

# 総合的心理教育の実践過程

学校臨床総合教育研究センター 亀口 憲治  
附属中等教育学校 高橋 均  
学校臨床総合教育研究センター 長谷川 恵美子  
教育心理学コース 角田 真紀子

Practice of A Comprehensive Psycho-educational Program

Kenji KAMEGUCHI, Hitoshi TAKAHASHI, Emiko HASEGAWA, Makiko TSUNODA

The developmental process of a comprehensive psycho-educational program is presented. The rationale for a comprehensive psycho-educational program in a secondary school attached to a Japanese university, basic concepts, methods and procedures, and curriculum development to enhance the self-management skills in various group situations for Japanese youth are discussed.

## 目次

- I. 総合的心理教育の実践過程 亀口 憲治
  - A. 学校支援に向けた大学院教育と中等教育の協働
  - B. 心理臨床実践と教育実践の協働
  - C. 予防的カウンセリングにおける多面的な協働の過程
- II. 中等教育学校の教育課程から見た総合的心理教育の実践過程 高橋 均
  - A. 附属中等教育学校での教育課程の再編
  - B. 総合的心理教育の位置づけ
  - C. 現状の問題点と今後の展開
- III. 精神的な健康度を高める総合的心理教育のカリキュラム作り 長谷川 恵美子
  - A. 体験型授業を重視した授業作りのはじまり
  - B. 2001年度に実施した体験型授業の見直し
  - C. 受講者に合わせた積み重ね型授業プログラムの作成
  - D. 2002年度授業開始前に実施したアンケート調査
- IV. ピア・サポートの視点から見た総合的心理教育の実践過程 角田 真紀子
  - A. グループ過程から見た「臨床心理入門」の教育実践
  - B. 高校生の進路選択に及ぼすピア・サポートの促進的効果
  - C. 授業者の指導上の留意点

## I. 総合的心理教育の実践過程

亀口 憲治

### A. 学校支援に向けた大学院教育と中等教育の協働 学校支援プログラムの構築

個別の生徒や保護者、あるいは教師を心理的に支援する試みや継続的な実践は、これまでに数多くなされてきている。しかし、「学校」そのものを支援の対象とする発想は、まだ一般にはなじみのないものであろう。筆者らは、総合的心理教育という新たな学校支援(スクール・エンパワーメント school empowerment)の理論的枠組みを提供してきた(亀口・Hayes・市橋, 2000)。

さらに、筆者らは2000年より中等教育学校での教育課程の学校設定科目として公式に位置づけられ、大学との連携を目指した選択科目「臨床心理入門」の授業開発とカリキュラム作りに取り組んできた(亀口・Hayes・高橋・長谷川・高岡, 2001)。この3年間の実践を通じて、総合的心理教育をわれわれが当初に目標とした学校支援プログラムの中核に位置付けることが可能であるとの手ごたえを感じつつある。それは、受講した生徒自身による授業評価や卒業後に寄せられた個別の感想によっても裏付けられている。

今後は、対象学年をさらに拡大することによって、これまでごく少数の教師集団と大学側スタッフに限定

されていた連携・協働の輪をさらに広げていくことが求められている。そのためには、専門的スタッフの養成が課題となることはいうまでもないことである。東京大学側の取り組みとしては、大学院教育学研究科に所属する教員を中心とする幅広い専門領域の教員集団に協力要請を行い、学校臨床総合教育研究センターを中心とした学校支援システムを構築する準備を進めつつある。

#### スクールカウンセラーの役割と養成

文部科学省によるスクールカウンセラーの派遣事業が拡大することによって、スクールカウンセラーをはじめとする学校支援のための専門家の養成が急務となりつつある。従来の教師養成と並んで、スクールカウンセラー養成も大学ないし大学院の重要な教育課題になってきている。しかし、わが国におけるスクールカウンセラーの養成制度は公的には存在しなかったに等しく、すでに100年を越すアメリカでのスクールカウンセラーの養成制度には遠く及ばない現状にある。

とはいえ、臨床心理士養成を行う修士課程を設置する大学院の急速な拡大により、今後はスクールカウンセラーの量産体制が整えられていくことが期待できるようになった。次の課題は、学校支援の実務としてのスクールカウンセリングを体験的に学ぶ実習の場の確保ということになる。この課題が十分に達成されなければ、養成されるスクールカウンセラーの専門的能力に疑念が生じるのは当然であろうし、その養成の責任を負う大学院に社会的非難が向けられる可能性を否定できない。また、実習の場を提供する中等・初等の各教育段階を担当する公立・私立の学校にとっても、その影響が生徒に直接及ぶだけに、けっして軽視することができない実践的課題でもある。校内で不適切・不十分な体験実習が行われるとすれば、学校を支援するどころか、学校の機能がさらに低下する状況さえ生み出されるかもしれないからである。

#### 体験実習の新たな手法の開発

上記のような背景から、従来の教員養成における教育実習とは異なるスクールカウンセラー独自の体験実習のプログラムを開発する必要があるとの認識に達した。筆者らが組織してきた授業「臨床心理入門」の開発チームには、アメリカでのスクールカウンセラーの経験者のみならず、スクールカウンセラー志望の大学院生(博士課程)も加わっている。そこに、教員暦が20年を超え、生徒指導の豊富な経験を有する教員、ともに臨床心理士の資格を有する大学院担当の教授・助手が指導者として加わる態勢を作り上げてきた。さらに、

アメリカのジョージア州内の60を越す公立学校の支援プログラムの開発に携わった経験を持つジョージア大学のカウンセリング心理学者のR・Hayes教授が共同研究者およびコンサルタントとして加わっている(亀口, 2002)。

この体験実習プログラムの特徴は、院生が授業の教案作りに直接加わるところにある。しかも、その貢献の度合いは協働チームのみならず、授業を受ける生徒からも直接に評価される。もちろん、その最終的な責任は、指導者としての大学院教員と中等教育学校教員の双方にあるものの、院生も同等に責任を感じる立場におかれる。このようなきわめてリアルな授業実践の体験は、職業倫理に目覚め、高度職業専門家としての気構えを養ううえで、参加した院生に大きな心理的影響を与えるのではないだろうか。

#### 進路選択と生徒の職業意識

また、院生は授業者側の一員として貴重な体験を享受するばかりでなく、授業を受ける生徒にとっては、ある種の身近な役割モデルとして機能することが期待できる。つまり、進路選択の課題を目の前にかかえている生徒にとって、同様に専門職への進路選択の途上にある院生の態度や行動は、そのまま具体的な「モデル」や「生きた教材」にもなりうる。実際、これまでの授業実践においても、休憩時間中などに、院生に進路選択にかかわる質問や相談をする生徒の例は、少なかつた。院生にとっても、生徒からの進路選択にかかわる質問に真摯に向き合う体験は、スクールカウンセラーに固有の役割に近いものだけに、強い印象を受けるようである。

### B. 心理臨床実践と教育実践の協働

#### 個と集団

心理臨床実践の特徴は、何よりも個人を対象とする個別的援助にあるとされてきた。他方、学校における教育実践の特徴は、学級集団を通しての指導にあるとされてきた。この基本的な差異に、今、大きな変動が生じ始めている。家族療法・家族カウンセリングにおいては、家族全員を単位に、グループ・カウンセリングでは、さまざまなグループを単位として、さらにはコミュニティ・アプローチでは特定のコミュニティを単位とする、いずれも集団を対象とする心理的援助の実践が活発に行われるようになってきているからである。学校現場でも、公立学校へのスクールカウンセラーの配置が進むとともに、生徒同士の心理的援助を促進するピア・サポートの実践もかなりの学校で行われる

ようになってきている(森川, 2001)。

心理臨床における実践の手法が、個人に限定されていた援助法から各種の集団を対象とした多彩な形態へと発展するのと逆行するように、最近では、これまで40人の学級集団を単位としてきた教育実践の基本形態に、少人数の分散型、あるいは限定的ではあるものの学習困難児への個別指導も取り入れられつつある。つまり両者の変化を視野に納めると、心理臨床実践では、個人限定型から集団や関係を重視する方向へのシフトが生じ、教育実践では学級集団限定型から小集団や個人を重視する方向への逆のシフトが生じていると見ることができる。

このように変化の方向性が逆向きであることから、あたかも心理臨床実践と教育実践の対立がいつそう深まるのではないかと誤解も生じかねない。しかし、実際はそうではなく、むしろ両者の協働の可能性が拡大しつつあると理解すべきであろう。とりわけ、ピア・サポート活動の展開に見られる教師とスクールカウンセラーの協働の取り組みは、これまで公式に認められていなかった心理臨床実践と教育実践の有機的な連結を促進するだろう。集団的援助(指導)と個別的援助(指導)を自在に組み合わせることができるようになれば、心理臨床の専門家に過度に依存することなく、教師集団の潜在的能力を最大限に発揮させる学校運営も不可能ではないはずである。

#### グループワーク

同じように集団を対象とする場合でも、心理臨床実践と教育実践とは、おのずと焦点の当て方や具体的な接近法、あるいは結果の見通しには微妙な差異が生じる。しかし、両者の協働の取り組み(コラボレーション)を生産的なものにするためには、その差異や食い違いの発生を「肯定的に」認知する構えを持つ必要がある。それは、両眼視差にたとえられる。つまり、左右の目の微妙な差異が、対象の奥行きを正しく知覚するために重要な貢献をしているように、両者の視点の差異は実践対象が抱える問題を一面的にのみ捉えることを防ぐ「肯定的な」役割を持つ。

アメリカのスクールカウンセリングが、100年に及ぶ学校での心理臨床の実践経験を蓄積していることはよく知られている。そのアメリカのスクールカウンセリングにおいても、学校改革の取り組みの中で、生徒集団を対象とする各種の「グループ・ワーク」の重要性が再評価されつつある(Kameguchi・Hayes, 2002; Hayes・Kameguchi, in press)。しかし、その内容は、日本の学校におけるような集団における「同質性の強

調」、つまり生徒が同じ行動を取ることが基本的に望まれることはない。むしろ、集団の場の中で、個々の生徒が自分の能力を発揮し、自己表現できる機会を得ることが促進される。けっして、集団への同調が強制されるのではない。そこには、多民族社会としての少数民族出身の生徒への人権への配慮があるからである。

わが国のばあいには、ともすれば集団での援助や指導ということ自体に、「集団への同調」ということが暗々裏に持ち込まれてしまう文化的傾向がある。したがって、グループ・ワークの実践者はつとめて、生徒に所属集団への同調行動が目標とする行動ではなく、その生徒固有の学習課題の達成こそが集団としての目標でもあること、そのために率直な自己表現や自己開示、あるいは自己主張が奨励されていることを、生徒が十分に理解できるように伝える必要がある。

#### 授業時間の活用

学校でのグループ・ワークを展開していくための主要な舞台は、日々授業が行われる教室である。わが国にアメリカ流の学校心理学の実践手法を積極的に導入している石隈(1999)は、教科担任が手作りのテストを活用した以下の実践例を紹介し、解説を加えている。

教師はテスト問題の作成、テストの準備のガイダンス、結果の伝え方を工夫できる。たとえば、テストを作るとき「この教科や学習全般で、“今学習意欲が伸びてきた子どもはだれか”“学習意欲が下降している子どもはだれか”“学習意欲が非常に低い子どもはだれか”また“授業についてきていない子どもはだれか”」を自分に問う。そして、それらに該当する子どもを意識した問題項目(例：その子にも解ける問題や挑戦的な問題など)を作成するのである。次に、最終的にできあがったテストが、テストを受ける対象となる児童生徒の「集団のためのテスト」としてOKかどうかをチェックするのである。つまり、子ども個人の援助ニーズに応えながら集団への援助サービスのレベルをチェックしているのである。テスト結果のフィードバックは、子どもの自尊感情と学習意欲を尊重して行う必要がある。とくに他の子どもの前でテストを返却するときの教師の言葉は、その子どもに対しても、他の子どもに対しても影響力が大きい。「よくがんばっているね」「もう少しだね」などはOKであり、「こんな成績ではろくな学校にいけないよ」とか「やる気がないのか」などはもちろん反援助的である。(pp.69-70)

このような学級集団を対象とする授業時間を活用した個別的援助の工夫は、教師に最も適したグループワークの取り組みといえるだろう。しかし、上記の後段の

実践例にも見られるように、へたをすると集団を前にした個別対応が、ときに子どもを傷つけてしまう危険性がある。教師の不用意な言動がきっかけとなって、生徒集団にいじめなどの問題が表面化した事例もある。指導に熱心なあまり、それが個別指導の対象となった子ども本人、および他の子どもたちにもどのような心理的影響(期待せざる副作用も含め)を、与えたかについて冷静に把握することが難しい場合も出てくる。そのような負の効果を回避するためのサポート資源としてスクールカウンセラーが授業に関与し、授業改善を図る利点は少なくないはずである。

スクールカウンセラーと教師の協働による実践過程  
いじめなどの生徒間の暴力の防止策として注目されつつある「ピア・サポート」や「ピア・カウンセリング」は、グループ・ワークを前提とした教育実践であり、スクールカウンセラーと教師の協働が期待される学校改善の具体的な取り組みでもある。また、総合学習や特別活動などの授業の一環として、各学校の教育課程の構成要素として正規に位置づけることも徐々に広まりつつある(亀口・堀田, 1998; 亀口・堀田・佐伯・高橋, 1999; 亀口・Hayes・市橋, 2000; 亀口・Hayes・高橋・長谷川・高岡, 2001)。

ピア・サポートを効果的に展開するためには、ピア・プログラムの内容を他の教職員に事前に十分説明しておく必要がある。その具体的な方法として、カナダのスクールカウンセラーの指導者であるT・コール(Cole, T., 1999)らは、以下の提案を行っている。

教職員と話し合いをする場合、このプログラムの利点と限界についても言及しておかねばなりません。生徒がピア・サポート活動やトレーニングを受けるために授業を何回か欠席しなければならないので、主要教科の妨げになりそうな要因はすべて事前に解決しておく必要があります。また、対立解決策はすべて一時的なもの、あるいは試行的なもので、その実行可能性を確定するにはさらにデータ収集が必要であると考えておくのが適当でしょう。(13p)

わが国での実践展開にあたっては、とりわけ受験に必須とされる主要教科の授業とのかねあいに細心の注意をはらわねばならない。その際に、教職員に対するスクールカウンセラーからの説明の内容や伝達方法の適否が、成功の鍵になることは容易に予測されることである。

### C. 予防的カウンセリングにおける多面的な協働の過程

#### 予防的カウンセリングの実践

予防的カウンセリングという言葉や発想は、まだわが国ではなじみが少ない。しかし、「予防」の重要性については、カウンセリングに限らず広範な領域で近年ますますその認識が深まりつつある(亀口, 1998)。予防的カウンセリングの先駆となる試みのひとつは、開発的カウンセリングにあるとみてよいだろう。これは、ブラッカー(Blocher, D. H.)により、1960年代に提唱されたカウンセリングの立場である。発達のカウンセリングの訳語を選択することもできるが、彼の著書である *Developmental Psychology* (1966) の書名が『開発的カウンセリング』と邦訳されたために、わが国ではこの用語が定着した経緯がある。

ブラッカーの理論では、発達する個人と学習環境との間で7つの相互作用パターンが累積的に生み出されることによって構造的変化が起こることが仮定されている。これら7つの変数が合わさることによって、健康な人間発達の生態学的モデルが明確になると主張している。以下にその7つの変数を示す(Blocher, 1988)。

- ①関与 学習者は学習環境へ心理的に関わっていく。
- ②挑戦 学習者の認知構造や適応行動と、学習状況が即時的に要求する諸要因との間に最適なずれがあることで、彼らは中程度の緊張状態にある。
- ③支持 学習者は、学習環境内の重要な他者から共感、ケア、誠実さを受け取る経験をする。
- ④構造 学習者は、自分の発達の現段階よりもわずかに進んだ発達目標の具体例に接している。また、学習者は習得すべき問題や課題に取り組むための適切な方略を見つけることができる。
- ⑤フィードバック 学習者は学習課題に適切な行動を実践し、その成果について正確で、明確かつ即時的なフィードバックを受け取ることができる。
- ⑥応用 学習者は、新たな概念、態度、そしてスキルを、さまざまな現実状況において積極的に試してみる。そこでは、問題解決の改善、より満足のいく関係、あるいはより研ぎ澄まされた理解といったことが自然に生じる。
- ⑦統合 学習者は、全体的な学習経験を振り返り、批判的に検証し、そして評価する。それは、安全で、内省的な雰囲気の中で行われるが、それによって新たな学びが生じ、先行経験との同化がなされる。

さらにブラッカーは、以下に示す開発的カウンセリ

ングの過程モデルを提示している。

① 第1段階 心理社会的な探索 クライエントの心理社会的世界を共感的、かつ受容的に探索する段階。この探索と関係作りによって、クライエントを支持していくための成長条件が生み出される。

② 第2段階 発達のニーズの査定 成長が阻害され、人間関係に苦痛や不満があるクライエントの生活領域に焦点化していく段階。クライエントの人生段階、社会的位置付け、ライフスタイルなどを明らかにしていく作業が含まれる。この査定作業は、クライエントとカウンセラーの両者の協働作業である。この経験が、クライエントの好奇心、不調和、そして中程度の緊張を喚起し、さらなる心理的作業への動機づけとなっていく。これが、成長条件としての関与を確立することになる。

③ 第3段階 認知的な再構造化 この段階では、クライエントが自分の生活状況や環境を新たに考え直す機会を与える。クライエントは、現実世界の複雑さ、あいまいさ、新奇性、抽象性、そして濃密性について対処していくことを援助される。可能性のある役割モデルの探索がなされる。クライエントの生活状況についての認知的な再構造化がなされ、彼ら自身がそれを改善するために積極的に動きはじめる。クライエントは、自分自身の人生と成長について自己効力感を感じ始める。成長条件としての構造が確立される。

④ 第4段階 発達の契約の締結 クライエントは、特定の目標とそれらの目標を達成するための成長方略を定めることができるように援助される。目標設定を具体化するために、実行可能なものを選択できるようにクライエントの周囲の重要な他者が加わることもある。適切な期限を設定する。この契約は、クライエントが現状の発達段階を超えて、より満足の行くレベルへと上っていきけるように設計される。成長条件の挑戦が、ここで確立される。

⑤ 第5段階 行動の形成 クライエントは自分自身と環境についての新たな考え方に基づいて、新たな適応行動を試み始める。この段階では、ロールプレイ、模擬的学習、あるいは比較的安全な状況での予行演習が行われる。クライエントは激励を受けるものの、彼ら自身が自らの発達課題での達成感を得ることに主眼が置かれる。けっして、カウンセラーや他者を喜ばせることが強調されてはならない。成長条件のフィードバックが確立される。

⑥ 第6段階 移すことと維持すること カウンセリング過程で構造化され、あるいは獲得された新たな

考えや感じ方、あるいは行動を現実状況の中で実行する段階である。新たに学んだことを多様な状況の中で役立てるには、周到な努力が必要とされる。そして、成功すれば現実の報酬が、そして失敗すれば罰が与えられることになる。その環境下で新たな水準での機能を一定期間維持できることが確認されるまで、カウンセリング関係の構造と支持は継続される。成長条件の応用が確立される。

⑦ 第7段階 学習過程と成果の評価 カウンセラーはクライエントが経験した成長についての内省や反省の過程に関わる。新たな学び、原理、そして情報処理の仕方が旧来のそれと比較される。同化、調停、そして内面化が奨励される。カウンセラーとクライエントはその過程についての互いの個人的感想を述べ合い、以後の成長についてのプランについて語り合う。成長条件の統合が確立される。

おそらく、今後さまざまに提示されるだろう予防的カウンセリングの過程モデルの祖形として、ブラッカーが提起した開発カウンセリングの過程モデルは大きな影響を与え続けるものと予想される。

#### 学校を基盤とする予防的カウンセリングの展開

これまでにも、開発的カウンセリングの発想は生徒指導や学校教育相談に有用な理論的枠組みを提供してきた。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、平成13年度から開始されたことによって、開発的カウンセリングの重要性が再度見なおされつつある。さらに、平成14年度からの学習指導要領の改訂にもなつて、「総合学習」が各学校の裁量によって実施されはじめた。その目的や内容から判断して、これを従来の開発的カウンセリングの手法と融合させ、学校における予防的カウンセリングのモデルを作る試みは、今後各地で活発に展開するものと予想される。また、不登校問題や阪神淡路大震災等の自然災害に伴うPTSD問題、あるいはいじめによる自殺の防止などに関連して強調されるようになった「心の教育」とも、密接に連動すると理解して良いだろう。すでに述べたように、同様の発想に基づくピア・サポート活動の導入などの先駆的試みも、各地のスクールカウンセラーによってさまざまに実践されつつある。

しかし、いまだ予防的カウンセリングそのものの理論形成、技法の開発あるいは評価方法が確定していないために、人的資源に恵まれない多くの学校では、その導入に際してはさまざまな障害が待ち受けていることも事実である。そのような状況判断のもとに、われわれはサポート資源に乏しい学校でも、予防的カウ

セリングを着実に展開できる必要最小限の実践モデルを提示することを研究目標に設定した。幸い、文部科学省の科学研究費(基盤研究B2)の助成を得ることができたために、平成14年度より国立附属中等教育学校でのアクション・リサーチを計画し、大学院と学校を繋ぐ日米国際協働プロジェクトの一環に位置づけ、順次実行しつつある。

#### 予防的カウンセリングにおける協働の取り組み

予防的カウンセリングにおける新たな発想として、協働(コラボレーション)という言葉が脚光を浴びている。コラボレーション collaboration の原義には、co '共同の' という意味と、labor '働く' という意味とが含まれている。訳語にも複数の例があるが、現在では、協調して働くという意味合いを含んだ「協働」もしくは、「協働すること」が、もっとも頻繁に使われている。コラボレーションには、さまざまな形式があると同時に、定義も定まっていないのが現実である。たとえば、分野を越えた対話や意見交換を意味し、共同で計画や決定・行動・あるいは思考することを指すこともある。また、問題解決のために責任を対等に負うことと定義し、協働的な関係は複雑なために多様な形式を取り得ると定義する者もいる。一般的には、コラボレーション(協働)には、相互性、目標の共有、リソース(資源)の共有、広い視野で考えること、対話などといった原則があるとされている(亀口, 2002)。これらの論議を踏まえて、筆頭筆者としては、コラボレーション(協働)を、「所与のシステムの内外において異なる立場に立つ者同士が、共通の目標に向かって、限られた期間内に互いの人的・物的資源を活用して、直面する問題の解決に寄与する対話と活動を展開すること」と定義する。

カウンセラーや臨床心理士あるいは、養護教諭などの援助専門職は、ほとんどの場合、所属する学校において、一人だけであり、いわゆる「ニッチ(心理的な居場所)」を確保することが難しい立場に置かれている。その特殊性からして、組織内で孤立する危険性はきわめて高いといえよう。したがって、協働によって自らのコミュニティ作りを行うことは、多くの援助職にある人々にとって、必須の課題でもある。つまり、既存の組織に依存せず、協働の活動自体によってお手製の「コミュニティ」を確保することをめざすのである。

コラボレーションの継続的な展開によって、孤立無援の状況に陥りがちな専門家に、適切な情報やサポート、あるいは安全ネットを提供する一つのコミュニティを形成することができる。既存の組織やコミュニティ

との対比で言えば、「学びのコミュニティ」とも呼べるだろう。従来から、子どもの各種の問題解決に際して、<家庭・学校・地域の連携>というお定まりのスローガンが繰り返されながら、その実は上がらなかった。その背景には、「学びのコミュニティ」を形成する必須要件として、コラボレーション(協働の取り組み)の発想が欠けていたからではないだろうか。さらには、領域や分野を異にする専門家同士でも「協働」の重要性についての認識が十分になされていなかったことも、一因かもしれない。

協働の取り組みを成功させるためには、関係者が大なり小なり自己変革する覚悟をしなければならない。それまでの自分の行動原理をそのまま維持しつつ、協働の課題に取り組もうとすれば、必ず立場の異なる他者に対して行動変化を迫る事態が発生する。ときには、深刻な対立的感情も生まれる。関係者が対立を恐れて、そのような直面化を回避する場合には、協働そのものが表面的でおざなりになりかねない。そこで、家族療法や短期療法などで使われている「肯定的リフレーミング」の技法を、協働の初期過程でも用いることが考えられてよいだろう(亀口, 2000)。なぜなら、そのような対立の発生そのものを、「関係者の問題解決への意欲の表れ」として肯定的にリフレーミング(認知的枠組みの変更)することができるからだ。それによって、「誰が正しいか?」、あるいは「誰が変わるべきか?」といった問題の決着をつけるのではなく、むしろ「協働の目標が何であったか?」を、あらためて明確化しなければならないことに、関係者全員が気づくチャンスとなる。つまりは、このような初期の危機体験が、最終目標に向けて「ピンチはチャンス」の発想を共有しつつける姿勢や態度を促進することにもなる。これは、コラボレーションの初期段階において、最終段階での「目標達成」の予感や期待を、関係者の潜在意識に埋めこむ働きをすることにもつながる。

問題の再定義や再焦点化によって、関係者相互の役割にも変更が生じる。場合によっては、主導権を取る役割を変更しなければならない事態も生じる。そのような状況下では、すすんで役割を変更する申し出をするメンバーの存在は貴重である。なぜなら、それによって、関係者全体の役割の割り振りが流動化し、新たな役割取得への抵抗感が減少するからである。いわば、「捨石」のような役割を積極的に買って出るメンバーの出現によって、膠着化しつつあった相互の関係が柔軟になる。利他的行動の具体的なモデルが提示されることによって、いわゆる「おみこしの理論」で説明可能な

促進効果が生まれる。

そこで必要とされる資質は、個々の専門領域での専門的知識や技能、あるいは経験に留まらず、混成チームでの「グループワーク」そのものの仕組みを理解し、その一連の過程で生じる典型的な問題への具体的な対処方略を身につけていることである。異なる専門領域のメンバーが加わった混成チームでの連携・協働を成功に導くためには、理念や目的ばかりではなく、協力して働くための「道具」を共有しておかねばならない。同じく人間の問題を扱いながら、専門が異なれば、使う言葉が異なり、逆に同じ用語が違った意味を持つことさえある。関係者が内輪の言葉に固執していたのでは、協働の取り組みを達成できないことは、火を見るよりも明らかである。その意味では、混成チームの初期のやりとりは、ミクロなレベルでの「異文化間コミュニケーション」でもある。そこで、初期過程では、目的に合致したいくつかのキーワードや慣用語を見つけ出し、メンバー間で共有する必要性が出てくる。その際には、ナラティブ・アプローチの諸技法が有力な示唆を与えてくれるだろう。

## II. 中等教育学校の教育課程から見た総合的心理教育の実践過程

高橋 均

### A. 附属中等教育学校での教育課程の再編

東京大学教育学部附属中・高等学校を母体とし、2000年4月に東京大学教育学部附属中等教育学校(以下附属学校)へ移行した。また、同年5月に教育課程改善のための教育開発の研究開発学校に指定され、研究開発課題「中等教育学校において、多様な生徒の実態に対応しながら、その教育内容の一貫性、継続性を深め、前期課程と後期課程との教育の連携を図る教育課程の柔軟な研究開発」の研究をすすめてきた。

2000年度から中等教育学校および教育開発学校の特例を生かし、6カ年一貫カリキュラムの見直しが行われた。3年間の試行を経て、研究開発の最終年度である本年度に最終的な中等教育学校の教育課程を再編する(2002年度の教育課程表であるが、表1を参照)。

附属学校では、以前より2-2-2制をとっており、クラス替え、担任編成も2年ごとに行われてきた。中等教育学校移行後もこの形式は続けることにし、各段階の意味づけが行われた。すなわち、1・2年生を基礎期、3・4年生を充実期、5・6年生を発展期と名

づけ、生徒の発達段階に応じた指導を行うものとした(表2を参照)。

具体的には、1・2年生では、「読む、書く」といった事柄に重点をおき、全員が同じ事を着実に学ぶことを目標としている。新たに学び始める英語では、週に1時間の少人数制を取り入れた。さらに、3・4年生では、自分自身の興味・関心を見つけ出すことを目標に課題別学習や部分的ではあるがコース選択の授業を設けている。しかし、4年生までが中等教育学校での基礎であるという大きな枠組みに基づき、すべて必修、必修選択、学校選択という形を取っている。また、国語、社会、数学、健康・生活などでは前期課程(中学)と後期課程(高校)の学習内容の相互乗り入れを行っている。最終段階である5・6年生は、個々の興味・関心を中心にカリキュラム選択を行う方向で、検討を進めている。2000年度から6年生に学校設定科目を選択科目としておいた。

#### 「総合的な学習」と「関係」の時間

総合的な学習の時間については、2-2-2制の流れに沿って2000年度中等教育学校移行に伴って、従来、各学年におかれていた特別学習(基礎期のグループ学習、充実期のテーマ学習、発展期の卒業研究)を基盤として、系統性のある6年間の総合的な学習に再編された。また、時間数も大きく拡大された。

基礎期は「総合学習入門」である。1年生では、まず入学直後にオリエンテーション合宿を行い、附属学校の6年間の生活と学習に対する心構えを身につける。ついで、本校が掲げる教育目標「未来にひらく自己の確立」を支える「5つの力」(「ことばの力」、「論理の力」、「情報の力」、「身体・表現の力」、「関係の力」)の堅固な基礎を2年間で確立する足掛かりとして、本校に近い神田川のフィールドワークを実施し、それに基づく研究活動をグループで行う。続いてクラス単位で、3クールにわたって、「国際理解」「サバイバル」「情報とメディア」という3つのプログラムに取り組む。2年生になると、前期に「半径2 Km 研究」というテーマで、学校を中心とした半径2 Kmの地域について、各自の研究テーマに沿って調査・分析を行っていく。後期は「表現」をテーマに、声の表現、身体の表現、文章の表現などの向上を目指し、最終的には自分たちで劇などを作り上げて発表をする。

充実期は「課題別学習」である。従来の「テーマ学習」をさらに充実させたもので、教師が開講する講座から、生徒自身が自分にとって興味・関心の高いものを選択する。学年の枠を取り払って、3年生と4年生が一緒

表 1 東京大学教育学部附属中等教育学校の教育課程  
教育課程表

未来に開く自己の確立																																					
5つの力 「ことばの力」 「論理の力」 「身体・表現の力」 「情報の力」 「関係の力」																																					
平成14(2002)年度 東京大学教育学部附属中等教育学校教育課程 (移行措置期間)																																					
学年	基礎期	1年	国語		社会		数学		科学技術		芸術		健康・生活		外国語	学校設定	総合学習	関係	ホームルーム	合計																	
			国語	社会	数学	理科	技術	音楽	美術	体育	家庭	英語																									
前期課程	基礎期	1年	国語	社会	数学	理科	技術	音楽	美術	体育	家庭	英語	内1時間*4 内1時間*8	総合学習入門*6	関係	ホームルーム	30																				
			4	3	4	3	1	1	2	2	1	4	4	1																							
		2年	国語	社会	数学	理科	技術	音楽	美術	武道	体育	保健	家庭	英語	内1時間*4 内1時間*8	総合学習入門*6	関係	ホームルーム	30																		
			3	3	4	3	1	2	1	1	2	1	4	4	1																						
		3年	国語	社会	数学	選択数学	理科	技術	音楽	美術	工芸	武道	体育	保健	家庭	英語	課題別学習*2	関係	ホームルーム	30																	
			4	3	3	*1	3	1	必選2	2	1	1	4	3	1	1																					
	充実期	4年	国語総合	現代社会	数学	数学A	化学	生産技術I	音楽	美術	工芸	武道	体育	保健	家庭総合	英語	オーラルA	課題別学習*2	関係	ホームルーム	30																
			4	*4,7	3	*1	4	1	必選2	2	1	2	3	1	3																						
	後期課程	発展期	5年	現代文	古典	世界史	日本史	地理	数学	数学II	物理	生物	地学	生物	情報	音楽	美術	工芸	武道	体育	保健	家庭総合	英語	オーラルA	卒業研究	宿泊研修	関係	ホームルーム	31								
				2	2	2	必選2	4	必選4	1	必選2	3	1	2	3	1	3	1	1	1																	
		6年	現代文	古典	古典講義	世界史	日本史	地理	倫理	数学	数学III	数学	数学A	数学	数学C	数学特論	物理	化学	生物	現代宇宙論	生産技術II	情報	音楽	美術	工芸	武道	体育	生活文化	英語	ライティング①②	ライティング①②	臨床心理入門*9 *9 大学との協力授業	図書館情報学入	卒業研究	関係	ホームルーム	23 31
			(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(3)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	1	1

\*1…コース別授業(5コース) \*2…2学年混合講座別授業(1講座20人以内) \*3…個別指導(ゼミ形式)  
 \*4…20人授業 \*5…30人授業 \*6…内容により、学年合同、クラス、グループに分ける \*7…Team Teaching  
 \*8…Assistant Language TeacherとのTeam Teaching \*9…東京大学との協力授業  
 科目名の下の算用数字は単位数。( )は選択科目  
 オーラル…Oral Communication ライティング①…Extensive Writing ライティング②…Basic Writing  
 ライティング①…Extensive Reading ライティング②…Basic Reading  
 ・このほかに短期集中講座が開講されることもある(自由選択)

(注) この教育課程表は2002年度のもので、今後多少の変更があり得る。



表2 2-2-2制と学年別行事など(2001年度)

1年	2年	3年	4年	5年	6年
第1期 <基礎>		第2期 <充実>		第3期 <発展>	
(目標) ○学級学年集団づくり ○自主的学習態度の養成 ○生徒会活動への参加		(目標) ○指導学年への自覚と指導力の養成 ○自主的学習の充実 ○生徒会活動の充実 ○耐久力の養成		(目標) ○社会人へ向けての視野の拡大 ○進路選択の能力の育成 ○生徒会活動での指導力の発揮	
同じ担任・同じ学級		同じ担任・同じ学級		同じ担任・同じ学級	
総合学習入門		課題別学習		卒業研究	
※社会・科学技術	4年まで全員共通必修			選択必修科目と ※共通必修科目	自由選択科目
英語	5年まで全員共通必修			自由選択科目と ※共通必修科目	
体育	全員共通必修				
国語・数学 健康・生活	5年まで全員共通必修			自由選択科目	
芸術	全員共通必修	選択必修(音・美・工・書)			自由選択科目
_____ 評定1の科目が8単位以上あると進級できない					
部活動への加入・不加入は自由である					
知能検査 (5月)	_____	_____	知能検査 (5月)	進路適性検査 (5月)	_____
_____ 夏の校外宿泊生活(7月) _____					
_____	_____	課題別学習 講座単位の宿泊研修		3コースに分れて の研修(3泊4日)	_____
				卒業生を囲む会	卒業生を囲む会
総合学習 村インテリオン合宿	(学年末) 第1期まとめ	_____	(学年末) 第2期まとめ	_____	卒業式
合唱祭(12月)など			_____	歌舞伎鑑賞教室 (6月)	_____
夏期部合宿(6泊7日以内)					

に学んでいくのは「テーマ学習」と同じである。講座は、大きく4領域「自然・環境」「人間・社会」「科学・産業」「創作・表現」に分けられ、それぞれの領域の中に3～5つ設けられている。生徒は年度始めのオリエンテーションで講座内容の説明を受け、通年で1つの講座を選択することになる。充実された「課題別学習」の特徴として、次のようなことがあげられる。

- ① 教科の授業では集中的・継続的に扱えない内容を取り上げることができる。
- ② 担当教師は、自分の教科の範囲を超えて、テーマを選ぶことができる。
- ③ 少人数のため、さまざまな学習方法・形態を生徒の実態や希望に合わせて実施することができる。
- ④ 生徒は自分の興味・関心に合わせて講座を選択することができる。それに必要な研究方法、調査方法を具体的に学ぶことができる。
- ⑤ テーマによって大学や外部機関と連携をした授業形態をとることも可能であり、指導者、施設利用の協力を得ることも考えられる。
- ⑥ テーマによって宿泊研修なども含む自主活動期間を設定することもできる。

本年度の課題別学習講座一覧を表3に示した。

発展期は、「卒業研究」である。これは、従来から行

われていたものをほぼそのまま踏襲しているが、今回あらためて6年間の総合的な学習の集大成として位置づけられた。生徒一人一人が、興味・関心を持っているテーマを設定し、これまでに培った自主的学習態度を十分に活用して、担当教官の助言を得ながら、長期間(実質1年半)にわたって調査・研究・考察を行い、その結果を論文や作品にまとめ、本校での6カ年の学習活動の総仕上げとする。また、この研究を通して将来の進路選択や、より高度な学習に対する手がかりを得たり、意欲を持つことを目指している。卒業研究は本校の文化祭「银杏祭」で、論文・作品の展示や代表発表会などのプレゼンテーションを行い、高い外部評価を受けている。

また、「関係」の時間は、前述の「5つの力」のうちの「関係の力」を育成することをねらっている。もちろん「関係の力」はこの時間だけでつけられるものではないが、ここでは意図的にプログラムをつくり、子ども達の自主的な活動の中で実施していくことを考えている。従来の「道徳」に関わる内容も含み、前期課程では「道徳」の時間に代わるものとしての位置づけにもなっている。将来的には、総合的な学習との連携やキャリアガイダンスなどを含め、6年の一貫したプログラムを開発する予定になっている。

表3 平成14年(2002年)度 課題別学習講座一覧表

領域	番号	講座名	担当教官
1. 自然・環境	①	野外教育－自然との共存 OUTFITTER TRAINING	井口
	②	農業に学ぶ	高橋
	③	比較解剖実習	前田
	④	日本の森林に学ぶ	山岡
2. 人間・社会	⑤	Web Magazine Project	越智
	⑥	英語で世界に飛び出せ	沖浜
	⑦	つくる・しらべる－社会とものづくり	近藤
	⑧	つくる・しらべる－ものづくりと社会	本多
3. 科学・産業	⑨	天文を学ぶ	田邊
	⑩	スポーツと数学	細矢
	⑪	データ ハンドリング	村石
4. 創作・表現	⑫	映像表現	井上と
	⑬	日本の色 いろ 祭りの風景から探る	小澤
	⑭	文芸作品の創作と鑑賞	鈴木
	⑮	新聞を作る	平野
	⑯	舞<心とからだ>	福島

### 新教科

2000年度より「科学・技術」「健康・生活」が設けられた。「科学・技術」は従来の「理科」と「技術・家庭」の技術分野の相互乗り入れと統合をした新たな教科である。もともと、技術科と家庭科は内容がかなり異なっているうえに、後期課程には「技術科」に相当するものが存在しない。このようなことを考慮して、6カ年一貫教育のカリキュラム構築の一つとして位置づけた。

「健康・生活」は、「保健・体育」の保健分野と「技術・家庭」の家庭分野を統合したものである。従来からこの二つは、それぞれ違った教科目標をもちながらも、健康、生活などの面では、共通した内容をもっている。そこで、共通した内容に異なるアプローチを効果的に行うことによって、授業内容の精選やクロスカリキュラムの構築が図られるものと期待される。

#### 教科・科目など

中高一貫の流れから、社会科は後期課程においても、「地歴」「公民」の区別をせず、「社会科」で統一した。また、芸術科は、3年生から「芸術科」をおき、必修選択にしているため、科目の概念を前期課程でも用いる形になっている。同じく、新教科の「科学・技術」科、「健康・生活」科においても、前期課程で従来の教科名を科目名として用いている。また、数学科の「数学特論」(6年自由選択)、科学・技術科における理科の「現代宇宙論」(6年自由選択)、「地域自然研究」(5年必修選択)と技術の「生産技術」(5年自由選択)、健康・生活科における家庭科の「生活文化」(6年自由選択)が、学校設定科目として新設されている(表1参照)。

また、学校設定教科として「臨床心理入門」、「図書館情報学入門」が6年生に開講されている。いずれも指導者スタッフをはじめ授業計画、授業内容など大学との連携が行われているのも特徴の一つである。「臨床心理入門」の実践の詳細は授業分析とともにⅢ、Ⅳで述べる(表1参照)。

#### 授業形態

3年生の数学は週3時間、1年生の英語は週1時間クラスを半分にした小人数授業を取り入れている。また、3、4年生の数学は週1時間習熟度別コース選択(5コース)の授業を行っている。この他に、6年生の生活文化や臨床心理入門、4年生の社会などでTTの授業が試みられ、それぞれに成果をあげている。

### B. 総合的心理教育の位置づけ

Aで述べた中等教育学校の教育課程の再編にあたっては、従来から本校が掲げている価値観が底流にあっ

た。それは、「成績」至上主義の価値観ではなく、前述の「5つの力」をもつ、人間の総合的な能力を育てる優秀さを目指すことである。この意のもとに従来から入学選抜を工夫してきた。その結果、特別なエリートが集まるのではなく、あらゆる可能性を秘めたごく普通の子も達が集まってきたように思われる。しかし、中等教育学校への移行に伴って、文部科学省から選抜方法に制限が付けられ、従来から工夫してきた学力検査が実施できなくなった。このことを原因と断定することはできないが、明らかに中等教育学校移行を境にして、子ども達の生活力、基礎的な学力の差の広がりが目立ってきた。また、子ども達同士でお互いに協調して社会をつくっていくことが下手になっている。友達同士の関係づくりを苦手とする子どもが増えている。これは、本校だけでなく、同じ世代の子ども達に共通した現象にもなっている。

このような状況に対する打開策として、「総合的心理教育」を中等教育学校の教育課程の中に位置づけた。また、学校臨床総合教育研究センター分室「ほっとルーム」と本校研究グループ「心のケア・グループ」が中心となって、予防的カウンセリングのプログラム開発および、その企画と実践を行い、「総合的心理教育」の教育課程とは違った側面からの位置づけを行っている。

教育課程の中での位置づけでは、Aで述べた学校設定教科として6年生の選択「臨床心理入門」と1年生から6年生までの「関係」の時間がある。また、教育課程外の位置づけでは、過去にさまざまなプログラムが実践された。生徒会合宿でのアサーショントレーニング、「ほっとルーム」で企画した心理テストやアサーショントレーニング、教師や保護者向けの講習会などがあげられる。

教育課程と直接関わっていないが、子ども達がいっつも相談できる場所として、上述の「ほっとルーム」(心のケア)とそれに並列して学習相談室(学習のケア)を大学との連携でおいている。そこでも当然「総合的心理教育」は行われている。

### C. 現状の問題点と今後の展開

中等教育学校への移行に伴って、今までの教育課程にはない領域で、これからの教育では必要性の高い分野である「心理教育」を教育課程の中に位置づけられたことは非常に意味がある。しかし、学校全体の共通理解のもとに位置づけられてきたかということ、まだまだ不十分などところがある。ただ確実に軌道に乗りつつあるということは確かである。

問題点、今後の展開のいくつかを下にあげる。

- ・「総合的心理教育」をさまざまな角度から見直し、6年間の発達段階を考えた中等教育学校の活動の中で、実践可能な場を再構築する必要がある。具体的には、臨床心理入門のような新教科、既存教科との連携、総合的学習、「関係」の時間、ホームルーム活動、生徒会活動などが考えられる。
- ・「臨床心理入門」は、3年間の試行を通してそのねらいや指導内容、指導方法はかなり方向性が見えてきた。しかし、それが学校設定教科としてでなく、新教科としての必要性をアピールし、その目標、指導内容、指導方法を含めて教育課程の中に再構築する必要がある。
- ・「関係」の時間に関しては、1年生から6年生まで教育課程の中に位置付けているが、実際には1,2年生では総合学習の中で、3年生では独立して1時間だけ時間配当している。他教科との関連もあるが、できるだけ1年生から6年生まで1時間だけでも時間配当をしていく工夫が要求される。また、具体的な内容に関してはいくつかの実践はあるが、6年間を通したプログラムの開発をすることが必要であり、今後の大きな課題である。

### III. 精神的な健康度を高める総合的心理教育のカリキュラム作り

長谷川 恵美子

#### A. 体験型授業を重視した授業作りののはじまり

我々は2000年より都内のある高等学校3年生を対象に、数名の教師と臨床心理士が連携・協働しながら講座「臨床心理入門」を開講している。手探り状態ではじめられた初年度は、「人間を深く理解する」という年間テーマに基づき、入門的な心理学に関する講義と、生徒が自分の対人関係のパターンや行動パターンについて考える個人的な作業が中心となった(市橋, 2000)。2001年度の授業計画を立てる際、我々は生徒たちにとって、授業で提供した知識や各種のスキルを応用し定着させるような作業が必要なのではないかと考え、その1つの方法として、受講生徒同士の相互交流を通じた実践的な体験を組み込むことはできないかと考えた。グループ・ワークは、生徒のコラボレーションを自然に促し、共同的な問題解決のための実践的体験を通して、自己をみつめ、役割を演じる機会を与え、自己と他者を吟味させることを可能にしていると言われている

(Hayes, 2001)。そこで2001年度は、欧米ではすでに実践されているグループ・ワークを積極的に取り入れ、①生徒の生きる力、およびWHOで提唱されているライフ・スキル(皆川, 1993)の向上、②将来を考える力を養うこと、③生徒同士のピア・サポートの促進、の3点を目的とした授業を実施した(表4参照)(亀口, Hayes, 高橋, 長谷川, 高岡, 2001)。

本章では、昨年度の試みについて、生徒による授業評価、受講者と、非受講者(同じ高校の同じ学年の生徒をコントロール群とした)の主観的ライフ・スキル(授業で取り扱ったもののみ)の習得状況の把握を目的としたアンケート調査の結果を報告し、それを基に改良を加え新しいコンセプトに基づいた2002年度の授業プログラムを提起し検討する。

#### B. 2001年度に実施した体験型授業の見直し

##### 2001年度に行ったアンケート調査

我々は2001年度に、前年度と全くことなる新しいスタイルの授業を実施しようと試みていたため、それらが生徒たちにどのように受け止められているのかを確認する必要性を感じていた。そこで各授業終了後に、生徒に負担にならないよう心がけながら、授業評価を中心とした簡単なアンケート調査を、また前授業終了時に、授業で取り扱ったライフ・スキルについて、生徒が主観的にどれくらい習得できたと感じているのかを調査した。

##### 2001年度の授業に対する生徒の授業評価の結果

図1は、2001年度における各回の授業に対する、生徒による授業評価の平均点(100点満点)の推移をまとめたものである。どの回の評価も平均点が70点を超えるほど高評価を受けていた。ただし夏休み前までの間、一部の生徒が、グループ・ワークに対して、「個人作業の方が良い」や、「あまり仲良くないメンバーでのグループは負担だ」のような感想を持っていた。このような感想は、「6年間一緒にいたのに、ぜんぜん話したことがない友達と仲良くなれた」などのように、回を重ねるごとに次第に好転し、後半の授業では、どんなメンバーであっても、それなりのグループ活動が可能となった。また最終回では、生徒全員がクラス全員に対して、それぞれの生徒を意識した自己効力感(エフィカシー)を高めるようなメッセージを送るという作業を行ったのであるが、どの生徒も全員の生徒に対し積極的にメッセージを送ることができ、その回の授業の評価では、ほぼ全員が100点をつけていた。

表4 2001年度 臨床心理入門 年間授業計画内容

	テーマ	グループワークの内容
第1回	授業の説明	授業の目標と グループワークなどの説明
第2回	自分ってどんなひと I	自分の名前に使われている文字を利用した自己紹介
第3回	自分ってどんなひと II	エゴグラムについて感想の話し合う
第4回	コンプレックスってなあに	自分の好きなところ、嫌いなところを考え話し合う
第5回	夢ってなあに	夢についての講義、夢について話し合う
第6回	人の話を聞いていますか	3人1組で話し手、聞き手、テーブルコーダー役になりきり、聞き手2人の再生内容を比べ話し合う
第7回	人に伝えること	3人1組で欲求不満場面を設定しロールプレイする
第8回	何になりたい?	キャリアカウンセリングの用紙を記入し、志望する内容が似たもの同士でグループをつくり、構成メンバーを仮定し、事業計画を作成して発表する
第9回	異文化を理解しよう	自分が日本人であることをどうやって証明するのかグループで話し合い発表して検討する
第10回	将来の自分へ	これまでを振り返り、3月に卒業する時に受け取る、自分宛の手紙を書く
第11回	家族ってなあに	ファミリーロールプレイ — 演じることで、家族を見直してみよう —
第12回	信頼とは	家族会議のロールプレイを通して、家族同士の距離を考えてみよう。他者を信頼するとはどういうことか
第13回	いのちについて考える あなたならどうする?	生命倫理 — 臓器移植をする側・される側、胎児診断をするとはどういうこと? —
第14回	こころとからだのつながり	ストレスってなあに? どうやってコントロールしよう? (ストレスのコーピングを考えて実践)
第15回	文化のコロモ?	社会から見た自分を考えてみよう。 — あなたはどんなコロモ持っていますか —
第16回	大人になること	なりたい自分、なりたくない自分について考え、みんなの前で発表しよう
第17回	レポート 課題	今後引き剥がされることも、身につけるコロモを考え、今後の自分について書いてみましょう
第18回	ヒーリングってどんなもの	ヒーリング芸術の紹介 と 社会的貢献とは? どんな生き方をしても、リカバーは必ずできる!
第19回	みんなへのプレゼントと みんなからのプレゼント	メンバー全員へのメッセージ メンバー全員からのメッセージを受け取ろう

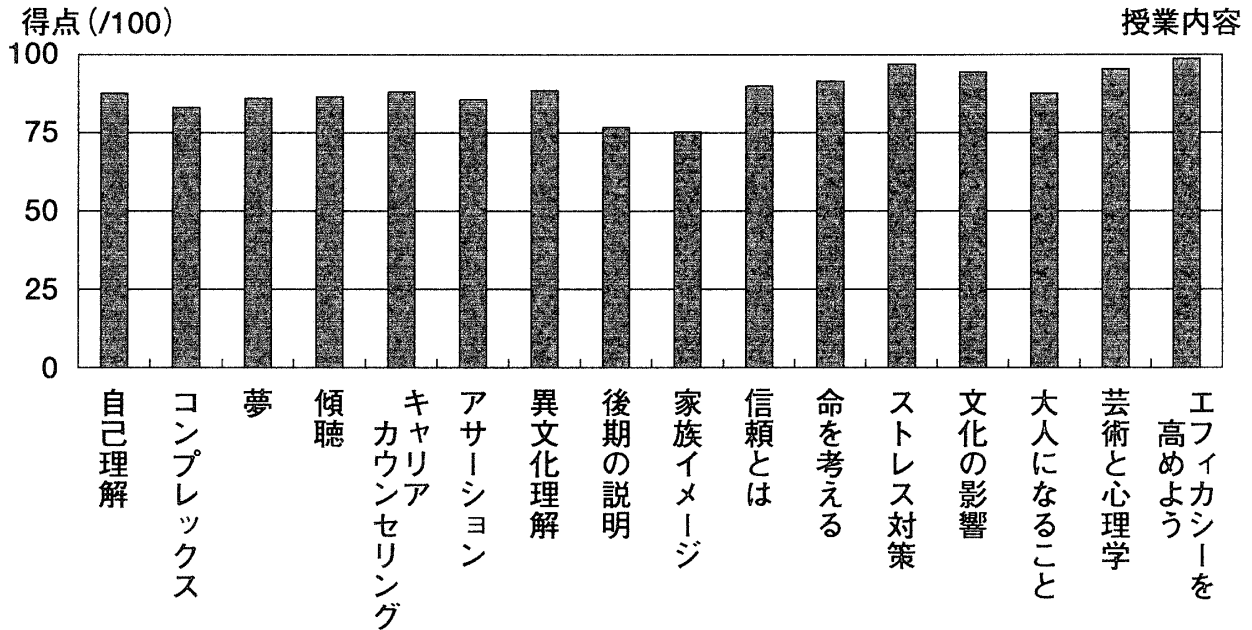


図1 2001年度 生徒による授業評価—平均点の推移—

授業で扱ったライフ・スキルの主観的習得状況についてのアンケート調査結果

図2は、2001年度終了時に行った、授業で扱ったライフ・スキルに対する主観的自己評価の平均点をまと

めたものである。この調査では、受講者と非受講者(同じ学校、同じ学年の生徒)の2つのグループを対象とし、「目標を設定すること」、「自己認識すること」、「友人とのコミュニケーション」、「家族とのコミュニ

得点 (5点満点)

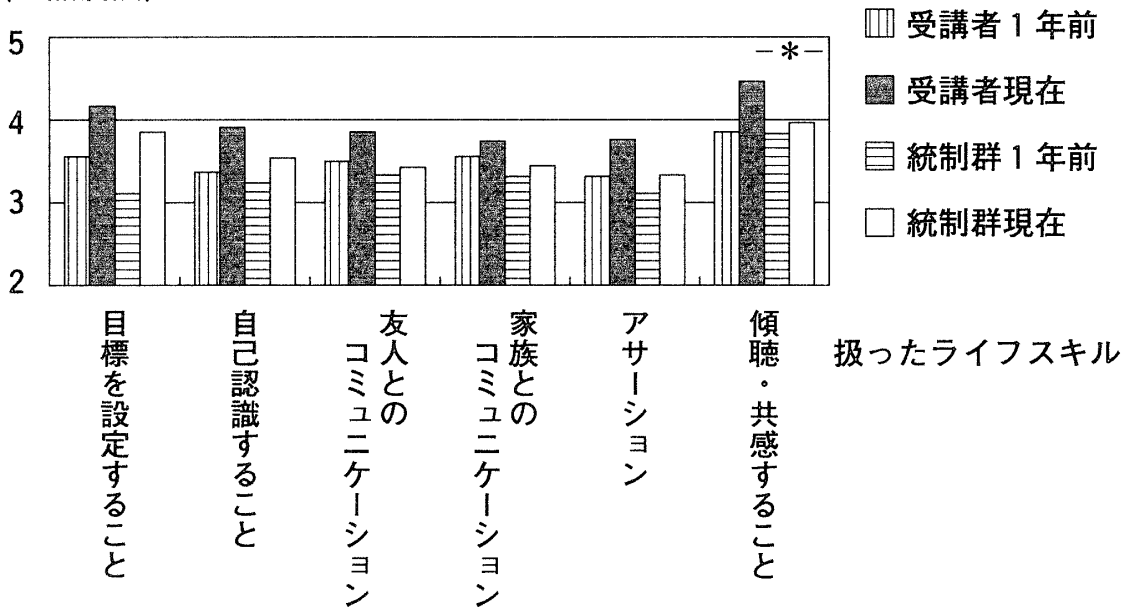


図2 2001年度終了時における主観的ライフスキルの習得度—受講者群と統制群との比較—

ケーション」,「アサーション」,「傾聴・共感すること」,の6項目について,「苦手」,「やや苦手」,「ふつう」,「やや得意」,「得意」の5段階尺度で回答する形式のアンケート調査による回答を求めた。また,個人内での習得状態の変化を調べるために,「1年前に自分がそれらのスキルをどれぐらいもっていたと思うか」,「現在はどれぐらいそれらのスキルを持っていると思うか」という2つの時点での評価を調査した。全体的に受講者群,非受講者群ともに,1年前に比べ,それぞれのスキルが高くなったと感じている印象をうけるが,受講者群については,「傾聴」,「アサーション」の2つのスキルが主観的に向上したと感じられた様子であった( $P<0.01$ )。さらに「傾聴」については,受講者グループの方が,非受講者のグループに比べ大きく好転していた( $P<0.01$ )。

#### 受講しなかった生徒の本授業への関心

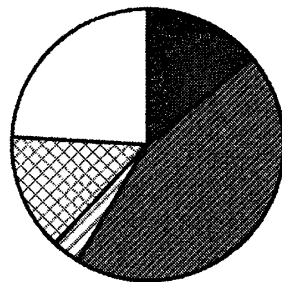
図3は,受講しなかった生徒に,受講生徒の言葉を用いながら本授業について簡単に説明したのちに,「もしこのような授業を受けるチャンスがあったら参加しますか?」という問いに対し,自由記述での回答を求めたアンケート調査の結果を,「喜んで参加する」,「時間があればやりたい」,「やってもよい」,「わからない」,「否定的な意見」の5種類に分類しまとめたものである。この調査から,50%以上の生徒がこのよう

な授業に興味を持っていること,およそ25%の生徒が否定的な意見をもっていることが明らかとなった。なお,否定的な生徒があげた理由としては,「受験時には受験勉強を優先したい」や「それよりも受験に役立つ勉強を教えてほしい」のように,受験を意識した理由が多かった。

図4は,同じく受講しなかった生徒たちに,グループ・ワークについて簡単に説明し,グループ・ワークを授業に取り入れることについての意見を自由記述で求めたものを,「やってみたい」,「興味はある」,「わからない」,「やる意味がない」の4種類に分類しまとめたものである。この調査では,75%の生徒が「やってみたい」と関心を示し,10%程度の生徒が否定的な意見を示していた。否定的,あるいは,やや躊躇している生徒の理由としては,「グループのメンバーによって大きく影響されるのではないか」や,「ふざけることなくまじめな授業になるのだろうか心配だ」のように,グループ作りに関する不安が多かった。

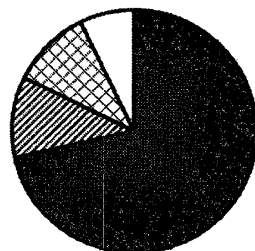
#### 昨年度の授業を終えて

体験型授業に対する受講者の授業評価は高く,また受講者が授業で取り上げたライフ・スキルの向上を感じることができていることから,体験型授業がこのようなライフ・スキルの向上にとって有効な手段であることがわかった。



- 喜んで参加する
- ▨ 時間があれば
- ▩ やってもよい
- ▨ わからない
- ▩ 否定的な見方

図3 非受講者の臨床心理入門への関心



- やってみたい
- ▨ 興味はある
- ▩ わからない
- ▩ やる意味ない

図4 非受講者のグループワークへの関心

しかし図4からは、グループワークに興味を持っている生徒は多いものの、グループ作業に不慣れなため、形式そのものに不安を抱く生徒が少なくない様子が伺える。また2001年度の授業の感想からは、受講者であっても、特に夏休み前までは、一部の生徒たちがグループ作業になかなかなじめず、グループ作業を課されても、どう動いてよいのかわからず戸惑ってしまう様子が伺えた。このような生徒たちの様子から、生徒たちの精神症状や健康状態の向上を目的としたにもかかわらず、この授業を受講することにより、逆に生徒に負担をかけてしまう可能性も考えられ、事前に生徒たちの精神状態や、ライフ・スキルについて把握しておく必要性を感じた。

また2001年度の受講者が授業終了後に書いていた感想では、授業自体のおもしろみや満足度は高いものの、授業全体の目的や趣旨がよくわからなかったと感じている生徒も少なくなかった。さらに、多くの生徒がそれぞれ印象に残った授業についての感想を述べるものが多く、全体としての感想は少なかった。これらの感想については、我々が2001年度のカリキュラムを作成する際、様々な生徒が関心をもって取り組めるような内容を提供しようと、1回(2時間授業)ごとにテーマを変える形式をとっていたことが影響したのではないかと考えた。これは2001年度の授業が、生徒にとって面白みのある授業であり、なんらかの非常に印象深い体験をする機会は提供できたものの、1つ1つの体験や知識が十分に統合されていないことを意味している。この体験や知識の統合は我々がカリキュラムを作成する際の1つの課題となった。さらにごく少数ではあるが、受講生とから「せっかく大学のスタッフが参加する授業なのだから、大学で教えられるような専門的な知識や情報をもっと学習したかった」という意見も聞かれた。

### C. 受講者に合わせた「積み重ね型」授業プログラムの作成

2002年度にむけて

—昨年度の問題点とその改善をめざして—

2002年度のカリキュラム開発を行うにあたり、我々は昨年度の反省のもとに、①受講生徒の精神状態と、主観的にライフ・スキル(授業で扱うもののみ)をどの程度習得していると感じているのかを把握する方針、②グループ・ワークに抵抗のある生徒が多いことを前提に、1回ごとの授業についても、また1年を通した授業の流れの中でも、生徒たちのグループ・ワーク作

りを支援できるような授業構成、③取り扱うテーマを絞り込み、1回ごとの授業内容が次の授業に引き継がれ、活かされてゆく「積み重ね型」授業作り、の3点を改良することにした。なお①に関して、学校側は非常に協力的であった。

#### 2002年度の臨床心理入門

2002年度は、対象となった高等学校の教師1名、大学の教員2名、大学院生スタッフ1名が中心となって授業を担当しカリキュラムを開発した。なお昨年度同様、この授業は高校3年生を対象とした、複数ある選択科目の1つである。授業は1回、50分授業2コマ分の通年(4月~12月まで)の授業である。本年度の受講者は31名(男子生徒15名 女子生徒16名)であり、授業場所としては、比較的グループ・ワークが行いやすい多目的教室を使用した。

表5は、2002年度前期の授業計画である。本年度の授業は、主に、①コミュニケーションする力、②自分の将来を考え決定する力、③自己認識を深めることができる力、④自分の考えを発表する力、⑤他者に共感でき他者と共生できる力、⑥協働作業を通して他者に共感し、ともに問題解決してゆく力、の6領域の力を向上させることを目的とした。

なお昨年度と同様、受講者に対し、各回の授業後に授業評価を中心としたアンケート調査を実施し、さらに授業開講前に、受講者、および非受講者(同じ高校、同じ学年の生徒)に、①精神的健康度に関する質問紙調査(GHQ12)と、②生徒自身が主観的に、授業で取り扱う予定のライフ・スキルをどれくらい習得していると感じているかを問うアンケート調査を実施した。

#### 「積み重ね型授業」のカリキュラム作り

図5は、我々が2002年度に目指した、「積み重ね型」授業の構造である。図の横軸に本年度我々がターゲットとした6領域を、縦軸に予想されるその領域におけるスキルの習得量を示した。なお、○で囲んだそれぞれの数字は何回目の授業で行うのかを示し、フォントの太さがそこで扱うスキルの量を表している。つまり生徒たちは、1回の授業を受けるごとに、なんらかのスキルを学び・実践し、それが回を重ねるごとに、少しずつ積みあがるような授業構造である。

我々はこのような「積み重ね型」の授業を進めてゆくにあたり、その土台として必要となるのが、「コミュニケーションする力」領域である。この領域をはじめに行うことによって、そこで学ばれた知識と体験された経験が、その後の「自分の考えを発表する力」、「他



表5 2002年度 臨床心理入門 前期 授業計画内容

	テーマ	
第1回	自己紹介と1年後への目標	自分の名前に使われている文字を利用した自己紹介と、1年後にどうなっていたいかを考えてみる。
第2回	コミュニケーション① —コミュニケーションの特徴と聞くこと—	同じ言葉から受けるイメージがそれぞれ異なることなど、コミュニケーションの特徴をゲームを通して考え、グループで、聞き手、テープレコーダー役になりきり、聞き手2人の再生内容を比べ話し合う。
第3回	コミュニケーション② —会話で生じる問題—	対人関係の様々な場面で自分・あるいは相手がどんな思いをするのかを考え、主張すべきことはなにか、誤解を避けるためにすべきことは何かについて話し合う。
第4回	コミュニケーション③ — 会話を分析してみる —	会話が書いてある資料をみながら、その会話の特徴や問題点について考え、グループで話し合う。
第5回	コミュニケーション ④ — アサーティブとは —	グループで様々なコミュニケーションの場面と、その状況におけるアサーティブなコミュニケーションを考える。
第6回	グループ・仲間・集団	グループで結論を出すという課題を実施。議論の中で自分たちのコミュニケーションの特徴について、グループのサイズに伴ってその特徴がどのように変化するかについて考える。
第7回	自分をいろんな角度からのぞいてみよう	「ひと」の特徴を表す様々な表現方法をグループで話し合い、エゴグラムを実施し、自分で建設的な所見を書く。さらに他のひとのエゴグラムを予想して比べ、「自分から見た自分」と「周りから見た自分」について考え話し合う。
第8回	夢について考えよう	夢について生理学的・心理学的に解説しながら、クラス全体で自分の無意識にみる夢、現実の夢について考える。
第9回	自分を見つめて夢を描こう	自分の「好き」あるいは「嫌い」なところ、自分が「なりたい」あるいは「なりたくない」職業などについて考え、さらにグループのメンバーからみた、それぞれに向いている職業を聞き、それらを参考に、自分がなりたい職業を1つ選択してみる。
第10回	夢プロジェクト	第9回で、それぞれが選択した職業を出し合い、クラス全員で関連する業種ごとにグループを分け、そのメンバーで1つのプロジェクトを作成する。
第11回	将来を考える	第10回プロジェクトを発表しそれを発表したのち、個人作業に戻り、自分の将来について改めて考えまとめる。
第12回	ストレス	様々な面からストレスについて、またストレスに対して何ができるのかについてグループ・全体で話し合ったのち、自律訓練法を体験する。
第13回	自己管理と信頼	避けられなかったストレスに対してどのように身を守ることができるのかを考える。 (「自己管理」「信頼する」についての実践方法を体験する。)

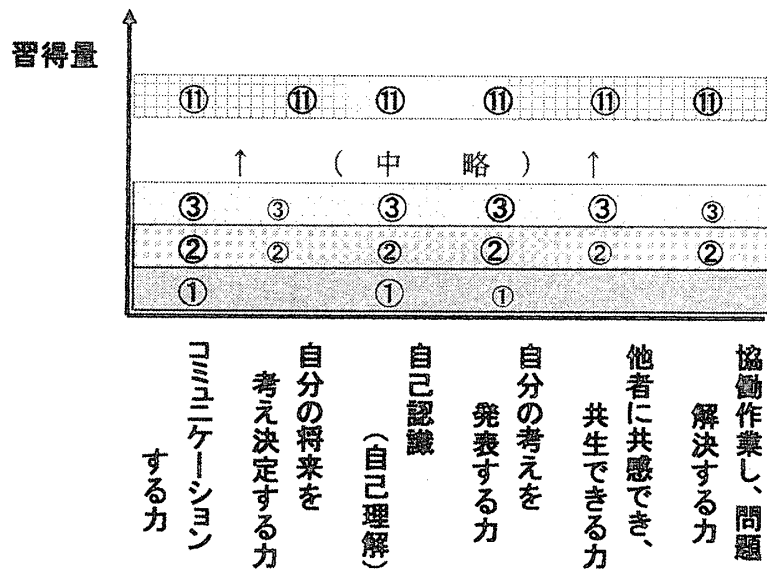


図5 2002年度の授業の全体構造

— 「知識」「スキル」「力」を少しずつ、積みあげる —

者に共感し共生できる力」など他の領域に、またグループ・ワーク活動そのものに活かされるのではないかと考えた。この「コミュニケーションする力」領域から授業をはじめるとは、「『自分を知ること』というテーマからはじまり、次第に生徒たちの目が社会に向いていく」という、2001年度の授業の流れとは方向性が異なるものであるが(表4、表5参照)(亀口, Hayes, 高橋, 長谷川, 高岡, 2001), 本年度は「積み重ね」を重視する方法を選択した。

しかし、この「自己認識」領域も非常に基本的な領域の1つである。この領域で学ぶ知識や体験は、「自分の考えを発表する力」「協働作業し、問題解決する力」, 「自分の将来を考え決定する力」などの領域に与える影響が大きい。そこで、我々はこの「自己認識」領域を、「コミュニケーションする力」の次に優先的に導入することにした。

ただし、この「自己認識」領域については、昨年度よりも受講生徒が多いこと、精神状態が安定した生徒ばかりではないことを考慮し、本年度は、昨年度とテーマは同じであっても、「自己認識を深める」という目的ではなく、「自己認識とはどういうものなのか、我々はどのように自分や他人を認識しているのか」について話し合うことを主体とした。

次に昨年度、一部の生徒に不安を感じさせたグループ・ワークについて、今年度我々は、グループ作業内容と、1回の授業の流れそのものに細かいステップを

導入する方針を立てた。グループ作業内容については、①グループに分かれ、個人作業をする段階、②グループで正解・不正解のない課題について意見を発表する段階、③グループメンバーの意見をもとに自分の意見をまとめる段階、④グループ同士で話あう段階、⑤グループで同じ目的に向かい作業を進める段階、⑥クラス全体で話し合う段階、というおおまかな6段階を想定し、回を重ねるごとに、次第に後半のレベルの高い段階のものを導入するよう心がけた(第IV章参照)。

図6は、2002年度における、1回の授業の流れについてまとめたものである。授業の導入時に、生徒の感想や質問を中心に前回の、あるいはこれまでの授業を振り返り、その日のテーマと関連付けながら概説し、生徒1人1人がそのテーマに関連する課題について考え、まとめるという個人作業をする。その後、個人作業で考えた内容をグループで、あるいは全体で話し合い、クラス全体でまとめるという流れで授業を展開した。さらに、一部の生徒からの要望と、大学と学校との連携、および大学の学校支援の視点より、2002年度から、授業終了直前の5～10分の時間を利用し、その日の授業内容に即した初歩的な生理学、心理学、社会学などの専門知識を紹介する、「まめ知識」の時間を組み入れ、その日の授業をまとめた。そして授業終了時に、昨年度同様、生徒による授業評価を中心としたアンケート調査を実施し、次回の授業計画の参考とした。なおこのアンケートを行うことにより授業の質的改善

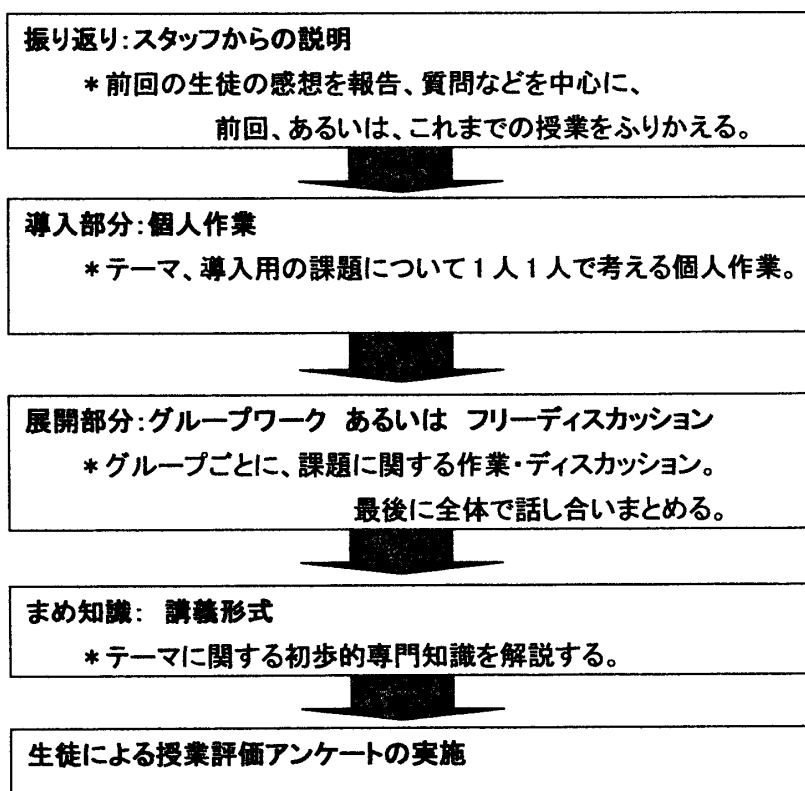


図6 2002年度 1回の授業の流れ

と授業進行の微調整が可能となっている。

D. 2002年度授業開始前に実施したアンケート調査  
事前調査の結果

図7に、2002年度の授業開始前に、受講者と非受講者(同じ高校、同じ学年で他の選択科目を選択した生徒)のGHQ12の調査結果を示した。GHQの得点に基づき、全体を、「0～3点(問題のない群)」、「4～7点(多少精神症状があると思われる群)」、「8点以上

(精神症状があると思われる群)」の3群に分け、受講者、非受講者全体の中で、それぞれの群が占める割合を比較した。受講者、非受講者における各群が占める割合に特徴は見られず、また受講者、非受講者の平均値にも差は見られなかった(受講者平均は、4.13点、非受講者平均は4.59点である)。この結果は、精神症状の有無について、受講する生徒と受講しない生徒の間に違いはなく、また受講の有無に関わらず、50%以上の生徒がなんらかの精神症状を感じていたことを示

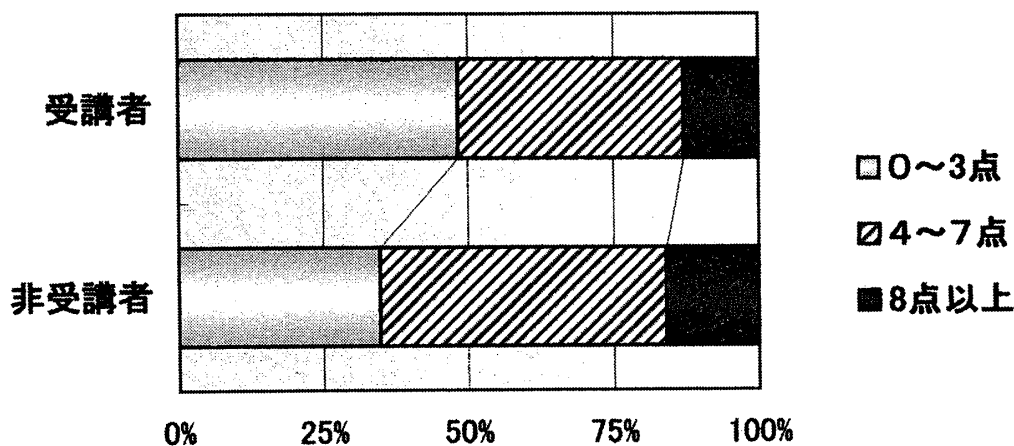


図7 2002年度 受講者・非受講者のGHQ得点の分布

している。なお GHQ12 について今回の調査対象者の性差はみられなかった。

また図 8 は、2002 年度の授業開講前に、受講者と非受講者(同じ高校、同じ学年の生徒)の主観的なライフ・スキル習得状況についてのそれぞれの平均値を示したものである。受講者の方が、非受講者よりも、「友人とのコミュニケーション」、「家族とのコミュニケーション」の 2 項目について、主観的にスキルがないと感じ

ていた( $P < 0.05$ )。この結果を見て、我々は 2002 年度の授業の中で、コミュニケーションの領域に重点を置く方針を固めた(表 5 参照)。

生徒による 2002 年度の授業評価の中間報告

図 9 に、1 回の授業ごとに回収された生徒による、本授業に対する総合評価の平均値(100 点満点)を示した。この平均値は、全体的に昨年度のものより 10 点ほど低い傾向がみられた。この点については、昨年度に

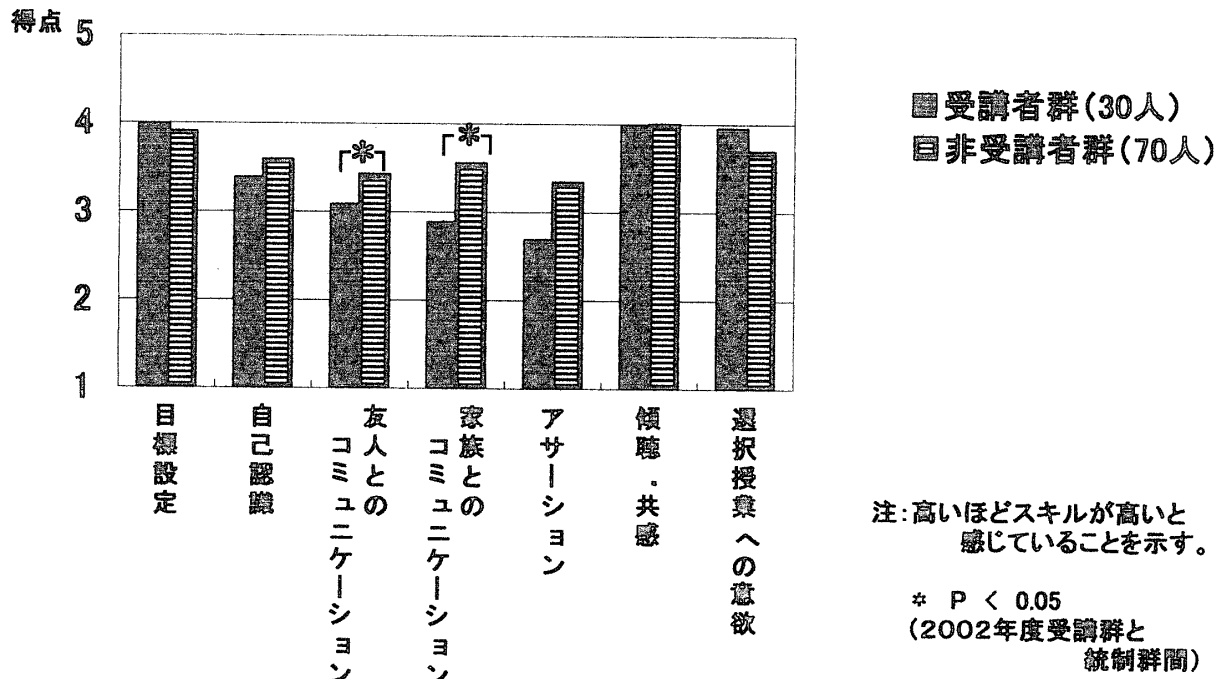


図 8 2002 年度の受講者・非受講者の主観的スキル習得度

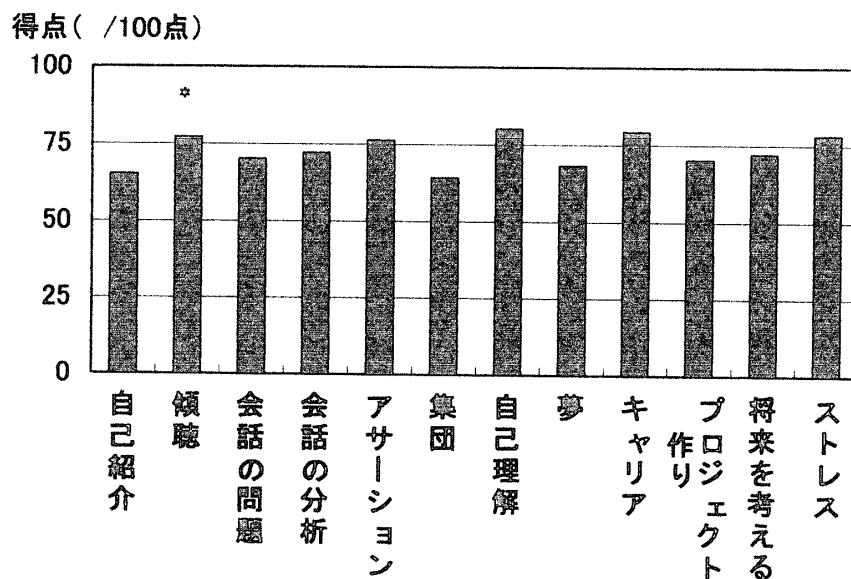


図 9 2002 年度生徒による授業評価

比べ、授業が華やかではなくなっていること、生徒の評価基準の違い、スタッフの人数およびメンバーの違いなど、様々な要因が考えられるが、全体的に安定して70点前後を維持していることは、決して悪い評価ではないと考えられる。

なお、これまでに終了した前半のみで考えると、「傾聴」「自己理解」「キャリア」「ストレス」など昨年度も高得点であったものについては、本年度も引き続き平均がおおよそ80点と高得点を示していた。

おわりに

2002年度の試みに関しては、現在継続中であり、授業計画を立てた後にもかかわらず、我々スタッフ一同で、試行錯誤を繰り返しながら授業を進めている。事前調査より、ある程度の予測はしていたものの、「コミュニケーションのスキル」の領域に関して、生徒たちの興味・関心は予想以上に高く、結果として昨年度の倍の時間をその領域に裂くことになった。しかしその分、生徒自身がコミュニケーションについて自発的に考えることができ、彼らが自らロールプレイの場面を考え、その回答方法について積極的に話し合っていた姿から、このようなタイプの授業において、受講者のペースを大事にすることの重要性を改めて感じることができた。またグループ・ワークについては、メンバーをくじ引きによって無作為に決定するために発生する、グループのメンバー構成についての不満は聞かれるものの、グループ・ワークそのものについての戸惑いや不安は、本年度に入ってからあまり聞こえてこなくなった。

(なお、本論文の内容の一部については、日本心理臨床学会第21回大会で発表した。)

#### IV. ピアサポートの視点から見た総合的心理教育の実践過程

角 田 真紀子

A. グループ過程から見た「臨床心理入門」の教育実践  
グループワークで「臨床心理入門」を行うことの意義  
第IV章では、総合的心理教育にグループワークを用いることの意義を述べ、実際の授業者の観察および介入・援助、そして生徒たちの感想やコメントからグループ過程を描いていく。

授業「臨床心理入門」の受講生徒は29名である。この人数は、一般的に教育的効果が高く、授業がもっとも

しやすいとされるサイズに含まれる。個人作業のみであると、他者理解はもちろん自己理解も困難であることは周知のとおりである。これらを考慮し、授業では毎回くじ引きによって平均4人からなる班としてのサブグループを構成する。そして授業者によって生徒同士に相互活動をもたらすような課題設定がなされ、主としてサブグループ活動によって体験的理解をする構造をとっている。L. H. Lousier(1957)のグループの定義によると、このサイズのサブグループは、ルールやリーダーがなくとも能率的に凝集性をもって機能することができるもっとも大きいグループである。またこれは、人間が最初に出会う集団である家族サイズであるともいえる。「心理臨床入門」では「こころ」を扱うため、授業者側の意図にかかわらず、生徒個人の内的な側面での反応が生じやすい。そのため、適度な防衛を保ちつつ、生徒が自分で扱える安全なレベルでの内面的世界への探求を促し、行き過ぎないところでの活動を考慮する必要がある。その意味でもこのサイズは、たとえば防衛が強くコミュニケーションにおいて受身的な生徒は、積極的な他のグループメンバーに隠れながら安全に活動できる効果的なサイズである。このサブグループ活動のなかで、生徒たちは、そのサブグループ特有のカルチャーを形成したり、特有の反応を示すようになってきたりする。たとえば、ノートの書き方であるとか、活動の表現方法がグループごとに異なることがある。そうして、安全感、安心感、信頼感を高め、凝集性を高めていく。

このグループはまた、授業の性質上、問題解決集団としての意見や考えを交換する機能と、セラピー・グループにみられるような感情のコミュニケーション機能を持ち合わせていると言い換えることもできるだろう。つまり、この授業は、現実世界と個人の内面的世界の間領域である「こころの相談室」とのあいだに位置し、現実世界と「こころの相談室」の間領域的存在に近い形で機能している。実際、授業者は「こころの相談室」に関わりのある教師(男性)、臨床心理士の資格を有する大学院教授(男性)と助手兼当該校のスクールカウンセラー(女性)、大学院院生(女性)の4名で行っており、家族サイズでこの中間領域に対し、より柔軟に対応している。たとえば、登校しぶりがあって「こころの相談室」によりどこを求めている生徒が、次のステップとして「臨床心理入門」に出ることで教室でグループによって受け入れられる体験をし、また「こころの相談室」で個別対応を受けるというループをたどりながら、少しずつ通常の授業へと戻っていくケー

スも見受けられる。

#### グループ過程

ここでは、上述したサブグループを3期のグループ過程にわけてその教育実践を述べてみたい。

#### <第1期>

第1期はグループ形成期である。グループ初期、つまり個人がグループに出会うところでは、期待感とともに初期不安が伴う。このような場合、難易度の低い具体的な活動を最初に行うことで、グループにどういったらよいかわからない、何をしたらよいかわからないという初期不安を低減し、かつグループ全体の凝集性を高めることが可能である。

第1回の授業では、生徒一人ひとりが自分の統制可能な範囲で「グループメンバーになる」、つまりグループ全体の一員であるという所属感をもつことが重視された。まず授業では、授業の説明を簡単にした。ここでは、たとえば授業内容が課題指向的ではなく、体験指向的であることが伝えられ、一人ひとりの違いが認められる授業であることが強調された。それを踏まえて、授業者を含め全員の自己紹介を行った。その方法は、4人一組のグループを作り、自分の名前をひらがなにして、その一文字ずつから始まる文章を作るものである。この作業自体は個人で行われた。サブグループでは、なかなか自分を表現する文章にしにくい文字のアイデアを出し合ったり、できたところでの感想を話し合うことが可能であった。先に述べたように、小さなサブグループではルールやリーダーがなくとも能率的に活動することができる。しかしながら、この時点では生徒同士の交流は多くなく、サブグループ活動は、それまでに築いている友人関係での1対1の活動に限定されているようであった。できあがった自己紹介は、サブグループごとに一人ずつ全体にむけて発表した。このことを通して一人ひとはグループ全体への所属感をもち始め、とけ込んでいく態勢が整ったといえよう。次に、授業者側の目標を提示したのち、「受講後になりたい自分」として、生徒一人ひとりが個人目標を設定した。これを受け、それぞれの目標に向かって授業を積極的に創り、体験していくことがグループ全体の目標として共有された。また昨年度の反省において、最初にメンバーの精神的健康状態を把握しておくことの必要性が考えられた。そこでこの回に質問紙を用いて、メンバーの精神的健康度が調査された。その結果、健康度は低くないことが認められたため、積極的なグループワークが可能であると判断した。

授業では、引き続き形成期であるグループの凝集性を高め、グループ体験、個人体験ともにより豊かになることをねらいとして、他者との関わりで生じる「コミュニケーションの領域」としての「聴くこと」「会話」「アサーション」を単元として行った。ここでは、主に二者関係での対人関係場面がとりあげられ、個人がそれぞれのコミュニケーションの特徴を認識したり、より自分の表現したいことを相手に伝わるように表現するにはどのように表現すればいいかという、コミュニケーションの質を高めるための表現方法がサブグループで話し合われた。

そして、グループ形成期の仕上げとして、コミュニケーションの方法を非言語的コミュニケーションにも広げ、かつ仲間としての同輩のグループをどのように認識しているかということをお教室を使って体験した。コミュニケーションの条件(無言、アイコンタクト、会話)や、グループサイズ(2人、3~4人、8~10人)を変えることで、自分はどのようにグループを体験するかということが「コミュニケーションの特徴の変化」を通して話し合われた。このとき、授業者の意図になかったグループ全体での同調行動がみられた。授業者がそれを指摘すると生徒は驚き、「自分がどのように動いてよいかわからないときは不安になり、不安や恐怖感があるような状況では、皆と同じ行動をとってしまう」ことが再認識され、体験的理解が深められた。

#### <第2期>

第1期のグループ過程に関しては、グループ形成期における不安低減と凝集性を高めることが授業者側の中心的課題であり、対人関係でのコミュニケーションのパターンと方法を中心に授業を行った。グループ全体への所属感や安心感がもてるようになった第2期は、焦点を対人関係から「個人の内面的世界の領域」に移し、第1期同様サブグループで活動を行いながら、生徒それぞれがさまざまな側面から体験的に自己理解を進めた。たとえば、病理的な反応を引き起こさないところで、つまり自我関与の高い状態で自分の性格を客観的に知るために「エゴグラム」を用いた活動を行った。ここでは、生徒が自分で回答して描いたエゴグラムと、サブグループの他のメンバーが「その人の印象」として描いたエゴグラムを比較し、それぞれ感じたことや考えたことの考察を行った。サブグループの他のメンバーは、初めてグループになった相手であったり、日常生活で友人関係にある相手であったりする。したがって、印象もタイプもばらばらのエゴグラムをもらう生徒がいる一方で、にもかかわらずグループ全員から同じタ

イプのエゴグラムをもらう生徒もいる。この活動は、自分の性格を心理テストという客観的な視点から理解するだけでなく、自分が普段どのように他者からみられるようなコミュニケーションをしているかということをも認識することを可能にする。ここでは、第1期との連関性もたれ、体験的理解をより深める活動も行われる。第1期の活動を振り返りながら、改めて対人関係での体験から個人の内的世界を自己フィードバックする作業を行った。この「内的総合化」は授業者の意図的介入と、生徒の自発的な自己探求によって繰り返し行われており、それは生徒の発言や、授業の感想や考察を記述するノートや受講後の毎回のアンケートのなかに見受けられる。

そして、自我についての知識と体験的理解を得たところで、キャリアプランニングをねらいとして、「協働の領域」に関連する「夢」「キャリア」という単元での授業が行われた。このときサブグループは特に活動を与えられなかった。最初、グループ全体の反応としては、進路選択や受験がさしせまる現実不安が大きいなかで、また、夢を考えること自体が通常の学習内容から削り落とされているくらいが大きいなかで、夢のようなことを語るのももちろん考えることもできない状態にあった。授業者がグループ全体に語りかける形式で授業が進んでいく過程で、サブグループは緩やかに機能し始めた。授業者の話や私語を始めたかのように感じられたが、生徒たちは授業者の話に触発されて、まさしく「バズ」のように自発的にぶつぶつと「夢」を語ることにに対する不安や困惑、現実とのギャップについてサブグループで語り始めた。ここに、最初是非自発的に機械的に構成されたサブグループが、自発的能動的なサブグループとして機能していく過程がみてとれる。

進路選択が迫っているこの時期にこそ、自分の将来像としての夢を描くことは遅すぎるとしても早すぎることはない。そこで、授業者は、エゴグラムやその他の活動で浮かび上がった個人の特徴を、「好き・嫌い」とともに「自画像」の中に書き込ませた。生徒の多くは自画像を書くのを躊躇していた。抽象的な「自分」を書いたり、プリクラを見て書いたり、仲間に書いてもらっている生徒もいた。サブグループに同調することで、サブグループは独自の特徴をもち、たとえばその自画像の書き方には類似性がみられるということが生じた。そしてそれらを踏まえたところで、生徒たちは、自分が「なりたい職業」「なりたくない職業」を書き出した。サブグループの他のメンバーからは「向いていそうな

職業」「向いていなさそうな職業」を書いてもらった。そしてそれらを比較し、ひとつの職業を選択し、それをグループ全体に吸収して、生徒たちの判断によって類似した職業を選択した者からなるグループ化をおこなった。

この第2期では、サブグループの相互作用を通して、生徒がグループに適応して同調し、相互に影響しあいながら活動を行っている過程がみてとれる。

<第3期>

第3期は、これまでの非自発的なサブグループとは異なった、類似した目標をもつメンバーからなるサブグループの活動期である。第3期は、進路選択に関わる場所での「夢」をグループでプロジェクト化して発表するという活動を行った。第2期までの、相互影響的な活動を発展させ、サブグループとしての決定や、さらには自己目標に対する意思決定を促していく過程である。この頃になると、はじめは「他者に自分の気持ちや考えを話すことには意味がなく、自分のことなどわからない」と話して活動に消極的だった生徒が、グループ活動を通してピアサポートを得るなかで、「自己を見つめなおす機会ができた、自分ならどうする、などという考えから進んでいくことが何度かあった。そのときに自己をみつめなおすことの大切さを知ったような気がした」というコメントを残している。また、他の生徒は、「いつもランダムで人と組まされる。友だちとなれるとうれしいが、たいして仲良くない人と同じくじをひいてしまったらショックは大きい。でも、しゃべったり、一緒に作業をやったりしていると、すぐに打ち解けていく。どうしてこんな気の合う人と今までしゃべったこともなかったのだろうと少しくやまれる」とコメントしている。授業は、知識や情報の伝達を超え、既存の仲間関係を広げることに役立っている。

進路選択に関わる場所で夢との間に生じてくるのは、現実との葛藤である。そこで、この後の授業では、「ストレス」に関する授業が行われた。サブグループ活動では、ストレスとは何か、ストレスにどのように対処できるかなどを話し合い、メンバーの意見や、授業者の教示による「自律訓練法」「他者を信頼すること」などの体験を通して、自分でできるストレス対処法について考えた。第3期については、高校生の進路選択に及ぼすピアサポートの促進的効果として次に述べる。

## B. 高校生の進路選択に及ぼすピアサポートの促進的効果

先にも述べたように、進路選択では、夢と現実とのギャップにぶつかるものである。そのギャップを個人で解決するには勇気と労力を伴う。そこでピアサポートは非常に心強く、助けられるものである。一方で、慣れないサブグループでの授業では、生徒たちのなかには戸惑う者もいた。しかしながら、回を重ねるごとにそれは減り、気にせず活動をする生徒が増えていった。最初、生徒の何割かは、自分のやりたい職業を人に知られたくないという気持ちが強かったようである。ある生徒のコメントでは、「それは自分でもかなり悩んでいる事で、これまでそう簡単に人には言わないことだった。…理想と現実の間に大きなギャップがあるからだ…夢が夢で終わりそうで嫌なのだ。結果として僕は夢を公開した。人に言えないようじゃ絶対になれっこない、と思ったからだ。その行為は自分の中ではよかったと思う。ひとつの壁を乗り越えたようだから。反面、あやうく僕はまた夢から遠ざかるころだった。もし公開していなかったら、今ごろ、『人に言えなかったんだから無理だな』とか思っていただろう。結果的にはよく作用したと思うが、僕としてはひとつの壁だった。何でもないことではなかった」とある。他の生徒は「ちょうど進路について迷っていた。自分は本当に〇〇になりたいのか分からなくなっていた。だから、黄色い紙に将来何になりたいか書くとき、すぐには書けなかった。でも授業で同じような夢を持っている友達と意見をいいあって、プロジェクトについて話し合っていくうちにやっぱり自分は〇〇について学びたいと思えた」としている。つまり、夢と現実との間で悩んでいた生徒たちが、思い切って、あるいはとりあえず自分がなりたい職業をひとつ提示することで、ひとつの「なんでもないことではない」ことを突破し、他者も同じ気持ちをもっていることを知る。このこと自体が大きなピアサポートとなる。そのなかで「友達が私に合う将来の職業を考えてくれた時は、皆の結果が同じでなぜそう思うのか不思議に思った」体験や、「自分がやってみたい職業と友達からみて向いていそうな職業と一致したのがあって嬉しい」体験をするようなピアサポートを得て、プロジェクト自体は「多少、実のない計画」に感じる生徒がいても、「突発的に出た意見がなかなか面白くて良かった。いつの日か、このプロジェクトを実現させたい！」「みんなの力を合わせて一つのものを作るのはすばらしいことだと思った。いつかみんなが夢をかなえてプロジェクトを実現する日が

きたらうれしい」という生徒が多かった。一方、「プロジェクトはあまりやり方がわからなかった。どうしたらいいのか迷ってしまってちゃんとできていなかった」と感じる生徒もいた。これは、おそらくこのグループ自体が個性をいかした職業につきたいメンバーで構成されていたため、方向性を見出すのに苦労したということが考えられる。実際このグループは、プロジェクトを途中で変更している。その後の感想で、このグループの別のメンバーは、「プロジェクトを作っていて、作っている途中で本当にこういうのをやれたらいいなと思いはじめた。ほかの班の発表をみても、本当にあったらいいなと思うものばかりで、とても興味深かった。」とコメントしている。ピアサポートを得るなかで、一部の生徒からすると多少「現実味のない」、他の一部の生徒や授業者からするとかなり「実現してほしい」あるいは「実現可能な」プロジェクトを創りあげていた。このように、生徒たちは、自分の許容範囲の自己開示をすることで同じ方向の夢をもつサブグループに分かれ、サブグループ活動でお互いが知恵を出し合うなかで、夢が広がりをもつと同時に、進路選択に向き合うようになったといえるだろう。

## C. 授業者の指導上の留意点

最後に、授業者の指導上の留意点をいくつか挙げておく。まず、グループ全体への介入と、サブグループごとへの介入のバランスとタイミングが重要である。サブグループ活動が長くなりすぎると、拡散して生徒が何をやっているか分からなくなる。逆にサブグループ活動が短く、グループ全体での活動が長すぎると、生徒が受身的になり、体験的理解が深まらない。特に留意が必要なのは、課題をサブグループでの活動に分散して、それを全体で共有するときのスピードである。生徒の意見をいかに効率よく収集していくかが、生徒が飽きずに授業がテンポ良く進むことのポイントとなる。これは、授業者側の習熟性が求められ、生徒の反応に合わせて、臨機応変に対応していくことが必要となる。

次に、授業、グループ全体、サブグループ活動ともに、「できる・できない」の課題／目標指向的な活動よりも、「やってみる」という体験指向的な活動を重視することが大切である。課題の遂行事態もそうであるが、個々の課題においても、たとえば職業選択を向き・不向きの前に、やってみたいかどうかで決めるように促すことが大切である。詳細な部分、たとえば職業名にこだわらず、「こんなこと」というところからだいたい



の枠をつかませ、後は生徒の自己理解のレベルに合わせて、生徒が内化する作業を援助する。これは先述されたブラッカーの理論に基づく7つの変数とも重複するものであり、授業者は、関与しながら生徒の挑戦を支持し、相互作用的にフィードバックをしながら生徒自身の内的総合化の作業を援助するということである。特に、進路選択においては、先述したように現実とのギャップの間での葛藤があることは心理学的知識をひくまでもなく、生徒が日常的に体験していることである。したがって、その後の單元には「ストレス」の授業を配置している。このように授業者は、生徒が体験しているグループ過程を把握し、それに配慮しながら授業を組み立てていくことが重要であろう。

### 引用文献

- Blocher, D. 1966 *Developmental Counseling*. New York: Ronald Press.
- Blocher, D. 1988 Developmental counseling revisited. In R. Hayes & R. Aubrey(Eds.), *New directions for counseling and human development*. (pp.13-21). Denver, Colorado: Love.
- Cole, T. 1999 *Kids help kids: A peer helping and peer mediation training manual for elementary and middle school teachers and counselors*(2<sup>nd</sup> ed.). Canada: Peer Resources. [トレバー・コール著 バーンズ 亀山・矢部 文訳 ピア・サポート実践のマニュアル 2002 川島書店]
- Hayes, R. L. & Kameguchi, K. in press. Developing Psycho-educational programs for Japanese Youth.
- 石隈利紀 1999 学校心理学 誠信書房
- 亀口憲治 1998 家族心理学研究における臨床的接近法の展開 心理学研究 69, (1)53-65
- 亀口憲治 2000 家族臨床心理学—子どもの問題を家族で解決する 東京大学出版会
- 亀口憲治編 2001 学校心理臨床と家族支援(現代のエスプリ407号) 至文堂
- 亀口憲治 2002a 学校カウンセリングにおける総合的心理教育プログラムの開発と評価, 平成12・13年度科学研究費補助金(基盤研究B2)研究成果報告書
- 亀口憲治編 2002b コラボレーション(現代のエスプリ419号) 至文堂
- 亀口憲治・堀田香織 1998 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Ⅰ—理論的枠組みを中心に 東京大学大学院教育学研究科紀要 38, 451-465
- 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
- 亀口憲治・Richard Hayes・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 第40巻, 281-297
- 亀口憲治・Richard Hayes・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
- Kameguchi, K. & Hayes, R. L., 2002 Comprehensive psycho-educational programs for school empowerment. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 41, 235-244
- 森川澄男 ピアサポートの広がり 亀口憲治編 学校心理臨床と家族支援(現代のエスプリ407号) 至文堂 2001
- Loeser, L. H. 1957 Some Aspects of Group Dynamics, *International Journal of Group Psychotherapy*, 7, 5-19.