

## 中学校の不登校・不登校傾向生徒への重層的な支援

— 援助要請と情報共有に焦点をあてて —

佐藤 由紀

### 1. 研究の背景

不登校児童生徒数は2023年に34万人を超え、その増加傾向は全国的な課題でもある(文部科学省,2024)。日本財団(2018)によれば不登校傾向にあると思われる児童生徒数は不登校児童生徒の3倍に上ることを示しており、不登校生徒のみをケアするのではなく、幅広く不登校傾向生徒も視野に入れ、対応を検討していく必要があると考える。また、学年別不登校生徒数をみると中学生になった段階での不登校生徒数が小学校段階よりも多く、中学校での課題である。小学校から中学校へ移行するといった環境の変化が激しい中学1年生にとっては、学校に適應するためにとっても多くのエネルギーを使っている。これらのことから中学1年生の段階での対応が必要になると考えた。

文部科学省(2024)は不登校生徒数の増加の背景として、『『義務教育段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律(以下、教育機会確保法と表記)』の趣旨の浸透により保護者の学校に対する意識の変化、コロナ禍の影響による登校意欲の低下、特別な配慮を要する児童生徒に対する早期からの適切な指導や必要な支援に課題があったことなどが考えられる。』としている。教育機会確保法が保護者に浸透していることはよいことかもしれないが、不登校に対して「不登校の時期が休養や自分を見つめ直す等の積極的な意味を持つことがある一方で学業の遅れや進路選択上の不利益や社会的自立へのリスクが存在すること(文部科学省,2019)」を学校が意識しておくべきだと考える。また、休養の必要な生徒はいるものの、生徒の中には学校に行きたいと思いつつも学校に行くことができないもどかしさを抱えている生徒もおり、休養の必要性から学校があまり支援をしないばかりでは学校からの距離が遠のいていく生徒が増えていくのではないだろうかと考える。また、課題解決のため未然防止に力を入れることはとても重要であると考え。しかし、実際の学校現場において、すでに学校生活における困難さや意欲の減退を感じての不登校であったり、不登校傾向となったりしている生徒もいる。今、困りを感じていない生徒から、今後困りを感じることを予測される生徒、また、現在困りを感じている生徒まで重層的な支援が必要になっていくと考える。

## 2. 先行研究と目的

### (1) 学校心理学における不登校・不登校傾向への支援

文部科学省(2019)は不登校生徒数の増加に対して不登校を問題とせず、学校に登校することのみを目的としない社会的自立を目指すことを示した。また、文部科学省(2023)は不登校児童生徒のすべての学びの場の確保、生徒の SOS を見逃さず困りを感じ始めている生徒へ SC、SSW の配置などによる「チーム学校」としての予防対策、そして、みんなが安心して学べる場所にするなどの授業改善といった3つの目指す姿を示した。

この3つの姿は学校心理学の示している援助ニーズの小さい一次的援助サービスから援助ニーズの大きい三次的援助サービスまでの重層的な援助の必要性と一致する。また、生徒指導提要(文部科学省,2022)において示される2軸3類4層の支援構造とも一致する (Fig. 1)。

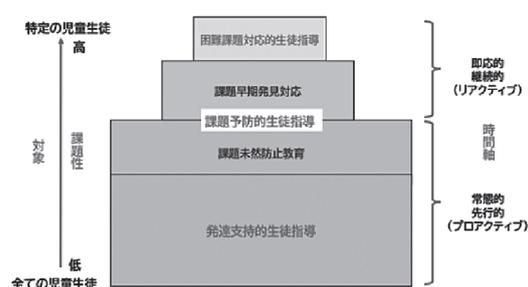


Fig. 1 生徒指導の重層的支援構造  
(文部科学省, 2022)

五十嵐 (2018) は教師による「不登校」援助における今後の方向性について次の2つの点から

指摘している。1つは、心理・社会面だけでなく学習面・進路面・健康面などの各領域が複雑に交わりあう「学校という場」において、それぞれがどのような関連をもって不登校の未然防止に役立つのかを見据える必要性である。もう1つは個々の教師の努力や力量の差だけに依拠しない、個々の教師を支えるための援助システムの構築を行う必要性があることを述べている。このことから、今後、生徒への未然防止のための指導と教師に対する支援がこれからは必要になると考える。そこで、本研究では生徒への未然防止のための指導として SOS を出せる教育、教師に対する支援として教職員の情報共有について検討した。

### (2) SOS を出せる教育

人に援助を求めることは援助要請 (help-seeking) という概念で研究されている。援助要請の概念には態度、認知、意図・意志、行動がある (本田・新川,2023)。援助要請態度とは相談することに対する態度や考え方である。「態度」には様々な捉え方があるが、本田 (2015) によれば、援助要請に対する感情や認知 (考え方, 信念) があるものの、「態度」の概念には認知や感情の成分が含まれている。したがって、援助不安、被援助バリアなどを広義の援助要請態度の下位概念であると捉えており、援助要請認知が含まれ、援助要請認知は期待感と抵抗感の2つに分類される (本田,2015)。

本田・新井・石隈（2015）は援助要請行動が中学生の学校生活享受感（学校生活適応感）に関連することを示している。また、岩瀧（2008）は中学生が相談を控える理由の多くが援助要請スキルの不足であることを指摘している。最適で機能的な援助要請行動を行うことができれば、生徒の学校生活の適応感が向上すると考える。このことから最適で機能的な援助要請を行うことができるよう育てていく必要があり、生徒自身が最適で機能的な援助要請を行うことができるようになれば、不登校の未然防止につながる可能性が考えられる。

### （3）教職員の情報共有

石隈（2016）は「チーム学校」を実現するための具体的な改善方策として①教職員同士のチーム、②教員以外の専門スタッフの参画、③地域や教育委員会との連携体制の整備をあげている。学校と専門スタッフとの「縦と横の連携」の充実が重要であることを示している。この「縦と横の連携」を図るための仕組みとして、「学校内の援助サービスのシステム」がある（家近,2013）。このシステムには個別の子どもへの援助チーム（田村・石隈,2003）、コーディネーション委員会（家近・石隈,2003）、マネジメント委員会（山口・石隈,2009）の3つのチーム援助で整理されている（Fig.2）。

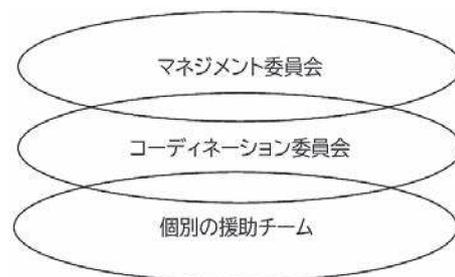


Fig.2 心理教育的援助サービスのシステム  
（家近,2013）

山野（2020）は学校組織の課題として、子どもの生活課題に対して教員が相談すべきか、上司に挙げるべきかどうかについても個人の判断にゆだねられている現状と子どもの小さな変化を校内で共有し、判断する場がないことをあげている。個業になりがちな教職員が有機的なつながりを持ち、チームとなって連携し子どもの成長を支えるために協働していくことが必要になると考える。

### （4）本研究の目的

本研究では不登校に対してどのような重層的支援を行うことが有効であるのか、また、生徒や教員に対し、実践校の実態に応じた具体的な取り組みを提案することができるのかについて検討することを目的とする。具体的には以下の2点について検討する。

- ①SOS を出せる教育の実践授業を行い、その効果を検証する。
- ②教職員の間で行う情報共有が円滑に行われるための情報共有シートの活用を検討する。

### 3. 実践校の実態

#### (1) 生徒について

2020 年度入学生から 2022 年度入学生の保健室来室日数について保健日誌を用いて調査した。分析の結果、保健室来室日数については不登校生徒（欠席日数 30 日以上）及び、不登校傾向生徒（欠席日数 10 日以上）の生徒の状況を調べると、欠席日数 10 日以上の子供であっても約半数の生徒が保健室利用をしていた。1 年時の欠席日数による保健室来室日数を比較した

(Fig.3)。欠席 10 日未満の生徒は 2021 年度 2.6 日、2022 年度 2.3 日であったが、欠席 10～30 日の生徒は、2021 年度 13.8 日、2022 年度 14.0 日であり、10～30 日欠席している生徒の方が保健室を利用していた。この他にも 2021 年度、2022 年度 1 年生の 6 月の QU アンケートのデータを分析した結果、小規模小学校から進学した生徒が不満足群にいたる割合が多いことも分かった。

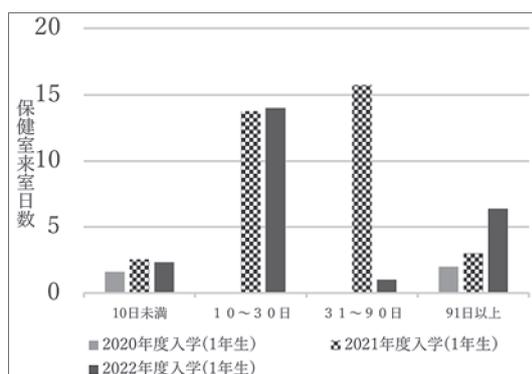


Fig. 3 欠席日数別の保健室来室日数（1年生）

欠席日数については以下の基準を採用した  
不登校の基準：文部科学省「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の課題に関する調査問題行動調査より(30日,90日)  
不登校傾向の基準：茨城県市ガイドラインより(10日)

これらのことから、保健室を居場所と考えている生徒がいる一方で保健室にも向かうことができず、SOSを出すことができていない生徒がいるのではないかと考えられる。また、中学 1 年生の 6 月の段階で小規模小学校出身生徒の方が学級生活での不安や不満を抱えやすい可能性が考えられる。

#### (2) 教職員について

教職員の実態を把握するため教職員の不登校対応に関する意識アンケートを行った。アンケートの結果から教職員は情報共有について重要視していることが明らかになったため、校内での情報共有についてどのような内容を共有したいと考えているのかインタビュー調査を行った。

1) 対象：14 名（管理職，担任，副担任，学年主任，特別支援コーディネーター，養護教諭，支援員）

2) 実施時期：2023 年 12 月～2024 年 1 月

3) 結果と考察：インタビューデータをコーディングし、KJ 法により項目をまとめた。まず、言葉や内容が類似している発言をまとめたところ 13 のカテゴリが抽出され、さらに 5 つのカテゴリ（共有すべき情報，具体的な情報，コーディネーション委員会が機能するための情報，

教員を支える、組織風土)に分類することができた (Table 1)。この結果から表面的に見えている情報だけでなく、その生徒に関する様々な情報から多角的に見つめアセスメントやプランニングを行いたいと考えられる。また、共有したい情報として具体的な支援の方法や見通し (目標) を考えていることが分かった。

Table 1 教職員インタビューまとめ

	具体的内容	(n=14)
共有すべき情報 (子ども理解)	背景 背景や家庭環境、小学校での支援を知りたい 過去の事までせかばって知りたい、過去の経験では理解できないことがある	
	現状 その前の期間のことが次の授業に影響することがある。 今、こよう状況だとが難かいたが必要	
	日常 一日の様子を知りたい 今日のことは今日、共有する。	
	良いところ 頑張っている姿の情報が欲しい その子のいい場面を伝えたい	
	優先順位 大きなことを起こす子の情報は回るけどそうでない子は回らない 生徒指導面での情報共有は早く回るのが支援面での情報共有は時間がかかる	
具体的な情報 (支援と見直し)	不登校を生まないための支援 (1次の支援) 学年で統一された共通のツールづくりをしていきたい 若手担任に後押しを伝えたい	
	気になる生徒への支援 (2次・3次の支援) 支援会議でも報告だけでとどまっている。見直しや手立てが示されない 情報を共有して見立ててその情報が回ってればみんながそれに向かっている。	
コーディネーション委員会 が連絡するための情報	共有情報の可視化 支援委員会での情報を回覧している アナログ人間だから紙で回覧してほしい。回覧であればだけが見ているかチェックできる	
	対話による情報共有 詳細な情報は直接確認する 経験も含めて、そうじゃない情報に大事なことがあるだろうと思っている	
	学年部での情報共有・連携 中学校の風土として学年部で抱えて学年部で解決する 学年部でもあまり聞かない先生もいる	
教員を支える	担任への支援 気兼ねなく声をかけてくれる人は嬉しいし、方法を示すだけでなく話を聞いてもらえるのが嬉しい 支援の方法は情報を受けて担任で決めた。	
	キーマンへの支援 支援会議では強いところしかできないので必要に応じてケース会議を行う キーマンを学年部や学校で支えていきたい みんなは勇躍しているつもりでも狭い範囲にとどまっていることがある 会議の人数が多すぎて重畳を言いにくい	
組織風土		

#### 4. 実践研究1 (援助要請について)

##### (1) 目的

新しい環境で過ごす中学1年生に対し SOS を出せる教育を行うことによって、援助要請行動の大切さに気づき、援助要請の力を高めることを目的とし実践研究を行った。

##### (2) 方法

##### 1) 対象者

①対象生徒：A市立中学校に在籍する1年生94名 (男子57名、女子37名)

②生徒の実態把握：実践前に、対象生徒の援助要請に対する認知について援助要請期待感と援助要請抵抗感によるプロフィールをクラスタ分析により作成しアセスメントを行った。クラスタ1は43名であり、援助要請期待感、援助要請抵抗感ともに尺度得点が低かったため、認知低群と解釈した。クラスタ2は31名であり、援助要請期待感得点はあまり高くなく、援助要請抵抗感得点が高かったため、抵抗群と解釈した。クラスタ3は14名であり、援助要請期待感得点が高く、援助要請抵抗感得点が低かったため、期待群と解釈した。

##### 2) 授業者

教員2名 (筆者を含む) であった。筆者が T1、学級担任を T2 とした。なお、1回目の授業では SC が授業の補助をした。

##### 3) 時期

Table 2 に示すとおりである。

Table 2 SOS を出せる教育の実施日程

時期	実施内容
2024年 4月中旬	プレテスト
2024年 4月中旬	第1回 授業 学校生活をすてきに過ごそう
2024年 5月下旬	第2回 授業 お悩み名人になろう
2024年 5月下旬	ポストテスト
2024年 10月下旬	フォローアップテスト

#### 4) 測度

本研究では効果測定（アセスメントも含む）のため、本田・新川（2023）が作成した援助要請認知尺度・援助要請スキル尺度を使用した。

#### 5) 手続き

本田ら（2015）は援助要請スキルを学ぶだけでなく心理教育を合わせて行うことが有効であることを述べている。援助要請の流れについては援助が必要な状況であることを認識し、周囲の援助源を判別し援助要請を行うかどうかを判断したのち援助を求める行動に出る（本田,2015）。この流れを踏まえ、第1回の授業では東京都教育委員会（2018）を参考に、不安になることがあった時に校内の教員や支援員などに相談してもよいと伝え、周囲には多くのサポート源があることを理解し、援助要請スキルを身につけるためのガイダンスとすることをねらいとした。第2回の授業では社会性と情動のスキル学習（小泉・山田,2011）などを参考に、困ったりしたときに身の回りに相談できる相手がいることを知り、また、援助要請行動を認知することで援助要請に対する期待感を高め、ロールプレイを通して誰かに助けを求めるスキルを得ることをねらいとした。事例については石隈（1999）などを参考にし、社会面（集団、友人、先輩）、学習面、対教師、健康に関する内容とした。中学生にとっては進路の悩みを抱えることもあるが、本授業では中学1年生ということもあり進路の悩みについては設定しなかった。

#### (3) 結果

授業の効果を検討するため授業前、授業後、授業一定期間経過後の援助要請認知、及び、スキルの得点の変化についてアンケートを実施し、クラスと時期による二要因混合計画の分散分析を行った（Table 3）。認知低群においては実践授業により期待感が向上し、その期待感が

Table 3 各変数におけるクラスと時期による二要因混合計画の分散分析の結果

	認知低群(n=32)			抵抗群(n=24)			期待群(n=13)		
	pre	post	follow up	pre	post	follow up	pre	post	follow up
援助要請期待感	26.14	28.97	28.63	27.75	26.92	26.75	34.71	33.71	30.00
	0.58	0.79	0.91	0.70	0.95	1.10	0.92	1.25	1.44
援助要請抵抗感	16.00	16.14	16.60	22.46	21.08	20.75	11.50	14.00	15.64
	0.54	0.81	0.92	0.65	0.98	1.11	0.86	1.28	1.46
援助要請スキル	38.18	40.00	39.52	38.50	39.58	35.83	42.62	43.39	41.85
	1.01	1.10	1.31	1.18	1.29	1.54	1.60	1.76	2.09
	主効果						交互作用		
	クラス (F値・自由度)			時期 (F値・自由度)			交互作用 (F値・自由度)		
	$\eta_p^2$			$\eta_p^2$			$\eta_p^2$		
援助要請期待感	11.29**	(2,70)	0.24	3.31	(2,140)	0.05	7.51**	(4,140)	0.18
	認低,抵抗<期待						認低: T1<T2,T3 期待: T1,T2>T3		
援助要請抵抗感	24.63**	(2,70)	0.41	1.33	(2,140)	0.02	3.17*	(4,140)	0.08
	抵抗>認低>期待						期待: T1<T3		
援助要請スキル	3.59*	(2,67)	0.10	2.15	(2,134)	0.03	1.21	(4,134)	0.04
	抵抗<期待								

注) 上段は平均値, 下段は標準偏差。 認知低群=認低, 抵抗群=抵抗, 期待群=期待 pre=T1,post=T2,follow up=T3

\*\* $p < .01$ , \* $p < .05$

維持された。期待群の期待感得点は pre,post と比較し follow が下がる結果となった。期待群においては実践授業後の抵抗感も上昇傾向にあり、時間の経過とともに高くなっている。

#### (4) 考察

本授業実践の主要目的である援助要請行動の大切さに気付き、援助要請の力を高めることができるかについては、認知低群において援助要請期待得点が授業後上昇しそれが 10 月の段階においても維持されたという結果となった。また、援助要請に関する認知である「被援助に対する期待感」は介入後に上昇した。後藤・平石（2013）は、生徒の肯定的態度について、学級の援助要請規範が肯定的であると、生徒個人の態度も肯定的であり、援助不安が低まり、援助要請を行いやすいことを示しており、期待感の高まりが今後の援助要請行動につながると考える。認知低群の生徒は中学校に入学するまでの段階であまり被援助への期待も抵抗もなかった生徒であり、困りを感じる機会が少なかった生徒だと予想される。このことから、一次的援助サービスの対象である生徒に対しては SOS を出せる教育を行うことがその後の援助要請期待感を向上させることに有効であると考えられる。一方で、期待群の生徒の期待感が下がり、抵抗感が上がっていた。中学生において年齢が高くなるほど援助志向性が低くなることが指摘されている（水野ら,2006）。これらのことから、今までは他者の目を気にすることなく周囲に援助を抵抗なく求めていたが、思春期に入り、周りの目が気になることが影響しているのではないかと考える。

また、援助要請スキル得点については変化が見られなかったことから援助要請スキルの向上については難しい現状があると言える。しかし、本田ら（2019）は、日常生活上で援助要請スキルが般化し援助・被援助を経験することで援助要請に関する認知が変容する可能性を指摘しており、スキルトレーニングと同様に般化を推進することが重要であると述べている。援助要請スキルについては、援助要請の方法や具体的な行動のポイントを学習し、普段の生活で実際に活用することで強化されることが予想され、スキルの向上をもたらす可能性があることが考えられる。その後の学校生活で活用するよう働きかけることがスキルの定着につながるのではないかと考える。

### 5. 実践研究 2（情報共有の充実による支援体制づくり）

#### (1) 目的

縦と横のつながりを強化していくために情報共有ツールを活用することが、校内の支援体制づくりに有効であることを検証することを目的とする。

## (2) 方法

チームで援助するために「アセスメント」「支援の方向性」「具体的手立て」を、関係する教職員で共有しておくことが必要であると考えた。このことから情報共有に活用できるツールを学校心理学で示される石隈・田村式援助チームシート(石隈,1999)をもとに作成した。生徒支援会議が隔週に1回程度開催されており、その会議において生徒の状況から今後の支援について検討することを計画した。別室で過ごしている生徒への支援についての活用を検討し、支援記録とともに別室登校生徒仕様に改訂した情報共有シートを回覧することとした。効果検証のため次の方法によりインタビュー調査を実施した。

- 1) データの収集：担任をしている教諭と別室での支援を行っている支援員に対し、情報共有シートの評価についてインタビューを行った。
- 2) 調査手続き：インタビュー調査について実施する前の週に依頼した。調査場所は実践校の相談室でのインタビューを行った。録音時間は15分程度であった。
- 3) 調査時期：2024年11月であった。
- 4) 調査内容：情報共有ツールを使った感想及び効果と課題について、半構造化面接を行った。

## (3) 結果と考察

### 1) 情報共有シートの活用

4月の支援会議において活用を提案し、個別の支援について検討を行った。担任が複数名の生徒の情報共有シートを記入し検討していくことは難しかった。別室登校生徒への情報共有シートについては支援の記録ファイルに挟み込み、同時に回覧できるようにした(Fig.4)。情報共有シートを回覧形式にすることで担任だけでなく学年部教員や相談室担当、養護教諭などが様々な気づきを記入し、その中で担任が目標を書き込んでいく形

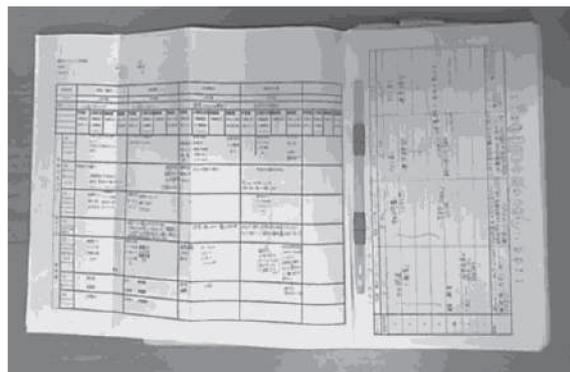


Fig.4 記録ファイルで情報共有シート回覧

とした。本来であれば一人ずつに対して援助チームのメンバーが集合して話し合いを行うことが望ましい。しかし、その時間設定も難しい中において、毎日の回覧によって生徒の状況と担任の思い、専門的な知識を確認し、支援を行えたことはとても有効であったと考えられる。

## 2) 教職員へのインタビュー

情報共有シートの活用の有効性や課題について、インタビュー内容を SCAT 分析した。その結果、得られた理論記述は次のとおりである (Table 4)。理論記述より、担任からは生徒の活動状況が把握でき、生徒の実体化によって多面的なアセスメントが可能になった。また、情報量の増加による支援の明確化がなされた。支援の記録と情報共有シートを活用したことでの効果があった。また、担任への関与の多さや考えの表出により担任の抱え込みの予防になることが明らかになった。支援員からは、記録の蓄積が振り返りを促し、援助者間で方針の明確化により理解が深まることが効果として明らかになった。情報共有シートを活用することにより情報量が増え、学年部教員だけでなく関係する教職員も書き込みをすることを通して、担任や支援員は一人で抱え込むことなく指導・支援を行うことができたことが成果である。また、回覧による書き込みをすることで縦と横のつながりを深めることが可能になると考えられる。課題としては、担任からは組織対応の必要性や実態をふまえたアセスメントの違いがあり、課題の設定や評価について教師の判断の難しさがあることが示された。支援員からは詳細の確認できる機会の必要性などの組織全体での対応や立場の違う支援者の間での着地点のすり合わせが必要であることが示された。専門的な視点からの課題の設定などについては、担任一人、支援員一人での判断は負担が大きいため、多様な視点からの意見をすり合わせ、協働的風土の中で合意形成を図っていくことが今後の課題となるだろう。この点を改善し、支援体制を作っていく必要があると考えられる。今後の活用については生徒に対する目標や効果の可視化により生徒の行動変容への動機づけとなる可能性や、校内体制の更なる充実が必要であることが明らかになった。

Table 4 担任と支援員のインタビュー

担任	<p>ツールを導入することにより生徒の活動状況の把握、生徒の成長の実体化ができ、多面的なアセスメントが可能になる。組織的対応の必要性がある。実態をふまえたアセスメントの違いがあり、課題の設定や評価において教師の判断の難しさがある。情報量の増加により支援の明確化され、視覚的情報共有による支援の効率化が図られる。活用については関係者同士での目標共有や目標設定の方法の検討がある。生徒に対する成功の可視化は生徒の成功体験につながり、行動変容への動機づけとなる。シートによる連携の効果としては視点の変化と情報の集約的提示である。担任への関与の多さや考えの表出が抱え込みの予防につながる。生徒の状態の比較により他の支援計画のモデリングとなる。</p>
支援員	<p>ツールの評価としては記録により、リフレクションの促しとなるが、組織全体での日常的活用や立場の違う支援者との間での着地点を見出すことが課題である。情報共有シートの効果絶大であり、援助者間でのニーズ方針の明確化や文字化することによる理解の深まりが期待できる。実現困難な対応ではあるが詳細の確認ができる機会の必要性がある。子どもを真ん中に置いた協働意識により多様な視点からのサポートとなる。紙面を通しての相互コミュニケーションがよりよいアセスメントのための情報の整理となり、動機づけの成功による成長をもたらすだろう。</p>

## 6. 成果と課題

本研究によって、中学入学後の早い段階でよりよい援助要請を行うことができるための心理教育とスキル教育と合わせて指導することにより、援助要請を行うことを認識していなかった生徒が一つのヒントを得たことは意味があるだろう。援助要請認知や援助要請スキルに注目した検討を行ったが、援助要請が行われた際の教職員の対応力の向上、また、生徒間での援助行動の向上が求められると考える。また、情報共有シートを活用することで支援者が抱え込みを防ぐ可能性が高まり、協働しやすくなったことは成果といえるだろう。本研究では課題未然防止教育と困難課題対応を中心に取り組みを行い、不登校生徒・不登校傾向生徒に対しての指導・支援を行うことができた。重層的な支援とするためにも、発達支持的生徒指導に関連した取り組みなども充実させていく必要があるだろう。

最後に、重層的な支援を実現するための校内体制の構築を支えるコーディネーターの在り方についての検討である。校内体制の更なる充実を図るためには人や情報をつなぐキーパーソンとなるコーディネーターが必要になるのではないかと考える。今後、コーディネーターがどのような役割を担うことが不登校支援において重要となるのかについても検討していきたい。

### 【主な引用・参考文献】

- ・家近早苗 (2013) よくわかる学校心理学 水野治久・石隈利紀・田村節子・田村修一・飯田順子編著 ミネルヴァ書房
- ・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援助サービス誠信書房
- ・本田真大 (2015) 援助要請のカウンセリング「助けて」と言えない子どもと親への援助 金子書房
- ・本田真大・新井邦二郎・石隈利紀 (2015) 援助要請行動から適応感に至るプロセスモデルの構築 カウンセリング研究第 48 巻 No.2
- ・本田真大・新川広樹 (2023) 児童青年版援助要請認知尺度、援助要請スキル尺度の開発—COSMIN に基づく PROM 開発研究及び内容的妥当性研究—教育心理学研究 71 173-189 頁
- ・水野治久・家近早苗・石隈利紀 (2018) チーム学校での効果的な援助 学校心理学の最前線 水野治久・家近早苗・石隈利紀 編 ナカニシヤ出版
- ・文部科学省 (2022) 生徒指導提要 改訂版
- ・文部科学省 (2024) 令和 5 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について