学校心理学

学校心理学の展望と課題

—— チーム学校への貢献の可能性 ——

家 近 早 苗

(大阪教育大学)

A Review of Research in School Psychology:
Expectations of its Contribution to “School as Team”

SANAE IECHIKA

(OSAKA KYOIKU UNIVERSITY)

In this paper, articles and books are reviewed within the field of school psychology published in Japan between July 2015 and June 2016. It was found that various research studies were carried out not only on secondary and tertiary psycho-educational services for bullying, non-attendance, and maladjustment to school life, but also on primary services such as better lessons and psycho-education, collaboration of helpers, and the professional growth of teachers. It is suggested that these studies could support and promote the three policies of “School as Team.” For example, research on better lessons and psycho-education might contribute to the clarification of concepts of active learning and teaching methods; research on collaboration of helpers might contribute to building a system for support services through showing the roles of teachers, psychologists, and social workers; and research on the professional growth of teachers might contribute to promoting the professional development of teachers and staff.

Key Words: School as Team, collaboration, psycho-educational services

本稿は、2015年7月から2016年6月までに日本で発表された論文や著書等における学校心理学に関する研究を中心にその動向を概観した。その結果、今年度の学校心理学分野の研究は、学校生活で困難さを持つ子どもへの支援である二次的・三次的援助サービス（いじめ・不登校・学校適応）に関する研究が多く見られたが、その他にも一次的援助サービスである「授業づくり・心理教育」、「援助サービスの担い手の連携」、「教師の成長」などが研究されていることが理解できた。そして、これらの研究は、「チーム学校」の3つの提案を支え、促進する可能性があることが見出された。一次的援助サービス「授業づくり・心理教育」の研究は、アクティブ・ラーニングなどの概念の明確化や指導方法、それを支える子どものコミュニケーション力などに貢献し、二次的・三次的援助サービス（いじめ・不登校・学校適応）の研究は困難さを持つ子どもの学校生活への適応に貢献する。「援助サービスの担い手の連携」の研究は、教師と専門スタッフの連携・役割を示すことで体制づくりに貢献する。さらに「教師の成長」の研究は、「チーム学校」における人材育成に貢献する可能性がある。

キーワード：「チーム学校」、連携、心理教育的援助サービス

本稿では、2015年7月から2016年6月までに日本で発表された論文や著書等における学校心理学に関する研究を中心にしてその動向を概観し、学校心理学の「チーム学校」への貢献の可能性についてレビューを行う。その前に、学校教育に関わる動向の知見について整理する。

学校教育の動向

社会や経済の変化に伴って子どもや家庭、地域社会も変容し、生徒指導や特別支援教育等に関わる課題が複雑化・多様化している。2006年の教育基本法の改正、2007年の「特別支援教育の推進について（通知）」、また2009年の「児童生徒の教育相談の充実について（報告）」では、児童生徒の生徒指導・教育相談・特別支援教育の充実のために、学校内の援助体制（組織）において、一人一人の教職員の力量だけに頼るのではなく、校内の各組織（生徒指導、学校保健、進路指導、特別支援教育など）の連携と機能的な体制の構築が重要視されている。さらに「生徒指導提要」（文部科学省、2010）では、生徒指導を進めるにあたって、全教職員の共通理解を図り、学校としての協力体制・指導体制を築くことに加えて、校内だけでなく家庭や地域社会、関係機関等との連携・協力を密にすることを指摘している。

一方、2006年には学校等における児童虐待防止に

向けた取り組みに関する調査研究会議から「学校等における児童虐待防止に向けた取り組みについて」（報告書）が出され、児童の虐待防止には、問題を個人の病理としてとらえるのではなく、人から社会システム、さらには自然までも含む「環境との不適合状態」としてとらえることが必要であり、その職務を担うスクールソーシャルワーカー（以下SSWと略記する）の活用について示している。

このような中、2015年12月中央教育審議会から「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（文部科学省、2015）が出され、学校や学校組織の在り方について改善し、児童生徒の学力やICTの活用などの多様な能力を効果的に高めていくことが提案された。そして「チーム学校」を実現するための具体的な改善方策として、以下の3点を挙げている（Figure 1）。

1. 専門性に基づくチーム体制の構築 チーム体制について3つのステップが示されている。第1のステップは、教職員の指導体制の充実である。教員、指導教員、養護教諭、栄養教諭などがそれぞれの専門性を活かして、学習指導や生徒指導等の多様な教育活動をチームとして行う。第2のステップは、教員以外の専門スタッフの参画である。スクールカウンセラー（以下SCと略記する）やSSW、授業等において専門スタッ

Figure 1 「チーム学校」のイメージ

出典：文部科学省中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（答申）
2015年12月21日をもとに石隈（2016）が修正

フ、学校司書などを校内に有機的に機能するように位置づけ、教員との連携・分担体制にも留意する。第3のステップは、地域との連携体制の整備である。そのために地域や教育委員会との連絡・調整、校内の教職員の支援ニーズの把握・調整、学校支援活動の運営・企画・総括などである。

2. 学校のマネジメント機能の強化 学校が家庭、地域とも連携・協働しながら、1つのチームとして機能するように、学校のリーダーシップ機能や学校の企画・調整機能、事務体制を強化すること、学校に関わる全ての職員がチームの一員であるという意識を共有することである。専門性に基づく「チーム学校」が機能するためには、校長のリーダーシップが重要であり、副校長・教頭、事務長、主幹教諭も含めて学校のマネジメント機能を強化することが求められる。

3. 教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備 人材育成や業務環境の改善等の取り組みを進める。また、保護者や地域からの要望などに対する対処等での教育委員会の支援など、教職員の働く環境の整備が重要となるとしている。

「チーム学校」の提案を、村山 (2015) は、SCなどのスタッフが学校職員として採用されることへの期待を持ち、日本の学校文化を変える転換期であるとしてとらえている。また紅林 (2016) は、以上の3つの提案は、学力向上と21世紀型能力社会の変化に対応して求められる資質・能力、思考力等 (知) と道徳性等、思考力等の育成や人間関係等のスキルの獲得) への対応、いじめや不登校対策、教師の多忙解消という、学校現場が抱えている課題に対応できる体制を作ることの意味していると述べている。

学校心理学は、学校教育の一環として、一人一人の子どもが発達し、学校で出合う問題状況の解決を援助するサービスの体系であり、「3段階の心理教育的援助サービス」(石隈, 1999, 2016) を、学校心理学の中核をなす概念としている (Figure 2)。そして石隈 (2016, 2017) は、「チーム学校」で提案された3つの観点について、学校と専門スタッフとの「横と縦の連携」という視点からとらえている。「チーム学校」の提案は、教育や福祉の領域でも議論が進められている。それは、「チーム学校」がこれまでの学校や学校の教職員の構成を変える提案であり、「自己完結型の学校」(馬場園, 2016) から「社会に開かれたチームとしての学校」になることを意味しているからである。

このような学校の変化に伴い、学校心理学の分野においても「チーム学校」に貢献する研究や実践が望ま

Figure 2 学校心理学における心理教育的援助サービス (石隈, 1999)

れている (中井, 2015)。そこで学校心理学分野の研究について整理する際に、子どもへの心理教育的援助サービスを充実するための「チーム学校」の視点から、以下のように基準を設定した。③援助の中核としての教師の成長、⑤援助サービスの担い手 (学校教員と専門スタッフ) の連携、⑥一次的援助サービス：授業づくり・心理教育、④二次的・三次的援助サービス：いじめ、不登校、学校・学級適応である。これらをもとに整理して学校心理学分野の研究を整理する。

なお、対象とする論文については、これまでに飯田 (2008) の学校心理学の展望における基準が用いられることが多いこともあり (秋光, 2009; 中井, 2015 など)、本稿でも基本的にその基準に従うこととする。その基準は、④小学生から高校生あるいはその援助者を対象としたもの、⑤学校において実践または調査を行い新たなデータを収集しているもの、⑥学校における援助実践に寄与すると判断される研究である。

また本研究では、「教育心理学会第58回発表論文集」の学校心理学分野に加え、「教育心理学研究」、「学校心理学研究」、「学校心理学年報」、「カウンセリング研究」、「LD研究」及び紀要、関連する文献、雑誌等も対象とした。なお、「教育心理学会第58回発表論文集」のポスター発表121件を上述の視点から整理すると、③援助の中核としての教師の成長 (23件)、⑤援助サービスの担い手 (学校教員と専門スタッフ) の連携 (10件)、⑥一次的援助サービス：授業づくり・心理教育 (28件)、④二次的・三次的援助サービス：いじめ、不登校、学校・学級適応 (33件)、⑥その他 (27件) である。

援助の中核としての教師の成長

学校での支援は、主に教師を通して行われる。教師が人間関係でのストレスを抱えることなどは、休職などにつながりやすく（高原, 2016）、学校全体の教育力の低下につながる。また逆に教師が意欲を持って教育活動を行うことは、学校全体のサービスの向上につながると考えられる。そこで教師の成長について整理する。

教師の援助資源と自助資源

学校教育の担い手である教師が「バーンアウト」することは教師のメンタルヘルスの問題だけではなく、児童生徒や保護者にも影響が及ぶ（田村修一, 2016）。では、教師が困難な状況にいる時にはどのような支援が必要なのであろうか。

笠井・本田（2015）は、教職経験が19年から33年の教師を対象として「教師を辞めたいと思うほどの教職上の困難さ」は、「自分らしさの喪失」、職場の同僚に支えられながらの「揺れ動く内省」、生徒とのかかわりを通して「教師としての自身の醸成」、「自分らしい教師像」の再構築のプロセスを経て新たな教職人生を送ることが示されている。このようなプロセスにおける支援については同僚との相互的な支えが必要であり、特に自信を喪失している時期や内省が深まる時期には、安心感を提供する情緒的サポートをする必要があること、また具体的な支援（道具的サポート）と、心情を理解した支援（情緒的サポート）が重要であることを示している。

一方、教師自身が自ら成長するには、授業を実施するための知識や技能とともに学級経営や生徒指導などの様々な知識や技能を獲得することであり、それを学級や生徒の状況に合わせて活用し、適切な判断をする力が必要である（秋田, 2016a）。

山本（2015）は、教師の不登校対応教師被援助感は、情緒的援助（私をわかってくれる、私を励ましてくれるなど）と実質的援助（私に参考になる実践を見せてくれる、私に役立つ情報を与えてくれるなど）の2因子から成ることを示し、不登校対応教師効力感は、教師としての経験年数ではなく、不登校児童生徒に対応した経験量により向上すること、不登校児童生徒への支援の成功体験と関連することを示している。同僚への援助志向性が最も高いことを示している。

新任教師の成長

秋田（2016b）は、教師のキャリアを5段階で整理し1年から数年の教師を初任段階に位置づけている。新任教員には、指導教員から指導を受けながら学校や学

級に合わせた適切な行動がとれるようになることが求められる。そしてその指導についても検討する必要がある。

小沼・高橋・山口（2016）は、新任教師と新任教師を指導する指導教員（以下、指導教員）が、チームアセスメントを行うことの有用性について3事例を挙げて検討している。新任教師への指導教員の面談では、子どもの長所を認めること、担任が自分で考えて指導教員の意見を取り入れる、授業中の子どもへの対応などの具体的な援助方針について両者の合意形成をしながら進めている。その結果、アドバイスを受けた新任教員は、「気が楽になった」「教師と子どもの関係性の改善」「子どもの指導へのゆとり」などを得ている。さらに新任教師の変容は、子どもの学校生活への安定に結びついている。指導教員が一方的に新任教師に対して指導するのではなく、チーム援助（相互コンサルテーション）体制をつくるという意識を持って進めることで、新任教師と指導教員の双方の成長につながっており、「チーム援助」の発想を新任教師への指導に取り込むことで新しい研修体制が生まれる可能性がある。

また三和・外山（2016）は、初任教師のモチベーションが低下する6月に小中高の新任教師を対象に「積極的授業参加行動の自己評価」、「教職に対する自己評価」、「身体症状・不安・不眠」について検討している。その結果、小中学校教師とともに、教師が自分の興味や関心に基づく動機付けを持つことと、生徒の授業への積極的な参加を認知することが、教師の健康状態を良好にすることに結びつくことが示されている。

新任教師の持つ自助資源を高めるような指導をすることも指導教員の役割としてとらえられる。

援助サービスの担い手（学校教員と専門スタッフ）の連携に関する研究

まず学校と専門スタッフ（SCやSSWなど、以下専門スタッフ）との連携に関する研究である。すでに生徒指導、教育相談、特別支援教育では、学校内の援助体制（組織）においては、一人一人の教職員の力量だけに頼るのではなく、校内の各組織の連携と機能的な体制によって進めることが示されている。さらに「チーム学校」では、心理・福祉、特別支援教育などの専門スタッフを学校の教育活動の中に位置づけることが求められている（石隈, 2016）。田尾（1995）は、学校をヒューマン・サービスの組織として位置づけ、組織の特徴として「疎結合システム」（Weick, 1976）であることを指摘している。このような組織は、幹部からの指

示が効率的に伝播しないという欠点を持ち合わせており、縦のコミュニケーションである管理職からの指示や命令がスムーズに伝わることで、横のコミュニケーションの重要性、つまり連絡や調整が組織にとって重要であることを挙げている。「チーム学校」においても、学校と専門スタッフの連携をどのように構築するかが課題の1つである。

関係づくり

学校と専門スタッフの連携は、学校と専門スタッフが子どもの支援のためにチームになることであり、相互コンサルテーション（田村節子, 2003, 2016）であると考えられる。学校心理学では、コンサルテーションを「異なる専門性や役割をもつ者同士が子どもの問題状況について検討し、今後の援助のあり方について検討するプロセス（作戦会議）」と定義される（石隈, 1999）。

コンサルテーションの前提として、お互いが安心して話せる関係作り、パートナーとしての協力的関係づくりから始まる（山本, 1986）。

安田（2015）は、SCとしての活動をもとに、教師との関係構築には、教師からSCを“身内”や“味方”であると思ってもらえるようになることが必要であり、そのためには、SCから進んで教職員同士のコミュニケーションの中に参加していくことが1つの方法であるとしている。そして、フォーマル、インフォーマルなコミュニケーションをして職員室や保健室などのさまざまな場所に足を運ぶことも必要であることを示している。また吉田（2016）は、「SC側の要因」に着目し、教師とSCとの相談を促進・抑制する要因（教師のSCとの接触経験）と利益とコストの予期（相談実行利益、相談回避コスト、相談回避利益、相談実行コスト）に与える影響を検討している。そこではSCが教師と接触した経験（日常的な雑談の経験）などが相談を促進することを示している。このような関係づくりは、学校と専門スタッフとの連携の基盤となるものである。

専門スタッフの専門性・役割

「チーム学校」の中の専門スタッフには、これまで以上に学校を理解し、自分の専門性を意識しながら、学校や教師との連携を促進することが求められている。これまでの専門性や役割に加え、連携や協働の視点からの活動が必要になるということである。

平田（2015）は、SCから得た事例を対象に発達障害のある児童の保護者と担任教師の協働を支えるアプローチについて検討している。その結果、SCのアプローチは、「多面的な見立て」、「担任との関わり」、「保護者との関わり」、「保護者・担任間のつながり」の4

つのカテゴリで構成され、SCがつなぐという機能を果たすことで担任、保護者、SCには相互的、循環的な関係性を構築することができることを示している。

このような学校内の教員との連携に加え、危機への支援や介入も専門性の1つである。西山・石隈・家近・小泉・Pfohl（2015）は、東日本大震災を体験した後の子どもと学校のレジリエンスを高める取り組みについて、第36回ISPA（International School Psychology Association）年次大会で報告し、危機状況への取り組みにおける学校心理士などの専門家は、子どものレジリエンスを支える教師のチーム体制を作ること、地域全体としてのサポート体制に介入すること、取り組みにSELなどの学級でできる支援能力を高める必要があること、学校教育における地域間の格差などをふまえた根本的なニーズを「感じ取り」、「表現する」力を持つことなどで子どものレジリエンスを支えていることを示している。また樋渡他（2016）は、突然の事件・事故への遭遇等によって生じる学校危機への臨床心理士による支援（臨床心理士チーム）について検討している。調査協力者の1/3が何らかの危機の経験をしており、教師にとって危機遭遇は稀なこととは言えないことが理解できる。中村・久田（2016）は、東日本大震災の半年後から福島県内の中学校で、養護教諭と協力して中長期的なストレスマネジメントを実施し、教員のエンパワーメントや子どもの自助資源である「頑張った経験」について注目している。西山・石隈・大野・Pfohl（2016）は、欧州で行われている活動の1つであるESPCT（European School Psychology Center for Training）への参加経験をもとに学校心理士の学校危機に関する専門性の向上について言及、教師や学校や学校心理士がこのような研修を受けることの必要性を示している。

援助システム（学校組織）の活用

心理教育的援助サービスのシステムは、「個別の援助チーム」（田村節子, 2003, 2016）、「コーディネーション委員会」（家近・石隈, 2007; 家近, 2016）、「マネジメント委員会」（山口, 2016）で整理される。このようなシステムに位置づけることを意図して行った研究について述べる。

枝廣（2016）は、「チーム学校」の構築を目指したSC活動のモデルを検討している。大きなシステムである学校を動かすには、管理職との協働や管理職をチーム内に引き込むことが最も重要であることを、校内でのチーム支援には教員の特性を活かすことを指摘している。そしてSCの活動を、学校組織への介入、ある1学級への介入、当該学級担任および関係者への介

入のプロセスで整理している。また中村（2016）は、教育委員会所属のカウンセラーとしての1年間の実践から校内の体制作りについて述べている。対象となった学校では、不登校生徒が多く、学級に戻ることは難しかった。しかし、いずれの生徒も高校進学を希望しており、進路に対する学習支援の必要性から別室での学習支援を提案するが、管理職からは受け入れられなかった。そこで、生徒指導主事が別室支援のコーディネーターになることを管理職に提案し、このことが契機となって、生徒指導主事中心の子どもへの援助チームを校内に位置づけることができています。さらに山谷・三浦（2015）は、ある中学校を対象として、コーディネーション委員会について検討している。コーディネーターはSCと教頭による「生徒交流会」を設置したが、学年の教師との情報共有が難しく、「生徒交流会」が校内組織に位置づけられていないため、その役割が明確ではない、校内における認知度が低いという問題が生じた。そこでコーディネーターが中心になって、「生徒交流会」をコーディネーション委員会として学校組織（校務分掌）に位置づけ、周囲の教員の理解と協力が得られるようになっていく。

沖・飯田・雪田（2015）は、要配慮児童がいる小学校で、学校全体でユニバーサルデザインと集団スキルトレーニングを取り入れた実践を行っている。2年間の実践にあたっては児童のニーズ調査を行い、第一筆者（校長）を中心に教頭、研究主任、学年主任とともに計画を立て校内組織を変え、その中に定期的に活動する新しい委員会を立ち上げている。その上で授業や指導の工夫をし、集団ソーシャルトレーニング（以下SSTと略記する）の導入へと進めている。第一筆者である校長がその権限を十分に活かした結果である。

コーディネーター

援助サービスを調整の中心となるのがコーディネーターである。

橋本（2015）は、SCの仕事の位置づけ、SCの有効な活用のための校内体制について検討している。そして、SCに関わる校内体制の整備には、SCのコミュニケーションや組織理解、子どもの問題への対応の適切さや知識などの力量の差など「SC側の要因」もあるが、体制整備に関する校長の指示やSC担当教員の考え方や力量などの「教員の影響」と関連することを示している。このような役割を担うのがコーディネーターであり、生徒指導主任や教育相談担当教師や学年主任がその役割を果たすことが多い。「チーム学校」におけるコーディネーターは、専門スタッフの機能が

十分に発揮するようにすること（石川、2016）や、ケース会議の運営、専門スタッフとの関係調整などが必要となる。また専門スタッフは学校の実態や課題について理解しているとは限らないこともあり、コーディネーターが専門スタッフとの連携の中で学校の情報を伝えることで、専門スタッフの力量を高めることもできる（半田、2016）のである。コーディネーターとなる教師が学校の課題を把握し、その課題を解決するために学校の人的資源や物的資源をどのように活用するかということは、教師や専門スタッフとの連携促進や学校全体の援助サービスの体制作りと大きく関わると考えられる。

コーディネーターが具体的に他の教員の協力を取り付けたり、提案を受け入れるように依頼したりといった活動を行うことによって、子どもへの援助が学校全体の課題としてとらえられるようになる。このような活動には管理職との意思統一が必要であり、コーディネーターは自分の行動（影響方略）が必ずしも自分の意図したとおりに校長に評価されているとは限らない（鎌田・西山・迫田、2016）ことに留意しながら自分の役割を遂行することが必要である。

「チーム学校」では、校長のマネジメント体制の強化が示されており、教員の他にも事務職員、指導教員、養護教諭、栄養教諭、図書館司書等の連携や分担が強調されている。このような校内の様々な教職員の専門性を活かすには、学校教育相談、生徒指導、キャリア教育、特別支援教育などの領域だけに特化した取り組みから統合的で包括的な取り組みのできるコーディネーター（小林・藤原、2015）が求められる。

一次的援助サービス：授業づくり・心理教育に関する研究

「チーム学校」では、学力やICTの活用などの多様な能力を効果的に高めていくことが提案されている。そして子どもが主体的に学ぶ「アクティブ・ラーニング」の視点からの指導方法の見直しや授業改善が必要とされる。「アクティブ・ラーニング」は「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」であり、知識や技能を学習経験の中で活用・関連付けし、体系化して身に付けること、ひいては生涯にわたり活用できるような物事の深い理解や方法の熟達に至ることである。

そして今まで以上に、子どもに時間と手間をかけて、一人一人に応じた学習指導や分かる授業が求められている。そのために、教師がどのような授業を行うかが

重要な課題となる。

授業づくり

子どもの自主的な学習を促進するためには、日常生活から作り上げられた素朴な考え（素朴概念）や体験を大切に、子ども自身がその正誤に気づき、納得できるような授業づくりや教授方法（市川, 2016）が重要である。

アクティブ・ラーニングの提案により、学校現場にも教員による一方向的な講義形式の教育ではなく、子どもの自主的、能動的な授業への参加を取り入れた授業づくりが求められている。大須賀（2016）は、アクティブ・ラーニングを実現するための適切な指導方法を、学習理論・動機づけ理論・認知心理学・学級集団理論・教育評価の観点から概観し、「基礎から積み上げる学び」と探究的な取り組みの過程で起きる「基礎に降りていく学び」が有機的に循環する授業や学校行事によって、自己教育力・思考力・表現力・興味・関心・意欲が育つことを示している。また、鈴木・西村・孫（2015）は、中学生を対象に、学校での定期テストに注目し、動機づけとの関連について検討している。子どもがテストの目的や役割をどうとらえるかによって学習への動機づけが変化し、学習の意欲の低下などのネガティブな効果だけを引き起こすわけではないことを示している。学校で行われる定期テストは、教師の指導の仕方によっては学習改善にテストを活用することによって、生徒の自主的な学習意欲を引き出すことができることを示している。

しかし、学校現場では、アクティブ・ラーニングのとらえ方が漠然としていることも事実である。林（2016）は認知心理学研究に基づき、4つの視点（既存知識とその利用の有無、能動的認知処理の有無、作業記憶容量への負荷の調整、複数経路の利用）を提案しており、教師が行う学習支援の方策という点でアクティブ・ラーニングに枠組みを提供している。

授業づくりや教師の指導方法の工夫は、子どもを理解し、適切な指導へとつながる。山本・小松（2016）は、小学校中学年の児童を対象に日記に現れる自己のとらえ方について検討している。日記の中での自己は、子どもが書いている対象との関係と子どもが自分の日記を読む人との関係をどのように意識するかという2つの関係の中にあり、家族や友人など他者との関係が果たす役割や読み手としての教師の評価は日記への指導を通して子ども自己概念に影響を与えることを示している。また猪原・上田・塩谷・小山内（2015）は、小学校低学年の児童の語彙力・文章理解には、読書量が

影響を与えることを明らかにし、学校で行われている「朝の学習」などの時間を活用した読書指導や学校図書館の活用などを効果的に活用することの意義について述べている。

さらに、授業や学習に困難さがある子どもへの支援を含む授業づくりも忘れてはならない。海津（2016）は、算数につまずく可能性のある児童を早期発見するために、一度のアセスメントではなく、継続的に学習の進捗状況を追跡し、個々の子どもの伸びや習得状況を把握する多層指導モデル MIM-PM を開発し、小学1年生を対象として1年間の経過を検討している。そして読みのつまずきと算数の困難さとに着目し、支援ニーズのある子どもに対しては、科学定根拠に基づいた継続的なモニタリングを実施しながら、つまずいていることが確認できた時点で速やかに指導・支援を行うことの重要性を指摘している。また、同時処理の弱さのある小学生への実践的な支援も報告されている。

心理教育

子どもの学力の向上や学習は、子どもが上手に他者と関わることや、自分を表現することなどの、社会的な能力を基にする社会との関係などを基盤としている（小泉, 2015）。情報社会や少子化に伴う子どもの人間関係の希薄さやコミュニケーションの課題に対して、子どもの社会的能力を育てようとする学習プログラムが生まれ、教師と心理教育の専門家が協働した実践によって成果を上げている。

香川・小泉（2015）は、小学生を対象として SEL-8 プログラムを実施し、社会的能力をはぐくむと同時に学習内容の定着化を試みている。3か月間の実践後には、ほとんどの学年で社会的能力が定着し、2, 3, 5, 6年生の国語テスト、4年生の算数テスト、4, 6年生の漢字テストで得点が上昇している。このような取り組みを継続するには、発達段階に留意すること、プログラムの修正、コーディネーターを中心とした委員会の組織を作ることなどが必要であることを示している。また吉永・重根・小泉（2016）は、教室で教師が実践できる心理教育プログラムの短縮版 SEL-Short を使い、抑うつ傾向の有無とプログラムの効果に焦点をあてて検討している。SEL-Short は、中学生が悩んでいる時、一番助けを求めやすいのは「友人」であることに着目し、「いろいろコントロール」(Step 1), 「ソーシャル・サポートを知る」(Step 2), 「友達に手を差し伸べる」(Step 3) の3ステップからなる。実施後の定着度の比較から、抑うつ傾向のない生徒に効果がある内容でも、抑うつ傾向がある生徒には効果が出な

い場合があり、プログラムの実施への工夫が示唆されている。

滋野井・石川・井元・井口 (2016) は、小学校3年生を対象に感情調整プログラムの効果を検討している。感情調整プログラムへの参加者は、プログラム実施前年度に言い争いなどの問題行動が多いと懸念されていた学年の児童である。1回45分のセッションの内容は、第1-2回『イライラってどんな気持ち?』、第3-4回『イライラしたらどうする?』、第5回『全体の振り返り』である。その結果、児童のイライラ感はプログラム実施後には、3クラス中2クラスでは減少している。また、プログラム実施前の担任教師による観察より、プログラム実施後では問題行動が減少していることを報告している。また堤 (2015) は中学生徒、高校生に対して認知行動療法に基づく抑うつ予防心理教育プログラムを実施している。全4回のセッション(心理教育、感情と志向の関連、認知の再構成、対反芻)を実施した結果、中学生は抑うつの程度と反芻が減少し、6か月後にも維持されている。高校生もほぼ同様の結果と維持を確認している。SSTに関しては、小学校での継続的な実践の報告(藤枝・増南・相川, 2016)も見られる。

日高 (2016) は、教師からの依頼で、集団SSTを実施している。集団SST実施には、教師と相談をしながら対象となる集団の実態の把握と指導案作成を行い、各クラスの担任教師が集団SSTを実施している。その結果、生徒のスキルの向上が見られ、SCの知識や専門性と教員の実践力による効果があったものであると考えられる。また飯田 (2015) は、高校生を対象にライフスキルトレーニング(LST)の授業案を作成し、高校生を対象に実施している。全6回のトレーニングの内容は、ライフスキルとは何か、自己意識、情動への対処、効果的コミュニケーション、ストレスへの対処、意思決定である。この中でトレーニングの効果があったと考えられるのが自己学習スキルと進路決定スキルである。この2つのスキルは特に高校生には必要なスキルであり、対象となる児童生徒の発達に合わせたトレーニングやトレーナーの育成が待たれることを示している。さらにソーシャルスキル教育(SSE)については、霜村・小林 (2015) によって報告されている。小学校5年生のクラスと特に援助ニーズの高い児童に焦点をあててSSEを実施した結果、クラス全体の向社会的スキルと肯定的な変化が認められている。そしてこのような変化は、プログラムの実施とともに担任が主体となること、道徳の単元や学級目標を統合

して計画・実施したとこと、専門家からのバックアップなどが影響していることを示している。

二次的・三次的援助サービス： いじめ、不登校、学校・学級適応

学校への適応の問題としては、いじめや不登校の問題が挙げられる。平成28年3月発表の平成26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」では、小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は188,072件(前年度より2,269件増加)と増加し、不登校児童生徒数は小・中学校で22,897人(前年度119,617人)と増加し、高等学校の不登校生徒数は53,156人(前年度55,655人)と減少していることが報告されている。このような状況の解決は学校や教師には常に求められる課題でもある。そこで、いじめや不登校など、適応に関する研究を整理する。

いじめ

いじめ予防に関しては、2013年にいじめ防止対策推進法が施行されることによって、学校の役割の重要性が指摘され、その後、学校では定期的にアンケートを実施し、いじめを見逃さないための努力が続けている。このような学校の取り組みが、いじめ認知件数の増加につながっている可能性もある。

橋本 (2016) は、いじめの問題についてその歴史について整理し、1980年代からいじめのとりえ方は、「いじめへの対応を考える時期」「被害者を救済しようとする時期」「小さないじめを見逃さない意識が高まった時期」を経て、現在は「いじめに向かおうという機運が高まった時期」であるとしている。そして一次的援助サービス、二次的援助サービス、三次的援助サービスでの予防的支援の必要性を示しており、学校心理学のいじめ予防の貢献について言及している。

このようないじめへのとりえ方や時代的な変化は、いじめに対する学校の考え方や教師の指導などにも影響を与えている。

三島 (2016) は、被害者と加害者が入れ替わり、相互に何らかの関係がある児童・生徒の集団内で、いじめ被害・加害者が循環するような「いじめ」を「循環型いじめ」と定義し、高校生を対象に「循環型いじめ」と拒絶感受性(他者から拒絶されることへの過剰な反応)の関連を検討している。その結果、拒絶感受性の「対人関係の不安定感」と「拒絶に対する不安・過敏」がいじめ被害傾向に影響を与え、「拒絶に対する怒り・反撃」がいじめ加害傾向に関連することを明らかにしている。そしてその支援として自尊感情を高

める SST や生徒の批判的思考を促進する授業の展開などが効果的であることを示している。

山中・平石 (2015) は、いじめを予防するための早期発見について教師と児童生徒との関係性から検討している。いじめを受けた時の中学生の教師への援助要請と、生徒-教師関係、生徒の孤立関係、いじめの深刻度の認知の関連を明らかにしている。「身体的いじめ」「言語的いじめ」「関係性いじめ」等のいじめを深刻であると認知するほど、また教師との関係が良いほど援助要請意図が高かった。さらに教師との関係は孤立傾向にかかわらず援助要請意図を高めていた。これらのことから孤立傾向が高い生徒でも教師が相談相手であると認知していれば、いじめを受けた時に教師への相談につながることを示唆されている。教師が日常的に子どもとの良好な関係をとることの重要性が示されている。特に保健室での養護教諭の果たす役割は大きいと考えられる。養護教諭の重要性について時枝・高橋・黒川・大坪・大重 (2015) は、小学生・中学生の友人関係の問題に対する養護教諭の認識と、保健室での対応の実態について検討している。その結果、養護教諭は、児童生徒の友人関係の問題に対する認識、保健室に来る児童生徒の友人関係については 6 割以上把握しており、友人関係の問題のきっかけについては 8 割強を生徒から聞くことができている。また経験年数が長い養護教諭に児童生徒からいじめについて打ち明けられやすい傾向がみられている。

一方伊藤 (2016) は、いじめの早期発見という視点から児童生徒の死生観と近接する「生きる意欲」に焦点を当て、子どもたちの実態について考察している。調査対象は、小学 5 年生、中学 2 年生、高校 2 年生であり、生きる意欲に関わる項目（今を大切に生きていきたい、辛くても死んではいけない、生きていることはすばらしい、いのちはかけがえないものだ、生まれ生きていることは奇跡だ）と自己肯定感（自尊感情）、いじめ被害と相談経験に関する質問について検討し、生きる意欲の実態把握が、表面化しにくいいじめの早期発見につながりうることを、生きる意欲を育てる教育がいじめの解決（とくに相談する力の向上）と関連することを示している。

不登校

文部科学省 (2014) は、不登校について予防という観点から、学校や教育委員会に対して「未然防止」と「初期対応」を示している。これらの予防的役割を担うのが学校であり、教師である。教師が不登校生徒への支援をする際には、以下のような視点が必要である。

生徒の特長から不登校の予防を促進する研究である。

五十嵐 (2015) は、小中学生に共通する不登校傾向尺度、登校義務感尺度を開発し、その尺度の組み合わせによって得られたタイプと適応感について検討している。不登校傾向尺度は、「全般的な登校意欲の喪失傾向」「享楽的活動の優先傾向」「心理的な不調傾向」の 3 因子であり、登校義務感尺度は 1 因子で構成されている。そして、登校義務感と不登校傾向は関連があり、登校義務感と不登校傾向がともに高い子どもは常に葛藤を抱えて登校し、ストレスを抱えていることを示唆している。このように子どものタイプを把握することで、ある程度子どもの傾向をとらえることができる。また吉中・工藤 (2016) は、不登校中学生と登校している中学生の双方について、登校回避感情を規定する要因を特定すること、そしてその影響の強さについて検討している。登校回避感情は、「学校生活への嫌悪感」「授業への拒否感」「教師への不信任感」「友人関係での孤立感」を示し、登校回避感情やレジリエンスなどの不登校生徒自身の要因よりも学校生活で感じるストレスの影響を受けていること、授業や教師、友人関係から検討することの必要性を示している。

次に具体的な支援の方法である。野口・瀬戸 (2016) は、公立小学校での不登校の実態と、不登校に対する援助方法の実態を調査することで、不登校におけるチーム援助のあり方について検討し、不登校に対応するための校務分掌の設定、1 人でも多くの不登校児童に対応できる人的配置、会議参加への負担の軽減、不登校を予防するための校内運営組織の設定、より密な協力機関との連携を提案している。また神崎 (2016) は、学生ボランティアを導入している学校について報告している。その役割は、教員とは異なる立場として、生徒の高校生活やそこでの成長をサポートすることであり、週に 1 度、「生徒ホール」と呼ばれるオープンスペースに滞在して生徒と雑談することが主な役割である。また、月に 1 度は活動中に気になったことを SSW に相談するミーティングの体制がとられている。このような取り組みを通して生徒が友人との人間関係を取り戻すステップを示している。

学校・学級適応

中 1 ギャップについて指摘されたのは 2007 年のことである（新潟県教育委員会）。小学校から中学校への移行期は、児童生徒にとって乗り越えなければならない課題の 1 つであり、小学校から中学校への連携や中学校入学時の教師の指導などの検討が求められている。

入学時の中学生の学校適応にレジリエンスとの関連については、八重沢・越 (2015) の研究が挙げられる。

中学校入学時期の生徒を対象にレジリエンスと学校適応との関連、及びレジリエンスに影響する家族機能について検討している。レジリエンスは、「自己志向力」「関係志向力」「忍耐力」「楽観的思考」で構成されており、家族機能は、「凝集性」と「適応性」である。そしてレジリエンスと学校適応感、家族機能の凝集性と適応性にも関連することを明らかにしている。また、レジリエンスが高い生徒は、学校適応が良好であり、家族構成の凝集性・適応性が高いと認知している生徒はレジリエンスが高いことを示している。

小野・庄司(2016)は、中学生と高校生の部活動での先輩・後輩の関係に注目し、中学生、高校生ともに1年生が最も先輩後輩の関係を感じやすく、特に中学生では女子のほうがこの関係を厳しくとらえていることを明らかにしている。

学級が機能を果たすことのできない状態を「学級の荒れ」であると考えられる。学級がこのような状況になると、授業が成立しない、教師への反抗などの状況が生じる。このような「荒れ」の状況について、加藤・太田(2016)は、自分の規範意識と他者の規範意識に焦点をあてて検討している。そして、生徒の規範意識は通常学級と困難学級では差がないが、学級全体の他の生徒の規範意識に対して低く評価しており、「学級の荒れ」の改善や防止には、生徒の規範意識を高めることよりも、「規範意識をめぐるコミュニケーション」の重要性を示している。

総合的考察

「チーム学校」の視点から見た今年度の研究の動向

本稿では、2015年7月から2016年6月までに日本で発表された論文や著書等における学校心理学に関する研究を中心にしてその動向を、子どもへの心理教育的援助サービスと「チーム学校」の視点から検討した。

その結果、今年度の学校心理学分野の研究は、学校生活で困難さを持つ子どもへの支援である二次的・三次的援助サービスに関する研究が多く見られ、子どものいじめ、不登校、学校・学級適応という課題に対して実践を通して得られた知見を提供するものであった。いじめや不登校などの子どもの問題が増加している社会的な背景と呼応しており、いじめの理解や早期発見、不登校児童生徒への具体的な教師の支援方法などが提案されていた。

また、次いで多かったのが、一次的援助サービス(授業づくり・心理教育)であった。授業づくりではアクティブ・ラーニングについて心理学の視点から議論す

る研究や学校という場面や教師の指導方法について検討する研究が行われていた。さらに、援助の中核としての教師の成長に関する研究では、教師の認知特性に関するものと、危機的状況にいる教師への支援と理解、新任教師の職能成長、教師のメンタルヘルスに関する研究などを行われていた。教師は子どもの援助者であると同時に、教師自身が被援助者であることが研究から理解できた。また、心理教育については、教師が実施して効果を上げている実践的な研究が多く、今後、このような取り組みが学校で充実する可能性を示唆している。援助サービスの担い手(学校教員と専門スタッフ)の連携については、関係づくり、専門スタッフの専門性と役割、援助システムの活用、コーディネーターなどの関する研究が行われていた。

これらの研究は、学校心理学の3つの柱(石隈, 1999; 小野瀬, 2016)である子どもの学習や発達及び行動や人格に関する心理学・行動科学の理論と方法に関連する研究、子ども・教師・保護者や学校組織に対する心理教育的援助サービスの理論と方法に関する研究が大半であり、学校教育あるいは学校組織と関連する理論と方法については数が限られていた。

学校心理学の「チーム学校」への貢献の可能性

本研究の結果をふまえ、学校心理学の「チーム学校」への貢献についてその可能性を含めて考察する。

文部科学省(2015)は、「チーム学校」の実現について、③専門性に基づくチーム体制の構築、⑤学校のマネジメントの強化、⑥教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備の3つの方針を打ち出している。本研究では、学校心理学の研究と実践について、④教師の成長、⑤援助サービスの担い手と連携、⑥一次的援助サービス、④二次的・三次的援助サービスで整理した。「チーム学校」は最終的に児童生徒の教育活動の充実を目指している。本研究で整理できた4つの領域は、総合的に学校の教育力の向上に寄与するものであるが、「チーム学校」の3つの方針との関連から、以下の3点を基に学校心理学の「チーム学校」への貢献と可能性について考察する(Figure 3)。

第1に、本研究で明らかになった「チーム学校」における⑤学校のマネジメント(カリキュラムマネジメント含む)の強化、⑥教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備への「一次的援助サービス(授業づくり・心理教育)」と「二次的・三次的援助サービス(いじめ・不登校・学校適応)」の貢献である。これらは、一次的援助サービス、二次的・三次的援助サービスを通して学校全体の教育活動の向上に貢献する可能性があるのではない

Figure 3 「チーム学校」と学校心理学

かと考えられる。

「チーム学校」では子どもが自主的に考え、主体的に学びに参加し、生活や体験から得た知識と学校で得た知識とを結びつけ、生涯の学びにすることを旨として、アクティブ・ラーニングやカリキュラム・マネジメントを行うことが示されている。しかし実際に学校現場では、アクティブ・ラーニングなどの提案については漠然と理解しているが、具体的にはどのような学習なのか、教師はどのような授業をすればよいのかなどの困惑の声も聞かれる。本研究で示された一次的援助サービスにおける「授業づくり」の研究は、アクティブ・ラーニングの概念の明確化や子どもの認知過程に沿った指導方法、学校という場を使った効果的な指導方法などに寄与するものであると考えられる。

さらに一次的援助サービス（心理教育）に関する研究や実践からは、子どもの学習活動を支える基盤としてのプログラムであることが示され、実践を通して知見や方向を蓄積してきている。授業づくりと心理教育は、独立して存在するのではなく、相互に影響しながら子どもの力の向上に貢献することができる。また、二次的・三次的援助サービス（いじめ・不登校・学校適応）に関する研究は、特別な援助ニーズを持つ子どもの問題の早期発見と援助ニーズに応じた援助である。これらの援助を通して子どもの学校への適応を促進することは、子どもの学校生活をより良いものにすることにつながる。以上述べた一次的援助サービス、二次的・三次的援助サービスは、「チーム学校」における⑥学校のマ

ネジメントの強化、③教職員一人一人の力の発揮につながり、「チーム学校」が目指すや学校全体の教育活動の向上につながるのではないかと考えられる。

第2に、「チーム学校」における①「専門性に基づくチーム体制の構築」と⑥「学校のマネジメントの強化」への「援助サービスの担い手の連携」の貢献である。

「チーム学校」では、教職員の指導体制のチーム、教員以外の専門スタッフの参画、地域との連携体制の整備、学校のマネジメント機能を強化するリーダーシップの発揮を目指している。学校心理学の研究では「援助サービスの担い手の連携」について、関係づくり・専門スタッフの専門性と役割・援助システムの活用・コーディネーターなどについて研究が行われている。これらの研究からは、教師と専門スタッフがどう協働するか、学校の組織をどう活用するか、協働のための包括的なコーディネーターの活動などについての知見が提供されている。このような研究は、「チーム学校」にとっては、学校の体制の整備や教師と専門スタッフとの協力関係などと明確化につながり、「チーム学校」における①「専門性に基づくチーム体制の構築」を促進し、同時にこのような体制や組織を作ることによって、⑥「校長のリーダーシップやマネジメント」に影響を与えるのではないかと考えられる。

第3に「チーム学校」における①「専門性に基づくチーム体制の構築」と③「教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備」への「教師の成長」の貢献である。

教師は心理教育的援助サービスの中核であり、教育活動の主な担い手である。そして教師が成長することは、「チーム学校」の④「教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備」へとつながり、ひいては学校の教育力の向上につながるのではないかと考えられる。本研究の結果から、学校心理学の研究では、教師の援助資源と自助資源の活用・新任教師への支援の知見が提供されていることが理解できる。日本の教師が多忙であり、多様な職務内容を担うことは、日本の教師の力量の高さでもある。学校や教師がもつ潜在的な力である一人一人の教師の自助資源や教師集団のとしての援助資源が明確になることや、その資源を活用して教師が成長することは、人材育成の1つの方法でもありと考えられる。

またこのような「教師の成長」は、「チーム学校」における④「専門性に基づくチーム体制の構築」にも影響を与えるのではないかと考えられる。学校でのチーム体制の構築には、チームの中で教師自身のもつ専門性と能力を発揮することが必要となる。一人一人の教師が成長し、その能力を高めることは教職員によるチーム全体の支援を高めることにつながると考えられる。「教師が成長」することは、チームでの効果的な援助を通して、学校内の体制づくりへと貢献する可能性があるのではないかと考えられる。

以上、学校心理学が「チーム学校」にどのように貢献できるかをその可能性として述べた。このような視点から学校心理学の研究や実践を整理することで「チーム学校」と学校心理学との関連についてより明確にとらえることができるのではないかと考えられる。

学校心理学に関わる研究の今後の課題

学校心理学における研究は、その研究領域の範囲が広く、他の領域と相互浸透性が強いいため、蓄積された研究の全体像が把握しにくい点はすでに指摘されている(飯田, 2008; 中井, 2015)。しかし、日本教育心理学会第58回総会シンポジウム(大久保他, 2016)では、教育心理学が教育現場にある課題や問題を尊重しながら、学校とともに研究を進めるために何ができるかという議論もされている。

石隈(2016)は、教育心理学と学校心理学の共通点とその違いを示している。学校心理学と教育心理学の違いは、④教育心理学は心理学の1領域であるが、学校心理学は学校教育と心理学双方の様々な分野の統合であり、⑤教育心理学は学校教育だけでなく、社会教育や家庭教育も含む点である。

しかし今後、「チーム学校」には、家庭教育や社会

教育の視点は重要であり、ますます学校心理学と隣接領域の学問は近いものになる可能性がある。学校教育や心理学の知見を取り入れながらも、学校心理学の独自性について今一度とらえなおすことも必要であろう。

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. doi:10.5926/arepi1962.48.0_153
- 秋田喜代美(2016a). 教師をめぐる課題への援助—教師の成長 石隈利紀・大野精一・小野瀬雅人・東原文子・松本真理子・山谷敬三郎・福沢周亮(責任編集)日本学校心理学会編 学校心理学ハンドブック(pp. 206-207) 教育出版
- 秋田喜代美(2016b). 教師をめぐる課題への援助—教師のキャリア発達 石隈利紀・大野精一・小野瀬雅人・東原文子・松本真理子・山谷敬三郎・福沢周亮(責任編集)日本学校心理学会編 学校心理学ハンドブック—「チーム」学校の充実をめざして(pp. 204-205) 教育出版
- 馬場園 明(2016). 「チームとしての学校」の必要性—「チーム医療」の立場から 教育と医学, 64(6), 459-467.
- 枝廣和憲(2016). 持続可能性を意識したチーム学校の構築—学校システム論的組織マネジメント 日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 300.
- 藤枝静暁・増南太志・相川 充(2016). 小学校におけるソーシャルスキル教育を中心とした心理教育の縦断実践研究(6)—感情スキル教育の効果の検討 日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 465.
- 半田一郎(2016). スクールカウンセラーを活かすコーディネーション 月間教育相談, 30(5), 29-31.
- 橋本和幸(2015). 公立中学校におけるスクールカウンセラー制度に関わる校内体制の整備 カウンセリング研究, 48, 86-96. doi:10.11544/cou.48.2_86
- 橋本 治(2016). いじめ問題と学校心理士—「いじめの4つの波」と「国の定義・通達」をふまえて 日本学校心理士会年報, 8, 41-51.
- 林 龍平(2016). エビデンスに基づく学習支援を考えるための4つの視点 日本学校心理士会年報, 8, 29-40.
- 日高幸亮(2016). 中学校におけるスクールカウンセラーと教員が協働した集団SSTの実践と効果の検討—学校・生徒の実態に即した集団SSTの効果

- 日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 823.
- 平田祐太朗 (2015). 小学校における発達障害児童の保護者と担任教師の協働を支えるスクールカウンセラーのアプローチグラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルの生成 教育心理学研究, 63, 48-62. doi:10.5926/jjep.63.48
- 樋渡孝徳・窪田由紀・山下陽平・山田幸代・向笠章子・林 幹男 (2016). 学校危機遭遇体験と教師の危機対処効力感, 危機後成長の関連 (3) —学校危機遭遇体験・臨床心理士チームの支援の有無による比較 日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 469.
- 市川伸一 (2016). 学ぶこと・教えること—教育心理学的基盤 石隈利紀・大野精一・小野瀬雅人・東原文子・松本真理子・山谷敬三郎・福沢周亮 (責任編集) 日本学校心理学会編 学校心理学ハンドブック (pp. 72-73) 教育出版
- 家近早苗 (2016). コーディネーションとチーム援助の方法—コーディネーション委員会 石隈利紀・大野精一・小野瀬雅人・東原文子・松本真理子・山谷敬三郎・福沢周亮 (責任編集) 日本学校心理学会編 学校心理学ハンドブック (pp. 166-167) 教育出版
- 家近早苗・石隈利紀 (2007). 中学校のコーディネーション委員会のコンサルテーションおよび相互コンサルテーション機能の研究—参加教師の体験から教育心理学研究, 55, 82-92. doi:10.5926/jjep1953.55.1.82
- 五十嵐哲也 (2015). 小中学生の不登校傾向および登校義務感と学校適応・心理的適応との関連 学校心理学研究, 15, 43-58.
- 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. doi:10.5926/arepj.1962.47.0.137
- 飯田順子 (2015). 高校生を対象としたライフスキル教育の実践とその効果の検討—スキル得点の変化と生徒のプログラム評価を中心として 学校心理学会年報, 7, 73-85.
- 猪原敬介・上田紋佳・塩谷京子・小山内秀和 (2015). 複数の読書量推定指標と語彙力・文章理解力との関係—日本人小学校児童への横断的調査による検討 教育心理学研究, 63, 254-266. doi:10.5926/jjep.63.254
- 石川美智子 (2016). 「チーム学校」を支える—教育相談担当としてコーディネート力を高める誌上演習 (第1回) コーディネーターとしての教育相談担当教師, 月間教育相談, 30(5), 60-63.
- 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
- 石隈利紀 (2016). 「チーム学校」における連携—スクールカウンセラーの役割と課題 臨床心理学, 臨時増刊号, 33-35.
- 石隈利紀 (2017). 「チーム学校」における心理教育的援助サービス—公認心理師の誕生と学校心理士のこれから 日本学校心理士会年報, 9, 5-20.
- 伊藤美奈子 (2016). 子どもたちの「生きる意欲」といじめ—尺度項目の収集といじめ経験との関連 日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 471.
- 香川尚代・小泉令三 (2015). 小学校でのSEL-8プログラムの導入による社会的能力の向上と学習定着の効果 日本学校心理士会年報, 7, 97-109.
- 海津亜希子 (2016). 算数につまずく可能性のある児童の早期把握—MIM-PM 算数版の開発 教育心理学研究, 64, 241-255. doi:10.5926/jjep.64.241
- 鎌田雅史・西山久子・迫田裕子 (2016). 学校組織における教育相談の定着化に関する研究II—中学校における校長・教育相談担当者の影響方略認知 就実教育実践研究, 9, 25-42.
- 神崎真実 (2016). 学生ボランティアを活用した不登校者支援—不登校経験者受け入れ高校における参与観察から 日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 726.
- 笠井 純・本田真大 (2015). 教職上の困難経験に生じる教師の成長・発達のプロセス 日本学校心理士会年報, 7, 111-120.
- 加藤弘通・太田正義 (2016). 学級の荒れと規範意識および他者の規範意識の認知の関係—規範意識の醸成から規範意識をめぐるコミュニケーションへ 教育心理学研究, 64, 147-155. doi:10.5926/jjep.64.147
- 小林幹子・藤原忠雄 (2015). 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, 7, 49-60.
- 小泉令三 (2015). 一次的援助サービスとしての社会性と情動の学習 (ソーシャル・エモショナル・ラーニング) 日本学校心理士会年報, 7, 25-35.
- 小沼 豊・高橋知己・山口豊一 (2015). 新任教師と指導教員との「援助チーム」について—チームアセスメントを中心として 日本学校心理士会年報, 8, 99-109.
- 紅林伸幸 (2016). 不可解な「チーム」—学校臨床社

- 会学からみた「チーム学校」の可能性 教育と医学, 64, 451-458.
- 三島浩路 (2016). 「循環型いじめ」に関する研究 日本学校心理学会年報, 8, 87-97.
- 三和秀平・外山美樹 (2016). 新任教師の教科指導学習動機と教職における自己有能感および健康状態との関連 教育心理学研究, 64, 307-316. doi:10.5926/jjep.64.307
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要
- 文部科学省 (2014). 生徒指導リーフ 不登校の予防 Retrieved from <http://www.nier.go.jp/shido/leaf/leaf14.pdf> (2016年11月30日)
- 文部科学省 (2015). 中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策」(答申) Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1365657.htm (2016年11月30日)
- 村山正治 (2015). 「チーム学校」の中間報告—スクールカウンセラー制度の大変化の動き・緊急報告 子どもの心と学校臨床, 13, 3-8.
- 中井大介 (2015). 学校心理学に関する研究の動向と課題—生態学的システム論から見た学校心理学 教育心理学年報, 55, 133-147. doi:10.5926/arepj.55.133
- 中村恵子 (2016). 別室登校に対する支援体制形成における課題 日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 473.
- 中村菜々子・久田 満 (2016). 福島県沿岸部の公立中学校での実践活動—養護教諭との協働を中心に— コミュニティ心理学研究, 19, 130-134.
- 新潟県教育委員会 (2007). 中1ギャップ解消に向けて—中1ギャップ解消プログラム
- 西山久子・石隈利紀・家近早苗・小泉令三・Pfohl, W. (2015). 東日本大震災を体験した後の子どもと学校のレジリエンスを高める取り組み 日本学校心理学会年報, 7, 159-167.
- 西山久子・石隈利紀・大野精一・Pfohl, W. (2015). 欧州におけるクライシスマネジメントの基盤づくりに向けた専門性向上の取り組み—ESPCTによるSchool Psychologist向け研修から— 日本学校心理学会年報, 8, 123-131.
- 野口智世・瀬戸美奈子 (2016). 不登校におけるチーム援助の実践と課題—A市小学校への調査をもとに— 三重大学教育学部研究紀要, 67, 309-314.
- 沖 久幸・飯田順子・雪田彩子 (2015). 小学校における特別な配慮を要する児童への学校全体の支援の取り組み—ユニバーサルデザインとソーシャルスキル教育を用いて— 日本学校心理学会年報, 8, 111-122.
- 小野瀬雅人 (2016). 学校心理学を構成する学問領域 石隈利紀・大野精一・小野瀬雅人・東原文子・松本真理子・山谷敬三郎・福沢周亮 (責任編集) 日本学校心理学会編 学校心理学ハンドブック (pp. 8-9) 教育出版
- 小野雄大・庄司一子 (2016). 部活動における先輩後輩関係の研究—構造, 実態に着目して— 教育心理学研究, 63, 438-452. doi:10.5926/jjep.63.438
- 大久保智生・岡田 涼・中尾達馬・岸 俊行・半澤礼之・氏家達夫 (2016). 地域の問題に立ち向かう教育心理学 日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 2-3.
- 大須賀隆子 (2016). アクティブ・ラーニングを実践するための理論的背景—動機づけ理論・学習理論・認知心理学・学級集団理論・教育評価— 帝京科学大学教職指導研究 帝京科学大学教職センター紀要, 83-92.
- 滋野井 圓・石川健介・井元加奈・井口彰子 (2016). 小学校3年生における感情調整プログラムの効果—カンジョウレンジャーを用いての実践— 日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 733.
- 霜村 麦・小林正幸 (2015). 小学生へのSSEを含めた複合的心理教育プログラムの効果に関する研究—学級全体と個別児童の変化に着目して— カウンセリング研究, 48, 42-51. doi:10.11544/cou.48.1_42
- 鈴木雅之・西村多久磨・孫 媛 (2015). 中学生の学習動機づけの変化とテスト観の関係 教育心理学研究, 63, 372-385. doi:10.5926/jjep.63.372
- 高原龍二 (2016). 公立学校教員の都道府県別精神疾患休職率の要因に関するマルチレベルSEM 教育心理学研究, 63, 242-253. doi:10.5926/jjep.63.242
- 田村節子 (2003). スクールカウンセラーによるコア援助チームの実践—学校心理学の枠組みから— 教育心理学年報, 42, 168-181. doi:10.5926/arepj1962.42.0_168
- 田村節子 (2016). コーディネーションとチーム援助の方法—個別の援助チーム— 石隈利紀・大野精一・小野瀬雅人・東原文子・松本真理子・山谷敬三郎・福沢周亮 (責任編集) 日本学校心理学会編 学校心理学ハンドブック (pp. 168-169) 教育出版
- 田村修一 (2016). 教師をめぐる課題への援助—教師のバーンアウト— 石隈利紀・大野精一・小野瀬雅

- 人・東原文子・松本真理子・山谷敬三郎・福沢周亮
(責任編集) 日本学校心理学会編 学校心理学ハンドブック (pp. 208-209) 教育出版
- 田尾雅夫 (1995). ヒューマン・サービスの組織—医療・保健・福祉における経営管理 法律文化社
- 時枝夏子・高橋清美・黒川雅幸・大坪靖直・大重育美 (2015). 小・中学生にみられる「いじめ」の早期発見・予防策の検討—児童・生徒の友人関係の問題に対する保健室対応の実態調査より 日本赤十字九州国際看護大学紀要, 14, 21-29.
- 堤 亜美 (2015). 中学・高校生に対する抑うつ予防心理教育プログラムの効果の検討 教育心理学研究, 63, 323-337. doi:10.5926/jjep.63.323
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.
- 八重沢 央・越 良子 (2015). 中学校入学時期の生徒におけるレジリエンスと学校適応および家族機能との関連 日本学校心理学会年報, 8, 53-64.
- 山口豊一 (2016). コーディネーションとチーム援助の方法—マネジメント委員会 石隈利紀・大野精一・小野瀬雅人・東原文子・松本真理子・山谷敬三郎・福沢周亮 (責任編集) 日本学校心理学会編 学校心理学ハンドブック (pp. 164-165) 教育出版
- 山本和郎 (1986). コミュニティ心理学—地域臨床の理論と実践 東京大学出版会
- 山本真子・小松孝至 (2016). 児童の日記にあらわれる他者との関係の中の自己—小学校4年生の日記の分析 教育心理学研究, 64, 76-87. doi:10.5926/jjep.64.76
- 山本 奨 (2015). 不登校対応教師効力感に関する研究—経験量及び被援助感による検討 学校心理学研究, 15, 17-29.
- 山中大貴・平石賢二 (2015). 中学生におけるいじめ被害時の教師への援助要請意図—生徒-教師関係, 孤立傾向, 深刻度の認知との関連から 学校心理学研究, 15, 31-42.
- 山谷敬三郎・三浦公裕 (2015). コーディネーション委員会が教育現場に与える効果について—求められる学校心理士の専門性と役割 北翔大学生涯学習システム学部研究紀要, 15, 1-12.
- 安田みどり (2015). 心理臨床実践におけるコンサルテーション—学校領域からの報告 コミュニティ心理学研究, 18, 205-213.
- 吉田光成 (2016). 教師のスクールカウンセラーへの相談行動に対する利益とコストの影響 (3) —SCとの接触経験の影響の検討 日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 822.
- 吉永真理・重根美香・小泉令三 (2016). 心の健康プログラム SEL-Short (その1) —中学生における理解度・定着度と抑うつ傾向との関連 日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 550.
- 吉中 淳・工藤七央 (2016). 中学生の登校回避感情を規定する要因の検討—一般中学生と不登校中学生を対象に 日本教育心理学会第58回総会発表論文集, 210.