

日本における学校心理学の研究動向 (3) — 『学校心理学研究』の掲載論文を中心に—

藤岡 秀樹

A Study of Review on School Psychology in Japan (3) :
Focusing on the Theses of “*Japanese Journal of Psychology*”

Hideki FUJIOKA

Accepted April 27, 2017

抄録：日本における学校心理学の研究動向について 2001 年から 2013 年までの展望を行った。取り上げた展望の対象は、日本学校心理学会刊行の『学校心理学研究』に掲載された「心理・社会面」の論文が中心であった。展望のトピックとしては、チーム援助、援助要請行動、信頼感、共感性、学校適応、ストレス、特別支援教育、その他の研究の 8 つであった。最後に、研究動向のまとめを、援助サービスと「チーム学校」の視点から行った。

索引語：学校心理学、援助サービス、心理・社会面、チーム学校、『学校心理学研究』

Abstract: The purpose of this study was to review school psychology in Japan from 2001 to 2013. The subjects of this study were the theses in the *Japanese Journal of School Psychology*, published by the Japanese School Psychology Association, with a focus on the psycho-social aspect of school psychology. The topics covered in this review were as follows: team support, help-seeking behavior, trust, empathy, school adaptation, stress, special needs education, and others. The summary and remaining problems were then discussed from the helping services and “school as a team” perspectives.

Key Words: school psychology, helping service, psycho-social aspect, school as a team, *Japanese Journal of School Psychology*

1. はじめに

第1報（藤岡，2014）では、『学校心理学研究』の掲載論文の内，学習面，進路面，健康面の援助領域を取り扱った論文をレビューした。学校心理学の4つの援助領域のなかで，学習面，進路面，健康面を取り扱った研究は少ないことを見いだした。第2報（藤岡，2016 a）では、『学校心理学研究』の掲載論文の内，心理・社会面の援助領域を取り扱った論文の一部をレビューした。対象となった論文の研究内容は，スクールカウンセリング，不登校，いじめ，生徒指導，過剰適応，級友関係の6つであった。

本研究では，第2報で取り扱わなかった心理・社会面の援助領域のチーム援助，援助要請行動，信頼感，共感性，学校適応，ストレス，特別支援教育，その他の論文をレビューすることにしたい。

2. 心理・社会面の研究（続き）

（1）チーム援助

学校心理学の合い言葉「みんなが資源，みんなで支援」に示されるように，学校心理学の4領域のトータルな支援では「チーム援助」が重視される。多くの研究が行われているので，順に紹介しよう。

八並・細見（2001）は，中学校における「スチューデントサポートチーム（SST）」の生徒援助システムの教育的効果を検証している。2次の援助サービスを必要とする生徒に対して，SSTの学習面・情緒面・社会面の影響を調べたところ，特に情緒面の効果が大きいことを見いだしている。SSTのモデルは，アメリカで評価の高い3つのSSTを参考にし，①システムティックな援助サイクルを有する，②ターゲット生徒に関する全ての援助情報は，電子的情報としてデータベースに記録・蓄積・管理される，③システムの開発・維持・評価に関して，大学が全面的な援助を行うという特徴をもっている。

4か月にわたる実践であったが，学業不振及び小学校時の事故の後遺症から自己否定感が強い男子生徒Aの事例を詳しく紹介している。支援前と支援後の変化について，心理検査（ Σ ）を用いた分析も行っており，学習面・情緒面・社会面の尺度の内，とりわけ情緒面の得点上昇が大きく，SSTによる改善が伺われた。その理由としては，教師間の頻繁なコミュニケーションによる対象生徒への共通理解が深化したことと，データベースによる正確・詳細な記録に基づく援助実態の把握によって，適切な援助が行われたことが挙げられている。

八並（2003）は，心理教育的援助サービスを効率的に実施することができるよう，チーム援助データベースの開発を行った。具体的には，「いつ，誰が，どこで，誰に対して，いずれの援助領域（学習面，心理・社会面，進路面，健康面）について，どのような援助サービスを実践し，それに対してどのような児童生徒がリアクションをとったのか」という基本情報に関するデータベースである。そして，応用としてデジタルファイルによるチーム援助会議録の作成へとつなげている。

片桐（2002）は，ADHDを有する非行生徒に対するチーム援助について，事例検討をまとめている。虞犯行為によって観察処分となった情緒障害特殊学級（当時）で学んでいる女子生徒に対して，心理教育的アセスメントを行い，援助サービスを実施した。その結果，発達障害が疑われたため医療機関の受診を勧め，ADHDと診断され，薬物療法を行うとともに，援助計画を修正し援助サービスを行っ

たところ、少しずつ自身の行動や感情に目が向くようになり、無事卒業することができた。ADHDの二次障害としての非行への対応を、チーム援助で行い改善が見られた事例である。

田村 (2008) は、論文「保護者はクライアントから子どもの援助のパートナーとどのように変容するか—母親の手記の質的分析—」(田村・石隈, 2007) に示された事例について、保護者が援助チームのパートナーとなるためには、援助チームメンバーのどのような関わりが有効であるかについて検討した。その結果、①保護者のカウンセリングニーズとコンサルテーションニーズの両方を充たす援助を継続すること、②「保護者が心理的に揺れている時期は、教師やスクールカウンセラー (SC) らが行う子どもへの援助活動の成果を保護者は認識しにくい」という「親・援助者間ギャップ」の存在を理解することが、保護者と援助チームを組むために有効であること—の2点を見いだした。

本研究の対象の事例 (田村・石隈, 2007) は、軽度の発達障害がある女兒で、小学校6年生から中学校卒業までが援助期間であった。援助を受けるまでの第Ⅰ期の保護者 (母親) は、子育てにおける疎外感、無力感、徒労感にさいなまれており、まさに母親自身がクライアントと言える立場にあった。女兒が6年生になり、SCとの出会いで信頼関係が構築されはじめ、心理的な揺れを伴った軌道修正がなされ、子どもを受容できるようになった (第Ⅱ期)。中学生になってからは、援助チームの中での信頼関係の広まりと深まりが見られ、援助チームメンバーとしての親役割が充実されていき (第Ⅲ期)、子どもや母親自身の将来への展望がもてるようになった (第Ⅳ期)。母親がクライアントから子どもの援助のパートナーへと変化する心理的変容過程が析出され、コーディネーターとしてのSCの役割もまとめられている。援助チームの形態も、コア援助チーム、拡大援助チーム、ネットワーク型援助チームと、女兒の援助ニーズに応じて、使い分けている。「親・援助者間ギャップ」に気づかない教師やSCも多いが、この点を十分に配慮して援助をすることが信頼感の形成とともに、有効な援助につなげるという視点で大切であると言えよう。チーム援助においては、子育ての専門家である保護者も有力な援助資源であり、他の援助チームのメンバーと対等な立場でチーム会議に参加できることが、チーム会議の成否に大きく関与する。本研究で得られた知見は、チーム援助に示唆を与えてくれると言えよう。

上村・石隈 (2008) も保護者との連携構築をどのようにするかを検討している。保護者面談において、保護者が教師と連携をどのような方法で構築したらよいか、面談での保護者の発話分析を修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて行った。役割のシナリオを利用したロールプレイを実施し、発話内容から20個の概念と8個のカテゴリーが生成された。そして、子どもの援助を具体化し、問題解決的機能をもつ「援助具体化プロセス」、保護者が把握している事実や自らの意見を伝えようとする「発信・伝達プロセス」、教師の意見を聴き、相互作用を促進しようとする「受信・相互作用プロセス」の3つに統合された。「発信・伝達プロセス」における保護者の「自己開示」は、「援助具体化プロセス」での状況理解や振り返りに伴う保護者の葛藤の表現や意味づけを促進する役割を担っていると考察された。

本研究で取り上げた保護者面談はロールプレイであり、実際の面談場面ではない点に留意する必要があるが、保護者が子どもや教師の視点からの振り返りを行える状態であるかを把握するアセスメントの重要性が示唆されたことや、振り返りで生じた葛藤を表現し、意味づける支援の重要性が示唆されたことは、興味深い。

家近・石隈 (2011) は、コーディネーション委員会の機能尺度 (中学校版) を開発した。ここで規定されている「コーディネーション委員会」とは、生徒指導委員会や教育相談部会、学年会、特別支

援教育における校内委員会を指している。研究1では、コーディネーション委員会に参加している中学校教師5名に対して、半構造化面接を実施し、援助サービスの組織やコーディネーション委員会のメリットとデメリットを尋ねた。また、61名の特別支援教育コーディネーターに対して、校内委員会でどのようなことが行われているか、自由記述を求めた。その結果を基に、コーディネーション委員会の機能項目として、①コンサルテーション及び相互コンサルテーション機能、②マネジメントの促進機能、③学校・学年レベルの連絡・調整機能、④個別のチーム援助の促進機能から成る44の質問項目を作成した。

研究2では、432名の中学校教師に対して、コーディネーション委員会の機能尺度を実施し、妥当性と信頼性を検証した。機能尺度の因子分析の結果、「個別のチーム援助の促進機能」「コンサルテーション及び相互コンサルテーション機能」「マネジメントの促進機能」「学校・学年レベルの連絡・調整機能」の4因子が抽出された。「学校組織活動に関わる教師同士の交流と部署間の連絡・調整に関わる認知」「教師の職務意欲と教育活動認知」「教師の役割行動認知」から成る教師の教育・組織活動認知尺度との相関を求め、妥当性を検討したところ、中程度の正の相関が見られた。特に、「コンサルテーション及び相互コンサルテーション機能」と教師の教育・組織活動認知尺度の3つの下位尺度との相関は $r = .50 \sim .55$ と相対的に高かった。尺度の内的整合性や再検査信頼性も安定していることを見いだした。本研究で作成された尺度は、教科担任制をとる中学校版であったが、学級担任制をとる小学校版の作成も期待したい。「チーム援助」が実施されていても、実効が十分に見られていない学校もあり、コーディネーション委員会の機能がどの程度発揮しているかが、成否につながる。校務分掌の在り方の見直しにも、本尺度は活用できるものと思われる。

(2) 援助要請行動

援助要請行動は、チーム援助と並んで日本学校心理学会での大会発表の数も多い。

林・水野(2005)は、高校教師を対象に、教師がもっている心理的援助に対するビリーフ(信念)とそれが生徒のアセスメントの視点にどの程度影響を及ぼすかを検討した。「心理的援助」に関するビリーフ尺度の因子分析では、「教師援助」と「専門家援助」の2因子が、教室(集団)場面の生徒のアセスメント尺度の因子分析では、「教室以外の状況」「行動化された生徒の様子」「情報」「教室での様子」の4因子が、個別の生徒のアセスメント尺度の因子分析では、「生徒の直接行動」「家庭」「教室での様子」の3因子が抽出された。教師の心理的援助のビリーフの「教師援助」因子は、個別の生徒のアセスメント尺度の3因子、教室場面の生徒のアセスメント尺度の4因子全てと、やや低いが有意な正の相関が見られた。他方、教師の心理的援助のビリーフの「専門家援助」因子は、アセスメント尺度とは有意な相関を見いだすことはできなかった。

本田・石隈(2008)は、中学生を対象に援助に対する評価尺度(援助評価尺度)を開発している。相談経験のある中学生(調査対象者の53.31%)の援助評価尺度の因子分析の結果から、「他者からの支えの知覚」「問題状況の改善」「対処の混乱」「他者への依存」の4因子が抽出された。開発されたこの尺度と自己効力感、自尊感情、知覚されたサポートとの関連を調べたところ、尺度の妥当性を概ね確認することができた。

本田・新井・石隈(2010)は、中学生を対象に援助要請スキル尺度の開発を行った。その結果、援助要請スキル尺度は1因子構造であること、言語的援助要請スキルや社会的スキル(Kiss-18を使用)との相関が高く、妥当性が高いことが認められた。さらに、援助要請スキルの実行と受けた援助との

関連性を調べたところ、援助要請スキルを多く用いる程、受けた援助も多いことが示された。

本田・新井 (2008) は、中学生を対象として、悩みの経験、援助要請行動、援助評価が学校適応に与える影響について、過去の適応状態を統制した上で検討を行った。1 か月前の適応状態を統制すると、①悩みの経験は「不安・抑うつ」「不機嫌・怒り」と正の相関が見られること、②援助要請行動は学校適応と関連しないこと、③ポジティブな援助評価はストレス反応の各下位尺度と負の相関が、学校生活享受感とは正の相関が見られること、④ネガティブな援助評価はストレス反応の各下位尺度と正の相関が、学校生活享受感とは負の相関が見られることが分かった。アセスメント結果を生徒にフィードバックし、早期対応を行う測度として活用できると思われる。

永井 (2009) は、小学生における援助要請要因を調べている。小学校 4 年生～6 年生を対象に、友人及び教師への援助要請意図、学校生活満足度、悩みの経験、抑うつ傾向を質問紙で調査し、共分散構造分析をしたところ、友人に対する援助要請意図には、承認と悩みの経験が正の、被侵害・不適応と活動性及び楽しみの減退が負の影響を与えていることが示された。他方、教師に対する援助要請意図には、承認と被侵害・不適応が正の活動性及び楽しみの減退が負の影響を与えていることが示された。友人への援助要請意図と教師への援助要請意図では、結果が異なる点に注目したい。同様の結果が中学生でも見られるか、今後の研究に期待したい。

永井・新井 (2013) は、中学生を対象にピア・サポートトレーニングが友人への援助要請に与える影響を検討した。16 名の中学生に 3 日間 (各回 120 分) にわたるピア・サポートトレーニングを実施する介入研究を行った。援助要請意図、利益・コストの予期、学校生活満足度の質問紙を、1 回目のトレーニング開始前、3 回目のトレーニング終了後、12 週間後のフォローアップの計 3 回実施して効果を測定した。その結果、援助要請実効の利益である「ポジティブな結果」の得点が有意に上昇し、12 週間後のフォローアップ時でも維持できていた。「学習・進路的問題の相談行動」でも得点の上昇が見られたが、このことは「ポジティブな結果」の上昇による可能性が伺われた。

ピアサポート活動は、予防的・開発的教育相談の 1 つとして、近年よく実施されるようになったが、ピアサポートモデルとピアサポートシステムモデルに大別でき、本研究で用いた技法は后者であり、援助のための訓練を受けたピア・サポーターが、仲間に対してサポートを行っていく活動であった。参加者は自発的なボランティアであり、「苦戦している生徒」が多く含まれているわけではない点に留意する必要がある。しかしながら、介入における効果があったことには注目したい。

後藤・平石 (2013) は、中学生の相談行動に対する態度の推測 (学級の援助要請規範) が、生徒個人の援助要請態度と援助不安を媒介し、友人への被援助志向性に及ぼす影響を検討した。質問紙として、学習・進路的悩みに対する個人の援助要請態度、心理・対人的悩みに対する個人の援助要請態度、学習・進路的悩みに対する学級の援助要請規範、心理・対人的悩みに対する学級の援助要請規範、援助不安の 5 尺度が作成され、相関分析を行った。そして、2 つの個人の援助要請態度、2 つの学級の援助要請規範と援助不安が被援助志向性に及ぼす影響を、共分散構造分析を用いて性別毎に分析したところ、①男女共に、個人の援助要請態度の高さと呼応性の心配の低さには、学級の援助要請規範の高さが影響すること、②個人の援助要請態度の高さは、被援助志向性の高さに影響すること、③男子においてのみ、援助不安が被援助志向性を低めること一を見いだした。性差として男子のみ、汚名の心配と呼応性の心配から、被援助志向性への影響が示された点は興味深い。つまり、男子では相談することを否定的に捉え、忌避しようとしていることが伺われるので、気楽に相談できる体制づくりも必要となるだろう。

谷島（2010）は、小・中・高校教師 240 名に対して、教師がコンサルタントに対して求める援助特性尺度と教師自己効力感尺度を実施し両者の関係を調べている。前者は、最初にコンサルテーションについて説明し、次に、受け持っている児童生徒の問題で S C にコンサルテーションを求める場合、どのような特性を求めるかを評定させる尺度で、「教師への配慮」「信頼できる態度」「問題解決志向」の 3 つの下位尺度から成る。後者の因子分析の結果から、「協働的自己効力感」「教育相談への自己効力感」「一般的自己効力感」の 3 因子が抽出された。教師がコンサルタントに対して求める援助特性尺度と教師自己効力感尺度の相関分析からは、領域別自己効力感である「協働的自己効力感」と「教育相談への自己効力感」は、教師がコンサルタントに対して求める援助特性尺度の 3 つの下位尺度と低いが正の相関が認められたが、「一般的自己効力感」とは有意な相関は認められなかった。そして、「協働的自己効力感」と「教育相談への自己効力感」のどちらも高い教師は、どちらも低い教師と比べて、教師がコンサルタントに求める援助特性の「信頼できる態度」を高く評価することを見いだした。「協働的自己効力感」と「教育相談への自己効力感」のどちらも高い教師は、自らがコンサルタントとしての役割を果たすことができ、週 1 回程度の派遣の S C を代替できる能力を有していると捉えることもでき、本研究で得られた知見は示唆的である。

（3）信頼感

中井・庄司（2007）は、中学生を対象として、教師に対する信頼感と過去の対人経験との関連を調べている。生徒の教師に対する信頼感尺度（STT 尺度）の因子分析では、「安心感」「不信」「正当性」の 3 因子が析出され、生徒の過去の対人経験が、STT 尺度と関連することを見いだしている。

そして、中井・庄司（2009）は、中学生を対象として、教師に対する信頼感（STT 尺度を使用）と教師の勢力資源、教師のリーダーシップ行動（PM 式リーダーシップ理論に基づく）との関連を調べた。その結果、教師の勢力資源と教師のリーダーシップ行動が、生徒の教師に対する信頼感の規定因となることを見いだした。STT の「安心感」には、教師の勢力資源の「親近性」「正当性」「参照性」が正の、「罰」が負の影響を示し、STT の「不信」には、「正当性」「参照性」が負の、「罰」が正の影響を示し、STT の「役割遂行評価」には、「親近性」「正当性」が正の、「罰」が負の影響を示していた。また、リーダーシップ行動との関連では、STT の「安心感」には「M（集団維持）行動項目」が、「不信」と「役割遂行評価」には「M 行動項目」と「P（目標追求）行動項目」の両方が影響を与えていることが確認された。

森田（2011）は、高校生を対象として、教師に対する信頼感とソーシャルサポートに関する高校生と教師の捉え方の差異について検討した。教師サポート尺度の因子分析では、「道具的サポート」「情緒的サポート」「積極的サポート」の 3 因子が、信頼感尺度の因子分析では、「安心感」「不信」「正当性」「受容」の 4 因子が抽出された。そして、教師と生徒の教師サポート得点には有意差があり、生徒の教師に対する信頼感や教師の集合的有能感が、教師サポート得点と関連していることが見いだされた。パス解析の結果、教師の行動に対する評価や期待は、教師に対する信頼感と関連しており、教師の正当性（公平さ）につながることを示された。生徒が必要と考えているソーシャルサポートと教師が重要と考えているソーシャルサポートに相違点があることは、興味深い結果である。

（4）共感性

鈴木（2006）は、教師（小・中・高・養護学校）と教員養成系大学生を対象として、個別性の認識

に基づいた共感（「ポジティブな情動に対する共感」「ネガティブな情動に対する共感」の下位尺度）と情動的共感（「相手を尊重した共感」「相手との相違を意識した共感」の下位尺度）から成る多次元性共感性尺度（共感体験尺度）を作成し、信頼性と妥当性を検証した。その結果、ボランティア行動、愛他的行動および態度は個別性の認識に基づいた共感と関連し、情動的共感とは関連ないこと、個別性の認識に基づく共感と他の尺度との相関分析により、教員養成系大学生と教師の発達の差異を見いだしている。

そして、鈴木（2007）は、教師に実施した共感体験尺度の再構成を行ったところ、共感体験尺度の因子分析から、「ポジティブな情動に対する共感」「ネガティブな情動に対する共感」「相手を尊重した共感」「相手との相違を意識した共感」の4因子が抽出され、教師の対人関係尺度の因子分析から、「教師－生徒関係」「職場の同僚関係」の2因子が抽出された。両尺度の間には、低いが正の相関係数が認められた、次に、教師を年代別に分けて発達の検討を調べたところ、20歳代の教師では、個別性の認識に基づいた「相手を尊重した共感」と他の共感尺度との関連が認められなかったのに対して、30歳代以降では相関が見られ、「教師－生徒関係」には、年齢が上昇するにつれて、共感性が大きな影響を与えることが分かった。

金網・濱口（2013）は、中学1・2年生を対象に、関係性攻撃の善悪判断とその判断理由が、攻撃場面の条件と判断者の共感性によってどのように変化するかをTuriel（1983）の社会的領域理論の観点から考察した。関係性攻撃加害場面は、「積極的－消極的」と「能動的－反応的」の2次元の組合せによる架空の4場面を設定し、調査協力者には無作為にその中から1場面を提示し、加害行為をした主人公の悪さの程度及び悪さの程度の判断理由尺度（道徳領域と慣習領域から成る）、共感性尺度（共感性関心と「気持ちの想像」から成る）を評定させた。

その結果、悪さの程度の判断理由尺度の因子分析からは、「道徳的理由」「グループ内の関係的理由」「慣習的理由」の3因子が抽出された。次に、共感性と道徳的判断の因果関係を調べるために、パス解析を行ったところ、能動的攻撃は道徳領域から、より悪いと判断されるのに対して、反応的攻撃は慣習領域から、あまり悪くないと判断されることが示された。そして、共感性が高い群では、より多くの道徳的理由が用いられることが分かった。先行する嫌悪事象がある場合には、それに対する報復として反応的に関係性攻撃を行うことを是認しやすく、この関係は共感性の高低とは無関係であることや、相手の感情状態を把握し、他者志向の暖かい感情をもつといった情動的共感性が、道徳領域から善悪判断をすることを促進させ、慣習領域から善悪判断することを抑制させるという興味深い知見を得た。これらの知見は、「いじめ防止教育」にも有効であると思われる。

(5) 学校適応

杉本・庄司（2006）は、中学生を対象に、「居場所環境」を調べ、学校適応との関係を明らかにした。「居場所環境」とは、どのようなバランスでいくつ所有しているかを表す用語として用いている。「居場所」がある生徒は、全体の70.5%であり、「居場所」の数の平均値は、2.39であった。人数が多かったのは、1つ目では「自分の部屋」、2つ目では「教室」、3つ目では「家」であり、学年差や性差は見られなかった。学校享受感尺度と「居場所環境」との関連を分析したところ、「居場所」のある生徒の方が、ない生徒よりも学校享受感が高く、「居場所環境」の中に他者と関わる「居場所」があること、「友達のいる居場所」があるかどうか、学校適応に関連があることを見いだした。

河村・藤原（2010）は、学校生活満足尺度を6211名の高校生に実施し、学校タイプ別に学校適応

の状態を検証した。学校タイプは「進学校」(大学進学率 80%以上)、「進路多様校」(同 20 ~ 80%)、「非進学校」(同 20%以下)の 3 種類であった。分散分析の結果、承認感、被侵害・不適応感には、学年差、性差、学校タイプ差が見られた。承認感は、「進学校」が最も得点が高く、次いで「進路多様校」、「非進学校」は最も得点が低かった。被侵害感は、「非進学校」が最も得点が高く、次いで「進路多様校」、「進学校」は最も得点が低かった。学校生活満足度を 4 群に分けて、各群の出現率を調べると、学校タイプにより有意な偏りが示された(「非進学校」では、約 60%が非承認群と学校生活不満足群に属する)。

水野・三野輪(2010)は、私立の中高一貫校の中学生を調査協力者として学校心理学的適応尺度の開発を行った。学校心理学的適応尺度の因子分析の結果、「心理領域」「進路領域」「身体領域」「学習領域」「社会領域」の 5 因子が抽出された。学校心理学の 4 つの援助サービス(石隈, 1999)のうち、「心理・社会面」が 2 つに分化された点は、興味深い。これらの各因子と自尊感情尺度との相関係数は、 $r = .303 \sim .487$ と正の相関が認められた。次に、適応尺度の構造を検討するために、共分散構造分析を行ったところ、学習領域から心理領域へ正のパスが、社会領域から心理領域へ正のパスが、心理領域から身体領域へ正のパスが認められた。また、学習領域と進路領域の間には $r = .33$ の正の相関が、学習領域と社会領域の間には $r = .24$ の正の相関が、進路領域と社会領域の間には $r = .24$ の正の相関が認められた。

藤江・藤生(2012)は、高校生を対象に、自己効力感と適応との関係を調べている。高校生とホームルーム担任に、一年間で 3 回の調査を行った。高校生には自己効力感と自己評定による不適応傾向を評定させる「学校生活サポートテスト」を、教師には出席状況(欠席, 遅刻, 早退日数), 学業成績, ドロップアウトの状況(退学, 休学, 転学)のデータ収集を依頼し、相関分析と重回帰分析を行ったところ、自己効力感が、出席状況, 学業成績, ドロップアウト, 自己評定による不適応傾向と関連があることが示された。特に、セルフコントロールに関わる自己効力感が、学校生活の適応において重要な要因であることが示された。

(6) ストレス

飯田・宮村(2002)は、中学生を対象にストレス対処スキルの育成を目指したスキルトレーニングを実施し、その効果をストレス対処スキル、ストレス反応の変化及び生徒のトレーニングに対する反応を調べた。トレーニングは、クラス単位で 50 分のセッションを 2 回実施した。測度として、学校生活スキル尺度の中の「健康維持スキル」、中学生用ストレス反応尺度、ストレス対処スキルの学習を把握するためのスキルテストと自由記述を使用した。その結果、「健康維持スキル」とストレス反応とは中程度の負相関が認められ、トレーニング前と比べてトレーニング後の方が、「健康維持スキル」の得点が有意に上昇し、効果が見られたが、ストレス反応尺度には、得点の変化は見られなかった。スキルテストの回答の変化では、トレーニング後には、ストレス対処スキルが増加しより具体的かつ幅広いストレス対処スキルが含まれていた。スキルトレーニングは、1 次的援助サービスとしての有効性も確認できた研究と言えよう。

久田・水野(2010)は、中学生を対象に、授業・学業場面で教師に期待するソーシャルサポートが、ストレス反応に及ぼす影響を検討している。「授業における教師に期待するソーシャルサポート期待尺度」を作成し、因子分析を行ったところ、「学習サポート」「情緒的サポート」「個別指導的サポート」「学習方略的サポート」の 4 因子が抽出された。次に、この尺度と学業ストレス評価尺度、スト

レス反応尺度を実施した。その結果、女子は男子よりも教師に期待するサポート期待得点が有意に高く、3年生が1年生よりも教師にサポートを多く期待すること、ストレスの経験頻度により、教師に期待するサポートが生徒のストレス反応に及ぼす影響が異なることなどを見いだした。特に、女子では「情緒的サポート」がストレス反応を緩和させることが認められた。

吉原・藤生(2012)は、高校生の友人グループの状態を把握する尺度を開発し、友人グループの状態が学校ストレスにどのような影響を及ぼすかを検討した。友人グループ状態尺度の因子分析の結果、「グループからのサポート」「グループ内の不和」「表面的同調」「良好な関係」「居場所の確保」「グループの閉鎖性」「グループへの気遣い」の7因子が抽出された。各因子の性差としては、「グループからのサポート」「良好な関係」「グループへの気遣い」において、女子が男子よりも得点が高く、「グループ内の不和」「表面的同調」において男子が女子よりも得点が高かった。

次に、ストレス反応尺度得点を目的変数、友人グループ状態尺度と主観的学校ストレス尺度得点を説明変数とする重回帰分析とパス解析を行ったところ、男子では「グループからのサポート」が「人からの評価」「人とのつきあい方」の各ストレスを、「良好な関係」は「抑うつ・不安」「不機嫌・怒り感情」「身体的反応」の各ストレス反応を、「居場所の確保」は「身体的反応」のストレス反応を低減することが示された。また、「グループ内の不和」が「人から受ける不利益」「人とのつきあい方」の各ストレスを、「表面的同調」が「人からの評価」「悪い結果の予想」の各ストレスを高めることが明らかになった。

他方、女子では、「良好な関係」は、「人とのつきあい方」のストレスを低減することが示された。また、「グループ内の不和」が「人から受ける不利益」「有意義な時間の欲求」の各ストレスと「不機嫌・怒りの感情」のストレス反応を、「表面的同調」が「自己能力の低さ」「人から受ける不利益」「人からの評価」「人とのつきあい方」「悪い結果の予想」の各ストレスを高めることが明らかになった。以上をまとめると、男子では友人グループ状態がストレス反応に影響を与えるのに対して、女子では友人グループ状態から主観的学校ストレスを経由してストレス反応に影響を与えることになり、性差が見られた点は、援助に際しても留意すべき点であろう。

(7) 特別支援教育

2007年から従来の特殊教育から特別支援教育に転換されたが、学校心理士も特別支援教育コーディネーターに多く任命され、『学校心理学研究』にも特別支援教育の論文が掲載されている。

及川(2003)は、盲・聾・養護学校(当時)の「地域支援センター」機能の展開事例を紹介している。「地域支援センター」機能には、「研究・研修」「人材派遣・資源活用」「教育活動」「教育相談」の4つがあることを実践事例を基に見だし、学校心理士の1つのモデルとして考察している。

宮木・木船(2011)は、小・中学校の特別支援教育コーディネーターの悩みについての調査を行っている。その結果、中学校のコーディネーターは、小学校のコーディネーターよりも悩みが大きいことが見いだされた。悩みに関する調査項目の因子分析の結果からは、「教職員の意識の低さ」「力量不足」「多忙さ」の3因子が抽出された。児童生徒数や学級担任の有無、コーディネーター経験年数、研修への参加回数と悩みとの関係も明らかになった。

井丸・宮木・木船(2011)は、中学校特別支援学級に在籍する知的障害児(女子1名)を対象とした学校場面で生じる不適応行動に対して5W1Hを用いた指導の効果を検討した。不適応行動面の状況整理が促進され、かつ原因帰属が修正された。さらにストレス反応や人間関係が改善され、不適応

行動の減少と適切な行動の増加が見られた。

三好・藤原（2012）は、小学校における特別支援教育担当教員の校内支援体制の活用状況に及ぼす要因を調べている。校内支援体制活用状況に関する尺度の因子分析の結果から、「校内の人的資源・支援ツール」「情報・研修」「外部からの支援」「物的資源・制度」の4因子が、職場風土尺度の因子分析の結果から、「協働的職場風土」と「同調的職場風土」の2因子が、特性被援助志向性尺度の因子分析の結果から、「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」と「被援助に対する肯定的態度」の2因子が抽出された。次に、「学校の職場風土」「被援助志向性」「被支援体験」「校内支援体制活用状況」を潜在変数とし、各尺度の下位尺度を観測変数とした共分散構造分析を実施したところ、「学校の職場風土」は、「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」と「校内支援体制活用状況」に正のパスが見られた。他方、「学校の職場風土」から「同調的職場風土」には、負のパスが見られた。「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」からは「被支援体験」に正のパスが、「被支援体験」からは「校内支援体制活用状況」に正のパスが見られた。まとめると、職場風土が特別支援教育担当教員の被援助志向性を高め、被支援体験を促進し、校内支援体制の活用につながるといことになる。

宮木・木船（2012）は、特別支援教育コーディネーターから受けた支援と小学校の学級担任の特別支援教育に関する認知との関係を調べた。コーディネーターから受けた支援尺度の因子分析の結果から、「相談」「情報提供」「校外連携と体制づくり」「指導補助」の4因子が、特別支援教育に関する認知尺度の因子分析の結果から、「指導実践への自信」「不安と負担感」「研修への意欲と一般的賛同」の3因子が抽出された。次に、コーディネーターから受けた支援頻度の高低で2群に分け、特別支援教育に関する認知尺度の得点差を検定したところ、「校外連携と体制づくり」で高頻度群の方が低頻度群よりも「指導実践への自信」が高く、「研修への意欲と一般的賛同」について、「相談」「情報提供」「校外連携と体制づくり」各々について、高頻度群の方が低頻度群よりも「研修への意欲と一般的賛同」が高かった。

児玉・山下（2013）は、小学校の通常学級に在籍している「気になる児童」について、教師を対象に調査を行った。教師の認知を尋ねるように修正した「学級雰囲気認知尺度」と「気になる児童」の質問紙を実施したところ、「気になる児童」の問題行動に関する教師の認知の因子分析の結果では、「対処可能性評価」と「影響性評価」の2因子が、「気になる児童」に対する教師の働きかけの因子分析の結果では、「介入的関わり」「受容的関わり」「客観的関わり」の3因子が抽出された。そして、相関分析とパス解析の結果、①「気になる児童」にネガティブな評価をしている場合、非親和的な学級雰囲気となる、②攻撃的、自閉症的傾向の児童では、受容的な働きかけが高い程、親和的な学級雰囲気になっていることを見いだした。

（8）その他の研究

最後に、その他の研究について簡潔に紹介しよう。心理尺度の開発の研究としては、崔・庄司（2012）が中学生の自己制御尺度の開発を、八越・新井（2013）が児童の友人愛着尺度の開発を行っている。

安達・東海林・三船・佐藤（2012）は、中学生を対象に、コミュニケーション基礎スキルと抑うつ、身体攻撃、関係性攻撃との関係を調べている。意図的隠匿以外の基礎スキルは、抑うつ、身体攻撃、関係性攻撃を抑制する効果をもつものに対して、意図的隠匿スキルは抑うつを促進する効果があることが認められた。

小口（2002）は、脅迫症状を抱えた定時制高校生に実施したレターカウンセリングの有効性を検討

し、角井(2002)は、看護学生に対して実施した心理教育的プログラムの効果を、自己受容の変化について、セルフエスティームと承認尺度を用いて検証している。

永井・新井(2008)は、悩みの種類から見た中学生における友人に対する相談行動について、予期される利益・コストとの関連を検討した。予期される利益・コストは、悩みの種類に関係なく、ほぼ同程度であることや、悩みの経験及び相談実効の利益である「ポジティブな結果」の予期は、悩みの種類や性別を問わず、一貫して相談行動を促進することが明らかになった。しかし、「ポジティブな結果」以外の利益・コストの下位尺度と相談行動との関連性は見いだすことができなかった。

岡崎・市毛・尾上・金田・大河原(2011)は、小学校で児童の支援を行うボランティアヘルパーの学生の実習記録から、対応に困難を感じたエピソードを抽出した。その結果、①児童がイライラを身体や態度で表出した場面、②児童がパニックになった場面、③児童がパニックになることが予期された場面、④児童がルールを守らなかった場面、⑤児童が身体症状を訴えた場面—の5つに分類された。各場面での援助の実際を記述し、その方法や視点を考察したところ、どの場面においても、身体感覚に着目して、安心を与えながら児童が感じているネガティブ感情を言語化し、ネガティブ感情を感じていることを承認する関わりが大切であること見いだした。感情の育ちに困難を抱える子どもが増加しているので、本研究で得られた援助の在り方については、ボランティアヘルパーのみならず、教師やSCにとっても有益な示唆を与えてくれると言えるだろう。

3. まとめ

『学校心理学研究』(第1巻～第13巻)に掲載された論文76本の内、心理・社会面の領域の論文40本の文献展覧を行った。心理・社会面の領域の論文の展覧を行った第2報では、3次的援助サービスが多いことを見いだしたが、本論文で対象とした論文は、1次的援助サービスから3次的援助サービスまで多岐にわたる内容であった。同じ心理・社会面の領域の論文であっても、第2報で取り上げた不登校やいじめ、スクールカウンセリングとは、研究内容・対象が異なることに起因するものだろう。

他方、第2報で記したのと同様に、スクールカウンセラーを取り上げた研究は散見したが、スクールソーシャルワーカーとの連携を取り上げた論文は、見当たらなかった。

さらに、2007年に特殊教育から特別支援教育に転換されたことを受けて、特別支援教育に関する論文は増加している。

第1報から第3報まで全体を通した研究動向としては、心理・社会面の研究が多い一方、学習面、進路面、健康面の研究は少ないことを指摘しておこう。不登校や発達障害の児童・生徒であっても、学習面や進路面の支援が大切であり、心理・社会面の支援と併せてトータルな支援がますます求められている。今後、これらの領域の研究が増えることを期待したい。

研究方法としては、児童・生徒・学生に対する調査研究、教師に対する調査研究、面接調査、事例研究と多岐にわたっていた。

ところで、『生徒指導提要』(文部科学省、2010)では、育てる(発達促進的・開発的)教育相談が紹介され、従来型の治療的教育相談からの転換の必要性も示唆されている。そして、「チーム援助」も取り上げられており、学校心理学の研究成果が反映されている。

さらに、文部科学省は、近年、「チーム学校」を提案している（藤岡，2016 b）。ただし、子どもと向き合える教員の数を減らし、他職種を増加させる点には、慎重さが必要である。また、学校心理士会などで構成するスクールカウンセリング推進協議会では、中長期的目標として、相談教諭（教育相談・キャリア教育・生徒指導・特別支援教育に精通した教員）の配置を要望している。学校心理学の研究においてもこれらの研究が増えることを期待したい。「チーム学校」を中心的に担っていく学校心理学を学んだ教員の養成の在り方の検討も研究課題である。

文 献

- 安達知郎・東海林 渉・三船奈緒子・佐藤恵子（2012）．中学校のコミュニケーション基礎スキルと抑うつ，身体攻撃，関係性攻撃との関連の検討 学校心理学研究，12，53-62.
- 崔 玉芬・庄司一子（2012）．中学生の自己制御（self-regulation）尺度の開発 学校心理学研究，13，3-14.
- 藤江玲子・藤生英行（2012）．高校生の学校生活に関する自己効力感と適応の関連について 学校心理学研究，12，29-40.
- 藤岡秀樹（2014）．日本における学校心理学の研究動向（1）－『学校心理学研究』の掲載論文を中心に－ 京都教育大学紀要，126，73-82.
- 藤岡秀樹（2016a）．日本における学校心理学の研究動向（2）－『学校心理学研究』の掲載論文を中心に－ 京都教育大学紀要，128，131-139.
- 藤岡秀樹（2016b）．学校におけるチーム援助のあり方 京都教育大学特別支援教育臨床実践センター（編）管理職のための特別支援教育ハンドブック pp.105-113.
- 後藤綾文・平石賢二（2013）．中学生における同じ学級の友人への被援助指向性－学級の援助要請規範と個人の援助要請態度，援助不安との関連－ 学校心理学研究，13，53-64.
- 林 照子・水野治久（2005）．高校教師の援助活動に対するビリーフと生徒へのアセスメントへの視点の関連－複合的ヘルパーの相談活動の活性化のために－ 学校心理学研究，5，25-35.
- 本田真大・新井邦二郎（2008）．中学生の悩みの経験，援助要請行動，援助評価が学校適応に与える影響 学校心理学研究，8，49-58.
- 本田真大・石隈利紀（2008）．中学生の援助に対する評価尺度（援助評価尺度）の作成 学校心理学研究，8，29-39.
- 本田真大・新井邦二郎・石隈利紀（2010）．援助要請スキル尺度の作成 学校心理学研究，11，33-40.
- 久田恵子・水野治久（2010）．教師に期待するソーシャルサポートが中学生のストレス反応に及ぼす影響－授業・学業場面に焦点を当てて－ 学校心理学研究，10，17-31.
- 家近早苗・石隈利紀（2011）．心理教育的援助サービスを支えるコーディネーション委員会の機能尺度（中学校版）の開発－学校全体の援助サービスの向上をめざして－ 学校心理学研究，11，57-68.
- 飯田順子・宮村まり子（2002）．中学生のストレス対処スキルの育成の試み 学校心理学研究，2，27-37.

- 井丸真由美・宮木秀雄・木舩憲幸 (2011). 知的障害児を対象とした学校場面で生じる不適応行動に対する 5W1H を用いた指導の効果－状況整理, 原因帰属, 情緒, 行動に注目して－ 学校心理学研究, 11, 69-80.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学－教師・スクールカウンセラー・保護者による心理教育的援助サービス－ 誠信書房
- 上村恵津子・石隈利紀 (2008). 保護者面談における保護者の連携構築プロセスに関する研究－保護者の発話分析を通して－ 学校心理学研究, 8, 59-73.
- 金網祐香・濱口佳和 (2013). 関係性攻撃加害に対する中学生の道德判断－複数の攻撃場面および共感性との関連から－ 学校心理学研究, 13, 15-28.
- 片桐俊男 (2002). 情緒障害特殊学級を起点とする心理教育的援助サービス－ADHD を有するとされた非行生徒に対するチーム援助を通して－ 学校心理学研究, 2, 3-13.
- 河村茂雄・藤原和政 (2010). 高校生の学校適応を促進するための援助に関する研究－学校タイプ, 学校生活満足度の視点から－ 学校心理学研究, 10, 53-62.
- 児玉真樹子・山下瑞紀 (2013). 通常学級にいる「気になる児童」に対する教師のかかわりが学級雰囲気及ぼす影響－「気になる児童」のタイプ別にみた検討－ 学校心理学研究, 13, 77-87.
- 三好祐二・藤原忠雄 (2012). 小学校における特別支援教育担当教員の校内支援体制の活用状況に及ぼす要因の検討－職場風土, 被援助志向性および被支援体験との関連から－ 学校心理学研究, 12, 3-14.
- 水野治久・三野輪敦 (2010). 学校心理学的適応尺度の構造－学校心理学の援助サービスの展開のために－ 学校心理学研究, 10, 63-72.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 教育図書
- 宮木秀雄・木舩憲幸 (2011). 小・中学校の特別支援教育コーディネーターの悩みに関する調査研究－学校環境やコーディネーターのキャリアとの関係－ 学校心理学研究, 11, 45-56.
- 宮木秀雄・木舩憲幸 (2012). 特別支援教育コーディネーターから受けた支援と学級担任の特別支援教育に関する認知との関係 学校心理学研究, 12, 63-71.
- 森田祐子 (2011). 高校生の教師に対する信頼感と教師からのソーシャルサポートに関する研究－教師と生徒の捉え方の違いについて－ 学校心理学研究, 11, 15-28.
- 永井 智 (2009). 小学生における援助要請意図－学校生活満足度, 悩みの経験, 抑うつとの関連－ 学校心理学研究, 9, 17-24.
- 永井 智・新井邦二郎 (2008). 悩みの種類から見た中学生における友人に対する相談行動－ 予期される利益・コストとの関連－ 学校心理学研究, 8, 41-48.
- 永井 智・新井邦二郎 (2013). ピア・サポートトレーニングが中学生における友人への援助要請に与える影響の検討 学校心理学研究, 13, 65-76.
- 中井大介・庄司一子 (2007). 中学生の教師に対する信頼感と過去の対人経験との関連 学校心理学研究, 7, 11-20.
- 中井大介・庄司一子 (2009). 中学生の教師に対する信頼感への教師の勢力資源と教師のリーダーシップ行動の影響 学校心理学研究, 9, 3-15.
- 小口正明 (2002). 脅迫症状を抱えた定時制高校卒業生へのレターカウンセリング 学校心理学研究, 2, 39-47.

- 及川利紀 (2009). 日本の学校教育システムにおける学校心理士のモデルに関する考察—盲・聾・養護学校「地域支援センター」機能の展開事例をとおして— 学校心理学研究, 3, 29-39.
- 岡崎香織・市毛 睦・尾上明日香・金田桃子・大河原美以 (2011). 小学校におけるボランティアヘルパーによる支援—ネガティブ感情表出場面での対応— 学校心理学研究, 11, 81-92.
- 杉本希映・庄司一子 (2006). 中学生の「居場所環境」と学校適応との関連に関する研究 学校心理学研究, 6, 31-39.
- 鈴木郁子 (2006). 学校教師と教員養成系大学生の共感性に関する研究—共感体験尺度の作成および信頼性・妥当性の検討— 学校心理学研究, 6, 19-30.
- 鈴木郁子 (2007). 教師の共感性と学校における教師の対人関係との関連—教師対象の質問紙調査から— 学校心理学研究, 7, 3-10.
- 田村節子・石隈利紀 (2007). 保護者はクライアントから子どもの援助のパートナーへとどのような変容するか—母親の手記の質的分析 教育心理学研究, 55, 438-450.
- 田村節子 (2008). 保護者が援助チームのパートナーとなるためには、援助チームメンバーのどのような関わりが有効か 学校心理学研究, 8, 13-28.
- 角井都美子 (2002). 心理教育プログラムを受講した看護学生の自己受容の変化—セルフエスティーム・承認尺度から— 学校心理学研究, 2, 49-59.
- Turiel, E.. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 谷島弘仁 (2010). 教師が学校コンサルタントに求める援助特性と教師自己効力感の関係 学校心理学研究, 10, 41-52.
- 八越 忍・新井邦二郎 (2013). 児童の友人愛着を測定する尺度の作成 学校心理学研究, 13, 41-51.
- 八並光俊 (2003). チーム援助データベースの開発と応用性に関する研究 学校心理学研究, 3, 19-27.
- 八並光俊・細見博文 (2001). スチューデントサポートチームの教育効果に関する研究—中学生におけるシステマティックな二次的援助サービス 学校心理学研究, 1, 19-26.
- 吉原 寛・藤生英行 (2012). 高校生の友人グループが主観的学校ストレスとストレス反応に及ぼす影響—性差を踏まえた検討— 学校心理学研究, 12, 15-27.