

International School Psychology Association

(ISPA、国際学校心理学会)の動向について

大久保 義美

愛知みずほ大学短期大学部

35th International School Psychology Association Conference : Conference report and research trend

Yoshimi OKUBO

Aichi Mizuho Jr. College

This report introduces International School Psychology Association (ISPA) Conference 2013, held in July 17 –20, 2013 in Porto ,Portugal. This report informs about the atmosphere of European international conferences , and also reviews research trend in ISPA Conferences.

Key words: ISPA、 international conference, school psychology, research trend, Europe

1. The International School Psychology Association (ISPA)について

The International School Psychology Association (ISPA) は、1975年からヨーロッパ系の学校心理学者らが国際コロキウムを始めたことに端を発する。ISPAはこのコロキウムをベースに1982年に正式に発足した機関であり、UNESCOに加盟する非政府組織でもある。発足以来、ISPAは学校心理学の発展に寄与するとともに、学校心理学の専門職が確立されていない国での専門職の普及を推進してきた。これらの目的を達成するために、毎年異なる国で大会が開催されている。世界中から専門家がやってくることによってホスト国の専

門職の発展が進み、また世界中の専門家のための議論の場を提供している。

発足時の1982年から32年間に渡って、大会では学校心理学を巡る様々なテーマが取り上げられてきた。表1. は正式な学会となって初めて開催された1982年大会から2015年の第36回大会までにおけるISPA大会の開催地とテーマである。1980年代から1990年代にかけて「心理的虐待」(1983年)、「防止プログラム」(1988年)、「危機にある子ども」(1990年)など緊急性の高いテーマが多く取り上げられてきた。2000年代以降は特定の危機的状況にある子どもにスポットを当てたテーマは減少し、その代り「21世紀に向けた

心理学と教育」(2001年)「変わりゆく社会と学校心理学」(2008年)「グローバル化と多様化が進む中での教育心理学」(2011年)のように「社会と教育」また「多様性の受容」という大きな視点からのものが増えている。大会テーマの変遷は、学校心理学が発展していることを示すと同時に、学校心理学の抱える問題もまた拡大していることを示していると思われる。

表1. I S P A大会の開催地とテーマ

YEAR	LOCATION	THEME
1982	Stockholm, Sweden	Children, the mirror of society
1983	Indianapolis, Indiana, USA	Psychological abuse of children and youth
1984	Orleans, France	Communication
1985	Southampton, England	The psychologist's role in creating harmony in the home, school, society throughout the world
1986	Nyborg, Denmark	Professional roles and functions of the school psychologist
1987	Interlaken, Switzerland	Overcoming barriers
1988	Bamberg, Germany	Prevention, preventive strategies and programs
1989	Ljubljana, Slovenia	School psychology in the social context
1990	Newport, Rhode Island, USA	Children at risk: therapies and interventions
1991	Braga, Portugal	School psychology and human development
1992	Istanbul, Turkey	Respect children as persons: an imperative
1993	Banska-Bystrica, Slovakia	School psychology in and for democracy and the changing world
1994	Campinas, Brazil	The challenge of school psychology: the child's future in school, family and

		society
1995	Dundee, Scotland	Educating children toward mutual respect and tolerance
1996	Eger, Hungary	Continuity and change: organizations, groups, individuals in crisis
1997	Melbourne, Australia	School psychology making links: making the difference
1998	Jurmala, Latvia	Identity and self-esteem: interactions of students, teachers, family and society
1999	Kreuzlingen, Switzerland	Global thinking – individual acting
2000	Durham, New Hampshire, USA	School psychology around the world: many languages, one voice for children
2001	Dinan, France	Psychology and education for the 21st century
2002	Nyborg, Denmark	Education for all – how inclusive can you get?
2004	Exeter, England	School Psychology: whose needs, whose benefits?
2005	Athens, Greece	Promoting the wellbeing of children and youth: challenge for the school community, the family system and the school psychologist
2006	Hangzhou, China	Mental health and education: students, teachers and parents
2007	Tampere, Finland	Meeting individual and community needs
2008	Utrecht, The Netherlands	School Psychology in a changing society

2009	Bugibba, Malta	School Psychology for diversity
2010	Dublin, Ireland	School Psychology: Making life better for all children
2011	Vellore, India	Educational Psychology in the context of globalization, diversity and societal challenges
2012	Montreal, Canada	Helping the world's children realize their dreams
2013	Porto, Portugal	The future of School Psychology services: Linking creativity and children's needs
2014	Kaunas, Lithuania	Children's Rights and Needs: Challenges to School, Family, and Society

表 2. I S P A大会の開催地と地域別の開催数

REGION	NUMBER OF MEETINGS
Europe	23
North America	4
Asia	2
South America	1
Oceania	1
Middle East	1

表 2. は、地域別開催地数である。開催地はヨーロッパが中心であるが、他に南北アメリカ、アジア、オセアニア、中東と広範囲に渡っている。これは ISPA の Mission Statement によると、ホスト国の専門職の確立と普及を目指して、まだそれらが十分でない地域を意図的に選ぶようである。この点から見ると、北アメリカは別としても、アジア、南アメリカ、オセアニア、中東などでは、学校心理学関係職がまだ専門職として確立されていないとみなされているともいえる。日本ではまだ開催されたことはない。

2. I S P A 第 35 回大会に参加して

(1) 第 35 回大会レポート

ISPA 第 35 回大会はポルトガルのポルト大学 (Porto University, Portugal) において 2013 年 7 月 17 日か

ら 20 日までの 4 日間に渡って開催された。

ポルトはポルトガルという国名の由来となった街で、現在ではリスボンにつぐポルトガル第 2 の都市である。ドウロ川の河口に位置し、14 世紀から 15 世紀の大航海時代にポルトガルが世界へ進出していった出発地であった。特産物のポート・ワイン (ポルト・ワイン) は 14 世紀中頃からポルトガル北部で生産が始まり、ドウロ川を経てポルト港から出荷されてきた。現代ではサッカー・チーム「FCポルト」の本拠地としても知られている。

今大会の主催者となったポルト大学は、広大な敷地に法学部・理学部・芸術学部・建築学部・心理教育学部など 14 の学部を持ち、27,184 人の学部生と 9,673 人の大学院生を有するポルトガル最大の大学である (学部数・学生数は 2013 年 4 月現在)。ISPA 第 35 回大会は心理教育学部において開催され、世界各国から総勢 389 名の研究者が参加し、日本は 16 名であった。



写真 1. ポルト大学心理教育学部校舎の前に立つ筆者



写真 2. 参加者でにぎわう受付カウンター

大会は 4 日間の日程で、基調講演 4、ワークショップ 10、テーマ・セッション 8、ポスター・セッション 3 (ポスター発表計 75 件) が行われた。

大会初日には受付と ISPA 主催によるワークショップならびに由緒ある古い教会でのオープニングセレモニーが行われ、スタートから盛り上がった。

二日目にはテーマ・セッション、ポスター・セッションの他に、Alexander Grob 教授（ポルト大学心理教育学部）による基調講演” Assessing cognitive and developmental functions across childhood ” があり、わかりやすく温かみのある話ぶりに引き込まれた。日本で聞く心理アセスメントの話はやや冷たく固く感じられることが多いことと比べて、Grob 教授の講演は人間へのやさしさと温かさに満ちており「これが南国風なのか」と感じた。

三日目は前日と同じくテーマ・セッション、ポスター・セッションと基調講演があった。どれも興味深いものであったが、知り合った参加者と話すのに熱中してしまい、発表を十分に聞かないままに終わったのは残念であった。しかし一方で、多くの参加者と知り合い、またそれらの人々から多くの情報が得られたことは大変有益であったと思う。

四日目はテーマ・セッション、ポスター・セッション、” Social and emotional education ” と ” Crisis intervention : ISPA ’ s response ” の2つの基調講演が行われ、最後にお別れパーティであった。

学会の中心たる基調講演・テーマ&ポスター・セッション・ワークショップは全体にゆったりのんびりした雰囲気の中で行われた。また各国から研究者が集まる貴重な機会だけに、研究者同士の情報交換と親睦を図るための工夫があった。たとえば参加者を少グループ（グループ内で同じ国からの参加者が重ならないようにしてあった）に分けてコーヒープレイク時に親睦を図れるようにしてあったり、参加者全員のアドレスを記したものが配付されたり、というものである。随所に温かいもてなしがあり、昼食時にも参加者同士がごく自然に話せるように素朴な工夫がなされていた。



写真3. 参加者が昼食に集まる大学のカフェテリア。さまざまな言語が飛び交う。

(2)我々の発表

大会二日目に、共同研究者2名とともに“Perception Gap between Japanese Teachers and High-school Students on Developmental Disorder Tendency” という題で研究発表を行った。高校生と教員を同時に調査することによって、発達障害に関する認識のズレを探り、生徒理解に寄与することを目的とするものである。内容詳細は後の付表のとおりである。



写真4. ポスターの前に立つ筆者。さあいよいよ発表を控えて緊張中。

我々の発表には予想以上に反響があり多くの質問を受けた。しかし、英語でのやり取りに舞い上がってしまい詳細な記録が作れなかったことを本当に残念に思う。質問はおおまかに分けると、(1)研究の方法論(2)発達障害を持つ高校生についての日本の状況(3)研究結果についての理解と同意に関するものであった。後日、チェコ共和国 MASARYK 大学教育科学部紀要の編集委員長である Milan Pol 教授から、紀要 Journal Studia Paedagogica への投稿要請をいただき、大変うれしく思った。またそれと同時に、国際学会で発表するという事は広い世界と繋がることだとしみじみ感じた次第である。

付記

- (1) ISPA ホームページの URL
<http://www.ispaweb.org/>
- (2) 付表（今回の発表。次ページより全3ページ）
Sachiko Hida, Yoshimi Okubo & Mikie Suzuki :
Perception Gap between Japanese Teachers and
High-school Students on Developmental Disorder
Tendency

Perception Gap between Japanese Teachers and High-school Students on Developmental Disorder Tendency

Sachiko Hida Yoshimi Okubo Mikie Suzuki

(Aichi Toho University) (Aichi Mizuho College) (Kinjo Gakuin University)

Introduction

A survey of 102 private high schools, conducted in 2006 in Japan, addressed the various needs and difficulties of students with mild developmental disabilities. However, the significance of this survey has not yet been fully grasped in Japanese education, and thus, a support system has yet to be undertaken. Indeed, Takahashi, Tanida, & Uchino (2006) pointed out that the research on maladjustment and developmental disabilities in school education is insufficient.

The Japanese Ministry of Education conducted a study of developmental disorders that targeted 53,882 students in 2012. The results indicated that “special education” is developed by teachers and administered through individualized support. However, it also suggests that few teachers fully understand what “special teaching methods” are needed by students with developmental disorders (Japanese Ministry of Education, 2012).

Tsuzuki & Tanaka (2005) also conducted a survey on the effect that developmental disorder tendency had on disabled student enrollment, describing the current situation and discussing future challenges. However, this survey targeted only classroom teachers, and not students.

Thus, in Japan, few studies have examined the perspectives of students with developmental disorder tendency, especially in terms of their school life awareness.

By examining teachers and students simultaneously, this study explored differences in these groups’ recognition of developmental disorder tendencies, aiming to better identify students’ needs.

Method

The survey was administered to 250 high school students and 7 teachers on January 7, 2013. Survey items were adapted from 6 items from the Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Checklist (DSM-IV reference) and 8 items from the Autism Spectrum Screening Questionnaire (ASSQ) for high-functioning autism (i.e., pervasive developmental disorder [PDD]; Ehlers, Gillberg, & Wing, 1999).

Results and Discussion

First, the students were divided by their teachers into two groups on the basis of whether they had developmental disorder tendency. The former was named the "nominated group," and the latter the "control group."

We carried out a test on the differences in ADHD and PDD survey subscale scores between groups. Students in the nominated group had significantly higher scores than that of the control group for both ADHD and PDD ($t = -2.564$ $df = 244$ $p < .05$, $t = -3.013$ $df = 244$ $p < .01$, respectively).

Table1. T-test on the differences in student's self-assessment between students with disorder tendency (nominated group) and those without (control group).

	"nominated" (n = 27)	"control" (n = 219)	t scores	df
	Mean (SD)	Mean (SD)		
ADHD tendencies	2.19 (.52)	1.91 (.53)	2.56*	244
PDD tendencies	1.81 (.44)	1.58 (.37)	3.01**	244

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

When we performed the sub-item analysis of the following three items, 1. "often fails to give close attention to details or makes careless mistakes in schoolwork etc.," 3. "often loses things necessary for tasks or activities (e.g., toys, school assignments, books)," 2. "often has difficulty sustaining attention in tasks or play activities," and we found that students in the nominated group score had significantly higher ADHD scores compared with the control group.

However, there were no significant differences in the following three items

6. "often interrupts or intrudes on others." 4. "often talks excessively," and 5. "often has difficulty waiting for his/her turn,"

In addition, in the PDD subscale items, we observed significant differences in mean scores on the following four items: 5. "lacks best friend," 8. "is bullied by other children," 7. "shows idiosyncratic attachment to objects," 1. "lives somewhat in a world of his/her own with restricted idiosyncratic intellectual interests," with subjects in the nominated group having significantly higher scores compared with those in the control group.

On the other hand, there were no significant differences in the following four items: 6. "has special routines: insists on no change," 3. "is surprisingly good at some things and surprisingly poor at others," 4. "uses language freely but fails to make adjustments to fit to social contexts or to the needs of different listeners," 2. "has a literal understanding of ambiguous and metaphorical language," reflecting that students had low self-awareness of these items.

Table2. T-test on the differences in individual items scores from student's self-assessment between nominated and control groups.

	"nominated" (n = 27)		"control" (n = 219)	
	Mean (SD)	Mean (SD)	t scores	df
ADHD tendencies				
1. often fails to give close attention to details or makes careless mistakes in schoolwork, work, or other activities	3.04 (.76)	2.50 (.86)	3.07**	244
2. often has difficulty sustaining attention in tasks or play activities	2.74 (1.02)	2.27 (.98)	2.35*	244
3. often loses things necessary for tasks or activities (e.g., toys, school assignments, pencils, books, or tools)	2.19 (1.04)	1.74 (.87)	2.56*	244
4. often talks excessively	1.96 (.90)	1.91 (.85)	0.31	244
5. often has difficulty awaiting turn	1.52 (.64)	1.49 (.70)	0.18	244
6. often interrupts or intrudes on others	1.70 (.72)	1.54 (.64)	1.20	244
PDD tendencies				
1. lives somewhat in a world of his/her own with restricted idiosyncratic intellectual interests	1.89 (.80)	1.61 (.66)	2.05 [†]	244
2. has a literal understanding of ambiguous and metaphorical language	1.63 (.57)	1.60 (.62)	0.25	244
3. is surprisingly good at some things and surprisingly poor at others	2.15 (.77)	2.04 (.81)	0.65	244
4. uses language freely but fails to make adjustment to fit social contexts or the needs of different listeners	1.63 (.74)	1.55 (.61)	0.64	244
5. lacks best friend	1.56 (.70)	1.08 (.31)	6.29***	244
6. has special routines: insists on no change	1.85 (.60)	1.64 (.72)	1.43	244
7. shows idiosyncratic attachment to objects	2.11 (.85)	1.76 (.75)	2.24 [†]	244
8. is bullied by other children	1.63 (.79)	1.03 (.58)	2.11**	244

[†]p < .05, **p < .01, ***p < .001.

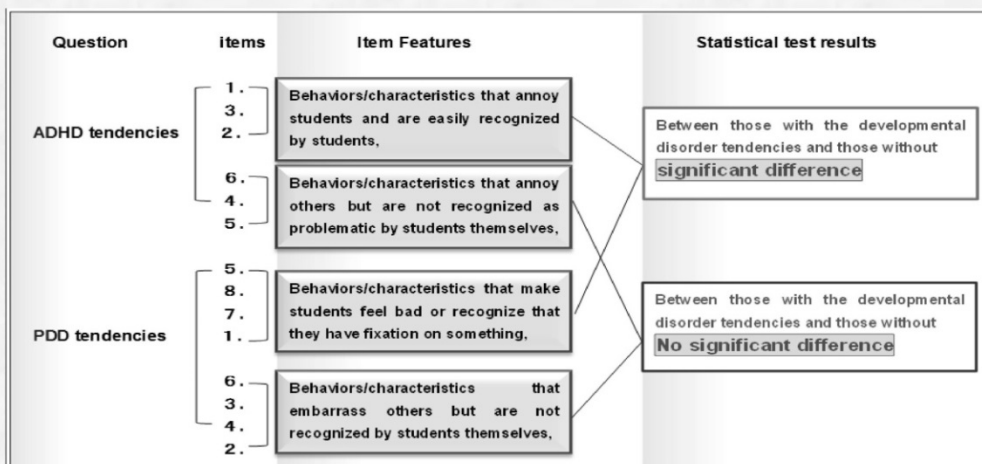


Figure 1. Survey item groups by characteristics and whether they differed between students with developmental disorder and those without.

Conclusion

We can conclude the following from the results above: students with developmental disorder tendency are conscious of feelings of being troubled by others. Further, they are not “fully” aware of their being a nuisance to others.

The teachers and support staff should note that students with developmental disorder tendency sometimes do not recognize problematic traits within themselves. In the future, researchers should aim to devise teaching methods that remind students of their lack of awareness.