

## 教員による心理教育実施に関する実態調査

— 青森県の学校教員を対象として —

相談員（臨床心理学分野講師） 安 達 知 郎

【キーワード】心理教育，教員，小学校，中学校，高校

### 要約

これまで、学校における心理教育の現状（心理教育実施の多様性，各学校種間の違いなど）を，教員を対象とした調査によって明らかにした研究はほとんど見られなかった。そこで本研究では，各学校種（幼稚園，小学校，中学校，高校，特別支援学校）の教員に対して，自由記述形式の質問紙調査を行い，教員の心理教育実施の経験（および，その多様性），心理教育を実施することになったきっかけ，心理教育を実施してこなかった理由を明らかにすることを目的とした。青森県の教員を対象として質問紙調査を行い，幼稚園教員 11 名，小学校教員 120 名，中学校教員 52 名，高校教員 62 名，特別支援学校教員 25 名（合計 270 名）から回答を得た。結果，心理教育経験率が小学校，中学校で約 70%，特別支援学校で約 60%，幼稚園，高校で約 30%であること，小学校ではソーシャルスキルズトレーニング（SST），中学校では構成的グループエンカウンター（SGE）が盛んに実施されていること，小学校では子ども個人のスキル，問題行動の改善，中学校では子ども同士の関係性，対人関係の改善を主目的として心理教育が実施されていること，心理教育実施の主な抑制要因は「知識・経験不足」であることなどが明らかになった。さいごに，本研究で得られた結果を経験率の高さ，心理教育の実施内容（SGE と SST の特徴），各学校種の特徴という視点から考察した。

### 1. 問題と目的

近年，学校現場において心理教育実践研究が盛んに行われ，生徒に対する心理教育の効果が実証されている（安達，2012；石川ら，2006；金山ら，2004；Keaten et al., 2000；松尾，2002；小野寺・河村，2003）。しかし，心理教育実践研究は研究者が中心的役割を担ってなされたものである。研究者が常に学校現場にいるわけではないことに鑑みれば，心理教育実践研究によって描きだされる心理教育の現状は，学校現場で実際に実践されている心理教育の現状とは異なると考えられる。学校現場で実際に実践されている心理教育の現状をとらえるには，学校教育の担い手である教員が心理教育をどのように実施しているかを明らかにすることが重要であると考えられる。

#### 教員は心理教育をどれくらい実施しているのか

教員による心理教育実施の実態を明らかにした先行研究はわずかしかない。たとえば，岡崎・安藤（2012）は，心理教育的アプローチの実践経験，心理教育的アプローチを行う時間，実践している心理教育的アプローチなどを明らかにするため，中国地方の小学校教員，中学校教員を対象として質問紙調査を行い，小学校教員 489 名，中学校教員 304 名から回答を得た。結果，小学校教員の 28.0%，中学校教員の 23.4%が心理教育的アプローチを実践したことがあること，心理教育的アプローチは小学校，中学校ともに学級活動（小学校で 68.6%，中学校で 50.7%），道徳（小学校で 58.4%，中学校で 35.2%）の順で実践されることが多いこと，実践しているアプローチは小学校，中学校ともに問題解決法（小学校で 65.0%，中学校で 53.5%），自己主張トレーニング（小学校で 53.3%，中学校で 52.1%），ストレスマネジメント（小学校で 27.7%，中学校で 33.8%）の順で多いことなどが明らかになった。また，荒木・中澤（2013）は小学校教員，中学校教員，高校教員を対象として，さまざまな予防的取り組みを教員がどれだけ行っているかを調査した。小学校教員 23 名，中学校教員 47 名，高校教員 32 名から得られた回答を分析した結果，「人間関係づくりのスキルを教える」については小学校教員の 34.8%，中学校教員の 40.4%，高校教員の 35.4%，「ストレス対処法を教える」については小学校教員の 30.4%，中学校教員の 36.2%，高校教員の 31.3%，「構成的グループエンカウターの導入」については小学校教員の 17.4%，中学校教員の 17.0%，高校教員の 12.5%が実施経験があることが明らかになった。さらに，安達（2012）は教員にとって研究論文よりも身近であると考えられる書籍をとりあげ，「学校」「ソーシャルスキル」「SST（ソーシャルスキルズトレーニングの略）」というキーワードに該当した書籍が 1980 年から 2005 年までが 4 冊，2006 年から 2010 年までが 13 冊であったこと，「学校」「エンカウンター」というキーワードに該当した書籍が 1980 年から 2005 年までが 35 件，2006 年から 2010 年までが

23 件であったことを明らかにした。そして、これらの結果から、構成的グループエンカウンター（以下、SGE）は SST と同様に学校現場で盛んに実践されていると考察した。

以上の先行研究から、概ね、小学校、中学校では 20-40%、高校では 30% の教員が心理教育を実施した経験があること、教員がさまざまな心理教育プログラムを実施していることが明らかになった。概ね 20-40% の教員が心理教育を実施した経験があるという結果をどのように評価するかは難しい問題であるが、少なくとも、心理教育が学校教育のツールのひとつとして教員の間である程度、認知されているとは言えるだろう。一方で、先行研究では質問紙が選択式になっており、学校現場で実際に実践されている心理教育の多様性は十分に明らかになっていないと考えられる。

### 教員はどのようなきっかけで心理教育を実践する（しない）ようになったのか

教員が心理教育を実施する際の促進要因、抑制要因に関する先行研究も実態調査、同様、わずかしかない。岡崎・安藤（2012）は上記した実態調査と同時に、心理教育的アプローチを実施する際に必要な支援、心理教育的アプローチ実施に関する課題について、小学校教員、中学校教員に自由記述を求めた。回答（支援については小学校教員で 15 回答、中学校教員で 20 回答、課題については小学校教員 174 回答、中学校教員 128 回答）をカテゴリ化した結果、小学校、中学校に共通して、必要な支援については時間確保、教材の充実、取り組み方の工夫が挙げられた。また、課題については、時間のとり方、研修の実施、教員の問題、体制づくり、資料の準備、知識不足、専門家との連携といったことが挙げられた。また、安達（2013）は心理教育実施経験のある中学校教員 11 名にインタビュー調査を行い、心理教育実施に関連する要因を明らかにした。結果、個人要因として『「時間が足りない」』、「心理教育の必要性を感じている」、「心理教育を知っている、体験している」という 3 つの概念が、学校要因として、「地域性を考慮する」、「学校独自の時間の流れに縛られる」、「校内に流れる“暗黙の空気”を読む」、「教員同士の関係に影響される」、「学校の方針に従う」という 5 つの概念が抽出された。さらに曾山ら（2012）は心理教育の紹介授業を実施し、そこに参加した小学校教員、中学校教員、スクールカウンセラー（以下、SC）に対して、実施の難しさを感じる理由を尋ねた。結果、35 名から回答が得られ、知識・スキル不足、対象生徒の問題、時間不足といった理由が挙げられた。また、小学校教員 3 名、中学校教員 2 名にインタビュー調査を行い、心理教育的プログラムに対するニーズを明らかにした。結果、「導入に難しさを感じる」という上位カテゴリの中に「時間的な制約がある」「教師に余裕がない」「共通理解を得ることが難しい」「年度にまたがる継続的な取り組みが難しい」という 4 つのカテゴリが抽出された。

以上の先行研究から、教員が心理教育を実施する場合、時間確保、知識不足、研修の実施、教員間の問題、学校方針（体制づくり）、資料・教材の充実などが重要な要因となることが明らかとなった。一方で、高校教員は調査対象となっておらず、各学校種における心理教育実施に影響を及ぼす要因は明らかにはなっていないと考えられる。

### 本研究の目的

先行研究を通じて、教員による心理教育実施の現状、心理教育実施に影響を及ぼす要因は概ね明らかになっている。しかし、教員による心理教育実施の多様性、および、各学校種における心理教育実施に影響を及ぼす要因の違いなどは十分には明らかになっていない。以上のことから本研究では、各学校種（幼稚園、小学校、中学校、高校、特別支援学校）の教員に対して、自由記述形式の質問紙調査を行い、教員の心理教育実施の経験（および、その多様性）、心理教育を実施することになったきっかけ、心理教育を実施してこなかった理由を明らかにすることを目的とする。このような研究は、学校現場で実際に実践されている心理教育の現状を明らかにするとともに、今後、学校に心理教育を普及させていく具体策を考える際の基礎的資料となると考えられる。

## 2. 方法

### 調査協力者

教員免許更新講習を受講した青森県の学校教員（幼稚園、小学校、中学校、高校、特別支援学校）313 名に調査協力を依頼した。

### 調査時期

2013 年 8 月、および、2014 年 8 月に調査を実施した。

### 手続き

教員免許更新講習において、学校における心理教育の概念、歴史、主要なプログラム（SST、SGE、ストレスマネジメント教育、アサーショントレーニング、ピアサポート）、実践例などを紹介したのち、質問紙を配布し回答を依頼した（調査協力者に対しては、学校における心理教育を“普通学級に在籍する生徒から成る集団（主に学級集団）を対象とし、生徒の心理的、社会的健康を増進することを目指した、心理臨床的知見、心理臨床実践を応用した教育実践活動”（安達、2012、p.246）と説明した。よって、本研究で扱う心理教育は集団を対象としたものであり、個人を対象としたものは心理教育に

は含めない)。回答の際には、回答を研究者以外が見ることはないこと、回答が講習の評価に影響を及ぼすことはないこと、回答は任意であることなどを口頭で説明した。

### 質問項目

#### ①基本情報

年齢、性別、学校種、教員歴などを質問した。

#### ②心理教育実施経験の有無

「これまで、心理教育を実施したことがありますか」という質問に「ある」「ない」の2件法で回答を求めた。

#### ③心理教育実施経験の内容

心理教育を実施したことが「ある」と回答した人を対象として、「どのようなプログラムをどれくらい実施されましたか」という質問に自由記述で回答を求めた。

#### ④心理教育実施のきっかけ

心理教育を実施したことが「ある」と回答した人を対象として、「心理教育を実施したきっかけは何でしたか」という質問に自由記述で回答を求めた。

#### ⑤心理教育未実施の理由

心理教育を実施したことが「ない」と回答した人を対象として、「これまで、ご自身が心理教育を実施してこなかった理由は何だと思われますか」という質問に自由記述で回答を求めた。

## 3. 結果

### 分析対象者

調査協力者のうち、調査協力に同意が得られたのは284名であった。284名のうち、14名は学校種がその他、あるいは無回答であった。そこでこれらの協力者は分析から除外し、残りの270名を分析対象とした。分析対象者の詳細を表1に示す。以下、分析にはSPSS ver22.0を用いた。

表1 分析対象者の学校種、性別、年齢

	男性				女性				合計			
	30代	40代	50代	合計	30代	40代	50代	合計	30代	40代	50代	合計
幼稚園	0	0	0	0	6	1	4	11	6	1	4	11
小学校	6	19	9	34	23	33	30	86	29	52	39	120
中学校	10	12	7	29	5	10	8	23	15	22	15	52
高校	14	9	16	39	6	6	11	23	20	15	27	62
特別支援	1	1	6	8	6	5	6	17	7	6	12	25
合計	31	41	38	110	46	55	59	160	77	96	97	270

### 心理教育の実施経験

心理教育実施経験の有無を学校種ごとに集計した結果を表2に示す。

表2 心理教育の実施経験

	有	無
幼稚園	3	8
(経験率)	27.27	
小学校	81	38
(経験率)	68.07	
中学校	37	14
(経験率)	72.55	
高校	20	42
(経験率)	32.26	
特別支援	13	12
(経験率)	52.00	
合計	154	114
(経験率)	57.46	

経験率の単位は%

無回答2名

学校種と心理教育の実施経験との関連についてカイ二乗検定を行ったところ、両者の関連は有意であった( $\chi^2(4)=30.74$ ,  $p<.001$ )。残差分析を行った結果、小学校、中学校では心理教育を実施したことがある教員が有意に多く(それぞれ,  $p<.01$ ,  $p<.05$ )、幼稚園、高校では心理教育を実施したことがない教員が有意に多かった(それぞれ,  $p<.05$ ,  $p<.001$ )。

また、性別、年代、それぞれと心理教育の実施経験との関連についてもカイ二乗検定を行ったが、いずれも有意ではな

かった（それぞれ、 $\chi^2(1)=.59$ ,  $p=.44$ ,  $\chi^2(2)=5.33$ ,  $p=.07$ ）。

### 心理教育の実施内容

心理教育の実施内容について、自由記述に回答したのは 159 名であった。自由記述で得られた回答を「SST」「SGE」「ストレスマネジメント教育」「アサーショントレーニング」「ピアサポート」「その他」の 6 カテゴリに分類した。多重回答があったため、最終的に 228 回答が得られた。各プログラムの実施経験の有無を学校種ごとに集計した結果を表 3 に示す（実施期間については十分な回答数が得られなかったため、分析を行わなかった）。

表3 各心理教育プログラムの実施経験

	SGE		SST		アサーション		ピアサポート		ストレスマネジメント		その他	
	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無	有	無
幼稚園 (経験率)	2	9	2	9	0	11	0	11	0	11	0	11
	18.18		18.18		.00		.00		.00		.00	
小学校 (経験率)	50	70	49	71	9	111	7	113	4	116	4	116
	41.67		40.83		7.50		5.83		3.33		3.33	
中学校 (経験率)	32	20	12	40	7	45	2	50	2	50	5	47
	61.54		23.08		13.46		3.85		3.85		9.62	
高校 (経験率)	15	47	4	58	1	61	0	62	2	60	3	59
	24.19		6.45		1.61		.00		3.23		4.84	
特別支援 (経験率)	5	20	9	16	0	25	0	25	0	25	2	23
	20.00		36.00		.00		.00		.00		8.00	
合計 (経験率)	104	166	76	194	17	253	9	261	8	262	14	256
	38.52		28.15		6.30		3.33		2.96		5.19	

経験率の単位は%

各プログラムについて、学校種と実施経験との関連を調べるため、カイ二乗検定を行った。結果、SGE、SST で学校種と実施経験との関連が有意であった（それぞれ、 $\chi^2(4)=23.05$ ,  $p<.001$ ,  $\chi^2(4)=25.94$ ,  $p<.001$ ）。アサーション、ピアサポート、ストレスマネジメント、その他については、期待度数が 5 未満のセルがそれぞれ、40.00%、50.00%、50.00%、40.00%であったため、分析を行わなかった。

SGE について残差分析を行った結果、中学校では SGE を実施したことがある教員が有意に多く ( $p<.001$ )、高校、特別支援では SGE を実施したことがない教員が有意に多かった（それぞれ、 $p<.01$ ,  $p<.05$ ）。また、SST について残差分析を行った結果、小学校では SST を実施したことがある教員が有意に多く ( $p<.001$ )、高校では SST を実施したことがない教員が有意に多かった ( $p<.001$ )。

### 心理教育実施のきっかけ

心理教育実施のきっかけについて、自由記述に回答したのは 157 名であった。自由記述で得られた回答を「教育活動との絡み」「学外研修会」「ほかの先生・SC からの紹介」「学校・学年・地域の方針」「校内研修会」「書籍」「生徒の実情」「学級・学年づくり」「対人関係づくり」「子どもを知るため」「その他」の 11 カテゴリに分類した。11 カテゴリのうち、「教育活動との絡み」から「書籍」までの 6 カテゴリは、心理教育を実施するようになった経緯に関するもの、また、「生徒の実情」から「子どもを知るため」までの 4 カテゴリは、心理教育を実施することにした理由に関するものであった。多重回答があったため、最終的に 250 回答が得られた。心理教育実施のきっかけを学校種ごとに集計した結果を表 4 に示す。

表4 心理教育を実施したきっかけ

	経緯						理由				
	教育活動との絡み	学外研修会	他の先生・SC からの紹介	学校・学年・地域の方針	校内研修会	書籍	子どもの実情	学級・学年づくり	対人関係づくり	子どもを知るため	その他
幼稚園	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0
小学校	18	10	8	4	5	2	31	19	18	2	5
中学校	10	3	5	2	2	2	13	21	15	0	5
高校	5	3	1	6	2	0	7	4	1	2	0
特別支援	2	0	0	0	0	0	9	0	3	0	2
合計	35	16	14	12	9	4	62	44	38	4	12

学校種と経緯，理由，それぞれとの関連を調べるため，カイ二乗検定を行った。ただし，学校種については，回答数の多かった小学校，中学校のみを分析対象とした。結果，理由では学校種との関連は有意ではなかった ( $\chi^2(3)=6.22, p=.10$ )。また，経緯については，期待度数が 5 未満のセルが 66.66%であったため，分析を行わなかった。

#### SGE, SST 実施のきっかけ

各プログラムのうち，SGE と SST は実施したことのある教員がとくに多かった。そこで SGE, SST を実施した経験がある教員について，心理教育を実施したきっかけを集計した（表 5）。SGE, SST，それぞれについて自由記述に回答したのは 104 名，76 名，回答総数は 180 回答，123 回答であった。

表5 SGE, SSTを実施したきっかけ										
	経緯						理由			
	教育活動との絡み	学外研修会	他の先生・S・C からの紹介	学校・学年・地域の方針	校内研修会	書籍	子どもの実情	学級・学年づくり	対人関係づくり	子どもを知るため
SGE	23	12	11	9	8	3	27	40	34	3
SST	21	8	8	4	3	3	42	17	12	0
合計	44	20	19	13	11	6	69	57	46	3

プログラムと経緯，理由との関連を調べるため，カイ二乗検定を行った。結果，経緯ではプログラムとの関連は有意ではなかった ( $\chi^2(5)=2.44, p=.79$ )。一方，理由ではプログラムとの関連が有意であった ( $\chi^2(3)=20.57, p<.001$ )。残差分析を行った結果，SGE では「学級・学年づくり」「対人関係づくり」が有意に多く（いずれも  $p<.05$ ），SST では「子どもの実情」が有意に多かった ( $p<.001$ )。

#### 心理教育未実施の理由

心理教育を実施してこなかった理由について，自由記述に回答したのは 105 名であった。自由記述で得られた回答を「知識・経験不足」「(担任をしておらず，立場上,) 機会がない」「必要を感じなかった」「(教員自身の) 時間がない」「実施する授業枠がない」「子どもに合わない」「自信がない」「他の専門家に任せる」「その他」の 9 カテゴリーに分類した。多重回答があったため，最終的に 124 回答が得られた。心理教育を実施してこなかった理由を学校種ごとに集計した結果を表 6 に示す。

表6 心理教育を実施してこなかった理由									
	知識・経験不足	機会がない	必要を感じなかった	(教員自身の) 時間がない	実施する授業枠がない	子どもに合わない	自信がない	他の専門家に任せる	その他
幼稚園	4	0	1	0	0	2	1	0	0
小学校	16	8	5	5	3	0	1	0	3
中学校	6	7	0	0	1	1	1	0	1
高校	14	7	9	6	4	2	2	6	2
特別支援	3	2	0	0	0	1	0	0	0
合計	43	24	15	11	8	6	5	6	6

期待度数が 5 未満のセルが多数あったため，カイ二乗検定は行わなかったが，幼稚園，小学校，高校では「知識・経験不足」が，また，高校では「必要を感じなかった」「他の専門家に任せる」が多かった。

#### 4. 考察

##### 経験率の高さ

心理教育の実施経験については、小学校、中学校で実施したことがある教員が多く、幼稚園、高校で実施したことがない教員が多かった。また、経験率は幼稚園で 27.27%，小学校で 68.07%，中学校で 72.55%，高校で 32.26%であり（表 2 参照）、これは先行研究で明らかにされた経験率よりも概ね高かった。

経験率が先行研究に比べ高かった理由としては、以下の 2 点が考えられる。第一の理由として、調査前に行った講義が影響を与えた可能性が考えられる。本研究では調査実施前に心理教育についての講義を行った。そのため、教員の心理教育に対する理解が深まり、「心理教育」という認識がなく心理教育（的アプローチ）を実践していた教員が自らの実践を「心理教育」としてとらえるようになったと考えられる。第二の理由として、調査対象とした地域によって経験率が大きく異なる可能性が考えられる。本研究の調査対象地域は青森県であったが、岡崎・安藤（2012）は中国地方であった（荒木・中澤（2013）は不明）。先行研究でも明らかにされているように、心理教育実施には研修の実施状況（岡崎・安藤，2012）、学校内の体制、地域性（以上、安達，2013）などが影響を及ぼす。これらの要因は教育行政の方針に代表されるような地域それぞれの事情に大きく影響を受けるものである。そのため、先行研究とは異なる地域を調査対象とした本研究では、心理教育の経験率が先行研究と異なると考えられる。

##### 心理教育の実施内容（SGE と SST の特徴）

心理教育の実施内容は、「SGE」「SST」「アサーショントレーニング」「ピアサポート」「ストレスマネジメント教育」「その他」の 6 つに分類された。「その他」以外の 5 つは、調査実施前の講義で紹介したプログラムであり、その影響が強く出たことは否定できない。しかし、少なくとも自由記述によって得られた回答のほとんどが SGE，SST であったということ（全 228 回答のうち、SGE が 104 回答，SST が 76 回答）は重要な結果であると考えられる。安達（2012）は、心理教育実践研究の歴史を展望し、2000 年から 2005 年までの間に SGE，SST の応用的研究が数多くなされ、それらが学校における心理教育の柱となった一方で、2006 年以降は、SGE に関する実践研究が見られなくなり、SST に代表される認知行動療法的プログラムが爆発的に増えたことを明らかにした。さらに安達（2012）は教員にとって研究論文よりも身近であると考えられる書籍をとりあげ、「学校」「ソーシャルスキル」「SST（ソーシャルスキルズトレーニングの略）」というキーワードに該当した書籍が 1980 年から 2005 年までが 4 冊、2006 年から 2010 年までが 13 冊であった一方で、「学校」「エンカウンター」というキーワードに該当した書籍が 1980 年から 2005 年までが 35 件、2006 年から 2010 年までが 23 件であったことを明らかにした。これらの結果から、安達（2012）は、近年の傾向として、心理教育実践研究の歴史から、言い換えれば、研究者の視点からは SST に代表される認知行動療法的プログラムのみが重要視されているように見えるが、実際の学校現場では認知行動療法的プログラムだけでなく、SGE も重要視されていると結論付けた。本研究の結果は、安達（2012）のこの考察を裏付けるものであると考えられる。

なぜ、SGE と SST はそれほど学校現場で実施されているのであろうか。SGE，SST の実践研究を見ると、SGE，SST の特徴が垣間見える。たとえば、笹本（2001）は国語の授業の中に SGE を取り入れ、生徒の学習意欲を高めた。また、多賀谷・佐々木（2008）は普通の授業の中で SST を実施できる機会を見つけ、随時 SST を実施するという機会利用型集団 SST を実践した。これらの研究に見られるように、SGE，SST は時間、手間をそれほどかけずにさまざまな場面に応用できる。本研究の結果、心理教育を実施してこなかった理由として「知識・経験不足」「（教員自身の）時間がない」「実施する授業枠がない」が挙げられた（表 6 参照）。また、心理教育実施に至る経緯として「教育活動との絡み」が最も多かった（表 4 参照）。このことから、教員にとって心理教育実施の障壁となっているのは、心理教育に時間と手間がとられてしまうことであり、その解決方法のひとつが、他の教育活動の中に心理教育を応用することであると考えられる。そのため、他の心理教育プログラムに比べ、時間、手間がかからず、さまざまな教育活動に応用しやすい SGE，SST が学校現場で盛んに実践されていると考えられる。

つぎに、SGE，SST を実施した理由に注目する。SGE，SST を実施した理由は、SGE では「学級・学年づくり」（38.46%）、「対人関係づくり」（32.69%）が多く、SST では「子どもの実情」（59.15%）が多かった（表 5 参照）。つまり、SGE は子ども同士の関係性、対人関係を改善するために、SST は子ども個人のスキル、問題行動などを改善するために実施されることが考えられる。SST の目的のひとつは“社会的スキルの発達を促し、全体的な社会性を高めること”（佐藤，2006，p.41）であり、学校現場でもこの目的に沿って SST が実施されていると考えられる。一方、SGE の目的は、“人工的・契約的なグループの中でホンネの自分を発見し、それに従って生きる練習をする場である”（國分，1981，p.10），“「ふれあい」と「自己発見」を通して、参加者の「行動変容」を目的としている”（片野，2003，p.14）と表現される。このような目的を掲げる SGE では、参加者に対してエクササイズのねらいをはっきりさせること（國分，1981）、シェアリングによってエクササイズのねらいを促進させること（片野，2003）が重要となる。またこれに関連して、赤塚（2004）は SEG とゲーム

との違いとして、心を育てていくというねらい、シェアリングの有無を挙げている。しかし、本研究の結果からは、学校現場では「ホンネの自分の発見」「自己発見」「行動変容」ということは見過ごされ、SEG の手段であったはずの「対人関係づくり」が目的となってしまうと考えられる。SEG は手軽に実施できるからこそ、学校現場に広く普及したと考えられるが、その一方で、本来の目的が形骸化され、ただのゲームとして実施されてしまっている可能性が高いと考えられる。

### 各学校種の特徴

心理教育の実施経験率は、中学校、小学校、特別支援学校、高校、幼稚園の順番で高かった。このうち、小学校、中学校では心理教育を実施したことがある教員が有意に多く、幼稚園、高校では心理教育実施したことがない教員が有意に多かった（表 2 参照）。以下、各学校種の特徴について考察する。

小学校では心理教育を実施したことがある教員が 68.07% であった（表 2 参照）。心理教育の内容については、SST の経験率の高さ（40.83%）が特徴的であった（表 3 参照）。学校現場では子ども個人のスキル、問題行動を改善することを目的として SST を実施することが多い（表 5 参照）。そのため、子ども個人のスキル、問題行動を改善するため（「子どもの実情」）に心理教育を実施することが比較的多い（表 4 参照）小学校では SST が盛んに実施されていると考えられる。小学生の間は年齢が上がるほど対人交渉方略が成長する（渡部、1993；1995）。これは逆に言えば、低年齢であるほど、対人交渉方略は未発達であるということである。小学校において、子ども個人のスキル、問題行動に焦点があてられるのは、対人関係に入る以前の基本的なスキル、対人交渉方略を小学生が十分に身につけていないためであると考えられる。また、小学校における心理教育実施の最大の障壁は「知識・経験不足」であった（表 6 参照）。さらに小学校では「教育活動との絡み」の中で心理教育に触れる教員が多かった（表 4 参照）。以上のことから、小学校においては、心理教育を従来の教育活動（学級活動、道徳など）に応用した事例を示すといった工夫をしながら、SST を中心とした子ども個人のスキル、問題行動を改善するような心理教育プログラムの知識、実施方法などを提供することが心理教育普及には有効であると考えられる。

中学校では心理教育を実施したことがある教員が 72.55% であった（表 2 参照）。心理教育の内容については、SGE の経験率の高さ（61.54%）が特徴的であった（表 3 参照）。学校現場では子ども同士の関係性、対人関係を改善することを目的として SGE を実施することが多い（表 5 参照）。そのため、子ども個人のスキル、問題行動ではなく、子ども同士の関係性、対人関係を改善するため（「学級・学年づくり」「対人関係づくり」）に心理教育を実施することが比較的多い（表 4 参照）中学校では SGE が盛んに実施されていると考えられる。中学校において、子ども同士の関係性、対人関係の改善に焦点があてられるのは、中学生にとっての発達の課題が親から自立し、同年代の仲間と親密な関係を作ることである（Brendt, 1979；Steinberg & Silverberg, 1986）ためと考えられる。また、中学校については、多くの教員が心理教育を実施したことがあったため、自由記述を十分に得られなかったが、心理教育実施の障壁としては「機会がない」「知識・経験不足」が多かった（表 6 参照）。さらに、小学校同様、中学校においても、「教育活動との絡み」の中で心理教育に触れる教員が多かった（表 4 参照）。以上のことから、「機会がない」については校内体制によるものであり、外部から介入することは難しいと考えられるが、「知識・経験不足」については、小学校の場合と同様、従来の教育活動と絡ませながら、教員に対して心理教育の知識、実施方法などを提供することが有効であると考えられる。とくに中学校の場合は小学校とは異なり、SGE を中心とした子ども同士の関係性、対人関係を改善するような心理教育プログラムをとりあげ、それらについての知識、実施方法などを提供することが重要であると考えられる。このような知識、実施方法などの提供は、教員による心理教育実施を促すだけでなく、心理教育、とくに SEG の本来の目的、方法を伝えることにも寄与すると考えられる。

高校では心理教育を実施したことがある教員が 32.26% であった（表 2 参照）。また、これまでの心理教育実践研究を見ても、高校生を対象とした心理教育プログラムはほとんど見られない（安達、2012）。心理教育を実施してこなかった理由については、高校では「必要を感じなかった」「他の専門家に任せる」と考えている教員が多かったことが特徴的であった（表 6 参照）。これらの結果も踏まえると、高校において心理教育があまり実施されていない要因として、以下の 2 点が考えられる。第一は教員の要因である。高校では、小学校、中学校に比べ、教科学習の内容が高度なものとなる。そのため、高校教員の業務の中心が教科学習に偏り、生徒の心理面、生活面への関与が他の学校種の教員に比べ少なくなると考えられる。教員の目が生徒の学業面により多く集まるために、高校では教員が心理教育を実施することがあまりないと考えられる。第二は生徒の要因である。高校生（前期青年期）の心理的課題はアイデンティティ形成であり、高校生は重要な心理的課題に取り組んでいると考えられる。そのような心理的課題と格闘する中で、高校生はまわりの目を気にし（堀井、2001）、ときに「対人恐怖」といわれるような状態に陥る（堀井、2001；2002）。よって、高校生にとっては、他者とともに、自らの心理的課題にとりくむということは大きな精神的負担である。このような高校生の発達的特徴を感じ取り、教員は心理教育の必要性を低く見積もると考えられる。以上のことから、高校において教員が心理教育をあまり実施していないということは、ある程度、妥当であると考えられる。さらに言えば、青年にとっては、ときに 1 人で悩み、独力で試

行錯誤しながら、自らの心理的課題と格闘することがその後の人生の大きな糧となることがある（神田橋，1988）。これは学校における心理教育全般に言えることであるが、とくに高校生に対しては、集団形式で心理教育を実施することについて、より慎重でなければならない。

さいごに、幼稚園、特別支援学校について考察する。幼稚園については調査協力者が少なく、各質問項目について十分な回答数が得られなかったため、以下の考察については十分な検討が必要である。本研究の幼稚園に関する結果で興味深いのは、心理教育を実施してこなかった理由の半分（8回答のうち、4回答）が「知識・経験不足」であった点である。幼児を対象とした心理教育はまだそれほど実践されていないが、いくつかは実践例が報告されている（金山ら，2000；佐藤ら，1993）。よって、このような実践例を幼稚園教員に伝えることは、幼稚園における心理教育普及に効果があると考えられる。また、特別支援学校については、心理教育実施の状況が小学校における心理教育実施の状況と類似している点が特徴的であった。具体的には、小学校、特別支援学校の共通点として、比較的盛んに SST が実施されていること（表 3 参照）、「子どもの実情」を主な理由として心理教育実施が実施されていること（表 4 参照）が挙げられる。このように特別支援学校と小学校で共通点が多く見られたのは、どちらの学校にも基本的なスキル、対人交渉方略が未発達な子どもが多く在籍しているためと考えられる。特別支援学校については、心理教育実施に至る経緯、心理教育実施を抑制する要因についての回答が少なく、本研究の結果からは、心理教育普及の方法を具体的に提案することは難しいと考えられる。

## 今後の課題

今後の課題は以下の 3 点である。

第一の課題は理論的課題である。本研究では、各学校種の教員を対象として心理教育実施に影響を及ぼす要因を調査したことで、各学校種での心理教育実施の促進要因、抑制要因を明らかにすることができた。しかし、それらの諸要因が相互にどのように関係しているのかを明らかにすることはできなかった。今後は、質問紙調査、インタビュー調査などによって、教員の心理教育実施に影響を及ぼす諸要因間の関連性を明らかにしていくことが重要である。

第二の課題は実践的課題である。本研究が最終的に目指しているのは、学校現場に今以上に心理教育を普及させることである。そこで本研究では、調査結果に基づき、幼稚園、小学校、中学校について教員による心理教育実施を促すための具体的な方法を提案した。今後は、本研究で示された普及方法が効果を示すのかどうかを実際に実践、検討していくことが重要である。

第三の課題は方法論的課題である。経験率の高さについて考察した際にも述べたが、心理教育の実施状況は各地域の教育行政の方針に代表されるような地域それぞれの事情によって大きく異なると考えられる。今後は、日本全国の学校における心理教育実施状況を全般的に明らかにしていくだけでなく、各地域において心理教育普及を実際に試みるために、各地域の心理教育実施状況をきちんと把握していくことが重要である。

## 引用文献

- 安達知郎（2012）．学校における心理教育実践研究の現状と課題ー心理学と教育実践の交流としての心理教育ー心理臨床学研究，**30**，246-255．
- 安達知郎（2013）．教員は心理教育実施をどのように体験するのかー修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いてー心理臨床学研究，**31**，563-574．
- 赤塚香苗（2004）．Q13. ゲームとのちがいは何ですか．國分康孝・國分久子（総編集）．構成的グループエンカウンター事典．図書文化．p.90．
- 荒木史代・中澤潤（2008）．予防的支援における教師の実践とスクールカウンセラーに対するニーズ 千葉大学教育学部研究紀要，**56**，93-103．
- Brendt T. J.（1979）．Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental psychology*，**15**，608-616．
- 堀井俊章（2001）．青年期における自己意識と対人恐怖心性との関連 山形大学紀要（教育科学），**12**，453-468．
- 堀井俊章（2002）．青年期における対人不安意識の発達の变化（続報） 山形大学紀要（教育科学），**13**，79-94．
- 石川信一・戸ヶ崎泰子・佐藤正二・佐藤容子（2006）．児童青年に対する抑うつ予防プログラムー現状と課題ー教育心理学研究，**54**，572-584．
- 金山元春・日高瞳・西本史子・渡辺朋子・佐藤正二・佐藤容子（2000）．幼児に対する集団社会的スキル訓練の効果ー自然場面におけるコーチングの適用と訓練の般化性ーカウンセリング研究，**33**，196-204．
- 金山元春・佐藤正二・前田健一（2004）．学級単位の集団社会的スキル訓練ー現状と課題ーカウンセリング研究，**37**，270-279．
- 神田橋條治（1988）．発想の航跡．岩崎学術出版社．



- 片野智治 (2003). 構成的グループ・エンカウンター. 駿河台出版社.
- Keaten J. A., Pribyl C. B., & Sakamoto M. (2000). A Review of Cognitive and Affective Interventions Designed to Reduce Communication Apprehension, Inhibition and Avoidance in the Classroom. *カウンセリング研究*, **26**, 33-47.
- 國分康孝 (1981). エンカウンター心とこころのふれあい. 誠信書房.
- 松尾直博 (2002). 学校における暴力・いじめ防止プログラムの動向ー学校・学級単位での取り組みー *教育心理学研究*, **50**, 487-499.
- 岡崎由美子・安藤美華代 (2012). 心理教育的アプローチに対する教育現場の実態とニーズ 岡山大学教師教育開発センター紀要, **2**, 33-42.
- 小野寺正己・河村茂雄 (2003). 学校における対人関係能力育成プログラム研究の動向ー学級単位の取り組みを中心にー *カウンセリング研究*, **36**, 272-281.
- 笹本恵美子 (2001). 友達とかかわり合う楽しさの体験を促す授業 学校心理学研究, **1**, 11-18.
- 佐藤容子 (2006). 子どもの SST の実際. 佐藤正二・佐藤容子 (編). 学校における SST 実践ガイドー子どもの対人スキル指導. 金剛出版. pp.41-51.
- 佐藤容子・佐藤正二・高山巖 (1993). 攻撃的な幼児に対する社会的スキル訓練ーコーチング法のしようと訓練の繁華性 行動療法研究, **19**, 13-27.
- 曾山いずみ・鈴木善和・山本渉 (2012). 東京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度センター「学校における新たなカリキュラムの形成」研究プロジェクト平成 23 年度報告書, 179-198.
- Steinberg L., & Silverberg S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child development*, **57**, 841-851.
- 多賀谷智子・佐々木和義 (2008). 小学校 4 年生の学級における機会利用型社会的スキル訓練 *教育心理学研究*, **56**, 426-439.
- 渡部玲二郎 (1993). 児童における対人交渉方略の発達ー社会的情報処理と対人交渉方略の関連性ー *教育心理学研究*, **41**, 452-461.
- 渡部玲二郎 (1995). 仮想的対人葛藤場面における児童の対人交渉方略に関する研究ー年齢, 性, 他者との相互作用, 及び人気の効果ー *教育心理学研究*, **43**, 248-255.