

移行期支援を促進するスクールカウンセラーの役割と コンサルテーションに関する研究

—不登校経験・発達障害を有する当事者・保護者を対象とした調査と SC への研修を通して—

杉崎雅子（小田原短期大学）・飯田順子（筑波大学）

<要 旨>

本研究では、SC が移行期支援により積極的に関与できるようにするために、SC を対象とした研修を行い、その効果を検証した。研究Ⅰとして、当事者と保護者の移行期支援ニーズに関する調査を行った。その結果、各移行期において、当事者は対人関係や学習面での困り感を抱え、新しい環境に馴染むことに困難さを示していた。また保護者は発達段階に応じた子どもの状態像や将来に対する不安や迷い、困難さを抱えており、その困り感に対して相談先を求めている。研究Ⅱでは移行期に特化したコンサルテーションスキルトレーニングおよび移行期支援に関する知識についての講義による研修を実施した。講義には当事者と保護者の支援ニーズに関する知識の他、SC の移行期支援行動の内容を含めた。その結果、4 名中 2 名で移行期支援行動尺度得点が上昇し、移行期支援を実践することができたという結果となった。SC が移行期支援により関与できるようになるためには、SC の臨床経験や学習経験に応じた研修内容の検討が必要であると結論づけられた。

<キーワード> スクールカウンセラー、移行期支援、コンサルテーション

【はじめに】

学校移行期は環境の大きな変化を伴い、それを経験する子どもにストレスや恐れなどの心理的な影響を与えるとされている（Simmons et al., 1987 ; van Rens et al., 2017）。特に不安が強い、発達障害を有する等特別な支援ニーズを有する子どもは移行期に影響を受けやすいため（Evangelou et al., 2008 ; Symonds, 2015）、移行期支援が適切に行われることが重要である（笹森、2017 ; 徳永、2017）。文部科学省（2013）は移行支援及び一貫した教育支援を求めており、支援内容を次の機関に着実に引き継ぐ切れ目ない支援の重要性を示している。

移行期にどのような支援が必要か、子どもや保護者の支援ニーズに焦点をあてた研究がいくつか見られる。たとえば東海林・橋本（2009）は、知的障害児・発達障害児の保護者を対象に、就学前後の支援ニーズを調査した。就学後に友達との関わりや集団参加に必要なスキルに関して困り感が生じるとした。また斎藤・中井（2016）は発達障害児の保護者を対象に保幼小連携に関する支援ニーズを調査し、「友人関係の悩みへの支援」

「園・教師に求める支援」「進学への不安に対する支援」ニーズをそれぞれカテゴリ化して整理した。このように移行期の支援ニーズに着目した研究は見られるものの、保幼小の時期が中心であること、また当事者を対象としたニーズ調査は、篠田ら（2017）が発達障害の大学生を対象とした研究がある程度で、ほとんど見られない。各移行期の支援ニーズの把握は十分ではない現状にある。

子どもや保護者への支援を担う立場として現在、スクールカウンセラー（以下 SC）が、小学校から高校の各学校段階に配置されている。SC は不登校状態にある児童生徒・発達障害を有する児童生徒やその保護者と面談等を行っており、子どもや保護者の不安な気持ちを支える、支援シートからの情報を読み取り支援に生かすなどの移行期支援を行っている（杉崎、2014）。学校間連携による移行期支援は主に教員間で行われているが（笹森、2017 ; 浦山ら、2014）、移行期において情報が十分に引き継がれないと教師が児童生徒への指導に困難感を生じること、教師が自己有能感をもてるようなコンサルテーションシステムの開発の必要性が指摘されている（別府、2013）。SC はコンサルテーションを通して教員を

サポートしており（石原、2016；土井、2022）、移行期支援においてもコンサルテーションを通して教員サポートを行っていることが示されている（杉崎・飯田、2023）。

学校コンサルテーションに関して、小林・庄司（2014）では、コンサルタントの姿勢、スキルとコンサルテーションの有効感との関連を検討している。コンサルティ対象とコンサルタント対象の「コンサルテーション有効感尺度（CES）」等を作成し、関連要因との検討から、学校臨床経験年数3年未満の経験の浅いコンサルタントで有効感が低い結果が見られている。さらに石原（2016）は学校コンサルテーションに関する論文をレビューし、コンサルテーション開始はコンサルティからの依頼が多いが、児童保護者からやSCからの働きかけもあることを示した。

限られた時間で勤務するSCにとって、教員へのコンサルテーションは自身の専門性を児童生徒の支援や学校全体に生かすために鍵となる援助方法であるが、SCのコンサルテーションスキルの向上に焦点を当てた研究は国内では僅少である。SCを対象とした研究ではないが、脇・須藤（2020）は特別支援教育コーディネーターを対象として、コンサルテーションスキル（問題解決スキル、対人関係スキル）獲得のためのトレーニングを実施している。短期集中型の介入と現場実践を挟んだ維持とを組み合わせたもので、介入後に実施した第三者によるコンサルタント有効感の評定が高まったことから、スキルの獲得と維持が見られたことを示した。

そこで本研究では、SCを対象としたコンサルテーションスキルと移行期支援の内容の研修を行い、その効果を検証する。その目的は、SCが移行期支援で役割を果たし、学校の移行期支援を促進することである。そのために2つの研究を実施する。研究Ⅰとして当事者と保護者を対象とした移行期の支援ニーズに関する調査を行う。研究ⅡとしてSCを対象として、移行期に特化したコンサルテーションスキルのトレーニングおよび当事者と保護者の支援ニーズを踏まえた移行期支援に関する知識を含む研修を実施し、どのような移行期支援ができるようになるかの検証を行う。

なお本研究は、第一筆者が所属する大学院である筑波大学倫理審査委員会の承認を得た。

研究Ⅰ

研究Ⅰでは、当事者と保護者を対象とした移行期の支援ニーズを調査した。マーケティングリサーチ会社である株式会社クロス・マーケティングによるWeb調査によりデータ収集を行った。

【方法】

調査時期 2023年10月

質問内容 次の学校段階にあがったときに困ったこと、受けた支援内容、進学や就職時に欲しかった支援について自由記述で回答を求めた。

対象者 発達障害を有するまたは不登校経験のある当事者（19～25歳）100名。および発達障害を有するまたは不登校経験のある子ども（19歳～25歳）を持つ保護者100名。

【結果】

1. 回答者の属性

当事者は19歳～25歳（ $M=22.38$ 、 $SD=1.87$ ）。男性26名、女性72名、その他2名。発達障害の当事者25名、不登校経験がある当事者59名、発達障害があり、かつ不登校経験がある当事者16名。発達障害の当事者の内訳はLD12名、ADHD18名、ASD23名。

保護者は男性55名、女性43名。43歳～69歳（ $M=54.87$ 、 $SD=5.73$ ）。発達障害の子どもの保護者42名、不登校経験がある子どもの保護者42名、発達障害があり、かつ不登校経験がある子どもの保護者16名。発達障害の子どもの内訳はLD8名、ADHD25名、ASD27名。子どもは男性53名、女性47名。子どもの年齢19歳～25歳（ $M=21.77$ 、 $SD=1.94$ ）。

2. 当事者の自由記述の結果

(1) 幼保から小学校への移行期について

当事者の自由記述の回答を、KJ法（川喜田、1967）を援用して分類した。まず幼保から小学校への移行期（以下、幼保→小と示す）に困ったことは、「友達作りの難しさ」が12件、「特性による困難」が10件、「周囲への馴染めなさ」が8件と多くみられた。他の項目として「慣れた環境と離れることの不安」「いじめの困り感」「学校生活の負担」「漠然とした不安」「学習面の不安」「先生との関係作りの難しさ」「相談先の無さ」が挙げられた。「その他」「覚えていない」「わからない」「困らなかった」「特にない」は49件（全体の48.5%）であった。

幼保→小で受けた支援は、「入学前の説明」が9件、「先生との面談」が5件と多くみられた。他の項目として「同級生の紹介」「個別の配慮」「付き添い」「相談」が挙げられた。「その他」「覚えていない」「わからない」「困らなかった」「特にない」は73件（全体の75.3%）であった。

幼保→小で欲しかった支援は、「学校で過ごしやすい支援」が7件、「カウンセリング」が5件と多くみられた。他の項目として「人との関わり方の支援」「特性への支援」「先生との関係作り」「わからないことへの情報」「支援に特化した学校」「友達作りの支援」「経済的支援」「情報の共

有」「読み書きの支援」が挙げられた。「その他」「覚えていない」「わからない」「特にない」は 63 件（全体の 65.6%）であった。

（2）小学校から中学校への移行期について

当事者が小学校から中学校への移行期（以下、小→中と示す）に困ったことは、「友達作りの難しさ」と「いじめの困り感」が 7 件、「環境の変化への適応の難しさ」と「小学校との違い」が 6 件と多くみられた。他の項目として「クラスへの馴染めなさ」「特性による困難」「学習面の遅れ」「人間関係の変化への緊張」「学びの場への不適応」「先生との関係作りの難しさ」「先輩との関係の難しさ」「進路」「相談先の無さ」「受験が大変」が挙げられた。「覚えていない」「わからない」「困らなかった」「特にない」は 48 件（全体の 46.6%）であった。

小→中で受けた支援は、「先生に相談」が 6 件、「不登校への配慮」が 5 件と多くみられた。他の項目として「配慮の依頼」「事前の先生との面談」「支援員」「親に相談」「幼なじみの協力」「相談室紹介」「体験授業」「相談しない」が挙げられた。「その他」「覚えていない」「わからない」「困らなかった」「特にない」は 74 件（全体の 75.5%）であった。

小→中で欲しかった支援は、「入学前準備・配慮」と「学校側の支援体制」が 6 件と多くみられた。他の項目として「学習支援」「教師の理解」「いじめ対応」「人間関係への配慮」「機関との連携」「進路情報」「カウンセリング」が挙げられた。「覚えていない」「わからない」「特にない」は 68 件（全体の 65.6%）であった。

（3）中学校から高校への移行期について

当事者が中学校から高校への移行期（以下、中→高と示す）に困ったことは、「いじめの困り感」と「環境の変化への適応の難しさ」が 6 件、「人間関係のつらさ」「登校への不安」「学習面の遅れ」が 5 件と多くみられた。他の項目として「通学の負担」「友達作りの難しさ」「先生の理解の必要性」「周囲に理解してもらえないこと」「特性による困難」「情報不足」「相談先の無さ」「経済的負担」が挙げられた。「その他」「覚えていない」「わからない」「困らなかった」「特にない」は 54 件（全体の 57.4%）であった。

中→高で受けた支援は、「SC、SSW の利用」が 9 件、「先生への相談」が 6 件と多くみられた。他の項目として「本人に合った学校での支援」「入学前面接」「学習支援」「経済的支援」が挙げられた。「その他」「覚えていない」「わからない」「特にない」は 70 件（全体の 75.3%）であった。

中→高で欲しかった支援は、「人間関係への配慮」が 7 件と多くみられた。他の項目として「カ

ウンセリング」「特性への配慮」「学習支援」「進路相談」「学ぶ場の配慮」「先生との面談」「学校間の情報の引き継ぎ」「進路先の情報」「経済的支援」が挙げられた。「その他」「覚えていない」「わからない」「特にない」は 65 件（全体の 69.1%）であった。

（4）高校から大学・就職への移行期について

当事者が高校から大学・就職への移行期（以下、高→大就と示す）に困ったことは、「学習面の遅れ」が 5 件と多くみられた。他の項目として「友達作りの難しさ」「大学の授業システムの複雑さ」「人づきあいの難しさ」「通学負担」「環境の変化への適応の難しさ」「特性による困難」「学校に理解してもらえないこと」「学部選択の迷い」「不安」「経済的負担」が挙げられた。「その他」「わからない」「特にない」は 50 件（全体の 61.7%）であった。

高→大就で受けた支援は、「事前の大学説明」が 4 件、「カウンセリングや病院の紹介」が 3 件と多くみられた。他の項目として「面接練習」「学習支援」が挙げられた。「その他」「覚えていない」「わからない」「特にない」は 68 件（全体の 87.2%）であった。

高→大就で欲しかった支援は、「就労先、制度の紹介」が 4 件と多くみられた。他の項目として「大学入学後の情報」「相談先」「経済的支援」「面接練習やマナー」「学習支援」「通えない場合の配慮」「勤務先の理解」「同じ境遇の人の情報」が挙げられた。「その他」「わからない」「通っていない」「特にない」は 70 件（全体の 76.1%）であった。

3. 保護者の自由記述の結果

（1）幼保から小学校への移行期について

保護者の自由記述の回答も同様に、KJ 法を援用して分類した。幼保→小に困ったことは、「特性による困難」が 14 件、「通学困難」と「コミュニケーションをとることの難しさ」が 6 件と多くみられた。他の項目として「友達作りの難しさ」「いじめの心配」「学習面の遅れ」「周囲への馴染めなさ」「先生との関係作りの難しさ」「分からないことの多さ」「生活リズムの変化」「相談の必要性」「学びの場の選択」が挙げられた。「その他」「特にない」は 48 件（全体の 46.2%）であった。

幼保→小で受けた支援は、「先生からの支援」「入学前の説明や練習や面談」が 6 件、「特別支援教室や通級の見学や体験」が 5 件と多くみられた。他の項目として「外部機関での相談」「学校生活や体制の説明」「学校間の情報の引き継ぎ」「相談」が挙げられた。「その他」「覚えていない」「わからない」「特にない」は 76 件（全体の 75.2%）であった。

幼保→小で欲しかった支援は、「学校生活の説明」と「本人に合わせた支援」が7件、「相談先」が5件と多くみられた。他の項目として「先生の理解」「スムーズな情報共有」「経済的支援」が挙げられた。「その他」「わからない」「十分な支援に満足」「特別な支援は必要ない」「特にない」は73件（全体の71.6%）であった。

（2）小学校から中学校への移行期について

保護者が小→中に困ったことは、「通学困難」が9件、「学習面の遅れ」「いじめへの心配・困り感」「友達づきあいの悩み」が6件と多くみられた。他の項目として「特性による困難」「先生との関係構築の難しさ」「周囲への馴染めなさ」「環境の変化への適応の難しさ」「学校の理解・支援の必要性」「学びの場の選択に関する迷い」「情報の引き継ぎの不備」「相談先の無さ」が挙げられた。「その他」「特にない」は57件（全体の53.8%）であった。

小→中で受けた支援は、「事前の先生との面談」が10件、「支援学級などの別室支援」が6件と多くみられた。他の項目として「入学前体験」「先生による支援」「学校間の情報の引き継ぎ」「外部機関での相談」「友人の助け」が挙げられた。「その他」「わからない」「特にない」は65件（全体の70.7%）であった。

小→中で欲しかった支援は、「相談」が9件、「理解ある先生の配置」が8件、「クラスメイトとの交流、助け」が7件、「本人に合った支援」が6件と多くみられた。他の項目として「居心地のよい環境」「先生との面談」「学習支援」「学校生活の情報」「経済的支援」「学校間の情報の引き継ぎ」が挙げられた。「その他」「わからない」「よく支援してもらった」「支援が必要と思わない」「特にない」は66件（全体の63.5%）であった。

（3）中学校から高校への移行期について

保護者が中→高に困ったことは、「環境の変化による心身不調」が9件、「不登校に関する心配」と「適切な進学先選び」が8件と多くみられた。他の項目として「学習面の遅れ」「通学の負担」「学校に理解してもらえないこと」「周囲への馴染めなさ」「友達づきあいの悩み」「金銭的な心配」「いじめの困り感」が挙げられた。「その他」「学校が合って楽だった」「進学していない」「特にない」は50件（全体の50.0%）であった。

中→高で受けた支援は、「治療やカウンセリング」が14件、「先生による支援」が8件と多くみられた。他の項目として「本人に合わせた支援」「先生との面談」「入学時の先生との話し合い」「保健室登校」「学校間の情報の引き継ぎ」「説明会」「学習支援」が挙げられた。「その他」「特にない」は65件（全体の63.1%）であった。

中→高で欲しかった支援は、「スクールカウンセラーによる支援」が7件、「学校制度の見直し」が6件と多くみられた。他の項目として「進路指導」「授業形態の選択肢」「本人に合った対応」「専門性のある教師の配置」「居場所づくり」「学習支援」「中高連携」「学校生活の説明」「面談」「授業体験」「気軽な相談・検査」「経済的支援」が挙げられた。「その他」「本人に合った学校だった」「特にない」は63件（全体の60.6%）であった。

（4）高校から大学・就職への移行期について

保護者が高→大就に困ったことは、「進学や就職先の選択肢およびその情報の無さ」が11件、「通学困難」が6件と多くみられた。他の項目として「自己管理の困難さ」「新しい環境への馴染めなさ」「大学での支援の無さ」「就職に伴う困難」「精神的不調」「相談先の無さ」「大学の規模が不安」「本人の意思決定の困難さ」「経済的問題」「多方面の支援の必要性」が挙げられた。「その他」「特にない」は43件（全体の53.8%）であった。

高→大就で受けた支援は、「就職先の紹介、就職相談」が9件、「大学の説明・事前相談」が5件と多くみられた。他の項目として「相談」「推薦入学」「本人との面談」「受験対策」「本人に合わせる」が挙げられた。「その他」「特にない」は58件（全体の72.5%）であった。

高→大就で欲しかった支援は、「相談先」が10件、「就職支援」が9件と多くみられた。他の項目として「障害者枠での雇用や就労支援の充実」「障害特性に合わせた学校の選択肢」「生活支援」「経済的支援」「周囲の理解の支援」「オンライン授業」「連携、情報交換」「特性に合った支援」「ライフスキル支援」「知能検査など本人の分析」「学習支援」「本人の特性に合った施設」「話し相手」「入試制度改革」が挙げられた。「その他」「満足している」「すべて」「わからない」「特にない」は60件（全体の60.0%）であった。

【考察】

1. 当事者と保護者の支援ニーズ

まず困ったことについて、当事者では、各移行期で「友達作りの難しさ」「いじめの困り感」といった対人関係に関する困り感と、「周囲への馴染めなさ」「環境の変化への適応の難しさ」といった新しい環境への適応困難の困り感が多くあることが示された。一方、保護者では、幼保→小や小→中では「特性による困難」「通学困難」「学習面の遅れ」など、学校に適応して生活や学習に取り組む上での困難に関する困り感がみられた。中→高になると「環境の変化による心身不調」「不登校に関する心配」と、適応ができずに様々な症状や行動が出現していることによる困り感が目立ってきていた。また高→大就では「進学や就職

先の選択肢およびその情報のなさ」「自己管理の困難さ」など、将来の自立を見すえた選択の際の困り感がみられた。また年齢とともに子ども自身が自己管理をしていく必要性が増してきたにもかかわらず、それが難しいことによると考えられる困り感も表出された。幼保→小期の困り感は、就学後に友達との関わりや集団参加に必要なスキルに関して困り感が生じるとした東海林・橋本（2009）の結果と重なるものとなったが、本研究ではそれに加えて、年齢があがっても友達との関わりや集団参加に関する困り感が生じること、年齢があがることにより発達段階に応じた別の困り感も生じることが示された。

次に受けた支援内容については、どの移行期でも多くはなかったが、少ないながらもみられた回答では当事者・保護者に共通して、各移行期において、「入学前の説明」といった事前の情報提供と、「先生に相談」などの教師への相談、「治療やカウンセリング」といった専門家への相談が挙げられた。

最後に欲しかった支援について、当事者では、「学校で過ごしやすい支援」「特性への配慮」「学習支援」などの学校生活での過ごしにくさや学習面での取り組みにくさに対する配慮を求める気持ちが見てとれた。保護者でも「本人に合った支援」や「学校制度の見直し」など、本人が学校生活に馴染めない現状から、その改善を求める気持ちが表出されていると考えられる結果であった。また、共通して複数の移行期で「相談先」「カウンセリング」といった相談を求める記載が多数みられた。

2. 研究 I で得られた知見

当事者と保護者の移行期の支援ニーズを踏まえ、SC が移行期支援で果たせる役割を 2 点述べる。1 点は、当事者および保護者のカウンセリングニーズに応えることである。各移行期において、当事者は対人関係や学習面での困り感を抱え、新しい環境に馴染むことに困難さを示していた。また保護者は発達段階に応じた子どもの状態像や将来に対する不安や迷い、困難さを抱えており、その困り感に対して相談先を求めている。SC は児童生徒や保護者が外部の相談機関よりも比較的相談しやすいため（文部科学省、2007）、各移行期での困り感や不安を把握し、そのカウンセリングニーズに応え得る立場として移行期支援に携わることが求められる。

もう 1 点は、学校に当事者や保護者の支援ニーズを伝え、支援体制を整えるための助言を行う役割である。当事者や保護者は、教師の理解や学校の支援体制を必要と感じていた。支援ニーズを抱える当事者と学校との仲立ち的な役割を果たす

こと、学校の相談体制の向上に寄与することも SC の役割である（文部科学省、2007）。当事者と保護者の求める支援を踏まえ、教師へのコンサルテーションを通し、学校の移行期支援を具体的に形にしていく作業を SC は学校と一緒に検討する必要がある。

研究 II

研究 II では、SC を対象として、移行期に特化したコンサルテーションスキルのトレーニングおよび当事者と保護者の支援ニーズを踏まえた移行期支援に関する知識を含む研修を実施し、どのような移行期支援ができるようになるかの検証を行った。

【方法】

実施時期 2023 年 8 月～2024 年 5 月

研究参加者 第一筆者が関与する SC 勉強会のメーリングリストによる募集を行い、応募があった経験年数 2 年以内の SC 4 名。SC 経験 1 年目が 2 名、2 年目が 2 名。女性 4 名、平均年齢 45.3 歳（表 1）。

表 1. 研究参加者の特徴

	年代	SC 経験	校種	経歴
A	30 代	1 年目	高校	言語療法士 14 年
B	20 代	2 年目	中学校	医療領域臨床 2 年
C	60 代	1 年目	中学校	福祉施設職員 4 年
D	50 代	2 年目	中学校	心の相談員 7 年

手続き 以下の 5 段階で実施した。

pre：架空事例でのコンサルテーション場面を録画した。事例は、移行期支援に関して担任またはコーディネーターから SC にコンサルテーションが求められる設定で作成し、コンサルタント役を研究参加者、コンサルティ役を第一筆者または経験年数 20 年以上の SC が務めた。脇・須藤（2020）の問題解決スキル 24 項目、対人関係スキル 13 項目を用い、問題解決スキルに「介入計画の提案」という項目を足して 25 項目として標的行動を評価した。

介入①：コンサルテーションに関する講義（具体的なスキルについて）とコンサルテーションへの個別フィードバックを実施した。

維持①：4 か月後にコンサルテーション場面を録画し標的行動を評価、介入前と比較した。

介入②：コンサルテーションに関するフィードバックを実施した。移行期支援に関する知識（当事者と保護者の支援ニーズや SC の行う移行期支援行動について）の講義とコンサルテーションのロールプレイ演習の研修を行った。

維持②：4 か月後にどのような移行期支援ができたかについてインタビューを実施した。併せて、

質問紙調査として移行期支援行動尺度（杉崎・飯田、2022）を実施し、得点を pre と維持②で比較した。

【結果】

1. コンサルテーションスキルの推移

コンサルテーションスキルの生起率の推移を図1に示す。具体的には、Aの問題解決スキル出現率は順に40.0%、32.0%、36.0%、40.0%、40.0%、対人関係スキルの出現率は順に53.8%、69.2%、46.2%、53.8%、53.8%であった。Bの問題解決スキルの出現率は順に44.0%、36.0%、48.0%、36.0%、36.0%、対人関係スキルの出現率は順に53.8%、53.8%、61.5%、61.5%、53.8%であった。Cの問題解決スキルの出現率は順に20.0%、12.0%、24.0%、32.0%、40.0%、対人関係スキルの出現率は順に53.8%、53.8%、61.5%、53.8%、53.8%であった。Dの問題解決スキルの出現率は、44.0%、24.0%、24.0%、32.0%、28.0%、対人関係スキルの出現率は順に69.2%、61.5%、61.5%、53.8%、61.5%であった。

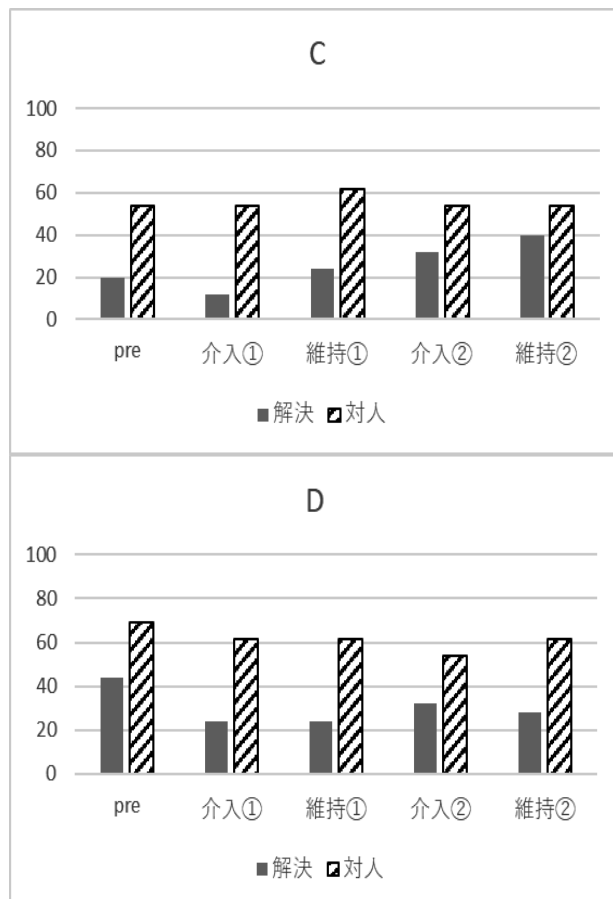
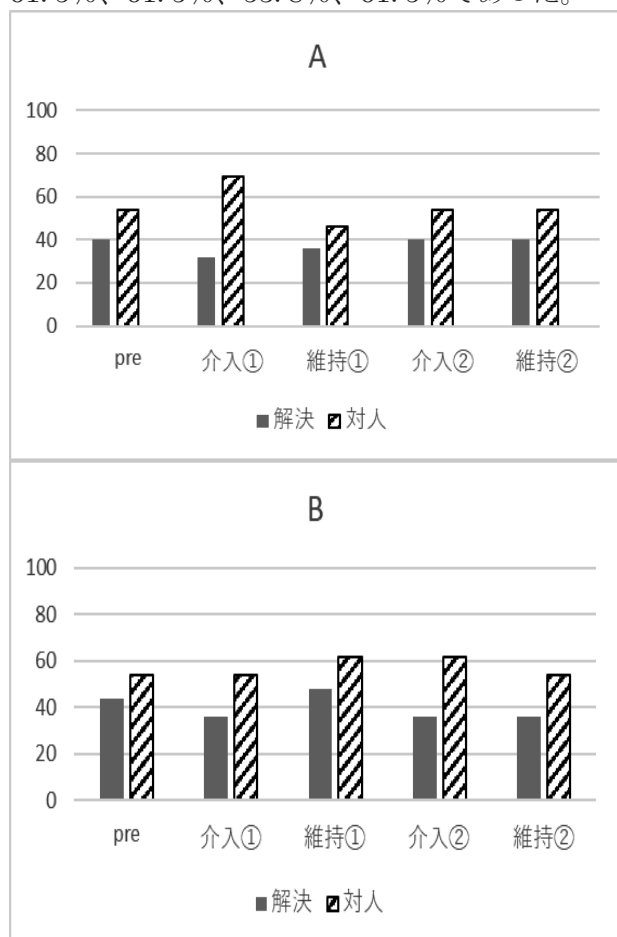


図1. 参加者のコンサルテーションスキルの推移

2. 移行期支援行動尺度得点

移行期支援行動尺度得点は、pre→維持②の順にAが52点→78点、Bが83点→76点、Cが43点→41点、Dが59点→88点であった。

3. インタビュー結果

トレーニング後に移行期支援行動尺度得点が上昇したAは、支援ニーズのある高校生に大学進学後の適応を見越して自己理解を促す実践ができ、その理由として「研鑽を積ませてもらった中で、思ったより早く、ある程度自分なりに見立てができるようになった。」と述べた。同様に上昇したDは、支援ニーズのある小学校6年生や保護者に事前に面接をして、中学校入学後すぐに支援を開始することができ、「意識してやるとやらないではこうも違うのかという感じで、今回勉強の機会をいただいて意識できたことで誰にとってもよかった。子どもにとっても、保護者にとっても、担任にとっても三方良しですね。小中連携して情報共有することで時間のロスがない。」と効果を感じた点を述べた。得点が下降したBは、難しさを感じたこととして「先生の考え方もそれぞれの中で、共有しても受け止め方が違うので、どんなふうに伝えていくのがいいのか考えるところがありましたね。引き継いでいった方がいい情報で

も流れていってしまっていたりすると本当は発信をしていったほうがいいはずなんだけどどう伝えたらいいんだろうっていうところ、発信するところが苦手だな、難しいなと思いました。」と述べた。同様に下降した C はできなかったこと、難しさを感じたこととして「教員との連携が不足しているかな。勤務体制のこともありますし、時間のこと、会議に出られないこともありますし。情報共有できる場が欲しいですね。」と述べた。

【考察】

1. コンサルテーションスキルトレーニング効果

移行期支援を実施するために、その前提となるコンサルテーションスキルトレーニングを実施した。対人関係スキルと比較して問題解決スキルの生起率が低いことは脇・須藤（2020）の結果と一致した。本研究では介入を経て問題解決スキルの生起率の上昇が見られた研究参加者がいるものの（C）、今回の研究参加者は pre の時点でスキルが高く、対人関係スキルの生起率は大きな上昇がみられなかった。この理由として、2 点考えられる。1 点目は、事例の同質性の問題が挙げられる。今回、学校心理学の専門家であり SC 経験がある筆者 2 名、経験年数 20 年以上の SC 1 名が架空事例を検討して作成し、学校現場で実際にあり得る移行期支援のケースを設定したが、内容によって対応の難しさが異なった可能性がある。今後は、時期により事例をランダムに選択し、事例内容の影響を受けない形での検討が必要である。2 点目は、標的行動を評価する項目の問題である。脇・須藤（2020）は行動分析理論を背景としたコンサルテーションスキルの評価項目であるため、必ずしも本研究におけるコンサルテーション場面と一致するものではなかった。たとえば移行期支援における、子どもを迎え入れる学校の支援では、上の学校段階では情報が限られているため、子どもの問題行動そのものの詳細な情報を尋ねる質問項目は出現しないことが多い（例：問題行動が生起しない場面についての質問、問題行動の生起頻度）。今後は、事例の内容に沿った評価項目を検討する必要がある。

2. 移行期支援への効果

研究参加者 4 名のうち 2 名で、移行期支援行動尺度得点の上昇が見られた。上昇した 2 名では、コンサルテーションスキルおよび移行期支援の研修により、移行期支援への意識とスキルが高まり、関与することができたと考えられる。上昇が見られた A、D は、SC 経験年数は短期間でも対人援助職の経験が長いことが背景要因として影響している可能性もある（石原、2023）。一方、移行期支援行動尺度得点が下降した 2 名では、教職員との連携や、学校に対して移行期支援を発信

することの困難さが語られていた。こうしたことから、今後のトレーニング及び研修においては、参加者の臨床経験や学習経験に応じて内容を検討することが求められる。また、SC から学校に支援の必要性を発信できるようになることが、移行期支援の実現には必要である。そのためには学校組織のアセスメントや伝え方など、発信に必要な内容を含められるようにすることが重要であると考えられる。

3. 今後の課題

今後の課題について以下 2 点述べる。1 点目として、研究参加者の偏りの問題が挙げられる。今回の参加者はいずれも女性で、自発的に研修に参加するなど意欲が高かった可能性がある。初任者に役立つ研修内容を検討する上で、今後は特徴が異なる初任者を対象とした検証が必要である。2 点目は、トレーニング及び研修内容の改善である。前述のように、コンサルテーションスキル項目の検証や、研修内容の修正により、移行期支援の実践に寄与できるものとして改善を重ねていく必要がある。

【引用文献】

- 別府 悦子（2013）. 特別支援教育における教師の指導困難とコンサルテーションに関する研究の動向と課題 特殊教育学研究, 50（5）, 463-472.
- 土井 裕貴（2022）. 小学校のスクールカウンセラー活動における心理教育的支援に関する研究動向—多職種連携・協働における課題— 日本福祉大学福祉社会開発研究所『日本福祉大学研究紀要—現代と文化』144, 107-121.
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2008). What makes a successful transition from primary to secondary school? United Kingdom : Department for Children Schools and Families.
- 石原 みちる（2016）. スクールカウンセラーによる教師に対するコンサルテーションの研究動向と課題 カウンセリング研究, 49（2）, 96-107.
- 石原 みちる（2023）. スクールカウンセラー・コンサルテーション実践モデルの作成の試み：初心者スクールカウンセラーへの研修における検討 カウンセリング研究, 56（2）, 43-54.
- 川喜田 二郎（1967）. 発想法——創造性開発のために 中公新書
- 小林 朋子・庄司 一子（2014）. 関係づくり段

- 階における効果的な教師への学校コンサルテーションとは—コンサルティとコンサルタントが評価した姿勢とスキル— 静岡大学教育学部研究報告 人文・社会・自然科学篇, *64*, 85-100.
- 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) 2. スクールカウンセラーについて Retrieved February 16, 2023, from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/066/gaiyou/attach/1369846.htm
- 文部科学省 (2013). 教育支援資料 Retrieved December 3, 2020, from https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2014/01/14/1340247_03.pdf
- 斎藤 富由起・中井 優香 (2016). 保幼小連携における発達障がいへの支援の実態と保護者の支援ニーズに関する研究 千里金蘭大学紀要, *13*, 7-19.
- 笹森 洋樹 (2017). 発達障害のある子どもの中学・高校への移行支援—現状と課題 教育と医学, *65*(2), 4-13.
- Simmons, R. G., Burgeson, R., Calton-Ford, S., & Blyth, D. A. (1987). The impact of cumulative Change in early adolescence. *Child Development*, *58*(5), 1220-1234.
- 篠田 晴男・中莖 里実・篠田 直子・高橋 知音 (2017). 大学生の発達障害関連支援ニーズと修学上の移行スキル支援 立正大学心理学研究所紀要, *15*, 7-17.
- Symonds, J. (2015). Understanding School Transition What happens to children and how to help them. Routledge.
- 東海林 夏希・橋本 創一 (2009). 知的・発達障害児をもつ保護者の就学移行期における支援ニーズに関する調査報告 発達障害支援システム学研究, *8*(1・2), 21-27.
- 杉崎 雅子 (2014). スクールカウンセラーによる中高連携へのかかわり 東海大学課程資格教育センター論集, *12*, 51-59.
- 杉崎 雅子・飯田 順子 (2022). スクールカウンセラーの移行期支援の認識と行動に関する研究—尺度作成と影響因の検討— カウンセリング研究, *55*(1.2), 1-15.
- 徳永 豊 (2017). 発達障害とともに, よりよく生きる 教育と医学, *65*(2), 2-3.
- 浦山 由美子・内野 成美・笹山 龍太郎 (2014). 小学校から中学校への学校移行に伴う不適応行動軽減への取組 ～中学入学後の生徒とのかかわりを通して～ 教育実践総合センター紀要, *13*, 179-189.
- Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W. & Maassen van den Brink, H.(2017). Facilitating a Successful Transition to Secondary School: (How) Does it Work? A Systematic Literature Review. *Research Review*, *3*(1), 43-56.
- 脇 貴典・須藤 邦彦 (2020). 特別支援教育コーディネーターへの集中トレーニングによるコンサルテーションスキルの獲得と維持 教育心理学研究, *68* (1), 33-49.