

# 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(1)

—「朝の時間」を利用したプログラムの実践—

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\*

本研究では、中学生を対象としたコミュニケーション基礎スキルの向上を目指したプログラムの開発を目的とし、特に「意思伝達スキル」をターゲット・スキルとした。プログラムは、朝の時間10分間を利用し、連続5日間を1クールとして計2クール実施した。なお、1回のセッションは「個人によるワークシート記入」と「4人1組でのシェアリング」によって構成された。また、プログラムの効果を測定するために、プログラムの実施前と実施後、4ヵ月後にフォローアップの質問紙調査を行った。その結果、コミュニケーション基礎スキル得点について、1年生男子、2年生男子において、意思伝達スキル得点が有意に上昇していた。しかし、1、2年生女子、3年生男子と女子においては、プログラムの有意な効果が見られなかった。これらのことを考慮し、プログラムの内容を生徒の発達段階や性別に応じて工夫する必要がある。

キーワード：コミュニケーション・スキル、心理教育、中学校、朝の時間、コラボレーション

### 1. 問題と目的

#### 1-1. 中学校における心理教育に関する研究の様相

近年学校現場では、心理学的知見を利用した様々な心理教育プログラムが実施されている。しかし心理教育には、大別してアサーショントレーニング、Social Skill Training (SST; 社会的スキル訓練)、構成的グループエンカウンターなどがあり、それらが依拠する理論的基盤はそれぞれ異なっ

---

\*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

ている。したがって、現場の教師が心理教育の多様性を理解したうえで、様々な心理教育プログラムの中から、自校の生徒の実態に適したプログラムを選択して実施する必要がある。

まず、心理教育の実施形態について、心理教育を中学校で行った先行研究を概観してみると、コミュニケーション・スキルに関わるプログラムでは、1つの目標スキルについて1回から2回のセッションを実施しているものが多い(例えば、藤枝・相川, 1999; 藤枝・相川, 2001; 池谷・葛西, 2003など)。それらのセッションは週1回のペースでの実施が多く、各セッションを40分から1時間を一コマとしていることから、多くが学校の授業時間に合わせてプログラムを施行していることがうかがえる。中でも学級活動はプログラムを導入しやすいようである。その他には、道徳教育、国語科教育の時間が割り当てられることもある。一方、小野寺ら(2005)による、毎日の朝自習の時間15分を心理教育の時間に充てて実施したという報告もある。

次に、心理教育の効果測定に関しては、実施した心理教育について効果測定を行った研究(藤枝・相川, 2001; 江村・岡安, 2003など)もあれば、効果の有無について教師の主観のみに頼る報告も散見される。そこで安達ら(2009)は、心理教育の効果を的確に測るために、コミュニケーション基礎スキル尺度を開発した。この尺度では、コミュニケーション基礎スキルを、①意思伝達スキル(自らの気持ちや思いを相手に伝えるスキル)、②動揺対処スキル(自分の感情が乱れたときに対処するスキル)、③意図的隠匿スキル(感情を意図して表に出さないようにするスキル)、④自己他者モニタリングスキル(現在の自分の感情や思考について考えることができるスキル)、⑤他者理解スキル(相手の伝えたいことや気持ち・考えを受け止めるスキル)という5つの基礎スキルから構成されるものと考えられる。

## 1-2. 本研究の目的

本研究は、コミュニケーション基礎スキルの考え方にに基づき、実際に学校現場で活用できるような中学生用の心理教育プログラムを作ることを主眼に置く。具体的には、コミュニケーション基礎スキルの向上を目指したコミュニケーションスキル・プログラムの開発である。また、先に述べたように、従来のコミュニケーションスキルに関する心理教育プログラムは、授業1コマ分を用いて行われることが多かった。しかし、各学校で児童生徒のコミュニケーションスキル・プログラムにどれほどの時間を割くことが可能かということは、やはり他の授業の進度、カリキュラムとのすり合わせを要するところである。そこで本研究では、生徒が登校してから1時間目が始まるまでの「朝の時間」を利用して行える、効果的なプログラムを開発することを目指す。なお、効果測定に関しては、安達ら(2009)によるコミュニケーション基礎スキル尺度を用いて行うこととする。

## 2. 方法

### 2-1. 学校の特徴・背景およびターゲット・スキルの設定

協力校であるA中学校は1年生7クラス、2年生5クラス、3年生6クラスから成る学校である。A中学校は市街地のほぼ近くに位置し、従来からある閑静な住宅街と近年増えてきている高層マン

ションを含む学区である。保護者は教育への関心が高く、子どもの知的向上への期待が高い。生徒は学習に意欲的で明朗で素直な生徒が多い一方で、主体的にたくましく自らの生き方を切り開こうという意識が希薄で、学習も知識偏重の傾向がある。また、生徒には学力差が大きく、表現力に乏しい面がある。また、A中学校は教育目標として「生徒相互が他者に対する理解を深めながら自己の表現力の向上」を掲げている。そこで、基礎スキルに関する調査研究(佐藤ら, 2009)およびプログラムに先駆けて2009年6月に実施したA中学校の生徒における基礎スキルの実態調査の結果も踏まえ、A中学校の教員との協議により、基礎スキルの中の「意思伝達スキル」をターゲット・スキルとして設定した。

## 2-2. 大学院生と中学校教員との連携の形態

コミュニケーションスキル・プログラム(以下、プログラムと略記)を実施するには、実施する学校(クラス)のアセスメントを行い、何を目的に実施するのか、どのような内容で行うかなどをしっかりと把握して組み立てる必要がある。しかし、学校で心理教育を行う際の日本従来の問題点として、「実証性の軽視」と「教育性の重視」が指摘されている(安達・東海林・佐藤・三船, 2009)。したがって、心理学を学ぶ大学院生と中学校教員とが連携することにより、従来の問題点をクリアすることを目指す。そこで、本研究では、協力校であるA中学校から心理教育担当教員2名と、大学院生が協議を重ね(①、②)、その結果を心理教育担当教員が自校の教員に伝えた上で意見交換し(③、④)、それをまた大学院生と心理教育担当教員が協議した(①、②)。その上で、決定したプログラムの指導案を元に、クラス担任がクラスごとにプログラムを実施した(⑤)。プログラム実施を通して生徒やクラス担任から感想や意見がフィードバックされ(⑥)、大学院生ともフィードバックの内容を共有した(⑦)。

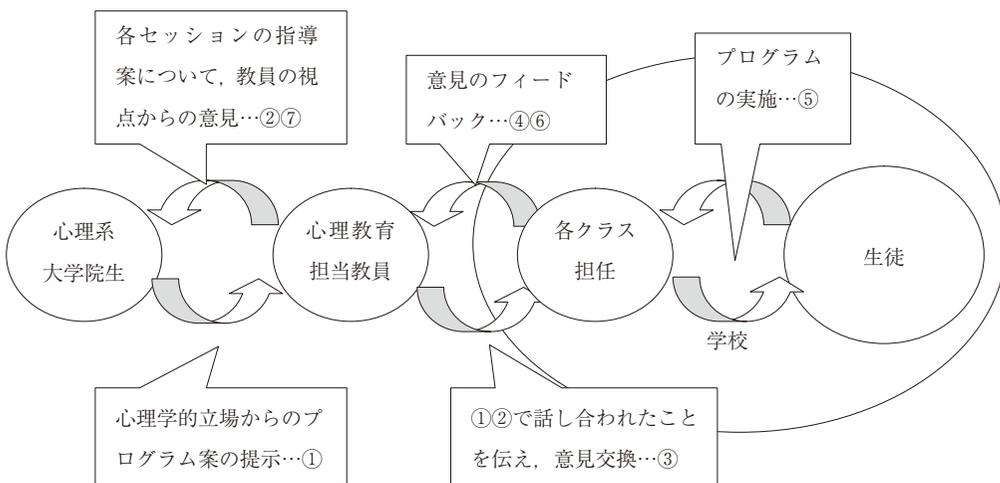


図. 大学院生と中学校教員との連携

### 2-3. プログラムの概要

(1) **プログラム実施対象**：全校生徒（普通学級に在籍する中学1年生～3年生）

(2) **プログラムの構成**

1) **実施期間**：2009年11月第2週及び第4週（5日間を1クールとし2クール実施）である。

なお、プログラムを実施する週のことを『友♥愛(You・I) week』と命名し、学校全体でプログラムへの取り組みを意識化して行うようにした。そして、各クールにおいて、第1クールは「自分のことを相手に伝える」、第2クールは「相手との関係の中で生じた感情を相手に伝える」を目標として各クラスに掲示した。

2) **プログラムの内容**：1回のセッションを10分とし、朝読書の時間を利用して行った。プログラムの実施者は各クラスの担任である。毎回のプログラムを【導入】→【ワークシート配布・記入】→【4人1組でシェアリング】というパターンで構成した。なお、ワークシートの一部を大竹(2008)より引用して用いた。以下、プログラムの構成およびねらいについて表1に示す。また、各回のねらいについて、表2、表3に示す。

表1. プログラム構成

	第1クール	第2クール
1日目	自己紹介	もう少しできたらいいな(目標設定)
2日目	こころスケール	どっちを選ぶ?(二者択一)
3日目	こころの天気	「こまった!あなたなら?」(前半)
4日目	自分の中のいろんな自分	「こまった!あなたなら?」(後半)
5日目	第1クールの振り返り	第2クールの振り返り

表2. 第1クール各セッションのねらい

	タイトル	ねらい
1日目	自己紹介	『友♥愛 week』におけるウォーミングアップ的位置づけ。自分のことを相手に伝えるとともに、相手の話を聞く態度を身につける。
2日目	こころスケール	子どもたちが、自分の体やこころの調子を感じ取れる力を育み、自分の体と心とうまく付き合っていく姿勢を育む。自分の調子を相手に伝える力を身につける。
3日目	こころの天気	言葉にならない複雑な気持ちについて「こころのお天気」にたとえることで、こころの様相を表現しやすくなる。したがって、ここでの目標は、①安心して自分の気持ちに注意を向け、②言葉になりにくい気持ちを表現すること。
4日目	自分のなかの いろんな自分	①最近の自分を振り返る、②自分の中に生じた様々な感情に気付く、③自分の中にある「いろいろな部分」を自覚し、認める、④見つけた「いろいろな自分」を友達に伝える。
5日目	第1クールの 振り返り	第1クール4日間の振り返りをする中で、①友♥愛 week をどのように過ごしたか、②目的をどの程度意識できたか、③目標を達成することができたかを確認する。また、第2クールへの動機づけを高める。

表3. 第2クール各セッションのねらい

	タイトル	ねらい
1日目	もう少し できたらいいな	第2クールの目標である「相手との関係の中で生じた感情を相手に伝える」ことへの動機づけを高める。生徒各自がその目標の達成のために目標設定を行う。
2日目	どっちを選ぶ?	一人ひとりの価値観が違うことを知り、自分の事を考える。自分の価値観と他者の価値観のどちらも尊重できるようになる。
3日目	こまった! あなたなら? (前半)	対人関係の中で生じる葛藤場面において、自分の気持ちをどのように伝えるかを考える。(4日目に続く)
4日目	こまった! あなたなら? (後半)	(3日目の続き)“自分の伝え方”に対して他者がどう感じるかについてのフィードバックを受けることを通して、さらによりよいコミュニケーションについての考えを深める。
5日目	第2クールの 振り返り	第2クール4日間の振り返りをする事で、①友♥愛 week をどのように過ごしたか、②目的をどの程度意識できたか、③目標を達成することができたかを確認する。また、友達と感想の共有を通して、自分の思いを他者に伝える力、他者の思いを受け入れる力を養う。人それぞれの価値観があるということを知る。

(3) 効果測定

プログラムの実施前後で、生徒のコミュニケーション基礎スキルにどのような変化が見られるかを確認するために、質問紙調査を行った。質問紙調査は、事前調査をプログラム開始の週の前週に行い、事後調査をプログラムが終わった週の翌週に実施した。また、フォローアップの質問紙を年度末に行った。(ただし、フォローアップの質問紙調査は1・2年生のみ行った。)

なお、効果測定には、コミュニケーション基礎スキル尺度(安達ら, 2009)3件法・31項目を用いて行い、質問紙調査票の表紙には、本調査が成績などの学校における評定には関係しないことを明記した。

4. 結果

4-1. コミュニケーション基礎スキル得点の事前・事後・フォローアップの比較

コミュニケーション基礎スキル得点について、プログラムの実施前と実施後で変化が見られるかを検討するために、各学年男女別に、1,2年生では被験者内計画による反復測定(事前・事後・フォローアップの3回の得点の比較)を行い、フォローアップ調査時に既に卒業していた3年生については、事前・事後調査について対応のあるt検定を行った。

1年生男子については反復測定の結果、意思伝達スキルにおいて、球面性の仮定を満たしていたため、Greenhouse-Geisserを参照したところ有意傾向であった( $F(1.36, 121.99) = 2.95, p < .10$ )。そこでBonferroniの多重比較を検討したところ、事後は事前よりも10%水準で有意に得点が高い傾向が見られた。しかし、その他の基礎スキルについては有意な差はみられなかった。一方、1年生女子については、5つの基礎スキルすべてにおいて有意差はみられなかった。

2年生男子については、意思伝達スキルにおいて、球面性の仮定を満たしていたため、Greenhouse-Geisserを参照したところ10%水準で有意傾向であった( $F(1.74, 140.74) = 2.52,$

$p < .10$ )。そこで Bonferroni の多重比較を検討したところ、事後は事前よりも5%水準で有意に得点が高かった。また、動揺対処スキルにおいて、球面性の仮定を満たしていたため、Greenhouse-Geisser を参照したところ5%水準で有意であった ( $F(1.64, 135.92) = 4.04, p < .05$ )。そこで Bonferroni の多重比較を検討したところ、フォローアップ時の得点は事前得点よりも5%水準で有意に得点が低かった。尚、その他の基礎スキルについては有意差はみられなかった。2年生女子については、動揺対処スキルにおいて、球面性の仮定を満たしていたため、Greenhouse-Geisser を参照したところ1%水準で有意であった ( $F(1.48, 121.49) = 6.06, p < .01$ )。そこで Bonferroni の多重比較を検討したところ、事後得点は事前得点よりも10%水準で有意に低く、フォローアップ時の得点は事前得点よりも5%水準で有意に得点が低かった。

1、2年生の男女それぞれについて、各基礎スキルの事前得点、事後得点、フォローアップ時の得点の平均値及び標準偏差を、表4、5に示す。

次に3年生について対応のある t 検定を行った結果、男子女子ともに、事前よりも事後の動揺対処スキル得点が有意に高かった ( $t(116) = -3.47, p < .001; t(81) = -2.28, p < .05$ )。その他の基礎スキルについては有意差はみられなかった。結果を表6に示す。

表4-1. 1年生男子

スキル	N	プログラム実施前		プログラム実施後		フォローアップ	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
意思伝達スキル	91	8.93	4.15	9.47	4.37	10.01	3.65
動揺対処スキル	95	6.95	2.86	7.62	3.64	6.77	3.41
意図的隠匿スキル	96	5.17	3.05	5.05	3.10	4.91	2.95
自己他者モニタリングスキル	94	5.97	2.71	6.50	2.54	6.45	2.46
他者理解スキル	98	4.61	2.33	4.48	2.53	4.61	2.53

表4-2. 1年生女子

スキル	N	プログラム実施前		プログラム実施後		フォローアップ	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
意思伝達スキル	89	8.56	4.13	9.56	3.92	8.96	4.30
動揺対処スキル	90	7.51	3.17	7.37	3.97	6.64	3.68
意図的隠匿スキル	93	4.88	3.09	4.78	3.11	5.29	3.15
自己他者モニタリングスキル	87	6.41	2.32	6.85	2.51	6.64	2.33
他者理解スキル	93	4.73	2.29	5.19	2.28	4.83	2.25

表5-1. 2年生男子

スキル	N	プログラム実施前		プログラム実施後		フォローアップ	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
意思伝達スキル	82	8.26	5.10	9.39	4.68	8.57	4.88
動揺対処スキル	84	7.50	3.50	6.42	4.32	5.65	3.88
意図的隠匿スキル	85	5.41	3.23	5.47	3.15	5.33	3.37
自己他者モニタリングスキル	83	6.01	3.19	6.49	2.79	6.25	3.23
他者理解スキル	85	3.85	2.71	4.08	2.45	4.41	2.66

表5-2. 2年生女子

スキル	N	プログラム実施前		プログラム実施後		フォローアップ	
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
意思伝達スキル	80	8.84	4.99	9.19	5.05	9.04	5.16
動揺対処スキル	83	8.04	3.54	6.10	4.18	5.89	4.34
意図的隠匿スキル	81	5.43	3.29	5.51	3.41	5.78	3.56
自己他者モニタリングスキル	82	6.76	3.01	6.55	3.33	7.16	3.21
他者理解スキル	83	5.67	2.51	5.59	2.63	5.78	2.50

表6-1. 3年生男子

スキル	N	プログラム実施前		プログラム実施後		t 値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
意思伝達スキル	114	9.25	4.30	9.26	4.20	-.30
動揺対処スキル	117	5.66	3.23	7.47	3.20	-3.47 **
意図的隠匿スキル	119	5.35	3.00	5.44	3.08	-.32
自己他者モニタリングスキル	114	6.35	2.94	6.44	3.13	-.40
他者理解スキル	116	4.61	2.64	4.45	2.69	.867

\*\*p < .001

表6-2. 3年生女子

スキル	N	プログラム実施前		プログラム実施後		t 値
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	
意思伝達スキル	78	8.96	4.42	8.86	4.79	.26
動揺対処スキル	82	5.66	3.30	7.28	3.62	-2.28 *
意図的隠匿スキル	82	5.15	3.29	5.21	3.09	-.33
自己他者モニタリングスキル	81	7.26	2.63	7.22	2.82	.17
他者理解スキル	81	4.51	2.69	4.21	2.89	1.23

\*p < .05

## 5. 考察

### 5-1. プログラム実施前後における各得点の比較

まず、コミュニケーション基礎スキル得点について述べる。今回のプログラム実施の結果、ターゲット・スキルである「意思伝達スキル」については、1年生男子および2年生男子の意思伝達スキルを高めることができた。一方で、1、2年生女子や3年生においては、意思伝達スキル得点の有意な上昇は見られなかった。このことから、特に男子に有効に作用することが示唆され、また、学年の違いや男女の発達段階に応じたプログラムを実施する必要があると考えられる。また、2年生においては男女ともに動揺対処スキル得点が事前より事後で低下していたが、一方で、3年生においては男女ともに動揺対処スキル得点が事前より事後で上昇していた。ちなみに動揺対処スキルには、「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(\*逆転項目)」「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(\*逆転項目)」「気持ちをコントロールするのが得意です」といった内容が含まれている。プログラムにおける毎回のワークシートの記入では、「自分の状態(気持ち、考え方など)に目を向ける内容」を含んでいるため、もし2年生が気持ちに向き合うことに慣れていないとするならば、プログラム実施が動揺を引き起こす場面になっていた可能性も考えられる。しかし、同じプログラムを実施した3年生では動揺対処スキルが上昇していたことを鑑みると、3年生にとっては自分の気持ちに冷静に向き合うきっかけになり、プラスに作用したことも伺える。ただし、本研究では統制群を設けていないこと、学年によってこのプログラム実施期間中にも異なる行事が1組み込まれていることなどを考えると、一概にプログラムの効果を述べることは難しい。なお、以上に述べたように、ターゲットにしなかったスキルにおいてもプログラムの実施前後において得点の変化がみられたものがある。このことから、今後は基礎スキル同士の関連も踏まえた包括的なプログラム作りを検討する必要がある。

またプログラムの効果の持続に関して、プログラム実施後に得点の上昇がみられたものにおいても、フォローアップの時期まで効果の持続はみられなかった。今回はプログラムを11月に行い、フォローアップ調査を3月に行ったが、その間は心理教育プログラムは行われていない。なお、3年生のフォローアップ調査ができなかったことは反省点である。

### 5-2. 学校生活に心理教育を組み込むための工夫

A中学校ではこれまで、コミュニケーションスキル・プログラムにあまりなじみの無い学校であったため、『友♥愛 week』を実施する前の週に、各学級担任から生徒へ予告を行った。また、『友♥愛 week』期間中は、校内に『友♥愛 week』の掲示を行い、スローガンとして、①自分をみつめよう、②自分の気持ちを友達に伝えよう、③お互いの気持ちを大切にしよう、という3点も掲示した。その後の生徒からの感想の中には、「今日は友♥愛 week だ」と自ら気付く声や、どのようなことをやるのか楽しみにしていたというものもあり、掲示や口頭での告知によって生徒への浸透が図られたと考えられる。

また本研究では、10分間のセッションを5日間行うことを1クールとし、それを2クール実施した。

このような枠組みで実施することによって、プログラム実施のために時間を割り当てても他のカリキュラムに支障のない朝の時間を利用するため効率的に行えること、毎日連続して行うため生徒にもプログラムが受け入れやすかったことが考えられる。

そして、教育の専門家である中学校教員と心理学を学ぶ大学院生が、プログラム実施に先駆けて早い段階から議論を行い、それぞれの視点を生かしたプログラムを組むことができた。また、プログラム案について、他の教員とも事前に共通認識を図ることができたため、スムーズに実施することができた。その際には、院生との他教員を仲介する役割を担う心理教育担当教員の存在が大きかった。

### 5-3. 本研究の成果と課題

本研究では、今回実施したプログラムが、コミュニケーション基礎スキルにおける意思伝達スキル得点の向上に寄与する可能性が示唆された。しかし、学年が上がるほどプログラムの有意な効果が見られなかったこと、男女差がみられたことを考慮し、プログラムの内容を生徒の性別や発達段階に応じて工夫する必要がある。

また、本研究では統制群を設けず、A 中学校の全校生徒を対象とし同じ日時で行った。そのため、事前事後の得点の変化が、プログラムの効果によるものかどうかの検討が不十分であった。このことについて小野寺ら(2003)は、学校における効果研究の課題として、統制群を設定する難しさを挙げている。すなわち、日本の教育現場において、同じ学校に通う児童生徒に異なる教育を与えることに教員はもちろん、社会通念としても大きな抵抗感があること、さらに、学校現場における日常の教育活動においても対人関係能力の育成は配慮されているため、他の介入変数の存在が考えられること(小野寺ら, 2003)が指摘されている。プログラムの効果を実証するためには統制群の設定が望ましいが、こうした学校現場における実情も考え合わせると、単純にプログラム実施群、統制群としてクラスごとに振り分けることには注意が必要であろう。これに代わる案の実践としては、プログラムの実施時期をクラスごとに前後させること(嶋田, 1998)、統制群と実施群を必ずしも同一の年度内で設けない(小野寺ら, 2005)といった方法が挙げられる。

今後はさらに、事前に教員と心理専門家との話し合いを密にし、実施者としての教員が十分にプログラムの理念と計画を理解するようサポートすることが望まれる。石隈(1999)も、学校現場では心理専門家と教員のコラボレーションが不可欠であると述べているとおり、教職員の理解を得てこそ有意義なプログラム実施は可能となり、そのためにもプログラム作成初期の段階から教職員と協同することが望ましいと言えるだろう。

### 【謝辞】

本研究にご協力いただきました A 中学校のみなさまに心より感謝申し上げます。A 中学校の教職員の皆さまには、お忙しい中、調査の準備・実施の段階から多大なるご協力をいただきました。また、東北大学大学院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。本当にありがとうございました。

## 【文献】

- 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志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 東北大学大学院教育学研究科, 73-87
- 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—新たな心理教育プログラムの開発に向けて教育学— 東北大学研究科研究年報, 57 (2), 269-281
- 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・ダイナミクス学会第56回大会合同大会発表論文集, 422-423.
- 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（1999）：学級単位による社会的スキル訓練の試み 東京学芸大学紀要1部門, 50, 13-22
- 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
- 池谷貴彦・葛西真記子（2003）：児童の社会的スキルと自尊感情の向上に関する研究—ピア・サポート・プログラムの実践を通じて—, カウンセリング研究, 36, 206-220
- 石隈利紀（1999）：学校心理学 誠信書房
- 小野寺正己・河村茂雄（2002）：中学生の学級内における自己開示が学級への適応に及ぼす効果に関する研究 カウンセリング研究35, 47-56
- 小野寺正己・河村茂雄（2005）：ショートエクササイズによる継続的な構成的グループ・エンカウンターが学級適応に与える効果 カウンセリング研究 38 (1), 33 ~ 43
- 大竹直子（2008）：教室で保護者会で保健室で相談室ですぐに使える！とじ込み式 自己表現ワークシート2 図書文化社
- 嶋田洋徳（1998）：小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書店
- 佐藤恵子・東海林渉・三船奈緒子・安達知郎（2009）：児童用コミュニケーション基礎スキル尺度の開発(3) —学年・性別による基礎スキルの比較と攻撃行動・抑うつ・ソーシャルサポートとの関連— 第28回日本心理臨床学会秋季大会発表論文集, 205
- 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

# Development of psychoeducational program for communication in collaboration of graduate students and junior high school teachers (1)

: A practice of program in the morning meeting

Keiko SATO

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

Hidetoshi SAITO

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

Ai MIYAZAKI

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

Saho YAMAGUCHI

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

Yukie YAGI

(Sendai City Board of Education)

Tomohiro YONEKURA

(Sendai City Board of Education)

Tomoo ADACHI

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

Wataru SHOJI

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

Naoko MIFUNE

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

The object of this study is to develop basic expression skill for junior high school students. We practiced twice 5days program in the morning meeting. Each session was ten minutes and consisted of two parts. 1) filling in worksheet individually and 2) sharing in groups of four each. To measure effect of the program, we carried out questionnaire research before program and after program. Follow up test was executed four months later. The results found that higher basic expression skill score was reported by 1st grade male students and 2nd grade male students. However, no significant result emerged for 1st grade female students, 2nd grade female students and 3rd grade students. Considering these results, program should be developed unique for each developmental stage and gender of student.

Keywords: communication skills, psychoeducation, junior high school, morning meeting, collaboration

