

教師の教育実践に対するコンサルテーションの課題

—— 生活指導を中心に ——

田 淵 久 美 子

The Need of Consultation for Teacher.

Focused on School Guidance.

Kumiko TABUCHI

はじめに

1. 教師の生活指導観と子どもの問題行動への対処の実情
2. 一斉授業の不成立をめぐる
3. 通常学級（学校）への「特別な教育的ニーズ」概念の導入
4. 教師に対する臨床的なコンサルテーションの必要性とそのあり方

おわりに

はじめに

近年、学校における教育実践上の諸問題がクローズアップされている。例えば、「学級崩壊」という用語にみられるような授業の不成立状況や、不登校生徒の増加、生徒指導上の困難などが決して特殊な学校の特殊な状況ではなくなっている。児童・生徒の精神的なケアのため、学校にはスクールカウンセラーの派遣・配置が進められているが、その資格は、今のところ臨床心理士・心理学担当の大学教員・精神科医師に限定され、絶対数が不足している現状にあるほか、スクールカウンセリングそのものが十全に機能しているとは言い難いという指摘もされている。一方で、教師の多忙化、バーン・アウト、精神疾患の増加も問題となっている。

本論では、こうした学校の状況に対して、教師に対するコンサルテーションこそが現在の重要な課題と考え、そうした観点から生活指導をどのように進めるのかを考えていきたい。生活指導およびその一環としての教育相談のあり方については、当然、そのシステムが子どもにとって適切かどうかということが最優先に問われなければならないが、その前提として教師の意識や状況が問題であると考えからである。

本論にいう「生活指導」とは、子どもの日常生活での生活習慣・人間関係などを総合的に

とらえ、教育的価値および人間的価値の指導に結びつけていくこと、また学校における授業成立の前提となる集団生活のあり方や規範や社会性などを子どもに獲得させていくことを示す¹。したがって、本論は、教育相談を媒介とした「生活指導」のとらえ直しを意図する試みでもある。

1. 教師の生活指導観と子どもの問題行動への対処の実情

教育実践上の諸問題について、ここでは原因の追求を目的とせず、「学校」という場において問題が生じた場合に個々の教師がどのような状況に置かれることになるのかを考えておきたい。

教師の仕事は、教育目的・教育目標の達成に向けて行われるものであり、具体的には子どもの「発達への助成的介入」²と表現されるような、高度に専門的な力量を必要とするものである。それだけに、教師個人の力量・能力が教育実践のあり方を形成する重要な要素となる。しかし、教師個人の力量・能力のみが教育実践のあり方を規定するのではなく、教育実践の質は、教師個人の裁量によって教育実践を組み立てていく面と、学校職員集団の一員としての面との両方を合わせ持ちながら規定されていくと考えられる。このことから、教育実践上の問題や困難が生じた場合どのような発想で対処するかは、第1に教師が個人の判断をもって自分の担任する学級や担当教科・校務分掌について対処するという側面と、第2に職員集団のあるいは「学校」の一員として対処する（または問題が生じないようにする）という側面に分けて考えられる。

第1の場合から考えると、教師は実践がうまくいかないと感じた時、あるいは子どもの言動を「問題行動」であるにとらえながら、うまく対処できないと感じたときには、自分の指導力不足について必要以上に自責の念を抱くことがある。また「抱え込み」といわれるように他者に相談することなく悩むことが起きやすい。また、ある教師の実感として、職員室で教育論議ができる状況ではなく、その結果、抱え込まざるを得ないのだともいう³。一方で、教師は「指導力不足」という否定的評価によってラベリングされることへの危惧を常に抱いているのではなかろうか。そのため、自分の学級の「荒れ」を表に出したくないというケースもあるだろう。

第2の場合、学校特有の「教師文化」の存在が障壁となって、子どもに対する適当な対処や教育実践が行われないという指摘もある。たとえば、「教科指導に関しては教師同士の助言などが少なく教師の独立性が強調される反面、生徒指導に関しては指導内容と方法について教師集団内に同調を求めるインフォーマルな集団圧力が高い」⁴といわれる。しかも、「生徒指導」の実態は日本の教育実践史の中で積み上げられてきた「生活指導」の理念とはかけ離れたものであるのが実情である。卜部（2000）は、教師の「生徒指導」を支える信念を次のように整理している⁵。

- ・ 「基本的生活習慣」の確立が生徒指導の基本である。
- ・ 指導は全教師が「一致した」見解、言動で臨まなければならない。
- ・ まず「型から入る」。

このような信念がインフォーマルな圧力として働く中で、「生徒指導」は服装検査や遅刻検査に代表されるような、いわゆる問題行動を未然に防ぐための手段として考えられる傾向が強い⁶。逸脱や問題行動を防ごうとする指導が管理に転化した場合、逆に子どもの側から見れば自立に向かう発達が阻害される要因にもなる。だとすれば、学校現場における生徒指導の見直しがなされ、発達保障という観点から子どもの自立や自治の形成を促すような指導が行われねばならないであろう。子どもの言動が「問題行動」として把握されること自体、教師あるいは教師集団の子ども観・子ども理解のありように左右される。一見「問題」にみえる子どもの言動の根底には子どもの何らかの要求や異議申し立てが存在すると思われるからである。しかし、教師の立場から見たときに上述のような職員集団の状況の中では、子どもの否定的な言動の中に肯定的な面や発達の可能性を見出そうとするという教職員の合意が形成されにくいという学校の現実がある。逸脱を許容しないことを信念とする教師も存在するだろうし、一般的に考えられるような模範的あるいは学校規範に適応的な生徒が職員集団の合意（「型」）として求められるときに、「型」を否定する教師は職員集団の中で葛藤を感じなければならないからである。

また、「問題行動」の生起は、多くの場合、教師個人の教育実践のみに由来するのではなく、なんらかの学校・家庭・社会などにおける環境的な要因の複合によるものであろう。多くの場合、子どもの否定的な言動が教師を傷つけることもあり得るし、教師に職務上あるいは教育上の困難を感じさせることもまた当然である。さらに実践がうまくいかないと感じたり、無力感を感じたりすることもあり、それが教師ひとりひとりの精神的な健康を冒す要因ともなろう。現状において必要なのは、教師がすぐにかつ気楽に相談できる職員室の雰囲気や職員集団の意識に加えて、第三者的立場の専門家によって、子どもの発達を念頭に置いた客観的なコンサルテーションが行われることである。このような教師に対するコンサルテーションを本論では、「教育実践支援」と呼んでおきたい。

子どもの問題行動の解決を図るために導入されている現行のスクールカウンセラー制度については、まだ制度としての成熟段階にあるとはいえないためか、多くの問題も指摘されている。原田（1997）は保健所勤務の精神科医の立場から、いじめ・不登校の解決について次のように述べている⁷。「学校だけの努力では、また、学校外の相談機関だけの支援では解決できないと思います。しかし、学校と相談機関やその他関係機関が本気で連携をして子どもの問題を解決しようという機運はあまりありません。……スクールカウンセラーが以前と同じように、学校の社会的・物理的特殊性を理解しないで、相談機関であるようなカウンセリングの手法や考え方を学校場面でそのまま試みるならば、それは期待されるような効果を

あげられない」と。原田は「学校の社会的・物理的特殊性」、すなわち、学校と病院や相談機関との時間的・空間違い——子どもに対して、病院や相談機関は限定された時間・空間での関わりになるのに対し、学校は子どもの生活の場でもあること——、社会的契約関係のちがひ、プライバシー保護という点でも学校と病院や相談機関を同列に考えるべきでないことなどを指摘している。学校とその他の病院や相談機関と違いやそれぞれの特性・考え方の違いを理解し、その上で連携すべきだという考えは、教育実践支援という観点から見て重要である。なぜならば、多くの教師が学校における生活指導・生徒指導に追われ、その結果多忙であることを実感しており、勤務時間を超過した対応をしているケースも少なくない。ほとんどの場合、教師の指導上の責任として子どもの「問題行動」への対処を受け止めているのであろう。しかし、教師の教育的責任の対象は「問題行動」のある子どもだけではない。学校外の専門家との連携による教育実践支援が有効に行われることによって、すべての子どもの発達への配慮がより豊かなものとなるであろう。

2. 一斉授業の不成立をめぐる

1) 子どもの発達段階という観点から

今日、「学級崩壊」といわれるような無秩序な学級や一斉授業の不成立が問題視されている。一斉授業という教授形態そのもののあり方や学級定数などさまざまな観点からの検討も必要であるが、現状の制度においては、当面、一斉授業中心に授業を成立させることが教師にとっての緊急課題であろう。一斉授業の不成立とは、学級を1つの単位とした学級集団の規律の混乱を背景としている。すなわち、子どもの社会性の発達などの側面も含んだ子どもものの考え方・見方・行動の仕方など生活指導の問題でもある。

尾木(2000)は、「学級崩壊」の定義として次の3つをあげている⁸。

- ①小学校現象に限定したこと。
- ②「授業不成立」現象として把握したこと。
- ③特定の子どもの荒れを問題にするのではなく、学級全体の状況を問題にし、一定期間教師の指導力が通用せず、集団性が崩壊する現象としてとらえたこと。

尾木がこうした定義をした理由の1つは、「学級崩壊」現象が学級担任制をとる小学校に新しく現れ、それは「小学校教師が最も得意なはずの学級集団を単位とした指導が子どもに通じなくなった」という点に着目しているからである。さらに、小学校低学年の場合を「学級未形成」状態とし、他方思春期にさしかかる小学校の高学年では、これまでも子どもが一致団結した担任批判・反抗などが見られたとして「古い学級崩壊」と呼び区別している。

また原田(1997)は、不登校の子どもへの対処について、発達段階に応じた働きかけの必要性を述べているが、この場合、原田が不登校の子どもへの対処として画期ととらえているのが、思春期以前と以後である。

したがって、子どもの「問題行動」への対処は、子どもの発達をふまえた指導がなければ解決は難しいと考えられる。特に思春期を境にして、「問題行動」への対処は、発達を踏まえ意識的に区別されねばならない。

2) 指導の困難な子どもという観点から

また今日、学級経営や生徒指導が困難になっている背景として、学習指導・生活指導に「手のかかる」児童・生徒の増加も学校現場の実感として指摘されている。当然、教師の指導力は常に問われなければならないが、教師個人の力量での限界もあるはずである。「手のかかる」生徒が学級にいる場合、担任の複数配置など制度的な対策がなされない限り従来型の一斉授業が成立しないことは容易に想像される。

「学級崩壊」とADHD (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder; 注意欠陥/多動性障害) 児との関係が誤って取りざたされたことがあった。そのようなとらえ方は短絡的であると言わざるを得ないが、特に思春期より前の段階(学童期)で、かつてにくらべて多動、授業中のたち歩き、動作の緩慢、注意欠陥などの状況が見られる子どもが増加し、結果として一斉授業の成立が困難になっていると言われる。子どもの状況をとらえる際に、医学的な診断と治療を必要とするケースもあることはもちろんであるが、教育実践の場においては、安易なラベリングはマイナスに作用することもあり、一方で子どもの「特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs)」を教師が自覚しなければ「指導の入らない困った子ども」というラベリングにつながることも出てきてしまう。

尾崎ら(2001)は、ADHDあるいはLDの「周辺の子どもたち」というとらえ方を提起して次のように述べている⁹⁾。

「子どもの理解のために判断(診断)名を参考にすることはもちろんですが、その判断(診断)名で指導のあり方を決めるわけではありません。たとえ判断(診断)名が同じ場合でも、子どもの実態は一人一人違うのですから、その子どもに応じた指導のあり方を考える必要があります。……ADHDだけに限らず、LD(学習障害)・学業不振・軽度の知的障害・軽度の自閉症など、その周辺の子どもたちも含めた対応を考えていく方がより現実的だといえます。」

このことは、病院や相談機関ではない、学校における子ども理解として重要な指摘である。しかし一方で、通常学校(学級)に軽度の障害あるいは「周辺の子どもたち」が在籍する場合、教師に障害に対する知識や理解がなければ、その子どもの特性を性格の欠点と考えて指導に悩むことになりかねない。実際に筆者が子どもの問題行動——授業中のたち歩き、友達への乱暴、自分勝手な態度など——に悩んでいるある小学校教師に対して、尾崎らがまとめた軽度の障害を持つ子どもへの指導のポイントを知らせた結果、「気持ちが楽になった」とのコメントを得たことがある。それは、問題行動のある子どもを障害児としてラベリングす

るということではなく、逆に教師が「通常学級に在籍している子どもでもあるから障害を持たない子どもであるはずなのに、これまでの実践と同じ指導が通らない」という思いから抜けて、指導の見直しを持つことができたということではないだろうか。

以上のようなケースからも、子どもの発達に関して教師と共に指導や問題行動への対処を考えていくためには、専門的なコンサルテーションが必要であるといえる。

3. 通常学級（学校）への「特別な教育的ニーズ」概念の導入

1) 特殊教育の動向と通常学級への障害児の受け入れ

21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議の答申「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」

（2001年1月）においては、ノーマライゼーションの考え方に沿って「小・中学校の通常の学級に在籍する軽度の障害のある児童生徒に対しては、平成5年に、学校教育法施行規則に通級による指導が規定され、通常の学級に在籍しながら、特別な指導を行うことが可能になった。更に、今日、小・中学校との通常の学級に在籍する学習障害児や注意欠陥／多動障害（ADHD）児、高機能自閉症児等特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応が求められるようになった」とし、積極的な対応の必要を述べている。通常学級への障害児の在籍は今後更に増加に向かうと考えられる。したがって、通常学級に籍を置くLD（Learning Disabilities；学習障害）、ADHDと診断された子どもたちや、あるいは診断に至らないがADHDの傾向を持つと考えられる子どもたち、また他の障害を抱える子どもたちを通常学級に受け入れるケースなどの問題と、そうした子どもたちを指導する教師の立場に立ったコンサルテーションのあり方も視野に入れておかねばならないと考える。

現在の教員養成課程において、すべての学生に障害児の特性や指導についての学習が義務づけられているわけではない。通常学級に何らかの障害をもつ子どもを受け入れるならば、担任教員と他の教員・管理職も含め学校全体の職員が障害に対する認識と指導方法の獲得をしておくことが必要であろう。

たとえば学習障害児についてみれば、迎ら（2000）は、長崎県内の小学校の通常学級に在籍する学習障害（LD）児の実態と担任の意識調査を行ったが、その結果、担任が指導上特別な配慮を必要だと感じている児童（学習障害児）の割合は、1.35%である¹⁰。その特別な配慮が必要だと感じている児童への指導については、担任のおよそ20%が、自分一人で努力しているということが明らかになった。また同研究では、担任は該当児への「個別指導」「学習の遅れ」「自己中心的行動」、すなわち一斉指導時における集団不適應の問題について悩んでおり、他方該当児の「意思表示の困難さ」「学習の定着・理解の困難」「寡動・無気力」などの二次障害（第2次症状）に当たる問題は担任の悩みとなりにくいことも明らかになっている。つまり、教師の側から見れば、LD児の指導を一人で抱え込み、一斉授業の

不成立が指導上の悩みの中心を占めている一方で、LD児の第2次症状については理解がないケースがかなりあるということである。迎らの研究は、障害児にとって第2次症状の発生が大きな発達上の問題であるにもかかわらず、教師に第2次症状以降の問題性の理解が不足していることを示している。何らかの障害を持つ子どもに対しては、第1次症状（心身症状）が第2次症状以降の症状を引き起こさないようにする、ないしは軽減するという発達保障の観点が必要であるが、現状では十分ではない。

2) 「特別な教育的ニーズ」のレベルと生活指導のスタンス

ところで問題行動が生じたときには、心身に障害を持つ子どもであれ、そうでない子どもであれ、教師は子どもの問題行動自体をどのようにとらえ指導や問題の解決に導いていけばよいのだろうか。重要なのは、子ども観・問題行動に対する見方の転換ではないだろうか。つまり、問題行動は誰にとっての「問題」なのかを一步踏み込んでとらえる必要があると考えられる。問題行動を矯正すべき行動であるかととらえるのか、子どもの発達の契機及び指導の転換の契機ととらえるのかという問題である。この問題を考えていくために、「特別な教育的ニーズ (Special Educational Needs)」概念の生活指導への導入を考えてみたい。

窪島 (2001) は、「学校教育をベースとした教育相談と特別ニーズ教育サービスの構造」をニーズレベル I～IV の段階に分けている (図1)¹¹。窪島によるこのモデルは、ドイツ・オーストラリア・ニュージーランドなどを参考に描かれている。窪島は、学校心理学の立場から考えられた石隈 (1993) の子どもの援助ニーズレベルの3段階モデルを、「学校教育と教育学の視点から見れば、このモデルはあくまで、『学校心理学に基づくカウンセリング』という視角から構成されており、子どもが必要としている教育サービスと特別なニーズ＝サービスの関係を描き切れていない。特別な教育的ニーズの視点は、サービスを受ける子ど

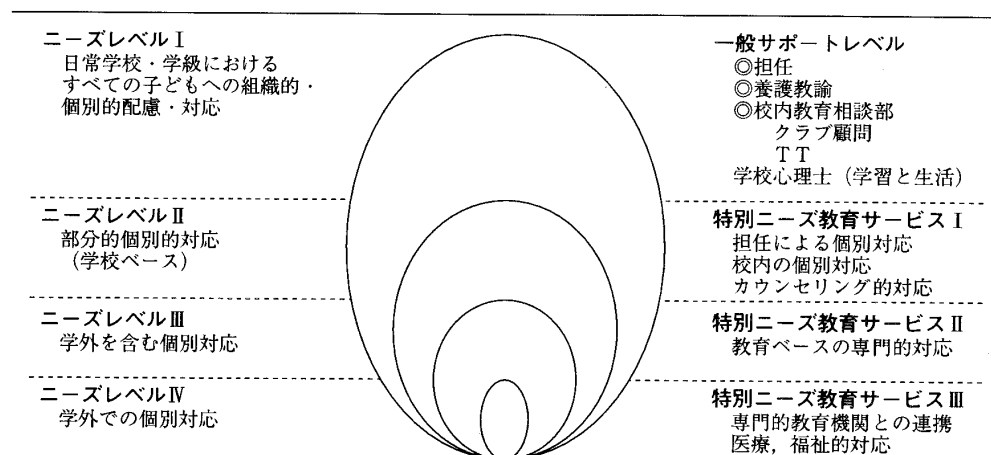


図1 学校教育をベースとした教育相談と特別ニーズ教育サービスの構造 窪島 (2001)

もの立場からニーズとサービス（教育相談と指導）を構造化する」としている。本論は、これまで述べてきたように「教育学的視点」からの主張であり、教育実践支援を通して間接的に子どもの教育的ニーズにこたえることを構想しているため、窪島のモデルを参考にしたい。

窪島は、ニーズレベルⅠ（一般サポートレベル）について「一般的なニーズのレベルは、すべての子どもを念頭に特別な問題のあるなしに関わらず、一人ひとりの興味、関心、育ちの違いの学級への反映、家庭での日常的ストレス・コーピングに関わる生活イベントの子どもへの内面への反映などに関わっている。これらは日本の伝統的な教育方法の1つである生活綴り方が着目してきたところである。そして、学級担任あるいは教科担任が日常の教育活動を通じて対応すべきものである」と説明している。さらに、今日の「子どもの変化」が例外的事例ではないことを指摘し「担任による個別対応およびその他のより深い個人的関与を求めるものである。これは教育学の概念における授業における機能としての生活指導、いわゆる生活指導機能論に解消されない」としている。

1970年代後半以降、生活綴り方教育を実践している教師の間で、遊びや人間関係の結び方のぎこちなさ、衝動性、指導の困難さ、自己表現の困難さなど「子どもの変化」が語られていたことを思い起こすべきであろう。今日の子どもの問題の萌芽はすでに生活指導実践のレベルで語られていたのである。ただ、こうした実践上の気づきも生活指導機能論的な流れや子どもを集団としてのみとらえる傾向に押されて、対処の方法をもたなかったといえるのではないだろうか。また、一般に子どもの「問題行動」を未然に防ごうとする管理的な指導に解決の方途が求められたのも、子どもの一人ひとりをとらえる「生活指導」の方法が、教師の当然もつべき専門性として位置づけられなかった結果ではないだろうか。

窪島は「学校教育相談の固有の役割ということから見れば、このニーズレベルⅠから専門的な学校教育相談スタッフとの連携と関与が必要である。特別のサポートが必要ないという判断も、実は専門的判断であるからである」という。これは、通常学級（学校）においてこれまで省みてこられなかった重要な指摘であろう。日常的な生活指導を「特別な教育的ニーズ」の観点から見れば、生徒指導（生活指導）もまた教職の専門性に立った実践が構想されなければならない。その上に、「専門的な学校教育相談スタッフとの連携と関与」が必要なのである。

鈴木（2000）は、『「共通」の教育システムが隠蔽してきた教師の形式的平等観や情緒的・予定調和的であった指導・援助の転換に目を向けざるを得ない状況への指摘として受け止める必要がある。それを発展させるために、子どもと教師の関係性に新たな介入と葛藤調整を要求する理論的実践的枠組みがある。それが特別なニーズ教育ではないだろうか」としている。また、教育の「医療モデル」を克服し、LD児などこれまで障害児教育と通常教育との狭間であって十分なサービスを受けることのできなかつた子どもたちのニーズを満たしていくことが、通常学校における学級・授業の転換につながるとする。そのことは「教育指導の

もつパターンリズム（家父長的体質）」を取り除き、「教育と福祉の谷間を制度論ではなく、教育実践論で埋めていく視野にも通じる」としている。

こうした観点から見れば、障害児教育学の分野で蓄積されてきた子どもへの発達支援のスタンス及び「特別な教育的ニーズ」概念の導入は、通常学級（学校）における子ども観・指導観を転換するための重要な手がかりになる。

4. 教師に対する臨床的なコンサルテーションの必要性和そのあり方

相次いで指摘される子どもの「問題行動」に対して、教職員への研修が充実される必要が自覚され、教師への行政研修も多様化されている。しかし、現状で十分というわけではない。これまで述べてきたように現在の学校には、第1に教師が個別に抱える指導上の問題や課題にこたえるようなコンサルテーションの充実が課題である。第2に学校の独自性を踏まえつつ医療・相談機関との連携を促す必要性を満たすこと、第3に障害に対する基本的な知識と障害の特性に応じた対応の適用、第4に学校内の相談・対処のネットワーク（援助チームの形成など）づくり、第5に教師のメンタルヘルスへの配慮に対応できるシステムが必要である。

上述のようなコンサルテーションの質を充実させるためには、心理臨床の観点からのみならず、教育実践論的な知見をもった支援者が必要である。ここにいう教育実践論的な知見とは、子どもの発達・教授＝学習過程・生活指導・障害児教育などの教育学的知見を統合した発達支援への見通しである。

担任教師へのサポートを中心に通常学校におけるサポートシステムをモデル化したのが図2である。前に述べたように通常学級に学習困難な子どもや障害児の受け入れが増加しつつある状況に鑑みて、窪島（2001）のモデルにおけるニーズレベルⅢまでの対応を構想した。また教育実践支援者（コンサルタント）とスクール・カウンセラーの役割を明確に区別した。先に述べたように教師へのコンサルテーションにおいて必要とされるのは、教育学的な知見であると考えからである。

心理学の立場からスクール・カウンセラーの役割について論じたもののほとんどが、子どもへの心理臨床と本論にいう教師に対する教育実践支援者を兼ねるものとして構想されている。しかし、現職教師へのアンケートでは、専任スクール・カウンセラーの条件としては、「10年程度またはそれ以上の教職経験があり教育相談の専門的知識・技能について研修を積んでいる人がよい…51.9パーセント、教職の経験は問わない。大学や大学院で、臨床心理学やカウンセリングなどについて専門的知識・技能を履修している人がよい…22.1パーセント、教育相談の専門的知識・技能はそれほど問わない。豊かな教職経験をもち、指導力のある人がよい…28.5パーセント、その他…5.8パーセント」という結果もでている¹²。現職教師が専任スクール・カウンセラーに教職経験を求めるのは、教職経験がある

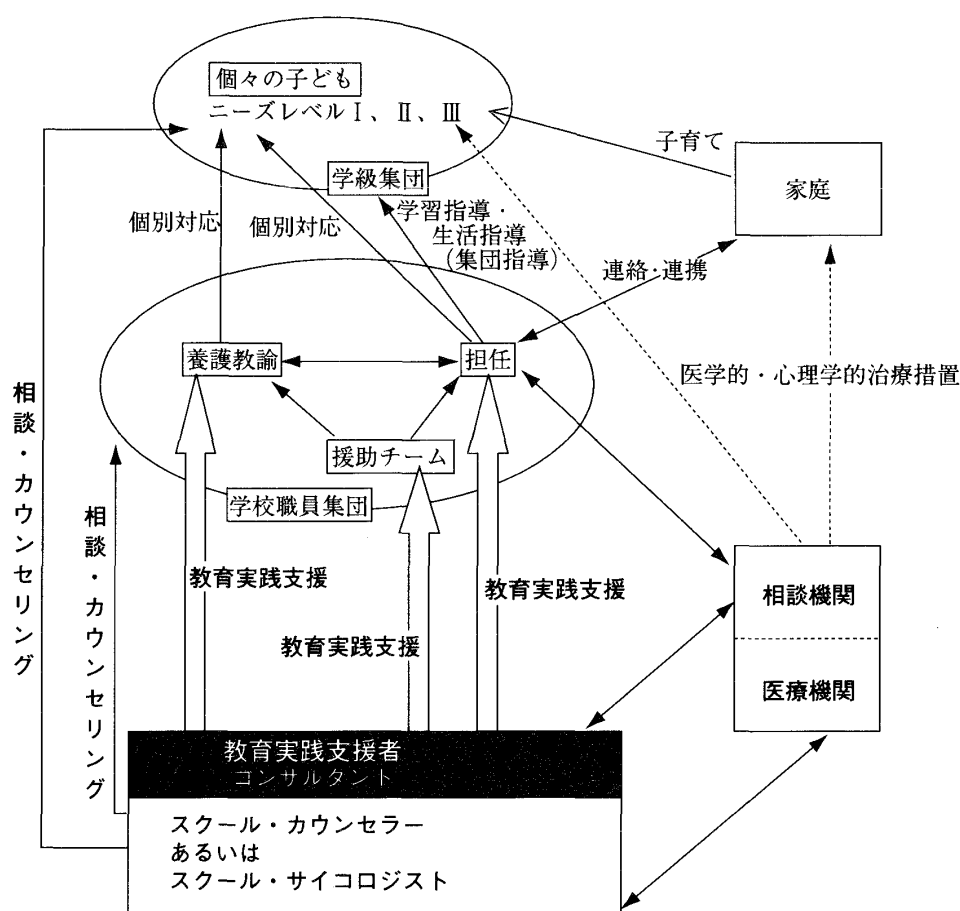


図2 通常学級の担任教師を中心とした教育実践支援モデル

からこそ理解できる事柄があると考えていることの証左であろう。その具体的な内容は、ここでは不明であるが、教職経験と臨床心理学・カウンセリングの専門的知見とは明らかに分離してとらえられる職務内容を多く含んでいるという意識が、現職教員にはあることが窺える。

石隈（1999）は、「心理教育的サービス」という概念を提起して次のように述べている¹³。「学校をヒューマン・サービスとしてとらえ直すときに基盤となるのが、一人ひとりの子どもの教育的ニーズに応じる『心理教育的サービス』という考え方である」としている。「心理教育的なサービスにおいて『心理』とは、『心理面』へのサービスというより、心理学を基盤とするサービスを意味する。心理学は人間の行動、とくに個人の発達、学習、人格などについての学問であり、一人ひとりの子どもの状況における個人差に応じた教育サービスの基盤を提供する。そして『教育的』とは、子どもの学校教育を通して子どものニーズに応えていくという意味である」と。しかし「教育的」とは、実はもっと多分に教育実践論的な価値を内包する概念ではないだろうか。

アセスメントの方法論を豊富にもつ心理学が「一人ひとりの子どもの状況における個人差

に応じた教育サービスの基盤を提供する」ことはもっともであるが、実際に教育をサービスととらえ、子どものニーズに応じていくことを考えるならば、教育というサービスの質がとわれなければならない。そこでは教師の子ども観・教育観とそれに見合った指導の方法・技術が当然問われるのであり、基盤整備だけでは教育活動は完結しない。

おわりに——今後の課題

先に示した教育実践支援モデル（図2）について、本来ならば原田ら（1997）が提唱・実践したFSCC（Family, School, Counselling-Center, Community）ネットワーク・サポートのような学校と家庭・地域社会をつなぐスクール・ソーシャルワークの必要性や窪島（2001）が言及している就学前教育との連携なども重要な課題であるが、本論ではそこまで言及することができなかった。

また、本論は教師に対する教育実践支援システムの構築を試論的に提案したが、各章に提示した問題それぞれについて個別に考えるべき課題は多く残されている。機会を改めて考察を進めていきたい。

註

- 1 現在の学校では「生徒指導」「生活指導」の概念が混用されている。しかし、厳密には文部科学省（文部省）は「生徒指導」という用語を学校教育の機能を示す用語としてきた。一方で教育学的な見地からの「生活指導」は、主として1920年代以降の教育実践史の中で確立されてきた生活綴方教育や学級集団づくりといった子どもの自立を目的とする生活や価値に関する指導の系譜を指す。田淵久美子（1999）「生活指導の歴史的展開と成果」（河原尚武・上川路紀久男編『生活指導の基礎と展開』コレール社）を参照。
- 2 田嶋一・中野新之祐・福田須美子著（1997）『やさしい教育原理』有斐閣、p.14。
- 3 現職教員に対する聞き取り調査の結果、複数の教員からこういう声が聞かれた。
- 4 卜部敬康（2000）『職員室の社会心理』序説（林理・長谷川太一・卜部敬康編『職員室の社会心理—学校をとりまく世間体の構造』ナカニシヤ出版）p.4。
- 5 卜部、前掲書、p.14。
- 6 河原尚武・上川路紀久男編『生活指導の基礎と展開』コレール社、p.4。
- 7 原田正文・府川満晴・林秀子（1997）『スクールカウンセリング再考—コーディネーター型教育相談の実践』朱鷺書房、pp.4-5。
- 8 尾木直樹（2000）『子どもの危機をどう見るか』岩波新書、p.16。
- 9 尾崎洋一郎・草野和子・錦戸恵子・池田秀俊（2001）『ADHD及びその周辺の子どもたち—特性に対する対応を考える』同成社、p.13。
- 10 迎和人（2001）「学習障害児の実態と指導法に関する研究」『長崎県教育センター紀要』通巻184号、p.78。
- 11 窪島務（2001）「学校における教育相談の役割と位置づけ—特別な教育的ニーズの視点から」『季刊障害者問題研究』vol.23, No.39、全国障害者問題研究会、p.197。
- 12 緑川尚夫（1995）「学校教師から望むスクール・カウンセラー」（村山正治・山本和郎編『スクール・カウンセラー—その理論と展望』ミネルヴァ書房）p.197。
- 13 石隈利紀（1999）『学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』誠信書房、p.15。

参考・引用文献一覧

- 原田正文・府川満晴・林秀子（1997）『スクールカウンセリング再考—コーディネーター型教育相談の実践』朱鷺書房。
- 林理・長谷川太一・卜部敬康編（2000）『職員室の社会心理—学校をとりまく世間体の構造』ナカニシヤ出版。
- 石隈利紀（1993）「LD児の援助システム—スクール・サイコロジストの立場から」『LD（学習障害）研究と実践』1。
- 石隈利紀（1998）「学校臨床」（下山晴彦編『教育心理学Ⅱ—発達と臨床援助の心理学』）東京大学出版会。
- 石隈利紀（1999）『学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』誠信書房
- 河原尚武・上川路紀久男編（1999）『生活指導の基礎と展開』コレール社。
- 窪島務（2001）「学校における教育相談の役割と位置づけ—特別な教育的ニーズの視点から」『障害者問題研究』Vol.29, No.3。
- 緑川尚夫（1995）「学校教師から望むスクール・カウンセラー」村山正治・山本和郎編『スクール・カウンセラー—その理論と展望』ミネルヴァ書房。
- 迎和人（2001）「学習障害児の実態と指導法に関する研究」『長崎県教育センター紀要』通巻184号。
- 尾木直樹（2000）『子どもの危機をどう見るか』岩波新書。
- 尾崎洋一郎・草野和子・中村敦・池田秀俊（2000）『学習障害（LD）及びその周辺の子どもたち—特性に対する対応を考える』同成社。
- 尾崎洋一郎・草野和子・錦戸恵子・池田秀俊（2001）『ADHD及びその周辺の子どもたち—特性に対する対応を考える』同成社。
- 鈴木庸裕（2000）「通常学校における学級・授業の転換と特別なニーズ教育」特別なニーズ教育とインテグレーション学会（SNE学会）『SNEジャーナル』5（1）、文理閣。
- 昇地勝人・蘭香代子・長野恵子・吉川昌子編（2001）『障害特性の理解と発達援助—教育・心理・福祉のためのエッセンス』ナカニシヤ出版。
- 田嶋一・中野新之祐・福田須美子著（1997）『やさしい教育原理』有斐閣。