

学校教育相談体制の充実を図る：  
外部支援者との連携強化の視点から

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2011-06-19 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 原田, 唯司, 石田, 純夫, 村松, 修 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.14945/00005676">https://doi.org/10.14945/00005676</a>

## 学校教育相談体制の充実を図る－外部支援者との連携強化の視点から

Intervention for Improving the School Counseling System in Junior-High School:  
How to Utilize and Make Collaboration with Outside Supporters ?

原 田 唯 司\* ・石 田 純 夫\* ・松 村 修\*\*

Tadashi HARADA, Sumio ISHIDA & Osamu MATSUMURA

（平成22年10月6日受理）

### Abstract

The present study aimed at exploring the possibility for improving school counseling system in terms of promoting collaboration with outside supporters such as School Counselors, School Aids and School Supporters in junior-high school situation. The third author, as an incumbent graduate student delegated from the School Board of Education of Shizuoka planned to participate to observe each school counseling system and intervene to the school counseling activities in two junior-high schools near Shizuoka along with the first and the second author. The point of view of the intervention was how to utilize the ability of outside supporters and how to collaborate them with teachers.

The results were as follows: First, it is important to make definite framework for utilization of the ability of outside supporters. Second, it will be effective to develop the daily device of communication between teachers and the outside supporters. And third, it is necessary for both school teachers and outside supporters to motivate and to enhance their activity level through pursuing the effectivity of cooperation. The effects and the tasks of the intervention from the graduate school of education will be discussed.

### 問題の背景と目的

スクールカウンセラー（以下、SC）の導入や特別な援助ニーズを持つ子どもに対する支援員、不登校傾向を持つ児童生徒を中心に支援を行う心の教育相談員の配置など、不登校や発達障害、不適切な養育などによって苦戦している子どもたちに対して学校として可能な支援活動を遂行するシステムが次第に機能し始めている。必ずしも潤沢であるとは言えない予算状況や教職員の多忙化が進む厳しい状況にあって、各学校は、子どもの発達上の困難に関する教職員個々の理解と支援能力の向上を図るための研修活動に取り組むとともに、SCや特別支援教育支援員、心の教育相談員など外部人材を積極的に招き入れるなど創意工夫を凝らして児童生徒の発達を

---

\* : 教育実践高度化専攻

\*\* : 島田市立第二中学校

促し、支援する活動に取り組んでいる。不登校児童生徒数やいじめの被害に遭う子どもの数は年々減少する傾向がこのところ示されているが（文部科学省，2010a），それでも安閑としていられるわけではなく，むしろ暴力行為の発生件数が小・中学校で過去最多となった（文部科学省，2010b）ことを考え合わせるならば，学校教育現場では生徒指導上の困難を抱えた児童生徒への対応に苦慮している状況が相変わらず続いているといえよう。

こうした困難な現状にあって，各学校では管理職の指導のもと校内研修に取り組むなど教職員の力量形成を図るほか，教職員個々のレベルでも自主的な研修に取り組んだり，SCなど外部専門家からの助言・指導を仰ぐなど様々な対策が講じられている。そうした中で，子どもと関わる教師の生徒指導・教育相談能力の育成を目指すことと合わせて，学校教育に関わる支援者が互いの専門性・役割を生かしつつ互いを支え合うチームによる支援の必要性が高まっている（石隈，1999）。

このところ，小中学校の教育現場では子どもの発達上の困難に対して支援者として関わる人材が多様化し，緩やかな分業化が進んでいる。SCや支援員，相談員など，外部支援者の配置が進んだことによって，教職員とは異なる立場や視点から児童生徒の内面を理解・受容し，児童生徒のところに寄り添う形でサポートを提供する仕組みが次第に整いつつあるといえる。子どもや保護者のニーズに応じた支援をするためには，教職員を含めてこのような支援者相互が共通理解をもち，共同で効果的な支援を行っていくことが望まれている。

しかしながら，児童生徒の学校生活上の悩み・不安の解消や問題を持ち始めた段階での個人への的確な対応など，児童生徒の発達を促進し，一人ひとりの人格形成を支援するという役割を本来的に期待されている教員は，とりわけ中学校教育現場においては，教科指導や学級経営，問題行動への即時対応，部活動指導など，現前の課題への対応に追われることが多く，外部支援者との共通理解や連携の時間を実際には十分確保することができず，有用な外部人材が配置されていたとしても，その持っている力量を十分に活用しきれないのが現状である。原田（2005）は，外部支援者とくにSCに対する学校教育教員の否定的評価は，“価値観の不一致”，“個別指導の弊害”および“心理的距離”の3つの因子から構成されることを明らかにしているが，例えば週4時間程度の来校といった勤務形態など，教職員との情報交換や相互理解の機会の乏しさと，それに加えて教員の側に根強く残る“分業論”，すなわち，カウンセリングなど個別支援は専門家に委ねる方がよいとする考え方の存在が，学校教育教員と外部支援者との間の距離感を広げ，緊密な連携協力関係の成立をよりいっそう困難にしているものと思われる。教員と外部支援者との間の“心理的距離”の問題は解決不可能というわけではもちろんないにしても，単に双方で協議する時間を確保するとか，連携協力に関する双方の意識改革を求めるといった手段を講じただけで状況改善が進むほど単純な状況でもない。各学校が置かれた地域の社会・経済・文化的特性や，学校教育相談活動に対する各学校の方針や組織化の程度，管理職の考えとリーダーシップ，コアメンバーの存在のような組織上の条件，教職員間の協働性や学年・学校としての集団凝集性といった心理社会的要因，さらには教職員や外部支援者の資質能力といった個人差要因など，多種多様な条件によって教職員－外部支援者間の連携協力の在り方が規定されていると言えるであろう。このことは，双方の連携協力関係は各学校の個性に応じて多様であり，その水準や程度には大きなばらつきが存在していることを意味する。

それでは，実際に学校教育現場では，教職員と外部支援者との間の連携協力は具体的にどのように展開され，どのような問題点が生じているのであろうか？これらの問いに対する回答を

検討するためには、双方の間の連携協力関係の実態を把握するために実証的な方法を用いてデータを収集・分析することが求められる。そのための有益な方法として質問紙調査法を想定することは比較的容易である。質問紙調査法は、教師と外部支援者間の連携協力に関する一般的徴候や解決を要する課題、それらに影響を及ぼしている要因を概略的に把握する上で有意義である。しかしながら、各学校が置かれた状況・環境的要因によって双方の連携協力関係の特徴が多様であることを考えたとき、調査対象となった学校が本当に知りたい情報、すなわち、どこをどのように改善することが求められているのか、そのことによって学校教育相談活動の充実がどのように図られるのかに関する具体的な手がかりをその学校に応じた形で提示することは実質的にはかなりの困難を伴っている。質問紙調査が得意とする数値化された指標のような客観データの処理・分析には乗せることができない文字や語りのような質的データの中に、問題の本質を浮かび上がらせる情報が込められている可能性は十分に存在する。

そこで、本研究においては、エスノグラフィックな手法（箕浦，1999）を用いて学校現場に長期にわたって継続的に参与し、観察の他に面接や質問紙調査などを補足的に用いることによって、観察対象となった学校における教職員と外部支援者との連携協力に関する現状と課題、さらにその解決の方向性について検討を試みることにした。本報告は、少数事例を対象とする学校教育現場への関わりの実践に関する検討であり、その結果見出された傾向や特徴などは、対象となった学校の固有性によるところが大きい可能性もあるが、逆に多くの学校に共通する問題点が少数事例の中に集約的に反映され、個別の現れの中に普遍的要素を見出すことも可能であると考えられる。

本報告は、大学院教育学研究科高度教育実践専修に在籍する静岡県教育委員会からの派遣教員であり、中学校において生徒指導主事経験が豊富な第3著者が、1年以上にわたって特定の中学校教育現場に定期的、継続的に関わった実践報告に基づいて、教師と外部支援者との連携協力の在り方が学校教育相談活動の充実度を左右する重要な条件であるとする立場から、大学院生による学校教育現場への継続的参加の意義も含めて第1、第2著者が共同であらためて整理したものである。なお、本報告のもととなる第3著者による学校教育現場への継続的参加とそのまとめは、本専修で開設された授業科目のうちで“課題研究Ⅰ・Ⅱ”（合計4単位、2年次開設）の一環として実施された。ただし、1年次の段階での実習先と同一であったことから、実習校への参加記録は1年次の時期のものも含まれている。テーマの設定や具体的な実習内容と方法の確定、テーマに関わる実習校の現状の把握、面接や質問紙調査の方法とデータの処理・解釈、実習を継続する中で新たに浮かび上がった実践的課題の把握と対応策、種々の記録の整理・分析方法、実習の全体的リフレクションと成果・今後の方向性など、実習生の学校教育現場への参加の節目となる各段階で、第1、第2著者を含む関連領域の複数の専任教員と第3著者を含む大学院生による集団的な検討を実施した。

## 学校教育現場への参加の具体的内容

### （1）基本的な流れ

①実習校：S市内のA公立中学校（23学級、在籍生徒数約750名の大規模校）及びD市内のB公立中学校（17学級、在籍生徒数約450名の中規模校）の2校。なお、B中学校は第2著者の在籍校である。

②実習期間：A中学校では、2008年5月から2009年12月まで（1年次前期の実習科目（「高度教育

実践基盤実習」及び1年次後期の実習科目（「生徒指導支援領域別実習」）からの継続である。）。

また、B中学校では、2009年4月から同年12月までであった。

③実習時間：いずれの中学校も毎週1日、始業時刻から終業時刻まで。

④実習校での役割：A中学校では、当初は「特別支援教育」担当として、数学の授業補助や会議（特別支援教育部会）などの活動に参加しながら、生徒指導・支援体制に関わる教職員とその対象となる生徒に着目して観察を行った。その後、“生徒指導部”付きという形で、不登校・行きしぶりの徴候を示す生徒への個別支援や、特別支援教育関係の会議での情報交換、SCや支援員、相談員との対話など、実習校への参加経験が長期にわたるにつれて、比較的自由な形で役割を任されるようになっていった。

B中学校では、“生活指導部”の生活指導補助員という位置づけで参加した。

⑤時期の区分：両中学校への参加は、Table 1のように、目的・ねらいや活動内容によって、現状把握・課題探索の段階と具体的介入の実践・振り返り・整理との2つの段階に区切ることができる。第Ⅰ期は2008年5月（B中学校は2009年4月）から2009年7月まで、第Ⅱ期は2009年8月から同年12月までであった。

Table 1 各中学校への参加の時期区分

＜第Ⅰ期＞	＜第Ⅱ期＞
1) 各学校教育相談活動の現状把握	1) 介入の具体的計画の立案
2) 固有課題の抽出と介入方向の検討	2) 実践
3) 実践結果の振り返りと新たな課題の設定	3) 振り返りと成果のまとめ

## （2）参加に際しての視点

2つの中学校の教育活動に参加する際の基本的な視点として、まず第1に、参加中学校にとって外部人材であるという位置づけをつねに明確にしておくこととした。このことは、各中学校における実習生としての活動のすべて（例えば、SCなど外部支援者に対する面接調査など）が各学校長の許可に基づいて遂行されたことを意味する。

第2に、各中学校での参加に当たっては、大野木（1997）が提唱するアクションリサーチの考え方（Table 2）に基づいて、つねに教職員と外部支援者との連携協力関係というテーマを念頭に置きながら観察や聞き取り、支援活動に従事するよう心がけた。

Table 2 アクションリサーチの過程（大野木，1997より）

①現実場面を分析検討し、改善問題を設定する。
②心理学等の知見を駆使し、改善策の仮説を立てる。
③改善策を具体的に実践する。場合によっては、実践のための訓練・教育を行う。
④改善策の効果を科学的に測定し、改善策（仮説）を評価・考察する。
⑤さらに継続して改善すべきなら、①～④の手続きを重ねる。
⑥改善目標が達成されたら、ほかの場面へ応用し、一般化と限界を検討する。

**第 I 期：現状の把握と課題の抽出**

**(1) ねらい**

A, B両中学校における教員と外部支援者との連携協力関係の実態を探り、特徴や課題を明らかにすることをねらいとした。

**(2) 活動内容**

A, Bいずれの中学校においても、①SCや支援員、相談員など外部支援者との間で面接調査を行うとともに、②生徒指導主事など学校における教育相談活動の中心的役割を担う教員への面接調査、さらに、③A中学校では「特別支援教育部会」、B中学校では「生活指導部会」など生徒指導・教育相談に係る校内委員会への出席を行った。なお、学校教育現場への参加に関しては、“実習先に対して当該校の教育課題の解決に貢献できるような実習活動内容を提供できることが大切”（石田・原田・加藤，2009）であることから、実際の活動内容は各中学校のニーズに対応して多様であり、不登校生徒への個別支援やTTとしての数学の授業への協力、構成的エンカウンターグループを活用した道徳授業実践、特定学級での授業支援や給食、清掃、朝・帰りの会の指導補助などを並行して実施した。ちなみに各中学校における日課の代表例を、Table 3 に示す。

**Table 3 各中学校における日課（例）**

	A中学校（09年6月20日（金））	B中学校（09年5月27日（水））
朝	あいさつ指導への参加	登校指導
1校時	授業準備	生活部会への参加
2校時	2年生数学TT	3年生学年棟巡視
3校時	相談員との情報交換	支援員との情報交換
4校時	特別支援教育部会参加	3年生数学TT
昼	給食・昼休み校内巡回	給食指導
5校時	1年生数学TT	SCとの情報交換
放課後	部活参加	校内研修参加

**(3) 外部支援者への聞き取り調査**

A中学校にはSC、支援員及び相談員が各1名配置されていた。A中学校では、“特別支援教育部会”（構成メンバーは、校長、教頭以下、特別支援コーディネーター、特別支援学級の学級担任、生徒指導主事、不登校担当（教育相談担当）、養護教諭の各教員とSC、支援員、相談員、及び第3著者）が毎週定期的に行われ、特別支援学級の生徒や発達障害、またはその疑いのある生徒はもちろんのこと、不登校傾向の生徒、通常学級で授業についていくのに苦戦している生徒など対象となる生徒は幅が広く、事実上A中学校の学校教育相談を推進する要となっている組織である。その正式なメンバーである3名の外部支援者を対象とする聞き取り調査を何回か行った。

Table 4 はA中学校に配置された相談員への聞き取り調査記録の一部である。

Table 4 のような形式で整理されたA中学校の3名の外部支援者との面接記録及び同様にして

Table 4 A中学校支援員との聞き取り調査記録(抜粋)

対 象：相談員A-1	日 時：2008年6月〇日
内 容：	
①相談員の仕事について	
○生徒は「地域のおばさん」として気軽に相談してくれる。しかし、母親に向けられるような怒りもまた自分に表してくる。よいことも悪いことも生徒の生の感情がぶつけられている。	
○担任の先生の前では急にいい子になったりする生徒もいる。	
②相談員としての悩み	
○担任の先生がなかなか相談室に来てくれない。勤務時間の違いもあるため接触が少なく、 <u>自分の得た情報を伝えきれない。</u>	
○相談室に対する理解が得られない。中には「学力が低い子が行くところ」という認識をしている先生もいる。	
○昨年度、相談室内の秩序が乱れたため、先生方の意向で相談室に子どもを入れないようにしようとする方向になってしまった。今年度はこの方向で動いて学校内は安定しているように見えるので、 <u>先生方は変化を恐れているように思う。</u>	
○先生方にはあまり生徒を抱え込まないようにしてほしい。	
③今後の抱負	
○相談室で不登校の傾向のある生徒を預かってもいい。	
○今は家庭訪問ができないが、できれば家庭訪問をして保護者と話をしたり、巡回相談のようなことをしてみたい。	
感 想：	
相談員が自分の仕事に対して一番思っていることは「自分はどこまでやったらよいのか、もっといろいろなことがやりたい」ということであろう。自分の役割の範囲にいつも迷いがあるように見えた。また、教員とのコミュニケーションがなかなかとれない(自分の思いが伝わらない)ことを悩んでいる。	

得られたB中学校の外部支援者4名との面接記録から、教員と外部支援者との間の連携協力に係していると思われる記述(Table 4の波線部)を抜き出し、同一の内容を表現していると思われる記述をカテゴリー化してそれぞれに名称を与え、カテゴリー相互の関係を検討した。その結果、中学校教育現場における教員と外部支援者との間の連携協力面での課題状況は、一言で述べるとすれば、「教員との協働に関する苦戦状態」として捉えられるのではないかと結論に達した。また、外部支援者の苦戦は、具体的には以下のように整理されるのではないかと考えた(Table 5)。

一方、B中学校には、SC1名の他3名の支援員が配属されていた。SCは、保護者面接を中心とした活動に携わり、3名の支援員はそれぞれ「心の教育支援員」、「特別支援教育支援員」、「学習支援員」という呼称のもとで、「心の教育支援員」は別室登校をしている不登校生徒男子4名の学習・生活支援を、「特別支援教育支援員」は特別支援学級生徒の補助とカウンセリングルームで生活している女子3名(2年生2名、1年生1名)の学習・生活支援を、さらに、「学習支

Table 5 A, B中学校外部支援者が抱えている苦戦

①不登校生徒の見方や別室登校の意義などに見られる教員との「考え方の不一致」
②勤務日や時間帯など物理的な面での「意見交換機会の不足」
③研修会への出席など外部支援者の「活動範囲の不明確さ」
④外部支援者の役割・存在意義に関する「浸透度の弱さ」

援員」は外国籍の1年生生徒2名の取り出し学習支援と学習が遅れがちな1年生に対する授業での補助を、それぞれが互いに役割を補いあいながら苦戦している生徒への支援を行っていた。これらB中学校の外部支援者との間でも個別に何回かの聞き取り調査を行ったところ、概ねTable 5と同様な結果が得られた。

#### (4) 第Ⅰ期の介入計画と実践

双方の中学校における外部支援者を対象とする聞き取り調査や関係委員会での話し合いの観察などの結果から、学校と外部支援者との間の連携協力をすすめる上での重要課題の一つとして、困難を持つ生徒に対する理解と対応に関する教員との考え方の不一致や意見交換機会の不足などが理由となって、外部支援者が苦戦していることが浮かび上がってきた。また、その背景には、中学校教員が集団指導・支援に重きをおいて教育活動を展開している傾向があり、個別支援の専門的ヘルパーやボランティア的ヘルパーであるSCや相談員、支援員に対する評価はそれほど高くないことも、生徒指導主事や学級担任との面談を通して明らかとなった。

こうしたA, B両中学校教育現場への参加を通して焦点付けられた連携協力上の課題に対して、“学校の中で教員組織との協働に苦戦している外部人材をより有効に生かすにはどうすればよいか”という視点からTable 6のような介入計画を設定した。

Table 6 の手段のうち①は、第3著者がA, B両中学校に在籍する外部支援者と学校とをつなぐ役割を着実に遂行するための具体的な手だてとして考案された。現職の中学校教員で生徒指導主事経験の豊富な第3著者が、両中学校では外部人材であることを明確にした上で、例えば不登校歴の長い男子生徒に対するピア・サポート（滝，2004）の考えを援用した、友だちを同行させての家庭訪問など具体的な成果につながった支援実践を実習校の教職員に目に見える形で積み重ねることで、外部支援者の存在を教職員に周知させる点で効果が見られた（校長との懇談から）。③の機会に応じた提言も、外部支援者の役割と具体的な行動に関する教職員からの理解を増進させる意味で効果的であった（生徒指導主事との懇談から）

Table 6 第Ⅰ期の介入計画

目 標：A, B中学校ともに教員と外部支援者との有効な連携協力関係を確立する。
手 段：①外部人材である自ら（第3著者）があらゆる手段を駆使した個別支援を実践する。
②その際に、教員との情報交換・共有の手段として「石隈・田村式援助チームシート」（資料参照）を活用する。
③教員と外部支援者との連携協力について、気がつくたびごとに提言を行う。

しかしながら、手段の②、「石隈・田村式援助チームシート」を媒介とした教員－外部支援者間の情報連携の試みについては、期待したほどの成果は挙がらなかった。その最大の理由は、「時間的な余裕のなさ」(B中学校生徒指導主事への聞き取り調査から)であった。B中学校では生徒個々の困難の理解と対応を検討するためのケース会議自体定期的な時間枠上に設定することが難しく、実際に第3著者が「石隈・田村式援助チームシート」の活用を提案したところ、生徒指導主事から即座に無理であるとの反応が返ってきた。A中学校では、外部支援者がそれぞれ独自に個別生徒を対象とする援助シートを使用していたが、生徒指導主事や学級担任などとの情報交換の道具として活用されることはなかった。

以上から、中学校教育現場においては、問題や困難を抱えた生徒の支援を行う上で教員と外部支援者との連携協力が必須ともいえる条件であり、双方間の情報交換・共有化や生徒支援のための統一した方針と計画の設定、双方の適切な役割分担が進むことで、学校教育相談の質的な充実を図ることができる可能性が示された。その一方で、学校生活で苦戦している生徒のとらえ方の相違や絶対的な時間不足、教師の側に一般に見受けられる外部支援者との心理的距離感など、より望ましい学校教育相談活動を中学校教育現場で浸透させていくための課題も明らかにされた。教師と外部支援者との間の密接な連携が進むならば、外部支援者にとってその専門性がより機能する、働きやすい学校教育現場となり、その結果、現に苦戦しているより多くの子どもたちへのより効果的な支援につなぐことができるであろう。

## 第Ⅱ期：介入課題の焦点化と実践、振り返り

### (1) 介入課題の設定

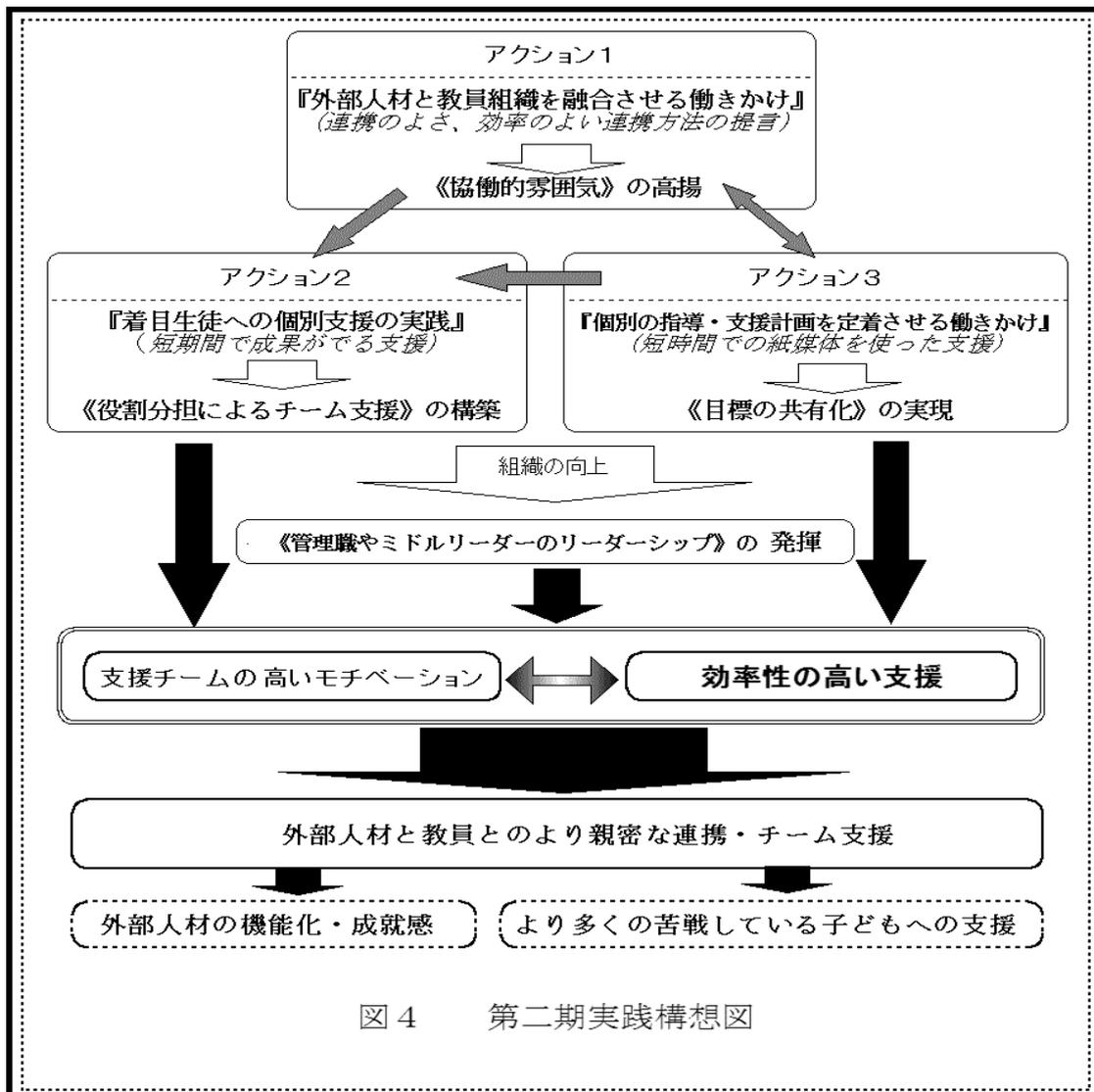
山口・吉田・石川(2009)は、援助チームが機能し、児童生徒に対してより効果的な援助サービスが行われたためには、援助チームのメンバーのモチベーションを高めることが重要であると主張している。すなわち、外部支援者と教員との間の親密な連携を推進するためには、支援チームのメンバーがより高いモチベーションを維持できることが必要となる。そのためには、まず第1に、互いの専門性や役割についてだけではなく人柄や性格のような内的特性までを含めて互いが理解することが、さらに第2には、対象となる生徒の前向きな変化など実際の支援活動に従事する中で確信につながる成果を導き出すことが求められるであろう。

また、慌ただしい中学校教育現場で多忙感を抱いている教員にとっては、短時間の連携や短期間での成果という要素も求められる。学校教育の仕組から見ても、教師が特定の少人数の生徒だけに限られた時間を優先的に割くわけには行かず、その上多忙化が進行している現在にあっては、「支援の効率性」という視点を組み込むことには大きな意義があろう。また、「支援の効率性」はメンバーのモチベーションを高め、同時に高いモチベーションの維持はさらに「支援の効率性」を高めるであろう。

以上のことを踏まえて、次の段階の実践構想を Fig. 1 のようにまとめた。さらに具体的な実践上の課題として、①外部支援者と教員組織とを融合させるための働きかけ、②着目生徒への支援の実践、及び③個別の指導・支援計画を定着させるための働きかけを想定した。第Ⅱ期の3つの実践的課題の具体的な実施内容は以下の通りである。

#### ①外部支援者と教員組織とを融合させるための働きかけ

- ア. 研修会を活用した外部支援者への提案
- イ. 外部支援者に関する教員の意識調査



ウ. 上記調査結果の外部支援者向けの解説

- ②着目生徒への個別支援の実践－A中学校の不登校男子生徒に対する教室復帰に向けての支援
- ③各中学校への「個別支援・指導シート」の活用促進

ア. A中学校特別支援教育コーディネータとの連携による「個別支援・指導シート」を活用した個別支援の取り組み

イ. B中学校での「個別支援・指導シート」を仲立ちとした教師－外部支援者間の連携協力の調整

(2) 実践課題①：外部支援者と教員組織との融合を図る取り組み

ア. 研修会を活用した外部支援者への提案

第3著者がD市教育委員会主催の外部支援者向け研修会講師を委嘱されたのを機に、第1, 2著者との協議を経て、教員との連携協力に関する6つの提案 (Table 7) をまとめ、研修参加者に示すこととした。

Table 7 外部支援者向けの提案

---

①情報の共有（まめな情報交換）を欠かさず行う。
○ 支援員が書いている報告書の回覧
○ 関係職員のミーティングへの積極的参加
○ 時間がなければ、『ポストイット』で連絡・報告を。
②関係教員と相談してとりあえずの指導支援の方向を決める。
○ 援助シートを利用して相談してみる。
③教員と一緒に授業の中に入れてみる。
○ グループエンカウンターの授業が入りやすい。
④プラス思考を心がける。
○ 子どもとの関係が多少こじれても心配しない。
○ 自分の考えに自信を持つこと。
⑤支援員同士の交流など校内で愚痴が言える人を見つける。
⑥仕事のこと以外で教員とコミュニケーションをとる。
○ 学校の飲み会はとても大切

---

## イ. 外部支援者に関する教員の意識調査

外部支援者からの聞き取り調査やア.での意見交換を通して明らかにされた外部支援者の不安や苦戦に対して、学校教育教員がどのような認識を持っているのかを知るために、A, B両中学校の教員合わせて53名を対象として自由記述調査を実施した。設問事項は、①外部支援者導入の意義、②外部支援者を受け入れて見えてきた課題、③外部支援者の不安や苦戦を改善する方策などである。

得られた記述を内容に応じて分類していくつかの категорияに分け、著者間の合議の上で名称を与えた。その結果をTable 8~10 に示す。

Table 8 外部支援者に関する教員の認識①

①外部支援者導入の意義について	
子どもや保護者の安心感	○ 子どもや保護者にとって、気持ちの上で負担が少ない。 ○ 評価を伴わないので気軽に接することができる。
客観的な視点・見方	○ 教員とは違った視点や切り口で子どもを支援できる。 ○ 客観視できるところ。日々一緒に生活していると知らず知らずのうちに感情が入ってしまう（生徒に対しての見方が偏らない）。
支援の広がり	○ 教員の目の届かないきめ細やかな指導ができる。 ○ 一人の子どもに関わる人数が増える。 ○ 相談の窓口が広がる。
開かれた学校	○ 学校という閉鎖的な組織に外の風が入る。 ○ 学校の様子や抱える問題が理解される

---

Table 9 外部支援者に関する教員の認識②

②受け入れての課題について

業務上の問題	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 毎日の勤務ではないので、子どもがすぐに相談できない。</li> <li>○ 教員との話し合いの時間がとれず、意思の疎通や対策が練りにくい。</li> <li>○ 継続的な関わりが難しい。</li> </ul>
子どもへの支援の方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 個別支援に偏り過ぎている。</li> <li>○ 学校で働く以上、授業ができるようにしたい。集会で生徒向けに話したり、学活の授業を持ったりできるといい。</li> </ul>
教員との情報共有・連携方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 生徒の情報（個人情報）をどこまで伝えられるのか。子どもから得た情報がもらえないことがある。</li> <li>○ 学年に所属してないこともあり、互いに情報を共有しにくい。</li> <li>○ 担任の指導方針がうまく伝わらない場合がある。</li> <li>○ 話し合い内容や方向が伝わってこない。</li> </ul>
役割の不明確さ	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 何を目的とするか、学校とよく相談しながら入るべきだと思う。</li> <li>○ どこまで子どもに関わることができるか、どこまでお願いしてよいのかがわからない。</li> </ul>
教員との温度差	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 学校や生徒の実態を把握しきれてない。</li> <li>○ 「子どもの気持ち最優先」のきれいごとになってしまうので教師側の本音が出せない。</li> <li>○ 学校としての共通理解の上で指導支援していけるのならよい。</li> </ul>

A, B中学校の教員は学校教育現場への外部支援員の参加の意義を、子どもや保護者への安心感や学校としての支援が質的にも量的にも拡大することで、子どもの発達促進的機能が充実・強化されることにあるととらえていることがうかがわれる。反面、具体的な支援方法に関する教員側の意識との乖離や教員との情報共有不足、役割の不明確さなど、具体場面での外部支援員の活用のあり方については、必ずしも一体感を持って連携協力することができているわけではないとの認識を持っているように思われる。このことは、勤務時間や形態などに改善が見込まれるわけではない行政的な課題は措くとしても、教員側と外部支援者とがともに満足感が得られるような、その学校に適した、独自の連携協力の具体像を粘り強く追求することが求められていることを示している。そのためには、子ども観や支援に関する考え方を双方で交流し合ったり、外部支援者が有する専門性を全教員に周知したり、準職員としての扱い（外部支援者用の机をどこに置くかも含めて）を明確にするなど、教員と外部支援者との間の心理的距離を縮めるような手だてを講ずることが必要であろう。その上で、たとえケース検討会議の定期的開催が困難であるB中学校のような状況であったとしても、双方の間で情報交換と共有の手段を工夫したり、双方の代表者が認識を共通化できるような仕組みを開発したりといった具体的な連携協力の方法を互いの協力の下で探求することが望まれる。

ウ、上記調査結果の外部支援者向けの解説

A, B中学校の外部支援者に対して、イ. の教員向け調査の結果を伝える機会を設定した。その際に得られた外部支援者の意見・感想をTable 10 に示す。

Table 10 教員対象の調査結果に対する外部支援者の主な意見・感想（波線は著者）

- 
- 業務内容について明確な線を提示する必要があると感じた。
  - 投書箱のようなもので先生方とやりとりしてもいいのかなと思った。
  - 先生方は教師の役割の人が、外部人材として欲しいんだなと思った。学習のプロではないので、学習支援を頼まれても困る。教師はトップポジション，SCはダウンポジションであることを教員に理解してもらいたい。
  - SCの指導支援体制や教員の立場などの学校理解は絶対に必要であり，先生方の気持ちを酌み考えをすりあわせ，子どものできることを見つけていくのが自分の役割だ。
  - 自分の役割をわかってもらうように，便りを作るなどして支援状況を発信していく必要があると感じた。
  - なるべく多くの先生方に私たちの存在に理解をいただけるよう，もっとコミュニケーションをとりたいと思う。そういう場を設けるのが大変なのは承知の上で私たちが学校になじむことが大切かとも思うので，いろいろな会合などに参加する機会があればとも思う。
  - やはり両者のコーディネートをしてくださる立場の方がいてくださるのを望む。
  - 先生方も忙しい中，もっと関わりを持つことが大切だと感じてくださっていることがよくわかりました。
  - 担任の先生との関係プレーが一番大事かと思います。一人ひとりの1日の行動，よかった所，悪かった所，伸ばしていきたい所など支援員の役割をはっきりしていただけるとありがたいです。
  - 私たち支援員3人は心をつなげて子ども達を社会に出てがんばっていただけることを目標にして毎日休まずがんばっていますが，これでいいのか，先生方のご意見があるのかわかりません。いろいろ教えてください。悪いところやいろいろな方法を覚えたいと思っております。
- 

大まかにいって，教員とのコミュニケーション不足を改善するための外部支援員としての心構えや“お便り”など具体的手段に関する意見が述べられ，各自がそれぞれの中学校で抱えていた教員との連携協力の改善のために前向きな姿勢が示されたと言える。また，“両者のコーディネート”役が必要であるとの意見は，双方の連携協力関係の強化という目標にとって有益な手がかりとなるように思われる。さらに，教員対象の調査結果を外部支援者向けに説明するというこの取組自体が，双方の心理的距離を縮め，それぞれの中学校での教員と外部支援者間の連携協力を進めるのに役に立ったと考えられる。

### （3）実践課題②：着目生徒への個別支援の実践—A中学校の不登校男子生徒に対する教室復帰に向けての支援

A中学校における不登校・別室登校生徒への支援は第Ⅰ期，Ⅱ期を通じて継続的に実施した。その結果，ある別室登校生徒が，学習室登校（約3ヶ月間）→不登校状態（約5ヶ月間）

→ 学習室登校（約2ヶ月間）という経過をたどった後に、最終的には教室復帰につなげることができた。その間第3著者は該当生徒の学級担任自身の支援活動を引き出すために個別の相談を受けるとともに、A中学校の外部支援者を加えたチーム援助体制を構築し、随時援助チーム会議を開催し、学級担任の意欲を引き出し続けた。該当生徒に対する支援の中でとくに効果的であると思われたのは、該当生徒が得意とするスポーツを楽しむ時間を支援活動の中に組み入れたこととともに、ピア・サポートの考え方を応用した別の不登校生徒を同道させての家庭訪問である。この実践は、学級担任を支えるチーム支援体制づくりのモデルとなる事例となった。

#### （4）実践課題③：各中学校への「個別支援・指導シート」の活用促進

石隈・田村式援助シートを参考にし、教員や外部支援者の意見も取り入れて、A、B両中学校で使いやすいと考えられる「個別支援・支援シート」（Fig. 2, Fig. 3）を作成した。これらは「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」として、特別支援学校を中心に類似書式のものがかすでに活用されているが、なじみやすさを考えてB中学校で使用されているものに少々手を加えたものとした。また、これに合わせて「生育歴・指導歴（主なできごと、環境の変化、出欠状況など）の記録」、「家庭環境調査票」及び「指導・支援経過記録」からなる補助情報用の様式も作成し、これらを個人ファイルとして綴じ込み、両中学校教育現場での活用を促すことにした。「家庭環境調査票」は、年度初めに保護者が記入して学校に提出するようになっていて、学級担任が家庭訪問の際に用いるなど、比較的活用頻度の高いシートである。この使い慣れたシートを個人ファイルに取り込むことで、教員の活用を促進させることをねらいとした。こうした書式の活用を促進することを目的として、A、B両中学校の実情をふまえながら可能と思われる活動を進めた。

ア．特別支援教育コーディネータとの連携による「個別支援・指導シート」を活用した個別支援の取り組み（A中学校での取り組み）

A中学校では特別支援教育部会への定例参加を基軸として、特別支援教育コーディネータと協力して「個別支援・指導シート」を中心とする個人ファイルの活用を2009年10月より試みた。特別支援教育部会に先立って短時間であっても打合せを行うようにし、また部会終了後に反省のための話し合いを欠かさず開くこととした。とくに特別支援教育部会に提出する資料の形式を工夫することで、実りある話し合いができるように配慮した。

特別支援教育コーディネータからの聞き取り調査の結果、以下のことが明らかとなった。

- ①特別支援教育部会が苦戦傾向にある生徒に関する単なる情報交換の場に過ぎなかったのが、「個別支援・指導シート」を中心とする個人ファイルを資料として提供したことにより、参加者の共通認識が形成され、関係教職員の役割分担や具体的な支援策の遂行など明確なイメージが共有されるようになり、部会としての機能改善が進んだ。
- ②「個別支援・指導シート」を中心とする個人ファイルには、学級担任やこれまで関わってきたSCや相談員が把握している情報があり、それらを個人ファイルの該当事項に合わせて提供し合うことにより、対象生徒の状況に関する共通理解が進み、チームとして援助していくことの必要性がメンバーに理解された。

### 個別の指導・支援計画

記入日： 年 月 日 (月ごとに更新)  
記入者：( )

( )年( )組( )番 生徒氏名( )

生徒の状況 (苦戦していること)

学級担任・学年の現立て (協力依頼の場)

保護者の現立て (協力依頼の場)

短期目標

#### 生徒を取り巻く支援資源

<b>【学 校】</b> ・学級担任 ( ) ・学年主任 ( ) ・部活動顧問 ( ) ・その他関係職員 (SC、教員、支援員等) ( ) ( ) ( ) ( )	<b>【家庭・地域】</b> ・保護者 ( ) ( ) ・祖父母や兄弟姉妹等 ( ) ( ) ・塾・家庭教師等 ( ) ( )
生徒	
<b>【医療・相談機関】</b> ・主な医療機関 ( ) ・主な相談機関 ( ) ・その他関係機関 ( )	

支援の旗になるメンバー  
 〇-先生- ( )     〇学級担任 ( )

Fig. 2 個別支援・指導シート (表面)

( )年( )組 生徒氏名 ( )	学習面 ・学習状況 ・学習スタイル ・学力 など	心理・社会面 ・情緒面 ・対人関係性 ・人間関係 など	進路面 ・得意なことや趣味 ・自らの夢や希望 ・進路希望 など	健康面 ・通学状況 ・身体面の様子 など
いいところ 子どもの得意な得意	・学習状況 ・学習スタイル ・学力	情緒面 対人関係性 人間関係	得意なことや趣味 自らの夢や希望 進路希望	通学状況 身体面の様子
気になるところ 支援が必要なもの	・学習状況 ・学習スタイル ・学力	情緒面 対人関係性 人間関係	得意なことや趣味 自らの夢や希望 進路希望	通学状況 身体面の様子
してみたこと 今まで行った、あるいは今 行っている支援などの結果				
方針	この時点での目標と支援方針 <短期目標>			
支援策	なにを			
	だれが			
	いつからいつまで			
結果	成果、課題 引き継ぎ事項等			

Fig. 3 個別支援・指導シート (裏面)

イ. B中学校での「個別支援・指導シート」を仲立ちとした教師-外部支援者間の連携協力の調整

B中学校での「個別の指導・支援計画」ファイルの活用の際には、時間的なことが障害となり、ケース会議が設定できないという条件があった。しかしながら、外部支援者がB中学校から有用感を感じてもらうためにも、「個別の指導・支援計画」の活用及び定着は重点的課題であると考え、当時B中学校で対応に苦慮していた2年生女子生徒への支援を教頭に申し出て、2009年10月よりチーム支援体制を作り上げ、その中でこのファイルの活用を試みることにした。教員の参加は得られない代わりに第3著者が外部支援者と教員との間の調整役となり、学級担任や学年主任への聞き取りにより情報を収集し、個人ファイルの作成を行った。それに基づいてSCや支援員と協議を行い、必要な情報は付箋紙を使ってファイルに付け加えるとともに、支援方法についての話し合いを行った。こうして次第に完成された個人ファイルをもとにもう一度学級担任と学年主任に働きかけ、具体的な支援策に関する了承を得た。

このようにして、B中学校における「個別の指導・支援計画」ファイルは、外部支援者と第3著者との間の適切なコミュニケーション・ツールとなり、支援の対象となった女子生徒が抱える困難状況や改善の方向性、支援策などを具体的に明らかにする上で効果的であった。また、第3著者は外部支援者と生徒指導主事や学級担任とをつなぐ役割を果たすこととなり、その結果として教員側の支援対象生徒理解を深めるのに役に立った。しかしながら、実習期間の終了

時期が迫っていたこともあり、こうした個別支援活動の成果を確認するところまでには至らなかった。

### (5) まとめ

第Ⅰ、Ⅱ期の取り組みを全体的に振り返るならば、次のような提言的なまとめをすることができる。これらが各学校の実情に応じて、少しずつではあっても浸透させていくことが今後望まれるであろう。

Table 11 取り組みを終えてのまとめ

---

①今できていること（今後も継続して欲しいこと）の確認
○外部支援者が事務仕事などに使うメインの机を職員室内に確保すること。
○管理職や担当教員による外部支援者の保護者や生徒への情宣活動。
②いまずぐできること
○教員が、外部支援者が置かれている立場を理解・配慮すること。
○教員が、外部支援者の話を聞く機会を設けること。
○各外部支援者が学校分掌上どの位置に置かれるのか、さらに外部支援者がどのような支援が得意であるのかを全職員で確認すること。
③条件を整えばできること
○年度初めまでにコーディネーターを中心に、外部支援者それぞれの役割分担を決めておくこと。
○外部支援者の代表者と教員の代表者（コーディネーター）を決め、その2人の連携を深め、それぞれの代表者が外部支援者及び教員の役割の調整をして行くこと。
④将来的に必要と思われる制度
○外部支援者の活動領域の拡大（勤務制限を撤廃し、家庭訪問などを可能とすること）。
○外部支援者が常時学校に滞在できるようなサービスシステムの確立。

---

## 総合的考察

### (1) 取り組みの成果

本稿は、本学大学院教育学研究科学校教育専攻高度教育実践専修に在籍した静岡県教育委員会派遣の現職大学院生による中学校教育現場への参加型実践研究の取り組みをまとめたものである。この参加型実践研究は、将来的な教職大学院への移行時に、大学院生が身につけるべき実践的指導力が学校教育現場への課題意識を持った参入を通してどの程度達成できるのかの可能性を測る一つのバロメータという役割も有している。

ここではこの参加型実践研究の取り組みを通して、まず第1の視点として、実習先の学校教育相談体制や活動にどのような影響をもたらしたのか、第2に、学校と外部支援者との協働の在り方という本参加型実践研究のテーマに関してどのような成果や教訓が得られたのか、さらに第3に、参加型実践研究に従事した大学院生の力量形成にどのような効果があったのか、の三側面から考察を行う。

まず第1に、実習先の学校教育相談体制や活動への影響という点については、以下の2点を挙げることができる。

①両中学校ともに現職大学院生が実習生として各校の学校教育相談活動の一部に積極的に参加することによって、これまでに組み込まれていなかった支援活動が新たに遂行されるようになったこと。例えば、A中学校におけるピア・サポートに基づく不登校生徒を対象とした家庭訪問や、B中学校における外部支援員と生徒指導主事あるいは学級担任との組織的な連絡調整などが該当する。

②外部支援者を対象とする聞き取り調査や教員向けの調査の実施を通して、教員と外部支援者との相互理解が進んだこと。例えば、A中学校では、第3著者との事前協議に基づく外部支援者の提案を契機として、特別支援教育部会の活性化につながった。

こうした実習先の中学校における教育相談体制・活動の変化は、実習先に参加した大学院生が現職教員でしかも生徒指導主事歴の長い人材であり、学校と外部支援者をつなぐコーディネータ役の必要性を以前から問題意識としてもっていたことが大きく影響している。実習校側としても、そうした事情に精通している者であればこそ安心してコーディネータ役を委ねることができたのであろう。

第2の学校と外部支援者との協働の在り方という本参加型実践研究のテーマに関する成果としては、次の3点をあげることができる。

①学校（関係教員）と外部支援者をつなぐコーディネータ役を配置する必要があること。

A, B中学校ともに、教員と外部支援者をつなぐコーディネータ役が不明確であり、そのことが両者間の関係を必ずしも風通しのよい状態、すなわち苦戦する生徒に関する情報の共有と対処方針の明確化につながっていない状態をもたらしていた。言い換えれば、双方の連携協力関係は十分に機能しているとは言えない状況にあった。両中学校の学校教育相談体制上の課題の一つが教員と外部支援者間の連携不足にあることを、実際のそれぞれの学校教育現場への定期的な参入を繰り返す中で発見するとともに、第3著者自身が双方を結びつける役割を意識的に目指したことが、不登校生徒の学校復帰や特別支援教育部会の活性化をもたらすなどの具体的成果につながったといえる。

②学校（関係教員）と外部支援者間のコミュニケーションの円滑化と子どもが抱えている課題の理解と対応を進めるための道具として、「個別の指導・支援計画」ファイルが有効であること。

①で述べた教員と外部支援者とのコーディネータ役が必要であるとの認識をかりに学校関係者が持ったとしても、現実には多忙感に苛まされている教員にとっては、外部支援者との連携協力に十分な時間を確保できないという実態も存在する。その中で、本稿で提案した「個別の指導・支援計画」ファイルは、B中学校での特別支援教育コーディネータとの協働例にもあるように、生徒が苦しんでいる問題の理解や支援策の共有を進め、実際に関係教員を巻き込んで支援のための動きをつくり出すきっかけとなった。付箋紙の活用を含めて、できるだけ負担のかからないような手だてを工夫することで、この「個別の指導・支援計画」ファイルは、課題を抱えた生徒の適切な見立てと支援策の策定・実施に役立つであろう。

③①及び②で指摘した体制とコミュニケーション・ツールの活用を前提とした場合、次の課題として、校内外の支援者のモチベーションの高揚と支援活動の効率化を図ることが重要であること。

学校教育相談体制の充実に向けたコーディネータ役の配置と教員と外部支援者間の連

携協力の円滑化につながるコミュニケーション・ツールとしての「個別の指導・支援計画」ファイルの有効活用は、支援活動を行う関係者が課せられた役割を意欲的に遂行するための前提条件であるとも言える。モチベーションややる気、モラルといった前向きな姿勢は、自分がどんな役割を与えられ、どんな内容の活動をどこまでやればよいのかのガイドラインが成立し、しかも成果が目に見える形で示されたときにいっそう明確となる。今回の実習校への継続的参加では、第3著者自身が学校と外部支援者間の繋ぎ役を務め、両者間の話し合いの場を設けたり、両者間の意思伝達を仲介する役割を担って来た。また、両者をつなぐツールとして「個別の指導・支援計画」ファイルが有効であることを示してきた。しかしながら、いかに適切な人材をコーディネータとして配置し、学校と外部支援者とをつなぐ有効なツールが開発されたとしても、実際に学校教育相談活動に携わる担当教員及び外部支援者の双方が意欲的に活動を展開する条件が満たされなければ、結局は“絵に描いた餅”状態に陥りかねない。関係者のモチベーション向上と支援活動の効率化のための工夫のような次段階の達成目標を提示できたことは、本参加型実践研究の取り組みが、まさに“現場を知る”フィールドスタディ的要素を色濃く備えていたことを示している。

第3に、参加型実践研究に取り組んだことが大学院生のスクールリーダー力量の形成に対してどのような効果があったのかという点に関しては、以下の3つを挙げることができる。

#### ①課題抽出・解決力の形成

特定の中学校への長期にわたる継続的参加を通して、観察や聞き取り、質問紙調査などの手法を用いながら、当該校の学校教育相談体制・活動の現状の把握を行い、それに基づいて改善すべき課題（教員と外部支援者間の連携協力）を絞り込むとともに、具体的な改善計画を立案・遂行・実践・評価するというPDCAサイクル型の活動に取り組んだ。この過程で第3者の課題抽出・解決力が形成されたと考えられる。

#### ②協働する力の形成

テーマが学校内に参入している外部支援者との間の連携協力であったことから、具体的な改善計画に関するPDCAサイクル型活動に取り組むことは、同時に、両中学校の外部支援者との間に適切なコミュニケーション関係を築くことを意味していた。とくに参加型実践研究テーマの出発点となった課題は外部支援者の不安や苦戦状態を明らかにすることであり、そのために聞き取り調査を丹念に進めることが同時に外部支援者の認知や感情状態を共感的に理解することと結びついていた。両中学校の外部支援者の立ち位置の不明確さはそのまま外部人材としての第3著者の立場のあいまいさと通ずるところがあり、その共通点をもとに両中学校の外部支援者との良好な関係を築き上げて行った。このことは生徒指導主事歴の長い第3著者自身のこれまでを反省的に振り返り、外部支援者の立場から学校教育相談体制・活動を見つめ直す機会となり、外部人材との連携協力に関する新しい視点と協働する力の獲得をもたらしたと考えられる。

#### ③個別支援力の形成

A中学校での不登校生徒に対する教室復帰に向けた支援は、学級担任を支えることを重要な視点として位置付けつつ、外部支援者を援助チームの中に組み入れた活動を展開した。被援助者の得意なこと（スポーツなど）を取り入れること、ピアサポート

の効果的運用, さらにはキーパーソンとして学級担任を位置付けた上でのチーム援助など, 今後の不登校支援に役立つ経験が蓄積され, 第3著者の今後の個別支援能力の向上にとって重要な意義を持つと考えられる.

## (2) 今後の課題

本稿では, 教員としての高度な実践的指導力育成を目指す参加型実践研究のある取り組みを題材として, 実習先のA, B両中学校の教育相談体制・活動の現状把握と改善に向けた実践的課題の抽出, 改善を目指した介入計画の策定・実施・振り返りなどの経緯を明らかにしようとしたものである. この参加型実践研究は, 教職大学院として開設することが義務づけられている「学校における実習」を試行的に実施したものであり, 原則として1, 2年次に毎週1日, 全日参加することとしている.

この参加型実践研究が本研究科のカリキュラムの一環であることによるいくつかの制約をどのように軽減するかという点が今後の課題である. 例えば, カリキュラム上の制約から, 実習先には週1日しか参加することができない. 2年次になって時間割上多少のゆとりができれば週2日間参加することも可能であるが, 本参加型実践研究のように複数校を実習先とした場合には, 週1日という形にならざるを得ない. このことは, 実習校にとっては週1日だけという限定的参加となることを意味し, 継続性や連続性という点で, さらには教職員からの理解という点で, 課題を残すこととなる. 第3著者が実習開始直後から数ヶ月にわたって悩み続けた自らの“立ち位置”の不明確さは, こうした限定的な参加形態がもたらしていると言っても過言ではない.

同様に, 参加期間の制限, とくに終了の時点がやはりカリキュラム上制限されていることも, 例えばA中学校で組織した不登校生徒へのチーム支援体制のその後をフォローできないという不充足感を参加者と実習先の学校双方に残すことになる.

このように解決すべき課題が明確にされたことには特別な意義がある. 今後実習生を送り出す専攻として, 定期的な実習状況の相互検討機会を設定するなど, しっかりとした支援体制を確立することが必要である. 幸い, 実習の受け入れ先の各学校からは, 参加型実践研究の取り組みは全体に高い評価を得ている(石田・加藤・原田唯・原田年, 2010)ので, 高度な実践的指導力育成及び検証の機会として今後とも最重要視することが望まれる.

## 文 献

- 原田唯司 2005 教師が持つ属性および教育相談観とスクールカウンセラーの活動評価との関連 静岡大学教育学部研究報告(人文・社会科学篇), 54, 155-172.
- 石田純夫・原田唯司・加藤弘通 2009 学校教育現場との往還を組み込んだ大学院授業の展開—生徒指導支援コースでの実践— 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要17, 205-210.
- 石田純夫・加藤弘通・原田唯司・原田年康 2010 修了生の自己評価及び連携協力校からの評価に基づいた教職大学院教育の成果検証の試み 日本教育大学協会平成22年度研究集会, 54-55.
- 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房
- 箕浦康子 1999 フィールドワークの技法と実際 ミネルヴァ書房

- 文部科学省 2010a 平成21年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」  
 について（小中不登校）（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/22/08/1296216.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/08/1296216.htm)）
- 文部科学省 2010b 平成21年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」  
 について（暴力行為，いじめ高等学校不登校等）  
 （[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/22/09/1297352.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/09/1297352.htm)）
- 大野木裕明 1997 アクションリサーチ法の理論と技法 中澤潤・大野木裕明・南博文（編）  
 心理学マニュアル観察法 北大路書房 46-53.
- 滝充 2004 ピア・サポートではじめる学校づくり－中学校編 金子書房
- 山口豊一・吉田香衣・石川章子 2009 中学校教師のチーム援助モチベーションに関する研究  
 －インタビューを題材とした質的研究－ 跡見学園女子大学文学部紀要 42, 61-73.

資料

実施日 : 第 回  
 次回予定 : 第 回  
 出席者名 :

苦戦していること ( )

児童生徒氏名		学習面	心理・社会面	進路面	健康面
担任氏名		(学習状況) (学習スタイル) (学力) など	(情緒面) (ストレス対処スタイル) (人間関係) など	(得意なことや趣味) (将来の夢や計画) (進路希望) など	(健康状況) (身体面の様子) など
情 報 の ま ま と め	(A) いいところ 子どもの自助資源	・好きな教科 ・やりやすい学習方法 ・学習意欲	・性格のいいところ ・楽しめること ・人とのつきあい方	・得意なことや趣味 ・将来の夢、憧れている人 ・進路希望	・体力や健康状況
	(B) 気になるところ 援助が必要なところ	・成績の状況や学習の様子 ・苦手、遅れの目立つ教科 ・学習意欲	・性格の気になるところ ・気になる行動 ・人とのつきあい方	・目標や希望の有無 ・進路情報	・心配なところ ・こだわりや癖 ・気になる体の症状
	(C) してみたこと 今まで行った、あるいは今行っている援助とその結果				
援助方針	(D) この時点での 目標と援助方針	この子どもにとって必要なこと、大事にしてほしいところ、配慮してほしいこと			
援 助 案	(E) これからの援助で 何を行うか				
	(F) 誰が行うか				
	(G) いつから いつまで行うか				

参照：石隈利紀・田村節子共著『石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門—学校心理学・実践編—』図書文化社  
 石隈利紀著『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