

# 小学校における組織的な児童理解及び 新しい教育相談体制に関するモデル研究<sup>1)</sup>

後藤 綾文\*・南 学\*\*

Model study on the organizational children understanding  
and new educational counseling system in elementary school

Ayafumi GOTO and Manabu MINAMI

## 要 旨

本研究では、A 小学校における研究代表者のスクールカウンセラーとしての実践をもとに、組織的な児童理解と新しい教育相談体制について検討した。スクールカウンセラーは、一次的援助サービスとして、校内研修体制へ参画、研修課題に沿った提案授業・公開授業への参観、全体研修会への参加、hyper-QU の実施と結果分析に関わった。その結果、①スクールカウンセラーが公的に学校の組織体制に関わることが教員間で認識され、組織的な児童理解及び教員との連携が進んだこと、②研修部長（研修担当教員）とスクールカウンセラーが中心となり、年間を通して児童の援助に関する PDCA サイクルが学校全体で回り始めたこと、③スクールカウンセラーによるコンサルテーションや hyper-QU の結果分析を通して、児童を多様に捉え理解していく意識が学校全体が高まったこと、④不適応感の高い児童数が減少したことが明らかになった。最後に、組織的な児童理解と新たな教育相談体制の構築に向けて、コーディネーターとなる教員の資質と今後求められるスクールカウンセラーの資質が議論された。

キーワード：小学校、教育相談、チーム学校、スクールカウンセラー、児童理解

## 問題と目的

「平成 27 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」（文部科学省、2016）では、小学校でのいじめ認知件数が 151,190 件、1 校あたりのいじめ認知件数は 7.4 件にのぼること、不登校児童が 27,583 人であり、全児童の 0.42% に至ることが報告されている（文部科学省、2016）。生徒指導上の問題だけでなく、特別支援教育への対応など、学校現場では日々対応を求められている。

文部科学省中央教育審議会（2015）は 2015 年 12 月「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策（答申）」としてまとめている。答申では、「アクティブラーニング」の視点を踏まえた指導方法の不断の見直しによる授業改善や「カリキュラム・マネジメント」を通じた組織運営のための組織体制の整備の必要性、複雑化・多様化した学校の抱える課題を解決するために、心理職や福祉職の専門家の必要性が挙げられている。

これらを背景として「チームとしての学校」が求められている。一方で、全国的に配置が進んでいる心理職の専門家であるスクールカウンセラー（以下：SC）でさえ、学校組織全体や組織体制に関与することが学校現場で想定されていないこと（伊藤、2009）や SC 非配置校の教員よりも配置校の教員が SC に対する期待が低いことも指摘されている（河村・武蔵・粕谷、2005）。「チームとしての学校」が求められている中、まずは教員と SC がどのように連携・協力し、チーム学校として取り組んでいけるかを探ることは重要であると考ええる。

学校心理学では、石隈（1999）が子どもに対する援助を、すべての子どもを対象とした開発的・予防的な活動を行う一次的援助サービス、一部の子どもを対象にした早期の危機対応や予防的な配慮を行う二次的援助サービス、特定の子どもの対象に個別的教育計画に基づいた援助を行う三次的援助サービスに分類している。先行研究では、一部の子ども、特定の子どもの援

\* 福井大学保健管理センター

\*\* 三重大学教育学部

助する援助チームをつくって援助した実践が報告されている。田村・石隈（2003）は、保護者、教員、SCがチームとなって援助を行った複数の実践事例から、援助チームの有効性を報告している。複数の援助チームによる援助を、学校全体で情報共有し調整する委員会（コーディネート委員会）をもつ有効性も指摘されている（家近・石隈，2007）。これらは、まさにチーム学校として、二次的援助サービスや三次的援助サービスを行ってきたものといえる。

現在は一次的援助サービスの対象である多くの子どもたちも様々な問題を抱えていることから、予防的な活動として、ソーシャルスキルトレーニングや構造的エンカウンター、ストレス対処、心理教育などの特別活動の実践が行われている（江村・岡安，2003；古角・水野，2009）。このような予防を目的とした特別活動の実施は、教員とSCが連携して取り組むことのできる一次的援助サービスの一つとして挙げられる。

しかし、上記のような特別活動を実施することだけが一次的援助サービスではない。多くの子どもたちに効果的な援助を行い、学校全体のメンタルヘルスや教育効果に寄与するために、SCには学校組織全体へのコンサルテーションが求められている（伊藤，2009）。SCの一次的援助サービスとして、子どもたちとの日常的なコミュニケーションはもちろん、教員との日常的なコミュニケーション、ソーシャルスキルやストレス対処法などを児童に教えるための教員へのコンサルテーション、管理職とのコミュニケーション、会議などへの参加を求める教員の割合が高いことが示されている（荒木・中澤，2008）。これらから、教員は一次的援助サービスとして、SCから子どもたちへの直接的な援助だけでなく、間接的な援助を求めていることと、学校組織全体への援助を求めていることが推測される。教員とSCがこれまで以上に連携・協力し、どのような一次的援助サービスを行うことができるかを考える必要がある。

以上より、本研究では、研究代表者がSCとして勤務した小学校における一次的援助サービスを中心とした実践をもとに、組織的な児童理解及び教員とSCとの新たな連携による教育相談体制について検討することを目的とする。開発的・予防的な活動を充実させることによって、学校組織全体で子どもたちを理解し、学級全体で様々な援助ニーズのある子どもたちを底支えでき、より援助ニーズの高い子どもたちを重点的に援助することができると思う。このような教育相談体制の構築を目指す。

## 方法

### 対象モデル校

対象となったA小学校は、各学年1学級と特別支援学級を含む7クラス、生徒数は約190名、教職員数は約15名である。学区内には、代々その土地に居住している住民の地域と、新しくできたマンション・住宅に移りすんできた人の地域を抱えている。近年、高学年における児童の荒れが続いていた。

校長はX年度からB校長、教頭はX-1年度よりC教頭が勤務していた。X年度の研修部長（研修担当教員）はA小学校の7年目、6年生の担任であり、教員歴12年目の中堅教員であった。第1著者はX-1年度よりA小学校にSCとして週に1度勤務した。

### 手続き

本研究の実践は、A小学校における高学年での問題行動に対する全校的な対応を考えていく中で議論されたものである。そのため、本研究では高学年担当教員の授業案やレポート、高学年児童のデータのみを扱う。

X年度の校内研修計画や授業案、各教員が複数回提出した報告レポートをまとめた研修収録をもとに、実践内容と実践の成果を記述する。学級集団の状態を捉えるため、また実践の効果を測定するための指標として用いた、hyper-QU（よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケート、以下QU）（河村，2000）の結果も合わせて示す。

X年5月と10月、児童を対象に、学級にて担任教員により一斉実施でQUへの回答を求めた。児童には、任意参加であること、匿名性が保護されること、調査に協力しないことにより何ら不利益は受けないこと、回答したくない項目には無理に回答しなくてよいことを教示した。記入漏れや記入ミス、記入不備があった者、転出・転入した児童を除き、有効回答者数98名（4年生34名、5年生35名、6年生29名）を分析対象とした。

この尺度は「いごちのよいクラスにするためのアンケート」、「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート」、「ふだんの行動をふりかえるアンケート」の3つから構成されているが、本研究では「いごちのよいクラスにするためのアンケート」のデータのみ使用する。

「いごちのよいクラスにするためのアンケート」は、自分の存在や行動が周囲から認められているかという「承認」（10項目）といじめ・冷やかし、不適応感を感じているかという「被侵害」（10項目）の2つの下位因子が見出されている。代表的な項目として、「あなたのクラスの中に、あなたの気持ちをわかって

表1 X年度の校内研修計画（SCが関わる部分のみ抜粋）

時期	内容
5月初旬	hyper-QU 実施
5月半ば	全体研修会（4月から現在までの学級や児童の様子について情報共有）
6月初旬	SCによる学習会（SCによる hyper-QU の結果分析、結果をふまえた対応の検討）
6月中旬	hyper-QU の結果をふまえた提案授業（研修部長の学級）と事後検討会
8月下旬	全体研修会（hyper-QU の結果をふまえた1学期の対応の報告、2学期に向けて対応の検討）
10月初旬	hyper-QU 実施
11月初旬	SCによる学習会（SCによる hyper-QU の結果分析、その後の対応の検討）
1月半ば	全体研修会（hyper-QU の結果をふまえた2学期の対応の報告、3学期に向けて対応の検討）
2月半ば	今年度のまとめ

くれる人がいると思いますか」、「あなたはクラスの人にいやなことを言われたり、からかわれたりして、つらい思いをすることがありますか」などがある。「1 まったくそう思わない（まったくない）」～「4 とてもそう思う（よくある）」の4件法で回答を求めた。

「承認」と「被侵害」それぞれの項目の合計得点によって児童の学校生活満足度が測定され、以下の4群に分類される。学級内に自分の居場所があり、学校生活を意欲的に送っている「学級生活満足群」（以下、満足群）、いじめや悪ふざけを受けてはいないが、学級内で認められることが少ない「非承認群」、いじめや悪ふざけを受けているか、他の児童とトラブルがある可能性が高い「侵害行為認知群」、耐えられないいじめや悪ふざけを受けているか、非常に不安傾向が強い「学級生活不満足群」（以下、不満足群）の4つである。

## 結果と考察

組織的な児童理解及び教員とSCとの新たな連携による教育相談体制の構築に寄与したと考えられる、特長的な取り組みを以下に記述する。

### 1. 校内研修体制への参画

A小学校では近年続く高学年での荒れに対し、教員の児童理解の不足や児童への関わり方を見直す必要性を感じている雰囲気があった。教員との関係や他児童との関係、保護者との関係において「自分は認められていない」と感じている児童が、休み時間に保健室に訪れることが多いことも懸念されていた。

このような状況から、管理職と研修部長が中心となり、「子ども同士をつなぐ学級づくり」という研修課題が立てられた。各学年1学級しかなく、固定化された人間関係の中で、表面的な友人関係や群れる友人関係しかつけれない児童、相手を傷つけるあるいは相手を避ける関係しかつけれない児童たちが、お互いに安心

して過ごせ、つながることのできる学級を目指すことが学校全体の共通目標となった。児童にとって、安心感のある信頼できる教員になる必要性も確認された。

研修部長より、研修計画を立てるにあたって、SCとしての意見を求められた。A小学校の教員や児童たちの特徴をふまえ、児童がお互いに新たな面を知ることができるように多様な関わり活動を増やすこと、児童が学校生活を快く過ごすためにルールやコミュニケーションスキルを確認すること、児童が取り組む課題や取り組んだ結果に教員が肯定的な意味づけをして伝えること、教員からも他児童からも今の自分を認めてもらえる活動を取り入れることを伝えた。特別な活動をするのではなく、授業や行事の中で取り入れてほしいことを強調した。

そして、研修計画の中に、全体研修会へのSCの参加とSCによる学習会の実施が年間を通して組み込まれた（表1）。

このように、校内研修の計画段階からSCの意見が求められたことによって、学校組織全体としてどのような視点でのコンサルテーションを求めているのか、どのように児童を理解していきたいのかを把握することができた。校内研修体制という学校の組織体制の中にSCが参画できたことは、組織的な児童理解及び教員との連携を進めるにあたって、重要な要因であったと考えられる。特に、研修計画を立てる中で管理職とのコミュニケーションが増えたことは、その後の校内外との連携のしやすさにつながった。

### 2. 研修課題に沿った提案授業・公開授業への参観

A小学校では管理職以外のすべての教員が1年間に1度、校内または校外に対して提案授業・公開授業を行っていた。X年度は、「子ども同士をつなぐ学級づくり」という研修課題に沿って、子ども同士の関わりを入れた授業展開（ペア学習やグループ学習）にすること、学習のめあての確認と振り返りを十分に行うこと

が求められた。参観する校内の教員に対しては、学級の児童が QU の結果で、満足群、非承認群、侵害行為認知群、不満足群のどの群であったかを示した座席表を準備することとなった。参観後、この座席表をふまえ、授業中の児童たちの相互の関わりあいがあったか、学級集団はどのような状態であったか、学習のめあてに向けて教員の関わりはどうかの3点を中心に意見を述べることを、事前に求められた。

SC も提案授業・公開授業に複数回参観した。参観した授業の事後検討会にも参加し、SC から捉えられた学級の様子や児童の言動に対して意見を述べた。SC が教員と異なる視点での意見を言うことで、SC と教員の視点の違いを改めて気づいてもらえる機会となるように

した。教員が授業で使うことができる、カウンセリング技法を生かした子どもたちへの指示や言葉がけの具体例も示した。

その後、SC が普段の授業を参観していても、教員から「私たちが見えていないところがある」と SC から見た個々の児童の様子だけでなく、学級全体の様子を尋ねられることが増えた。SC からのコンサルテーションを授業づくりにも活用しようとする連携意識の高まりにつながったと考える。

### 3. 全体研修会への参加

SC は学校全体で子どもたちについて情報共有する全体研修会（X 年度中、全3回）にすべて参加した。

表2 X年度の研修課題に沿った、各学期のねらいと具体的な取り組み

時期	ねらい	具体的な取り組み
1 学期	「子どもと教員がつながる」 子ども一人ひとりの思いや背景を丁寧につかむ	<ul style="list-style-type: none"> <li>子ども一人ひとりが主に教員から認められる場面を設定する。(教員が子どもに直接伝える、学級で日記を紹介する、1年間で1回はどの子どもであっても実行委員になり活躍する場面を設定する。)</li> <li>子どもたちのやる気が高まるよう、教員からの期待が伝わるよう、授業や特別活動、行事に取り組む意味を伝える。</li> <li>学校生活のルールを、守っている子どもを教員が認めていくことで、学級全体に定着させる。</li> <li>授業や日直のスピーチなどで、話すルールと聞くルールを定着させる。</li> <li>子どもたちに日記や連絡ノートに、自由に日々の出来事や、自分の思っていることや学級に対して思っていること、頑張っていることなどを書いてもらい、教員からのコメントを返す。</li> <li>授業や特別活動、行事などにおいて、目標を意識させ、振り返りを行う。</li> <li>「ふわふわ言葉、チクチク言葉」「相手に伝わる話し方」など、コミュニケーション力を高めることを目指した SST を行う。</li> </ul>
2 学期	「子どもと子どもがつながる」 子ども同士のつながりを深める	<ul style="list-style-type: none"> <li>子ども一人ひとりが他の子どもたちに認められる場面を設定する。(熱心に取り組む姿や誰かのために行動する姿を教師より学級全体に紹介する、運動会の練習の中でお互いの頑張りを見つけて伝えあう。)</li> <li>運動会では、学級全体で目指す姿や個人で目指す姿を明確にし、運動会後にお互いの成長を感じあえるように振り返りを行う。</li> <li>運動会や社会見学、修学旅行などの行事を通して、学級内の子どもたちが関わる機会を意図的に増やす。</li> <li>運動会や社会見学、修学旅行などの行事を通して、子どもたち一人ひとりが係や委員会の役割を担い、学級内の子どもたちに認められる機会を増やす。</li> <li>指導展開、授業展開を見直し、グループで学習に取り組む機会を増やす。</li> <li>道徳や国語の教材を有効に使い、仲間への関わりを考えさせる。</li> <li>「意見が違うときの話し合い」「上手な頼み方」など、子ども同士の関わりが増えるからこそ生じる対人関係のトラブルに対処できるスキルの獲得を目指した SST を行う。</li> </ul>
3 学期	「進級・卒業に向けて」	<ul style="list-style-type: none"> <li>1、2 学期までの取り組みを継続し、さらなる仲間づくりの機会をつくる。</li> <li>卒業、進級に向けて1年の自分の成長、仲間の成長を振り返る。</li> <li>「気持ちのコントロール」、「共同問題解決」など、学級集団で生活する際に必要なスキルの向上を目指した SST を行う。</li> </ul>

これは、研修部長が管理職や他教員の理解を得て、SCが勤務する曜日に全体研修会の開催日を調整したことにより、可能となった。

全体研修会に先立って、全教員は報告レポートを提出することとなっていた。全体研修会がただの情報共有の場とならないよう、報告レポートはどのようなフォーマットでどのような内容を書かせるか、研修部長とSCで検討した。研修課題を達成するために考えてほしい点を明確に示し、学級や児童の現状を丁寧に捉えたいと、「誰に」「いつ」「どのような取り組みを行うか（行ったか）」「取り組みによる児童の成長・変化」を具体的に記述させるものとした。

全体研修会では、二次的援助サービスや三次的援助サービスの対象となる児童たちの援助についても、もちろん議論がなされた。SCはそれぞれに対応する教員や援助チームへのコンサルテーションも行った。

このように、年間通して全体研修会に参加することで、児童の現状だけでなく、教員が現状困っていることを聞くことができた。報告レポートのフォーマットを工夫したことによって、学級や児童の現状を把握し、次にどのような対応が必要であるかを検討する場として全体研修会が成り立ち、対応した結果を次回の全体研修会で報告するというPDCAサイクルが、学校組織全体で回り始めたと考えられる。研修課題に沿って実際に行われた具体的な取り組みを表2に示す。また、全体研修会場でSCがコンサルテーションを行ったことは、全教員にとってSCの考え方や対応を知り、それを他教員が受け止める様子を見る機会となったと推測される。SCへの相談経験の少ない教員やSCへの相談に抵抗のある教員にとっては、SCとの連携・協力への抵抗感を低めることにもつながっただろう。

#### 4. QUの実施とSCによる結果分析

QUを用いた調査とSCによる学習会(SCによるQUの結果分析、結果をふまえた対応の検討)がX年度中に2回実施されることとなった。QUなどのアンケート調査の実施や活用は教員にとって負担感が強いものと推測されるが、SCがQUの結果を分析することで、教員の負担感を軽減した。

1回目のSCによる学習会では、5月に実施したQUの結果から、学級集団の状態を把握すること、不適応感の高い児童を教職員の聞き取りや観察結果も合わせてリストアップすることを行った。次に、SCが行ったQUの結果分析を報告した。各学級の課題を伝え、不適応感が高い児童に対する個別対応と1学期中に学級に対して実施する取り組み(学級対応)の具体策を提示した。例えば、学級の多くの児童が訴えている「被侵害」の項目がいくつもあれば、その学級ではいじめ

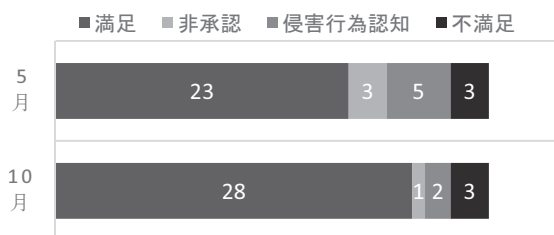


図1 各群の人数の変化(4年) (人)

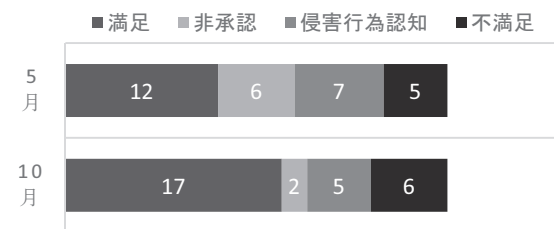


図2 各群の人数の変化(5年) (人)

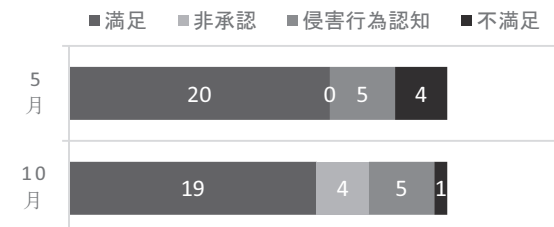


図3 各群の人数の変化(6年) (人)

や悪ふざけ、トラブルが学級全体として多いことが推測されるため、学級全体で他者を傷つける言葉と温かい気持ちにさせる言葉などの基礎的なソーシャルスキルの学習を学級全体で取り組むことを勧めた。

2回目のSCによる学習会では、10月に実施したQUの結果から、学級集団や児童の現状を確認し、SCが行ったQUの結果分析を報告した。さらに、5月に実施したQUと10月に実施したQUの結果の変化と、教員が実際に行った取り組みの成果を発表するミニワークショップを行った。教員が自身の取り組みを振り返り、他教員とお互いに認め合う中で、学校組織全体で今後も同様に取り組んでいく雰囲気がつくられた。

実践の成果として、5月と10月に実施したQUの結果をもとに、「満足群」、「非承認群」、「侵害行為認知群」、「不満足群」の各群の人数の変化を図1、2、3に示す。4年生と5年生では「満足群」以外の群の児童が減少し、6年生では「不満足群」の児童が減少した。

QUを活用することについて、教員の報告レポートでは「学級集団の見方を意識するようになったこと」、「教員の関わりを(振り返って)考えることができた」、「子どもたちの変化を知ることができた」、「今、

何が足りず、次に何をしていけばいいか知ることができた」、「職員間で共通理解ができた」など、QU 実施による成果を感じている内容が挙げられていた。

これらより、学校組織全体で QU という客観的な指標を用いて、学級や児童の現状を捉える中で、教員の児童の捉え方が多様になり、組織的な児童理解が促進されたことが示唆される。個別対応と学級対応の方向性を学校組織全体で共有し取り組んだことにより、学校適応感が高い児童の増加、不適応感の高い児童の減少につながったと考えられる。SC が QU の結果をどのように学級経営や授業展開に活かせるかを具体的に提示したことは、教員と SC との連携体制を進めることにつながったと考えられる。

## 総合考察

本研究では、一次的援助サービスを中心とした SC の実践をもとに、組織的な児童理解及び教員と SC との新たな連携による教育相談体制の構築について検討した。ここでは、本研究の成果から、チーム学校が充実するために望まれることを以下に挙げる。

SC が校内研修体制へ参画したことや全体研修会に参加したことによって、学校の組織体制に SC が公的に関わることが教員間で認識されることになったといえる。学校の組織体制の中に、SC が公的に位置づけられることや権限を与えられることによって、教員や学校外の援助者や援助機関と連携しやすいことが指摘されている（水野，2014；瀬戸・石隈，2002）。SC が学校の組織体制に公的に関わることができることは、チーム学校として子どもたちを援助していくために、重要な要因であると考えられる。

そして、今回、学校の組織体制に SC が関わることでできたのは管理職のリーダーシップと研修部長の力量によるところが大きい。管理職が教育相談への理解があり、研修計画に教育相談的な要素を入れることに積極的であった。研修部長は、SC による学習会や全体研修会の際には教員と SC を取りまとめ、児童や保護者への理解もあり、児童への援助を促進できる教員であった。このように、学校において援助をコーディネートできる人材を学校の中に配置する必要性が近年指摘されている（水野，2017）。どのような資質のある人材が適任であるのかを探る研究も望まれるところである。

また A 小学校では、教員の児童理解の不足や児童への関わり方を見直す必要性を感じている雰囲気があった。そのため、SC は研修課題に沿った提案授業・公開授業に対するコンサルテーションや QU の結果分析だけでなく、教員との普段のコミュニケーションの中でも、教員が捉える児童たちの姿を否定せず受け止めな

がら SC が捉える児童たちの姿も伝えるようにしていた。これらにより、教員が主観的に捉える児童の姿だけでなく、他教職員や SC が捉える児童の姿、客観的な指標である QU により捉えられる児童の姿、それぞれから捉えられる児童の姿を総合的に理解しようとする意識が学校組織全体で高まったことが示唆される。

このような立場の違いから捉えられる子どもたちの姿には相違があることを学校関係者は強く意識しておかなくてはならない。新井・庄司（2014）は、中学校の勤務経験のある、SC と教育相談員 10 名、教員 8 名、養護教諭 9 名を対象に半構造化面接を行った結果、それぞれの捉え方の相違を明らかにしている。教員は子どもがいかに関心や対人関係を良好に築くことができているか、その行動・態度の変化を重視する傾向があり、養護教諭は身体症状の改善や耐性の向上、保健室への来室回数や来室時間帯の変化・改善の変化を重視し、SC や教育相談員は子どもの情緒の安定、肯定的な自己評価、認識の柔軟性などを重視する傾向があることが指摘されている。SC の役割として、これら様々な立場からの捉え方を俯瞰しつなげていくことが、今後よりいっそう求められるだろう。

最後に、本研究の特長として、教員が学級づくりや授業づくりなどに活かしていけるようなコンサルテーションを SC が積極的に行ったことが挙げられる。カウンセリングの傾聴技法やグループカウンセリングの進め方などは、授業中のペアワークやグループワークだけでなく、一斉授業の展開でも応用できるものである。学級集団内の影響過程を考慮しながら、学級経営にまで踏み込んだことは新しい試みである。チーム学校の中で、どのような資質を持つ SC が今後求められるのかを考えるための実践を提供できた点でも意義がある。今後の課題として、本研究は A 小学校の 1 事例による実践だったため、学校種や学校規模、学校風土の異なる複数の学校を対象として、本研究の実践の有効性を検討する必要がある。

## 謝辞

A 小学校の教職員の皆様、A 小学校がある市教育委員会事務局指導課主幹の谷岡伸悟様に感謝を申しあげます。

## 注

- 1) 本研究は、平成 28 年度日本コミュニティ心理学会若手学会員研究・実践奨励賞（研究課題名：学校コミュニティにおける SC の活用定着過程に関する研究、研究代表者：後藤綾文）の研究の一部として行った。

## 引用文献

- 荒木史代・中澤 潤 (2008). 予防的支援における教師の実践とスクールカウンセラーに対するニーズ 千葉大学教育学部研究紀要, 56, 93-103.
- 新井 雅, 庄司一子 (2014). 臨床心理士, 教師, 養護教諭によるアセスメントの特徴の比較に関する研究 心理臨床学研究, 32, 215-226.
- 江村理奈・岡安孝弘 (2003). 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51, 339-350.
- 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.
- 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.
- 伊藤亜矢子 (2009). 学校・学級組織へのコンサルテーション (IV 教育心理学と実践活動) 教育心理学年報, 48, 192-202.
- 河村茂雄 (2000). 楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U 実施・解釈ハンドブック (小学校用) 図書文化社.
- 河村茂雄・武蔵由佳・粕谷貴志 (2005). 中学生のスクールカウンセラーの活動に対する意識と評価 ——配置校と非配置校の比較—— カウンセリング研究, 38, 12-21.
- 古角好美・水野治久 (2009) 小学生を対象にしたストレスマネジメントプログラムの実施と長期的効果の検討 ——コーピングスキル訓練を通して—— 大阪教育大学紀要第 IV 部門教育科学, 57, 157-169.
- 水野治久 (2014). 子どもの教師のための「チーム援助」の進め方 金子書房.
- 水野治久 (2017). 「チーム学校」の具体的な展開 日本児童研究所 (監修) 児童心理学の進歩 (2017 年版), 金子書房, 96-115.
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課 (2016). 平成 27 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」の確定値の公表について [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/02/1382696.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/02/1382696.htm) (2017 年 10 月 30 日)
- 文部科学省中央教育審議会 (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)」 [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657\\_00.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf) (2017 年 10 月 30 日)
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 (2002). 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.
- 田村節子・石隈利紀 (2003). 教師・保護者・スクールカウンセラーによるコア援助チームの形成と展開 ——援助者としての保護者に焦点をあてて—— 教育心理学研究, 51, 328-338.