

# 小学4年生の通常指導への対人関係ゲームの 応用による学級の対人構造および 関わり行動と感情表出行動の変容 — 周辺児の学級適応を指標とした事例 —

## **Modification of Social Skills of 4th-grade Students in Daily Class by the Application of Taijinkankei Game: A Case Study Taking Social Withdrawal as the Indicator**

春日 作太郎

KASUGA Sakutaro

### 要旨

某県の公立小学校4年生の学級での通常指導の現場において田上(2006)の対人関係ゲームおよび教科指導形態へこれを応用した指導を行ったところ、生徒相互の「共同活動への参加・活動維持・離脱の行動を主体的に選択できる」関わり行動と感情表出行動を向上させ、学級全体の対人関係を楽しく充実感のあるものとするうえで、効果的であった。これによって、担任の希望をもとに設定した「相互に関心を持ち配慮したり当初の周辺児も含めて異なる小集団の成員とも一緒に楽しく遊べる学級の関係作り」について有効であったと考えられる。

また、一部の生徒の経時的变化から、一人でいる時間の必要性や主流派の生徒と異なる行動をとる自由の問題が含まれていた可能性もあり、自己調節のための本人なりの方法として尊重したり、学級全体の課題として自由時間には一人一人の性格やその時の気分に応じた多様な過ごし方を安心感などの快感によって学習させることが重要な課題として明確化された。

### はじめに

多少の問題行動のある子が居たりお互いの個性がぶつかり合うことや何かその後のわだかまりとなりそうな出来事があったとしても、毎日の学級成員同士の活動を続けるうちに、どうにか乗り越えたり未然に納まったり、それを契機にそのようにしていける能力を養ったりしながら、子供たちがお互いの関わりと成長を相互に支え合いつつ進めていける時もある。しかし、ベテラン教員たちからは、異口同音に「数年単位で子供が変わっていく」「自分たちでどうにかしていける力が低下している」「親対応が大変」「いつも気を張っていて疲れる」「子供のことを見てない教師は全く見ていない」という声が、どの研究会に行っても聞かれるようになった。

一方で、学校は教育指導を第一目標として整備された場であり、治療のための場ではない。日常的・継続的に観察と試行を行える場でもある。そこで、いじめ・登校拒否・学級崩壊などになってしまう以前に適切な対応を行うことで、予防や教育的効果を上げる方略が開発され、その有効性が実証されてきている。田上(2006)の対人関係ゲームも、日常の学校での指導に用いることで、児童・生徒が安心して楽しく活動できる学級風土を形成し教育指導の効果を上げる上で有利にはたらくものとして多くの教育現場で実践され学会でも報告されている。

本報では、心理技法を応用した「対人関係ゲーム」を小学校4年生の通常の学級指導に導入し、その効果を周辺児等を指標として検討するものである。

## I 目的

対人関係ゲーム(田上 2006)を小学校4年生の学級の通常指導に応用し、学級成員間の対人的相互作用と感情情緒の交流および学級の対人関係構造の変容を検討する。

## II 事例

### 1 対象となった学級

某県の総生徒数632人の公立学校の4年生の学級 男子19名 女子15名

指標として選定した生徒Aは、女子、当初9歳。周辺児。Bは、女子、9歳、多くの時間行動をともにする級友を持たず、集団と集団を行き来する。Cは女子、9歳、第1集団の成員。

### 2 関わりへの経緯

個別の教育相談事例ではないので、「来談への経緯」のかわりに「関わりへの経緯」としたのは、次のような経緯があったからである。

この対象となった学級は、筆者がスクールカウンセラーとして数年前から、生徒、保護者、教員の相談と研修会の講師として関わっていた小学校の4年生の1学級である。

かねてから筆者(以下 Co.と略記)が繰り返し提案していたこともあって、前年末に行なった筆者の報告の最後の「保健指導によく現れているように、学校は治療の場ではなく、教育のための開発的な関わりをするために適している場である。学校に来ないとか学級の運営が困難などの問題に発展してしまう前に、学級全体に対する対応の工夫を行なうことで例えば問題の種に成りうるものが生じても対処していける力を子ども達が育てていける可能性が高まる。そのために Co.を活用するほうが、メリットが大きい。」といった意味の記述が注目され、個々の生徒ではなくその生徒も含めた学級全体の指導を目標とした取り組みに Co.を係わらせることが検討された。担任の希望を第一とした話し合いの結果、新学期早々にこの学級の担任と話し合うことが準備されていた。

担任の教師は、30代半ばで就職初期の特殊学級を含めて10年以上の小学校教員としての

経験を持つ人で、生徒をよく観察でき事実に則して判断し他の関係者と謙虚に問題を共有する姿勢のある人と見受けられた。授業も派手ではないがよく工夫をし、生徒と遊んだり手伝わせたり授業の内外でよく交流を持ち、生徒との関係は良好なものを築きつつあると受け取れた。

Co.は、数年前から週1回と教員研修会の際に係わっている中で、複数の教師とよく会話を待つ関係になっていた。この担任とは挨拶以外はこれまでは話を交わしたことがなかったが、この担任の方がCo.のことをよく観察していたようで、問題意識を共有するべき会話や観察などを速やかに行なうことが出来た。

### 3 観察方法

以下の尺度を用いて、生徒たちの行動を観察・記録した。

#### ①対人的相互作用行動評定表

定率頻数記録による協同活動参加に関する次の指標行動について生起頻度を記録するもの。指標行動は、接近行動群として「視線を向ける、視線を向けられ視線を返す、接近する、体を向ける、話かけに答える、言語的に誘われて参加する、非言語的に誘われて参加する、「何やってるの?」等質問する、「いーれて」等参加を申し出る、平行遊びを始める、協同遊びをする、会話する」、回避行動群として「視線を向けない、視線を向けられても視線を向けない、遠ざかる、体を背ける、話しかけられても返事をしない、言語的に誘われても応じない、非言語的に誘われても応じない、何らかの妨害をする、協力的でない発言をする、会話から撤回する、共同活動から撤回する」、中立的行動群「接近状態を維持する、働きかけられるままでいる、不明、その他」。1分おきに5回の観察を行いそれぞれの観察時に観察された行動項目をチェックするが、複数見られる場合あるいは複合している場合は優勢と判断される行動項目にチェックして備考欄にその由メモをする。

これを日時をあらため3場面で繰り返し各期における10回当りの平均を求めた。

予め別の観察対象で試行を重ねた3人の観察者が独立に観察記録し、後で結果を照合し2人が一致したと判断できた結果を用い、一致しなかった項目は「不明」とした。

#### ②感情表出行動評定表

連続観察による以下の指標行動について記録するもの。指標行動項目は、微笑む、声を挙げて笑う、相手に顔を向けて何らの表情をして見せる、がっかりした姿勢をして見せる、言語的に否定する、非言語的に否定をする、褒める礼を言うなどの言語的肯定、ハイタッチなど非言語的肯定、微笑みながら会話する、相手のために憤慨を言語的に表現する、自分の体験している不快感を言語化する、泣く、飛び跳ねたり小踊りするような体の動き、キャラクターの真似をする、その他（自由記述）等であった。

これを、日時を改め、3場面以上で繰り返し、各期の5分あたりの平均を求めた。

#### ③ソシオグラム写真推定法

田中熊次郎が開発しこれまでに数多く活用されてきたソシオメトリックテストの発想を応用し筆者が開発した行動観察法。自由に相手を選択できる活動場面で活動中に、各々の場で活動している子ども達を写真撮影し、どの成員がどの成員と一緒に活動しているかを、担任教師とともに記録する。これを複数の場面で行き、その結果と普段から子供たちを見ている担任教員の所見を総合して、学級内のグループ構造や孤立児童・浮遊児童そし

てグループ相互の肯定、否定、中立、無関心などの関係の図式化を試みる方法。確信を持って決定できる結果が出ない場合は、複数の案を作成するか同一の紙面に一部不明な部分を複数の可能な形態を併記する。不明な部分が明瞭化された点については、さらなる注意深い観察・指導の課題となる。写真の撮影は担任が「今の君達がどんな風にして遊んでいたか時々写真を取っておいて、後で見て自分たちの成長を確かめるために使います。楽しみにしててください」という説明を行い、撮影した。

#### 4 観察結果

##### ①学級全体

対象となった学級は、当初は、4年生のクラス替えを行ったばかりの4月末で、未だ特に目立った深刻で緊急な問題はない、「新学期の4年生の学級としてごく当たり前」と担任教師も他の教師からも見なされる学級であった。1人は、3年の冬に転入してきた女子であり、片親の生徒が男女1名おり家庭状況が不明の女子が1名居るが、各人とも対人関係上および学習上の大きな問題は見られなかった。

他の学級と比べて、特に学力上の問題を抱えた学級ではなく、当初は未だ学級運営上の大きな問題を抱えてもいなかった。

##### ②指標となった生徒

(1) Aは、前担任からの申し送りではいわゆる「存在感の薄い子」という印象が伝えられている女子。細身で身長が高く色白の容姿で緊張気味に振る舞うAは、ひ弱な印象を与えるようであった。班学習においても授業中はほとんど自発的な発言や挙手が見られず、他児や教師の話しかけや促しに対してはさかんに首を傾げながら自信なさげに短い答えを返したり黙って促しに従う。自由時間においては、教室に止まるか促されて校庭や体育館に出向いても端のほうでウロウロしていて、自発的に他の生徒と一緒に活動することは見られなかった。ごくまれに他児から声を掛けられると、自信無さそうに短い言葉を返した。遊びに誘われることは見られなかったが、担任によると「誘われるとその子に従って遊びの輪に入る時もあったが、自分からは積極的に動かないので他の子達に取り残されて結局外れていってしまう。」とのこと。授業中の様子やCo.が休み時間などの自然な会話のなかで知能を反映する内容を話題にしたときの反応から、知能が低いとは考えられず、聴覚や運動機能などについても問題はなかった。

(2) Bは、3年の冬に転入してきた生徒で、色白に整った顔だちで常に笑みを浮かべているので、周囲の大人や子供同士の第1印象は良かった。学力も遜色は無く、他人に配慮でき口のきき方も発言は少ないが穏やかで丁寧であった。しかし、しばらく観察していると、特にどの生徒とも意気投合したりあるいは何時も一緒に居るということが全く見られず、校内で自由に過ごす時間では幾つかの仲良し集団や周辺児との間を出入りしたりし、時々によって活動を共にする集団が異なっていた。ボンヤリ立っていると他児がまねき入れることが1回みられた。いわゆる「等距離外交」的あるいは「お客さん」的な存在の仕方であるが、4年生の生徒としては、「誰も仲良しがいない」という意味で担任は気掛かりであった。

(3) Cは、いわゆる「カラッとした性格」で、この学級で女子の1番大きな仲良し集団の中の一員であり、面白いことを言って人を笑わせたり目立ったリーダーシップを発揮す

る存在ではないが、伸び伸び楽しくすごしている生徒であった。学力は、「中の上」とのことで、運動もそつなくこなしていた。授業の内外の色々な場面で、複数の生徒がCと一緒に居ることが頻繁に観察された。

担任によると、指導的立場となる何人かのうちの一人とのことであった。

(4) この他に、自由時間にどの仲良し集団にも入らず1人で過ごしていることが多い生徒が2名、同じような集団に入らない生徒と2人での生徒が2名居た。また、消極的で自分では他児との活動にあまり入れないが多くの場合面倒みのよい他児が遊びの中に入れてくれるので、他律的であるがしばらくすると一緒に遊べる生徒が2名いた。

### ③担任の所見

学級全体としては大きな対立や葛藤は認められず、他の教師からも「大きな問題のない学級」「やることはやる力のある学級であろう」と見なされるが、担任の印象としては「各仲良し集団の間での関わりが少なく、一つの仲良し集団内でもあまり深いかかわりのないことが、気掛かり」「今の時点ではいいのだけど、そのまま放置したらその後問題が生じたときに、乗り越えられなかったり問題が生じる下地になったりしないかと心配」とのことであった。また、「AやBの他にも、周辺児や程度に差があるが気になる生徒が数人居る。」とのことであった。

### ④指標生徒の行動評定

#### (1) 対人行動評定表

表1-1, 表1-2に示すとおりであった。

#### (2) 感情表出行動評定表

表2に示すとおりであった。

#### (3) ソシオグラム写真推定法

図1に示すとおりであった。

### ⑤Co.の所見

まず学級全体については、④(3)から、この学級は編成替えから間のない時期で、比較的小さい集団が幾つも見られる集団であり、成員間の交流はBを除いては見られなかった。

表1-1 対人的相互作用行動（接近）

	A			B			C		
	4月	6月	7月	4月	6月	7月	4月	6月	7月
視線向け	3.5	9	10	7.5	9	10	10	10	10
視線返す	2.5	7	9	5	7	10	10	10	8
身体接近	1.5	9	9	5	9	10	8	9	8
体向ける	3	8	10	7	9	10	10	10	10
返事	5	10	10	10	9	10	10	9	8
言語勧誘	0	10	?	10	10	10	10	10	8.5
非言語誘	0	10	10	6	9	10	10	10	8.5
質問する	0	0	2	1.5	5	1.5	1.5	1.5	1
申し出る	0	2	?	0	4	0	0	1	1
平行遊び	0	0	0	1	0	0	0	0	0
共同遊び	0	7	8	7	9	10	10	10	10
会話する	1	5	7.5	7	9	10	10	10	10

表1-2 対人的相互作用行動（回避）

	A			B			C		
	4月	6月	7月	4月	6月	7月	4月	6月	7月
視線向×	2.5	1	0	4	0	0	0	0	0
視線返×	5	2	1	4	3	1	0	2	1
遠のく	2	1	0	0	0	0	0	0	0
身体背ける	2.5	?	0	3	1	1	0	2	1
返事せず	?	0	0	0	0	0	0	1	1
言語誘×	...	1	0	0	0	0	0	1	2
非言語誘×	?	2.5	0	3	1	2	0	0	0
妨害行為	0	0	0	0	0	0	0	0	0
否定発言	0	0	0	0	0	0	0	1	0
会話撤回	...	?	0	3	1	0	0	1	2
共同撤回	...	1	0	5	2	1	0	1	1
一人	10	1.5	0	2	0	1	0	0	1

表2 感情表出行動

	A				B				C			
	4月	6月	7月	10月	4月	6月	7月	10月	4月	6月	7月	10月
ほほえむ	1.3	5	6	6.3	9	7	7	4	7	6	6	4
笑う	0	1	2	6	0	2.3	2.3	3	3	3	2	3
顔表情	0	0	3	5	0	0	1	1	1	3	3	2
がっかり	0	0	1	1.3	0	0	1	1	?	1	3	1
言語否	0	0	2	2	0	0	1	3	1.3	1	4.3	4
非言語否	0	2	?	2	0	1	2	2	?	2	4	3.3
言語肯	0	?	3	1.3	?	3	3	2	4.3	5	5	5
非言語肯	0	?	2	4	1.3	1.3	3	3.3	4.3	7	4	8
笑顔会話	0	2	5	6.3	7.3	7	7.3	5	5.3	5	5.3	5.3
憤慨会話	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
おこる	0	0	?	1	0	0	0	0	0	1	?	1
なく	0	1	0	?	0	0	0	0	0	0	0	0
こおどり	0	0	2	1.3	0	0	1	1	2.3	2	2.3	3
ものまね	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	1
その他	0	0	0.3	0	0	0	0	0	0	1	2	1
反応止む	...	1	1	1	0	0	1	1.3	0	0	1	?

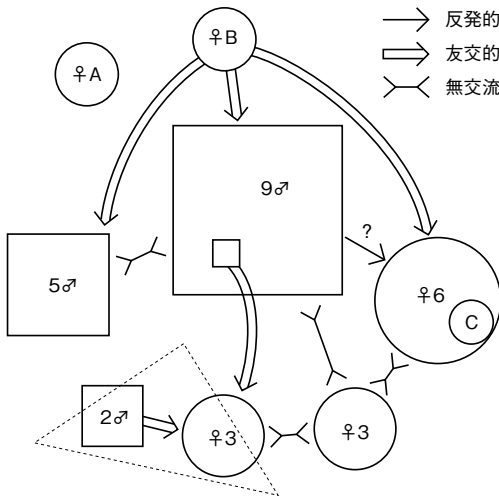


図1 4月の推定ソシオグラム

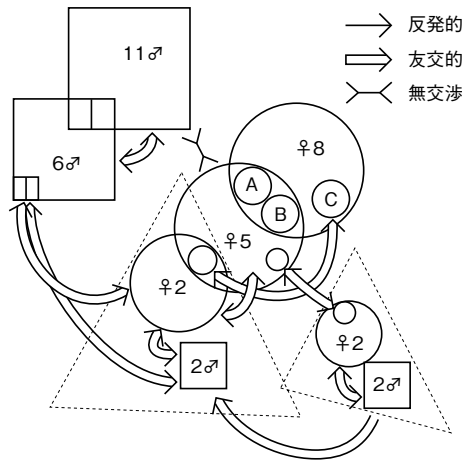


図2 6月の推定ソシオグラム

また、(1)の観察中に、他の集団の普段一緒に遊んでいない生徒からの言語的・非言語的接近に対しては言語的に応答することがあっても、同じ集団の生徒の接近に対するように視線と体制を相手に向けて応じる時間が明らかに少ないことが確認された。

さらに(2)の観察を通して、同一の集団内において弱いリーダー・フォロワー関係が見受けられリーダー的生徒とその仲の良い生徒との間では活動中に楽しそうに微笑んだりするがそれ以上の感情表現が少ない傾向が見られた。

Aについては、ほとんど一人でおり対人的な接近行動が殆ど見られなかったが、視線を

他の生徒の活動に向けていることはある程度あったので関心があることは窺えた。

Aの感情表出行動に関しては殆ど見られなかったが、これは協同活動自体が殆どないためと思われた。

学級内での対人的位置づけも、周辺児、孤立児と分類される位置であることが推定される。

Bについては、他の生徒と言葉を交わすことは少なくないが長続きせず、誘ってくれる生徒がいるので協同活動するが、その一方で視線を泳がしたり回避したりすることがしばしば見られ、緊張の高さと無理している印象を受けた。

感情表出行動に関しては、印象どおり常に微笑みを浮かべ会話になるとはにかみ笑いをすることも多く、否定的な反応はいっさい見られなかった。

学級内での対人的位置づけも、一緒に活動する集団は定まらないため、結果的には孤立した位置づけとなるが、3つの集団と交わる関係は見られた。

Cについては、殆どの場面で他の生徒と協同活動をしており、視線や姿勢を向け合うことも言語的・非言語的交流も多くみられ、からだ全体で他の生徒たちと関わりを持っていることが窺える。

感情表出行動に関しては、活動中に必要な指示や活動の継続を中断させない程度の苦情や拒否もみられ、相互の遊びへの集中と信頼関係が窺われた。

学級内での対人的位置づけも、第1集団の成員として位置づけられ、学級内で自分の居場所を持ち安定して友達との関わりを楽しんでいる様子が窺われた。

以上より、幾らかの個人的あるいは少人数での支援を交えつつ、学級全体の関わり行動とそれを楽しみ多少の予期せぬ出来事も乗り越えられる自己効力感を向上させることによって、何人かの周辺児も含めた安心して活動に集中できる学級環境を形成することが、どの学級成員にとっても有益であると考えられた。

## 5 指導方針

4を受け、担任の「心配と気掛かりなこと」を基に相談の上、「だれとも楽しく遊べたり共同活動をできること」「他の生徒の有り様にも観察力を向上させ、他者の心情にも配慮ある行動を取れる」ということと「遊び等の活動への参加・活動維持・離脱の行動を主体的に選択できる」ということを指導目標として定めた。

そのための指導方法として、田上(2006)の対人関係ゲームを生活指導と教科指導に導入・応用することで、学級集団全体の共同活動と生徒同士の関わりを楽しむ雰囲気を上向きにさせることと、その結果として集団に適応することが苦手な児童の受容と成長をはかることとした。

## 6 導入技法

田上ら(2006)が開発した対人関係ゲームは体験学習による多くの人々による研修実践や小・中・高の教育現場での応用実践が積み重ねられ、じつに多彩で魅力的なゲームが多数ある。どれも、①学級内の場の雰囲気や個々の対人関係における緊張などの不快感を、ゲーム自体への集中やその結果得られる楽しさや助け助けられる安心感などの快適な感情によって圧倒する「逆制止」と呼ばれる効果と、②これらの快感が人と係わり共同活動す

る行動への「強化」の効果（これによって対人場面で共同活動する行動が不安や回避行動に対して拮抗条件付けされる）と、③それらの経験によって学習された「人と多少のことがあっても乗り越え楽しくやっていた」といった自己効力感を形成させるものである。

以下に幾つか挙げるが、通常の教科指導の導入時や授業形態として応用したものである。

これらは、「比較的簡単に誰でも楽しく遊べるものを雰囲気作りや学級での共同活動への動機付けに導入する」所から、もう少し「お互いに協力する必要があるもの」、「お互いの言い分を聞いて折り合いをつけるものや心情を話したり聞いたりするもの」、「話し合いながら協力して何かを作成したり調べたり発表するもの」へと構成された。

### 用いたゲーム例

#### ①通常ジャンケン

#### ②アド・ジャン

ジャンケンの要領で5本の指を何本か差し出す。相手の指の数が同じになる（アイコ）まで続ける等柔なんに 응용する。応用として指の数の合計をもとめて、次の遊びや話し合いの話題の導入と動機づけに用いたりもする。

#### ③氷鬼

鬼ごっこを鬼の数を複数にして行なうものだが、逃げる側がカードを数枚持っており鬼にタッチされるとその場でフリーズして動けなくなっている人にカードを渡すと魔法が溶けてまた自由に動けるようになる。

通常の鬼ごっこから鬼を複数にしたものを試みさせ、続けて新しいルールを今考えた風にして氷鬼を提案し、試行させ次回の予告とし、次の回に時間を十分取って行った。

#### ④手つなぎ鬼

やはり鬼ごっこの一種で、鬼にタッチされると鬼に変身して最初の鬼と手を繋いで他の人を捕まえる。どんどん捕まった人が手を繋ぎ長く繋がっていく。囲み込む動きや、ちぎれて分裂することも起きる。

#### ⑤どろけい（地方によってはベケボン）

ほぼ同数のどろぼうチームと警察チームに別れ2つの基地を作る。警察チームはどろぼうチームの人を追いかけタッチするとジャンケンをする。負けた場合は急いで基地に帰ってリセットするとまた自由に動けるが帰る途中で勝った相手に追いつかれてタッチされると相手の陣地に連れていかれて捕虜になる。仲間が相手の隙を見て相手の基地に駆け込みタッチするとタッチされた捕虜は開放される。

#### ⑥ダルマさんが転んだ

#### ⑦フルーツバスケット

⑧震源地はどこだ？ 円陣となって手をつなぎ、誰かが手に力を入れると次々伝わる

#### ⑨探偵

配られたミッションカードに書かれた条件に合う人物を、集団内で見つけ出すゲーム。相手を見つけてジャンケンをし、勝った人から1問だけ質問をする。負けた人も後から質問できる。これを出来るだけ多くの人と行い、探し人を見つけて出す。

#### ⑩その他教科でせっせっせーのヨイヨイヨイ、ドラエモン絵描き歌

四葉のクローバーを探す、ピンクのヒメジオンを探す、三角を探す、かっこう等の歌の輪唱、算数かきた、都道府県あるある、立ち回り入り教科書の表現読み、等

## 7 手順

### ①リレーション形成

4月第3週に担任がCo.を朝の会で生徒に紹介し、Co.が簡単なゲームを行なった。

### ②行動観察

①に引き続き、授業中と自由時間の子供たちの様子を観察・記録した。

### ③対人関係ゲームとその授業への応用の実施



5月始めから、朝の会、20分休み、昼休み、総合的学習の時間、学級の時間の一部、帰りの会および理科・算数・国語・体育・音楽などの教科の授業において、対人関係ゲームとそれを応用した授業形態の工夫や導入を行なった。通常の学校教育の現場で無理の無いように、あまり特別に時間を取って特別なゲームとして外部の人間が指導するのではなく、通常の授業を行なう上で担任教師が授業形態を工夫する上でのモデルとして対人関係ゲームの応用を心掛けた。

#### ④行動観察

6月第3週に、②と同様に、行動観察と記録を行なった。

#### ⑤フィードバックと指導の修正

④に引き続きその結果を下に、担任の所感を優先した話し合いを持ち、生徒や学級についての現状について認識を確認しあい、追加すべき指導上の工夫やお互いの役割分担について修正・立案した。

#### ⑥行動観察

7月第2～3週に、②と同様に、行動観察と記録を行なった。8月に担任と検討。

#### ⑦行動観察

9月第4～10月第1週に、感情表出行動評定とソシオグラム写真推定法を行なった。

## 8 指導経過

### ①リレーション形成

学級の生徒たちは、担任からの紹介が行なわれた朝の会が始まる前から、Co.の方をしきりに振り返ったり、近くの席の生徒は「誰のお父さん?」「先生の恋人?」「どうして居るの?」等と、興味をしめしていた。Co.が自分の名前を紹介し、おもしろおかしく生徒たちの日常の例を挙げて「皆さんがどんな様子で勉強したり遊んだりしてこの学級で暮らしているのか、見にきました。」という内容のことを話した。学級の生徒の中にはCo.のことを以前から興味を持って観察していた者が4人ほどおり、他の生徒も物珍しさも手伝いゲームを行なうと楽しく打ち解けた雰囲気になった。以後、ゲームや授業助手などを行なったことで、Co.については面白いことをやらせてくれる学校の先生とは異質な存在として、好感をもって意識されたようである。

### ②行動観察

最初の行動観察の結果は、上記4の図1、表1-1・1-2、表2における4月の部分に示したとおりであった。

これに基づき、上述の5のと通りの当初の指導方針と方法が設定された。

### ③ゲームの実施と授業への応用

AやBを始め周辺児や気後れしそうな生徒にとっては、運動量の多いゲームや積極的な勢いを必要とする要素を含む活動は、少々抵抗を覚える可能性が予測できた。そこで、AとBを含めたそういった生徒を何人が集めて、学級全体で行なう前に先行して1～2回遊ばせ、活動についての知識や技術の面でやや優位な状態にして不安を低減させる工夫を施した。

実施したゲームは、男女や活動性の違いによって多少の差は見られたが、おおむね生徒たちに好評であった。5月第3週あたりからCo.が時間を貰って行なったゲームを休み時

間に生徒達が自発的に少し行なったり、6月にはより自分たちがささいではあるがやりやすく楽しくなる工夫を加えたりしはじめた。このころ行なった観察結果は、表1、表2の6月の部分と、図2に示すとおりであった。

さらに5月末頃、担任の「より楽しくするコツは、できるだけ多くの人に参加できるように気を付けること。だから、周囲を見渡して遊びに入っていない人が居たら、声を掛けて一緒に遊ぶようにすると、もっと楽しくなるよ」という指導も加わり、一人で居る生徒など周囲の他の生徒・自分と同じ遊びをしている相手以外の生徒にも注意を向ける様子が見られはじめた。この傾向は指導と時間の経過とともに少しずつ強まっていった。

このこと自体は、好ましい傾向である。しかし、副作用として集団圧力による個人の行動選択の自由が狭められることがあっては、折角の善意の学級指導が全体主義的雰囲気招いてしまう危険があるので、6月第3週に担任と話し合った。その結果、「何時も何時もみんなが同じ遊びを全員でしなくたって、いいんじゃないかな。一緒に遊ぼうって誘いたいと君が思ったら誘うのは自由だよ。周りの子にも気を付けることができるって、すごく素敵なことだよ。大人になったと思うよ。そこで、大人になってきた君達に提案。誘うときに最後に、相手に『どうする？一人でいたほうがいい？』という言葉も、相手の様子を見て付け加えてみるというのはどうだろうか」との提案を行い、「誘う・断る」「誘う・別の遊びの提案」「別の遊びの提案・それに乗る」「いーれて・いいよ」のロールプレイを行なった。その後、「それから、同時に違う遊びが行なわれているっていうのも、素敵だと思うよ。例えば、どろけいとサッカーとかよりも、どろけいとお花さがしとかかかるとか、すごく走り回ると静かなとがあるといいかもね。そんなことできるかな？」と提案し、宿題として終った。

授業への応用はCo.が奇抜な案を複数提案したことを刺激に、担任が考え出したものを5月から行なったが、この担任のセンスが光ったものであった。

授業の進行形態の工夫を行なった、教科指導における輪唱や尻取りや「○○かるた」や「○○あるある」は好評であっただけでなく、これが動機づけとなったようで、休み時間は元気であるのに反して授業中は集中できずに居る生徒たちにとっては教師や課題への集中を高め、全体での班学習で教え合う活動がより積極的になった。また体育の時間や音楽の時間の冒頭に短時間だけゲームを行なうことで、ウォーミングアップとなっただけでなく、呼吸を深め集中力を高める効果があったようで、子供たちの動きにありがちな時間的ロスが少なく怪我や衝突なども殆ど見られなかった。

7月の夏休みに入る前の行動観察では、表1と表2の7月の部分、図3に示すとおりであった。

生徒たちは、プールの時間を楽しみにして、Aを始めとする引っ込み思案な生徒も水着に着替えることを躊躇することもなくなり、行動を共にする様子には無理をしている緊張感は見受けられなくなった。学級全体がきびきびとして、次の活動のために何が必要かを分かっているのできばきと準備する姿が頻繁に見受けられ、授業と休み時間の切り替えもハッキリしている印象を受ける状態になった。

しかし、一方では、生徒たちが活動を進める速度が速くなり、担任が指示しなくても自発的に進めることを担任が気づいていない場合も幾つか見られるようになった。これについて、「ペースのゆっくりに生徒の存在感が希薄になりはしないか」ということと「この

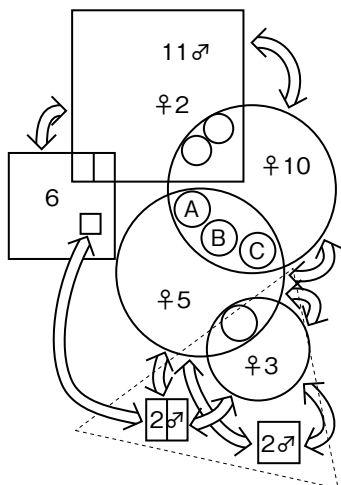


図3 7月の推定ソシオグラム

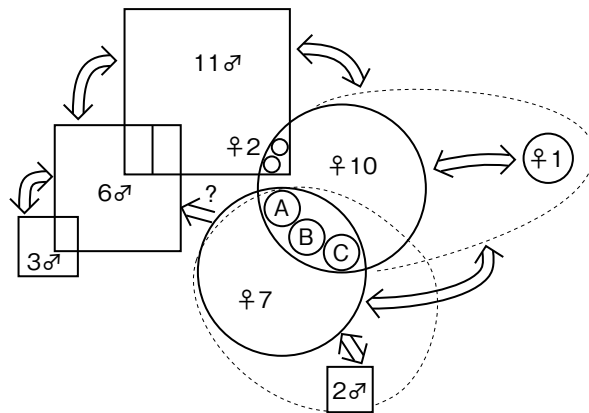


図4 9月の推定ソシオグラム

生徒同士の勢いづいたかかわり合いや会話のなかで少数意見や反対意見が出たときに、担任が関知しないところで衝突が生じた場合に、「生徒たちだけで対処できなかつたらどうなるのだろうか」という新たな心配が出てきた。少数意見の尊重や一人になる時間を持ったり他の人と違うことをしている人どうしてもその時間を楽しめることを指導のなかに盛り込むことを検討したが、夏休み前の繁忙期のため具体的な対応は出来なかった。幸い夏休みとなり、冷却期間としての効果が期待された。

9月になり新学期を迎え、運動会などの行事の準備や指導が通常の指導の上に重なる時期のため、担任始めとする校内の教員は余裕のない状況であった。

生徒たちの様子は、良く日焼けした顔が殆どで、不安げだったり落ちつかない様子の生徒は見られず比較的落ちついていたが、まだ夏休み気分がのこっているのか、夏休み前の速い活動の水準ではなくゆっくりとした「おっとり」とした印象であった。

「運動会のために、学級や学年で一条乱れずまとまった演技をするなどの練習を行ったり、遠足で事故の無いように統制された状態を保つ指導を行なうこと」が必要な状況であったので、夏休み前に担任と検討した「一人一人違ったことをやっても、お互いにその時間を楽しめる」という指導を行なうことは難しかった。

学校行事が過ぎて通常の学校生活に戻ってくるころは、生徒たちはまた夏休み明けと似た「おっとり」とした印象を再現しだした。しかし、夏休み明けとは違って、生徒どうしでよく話することがみられた。授業中も教師の発問に対する発言だけではなく、他の生徒に対する「だからあ、さっき〇〇があって、それで今これやってんじゃないか」とか「もっとこうやればいいのに……〇〇やっちゃうからだよおー」などや、あるいは授業内容や教師の発言に呼応して「あ、そういえば、〇ちゃん家、～だったっけ。そうだ、先生、～しなきゃ。」といった活発な発言が頻繁に見られるようになった。つまり、状況や予定されたことを考える時、他の級友の事情やそのほかの準備なども考慮に入れて、子供なりに「どうしようかあ～」とまじめに問題を共有化して相談する傾向が窺われた。相談員は、このころの様子を観察していたので、子ども達の話が交わされ展開する速度の速さに

おどろかされ、7月に担任が「暴走するのでは—」という心配をいただいていた事を想起したが、担任は心配するというより見守る様子であった。

この頃は、校内の忙しい状況から感情表出行動評定表とソシオグラム写真推定法のみ実施した。結果は、表1と図4に示すとおりであった。

### Ⅲ 考察

#### 1 対人的相互作用行動

##### ①A

表1のAの欄に示されるように、Aについては6月7月において接近行動の明らかな増加とその維持が見られた。特に視線だけではなくからだ全体を相手に向けることは、その他の相互作用行動の基点となる行動であるため、この行動の向上とその維持がみられたことはAの他の生徒とのからだ全体を通じた生き生きとした関わり合いが生じ始めていたことを示唆する。これには、一連の対人関係ゲームとその応用により、Aの対人場面における共同活動への動機付けの効果と緊張低減の効果が窺われる。

回避行動については、今回の指導を行なう前の観察では回避行動が多いが圧倒的な多さではなかった。これは、一人でいることが多くの他の生徒と接触が殆ど無かったため、「共同活動から撤回する」「接近されると退く」等を観察できる状況自体が無かったためと考えられる。6月の時点での各観察結果を見ると、言語的・非言語的誘いへの拒否が増加し一人でいることも減少したが未だ幾らか見られているが、これは他の生徒から声を掛けられることが増えたためとA自身がまだ緊張や気後れが解消されきっていないためと考えられる。しかし、7月の時点では、回避行動が殆ど見られず、ぼつんと一人でいることも見られなくなった。これは、Aの内的変化が顕在化するまでにある程度の時間が必要であったためと、6月の時点での指導の修正により遊びが多様化し運動量の多くない遊びや男子よりも女子が好みそうな遊びが行なわれるようになったこともあっての効果と考えられる。

##### ②B

表1のBの欄に示されるように、Bについては6月の時点で、身体的接近、「い〜れて」等の参加の申し出、質問、非言語的誘いの受け入れが約倍増し、視線を合わせる、相手の方からだを向ける、なども増加している。7月の時点では、それらが更に増加したり維持されている。そして各時期とも共同活動が続けられるなどの増加と維持が見られている。Bの場合は、緊張と無理をしているのではないかとの印象を与えるものではありながら、当初より人に係わる行動は頻繁に見られたが、継続や特定の級友と安定した関係構築に至らないでいた。やはり指導が進むにつれ誘われる頻度が上がり、それをきっかけに活動に参加できることが増え、その快感が身体的接近や言語的申し出を強化し増加させたことと、同じく快感が対人場面での不安や緊張を逆制止したためと考えられる。ここでも、からだを相手に向けることが、相手からの誘いを生じさせたり受け入れて即座に反応できるための大事な要件に成ったことが窺われる。

回避行動については、今回の指導前の観察ではある程度の接近行動が有り一人でいるこ

とが少ないため、視線を向けない、向けられても視線を合わせない、からだを背ける、非言語的な誘いに応じない等が多く会話や共同活動が続かなかった。相手に視線やからだを向けないならば、相手の活動に興味を持ったり相手の誘いに気づき速やかに応じる反応をとることは当然出来ない。これらの回避行動は、Bの人と係わる場面での緊張の高さを反映していたと考えられる。これらの回避行動が7月の時点の観察では低減している。これは、Aの場合と同様に、対人関係ゲームを導入した指導により、共同活動のための一連の行動が楽しさなどの快感により強化されたことと、不安が逆制止されたことによる効果が窺われる。しかし、Bの場合はまだ幾つかの回避行動が低減しても解消されていない。これは、Bが「一人になる時間を必要とするような状況」を持っていたためではないかとの印象を受けた。もしそうであるならば、そのような状況を持っていることに対するさらなるきめ細かい対応がB個人のみならず学級全体に対して検討されるべきであろう。

### ③C

表1のC欄に示されるように、Cについては6月の時点から一連の接近行動が大変多い状態であった。「い〜れて」等の参加の申し出が少ないのは率先して自分たちが遊びを始めてしまったので申し出る必要がなかったためと考えられる。これらの行動は、どの時点でも高い水準で維持されている。これは、Cの第1集団での安定した生き生きとした関わり合いを反映している事が推察される。これには、すでに行なっていた共同活動における快感が、これらの行動を学習させ維持していたためと考えられる。

回避行動については、今回の指導を行なう前の観察では回避行動が見られなかったが、6月7月の時点で視線を向けられても合わせない、からだを背ける、返事をしない、言語的誘いに応じない、会話からの撤回や協同活動からの撤回に1や2が見られる。これは、観察場面による誤差とも考えられるが、図2、3に見られる学級内の集団の対人構造の微妙な変化と考え合わせると、実証的な資料は無いがこの時期に集団内での対人関係の葛藤となる出来事があったことが推測される。もしそうであるならば、後述する感情表現行動の変化と合わせて検討し、これは否定的にとらえるよりも、正直な反応を交わし合えるよう成長したことの現われとも考えられるだろう。

### ④学級全体

上記①～③より推定すると、学級内の対人関係の構造における位置のいかに係わらず、相互に係わる行動は量的質的に向上し、係わりを回避する行動は低減したと考えられる。このことは、担任とCo.の所感と一致した。

## 2 感情表出行動

①表2に示すとおり、Aについては、今回の指導の前は感情表出行動が殆ど見られなかった。これは、共同活動が無く対人的関わりがないため、表出する感情の動きが生じる状況自体が殆ど無かったためと考えられる。7月の時点での観察では、微笑んだりこやかに会話したり褒めるなどの行動が多くなり、声を挙げて笑ったり相手の行動に対して手をたたくななどの非言語的肯定なども見られるようになった。また、相手に顔を向けて感情を表す表情をして見せる、がっくりのポーズをする、「ううん」「いない」「だめ〜」等の言語的な否定も当初は全く見られなかったものがいくらか見られた。これらの行動は、からだ全体をつかったイキイキとした感情表出を意味しており、明らかにAなりの感情表出

の行動を学習したことを裏付けると考えられる。これは、Aの対人的関心が有りながら参加する行動を取れずにいたところに、他の児童が言語的・非言語的に誘うことが増えそれをきっかけに活動に参加するようになり、関わり合いのなかで生じた楽しさや被受容感等の快感が、様々な関わりとともに感情表出を自由に行なえるように強化し、その妨げとなっていた不安などを逆制止したためと考えられる。

②Bについては、今回の指導の前は常に微笑みと微笑みながらの会話だけが顕著である以外は、感情表出行動が殆ど見られなかった。これは、対人場面での緊張が高く、常に防衛のために抑圧が解かれることが殆ど無かったためと考えられる。6月の観察では、微笑みがやや減少し微笑みながらの会話の頻度は維持される一方、相手への肯定的言語非言語表現や限定的な非言語的否定も見られるようになり、声を出して笑うこともみられるようになった。7月には、言語的肯定的表現の発現頻度は維持され非言語的肯定否定の表現はやや増加し、さらに顔の表情を作って見せる、がっくりポーズ、言語的否定、小躍りなどもわずかだが見られた。相手に自分の顔を突き出し表情を作ってみせるということは、かなりな程度の自己開示を意味しており、がっくりポーズや小躍りや声を出して笑う等と合わせて、Bがからだ全体での自然な感情表出ができるような緊張緩和の状態を得られるようになっていったことを同わせる。また、言語的否定行動ははっきりと否定を言語化するものである。10月では、微笑みが4月の半分以下になり微笑みながらの会話も減少し、その一方で声を出して笑うがやや増えている。非言語的否定は明らかに増加し非言語的否定も言語的・非言語的肯定も維持されていた。小躍りや対人場面での交流中に反応を停止する頻度も少ないながら維持されている。これらの行動の変化は、Bが他の児童から言語的・非言語的に誘われることが増えそれをきっかけに活動に参加するようになっていく過程で、関わり合いのなかで生じた楽しさや被受容感等の快感が、様々な関わり行動とともに感情表出行動を自由に行なえるように強化し、その妨げとなっていた緊張などを逆制止したためと考えられる。

③Cについては、今回の指導の前からは微笑んだり笑ったり楽しくお喋りしたり言語的・非言語的肯定のみならず活動を中断しない程度の言語的否定もいくらか見られ、顔やからだ全体を使った感情表出もいくらか見られた。これらの行動は、共同活動場面で自由に相互の交流を楽しんでいるCの状態を反映していると考えられる。また否定的表現も見られたことは対人関係の安定感や安心を背景とすると推測できる。6月に一部分で見られた否定的感情表出が7月では増加したり項目の数が増えたりした。これは、集団内や学級での関わりが量的にも質的にも変化し、より繊細で複雑な感情の交流が生じたためと考えられる。10月では、微笑みが減少し、言語的・非言語的否定が維持され、憤慨や怒るや反応を止める等が少ないが維持されている。一方で、声を上げて笑うや言語的肯定やにこやかな会話は維持されており、がっくりポーズや顔の表情を見せることやものまねは少ないが維持され小躍りも維持されている。これらの変化を9歳～10歳ごろの繊細な感情の発達の反映であると仮定するなら、学習と成熟による対人関係とそれに伴う情緒の深まりと捉えられよう。これは、多様な共同活動を用いたことによる楽しさの種類増加や、相互に感情を交流させるうちに生じた被受容感等の快感が、不快な場面ためらい無く否定的感情を表出することに対する恐怖を逆制止しそれらを表現する行動を強化し、さらには肯定的感情だけではなく否定的感情をも含めた対人関係の安定性につながったと考えられる。

### 3 推定された対人関係構造

図1、2、3、4を見比べると、4月の時点では学級の男子の半数が構成する集団が第1集団あった。活発な男子生徒が中心となる遊びを主にした集団であった。その他に、男子5名から成る集団を形成していたが、この2つの集団間では視線を向ける者が時々見受けられた以外は殆ど関わりを持っていなかった。女子はまだ6名の集団がいちばん大きく次には3名の集団が2つあり3つの集団は、男子同様、殆ど関わりを持たなかった。ただ、Bだけが、男子の第1集団、男子の第2集団、女子の第1集団と視線を交わし会話を持ち引き入れられて活動を共にすることは見られたが活動や会話は長続きしなかった。人との関わりが苦手な様子の男子が2名おり、そのうち1名が前の学年で同じクラスの登下校班だった女子が所属する女子の第2集団の主導の基に活動を共にすることが多く見られた。AとBは、予想どおり周辺児の位置づけとなった。

6月の時点では、構造に変化が見られはじめ、特に4月にはばらばらとの印象を受けた女子の構造化が窺われ、男子も2つの集団のそれぞれの活発化にともない2名が両方の活動に同程度積極的な係わり方をしていた。その過程で、第2集団に居た男子2名は活動の指向が共通するため女子2名と共に活動することが多くなり、4月から女子の主導で遊んでいた男子とも関わる姿が見られた。AとBはそれぞれ誘ってくれる女子が居たため、一番勢いがあり安定した女子の第1集団に加えられた。同時にCは女子の第3集団の一人の女子と気が合うようで一緒に過ごすことが見られた。AとBは、第2集団にも積極的に参加したというよりも、第2集団と第1集団が関わりを持つことが多くなったとき、どちらにも従って動くので両集団の緩衝剂的な役割として機能する面もあった。

7月になると女子の構造化はさらに顕著となり、第1集団、第2集団、第3集団となり、それぞれの活動性と凝集性の高まりを印象づける様子を示した。また、それぞれの成員の一部が別の集団と両方に同程度積極的に参加しており、集団相互の視線を交わし注目したり少し長めの会話をするなどの関わりが見られた。その結果、Cは6月時の第3集団の一人との関係もありA、Bとともに7月時の第2集団に両方に係わるような存在となった。女子と活動を共にしていた男子2名の組2つは女子の第3集団とともに第2集団とも係わることも見られ、一つの男子2人組は男子の第2集団の一人と親しく交流することも見られるようになった。全体の活動水準の高まりから、男子同士も女子の集団同士もお互いに関心を持った開放的な関係性を思わせる状態となった。また、男子の第1集団と女子の第2集団の2名が合流して、学級の第1集団を形成し、女子の第1集団とも親しく会話を交わすことがしばしば見られるようになったことが、この時期の大きな変化と言えよう。すなわち、成員間で活動内容と成員構成の多様化と柔軟性の向上が窺われる。

9月の時点では、男子の1つの2人組は男子の第2集団と近い関係を持つ第3集団となり、結果的に女子主導の集団とは活動を殆ど共にしなくなった。また、学級の第1集団は安定して男子11名と女子2名の構成で活動を楽しんでいた。女子の7月時の第3集団は第2集団と一体化し男子2人組も活動を共にするようになった。女子の第1集団の一人だった1人が他の集団成員と距離をおくかのように時々一人で活動することが見られるようになり、微妙な関係と心境がうかがわれた。遊びや課題を工夫する模索も定着した。

以上を総合すると、指導と時間の経過のなかで、この学級の対人関係は、より積極的で集団内外で相互に関心を持つ開放的で安定したものとなったと考えられる。9月に女子の

第一集団から距離を置くようになった女子1人は、この年齢の発達段階によるものと集団自体の質的な変化・深まりを反映している可能性がある。もしそうだとすれば、否定的な現象と評価するよりも、7月に担任と共に検討した課題と合わせて、新たな指導を考える契機とできるだろう。

#### 4 総合考察と今後の課題

以上を総合すると、本指導に用いた田上(2006)の対人関係ゲームおよび教科指導形態へのその応用は、小学校の通常指導の現場において学級の生徒相互の「遊び等の活動への参加・活動維持・離脱の行動を主体的に選択できる」関わり行動と感情表出行動を向上させ、学級全体の対人関係をより積極的で情緒的交流の多い楽しく充実感のあるものとする上で、効果的であったと考えられる。これによって、担任の希望をもとに設定した「相互に関心を持ち配慮したり、当初の周辺児も含めて、異なる小集団の成員とも一緒に楽しく遊べる学級の関係作り」という目標に対して有効であったと考えられる。

このことから、集団不適応や初期のいじめ等の対人関係の問題が発生したり予想される場合に、個人の内面についてだけに帰結させずに、所属集団全体の相互作用の能力やそれによる多様性を楽しむ態度を不安の低減や楽しさなどによって向上させることが、個人にとっても他の生徒達にとっても有効であったと示唆された。これに関して田上ら(2006)の法を担任が応用した学級経営や教科指導形態の工夫を用いることは、効果的であったと言えよう。この過程で、生徒自身の主体的工夫や模索が促進されたことは注目し得る。

また、Bや第1集団から距離を取るようになった女子の経時変化から、「一人でいる時間の必要性」や「主流派の生徒と異なる行動をとる自由」の問題が含まれていた可能性もあろう。そのような場合は、個人の否定的な部分としてではなく、自己調節のための本人なりの方法として尊重したり、学級全体の現状への問題提起としてそれが尊重される環境を築くことを考えるべきではないかと考えられる。実証的資料は無いがこれまでの実践経験から、7月の時点で担任と協議した「おっとりした性格の生徒が、主流となる生徒たちの遊びと異なる行動を取る自由」を抑圧することへの懸念と関係したとも考えられる。自由時間には、「一人一人の性格やその時の気分に応じて、多様な過ごし方が出来ることの安心感」などの快感を体験させることで、その時の自分に合った行動を主体的に選択することを学習させることが重要な課題と成るだろう。これには、団結や即断を尊ぶ風潮の中で、この点についての保護者や教員間での共通認識を形成することが大切である。

#### 謝辞

担任は「熱血漢」ではないが生徒の為になることは誰とでも力を合わせようというプロ意識の明確な人物であり、筆者と速やかに情報交換と問題意識の共有が行なわれ、協力して授業や自由時間の観察やそれに基づく指導計画を建てることができた。

また、この学校の校長・教頭はじめ多くの教員の理解と寛容さと助言・協力あってこそこの実践研究が可能となった。ここに記して感謝の意を表します。



## 文献

- Bandura. A 1978 Reflection on self-efficacy, *Advances in Behavior Research and Therapy*. 1, p.237~269.
- 原野広太郎 1986年 筋弛緩法. 講談社
- 国分康孝編 1998年 構成的グループエンカウンター. 試信書房
- 西澤佳代、田上不二夫 2001年 対人関係ゲーム・プログラムによる不登校児の指導. *カウンセリング研究* 34、p.192~202.
- 田上不二夫編 2006年 対人関係ゲームによる仲間づくり—学級担任に出来るカウンセリング. 金子書房
- 竹内敏晴 1983年 子どものからだことば. 晶文社
- 田中熊次郎 1970年 ソシオメトリー入門. 明治図書出版
- Wolpe. J 1958 *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*. Stanford University Press.

Received : October, 5, 2016

Accepted : November, 9, 2016