

『就実大学大学院教育学研究科紀要 2021 (第6号)』 抜刷

就実大学大学院教育学研究科 2021年3月10日 発行

学校臨床心理実習における 心理教育実施の意義と課題

— 実習生の体験からの考察 —

**Significance and problems of psychoeducation implemented in field
training program for clinical school counselling
— Consideration based on trainees' experiences —**

石原 みちる ・ 井芹 聖文 ・ 林 秀樹

学校臨床心理実習における 心理教育実施の意義と課題 — 実習生の体験からの考察 —

石原みちる・井芹聖文・林 秀樹

Significance and problems of psychoeducation implemented in field
training program for clinical school counselling
— Consideration based on trainees' experiences —

Michiru ISHIHARA, Masafumi ISERI, Hideki HAYASHI

抄録

心の健康への社会的関心が高まる中、学校現場でもすべての子どもに対する予防・開発的支援が求められている。一方、心理教育に対する心理職の知識やスキル不足が指摘されているものの、学校臨床の実習における心理教育の研究・報告は見られない。そこで本研究では、筆者らの所属大学の学校臨床心理実習に導入した心理教育の立案・実施の概要を報告し、実習生の体験を踏まえてその意義と課題を明らかにすることを目的とした。実習生の報告等から得た概要より、発達段階に応じた内容や時間設定の工夫が明らかとなった。実習生の体験（自由記述）より、心理教育の立案・実施に至る一連の流れの体験、教師との相互理解促進、教師との協働の体験、心理職としての立場の認識、さらに見立てや複数のニーズの総合という心理職の専門性を磨く機会といった個人支援の実習では得にくい意義が見出された。今後は学内事前・事後指導の充実に加え、より多角的視点から知見を重ねる必要がある。

キーワード：学校臨床心理実習 心理教育 スクールカウンセラー 予防・開発的支援

I 問題と目的

1. 学校における心理教育

2019年に公認心理師が誕生し、その業務の一つに心の健康に関する知識の普及が明示された。これは、心理的問題についての予防・開発的支援が社会に求められていることを示している。学校教育の場においては、子どもの心理的課題に対する支援として、担任教師やスクールカウンセラー（以下、SC）による事後的・治療的な個人支援に加え、ソーシャルスキルトレーニングやストレスマネジメント教育など、すべての子どもを対象とした予防・開発的支援が徐々に展開されてきた（文部科学省、2010）。そして近年では、心理教

育はSCの職務内容の一つと示され（文部科学省，2017），SC等活用事業の内容としても「児童生徒の困難・ストレスへの対処方法等に資する教育プログラムを実施」することが明記されるに至っている（文部科学省，2018）。

学校における心理教育には種々の定義があるが，本研究では学校心理学の一次的援助サービス（石隈，1999）を小野寺・河村（2003）がまとめた記述，「すべての児童生徒を対象とし，一般の発達過程に起こり得る問題への対処能力の向上を援助する予防的・発達促進的サービス」とする。心理教育の実施者は，担任・養護教諭等の教師（岡崎・安藤，2016他），SC（宮下・田中，2020；荻野・徳永・稲木，2019）または外部専門家（藤枝・相川，2001他）があり得るが，SCや外部専門家の助言を受けて，あるいはSCと協働して教師が実施する例も多く報告されている（中根・鈴木・南光，2015；梶原・間野・北川，2011他）。

2. スクールカウンセラーが心理教育に関わることの意義と課題

前項のような学校における予防・開発的支援のニーズの高まりの中，SCは学校でどのように心理教育と関わり，そこにどのような意義があるのだろうか。SCが実施者となる心理教育としては，ストレスマネジメント教育（宮下・田中，2020；荻野ら，2019），肯定的対人関係の促進（山下・窪田，2017他）等への取り組みが報告されている。実施の結果，ねらいとした内容の理解促進やスキルの向上，適応状態の改善など個々の子どもの肯定的変化に加え，学級集団の肯定的変化も見出されている（荻野ら，2019）。また，波及的な効果として，SCが子どもの生活の場に触れることで個別援助への導入が円滑になる，子どもがSCを身近に感じ相談への抵抗が低くなる（山中，1999），SCと教師との相互理解が進む，支援ニーズの早期発見につながるなどの他，陪席している教師と子どもとの人間的な交流が促進される例も報告されている（荻野ら，2019）。

中根（2012）は，SCと教師が心理教育を協働で実施する際のSCの役割に注目し，プログラム実施の中心がSCと教師のどちらであっても，学校への説明，アセスメント，プログラムの作成，実施，フォローアップ，評価のすべての段階で心理職としての専門性を活用し，SCならではの強みを活かすことができると明らかにしている。このように，プログラムの実施者がSCと教師のどちらであるかに関わらず，SCが心理教育に関わる意義が確認されているところである。

一方，心理教育を学校で実施する際の課題として，学校に時間のゆとりがないという時間的課題，教育課程のどこに位置づけるかという課題，だれが実施するのかという人的課題，資料不足などの資源的課題，ニーズの把握及びプログラム選択に関する課題，内容の一般化に関する課題が指摘されている（岡崎・安藤，2012；山下・窪田，2017）。SCの専門性が発揮できるとしても，実際の学校現場には個々の学校状況があり，時間的課題や教育課程上の課題から実施が難しい面は否めない。その点はSCの心理教育的援助サービスの現状に関する調査からも明らかにされている（小高，2018）。さらに，SC自身の知識やスキルの不足も指摘されている。小高（2018）は，すべての子どもを対象とする予防的活動

(一次的援助サービス)に対するSCの自己効力感は、個人を対象とする治療的な活動(二次的援助サービスや三次的援助サービス)と比べて低いことを見出した。さらに、予防的援助に対する自己効力感が低いSCほど、自身の予防的支援に対する知識やスキルの不足を課題と意識していることを明らかにしている。心理職養成段階で心理教育を学ぶ機会がなく、実施に自信がないSCが少からずいるという現状は、心理職を養成する側の一つの課題と考えられる。

3. 学校臨床心理実習での心理教育の立案・実施

筆者らの所属大学では、教育系の心理職養成機関の使命として、養成段階で心理教育を学ばせる必要性が高いと考え、2018年度より学校臨床心理実習に学級等の集団に対する心理教育プログラムの立案・実施を課題の一つとして取り入れている。しかし、学校臨床心理実習において、集団への支援(コミュニティ支援)自体を取り入れている大学院は35%とそれほど多くない(岡本・佐藤・金・水崎, 2016)。また、全国の学校臨床心理実習の状況の調査(岡本・佐藤, 2015)において、実習生の活動項目に心理教育に関わるものは見られないという現状がある。さらに、論文検索サイトCiNiiで検索ワード「実習」及び「心理教育」を用いて検索したところ65件がヒットしたが(2020年11月8日)、その中に学校臨床心理実習における心理教育に関する研究・報告は1件も見られなかった。よって、現時点では、心理職養成段階の実習における心理教育の知見が重ねられていない状態といえる。

今後、予防・開発的支援を多職種協働の中で行える心理職を養成していくためには、実習における心理教育の取組について、その実施内容及び意義と課題を明らかにし、知見を重ねていくことが必要であろう。

4. 本研究の目的

そこで本研究では、①心理職養成段階の学校臨床心理実習において、実習生が立案・実施した心理教育の概要を報告する、②学校臨床心理実習における心理教育の立案・実施の意義と課題を実習生の体験を踏まえて明らかにすることを目的とする。

II 方法

1. 心理教育の概要

筆者らが所属する心理職養成大学院の学校臨床心理実習において、2018年度及び2019年度に、実習生が実施した心理教育について、指導資料、指導記録及び実習生の報告から実習担当教員(筆者ら)がまとめた。

2. 実習生の心理教育実施体験

研究協力者:2018年度及び2019年度の学校臨床心理実習の実習生6名の内、心理教育を修士論文の枠組みで行った1名を除く5名の協力を得た。

調査期間:2020年9月~11月

調査手続き:「学校臨床心理実習で行った『心理教育』について、あなたの体験を教えてください。」とし、①実施までの体験及び②実施中の体験について、「~の体験を思い出して

ください。印象に残っていることはどのようなことですか（困ったこと、迷ったこと、気づいたこと、工夫したこと、気をつけたこと、困ったことにどのように対応したかなどを含め、自由に書いてください。）」とたずねた。また、③実施後について、1)「実施後の子どもの様子で印象に残っていること、気づいたこと」、2)「教師との振り返りで気づいたこと」、3)「実施した意義があったと思うこと、課題と思うこと」をたずね、いずれも自由記述での記入を求めた。記述内容の詳細、意図について確認が必要と考えられた場合は、追質問を適宜行った。

倫理的配慮：文書と口頭で研究内容、個人情報保護、データの保管、結果の公表方法、及び協力は自由意志によることを説明し、質問紙の提出をもって同意を得たものとした。

実習生の体験に関する記述の分析方法：質問紙の自由記述全体を読み込んだ後、記述のまとまりに分け、その中で注目される部分に下線を引き、そこから概念を抽出した。注目される部分の意味や内容を理解するために、適宜、前後の文脈や記述全体と照らし合わせて概念抽出を行った。次に、類似の概念をカテゴリー化した。すべての作業は3名の筆者で検討を繰り返した。

Ⅲ 結果及び考察

1. 学校臨床心理実習における心理教育の実施例

筆者らの所属大学で行っている学校臨床心理実習の全体については、石原・井岸・林(2020)に報告したが、修士1年次の9月から12月に毎週1回4時間程度、公立の小学校または中学校で行った実習であった。集団生活になじみにくい子どもや別室登校の子どもに対する、学級や別室での関与観察及び支援に加え、心理教育プログラムの立案と可能なら実施することが組み込まれていた。また、実習に先立って、6月～7月に数回、ボランティアとして学校に出向いている。

心理教育の立案の手順は、一部石原ら(2020)の再掲となるが、以下のとおりであった。実施対象は、実習前のボランティア活動も踏まえ、実習生の希望と実習校の事情をすり合わせて決定された。実施対象が決まると、実習生は、担任や別室担当の不登校支援員から、子どもに対する思いや学級等の運営方針を聞き取った。また、関与観察で個々の子どもや学級集団の心理的な見立てを行った。その心理職としての見立てと、聞き取った教師らの思いから、実習生が子どもたちに身につけて欲しい力を考え、実際に行う内容を担任らに提案し、すり合わせを重ねた。2018年度の実習で、教師らとの打ち合わせ時間の確保が課題となっていたため、2019年度からは実習計画作成時に、あらかじめ打ち合わせ時間が確保できるように計画された。実習生はその時間を使い、内容の打ち合わせに加え、具体的な進行や伝え方についても、教師らと相談し、教材の準備を行っていった。内容や進め方について、大学内では実習担当教員が適宜指導に当たった。

実施については、実習校の事情に合わせ「可能なら実施」としていたが、結果的には6校すべての実習校で実施に至った。実習生が計画を相談するうちに、教師から提案されて

2回実施に至った実習校もあった。10分程度の短時間のプログラムでもよいとしていたことも、学校の実情に合致しており、教師の抵抗感を下げる役割を果たしたと考えられる。

立案・実施されたプログラムのうち報告の承諾が得られた5件の概要を表1～5に示した。小学校低学年は授業開始前の朝学習等（短い時間を活用して行う指導）の10～15分で

表1. 心理教育プログラムの概要（1）

実施対象：A小学校1年生34名

テーマ：人によって好きなもの・嫌いなものが異なることを体験的に理解する

（1回目）

目的：自分の好きなもの・嫌いなものについて考える

方法：「いぬ」「はしる」「えをかく」の3つの質問を設定し、その隣に笑った顔と悲しい顔を配置して、その下に「すき」と「きらい」という文字を入れた用紙を配布する。あてはまる顔に色を塗るように指示をし、その後、数人に回答とその理由も含めて発表してもらった。

実施時間と場所：朝の会の15分間、教室

準備物：好きかな？嫌いかな？カード（実習生自作）

（2回目）

目的：自分の好きなもの・嫌いなものを人と共有する

方法：前回と同様に取り組んでもらい、二人ペアで自分の回答とその理由を共有してもらい、どんなところが同じだったか、違ったかについて発表してもらった。最後に実習生が、人によってそれぞれ好きなもの・嫌いなものがあること、それが人と違うことは、おかしいことではないことを伝えた。

実施時間と場所：朝の会の15分間、教室

準備物：好きかな？嫌いかな？カード（実習生自作）

表2. 心理教育プログラムの概要（2）

実施対象：B小学校2年生40名

テーマ：物事にはいろいろな見方があることを知り、自分の考えを大切にしよう。

（1回目）

目的：同じ絵を見てもそれぞれ見え方が違うことを体験する。

方法：だまし絵2枚とフリー素材の絵を使用。黒板に貼り付け何に見えるか尋ねる。手を挙げてもらい、数名に答えてもらう。3枚の絵について尋ねたら、「同じ絵を見ても見え方が違ったこと、どれも間違いはなく、どれも正解であること」をまとめとして伝える。

実施時間と場所：朝チャレの15分、教室

準備物：掲示物（実習生自作）

（2回目）

目的：同じ言葉を聞いてもそれぞれ描く絵が違うことを体験する。

方法：1回目の振り返り。今度は耳を使うと伝え、描く絵柄を何度か繰り返しながら言う。描き終わったら児童同士で似ているところや違うところはどこか話し合い、発表してもらう。「同じ言葉を聞いても描いた絵は異なること」を共有、「自分の意見を大切にしてほしいこと」を全体のまとめとして伝える。

実施時間と場所：朝チャレの15分、教室

準備物：ワークシート、掲示物（実習生自作）

表3. 心理教育プログラムの概要（3）

実施対象：C小学校2年生34名

テーマ：お互いを認め合える集団作り

目的：「ありがとう」と言われると、どんな気持ちになるか体験する。

方法：ありがとうと言われた時の表情を尋ね、担任に笑顔のカードで示してもらい、嬉しい気持ちになった経験を尋ね、ありがとうと言われると嬉しいことを共有する。ありがとうの気持ちを言葉で伝えることを提案する。これからの1週間、ありがとうと言ったまたは言われた場合、模造紙にニコニコシールを貼るように伝える。

実施時間と場所：朝の会の10分程度、教室

準備物：模造紙、ニコニコシール、笑顔を書いたカード（実習生自作）

表4. 心理教育プログラムの概要（4）

実施対象：D小学校6年生34名

テーマ：自分も相手も大切にしたい方を知って、使えるようになろう。

目的：自己表現の3つのタイプを知る。自分も相手も大切にしたい方について考え、生活の中で自分の話し方に活かそうという気持ちを育てる。

方法：好きなものを否定されるという場面を想起させ、児童たちの意見を聞く。同じ内容でも言い方で感じ方が違うということを知り共有する。ドラえもんなどのキャラクターのイラストやセリフを使って自己表現の非主張、攻撃、調和の3タイプを知り、他人を傷つけず、自分の意思を抑え込まずに伝えるにはどうしたらいいかを考える。「こんな時にどういったらいいだろう」というテーマで、実際の学校生活や放課後の活動等の場面でのワークシートを使用して、伝え方の演習をする。

実施時間と場所：授業1コマ（短縮40分）、教室

準備物：めあてやまとめを書いた模造紙、キャラクターのイラスト、ワークシート（実習生自作）

表5. 心理教育プログラムの概要（5）

実施対象：E中学校別室登校の1～3年生 1回目5名、2回目4名

（1回目）

テーマと目的：心のまもり方を知ろう

方法：自律神経の動きを簡単に説明し、心と体のつながりを理解する。続いて、自分に合ったリラックスの方法を見つけるために、その一例として呼吸法を体験する。最後に、感想を発表する。

実施時間帯と場所：授業の1コマ（短縮45分）、別室

準備物：紙芝居型のプレゼンテーション資料（実習生自作）

（2回目）

テーマ：人の感情を読み取ろうー共感する力ー

目的：他の人の感情に共感し、人間関係を友好に築く力を身につけること。

方法：1回目に行った呼吸法の体験を振り返り、各自がシートに記述する。続いて、共感について実習生が説明し、共感の練習として、参加者同士がシートを回し読みしながら、文章から読み取った感情や気持ちに対する共感のコメントを記入する。最後に、自身のシートを読み、共感してもらえた・もらえなかった体験について意見交換を行う。

実施時間と場所：授業の1コマ（短縮45分）、別室

準備物：紙芝居型のプレゼンテーション資料（実習生自作）、紙、ペン

実施していたが、小学校高学年と中学校では、授業時間の1コマ40～45分をすべて使う形で実施されていた。実施時間とその枠組みは、実習校に任されており、子どもの発達段階に合わせ、無理のない時間と枠組みが選ばれた結果と考えられる。実施場所は、教室や別室登校のための別室等、子どもたちが日常過ごしている生活の場であった。実施された内容は、小学校低学年では、ものごとの感じ方や捉え方の多様性を認めること、肯定的な言葉がけで肯定的な人間関係を作ることがテーマとされていた。高学年では、アサーション、中学校ではリラクゼーション、他者への共感がテーマとされていた。いずれの実習生も、限られた時間で実施するため、ワークシートや紙芝居などを事前に準備していた。どの内容も、個々の子どもに働きかけながら、子どもたちが生活している学級や別室が過ごしやすい場になることを目指す内容であり、すべての子どもに向けられた予防・開発的支援であったと言える。

2. 実習生の心理教育実施の体験

実習生が心理教育を実施した体験に関する質問紙の記述内容について、以下では質問紙の質問項目順に分析の結果を説明する。なお、以下の本文中、大カテゴリーは【 】、中カテゴリーは『 』、具体例中の実習生の語りの引用は「 」で示す。また、表中の記述では、分量の都合により省略や補足説明を加えた。

1) 実施前の体験

心理教育実施前の体験として、4個の大カテゴリーが生成された(表6)。

前項の立案の手順で示したように、実習生は【テーマ・内容を考え出す】にあたり、関与観察で把握した子どもの様子や聞き取りで得られた教師の思いなどを参考にしていた。このとき、心理教育の実施経験のなさに加えて、とくに小学校低学年を対象とした心理教育プログラムは研究として公表されているものが少ないことから、テーマを考え出すのに苦心していたことも報告された。それでもなお、実施対象である子どもに合った具体的な『方法の工夫』を凝らし、ときに教師や大学の実習担当教員への『相談』や『教材の検討』を行いながら、【具体的方法の検討・準備】を進めていた。こうしたテーマの立案や方法の準備段階においては、心理の実習生として子どもに関わってきた体験を踏まえた考え、すなわち【心理としての見立て】を念頭に置きながら思いを巡らしており、その見立てや思いを教師に伝える目的もあって、子どもたちへの関わりや観察がまた丁寧になるという循環も生まれていた。

立案と並行して【教師との打ち合わせ・すり合わせ】を行い、実習生の『見立てを伝える』とともに教師の思いやニーズを『聞き取る』ことで、実習生の理解やできることを『すり合わせ』ていた。この意見交換の場では、実習生にとって教師の率直な思いを聞けるといって『意味を感じる』体験や、すり合わせには工夫が必要だという『課題に気づく』体験が生じており、実習生と教師との相互理解の場にもなっていたと考えられる。

表6. 実施前の体験に関する印象として実習生が述べた内容とカテゴリー

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	具体例
テーマ・内容を考え出す		関与観察からテーマ立案	実際に授業に参加してどのような話題や問いかけの仕方などをすればよいかを考えました。
		教師の思いからテーマ立案	担任の先生が子どもたちをどのように捉えているのか、どのようになってほしいかなど話を聞いてテーマを決めました。
		テーマ・内容を考え出す難しさ	参考資料も見したが、(略)低学年向けのものはほとんど見当たらなかった。
具体的方法の検討・準備	方法の工夫	子どもの様子から具体的方法の工夫	生徒たちが理解しやすいように授業で取り扱っている言葉を用い、キャラクターなどで興味関心を抱いてくれるように工夫をしました。
		教師に相談	内容をあらかじめ担任の先生に見ていただいた。
	教材の検討	大学で相談	実習担当である大学の先生に適宜相談した。
		教材の準備	あらかじめ準備できるものはすべて準備して臨んだ。
心理としての見立て		心理学に関する資料を取り入れる	心理っぽさを出したい(心理学に関する資料を使いたい)という思いから、だまし絵を使おうと思った。
		心理としての見立てと願い	(ボランティアを含めて)半年以上毎週子どもの様子を見てきて気になったこととして、人と違うことを表現するのを怖がる子どもや、他の人の意見を聞かない子どもがいる学級だったので、「色んな考えがあって、どの意見も大切」ということを伝えたいと思った。
		観察が丁寧になる	児童のどのような様子から見立てたのかを伝えなければいけないので、実習を通して観察を丁寧に行うことが出来ました。
教師との打ち合わせ・すり合わせ	見立てを伝える	伝える工夫・難しさ	見立てを担任が理解できるように伝える難しさを体験できた。
		強みを伝える	担任の工夫や児童の良いところも伝えるようにした。
	聞き取る	教師の見立て・思い・方針を聞く	担任の先生が子どもたちをどのように捉えているのか、どのようになってほしいかなど話を聞いて
		教師のニーズの確認	先生(相談室)にニーズを確認しました。
	すり合わせ	漠然としたニーズへの戸惑い	(教師の)ニーズを聞いても漠然とした返答であった。
		実習生ができることをすり合わせ	(実習生が)できることをすり合わせた。
	意味を感じる	心理の見立てをすり合わせ	こちら(実習生)の理解(略)をすり合わせた。
		教師の率直な思いが聴ける	担任の素直な気持ちや考えを聴くことが出来た。
	課題に気づく	子どもたちになじむ内容になる	その(担任の)方針に沿うことで、(略)内容に親しみを持ってもらうことができると感じていた。
		すり合わせには工夫が必要	すり合わせる方法には、工夫が必要であった。

2) 実施中の体験

心理教育実施中の体験として、2個の大カテゴリーが生成された(表7)。

心理教育を【円滑に進める工夫】として、あらかじめ起こり得ることを想定して発表数を制限するなど『想定通りの実施』に努めつつ、子どもたちの発言や挙手がないときには代読という方法を思いついて対応するなど、その場で『とっさの工夫』をとっていた。

また、実施中に【沸き起こった気持ち】としては、実施『直前の不安』や実施中にも『焦りや戸惑い』を感じる一方で、子どもたちから良い反応が得られたときには『嬉しさや安堵』を覚えていた。ある実習生からは、個々の意見や考えを大切にしてほしいという願いを込めて実施に臨んだところ、普段はあまり発表しなかった子どもが挙手して発言したことに強く感動し、実施の手応えを感じていたことが語られた。なお、こうした子どもたちへの意識だけでなく、実習生は実施中に『指導者への意識』も向けており、指導者に見られる緊張感と見守られる安心感を体験していた。

表7. 実施中の体験に関する印象として実習生が述べた内容とカテゴリー

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	具体例
円滑に進める工夫	想定通りの実施	伝え方の再確認	指示が伝わらない可能性を想定していたので、何度も繰り返し落ち着いて伝えることを意識していた。
		発表数の制限	たくさんの発言が出てくることが予想されたため、予め何人に発表してもらうことを明示した。
	とっさの工夫	代読による意見の共有	(手が挙がらなかったため) 私が代表して児童の考えを共有する方法で対応した。
		直前の不安	興味を示すか心配
	焦りや戸惑い	反応が気になる	(子どもたちの) 反応を気にしながら実施をした。
		伝わらない焦り	(表情の変化の乏しさ等から) 本当に生徒たちの中に入っていったか(伝わっていたか)は疑問が残る。
	沸き起こった気持ち	準備不足を痛感	こちらの準備不足であったなと感じました。
		意見をまとめる難しさ	次々に意見が出てくるため、まとめることに戸惑った。
	嬉しさや安堵	発言を取り上げきれないもどかしさ	せっかく手を挙げてくれているのに発表してもらえなかったのはとても心苦しかった。
		反応が得られた嬉しさ	説明や声掛けに児童がとても良い反応をしてくれました。
	指導者への意識	ねらいが伝わった感動	道徳などの正解がない教科でなかなか発表しなかった児童が手を挙げてくれたことが強く印象に残っている。
		真剣な取り組みを見た安堵感	(児童の) 多くが真剣にワークシートに取り組んでくれていました。
		指導者に見られる緊張感と見守られる安心感	(管理職や担任、実習指導者が) 教室の後ろに並んでおり非常に緊張しました。同時に見守られているという安心感もありました。

3) 実施後の子どもの様子に関する印象

心理教育実施後の子どもの様子に関する印象として、2個の大カテゴリーが生成された(表8)。

実施した【内容の定着・持続性】について、実施直後は言い方に気をつけていた子どもがすぐ後に言い合いを起こすなど、『定着の困難さ』が見られた。一方で、その後も取り組んでいることを実習生に教えてくれるといった『実施後の内容の共有』も報告された。ある学校では、心理教育で用いた用紙等を教師が教室に掲示し、子どもたちの注意喚起に活用しており、教師が『内容持続の仕掛け』に一役買っていた場合もあった。心理教育を

非日常的な単発の出来事として終わらせず、実施後の関わりに活かすことは、心理教育の1つの課題である内容の定着にとって重要だと言えよう。

また、【目指した関係性の違いへの戸惑い】が報告された。ある実習生は、実習生という立場ではあるが子どもからは「先生」と呼ばれる状況で、担任等とは異なる「先生」という存在を目指していた。だが実施後に「先生も先生みたいだった」と子どもからの感想が寄せられ、「教える側」の先生と「教えられる側」の子どもという教育的関係に近い体験を子どもがしていたと感じ、戸惑いを覚えていた。この体験は、実習生にとって、あらためて心理の先生という存在とは何か、そうした存在として子どもに体験されるにはどのような関わりが求められるのかを考えさせられる機会になったと思われる。

表8. 実施後の子どもの様子に関する印象として実習生が述べた内容とカテゴリー

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	具体例
内容の定着・持続性	定着の困難さ	直後の内容理解	授業後は、「言い方に気をつけるね」と言ってくれた。
		行動は身につかない	実施後の給食時には、言い合いが起っていた。
		子どもが話題にする	休み時間にも、実施内容について話していた。
		内容が持続・定着	児童が内容と伝えたことを覚えてくれていた。
	実施後の内容の共有	思い出しと納得	(児童が迷った場面で、担任の先生があらためて児童に伝えてくれ、) 児童は「あ〜」と納得して描き始めた。
		伝わっている嬉しさ	私が用意した用紙が児童の貼るシールで埋め尽くされていたことがとても嬉しかった。
		子どもとの共有	(用紙がシールで埋め尽くされたことを) 児童も (略) 嬉しそうに教えてくれました。
		教師との共有	(用紙がシールで埋め尽くされたことを) 担任も嬉しそうに教えてくれました。
	内容持続の仕掛け	教室への掲示	心理教育で使用した(略)紙を教室の後ろに掲示してもらった。
		教師からの声掛け	担任の先生が掲示を指さしてあらためて児童に伝えてくださった。
目指した関係性の違いへの戸惑い	子どもの発言からの気づき	「先生も先生みたいだった」と言われ(略)教えられる側と教える側に分かれてしまっていたんだなと気づかされた。	
	目指す関係との食い違い	担任の先生とは違う存在の先生という関係性を目指していたため、(今回の心理教育ではそうなれなかったことに) 少しショックでもあった。	

4) 実施後の教師との振り返り

心理教育実施後に行われた教師との振り返りに関する印象として、3個の大カテゴリーが生成された(表9)。

教師との振り返りでは、課題の量の設定や作業スピードの個人差などの想定が不十分であったなど、【技術的課題への気づき】を得ていた。そこから、子どもに合わせた内容を準備するなどの【次への工夫】を考えていた。このように、教師の得意分野とも言える教育方法上の技術に関する反省点と今後の課題が報告された。

他方、実習生は集団に対して授業(心理教育)を行うという『実習生の教師体験』を通

して担任の苦勞を体験的に想像していた。教師においても、「道徳のように、心理教育と似ている授業」を自身が行っているときとは異なる子どもの様子を目の当たりにして『教師側の気づき』を得ており、【教師との相互理解】が生じていた。内容にもよるが、心理教育と「道徳」の授業とはいずれも「正解」のない内容を子どもに考えさせる点で共通している。けれども、そこにあたかも「正解」を仮定し、それを教える側と学んで身につける側という対等でない関係が仮に持ち込まれるならば、子どもの自由な連想や表現が窮屈になってしまうおそれがあるだろう。教師自身もみずからの授業実践を省みるような動きが生じていたのは非常に興味深いことである。

表9. 実施後の教師との振り返りに関する印象として実習生が述べた内容とカテゴリー

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	具体例
技術的課題への気づき		課題の量が多すぎる	ワークの量は(略)児童たちにとっては多かったようだった。
		やる気をなくす子ども	やる気をなくしている子もいたようだった。
		作業スピードの個人差	書く速度が一定ではない生徒たちのことも(事前に)考えられるポイントだった。
		ポイントの強調不足	「(だまし絵では複数の見方ができるという)正解を伝えたほうが一つしか見えていなかった児童が他の見方に気づくことができる」と指摘していただいた。
次への工夫		子どもに合わせた解答時間の確保	内容についていけない児童のためにも(略)時間をとって考えられたらよかった。
		子どもに合わせた内容の準備	生徒に合わせた準備はまだまだする必要があった。
		順序やタイミングの工夫	話を聞く時間と実施する時間の順序やタイミングなども(工夫すべき)ポイントだった。
		伝えることの明確化	自分の考え方を大切にしつつ、ほかの見え方も大切にしてもらうことを意識したい。
教師との相互理解	実習生の教師体験	担任のしんどさの追体験	担任のしんどさを共有出来た体験は非常に意味があったと思います。
	教師側の気づき	子どもの様子の違い	道徳のように、心理教育と似ている授業をしている時と児童の様子が違っていたと(担任が)おっしゃっていたことが印象的だった。

5) 実習生が述べた実施の意義と課題

心理教育を実施した実習生自身が感じた意義と課題として、2個の大カテゴリーが生成された(表10)。

実習生が挙げた【意義】では、ここまでに述べた実施前や実施中の体験、実施後の印象などを踏まえ、心理教育の実施はみずからの経験になる、これまで接してきた子どもたちに自分の思いを伝える機会となるといった『実習生にとっての意味』が報告された。また、参加した子どもの学びにつながるという『子どもにとっての意味』が報告された。心理教育立案から実施に至る一連の流れを体験できたこと、子どもにとって意味のある心理教育を行えたことは、実習生にとって実りある体験であったと言える。それだけでなく、心

理教育を通じて教師が新たな発見を得たという『教師にとっての意味』、さらに、それまで交流の少なかった子どもと実習生が話す契機になったという『新たなつながりの形成』が生じたことも報告された。SCが心理教育に関わることの派生的効果として、SCと教師の相互理解の促進、子どもがSCを身近に感じる機会が挙げられている（山中，1999）。本実習では、実施の意義として教師が発見する機会、子どもとの新たな関係ができる機会といった派生的効果も体験されていたと言える。

【今後の課題】では、『内容作りの工夫』や『実施時の対応の想定』という事前準備のほか、『実施中の留意点』として、プログラムの進行と子どもたちへの両方に注意を向ける難しさが語られた。また、実施後に内容の『定着具合の把握』をすることも挙げられた。

表10. 実施後に感じた意義と課題について実習生が述べた内容とカテゴリー

大カテゴリー	中カテゴリー	小カテゴリー	具体例
意義	実習生にとっての意味	経験が自信につながる	自分の経験にはとてもなった。
		大切にしてほしいことを伝える機会になる	伝え方について考えてもらう機会を作れたことは意義があったと思う。
	子どもにとっての意味	ためになる	ワークシートの振り返りにも「いろいろ言い方があると知った」や「何かを言うときには一度言い方を考えてから話すようにする」という意見があった。
	教師にとっての意味	発見を得る	休みがちで当日も休んでいた子どもが、家でワークに取り組んでできてくれたことに担任の先生も驚いていた。
	新たなつながりの形成	つながりが生まれる	休みがちで当日も休んでいた子どもが、家でワークに取り組んでできてくれた（略）そのことについて、その子どもと話をすることができたことは良いきっかけになった。
今後の課題	内容作りの工夫	子どもの実態に合わせる	ワークシートの問題も子どもに沿ったものを考えていく必要がある。
		子どもと実習生との関係性を考える	子どもと私との関係性も（略）考えていかなければいけない。
		教師の思いを踏まえる	担任の先生がどんな方針で学級運営をしているかをしっかり聞いて、心理教育の内容を考えることが大切。
		ねらいと内容とのずれを防ぐ	子どもにとってシール（強化子）をもらえるためだけのプログラムになっていないか。
	実施時の対応の想定	対応を考えておく	絵を描きたくないという子どもへの対応を考えていなかった。
		対応を打ち合わせしておく	子どもが絵を描かないとき、先生は描くことをすすめ、子どももいったんは描いたが後に消していた。この点は、描きたくない場合は描かなくてよいと打ち合わせをしておくべきだった。
	実施中の留意点	注意の向け方に気をつける	プログラムを正確に実施することに気を取られがちになっていました。
	定着具合の把握	内容の定着具合を捉える	子どもの行動がどの程度持続したのか分からない。

3. 学校臨床心理実習で心理教育を実施する意義

前項の実習生の体験を踏まえ、心理職養成段階の学校臨床心理実習に心理教育を取り入れる意義を考察する。

実習生自身も挙げていることであるが、心理教育実施に至る一連の流れの体験や子どもにねらいが伝わるという直接的な意味、加えて教師との相互理解促進等の派生的な意味を体験できる場となり得たことは、実習としての意義であったと考えられる。また、心理教育を実施する際にどのような課題があるかを実習生が体験的に理解できたことも実習の成果であったと考えられる。実施前の準備体験は、【心理としての見立て】から【テーマ・内容を考え出す】、そしてそこに教師から聞き取った思いやニーズを『すり合わせ』る体験、さらに、その中で『課題に気づく』体験でもあった。また、実施中は、『焦りや戸惑い』など様々な気持ちが沸き上がる中、想定外の反応に『とっさの工夫』を行う必要性も体験されている。実施後は、子どもの様子や教師との話し合いから、自身が実施したことを振り返り、次への課題を自分なりに考えるという一連のプロセスが体験されている。スキル・知識がないために心理教育には自信がないSCが少なからずいること（小高，2018）を考えると、実習に心理教育を組み入れたことは、心理教育実施への最初の抵抗を取り除く役割を果たせた可能性が高い。特に、心理教育は、通常の学校教育活動に組み込まれているものではなく、教師の経験者も3割に満たない（岡崎・安藤，2012）。また、経験のない状態での予防・開発的支援は、問題に対する事後的な支援と異なり、子どもたちにも教師にも、支援ニーズが意識化されている訳ではなく、漠然としている。実習生の心理教育準備段階の体験は、学校における予防・開発的支援を生み出すプロセスの経験であったとも言える。実習生が、そうした状況から内容を創り出していく体験ができたことは、今後、心理教育の経験がない学校での実施にもつながるのではないだろうか。

次に、教師との相互理解と協働の体験としての意義を考察する。教師の思いを『聞き取る』ことや【具体的方法の検討・準備】を教師に相談すること、担任のしんどさを追体験することは、心理教育という題材がなければ起こり得なかったことであるが、そこから実習生は教師の立場や専門性の理解を促進させている。他方、教師においても、子どもの様子の違いから『教師側の気づき』を得たり、休みがちな子どもの新たな一面を発見したりするなどしており、相互理解が促進されるという意義があったと考えられる。実習生と教師が、心理教育を一つの題材としてやり取りを進め、最後は教師が『内容持続の仕掛け』を行い、子どもたちの日常につなぐ役割を果たしている。まさに、協働の産物として心理教育が実施されており、通常の個人支援ではできないような教師との協働が体験できたという点で意義があったものと考えられる。個別の子どもへの支援では、学級等の集団への教師の思いを聞く機会や、子どもたちに伝える技術を教師から教えてもらう機会はなかなか生じない。心理教育が組み込まれていたからこそ、実習生が得られた体験であったと言える。

さらに、実習生が心理職としての立場を認識し、専門性を向上させるという意味でも、意義があったと考える。実習生は、教師の発言から教師との視点の違いに気づき、子ども

の発言から教師とは違う関係を目指していた自分に気づいており、それらは実習生に心理職としての立場を意識させたものと考えられる。また、準備段階では、心理の視点で見立て、それを教師にわかりやすく伝えるためにさらに関与観察が丁寧になるという循環が生じており、実習生の見立てる力が磨かれる機会であったと考えられる。さらに、集団の場で個々の子どもを観察するだけでなく、集団全体に関わることを前提にした関与観察が求められたため、個人と集団の両方を見立てを行ったことも重要である。実施の場は、いわばその見立てを検証する場であり、実習生が集団を見立てる力を少なからず磨くことができたと考えられる。加えて、様々なニーズを統合するという面でも専門性を磨くことになったと考えられる。実習生は個々の子どもに【心理としての見立て】を行い、教師の思いや方針を聞き取り、さらには学校組織全体のニーズも感じながら、膨大な数のニーズを『すり合わせ』て心理教育の内容を決定することになる。精神分析家のBion (1961/2016) は、集団を一つの大きな自我として捉える視点を提示している。この視点からすると、各個人のニーズを統合し、介入に繋げていくという集団へのアプローチそのものが、より高度な個人療法の一形態と考えることもできる。このように、心理教育を取り入れたことで、実習生が心理職としての専門性を磨く機会となったのではないだろうか。

ともすると、心理教育は、個々のプログラムの意義や効果が注目されがちだが、本実習で心理教育を取り入れたことは、プログラムの内容や技術だけでなく、その効果を生み出す背景や波及的な効果についても実習生が学ぶ機会、個人支援だけでは得られない専門性を向上させる機会を提供できた点で意義があったと考える。

4. 学校臨床心理実習で心理教育を実施する際の課題

公認心理師には心の健康に関する知識の普及だけでなく、要心理支援者へのアセスメントや援助等も求められており、実習生は修士課程の2年間でそれらの内容を学ぶことになる。ここには各大学の教育方針等が関係してくるものの、公認心理師カリキュラムを設けている多くの大学では、腰を据えて心理教育を学ぶ時間を確保することが難しい状況にあると思われる。一方、この実習の枠組みであれば、経験豊かな実習先のSCから心理教育に関する指導を受けることができる。ただし、心理教育を実施する時間の確保が難しい学校現場の現状(岡崎・安藤, 2012)を踏まえると、実習先のSCが心理教育に慣れておらず、実習生への指導に困惑する可能性も考えられる。したがって、実習の事前指導の内容を丁寧に検討する必要があると思われる。

上述したように、SCが実施者となる心理教育として、ストレスマネジメント教育(宮下・田中, 2020)や肯定的な対人関係の促進(山下・窪田, 2017)等、多様なアプローチが考案されている。実習に先立ち、実習生がこれらのプログラムを学んでおくことは、心理教育プログラムの立案・実施をスムーズに行う手掛かりとなり得る。しかし、多様なバリエーションを知ることで、かえって自由に思いを巡らすことができなくなる実習生も中にはいるだろう。表6に示した実施前の実習生の体験において、テーマの立案には関与観察や教師の思いが手掛かりとなっていたように、心理教育は教師と心理職の協働関係によって創

り出されるものであり、既存のプログラムを当てはめるものではない。関与観察を通して得られた個人と集団の見立てを教師の思いや方針と丁寧にすり合わせるという心理職としての基本的な姿勢を、事前指導の中で実習生と共有することがまずは大切になるだろう。

一方、どれだけ良い心理教育を実施できたとしても、心理教育の内容『定着の困難さ』を目の当たりにすることもある。心理教育の般化の難しさは先行研究でも指摘されていることであり（山下・窪田，2017），初学者である実習生に限った課題ではない。手ごたえを感じられないことが、実習生の自信の低下に繋がる可能性もあるため、心理教育そのものがもつ課題について実習事後指導の中で実習生と共有し、実習生が体験を整理する場を保障していくことも課題と考えられる。

終わりに、これらの課題や前項に述べた意義は、限られた事例を実習生及び実習担当教員の視点から検討したものである。今後は、様々な形の実施例が、学校の教師や子どもの視点からも検討され、実習における心理教育実施に関する知見が重ねられることが期待される。

謝辞

本実習を受け入れてくださった実習校のみなさま、多忙の中体験を振り返り、協力してくれた実習生のみなさまに、この場を借りて厚くお礼申し上げます。

文献

- Bion, W. R. (1961). *Experiences in Groups*. London: Tavistock Publications. ハフシ・メッド(監訳) (2016). 集団の経験——ビオンの精神分析的集団論. 金剛出版.
- 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(3), 371-381.
- 石原みちる・井芹聖文・林 秀樹 (2020). 公立学校における学校臨床心理実習の意義と課題——初年度の取り組みと実習生の語りからの考察, 就実大学大学院教育学研究科紀要, 5, 1-17.
- 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.
- 小高佐友里 (2018). 児童生徒の問題行動に対するスクールカウンセラーの予防的取り組み——現状と実現への課題, 法政大学大学院紀要, 81, 29-35.
- 宮下敏恵・田中圭介 (2020). スクールカウンセラーによる中学生を対象にしたストレスマネジメント教育の効果——質と量からの評価, 上越教育大学研究紀要, 39(2), 457-467.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1404008.htm (2020年12月25日取得)

- 文部科学省 (2017). 児童生徒の教育相談の充実について～学校の教育力を高める組織的な教育相談体制づくり～(報告). https://www.pref.shimane.lg.jp/izumo_kyoiku/index.data/jidouseitonokyousoudannjyuuujitu.pdf (2020年12月25日取得)
- 文部科学省 (2018). スクールカウンセラー等活用事業実施要領. https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1341500.htm (2020年12月25日取得)
- 中根由香子 (2012). 教師との協働による心理教育プログラムにおけるスクールカウンセラーの役割と課題, お茶の水女子大学心理臨床相談センター紀要, 14, 1-13.
- 中根由香子・鈴木水季・南光秀人 (2015). 私立中学校において心理教育を根づかせるための工夫と課題——5年間の実践を経た教師からの評価に焦点を当てて. 日本教育心理学会第57回総会発表論文集, p.433.
- 荻野佳代子・徳永まゆ子・稲木康一郎 (2019). スクールカウンセラーによる予防的取り組みとしての心理教育——「こころの授業～ストレスマネジメント」. 神奈川大学心理・教育研究論集, 46, 311-333.
- 岡本淳子・佐藤秀行 (2015). 大学院生による学校臨床心理実習の活動指針作成の試み——学校臨床心理実習6年間の実践から. 立正大学心理学研究所紀要, 13, 1-8.
- 岡本淳子・佐藤秀行・金 亜美・水崎光保 (2016). 学校臨床心理実習システムの特徴の質的分析——臨床心理士養成大学院へのインタビュー調査から. 立正大学心理学研究所紀要, 14, 109-116.
- 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.
- 岡崎由美子・安藤美華代 (2016). 小学校全学年での心理教育“サクセスフル・セルフ”の実践に対する学級担任の評価. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 6, 67-76.
- 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, 272-281.
- 梶原彰子・間野由美子・北川歳昭 (2011). スクールカウンセラーと養護教諭の協働(I)——中学校におけるコミュニケーションスキルを高めるプログラムの実践. 就実教育実践研究, 4, 45-58.
- 山中 寛 (1999). スクールカウンセリングとストレスマネジメント教育. 富永良喜・山中 寛(編著). 動作とイメージによるストレスマネジメント教育 展開編——心の教育とスクールカウンセリングの充実のために. 北大路書房, pp.21-38.
- 山下陽平・窪田由紀 (2017). 小学生を対象とした対人関係ゲームの学級全体への効果の検討. 人間科学, 1, 8-14.

(担当部分抽出不可)