

社会的相互作用における懸念に関する心理教育プログラム 「ケネン虫シリーズ」の開発と実践 (1)

—ナラティブ・アプローチにおける“外在化”の援用—

佐々木 誠

I はじめに

1-1. 背景

文部科学省(2021)によると, 2020年度の日本の小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は517,163件で, 児童生徒1,000人あたりの認知件数は39.7件である。いじめ事案に対する学校の指導(以下, いじめ指導)は, 教員にとって時間と労力を要し, 精神的にも肉体的にも負担が大きい。また, いじめ事案は命に関わる場合もあり, 指導の結果いじめが収束したとしても, 当事者や関係する人々のその後の生活に強く影響する重大案件である。したがって, 発生リスクを抑える予防的活動が重要である。

予防活動について, 公衆衛生学では発症の抑制を「1次予防」, 早期発見と早期治療を「2次予防」, 再発防止と社会復帰を「3次予防」に区分している。予防活動のアプローチ法として, 疾病の有無に関わらず特定の集団に働きかけるポピュレーションアプローチが多用される。例えば, 国民全体に対してコロナウィルス感染症の予防として“手洗いの励行”と“3密¹⁾を避ける”キャンペーンは1次予防, 検温によるハイリスク者の早期発見は2次予防, メディアを通して新型コロナウィルスの特性を周知し風評被害を防ぐ活動などが3次予防のポピュレーションアプローチといえる。

心理臨床のポピュレーションアプローチとしては, 心理教育が考えられる。心理教育とは, 支援を要する者とその関係者に対して心理学的な知見を示し, 支援を要する事柄への対応を促進する活動である。心理的支援に関する国家資格として, 「国民の心の健康の保持増進」を目的に制定された公認心理師法(2015年公布)の第二条四項では「心の健康に関する知識の普及を図るための教育及び情報の提供を行うこと」が規定されている。心理教育はその中核を担う活動といえる。また, 災害大国と呼ばれる我が国では, 自然災害を起因とする心的外傷後ストレス障害(PTSD: Post-Traumatic Stress Disorder), 喪失, 支援者の燃え尽き等に対し「心のケア」として, 一般市民や支援者に対して市民講座や研修の形で心理教育を頻用する。以上のように国民の恒常的な心の健康の維持増進および緊急時における心理的支援において, 心理教育は重要な活動である。筆者は, いじめの一次予防的観点から, 学級内の児童・生徒の交流を適正化する目的で心理教育プログラムを開発した。プログラムは, 4回の授業と1回の職員

1) 密閉空間, 密集場所, 密接場面を指す。総務省ホームページ (<https://corona.go.jp/emergency>, 2022/9/30 閲覧) より

研修で構成された。本稿の目的は、小・中学校での実践を想定した学級内の児童・生徒の交流を適正化する心理教育プログラムの作成経緯と概要、および第1回の授業内容を提示することにある。なお、本稿に関し、COI関係にある企業等はないことを宣言する。加えて、本稿で紹介する出来事および自由記述は当該機関の管理者より発表の許可を得たものであり、必要によって論考に影響のない程度に表現の修正を加えている。また、本稿は日本ブリーフサイコセラピー学会第25回大会での口頭発表を一部含んでいる。

1-2. 本プログラム作成の経緯

本心理教育プログラムの作成は、筆者がいじめ事案で関係した学校より「いじめが起こる前に子どもたちに何か仕掛けることはできないか」との相談を受け開始された。詳細を伺うと、同じグループに所属する2人の児童生徒の主張の相違によるものであった。一方の児童生徒が強い調子で意見を主張するため、気の弱いもう一方の児童生徒がいじめと感じ、保護者が介入することで関係者相互の関係が悪化し、出口のないトンネルを進んでいるようであった。他の学級でも、授業中の発言に対して中傷的批判をする児童生徒が存在し、いじめの発生リスクが高まっていると担当教員は感じていたようだった。このように、依頼によるプログラム作成は依頼経緯の確認が重要である。すり合わせがおろそかになると、学校のニーズと作成されたプログラムのミスマッチにより、依頼者、受講者、講師それぞれに満足な結果が得られなくなる。よって依頼経緯の確認時は、「実施対象」「事例の背景」「解決像」等を聞き取り、ニーズとシーズのすり合わせは必須となる。いじめに関して、久保田(2013)はいじめの志向を「異質者排除」「制裁」「遊び・快楽志向」「周囲への同調」「家庭内でのストレス発散」の5つにまとめた。当該校の場合、意見の相違による主張の過激さが見られるため、筆者は「異質者排除」をメインとするいじめと判断し、心理学的知見としては、“価値観の多様性”と“コミュニケーション”を中心とするプログラムを想定した。

1-3. リレーションについて

いじめ予防を目的とする心理教育プログラムを授業として行うにあたり、職員研修を必須とし、教員の理解を促すため教育に馴染みのある概念や言葉を用いることが有用であると考えた。当該校を含むこの地域では、学級診断アセスメントとしてQ-U²⁾(Questionnaire-Utilities)が用いられる。Q-Uは、学校生活意欲と学級満足度の2つの尺度で構成され、学級満足度は、「リレーション」と「ルールの定着」によって示される。リレーションとは、河村(2007)によれば「互いに構えのない、ふれあいのある本音の感情交流がある状態」と述べられている。学級満足度は、「リレーション」と「ルールの定着」を軸とする平面に、児童生徒の回答から算出した尺度得点をプロットすることで図示される。これにより河村は学級を4つのタイプに分類した。以下、ルールも定着しリレーションも強い“満足型”、リレーションのみ強い方向に偏った“なれあい型”、ルールのみ強い方向に偏った“管理型”、プロットが分散し場の受取りにまとまりのない“荒れはじめ型”である。さらに、いじめの発生率をタイプ別に比較し、“満足型”に比して他の傾向がみられる学級ではいじめの発生件率が1.6倍から5倍であることを示した。心理教育プログラムのテーマとして、ルールの定着も想定されるが、依頼の案件はグループ内における意見の相違に端を発していることから、リレーションに着目した。このこ

2) <http://www.toshobunka.co.jp/examination/qu.php> (2022/9/30閲覧) 田上不二夫監修・河村茂雄著. Q-U (Questionnaire-Utilities) 楽しい学校生活を送るためのアンケート. 図書文化

とにより、リレーションの適正化をコンセプトとし、リレーションの阻害要因の理解と適正化のためのスキルトレーニングを心理教育プログラムの内容とした。

1-4. 社会的相互作用における懸念（場の懸念）について

リレーションが阻害された個人の状態について述べる。Gibb (1964) は、社会的相互作用における懸念 (concern) を次に述べる4つに分類した。受容 (Acceptance)、データの流動的表出 (data-flow)、目標形成 (goal formation)、社会的統制 (social control) である。これらについて、水嶋 (2013) はファシリテーションの文脈で簡潔にまとめている。社会的相互作用における懸念の具体例として、「受容懸念」はグループに受け入れられるために本音を隠したり受け入れられやすい自分を“装う”など、「データの流動的表出懸念」は表面的な会話に終始したり自分の感情を否定するなど、「目標形成懸念」は目標の共有が不十分であるとき所属感の低減や達成動機づけが抑制されるなど、「社会的統制懸念」はグループ内の上下関係が知覚されることで主体性が削られるなど、を挙げている。今述べた具体例は、学級内で起こることが十分に想定され、リレーション「互いに構えない、ふれあいのある本音の感情交流がある状態」とは逆の状態であり、リレーションの不適切さを示すサインとして強く関連していると考えられた。よってこの社会的相互作用における懸念に関する理解と対応を具体的なプログラム内容とした。また、授業内容の作成にあたり「社会的相互作用における懸念」では用語として長く児童生徒が理解するには難しいため、「場の懸念」と省略し、あるグループに居ると生じる状態として説明することとした。

1-5. ナラティブ・アプローチにおける「外在化」について

プログラムでの教示内容が決定した一方で、伝え方についても配慮した。理由は2つある。1つめは、考え方を含め行動の変容を求める心理教育プログラムが、権威や恐怖で動機づけられてはならず、授業の場がリレーションを体現していることで非言語的な伝達を行いたいと考えたこと。2つめは児童生徒の授業と対処意欲を引き出すには、ただ教示するのではなく興味や関心を喚起する手立てが必要だと判断したことによる。この2つの要請にナラティブ・アプローチで用いられる「外在化」は援用可能と思われた。以下、ナラティブ・アプローチと外在化について述べる。

ナラティブ (narrative) は、物語、語り、などと訳される。国重 (2013) は、ナラティブとは、出来事を時系列でつなぎ合わせ起承転結のある1つのストーリーとして説明されたものとしている。また、強い影響力を発揮したストーリーを「支配的な物語 (ドミナント・ストーリー)」、何らかの「結末」にしばられない物語を「別バージョンの物語 (オルタナティブ・ストーリー)」と説明している。さらに、ナラティブ・セラピーではクライアントの能力、資質、資源が含まれる「真実」のオルタナティブ・ストーリーが幾度となく語り、再著述されることで「真実味」を増し、自主性 (エージェンシー) が強まっていくと説明している。その幾度となく語られるオルタナティブ・ストーリーが生まれる会話にいざなう手法の1つが「外在化」である。逐語のレベルで表すと「あなたは、どうしていじめるのですか。」に対して、外在化では「何があなたにいじめをさせるのですか」となる。つまり、問題行動が行為者を原因とするものでなく、「行為者の外部に何か操っているものがある (国重, 2013))」かのように見る方法である。逐語の例では、“あなたはいじめをする人”というアイデンティティの固定から当事者を解放し、“あなたは、いじめをさせる何かと対峙する人”という文脈にシフトすることになる。これにより本人の自主性 (エージェンシー) を刺激し、問題の解決を自分のことと

して行動するよう変化を促すことが期待される。先に述べた、クライアントのもつ能力、資質、資源を損なわない、言い換えれば“追い詰める”ことがない文脈の形成である。従って、ナラティブ・アプローチにおける「外在化」は単に原因を外部に置くものではなく、エージェンシーを刺激し新しい文脈での新しい行動の創造を促す手法とも言える。これらの理論的背景を押さえつつ、授業を進行していくことで、ドミナントなストーリーに縛られず本音の交流が授業の雰囲気として醸成され、児童生徒の能力、資質、資源を損なわない、いわゆる“追い詰めない”授業が対処意欲を向上させると考えた。そこで、場の懸念を起こす虫を“ケネン虫”と命名し、虫を駆除するストーリー仕立てで心理教育プログラムを構成することとした。

1-6. プログラムの全体構成

これまでに述べられたコンセプトによって開発された心理教育プログラム名を「ケネン虫シリーズ」と命名した。プログラムは、ナラティブ・アプローチにおける「外在化」を援用し、社会的相互作用における懸念（場の懸念）を起こす虫（ケネン虫）を駆除するストーリー仕立てとした。結果としてリレーシヨンの適正化をめざすものである。プログラムは児童生徒を対象とする授業を4回、職員対象の研修（以下、職員研修）を1回行う構成とした。授業の第一回から第四回は順次実施し、職員研修は任意のタイミングで実施可能とした。初回の場の懸念に関する授業以降は、ケネン虫を駆除するためのテクニックとしてソーシャルスキルトレーニングの授業を設定した。ソーシャルスキルトレーニングとは、社会活動に適応的なコミュニケーション等の背景にある理論を理解し、具体的な技能を身につける目的で行う演習を指す。本プログラムでは、コミュニケーションの疎通とグループとしての意見をまとめる技能の習得を目指し、傾聴、アサーション、コンセンサスをソーシャルスキルトレーニングとして設定した。以下、ケネン虫シリーズのプログラムの構成を示す。

第一回) 授業名「ケネン虫」社会的相互作用における懸念（場の懸念）の理解。

第二回) 授業名「けちよってこない？」傾聴の心理教育およびスキルトレーニング。

第三回) 授業名「しずみスパイス」アサーションの心理教育およびスキルトレーニング。

第四回) 授業名「けちよ会議」合意（コンセンサス）の心理教育およびグループ演習。

第五回) 研修名「いじめ予防の基礎体力」プログラムに関する説明と活用（職員研修）。

第2回以降の授業および職員研修の設定経緯とその概要については紙面の都合で別稿とし、本稿では第一回について詳細と授業後の評価および感想を示す。

II 心理教育プログラム「ケネン虫」の概要

2-1. 目的

本授業の目的は、社会的相互作用における懸念の理解と対処意欲の喚起である。

2-2. 授業の進行過程

授業は大きく6つの過程を経る。なお、以下に示した各過程の最後にあるカッコ付の表現は、児童生徒への説明に用いたメタファー表現である。

- ① 目的の説明
- ② “価値観”の感覚的理解と説明
- ③ “場の懸念”の感覚的理解と外在化「ケネン虫」

- ④ “場の懸念” の解説と自己チェック「ケネン虫の毒」
- ⑤ “場の懸念” への対応, 「ケネン虫の駆除方法」
- ⑥ “場の懸念” の恒常性

2-3. 各過程の詳細

以下に、先の項目で提示したアルゴリズムの各過程について詳細を述べる。各過程でのねらいが達成できるものであれば、内容は実施者の状況や実施対象に合わせて変更が可能である。ここではプログラムの進行を筆者、授業場面は小・中学校での1時限(50分)を想定している。なお、スクールカウンセラーが授業を行う場合、教員免許を有する教員の同席が基本的に必要である。図1に、授業で用いた学習プリントを示す。学習プリントの内容は、学級・出席番号・氏名欄と、問1、問2のための解答欄、および感想と授業評価(授業内容の興味、適用の意欲、授業の楽しさ)の欄で構成されている。ケネン虫はイメージの産物であるため、児童生徒のイメージが賦活するよう意図的に挿絵を載せず、最後に各自のイメージするケネン虫の絵を描くよう提案している。これは、感想を記述する速さの違いに配慮したもので、早く終わった児童生徒が時間を持って余さないための工夫である。

<p>ケネン虫・学習プリント</p> <p>____年 ____組 ____番・氏名 _____</p> <p>質問①</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; margin-bottom: 10px;"></div> <p>質問②</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; margin-bottom: 10px;"></div> <p>今日の感想…</p> <div style="border: 1px solid black; height: 100px; margin-bottom: 10px;"></div> <p style="text-align: right;">つづきます </p>	<p>授業を終えて、自分の気持ちに近いものを1つ選んで数字に○をつけてください。</p> <p>① 今日勉強した内容は興味がわいた。</p> <p>5. そう思う 4. やや思う 3. どちらでもない 2. あまり思わない 1. そう思わない</p> <p>興味がわいた内容を教えてください</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; margin-bottom: 10px;"></div> <p>② 今日勉強した内容を、ふだんの生活でも考えたり、生かしてみたい。</p> <p>5. そう思う 4. やや思う 3. どちらでもない 2. あまり思わない 1. そう思わない</p> <p>そう思った理由と、生かしてみたい内容を教えてください。</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; margin-bottom: 10px;"></div> <p>③ 今日の勉強は楽しかった。</p> <p>5. そう思う 4. やや思う 3. どちらでもない 2. あまり思わない 1. そう思わない</p> <p>楽しいと思ったところを教えてください。</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; margin-bottom: 10px;"></div> <p>ケネン虫の絵描いてみませんか?…</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

図1 学習プリント

① 目的の説明の過程

シリーズ全体の導入であるため、授業の目的を伝えることと、安全感の確立をねらいとする。加えて、可能な限り緊張感を和らげ、自由な発言ができる場であると児童生徒が感じられることをめざす。したがって自己紹介や日常会話から授業を始めることも考えられる。授業の

目的を説明する際にストレートに「いじめの予防」とすると身構える、あるいは緊張する児童生徒の存在が予想されるため、安全感の観点からも「学校をすごしやすい場所にするお手伝いに来ました」と婉曲的な表現で伝えることとした。

② “価値観”の感覚的理解と説明の過程

この過程は、「エクササイズ（心理ゲーム1回目）」「問1（答えが分かれた理由）」「価値観の説明」「心理ゲームに関する価値観からの説明」の4つのシーンからなる。ねらいは、緊張感の低減と自由な発言が可能であることを印象付けること、価値観の説明を通して皆がそれぞれ大事な考えをもった個人であることを意識づけること、次の過程につなげるために場の懸念を感覚的に感じられる説明を行うこと、である。

・エクササイズ（心理ゲーム1回目）

緊張感をほぐし、自由な発言が出来ると感じられ、価値観の説明につながるような活動として心理ゲームを用いた（図2）。心理ゲームの質問を作成するにあたり、心理ゲームを掲載した書籍（なんきん、1993）を参考に、児童生徒に合うよう表現と解釈を改変した。これは、授業中の発言に対する中傷的な意見が出ないことへの配慮も含めたものである。教示は「学校の大掃除で好きな場所を掃除していいと言われました。どこを掃除しますか。」とし、選択肢はA) 玄関、B) 机、C) 食堂、D) トイレの4択とした。心理ゲームの説明については「心理ゲームは、何かにとえて聞く事で、本音や自分でも気づかない性格が分かるだろうというゲームです。」とした。また、参加意識を高めるため、考える時間をとり挙手を求め、人数を黒板に書くこととした。ここで留意することは、心理ゲームは信頼性と妥当性の検証を行っていない、“あくまでゲーム”であることの強調である。場合によっては、「病院などで行うものは、たくさんの人にやってみてちゃんと調べたいものが調べられるか確認している本物です。そういうのを“心理尺度”といいます。」と伝えてもよい。解説は、「気になっていてすっきりさせたい所つまり…自分ダメだなと思っている所かも」と前置きして行う。解釈は、A) 最初に見えるところなので、他人の評価を気にするところを直したい、B) 自分のまわりなので、自己中心的なところを直したい、C) 他人に食事を出す場所なので、他人にいろいろと意見を出すところを直したい、D) 水漏れ厳禁な場所なので、完璧すぎることを直したい、とした。

・問1（答えが分かれた理由）

ゲームの結果を受けて質問を行う。ねらいは、次項の価値観につなげることである。発問は、「みんなの答えが分かれたのはなぜだろう」（図3）とした。授業実施上の配慮として、児童生徒に発言を求める場合には原稿を書く時間

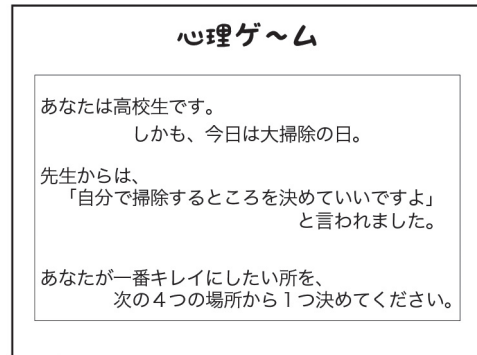


図2 提示したパワーポイント資料

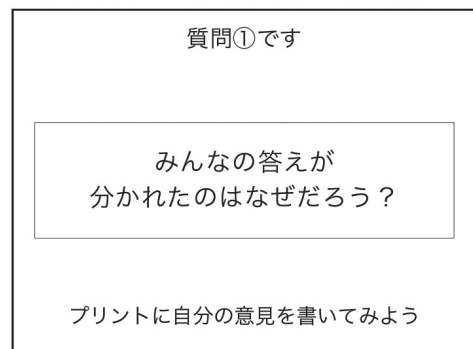


図3 提示したパワーポイント資料

を設け、意見を書くよう勇気づけ、意見は必ず学びにつなげる等、安全に発言できるよう配慮した。また、授業に沿った努力や勇気、他者への配慮を見つけた際には、その行為をフィードバックし学級への所属意識を高めるよう努めた。

・価値観の説明

ここは“価値観の多様性”を示すシーンである。価値観の説明として「その人が大事にしているものごと」「何か決めるときの“心のものさし”」「当たり前すぎて気づかない」(図4)とした。具体的な場面や例を挙げる等、児童生徒の理解を促す関わりが求められる。同時に、「価値観は自由だけど表し方には気をつけて」と提示した。森田療法と内観療法を基にConstructive Livingを提唱したReynolds (2004)の述べる理論「コントロール不可能な感情や思考に責任はなく、コントロール可能な行動には責任がある」を援用し、どんな価値観があっても自分を責める必要はなく、一方でその価値観をもとに行動した場合は、意図しない結果であっても責任をとる必要性を示すことでいじめの予防を図る目的がある。

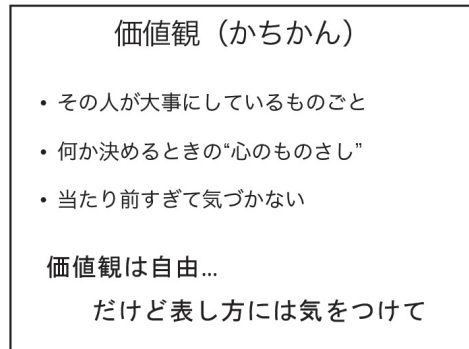


図4 提示したパワーポイント資料

・心理ゲームに関する価値観からの説明

ここは、心理ゲームについて価値観を用いて説明するシーンである。説明は「心理ゲームって自分の状態や価値観を写す鏡みたいなものだから、たまにやると自分を振り返るのに使えるかもしれませんね。」とした。このことにより、次の過程で行う場の懸念がより感じられるように、若干の負荷をかけることになる。しかし、ここでは外在化が行われていないので、懸念を感じ不安を表出することも想定される。その場合「まったく自分のせいではなく虫のせいである」と説明することにつながるため、児童生徒の反応がネガティブなものであっても「そのような気持ちになるのは当たり前で、次の説明を聞くと安心するかもしれない」と伝え、可能な限り参加することを勇気づける。

③ “場の懸念”の感覚的理解と外在化「ケネン虫」の過程

この過程は、「エクササイズ (心理ゲーム2回目)」「問2 (素直に答えられない理由)」「場の懸念の説明と外在化 (ケネン虫)」の3つのシーンからなる。ねらいは、前過程で心理ゲームが自身を写す鏡とされ、挙手によって自分自身を学級全員の前に示すことに躊躇する感覚を感じる事、場の懸念の説明を理解すること、場の懸念が外在化されることである。

・エクササイズ (心理ゲーム2回目)

ここでは、再度心理ゲームを行うことで、場の懸念を喚起することがねらいである。心理ゲームの教示は「いよいよ初めての一人暮らし、あなたは引っ越しの準備をしていました。すると、一人暮らしには必要なさそうなものがたくさん出てきました。あなたはこの荷物をどうしますか?」とし、選択肢はA) 全部捨てる、B) 全部持っていく、C) 売る、D) 高価なものだけ持っていく、の4択とした。ここでも参加意識を高めるため、考える時間をとり挙手を求め、人数を黒板に書くこととした。設問の解説は、「『いらないもの』それは、過去の失敗を意味している…ということにして…失敗をどう思っているのかそれとなく分かるのかもしれない!」と前置きして行った。また、各選択肢の解釈は、A) きれいさっぱり

り、過去にとらわれないタイプ、B) 過去の失敗をきっちり覚えているタイプ、C) ちゃっかり失敗を利用するタイプ、D) おいしいとこだけ覚えておくタイプ、と説明した。

・問2 (素直に答えられない理由)

発問は、「『心理ゲームは自分を映す鏡』というようにことを聞くと、みんなの前で素直に答えられない人が出てきます。(質問) 今、素直に答えられなかった人はどうしてそうなったのか考えて書いてください。普通に答えた人は、素直に答えられない人の『理由』を想像して書いてください。」とした(図5)。授業を構成する上で重要なことは、児童生徒が何もしない時間を極力作らないことである。空き時間ができるとすぐ飽きて、別のことに没頭してしまう児童生徒もいる。よって、自分が素直に答えられなかった理由の“裏番組”として、素直に答えた人も授業に参加できる問を準備した。また、他者の視点から考える機会とした。ここでも学習プリントに原稿を書く時間を設け、記載するよう勇気づけ、安全に発言できるよう配慮することとした。加えて、発言に関して学べる点や、努力した点を認め、発言を通した学級への所属意識を高めるようにも配慮することとした。

・場の懸念の説明と外在化(ケネン虫)

問2のやりとりを通して、「人があるグループに居ると『不安』や『警戒心』が自然にわいてきます。」と説明する(図6)。児童生徒にとって、初めて説明されるため出来る限り例示を含めることが望ましい。先ほどの素直に答えられなかった人の意見の発表や、“大人でもある”といったノーマライズも有効と思われる。続けて「その『不安』や『警戒心』を起こすものに名前を付けたいのですが…」と投げかける。多くの場合、授業で使用するパワーポイントのオープニングに「ケネン虫」の表記があるため、察しのよい児童生徒は「ケネン虫」と答えることが多い。意見が上がらない場合は、それもクラスをアセスメントする1つの材料としてとらえ、「どんな名前でもいいのですが、クラスとして1つにしておいた方が便利です。ここは『ケネン虫』と名づけませんか」と提案し意見を求める。懸念について説明を求められた場合は「悪い結末の予感がするとか、不安のことです」と説明する。

④ “場の懸念”の解説と自己チェック「ケネン虫の毒」の過程

ここでは、「場の懸念の悪影響」「ケネン虫の発生条件」「ケネン虫の毒」の3つのシーンから成る。外在化された場の懸念はケネン虫の悪影響としてストーリー化され、そこから場の懸念に対する理解と対処意欲を高めることがねらいである。

質問②

- ・「心理ゲームは自分を映す鏡」というようなことを聞くと、みんなの前で素直に答えられない人が出てきます。

<質問>

- ・今、素直に答えられなかった人はどうしてそうなったのか考えて書いてください。
- ・普通に答えた人は、素直に答えられない人の「理由」を想像して書いてください。

図5 提示したパワーポイント資料

説明

人があるグループに居ると
「不安」や「警戒心」
が自然にわいてきます。

- ・その「不安」や「警戒心」を起こすものに名前を付けたいのですが…ケネン虫と名付けましょう。

ケネン→懸念

図6 提示したパワーポイント資料

・場の懸念の悪影響

ここでは、場の懸念がどのように学校にとって不利益になるのかを学校の存在意義から理解すること、ケネン虫の発生条件や懸念の具体的状態を理解することがねらいである。場の懸念が学校にとって不利益となる理由は、学校が持つ場の力、つまりさまざまな意見があることで多角的な視点から考えられるようになることを阻害するためと筆者は考えた。児童生徒には“自分ではない人がいる良さ”として説明し、「ケネン虫は、グループの力を弱めるため、学校が力を発揮できず自分もみんなも成長できない」とした。授業の進行においても、ここで述べた学校の良さ、“自分ではない人がいる良さ”を体験できることが望ましい。

ケネン虫の毒・症状	
① 不安になる 仲間にしてもらえないかも このグループにでいいのか…	② 浮いた気になる こんな話でいいのか？ この振るまいでいいのかあ？
③ 離れる 今、みんな何してるの？ なんで、これをやってるの？	④ 協力しなくなる 意見を言ってもムダだ。 居場所がない…

日本行動学習研究所(2013)より佐々木が作成

図7 提示したパワーポイント資料

・ケネン虫の毒

場の懸念のメタファーとして、ケネン虫の毒による“症状”を設定した(図7)。“症状”はGibbが分類した4つの懸念を、簡単な言葉で表現し認知的思考を例示する形で提示した。具体的には、①受容(Acceptance)懸念を「不安になる」とし、「仲間にしてもらえないかも、このグループにいていいのか…」を例示、②データの流動的表出(data-flow)懸念を、「浮いた気になる」とし、「こんな話でいいのか？この振るまいでいいのかあ？」を例示、③目標形成(goal formation)懸念を「離れる」とし、「今、みんな何してるの？なんで、これをやってるの？」を例示、④社会的統制(social control)懸念を「協力しなくなる」とし、「意見を言ってもムダだ。居場所がない…」を例示した。さらに、上記の分類を、ケネン虫の毒による症状として一覧を作成した(図8)。このリストは上から4項目ずつ場の懸念の4つの領域毎に分けられている。それぞれを5件法で評定しブロック毎の合計点を算出し、客観的判断の資料とする。なお、この

ケネン虫の症状リスト					
あなたは、1ヶ月くらいの間で自分が学級にいるとき、次のようなことをどのくらい感じましたか。 右のらんのあてはまると思う数字に○をつけてください。	い つ も あ る	し ば し ば あ る	ど ち ら で も あ る	ほ ど ん ど ん い な い	
1 本心とちがうことをしたり、言ったりすることがある	5	4	3	2	1
2 他の人との争いをさけるため意見を変えることがある	5	4	3	2	1
3 ここに居ていいか不安になることがある	5	4	3	2	1
4 この人たちとやっていけるか心配になることがある	5	4	3	2	1
5 自由時間にどんな話をしたらいいか迷ってしまうことがある	5	4	3	2	1
6 自分の行動に自信がなくなることがある	5	4	3	2	1
7 周りの人が何を考えているか分からず不安になることがある	5	4	3	2	1
8 言葉づかいがいていねいになりすぎたり、いつもと違うことがある	5	4	3	2	1
9 自分の役わりが分からないことがある	5	4	3	2	1
10 今している活動の目的が分からないことがある	5	4	3	2	1
11 活動するときに「やらされている」と感じることもある	5	4	3	2	1
12 話合いのときに何のためにしているか分からないときがある	5	4	3	2	1
13 この活動はだれかがやるだろうとさえ何もしないことがある	5	4	3	2	1
14 ここでは意見が通らないと感じることがある	5	4	3	2	1
15 特定の人が仕切るので、やる気が起きないことがある	5	4	3	2	1
16 自分が思ったようにできないと感じることがある	5	4	3	2	1

図8 ケネン虫の毒による症状リスト

リストは日常生活に散見される場の懸念と思われる事柄や文献等を参考に、リスト化したもので、客観性と妥当性は検証していない。また、ケネン虫の毒による症状を説明するものでありスクリーニングやラベリングに使用することは意図していない。

・ケネン虫の発生条件

ケネン虫の駆除方法に関して“手がかり”を提示するシーンである。この手がかりをもとに、解決像とそのため的手段につなげていく。手がかりとして、ケネン虫（場の懸念）はリレーションとは逆の状態であることから、気を遣う（相手に確認せずに、相手の感情や言動を思い巡らす）、ふれあいのない（交流しない、知り合おうとしない）、本音の感情交流がない（自分の気持ちを伝えあわない）ことになる。これらの状況に底通することは「お互いのことを知らない、知ろうとしない」ことであろう。そこで、ケネン虫の発生条件を「ケネン虫の大好きな環境」と題して「お互いの考えていることが分からないグループにケネン虫はもじゃもじゃわいてくる！」とした。

⑤ “場の懸念” への対応, 「ケネン虫の駆除方法」の過程

心理教育では、問題や症状を説明するだけでなく、単に受講者を不安にさせるだけでなく、受講者自身が“問題を抱えた人”というアイデンティティを強化し、“追い詰める”ことになりかねない。従って、対処方法を示すか、対処方法を伝える予告をする必要がある。この過程では、対処方法を予告することで安全を示し、対処意欲を高めることをねらいとする。具体的方針としては、場の懸念の逆の状態であるリレーション「互いに構えない、ふれあいのある本音の感情交流がある状態」が高まればよい。つまり、お互いが自分の思ったことを言い合えることができればよい。ただし、言い方には相手への配慮が必要であり、言い合っただけではグループとしての機能は満たされない。グループとして意見をまとめることも必要となってくる。したがって、本プログラムでは、コミュニケーションの疎通とグループとしての意見をまとめる技能の習得を目指し、傾聴、アサーション、コンセンサスをソーシャルスキルトレーニングとして設定した。(図9)

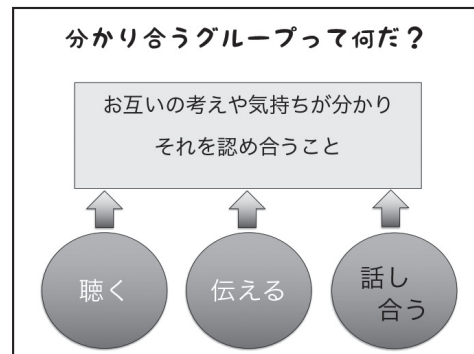


図9 提示したパワーポイント資料

⑥ “場の懸念” の恒常性の過程

⑤で本授業を終了することも可能である。しかし、事前の打合せで授業中の発言を他者が中傷する行為があるとの報告から、安心して発言できる感覚を喚起したいと考え本シーンを追加した。具体的には、考え方さえ合っていればすべて正解となるクイズを設定した。もう1つの目的として、クイズの内容は授業で教示した事柄を補足説明できるものとした。結果として、クイズは「下の4つの生き物の中で1つだけ仲間はずれはどれ？」とし、選択肢は「あり（蟻）・くま（熊）・はち（蜂）」

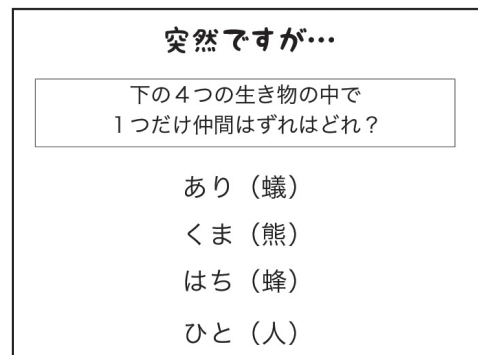


図10 提示したパワーポイント資料

(蜂)・ひと(人)」とした(図10)。正解例として「蜂, 空を飛べるから」などが考えられる。安心して発言している様子がみられればよい。講師がひと通り発言を促し, 最後に, 講師の考えを述べる。「先生の答えは熊です。この中で熊だけが集団を作らずに生きています。他の生き物は集団を作って生きています。ケネン虫は, 集団のあるところにアブラムシのように湧くので, 日々努力して駆除しなくてはならないし, 逆に, ケネン虫がいるから分かり合おうとする面もあります。では, 次回よりケネン虫を駆除するためにがんばりましょう」と結び, 学習プリントに感想を記入するよう求める。

Ⅲ 授業の実施とフィードバック (結果)

3-1. 実施の概要

2014年から2022年9月までの間に, ケネン虫シリーズの第一回「ケネン虫」は11回の授業が行われた。受講児童生徒数は365名であった。学校種別では, 中学校が3校, 小学校が2校であった。プログラムの作成依頼校以外の実施経緯は, 依頼を受けた学校の職員が異動した先で実施を希望した場合や, 筆者の学会等での発表を聞いて依頼を希望した場合がある。授業は基本的に45分で行われ, 担任と希望する教員が参観した。進行は, 最初に教員からの簡単な講師紹介があり, 後は講師(筆者)が最後まで進め, 教示内容はパワーポイントをプロジェクターで投影もしくは, 大型スクリーンに映し出した。

3-2. 評価

直近3回の授業では, 5件法による授業評価を導入し, 数値によるフィードバックを得ることとした。評価導入後の授業参加予定者は78名で, 実際の授業では欠席5名であった。評価内容は①授業の内容は興味をもてたか, ②授業の内容を日常生活で活かしたいか, ③授業は楽しかったか, とした。それらについて, 1.そう思わない, 2.あまり思わない, 3.どちらでもない, 4.やや思う, 5.そう思う, の5件法とした。結果, ①の興味について, 平均4.38(SD=0.94, 回答数72), ②活用について, 平均4.13(SD=0.94, 回答数69), ③楽しさについて, 平均4.46(SD=0.86, 回答数67)であった。

3-3. 自由記述

多くの感想は楽しかったといったものであるが, 特筆すべきものをいくつか紹介する。なお原文に漢字変換できる箇所がある場合, 筆者が漢字表記に修正した。

- a) 人は助け合って生きてるので, ケネン虫がいてケネン虫を退治するためには, 互いに相手のことを思いやっていかなければいけないと感じました。
- b) 気持ちが前向きになればケネン虫は出てこないと思う。もしケネン虫が耳のところまで「この班でやっていけるのか」など言われたら, 「みんなと協力してやっていく」と言い返してやればいい。
- c) 今日この授業を受けて, ケネン虫は絶滅しないんだなと思いました。人は支え合わないと, 自分の力では生きていけません。私もアンケートでみんなと同じ答えじゃないと, 不安だな, 嫌だなと思ったので, ケネン虫を防ぐためにも解決策を見つけないなと思いました。
- d) 私はケネン虫の得意技の「不安にさせる」があるので, グループなどで活動するとき

は、自分で今日習ったことを思い出したいです。友達と話すときに話を聞かないときがあるので、しっかり聞きたいです。次回が楽しみです。

- e) ケネン虫にやられない方法をよく知ることができました。生活の中で、ケネン虫が暴れられないようにしたいです。
- f) 今日は今まで気にもしていなかった価値観やケネン虫の話を聞いてはっとしました。気づかなかったことが分かりとても充実した授業になりました。
- g) 当たり前前の質問をされると確かに当たり前だから何も考えずに答える、と言うことを僕は今日初めて考えました。この授業でこのクラスのケネン虫を、掃除機が何かで取り除いてほしいと思いました
- h) グループを作ると、ケネン虫がついてくるのは、良くも悪くもなくはない事だと思いました。
- i) 周りの人に、自分が思い続けてきたことが少くぐらい知ってもらえたので、この事はとても良いと思います。ほとんどの人は、自分のことばかりで、私みたいな人のことが分からない人ばかりだったので、分かった人はいいと思います。

IV 考察

4-1. 授業の効果

授業評価得点の平均がそれぞれ4以上であり、プログラムの意欲に関するねらいは十分達成できていたと言える。ただし、②の「学校生活への適応」が他の2つに比して低い理由として、今回の授業内容は概念理解に焦点があったためと考える。つまり、教示内容が学校生活に適用できる具体的なスキル等であれば容易に判断可能だが、今回は概念を主とするため、スキルトレーニングといった動きよりも抽象度が高く、初めての事柄である点も学校生活に結びつけることに難しさがあったと推察される。楽しさに関しては、多くの児童生徒が「心理ゲーム」が面白かった、当たっているのですごいと思った、など感想を書いていた。教科にない心理学的内容であったことによると思われるが、視点を変えると自身の性格に強い関心があるとも言える。対象は小学校高学年および中学校で行われたため、思春期の特性を考慮しても関心が強い事に納得できる。こころのことについて考える機会を、帰りの会や給食時間に提供できるようなショートプログラムの開発も今後検討されるべきであろう。

今回は、プログラムの紹介を主とし、意欲的側面に観点について報告することを目的としているため、いじめに関する意識の変化や、いじめの抑制については別稿とする。

4-2. ナラティブ・アプローチとしての授業

多くの参加者の感想から、人は集団（グループ）を形成し生きていく生物であり、集団にはケネン虫が湧くのは必然であること、そしてそれらに対処していきたいと考えていることが分かる（感想a,感想c,感想eほか）。児童生徒にとって、場の懸念は考えたことがないテーマであり、本プログラムにおける授業は既存の物語から離れて自由に発想する創造の営みであり、考えるという経験である。感想fと感想gは考えたことのないテーマに触れた感動が伝わってくる。この既存の物語と新規の物語の構造は、ナラティブセラピーになぞらえて考えられる。“場の懸念”をテーマとして扱うとき、ドミナントなストーリーとしては、“場の懸念”を感じることは自身の弱さであり、自分は変わらなければならないという物語を予感させる。しか

し、ケネン虫という外在化されたセッティングによって場の懸念について考えることは、“変化するべき自分”ではなく、“虫と戦う自分”であり、そのために自分を生かす方法を創造する(感想a,感想b) 営みとなる。そして、オルタナティブな視点から学校生活を再著述することで、自主性(エージェンシー)が強化され対処意欲の高まりが期待される。感想dは、自主性の高まりにより、次回の授業への期待が滲んでいるようにも思える。このようにナラティブ・アプローチを生かした授業構成にすることにより、問題への対処能力が高まることが示唆された。

4-3. アドボカシー機能

先の項目で、考えたことがないことを考える体験としての授業について述べた。ここでは、逆に常に自分が考えていたことが取り上げられることについて述べる。感想iは、「自分が思い続けてきたことが少しぐらい知ってもらえた」とあるように、授業内容が自身の状態を代弁していたことを示している。これは心理教育プログラムがアドボカシーとして機能していることを示すものである。心理教育プログラムを実践する際には、扱っているテーマが普段言えざにいる参加者の意見を代弁している可能性を意識する必要があるだろう。また、例えばスクールカウンセラーが担当する児童生徒の問題を解決するために、心理教育プログラムの実践が環境調整として生かされる可能性が示唆される。心理師は公認心理師法にある「心の健康に関する知識の普及を図るための教育及び情報の提供を行うこと」の遂行のために、既存の心理教育プログラムを実践するだけでなく、今回のようなアドボカシー機能も考慮した心理教育プログラムを作成する力もつけていく必要があるだろう。

4-4. プログラムへのニーズ

本プログラムは、ある学校の要請で開発し実践されたため、その学校への支援が終了した時点でプログラム実践を終了する予定であった。しかし、当該校より他校に異動した教員の要請や、学会等で本実践を知った教員からの依頼で実践は継続した。依頼経緯から推察すると、異動後に依頼のあったケースでは、本プログラムを受けた児童生徒の学校生活での変化が実感されたためと思われる。また、新規依頼の場合には、筆者の実践発表から可能性を感じたものと思われる。このことから、本プログラムはある程度学校の普遍的なニーズにマッチしていると考えられる。また、既存プログラム実施における打合せでは、依頼経緯を詳しく尋ねることでプログラムに期待される部分が明確となる。このように、依頼経緯は心理教育が実際に起こした変化に関するフィードバックや、プログラムを実施することで期待される効果について知るよい手がかりとなる。つまり、依頼の有無がプログラムに対するニーズや評価の指標になる、とも言える。

V さいごに

いじめの1次予防を目的とする心理教育プログラムの作成と実践について、可能なかぎり詳細に提示しその機能について論じた。プログラムの作成においてはナラティブ・アプローチの理論を援用し、特に「外在化」による授業実践は児童生徒の新しい体験としての理解と対処意欲を高めることを示した。加えて、心理教育プログラムはアドボカシーの機能を有することについても示し、心理師がポピュレーションアプローチとしての心理教育プログラム実施と作成の力を高める必要があることを論じた。

一方で、本プログラムの対象児童生徒は、発達的には思春期にあたり他者との相違や批判が気になる時期でもある。今回は社会的相互作用における懸念がテーマであったが他のテーマとして、アンガーマネジメントといった感情面、あるいは発達段階としての思春期に着目することも可能であった。つまり、1つのプログラムですべてカバーできるわけではなく、より適切なテーマ設定の方法が検討される必要がある。この点については、依頼契機となった学校のみ、本プログラム「ケネン虫シリーズ」とは別に思春期とアンガーマネジメントをテーマとした心理教育プログラムを開発し実施している。「何か仕掛けてもらえないでしょうか」といった漠然とした依頼の場合、必要に応じて補足的プログラムの実施も検討されるべきであろう。

また、評価に関しては、授業内容の理解、教示内容の学校生活への適用、授業の楽しさを観点として自由記述を中心にフィードバックを得た。しかし、心理教育プログラムの評価としてみれば、児童生徒が自分自身を振り返り授業に向き合う視点が欠けていると思われる。いじめ指導は急を要することが多く、十分な準備時間をとれずに実施する場合もある。評価方法については、評価観点、フィードバックのデータ取得方法、評価方法等を日頃から吟味しておく必要がある。また、筆者には自覚されていない手立てや声かけが存在する可能性もある。授業の音声データあるいは映像等の解析を通して、本プログラムの検討を行い、授業における工夫の発見と評価、適切な心理教育プログラムの要件について明らかにする必要があるだろう。それらに関する研究を通して、より有効な心理教育プログラムが開発され人びとの「心の健康の保持増進」に寄与できると考える。本稿で示した論考も加え、より心理教育に関する議論が高まることを期待する。

引用（参考）文献

- Gibb, J. R. (1964). Climate for Trust Formation. Bradford, L. P., Gibb, J. R., & Benne, K. D. (Eds.). *T-Group Theory and Laboratory Method: Innovation in Re-education*. chapter 10. New York: John Wiley Sons, pp.279-309. (柳原光記 (1971). 信頼関係形成のための風土 三隅二不二監訳 感受性訓練—Tグループの理論と方法—日本生産性本部, 第10章 367-408)
- 河村茂雄 (2007). データが語る①学校の課題 図書文化
- 久保田 (2013) なぜいじめはエスカレートするのか? 教育社会学研究, 92 107-127
- 国重浩一 (2013) ナラティブ・セラピーの会話術—ディスコースとエイジェンシーという視点—金子書房
- 水嶋純作 (2013). 場をつくる. 日本体験学習研究所監修・津村俊充・星野欣生編. 実践人間関係づくりファシリテーション 金子書房, 第2章 15-28
- 文部科学省 (2021). いじめの現状について https://www.mext.go.jp/content/20211122-mext_jidou01-000019036_03.pdf (2022/ 9/27閲覧)
- なんきん著・富田隆監修 (1993) 悪魔の心理ゲーム 河出書房新社
- Reynolds, K. David (1995) *A Handbook for Constructive Living*. (遠間美保子・小木晴代訳 (2004) 行動が人生を動かす—感情の上に人生は築けない— 朱鷺書房)

(2022年10月18日受理)