

中高生を対象とした総合的心理教育プログラムの実践的研究

博士課程 2年 鴛 渕 る わ
博士課程 1年 堤 亜 美
都スクールカウンセラー 松 丸 未 来
附属中等教育学校教諭 石 橋 太 加 志
教授 下 山 晴 彦

1. はじめに

スクールカウンセラー(以下 SC)制度は、2001 年度よりいじめや不登校などの学校現場におけるこころの問題に対して、その対処・対応を目指して導入された。SC は、それまでの生活指導とは異なる視点から、その外部性を活かしながら児童・生徒の問題に対応することを期待され、配置以来の活動の積み重ねによりその認知度も益々高まってきている。しかし、学校におけるこころの問題は依然として多く、SC は教師と協働しながら、もぐらたたきのようにその対応に追われている。

このような現状を受け、学校現場では問題が起きてからの対応だけでなく、問題が起きる前に予防的に関わることの必要性が指摘されている。子どもが出会う何らかの問題がそれ以上進行しないように予防的に援助し、また子どもの発達を促進するように援助する試みの一つに、心理教育的支援がある。この関わりは、近年学校現場において注目を集め、さまざまな現場で実践されている(増田ら, 2007; 岡崎ら, 2010)。問題の対応や教師へのコンサルテーションに加え、全ての生徒に対して予防的・発達促進的に関わることは、時間的制約のある中でより効果的に機能することが求められる SC 活動において、特に有効であると言えるだろう。

以上を踏まえ、本稿は、生徒の解決能力を育てる総合的な心理教育プログラムの実践的検討を行うことを目指すこととする。これは昨年度のプログラム開発(平林ら, 2010)に続き、2 年目となる試みである。昨年度は、生徒集団を対象とした生徒の解決能力を育てる総合的な心理教育プログラムを開発することを目指して検討を行った。今年度は、それを踏まえ、平林ら(2010)にて開発された心理教育プログラムの改訂を行い、さらに、公立中学校、高校での試行的導入を行うことでプログラムの

一般化を試みた。具体的には、プログラムの改訂の試み(研究 1)、公立中学校及び公立高校での一般化の検討(研究 2 及び 3)を行った。

2. 研究 1 心理教育プログラムの改善の試み

心理教育プログラム開発の試みの次年度に当たる 2010 年度は、平林ら(2010)で提案された心理教育プログラムの改訂を行い、その効果検討を行った。改訂の際には、初年度の分析結果により改訂の視点として提示された枠組み(鴛渕ら, 2010)を参考とした。効果検討は統制群を設定し、事前事後及び群間の比較を行う。事後調査が本稿執筆後に行われるため、本報告では実施内容の報告のみを行った。

1) 心理教育プログラムについて

プログラムは、前年度に続き、生徒が自分自身の心の動きに向き合い、様々な問題に直面した時に自らの力を生かして問題解決ができる能力を養うことを目標とした。対象は、A 大学附属学校の中学 3 年生と高校 1 年生の生徒 18 名(男子 8 名、女子 10 名)であり、通年の選択授業において実施した。週 1 回(2 コマ)約 2 時間(休憩時間を含む)、全 25 回(50 コマ)の授業を行った。

改訂に当たっては、初年度の質的分析より得られたカテゴリーを参考に行った(鴛渕ら, 2010)。カテゴリー例の一部を Table 1 に示す。具体的には、ロールプレイや実習を増やすことで、初年度の実践において多くの生徒が実感した変化として挙げていた具体的なスキルの獲得・定着を目指した。そのなかでも、コミュニケーションスキルは、対人関係に戸惑うことの多い思春期の生徒らにとって、有効性を実感することの多いスキルである。今年度は、伝えるスキルに加え、聴くスキルについても扱

Table 1 改訂視点のカテゴリー例

カテゴリー名	下位カテゴリー
スキルの獲得と実践	実施可能なスキルの獲得
	リラクゼーションスキルの獲得
	ストレス対処スキルの獲得
	うつ予防の知識の獲得
コミュニケーションの効力感	コミュニケーションへの効力感
	伝える方法の獲得
	断る方法の獲得
対人関係に対する効力感	友人関係の広がり
	関係構築への自己効力感
	友人関係維持への効力感
自己理解の促進	自己内省の深まり
他者意識の変化	他者の尊重
	評価懸念の軽減
	他者意識の変化
自己コントロール感	気持ちの切り替え
	思考転換のスキルの獲得
	ポジティブな思考への変化
対処行動の多様化	積極的な対処行動
	メンタルストレングスの獲得
多様な視点の気づき	多様な考え方への気づき
	視点の多様化
授業形態における気づき	授業形式に対する感想
	大学という場での授業

うように改訂を行った。また、自他の意識の変化も生徒の気づきとして挙げられる。自己理解、他者理解の促しを目指す課題を増やし、それぞれの多様性を受容する授業環境の設定を試みた。さらに、ディスカッション、レポート提出などを通して、自分の意見や考えを言語化させることで、生徒が主体的に考え、行動する機会を多く取り入れた。昨年度に引き続き、獲得したスキルや気づきを今後を活用できるように、「ライフスキルボックス」の作成を行った。各授業内容の概要は次項で述べる。

2) プログラムの内容

今年度のプログラムで扱ったテーマとその目的、実施回数を Table 2 に示す。授業の概要を以下に述べる。

(1) 心理学レッスンー自己理解ー

いくつかの心理学の分野を取り上げ、多様な視点から「心理学」について説明を行った。説明に加え、自己の振り返りや風景構成法、エゴグラム等を使って自己理解を深めるよう促した。生徒間の交流を目的としてスクイグルや相互フェルトセンスも行った。前年度より心理学への理解を明確に伝え、自己理解や関係構築を促すワー

クを増やすことで、生徒の動機づけを高めるようにした。

(2) コミュニケーションレッスン①：アサーション

コミュニケーション能力の中でも「伝える力」を育むために、アサーションを取り上げた。1 回目は、「アサーション」に関する説明と「アサーティブ」「ノンアサーティブ」「アグレッシブ」と3つのコミュニケーションパターンを紹介し、アサーションが自分と相手の気持ち、考え、意見などを大切にすることを理解させた。2 回目は、人と意見が違う時や怒っている状況でのアサーションを身につけることを目的とした。

「DESC 法」、「みかんでいいな法」について具体的に説明し、生徒が日常生活でも生かせるように、紙上での練習やロールプレイを通して体得できるようにした。3 回目は、前半は、新しい友達を作ったり会話を楽しく続けるためのアサーション、後半は嫌な相手に対して自分を守り巻き込まれないためのアサーションをテーマとした。前半には、開かれた質問・閉じられた質問の違いや、非言語的コミュニケーションを用いた聴く姿勢、自己開示の大切さについて説明した。後半では、自分を守る境界（バウンダリー）が実際のどの程度の距離なのか試した

Table 2 プログラムのテーマ及び目的

テーマ	目的	回数
オリエンテーション	プログラムをへの動機づけと集団としての関係作り	1
心理学レッスン ー自己理解と関係作りー	心理学全般についての紹介に加え、関係構築・自己理解を促す様々なワークを行い、プログラムへのスムーズな導入を促す。	3
コミュニケーションレッスン① ：アサーション	アサーションという概念を生徒に紹介し、それが自分と相手の両方を大切に にするコミュニケーションであるということを、体験を通して学んでもら うことを目指す。	3
コミュニケーションレッスン② ：アクティブリスニング	普段何気なく行っている「聴く」という行動を振り返り、考え、ロールプ レイすることで、聴くスキルを獲得することを目指す。	2
友達トラブル・ 問題対処のレッスン	友達との関係について振り返りながら、自分の対処行動パターンを再確認 することを通し、対処行動のレパートリーを増やすことを目指す。	3
ストレスマネジメントレッスン ：運動と問題解決	身体を動かすことによるストレス発散方法と、問題解決に積極的に取り組 むことによるストレス対処法を取り上げ、それらのスキルを獲得すること。	2
毎日を前向きに過ごす ためのレッスン	3つのスキルを生徒に紹介し、主に授業内での練習を行うことを通してう つ予防を目指す。	3
毎日を大切に生きる ためのレッスン	いのちについて考えることを通し、日々の生活を大切にすることを学び、 家族をはじめとした大切な人との絆を再確認することを目指す。	2
人生の先輩から学ぶ ライフスキルレッスン	憧れの人へのインタビューを通して、人生の先輩がどのように苦しい時を 乗り越え、ストレスを解消しているのか聞き、生の声からその人のライフ スキルを学ぶことを目指す。	5

後に、しっかり断る時の表現の工夫や、「嫌です」「やめてください」などの一番言いたい結論だけを落着いて繰り返すブロークン・レコード法を紹介し、生徒に練習させた。最後に、「話す」ことが「放つ」ことにつながり、気持ちが高くなる人が多いと説明し、伝えることの大切さを改めて実感できるようにした。

(3) コミュニケーションレッスン②：アクティブリスニング

コミュニケーション能力の「聴く力」を育むために、アクティブリスニングを取り上げた。前年度のプログラムでは扱っていないテーマである。昨年度、友人関係の維持やコミュニケーションへの効力感が生徒からの変化の実感として挙げられており、またアサーションと同様に、相互コミュニケーションを意識させる上でも重要であると考えプログラムに加えた。

聴くスキルとして、主に言語的な表現の工夫としてあいづちや質問、繰り返しや明確化、要約などの方法を説明し、3種類のシナリオを使って練習をさせた。また、非言語的な表現として、視線、表情、姿勢、声の調子、相手との距離などによって言葉以上の内容が相手に伝わることを伝え、上手な聴き方のポイントを整理した。「興味なさそうに話を聴く」「偉そうに話を聴く」「興味があるように話を聴く」と3パターンの聴き方を実習し、どのような印象を受けたのか話し合いながら、上手な聴き方のポイントを明確にした。

(4) 友達トラブル・問題対処のレッスン

ある出来事に対して、相互に関連している考え・気持ち・行動があることを説明し、遅刻寸前に起きてしまったなど身近な困った出来事をいながら、自分自身がどのように考え、感じ、行動しているのかを振り返るように指示した。その後、生徒同士の意見交換をすることで、人それぞれの対処方法があることを意識し、多様性の承認、対処行動のレパートリーを増やすきっかけとなるように促した。また、友達関係トラブルにおける対処行動も取り上げ、自分にとっての友達の存在についても考えるように伝えた。さらに、対処行動には、「積極的に対処しようとする」「考え方を変える」「誰かに助けを求める」「避ける」という4つの方法があることを伝え、今までの出てきた対処行動を整理した。今年度は、ワークを繰り返し、生徒同士が話し合う機会を増やすことで、前向きな対処行動定着とレパートリーの増加を目指した。

(5) ストレスマネジメントレッスン：運動と問題解決

ストレスマネジメントの具体的な方法として、身体を動かすことによるストレス発散方法と、問題に直面した際に積極的に解決に向けて考える方法の2つを扱った。前者については、体育館でこおり鬼等のアクティビティに加え、脱感作法を加えたストレッチを行った。なお、身体を動かすことによるストレスマネジメントは前年度では扱っていない。実際に、広い部屋で身体を使ってストレスマネジメントを行うことで、コントロール感の実

感、スキルの定着を目指した。後者では、仲間集団の中で意見が合わない時にどのように問題解決していくのか、問題解決の6つのステップを取り上げながら考えさせた。実際のワークを行い、最後には、各自直面している問題について6つのステップを用いて解決策を考えるようにした。

(6) 毎日を前向きに過ごすためのレッスン

うつになると身体や心がどのように反応するか説明し、うつ発症のきっかけとなる出来事を考えさせ、それにうまく対処できればうつが予防できることを伝えた。1回目は、気持ち・考え・行動のつながりを説明し、それぞれを分けて考える練習をさせた。2回目は、ネガティブな思考を論理的に変える方法を段階的に教えた。ワークシートを使い、まずネガティブな思考をしてしまっていることに気づく練習をした。その後その根拠を探し、考えと矛盾する事実(反証)を考え、根拠と反証を基に新たな考えを見出す練習をさせた。また、様々な考えによって気持ちに変化することを生徒が実感できるように努めた。3回目は、ネガティブな思考を繰り返さないための脱出方法(リラクゼーション等)を紹介した。また、生徒自身にも自分なりの脱出法を考えさせ、周囲と意見を交換させた。最終的に本プログラムで学んだスキルを日常生活に生かしてほしいことを伝えた。

(7) 毎日を大切に生きるためのレッスン

家族や他の生徒と一緒にいのちについて話し合う作業を行い、生徒が生きる上で大切な絆を再認識すること、また生きているからこそ当然のように朝が来ることの奇跡と幸せを実感する機会を与えることを目指した。1回目は、本レッスンのオリエンテーションを行った後、自分の死や家族の死についてどのような考えを持っているか振り返ってもらった。その後、ドナーカードと臓器提供の説明をし、生徒自身が臓器提供をしたり、家族がすることについてどう思うかなど自分自身の考えをまとめさせ、ディスカッションを通して生徒同士に意見交換を促した。さらに家族とこのテーマについて語るという課題を設け、自分や大切な人のいのちについて臓器提供という問題を通して考える機会を設定した。

2回目は、「自分のいのちは自分だけのもの?」という問題定義を掲げ、「自殺」をテーマとした。親が反対する場面において自分がどのような行動するか考えてもらい、自分のいのちなのだから自由にしてもいいのだろうか、と問題提議をした。さらに、幼馴染から自殺をほのめかすメールが来た場面を想定し、「自分のいのちだから自分の自由にしてよい」という文面について考えをまとめ、ディスカッションを行った。最後に、余命半年と告げら

れた時に書く大切な人に対する別れの手紙を課題として提示し、大切な人に伝えたいことや今生きていることについて実感する機会を設けた。デリケートなテーマを扱っているため、生徒の精神的な負担が大きくなり過ぎないように、強要はせず、生徒一人一人の自由な考えを尊重するようにした。

(8) 人生の先輩から学ぶライフスキルレッスン

インタビューを生徒が決定し、インタビューの約束の取り付け、インタビューの実施、お礼状作成、まとめと発表を行うという一連の作業を生徒が主体的に行う体験型の内容であった。まず、生徒の動機づけを高めるために、生徒自身の今までの人生の中での順風と逆風について振り返らせる「人生のグラフ」を作った。そして、インタビューを実施することを通して、初対面の人に対する電話のかけ方や敬語の使い方、お礼状の書き方など今後役に立つソーシャルスキルの獲得を目指した。このレッスンでは、憧れの人に話を聴くことで心が動かされ、気付きを得る機会となることが期待される。最後に、自分の将来と夢を考えさせ、それを実現するために明日、1週間後、1ヶ月後、1年後、5年後、10年後にできることを具体的に考えさせた。

(9) まとめ時間

今年度は、これまでのレッスンで扱った全テーマについて、クイズ形式で振り返りを行う時間を設けた。これまでの授業で体験した気づきや、扱ったスキルを再確認することで、ライフスキルの想起と定着を目指した。

3) まとめ

本章では、今年度実施したプログラムについて、改訂の視点を踏まえながら紹介した。本報告で扱っていない効果の検討については、今後の課題として挙げられる。続く研究2、3では、プログラムの一般化を目指して行った公立中学校及び高校での実践とその効果検討を行う。

3. 研究2 公立中学校での実施の試み

研究2では、研究1で改訂した心理教育プログラムの一般化を目的とし、その一部を公立中学校で実施した。実施したのは、「心理学レッスンー自己理解ー」を参考に改訂した授業である。授業内容・テーマについては、事前に実施学年の教員と相談の上決定し、ニーズや授業時間に合わせて内容を修正して行った。授業実施前後の生徒の変化については質問紙調査及びアンケート調査にて、授業の介入効果の検討を行った。なお本報告は、東京大学学校教育高度化センターの助成を受けて実施した

実践の1部である。

1) 方法

対象者：都内公立中学校1年生3学級を対象とし、クラスごとに実施した。学年全体で男子43名、女子40名であった。

実施時期：1回50分の授業につき1つのテーマを設定し、2010年4月と9月に2回(実践1及び2)実施した。

授業の手続き：実施校のSCが中心となり、授業を実施した。授業テーマは、事前に教員と話し合いを行い、生徒のニーズに応じて決定した。

効果測定：授業実施の事前事後に、参加生徒に対して現在の状態を問う質問紙を実施した。実践1では、緊張感(緊張している-ほっとしている)、疲労感(疲れている-元気がです)、安心感(安心できない-安心している)に加え、クラスの親密感(クラスの人と話しにくい-話しやすい)を問うものであった。実践2では、緊張感、疲労感、安心感に加え、焦燥感(イライラしている-ゆったりしている)を問うものであった。回答は1から10までの数字を○で囲む10件法で得た。緊張感、疲労感、焦燥感については、逆転項目であり、数値が高くなるほどそれぞれの状態評価は軽減される。さらに、生徒に対しては、授業を受けての感想を自由記述により収集した。また、教師に対してアンケート調査を行った。質問紙調査に関しては、前後比較の分析を量的に行い、アンケートデータについてはKJ法を用いて質的に分析した。

授業概要：4月中旬には、実践1として「リレーション作り」の授業を行った。集団作りの一環として、生徒相互の関係形成のきっかけを促すことを目的とした。相談室、SCの周知も目的の1つである。9月下旬には、実践2となる「自分の気持ち、人の気持ち」の授業を行った。これは、自他の気持ちを意識し、表現・言語化することで、自己理解や対人関係の深まりを促すことを目的とした。以下に各授業の概要を述べる。

【実践1】

対象者が新入生であるため、まずSCの自己紹介と相談室の紹介を行った。その後、生徒同士の自己紹介とアイスブレイキングのために、ミニクイズ「3つのうち嘘はどれ?」を実施した。これは、1つの嘘をまじえた3つの自己紹介を考え、相手に伝え、相手は3つの事柄のうちどれが嘘かを当てるというペアで行うゲームである。次に、授業の目的とルールを伝えた。この授業は、クラスメイトが仲間として良い関係を築ききっかけになることを目指していること、互いに違いを認め合い、楽しむことが授業のルールであると伝えた。

授業は、3つの関係構築のレクリエーションからなる。最初に、友達との共通点を探し互いに理解を深めることを目指し、一致探しゲームを行った。2人一組となり、ペア間の共通点(例えば、好きな食べ物や血液型など)をみつけるゲームである。次に、テーマに基づき(例えば、星座や好きな科目、好きな季節など)、同じ答えを持つ生徒同士が仲間をみつけ、グループを作るというクラスタリング、声を出さずにジェスチャーなどで自分の誕生日を伝え、1月から12月までの順番に並び、大きな一つの輪を作る誕生日チェーンを行った。活動の枠をペアからスモールグループ、クラス全体と広げていくことで、関係構築が徐々に広がるように配慮した。最後に、授業の目指したことを再確認すると共に、慣れない中学生生活で新しい友達関係を広げてほしいと伝え、困った時は相談室を利用してほしいと伝え、終了とした。

【実践2】

最初に、授業の流れと目的を確認した。授業は「色々な気持ちがあることに気づき、どの気持ちも大切であることを理解すること、自分の気持ちや相手の気持ちを感じ取り、通い合っている感覚を体験すること」を目的とした。

授業は、3つのワークから構成されている。1つ目は、曲を聴きながら歌詞の中から感情を表す言葉を見つけることを通して、気持ちを意識することを促すワークである。曲は、歌詞にさまざまな感情表現が含まれており、生徒にとって身近な曲を選択するようにした。作業後には、自他の気持ちに気づき、ネガティブな気持ちを含めた様々な「気持ち」を大切にしてほしいというメッセージを伝えた。

2つ目は、今の自分の気持ちを意識し、人物画に色を塗るワークを行った。生徒には自由に色を塗るよう伝え、色で気持ちを表現するよう促した。その後、気持ちを言葉で表すワークを全体で行った。2色の画用紙を提示し、1つの画用紙には「うれしい、幸せ、わくわく、うきうき」などプラスの気持ちを表す言葉を、もう1つの画用紙には、「怖い、嫌な、怒り、さみしい」などマイナスの気持ちを表す言葉をリストアップした。このワークを通して生徒には、以下の4つのメッセージを伝えるようにした。①気持ちの表現は、言葉以外にも表す方法があること、②大きく分けて2つある気持ち(画用紙の2分類)の双方が大切であること、③気持ちは、表現の方法や付き合い方に気をつける必要があること、④マイナスの気持ちが大きくなり過ぎた場合は誰かに相談してほしい、というものである。

3つ目は、自分の気持ちのみではなく人の気持ちも感

じ取り、心が通い合っている感覚を体験することを目指し、「相互フェルトセンス」を行った。一方が「最近心が動かされた経験」について話し、もう一方がその話を5感全てで感じ取れるように聴きだすペアワークを実施した。その後画用紙2枚に話者の気持ちを、絵や模様などで表すように伝えた。そして、出来上がった絵の共通点と相違点を共有することで、気持ちの通い合いの大切さと難しさを確認した。

2) 結果と考察

質問紙調査：実施1、2において、質問紙の各項目において有意な変化がみられた。実践1の授業では、緊張感、疲労感、安心感、クラスの親密感すべての項目において1%水準で有意であった (Table 3)。実践1は、中学へ入学したばかりの4月の中旬に実施されている。授業実施前の疲労感の項目は特に低い値を示しており、新しい環境での緊張や不安から「疲れた」と感じている生徒が多かったことが推測される。また、疲労感、緊張感、安心感に加え、親密性の項目においても有意な差が見られることから、生徒相互のリレーション形成のきっかけを作るという実践1の目的は達成されたと考えられる。

実践2では、疲労感、安心感、焦燥感の項目において1%水準で有意であり、緊張感の項目においては5%水準で有意であった (Table 4)。実施後には、すべての項目において状態の改善がみられ、授業を通して生徒達の不安感、焦燥感が軽減されたと考えられる。

生徒の感想：実践1及び2について、生徒による自由記述の感想をKJ法により分析した。その結果、得られた主なグループには、<相互理解の促進><関係性の進

Table 3 実践1の質問紙調査の結果

	緊張感	疲労感	安心感	親密性
事前	6.73	4.58	6.98	7.00
SD	2.48	2.19	2.33	2.64
事後	8.82	7.20	8.09	8.16
SD	1.78	3.08	2.23	2.40
有意差	**	**	**	**

Table 4 実践2の質問紙調査の結果

	緊張感	疲労感	安心感	焦燥感
事前	8.12	4.31	6.75	6.86
SD	2.02	3.12	2.25	2.82
事後	8.66	5.92	7.94	8.10
SD	1.85	3.39	2.20	2.44
有意差	*	**	**	**

展><気持ちの振り返り>、<多様性の承認>「授業形式への戸惑い」などがあつた。以下、上位グループ名を<>で、グループ名を「」で記しながら考察を行う。発言の引用は『』で示すこととする。

実践1の<相互理解の促進>グループからは、生徒が授業を通してクラスメイトの多様性や新しい発見を体験し、相互の理解を深めたことが示唆された。また、<関係性の進展>では、実際に話したことのない友達と話したというエピソードなどが記述されており、友達関係の幅が広がったことがうかがえた。これらのグループより、実施1の目的である相互の生徒相互のリレーション形成のきっかけを作り、学級集団としての仲間意識を高めるという目標はおおむね達成されたと考えられる。

実践2では、<気持ちの振り返り>、<多様性の承認>のグループより、生徒は授業を通して、これまで意識していなかった気持ちやその多様性の気づきを体験したことが示唆された。実践2の目標である「いろいろな気持ちがあることに気づき、どの気持ちも大切であることを理解すること。自分や相手の気持ちを感じ取って心が通い合っている感覚を体験すること」は達成されたと考えられる。

しかしその一方で、自由な発言が促された「授業形式への戸惑い」や正解のないテーマを扱っている内容の「難しさ」を感じている生徒も少なからずいたことが確認された。本授業は、正解のある教科指導とは異なり、それぞれ個人の感じ方が尊重され、自由な発言が保証される授業であった。そのような場に戸惑いを感じ、また集団の中で自己を表現することに困難を抱いた生徒が居たことが推測される。このことから、内面を扱い表現する活動を授業として実施する際には、生徒の戸惑いや抵抗に十分に配慮する必要があるといえる。

教師の感想：教師の感想には、<生徒理解への示唆>が得られたとする記述が多く見られた。『生徒の人間関係を作る力がかいまみることができ、今後の指導の参考』になったという記述からも示されるように、SCによる授業を教師が客観的に見ることは、新しい生徒像の発見に繋がるといえるだろう。これは、SCがファシリテーターとなる授業では、生徒が評価されるという意識から離れ、自由に振舞うことが可能となるためであると考えられる。

3) まとめ

SCによる心理教育授業の試行的導入である実践1及び2では、質問紙調査と生徒に自由既述の分析を通して、一定の効果が確認された。また、教師へのアンケート調

査より SC が実施する心理教育実践の可能性が示唆された。本研究では、研究 1 にて改訂されたプログラムの一部を取り上げ実施している。中学生の一学級を対象とした本実践においても授業効果が確認されたことで、総合的な心理教育プログラムの一般化の可能性が示唆されたといえる。

本研究の課題としては、心理教育授業の効果を評価するための質問紙尺度の検討の必要性が指摘される。本研究では、時間的制約のため簡単な質問紙調査のみを実施した。心理教育授業の厳密な効果を検討するためには、標準化された尺度を用い、さらに統制群を設定することが必要である。

4. 研究 3 公立高校での実施の試み

研究 3 では、研究 2 に引き続き、研究 1 で改訂した心理教育プログラムの一般化を目的とし、その一部を公立高校で実施した。研究 2 では公立中学において一般化の試みを行ったが、研究 1 で開発した心理教育プログラムは中学・高校生向けである。プログラムの一部を切り出して実施しても中学生ではある程度効果があることは示されたが、高校生においても有効であるかについて、検討を行った。

実施したのは、「コミュニケーションレッスン②：アクティブリスニング」についてのプログラムである。授業実施前後の生徒の変化については尺度を用いて比較し、授業の介入効果の検討を行った。なお実施する授業内容・テーマについては、事前に実施学年の教員のニーズや希望を聞き、相談の上決定した。

1) 方法

対象者：首都圏における公立の A 高等学校の高校 2 年生・3 年生計 33 名（高 2 男子 11 名、高 2 女子 11 名、高 3 男子 6 名、高 3 女子 5 名）を対象とした。

実施期間：2010 年 11 月 11 日～18 日の期間において、週に 1 コマのペースで全 2 回（1 回 50 分）の授業を行った。また、授業前後に介入効果の査定を行った。

授業の手続き：公立 A 高等学校の 1 教室にて、心理学（選択科目）の授業枠を 2 コマ使用して実施した。授業は、臨床心理学を学んでいる大学院生（博士課程）が単独で実施した。

授業概要：授業のテーマは「上手な聴き方」であり、対象者の会話スキル、特に相手の話を「聴く」ためのスキルについての向上を目的に行った。全 2 回でアクティブリスニングの技法について説明・解説を行い、またロー

ルプレイを通してその技法を実践させた。以下、各セッションの詳細を述べる。

【第 1 回】

導入として、生徒にまず「聞く」と「聴く」の違いについて意見を求めた。その上で、音の情報をただ耳に入れる「聞く」とは違い、「聴く」ということは相手に関心や気持ちを寄せ、反応を示したり感情を汲み取ったりしながら行う大事なコミュニケーションであることを伝えた。

その後「上手な聴き方」のポイントとしてどのようなものがあるそうか、生徒に意見を求めた。それらを踏まえた上で実施者の方からも補足をしながら、最終的に「傾き」「相槌」「繰り返し」「要約」「言い換え」「質問」「感情の汲み取り」といった技法について説明を行った。説明を行う際には、実施者がその場で生徒とやりとりをしながら 1 つ 1 つの技法について実践をしてみせ、理解を促した。

一連の技法の説明後、生徒に 3 人組をつくらせ、「今朝の出来事」というテーマで会話を行ってもらった。この際、1 人が話し役、1 人が聴き役、1 人が観察役を担当し、聴き役になった生徒には上述の技法を意識して練習をしてもらった。時間で区切り、担当を入れ替えながら、3 人全員が聴き役での練習を行った。なお、1 人が聴き役を終えるごとに、話し役・観察役から、聴き役の「聴き方」技法について、良かった点や改善点のフィードバックを行う時間を設けた。

【第 2 回】

第 1 回で説明・練習を行った「上手な聴き方」の技法について、実践を行った。生徒に 4 人組を作らせ、「最近ハマっていること」「最近あった楽しい出来事」「最近あった悲しい話」のいずれかのテーマを選択してもらい、会話を行ってもらった。1 人が話し役、1 人が聴き役、2 人が観察役を担当し、聴き役になった人には「聴き方」の技法を意識して実践をしてもらった。時間ごとに担当を入れ替え、4 人全員が聴き役での実践を行った。この際、観察役に「技法チェックプリント」を配り、聞き役がどの技法を使っていたか、どのように使っていたかを記録してもらった。そして 1 人が聴き役を終えるごとに、その内容をフィードバックしてもらった。また、話し役にも、話を聞いて「話しやすかったか」「聞いてもらえた感じがしたか」「気持ちを汲み取ってもらえた気がしたか」等について、フィードバックをしてもらった。最後に、これらのフィードバックをもとに、良かった点や改善点について聴き役自身に考察をしてもらった。

効果の検討：「上手な聴き方」のスキルを学ぶことにより、学校でのコミュニケーションが向上することが予測され、それに伴い学校適応感にも変化が生じると考えられる。このことから、学校適応感尺度（大久保，2005）を使用し、授業前後の対象者の学校適応感の変化を測定した。得点可能範囲は30～150点であり、点数が高いほど学校適応感が高いことを示す。

2) 結果

対象者の学校適応感について、心理教育プログラム実施前後でどのような変化があったかについて検討するため、t検定を行った。学校適応感尺度得点の変化を図に示したものが、Figure 1である。

t検定の結果、学校適応感尺度得点はプログラム実施前に比べ、実施後の方が有意に高かった ($t(32)=2.63$, $p<.05$)。よって、対象者の学校適応感にプログラム実施前後で有意な変容が示されたといえる。

3) 考察とまとめ

結果より、授業実施前後で対象者の学校適応感尺度得点は有意な増加を示した。このことから、対象者の学校適応感は、心理教育プログラム実施前よりも後の方が向上したといえる。研究1のプログラムの一部を切り出して実施した本授業が、高校生に向けた実践においても介入効果を示したことは、総合的な心理教育プログラムの一般化につながる有用な結果であると考えられる。

しかし、研究3では統制群の設定を行っていない。今後、授業を実施していない群との比較を行うことで、本授業の介入効果についてより詳細な検討を行う必要がある。また、対象となったのは心理学の授業を選択した生徒であり、その点についても尺度得点の変化に影響を与えた可能性がある。さらに、事前事後の尺度得点の比較は行っているが、より長期的な視点にたった継続的な変

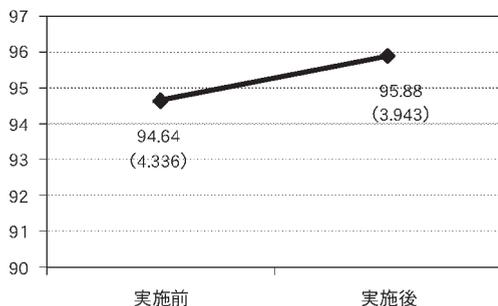


Figure 1 学校適応感尺度得点の変化

化を検討するための測定は行えなかった。今後はこうした課題点を踏まえ、プログラムの効果についてより詳細に検討し、その上でより多くの実践を行っていきたい。

5. まとめ

研究1では、初年度の実施を受けてプログラムの改訂版を実施した。今後は介入前後に行っている質問紙調査データを分析し、その効果を検討する必要がある。また、研究2及び3では研究1で開発した総合的な心理教育プログラムの一部を、一般の中学生・高校生に向けて実施した。授業の実施前後において生徒の状態に変化がみられたことから、それぞれの授業において介入効果が示されたといえる。心理教育プログラムの一部を取り上げ、対象を広げた実践においても介入効果を示したことは、総合的な心理教育プログラムの一般化につながる実証的結果であると考えられる。

今後は、開発したプログラムを学校の形態やニーズに合わせた形に改訂し、その効果を検討する試みを積み重ねる必要があるだろう。また、SCが実践を行うにあたっては、勤務時間の制約や実践スキルの問題、教師との連携における課題などがある。実証に基づく心理教育のマニュアル化、ニーズに応じたプログラムの精緻化が求められる。

研究1のプログラム実施に当たっては、ゲストティーチャーにご協力いただき、「コミュニケーションレッスン①アサーション」を園田雅代先生に、「毎日を大切に生きるためのレッスン」を海老根理絵さんに実施していただきました。ここに記し、お礼申し上げます。

引用文献

- 平林恵美・海老根理絵・鴛渚るわ・堤亜美・松丸未来・園田雅代・石橋太加志・下山晴彦 (2010). 中学・高校生のための“ライフスキルボックス”プログラムの開発 東京大学大学院教育学研究科臨床心理学コース紀要, 33, 72-79.
- 増田明史・内田一成 (2007). 高校生の対人関係に及ぼす集団主張訓練プログラムの臨床効果 上越教育大学心理教育相談研究, 6(1), 37-49.
- 岡崎由美子・安藤美華代 (2010). 小学生の学校生活における心理社会的ストレスと心理教育的アプローチ 岡山大学教育実践総合センター紀要, 10(1), 11-20.
- 鴛渚るわ・堤亜美・松丸未来・平林恵美・海老根理絵・園田雅代・下山晴彦 (2010). 生徒の解決能力を育て

る総合的な心理教育プログラムの開発 日本教育心理
学会第52回総会発表論文集, 411.

大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定
要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討— 教
育心理学研究, 53, 307-319.

(指導教員 下山晴彦教授)