学校心理学部門

ユーザーから見た学校心理学の研究成果の活用

ー 学校におけるピア・サポートに関する研究を中心に ー

田 邊 昭 雄

(千葉県立船橋北高校)

Teachers' Utilization of School Psychology Studies : A Focus on Peer Support Programs

Akio TANABE

(FUNABASHI-KITA HIGH SCHOOL)

From the perspective of school teachers, this paper analyzes research outcomes of school psychology, primarily produced in the past year, and discusses their implications for peer support programs. Results show that while peer support programs have been used in schools and proven to be quite effective, few practices based on school assessment have been encouraged in these programs. To help schools better utilize research outcomes of school psychology, effective methods need to be found to link theory with practice. We expect, therefore, that research will help motivate teachers on the ground, and they will, in turn, serve the advent of new research, which will subsequently benefit them again. This cyclic relationship between theory and practice needs to be achieved in the field of education.

Key Words : school assessment, circular structure, peer support, teachers

ユーザーとしての教員の視点で、最近1年間の学校心理学に関する研究を、ピア・サポートに寄与するという点を軸に概観した。その結果、アセスメントに基づく実践という取り組みが少なく、プログラムの有効性の効果測定にかかわるものが多かった。また、学校心理学の研究成果を、学校現場で活用しようとする時の使い勝手を良くするために、それぞれの論文において研究と実践を結ぶための工夫が必要である。そして、そのような研究が多く、現職教員の実践を刺激し、その実践が新たな研究を生み出すという循環構造が育まれていくことが期待される。

キーワード：アセスメント、循環構造、ピア・サポート、教員

はじめに

学校現場の教員である筆者が本稿を担当するということは、研究者としての目というよりは、どちらかと言えばユーザーとしての現場教員の目で書くことが求められているものと理解されるので、そのような視点で論を進めることとする。

現在、教員自らがデザインした研究や、実践を理論付けするような研究も行われるようになってきている。『日本教育心理学会第53回総会発表論文集』に掲載された論文数は、口頭発表が99件、ポスター発表は485件であったが、その内現職の幼・小・中・高・特別

支援学校教員（以下現職教員と記載）が発表者となっているものは口頭発表で5件、ポスター発表で1件であった。さらに同論文集の中で学校心理学に分類された口頭発表7件、ポスター発表74件に限って見ると、現職教員のものは1件も見られなかった。

また、現職教員が連名発表の筆頭者になっているものは、口頭発表で1件、ポスター発表では6件であり、単独発表のものと合わせた割合は、口頭発表でおよそ6%、ポスター発表で約1.4%である。全体ではおよそ2.2%となっている。

もちろん共同研究の連名発表者として、あるいは大

学院生や行政関係者の発表の中には現職教員も多数いるものと推測される。また、大学関係者等の中には、幼・小・中・高・特別支援学校の教員だった者も多くいるであろう。しかしながら、この発表件数を見る限りにおいては、現職教員は研究の生産者というよりはユーザーとしての役割の方が大きいと言わざるを得ないであろう。

もちろん現場からの研究の発信は重要であるが、第一義的には、さまざまな研究成果をどのように有効に活用するかということが、現場にいる者の課題と役割であり責務でもある。それは、どれだけ有能なユーザーであり得るかということである。

飯田 (2008) は、学校心理学に関する研究が充実してきている一方で、それらは別々の学問領域の中で行われ子どもへのアプローチもさまざまであり、蓄積された研究の全体像が把握しにくいことを指摘し、実践における研究成果の使い勝手を良くする必要性を強調し、そのためには、蓄積された研究の全体像の把握が必要となるとしている。

この問題意識の下では、1年間の学校心理学に関する研究を概観するにあたっては、飯田 (2008) の基準を基に、論文の抽出が行われ学校心理学の枠組みで分類することが秋光 (2009) や今西 (2010) によっても行われてきた。これは経年的な傾向を見るには有効であったと思われる。

しかしながら実際には、多くの研究の中から学校心理学の研究として個々の論文を抽出するという作業は、基準を明確に定めたとしても難しいものである。

また、その抽出論文を学校心理学の援助領域、援助段階、援助の種類についてさらに分類すると、今西 (2010) が、文献を3段階の援助の枠組みで整理するにあたって、複数の次元にまたがっていると考えられる文献もあったが、中心とされている次元に焦点化し、敢えて分類したと言うように、敢えてという作業が加わることになる。

とにかく、このような学校心理学の蓄積された研究の全体像の把握と経年的な傾向を見ていくのならば、これまでの流れから、対象学術研究誌を以下の4つに分類することを提唱しておきたい。

第一分類：本年報における、学校心理学以外の分野の展望論文でもほとんどで対象とされている、基礎的な研究誌として『教育心理学研究』『発達心理学研究』『心理学研究』の3誌。

第二分類：学校心理学の連合学会並びに学校心理士

連携学会が発行する第一分類以外の学会誌。『特殊教育学研究』『発達障害研究』『LD研究』『学校心理学研究』『学校カウンセリング学会会報』『生徒指導学研究』『応用教育心理学研究』の7誌

第三分類：第一・第二分類以外の隣接領域の学会誌『カウンセリング研究』『キャリア教育研究』『心理臨床学研究』『健康心理学研究』『コミュニティ心理学研究』『社会心理学研究』の6誌。

第四分類：その年度の筆者の関心テーマによって変わるもの。今年度については『学校教育相談研究』『ピア・サポート研究』の2誌を対象とする。

そして、この分類とは別にその年度の『日本教育心理学会総会発表論文集』も重要な資料として活用することになる。

しかし、飯田 (2008) の言う使い勝手を良くすることには、研究者にとっての使い勝手の良さというユーザーにとっての使い勝手の良さという両面がある。本稿の研究成果をどのように活用するかという問題意識の下では後者がより重要で、そのためには全体像の把握と並んで、もう一方で個々の実践と基礎的な研究をつなぐ作業が当然のごとく必要不可欠となる。

本稿では、この問題意識の下、筆者の関心テーマであるピア・サポートを中心に、2010年7月から2011年6月末までに発表されたわが国における学校心理学に関する諸研究について、『第53回総会発表論文集』と第一、第四分類からの論文を中心に論じる。さらに、必要に応じて第二、第三分類やそれ以外のものについても触れた。

I. 学校心理学の役割

1 「経験と勘」からアセスメントへ

学校現場では、まず実践ありきである。その学校の現状、特に生徒の状況を良いと思えないならば、何とかしたいと考え、長年の教師としての「経験と勘」から紡ぎだされたさまざまな実践が行われた。それが、従来は学校や生徒の現状のアセスメントを行った上で、その結果に基づいて、何らかの理論的な裏付けの下で行われるというスタイルを取ることはあまりなかった。

それでも、その「経験と勘」がEriksonの言う「訓練された主観性」に近いものにまで達していたとすれば、結果的に優れた実践として効果を上げてきたものと思われる。

長尾 (2010) は被虐待児への援助にあたって、そのような「訓練された主観性」を身につけるため、学習

支援という領域ではあったが、心理臨床家の養成システムに照らして、自らの実践の振り返りとしての指導記録の作成とスーパービジョン（以下SVと記載）を重視した実践を行った。その結果、被虐待児との援助関係形成のための a. 安全の保障 b. 安心できる距離の確保 c. 共有すること d. 調整機能という4つの手がかりを得た。

心理臨床家ではない教員のその「経験と勘」を鍛え上げてきたものも、やはり同様の自らの実践を振り返る作業とその実践を教員相互で搾り合わせる作業を通してだったと思われるが、それは心理臨床家の養成ほどシステマティックに行われていたものではなかった。多くは職員室内外の公式・非公式を問わない教員相互のかかわり、特に先輩教員とのかかわりを通して行われてきたものと思われる。そのため、多くは単なる「経験と勘」の範疇から出るものではなかった。

もっとも、心理臨床におけるSVについても、わが国では、特に初学者に関してクライアントとの出会いを損なうことなく、より良い関係を維持し促進できるような援助の研究が今後の大きな課題である（篠原、2010）という指摘もあるように、必ずしも十分に行われてきたわけではなかった。

どちらにしても、昨今の教員の年齢構成の偏りとか、メンタルヘルスの悪化などの諸事情からすると、今まで以上に「経験と勘」を「訓練された主観性」にまで鍛え上げていくことは、従来のような自然発生的な方法（それ自体が非常に不完全不十分なものであったが）では一層難しくなっていると言えよう。

そのような状況の中で、教員の「経験と勘」を鍛え上げる一助となるのが学校心理学の重要な役割の一つであると考ええる。

例えば、河村・藤原（2010）は高校生の学校適応を促進するための援助について、学校タイプと生徒の学校生活満足度に基づいて検討した。その結果、高校生の学校適応を促進するための援助は、「進学校」「進路多様校」「非進学校」の学校タイプごとに検討する必要があることが明らかにされた。

そして、「進学校」においては、生徒同士のトラブルの発生の予防や、建設的にトラブルを解決する能力の開発を促進する援助が必要であり、「進路多様校」では、非承認群の生徒への援助を中心に対応していく必要があると考えられ、「非進学校」では、学校のさまざまな場面を活用して二次的教育援助サービスと、三次的教育援助サービスを学校組織として計画的に行っていく必要があるとした。

このような「学校生活満足度尺度」によるアセスメントから導き出された対応と「経験と勘」による対応とを搾り合わせる作業が、「経験と勘」を鍛え上げる上でも重要となる。

その同じ文脈の中で、千葉県子どもと親のサポートセンター（2011）の報告書で述べられているような教員の資質の向上と同時に同僚性を高めるための実践も模索されたのだろう。これは外部にスーパーバイザーを依頼した定期的な校内事例検討会を、意識的に構築していくという自然発生的ではないシステマティックな方法である。この校内事例検討会にはスーパーバイザーがついてはいるものの、内容的には明らかに教員相互の実践の振り返りと刷り合わせを中心とするものである。つまり、それは後述の教員相互のピア・サポート活動そのものであるとも言える。

同様の校内研修による同僚性の確立に関しては、小林・洲上（2011）の報告も見られる。この校内研修はいわゆる生徒指導上の事例検討会ではなく、授業研究を中心に据えたものである。ここでは、多忙さは確実に増したが多忙感があまり増したとは感じられないという感想が述べられた。

いずれにしろ教員の実践を「経験と勘」に基づくものから、何らかの標準化された尺度をツールとして使うにしても、「訓練された主観性」をツールにするにしても、しっかりとしたアセスメントを拠り所に行うものに変えていく必要があり、その原動力になるものが学校心理学であると考ええる。

2 学校心理士と特別支援教育

学校心理学は学校心理士の専門的資格を裏付ける理論であり、その特徴の一つは特別支援教育に大きな比重を置いているという点（石隈、1999；上野、2001；松浦、2002；海津、2005）であった。ところが、この構図は、その後、特別支援教育士（2001年3月からLD教育士として養成が始まり2005年度より現在の資格名）並びに臨床発達心理士（2002年9月より臨床発達心理士認定運営機構による資格認定の開始）という特別支援教育分野に特化して専門性をより一層強調する資格の認定が行われるようになったことで、変化を生じている。

このことは、学校心理学という理論的枠組の中では、発達障害をはじめとする特別支援教育が重要な位置を占めながらも、それを具現化する学校心理士という資格においては、その占める比重が他の資格との関係において、資格発足当時に比して相対的に減少してきているのではないかということである。つまり、両者の間に少なからぬ乖離が見られるのではないかというこ

とが危惧される。

例えば、千葉県教育委員会では、毎年、小・中・高・特別支援学校の教員を対象に教育臨床分野で10名程度の長期研修生を委託研究生として千葉大学に派遣すると同時に、千葉県子どもと親のサポートセンターで1年間の現職研修を実施してきた。その長期研修生の大半は修了後、学校心理士の資格を取得しているが特別支援教育分野については十分な研修がなされているとは必ずしも言い難い。特別支援教育に関する長期研修の分野が別に設定されているからである。

以上のことを鑑みると、学校心理士の役割ひいては学校心理学において、西山(2003)や岡(2007)の指摘するように、今後ますます学習支援に関する重要性が増してくるものと推察される。

II. 学校心理学とピア・サポート

ピア・サポートという概念は「教職員や保護者の意識(子ども観、学校観、教育観)を変え、ひいては問題を抱えている現在の学校のあり方、教育のあり方までをも変えうる可能性を秘めている」と、かつての横浜ピア・サポート研究会では謳っていた。これは大野(1997)の言う「学校という時空間をたがやす活動」とも重なるものである。その意味で学校におけるピア・サポートの展開という活動は、学校教育相談の中核となり得ると筆者は考えてきた。

学校におけるピア・サポートは、具体的には3つの局面と3つの段階で展開されている(田邊, 1998, 2001; 武田, 1999, 2001)。それは以下の3局面であり、3段階である。この基本的な構図は現在でも変わっていないと筆者は考えている。

〈3つの局面〉

- ① 児童生徒相互のピア・サポート活動
- ② 教員相互のピア・サポート活動
- ③ 保護者相互のピア・サポート活動

〈3つの段階〉

- ① PC1 (peer communicating)
 - ・集団内の全ての人を対象とする。
 - ・集団内の問題の所在に関する情報収集(ニーズ理解あるいはアセスメント)。
 - ・ある問題に関しての正確な知識、情報の提供あるいは相互交換。
- [指導者(教員・SCなど)のかかわり]
- ・ピア・エジュケーションが可能となるような正確な知識、情報の教示を中心とする教育援助。

② PC2 (peer chatting)

- ・うちとけて話すことで相互理解が深まり、相互の自己開示が促進され、問題や悩みが共有され、心の負担が軽減されることでカタルシス効果が得られる。
- [指導者のかかわり]
- ・日常生活における対人関係スキル、コミュニケーションスキルを中心とする教育援助。

③ PC3 (peer counseling)

- ・受容、共感を中心とするある程度のカウンセリング技法を取り入れた対応を通して、問題の明確化や自己洞察の促進から問題解決、悩みの解消をはかる援助活動。
- [指導者のかかわり]
- ・ピア・サポートトレーニングを中心とする教育援助。

学校におけるピア・サポート活動とは、それぞれの局面及び段階で年齢や問題を共有する者同士が相互に援助し合うことであり、常に援助される側の利益を中心に考えられてきた。つまり、生徒間であれば大人に話せないことも年齢の近い者には話せるということであり、教員間、保護者間であれば、同種の問題を抱えた者同士で援助が促進されやすいということである。

学校心理学の枠組みとの関連については、児童生徒を対象とした場合、おおよそ以下のように対応していると考えられる。ちなみに括弧内は学校教育相談の枠組みとの対応である。

もちろんこの対応は便宜的なものであり、すっきりとは当てはまらない。特に学校心理学の枠組みではサービスの担い手は主に教員であり、受益者は生徒であるのに対して、生徒相互間のピア・サポートではサービスの担い手も生徒が中心となる。教員は一步引いたSVの担い手であり、トレーニングの担い手であるという点が大きく違っている。

- ① 一次的教育援助サービス≡PC1 (≡開発的教育相談)
学校に於ける「全ての子ども」を対象とする援助。
- ② 二次的教育援助サービス≡PC2 (≡予防的教育相談)
心配される「一部の子ども」を対象とする援助。
- ③ 三次的教育援助サービス≡PC3 (≡治療的あるいは問題解決的教育相談)

特別な援助を個別に必要とする「特定の子ども」を対象とする援助。

ところで、本論で言うところのどの局面のどの段階に焦点を当てたピア・サポートであるかにかかわらず、援助される側だけでなく、援助する側の成長が注目さ

れるようになった。この点について武田（2001）が6点にまとめたものを以下に要約した。

- ① 周囲の人々の気持ちがよくわかるようになる。
- ② 客観的な自己認知を促し自己洞察に役立つ。
- ③ 援助する立場に立つことにより、精神的、社会的に成熟する。
- ④ 指導プログラムやトレーニングを受ける。
- ⑤ 試行錯誤はあるが、体験を通してコミュニケーションスキル、意思決定スキル、問題解決スキル等が体得される。
- ⑥ 社会活動の自信が得られる。他者をサポートし援助することができるという気持ちがセルフエスティームを高める。

援助する側の成長を促進している要因は以下の2つである。

- ① 心理教育的援助つまりピア・サポートトレーニングを受けるということ。

だとすれば、より多くの児童生徒に心理教育を実施していくことこそ、学校の中では重要であり、それは予防的、開発的教育相談とも重なってくる。

これは、学校心理学で言うところの一次的教育援助サービスであり、特別支援教育で言うところのユニバーサルデザインによる教育とも重なってくるものである。

- ② 他者の役に立つという体験をすること。

ピア・サポート活動として、さまざまな場面で、他者の役に立つという体験によって、達成感や自己有用感が充足されることが重要となる。

これは、学校心理学で言うところの二次的教育援助サービス、三次的教育援助サービスと重なる部分である。

以上のようなピア・サポートの理解と学校心理学との関係を考慮した上で、以下の項では、まず一人のユーザーとして気になる研究を取り上げた後、学習面、生活面（心理社会面と健康面）、進路面の各領域でピア・サポートにかかわる研究を取り上げる。さらにそれを、それぞれを研究と実践とのかかわりに焦点を当てつつ、特にユーザーの側に立って整理を行うこととした。

取り上げる研究に関しては、特にピア・サポートというキーワードを持たなくても、学校におけるピア・サポートの実践に寄与するものと判断されれば取り上げることとした。

III. 研究成果の活用

1 ユーザーとして気になった研究

（『日本教育心理学会第53回総会発表論文集』から）

山崎（2011）は現職教員の立場から、自らの学校での学習スキルを教える実践の効果を検討した。その結果「筆写力トレーニング」「見やすいノート」「記憶のスキル」「チェックペン学習法」のスキルを活用した生徒が学習成果を上げた。そしてそれらのスキルを有効活用させるのは、充実志向、訓練志向、自尊志向という学習動機であった。そこで、これらの学習動機を高め、教示した学習スキルを有効活用することで成績向上につなげるという指導の方向性が見えてきたとしている。

学習動機を高めることは難しいかもしれないが、提示された4つの学習スキルを丁寧にしっかりと教えて、少しでも成績が良くなれば、それが学習動機を高めることにもつながり、ひいては学習スキルの有効活用につながるという好循環が形成されていく。そういう可能性を具体的に示しているという意味で、いわゆる教育困難校という現場に携わっている者にとって、実践の意欲を掻き立てられる。また、特に4つの学習スキルを丁寧にしっかりと教えるという部分には、ピア・サポートとしてのかわりの可能性も生じる。その意味でも、ユーザーとして実践の意欲を掻き立てられる。

学習動機を高めるということに関して、チェスキー（2011）はアメリカにおける学習意欲の向上にかかわるReward（褒美）の使用についての考察を行い、今後の課題として真の意味で「意義のある」褒美システムを見つけ出す必要性を述べている。

これはアメリカに限らず日本の学校教育の中でも見られる問題である。賞状やカップ・トロフィーの類から副賞的に図書券やお菓子なども見られる。千葉県立船橋法典高等学校（2010, 2011）の実践では、生徒の自己肯定感を高めるために「学期皆勤賞」「読破賞」「グッドマナー賞」など数多くの表彰を行い賞状を発行したことが報告されている。

また、児童生徒の行動をコントロールするために、公式にはあり得ないが個人レベルでは、現実にお金をその褒美の対象にしている例なども見られないわけではない。また、行動コントロールのために、逆に体罰を行使するという教員の不祥事は毎年のように発生している。つまり、生徒との関係において、そこまで追い詰められてしまう場合が、教員には少なからずあるということである。

これらのことを考えると、罰の問題も考慮した、褒美についての研究は学校現場への即効的な貢献度は高

いと思われる。この様な方向の実証的な研究がさらに蓄積されることが期待される。

楠見 (2011) はスーパーサイエンスハイスクール (SSH) における学習活動の効果を見ながら、高校への満足度は、学園祭参加度の影響が大きく、学習活動は「良い成績が取れている」という学習コンピテンスを媒介として影響しており、クラブ活動参加度は直接的に影響しているとしている。

SSH の指定を受けている学校では、0 時間目、7 時間目、土曜授業などを実施している学校も見られるが、その中で誰もが相対的に良い成績を取れる訳ではない。別の形で学校への満足度を高めることで、学習活動に影響を与える方向性を模索する上で興味深い。特に学園祭の参加に関してはピア・サポートの活用度の割合は高い。

筆者の所属が高校であり、ユーザーとして言いながら、ひどく偏った取り上げ方になってしまったが、それぞれのユーザーが自分の関心と必要性に応じて、総会発表論文集を見るならば、それはまさに宝の山である。実践への意欲を高め、あるいは実践していることを研究の目で見えるための多くの示唆を得るであろう。

2 学習面に関するピア・サポートにかかわる研究

岡 (2007) が言うように、学習援助は学校心理学に基盤を置く学校心理士が行う援助サービスの中核をなすものである。特に学習意欲という視点からの支援は、学校心理士がその専門性の発揮を期待される領域である (西山, 2003) と言える。

さらに、被虐待児の研究ではあるが、具体的な課題がある学習場面の方が問題を焦点化しにくい精神療法よりも、援助的な関係を築きやすく、援助関係作りの契機になる可能性がある (高田・滝井・井上・村松, 2007) という視点からもその重要性は示唆される。

つまり学習援助は学習効果の促進そのものに寄与すると同時に、心理臨床的サービスの基盤整備という意味合いをも持っているということである。

河崎・白水 (2011) は、小学校 5 年生の算数文章題の授業で発表された複数の解法を、各自がそれでなぜ答えが求まるかを説明することによる学習促進効果を検討した結果、複数解法提示は、各自が内的に説明を考える活動と考えた結果を外化してペアで話し合う活動という内外相互作用の二要素を伴うときに最も学習促進効果を持つことが示唆されたとしている。

さらに、奈田・丸野 (2011) は小学校 3 年生に買い物課題を用いた実験を行った。それによれば、共同活動セッションにおいて他者から提示される自分とは異なる

考えを踏まえて、それに自己省察を加えるということは、単に自らの視点に沿った知識の取り込みという既存知識の精緻化を進めるだけの知的営みではなく、自らの視点を広げると同時に他者の視点にも考慮した新たな知の再構成のために必要となる活動であることが、この研究の結果、より明確に提示できるようになったとしている。

これらの研究における共同活動セッションやペア活動は、学習面に対するピア・サポート活動を実践する場合の一つの方向性を示しており、学習援助領域における一次的援助サービスにかかわる基礎研究として興味深い。また、これは教育支援センター (適応指導教室) 等での実践についても示唆を与えるものであり、その意味では三次的援助サービスにかかわるものでもある。

3 生活面 (心理社会面と健康面) に関するピア・サポートにかかわる研究

吉田 (2010) は、小学校での保健委員会活動の一環としてのピア・サポート活動において、対立解消を図るためのピア・サポートトレーニングプログラムの開発・作成とその実践について報告し、学校現場の限られたトレーニング時間で行うことを前提にした 45 分間を 1 単位時間とし 4 単位時間で行う対立解消スキル・トレーニングについて述べている。これは、保健委員をサポーターとして養成するにあたって、効率よく対立解消スキルを獲得させることをねらいとして行われた。

その活動場面で、言い合いをしている幼児 2 人に調停を試みたが「関係ないよ」と言われ何もしてあげられなかったという課題がサポーターから出された。これに対して、サポーターの調停を必要としているかどうかの確認がなされていなかったという点についての SV がなされた上で AL'S 公式の A (Agree) の必要性を再確認している。

本田・新井・石隈 (2010) では、中学生を対象に適切な他者の選択と援助要請の方略という 2 つの概念を踏まえた援助要請スキル尺度の作成を目的に研究がなされ、その妥当性が支持された。その中で、援助要請スキルを多く用いるほど受けた援助も多いことが示された。

この研究では実践への提言ということで、生徒の援助要請スキルの高さをアセスメントすることが可能であるとしている。つまり、作成された援助要請尺度をアセスメントの一つとして用いることで援助要請スキルの不足なのか、スキルはあるが別の理由で使用でき

ないのか判断することができるとしている。その上で、援助要請スキルの低い生徒に対しては、欠如または不足するスキルの獲得を目標としたソーシャルスキルトレーニングが有効であろうとしている。

この二つの研究からは、研究目的や対象などに大きな違いがあるが、ピア・サポーターの調停中の課題をサポート側の問題として捉えるだけでなく、援助を受ける側のスキル不足の問題として捉え直してみれば、援助要請スキルの獲得を目標とした全校児童生徒に対する一次的援助サービスの必要性という側面も浮かび上がってくる。そしてそれをより有効で効率的に実施するために、アセスメントによるターゲットスキルの選定やそのために有効なサポーター養成プログラムの検討といった新たなあるいはより精緻な研究や実践の必要性が見えてくる。

これは基礎研究と実践あるいは実践研究の循環性を示す具体例であり、ユーザーとしての教員の使い勝手の良さを考えるならば、多少なりとも研究者側で活用の可能性について触れることが必要であろう。

また、一次的援助サービスの実践として、鳥居(2011)は高校1年生に対してKiSS-18を用いて標的とするソーシャルスキルを選定し、その後学年全員に対してソーシャルスキルエジュケーション(SSE)を実施して効果が見られたとしている。

この研究では、はじめに全教員を対象として特別支援教育の基本的理解の講義やSSEの演習を実施し、次に教育相談担当教員が1年生生徒全員に対してSSEを実施し、各担任のモデリングの対象とした。その間にワークシートや指導案の作成という教員への授業実践のためのきめ細かい支援を行い、最終的に通常の学級担任によるSSEの実践にまでつなげるという試みがなされた。

これは通常の教育の中で特別支援教育が機能していくための一つの方向性を示している。ただこの研究は、高校におけるユニバーサルデザインによる特別支援教育の一環としてのSSEの実施であり、効果測定としては他の取り組みの影響も否定できない。

石川・岩永・山下・佐藤・佐藤(2010)は2つの小学校の3年生を対象に、集団SSTの実施の時期をずらして、介入期間中のプログラム以外の影響を統制したSST群とウェイトングリスト群(WL群)の両群で、児童がターゲットスキルを確実に習得していることを明らかにした。また、社会的スキルへの介入のみで、抑うつ等の低減効果が確認されたとしている。

これはウェイトングリストコントロールデザイン

を採用した研究であるが、この研究デザインの採用によって、研究の精度が高まると同時にユーザーの使い勝手の良さにも貢献している。つまり、さまざまな行事は学校や学科、学年全体というまとまりを持った単位集団で同じ時期に実施するという傾向の強い学校現場の中で、同じ学校、学科でも学年が違うことによる実施時期の違い、あるいは同じ学年でもコースや選択科目が違うことによって、たとえ同時期にSSTが実施できず時期をずらしたとしても、同様に効果が期待できるということを明らかにしたということでもあり、学校での活用の幅を広げる理論的裏付けとなり得る。

高橋(2010)は中学1・2年生を対象にスクール・ワイド形式でピア・サポートプログラムを実施し、その効果について実践群と対象群の比較検討を行った。その結果、「承認感」「効力感」「非侵害感」「劣等感」に改善が見られたという。

この研究では、トレーニングからSVまでを一次的教育援助サービスの枠組みの中で、全て行ったことに特徴がある。つまり全ての生徒にサポーター養成のトレーニングを実施し、実際に小学校・保育園・幼稚園・老人施設でのサポート活動も体験させ、それに伴うSVもクラス単位のグループSVを全ての生徒に実施した。これはそのままサポートを受ける側としての受け入れ易さを育んでもいる。

ただ、その分アセスメントの弱さとグループSVのサイズの大きさが気にかかった。特にSVについては、実際のピア・サポート活動やトレーニングの中で、一人でも傷つく生徒が出ないように十分すぎるほど配慮することが望まれる。

深谷(2011)は教育困難校においてグループ対人関係療法を参考にした個別面接とグループワークを併用した実践を行い、このグループが個別面接での洞察と集団での行動を結びつけるための移行的役割を果たす可能性を窺わせた。

カウンセリングにおける個人の洞察をどのように行動変容に結びつけるかは、大きな課題の一つであるが、個別カウンセリングと日常集団における行動との中間に同様の問題を抱える生徒同士の移行支援的なグループを活用するというこの方法は、ピア・サポートの一つの可能性を示唆するものであるとも言える。

高坂(2010)は青年期の友人関係における被異質視不安と異質拒否傾向、友人関係満足度の関連をパス解析で検討した結果、女子及び高校生男子において、異質拒否傾向が友人関係満足度を低め、大学生男子以外で、異質拒否傾向が被異質視不安を高め、高校生女子

と大学生男子において、被異質視不安が友人関係満足度を低めていることが明らかにされたとした。

さらに朝日・青木(2011)では、友人との間で親密さを体験していること、友人に情緒的に入れ込むことが、心の発達に伴って異なる意味を持つということ、またそれに伴い、時期によって友人関係に関する学校での心理教育的な援助の形は異なることが示唆されている。

この高坂(2010)と朝日他(2011)の指摘は、心理教育的プログラムの実施を考えていく上で、性別や時期に応じて変えていく必要があり、今まで以上に多くの要因を考慮した上で緻密なプログラムの選択構成をしていく必要性を窺わせた。特にオプションなピア・サポートトレーニングのプログラムを組むにあたって、重要な示唆を得た。

4 進路面に関するピア・サポートにかかわる研究

井島(2010)は中学生を対象に、自己認識を中心テーマとした心理教育的アプローチによるキャリア教育内容のプログラムを実施し、既存の尺度で事前事後の効果測定を行った。その結果、女子において一般性自己効力感が向上し、職業進路熟成では男女共に自分を活かせる職業への認識、人生進路熟成では人生を豊かにするための努力をするなどの項目が向上しており、キャリア教育において、直接的に自己認識に関する内容を取り入れることは有用であり、心理教育的アプローチによるキャリアガイダンスの可能性は更に検討できることが示されたとした。

自己理解・他者理解を深めることは、いわゆるピア・サポートトレーニングの中でも重要な部分を占めるものである。受験に関する進路指導を含まず、その先の人生と生活に焦点を当てたキャリアガイダンスにおいてもその有用性が示されたことは、両者を一体化した取り組みの可能性を示唆している。

なお本研究においては実験協力校の要望で統制群を設定せず、全クラスにプログラムを実施している。この一次的教育援助サービスとして学年の生徒全員に実施して欲しいという学校の要請は学校としては当然のことである。

研究のユーザーとしての学校は研究のフィールドの提供者でもある。この利点を活かし、生徒の利益になるという意味での利益提供を受けることを考えながら、今後、積極的に研究の場を提供していくことを望みたい。それは、そのまま開かれた学校づくりにもつながるものである。

進路面に関する研究については、一つしか触れることができなかった。文献検索の対象自体を第二、第三

分類の研究誌にまで広げておく必要もあったかと思われる。

おわりに

本稿では、ユーザーとしての現職教員の視点で最近1年間に発表された学校心理学に関する研究を概観した。その中でもピア・サポートに寄与するという意味でのピア・サポート関連の研究について論じた。

ピア・サポートの醍醐味は必要に応じてオプションなトレーニングプログラムを組むということであると筆者は考えている。そうするとその前提はアセスメントということになる。アセスメントの結果として、その学校その児童生徒にとって、より効果的なプログラムが組まれるのであって、プログラムに児童生徒を合わせている訳ではない。

その点で、今期のピア・サポートあるいはSSTなどの一次的教育援助サービス研究を振り返ると、まずプログラムありきで、その効果を学校現場で検証するデザインのものが多かった。それはプログラムを組む上でのパーツを増やすという点では大いに意味のあることである。

しかし、より児童生徒への実践としての意味合いを多く持たせた上で、研究を行うとなるとアセスメントをおろそかにしてはならないはずである。研究の目的が違っても、児童生徒の参加を促す研究である以上は、その兼ね合いをしっかりと自覚して行う必要があると考える。

学校心理学に関する研究論文をユーザーとしての教員の使い勝手の良いようにするためには、マクロ的には飯田(2008)の言うように別々の学問領域の中で行われている研究成果の蓄積の全体像を明らかにすることが必要である。それは当然のことながら研究者相互の使い勝手の良さにも貢献することになる。また、ピア・サポートを中心に考えるならば、その学問領域は多くの教科領域にかかわるものにまでさらに広がると考えられ、難しさは一層増すことになる。しかし、そのような研究成果の蓄積は、今後さらにその重要性を増すことになるだろう。

そして、もう一つミクロ的には、個々の研究論文特に基礎的研究においては、少なくとも著者自らが学校心理学の論文をもって任ずるならば、あるいは学校心理学に多少なりとも寄与すると考えるならば『学校心理学研究』誌の論文に見られるような、研究成果の「現場への提言」あるいは「実践への提言」というような項目立てがされていると、特に現職教員や初学者

にとっては、そのままの利用ではなくても工夫応用のヒントとなり、新たな発想や活用への意欲が掻き立てられることになるのではないだろうか。

この両者が相まって、教育心理学における学校心理学分野あるいはそこに寄与すると考えられる研究成果が、多くの現職教員の実践を刺激し、その実践が新たな研究を生み出すという循環構造が育まれていくことが期待される。そのために、学校心理士の研修会などでも、絶えず研究と実践を結び付けるような具体的な実践の研修会が求められるだろう。

すでに、八並（2006）は2004年の動向を述べる中で、学校心理学が理論的形成期から教育現場への応用実践期を迎えたと言えるだろうと指摘している。そのような応用実践期から、さらに循環構造形成期への移行がはじまっていると筆者は捉えている。

引用文献

- 秋光恵子（2009）．学校心理学に関する研究の動向—学校における子どもの人間関係に関する研究を中心に— 教育心理学年報, **48**, 153-162.
- 朝日香栄・青木紀久代（2010）．思春期における友人関係の発達の变化の様相—親友関係 Chumship の形成度ならびにメンタルヘルスとの関連から— カウンセリング研究, **43**, 182-191.
- チェスキーあいみ（2011）．アメリカの小学校における褒美の使用についての考察 教心 **53**, 30.
- 千葉県子どもと親のサポートセンター教育相談部（2011）．教育相談機能を活かした教育相談実践事例集 教員の同僚性を高めるための校内事例検討会研究報告, **9**, 104-115.
- 千葉県立船橋法典高等学校（2010）．高等学校における発達障害支援モデル事業（平成20・21年度）報告書
- 千葉県立船橋法典高等学校（2011）．自己啓発指導重点校の記録
- 深谷佳子（2011）．高校におけるグループ対人関係療法的アプローチの実践—集団が苦手なA子の自己受容過程に注目して— 学校教育相談研究, **21**, 4-13.
- 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, **10**, 33-40.
- 飯田順子（2008）．学校心理学に関する研究の動向と課題—援助サービスの統合に向けて— 教育心理学年報, **47**, 137-147.
- 井島由佳（2010）．キャリア教育における心理教育的アプローチによるプログラムの検討 学校教育相談研究, **20**, 4-14.
- 今西一仁（2010）．学校心理学に関する研究の動向—学校における進路面の援助に関する研究を中心に— 教育心理学年報, **49**, 140-149.
- 石川信一・岩永三智子・山下文大・佐藤 寛・佐藤正二（2010）．社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果 教育心理学研究, **58**, 372-384.
- 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
- 海津亜希子（2005）．実践上の課題に対する研究の貢献性—特別支援教育コーディネーターに焦点をあてて— 教育心理学年報, **44**, 119-125.
- 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.
- 川崎美保・白水 始（2011）．算数文章題の解法学習に対する複数解法説明活動の効果—混み具合比較課題を用いて— 教育心理学研究, **59**, 13-26.
- 小林義忠・淵上克義（2011）．教師の同僚性を高める校内研修の効果に関する事例研究 教心 **53**, 506.
- 高坂康雅（2010）．青年期の友人関係における被異質視不安と異質拒否傾向—青年期における変化と友人関係満足度との関連— 教育心理学研究, **58**, 338-347.
- 楠見 孝（2011）．高校生の批判的思考態度と学習スキル スーパーサイエンスハイスクールにおける学習活動の効果 教心 **53**, 47.
- 松浦 宏（2002）．学校心理学の研究とその動向—学校心理士としての「研究」と「実践」 教育心理学年報, **41**, 132-138.
- 奈田哲也・丸野俊一（2011）．他者との共同構成によって獲得された知はいかに安定しているか 発達心理学研究, **22**, 120-129.
- 長尾真理子（2010）．被虐待児に対する学習支援についての事例研究—援助関係形成プロセスに焦点を当てて— 人間性心理学研究, **28**, 77-89.
- 西山久子（2003）．わが国の最近1年間における教育心理学の研究動向と展望—日本の心理教育的援助サービスとしての学校心理学の実践と、そのシステム構築への貢献について— 教育心理学年報, **42**, 139-147.

- 岡 直樹 (2007). 学習援助に関する研究の動向と課題 教育心理学年報, **46**, 130-137.
- 大野精一 (1997). 学校教育相談とは何か カウンセリング研究, **30**, 160-179.
- 篠原恵美 (2010). わが国における初学者へのスーパーヴィジョンについての展望 心理臨床学研究, **28**, 358-367.
- 高田 治・滝井有美子・井上 真・村松健司 (2007). 被虐待児への学習援助に関する研究—被虐待児の学習支援に関する研究— 平成18年度子どもの虹情報研修センター研究報告書
- 高橋哲也 (2010). 中学校におけるスクール・ワイド形式でのピア・サポートプログラムの実践—1・2年生総合的な学習の時間を活用して— ピア・サポート研究, **7**, 35-44.
- 武田 敏 (1999). 青年期のピア・カウンセリング 日本性科学雑誌, **17**, 56-65.
- 武田 敏 (2001). 青年期のピア・カウンセリング 高校教育相談, **17**, 4-7.
- 田邊昭雄 (1998). 学校教育相談におけるピア・カウンセリング 学校教育相談研究, **7・8**, 63-70.
- 田邊昭雄 (2001). 学校におけるピア・サポートの展開 高校教育相談, **17**, 32-43.
- 鳥居深雪 (2011). 高等学校における通常の学級担任によるソーシャルスキル教育の実践—ユニバーサルデザインの特別支援教育モデルを基にして— 教心 **53**, 593.
- 上野一彦 (2001). わが国における学校心理学の課題—学校心理士と特別支援教育をめぐって 教育心理学年報, **40**, 143-145.
- 山崎茂雄 (2011). 高校独自科目による学習スキル教育の試み(4)—教科成績の向上した生徒に役立ったのは、どの学習スキル單元か— 教心 **53**, 49.
- 八並光俊 (2006). 応用実践期におけるチーム援助研究の動向と課題—チーム援助の社会的ニーズと生徒指導との関連から— 教育心理学年報, **45**, 125-133.
- 吉田益美 (2010). 小学校における対立解消にかかわる指導の実際 ピア・サポート研究, **7**, 51-69.