

## 心理的諸課題への改善プログラムの文献展望と今後の課題

### 四 辻 伸 吾<sup>1)</sup>

#### 問題と目的

我が国の教育現場においては、「学級崩壊」「学力低下」「学習意欲低下」「不登校」「自尊感情の低下」など、児童生徒の心理的側面を起因とする諸課題が山積している。

「学級崩壊」については、1998年にNHKスペシャル「広がる学級崩壊」というテレビ番組に大阪府の小学校の様子が放映されたことなどをきっかけとして、我が国の教育現場における深刻な問題として広く認知されるようになった。文部省（当時）の定義によれば、小学校と中学校を区別して考え、「学級崩壊」を小学校において「学級がうまく機能しない状況」としている。そして「学級がうまく機能しない状況」とは「子どもたちが教室内で勝手な行動をして教師の指導に従わず、授業が成立しない状態が一定以上継続し、学級担任による通常的手法では問題解決ができない状態に立ち至っている場合」と定義している（学級経営研究会, 1999）。尾木（1999）は、「小学校において、授業中、立ち歩きや私語、自己中心的な行動をとる児童によって、学級全体の授業が成立しない現象」を学級崩壊としている。また河村（1999）は、「学級崩壊とは、教師が学級集団を単位として授業や活動を展開することが不可能に成った状態、集団の秩序を喪失した状態」としている。

「学級崩壊」の具体的な例として、久田（2000）によれば、「知り得ている身近な現象を例示しても、たとえば、授業中にたえまなく、おしゃべりをしながら授業を妨害する、仲間の発表をやじり倒す、意味もなく大声でバカ笑いをする、ふらふらと立ち歩く、しばしば教室から抜け出る、授業中漫画を読む、スーパーヨーヨーやウノやトランプをする、ときにはドッジボールに興じる」などの現象があり、「それらを注意すると、拒否・反発・反抗し、消しゴムやチョークを投げつける、ときには教師の足や

腹を蹴るような暴力をふるう、さらには、ハサミまでも投げつける、といったこと」があると言う。また「自己の感情を解きほぐし整理する『内なる言葉』を失ったかのような『うっとい』『きしょい』『むかつく』『くそばばあ』『死ぬ』『殺したるか』などの教師をはじめとする他者に対する罵詈雑言が飛び交い騒然となるなど、枚挙にいとまがないほどで、「それらの多様な現象がひとつの学級の中でも複合しているのが常態」という状況だと示唆されている。

「学力低下」については、PISA調査などで、OECD加盟国の中における日本の国際順位が下がったことなどにより問題視されるようになってきた。2007年より、全国学力・学習状況調査が行われるようになり、教育現場においては、児童・生徒の学力が向上するための様々な対策がなされてきている。「学力低下」の背景には、児童生徒の「学習意欲低下」がその要因の一つであると考えられる。藤沢市教育文化センター（2011）の調査によると、2010年に中学校3年生を対象にした調査の中で、「もっと、たくさん勉強したいと思いますか」の質問に対して、「もっと勉強をしたい」の選択肢を選んだ生徒が全体の24.6%であり、これは、1965年の65.1%に比べて著しく低下した結果となっている。児童生徒の学習意欲の低下に対する対策が必要とされる。

「自尊感情の低下」については、古荘（2009）が、日本の子どもたちの自尊感情の低さを指摘し、自尊感情を保つことは、社会生活、対人関係を保つうえで、重要な要素であるとしている。Rosenberg（1965）は自尊感情を「自己に対する肯定的または否定的な態度」と定義しており、自尊感情の高い人は自己を受容していて、精神的に健康であると考えられる。桜井（2000）は、自尊感情は抑うつや不安、絶望感といった不適応な感情の指標と負の相関が得られるとしている。「自尊感情」の類義語としては、「自己価値」、「セルフエスティーム」、「自己肯定感」などがあるが、いずれも「自己に対する感情や態度」であると考えられ、これらを同義と考えるならば、様々な研究が散見される。西野（2007）は、自尊感

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：松本真理子教授）

情と同義として考えられる自己価値が情緒的な問題行動を抑制し、学級での疎外感を緩衝することを明らかにしている。自尊感情の高さが、精神的な健康を高めたり、児童が学校生活の中でその大半の時間を過ごす学級での疎外感を緩衝したりする可能性があるであれば、古荘(2009)が述べるような現代の日本の子どもたちの自尊感情の低さは、大きな教育課題であると考えられる。

「学級崩壊」「学力低下」「学習意欲低下」「不登校」「自尊感情の低下」などはいずれも児童・生徒の心理的側面を起因とする課題であると考えられ、本稿ではこれらを「心理的諸課題」と捉えることにする。

これら「心理的諸課題」に対応しようと教育現場においては、様々な取り組みが行われている。例えば、「学級崩壊」においては、伊藤・松井(2001)が、学級全体が持つ個別的な性質(学級風土)を多角的に捉えることができる尺度を開発し、この学級風土の視点で様々なアプローチを検討している。また河村・田上(1997)および河村(1998)は、児童が学級に対して満足しているかを把握するための尺度である、学級生活満足度尺度を開発し、「たのしい学校生活を送るためのアンケートQU」(河村, 1998)として、教育現場で広く活用されている。また、「学習意欲の低下」については、「スクール・モラル」に着目した研究が見られる。「スクール・モラル」とは、学校の集団生活ないし諸活動に対する帰属度、満足度、依存度などを要因とする児童生徒の個人的、主観的な心理状態であり(小川, 1979)、「学級の雰囲気」因子、「級友との関係」因子、「学習意欲」因子の3つの下位尺度から構成されている。下位尺度に「学習意欲」因子が含まれていることもふまえて、「スクール・モラル」を高めようとする先行研究(河村, 2001)は、「学習意欲の低下」へのアプローチであると考えられる。

以上のように教育現場においては、心理的諸課題への改善プログラムとされる多数の取り組みが実施されている。各学校の実態やニーズをふまえて、様々な方法でこれらの改善プログラムが行われていると考えられる。一方、わが国の学校における教育活動は、基本的に学習指導要領に基づいて行われる。そのため、心理的諸課題への改善プログラムについても学習指導要領との整合性が重要な観点であると推察される。また心理的諸課題への改善プログラムにおいては、改善プログラムの対象となる心理的諸課題がどのように改善されたかについて効果検証を行うという観点も重要であると考えられる。

これをふまえ、本研究では、「学習指導要領との整合性が検証されているか」「効果検証がなされているか」という2観点から、教育現場における心理的諸課題への改善プログラムについて文献展望を行う。これまで文献

展望として、この2観点から整理することはほとんどなされていない。本稿においては、「学級崩壊」「学習意欲の低下」「自尊感情の低下」「学級満足度」「学校生活意欲」などの心理的諸課題への改善プログラムを新たな視点から整理することで、今後の課題を明らかにしたい。

## 方法

CiNii articles (NII学術情報ナビゲータ)を使い(2018年1月時点)、キーワード「学級崩壊×プログラム」または「学級崩壊×アプローチ」、「学習意欲×プログラム」または「学習意欲×アプローチ」、「自尊感情×プログラム」または「自尊感情×アプローチ」、「学級満足度×プログラム」または「学級満足度×アプローチ」、「学校生活意欲×プログラム」または「学校生活意欲×アプローチ」にて学校現場における授業やプログラムを扱った論文を検索する。

次に、これらの学術論文について、「統計的効果検証の有無」及び「学習指導要領上における各教科等の学習内容との整合性」の2つの観点から分析を行う。

北川ら(2013)や岡安・高山(2004)が日本における「いじめ対策」において、「効果検証がなされていない」と報告されており、多くの論文は自由記述や観察による効果にとどまっている。これをふまえ、同じ教育現場における課題である「学級崩壊」「学習意欲の低下」「自尊感情の低下」「学級満足度」「学校生活意欲」において抽出した学術論文において、実際には「効果検証」がどの程度されているのかについて心理尺度等を用いた「統計的効果検証」を行っているかどうかという観点について着目する。また、その「統計的効果検証」において、実際に有意な効果が見られたのかどうかについても整理することにする。

第2の観点として、「学級崩壊」「学習意欲の低下」「自尊感情の低下」「学級満足度」「学校生活意欲」へのアプローチとなる「改善プログラム」が、「学習指導要領上における各教科等の学習内容との整合性」をふまえたものになっているかについて分析を行った。「整合性」については、実践内容が、学習指導要領に記載されている各教科等の目標や内容に即したものとなっているかどうかということを示す。これをふまえて、先行研究で取り上げられている「学級崩壊」「学習意欲の低下」「自尊感情の低下」「学級満足度」「学校生活意欲」に対する「プログラム」「アプローチ」としての実践において、「その実践がどの教科等で行われたのか」「実践と教科等の整合性が記述されているか」について着目して整理を行うことにする。

## 結果と考察

「学習意欲×プログラム」または「学習意欲×アプローチ」, 「自尊感情×プログラム」または「自尊感情×アプローチ」, 「学級満足度×プログラム」または「学級満足度×アプローチ」, 「学校生活意欲×プログラム」または「学校生活意欲×アプローチ」にて学校現場における授業やプログラムを扱った論文を検索したところ、364編が検出された。これらのうち、学級集団へのアプローチを主に扱っているものを抽出した。また、大学・高等学校においては教科の専門性が高まり、小学校・中学校におけるプログラムとは様相が大きく異なる可能性があるため除外した。その結果、28編が抽出された。

検出した28編について、「統計的効果検証の有無及びその効果の有無」「実践が行われた教科・領域及び学習指導要領における整合性」の視点で整理したものをTable1に表す。

### 「学級崩壊」に対する取り組みとなる先行研究

「学級崩壊×プログラム」または「学級崩壊×アプローチ」で検索したところ、16編が検出され、そのうち学級集団にアプローチをしているものは4編であった。

赤坂(2014)は、アドラー心理学に基づくクラス会議の試案プログラムを小学校6年生に行い、その効果について検討している。このクラス会議の実践は、何でも言い合えるような雰囲気をつくり、クラス会議への意欲を高めながら、自己や他者を受容する態度や人それぞれの違いを認める態度などにアプローチし、これらをふまえてクラス会議で問題解決をしていこうというものである。本実践の効果について、学級満足度(河村, 1998)を活用し、実践実施後の承認得点が実施前に比べて有意に上昇し、被侵害得点が有意に減少したとしている。実践における学習指導要領上の整合性については特に言及されていない。

前木・森田(2012)は、心理職の相談員が初任の担任教員とともに、学級活動の成立が困難な学級に対して、協働プログラムを実施している。本研究では相談員が担任と様々なグループワークを検討、実施し、QU(河村, 1998)を用いてその効果を検証したところ、「承認」「学級の雰囲気」が実施前に比べて有意に上昇したとしている。実践における、学習指導要領上の整合性については特に言及されていない。

小玉(2011)は、コミュニケーションに多くの課題を抱えた小学校2年生18名に対して、コミュニケーションスキルトレーニングのプログラムを実践している。プログラムはアサーショントレーニングを中心とした特別活

動における実践であり、効果測定については、QU(河村, 1998)が用いられ、すべての下位尺度得点において有意な上昇が認められている。学習指導要領上の整合性については、特別活動において実施されたとの記載があるものの、特別活動の学習内容との整合性についての記載は見られなかった。

津村(2010)は、ラボラトリー方式の体験学習(experimental learning using the laboratory method: ELLM)(Bradford, Gibb, & Benne, 1994)によるグループワークを用いた人間関係作りの授業を学校教育現場で実践し、その成果を報告している。ELLMとは、「特別に設計された人と人が関わる場において、“今ここ”での参加者の体験を素材(データ)として、人間や人間関係を参加者とファシリテーターとが共に学ぶ(探究する方法)」(津村, 2008)であり、このELLMを小学校・中学校12校において行った結果、児童生徒の「クラスへの満足度」「クラスへの協力度」への認知が有意に高まったとされている。この取り組みは、総合的な学習の時間や道徳、特別活動などの時間を活用して行われたとされているが学習指導要領上の整合性については記載されていない。

### 「学習意欲」に対する取り組みとなる先行研究

「学習意欲×プログラム」または「学習意欲×アプローチ」で検索したところ、218編が検出され、そのうち学級集団にアプローチをしているものは10編であった。

濱田・神野・阿部・藤本(2017)は、国語科における古典学習において、中学生の学習意欲を高めるアプローチを試み、その効果を検討している。この研究では、中学校3年生160名に対して、古典文学を専門に研究する大学教員が出前授業を行うとともに、これらをふまえて和歌の授業実践を行った結果、古典学習に対する学習意欲が有意に高まったとしている。学習指導要領における整合性についても具体的に示されている。

奥田・藤原(2015)は、小学校3年生36名を対象として、ストレスマネジメント教育プログラムを実施し、その効果について検討している。本実践は、「ストレスについて理解する」「自分のストレスについて知り、コーピングについて考える」「アサーション」「ソーシャルサポート」という4時間の心理教育に加えて、「リラクゼーション」「アクティベーション」「アサーショントレーニング」を朝の会や終わりの会で3週間にわたって行うというものである。この結果、学習意欲の有意な上昇が認められ、ストレス反応やコーピングについても改善が見られたとされている。実施時間については、総合的な学習の時間を活用したとされているが、学習指導要領上の

心理的諸課題への改善プログラムの文献展望と今後の課題

Table1 「学級崩壊」「学習意欲」「自尊感情」「学級満足度」「学校生活意欲」の改善プログラムの概観

	著者	タイトル	対象	観点1 効果検証		観点2 学習指導要領上の整合性	
				統計的 効果検証	効果の 有無	実践が行われた教 科・領域と実践時間	教科・領域 との整合性 の記述
学級崩壊×プログラム	赤坂 (2014)	アドラー心理学に基づくクラス会議プログラムの開発に関する研究	小学校6年生, 1クラス, 32名	有	有	記載なし・10時間	無
学級崩壊×アプローチ	前木・森田 (2012)	ある低学年クラスの崩壊危機への協働プログラム介入	小学校2年生, 1クラス, 31名	有	有	記載なし・11時間	無
	小玉 (2011)	コミュニケーションスキルの向上が子どもの対人関係に及ぼす効果	小学校2年生, 1クラス, 18名	有	有	特別活動・7時間	無
	津村 (2010)	グループワークトレーニング: ラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係づくり授業実践の試み (IV 教育心理学と実践活動)	小学校1~6年生, 2校 中学校1~3年生, 10校 人数の記載なし	有	有	総合的な学習の時間, 道徳, 特別活動, 年間を通して	無
学習意欲×プログラム	濱田・神野・阿部・藤本 (2017)	古典について学習意欲を高めることをねらいとしたプログラムのアクションリサーチ	中学校3年生, 4クラス, 160名	有	有	国語科, 9時間	有
学習意欲×アプローチ	奥田・藤原 (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	小学校3年生, 1クラス, 36名	有	有	総合的な学習の時間, 4時間他	無
	鎗田・衛藤・中西・川嶋・武見 (2015)	中学校家庭科における「楽しく学習する」ことを重視した食育プログラムの開発と評価	中学校1年生, 4クラス, 136名	有	有	中学校技術・家庭科・3時間	有
	安藤・粕川 (2014)	跳子パークの屏風ヶ浦ジオサイトを利用した体験型地学教育の効果 (その2)	中学校1年生, 2クラス, 54名	有	有	理科, 5時間	有
	安藤・粕川 (2013)	跳子パークの屏風ヶ浦ジオサイトを利用した体験型地学教育の効果	中学校1年生, 1クラス, 31名	有	有	理科, 8時間	有
	安藤・粕川 (2012)	千葉県跳子市のジオサイトを利用した体験型地学教育の効果	中学校1年生, 2クラス, 58名	有	有	理科, 5時間	有
	岡崎・釜谷・上野山・森口・関 (2005)	府・市と連携した総合的な学習の時間を活用した森林体験学習: 大学生ボランティアスタッフの参加による学習プログラムの実践	小学校5年生, 3クラス, 107名 小学校5年生, 3クラス, 105名	無	無	総合的な学習の時間, 1日	無
	池島・倉持・橋本・吉村 (2004)	人間関係形成能力を高めるクラスワイド・ピアサポートプログラムの試行的導入とその効果	小学校5年生, 2クラス (人数の記載なし)	有	有	国語科, 5時間	有
	池田・杵崎 (2016)	学習とやる気, ゲーム: 抑えられたやる気を解放する学習へのアプローチ	小学校4~5年生, 2校, 140人	無	無	記載なし	無
	小池・田川・松本・定本・西山 (2006)	水に浮かぶ球体にはたらく表面張力の教材化: 小学校での授業実践を通して	小学校6年生, 2クラス, 76名	有	有	総合的な学習の時間, 3時間	有
自尊感情×プログラム	堀川・柴山謙二 (2015)	児童の不安低減と自尊感情向上に対する学級規模の心理教育プログラムの効果について (2): 認知的側面と身体的側面への働きかけの導入	小学校4年生, 1クラス, 27名	有	有	記載なし, 6時間	無
自尊感情×アプローチ	堀川・柴山謙二 (2014)	児童の不安低減と自尊感情向上に対する学級規模の心理教育プログラムの効果について	小学校5年生, 1クラス, 26名	有	有	記載なし, 6時間	無
	叶内・倉持 (2014)	中学校家庭科のふれ合い体験プログラムによる効果の比較: 一幼児への自定的意識・育児への積極性と自尊感情尺度から	中学校3年生, 2クラス, 78名	有	有	家庭科, 2時間半	有
	白石 (2013)	友だちと上手に関われない「気になる子」の心理教育的援助: 「個別支援」と「援助資源としてのクラス支援」による教育的効果 (1)	小学校3年生, 1クラス (人数の記載なし)	無	無	約10か月 (月1~2回)	無
	橋本・小泉 (2013)	対人関係能力を育て自尊感情を高めるための社会性と情動の学習プログラムの実践: 家庭との連携を重視したSEL-SSプログラムの実践	小学校1~6年生, 2校, 545名	有	有	特別活動, 各学年5~9時間	有
	古角 (2011)	小学校におけるキャリア教育が自尊感情に及ぼす影響: 人間関係形成能力育成プログラムの開発とその実践から	小学校1~6年生, 1校, 295名	有	有	生活科・総合的な学習の時間 各学年10~20時間	有
	松崎 (2009)	ある公立小学校における取組の総括と今後の日本の教育への提言	小学校4~6年生, 3校, 544名 小学校4~6年生, 1校, 176名	有	有	記載なし	無
	吉川・北村・三毛 (2008)	大学生による小学生へのピア・サポート・プログラム実施の効果 (2)	小学校4年生, 1クラス, 33名	有	有	特別活動, 10時間	無
	岡田・藤亀 (2007)	対人関係改善エクササイズの実施によって得られた教師・生徒の意識変化	中学校1~3年生, 1校, 511名	有	有	特別活動, 5週間	有
	川崎・原・松本・渡部 (2007)	いのちの教育とライフスタイルを取り入れた健康教育プログラム	中学校2~3年生, 1校, 人数の記載なし	無	無	総合的な学習の時間, 20時間	無
	池谷・葛西 (2003)	児童の社会的スキルと自尊感情の向上に関する研究-ピア・サポート・プログラムの実践を通して-	小学校3年生, 3クラス, 110人 小学校6年生, 3クラス, 99人	有	有	記載なし, 8時間	無
	浜口 (2014)	中学生の自尊感情へのロールレタリングによるアプローチ	中学校1~2年生, 1校, 178名	有	有	道徳・総合的な学習の時間, 10分×4	無
学級満足度×プログラム	松崎 (2007)	学級機能と子どもの学級適応に関する研究 I: 学級機能各因子がQ-U因子に及ぼす効果とSTEP受講の有無による違い	小学校3~6年生, 1校, 261名	有	有	記載なし	無
学級満足度×アプローチ	佐々木・菅原 (2009)	小学校における学校心理学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	小学校4~6年生, 3校, 172名	有	有	特別活動, 道徳, 3時間	無

整合性については特に言及されていない。

鎗田・衛藤・中西・川嶋・武見(2015)は、小学校家庭科との系統性を意識するとともに、生徒の学習意欲を引き出し、主体的に学習できる「楽しく学習する」ことを重視した中学校技術・家庭科用食育プログラムを開発、実施し、その効果について検討している。この研究の結果、「栄養や食品の学習は好きか」など食の学習に対する意識についての項目について有意に望ましい変化が見られたとしている。学習指導要領上の整合性については、小・中学校学習指導要領の内容をふまえて、本研究のプログラムの位置づけが記載されている。

安藤・粕川(2012, 2013, 2014)は、中学校1年生を対象に中学校理科における体験型地学教育を行い、その効果を検証している。この研究によると、中学校理科の「地層」の単元の学習内容に則って、「地層の野外見学」や「火山灰等の標本観察」をすることができる「銚子ジオパーク」の「屏風ヶ浦ジオサイト」における体験型地学教育を行った結果、その実施前と実施後において、関心や意欲において有意な高まりが見られたとしている。本研究における効果測定の内訳項目については、「学習意欲」などを測るために信頼性、妥当性が検討された尺度は用いられていないが、学習指導要領との関連を十分に示し、その効果測定を検証しようとしたものであると考えられる。

岡崎・釜谷・上野山・森口・関(2005)は、総合的な学習の時間を活用して、大阪府・柏原市・大阪教育大学の連携で行われている森林体験学習での環境教育としての教育的効果についての調査を行っている。この実践は、小学校5年生を対象として、大阪教育大学学生ボランティアが、森林の適正管理には間伐が必要であり、木の生長を知り、木が大気中のCO<sub>2</sub>を吸収するという知識を現実の木に触れることにより理解するというものである。実施後のアンケートでは、多くの児童が森林体験学習を面白いとする感想を持ち、学習に対する満足度が高いことが明らかになったと示唆されているが、統計的な効果測定については検証されていない。また、総合的な学習の時間における学習指導要領上の整合性についての記載については見られなかった。

池島・倉持・橋本・吉村(2004)は、学級を単位としたピア・サポート・プログラムを、小学校5年生2学級に行い、その効果を検討している。この研究におけるピア・サポート・プログラムは、国語科の指導内容のうち「話すこと・聞くこと」領域に割り当てられる25時間のうち5時間分を活用し、「話すこと聞くことの基本を知る」「上手な聴き方をマスターしよう」「開かれた質問、閉ざされた質問をしよう」などについてアプローチするもの

である。本研究の効果測定には、QU(河村, 1998)が活用され、実施前に比べて「承認」「友人関係」「学習意欲」「学級の雰囲気」について有意な高まりが見られたとされている。

池田・杵崎(2016)は、近年の学習意欲の低迷を、「やる気はある、しかし取り組みない」と評価することが妥当であると考え、「やる気解放指向アプローチ」と名付けたゲーム体験を軸とした一連のワークショップデザインを行い、その効果について検討している。この研究では、小学校4～5年生を対象に、タブレットPCを用いた学習ゲームを4時間にわたって行った結果、実施前に比べて実施後について「勉強がまえよりも好きになった」「勉強のやる気がアップした」との回答が増えたとしているが、統計的な処理は行われておらず、有意差は確認できていない。また学習指導要領上の位置づけについても言及されていない。

小池・田川・松本・定本・西山(2006)は、小学校における総合的な学習の時間において、本来中学校1年生理科で扱われる「表面張力」を取り上げ、「水に浮かぶ球体にはたらく表面張力」について探求的に学習をすることで、「表面張力」への理解が得られるだけでなく、学習意欲や興味関心など授業に対する肯定的認識を有意に高めることを示唆している。この研究は、学習指導要領に示されている総合的な学習の時間における「探究的な学習」に注目し、子どもたちが学習内容に興味関心を持つことで、授業に対する肯定的認識を持つことにつながっているとしており、詳細ではないが学習指導要領上の整合性にも触れられている。

### 「自尊感情」に対する取り組みとなる先行研究

「自尊感情×プログラム」または「自尊感情×アプローチ」で検索したところ、124編が検出され、そのうち学級集団にアプローチをしているものは12編であった。

堀川・柴山(2014)は、小学校4年生を対象に、児童の不安を低減し自尊感情の向上を図る心理教育プログラムを実施し、その効果を検討している。この研究における心理教育プログラムは、児童の不安低減には否定的認知への介入が有効であるとし、「幸せな気持ちですぐすために、自分の考え方を見つめよう」「同じ出来事に対してちがう見方をしてみよう」「いやな気持ちになる考え方をくわしく知ろう」などのセッションから構成されるものである。この実践の結果、実践前に比べて実施後の不安尺度(岡島・福原・山田・坂野, 2009)の得点が有意に低くなり、自尊感情得点(伊藤・若本, 2010)も有意に高くなったとされている。また、堀川・柴山(2015)は、堀川・柴山(2014)の心理教育プロ

ラムの構成について認知面だけでなく身体にも働きかける深呼吸、筋弛緩法、自己教示などを新たに取り入れて、小学校5年生を対象に行ったところ、不安尺度得点が有意に下降し、自尊感情得点についても有意な上昇が見られたとしている。いずれの心理教育プログラムの実施時間における学習指導要領上の整合性についても、記載は見られなかった。

叶内・倉持 (2014) は、中学校技術・家庭「家庭分野」の「幼児の生活と家族」の位置づけにおいて、ふれ合い体験プログラムを行うことで、「幼児への肯定的意識」「育児への積極性」「自尊感情」についての効果測定を行っている。これによると、ふれ合い体験プログラムにより、幼児とペアをつくって活動をすることで、「幼児への肯定的意識」「育児への積極性」「自尊感情」が有意に高まったとしている。

白石 (2013) は、特別支援の観点から通常クラスに在籍する「気になる子」に対しての個別支援と、援助資源としてのクラス支援をふまえた在り方についての実践研究を行っている。この実践は、絵本の読み聞かせや「あったか言葉」のオリジナル紙芝居、「友だちとの関わり」を中心とした「ソーシャルスキルトレーニング」を実施しており、これらの結果、「気になる子」とクラスにおいて集団参加意欲と自尊感情の向上に示唆されたとしている。しかし、この実践研究においては、「気になる子」の個別支援における効果は示されているものの、クラスへの効果測定については統計的な効果の記載は見られず、取り組みについての学習指導要領における整合性も見られなかった。

橋本・小泉 (2013) は、小学生の対人関係能力と自尊感情育成を目的に、社会性と情動の学習プログラムの一つであるSEL-8S (小泉, 2011) を家庭との連携を重視して実施し、その効果について検討している。この結果、ほとんどの学年でSEL-8Sで育成する社会的能力の中の「自己への気づき」や、自尊感情の中の「自身・確信の表明」で、実験群の児童の得点が上昇したとされている。また、この研究においては、SEL-8Sの教育課程への位置づけとして、小学校学習指導要領解説特別活動編 (2008) において、「集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てる」ことが目標として示されていることを受け、SEL-8Sを特別活動における「学級活動」の (2)「日常生活や学習への適応及び安全」の時間に位置づけると明確に記載されている。

古角 (2012) は、学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育に注目し、小学校期において、自己実現するための勤労観や職業観をかく組む目的で、

「人間関係形成能力育成プログラム」開発及び実践を行い、その効果を検討している。この研究では、小学校1年生から6年生の各学年に、「構成的グループ・エンカウンター」「ストレスマネジメント」などを基にした「人間関係能力育成プログラム」を行い、実践後について実践前に比べて自尊感情が有意に高まったとしている。また、それぞれの実践について、生活科の単元や、総合的な学習の時間における「キャリア教育」の位置づけにふれることで、学習指導要領上の整合性も記載されている。

松崎 (2007a, 2009) は、公立小学校において、「社会的な環境に働きかけて政策や環境等を変えることにより、ストレスや病気の源を減らしたり、あるいは、進歩や向上のためのより多くの機会を人々に与えようとするアプローチ (金沢, 2002)」として、教師が親学習プログラムSTEP (Systematic Training for Effective Parenting; Dinkmeyer & McKay, 1986; 松崎, 2007b) を受講し、教師—子ども間関係の変革を試みた成果について検討している。松崎 (2007a) の研究では、STEPを受講した担任の子どもたちとそうでない子どもたちの学級機能が学級適応に及ぼす効果について比較検討しており、STEPを受講した担任の子どもたちは、よりスクール・モラルが高かったとしている。松崎 (2009) の研究では、他校と比較について統計的な分析が行われており、取り組みが行われた公立小学校は他校に比べて、学級集団における適応的な人間関係が創出されているということ、上学年における適応的な人間関係と高い学力の両立が達成されていること、高い自尊感情が形成されていることなどが報告されている。なお、いずれも社会的な環境に働きかけるというアプローチのため、学習指導要領における整合性については記載されていない。

吉川・北村・三宅 (2008) は、小学生を対象として、大学生によるピア・サポート・プログラム (peer support program) を実施し、その効果について報告している。これによると、さまざまな悩みや不安を抱えた人を、同年代の仲間同士で支援・援助し合う活動「ピア・サポート」(滝, 2000) を大学生が実施者となって、小学校4年生を対象として特別活動の時間に実施することにより、小学生の自己効力感、自尊感情、社会性の有意な向上が見られたとしている。学習指導要領上の整合性については、実践について特別活動の時間に行われたことが記載されているものの、特別活動の学習内容や目的等との整合性に関しては触れられていない。

岡田・藤亀 (2007) は、学級内の対人関係を改善するために「主人公は君だ!」というエクササイズを行い、その効果を検証している。この研究においては、ホームルームの時間に、「班ごとに班員の中から一名ずつ週ご

とに主人公を設定し、班員で主人公のがんばった様子について観察をし続け、カードに記入をする」というエクササイズを行った結果、「クラスの人から頼りにされている」「クラスの人からほめられる」「自ら進んでとりかかる」等のアンケート項目で有意な改善が見られたとしている。学習指導要領上の整合性については、特別活動の基本方針について触れられている。

川崎・原・松本・渡部(2007)は、中学校2～3年生を対象として、「日常生活で生じる様々な問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力」であるライフスキル(Chowdhury, Ziegahn, Haque, Shrestha, Ahmed, 1994)へのアプローチとなるライフスキル教育を行い、その効果について検討している。この研究の効果測定については、中学生生徒の自由記述による見取りとなっており、自尊心の高まりが認められたとされているが、統計的な検証はなされておらず、有意な変化かどうかは確認できないものであった。学習指導要領上の整合性については、総合的な学習の時間における「いのちと心の探訪」という単元として行われたことが記載されているが、目的や学習内容等には言及されていない。

池谷・葛西(2003)は、児童の社会的スキルと自尊心の向上を目的としたピア・サポート・プログラムの実践授業を行っている。この研究では、小学校3年生と小学校6年生を対象として、8時間の実践授業を行った結果、3年生と6年生において社会性スキルにおける攻撃性の軽減、自尊心では、3年生では自己価値の向上、6年生では他者信頼と自己価値の向上に効果があったとしている。実践授業がどの教科で行われたのかについての記述は見られなかった。

浜口(2014)は、自尊心へのアプローチとして、中学校1～2年生を対象に、ロールレタリング(Role Lettering: RL)を実施し、その効果を検討している。ロールレタリングとは、自己と他者双方の役割を演じて、「自分から相手へ」、「相手から自分へ」の書簡を交換する心理技法であり、非行少年の矯正教育として開発され、医療現場や教育現場でも活用されているものである(和田, 2008; 春口, 1984; 岡本, 2012)。これによると、ロールレタリングの実施により全体では自尊心得点の有意差は得られなかったが、中学校1年生において自尊心得点が有意に上昇したとされている。ロールレタリングの実施時間については、道徳及び総合的な学習において実施されたとされているが、学習指導要領上の整合性については言及されていない。

## 「学級満足度」「学校生活意欲」に対する取り組みとなる先行研究

「学級満足度×プログラム」または「学級満足度×アプローチ」で検索したところ、4編が検出され、そのうち学級集団にアプローチをしているものは1編であった。

松崎(2007a)は、STEPを受講した担任の子どもたちとそうでない子どもたちの学級機能が学級適応に及ぼす効果について比較検討しており、STEPを受講した担任の子どもたちは、よりスクール・モラルが高かったとしている。

「学校生活意欲×プログラム」または「学校生活意欲×アプローチ」で検索したところ、2編が検出され、そのうち学級集団にアプローチをしているものは1編であった。

佐々木・菅原(2009)は、小学校4～6年生に構成的グループ・エンカウンターを行い、QU(河村, 1998)を用いてその効果を検討している。これによると、構成的グループ・エンカウンターにおけるエクササイズとして、「質問ジャンケン(他者理解・自己理解)」「すごろくトークン(他者理解)」「無人島SOS(他者理解・他者受容)」の3つを行った結果、QUにおける「承認」「友達関係」「学習意欲」「学級雰囲気」が有意に上昇し、「被侵害」が有意に下降したとしている。構成的グループ・エンカウンターの実施に際し、学級活動(特別活動)および道徳の時間において実施されたと示されているが、学習指導要領上の整合性については言及されていない。

## 心理的諸課題への改善プログラムにおける今後の課題

検出した28編について、「統計的効果検証の有無及びその効果の有無」については、24編において統計的効果検証を行っており、そのすべてにおいて効果があったとされていた。また、「実践が行われた教科・領域及び学習指導要領における整合性」については、「実践が行われた教科・領域」が示されていたものは19編であり、そのうち「学習指導要領における整合性」が示されていたものは、11編であった。

「統計的効果検証の有無」については、「学級崩壊」「学習意欲」「自尊心」「学級満足度」「学校生活意欲」等の視点の特性から、児童の心理的側面についてアプローチを行う実践となっており、それらの効果については心理尺度を用いた統計的効果測定を行っており、その効果について確認されているものは一定数見られたと言える。しかし、教育現場に山積する「心理的諸課題」を解決する糸口となる実践としては、これらの「効果検証」に関する実践は充分ではないと推察される。

「効果検証」が行われた先行研究が十分ではない可能

性があるということは、教育現場における心理的諸課題に対して創意工夫がなされた様々な実践が行われているのにもかかわらず、とすれば実際的な効果が得られていなかったり、教員側の主観的な捉えとして効果が得られたと感じてしまっていたりという状況があることが否定できないと考えられる。現場における教育活動は教員という実践者によって行われるものであり、それらの実践について「統計的効果検証」が行われることは容易なことではない。しかし、「統計的効果検証」がなされていない教員発案の実践ではなく、研究者によって「統計的効果検証」が確認されたプログラムであることにより、心理的諸課題に対してより確実に改善へとつなげることができる可能性がある。

また、心理的諸課題に対する実践について、「学習指導要領上の各教科の学習内容との整合性」が十分に示されたものが少ないということは、それらの実践が教育活動に十分に位置づいていないため、学習指導要領に基づいた教育活動が行われている現場においては容易に実践できるものではなく、汎用性のあるものではない可能性がある。例えば、「総合的な学習の時間」において、「学級崩壊」へのアプローチとなる児童のソーシャルスキル改善の取り組みを行おうとしても、当該学校に「総合的な学習の時間」の時間において行うべき単元が位置づいていれば、ソーシャルスキル改善の取り組みの時間の時間確保が困難であると考えられる。

これらの課題を解決すべく、わが国における新たな視点の「心理的諸課題への改善プログラム」の開発が急務であるということが言えるであろう。具体的には、本研究で注目した「統計的効果検証が行われていること」と「学習指導要領上の各教科等の学習内容との整合性が確認されていること」という二つの観点に加えて、心理的諸課題に包括的なアプローチをすることができる「心理的諸課題への改善プログラム」であることが望まれると考える。

まず、「心理的諸課題への改善プログラム」における効果検証の必要性について述べる。池田・杵崎（2016）や白石（2013）が指摘しているように、「学習意欲」「自尊感情」へのアプローチとして実施しているのにも関わらず効果検証が十分にされていないと考えられる。「心理的諸課題への改善プログラム」の汎用性の点から考えるとプログラムの効果が確認されたものであることが重要であると考えられる。また、赤坂（2014）や堀川・柴山（2015）のように、効果検証ははされているが、授業としては数時間程度の実践であり、児童・生徒の心理的側面を起因とする諸課題に対するアプローチとしては十分なものであるとは言い難いと考えられる。しかし、こ

れら一つ一つの実践をカリキュラムにおける「単元」のような小さなユニットとして活用し、複数のユニットから構成された年間カリキュラムとして構成することで、効果検証が確認され、かつ年間カリキュラムとして位置づいた「心理的諸課題への改善プログラム」とすることができるであろう。

次に学習指導要領上の位置づけを明確にした「心理的諸課題への改善プログラム」を開発することの重要性について述べる。これについて、先行研究における「心理的諸課題への改善プログラム」が実施される時間として活用されることの多い「道徳」「総合的な学習の時間」「特別活動」を例に具体的な提案を行う。

「道徳」においては、学習指導要領（2017）において、「特別の教科道徳」として位置づけられ、先述のように「主として自分自身に関すること」「主として人とかかわりに関すること」「主として集団や社会とかかわりに関すること」「主として生命や自然、崇高なものとかかわりに関すること」の4つの内容について学習するように定められており、これらについて学習することは心理的諸課題へのアプローチとなりえるものと考えられる。例えば、「主として自分自身に関すること」には、下位項目として、「より高い目標を立て希望と勇気を持ち、困難があってもくじけずに努力して物事をやり抜くこと。」という内容が定められていたり、「主として集団や社会とかかわりに関すること」には、下位項目として「先生や学校の人々を敬愛し、みんな協力し合ってよりよい学級や学校をつくるとともに、様々な集団の中での自分の役割を自覚して集団の充実にも努めること。」が定められていたりし、これらは「自尊感情」「学習意欲」の向上や、「学級崩壊」の予防・防止へと直接的につながる視点と考える。すなわち、「道徳」の学習展開の一部として「心理的諸課題への改善プログラム」を位置づけることで、安定的に実施をすることができるであろう。

「総合的な学習の時間」においては、「探究的な学習」の過程が重要とされている。学習指導要領（2017）には、「総合的な学習の時間」の目標の一つとして、「探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う」とあり、「主体的・協働的」及び「互いのよさ」などのキーワードより、「学級崩壊」や「学習意欲」へのアプローチとの整合性を窺うことができる。また、「総合的な学習の時間」の学習内容については、目標を実現するにふさわしい探究課題については学校の実態に応じて、例えば、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題、地域の人々の暮らし、伝統と文化など地域や学校の特色に

じた課題，児童の興味・関心に基づく課題などを踏まえて設定すること。」とあり，学校の実態に応じて創意工夫できる要素が多く含まれており，教育現場における心理的諸課題に対するアプローチとして，これらを位置づけることで円滑に学習展開することができると考えられる。

「特別活動」においては，「(1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し，行動の仕方を身に付けるようにする。」「(2) 集団や自己の生活人間関係の課題を見いだし解決するために話し合い合意形成を図ったり，意思決定したりすることができるようにする。」「(3) 自主的，実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして，集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに，自己の生き方についての考えを深め，自己実現を図ろうとする態度を養う。」という3つの目標が定められており（学習指導要領，2017），これらは主に集団作りの重要性を示唆したものであり，「学級崩壊」へのアプローチとなりえるものである。

第三に，「心理的諸課題への改善プログラム」が，「包括的な」アプローチになっていることである。「心理的諸課題」については，「学級崩壊」「学習意欲の低下」「自尊感情の低下」「学級満足度」「学校生活意欲」のように様々であり，それらの改善を目指した先行実践は，心理的諸課題の各々に対するアプローチとなっている。しかし，教育現場においてそれらの取り組みを行う時間は限られており，一つの教育現場における心理的課題が一つとは限らない。これをふまえると，各心理的課題に対して，一つ一つ丁寧に対応していくことは非常に困難なことであると考えられる。これに対応するためには，教育現場における心理的諸課題に対して包括的なアプローチになっていることが望ましいと考えられる。例えば，「学級崩壊」を防ぐために考えられたアプローチが，結果として「自尊感情」や「学習意欲」を高めるような実践になっている，ということであると言える。

これらをふまえて，今後は「統計的効果検証」の確認された実践から構成され，「総合的な学習の時間」「特別活動」「道徳」等の学習内容として適切であり，かつ日本の教育現場における心理的課題に対する包括的なアプローチとなりえる，汎用性の高い「心理的諸課題への改善プログラム」を構築することが望まれる。

## 引用文献

赤坂真二 2014 アドラー心理学に基づくクラス会議プログラムに関する研究 臨床教科教育学会誌 14

(2), 1-14.

安藤生大・粕川正光 2014 銚子ジオパークの屏風ヶ浦ジオサイトを利用した体験型地学教育の効果（その2） 千葉科学大学紀要, 7, 11-23.

安藤生大・粕川正光 2014 銚子ジオパークの屏風ヶ浦ジオサイトを利用した体験型地学教育の効果 千葉科学大学紀要, 6, 75-87.

安藤生大・粕川正光 2012 千葉県銚子市のジオサイトを利用した体験型地学教育の効果 千葉科学大学紀要, 5, 1-14 Bradford, L. P., Gibb, J. R., & Benne, K. D. (Eds) 1964 *T-group theory and laboratory method*. New York: Wiley. (ブラッドフォード, L. P.・ギブ, J. R.・ベネ, K. D. (編) 三隅二不二 (監訳) 1971 感受性訓練—Tグループの理論と方法—日本生産性本部)

Chowdhury, A, M, R., Ziegahn, L., Haque, Najmul., Shrestha, G, L., Ahmed, Z. 1994 Assessing Basic Competencies, A Practical Methodology, International Review of Education, 40, 437-454.

Dinkmeyer, D. & McKay, G, D. 1976 Systematic training for effective parenting; Parent's handbook. American Guidance Service, Inc (柳平彬 (訳) 1982 子どもを伸ばす勇気づけセミナー：STEPハンドブック1・2 発心社)

学級経営研究会 1999 学級経営の充実に関する調査研究 (最終報告書)

濱田秀行・神野匡秀・阿部美咲・藤本宗利 2017 古典について学習意欲を高めることをねらいとしたプログラムのアクションリサーチ 34, 1-11.

浜口恵子 2014 中学生の自尊感情へのロールレタリングによるアプローチ 創価大学大学院紀要, 36, 361-383.

春口徳雄 1985 ロールレタリング—自己洞察の一つの技法として— 交流分析研究, 9, 361-383.

橋本智恵・小泉令三 2013 対人関係能力を育て自尊感情を高めるための社会性と情動の学習プログラムの実践：家庭との連携を重視したSEL-8Sプログラムの実践 福岡教育大学紀要・第4分冊・教職科編, 62, 155-168.

堀川綾子・柴山謙二 2014 児童の不安低減と自尊感情向上に対する学級規模の心理教育プログラムの効果について 熊本大学教育学部紀要, 63, 133-140.

堀川綾子・柴山謙二 2015 児童の不安低減と自尊感情向上に対する学級規模の心理教育プログラムの効果について (2)：認知的側面と身体的側面への働きかけの導入 熊本大学教育学部紀要, 64, 113-121.

- 古荘純一 2009 日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか 光文社新書
- 久田敏彦編 2000 学級崩壊 克服へのみちすじ かわる教師 かえる教師 第IV巻 自立と共同の物語と綴る, フォーラムA
- 藤沢市教育文化センター 2011 2010年(平成22年)実施 第10回「学習意識調査」報告書—藤沢市立中学校3年生の学習意識— pp.40.
- 荊木まき子・森田英嗣 2012 ある低学年クラスの崩壊危機への協働プログラム介入 コミュニティ心理学研究 16(1), 65-78.
- 池田俊明・杵崎のり子 2016 学習とやる気, ゲーム: 抑えられたやる気を解放する学習へのアプローチ 奈良学園大学紀要, 5, 1-12.
- 池島徳大・倉持祐二・橋本宗和・吉村ふくよ 2004 人間関係形成能力を高めるクラスワイド・ピアサポートプログラムの試行的導入とその効果 教育実践総合センター紀要, 13, 127-136.
- 池谷貴彦・葛西真紀子 2003 児童の社会的スキルと自尊感情の向上に関する研究—ピア・サポート・プログラムの実践を通して— カウンセリング研究, 36, 206-220
- 伊藤美奈子・若本純子 2010 学校現場で求められる自尊感情を測る尺度作成の試み 日本教育心理学会発表論文集, 52, 639.
- 叶内茜・倉持清美 2014 中学校家庭科のふれ合い体験プログラムによる効果の比較:一幼児への肯定的意識・育児への積極性と自尊感情尺度から— 日本家政学会誌, 65, 58-63.
- 金沢吉展 2002 社会活動としての臨床心理学 下山晴彦・丹野義彦(編) 講座心療心理学6社会臨床心理学 東京大学出版会, 25-42.
- 川井栄治・吉田寿夫・宮元博章・山中一英 2006 セルフエスティームの低下を防ぐための授業の効果に関する研究 教育心理学研究, 54, 112-123.
- 河村茂雄 1998 たのしい学校生活を送るためのアンケートQ-U実施・解釈ハンドブック(小学校編) 図書文化社
- 河村茂雄 1999 学級崩壊に学ぶ, 誠信書房
- 河村茂雄 2001 構成的グループ・エンカウンターを導入した学級経営が学級の児童のスクール・モラルに与える効果の研究 カウンセリング研究, 34, 153-159.
- 川崎夫佐子・原卓也・松本洋輔・渡部かなえ 2007 いのちの教育とライフスタイルを取り入れた健康教育プログラム 教育実践研究, 8, 1-10.
- 小玉有子 2011 コミュニケーションスキルの向上が子どもの対人関係に及ぼす効果 弘前医療福祉大学紀要 2(1), 63-71.
- 小池守・田川健太・松本克之・定本嘉郎・西山保子 2006 水に浮かぶ球体にはたらく表面張力の教材化:小学校での授業実践を通して 理科教育学研究, 47, 17-23.
- 小泉令三 2011 子どもの人間関係を育てるSEL-SS① 社会性と情動の学習(SEL-SS)の導入と実践 ミネルヴァ書房
- 古角好美 2011 小学校期におけるキャリア教育が自尊感情に及ぼす影響:人間関係形成能力育成プログラムの開発とその実践から 大阪女子短期大学紀要, 36, 1-15.
- 西野泰代 2007 学級での疎外感と教師の態度が情緒的な問題行動に及ぼす影響と自己価値の役割 発達心理学研究, 18, 216-226.
- 松崎学 2007a 学級機能と子どもの学級適応に関する研究I:学級機能各因子がQ-U因子に及ぼす効果とSTEP受講の有無による違い 山形大学教職・教育実践研究, 2, 11-20
- 松崎学 2007b アドラーの親支援プログラムSTEP 家族心理学年報, 25, 46-58.
- 松崎学 2009 ある公立小学校における取組の総括と今後の日本の教育への提言 山形大学教職・教育実践研究, 4, 71-82.
- 文部科学省 2008a 中学校学習指導要領
- 文部科学省 2008b 小学校学習指導要領解決特別活動編
- 小川一夫・水野ひとみ・倉盛一郎 1979 学級の個性 小川一夫(編) 学級経営の心理学 北大路書房 171-198.
- 小川一夫 1979 学級経営の心理学, 北大路書房
- 岡田大剛・藤亀美紀 2007 対人関係改善エクササイズの実施によって得られた教師・生徒の意識変化 広島国際学院大学研究報告, 40, 39-47.
- 岡本茂樹 2012 ロールレタリング—手紙を書く心理療法の理論と実践— 金子書房
- 岡崎純子・釜谷聡・上野山雄也・森口秀樹・関隆晴 2005 府・市と連携した総合的な学習の時間を活用した森林体験学習:大学生ボランティアスタッフの参加による学習プログラムの実践 大阪教育大学紀要V教科教育, 54, 203-211.
- 岡島義・福原佑佳子・山田幸恵・坂野雄二・La Greca, A. M. 2009 Social Anxiety Scale for Children-Revised (SASC-R) と Social Anxiety Scale for Adolescents

- (SAS-A) 日本語版の作成 児童青年医学とその近接領域, *50*, 457-468.
- 奥田朋子・藤原忠雄 2015 小学校低学年におけるストレスマネジメント教育プログラムの効果 *11*(2), 75-83.
- 尾身浩光 2001 自尊感情を高める道徳授業の効果に関する研究—ケアリング道徳「応答」プログラムから(特集教育改革と道徳教育) 道徳と教育, *46*, 47-50.
- Rosenberg, M. 1965 *The measurement of self-esteem. Society and the adolescent self image.* Princeton, N. J.; Princeton University Press. 16-36.
- 桜井茂男 2000 ローゼンバーグ自尊感情尺度日本語版の検討 筑波大学発達臨床心理学研究, *12*, 65-70.
- 佐々木正輝・菅原正和 2009 小学校における学校心理学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.
- 白石京子 2013 友だちと上手く関われない「気になる子」の心理教育的援助:「個別支援」と「援助資源としてのクラス支援」による教育的効果 (1), *35*, 111-122.
- 滝充 2000 ピア・サポートではじめる学校づくり小学

- 校編 金子書房
- 津村俊充 2008 プロセス・エデュケーション事始め—E. H. シャインのプロセス・コンサルテーションを手がかりに— 体験学習実践研究, *8*, 1-11.
- 津村俊充 2010 グループワークトレーニング:ラボラトリー方式の体験学習を用いた人間関係づくり授業実践の試み (IV教育心理学と実践活動) 教育心理学年報, *49*, 171-179.
- 和田英隆 2008 ロールレタリング(役割交換書簡法)の原点 ロールレタリング研究, *8*, 1-12.
- 鎗田珠実・衛藤久美・中西明美・川嶋愛・武見ゆかり 2015 中学校家庭科における「楽しく学習する」ことを重視した食育プログラムの開発と評価 日本健康教育学会誌 *23*(3), 205-215.
- 吉川啓介・北村昌恵・三宅幹子 2008 大学生による小学生へのピア・サポート・プログラム実施の効果(2), 福山大学こころの健康相談室紀要, *2*, 49-56.

## 付 記

指導教員の松本真理子先生(名古屋大学)には本論文の執筆に際して、ご多忙の中にもかかわらず懇切丁寧に指導頂きました。深く御礼申し上げます。

## ABSTRACT

### Literature review on improvement programs to psychological issues in Japanese educational settings

Shingo YOTSUTSUJI

Previous studies on improvement programs to psychological issues in Japanese educational settings were analyzed from the perspectives of “statistical verification of the effects of different improvement programs” and “consistency with learning contents of subjects and fields determined by government curriculum guidelines.” Moreover, new improvement programs are discussed. Among various psychological issues in Japanese educational settings, “classroom collapse,” “learning motivation,” “self-esteem,” “satisfaction with classes,” and “motivation for school life” were focused. Previous practical studies (N=28) dealing with these issues were analyzed from the two perspectives described above. Among 28 studies, 24 conducted statistical analyses of the effects of the methods and all of them indicated significant effects. Moreover, 19 articles mentioned the subjects and fields in which the practice was conducted. Among the 19 articles, 11 described the consistency between practice and subjects and fields. The above results suggest that previous improvement programs to psychological issues in educational settings might not be sufficient from the perspectives of statistical verification of the effects and consistency with learning contents of subjects and fields that are determined by government curriculum guidelines and further accumulation of research is required. Based on the above, future improvement programs to psychological issues in Japanese educational settings are suggested from the following three perspectives: (1) developing programs as annual curriculums consisting of small units having statistically verified effects, (2) developing programs for moral education, periods of integrated study, and special activities, which are often utilized as improvement programs to psychological issues, by clarifying the correlation with the government curriculum guidelines, (3) developing programs for comprehensively solving psychological issues in educational settings. It is suggested that comprehensive improvement programs for dealing with psychological issues in educational settings should be developed based on the three perspectives described above.

Key words: Psychological issues in educational settings, Statistical verification of the effects, Government curriculum guidelines, Consistency with the learning contents, Improvement programs to psychological issues