

A 学校での予防カウンセリングの授業実践について

授業を活用した予防カウンセリングの実践

報告者 センター教授 亀 口 憲 治

授業という時空の見直し

予防カウンセリングの最前線のひとつは学校であり、とりわけ「授業」の場は、その象徴な時空でもある。なぜなら、そこには必ず当事者としての子どもと教師が存在するからである。この日常的なドラマが展開される等身大の空間と時間を、予防カウンセリングにとっての「舞台」として、積極的に活用しようとするのが、われわれの基本的立場である。公立学校が完全週5日制に移行して、授業時数の確保が難しくなり、各種の行事を精選せざるを得ない現状では、残された貴重な授業時間を多目的に活用する必要があることも、われわれの試みの現実的根拠となっている。

その際に、今回の学習指導要領の改訂によって、「学校設定科目」が新設されたことが、われわれに有力な手がかかりを与えてくれた。この公式の授業の枠組みを使って、その中に「予防カウンセリング」のカリキュラムを入れ子構造のように組み込むことが可能になったのである。これによって、他の教科や学校行事の時数を侵食せずに、新たな取り組みを安定的に継続させることで、教員集団とスクールカウンセラーの協働が一時的なものではなく、日常的活動として定着した。このように、授業というフレームを単一の目的に限定せず、複合的な目的を包摂するものに転換するうえで、家族療法の技法であるリフレーミングは有力な手がかかりを与えてくれた。

われわれは、このような観点に立って、これまで5年間にわたって学校における予防カウンセリングの先駆的な取り組みを続けてきた（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；亀口・高橋・長谷川・角田，2002）。この間、実践研究の推進にあたり、平成12・13年度は「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14・15年度は、「予防的カウンセリングとしての総合的心理教育」を研究課題として、いずれも文部科学省の科学研究費補助金（基盤研究B2）を得ることができた。現在、大学と中等教育学校を繋ぐ新たな試みとして、この日米国際協働プロジェクトを継続中である。

具体的には、平成12年度から、高校3年生に相当する6年生を対象として、「総合的心理入門」という学校設定科目を選択科目（通年50時間）の一つとして新たに設定し、教育課程の中に正式に位置づけた（平成14年度までの科目名は「臨床心理入門」であった）。そのカリキュラムの内容は、附属学校教員とわれわれ国際協働研究チームの協議によって、毎年見直しを行い現状に至っている。

心理教育プログラムの継続的な改善

平成14年度の授業プログラムの改善にあたって、われわれは「積み重ね型」授業を提案した（亀口・高橋・長谷川・角田，2002）。このような「積み重ね型」の授業を進めてゆくにあたり、最も重視されたのが、「コミュニケーション能力」の領域であった。この領域を優先的に取り上げることで、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める試みは、平成13年度の授業カリキュラムの単元の構成とは異なるが（亀口・Hayes・高橋・長谷川・高岡，2001）、平成14年度はあえて「積み重ね」を重視する方法を選択した。

しかし、「自己理解」領域も重要な基礎領域の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、われわれはこの「自己理解」領域を、「コミュニケーション能力」の次に優先的に導入することにした。ただし、この「自己理解」領域については、個別対応が必要な生徒の心理状態を考慮して、「自己理解を深める」という目的ではなく、「自己理解や他者理解とはいかなるものか」をテーマに話し合うことに、主眼をおいた。その結果、「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、結果として前年度の倍の時間をその領域に割り当てた。この時間配分の大幅な変更によって、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可能になったと理解している。

サブグループでの協働作業

われわれの心理教育的プログラムの特徴は、グループアプローチにある。なかでも、サブグループでの協働作業に重点をおいている。3～4名のサブグループでの協働作業は、問題解決集団としての機能と、ピアサポート・グループの機能を併せ持っている。つまり、この授業での協働体験は、通常教室での授業が展開する現実世界とクライアント個人に焦点化される個人カウンセリングの世界との間に位置している。実際、授業者は「カウンセリングルーム」に関わりのある教師、臨床心理士の資格を有する大学院教授と助手兼当該校のスクールカウンセラー、大学院院生の4名で構成され、職場の同僚チームというより、むしろ家族的な雰囲気大切にしている。たとえば、登校しぶりがあって「カウンセリングルーム」によりどこを求めている生徒が、次のステップとして本授業に出ることで、教室で級友から受け入れられる体験をし、また「カウンセリングルーム」で個別対応を受けることも可能である。そのような授業者チームから得た被援助体験を支えとしつつ、徐々に通常の授業（現実世界）へと戻っていく事例が増えつつある。

授業中に心理教育プログラムを実践するうえで、グループ全体への指導（介入）とサブグループごとへの指導（介入）のバランスを維持することとそのタイミングの判断が成否の鍵を握っているようだ。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、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ための手法を洗練させることが重要である。生徒の意見をいかに効率よく収集していくか、生徒の反応に合わせて臨機応変に対応できるかが問われることになる。

次に、授業、グループ全体、サブグループ活動ともに、目標達成的な活動よりも体験指向的な活動を重視することが大切である。たとえば、職業選択を話題にするときも、各人の向き不向きの判定にこだわらず、「やってみていかどうか」で考えるように促すことも大切である。「こんなことをしたい」というところから、おおよそのイメージや枠をつかませ、後は生徒の自己理解のレベルに合わせて、生徒が内面化する作業を援助する。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、生徒自身の内的な総合化の作業を援

助するということである。特に、進路選択においては、現実との間でギャップがあることは、生徒自身が日常的に体験していることである。したがって、後続の単位には「ストレス対応」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的確に把握し、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る。

思春期心性とキャリアカウンセリング

中等教育段階の生徒は、発達段階では思春期に位置づけられ、急激な心身の変化を経験する不安定な状況にある存在でもある。予防カウンセリングの観点からしても、この思春期心性の不安定性に注目することは必須の要件となる。われわれは、この不安定性に対処するためのガイド役を務めることが、授業を活用した総合的心理教育プログラムの推進によって達成できるのではないかと期待している。

具体的には、従来の教科のカリキュラムが既存の知識を生徒の発達段階に応じて伝達することを前提にしているのに対して、進路指導やキャリアカウンセリングでは、個々の生徒の資質や希望を考慮した個別的な対応が主になる。その点で、授業の中にキャリアカウンセリングの目標や手法をうまく持ち込めば、一石二鳥の効果をねらうことができる。ただし、個別カウンセリングとは異なっており、授業の場では少人数の編成であったとしても、数十人の生徒を同時に相手にしなければならない。そこで、前述したサブグループでの協働作業を通じたキャリアカウンセリングを組み込むことを計画した。

その際に、臨時講師の招聘や社会見学等によって具体的な職業イメージを提供することも考えたが、限られた授業時数や経費捻出の難しさ等を考慮し、別の手法を開発した。それが大学院生の授業参加であった。高等教育機関で学ぶ大学院生自身も、中等教育段階の生徒と職業選択の課題を目前に控えている点では、共通の立場にあるともいえる。大学院生は授業実践に加わることで、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、少なくなかった。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

ルカウンセラーの役割に近いものだけに、強い印象を受けるようである。

また、われわれは総合的心理教育の「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と考えている。たとえば、東京大学附属中等教育学校では、「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個別の実践はあるものの、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。

<引用文献>

- 亀口憲治 2002 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・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

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

Kameguchi, K. & Hayes, R.L., 2002 Comprehensive psycho-educational programs for school empowerment. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 41, 235-244