大学院生と中学校教員の連携によるコミュニケーション心理教育プログラムの開発（４）

― 主体性モデルに基づくプログラム開発、および実施 ―[1)]

安　達　知　郎*
阿　部　夏　葉**
伊　藤　晃　代**
道　林　聡　子***
佐　藤　恵　子*
東海林　　渉*

近年、学校現場に心理教育が普及する中で、心理学と教育実践の融合がすすみつつある。そこで、本研究では、心理学と教育実践の融合をさらに進めるべく、大学院生と教員が連携して、協力校の実情に即した心理教育プログラムを開発、および実施することとした。とくに、本研究では、主体性モデル（安達・東海林ら、2009）に基づき、プログラムを開発、実施した。結果、プログラムの題材に生徒の「新鮮」な体験が組み入れられた。さらに、プログラムのすすめ方も生徒の主体性を第一に考えるものとなった。しかし、生徒対象の質問紙調査からは、プログラムの効果は明らかにされなかった。これらの結果から、主体性モデルを提示することで、心理職（大学院生）と教員の連携が深まり、プログラムが充実する一方で、効果（主体性の向上）の測定がむずかしくなることが示唆された。

キーワード：コミュニケーション・スキル、心理教育、中学校、連携、主体性モデル

１．問題と目的

近年、学校現場で心理教育プログラム（心理学的知見に基づく教育プログラム）が数多く実施されている。プログラム内容もアサーショントレーニング（園田・中釜、2005）、ストレスマネジメント教育（山中・冨永、2000）、ソーシャル・スキルズ・トレーニング（Social Sills Training : SST）（佐藤・佐藤、2006）、構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter : SGE）（國分・國分、2004）、ピアサポート（滝、2004）など、非常に幅広い。このように学校現

*教育学研究科　博士課程後期
**教育学研究科　博士課程前期
***仙台市教育委員会　教諭

場に心理教育が広がりつつある背景には、ふたつの要因があると考えられる。ひとつ目は、学校現場でこれまで見られなかったようなさまざまな問題（うつの拡大、中１ギャップなど）が見られるようになり、一次的援助、すなわち予防的・発達促進的援助サービス（石隈、1999）に注目が集まってきたということである。そして、ふたつ目は、スクールカウンセラー制度などの普及に伴い、心理職が学校現場に入っていったことで、教員と心理職の協働による予防的活動の実施が可能になってきたということである（亀口、2000）。つまり、学校現場で新たなニーズ（開発的・予防的活動へのニーズ）が生まれる中、心理学の知見が心理教育という形で学校現場に導入されつつあると考えられる。

このように学校現場に心理学の知見が導入されていく中で、心理学と教育実践という２つの異なる文化が出会うことで生じる摩擦も報告されている。たとえば、社会心理学の立場から SST を実践・研究してきた相川（2000）は、SST に対して教育現場から「SST は個性を殺す」、「SST は“マニュアル人間”を作る」「SST は価値観を押し付ける」という批判が向けられていると述べている。このような摩擦の中で、日本の学校現場における心理教育はある特徴をもつようになる。学校における心理教育を日米で比較した鈴木・松本（2008）は、日本の心理教育の特徴として、日本の心理教育はハイリスクな児童を対象とした予防的・介入的なものではなく一般児童を対象とした開発的・発達援助的なものであること、日本の心理教育の実施者は心理専門家ではなく教員であることを述べている。このことから、日本ではアメリカに比べ、心理教育において教育的視点（開発的・発達援助的観点をもち、かつ、実施者が教員であること）が重視されていると言えるだろう。日本の心理教育のこのような特徴は、心理学と教育実践の融合のひとつの形態であると考えられる。しかし、この融合はいまだに不十分であると考えられる。それを最も顕著にあらわしているのが、実証的観点の不足（客観的なデータに基づく効果測定の不足）という課題である。近年、心理教育の効果測定が盛んに行われている（たとえば、藤枝・相川、2001；後藤・佐藤・高山、2001；江村・岡安、2003；多賀谷・佐々木、2008など）が、まだまだその数は少ない。心理教育の実践者であり、かつ研究者でもある松本・青木・中釜・石隈（2008）は、心理教育の効果を科学的に明らかにすることの重要性を強調し、心理教育が社会的に認知されるためには科学的な効果を示すことが必要であると述べている。心理学の専門家によってこのような指摘がなされている一方で、学校現場からは、そのような数量化に対して批判的な意見が述べられている。たとえば、滝（2004）は、生徒の主体性を中心に据えた教育実践である日本型ピアサポートの基本理念として、生徒を「育てる」のではなく、生徒が「育つ」ことをあげている。これは、プログラムの実施によって何を得るかは、生徒の主体性に任せるということである。すなわち、プログラムを通して生徒が何を学びとっていくかは生徒の主体性の及ぶところであり、そのプログラムの効果を何らかの尺度によって単純に評価することはできないということである。以上のことから、日本の学校現場における心理教育は、心理学と教育実践という異なる２つの文化が融合する中で、新たな形態を生みだしつつあるが、いまだにその融合は十分でないと考えられる。

安達・東海林・佐藤・三船（2009）はこのような心理教育の現状を鑑み、心理学と教育実践の融

合を一歩進めるべく、学校現場におけるコミュニケーション心理教育（コミュニケーションスキルの向上を目指す心理教育）についての包括的なモデル（主体性モデル）を呈示した。安達・東海林ら（2009）は、まず、「主体性」というキーワードのもと、心理学的観点と教育実践的観点の統合を試み、コミュニケーション場面における主体性を、①自分、そして相手の気持ちを把握していること（心情把握の主体性）、②自分、そして相手の気持ちに見合った表現行動をとっていること（心情表現の主体性）、③文脈を判断し、それに合わせて表現行動を調整すること（文脈対処の主体性）という３つにまとめた。さらに、安達・東海林ら（2009）は３つの主体性をコミュニケーションスキルとしてとらえ直すことで、それらを実証的に測定することが可能になると述べた。具体的には、コミュニケーションスキルを、「領域（行動、認知、感情）」と「階層（基礎、実用、応用）」という２つの軸に従い、７つに分類し（基礎、実用は領域に応じて、３つずつに分類される。応用はそれ以上、分類されない）、３つの主体性をそれら７つのスキルの中に位置付けることが可能であると述べた（主体性モデル、図１）。実際、この主体性モデルに基づき、安達・佐藤・東海林・三船・川村・佐伯（2009）は児童用コミュニケーション基礎スキル尺度（詳細は、２．方法（１）実施プログラムを参照）を作成している。

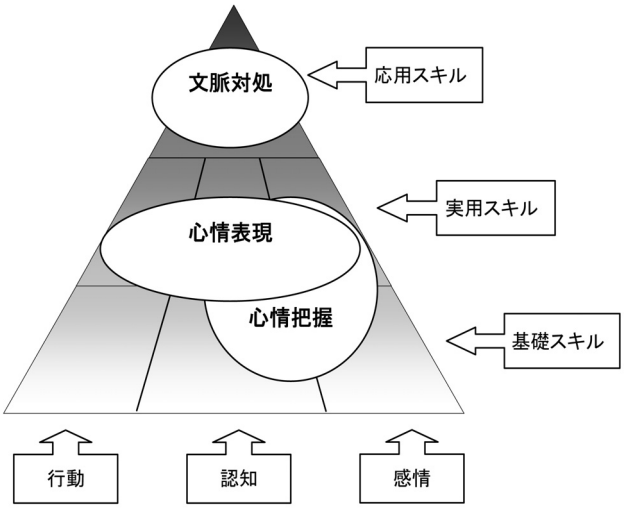

図１　安達・東海林ら（2009）の主体性モデル

この主体性モデルは、学校現場におけるコミュニケーション心理教育について構築されたモデルであるが、学校現場における心理教育全般に拡張することができると考えられる。なぜならば、程度の差こそあれ、学校現場で実施されている心理教育のほとんどがコミュニケーションスキルの向上をプログラムにとりいれているからである。たとえば、ストレスマネジメント教育においてはストレスコーピングのひとつとして（Patel, 1996）、ピアサポートにおいてはピアサポートの準備段

階である領域Ｉとして（滝、2004)、コミュニケーションスキルの向上をプログラムにとりいれている。いわば、コミュニケーションスキルは、学校現場におけるさまざまな心理教育プログラムの結節点であると考えられる。以上のような理解に基づき、３つの主体性のもとに、代表的な心理教育プログラムを包括的に位置づけたものが、図２である。ただし、実際のプログラムにはさまざまな内容の活動が含まれるため、図２では、そのプログラムが最も重視する点に基づき、各プログラムを位置づけている。

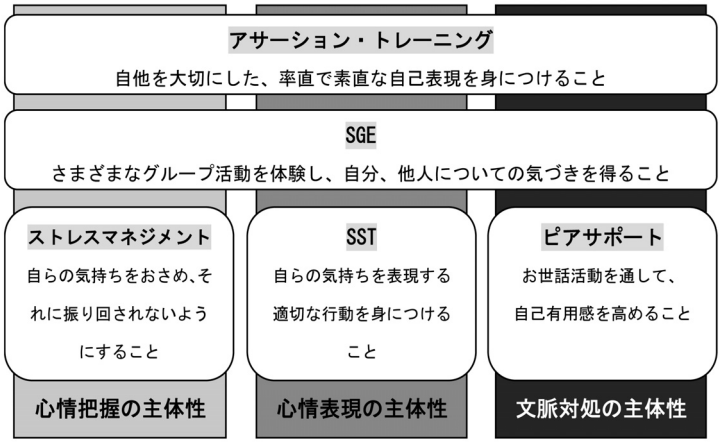

図２　主体性モデルに基づく、代表的な心理教育プログラムの位置づけ

以上のことから、安達・東海林ら（2009）の主体性モデルは、(i)心理学と教育実践に共通の理念をとりだし、それを「３つの主体性」という形で具体化している、(ii) ３つの主体性をスキルに読み替え、実証性（測定可能性）を担保している、(iii)さまざまな心理教育を包括的に理解できるという３つの特徴を有していると考えられる。

上記した安達・東海林ら（2009）の主体性モデルは、包括的なモデルであり、学校現場における心理教育を理解していく上で有用であると考えられる。しかし、このモデルはあくまでも理論的なモデルに過ぎず、このモデルのみから、学校現場で有用とされる心理教育プログラムを開発・実施すること、および、その効果を測定することは難しい。このモデルを学校現場に適用する際に、重要となってくるのが、学校風土、学級風土である。学級風土を測る質問紙を作成した伊藤・松井（2001）は、教員には学級全体の理解と対応が求められ、生徒個人のみならず学級の見立てが不可欠である、と指摘している。このことは、心理教育プログラムにもあてはまると考えられる。つまり、主体性モデルを個々の学校現場に適用する際には、その学校の学校風土、学級風土を踏まえ、教員との連携のもと、プログラムの開発・実施、および、その効果測定を行い、主体性モデルを具現化していく必要があると考えられる。

われわれは、このような問題意識のもと、仙台市内の４つの中学校で、大学院生と教員が連携し

て、その学校に適した心理教育プログラムを開発、および実施するという試みを行った。３つの主体性（のいずれか）を向上させるという目的は全ての中学校で共通であったが、それを達成するための具体的方法（プログラム）は学校の現状に合わせて、各学校で工夫した。本研究では、ひとつの中学校（Ａ中学校とする）における実践活動を題材として、主体性モデルがどのような形に具現化されたのかを明らかにする。[2)]特に本研究では、（ａ）その連携の中で具体的にどのようなプログラムが開発・実施されたのか（プログラム）、（ｂ）実施したプログラムはどのような効果を生徒にもたらしたのか（効果測定）という２点から、主体性モデルの意義・問題点について考察を加える。

２．方　　法

ここでは、実施したプログラム、および、効果測定の方法について、説明する。ただし、効果測定については、先行研究で重視されてきた、生徒を対象とした量的分析だけでなく、教員を対象とした質的分析も行った。これは、本研究の目的が、心理学と教育実践の融合を目指すものであり、教育実践の担い手である教員がプログラムをどのように評価するかも重要であると考えたからである。

⑴　実施プログラム

①　作成プロセス

Ａ中学校は、都市部から離れた場所に位置し、学校の周りには農地が多い。そのため、保護者の中にも農家の人が多い。学力はそれほど高くなく、進学校に進学する生徒もほとんどいない。この地域に長く居住している保護者が多く、生徒同士も小さい頃から知り合いである。また、生徒の多くは、ひとつの小学校から入学してくる。そのため、生徒同士の関係が濃密である。

Ａ中学校は、７・８年ほど前までは、生徒の反社会的行動が多く、いわゆる、「荒れた」中学校のひとつであった。そのような現状を打開するため、学校全体でピアサポート（滝、2004）に取り組んでいた。その効果もあって、生徒の反社会的行動は減少した。しかし、近年、教員の入れ替わりなどに伴い、ピアサポートに対する意識が学校全体で低下し、再び、生徒の反社会的行動が増加しつつあった。そこで、心理教育的な活動（ピアサポートを含む）を改めて復活させるために、心理教育プログラムの開発・実施を大学院生と連携して、行うこととした。

プログラム作成に先立ち、生徒のコミュニケーションスキルの現状を定量的に把握するため、コミュニケーションスキルの事前調査を行った。事前調査には、児童用コミュニケーション基礎スキル尺度（安達・佐藤ら、2009）を用いた。この尺度は、コミュニケーションスキルの中でも、どのような場面にも共通する、より基礎的なスキルを測定する尺度である。５因子（F1：意思伝達スキル、F2：動揺対処スキル、F3：意図的隠匿スキル、F4：自己他者モニタリングスキル、F5：他者理解スキル）からなり、全29項目（３件法）である（質問項目を表１に示す）。尺度得点が高いほど、スキルが高いことを意味する。この尺度の妥当性は、既存のコミュニケーションスキル尺度との相関、教師評定との相関によって確認されている（安達・佐藤ら、2009）。また、ソーシャルサポート、抑うつ、身体攻撃、関係性攻撃との関連については、意思伝達スキル（F1）、動揺対処

スキル（F2）、自己他者モニタリングスキル（F4）、他者理解スキル（F5）では、尺度得点が高い生徒ほど、友達からのソーシャルサポートが多く、抑うつ、身体攻撃、関係性攻撃が少ないことが、おおむね確認されている。しかし、意図的隠匿スキル（F3）では、尺度得点が低い生徒ほど、友達からのソーシャルサポートが多く、抑うつ、身体攻撃、関係性攻撃が少ないことが、おおむね確認されている（安達、2009）。つまり、これまでの研究からは、意図的隠匿スキル（F3）を身につけることで、本人に精神的健康がもたらされることは明らかにされていない。そこで、スキルの実行によって本人に利益がもたらされることがコミュニケーションスキルの重要な構成要件とされていること（佐藤・佐藤、2006）を踏まえ、本研究では、コミュニケーション基礎スキル尺度のうち、意図的隠匿スキル（F3）は分析から除外することとした。さいごに、この尺度と主体性モデル（安達・東海林ら、2009）との関連を述べる。意思伝達スキル（F1）は自らの意思を他者に適切に伝える力であり、心情表現の主体性と関連していると考えられる。また、自らの気持ちの動揺を抑える力である動揺対処スキル（F2）、自分、あるいは他人の気持ちをその場で把握する力である自己他者モニタリングスキル（F4）、他人の態度からそのひとの気持ちを推測する力である他者理解スキル（F5）は、心情把握の主体性と関連していると考えられる。

表１　児童用コミュニケーション基礎スキル尺度（安達・佐藤ら、2009）の質問項目

スキル（因子）	質問項目
意思伝達スキル（F1）	私は，相手に自分の気持ちをきちんと伝えるのが得意です
	私は，気持ちをすなおに人に伝えます
	私は，感じていることをわかりやすく伝えます
	私は，感じていることを正直に人に伝えます
	私は，気持ちをことばで表現するのが得意です
	私は，相手に伝わるように思っていることを伝えます
	私は，相手にきちんと伝わるように，自分の感じていることを話します
	私は，思っていることを表情で表現するのが得意です
動揺対処スキル（F2）	私は，気持ちが乱れているときにいつもどおり行動するのが苦手です＊
	私は，一度，気持ちが落ち着かなくなると，再び集中するのが苦手です＊
	私は，興奮すると，どうしたらいいかわからなくなってしまいます＊
	私は，気持ちが乱れているとき，じっとしているのが苦手です＊
	私は，気持ちが落ち着かないときに冷静に行動するのが苦手です＊
	私は，思っていることが顔にあらわれやすいです＊
	私は，気持ちをコントロールするのが得意です
意図的隠匿スキル（F3）	私は，幸せなふりや悲しいふりをするのが得意です
	私は，気持ちを隠すのが得意です
	私は，つまらなくても楽しいふりをするのが得意です
	私は，怒っていても怒っていないふりをするのが得意です
	私は，思っていることを外に出さないのが得意です
自己他者モニタリングスキル（F4）	私は，そのとき，そのとき，自分が何を考えているのかに注意します
	私は，そのときどきで，自分が何を感じているのかを気にします
	私は，その場その場で，自分がどんなことをしようとしているのかに気をつけます
	私は，その場，その場で，自分がどうしたいのかを考えます
	私は，相手の立場に立って，考えます
他者理解スキル（F5）	私は，相手のさりげない行動から相手の伝えたいことがわかります
	私は，相手が何を考えているか，わかります
	私は，ことばがなくても相手の伝えたいことがわかります
	私は，表情から相手の気持ちを想像するのが得意です

＊逆転項目

この児童用コミュニケーション基礎スキル尺度を用いて、その他の協力校も含む全５校（調査対象者は1,893名（男子971名、女子922名））で事前調査を実施した結果、Ａ中学校の２年生は他校に比べ、動揺対処スキル（F2）、自己他者モニタリングスキル（F4）が低いことが明らかになった。

以上のような学校風土、これまでの経緯、コミュニケーションスキルの事前調査、および、学校の現状を踏まえ、教員、大学院生で議論を重ね、以下のような概要で、プログラムを開発、および、実施していくこととした。プログラムの特徴は、（ア）ピアサポート精神を活かし、教師が生徒に教えるという「タテの関係」ではなく、生徒同士が刺激しあう「ヨコの関係」を利用する、（イ）生徒は知的な理解よりも体感的な理解が得意なため、なるべく現実に近い状況を設定する（ロールプレイの活用などを含む）、という２点とした。対象学年は、２年生とした。この学年は、１年生のときに、既存のアサーションプログラム（園田・中釜、2005）を３回行っていた。そのため、教員、生徒の心理教育に対する理解が高かったため、対象学年に選ばれた。ただし、プログラムの特徴（ア）を盛り込むために、１年生と２年生による学年間交流授業をとりいれることとし、１年生もプログラムの一部に参加することとした。ターゲットスキルは、自分、あるいは他人の気持ちをその場で把握する力である自己他者モニタリングスキル（F4）とした。また、プログラムは道徳の授業内で実施し、実施回数は月１回のペースで全３回、実施時期は９月から11月とした。

プログラムの作成は、８月から開始した。第１回の授業案をまず作り、その授業を実施する。そして、その結果を踏まえ、第２回の授業を作る。このような形で、各回ごとに授業案を作成していった。授業案の作成に際して、第１回は院生が、第２回は教員がたたき台を作った。第３回は、両者で一からアイディアを出し合って、授業案を作った。１回分の授業案を作るのに、４時間程度の打ち合わせを行った。

②　学校－大学間、および学校内の連携体制

学校と大学との間の連携は、心理教育プログラム担当教員と大学院生グループ（博士課程後期１

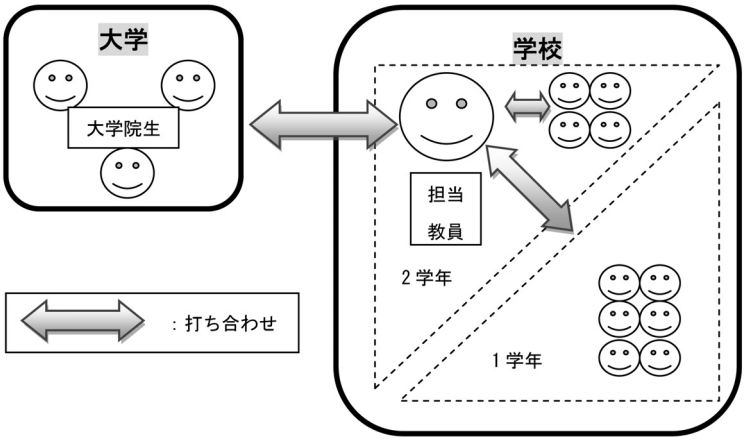

図３　学校－大学間、および学校内の連携体制

名、博士課程前期２名の計３名）の間での打ち合わせを通じてなされた。具体的には、大学院生が中学校を訪問し、計12時間程度（１回２時間程度を６回）の打ち合わせを行った。また、担当教員に大学に来てもらい、その他の協力校の担当教員とともに、プログラム開発に関する研究会（情報交換、心理教育についての基礎知識の習得など）を年間４回（１回２時間)、開催した。学校内での連携は、担当教員が中心となってなされた。担当教員が所属する２学年内での連携は、学年会議などを通じてなされた。一方、担当教員と１学年との連携は、授業の空き時間に簡単な打ち合わせをするという形でなされた。その他、１・２年生の合同授業の前に、１・２学年の教員全員で打ち合わせを行った。それぞれの連携体制を図３に示す。

③　プログラム内容

プログラム作成に際して、第１回については、キャリアキャンプ（A中では、職場体験活動と野外活動をあわせて、「キャリアキャンプ」を実施している。これは、学校から離れた場所に２泊３日で行き、そこでさまざまな職場体験活動を行うというものである）での体験をプログラムに活用すること、第３回については、１年生と２年生で学年間交流活動を行い、それを活用することを目標とした。インフルエンザの流行により、学校閉鎖などが続いたため、当初の予定を変更し、第１

表２　第１回のプログラム内容

活動内容（1回目）
① 導入
②「キャリアキャンプで人とうまく関われた場面」をグループで話す。
③「キャリアキャンプで人とうまく関われた場面」のシナリオをグループで作る。
④ 作ったシナリオ（③）をロールプレイする。
⑤ ロールプレイの感想を書く。
⑥「キャリアキャンプで人とうまく関われなかった場面」をグループで話す。
⑦「キャリアキャンプで人とうまく関われなかった場面」のシナリオをグループで作る。
⑧ 作ったシナリオ（⑦）をロールプレイする。
⑨ ロールプレイの感想を書く。
⑩「うまく関われた場面」と「うまく関われなかった場面」の違いをグループで考える。
⑪ 違いを各グループごとに発表する。
⑫ ふりかえり
⑬ まとめ

☆生徒は職種ごとに分けておく（上記活動は、同じ職場に行った生徒同士で行う）。

表３　第２回のプログラム内容

活動内容（2回目）
① 導入
② ある生徒がそうじに遅れてきた場面のシナリオを読む。 遅れてきた人に対して、どのように声（セリフ）をかけるか、その背後にどのような思いがあるかを、記入
③ 用紙に書く（記入用紙の上部にセリフ、下部にその背後にある思いを書く。そして、思いの方は折り、セリフだけが見えるようにする）。
④ セリフだけが見えるようになっている記入用紙（③）を、黒板に貼り出す。
⑤ それぞれのセリフを見る。
⑥ 折れている部分を元に戻し、セリフの背後にある思いを見る。
⑦ セリフと思いを見て感じたことを書く。
⑧ グループで感想（⑦）を共有する。
⑨ グループごとに、感想をキーワードにまとめ、色画用紙に書く。
⑩ 色画用紙（⑨）を、黒板に貼り出す。
⑪ ふりかえり
⑫ まとめ

回は９月下旬に２時間、第２回は12月中旬に１時間、第３回は２月初旬に２時間、プログラムを実施した（第１回はキャリアキャンプの職種ごとにグループ分けし、そのグループで実施。第２回、第３回はクラスで実施）。各回のプログラム内容の概要を表２（第１回）、表３（第２回）、表４（第３回）に示す。

表４　第３回のプログラム内容

活動内容（3回目）
① 導入
② 後輩が敬語を使わずに話しかけ、先輩がきつく返す場面のシナリオを読む。
③ それぞれ、逆の立場に立って（2年生は1年生、1年生は2年生）、どう感じるかを考える。
④ 感じたことを付箋に書く。
⑤ 付箋（④）を、黒板に貼ってあるシナリオ（模造紙）の気になったところに貼る。
⑥ 1年生と2年生で、感想を貼った模造紙（⑤）を交換する。
⑦ 相手（2年生なら1年生、1年生なら2年生）がどんなことを考えているのかを見る。
⑧ 相手の考えを見て感じたことを書く。
⑨ 感想（⑧）を隣の人と共有する。
⑩ 2人の感想をまとめ、付箋に書く。
⑪ 付箋（⑩）を、黒板に貼ってあるシナリオ（相手の付箋が貼ってあるもの）の気になったところに貼る。
⑫ 1年生と2年生で、感想を貼った模造紙（⑪）を交換する。
⑬ 相手の考えを見て感じたことを書く。
⑭ ふりかえり
⑮ まとめ

☆１年生と2年生は、それぞれ別の教室で活動を行う。

⑵　効果の量的分析（生徒対象の質問紙データ）

①　調査対象者

調査対象者は、113名（男子50名、女子63名）であった。

②　実施時期

調査はプログラム実施1週間前（2009年９月中旬）、および、プログラム実施１週間後（2010年２月初旬）に実施した。

③　実施方法

授業時間、ホームルームの時間などを利用して、教員の指示のもと、一斉に回答してもらった。

④　質問紙内容

児童用コミュニケーション基礎スキル尺度（安達・佐藤ら、2009）を用いた。

⑶　効果の質的分析（教員対象のインタビューデータ）

①　調査対象者

調査対象者は、２年生担任２名（ともに女性）、１年生担任１名（男性）であった。平均年齢は35.67歳（標準偏差9.67歳）、教員歴（講師などの期間も含む）は平均10.02年（標準偏差8.33年）であった。

②　実施時期

2010年３月初旬に実施した。インタビュー実施段階で、教員は量的分析の結果を知らなかった。

③　実施方法

第一筆者がＡ中学校を訪問し、１対１、半構造化法でインタビューを実施した。インタビュー時間は、全体で約１時間であったが、本研究で分析対象とした部分は、前半の約30分間であった。

④　インタビュー内容

本研究で分析対象とした部分のインタビューは、以下のインタビュー項目（表５）に従い、実施した。ただし、１年生担任に対しては、第３回目の授業に関してのみインタビューを実施した。

表５　インタビュー項目

	インタビュー項目
1	名前
2	年齢
3	教員歴
4	担当科目
5	これまでのコミュニケーション心理教育の経験
6	全体的な感想
7	プログラムの感想 （問題点）
8	プログラムの改善点
9	授業を実施する際の注意点 （実施体制、準備、声掛けなど）

３．結　　果

⑴　量的分析（生徒対象の質問紙データ）

①　分析対象者

欠損データがあった場合（２回の調査のうち、いずれかの調査に参加しなかった場合、回答ミスがあった場合)、分析ごとに、そのデータを分析から除外した。

②　分析結果

各スキル得点の集計結果を表6に示す。

表６　各スキル得点の集計結果

スキル	性別	N	プログラム前		プログラム後	
			平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
意思伝達スキル（F1）	男性	36	16.75	4.58	16.86	4.52
	女性	56	17.64	4.18	16.25	5.01
動揺対処スキル（F2）	男性	41	13.73	3.94	14.17	3.99
	女性	57	13.95	4.11	14.40	4.46
自己他者モニタリングスキル（F4）	男性	41	11.02	3.00	10.68	3.27
	女性	57	11.74	2.88	11.21	3.33
他者理解スキル（F5）	男性	39	8.49	2.45	8.51	2.53
	女性	57	9.89	2.04	8.63	2.83

プログラムの実施が生徒のコミュニケーションスキルに与えた影響を確認するために、各スキル得点を従属変数、時期（プログラム前、プログラム後)、性別（男性、女性）を独立変数として、２要因分散分析を行った。

意思伝達スキル（F1）は時期の主効果、性別の主効果、時期と性別の交互作用効果、いずれも

有意ではなかった（表７）。

表７　意思伝達スキル（F1）についての分散分析結果

変動因	*SS*	*df*	*MS*	*F*	
被験者間					
性別	.870	1	.870	.033	*n.s.*
誤差	2404.956	90	26.722		
被験者内					
時期	18.000	1	18.000	1.169	*n.s.*
時期 x 性別	24.783	1	24.783	1.610	*n.s.*
誤差（時期）	1385.456	90	15.394		
全体	3834.065	183			

動揺対処スキル（F2）は時期の主効果、性別の主効果、時期と性別の交互作用効果、いずれも有意ではなかった（表８）。

表８　動揺対処スキル（F2）についての分散分析結果

変動因	*SS*	*df*	*MS*	*F*	
被験者間					
性別	2.398	1	2.398	.116	*n.s.*
誤差	1984.296	96	20.670		
被験者内					
時期	9.555	1	9.555	.685	*n.s.*
時期 x 性別	.003	1	.003	.000	*n.s.*
誤差（時期）	1338.119	96	13.939		
全体	3334.371	195			

自己他者モニタリングスキル（F4）は時期の主効果、性別の主効果、時期と性別の交互作用効果、いずれも有意ではなかった（表９）。

表９　自己他者モニタリングスキル（F4）についての分散分析結果

変動因	*SS*	*df*	*MS*	*F*	
被験者間					
性別	18.335	1	18.335	1.719	*n.s.*
誤差	1023.665	96	10.663		
被験者内					
時期	8.979	1	8.979	1.018	*n.s.*
時期 x 性別	.407	1	.407	.046	*n.s.*
誤差（時期）	846.715	96	8.820		
全体	1898.101	195			

他者理解スキル（F5）は時期の主効果、性別の主効果が有意傾向、時期と性別の交互作用効果が有意であった（表10）。時期と性別の交互作用効果が有意であったことから、単純主効果の検定を行った。結果、プログラム前のスキル得点について、性別による有意差が見られた。また、女性のスキル得点について、時期による有意差が見られた。以上の結果を図４に示す。

表10　他者理解スキル（F5）についての分散分析結果

変動因	*SS*	*df*	*MS*	*F*	
被験者間					
性別	26.973	1	26.973	3.576	†
誤差	709.105	94	7.544		
被験者内					
時期	17.731	1	17.731	3.745	†
時期 x 性別	19.231	1	19.231	4.062	*
誤差（時期）	445.013	94	4.734		
全体	1218.054	191			

＊ $p < .05$,　† $p < .10$

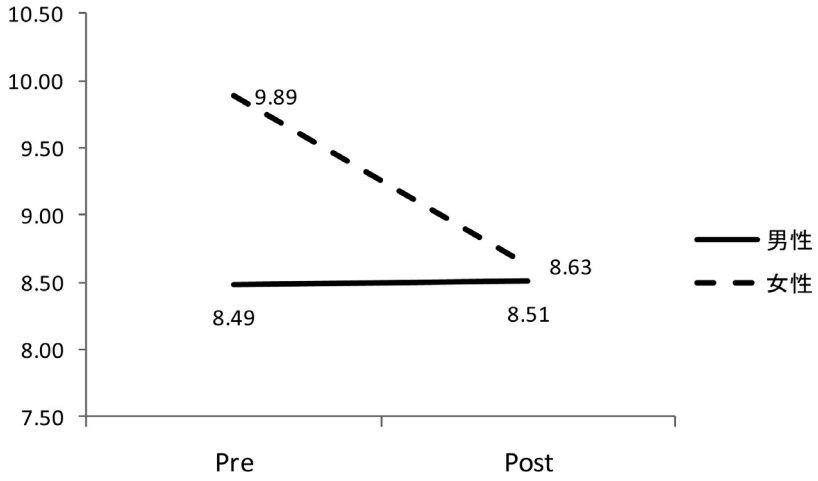

図４　他者理解スキル得点におよぼす、時期と性差の交互作用効果

⑵　質的分析（教員対象のインタビューデータ）

教員から得られたインタビューデータ（プログラムの感想（問題点）、プログラムの改善案、授業を実施する際の注意点）をまとめたものを表11（２学年）、表12（１学年）に示す。

表11　インタビューデータ（２学年）

インタビュー項目	インタビュー内容
プログラムの感想（問題点）	【全体】① 生徒に感じさせたいと思うことを、ちゃんと感じさせるのが難しかった。 ② 活動にのせるの（活動に対する動機づけ）が難しかった。 ③ 内容が複雑すぎた。もう少しコンパクトにした方がよかった。 ④ ふりかえり時間が足りなかった。ふりかえり時間をたっぷり取った方がいい。 ⑤ 現実味をおびえている体験をさせた方が、現実につながりやすくなる。 ⑥ 自作の教材は難しい。 【第1回】① キャリアキャンプに行ってから、時期が経っていたため、生徒が場面を思い出せなかった。 ② 「うまく関われた場面」「うまく関われなかった場面」という教示が、生徒にとっては難しかった。コミュニケーション場面以外がたくさん出てきてしまった。 ③ 授業内で使ったプリントの数が多くて、生徒もだし、自分も混乱した。 ④ 「うまく関われた場面」は意外と生徒の記憶に残っていなかった。生徒に思い出させるのが大変だった。 ⑤ 内容を詰め込みすぎで、時間が足りなかった。深められなかった。 ⑥ 職場の人たちがいい人で、「うまく関われなかった場面」はほとんど出てこなかった。 【第2回】① 授業の流れが単純だったし、場面設定もわかりやすくて、やりやすかった。 ② 授業で出たキーワードは大切なので、クラスに貼ってある。 ③ セリフと思いを同じ紙に書いて、思いの方を隠しておくというやり方は、とてもよかった。 ④ キーワード探しは難しかった。お利口さん的な答えが多かった。 【第3回】① 1年生の立場になるというのが、生徒には難しかった（生徒が、2年生（先輩）の立場から発言してしまっていた）。そのため、深まらず、文句を言うだけになってしまった。 ② 意見を模造紙に貼っていくという方法は、生徒も興味をもっていた。 ③ 1年生と2年生で、意見を交換するのは楽しかった。生徒も、普段接している後輩がどうやっているかを見るのに、興味津々だった。 ④ 1年生には2年生に対する遠慮があった。 ⑤ 学年をまたいで、教員同士が連携する必要がある。それが大変。
プログラムの改善点	【第1回】① 思い出させる場面をかみ砕いてわかりやすく伝える（例：「職場の中でのコミュニケーションで嬉しかったこと」）と生徒も思いだしやすかったかもしれない。 ② ポイントを絞ってプリントを配布すれば、生徒も混乱しなかったかもしれない。 ③ 「うまく関われなかった場面」だけ、生徒に思い出させて、その場面でどうすればよかったかを考えさせるだけだと、生徒も思い出しやすかったかもしれない。 ④ グループを作る時、職種ごとではなく、職種をごちゃ混ぜにしてもよかった。そうすることで、生徒同士が生々しい体験談を報告しあえたかもしれない。 ⑤ 実施時期を、キャリアキャンプの直後に設定すると、生徒も場面を思い出しやすいかもしれない。 ⑥ キャリアキャンプの前後にやるとよかったかもしれない。キャンプ前は、仮想場面のロールプレイをしながら、自分のコミュニケーションに目を向ける。キャンプ後は、実際のキャンプでのコミュニケーション場面をふりかえる。とくに、どうしてうまくコミュニケーションがいったのかを考えるといいかもしれない。 【第2回】① キーワード探しをグループではなく、個人にさせ、そこで出たキーワードを班ごとにグループ分けさせると、生徒からいろいろな意見が出たかもしれない。 ② 実施時期は、クラス替えのあと（4月、5月）がいいかもしれない。 【第3回】① 意見を学年間で交流するということを、あらかじめ生徒に伝えない方が、生徒の本音が出たかもしれない。 ② クラス内、学年内で、クラスを2つに分けて、先輩グループ、後輩グループにすると、生徒の本音が出たかもしれない。 ③ 1年生と2年生が向き合うようなプログラムではなく、同じものを協力していくようなプログラムの方が、学年間の交流がいい方向に向かってよかったかもしれない。 ④ 実施時期は、3年生が引退した直後（6月）、あるいは新人戦前（10月）がいいかもしれない。
授業を実施する際の注意点	【全体】① 月1回程度で集中的にやった方がよかったかもしれない。そうすることで、生徒もだが、教員も意識、モチベーションが高まり、やりやすい。 ② 生徒がだらけていない、午前中に授業をした方がよかった。 ③ 教員同士の連携が不可欠。自分たちはこういう風に授業を組み立てていくんだっていう風にみんなが思ってくれるといい。 ④ 学校全体の中に位置づけるため、「アサーションデイ」などを設けるいいかもしれない。 ⑤ 行事にあわせて、授業を実施するといいかもしれない。 ⑥ 生徒の集中力を考えると、10分間などのショートプログラムを実施するのもいいかもしれない。それで、月曜日と金曜日に同じ題材を使って、生徒に変化を感じさせるのもいい。

表12　インタビューデータ（１学年）

インタビュー項目	インタビュー内容
プログラムの感想（問題点）	【第3回】① 生徒それぞれの実態が違う。そのため、場面設定のイメージの共有が難しかった。 ② 設定にリアリティを感じさせることが難しかった。 ③ 1年生が2年生になるのを想像させるのが難しかった。 ④ 1年生と2年生で、生の声を交換するのは非常に面白かった。
プログラムの改善点	【第3回】① 自分から離れた全く別の場面設定（上司と部下）にしたら、客観的に場面をイメージできたかもしれない。 ② 教員が場面設定に関する補助発問を多くしたら、生徒がイメージをつくりやすかったかもしれない。 ③ 小学校6年生からいろいろ言われた場合をイメージさせてから、そのイメージを1年生と2年生のイメージにずらしていくことで、1年生も2年生の立場を想像しやすかったかもしれない。
授業を実施する際の注意点	【第3回】① 先輩との関係に慣れてき始めて、無礼さが出始める時期（年明け直前、年明け）にやるのが適切かもしれない。 ② 回数を増やして、設定場面を細分化すること（先生と生徒、部活中の先輩と後輩、部活の先輩と部活以外の先輩など）で、どんどん生徒の中にイメージを増やしていけるかもしれない。そうすることで、最終的には、生徒のなかにある目指すべき価値観と実際の行動をつなげられるかもしれない。

４．考　　察

ここでは、（ａ）どのようなプログラムが開発・実施されたのか（プログラム）、（ｂ）実施したプログラムはどのような効果を生徒にもたらしたのか（効果測定）という２点から、主体性モデルの意義・問題点について考察を加える。

⑻　プログラムについて

本研究で開発したプログラムには、以下の２つの大きな特徴があると考えられる。

本研究で開発したプログラムの第一の特徴は、Ａ中学校の生徒が体験している「新鮮」な体験をプログラムの題材としている点である。第１回では、Ａ中学校独自の学校行事であるキャリアキャンプの体験を題材としている。第２回では、Ａ中学校に限らず、どの学校でも見られるそうじの場面を題材としている。しかし、そうじの場面を題材としたのは、プログラムを開発した頃、そうじをサボる生徒の姿がたびたび、教員の目にとまっていたからである。よって、そうじの場面は、Ａ中学校において、最もタイムリーな題材のひとつであったと言える。第３回では、先輩－後輩関係を題材としている。Ａ中学校の特徴のひとつは、生徒同士の密接な人間関係である（２．方法（１）実施プログラムを参照）。密接な人間関係は、学年を越えて存在しており、先輩－後輩関係にも影響を与えていた。具体的には、後輩が先輩に失礼な態度をとる、先輩が過剰なまでに厳しく後輩に当たるといったことがよく見られた。第３回では、まさに、このような先輩－後輩関係を題材としている。以上のように、本研究で開発したプログラムの題材は、全て、Ａ中学校において生じている「新鮮」な体験に基づいている。佐藤・佐藤（2006）は、生徒の日常場面から SST の題材をとってくることの重要性を主張しているが、生徒が体験している「新鮮」な体験をプログラムに活かすためには、本研究で行ったように学校独自のプログラムを開発するか、あるいは、既存のプログラムを用いるにしても、細かい部分をその学校に適したものに修正する必要があると考えられる。そして、上記したように、本研究では、教員が日々、学校の中で見聞きしていること、感じていることに基づき、プログラムを開発したことで、「新鮮」な体験をプログラムに活かすことができた。よって、「新鮮」な体験をプログラムに活かす際には、（プログラムを独自開発するにしろ、既存プログラムを適宜、修正するにしろ）学校現場で何が起きているかを知っている教員の協力は不可欠

であると考えられる。

本研究で開発したプログラムの第二の特徴は、プログラムの題材（何を伝えるか）だけではなく、プログラムのすすめ方（どう伝えるか）についても、生徒の主体性を第一に考えている点である。本研究で開発したプログラムでは、教員は生徒にスキルを教えるということはしていない。そうではなく、それぞれの生徒が自分なりの答えを「主体的に」見つけていけるような環境を、教員は生徒に提供しているだけである。具体的には、生徒に考える、あるいは感じるための適当な題材を与え、そして、それについての考え、感じを生徒同士がうまく交流できるような仕組みを準備している（第１回、第２回では、グループの話し合いをプログラムの中心に据えている。とくに、第２回では、記入用紙を工夫し、生徒がお互いの意見に関心を持てるようにしている。また、第３回では、意見を貼った模造紙を学年間で交換している）。アサーショントレーニング、ピアサポートはともに生徒の主体性を重視する心理教育プログラムであるが、その研究者、実践者である園田・中釜（2005）、滝（2004）は、プログラムの中で生徒自身の主体性が育つためには、授業のすすめ方（ひいては教員自身の態度）が重要であると述べている。教員が主導的立場に立てば、生徒は従属的立場に追いやられてしまう。その結果、生徒の主体性の芽がつまれてしまうかもしれない。よって、生徒の主体性の育成をプログラムの目的とする場合、プログラムのすすめ方についても検討を加える必要があると考えられる。そして、プログラムのすすめ方について検討を加える場合、教員の意見がとても参考になると考えられる。なぜならば、いかに生徒にわかりやすく教えるか、つまり、授業のすすめ方こそが、教員の専門領域だからである。[3)]実際、本研究で開発したプログラムのすすめ方にも、心理教育プログラム担当教員（考えるプロセス、感じるプロセスを大切にする道徳の担当教員も兼ねている）のさまざまなアイディアが活かされている。以上のようにプログラムの題材だけではなくプログラムのすすめ方においても、教員と大学院生の連携が可能となった背景には主体性モデルの存在が大きかったと考えられる。「主体性」ということばは教員にとっても大学院生にとってもなじみのあることばである。いわば「主体性」ということばを媒介とすることで両者の交流がより密なものになったと考えられる。（もし、このような心理教育プログラムを心理学用語（たとえば「SST」）を用いて教員に説明していたならばここまで教員からアイディアは出されなかったのではないだろうか。）

以上、本研究で開発したプログラムの特徴として、プログラムの題材に生徒の「新鮮」な体験を活用している点、プログラムのすすめ方を工夫している点という２点を挙げた。そして第２点目の特徴が生まれた背景には主体性モデルを提示したことで可能となった教員と大学院生の密なる連携があったことを示した。

⑹　効果測定について

生徒を対象とした質問紙調査の結果からは、本研究で開発したプログラムは、女子の他者理解スキルを低下させた以外は、生徒のコミュニケーションスキルに影響をもたらさなかったと考えられる。このような結果が得られた要因として、どのような可能性が考えられるのかを以下に論じる。

第一に考えられるのは、そもそもプログラムそのものが適切なものでなかったという可能性であ

る。教員へのインタビューの中でも、プログラムの不備に関する発言がいくつか見られる。それらはおおむね、プログラムが複雑すぎた、教示が不十分だったという２点に収斂される。このようにプログラムに不備があったため、生徒に十分にプログラムの意図が伝わらなかったのではないかと考えられる。プログラムの意図があいまいな形で伝わったと仮定すれば、ターゲットスキルではない他者理解スキルにプログラムの影響が出たことも理解できる。今後は、プログラムの流れを明確、単純にすると同時に、その流れに生徒がのりやすいような教示の仕方を考えることが重要であると考えられる。

第二に考えられるのは、第一点目とも関連するが、プログラムのすすめ方がスキル得点上昇に結びつきにくいものであったという可能性である。上記したように、本研究では、生徒にスキルを教えることはせず、生徒に試行錯誤する機会を与えたのみである。そのようなプログラムのすすめ方をした結果、生徒のスキルに対する問題意識は高まったが、その問題意識を克服する、つまり、「スキルを身につけた」という達成感を得ることはできなかったと考えられる。そのため、スキル得点が上昇せず、むしろ、意識が高まった分、自己評定が厳しくなり、スキル得点が低下したのではないかと考えられる。今後、プログラムの改善点として、生徒の問題意識を高めるだけでなく、その問題意識を生徒自身が克服できるようなプログラムを追加することが重要であると考えられる。

第三に考えられるのは、実施期間、実施時期が適切でなかったという可能性である。教員へのインタビューの中でも述べられていたように、第１回の実施時期はキャリアキャンプ終了から１カ月、経っており、やや時期を逸していたかもしれない。また、教員からは、実施期間をコンパクトにすることで、生徒、教員のやる気が高まったのではないかという意見も出されている。計画的、かつコンパクトにプログラムを実施していくことが、今後に向けての改善点であると考えられる。

第四に考えられるのは、主体性モデル（安達・東海林ら、2009）そのものにかかわる問題であるが、児童用コミュニケーション基礎スキル尺度（安達・佐藤、2009）では、本研究で開発したプログラムによって生み出される、生徒の主体性の変化を十分に測定することができなかったという可能性である。佐藤・佐藤（2006）も、生徒のスキルを測定する際には、自己評定式の尺度だけでなく、面接法、行動観察法などを駆使して、多面的に測定することが重要であると述べている。生徒の主体性という抽象度の高い概念を測定する場合は、なおさらであろう。主体性モデル（安達・東海林ら、2009）の精緻化を図るためにも、生徒へのインタビュー調査などを交えて、主体性の測定を多面的にすすめていくことが、今後に向けての改善点である。

以上、生徒を対象とした量的分析の結果をもとにして、本研究で開発したプログラムの課題を明らかにした。生徒を対象とした質問紙調査からは前向きな結果は得られなかったが、教員を対象としたインタビュー調査からはいくつかの前向きな結果が得られた。さいごに、その点について言及する。教員からの前向きな意見で、最も多かったのは、第２回、第３回のプログラムのすすめ方を評価する意見であった。このようなデータは、生徒を対象とした質問紙調査からは得ることはできない。本研究で実施したインタビューデータからは、心理学の担い手である心理職（本研究では大学院生）と連携して心理教育に携わる中で、教員もさまざまな体験をしている可能性が示唆された。

本研究の冒頭でも述べたが、心理教育が学校現場に普及、定着するためには、教育実践の中に心理学の理念が浸透していく必要がある（その逆、つまり、心理学の中に教育実践の理念が浸透していく必要もある）。これは具体的にいえば、教育実践の担い手である教員の中に心理学的発想が根付いていく必要があるということである。今後は、インタビュー調査などを実施し、心理学の担い手である心理職（本研究では大学院生）と連携して心理教育に携わる中で、教員がどのようなことを体験しているのかを明らかにしていくことも重要であると考えられる（逆、つまり、心理職の体験を明らかにしていくことも重要であると考えられる）。

５．さいごに

本研究では、安達・東海林ら（2009）が提唱した主体性モデルを、実際の学校現場（Ａ中学校）で具現化するという試みを行った。その結果、主体性モデルによって心理教育の大枠（目的：３つの主体性の向上、効果測定の方法：児童用コミュニケーション基礎スキル尺度（安達・佐藤、2009）による測定）を示すことで、大学院生と教員の連携がより具体的な形でなされ、プログラムが充実する可能性が示唆された。その一方で、主体性モデルに欠陥（主体性の測定が十分でない）がある可能性も示唆された。廣岡・廣岡（2004）、亀口（2000）は、学校現場で心理教育を研究・実践していく際には、研究者と教員が連携して、研究と実践を循環的に行っていくことが重要であると述べている。主体性モデル（安達・東海林ら、2009）も、決して完成したモデルではない。教員と研究者の間で心理教育に関する活発な議論、および実践が積み重なる中で、主体性モデルも精緻化されていくと考えられる。今後も、主体性モデルが心理学と教育実践の媒介となることで、つまり、主体性モデルに基づく心理教育がさまざまな学校現場で実践され、そして、その実践知が主体性モデルに還元されることで、心理学と教育実践の融合がさらに進んでいくことが期待される。

謝　辞

東北大学教育学研究科の安保英勇准教授には、研究計画の段階からご指導いただきました。ありがとうございました。また、東北大学教育学研究科の三船奈緒子さんには、研究のあらゆるところで、ご協力いただきました。本来ならば、共著者に含めるべきところを、諸事情により共著者に含めることができませんでした。その点を謝罪するとともに、ご協力に感謝いたします。ありがとうございました。

さいごに、本研究を行うにあたり、Ａ中学校の生徒のみなさん、教員のみなさんには、多大なご協力をいただきました。本当に、ありがとうございました。

【註】

１）本研究は、平成21年度に財団法人日本臨床心理士資格認定協会より研究助成を受けた研究（研究テーマ：「中学生のコミュニケーション基礎スキルを高めるための心理教育プログラムの開発 ― 教員、スクールカウンセラーとの共同開発 ―」）の一部です。

２）Ａ中学校以外の実践については、佐藤・齊藤・宮崎・山口・八木・米倉・安達・東海林・三船（2010)、東海林・加藤・赤木・河藤・浅井・浅野・庄子・飯村・狩野・安達・佐藤・三船（2010)、三船・安藤・佐藤・伴・岡本・我妻・佐藤・東海林・安達（2010）を参照。

３）教員の専門領域が授業であるからこそ、ときとして、プログラムのすすめ方について、心理学と教育実践との間で激しい対立が起こる。たとえば、先に述べた、教員から相川（2000）に向けられた批判（「SST は個性を殺す」、「SST は“マニュアル人間”を作る」「SST は価値観を押し付ける」）は、SST の方法論に対する批判ととらえることもできるだろう。

【参考文献】

安達知郎（2009）．児童におけるコミュニケーション基礎スキルと攻撃行動・抑うつとの関連　日本社会心理学会第50回大会・日本グループ・ダイナミックス学会第56回大会合同大会大会発表論文集，422－423.

安達知郎・佐藤恵子・東海林　渉・三船奈緒子・川村璃沙・佐伯麻有（2009）．中学生用コミュニケーションスキル尺度の作成 － 児童用コミュニケーションスキル心理教育プログラムの開発に向けて －　平成20年度大学院教育改革支援プログラム実践指向型教育専門職の養成プログラム　プロジェクト型共同研究成果報告書，75－87.

安達知郎・東海林　渉・佐藤恵子・三船奈緒子（2009）．児童のコミュニケーション・スキルに関する主体性モデルの提示　東北大学大学院教育学研究科・教育学部研究年報，57，269－281.

相川　充（2000）．人づきあいの技術 － 社会的スキルの心理学 －　サイエンス社

江村理奈・岡安孝弘（2003）．中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究　教育心理学研究，51，339－350.

藤枝静暁・相川　充（2001）．小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討　教育心理学研究，49，371－381.

後藤吉道・佐藤正二・高山　巌（2001）．児童に対する集団社会的スキル訓練の効果　カウンセリング研究，34，127－135.

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 － 授業での実践的研究 －　三重大学教育学部研究紀要，55，75－90.

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

伊藤亜矢子・松井　仁（2001）．学級風土質問紙の作成　教育心理学研究，49，449－457.

亀口憲治（2000）．心理教育の理論的背景　学校臨床研究，1，5－21.

國分康孝・國分久子（編）（2004）．構成的グループエンカウンター事典　図書文化社

松本真理子・青木　豊・中釜洋子・石隈利紀(2008)．座談会 － 子どもの発達と心理教育・支援の現状と理想 － 松本真理子（編）　現代のエスプリ493子育てを支える心理教育とは何か　至文堂　pp.15－44.

三船奈緒子・安藤友佑・佐藤修哉・伴　奈々子・岡本秀明・我妻貴広・佐藤恵子・東海林　渉・安達知郎（2010）．大学院生と中学校教員の連携によるコミュニケーション心理教育プログラムの開発（３）－ 生徒の主体的な取り組みを促すプログラムの実践 －　東北大学大学院教育学研究科・教育学部研究年報，58，

305－316.

Patel, C.（1996）. *The complete guide to stress management.* 2nd revised edition. Vermilion.

佐藤正二・佐藤容子（編著）（2006）．学校における SST 実践ガイド － 子どもの対人スキル指導 －　金剛出版

佐藤恵子・齊藤英俊・宮崎　愛・山口紗穂・八木幸恵・米倉智大・安達知郎・東海林　渉・三船奈緒子(2010)．大学院生と中学校教員との連携によるコミュニケーション心理教育プログラムの開発（１）－「朝の時間」を利用したプログラムの実践 －　東北大学大学院教育学研究科研究年報，58，267－277.

東海林　渉・加藤弘治・赤木麻衣・河藤由佳・浅井継悟・浅野慎二・庄子記代・飯村寧史・狩野朋子・安達知郎・佐藤恵子・三船奈緒子（2010）．大学院生と中学校教員との連携によるコミュニケーション心理教育プログラムの開発（２）－ 学年の状況にあわせたプログラムの実践 －　東北大学大学院教育学研究科研究年報，58，279－303.

園田雅代・中釜洋子（2005）．子どものためのアサーショングループワーク － 自分も相手も大切にする学級づくり － 第１版３刷　日本・精神技術研究所

鈴木美樹江・松本真理子（2008）．学校教育における心理教育の歴史 － 日本と米国の比較から －　松本真理子（編）　現代のエスプリ493子育てを支える心理教育とは何か　至文堂　pp.170－181.

多賀谷智子・佐々木和義（2008）．小学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.

滝　　充（編著）（2004）．ピア・サポートではじめる学校づくり中学校編　－「予防教育的な生徒指導プログラム」の理論と方法 －　金子書房

山中　寛・冨永良喜（編著）（2000）．動作とイメージによるストレスマネジメント教育基礎編 － 子どもの生きる力と教師の自信回復のために　北大路書房

Development of psychoeducational program for communication in collaboration of graduate students and junior high school teachers (4)

― Development and conduct of psychoeducational program grounded on the Independence model ―

Tomoo ADACHI
(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)
Natsuha ABE
(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)
Akiyo ITO
(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)
Satoko MICHIBAYASHI
(Sendai City Board of Education)
Keiko SATO
(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)
Wataru SHOJI
(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

The purpose of this study was to promote pragmatic exchange between psychology and educational practice. In this study, a psychoeducational program was developed and conducted in collaboration between graduate students and junior high school teachers. And the program was developed grounded on the Independence model (ADACHI, SHOJI etc., 2009). As a result, schoolchildren's vivid experiences were applied to contents of the program and schoolchildren's independences were considered important in methods of the program. But the questionnaire survey to schoolchildren didn't show evidence of the program. This result suggested merits and demerits of the Independence model. The merit was the promotion of the collaboration between graduate students and teachers. The demerit was the difficulty of measuring schoolchildren's independence.

Key Word : communication skills, psychoeducation, junior high school, collaboration, the Independence model