

## はじめに

生き方の学習ユニットは、次の三つのプログラムを開発することをめざしている。

- 1 哲学教育プログラム(分担者 田中智志／金森 修)
- 2 ライフキャリア教育プログラム (分担者 高橋美保)
- 3 心理教育プログラム (分担者 下山晴彦)

今回の報告では、哲学教育については、その考え方と、若干の授業案を提示し、ライフキャリア教育については、その考え方と、実際に行った実験授業例を提示する。心理教育プログラムについては、基礎作業の進行状況を示したい。

## 1 哲学教育プログラム

### 〈概要〉

哲学教育は、「**哲学する授業**」を提案する。それは、「哲学」言説を教育内容とし、何らかの教育方法で、それを子どもたちに教えるという営みではなく、子どもが**思考すること**を醸成する営みである。思考することとは、**真理**に向かう営み、すなわち大切であるがはまだ具現化されていない何かへ向かう**探究活動**である。この真理は、これこれであると命題として語るができない。哲学する授業（哲学教育）のめざすところは、この**欠如**としての真理への探究活動を、教育過程に位置づけることである。一人ひとりの子どもの、真理への探究活動を喚起・援助することが、哲学する授業の**カリキュラム**である。したがって、「哲学」は教科というよりも、すべての教科における学びの諸活動のなかに、子どもたち自身が見いだす、何らかの**〈生きる〉**にかんする洞察の連鎖である。

---

### 哲学する授業——探究活動を深める

田中智志(東京大学大学院教育学研究科)

金森 修(東京大学大学院教育学研究科)

#### 1 子どもが哲学すること

子どものための「哲学教育」といえば、一般に「哲学」と呼ばれる知識を、子どもにうまく伝える活動である、と思われるかもしれない。しかし、すくなくとも実際に哲学に関わっている人のなかには、そのように「哲学教育」を考えていない人がいる。たとえば、『子どものための哲学』で、永井均は、いわゆる「哲学」に役に立つ「教え」「価値」「意味」を読み取り、それを人に伝えること、「人々に正しい生き方を教える」ことを「哲学」と考えていない。永井にとって、「哲学」は「哲学する」ことであり、「哲学する」ことは、「存在の意味」を問い続けることだからである。森田伸子も、『子どもと哲学を』において、「哲学する」ことは、「存在の意味」を問うこと、すなわちこの世界が存在する、言葉で考え知る人間が存在するということに驚嘆し、自然科学や人文諸学の知見を踏まえ

つつも、なおも「なぜ人が存在するのか」と問い続けることであるという。そしてそれは、問う本人の「生きる希望」つまり存在を知ることにつながるという(pp. 277-82)。

哲学教育が、たんなる「哲学」の知識の伝達ではなく、「哲学する」ことの喚起であるとするれば、学校のカリキュラムにおいて「哲学する」ための授業は、どのように行われるべきなのか。

## 2 哲学する授業

端的に言えば、ここでいう哲学する授業の「哲学」は、存在論的な意味で思考することであり、その「教育」は、存在論的に思考することの醸成援助である。存在論的に思考するとは、「真理」に向かって活動することであり、ここでいう「真理」とは、「これこれである」と命題として語るができない。それは、つねにあらたに現れ出る「欠如」、すなわち漸次明らかになる、大切であるがいまだ具現化されていないものである。哲学者は、それをさまざまな言葉で呼んできた、たとえば、ハイデガーはそれを「存在」と呼び、デューイはそれを「自然」と呼んだ。

近代教育学が十分に果たしてこなかったことは、この欠如としての真理への人の動態を、子どもの生育過程に位置づけることである。一人ひとりの子どもが欠如としての真理に向かって歩み続ける道程を、子どもたち一人ひとりに用意すること、これがここでいう「哲学する授業」である。したがって、ここでいう「哲学」は、まさに「主題」(subject-matter)であるが、いわゆる「教科」ではありえない。「道徳教育」といくらか似ているが、「哲学(する)」は、すべての教科において、それぞれの学びの諸活動のなかに、子どもたち自身が見いだす探究活動、とりわけ何らかの〈生きる〉にかんする洞察の連鎖、一つ一つの〈生きる〉にかんする洞察が重なってできあがる道程である。それは、あらかじめ用意することも、計画することもできないような、事後的に確認される道程である。

## 3 哲学する授業における探究活動

哲学する授業の核にあるものは、子ども一人ひとりの行う何らかの「探究活動」(active inquiry)である。探究活動は、何かを具現化しようとして対象に働きかける子どもと、その対象との、応答活動(コミュニケーション)である。それは特異な営みというよりも日常的な営みである。たとえば、料理、大工仕事などの手仕事は、人と材料や道具との応答活動である。この応答活動は、目的を具現化するための材料の活用であると同時に、材料、つきつめていえば、自然を享受することでもある。

一般に、活用の喜びはよく意識されるが、享受の喜びは無視されがちである。手仕事も、いわゆる「教育」のなかに取り込まれると、多くの場合、活用の喜びばかりが強調されているように見える。存在論的思考はさまざまであるが、その一つは、このような自然の享受が、人による自然の活用を可能にしているという事実に気づくことである。突きつめて言えば、私たちが経済的・技術的……とさまざまな様態で活動できるのは、私たちが一命を享受しているから、さらにこの世界を享受しているから、と気づくことである。そしてこの、いわば、存在の享受という気づきは、人の恣意や欲望を抑え、命への畏敬や感謝を生み出すという意味で、人の根底的な倫理の基盤となっていく。

## 4 因果論的な伝達モデルから探究論的な支援モデルへ

現在、先進的な学校では、授業に探究活動を取り入れるために、「アクティブ・ラーニング」や「プロジェクト活動」を導入している。しかし、そうした「活動的な授業」が、対象との応答活動としての探究活動、つまり「哲学する授業」となるためには、教えることが原因で、学ぶことが結果で

あるという、因果論的な伝達モデルを前提にした授業観を、教えることが探究活動としての学びへの支援であるという、探究論的な支援モデルを前提にした授業観に変える必要がある。

そして、この探究論的な支援モデルを採るとき、探究活動を具現化するうえで適切な場面（単元）が、初等段階から中等段階のさまざまな教科のなかに見いだされる。たとえば、水の循環をたどり、水を活用して生きていることを考えさせる「水プロジェクト」、失われつつある里山が人の生活を潤すことを考えさせる「里山プロジェクト」、同じく失われつつある里海を再生保全することが人々の暮らしを支えていることを考えさせる「里海プロジェクト」などの、「総合的学習」における協働学習は、探究活動の格好の場となりうる。また各教科において、たとえば、国語や社会において「宗教」や「自然」が問われるとき、それもまた探究活動の場となりうる。

	総合的な学習	各教科の学び
小1	プロジェクト活動（素朴な疑問を解決する試み） ・方法——手作業を含む、教科横断的で、異学年にまたがる、学び合う協働活動を中心にする。 ・題材——身近な自然・社会環境に即しつつも異なる自然・社会環境の問題も取りあげる。 ○立体地図プロジェクト（地域から日本へ）	授業の方向——教科の言葉を、プロジェクト活動における実感を伴う経験につなぐ。 授業の方法——各教科のなかの適切な単元のなかで、「自然」、「社会」、「世界」、「人間」、「生命」などの、抽象概念の意味を考える。 授業の目標——抽象概念でくくられる諸存在者が孤立して存在しているのではなく、また活用のために、意図的に手段化する以前にすでにかかわりあい、結び合っているという、存在論的事実を理解すること。
小6	○水プロジェクト（水道から水源地へ） ○風プロジェクト（微風から気圧へ） ○光プロジェクト（色から太陽光発電へ）	
中3	プロジェクト活動（社会問題・環境問題を解決するための倫理感覚を醸成する試み） ・方法——教科書を超え、教科横断的で、異学年にまたがる、学び合う協働活動を中心にする。	授業の方向——実感をともなう経験に立ち返りつつも、概念によって構成される言説世界を、自然・社会の全体像へと収斂させてゆく。 授業の方法——各教科の適切な単元のなかで、愛、美、真、善、自己、人生などの、自然とのかかわり、他者とのかかわりを暗示する概念について考える。言葉の歴史を辿ることで、存在論的意味を再発見する。
高1	・題材——自然については、自然の全体性のなかに人が生きることの理解をめざす。 ・題材——社会については、他者との応答関係のなかに人が生きることの理解をめざす。 ○里山プロジェクト（材木の利用から生態系、里山資本主義へ）	授業の目標——自然の享受が、人による自然の活用を可能にしているという事実気づくこと。社会システムがあるということ、すなわち人が経済的・技術的……とさまざまな様態で活動できるということは、人が一命を享受しているから、さらにこの世界（自然）を享受しているから、と気づくこと。つきつめていえば、人生へのスタンスとして、「謙虚さ」（ユミリテ humilité）を抱くこと。
高3	○言葉の歴史プロジェクト（think と thank はなぜ似ているか？） ○言葉と感情プロジェクト（言葉にするとなぜ気が収まるのか？）	

## 2 ライフキャリア教育プログラム

### 〈概要〉

ライフキャリア教育は、**ライフキャリアレジリエンス**を高める授業を提案する。それは、従来のキャリア教育のように、働けることを前提とし、働くことに夢と自己実現を求める教育ではなく、思うようなキャリアが歩めなくても自分なりの**ライフキャリア**を構築する力を形成する教育である。それは基本的に、人生レベルのストレスマネジメントを行うことで、**ライフキャリアレジリエンス**を高めることである。このライフキャリアレジリエンスは、人生におけるさまざま**失敗・困難**にともなうネガティブな感情を、心の持ち方を変えることで緩め、ポジティブな感情を喚起することである。そのために必要なものが、**社会現実**についての理解であり、生活の**多軸性**という考え方である。

---

### しなやかに生き抜くためのレジリエンスを身につける

高橋美保（東京大学大学院教育学研究科）

#### 1 問題の背景と目的

臨床現場では、思うように仕事に就けない人のメンタルヘルスの悪化や、若年層のニートなど社会的引きこもりが問題となっている。従来のキャリア教育は働けることを前提とし、働くことに夢と自己実現を求める傾向があったが、それは“思ったような仕事につかなければならない”というべき思考へのとらわれにもつながりうる。しかし、昨今の厳しい雇用情勢では、生徒の夢や自己実現を叶えることは容易ではない。さらに、終身雇用が崩壊しつつある中、たとえ思ったような仕事につけたとしても定年まで雇用が維持される保証はない。結果的に、学生時代の夢と現実のギャップに苦しむ人が増えている。このような先行き不透明な社会では、直線的なキャリアを歩めるよう支援するだけでなく、思うようなキャリアが歩めなくても自分なりのライフキャリアを構築する力を身につける必要がある。同様の流れはキャリア発達理論においても指摘されているが、実践例はない。

以上より、本研究では、中学・高校生を対象に社会の厳しい現実の理解を促すと同時に、そのような厳しい現実の中でも、生涯にわたって自らのライフキャリアを構築していくためのライフキャリア教育プログラムを開発することを目的とする。その際、認知行動療法を活用し、近視眼的な固定観念にとらわれない長期的かつ幅広い視野を持つ方法論を提示する。人生レベルのストレスマネジメントを行うことで、ライフキャリアレジリエンスを高めることを目指す。

#### 2 研究

〈研究1：理論研究〉 キャリア発達理論、レジリエンス、キャリア教育について理論研究を行った。

〈研究2：ライフキャリアレジリエンスの尺度作成〉 ライフキャリア教育の効果評価を行うための測度として、ライフキャリアレジリエンス尺度を作成した。2011年度には中高生を対象に予備調査（1204名）を実施、2012年度には本調査（1822名）を行った。その結果、「長期的展望」「多面的生活」「継続的対処」「楽観的思考」「積極的受容」の5つの下位尺度28項目から成る尺度が完成した。

〈研究3：ライフキャリア教育のプログラム開発〉 プログラム開発は2009年から開始し、2011年

度からプログラムの洗練を行った。2011年3月と2012年7月の2年に渡り、附属4年生を対象に高橋が実践者となって実施した。2012年7月の実施の際、上述のライフキャリアレジリエンスの5因子すべてについて、実験群は統制群より有意に高いことが示されたことから、プログラムの完成と見なした。なお、1年2か月後に実施したフォローアップ調査では、実験群の「長期的展望」のみが実施時より低下していたが、それ以外は有意な変化は見られなかった。

さらに、プログラムの汎用化を目指して、2013年7月には附属4年生を対象に附属の教員（石橋先生）が実践者として授業を行った。その結果、実験群は、授業後「長期的展望」「継続的対処」が高まるとともに、統制群において低下した「多面的生活」が低下しないという効果が得られた。

なお、ライフキャリアレジリエンスについて学年の特徴を検討したところ、中学生と高校生では大きく変化することが確認された。これを受けて、本プログラムは従来100分×2回連続で実施してきたが、発達段階を視野に入れ、3・4年生の2学年に渡って段階的に実施することの有効性が推察された。そこで、2013年12月には、附属の教員（対比地先生）が実践者となり、3年生に第1回のみを施行する予定である。

**<研究4：ライフキャリアプログラムを学校現場に導入するために>** プログラムによって何を行うかだけでなく、学校そのものにどのように導入していくかが重要と考えられたことから、教員の意識調査（2013年6月に記要因の意識調査を実施するとともに、キャリア教育を積極的に推進している高校の視察も行った）

### 3 得られた知見と今後の課題

以上より、本研究は3年かけて、**尺度開発**と**プログラム開発**、更には**学校現場への導入**についての検討を同時並行的に行ってきた。

**尺度開発**については、「ライフキャリアにおけるレジリエンス」という新しい概念を提示し、5因子28項目から成る尺度を作成するとともにその構成要素を明らかにした。

**プログラム開発**においては、足掛け4年に渡るプログラムの実践を受けて改善を繰り返した結果、ライフキャリアレジリエンス尺度の全下位尺度において有意な変化を認めたことから一定の完成に至ったとみなした。量的分析からは、プログラムを受講することで、長期的展望、多面的生活、継続的対処、楽観的思考、積極的受容が高まることが示された。また、質的分析からは、働くことの理解の深まり、生きるスキルの獲得がなされたことが示唆された。

今後は、**プログラムをいかに各学校現場に展開していくか**について実証的な検討が必要である。今年度、2度にわたって実施する現場の教員によるプログラム実践を経て、プログラムの汎用可能性を高めるとともに、現場へのよりスムーズな導入のための検討を重ねていきたい。

#### 補足——授業内容について

実験授業は、実験群に対して筆者らによって通年の学校設定科目授業（週1回）のうち2週連続で行い、1回2コマ（計100分）を全2回4コマ（計200分）で行われた。授業は、「働くことと生きること1・2」と題して行われた。なお、授業は講義と個人およびグループによるワーク、全体シェアリングから構成された。それにより、自らの考えをじっくりと深めるとともに、他者と意見交換から幅広い考え方を獲得することを意図した。

具体的には、第1回目の授業では「働くこと」を中心テーマとし、働くことと生きることについての意識を高めるとともに、働くことを様々な他の生活領域の一つとしてとらえ直すライフキャリア

の視点を提示した。第 2 回目の授業では、「直線的でないライフキャリア」について考えるために、働いていないことから働くことの意味を考えてみることを促した。さらに、身近な事例を用いて、人生における思い通りにならない出来事について認知療法的アプローチから再評価することで、ライフキャリアにおける長期的な視点を提示した。それにより、今すぐに最適な職業に就くことを目指すという近視眼的な視点ではなく、社会情勢の変化の中で今を捉える長期的な視点を提示した。

特に第 2 回目の授業では、働くことの厳しい現実直面化することによって、教育と現実の乖離を最小限に留めることを意識した。しかし同時に、たと思いうようにならないことが起こったとしてもそれをどう捉え、どう対処しうるかについて検討することによって、直線的なライフキャリアが望めない場合にも、人生の可能性と希望を見いだす授業内容とした。

## 実験授業の内容

### 主題 「働くことと生きること」

第一回	目的	働くことと生きることの関係について意識を深め、生活・人生の一環としての仕事という観点を得ることを目標とした。
	内容	<p>自己に即した理解を深めるために、青年期の今なぜ働くことについて考えるのか発達心理学の観点から説明するとともに、働くことと生きることの関係について検討を加えた。また、働くことにまつわる様々な言葉や労働の歴史の変遷を紹介し、職業の移ろいやすさについてワークを通して理解を促した。次に、自分自身はなぜ働くのかを検討するとともに、ディスカッションにより人の考え方にも触れてもらった。さらに、あなたは既に働いているという視点から、働くことの意味と、自分自身の体験の中の働くことを考えてもらい、将来のことではなく、今の自分自身の中に働くことの種があることを理解してもらった。</p> <p>後半には、Super (1980)のライフキャリアの考え方を紹介し、仕事を多領域の一つと位置付ける視点を提示した。そして、家庭・地域・趣味といった仕事以外の領域を含めた生活の中で、仕事をどう位置づけるかを自分なりに考え、ワークシートに記入してもらった。最後に、自分自身のライフキャリアを「庭」のメタファーを使って捉え直してもらい、ライフキャリアにおける多面的なものの見方と、キャリアをマネジメントするだけでなく、キャリアを構築し続けるスタンスを提示した。</p>
第二回	目的	働くことの意味について意識を高め、キャリアについて長期的展望を得ることを目標として「働いていないこと」や「思うようにならないこと」に焦点をあてた授業を行った。
	内容	<p>前半では、現在の日本において働くことについての理解を深めるために、働くことの歴史の変遷から昨今の労働市場の厳しさを提示するとともに、思うように働けないこともありうる現実を示した。</p> <p>次に、働くことの意味についてより深く考えることを促すために、直線的なライフキャリアではない体験の一例として「働いていないこと」を取り上げ、前回提示した働くことの意味に、失業研究から得られた働くことの意味を加えた。さらに、働いていても働いていなくてもストレスがあることを提示し、単に働いていれば幸せというわけでもないことを示した。</p> <p>続けて、著名人の例から、「思うようにならない体験」を提示し、思うようにならないこともあるが、長期的に見ればその体験にも価値が見出せる可能性を示した。そして、自分自身の体験の中からすでに乗り越えてきた体験について想起してもらい、自分が好きな言葉や拠り所になっている言葉やサポート資源を検討してもらった。最後に、長期的視点の導入に焦点化したライフキャリアのあり方を提示した。</p>

### 3 心理教育プログラム

#### 〈概要〉

心理教育は、学校現場における**予防的心理教育**、**災害対策の心理教育**を提案する。予防的心理教育は、思春期の子どもたちに、いじめや不登校といった数々の問題に対する適切な対処法を伝えるカリキュラムであり、そうした問題に対する子どもたちの**対処能力**を向上させて、子どもたちみずから、問題を乗り越えるための**セルフコントロール**ができるようになることを目指している。災害対策の心理教育は、自然災害や事件・事故がもたらす大きな**不安**を減らし、**心の傷**を癒やすための心理教育的な働きかけ、すなわち**トラウマ予防・回復支援**のためのカリキュラムである。これらの提案については、現在、具体的なプログラムについて、鋭意準備中である。

---

#### 予防的心理教育、災害対策の心理教育

下山晴彦（東京大学大学院教育学研究科）

下山班は、当初の2年間は、①「学校現場における予防的心理教育授業に関する研究」を中心に行い、最後の1年間は、その応用として②「災害対策の心理教育カリキュラム開発に向けた取り組み」を行った。以下にその結果の要点をまとめて示す。

#### 1 学校現場における予防的心理教育授業に関する研究

##### 研究全体の目的

思春期の子どもたちのいじめや不登校といった数々の問題は、遭遇する課題を彼らがうまく解決できないことが原因であると考えられ、適切な対処法を知っていれば防ぐことができるものもある。このことから、課題を乗り越える方法を予防的に伝えること、そして発達を促進させるように援助する試みが重要となってくると考える。その1つの手法が学校現場で行う予防的な心理教育授業である。

この予防的心理教育授業は、2008年に告示された新学習指導要領において、育成が必要と指摘された「生きる力」にもつながるものである。「生きる力」では、対処能力を向上させて自分で問題を乗り越えるセルフコントロールができるようになることを目指しているといえ、さまざまなソーシャルスキルの獲得を視野に入れた「問題への対処能力の向上を援助する予防的・発達促進的サービス」である心理教育的支援は、「生きる力」育成の一助にもなり得る関わりであるといえる。

##### 1) 抑うつ尺度の作成

**目的：**2004年度に行われた文部科学省の実態調査では小学生の12人に1人、中学生の4人に1人が抑うつ状態であるという報告もあり（傳田, 2004）、これらのことから相当数の児童青年がうつ病や抑うつ状態にあることが予想される。うつは様々な問題行動と関連があり、早期発見と早期介入が重要とされるため、精細なアセスメントが求められる。しかし、現行の中高生用の抑うつ尺度は子どものうつの特徴である身体症状や行動症状を測定する項目がいずれも少なく、中高生の抑うつ状態を見逃してしまっている可能性もある。こうしたことから、それらの症状についての項目を充実させた抑うつ尺度の開発を行い、より正確に中高生の抑うつ状態を把握することを目指す。

**方法：**National Institute for Health and Clinical Excellence (NICE, 2005) による児童青年期のうつの治療ガイドラインで多くのエビデンスに基づいているとされる BDI (Beck Depression Inventory) 等の 4 つの尺度の各項目、および DSM-IV-TR の診断基準を参考にし、臨床心理の専門家 5 名によって計 26 項目の予備尺度項目を作成した (4 件法)。2011 年 10 月に A 中学・高等学校の高校 2 年生 106 名、2012 年 2 月に B 中学校の中学 1～3 年生 409 名のデータを収集し、欠損値を含んだものを除いた 504 名のデータを使用して主因子法による因子分析を行い、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。

**結果・考察：**5 因子 25 項目 ( $\alpha=.66$  以上) の尺度が得られた。一定の信頼性と共に、CES-D 等の既存の抑うつ尺度との相関も測定し、妥当性の保持についても確認を行った。なお、5 つの因子はそれぞれ「思考」「感情」「活動性」「不登校」「疲労感」となっており、認知・感情・行動・身体のそれぞれを網羅する尺度となった。

## 2) Team Teaching によるうつ予防の授業実践と効果の検討

**目的：**中高生において増加しているうつの予防を目指した心理教育を行い、効果の検討を行うことでより効果的な予防的な授業の確立を目指す。その際、心理の専門家と教員による Team Teaching (以下 TT) の形式を導入し、心理の専門家が単体で行う授業との比較を行うことで、より効果的な授業形式について検討を行った。TT 形式では役割分担を行いながら 1 つの授業を構成・実践することで、心理の専門家と教育の専門家の強みと弱点を補い合えるメリットがあり、また協働で授業を行うことでよりスムーズな授業の導入に繋がると考える。

**方法：**2013 年 1 月から 2 月にかけて、B 中学・高等学校の中学 3 年生 120 名を対象として、うつ予防心理教育プログラムを実践する。実施するうつ予防心理教育プログラムは堤 (2013) のプログラムを修正した全 4 回 (1 回 50 分) の授業である。TT 形式の実施では、B 中学・高等学校の保健・体育科の教員と協働し、役割分担等の打ち合わせを事前に行った上で実践を行った。プログラム実施前後、および 3 ヶ月後に、1) にて作成した中高生用抑うつ評価尺度等を使用して、TT 版授業・専門家単体での授業および統制群の 3 群において、効果の検討を行った。

**結果・考察：**授業実施前後および 3 ヶ月後における統制群の抑うつの程度には変化がなかったが、専門家単体および TT での授業実施群では明確な抑うつの程度の低減とその維持が示された。また、抑うつの程度の変化の効果量については、専門家単体実施よりも TT での実施の方が大きかった。これらのことから、実施したうつ予防授業には抑うつ低減効果があったこと、また TT で実施した授業の方がより確かな効果を有していたことが示された。心理教育実践にあたっては、専門家と教員による協働での形式がより効果的であることが示唆されたといえるだろう。

傳田健三 (2004). 子どものうつ 心の叫び 講談社

堤亜美 (2013). 高校生に対する抑うつ予防心理教育プログラムの効果の検討 臨床心理学, 13, 700-711.

## 2 災害対策の心理教育カリキュラム開発に向けた取り組み

### 研究全体の目的

自然災害や事件・事故に子どもたちが巻き込まれた場合、大きな不安や心の傷を抱えることは想像に難くない。我が国は災害大国において、広域で対象数が多い援助や予防教育に際しては構造化された心理教育カリキュラム施行が有効と考えられる。しかし、SC のアプローチが統一されないことなどが理由となり、継続した教育活動、有効な支援カリキュラムについて知見が集約できない現状がある。

そこで本研究では、London 大学の William Yule 教授が作成し、海外でエビデンスが示されている認知行動療法のプログラムである TRT (Teaching Recovery Techniques, 日本語名「子どものトラウマからの回復を支援する心理教育プログラム」) の日本の子どもに合った形での実施を視野に入れ、日本の学校文化に適したトラウマ予防・回復支援のためのカリキュラムの形について提言する。さらに最終的に可能ならば、心理教育実践の経験を基礎として、TRT の解説マニュアルの作成も試みとして行いたい。

#### 1) 被災地での心理教育実践の試み

**目的：**日本の被災地における学生たちのコミュニケーションの特徴や、主体的に技法を選び実行するという考え方をどのように子どもたちに導入すると良いかについて広く情報収集を行う。

**方法：**東日本大震災で津波の被害を受けた C 県 D 町の高等学校の生徒を対象として、認知行動療法 (CBT) を主軸とした、ライフスキル向上のための心理教育授業を実施した。授業実施に際しては、事前の内容検討はもちろん、養護教諭や心理専門職の立会いのもと現地教諭との Team Teaching の形式をとるという倫理的配慮を行った。訪問授業は 2 回行い、それぞれ実施後に生徒の感想フィードバックを、2 回目の訪問では授業前後で自尊感情尺度 (山本・松井・山成, 1982) の質問紙項目への回答を得て、質的・量的に効果検討を行う。

**結果：**現在、分析・検討中であるが、感想用紙などからは、集団で自由に議論することや明確な解答・解決法がない問題があることに対して、学生たちが新鮮さを持って楽しんでいたことがうかがえた。

#### 2) 日本独自のトラウマ支援の心理教育プログラム作成についての文献レビュー

本研究では、上記の実践活動と並行して、主に地域性を活かした最適なトラウマ回復支援の授業カリキュラムについて考察する。日本人独自の学校文化、我が国で特徴的なトラウマ症状の表出や、それに合わせた心理教育について、最新認知行動療法の考えも視野に入れて検討する。

#### 本研究の意義

本研究において開発に向けた提言をめざしている、認知行動療法の観点を取り入れた教育カリキュラムは、児童・学生の一人一人が自身のスキルや心理的問題への対処法を習得することが目標である。この取り組みは日本において今後起こりうる災害に十分な備えをするといった実用的観点から考えても有意義であり、児童・学生をエンパワーしてレジリエンスや必要な援助資源を模索する能力といった「社会に生きる力」を育む一つの形態を提案できると考えられる。

山本真理子, 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(1), 64-68.