

## 研究ノート

# 学校教育相談の総括とこれからの展開 —保育・幼児教育実践とのつながりで—

長谷部 比呂美<sup>1</sup>、大野 精一<sup>2</sup>

---

学校教育相談の現時点での到達点を、学校教育相談再定義という形で示した。その中核となるのは、1) 参加的な観察を中核とする統合的で「賢い」アセスメントにより子どもたちを理解して見守り、2) すべての子どもが持っている創造力(クリエイティビティ)と自己回復力(レジリエンス)とにていねいに関わり、3) 早急な対応が必要な一部の子どもと凌ぎ、4) 問題等が顕在化している特定の子どもを繋げ、5) すべての子どもがこれからの人生を豊かに生き抜くために、もっと遅く成長・発達し、社会に向かって巣立っていけるように、6) 学校という時空間を耕す、7) 教育相談コーディネーター教師(特別支援教育コーディネーターを包含する)を中核とするチームによる組織的系統的な指導・援助活動(指援)である、というものである。さらに保育・幼児教育実践とのつながり(現場の特性や免許状・資格取得に必要な教育相談関連科目)で学校教育相談の新しい展開(方向)を模索した。

**キーワード:** 学校教育相談 東日本大震災、教育相談コーディネーター、幼稚園、保育所(園)

---

## 1 問題の所在

学校における教師の教育相談活動(学校教育相談 School Counseling Services by Teachers in Japan)はどんなに少なく見積もっても半世紀にも及ぶ。その中心的な対象がバス酔いやチック等の「神経症的」な習癖から登校拒否(不登校)、そして自死に至る深刻ないじめ等に変化していても、現場の教師はその都度問題解決に向けて努力をし、実際に一定の成果を出してきている。それにもかかわらずそのことが必ずしも正当に認識・評価されてきていないばかりか、今もその役割に対して懐疑的な見解が校内外に根強く残っている。どうしてこんなことになってしまったのであろうか。さまざまな理由が思い当たるが、総じて学校教育相談実践(研究)の歴史的理論的かつ各国比較的な整理や総括が不十分であったことが大きい。

本稿ではこのことをライフワークとして取り組んできた第二執筆者(大野)の研究を第一執筆者

---

1 淑徳大学短期大学部

2 日本教育大学院大学 学校教育研究科

(長谷部)が整理し(長谷部・大野の共同討議に基づき長谷部が整理・引用した)、さらなる課題として保育・幼児教育実践とのつながり(長谷部が単独執筆した)を視野に入れて、これからの学校教育相談の新しい展開を模索したもの(長谷部・大野の共同討議に基づき長谷部がまとめた)である。

なお第二執筆者(大野)の2016年10月30日時点での著作リスト(全30頁)は下記で公開されている。

<http://schoolcounseling.cocolog-nifty.com/bookreview/files/20161210.pdf>

## 2 現時点での総括

### 2-1 東日本大震災以前での総括

学校における教師の教育相談活動(学校教育相談)は、「教育相談」あるいは「カウンセリング」として心理臨床の側面が色濃いものとして始まったが、これでは学校現場に定着する基盤に欠けるものではあった(大野精一 1997a)。ただ集団指導を中心とした教師に対して一人一人の子どもを大事にする姿勢や態度を強烈にアピールするものであった。こうした流れの中で学校教育相談に関する実践や研究は、「(生徒指導との)両輪論」や「(生徒指導の)中核論」、さらにカウンセリングマインド論へと推移していくことになるが、このどれもが特有の問題と矛盾を抱えるものであった(大野精一 1997b)。

この課題解決に関して少なくとも東日本大震災以前での学校教育相談実践研究の到達点は次のように整理できた(大野精一 2013)。

#### 1) 学校教育相談の対象領域が拡大した

対象領域が心理面や社会面から進路面に拡大されて、さらに学習面や健康面が具体的な視野に入ってきた。

#### 2) 学校教育相談の方法が拡張した

対処方略が単にカウンセリングのみならず、コンサルテーションやコーディネーションに拡張されたばかりでなく、スーパービジョンやトレーニング、さらにコラボレーション(大野 2003-2006)にまで広がってきた。

#### 3) 学校教育相談の主体が拡充した

教師(教諭・養護教諭等の専任教員)が行う狭義の学校教育相談と専門機関等が行う臨床教育相談の区別と連携から、さらに、保護者、スクールカウンセラー、専門機関やNPOなど地域社会における多様な援助資源(福祉分野との連携がさらに重要)等を結びつける学校における教育相談担当者の役割が重要になってきている。

#### 4) まとめ

学校教育相談担当者を養成する共通のプログラムも、公的な資格も、そしてプロフェッション(職)もない。教職大学院でのさまざまな取り組みが出てはいるが、まだまとまった形にはなっていない。

相談教諭（支援教諭）創設に向けた教育職員免許法の改正運動も道半ばであるし、心理専門職の国家資格化（公認心理師）等はようやく緒に着いたばかりである。

学校教育相談は外に向けて大きく広がるだけでなく、これからは一つ一つ確実なものを積み重ね、それらを深化・身固めをすることが重要になっている。そのためには学校教育相談 School Counseling Services by Teachers in Japan の再定義や、教師を中心にした学校カウンセリング活動で共通する東アジア圏との交流（学会連合資格「学校心理士」認定運営機構 2010）を深めていく必要がある。

この時点においては学校教育相談実践家は、これらの諸課題解決に向けて線型的ではあるが、こうした延長線上に拡充や拡張、深化を目指して進んで行けばいいはずであった。

なお、学校教育相談の研究史総括については、小林幹子・藤原忠雄 2014a、2014b を参照していただきたい。ここでは特に学校教育相談と学校心理学について図 1（本稿末尾掲載）のようにまとめられている。日本学校心理学会編『学校心理学ハンドブック第 2 版』が 2016 年 11 月に教育出版から刊行されたが、第二執筆者（大野精一）はこの編集責任者の代表（研究委員会委員長）として執筆及び編集作業等にあたった。

## 2-2 現時点での総括

2011 年 3 月 11 日午後 2 時 46 分マグニチュード 9 の巨大地震が突如東日本を襲った。この直後から始まり現在も進行中であるさまざまな支援活動や総括シンポジウム等を通してそこから必然化する新たな課題と展望（石隈・大野ら 2012）が明確に浮かび上がってきた。特に学校現場で実際に支援を行っている学校教育相談実践家はその根底からそのアイデンティティを問われたのである。そのことを要約的に表現すれば以下の通りになる。

- 1) 被災地における非日常的な世界で、非日常的に起こっている問題（例えばトラウマへの対応等）へのケアも大切と考える。しかし、非日常的な世界であっても日常的な世界（勉強、生活、進路等）が営まれており、日常性に注目した課題支援（非日常世界の中の“日常の確保”）が求められている。
- 2) この「日常性の回復」のためには「子ども（教師や保護者の方々）の持つ回復力（レジリエンス）」への支援が重要である。
- 3) 今後のことを見据えた幅広い「日常性の回復」には、現在どちらかという医療・労働・福祉・教育等でバラバラになされている各種の支援を、子どもたちを中心にトータルコーディネートする必要がある。

これらのことを中核に据えながら学校教育相談の再定義をすれば以下の通りで、これが現時点での総括である（大野精一 2013、下線部は、大野精一 1998、2003 から改変した部分）。

学校教育相談 School Counseling Services by Teachers in Japan とは、

児童生徒の学習面（広く学業面を含む）、進路面（針路面を含む）、生活面（心理社会面および健康面）の課題や問題、論題に対して、

情緒的のみならず情動的・評価的・道具的にもサポートをするため、

実践家に共通の「軽快なフットワーク、綿密なネットワーク、そして少々のヘッドワーク」を活動のモットーに、

「反省的（省察的）実践家としての教師」というアイデンティティの下で、

0) 参加的な観察を中核とする統合的で「賢い」アセスメントにより子どもたちを理解してみまもり、

(見守る)、

1) すべての子どもが持っている創造力（クリエイティビティ）と自己回復力（レジリエンス）とていねいにかかわり

（「関わる」、狭義のカウンセリングのみではなく、構成的グループ・エンカウンター等のグループ・ワークやソーシャル・スキル・トレーニング等の心理教育も含め、さらに、そうした直接的なかかわりをチームとして支える作戦会議等をいう）、

2) 早急な対応が必要な一部の子どもとしのぎ

（「凌ぐ」、危機介入や論理療法等も含む初期対応等をいう）、

3) 問題等が顕在化している特定の子どものつなげ

（「繋げる」、学校内外の機関等との作戦会議（コンサルテーション）を土台とする連携・協働等を言う）、

4) すべての子どもがこれからの人生を豊かに生き抜くために、もっと遅く成長・発達し、社会に向かって巣立っていけるように、学校という時空間をたがやす

（「耕す」、学校づくりのことをいう）、

教育相談コーディネーター教師（特別支援教育コーディネーターを包含する）を中核とするチームによる組織的系統的な指導・援助活動（指援）である。

### 2-3 さらなる課題

上述した学校教育相談の再定義は結果として中学校・高等学校や専門学校等の思春期教育あるいは学校から社会への移行期教育（小野善郎編著 2012）という場で最適になっている。小学校（特に中・高学年）には援用できるにしても、大学での学生相談に援用するためにはさまざまな工夫を必要とする（学校教育相談に関して学生相談の考え方がどのように影響したかについては、大野精一 1997b を参照）。

この再定義に含まれていない、あるいは含み込みにくいのは、同じく大事な教育（保育）現場である幼稚園や保育所（園）、幼保一体化による認定こども園（仮称）であり、学校教育相談にとつ

でも重要な課題になっている。今日までこの点についての論及はあるが(中原美恵・大野精一 2015)、具体的レベルで学校教育相談の定義に組み込まれていない。学校教育相談は保育・幼児教育実践とのつながりでどのような展望を持ちうるのだろうか。

### 3 保育・幼児教育実践とのつながり

#### 3-1 園における教育相談の現状

幼稚園等の保育・幼児教育実践のなかで行われている教育相談も、問題を抱えた子どもだけでなくすべての子どもを対象にした子どもの健やかな発達・育ちを支えるためのものであることについては、小学校や中・高等学校で行われている教育相談と同様の営みといえる。しかし、その外形的なスタイル一つをとってみても、通常、幼稚園には学齢期以降の学校にある教育相談室といった部屋も設置されておらず、小・中・高等学校において一般的に行われている、児童・生徒を呼び出して話を聞くといった、いわゆる呼び出し面談が園児を対象にして行われることも希である。保護者との面談についても園内のどこかの部屋で改まって個別面談が行われるというより、登園時や降園時のちょっとした立ち話や、行事に参加された保護者にさりげなく話しかけるといった形をとることが多い。園側から保護者に来園を願ったり、年間行事予定に組み込まれた保護者会の後などに少し残って頂いたりして行われる面談や、保護者側からの希望により日時を設定して行われるような面談の場合には、職員室の一隅に据えられた応接用のソファで、あるいは保育室で子供用の椅子に座ってといった面談スタイルをとることも無いわけではない。しかし、往々にして保護者の中には何か子どもの相談をしていることを他の保護者に知られることを避ける傾向がみられるようで、送迎時の保護者との接触の機会をとらえて、園での子どもの様子について話したり、家庭での様子を聴いたりすることの方がはるかに頻度が高い。また、子どもも交えた三者面談のスタイルもほとんどとられないことも園における教育相談の特殊構造(非構造的で短時間の教育相談)といえるかもしれない。園での教育相談は、毎日子どもや保護者との日常的なかかわりのなかで、特段それと意識されないでなされているともいえる。

#### 3-2 園にみられる子どもや保護者の姿

かつてと比べて活力の低さが目立ったり、静かに耳を傾けるべき場面で落ち着いて話を聞けない等の子どもが目立つことが、幼稚園や保育園等の実践現場から指摘されている。自己中心的、ストレス耐性の低さ、多動や易興奮性、無気力、不適切なコミュニケーション等、多様な問題行動が幼児期の子どもたちに現れているという。長谷部・池田・日比・大西(2015)は、多くの子どもに生来備わっているはずの健やかな育ちを求める機能が十分に育まれておらず心身共に脆弱性を抱えている傾向について、保育者(幼稚園教諭や保育士)への質問紙調査の結果から報告している。また、こうした幼児の問題行動は自己制御機能との関連で捉えられることが多いが、ウイスコンシン大学

(2013)による、自己コントロール機能に係る前頭葉の発達に関する大規模調査によれば、貧困家庭の幼児に問題がみられることが指摘されている。今や6人に1人といわれる我が国の子どもの貧困の問題等、現代の社会環境も幼児期の子どもの発達に影を落としていることが危惧される。

他方、そうした子どもたちにみられる問題だけでなく、保育現場においては保護者とのかかわりも旧来の方法ではうまくいかず困難が生じているという。子どもの発達にとって最も重要な養育者のかかわりの問題を考えていくために、子どもの姿に加えて、保護者の姿についても調査した長谷部・池田・日比・大西(2016)では、親(養育者)の傾向として、「親としての自信のなさ」「親を取り巻く援助資源の少なさ」「親としての視野の狭さ」が、現場の保育者に捉えられていることが報告されている。近年注目されている養育者の Mind-Mindedness (マインズ) や敏感性、情緒的利用可能性 (Emotional Availability) 等、養育者の子どもへのかかわりが子どもの発達にとって重要であるという示唆からも、保育者の保護者への教育相談カウンセリング・子育て相談の重要性が増していることが推察される。

保育者には、保護者を含めた子どもの育ちと発達を支えるかかわりに関する確かな知識を身につけ、教育相談カウンセリングを十分に行える資質・能力がこれまで以上に期待されていると考えられる。

### 3-3 養成教育における科目「教育相談」

教育相談の資質・能力が培われる機会として、以下、たとえば、保育者養成課程における科目「教育相談」について、具体的に考えてみる。

保育・幼児教育実践現場での教育相談の担い手として、たとえば、幼稚園教諭の場合はその養成課程において、教職科目の一つとして「教育相談」を履修していることが多い。それが幼稚園教諭として欠くことできない資質能力であることは、『教育職員免許法』に明記されている。第一条に「この法律は、教育職員の免許に関する基準を定め、教育職員の資質の保持と向上を図ることを目的とする。」とあり、「教職に関する科目」の一つとして、「教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む)の理論及び方法」が置かれている。

その履修についてはまた、2016年8月現在の『教育職員免許法施行規則』第六条で「免許法別表第一に規定する幼稚園、小学校、中学校又は高等学校の教諭の普通免許状の授与を受ける場合の教職に関する科目の単位の修得方法は、次の表の定めるところによる。」とされ、幼稚園教諭に関しては、専修免許状・一種免許状・二種免許状のいずれであっても教職に関する科目のうち、「生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目」の中の、「『幼児理解の理論及び方法』または、『教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む)の理論及び方法』」のいずれか2単を修得することが定められている。

さらに、第六条の「備考」「六」に、「『生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目』は、幼稚園教諭の普通免許状の授与を受ける場合にあつては、幼児理解の理論及び方法並びに教育相談

(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む)の理論及び方法を含むものとし、小学校、中学校又は高等学校の教諭の普通免許状の授与を受ける場合にあっては、生徒指導の理論及び方法、教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む)の理論及び方法並びに進路指導の理論及び方法を含むものとする。」とあり、幼稚園教諭免許取得のためには教育相談の理論及び方法を修得することが、幼児理解の理論や方法の修得と並び不可欠ものとしてとらえられていることが窺われる。

しかし、このように「教育相談」が幼稚園教諭の養成課程段階で必修すべき科目の一つであることが明確に定められているにもかかわらず、幼稚園教育実践における教育相談の理論や具体的方法については、これまであまり目を向けられてこなかったのではないだろうか。養成カリキュラムに置かれた科目「教育相談」の授業で使用する教科書一つをとってみても、幼稚園教育実践に特化した教育相談の理論・方法に照準を合わせたテキストは現在のところ寡聞して見つけられない。そのため、初等教育の教育相談と銘打ったテキストのなかに一部幼児を対象とした教育相談の部分が含まれているものや、小・中高生を対象とした教育相談に関するテキスト、あるいは保育士資格取得のための科目「保育相談支援」のテキストを援用しているのが現状である。

保育相談支援に関しては、保育士は、児童福祉法第18条により、「専門的知識及び技術を持って、児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする者」と定められており、その養成カリキュラムに置かれている科目である「保育相談支援」の内容は、主に子育て不安等を抱える保護者に対する支援(保育指導)の方法を扱っているものである。

保育所(園)において保育士の行う保護者を対象とした支援と同様、幼稚園や認定こども園(仮称)においても教育相談(カウンセリング)を行う対象は、当該の子どもではなくその保護者である場合がほとんどであり、保護者との教育相談(カウンセリング)を通して子どもの問題の改善・解決を図っていくことが多い。また、子どもに特段の問題がみられない場合にも、子育て不安や様々な家庭的な問題を含む保護者自身の問題・課題について教育相談(カウンセリング)を行い支援をしていくことが予防的に子どもの健やかな発達・育ちに関わっていくことも考えられる。そこに保育・幼児教育実践における教育相談の特殊性の一端がみられるものの、園における教育相談が「すべての子どもを対象」とした心理教育的援助サービスであることを考えるとき、保護者への支援方法を中心としたり、学齢期以降を対象とした教育相談の理論・方法を援用したりしている現状は、将来、保育・幼児教育の現場で教育相談(カウンセリング)を担っていくための資質・能力を培うために必要十分な養成教育とはいえないであろう。

### 3-4 まとめ

幼稚園や保育所(園)等の実践現場における教育相談(カウンセリング)の中心は保護者とのかわりであり、日々の園での活動のなかで、一人ひとりの子どもの様子をよく観察し、たとえば、問題行動のみられる子どもについてその小さな変化に気づいて保護者に伝えていくこと、とりわけほんの些細な変化であっても保護者に安心を贈れるようなプラスの変化を見逃さずに伝えていくこと

でその子どもが落ち着き、問題が改善されることに繋がっていく例が多いようである。とくに、保育所では保育士の重要な業務として、専門性を生かした保護者への子育て支援の役割、保護者に対する保育指導に積極的に取り組むことが求められている。しかし、幼稚園教育・保育所保育・認定こども園(仮称)での教育・保育において、「問題を抱えた子どもだけでなくすべての子どもを対象にした子どもの健やかな発達・育ちを支える」ための教育相談の目指すところが、保護者支援や保護者を通した子どもとのかかわりが主である現状に留まるものなのか、さらに拓かれていくべきはどんなところにあるのか、今後の課題である。

#### 4 若干の結語

保育・幼児教育実践の現場においては、本稿における学校教育相談の再定義と異同ある実践活動が行われている。学校教育相談のこれからを展望するために、まずはこのことの整理から始めたい。

恐らくは保育・幼児教育実践とのつながりで学校教育相談を考えると、「教育現場」という広い場でさらなる現実的な妥当性と理論的な一般性を獲得する契機になる得るのである。特に日常生活を基盤にした学校教育相談のあり方や保護者とのコンサルテーション(作戦会議の考え方や進め方)等に関して学校教育相談の構造化に大きな示唆を与えるものと思われる。

少なく見積もっても半世紀にも及ぶ学校教育相談の実践的かつ理論的な研究はここまで来たのであり、今後とも全国の教育現場(学校教育法第1条校のみならず、保育所(園)や専門学校、各種の予備校や学習塾等)の実践家の方々と連帯しながら一緒に学校教育相談研究を進めていきたいと願っている。

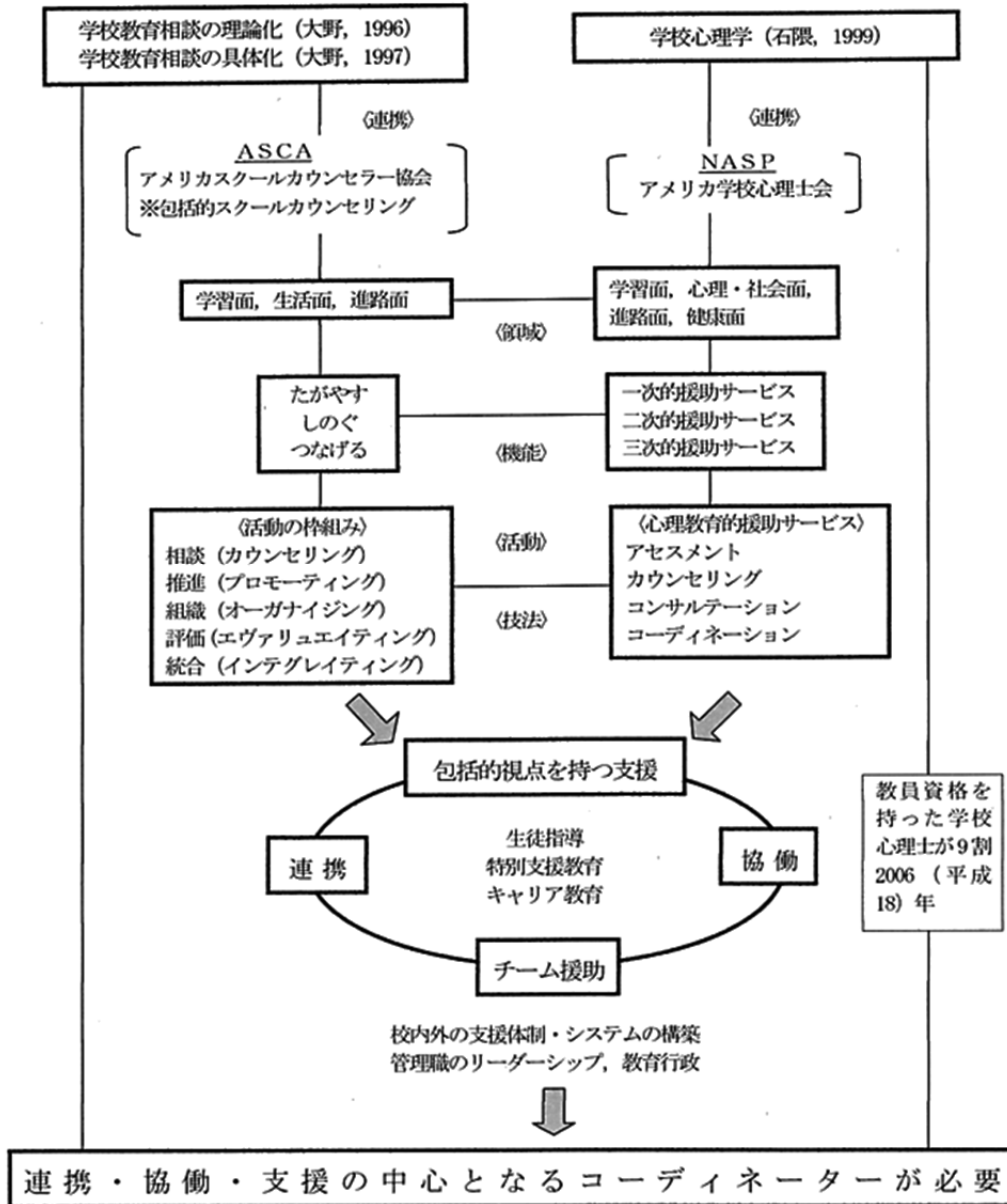
#### 引用文献

- 石隈利紀・大野精一・西山久子・都丸けい子 2012 日本学校心理士会による東日本大震災支援一子ども・学校支援チームを中心にして 日本学校心理士年報 第4号, 165-177
- 学会連合資格「学校心理士」認定運営機構認定委員会企画・監修 2010 第9回海外研修2010年香港・台湾スクールカウンセリング研修旅行報告書(DVD付)一学校現場・大学・行政の三者間連携を模索する一(学会連合資格「学校心理士」認定運営機構2010年8月発行 全180頁)
- 長谷部比呂美・池田裕恵・日比暁美・大西頼子 2015 保育者評定による最近の幼児に見られる変化一小1プロブレムの背景要因 淑徳短期大学紀要第54号
- 長谷部比呂美・池田裕恵・日比暁美・大西頼子 2016 近年の子どもに見られる心身の『脆弱性』一健やかな育ちと保育の課題一 日本保育学会第69回(東京学芸大学)大会論文集所収
- 小林幹子・藤原忠雄 2014a わが国の学校教育相談の展開史と今後の課題一学校における全ての子どもへの包括的な支援活動に関する実践の縦断的検討から 学校心理学研究 第14巻第1号 71-85



- 小林幹子・藤原忠雄 2014b 我が国の学校教育相談の課題と今後の方向性—隣接領域・分野の横断的検討と海外の動向をふまえて— 日本学校心理士会年報第7号 49-60
- 文部科学省委託 復興教育支援事業報告書 2013 「教育相談コーディネーター育成（復興教育リーダー育成）—〈岩手県立総合教育センター〉と〈一般社団法人 学校心理士認定 運営機構〉の協働事業」一般社団法人 学校心理士認定運営機構発行（280頁）2013年3月刊
- 中原美恵・大野精一 2015 研究ノート 「学校教育相談」のこれからを探る—小学校と高等学校の異同から汎用性のあるモデル構築へ— 教育総合研究第8号 日本教育大学院 大学研究紀要 31-41
- 小野善郎編著 2012 『移行支援としての高校教育—思春期の発達支援からみた高校教育改革の提言』福村出版
- 大野精一 1997a 学校教育相談の実践的な体系について 広島大学教育実践総合センター・いじめ防止教育実践研究, 2, 1-41
- 大野精一 1997b 学校教育相談とは何か カウンセリング研究, 30, 160-179
- 大野精一 1998 学校教育相談の定義について 教育心理学年報, 37, 153-159)
- 大野精一 2003 学校教育相談とは—School Counseling Services by Teachers in Japan の立場から 学校教育相談研究（日本学校教育相談学会）, 13, 77-79
- 大野精一 2003-2006 連載・学校教育相談の実践を読み解く—体系化に向けて—月刊学校教育相談 2003年4月号～2006年3月号 ほんの森出版
- University of Wisconsin-Madison 2013 Poverty influences children's early brain development.
- 大野精一 2013 学校心理士としてのアイデンティティを求めて—教育相談コーディネーターという視点から— 日本学校心理士年報 第5号 39-46

学校教育相談と学校心理学



【図1】学校教育相談と学校心理学 (小林・藤原 2014a)

長谷部比呂美、大野精一 研究ノート：

「子どもと正対する視座

—学校教育相談の総括とこれからの展開—保育実践とのつながりで—」に学ぶ

大隅心平（日本教育大学院大学）

本論文は、これまでの相談活動を総括して現時点での到達点を示し、「見守る」「関わる」「しのぐ」「つなぐ」「たがやす」の5つの視点から学校教育相談を再定義するとともに、「保育実践とのつながり」で「学校教育相談の新しい展開（方向）」について論じている。子どもが育つ学校経営を実現する上で、とくに貴重な示唆を得た学校教育相談の再定義の視点と保育実践とのつながりについてコメントしたい。

再定義の視点は、教育相談ばかりでなく、学校における教育活動の基盤構築の視点として重要な意義を持つ。とりわけ、「たがやす」は、「すべての子どもがこれからの人生を豊かに生き抜くために、もっと逞しく成長・発達し、社会に向かって巣立っていけるように、学校という時空間をたがやす」こととされている。教育目標の具現化をめざす学校経営に重なる視点である。このような視点を共有してこそ、「チームによる組織的系統的な指導・援助活動」が効果的に機能する教育活動統合の基盤を構築することが可能になるにちがいない。

再定義に至る振り返りにおいては、半世紀に及ぶ学校教育相談活動の児童生徒の問題解決に向けた努力と一定の成果が「正当に認識されていないばかりか、今もその役割に対して懐疑的な見解が校内外に根強く残っている」との指摘もある。対象領域の拡大やカウンセリング研修の整備・拡充など、学校教育相談の充実が図られてきた一方で、個々の学校においては、児童生徒の問題の顕在化によって初めて教育相談が（或いは教育相談的な対応が）起動するような現状があることも否定できない。

学校における教育活動は、教育相談をはじめ、道徳教育、特別活動、生徒指導等様々なジャンルにおよぶが、それらが相互に関連して機能し、学習主体（子ども）の成長として結実するかどうかは、本論文が示すように「日常性に着目した課題支援」の問題である。ともすると各領域の「全体計画」や「年間計画」の作成、その整合性の調整に留まりがちな現状もあるが、「問題を抱えた子どもだけでなくすべての子どもを対象」に、その「健やかな発達・育ちを支える」ために、各種の教育活動を「子どもたちを中心にトータルコーディネート」することが求められよう。

学校教育に接続する、幼稚園等における教育相談については、相談室が設置されていないなどの環境的な問題の他に、対象児の年齢から「保護者との面談を通して子どもの問題の改善・解決を図っていくことが多い」と、その特性と現状について論じられている。小学校では、入学後の登校しぶりや学級における人間関係のつまづきなど、子どもたちが遭遇する様々な「不安」への対応が求められる。経験的には、まずは保護者との連携を手掛かりとして子どもの問題にアプローチしてきたが、

本論文でも指摘されているような保護者自身の問題が相乗して、対応の難しさを実感することが多かった。本論文の考察に示唆を得て、子どもたちが感受する人（や環境）とのかかわりに正対し、まなざしの奥にある「不安」と向き合う教師の対応が問われることであったと反省する次第である。

本論文ではさらに、「子どもの貧困」等現代社会における問題や、教育相談の資質・能力を培う幼稚園教諭の養成教育の問題にも言及している。子どもの育ちに関わる通時的な観点から、一層その重要性が増している教育相談の新しい展開に期待したい。