

教職課程の受講生における生徒指導と教育相談に対する印象の比較

— 特に生徒指導に関する授業のための基礎資料として —

平成30年10月

島根大学教育学部

「教育臨床総合研究17 2018研究」

教職課程の受講生における生徒指導と教育相談に対する印象の比較

— 特に生徒指導に関する授業のための基礎資料として —

Comparative Study of Impression of Student Guidance and Educational Counseling
in the Teacher-Training Course

— As the Underlying Data of the Lesson about Student Guidance —

西 嶋 雅 樹

Masaki NISHIJIMA

(教育学部附属教師教育研究センター)

要 旨

本研究では、教職課程を履修している学生が生徒指導と教育相談に対して抱いている印象について、SD法による把握を試みた。結果からは、生徒指導には押しつけがましい印象が、教育相談には受容的な印象が学生には抱かれやすいことが示された。これらの印象の差をそれぞれに従事する教員個人に帰属させるのではなく、役割や立場に起因するものとして位置づけることが、学生対象の授業においてもスクールカウンセラーなどの立場からの連携においても有効であると考えられる。

〔キーワード〕 生徒指導 教育相談 SD法 パルソナ 教員養成

I 問題・目的

生徒指導の基本書である『生徒指導提要』（文部科学省，2010）は生徒指導について、「生徒指導とは、一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動のこと」と定義している。また、同じく『生徒指導提要』は教育相談について、「一人一人の生徒の教育上の問題について、本人又はその親などに、その望ましい在り方を助言すること」と中学校学習指導要領解説（特別活動編）を引用すると同時に、「教育相談は、児童生徒それぞれの発達に即して、好ましい人間関係を育て、生活によく適応させ、自己理解を深めさせ、人格の成長への援助を図るもの」と定義している。この教育相談は、生徒指導と対立する教育活動ではなく、生徒指導の実践形態の一つとして『生徒指導提要』の第5章に位置づけられている。

『生徒指導提要』第5章における教育相談について特に論じたものには、福田・名島(2011)がある。福田・名島は、『生徒指導提要』の内容を、現場の実践に結びつけた形で読み解こうとしている。福田・名島は生徒指導と教育相談はそれぞれ集団も個も重視しつつ、生徒指導では集団により重点が置かれ、教育相談では個により重点が置かれると読み解いている。このように、生徒指導を論じる際には個か集団かというわかりやすい二分法から論じるのではなく、個という観点と集団という観点とが混じり合う実践として理解するのが、実情にも『生徒指導提要』にも即している。

ところで、生徒指導や教育相談について、教職課程を履修している学生はどのような印象を抱いているのであろうか。教職課程の授業に限らず、授業を行う上では、対象がどのような予備知識や印象を抱いているかを踏まえた上で行うことが望ましい。

生徒指導や教育相談に関するこの種の調査では、SD法を用いた比較を行うことが多い。

生徒指導と教育相談を直接的に比較した研究は複数ある。岩井(1991)は、教員養成大学の学生を対象として、生徒指導、教育相談、進路指導のそれぞれについて自由記述やSD法によって探索的な調査を行っている。岩井の取り組みは、アカデミズムと現場の実践の橋渡しをするための基礎資料として、すなわち学生の認識のありようについて把握を試みた研究として位置づけられるものである。その後続く藤田・清水・伊谷(1999)も、SD法によって生徒指導と教育相談についてイメージの調査を行っている。藤田・清水・伊谷の調査では教育相談についての言及も見られるが、主たる対象は生徒指導に絞られている。その中で、調査対象者の中学時代・高校時代、現在の生徒指導のイメージを対象としたり、大学での生徒指導に関する授業の前後で生徒指導に関する印象の評定値の変化に着目したりという取り組みを行っている。この他、同種の先行研究として、生徒指導と教育相談をとりあげた研究ではないが、教員とカウンセラーを対象として双方のイメージの比較を行った伊藤(1994)が挙げられる。

学生を対象とした授業のみならず、他職種から教員へのコンサルテーションにおいても、教員研修においても、対象者がどのような知識や印象に基づいて学習活動や教育実践を行おうとしているのかという対象者そのものについての理解は、その後の働きかけの質を左右する。スクールカウンセラーなどの立場から教員との連携を図る上でも、生徒指導と教育相談がそれぞれどのような印象で捉えられがちなのかということを知っておくことは有用である。

そこで本研究では、次の2点を目的として学生を対象とした調査を実施した。

①生徒指導と教育相談のそれぞれに関する印象を把握すること。

②把握された印象に基づいて、生徒指導と教育相談のよりよい連携のための視座を見出すこと。

こうした調査研究は、新規性のある試みではないかもしれない。しかし、他ならぬ本学における学生からデータを得ることは、本学の学生により即した授業を提供するという観点からは意義ある試みとして位置づけられよう。また、主要な先行研究が20年ほど前のものであることを考えても、その間の社会や教育の変化を被った今の時代において改めて生徒指導や教育相談の印象に関するデータを得ることは、今日的な教育課題を理解する上での基礎資料の蓄積という意義があると考えられる。

II 方法

1. 手続き

(1) 実施時期

2017年9月に、筆者が担当する授業の中で実施した。

(2) 調査協力者

調査協力者の学年は、すべて3年生であった。年齢の平均は、20.55歳 (SD=0.60) であった。また、男女の内訳は、男性7名、女性15名であった。

(3) 調査用紙の構成

調査用紙への回答は、無記名式とした。

調査用紙は、

- ①生徒指導についての印象の評定 (30項目の形容詞対)
- ②教育相談についての印象の評定 (同上)
- ③生徒指導と教育相談のそれぞれにこれまでどのくらい馴染みがあったかについての評定
- ④生徒指導と教育相談のそれぞれに関する回答のしやすさについての評定
- ⑤生徒指導と教育相談を実践していく上で不安に思うこと (自由記述式；生徒指導・教育相談・両者に共通のいずれに該当するかを回答ごとに選択)

の全部で5つの質問項目から構成した。

①～④に用いた尺度の内容については、後述の【2 材料】の中で述べる。また、①と②については調査協力者間で呈示順が異なるように、カウンターバランスを取って調査用紙を構成した。

なお、本研究では、①～⑤の項目のうち、①～④を分析対象とした。

(4) 倫理的配慮

調査用紙のフェイスシートに、次の2点について明記し、かつ口頭で読み上げた上で、回答を求めた。

- ①回答は任意であり、回答しなくても成績等で不利益を被ることはないこと
- ②統計的な処理を行うので個人が特定されることはないこと。

また、調査結果のうち、生徒指導と教育相談の印象の評定については、簡易の分析を行った上で後日の授業の中で学生にフィードバックを行い、授業内容として還元した。

2. 材料

(1) 印象の評定

SD法による生徒指導と教育相談の印象の評定に用いたのは、30対の対尺度であった。これら30対の対尺度は、対人認知の研究 (林, 1978) で挙げられており、かつ、教員とカウンセラーのイメージの比較を行った研究 (伊藤, 1994) で採用されている項目から構成した。これらの対尺度は、内容的にも生徒指導と教育相談の双方の印象を表すのに妥当と考えられるものであった。用いた対尺度は、呈示順も含めて、表1の通りであった。

各対尺度の評定には7件法を用いた。評定項目は中央が「どちらでもない」で、そこから両極に向けて「やや」、「かなり」、「非常に」の順に配置した。また、結果の処理に際しては、各対尺度の左側の「非常に」を1点、中央の「どちらでもない」を4点、右側の「非常に」を7点として算出した。

(2) 回答のしやすさと馴染みの程度

生徒指導と教育相談のそれぞれについて、上記の(1)の評定の後に、「生徒指導(あるいは教育相談)について問われることは、あなたにとってどのくらい回答しやすいことでしたか?」、「生徒指導(あるいは教育相談)は高校までのあなたの生活において、どのくらい馴染みがありましたか?」という2項目について尋ねた。評定には、ここでも7件法を用いた。7件法の評定項目および統計の処理については、(1)として述べた内容と同様のものであった。

Ⅲ 結果

1. 統計的検定

生徒指導、教育相談のそれぞれに対する印象の評定を、対応のあるt検定によって対尺度ごとに比較した。その結果を表1として示す。

表1 生徒指導と教育相談の印象の評定 (n=22)

	対尺度	生徒指導		教育相談		t値
		平均	SD	平均	SD	
1	親しみやすい－親しみにくい	4.82	1.14	4.00	1.41	2.61*
2	不安定な－安定した	3.86	1.17	4.23	1.27	-1.00
3	緊張した－ゆったりした	2.59	1.05	4.14	1.58	-3.82**
4	気長な－短気な	4.14	1.04	2.68	1.21	4.36**
5	積極的な－消極的な	3.27	1.39	3.91	1.15	-1.40
6	ふまじめな－まじめな	5.32	1.49	5.55	0.86	-0.84
7	落ちついた－せっかちな	4.45	0.96	2.68	1.43	5.29**
8	あきっぱい－がまん強い	4.45	0.80	5.23	1.07	-3.73**
9	にぎやかな－静かな	4.36	1.22	5.95	0.84	-5.20**
10	親切な－いじわるな	3.50	1.22	2.64	1.18	2.72*
11	感じのわるい－感じのよい	3.95	1.00	5.23	1.15	-6.06**
12	たくましい－弱々しい	2.95	0.95	3.91	1.02	-2.87**
13	自信のある－自信のない	3.18	0.96	3.86	0.99	-2.56*
14	不誠実な－誠実な	5.09	1.06	5.55	0.80	-3.58**
15	あたたかい－つめたい	4.23	1.45	2.32	1.09	6.06**
16	さっぱりした－しつこい	4.91	1.41	4.27	0.77	1.84†
17	知的でない－知的な	4.27	0.88	4.95	0.72	-2.73*
18	情熱的な－冷静な	2.91	1.31	4.18	1.62	-2.82*
19	意欲的な－無気力な	2.82	1.01	3.41	0.85	-2.20*
20	無責任な－責任感の強い	5.09	1.15	4.86	0.71	0.79
21	思いやりのある－自分勝手な	3.41	0.96	2.32	0.78	4.80**
22	しっかりした－たよらない	2.82	1.05	2.82	0.96	0.00
23	明るい－暗い	3.77	0.75	3.82	1.01	-0.20
24	心のひろい－心のせまい	4.14	1.04	2.68	0.89	5.97**
25	でしゃばりな－ひかえめな	3.36	0.58	4.55	1.10	-4.28**
26	信頼できない－信頼できる	4.27	1.08	4.86	0.94	-3.05**
27	いじっぱりな－すなおな	3.82	0.73	4.68	0.84	-5.23**
28	意志が強い－意志が弱い	2.91	0.97	3.36	0.58	-2.22*
29	ユーモアのない－ユーモアのある	3.41	1.30	3.59	1.18	-0.64
30	かたい－やわらかい	2.36	0.95	3.82	1.84	-3.60**

†p<.10, *p<.05, **p<.01; いずれも両側検定

2. プロフィール

生徒指導と教育相談のそれぞれに対する印象の評定をプロフィール化した。その結果を、図1として示す。なお図1では、生徒指導と教育相談の特徴がプロフィールから読み取りやすいように、項目の順序ならびに対尺度の左右を表1の内容から適宜変更した形で示した。対尺度の記載順序ならびに左右の並べ替えの基準は、各尺度が以下に記す5つの領域に区分されることが明示されるように行った。

評定値としては、4点が印象としてニュートラルな評定であったことを意味する。したがって、プロフィール中の5つの領域の区分は、図1の左側に配置された形容詞・形容動詞について、

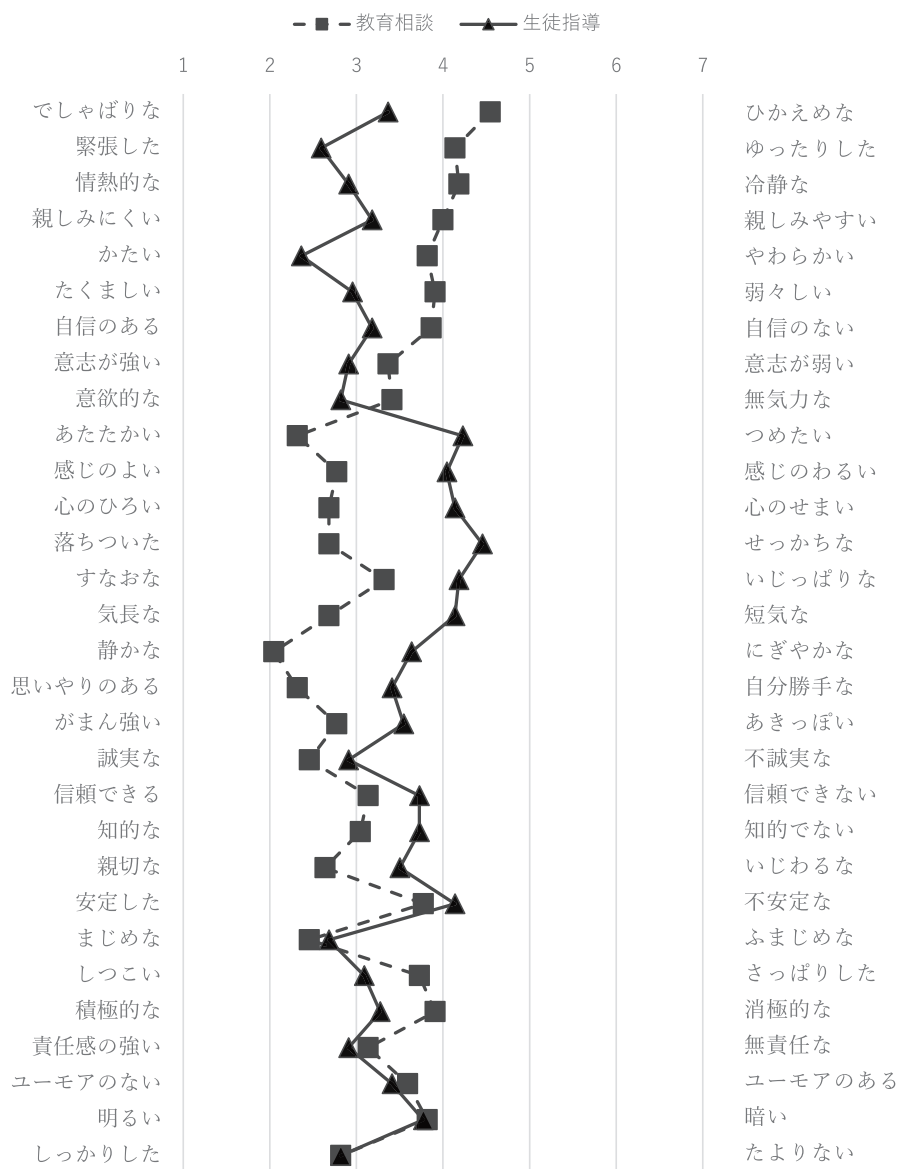


図1 生徒指導と教育相談の印象評定値のプロフィール

A領域：生徒指導のみに優勢（教育相談は逆方向の印象）

B領域：生徒指導も教育相談も同方向の印象だが、生徒指導が特に優勢

C領域：教育相談のみに優勢（生徒指導は逆方向の印象）

D領域：教育相談も生徒指導も同方向の印象だが、教育相談が特に優勢

E領域：生徒指導，教育相談の評定値間に有意な差が見られない

というものであった。A領域からD領域までの4つの領域は、生徒指導と教育相談の評定値の平均点に統計上有意な差が見られた項目群である。

また、プロフィールから各領域に属する形容詞・形容動詞を抜き出したものが表2である。

表2 各領域に属する形容詞・形容動詞

領域	意味するところ	形容詞・形容動詞
A領域	生徒指導のみに優勢（教育相談は逆方向の印象）	でしゃばりな、緊張した、情熱的な、親しみにくい
B領域	生徒指導も教育相談も同方向の印象だが、生徒指導が特に優勢	かたい、たくましい、自信のある、意志が強い、意欲的な
C領域	教育相談のみに優勢（生徒指導は逆方向の印象）	あたたかい、感じのよい、心のひろい、落ちついた、すなおな、気長な
D領域	教育相談も生徒指導も同方向の印象だが、教育相談が特に優勢	静かな、思いやりのある、がまん強い、誠実な、信頼できる、知的な、親切的な
E領域	生徒指導，教育相談の評定値間に有意な差が見られなかった項目群	安定した、まじめな、しつこい、積極的な、責任感の強い、ユーモアのない、明るい、しっかりした

3. 回答のしやすさと馴染みの程度

回答のしやすさと馴染みの程度について、生徒指導，教育相談の両群で比較した結果は表3の通りであった。比較方法として、この項目に関する回答に欠損値のあった調査協力者を除いた21名について、対応のあるt検定を行った。

統計的検定の結果も、表3に示した通りであった。回答のしやすさについては、両群の間に有意差は見られなかった。また、馴染みの程度については、生徒指導についての評定値が教育相談についての評定値よりも小さい（より馴染みがあったことを意味する）ことが傾向として示された。

表3 回答のしやすさと馴染みの程度（共にn=21）

		平均	SD	t値
回答のしやすさ	生徒指導	4.62	1.40	0.36
	教育相談	4.48	1.36	
馴染みの程度	生徒指導	3.76	1.73	2.08 †
	教育相談	4.67	1.56	

† p<.10；両側検定

IV 考察

1. 統計的検定ならびにプロフィールから

結果として示したように、生徒指導と教育相談の間では、その印象について異なる評定がなされた。

A領域（生徒指導のみに優勢で教育相談は逆方向の印象）に属する形容詞・形容動詞は、でしゃばりな、緊張した、情熱的な、親しみにくいの4つであった。一方で、C領域（教育相談のみに優勢で生徒指導は逆方向の印象）に属する形容詞・形容動詞はあたたかい、感じのよい、心の広い、落ちついた、すなおな、気長なの6つであった。

また、B領域（生徒指導も教育相談も同方向の印象だが、生徒指導が特に優勢）に属する形容詞・形容動詞はかたい、たくましい、自信のある、意志が強い、意欲的なの5つであった。一方で、D領域（教育相談も生徒指導も同方向の印象だが、教育相談が特に優勢）に属する形容詞・形容動詞は静かな、思いやりのある、がまん強い、誠実な、信頼できる、知的な、親切なの7つであった。

B領域とD領域に属する形容詞・形容動詞は、生徒指導と教育相談のいずれにも共通する印象を意味する。加えて、生徒指導はB領域に属する印象をより強く有することと、教育相談はD領域に属する印象をより強く有するということを示唆するものである。

これらの結果が意味するのは、生徒指導と教育相談についての次のような印象上の特徴である。

生徒指導に関する印象を構成したのは、熱血的で迫ってくるような、ともすれば押しつけがましい姿勢が示唆される形容詞・形容動詞の一群であった。一方で、教育相談に関する印象を構成したのは、受容的で待ってくれる姿勢を示唆する形容詞・形容動詞の一群であった。

両者を対比すると、教員から児童生徒に接近することにより教員が主体となって行われる生徒指導と、児童生徒から教員に接近することにより児童生徒が主体となって行われる教育相談という印象の差が浮かび上がってくる。

もちろん、生徒指導と教育相談は断絶したものではない。上記の「接近」や「誰が主体か」という視点も、生徒指導と教育相談のそれぞれに固定化された属性というよりも、両者にまたがる連続体として理解するのがふさわしいと考えられる。また、教育相談がその実践の中で児童生徒の主体性を重んじて行われるものであっても、それを可能にする教育相談体制作りは福田・名島（2011）が指摘するように、管理職や教育相談担当教員がリーダーシップを発揮して整えておくべきものである。

なお、E領域（生徒指導、教育相談の評定値間に有意な差が見られなかった項目群）に属する形容詞・形容動詞は、安定した、まじめな、しつこい、積極的な、責任感の強い、ユーモアのない、明るい、しっかりしたの8つであった。なかでも、まじめな、責任感の強い、しっかりしたの3つは評定値がおおむね3点以下（この形容詞・形容動詞で示される印象が「やや」以上であることを示す）であった。

これらは生徒指導と教育相談という区分を越えて見出された印象として理解できる。すなわち、教員という存在、あるいは教育という営みに関するより広い印象として、これらの形容詞・形容動詞がまとまりを構成したと理解することができよう。特にまじめな、責任感の強い、しっ

かりしたの3つの形容詞・形容動詞を一覧した際には、世に広くイメージされる教員像が浮かび上がってくるといえる。

これらの形容詞・形容動詞によって形づくられる教員像を念頭に置いておくことは、教職課程を履修している学生の中に最大公約数的に抱かれている教員イメージを想定する上で有効といえる。そして、ここで形づくられる教員像はあくまでもイメージされた教員像であって、実際の教員は一人ひとり個別の存在であり、児童・生徒への働きかけにも多様な姿を見せるということも念頭に置いておく必要がある。

ここまで、印象の評定によって見出された以上の5つの領域に基づいて、生徒指導と教育相談の印象について論じてきた。これらの関係を図示したものが、図2である。

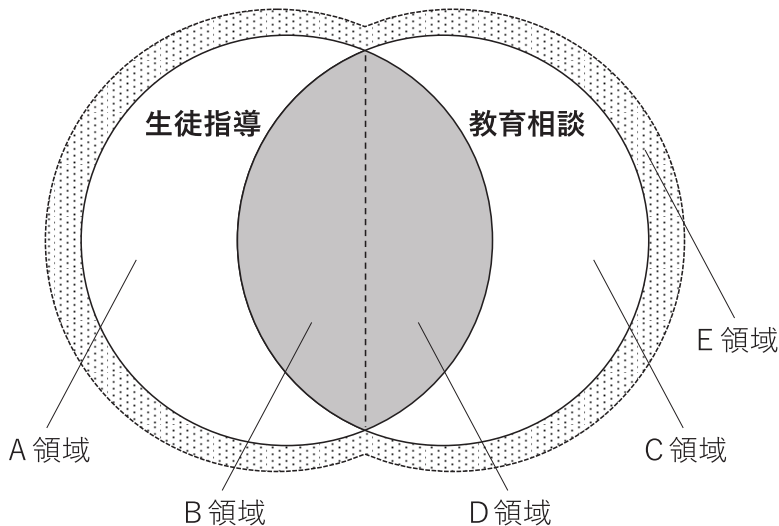


図2 生徒指導と教育相談の印象の評定結果の概念図

2. 生徒指導と教育相談の間に見られた差について

本調査では、A領域とC領域の間に見られた差をはじめとして、教職課程を履修する学生が思い描く生徒指導と教育相談の印象の差が明らかとなった。ここではさらに、生徒指導と教育相談の間に見られた差について、その差の意味するところについて検討する。

ここまでの検討で見られた差を、生徒指導を行う教員と教育相談を行う教員という個人の属性の差として捉えようとする、その差が意味するところを見誤る可能性がある。見いだされた差は、個人間に見いだされる差として捉えるよりも、一人の人の中で発揮される「生徒指導的な関わり」や「教育相談的な関わり」の差異を意味するものとして捉えるのが妥当であろう。

例えば「強面で普段厳しい体育の先生」という教員像を想定してみる。ここでは「強面で普段厳しい体育の先生」という像自体がステレオタイプの生徒指導観の体現者として措定される。その上で、さらにこの教員が「子どもが心に抱える苦しみを理解して、子ども自身が動き出すのをあたたかく広い心で待っていてくれる」という姿を示したとする。

この教員が「あたたかく広い心で待っていてくれる」（本研究でいうC領域に属する印象）という姿を見せるとき、その姿は、生徒指導を体現すると一般的に考えられがちな人が見せる

教育相談的な関わりの姿として捉えなおすことが可能となる。

本研究で見出された生徒指導と教育相談の印象の差を理解する上で、一人の人の中にスクールカウンセラー的視点と教師的視点が共に宿っていると示した高嶋ら(2007)の考えが参考になる。すなわち、一人ひとりの教員の中には、生徒指導的な視点や関わりを發揮する心の機能もあれば、教育相談的な視点や関わりを發揮する心の機能もあるのである。このように考えると、本研究で示された生徒指導と教育相談の印象の差は、個人の中に内在する2つの傾向の表れを意味するものとして捉えなおされる。

生徒指導も教育相談も(教育相談はそもそも生徒指導の一領域ではあるが)、いずれも学校で教員が子どもに向き合う営みである。しばしば別々の取り組みとして、あるいは対立する取り組みとして対置されがちな両者ではあるが、理念的な意味でも実践的な意味でも、本来この両者の間には断絶は存在しない。そのため、本研究で示された両者の差は、同じ教員でも置かれる立場や向き合う子どもによって見せる姿が異なってくるという、ペルソナという心の機能がどう發揮されるかの差として理解するのが妥当であろう。

ペルソナは古典劇において役者が着用した仮面に由来する語である。また、心理学的にはペルソナは一人の人間が社会に示す姿を指し示すためにJungが提唱した概念である。

横山(2004)によるとペルソナは「自分と社会、心の内界と外界との両方の領域にまたがって」いて、「時、場所、状況により変容する可能性があり、違う文化によりペルソナの異なった規準ができるだろうし、時代を超えても変化する」性質をもつ心の機能のことである。

生徒指導における消極的生徒指導と称される働きかけ(問題行動への対処に焦点化された生徒指導的な働きかけ)は、子どもにとっては教員が規範を体現する壁として立ちはだかってくるような体験をもたらす働きかけである。そのため子どもの体験としては、窮屈さを押しつけられるという、一見するとネガティブな印象が喚起されることになる。

この点についてペルソナという観点から理解を試みると、生徒指導部や生徒指導主任などの役割を担う教員が子どもや保護者からしばしば向けられるネガティブな印象は、その教員個人の属性に限局して理解するのみでは不十分となる。むしろ、そうしたネガティブな印象は、個人のみにも宿る属性としてではなく、立場に付随する属性にも起因するものとして理解するのが妥当なものとして捉えなおされる。

本研究で得られた評定では、例えば「親しみにくさ」という印象も、単にその人個人の属性として本来的に備わっている「親しみにくさ」のみを意味するものではない(もちろん個人に属するものである可能性も否定はしきれない)。それは、生徒指導的機能によって生じる「親しみにくさ」の可能性もあるのだと理解される必要がある。

そのため、生徒指導の中でも特に消極的生徒指導と呼ばれる領域に携わる教員を、憎まれ役を買ってくれている人として周囲が理解していくことが望ましいといえよう。

3. 回答のしやすさと馴染みの程度から

回答のしやすさに関する項目については、生徒指導と教育相談の双方に共通して「どちらでもない」と「やや回答しにくかった」の間に評定の平均値が位置していた。また、両群の間に有意な差は見られなかった。

馴染みの程度に関する項目については、生徒指導は「やや馴染みがあった」と「どちらでもない」の間に、教育相談は「どちらでもない」と「やや馴染みがなかった」の間に評定の平均値が位置していた。この両群の間には、有意傾向として差が見られることが示唆された。

この2つの結果から、馴染みの程度によらず、回答のしやすさは生徒指導と教育相談の両者において、同程度に受けとめられていたであろうことが推測される。

本研究における評定は、生徒指導や教育相談のそれぞれを実践する人物を思い浮かべるなどの教示によるものではなかった。そのため、生徒指導や教育相談という抽象的な対象に関する印象の評定によって、若干の回答しづらさを調査協力者が感じたものと考えられる。

馴染みの程度に見られた差の傾向は、生徒指導は服装や頭髮管理などと結びつきやすいが、教育相談はそもそも受けた経験がない学生が多いとする岩井（1991）の結果と一致するものである。とはいえ、ここで学生が思い浮かべて評定をしている生徒指導は、生徒指導の中の消極的生徒指導と呼ばれる領域を切り取ったものであり、児童・生徒理解や積極的生徒指導と呼ばれるような働きかけを含んだものにはなっていないことも想定される。したがって、教職課程を履修している学生を対象として生徒指導に関する授業を行う上で、児童・生徒の立場からは実感しにくい児童・生徒理解や積極的生徒指導などの営みについて強調して伝えていくことの重要性が間接的に示されたといえる。

V 結論と展望

本研究では、教職課程を履修する学生が抱いている印象についての評価をもとに、生徒指導と教育相談について比較した。また、この2つの取り組みについて思い浮かべやすい像を描写した。そして、それらの印象が生徒指導と教育相談のそれぞれに従事する教員における揺らぐことのない属性としてではなく、役割を通して賦活されるペルソナの機能の現れとして捉えることを提案した。

これらの認識は、チームとしての学校という在り方が唱えられる今日においては、教員同士の連携を考える上でも、スクールカウンセラーなどの他職種が学校と連携する在り方を考える上でも、以前にもまして有効な視点となるであろう。

今後の展望としては、教員からも同種のデータを収集することで、初学者と現場の教員の比較を行ったり、より現場に即した形での印象評定の基礎資料を集積したりという次なる課題が示された。その際に本研究で得られたデータとの差が見られれば、それは教員の養成段階にある学生と現場の教員で捉え方がどう異なるかを意味するものとなるであろう。現場における認識を授業の中で学生に伝える上でも、現場に即したデータを収集することは重要な課題である。また、学生を対象としたデータを引き続き充実させることで、本学の学生の生徒指導や教育相談についての認識の実情をより汲みあげることでも可能であろう。

このように、現段階では限定されているデータを、今後の調査で拡充していくという課題は残っている。とはいえ、本研究で示された結果と知見は、本学における教員養成という場に即した結果と知見でもある。学生向けの授業の中では自分たちの理解を客観視してもらうための資料として、教員研修においては現役の教員に自分たちの取り組みを相対化して捉えてもらうための基礎資料として、いずれにおいても活用できるものであると考える。

文献

- 藤田正・清水益治・伊谷實 (1999). 教育大学生における生徒指導と教育相談のイメージ. 教育実践研究指導センター研究紀要, 8, 101-108.
- 福田美智子・名島潤慈 (2011). 文部科学省の『生徒指導提要』における「教育相談」の検討. 教育実践総合センター研究紀要, 32, 47-51.
- 林文俊 (1978). 〈資料〉対人認知構造の基本次元についての一考察. 名古屋大學教育學部紀要 (教育心理学科), 25, 233-247.
- 伊藤美奈子 (1994). 学校カウンセリングに関する探索的研究. 教育心理学研究, 42 (3), 298-305.
- 岩井勇児 (1991). 生徒指導・教育相談・進路指導のイメージ. 愛知教育大学研究報告 教育科学, 40, 79-92.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要. 教育図書.
- 高嶋雄介・須藤春佳・高木綾・村林真夢・久保明子・畑中千紘・山口智・田中史子・西嶋雅樹・桑原知子 (2007). 学校現場における教師と心理臨床家の「視点」に関する研究. 心理臨床学研究, 25 (4), 419-430.
- 横山剛 (2004). ペルソナ. 氏原寛・亀口憲治・成田善弘・東山紘久・山中康裕 (編). 心理臨床大辞典 [改訂版]. 培風館, pp.1102-1104.

島根大学教育学部附属教育支援センター研究紀要

『島根大学教育臨床総合研究 2018 Vol.17』掲載