

自己を強化する「こころの授業」の方法と実践

——発達場としての学級における心理教育——

塩見 邦雄* 川島 範章**

“Kokoro no Jyugyou” (instructions for flexible thinking in children) is an approach to psycho-education instruction for children aiming to make their minds stronger, to make their minds more healthy, to respect their own minds and also to respect other’s thinking. It is considered that this type of instruction should be effective in maintaining mental stability in children. To advance and strengthen the effects of this type instruction, usually Japanese teachers use interactions in a whole class. It is believed that the interaction of a class is very important for advancing learning and developing a child’s individualization and socialization. From our trial of “Kokoro no Jyugyou”, it is found that for getting good results from of this instruction several points are important and necessary. These are as follows: The teacher should make use of interaction with the class effectively. All teachers should participate in performing the instruction. Contents of instruction should be considered and made by both school psychologists and class teachers, and finally these instructions should be taught several times in one academic year.

Key words: Kokoro no Jyugyou (instruction for developing children’s flexible thinking), elementary school, educational psychology, school psychology

1. はじめに

我々は、小学生・中学生を対象とした「こころの授業」の実践活動を行っている（2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010）。「こころの授業」とは、自分のこころを尊重する、自分のこころを豊かにすることを考える、自分の心を強靱にする、他人のこころを尊重する、などを理解し、定着させていく授業である。「こころの授業」は、道徳教育の性格が一部にはあるが、道徳教育そのものではなく、学級という場を使って行う心理教育であり、「集団カウンセリング」の効果をねらいとしている。

それゆえ、「こころの授業」は、その目的や構造から、学校心理学の一次的援助としての機能を持っている。まず、対象となる学級（学校・学

年）のニーズが認知されることから、必要な心理教育が選択される。そして、心理士と教師が「こころの授業」を組み立てていく。学級（学校・学年）のニーズについては、少なくとも次の3つのことから捉えることが大切であると考えられる。それらは、「子どもの実態」と「子どもの願い」と「教師の願い」である。

2. こころの授業の場としての学級

ヴィゴツキー（Vygotsky, L. S.）は意識の発達を社会的・文化的な側面から捉え、子どもの精神発達についていくつかの概念を提供している。その一つの「発達の最近接領域」（Zone of Proximal Development）は、大人の指導のもとで、可能な問題解決の水準と発達のレベルのみが、発達を規定するのではなく、集団活動において大人の指導

*相愛大学人間発達学部子ども発達学科

**相愛大学人間発達学部子ども発達学科非常勤講師

と他者の模倣をもって成し得る水準を発達の領域であると位置づけるものである。ブルナー（Bruner）は、ヴィゴツキーの理論における教育・心理学的な意味を *scaffolding*（足場かけ）の概念へと発展させていった。足場かけとは、発達の最近接領域における、次の達成のための足場を構築することであるといえる。

佐藤（2006）は、学習を、対象との対話、他者との対話、自分自身との対話のプロセスから成り立つものとしている（学びの共同体）。これは、学びをコミュニケーションとして捉え、協同学習を通して、さらに足場をかけていこうとする意図がある。佐藤（1999）は、教育と学習の過程は、学習者と指導者の熟達の度合いと共同性の程度の違いによって特徴づけられることを指摘している（図1）。そして、「足場づくり」の中では、大人は、子どもの注意を上手くひきつけるとか、問題を解いていく手順をわかりやすく示すといった子どもの側の状態を見極めながら反応していくこと、子どもは、大人から出された説明を正しく解釈したり、その指示の意図を正しく推測したりしていくことが、それぞれに必要であり、大人と子どもの双方向的な相互作用とみなければならないとしている。

協同（cooperation）とは、集団の成員がその集団に与えられた目的達成のために互いに力を合わせ、目標に近づく努力をする相互援助的関係といえる。集団内の誰かが目標に近づくことが、他の成員の利益となることから、個人の欲求の充足だ

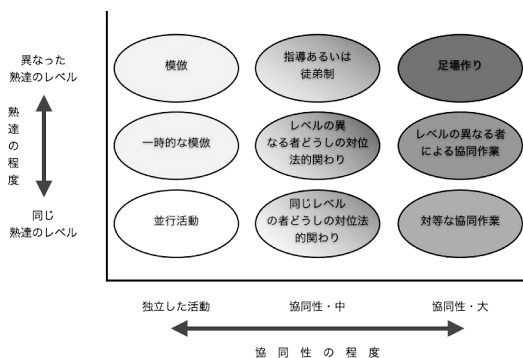


図1 相互作用の9つのタイプ（Granott, N., 1993（佐藤, 1999より引用））

けではなく、集団としての欲求の充足が焦点となる。一方、集団内の誰かが目標に近づくことが、他の成員の不利益となり、目標への接近を妨げる場合、成員間の関係は競争となる。

では、集団の性質は、個人の目標達成にどのような影響を与えるのだろうか。これは、対人関係の特性と個人の課題遂行のモチベーションの関係として説明される。小林（1988）では、習熟した課題の場合は評価的、脅威的な他者の存在が、未習熟な課題の場合は、支持的、受容的な他者の存在が、個人の課題遂行のレベルを向上させるとしている（図2）。

塩見（2000）は、人格の発達には「個性化」の側面と、「社会化」の側面があり、両者は基本的には別個の過程でありながら、重複する面も多いものとしている。また、「個性化」とは、個人が個人らしくなること、独自性をもつことであり、「自分を愛おしむ心」の形成に関わるものであり、「社会化」とは、社会に合わせた自分を形成する過程であり、「他人や社会を愛おしむ心」の形成に関わるものと考えられている（図3）。

我々が人として通常の生を全うする上では、対人関係の中で生活することは避けられない。そして、なんらかの形で社会の中で自己を実現していくことが必要となる。社会性の発達は、「社会化」の側面によってのみ達成されるものではない。「個性化」の側面も含め、社会の中で自己を実現していくことを広く社会性の発達と捉えられ

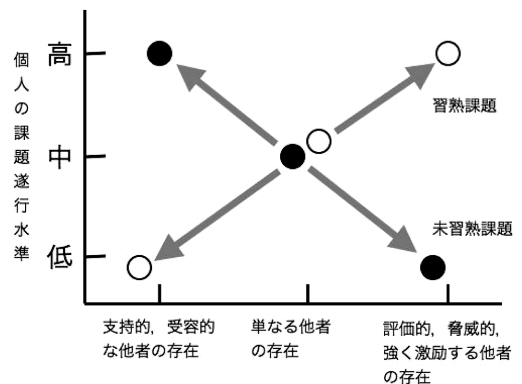


図2 社会的環境および課題の特徴と個人の課題遂行水準（古川, 1988）（藤原・高橋, 1994より引用）

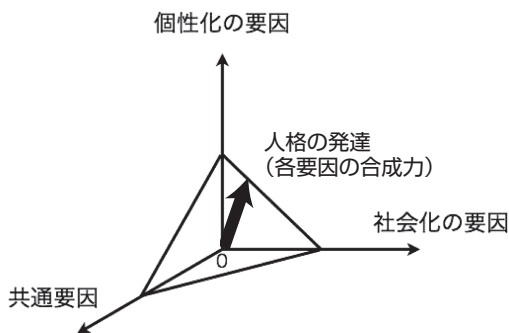


図3 自己の中の個性化，社会化，それに両者の共通要因（塩見，2000）

る。

知識偏重に対して、生きる力として求められたものも、知識の活用力としての生きる力に求められるものも、多くの部分で、この「個性化」と「社会化」の両側面から検討されるものである。日本の学校の多くが、学級に学習や生活の基盤を置きながら、心身の発達を促していくものであることを考えると、学級集団のもつ意味も、子どもの「個性化」と「社会化」の発達の間として重要になる。

3. 学級経営と児童生徒の問題

一般に集団は内集団と外集団とに分けられる。内集団とは自分が属している集団であり、外集団とは自分が属していない集団である。内集団において、仲間であるという意識が強まり、相互に好感を持ち、同一視し合うようになるとき、この意識を「われわれ意識」(we-feeling)と呼ぶ。また、「われわれ意識」の高まった集団を「われわれ集団」(we-group)と呼ぶ。

学級は児童生徒にとって学習のみならず学校生活の中心となる居場所であることが期待される。それゆえ、学級担任は、年度当初から、学級内のコミュニケーションを活発にし、集団作りを意図した働きかけを行う。そして、学級の児童生徒は学習や行事を通じて学級を自分の所属集団として意識するようになる。

学級全体に、「われわれ意識」が適度に共有さ

れる学級では、児童生徒は学級を自分の居場所として意識し、良好な対人関係のもとで、情緒的にも安定する。しかし、学級内が、しばしば「島宇宙」と表現されるいくつかの小集団に分離している状況になると、小さな「われわれ集団」間の対立や、グループ外の特定の児童生徒に対する嫌がらせやいじめが起こることが心配される。また、いじめに関しては、他のグループから関与しにくくなったグループ内で特定のメンバーがからかいの対象となり、やがていじめに発展するケースが報告されている。

集団と集団の関係を論じた研究に、シェリフらの野外実験がある。これは、ボーイスカウトのキャンプに参加した子どもたちは、第1段階で共同生活を通して仲間意識を高めた、第2段階で、他の集団の存在を知り、「われわれ意識」と「敵対意識」を強めていく。そして第3段階では、集団間の葛藤の解消を目指して融和的なプログラムが展開され、最終的に問題解決のために双方が協力する経験によって集団間の葛藤は低減されるという結果であった。

学校生活においては、学級や学年を越えて、共同で課題に取り組む経験が重要となる。学力向上のために、学校行事が削減される傾向にあるが、集団の形成という意味からは、学校行事や儀式は重要な意味をもっている。

学級経営とは、一人一人の児童生徒が安心して学習に取り組み、学級の諸活動を通じて自らの生きる力を形成・発達させていく場を維持し、評価と改善を行っていく活動である。水本（2006）は、学級経営を、「学級の人間関係・環境の実態」「学級指導」「学級と外部との関係」「危機管理」の4つの領域に「学級経営計画」を加えて評価することを提示している（「教育評価事典」）。

学級経営のもう一つの特徴は、児童生徒の学校での生活の場そのものであることからくる複雑さをもつことである。4月の学級開きのその瞬間から、予期せぬさまざまなことが学級経営に影響を与える。事前に設定された目標や課題が順に達成できることの方がまれである。常に活動の修正を

行う必要が生じる。むしろ、日常的な評価と改善のサイクル（PDCA サイクル）の中で維持されるのが学級経営であるというべきであろう。

蘭・武市（1992）は、学級そのものを発達過程と捉えるモデルを考えている。それは、探り合い（第1過程）、対立・葛藤の克服と集団の基礎づくり（第2過程）、学級アイデンティティの確立（第3過程）、相互啓発（第4過程）である。

学級を発達と捉える視点は、学級経営を日常的な改善のサイクルで捉える視点と併せて、学級に関わる教師の実践に大きな影響をもつものである。

そして、学級集団を場とする心理教育であるこころの授業の意義も、これらのことを背景としていところにある。

4. こころの授業の実践

我々は、平成19年度より京都市立音羽川小学校でこころの授業を試みている。こころの授業は、そのとき折々の児童の様子にあわせて必要な心理教育を行うものである。プログラムは、校長・担任・支援や研究の担当教諭と我々が共同で作成し、授業は主として担任と学校心理士がTTで行う。

平成21年度は、学校の要望により5年生が対象として選ばれた。5年生は8月から担任が交代している。9月には運動会が行われ、活発な面と落ち着く面が出てきた。しかし、場に応じて話したり、行動したりすること、ルールを守り協力的であることなどの点では課題がある。

よってこころの授業は、対人関係のスキルを中心に他者と自己をともに大切にす関係の持ち方に加えて、意欲的に学習するための動機づけとして、記憶のメカニズムについて学習することとした。

(1) 第1回

主 題 こころとところを見つめよう
－くろのぼうけん－

指導者 川島範章（学校心理士）・学級担任

対 象 京都市立音羽川小学校 5年生

1組 35人（男子15人・女子20人）

2組 33人（男子14人・女子19人）

期 日 平成21年10月8日

概 要

他者の発言をしっかりと受け止め、他者を大事にする集団づくりを行った。そのためにグループワーク用の教材を用いて、ことばをやりとりすることで、問題が解決できることを体験させた。授業で用いたグループワーク教材「くろのぼうけん」は、「もののねがい」（平成19年）「そらからのおくりもの」（平成20年）と併せて3部作となるオリジナル教材である。

授業の前と後で「どの程度こころを込めて話しているか。聞いているか。」という項目で自己評価を求めているが、それらの平均的なスコアは過去2年と同程度に上昇した。最終的に正答に到達しないグループが3グループあったが、これは、正解グループが出たあと、あきらめてしまうこともその原因の一つであった。より丁寧な動機づけと、教材の工夫が必要と考えられた。

(2) 第2回

主 題 こころにひびくことば－「ギザギザことば」と「しくしくことば」からの卒業－

指導者 川島範章（学校心理士）・校長先生

対 象 京都市立音羽川小学校 5年生

期 日 平成21年12月18日

概 要

他者に自分の気持ちや考え、判断などを伝えるときの表現について学んだ。平木（1993）のアサーショントレーニングの考え方では、気持ちや考えや判断を伝えるときに取り得る表現の型は3タイプに分類される。1つ目は、自分の気持ちや考えや判断を押し通すことに主眼が置かれるあまりに、相手を思いやる配慮に欠ける表現である。これは攻撃的な自己表現と呼ばれる。2つ目は、その場での相手の気持ちに過剰に配慮するあまり、自分を抑圧してしまう表現である。これは非主張

的な自己表現と呼ばれ、一時的には相手との関係を良好にすることができると期待されるが、自分のおかれた状況や気持ちに反するがために長期的には無理を生じてしまう。3つ目は、相手の状況や感情にも配慮しながらも自分の意志も大切にする立場をと自己表現である。この立場はアサーションと呼ばれる。アサーションは、健康的で良好な対人関係を長期的に維持するために必要な態度であり、技法でもある。授業では、ロールプレイとオリジナルのピアノ伴奏を手がかりにしながら、各自の日常のやりとりを振り返った。

どの教室でも、校長先生のロールプレイに参加していただき、ロールプレイに伴奏をつけるなどしたことにより、児童の興味を持続させることができた。

児童の感想では、「うちは、いつもギザギザことばで相手を傷つけていたかもしれないと思った。」「今日自分の言い方がきついついていうことがわかったからよかった。」「言葉ひとつでみんなの気持ちが変わること。」「相手も自分も○になるのは、さわやかことばだ。」という記述がみられた。

(3) 第3回

主 題 ころと勉強の不思議な関係

指導者 川島範章（学校心理士）

対 象 京都市立音羽川小学校 5年生

期 日 第3回 平成22年3月5日

概 要

第3回では、記憶に関する理論とマインドマップの思考法を学んだ。アトキンソンとシフリン（Atkinson & Shiffrin, 1968）の短期記憶と長期記憶に関する「二重貯蔵モデル（dual storage model）」によると、短期記憶の一部がリハーサル（反復学習・復唱）やコーディング（体制化・符号化）によって、長期記憶に変換される。短期記憶に比べ格段に安定した長期記憶は学習に大きく関わる。一方、マインドマップは、イメージとアソシエーション（想像と連想）を紙面に描く思考ツールである。情報の整理にとどまらず、創造的

な活動として評価されている。

児童による授業のふりかえりでは、学習に関する心理学からのアプローチを新鮮と受け止める感想が多かった。記憶や理解をすすめる学習が量的に拡大する5年生の学習状況と一致したプログラムであり、達成感をもつ児童が多かったものと考えられる。

(4) 平成21年度の実践をふりかえって

第1回のころの授業では、「ことばところを見つめようーくろのぼうけんー」を学習した。グループワーク教材「くろのぼうけん」では、一所懸命に話したり聞いたりしながら、お互いに協力して、相手と自分の情報を組み合わせることにより課題が解決できることを体験した。誕生月の輪を作ったり、ころの力についての説明を聞いたりすることでは、高い集中力が感じられた反面、グループワーク課題については、取り組みに積極性がやや弱い児童が数名おり、学級担任などの個別の支援を要する場面があった。全体の課題の達成状況も、例年の同種の課題に比べてやや遅かった。

第2回目のころの授業では、他者に自分の気持ちや考え、判断などを伝えるときの表現としてアサーショントレーニングを学んだ。アサーションは、相手の状況や感情にも配慮しながらも自分の意志も大切にする立場をと自己表現である。児童は、ロールプレイを行いながら、健康的で良好な対人関係を長期的に維持するために必要な態度を学んだ。

第3回は、5年生の学習の完成期でもあり、6年生への準備期間でもある3月に行う授業として、学習に焦点を当てることとした。記憶のメカニズムに関する学習では、「意味」のないものは覚えにくく「意味」があれば覚えやすいことを体験し、意味を与える工夫を考えることができた。また、「ことば」だけでは覚えにくいので、「絵」をイメージしたり、「物語」にしたりといった工夫を知ることができた。

音羽川小学校では、4年間にわたりころの授

業が行われている。児童の実態に合わせて必要な心理教育が研究者の協力で行われる点、学校教師の心理教育の研修の機会となる点、子どもたちが、こころの不思議さに触れながら自己を発見し自尊感情を高めている点にこの取り組みの特徴が現れている。以下に実践から考察されたポイントを挙げる。

- ①学校全体への位置づけで効果が変わる
- ②研究者と担任等が協同で教材作成
- ③学級のアセスメントが大事
- ④児童の発達課題・状況をベースにする
- ⑤担任等による継続・発展の機会

5. こころの授業研究会の活動の概要

ここで、こころの授業研究会の活動の概要を述べておく。こころの授業研究会（主宰：塩見邦雄）は、2004年度から小学校・中学校で「こころの授業」の実践活動を行っている。そして、これらの学習過程を『研究報告書（教案と教材）』として刊行している。また、その一部は、Webサイトでも報告している。

(<http://cocolon.sakura.ne.jp/>)

本稿でも述べた京都市立音羽川小学校のこころの授業の取組は、2006年度より始まった。現在では、4年生・5年生・6年生に年3回の授業が行われている。小学校では、「こころの授業」を、子どもたちのおかれている状況を考えながら、それぞれの年齢の子どもにとってどのような学習を提供し、ともに考え学ぶ場を仕組んでいくのが重要であるとし、自分を振り返り、自分や他者への気づきを大切にする「こころの授業」は今の時代とても大切な学習であるとしている。

以下に、これまでの実践の概要を示す。

(1) 2006年度の実践

対象：6年生

第1回 「プレッシャーとのつきあい方」(ストレスマネジメント)

第2回 「友だちが見た私」(自己理解・他者理解

を図り、望ましい人間関係を育む)

第3回 「感恩的こころ」(生きる喜び)

(2) 2007年度の実践

対象：6年生

第1回 「ソーシャルスキルの理解と獲得」

第2回 「いいとこみつけ」(自尊感情と友だちとの人間関係の質を高める)

対象：5年生

「こころで伝え合おう、ことばで伝え合おう」(コミュニケーション力を高める教材「もののねがい」を使って)

(3) 2008年度の実践

対象：6年生

第1回 「お互いに理解し合って「和」とする力の育成－モンゴル秘史から」

第2回 「グループによるソーシャルスキル学習・仲間間の関係性構築」

第3回 「ピンチをチャンスに変えるこころの力」

対象：5年生

第1回 「こころの窓を開こう－ジョハリの窓－」(自己理解と自己開示)

第2回 「こころで伝え合おう、ことばで伝え合おう」(コミュニケーション力を高める教材「そらからのおくりもの」を使って)

第3回 「こころをつよくしよう－いやな気分をさようなら－」(認知療法から)

対象：4年生

第1回 「グループ活動によるソーシャルスキル学習(第1回)」

第2回 「グループ活動によるソーシャルスキル学習(第2回)」

第3回 「グループ活動によるソーシャルスキル学習(第3回)」

(4) 2009年度の実践

対象：6年生

第1回 「ホロンとベルの大活躍」(モンゴルの昔

話から)

第2回 「3人のお坊様のお話」(中国の民話から)

対象:5年生

第1回 「ことばとところを見つめよう」(コミュニケーション力を高める教材「くろのぼうけん」を使って)

第2回 「ところにひびくことば」(「ギザギザことば」と「しくしくことば」からの卒業)

第3回 「ところに勉強の不思議な関係」(記憶に関する理論から)

対象:4年生

第1回 「自立活動」によるところとからだの育ち(すきま時間の活用)

第2回 「自立活動」によるところとからだの育ち(すきま時間の活用)

第3回 「自立活動」によるところとからだの育ち(すきま時間の活用)

6. まとめ

「こころの授業」は、自分のこころを尊重する、自分のこころを豊かにすることを考える、自分の心を強靱にする、他人のこころを尊重することを目的として、学級という場を使って行う心理教育である。日本の学校の多くが、学級に学習や生活の基盤を置きながら、心身の発達を促していくものであることを考えると、学級集団のもつ意味も、子どもの「個性化」と「社会化」の発達の場として重要になる。一連のこころの授業の実践からは、学校全体への位置づけで効果が変わること、研究者と担任等が協同で教材作成すること、意義があること、学級のアセスメントが大事であること、児童の発達課題・状況をベースにすること、担任等による継続・発展の機会があることが効果をあげるはずである。

引用文献

蘭千壽, 古城和敬(編) 1996 対人行動学研究シリーズ

ズ2 教師と教育集団の心理 誠信書房

藤原武弘, 高橋超 1994 チャートで知る社会心理学 福村出版

Granott, N. 1993 Patterns of Interaction in the Co-Construction of Knowledge: Separate Minds, Joint Effort, and Weird Creatures, In Wozniak, R. H. and Fisher, K. W. (eds.) Development in Context. Hillsdale, NJ: LEA.

平木典子 1993 アサーショントレーニング-さわやかな「自己表現」のために-

佐藤学 2006 学校の挑戦-学びの共同体を創る 小学館

Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., and Sherif, C. W. 1988 The Robbers Cave Experiment, Middletown, CN: Wesleyan University Press. (小窪輝吉(抄訳)・1987 泥棒洞窟実験による集団間の葛藤と協同・斎藤勇(編)・対人社会心理学重要研究集I・誠心書房.)

塩見邦雄(編著) 2000 社会性の心理学 ナカニシヤ出版

塩見邦雄 2005 こころの授業-集団カウンセリングとしての役割 教案と授業実践結果について

塩見邦雄 2006 こころの授業-集団カウンセリングとしての役割 教案と授業実践結果について 第2巻

塩見邦雄 2007 こころの授業-集団カウンセリングとしての役割 教案と授業実践結果についての報告 第3巻

塩見邦雄 2008 こころの授業-集団カウンセリングとしての役割 教案と授業実践結果についての報告 第4巻

塩見邦雄 2009 こころの授業-集団カウンセリングとしての役割 教案と授業実践結果についての報告 第5巻

塩見邦雄 2010 こころの授業-集団カウンセリングとしての役割 教案と授業実践結果についての報告 第6巻

辰野千壽, 石田恒好, 北尾倫彦(監修) 2006 教育評価事典 図書文化社

Vygotsky, L. S. 2003 土井捷三・神谷栄司(訳)「発達の最近接領域」の理論-教授・学習過程における子どもの発達 三学出版(オリジナルテキストは、「教授・学習過程における子どもの知的発達」(1935) 国立学術教育出版)