

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—

三 船 奈緒子*
安 藤 友 祐**
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*

本研究の目的は、実施校の実情に即しており、かつ、効果が実証された中学生用コミュニケーション心理教育プログラムを開発することであった。本研究では、実施校の実情に即したプログラムを開発するため、大学院生と中学校教員が協働して、プログラム開発を行った。大学院生と中学校教員の協議の結果、プログラムの目的は、ターゲットスキルである自己他者モニタリングスキルを向上させること、および、生徒の主体的な取り組みを促すこととした。そして、(a)自己、他者の気持ちに注意が向くような、他者との協力が必要なプログラム、(b)主体的な取り組みが促されるような創作的なプログラムという、2つの特徴をもったプログラムを開発した。このプログラムを1年生、および、2年生に実施した。実施に際しては、効果が実証されたプログラムを開発するため、プログラム実施前、実施後、実施3ヶ月後に質問紙調査を行い、効果測定を行った。効果測定の結果、2年生において、意思伝達スキルで有意な得点上昇がみられた。しかし、ターゲットスキルである自己他者モニタリングスキルでは有意な結果はみられなかった。この結果は、今回、開発したプログラムの特徴のうち、(b)(創作的なプログラム)のみが生徒に影響を与えたためと考えられた。

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

1. 問題と目的

近年、学校教育現場ではコミュニケーション・スキル(本研究では、コミュニケーション場面にお

*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

ける一時的な関係を形成・維持するスキルに限定して、それを「コミュニケーション・スキル」と呼ぶこととする。以下、CSと略記する)を高める心理教育が盛んに行われている。CSはコミュニケーション場面において関係の形成や維持をするスキルと言えるが、これを高めるプログラムとして、ソーシャル・スキル・トレーニング(以下、SSTと略記する)、構成的グループ・エンカウンター、ピア・サポート・プログラム等、様々な理論的基盤に準拠する心理教育が実践されてきた。とくに昨今、飯田ら(2002)の指摘する一時的援助、すなわち予防的・発達促進的援助サービスが学校教育現場では注目されている(小野寺ら, 2003)。藤岡(2010)は、教育相談や生徒指導について、これらは問題行動の対処を中心とした治療的・対処的相談や指導に傾斜しがちで、予防的・開発的教育相談の視点が弱い、と述べた。予防的・開発的教育相談とは、堀内(2004)によれば、まだ顕在化していない問題に対して、それが生じないように予防する援助活動のことを指し、児童生徒が自己理解、他者理解、自己受容などを深めていく過程を援助し、自己実現欲求を具体化し、児童生徒の可能性を最大限発揮されるように援助することである。教員や心理職の協働による心理教育プログラムについても議論がなされており(亀口, 2000)、予防的・開発的視点を尊重する潮流に伴い、生徒のCSを高める心理教育プログラムが重視されるのも頷けることであろう。

こうした心理教育プログラムを考える上で重要な点が2つある。ひとつは、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ら(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だろう。つまり、各学校、各学級の見立てに基づく、その学校の実情に即した心理教育プログラムを実施することが重要である。もうひとつが、効果測定である。スキルの測定に関しては、従来さまざまなものが試行されており、相川(2000)は、とくにソーシャル・スキルの測定についてであるが、それらを「専門家が測定する場合(面接法、行動観察法、ロールプレイ法など)」、「情報提供者から情報を得る場合(仲間評定法、評定尺度法など)」、「本人から情報を得る場合(自己評定法、自己監視法など)」の3つに分類している(相川・藤田, 2005)。このようにプログラムの効果測定の方法は研究によって様々であり、さまざまな研究間で、測定方法が十分に共有されているとは言い難い。その結果、効果測定があいまいな心理教育プログラムも数多く存在する(松本ら, 2008)。そこで、安達ら(2009)では、心理教育の効果を幅広く測定することを目的としたコミュニケーション基礎スキル尺度を開発した。この尺度は、CS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。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CS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(安達ら, 2009)。また、この尺度については、下位尺度のF1、F2、F4、F5の尺度得点が高い生徒ほど、あるいは、F3の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(安達, 2009)。心理教育、とくにコミュニケーション心理教育を実施する場合、コミュニケーション基礎スキル尺度(安達ら, 2009)のような、心理教

育の効果を幅広く測定できる尺度によって、さまざまな心理教育プログラムの効果を測定し、プログラム間の比較を行っていくことが重要であろう。

以上のことから、本研究では、以下の2点を目的とする。第一の目的は、仙台市内のC中学校の教員と連携し、C中学校の実情に即したコミュニケーション心理教育プログラム（以下、プログラムと略記する）を作成することである。そして第二の目的は、コミュニケーション基礎スキル尺度を用いて生徒のCSを測定し、効果の実証されたプログラムを作成することである。

2. 方法

2.1 学校の特徴・背景

C中学校は、市街地からやや離れた地域に建ち、各学年は5クラス、全校ではおよそ500名の生徒が在籍している。C中学校の教員によれば、生徒は総じて、言われたことに素直に取り組む姿勢が強い。とくに今年度は、ワーク等の作業をばかにするような生徒もみられないとのことであった。しかし同時に、素直に教員の言葉や指示に従う一方、自分自身で考える力が弱い、生徒が自身で考え、物事に取り組む姿勢が足りないように感じられるということも、生徒の特徴として教員から語られた。また、教員からみた生徒の素直さの裏返しとして、結果を考えずに行動する、という点も特徴として語られた。友人同士でも、自分の言動や行動で相手がどのように感じるか等を考えずに動くため、小さなすれ違いが多い、ということであった。

また、本研究における他中学校と異なる点として、本プログラムの実施まで、SSTやアサーショントレーニングといった、CSに関わる心理教育を実施していないことが挙げられる。事前の話し合いの時点で、教員によって心理教育に対する意識や理解にも幅がある様子であった。一方で、生徒に関しては、教員に素直に従う習慣があることから、CSに関わるワーク等になじみが薄くとも、プログラムへの取り組みにそれほど抵抗はないのではないか、といった見通しが持たれた。

2.2 プログラムの目的と実施方法

生徒の基礎スキルに関する予備調査を2009年6月に実施した。その結果を踏まえ、教員から、5つの基礎スキル（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）のうちF4「自己他者モニタリングスキル」を高めたいという要望が示された。また、C中学校では1年生と2年生を対象としたい、との希望が示された。そこで、教員と大学院生との協議により、1年生、2年生ともに「自己他者モニタリングスキル」をターゲットスキルとすることに決定した。さらに、「指示されたことには従う」というC中学校生徒の特徴と、「もっと自分で考えて行動してほしい」という教員の希望をプログラムの構成に活かすことに決定した。

プログラムの実施までは、以下のような流れを経た。

- ① 大学院生とプログラム開発担当教員との協議（プログラム内容等について）
- ② 協議をもとにプログラムの指導案作成

- ③ 繰り返し協議と修正
- ④ 職員会議でプログラム開発担当教員から他教員へ主旨説明、および質問・意見の聞き取り
- ⑤ 大学院生との協議、最終の指導案提示
- ⑥ 各クラス担任がプログラムを実施

プログラムの時期は11月から12月(冬休み前)、時間数は1学年、2学年ともに全5コマ(全5回)とした。1学年2学年共通のプログラムをクラス単位、生活班を基本とする5人前後の小グループで取り組むこととした。小グループの構成については、教員より、改めて班を作る時間的余裕のなさや、ほぼ全クラスで席替えおよび班替えを終えた直後の時期であることから、生活班基準で行う提案が示された。対象者は1年生および2年生の全生徒、実施者は各学級の担任教諭である。1回は授業1コマ分(50分)とし、教科授業との調整が可能な時間に行った。そのため、1学年はおよそ週1回のペースで、2学年は2週間のうちに全5回を終える(およそ3日に1回)ペースでプログラムを実施した。

2.3 プログラムの内容

学校の特色や背景、プログラムの目的に沿い、C中学校では、次の2点を特徴としたプログラムを作成することとした。一点目は「自己他者モニタリングスキル」を高めるため、自己や他者の気持ちに注意が向くような、他者との協力が必要なプログラムとすることである。そして二点目は、生徒の主体的な取り組みが促されるような、創作的なプログラムとすることである。

全5回の内容は、第1回「フィンガーペインティング」、第2回「どんな人?シートづくり」、第3回「お話づくり(1)」、第4回「お話づくり(2)」、第5回「フィンガーペインティング」であった。(表1)

「フィンガーペインティング」のねらいは、楽な雰囲気の中で、無理なく自分や相手の気持ちを意識することである。第1回目のフィンガーペインティングは、班での活動の雰囲気づくり、気持ちに目をむけるベースづくりの意味を持たせた。最終回のフィンガーペインティングでは、一連のプログラムの区切りを示す意味を持たせており、以前の自分との比較を意識させることもねらいに含めた。フィンガーペインティングには、教員からも生徒の状態が視覚的に理解しやすく、班内の動きが推測されやすいという特徴がある。同時にこのワークは、非言語での自由な表現を通じて、生徒の主体的な取り組みが促されることを意図して、プログラムに組み込んだ。

「どんな人?シートづくり」は、自分と他人の考え方や感じ方の違いに気づき、相手ならどうするか考えることをねらいとした。「お話づくり」は、他者の考え方との違いを意識し、違いを尊重するねらいで導入した。与えられた特定の状況で考えられる登場人物、ストーリーを班ごとに作成し、完成したお話を他の班と交換して読み合う。そして好きな登場人物に順位をつけてもらう、というワークである。「どんな人?シートづくり」および「お話づくり」のワークは、先行研究(國分ら、2004など)を参考にしながら、教員と大学院生の協議を繰り返して新たに作成した。以上3つの活動では、全ての回において、他者の意見を批判することを禁止した。また、どのワークでも特定の正解というものはない、ということを実施者である担任教諭から強調した。

各回の冒頭では担任教諭から、その時間に行う活動内容の説明を行った。次いで各自または各班

で作業をし、班ごとにシェアリングを行った。各回の最後には、各自が感想と、その1コマの間に自分の気持ちがどのように推移したかを図で書き出す「ふりかえりシート」の記入を行った。

2.4 効果測定

効果測定のためのコミュニケーション基礎スキル尺度は、クラス単位で、プログラム実施の事前(およそ1週間前)、事後(およそ1週間後)、および3ヶ月後フォローアップ時の計3回実施した。

本プログラムでは先述したように、生徒の主体性に着目している。しかしここで主体性は、それ自体がターゲットなのではなく、手段として活用する中で促進されることが教員から望まれていた。また、C中学校の教諭が期待する主体性は、コミュニケーション基礎スキル尺度における「意思伝達スキル」に近似する要素を持っていると考えられた。そのため、本研究では特別に尺度を設けず、コミュニケーション基礎スキル尺度のF1「意思伝達スキル」に注目することで、主体性について考察することとした。

表1 プログラム(全5回)の流れと内容

ワーク	内容
第1回 フィンガーペインティング	4・5人の班で、1枚の紙に手指で絵の具をペイントしていく。片付けも含めて無言で行う。各自が思うままに作業する。
第2回 どんなん人? シートづくり	シートに書かれているお題について、自分だったら、相手だったらどう思うか、考えて記入する。班内で各自のシートを見せあい、理由や感想を話し合う。
第3回 お話づくり(1)	葛藤場面の物語を例示し、登場人物に各自の好きな順位をつける。同様に、班ごとに物語を作成し、他の班に見せ、それぞれの物語で登場人物に好きな順番をつけるワークを行う。
第4回 お話づくり(2)	
第5回 フィンガーペインティング	(第1回と同様に行う。ただし、他の班員の気持ちを意識しながら取り組むよう、冒頭に指示を加える。)

3. 結果

コミュニケーション基礎スキル尺度の集計を行うにあたり、未記入の項目があるサンプルや、欠席等ですべての時期には回答できなかった生徒のサンプルを除いた。その結果、有効サンプル数は243名(1年生118名、2年生125名、男子117名、女子126名)であった。

コミュニケーション基礎スキル尺度得点について、プログラムの実施前、実施後、3ヶ月後フォローアップ時の3つの時期における変化がみられるかを検討するため、学年と性別で生徒を4群に分け、それぞれ1要因の分散分析を行った。その結果、F1「意思伝達スキル」において、1年生男子の事後とフォローアップ($F=3.813$, $p<.05$)で事後よりもフォローアップ時の得点が有意に高く、2年生男子の事前事後($F=4.206$, $p<.05$)、2年生女子の事前事後($F=3.965$, $p<.05$)で、事後の方が事前よりも得点が有意に高いことが示された。また、1年生女子は事前事後($F=2.391$, $p<.10$)でスキルの上昇に有意傾向がみられた。

また、F4「自己他者モニタリングスキル」における1年生男子の事後とフォローアップ($F=3.809$ 、

表2 1年生男子

スキル	事前		事後		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	15.56	3.91	15.62	4.01	16.60	4.17
動揺対処	13.75	3.78	14.40	3.70	13.65	4.31
意図的隠匿	10.49	2.72	10.47	2.85	10.36	3.09
モニタリング	10.80	2.52	10.35	2.49	11.18	2.94
他者理解	8.11	2.39	7.82	2.23	8.44	2.22
人数	55					

表3 1年生女子

スキル	事前		事後		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	17.65	4.22	18.63	4.30	18.22	4.40
動揺対処	14.03	3.81	14.14	4.06	13.57	3.93
意図的隠匿	10.41	3.03	10.37	3.58	10.89	3.08
モニタリング	11.73	2.61	11.80	2.70	11.94	2.64
他者理解	9.40	2.17	9.40	2.71	9.40	2.33
人数	63					

表4 2年生男子

スキル	事前		事後		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	16.29	3.86	17.98	3.45	17.24	4.18
動揺対処	13.77	3.59	13.60	3.50	12.73	3.96
意図的隠匿	9.98	2.23	10.11	2.60	10.48	2.72
モニタリング	11.40	2.39	11.66	2.48	11.77	2.53
他者理解	7.87	2.38	8.42	2.67	8.45	2.48
人数	62					

表5 2年生女子

スキル	事前		事後		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	16.38	4.04	17.71	3.84	17.81	4.24
動揺対処	13.70	3.36	13.38	3.91	12.90	3.53
意図的隠匿	10.21	2.49	10.17	2.87	10.29	2.80
モニタリング	11.02	2.22	11.52	2.58	11.68	2.40
他者理解	8.29	2.40	8.49	2.48	8.75	2.22
人数	63					

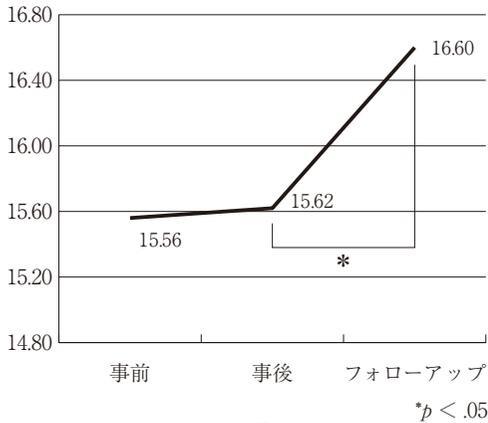


図1 1年男子意思伝達

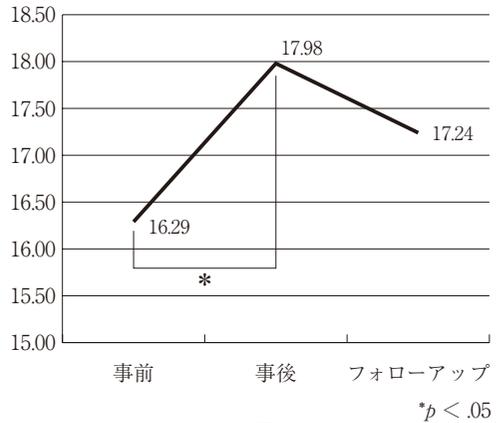


図2 2年男子意思伝達

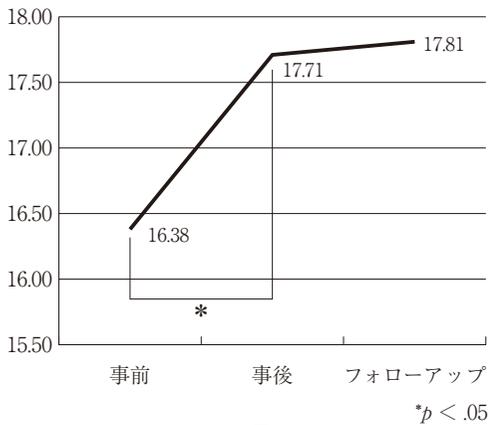


図3 2年女子意思伝達

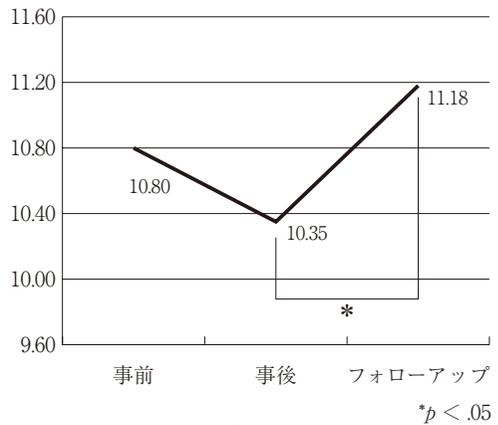


図4 1年男子モニタリング

$p < .05$)で、事後よりもフォローアップ時の得点が有意に高いことが示された。

以下、基礎スキル得点の平均値と標準偏差の表(表2～5)、および、有意な結果が得られたスキルの得点変化のグラフ(図1～4)をのせる。

また、プログラム実施後、生徒および教員の感想では、多くがプログラムについて好ましく評価していた。多くの生徒からは「楽しかった」との言葉が、全ての教員からは「生徒たちが楽しそうに取り組んでいた」という言葉がきかれた。とくに生徒の感想が活発に出されたのは「フィンガーペインティング」であり、「最終回の作品の方が、班でまとまりを持ってできた」という意見が多くみられた。「フィンガーペインティング」では、完成した作品を教室に掲示する学級が多く、活動後も班ごとの作品や作業について、生徒や教員の間で話題となったことが教員から報告された。プログラム全体について、学級を回ってクラスごとにプログラム進行を見比べた教員からは、「各クラスの特徴がよく現れていた」「(教員自身が)生徒それぞれに対して改めて興味を持って眺めることができた」との発言があった。一方で、「ワーク内での批判は禁止していたものの、統制が難しい」、「良くも悪くも中心になる生徒がどんどん進めていく。シェアリングで個々の気持ちが扱い切れずに終

わることもあった」、「(「お話づくり」について)2年生にはちょうどよい課題だったが、1年生には難しかったかもしれない」といった感想も出された。

4. 考察

今回C中学校では、1年生と2年生で同じプログラムを実施した。2年生では「意思伝達スキル」得点が男女いずれでもプログラム実施前後で高まったが、1年生では「意思伝達スキル」得点が男子のみで、プログラム実施後からフォローアップの間で高まった。また、1年生男子については自己他者モニタリングスキル得点についても、実施後とフォローアップ時で有意な上昇がみられた。1年生女子については意思伝達スキルが有意傾向を示したものの、明らかな差を示したものはなかった。

本研究の結果からは、本来ターゲットとしていた「自己他者モニタリング」とは異なるスキルへの影響がみられた。今回、開発・実施したプログラムは、2つの特徴を持っている。一点目は「自己他者モニタリングスキル」を高めるため、自己や他者の気持ちに注意が向くような、他者との協力が必要なプログラムとすることである。そして二点目は、生徒の主体的な取り組みが促されるような、創作的なプログラムとすることである。「自己他者モニタリング」に影響が見られず、「意思伝達スキル」に影響が見られたということから、プログラムの特徴のうち、二点目の創作的なプログラムという点のみが生徒に影響を与えたと考えられる。「自己他者モニタリング」は認知的、個人内的なスキルである(安達ら, 2009)ため、スキルを高めるには、生徒それぞれの意識に介入する必要がある。一方、「自己伝達スキル」は行動的、個人間的なスキルである(安達ら, 2009)。そのため、スキルを高めるには、とりあえず、生徒の行動に介入すればよい。このように、スキルによって、生徒のどのような面に介入すればよいのか、そして、介入のしやすさが異なる。今回、「自己他者モニタリング」が上昇せず、「意思伝達スキル」が上昇したという結果は、そのようなスキル間の差異を表していると考えられる。今後、「自己他者モニタリング」のような認知的・個人内的なスキルに介入するようなプログラムの開発が必要であろう。

1年生において各スキル得点の上昇が明確にはみられなかった点について、プログラム内容がこの学年にそぐわなかった可能性が考えられる。プログラム実施後に教員から語られた「1年生には難しかったかもしれない」という感想からも、活動の内容がややこの学年にとって難易度が高かったといえるかもしれない。1年生のプログラムを終えて、特に教員と大学院生が「難しさ」の感想を共有したのが、「お話づくり」のワークであった。1年生では、実施前に、短時間ではこのワークに取り組むのが難しいだろう、という予測のもと、「お話づくり」に2時間から3時間をかけて、週をまたいで取り組ませることにした。しかし後半の作業に到達する時点で、活動内容に興味を薄れている生徒もみられた。このワークについては、登場人物を考え、物語をまとめる、など、処理する事柄が多かったと考えられる。興味を持続させにくい学年にとって、単発の、シンプルな活動がより適している可能性があるだろう。

本研究の課題として、以下の3点が挙げられる。課題の一点目は、効果測定の研究モデルである。

小野寺ら(2003)は、効果研究における課題として、統制群を設定する難しさを挙げた。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、日本では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、が指摘されている(小野寺ら, 2003)。他の介入変数の存在については、先述のように、CSを育てることはもともと個人の日常のコミュニケーションのためになされるのであるから、これを排除しようとするのは本来の目的にそぐわないと同時に、完全に排除することは不可能であろう。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, 2008)、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。

課題の二点目は、心理専門家(本研究では、大学院生)と教員とのさらなる連携である。今回、プログラムの実施者は担任教諭であった。先行研究でも、教員、特に担任教諭が実施者となる場合が多い。この場合、事前に教員と心理専門家(研究者)との協議が設けられ、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していることが求められる。プログラムの回数等は既述のように協力を得られる学校のカリキュラムや要請に沿う必要があるが、実施形態だけでなく、内容についても教員の理解は欠くことのできないものである。石隈(1998)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。今回、C中学校と大学院生との協議は、コーディネーター役の教員を介してのものがほとんどであった。プログラムの目的についても内容についても、一層の共通理解をはかるために、プログラムに関わる教員、研究者の直接の協議、検討をできる限り行う必要がある。

課題の三点目は、学級経営への利用である。弓削(2009)によれば、児童生徒の問題など学級の諸課題を、教師—児童生徒関係を含めた学級内の人間関係および学級集団・学校組織の問題として教師が把握することが、学級経営上重要な意味をもつとされてきたという。本研究では、例えば「フィンガーペインティング」において、普段の生活で隣席の男子の面倒をよくみている、と教員から評価されている女子生徒がペイントしたとき、同じ紙面上で、そのすぐ横にその男子生徒が補色で同じようにペイントする、などの場面があった。このようなとき、教員はそうした表現があらわれたことに驚きながら、普段の生活に重ねて、生徒の内面についての考えをさらに深めていた。生徒間の関係や力動が鮮明にみられるこうしたワークは、プロセスにも注目することで、生徒理解および学級経営に一層役立てることができるといえる。今回はこの点に関して、特に教員と大学院生との間でシェアリングなどを行わなかった。今後、そのようなシェアリングを行うことで、心理教育の効果をスキル上昇だけでなく学級経営へと広げていくことも可能だろう。

さいごに、学校における心理教育について述べる。廣岡ら(2004)は「心理学的知見に基づいた実践プログラムの開発とその効果の測定の双方に取り組むことで、実践の効果はもちろん、評価基準を明確にすることができ、活動の目標をより明確にさせることができる。そしてそれがさらに高い教育効果を生むプログラムの開発につながるというブラッシュアップサイクルの実現が可能になると考えられる」と述べている。今後も各学校と連携、協働して、実践的なプログラム開発と効果検証

に取り組んでいく必要があるだろう。

【謝辞】

本研究に多大なご協力をいただきましたC中学校の教職員の皆様、生徒の皆様に、心より感謝申し上げます。C中学校の教員の皆様には、事前の協議、検討から実施、事後の検討など、あらゆる段階で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。ありがとうございました。

【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・ダイナミクス学会第56回大会合同大会大会発表論文集, pp.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心理教育プログラムの開発に向けて—東北大学大学院教育学研究科平成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, pp.73-88
- 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
- 相川充・藤田正美(2005):成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の構成 東京学芸大学紀要1部門, 56, pp.87-93
- 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, pp.339-350
- 藤岡秀樹(2010):学校心理学から見た教育相談・生徒指導—予防的・開発的視点に焦点を当てて— 京都教育大学教育実践研究紀要, 10, pp.183-192
- 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, pp.75-90
- 堀内昌恵(2008):学級における予防・開発的な教育相談の実践研究—構成的グループ・エンカウンターを活用した人間関係づくりを通して— 福岡市教育センター平成20年度研究紀要第807号, pp.1-18
- 飯田順子・石隈利紀(2002):中学生の学校生活スキルに関する研究—学校生活スキル尺度(中学生版)の開発— 教育心理学研究, 50, pp.225-236
- 飯田順子・宮村まり子(2002):中学生のストレス対処スキルの育成の試み 学校心理学研究, 2, pp.27-371
- 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, pp.449-457
- 亀口憲治(2000):第1章 心理教育の理論的背景 東京大学大学院教育学研究科附属学校臨床総合教育研究センター学校臨床研究, 1, pp.5-21
- 國分康孝・國分久子総編集(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.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二(1993):中学生におけるソーシャル・サポートの学校ストレス軽減効果 教育心理学研究, 41, pp.302-312
- 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—学級単位の取り組みを中心に— カウンセリング研究, 36, pp.272-281

- 小野寺正巳・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, pp.33-43
- 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
- 嶋田洋徳・戸々崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二(1996):児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果 行動療法研究, 22, pp.9-20
- 弓削洋子(2009):教師の学級課題認知の変容における社会心理学的問題 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 12, pp.329-333

Development of psychoeducational program for communication in collaboration of graduate students and junior high school teachers (3)

: A practice of program which encourage students' independence

Naoko MIFUNE

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

Yusuke ANDO

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

Shuuya SATO

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

Nanako BAN

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

Hideaki OKAMOTO

(Sendai City Board of Education)

Takahiro AGATUMA

(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)

Tomoo ADACHI

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

The purpose of this study was to develop practical and evidence-based psychoeducational communication program for junior high school students. To develop practical program, the program was developed in collaboration between graduate students and junior high school teachers. The aims of the program were to improve students' 'monitoring skill' (ADACHI et al, 2009) and to promote students' independence. The features of the program were two; (a) collaborative program to monitor own and others emotions, (b) creative program to promote students' independence. The programs were given in first grade and second grade with measurement of the effectiveness. As a result, 'basic expression skill' (ADACHI et al, 2009) was improved in second grade. This result suggested that only one feature of the program, (b) creative program, influenced students.

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