

学校の授業におけるスクールカウンセラーが行う心理教育の今日的課題

著者	石倉 篤, 中田 行重
雑誌名	関西大学心理臨床センター紀要
巻	7
ページ	57-66
発行年	2016-03-15
URL	http://hdl.handle.net/10112/9969

学校の授業におけるスクールカウンセラーが行う心理教育の今日的課題

関西大学大学院心理学研究科博士課程後期課程 石倉 篤
関西大学臨床心理専門職大学院 中田 行重

要約

本稿は、スクールカウンセラー（以下 SC と略す）が授業で行う心理教育の今日的な課題を検討することを目的とする。その為に、このテーマに関して述べられた、日本心理臨床学会大会発表論文集 3 か年分の論文を要約した。中でも、自殺予防教育は、時間設定の問題があったり、教員と SC 自身も不安を抱えていたり、死生観に関わることで教育して予防できるのかという疑問があったりする等難しい実践である。また教員が担ってきた教えるという行為を SC が担うこともある。その為、教えることを「教育学」の視点から問い直す必要があると考えられた。そこで、教育学に含まれる教育方法学の知見を用いて、「授業」という概念から見直した。先行研究では、教員が行う授業の様式には、児童生徒が知識を理解し技能を習得する「模倣の様式」と、児童生徒の性格や人格等が質的に変容する「変容の様式」とに分類されている。本稿では、SC が行う実践においても、スキルを教える模倣の様式と、変容の様式があるが、変容の様式に分類される教え方には、教育方法学であまり考慮されていない感情を抱え込み、その感情を受容する点があると指摘した。そして、教員が行う様式を理解するとともに、教員があまり行わない、SC 独自の感情を取り扱う様式を自覚した上で、教員と情報を共有し、対処を工夫し、支えあうことを提起した。

キーワード：心理教育、スクールカウンセラー、自殺予防教育、教育方法学、Philip W. Jackson

I. はじめに

近年、スクールカウンセラー（以下 SC と略す）には、面接やプレイセラピーをするだけでなく、教員と連携して授業で心理教育（psycho-education）等を実施することが求められている（シャルマら、2015；荒木ら、2015 等）。心理教育の定義は様々なものがある。心理教育は精神疾患等病理的な側面に対する心理教育的家族療法として紹介された経緯があり、病気や問題について、何かを伝えるということをめぐる技法と捉える定義の仕方がある（上原、2007）。同じ病理的側面へのアプローチとして、伊藤

（1997）は、心理教育を、疾患を抱える患者の家族支援の方法として、情報共有の場、対処を工夫する場、支えあう相互作用の場と捉えている。支援者から被支援者に伝えること以外に、ともに対処を考えて支えあうという行為が加わっており、上原（2007）より伊藤（1997）の方が広い行為を捉えていると言えよう。

一方で、学校教育の領域としては、岡林（1997）は、心理教育を、児童生徒のいろいろな心の問題に対処するもので、“心理的スキル（傾聴スキル、自己主張スキル、攻撃性対処スキル等の対人関係スキル）を教授することに焦点を当てた教育のフレームからの広い意味でのカ

ウンセリングのアプローチである”(岡林, 1997, p41)と述べている。また、心理教育のプログラムの理論的および実践的な概念は治療教育、予防、発達から成り立っていると岡林は述べている。この岡林の捉え方に対して、石隈(1999)は、岡林が定義する心理教育と区別し、「心理教育的なサービス」として、①心理教育は、心理的なスキルに焦点をあてるが、心理教育的なサービスは子どもの教育ニーズ全般をカバーする。②心理教育は児童生徒だけに対象を限らないが、心理教育的なサービスは学校教育を通して行われると述べている。ここに述べられているように、石隈の捉える心理教育的なサービスは、学校教育を受ける児童生徒に対して行われる、教育ニーズに応える学校心理学全般を指す幅広いサービスと思われる。また、学校教育での心理教育については、小川(2015)が、心理教育を、主に学校で行われるところや対人関係のあり方についての教育の総称という意味で用いている。この小川の定義は石隈(1999)の教育ニーズという幅広いものでなく、ところや対人関係のあり方に関する教育ニーズに応えるものである。さらに中根(2012)は、「心理教育プログラム」を、社会的スキルトレーニングや構成的グループ・エンカウンター等も含めた、学級の児童生徒を対象とし、思考・行動・感情の教育を通して、児童生徒の発達課題の達成や解決を促す活動とすると述べている。この中根の定義は、こころの教育に留まらず思考や行動も対象としており、教育的側面が強い。

ここまで見てきたように、心理教育は様々な内容と方法を含むものであるが、本稿では伊藤(1997)と中根(2012)と小川(2015)の定義を考慮して、「SCが携わる心理教育」を、「学校教育という場において、こころや対人関係のあり方に関するニーズに応えるため、情報を共有し、対処を工夫し、支えあうことを通して発達課題の達成や解決を促す営み」と捉える。この定義では、児童生徒と個人面接やプレイセラピーをすることや、教員に対するコンサルティ

ング等も含まれるだろうが、中でも本稿は、SCが教員等と実施する心理教育の授業に絞って検討することを目的とする。それは、被災地における心理教育の授業に代表されるように、実践が必要になっているにも関わらず、実践とその実践の研究の報告が十分ではなく(佐々木, 2015等)、検討の余地があるためである。

本稿は、学校の授業で行われている心理教育において、最新の課題が何かを明らかにするため、まだ学会誌や紀要に投稿されていない課題が何かを検討する。そのために日本心理臨床学会大会発表論文集から最新の3か年、第32回・第33回・第34回秋季大会の論文を検討する。論文は、「スクールカウンセリング」、「スクールカウンセラー」、「学校臨床心理士」、「心理教育」というキーワードで検索して文献を抽出する。さらに口頭発表とポスター発表に絞り込み、その後SCが授業で心理教育を実施しているものに絞り込む。その結果、第32回大会は3本、第33回大会は5本、第34回大会は7本に絞り込まれた。これらの論文を概観し、検討課題を絞り込み、検討する。尚、各論文はA4で1枚におさめられたもので、一部不明な点は筆者が解釈している箇所がある。

II. SCの心理教育の研究の概観

(1) 心理教育におけるSCの役割 荒木ら(2015)は、予防教育において、ニーズ・アセスメント、プログラム評価、コンサルテーション、プログラムの実施等を行う新しい役割がSCに求められていると述べている。教員に対して、①心理教育が子ども、教員、学校に与えた影響と、②心理教育を実践する上でのSCに期待することについて問い、3つのカテゴリーに分類した。その結果、「専門性」では教案・教材作成、及び実践で専門的な部分を担うこと、「客観性」ではSCからの客観的なフィードバックが有益なこと、「エンパワーメント」ではSCが協力したり、相談にのったことが挙げられている。

(2) アセスメントを通じた面接をする生徒の選出と、教員との授業の実践 佐々木 (2015) は、東日本大震災の被災校 (中学校) における SC による授業と個別面接を検討している。過去の震災での実践研究を東北の被災校に応用している。この授業以外に、チェックリストを用いて生徒を区分けし、担任と面接者を選定し、10分程度面接した。そこで継続面接が必要と思われた生徒 2 名の継続面接を行った。一人ははじめを受けており、SC が担任と連携し、エンカウンターグループを授業で行ったり、生徒がからかわれている場面に SC が立ち会った時は介入した。もう一人は部活の友人関係の問題に取り組んだ。結果、面接だけでなく、ニーズを取り入れ、授業の内容を学年ごとに変化を加え、授業を SC と担任が協働で行うことで、連携がスムーズになっていったと佐々木は考察している。

(3) 対人関係トラブル予防において同じスキルを繰り返し学ぶ効果 中根・伊藤 (2014) は、いじめ等対人関係トラブルの予防のため、SC による全校型の心理教育のプログラム作成と実践をつみ重ね、中学校 1 年生を対象に 2 回の授業を行った。1 回目の授業では、①自分・相手の気持ちの理解、②気持ちの伝え方、③視点取得、を行い、2 回目の授業では、①1 回目の復習、②気持ちの落ち着かせ方、③視点取得、を行った。その結果、ふりかえりシートによると、多くの生徒から授業内容が理解できた、授業内容が役立った、授業で学んだことを使ってみたいといった肯定的な感想が出された。

(4) 動作法によるいじめ予防教育の試み 種子 (2015) は、わるふざけやからかいをする等のこころの成長発達が未熟な子どもが多いことから、中学校 1 学年を対象に、道徳の授業で動作法を行い、その効果がいじめの予防につながるかを検討した。授業の構成は、①心理教育と動作法の説明 20 分、②動作法の体験 25 分、③ワークシート 5 分、④宿題 (動作法の継続)、となっている。結果として、ワークシートの分析では、88% の生徒が自分の不適切な動作に気づ

き、適切な動作に修正する努力をし、56% の生徒が自分の変化を報告した。さらに、事前事後の質問紙調査では、加害行為が有意に減少している。

(5) 対人関係ゲーム・プログラムが小学校学級集団に与えた影響 山下・窪田 (2014) は、小学生に対して、対人関係の問題に作用することがある対人関係ゲーム・プログラムを担任と SC が実施し、学級集団全体にプログラムがどのような心理的意味をもたらすのかを検討した。実践は 6 回行われ、終了後担任の教員に対して半構造化面接を行い、面接での聴き取り内容を KJ 法で検討した。その結果、学級集団については、プログラム実施前の学級集団のまとまりのなさや、集中力のなさ等が挙げた一方で、学級集団の変化については、友人同士や仲が良くない人との繋がり等が挙げた。また、プログラムが学級集団に影響を与えた要因として、プログラムの導入や情動反応等が挙げた。

(6) 小学校における継続的心理教育の効果 荒木・窪田 (2013) は、小学校在学中 3 年間又は 4 年間心理教育を受けた児童生徒が、中学校に入学した後に、心理教育によってどのような効果があったのかについてフォローアップ調査を行っている。心理教育を受けてきた小学校出身者の実践群と、受けていない小学校出身者の統制群を、質問紙調査によって比較検討した。その結果、①自尊心の得点が実践群は高かった。②引っ込み思案が改善した。③学習意欲と進路意識については有意な効果はなかった。④ストレスマネジメントに関しては、中学 1 年生で実践群は自尊心に関する項目で有意に高く、中学 2 年生は「イライラした時でもリラックスすることができる」の項目で実践群は有意に高かった。荒木・窪田 (2014) は、荒木・窪田 (2013) に引き続き、小学校で行われた 4 年間の心理教育の実践を経験した児童生徒が中学生になった時、その経験がどのような意味を持つのかについて効果研究をしている。結果として全学年で実践群は自尊心が高くなったと述べている。

(7) 中等教育における心理教育の実践 鴛淵・松丸(2013)は、大学の附属中学・高校の選択科目として行われた心理教育プログラムの実践を検討している。この実践は、心理学概論、友人関係、コミュニケーションスキル、問題解決等で構成された全25回のプログラムを臨床心理士が担当したものである。この実践は3年間の実践と評価を通して改訂を進められた。このプログラムの内、「気持ちに気づく」というものを、公立中学1年生3学級に、実施校のSCが実施した。授業では、自他の気持ちを意識し、表現・言語化することで、内面の多様性や自己の理解、対人関係の深まりを促すことを目指した。もう一つの実践は、アクティブリスニングを公立の高校で臨床心理士が全2回行い、アクティブリスニングの説明と解説の後、ロールプレイで実践させた。その結果、「気持ちに気づく」という実践では、疲労感と焦燥感の得点が有意に下がり、安心感の得点が有意に上がった。自由記述から、従来意識しなかった気持ちや、その気持ちの多様性への気づきの深まりが示唆された。

(8) 中学生に対する認知行動療法的アプローチに基づくうつ予防のための心理教育 堤・大上・河合(2013)は、子どものうつ病が問題になっていることから、認知行動療法的アプローチに基づいたうつ予防のための心理教育プログラムを中学生向けに開発・実施し、その効果の検討を行った。対象は中学校3年生3クラスで、1回50分の心理教育の授業を全4回行った。内容は、心理教育、感情と思考の関連、認知の再構成、対反芻の4つで、4週間に渡って1回/週行った。事前事後と3か月後に中高生用うつ尺度を用いて測定した。実践を行っていない2クラスを統制群として、実践した3クラスを実施群として比較した。その結果、実施群はプログラム実施後に有意に抑うつの程度が減少し、その状態が3か月後まで維持されていた。

(9) いじめの認識を深める実践 下田(2014)は、ある対人トラブルがいじめに該当するか否

か、具体例に即して考える形式の心理教育を、道徳の授業1時間で、学級担任とSCが、中学生に実践した。4人1組の班で、対人トラブルが書かれたカードについて、いじめか否かを話し合っただけで判断させていき、最終的な分類結果を班ごとに発表させた。その後、いじめの定義や犯罪の可能性がある行為をまとめたプリントを配布し、その解説や心理的影響等を説明し、授業の観察を述べさせた。その後、授業後の自由記述の感想を分析した。全体としては、いじめ行為の犯罪の可能性について理解し、被害者だけでなく加害者に対しても意識を向けるようになるといった、いじめ認識を深化させる一定の効果があったと下田(2014)は考察している。

(10) 教案・教材のカスタマイズ 中根ら(2015)は、SCに求められる授業案や教材の工夫が求められると指摘した上で、中根らが取り組んできた実践においてカスタマイズできる部分とその際の観点を検討している。方法として、取り組んだ事例を収集し、カスタマイズした部分とその際の考慮点をリストにし、カスタマイズする上でSCの専門性が生かせる点を検討した。中根ら(2015)は、カスタマイズする際の観点を関係者から聞き取る時に、アセスメントや見立てにおける専門性や、生徒への心理的影響を考慮する点にSCとしての利点を活かすことができるだろうと考察している。

(11) 自殺予防教育 自殺予防教育の一環で、心理教育を授業で行うものとして以下の文献がある。国政ら(2014)は、学校における自殺予防教育を段階的に進める過程で実施したアンケートを検討している。授業実施に向けては、時間設定の問題、自殺予防教育という言葉から生じる教員の不安、死生観にかかわることであり教育できる内容なのかという疑問、時期尚早といった意見があった一方で、実施したい内容であるという意見もあった。国政らは、①教員研修、②授業実施のための関係教員とSCとの打ち合わせ、③授業前アンケート、④授業実施、⑤授業後のアンケート、を22クラスで行った。国政らは、自殺予防

教育にはSCの資質向上が課題となると述べている。

長崎ら（2015）は、学校における自殺予防のため、教員とSCが協働して行う教材や授業プログラムの開発に取り組んできた。その一環として、教員への研修と、学校での授業を実施してきた。しかし、授業の実施に至るケースは多くなかった。そこで、長崎らは生徒指導主事・主任に対して、自殺予防教育の必要性和不安の有無や、今後の取り組みについて問う質問紙調査を行った。長崎らは、自殺予防教育の必要性和その教育に対する不安感が検討されているが、教員研修を通して、授業とその効果の具体的なイメージを伝えることが重要だと述べている。

シャルマら（2015）は、学校における自殺予防教育で、SCによる教員研修を行ってきた。その結果7割以上の学校で自殺予防教育の実践がなされてきた一方で、他方教員もSCも不安を感じていることが分かった。そこで、SCの実践力向上のために必要な研修内容について検討するため、SCへの研修後質問紙調査を行った。研修内容は①SCが行った教員研修後のアンケートの結果、②教員とSCによる実践報告、③SCの具体的対応、だった。SCにとっての不安は、知識や経験の不足、勤務時間が短く生徒や教員への対応が難しい、教員との協働ができていない、等であった。シャルマら（2015）は、「死にたい気持ち」への対応を繰り返し学ぶこと、教員との関係が深まることや教員の主体的な取り組みによって非常勤のSCの不安が軽減されるだろうと考察している。

志水ら（2015）は、SCによる自殺予防教育に関する教員研修を行ったアンケートで明らかになった教員が抱く不安感や抵抗感を受けて、課題を検討している。自殺予防教育を教員とチーム・ティーチングで実施し、それについてSCが検討した。この実践では標準型と、標準型の一部を用いた部分・応用型の二種類を試している。標準型の場合、非常勤のSCの場合、教員と授業のねらいの共有等の十分な打ち合わせが必要であり、部

分・応用型の場合、具体的な教育内容で教員にとって取り組みやすいと述べている。

Ⅲ. 総括と問題意識

SCに対して、これまで学校の教員が担っていた道徳や総合的な学習の時間等において、心理教育をすることが求められている。心理臨床学会の発表論文集を概観してきたが、次のようなことが言えよう。

(1) それぞれの研究から示唆されること 荒木ら（2015）は、SCに求められるものを検討しているが、こうした検討が必要となる背景には、SCの実践が広まりつつも、教員がSCに何を求めているのかが分かり難いという現状があるのではないだろうか。佐々木（2015）の研究にあるように、SCと教員がそれぞれの立場に分かれて、SCは自身の専門性を発揮しており、単に同じ作業を協働する訳ではない。荒木ら（2015）と佐々木（2015）の論文からは、心理教育においてSCと教員がどのように棲み分けをして、効果的な実践を行うのかを検討することが課題と言えよう。

中根・伊藤（2014）や種子（2015）は「予防」のための研究をしているが、心理教育の効果として、どれだけ対人関係トラブルやいじめが減ったのかは、いじめ等の発生件数でなく、起きてほしくない問題行動を他の尺度で検討しているため、研究方法として難しさがあると言えよう。山下・窪田（2014）は実践をKJ法で検討しており、どのような効果があるのか、新たな発想を引き出している。今後は、その効果毎に質問紙等で検討することが可能になると考えられる。荒木・窪田（2013）と荒木・窪田（2014）は、心理教育を受けていない児童生徒との比較によって、全校単位の効果研究を行い、心理教育によって自尊心が高まることを明らかにしている。鴛淵・松丸（2013）は、大学の附属学校で実験的に多くの実践を行い、高められた実践を一般の学校で行っており、プログラム

開発の見本となる研究と言えよう。堤・大上・河合(2013)は、研究方法として信頼性があるが、そもそもうつ状態の児童生徒がスクリーニングで発見された場合、心理教育の効果を検討する以前に、学校で支えることや、医療につなげることもあるのではないだろうか。

(2) 複数の研究に通じて示唆されること 荒木ら(2015)や佐々木(2015)が指摘するように、SCが現場のニーズを汲み取って心理教育を実施することで、教員との協働が円滑になり、エンパワーメントし、さらには教員が心理教育の実践スキルを新たに獲得している。ここではSCが教育現場のニーズを、専門的な視点とスキルに基づき、読み取ることが求められている。

SCによる実践では、児童生徒や学級を変える効果を生んでいる。スキルの獲得を目標とする実践では、中根・伊藤(2014)が述べるように、繰り返しの学習が効果的である。種子(2015)の動作法の実践では加害的な行動が減り、山下・窪田(2014)の対人関係ゲーム・プログラムの実践では、学級集団がより良いものになっている。また、堤・大上・河合(2013)の報告にある、うつ予防のための心理教育プログラムでは継続的な抑うつ改善効果を保持している。いじめ予防においても、児童生徒の行為における犯罪の可能性について理解し、被害者だけでなく加害者に対しても意識を向けるようになるといった、いじめ認識を深化させる効果があったと考えられる(下田, 2014)。このようにSC自身が限られた時間内であっても、現場に関与することで、現場を変える主体になっている。

心理教育の効果研究では、荒木・窪田(2013)や荒木・窪田(2014)の報告にあるように、児童生徒の自尊心が高まり、ストレスマネジメントに関する自己効力感が高くなった。留意点として、鴛淵・松丸(2013)が述べるように、心理教育を導入する際は、生徒へのフォローアップやSCといった学校資源の活用等の工夫が必要であろう。また中根ら(2015)が指摘するように、児童生徒から情報を得る際、アセスメン

トや見立てにおける、SCの専門性や生徒への心理的影響を考慮する点にSCとしての利点が活かせる。このようにSCによる専門性の高い実践では現場に効果があることが分かってきている。(3) 自殺予防教育 これまで見てきたように、学校におけるニーズをSCが専門的な視点から読み取り、現場に深く関与することで、現場を変える実践になっていると言えよう。しかし、SCの専門性をもってしても難しい実践がある。それが自殺予防教育である。

国政ら(2014)は自殺予防のリーフレットを効果的に使うことで、一定のねらいを達成でき、児童生徒に伝える機会が増えたが、自殺予防教育にはSCの資質向上が課題となると述べている。長崎ら(2015)は、自殺予防教育の必要性和その教育に対する不安感を検討しているが、教員研修を通して、授業とその効果の具体的なイメージを伝えることが重要と述べている。シャルマら(2015)は、「死にたい気持ち」への対応を繰り返し学ぶことや、教員との関係や教員の主体的な取り組みによって非常勤のSCの不安が軽減されるだろうと考察している。ここでは実践を行う教員やSCの不安が検討され、SCの知識や経験不足や教員との連携への不安がSCから出されている。こうした取り組みがある自殺予防教育において上述した不安が出るのは、自殺予防教育が難しい領域であることを示していると考えられる。

前節Ⅱ.(11)で見たように、教員に対してSCが自殺予防教育の研修を行い、自殺予防教育の実践が必要とされながらも、時間設定の問題があったり、自殺予防教育という言葉から生じる教員の不安があったり、死生観に関わることで教育できる内容なのかという教員の疑問があったり、時期尚早という実践の実現の難しさがあったりする等が挙げられている。国政ら(2014)の指摘にあるように、SCの資質向上が課題の一つだが、どのような資質が向上すればいいのだろうか。加えて、担任の教員と比べSCは限られた時間しか生徒に関われないため、教

員と連携して、面接や心理教育等を行う必要がある。こうした自殺予防教育のように、難しい心理教育の授業の現場ではSCに何が求められているのだろうか。

第一に、死生観等を扱うSCには、人間が他者とともに生きることや死ぬこと等について熟慮を重ねて、自分なりの生き方観や死生観等の哲学や倫理観を持つことが求められていると思われる。第二に、生き方観や死生観等を「教える」ことに関する資質の向上が求められると思われる。もちろん心理教育の授業ではSCの専門性として死にたい気持ちを傾聴することが重要である。しかし、予防という点では聴く練習や自分の気持ちを伝える練習等、スキルを教える機会がある。また、生きることや死ぬこと等を巡って児童生徒と対話をする機会もある。この対話はSCが教育者一人として自分の考えを伝えることがあるかもしれない。こうした教える側が学ぶ側に知識技能を身につけさせることや両者が対話することは、SCの専門領域である臨床心理学の要素を含んでいるが、実は教育学の視点に立つとより理解できるのではないだろうか。仮にこれまで教員が自身の専門性として発揮してきた教えることをSCも担うことになるのなら、SCが教育の方法を新たに身につける必要がある。

これまで述べてきた教育の方法は教育学に含まれる教育方法学 (pedagogy) で研究されてきたテーマである (佐藤, 1996)。教育方法学は上述した自分自身の死生観等哲学や倫理観を主体的に磨くことを取り上げてきた。また知識技能を伝えることと、死生観や生き方観等を教えて育むことを、テーマの一つとして検討されてきた。しかし、教育方法学ではSCが行うクライアントの感情を抱えるといったことは十分に検討されてきていない。そのため、SCが教員とともに心理教育を実践しようとした際、両者の専門性の違いによって、互いのアプローチを理解し、支え合うことが難しいこともあるであろう。筆者は臨床心理学と教育学の両者が大切

にしていることが授業に反映される道を模索している所である。そこでまずSCが教育方法学的な資質を身につける上で、どのような資質なのか、その全体像を把握する視点が必要と考えられる。そして自殺予防教育に限らず、教員がどのように教育を考えているのかをSCが考えておく必要があると思われる。その視点を検討するため、本稿では教育方法学のテキストで取り上げられている教育という営みを理解したい。

IV. 教育に対する二つの視点

まず、教員の行う教育方法について述べる。教育学者のJackson (1986) は、教育の営みに関して、授業の概念 (授業における教え方や学び方といった体験の様式) を「模倣的様式 (mimetic mode)」と「変容的様式 (transformative mode)」とに分けて理解しようとしている。以下は、Jacksonの記述を要約したものを述べる。

模倣的様式で教員は、児童生徒の知識技能を把握し、学習内容を提示し、学習者のパフォーマンスを評価し、できていれば褒めて定着化させ、できていなければ再度学習を促し、定着させた後新たな課題に取り組ませる。知識は児童生徒に提示され、手渡されるもので、真似をされることもあれば、再生産されることもある。

変容的様式は、学ぶ者が質的に変容するもので、性格や人格の変容を含む。望ましくないものを修正することもある。この様式では、児童生徒の心理学的な形成において、内面の統合や考えの浸透を促す。その変容とは性格やモラルや善行、そして態度や価値観に及ぶ。また、変容的様式は、模倣的様式に比べて、知的価値の高いものや、崇高なものとして捉えられることがある。

一方の模倣的様式で、学ぶことは器に知識が注ぎ込まれて溜め込まれると風刺されることがある。この器は知識の有無に関わらず変化しないものである。もう一方の変容的様式では、陶芸家のハンドワークに例えられ、陶芸家は作品

を何かでかたどり、形をつくる。教員が芸術家でクリエイターであるという変容の様式には、模倣的様式に無かったものがある。ではどのように変容が生まれるのだろうか。Jackson (1986) は三つのモードを挙げている。

①個人的モデリング (personal modeling) 教員が一人の人間として在ることが教員の根源的な態度である。ソクラテスとキリストのように、教員が善行や価値や態度を実際に示すことを指す。尚、多くの教員は自分が大切にしている態度や価値や価値観しか教えられないということを知っている。

②「優しく」理解させる ("soft" suasion) 教えるスタイルは、証拠を示したり、やってみせるのではなく、討論したり、言葉で上手く表現する修辭的なものである。教員の権威は弱められ、慎ましい態度となるが、教員の気質を無くすわけではない。

③ナラティブを用いる (use of narrative) 変容の様式では、神話や様々な物語が用いられる。物語の一般的な要素はそのモラルの在り様を示すことにあり、私たちがどのように生きるのか、(どのように生きるべきでないか) を示す。

通常の教育では、教育方法は、人間性 (humanities) や科学といった科目間の違いや、教育内容の領域、及びそれらの伝統によって、模倣的か変容的のどちらかに偏る。近年では科学的精神が高まり模倣的様式が中心となってきている。

ここまで Jackson が述べてきた二つの様式の違いについて要約してきたが、教員と SC の違いを理解する上で、いくつか検討が必要なことがある。Jackson は変容の様式による教育は心理療法家や精神分析家のセラピーに通じるのではないかと述べている。それは患者の個人的な考えや感情を取り扱う為である。牧会カウンセリングも近いものがあるとも述べている。また児童生徒を成長させることを目指す教員と同様に、何かを伝えることを目指しているのではないとも述べている。確かにカウンセリングではクライ

アントは人格やパーソナリティや感情が変わることがあり、その点で変容の様式に含まれる。

しかし、カウンセラーは目の前のクライアントと対話をして、クライアントの知性が研ぎ澄まされ、洞察が生まれ新たな価値観を形成したり、クライアントが善行をすることだけを目指しているのではない。クライアントが吐露したどうにもならない感情を、カウンセラーは抱え込み、クライアントとともに感情を受容することがある。これは Jackson が挙げた3つのモードの内、「優しく理解させる」とも「ナラティブを用いる」とも異なる、別種の変容の様式と考えられる。

また、Jackson は教員が児童生徒の学びや変容をクリエートすると言うが、学びや変容をクリエートしているのは教員だけでなく、児童生徒も自分をクリエート、形成しているのではないだろうか。自殺予防教育の場合、児童生徒の死にたい気持ちを児童生徒が語り、その気持ちに児童生徒自身が向き合い、自分がどうしていきたいのかを主体的に考えていく。教員は児童生徒の話聴くことで、変容の場をいつらえることに主体的に取り組む。このように児童生徒自身こそが自己形成のクリエイターになると考えられる。

こうした変容はカウンセリングだけでなく、授業の場面でも、児童生徒の内面に生まれた感情に自分で向き合い、自分がどうしたいのかを考えたいうえで、学び始めるということもあるだろう。1970年代辺りにはゲシュタルト療法に影響を受けた、児童生徒が知識と感情を統合する「合流教育 (confluent education)」(例えば Brown (Ed.), 1975/1980) が広まった。このように Jackson が変容の様式について想定していたものだけでなく、感情を取り扱うことが、心理教育における一つの教育の方法となりうると思われる。

もう一点 Jackson の記述への疑問として、佐藤 (1996) は二つの様式がどちらか一方しかない授業だけでなく、両者が組み合わせられた実践

があると考えているが、日本の教育が模倣的様式の実践に偏りつつも、適宜変容の様式が組み込まれていると述べている。また、佐藤は模倣的様式から変容の様式へ変えればいいという単純な考えは現場では否定されていると述べている。このように一つの授業の中に二つの様式を併用できると考えられる。

これまで見てきたように、変容の様式の中に感情を取り扱うことが含まれ、たとえ行動が変わらなくとも感情やあり方が変容することがあり得る。また、模倣的様式と変容の様式は組み合わせることができると考えられる。では、心理教育はどの様式で教えられるのか。ここらや対人関係のあり方を教えることができるのか。どのような様式で教えようとしていて、それは教員が行ってきた様式に通じるものなのか、教員に新たに取り入れてもらうものか、を理解し、SCと教員が分かちあっていくことが求められていると考えられる。

自殺予防教育に限らず近年のSCによる心理教育の授業を概観してきたように、SCは様々な教育方法を取り入れている。スキルを学び、それを定着化させる実践は、Jacksonの言う模倣的様式に含まれる。またいじめへの対応の実践はロールプレイを通して、児童生徒の考え方や価値観が変容する実践はJacksonの言う変容的様式である。他方心理療法でクライアントの感情をセラピストが抱え込むように、自殺予防教育における教員が児童生徒の死にたい気持ちに対応していくこと等、授業で児童生徒の感情を扱うことは、従来の変容的様式にあまり含まれてこなかったものであり、教員の不安は当然起きるのであろう。その不安に対して、長崎ら(2015)が授業とその効果の具体的なイメージを伝えることが大切と述べているように、実践で行おうとしている教育内容を伝えるだけでなく、SCが模倣的様式と変容的式様式のどちらを採用しているのか、あるいは変容的様式の中でも臨床心理独自の様式なのかを自覚した上で、教員に具体的に説明し、様々な点で支えあう必要が

あると考えられる。時には教員の変容的様式の「優しい説得」や「ナラティブを用いる」から学び、自身の実践に取り込んでゆく。それが、「学校教育という場において、ここらや対人関係のあり方に関するニーズに応えるため、情報を共有し、対処を工夫し、支えあうことを通して発達課題の達成や解決を促す営み」である心理教育なのではないか。

文献

- 荒木史代・窪田由紀(2013) 小学校における学校全体での継続的心理教育の効果Ⅱ—卒業生対象のフォローアップ調査から—, 心理臨床学会第32回大会大会発表論文集, 74.
- 荒木史代・窪田由紀(2014) 小学校における学校全体での継続的心理教育の効果Ⅲ—卒業生対象のフォローアップ調査の結果から—, 心理臨床学会第33回大会大会発表論文集, 94.
- 荒木史代・中根由香子・伊藤亜矢子・樋渡孝徳・窪田由紀(2015) 心理教育における学校臨床心理士の役割その③—心理教育を体験した学校の教師インタビュー調査の結果から—, 心理臨床学会第34回秋季大会大会発表論文集, 123.
- Brown, G (Ed.)(1975). *The live class room Innovation through Confluent Education*, The Sterling Lord Agency, Inc. 入谷唯一郎・河津雄介(訳)(1980) よみがえった授業—知識と感情を統合した合流教育, 学事出版.
- 石隈利紀(1999) 学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス, 誠信書房.
- 伊藤順一郎(鈴木文(編))(1997) SSTと心理教育, 中央法規出版.
- Jackson, P.(1986). *The practice of teaching*, Teachers College, Columbia University.
- 国政あや・シャルマ直美・岩田美保・太田寛之・窪田由紀・長崎明子・田口寛子(2014) 学校における自殺予防教育(2), 日本人間性心理学会第33回大会大会発表論文集, 187.

- 中根由香子(2012) 教師との協働による心理教育プログラムにおけるスクールカウンセラーの役割と課題, お茶の水女子大学心理臨床相談センター紀要, 14, 1-13.
- 中根由香子・伊藤亜矢子(2014) スクールカウンセラーの全校型支援にむけた予防的取り組み③, 心理臨床学会第33回大会大会発表論文集, 109.
- 中根由香子・伊藤亜矢子・荒木史代・樋渡孝徳・窪田由紀(2015) 心理教育における学校臨床心理士の役割その②—教案・教材のカスタマイズに関連して—, 心理臨床学会第34回秋季大会大会発表論文集, 122.
- 長崎明子・窪田由紀・シャルマ直美・田口寛子(2015) 学校における自殺予防教育の広まりに向けた実践的検証(1)—教員に対する効果的な研修及びスクールカウンセラーとの協働のあり方に関する検討—, 心理臨床学会第34回秋季大会大会発表論文集, 104.
- 小川康弘(2015) 教師・SCのための心理教育素材集 生きる知恵を生むトレーニング, 遠見書房.
- 岡林春雄(1997) 心理教育, 金子書房.
- 篤淵るわ・松丸未来(2013) 中学・高校生を対象としたライフスキル向上のための心理教育実践, 心理臨床学会第32回大会大会発表論文集, 113.
- 佐々木健太(2015) 被災校におけるスクールカウンセラーによる授業と個別面接の展開—3年間の取り組みにおける様々な工夫—, 心理臨床学会第34回秋季大会大会発表論文集, 76.
- 佐藤学(1996) 教育方法学, 岩波書店.
- 志水智美・岩田美保・国政あや・太田寛之・田中沙織・シャルマ直美・窪田由紀・長崎明子・田口寛子(2015) 学校における自殺予防教育の広まりのための実践的検証(3)—教員とスクールカウンセラーの協働による授業プログラムの検討—, 心理臨床学会第34回秋季大会大会発表論文集, 339.
- 下田芳幸(2014) 中学生へのいじめ認識に関する心理教育の実践, 心理臨床学会第33回大会大会発表論文集, 413.
- シャルマ直美・長崎明子・窪田由紀・田口寛子(2015) 学校における自殺予防教育の広まりに向けた実践的検証(2)—スクールカウンセラーに対する有効な研修のあり方に関する検討—, 心理臨床学会第34回秋季大会大会発表論文集, 105.
- 種子幸子(2015) 動作法を用いたいじめ予防教育の試み—中学校における全校型支援として、スクールカウンセラーの継続的いじめ予防教育の実践と効果—, 心理臨床学会第34回秋季大会大会発表論文集, 237.
- 堤亜美・大上真礼・河合輝久(2013) 中学生を対象としたうつ予防のための心理教育実践, 心理臨床学会第32回大会大会発表論文集, 112.
- 上原徹(2007) 第1章 心理教育アウトライン, 上原徹(編), スキルアップ心理教育, 星和書店, 3-21.
- 山下陽平・窪田由紀(2014) 小学生を対象とした対人関係ゲーム・プログラムの効果の検討, 心理臨床学会第33回大会大会発表論文集, 409.