

# 知識理解をベースとした心理教育の意義について

中山 勘次郎\*

(平成19年10月1日受付; 平成19年11月7日受理)

## 要 旨

最近、児童生徒への心理教育が脚光を浴びつつあるが、本研究では、従来の体験ベースの心理教育に対して、知識理解ベースの心理教育について考察した。知識理解ベースの心理教育とは、心のメカニズムを科学的な知識として教える授業のことである。ここで得られる学習は一般的な知識であり、体験ベースの授業から得られる学習が、一回性で個別的な性格を持っている欠点を補うことができる。一方、概念的理解能力が求められるため、適用は高学年に限定されるほか、生徒の日常経験と学習内容とを結びつける活動を、適切に組み合わせる必要がある。

## KEY WORDS

psychoeducation 心理教育 conceptual-learning-based education 知識理解ベースの教育  
stress management ストレスマネジメント group encounter グループエンカウンター

## 1. 精神医学における心理教育

心理教育 (psychoeducation) は、1980年代に精神医学の分野で始まった。もともとは、精神疾患、とくに統合失調症の患者とその家族に対する治療的アプローチとして導入され、発展してきたものであり、「病気の性質や治療法・対処法など、療養生活に必要な知識や情報を提供することが効果的な治療やリハビリテーションを進める上で必要不可欠であるとの認識のもとに行われる、心理療法的な配慮を加えた教育的援助アプローチの総称」と定義される (加藤, 1993, p.414)。病気に関する正しい情報を伝えたり、対処法を具体的に検討し工夫する機会を提供したり、同じ病気を抱える他の患者や家族と話し合いを持つことで、互いの不安を低減して病気の理解・受け入れを促進し、対処スキルを高める効果が期待されている。

わが国においても、患者の家族を対象とした心理教育的アプローチがさかんに試みられ、患者に対する家族の否定的感情表出が減少した結果、再発が抑制されたこと (塚田・伊藤・大島・鈴木, 2000)、受講した家族において、知識の増加・病気に対する考え方が変化したほか、「話せる場があって良かった」、「気持ちが軽くなった」など感情面で大きな変化が認められたこと (松岡・川俣・井上・浅見, 2004) など、その効果が実証されている。それとともにこのアプローチは、がん (下枝・羽山, 2002) や摂食障害 (上原・川嶋・河内・田崎・後藤, 2001) といった、幅広い問題領域に対して適用されるようになってきた。

精神医学における心理教育は、多くの場合2つの部分によって構成される。一つは、疾病に関するさまざまな知識を講義的に教授する「教育セッション」であり、疾病についての正しい知識を教えるほか、服薬や自己管理の指導、日常的なストレス対処の指導なども行われている。またもう一つは、参加者が小グループに分かれ、教育セッションでの情報をもとにグループでミーティングを行う「グループセッション」である。グループセッションは、提示された情報にもとづいた質疑応答やディスカッションが中心であったが、やがてその中に、本人や家族の社会的適応を促すためのソーシャルスキルトレーニングや、不安・緊張を緩和するリラクゼーション法の指導などが、体系的に組み入れられるようになってきた。

プログラムの具体的な内容を見てみよう。たとえば上原他 (2001) は、摂食障害患者の家族を対象とした「家族教室」を実施している。家族教室は、月1回2時間強のセッション計5セッションからなる。グループの大きさは6~12人であり、スタッフ側は、精神科医・小児科医4~5人で担当している。最初の3セッションでは、前半1時間を使って教育セッション (歴史・疫学・診断・症状・病因・合併症・経過・治療についての講義) を行い、後半はグループでのディスカッションにあてている。グループセッションでは、「この1ヵ月の間の良い出来事と困ったこと」をあげてもらい、その具体的な解決法や対処法について、ロールプレイなどを用いながら話し合いを行った。ここでは、患者や家族の肯定的な側面を強化し、お互いに支えあう関係になれるよう、家族療法やブリーフセラピーの技法を援用しながら、セッションが運営された。なお、残る2セッションについては、グループセッションのみが実

施されている。

また、造血管腫瘍患者を対象とした下枝・羽山（2002）では、患者5～8人と看護者2人・専門医1人のスタッフによってグループを構成し、1セッション90分計5セッションのプログラムが実施された。ここでは、毎回テーマを設定して、前半60分でフリーディスカッション、5分の休憩をはさんで後半25分は、情報提供と質疑応答にあてられた。具体的なテーマは、①血液の働き、②病気と治療、③ストレスと心身、④社会支援、⑤これからの生活の5つである。

これらのプログラム構成を見ると、精神医学の領域における心理教育では、医学の専門的な知識を提供し、疾病に関する正しく深い理解を促進することに力点が置かれ、その理解を基盤として、患者本人や家族の心理的安定を図ろうとしていること、またグループセッションでの他の患者や家族とのコミュニケーションが、相互の心理的安定を大きく支える役割を担っていることがわかる。

## 2. 学校教育における心理教育

その後、心理教育は学校教育の現場で大きな発展を見せている。とくに、ストレスマネジメント教育や抑うつ予防プログラムなど、心理的・行動的問題の発症を予防し精神的健康を維持・増進させることを目的とした心理的サポートは、わが国でも1990年代以降さかんに試みられるようになってきた。その背景には、何らかの心理的・行動的問題を抱える児童生徒が、増加の一途をたどっているという現状がある。こうした事態に対処するためには、問題発生後の治療的はたらきかけだけでなく、問題が生じる前の予防的はたらきかけ、治療後の再発防止的はたらきかけ、さらにはより健康な心理状態を積極的に形成しようとする開発的はたらきかけをも含む、総合的・包括的な心理的サポートが必要との認識が、共有されるようになってきたのである。文部科学省も、不登校の増加や少年犯罪の凶悪化という事態を受け、「心の教育」というスローガンを掲げて心理的サポートの充実を図ってきている。

こうした包括的なサポートは、その性質上、対象を限定せずクラスあるいは学年に在籍する児童生徒全員に対して行われるべきものであり、個別的対応というよりは集団を対象とした介入が適している。この領域において心理教育が脚光を浴びはじめたのは、このためであろう。

### 抑うつ予防と心理教育

倉掛・山崎（2006）は、小学生のクラス集団（すなわちすべての児童）を対象とした抑うつ予防プログラムを作成し、実施している。彼らは、認知・感情・行動の3つの側面から介入を試みた。認知的介入は、認知行動療法を利用し、主として気分の落ち込みをもたらし認知のしかたを知り、認知傾向の改善のため、別の見方をする練習を行う。具体的には、「自分や相手を責める」から「自分を励ます」へ、「努力しても変わらない」から「努力すれば変えられる」へ、「いつもそうなる」から「うまくいかないのは今回だけ」へ、という3つの認知の改善に焦点を当てた（5セッション）。

また感情への介入は、自己のネガティブな感情をコントロールするスキルとして、リラクゼーション法やリマインダー法などを紹介し、自分にあったスキルを獲得する機会を提供した（3セッション）。さらに行動への介入では、ロールプレイを通してアサーティブ行動の獲得が目ざされた。またこのプログラムでは、授業だけでなく、それと対応したホームワークが用意され、学習したスキルの日常生活への般化や定着が図られた（3セッション）。

その結果、仲間評定にもとづく怒り・抑うつ感情抑制やアサーティブ行動の利用回数に、改善効果が認められている。

また及川・坂本（2007）は、女子大学生を対象とした7セッションの心理教育プログラムを作成・実施している。ここでは、精神医学における心理教育に準拠した講義とディスカッションに加えて、倉掛・山崎（2006）と同様、ホームワークを加えてセッションを構成している。また、ディスカッションの中には、必要に応じてロールプレイやイメージトレーニングなどの実習を取り入れている。各回で扱われる具体的なテーマは、①どこに目がいくかで気持ちが変わる、②ネガティブな考え方のメリット・デメリット、③考え方の幅を広げる、④気晴らし対処、⑤自己開示・自己主張、⑥まとめ・二次予防などであり、認知行動療法のプログラムを参考にしている。その結果、抑うつ対処に対する自己効力感が上昇し、それに対応して現状満足感も上昇していることが確認された。

以上、抑うつ予防プログラムでは、精神医学における心理教育の考え方を比較的踏襲した、講義とグループ・ディスカッションを中心としたセッション構成が用いられているが、その中でも、ロールプレイやイメージトレーニングなど、具体的なスキルを高める実習形式のセッションが多く取り入れられているようである。また、スキル習得を主

眼におくことで、学校での実習内容をホームワークという形で補い、定着させるという新しい形式を取り込んでいることも、大きな特色としてあげられよう。

### ストレスマネジメント教育と心理教育

同様に心理教育が活用されている領域に、ストレスマネジメント教育があるが、ストレスマネジメントという性格上、こちらはよりいっそう実習によるスキル習得が重視されている。

竹中・児玉・田中・山田・岡（1994）は、小学3年生に対して3セッションよりなる授業を実施している。内容は、第1・第2セッションは「気持ちの落ち着け方」「腹式呼吸法」「顔マッサージ」などの理解と技術の向上、第3セッションは筋の緊張・弛緩を理解させたあと、腹式呼吸と漸進的弛緩法によるリラクセーションの実習を行った。その結果、状態不安の低下が見られた。対象者が低年齢であることもあり、教育セッションにあたる部分でもストレスに関する説明はなく、リラクセーションに関する説明にしばって簡潔に行われ、もっぱらリラクセーション技法の練習に焦点を当てたプログラムになっている。

山中・佐伯（2000）は、中学生に対してペア・リラクセーションを適用し、計15セッションと長期にわたるプログラムを実施している。第1セッションでは「ストレスの概念や自分のストレスを考える」授業が行われ、次いで第2セッションでは、セルフ・リラクセーションとペア・リラクセーションの体験が行われた。この2回は通常の授業時間である50分を費やして実施されたが、第3セッション以降はショート・ホームルームの時間を使って約15～20分間、週1、2回のペースで行われた。内容は、セルフ・リラクセーションとペア・リラクセーションの練習である。その結果、リラクセーション実施群は、試験前でも状態不安が高まらないほか、ペア・リラクセーションの相手を定期的に替えることで、学級全体の雰囲気改善されるといった効果を指摘している。

三浦・上里（2000, 2002）は、中学生を対象に、授業時間2時間とホームワークよりなるストレスマネジメントプログラムを実施した。内容は、①心理的ストレスのしくみ、および②具体的なストレス軽減方略としての漸進的弛緩法によって構成されており、弛緩法の練習を自宅でも継続するよう指示している。これにより、生徒の心理的・身体的ストレス反応が軽減され、学校ストレスに対する認知的評価も改善し、スクールモラルも高まるといった効果が明らかになった。

下田・田嶋（2004）は、中学生を対象としたストレスマネジメント教育を実施している。これは、通常の授業時間50分を利用した、5セッションよりなるプログラムである。第1セッションは、心理的ストレスが心身に及ぼす影響、生徒の対処法の例、およびリラクセーション技法の有効性を中心とした概念教育と、リラクセーション技法（漸進的弛緩法、自律訓練法、ペア・リラクセーション法の3種類）の実習から構成されている。また第2～第4セッションは、リラクセーション技法の実習にあてられた。プログラムの効果は、心理的リラクセーション感に対しても身体的リラクセーション感に対しても全体的に認められた。技法間の比較では、漸進的弛緩法がもっとも早くから安定的な効果をもたらす一方、ペア・リラクセーション法は効果が低いことが見出されている。

これら中学生を対象とした実践例を見ても、ストレスやストレス対処に関する概念教育の部分は、最初の1セッション、あるいはその一部の時間を使って行われる場合が多く、残りの大部分の時間が、対処スキルの習得に割り当てられていることがわかる。ストレスマネジメント教育では、教育セッションに比べてリラクセーションスキル習得のための実習の割合が非常に高く、対処技法の体験をベースとした、実習中心のプログラムとなっているといえよう。

山中（2000）は、ストレス・マネジメント教育を、第1段階「ストレスの概念を知る」、第2段階「自分のストレス反応に気づく」、第3段階「ストレス対処法を習得する」、第4段階「ストレス対処法を活用する」の4段階に分けており、関連する知識の習得を基盤として対処技法の訓練を組み合わせるモデルを示している。しかし実際のプログラムの多くは、第1・第2段階に比べて第3段階の比重がきわめて高い構成になっているのである。また研究の関心が、プログラム全体の効果というよりはその中で用いられている技法の効果の比較に向けられている場合が多いのも、この領域の研究の特徴であろう。

その一方で、Forman & O'Malley（1985）は、技法的介入を行う前に、ストレスが心身に及ぼす影響やストレスマネジメントの有効性、および用いる技法の具体的な説明をするなどの教育的指導を子どもたちに対して行うこと、すなわち山中（2000）のモデルにおける第1・第2段階の教育が、介入をより有効に機能させると指摘している。

### 3. 開発的介入としての心理教育

ここまで述べてきた心理教育は、精神疾患や抑うつ、ストレス反応といった明確なターゲットを持ち、その解決や予防のために行われるプログラムであったが、より一般的・積極的な意味で児童生徒の発達を促進するため、問題を持たないすべての児童生徒を対象に、個人あるいは学級の心理的エンパワーメントを図ろうとする立場もある。このように、一般の児童生徒がより健康的で幸福な人生を送るために、自分自身の可能性を開発するのを援助するアプローチは、開発的 (developmental) 介入と呼ばれており、「育てるカウンセリング」(國分, 1997)、「ライフスキル教育」(島井, 1997)、「ウェルネス・トレーニング」(倉戸, 2001) など、さまざまな立場がある。

開発的介入の代表的なものに、構成的グループエンカウンターとソーシャルスキルトレーニングがある。いずれも、現在の学校教育の中にさかんに取り入れられており、学校教育の領域における心理教育の、いわば代名詞のような存在となっている。後者は、明確なターゲットを持つ心理教育プログラムにおいても、目的を限定して用いられているが、これ自体単独で実施されることも多い。

#### 構成的グループエンカウンター

國分 (1998) は、心理教育 (彼自身は、邦訳せず原語のまま「サイコエジュケーション」の用語を用いている) を「育てるカウンセリング」の一形態にとらえ、構成的グループエンカウンター、ソーシャルスキルトレーニングの両者を、サイコエジュケーションの枠組みの中に位置づけている。

構成的グループエンカウンターは、エクササイズを介してグループのメンバーが相互作用し、自己開示したり他者から多面的な評価を受けとることによって、新たな自己を発見する体験活動ということができる。國分 (1992) はこれを、エクササイズという誘発剤とグループの教育機能を活用したサイコエジュケーションだとして、サイコエジュケーションの中核に位置づけている。構成的グループエンカウターの目的は、大きくは①人間関係を作ることと、②人間関係を通して自己発見をすることの2つとされ、学校ではとくに、クラスの人間関係作りを目的として広く用いられている。

構成的グループエンカウンターは、複数のエクササイズの実習とその後のシェアリングやふりかえり活動によって構成される。すなわち、もっぱら実習活動によって進められ、教育セッションにあたる部分は原則として存在しない。エクササイズの前には、課題のねらいややり方を説明するインストラクションという段階が設定されているが、ねらいの説明は「自分の気持ちや考えを、みんなの前で言葉で表す」「友だちのよいところ、すばらしいところを認めあう」といったごく簡単なものであり、たとえば構成的グループエンカウンターによる心理的变化のメカニズムが詳しく説明され、児童生徒に理解させた上で進めるというわけではない。

そもそも、ここまで述べてきたような対処技法とちがって、エクササイズはその活動自体が目的と1対1対応しているわけではなく、むしろ、各種のエクササイズを体験したそのときその場での個々の体験過程の中に、治療的效果があると考えるのが、構成的グループエンカウンターの特徴である。それこそが“エンカウンター”体験の本質ともいえよう。とすれば、上述のような“ネタばらし”的な詳細の説明は、このプログラムの性質にそぐわないし、かえってエンカウンター体験を阻害する可能性もあろう。構成的グループエンカウンターにおいては、むしろエクササイズ後に行われるシェアリングやふりかえり活動が、エクササイズでの体験内容を抽象化・概念化し、教育セッションに近い役割をはたしているのではないかと考えられる。

#### ソーシャルスキルトレーニング

ソーシャルスキルトレーニングも、学校場面では広く利用されている心理教育のひとつである。最初このアプローチは、引っ込み思案の児童などを対象に、特定の個人や小グループに対して実施されていたが、その後、対象児といっしょにクラスの仲間も訓練に参加させることで、相互作用が増加し仲間からの社会的受容も促進されることや、日常生活に近い場面が設定できるため般化可能性が高まることなどの効果が期待できるとする仲間媒介法 (佐藤, 1996) が提唱されたのをきっかけに、大きな集団を対象に適用されるようになってきた。最近では、クラス全体にトレーニングを実施する方法 (Classwide Social Skills Training; 以下, C S S T と略す) が数多く実施されるようになり、効果をあげている。

構成的グループエンカウンターと同様、実習中心で説明の少ないプログラムでありながら、ソーシャルスキルトレーニングでは、実習の意味が大きく異なっている。ここでは、社会的行動はスキルであり学習可能であると考え

る。したがって、適切なスキルを学習し、不適切な学習を消去・修正する機会を提供することで、社会的行動は改善される。このため、ソーシャルスキルトレーニングにおける目標は、個々のスキルの獲得・改善という形できわめて具体的に提示される。たとえば、藤枝・相川（2001）が小学4年生に対して実施したプログラムの一部を引用すると、目標スキル「上手な頼み方」に対応して、「相手の様子や状況を見る」「頼みごとの理由を述べる」「具体的な要求を述べる」「受け入れてもらえたときには、うれしいという気持ちを表現する」という4つの目標行動が設定されている。エクササイズは個々の目標行動を実際に体験し、練習する機会として、明確に位置づけることができる。したがって、ここでは、とくに時間をかけて実習の意義や背景理論を解説する必要がないのである。

藤枝・相川（2001）によってC S S Tの流れをみると、このプログラムでは5つの目標スキル（各々4～5個の目標行動が対応している）が設定され、それぞれ2授業時間ずつを割り当てている。1回のセッションは教示、モデリング、リハーサル、フィードバックの順に構成される。前述の「上手な頼み方」を例にとると、まず教示段階では、児童がふだんしている頼み方を思い出させ、断られたときの不利益や受け入れられたときの利益、必要な行動について考えさせる。続いてモデリング段階では、上手な頼み方と上手でない頼み方を実際にやってみせて、そのちがいを考えさせる。その後、リハーサル段階において、上手な頼み方、上手でない頼み方それぞれを、頼む役・頼まれる役双方で体験させる。最後に、フィードバック段階では、感想やふりかえりをカードに記入させて体験内容を再確認する、という順序になる。

### 現状における心理教育の問題点

以上のように、学校場面での心理教育プログラムは多彩であり、さまざまな理論・原理にもとづき多様な形態で実施されている。しかし、多くのプログラムに共通するのは、何らかの活動・体験を重視する一方、情報提供や知識の教授といった視点が、精神医学における心理教育と比べてきわめて弱いことである。

こうした体験重視型のアプローチは、具体的な対処技法を習得させるという意味ではひじょうに重要であり、実際に多くの実践で効果を上げている。しかしその一方で、たとえばソーシャルスキルトレーニングに関しては、訓練効果は確認できても般化が起こりにくいという指摘がある（佐藤・佐藤・高山，1993）。これにはさまざまな原因が考えられるが、その一つとして、体験による学習の限界をあげることができよう。体験活動は、そのときその場の状況に大きく依存する。その授業の中、あるいは自分を受け入れてくれる集団の中ではうまく行動できたとしても、その体験内容を普遍化するような手立てが十分に講じられていないため、体験を他の場面にも拡大して適用し、習得した対処行動を積極的に発動しようとする態度にまでは、つながりにくいと推測されるのである。すなわち、体験ベースの学習では、どうしてもそのときその場に限定された一回性の学習になりやすい、という問題が指摘されよう。

また体験ベースの学習活動において獲得された学習内容は、個人的色彩が濃く他者と共有しにくいという問題もある。獲得されたスキル自体は明確であるが、学習過程で生じたさまざまな心理的変化、たとえば問題対処に関する自己効力の向上と不安の低下などの体験内容は、個人によって多様であり、言語化して他者に伝達し賛同を得るのは意外にむずかしい。構成的グループエンカウンターにおける自己発見などは、私的な度合いがいっそう高く、共有化が困難である。このため、構成的グループエンカウターのプログラムではシェアリングの時間が設けられているが、それも、同一体験を共有する仲間どうしの、感情体験の共有化にとどまる。

以上のような問題点は、体験ベースの心理教育が状況と個人に強く依存しているため、その過程で生じるさまざまな心的体験を、抽象化・概念化しにくいことを示すのではないだろうか。体験したスキルを習得したり新たな自己を発見するなど、プログラム自体の効果は認められるとしても、それを一般的・概念的な知識へと高めるはたらきかけが十分になされないために、他の場面に般化したり他者に伝え共有することが困難になるものと考えられる。

だとすれば、こうした多様な体験内容をきちんと言語化し、一般化して児童生徒に提示するような手立てを講じる必要がある。そしてそのヒントとなるのが、精神医学における心理教育のひとつの柱であった「教育セッション」である。前述のように、ターゲットとなる問題に関する概念的説明を加えたり、対処技法のメカニズムや有効性を具体的に示すといった教育的指導が、その後の技法的介入をより有効に機能させる（Forman & O'Malley, 1985）。今行っている活動がどのような問題に対してどのように役立つかをきちんと理解した上でその活動を体験することは、第一に個人にとっての体験そのものの効果を高め、さらには、体験内容をその背景理論を含めて言語化し理解することで、私的経験から普遍的知識への転換を促し、その内容をさまざまな場面に適用できるようになるのではないだろうか。

そこで、心理教育のもう一つの形態として、知識理解をベースとした心理教育、すなわち心理学的概念や知見を教材として教え、概念的理解を促すような授業について考えてみたい。

#### 4. 知識理解をベースとした心理教育

##### 知識理解をベースとした心理教育の意義

知識理解をベースとした心理教育とは、心のメカニズムを科学的な知識として教える授業のことである。といっても、何も特別なものではない。どの教科であれ、通常の授業は、それぞれの単元で目標とされる知識を、生徒が理解することをベースとして進められるものであり、学校の授業としてみればかえってなじみ深い授業形式である。精神医学における心理教育も、目標となる知識を提示し（教育セッション）、それについて班で考えたり、クラス全員で議論したりしながら（グループセッション）理解へと導いていくというイメージでとらえれば、通常の授業に近いといえよう。

近年、大学の地域貢献策として、公開講座や出前講座などの事業がさかんに展開されるようになってきた。それに伴って、筆者の専門領域である学習心理学に関しても、市川（1998）や佐藤（2006）などが、高校生を対象に心理学を教えるという企画を実践しているが、これらにおいて展開されているのも、知識理解ベースの心理教育である。筆者も、中学生・高校生を対象に数回の授業を行った経験がある。

心は、人にとってもっとも身近な存在であるはずなのに、われわれは、自分の心のはたらきについてよく知らない。とくに思春期の急激な身体的変化に伴って、心理的にも大きな変化と動揺を経験する生徒にとって、この時期のさまざまな心理現象の背後にあるメカニズムを知っておくことは、状況を冷静に把握し、適切な対処行動をとる上で、ひじょうに重要になるであろう。心のはたらきは、けっして神秘的なものではなく、合理的に説明できることがわかれば、生徒は自分の心を意識的にコントロールし、困難な状況に陥ったときも冷静に対処できるようになるのではないだろうか（中山，2004）。

しかし、教科指導の中で心理学の内容が取り上げられているのは、高校の「倫理」と「現代社会」、中学校・高校の「保健体育」などごくわずかにすぎない。また、内容はどの教科でもほぼ共通しており、思春期・青年期の心理的特質とアイデンティティや自己実現、欲求と適応に関する事項が取り上げられている。また「保健体育」では、中学校・高校ともに、精神的健康の観点から、欲求と適応に関する記述に重点が置かれ、とくにストレス対処については、きちんと項目を立てて解説されている。

このように、知識理解ベースで児童生徒が心理学に触れる機会は極端に限られている。とくに、体験ベースの心理教育プログラムが小中学校にもかなり浸透してきているのとは対照的に、知識理解ベースの授業はほぼ高校に限られている。扱う内容の抽象性などから見て、さすがに小学校にまでおろすことには無理があるかも知れないが、少なくとも中学生段階では、青年期の発達課題もストレスと防衛機制の問題もきわめて身近な問題であり、これらの問題に関わる心のメカニズムは、中学生が知っておいてもいい、あるいは役に立つ知識といえるのではないだろうか。

たとえば、思春期の身体変化（思春期発達スパートや第二性徴の発現）に伴う自己概念の崩壊は、まさに中学生が経験しつつあることである。これをきっかけとして、あらためて自己を深く見つめ直すことが、将来のアイデンティティの確立につながるということを学んでいれば、生徒はこの時期、悩んだり不安になったりするのは特別なことではないと、安心できるのではないだろうか。

また、定期テストによって学力差が顕在化することや、受験を意識して達成への圧力が高まることも、中学校入学後に生徒が経験する大きな変化である。中学校への移行期に生徒の自己概念が大きく低下する現象も、以前から知られている（Eccles, Midgley, & Adler, 1984）。こうした中で、学年のはじめに、まずその教科の勉強方法について指導を行ってから教科指導を開始する教員も見られるが、このときに、記憶と認知のメカニズムについての説明と結びつけて勉強方法を提示すれば、生徒はなぜその方法が有効なのかを納得した上で、効率のよい勉強法を意識的に実行するようになるのではないだろうか。

さらに、達成への圧力や友人関係からのストレスにさらされて落ち込みやすいこの時期、防衛機制の種類と機能について学んだ生徒は、強いストレスに直面して不適応的な行動への衝動に駆られたとしても、そうした自分を客観的にモニターすることができるであろうし、Beckの認知モデルを理解していれば、自分の持つ認知の歪みにも気づくことができ、その結果、落ち着いて自分をコントロールできるようになるのではないだろうか。

ストレスに直面したときの対処技法を身につけることもたしかに重要だが、ストレスの心理的メカニズムを理解することによって、自分の現在の状態を冷静に見つめられることも、同じように重要であろう。知識理解ベースの心理教育は、そうした側面に有効に作用すると考えられる。

## 心理現象の概念化と専門用語の活用

ところで、前述の中学校と高校の「保健体育」において、欲求不満への対処の記述内容はほぼ同一（欲求の種類、葛藤と欲求不満、適応機制）であるが、両者で大きく異なるのは専門用語の使用である。たとえば防衛機制（適応機制）について、高校の教科書では、「逃避」「合理化」「抑圧」「退行」というように、きちんと名称を付して各々の防衛機制の内容を解説しているが、中学教科書では、たんに「人や物にあたる」「もっともらしい理由を考えてそのせいにする」「あきらめる」といった行動の説明だけが並んでいる。

これはおそらく、防衛機制やその下位概念が、中学校で学習すべき事項に入っていないためであろうが、心のメカニズムを理解するという意味では、心理学的概念をきちんと用語を示して教えることも重要であろう。行動の説明だけでは、それらは例示されたエピソードでしかないため、ある生徒が自分でも「もっともらしい理由を考えてそのせいにした」経験を持っていたとしても、それはさまざまな対処行動のひとつでしかないが、それが「合理化」という用語でまとめられていれば、彼は自分が防衛機制の中の合理化という対処方略を用いているのだと理解できる。すなわち、自分の行動を防衛機制の一種として、大きな枠組みの中に適切に位置づけることができるのである。そうすれば、その対処が良い悪いといった単純な評価ではなく、欲求不満状態が続く中で自我の崩壊を防衛するための一時的な解決であることに気づくことができ、次の対処方略へとつなげることができるのではないだろうか。

専門用語として示される高次の概念は、個々の行動や判断を抽象化・概念化して、全体的な知識構造の中に適切に位置づける役割を持つ。それによって個人は、個々の行動や判断がどのような意味を持っているかを客観的に評価することができるのである。したがって、専門用語の提示は、生徒が自己の行動を客観的に評価するための重要な手がかりとなると考えられる。

もちろん、すべての専門用語を無批判に用いるのでは難解にすぎよう。全体としては中高生向けに平易な言葉に置き換えつつ、キー概念となるものだけは、多少難しいとしても、あえて専門用語のまま提示するのが有効ではないだろうか。授業で新しい概念や用語が提示されたあとの休憩時間に、生徒たちがあえてその新しい用語を使って会話を試みる光景がしばしば見られるが、これは、習得した用語を積極的に日常場面の中に適用しようとする行動といえよう。専門用語の適切な提示は、こうした行動を促すのではないかと推測される。

## 中学・高校生に教えたい心理学概念

では実際、どのような心理学概念が教材となりうるのであろうか。この点を探索的に検討するため、質問紙調査が実施された。対象は、上越教育大学大学院臨床心理学コースおよび発達臨床コース学校心理分野に在籍する大学院生であり、その多くを、教育委員会から派遣された小中学校教員が占めている。調査内容は、中学・高校生を対象に心理学の授業を行うとしたら、どのような概念や理論が彼らに役に立つと思うかを問うものであり、「教えたい概念や理論」およびその「予想される目標や効果」について自由記述を求めた。このため、1人あたり5個の回答欄が書かれている調査用紙を配布し、何個でも回答していいことが教示された。

その結果、12人（男性8人・女性4人、現職派遣教員6人・学部卒業生6人）から回答を得、計40個の心理学概念が収集された。このうち、実習型の内容と思われるものを除外し、類似した内容を適宜まとめながら集計したのが、表1である。なお、左端に示した研究領域への分類は便宜的に行ったものであり、必ずしも厳密なものではない。

最も多い4人からあがってきたのは「ストレスと対処方略」であった。次いで3人から回答があったのは、発達過程の一段階としての思春期・青年期についての解説と、記憶のメカニズムの解説であった。発達理論に関しては、この時期の葛藤、動揺がアイデンティティ形成にとって重要なプロセスであることの理解や、発達の個人差の理解を促す授業が求められていた。また記憶のメカニズムに関しては、チャンキングやリハーサル方略など、学習方法の指導に直結する背景理論の提示が求められていた。

そのほか、個々の概念は異なるが、認知の歪みや思いこみへの対処、傾聴、多様なものの見方・考え方の受け入れといった、ものや人に対する認知のしかたをテーマとした回答も、比較的多く見られていた。

## 知識理解をベースとした心理教育の特質

最後に、知識理解をベースとした心理教育の特質を、体験ベースの心理教育と比較しながら簡単にまとめておこう（表2）。まず、体験ベースの教育が重点を置いているのはおもにスキルの習得であり、反復練習を通じて「体で覚えよう」とする。これに対して理解ベースの教育で扱われるのは知識としての心理学概念やメカニズムであり、「頭

表1 「中高生に教えた心理学概念」の集計結果

	概 念	予想される目標や効果
臨 床	・ ストレスと対処方略 ……………	自分のストレス対処方略は健康的かを知り、よりよい対処を考える
	・ Beckの認知理論 ……………	認知の歪みが感情や行動に影響していることを知る
	・ Freudの自我構造理論 ……………	3つの心的機能の役割を知り、自分の心について考える
	・ Johariの窓 ……………	他人から見た自分のよさに気づくなど
	・ Maslowの欲求階層説 ……………	自分は今何を求めているか、なぜ行動しているかの理解
	・ 傾聴 ……………	日常で人の話に耳を傾けるようになる
	・ 投影 ……………	自分が相手にもつ抵抗感を相手に帰属させる場合があるというものの理解
	・ うつ ……………	障害を持つ子どもに対する理解・配慮を促す
発 達	・ 軽度発達障害・学習障害等 ……	問題を持つ子どもの理解・配慮、人権教育につながる
	・ 発達理論／アイデンティティ… の形成過程／第二反抗期	自己との葛藤が大きく自己を否定する生徒も多いので、こういう葛藤は悪くないと実感してほしい
	・ 発達曲線と個性 ……………	発達の度合いは個人の中でとらえるものであって、人と比較して一喜一憂すべきでないという理解の獲得に
	・ 臨界期 ……………	言語の習得など、学習には最適な時期があり、それを逃すと適切な習得ができない 学習への意欲が変わる
学 習	・ 記憶のメカニズム ……………	学習方法の改善に役立つ
	・ 内発的・外発的動機づけ ……………	どうすれば勉強を楽しんで長く続けられるかを知る
	・ 原因帰属 ……………	不適切な信念を改善し、自信を高める
	・ 自己効力感 ……………	努力をすることの意義が明確になる
社 会	・ Aschの同調実験 ……………	個人の意見の大切さと集団内でのその弱さを知る
	・ 認知的不協和理論 ……………	人の認知がいかに歪曲に満ちているかを知る
	・ ピグマリオン効果 ……………	積極的に他者の長所を見つけようとする態度を育てる
	・ Cloningerの気質理論 ……………	人の生物学的基礎を認める感覚を持つてほしい
	・ マイノリティ・インフルエンス…	少数派の意見が多数派を変えられることから集団の力関係を変える
	・ 確証バイアス ……………	情報を鵜呑みにするのは危険 論理的思考を育む
	・ スキーマ ……………	思いこみについて正しい判断力を身につける
そ の 他	・ ルビンの壺 ……………	人によってもものの見方・考え方はちがう 尊重すべきだ
	・ マインド・マップ ……………	心的状態の客観化の試みとその効果としての自己理解
	・ 統計学 ……………	変な記事にだまされなくなり世の中を見る目が変わる

表2 知識理解ベースの授業と体験ベースの授業との比較

比較の観点	知的理解ベースの授業	体験ベースの授業
主な目的	心理学概念やメカニズムの理解	対処方略の習得・自己発見
学習方法	頭で理解する	体で覚える
学習の場面依存性	一般的知識として言語的に理解	その場の集団過程に依存した学習
学習成果の一般性	一般的知識として言語的に理解	個人的学習に終わりがち
対象学年	概念的理解が可能な高学年に限定	低学年から適用可

で理解する」ことに主眼をおく。「体で覚える」というとき、われわれはよく、ものごとを頭で理解するだけでは不十分で、体で覚えることによってより深く理解し、身につけることができると考える。しかし、体験ベースの学習はそのときその場に限定された一回性の学習に終わりやすく、また個人差も大きい。「頭で理解する」学習活動は、こうした体験ベースの学習の欠点を補い、生徒が個人的に身につけたスキルの意味や発見の内容を適切に抽象化・概念化して、一般的な知識としてより広い認知構造の中に位置づけることを可能にするものである。したがって、理解ベースの教育と体験ベースの教育は、どちらがより望ましいというものではなく、互いに補い合うことによってより大きな効果をもたらすと期待される。

一方、理解ベースの教育の最大の欠点は、「頭で理解する」という性質上、生徒の概念的理解能力に大きく依存せ

ざるを得ないことである。また、心理的な問題を扱うため、自分自身をある程度客観的に理解していなければ、扱われている内容を自分の問題としてとらえることがむずかしいであろう。したがって、このタイプの心理教育は、適用可能な学年が高学年に限られる。扱う内容から見ても、おそらく中学校以降が中心となるであろう。中学校以降の生徒であっても、各自の経験をふりかえったり、それを他者と共有するなど、学習内容を各自の日常経験とつなげるような活動を工夫して、彼らの自己理解能力を補っていく必要がある。またこうした作業的活動を取り入れることは、「頭だけで」学習を進める困難さや退屈さを補い、学習意欲を高める上でも有効であろう。同時に、こうした作業的活動にグループ活動や討論を組み合わせれば、相互作用を通じた理解の深化や新たな自己への気づきを促すことも期待できよう。

また現在のところ、こうした心理教育プログラムは、学校からの要請に応じてスポット的に実施される場合が多い。今後、こうした学校からの需要を掘り起こしていくためには、それぞれのプログラムの教育目標や、学校のカリキュラムとの関連性をきちんと整理し、明示していく必要があるだろう。こうした活動は、今後ますます拡大していくと予想され、それとともに、われわれもまた、その内容をいっそう充実させていかなければならない。

## 引用文献

- Eccles,J., Midgley,C., & Adler,T.F. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. In M.L. Maehr (Ed.) *The development of achievement motivation*. JAI.
- Forman,S.G., & O'Malley,P.L. (1985). A school-based approach to stress management education of students. *Special Services in the Schools*, 1, 61-71.
- 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.
- 市川伸一 (1998). 心理学から学習をみなおす 岩波書店
- 加藤正明 (編) (1993). 新版精神医学事典 弘文堂
- 國分康孝 (1992). 構成的グループエンカウンター 誠信書房
- 國分康孝 (編著) (1997). 子どもの心を育てるカウンセリング 学事出版
- 國分康孝 (1998). サイコエジュケーションとは何か 國分康孝・片野智治・小山望・岡田弘 (編) サイコエジュケーション ―「心の教育」その方法― 図書文化
- 倉掛正弘・山崎勝之 (2006). 小学校クラス集団を対象とするうつ病予防教育プログラムにおける教育効果の検討 教育心理学研究, 54, 384-394.
- 倉戸ツギオ (2001). ウエルネス・トレーニングから、「生きる力」をはぐくむ 神戸親和女子大学研究論叢, 34, 38-68.
- 松岡治子・川俣香織・井上ふじ子・浅見隆康 (2004). 精神障害者の家族支援に関する研究 (I) 一家族のための心理教育に対する迷いと期待― 群馬保健学紀要, 25, 165-174.
- 三浦正江・上里一郎 (2000). 中学生の学校場面におけるストレスマネジメントプログラムの実施：スクールモラルへの効果 日本教育心理学会総会発表論文集, 42, 256.
- 三浦正江・上里一郎 (2002). 中学校におけるストレスマネジメントプログラムの実施と効果の検証 日本教育心理学会総会発表論文集, 44, 283.
- 中山勘次郎 (2004). 教科指導へのコンサルテーション 学会連合資格「学校心理士」認定運営機構 (監) 学校心理士の実践 中学校・高等学校編 北大路書房 pp.74-86.
- 及川 恵・坂本真士 (2007). 女子大学生を対象とした抑うつ予防のための心理教育プログラムの検討 ―抑うつ対処の自己効力感の変容を目指した認知行動的介入― 教育心理学研究, 55, 106-119.
- 佐藤浩一 (2006). 高校生を対象とした「心理学」授業の試み 群馬大学教育実践研究, 23, 275-289.
- 佐藤正二 (1996). 子どもの社会的スキル訓練 相川充・津村俊充 (編) 社会的スキルと子どもの対人行動 誠信書房 pp.174-200.
- 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 ―コーチング法の使用と訓練の般化性― 行動療法研究, 19, 13-27.
- 島井哲志 (1997). 健康教育からみたストレス・マネジメント教育 竹中晃二 (編) 子どものためのストレス・マネジメント教育 北大路書房 pp.68-75.
- 下田芳幸・田嶋誠一 (2004). 中学生に対するストレスマネジメント教育に関する研究 ―「リラクセーション感」によるリラクセーション技法の検討― 九州大学心理学研究, 5, 171-181.
- 下枝恵子・羽山由美子 (2002). 造血器腫瘍患者を対象とする心理教育の集団過程で生じた現象 聖路加看護大学紀要, 28, 71-81.
- 竹中晃二・児玉昌久・田中宏二・山田富美雄・岡浩一郎 (1994). 小学校におけるストレス・マネジメント教育の効果 健康心理学研究, 7, 11-19.

- 塚田和美・伊藤順一郎・大島 巖・鈴木 丈 (2000). 心理教育が精神分裂病の予後と家族の感情表出に及ぼす影響 千葉医学, 26, 67-73.
- 上原 徹・川嶋義章・河内博子・田崎紳一・後藤雅博 (2001). 摂食障害の家族教室 一 家族の心理状態および家族機能の関連一 心身医学, 41, 189-197.
- 山中 寛 (2000). ストレスマネジメント教育の概要 山中寛・富永良喜 (編) 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〉 北大路書房 pp.1-13.
- 山中 寛・佐伯陵子 (2000). 中学校におけるストレスマネジメント教育の実践 山中寛・富家良喜 (編) 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〉 北大路書房 pp.97-110.

# On the Conceptual-Learning-Based Psychoeducation in School Setting.

Kanjiro NAKAYAMA\*

## ABSTRACT

Recently, psychoeducation is attracting attentions as a form of classwide developmental counseling. In this study, conceptual-learning-based psychoeducation was discussed by comparing with previous workshop-like psychoeducation.

Conceptual-learning-based psychoeducation means a class to teach psychological mechanism as scientific knowledge. Students can learn general knowledge about psychological process. It can supplement the workshop-like psychoeducation which provide only situation-specific and individual learning.

On the other hand, it can be applied only to the upper grades, because it demands conceptual learning ability, and teachers must connect learning contents to students' daily experience.

---

\* Division of School and Clinical Psychologies