

平成 28 年度 広域科学教科教育学研究経費
研究報告書

発達障害児に関する相談支援において

相談担当教師・カウンセラーに求められる知識・技法・態度の検討

プロジェクト代表
東京学芸大学・教育方法論講座
橋本 創一

はじめに

今日、発達障害は社会的に広く認知されるようになった。インクルーシブ保育や特別支援教育の浸透により、発達障害児本人はもちろん、直接支援者である保護者や担任教師・保育士等への高度で適切な支援が求められている。一方で、支援方法に関する研究や検討は多く行われているが、その中でも発達障害児に関する支援のスタートである「相談支援」に焦点をあてた研究は少ない。発達障害児に関する相談支援（発達障害カウンセリング）の来談者・相談者（クライアント）には、発達障害やその疑いのある対象児本人だけでなく、その保護者や教師・指導者なども含まれる。また、発達障害カウンセリングは、学校、教育委員会、教育センター、地域の発達支援センターや医療機関・福祉機関などの心理職や相談員、スクールカウンセラー（以下、SC）、特別支援教育コーディネーターや対象児の担任教師・保育士などのさまざまな職種・立場の者が担っているのが現状である。

一方で、発達障害児に関する相談支援のクライアントは子ども本人よりも、その保護者や担任保育士・教師であることが多い。特に乳幼児期から児童期の発達障害児の保護者は、子どもの障害の診断に直面、もしくは障害の疑いの中におり、大きな不安やショック、葛藤を抱えている場合も多く、クライアントの子ども理解・障害受容によって必要なアプローチが異なると考えられる。

本研究では、研究1ではSC、研究2では、通級指導教室の教師を対象に質問紙調査を実施し、特にクライアントの子ども理解・障害受容度が低い場合について回答を求め、クライアントに子ども理解・障害受容を促すアプローチの中で求められる知識・技法・態度について考察を行った。

研究 1

目的

SC の役割として、文部科学省（2007）²⁾ は、①児童生徒に対する相談・助言、②保護者や教職員に対する相談（カウンセリング、コンサルテーション）、③校内会議等への参加、④教職員や児童生徒への研修や講話、⑤相談者への心理的な見立てや対応、⑥ストレスチェックやストレスマネジメント等の予防的対応、⑦事件・事故等の緊急対応における被害児童生徒の心のケアの 7 点をあげている。また、SC が相談に当たる児童生徒の相談内容は、不登校に関するものが最も多いが、その他にもいじめや友人関係など多岐にわたり、近年はますます多様な相談に対応する必要性が生じている。そのひとつとして発達障害に関する相談もあげられている。学校現場では、平成 19 年から特別支援教育が始まり、一人一人のニーズに応じた支援・指導が求められている。橋本（2014）¹⁾ は、SC が教員から効果的であると評価された活動の 1 つとして、発達障害への具体的な対応方法の提示をあげている。このことから、近年では SC が発達障害児に関する相談支援も行っている場合が多く、心理の専門性に加え、発達支援の専門性が求められていると考えられる。また、小野寺・池本（2015）⁴⁾ は、いじめや不登校、非行と発達障害、およびその他の障害との関連性について指摘し、SC は特別支援教育の視点をもつ必要があると述べている。

本研究では、東京都、埼玉県の小学校に勤務する SC 906 名を対象に質問紙調査を行い、特にクライアントが子ども理解・障害受容をしていない場合に着目して、発達障害児に関する相談を SC が行う際に求められる知識・技法・態度について検討を行った。

方法

〈方 法〉質問紙調査法

〈対 象〉小学校に勤務する SC

〈手続き〉東京都、埼玉県の小学校 906 校に質問紙を郵送し回収。

〈調査内容〉

- 1) 調査対象者のプロフィール（SC 経験年数、週当たりの勤務日数、一日当たりの勤務時間）
- 2) 発達障害児に関する相談支援における初回面接時のクライアント（保護者・担任教師）の障害特性の理解・受容の程度とその後の相談や通級への進め方の変化の有無
発達障害児または疑われる児童に関する相談支援における初回面接時の保護者の障害特性の理解・受容の程度とその後の相談や通級への進め方が変化するというか、「変化する」「変化しない」「その他」の 3 件法で回答を求めた。また、「変化する」を選択した回答者に対し、具体的にどのように変化するというか、自由記述で回答してもらった。

〈倫理的配慮〉

調査の依頼文において、研究の趣旨や回答は自由意思であること、得られた情報は研究の目的以外で使用しないこと、個人・学校が特定されないよう配慮することを明記し、調査用紙の回収をもって調査への同意が得られたものとした。また、本研究は、東京学芸大学研究倫理委員会の承認（151）を受け、実施された。

結果

回収数は116件（回収率12.8%）であった。また、回答者のSC経験年数は平均4.9年（SD：4.3年）、平均勤務日数は週1.2回、一日あたりの平均勤務時間は7.6時間であった。

発達障害児の相談支援において、「初回面接でクライアント（保護者、担任教師）が対象児の理解・受容をしているか否かによって、その後の相談支援や具体的な対応の進め方は変化する（違いがある）と思うか」回答してもらった。

その結果、「i. 発達障害児の保護者が訪れた場合」は90%、「ii. 発達障害児の担任教師が訪れた場合」は94%の回答者が「そう思う」と回答していた。

また、「そう思う」と回答した回答者に対し、具体的にどのように相談や対応が違ってくるのかについて自由記述で回答を求めた。そこで得られた回答のうち「理解・受容をしていない場合について記述されている回答」について、それぞれクラスター分析を行った。

i. 発達障害児の保護者が訪れた場合

得られた104件の回答のうち、「理解・受容をしていない場合」に関する記述は56件であった（複数回答有り）。

得られた回答をクラスター分析した結果、「信頼関係づくり」「保護者へのアプローチ」「伝え方の工夫」「支援に至るまでの相談の進め方」「相談支援上の困難さ」「時間を要する／時間をかけてすすめる」の6つのカテゴリーに分類された（表1）。

「信頼関係づくり」では、信頼関係づくりに努める等、「保護者の認識へのアプローチ」では、保護者自身の困り感を聞く等、「伝え方の工夫」では、丁寧に相談を進める、気づきを促す等、「支援に至るまでの相談の進め方」では、障害特性の理解・受容をまず進める等、「相談支援上の困難さ」では、他機関へつなぐことや相談の継続が難しい等、「時間を要する／時間をかけてすすめる」では、保護者の理解・受容に時間をかける等があげられていた。

表 1 発達障害児の保護者 理解・受容していない場合

クラスター	構成 言語数	構成言語例
1 信頼関係づくり	2	信頼、関係
2 保護者へのアプローチ	5	児童、様子、伝える、自身、思う
3 伝え方の工夫	10	促す、気づく、話、進める、本人、困る、問題、丁寧、相談、行動
4 支援に至るまでの 相談の進め方	8	行う、場合、子ども、状況、方法、支援、障害、進め方
5 相談支援上の困難さ	4	対応、子、考える、難しい
6 時間を要する/ 時間をかけてすすめる	8	必要、保護者、特性、理解、受容、リファー、時間、対象児

ii. 発達障害児の担任教師が訪れた場合

得られた 100 件の回答のうち、「理解・受容をしていない場合」に関する記述は 50 件、であった（複数回答有り）。

クラスター分析の結果、「問題の背景を整理する」「丁寧なアプローチ」「障害特性の理解」「受容を促す」「伝え方の工夫」「支援方法」の 6 つのカテゴリーに分類された（表 2）。

表 2 発達障害児の担任教師 理解・受容していない場合

クラスター	構成 言語数	構成言語例
1 問題の背景を整理する	8	児童、行動、思う、説明、問題、担任、原因、場合
2 丁寧なアプローチ	6	対応、深める、丁寧、対象児、共有、考える
3 障害特性の理解	6	障害、特性、理解、必要、知識、伝える
4 受容を促す	5	子ども、話、時間、受容、進める
5 伝え方の工夫	4	先生、多い、本人、お伝え
6 支援方法	4	支援、方法、行う、促す

「問題の背景を整理する」では、対象児の行動の意味を考えて伝える等、「丁寧なアプローチ」では、より丁寧に観察を行い見立てる等、「障害特性の理解」では、障害特性の理解を促進する、知識を伝える等、「受容を促す」では、理解・受容できるように促すところからはじめる等、「伝え方の工夫」では、いきなり支援の方法（授業での工夫）を伝えず、障害特性の説明から行う等、「支援方法」では、専門的な知識で具体的な支援策を具体的に提案していく等があげられていた。

考察

本調査の質問紙回収数は116件、回収率は22.5%であり、決して十分と言える回収率ではなかった。この背景としては、SCの対象校への平均勤務日数が週1.2回であることや、SCという仕事の性質上、教育委員会等から許可のおりていないアンケートへの回答を控えた可能性などが考えられる。

本研究では、初回面接の段階でクライアント（保護者、担任教諭）が対象児について理解・受容している場合とそうでない場合で、その後の相談や具体的な対応の変化（違い）が生じるかを検証した。その結果、対象児の発達障害の有無に関わらず、クライアントの対象児への考え方や理解・受容によってSCはその後のアプローチに変化（違い）をもたせていた。また、相談支援を進めていく上で、直接的支援者であるクライアント（保護者、担任教諭）の対象児に関する理解・受容が大変重要になってくることが示唆された。

特にクライアントが対象児の現状や障害特性について「理解・受容がない」場合、クライアントが理解・受容できるような働きかけが必要になり、対象児への具体的な対応・支援に至るまでに時間がかかったり支障が生じることが示唆された。岡本（2008）³⁾は、小学校でのSC活動への視点として、発達段階の範囲が広いため、多様な発達の課題の視点が必要であること、小学生は自分の思いを言葉で語ることは難しい発達段階にあること、保護者の子育てへの関心が高い貴重な時期であること、学級担任の意図や力がその子どもや保護者などの子供の周囲の環境も調整する大きな力になるため、「学級担任への支援」が大切であることなどをあげている。ここからも、有効な支援を行っていくために、小学校では特に保護者や担任教諭との連携が重要であることが推測された。

SCにはクライアントに対象児の「理解・受容がない場合」、理解・受容を促すような知識・情報の提供（障害特性や支援方法など）や、それに応じた技法の選択が求められる。

文献

- 1) 橋本和幸(2014)：良かったと教員に評価されたスクールカウンセラーの活動の特徴—3事例を通して。学校教育学研究論集, 30, 15-31.
- 2) 文部科学省(2007)：児童生徒の教育相談の充実について—生き生きとした子どもを育てる相談体制づくり—（報告）.
- 3) 岡本淳子（2008）：小学校におけるスクールカウンセラー—特集 スクールカウンセラー—小・中学校での役割と実践。児童心理, 62(6), 21-27,
- 4) 小野寺利津子・池本喜代正(2015)：通常の学校における特別支援教育体制へのスクールカウンセラーの関与（その2）—学校不適応状態と発達障害の関連について—。宇都宮大学教育学部教育実践紀要, 1, 13-20.

研究2

目的

通級の教員による発達障害児に関する相談支援において、特に保護者が対象児の障害特性について、理解・受容していない場合に着目し、考察することを目的とする。

方法

〈方 法〉 質問紙調査法

〈対 象〉 小学校に勤務する通級の教員

〈手続き〉 東京都、埼玉県の通級のある小学校 239 校に質問紙を郵送し回収。

〈調査内容〉

1) 調査対象者のプロフィール (回答者の教員経験年数)

2) ‘通級に向けて’ の相談支援における初回面接時の保護者の障害特性の理解・受容の程度とその後の相談や通級への進め方の変化の有無

発達障害児または疑われる児童に関する‘通級に向けて’の相談支援における初回面接時の保護者の障害特性の理解・受容の程度とその後の相談や通級への進め方が変化すると思うか、「変化する」「変化しない」「その他」の3件法で回答を求めた。また、「変化する」を選択した回答者に対し、具体的にどのように変化すると思うか、自由記述で回答してもらった。

〈倫理的配慮〉

調査の依頼文において、研究の趣旨や回答は自由意思であること、得られた情報は研究の目的以外で使用しないこと、個人・学校が特定されないよう配慮することを明記し、調査用紙の回収をもって調査への同意が得られたものとした。また、本研究は、東京学芸大学研究倫理委員会の承認 (151) を受け、実施された。

結果

回収数は130件、回収率は54.4%であった。また、回答者の平均教員経験年数は18.1年 (SD:12.1) であった。

発達障害児または疑われる児童に関する‘通級に向けて’の相談支援について、初回面接の段階で保護者が対象児の障害特性をある程度の理解・受容をしている場合とそうでない場合ではその後の相談や通級の進め方は変化すると思うか、回答してもらった。その結果、変化する: 116件 (93.5%)、変化しない: 8件 (6.5%)、その他: 0件 (0.0%) であった。

また、「変化する」と答えた回答者に具体的な違いについて自由記述 (複数回答可) で回答を求めた。記述のあった101名の回答のうち、保護者の障害特性の理解・受容がある場合に関する記述があったのは53名、障害特性の理解・受容がない場合に関する記述があっ

たのは 43 名、その他の記述があったのは 21 名であった。ここから、保護者の障害特性の理解・受容がない場合に関する記述のあった 43 名から得られた回答を KJ 法により分類した。その結果、「理解・受容を促すアプローチ (36 件)」、「他の専門職との連携 (4 件)」、「対象児の共通理解 (4 件)」、「相談の難しさ (26 件)」の 4 つに分類できた (表 3)。

表 3 保護者の障害特性の理解・受容がない場合 KJ 法結果

カテゴリー	具体的な内容
理解・受容を促すアプローチ (36 件)	①カウンセリングマインド：保護者との関係作り、時間をかける、共感、保護者の状態（受容や不安の程度など）に応じた対応 ②カウンセリングスキル：理解・受容を促す話の進め方、伝え方（専門用語を避ける、不安をあおらない話し方など） ③知識・情報提供：A.子ども・障害理解を促す情報（不応や障害特性について）、B.対応・支援方法の情報、C.専門機関の情報
他の専門職との連携(4 件)	困り感を共有する、共通理解を図る、同じ方向性にできるよう、より慎重に話す
対象児の共通理解 (4 件)	担任や専門機関との連携を促す、専門機関へのつなげにくさ
相談の難しさ (26 件)	通級での指導は勧められない、保護者が通級を勧めたスクールカウンセラーや担任へ不信感をもつことがある、入級までに時間がかかる・入級に至らない、家庭での協力が得られない

「理解・受容を促すアプローチ」には、大きく 3 つあることが示された。1 点目は、保護者との関係作り、時間をかける、共感、保護者の状態（受容や不安の程度など）に応じた対応をするなどアプローチに必要な「カウンセリングマインド」である。2 点目は、理解・受容を促す話の進め方、伝え方（専門用語を避ける、不安をあおらない話し方など）を行うといった「カウンセリングスキル」である。3 点目は、「知識・情報提供」である。具体的な内容としては、A.子ども・障害理解を促す情報（不応や障害特性について）、B.対応・支援方法の情報、C.専門機関の情報があげられていた。

「共通理解」は、困り感を共有する、共通理解を図る、同じ方向性にできるよう、より慎重に話すなどがあげられた。

「他の専門職との連携」は、担任や専門機関との連携を促すといった意見のほか、専門機関へのつなげにくさも指摘されていた。

「相談の難しさ」については、通級での指導は勧められない、保護者が通級を勧めたスクールカウンセラーや担任へ不信感をもつことがある、入級までに時間がかかる・入級に至ら

ない、家庭での協力が得られないといった記述がみられた。

考察

本調査では、9割以上の回答者が、保護者の障害理解・受容の程度がその後の相談や通級への進め方へ変化を及ぼすと回答しており、多くの教員が保護者の障害特性の理解・受容度によって、その後の相談や対応に違いがあり、対応を変化させる必要があると考えていることがわかる。障害特性の理解度と受容度には、必ずしも相関があるわけではないと思われる。障害特性の理解はある程度あるものの、どうしても受容しがたい場合や、障害特性の理解がないゆえに対象児の受容が難しい場合などさまざまなパターンが想定される。

保護者支援にあたり、保護者が障害特性や子どもについて理解・受容するのが難しい場合や理解・受容に時間がかかる場合も多い。

小林 (2008) ²⁾ は、障害を受容していない保護者に対する対応は、単に同じ障害の親子と出会うことや情報提供を早くすればよいということではないとし、かかわる担当者は、その経緯を見つつ、保護者の周囲の環境条件を整えたり、保護者の主体的な活動を支えたりしながら、適切な情報を時期をみて提供していく必要があるとしている。相談支援を行うにあたり、教員にはクライアントの子ども・障害理解の程度と受容の程度をそれぞれ把握しながら、クライアントの状況に合わせたアプローチをしていくことが求められると考えられる。

理解・受容を促すアプローチにおいて、教員には具体的に「カウンセリングマインド」「カウンセリングスキル」「知識・情報提供」が求められていた。カウンセリングスキルについては、心理学をベースにしたカウンセリング手法のように a.主訴や保護者の思いへ対する受容・共感、傾聴といった感情的アプローチ（来談者中心療法）、b.子ども・障害理解を促すため、対象児や通級などへの認知の仕方・考え方を適切なものに変える認知的アプローチ、c.対象児の不応行動等や大人の対応を分析し、対応・支援方法を具体的に伝える行動的アプローチ（応用行動分析）が行われていることが推測される。ここから、通級の教員による相談支援において、心理療法を応用したアプローチが有効であることが示唆された。これらのアプローチをそれぞれ関連させていくことが理解・受容を促進していくと思われる。また、これらのアプローチを通して、保護者との対象児の共通理解を図ることや必要に応じて他の専門職と連携していくことが、リソースの活用（通級の利用）に向けて必要とされることがうかがえる。

上村・石隈 (2010) ⁵⁾ は、教員による保護者面談において、教員はカウンセリングの技法や視点を活かしつつ、カウンセラーとは異なる教員独自の立場、特徴を活かしたアプローチを検討する必要があると指摘している。教員による発達障害カウンセリングの特徴として、相談支援を行うカウンセラー的な役割と指導者としての役割の両方を担っていることがあげられる。高島 (2013) ³⁾ や富永 (2011) ⁴⁾ の事例研究では、通級の教員という立場で、主訴の聞き取りや検査の実施、行動観察などのアセスメントを実施したのち、その後再び指導者として対象児の支援にあたっていた。また、平子・菊池 (2012) ¹⁾ は、通級の役割につ

いて、児童への指導に加え、保護者に対する支援を行っていくことも求められているとしている。

それに加え、リソースの活用に至るまでに、理解・受容がある場合と比べて相談の難しさがあること、理解受容を促すアプローチを行っていくためにはカウンセリングスキル、カウンセリングマインド、知識・情報提供と複数の側面からのアプローチが求められていることから、特に経験の浅い教員は対応に困難さを感じる人が多いことが推測される。

以上より、保護者が対象児の障害特性について適切な理解がない場合や受容が難しい場合、丁寧に理解・受容を促すアプローチを行う必要があることがわかる。また、相談支援の進めやすさにクライアントの対象児の理解・受容度が大きく影響することが示され、教員による相談支援においても、心理士の行う相談支援同様、心理療法を応用したアプローチが有効であることが示された。

なお、本研究では保護者が対象児の障害特性を理解・受容していない場合に焦点をあてて研究を行ったが、理解・受容が非常に難しい・できない保護者は、通級に関する相談へつながることがまず難しいことが推測され、本研究ではそのような保護者への対応の検討まで至らなかったと思われる。

今後は、クライアントの理解・受容度に応じ、具体的にどのようなアプローチが有効なのか検討していく必要がある。

文献

- 1) 平子 雅張・菊池 紀彦 (2012) 発達障害児に対する通級指導教室の役割とその重要性についての検討. 三重大学教育学部研究紀要, 63, 203-214.
- 2) 小林倫代 (2008) 障害乳幼児を養育している保護者を理解するための視点. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 35, 75-88.
- 3) 高島佳江: カタカナ書字指導にともない、授業中の逸脱行動が改善された発達性読み書き障害児の事例. 一般社団法人日本 LD 学会第 22 回大会発表論文集, 404-405, 2013.
- 4) 富永由紀子: 行動に課題のある小学生への包括的支援の在り方. 発達障害支援システム学研究, 9 (1・2), 78, 2010.
- 5) 上村恵津子・石隈利紀 (2010) 教師が行う保護者面談に関する研究の動向と課題. 信州大学教育学部研究論集, 3, 127-140.