

# 学校現場において心理教育的プログラムはどのように受け止められるのか

## —現場のニーズに即した実践導入のために—

臨床心理学コース 曾山 いづみ

同上 鈴木 善和

同上 山本 渉

### 目次

#### 1 問題と目的

##### A 研究の背景

##### B 学校現場における心理教育

##### C アサーション・トレーニング

##### D 本研究の目的

#### 2 本研究の方法と枠組み

#### 3 研究1:心理教育的プログラムの実践可能性についての検討—教師への紹介授業と体験の感想から—

##### A 研究1-1 A区における紹介授業の実施から

###### 1 方法

###### 2 結果と考察

##### B 研究1-2 B市における紹介授業の実施から

###### 1 方法

###### 2 結果と考察

##### C 研究1のまとめ

#### 4 研究2 学校現場における問題意識とニーズの検討

##### A 目的

##### B 方法

###### 1 質的方法の採用

###### 2 分析方法

##### C 研究2-1 小中学校教師の視点から

###### 1 目的

###### 2 方法

###### 3 結果と考察

##### D 研究2-2 SCの視点から

###### 1 目的

###### 2 方法

###### 3 結果と考察

##### E 研究2のまとめ

###### 1 コミュニケーションに関する問題意識

###### 2 心理教育的プログラムへのニーズ

###### 3 教師とSCの協働に向けて

#### 5 総合考察

##### A 学校現場にアサーションを取り入れる可能性

##### B 教師とSCの協働関係

##### C 本研究の意義

##### D 今後の展望

#### 1 問題と目的

##### A 研究の背景

平成23年度からの学習指導要領の改訂に伴い、学校現場においてコミュニケーション能力の育成に取り組むことが必要とされている。言語活動や芸術活動など、様々な取り組みや研究活動が行われている。

一方で、臨床心理学においてはコミュニケーションやソーシャルスキルを改善させるためのトレーニングや方法論が蓄積されている。学校臨床においては個別の対応だけでなく、コミュニティ・アプローチ的な集団を対象とした心理教育や予防的な関わりが重要であることも指摘されている(伊藤, 2009)。心理職の立場からコミュニケーションスキルに関する心理教育実施の可能性を考えることは、学校臨床の今後の展開にも大きな意味があると言える。

##### B 学校現場における心理教育

もともと米国で発展してきた心理教育の取り組みは、近年日本でも研究が蓄積されてきている。伊藤(2004)によると、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となっており、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という。また、坂口(2007)は対人関係に焦点を当てた心理教育の取り組みは、大きく構造的グループ・エンカウンターと社会的スキル・トレーニングの大きく2つに分けられること、近年それにとどまらない総合的心理教育の試みがなされていると述べている。

心理教育の担い手は、心理の専門家、心理の専門

家の指導を受けた学校関係者、学校関係者であり、割合としてはそれぞれ同程度であること、学校や授業によって大きく異なっている(鴛淵・堤・藤岡・津田, 2011)。

実践や研究が蓄積される中で、学校現場における様々な制約から、心理教育を学校で行うことの難しさも指摘されている(中村, 2009)。導入の前段階において、誰が心理教育を担うのか、どのようなプロセスを目指すのかについて、学校現場のニーズをもとに検討を行っていくことが必要であろう。

### C アサーション・トレーニング

コミュニケーション力醸成のためのトレーニングとして、アサーション・トレーニングを取り上げる。アサーションとは、自分の気持ち、考え、信念などを正直に、率直に、その場にふさわしい方法で表現しようとすることであり、相互尊重のコミュニケーションについて考えたり体験したりしながら、日ごろの人付き合いを見直していこうとするトレーニングである(平木, 2009)。学校臨床においては、自己表現能力を伸ばすための試みとして注目されており(坂口, 2007)、実践が行われてきている(廣岡・廣岡, 2004; 埼玉県立総合教育センター, 2010など)。学校現場に受け入れられやすく熱心に導入を進める取り組みがある(園田・中釜・日精研心理臨床センター, 2000; 園田・沢崎・中釜, 2002)一方で、「アサーションという言葉は初めて聞いた」という教師も少なくないのが現状である。

### D 本研究の目的

本研究は、心理教育的プログラムが学校現場においてどのように受け止められるのか、導入の可能性と課題について検討することを目的とする。

心理教育的プログラムとしてはアサーション・トレーニングを取り上げる。学校現場で受け入れられやすいこと、方法論が確立していることから、本研究に適していると考えられた。

## 2 本研究の方法と枠組み

研究 1 で、心理職の立場から公立小中学校の教師

を対象とした心理教育の紹介授業を行った。研究 1-1 ではアサーションを専門とする臨床心理士による紹介授業を実施し、研究 1-2 では SC が教師への紹介授業を実施した。また教師に質問紙調査を実施し、紹介授業を教師がどのように受け止めるのか検討した。

研究 2 でインタビュー調査を行った。研究 2-1 で教師に、研究 2-2 で SC にインタビューを行い、心理教育を紹介される側・紹介する側双方の視点から、心理教育的プログラムの導入にあたっての課題を検討した。

## 3 研究 1 心理教育的プログラムの実践可能性についての検討—教師への紹介授業と体験の感想から—

1 章で述べたように、学校現場における心理職(以下、SC)の浸透により、心理教育など多数に関わる実践への注目がなされており、また、コミュニケーションに関する取り組みの重要性が指摘されており、コミュニケーションスキルに関する心理教育実施の可能性は十分に検討する価値のあることである。今回の研究では、心理教育の具体的内容として、コミュニケーション力醸成のためのトレーニングであるアサーション・トレーニングを採用した。

しかしながら、SC が児童・生徒に心理教育的授業を行うためには、SC の技能や授業時間の確保、教師側の理解など、様々な課題が残存していることも事実である。また、心理教育の実施者として SC ではなく教師を選択した先行研究では、子どもたちがプログラムを通じて身につけた知識やスキルを教師が日常的に強化することができるため、介入効果の持続が期待できる(佐藤・今城・戸ヶ崎・石川・佐藤・佐藤, 2009)、教師が実施する形式にすることでプログラムの普及の可能性を広げることができる(倉掛・山崎, 2006)といったメリットが想定されている。

そこで、研究 1-1 では、教師に対して将来的にアサーションに関する心理教育的授業を自ら行うことになることについて明示した上で、教師に対してアサーション・トレーニングを専門とする臨床心理士が紹介授業を行い、その効果と課題について検討する。また、教師が主体となることを明示することが、教師にどのよう

な影響をもたらすのかについて検討するために、教師が心理教育的授業の主体となることを目的とせず、SCが一般的な校内研修として類似の紹介授業を行った(研究1-2)。

## A 研究1-1 A区における紹介授業の実施から

**1 方法 対象者** [1回目の紹介授業]都内A区の同一学区内にある小中学校各1校の教員・SC計55名。そのうち質問紙を回収できたのが35名(男性16名,女性18名,不明1名。年齢の平均は44.7歳,  $SD=11.3$ )。[2回目の紹介授業]1回目の紹介授業を受けたA区の中学校の教員・SC計20名。そのうち質問紙を回収できたのが9名(男性5名,女性3名,不明1名。年齢の平均は44歳,  $SD=8.3$ )。

**実施者と実施枠** アサーション・トレーニングを専門とする臨床心理士が、紹介授業を計画、実施した。紹介授業を実施した時間は、校内研修の時間であった。

**紹介授業の導入** 紹介授業については、A区が行っている「いのちの教育の推進」の一環として行われたものであった。8月の終わりに、第1回目の紹介授業を行った(実践1)。教師にアサーションとは何かを知ってもらい、実際にアサーション・トレーニングの一部を体験してもらうことを目的とした。11月下旬に、研修会を行った(実践2)。1回目の紹介授業へのフィードバックを反映したものであり、授業にアサーションを導入するとはどういうことか考えることおよび中学校における実践例を知ることを目的とした。

実施時間は実践1が約100分、実践2が約40分であった。

**評価測定** 紹介授業の実施後に、参加した教師・SCに対して、紹介授業の評定や紹介授業の感想を調査

するため、質問紙を実施した。実践1では、紹介授業についての感想およびアサーションの利用方法について、リッカート尺度および自由記述で回答を求めた。実践2では、紹介授業について、より厳選した項目に回答を求めた。各質問紙の項目については、表1,2を参照。また、質問紙の最後にインタビュー調査の協力を求める文言を加え、実践1の後に、中学校教師2名(養護教諭,特別支援学級担任)およびSC1名にインタビュー調査を実施した。

**インタビュー調査** 半構造化面接によってデータを収集した。面接は筆者らが実施し、調査協力者(インフォーマント)に応じて作成したインタビューガイドに基づき行った。面接の過程は全てICレコーダーにより録音し、逐語録を作成した。実践1と実践2の間の2011年10月,11月に行った。実施場所は、学校の相談室などインフォーマントが話すことに抵抗がない場所であった。面接手順はインタビューの目的について説明した後、インフォーマントの権利や記録の扱いなどについて説明し、面接承諾書にサインをもらった。インタビューガイドの概要は、アサーションの紹介授業を受けての感想、自らの活動にアサーションがどう使えるか、学校へのアサーション導入にあたっての課題などである。インフォーマントの情報は表3に示す。

**分析方法** 紹介授業の評価について検討を加えるために、質問紙で得られた量的データに関して、ある程度の数を回収することができた実践1について、統計的処理を行った。質問紙で得られた質的データに関してKJ法(川喜多,1967)を参考に分類した。

表1 実践1における質問紙項目

【質問1】アサーション紹介授業について		
Q1	あなたはこの授業を受ける前に、アサーションについてどの程度知っていましたか。	5件法
Q2	Q1で1もしくは2に○をつけた方におたずねします。どのようにしてアサーションを知りましたか。	自由記述

Q3	あなたはこの授業を受ける前にどの程度アサーションに興味がありましたか。	5 件法
Q4	あなたはこの授業を受けて、アサーションにどの程度興味をもちましたか。	5 件法
Q5	この授業はどの程度わかりやすかったですか。	5 件法
Q6	この授業はどの程度参考になりましたか。	5 件法
Q7	紹介授業の中で特に印象に残ったことや参考になった内容などありましたら、お聞かせください。	自由記述

【質問 2】アサーションの利用方法について		
Q1	あなたはアサーションに関する授業を、どの程度実践したいと思いますか。	5 件法
Q2	Q1 の回答の理由を具体的にお聞かせください。	自由記述
Q3	どのような支援があれば、アサーションに関する授業をより積極的に行いたいと思いますか。	自由記述
Q4	あなたはアサーションをどの程度自分で学んでみたいと思いますか。	5 件法
Q5	現在、対人関係、コミュニケーションの仕方などについて、気になっている子どもはいますか。	3 件法
Q6	Q5 で 1 に○をつけた方におたずねします。その子どもに対して何か心がけていること、対応していることがありましたら、具体的にお聞かせください。	自由記述
Q7	この授業で紹介したアサーションを子どもたちに伝えることで、どの程度子どもたちの役に立つと思いますか。	5 件法
Q8	あなたは子どもがアサーション的なコミュニケーションスタイルを身につけることが必要だと思いますか。	5 件法
Q9	アサーションの学校現場(授業外も含む)における利用方法について、何かございましたらお聞かせください。	自由記述
	授業全体についての感想	自由記述

表 2 実践 2 における質問紙項目

【質問】アサーション紹介授業について		
Q1	今回の研修会はどの程度わかりやすかったですか。	5 件法
Q2	今回の研修会はどの程度参考になりましたか。	5 件法
Q3	今回までの研修を受けて、アサーションに対する理解はどの程度深まりましたか。	5 件法
Q4	今回の研修会の内容は、どの程度子どもたちの役に立つと思いますか。	5 件法
Q5	前回までの研修を受けて、児童・生徒への関わり方に何か変化がありましたか。何らかの変化がありましたら、お聞かせください。	自由記述
Q6	今回の研修会全体について、何かございましたらお聞かせください。	自由記述

表 3 インフォーマント情報

名前	性別	年齢	職歴	備考	時期
A 先生	男性	36	11	特別支援学級担任(中学)	2011 年 10 月
B 先生	女性	40	12	養護教諭(中学)	2011 年 10 月

C先生	男性	26	1	スクールカウンセラー(小・中)	2011年11月
-----	----	----	---	-----------------	----------

## 紹介授業内容

### <実践1>

実践1の目的は、教師にアサーションとは何かを知ってもらい、実際にアサーション・トレーニングの一部を体験してもらうことであった。

流れ	授業内容
25分 (導入)	3種のコミュニケーションについて考えてみよう: コミュニケーションの3つのタイプについて例示を行い、それぞれのよさとまずさについて数人で話し合い。
25分	アサーションとは何か: コミュニケーションの3つのタイプ(①ノン・アサーティブな自己表現, ②攻撃的(アグレッシブ)な自己表現, ③アサーティブな自己表現)について、より概念的・理論的な部分の説明。
35分	自己紹介ゲーム あなたのことが知りたい: グループ全体で簡単な自己紹介を行い、相手が引き出してくれる中、自分のいいところ・相手のいいところを見つけ合う、というねらい。実際にアサーション・トレーニングに触れてみる。
15分	質疑応答

### 【コミュニケーションの3つのタイプの例】

①ノン・アサーティブな自己表現:友達同士で遊園地に行こうとしている息子に対し、子どもだけで行ってほしくないと思っている母親。息子「みんな行くんだよ。今さら僕だけダメなんて言えないよ。僕だって、友達だって休みの間中、ずっと楽しみにしてきたんだから」母親「そうよねえ、あなた一人行けないのはかわいそうね。困ったわね。どうしたらいいのかしら。……お父さんにも相談してみる？」

②攻撃的(アグレッシブ)な自己表現:電車の中で、長い座席を4人で独占し、おしゃべりに夢中で立っているお年寄りに気づいていない子どもたちに対し、しばらく様子を見ていたおじさん。おじさん:「電車の中ではきちんと周りのことも考えなさい。席を譲るとか、せめて少し詰めて座れば、もう一人座るくらいのスペースは作れるだろう?そういう最低限の礼儀さえ教わってこなかったのだから、君たちの行動次第で、親や周りの大人たちのしつけまで問われてしまうんだよ」

③アサーティブな自己表現:このところ何だか元気のない様子のクラスの子どもに対し、その様子が気になっている担任教師。教師「君の様子がいつもと違うように見えるんだけど、何か具合が悪いとか、気になることでもあるのかい?先生の授業もあんまり耳に入らない感じだし、気が進まないのかも知れないけれど、よかったら話をしてくれないかなあ。先生としては、何だか心配なんだ。もしかしたら何か力になれるかもしれないし」

### 【質疑応答の内容】

Q:アサーションの欠点は何か?

A:相手から必ずしもアサーションだと認識されないこと。したがって、アサーションは万能ではないことに留意する必要がある。

Q:そもそも人を3つのタイプに分けることは可能なのか?

A:コミュニケーションの3タイプは、人のタイプ分けではなく、表現のタイプ分け。各人の中にそれぞれ3タイプのスタイルがある。その中で、自分の言動を選ぶことに対する努力が必要になってくる。

### <実践2>

実践2は、実践1のフィードバックの結果を反映し内容を決定した。実践2の目的は、授業にアサーションを導入するとはどういうことか考えることおよび中学校における実践例を知ることであった。

流れ	授業内容
5分 (導入)	前回授業の振り返り
10分	生徒にアサーションを伝えるにあたり知っておきたいこと: アサーティブな言動を取るために必要な4つの段階(基本的人権意識→自己信頼/他者信頼)→アサーティブなもの見方や考え方→スキル)の解説と、各段階で教師が子どもに伝えたいメッセージについて。
15分	中学校における実践例あれやこれや: 思春期特有の面白さと難しさ、忙しい学校生活の中でどんなタイミングをねらうかについて触れた後、実際に中学校で行われている事例の紹介。
10分	質疑応答

**2 結果と考察 実践 1 について** (1)質問紙調査: 紹介授業について評価を求める質問紙調査の結果, 事前にアサーションをどの程度知っていたか(1. よく知っていた~5. ほとんど知らなかった), 紹介授業がどの程度わかりやすかったか(1. かなりわかりやすかった~5. かなりわかりにくかった), 紹介授業がどの程度参考になったか(1. かなり参考になった~5. ほとんど参考にならなかった), それぞれの平均値と標準偏差 ( $SD$ ) は,  $3.97, SD=1.34$ ,  $1.71, SD=0.67$ ,  $1.66, SD=0.64$  であった。紹介授業前後のアサーションへの興味は 1%水準で有意に増加していた(1. とても興味があった or かなり興味をもった~5. ほとんど興味がなかった or ほとんど興味をもたなかった, で平均が  $2.7, SD=0.80$ (前)→ $1.9, SD=0.67$ (後))。実践をすることへの構えについては、「ぜひ実践したい」が約 23%, 「少し実践したい」が約 43%, 「どちらともいえない」が約 34%であった。アサーションに関する授業をどの程度やってみたいか(1. ぜひ実践したい~5. 実践したくない)と年齢, 性別の相関係数はそれぞれ  $r=-0.3$ (自由度 28),  $0.1$ (自由度 28)といずれも統計的に有意な値ではなかった。アサーションを自分でどの程度学んでみたいか(1. かなり学んでみたい~5. ほとんど学んでみたくない)の平均値と  $SD$  は  $1.83, SD=0.57$  であり, また年齢, 性別の相関係数はそれぞれ  $r=0.26$ (自由度 28),  $0.04$ (自由度 28)といずれも統計的に有意な値ではなかった。アサーションを子どもたちに伝えることがどの程度役に立つか(1. かなり役に立つ~5. ほとんど役に立たない。平均  $2.2, SD=0.67$ )と子どもたちがアサーション的コミュニケーションスタイルを身につけることがどの程度必要か(1. かなり必要だと思う~5. ほとんど必要ないと思う。平均  $1.6, SD=0.60$ )の相関係数は  $r=0.63$ (自由度 33)であり, 1%水準で有意な値であった。以上のことから, 今回の

紹介授業が教師にとって, アサーションを知り, 興味を持つよい機会になったことがうかがえた。また, 教師のあり方として, 年齢, 性別にかかわらず, アサーションを実践で使ってみたい, アサーションについてもっと学んでみたいという姿勢があることがわかった。さらに, アサーション的コミュニケーションスタイルが子どもにとって必要だと教師が感じていること, アサーションを伝えることが子どもの役に立つと思っている教師ほどその傾向が強まることが示唆された。

(2)質問紙の感想: 教師・SC による自由記述を, KJ 法を参考に分類した。紹介授業で印象に残っている内容として, ①アサーションの定義に関するもの, ②コミュニケーションのタイプ, ③実際のゲームが挙げられた。実践をすることへの構えの回答理由は, ①具体的な実践例・方法がわからない, 自分のスキル不足など【より深い理解を求める】②発達段階や攻撃性の高い子の存在などのため【子ども間で実践することに難しさを感じる】③時間不足など【物理的難しさを感じる】④ゲームなど【取り入れられそうなところから取り入れる】の大きく 4 つに分類された。必要な援助は, ①研修, ②SC など専門家の援助, ③実践例・具体例に分類された。授業全体の感想として, 「まずは知ることができてよかった」「これから研修を積んでいきたい」「より多くの実践例を知りたい」などの声がある一方, 「学校教育には守るべき価値観がある」「ぶつかり合うのも人間」という意見も見られた。以上のことから, 紹介授業が, アサーションの面白いところを教師と共有することができ, 教師に実践に向けて動いてみたいと思ってもらい良い機会になったと同時に, アサーションを適切に理解してもらおうことの難しさ, そして学校教育の場にアサーションという別の場にあるものを持ち込もうとする際の難しさに気づかされる契機になったと言える。

(3)インタビュー調査: インタビュー調査の結

果から、アサーションをどう学校という風土に組み込んでいくかという導入にあたっての課題と、教師が実際に心理教育的授業を行うためにこんな情報がほしいという実践にあたっての課題の、大きく 2 点が得られた。導入にあたっての課題について、「(アサーションの効果) 先行研究で見えてこない部分がある」、「すごく忙しくなっている中で時間確保が難しい。新しいものをやろうとする気持ちが持ちにくく、提案もしにくい」、「アサーションがあって教育があるわけではなくて、教育があってアサーションを入れるって順番になると思うので、おそらくその部分は導入するときが一番留意していかなくちゃならない点かなっていうのは思います」という声が聞かれ、学校からのアサーションに対する信頼が弱いこと、また教師自身が忙しく新しいものに取り組む余裕が持ちにくいことが浮き彫りとなり、そのような導入しにくさを持つ学校という風土に、アサーションをどう組み込んでいくかが重要な課題であることが示唆された。実践にあたっての課題について、「先生方が実際的に導入する際どうしたらいい、具体的な部分のやり方をすごく求めてらっしゃる」、「専門的知識を持っていない先生方が実際に生徒にアサーションを提示していく、(中略)そのためにはどういうふうなやり方があるのかっていう部分が、すごく足りない、乏しい」、「アサーションがどういう場合にやれるか、逆にどういう場合にやれないかっていうのは、すごく強調されていた」という語りが得られ、教師が自ら実践をするにあたって、理論を中心に扱った紹介授業と子どもに伝えるスキルが中心となるだろう現実の授業のギャップを埋める情報、現実の授業をするにあたって専門的知識がなくともできる実践の具体例に関する情報、アサーションの適用範囲など実践にあたって注意を要する部分に関する情報を求めているということが示唆された。また、大きな課題のほかに、「(教師間で)モチベーションの部分と、アサーションへの関心の差が結構ある」「(アサーションに関心のある先生はコミュニケーションが上手で、関心のない先生はコミュニケーションがそこまでよろしくない」という語りが得られ、教師間でモチベーションや関心の差があることが示唆された。

**実践 2 について** 質問紙調査(感想):生徒への関わりの変化として、「否定はしないでゆっくり観察して声をかけるようにしている」「話しかけるときに、まず考えてから話しかけるようになった」と積極的なものが見られた一方で、教師自

身あるいは教師の関わり方の変化を受けた子どもに変化がないというものも見られ、教師間でアサーションに対する姿勢に差があること、アサーション的コミュニケーションの効果がすぐには出ないことが示唆された。全体の感想として、「実践例を沢山お示しいただいて有難かった」「自分の思いを言葉にできない」「自分で言葉を発することを極端に嫌がる」ことが課題の、発達障害を抱える生徒に対してどう実践していくか、教えていこうと思います」というものがある一方で、「もっと時間があればよかったです」「専門用語が多いので、素人でもわかるようにしていただくとありがたいのですが...」などのものも見られた。このことから、実践 2 では、教師が求めている情報がある程度伝えることができた一方で、学校の風土に合わせた研修をするための課題が浮かび上がった。

## B 研究 1-2 B 市における紹介授業の実施から

**1 方法 対象者** 筆者(曾山)が SC として勤務する B 市の小学校(以下 b 校)の教師約 30 名であった。そのうち質問紙を回収できたのが 7 名(男性 4 名、女性 3 名。年齢の平均は 40.1 歳、 $SD=11.4$ )。

**実施者** 筆者(曾山)が、SC として勤務する b 校で紹介授業(実践 3)を実施した。

**紹介授業の導入** 紹介授業実施に際しては、まず生活指導部会から SC に研修依頼があった。何をテーマにするか担当教員と話し合い、①筆者の提示したアサーション・トレーニングの紹介と②事前に募集した教職員からの質疑への応答、という 2 本立ての研修を行うこととした。研修内容と本研究の目的を説明し、管理職から紹介授業実施の許可を得た。

全体で 1 時間弱の時間枠であり、アサーション・トレーニングの紹介授業に使える時間は約 40 分であった。

**評価測定** 授業後、質問紙を配布し、回答をお願いした。質問紙は実践 1 で配布したものと同様であった。

**分析方法** 質問紙で得られた量的データに関して、回収できた数が少なかったため、統計的処理は行わなかった。質的データに関して KJ 法を参考に分類した。

紹介授業内容

研究 1-1 の紹介授業を時間短縮して行った。

流れ	授業内容
15 分 (導入)	3 種のコミュニケーションについて考えてみよう: コミュニケーションの 3 つのタイプについて例示を行い, それぞれのよさとまずさについて数人で話し合い。3 パターンのコミュニケーションのよさ・まずさとして挙げられものを表 4 に示す。
10 分	アサーションとは何か: コミュニケーションの 3 つのタイプ(①ノン・アサーティブな自己表現, ②攻撃的(アグレッシブ)な自己表現, ③アサーティブな自己表現)について, より概念的・理論的な部分の説明。
15 分	自己紹介ゲーム あなたのことが知りたい: グループ全体で簡単な自己紹介を行い, 相手が引き出してくれる中, 自分のいいところ・相手のいいところを見つけ合う, というねらい。実際にアサーション・トレーニングに触れてみる。

<p><b>【コミュニケーションの 3 つのタイプの例】</b></p> <p>①ノン・アサーティブな自己表現: 友達同士で遊園地に行こうとしている息子に対し, 子どもだけで行ってほしくないと思っている母親。息子「みんな行くんだよ。今さら僕だけダメなんて言えないよ。僕だって, 友達だって休みの間中, ずっと楽しみにしてきたんだから」母親「そうよねえ, あなた一人行けないのはかわいそうね。困ったわね。どうしたらいいのかしら。……お父さんにも相談してみる？」</p> <p>②攻撃的(アグレッシブ)な自己表現: 電車の中で, 長い座席を 4 人で独占し, おしゃべりに夢中で立っているお年寄りに気づいていない子どもたちに対し, しばらく様子を見ていたおじさん。おじさん:「電車の中ではきちんと周りのことも考えなさい。席を譲るとか, せめて少し詰めて座れば, もう一人座るくらいのスペースは作れるだろう? そういう最低限の礼儀さえ教わってこなかったのだから, 君たちの行動次第で, 親や周りの大人たちのしつけまで問われてしまうんだよ」</p> <p>③アサーティブな自己表現: このところ何だか元気がない様子のクラスの子どもに対し, その様子が気になっている担任教師。教師「君の様子がいつもと違うように見えるんだけど, 何か具合が悪いか, 気になることでもあるのかい? 先生の授業もあんまり耳に入らない感じだし, 気が進まないのかも知れないけれど, よかったら話をしてくれないかなあ。先生としては, 何だか心配なんだ。もしかしたら何か力になれるかもしれないし」</p>
---

表 4 3 パターンのコミュニケーションのよさ・まずさ

<p>①ノン・アサーティブな自己表現</p> <p>よさ: 子どもの言い分を尊重している・最後まで話を聞いている・子どもの気持ちを受け止めている・頭ごなしでない</p> <p>まずさ: 親の態度が定まっていない・子どもの言いなりになっている・家のルールがしっかりしていない</p>
<p>②アグレッシブ(攻撃的)な自己表現</p> <p>よさ: 子どもに指導しようとしている・行動の善し悪しを具体的に言っている・最初に子どもの様子を見ている</p> <p>まずさ: 言い方がきつすぎる・一方的に言っている・もう少し前振りがあるといい・しゃべりすぎ・もともと「席を譲る」ことは難しいもので, 要求が高度である</p>
<p>③アサーティブな自己表現</p>



よさ:心配して話そうとしている

まずさ:子どもの様子を決めつけている・しゃべりすぎ・もう少し子どもが話せたいと思える気持ちをつくりたい・周囲の情報を聞いてかた話しかけたい・子どもが反応できていない

**授業実施における振り返りと反省** 3タイプのコミュニケーションの良さ・まずさを話し合う際に、③のアサーティブなコミュニケーションにおける良さが1つしか出なかったことが印象的であった。アサーティブに教師が子どもに色々話しかけているというシチュエーションは、子どもの反応がほとんど書かれていないこともあってか、「先生が一方的に話している」という否定的な側面が強く受け取られたようであった。

反省としては、それらの話し合いからアサーションの理論についての説明をうまくつなげられず、具体的な「アサーティブな様子」を説明できなかったことが挙げられる。特に短時間の研修の場合、伝えたいことを絞っておくことが必要であるが、それがうまくできなかったことは今後の課題である。

**2 結果と考察 実践3について** 質問紙調査:紹介授業で印象に残っている内容として、自己紹介とわかりやすい言葉での説明が挙げられていた。アサーションに関する授業をどの程度やってみたいか(1. ぜひ実践したい～5. 実践したくない)への回答は1が4人, 2が2人, 3が1人であり、その回答理由として「児童の問題解決の役に立つので(回答:1)」「自分を振り返る時間になったので、子どもたちにもそのような時間をもってほしいから(回答:1)」「もう少し、具体的に活用する方法、有効な場面などを教えてもらえたら、実践できると思います(回答:2)」などがあった。必要な援助は、①研修, ②SC など専門家の援助, ③授業内容の改善に分類された。授業全体の感想として、「よくわかりました。しかし、その還元の方法がわかりません」「時間が短すぎる。ゆとりをもっとっていいいに話を聞きたかった」というものがあった。以上のことから、あくまで教師にアサーションを紹介するという目的のみで紹介授業を行ったとしても、教師がアサーションを実施してみたいと思うことが示唆された。また、紹介授業と実践とのつながりの分からなさや、校内研修という限られた時間の中で研修を行うことの難しさが浮き彫りとなった。

### C 研究1のまとめ

研究1では、教師による心理教育的プログラム

の実践可能性について検討を加えることを目的とし、教師がアサーションの紹介授業をどのように体験するのか、またその体験が、教師自身が将来的に心理教育的授業の担い手となることを意識するか否かによってどう異なるのかについて研究を行った。

教師がアサーションの紹介授業をどのように体験するのかについて、教師は、今回の紹介授業をアサーションについて知るための良い機会であると認識し、アサーションを実践に生かしていきたいと感じていると同時に、今回の紹介授業だけでは到底アサーションに関する実践を行うことはできないと感じていることが明らかになった。また、教師・SCから、アサーションに対する信頼の弱さや教師の忙しさについて指摘を受け、そのような導入しにくさを持つ学校という風土の中にアサーションを導入していくのかという課題が浮き彫りになった。

教師自身が将来的に心理教育的授業の担い手となることを意識するかによって、教師の体験がどのように変わるのかについて、研究1-1と研究1-2の対比から検討する。教師が自身を心理教育的授業の担い手になるという認識を持つことによって、求める情報の質と量が多様になるということが明らかになった。研究1-1では、教師が自ら実践をするにあたって求める情報として、「理論を中心に扱った紹介授業と子どもに伝えるスキルが中心となるだろう現実の授業とのギャップを埋める情報」「現実の授業をするにあたって専門的知識がなくともできる実践の具体例に関する情報」「アサーションの適用範囲など実践にあたって注意を要する部分に関する情報」があることが明らかになったが、研究1-2からは教師がそのような多様な情報を求めているという結果は得られなかった。

以上のことから、研究1では、教師による心理教育的プログラムの実施のために、学校という風土を理解し、その理解の上に学校へのアサーションの導入を考えることの必要性、教師が自ら心理教育的プログラムを実践するにあたって必要と考える情報が明らかになった。

### 4 研究2 学校現場における問題意識とニーズの検討

## A 目的

前節より、心理教育的プログラムの導入にあたっては、学校現場における問題意識やニーズとのつながりが重要であることが明らかになった。そこで本研究では、学校現場におけるコミュニケーションに関する問題意識とニーズを検討することを目的とする。リサーチクエスチョンは以下の通りである。

- RQ1 子どものコミュニケーションについて、学校現場ではどのような問題意識を持っているのか。  
RQ2 心理教育的プログラムに対してどのようなニーズがあるのか。

公立の小学校・中学校を対象とし、研究 2-1 で教師の視点から、研究 2-2 で SC の視点から検討を行う。

## B 方法

**1 質的方法の採用** 研究対象者の主観的な体験や行為に対する意味づけに焦点を当てること、雑多なデータから帰納的に仮説を立ち上げることを目的とするには質的研究法が適している(能智, 2000)ため、質的研究法を採用した。具体的には、ある程度の構造化を行いつつ必要に応じて質問を足して発見的機能を求めることのできる半構造化面接を行い、得られたデータを逐語録化した。その逐語録化したデータを分析の対象とした。

なお、調査協力者と質問内容については以降の節に記述する。

**2 分析方法** 研究対象の人々の体験に即した形で、彼らが用いている概念やその諸特性を明らかにしていく方法(能智, 2002)であるグラウンデッド・セオリー・アプローチを援用した。具体的には、得られた逐語録を切片化し、コード名を付けた。各コードを比較する中で、データの内容を縮約して複数の単位にまとめ、より上位のカテゴリを生成した。

## C 研究 2-1 小中学校教師の視点から

**1 目的** 小中学校教師の視点から、子どものコミュニケーションに関する問題意識と、心理教育的働きかけに対するニーズを検討することを目的とする。

**2 方法 質問内容** RQ より、以下のように設定した。なお、語りの内容によってさらに質問を重ねたり、質問の順番を変えたりした。

- ・子どものコミュニケーションについて問題に感じ

ていること、その具体的なエピソード

- ・子どもとかかわる際に意識していること、実践
- ・(研究 1 の紹介授業体験者の場合) 紹介授業の感想
- ・紹介授業に興味を持ったり実践してみようと思うために必要なこと

**協力者** 調査協力者(以下、Info)は、①筆者の知人を通して、②研究 1 の紹介授業を実施した学校を通して、の 2 通りで依頼した。②は、研究 1 で使用した質問紙調査にてインタビュー調査の協力を呼びかけ、応じてくれた方を対象とした。協力者の一覧は表 5 の通りである。

表 5 調査協力者一覧

Info	勤務校	属性	備考
1	中学校	男性, 30 代	特別支援学級
2	中学校	女性, 40 代	養護教諭
3	小学校	男性, 20 代	6 年担任
4	小学校	男性, 40 代	6 年担任
5	小学校	女性, 20 代	4 年担任

\* Info.1,2 は研究 1-1 でインタビューの A 先生, B 先生である。

\* Info.4,5 は研究 1-2 を実施した b 校に勤務している。

インタビュー場所は Info の希望に合わせ、勤務先あるいは喫茶店で行った。インタビュー実施時期は 2011 年 8 月～2012 年 1 月であり、時間は 40 分～1 時間半であった。

面接は調査協力者(インフォーマント)に応じて作成したインタビューガイドに基づき筆者らが行った。面接の過程は全て IC レコーダーにより録音し、逐語録を作成した。面接手順はインタビューの目的について説明した後、インフォーマントの権利や記録の扱いなどについて説明し、面接承諾書にサインをしてもらうという手続きをとった。

**3 結果と考察** 得られた結果を表 6, 7 に示す。ここでは、上位カテゴリを【 】にて、カテゴリを〈 〉にて記す。

**コミュニケーションに関する問題意識** 教師は【自分を表現できない】子どもに対して強い問題意識を持っていることが明らかになった。その中身としては、〈自分の意志が見えない〉という気持ちの問題、〈表現するスキルがない〉というスキルの問題、〈自己肯定感がない〉ため自己表現をしたいと思えないという意欲の問題を感じていた。

表現ができないゆえに〈関係がうまくつくれな

い)という問題が派生することがある。また、家庭環境や時間のなさなど(環境による難しさがある)ことも、コミュニケーションのうまくいかない原因として考えられていた。これらは【コミュニケーションの難しさに関係する問題】としてまとめられた。

ではいいコミュニケーションが出来るためには何が必要なのか。(互いを大切にする雰囲気がある)(相手に興味を持つ)ことが【コミュニケーションに必要とされること】として挙げられた。教師は日々のかかわりの中で、このような土台を意識的につくろうとしていることが示唆された。具体的には、(話し合い活動を大切にする)(自分で選択させる場面を意識的につくる)などである。これは、自己表現は自然にできるようになるものではなく、(訓練が必要だと思う)という意識によるものであった。また、そのような取り組みは(教師の信念を持って行うことが必要)であり、単発でなく継続的に行うことが重要だと考えられていることが明らかになった。このように、コミュニケーションに対する問題意識に対して、【教師の側から働きかける】ことが当然のこととして考えられていた。

心理教育的プログラムへのニーズ 関心が高いた

めインタビューに応じたということもあり、心理教育的プログラムへのニーズ・関心は総じて高かった。【新たな方法に興味を持つ】理由として(教師側のスキルとして新しいものを求める)ことが挙げられ、子どもとかかわる上で自分の持ち札を増やしたいという意識があることが示された。そのような先生は、(身につけるには自分で学ぶ必要がある)と主体的積極的に新しい方法を身につけたいと考えていた。また、それほど積極的に興味を持たない先生でも、(日々の実践とのつながりが見えると興味を持つ)ようになるのではないかと想像されていた。

一方で、心理教育的プログラムを実際に行うにあたっては、(時間的な制約がある)といった物理的な制約、(教師に余裕がない)(共通理解を得ることが難しい)といった教師側の難しさがあり、実際には【導入に難しさを感じる】と語られていた。(年度にまたがる継続的な取り組みが難しい)など、実態に合わせどのように発展させていくかへの難しさもあるようであった。このような難しさは、学校現場の忙しさ・余裕のなさに大きく由来していると考えられた。

表 6 コミュニケーションに関する問題意識

上位カテゴリ	カテゴリ	コード例	発言例
自分を表現できない	自分の意志が見えない	自分で何とかしようとする力が弱いと感じる*	困ったら困ったで、自分の中でためてしまっ て、それをやっぱり、出せずに、自分 の中で抱えてしまうところが当然ある ので、そういう…そうですね、自己表現とい うんですかね、まあ、発言とかに関する自 己の表現の力っていうのを、伸ばさせてあ げたい(Info.1)
		人に判断してもらうことに慣れている	
	表現するスキルがない	選択肢を与えても自分で決められない*	保健室は3択よって、いつも誰にでも言うん ですけど、まあ、ひとつは、教室に戻って、 授業を受けながら様子を見る。ふたつめは ここで少し休んで、どうしたらいいか考え る。みつめは、もう無理だ、早退したい。 あなたなら今どれかなあ、っていう風に聞い ても、やっぱり未だに、「痛い」って。そこま で聞いても、「痛い」っていうお子さんがけっ こう、います (Info.2)
		自分の健康状態を伝えられない	
自己肯定感がない	自分を表現しようと思えない*	どうせおれなんかっていう自己否定しちゃっ て、自分のコミュニケーションを自分で表現 しないんですよ(Info.4)	
コミュニケーションの難しさに関する問題	関係がうまくつ くれない	自分を表現できないと関係をうまくつ くれない*	結局自己肯定感が低い子たちは自分を表 現できないから人間関係・友達関係がうまく できない(Info.4)
		いじける・暴力などで表現する	
		自分を認めてもらえないと相手も認められ ない	こういふこと言ったら子供はこんな風に思 うんだろうなっていうその、ひとりひとりの子 供が違うじゃないですか、(中略)そうい うの…がすごくコミュニケーションを取る時 には気を遣うし、すごく難しいかな(Info.5)
	環境による難しさ がある	同じ話をしても受け取り方が違う*	そのテレビを見ながら楽しくごはんをするっ ていうのがあるじゃないですか。だからそう するとコミュニケーションとらなくても済んで いくんだな、時間はって(Info.4)
		家で話す時間が少ない	
		学校外でみんなが集まる時間がない	
環境による難しさ がある	コミュニケーションをしようとする文化がない*	家庭ってやっぱりすごく子どもに影響を及 ぼしているんだけれども、直接的に働きか けがなかなかかなわないケースもあり、もし くは、そんなに劇的に親御さんが変わられ ることもないので、少ないので、また、親御 さん単位、家庭単位の課題にどう取り組ん でいくのかっていうのは、ひとつ、難しい (Info.2)	
	家庭内の基盤がないと難しい*		

紙幅の都合上、コード例の一部のみ発言例を掲載する。発言を載せたコード例は\*で示す

表 6 コミュニケーションに関する問題意識(続き)

上位カテゴリ	カテゴリ	コード例	発言例
コミュニケーションに必要とされること	互いを大切にす る雰囲気がある	バカにされない*	大切なのがやっぱりなんで発言したくないのってインタビューとった時も、やっぱり笑われるとか、間違えるとかがあるから、そういう負の要素があるからそういうのをとってあげたいとは思ってるんですけど(Info.4)
		安心感がある	
		自分らしさを認められる	
		自分のペースを大切にもらえる	
	相手に興味を持つ	相手に興味がないとコミュニケーションは難しい*	コミュニケーションっていうのは例えば自分が相手に興味を示さないと発信しないし…とは思いましたね(Info.4)
教師の側から働きかける	話し合い活動を大切にす る	話し合いの時間を意識的につくる	ねらいとしては、ゴールは全員ができることだから、1人が出来ても全く褒められないんです。班とかが出来れば褒められる。っていう評価のレベルが違うことを取り入れることで、ま、自然と交流しなければならないというシステムを作り(Info.3)
		1人の能力でなくグループとしての能力を重視する*	
	自分で選択させる場面を意識的につくる	子どもの選択を大事にする	どれにもやっぱり、メリット・デメリットがあって、その、メリットを選ぶのもあなただし、その結果のデメリットをこうむるのもあなただ、っていうことをわりと、理解してもらって、自分で決めていこう、っていうお手伝いをしていきたいので、自分でこう、判断する力を付けさせてあげたいなと(Info.2)
		メリットデメリットを説明し自分で選択させる*	
	訓練が必要だと思 う	自分を表現するには訓練が必要だと思う*	自分の状態を言葉で表現をする、これが訓練しないと、なかなかできなかつたり(Info.2)
	教師の信念を持って行くことが必要だと思 う	教師が身をもって示す	週1回しか来ない先生が単発で授業やって、で担任がその必要性をほんとに理解してなかったら絶対それって、意味のあることに行かないですよ(Info.3)
(小学校の場合)毎日接する担任が行うことに意味があると思う*			

紙幅の都合上、コード例の一部のみ発言例を掲載する。発言を載せたコード例は\*で示す

表 7 心理教育的プログラムに関するニーズ

上位カテゴリ	カテゴリ	コード例	発言例
新たな方法 (アサーション)に興味を持つ	教師側のスキルとして新しいものを求める	教師として新しいスキルを身につけたい*	僕の中で持ってるアイテムとして、多少なりともちょっとしか大学でかじってない心理学とさっきのコーチングの部分しかないんで、3つ目のアイテムとして、アサーションを子どもたちに違う見方として3番目の見方としてとって関わっていただけたいなと思ってるんですけど (Info.4)
		教師としての自分にはない視点は取り入れたと思う	
	身につけるには自分で学ぶ必要がある	授業の中でどう生かすかは教師が考える必要がある	それはやっぱり、一度こう、身につけると、うん、やっぱり工夫はできると思うんですよね (Info.1)
		見につくと色々工夫ができる*	
	日々の実践とのつながりが見えると興味を持つ	自分なりにイメージできるといい	こういうトレーニングをすればそういう素晴らしいところがあるんだ、っていうのが見えてくれば、当然、子どもとかかわってる方たちから、最終的に子どもに還元されるのであれば、多分みんなこう、やっていくんじゃないかなとは思うので (Info.1)
		毎日の実践との結びつきをイメージしたい	
	子どもにプラスになることが見えるといい*		
導入に難しさを感じる	時間的な制約がある	授業時間の確保が難しい*	すごく学校が忙しくなっていて、で、授業時間の確保が、まず強く言われています。で、なので、あの……授業をつぶして、こういう指導を、ということが、すごく困難になっている (Info.2)
		繰り返しが必要な実践は提案しにくい	
	教師に余裕がない	とにかく忙しい	担任だったり授業だったり、日常にかかわるわけだから (中略) 小出しに伝えていけることがいちばんいいと思うんですけど、アサーション……そのためには、担任たちのスキルアップが必要で、彼らにちょっとこう新しいものをとりにこんで挑戦していく、なかなか余裕がなく (Info.2)
		新しいものを受け入れる余裕がない	
	共通理解を得ることが難しい	新しいことを否定的に受け取る先生もいる*	私なんかは比較的新しいことでも、やってみて……あの……結果はどうであれやってみて、……うん……っていうところはある部類の方だと思っんです。こういう新しいことがあるからっていう (中略) ただまあ、ね、そうやって思ってらっしゃらない方もたくさん……いる……ので、今さら、っていう人も、……いないっていうわけではないのは事実ですよ (Info.1)
		教員の共通理解を得ることが難しいこともある	
	年度にまたがる継続的な取り組みが難しい	その時々の子どもの実態に合わせる必要がある	だから自分たちがこうしたいなあと思ってるのが、年度が替わると急にぽこっと変わってしまうっていう可能性もあるので、極端にこう、集団として、課題の多いお子さんたちが入る学年っていうのもあるので (Info.1)

紙幅の都合上、コード例の一部のみ発言例を掲載する。発言を載せたコード例は\*で示す

#### D 研究 2-2 SC の視点から

1 目的 本研究ではSCの視点から、子どものコミュニケーションに関する問題意識と、心理教育的

プログラムに対するニーズを検討することを目的とする。なお、SCは心理教育的な働きかけを行う立場にあると考えられたため、心理教育的な関わりを

導入しようとする場面、教師への研修とその難しさについても検討を行う。

**2 方法 質問内容 RQ** より、以下のように設定した。なお、語りの内容によってさらに質問を重ねたり、質問の順番を変えたりした。

- ・子どものコミュニケーションについて問題に感じていること、その具体的なエピソード
- ・子どもとかかわる際に意識していること、実践
- ・教師への研修を行う際に気を付けている点や難しさ

**協力者 Info** は、公立の小学校・中学校両方に勤務経験がある SC を対象とし、①筆者の知人を通して、②研究 1 の紹介授業を実施した学校を通して、の 2 通りで依頼した。協力者の一覧は表 8 の通りである。

表 8 調査協力者一覧

Info	属性	SC としての勤務年数
6	男性, 20 代	1 年
7	男性, 30 代	2 年
8	男性, 30 代	3 年

\*なお、Info.6 は研究 1 の C 先生である。インタビュー場所は Info の希望に合わせ、勤務先あるいは筆者らの所属機関で行った。インタビュー実施時期は 2011 年 9 月～2012 年 1 月であり、時間は 1 時間～1 時間 40 分であった。

面接は調査協力者（インフォーマント）に応じて作成したインタビューガイドに基づき筆者らが行った。面接の過程は全て IC レコーダーにより録音し、逐語録を作成した。面接手順はインタビューの目的について説明した後、インフォーマントの権利や記録の扱いなどについて説明し、面接承諾書にサインをしてもらうという手続きをとった。

Info.6 は A 区の紹介授業を実施した小・中学校に勤務している。また、Info.7 は教師への校内研修でアサーション・トレーニングを紹介した経験があった。

**3 結果と考察** 得られた結果を表 9, 10 に示す。ここでは、上位カテゴリを【 】にて、カテゴリを〈 〉にて記す。

**コミュニケーションに関する問題意識** SC は、子どものコミュニケーションに関して【学校現場で顕在化しやすい問題】があるという風にとらえていた。集団生活が基本、言葉での表現が求められるなど〈学校で求められる規範がある〉ため、言葉での表

現や集団が苦手など、〈なじめない子は問題となりやすい〉ことが明らかになった。また、どの相手に対しても同じようなやりとりしかできなかつたり、全体を見通したコミュニケーションができなかつたりなど、〈特定のコミュニケーションパターンが目立つ〉子どもへの問題意識も強いことが明らかになった。これは、個々の子どもの発達段階をアセスメントしながら関わろうとする SC の立場ゆえ、より強く意識されると考えられた。また、先生がいない場所など〈自由時間でトラブルが起こる〉ことが多く、そこで子どものコミュニケーションの難しさを目の当たりにしていることが示された。これらの問題に対し、教師と違う視点から〈SC の立場で対応する〉ことが強く意識されていた。具体的には個別で話す、子どもの特徴に合わせてコミュニケーションの工夫を工夫する、子どもの意向を尊重する（「変わらなくてもいい」と言うなら無理に変化させようとしない等）が挙げられた。

**心理教育的プログラムへのニーズ** 教師側から SC へのニーズとしては、教師対象の〈研修の依頼〉と、教師が気になっている子への〈個別のかかわり〉が挙げられた。コミュニケーションのやり方を具体的に教えて練習してほしい、というような〈個別のかかわり〉というニーズは相対的に少なく、あったとしても家庭からの理解が得られず実現しないなど、現実的になりにくいことが示唆された。一方、校内での〈研修の依頼〉は全ての Info が経験しており、ニーズが高いと考えられた。

校内研修を実施するにあたっては、先生に子どもの見本となってもらいたいなど〈先生に期待する〉気持ちをベースに計画を行っていた。具体的にアサーションに関する研修を行った経験のある Info.6, 7 からは、自分のコミュニケーションについて日頃から考えている教師ほど、アサーションに興味をもったり日頃の実践に結びつけて考えたりしていること、〈先生側の意識が重要になる〉ことが示唆された。SC は教師側の意識、主体性が重要だと考えており、そこを【頑張ってもらいたいと思う】と期待していた。

一方、研修を行う際には【先生方に配慮する】ことが必要不可欠であると考えられていた。具体的には〈発信方法を工夫することや、ハウツーに偏らない〈考え方を伝える〉ことが意識されていた。また、研修は教師の傷つき体験や、人間関係の悪化につながりうるとの視点から〈研修によるマイナスをできるだけ減らす〉ことも強く意識して研修を行っていることが明らかとなった。

表 9 コミュニケーションに関する問題意識

上位カテゴリ	カテゴリ	コード例	発言例
学校現場で顕在化しやすい問題	学校で求められる規範がある	集団生活が求められる	やっぱり学校の中って授業も時間が決まっていますし、やることも決まってるって中での生活だと思うので、やっぱりそこから、あのその流れに沿えないお子さんっていうのはやっぱり目立っちゃうのかなって思いますね(Info.7)
		言葉での表現が求められる	
	学校になじめない子は問題になりやすい	学校の流れに沿えない子がいる*	やっぱり目立っちゃうのかなって思いますね(Info.7)
		言葉で表現できない子はよくも悪くも目立つ	
		集団に入れずにいる不登校の子は多い	
	特定のコミュニケーションパターンが目立つ	友達や先生と話せない	一場面のことを切り取っただけで勘違いして、喧嘩になっちゃったとか、言い合いになっちゃったというの多いですし(Info.6)
		全体を見たコミュニケーションが出来ない*	
		状況に応じた使い分けが出来ない	
		コミュニケーションの場を避ける	
	自由時間でトラブルが起こる	問題意識がない子は難しい	固いつて言うかあの…コミュニケーションしてる時の引き出しが少なかったり、キャラクターが固定しきっちゃってるって言う方がどっちかって言うとう気になる(Info.8)
先生のいないところでトラブルが起こる		子どもたちにとって自由な時間の中での、その子どもたち同士のトラブルというか(中略)もめ事とかって言うのはよく耳にするし、実際に見ることも多いなって(Info.7)	
自由な時間でのトラブルは多い*			
SCの立場で対応する	先生と違う立場でかかわる	子どもの教育を自分が担当者にならないようにするって言うのは…みたいな感じである限り自分ではやらないですかね(Info.8)	

紙幅の都合上、コード例の一部のみ発言例を掲載する。発言を載せたコード例は\*で示す

表 10 心理教育的プログラムに関するニーズ

上位カテゴリ	カテゴリ	コード例	発言例
先生からのニーズ	研修の依頼	教師対象の校内研修を依頼される	
	個別のかかわり	個別の心理教育的関わりを依頼される	
先生に頑張ってもらいたいと思う	先生に期待する	先生側のレポートを増やしてほしい	意見の伝え方とか、自分の思いの伝え方みたいなものっていうのはやっぱり先生が見本になってくれると(Info.7)
		先生に見本になってもらいたい	
	先生側の意識が重要になる	うまく行かない原因を子ども側に求める先生もいる 自己表現に意識があるかないかで大きく違う*	自己表現に意識がある人だと、やっぱり自分を振り返ったりだとか、気付くことっていうのはすごく力があると思うんですけど、やっぱりそういうのがない、意識が薄いつてなると入っていかないんだらうなって(Info.7)
先生方に配慮する	発信方法を工夫する	伝えたいことを絞る	どこにその目標を設定して、研修を組むかってところの難しさって言うんですかね(中略)その場にいる誰でもわかるというか、やっぱりそういうところが(Info.7)
		目標設定を行う*	
		受け取る側に配慮した設定が必要になる	
	考え方を伝える	先生のモチベーションをアセスメントする	勉強してやると、あの先生らしくなくて、なんか台本読むみたいに指導する先生がときどきいて(中略)いやーちょっとどうかなーみたいな(Info.8)
		考え方の広がりをつくるきっかけにしたい	
	研修によるマイナスをできるだけ減らす	ハウツーを教えるとそのままやる先生もいる*	誰がどう依頼してきたかによって、あの一校内の職員の人間関係に、結構影響するパターンが合ったりするので、そういうときにどういうふうにするかっていう…ところですかね(Info.8)
敵対関係にならないように気を付ける			
研修の依頼先が誰か気を配る*			
	先生たちが傷つかない内容にする		

紙幅の都合上、コード例の一部のみ発言例を掲載する。発言を載せたコード例は\*で示す



## E 研究2のまとめ

### 1 コミュニケーションに関する問題意識

子どもたちのコミュニケーションについて、教師側からは【自分を表現できない】ことが強く意識され、コミュニケーションを円滑にするために教師側の働きかけが重要であると考えられていた。一方、SC側は学校という場面での制約から【顕在化しやすい問題がある】という風にとらえており、学校場面では異質な存在である〈SCの立場で対応〉を行っていた。SCの立場としては、「教える」というよりそれぞれの子どもの特徴、ペースに合わせた関わりが意識されていた。これらの違いは、集団を対象として働きかけることが多い教師と、個別への対応も柔軟にできるSCという立場の違いに由来すると考えられた。

このように、問題と感じる場面は教師とSCで少し異なるが、双方とも、コミュニケーションについて問題意識を持っていることが明らかとなった。

### 2 心理教育的プログラムへのニーズ

研究2-1では、「役立ちそうな考えは積極的に取り入れたい」との語りの方で、教師側の〈共通理解を得ることが難しい〉など、新しいものを否定的に受け取る教師もいることが明らかになった。SCの視点からは、興味を持たない教師への配慮を強く意識していることが語られていた。

心理教育的なプログラムなど、新しいものを学校現場に導入するにあたっては、興味を持って歓迎してくれる声がある一方で、否定的な意見も一定数見られることが示唆された。

教師全体を対象とした研修の場合、否定的な意見を持ちうる教師に対して配慮を行うこと、敵対関係をつくらないことが重要になるだろう。一方で、興味を持ってくれる教師に積極的に働きかけることも重要だと考えられた。具体的には、職員室などに紹介のプリントを置いておいて自由に持って行ってもらい、貸出できる書籍を用意する、などである。

最終的に「いかに子どもに役立つか」をわかってもらうことが、心理教育的プログラムが受け入れられるために必要であると考えられた。

### 3 教師とSCの協働に向けて

教師側は「教師として新しいスキルを身につけたい」という意識があると、新しい方法を積極的に求めることが示唆された。また、SCとしても【先生

に頑張ってもらいたいと思う】意識をベースに研修を行っていることから、教師の側に、子どものコミュニケーションは「教師から働きかけるもの」という意識があるかないかによって、教師とSCの協働のしやすさが規定されると思われる。教師側にそのような意識があると、SCからの提案は積極的に受け入れられやすい。そのような意識がない場合、働きかけに工夫が必要だと考えられる。

## 5 総合考察

### A 学校現場にアサーションを取り入れる可能性

研究1では、教師による心理教育的プログラムの実践可能性について検討を加えることを目的として、アサーションの紹介授業を教師に対して行い、得られたフィードバックを分析した。その結果、研究1では、学校という風土を理解し、その理解の上に学校へのアサーションの導入を考えることの必要性、教師が自ら心理教育的プログラムを実践するにあたって必要と考える情報が明らかになった。

以上の結果を受けて、学校現場にアサーションを導入する可能性を考えてみる。教師の側にアサーションを受け入れようとする姿勢はあるが、教師間でモチベーションには差がある可能性が指摘されており、また学校側のアサーションの効果に対する信頼の弱さや教師側の忙しさなど、学校という風土に根差した課題もあるため、学校現場にアサーションを円滑に導入し、教師が自らアサーションに関する心理教育的授業を行うことは、現状において難しいことであると言える。

### B 教師とSCの協働関係

学校現場に心理教育的プログラムを紹介するにあたっては、教師と心理職(SC)との協働関係が重要になる。研究1,2を通して明らかになった協働関係において必要なことや、協働が阻害される要因について考察する。

まず、学校現場における時間の制約がある。授業時間を確保するため子どもに実践するための時間がとれない、年間計画でもスケジュールが詰まっており、研修等の時間確保も難しいというのが現場の実感として語られていた。そのような中で、教師にかかる負担も大きくなっている。日々の指導、研修、事務作業に追われ、新しい実践に取り組もうという心の余裕が持てない教師は少なくないだろう

う。それが新しい実践への批判的な意識につながり、研修を行う側(SC や心理職など)との関係が悪くなる可能性が考えられた。

次に、教師側のニーズと SC 側が提供しようとするものが乖離しうる可能性が考えられる。研究 1 の質問紙調査、研究 2-1 のインタビュー調査において、教師側は具体的な実践例についての情報を強く求めていることが明らかとなった。「具体的な実践例、メリットデメリット両方の提示があって初めて「実際自分がやるとしたらどうか」というイメージがわく」(研究 2-1, Info.4)という意見もあり、実践例の提示は必要不可欠だと言える。

一方で、SC の側からは「ハウツーを教えるとそのまま実践にうつす先生がいる」(研究 2-2, Info.8)ことへの懸念が語られており、ハウツーよりも理念や考え方を重視していることが明らかとなった。研修の目的や学校風土によって SC の動き方は異なるため、一概には言えないが、教師のニーズと SC の供給は乖離しうる可能性があるといえよう。

新しい実践を導入する場合、理論と具体的な実践方法をどのように組み合わせ、提示していくかは重要な課題である。「このままやればいい」というようなプログラムを提示すると、受け取る側は簡単であるが、実践の真のねらいや理念が理解されないままになる可能性がある。単発で取り入れ、その後のフォローがなく終わってしまうことは子どもに悪影響にしかならない可能性も指摘されており(Info.3 は「子どもの意識の中では、結局あれだけだったんだという、裏の意味では重要でないことをやらされたという意識があって、守らなくなると思うんです。で教師がこれ大切だぞって言って教師自身が守らないと、ほんとに大切なことを言ったときにも守らなくなりますよね」と語っている)、日常的、継続的な取り組みが必要とされる。

具体的には、短時間の研修の場合には「興味を持ってもらう」ことを目的とし、紹介に徹することが考えられる。そして興味を持った人がより深く学びやすくする工夫(プリントを配布する、貸出できる書籍を置く)をしながら、徐々に新しい考え方を広めていくという地道な活動が必要と考えられる。もう一方で、教師が感じている問題意識とつなげて、最終的に子どもとの実践に役立つものであることを伝えていくことが必要であろう。

### C 本研究の意義

本研究は、2 つの研究を通して、学校現場に心理教育的プログラムを導入の可能性について検

討を行った。

研究 1 では、小中学校教師にアサーション・トレーニングについての紹介授業を実施するという実践から、教師の体験と感想について検討した。研究 1-1 では、教師が担い手となることを想定しての紹介授業を、1-2 では具体的なプログラムの導入を想定しない SC からの紹介授業を行った。紹介授業への反応は好意的なものが多かったが、教師の実践を目指す場合、具体的な実践例や先行研究の提示が必要とされることが明らかになった。また、アサーションの留意点への質問も多く、いい面だけでなく、悪い面を含めた全体像を把握したいという教師のニーズが示唆された。そこから、心理教育的プログラム導入にあたっての課題と今後の方向性を見出すことができた。

研究 2 では、教師と SC 双方の視点からのインタビューを行うことで、学校現場の問題意識と、心理教育が学校で受け入れられるために必要なことについて検討した。教師、SC ともに問題意識は感じており、それぞれの立場からの対応を行っていた。新しいスキルを積極的に求める教師がいる一方で、多忙で余裕がなかったり、学校全体での意思統一が難しかったりという課題が明らかになった。否定的な意見を持つ教師と対立構造にならない等マイナス面をできるだけ小さくしていくこと、興味を持った教師への働きかけを積極的にしていく等のプラス面を増やしていくこと、両面からの働きかけが重要であることが見出された。

このように、学校現場での問題意識と心理教育へのニーズをいかにつなげるのか、その可能性と課題について明らかにしたことが本研究の意義である。

### D 今後の展望

そこで、研究 1, 2 から得られた知見を基に、学校現場にアサーションを導入するために必要な点、教師と SC の円滑な協働関係を目指すために必要な点を指摘し、今後の展望とする。

1 点目は、学校風土に対する理解をより深めていくということである。例えば研究 1 では、学校側のアサーションの効果に対する信頼の弱さと教師側の忙しさがアサーション・トレーニングを実践する際の課題となっていることが明らかになった。教師は具体的な実践の効果や、いい面悪い面を含めた全体像を把握できて初めて、実践を具体的に考えられるようになる。このことから、先行研究における効果や学校現場における成功事例や留意点

をわかりやすく提示していくことが必要とされる。これらの研究は十分にあるとは言えず、アクション・リサーチ的な研究の蓄積も望まれる。

またアサーションの紹介やアサーション・トレーニングを教師がより分かりやすく簡易な形に改良していくこと、学校における目的意識とねらいをはっきりさせることが必要と考えられる。研究 2 から、教師の問題意識として【自分を表現できない】子どもが挙げられたが、それに関連して、自己表現の仕方、他者の自己表現を尊重するやり方としてアサーション・トレーニングを取り入れることなどがあるだろう。教科とのつながりをつくっていくこと、現在盛んに取り組まれている話し合い活動の中にアサーション的な考えを組み込んでいくことも必要とされるだろう。

2 点目は、教師全体との関わりに加えて、アサーション導入にモチベーションの高い教師・SC との連携をより強めていくことである。研究 1 で教師間でのモチベーションの差が指摘されているように、教師全員に対してアサーション導入への十分な関わりを求めることは難しい。また、教師全員に対する研修という形のみでは、研修の回数も少なくならざるを得ず、心理職が伝えたいことを伝えきれない可能性がある。さらに、今後は心理教育的プログラムの具体的な内容を考えていく必要も出てくるため、心理職と学校・教師・SC とのより緊密な関わり合いが重要となってくる。そのため、モチベーションの高い教師・SC と連携を深めることにより、学校の中でアサーション導入に率先して動いてもらうこと、より質の高い心理教育的プログラム作成のために密に協力してもらうことが期待できる。

研修としては校内のものにこだわらず、教職課程や校外の研修機会を利用することも考えられる。教職課程で心理教育について触れることで関心は広がるだろう。また都や県の研修課程の中にアサーション・トレーニングのコースを準備することで、興味を持った教師がより深く学べるようにするという工夫も必要だろう。

3 点目は、教師全体に対して、段階的・継続的な働きかけをしていくということである。最終的に教師が子どもへとアサーションを伝えることを考えるならば、モチベーションが高い一部の教師・SC のみと連携を強めるだけでなく、モチベーションの低い教師に対してモチベーションを高める工夫を行い、学校全体でアサーションを使ってみようという意識を持ってもらうことが重要となる。具体的な工夫として、短時間の研修の場合には「興味を持っ

てもらおう」ことを目的とし、紹介に徹することが考えられる。そして興味を持った人がより深く学びやすくする工夫(プリントを配布する、貸出できる書籍を置く)をしながら、徐々に新しい考え方を広めていくという地道な活動が考えられる。加えて、教師が感じている問題意識とつなげて、最終的にアサーションが子どもへの実践に役立つものであることを伝えていくことが必要であろう。

(指導教員: 中釜洋子教授)

## 引用文献

- 平木典子 2009 改訂版アサーション・トレーニング—さわやかなく自己表現)のために— 金子書房  
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 三重大学教育学部研究紀要 第 55 巻 教育科学 pp.75-90.  
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 第 47 巻 pp.348-361.  
伊藤亜矢子(編著) 2009 [改訂版]学校臨床心理学—学校という場を生かした支援 北樹出版  
坂口健太 2007 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 東京大学大学院教育学研究科紀要 第 47 巻 pp.241-250.  
川喜多二郎 1967 発想法 中央公論社  
倉掛正弘・山崎勝之 2006 小学校クラス集団を対象とするうつ病予防教育プログラムにおける教育効果の検討 教育心理学研究 第 54 巻 pp.384-394.  
中村豊 2009 学校に「心理教育」を導入する際の留意点 児童心理 pp.35-41.  
能智正博 2000 質的(定性的)研究法 下山晴彦(編)臨床心理学研究の技法 福村出版 pp.56-65.  
鴛渕るわ・堤亜美・藤岡勲・津田容子 2011 予防的心理教育授業の実施可能性の検討 「学校における新たなカリキュラムの作成」研究プロジェクト 平成 22 年度報告書 pp.105-134.  
埼玉県立総合教育センター 指導相談担当 2010 よりよい人間関係をはぐくむ「アサーション・トレーニング」指導プログラムの開発に関する調査研究<中間報告> 平成 21 年度総合教育センタ

一研究報告書第 333 号.

佐藤寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 2009 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性  
教育心理学研究 第 57 巻 pp.111-123.

園田雅代・中釜洋子(著)日精研心理臨床センター(編著) 2000 子どものためのアサーション(自己表現)グループワーク-自分も相手も大切に  
する学級づくり 金子書房

園田雅代・沢崎俊之・中釜洋子(編著) 2002 教師のためのアサーション 金子書房