

生徒指導を基盤とした校内支援体制づくりについての研究

～心理教育プログラム実施に着目した総合学科教員の自己効力感を高める校内研修を考える～

高知県立高知東高等学校 教諭 和田 智有
高知県心の教育センター 指導主事 橋田 英子

本研究は、総合学科を置く高等学校の教員が考える心理教育プログラムのニーズや、それに対する意識やイメージを調査することで、実施に対して感じる抵抗感や難しさを明らかにし、それらの軽減につながる具体策を検討することを目的とした。実態調査から明らかになった教員の自己効力感の低さを向上させるための四つの源泉（①成功体験、②代理体験、③言語的説得、④情動的喚起）を意識した校内研修を含めた介入を行った。

その結果、研修を受けた教員自身の授業実施有無により、自己効力感の変化に差が生じることが明らかとなった。また、それは効力感の質の変化による可能性も示唆された。そして、実践後に教員の振り返りやシェアリングの場面を確実に設定し、実施することで生徒理解がさらに深まり、心理教育プログラムに対しても肯定的な意識をもつことが明らかになった。

<キーワード> 心理教育プログラム、自己効力感、成功体験、校内研修、総合学科、高等学校

1 研究目的

近年いじめや不登校などの学校現場における諸問題は、社会問題としても取り上げられている。文部科学省（2016）の調査によると、平成 26 年度の高等学校における長期欠席者のうち「不登校」を理由とする生徒数は 53,154 名（1.59%）であり、減少傾向はあるものの「経済的理由」「病気」などといった他の理由の生徒数と比べてかなり多い。高知県における公立学校の調査結果では、長期欠席者のうち不登校生徒数は 264 名（1.81%）と、全国よりも高い水準となっている。

こうした現状に対し、スクールカウンセラーの配置など様々な取組や環境整備が進められてきているが、何よりも重要なのは日常的に生徒と接し、観察し、指導している教員が心理教育的援助サービスに対する意識を高くもつことではないだろうか。心理教育的援助サービスとは、一人一人の子どもの学習面、心理・社会面、進路面、および健康面における問題状況の解決を援助し、成長を促進することをめざすものである（石隈、1999）。石隈（1999）はそれを 3 段階に分類しているが、その中でも特に対象とする母集団のすべての子どもがもつと思われる基礎的な援助ニーズや多くの子どもが共通にもつと考えられるニーズに応じる「一次的援助サービス」について、教員個人だけでなく学校全体として組織的に取り組んでいくことが重要であると筆者は考える。小泉（2015）によると、その方法として心理学の知見に基づく教育プログラム、すなわち心理教育プログラムが用いられるようになってきているという。そして、心理教育プログラムにはそのプログラムが依拠する主な理論（や技法）の名称をそのまま用いているもの（例：構成的グループエンカウンター、ソーシャルスキル学習など）と、そうでないものに区別できるという。後者はさらに、目的とする問題行動などが強く意識されているもの（例：CAP プログラム、アンガーマネジメント教育など）と、全般的な社会的能力の育成を目指したもの（例：ライフスキル学習、ピア・サポートプログラムなど）に分類できるとしている。生徒指導提要（2010）では、教育相談に必要な人間関係を養うためや狭い意味での生徒指導の手法として、これらの心理教育プログラムがあげられている。

安達（2014）は心理教育実践研究によって描き出される心理教育の現状は、学校現場で実際に実践されている心理教育の現状とは異なると考え、青森県の学校教員を対象として心理教育実施に関する

実態調査を行っている。その中で、高等学校において心理教育があまり実施されていない要因として、高等学校教員の業務の中心が教科学習に偏り、生徒の心理面等への関与が他の校種の教員に比べ少なくなるといった教員の要因を指摘している。

高等学校の中でも総合学科は、生徒の多様な興味・関心、進路希望などに柔軟に対応した教育活動を実施することを目的としているため、普通教科以外にも多種多様な科目選択ができる教育課程となっている。一人の生徒に対して関わる教員数が多く、また学級担任が必ずしも授業を担当するとは限らない。さらに、ホームルーム以外で直接指導を行う機会が少ないことなどの要因により、学級担任が指導に対する不安や孤立感を抱いているケースが少なくないと考える。筆者自身も総合学科での勤務経験から、校内での情報の整理・共有が不十分であることや、生徒の自己肯定感の低さ、学級経営の難しさ等を実感している。したがって、総合学科の教員は、心理教育プログラムのニーズをより強く感じているのではないかとと思われる。しかし、心理教育プログラムに対して、高等学校の教員が戸惑いや抵抗感を抱いていることを勤務経験から実感している。生徒の支援を考える際には生徒理解や現状把握が必要であるが、それと同時に教員側の現状把握も必要であり、その点こそがこれまで不十分であったと言えるのではないかと考えられる。

そこで、本研究では高等学校の中でも特に総合学科の教員が考える心理教育プログラムのニーズや、それに対する意識やイメージを調査し、学校現場で実際に実践されている心理教育プログラムの現状を明らかにする。そして、高等学校の教員が心理教育プログラム実施に対して感じる抵抗感や難しさを明らかにするとともに、それらを軽減させるための具体策を検討することを目的とする。心理教育プログラムをはじめとしたすべての生徒に対する一次的援助サービスが充実し、教員の生徒理解がより深まることで、予防的支援や二次的・三次的援助サービスを必要とする生徒への支援がより効果的に行われるようになり、校内支援体制の活性化へとつながるものと考えられる。

2 研究仮説

総合学科ならではの人間関係づくりの困難さや課題を教員は抱えていると考える。その解決のために総合学科の教員が考える心理教育プログラムのニーズや、それに対する意識やイメージを調査することで、教員が心理教育プログラム実施に対して感じる抵抗感や難しさが明らかになるとともに、それらを軽減させるための具体策の検討ができ、校内支援体制の活性化へつながる。

本研究では次のことを実施する。

- ・総合学科の教員を対象にした、心理教育プログラムについての意識調査アンケート
- ・心理教育プログラムを取り入れた授業の実践
- ・心理教育プログラム実施のための校内研修

3 研究方法

(1) 研究 I (実態調査)

ア 目的

高等学校の中でも特に総合学科の教員が考える心理教育プログラムのニーズや、それに対する意識やイメージを調査し、学校現場で実際に実践されている心理教育プログラムの現状を明らかにする。そして、高等学校の教員が心理教育プログラム実施に対して感じる抵抗感や難しさを明らかにする。

イ 方法

(ア) 調査対象及び調査手続き

高知県中部地域の、総合学科を設置する高等学校 3 校の全教員 135 名を対象とした。

平成 28 年 7 月に各校にアンケート協力を依頼し、学校単位で質問紙を配布した。アンケート実施後に回収した。回収率 84%、有効回答率 100%であった。自由記述の分析方法について

はKJ法を用いた。

(イ) 内容

本アンケートではすべての生徒に対して学校で実施されている一次的援助サービスとして、小泉(2015)のいう「心理教育プログラム」という用語を用いた。

アンケートは「基礎情報」、「心理教育プログラム実施に関する質問」、「心理教育プログラムに関する用語の認識度調査」の三つから構成した。

「心理教育プログラム実施に関する質問」は、岡崎・安藤(2012)や安達(2014)の実施した調査を基に、心理教育プログラムの実施経験、実施内容、実施する際の抵抗感、心理教育プログラムの必要性、また学校全体や学級経営・授業経営に関する課題とその解決方法などを問う18項目とした(表1)。選択肢形式、選択肢と記述を併記するもの、または自由記述とした。

「心理教育プログラムに関する用語の認識度調査」では、生徒指導提要(2010)で教育相談でも活用できる新たな手法として紹介されているもの(構成的グループエンカウンター、ピア・サポート、アンガーマネジメントなど)や、心理教育プログラムとしてだけでなく一般的な用語としてもよく用いられるもの(リフレーミング、アイメッセージなど)、また県内の高等学校で多く使用されているQ-Uなど、13の用語について0~10のスケールで調査した。

表1. 心理教育プログラム実施に関する質問

①	あなたが、生徒に身につけさせたいと考えていることは何ですか。 (ア) 学力 (イ) 体力 (ウ) ルールを守ること (エ) コミュニケーション能力 (オ) 聞く力 (カ) 思考力・判断力 (キ) 主体性 (ク) 自己管理能力 (ケ) 礼儀作法・マナー (コ) 感情のコントロール (サ) その他
②	あなたがホームルーム担任をする場合、どのようなホームルーム経営を目指したいですか。 (ア) 生徒一人一人が安心できる学級 (イ) 互いを認め合い尊重できる学級 (ウ) 規範意識をもった学級 (エ) 希望進路を実現できる学級 (オ) 様々な問題や課題に積極的に取り組み、解決していこうとする風土のある学級 (カ) 明るく笑顔があふれる学級 (キ) その他
③	生徒は、高校生活を何を望んでいると思いますか。 (ア) 楽しい学校生活を送る (イ) 新しい友人をつくる (ウ) 充実した部活動 (エ) 進路保障 (オ) 学力をつける (カ) 将来の夢(目標)を見つける (キ) 資格の取得 (ク) その他
④	今現在、生徒との関係づくりや生徒理解において課題や苦慮していることがあればお書きください。
⑤	今現在、ホームルーム経営や授業経営において課題や苦慮していることがあればお書きください。
⑥	今現在、学校全体として取り組むべき課題があればお書きください。
⑦	④⑤⑥の課題解決のために、あなたが必要と思うことは何ですか。
⑧	教員としてあなたが最も力を入れていることは何ですか。 (ア) 教科指導 (イ) 部活動の指導 (ウ) ホームルーム経営 (エ) 分掌の業務 (オ) 生徒理解 (カ) その他
⑨	これまでに心理教育プログラムを実施したことがありますか。 ある ・ ない
⑩	⑨で「ある」と回答した方にお聞きします。どんな心理教育プログラムを実施しましたか。
⑪	⑨で「ある」と回答した方にお聞きします。心理教育プログラムを実施したきっかけは何ですか。
⑫	⑨で「ない」と回答した方にお聞きします。心理教育プログラムを実施しなかった理由は何ですか。
⑬	心理教育プログラムを実施することについて、あなたの意識は次の中のどれに当てはまりますか。 (ア) 積極的に取り組みたい。 (イ) どちらかという取り組みたい。 (ウ) どちらかという抵抗感がある。 (エ) 非常に抵抗感がある。
⑭	⑬で(ウ)(エ)と回答された方にお聞きします。抵抗感を感じる理由は何ですか。※自由記述
⑮	心理教育プログラムは必要だと思いますか。また、その理由をお答えください。 はい ・ いいえ
⑯	心理教育プログラムを実施する際、どのような単位で実施するのが望ましいと考えますか。 (ア) 各ホーム (イ) 学年 (ウ) 全校 (エ) その他
⑰	心理教育プログラムの実施頻度で望ましいと思うものはどれですか。 (ア) 毎日 (イ) 週1回程度 (ウ) 月1回程度 (エ) 学期に1回程度 (オ) 年1回程度 (カ) その他
⑱	あなたが心理教育プログラムを実施される際、援助として望むことは何ですか。 (ア) 校内研修 (イ) 外部機関等での研修 (ウ) 書籍類の購入 (エ) 指導案や教具などの提供 (オ) 教育相談担当の教員やスクールカウンセラーにTTで参加してもらう (カ) その他

ウ 結果

調査対象者のうち、回答が得られたのは113名であった。調査対象者の詳細を表2、表3に示す。

アンケート結果より、心理教育プログラムの実施経験を問う質問⑨では、全体の約83%が実施したことがないと回答している(表4)。心理教育プログラム実施に対する意識を問う質問⑬では、全体の約18%が「どちらかというと抵抗感がある」「非常に抵抗感がある」と回答している(表5)。しかし、心理教育プログラムの必要性を問う質問⑮では、約60%の教員が必要だと思うと回答している(表6)。

表2. 調査対象者の職種と校内での役割

	職種						役割						
	教諭	養護教諭	管理職	期限付講師	その他	無回答	ホームルーム担任	副担任	学年主任	学年付	その他	無回答	
A校	34	1	2	3	3	1	17	7	3	12	5	0	
B校	29	1	2	2	3	2	12	13	3	8	5	1	
C校	24	1	2	1	2	0	8	7	1	8	6	0	
合計	87	3	6	6	8	3	37	27	7	28	16	1	

表3. 調査対象者の年齢、教員歴、性別

	年齢						教員歴					性別		
	20代	30代	40代	50代	60代	無回答	0~10年	11~20年	21~30年	31~40年	無回答	男	女	無回答
A校	4	2	17	21	0	0	5	12	19	7	1	19	25	0
B校	2	7	13	16	0	1	5	11	13	7	3	18	20	1
C校	0	8	10	11	1	0	2	10	15	2	1	14	16	0
合計	6	17	40	48	1	1	12	33	47	16	5	51	61	1

表4. 心理教育プログラムの実施経験(質問⑨)

	実施したことがある	実施したことがない	無回答	合計
A校	7	36	1	44
B校	4	33	2	39
C校	4	25	1	30
合計	15	94	4	113
	(13%)	(83%)	(4%)	

表5. 心理教育プログラム実施に対する意識(質問⑬)

	積極的に取り組みたい	どちらかというど と取り組みたい	どちらかというど と抵抗感がある	非常に抵抗感がある	無回答・その他	合計
A校	10	20	9	0	5	44
B校	6	23	3	0	7	39
C校	2	13	7	1	7	30
合計	18	56	19	1	19	113
	(16%)	(50%)	(17%)	(1%)	(17%)	

表6. 心理教育プログラムは必要か(質問⑮)

	必要と思う	必要と思わない	無回答・その他	合計
A校	32	5	7	44
B校	24	7	8	39
C校	12	9	9	30
合計	68	21	24	113
	(60%)	(19%)	(21%)	

エ 考察

アンケート結果より、教員は心理教育プログラム実施に対する効果や結果はある程度予期できており必要性も感じているが、知識がない、勉強不足などから実施に対して不安や自信のなさを感じており、実施経験が少ないことが明らかになった。

人が行動を起こすためには、ある行動がどんな結果を生み出すか予期できる「結果予期」と、結果を生み出すために必要な行動をどのくらい上手にできるかという「効力予期」が必要であるという (Bandura, 1977)。自己効力感とは Bandura (1977) が提唱した概念で、「ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信」をいう (東條・坂野、2001)。



図1. 効力予期と結果予期の関係 (Bandura, 1977)

アンケート結果 (図2) から、教員は心理教育プログラムに対する期待感を抱いており、結果予期はできていることがわかるが、「自分ならで

きる・できそう」という気持ち、つまり自己効力感が低いために行動を起こす可能性が低く、効力予期が生じず、心理教育プログラムの実施率が低くなっていると考えられる。

自己効力感の向上には、①成功体験、②代理体験、③言語的説得、④情動的喚起が大きく影響する (Bandura, 1977)。研究Ⅱでは、この四つの源泉を意識した校内研修や研究授業を実施し、教員の自己効力感を高めることを目指す。また、教員の自己効力感の高まりは生徒にも影響を与えると考える。教員と生徒が相互作用的に自己効力感を高めていける介入を行う。

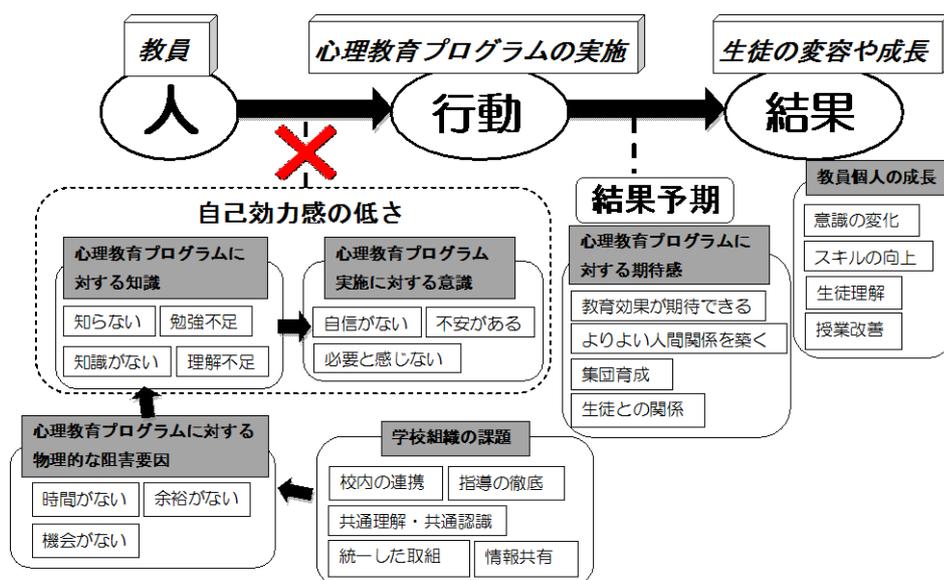


図2. 心理教育プログラム実施に対する教員の思考

(2) 研究Ⅱ

ア 目的

研究Ⅰにより明らかになった教員の自己効力感の低さを向上させるための介入を行う。2年生の総合的な学習の時間で心理教育プログラムを取り入れ、それを担当する各クラス担任に向けての校内研修を実施し、教員の自己効力感に変化が見られるか検証する。

介入実施校であるA高等学校では、総合的な学習の時間の学習指導要領の目標を踏まえ、「自己理解を深めることにより、職業適性を見極め、進路希望を明確にさせる」、「将来の職業生活に必要なコミュニケーション能力を高める」、「主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成する」という三つの目標を設定している。そこで、総合的な学習の時間の中で心理教育

プログラムを実施し、「自己の本音にふれ、自己に気づくこと（國分、2004）で自己理解を深め、これから出会う学習や対人関係などの様々な課題の解決に向けて自ら粘り強く取り組むことや、仲間と協働しながら取り組む姿勢や方法を学んでいくことを目指す。

また、A高等学校では総合的な学習の時間の事前打ち合わせを「担当者会」と呼んでいる。参加者はクラス担任、学年主任であり、この中には校務分掌の役割として、総合的な学習の時間の学年担当の教員も含まれる。この担当者会を、教員の自己効力感を高めるための校内研修と位置付ける。

イ 方法

A高等学校総合学科2年生の総合的な学習の時間で、その目標やねらい、また時期に応じた心理教育プログラムを用いた介入を2回実施する（図3）。その介入に関連して実施する校内研修前後で、教員の自己効力感やこれから実施する授業や心理教育プログラムに向けてどのような意識で取り組むかといったことを問うためのアンケートを作成した。

淵上・西村（2004）の個人的効力感を問う質問、貝川・鈴木（2006）の教師自己効力感を問う質問、谷島（2013）の協働的自己効力感を問う質問などに加え、心理教育プログラム実施に対する質問など、8項目（表7）でアンケートを構成し、それぞれ8件法とした。

分析についてはIBM SPSS statistics version23を用い、有意水準は5%に設定した上で統計解析を行った。

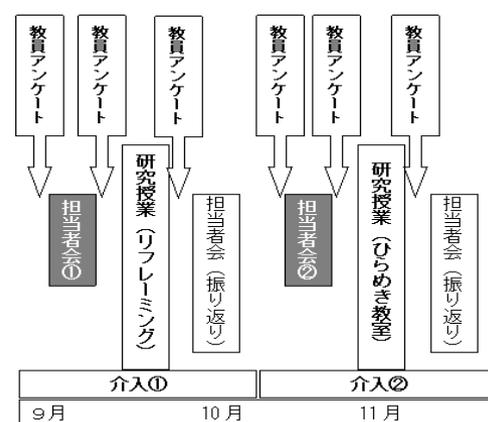


図3. 研究構想図

表7. 教員アンケート

- (1) 教育観・指導観といった信念をしっかりと持っている。
- (2) これまでの教職経験や研修等は、自分の教師としての資質や教授技術の向上に役立っていると思う。
- (3) 教科等の専門性にこだわらず、同僚のしていることに興味を示すことができる。
- (4) すべての経験は無駄な経験ではないと考え、いろいろな仕事に積極的にチャレンジすることができる。
- (5) 生徒どうしの人間関係づくりを促進する手立てができる。
- (6) 学級が生徒にとって居心地よく安心できる場になるような手立てができる。
- (7) 学級内の生徒の人間関係や問題（課題）を把握している。
- (8) 心理教育プログラムを実施することに、積極的に取り組みたい。

ウ 介入①

(ア) 担当者会①（校内研修）

- a 実施日時 平成28年9月15日（木）16時～17時
- b 対象 A高等学校2年クラス担任10名
- c 内容

構成的グループエンカウンターのエクササイズのひとつである「リフレーミング」の授業を計画し、そのための担当者会を実施した。

構成的グループエンカウンターは、「ふれあいと自他発見」により「人間的成長の促進」「効果的な自分探し」が同時に実現でき、生徒が仲間と自己開示し合うことで進路達成に前向きに取り組む姿勢を育成できるとして、進路指導にも大きな効果があるという（國分、2004）。A高等学校の総合的な学習の時間の年間計画では、進路実現に向けて「志望理由書を作成する」という取り組みが計画されていた。そこで構成的グループエンカウンターという心理教育プログラムを授業の中に取り入れ、「リフレーミング」という活動で生徒の自己理解を深めることで志望理由書を作成するためのひとつのきっかけとする。また、この活動では仲間

と互いに肯定的なフィードバックをし合う。他者理解・他者受容を深め、対人関係能力を養うことにもつながると考える。

この担当者会では、授業者となるクラス担任の心理教育プログラム実施に対する自己効力感を高めることを目指し、自己効力感を高める四つの源泉、①成功体験、②代理体験、③言語的説得、④情動的喚起を意識した校内研修と位置付けた。通常の担当者会は、授業で実施する内容が学年担当教員から示され、提出物、評価方法などを確認し終了する、という流れである。今回は筆者が作成した学習指導案を配布し、筆者を授業者、研修参加者を生徒役として模擬授業を行い、各クラス担任に代理体験してもらった。研修参加者自身が授業者となったときに「できそう」と思えるようなモデルを示すことだけでなく、アイスブレイク的な活動も取り入れながら良い雰囲気を作ることを心がけた。

(イ) 研究授業①

- a 授業日時 平成 28 年 10 月 4 日 (火) 5 限
- b 対象 A 高等学校総合学科 2 年生 201 名
- c 授業者 各クラス担任
- d 場所 各クラス教室
- e 内容

日頃、短所だと感じている自分の性格が、実は見方を変えれば長所ともいえること (リフレーミング) を知る。自己開示したうえでクラスメイトから自分への肯定的なフィードバックをしてもらい、自分の長所・短所を見つめ直す。自己理解・他者理解を深めることで、よりよい人間関係づくりを目指す態度を育てるとともに、志望理由書や履歴書などの作成のための準備とする。

(ウ) 結果と考察

教員アンケート (表 7) の各項目の平均値をとり、①研修前と②研修後、②研修後と③授業後、①研修前と③授業後でそれぞれ比較した (表 8)。教員としての個人的な効力感を問う項目では研修前から数値が高く、それほど変化は見られないが、(5) (6) (8) のような心理教育プログラム実施に関する項目では、研修前後で変化が見られた。研修ではリフレーミング前にアイスブレイク的な自己紹介を取り入れ、その後の活動が良い雰囲気で行えた。これが情動的喚起や言語的説得などにもつながり、教員の自己効力感に影響したと考える。

しかし、授業実施後は、多くの項目で平均値が下がるという結果になった。授業時の生徒の様子やクラス内の人間関係の変化に臨機応変に対応していくこと、活動に積極的でない生徒、グループワークが苦手な生徒への対応など、実践の難しさを実感した教員が多かったのではないかと考える。

さらに、授業後の担当者会を振り返りの時間とした。生徒の振り返りアンケートの結果 (表 9) と、感想を教員に提示した。感想には、「短所が長所が変わってよかった」、「いろんな見方がある」、「自分のことやみんなのことを考えることができた」、「優しい人が多い」、「みんなの意外な一面を知れた」といった活動に対する好意的な意見が多く書かれていた。同一日時の授業実施のため、担任は他クラスの状況を知ることができないが、授業についての情報交換が活発に行われた。こういった教員の振り返りが各自の内省を促し、成功体験を共有することや、互いの言語的説得などにつながっていくのではないかと考える。

また、教員アンケートの (1) ~ (4) は既存の尺度から引用した項目であるが、表 8 から分かるように平均値は比較的高い。各項目別に理論的中央値 (8 件法のため 4.5 と設定) との有意差検定を行ったところ、ほとんどの項目で有意差が見られた。例えば (2) では、①研修前 ($t=12.000$, $p<.01$)、②研修後 ($t=7.442$, $p<.01$)、③授業後 ($t=4.202$, $p<.01$) で有意差がみられた。つまり、調査対象の教員は決して自己評価が低いわけではなく、教員と

して自信をもって仕事をしている人が多いということであろう。一方、心理教育プログラム実施に関する項目の(5)～(8)では、理論的中央値より高いものの(1)～(4)と比較すると平均値は低い。理論的中央値との有意差検定においても有意差が見られない項目が多い。例えば(5)では、①研修前 ($t = .721$, *n.s.*) と③授業後 ($t = 1.950$, *n.s.*) では有意差が見られなかった。研究Ⅰの実態調査からも明らかになったように、心理教育プログラム実施に対して教員の自己効力感が低いことが改めてここでも明らかになった。

表8 介入①の教員アンケート結果 (平均値) $N = 10$

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
①研修前	5.6*	6.5**	6.9**	6.7**	4.8	5.2	5.3	6.0**
②研修後	5.8*	6.5**	6.9**	6.6**	5.6*	5.6*	5.3	6.6**
③授業後	5.6	6.4**	7.0**	6.4**	5.2	5.4*	5.1	6.1**
①と②の差	0.2	0.0	0.0	-0.1	0.8	0.4	0.0	0.6
②と③の差	-0.2	-0.1	0.1	-0.2	-0.4	-0.2	-0.2	-0.5
①と③の差	0.0	-0.1	0.1	-0.3	0.4	0.2	-0.2	0.1

* $p < .05$ ** $p < .01$

表9 研究授業①の生徒アンケート結果 (4件法) $N = 151$

質問	平均値
(1) 今日の活動は、楽しかったですか。	3.1
(2) 今日の活動は、あなたのためになりましたか。	3.1
(3) 今日のような活動をまたやってみたいですか。	2.7

エ 介入②

(ア) 担当者会② (校内研修)

- a 実施日時 平成28年10月6日(木)16時～17時
- b 対象 A高等学校2年クラス担任11名、2年学年主任、希望者
- c 内容

「ひらめき教室」という授業を企画し、そのための担当者会を実施した。

「ひらめき教室」は年齢や学力にとられない知的な活動である。生徒は自身の知識だけでなくこれまでの経験と結びつけながら考え続け、グループワークの中で仲間とたくさん話しながら間違いを恐れず何度も試してナゾ(問題)を解いていく。活動を通し、生徒は考え続けることの楽しさを体感する「知的交流」と同時に、仲間との心理的距離が近づく「感情交流」も体験する(鹿嶋、2016)。総合的な学習の時間の目標達成につながる、問題の解決に主体的、協同的に取り組む態度を育てるための活動として取り入れることとした。

担当者会②では、「ひらめき教室」についての知識や経験がない教員がほとんどであるため体験(代理体験)してもらうことを中心にし、介入①と同様に教員の自己効力感を高める四つの源泉、①成功体験、②代理体験、③言語的説得、④情動的喚起を意識した構成とした。

また、この活動には教員から生徒へメッセージを送るという目的もある。生徒が取り組むナゾ(問題)を各クラス担任と筆者がこれから一緒に作り上げていくことを伝え、協力を依頼した。

(イ) 研究授業②

- a 授業日時 平成28年11月15日(火)6限
- b 対象 A高等学校総合学科2年生201名、看護科2年生24名
- c 授業者 筆者
- d 場所 体育館
- e 内容

「ひらめき教室」は高知大学の鹿嶋真弓准教授の研究室で研究されている知的交流体験である。大きな学校行事(文化祭)直後の授業であるため、生徒の意識を学校行事から通常の

学校生活へと切り替えるきっかけにすること、また、あきらめずに考え続けることのよさやひらめくことの気持ちよさを体験させることなどを目的とする。

生徒は6人程度のグループに分かれ、グループで協力して学力に関係ない「ひらめき」で解くことができるナゾ（問題）を解いていく。

ねらいや方法は授業者である筆者が説明し、授業を進行していくが、その他のクラス担任や学年主任にもそれぞれ役割を与え、授業に参加してもらう。

(7) 結果と考察

介入①と同様に教員アンケート（表7）の各項目の平均値をとり、①研修前と②研修後、②研修後と③授業後、①研修前と③授業後でそれぞれ比較した（表10）。今回の校内研修は、筆者が実施する授業を事前に体験してもらうという主旨であったためか、研修前後であまり大きな変化は見られなかった。参加者の多くが「ひらめき教室」の体験は初めてであり、興味をもって楽しんで活動に参加していた様子がうかがえた。しかし、介入①と違って自分が授業者にならないということは、研修に対する意識や心理教育プログラム実施に対する自己効力感の向上に影響があると考えられる。それらも踏まえて、授業までの担当者会の実施回数を増やし、授業のアイデアを募ったり、授業時の役割を増やし分担したり、各クラス担任が授業に関わる割合を増やすよう努めた。授業後のアンケート結果では多くの項目で平均値が下がったが、その背景には1回目の担当者会と授業の間が1カ月以上あいたことや、授業対象者がクラス単位ではなく学年単位（225名）だったことなども関係すると考える。

教員アンケートの各項目別に理論的中央値との有意差検定を行った結果は、介入①と同様に(1)～(4)ではほとんどの項目で有意差が見られたが、(5)～(7)では有意差は見られなかった。教員アンケートの自由記述(図4)からも実施の難しさを感じた教員がいることがうかがえる。

授業後には、生徒の振り返りアンケートの結果（表11）と感想を教員に提示した。感想には「楽しかったけど難しかった」、「最終問題が解けなくて悔しい」、「解けたときのスッキリ感がとても気持ちよかった」、「分からなくても最後まで必死になって考えられた」といった考えることに対する意見とともに、「みんなと協力して問題を解くのがすごく楽しかった」、「できない所は友だちが補ってくれた」、「友だちとの距離を縮められる」、「友だちの知らなかった一面を知れてよかった」といった仲間と協働することの良さに対する意見が多くあった。教員はこのアンケート結果をみただけでなく、授業中に直接生徒の様子や変容を観察したためか、(8)の項目では授業後にも有意差が見られた ($t = 2.335, p < .05$)。教員アンケートの自由記述には「活動の良さを実感」「新たな気づき」などといった記述もあり、生徒の変容を教員に確実にフィードバックしていくことの重要性を実感した。そして、今回の介入が教員の心理教育プログラム実施に対する考えや思いに好影響を与えたと考える。

表10 介入②の教員アンケート結果（平均値） $N = 10$

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
①研修前	5.6*	6.3**	6.8**	6.3**	5.0	5.2	5.0	6.0**
②研修後	5.6*	6.3**	6.5**	6.4**	5.4	5.3	5.0	6.1**
③授業後	5.0	5.8*	6.2**	5.7*	4.8	4.7	4.6	5.5*
①と②の差	0.0	0.0	-0.3	0.1	0.4	0.1	0.0	0.1
②と③の差	-0.6	-0.5	-0.3	-0.7	-0.6	-0.6	-0.4	-0.6
①と③の差	-0.6	-0.5	-0.6	-0.6	-0.2	-0.5	-0.4	-0.5

* $p < .05$ ** $p < .01$

表11 研究授業②の生徒アンケート結果（4件法） $N = 201$

質問	平均値
(1) 今日の活動は、楽しかったですか。	3.5
(2) 今日の活動は、あなたのためになりましたか。	3.3
(3) 今日のような活動をまたやってみたいですか。	3.4

4 総合考察

総合学科という学科の特性からくる「クラス」という集団を意識しづらい中で学級経営をする教員にとって、生徒同士、また生徒と教員がよりよい人間関係を築いていくことは、力を入れるべき課題の一つであることが研究Ⅰの結果からうかがえる。したがって、特定の生徒だけではなく、すべての生徒に対してよりよい人間関係を築く能力や社会性を身につけさせるための一次的援助サービスが求められており、その手段である心理教育プログラムを実施する教員の自己効力感に焦点を当てた研究を行ってきた。

研究Ⅱの結果から、教員の自己効力感を高めるために効果的であったのは次の2点である。

まず1点目は、自己効力感を高めるための四つの源泉を意識した校内研修を実施することである。高等学校では心理教育プログラムの実践の場が少ない。そのために知識や情報をもつ教員が少なく、まずはそれらを提供し、教員自身に体験させる機会を設けることが必要であると考え。心理教育プログラムの体験を通してその有効性を実感したり、各自のもつ成功体験に気づく。つまり、各自のリソースを喚起することにもつながるであろう。成功体験を情報源とする自己効力感是最も強く安定したものとなるという(祐宗・原野・柏木・春木、1985)。各自の成功体験を引き出し、さらにそれを共有することが自己効力感の向上により効果的であると考え。

2点目は、実践の中に教員の振り返りや互いのシェアリングの場面を確実に作っていくことである。互いの授業や生徒の様子をシェアリングすることは、各自の実践を客観的に捉え直すこと(メタ認知)につながる。介入②では教員が授業者とならず、授業参観に近い形で生徒の反応や変容を目の当たりにできたことも大きく影響したと考える。こうした教員のリフレクションが各自の自己効力感はもちろん、指導力や力量の向上にもつながるであろう。教員によるリフレクションは、授業のリフレクション(ミクロレベル)、学校コミュニティのリフレクション(メゾレベル)、価値観のリフレクション(マクロレベル)の三つのレベルがあるという(武田・金井・横須賀、2016)。授業を通じたミクロレベルのリフレクションから、学校や組織といったメゾレベルのリフレクションへと深まることで、校内支援体制をより効果的に機能させるための手立てを教員一人一人が考えていけるようにしていかなければならない。

これらを踏まえ、校内研修、実践、振り返りの流れを示す(図4)。この流れの中で、心理教育プログラム実践の成功体験を多くの教員が積み重ねていけるのではないだろうか。心理教育プログラムに限らず、教員がもつ成功体験を各自のリソースとし、それを喚起させる校内研修や学年会などの会議に学校全体で取り組むことによって、互いの成長を促進できる教員集団を目指す風土を作っていけると考える。

教員アンケートの分析結果は前述しているとおりであるが、授業実践後に平均値が下がることに注目してみる。森野・飯牟礼・浜崎・岡本・吉田(2011)によると、保育者養成の過程において、「夢見る効力感」から「身の丈効力感」へと質的に変容していく可能性が示唆されたという。この先行研究を本研究に照らし合わせると、授業実践前の教員はこれまでの経験や研修での体験などからこれから実践する授業風景を想像し、「上手くやれる」という自信(「夢見る効力感」)をもったが、授業実践後は生徒への対応や授業の構成など様々な難しさを感じたり、中には失敗を体験したりと現実を認識し、自身の実践を客観的に振り返ることで現実に即した自己効力感(「身の丈効力感」)へと質が変化したのではないだろうか。また一方で、教員アンケート項目(5)に注目すると、介入①の研修前には4.8だった平均値が、介入②の研修前には5.0と上昇している。介入ごとの実践によって平均値の

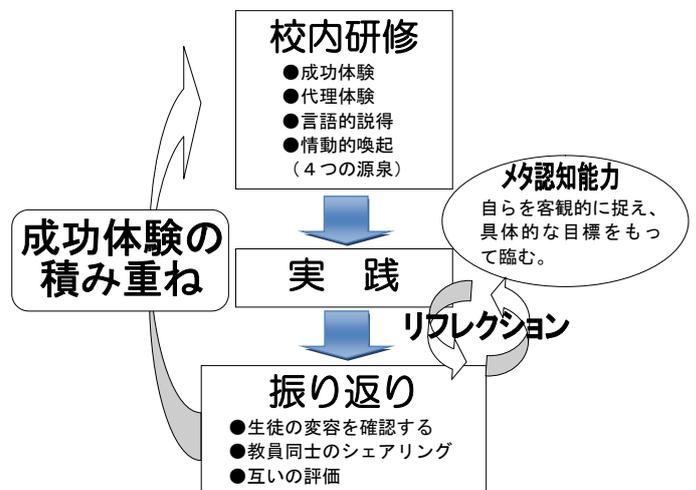


図4. 校内研修・実践・振り返りの流れ

下降はあるものの、教員の心理教育プログラム実施に対する自己効力感は、現実に応じた「身の丈効力感」へと変化し、それが回数を重ねるごとに少しずつ高まっていると考えられる。

5 成果と課題

(1) 成果

ア 実態調査から、総合学科を設置する高等学校の教員は心理教育プログラムの必要性を感じながらも情報や知識不足により実施に対して自己効力感が低く、実施（行動）に至っていないことが明らかになった。

イ 心理教育プログラム実施に関して、教員の自己効力感を高めるための校内研修が実施できた。研修を受けた教員自身の授業実施有無により、自己効力感の変化に差が生じることが明らかとなった。また、それは効力感の質の変化による可能性も考えられる。そして、実践後には教員の振り返りやシェアリングの場面を確実に設定し、実施することで生徒理解がさらに深まり、心理教育プログラムに対しても肯定的な意識をもつようになることが明らかになった。

(2) 課題

本研究では介入回数が少なかったため、心理教育プログラムが単発的なものとして捉えられかねない。また、教員の自己効力感の質の変化も示唆されたが、介入回数の少なさゆえにその検証が困難であった。学校行事や総合的な学習の時間、ロングホームルームなどと関連させ、高校3年間で系統的に心理教育プログラムを実施できるような年間計画を、学校全体や学年単位で作成することや、学年やクラスの状況に合わせた内容を選定し教員に情報提供していくことに継続的に取り組んでいく必要があると考える。

(3) 今後の取組

本研究の実態調査からも明らかとなったように、高等学校の教員は心理教育プログラムの必要性は感じながらも、それについての情報収集や実践が自身の専門分野などに比べると優先順位が低くなっていると考えられる。このような教員集団に効果的な研修の在り方を考えていかなければならない。本研究で実践した自己効力感の四つの源泉を基にした内容・構成のみならず、研修主催者と参加者の関係性が大きく影響してくるのではないだろうか。校内研修は同僚が講師となるものが少なくない。「教える」「教えられる」という立場が強調されるよりも、研修に係るすべての教員がもつリソースを引き出し合い、共有することを目的とした研修であることを強調するような研修が望ましいと考える。そのためにはグループワークの活用のような研修の工夫に加え、日頃から教員同士がコミュニケーションを図り、良い職場風土を作ることが求められる。研修主催者は、それをメタポジション、つまり第三者的な位置からみて判断していく力が必要と言えるのではないだろうか。また、同僚の悩みや直面している課題に敏感に気づき、それらを共有し解決していこうとする姿勢をもつことが求められる。このような役割を校内の誰が担えるのか検討していく必要もある。本研究は学年単位での実施であったため、学年主任をその役割とした具体例を図示する（図5）。どの学校でもおそらく図5に示すような流れで学年主任がリーダーシップを取り、「学年会」を実施しているに違いない。その流れにおいて本研究では教員の自己効力感に着目し、四つの源泉を意識することで、校内研修や学年会がより効果的になり、さらに教員一人一人の成長やスキルアップへとつながるのではないかと考

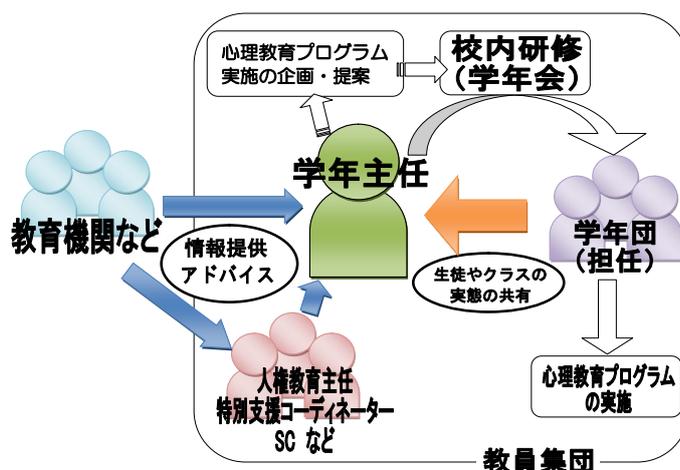


図5. 心理教育プログラム実施に至るまでの流れ

図5に示すような流れで学年主任がリーダーシップを取り、「学年会」を実施しているに違いない。その流れにおいて本研究では教員の自己効力感に着目し、四つの源泉を意識することで、校内研修や学年会がより効果的になり、さらに教員一人一人の成長やスキルアップへとつながるのではないかと考

える。

また、心理教育プログラムの実施を年度当初から計画し、学年に応じた系統立てた取組を学校全体で行っていききたい。一次的援助サービスの充実が生徒理解の深まりへとつながり、生徒一人一人への支援が明確になるであろう。それは二次的・三次的援助サービスの必要な生徒に対するものだけでなく、すべての生徒に対する予防的支援にもなると考える。校内支援体制は組織的には整備されてきたが、それをより効果的に機能させ、校内支援体制の充実のための土壌作りとして、すべての生徒を対象とした心理教育プログラムの実施を目指したい。

また、図5の枠組みに示した学年団単位の研修のみならず、すべての研修において自己効力感を高める四つの源泉を意識できれば、教員のスキルアップに、より効果的であると考え。学年団、分掌、教科などのフットワークの軽いコンパクトな集団から実践し、効果を上げていきたい。

本研究が多くの教員のリソースを喚起するきっかけとなることを望む。

【参考・引用文献】

- ・安達知郎 (2013) : 教員は心理教育実施をどのように体験するのか 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて, 心理臨床学研究, 第31巻, 第4号, pp563-562
- ・安達知郎 (2014) : 教員による心理教育実施に関する実態調査—青森県の学校教員を対象として—, 弘前大学大学院教育学研究科心理臨床相談室紀要, 第11号, pp28-36
- ・荒木史代・中澤潤 (2008) : 予防的支援における教師の実践とスクールカウンセラーに対するニーズ, 千葉大学教育学部研究紀要, 第56巻, pp93-103
- ・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
- ・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, 第2号, pp33-42
- ・柏崎秀子 (2009) : 省察できる教師を目指したメタ認知能力の育成の試み—模擬授業の設計と主体的な学びの過程の省察—, 実践女子大学文学部紀要, 第51集, pp36-46
- ・貝川直子・鈴木眞雄 (2006) : 教師バーンアウトと関連する学校組織特性, 教師自己効力感, 愛知教育大学研究報告. 教育科学, 55, pp61-69
- ・鹿嶋真弓 編著 (2016) : ひらめき体験教室へようこそ, 図書文化
- ・金山元春・中川真身 (2016) : 教員のリソースを喚起し自己効力感を促す教育相談研修, 高知大学教育実践研究, 第30号, pp115-122
- ・小泉令三 (2015) : 予防教育・心理教育の方法, 臨床心理学, 第15巻, 第2号, pp178-181
- ・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辞典, 図書文化
- ・高知県教育委員会 (2016) : 平成26年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
- ・國分康孝 監修 (1999) : エンカウンターで学級が変わる Part 3 中学校編, 図書文化
- ・祐宗省三・原野広太郎・柏木恵子・春木豊 編集 (1985) : 社会的学習理論の新展開, 金子書房
- ・鈴木眞之・浜本真規子・久利恭士・上杉春香・小倉正義・能勢有希 (2005) : 学校現場における1次予防プログラム導入の可能性の検討—従来の学校教育と新たなプログラムとの親和性の観点から—, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要, 心理発達学, v. 52, 2005, pp183-197
- ・武田信子・金井香里・横須賀聡子編著 (2016) : 教員のためのリフレクション・ワークブック 往還する理論と実践, 学事出版
- ・東條光彦・坂野雄二 (2001) : 「セルフ・エフィカシー尺度」 上里一郎 監修 心理アセスメントハンドブック第2版 西村書店 pp425-434
- ・橋田英子 (2015) : 高等学校における心理教育の効果的な介入に関する研究—「教育的予防」という視点から—, 鳴門教育大学大学院修士論文
- ・Bandura. A 編 本明寛・野口京子・春木豊・山本多喜司 訳 (1997) : 激動社会の中の自己効力, 金子書房
- ・Bandura. A (1977) : Self-efficacy; Toward a unifying theory of behavioral change, Psychological Review, Vol. 84, No. 2, pp191-215
- ・淵上克義・西村一生 (2004) : 教師の協働的効力感に関する実証的研究, 教師学研究, 日本教師学会誌, (5・6), pp1-12
- ・森野美央・飯牟礼悦子・浜崎隆司・岡本かおり・吉田美奈 (2011) : 保育者効力感の変化に関する影響要因の縦断的検討—保育専攻学生における自信経験・自信喪失経験に着目して—, 保育学研究, 第49巻, 第2号, pp96-107
- ・水野治久・石隈利紀・田村節子・田村修一・飯田順子 編 (2013) : よくわかる学校心理学, ミネルヴァ書房
- ・文部科学省 (2010) : 生徒指導提要
- ・文部科学省 (2016) : 平成26年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
- ・谷島弘仁 (2013) : 教師の自己効力感がバーンアウトに及ぼす影響, 生活科学研究, 35, pp85-92