

養護教諭とのコンサルテーション型連携に対する一般教諭の評価

橋本 博文・前田 楓・大下 里・澤田 英三

Schoolteachers' Evaluations on Consultation-type Cooperation with Yogo Teacher

Hirofumi HASHIMOTO, Kaede MAEDA, Sato OSHITA, and Hidemi SAWADA

How do Japanese schoolteachers evaluate cooperation with *Yogo* teacher? In a previous study, we found that this evaluation depends on the types of the cooperation. Specifically, schoolteachers positively evaluated coordination-type and corroboration-type of cooperation with *Yogo* teachers, however, they did not positively evaluate consultation-type cooperation. The purpose of the present study is to examine why the schoolteachers regarded the consultation-type cooperation with *Yogo* teacher as ineffective for supporting students who have difficulties. Using sample data from 349 Japanese elementary and junior high school teachers, multiple regression analyses predicted schoolteachers' evaluation scores, which indicate whether the three types of cooperation provide effective support based on five variables (length of service, gender, school type, self-esteem, and their trust level toward their colleague teachers). The results indicated that 1) a high level of trust toward colleagues promotes the evaluation of all cooperation with *Yogo* teachers, and that 2) a high level of self-esteem has negative effects on schoolteachers' evaluation of the consultation-type cooperation. Based on these findings, we discuss potential supports that could be used to bolster the possible relationships between schoolteachers and *Yogo* teachers.

キーワード： *Yogo* teacher, team supporting, "school as a team"

はじめに

近年、困難度を増しつつある児童生徒への指導上の課題に対応すべく、「チームとしての学校」(文部科学省, 2015)を具現化していく必要があるとされている。校長のリーダーシップの下で学校教育に関わる人材の専門性を明確にすると同時に、教諭間の連携を図り、さらにはスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなどの専門スタッフとの協働を推進していくかたちで、複雑化・多様化する学校教育現場の課題の解決を目指そうとする動きは今後ますます進展していくものと考えられる。こうした学校教育現場の現状を踏まえつつ、本研究では、これからの教職員連携・協働のあり方について一般教諭の評価に関するデータをもとに考察する。より具体的には、「チームとしての学校」を具現化する上で鍵を握ると考えられる養護教諭の役割に焦点

を合わせ、養護教諭との連携に対して一般教諭が持つ評価を分析することにより、今後の連携・協働の可能性と課題を議論することにした。

養護教諭を中核とする心理教育的援助サービス

「チームとしての学校」の基本的な考え方は、学校心理学の分野において強調されてきた児童生徒の問題状況の解決及びその成長を目指す心理教育的援助サービス（石隈，1999）をチームで行う、いわゆる「チーム援助の実践（田村・石隈，2003）」にあるといえる。従来のチーム援助の実践に関する議論と比較した場合、「チームとしての学校」の基本的方針においては、他業種との効果的な連携がより明確に強調されている側面を見て取ることもできるが、他業種の専門性を生かすかたちで充実した心理教育的援助サービスを提供しようとする場合にこそ、援助資源を組み合わせ、それらを活用しようとするチーム援助の実践が中核に位置づくと考えられる（瀬戸・石隈，2003）。この意味でのチーム援助が功を奏するためには、チームをまとめ調整するコーディネーターの存在が不可欠であり、そうしたコーディネーター役を担い得る存在として近年注目されているのが養護教諭である。

養護教諭は、児童生徒の「からだの不調」を把握しやすい立場にあり、また、児童生徒の「こころの不調」は、からだの不調としても現れやすいことから、学校教育現場においては、児童生徒のこころの不調についても養護教諭による対応が期待されている。もちろん、こうした期待に養護教諭が応えなければならないわけではないが、多くの場合、養護教諭が自らの役割の重要性を認識し、その役割を果たそうとしているのが実情である（例えば、秋光・白木，2010）。養護教諭は一般教諭と異なり、児童生徒の成績評価に関わるわけではなく、また学級担任というかたちで限られた児童生徒と関わるわけでもない。つまり、養護教諭は学級担任や部活動の顧問を担う一般教諭とは異なる立場から児童生徒が抱え得る問題を見つめることができる存在であり、それゆえ学校内における「コーディネーター役」を期待されてしかるべき存在といえる。児童生徒が抱えている問題にいち早く気が付き、援助資源となり得る同僚教諭らや児童生徒の保護者、スクールカウンセラー等との連携・協働を促す役割を養護教諭がしっかりと担うことができれば、充実した心理教育的援助サービスの提供につながる可能性は十分に考えられる。

しかし、養護教諭を中核に据える連携・協働をいかに着実に進めていくのかという点については、いまだ多くの課題が存在する。養護教諭が実際に一般教諭やスクールカウンセラーとの連携・協働に日常的に時間を割くことになれば、必然的にその業務は膨れ上がることになり、一人配置にある養護教諭の多忙感や負担感を増すことになるのは想像に難くない。また、養護教諭との連携・協働をそもそも学校教育の中核を担う一般教諭がどのように評価しているのかという問題もある。養護教諭を中核に据える連携・協働は、学校教育現場において養護教諭をどのように位置づけるか、より具体的には健康相談体制のみならず教育相談体制において養護教諭にいくらかの権限を認めるのかという点と大きく関わっている。実際のところ、養護教諭は自身の権限を低く見積もる傾向があり、学校内におけるコーディネーション行動に参加していない現状を示唆する知見や（瀬戸・石隈，2002）、十分な役割権限がない中でチーム援助にかかわっている現状を示唆する知見（秋光・白木，2010）も散見される。これらの知見は、養護教諭に対する学校教育現場の“期待と困惑”を示しているといえるだろう。一方では、「チームとしての学校」における養護教諭の役割を期待しつつ、もう一方では、そうした期待に応えるだけの力量を養護教諭自身が備えているのかという懸念からか、学校教育現場において養護教諭の専門性を活用するための環境を整備できないまま、ただ手をこまねいているような現実を見て取ることができるからであ

る。

養護教諭との連携に対する一般教諭の評価

本研究で取り上げる橋本・前田（投稿中）においても、養護教諭との連携に対して持つ一般教諭の“期待と困惑”が示されている。この研究では、養護教諭とのいくつかの連携のあり方（養護教諭が一般教諭に対して援助を行い、一般教諭が問題を抱える児童生徒を援助するというかたちをとる「コンサルテーション型連携」、養護教諭が保健室相談等の役割を担いつつ、必要に応じて一般教諭に協力を依頼するというかたちをとる「コーディネーション型連携」、一般教諭と養護教諭とがチームを組み、役割分担をしつつそれぞれが援助にあたるというかたちをとる「コラボレーション型連携」）を取り上げ、各連携の有効性を一般教諭に評価させている。その結果、コーディネーション型及びコラボレーション型連携については支援の有効性が肯定的に評価されるものの、コンサルテーション型連携については、有効な支援をもたらす連携として評価されるわけではないことが示されている。橋本・前田（投稿中）では、連携の型によって一般教諭の評価が異なる理由について十分な議論がなされていないが、この結果も、学校教育現場において養護教諭の専門性を活用するための土壌がまだまだ十分に用意されていない現状を反映する結果だと考えることができる。養護教諭を中核とする心理教育的援助サービスのあり方が学校教育現場においてより明確になれば、コンサルテーション型連携に対してもその有効性が認められるようになる可能性は考えられる。しかし現状では、そうした連携の有効性について一般教諭が認めるには至っていないということなのかもしれない。

本研究の目的

本研究の目的は、一般教諭が養護教諭とのコンサルテーション型連携を有効な支援をもたらすものとは捉えていない事実を示す橋本・前田（投稿中）のデータセットを再分析し、そこでは報告されていない一般教諭の個人特性との関連から、そうした評価が生み出される理由を考察することにある。より具体的には、勤続年数や性別といったデモグラフィック要因に加え、勤務する学校種（小学校・中学校）、一般教諭の自尊心や同僚教諭に対する信頼感などが養護教諭との連携に対する評価に与える影響について探索的に分析を行う。そしてそれらの分析結果を踏まえつつ、橋本・前田（投稿中）の養護教諭との連携に関する知見についての正確な議論を展開することを目的とする¹。

方 法

データセット

本研究では、橋本・前田（投稿中）のデータセットを用いるかたちで再分析を行い、その結果を報告する。分析対象者は、公立小・中学校の一般教諭349名（男性教諭257名、女性教諭92名）である。

分析に用いた質問項目

各連携のあり方に対する有効性の評価 一般教諭に対して、1）養護教諭との連携なし（一般教諭からの支援のみ）、2）コンサルテーション型連携、3）コーディネーション型連携、4）

¹したがって、以下に示す知見の一部（養護教諭との連携に対する一般教諭の評価に関する知見）は橋本・前田（投稿中）において報告されている。

コラボレーション型連携の特徴を図と簡潔な一文で調査対象者に示し、問題を抱える児童生徒に対して、それぞれの連携がどの程度有効な支援をもたらすと思うかを7件法（-3=「まったくそう思わない」～+3=「非常にそう思う」）で評定させた。調査対象者に提示した図は図1のとおりである。また、特徴についての一文は、以下に示すとおりである。

- 1) 養護教諭を頼りにすることなく、一般教諭が問題を抱える児童生徒に対する援助にあたる。（養護教諭からの支援なし）
- 2) 一般教諭は、問題を抱える児童生徒に対する援助にあたる。養護教諭は、問題を抱える児童生徒への接し方にかんして一般教諭が悩みを抱えた場合に、その問題解決を援助する。（コンサルテーション型連携）
- 3) 一般教諭は、問題を抱える児童生徒に対する援助にあたる。養護教諭は、保健室相談によってその児童生徒に対する援助をしつつ、必要に応じて一般教諭に協力を依頼する。（コーディネーション型連携）
- 4) 一般教諭と養護教諭とがチームを組み、話し合いを重ねながら児童生徒へのアプローチを考え、役割分担をしつつそれぞれが援助にあたる。（コラボレーション型連携）

一般教諭の自尊心 Rosenbergの自尊心尺度の翻訳版（山本・松井・山成, 1982）を改変するかたちで教諭の自尊心の測定を目指した田村・石隈（2002）の研究を参考に9項目（例：「教師としての仕事を人並みにはうまくやれる」、「教師としての自分に、だいたい満足している」など）を用いて一般教諭の自尊心を測定した。

同僚教諭に対する信頼感 一般的信頼（Yamagishi et al., 2013, Yamagishi & Yamagishi, 1994）の測定を目的とする尺度項目の目的語の部分を変更するかたちで一般教諭が持つ同僚教諭に対する信頼感の測定を試みた。具体的には、「私は、同僚教諭を信頼するほうである」や「ほとんどの同僚教諭は、他の教諭を信頼している」などの5項目を用いて同僚教諭に対する信頼感を測定した。

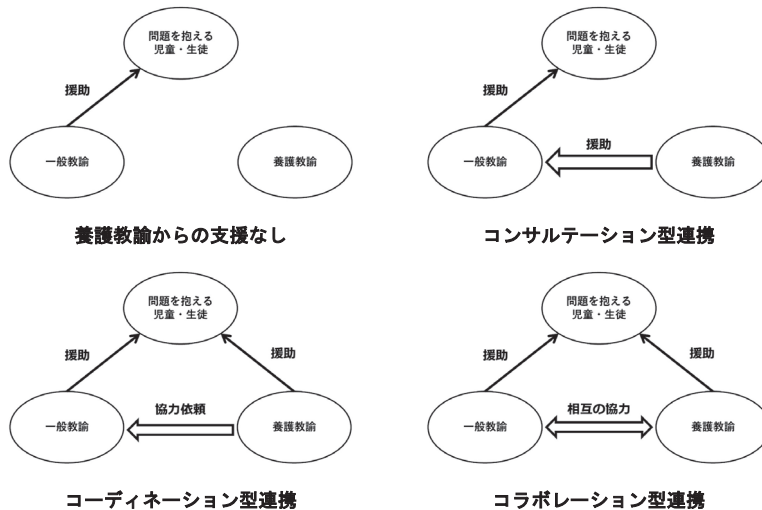


図1 調査対象者に示した各連携の特徴を示す図

デモグラフィック要因 小学校・中学校における勤続年数や、一般教諭が現在勤務している学校種及び学校の規模についても回答を求めた。

結 果

平均値のパターン 表1には養護教諭とのそれぞれの連携のあり方に対する評価の平均値と標準偏差、そして勤務する学校種（小学校・中学校）ごとの平均値と標準偏差を示している。橋本・前田（投稿中）において報告されているとおり、一般教諭はコーディネーション型連携（ $M = 0.87, SD = 1.24$ ）やコラボレーション型連携（ $M = 1.44, SD = 1.35$ ）については有効な支援をもたらすものとして評価している一方で、コンサルテーション型連携については有効な支援をもたらすものと評価していなかった（ $M = -0.16, SD = 1.29$ ）。また興味深いことに、コンサルテーション型連携への評価についてのみ、一般教諭が勤務する学校種間において有意な差（ $t(347) = 3.06, p < .01$ ）が示されている。小学校勤務の一般教諭はコンサルテーション型連携を有効な支援をもたらすものと捉えていない一方で（ $M = 0.00, SD = 1.20$ ）、中学校勤務の一般教諭はむしろ有効ではない支援として捉えている傾向すら示されている（ $M = -0.43, SD = 1.39$; ゼロからの有意性検定： $t(130) = 3.51, p < .01$ ）。

表1 養護教諭との連携に対する一般教諭の評価

	全調査対象者 (n=349)	小学校勤務 (n=218)	中学校勤務 (n=131)
養護教諭との連携なし	-0.61 (1.53)	-0.59 (1.58)	-0.63 (1.46)
コンサルテーション型連携	-0.16 (1.29)	0.00 (1.20)	-0.43 (1.39)
コーディネーション型連携	0.87 (1.24)	0.97 (1.19)	0.70 (1.32)
コラボレーション型連携	1.44 (1.35)	1.50 (1.23)	1.34 (1.52)

注) それぞれの連携のあり方がどの程度有効な支援をもたらすと思うかを7件法（-3=「まったくそう思わない」～+3=「非常にそう思う」）で評定させている。

コンサルテーション型連携に対する評価を規定する要因 一般教諭がコンサルテーション型連携を有効な支援をもたらすものと捉えていない理由を探索的に分析するため、コンサルテーション型連携に対する評価得点を従属変数とする階層的重回帰分析（強制投入法）を行った（表2）。独立変数には、まず勤続年数、性別ダミー（女性を0、男性を1とする）、勤務する学校種ダミー（小学校を0、中学校を1とする）を投入し（Step 1）、次に一般教諭の自尊心（Cronbachの α 係数は.91）と同僚教諭に対する信頼感（Cronbachの α 係数は.94）を投入（Step 2）、さらに自尊心と信頼感の交互作用項についても投入した（Step 3）。結果は表2に示すとおり、学校種ダミーの主効果（ $\beta = -.149, p < .01$ ）、同僚教諭に対する信頼感の主効果（ $\beta = .161, p < .01$ ）、そして有意傾向にとどまるものの一般教諭の自尊心の主効果（ $\beta = -.102, p < .10$ ）が示された。ここで強調すべきは、同僚教諭に対する信頼感は一般教諭による評価に対して正の効果を持つが、一般教諭の自尊心は負の効果を持つという点である。つまり、自尊心の高さはコンサルテーション型連携に対する評価得点を低める方向で効果を持っているという結果が示されているのである。これは、自尊心と信頼感の交互作用効果（ $\beta = -.106, p < .05$ ）を解釈する上でも留意すべき点である。図2に示すとおり、同僚教諭に対する信頼感はコンサルテーション型連携に対する評価得点

を押し上げる効果を持っているが、信頼感の程度が高くても、自尊心の得点が高い場合には、コンサルテーション型連携に対する評価が十分に高まらない可能性が示唆される。こうした結果のパターンは、以下に述べるコーディネーション型及びコラボレーション型連携を従属変数とする分析結果には示されていない、コンサルテーション型連携に関する分析に特有の結果のパターンといえる。

表2 コンサルテーション型連携に対する評価を従属変数とする重回帰分析

	Step1	Step2	Step3
勤続年数	-.061	-.049	-.041
性別ダミー	.001	.005	.013
学校種ダミー	-.165**	-.156**	-.149**
一般教諭の自尊心		-.099+	-.102+
同僚教諭に対する信頼感		.166**	.161**
自尊心×信頼感			-.106*
R^2	.030*	.061**	.072**
ΔR^2		.031**	.011*

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$ 回帰係数は標準化回帰係数を示す。

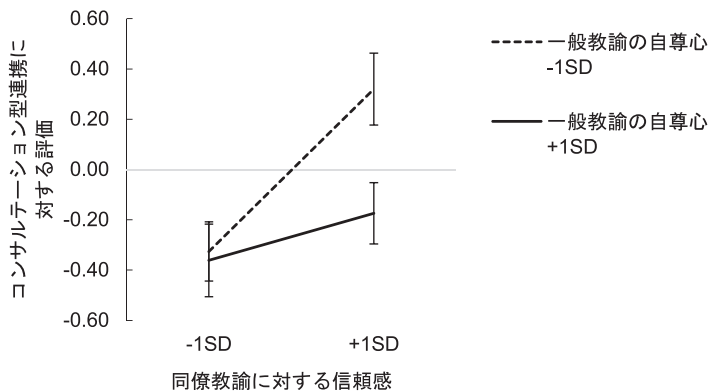


図2 一般教諭の自尊心と同僚教諭に対する信頼感がコンサルテーション型連携に対する評価に及ぼす効果

コーディネーション型及びコラボレーション型連携に対する評価を規定する要因 コーディネーション型及びコラボレーション型連携に対する評価をそれぞれ従属変数とする階層的重回帰分析の結果を表3及び表4に示す。独立変数は、上述したコンサルテーション型連携に対する評価を従属変数とする分析と同様である。表3及び表4に示される分析結果に共通しているのは、一般教諭の同僚教諭に対する信頼感の主効果が有意な正の効果を持っているという点である。この結果は上述したコンサルテーション型連携に対する評価を従属変数とする分析と同様である。一般教諭の自尊心が各連携に対する評価に対して負の効果を持つという結果は示されなかった。

表3 コーディネーション型連携に対する評価を従属変数とする重回帰分析

	Step1	Step2	Step3
勤続年数	.057	.045	.050
性別ダミー	.018	.040	.046
学校種ダミー	-.103 ⁺	-.103 [*]	-.098 ⁺
一般教諭の自尊心		.104 ⁺	.101 ⁺
同僚教諭に対する信頼感		.219 ^{**}	.215 ^{**}
自尊心×信頼感			-.068
R^2	.015	.082 ^{**}	.086 ^{**}
ΔR^2		.067 ^{**}	.005

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$ 回帰係数は標準化回帰係数を示す。

表4 コラボレーション型連携に対する評価を従属変数とする重回帰分析

	Step1	Step2	Step3
勤続年数	.028	.019	.026
性別ダミー	-.001	.024	.031
学校種ダミー	.056	.055	.048
一般教諭の自尊心		.085	.081
同僚教諭に対する信頼感		.271 ^{**}	.266 ^{**}
自尊心×信頼感			-.101 ⁺
R^2	.004	.093 ^{**}	.103 ^{**}
ΔR^2		.089 ^{**}	.010 ⁺

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$ 回帰係数は標準化回帰係数を示す。

考 察

本研究の結果は、一般教諭が同僚教諭に対する信頼感を高く持つことができるような環境を整えば、養護教諭とのさまざまな連携に対する肯定的な評価も生まれやすくなる可能性を示唆するものであった。さらに、自尊心の高い一般教諭にとっては、養護教諭とのコンサルテーション型連携の有効性が低く見積もられやすいことも示唆する結果であった。これらの結果は、養護教諭を中核とする連携・協働に関する現時点での可能性と課題を示す結果といえる。

学校教育現場における教諭間の同僚性（葛上, 2009）や、教諭と他業種スタッフとの協働性をいかに高めていくかという問題は、これまでも盛んに議論がなされてきたが（淵上, 2005）、「チームとしての学校」が声高に主張されるようになり、以前にも増して、学校教育現場における連携・協働の必要性が認識されるようになってきた。本研究の主要な知見は、まず、そうした連携・協働の有効性を一般教諭が評価するためには、教諭間の信頼感が不可欠であることを示しているといえる。教諭間の信頼感を高めていくための努力は、個々の教諭に求めるべきものではなく、教職員の連携・協働のための環境を整えるべき管理職に求められるものである。これはまさに「チームとしての学校」が持つ可能性を意味するはずであり、教諭間の信頼感が高められるような組織風土が作り出されるとともに、養護教諭を中核とする連携・協働が学校内における一つの歯車となるように学校教育現場はデザインされるべきである。

連携・協働の型によっては、一般教諭が有効な支援をもたらすものと評価しにくい連携（すなわち、コンサルテーション型連携）があること、さらに、そうした評価には一般教諭の自尊心の高さが関わっていることを示す本研究の知見も示唆に富むものといえる。一般教諭の自尊心の高さが、教職員連携を阻むいわば“足枷”となる可能性については、田村・石隈（2002）の研究知見

においても同様に見出されている。彼らは、(女性の中堅ないしベテラン教諭に限られるものの,) 自尊心の高い一般教諭の「被援助志向性(他者に援助を求める態度)」が極めて低いという事実を示し、授業や学級経営、生徒指導などに苦戦している一般教諭を援助する際には、そうした教諭の自尊心を傷つけない配慮が必要であると述べている。本研究の結果においては、養護教諭との連携についての評価に対する勤続年数や性別の主効果は示されなかったが、コンサルティとしての一般教諭の自尊心が高い場合には、コンサルタントとしての養護教諭との連携・協働の有効性が評価されにくいという意味では、田村・石隈(2002)の研究知見と整合する部分がある。もちろん、担任として関わっている児童生徒の教育上の責任を自ら担おうとする一般教諭の心構え、いうなれば高い自尊心が現代の学校教育現場を支えているといっても過言ではないだろう。その高い自尊心を保ちつつ、有効な「チームとしての学校」をデザインしていくためには、一般教諭の自尊心に応じた連携のあり方を今一度考える必要がある。一般教諭が持つ心のあり方そのものに働きかけることは容易なことではない。ましてや、本研究に結果に即していえば、コンサルテーション型連携を促すために意図的に自尊心を低く保とうとすることなどはあってはならないことである。連携のあり方に応じて心のあり方を変えようとするのではなく、心のあり方に応じて連携のあり方を模索しようとするべきであろう。単刀直入に言えば、養護教諭からの援助を求めつつ解決するのは担任という、まさに教諭の自尊心が問われるかたちとなるコンサルテーション型連携は学校教育現場では不向きだという結論を導くこともできる。それよりは養護教諭もその役割を分担するかたちで児童生徒の援助に携わるコーディネーション型連携やコラボレーション型連携を積極的に推進していく方が、学校教育現場においては心理的に受け入れやすいと考えるべきなのかもしれない。あるいは、養護教諭をコンサルタントと位置付けることに対して一般教諭の自尊心が障壁となることが予想されるのであれば、コンサルティとコンサルタントとを明確にしない(いわゆる相互コンサルテーション型の)連携のあり方を模索するという方向性も検討の余地はあるだろう。

本研究の問題点と今後の展望

本研究では、養護教諭との連携・協働に対する評価を測定するために単項目の質問を独自に作成し用いているが、ここでは児童生徒が抱えている問題がどのような問題なのかを明確にせず、あくまで一般的な問題として調査対象者に提示している。当然ながら、児童生徒が抱えている問題が「からだの問題」なのか、それとも「こころの問題」なのかによって連携・協働に対する一般教諭の評価は変わってくるはずであり、この点は今後弁別したうえでの実査及び分析が必要となる。また、肯定的な評価がなされなかったコンサルテーション型の連携のあり方についても、学校教育現場においては実質的には相互コンサルテーションのような連携・協働というかたちになっている可能性があり、あえて一方向的なコンサルテーションとして提示したことによって肯定的な評価につながらなかったという解釈もあり得る。この点についても、知見の頑健性も含めて今後検討すべきである。

以上のような問題点はあるにせよ、いかなる連携・協働のあり方が現職の一般教諭から評価されやすいのかの検討ないし分析は、「チームとしての学校」を考える上で有用であることは言うまでもない。一般教諭と養護教諭との連携・協働の具体的なあり方をエビデンスベースに考えていくことは、「チームとしての学校」の具現化のために必要不可欠な作業であるはずである。

引用文献

- 秋光恵子・白木豊美 (2010). 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・権限が養護教諭の職務満足感に及ぼす影響 教育心理学研究, 58, 34-45.
- 淵上克義 (2005). 学校組織の心理学 日本文化科学社
- 原田唯司 (2003). スクールカウンセラーと養護教諭との連携のあり方について——養護教諭を対象とする意見調査に基づいて—— 学校カウンセリング研究, 6, 19-27.
- 橋本博文・前田楓 (投稿中). 養護教諭およびスクールカウンセラーとの連携に対する公立小・中学校教諭の評価
- 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
- 葛上秀文 (2009). 相互に高めあう協働的な教師文化の構築 志水宏吉編 『力のある学校』の探求』大阪大学出版会, 161-177.
- 文部科学省 (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) Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf (2018年9月30日)
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 (2002). 高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 教育心理学研究, 50, 204-214.
- 瀬戸美奈子・石隈利紀 (2003). 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 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 教育心理学研究, 51, 328-338.
- 田村修一・石隈利紀 (2002). 中学校教師の被援助志向性と自尊感情の関連 教育心理学研究, 50, 291-300.
- Yamagishi, T., Mifune, N., Li, Y., Shinada, M., Hashimoto, H., Horita, Y., et al. (2013). Is behavioral pro-sociality game-specific? Pro-social preference and expectations of pro-sociality. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 120, 260-271.
- Yamagishi, T., & Yamagishi, M. (1994). Trust and commitment in the United States and Japan. *Motivation and Emotion*, 18, 129-166.
- 山本眞理子・松井豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30, 64-68.

