

# 学級担任による「虫退治技法」を取り入れた 心理教育プログラムの実践とその検討

稲垣 希望

(京都教育大学附属桃山小学校)

## Practicing and Evaluating a Psycho-educational Program Based on "the Insect Extermination" as a Technique of Externalizing Problems

Nozomi INAGAKI

2023年8月28日受理

**抄録**：本研究では、東（1997）が考案した問題の外在化技法としての虫退治技法の考え方を取り入れた心理教育プログラムを学級担任である筆者が児童らの実態に則して開発、小学校第1学年A学級に全4回導入し、その効果等について検討を試みた。プログラムの効果測定には、栗原・井上（2010）の「学校環境適応感尺度（ASSESS）」を用いた。その結果、統計的に有意な差は見られなかったものの、児童らの向社会的行動が若干向上した。これらの結果に加え、児童らの学習における様子や取り組んだ後の感想、ワークシートや振り返りなどから、本プログラムの実施により、児童らは、問題を外在化し、交流を通してお互いの苦手なことを知り、否定するのではなく、ポジティブに応援しようとする姿勢を自然と身に付けることができるようになった。

**キーワード**：問題の外在化 虫退治技法 心理教育プログラム ブリーフセラピー 学級担任

## I. 問題

### 1. 学級の実態や児童の様子

筆者は、第1学年A学級（34名）の学級担任である。本研究を実施した時期は、1学期末であり、入学してから3ヶ月程度しか経っていない。学級では、5月に入り、少しずつ友達の輪が広がり始め、6月には、「たくさんの友達と話したり遊んだりすることが楽しい。」と児童から話を聞くこともあった。休み時間や授業での交流を通して、自分の気持ちや考えを積極的に相手に伝えられる姿が増えてきた。一方で、友達の間違えや、できていないことに過敏に反応してしまう姿も目立ってきた。「なんでそんなことできひんの？」という声も授業中や休み時間に耳にした。音楽の時間、順番に手拍子を続けていく活動で、自分の順番が分からず、止まってしまった児童に対し、「もう！どうしてできないの？」という声が聞こえた。「友達の気持ちを考えよう。」「自分が言われたらどう？」と伝えるものの、児童らは、あまり実感がない様子で、友達の失敗を過剰に指摘してしまう雰囲気学級にはあった。これについて、岡市・鈴木（2006）が、児童の社会性の問題、特にピアジェが唱えた道徳判断についてまとめており、以下に整理したい。ピアジェは、道徳判断について、損害の量や行為の結果から善悪を判断する他律的な道徳から行為の意図や動機から善悪を判断する自律的な道徳への発達と考えていた。これはまさに、失敗したことへの理由や背景を考えず、結果のみ指摘しようとする学級児童の姿と重なる。

### 2. 学級担任として課題の克服に向けて

上記の課題を克服するため、学級担任として何ができるか考えた際、児童らが、苦手なことを自分から切り離してポジティブに捉えられるよう問題を外在化する技法（本論文では「問題の外在化技法」と示す）を参考にした。この考え方は、ブリーフセラピーの基本的な考え方に基づいている。ブリーフセラピーの基本的な考え方については、黒沢（2012）は、次の三つにまとめている。(1) 短期的（Brief）で、効果的（Effective）で、効率

的 (Efficient) である。(2) リソース (resource) と活用 (utilization) が行われる。(3) 解決志向的で未来志向的である。黒沢 (2012) は、(1) から (3) を踏まえた上で、学校教育は、未来志向の考え方を取り入れ、教育効果が得られる場でもあるため、ブリーフセラピーの考え方は学校教育現場においてもフィットすると述べている。上記の「解決志向と未来志向」の考え方は、具体的に、何が問題なのか原因を追究するというよりは、問題や原因はとりあえず脇に置き、「どのようにしたいのか」を考えようとすることに重点が置かれる。White, M (2007) は、ナラティブ・セラピーにおける主要な技法の一つとして「外在化する会話」について、問題を客体外化することによって、人を直接問題とするのではなく問題を外在化させ、問題の対応にあたると述べている。

東 (1997) は、「虫退治」の技法 (本論文では「虫退治技法」と示す) として、不登校の子どもに用いた事例を紹介している。問題となる事柄にニックネームなどをつけ、一種擬人化し、客観的に捉え直すことで、対応方法を客観的な視点から具体的に考え、行動目標を設定しながら対応していく。この方法は、自己否定感情から一時的に解放し、自らその対応方法を考えていこうとするエネルギーを生み出す可能性を持っているといえる。

坂本 (2012) は、「虫退治は学校現場でつかえる。」とその有効性について論じており、虫退治技法を用いた取り組みは、東 (1997)、相模・田中 (2000)、坂本 (2012) など不登校などの課題のある子どもに対する個別介入が主であった。これらの実践の成果を踏まえ、稲垣・池島・田窪 (2017) が、学級集団の変容を目的に虫退治技法を取り入れた心理教育プログラムについて検討しており、本研究ではこれを参考に実践することとした。

稲垣・池島・田窪 (2017) が開発、検討した心理教育プログラムの実施により、学級の児童らは、問題を外在化するスキルを身に付け、友達の困っている問題を知り、日常生活で学んだスキルを活かすことができるようになった。つまり、問題の外在化技法は、一人ひとりのもつリソースを子ども自身が引き出し、活用しようとするエネルギーを学級全体にもたらすことができるものであると言える。

### 3. 留意事項等の検討

一方で、実践を通して明らかになった課題や学級担任として実施する上での留意事項等も検討する必要がある。

① 苦手なことを開示したり交流したりすること自体が心理的圧力に繋がりがかねない。本音をなかなか表現できない児童もいることも確かであり、安心して本音を表現し合える場を形成する必要がある。

② アレルギーや個人的な悩み等については、丁寧に聞き取り、配慮しなければならない。

③ 生き物である虫を退治する表現が、生命の尊重に反すると考えた。表現の工夫が必要である。

④ 1年生の児童の発達段階を考慮した授業展開を考えなければならない。

⑤ 授業中、自分の考えや表現したものを友達と効率的に交流するため、ICT 機器を積極的に用いる。

よって、本研究では、これまでの実践を通して得られた知見をベースに学級担任として配慮すべき事項 (①から⑤) を検討した虫退治技法を取り入れた心理教育プログラムを第1学年 A 学級に導入し、その効果等について検討することとした。

## II. 目的

稲垣・池島・田窪 (2017) が開発、検討した心理教育プログラムの成果と課題を踏まえ、第1学年 A 学級の児童らが共に認め合い、仲間として活動できる集団を目指すために、学級担任の立場から虫退治技法を取り入れた心理教育プログラムを授業に導入し、その効果等を検討する。

## III. 方法

### 1. プログラムの策定

第1学年 A 学級児童の実態に合わせたプログラムを策定する上で、先に述べた①から⑤までの留意点に関して検討した事項を以下にまとめる。

① 自分の苦手なことを開示したり交流したりすることへの抵抗を減らすために、直接に話したり発表したりするのではなく、ロイロノートを用いて児童同士の交流を主に実施する。

② 自分の努力では、どうにもならないことや家族のことなど、どうしても知られたくないことは、外在化する

る対象にはならないことを児童に伝える。

③ 問題となる事柄を虫ではなく、『おばけ』として外在化できるようにする。

④ 1年生の児童が興味を持ちながら継続して学習に取り組めるよう、学習のタイトルを『おばけ退治大作戦』とし、全4時間の短時間で心理教育プログラムを構成した。

⑤ ワークシートや制作物を写真で残し、ロイロノートの提出箱を活用し、学級内で交流を図る。また、テキストを送り合う活動を通して、お互いにコメントし合う活動も取り入れた。

## 2. 効果測定用具「学校環境適応感尺度 ASSESS（栗原・井上 2010）」

学校教育現場で導入されている「学校環境適応感尺度 ASSESS（栗原・井上 2010）」を Pre-Post テストとして2回実施した。本尺度は、「Ⅰ生活満足感」「Ⅱ教師サポート」「Ⅲ友人サポート」「Ⅳ非侵害的関係」「Ⅴ向社会的スキル」「Ⅵ学習的適応」の6因子（各因子5項目）で構成され、「あてはまる」「ややあてはまる」「どちらでもない」「ややあてはまらない」「あてはまらない」の5件法で測定した。得点可能範囲は、各因子5（最低点）~25（最高点）となるが、平均を50、標準偏差を10とする標準得点で示された。

本尺度の使用は、小学校第3学年からとされているため、実施に関しては、教師が一つずつ読み上げ、意味を説明しながら実施した。また、支援員が補助に入り、担任と共に回答の質問に応じた。

## 3. 児童の学習の様子

実施時期の発達段階から、十分に書くことが難しいと判断し、考えたことや分かったことを感想として話してもらい、それを動画で撮影し、記録することとした。なお、撮影した動画は筆者が本研究のみに活用した。

## 4. 実践研究

### (1) 対象学級（A学級）について

学習にも意欲的に取り組もうとする児童も多い一方で、友達の失敗を過剰に指摘してしまう雰囲気から相手を強い口調で注意し、トラブルに発展することもある。

### (2) 実施計画・授業実施内容

実施時期は、X年7月13日からX年7月21日。授業時間は全4時間（#1から#4）。主に学活の時間に1セッション40分間実施。プログラムの実施前と後に実施した学校環境適応感尺度 ASSESS は、Pre-Post テストとして示した。第1時間目（#1）と第4時間目（#4）の授業の流れの実際を以下に示す。

表1 プログラム全体計画

セッション	テーマ	X年日時	実施内容とねらい
	Preテスト	7月13日	「学校環境適応感尺度」の実施
#1	自分の心の中にいる『おばけ』を調べよう。	7月14日 4限目	自分の苦手なことを『○○おばけ』と名付け、活動を通して、問題を外在化するスキルを身に付けることができるようになる。
#2	心の中のおばけを立体的に表してみよう。	7月15日 4限目	前時で名付けた『○○おばけ』を粘土で表す活動を通して、問題を外在化するスキルをさらに意識することができるようになる。
#3	心の中のおばけに対するワザを考えよう。	7月19日 4限目	外在化した問題に対する具体的な行動目標を『ワザ』として考えることができるようになる。
#4	友達のおばけに対するワザを教えてあげよう。	7月20日 2限目	友達のおばけを見て、それに対する『ワザ』を交流し合う活動を通して友達の苦手なことに対してポジティブに考えられるようになる。
	Postテスト	7月21日	「学校環境適応感尺度」の実施

表2 第1時間目(#1)と第4時間目(#4)の授業の流れ

#1 学習活動と内容 (○教師の発問 ・児童の反応)	指導上の留意点・教師の支援
<p>1. 自分の苦手なことや困っていることについて、考える。</p> <p>○事前に聞いていたことや学級の実態をもとに、例を挙げる。</p> <p>○『誰のせいなのか』という視点で考える。</p> <p>・うっかり忘れ物をしてしまう。それは、自分のせいだと思う。</p> <p>2. 自分の苦手なことや困っていることは、</p> <p>『心の中におばけのせい』ということ伝える。</p> <p>・えー！どうして！？・やっぱり、そうだと思った。</p> <p>・おばけをやっつけてみたい！</p> <p>○実は、先生の心の中にもおばけがいるんだよ。それは、『めんどくさいおばけ』、靴を揃えないといけないとき、悪さをしてくるんだ。先生は「もういいや！靴はそのままでもいいか！」となってしまうんだ。</p> <p>・そういうことか！・めんどくさいおばけのせいだったのか！</p> <p>○おばけの必殺技や好きなもの、苦手なことなど、今日は、自分のおばけをじっくり観察していこう。</p> <p>○できたら、写真を撮って、提出箱に提出しよう。</p> <p>3. 学習を振り返る。</p> <p>苦手なことや困っていたことは、外在化された問題となったことをおさえる。</p>	<p>・興味を持って学習に取り組めるようにしたい。</p> <p>◇例を挙げることで、この後の学習においてイメージを持ちやすくしたい。</p> <p>・苦手な食べ物・整理整頓・廊下を走ってしまう</p> <p>・姿勢が崩れてしまう・友達に強く言ってしまう</p> <p>・『心の中』ということを強調して伝える。</p> <p>・おばけが心の中で悪さをしてくるので、なんとかしないとイケないということ伝える。</p> <p>・抵抗なく表現できるよう活動の見通しを持たせたい。</p> <p>・アレルギーなど、自分の頑張りではどうにもならないことは、おばけのせいではないことについて、おさえる。</p> <p>◇ペアでの話し合いを通して、どのように感じるのか、交流して気付かせたい。</p> <p>◇ロイロノートに苦手なことの例が示されたシートを送り、無理なく子どもたちが、苦手なことと向き合えるようにする。</p> <p>・学習を振り返りながら、次回は、おばけの交流をすることを伝える。</p>
#4 学習活動と内容 (○教師の発問 ・児童の反応)	指導上の留意点・教師の支援
<p>1. 本時の活動を伝え、見通しを持たせる。</p> <p>○自分のおばけに対するワザを考えてみて、どうでしたか？</p> <p>・三つ考えることは、難しかった。・友達と考えてみたい。</p> <p>○友達とワザを考えるためには、自分のおばけを友達に見てもらいながら、交流しようか？</p> <p>・友達のおばけも知りたい。知っているワザを教えてあげたい。</p> <p>○今日は、友達のおばけを見て、ワザを教えてあげる活動をしよう。</p> <p>2. ロイロノートのテキストを送り合う活動を通して、友達へのワザに対するアドバイスを伝える。(1)～(3)</p> <p>(1) 提出箱を開いて、友達のおばけを見よう。</p> <p>・○○くんは、こんなおばけなんだ！みんなも苦手なことがあるんだなあ。</p> <p>(2) 自分の右隣の人(提出箱)のおばけを見て、自分ならどのようなワザを使うのか、アドバイスをテキストに書いて、送ってあげよう。</p> <p>(3) 一人終わったら、右の隣の人へワザの書いたテキストを送りよう。</p> <p>3. 友達から送られてきたワザが書かれたテキストを参考に、もう一度、自分のおばけに対するワザを再考する。</p>	<p>・興味を持って学習に取り組めるようにしたい。</p> <p>・一人でワザを考えることが難しかった前時の経験を想起させたい。</p> <p>◇自分のおばけを友達に開示することに抵抗を示す児童がいないか、配慮したい。</p> <p>・友達にワザをアドバイスする活動を行うために、みんなのおばけを見合う必要があるという流れを意識したい。</p> <p>・ロイロノートを用いた交流の仕方をTV画面に映しながら、丁寧に説明する。</p> <p>・アドバイスをするワザは強さに関係なく、一つとする。</p> <p>・聞きたいことがあれば、その友達のところへ行き、質問等しても良いことを伝える。</p> <p>◇具体的な行動目標をワザとして考えられているか、教師は机間巡視を行う。</p> <p>・おばけに対するワザが完成したことを意識させる。</p>

### IV. 結果と考察

#### 1. 「学校環境適応感」の変化

児童らの学校環境適応感を測定するため、「学校環境適応感尺度 ASSESS (栗原・井上 2010)」を実施した。時期の違い (Pre/Post) によって、学校環境適応感に差があるかどうかを検証するため、対応のある t 検定を行った。その結果、6 因子に有意な差は認められなかった。 $*p<.05$  (SD: 標準偏差) 欠席等児童 (3 名) を除く。n=31

表 3 学校環境適応感尺度結果 n=31

	Pre	Post	t 値
生活満足感	60.65 (15.49)	60.32 (17.34)	0.15
教師サポート	62.29 (16.92)	61.10 (19.28)	0.45
友人サポート	58.55 (18.04)	57.77 (15.77)	0.31
非侵害的關係	63.32 (11.67)	64.97 (15.14)	0.64
向社会的スキル	59.77 (13.98)	63.38 (16.45)	1.91
学習的適応	57.58 (9.56)	58.87 (15.61)	0.40

#### 2. 各セッション及における児童の反応とその考察

##### (1) #1 第 1 時間目

ほとんどの児童が、苦手なことを「自分のせい。」「自分が悪い。」と答えていたところで、「実は、心の中にあるおぼけのせいなんだよ。一緒におぼけ退治大作戦を頑張ろう。」と伝えたところ、「やったー!」「早くやってみたい!」という歓声が上がった。授業前に、「苦手なことはありますか?」と児童らに聞いたところ、ほとんどの児童が「分からない。ないと思う。」と答えていた。自分の苦手なことに対して考えた経験が少ないように思えたので、学級の児童らの実体を踏まえた苦手なことの例を複数用いて説明した。そのこともあって、おぼけを描く活動は、全員が問題として表現する事項 (おぼけ) に迷うことなく、スムーズに実施することができた。

表 4 A 学級全児童が作成したおぼけの一覧

児童	自分が困っていること 苦手なこと	おぼけの名前	児童	自分が困っていること 苦手なこと	おぼけの名前
A	忘れ物をしてしまう	忘れ物おぼけ	Q	テレビを観たい	テレビをずっと観たくなるおぼけ
B	整理整頓ができない	整理整頓ができないおぼけ	R	心の中でどんどんもやもやを増やす	もやもやおぼけ
C	忘れ物をしてしまう	忘れ物おぼけ	S	絶対テレビを観てしまう	テレビおぼけ
D	姿勢が崩れてしまう	姿勢崩れおぼけ	T	プールで潜ること	潜れないおぼけ
E	すぐ泣いてしまう	泣き虫おぼけ	U	姿勢が崩れてしまう	姿勢が崩れるおぼけ
F	すぐ物を無くしてしまう	無くしてしまうおぼけ	V	片付けができない	片付けないおぼけ
G	牛乳が飲めない	牛乳嫌いうさぎ	W	早く起きられない	早く起きられないおぼけ
H	ゲームをして気付いたら夜だった	とけいとけいおぼけ	X	苦手な食べ物がある	苦手なおぼけ
I	お菓子を食べすぎてしまう	お菓子いっぱい食べ過ぎおぼけ	Y	めんどくさくなってうずうずする	めんどくさいおぼけ
J	焦って落とし物をしてしまう	落とし物おぼけ	Z	見たくないものを見てしまう	見たくないおぼけ
K	テレビをずっと観てしまう	やめられないおぼけ	A2	ゲームをやめられない	ゲームおぼけ
L	姿勢が崩れてちゃんと座れない	姿勢だらだらおぼけ	B2	めんどくさくなって適当にしてしまう	めんどくさいおぼけ
M	苦手なものはあまり食べない	めんどくさいおぼけ	C2	野菜が苦手	野菜おぼけ
N	整理整頓	整理整頓おぼけ	D2	野菜が食べられない	野菜を食べられないおぼけ
O	タブレットをずっと観てしまう	タブレットおぼけ	E2	好きなことをしなくて約束を破ってしまう	やりたいおぼけ
P	姿勢が悪くなってしまふ	姿勢が悪くなるおぼけ	F2	めんどくさくなって適当にする	テレビばかりおぼけ
※ 1 名欠席	n=33		G2	嫌いなものを食べる	苦手なもの食べたくないおぼけ



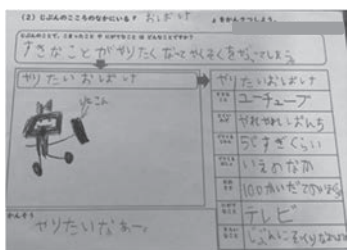


図1 E2のワークシート

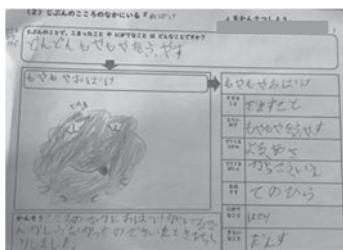


図2 Rのワークシート



図3 児童が粘土で表現したおばけ

(2) #2 第2時間目

自分のおばけをもっと明確に表すために、立体的に表していく活動という趣旨で、児童らに話をした。児童らは、大変意欲的に活動に取り組み、完成した作品（粘土で作ったおばけ 図3参照）を写真に残し、ロイロノートへ提出した。その後、ロイロノートの提出箱を開き、友達の表現したおばけを見ていく活動を行なった。

表5 第2時間目 学習のまとめの様子

筆者	「提出箱を見て、どうでしたか。」
R	「人それぞれ形も顔も違うおばけを見れて、面白かった。」
筆者	「そうか。みんなのおばけが違っていいことに気付いたんだね。おばけの名前も違いましたか。」
全員	「名前が違った。」
筆者	「じゃあ、みんなのおばけの名前が違うって、どういうことだと思いますか。」
P	「みんなの困っていることや苦手なことは、それぞれ違うと思う。」
B	「みんなのおばけが違うから、見ていくと、みんなの苦手なことが分かった。」
筆者	「他に、感想がある人はいますか。」
C	「粘土でおばけを作って、なんか現実の世界に自分の気持ちが出てきた気がして、スッキリしたような気持ちになった。」
筆者	「気持ちを考えながら活動できましたね。ところで、その目の前にいるおばけ、どうしたいですか。」
J	「退治じゃなくて、仲良くなりたいです。」
筆者	「どうして、そう思うのですか。」
J	「だって、仲良くなったら楽しいと思う。」
筆者	「そうか。お友達になりたいんだね。もう少し詳しく言える人はいますか。」
A	「仲良くなったら、悪いことをしなくなると思う。僕は、忘れ物おばけと仲良くなったら忘れ物をしなくなると思う。」
筆者	「おばけを退治するだけじゃなくて、仲良くなることもできそうだね。次の学習でやっぺいこう。」

(3) #3 第3時間目

おばけの強さによってワザを考える活動を行なった。おばけの強さや具体的行動目標をワザとして考えることなどについて、具体例を示しながら児童らに説明した。「たくさんお話をして仲良くなりたい。」「パンチをしてやっつける。」など、どうしても、仲良くなることや退治するためのワザと具体的な行動目標を結びつけることが難しい児童もいた。また、自分のおばけに関する3段階の強さを具体的にイメージすることも難しいと感じた。

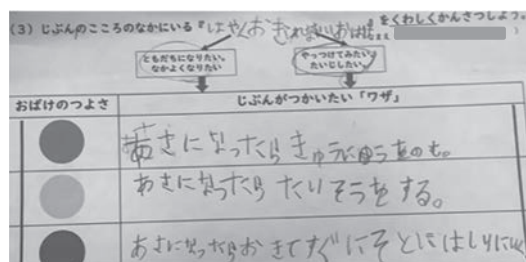


図4 Wのワークシート

## (4) #4 第4時間目

ロイロノートを活用して、友達のおばけに対するワザを教え合う活動を行なった。活動中、支援員が「友達から教えてもらったワザは、役立ちそう？」と児童に質問をした。「友達に教えてもらったワザを1回試してみたい。」「ワザを夏休みにやってみたい。」「うーん。そのワザは、分かっているんやけどなあ。」など、児童らは、友達のおばけを見て、それに対するワザを考えるだけでなく、教えてもらったワザを真剣に考えていた。

本時は、ICT機器（ロイロノートの通信機能）を主に用いた活動であった。ワザの書かれたテキストが送られてくると、「〇〇さんから届いたよ！」と興味深く嬉しそうに確認していた姿が印象的だった。届いたテキストは、ロイロノート上で自分なりに並べたり整理したりすることもでき、ワークシートを用いず、効率的に交流することができた。

表6 第4時間目 授業後における児童らの感想

L	「友達に言ってもらったら自分だけで考えたものではないので、良いヒントになったかなと思います。」
D2	「自分のワザだけでなく、みんなのワザを考えることができた活動が楽しかったです。」
C2	「みんなからワザをテキストに書いて送ってもらえて、嬉しかったです。」
M	「みんなのおばけがどんなものかよく分かった。」
P	「友達から教えてもらったワザを参考にして、これから頑張っていきたいです。」
W	「友達から教えてもらったワザを参考にして、早く起きられるか、チャレンジしてみたいです。」
B	「みんなのおばけが違うから、見ていくと、みんなの苦手なことが分かった。」
T	「ワザを使って、おばけと一緒に遊んで、仲良くなりたいと思いました。」

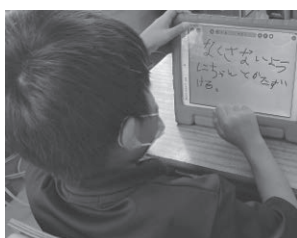


図5 活動の様子

## (5) プログラム終了後における児童らの感想

第4時間目の授業実施後に、今までの活動を振り返って、児童らに感想を聞いた。ペアで動画を撮って、提出した内容を以下に示す（欠席児童2名を除く）。

表7 プログラム終了後における児童らの感想

A	楽しかったけど、少し難しいところもあった。
B	おばけを初めは倒したかったけど、紙に描いたり粘土で作ったりして、可愛く見えてきた。心の中にあるおばけに対する倒し方も分かった。これからは、仲良くもなりたいと思う。
C	友達のおばけのワザを考えて、面白かった。
D	粘土が好きだから、楽しく活動できた。
E	おばけと仲良くなれなかったからもっと頑張っておばけと関わって仲良くなりたいです。
F	粘土で作ったら本格的にできて楽しかった。
G	おばけの絵を描くことが楽しかった。
H	おばけを作ってみんなに見せることができて、楽しかった。
I	おばけと仲良くできたら、いろいろなところで遊びたい。

J	退治したい。ずっといたら、ずっと忘れ物をしてしまうから。
K	楽しかったけど、難しかった。
L	最初は、苦手なことが家で言われていたこともあって気になっていたけど、粘土で作ったら可愛くなって友達になりたいと思った。夏休みにおばけをいっぱい研究して、2学期にまたみんなのおばけを見てみたいです。
M	おばけを粘土で作ったことが楽しかったです。
N	おばけを倒せて良かったです。
O	おばけと仲良くなれるか分からないけど、仲良くなれたら色々行きたいです。
P	おばけを退治できて、心がスッキリした。
R	人それぞれおばけの顔も名前も形も違って面白かったです。
S	おばけがいなくなって、心がスッキリした。
T	色々な活動が楽しかった。
U	絵に描いて、足とかが壊れちゃったけど、きちんと粘土で作れたので良かったです。
V	最初は、おばけを倒したかったけど、粘土で作ってみたら、友達になりたくなってきた。楽しかった。
W	おばけを粘土で作れて良かった。これからもワザを使って倒したい。
X	おばけを粘土で作ることが楽しかったです。
Y	楽しかったです。
Z	もっとおばけのことを知って、友達になりたかったけど、あんまりなれなかった。
A2	心の中におばけと仲良くなれたかもしれない。
B2	楽しかった。
C2	おばけを倒せて、良かったです。
D2	初めてワザを知って、おばけを作れたことが面白かった。
E2	おばけと友達になりたいです。どうしてかという、おばけと友達になったら、もう悪いことはしなくなると思うからです。あと、仲良くなったら一緒に公園で遊びたいです。
F2	もっとおばけを退治するためにもっと頑張りたいです。
G2	おばけが粘土で立体に見えて、こんなおばけなんだなあと、またやってみたいです。

## V. 全体考察

本研究の目的は、稲垣・池島・田窪（2017）が開発、検討した心理教育プログラムの成果と課題を踏まえ、第1学年A学級の児童らが共に認め合い、仲間として活動できる集団を目指すために、学級担任の立場から虫退治技法を取り入れた心理教育プログラムを授業に導入し、その効果等を検討することであった。

その結果、統計的に有意な差は見られなかったものの『向社会的スキル』に関して若干の向上が見られた。数値的な側面の他に、各授業における児童らの感想や授業者自身の感想などから全体的な考察をまとめ、今後の展望へと繋げたい。

### 1. Rの変容

Rの学校環境適応感尺度の得点は、向社会的スキル Pre (44) → Post (55)・非侵害的得点 Pre (46) → Post (64)であった。Rは、『心の中でもやもやする』と自らの気持ちに焦点を当て、外在化していた。このことについては、学級担任である筆者は、普段から「気持ちがスッキリしないことがある。」など、Rから話を聞くこともあった。



R は、友達の表現したおぼけを見ていく活動を通して、「どうしてこのおぼけにしたの？」など意欲的に友達へおぼけのことを質問しにいく姿も多く見られた。たくさんの友達へ声をかけ、交流する機会が増え、向社会的スキルが向上したものと考えられる。

自分の苦手なことを友達と交流しようとすることは、言い換えれば、苦手なことを題材にして自己開示を行うことでもある。それは当然、大きな心理的なエネルギーを伴うことであり、そのまま実施することは、心理的なハードルが高いと考えられる。しかし、丸山・今川（2001）は、自己開示によるストレスの低減について、人は他者によって自己開示が受容され、感情を十分に表出できたとき、ストレスを低減させることができると述べている。そこで本研究では、容易に自己開示ができるように、おぼけというユニークな形で外在化された苦手なことをみんなで楽しく共有する活動を行なった。学級全体を通して自己開示をする活動の中で R 自身が、「苦手なことや困っていることはみんなにもあって、自分だけじゃないんだ。」という安心感が生まれ、心理的なストレスが軽減し、非侵害得点の向上に繋がったのではないかと考えた。

## 2. 全体を通しての成果

全4時間の学習を通して、児童らは、興味を持ちながら意欲的に取り組めた。その要因として、おぼけを表現し、それを交流する活動が主にあったことが考えられる。児童らは、交流を通して、お互いの苦手なことを知り、誰でも苦手なことがあって、それは恥ずかしいことではないということに加え、学級全体で認め合い応援し合おうという雰囲気を感じていたのだろう。特に、児童らは、おぼけに対するワザを友達に教える活動を通して苦手なことを否定するのではなく、ポジティブに応援しようとする姿勢を自然と身に付け、友達への援助や関係づくりに活かすことができるようになったと考える。このことが向社会的スキルの若干の向上に繋がったのではないだろうか。J の発言からも分かるように、「おぼけと仲良くしたい。」というアイデアを提示したのは、児童自身であった。授業中に児童らの考えを柔軟に取り入れ、児童が主体となって学習に取り組めたことも学級担任が授業を行う上での成果として挙げられるだろう。

## 3. 学校環境適応感尺度 ASSESS の使用について

「学校環境適応感尺度 ASSESS（栗原・井上 2010）」の対象は小学校第3学年からであり、第1学年は、本来の実施学年ではなかった。担任教師や支援員がサポートしながら実施したが、質問の意味や回答のやり方を理解することが難しいと感じた。本研究では、効果の測定のために用いたものの、発達の段階を考慮し、その信頼性や妥当性については再考しなければならない。

## 4. 発達段階に考慮したプログラムの策定

稲垣・池島・田窪（2017）の実践は予備研究を含めて、小学校第3学年と第6学年での実施だった。本研究で初めて第1学年での実施となった。大変興味を持ちながら学習に取り組めた反面、苦手なことを克服するための具体的な行動目標を『ワザ』として捉えることやワザを使うことで、おぼけを退治できる（もしくは、仲良くなれる）という概念を理解することが難しい児童が少なくなかった。具体的な行動目標に対する意味理解が乏しいと判断したため、従来の研究でおこなっていたホームワーク等は実施しなかった。小学校低学年という発達段階では、苦手なことを共有し、共に認め合える集団作りという目的のもと、本プログラムを実施することが、適当であると実感した。

## 5. 学級担任としての実践

児童らの様子や実態を丁寧に見取りながら、実践を通しての一人一人の変容を、普段の児童との関わり等に還元し、活かしていくことができた。しかし、本研究が学級活動の時間で実施されたように、教育課程上、実施時間や時期の確保には、限界があると感じた。授業時間に限らず、朝の会や帰りの会等の時間も柔軟に用いたプログラムの策定が今後は求められる。

## 6. 今後の課題

学級担任として、本プログラムの実施は、先にも述べたように、学級の課題に則して、共に認め合い、仲間として活動できる集団を目指すために実施した。交流を通して、お互いの苦手なことを知り、否定するのではなく、ポジティブに応援しようとする姿勢を自然と身につけることができた。一方で、問題を解決するための具体的な行動目標を実施していくことに関して、低学年での実践は難しいと感じた。今後は、児童らの発達段階に応じて、何を目的とするのか検討し、柔軟にプログラムを策定していく必要がある。つまり、学級担任のねらいによって、

学級集団づくりをターゲットとするのか、児童一人ひとりの行動変容をターゲットとするのかによってプログラムの中身を変更していかなければならないだろう。

若松（2021）は、学級づくりに関して、「児童同士でお互いの困り感を支え合う繋がりが生まれると、その繋がりはより一層強くなり、うまくいかないことができてても周りの人と相談しながら進めていける。」と述べている。一人ひとりの児童がお互いを認め合い、自律的に学び続けられる学級を目指すための一つの手法として、本プログラムの実践は意味があったと考えている。

稲垣（2017）は特別支援教育の視点から虫退治技法を支援が必要な児童への行動変容に応用しており、野口（2019）においては、特別支援学校での実践も紹介されている。今後は、その目的や子どもたちの実態、発達段階に応じて、様々な教育現場で問題を外在化する技法『虫退治』が応用されていくことを望む。

## VI. 参考・引用文献

- 東豊（1997）セラピストの技法 日本評論社
- 相模健人・田中雄三（2000）「スクールカウンセリングにおいて問題行動を起こす児童に『虫退治』の技法を用いた1例」 鳴門生徒指導研究 第10号 pp.61-71
- 稲垣希望・池島徳大・田窪博樹（2017）「問題の外在化技法としての『虫退治技法』を取り入れた心理教育プログラムの開発とその検討」 次世代教員養成センター研究紀要 第3巻 pp.73-81
- 稲垣希望（2017）「ADHD 傾向のある児童への教育的支援-応用行動分析の視点から-」 奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」第9巻 pp.41-50
- 栗原慎二・井上弥（2010）アセス（学級全体と児童生徒個人のアセスメントソフト）の使い方・活かし方 CD-ROM 付き！ 自分のパソコンで結果がすぐわかる ほんの森出版
- 黒沢幸子（2012）「学校におけるブリーフセラピーの基本的な考え方」 児童心理 第66巻 3 pp.1-11
- 丸山利弥・今川民雄（2001）「対人関係の悩みについての自己開示がストレス低減に及ぼす影響」 対人社会心理学研究 2001年 第1号巻 pp.107-118
- 野口理絵（2019）「特別支援学校での『虫退治』の授業：生徒一人一人の主体性・自己肯定感・表現力の向上を目指して」 ブリーフサイコセラピー研究 28（1） pp.26-32
- 岡市廣成・鈴木直人（2011）心理学概論 ナカニシヤ出版
- 坂本真佐哉（2012）「学校現場でつかえる『虫退治』-ナラティブセラピーの『外在化する会話』から学ぶ」 児童心理 第66巻 3 pp.20-28
- White,M.（2007）Maps of Narrative Practice.（マイケル・ホワイト著 小森康永+奥野光訳 2009 ナラティブ実践地図 金剛出版）
- 若松俊介（2021）教師のいない学級のつくり方 明治図書