

## 2. 学校における心理教育—技法論を中心に

市 橋 直 哉

### 1. 現在の社会的状況と学校における心理教育

近代社会の急速な変化に伴い生徒にかかるストレス因も変化し、また増大している。例えば、塾通い、多くの禁止事項、生徒の努力では対処しようのない堅い社会構造、などが生徒にとってのストレス因となっていることが指摘されている（秦 1996）。これらのストレスは間接的、直接的にさまざまな問題行動、不適応反応に影響を与えている（秦 1996、松本 1996）。このような変化は自殺者数の変化も見ることができる。リクルート社による調査によると高校生の約6割が自殺について考えたことがあり、そのうち2割弱は「真剣に考えたことがある」と答えている。実際に、1997年の警察庁が把握した20歳以下の自殺者のうち3割は高校生であり、中学生、大学生、その他を大きく引き離している（警察庁 1998）。この他にも、不登校の増大（文部省 1998）、学校ストレスの調査（ベネッセ教育研究所 1998）などに見るように、現代の高校生は学校、その他の場面で、多くの心理的、社会的ストレスにさらされており、また心身ともにストレスを多く感じていることがわかる。

このような実態は、現代の生徒において、ストレスに対処するスキルが不足していたり、ストレスにあっても自己を保てるように支えてくれる安定した支え手を得る機会が奪われていることの現われと捉えることができる。家庭の教育力、地域の教育力の低下が叫ばれて久しい中、自然に任せていては、彼等が必要とするような能力・技能はなかなか育つ機会を得ることは出来ない。よって、このような状況下では「自己の状態を適切に把握」し、「ストレスなどへの適切な対処方法」についての積極的な訓練・学習の機会が必要となるが、現在の日本では、全ての生徒がこのような心理的サポートを受けられるような状況に無いことは明らかである。

このような背景から、近年「心の教育」「生きる力の教育」ということの必要性がうたわれており（中央教育審議会 1998）、生徒に対する心理面でのサポートを「学校の機能」として加えていこうという事が明確に意識されるようになってきた。

本報告では、以上のような問題に対する予防、改善にたいする具体的な手法のひとつとして、主に学校現場における実践という面から研究されてきた「心理教育」と

いう考え方について具体的な実践例を引用しながらその概念を明確にしていく。

### 2. 学校における心理教育の範囲と適用

心理教育という用語には医学、教育と大きく分けて二つの用い方がある。医学分野では、主として、分裂病者の投薬指導、家族内の情緒的やり取りへの介入、本人も含めた家族に対する疾病理解などの促進を目的として行われる教育活動として位置付けられている。教育分野においては、①個人の精神、心理状態についての心理学的知識の獲得②精神、心理的または、対人関係上の問題解決スキルの獲得③これらの知識、技能が現在、及び将来における問題の解決に役立つことを「目的」として、学級内全ての生徒、及び彼らを取り巻く重要な他者を「対象」とする、実証的心理学を「原理」においた、個別ではなく集団、または、環境調整的な「アプローチ」を中心とした、主として教育実践者を「施行者」とする教育活動として考えられるものであり、その方法、形式も多種多様なものが存在する（市橋1999）。

表1（市橋、1999を一部改変）

つまり、心理教育とは、学校環境の中で行われる、ま

区分	分 類	説 明
目 的	問題解決・予 防 中 心	はっきりとしている問題の解決、予防、再発防止
	エンパワーメント中心	はっきりしていない問題における解決能力全般の促進
対 象	選 抜 方 式	アセスメントによりプログラムの対象児を限定する方式
	非選抜方式	プログラムの対象を全生徒、もしくはクラス全員にする方式
介 入 法	個人介入法	個人に直接学習させる介入法
	関係介入法	関係を作る、改善する介入法
	環境介入法	生徒を取り巻く重要な他者へのアプローチを含む、環境を調整する介入法
進 行 法	定 常 法	どのように進行するのか、いつ何をやるのかが決まっている方法
	可 変 法	そのときそのときの生徒の状態を査定し、次に行う授業を査定の結果に基づいて構成する方法
場 所	課外授業型	心理教育の授業枠を特別に設けるタイプ
	授業混合型	既存の授業の中で心理教育効果をねらうタイプ
	授 業 外 型	授業外の学校生活において心理教育効果をねらうタイプ

たはそれを利用した心理学的なアプローチであり、主として集団をターゲットに行われるという点で従来の狭義の学校カウンセリングと区別される。逆に、学級の雰囲気作りなどのような、従来から教師・教育実践者が学級経営として取り組んできた課題の一部は心理教育として再定義できる内容を含んでいる。

### 3. 心理教育の技法

前節では心理教育の形式的な広がりを見概観した。本節では、行動分析学をベースにおき、具体的に心理教育における技法をその実践例を交えながら概観し、それらから期待される効果を考察する。

生徒の行動をより適応的な、または、よりよい方向に変容させるもっとも基本的な原理は「強化の原理」であるといえる。「強化の原理」とは、ある生徒のある行動は、その行動をした時の環境の応答によってより頻繁になることもあれば、より少なくなることもある。環境の応答がその行動をより頻繁にするならばその応答は「強化」と呼ばれる（Skinner (1969)、東 (1991)、杉山・島宗・佐藤・マロット&マロット (1998) 等参照）。

このように個人の行動を、それを強化する環境という観点から分析すると、直接、個人の行動を強化する要因だけではなく、仲間によって強化される場合、および、それ以外の更に大きな学校システムや家族システムによって強化される場合が考えられる。個人の行動を強化するこの三つの環境はそれぞれ、前節で示したような学校における心理教育の「個人介入法」「関係介入法」「環境介入法」の三領域に対応している。

これらは、個人から始まり、それを取り巻く仲間、そして、クラスを包含する環境に対する強化構造への介入と考えることができる。心理教育活動はこれらを通して、個人の不足している心理的なスキル、安定感などに働きかけることを目的としている。関係や環境に働きかけるのはあくまでも個人の心の問題に対するアプローチのためである。

#### 3.1. 個人介入技法

個人介入技法とは個人の認知、行動、感情（生理）に対する直接的な強化と教示を介した介入法であると定義できる。また、狭義の学校カウンセリングのような個人に対する心理療法もこの技法に含めることができる。以下では、個人介入技法を生徒の心のどの側面にアプローチするかによって「認知介入法」「行動介入法」「感情介入法」に3分して説明をする。この類別は便宜的なものであり、どの介入法であってもそれぞれの成分を含んで

いる。実施者は自分が生徒の、どの側面にアプローチをしており、どの側面への効果の波及を狙っているかを明確に意識する必要があり、この類別を意識することにより、実施者は自分のアプローチはどの部分が欠落しているかをチェックするのに役立つものと思われる。

##### 3.1.1. 認知介入法

個人介入法の中でもっとも頻繁に用いられているのが認知介入法であるといえる。このアプローチは生徒の認知・考え方に対して働きかける方法である。この技法は集団に対して行われる認知再構成法（Wolpe、1982）、または、認知療法（Beck、1976）と言えるものである。

例としてもっともわかりやすいものは、Ellis.A（例えばEllis&Harper 1975）の論理情動療法をベースとした学校における一連の授業実践である論理情動教育（REE）である。REEは経験学習、つまり、生徒を参加させ、積極的に集団の相互作用を活性化させる事によって行なわれる教育活動である。そのステップは5段階からなっている。①感情を表す語彙と、自分がどのくらい、今それらの感情を感じているかを評価する方法についての講義。②論理療法におけるABC理論の枠組みを用いた思考と感情の関係についてのデモンストレーション。③「過度の一般化」「自己を恐れさせるような考え」「自己卑下」「完全主義」などの認知の歪みについての講義と集団討議、デモンストレーション、ロールプレイ。④出来事—思考—感覚—行動スキーマ（HTFBスキーマ）にのっとった個人の行動の分析の指導。論理的、非論理的思考についての講義。非論理的思考を論理的にするための方略としての変化のスキルと論駁の方法についての講義。⑤ABC理論など、論理療法の基本理論の生徒に関連した特定のトピックスに対する適用。情緒的問題・実践的な問題解決法など。問題解決法として「問題はいつもあることを認識し、受け入れる」「概念化された問題解決法を用いてシステムティックに問題解決が可能である事」を教授する。

REEは個人介入法、中でも認知介入法に徹している心理教育技法である。その目的は、生徒が自らの感情状態を把握しうる言葉を増やし、実際にそれを同定するスキルを身につけ、その原因となる認知的なスキルのまずさを自らが調べ、修正して行く方法を身につけることである。そのために、REEではまず、一連のルールを教示する方法をとる。ルールとは、個人に今までは利用できなかった強化資源に目を向けるように教えることである。ルールに従うことで生徒はこれまでよりもよりよい仕方の問題を解決するなどのことが可能となると期待さ

れる。

生徒が未知の場面で役に立つルールは講義形式の教授でも十分に行動の形成に役立つことが期待できる。なぜなら、生徒は、そのような場面での固定した振る舞いをまだ身に付けていないので、ルールに従う可能性が高くなるからである。ところが、もう既にできあがっている行動に対して、別の行動を身につけさせるようなルールをただ教えただけでは従いにくい。その場合は、後述する行動介入法や関係介入法、環境介入法を併用し、体験的な学習が必要になってくる。

### 3.1.2. 行動介入法

上記の認知的介入法は、ルール指導という方式を取っている。それに対して、行動介入法は、生徒の行動パターンに対してアプローチをする方法である。もっとも代表的なものは、主張訓練に代表されるソーシャルスキルトレーニングである。実際にモデルを示したりするだけでなく、「挨拶行動」に対してトークンを与えるなどの行動療法的な技法もこの範疇に含まれる。

例としては、Matson& Ollendick (1988) の、主張性に過剰や欠如などの問題を抱えた児童に対する訓練プログラムがある。プログラムは12セッションからなっている。

①メンバーの紹介・理論的根拠の説明・目標と期間の説明・グループのルールを決める・「声に出して考える」スキルの指導とロールプレイ②会話スキル訓練・非言語的な会話スキルの教示とモデルの提示、およびそれについての集団討議・スキル訓練の中で、分け与え、協力、順番を守ることを導入する③感情の認識スキル訓練④エントリースキルの訓練⑤役割行動の訓練⑥訓練の継続⑦「ノー」と言う訓練⑧訓練の継続⑨「ほめる」訓練⑩訓練の継続⑪スキルの統合の為に訓練⑫スキルの査定。

各セッションではこれらの訓練を行う為にゲームやロールプレイを主体とした活動内容が準備されている。このようなゲームやロールプレイでは、生徒は適応的な行動を取るように要求され、見本が示され、強化される。また、各回毎に宿題を出し、学校場面以外の場所でのスキルの定着を図っている。

ここでは、第3セッションにおけるゲームの例を示そう。第3セッションの目標は「感情の認識スキルの訓練」である。実施者はさまざまな感情を示した絵を見せてそれを判別させる。そして、生徒にある感情を演じてもらい、それを他の生徒に当てさせるゲームを導入している。最後に、演じる人がいろいろは感情を想像して会話をするといった構造化されたロールプレイ場面を導入する。

ここでは、まず、実施者が非言語スキルの使用について評価して感情を識別するモデルを示す。その後、生徒に残りの場面についてのロールプレイを行わせ、その出来栄えについてフィードバックを行っている。

スキル訓練ということの主眼においてなくても数人のグループをつくり、各グループのメンバーそれぞれに少しずつの情報を与え、メンバーが協力しなくては解決できない課題を課すことで「協力する」ということを体験させる、などのようなエンカウンターグループ的な手法も行動介入法の一つといえる。

行動介入法はこのように、習得させたい行動、目標となる行動を取る機会を人工的に用意し、その行動を取りやすくするとともに、強化する技法が中心となる。実際に体験を通じての学習であるので一般的な言語のみの講義よりは定着の度合いがいいことが予想される。実際は、認知的な理解と体験とを組み合わせるのが望ましいと考えられる。

### 3.1.3. 感情介入法

感情に対する介入法とは、生徒の生理的な状態としての感情に焦点を当てて介入する方法である。ある感情を別の感情に置き換えることの促進、または、指導し、励ますことによって行われる。

最も簡単な例は、テスト不安に対する介入として、リラクセーションを指導することである。これは一種の行動介入であるが、ターゲットとして個人の感情状態にまず働きかけ、その後、他の行動の遂行を円滑に行こうとする点で異なっている。

例えば、山中&佐伯 (2000) は中学一年生を対象としたストレスマネジメント教育を紹介している。ストレス軽減と予防を目的としたこのプログラムは全2回で構成されている。その中で動作法に基づいた肩の上下運動プログラムを指導している。

感情に対する他の介入技法には行動療法における脱感作療法、フラッディング技法、また、フォーカシング、ゲシュタルト療法の各技法等が応用可能であるが、実際に行われている心理教育において感情や生理状態を主眼としてアプローチしている例は少ない印象を受ける。

### 3.2. 関係介入技法

前述した個人介入技法は、基本的に個人の考え方や行動パターン、感情状態に対しての個別指導を集団に拡張したものである。心理教育は集団への働きかけを基本としている。その集団に対して、個別指導の拡張のみの指導では集団を十分に生かすことにはならない。前思春期

から思春期にかけては仲間関係が生徒の行動に対して大きな影響をもってくる。実際に、この時期の生徒の心理的な問題の多くに友人関係が影響を与えていることが知られている（嶋田ら、1992、岡安ら、1992）。クラス内の友人関係を改善することによって生徒の心理状態を改善することにつながる。また、適応行動を仲間強化されることにより、スキルの訓練が容易になり、その定着はよくなることが予想される。例えば、生徒がクラス内で発言・主張ができないのは、生徒間で互いに行動をけん制していることが原因であることがありうる。エンカウンター技法、特に主張行動を強化することをゲームなどに取り入れることにより、このような非適応的な強化機構を変えることができる。

従来の学級経営でも行われているクラスの雰囲気作りのいくつかの技法も、関係介入法といえる。クラスの雰囲気が暖かく促進的であることは生徒の心の安定につながる。

このような効果を生むエクササイズとしては、車座に座って手拍子とともに次々と役名を呼び合っていくゲームや、インタビューを通した他者紹介、相手の長所を見つけてそれをメモし、それをペアになって交換するゲームなどがある。

また、福田（1997）はいじめ対策・予防を目標とした作文指導を行っている。その際、生徒に作文を書かせるだけでなく、それを全体にフィードバックすることを通じて生徒の間にいじめに対して率直に語り合える文化が醸成された。他者の考えを知ること、互いの共感性が増し、生徒間で交換できる意見の幅が増したと考えられる。

関係に介入することで、生徒が互いに適応的な行動を強化しあうという正のループが作られるならば、関係介入法は個人介入法よりも大きな効果が期待できる。

### 3.3. 環境介入技法

環境介入技法とは、教室での実施を支える環境に対して介入する技法である。そのような環境には、学校の教師集団、生徒の家族、地域社会、更には行政システムまでも含むことが可能である。これらは教室システムのスーブラシステムと考えることが可能である。スーブラシステムに介入することで、教室システムに影響を与えることが可能である。

このような働きかけの最も代表的なものは教師集団に対する介入である。佐藤（2000）は教師集団の調整を通して不登校児が減少することを報告している。また、Dreikurs（1972）は、Adler.Aの個人心理学（例えば

Adler、1969、Manaster&Corsini、1982など）によって理論付けられている心理教育「効果的な民主的方法」の下位技法である「論理的な結末」も環境介入法の一種である。生徒に対して教師や周りの重要な他者が「意図的な結末」ではなく「自然な結末」及び「論理的な結末」を持って接するというものである。よって、この技法は教師などの子供をとりまく重要な他者に対して、そのような「結末」の概念と、その考え方に沿った子供との接し方を教育するという方法をとることになる。この技法は特に「注目を引く」という目標を無意識にもっている生徒児童に効果的であるとされている。

また、ピア・サポート、もしくはピア・カウンセリング（Cowieら、1996、亀口・堀田、1998）を制度化するなど、学校システムに心理教育的な機能を目的としたシステムを組み込むことなども環境に対する介入といえる。ピア・カウンセリングシステムとは、生徒のカウンセラーとしてピア、つまり、生徒を教育するシステムである。基本的なプログラムは①全校的指針の中にしめるピア・カウンセリングシステムの位置を明確にし、それに関係者が合意すること。②ピア・カウンセラーを全校から募り、それを1日、ないしは数日間かけて訓練すること、③学校の制度の中にピア・カウンセリングを受けるための機構を準備し、それを全校生徒に周知させることからなっている。

家族に対する介入も重要な心理教育技法である。生徒の家族に対して働きかけ、学校と家族の連携を促進したり、個々の家族機能そのものを向上させようというアプローチである。Fine(1980)は、このような家族教育、特に親教育の主なプログラムとして①Ginott.Hの両親の子どもを受容できるという自己覚知の促進を中心とした親教育プログラム、②両親に対して適切な強化方法を教授することによる行動変容法、③ロジャーズ派の影響を受け、受容と共感の技術を両親に教授するGordon.TのP.E.T(Parent Effectiveness Training)、④Berne.Eの交流分析を応用したいくつかの親教育プログラム、⑤Dreikurs.RらによるAdler.Aの個人心理学を基礎としたSTEP(Systematic Training for Effective Parenting)、⑥Glasser.Wの現実療法を基礎とした、現実問題への対処を可能にする両親の責任感と自己訓練法の獲得を目的としたPIP(Parent Involvement Program)、をあげている。Levant(1986)は、親教育のオリエンテーションとして上記の他に、精神力動派、コールバーグ派、システム派、論理情動派、などを挙げている。

日本においては、亀口（1987）がL'Abateの家族啓発プログラムを日本の家族に適合する形で再構成した“家

族機能活性化プログラム”を作成し、検討を重ねている。このプログラムは構成的エンカウンターや家族療法の技法を援用した以下の15の課題から構成されている。それは、①「信頼感」を体験する、②「自由」を体験する、③触れる事で家族を当てる「家族探し」、④「粘土創作」を楽しむ、⑤緊張感を体験する「ロボット」、⑥「動物家族」のイメージ、⑦家族成員の意思表示を明確にする「イエス・ノー・ゲーム」、⑧家族成員それぞれの役割を視覚化する「家族造形法」、⑨家族内で「自己表現」を体験する、⑩他の家族成員の「楽しみ」を知る、⑪家族内の「役割分担」を明確にする、⑫日常生活における「相互理解」を深める、⑬家族の「意思決定」法を改善する、⑭「家族イメージ」をつかむ、⑮家族と「社会とのつながり」を考える、である。

環境介入法の最も規定にあるものは「教育に対する意思の統一」にある。教師集団、家族、地域が子供に対して一貫した姿勢を示すこと、言い換えれば一貫して同じように行動を強化することが必要である。また、それと同時に生徒自身もまた、そのような教育の方針に意義を見出し、同意している必要がある。前述した「論理的な結末」技法、ピア・カウンセリングプログラムにおいても生徒がそのプログラムの意味を認め、契約関係にあることによって始めて機能するものである。この意思の統一の下にすべての心理教育技法が成り立っているといっても過言ではない。

#### 4. 心理教育技法の組み合わせについて

前節までにさまざまな技法を紹介した。では、実際の心理教育ではこれらの技法をどのように組み合わせるべきであろうか？これについては統一した見解があるわけではない。それは、個々の心理教育実施者が、どのような心理学的な理論背景を持って教育に臨むかということが大きく影響を与えるからである。理論背景により、この3つの介入法のどの部分に重点がおかれ、どの部分が軽視されるかが決まってくる。

以下では、筆者の私見ではあるが、どのようにこれらの技法を組み合わせるかについて簡単に述べたい。

心理教育の各技法はどの部分を用いてもそれなりの効果は期待できる。もっとも単純な認知介入法であっても、生徒の自己理解の促進につながったことが確かめられている（市橋、1999）。実施者それぞれの個々の技法における向き不向き、慣れ不慣れも技法の選択に大きな制限をもたらすだろう。

心理教育技法を選択する際の最も基本的な原則は「生徒により適応的な行動を取りやすくする為にはどうした

らいいか」を考えることである。また、「実施者の立場でもっとも変えやすいところはどこか？」を考えることである。個人介入も関係介入も、環境介入も、すべてはこれら原則にかなうように構成される。生徒を取り巻くどの部分をどのようにしていったら生徒はより適応的な行動を学ぶ機会が増えるだろうか？そして、その行動が強化される機会が増えるだろうか？と考えるのである。教師間で言うことがまちまちな為に生徒が混乱しているならば、教師に対する介入が最優先されるべきである。仲間の間で非適応的な行動が強化されているならば、その強化構造を変容させるように関係介入を行うことが有効である。

そして、このように構成されたプログラムを実施してみ、実際に生徒の状態に変化があったかを常に査定することも重要である。効果がないならばなぜ効果がないのか、すぐにプログラムを変更しなくてはならないのかを検討する必要がある。先行研究でいかに効果があがっている方法であっても種々の原因によりうまく機能しないことがある。また、前の年はうまくいったとしても、今年うまくいくとは限らない。常にこのような査定は必要である。

#### 5. まとめ

本論では心理教育をその技法の広がりという観点から概観した。そこで、心理教育技法は、個人に影響を与える環境のそれぞれに対する介入という視点から「個人介入技法」「関係介入技法」「環境介入技法」に分けられることが理解された。また、心理教育技法は①「生徒により適応的な行動を取りやすくする為にはどうしたらいいか」②「実施者の立場でもっとも変えやすいところはどこか？」という原則に沿って配置されるのが望ましいことが述べられた。

しかし、心理教育を学校現場で実施する際にどのような問題が生じやすく、いかにして解決するかについての研究は進んでいないのが現状である。心理教育研究はやっと研究の端緒につき、技法が提出され、その効果が実証されつつある段階である。今後は、多くの現場の教師・心理士が心理教育を実践し、個々の事例を詳細に検討することで、心理教育のプロセスがどのように進行するかという研究が必要であろう。

#### 参考文献

- Adler, A. & Ansbacher, A.L. (ed) 邦訳 野田俊作 監訳 岸見一郎 訳 1996 個人心理学 講義. 一光社  
Beck, A.T. 邦訳 大野裕 1990 認知療法 岩崎学術

出版社

- Cowie, H. & Sharp, S. Ed. 1996 邦訳 高橋通子  
1997 学校でのピア・カウンセリング. 川島書店
- Dreikurs, R. M. D & Cassel, C 邦訳 松田荘吉 1991  
やる気を引き出す教師の技量. 一光社
- Ellis, A. & Harper, R. A. 邦訳 北見芳雄 監修 1981  
論理療法—自己説得のサイコセラピー. 川島書店
- Fine, M. J. 1980 The parent education movement:  
An introduction. In Fine, M. J. Ed 1980 HANDBOOK  
ON PARENT EDUCATION. Academic Press p3-p26
- Manaster, Guy J. & Corsini, Raymond J. 邦訳 高尾  
利数, 前田憲一 1995 現代アドラー心理学 上・下. 春秋  
社
- Matson, J. L. & Ollendick, T. H. 邦訳 佐藤容子 佐  
藤正二 高山巖 1993 子どもの社会的スキル訓練—社会  
性を育てるプログラム 金剛出版
- Skinner, B. F 邦訳 玉城政光 監訳 1976 行動工学  
の基礎理論—伝統心理学への批判 祐学社
- Wolpe, J. 邦訳 内山喜久雄 1987 神経症の行動療  
法 黎明書房
- ベネッセ教育研究所 1998 閉塞状況の中の生徒た  
ち. モノグラフ中学生の世界 Vol.59
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・丹羽洋子・森俊夫&矢富直美  
1992 中学生のストレスの評価とストレス反応と  
の関係 心理学研究, 63, 310-318
- 株式会社リクルート学び事業部 1996 自殺・ピア  
ス・ファーストフード<高校生総研REPORT>
- 教育アンケート調査年鑑 編集委員会 編 1996 教育  
アンケート調査年鑑 創育社
- 亀口憲治 1987 家族機能活性化プログラムの作成  
と検討. 日本家族心理学会 編 1972 親教育と家族心  
理学. 家族心理学会年報, Vol.5 金子書房 95-111
- 亀口憲治・堀田香織 1998 学校と家族の連携を促  
進するスクールカウンセリングの開発 I—理論的枠組  
みを中心に—. 東京大学大学院教育学研究科紀要 第38

巻 451-465

- 警察庁 1998 警察白書
- 佐藤学・新潟県長岡市立南中学校 2000 地域と共に  
“学校文化”を立ち上げる 明治図書出版
- 山中寛・佐伯遼子 2000 中学校におけるストレス  
マネジメント教育の実際: 掲載 山中寛&富永良喜 編  
著 2000 動作とイメージによる ストレスマネジメ  
ント教育 基礎編 第7章 97-110
- 市橋直哉 1998 心理学の知識がセルフコントロー  
ルに及ぼす影響—心理教育の効果に関する実証的研  
究. 東京大学教育学部大学院修士論文 未公開
- 市橋直哉 1999 学校における心理教育的アプロ  
ーチの構造—形式的側面を中心にして— 東京大学教育  
学部紀要 vol.39, 245-253
- 松本直子 1996 高校生の学校ストレスと登校忌避的  
感情に関する研究. 臨床教育心理学研究 Vol. 22, No. 1,  
69-75
- 秦政春 1996 ストレス社会の子どもたち
- 教職研修 1996 3月号増刊号 変化の時代の子ども達  
教育開発研究所
- 杉山尚子 島宗理 佐藤方哉 リチャード・W・マロット  
マリア・E・マロット 1998 行動分析学入門 産業図  
書
- 中央教育審議会 1998 「新しい時代を開く心を育  
てるために」—次世代を育てる心を失う危機— (中央  
教育審議会 (答申) 平成10年6月30日)
- 嶋田洋徳・岡安孝弘・浅井邦治・坂野雄二 1992 児  
童の心理的学校ストレスとストレス反応の関係 日本  
健康心理学会第五回大会発表論文集
- 東正 1991 行動教育への招待 川島書店
- 福田博行 著 尾木直樹 監修 1997 いじめない  
自分づくり 学陽書房
- 文部省 1998 生徒指導上の諸問題と文部省の施策  
について