

小学5年集団不適応女子児童の対人関係ゲーム による対人行動の変容

— 授業など学級指導における担任教師とカウンセラーの
連携を通して —

Modification of Social Skills for a Socially Withdrawn 5th Grade Female by the Application of Taijinkankei- Game in Daily School Activities:

A Co-operative Approach by a Homeroom Teacher and a Counselor

春日 作太郎

KASUGA Sakutaro

〈抄録〉

児童・生徒の問題行動が多様化するなか、教師の仕事の過剰化が問題になる今日、通常の学校での教科指導や生活指導の時間に臨床心理学の理論から導かれた指導技法を導入したり外部から教員をサポートする連携体勢が求められている。

本報告では、集団不適応でチック状の症状を併発させる小学校5年生女子の所属学級において、担任教師とカウンセラーが協力して通常の教科やその他の指導時間に対人関係ゲーム(田上2003)を応用して用い、当概児童も含めた学級全体の対人行動技能を向上させ仲良く楽しく協同活動でき不安が少ない学級環境に近づけた事例を報告する。

キーワード 対人関係ゲーム, 学級担任とカウンセラーの連携, 通常授業への応用

I はじめに

今日、児童生徒及びそれを取り巻く状況は益々複雑化し、その一方では教師の労働環境は厳しさを増しており、児童・生徒の問題行動への対処とより良い適応のために、学級担任と外部相談機関の専門家との連携が希求されている。その中であって、学校現場からは臨床心理学の専門家に対して、日常の学校教育の現場において無理なく導入できるような技法や連携形態が望まれている。

学校教育の現場は、集団での教育指導のために設けられたものであり、個別に治療を行うようには出来ていない。近年、個別の治療的あるいは補習的指導はカウンセラー等が行い学級などの集団や級友グループへの指導は担任教師とともに学校で行えるような連携形態と技法が開発されてきている。特に、田上ら(2003)の対人関係ゲームは、長野県の実験研究会をはじめ全国の学校現場でその有効性と応用可能性が検証されている。

そこで、本報告では、学級集団に馴染めず無視されがちな女子児童の所属する学級に於いて対人関係ゲームを導入しつつ個人での対人関係技能の訓練を並行させ、学級担任とカ

ウンセラの連携のもとに状況の改善をみた事例を紹介する。

II 事例

1 対象児

P (仮称), 11歳, 公立小学校5年生

2 主訴

初回面接時に、付き添ってきた祖父によるもの

「首振りチック、ソワーっとしていてオドオドしている、子供らしい覇気がない、学校で友達ができないらしく、帰宅しても遊びに行く仲良しが居ない、学級で影が薄いようだ」とのことだった。

3 家族構成

家族構成は、

図1に示すとおりであった

父親は、会社勤めで、早朝出勤し深夜に帰宅する。

祖父曰く「生活費を稼ぐのに精一杯の様だ」

Pの面倒は、祖父母がみている。「Pをまともな人間にそだてる責任がある」とのこと。

父親の兄弟順位等は不明。

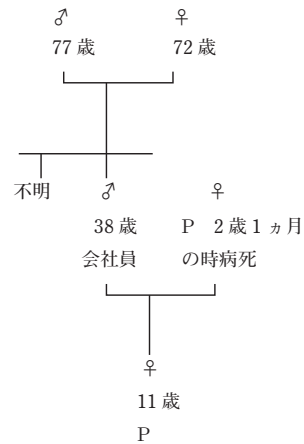


図1 家族構成

4 生育歴

祖父の記憶によると、以下の通りであった。

- ・周産期は、特に問題はなかった 出産時は、3300gで正常分娩
- ・乳児期は、特に問題はなかった 人工栄養だった
- ・歩行の開始や話しはじめに、特に問題はなかった
- ・2歳1ヵ月の頃、母親が白血病のため死別 以後、Pは父親の実家で主に祖父母の手によって育てられ、弟は母親の実家に引き取られた。
- ・幼児期全般に、特に大きな知的・身体的問題はなかった。「おとなしくて、屋外で他児と活発な遊びをするほうではなかった」「幼稚園では、普通にやってたと思う」との事
- ・小学校入学時は、特に問題なく、低学年では教師からは特に問題は指摘されなかったが、2年生の終わりごろ体をゆする変な癖が現れたのが気になった。全般に、おとなしく、自発的に発言や行動する事が少なく主導的な態度は見られなかった。

5 問題の経過

祖父からの聴き取りによると、以下の通りであった。

Pが小学校2年生の終わりごろ、「体を揺する癖があり、気力がない」等について医師に相談したところ、チックであろうと告げられた。大きい病院の専門の医師に1ヵ月半程通院させ指導を受けたが、顕著な改善は見られなかったとのこと。

Pが小学校5年生に進級する直前の3月に、スクールカウンセリングに祖父が相談に訪れた。

『何であんな変な行動をとるのか？おかしいのだろうか？』『おとなしすぎて子供らし

い覇気がないのが、気掛かり』『実母が居ないせいかな？』『祖父母が育てているからダメなのか？』『このままでまともな人間に育てられるか？』等と、心配である」との事。

6 行動観察

祖父は、繰り返しPの教育に責任を負っているということを述べ、Pを心配するあまり「異常なのではないか」とさえ疑っていることが伺えた。

祖父の語ったPの問題を確認するべく、日常の具体的場面で、問題とされる行動の実態の観察を行った。

1) チック

祖父が医者から「チックであろう」と言われた行動は、「必要もないのに後ろや横を振り返るように首を動かす癖」ということであった。この行動の生起頻度を観察記録したところ、以下の通りであった。

①自宅における祖父の観察

祖父によると、上記の行動が頻発するという祖父母との食事場面と祖父との会話場面で5～15分間の生起頻度の観察を、祖父に5日間観察記録させたところ、表1の通りであった。

表1 家庭における首の振り向き頻度

	朝食時 (15分間) ※	夕食時 (15分間) ※	祖父との対話時 (5分間)
1日目	3	3	3
2日目	6	3	3
3日目	3	5	0
4日目	5	3	0
5日目	3	1	1
平均	4.0	3.0	1.4

※祖父との対話に合わせ5分間当りに替算すると食事時は、平均1.00～1.33であった

②学校の授業中及び休み時間

カウンセラーが、保護者と学校長の許可を得て、学級担任と連絡をとり、算数、国語、社会、体育の授業45分間および午前中の20分休みと昼休みに15分間の観察を行ったところ、表2に示すとおりであった。

表2 学校における首の振り向き頻度

算数	計算問題の答えを黒板に書く際に不安そうに1回振り向くが、友人に反応か？
国語	認められなかった
社会	認められなかった
体育	ドッジボール中、ボール投者確認の際10～11回 不必要な反応かは？
※20分休	教室内で友人の輪に入らず立ち歩く際に不安そうに振り向くことが1回
※昼休	校庭で集団に加わらず他児の間を立ち歩く際2回振り向くが他児に反応か？

※は15分間、他は45分間

これを家庭での観察に合わせて5分あたりに換算すると、不明瞭なものを含めて、各場面平均で0～1.22の範囲であった。

担任教師にこの件について尋ねると、「特にそのような行動に気づいたことはない」とのことであった。

③相談室

相談室で雑談したり運動量の少ない遊びをする場面での約30分間の首の振り向き頻度を5回にわたって観察したところ、表3の4月の欄の通りであった。

表3 相談室における首の振り向き頻度

	4月	7月	備考
1回目	3	0	9月は、相談室での指導は必要なかったため、観察は行われなかった。
2回目	3	0	
3回目	0	1	
4回目	2	0	
5回目	0	0	
平均	1.6	0.2	30分間あたり

以上を家庭での祖父との対話時に合わせて5分間あたりに換算すると、平均4月は約0.27回、7月は約0.03回となる

2) 覇気がなく友人が居ない

①家庭

祖父によると、友人と遊びに行くことは、皆無であるとのこと。

家庭では、「家で、テレビやマンガを見たり玩具をいじっている。本が好きで、本を読んでいることも多い。この前は、庭の草のところで何かやっていた。ぼんやりしていることが多い。」「言えば、宿題をやる。」「ちょっとした洗濯物を取り入れる等の手伝いも、言えばやるが、言われないとやらない。」とのことである。

②学校

カウンセラーは、担任教師と協議の末、2週間にかけて3日、20分休みと昼休み中の15分間、Pをはじめ周辺児と予想される数人の児童を含めた学級的全児童の活動の様子を連続記録法により観察記録した。

その結果から、Pの対人場面での共同遊びへの参加に必要な幾つかの参加行動と回避行動の単位時間内の生起頻度について纏めると、表4の4月の欄に示すとおりであった。

表4 Pの共同活動への参加行動及び回避行動

観察時期 場面	4月			9月			備考						
	20休み	昼休み	?	20休み	昼休み	?							
級友に視線向ける	5	3	5	5	3	?	5	8	8	8	5	—	—：観察不可
体を正対させる	3	2	1	5	5	?	5	8	8	10	13	—	—：横並び
接近され応じる	1	0	1	1	1	—	3	4	3	5	3	3	—：活動継続中
自分から接近	3	?	1	3	?	?	3	5	5	3	3	3	?: 判別不能
会話に応じる	1	?	1	3	1	1	7	8	8	3	?	?	?: 活動中会話なし
声を掛ける	0	0	0	0	0	0	3	1	2	3	4	?	?: 活動中会話なし
並行遊び	1	0	1	0	?	?	?	?	?	0	0	0	?: 判別不能
声を掛けられ参加	0	—	—	0	—	—	2	3	3	1	2	1	—：声掛けられず
自分から参加	0	0	0	0	0	0	2	3	2	1	1	1	
視線向けられ避ける	—	0	0	0	?	?	0	0	0	0	0	?	—：視線向けられず
接近され逃れる	1	0	0	3	2	2	0	0	0	0	0	?	?: 9月逃げる遊び
遠ざかる	1	?	2	3	3	3	0	0	0	0	0	?	?: 9月逃げる遊び
一人で居る	0	?	?	3	3	3	0	0	0	0	1	0	?: 判別不能
会話に応じない	0	?	3	0	2	2	0	0	0	0	0	0	?: 判別不能

学級担任は、昼休みは全員校庭に出るよう指導していたので、「お昼休みは、どんな事をして過ごしていますか？一緒にやるお友達も書いてください」と「あなたが、よく一緒に居てお喋りをしているのは誰ですか？」というアンケートも同時に行った。

上記の結果から、学級内の対人関係の構造（ソシオグラム）を推定することを試みた。お喋りについては、特に男子を中心に記述が少なく全員から十分な情報が得られなかったため、お昼休みの場面から推定されることを補足する資料とした。その結果とカウンセラーの観察結果と担任の所感を基に推定された学級内の対人関係の構造は、図2に示す通りであった。

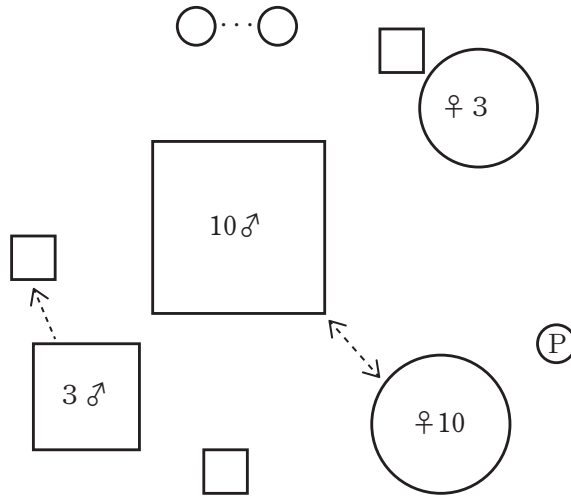


図2 4月の推定集団構造

表5 Pが昼休みの共同活動の相手に選択した・された頻度

測定時期	4月	7月	9月	備考
選択した人数	1	5 ?	6 ?	7, 9月は多人数での活動
選択された数	0	8 ?	7 ?	7, 9月は多人数での活動
双方が選択	0	2	3	

?は、当人たちの記述と観察事実との間に差異があることを示す

7 指導の方針

1) 指導目標

①チェック

表1, 2, 3を見ると、家庭で5分間に平均1.00~1.33回見られるのに対して、相談室場面では5分あたりに換算すると平均では、0.27回、各観察回では0~1回、授業場面では明確に不自然な行動として確認されなかったものも含めても、各場面で5分あたり0~1.22回であった。また、ドッジボール中の反応は、不自然とは断じられるものではない。このことから、明らかに家庭で症状が多発していることが分かった。観察状況からすると、祖父とテーブルを共にする状況と推測された。

また、学校及び相談室での観察から、不得手な活動や環境あるいは見知らぬ大人などとの緊張場面でこの症状が生じる可能性が示唆された。

一方、祖父の話から、「症状に対して叱責したりやらないよう指示している」それによって「症状は改善しなかった」ことが分かっていた。

Co. は、これまでの経験や事例検討会や文献などから、チック症状を発現させる背景には本人に何らかの障害がある場合においてさえも、集団や家族や環境の問題も重なっていることが多いことや、特に若年者には、チックそのものを異常視し直接的治療を行うと、却って症状を悪化させたり他の重篤な問題を顕在化させる場合があることを知っていた。

これらの状況を総合すると、チックについての直接的指導を指導の優先事項とすることはリスクが大きいと考えられた。また、対人場面での緊張が緩和することによって、症状の生起頻度が低減する可能性も十分有ると考えられた。

以上のことを考え合せ、当面は、首の振り向き癖については、直接的指導を行わないことにした。祖父には、学校では明確な形では症状が見られなかったことを伝え、「覇気が無く友人少ない」を優先して取り組むことで、納得してもらうこととした。

②覇気がない・友達が出来ない

表4の4月の欄を見ると、自分から話しかけたり他の児童と活動に参加したりする事は全く無く、回避行動が多く見られた。表中の「-」の部分は、他の児童から接近や視線を向けられることや声をかけられる状況自体が確認できなかったことを表しており、他の児童からそのような対象として認識されていない可能性があると考えられた。

表5の4月の欄を見ると、Pはアンケートに何をして遊んだかは書いていないのに1名の名前を書いているが、他の児童は誰も彼女と何か活動を共にしたと記述しておらず、「いっしょに遊んだ」とは認識していないことが伺われた。

また、数値化していないが、Co. が観察記録した事実として、校庭ではPは始終他の児童が活動している周辺を歩くカウンティの柱などに背を寄せてボンヤリしているか他の児童の活動を見ていることが殆どで、他の児童が何か一言声を掛ける状況が数回あったがはっきりと応じることはしなかった。しかし、他の児童の活動に視線を向けることはある程度見られたので、他の児童の活動に関心があるらしいことは推測できた。

Co. の観察記録と担任教師が日常的に観察している印象を総合して作成した図2を見ても、Pは明らかに学級内の数人の周辺児の一人であった。

以上のことから、Pは学級の対人関係における不安と緊張から集団活動への参加において不適応傾向を示しているものと考えられた。

さらに、相談室における観察結果とあわせて考えると、このような不安と緊張が首の振り向き行動を助長する可能性も考えられた。逆に言えば、学級内や他の対人場面でこういった不安や緊張が低減できれば級友等との活動において安心して参加でき、振り向き行動も低減する可能性があると考えられた。

そもそも、「友人ができない」「学級で覇気がない」というのは、一人では生じない問題であり、必ず相手があって、相互の関係性によって生ずる問題である。つまり、Pの問題として訴えられていることは、学級内でPの存在がどうであり、学級全体の対人関係の相互システムがどう動いているかということと、相互に影響を与え合いながら進展する。図2を見ると、男子の第一集団と女子の第二集団は反発する傾向が見受けられ、男子も女子も第一集団と第二集団は無交渉で、周辺児がPを含めて4人認められる。

担任の観察によると、Pは、必要な場面あるいはそうすることが自然な場面において、自分の意思をはっきり示せないために、周囲の児童のイライラを引き起し、避けられたりとのこされる可能性があるようである。このようなことは、Pだけの問題ではなく、学

級全体の問題として捉えるほうが、いじめなどを予防しどの児童にとっても安心して楽しい学級環境を作り、思考・感情・からだの発達を支援していくうえで有効であると考えられた。

図2は、この事を支持する根拠とも考えられた。

そこで、Pの指導においては、学級全体に対する指導を通して、Pはじめ孤立傾向児童を含めた児童同士の仲良く協力的な共同活動を楽しめるような行動を学習させることで対人関係における不安や緊張を低減させていくことを方針として定めた。Pに対する個別の指導は学級で行う予定の活動について予め補習が必要と思われるときに適宜行われ、同様の状況を持つ他児童数人と行うこともあった。

③祖父への対応

祖父としては、この振り向き行動を異常視して大変気にしているのであるから、祖父の気持ちについての面接やPに対する接し方の指導は、別個に続けるものとした。

2) 指導技法

①対人関係ゲーム

田上(2003)による、学級の状態に応じて段階的に集団で行える楽しい活動を幾つか繰り返すことによって、集団における様々な緊張や不安を楽しさで圧倒し、協調性などの向社会的な行動の学習を促進し、学級全体のシステムを安心して楽しく建設的な方向へ導こうとする心理臨床家と現場教員が協力して編み出した技法である。数多くのゲームが考案されているが、大きくは「不安・緊張を緩和するもの」「交流・知り合うことを促進するもの」「相談・協力することを促進するもの」の3種の性質のものから成っている。中には、内面的な温かい交流と支え合いを育てるものもある。

本事例の学級では、書籍などで紹介されたものをそのまま用いたのではなく、学級担任が学級の状況に応じて用いやすいように変えたり既知の遊びを対人関係ゲームの趣旨に沿って用いたもので、表6に略記する通りであった。

表6 用いた対人関係ゲームと応用技法（計画）

活動内容	導入した場面
ジャンケンでアイコを競う 5本指ジャンケンでアイコ 5本指ジャンケンで足し算 ジャンケンでトークゲーム 等	授業ウォームアップ、学級の時間導入 授業でのグルーピング、帰りの会后 特活 帰りの会后、算数で基礎力確認、特別活動 学級の時間、応用し学習内容の確認、特活 応用し社会科や理科の〇〇あるある
探偵ゲーム（条件に合う人探し） ジャンケンボーリング 木とリス（複雑フルーツバスケット） 凍り鬼（助けるゲーム） 震源地は何処だ 手繋ぎ鬼 おんぶジャンケン 輪唱 等 どろけい お話尻取り 描き足し協同絵画 ユアストーン（プレゼントをあげる） 新聞紙タワー（班で高さを競う） 宝探し（ヒントを基に班で検討） 図形を校内で探す 素材を探す 等 カルタ作成と実施	応用して社会科の学習内容のクイズ、特活 学級の時間、体育ウォームアップ、 学級の時間、体育ウォームアップ 昼休み 朝の会、体育はじめ、集中させるとき 昼休み、体育ウォームアップ 朝の会、音楽、行事準備の導入と集中 昼休み、帰りの会后 特活 学級の会、国語 学級の会、変形して図工の終盤、通信渡し 学級の会、変形して図工や理科 特活、理科、社会科 社会科、算数、理科 算数カルタ、国語カルタ、理科カルタ

②行動リハーサル法及びモデリング法

「何やってんの?」「見せて」「ジャンケンで決めよう」など級友との遊びや協同活動において必要な行動技術やあるいは新しい遊びに必要な技術などを、ロールプレイと社会的強化によって学習させた。Pをはじめとする気後れしやすい児童や社会化が不十分と見られる児童に個別で用いたり小集団で用いたり、学級全体の指導で用いた。

③フリーオペラント法

久野（1988）が開発した技法で、習得させたい行動を児童がとったときに、お菓子や金品ではなく、日常的にその場においてその児童が喜ぶことを適宜・臨機応変に報酬として用いる強化技法。

④呼吸法を交えたリラクゼーション

児童が興味を持ちやすいように工夫し、身体感覚に注意を向けながらの「胸式呼吸」と「腹式呼吸」と「足の裏の呼吸」などの弁別学習と、各人のからだの自重を手掛かりとした筋弛緩法を練習させた。緊張の緩和だけでなく、各人が十分能力を発揮できる体勢を作る自己調整力の向上を目指した。

学級全員で練習し、特に運動量の多い活動の前や行事準備の活動の前や歌唱指導などの

前に行い集中力を高めたり、激しい活動や興奮する活動の後や次の質的に異なる活動に移る合間にクールダウンと整備運動としてあるいは切り替えのために行わせた。

8 指導手順

1) 関係形成

スクールカウンセリングで出入りしている小学校であったが、各教員が任されている学級運営にかかわる事になるため、相談担当の教員とともに学級担任の教師と数回話し合った。担任教師は40代のさばけた性格の女性で、これまでに対人関係ゲームについて紹介された書籍を読んで興味を持っていたとのことで、連携して指導することをすぐに受け入れてくれた。

対象とした学級は、女子17人・男子15人の構成であった。担任との十分な打ち合わせの後に4月中頃、Co.は、本事例の学級児童に初めて係わるに当たって、校長より朝礼で全校児童に紹介され、朝の会で担任から紹介された。朝の会では、児童たちにとって身近な例を交えて自己紹介し、「みんながこの学校で、どんなことして遊んだり勉強したり係の仕事をしてるのか、知りたくて見に来ました。一学期のあいだ、時々来て〇〇先生(担任)といっしょにゲームをしたりもします。」と挨拶した。引き続き2分ぐらい、児童が着席のまま参加できる動きのあるたのしい活動で和ませた。児童の反応は、おおむね好調で、緊張が予想された児童も好奇心の方が勝った様であった。

2) 行動観察

授業中と休み時間において、数回にわたって、学級の児童全体とPの観察を行った。

3) 学級担任との協議

行動観察の結果と担任の所感をすり合わせながら、問題の状況や指導目標について、協議し合意形成を行った。

4) 対人関係ゲームと授業への応用の計画

3)に引き続き、行事や担任の指導の日程に合わせて、Co.の指導実施の日程も含めて暫定的に定めた。

5) 指導の実施

担任教師は、5月から、学級の時間、朝の会、昼休み、帰りの会の後、総合学習の時間および各教科の時間の一部において、学習や行事の指導の進行に応じて柔軟に、8で述べた指導技法を導入した。このうち、担任の知らないゲームや遊びについては、Co.が週に2回ほど学校に赴き、昼休みや帰りの会後等も合わせて行った。

指導の実施に当たっては、学校の外部の人が特別に時間をとって行うのでもなく、担任が通常指導の上にさらに時間をとるのでもなく、担任の通常の教科の指導や生活指導を行う上での工夫の参考として対人関係ゲームを導入できるよう行った。この間、ほぼ毎週1回、担任とCo.は情報交換や励まし合いを行った。

6) 行動観察

7月後半に2)と同様に、学級全体とPの行動を観察記録した。

7) 学級担任との協議

8月に入って、6)で行った行動観察の結果と担任の見解を考え合わせ、指導経過の評価と課題について協議し、その後の指導について担任教員主導の下に計画打ち合わせを行った。

8) 担任による指導の実施

学校行事および学習指導の進行過程の関係で、9月はあらかじめ計画して時間をとってCo.と話すことが難しく、週に1回の情報交換のみで、担任が指導の状況を見て適宜、対人関係ゲームを応用した活動を実施することとした。

9) 行動観察

9月末から10月冒頭にかけて、数回に渡り学級とPの行動を観察記録した。

なお、この際は、状況から一部の観察は行えなかった。詳しくは、「経過」に述べる。

9 指導経過

1) 関係形成

初めて見る外部の見知らぬおじさんではあるが、児童たちは好奇心を持って概ね好意的に受け入れてくれたようで、緊張が予想された数人の児童も抵抗を示すというより物珍しそうな様子であった。この点について担任に所感を求めると、やはり同意見で、外部の人が授業を見に来ることは時々有るので、児童は特に驚きはしないのだろうとのことであった。

2) 学級指導の経過

指導開始当初にジャンケンを用いた活動が予定されていたため、Pをはじめ気後れしそうな児童を集めて、ジャンケンをして双六のようなボードゲームをしたり「あっちゃ向いてホイ」や「黒山羊さん白山羊さん」等の遊びを行い、レディネスの形成に努めた。

特別活動の時間にCo.が幾つかのジャンケンをアレンジした活動を学級全体で行ったところ、この児童達において心配されたほどの脱落や回避は見られなかったが、やはり他の児童と比較すると勢い良く相手に向かわなくてはならない活動は不慣れな様子であった。しかし、他の児童と同様に楽しんでいたので、順調な滑り出しと思われた。じゃんけんを用いたゲームは、その後も度々、授業の導入などで用いた。

偶然校庭で周辺児としての傾向が伺われる児童が互いに近い位置に居たので、児童がCo.に視線を送ってきたところを見計らって、沿石の端と端をバランスを取りながら歩いてみせながら、「黒山羊さん白山羊さん」の遊びを行った。やはり、運動慣れしていない印象で、沿石の上を踏み外さずに素早く歩くのは上手ではなかったが、同じような子供たちであったので、ある程度楽しめた。そのあとに、短時間ではあるが、大変自然にCo.に話しかけ雑談ができた。Pを含めた黙っていた児童も、すぐ近くに来て、話を聴いていた。これを見て、Co.は、児童たちがその場において安心していられるのだなという印象を受けた。つまり、多少不慣れなことをして背伸びしても、疲れる以上に楽しさや次に何をやるのだろうという期待がある可能性をCo.は感じ、つぎの活動でも運動量の多い学級全体でパッと楽しい活動を行ってもついてこれるであろうと考えた。

学級の時間にジャンケンボーリングという人間をボーリングのピンに見立ててジャンケンをしに行くという活動の際に、児童たちは大変楽しく参加していたが途中からある男子児童がはしゃぎすぎてルールを逸脱しはじめたことで、ゲームがストップした場面があった。児童は気をそがれかけたり緊張感も少し生じたようで、担任教師の方をちらちら見る児童が2人ほどいた。担任教師も、何か反応しなくてはという感じになりかけたが、この場での指導はCo.がリードしていたので遠慮していた。Co.はおどけたふうに「はいはい、皆さん、こーいうときは、『どーすんだっけー?!』と叫ぶんですよ〜。『楽しく

遊べなくなっちゃうよー！オーノー！どうしたらいいのー?!』ってね！」とすっとんきょうな言いまわしで登場し、並び方や動き方を再度説明してから、ルール違反をした児童と一緒に威勢よくお手本をやって見せた。周囲の児童も、叱られると緊張していた男子児童も、すぐに表情がほぐれ、活動は再開した。

児童たちは、この時のクレージーな「どーすんだっけー?!」と叫ぶポーズが気に入ったようで、その後の担任教師の指導場面や授業中にもよく使うようになった。

担任教師は公務分掌をかかえ多忙であつが、自身が活動を児童とともに楽しむ姿が多く見られ、授業形態へ応用する工夫を進めていった。

5月の終盤に行った「助け合いや相談・協力を必要とする活動」にも、性格の違う児童が良く集中して取り組む姿が見られ、これはそのままそのような形態を取り入れた授業中の集中して取り組む姿勢となって表われるようになった。各人で問題を解く場面でもボンヤリしたり上靴のゴムを筆ったりしていた児童がそれなりに取り組んだり、他の児童に「どうすんだっけ?」と協力を求める姿が見られるようになった。このような学習場面でも、例のクレージーなポーズで、他の児童と問題の共有を求めたり相談したり担任教師の指導を取り付ける行動がしばしば見られた。これにつれ、周辺児や対人関係能力に未熟な傾向が伺われた児童も、周りの児童が声をかけることをきっかけに、自然に学習や室内の何らかの活動を共有する様な姿が見られるようになった。

校庭での様子も、5月から徐々に周辺児と見られた児童たちが他の児童に従って協同活動に加わる頻度が高まっていった。当初は、声を掛けられても応じなかったり加わってもすぐ離脱する児童もあったが、他の児童が面倒をみて仲間に入れることも見られるようになり、活動を共有する時間が少しづつ増え安定していった。5月の末頃、さそっても一緒に遊べない児童にどうして嫌なのかを、他の数人の児童が遊びを中断して、話を聴く場面も1回見られた。つまり、参加できない児童の不自由さを分って共有しようとし、いっしょに工夫を考える姿が見られた。

6月に入って、担任が考案した「○○カルタ」を、これまではあまり勉強に集中しにくかった児童も休み時間に一生懸命考えてカルタ作りに取り組んでいたり、20分休みにナゾナゾを応用した教科の活動を考えている4名の女子が、答えが幾つもでてしまう質問ではダメなのではないかと検討していたりする姿が見られた。

この頃になると、運動会の準備の時期は、担任教師が精一杯気を張って怪我がないように引き締めている様子であったが、担任教師にも一呼吸待つ余裕が見られる印象を受けた。「授業が変わるんですよえ」と不思議そうに感想を漏らしていたので、Co.は思わず「先生も楽しくできてるのが何よりだと思います」と応じた。担任教師の気持ちとしては「遊ばせているのに、何故勉強するようになるのか不思議」ということのように感じられたが、指導している教師のわくわく感が児童を弾ませているという関係性に目を向けてもらいたかったからである。

7月には、理科や社会科で行われた「○○探し探検隊」にも熱心に取り組む児童が見られ、担任教師の機転から、授業時間内で納らない分を帰りの会や学級の時間に、模造紙に纏めてきて見せながら発表する者も現れた。

学級担任は、他の学級の担任教師からこの学級の様子について「ぼんやりして居る児童やどうしたらいいのか分からないでいるらしい児童が居る場合は、状況が良く飲み込めて

いる他の児童が教えたり促したりする姿に感心した」と伝えられたことを意外そうな表情で述べた。Co.には、「それぐらいのこと、よその学級ではあまり見られないなんてことがあるかしら？」という疑問と受け取れた。

8月に入って7月末の行動観察の結果と担任の所感を話し合う際、「クラスがとてもダイナミックな感じに成りつつあるような気がする。少し怖いような、私がかバーできる範囲を超えちゃったらどうしようって。」と感想を述べた。

Co.は、よい面が見えてきたなら、次には隠れていた悪い面や困った進展が現れてくることを予想していたので、「児童たちがこういった経験を通じて『何が起きても無駄なことは何もない』『多少はらはらすることがあっても、何とかやっていける』という自信を身につけていくにはどうしたらよいでしょうか？」と、担任教師に長年の現場経験からの意見を求めた。

指導の効果とは、何に着眼して効果と見なすのかによって、全く評価が違ってしまふ。どの現象を維持させたり延ばしたいか、我々がしっかり見据えなくてはならないが、どう考えたらよいと思うか質問を投げかけた。しかし、学期末の繁忙期を迎え、これらの点についての話し合いは深めることができなかった。

8月に担任教師は他の機関との連携で進める仕事が入り、気のぬけない状態が続いた。9月に新学期が始まり行事が次ぎ次と予定されているなかで家族の事情も重なったらしく、多忙を極め体調もすぐれぬような印象を受けた。通常の基本業務の上にさらに他のことを行う余裕は見られなかった。

Co.は、毎週1回の情報交換の時間を持つことも躊躇われる状況であったため、担任教師が余裕のあるときに授業の工夫を試みて貰うこととして、指導を中断した。その後、9月末に一部の行動観察を行ったのを最後に、この指導を打ち切ることとした。

結果的に5月から始めた指導は7月までということになり、5、6月の行事の関係もあり、日程をやり繰りして週に2回ほどの頻度で現場に入ったが、表6に示した計画のうちCo.が主導して行うものは、半分ほどに削減され特に子どもたちに取り組みせようと計画していた「相談・協力の高度な内容の活動」や「内面的な心情の共有の活動」は行えなかった。

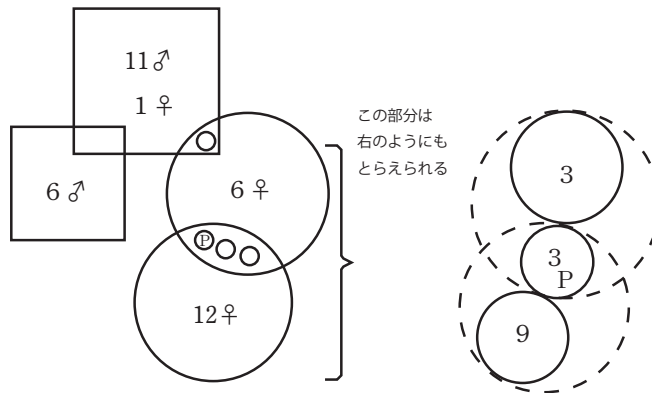


図3 9月の推定集団構造

3) P個人の経過

学級全体の変化の中で、Pも行動を変化させていった。4月のアンケート直後にPが校庭で昼休みにぼんやり級友の遊びを見ていた際に、第二集団の少し乱暴な口をききがち男子から不快なことを言われて椰揄されたが、同時にそれを側で見ていた第二集団のハキハキした女子が「やめなよ！」と男子を制した場面があった。それ以来、Pは不安も強まったが守ってくれた女子児童への接近欲求が高まったようで頻繁にその女子児童の側に寄っていき、その児童もPが側に来れば会話したり場を共有するかの様に見える場面が見られるようになった。以後、時々ではあるが、その女子児童の主導の下にお喋りをしながらいたずら書きをしたりする事がみられた。5月に入って、担任によって、授業中の班学習や係活動に楽しい工夫がされ、班での協同活動を楽しめたりことは数は少ないが会話する姿が見受けられ安心感が増したような印象となった。20分休みは、おとなしいながらも他の女子児童の輪に加わっている様子となり、昼休みも追従的ではあるが、先述の女子児童やその周辺のもう一人の女子児童について居る様になった。当然会話も交わされていた可能性がある。授業中や休み時間や係活動の場面で、6月末ごろからよく活動を共にしている女子児童に対してや担任に対する話かけが多くなり、意思や感情の表明が増した。その後は他の児童との会話も自然に交わせる様になっていった。

7月にその傾向は安定して伸びてゆき、控えめながらも相談の必要な場面で他の児童ともよく意見を交すようになった。ある時、給食当番の仕事を行っている最中に、やはり当番の男子が他の男子とふざけている場面があり、声を掛けてもお喋りを止めない男子の「こっち！ちゃんと、やって！」と主導的な発言をする姿が1回だが見られた。

7月の冒頭に、20分休みで級友が頻繁に「オーノー！」を使うのでPもつられてこのポーズをする場面が1回見受けられた。

林間学校も担任教師が工夫を盛り込み、安心して楽しく過ごすことができ、おとなしい性格なりに、さらに自己表現や活動参加への積極性は増加した。細かいものを使った遊びが好きで、他の女子と時々お喋りを交えながら作業に没頭する嗜好も見られるようになって

た。

4) 祖父面接の経過

祖父については、心情面を丁寧に聴いて行こうとしたが、「問題なのはPだ。どうしたら治してもらえるのか」という姿勢が強くあった。つまり、自分の心情面を聴いてもらうことよりも具体的な指示を求めている。

そこで「このチックは、何年か続いているのでしょうか?」「叱ったり、気を付けなさい」と指示しても、改善しなかったのですね。では、そういう指導は、効果が無いという証拠ですね。かえって、ずっとやって来たことを一度止めてみるということが、何らかの良い影響を与える可能性があります。一ヶ月ぐらい、止めて観察を続けてみれると良いのですが、お祖父様にこの治療の協力者の仕事をお願いしてもよろしいでしょうか?」と持ちかけると、戸惑いながらも引き受けた。その1週間後に様子を尋ねると、「今まで、すぐ叱ってたから、何とか治してやらなくちゃと思ってたから、急にいっさい黙るとなると、私のほうがストレスで、どうもっていったらいいか分からなくって困っているんです」とのことであったので、「見ちゃうと言いたくなるでしょう。それを我慢するのは、つらいですよ。見ないように、新聞を読みはじめてしまって下さい。それも辛ければ、縁側に行って植木鉢の世話でも始めちゃってください。今は黙っていることがこの子のためになるかも知れないと思って工夫してみれますか?」と指示した。

さらに、2週間後にも、黙って見ている上での苦痛が語られたので、Co.は以前祖父が新聞の川柳の欄に興味を持って読んでいたことを聴いていたことから、「その苦しい思いを、川柳にして下さい。これは友田先生という偉いカウンセリングの先生も推奨していた、立派なカウンセリング技法の応用なんです。ぜひ、来週は幾つか読んで聞かせてください」と提案したところ、次の週の面接時に帳面を手にして現れた。

書いてきた川柳を披露してもらいどの様な心情が込められているか解説してもらうことを発端として、孫の教育への責任感、不憫に思う気持ち、自分の余命と息子への気持ち、昔の話から、若いころノイローゼになった話と展開していき、カウンセリングが成立し深まっていった。

そのころPは、学校での友人との活動を活発化させており、祖父の目から見ても家庭でも宿題や友達へのちょっとしたものを作る姿に落ち着きが増したとのことであった。祖父は、「以前のようなソワッと不安げに後ろを向くということは見られなくなった」との認識を述べた。これは、祖父と対面して何かを問い詰められる場面が無くなった影響ではないかとも推測された。祖父は、自分自身の過去の体験から来る不全感を孫に投影してしまっていたことを洞察するに至り、「拍子抜けしたとともに、肩の荷が軽くなった」とのことであった。

治療の終結に向かい、4月同様に行動観察を提案すると「いや、もうあの変な行動は全然見られなくなりました。」と断られた。さらに「やっぱり、私が心配して、『変なこと止めなさい!』って叱ってたから余計やっちゃってたんでしょかねえ…」と自分を責めようとするので「それは、お孫さんのことを思えばこそそのことだったじゃないですか。それが、頑張っって指導して良くならなかったものが、止めたら良くなったなんて、楽しんで儲かったじゃないですか!よかった、よかった。」「あの川柳が素晴らしい。あれが効いたんですよ、素晴らしいのを作ってくれたじゃないですか。」と大げさに言い、二人で笑った。「大

きくなったら、きっとおじいちゃんの気持ちをPも分ってくれますよ」とつけ加えると、しずかにうなづいた。

いつのまにか祖父が一番気にしていた振り向き行動が消失し、祖父は自分が気にしていた本当の理由を悟り過去を手放し安堵し、学級ではある程度の変容が見られたところで担任教師はこれ以上の継続は難しい状況となり、本事例の指導は終結を迎えるに至った。

5) Pの行動の観察結果

上記の「経過」の文中に述べた以外の、行動指標の観察の結果は表4の9月の欄、ソシオメトリックを応用したアンケートの結果は表5の7月9月の欄に示すとおりであった。

Ⅲ 考察

1) チック

指導を終了する時点で家庭と授業環境において再度4月と同様の観察と評価は行われなかったが、祖父の日常の観察によると家庭での後ろを振り向く行動は解消したと伝えられ、Co.の学校場面での観察においても学級全体での活動および個別で対応する場面においても9月にはこの行動は1回も見られなかった。相談室場面では表3に示すとおり7月の時点で1/8になっている。

この事は、やはり治療方針を検討する際にこの行動には不安や緊張が影響しているのではないかという仮説は正しく、この行動を無くすための直接的指導を優先しなかったこと、および祖父の面接を並行したことは、適切であったと考えられる。

本事例で用いた、対人関係ゲームはじめとする指導技法および祖父面接は、Pのチックと言われた症状を改善する上で有効であったと考えられる。

2) 「覇気がない・友達がいない」および学級集団の変化

経過のなで述べ通り、Pをはじめ他の周辺児たちの活動参加の技術は向上し協調的な活動が明らかに増加した。これは、図2・3の4月・9月の推定集団構造の、より親和的な構造への変化にも表われている。それと並行して、表4に見られるようにP個人の向社会的行動は増加を示し、表5では選択・被選択・相互選択のいずれも増加したことを表わしている。

この事は、本事例で用いた、対人関係ゲームおよびそれを応用した授業形態が、Pをはじめとする周辺児を含めた学級全体の児童の対人行動技能を向上させ、学級内の不安や緊張を低減させる上で有効であったと考えられる。また、担任教師とCo.の観察からは、学習への取り組みの積極性も向上したとの印象を受けた。

3) 効果をもたらした要因

上述1), 2) について、それぞれの児童を個別に相談室に毎週通わせ数ヵ月かけて行う労力や、相談室で学んだ行動を日常の学級場面に般化させる労力や他の児童の受け入れを調整する労力などと比べると、本法のエネルギー効率の良さは歴然としている。以下、このような効果をもたらした本技法における影響因について考察する

①フリーオペラント強化

先生や大人が指示をして活動を行うという枠のなかで守られながら、指示された活動をする楽しいという快感(強化子)が生じた。これが繰り返され、その活動に必要な行動

の生起頻度を向上させたと考えられる。

②逆制止

協同活動に必要な行動を学習すると、その行動をうまくできないのではないかと・恥かしめを受けるのではないかとという不安を、楽しいという快感が圧倒する。この逆制止現象の生起によって、P はじめとする対人関係の苦手の児童の不安が低減していったのではないかと考えられる。「どうしたらいいかわからない」という不安場面で、「ど～～やんだっけー!」「ヘルプ!」というクレージーな言い方が周囲の児童を思わず笑顔にしたことが、場をなごませ、不安を解消したのも、この好例である。

③自己効力感

バンデューラの研究によって明らかにされたように、顕在的行動が変わる前に「その行動をうまくできるのではないかと」という言わば自信の様な認知的な変化が起きる。周辺児たちだけではなく学級の児童の多くに、一つの活動を成功裏に行い楽しかった経験は、また次回にこの活動を行う場面では自分はいまよりうまくできるだろうという予想（内的行動）を向上させたことが考えられ、これが次の活動もきっとうまく行くのではないかとという自己効力感につながったであろうと考えられる。

「どーすんのー!」のおどけたポーズの流行は、単に不安をおもしろさが圧倒しただけではなく、「困った場面で他の児童や大人と相談して、問題を共有化したり解決するための行動についても、きっとうまくやれるだろう」という自己効力感が生じていたことが伺える。

④モデリング

社会的行動の学習においては、他者の行動をまねるモデリングの効果が大きいことが知られている。「オーノー!」のポーズの流行が好例である。はじめは教師や Co. が指示した行動を、先生や Co. がやって見せたように行い、その結果生じた楽しさがこの行動を強化する。その内に、多様な児童が身近かで色々な反応をしながら一緒に遊んでいる姿を見て、レパトリーの幅を広めるような学習を進めたと考えられる。それがまた、「少し工夫を加えても、楽しく遊べる」という自己効力感を高めたと考えられる。

P は4月にかかわれたときに庇ってくれた女子と行動を共にするようになってから、その女子と同じ活動と同じような所作で行うようになり、お喋りのときに使う表現もその児童が良く使う言葉や抑揚を使うようになり、やがてそのモデリングの対象はその女子と一緒に活動している他の女子たちにも広げられた。他の周辺児や、上位集団に所属しながらも対人行動の学習に歪さが見られた児童たちにおいても、同様のことがみられ、担任と Co. が「え、この子が、こういうことができるようになったの?」と驚くことさえあった。

このような、ダイナミックな好循環は個別面接などで生ずる率とは比べようもないほどであり、試行錯誤の幅と行動レパトリーの幅を保証したと考えられる。

⑤情動感染と共感体験

大脳生理学的研究から、人間も他の個体がある行動を取る状況を見ると、気づかぬうちにその行動をとった個体の動きだけでなく生理的状态やそれと関連する情緒的反応をある程度自分の身に再現するような反応が生じることが確かめられている。これが、親子や子供同士など他者を共感する上で、大きな影響を及ぼしている。(Rizzolatti,G.&Sinigalia, C.2006)

観察中に、児童が鳥の群れが一斉に飛び立つときのように活動のなかで一斉に動くときがあったり、校庭の遠い位置に居ても誰かが痛い思いをすると別の方向を向いて他の活動をしていてさえも気づいて駆け寄ったり、滑稽な節回しとポーズで叫かれた台詞が流行したり、相手が言いはじめると自分のからだはそのポーズを思わず取ってしまったという現象が度々観察された。これは、児童同士の間にも、こういった共鳴現象の様なことが繰り返し起きており、それが児童達の間にも共感体験を生じさせた事が伺われる。

共感体験は、他者への援助行動などの向社会的行動を引き出す上で関連することが知られている。(Stern,D.,N.1985) まさに、そういったことが生じたのではないかと推測される。

この点で指導の極く早い段階から、周辺児たちが活動参加の行動を確立する前に、周囲の児童がこれらの児童に話しかけたり活動に招き入れたりする行動の増加が見られたことは、大変興味深い。

祖父の面接においても、同様のことが生じていたと考えられよう。

⑥負の強化

強化(報酬)手続きには、積極的に快適なものを与える手法と、すでにある苦痛な刺激を取り除くことによって快感を与える手法がある。

祖父の観察によると、祖父とともに食事をしたり学校でのできごとを報告させられるときに不自然な振り向き行動が頻発したと述べられていた。それが、同じテーブルにつき祖父から叱責される状況が取り除かれたとともに、症状が減少した。これは、緊張から開放されたことによって、症状は解消され、食事や会話や配下膳などの伸び伸びした反応が増えていった可能性も有ると推測される。

⑦多様性の保証

モデリングの項で触れたように、多様な児童が活動のなかで多様な反応をしながらも一緒に活動を共有し楽しめる体験は、ある活動を行う際に一定の行動選択の幅が保証されることを経験させる。また、昼休みはじめ幾つかの場面では運動量や質的に異なる活動が複数参加可能であった。つまり、児童たちはその時の気分によって選択できることも途中で移ることもできた。そして、その経験は、大抵の場合「楽しさ」が供っていた。

これは、集団における多様な個性に対する受容感を生み出し、自己肯定感を高め、試行錯誤や創意工夫の活動への自己効力感を向上させる上で、効果的に働いたと推測できる。

⑧探索欲求と内発的動機づけ

ゲームを自分たちで変形・応用させたり、新しいゲームを考えたり、宿題のカルタ作りやクイズ作りに頭を悩ませたり、「〇〇探検隊」の課題を授業を超えて追求しつづけ帰りの会で発表したり、というアクティブラーニングは、試行錯誤のための探索欲求に基づく行動が「おもしろい」という快感によって強化されたためと考えられる。いろいろ考えたり試してみることが(例えすぐ分からなくてももうまく行かなくても)、それを行うこと自体が快感であることによって、探索行動は増加したと考えられる。

IV今後の展望

以上、各指標行動の変化や影響因子について、十分な客観的データをもって裏付けるには至らなかった。この点は、改善の努力・工夫が必要である。

7月の終わりに、児童の変化のどこに着目してどこに指導の重点をおくかという検討が担任教師と深められなかったことは、本指導の重点とは何かを明確にするうえでは、大変残念であった。

しかし、現在の教師の置かれている労働環境からすると、担任教師は一学期のあいだよく頑張れたと言えよう。これを支えたのは、児童の活気づく姿に担任教師が触れる喜びであったと思われる。これらの教師と実践を支えるには、何が必要であろうか。

いくつかの調査によると、教師の多忙は「事務的な仕事や行事が多すぎること」「親への対応」「複雑な問題を呈する児童・生徒が増えたこと」を挙げている。教師の残業時間が、社会の常識を超えるものであることは、やっと近年になって話題となりだした。これらの根本的問題を棚上げにしておいて、子供たちの未来を守っていくことができるのか、社会全体としての大きな課題が残った。

また、観察中に、偶然居合わせたことによって見出されたことであるが、一緒に遊ぶことを誘っても尻込みしてしまう児童に、誘った児童たちが自分たちの遊びを止めてまで、どうしてためらうのかどうしたら一緒に遊べるのか話を聴いて、数人が一つのことを共有してどうするのが良いか考えている姿は、感動的であった。我々おとなが、教師や教員養成の仕事に就いている者さえも、こういったことをできなくなっていないか、子供や学生の良きモデルになりえていないのではないかと、胸が痛んだ次第でもある。

祖父については、これを機会に、孫への責任感・不安や自己不全感にとらわれず、それらと上手に間をとり余生をたのしむためにも、川柳作りや囲碁仲間作り等へ向って頂ければと願うばかりである。

最後になりますが、このような、子ども達の予想外の反応の1つ1つに目をかがやかせていた担任の先生と子どもたち、実践を許容してくださった当該小学校の校長先生始めすべての先生方に、感謝いたします。

文献

東洋子 子どもの行動変容

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

池田潤子 2006年 くつろいでくつろいでとことんくつろいで—イケダ自然体操. 樹心社

久野能彦 1988年 フリーオペラント技法の開発—獲得された行動の日常場面への波及と維持に向けて—日本行動療法学会第14回大会発表論文集. 日本行動療法学会

国分康孝編 1998年 構成的グループエンカウンター. 誠信書房

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.

Rizzolatti,G.&Sinigalia.C.2006 *So quel che fai*. Raffaello Cortin Editor,Milano. (リゾラティ,G. シニガリア,C. 紫田裕之(訳)(2009) *ミラーニューロン* 紀伊國屋書店)

Stern, D.N.1985 *The Interpersonal world of the Infant*.BasicBooks,New York. (スターン,D.,N.著 小此木啓吾・丸太俊彦(監訳)(1989) *乳児の対人世界* 岩崎学術出版)

田上不二夫編 2003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 子どものからだとことば. 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, 3, 2018

Accepted : November, 7, 2018