

学校における心理教育的援助サービスとダイナミック・アセスメントとの関連 —養護教諭の心理教育的援助サービスを対象として—

林 照子 (甲南女子大学 看護リハビリテーション学部, teruko@konan-wu.ac.jp)

Relation between school psychoeducational service and dynamic assessment: Targeting psychoeducational services of school nurse teachers

Teruko Hayashi (Faculty of Nursing and Rehabilitation, Konan Women's University, Japan)

Abstract

For school nurse teachers as key persons, this study examined several factors to elucidate the relation between psycho-educational services necessary for team support and dynamic assessment of those services. A questionnaire survey was administered to 1,350 randomly selected public elementary schools, junior high schools, and high schools. Based on Feuerstein (1979), items related to support attitudes (mediated learning experience; MLE) and dynamic assessment were collected and selected for questionnaire items such as belief for psychological support, burnout, coordination behavior assessment, workplace culture perception, and team cooperation. As a result, the collection rate was 35.9 % (484), yielding 382 valid responses. The results were subjected to factor analysis, correlation analysis, and then path analysis. Psycho-educational services for school nurse teachers showed positive correlation between dynamic assessment as the subscale of children's cognitive development and that of mediating support attitude ("transcendence" ($r = .505, p < .01$) and "intentionality" ($r = .429, p < .01$)). Every subscale of coordination activity showed significantly positive correlation ($r = .318$ to $.43, p < .01$). Also, in the structure equation, "cooperation" of the workplace atmosphere had a positive path to "team cooperation," and "intentionality" as the subscale of school nurse teachers' support attitude to dynamic assessment. In turn, "dynamic assessment" had a positive path to "cooperation with professions outside school" as the subscale of coordination activity. The results presented above elucidated the relation between school nurse teachers' psycho-educational services and dynamic assessment. Furthermore, results suggest that, in the structure, the intentionality of mediating support attitudes as a factor for team cooperation supports the viewpoint of dynamic assessment and affects cooperation with professions outside the school.

Key words

dynamic assessment, school nurse teacher, psychoeducational service, mediated learning experience, cooperation

1. 問題と目的

近年、我が国の学校教育における多様で複雑化した子どもの問題に対応すべく、チームで援助すること、多職種による協働性を学校に取り入れていくことの重要性が指摘されるようになってきている。「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)」(中央教育審議会, 2015)では、専門性に基づくチーム体制の構築には、「学校における協働の文化」をつくることが強調され、「学校が抱える課題は、生徒指導上の課題や特別支援教育の充実など、より複雑化・困難化し、心理や福祉など教員以外の高い専門性が求められる事案」を背景として、「専門家を活用し、子どもたちの様々な情報を整理統合し、アセスメントやプランニングをしたうえで、教職員がチームで問題を抱えた子どもたちの支援」を行うことの必要性が指摘されている。その際、チームでの有効な支援を実現するためには、多職種専門家と学校教職員が連携・協働する効果的な援助サービスシステムの構造を明らかにするだけでなく、それを繋ぐ学校内のキーパーソンの役割を明確にする必要がある。

もちろん、従前より学校では、子どもの多様で複雑な問題に応じた支援を組織的に行っていなかったわけではない。したがって明らかにすべき課題は、あらたにシステムを構築することよりは、むしろ、多岐に及ぶ実際に行われている教育実践や支援内容を明確にすることで、暗黙のうちに存在する支援システムの構造を顕在化し、それに基づいて、効果的な支援の在り方を検討することであろう。

心理教育的援助サービスの手法は、アセスメント、カウンセリング、コンサルテーション等から構成される。特にアセスメントは、サービスの方向性を決定する基盤として重要であり、学校では子どもの実態把握や理解につながる専門的な観点でのアセスメントの利用が進められつつある。また、特別のニーズのある子どもに応じた教育的支援が求められるようになり、従来の学校不適応などの社会性の問題だけではなく、発達や能力も視野に入れた包括的なアセスメントのニーズが高まってきている(上野, 2005)。

1.1 心理教育的援助サービスとしてのアセスメント

学校教育におけるアセスメントとは、援助対象となる子どもが課題に取り組むうえで出会う問題状況や、子どもの危機の状況についての情報の収集と分析を通して、

心理教育的援助サービスに関わる意思決定のための資料を提供するプロセスである（石隈, 1999）。心理教育的アセスメントは、特に、子どもと子どもを取り巻く人々と関わりながら進めるプロセスであり、援助者と子ども、および援助者どうしの人間関係も含めた生態学的視点が重視される。従って、心理教育的アセスメントにおいては、援助対象となる人と援助者の相互関係も視野に入れた上で、対象者の意思決定を支援することが重要となる。そうした意味で、心理教育的アセスメントは、標準化された検査の結果をフィードバックするだけで終結するのではなく、子どもに関わることで生じる変化や子どものニーズを探索し、得られた情報からどのように次の支援に役立ていくのかといった、ダイナミック・アセスメントの考え方が重要になる。

ダイナミック・アセスメントとは、対象者の学習過程に焦点をおく、学習潜在性を測ることを目的とするパラダイムであり、検査過程での検査者と被検査者とのやりとりを通じて得られる情報を重要視する検査方法の総称である。検査の目的は、対象者が検査に先立ってすでに獲得しているスキルではなく、ダイナミック・アセスメントの検査状況で教えられたスキルを習得、応用し、それを汎用する能力であり、その特徴から「学習潜在性の検査」という用語が使われることもある（Haywood & Lidz, 2007）。

1.2 ダイナミック・アセスメントとフォイヤーシュタインの媒介的学習経験

ダイナミック・アセスメントのルーツの一つとして、Feuerstein (1979) による媒介的学習経験 (Mediated Learning Experience: MLE) の理論が知られている。MLEとは、発達する人間の機能と経験との間の相互作用のプロセスである。すなわち、子どもと外的刺激源との間に大人が入ることにより、適切な学習の設定と習慣を対象者の中に産出するような方法を用いて大人が環境の経験を枠付け、選択し、焦点化し、フィードバックする。このように大人が子どもと環境を媒介することによって成立する子どもの学習経験の質を評価することがダイナミック・アセスメントの目的なのである。したがって、検査者の態度や意識を重視する点がダイナミック・アセスメントと他の方法の大きく異なる点であり、この点で学校の中で求められる援助サービスに適した考え方となっている。

MLEはVygotskyの「発達の最近接領域」の考え方と似ているが、相互作用そのものが「媒介」として記述され、それらは子どもの高次認知機能を促進すると考えられている。この理論に基づく認知発達のアセスメントを行う際には、MLEのスケールが11項目設定され、そのうちの「意図性 (Intentionality)」「超越性 (Transcendence)」「意味づけ (Meaning)」の3項目は相互作用の中で必ずアセスメントを行うことが必要であるとされている (Lidz, 1991)。

「意図性 (Intentionality)」とは、検査者が子どものパ

フォーマンスに影響を与えようとする意図的な試みであり、対象である子どもが検査者（媒介者：mediator）から受けた情報を積極的に受け入れようという意欲を示す、そのような相互性のことである。「超越性 (Transcendence)」は、今ここで知覚できる具体的な経験を、心的操作や可視化できるように、過去あるいは将来の出来事にまで橋渡しし、結びつけることである。さらに「意味づけ (Meaning)」は、検査者が課題の重要性をハイライトし、意識化させるような関わりである。つまり、MLEで重視されるこの3項目が、教育や指導の手がかりに必要とされる、対象者の検査結果の数値だけによらない情報を得るための、検査者の役割を示している。Feuerstein理論のダイナミック・アセスメントの特徴は、検査者自身も子どもの学習過程の質と特性に関する行動や反応を観察し、子どもに気づきを与える働きかける教育的介入をMLEという概念で説明し、重視しているところにある (Lidz, 1991)。

1.3 本研究の目的：チーム連携の構造とアセスメントのキーパーソンの役割の解明

ダイナミック・アセスメントは教科学習のアセスメントに適用に限定されるものではない。子どもの問題状況の見立てに必要な情報源は、学校では教科学習の状況に限られない。とくに、日常生活の中で問題状況が身体面に表れやすいこと、また、そういった複合的な問題状況については、学校内外の多職種専門家との連携、つまりコーディネーションが求められることから、学校内では養護教諭がそのサービスの要、キーパーソンとなる (秋光・白木, 2010; 相楽・石隈, 2005; 瀬戸・石隈, 2003; 山寺・高橋, 2004)。そうしたサービスの新たな視点として、心理教育的援助サービスとしてのダイナミック・アセスメントは学校教育現場での教師や養護教諭の援助活動と親和性がある (林・高橋, 2015)。

そこで本研究では、養護教諭を調査対象者として、チーム連携に影響を与える心理教育的援助サービスとダイナミック・アセスメントとの関連について明らかにすることを目的とする。

アセスメントを援助者自身の援助サービスに関わる意思決定のための資料を提供するプロセスとし、養護教諭の認知・行動面による影響を仮定して以下の要因を検討する。まず第1に、キーパーソンとしての養護教諭の行動を方向づける個人要因として、①アセスメントに関連する援助態度、②援助に対する「ビリーフ」、③「バーンアウト」、及び④コーディネーション行動の評価の4点を取り上げる。

なお、ダイナミック・アセスメントに関連する援助態度としては、媒介的学習経験 (MLE) とダイナミック・アセスメントに関する項目を収集・選定し、質問項目を作成する。また、教師のビリーフは実際の教育活動にさまざまな形で影響を及ぼすことが知られている。とくに、教師のイラショナル・ビリーフが児童生徒に対する指導行動や心理的距離感のような関係性に影響を及ぼす (河

村・田上, 1997; 瀬戸, 2014) ことが指摘され、イラショナル・ビリーフが強い教師は、教育に対する思い入れが強く、抱え込みのような行動の結果、ストレスやバーンアウトにつながる可能性もある(羽島・児玉, 2003)。その一方で、心理的援助に関するビリーフは、アセスメントの視点とも関連し(林・水野, 2005)、援助活動に影響を与えると考えられる。

次に、養護教諭の観点から捉えられる環境・状況要因として⑤「職場風土の認知」、および、援助がチームとして機能しているかを評価するために⑥チーム援助を取り上げる。チーム連携は職場風土との関係が従来から指摘されており(瀬戸, 2000; 水野, 2014)、上記①～④にくわえたこれらの要因間の関係を明らかにすることにより、学校における養護教諭をキーパーソンとしたチーム援助システムの構造を解明することができるだろう。

2. 方法

2.1 予備調査の目的

Feuerstein 理論に基づくダイナミック・アセスメントと介入として重要な相互作用(媒介)尺度について、養護教諭の援助活動に汎用できる項目を収集、選定する。

2.2 調査方法および結果

2.2.1 対象

- Feuerstein Instrumental Enrichment Trainer 2名(公認トレー

ナーは2015年時点日本3名)。1名は、学校教育現場において、養護教諭と実践を行った経験をもつトレーナーに依頼した。

- 養護教諭の健康相談に関する指導的立場にある現職養護教諭3名。

2.2.2 手続き

(1) Feuerstein 理論に基づく教材指導者の評価項目として作成された、Instrumental Enrichment Training Observation Scale (Kozulin, 2002) の項目に含まれる主要な3つの媒介尺度 (mediation during an IE training session) を参考にしつつ、学校で児童生徒の援助にかかわる養護教諭であればどのようなことが具体的に求められるのか、また、どのような態度が相当すると思われるのか、自由に例をあげてもらった。同様に、ダイナミック・アセスメントと標準化されたアセスメントとの対比の特徴を示す項目 (Feuerstein, Feuerstein, & Falik, 1995) を参考に、学校教育場面に置き換えて表現する場合、どのような状況が妥当かを確認し、修正を行ったうえで、質問項目として加えた。一人につき、50分のインタビューを行った。養護教諭の職務内容について質問された場合には、研究者から具体的な例示を示した。語られた内容項目のうち、共通する内容を抽出し、項目一覧を作成し、フィードバックを得た。

表1: 予備調査項目

養護教諭の援助態度
1. 子どものニーズに合わせて、その都度アセスメントをして支援や援助の方向性をはっきりさせている
2. 子どもの状態や活動に応じて、援助内容の変更を柔軟にしていると思う
3. 子どもの訴えは指導的に関わることが多い (逆)
4. 子どもが理解できないときは、何度でも、援助できる様々なやり方を考えるようにしている
5. 子どもの訴えを聞くよりも、養護教諭がとっさに判断したほうが、上手く対応できる
6. その場にいなければアプローチがわからないので、その時の状況に応じて子どもの気持ちに添って動くようにしている (逆)
7. 何度も自分が援助や支援を行っているにもかかわらずその子がのってこない時には、その子の援助や支援をあきらめる (逆)
8. 私の意図を受け止めて反応しているのか、ということを常に考えながら対応している
9. 援助内容を変更するときは、自分の指導や援助の意図を常に意識して援助している
10. 相手次第で対応することが多いため、それがどのような意図や方向性を持っているのか一つ一つ説明するのは難しい (逆)
11. 保健室で行った処置や保健指導がどのように学校生活と関係しているのか、子どもに具体的に説明している
12. 子どもに行う指導や援助内容について、それ以前、以後の指導(援助)と関連づけている
13. 子どもに関わる時、その子どもをとりまく生活場面(学校や家庭等)の中に結び付けて説明していると思う
14. 今、保健室で対応したことが、子ども自身の生活場面と結び付けて理解しているかどうか、子どもの反応を確認していると思う
15. その子に必要なと思う支援や援助内容から、地域(学校等)の状況地域(学校等)の状況を分析し、比較している
16. 子どもに説明をするとき、何を例示すればその子の現実的のこととして受け止めることができるのか考えている
17. なぜ教師の指導を受けなければならないのか、子どもに応じて具体例を示し、その意味について養護教諭も、考えさせる(教える)ようにしている
18. ある特定の問題点を強調したり、特別なメッセージを伝えたりするために、養護教諭自身は行動(身振り、表情、声など)を適切に変えている
認知発達面のアセスメント
1. その子どもが心身の発達段階と成長度合いの中でどの段階にいるのか見る
2. その子どもの認知発達特性とそのプロセスを考えて援助を行う
3. その子どもの状態や行動を同学年や学級集団の中で比較する
4. 異なる時間や場面、条件下におけるその子ども個人内の行動を比較する
5. 子どもの現在の状態・症状をアセスメントして診断を行う
6. 診断に至らなくても、わずかな子どもの反応や変化をひろいあげる
7. 学年・学級での様子や標準集団との比較を通してその子どもの状態を明らかにする
8. その子どもはどのような援助や指導があれば自力で考え行動することが可能かを探る
9. 今まで躓いて習得してこなかった学習内容はどの領域なのかを探る
10. 失敗や困り感は成長過程のどこで起こったことなのかを探り、どのような援助や支援があればうまくいくかを探る

(2) 内容的妥当性の検討

(1) で抽出した項目について、指導的立場にある養護教諭3名に、養護教諭の活動として、理解しにくい表現の有無、養護教諭の執務として不適切な項目等を確認するよう依頼し、意見を求めた。さらに、研究者2名で内容・表現について確認を行った。

2.2.3 結果

以上の手続きのもと、作成された項目は表1に示す通り、前者の内容は養護教諭の援助に対する態度として18項目、後者の内容としては、認知発達面のアセスメント（ダイナミック・アセスメントと標準化アセスメント）10項目が作成された。

2.3 本調査

2.3.1 対象及び時期

近畿圏の公立小・中・高校・支援学校から1,350校を無作為抽出し、2015年3月に350校、6月1,000校の養護教諭に対して質問紙を送付した。

調査にあたっては、依頼状および質問紙には、研究目的であり個人を評価する目的ではなく、任意かつ無記名であり、学校の情報が特定されないこと、調査データは研究終了後破棄されることを記載した。以上は、2015年度甲南女子大学倫理審査委員会にて承認されている。

2.3.2 調査内容

- (1) 属性は、性別、現在の学校種、教職経験年数、過去に経験した役職・分掌の有無について回答を求めた。
- (2) 用いられた尺度

① 養護教諭の援助態度と認知発達の側面のアセスメント

予備調査で得られた援助に対する態度18項目について「日常の子どもとの関わりについて先生ご自身のことについてお答えください」と問い、回答を求めた。認知発達面のアセスメント10項目については、保健室で子どもと関わる時、「指示がわかりにくい」、「物事の理解が難しい」等と感じられる場合に養護教諭である先生個人として、どの程度行っているのか、回答を求めた。

② 心理的援助に対する教師のビリーフ

林・水野（2005）の「心理的援助に対する教師のビリーフ尺度」（13項目）をもとに、指導的立場にある養護教諭3名の助言をもとにして教育現場の実情にあわせて2項目については表現を修正し、15項目については「養護教諭としての今のあなたの考えについてお聞きします」と問うことで、養護教諭としての教師のビリーフを問うことを強調した上で回答を求めた。

③ バーンアウト尺度

Maslach and Jackson（1981）のMaslach Burnout Inventoryを久保・田尾（1994）、田村・石隈（2001）が改良したバーンアウト尺度15項目を使用した。

④ 養護教諭のコーディネーション行動の評価

養護教諭として生徒指導上の問題を示す児童生徒をチームで援助するとき特に役立った（役立っている）活動について回答を求めた。この際、養護教諭の活動に関する量的調査研究として、石田（2015）の「養護教諭のコーディネーション行動尺度」32項目を参考に、「態度」を示す下位項目を除く27項目を選定し回答を求めた。

⑤ 職場風土認知尺度

養護教諭の子どもへの援助に影響を与える環境要因として学校組織風土がある。澗上・小早川・下津・棚上・西山（2004）の学校の「職場風土認知尺度」8項目について現在所属している職場の雰囲気について回答を求めた。

⑥ チーム連携

最後に、水野（2015）の現在の学校の校内連携とチームで子どもを援助する状況の4項目について回答を求めた。各項目は、調査協力者の負担を考慮し、「よくあてはまる」～「全くあてはまらない」の4件法で回答を求めた。

3. 結果

回収は484部であり、回収率は35.9%であった。分析にあたっては、欠損値を除く382ケースについて行った。

結果の分析は、最初に養護教諭の援助態度とダイナミック・アセスメントに関する尺度の分析を行い、次にそれらを用いた心理教育的援助サービスを構成する要因の分析を行った。

3.1 対象の属性

協力者の属性は、表2と表3に示すとおりである。

3.2 尺度の構成と基礎的分析

各尺度は新たに作成、もしくは既存の尺度をもとに加筆修正を行っているため、すべての尺度についてそれぞれ因子分析を行い、尺度の構造を確認した。因子分析は、いずれも最小二乗法、プロマックス回転によって行った。また、すべての項目について記述統計量を算出し、天井効果・フロア効果の有無を確認した。ただし、理論上考慮すべき項目の場合は天井効果が見られた場合でも分析対象として検討した。

3.2.1 養護教諭の媒介的援助態度尺度

スクリープロットによる固有値の減衰状況から2因子が妥当な因子数と判断した。さらに、因子負荷量が.35に満たない項目、複数の因子について因子負荷量が.35以上を超える項目を除去し、分析を繰り返した。その結果、第1因子は、「子どもに行う指導や援助内容は、それ以前、以後の指導（援助）と関連付けている」「今、保健室で対応したことが、子ども自身の生活場面と結び付けて理解しているかどうか、子どもの反応を確認している」を含む6項目が先行研究の媒介的介入スケールの「超越

表 2：学校種と教職年数

	教職年数						合計	無回答 7
	10 年未満	10～15 年未満	15～20 年未満	20～25 年未満	25～30 年未満	30 年以上		
小学校	47	23	5	20	25	10	149	
中学校	31	16	9	8	8	4	87	
高校	38	19	11	10	10	6	108	
支援学校	7	0	2	4	2	1	16	
その他	12	1	0	1	0	0	15	
合計 (%)	134 (32.3)	59 (15.7)	27 (7.2)	43 (11.5)	45 (12.0)	21 (5.6)	375 (100)	

表 3：学校種と職務経験

学校種	保健主事	教育相談	特別支援コーディネーター	学校保健委員会	その他
小学校	43	44	19	133	40
中学校	40	13	2	71	21
高校	18	53	19	59	27
支援学校	0	3	1	9	8
その他	8	3	1	3	5
合計 (%)	109 (28.7)	116 (30.5)	42 (11.1)	274 (72.1)	101 (26.6)

性 (Transcendence)」に関する項目であった。また、「なぜ教師の指導を受けなければならないのか、子どもに応じて具体例を示し、その意味について考えさせる (教える) ようにしている」という項目は先行研究では「意味づけ (Meaning)」に関する項目であったが、この項目も加えた合計 7 項目について、翻訳や解釈上の理由もふまえて「橋渡し (ブリッジング)」と命名した。第 2 因子は、「子どものニーズに合わせて、その都度アセスメントをして支援や援助の方向性をはっきりさせている」など、「意図性 (Intentionality)」に関する 4 項目であったため、そのまま「意図性」と命名した (表 4)。

各因子における Cronbach の α 係数は第 1 因子 $\alpha = .798$ 、第 2 因子 $\alpha = .685$ であり、第 2 因子が若干低いものの、内的整合性が確認された。

3.2.2 認知発達アセスメント

スクリープロットによる固有値の減衰状況から、2 因子が妥当な因子数と判断した。さらに、因子負荷量が .35 に満たない項目、複数の因子について因子負荷量が .35 以上を超える項目を除去し、分析を繰り返した。その結果、第 1 因子は、「その子どもの認知発達特性とそのプロセスを考えて援助を行う」「失敗や困り感は成長過程のどこで起こったことなのかを探り、どのような援助や支援があればうまくいくかを探る」等の 6 項目については「ダイナミック・アセスメント」と命名した。一方、標準化検査に関する項目に関しては「学年・学級での様子や標準集団との比較を通してその子どもの状態を明らかにする」「その子どもの状態や行動を同学年や学級集団の中で比較する」の 2 項目しか残らなかったが、理論上必要と考え

られることから、因子として残し、「標準化」と命名した (表 5)。「診断」という表現を使った下位項目が因子の下位項目からすべて除外された結果となった。各因子における Cronbach の α 係数は第 1 因子 $\alpha = .801$ 、第 2 因子 $\alpha = .756$ であり内的整合性が確認された。

3.2.3 心理的援助に対する教師のピリーフ尺度

天井効果が 4 項目で認められた。また、項目「養護教諭は、注意をして接したほうがよいと思われる、学校時間の中で特定の時期があると意識している」については、欠損数が多かったため、因子分析の項目から除外し、合計 9 項目で分析を行った。スクリープロットによる固有値の減衰状況から 2 因子が妥当な因子数と判断した。さらに、因子負荷量が .35 に満たない項目、複数の因子について因子負荷量が .35 以上を超える項目を除去し、分析を繰り返した。その結果、第 1 因子は、「教師は専門のカウンセラーでもないで、本来心理的援助はできない」「心のケアはカウンセラーなどの専門家が行うものである」といった専門家に任せるべきという、先行研究同様のピリーフ項目として 5 項目からなり、これを「専門家援助ピリーフ」と命名した。第 2 因子も先行研究と同様に、「心理的援助は基本的にどの児童生徒に対しても必要であることを前提としている」といった教師が行うべきというピリーフ項目であったため、この 3 項目を「教師援助ピリーフ」と命名した (表 6)。

各因子における Cronbach の α 係数は第 1 因子 $\alpha = .726$ 、第 2 因子 $\alpha = .729$ であり内的整合性が確認された。

表 4：媒介的援助態度に関する尺度の因子分析結果

項目	因子	
	I	II
I <橋渡し（ブリッジング）> ($\alpha = .806$)		
12. 子どもに行う指導や援助内容は、それ以前、以後の指導（援助）と関連づけている	.740	-.109
14. 今、保健室で対応したことが、子ども自身の生活場面と結び付けて理解しているかどうか、子どもの反応を確認している	.674	.047
13. 子どもに関わる時、できるだけ相手の生活場面（学校や家庭等）の中に結び付けて説明している	.660	.035
11. 保健室で行った処置や保健指導がどのように学校生活と関係しているのか、子どもに具体的に説明している	.641	-.149
17. なぜ教師の指導を受けなければならないのか、子どもに応じて具体例を示し、その意味について考えさせる（教える）ようにしている	.517	.118
16. 子どもに説明をするとき、何を例示すれば、その子の現実的なこととして受け止めることができるのか考えるようにしている	.481	.164
15. その子に必要なと思う支援や援助内容から、地域（学校等）の状況地域（学校等）の状況を分析し、比較する	.398	.164
II <意図性> ($\alpha = .691$)		
2. 子どもの状態や活動に応じて、援助内容の変更を柔軟にしている	-.119	.709
4. 子どもが理解できないときは、何度でも、援助できる様々なやり方を考えるようにする	.038	.637
1. 子どものニーズに合わせて、その都度アセスメントをして支援や援助の方向性をはっきりさせている	-.024	.581
18. ある特定の問題点を強調したり、特別なメッセージを伝えたりするために、自分の行動（身振り、表情、声など）を適切に変えている	.222	.406
	因子相関行列	1 2
	I	
	II	.622

表 5：認知発達面のアセスメントに関する尺度の因子分析結果

項目	因子	
	I	II
I <ダイナミック・アセスメント> ($\alpha = .808$)		
2. その子どもの認知発達特性とそのプロセスを考えて援助を行う	.900	-.125
1. その子どもが心身の発達段階と成長度合いの中でどの段階にいるのかを見る	.736	-.002
10. 失敗や困り感は成長過程のどこで起こったことなのかを探り、どのような援助や支援があればうまくいくかを探る	.560	.051
6. 診断に至らなくても、わずかな子どもの反応や変化をひろいあげる	.454	.205
4. 異なる時間や場面、条件下におけるその子ども個人内の行動を比較する	.448	.250
9. 今まで躰いて習得してこなかった学習内容はどの領域なのかを探る	.412	.172
II <標準化アセスメント> ($\alpha = .756$)		
7. 学年・学級での様子や標準集団との比較を通してその子どもの状態を明らかにする	-.049	.921
3. その子どもの状態や行動を同学年や学級集団の中で比較する	.090	.620
	因子相関行列	1 2
	1	
	2	.592

表 6：「心理的援助」ビリーフ尺度の因子分析結果

項目	因子	
	I	II
I <専門家援助> ($\alpha = .726$)		
12. 教師は専門のカウンセラーでもないので、本来、心理的援助はできない	.720	-.018
11. 「心のケア」はカウンセラーなどの専門家が行うものである	.713	-.029
7. 教師が児童生徒に「心のケア」をするのは難しいと思う	.553	.059
13. 緊急を要する児童生徒の心理的援助は、実際に対応したことがなければ何をすべきか想像できないと思う	.494	.039
14. スクールカウンセラーにつないだ後は、養護教諭は見守る立場である	.473	-.048
II <教師援助> ($\alpha = .729$)		
4. 「心のケア」はどの児童生徒にも日常的に行うべきである	.041	.792
6. 心理的援助は基本的にどの児童生徒に対しても必要であることを前提としている	-.032	.708
5. 積極的に「心のケア」に関する教師の研修が行われる必要がある	-.003	.574
	因子相関行列	1 2
	2	-.132

3.2.4 パーンアウト尺度

「こまごま気配りすることが、面倒に感じることがある」という1項目にフロア効果が認められたため、この項目を除外して14項目で因子分析を行った(表7)。先行研究と同様に3因子構造となり、寄与率52.1%であった。先行研究と同様に第1因子「脱人格化」($\alpha = .840$)、第2因子「個人的達成感の低下」($\alpha = .812$)、第3因子「情緒的消耗感」($\alpha = .829$)とした。

3.2.5 養護教諭のコーディネーション行動評価

天井効果が5項目で認められた。項目は、「子どもの問題を援助するとき、保健室に来室した情報を記録している」「子どもの問題を援助するとき、多くの人から情報を収集している」「子どもの問題を援助するとき、担任と情報交換をしている」「子どもの状況について、管理職に報告している」「子どもの情報はできるだけ早く伝えるようにしている」であり、これらは、主として養護教諭の情報収集・情報交換に関する項目であった。以上の項目を除いた22項目について同様の手順で因子分析を繰り返し行った結果、最終的に因子は5因子構造が得られた(表8)。

第1因子は、「放課後は職員室で仕事するなど、ほかの教職員と話したり、かかわる機会を作るようにしている」「子どもの問題について話し合う場に積極的に参加している」「自分から積極的にほかの教職員に話しかけている」といった、学校内の情報収集・把握のためのコミュニケーションや働きかけに関する項目であったので「学校内の情報収集・把握のための働きかけ」と命名した($\alpha = .758$)。第2因子は「専門家や専門機関が関わっている子どもに

ついて、専門家や専門機関と情報交換をしている」といった学校外の専門家・専門機関への働きかけに関する項目であったため、「学校外専門家(機関)への働きかけ」と命名した($\alpha = .656$)。第3因子は「相談ルート」の広報に関する2項目であったため、「援助の機会の広報」と命名した($\alpha = .832$)。第4因子については、石田(2015)では「情報発信」「メンバーの選定」に関する下位尺度であったが「子どもの問題を援助するとき、問題行動の意味や対応について関係する教職員に説明している」といった、情報収集後の判断に伴う行動を中心とした項目であったため、本研究では「アセスメント結果の明確化」と命名した($\alpha = .682$)。第5因子は、「子どもの問題を援助するとき、対応についての保護者の方針や考えを理解している」といった項目であり、先行研究と同じ下位項目となり、「援助の理解」という命名であったが、行動面の下位項目と解釈をし直し、「援助ニーズの把握」と命名した($\alpha = .741$)。

3.2.6 職場雰囲気認知尺度

2因子構造となり、寄与率49.9%であった。先行研究と同様の因子構造であったため、第1因子「協働」($\alpha = .852$)、第2因子「同調」($\alpha = .710$)とした(表9)。

3.2.7 チーム連携

寄与率43.73%、1因子構造が確認された($\alpha = .728$)。

3.3 養護教諭の心理教育的援助サービスモデルの検討

3.3.1 各尺度間の関連

各尺度の項目の得点を合計したものを尺度得点とした。

表7:「パーンアウト」尺度の因子分析結果

	因子		
	I	II	III
I <脱人格化> ($\alpha = .844$)			
Q7-6 同僚や子どもの顔を見るのも嫌になることがある	.829	-.162	-.017
Q7-7 同僚や子どもと、何も話したくなくなるがある	.805	-.055	-.047
Q7-8 自分の仕事が、つまらなく思えて仕方のないことがある	.735	.118	-.063
Q7-10 出勤前、職場に出るのが嫌になって、家にいたいと思うことがある	.557	-.034	.260
Q7-9 「こんな仕事、もうやめたい」と思うことがある	.491	.109	.224
Q7-12 今の仕事は、私にとって余り意味がないと思うことがある	.432	.288	-.036
II <個人的達成感の低下> ($\alpha = .812$)			
Q7-1 逆今の仕事に、心から喜びを感じるがある	.019	.735	.024
Q7-3 逆仕事楽しくて、知らないうちに時間が過ぎることがある	-.096	.730	.097
Q7-5 逆仕事を終えて今日は気持ちの良い日だったと思うことがある	-.139	.687	.133
Q7-2 逆我ながら、仕事をうまくやり終えたと思うことがある	-.001	.676	-.115
Q7-4 逆この仕事は、私の性分に合っていると思うことがある	.224	.578	-.144
III <情緒的消耗感> ($\alpha = .827$)			
Q7-13 体も気持ちも、疲れ果てたと思うことがある	.083	-.019	.827
Q7-14 仕事のために、心にゆとりがなくなったと感じることがある	.009	-.049	.801
Q7-15 一日の仕事が終わると、「やっと終わった」と感じるがある	-.063	.060	.711
因子相関行列	1	2	3
1			
2	.451		
3	.563	.390	

表 8：「養護教諭のコーディネーション行動尺度」に関する因子分析結果

項目	因子				
	I	II	III	IV	V
I < (学校内の) 情報収集・把握のための働きかけ > ($\alpha = .758$)					
23. 放課後は職員室で仕事するなど、他の教職員と話をしたり、関わる機会を作るようにしている	.796	.051	-.122	-.167	-.050
24. 子どもの問題について話し合う場に積極的に参加している	.721	.174	.021	-.094	.017
25. 自分から積極的に他の教職員に話しかけている	.660	-.006	-.029	.155	-.099
26. 子どもたちの友人関係を把握している	.435	-.118	.050	.112	.060
27. 子どもたちのプライバシーを尊重しながら、子どもの情報を学校全体にどこまで伝えればよいか理解している	.377	-.128	.145	.202	.229
II < 学校外専門家への働きかけ (専門家連携) > ($\alpha = .656$)					
13. 専門家や専門機関が関わっている子どもについて、専門家や専門機関と情報交換をしている	.057	.701	-.018	-.127	.096
12. 子どもの問題を援助するとき、専門家を呼んで行内研修を企画・実施している	.050	.608	.240	.001	-.146
14. 子どもの問題を援助するとき、専門機関やカウンセラーとの仲介をしている	-.085	.405	.110	.102	.108
III < 援助の機会の広報 > ($\alpha = .832$)					
11. 校内の相談ルートを子ども全体に広報している	-.040	.086	.826	-.027	.030
10. 校内の相談ルートを保護者全体に広報している	-.005	.061	.805	.053	-.028
IV < アセスメント結果の明確化 > ($\alpha = .682$)					
17. 子どもの問題を援助するとき、問題行動の意味や対応について関係する教職員に説明している	-.012	.143	-.079	.680	-.042
6. 子どもの問題を援助するとき、援助に関わるメンバーを選んでいる	-.016	-.122	.114	.616	-.095
15. 子どもの問題を援助するとき、問題行動の意味や対応について管理職に説明している	.058	.265	-.142	.525	.018
5. 子どもの問題を援助するとき、その子どもに援助的に関わってくれる教職員を把握している	.198	-.187	.070	.366	.075
18. 子どもの情報を紙面にまとめて、関係のある教職員に提供している	-.074	.271	-.035	.364	.034
V < 援助ニーズの把握 > ($\alpha = .741$)					
21. 子どもの問題を援助するとき、対応についての保護者の方針や考えを理解している	-.066	.006	-.007	-.121	.937
22. 子どもの問題を援助するとき、対応についての担任の方針や考えを理解している	.185	-.023	.054	-.008	.561
20. 子どもの問題を援助するとき、保護者がどれくらい援助を必要としているかについて理解している	-.069	.213	-.078	.126	.538
	I	II	III	IV	V
因子相関行列	1				
	2	.261			
	3	.154	.300		
	4	.457	.552	.189	
	5	.463	.517	.249	.633

表 9：「職場風土認知」尺度の因子分析結果

	因子	
	I	II
I < 協働 > ($\alpha = .850$)		
Q6-2 教師一人ひとりの意欲が大切にされており、各自の個性を尊重し、発揮しあう形でよくまとまっている職場である	.952	.072
Q6-1 みんなが協力して、よりよい教育を目指しているので、自分も高い職務意欲を持つことができる	.849	.046
Q6-3 教育実践や校務分掌に関する教師間の多様な意見を受け入れて、みんなで腹を割って議論できる雰囲気である	.707	-.126
Q6-4 何か困ったときには、同僚から援助や助言を得ることができる	.514	-.093
II < 同調 > ($\alpha = .712$)		
Q6-5 教師集団の和を大切にすあまり、自分の考えや主張が言いにくい職場である	.046	.638
Q6-7 他と異なる意見を言ったり、目立った行動をとらない限り居心地のよい職場である	.005	.633
Q6-8 職員会議は、一部の人の意見に従うかたちでまとまることが多い	-.061	.610
Q6-6 趣味や遊びの面での仲間意識はあるが、児童 (生徒) や校務分掌の仕事などについて真剣に議論することはあまりない	-.071	.548
	因子相関行列	
	1	2
	1	
	2	-.560

表 10 : チーム連携尺度

	因子
	1
Q1-2 特別支援の対象の子どもについては関係教員と十分に意見交換しながら対応している	.739
Q1-1 援助ニーズの高い子どもは、教員同士のチームで子どもを支えている	.738
Q1-3 教員が気になる子どもについては常に複数の教員で情報を共有している	.686
Q1-4 校外の組織（教育委員会事務局や専門機関・医療機関・関係機関など）と連携し情報を共有している	.433

表 11 : 下位尺度の記述統計量及び相関係数

記述統計量	相関係数																			
	平均値	標準偏差	態度		アセスメント		ビリーフ		バーンアウト		コーディネーション行動評価				職場雰囲気		チーム			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
1. 意図性	3.10	0.42	1	.525**	.461**	.301**	-.212**	.275**	-.216**	-.326**	-.152**	.360**	.237**	.323**	.324**	.408**	.283**	-.163**	.345**	
2. 橋渡し (ブリッジング)	3.00	0.42		1	.505**	.429**	-.162**	.318**	-.182**	-.319**	-.098	.351**	.273**	.765**	.385**	.317**	.230**	-.110*	.165**	
3. ダイナミック	3.08	0.45			1	.540**	.318**	.349**	-.133**	-.245**	-.142**	.318**	.363**	.354**	.423**	.391**	.214**	-.083	.114*	
4. 標準化	3.02	0.58				1	-.105*	.295**	-.060	-.215**	.016	.304**	.288**	.254**	.335**	.268**	.113*	-.069	.112*	
5. 専門家援助	2.11	0.52					1	-.089	.147**	.089	.027	-.099	-.125*	-.097	-.198**	-.126*	-.041	.164**	-.037	
6. 教師援助	3.34	0.53						1	-.137**	-.201**	-.046	.266**	.195**	.245**	.283**	.201**	.247**	-.036	.164**	
7. 脱人格化	1.85	0.59							1	.419**	.592**	-.181**	-.163**	-.182**	-.138**	-.161**	-.348**	.274**	-.215**	
8. 個人的達成感低下	2.17	0.56								1	.324**	-.302**	-.233**	-.293**	-.231**	-.158**	-.333**	.164**	-.200**	
9. 情緒的消耗感	2.61	0.72									1	-.092	-.069	-.041	-.103*	-.089	-.201**	.226**	-.123*	
10. 学校内	3.11	0.49										1	.226**	.281**	.399**	.404**	.344**	-.155**	.293**	
11. 学校外専門家	2.84	0.63											1	.139**	.443**	.426**	.219**	-.080	.220**	
12. 広報	3.00	0.53												1	.290**	.221**	.226**	-.091	.090	
13. アセスメント結果の明確化	3.09	0.51													1	.520**	.202**	-.060	.150**	
14. ニーズ把握	2.90	0.48														1	.260**	-.105*	.168**	
15. 協働	2.88	0.58															1	-.477**	.481**	
16. 同調	2.17	0.55																1	-.306**	
17. チーム連携	3.32	0.47																		1

注 : ** $p < .01$, * $p < .05$

各変数の尺度得点の平均値（標準偏差）と相関係数は表 11 のとおりである。

「チーム連携」尺度は職場の雰囲気認知の下位尺度「協働」と正の相関 ($r = .481, p < .01$) が、「同調」とは負の相関 ($r = -.306, p < .01$) がみられた。これは、チーム連携には、職場の雰囲気が協働的である一方で、同調的ではないほうがよいという考えを反映している。また、援助態度については「意図性」と正の相関がみられた ($r = .385, p < .01$)。援助態度とバーンアウトの下位尺度「個人的達成感の低下」に関しては有意な負の相関がみられた ($r = -.316 \sim .319, p < .01$)。

養護教諭の心理教育的援助サービスのうち、認知発達のアセスメントの下位尺度「ダイナミック・アセスメント」と養護教諭の援助に対する態度に関する尺度と正の相関がみられた（「橋渡し（ブリッジング）」 ($r = .505, p < .01$)、「意図性」 ($r = .429, p < .01$)）。コーディネーション行動のすべての下位尺度との間に有意な正の相関 ($r = .318 \sim .423, p < .01$) がみられた。養護教諭の心理教育的アセスメントとコーディネーション行動は密接に関連するものであった。

3.3.2 養護教諭の心理教育的援助サービスを構成する要因モデルの検討

本研究では、養護教諭の心理教育的援助サービスには、ダイナミック・アセスメントの視点が関連すると想定し、サービスの提供を支える個人要因と環境・状況要因として学校組織風土の認知がチーム連携に影響するものと仮定して構造方程式モデリングを用いた分析を行った。各尺度の因子分析の結果から、環境・状況要因「職場の雰囲気の認知」から個人要因である「心理的援助ビリーフ」・「媒介的援助態度尺度」・「アセスメント」の各下位尺度へのパスを想定した。また、そのそれぞれから「コーディネーション」・「バーンアウト」といった行動・反応面へのパスを想定した。さらに、すべての尺度からのチーム連携尺度へのパスを想定した。

分析の結果、ビリーフとバーンアウトへのパスはいずれも有意ではなかった。そこで、これら有意ではないパスを除いてモデルの再検討を行い、最終的に図 1 に表されるモデルを選択した。矢印は有意なパスを示し、数値は、標準偏回帰係数を示す。

職場の雰囲気の認知尺度の下位尺度の「協働性」は「チーム連携」に正のパスが示された。また、チーム連携に関

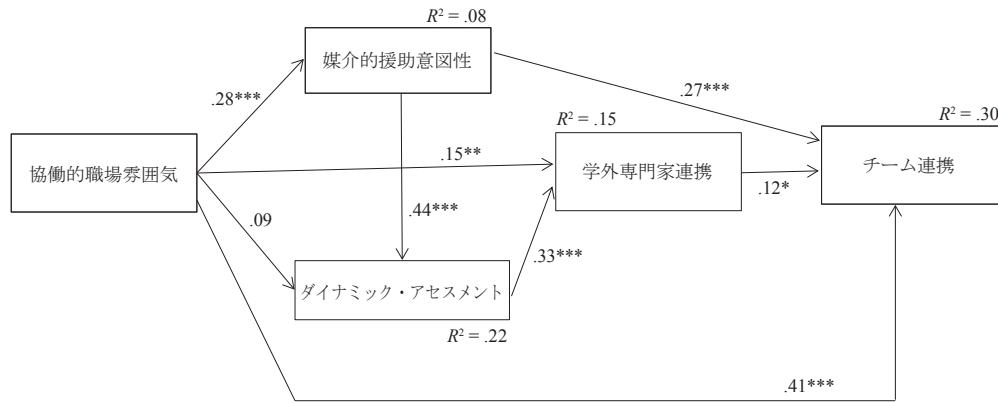


図1：養護教諭の心理教育的援助サービスを構成する要因モデル
 注： $\chi^2 = 1.104, df = 1, n.s.$ GFI = .99, AGFI = .98, RMSEA = .02, CFI = 1.0
 有意なパスのみ表示した。

わる構造としては、援助態度の下位尺度である「意図性」は、アセスメント尺度の「ダイナミック・アセスメント」に、「ダイナミック・アセスメント」は、コーディネーション行動評価の「学校外の専門家連携」に正のパスが示された。

以上の結果により、ダイナミック・アセスメントと援助に対する態度としての意図性がコーディネーション行動、特に学校外の専門家連携に影響を与えることが示された。

4. 考察

4.1 尺度構成と構造方程式モデルの検討

本研究の目的は、チーム連携を支える養護教諭の心理教育的援助サービスを構成する要因について、ダイナミック・アセスメントとともに構造方程式モデルで検討することであった。

構造方程式モデルを作成するにあたり、まず、尺度の因子分析を行った。最初にダイナミック・アセスメントとそれを支える理論的背景としての Feuerstein の媒介的援助態度についての尺度を開発した。援助態度の下位尺度には、Feuerstein 理論という「意味づけ」の項目が因子として抽出されなかったが、その下位尺度として挙げられている「橋渡し（ブリッジング）」と「意図性」の2因子が見出された。両因子間の相関は高く、また両因子とダイナミック・アセスメントとの相関も高く、このことは Feuerstein (1979) の理論的枠組みとも一致するものであった。養護教諭は、保健室では単にケガの処置や子どもが訴えるニーズに対応するだけでなく、子どもに対しては教育的な関わりを行い、その中で見立てるといったアセスメントを行う専門職の姿勢が反映したと考えられる。こうした援助態度に関しては、アセスメント尺度やコーディネーション行動評価尺度とも関連が認められた。

そうしたアセスメントを支える考え方、行動・反応面として、本研究ではさらに心理的援助に対するピリーフ、バーンアウトという要素からも検討した。心理的援助ピリーフの2尺度及びバーンアウトの3尺度は、チーム連携に対するアセスメントを中心とした心理教育的援

助サービスモデルを説明する構成要素とはならなかった。しかし、援助態度の「意図性」・「橋渡し（ブリッジング）」の2尺度と教師が関わるべきであるという「教師援助ピリーフ」との間には正の相関が、バーンアウトの3尺度の間には負の相関がみられた。つまり、媒介的援助態度は、教師としての心理的援助のピリーフに関わるが、抱え込みのようなバーンアウトとは逆方向の肯定的な態度であると考えられる。

チーム連携については、職場の雰囲気の認知といった環境要因との関連性が確認された。職場の雰囲気を協働的であると養護教諭が認知していることは、連携を推進するコーディネーション行動に影響を及ぼす。この点は先行研究と一致するものであった。ただし、コーディネーション研究の中で、キーパーソンとしての養護教諭を取り上げた研究は、コーディネーション行動そのものの構造や、行動を促進することによる職務の動機づけに関するものであり（鈴木・鎌田・淵上, 2010; 秋光・白木, 2010）、養護教諭の組織における役割を捉えているが、アセスメントに焦点をあてたものはなかった。本研究ではダイナミック・アセスメントのパラダイムを用いて養護教諭の援助活動を分析した点において従来の研究にないオリジナリティがある。さらに、本研究により、ダイナミック・アセスメントを支える援助態度として「意図性」との関連が認められ、さらには、チーム連携を進めるコーディネーション行動の中でも、学校外の専門職との連携にダイナミック・アセスメントの視点が影響を与えることが示された。

4.2 ダイナミック・アセスメントと連携にかかわる養護教諭の心理教育的援助サービス

ダイナミック・アセスメントは、学習に躓きをもつ子どもの認知機能をアセスメントし、その学習潜在性をアセスメントすることが目的である。しかしながら、本研究において、教科学習や認知機能のアセスメントにつながるだけではなく、学校教育場面における子どもをトータルでアセスメントした結果を支援につなげる情報源を

もつ教育専門職ならではのダイナミック・アセスメントのパラダイムの適用について実証した。

特に、ダイナミック・アセスメントの視点が、学校外の専門家との連携というコーディネーション行動に影響を与えている。このことは、学校外の専門職に、養護教諭の行った対応に対する子どもの反応から、その子どもの特性に関する情報と考え、具体的なエピソードを整理し、問題の状況に応じて専門家へリファーすることを意識しているともいえる。

また、養護教諭が、心身の健康面からのアセスメントを行っているものの、「診断」という項目への回答に明確な結果が得られなかった。アセスメント尺度から診断という用語を使用した下位項目が尺度項目から除外されたことから、養護教諭は診断に基づく治療といった医療モデルを前提とした診断とは異なる見立てを行っている可能性がある。ただしその一方で、標準化アセスメントとダイナミック・アセスメントとの視点には関連が認められることから、同年齢集団の子どもの発達段階も視野に入れつつ、相互作用の中で子どもの状態をアセスメントしていると考えられる。養護診断という用語が養護教諭養成カリキュラムで使用されているが、学校教育現場では「診断」という用語がなじまない実情があると考えられる。新たな時代に即した具体的な養護診断の内容の開発が急務という提言はある（岡田，2012）。しかし、同時に、時代ごとに変化する領域固有の具体的なアセスメント項目だけではなく、専門的知識を使い、子どもの状態を多職種間で汎用できるようなダイナミック・アセスメントの概念や、メタ認知的なトレーニングが必要である。たとえば、養護教諭の援助活動の意図性の明確化を促進すれば、ダイナミック・アセスメントに繋がり、それが学外専門家との連携に繋がると示唆される。

5. 本研究の課題

本研究は、また、本研究では、学校規模や学校種といった支援を行う対象特有の問題を扱っていない。また、養護教諭の認知的側面に焦点をあてており、他の職種が捉える援助サービスも含め、さらに質問項目の妥当性を検討していく必要がある。ダイナミック・アセスメントとして認知されていない実践的介入（媒介）の詳細については、身体、生活習慣等の多面的なアセスメントツールを活用している可能性があるため、インタビュー調査など他の手法の併用により明らかにしていくことがある。

謝辞

本研究の調査にご協力いただきました養護教諭の先生方に厚く御礼申し上げます。また、本論文の執筆にあたり、ご指導とご助言を賜りました大阪教育大学の高橋登先生、甲南女子大学の水原幸夫先生に、また、調査分析についてご示唆をいただきました大阪教育大学の水野治久先生、甲南女子大学の太友章司先生に、心より感謝申し上げます。

なお、本研究は平成27年度甲南女子大学研究奨励基金の助成をうけたものである。

注

⁽¹⁾ 「養護教諭が児童生徒等とその集団の心身の健康の保持増進の支援を適切に行うために、アセスメントによって情報の収集・分析を行い、児童生徒等とその集団の健康状態や生活状況を総合的に判断することである。」（日本養護教諭教育学会，2012）

引用文献

- 秋本恵子・白木豊美（2010）. チーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力・権限が養護教諭の職務満足感に及ぼす影響. 教育心理学研究, 58, 34-45.
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retard performers*. Baltimore, M.D. University Press.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., & Falik, L. H. (1995). *Learning propensity assessment device manual, Third Edition*. The International Center for the Enhancement of Learning Potential. pp.1-22.
- 羽島健司・児玉正博（2003）. 教師のイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの関連. 教育相談研究, 41, 13-19.
- 林照子・高橋登（2015）. 心理教育的援助サービスとしてのダイナミック・アセスメント—学校教育におけるFeuerstein理論の展開の可能性と課題—. 人間環境学研究, 13, 109-118.
- 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, 3, 25-36.
- Haywood, H. C. & Lidz, C. S. (2007). *Dynamic assessment in practice*. New York: Cambridge University Press.
- 淵上克義・小早川祐子・下津雅美・棚上奈緒・西山久子（2004）. 学校組織における意思決定の構造と機能に関する実証的研究（1）—職場風土、コミュニケーション、管理職の影響力—. 岡山大学教育学部研究集録, 126, 43-51.
- 石田明日香（2015）. 養護教諭のコーディネーション行動に関する研究. 大阪教育大学教育科学研究科2014年度修士論文（未公開）.
- 石隈利紀（1999）. 学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチーム援助による心理教育的援助サービス. 誠心書房.
- 河村茂雄・田上不二夫（1997）. 教師の教育実践に関するビリーフの強迫性と児童・生徒のスクール・モラルとの関係. 教育心理学研究, 45, 213-219.
- Kozulin, A. (2002). *Instrumental Enrichment Training Observation Scale (International Workshop handout)*.
- 久保真人・田尾雅夫（1994）. 看護師におけるバーンアウト—ストレスとバーンアウトとの関係—. 実験社会学研究, 34, 33-43.

- Lidz, C. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York, Guilford. pp.10-20.
- 水野治久 (2014). 子どもと教師のための「チーム援助」の進め方. 金子書房.
- 水野治久 (2015). 学校領域における援助要請研究の個別事例への応用—援助要請のカウンセリングの構築に向けて—. 日本心理学会第 79 回大会 (名古屋大学) ワークショップ配布資料.
- 岡田加奈子 (2012). 養護教諭の資質を支える養成カリキュラムの現状と課題. 日本養護教諭教育学会誌, 15, 66-68.
- 相楽直子・石隈利紀 (2005). 教育相談のシステムの構築と援助サービスに関する研究—A 中学校の実践を通して—. 教育心理学研究, 53, 579-590.
- 瀬戸健一 (2000). 高校の学校組織特性が教師とスクールカウンセラーの連携に及ぼす影響. 教育心理学研究, 48, 215-224.
- 瀬戸健一 (2014). 教師ビリーフと指導の悩み・悩みのサポート・組織評価の関連—生徒指導の問題の対応に着目して—. 日本高校教育学会年報, 21, 58-67.
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 (2003). 中学校におけるチーム援助に関するコーディネーション行動とその基盤となる能力および権限の研究—スクールカウンセラー配置校を対象として—. 教育心理学研究, 51, 378-389.
- 鈴木薫・鎌田雅史・淵上克義 (2010). 養護教諭の自己効力感の形成に及ぼす学校組織特性の影響 (第 1 報) 学校組織における養護教諭の自己効力感の認知構造. 日本養護教諭教育学会誌, 13(1), 17-26.
- 鈴木薫・鎌田雅史・淵上克義 (2010). 養護教諭の自己効力感の形成に及ぼす学校組織特性の影響 (第 2 報) 管理職、学校組織風土と養護教諭の自己効力感の関係. 日本養護教諭教育学会誌, 13(1), 27-36.
- 田村修一・石隈利紀 (2001). 指導・援助サービス上の悩みにおける中学校教師の被援助志向性に関する研究—バーンアウトとの関連に焦点を当てて—. 教育心理学研究, 49, 438-448.
- 上野一彦 (2005). 知能検査とアセスメント. 藤田和広・上野一彦・前川久男・石隈利紀・大六一志 (編) WISC- III アセスメント事例集. 日本文化科学社. pp.1-11.
- 文部科学省 (2015). 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) (平成 27 年 12 月 21 日).
- 山寺智子・高橋知音 (2004). 養護教諭をコーディネーターとしたチーム援助—実践事例と先行研究からみた長所と課題—. 学校心理学研究, 4, 3-13.
- 日本学校心理学会編 (2005). 学校心理学ハンドブック「学校の力」の発見. 教育出版.

(受稿：2016 年 2 月 4 日 受理：2016 年 4 月 21 日)