

展 望

スクール・サイコロジストと学校心理学

— 学校教育への新しいアプローチをめざして —

石 隈 利 紀

(筑波大学)

SCHOOL PSYCHOLOGISTS AND SCHOOL PSYCHOLOGY

— New Perspective on School Education in Japan —

Toshinori ISHIKUMA

A system of school psychologists started to be organized in Japan. In this article writtern by a Japanese school psychologist trained in the United States, a history of school psychology and services of school psychologists in the U.S. (e.g., assessment, counseling, consultation) are introduced. Also studied are several issues regarding school psychology services such as career guidance and consultation with teachers on learning problems. Models of school psychology services (e.g., centralized or decentralized services) and training of school psychologists in U.S. graduate schools in terms of scientist-practitioner or applied professional psychologist are introduced. Implications of American school psychology services to Japanese school psychology are also discussed atlength.

Key words : school psychology, school psychologists, school education in Japan.

はじめに

今日学校心理学は、北アメリカ（アメリカ合衆国・カナダ）、中央および北ヨーロッパ諸国（イギリス、フランス、オーストリア、スウェーデン、デンマーク、スイスなど）そしてイスラエルなどの国において盛んである（Oakland, 1993）。しかし中央および南アメリカ（ブラジルとベネズエラを除く）、アジアでは未発達のままである。日本は先進諸国のなかで、「スクール・サイコロジスト」という大学院レベルの教育と訓練をうけた学校心理学の専門家によるサービスの制度が遅れている数少ない国の一つであるといえる。

昨年「学校心理学専攻」と授与条件欄に明記された教員の専修免許状が大阪府教育委員会から出された。また日本教育心理学会（1993）は「学校心理学とは」というパンフレットを配布した。そこでは「今、なぜ、学校心理学の専門家が必要か」という問いがあり、①不登校、LD（学習障害）などの問題で学校に適応する上での援助を必要とする児童・生徒（以下生徒と表わす）が増えている、②心身発達の理解と評価が適切に行われていない、③今日の日本においてそれらのサービスを行うことのできる専

門家が不足していることが主な理由としてあげられている。学習面や心理・適応面における生徒の発達を理解し援助できる専門家の必要性は、教育界にとどまらず社会全体に痛感されている。

日本において「学校心理学」の名称の下での研究の歴史はきわめて浅い。沢田（1979）が『新・教育心理学事典』（金子書房）に「学校心理学」を項目として取り上げ、スクール・サイコロジストの任務と歴史をていねいに紹介した。また品川（1984）の論文、小林（1986）らによる著書『学校心理学』は、学校心理学に関するパイオニア的な出版である。最近では、Vaughn（1991）や石隈（1992a, 1992b, 1992c, 1993a, 1993b）がアメリカ合衆国のスクール・サイコロジストの活動について報告している。

しかし、日本でスクール・サイコロジストの制度を進めるときに議論すべき問題については十分に明らかにされていない。本稿の目的は、アメリカ合衆国のスクール・サイコロジストの制度を取り上げ学校心理学のサービスのモデルや学校心理学をめぐる論議の焦点のいくつかを考察し、日本におけるスクール・サイコロジストの制度

についての検討を始めることである。スクール・サイコロジストの制度は、教育制度や文化的背景、教育への国民の期待、政治・経済の要因、そして心理学における一般的な傾向の下に論議されるべきであり(Cobb, 1990),「それぞれの歴史的な教育環境のなかで、何が必要であり何が取り入れ可能であるか」(上野, 1992, p.20)が議論されるべきである。これらの比較文化的な議論を本稿の中で行うスペースはないが、その議論のきっかけになればと思う。

本稿の資料となった主な文献の2点を簡単に紹介する。*“The Handbook of School Psychology (2nd ed.)”* (Gutkin & Reynolds, 1990) は、アメリカの学校心理学が理論的なモデルと研究成果に基づいて築かれていることを象徴している(Bardon, 1990)。本文だけで1000ページを越える本書は、「学校心理学における現代の観点」「学校心理学と行動科学」「心理学的・教育的アセスメント」「子どもに対する援助的介入」「スタッフ、プログラム、組織に対する援助的介入」「学校心理学における法と倫理の問題」の6つの章で構成され、大学や教育現場で活躍するスクール・サイコロジストによって著された魅力的な論文に満ちている。*“Best Practices of School Psychology -II”* (Thomas & Grimes, 1990) は学校心理学のサービスにおける課題(例: LDの援助、小学生に対するカウンセリング、危機介入)を取り上げ、理論的背景と研究成果からスクール・サイコロジストの実践について論じている。

1 学校心理学

(1) 学校心理学とは

学校心理学 (school psychology) を「学校 (school)」と「心理学 (psychology)」に分けて考えてみる。「学校」とは教育の場所 (school) を指すよりも学校教育 (schooling), 広くは教育そのものを指すと考えるほうが発展性がある (Bardon, 1983)。「心理学」とは基準以上の訓練と経験を積んだ専門家 (professional psychologist) による心理学的援助サービスのことである。したがって学校心理学は、学校教育場面において幼児・児童・生徒・学生の学習面と心理・適応面 (認知・感情・行動という人格面や対人関係面) での発達を援助する目的で、スクール・サイコロジストという専門家が行う心理学的サービスの実践体系でありそれを支える学問体系といえる。カウンセリング心理学 (counseling psychology) や臨床心理学 (clinical psychology) も生徒の精神衛生や適応の問題を扱うが、学校心理学は心理的な問題と同時に学習上の問題に焦点を当てているところに特徴がある (石隈, 1992b)。不登校の小学生を援助するとき学習態度や学業面での状況の理解は欠かせない。LDの中学生を援助するとき、学習の困難な教科の特別指導だけでなく、友人関係や自己認知の面での援助が必要である。学校教育場面で生徒を援助するとき、学習面

と心理面の両面から総合的に生徒を理解するのは現実的で効果的であるといえる。

(2) 学校心理学を構成するもの

スクール・サイコロジストの活動の基盤としての学校心理学は、心理学と学校教育を統合した体系であり、双方の領域に関わる多くの分野の理論、知識、方法によって支えられている。学校心理学の内容は、主として次の3つの分野からなる (National Association of School Psychologists, 1984b)。

- ① 生徒の発達や問題に関する心理学的基礎 (児童と青年の発達、学習、障害、行動の生物学的基盤、行動の社会的基盤、文化的多様性など)
- ② 生徒、教育スタッフ、保護者に対する心理教育サービス (心理教育アセスメント、カウンセリング、コンサルテーションなど)
- ③ 学校教育 (障害児教育、教授法・治療教育法、学校の組織など)

The Handbook of School Psychology (2nd ed.) (Gutkin & Reynolds, 1990) における「学校心理学と行動科学」の章には、発達心理学、認知心理学、行動心理学、教授心理学、社会心理学、コミュニティ心理学、個人差心理学、発達精神病理学、神経心理学などが学校心理学の実践にどう貢献しているかについて最新の研究成果を基に論じられている。「子どもが発達するとともに、葛藤や問題が生じるのは避けられないことであり、それに対応することを通して子どもは成長する」という発達の視点 (Tharinger & Lambert, 1990) はスクール・サイコロジストの活動を支える考え方である。また認知心理学、教授心理学、個人差心理学は生徒の学習面での問題の理解と援助のための知見を与えてくれている。

(3) スクール・サイコロジストの起源

アメリカにおける学校心理学の起源は Witmer にあると言われている (Reynolds, Elliot, Gutkin, & Witt, 1984)。1896年、Witmer はペンシルヴェニア大学の心理相談室で学習に困難を示す生徒の援助を始めた。ここで彼は生徒とその保護者や教師を指導するとともに、サイコロジストの養成に努め、また現職の教師やソーシャル・ワーカーに指導実習の機会を与えた。さらに1907年心理診断や指導の質の向上の手段として、“*The Psychological Clinic*” (アメリカにおける最初の臨床心理学に関する雑誌) を創刊した。Witmer は、学校心理学と臨床心理学、両方の創立の父と言われている (Reynolds et al., 1984)。

個人差研究・心理測定運動は学校心理学の発展に大きな力を与えた。スクール・サイコロジストの仕事は、学習面や心理・適応面の問題を持つ一人ひとりの生徒の教育ニーズを理解しそれに応じる援助をすることである。

そのためには、生徒の能力の個人差の測定は欠かすことができないのである。個人差の測定運動の原点は、フランスの Binet にさかのぼる。1905年、Binet と Simon はフランス文部省の依頼を受け、就学判定のための個別式知能検査を作った。それがアメリカにわたりスタンフォード・ビネーとなり知能検査の伝統になった。

「スクール・サイコジスト」という用語が最初に印刷物に登場したのは、1910年ドイツの心理学者 Stern が生徒に心理検査を実施する専門家としてスクール・サイコジストが必要だと提言した時であった (Fagan & Delugach, 1985)。また Gesell は、1915年コネチカット州に、発達の遅れの見られる生徒の特殊教育への措置に関する心理検査のテスター (ビネー・テスター) として雇われた。Gesell はスクール・サイコジストの称号を最初に使った人だと言われる (Fagan, 1987)。Gesell は児童発達の研究者であり、エール大学の児童発達相談室の所長であった。Gesell が単なる心理検査の技術者ではなく子どもを発達理論に基づいて理解する専門家としてサービスの実践を行ったことは推論できる (Lambert, 1993)。

2 スクール・サイコジストの行う心理教育サービス

スクール・サイコジストは、生徒の学習面と心理・適応面の発達を援助する専門家であり、サービスの対象は問題をもつ生徒だけでなくすべての生徒である。スクール・サイコジストが行う主なサービスは、心理教育アセスメント、援助的介入(カウンセリング、コンサルテーション)、そして調査・研究である。アメリカの学校心理学における心理教育アセスメントと援助的介入についての考え方と実状について論じる。

(1) 心理教育アセスメント

アセスメントはある問題について意志決定するためにその基礎となる情報を収集し分析するプロセスである。すべての援助的介入はアセスメントに基づいて行われるが、ここでは心身の発達の評価が求められている場合に焦点をあてて論じる。学校教育におけるアセスメントとは、生徒の学習面と心理・適応面における状況と背景となる環境を総合的に理解し、生徒の自助資源 (体力、知的能力、性格、趣味など) と環境における援助資源 (生徒に援助的である専門家および非専門家や施設など) を把握することであり、その目的はその生徒に対する援助的介入の必要性を検討し必要に応じて計画を立てたり修正したりするための資料を提供することである (石隈, 1992b)。スクール・サイコジストは、担任の教師、保護者、管理職などからなる生徒の援助チーム (石隈, 1992c) の一員として、学校の記録の検討、担任教師や保護者との面接、生徒の面接また教室や校庭での観察、生徒への心理テストの実施、家庭訪問などを行う。

アセスメントの1つのポイントは生徒の教育ニーズである。すべての生徒は教育ニーズをもっている。その大部分は学級の集団指導で満たされるが、なかには特別の指導上の配慮や援助を必要とする場合もある。教育ニーズが通常学級での指導や配慮だけで満たすには大きすぎる場合は、特殊教育のサービスやカウンセリングなどが計画される。アメリカでは全障害児教育法 (Education for All Handicapped Children Act of 1975: P.L. 94-142) により、「特殊教育と関連のサービス」を受けるすべての生徒には、総合的な心理教育アセスメントが実施され、それに基づく個別教育プログラム (Individualized Education Program: IEP) が作成される (石隈, 1993b; 瀬尾, 1982)。全障害児教育法はアセスメントの専門家としてのスクール・サイコジストの雇用を促進したと言われている。

アセスメントの方法は、「臨床的」なものから「数理統計的」なものまでの連続線としてみることができる (Reynolds et al., 1984)。臨床的な方法とは、サイコジストが個人の「経験や勘」で生徒の学習面や適応面の状況をとらえることであり、数理統計的な方法とは客観的な数値で表わされた情報 (例: IQ) で生徒を理解することである。前者だけに頼ると、生徒に関する情報を専門家同士で (例: スクール・サイコジストから教師) または専門家から保護者に伝えることが困難である。後者だけに頼ると、テスト (道具) だけが見えて人間 (スクール・サイコジスト、教師、生徒) が見えにくく、生徒の状況を正しく把握することができなくなる。この双方の方法を統合したのが Kaufman の「賢いアセスメント (intelligent testing)」 (Kaufman, 1979) というパラダイムである。賢いアセスメントとは、心理テストなどによって得られた客観的な情報とスクール・サイコジストとしての経験や勘に基づいた臨床的なアセスメントであり、心理学 (発達心理学、認知心理学、学習理論など) や学校教育 (通級制度、チームティーチングなど) の分野における理論や研究成果によってアセスメントのデザインや結果の解釈を行うのである (Kaufman & Ishikuma, 1993)。そして、賢いアセスメントの実践のためには、相互の信頼関係をたてながら生徒への関与と観察を効果的に進める能力とアセスメントの結果を心理学と学校教育の知見に基づいて解釈し生徒の発達に役立つ援助計画案を立てる能力が必須である。

Kaufman のパラダイムは、アメリカ的な論理実証主義に基づきながらその限界に気づき人間尊重の精神に貫かれている。日本の学校教育では、客観的な情報を生徒の援助のために効果的に利用することが少なくそのために就学指導においても保護者と教育者とのコミュニケーションが困難になりがちである。生徒についての情報の利用と生徒への人間的な視点を統合した Kaufman のパ

ラダタイムは日本のアセスメントにおいても大変参考になる。

また、このパラダイムは、日本におけるスクール・サイコロジストの養成のコースで、「心理教育アセスメント」の科目で学習されるものと「発達心理学」「学習指導方法」などの科目で学習されるものが有機的にまとまって、はじめて生徒の発達や障害の状況をアセスメントする能力が育成されるということも示唆している。カウンセリングやコンサルテーションの能力についても同様なことはいえる。学校心理学に関する必要な科目をそろえるだけでなく、講師グループが連携してスクール・サイコロジストの能力を育てることが大切である。

(2) 援助的介入

スクール・サイコロジストの行う援助的介入には、生徒を直接援助するカウンセリングと教育スタッフや保護者を通して間接的に生徒を援助するコンサルテーションとがある。

(a) カウンセリング

生徒の認知・情緒・行動面や対人関係での問題が生徒の発達や学習の妨害になったり、まわりの者を困らせる場合、スクール・サイコロジストは個人カウンセリングやグループカウンセリングを行う(Tharinger & Koranek, 1990)。カウンセリングの目的は、生徒の認知的、情緒的な苦悩を軽減すること、自己理解を促進すること、発達課題に対処できるよう援助すること、生徒と環境との適合を促進することなどである。方法としては、生徒の発達段階によって、言語、遊戯、音楽や芸術などを用いる。

小学生の場合は、子ども自身よりも主として教師や保護者が子どものカウンセリングをスクール・サイコロジストに依頼する。情緒的・行動的な問題は、多動や行為化など感情表現が極端に外的な傾向(externalizing)にある場合とうつや不安など極端に内的な傾向(internalizing)にある場合があるが、学級で妨害的な行動を示し教師を困らせる前者のほうがカウンセリングを依頼されることが多い(Achenback, 1982)。年齢が高くなると(特に高校生では)自発来談が多くなる(Shaffer, 1990)。また特殊教育サービスを受けている生徒の個別教育プログラムに、「関連のサービス」としてカウンセリングが盛り込まれることもある。

カウンセリングを依頼された場合は、他の援助的介入の方法(教師または保護者のコンサルテーション、学外の機関へ援助の依頼)を検討して、カウンセリングが効果的な方法であると判断できれば引き受けることになる(Tharinger & Koranek, 1990)。アメリカでは必要に応じて生徒を照会できる学外の援助機関(結婚・家族・子どものカウンセリングを行う個人開業の専門家など)が多様に存在するが、日本では必

ずしもそうとはいえない。日本で、スクール・サイコロジストがカウンセリングできる専門家として学校教育制度に位置づけられたとき、仕事が集中しすぎないようにその範囲と限界を明確にする必要がある。

Rogersがアメリカのスクール・サイコロジストに与えた影響は大きい。しかし、現在関心を集めているのは行動的アプローチ(Martin & Meller, 1990)と認知行動的アプローチ(Hughes, 1989)、そしてEgan(1986)やIvey(1983)の階層的アプローチである(Sandoval, 1993)。EganやIveyのモデルは、Rogersの来談者中心的アプローチ、問題解決的アプローチ、行動的アプローチを統合したものである(Sandoval, 1993)。これらの実践で統合的なモデルは日本でも注目されているようだ。

スクール・サイコロジストの行うカウンセリングは、生徒の問題解決を援助しながら生徒の発達を促進することをめざしており、その進め方は、生徒の発達の变化に関するスクール・サイコロジストの考え方に基づく。日本の学校教育における「生徒の発達観」を検討し、それに適合したカウンセリングのあり方についての研究が期待される。

(b) コンサルテーション

コンサルテーションはスクール・サイコロジストにとって、重要性が増してきている役割である(Zins & Ponti, 1990)。スクール・サイコロジスト(コンサルタント)は学校心理学の専門家の立場から、教師や校長などの学校のスタッフ、保護者、地域の機関のスタッフなど(コンサルティ)が生徒の発達や問題解決を効果的に援助できるよう働きかける。また彼らの教育・援助能力が高くなるよう支援する。コンサルテーションでは、スクール・サイコロジストは生徒の生活する環境で生徒を直接指導する者として教師を尊重する。コンサルタントは学校心理学の専門家であり教師は学級で授業したり生徒の指導をする専門家である。コンサルテーションは異なった専門家(または役割をもつ者)同士の、相互の信頼と対等な関係に基づく「作戦会議」である。コンサルテーションは、生徒の問題解決を間接的に援助すると同時に、コンサルティの指導力を向上させる大変予防的なアプローチである。

スクール・サイコロジストの行うコンサルテーションは、問題解決型、研修型、システム介入型に分けることができる。問題解決型の対象となる状況の例としては、①教師による学級で妨害的な行動をする生徒の指導、②教師による学業不振の生徒への援助、③保護者が行うLDの子どもの学習指導がある。問題解決型のコンサルテーションは原則的に自発来談である。

問題解決型のコンサルテーションはチームで行われることも多い。生徒の学習面や適応面の問題を共同で援助

しようとするチームは、例えば SST(Student Study Team) と呼ばれ、スクール・サイコロジスト、生徒の担任の教師、保護者、特殊教育の教師、管理職、その他の専門家(例:スピーチ・セラピスト)などの多方面の専門家から構成される(石隈, 1993b)。生徒の援助チームはいくつかの問題点をもつ(例:メンバー全員の意見が十分に反映されない)。チームが効果的に機能するには、メンバーがグループによる問題解決に必要な能力(コミュニケーション、リーダーシップなど)について十分な研修を受ける必要がある(Huebner & Hahn, 1990)。アメリカのスクール・サイコロジストは子どもの心理については学習しているかもしれないが、大人の心理については学習が足りないようである(Gutkin & Coloney, 1990)。日本においても、「授業をしない学校心理学の専門家がその役割を果たしていくためには、子どもをとりまく大人達にどうアプローチしていくかの力量がとわれる」(鶴, 1992, p.109)のであり、学校心理学のコースには「成人の発達心理学」「教師の心理学・教師のキャリア発達」「保護者の心理学」「チームワーク・コーディネーション」「リーダーシップ」などの科目が必要であろう。

スクール・サイコロジストは現職の教師の研修会の講師となる。テーマの例としては「生徒の認知スタイル」「保護者面談のすすめかた」などである。また保護者のために勉強会を開いたり学校新聞に記事を書いたりする。例えば「子育ての方法」「薬物乱用から子どもを守るために」である。スクール・サイコロジストは研修型のコンサルテーションを通して教師や保護者の知識や能力の向上に努める。

さらに、スクール・サイコロジストは学校教育システム全体の心理教育コンサルタントとして、学校が生徒の学習と発達の場所として最高に機能するよう働きかける。教育目標の設定、プログラムの開発と評価、生徒の学習面や適応面での問題に対する予防的対応などで学校経営者(学校の教育長や校長)に協力するのである。エイズ委員会を組織し運営に参加するのはその例である。エイズ委員会は、スクール・サイコロジスト、教師の代表、管理職、理事会メンバー、保護者の代表、保健体育の教師、スクール・ナース、スクール・ソーシャルワーカーなどで構成される。エイズに関する知識を授業に組み込む方法、生と性の教育、HIV に感染している教職員や生徒(またはエイズ患者)に対する学校の方針について検討する(Zins, Conyne, & Ponti, 1988)。この委員会の目標は、生徒の適切でない性行動の減少と HIV 感染者・エイズ患者との共生であり、スクール・サイコロジストの働きはまさに予防的である。

学校コンサルテーションでよく使われるモデルとしては、エコロジカル・コンサルテーション(ecological consul-

tation)と Caplan (1970) の精神衛生コンサルテーションがある。エコロジカル・コンサルテーションは行動コンサルテーションと問題解決コンサルテーションの2つのモデルを統合したものであり、人、環境、行動の相互関係に焦点を当てる(Gutkin & Curtis, 1990)。

スクール・サイコロジストにコンサルテーションの依頼がくるのは、①コンサルテーションのサービスを行うという宣伝、②コンサルテーションで効果があったという業績(評判)、③スクール・サイコロジストとしての学校または地域での信用、などの要因が影響しているようである。コンサルテーションにおける人間関係では、専門家としての信頼性と人間としての魅力の両方が必要である(Gallessich, 1982)。コンサルタントとコンサルティがお互いをどう認知するかというコンサルテーションの社会心理学はコンサルテーションの結果に大きい影響を与えるが、この分野での研究はアメリカでもあまり進んでいない(Gutkin & Curtis, 1990)。この社会心理学が文化的な要因に影響されることは論を待たない。日本におけるスクール・サイコロジストと教師の分業と協同のあり方を検討するために、教師のスクール・サイコロジストに対する態度、そしてそれに影響している要因についての研究が期待される。

3 スクール・サイコロジストの職業的特性

(1) アメリカにおけるスクール・サイコロジストの発展

Bardon (1990) はアメリカのスクール・サイコロジストの発展を3つのレベルにまとめている。この3つのレベルは日本におけるスクール・サイコロジストの役割を検討する時に参考になる。レベル1は「ビネー・テスター」のレベルで、特殊教育を受ける生徒の特定と分類のためのテストの実施と結果の報告がスクール・サイコロジストの主な役割であった。レベル2は「心理教育的臨床家」のレベルで、特殊教育を含む学校教育全体において機能する。生徒のアセスメントを実施しその結果に基づいて指導案・援助計画を提案すると同時に、生徒に対するカウンセリングや教師や保護者に対するコンサルテーションを行う。レベル3は「心理教育コンサルタント」のレベルで、レベル1・レベル2の役割を果たしながら、学校や学校区というシステムのレベルでプログラムの開発と評価、制度の変革などに関するコンサルテーションを行う。現時点では、大部分のスクール・サイコロジストはレベル2で機能しており、レベル3へと向上しつつあるといえる(Bardon, 1990)。日本におけるスクール・サイコロジストは、レベル1(単一の役割型)、レベル2(複数の役割型)、レベル3(コンサルタント型)のうちどのレベルをめざすのだろうか。日本のスクール・サイコロジストに求められているサービスや学校教育の専門家(教科の教師、

特殊教育の教師、養護教諭などの機能を調査して、モデルのレベルと内容について検討すべきである。

(2) 3段階のヘルパー

スクール・サイコロジストという学校教育の専門家の職業を理解する上で、Brammer(1973)による3段階のヘルパーのモデルが役に立つ。Brammerによれば、スクール・サイコロジストは一次的ヘルパー、すなわち心理学的援助を主たる仕事とする専門家のことである。心理学的援助を「役割の一部」として行う教師、家庭裁判所調査官などは二次的ヘルパーと呼ばれ、役割ではないが相談にのるなどの援助を行う地域の人々(子どもの成長をずっと見ている理髪師、教師の愚痴を聞いてくれる喫茶店のマスターなど)は三次的ヘルパーである。

日本におけるスクール・サイコロジストを検討するとき、一次的ヘルパーと二次的ヘルパーの問題を明確にすべきである。アメリカにおいては、一次的ヘルパーと二次的ヘルパーの区別は明白である。学習上の問題を持つ生徒の知能検査を行ったり抑うつ状態の生徒のカウンセリングを行うのは、一次的ヘルパー(スクール・サイコロジスト)の仕事であり、二次的ヘルパー(教師)は行わない。しかし、日本ではこの区別はそれほど明白ではない。教育センター(相談所)の相談員は、スクール・サイコロジストに近い役割(アセスメント、カウンセリング、コンサルテーションなど)を果たしており、一次的ヘルパーと言えるかもしれない。だが、学校の教育相談係の教師(二次的ヘルパー)は、一次的ヘルパーの制度が十分に育っていない日本でカウンセリングなどの専門的な援助を行っている。言い換えれば、熱意のある二次的ヘルパーが研修を受けながらアメリカでは一次的ヘルパーが行っているサービスを行っているのである。

大学院で学校心理学に関する所定の科目を修めた者に対して教職の専修免許状の授与条件欄に「学校心理学専攻」と記載するという、現在日本教育心理学会の進めている制度は、形式的にも記載の条件となる教育の内容から見ても「教師であり教師の役割の一部として学校心理学サービス(例:コンサルテーション)が一定レベル以上できる」という二次的ヘルパーの認定を意味すると考えられる。しかし「学校心理学」の名称が記載された専修免許状を持つ者の活動は今後のスクール・サイコロジスト(一次的ヘルパー)のサービスの見本として社会から受け取られる可能性が大である。

今日、日本の社会が求めているのは、学習面や心理・適応面で生徒のニーズを理解し、援助できる一次的ヘルパーではないだろうか。従って、学校心理学のコースのガイドラインを検討し質的に高いレベルをめざす必要がある。天野(1992)の指摘するように、大学院における

学校心理学のコースの充実(特に実習)は急務といえる。そして、スクール・サイコロジストの役割と養護教諭・特殊教育の教師・一般教師の役割の分業と連携について、言い換えれば一次的ヘルパーと二次的ヘルパーのあり方について議論し、スクール・サイコロジストが一次的ヘルパーとして学校教育で効果的に機能する方向で学校教育の制度が整備されなければならない。

(3) 集中化サービスと非集中化サービス

スクール・サイコロジストの仕事の形式として、集中化サービス(centralized services)と非集中化サービス(decentralized services)がある(Reynolds et al., 1984)。集中化サービスとは、何人かのスクール・サイコロジストが学校区の事務所にいて、各学校を訪問してサービスを行う方法である。非集中化サービスは、スクール・サイコロジストは担当する学校(複数の場合もある)にいてそこで仕事を行う。集中化サービスの長所をあげると、スクール・サイコロジストが子ども(例:ある障害児)の成長を小学校、中学校、高校を通して継続的に援助できる。生徒の記録が効果的かつ秘密厳守のうちに行われる。そしてスクール・サイコロジストの効率的な活用(需要の大きい学校に重点的に派遣する)ができる。また、経験豊富なスクール・サイコロジストが新人のスクール・サイコロジストのスーパーヴィジョンを行いやすいなどがある。それに対して、非集中化サービスでは、スクール・サイコロジストは学校にいたので、学校というコミュニティの一員としての利点が生かせる。すなわち、生徒、保護者、学校スタッフに日常的に接する機会があり、問題が発生する前から信頼関係が作りやすい。そしてこれは問題の予防、早期発見・早期援助に結びつく。教師や保護者がスクール・サイコロジストのコンサルテーションに参加する抵抗も少ない。そしてスクール・サイコロジストは学校の組織(公式な組織、非公式な人間関係)についての知識が得やすい。またスクール・サイコロジストがセンターから学校へ訪問する時間の無駄が省ける。

学校区に雇用されているスクール・サイコロジストの数、学校の数、生徒の数などの要因があり、どちらのサービスの形式が良いとは簡単に判断できない。アメリカのスクール・サイコロジストはどちらかの形式、またはそれらの中間的な形式で働いている。日本でのスクール・サイコロジストを考えると、スクール・サイコロジストを教育相談所(センター)に配置するのか、担当する学校に配置するのかは1つの論点であろう。

4 スクール・サイコロジストをめぐる問題

(1) 学習指導上の問題

スクール・サイコロジストは学習面および心理・適応面の問題で生徒を援助する。それでは学習指導の側面で

は、スクール・サイコジストと授業を担当する教師との関係はどうであろうか。ある特定の生徒の問題、学級の問題、プログラムの問題で、スクール・サイコジストと教師が連携するとき、両者の関係はスクール・サイコジストという学校心理学の専門家と教師という授業の専門家の間の、分業に基づくコンサルテーション(作戦会議)である。アメリカではスクール・サイコジストは授業を行わない。コンサルテーションを通して、教師が生徒や学級の状況客観的に見たり生徒の指導や授業の実践に関する新しい方法を見つけるよう働きかける。スクール・サイコジストが授業を指導したりスーパーヴァイズすることは原則としてない。日本においてスクール・サイコジストと教師の分業を進めるに当たり、両者の対等な同僚としての関係を促進する要因についての研究が必要である。

(2) 進路相談

伝統的に、アメリカにおける多くのスクール・サイコジストは小学校の児童を対象として働いており(Reynolds, et al., 1984)、進路相談への関心はあまり高くないようである。中学校や高校の生徒を対象とするスクール・サイコジストにとって、職業カウンセリングは大切な仕事であったが、現在はその仕事は主としてスクール・カウンセラーによって行われているようである(Sandoval, 1993)。障害を持つ生徒の職業面のアセスメントは今でもスクール・サイコジストの仕事である(Anderson, Hohenshil, Buckland-Heer, & Levinson, 1990)。スクール・カウンセラーの役割は、カウンセリング、ガイダンス、コンサルテーション、コーディネーションであり(中野, 1991)、スクール・サイコジストの役割と重複するところが大きい。しかし進路指導は主としてスクール・カウンセラーの仕事であり、LDなどの学習上の問題や心身の障害の評価はスクール・サイコジストの仕事である。

日本のスクール・サイコジストのサービスにおける、進路指導やキャリアガイダンスの役割の位置づけについて検討する必要がある。スクール・サイコジストとスクール・カウンセラーの両方の専門家を日本の学校教育がもつことは必要以上の分業のように思える。学習、心理・適応、進路を含む総合的な面で生徒を援助できる専門家としてのスクール・サイコジストの制度が望ましいのではないか。これは大野(1993)の学校教育相談の捉え方と一致している。生徒を総合的に援助するスクール・サイコジストが特殊教育を含む学校教育全体で機能するのはもちろんである。

(3) 研究成果と学校教育の橋渡し

これには、3つの意味がある。第1に、スクール・サイコジストが研究成果の利用者として、研究成果に基

づいて、アセスメント、カウンセリング、コンサルテーションなどのサービスを行うことである。例えば、行動的アプローチについての研究成果をもとに新しく作られた行動観察のチェックリストを使うのである。第2に、コンサルテーションを行う場合、サービスの手続や方法だけでなく、学習面や心理・適応面での新しい知見が必要である。例えばLDの小学生の学習指導を工夫しようと思っている教師のコンサルテーションでは、「LDの認知的な特徴の理解とそれに基づく指導方法」についての新しい研究成果に基づく知識が役に立つはずである。この点で、スクール・サイコジストは研究成果を伝える役割をもっている。第3に、スクール・サイコジストは学校教育において「優先的に解かれるべき問題(例:不登校の小学生に対する担任教師の家庭訪問の効果に影響する要因は何か)」を特定しやすい。スクール・サイコジストが発達心理学や認知心理学の研究者と共同で研究することにより実り大きい成果が期待できる。すなわち、スクール・サイコジストは研究の生産者でもあるのである。

アメリカのスクール・サイコジストが所属する学会としてはアメリカ学校心理学会(National Association of School Psychologists: NASP)とアメリカ心理学会(American Psychological Association: APA)の学校心理学部会があるが、双方の学会とも研究成果を学校教育に結びつける努力をしている。NASPの学術雑誌、“*School Psychology Review*”はスクール・サイコジストが日々の活動で出会う困難な問題を解くのを援助することを目的として、いろいろな特集をくんでいる(例:「家族システムのアセスメントと援助的介入」「LDの社会面の機能」)。同じくNASPの出版した著書、“*Children's Needs: Psychological Perspectives*”(Thomas & Grimes, 1987)は、子どもを取りまく様々な問題(例:怒り、自殺、キャリア発達、親の離婚)に関する理解と援助的対策を提供している。そしてAPA学校心理学部会の雑誌、“*Professional School Psychology*”も実践的傾向が強い。またAPAは“*Clinitian's Research Digest*”という月刊のニュースレター(6頁)を刊行している。これは、学校心理学・臨床心理学・カウンセリング心理学などの分野におけるいくつかの最新の研究の結果をまとめたものである。日本において学校心理学を進める時、実践的な知見を提供する雑誌かニュースレターの刊行が望まれる。

5 スクール・サイコジストの養成と資格

アメリカにおけるスクール・サイコジストの養成の実状とモデルについて紹介する。

(1) NASPとAPAの見解

学校心理学とスクール・サイコジストをどうとらえるかでは、NASPとAPAで意見が分かれる。NASP

は、学校心理学を「心理学と学校教育の統合した独自の体系」と位置づけ、スクール・サイコジストを「教育者でありサイコジストである」とする(National Association of School Psychologists, 1984a)。APA は、学校心理学を「応用心理学の一つの専門分野であり、心理学の知識や技能を教育場面に応用したもの」(American Psychological Association, 1981)としている。アメリカには学校心理学と臨床心理学、カウンセリング心理学、産業・組織心理学(industrial/organizational psychology)の4つの分野が職業的心理学(professional psychology)とよばれる。これら心理学の専門家はすべて「サイコジスト」である。したがって、NASP(National Association of School Psychologists, 1984b)とAPA(American Psychological Association, 1979)はスクール・サイコジストの養成についてそれぞれの方針をもっている。これらは共通点が多いが、いくつかの点で異なる。

(2) スクール・サイコジストの養成プログラム

スクール・サイコジストは大学院の3つのレベル(修士、スペシャリスト、博士)のプログラムで養成される。博士号にはDoctor of Philosophy(Ph. D)の他にDoctor of Education(Ed. D)とDoctor of Psychology(Psy. D)がある。修了のために必要な単位はプログラムによって異なるが、秋と夏の2学期制(セメスター制)で言えば、修士課程では30から60単位、スペシャリスト課程で60単位から80単位、博士課程で80から100単位である(Brown, 1990)。例えば1科目は、週3時間の授業が1学期(約4カ月)に15回で3単位となる。専門家として仕事ができるための最低限の訓練のことをさすエントリーレベルについては、APAは博士号をもつことを条件とするがNASPはスペシャリスト以上であることを条件とする。日本におけるスクール・サイコジストが、今後大学院レベルで養成されると期待されるが、エントリーレベルについて十分に検討される必要がある。

(3) スクール・サイコジスト養成の基本的な考え方

スクール・サイコジストの養成プログラムのモデルとしては、実践家(applied professional psychologist)モデルと科学者-実践家モデル(scientist-practitioner)がある(Brown, 1990)。教育心理学や発達心理学の中にあつた初期のスクール・サイコジストの養成プログラム(主として博士課程)は研究者モデル(scientist-researcher)を採用していた。これは博士課程を修了した者は研究機関に勤めることを前提としたモデルである。

科学者-実践家モデルは、1949年、臨床心理学、カウンセリング心理学、学校心理学の専門家(サイコジスト)の養成に関して開かれたコロラド州のボウルダーの会議で提唱された博士課程の養成モデルで、今日も引き継が

れている(Lambert, 1993)。このモデルは、「サイコジストは科学者であると同時に実践家である」とし、スクール・サイコジストが研究成果の利用者や伝達者になるだけでなく、研究成果の生産者になることを強調している。

実践家モデルでは、スクール・サイコジストは研究成果と学校教育の橋渡し役として、生徒の発達を援助することをめざす学校心理学の新しい知見を常に学習し、それに基づいてサービスを行う。研究成果の生産も行うが、研究成果の利用者であることに重点がおかれる。スペシャリスト課程のプログラムはこのモデルで作られている。実践家モデル、科学者-実践家モデル、研究者モデルの連続線を考慮に入れ、日本の学校教育が必要とするスクール・サイコジストと大学院の実状から日本のスクール・サイコジストの養成モデルについて検討する必要がある。

(4) スクール・サイコジスト養成プログラムの内容

スクール・サイコジストの養成プログラムは、コースワーク(実習を含む)、インターン、そして(プログラムによって)学位論文からなる。コースワークは、学校心理学の3つの側面、①生徒の発達や問題に関する心理学的基礎、②生徒、教育スタッフ、保護者に対する心理教育サービス、③学校教育、それらに加えて④統計と研究方法、そして⑤学校心理学の実践家としての課題(学校心理学の歴史、法と倫理、実践家としての基準、スクール・サイコジストの役割と機能)の5つの側面からなる。

コースワークに関してNASPの基準(National Association of School Psychologists, 1984b)は援助的な実践に関する学習内容(アセスメント、カウンセリング、コンサルテーション)について明確に規定しており、APAの基準(American Psychological Association, 1979)は生徒の理解に関する心理学的基礎に関して明確に規定している。スペシャリスト課程はNASPの基準に合わせ、博士課程はNASPの基準かAPAの基準に合わせている。どちらの基準も、プログラムがスクール・サイコジストとしての経験をもつ教官を必須条件としている。今日、NASPとAPAの基準を統合した1つの基準を作ろうとする運動がある(Brown & Minke, 1986)。

学校心理学の実習は、児童相談室や心理相談室などの大学内の機関か、公立、市立の学校で行われる。インターンは、NASPの基準では、スペシャリスト課程、博士課程とも、学校かまたは幼児から青年までを対象とする関連の機関で、1学年(秋と春の学期)行われ、1200時間(週40時間として各学期15週、計30週)行われる。現場のスーパーヴァイザーとなるスクール・サイコジストは、1人のインターンに週2時間以上スーパーヴィジョンを行う。

このスーパーヴァイザーは各年度2人以上のインターンはとれないことになっている。

(5) スクール・サイコジストの資格

スクール・サイコジストの資格には「認定 (certification)」と「免許 (License)」がある。スクール・サイコジストとして学校で働く認定は、各州の教育庁が行う。全50州がスクール・サイコジストの認定をしているが、NASPの基準の示すように、スペシャリストをエントリーレベルとしている州が増えてきている。現在、修士レベルの教育でスクール・サイコジストになれるのは、12州だけである(Brown, 1990)。またNASPは、全国のスクール・サイコジストのサービスのレベルを統一するために「全国学校心理学認定システム (National School Psychology Certification System: NSPCS)」を始めた(Pryzwansky, 1993)。共通試験をうけてこの認定を受けたスクール・サイコジストは1991年末で、16000人と報告されている。

スクール・サイコジストとして個人開業する免許は、各州の心理学委員会 (state board of psychology) から与えられるが、ほとんどの州で「サイコジスト」という一般的な種類の免許であり、学校心理学とか臨床心理学という種類はない。

おわりに

アメリカの学校心理学は発達してきたと言うより、蓄積されてきたといわれている (Bardon, 1983)。スクール・サイコジストが誕生してそのサービスの範囲をアセスメントからカウンセリングそしてコンサルテーションへと拡大するとともに、学校心理学は心理教育サービスの体系として、そしてそれを支える学問体系として成長してきたのである。

一人ひとりの生徒の発達を促進し問題解決の援助をする専門家(一次的ヘルパー)が日本の学校教育で求められていると思われる。それでは日本はどこからスクール・サイコジストと学校心理学の歴史を始めるのか。スクール・サイコジストという「制度」は今検討が始まったところであるが、学校心理学的サービスや学校心理学に関連する研究はすでに存在すると思われる。教育センター(研究所)や学校などで実践されている学校教育相談(障害児の相談と教育を含む)は学校心理学の実践としてとらえることができる。上野・牟田(1992)によるLDのアセスメントと教育に関する研究や、山本(1986)のコンサルテーションの研究などは、まさしく学校心理学的サービスに関する研究と言える。また学習スタイルの研究(例:辰野, 1989)や学習指導の研究(例:北尾, 1991)、そして教授における適性処遇理論の研究(並木, 1990)などは、学習面でのコンサルテーションへ知見を提供する研究で

ある。言い換えれば、日本の学校教育において学校心理学の実践と研究は実質的にすでに始まっている。ただ「学校心理学」という学校教育の新しいとらえ方が存在しなかったのである。

今すべきことは、なぜ日本でスクール・サイコジストの「制度」の整備が遅れているのか、なぜ学校心理学という実践的な学問が十分に育っていないかを検討すると同時に、今までの日本における学校心理学の蓄積を検討し出発点を確認することである。日本におけるスクール・サイコジストの歴史の新たな出発として、次の4つの点を提案したい。

①学校心理学的サービス(心理教育アセスメント、カウンセリング、コンサルテーションなど)のニーズを全国の生徒、教師、保護者を対象に調査する。そして、そのニーズに学校教育の専門家(例:教師、教育センターの相談員)がどう応えているかについて調査する。

②スクール・サイコジストというとらえ方と「相談教諭」の考え方(原野, 1990)、学校教育相談活動(大野, 1993)、養護教諭の活動、そして「臨床心理士」の制度との関係について検討する。

③学校心理学を構成する領域および近接の領域(例:教育心理学、発達心理学、カウンセリング心理学、臨床心理学、障害児教育、学校教育制度)における日本での研究を学校心理学の枠組みでとらえ直し、新しい知見を得るとともに新しい研究課題を発見する。

④学校心理学における先進諸国(例:アメリカ合衆国)のスクール・サイコジストの制度をその国の教育文化的背景から研究し、日本の教育文化的背景の中でのスクール・サイコジストの制度について検討する。

引用文献

- Achenback, T.M. 1982 *Developmental psychopathology*. New York: Wiley.
- 天野 清 1992 学校心理学の意義と問題点 教育心理学年報 18-19.
- American Psychological Association 1979 *Criteria for accreditation of doctoral training programs and internships in professional psychology*. Washington, DC: Author.
- American Psychological Association 1981 *Specialty guidelines for the delivery of services by school psychologists*. *American Psychologist*, 36, 670-681.
- Anderson, W.T., Hohenshil, T. H., Buckland-Heer, K., & Levinson, E.M. 1990 Best practices in vocational assessment of students with disabilities. In A. Thomas, & J.Grimes (Eds.), *Best practices in school*

- psychology-II*. Washington, DC : National Association of School Psychologists. 787-797.
- Bardon, J.I. 1983 Psychology applied to education : A speciality in search of an identity. *American Psychologist*, **38**, 185-196.
- Bardon, J.I. 1990 Foreword. In T.B. Gutkin, & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (2nd. ed.). New York : John Wiley & Sons. ix-xii.
- Brammer, R. 1973 *The helping relationship : Process and skills*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Brown, D.T. 1990 Professional regulation and training in school psychology. In T.B. Gutkin, & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (2nd. ed.). New York : John Wiley & Sons. 993-1009.
- Brown, D.T., & Minke, K.M. 1986 School psychology graduate training : A comprehensive analysis. *American Psychologist*, **41**, 1328-1338.
- Caplan, G. 1970 *The theory and practice of mental health consultation*. New York : Basic Books.
- Cobb, C.T. 1990 School psychology in the 1980s and 1990s : A content for change and definition. In T.B. Gutkin, & C.R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (2nd. ed.). New York : John Wiley & Sons. 21-31.
- Egan, G. 1986 *The skilled helper* (3rd ed.). Monterey, CA : Brooks/Cole.
- Fagan, T.K. 1987 Gesell : The first school psychologist. Part I, The road to Connecticut. *School Psychology Review*, **16**, 103-107.
- Fagan, T.K., & Delugach, F.J. 1985 Literary origins of the term school psychologist. *School Psychology Review*, **13**, 216-220.
- Gallessich, J. 1982 *The practice and profession of consultation* San Francisco : Jossey-Bass.
- Gutkin, T.B., & Conoley, J.C. 1990 Reconceptualizing school psychology from a service delivery perspective : Implications for practice, training, and research. *Journal of School Psychology*, **28**, 203-223.
- Gutkin, T.B., & Curtis, M.J. 1990 School-based consultation : Theory, techniques, and research. In T.B., Gutkin & C.R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (2nd. ed.). New York : John Wiley & Sons. 577-611
- Gutkin, T.B., & Reynolds, C.R. (Eds.) 1990 *The handbook of school psychology* (2nd. ed.). New York : John Wiley & Sons.
- 原野広太郎 1990 相談教諭は今なぜもとめられているか 教育心理(日本文化科学社), **38**, 934-937.
- Huebner, E.S., & Hahn, B.M. 1990 Best practice in coordinating multidisciplinary teams. In A. Thomas, & J. Grimes (Eds.) : *Best practices in school psychology-II*. Washington, DC : National Association of School Psychologists. 235-246.
- Hughes, J.N. 1989 Cognitive-behavioral school psychology : Current issues and future directions. In M. J. Fine (Ed.). *School psychology : Cutting edges in research and practice*. Washington, DC : National Education Association and National Association of School Psychologists. 32-42.
- 石隈利紀 1992a アメリカにおける学校心理学とスクール・サイコロジスト 指導と評価 **38**, No.5 (特集 : 学校教育と学校心理学), 29-37.
- 石隈利紀 1992b 学校教育相談の基本的な考え方—学校心理学の枠組みから— 長谷川栄・杉原一昭(編) 教職教育講座第5巻 「生徒指導と教育相談」協同出版 116-131.
- 石隈利紀 1992c 専門家と援助チームのあり方 上野一彦(編) こころの科学 42号(特別企画 : 学習障害) 日本評論社 49-54.
- 石隈利紀 1993a アメリカにおけるスクール・サイコロジストの養成 教育と医学 **41**(6), 65-71.
- 石隈利紀 1993b LDの援助システム—学校心理学の立場から— LD(学習障害)—研究と実践—, **1**, 53-62.
- Ivey, A.E. 1983 *Intentional interviewing and counseling*. Monterey, CA : Brooks/Cole.
- Kaufman, A.S. 1979 *Intelligent testing with the WISC-R*. New York : Wiley.
- Kaufman, A.S., & Ishikuma, T. 1993 Intellectual and achievement testing. In T.H. Ollendick, & M. Hersen (Eds.), *Handbook of child and adolescent assessment*. Needham Heights, MA : Allyn & Bacon. 192-207.
- 北尾倫彦 1991 学習指導の心理学 教え方の理論と技術 有斐閣
- 小林利宣 監修 佐藤修策 他編 1986 学校心理学 東信堂
- Lambert, N.M. 1993 Historical perspective on school psychology as a scientist-practitioner special-

- zation in school psychology. *Journal of School Psychology*, **31**, 163-193.
- Martin, B.M., & Meller, P. J. 1990 The application of behavioral principals to educational settings. In T.B. Gutkin, & C.R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (2nd ed.). New York : John Wiley & Sons. 614-636.
- 並木 博 1990 適性処遇理論をめぐって 教育心理学年報, **32**, 117-127.
- 中野良頭 教育実践におけるカウンセリング 1991 指導と評価 **37**, No.9 (特集:学校で行えるカウンセリング), 4-8.
- National Association of School Psychologists 1984a *Standards for the provision of school psychological services*. Washington, DC : Author.
- National Association of School Psychologists 1984b *Standards for training and field placement programs in school psychology*. Washington, DC : Author.
- 日本教育心理学会 1993 学校心理学とは 自費出版
- Oakland, T. 1993 A brief history of international school psychology. *Journal of School Psychology*, **31**, 109-122.
- 大野精一 1993 学校教育相談の固有領域性 高校教育展望 (小学館) 5月号, 68-69.
- Pryzwansky, W. B. 1993 The regulation of school psychology : A historical perspective on certification, licensure, and accreditation. *Journal of School Psychology*, **31**, 219-235.
- Reynolds, C.R., Gutkin, T.B., Elliot, S.N., & Witt, J.C. 1984 *School psychology : Essentials of theory and practice*. New York : John Wiley & Sons.
- Sandoval, J. 1993 The history of interventions in school psychology. *Journal of School Psychology*, **31**, 195-217.
- 沢田慶輔 1979 学校心理学 依田新(監修) 新・教育心理学事典 金子書房 115-116.
- 瀬尾政雄 1982 米国の障害児教育における個別教育プログラム (Individualized Education Program) に関する考察 特殊教育学研究 **20**, 19-29.
- Shaffer, M.B. 1990 Best practices in counseling senior high school students. In A.Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology -II*. Washington, DC : National Association of School Psychologists. 247-258.
- 品川不二郎 1984 日本の学校心理学 洗足論叢 **13**, 198-210.
- 辰野千寿 1989 先生シリーズ7 学習スタイルを生かす先生 図書文化
- Tharinger, D., & Koranek, M. 1990 Best practices in individual counseling with elementary students. In A.Thomas, & J.Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology-II*. Washington, DC : National Association of School Psychologists. 407-423.
- Tharinger, D., & Lambert, N.M. 1990 The contributions of developmental psychology to school psychology. In T.B. Gutkin, & C.R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (2nd. ed.). New York : John Wiley & Sons. 74-103.
- Thomas, A., & Grimes, J. (Eds.) 1987 *Children's needs : Psychological perspectives*. Washington, DC : National Association of School Psychologists.
- Thomas, A., & Grimes, J. (Eds.) 1990 *Best practices in school psychology-II*. Washington, DC : National Association of School Psychologists.
- 鶴 光代 1992 心理臨床領域の研究動向—社会化と連携— 教育心理学年報 **31**, 107-114.
- 上野一彦 1992 学校心理学をめぐって 教育心理学年報 **31**, 19-20.
- 上野一彦・牟田悦子編 1992 学習障害児の教育 日本文化科学社
- Vaughn, C.A. 1991 Psychological service delivery in U.S. schools : An applied psychology in human relations. 慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要 **32**, 79-87.
- 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
- Zins, J.E., Conyne, R., & Ponti, C.R. 1988 Primary prevention : Expanding the impact of psychological services in schools. *School Psychology Review*, **17**, 542-549.
- Zins, J.E., & Ponti, C.R. 1990 Best practices in school-based consultation. In A.Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology -II*. Washington, DC : National Association of School Psychologists. 673-693.

謝辞

つくば学校心理学研究会の小野瀬雅人先生 (筑波大学心理学系), 尾崎瑞子さん (筑波大学教育研究科), 鈴木未央さん (筑波大学教育研究科) には原稿に対して貴重なアドバイスを頂きました。心から感謝致します。