

「高校生用大人の支援に関する尺度」の作成

Development of the “Scale of Supportive Involvement from Adults for Senior High School Students”.

藤 江 玲 子*

Reiko FUJIE*

要 旨

本研究の目的は、大人の支援的な関わりと高校生の適応との関連を検討するための尺度を作成することであった。尺度の作成にあたっては、以下の2つの調査を実施した。第1の調査では、予備的調査として尺度作成のための項目プールを収集した。第2の調査では、項目プールをもとに質問紙を作成し、大人の支援に関する尺度構成を行った。作成された「高校生用大人の支援に関する尺度」は、「家族の支援」（5項目）、「教職員の支援」（5項目）、「地域の大人の支援」（5項目）の3つの下位尺度によって構成された。また、内的整合性、再検査法による信頼性、内容的妥当性が確認された。

キーワード：高等学校、生徒、大人、支援、尺度

I 問題と目的

人は、生きていく中でさまざまなライフイベントに出会う。また、時に、社会経済的な問題や健康上の問題、家族の問題や対人関係上の問題などを抱える。そのような逆境やさまざまな問題の中で、より適応したり、回復したりすることができる人々がいることに、研究者たちは着目した。そのような力は、「レジリエンス」と呼ばれ、近年、心理学や精神医学、その関連領域で多くの研究が重ねられている。

「レジリエンス」という言葉は、ラテン語の *resilire*（跳ね返る）を語源としている。レジリエンスは幅が広い言葉で、多様な現象を包摂している。その中には、逆境下でもうまくやり抜く能力、問題と折り合いをつける過程、大惨事からの回復、トラウマ後の成長、そして頓挫したり不適応に陥ったりする危険性が高かったにもかかわらずうまく成長を遂げること、という多様な内容が含まれる。発達研究においては、レジリエンスとは、問題や不適応のリスクが高い文脈でプラスの発達を遂げることを意味する（Masten, 2014）¹⁾。

Kain & Terrell (2018)²⁾ は、レジリエンスを「逆

境にもかかわらず、積極的に心理的、感情的、社会的、精神的な成果を上げることのできる能力」と定義し、先行研究を踏まえ、レジリエンスの発達を支える4つの要素を挙げている。それらは、「支持的な大人と子どもの関係」「自己効力感と事態をコントロールできるという感覚」「適応力と自己調整能力」「信頼や希望を与えてくれる文化的伝統などの存在」である。Kain & Terrell²⁾ は、「大人と子どもが健全な関係性を結ぶということは、子どもの中に自己調整能力、自己効力感、事態をコントロールできるという感覚が育っていくことを意味している」と述べ、大人と子どもの関係の重要性を記している。また、Fraser, kirby, & Smokowski (2004)³⁾ は、「社会的な支援やつながりを提供する大人が少なくとも1人いることは、さまざまなリスクの状況にわたって子どもの防御推進要因になることが一貫して確認されている」と述べている。このように先行研究は、支援的な大人の存在が、子どものレジリエンスの発達において重要な意味を持っていることを伝えている。

支援的な大人の存在の重要性は、ドロップアウト予防の研究の中でも、強調されている。藤江・藤生 (2020)⁴⁾、藤江 (2023)⁵⁾ は、高校生のドロップアウトの予防に

*弘前大学大学院教育学研究科
Graduate School of Education, Hirosaki University

関する先行研究を概観し、支援的な大人の存在がドロップアウトの予防に寄与していることを報告している。たとえば、Lever, Mark, Sander, Lomberdo, Randall, Axelrod, Rubenstein, & Weist. (2004)⁶⁾の予防プログラムでは、高等学校入学の1年前から卒業後1年までの計5年間にわたって、ハイリスクな生徒に対し、希望に応じて個別の学習指導や職業指導、定期的なカウンセリング、卒業後の社会への適応まで継続されるケア等が提供される。プログラムは、その仕組みを通じて、地域の人を含む多様な大人を支援者として生徒につなぐ。Lever et al.⁶⁾は、このプログラムによってドロップアウト率が低減したことを報告するとともに、「プログラムの最も強力な要素は、肯定的な大人との密接なつながりによるケアによって生徒のレジリエンスが高められることである」と述べている。また、Knesting & Waldron (2006)⁷⁾はドロップアウトのリスクが高い生徒たちが学校を継続している要因について、「生徒は学校に自分が留まることを望み、援助してくれる人々がいることを認識していた」と報告している。

米国カリフォルニア州サンディエゴ市の Unified 学校区は、ドロップアウト率を大きく低減させた地域である。2011年の時点で、米国の大都市の高等学校のドロップアウト率が10.6%であるのに対して、Unified 学校区のドロップアウト率は、5.9%であった (Institute on Community Integration, University of Minnesota)⁸⁾。この学校区では、リスクの高い9年生の生徒を対象としてミネソタ大学のドロップアウト予防プログラム (“Check & Connect”) が導入された。プログラムの重要な要素は、職業体験、モデルとなる先輩の訪問、支援者との関わりなどを通じて、未来を思い描けるようになり、目標を持ち、学校への出席率を高めることであった。生徒たちは校内のペアレント・サポートルームに集い、学校内外の大人から支援的な関わりを受ける (2012年の筆者の現地における情報収集による)。

教師、家族、地域の大人のそれぞれが、どのように子どもの学校への適応と関連があるかということも先行研究は示唆している。たとえば教師については、Croninger & Lee (2001)⁹⁾が、過去に学業上の困難を抱えていた生徒が学校を継続するためには、教員からの指導や支援がとりわけ有益であったことを報告している。また、Sroufe, Egeland, Carlson & Collins (2005)¹⁰⁾も、教師との関係が学校の継続に寄与する重要な要因であることを伝えている。

家庭における大人との関係については、Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson (2000)¹¹⁾が、幼児期の親の養育の質が将来のドロップアウトと関連していることを示している。また、Gregory & Rimm-Kaufman (2008)¹²⁾は、幼児期の母子の相互作用の質が、高等学校の卒業を促進することを見出し、家族に方向づけたアプローチと、両親の反応性を改善する介入が有望であろうと提言している。

地域における大人との関係については、Levin (2012)¹³⁾が、地域の大人が伴走型の支援を行うメンタリング・プログラムが、ドロップアウトの予防において有効であることを指摘している。このように子どもたちの学業の継続を支えるために、大人による支援的な関わりが重要であることが、海外のドロップアウト予防の研究の中で示されてきた。

日本では文部科学省が、「地域学校協働活動」の推進をうたい、組織的・継続的に地域と学校が連携・協働していくことが重要であると提言している (文部科学省)¹⁴⁾。そのような活動を推進する上でも、家庭・学校・地域における大人の支援的関わりが、どのように子どもたちの発達や適応に寄与するかという点について、より多くの知見が必要と言える。

日本においては、これまで、大人との関わりと子どもの発達や心理との関連は検討されてきた。たとえば、養育の質と就学前児のソーシャルスキルの関連 (細川・桂・志澤, 2016)¹⁵⁾、教師との心理的距離と高校生の学校環境適応感との関連 (中武・佐藤, 2005)¹⁶⁾、学校支援ボランティアと児童のストレスとの関連 (竹内・村山・安永・野中・倉岡・大場・鈴木・西・小宇・李, 2012)¹⁷⁾、学校支援ボランティアと中学生の学校所属感や学習に対する動機づけとの関連 (岡田・時岡・大久保, 2016)¹⁸⁾ などである。しかし、家庭・学校・地域の各領域を通じて、大人の支援的関わりが子どもの学校への適応や心理とどのように関わっているかということは、充分検討されてきていない。とりわけ、高等学校のドロップアウトの問題は、個人と社会に深刻な負の影響を与える (藤江)⁴⁾ がゆえに、高校生を対象とした研究の進展が必要と言える。

以上のことから、本研究の目的を、大人の支援的な関わりと高校生の適応との関連について、検討するための尺度を作成することとする。作成にあたっては、以下の2つの調査を実施する。第1の調査では、予備的調査として尺度作成のための項目プールを収集する。第2の調査では、項目プールをもとに質問紙を作成し、大人の支援に関する尺度を作成する。

Ⅱ 尺度作成のための項目プールの収集（予備的調査）

1 方法

1) 調査時期と調査対象

調査は、2015年6月に実施した。調査対象は、地方の公立高等学校1校生徒112人である。内訳は、1年生38人（男子17人、女子21人）、2年生39人（男子17人、女子22人）、3年生35人（男子10人、女子24人）である。

2) 調査内容

高校生が支援的と感じることができる大人の関わりについて項目プールを作成するため、「これまで大人の人にしてもらってうれしかったこと」を、「家族」、「先生」、「地域の大人」の3項目について、それぞれ3つ以内、自由記述により回答を求めた。調査は、2015年6月に実施した。

3) 手続きと倫理的配慮

調査の実施にあたり、学校長に、調査への参加は本人の自由意思であること、回答しなくてもいかなる不利益も生じないこと、調査は研究を目的として実施されるもので、個人情報特定されたり、外部に漏れたりすることは一切ないことを伝えた。また、担当教職員と生徒に、質問紙に明記されている倫理的配慮を伝えていただくことを依頼した。

なお、本調査を含む一連の研究は、筑波大学大学院人間総合科学研究科研究倫理審査委員会の審査と承認を得た上で行われた（承認番号：東26-12 課題番号119）。

2 結果

予備的調査によって得られた回答の分類の結果を表1～3に示す。

得られた回答数は「家族」107件、「先生」68件、「地域の大人」98件で、計273件であった（1人あたりの平均は2.4件）。自由記述の項目について、大学院生2人、教員3人（教職経験は19年～32年）でKJ法を援用して分類を行った。

表1 「家族にってもらってうれしかったこと」自由記述の分類

分類	項目	反応数
支えてもらった	生活の面倒を見てくれる	19
	必要な物を買ってもらった	10
	学業を支えてくれる	8
	経済的な援助	3
	産んで育ててもらった	3
大事にってもらった	どこかに連れて行ってもらった	12
	心にかけてくれること	10
	祝ってもらった	4
	遊んでもらった	1
理解してもらった	ほめてもらった	7
	話を聞いてもらった	5
困った時に助けてもらった	困った時に助けてもらった	5
	相談にのってもらった	5
	悩みを聞いてもらった	1
応援してもらった	応援してもらった	4
その他	話ができること	3
	いてくれるだけでうれしい	3
	その他	4
合計		107

表2 「先生にってもらってうれしかったこと」自由記述の分類

大項目	項目	反応数
困った時に助けてもらった	困った時に助けてもらった	6
	相談にのってもらった	8
	勉強を教えてもらった	5
	わからないところを教えてもらった	4
	アドバイスしてもらった	1
認めてもらった	ほめてもらった	20
大事にしてもらった	ものをもらった	5
	話しかけてもらった	3
	楽しい気持ちにさせてもらった	3
	かわいがってもらった	1
	あいさつしてもらった	1
自分のことを理解してもらった	話を聞いてもらった	4
	自分のことを理解してもらった	2
応援してもらった	応援してもらった	1
	心配してもらった	1
	気にかけてもらった	1
その他		2
合計		62

表3 「地域の大人にしてもらってうれしかったこと」
自由記述の分類

分類	項目	反応数
関わってもらった	あいさつをしてもらった	30
	あいさつを返してもらった	8
	話をしたり交流したりした	4
	話し相手になったり遊んでもらったりした	1
	親切にしてもらった	12
親切にしてもらった	野菜や果物をもらった	5
	親切にしてもらった	4
	物をもらった	3
	食べ物をもらった	2
	困った時に助けてもらった	5
助けてもらった	手伝ってもらった	5
	認めてもらった	5
認めてもらった	感謝された	3
	子どもたちのために行事を開いてくれた	3
大事にってもらった	通学路の雪かきをしてもらった	2
	受け入れてもらった	2
受け入れてもらった	地域の行事に参加させてもらった	1
	行事で温かく迎えてくれた	1
その他	その他	3
合計		98

最終的に「家族」の反応数は、6 カテゴリー（「支えてもらった」、「大事にってもらった」、「理解してもらった」、「困った時に助けてもらった」、「応援してもらった」、「その他」）に分類された。「先生」の反応数は、6 カテゴリー（「困った時に助けてもらった」、「ほめてもらった」、「気にかけてもらった」、「自分のことを理解してもらった」、「応援してもらった」、「その他」）に分類された。「地域の大人」の反応数は7 カテゴリー（「関わってもらった」、「親切にってもらった」、「助けてもらった」、「認めてもらった」、「大事にってもらった」、「受け入れてもらった」、「その他」）に分類された。この項目プールをもとに尺度構成を行う。

Ⅲ 大人の支援に関する尺度の作成

1 方法

1) 調査時期と調査対象

調査は、2015年7～8月に実施した。調査対象は、地方の公立高等学校3校の生徒373人である。この3校は、1市とそれに隣接する1郡にまたがる全日制普通科高等学校2校、全日制職業科高等学校1校で、いずれも進路は、就職から進学と幅広い。実施が可能なクラスでの調査を依頼した。3校を合わせた生徒の人

数は、1年生283人（男子174人、女子109人）、2年生44人（男子25人、女子19人）、3年生46人（男子23人、女子23人）である。

その後、尺度の再検査信頼性を検討するため、1校の1年生1クラス34人（男子14人、女子20人）を対象として、2週間の間隔をあけて再検査を行った。調査は2015年9月に実施した。

2) 調査内容

予備調査で収集した「家族」、「先生」、「地域の大人」それぞれの項目プールをもとに、15項目から構成される尺度を作成した。それぞれの質問について、「はい」「どちらかといえばはい」「どちらかといえばいいえ」「いいえ」の4件法によって求めた。

3) 倫理的配慮及び手続き

調査の実施にあたって学校長に、調査への参加は本人の自由意思であること、回答したくない項目があれば無理に回答する必要はないこと、調査開始後や調査終了後でもいつでも不利益を受けずに随時撤回できること、調査は研究を目的として実施されるもので、個人情報特定されたり、外部に漏れたりすることは一切ないこと、対象者の調査票への回答をもって同意を得たものとするを伝えた。また、担当教職員と生徒に、質問紙に明記されている倫理的配慮を伝えていただくことを依頼した。データの扱いについては細心の注意を払い、個人情報を削除した上電子化しネット流しのおそれのないパソコンで分析が行われた。研究終了後一定期間経過後、復元できないような消去を行う。質問紙は鍵の掛かるロッカーに厳重に保管し、集計後、粉碎・破棄した。

4) 分析方法

分析は、統計処理ソフト SPSS 12.0J for Windows を使用して行った。

1 ページの質問すべてにわたって同じ数字で回答しているもの、明らかに規則性がある回答をしたデータは、入力しなかった。記入漏れや誤記による欠損値がみられた回答は、欠損値以外の項目について分析の対象とした。

下位尺度が関連し合っていることが想定されたため、プロマックス回転による因子分析を行った。スクリープロットの傾きから3因子解を想定し、因子負荷量が.40未満の項目を1項目ずつ取り除きながら因子分析を繰り返した。

2 結果

分析の結果を表4に示す。

因子分析の結果、解釈可能性と説明率などから、15項目3因子構造を確定した。第Ⅰ因子を「家族の支援」（5項目）、第Ⅱ因子を「教職員の支援」（5項目）、第Ⅲ因子を「地域の大人の支援」（5項目）とした。因子間相関は、 $r = .58 \sim .77$ であった。

作成された尺度の因子間相関は、 $r = .58 \sim .77$ であった。また、内的整合性を検討するために、Cronbachの α 係数を算出したところ、各下位尺度の

α 係数は、第Ⅰ因子が.94、第Ⅱ因子が.95、第Ⅲ因子が.94であった。また、2週間の間隔をあけた再検査を行い、2回の調査の尺度得点について、Pearsonの相関係数を算出したところ、「家族の支援」は $r = .83$ 、「教職員の支援」は $r = .80$ 、「地域の大人の支援」は $r = .97$ であった。内容の妥当性については、高等学校教員4人（経験年数25～32年）で検討を行った。各因子を構成する項目の内容を検討し、それぞれの項目が内容的妥当性を持つことを確認した。

表4 「大人の支援」各項目の人数^{*}、平均値、標準偏差および因子分析結果
(プロマックス回転後の因子パターン) ($N=334^{**}$)

項目	N	M	SD	因子負荷量		
				因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ
Ⅰ 家族の支援（α = .938）						
11 家族の中に、あなたを支えてくれる大人がいる。	356	3.46	0.74	.89	.03	-.02
05 家族の中に、あなたを大事にしてくれる大人がいる。	362	3.54	0.69	.89	-.03	.02
14 家族の中に、あなたを応援してくれる大人がいる。	357	3.45	0.76	.86	.05	-.02
08 家族の中に、あなたのことを理解してくれる大人がいる。	359	3.35	0.81	.83	.06	-.02
02 家族の中に、あなたを助けてくれる大人がいる。	361	3.55	0.73	.81	-.06	.14
Ⅱ 教職員の支援（α = .946）						
15 学校に、あなたを助けてくれる大人がいる。	356	3.05	0.85	.09	.95	-.13
12 学校に、あなたのことを理解してくれる大人がいる。	353	2.94	0.90	.02	.91	-.01
09 学校に、あなたを大事にしてくれる大人がいる。	356	2.97	0.86	-.07	.85	.13
06 学校に、あなたを応援してくれる大人がいる。	360	3.01	0.87	.00	.77	.13
03 学校に、あなたのことを認めてくれる大人がいる。	356	2.98	0.89	.02	.69	.18
Ⅲ 地域の大人の支援（α = .937）						
04 地域に、あなたを受け入れてくれる大人がいる。	356	3.17	0.79	.00	-.05	.94
07 地域に、あなたのことを認めてくれる大人がいる。	358	3.04	0.86	-.01	.14	.82
10 地域に、あなたを助けてくれる大人がいる。	358	3.07	0.87	.03	.14	.78
13 地域に、あなたを大事にしてくれる大人がいる。	354	3.07	0.84	-.02	.19	.76
01 地域に、あなたに親切にしてくれる大人がいる。	361	3.32	0.76	.11	-.06	.68
因子間相関				Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ
				Ⅰ	.58	.60
				Ⅱ		.77
				Ⅲ		

注) (*) は、逆転項目を示す。

^{*}は、項目の平均・標準偏差を算出する際の人数を示す。

^{**}は、因子分析に使用した人数を示す。

Ⅳ 考察

本研究では、はじめに、高校生が支援的と感じることが出来る大人の関わりについて項目プールを収集した。「大人にしてもらってうれしかったこと」として高校生が回答した事柄を、回答数が多かった順に挙げ

ると以下のとおりとなる。「家族」との関わりでは、①「支えてもらった」（経済的な支援を含む）、②「大事にしてもらった」、③「理解してもらった」（ほめてもらうことを含む）、④「困った時に助けてもらった」、⑤「応援してもらった」の順で、その他、「いて

くれるだけでうれしい」という回答もあった。「先生」との関わりでは、①「困った時に助けてもらった」、②「ほめてもらった」、③「気にかけてもらった」、④「自分のことを理解してもらった」、⑤「応援してもらった」の順であった。「地域の大人」との関わりでは、①「関わってもらった」、②「親切にしてもらった」、③「助けてもらった」、④「認めてもらった」、⑤「大事にしてもらった」、⑥「受け入れてもらった」の順であった。大事にされているまたは気にかけてもらっていると思えること、困ったときに助けてもらえること、ほめてもらったり認めてもらったりすること、理解してもらえたり受け入れてもらったりすることなど、共通する部分は見られるが、最も多く挙げられた事柄は異なっていた。「うれしかったこと」として多く挙げられたのは、家族は物心両面での支援、教員は困ったときの支援、地域の大人では関わってもらうことであった。教員については「気にかけてもらった」「話しかけてもらった」「心配してもらった」を含むというだけで「うれしい」と感じる生徒がいることも示された。対象の多くが1年生であるという限界はあるものの、家族、教員、地域の大人の役割には異なる部分があり、その関わりについて測定する尺度は、それぞれである必要があることが示唆された。

作成された「高校生用大人の支援に関する尺度」は、「家族の支援」(5項目)、「教職員の支援」(5項目)、「地域の大人の支援」(5項目)の3つの下位尺度によって構成された。各下位尺度の α 係数は、.94～.95で、十分な内的整合性が示された。再検査法により、2回の調査の尺度得点の相関を検討したところ、 $r = .80 \sim .97$ で、十分な信頼性が示された。また、内容的妥当性についても確認された。下位尺度の命名にあたっては、予備調査の質問紙では「先生」という呼称を使用していたのに対して、第Ⅱ因子は「教職員の支援」と命名した。学校の組織は多様な職種によって構成されており、そのすべてが生徒にとって「先生」であり支援者であると考えたためである。

因子間相関は.58～.77で、家族、教職員、地域の大人の支援の間に中程度以上の相関が認められた。家族、教職員、地域の大人のいずれかから支援的な関わりを受けていると感じている生徒は、他の領域の大人からも支援的な関わりを受けていると感じている傾向が認められた。家庭、学校、地域で支援的な関わりを重層的に受けている高校生がいる一方、家族、学校、地域のいずれの領域においても支援的な関係から遠い高校生がいる可能性があることが示唆された。

前述のように、先行研究では、子どもの生活場面である家庭・学校・地域における支援的な大人の存在が、レジリエンスの発達や学業の継続を支える重要な要因である可能性が示唆されている。次の課題は、本研究において作成した尺度を使用して、支援的な大人との関わりが高校生の適応とどのように関わっているのかを検討することである。

引用文献

- 1) Masten, A. S. (2014) *Ordinary Magic: Resilience in Development*, Tokyo: The Guilford Press (アン・マステン(著), 上山 眞知子・J・F・モリス(訳) 2020 発達とレジリエンス—暮らしに宿る魔法の力—, 明石書店)
- 2) Kain K. L. & Terrell S. J. (2018) *Nurturing Resilience: Helping Clients Move Forward from Developmental Trauma--An Integrative Somatic Approach*. California: North Atlantic Books. (キャシー・L. ケイン/ステファン・J. テレール) (著) 花丘ちぐさ・浅井咲子(訳) 2019 レジリエンスを育む—ポリヴェーガル理論による発達性トラウマの治療—, 岩崎学術出版社).
- 3) Fraser, M. W., Kirby, L. D., & Smokowski, P. R. (2004) *In Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective*, Washington DC: National Association of Social Workers (マーク・W. フレイザー編著, 門永 朋子・岩間伸之・山縣 文治(訳) 2009 子どものリスクとレジリエンス—子どもの力を活かす援助—, ミネルヴァ書房)
- 4) 藤江玲子・藤生英行 (2020) 高等学校のドロップアウトの予防に関する米国の研究動向の検討, 松本大学地域総合研究21, 21-34.
- 5) 藤江玲子 (2023) 高校生のドロップアウトの予防に関する研究, 大学教育出版.
- 6) Lever N., Mark A., Sander M. A., Lomberdo S., Randall C., Axelrod J., Rubenstein M., & Weist M. D., (2004) A drop-out prevention program for high-risk inner-city youth, *Behavior Modification* 28, 513-527.
- 7) Knesting K., & Waldron N., (2006) Willing to pray the game: How at-risk students persist in school. *Psychology in the schools*, 43(5), 599-611.
- 8) Institute on Community Integration, University of Minnesota. Check & Connect Student Engagement Intervention Model. <<http://checkandconnect.umn.edu/research/efficacy.htm>> (2015年9月16日)
- 9) Croninger R. G., & Lee V. E., (2001) Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance, *Teachers College Record*, 103, 548-581.
- 10) Sroufe L. A., Egeland B., Carlson E. A., & Collins

- W. A., (2005) *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. New York: Guilford Press.
- 11) Jimerson S., Egeland B., Sroufe L. A., & Carlson B., (2000) A prospective longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development, *Journal of School Psychology* 38, 525-549.
- 12) Gregory A., & Rimm-Kaufman S., (2008) Positive mother-child interactions in kindergarten: Predictors of school success in high school, *School Psychology Review* 37(4), 499-515.
- 13) Levin B., (2012) *More high school graduates: How schools can save students from dropping out*. Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.
- 14) 文部科学省 学校と地域で作る学びの未来 <<https://manabi-mirai.mext.go.jp/torikumi/chiiki-gakko/kyodo.html>> (2023年8月31日)
- 15) 細川陸也・桂敏樹・志澤美保 (2016) 就学前児の社会的スキル発達に関連する育児環境の特徴, *小児保健研究*, 75(4), 453-462.
- 16) 中武章子・佐藤静一, (2005) 高校生における教師への心理的距離と学校適応に関する研究, *久留米大学心理学研究*, 4, 53-59.
- 17) 竹内瑠美・村山陽・安永正史・野中久美子・倉岡正高・大場宏美・鈴木宏幸・西真理子・小宇佐陽子・李相侖, (2012) 児童のストレスに世代間交流授業がもたらす効果: 高齢者ボランティア“りぷりと”特別プログラムより, *日本世代間交流学会誌*, 2(1), 49-56.
- 18) 岡田涼・時岡晴美・大久保智生, (2016) 学校支援ボランティアとのかかわりが学校所属感を介して学習に対する動機づけに及ぼす影響: 学校支援地域本部事業の成果として, *学校心理学研究*, 16(1), 27-37. 機づけに及ぼす影響: 学校支援地域本部事業の成果として, *学校心理学研究*, 16(1), 27-37.

(2023. 9. 1 受理)