

## 我が国の学校臨床における心理教育の現状と課題

—学校への本格的導入に向けての促進要因・阻害要因の検討—

山下陽平<sup>1)</sup> 窪田由紀<sup>2)</sup>

### はじめに

#### 1. 学校不適応に関わる心理的要因

教育現場では不登校やいじめ、暴力行為等の学校不適応が社会問題となっている。

学校不適応に関わる心理的要因について、数多くの研究がなされている。坂野・嶋田・岡安(1994)は、ストレス反応の表出と学校不適応状態とは強い関連性があることを明らかにしている。また、鈴木・森田(2015)は、コミュニケーションスキルの不足や対人関係解決スキルの不足といった社会的コンピテンスが発揮されていないことが、学校生活の中で受け入れられてない状態に繋がり、最終的に情緒面や行動・身体面における不適応徴候に至るとしている。粕谷・河村(2004)は、不登校群は一般群に比べてソーシャルスキルと自尊感情がともに低いレベルであることを明らかにしている。曾山・本間・谷口(2012)は、中学生において、不登校群は登校群に比べて、社会的スキル下位尺度の友人との関係づくりスキルが低いことを明らかにしている。大対(2011)は、一般高校生に比べ、不登校生徒はアサーションスキルやソーシャルサポートが低い傾向が見られたと述べている。

しかし、ソーシャルスキルに関して、石川・山下・佐藤(2007)は構造化された集団ソーシャルスキルトレーニングなどを実施しない限りは、現在の学校や家庭での日常生活においては、ソーシャルスキルを使用しても、それを強化するようなことはなく、子どもたちが自然にソーシャルスキルを学ぶような環境は整えられていないと述べている。そもそも子どものソーシャルスキルは、遊びの中で身につけてきたと考えられる。渡辺・佐藤(2005)は、遊びの中で「他者とかかわる喜び」や「集団体験の喜び」を得て、「ソーシャルスキル」を身に付け、

さらに、対人コミュニケーションを高めることで、学校生活や家庭生活への満足感を確かなものにしていくと述べている。しかし、大島他(2002)は、現代では遊び集団を形成することが難しく、遊びの種類や遊び方に変化が生じてきたことから、ソーシャルスキルを学ぶ機会が減少したのではないかと述べている。このように、本来遊びの中でソーシャルスキルは学習されてきたが、様々な社会の変容を通して、その在り方は変化し、子どもたちが自然の流れでソーシャルスキルを学ぶことに限界が訪れている可能性が考えられる。そこで、河村(2001)は、ソーシャルスキルに問題がみられる子どもに対しては、ソーシャルスキルを認知の面も含めて系統的に学習させることが、学校教育として求められているとしている。これらのことは、ソーシャルスキルに限ったことではあるものの、子どもたちが日々の生活の大半を過ごす学校において、計画的に学校不適応の予防・緩和に対する取り組みが求められていると言える。

#### 2. 学校不適応をどう防ぐか

不登校やいじめ、暴力行為などの学校不適応が起きる前の予防的な取り組みが重要であることは述べてきたとおりである。近年、社会的にも、いじめなどの学校不適応の発生そのものを防ぐことや、ソーシャルスキルの獲得など、困難な状況に遭遇しても対処できる力を育てて深刻な被害を予防するといった取り組みへのニーズが高まっている。

このような状況を受けて、学校不適応の予防に関わる教育・啓発の実施についての法律等も整備されてきている。2013年に制定・施行されたいじめ防止対策推進法では、「心の通う対人交流の能力の素地を養う教育及び体験活動の充実を図ること」と明記されている。さらに、いじめ防止基本方針では、いじめの未然防止の基本として、「心の通じ合うコミュニケーション能力を育むこと」、「ストレスにとらわれることなく、互いを認め合える人間関係・学校風土を作ること」が挙げられている。加えて、2016年に制定・施行された「自殺対策基本法の一

1) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程(後期課程)(指導教員:窪田教授)

2) 名古屋大学大学院教育発達科学研究科

部を改正する法律」では、「学校は、当該学校に在籍する子ども児童生徒等の保護者、地域住民その他の関係者との連携を図りつつ、当該学校に在籍する子ども児童生徒等に対し、各人がかけがえのない個人として共に尊重し合いながら生きていくことについての意識の涵養等に資する教育又は啓発、困難な事態、強い心理的負担を受けた場合等における対処の仕方を身に付ける等のための教育又は啓発その他当該学校に在籍する子ども児童生徒等の心の健康の保持に係る教育又は啓発を行うよう努めるものとする」(第17条)とされている。さらに、不登校児童生徒への支援に関する最終報告(文部科学省, 2016)においては、学校における不登校への取組について、事後的な取組に偏っているのではないかという指摘を受け、児童生徒が不登校にならない、魅力ある学校づくりを目指すことの重要性が述べられている。

学校不適応の予防・緩和に対する取り組みとして、スクールカウンセラー(以下SCと略す)による心理面接といった個別対応とともに、情報収集と心理教育が挙げられる。情報収集では、日常的に子どもの様子の観察、アンケート、面談など様々な方法を用いて、早期にリスクを発見して未然に問題発生を防ぐことが求められている。また心理教育とは、子どもたちのレジリエンスを高めることを目的として行われるものである。2015年に成立した公認心理師法の中にも、公認心理師の第四の業務として、心の健康に関する知識の普及を図るための教育及び情報の提供が明記されている。SCの業務として、個別対応や情報収集の他に、心理教育の重要性がますます高まっていると言える。

そこで、本稿では、現在その必要性が高まっている心理教育について、心理教育の導入や実践についてのレビューを行うことを通して、我が国の学校臨床における心理教育の現状と課題を見出し、学校臨床での心理教育研究における今後の指針を示すことを目的とする。

## 学校における心理教育

### 1. 心理教育とは

近年、児童生徒の学校適応に関する予防・開発的支援である心理教育の導入が広まりつつある。心理教育とは、市橋(1999)の定義によると、「個人の精神・心理状態についての心理学的知識の獲得、精神、心理的または対人関係上の問題解決スキルの獲得を通して、現在および将来における問題の解決に役立つことを『目的』として、学級内すべての児童生徒、および彼らを取り巻く重要な他者を『対象』とする、実証的心理学を『原理』において、個別ではなく集団、または環境調整的な『アプロー

チ』を中心とした、主として教育実践者を施行者とする教育活動」である。また、安達(2012)は、学校現場における心理教育を「普通学級に在籍する生徒から成る集団(主に学級集団)を対象とし、生徒の心理的、社会的健康を増進することを目指した、心理学的知見、心理臨床実践を応用した教育実践活動」と定義している。

窪田(2013)によると、学校における集団を対象とした心理教育は、基本的な対人スキルの獲得・維持を目的としたものと、特定問題の予防教育の大きく2つに分類される。窪田(2013)は、特定問題の予防教育に関しては、基本的な対人スキルの獲得・維持を目的とした心理教育を基礎としながら、薬物乱用防止教育や自殺予防教育などの各テーマを関連付けて体系的に実施することで、より効果的な展開が可能になると述べている。ここで言う、対人スキルとは、「子どもが良好な人間関係を結び、保つための感情の持ち方および認知や行動の具体的な技術やコツのこと」である(小林, 2007)。

そもそも学校における集団を対象とした心理教育は、主に米国で発展してきたもので、米国においては、薬物問題や暴力問題の予防が中心課題となっているが、日本においては、不登校・いじめといった主に対人関係に起因する問題が中心にあるため、対人関係に焦点を当てた取り組みが大部分を占めている(伊藤, 2004)。

したがって、本稿では、基本的な対人スキルの獲得・維持を目的とした心理教育に注目する。以下に、日本において特に実践例が多い心理教育である、ソーシャルスキルトレーニング、構成的グループエンカウンター、ストレスマネジメント教育について、その概略について取りあげる。

### 2. ソーシャルスキルトレーニング

ソーシャルスキルトレーニング(Social Skills Training; 以下SSTと略す)は、学習理論、特に社会学習理論と行動分析学の理論を原理とした、個人のソーシャルスキルの欠如を補うための一連の理念と技法の総称であり、特定のプログラムの名前ではない(市橋, 1999)。佐藤(1999)によると、SSTとは、対人行動のつまずきの原因をソーシャルスキルという客観的観察可能な学習性の行動の欠如として捉え、不適切な行動を修正し、必要なソーシャルスキルを積極的に学習させながら、対人行動の障害やつまずきを改善しようとする治療技法である。SSTは、日本では1970年代に精神科医療領域に導入され発展してきたが、1980年代には、通常の学校教育の中でも実施されるようになってきた(小林, 2002)。

SSTの技法としては、(1)強化法・モデリング法、(2)

コーチング法、(3) 仲間媒介法、(4) 社会的問題解決スキル訓練法があり、これらの技法を併用したり、認知行動療法パッケージの一要素として組み込まれて実施されたりすることが多い(佐藤・佐藤・岡安・高山, 2000)。佐藤他(2000)によると、1980年代以降のSSTは、コーチング法という名称を使用しなくても、コーチングの重要な訓練要素である「言語的教示」「モデリング」「練習(リハーサル, ロールプレイ)」「社会的強化(フィードバックを含む)」「宿題」を取り入れているものが圧倒的に多いと述べている。

従来、SSTは、ソーシャルスキルが不足しているために、対人関係上のトラブルないしは不適応を起こしている子どもに対して、個別ないしは小集団の形式で実施されることが多かった(佐藤, 2002)。しかし、最近では、予防的、開発的な視点から、学級に在籍するすべての子どもに対してソーシャルスキルを学習する機会を意図的に設定しようとする、学級を一つの単位としたSSTが実践されるようになってきた(原田・佐藤, 2007)。

SSTの効果として、ソーシャルスキルの獲得・向上(高橋・小関・小関, 2014; 吉田・大谷・古谷, 2012など)の他、対人的自己効力感の向上(在原他, 2009; 岩永・松原・山下・石川・佐藤, 2011)、抑うつ低減(石川・岩永・山下・佐藤・佐藤, 2010; 岩永他, 2011)、ストレス反応の低減(田代・古橋, 2007)などが確認されている。

### 3. 構成的グループ・エンカウンター

構成的グループ・エンカウンター(Structured Group Encounter; 以下SGEと略す)は、國分(1981)が提唱し、「メンバーの『思考』『感情』『行動』にゆさぶりをかける課題であるエクササイズを中心に構成した集中的グループ体験」と定義されている(國分, 1992)。

SGEの理論基盤について、國分(2000)は、実存主義の思想が根底にあるものの、SGEを支える直接的な理論は存在せず、カウンセリング理論を転用しているのが実情であると述べている。そして、SGEは、ふれあい(本音と本音の交流)と自己発見(自他の固有性・独自性・かけがえのなさの発見)を目標とし、個人の行動変容を目的としている(國分・國分, 2004)。SGEを進めるうえで欠かせない4つの原則として、(1) インストラクション、(2) エクササイズ、(3) シェアリング、(4) 介入がある(國分・國分, 2004)。

SGEに用いられるエクササイズについては、心理教育的な達成課題として、自己理解や他者理解、自己受容、自己主張、信頼体験、感受性などの促進をねらいとしている(片野, 1996)。そして、エクササイズに取り組ん

だ後に行うシェアリングで、「エクササイズをして感じたことや気づいたこと」を語り合い、共有し合うことで、同じエクササイズを体験しても、個人差があること、また認知の拡大や認知の修正が起き、自己発見のきっかけになる(國分・國分, 2004)としている。ただし、SGEとはエクササイズをすることではなく、エクササイズを介してエンカウンター(ホンネとホンネの交流)することである(國分・國分, 2004)と述べている。

SGEの効果として、自己肯定感の向上(元水, 2002; 嶋田, 2009)や他者からの受容感の向上(藤田・西川, 2002)、学校生活満足度の向上(佐々木・菅原, 2009)、不安の低減(松本・内野, 2012)などが確認されている。

### 4. ストレスマネジメント教育

ストレスマネジメント教育(Stress Management Education; 以下SMEと略す)とは、山中(2000)によると、「ストレスに対する予防を目的とした健康教育という観点に立ち」、「ストレスに対する自己コントロールを効果的に行えるようになることを目的とした教育的な働きかけ」と定義され、心理的ストレスに対する予防もしくは介入的な心理教育の総称である。山中(2000)は、SMEを、第1段階「ストレスの概念を知る」、第2段階「自分のストレス反応に気づく」、第3段階「ストレス対処法を習得する」、第4段階「ストレス対処法を活用する」の4段階に分け、SMEのモデルを示している。SMEは、Lazarus(1993)のトランスアクションルモデルに準拠しているものが多い。このモデルは、「ストレッサー」→「認知的一次評価・二次評価」→「ストレス反応」という一連の構造が想定されており、広くストレス問題に適用されている。さらに、富永(2001)は、SMEにおいて、ストレス過程のどこに働きかけるか、という観点から介入方法・技法を分類している。また、山中・富永・藤原(2000)は、学校におけるSMEで適用されている方法について、自己コントロール法に基づく方法と対人関係に基づく方法に分類している。自己コントロール法に基づく方法には、動作によるストレスマネジメント技法(漸進性弛緩法、呼吸法、バイオフィードバック法、動作法)とイメージによるストレスマネジメント技法(自律訓練法、イメージ法、暗示法)が位置づけられている。対人関係に基づく方法には、コミュニケーションスキル学習(アサーショントレーニング、SGE)とソーシャルサポートが位置づけられている。

SMEの効果として、ストレス反応の低減(小西, 2012; 田中・越川・松浦, 2014など)、コーピングの獲得(奥田・藤原, 2015など)、ソーシャルスキルの向上(新里・嘉数・平田・島袋, 2006)、ストレスマネジメント

ト自己効力感の向上（中村・竹鼻，2008）などが確認されている。

## 5. その他の心理教育

先述の心理教育の他に、生徒指導要（文部科学省，2011）では、ピアサポート、アサーショントレーニング、アンガーマネジメント、ライフスキルトレーニング、キャリアカウンセリングが挙げられている。また、安達（2012）によると2006年以降の心理教育の実践において、認知、感情に焦点をあてた認知行動療法の目的、方法が爆発的に普及した。加えて、現場で使いやすく、特に低年齢層において、ソーシャルスキルを獲得し、プログラムへの参加のモチベーションの向上及びプログラム効果の維持・一般化を促進する可能性を秘めたものとして、対人関係ゲーム・プログラムがある（山下・窪田，2012）。このように、多種多様な心理教育プログラムが存在しているのが現状である。その中で、それぞれの理論、枠組みの中で、独立して実践や効果研究が行われている。

## 学校における心理教育に関する研究の現状と課題

### 1. 心理教育自体の課題

児童生徒の学校適応に関する予防・開発的支援である心理教育の重要性は述べてきたとおりである。そのため、心理教育プログラム研究は多岐に渡って多くの実践がなされ、文献も蓄積されてきた。また、SME、SST、SGEなどの心理教育をタイトルに持つ学校における実践マニュアルも数多く出版されているのが現状である（河村・品田・藤村，2007；國分・國分，2004；大野・高元・山田，2002など）。加えて、認知行動療法を用いたプログラム、アンガーマネジメント、対人関係ゲーム・プログラムなど、数多くの心理教育プログラムが開発され、それぞれの枠組みの中でその効果検証も行われている。

しかし、各種の心理教育プログラムの名前（SST、SGEなど）は、プログラムの構造、目的、背景理論による命名が混在しており、現場に混乱を招いている。

例えば、対人関係ゲーム・プログラム（Social Interaction Games：以下SIGsと略す）は、SGEを基礎とし、学級になじめない子に焦点を当てたプログラムで、人と関わる要素を含んだ遊びを実施し、遊びの身体運動反応や情動反応によって、不安や緊張を逆制止して対人行動を可能にする（田上，1999）ものである。四杉・加藤（2003）は、SIGsで実際のプログラムについて、SGEで培われてきた多くのエクササイズを援用して用いている場合が多いと述べている。元々SIGsの理論的背景としてSGEがあり、類似していることは当然である。

SGEもエクササイズをすること自体が目的ではないわけだが、プログラムの構造、目的、背景理論による命名が混在していることで、現場に混乱を招くことに繋がりがかねない。

さらに、ほぼ同じようなエッセンスを持った内容の演習が異なったプログラムの枠組みの中で実施されているために、知見が蓄積されにくいといった問題もある。なお、ここで演習とは、例えばSMEのプログラムの一部として実施されるリラクゼーションのための呼吸法といった、個別具体的な課題のことを意味している。

例えば、気持ちのコントロールを目的とした演習内容の例をTable 1に示す。背景となる理論は、SME、SST、認知行動療法を用いたプログラムと異なる枠組みでの実践・研究となっているが、その具体的な演習内容を見てみると、自分自身の中にある様々な気持ちに着目させ、気持ちのコントロールの重要性に気づかせ、その対処法としてこれらの演習では呼吸法を紹介し、練習させている。これはあくまで気持ちのコントロールを目的とした演習の中の一例を紹介したに過ぎないが、他にも同じようなエッセンスを持った内容の演習が異なったプログラムの枠組みの中で実施されているのが現状である。

加えて、同じプログラム目的で実施しているにもかかわらず、異なったプログラムの枠組みの中で実施されているために、選択肢が限定されるといった問題もある。

例えば、ストレス反応の低減をプログラム目的とした心理教育の実践の例をTable 2に示す。これらはストレス反応の低減を目的としたプログラムであり、それぞれストレス反応の低減に効果を示した実践・研究である。実際にはSME、SST、SGE、認知行動療法を用いたプログラム等、多様な演習があるにもかかわらず、それぞれ異なる枠組みの中で実践、効果研究されている。そのため、実践者が理論ごとによる実践マニュアルをもとにプログラムを選択する場合、選択肢が限定されることが考えられる。

### 2. 心理教育を現場で導入・実施する上での課題

心理教育的アプローチについては、学校現場で、その必要性を認識しているものの、実施するための時間的、人的、資源的な課題や、教育の機会に関する課題があることが指摘されている（岡崎・安藤，2012）。

時間的課題としては、時間的ゆとりがないこと（安達，2012；岡崎・安藤，2012）に加え、心理教育をどこに位置づけるのかといった問題もあると考えられる。現状では、道徳や総合的な学習の時間、体育など様々な時間を活用して実践が行われている。しかし、それらの教科には学習指導要領に基づいた本来の指導内容・目的が

Table 1 「気持ちのコントロール」を目的とした演習内容の例

背景となる理論	対象	演習名	具体的な内容
村井・下田・石津 (2012)	SME 小学校 低学年	いろいろな気持ちを知ろう！  キラキラ忍者になろう！	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 今の自分の体の様子についてチェックする。</li> <li>• 最近1週間前の出来事やその時の気分について振り返る。</li> <li>• 日頃の生活の中から、いろいろな気持ちを全体での話し合いを通して出し合う。</li> <li>• よくない気持ちに対する自分の対処について考える。</li> <li>• 10秒呼吸法を紹介し、忍術として練習する。</li> </ul>
相川 (2008)	SST 小学校 高学年	怒りをコントロールするスキル	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 怒りのコントロールの重要性に気づかせる。</li> <li>• 深呼吸+落ち着け(自己会話)を教える。</li> <li>• ロールプレイを行わせる。</li> </ul>
高橋・小関・嶋田 (2010)	CBT 中学生	リラクセーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ストレスという「気持ちの波」にさらわれると普段どおりの考え方ができなくなることを説明。</li> <li>• 「友達にムシされたら」という場面をビデオ視聴した後、気持ち温度計を用いて気持ちの強さを0～100で量的に表現することで、ストレス場面下においては不安や怒り等の気持ちの波を感じているということを確認。</li> <li>• 強いストレスを感じた際のリラクセーションの具体的方法として、深呼吸を練習。呼吸の数や音、鼻を通る湿気、呼吸に合わせてお腹が動く様子など、「今、ここ」で呼吸をしている感覚に注意を向ける練習を実施。</li> </ul>
石川・戸ヶ崎・佐藤・佐藤 (2010)	CBT 中学生	気持ちのコントロール	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 自分にとって嫌なことが起こったときにどんな気分になるか、どんな行動をとるかについて意見交換。</li> <li>• 授業者と養護教諭がペアとなり、息子と母親を演じ、母親から注意され、それに対して激しい言葉を使ったり、物にあたったりするロールプレイを見せ、息子や母親はどのような気分になるか考えさせる。</li> <li>• 嫌な場面に遭遇した時、嫌な気持ちにならない行動ができるように、黒板掲示を用いて「心の信号(赤：ストップ→黄：考えてみよう→青：やってみよう)」について説明。</li> <li>• この時間は「赤：ストップ」を扱い、生徒は教師の指導のもと「ストップ」と心で呟いた後、腹式呼吸をする練習を実施。</li> <li>• 自分がイライラを感じた場面をイメージし、その時に腹式呼吸を使う練習を実施。</li> </ul>

存在しているため、心理教育を容易には実施できない事情も考えられる。そこで、岡崎・安藤 (2012) は、心理教育を教育課程の中で明確に位置づけることで、時間を確保し、計画に沿って実践しやすい確立されたカリキュラムを提示すると実践しやすいのではないかと述べている。系統的な心理教育の実施を確実に実施していくためにも、心理教育の教育課程上の位置づけを明確にすることは有効であると考えられる。

人的課題としては、誰がアプローチを実施するのか、専門家とどう連携するのかということが挙げられた (岡崎・安藤, 2012)。Han & Weiss (2005) は、学校教育の中に学校不適応予防を目的とした取り組みを導入する

際には、教師やSCのように実際学校にいるスタッフを活用することが有益であるとしている。加えて、荒木・中澤 (2008) は、教師は、学校不適応の予防として、心理教育に期待をしており、教師が心理教育を行う際に、SCにアドバイスしてもらうこと、つまりコンサルタントとしての役割を期待していることを明らかにしている。したがって、学校現場に心理教育を導入する場合のSCの果たす役割は重要であると言える。

資源的課題としては、実施のために必要な資料の不足が挙げられている (岡崎・安藤, 2012)。加えて、教育の機会に関する課題として、子どもたちのどの部分にアプローチするか、研修の不足などが挙げられている (岡

Table 2 「ストレス反応の低減」をプログラム目的とした心理教育の例

	背景となる理論	対象		具体的な内容
田中・越川・松浦 (2014)	SME	中学生	# 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・オリエンテーション</li> <li>・10秒呼吸法</li> <li>・自己教示訓練</li> </ul>
			# 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己教示訓練 (グループ・個人)</li> </ul>
遠藤 (2001)	SME	小学校 高学年	# 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・オリエンテーション</li> </ul>
			# 2～# 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>・腹式呼吸法</li> <li>・漸進性筋弛緩法</li> </ul>
田代・古橋 (2007)	SST	小学校 高学年	# 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・オリエンテーション</li> <li>・リラクゼーション (呼吸法) の練習</li> </ul>
			# 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・カッと成る気持ちを落ち着かせよう (呼吸法含む)</li> </ul>
			# 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・勇気をためる自己会話</li> </ul>
			# 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・暖かい言葉冷たい言葉</li> </ul>
			# 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・解決策がいっぱい</li> </ul>
			# 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・まとめ</li> </ul>
江村・岡安 (2003)	SST	中学生	# 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己紹介</li> </ul>
			# 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・仲間の誘い方</li> </ul>
			# 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あたたかい言葉かけ</li> </ul>
			# 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・協力を求める</li> </ul>
			# 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・お互いを大切にする</li> </ul>
			# 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・上手な断り方</li> </ul>
			# 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気持ちのコントロール</li> </ul>
			# 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・まとめ</li> </ul>
四杉・加藤 (2003)	SGE	小学校 高学年	# 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・背中たち</li> </ul>
			# 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・団結崩し</li> <li>・こおり鬼</li> </ul>
			# 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・聖徳太子ゲーム</li> </ul>
			# 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・目隠し歩き</li> </ul>
			# 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ミラゲーム</li> <li>・ブラインドウオーク</li> </ul>
			# 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ジャンケンボーリング</li> </ul>
			# 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>・こおり鬼</li> </ul>
			# 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>・団結くずし</li> <li>・無人島SOS</li> </ul>
			# 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>・クリスマスツリー</li> </ul>
			# 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ブラインドウオーク</li> </ul>
			# 11	<ul style="list-style-type: none"> <li>・背中たち</li> <li>・すてきなあなたへ</li> </ul>
			# 12	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ジャンケンボーリング</li> </ul>
曾山・本間 (2004)	SGE	中学生	# 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・気になる自画像</li> </ul>
			# 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・宇宙船での選択</li> </ul>
			# 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>・エゴグラム～自分探検の旅</li> </ul>
			# 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・権利のプレゼント</li> </ul>
			# 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>・みんなでリフレミング</li> </ul>
			# 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あなたにピッタリ</li> </ul>
小関・小関 (2013)	CBT	小学校 高学年	# 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・セルフモニタリングシート</li> </ul>
			# 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達の手助けのしかた</li> </ul>

崎・安藤, 2012)。心理教育導入に向けた職員研修の実施が求められている。

その他にも、心理教育の導入・実施の際の課題として、ニーズの把握及びプログラム選択に関する課題、般化に関する課題も挙げられる。

ニーズの把握及びプログラム選択に関する課題としては、第一に担任教諭のアセスメントの困難さが挙げられる。教師は日々、学級集団を見立て、その上で様々な指導に生かしている。その中の一つに心理教育も含まれ、心理教育に関心が高い教師を中心に実際に実践が行われている。学級理解は教師にとって実践を組み立てる際の基盤となる一方で、学級を客観的に捉える重要性や困難さも指摘されている(河村, 1999)。このように、特に担任教諭にとって学級のアセスメントが困難なために、子どもたちや学級の状態にあったプログラム選択が難しくなっている。

第二に、実施者のプログラムの選択基準に関する課題である。そもそも学級のニーズに合わせたプログラム選択をするといった意識がなく、教師自身が受講した過去の研修などをもとに、「何となく効果がありそうだから」、「特定のプログラムに関心があるから」といった理由でプログラムを選択している可能性が考えられる。安達(2012)は、教員は多忙感の中で、新たな活動である心理教育に取り組むことを避ける一方で、心理教育を知っている、体験していることが教員の動機付けに大きく影響を与えると述べている。しかし、教師がプログラムを選択する際に、知っている、体験したことがあるプログラムがもたれているため、心理教育の内容・目的と学級の実態とが必ずしも結びついていない可能性も考えられる。心理教育の実施は、学級のニーズに合っていないとも、ある程度は子どもたちにとって何らかの効果や意義があると考えられるが、クラスの実態に合わせたプログラムの選択・実施により、より効果的な実践となりうる可能性があると考えられる。

また、学級の状態を把握し、教師に何らかの問題意識はあるものの、具体的にどのプログラムを選択していいのか分からないことも考えられる。心理教育が対象となる子どもたち、学級のニーズに即して適切に実施されていくために、学級の実態を的確に見立て、それに即した目的でプログラム内容を選択することが容易になるための工夫が必要である。

さらに、般化に関する課題も挙げられる。子どもたちが心理教育で得たものを実生活の中で生かしていく工夫をしていく必要がある。般化を促進させるには、(1)新たにソーシャルスキルを獲得させる際に、実生活に即した場面を用いる、(2)獲得させたソーシャルスキルを用

いる機会を提供する、(3)獲得させたソーシャルスキルを実行させる魅力的な刺激を用意する(仲間からの受け入れなど)、といったことが必要であると指摘されている(Stokes & Osnes, 1986)。心理教育の効果検証をしているものの中には、般化のための取り組みとして、ゲームの導入(江村・岡安, 2003; 貝梅・佐藤・岡安, 2003)、ブースターセッション(石川他, 2010; 原田・佐藤, 2007)などを取り入れているものもある。しかし、多くの心理教育の実践には、般化のための取り組みの導入や効果検証を実施していない。ただ心理教育を実践するにとどまるのではなく、心理教育の効果を持続させることを視野に入れた取り組みも重要である。

## まとめと今後の課題

このように、心理教育自体の課題として、(1)プログラムの構造、目的、背景理論による命名が混在していること、(2)同じような要素を持った内容の演習が異なる枠組みの中で実施されていること、(3)同じプログラム目的であるにも関わらず異なる枠組みの中で実施されていることが挙げられた。そのために、心理教育プログラムの実施者が対象となる学級や子どもたちの実態にあったプログラムの選択ができにくいことが考えられる。そこで、学校現場のニーズに即した実践を保障するために各種心理教育プログラムの内容分析及び体系化を行う必要がある(山下他, 2013)。今後、各心理教育プログラムが対象となる子どもたち、学級のニーズに即して適切に実施されていくためには、理論的立場に基づくSSTとかSMEとかSGEなどといった枠組みを離れ、プログラム実施目的(ニーズ)と演習(実施課題)の対応関係を明らかにする必要がある。心理教育プログラムの内容分析による体系化を行うことによって、実施者がニーズに即したプログラム選択・実施することが容易になると考えられる。心理教育プログラムの内容分析に基づいて、子どもたちや学級のニーズに応じたプログラム選択・実施のためのツールを開発し、学校現場での効果的な実施を支援することは、学校現場への心理教育の導入促進に寄与できると考えられる。

また、心理教育を現場で導入・実施する上での課題として、(1)時間的課題、(2)人的課題、(3)資源的な課題、(4)教育の機会に関する課題、(5)ニーズの把握及びプログラム選択に関する課題、(6)般化に関する課題が挙げられた。そのような課題において、SCが果たす役割は重要であると考えられる。

その点において、荒木他(2010)や荒木(2013)の実践は参考になる。荒木他(2010)や荒木(2013)は、教

師と複数の外部臨床心理士が役割を分担し、連携を図りながら、心理教育を学校全体で数年間継続して実施した。その中で、教師は心理教育の実践を行い、臨床心理士はプログラム作成、教師とのチームティーチングによる心理教育の授業実践、プログラム目的や実践内容について教師と共通理解を図るための校内研修を実施した。加えて、荒木(2013)は臨床心理士が、児童のニーズにあったプログラム作成のために教師の求める適切な資料の提供、授業観察を行いプログラム目的にあった授業展開がなされるためのコンサルテーション等を行い、児童の実態に即した効果的なプログラムの作成・実践が可能になったとしている。荒木他(2010)は、教師と外部臨床心理士の打ち合わせ不足を課題に挙げているが、だからこそ通常配置のSCの役割は大きいと言える。

また、学級のアセスメントに関しては、三島(2006)は、SCが学級集団作りに対するコンサルテーション過程において、学級のアセスメントを実施、助言することが有効に働く可能性を述べている。学級のアセスメントに関してだけではなく、心理教育が対象となる子どもたち、学級のニーズに即して適切に実施されていくために、学級の実態を的確に見立て、それに応じたプログラム目的でプログラム内容を選択・実施し、その効果を持続させていく必要があると考えられる。これらにおいてSCの専門性を生かすことができるのではないかと考える。

しかし、学校への効果的な心理教育プログラムの導入・実施の在り方を考えるために、そのプロセスの中でどのようなことが促進・抑制要因になるのか、その中でSCの関与がどのような影響を与えるかについての検討は不十分であり、探索的な検討が求められる。それによって、SCの役割を明確にし、教師が心理教育を導入・実施を容易にしていく環境づくりが求められる。

## 引用文献

- 安達知郎(2012). 学校における心理教育実践研究の現状と課題—心理学と教育実践の交流としての心理教育— 心理臨床学研究, 30, 246-255.
- 相川充(2008). 小学生に対するソーシャルスキル教育の効果に関する基礎的研究—攻撃性の分析を通して—東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 59, 107-115.
- 荒木史代(2013). 一次型の予防的支援—心理教育「対人スキルアッププログラム」の実践から— 窪田由紀(編). 子どもの心と学校臨床(8)(pp.71-80) 遠見書房
- 荒木史代・窪田由紀・小田真二・阿部悦子・白井祐浩・安達都耶子(2010). 学校全体を対象とした心理教育の導入・実践過程—ある小学校での「対人スキルアップ・プログラム」の実践の検討から— 心理臨床学研究, 28, 172-183.
- 荒木史代・中澤潤(2008). 予防的支援における教師の実践とスクールカウンセラーに対するニーズ 千葉大学教育学部研究紀要, 56, 93-103.
- 在原理沙・古澤裕美・堂谷知香子・田所健児・尾形明子・竹内博行・鈴木伸一(2009). 小学校における集団社会的スキル訓練が対人的自己効力感と学校生活満足度に及ぼす影響 行動療法研究, 35, 177-188.
- 江村理奈・岡安孝弘(2003). 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51, 339-350.
- 遠藤俊郎(2001). 小学生に対するストレスマネジメント教育の効果に関する研究 山梨大学教育人間科学部紀要, 3, 51-61.
- 藤田正・西川潔(2002). 構成的グループ・エンカウンター導入による他者からの受容感の変容 教育実践総合センター研究紀要, 11, 69-73.
- Han, S. S., & Weiss, B. (2005). Sustainability of teacher implementation of school-based mental health programs *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 665-679.
- 原田勝哉・佐藤正二(2007). 児童に対する集団社会的スキル訓練の維持効果の検討—学級編成とブースターセッションの影響— 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 15, 21-31.
- 市橋直哉(1999). 学校における心理教育的アプローチの構造 東京大学大学院教育学研究科紀要, 39, 245-253.
- 石川信一・岩永三智子・山下文大・佐藤寛・佐藤正二(2010). 社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果 教育心理学研究, 58, 372-384.
- 石川信一・戸ヶ崎泰子・佐藤正二・佐藤容子(2010). 中学生に対する学校ベースの抑うつ予防プログラムの開発とその効果の予備的検討 行動医学研究, 15, 69-79.
- 石川信一・山下朋子・佐藤正二(2007). 児童生徒の社会的スキルに関する縦断的研究 カウンセリング研究, 40, 38-50.
- 伊藤亜矢子(2004). 学校コミュニティ・ベースの包括的予防プログラム—スクール・カウンセラーと学校との新たな協働に向けて— 心理学評論, 47, 348-361.
- 岩永三智子・松原耕平・山下文大・石川信一・佐藤正二



- (2011). 集団社会的スキル訓練の長期維持効果—1年フォローアップ— 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 19, 1-13.
- 貝梅江美・佐藤正二・岡安孝弘 (2003). 児童の引っ込思案行動低減に及ぼす集団社会的スキル訓練の効果：長期持続効果の検討 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要 10, 55-67.
- 粕谷貴志・河村茂雄 (2004). 中学生の学校不適応とソーシャル・スキルおよび自尊感情との関連—不登校群と一般群との比較— カウンセリング研究, 37, 107-114.
- 岡田弘・片野智治 (編) (1996). エンカウンターで学級が変わる—グループ体験を生かした楽しい学校づくり—中学校編— 國分康孝 (監修) 図書文化社
- 河村茂雄 (1999). 楽しい学校生活を送るためのアンケートQU (中学生用) 図書文化
- 河村茂雄 (2001). ソーシャル・スキルに問題がみられる児童・生徒の検討 岩手大学教育学部研究年報, 61, 77-88.
- 河村茂雄・品田笑子・藤村一夫 (編) (2007). 学級ソーシャルスキル いま子どもたちに育てたい 小学校高学年 人とかかわり ともに生きるためのルールやマナー 図書文化社
- 小林正幸 (2002). 子どもの社会性を育てるソーシャル・スキル・トレーニング(2) ソーシャル・スキル・トレーニングはどのように始まったのか 月刊学校教育相談, 16, 52-57.
- 小林正幸 (2007). 子どもの対人スキルとは, 小林正幸・宮前義和 (編). 子どもの対人スキルサポートガイド—感情表現を豊かにするSST— (pp.11-15) 金剛出版
- 國分康孝 (1981). エンカウンター —心とこころのふれあい— 誠信書房
- 國分康孝 (編) (1992). 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 國分康孝 (編) (2000). 続構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 國分康孝・國分久子 (編) (2004). 構成的グループエンカウンター事典 図書文化社
- 小西一博 (2012). 小学校低学年児童におけるストレスマネジメント教育リラクゼーションとダンスの効果と比較して 子どもの健康科学, 12, 3-10.
- 窪田由紀 (2013). 学校に迫る危機. 速水敏彦 (編著). 教育と学びの心理学 (pp.265-280) 名古屋大学出版会
- Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-22.
- 松本幸子・内野成美 (2012). 自我理解を深めることによる学級内での不安軽減の効果について—構成的グループ・エンカウンターの活用を通して— 教育実践総合センター紀要, 11, 233-240.
- 三島美砂 (2007). スクールカウンセラーによる学級集団づくりに悩む担任教師への支援—「教師用RCRT」・〈学級雰囲気〉質問紙を用いて— 神戸常盤短期大学紀要, 28, 17-25.
- 文部科学省 (2011). 生徒指導提要 教育図書
- 文部科学省 (2016). 不登校児童生徒への支援に関する最終報告 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856_2.pdf) (平成29年8月15日)
- 文部科学省 (2017). 平成27年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/29/02/\\_icsFiles/afieldfile/2017/02/28/1382696\\_001\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/02/_icsFiles/afieldfile/2017/02/28/1382696_001_1.pdf) (平成29年8月15日)
- 元水克彦 (2002). 構成的グループエンカウンターが中学生の自己意識に及ぼす効果 静岡大学心理臨床研究, 1, 11-20.
- 村井政雄・下田芳幸・石津憲一郎 (2012). 小学校低学年に対するストレスマネジメント教育の試み—学級活動と体育科における実践的研究— 教育実践研究 (富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要), 6, 53-63.
- 中村月子・竹鼻ゆかり (2008). 高等学校吹奏楽部の生徒を対象にしたストレスマネジメントの研究 日本健康相談活動学会誌, 3, 81-90.
- 岡崎由美子・安藤美華代 (2012). 心理教育的アプローチに対する教育現場の実態とニーズ 岡山大学教師教育開発センター紀要, 2, 33-42.
- 奥田朋子・藤原忠雄 (2015). 小学校低学年児童におけるストレスマネジメント教育プログラムの効果 ストレスマネジメント研究, 11, 75-83.
- 大畠みどり・本田千尋・北原麻里子・津久井敦子・中山純子・根本喜代子・小林正幸 (2002). 児童期における遊びと社会的スキルの関連—遊びの種類と頻度との視点から— 東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 26, 111-126.
- 大野太郎・高元伊智郎・山田富美雄 (編) (2002). ストレスマネジメント・テキスト ストレスを知り, じょうずにつきあうために! 東山書房

- 大対香奈子 (2011). 高校生の学校適応と社会的スキルおよびソーシャルサポートとの関連—不登校生徒との比較— 近畿大学総合社会学部紀要, 1, 23-33.
- 小関俊祐・小関真美 (2013). 特別支援が必要な児童の対人相互作用に着目した集団心理的介入の有効性発達研究 (発達科学研究教育センター紀要), 27, 19-30.
- 坂野雄二・嶋田洋徳・岡安孝弘 (1994). 児童生徒の心理的ストレスと学校不適応の指導に関する研究 安田生命社会事業団研究助成論文集, 29, 65-74.
- 佐々木正輝・菅原正和 (2009). 小学校における学校心理学的援助の方法と構成的グループエンカウンター (SGE) の有効性 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 8, 107-117.
- 佐藤正二 (1999). 心理学事典 中島義明 (監修) (pp.371) 有斐閣
- 佐藤正二 (2002). 学校現場のSST SST ニュースレター, 14, 1, 11-15.
- 佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山巖 (2000). 子どもの社会的スキル訓練—現状と課題— 宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学, 3, 81-105.
- 嶋田進吾 (2009). 児童の自己肯定感を高める教育相談の在り方—構成的グループエンカウンターの実践を通して— 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, 7, 75-78.
- 新里健・嘉数朝子・平田和也・島袋有子 (2006). 学級経営に生かす社会的スキルの研究Ⅳ—ストレス・マネジメント教育のTT授業を通して— 沖縄県立芸術大学紀要, 14, 169-187.
- 曾山和彦・本間恵美子 (2004). 不登校傾向生徒に及ぼす構成的グループ・エンカウンターの効果—Self-esteem, 社会的スキル, ストレス反応の視点から— 秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学, 59, 51-61.
- 曾山和彦・本間恵美子・谷口清 (2004). 不登校中学生のセルフエスティーム, 社会的スキルがストレス反応に及ぼす影響 特殊教育学研究, 42, 23-33.
- Stokes, T.F., and Osnes, P.G. (1986). Programing the generalization of children's social behavior. In P.S.Strain, M.Guralnick, & H.M.(eds.), *Children's social behavior : Development, assessment, and modification*. Orlando, FL: Academic Press. 407-443.
- 鈴木美樹江・森田智美 (2015). 不適応に至るまでのプロセスに着目した高校生版学校不適応感尺度開発 心理臨床学研究, 32, 711-715.
- 田上不二夫 (1999). 実践スクール・カウンセリング —学級担任ができる不登校児童・生徒への援助— 金子書房
- 高橋史・小関俊祐・小関真実 (2014). 児童に対する社会的スキル訓練による転校生受け入れに関する自己効力感向上効果 ストレス科学研究, 29, 77-83.
- 高橋史・小関俊祐・嶋田洋徳 (2010). 中学生に対する問題解決訓練の攻撃行動変容効果 行動療法研究, 36, 69-81.
- 田中乙葉・越川房子・松浦素子 (2014). 自己教示訓練を用いたストレスマネジメントプログラムの検討—プログラムの効果と参加者による評価— ストレス科学研究, 29, 68-76.
- 田代輝浩・古橋啓介 (2007). 児童のストレス反応軽減に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果—攻撃行動の改善を目指して— 福岡県立大学人間社会学部紀要, 16, 143-156.
- 富永良喜 (2001). スクールカウンセラーによるストレスマネジメント教育の実際 臨床心理学, 1, 171-176.
- 山中寛 (2000). ストレスマネジメント教育の概要 山中寛・富永良喜編 動作とイメージによるストレスマネジメント教育—基礎編— (pp.1-13) 北大路書房
- 山中寛・富永良喜・藤原忠雄 (2000). 伝統的ストレス・マネジメント技法 山中寛・富永良喜編 動作とイメージによるストレスマネジメント教育—基礎編— (pp.29-46) 北大路書房
- 山下陽平・窪田由紀 (2012). 小学生を対象とした対人関係ゲーム・プログラムの効果の検討—対人不安傾向・ソーシャルスキル・学級集団の凝集性に着目して— 日本教育心理学会総会発表論文集, 54, 751.
- 山下陽平・窪田由紀・相澤亮雄・稲田尚史・池田佳奈・張彩虹・梶原律子・力岡凡緒子・奥田綾子 (2013). 学校臨床における心理教育プログラムの内容分析—その1— ストレスマネジメント教育プログラムの実施目的, 対象, 講義・演習内容, 効果検証方法等に着眼して— 九州産業大学大学院臨床心理センター 臨床心理学論集, 8, 15-31.
- 吉田和樹・大谷哲朗・古谷嘉一郎 (2012). 学級集団を対象とした集団社会的スキル訓練が児童の社会的スキルに及ぼす影響 応用教育心理学研究, 28, 31-39.
- 四杉昭康・加藤哲文 (2003). 構成的グループ・エンカウンターが学級集団に及ぼす学校不適応の予防的効果 上越教育大学心理教育相談研究, 2, 53-68.
- 渡辺広人・佐藤公代 (2005). 児童の遊びに関する研究—社会的スキル, 向社会的行動, 肯定感との関連について— 愛媛大学教育学部紀要, 52, 61-78.

(2017年10月25日受稿)

## ABSTRACT

Current State and Problems of Psychoeducation in Japanese Schools:  
Accelerative and Obstructive Factors

Yohei YAMASHITA and Yuki KUBOTA

School maladjustment is a social problem in Japanese schools. Therefore, a precautionary approach to school maladjustment is required. Among the various preventative initiatives, we focus on psychoeducation in this research. The purpose of this research is to describe the current situation and identify problems by reviewing psychoeducation in Japanese schools.

Previous studies have described many practices such as Social Skills Training (SST), Structured Group Encounter (SGE), and Stress Management Education (SME) in psychoeducation programs at Japanese schools. In this study, the following three problems of psychoeducation are identified. First, there is a mixture of naming by program structure, purpose, and background theory. Second, exercises with similar contents are implemented using different frameworks. Finally, practices geared toward the same program objectives are presented in different frameworks. As a result, it is difficult to choose which programs are best suited to specific classrooms and children's situations. Therefore, it is necessary to analyze the contents of each psychoeducation program and reorganize psychoeducation based on the results. In the future, to facilitate the selection and implementation of programs in accordance with the situation of specific classes and children, apart from using a framework based on the theoretical practices of psychoeducation (SST, SGE, SME, etc.), it will be necessary to clarify the relationship between the program purposes and contents. As per the content analysis of psychoeducational programs, we believe that developing tools for program selection and implementation based on the children's needs and classes will encourage the introduction of psychoeducation at schools.

In addition, the following issues concerning the introduction and implementation of psychoeducation are raised. Challenges regarding time, personnel, resources, and educational opportunities, arise. Moreover, there are issues concerning (1) teachers' classroom assessment, (2) teachers' difficulty in choosing psychoeducation, and (3) the generalization of psychoeducation in the daily life. School counselors play a major role in introducing and implementing psychoeducation. However, it is unclear as to which factors promote or suppress the effective introduction and implementation of psychoeducation programs. Furthermore, it is insufficient to examine the influence of school counselors' involvement, and exploratory consideration is needed in this regard. The study results indicate that clarifying the role of school counselors requires the creation of an environment for teachers to facilitate the introduction and implementation of psychoeducation.

Key words: psychoeducation, school maladaptation, precautionary approach, school counselor, introduction of psychoeducation