

学校臨床におけるコミュニケーションに焦点を当てた 心理教育研究の概観と展望

—効果の観点から—

東京大学大学院臨床心理学コース博士課程 坂口 健太

A Review and Prospects of the Studies on Psycho-education in a School that Focuses on Communication.
—From the Viewpoint of Effect—

Kenta SAKAGUCHI

Through the review of the previous studies, I found problems with the effects of psycho-education that focuses on communication. As a result, five problems arose. They are the setting of the control group, the acquisition of follow-up data, the practitioner of the psycho-education, the inspection method of the effects, and the qualitative examination of the effects. Furthermore, I discuss the definition of psycho-education that focuses on communication and its significance for university students.

目 次

1章 はじめに	
A節 問題提起	
B節 学校臨床における心理教育の必要性	
2章 従来の研究の概観	
A節 SGEに基づく心理教育研究	
B節 SSTに基づく心理教育研究	
C節 その他の心理教育研究	
3章 従来の研究の問題点	
A節 問題点1：統制群の設定	
B節 問題点2：フォローアップデータの取得	
C節 問題点3：心理教育の実践者	
D節 問題点4：効果の検証方法	
E節 問題点5：効果の質的検討	
4章 今後の展望	
A節 コミュニケーションに焦点を当てた心理教育の定義	
B節 大学生を対象とする意義	
C節 まとめ	
引用文献	

1章 はじめに

A節 問題提起

文部科学省(2006)¹⁾の統計によれば、2005年度の公立の小学校・中学校・高等学校の暴力行為の発生件数は学校内30,283件・学校外3,735件、公立の小学校・中学校・高等学校及び特殊教育諸学校のいじめの発生件数は20,143件、国立・公立・私立の小学校・中学校・高等学校における不登校児童・生徒数は181,674人に上り、学校現場における問題は依然として深刻な様相を呈している。また、昨年度(2006年度)様々な悲しい出来事によって再燃した自殺問題についても、児童・生徒・学生の2006年の自殺者数は886人に上り、少なくともそのうちの89人が学校問題を苦に自殺したことが明らかになっている(警察庁, 2007)²⁾。学校別にみると、特に大学生の自殺者が404人と半数近くを占めており、子どもだけではなく大学生も深刻な問題を抱えていることがうかがえる。

このような現状を踏まえると、児童・生徒・学生が抱える問題への対策として、小学校から大学に至るまで、様々な学校段階に広く適用できる何らかの具体的

な取り組みが望まれる。そこで本稿では、その具体的な取り組みとして、近年発展しつつある心理教育に注目する。「すべての児童・生徒を対象とし、一般の発達過程に起こりうる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」(小野寺・河村, 2003)³⁾と定義される心理教育は、コミュニケーション能力の育成という目標を掲げ、様々な現場で活用されつつある。しかし、その効果については十分な検討がなされていないとは言い難い。

そこで本稿では、学校現場におけるコミュニケーションに焦点を当てた心理教育に関する研究を効果の観点から概観し、その問題点を明確にするとともに、心理教育の今後の展望について論じる。本稿が、様々な問題に悩み、苦しむ児童・生徒・学生、そしてそのような教え子たちへの対応に頭を悩ます教員の減少に少しでも貢献できることを願う。

B 節 学校臨床における心理教育の必要性

近年、特に思春期・青年期において、不登校やいじめ、友人関係の希薄化が大きな問題となってきている。このような問題への対策の一つとして、2001年度より全国の学校にスクールカウンセラーが派遣される制度が開始された。そのスクールカウンセラーの応募条件として、各都道府県教育委員会が「臨床心理士」を第一に掲げているという現状を考えれば、これらの問題を防止するアプローチを提案し、実行することは、臨床心理学の立場に立つ者の当然の責務と言える。

不登校やいじめといった問題への対処は、大きく2つに分けることができる。一つは、問題が起こってから、当事者へ治療的カウンセリングを行う方法である。これは従来行われてきた相談室等における個別の対応であり、現在もこちらの活動が主流となっている。無論この活動はスクールカウンセリングの中核となるものであり、不適応状態を改善するための個別のケアは欠かすことができない。しかし、これは不適応状態を適応状態に戻そう、あるいは不適応状態のままでも別の生き方を探そうなどという試みであり、あくまで後手に回った対応であると言わざるを得ない。松尾(2002)⁴⁾も、この現状について、「『個人』に対して『アフター・ケア』的な援助にとどまっている」と述べ、学校側からの心理学への期待に込めているとは言い難いと指摘している。このような対応方法は、新たに問題を抱える者を減らす力を持つものではなく、多くの自治体が一校当たりのスクールカウンセラーの勤務時間を週4～8時間程度と規定している現状を考えると、

新たに問題を抱える者が増加すれば、時間的に破綻しかねない。

そこで必要となってくるのが予防の視点、つまり、もう一つの予防的カウンセリングという方法である。予防的カウンセリングとは、「本格的な問題に発展する前にその兆候を発見し、早期に対応するとともに、対象者が心理的な問題に陥ったり、教育上の諸問題を抱えないようにすること」(坂野, 2000)⁵⁾と定義され、予防的カウンセリングの名のもとに、様々な心理教育的アプローチが実践されてきている。心理教育とは、医療現場において発展し、「慢性疾患などに代表されるような継続した問題を抱えた人たちに対する教育的側面を含んだ一連の援助法」(渡辺・中田, 2003)⁶⁾と一般に定義されるが、近年活用されている学校臨床の分野においては、前節で述べたように、「すべての児童・生徒を対象とし、一般の発達過程に起こりうる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」(小野寺ら, 2003)³⁾と位置づけられている。亀口・堀田・佐伯・高橋(1999)⁷⁾が、「スクールカウンセラーの役割として、従来型のカウンセリング技法に加えて、予防を重視した、より積極的な心理教育的なアプローチの開発が求められている」と指摘するように、この心理教育の視点は、これからのスクール・カウンセリングにとっては不可欠なものである。無論これはスクールカウンセラーのみに限ったことではなく、学校臨床に携わる全ての者に求められる視点であると言える。むしろ、先に述べた勤務形態等の事情から、スクールカウンセラーのみで行うことは非常に困難であり、教員の協力や管理職の理解等が不可欠であるという現状を考えれば、スクールカウンセラー以外の者にこそ、欠かせない視点である。実践において、スクールカウンセラーと教員のどちらが主導的役割を担うかという問題は、3章において検討するためここでは一旦おくとして、暴力行為・いじめ・不登校・自殺等の問題を抱える学校臨床において、問題の発生自体を抑えるという予防的視点から、希望者や問題を抱える一部の者に対象を限定せずに、学級等の集団全体に対して心理教育を行うことは、今後ますます重要になってくると考えられる。その具体案としての有効な心理教育プログラムを、開発・吟味し、積極的に提案していくことは、臨床心理学の立場に立つ者の使命であり、その前段階として、従来の取り組みを整理することは不可欠であろう。

2章 従来の研究の概観

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。特に、1990年代以降の米国においては、個別的支援から予防的支援へと支援の重点が移行してきたことが指摘されており (Braden, DiMarino-Linnen, & Good, 2001; Strein, Haogwood, & Cohn, 2003)^{8)・9)}、様々な包括的予防プログラムが実践されてきている (例えば Chi-Ming, Greenberg, & Walls, 2001; Schaps & Solomon, 2003)^{10)・11)}。それを受けて、日本においてもその種の実践や研究が盛んになりつつあるが、教育制度や教育風土の違いから、内容の重点は多少異なっている。伊藤 (2004)¹²⁾が指摘するように、米国における予防プログラムは、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。

対人関係に焦点を当てた学校における集団単位の心理教育の取り組みは、大きく構成的グループ・エンカウンター (structured group encounter; 以下 SGE) と社会的スキル・トレーニング (social skills training; 以下 SST) の2つの流れに分けられる。本章では、この2つの流れを中心に、従来の研究を概観する。

A節 SGEに基づく心理教育研究

國分 (1992)¹³⁾によれば、SGEは、「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」と定義される。近年では、学級の集団状況に応じて短時間で好ましい対人関係を結ぶことができる手立てとして、学校現場においても注目されるようになってきた (小野寺ら, 2003)³⁾。野島 (1989)¹⁴⁾によれば、ロジャーズ (Rogers, C. R.) が始めたエンカウンター・グループ (basic encounter group; BEG) が、ファシリテーターを含めたグループの自発的、創造的プロセスを中心に進んでいくのに対して、SGEはファシリテーターが提示する一定のプログラム (エクササイズ) を中心に進んでいくという進行上の特徴がある。このSGEの形態は、1人の教員対複数の生徒という学校の通常の授業形態に近いので、学校での心理教育を考えた場合に、受講者にとって最も抵抗の少ない形態であると言える。

SGE的な心理教育の実践研究としては、まず赤澤 (1997)¹⁵⁾が挙げられる。中学校1年生3クラスを対象

に、学級単位で1回50分のSGEを4ヶ月にわたって6回行い、目標とした個人の成長発達およびよりよい学級作りの双方において効果があったとしている。しかし、スクール・モラルの自己評定尺度以外には統計上の効果は認められておらず、統制群も設けられていない。また、感想とソシオメトリック・テストの結果を羅列して効果があったと述べるなど、効果の検討方法に関しては問題点が多い。久能・岩瀬・野崎 (2006)¹⁶⁾も、小学校6年生3学級を対象に、45分のSGEを1回行い、人間関係についての自己評定尺度において効果がみられたとしているが、統制群は設定されていない。また、感想文については、カテゴリー別に分類しているが、学級ごとの傾向にわずかに触れるのみにとどまっている。それに対し、河村 (2001)¹⁷⁾は、統制群を学級単位で設けた上で、小学校5年生を対象に1年間にわたり23回のSGEを行っている。そして、スクール・モラルの自己評定尺度における効果と、ソシオメトリック・テストにおける効果を統計的に見出している。

B節 SSTに基づく心理教育研究

小野寺ら (2003)³⁾によれば、ソーシャル・スキルは、「対人場面の中で、仲間や社会から受け容れられる形で、個人および相手の双方に有効な行動およびそれを実現させることを可能にする能力」、そしてSSTは、「行動理論を背景とした、個人に不足あるいはうまく表出されていないソーシャル・スキルを効果的にさせるプログラム」とそれぞれ定義される。粕谷・河村 (2004)¹⁸⁾は、不登校の者はソーシャル・スキルと自尊心が低いことを明らかにし、その両方に配慮した心理教育的援助によって不登校を予防することの重要性を指摘している。また、藤枝・相川 (2001)¹⁹⁾は、SSTを学級全体で実施すること (classwide social skills training; CSST) の意義を述べている。それをまとめると、まず第一に、対人関係に問題がある者が社会的スキルを獲得できるのはもちろんのこと、すでに適切な反応を獲得している者についても、CSSTを通してそれまで無自覚に行っていた反応を意識的に実行し、応用できるようになるという効果が期待できる。また、そのような者がモデルとなり、他の者にフィードバックを与えることで、学習が促進されるという効果も期待される。さらに、担任教師が授業の枠組みの中で行えるということも、特に授業外の時間の確保が難しい小学校・中学校においては大きな利点であると言える。ここで指摘されている利点は、CSSTに限ったことで

はなく、心理教育を学級規模の集団に対して行うこと全体について言えることであるが、いずれにせよ、SST も、集団に対する心理教育として有意義なものであると考えられる。

SST 的な心理教育の実践研究としては、まず藤枝・相川(1999)²⁰⁾が挙げられる。小学校 3～6 年生を対象に、学級単位で 1 回 45 分の SST を約半年にわたって行っているが、社会的スキルの自己評定尺度において、効果は認められていない。この研究は、自らが問題点として指摘するように、統制群を設けておらず、効果を検討するための手続きが不十分である。それを踏まえて、藤枝ら(2001)¹⁹⁾は、学級単位の統制群を設けた上で、小学校 4 年生を対象に、学級単位で 1 回 45 分の SST を 4 ヶ月にわたって 10 回行っているが、こちらでも社会的スキルの自己評定尺度における効果は認められていない。しかし、同様に藤枝ら(1999)²⁰⁾の問題点を踏まえて、学級単位で統制群を設けた後藤・佐藤・高山(2001)²¹⁾においては、1 回 15 分から 45 分の SST を 6 回にわたって実施し、社会的スキルの自己評定尺度における部分的な効果を見出している。また、飯田・石隈(2001)²²⁾は、中学 1 年生 3 クラスを対象に、1 回 50 分の SST を 2 回実施し、ターゲットとしたコミュニケーションスキルについて、自己評定尺度における効果が認められたとしている。しかしながら、統制群は設定されておらず、効果に関しては疑問が残る。また、受講者の自由記述についても集めているものの、感想の羅列のレベルにとどまっており、効果を検証しているとは言い難い。

C 節 その他の心理教育研究

この他に、ごく最近では、SGE や SST といった枠組みにとらわれない、総合的心理教育の試みもなされている(亀口・Hayes・市橋, 2000; 亀口・Hayes・高橋, 2001; 亀口・高橋・長谷川・角田, 2002; 亀口・角田・瀬戸, 2003; 亀口・角田, 2004; 角田・亀口, 2005)^{23)・24)・25)・26)・27)・28)}。この総合的心理教育は、高校 3 年生を対象に、1 回 2 コマ 100 分で年に 20 回程度行われており、SGE 的なエクササイズを多用しながらも、SST の対人関係上のスキルの習得という側面も含んでいる。さらに、亀口ら(2000)²³⁾が指摘するように、「総合学習」と「心の教育」を統合したものであるため、自分の将来・家族・ストレスなど様々なテーマが扱われている。しかし、効果に関しては、統制群の設定がなされておらず、十分に検討されているとは言い難い。

以上のように、対象者を選別せずに、学級等の集団

を対象に心理教育を行っている研究は非常に少ない。

3 章 従来の研究の問題点

従来の研究を概観してみると、いくつかの問題点が浮かび上がってくる。本章では、それらの問題点を整理する。

A 節 問題点 1：統制群の設定

1 つ目の問題点は、効果を実証するための統制群の設定についてである。ほとんどの研究は、統制群を設定しておらず、心理教育を受ける前と受けた後の質問紙得点等を比較して、効果があるとしている。学級単位で統制群を設けている河村(2001)¹⁷⁾、藤枝ら(2001)¹⁹⁾、後藤ら(2001)²¹⁾の研究も、厳密な意味での統制群とは言えない。なぜならば、学級単位で統制群を設けたとしても、学級間では心理教育以外の働きかけの影響や元々の雰囲気の違い等、他の要因が介在する可能性が高いからである。その証拠に、例えば後藤ら(2001)²¹⁾の研究においては、SST を行う前の時点で、実験群と統制群の学級の問題行動についての自己評定尺度の得点が大きく異なっている。よって、本来であれば、別の学級を統制群とするのではなく、学級内でランダムに実験群と統制群に分けるべきであり、従来の研究では厳密な意味での統制群の設定はなされていないと言える。しかし、実際に教育の一環として心理教育を行う場合には、厳密な意味での統制群を設定することは不可能に近い。なぜならば、対人関係の改善という受ける者にとってプラスの効果を期待して行うものを、学校臨床においてある集団には行い、ある集団には行わないということは倫理的に問題が生じるからである。しかしながら、できる限り属性等の条件が近い集団を統制群として設定することは、効果を主張する上では最低限必要な手続きであり、倫理上の問題に十分配慮した上で、現実的な統制群を設定することが重要であると考えられる。また、先の後藤ら(2001)²¹⁾の研究では、そのようなプレの時点での差を、想定外のこととしてそのまま無視して分析を進めているが、それでは厳密なものではないながらも苦労して統制群を設定した意義が半減してしまう。従来の研究では、この点については指摘されていないが、厳密な統制群が設定できない以上、そのような差があるかについては事前に統計的に分析し、その結果を考慮に入れた上で、その後の分析を進めていく必要があると考えられる。

B節 問題点2：フォローアップデータの取得

2つ目の問題点は、フォローアップデータの取得についてである。従来の研究ではほとんどプレとポストの比較しか行っていないが、心理教育の効果が直後だけではなくその後も持続しているかについて検討することは、心理教育の意義を考える上で非常に重要なことである。また、正規の学校教育のカリキュラムに含まれていない心理教育の試みは、今の日本では長期的かつ定期的に行うことは非常に難しく、亀口ら(2002)²⁵⁾、河村(2001)¹⁷⁾のようなごく一部のものを除いて、多くの研究は短期に集中的に行うか、長期にわたって散発的に行うかのどちらかであり、いずれにしても数回程度のもとなっている。影響を与える機会が少ないそのような短期的・散発的な取り組みであるからこそ、心理教育の終了から一定の期間が過ぎた後に、効果が持続しているかフォローアップ調査によって検討する必要があると言える。そして、そこから得られる知見によって、適切な心理教育の回数や期間等を検討することが可能になり、より有効な心理教育の開発につながると考えられる。

C節 問題点3：心理教育の実践者

3つ目の問題点は心理教育の実践者についてである。従来の研究では、実践者は教員であったり、心理臨床の専門家であったり、共同であったりとまちまちであり、ほとんどの研究は実践者の設定理由については詳しく言及していないが、その点についても考慮する必要があると思われる。小野寺ら(2003)³⁾は、必要に応じて心理臨床の専門家によるコンサルテーションが行われることを前提とした上で、「実践者を学校の教員で行うこと」を今後の学校における予防的援助の課題として挙げており、その方が教育現場にとって意義があると述べている。学校臨床における心理教育の発展を考えるのであれば、非常勤のスクールカウンセラーをはじめとする教育現場への介入の機会の少ない心理臨床の専門家が実践者であるよりも、学校を職場とする教員の手によって行われた方が、心理教育の応用可能性が広がると考えられる。ただし、ただ教員で行えばよいというものではなく、心理教育の効果を阻害しないよう、実践者としての条件をある程度満たした教員によって行われることが重要である。久能ら(2006)¹⁶⁾は、3学級での取り組みの比較から、実践者は、SGEに入る前に、受講者と接する時間を作り、予め信頼感を得ておくことが重要であるとしている。さらに、國分(1992)¹³⁾は、SGEのリーダーは「俺について来い」式

の方がよく、支配的・能動的・家父長的・自己開放的な人物が適していると指摘している。その他にも、エクササイズの展開に熟練した者の方が受講者に大きな変化をもたらすという菅沼(1983)²⁹⁾の指摘もある。心理教育の実践者を設定する際には、以上の点を考慮し、適切な実践者を選択することが重要であると考えられる。

D節 問題点4：効果の検証方法

4つ目の問題点は、効果の検証方法についてである。後藤ら(2001)²¹⁾、飯田ら(2001)²²⁾のように、心理教育の焦点となった概念についての質問紙の得点の増減のみをみて、効果があったと主張している研究が目につくが、これだけではあまりに狭い意味での効果しか検討できていない。焦点を当てたものそのものだけではなく、その周辺の概念についても調査を行うことで、より多角的に心理教育の効果を検証する必要があると考えられる。それによって、有効な側面と有効ではない側面を明らかにすることは、心理教育の効果の過小評価あるいは過大評価を避けることにつながり、新しい心理教育を開発する上で大いに役立つと考えられる。

E節 問題点5：効果の質的検討

5つ目の問題点は、効果の質的な検討についてであり、4つ目の問題点の一環とも言えるものである。従来の研究では、特定の概念に関する質問紙得点の増減は分かるものの、具体的にどのようにその概念についての考え方が変わったのかということはみえてこない。赤澤(1997)¹⁵⁾、飯田ら(2001)²²⁾のように、受講者の感想を自由記述で求め、それを示しているものもみられるが、質的な分析まではいかず、感想の羅列というレベルにとどまっている。また、感想文という形式では、受講者が頭の中で一旦考えを整理し、一定の枠の中に収めて回答する必要があるため、情報量の乏しいものとなってしまいう可能性が高い。しかも、提出された感想文から、そこに書かれた情報以上のものを引き出すことは不可能であり、得られる情報は表面的なものにすぎない。心理教育の効果を詳細に検討し、より効果的な心理教育を開発するためにも、インタビュー等の方法によって豊富な質的データを集め、それを丁寧に分析していくことは非常に重要であると考えられる。

4章 今後の展望

2章で概観してきた通り、これまで数は少ないなが

らも様々な実践研究がなされてきているが、そこには前章で整理したように、様々な問題点が潜んでおり、特に心理教育の効果に関しては、十分な検討がなされているとは到底言い難い。

最後に本章では、前章の5つの問題点に加えて、心理教育の効果を検証する上で検討が不可欠となってくる、コミュニケーションに焦点を当てた心理教育の定義について論じ、その原型としてのアサーション・トレーニングについて詳述する。さらに、従来比較的心理教育の対象となつてこなかった大学生に対して、コミュニケーションに焦点を当てた心理教育を実施する意義についても検討する。

A節 コミュニケーションに焦点を当てた心理教育の定義

本稿においては、日本で従来行われている心理教育として、コミュニケーションに焦点を当てた心理教育を取り上げた。その理由としては、前述の通り、日本の学校臨床では、対人関係に起因する問題が中心にあるため、対人関係に重点を置いた心理教育が多くなされているということがまず挙げられる。対人関係に関する問題として、近年、特に若い世代における「コミュニケーション能力の低下」「コミュニケーション不足」などが叫ばれ、社会全体としてもコミュニケーションが重要なテーマとなりつつあることは周知のことである。また、五十嵐(2004)³⁰⁾や前田(2005)³¹⁾など、教員を中心として国語科や英語科の授業の中でコミュニケーション能力の育成を図る試みがなされてきており、学校臨床において、コミュニケーションの重要性が高まっていることを感じさせる。さらに、2章において概観してきた従来の取り組みからも、その共通のテーマとしてコミュニケーションがあることがうかがえる。SGEは、集団内でのコミュニケーションを促進するエクササイズから構成されており、SSTはコミュニケーションに必要なスキルの獲得を目指すものである。さらに、通年での総合的心理教育を標榜している亀口ら(2003)²⁶⁾の実践をみても、初回のインストラクションの後の第2回から第6回まで全体の4分の1に当たる5回にわたって、「コミュニケーション」をテーマに授業が行われており、コミュニケーションが心理教育の中核に位置づけられていることがうかがえる。

辞書的には、「社会生活を営む人間の間に行われる知覚・感情・思考の伝達。言語・文字その他視覚・聴覚に訴える各種のものを媒介とする」(新村, 1998)³²⁾と定義されるコミュニケーションは、非常に抽象的な

概念である。本稿では、あえて「コミュニケーション」についてはじめから特別な定義を採るということは避ける。これは、問題点の5点目に挙げた質的な検討をする際に、こちらがあらかじめコミュニケーションの明確な定義を持つことで、それが心理教育の構成や内容に無意識的に反映されてしまい、受講者のコミュニケーションについての語りを誘導してしまったり、画一化してしまったりする危険性を避けるためである。また、明確な定義を持つと、語りを検討する際にも、それに近い語りに意識が向いてしまい、偏った分析がなされてしまう危険性がある。本稿の趣旨は、従来日本で行われてきた心理教育研究について効果の観点から論じることであるから、「コミュニケーション」という言葉を定義することではなく、「コミュニケーションに焦点を当てた心理教育」がどのようなものであるかを定義することが重要である。

「コミュニケーション」については、研究者によってその定義は様々であり、統一した見解はないが、「コミュニケーションに焦点を当てた心理教育」として行われている内容については、少なくとも以下の2点に関して共通点を見出すことができ、広く認められていると言える。1点目は、従来の取り組みからうかがえるように、コミュニケーションに焦点を当てた心理教育の目指すところは、コミュニケーション能力の育成であるという点である。そして2点目は、中村(1996)³³⁾がコミュニケーション能力はこの2つから成ると指摘するように、コミュニケーション能力の中核に「傾聴能力」と「自己表現能力」があるということである。実際に、SGEにおいては「他者受容」や「自己表現」、SSTにおいては「積極的なきき方」「あたたかい断り方」など、その表現は異なるものの、傾聴能力と自己表現能力に関する取り組みは両者に共通して含まれており、どちらもそれらの能力の育成を視野に入れている。よって、傾聴能力と自己表現能力を育むことを狙いとした心理教育を「コミュニケーションに焦点を当てた心理教育」とであると捉えることができる。

傾聴能力と自己表現能力を育むことを目的とした心理教育を考えるとときに重要になってくるのが、アサーションという概念である。

アサーションの発祥の地は米国であり、アサーションの歴史は、「主張的」という言葉を初めて用いたWolpe(1958)³⁴⁾が、行動療法の一技法として主張訓練法を開発したことに端を発する。日本におけるアサーションの歴史は、平木典子が1980年代に日本に合う形で、米国からアサーションを導入したことにより始ま

る。そして、1990年代に入り、アサーションに関する本が次々と翻訳され、また、平木(1993)³⁵⁾による本が出版されるなど、アサーションという言葉が広く知られるようになってきた。平木(1993)³⁵⁾は、アサーションを、自分も相手も大切にしたい自己表現とし、自分の人権である言論の自由のために自ら立ち上がろうとするが、同時に相手の言論の自由も尊重しようとする態度をアサーティブなあり方として述べている。この平木のアサーションの定義は、どのように自己表現するかだけではなく、同時に他者の発言にどれだけ耳を傾けようとする気持ちを持っているかが重要な要素として明確に述べられている点に特徴が見られる。いわば発信のしかたに加えて受信のあり方までを含めて主張性を捉える立場を取り、それをアサーションと記している(柴橋, 1998)³⁶⁾。

学校臨床においては、近年主に自己表現能力を伸ばすための試みとして、アサーション・トレーニング(assertion training; 以下 AT)が注目されてきている。ATとは、その名の通り、「アサーションについて基礎的な理解をし、かつそのアサーションを体験学習によって身に付けていこう、という一連のトレーニング」(園田, 2002)³⁷⁾である。和を尊ぶ、他者を配慮する、明言化しなくとも人と良い関係を作ったり維持したりできる(これらはすべて、マイナスにも転化しうることだが)といった、日本人の美德、あるいは日本文化の良さを生かした、いわば「日本版アサーション・トレーニング」は、平木典子と日本・精神技術研究所の共同で80年代にまとめられた(園田, 2002)³⁷⁾。基本的には、アサーションの定義や歴史、考え方等について学ぶ理論編と、実際にロールプレイ形式で体験する実習編から構成されている。

ATの心理教育の中での位置づけとしては、SGEとSSTに次ぐ第3の流れとして考えることもできる。しかし、伊藤(1998)³⁸⁾がATにはPCA(person-centered approach)とSSTの両方の立場のものがあると指摘するように、心理的成長を目指してSGEのエクササイズの一つとして行われたり、アサーションを社会的スキルの一つと捉え、そのスキルの獲得を目指してSSTの中で行われたりすることが多いため、SGEやSSTの一環として捉える方が妥当であると考えられる。実際、明確にATとして対象者を選ばせずに学級等の集団に対して実施したものとしては、事例報告では中釜(2000, 2002)^{39)・40)}、効果研究では廣岡・廣岡(2004)⁴¹⁾など、ごく少数の研究のみであり、藤枝ら(2001)¹⁹⁾や亀口ら(2003)²⁶⁾のように、ATそのものでは

なく、アサーションの考え方を取り入れて行われる心理教育の方が主流となっている。ちなみに、廣岡ら(2004)⁴¹⁾の研究は、学級単位の統制群を設け、中学1年生を対象として、2校4学級に3回～5回のATを実施したものであるが、主張性と社会的スキルについての自己評定尺度における効果は認められていない。また、フォローアップデータの欠如等がみられ、前章で挙げた問題点をクリアしているものとは言い難い。

以上のことから、コミュニケーションに焦点を当てた心理教育としては、主に自己表現能力を育むために、アサーションを取り上げ、ATを参考にすることが適切であると考えられる。また、上述の平木(1993)³⁵⁾の定義からも分かるように、アサーションには、自己表現だけでなく、他者に対する傾聴という側面も含まれる。よって、コミュニケーションに焦点を当てた心理教育としては、「傾聴」を含んだ「自己表現」であるアサーションを主なテーマとした実践を行うことが適切であると筆者は考える。ただし、ATには自己表現のワークが多いため、ATの他に従来のSGEやSSTの傾聴訓練も参考にして、傾聴能力の育成にあたるよう配慮が必要であろう。

B節 大学生を対象とする意義

学級等特に受講者を選ばない集団に対するコミュニケーションに焦点を当てた心理教育の対象学校としては、様々なものがある。早いものでは、幼稚園の年中児の学級を対象に20～30分のSSTを2週間にわたって6回試みた金山・日高・西本・渡辺・佐藤・佐藤(2000)⁴²⁾が報告されているが、2章で概観してきたように、小学校・中学校・高校を対象とした取り組みが中心となっている。しかし、コミュニケーションに焦点を当てた心理教育のニーズは、その先の大学においても高まってきている。福盛・峰松(2003)⁴³⁾は、「現代の学生は、自由で豊かな時代を生きながら、他者とのつながりを希薄化させ、心の悩みに遭遇するなど、新しい問題に直面している」(文部省, 2000)⁴⁴⁾という現状を踏まえた上で、大学生への予防的な支援として、コミュニケーションがキーワードとなると指摘している。また、「大学の講義にも、自ら体験し、主体的に考え、ディスカッションをする講義がもっと増えることによって、新鮮で活力に満ちた大学になるのではないか」とも述べ、大学の授業の中にSGE的な要素を含んだ心理教育を取り入れることの重要性を主張している。希望者に対する心理教育のワークショップ等は、大学においても従来なされており(例えば馬岡・巽岩,

1998)⁴⁵⁾、心理教育が全く認識されていないというわけではない。また、予防ではなく、援助職などの対人的な職業を目指す者のための体験的教育という面を重視して、看護学や心理学、教育学などを専攻する学生を対象にSGEなどが行われるケースも多い(例えば村山・下川・中田・鎌田・田中, 2001; 水谷, 2003)^{46)・47)}。しかし、ほとんどの大学では学級という枠組みがなく、担任教員もいないため、受講者を選抜せずに、授業の一環として予防的視点からコミュニケーションに焦点を当てた心理教育を行うことは非常に困難であり、その種の実践研究はほとんどなされていない。

福盛ら(2003)⁴⁸⁾は、先に述べた自らの指摘を踏まえた上で、実際に大学の授業という枠組みの中で1回90分のSGE的なコミュニケーションに焦点を当てた心理教育を半年にわたって12回行っている。しかし、効果の検討に関しては、受講後のレポートを質的に分析したとしているものの、詳細については示されておらず、感想の羅列のレベルにとどまっている。鎌田(2002)⁴⁹⁾は、大学生ではないが、同年代の専門学校生を対象に、必修授業の中で2泊3日の合宿形式の8セッションにわたるSGEを実施している。従来の研究の問題点を意識し、統制群の設定・フォローアップデータの取得を行い、対人不安の軽減とその持続効果などの結果を見出しているが、実験群が看護専門学校生であるのに対して、統制群は看護が専門ではない大学生であり、統制群の設定に大きな属性の違いがみられるなど、効果の検討においては不十分な点が多い。また、合宿形式ということで、通常の授業の枠組みに自然に収まるものではなく、学生への負担も危惧される。

以上のように、対象を大学生とする研究は非常に少なく、しかも効果の検証はほとんど手付かずの状態であると言える。社会に出る一歩手前の大学生に自分のコミュニケーションを見つめ直す機会を与えることは、大学生生活上の不適應の予防とともに、近い将来社会に出たときの不適應の予防にもつながり、社会的にも非常に大きな意味を持っている。また、3章で述べた効果の質的な検討のために、インタビューという方法を用いることを考えると、ある程度自分の考えを言語化する能力が必要であり、小学生や中学生では難しいと思われるが、大学生であればその点は大丈夫である。さらに、小学生などとは違い、中学校・高校と様々な人間関係を経験し、自分なりのコミュニケーションに対する考え方がある程度形成されてきた大学生に対して心理教育がどのような効果をもたらすのかを検討することは、今後新しい心理教育を開発していく上でも、

非常に意義深いことであると考えられる。

C節 まとめ

本稿では、先行研究の概観を通して、コミュニケーションに焦点を当てた心理教育の課題を効果の観点から整理してきた。先行研究の問題点を踏まえると、できる限り属性等の条件が近い集団を統制群として設定すること、フォローアップデータを取得すること、ある程度実践者としての条件を満たした教員の手によって行うこと、焦点となった概念に関する尺度以外の尺度によっても効果を検証すること、量的な質問紙だけでは拾いきれない受講者の内面におけるコミュニケーションに対する捉え方や意識の変化といった質的な面からも効果を検討することの5つの点を満たした実践研究によって、心理教育の効果を詳細かつ正確に検討することが、真に効果的な心理教育の開発への第一歩であると考えられる。

また、本稿では、コミュニケーションに焦点を当てた心理教育の意味を問い直し、ATがその最も適切なモデルと成り得る可能性を指摘し、さらに、受講者のニーズの面と、研究上のデザインの面から、大学生を対象とすることの意義を論じた。

以上の内容を踏まえた上で、問題点を克服し、適切な内容構成と対象設定がなされたコミュニケーションに焦点を当てた心理教育を実践し、心理教育の現時点での心理教育の効果を的確に把握することが次のステップとして非常に重要であり、そこで得られた知見こそが、心理教育をさらに発展させる鍵となるであろう。

(指導教授 亀口憲治教授)

引用文献

- 1) 文部科学省 2006 生活指導上の諸問題の現状について(概要) 文部科学省ホームページ (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/09/06091103.htm)
- 2) 警察庁 2007 平成18年中における自殺の概要資料 警察庁ホームページ (<http://www.npa.go.jp/toukei/index.htm>)
- 3) 小野寺正己・河村茂雄 2003 学校における対人関係能力育成プログラム研究の動向—学級単位の取り組みを中心に— カウンセリング研究, **36**, 272-281.
- 4) 松尾直博 2002 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向—学校・学級単位での取り組み— 教育心理学研究, **50**, 487-499.
- 5) 坂野雄二(編) 2000 臨床心理学キーワード 有斐閣
- 6) 渡辺隆・中田洋二郎 2003 AD/HDを持つ子の保護者に対する心理教育についての考察 福島大学教育実践研究紀要, **44**, 17-24.

- 7) 亀口憲治・堀田香織・佐伯直子・高橋亜希子 1999 学校と家族の連携を促進するスクール・カウンセリングの開発Ⅱ—技法の選択とその実践— 東京大学大学院教育学研究科紀要, **39**, 535-549.
- 8) Braden, J. S., DiMarino-Linnen, E., & Good, T. L. 2001 Schools, society, and school psychologists history and future directions. *Journal of School Psychology*, **39**, 203-219.
- 9) Strein, W., Haogwood, K., & Cohen, A. 2003 School psychology: A public health perspective: I. Prevention, populations, and systems change. *Journal of School Psychology*, **41**, 23-38.
- 10) Chi-Ming, K., Greenberg, M. T. & Walls, C. T. 2001 Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the paths curriculum. *Prevention Science*, **4**, 55-63.
- 11) Schaps, E., & Solomon, D. 2003 The role of the school's environment in preventing student drug use. *The Journal of Primary Prevention*, **23**, 299-328.
- 12) 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むけて— 心理学評論, **47**(3), 348-361.
- 13) 國分康孝(編) 1992 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 14) 野島一彦 1989 構成的エンカウンター・グループと非構成的エンカウンター・グループにおけるファシリテーター体験の比較 心理臨床学研究, **6**(2), 40-49.
- 15) 赤沢恵子 1997 開発的カウンセリングによる学級づくりの実践研究 カウンセリング研究, **30**, 130-141.
- 16) 久能弘道・岩瀬大地・野崎徹 2006 大学生が小学校で行う構成的グループ・エンカウターの効果 北海道教育大学紀要. 教育科学編, **57**(1), 67-81.
- 17) 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.
- 18) 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**(2), 107-114.
- 19) 藤枝静暁・相川充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, **49**, 371-381.
- 20) 藤枝静暁・相川充 1999 学級単位による社会的スキル訓練の試み 東京学芸大学紀要第1部門, **50**, 13-22.
- 21) 後藤吉道・佐藤正二・高山巖 2001 児童に対する集団社会的スキル訓練の効果 カウンセリング研究, **34**, 127-135.
- 22) 飯田順子・石隈利紀 2001 中学校における学級集団を対象としたスキルトレーニング—自己効力感がスキル学習に与える影響— 筑波大学心理学研究, **23**, 179-185.
- 23) 亀口憲治・Hayes, R. L.・市橋直哉 2000 総合的心理教育による学校支援 東京大学大学院教育学研究科紀要, **40**, 281-297.
- 24) 亀口憲治・Hayes, R. L.・高橋均・長谷川恵美子・高岡文子 2001 総合的心理教育におけるカリキュラム開発 東京大学大学院教育学研究科紀要, **41**, 511-525.
- 25) 亀口憲治・高橋均・長谷川恵美子・角田真紀子 2002 総合的心理教育の実践過程 東京大学大学院教育学研究科紀要, **42**, 471-495.
- 26) 亀口憲治・角田真紀子・瀬戸瑠夏 2003 授業の「場」における予防カウンセリングの実践過程 東京大学大学院教育学研究科紀要, **43**, 403-423.
- 27) 亀口憲治・角田真紀子 2004 多重焦点法による学校内コラボレーションの実践展開 東京大学大学院教育学研究科紀要, **44**, 201-214.
- 28) 角田真紀子・亀口憲治 2005 多重焦点法を用いた予防カウンセリングの実践事例—授業「総合心理入門」における心理的体験の構造化 東京大学大学院教育学研究科紀要, **45**, 375-386.
- 29) 菅沼憲治 1983 構成的グループ・エンカウターの研究 千葉商大紀要, **20**(3・4), 15-42.
- 30) 五十嵐誠 2004 コミュニケーション能力育成に力—滋賀県伊吹町立伊吹小学校— 内外教育, **5502**, 14-15.
- 31) 前田英州 2005 コミュニケーション能力を積極育成—栃木県石橋町立石橋中学校— 内外教育, **5593**, 16-17.
- 32) 新村出(編) 1998 広辞苑第五版 岩波書店
- 33) 中村安治 1996 対人コミュニケーション教育における「アサーティブネス」研究紀要. 人文科学・自然科学篇, **37**, 23-36.
- 34) Wolpe, J. 1958 *Psychology by Reciprocal Inhibition*. Stanford University Press.
- 35) 平木典子 1993 アサーショントレーニング—さわやかに自己表現—のために— 日本・精神技術研究所
- 36) 柴橋祐子 1998 思春期の友人関係におけるアサーション能力育成の意義と主張性尺度研究の課題について カウンセリング研究, **31**(1), 19-26.
- 37) 園田雅代 2002 概説: アサーション・トレーニング 創価大学教育学部論集, **52**, 79-90.
- 38) 伊藤弥生 1998 アサーティブ・マインド・スケール(Assertive Mind Scale)作成の試み 人間性心理学研究, **16**(2), 212-219.
- 39) 中釜洋子 2000 カウンセリングに学ぶ友だち作り—役立つ知識と技法 アサーション・グループワーク 自分も相手も大切に— やりとり— 児童心理, **54**(3), 82-88.
- 40) 中釜洋子 2002 特別企画・教室で生かすアサーション・トレーニング(下)子どもが変わる, クラスがまとまるアサーション 児童心理, **56**(17), 106-111.
- 41) 廣岡雅子・廣岡秀一 2004 中学生のコミュニケーション能力を高めるアサーション・トレーニングの効果—授業での実践的研究— 三重大学教育学部研究紀要. 教育科学, **55**, 75-90.
- 42) 金山元春・日高瞳・西本史子・渡辺朋子・佐藤正二・佐藤容子 2000 幼児に対する集団社会的スキル訓練の効果—自然場面におけるコーチングの適用と訓練の般化性— カウンセリング研究, **33**, 196-204.
- 43) 福盛英明・峰松修 2003 体験実習型講義によるサポート—大学生のコミュニケーションの力を育む—(特集・コミュニケーション能力を育む) 教育と医学, **51**(9), 883-891.
- 44) 文部省 2000 大学における学生生活の充実方策について(報告)—学生の立場に立った大学づくりを目指して— 文部科学省ホームページ (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/012/toushin/000601.htm)
- 45) 馬岡清人・巖岩秀章 1998 女子大学生の孤独感への対応—心理教育グループの効果の検討— 日本女子大学紀要. 家政学部,

45, 7-14.

- 46) 村山正治・下川昭夫・中田行重・鎌田道彦・田中朋子 2001
臨床心理学の体験的教育としてのエンカウンター・グループ—
大学生の対人関係の促進効果もふまえて— 総合人間科学,
1(1), 81-91.
- 47) 水谷宗行 2003 大学講義科目への構成的グループ・エンカウ
ンターと討論の導入について 京都教育大学教育実践研究紀要,
3, 187-195.
- 48) 鎌田道彦・村山正治 2002 入学初期にクラスの対人関係につ
まづきがあった学生への支援—エンカウンター・グループを通
して— 人間性心理学研究, 20(2), 90-100.