

# 学校適応を促進する「遊び」の集団体験

—対人関係ゲームによる登校支援の可能性—

岸 田 幸 弘

Experience of Group “Play” for Promoting School Adjustment  
—Social Interactive Games to Support Children Refusing School—

Yukihiro Kishida

## Abstract

Social interactive games were introduced at an elementary school to support children that refused to attend school. The games were useful for developing human relationships, forming the classes into groups, as well as for reducing the number of children who refused to attend school. The reasons for the effectiveness of the games were investigated. The results indicated that human relationships and the quality of classes as groups improved as a result of the games because of the following factors, which complemented each other: (1) accurate assessment of the class as a group, (2) basic class activities, (3) direct support and guidance for problems, and (4) direct changes in characteristics of the class as a group. As a result, children’s motivation to attend school increased and consequently, the number of children refusing school decreased.

*Key words:* social interactive games (対人関係ゲーム), formation of a class as a group (学級集団づくり), support for attending school (登校支援)

## I 問題と目的

学校現場において、構成的グループ・エンカウンター（國分，1992）や対人関係ゲーム（田上，2003）などのカウンセリング技法を取り入れた，人間関係づくり学級集団づくりの実践が増えてきている。例えば特別な教育的支援を必要とする児童のいる学級集団の育成（松澤・高橋，2011）とか，対人関係ゲーム・プログラムによる不登校児の指導（西澤・田上，2001）など，学級集団におけるいじめや不登校，特別な支援の必要な子どもと集団との関係など，生徒指導上あるいは学級経営上の課題を解決するための活用や，新入生オリエンテーションにおける実践（内田，2010）や，キャリア教育での活用（高坂，2010）など，いわゆる集団適応をめざす実践など多岐にわたって実践されている。また筆者は，学校全体として組織的に登校支援に取り組んだ A 小学校の実践事例を分析し，A 小学校で不登校児童が減少した要因の一つとして対人関係ゲームの活用を指摘した（岸田，2012）。A 小学校では学級集団づくりを「すべての子どもを対象にした成長促進的支援であり，その支援レベルは一次的支援である」と位置づけて，予防的支援あるいは問題対処的支援としても活用されてきた。

こうした実態をみると集団を対象としたこれらのカウンセリング技法がかなり有効に活用されてい

るように思えるが、集団アセスメントも確たる目標もなく実践だけが一人歩きしてしまい、そのためかえって集団内の人間関係が険悪になってしまうこともある。また実践はしてみたが思ったよりも良い効果が得られないなど、安易な活用を疑問視する意見もあり、筆者も以前そのことを指摘した（岸田，2005）。その実践が学級活動のどのような文脈の中で行なわれたのか、リーダーはどのようなインストラクションを行なったのか、あるいは体験する集団がどのような特性をもっているのかなど、実際の体験内容を決定する要因は単純ではない。実際にエクササイズ後のシェアリングでは、リーダーが期待していたこととは異なる体験内容が語られることも多い。例えば筆者が講師を務めた教職員研修会では、「他者理解」を意図して行なったエクササイズが、実際には「自己理解」の促進にも大きく寄与していたという体験がある（岸田，2012）。

そこで本稿では、A 小学校で登校支援として取り組まれ、不登校児童の減少に寄与したと思われる対人関係ゲームの実践を分析し、人間関係づくりや学級集団づくりにどのように役立ち、なぜ児童の登校支援になり得たのかを検討する。

## II 対人関係ゲームの理論と実践

### 1. 対人関係ゲームとは

対人関係ゲームは、人と人をつなぎ質の高い集団を実現するカウンセリング技法である。田上（2003）は児童期に発生するギャング集団の体験が、最近では不足していると指摘し、そのギャング集団こそが人としての成長の鍵を握る「群れ」<sup>注1</sup>を学ぶ場としての働きをしていたという。「群れ」として機能する学級集団を作るために開発されたのが「対人関係ゲーム」である。対人関係ゲームは、それに参加することによっていろいろな人間関係を体験することができる「ゲーム＝遊び」のことである。期待できる経験には二つの側面があり、一つは集団活動に参加することで人と交流し、役割分担して連携する、あるいは人の役に立つという集団形成プロセス。もう一つは人と関係することから始まり、他者に心をかけたり自分の持ち味を認められたりするという横方向のプロセスである（表1）。以下、田上（2010）による対人関係ゲームの理論的背景を説明する。

### 2. 理論的背景

対人関係ゲームには仲間と競いながら勝敗を決める遊びが含まれている。また、ワクワク・ドキドキするようなゲーム性の高い面白い遊びも多い。しかし対人関係ゲームは人と競い合うことや、社会的に成功することを目的とするような「社会的パワー志向」を目指しているのではない。また物づくりや趣味で行なうスポーツのように活動そのものの面白さを体験するだけの「活動志向」でもない。「群れ」として機能する学級集団を作るためのカウンセリング技法であるので、仲間と関わり仲間の役に立ち、人と一緒に楽しむことを志向する「人とともに志向」の理念をもつのが対人関係ゲームである。

---

注1 「群れ」ている集団の特徴

①リーダーの下で目標を達成する。②リーダーが（場面場面で）次々に出てくる。③リーダーを支えるメンバーがいる。④メンバーに役割が意識されている。⑤すべてのメンバーが必要とされている。⑥達成をともに経験している。⑦集団との一体感（居場所の実感）がある。⑧仲間であることをともに喜んでいる。以上は、対人関係ゲームにおける目指すべき学級集団の姿として大切な概念の一つである。

表1 対人関係ゲームの分類と特性

	関係をつける	⇨	他者に心をかける／よさを認められる
人と交流する ↓ 役割分担し連携する／人の役に立つ	<p><b>【交流するゲーム】</b></p> <p>①運動反応や発声などの反応で不安や緊張を拮抗制止。 ②個別に行動しているが、結果として多くの人と交流。 ③本人は消極的にしていても人が関わってくる。 ④みんなと一緒に活動した経験となる。</p> <p>ゲーム例 ひたすらジャンケン・探偵ごっこ・ジャンケンボーリング・木とリス 等</p>		<p><b>【心をかよわすゲーム】</b></p> <p>①相手に心をかけるという二人の世界を経験。 ②自分のよさを人からフィードバックしてもらう。</p> <p>ゲーム例 わたしの木・ユーストーン・別れの花束・いいとこさがし 等</p>
	<p><b>【協力するゲーム】</b></p> <p>①人と楽しむ経験を積む。 ②助け助けられ、協力し合う経験を積む。</p> <p>ゲーム例 凍り鬼・あいこジャンケン・人間知恵の輪・スタイグル・6むし・カモン 等</p>		<p><b>【折り合うゲーム】</b></p> <p>①他者の考えを尊重し、自分の気持ちも大切に する。 ②人と折り合いながら自分とも折り合い、協力 して目標を達成する。</p> <p>ゲーム例 新聞紙タワー・ストロータワー・集団絵画・二人でコラージュ・みんなでコラージュ 等</p>
	<p><b>【役割分担し連携するゲーム】</b></p> <p>①目標達成のプロセスで一翼を担う。 ②仲間の役に立つ・人に必要とされる体験を積む。</p> <p>ゲーム例 くまがり・とっつぁんとルパン・4面ドッジボール・二人で缶けり 等</p>		

実践グループカウンセリング（田上，2010）より

体験の順番としては、集団活動をはじめのために、人と交流し関係をつけることが必要である。不安や緊張が高いと心を開いて人と関わることができない。そこで身体を動かしたり声を出したりするなど、緊張を緩和する反応（拮抗制止）を活用する（図1）。不安や緊張で身体が固まってしまうと、人と話したり一緒に活動したりすることができにくくなるので、身体を動かすことから始める。同時に声を出したりして気持ちがリラックスして、遊びや活動に集中して楽しくなると、不安や緊張を感じなくなる。つまり人と交流して集団活動が可能になってくるのである。

不安を拮抗制止することからはじめた集団活動は、次に協力したり、助けたり助けられたりする集団体験を重ねる。そのためには協力するゲームと役割分担し連携するゲームが必要になる。協力するゲームで、人との駆け引きや人と協力する楽しさを実感し、集団との一体感を体験する。そして夢中になって楽しむ経験を積み重ねる内に、ゲーム参加の認知が変化してくる。参加者の体験を聞くと、「勝って嬉しかった」「負けて悔しかった」という思いから、「負けたけど楽しかった」「みんなと協力できて面白かった」などという感想に変化する。さらに役割分担し連携するゲームを繰り返すことで、集団や集団活動についての理解が進み、参加者は自分で課題を立てて集団活動に挑戦的になっていく。

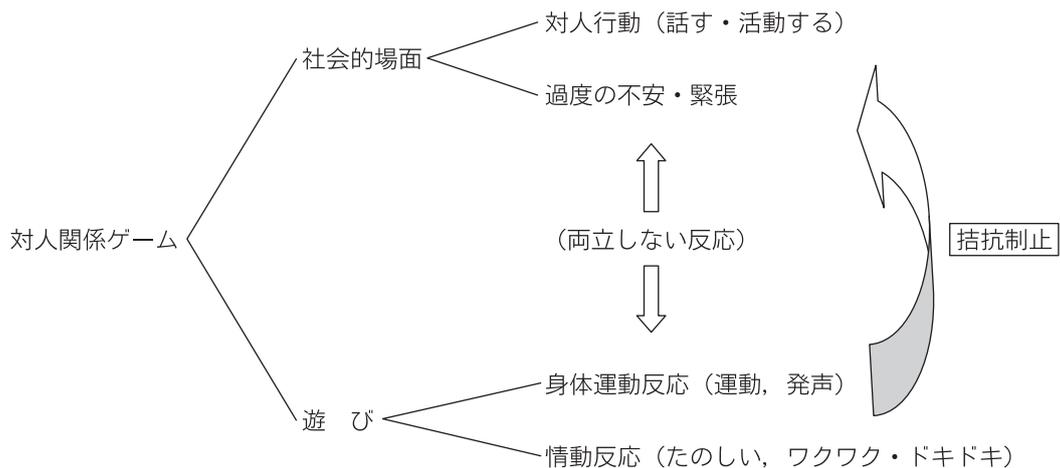


図1 不安の拮抗制止

つまり役割行動の工夫や自分の持ち味を生かした創造的役割活動がはじまり、全体の状況を把握しながら仲間との連携と共同活動を行なうようになる。このように、うまく集団に参加できているという実感がもてると、人とよい関係をつくることができ、上手に集団活動ができるという自信につながるのである。対人行動や集団参加の自己効力感を高めることで、人と交流する不安や緊張がなくなっていくのである。

対人関係ゲームのもう一つの重要な側面は、他者に関心をもち人に心をかけることである。心をかよわすゲームでは、二人であるいは数人でグループになり、相手のよさを言葉にして伝える。伝えられる人は、注目されて自分の良いところや自分の持ち味を人から伝えられるのである。人から受け入れられていることが実感できると、自尊感情が高まり自己受容が進む。しかし集団では、メンバーそれぞれが勝手にしたいことをするわけにはいかない。譲り合い、折り合いながら協力しなければ集団としての活動にはならない。この折り合いの体験では、人と折り合うだけでなく、自分と折り合うことも大切になる。つまり、みんなで決めた目標と自分の意見とが食い違ったときに、その溝をどのように埋めるかが課題になる。対人関係ゲームでは、「目標は違うけど、人との活動を楽しもう」「自分の考えとは違うけど、一緒にやれば楽しいかもしれない」と、自分の気持ちを切り替えるための自分との折り合いを大切に考える。これができないと、わだかまりなく集団活動に関与しみんなと協力することができないのである。

不安や緊張から解放され、集団の中でみんなと楽しく、充実感をもって生活ができるようになると、ゲームの中で体験した交流や協力、役割分担し連携する、心をかよわす、そして折り合うといった対人関係スキルが、日常の学校生活でも行なうことができるようになり、「群れ」としての特性をもった学級集団が形成されるのである。

### 3. 対人関係ゲームの実施方法

行動観察や質問紙などを活用して学級集団の状態をよく観察する。集団の中で孤立している子どもはどのような行動をとっているのか、またその子どもに対して周囲の子どもたちはどのように対応しているかなどを観察するとともに、集団全体の様子を観察する必要がある。協力の様子、連携の仕方の様子、小集団の様子、リーダーシップをとる子と周囲の子どもとの関係など、多角的に観察して学

級集団の課題を明確にすることが大切である。

援助計画を立てるときに大切なことは、全体としての援助や指導の方法があり、その中で対人関係ゲームの活用があることだと田上（2010）は述べている。学級集団にはその集団の特性と同時に様々な課題があるが、対人関係ゲームを実施すればそれらの課題が解決するわけではない。日頃から行なっている学級活動をはじめとする特別活動や、日常的な授業を通しての指導や援助があって、その中で効果的な対人関係ゲームの活用を考えなければならないわけである。学級集団の課題には人間関係がうまくいかない課題が多いが、その原因にはソーシャルスキル不足、人に対する過度の不安、人からの評価懸念、対人関係の経験不足、本音の交流の不足などの個人の要因と、人との関係をつくることが苦手な子どもを受け入れることのできない集団の問題の両方がある。こうした問題に対してはソーシャルスキル・トレーニング（SST）、アサーション・トレーニング（AT）、ピア・サポート、そして構成的グループ・エンカウンター（SGE）などがあるが、対人関係ゲームは人間関係を苦手としている子どもの持ち味を生かしながら、子どもと集団をつなげるグループカウンセリングであり、活動を楽しみ人と楽しむ体験によって、人に関わろうとする動機を高めるはたらきがある。また、集団の側の人を受け入れる方法が改善され、個の変化と同時に個を受け入れる集団の質を高めるところに特徴がある。

また、対人関係ゲームが活用される場面は大きく分けて三つある。一つは人間関係の強い不安が長く続いている場合の不安解消プログラムで、不登校や学級崩壊、いじめなどの課題に対応する。二つめは人間関係が疎遠になっている場合に使われる仲間づくりプログラムで、学級活動の停滞や、発達障害をもつ子どもの集団不適應などの改善に有効である。そして三つめは協力し合って目標を達成するための人間関係づくりとして使われる達成集団づくりプログラムである。これは学級によい人間関係があって、達成感がもてて、仲間との生活や活動が楽しいという学級を育て、みんなで目標を達成しようとする、より質の高い集団づくりを目指すプログラムである。

### III A 小学校における対人関係ゲームの実践事例

A 小学校で登校支援として取り組まれ、不登校児童の減少に寄与したと思われる対人関係ゲームの実践を紹介し、人間関係づくりや学級集団づくりにどのように役立ち、なぜ児童の登校支援になり得たのかを探る。なお、筆者は研究主任として全校研究の対象となった4年B組の取り組みを支援してきた。特に集団になじめない数人の児童と学級集団との関係を見立て、対人関係ゲームのプログラムづくりや展開の仕方などについて担任のC先生にスーパーバイズをしてきた（岸田，2012）。また個人的にもC先生とは対人関係ゲームを実践し合う仲間として関わってきた。

#### 1. 学級集団の実態

##### （1）4年B組の集団特性と支援の必要な児童

対人関係ゲームを実践したのは4年生のB組（仮名）で、男児16名、女児15名、計31名のクラスである。ゲームのリーダーを務めたのは担任のC先生（20代後半、男性）。このクラスは4年進級時にクラス替えがあり、この年、新編成の仲間と学級をスタートさせた。C先生は3学年の時もこの学年の一クラスを担当していたので、B組の何人かは引き続きC先生が担任ということになる。C先生は前年度から対人関係ゲームを学び始めたところで、体育や学級の時間に身体を使うゲームや協

調性を必要とするゲームを行なってきた。それは、クラスが新しくなって、仲間づくりが必要だと考えたことと、発達障害のあるD児（男児）や友達の気持ちを察することが苦手なE児（男児）、友達への接し方がきつくて孤立しがちなF児（女児）、仲間に信頼されながらもストレスを抱えやすく、学校を休みがちなG児（女児）などが、上手く集団になじめるようにとの配慮から行なってきたものである。また、総合的な学習では「昔ながらの食べ物を調べよう」というテーマの下、年間を通じて梅干しづくりに取り組んだり、百人一首を学級活動に取り入れてトーナメント戦を行ったりして、男女がわだかまりなく関わられるような活動を展開するなど、学級活動には意欲的であった。

4年B組は2学期に入り運動会や音楽会などの大きな行事に前向きに取り組みながらも、友達にきつい言葉をかけたりするなど、あわただしい日課の中で些細なトラブルが起きたり、人間関係にほころびが目立ち始めた。その原因をC先生は、人間関係の固定化や友達への偏った見方が進み、互いに良い面を見いだせなくなってきた、豊かな交流がなくなってきたものと考えた。また、年に二回行なわれた学級集団アセスメント「Q-U」の結果では、6月には学級全体の60%の子どもが満足群に属していたが、11月には54.8%に減り、逆に不満足群の子どもは10%から22.6%に増加していた。非承認群も6.7%から9.7%に増加したが、侵害行為認知群は23.3%から12.9%に減少していた。行動観察や「Q-U」の結果から、学級内で嫌なことをされたりトラブルを抱えたりしていた子どもたち（主に、侵害行為認知群）が、6月まではそれでも不満足には感じないで、学級生活が送れていたものが、11月には不満足群に属してしまった子が多かったのではないかと推測されたのである。特にE児、F児、G児はいずれも侵害行為認知群（あるいは侵害行為認知群と不満足群との境界）から不満足群に移行し、D児は満足群から非承認群へ移行しているなど、気にかかる児童であった。

## （2）気にかける児童の様子とC先生の願い

### ① D児（男児）

情緒障害による集団不適應のため特別支援学級に入級。国語の学習では漢字の学習に意欲的で、音読ではしっかりと読むことができる。理科、体育、総合的な学習では仲間のサポートがあり、一緒に活動できている。学級活動では金魚やウサギの飼育当番の役割は自分で自覚して取り組んでいる。このように決められた活動ややり方がはっきりとわかっている活動では、しっかりと取り組むことができるが、全体行動ではなかなかなじめないことも多い。「Q-U」の結果は満足群（6月）から非承認群（11月）へ移動した。

【C先生の願い】今回の対人関係ゲーム・プログラムにおいて、D児は自分のペースで参加しつつも、助けたり助けられたりする関わりをたくさん経験して、仲間と一緒にゲームを楽しんでほしい。

### ② E児（男児）

優しい面もあるがその場にふさわしくない言動も多く、身辺整理が非常に苦手である。そのために周囲の仲間が引いてしまう場面も多く、周囲の仲間からは必要以上に厳しく注意されることもあった。女子の中にはE児を嫌って清掃時に彼の机を運ぶことをいやがる者もいて、クラス全体への指導をしてきた。休み時間には読書をしていることが多いが、担任が誘って友達と一緒に遊ぶこともあった。「Q-U」の結果は侵害行為認知群（6月）から不満足群（11月）へ移動した。

【C先生の願い】周囲から疎外されることなく、たくさんの友達から関わりを受け、ゲームを一

緒に楽しんでほしい。

③ F 児（女兒）

特に仲の良い友達がおらず、孤立しがちである。自分にも友達にも何かと厳しい評価をしてしまい、友達に対してきつい対応をすることがたびたびあった。学力は高く、係等の活動にはまじめで、合唱部に所属してがんばっている。友達から疎外されているとまでは言えないが、さらに優しい友達づきあいが必要である。「Q-U」の結果は侵害行為認知群と不満足群の境界（6月）から不満足群（11月）へ移動した。

【C先生の願い】助け助けられるという関係性の中で、ゲームを楽しみながらクラスの友達に対して、肯定的なとらえ方ができるようになってほしい。

④ G 児（女兒）

体調を崩しやすく、欠席が目立つ。常に控えめで自分から目立つような行動はしない。よく気が利いて、面倒見がよく、女子からは特に信頼されている。我慢強い反面、ストレスもたくさん抱えている。「Q-U」の結果は侵害行為認知群と不満足群の境界（6月）から不満足群（11月）へ移動した。

【C先生の願い】たくさんの友達から助けてもらうことで、友達への信頼感を高め、自らも積極的に関わりをもつことで、ゲームを楽しんでほしい。

## 2. 4年B組の対人関係ゲーム・プログラム

1回45分、全5回のプログラムを作成し（表2）、9月下旬から10月末までの約4週間で実施した。学級活動、道徳の時間を活用した。このプログラムでは「ひたすらジャンケン」や「ジャンケンボーリング」などの運動量が多くて、参加の自由度が高いものを初めに配置し、不安や緊張を低減させるように配慮した。「ジャンケンボーリング」は子どもたちにとってやり方やルールがわかりやすく、

表2 4年B組の対人関係ゲーム・プログラム

セッション	ゲーム名 △ウオーミングアップ ○メインのゲーム	関わりの段階の変容	ねらい
第1回	△ひたすらジャンケン ○ジャンケンボーリング	運動量が多く、不安や緊張を感じにくい 自由度が高い、個の関わりがもてる	交流する、関係をつける
第2回	△ひたすらジャンケン ○凍り鬼	個との関わりが増える 助け助けられる体験	交流する、関係をつける、協力する
第3回	△木とリス ○チーム凍り鬼	チーム意識、役割意識、協力 集団との関わりがもてる	交流する、関わって協力する (役割分担、連携)
第4回 (本時)	△ひたすらジャンケン ○チーム凍り鬼	チーム意識、役割意識、協力 集団との関わりがもてる	関わって協力する (役割分担、連携)
第5回	△ひたすらジャンケン ○探偵会社ゲーム	運動量は少なく、協力や言葉による関わりが多い 集団全体との関わりができる	関係をつける (関わって協力する)

※本プログラムでは第1回～第3回の体験をもとに、児童が自主的にルールを改定したり、体験の幅を広げるのではないかと予想し、第4回目の実践を特に重視して考えた。

ジャンケンなので偶然性があり、勝ち抜いて誰でもヒーローやヒロインになることができる。参加の度合いは個人で調整できるが、積極的に関わりたくない子どもでも、それなりに参加するようになるという特徴がある。友達とわだかまりなく交流でき、軽い身体接触も期待できる。様々な要素を含んだ期待できるゲームである。また、二回目からは交流が促進するように「凍り鬼」を中心にして、そこにチーム戦を取り入れるなどしてゲーム性を高めることで、助け助けられる関係以外に、勝敗の面白さを加味した。最後には運動量を減らして「探偵会社ゲーム」を配置して、自己理解や他者理解を促進するように考えた。

### 3. 第3回までの経緯

#### (1) 第1時「みんなで「ジャンケンポーリング」をしよう」

男女間でも仲良く関わりがもて、雰囲気もよくみんないっしょうけんめいに取り組んで楽しめ、排斥される児童の姿はなかった。D児はとても楽しそうに参加し、得点を上げて仲間から認められる場面があった。E児、F児、G児もそれなりによく参加し、全体として楽しい雰囲気で展開できた。

#### (2) 第2時「みんなで「凍り鬼」をしよう」

思い切り走り回り「もう一回やろう」「またやりたい」という声が多く、とても楽しんで活動できた。お助けカードを使った「凍り鬼」は初めてで、はじめは使い方やその楽しみ方がわからずに、とまどうような雰囲気もあったが、助けてもらったコメントをカードに書いて交換すると、とても喜んでいた。振り返りの場面では、女子から「男子が意外とたくさん助けてくれて、嬉しかった」とか、「普段あまり話さない人が助けてくれた」という意見が多く出された。たくさんの関わりがもて、交流できたことに多くの子どもたちが満足したようだった。

#### (3) 第3時「みんなで「チーム凍り鬼」をしよう」

普通の「凍り鬼」は鬼の子どもが他の子どもたちを捕まえるルールだが、「チーム凍り鬼」では2チームに分かれて、それぞれにいる数名の鬼が相手チームの子どもたちを捕まえるゲームである。一回目は各チームから3人ずつ鬼を出したところ、開始後間もなく片方のチームが全員凍らされて終了となった。あまりに早く決着がついてしまったので、二回目は鬼の数を減らそうということになり、2人ずつ出させた。しかし、今度は凍らせてもすぐに仲間に助けられてしまい、盛り上がり欠けた。まだ慣れていないこともあって、誰に助けられ、誰を助けることができるのか、混乱する場面もあった。しかし、仲間を助けたいという思いが強い子どもが多く、助けることに楽しみを見いだしているようであった。また、チーム戦にしたことで勝ち負けにこだわる姿も見られ、勝敗決定後には雰囲気が悪くなる場面もあった。

振り返りでは、「次に普通の「凍り鬼」と、「チーム凍り鬼」のどちらをやりたいか」と聞いたところ、ちょうど半数に意見が分かれた。また、これまでのお助けカードを大事に取っている児童が多くいたので、このカードを貼り付けて「ありがとうの木」にしようという意見が出て、返してもらったお助けカードを模造紙に貼り付けていくことにした。

### 4. 第4回の実践（授業）

#### (1) 第4時（本時）に向けて

第3時までの子どもたちの様子から、本時ではシンプルなルールで勝ち負けのない「凍り鬼」で、

助け助けられる楽しさを十分に味わうことを中心にして、「チーム凍り鬼」の楽しさを感じている子どももいることから、普通の「凍り鬼」と「チーム凍り鬼」の両方を実施する方針を決めた。

## (2) これまでの対象児の様子と本時における C 先生の願い

### ① D 児 (男児)

第3時まではあまり激しく走り回ることはなかったが、自分のペースを保ちつつ、カードを渡したりもらったりしながら、楽しそうな表情で活動していた。本時では多くの参観者の中で緊張することなく、ルールをきちんと把握して満足感を感じてほしい。

### ② E 児 (男児)

第2時では助けてもらったのは嬉しかったが、「助けて」と叫んでも来てもらえないこともあり、「悲しかった」と感想を残した。第3時では鬼に立候補し、張り切って捕まえようとしていた。また、鬼でないときは、「3回助けてもらって嬉しかった」と振り返りで発表していた。本時では周囲から疎外されることはないと思うが、たくさん関わりをもってほしい。

### ③ F 児 (女児)

第2時では「一度も捕まらなかったよ」と、喜んで C 先生に報告に来た。第3時では鬼になる経験もして、一度もカードを使うことなく終わってしまった。本人も「カードを全然使えなかった」と少し残念がっているようで、助け助けられる楽しさが味わえないでいる。本時ではカードを使ってこれまでとは違う楽しさを味わってほしい。その体験から仲間に対して肯定的なとらえ方ができるようになってほしい。

### ④ G 児 (女児)

第3時までは自分のペースで周りをよく見ながら楽しめていた。フィードバックシートには「とても楽しかった」「またやりたい」と書いている。本時では友達から助けられることで、友達への信頼感を高めるとともに、自ら助けて充実感をもってゲームに参加してほしい。

## (3) 第4時の学習指導案

### ① 主題名

「みんなで「チーム凍り鬼」をしよう」

### ② 本時のねらい

「ジャンケンボーリング」, 「凍り鬼」等の対人関係ゲームの経験を重ねることで、クラスの仲間と楽しく関わる経験を積んできた子どもたちが、動きがわかりやすい「凍り鬼ゲーム」や、チーム意識をもって助けたり助けられたりする「チーム凍り鬼ゲーム」をすることを通して、みんなでゲームを楽しみながらクラスの仲間と、より心をかよわせながら関わるができる。

### ③ 本時の位置

5時間扱い中 第4時

### ④ 指導上の留意点

- ・走り回るゲームなので、夢中になってけがをしないように注意を促す。
- ・医者から激しい運動を禁止されている H 児も一緒に楽しめるよう、ルール面で考慮するとともに、本人が走り出さないように声掛け等で注意する。

⑤ 展 開

	活動の内容	予想される児童の反応	指導・支援・留意点	時間	備考
導入	1 「ひたすらジャンケン」 2 「あいこジャンケン」	<ul style="list-style-type: none"> <li>今日はたくさん勝ちたい。</li> <li>あいこになって、嬉しい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○子どもたちの参加の様子をよく見て、上手く活動に入れない児童をさりげなくサポートする。</li> </ul>	5分	
展 開	3 「凍り鬼ゲーム」をする。  4 お助けカードに一言記入して、助けてくれた相手に返す。  5 「チーム凍り鬼ゲーム」のルールを聞いて、理解する。  6 チームに分かれて鬼を決めるとともに、チーム名と作戦を考える。  7 「チーム凍り鬼ゲーム」をする。  8 お助けカードに一言記入して、助けてくれた相手に返す。	<ul style="list-style-type: none"> <li>まずは普通の「凍り鬼」だから、簡単でいいなあ。</li> <li>鬼になってたくさん捕まえない。</li> <li>上手く逃げてたくさん助けたい。</li> <li>走れないH君も一緒に楽しむには、どんなルールがいいかなあ。</li> <li>カード全部使ったよ。</li> <li>たくさん助けてもらって嬉しかった。</li> <li>ルールはわかっても、上手く逃げたり助けたりできるかなあ。</li> <li>鬼になってチームとして勝ちたいなあ。</li> <li>チームみんなでがんばろう。</li> <li>仲間が凍っているから助けよう。</li> <li>誰か助けてくれないかなあ。</li> <li>自分のチームが勝てそうぞ。</li> <li>お助けカードは全部使ったよ。</li> <li>助けてもらって嬉しかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○お助けカードは事前に配布し、丁寧に記名させておく。</li> <li>○H 児の特別ルール（H 児は「お助け島」になる。H 児につかまっている間は休憩できる。）</li> <li>○ゲームは3分程度行なう。</li> <li>○ルールを簡潔に説明する。</li> <li>○鬼、逃げる役、助ける役と多くの体験ができるように配慮する。特に鬼決めではチーム内で対立が起きそうなので、仲介に入る。</li> <li>○児童の動きをよく観察し、3分程度で終了する。</li> <li>○お助けカードで気持ちを伝えるように指導する。</li> </ul>	30分	お助けカード  筆記用具の準備をさせる  ルール説明のためのカード  お助けカード
終 末	9 フィーリングシートに記入して、感想を発表する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>あのおとき〇〇君に助けてもらって嬉しかった。</li> <li>チームが勝てて（負けて）嬉しかった（悔しかった）。</li> <li>チームは負けたけど、みんなで楽しめたからよかった。</li> <li>けっこう自分も活躍できた。</li> <li>なかなか助けてもらえなくて寂しかった。</li> <li>あまり仲良くない子からカードに「ありがとう」って書いてもらって、嬉しかった。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○フィーリングシートを書くときは、気持ちを落ち着かせて、友達と話をしないように指示し、広がって好きな場所で書くように指導する。</li> <li>○出された意見に対して、他の児童にも問い返すなどして、お互いの気持ちを共有できるように配慮する。</li> </ul>	10分	フィーリングシート

⑥ 授業の観点

- 子どもたちが「凍り鬼ゲーム」をとおして、クラスの仲間と充分に関わり合いながら、ゲームを楽しめているか。ゲーム中に何を感じて、何を体験しているか、ゲーム中の活動と振り返りの様子からの確につかむ。
- 自分の気持ちに気づけて、お互いの気持ちや体験したことをフィードバックシートや振り返りから理解し合えたか。

(4) 第4時(本時)の様子

D児、E児、F児、G児の本時中の詳しい様子とその前後の変容を、登校支援委員会のメンバー4名がそれぞれ分担して記録した(岸田, 2012)(表3)。振り返りの様子からは、D児はかなり満足した様子がうかがえる。E児は「とても楽しかった」「またやりたい」「たくさんの人に助けてもらった」

表3 対象児の変容

	プログラム実施前	プログラム中	プログラム後
D児	決められた活動ややり方がはっきりとわかっている活動では、しっかりと取り組むことができるが、全体行動ではなかなかじめないことも多い。「Q-U」の結果は満足群(6月)から非承認群(11月)へ移動。	第3時まではあまり激しく走り回ることにはなかったが、自分のペースを保ちつつ、カードを渡したりもらったりしながら、楽しそうな表情で活動していた。	全体行動が苦手であったが、対人関係ゲーム体験でルールややり方がわかれば、 <u>集団と一緒に活動ができることを自覚し、またクラスの仲間もD児を受け入れるようになってきた。</u>
E児	その場にふさわしくない言動が多く、身辺整理が非常に苦手。周囲の仲間が引いてしまう場面も多く、仲間からは必要以上に厳しく注意されることもあった。E児の机を運ぼうとしない仲間もいた。「Q-U」の結果は侵害行為認知群(6月)から不満足群(11月)へ移動。	第2時では助けてもらったのは嬉しかったが、「助けて」と叫んでも来てもらえないこともあり、「悲しかった」と感想を残した。第3時では鬼に立候補し、張り切って捕まえようとしていた。また、鬼でないときは、「3回助けてもらって嬉しかった」と振り返りで発表していた。	友達に何かをしてもらおう体験が少なかったため、ゲームは楽しかったようだ。友達によるE児に対する <u>厳しい対応が減ってきた。</u> 自ら鬼に立候補する体験は本人にとって意味あることだったと思われる。
F児	孤立しがちである。自分にも友達にも何かと厳しい評価をしてしまい、友達にはときおりきつい対応が目立った。「Q-U」の結果は侵害行為認知群と不満足群の境界(6月)から不満足群(11月)へ移動。	第2時では「一度も捕まらなかったよ」と、喜んでC先生に報告に来た。第3時では鬼になる経験もして、一度もカードを使うことなく終わってしまった。本人も「カードを全然使えなかった」と少し残念がっているようで、助け助けられる楽しさが味わえないでいる。本時では全部のカードを使って助けることができ、大変満足そうであった。	前時、全く助けることができずにいたが、本時では助ける楽しさ、助けることで人から受け入れられる <u>嬉しさを味わった</u> ようである。生活の中でも友達への厳しい言動は見られなくなり、一緒にゲームをして遊ぶようになる姿が多くなってきた。
G児	体調を崩しやすく、欠席が目立つ。常に控えめで自分から目立つような行動はしない。よく気が利いて、面倒見がよく、女子からは特に信頼されている。我慢強い反面、ストレスもたくさん抱えている。「Q-U」の結果は侵害行為認知群と不満足群の境界(6月)から不満足群(11月)へ移動。	第3時までは自分のペースで周りをよく見ながら楽しめていた。フィードバックシートには「とても楽しかった」「またやりたい」と書いている。	後ろからそっと捕まえるというG児らしくない意表をついた作戦で鬼を体験したことを、本人は面白く感じ、友達もそれに対して非難するわけではなく、 <u>面白い作戦だと受け入れた。</u> その体験でG児が劇的に何か変わったわけではないが、自他共にこれまでなかった <u>新たな姿を発見した</u> ようである。欠席は少なくなり元気に登校している。

「敵に助けられてびっくりした」「〇〇君が助けてくれた」などと書いた。また、発言ではたくさんの人が助けてくれたことをみんなの前で発表している。F 児は「とても楽しかった」「またやりたい」「男の子も助けてくれた」と嬉しそうであった。G 児の発言はなかったが、「たくさんの人を助けて楽しかった」と、スリルを味わいながらも、助けた楽しさを書いている。驚いたこととして「鬼をやったら、みんな足が速くて追いつけなかった」ことを書いている。発見したことでは「鬼のときに、後ろからそっと近づいていくと気づかれなくて捕まえた」と書いている。

全体としては、「チーム凍り鬼」も二回目なので混乱なく、ルールに則って楽しめたようである。チームの勝ち負けを口にする子どもはあまりなく、みんなやって楽しかったという感想が多かった。また、「〇〇君が捕まっていてびっくりした」とか「〇〇さんが鬼をしていてびっくり」といった、これまで見られなかった友達の意外な姿を見て、それが楽しかったという感想もあった。

## 5. クラス集団と対象児の変容

今回の実践後、集団アセスメント「Q-U」による分析は行なっていないが、C 先生の印象では、クラスの雰囲気は穏和な感じでよくなったという。それまで頻繁に起こっていたトラブルが3学期には起こらなくなり、親和的な関係が育ってきたようである。担任教師による学級集団の印象は、日々の授業が進めやすいとか、学級経営において教師の意図が伝わりやすい、あるいは教師と子どもたちの親和的な関係などによってよく実感されるものである。そしてその後も対人関係ゲームを何度か繰り返し、子どもたち自ら休み時間にゲームを行なう姿も見られたようである。

## 6. 考 察

表3からもわかるように、D 児はルールややり方がわかれば、集団と一緒に活動ができることを対人関係ゲームを通じて体験し、またクラスの仲間の D 児への接し方も徐々に変わってきた。E 児は身の整理が苦手であることに変わりはなかったが、その場にふさわしくない行動が少しずつ減って、周りの友達からも遊びに誘われるなど仲間との関わりが増えていった。F 児は助け助けられる体験がとても役立ったようで、その後は友達への厳しい言動が減っていった。G 児はまじめで常に控えめで、そのためにストレスが高そうだったが、後ろからそっと捕まえるという意表をついた手段が G 児のこれまで見せなかった一面をみんなが認めたようであった。田上 (2010) が指摘するその子のユニークさがゲームによって発揮され、それまでの「まじめな面白くない子」という周囲の評価が、「意外と面白い子」という評価に変わったのではないと思われる。

4年B組は学級編成替え直後から体育や学級活動の時間にゲームを体験してきており、今回のプログラムでも子どもたちはこれまでの活動と同じように受け入れている。つまり取って付けたような学級活動ではなく、これまでの学級経営の延長線上に本プログラムが展開されたという点がよかったと思われる。そして、決められたルールをC先生の指示通りに行なうのではなく、自分たちでより楽しくするためのルールや実施方法を話し合いで改善してきている。たとえば、「凍り鬼」をチーム対抗に変えたとき、それをもう一度やりたいという意見もとの「凍り鬼」がいいという意見は半数ずつだったが、次の時間は両方やってみようと考え、自分たちで決めてプログラムを修正している。また、走ることを医者から止められているH児を仲間外れにすることなく、どうしたら一緒に楽しめるかという発想で、新しいルールを設定している。H児は「お助け島」の役割として、自分で場所

を決め、両チームの疲れた仲間を一時的に休憩させる役割を担ったのである。自分たちで設定した新しいルールは、「お助け島」につかまって休んでいる時間は休んでいる子ども自らが声を出して数えるというものであった。これによって、ハンディを背負った子どもも同じゲームの中で活かされ、一緒に楽しむだけでなく、ゲームの中に新たな楽しい要素が加わった。実際にH児が回復した後も「お助け島」はゲームの中で存在し、多くの子どもがその役を担うことになったのである。

このように、対人関係ゲームは子どもたちがゲームを楽しむだけでなく、新しいルールを創造したりして、みんなで楽しむ体験をすることができるのである。4年B組の子どもたちはこのような「遊び」を通して楽しい集団体験を繰り返し、日常の人間関係や集団の中での自分の有り様を学んでいったものと思われる。

担任のC先生はトラブルが起きはじめたころには、子どもたちに直接指導したり、学級だよりで保護者にも協力をもとめたりもしている。そうした直接的な支援・指導に加え、梅干しづくりや百人一首大会などを基幹とした学級活動、そして学級集団の特性を直接的に変容しようとする今回の対人関係ゲームの取り組み、これらが補完的に作用して学級内の人間関係や集団全体としての質が向上的に変容したものと思われる。なおA小学校では、対人関係ゲームの実践と不登校の支援システムの改革等によって、二年間で、実践前には15名いた不登校児が、実践後には6名に減少させることができた(岸田, 2012)。

#### 引用・参考文献

- 内田圭子 2010 宿泊学習プログラムの実践—高校のオリエンテーション合宿— 田上不二夫編著 実践グループカウンセリング—子どもが育ちあう学級集団づくり—, 金子書房, 76-79.
- 岸田幸弘 2005 リソースマップ 月刊学校教育相談
- 岸田幸弘 2012 すべての子どもの登校支援に取り組んだ学校の実践事例 昭和女子大学紀要『学苑』, 860, 16-34.
- 高坂美幸 2010 キャリア教育プログラムの実践—チームで働く意識づくり— 田上不二夫編著 実践グループカウンセリング—子どもが育ちあう学級集団づくり—, 金子書房, 90-95.
- 國分康孝 1992 構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 田上不二夫 2003 対人関係ゲームによる仲間づくり 学級担任にできるカウンセリング 金子書房
- 田上不二夫 2010 実践グループカウンセリング—子どもが育ちあう学級集団づくり— 金子書房
- 西澤佳代・田上不二夫 2001 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(2), 192-202.
- 松澤裕子・高橋知音 2011 児童主体のゲーム展開が学級に及ぼす効果(2) 日本カウンセリング学会第44回大会発表論文集, 106.

(きしだ ゆきひろ 初等教育学科)