

総合科目「こころ・からだ探検の授業より」

廣田文野
生活科学科

1. 総合科目「こころ・からだ探検」誕生まで

「こころ・からだ探検」は「保健」をベースに、中学生の心身の発達に必要と考えられる内容を加味してつくられた総合科目である。

本校では当初、中学三年間、全ての学年を対象に本校独自の内容や方法で「保健」という授業が行われていた。筆者は生活科学科教員であるが、生活科学での指導内容が「性」や「食」など、子どもの健康や発達に関する内容は「保健」と重複する部分が多い、またひとつの教科に多角的な視点を導入することが望ましいといった理由から、1999年より体育科教員と共同で保健の授業を担当することになった。

2001年、総合科目の設置に伴い、「保健」は「こころ・からだ探検」「自分でつくるからだ」「安全と性」と名称および位置づけが改められた。その際、既存の（それまでに体育科で作られた）指導案を参照しながら、筆者と体育科教員で授業目的や内容について検討し、再構成した。

筆者は中学1年生秋、2年生を担当し、1年生には「自分を知る」をテーマに臨床心理学的視点・健康科学的視点を取り入れた授業を、2年生には「健康なからだ作り」をテーマに脳科学、運動生理学、栄養学などの観点から授業を展開している。また、1年生冬、3年生で行われる「性と生」をテーマにした授業は体育科の教員によって行われるが、どの内容も実習やアクティビティを取り入れ、出来る限り実践的なスキルを養うことを心がけている。

以下に挙げるのは中学生が履修する保健をベースにした総合科目の授業の概略である。
全ての学年で必修であり、これに引き続き高校1年生では「保健」を履修する。

科目名	履修時期	授業内容
こころ・からだ探検	第1学年秋	「自分を知ろう」こころ編
	第1学年冬	「自分を知ろう」からだ編
自分でつくるからだ	第2学年春～冬のいずれか2学期	健康と栄養／健康と脳
安全と性	第3学年春～冬のいずれか1学期	性について

注) 本校では学期完結制を採用し、第1学期を春学期、第2学期を秋学期、第3学期を冬学期と呼んでいる。

2. 「こころ・からだ探検」授業内容とその目的

本研究で紹介するのは1年生秋学期に履修する「こころ・からだ探検」の内容である。「自分を知ろう」こころ編と題されているように、本教科では生徒それぞれが自分自身の健康的なこころの状態を知り、こころの健康維持について考える時間を持つように促される。展開されるさまざまなアクティビティは臨床心理学的知識や援用し、かつ個人臨床やグループ臨床で用いられるエクササイズおよび心理療法を参考にしながら筆者が構成した。

授業目標

1. 自己理解および他者理解を深めること
2. 対人関係スキルの獲得
3. 問題解決スキルの獲得
4. 集団の凝集性および親和性を高めること

授業内容

中学1年生 秋学期（2学期）開講 週1回 全12時間

第1週目 自己理解セッション「私は…。」 実施時間：1時間

目的：自己紹介と自己理解

《方法》

①生徒は「私は…」と20個書かれた用紙の「…」の部分埋めるように指示される。住所や家族構成など表層的な事実を書くだけでは20個は埋めることができないため、自分自身の好みや性格、内面的な性質にも触れる。自己に対する肯定的な評価・否定的な評価なども加えられる。

②希望者は発表し、他生徒は発表者に対して質問する時間が設けられる。

《効果》

・教員にとってはスクリーニング効果が期待できる。どのくらいの生徒がどの程度自己開示しようとしているのか、これから授業を展開する上で注意すべき過去の経験や性格について記載がないかなどを事前に伺い知ることができる。

・本授業の内容を理解するイントロダクションとしての意味付けも大きい。

第2週目 エクササイズ「誰だ？」 実施時間：1時間

目的：自己理解・他者から見た自己の発見

《方法》

- ①エクササイズの内容と意図の説明を受けた後、解答者になることを希望する生徒は一人で教室の外で待つよう指示される。
- ②教室内の生徒は「隠された人物」をクラスの中から一人選ぶ。希望者がいれば優先する。
- ③解答者は隠された人物が誰なのかを当てなければならぬ。そのための3つの質問をすることが許可され、室内にいる生徒が答える。名前や性別・外見的特徴に関する質問は認められない。質問には正しい答えをすること、隠された人物が傷つかないように配慮するよう指示される。
- ④終了後、「隠された人物」本人が感想を言う時間が設けられる。自分が他者からどのように見られているのか、自己理解とのずれや一致について話し合う時間を持つ。
- ⑤教員からは他者から見た自己イメージを知る意味や影響について触れる。このエクササイズは時間のある限りくり返される。

《効果》

- ・「集団の中の自己」という新しい観点を養うことができる。
- ・他者の気持ちに配慮したコメントの方法について考えることができる。
- ・動きを取り入れることで授業に活気が与えられる。

第3～5週目 コラージュ 実施時間：3時間

目的：自己理解・他者理解

《方法》

- ①生徒は雑誌から自由に切り抜き、白紙のA3用紙に貼るように促される。
- ②完成後、コラージュにタイトルをつけ好きな部分、もう少し工夫したい部分、自分の内面が表現されていると感じるか、などの感想コメントを記入するよう指示される。
- ③教員からはコラージュにおける空間配置の心理学的意味について教示する。
- ④全員のコラージュの鑑賞を行う。コラージュを見て、印象や感じたことを発言する時間を設けられる。その際、肯定的なコメント、作者を傷つけないコメントはどんなものか、を事前にクラスで話し合う。

《効果》

- ・絵に象徴される自己について知る。
- ・芸術的要素が生徒の動機づけを高める。
- ・コメントや感想の述べ方を学ぶことができる。

第6～8週目 ロール・プレイ 実施時間：3時間

目的：対人関係スキルの向上

《方法》

- ①希望者を数名募り、自由なテーマでロール・プレイのデモンストレーションを行う。
- ②デモンストレーション後、全ての生徒はくじ引きで2人組になる。
- ③各グループはくじ引きで教員があらかじめ作成したテーマを選び、3分間の準備時間の後にロール・プレイを行う。
- ④見ていた生徒は感想や自分ならばどんな台詞を言うか、などについてコメントする。

《効果》

・教員が用意するテーマは生徒の多くが過去、もしくは未来に経験する対人関係での葛藤場面であるため、演じたり、演技を鑑賞することで対人関係スキルの獲得が期待される。

第9～12週目 問題と問題対処 実施時間：4時間

目的：問題解決スキルの獲得

《方法》

- ①生徒は架空の「いじめ」のエピソードを提示される。何が問題といえるのか、自分ならこの問題にどう対応するかというテーマでディスカッションするよう促される。さらに、自分ならこの問題にどう対応するかというテーマに対して自由記述する時間が与えられる。
- ②自分自身の現在抱える悩みや問題について、自由に記述するよう促される。この際、プライバシー保護に配慮し事実を書かなくてもいいと教示する。
- ③生徒は3人組になり、Narrative Therapyの中心技法である外在化技法を導入した「問題にインタビューする」というロール・プレイを行う。
- ④②で記述した自分自身の問題について紙面上で「問題にインタビュー」。

《効果》

・教員が用意するテーマは生徒の多くが過去、もしくは未来に経験する葛藤場面であるため、演じたり、演技を鑑賞することで問題解決スキルの獲得が期待される。

3. 実践報告

本研究で報告される授業事例ではさまざまな立場での臨床心理学を理論的また実践的に援用している。ここでは「こ

ころ・からだ探検」第9～12週目において提供されるエクササイズについてその理論的背景を概観しながら、実践事例を報告する。上述の通り、問題解決スキルの獲得を目指して、本授業ではNarrative Therapyの中心技法である外在化技法を導入した「問題にインタビューする」というロール・プレイを導入している。まず、一般的には耳慣れないNarrative Therapy（物語療法）について以下に説明を加える。

3.1 Narrative Therapy とは

Narrative Therapyは90年代、欧米において、家族療法の領域で有力な流れとなった心理療法である。Narrativeという言葉は、M, WhiteとD, Epston（1990）が主著『Narrative Means to Therapeutic Ends』のなかで、家族療法のキーワードとしてはじめて用いたとされている。日本語にすれば「物語」「語り」が直訳なのであろうが、Narrative Therapyにおいては「対話」「語りを通じた意味構成」としてとらえることが適切だとする考えが主流である。

日本では、小森(1992)が『Narrative Means to Therapeutic Ends』の邦訳である『物語としての家族』のなかで「Narrative Model」を「物語モデル」として紹介した。

日本において、この心理療法を精力的に紹介している社会学者の野口裕二は、「Narrative」という語について次のように説明している。

「物語はつねに変化する可能性をもち、語るたびに語り直され別の物語へと展開する可能性をもっている。『物語』の変化は『語り』の変化をもたらす。『語り』の変化は『物語』の変化をもたらす。『ナラティブ』という言葉には、『物語』と『語り』という二つの意味が含まれ、両者の連続性が含意されている。ナラティブ・セラピーは『物語』と『語り』の相互的で連続的な変化を目標にしている。」(野口、1999)

Narrative Therapyではセラピーで語られる個人の物語を「問題のしみ込んだproblem-saturated」と呼んでいる。人々が治療を求めてやってくるほどの問題を経験するのは、彼らが自分たちの経験についての物語または他者によって語られている物語が十分に彼らの「生きられた経験」を表して「いない」ときである。しかし、それら問題のしみ込んだ物語には、必ず矛盾する「生きられた経験」が存在する、とも考えている。つまり、Narrative Therapyの主眼は問題を抱えた人の語りをとおして、問題のしみ込んだストーリー（ドミナント・ストーリー）に新たな価値を付与し、人生を再著述すること（オルタナティブ・ストーリーを練り上げること）だと言えるであろう。

White, M. (1989) は家族のメンバーの人生や人間関係に関する問題のしみ込んだ描写から彼らを引き離すことを援助するための仕掛けとして、「問題の外在化」を考案した。

この技法は、「人々にとって耐えがたい問題を客観化、人格化するように人々を励ます、治療におけるアプローチである。この過程において、問題は分離した単位となり、問題と見なされていた人や人間関係の外側に位置することになる。」

(White M&Epston D, 1990) と定義されている。問題を外在化することで、クライアントが問題を自分たち自身の外側に出自を持つ存在として経験し始める。外在化する会話によって、非難や恥がさほど重要ではなくなるような視点が開かれる。つまり、問題を客体化することで、問題の原因を自己に求めずにすむ、少し距離をおいて問題について再評価することができる。その過程の問題の新たな解決法が見出される場合もあれば、問題を問題であると認識する必要がなくなることもあると考えている。

「外在化する会話」のひとつの手だてに、問題の擬人化がある。問題はひとつのアイデンティティを与えられ、人々は問題との関係について考えるよう、そして、それはどのようにしたら考えられるのかについて考察するよう促される。

「問題へのインタビュー」と題された会話を外在化するトレーニングがその一例として挙げられる。

「問題へのインタビュー」はSallyann RothとEpston, D (1988)によって提唱され、M, White (1995)によって改定されたトレーニングである。問題を外在化し、問題解決や問題への再評価の糸口が見出すことを意図した定式化された質問項目がインタビューアの台詞として与えられる。以下にはこのトレーニングの方法を紹介する。

3.2 「問題にインタビューする」

インタビューは二部構成になっており、三人組みで行われる。三人にはそれぞれに役が与えられる。それぞれの質問はNarrative Therapyの理論を反映し、問題を個人から引き離す外在化を意図した内容である。

《方法》

- 1) 三人組をつくる
- 2) 配役を決める

問題役：主人公にとりつき、主人公の人生を台無しにしている存在

主人公：問題にとりつかれ、解決法が見つからず困っている

インタビューア：主人公、問題役それぞれに以下の質問を行う

- 3) インタビューの原稿を作り、ロール・プレイ形式で発表する。

第1部 インタビューアが問題にインタビューする

- ①「では問題さん、あなたのお名前を教えてください。」
- ②「あなたは主人公にどんな影響を与えているのですか？」
- ③「そのようなあなたのたくらみが成功するのはどんなときですか？」
- ④「そのようなあなたのたくらみが失敗するのはどんなときですか？」
- ⑤「あなたから見て、何が主人公の味方をしていると思いますか？」

⑥「主人公がどうすればあなたの力が弱まるのですか？」

第2部 インタビュアーが主人公にインタビューする

①「主人公さん、ずいぶんとお困りのようですね。いったいどんなことでお困りなんですか？」

②「その問題はどれくらいの期間続いているのですか？」

③「その問題はどれくらい主人公さんに影響を与えているのですか？」

④「主人公さんがその問題に少しでも抵抗できたのはどんなときですか？」

⑤「問題がなくなったとしたら主人公さんはどんな風に変化しますか？」

ロール・プレイングのなかで、一般的には同一視される問題と個人（主人公）とを二つの配役で分けることで目に見える形での外在化が可能になる。

第1部 ①「では問題さん、あなたのお名前を教えてください。」②「あなたは主人公にどんな影響を与えているのですか？」③「そのようなあなたのたくらみが成功するのはどんなときですか？」また、第2部①「主人公さん、ずいぶんとお困りのようですね。いったいどんなことでお困りなんですか？」②「その問題はどれくらいの期間続いているのですか？」③「その問題はどれくらい主人公さんに影響を与えているのですか？」といった質問は問題の影響をマッピングするための影響相対化質問である。

Narrative Therapyでは問題の外在化は「影響相対化質問」の実施によって促進されると考えている。問題に名前をつけ、問題のクライアントに与える影響の強さを相対化する。この過程において、クライアントは、問題がクライアントや周囲の人々のいかなる代償を支払わせているのかということ十分に把握することになる。それとともに、問題を抱えながらもなんとか人生を生き延びているクライアントのリソースに焦点を当てることが容易になり、問題のしみ込んでいない部分、「ユニークな結果」を同定しやすくなるとされている。

さらに、第1部 ④「そのようなあなたのたくらみが失敗するのはどんなときですか？」⑤「あなたから見て、何が主人公の味方をしていると思いますか？」第2部④「主人公さんがその問題に少しでも抵抗できたのはどんなときですか？」はNarrative Therapyで言う「ユニークな結果」を導き出すための質問項目である。ユニークな結果については前述のWhite（1989）が次のように述べている。

「クライアントは気づいていないことが多いが、クライアント自身の資質のなかにすでに問題に抵抗できている時間が存在する。その部分を『ユニークな結果』『問題のしみ込んでいない部分』または『例外』などと呼んでいる。『ユニークな結果』について質問することで、セラピストは問題がどの程度クライアントの人生に影響を及ぼしているかを探索することができる。問題に結びついていない最近のユニークな経験がいくつか確立されたなら、セラピストは、クライアントにそのような経験の重要性の説明を求める。そのようにして、次第にオルタナティブ・ストーリーのプロットが厚くなり、ドミナント・ストーリーからオルタナティブ・ストーリーへの再著述が容易になるのだ」

さらに、第1部⑥「主人公がどうすればあなたの力が弱まるのですか？」 第2部⑤「問題がなくなったとしたら主人公さんはどんな風に変化しますか？」では個人の未来像に焦点を当て、問題解決の具体的なイメージを導き出している。過去や問題の原因を追求するより、未来や解決を焦点化する点は昨今その有効性が認知され始めている Brief TherapyやNarrative Therapyの特徴といえよう。

グループで話し合いながら台詞を考える過程は、生徒それぞれのユーモアや創造性を必要とするため、楽しみながら取り組めるアクティビティである。課題に対する高い動機づけが授業目的の達成にも有効であろう。さらに、3人という小グループでの活動は生徒が自分自身のエピソードを語り、問題解決を互いに教えあう相互交流を生み出す。筆者は生徒が問題解決スキルを獲得する手立てとして大いに注目すべき点であると考えている。

以下には、実践事例を報告する。掲載については生徒個人またはクラスに了解を得ているが、プライバシー保護に配慮し、一部改訂した。

3.3 「問題と問題対処」実践報告

方法①ディスカッション

インターネット上に掲載されている「中学生の悩み」から引用した「Aさんの場合」という問題事例についてクラスでディスカッションした。

「Aさんの場合」

私は中学生なんですが、友人関係のことで今悩んでいます。
1年ほど前からけんかして、それ以来話していない友達がいたんです。
友達といっても、その子はクラス内・・・いや学年のボスの存在の子で・・・私は、あまり争いごととは好きではない性格です。だから、そのけんかした子にいらまされたり、嫌な顔をされても「あの子は自分のことが嫌いなんだから仕方ない。」と思って無視するようにしていました。
しかしその子とのごたごたがあった以来、全体的に友人関係にひびが生じてきたんです。
「嫌われてるのかな」とか「陰口を言われてるのかな」と感じる事が、多くなりました。そんなこと気にしてたらきりがなく、と考えるようにしたのですが・・・やっぱりだんだん友達が明かに私から離れていきます。するとやはり、私がけんかして不仲になっていた子と一緒に、私のことをばかにして笑っているのを見せました。「悪口言われてるのかな」とビクビクしているの自分がとても嫌です。自分は弱い人間です。友達が減るのも、人に嫌われるのも、寂しいです。

注) 筆者の言葉を《》生徒の言葉「」で表示する

《今日はみなさんにその問題を読んでもらって、ディスカッションをしてみたいと思っています。ディスカッションをしてもらうのは、Aさんにとって何が問題なのか？何がAさんを苦しめているのか？（外在化）何が変わればAさんは楽になるのか？ということです。さらに、Aさんはどんな風にこの問題に対処したらいいか？についてみんなの意見を聞きたいと思っています。最後は、自分がAさんだったら、どんな風に対処するか？について書いてもらいたいと思っています。》

生徒はしばし、黙読した後、板書された上記の質問に答え始める。

《さて、では聞かせてください。Aさんにとって何が問題なのか？何がAさんを苦しめているのか？何が変わればAさんは楽になるのか？》

A「友人関係」

《どんな？》

A「ボスの存在の子」

B「はみごになっていること。」

《何が変わればいいと？》

C「友人関係なんだけど、本当の友達がいれば、冗談言い合えるような。今はいない。」

D「親子の関係」

《親子の関係？それはどこから読み取った？》

D「え、問題って何？」いつも元気な女の子がもじもじ。

E「相談できる人がいない。」D「それぞれ。」

F「けんかの原因ってなに？どっちが悪い？」

《自分に置き換えてみて。なんだか分からないけど、友達とけんかしたとか、自分は悪いと思っていないけど友達が怒ってる。自分は悪いと思っているけど謝りにくいってことはない？だからけんかの原因はわからなくてもいいのかもしれない。》

G「謝り方、謝るタイミングとかチャンスがない。」

H「勇気がない」

《少し問題の質が変わってきましたね。》

E「自分の何が悪いのか理由がわからない。」

I「けんかしてすぐやったら謝りやすいけど、1年たったから。後悔。」

J「ボスの存在の子も悪いけど、それ以外の子も悪い。」

《周辺の友達？》

K「恐いやろ。」B「恐いかもしれないけど、心の中ではAさんのことを思っていることを何とかして伝えるべき。」

《今いいディスカッションがあったよね。それぞれの考えがあるんだね。ここ大切。》

L「新しい友達を作る。」

M「新しい友達は作れない。恐い。」

N「新しい友達を作ろうと思ってもタイミングが難しい。」

O「絶対無理。」

P「もし周辺の友達が、Aさんがもし変わって強くなったら、もうちょっとAさんが変わったら。」

《視点が変わった。Aさんの中身について。気持ち。力関係。》

H「ボス子ちゃんにいわれただけで、離れていくならボス子の方がいいのかな、新しい友達より今までの友達に戻りたい。友達は作りにくい。」

B「習い事とか別の世界。」Q「現実逃避では？」

K「学校の世界が一日の大半。別の世界は難しい。」

H「諦めている。友達に嫌われているのはイヤだろうけど、ずっとこのままだったら終わりが無い。可能性を探す。」

《諦められないのは何に対して？》

C「友達。」

D「多分わからへんけど、親とかに迷惑かけたくない。転校も親に迷惑かける。」

《親だからこそ言えない、親には恥ずかしい姿は見せられない子もいるんだよね。》

《友達関係のことだと思っていたけど、問題といっても複雑様々。それぞれの経験や考え方によって色々だ。》

《自分だったらどういう風に対応する？立ち向かうことも逃げることもあるやろうけど。》

A「勇気を出す。それでダメだったら諦める。」

E「一応謝ってみて、それでダメだったら、自分も怒る。なんでそんなえらそうにするの？」

B「うちの友達の話…はみごにされてボス子に、土下座した。」全員：えええええ！！

Q「プライドないの？」

《勇気を持ってBが友達のこと話してくれました。もう少し聞いていいかな？その後どうなったの？

B「ボスのな子は許さなかった。けんかしてもないのに。」

Q「血も涙もない！」全員：ふーん。

R「キャラ変えてわざとしょんぼりする。」全員：えーん。

《それもありやと思う。しょんぼりなったら相手の思うつぼやからわざと明るく振舞う、Rとは反対やな。なんでもないよって元気でわざといる。チャンスをつかめるかもしれないから、わざとしょんぼりするのがRのやり方。》

K「いわゆる非行少年いるやんか。…そういう人を連れてきて自分の味方につける。」

E「それしたら自分では相手に勝てない気がしてかえって悔しい。」

K「だから、その人脈が自分の力。」

《先輩との付き合いを持っている自分をエネルギーとしてやる。》

S「小学校の時になんでもかかってに怒ったり、勝手に泣き出したりして嫌われている子がいた、でも、結局みんなと仲良くなった。それは自分が嫌われてるから自分が直そうって考えて、みんなに気を使ったりして。」全員：かわいそう…

《かわいそうだけど、それは彼女なりに頑張ったんやな。それできっかけをつくれたのかもしれないね。みんなたくさんエピソード持ってるね。男子はどう？》

男子：ぜんぜん！すっきりしたもんやな。

この後、生徒は自分が「Aさんの立場ならどのように対応するか？」というディスカッションと同一テーマで自由記述をするよう指示される。

生徒の自由記述から、先行研究を参考に、筆者ほか教育関係の専門家3名によりKJ法を用いてコーピング・スタイル（対処法）の分類を行った。コーピング・スタイルは、まず「積極的働きかけ」「自己探求」「相談・サポート希求」「好転期待・我慢」「相手の回避・無視」の計5つのタイプが設定され、生徒の問題に対する姿勢や対処の具体的内容から以下のように「能動的・直接的解決型」「受動的・間接的解決型」の2群に分別した。

《コーピング・スタイル分類》

「能動的・直接的解決型」 — 「積極的働きかけ」例；相手と対決する、文句を言う、など

— 「自己探求」例；自分の性格を変える、やる気を出す、など

「受動的・間接的解決型」 — 「相談・サポート希求」例；誰かに相談する、など

— 「好転期待・我慢」例；我慢、なんとかならなかなあと思う、など

— 「相手の回避・無視」例；無視する、逃げる、勉強に集中する、など

ディスカッションを行う意図は「問題」そのものの定義づけを理解させることにある。また、「他者の問題」としてディスカッションすることは、ある意味での外在化とも絵いるであろう。多くの生徒が自分の過去の経験を「Aさんの問題」と重ね、それに照らした意見や過去のエピソードを口にする。クラスの生徒の意見を聞くこと、そして自分の意見を言うことによって問題は人それぞれである、また解決もひとそれぞれであることを知るかもしれない。

さらに、「問題と問題対処」と名づけられた授業の方向性や意図を理解する重要な一時間でもある。生徒の過去の経験を引き出すことは、傷に触れる可能性もある。集団の親和性を十分に高め、生徒個人およびクラスの性質を把握しておく必要がある。また、クラス内での現在進行中の問題があれば、事例にあげる問題の内容を変更する、担任と協議するなどの配慮も不可欠だと言える。

方法②自分の問題

前回のディスカッションでは、問題や問題対処が人ひとそれぞれであることについて考えた。この時間、生徒は自分自身の「今」抱える問題について自由記述する。知られたくない場合、実名や事実を少し変えてもいい、また、今さし当たって問題がない場合には過去の問題やフィクションを書くことも許される。生徒それぞれの問題の公開はプライバシーに配慮し、差し控える。ここでは、問題の種類と数値のみを掲載する。

問題の種類は「友達関係」「自分の性格」「学業」「家族関係」「自分の外見」「先生との関係」その他に分類された。最も多かったのが「友達関係」であり、55名中29名が現在の学校生活での、もしくは数年にわたる友達関係の悩みを問題としてあげていた。その次に、「勉強をしようとしてもなかなかやる気が出ない」「すぐに人にやつ当たりしてしまう。」「人のことが気になって仕方ない。」など自分の内面的な問題をあげるものが55名中15名いた。

方法③「問題にインタビューする」トレーニング

くじびきで三人組を決め、教員が提示した8つの問題事例からを自由に問題を選択肢た。さらに、グループ内で話し合って役割と台詞を考えた。以下はあるグループのインタビュー原稿である。

【問題例】

私は中学生になるのですが、あまりに傷つきやすくて困っています。他の人が傷ついても、おろおろしてしまいます。泣いたりもしないのですが、悲しくなってしまうのです。他の人には気づかれないようにしているのですが、みんな気がついてます。

第1部 インタビュアーが問題にインタビューする

①「では問題さん、あなたのお名前を教えてください。」

②「あなたは主人公にどんな影響を与えているのですか？」

- ③「そのようなあなたのたくらみが成功するのはどんなときですか？」
- ④「そのようなあなたのたくらみが失敗するのはどんなときですか？」
- ⑤「あなたから見て、何が主人公の味方をしていると思いますか？」
- ⑥「主人公がどうすればあなたの力が弱まるのですか？」

第1部 Answer

- ①傷エース
- ②Yさんをちっちゃなことで傷つきやすくする。そして何もできないようにする。
- ③他の人が傷をひろげるとき、他人がひそひそしている時
- ④失敗しないけど、するとしたらその人が一人の時
- ⑤家族、親戚
- ⑥めったに弱まんない。たまにYが有頂天になった時ダメになるー

第2部 インタビュアーが主人公にインタビューする

- ①「主人公さん、ずいぶんとお困りのようですね。いったいどんなことでお困りなんですか？」
- ②「その問題はどれくらいの期間続いているのですか？」
- ③「その問題はどれくらい主人公さんに影響を与えているのですか？」
- ④「主人公さんがその問題に少しでも抵抗できたのはどんなときですか？」
- ⑤「問題がなくなったとしたら主人公さんはどんな風に変化しますか？」

第2部 Answer

- ①やりにくいんですよ。学校に行きたくなくなります。死にたくくなります。
- ②物心ついてからすぐです。10年くらいでしょうか？
- ③ものすごく生活が大変。他のことができなくなる。
- ④やはりですね、寝てる時
- ⑤あーたぶん、元気になりますね。目立ちたがりやになるでしょう。

このグループでは問題がなくなれば「(主人公は) 元気になりますね。目立ちたがりやになるでしょう。」と未来像を描いている。また、一人でいられること(第1部 Answer④)がこの主人公のリソースであることを見出している。彼らが真面目にしかもユーモアを織り交ぜてこのロール・プレイに取り組んだ。ユーモアや笑いは「問題」に向き合うエネルギーを与える、とも言われている。この技法の効果のひとつと言えよう。

方法④：自分の問題にインタビューする

「問題と問題対処」の最後、かつ「こころ・からだ探検」の最終授業である。ロール・プレイによるインタビューを経て、今回は自分自身の問題を取り上げ、質問項目が記載されたプリントに答えを書き込むよう指示される。質問項目はロール・プレイで使用したものと共通である。つまり、自分自身の問題の外在化に取り組む時間である。さらに、今後この問題にどのように対応するか、という質問についても自由記述を求めたところ、以下のような結果が得られた。

外在化技法を体験する前ではコーピング・スタイルとして「相談・サポート希求」をあげる生徒が最も多かった。これは天野ら(2000)の先行研究の結果を支持する。また、授業後は、「自己探求」タイプのコーピング・スタイルを記述したものが最も多かった。

カイ2乗検定による分析では「能動的・直接的解決型」と「受動的・間接的解決型」の2群に有意差($P < .01$)が見られた。つまり、セッション後には、有意に「能動的・直接的解決型」のコーピング・スタイルを記述するものが増えたといえる。外在化技法を導入したグループ・アプローチによって、生徒のコーピング・スタイルは「受動的・間接的解決型」から「能動的・直接的解決型」に変化したことが示唆された。

しかし、Aaron(1987)がストレスとストレス・コーピングについて指摘しているように、「個人がどれだけの対処戦略を持っているか、あるいは、さまざまな戦略を使うことに対してどれくらい柔軟であるか」が重要なのであり、絶対に正しい対処法というものには存在しない、と筆者は考えている。

つまり、筆者は「能動的・直接的解決型」のコーピング・スタイルで問題に対処することが望ましいと考えているわけではないことを強調したい。しかし、「能動的・直接的解決型」のコーピング・スタイルを用いる生徒の数が増加したことに関して、以下のような肯定的な側面とそれを導くに至った「外在化技法」の効果について考察を加えることが可能であろう。

外在化技法は、問題を対象化し、個人の外側に位置づける。個人の罪悪感や恥といった葛藤が軽減され、問題を客観視することが可能になる、とされている。その結果、個人のリソースや肯定的資質に焦点を当てることが容易になるため、問題に新たな価値を付与したり、問題との関係を改めて見詰めなおしたり、問題に立ち向かうエネルギーを得ることができる、といわれている。(White, C. 1998)

有意差はなかったものの、授業後には「自己探求」の対処法を選ぶ生徒が増加した。上記のような考えに則して考えれば、生徒は外在化によって問題に能動的・直接的に関わる態度を学習した、ということができるとはならないだろうか。外在化された問題の影響をマッピングし、自らのユニークな結果を見出すことに成功したからこそ、もう一度自分自身の内面に目をむける、「自己探求」を可能にしたのではないかと、筆者は考えている。

4. 心理学と教育現場の融合～その効果と危険性～

4.1 期待される効果

①対人関係スキル・問題解決スキルの獲得

前述の通り、問題解決スキルに関しては有意な変化が生まれていることが実証されている。しかし、心理的成長を数値で評価する弊害は周知のとおりである。Yalom (1991) はグループ・サイコセラピーが効果をもたらす療法的因子として、「社会適応技術の発達」をあげている。筆者自身も3ヶ月間の授業を通して、生徒の対人関係や問題解決におけるスキル・アップを実感した。その効果の持続性や応用性を実証するためには生徒の追跡調査が必要となるであろう。

①集団の親和性

生徒たちは問題や問題対処についてクラスの生徒と意見を交換する機会を持った。そのなかで、生徒たちは自分自身の対処法に加え、新しい対処法を学ぶことができたと考えられるさらに、筆者が注目したのは、Yalom のいうグループの「カタルシス効果」である。生徒たちは各々の小学校時代のエピソードを口にした。「Aさんの問題」という対象化された問題に自分自身の経験を重ね、「しんどかった。」「めっちゃ大変やった。」ことについて思いを伝えた。この語り合い、受け入れられる体験がグループ・プロセスを進める要素となったであろう。

4.2 考慮すべき危険性

①個人のプライバシー

本研究において筆者が最も気を配ったのは生徒個人のプライバシーである。まず、生徒が提供した情報を無断で公表しない、また、提出されたプリント等の保管には最大の注意を払うという大前提がある。さらに、このようにこころの問題をテーマとした授業では生徒の心理的側面に慎重に対処する必要がある。

授業という構図には評価する側と評価される側という絶対かつ固定した関係性の中では、内発的な動機づけのないままに生徒の個人的な事情に侵入してしまう恐れがある。生徒が過去の辛かった経験を想起したり、毎日の生活や人間関係に支障をきたす可能性もある。本授業では生徒の対処スキルの変化を明らかにするために個人の問題を聴取した。しかし、個人ではなくクラス全体の問題、または、中学生の日常にとって一般的な問題を扱う方がより危険性を低減したかたちで授業を提供できると感じている。

②授業という強制力

若槻 (1996) は授業規律という言葉で生徒の行動について説明している。授業規律とは「授業中は先生のいう通りにする」「まじめに授業を受ける」といった授業や学校という「場」に即した学校内での規範をさす。「生徒たちがこの価値をどれだけ内面化するかによって、または、この価値にどれだけ対抗するか、この価値とどれだけ折り合いをつけるかによって態度・行動が変わってくると言えるだろう。」と述べている。筆者がグループ・アプローチを実施した学校は指導が困難な生徒は稀であり、多くの生徒がある程度内面化された授業規律を持っていることがうかがえる。

本研究の結果は、前述の通り、問題に対する能動的・直接的な解決を志向するコーピング・スタイルが増加した。しかし、若槻の指摘に照らして考察すれば、これは生徒が授業という「場」に即した態度で、教師の言動や社会規範に適応的に対処した結果とも言えるかもしれない。

授業という「場」においてグループ・アプローチを行うことで、生徒に無理な直面化を促した可能性も否めない。授業であるがゆえに、生徒たちはそうすべき、と感じて安易で、早急な問題との対峙をしてしまったかもしれない。生徒の自由記述からは問題に立ち向かう自信を十分得ないまま、自分の内面に目をむけようと努力している様子が見て取れるケースもあった。

授業という枠組みだからこそ、真面目に取り組み、考えるチャンスを与える場合も多い。本研究で取り上げた内容は日常生活の中で自然と身につけるのが理想的なのかもしれないが、近年の生徒たちの様子や取りざたされる事件を鑑みれば学校教育において対人関係スキルや問題解決スキルの育成に取り組むことも不思議ではないように思う。

5. 今後の課題

5.1 スクール・カウンセラーの心理教育

「心理教育」は一般にこころの仕組みを知り、エクササイズやアクティビティを通して個人が自分自身のこころの問題に対処できることを目指して行われる。「こころ・からだ探検」は授業の目的・形態ともに心理教育と同一の方向性を持っている。筆者が本授業を実施するに至った経緯は生徒の「耐性の低さ」を鑑みてのことだった。生徒間で起きた問題を生徒同士で解決できることが難しく、教師や保護者など大人に頼らざるを得ない事態にまで発展してしまうケースが多い。個人レベルにおいても同じことが言える。悩みを打ち明ける対象が友達ではなく教師であったり、ストレスを上手に発散できず、溜め込んでしまう生徒もいる。筆者は対人関係や問題解決スキルの低さに起因するものだと考えている。

スクール・カウンセラーは心理教育の提供者として最も適任な存在であろう。公立学校へのスクール・カウンセラー派遣がスタートして久しくなった今日では個人臨床を軸とした「治療的カウンセリング」はスクール・カウンセラーの専門分野として確立されつつある。個人だけでなく集団を対象とした「開発的カウンセリング」の実践と研究が今後の課題といえよう。

5.2 担任との連携

本授業に改良を加えれば、結果を教師間で共有することも実現するだろう。教師は生徒個人の、また、集団の性質を

理解した上で、生徒の社会的スキルの向上を手助けすることが可能になるであろう。つまり、本授業によるスクリーニング効果が期待できる。しかし、生徒が安心してエピソードや自分自身の思いを吐露するのは、匿名性を保ち、生徒一担当教員という守られた関係性のなかだからこそ、実現可能だとも言える。深刻な事態や緊急性の高いケースを除き、やはり、守秘義務は保たなければならないだろう。

6. 参考文献

Aaron Antonovsky 1987 山崎喜比古・吉井清子訳

“Unlabeling the mystery of Health: How people manage stress and stay well” (『健康の謎を解く—ストレス対処法と健康保持のメカニズム—』) 2001

天野洋子・上田礼子・桜井あや子・安里葉子 2000

「中学生の対処行動に関する研究—悩みや困ったことのある場合—」『沖縄県立看護大紀要』1～8

Monk, G., Winslade, J. 1999 小森康永訳「新しいスクールカウンセリング」金剛出版 2001

廣田文野 2004

『外在化技法が与える中学生の対処スタイルへの影響』大阪大学人間科学研究科修士論文

小森康永・野口裕二・野村直樹 1999「ナラティブ・セラピーの世界」日本評論社

White, M. 1989 “The externalizing of the problems and re-authoring of lives and relationships” Dulwith centre Publications

White, M. 1995 “The Narrative Perspective in Therapy,” in White, M. Re-Authoring lives: Interviews&Esseys. Dulwich Centre publications. Adelaide South Australia. (小森康永訳『人生の再著述』ヘルスワーク出版 2000)

White, C. & Denborough, D. 1998 (小森康永訳)「ナラティブ・セラピーの実践」金剛出版 2000

White, M. & Epston, D. 1990 小森康永訳『物語としての家族』金剛出版 1992

Yalom, D. 1989

若槻健 1996 「中学校における仲間関係の事例研究」大阪大学人間科学研究科修士論文