〈実践研究〉

小学校への巡回相談における顕在的支援ニーズに応じた段階的な心理支援
―学習・集団適応に焦点を当てた教育相談―

黒山竜太

問題と目的

教育相談とは，幼児・児童・生徒・学生（以下，児童生徒と略記）の抱える教育上の諸問題の解決や支援をめざして行われる相談活動（藤井・石川，2010）であり，その適用範囲は学業，進路，適応，問題行動など多岐にわたっている。また教育相談はその性質ゆえに教師が行う活動に限定されず，学校外の専門家による心理的支援を含むものであり，巡回相談もその１つに位置づけることができる。小学校でのスクールカウンセリング活動について，中学校に比べてその勤務日数は少なく，継続的な面接よりもコンサルテーション活動が中心になる（丸山，2012）という指摘があり，スクールカウンセリングと巡回相談とは訪問の頻度などに発する違いはあるものの，基本的に児童生徒への心理的支援を行うという共通の目的のもと行われているといえ，また児童生徒への直接援助だけでなく教師への間接援助活動も重要な支援活動となる。ただし，巡回相談については巡回相談ないしは巡回指導という名称を用いながら，その内容を規定する基準がないために，実際はかなり異なる活動を同一名称で呼んでいる（浜谷，2006）という指摘があり，その内容や方法を明確にしたうえで検討・実践される必要がある。

ところで心理専門家が学校に介入して支援にあたる場合，当該児童生徒の学力や経済的側面に配慮しつつも，その主眼は心理的適応にあるものと考えられる。特に発達障害[i]に関わる問題は学校現場では最も関心を寄せるトピックの一つである。平成 24 年 12 月に文部科学省が実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果」（2012）では，小・中学校において「学習面又は行動面で著しい困難を示す」児童生徒は推定値 6.5%であり，特に低学年（小学校１年生で 9.8%，40 人学級で４人程度の在籍）ほどその比率が高い結果となっており，学校現場では高い関心を寄せている。また佐藤（2014）は「特別支援教育の対象となる子供の増加とその実態の多様化が，どう対応してよいか分からない保護者や教員の不安感をいっそう募らせていることが，特別支援教育相談を通して見えてくる。そして，落ち着きがなく授業に集中できないなど学校生活で困っている子供に対して，適切な支援・指導がなされていないまま放置されているという現状も推測できよう。さらに，子供の中には，二次障害として状態像が悪化し，対応が非常に難しくなっているケースが存在しているという。早期の気付きと障害特性の正しい理解による適切な対応が何よりも大切であり，そのことが二次障害の予防にも結びつくことになる。」と述べ，学校現場における特別支援教育の必要な子どもたちの背景にある発達障害の問題への対応の必要性を指摘している。

そのため，小学校における巡回相談では浜谷（2002）の提唱する発達臨床コンサルテーションが有効であると考えられる。発達臨床コンサルテーションは①間接支援の形式をとる，②相談員と教師は台頭で共同的な関係である，③アセスメントを重視する，④児童の環境の資源を有効に活用する，⑤教師が主体的に相談に関与し，実行可能な介入を重視する，という５つの原則に基づき，浜谷（2006）ではその効果と課題を示している。巡回相談という限られた時間枠による支援体制において，アセスメントに基づく間接支援，つまりコンサルテーションによる実行可能な介入を主とした支援は妥当なものであると考えられる。

このことに加え，発達障害の自覚と受容をめぐり保護者との関わりについても検討する必要がある。保護者の生まれ育った時代に発達障害という概念はまだ一般的ではなく，そのことが障害の受け入れを難しくする一因となっている。また，社会状況を取り巻く環境は近年目まぐるしく変化し，高学歴志向や第３次産業重視の風潮の高まりが発達障害を浮き上がらせる一方で，障害への客観的な理解を難しくしていると指摘する声もある。さらに，忘れてはならないのが遺伝性の問題である。つまり保護者自身に発達障害的な傾向があり，自身の経験との比較から子どもの置かれた状況を客観的に理解することが困難となっている場合が多くあると考えられるのである。その背景には保護者自身が自覚なく周囲のサポートを受けてきたことに気付けていない可能性や，特別支援教育の理念が浸透していないといった要因が考えられるが，いずれにしても児童生徒への支援でありながらその保護者の心情にも寄り添った対応が求められる。学校現場では児童生徒への理解について保護者と教師との間で共通理解が困難なケースは頻繁に見受けられる。その場合，学校ではどういった支援が可能かについて，保護者への理解を含めて検討する必要がある。

以上より，本研究では保護者の子どもの不適応への理解の程度に基づき，巡回相談という制限的な枠組みの中で顕在化された支援ニーズに焦点を絞った実行可能な段階的支援のあり方について，２つの事例を通して検討する。なお，「顕在化された支援ニーズ」とは，児童生徒当人，保護者，そして学校教師のいずれかが児童生徒の不適応感ないし不適応状態を自覚しており，相談ニーズを有している状況を指す。

方　法

1. 本研究における巡回相談について

X 年度より Z 町教育委員会が独自に試行的に導入した小中学校６校における巡回相談事業であり，１校あたり４回ずつ，１回３時間という制限の中での訪問であった。１校を巡回する間隔は 1.5 か月あり，夏休みをはさむとさらに訪問の間隔は開いた。そのため訪問した日のうちにある程度支援の方向性を示す必要があった。また初の試みであることから学校現場では巡回相談員という概念がまだ定着しておらず，また既に導入されていた派遣型のスクールカウンセラーとの違いがわかりづらく，どのように活用すべきかについて戸惑いが想定された。そのため巡回相談員の訪問に際し，あらかじめ教育委員会より各学校へ相談を希望する児童生徒について各担任教師に名前を挙げてもらうよう依頼しておき，訪問時にその児童生徒について相談員が観察するという形をとった。その中で不適応度が高いと思われる児童生徒について担任及び校長・教頭・養護教諭など関係教員と協議し，場合によって保護者を交えた支援を検討することとした。

2. 介入支援の視点

従来報告されている巡回相談と異なるのは，３時間に複数，特に初回訪問時には一度に 20 名以上の児童生徒について観察と情報交換を行うというものであった。一クラスに５名以上の児童生徒について名前を挙げる担任もいた。そのため巡回相談員が最も注意したのは，児童生徒が学校で抱えている「不適応感」であった。「学力」及び「対人関係」における適応の程度を軸に評価を行い，その後担任教師や教頭，校長と協議を行った。教師が学習適応に困難を感じていても，本人が学級集団でそれほど不適応感を抱いていないと思われる場合は経過観察とするなどした。また保護者との面談が必要と判断されるケースについては，「巡回相談員の観察から児童生徒の困り感が感じられたため，一度面談をお願いしたい」と児童生徒の困難感に焦点を当て担任を通じて連絡してもらうようにした。一方，巡回相談員の訪問日は事前に周知してもらうよう各学校へ依頼しておき，保護者からの自主的な相談にも応じることができるようにもしておいた。

以上より，本研究における巡回相談は以下の３段階に基づいて行われた。

①教師から児童生徒への懸念が挙げられた場合：聞き取りと観察を実施。本人に介入の必要性が高くなければ，保護者との面談は積極的には提案せず経過を観察，教師へ児童生徒への関わりについてのコンサルテーションにとどめる。介入の必要性が高いと判断されれば②を実施。

②巡回相談員からみて児童生徒の不適応が顕著であった場合：数回の観察及び教師との協議を踏まえ，保護者と

の面談を提案。提案が受諾されれば③を実施。
③保護者から相談の申し出があった場合：相談を受け，観察に基づき適切な支援を検討。支援経緯や結果は保護者の同意のもと学校と共有。

事　例

1. 保護者が積極的に巡回相談を利用した事例

事例）小学 6 年生男児 A

X 年 7 月，巡回相談員の訪問に合わせ，校長が保護者との面談をセッティングしていた。10 分ほどの事前情報会議では，特別支援学級に籍を置く A が X 年 5 月の連休明けから行動が落ち着かなくなり休みがちになっているとのことが伝えられた。2 歳下の弟への暴力や束縛もエスカレートしており，母親も対応に困っているとのことであった。母親との面談では，A が周りと自分が違うという思いを抱えており，人に迷惑をかける存在だと思っていること，その一方で特別な対応をされることを極端に拒否するようになったことなどが語られた。以前より医療機関を受診し ADHD への投薬治療は受けていたが，最近になり気分が悪くなるという理由で服用を拒否しているとのことであり，母子ともに医療機関への不信感が窺えた。巡回相談員からは母親へのねぎらいとともに A が成長に伴い自分なりに今後について考えるがゆえ苦しみ不安定になっている可能性があること，また他者への攻撃は自分を守る行為であり，そうした A の気持ちに寄り添うことが心理的安定のために重要であることを伝えた。またこの後 A の様子を観察したうえでしかるべき支援について一緒に考えたい旨を伝えた。母親は，「A なりに苦しんでいることには気づかなかった，無理をさせないようにしたい」と語り，少し安堵されたようであった。

その後 A のいる特別支援教室に向かうと，突然教室を飛び出す A の姿があった。表情はこわばっており，担任教師が呼び戻すも暴言を吐き，カバンを投げつけ，もう 1 人のクラス児童が怖がっていた。直ちに巡回相談員も教室に入り，静かに話しかけるも A は目を合わせることができず，怒りとともにどこか後ろめたい気持ちや自分ではどうしようもない気持ちを抱えていることが窺えた。巡回相談員は① A が自身の障害特性について理解・受容ができておらず，通常学級から排除されたという二次障害としての被害感情が高まっているため状況の受け入れが困難になっていること，②一方で担任を始めとする教師たちは必死になってなんとか A に対応しようとしているが，他の児童を守ることも含め限界を超えていること，の 2 点を考え，今の状態のまま A を無理に学校に引き止めるべきではないことを校長に進言した。また母親には直ちに別の医療機関へ受診することを勧めた。そして保護者の了解のもと巡回相談員から新たな医療機関へ直接連絡し，概要を伝えたうえで情報提供書を作成し，A の障害特性についての納得のいく説明と投薬やカウンセリングを含めた継続的支援を依頼した。

その後，母親の A への対応が変化したことや学期末で残りの日数が少なかったこともあって A の行動は落ち着き，学校でも過ごせるようになった。そのうえで，母親は医療機関へ予約をとり，夏休み中に受診し継続的支援を受けた。

2. 学校側に問題意識があったが，保護者との共有は難しかった事例

事例）小学 6 年生男児 B

X 年 5 月，巡回相談員が小学校を訪問した際に担任教師より B についての相談が挙げられた。「学習における理解や思考力，表現力はすばらしいが，自分の思い通りにならないと文句や暴力をふるう面がみられる。周りの様子を見たり，人の気持ちを考えたりして行動することに弱い。」という状況であった。授業中の様子について観察したところ，他児と比べて明らかに落ち着きがなく，そわそわしたりすぐに離席したりして目立つ行動をとっていた。その理由について B の様子をよく観察すると，多動性のコントロールの難しさとともに，授業の進度が遅く感じ退屈なようでもあった。他児の観察を終え担任と B がかなり気になったことについて報告すると，担任も B が一番困っているということであった。ただこの学校は少人数のため 1 年生のときから 1 学年 1 クラスであり，児童同士が互いをよく知っている間柄であることから他の児童が B に配慮する雰囲気ができており，

大きなトラブルにはなっていないとのことであった。

X 年 6 月の訪問で，巡回相談員は再度 B の様子を観察した。前回に増して逸脱行動が目立ち，少し自由な時間になるとペラペラと独り言を話しながら立ち歩いて通りすがりに他児を軽く叩いたり蹴ったりし，他の児童は B に近寄らないようにしているようであった。観察後の担任からの聞き取りからは，最近問題行動がエスカレートしていることの背景に，B が地域外の学習塾に通っており，友達と遊ぶ時間が少なくなっていることが関係しているかもしれない，と語られた。担任が個別に話を聞いてあげた後は多少落ち着いて過ごせるものの，どうしても他児と比べ叱責することが増えてしまい，担任はこのままではいけないと思っていると自分を責める様子も窺えた。

そのため巡回相談員からは，担任へ他の児童との兼ね合いの中よく対応していることをねぎらったうえで，B の自尊心が低下している可能性に目を向け，短くてよいので極力個別に話を聞いてあげる時間を 1 日のどこかに設けること，どうしようもない場合を除き極力皆の前で B を叱らずにメリハリと切り替えを心がけることを助言した。また，B の学級での不適応の高まりは今後が心配であるので，可能であれば保護者との面談を設定してもらいたいと依頼した。

後日，担任から残念ながら保護者は巡回相談員との面談には応じなかったとの連絡があった。保護者は B が学力的には問題がないので相談の必要性を強くは感じていないことがその理由であった。そのため，X 年 9 月の訪問時には，学級でできることについて担任と再度確認した。B はクラスメートとの間でトラブルを頻発するものの，他児が B の特性を理解し配慮していることから訴えが起こることは保護者からも含めてほとんどなく，そのことが B の保護者に支援が必要という目を向けさせられない要因にもなっていることが窺えた。なお，B は幼稚園時に園の勧めで一度発達相談を受けたことがあり，その際受けた知能検査で IQ が高かったことから，保護者は B の知的な高さにしか目が向いていないのではないかという話もあった。また担任は B の保護者から指導能力が問題なのではないかと疑われ，B への対応に疲弊し他の児童への対応がおろそかになっていたため，夏休みをはさんで B のことから少し距離を置くようにしており，それでよいのかと悩んでもいた。

巡回相談員からは，客観的にみて B 個人の特性の問題性が原因である可能性は高いこと，それでも B を責めずに寄り添っている担任のまなざしは素晴らしく，B は担任に出会えて幸運だったと思うと伝えた。そして保護者の理解が得られないのは残念であるが現時点ではどうしようもなく，学校で B に何かあった場合には保護者に報告する必要はあるが，これ以上保護者へのアプローチは難しいため，今後 B へ今以上の配慮は必要ないが彼が自ら担任を信頼して相談してこられる状況は作っておき待つことが大事であり，小学校の間にできないことは中学校に引き継ぐ形をとるしかないのではないかと助言した。担任は力を抜き，「落ち着けました。他の児童のことも考えやっていきます」と笑顔になられた。

考　察

1. 事例について

事例 A は母親が直接巡回相談員へ相談を希望したケースである。既に ADHD の診断が下りており，特別支援の枠組みで指導方針が立てられていたのだが，A は 6 年生になり自分が特別支援学級にいることの違和感や不安を覚え不全感を感じるようになったものと思われる。発達障害の診断，適応状況に基づく特別支援教育の適用への移行といったプロセスが A に十分に説明されていなかった可能性が窺えた。薬の拒否も含め，かかりつけの医療機関との間で信頼関係が築けていないことも想定された。加えて担任教師への甘えも入り混じった攻撃的な行動は学校で許される範囲を明らかに逸脱していた。こうしたことから，直ちに別の医療機関への紹介を行った。多面的援助アプローチを提唱する田嶌（2009）は，スクールカウンセリングで有用な姿勢として“動く→（反応を見る）→見立てる→動く”ことにより，“ネットワークの見立て・心理アセスメント（心理診断）”と“ネットワーキングによる援助のための働きかけ”とが“同時進行”すると指摘している。A についても同時進行的なアプローチが早期に支援の方向性を示すことにつながったものと考えられる。ただ，なにより A の母親が A の気持ちに寄り添うことができ，巡回相談員を信頼してくれたことがスムーズな対応につながったものと

考えられる。母親が積極的に相談にやってこられたことからそれだけ困り感の強さとともに解決志向性も高く，A のために何をすべきかを第一に考えていたと思われる。こうした保護者主体の相談は比較的解決しやすいのではないかと考えられる。

一方，事例 B は担任教師に顕在的ニーズがあり，保護者の協力を得ることは難しかったため，コンサルテーションを重視したケースである。B は授業中の観察からも明らかに学級集団から逸脱しており，早期に介入する必要性が窺えた。しかしクラスメートが B に対して不平や不満を明確には挙げておらず，B も他児と楽しそうに関わる場面もあったため，初回は経過観察とした。2 回目には他児に攻撃的な関わりをするなど行動がエスカレートしていたことから，保護者との面談を進める形をとったが受け入れられなかった。保護者には学習面に固執して対人関係面から目を反らしている可能性が窺えた。赤塚（2013）は保護者に障害受容ができていないケースでは専門家の関与は困難かもしれず，キーパーソンやパートナーの発掘が必要となると指摘しており，本事例においても担任教師をどのように支えるべきかに比重が移っていった。また佐藤（2006）は，個別支援だけに偏りがちになってしまう特別支援教育を，学級経営といった視点も大事にしながら，より包括的に進めていなかくてはならないと指摘している。担任教師は B への対応に追われ，冷静に B を見つめることができなくなっていた。将来への心配などもあり非常に思い入れを強く持っていた。だからこそかえって他の児童の我慢や配慮にも目を向け，全体を見つめ直す促しが必要だったものと思われる。また答えを明確に見出せない児童への支援のあり方について，その姿勢そのものに一定の評価を示したことも担任教師にとっての安心につながったものと思われる。

教師は児童の適応的側面における学習面，行動面，対人関係面について客観的な立場から心配するが，保護者は必ずしも児童の適応的側面について教師と同じ目線で見るわけではない。自分自身の幼少期と重ね合わせ，自分と似ておりかつ自分が社会的に自立しているからこそ，子どもに障害があると見られても受け入れは難しいのである。一方，西脇（2009）は巡回相談を行う中で発達障害と誤って診断された場合も数多くあるのではないかという疑念を持たざるを得ない状態が見えてくると指摘しており，問題は発達障害かどうかということよりも，孤立や集団からの逸脱といった集団不適応による本人の心理的不適応感の程度であり，本人の困り感をいかに共有できるかということが先にあり，その背景要因の一つに発達障害が考えられるかもしれないのである。また，不適応を起こしている集団は担任教師が統制する責任を負っていることから，事例 B のように保護者が担任を疑うような場合も生じるため，他の教師からの視点や学外専門家による客観的な評価を確認しておくことは重要であるといえる。

2. 対人関係性の発達と適応

浜谷（2006）は概ね学年が高いほど行動問題が深刻で，支援の評価と成果も低かったと報告しており，その理由を高学年で相談依頼があった児童は行動問題が悪化したためであるとしている。本研究で取り上げた 2 事例も 6 年生のケースであり，学年を追うごとに対応が難しくなる可能性が示唆された。とりわけ高学年になれば，本人が中学校進学を意識して学級は通常か特別支援かの選定を自分で考えることのできる年齢に達していることを含め，難しい時期となる。つまり，児童の自己意識の芽生えが不適応感を自覚させてしまうことにもなるのである。しかし，それは児童にとっては成長の一過程でもあり，そのことを周囲が認識し本人を尊重することが児童のさらなる成長に寄与するのではないだろうか。われわれは適応の様相という不適応や問題行動にばかり目を向けるのでなく，児童の成長的側面についてもしっかりと評価していく必要がある。

また，現場では幼稚園からの引き継ぎ内容が話題になったり，教師からは中学校に進学してからの懸念についての声が聞かれ，小学校の時期だけでなく対象児童の将来を見据えた支援を考える必要がある。筆者は大学生へのカウンセリングの経験があることから，教師や保護者に対して青年期に入った若者が抱えうる心理的課題や適応の様相について話題にして，理解の参考になった局面もある。特に障害の受容は年齢が高まるほど困難となる場合が多いため，保護者に早い段階で子どもの将来を見据えることについて啓発を促すことが必要であろうと思われる。

3. 小学校への巡回相談のあり方について

本研究における巡回相談の形式は，浜谷（2006）のような事前に相談依頼書を作成し保護者の同意を得て 1 名ずつ巡回相談員に介入を求めるものではなく，A 町の巡回相談事業の枠組みにおいてなされたものであり，1 校あたり 4 回という制限がある中での取り組みであった。その前提があったため，筆者は教師へのコンサルテーション及び児童や保護者を適切な支援につなげるための‘積極的アドバイザー’の役割を果たすことに主眼を置いて介入を行った。現在の学校支援の体制のなかでは，小学校において定期的にスクールカウンセラーを配置することができている自治体は限られていることから，間接支援に特化して必ずしも児童に直接面談を行わずとも一定程度の介入効果を上げることが可能ではないかと思われる。しかし，発達障害を取り巻く問題は二次障害の問題をはらんでいることから，より早期に不適応度が高い児童に対して積極的に介入することが必要であると考えられる。現状でできることの効果に加え，より有効な支援を行うために体制を整備する必要があるものと思われる。

また，発達障害という言葉は近年メディアに多く取り上げられるなどして一般にも広く知られるものとなっているものの，個性との区別がつきにくく，‘障害’という言葉が保護者や本人の拒否感を高めていることは言うまでもない。American Psychiatric Association（2014）が改訂した DSM-5 では発達障害は「神経発達症」に置き換えられ一定の配慮がなされているものの，社会的認知はまだ乏しいと言わざるを得ない。保護者への啓発や児童間の人権学習にこうしたテーマをより積極的に取り入れ，その中で相互が支え合って生きることの難しさと大事さについて意見交換を行う機会をより多く提供していくことが学校現場に求められている。伊藤（1999）は，「SC（スクールカウンセラー）がスムーズに活動するためには，SC の資質向上とともに，学校の受け入れ体制を整えるような取り組みも不可欠となる。具体的には，教師自身が意欲を持って SC に関われるような学校風土を作り出し，SC 活用委員会などを活性化させる作業が有効であると考える」と述べており，学校管理職とカウンセラーが密に情報交換を行い，教師との有機的な連携体制の強化を図りやすい風土を築いていく必要があるものと考えられる。

4. まとめと課題

巡回相談という活動時間の限定的な枠組みにおいても，本研究で提示したような間接支援に特化して現実的な実行可能性を踏まえた段階的な支援によって，介入の効果が得られることが示唆された。アセスメントに十分な時間をかけ行うことは重要であるものの，その一方でスピード感をもった積極的な介入をしていきながらその都度情報を加えていき，外部資源の活用も考慮しつつその場で最善の支援を提案していくことが解決を促すといえる。そのためには児童に関わる大人たちが相互に信頼できる関係を築いていくことが最も重要であり，信頼関係を構築するためには特に保護者や教師個々に対しても，またそれぞれの関係性に対してもアセスメントスキルを高めることが求められるであろう。

他方で，限定的な介入は，長期的な支援を要するケースや，虐待，経済的問題を抱えているなどして複数の領域の支援者と連携が必要なケースには対応できず，切れ目のない移行支援に心理専門家の視点を入れるうえでも現体制は決して十分とはいえない。そして，本研究で挙げた事例のように小学生期からすでに不適応感を抱く児童は多く見受けられ，学校や保護者への啓発などの間接的介入による支援の必要性は高いことから，小学校においてもスクールカウンセラーの常駐化が必要であると考える。二次障害の問題を踏まえればむしろ小学校にこそ心理的支援への充実化が図られるべきであろう。さらに，現代は地域の弱体化や経済的困窮の問題などから，子どもを支える機能はますます弱体化してきていると言わざるを得ず，学校という組織により多くの様々な専門的視点を持った支援者が介入しやすい体制作りが望まれる。

文　献

American Psychiatric Association（2014）（高橋三郎・大野裕監監訳）DSM-5 精神疾患の診断・統計マニュアル．医学書院.

赤塚正一（2013）通常の学級に在籍する発達障害のある児童の保育所・小学校間の移行支援に関する実践的研究．特

殊教育学研究，51（3），311-319.
藤井泰・石川正一郎（2010）教育相談とは．石川正一郎・藤井泰（編）エッセンス学校教育相談心理学，北大路書房，2-11.
浜谷直人（2002）保育におけるコンサルテーションとは何か．東京発達相談研究会・浜谷直人（編）保育を支援する発達臨床コンサルテーション．ミネルヴァ書房，11-22.
浜谷直人（2006）小学校通常学級における巡回相談による軽度発達障害児等の教育実践への支援モデル．教育心理学研究，54,395-407.
伊藤美奈子（1999）スクールカウンセラーによる学校臨床実践評価ならびに学校要因との関連．教育心理学研究，47,521-528
丸山広人（2012）巡回相談としてのスクールカウンセリングの試み―小学校におけるシステムズ・コンサルテーションによって効果を高めるために―．心理臨床学研究，30（3），298-308.
文部科学省（2012）通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について．http：//www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm
西脇雅彦（2009）小学校における AD/HD 児指導の視点―特別支援教育巡回相談を通して―．治療教育学研究，29,63-71.
佐藤賢（2014）特別支援教育相談における心理アセスメントの活用に関する基礎的研究．学び舎：教職課程研究，9,13-26.
佐藤曉（2006）発達障害のある子の困り感に寄り添う教育支援．吉備国際大学臨床心理相談研究所紀要，3,23-33.
田嶌誠一（2009）現実に介入しつつ心に関わる―多面的援助アプローチと臨床の知恵―．金剛出版.

［ i ］文部科学省は発達障害について「自閉症，アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害，学習障害，注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」と定義しており，さらに「『発達障害』のある幼児児童生徒は，通常の学級以外にも在籍することとなるが，当該幼児児童生徒が，どの学校種，学級に就学すべきかについては，法令に基づき適切に判断されるべきものである」とし，また「学術的な発達障害と行政政策上の発達障害とは一致しない」としている。本論文は学校現場での発達障害を対象としていることから原則として文部科学省の定義に準拠している。