



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	A Practical Study on Improving Classroom Communication Using Transactional Analysis in Classrooms with Many Psychological Games
Author(s)	小泉, 光世
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(理学)
Dissertation Number	甲第14789号
Issue Date	2022-03-24
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k14789
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/85897
Type	doctoral thesis
File Information	Mitsuyo_Koizumi.pdf



博士学位論文

**A Practical Study on Improving Classroom
Communication Using Transactional Analysis
in Classrooms with Many Psychological Games**
**(心理ゲーム多発学級における交流分析を用いた
授業コミュニケーションの改善に関する実践研究)**

小泉 光世

北海道大学大学院理学院

自然史科学専攻

2022年3月

目次

第1部 研究課題の設定

- 第1章 問題の所在 —学級で起きる指導者のジレンマ— p. 5
- 1) 学習を支える教師と子どもの関係
 - 2) 指導者のジレンマ
 - 3) 子どもの問題行動に着目したこれまでの知見
 - 4) 「不適切」と判断するかは教師がもつ規範と文脈による
 - 5) 「指導者のジレンマ」が起きる学級に必要な方策とは
- 第2章 ジレンマ解決手法としての交流分析 —心理ゲーム理論の活用— p. 13
- 1) 交流分析とは
 - 2) 心理ゲームの概要
 - 3) 心理ゲームとして見る指導者のジレンマ
 - 4) 学校の心理ゲームの特徴
 - 5) 心理ゲームの対策
 - 6) これまでの研究で明らかになっていないこと
- 第3章 本研究の目的と研究デザイン p. 29
- 1) 本研究の目的
 - 2) 本研究のデザイン

第2部 研究課題の解決 —心理ゲーム理論に基づいた学級への介入調査—

- 第4章 対象学級と介入 p. 33
- 1) 対象学級
 - 2) 倫理的配慮
 - 3) 介入前の状況 —予備調査—
 1. 目的
 2. 期間
 3. 調査方法
 4. 分析①
 5. 結果と考察①
 6. 分析②
 7. 結果と考察②
 - 4) 介入のデザイン
 1. 目的
 2. 介入期間
 3. 介入内容 (Act1)
 4. 介入内容 (Act2)
 - 5) 記録からの抽出

第5章 心理ゲームと無条件肯定的ストロークの量的変化の検討	p. 41
1) 目的	
2) 分析方法	
3) 結果と解釈	
4) 考察	
第6章 やりとりの質的变化の検討	p. 44
1) 目的	
2) 分析方法	
3) 結果と解釈	
1. Act1 の経過と解釈	
2. Act2 導入後の変化と解釈	
3. やりとり分析による比較	
4) 考察	
第7章 総合考察	p. 51
1) 量と質の統合	
2) 先行研究との対比 — 交流分析を用いたことの意義	
3) 本研究で明らかになったことの意義	
4) 本研究の活用の可能性	
第8章 今後の課題	p. 56

※本研究（特に第2部）は、日本交流分析学会「交流分析研究 2021;46-1:p33-45」
「交流分析研究 2021;46-2:p41(91)-49(99)」に掲載された論文をまとめたものです

第 1 部 研究課題の設定

第1章 問題の所在 –学級で起きる指導者のジレンマ–

1) 学習を支える教師と子どもの関係

これまで、数多くの研究・文献において、学習における教師と子どもの関係が重要であることが示されてきた。例えば、教師との緊密で支援的な関係は、発達障害や家庭の要因などのために学校内で適応したり成功したりすることが難しい子どもたちにとって、よくない結果へのリスクを軽減する可能性を有している (Baker, 2006; Benner & Mistry, 2007; Hamre & Pianta, 2005; Wilson, Pianta, & Stuhlman, 2007)。発達上の問題を抱える子どもたちは支援や教師との関係により依存していることが指摘されており (Little & Kobak, 2003; Myers & Pianta, 2008)、教師と子どもの関係の質の向上は、小学校時代を通じて一貫して、教師が報告した学力の向上と行動問題の減少に関連することが示唆されている (Maldonado - Carreño & Votruba - Drzal, 2011)。また、子どもたちが教師を信頼するのは、教師の人格によるものではなく、その教師が前向きで開かれたコミュニケーションを推し進めようとするかという特性と、他者とどのように接しているかという行為によることも指摘されている (Hattie & Yates, 2014)。教師によるコミュニケーションの影響を授業上の文脈に限っても、授業中の言語賞賛が児童の授業参加率を上昇させること (庭山 & 松見, 2016) や、他者を尊重する教師の学級では学習者は集中して学習に取り組み、自己と他者を尊重し、反抗的な行動はほぼなく、学習者が自主的、自律的に学習に取り組み、学力が高いこと (Cornelius-White, 2007) などが示されている。

一方で、教師に対するアンケートでは、「子どもの人間関係で問題となるものの主たる原因はなんだと思いますか」という設問に「教師の接し方」と回答したのは2.9%に過ぎず、教師は自身の影響力をそれほど強く問題視していない傾向にあることが指摘されている (尾山 & 杉山, 2003)。また、教師は適切な行為への賞賛より、授業中の不適切な行動に対する叱責や注意を行うようになる傾向も指摘されている (Alber & Heward, 2000; 北口, 2013; 北口, 2015)。情意的なサポートを行うことが少ないと観察される教師は、子どもが問題行動を起こすレベルから想定される以上に、自分と生徒たちとの間に葛藤 (Conflict) があると報告するという調査もある (Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2008)。Alber & Heward (2000) は、注意・叱責は問題行動の一時的な低減を即時にもたらすためによく用いられるものの、長期的に見ると逆に問題行動に対する強化子として働いている可能性も指摘している。このように、授業中の注意・叱責が問題行動の強化に繋がってしまう点について、本研究では、本邦で児童心理学者の石黒により指摘されている「指導者のジレンマ」という現象に特に着目したい。これは、幼児教育における保育者や、学校教育における教師といった、いわゆる指導者が、「子どものかかわり要求に応答すれば、それがその要求行動を繰り返させることになる」という思いと「子どものかかわり要求を無視すれば、子どもはさらに関わらざるをえないようなより一層困った事態を引き起こす」という思いの間で動けなくなる状態 (石黒, 2008) を指している。

2) 指導者のジレンマ

教師のジレンマ、あるいは葛藤という語は、各研究者が着目する場面によってそれぞれ異なる定義で語られてきた語であり、教師と児童・生徒との人間関係の状態を示す場合でも複数の定義で語られてきた。それらに共通しているのは、ジレンマが生じる場面として挙げられるのはいずれも、教師が想定する行動をとらない (むしろ望ましくない行動をとる) 子どもがいること、教師はその子どもへの対応に苦慮していること、そして、その状況を打破することのできない自分に対して「教師としてのアイデンティティ」の危機を感じているということである。例えば、1) で見た Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn (2008) が示す葛藤

とは、教師に対する調査の中での「子どもと私はいつも揉めているようだ」「子どもはすぐに私に怒りをぶつける」といった調査項目によるものであり、教師と生徒の間に衝突や対立があることを示している。こういった葛藤報告の分散の半分以上は、「授業を妨害する」「不安を感じる」「指示に従うのが難しい」といった子どもの問題行動に対する教師の認識によって説明できるという。また、教師としての自分への自己効力感が低かったり、抑うつ性が高かったりする教師は、この葛藤の存在をより報告するようになるという。一方、教育社会学者の山本（1985）は教師の「状況的ジレンマ」について言及した。これは、授業という教師と生徒の対面的相互作用を行う状況で、かつ対面的相互作用を行うべく期待されている教師が、それをうまく実現できなかつたり、継続できない状況、つまり、教師の指示が生徒に無視されたり、教師の努力に関わらず生徒の反応を引き出せない状況でのジレンマを指している。そして、教師の命令や指示とはまったく無関係に生徒が行動しはじめるとき、教師はなすすべなくただ茫然とその状況の中に立ちすくむよりほかに道がない。そんなとき教師は、自分が教師であることに深く失望するという。ここで特に問題となるのは、本来、相互作用の参加者双方の間のやりとり（フィードバック）が前提となっているにも関わらず、生徒から教師にむけたフィードバックが欠如すること、さらにそのフィードバックを行うかは生徒の側に委ねられているため、教師からの相互作用の再構築は難しいことだという。授業は通常、生徒が授業という場にふさわしい振る舞いをしなくてはならないという期待を規範的に内面化しているという前提で進められる。しかし、生徒の側がこうした期待をそもそも規範的に内面化していない場合、教師はそもそもの食い違いを相互作用の俎上にのせることさえ困難である。このように、顕在化するか否かが生徒の出方にかかっているという状況に依存したジレンマのことを、山本（1985）は「状況的ジレンマ」と名付けたのである。そして、このジレンマに繰り返し陥る時、教師はアイデンティティの危機に瀕し、自己防衛的なサバイバル・ストラテジーとして、「生徒さえいなければ教えることも悪くない」という逆説的な状況を生み出す可能性が大きいのだという。

上記で挙げた研究は、教師と生徒の関係におけるジレンマやその理由を、主に教師の視点から語ったものであり、同様の課題が異なる手法を用いて説明されてきた例と言えるだろう。これに対して、児童心理学者である石黒（1996;1998;2008;2016）が繰り返し指摘している「指導者のジレンマ」では、特に指導が繰り返し必要になる状況に対して、教師側の視点だけではなく、子ども側の意図という観点を加え、教師と子ども両方の側面から見たときに生じる食い違いの現象として、より詳細な状況を記述している。

指導者が個々の子どもを指導する時、その指導は当然個人の具体的な行動のその状況における不適切性に対してなされる。他方、指導される子どもの側は、自分の「呼びかけ」に相手が応えてくれるかどうかという呼応関係の成立そのものを問題とする。したがって、子どもにとってみれば、指導者が自分の行動を非難しようが、注意しようが、その内容はどうでもよい。指導者にとっては子どもの「不適切な行動」も指導者の注意を喚起する力が強ければ強いほど、子どもにとってそれはより「適切な行動」ということになる。強い指導が入る事態が引き起こされるということは、それだけその行動が「効果的」であるということだ。指導者が「何度（「やめなさい」と）言っても（その行動が）直らない」と嘆く事態とは、実は当該の子どもにとっては「そのようなことをすればあなたに何度でも注目するよ」と言っているようなものなのである（石黒，2016）

なお、石黒が定義している指導者のジレンマでは、上記のジレンマの他に、もう一つ、別のジレンマも組み合わされている。それは1人の教師が集団を指導している時に生じるもので、通常指導者は特定の個人に自分の労力を過大に向けることで、その他大勢に関われなくなることを危惧するというものである。ある集団に対して指導者が1人しかいないとき、そうした「事件」が起きた場合には、指導者は容易にこのジレンマに陥り、自分が個人指導を

優先すべきか、集団指導を優先すべきか悩んで身動きが取れなくなってしまうという。但し、こうした空間的なジレンマは近年、チーム・ティーチングが用いられるようになったことが解決策になっており、より深刻なのは、やはり先に引用した教師と子どもの意図の食い違い、いわゆる時間的なジレンマの方だという。

石黒（1996;1998;2008;2016）はこういったジレンマが生じる場面を、自身が観察した2つの事例を用いて説明している。一つは就学前教育の場面で、保育者が子ども集団全体に対して話をしている時に、集団から少し離れた所にいた1人の子どもが他の子どもの上をまたぐように通り過ぎ、一旦前方まで出た後、再度戻って同じ子どもの上にのしかかり、泣かせてしまったという場面であった。この時、「襲撃」をした子どもの視線は「襲撃」相手ではなく、終始保育者に向けられていたという。保育者は一度目の「襲撃」際には一瞬視線だけ向けたが、すぐに目を逸らし、二度目にのしかかられた子どもが泣いた後、「襲撃」を行った子どもの名を呼び、「指導」に入ったという。この子は、同様に注意されるようなことを毎日のように行い、一度注意されるとその時点では一旦中断されるものの、また繰り返すという日々を送っていたという。もう一つの事例は、小学校低学年の学級にて、教師が教科書を使って授業を進めているときに、1人の子どもが急に立ち上がって黒板にいたずら書きを始めたという場面である。教師は他児に影響が及ばない状態ではその子の振る舞いを無視していたが、その子が他の子どもの机の上にあるものを取ったりして、その学習を妨害するようになると無視するわけにはいかず、その子が移動しないように羽交い締めにしたという。子どもの力が強いために2人は最後には床に倒れ、教師は柔道の寝技をかける姿勢のまま教科書を読み続け、他の子どもの質問に答えていた。その状態で質疑応答が可能であるということは、もはやその学級ではそれが自然なものになっていたことを示しており、この寝技は集団指導と個人指導を両立させる技術として実行されていたと石黒（2016）は指摘している。本来であればクラスの子どもたちに学級の崩壊を知らしめる手続きになるような奇異な解決策を自分が用いていることに、思いやるゆとりも持てないほど、教師がいっぱいいっぱいになってしまっていたと考えられる事例だという。一方で、同事例は子どもの側から見ると、やはりコミュニケーションの手段であり、もはや授業に参加していないこと、あるいはうまく参加できないことを問題視しなくなった教師が自分とのコミュニケーションを始めるまでに「妨害」の程度を上げていった結果だと分析されている（石黒, 1998）。

これらの事例では、教師は最初の問題行動に対して「積極的無視」（石黒, 2016）を行なっていることも共通している。教師からすると、これはまさに、「子どものかかわり要求に応答すれば、それがその要求行動を繰り返させることになる」という思いと「子どものかかわり要求を無視すれば、子どもはさらに関わらざるをえないようなより一層困った事態を引き起こす」という思いの間で動けなくなる状態（石黒, 2008）から出てきた反応であり、ジレンマが結果的に生んだ「受動的」な行動である。だが、子どもの側からすると、無視していることがはっきり伝わるという意味で「積極的」な無視行動であり、「私はあなたを見ません」というメッセージとして伝わっていると推測される。子どもがとる次の行動は、教師の「積極的無視」を確認した上で行われていると言えるだろう。

このようなやりとりが繰り返される時、子どもの方は「問題児」とみなされがちだが、一方で教師の方は「指導力不足」という物語の中に自分の行動を落とし込んでしまうという。これは、教師は生徒の行動の「適・不適」判断が即座にできなければならず、さらに「不適」と判断される場合には、是正措置をとることが期待される存在、つまり「指導すべき存在」（石黒, 2016）であると認識されているためである。「指導すべき存在」であるにもかかわらず、「自分は子どもの指導ができず、子どもの行動に引き摺られた行動しか取れない」、指導者が自分の状態をそう判断したとき、教師がその職を辞する覚悟を決めるのも無理からぬことであるという。石黒（2016）はこうしたジレンマを越え、物語を変えていくためには、教師が「問題児」に「居場所」を作ること、そのためにはその子が「問題児」であるという文脈を変えることの必要性を主張している。

3) 子どもの問題行動に着目したこれまでの知見

指導者のジレンマのような問題は、一見すると、授業を妨害するような子どもの問題行動が先にあり、そこにどう対処したらいいのかわからない教師がいるという構図から生じているようにも見える。Hattie(2008)は、「妨害行為を減らせることは優秀な教師の能力の1つとして欠くべからざるものと位置づけられる必要がある」「教師にとって必要なのは、いかなる児童生徒であつても学習を妨害せずに済ませることができるようになる能力である」と述べている。

子どもの授業妨害行動への対処という観点からのこれまでの研究の蓄積は、行動主義の原理に基づいた応用行動分析の機能的アセスメントや、臨床心理の知見を用いた心理療法や教育相談場面が中心である。Skiba & Casey (1985)は、もっとも効果が高いプログラムは、他者や集団が賞賛や承認などを与えることや褒美を与えることによる強化を行うもの、協同、行動コンサルテーション、認知行動療法の順であり、行動療法的アプローチによってクラスでの妨害行動に対処することが効果が大きいとしている。

特に近年、この話題に関する研究の蓄積が著しい応用行動分析の機能的アセスメントは、問題行動の獲得や維持、消失に影響する先行事象や結果を同定するために行うアセスメント方法の総称である(馬場他, 2013)。そして、そうしたアセスメントに基づく支援は、教師の対応など、子どもを取り巻く環境を操作することで子どもの問題行動を減らそうという取り組みであり、発達障害を持っている、もしくは疑われる子どもに対して実施されることが多いが、通常学級や定型発達の児童を対象とすることもある。まず、介入前には、子どもの問題行動がどういうものか、問題行動のきっかけとなる場面(先行事象)はどんな場面か、その問題行動に教師など周りの人間は普段どんな対応をしているかといったことを統制の効いた実験場面での検証、もしくは当事者へのインタビューや実際の授業の観察から専門家が確認する。そして、それらの情報から、子どもにとってその問題行動が持つ機能や、代替となる適応行動をアセスメントし、問題行動が起きにくくなるような環境を整えつつ、問題行動にはその行動の消去に繋がる反応を、適応行動には強化に繋がる反応を教師が返すようにし、その回数を記録・明示化するといった介入手立てをとる。強化のための反応には適した行動に対する言語称賛や、スタンプカードへの押印などがよく用いられ、消去のための反応としては問題行動に対しては無視する、ルール違反であることを冷静に指摘するなどがよく用いられる。問題行動の機能は「注目の獲得(注目)」「物/活動の要求」「課題等からの回避/逃避」「感覚の獲得」が知られている(Horner, 1994)。消去の標的となる具体的な問題行動は、「離席」「私語」「攻撃行動」「指示・課題への非従事」「叫ぶ・泣く」の割合が高く(馬場他, 2013)、機能的アセスメントは、これらの問題行動の低減及び望ましい行動の増加に効果的であることが、近年、繰り返し実証されてきた。

つまり、これらは子どもの問題行動に着目して、その減少のために、教師も行動を変え、教師と子どもの相互作用により変化をもたらそうとする取り組みだと言えるだろう。また、機能的アセスメントの知見でも、問題行動の機能に「注目の獲得」や「物/活動の要求」の項目があることや、消去のために無視を行った際には実際に消去されるまでの間に問題行動がエスカレートする可能性が指摘されていること(Alberto & Troutman, 1999)は、問題行動が子どもにとってコミュニケーション手段として用いられていることを示しており、石黒の「指導者のジレンマ」の見解とも一致していると言える。

だが、一方で、こうした支援が対象者や対象場面によっては効果が見られなかったという報告もある。例えば、興津 & 関戸(2007)は機能的アセスメントに基づいた支援を実施したところ、一斉学習や少人数学習での問題行動は減少したが、グループ学習や行事などの見通しが立ちにくい場面での問題行動は他に比べて減少しなかったことが報告されている。北口(2013)では、応用行動分析に基づき、複数の教師にコンサルテーションを行ったところ、中には、教師の側が応用行動分析の強化子にあたる「ほめる」という行為の重要性は理解しながらも、標的行動が現れた際に無視することができず、「叱る・注意する」という対応を継続してしまい、結果として子どもの問題行動も減らない事例があったと報告している。北

口 (2013;2015) では、この事例について、「叱る・注意する」ということを自身の教育の中心に置いている教師の場合、罰で児童を管理するという「教師文化」を変化させる必要があると分析している。

4) 「不適切」と判断するかは教師がもつ規範と文脈による

ここまで、2) では教師が抱える子どもとの関係におけるジレンマについて、3) では子どもの問題行動の減少に応用行動分析による支援が効果的であることについてそれぞれ述べてきた。では、そもそも、授業において、子どもの特定の行動を問題行動、つまり「その行動は不適切だ」と判断するのは誰なのだろうか。これは、いうまでもなく、その子どもを受け持っている教師である。実際、応用行動分析による支援でもそのほとんどは、「担任している学級の中に、問題行動を起こす子どもがいる」という教師がおり、教師本人もしくはその上司が専門家に要請を行うことで、コンサルテーションなどの支援が組み立てられることとなる(北口, 2013)。

では、教師から見た「不適切な行動」とは、どのようなものなのか。これについては、平澤他 (2006)で教師に対する質問紙調査、馬場 & 松見 (2011) や大対 (2016) では授業支援者の報告からの分析調査が行われており、これらの結果から子どもたちの非常に多様な行動が問題行動、つまり「不適切な行動」として扱われていることがうかがえる。応用行動分析による支援では、これらの問題行動の中から、特に減らすべき標的行動を定め、同時にその代替となる増やすべき適切な行動が明確に決められる。その際、標的行動として挙げられるのは「離席」「私語」「攻撃行動」「叫ぶ・泣く」といった、目立ちやすく、行動観察がしやすい授業妨害行動もしくは攻撃行動であることがほとんどであるという(馬場他, 2013)。このことについて、馬場 & 松見 (2011) や馬場他 (2013) では、他者に妨害・危害を加えない類の行動は学校関係者にとって緊急性が低いため、専門家への相談に至りにくく、標的行動として十分に取り上げられていないと考えられるが、本人にとって適切で望ましい行動を学習するためにも、「手遊び」「よそ見」「行動の遅れ」「忘れ物や後片付け」「遅刻や登校しぶり」といった相談されることの少ない他の不適切行動にも機能的アセスメントと支援を実施し、効果を検証していくことが望ましいとしている。

しかし、一方で、こういった教師が挙げる授業中の「不適切な行動」がいつ何時も不適切と判断されるかという、実はそういうわけでもないことが2) で挙げた山本 (1985) による質問紙調査でわかっている。例えば、山本(1985) は「生徒はふつう授業を静かに受けるのがよく、騒がしくはいけないとされているが、ある条件のもとでは必ずしもこれが適用されない」と前置きの上、2名の教師から得られた自由記述を紹介している。その内容は、「腰から下が机の下に収まっていれば上半身が多少横を向いていてもかまわない。静まりかえった教室というのは無気味である」「その教科についての話なら、小さい声でする位は教師の授業に対して反応があるのだと思う」というものである。前者は馬場他 (2011) 等の分類では「よそ見」、後者は「私語」となり、問題行動に分類されるはずだが、紹介されている2名の記述は(後者は「その教科についての話なら」と限定付きではあるものの)むしろそれらに肯定的であると言える。山本はこれについて「問題はただ静かであるか騒がしいかではなく、それが教師の行為に対するフィードバックの表現であるかどうか」「授業がいきいきとした相互作用を実現しているかどうか教師にとっては第一義的な問題」と指摘している。逆に、静かに話を聞き、上記で挙がっていたような「不適切な行動」をしていなくても、教師に対してフィードバックを返さない子どもは、教師にとってジレンマの元になるということになる。この点についても、先の2名とは異なる教師2名による「一応、真面目で大人しく聞いているが、自分から主体的に考えたり、質問したり、調べたりすることは年々なくなっている。大変受け身である。言われたことしかしない」「具体的な指示を与えられれば、それに応じた学習はできるが、自発的に問題を探し出そうとする意欲はあまり感じられない」といった記述例を山本 (1985) は挙げている。さらに山本 (1985) は、

教師が語る「望ましい生徒像」には、「自主性や主体性の方向が学校内、教室内へと向かうことを要求している」「学校のもつ制度的な目標（たとえば知識の獲得など）以上に教師の指導にしたがうことを重視している」「表現がつねに抽象的であり具体性を欠いている」という3つの特徴があり、要約すれば「教師の望む生徒であれ」以上のメッセージがないと指摘している。

石黒（2016）も、「笑い」を例に、「皆が無言でノートをとっている時に、黒板に注目しないで隣の席の子とおしゃべりをしていて笑い声を出す時」は不適切な行動と判断されるが、「教師が冗談を言って子どもたちが笑うことを期待している場面で、それに気づかず、それを受け流しまう」のも不適切な行動に入ると指摘している。さらに、子どもたちが教師の期待に沿わなくてははいけないことについて、下記のように述べている。

授業の中で生じる「問題行動」とは、「笑う」「話す」などの単独の行動に対する判断によるのではない。その行動の活動文脈上の適切性が問われるのである。授業全体の流れに沿っているのかどうか、さらに学級集団全体の中で適切な行動であるのかどうか教師の視点から判断される。それは、子どもたちは教師の視点に立って適切な行動を予測できなければならないということだ。教室で生き残るにはそうした力が必要である。こうした状況判断が何らかの理由によって苦手な子どもたちが、授業の中で「無傷」のままであることは簡単なことではない。表面的に「無傷」であったとしても、毎日毎時間そのことを気にしながら教室に居続けることはとても疲れるはずだ。発達障害を持った子どもが授業で「疲れる」と言うことがある。これは教科学習に対する情報処理上の疲れであると同時に、教室で傷つかないように自己防衛することに対する疲れでもあるだろう。（石黒，2016）

つまり、山本の「状況的ジレンマ」も、石黒の「指導者のジレンマ」も、元を辿れば、教師の視点から見た「適切さ」に沿わない（もしくは沿えない）子どもたちに、教師が「どうしたら自分の期待に沿ってくれるか」を思い悩む事象であると言える。しかも、山本が紹介する「よそ見」や「私語」を肯定的に捉える教師たちがいるように、「適切さ」には文脈や教師ごとにばらつきがあり、子どもたちはその教師や文脈に合わせて、教師が想定するであろう「適切さ」を読み取らなくてははいけない。この点を考慮すると、応用行動分析に基づく支援というのは、その時の教師が求めている「適切さ」をなかなか読み取れない、もしくはそこに従う利点を見いだせない子どもたちに、代替案の掲示や言語称賛などの強化子を用いて明示化しているとも言える。しかし同時に、授業妨害や攻撃といった観察しやすいものが標的になりやすく、緊急性が低い問題行動が標的として上がりにくいのは、そもそも、それぞれの教師ごとにどこまでを問題視するかが異なるという背景がある可能性もある。また、グループ学習など学習形態が異なると効果が低かったという指摘についても、学習形態が異なれば求められる「適切さ」が異なるために、子どもの側に伝わっていなかった可能性がある。これはおそらくグループ学習以外の学習形態にも言えることで、例えば「子ども同士の教え合い」が推奨される学級であれば、立ち歩くことも、他の子どもと話すことも不適切とされない場合があるし、ゲームを取り入れた学習であれば得点した際に歓声を上げることもよしとされるだろう。特にアクティブ・ラーニングが推奨され、オンライン教育も普及するなど、授業形態や求められる行動が多様になっていく現在において、標的行動を子どもの側に設定し、文脈や教師の意向に合わせて都度、強化と消去を繰り返していくというのは、現実的にかなり難しいと考えられる。加えて、倫理的な側面からも、標的行動を変容させる支援や介入は、第一に子ども自身に利するものでなければならず（Alberto & Troutman, 1999）、個々の教師の望む秩序や子ども像に子どもを寄せるために行うべきではないだろう。どのような学級ルールを定めるか、学習形態を取り入れていくかが教師ごとに異なり、かつ進級・進学・転校や教師の異動により、関わる教師が次々入れ替わっていくという日本の教育制度において、普遍的な「不適切」行動と代替行動を定めることができるのは、やは

り緊急性が高いものに限られるのではないかと考えられる（例えば、機能的アセスメント創始のきっかけとなった「自傷行為」(Iwata. et. al, 1994)などは、普遍的な「不適切」行動と言えるかもしれない）。

5) 「指導者のジレンマ」が起きる学級に必要な方策とは

4) では、教師や文脈の違いで「不適切な行動」が変化するために、普遍的な「不適切」行動と代替行動を定めることができるのは、緊急性が高いものに限られるだろうと述べた。だが、これは、だからと言って、教師から見て緊急性の低い「不適切な行動」を繰り返す子どもを放置しておくべきということではない。なぜなら、石黒 (2016) が事例で示したように、その「不適切な行動」が呼応関係を要求するものである以上、その行動と注意・叱責が繰り返されることで教師は疲弊し、また子どもの行動も呼応関係を求めてエスカレートし、両者の関係が悪化していく一方であると予測できるからである。

ここで着目したいのは、石黒 (1998;2013) が「日常実践において、問題とは常に誰かにとっての問題であり、問題と見なす人と問題と見なされる人との関係を表すものである」と指摘し、「指導者のジレンマ」は「人間関係の歪みの『現れ』」であり、その子どもを「問題児」とする文脈を変えることが必要だとした点である。石黒は、行動主義心理学や認知心理学といった近代心理学のメインストリームである心理学と、教育実践の現場である学校には、個人の能力を一番の関心事として取り上げる「個体能力主義」が共通項として存在していること、個体能力主義の心理学では、「問題行動」が知覚される時には、「問題」はその行為者に帰属されること、それ故に、その対処の方法は、その子の人格特性を変えるか、その行動を変えるかのどちらかであったことを説明している。そして、そういったこれまでの議論に対して、「問題とすべきはその子の人格ではなく、アイデンティティである」こと、つまり、その子は問題を引き起こす「問題児」となる人格を持つのではなく、そうしたアイデンティティを付与される関係の中にいると考えることを提案している。このことから、何らかの「不適切な行動」を子どもがとったと教師から見える場面は、教師と子どものお互いの意図がすれ違っており、関係の再構築が必要な場面であると言える。「指導者のジレンマ」に陥っている場面は、ある意味、お互いに関係を見直すことが必要な場面で、教師が自身の規範に子どもが従うことを要求するために、叱責・注意に繋がり、エスカレートしていくのだとも言える。この時、教師が自身の規範にこだわるのは、教師が自身の役割を“子どもの行動の「適・不適」を判断し、「不適」である場合には「指導すべき」存在である”と認識しており、かつ周囲からもそれを期待されていること、さらにこの期待に沿えない時には自分自身に問題があると感じることになる (石黒, 2016) ためと考えられる。北口 (2013;2015) による、「叱る・注意する」ということを自身の教育の中心に置いている教師の場合は罰で児童を管理するという「教師文化」を変化させる必要があるという指摘も、この一貫であるとも考えられるだろう。だが、一方的に教師側の規範に従うことを要求することは、教師と子どもの権力の非対称性を明示し、服従を要求することになる。これを日々繰り返してしまえば、子どもとの間に信頼関係を構築することは極めて難しくなるだろう。

授業が対話で成り立ち、対話が相互作用である以上、もめる原因が子どもだけにあるとは限らない。例えば、内野 & 野崎 (2016) が、大学生に機能しない学級についての経験を聞いた調査では、子供の目線から見た学級が機能しなくなる要因として「教師の対応」を半数が挙げている。子どもの目から見て、子どもの「不適切行動」に対する教師の対応こそが不適切だった場合、教師は他の子どもからの信頼も失うことになってしまう。Hattie, J. (2008) は「学習者との関係の構築は、教師が学習者の主体性と有能性、そしてもちあわせている (家庭、文化、仲間を背景とした) 個人差を尊重し、教室で認められる経験をさせることによってなされる。さらに、教師と学習者の関係を深めるには、傾聴し、共感し、思いやり、そして他者に対する敬意を払うことといった教師の資質が不可欠である」と述べてい

る。実際に1)で既に述べたように、他者を尊重する教師の学級では学習者は集中して学習に取り組み、自己と他者を尊重し、反抗的な行動はほぼなく、学習者が自主的、自律的に学習に取り組み、学力が高いこと (Cornelius-White, 2007) が示されている。

これら一連の流れを踏まえると、「指導者のジレンマ」が起きている学級にて必要な方策とは、子どもの不適切行動そのものを減らすというよりも、教師が不適切だと判断するようなことが起きた時に関係の再構築を行うための方策だと言えるだろう。そして、関係の再構築がなされることで、その時間の本来のタスクである授業の文脈に戻ることも可能になると考えられる。具体的には、教師が不適切だと判断するような行動を子どもが取った時、注意・叱責でも無視でもない、教師が他者を尊重するような対応をすることで、教師を「指導すべき存在」、子どもを「問題児」と固定化することを避け、文脈を変えることが必要であると言える。そしてこの方策を具体的に検討するにあたり、個体能力主義を採らずに問題を関係の中に位置付けた分析ができ、指導者のジレンマと同様のやりとりを分析するための理論を備え、かつ繰り返し同じやりとりが起きるのを防ぐ対策を提案している既存の手法があるのであれば、それを活用することが望ましい。このため、本研究では、自他への尊重を哲学基盤としながら、対人間における具体的な交流を分析対象とし、かつ指導者のジレンマと同様のやりとりを「心理ゲーム」と名付け理論化している交流分析を、検討すべき手法として取り上げる。「心理ゲーム」では、既存のやりとりを分析し、やりとりへの参加者がそこでどのような役割を演じているかを把握した上で、固定されたパターンから抜け出すことを提案している。授業における教師と子どもの間のやりとりでも、固定されたパターンを抜け出すことができるのであれば、文脈を変え、ジレンマに陥ることを防ぐことができると考えられる。

第2章 ジレンマ解決手法としての交流分析 –心理ゲーム理論の活用–

1)交流分析とは

交流分析は、1957年に精神科医であるEric Berneが創始した心理療法の理論である。元々はSigmund Freudの精神分析を学び、精神分析家になるべく訓練を積んでいたBerneが、個人の無意識に重点を置く精神分析に疑問を呈し、実際に観察できる対人間の交流から分析を行うことを提案する形で始まっている。また、交流分析は心理療法であるものの、人の発達理論・パーソナリティ理論を含む内容となっていることから、活用領域は心理療法の臨床分野に留まらず、カウンセリング・組織・産業における人材育成・教育などの幅広い分野で活用されている。交流分析は初学者向けの書籍では「精神分析をもとにしている」（中村他, 2012）「精神分析の口語版」（NPO 法人日本交流分析協会, 2011）と紹介されることも多いが、学問上の分類としては、現在では人間性心理学の一つとして位置付けられることが多い（ex. 中野, 2019; 筒井 & 島田, 2016）。人間性心理学は、1950年代から台頭してきた心理学の一派で、当時、臨床心理学の二大勢力となっていた精神分析と行動主義のどちらにも疑義を呈した、Abraham Harold Maslowなどの研究者らによって創始された、現象学的な手法や実存主義を重視する心理学の一群である。人間性心理学の主な例には、Carl Ransom Rogersの来談者中心療法や、Frederick Salomon Perlsのゲシュタルト療法などが挙げられる。交流分析は創始時の哲学的基盤を現象学・経験主義・実存主義としていること（Stewart, 1992）や、精神分析から離れたEric Berneが人間性心理学の提唱者達の影響を受けていたと考えられること（繁田, 2021）、そして交流分析はその前提に「人は誰でもOKである」「人は誰もが考える能力を持っている」「自分の運命は自分自身が決め、そしてその決定を変えることができる」という哲学を持っている（NPO 法人日本交流分析協会, 2011）ことなどから、人間性心理学に分類されているものと見受けられる。しかし、Tilney(1998) “Dictionary of transactional analysis”（邦訳：『交流分析事典』）によると、交流分析は精神分析・人間性心理学・行動主義を統合したものであるとされ、観察からわかる客観的な行動と、主観性・間主観性を重視した精神内界のプロセスを統合させることを志向している。また、観察による理論の検証を重視していること（Stewart, 1992）や、緻密な理論化が行われていることなど、他の人間性心理学とは異なる点も多い（ex. 中野, 2019）。

交流分析の理論形態は、「構造分析」「やりとり分析」「ゲーム分析」「脚本分析」という大きく4つの基本理論に分けられ、かつそれぞれに「ストローク」「人生の立場」「時間の構造化」などのキーとなる概念が密接に関連している。今回取り上げる心理ゲームの理論は、「ゲーム分析」にあたる。その内容は、石黒が指摘した「指導者のジレンマ」の構造と酷似しており、かつその機序ややりとりの特徴、対策の提案まで踏み込むものとなっている。心理ゲームの詳細は次項で述べるが、以下ではその前に、心理ゲームに関わる交流分析の各概念について、簡単に解説する。

・ストローク：

認知の一単位。Berne (1964) は「他人の存在を承認する、全ての行為を示すもの」「社会的接触の単位」と表現した。Tilney(1998) “Dictionary of transactional analysis”（邦訳：『交流分析事典』）によると、「ストローク（stroke）と呼ばれるのは、幼児が主に接触を通じて認知を受け取っているためである。ほほ笑み、ほめ言葉や非難、人間がお互いに与え合っているたくさんの社会的信号もストロークである。ストロークにはポジティブ（「よくやったね」）とネ

ガティブ（「へまをやったな」）、条件つき（「その笑顔のときのあなたが好き」）と無条件（「あなたが嫌い」）がある。また言語的なものと非言語的なものもある。これら3つのカテゴリーを組み合わせると、8つのタイプのストロークがあることになる」。心理ゲームが行われる目的は、主にストロークを得ることである。また、「ゲームの理論に関するかぎり、（中略）どんな社会的接触でも、無接触よりは生物的な利点をもっている」（Berne, 1964）とも説明されている。

・ 人生の立場：

実存的立場あるいは基本的立場とも呼ばれる（ex. Berne, 1972）。それぞれの立場は人生に対する見解を表しており、世界の解釈の仕方や、人生の生き方に深い影響を与えている。次の4つの立場がある。

1. “私はOKである、あなたはOKである”（I+U+）。「私は自分自身を無条件にありのままに受け入れる。そして私はあなたを無条件にありのまま受け入れる」。これは健康な立場であり、その人を自律的にし、調和の取れた、有益な関係性を作る。“あなたはOKである”と言うのは、あなたがすることを全て私が是認すると言う意味ではなく、私は人としてあなたの価値を無条件に受け入れると言う意味である。
2. “私はOKではない、あなたはOKである”（I-U+）。この立場にいる個人は絶えず他者から認められる事を求め、自分自身を過小評価し抑うつ的になりやすい。
3. “私はOKである、あなたはOKではない”（I-U+）。この立場にいる人は批判的で他者を信用しないが、自分がしていることに対する洞察に欠けている。多くの人々は時々この状態に入り込むが、これは妄想性障害の特徴である。
4. “私はOKではない、あなたはOKである”（I-U-）。これは絶望的な立場で、しばしば深刻な心理的障害の基礎となる。

すべての4つの立場は、比較的健康（「正常」）な人において時々生じるが、彼らは速やかに健康的立場に戻ることができる。問題を作り出すのは不健康な立場の1つに固定的になっていることである。この概念の起源は、メラニー・クライン（Melanie Klein）の概念にある（Tilney, 1998）。心理ゲームが行われる際には、1以外の人生の立場から行われるとされる。

・ 「親密さ」：

真正な心的立場から他者と親密に関わることで、お互いにニーズと欲求を心を開いて伝え合うことである。（中略）もし自分の怒りに対してお互いが心を開いて率直であり、“私はOKである、あなたはOKである”という立場から明確に伝え合うならば、人々は親密に愛し合うこともあるが、同様に親密に怒ることもあるだろう（Tilney, 1998）。心理ゲームは、この親密さに至るのが難しい時に、代わりに行われることがある。

・ 自我状態：

その人の思考と感情のパターンであり、それは観察できる行動パターンと直接関連していて、それらがひとまとまりになっているもの。「親」「成人」「子ども」の3つに分類することができる。なお、この「親」「成人」「子ども」は、多くの自我状態を分類するための「名称」であるため、必ず「」をつけて表現する。

・ 「親」の自我状態：

過去に親（ないし親の役割をした人）から取り入れた考え方、感じ方、行動の仕方を再現しているとき、その自我状態は「親」に分類さ

れる。大文字のPで表記される。パーソナリティとして「親」を描写する際には、相手をコントロールしようとするCP (Control Parent, コントロールする親) と、相手を世話しようとするNP (Nurturing Parent, 養育する親) に分けて描写される。

- ・「成人」の自我状態：

人が周りの出来事に対し、「今、ここ」の反応として、また大人の自分としての能力や資源を使って考え、感じ、行動するとき、その人は「成人」であるという。人は「成人」で、現実を吟味するだけでなく、自分の「親」や「子ども」の評価も行う。大文字のAで表記される。「成人」が描写される際には、まとまった行動として描写されるので、分割されることはない。

- ・「子ども」の自我状態

自分の子どもの時と同じように考え、感じ、行動している時、その自我状態は「子ども」であるという。大文字のCで表記される。「子ども」を描写する際には、親からのプレッシャーとは無関係に自由に振る舞うFC (Free Child, 自然な子ども・自由な子ども) と、親からの期待に応えようとするAC (Adapted Child, 順応する子ども) に分けられる。さらにACの中には、両親が設けた規則や期待をひっくり返し、それに反する行動を取る面もあるとされ、これを抜き出してRC (Rebellious Child, 反抗する子ども) と分類することもある。RCがACに含まれるとされるのは、ある「親」の規則や期待に反応している点では同じだからである。

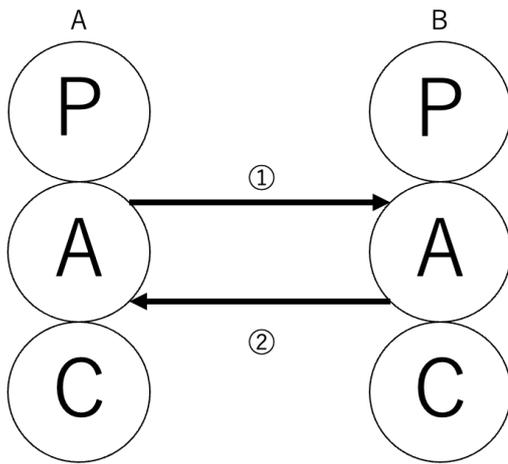
なお、他者が「親」や「子ども」の自我状態には、その人が過去の再現であるため、誰でも同じようにふるまう訳ではないが、親一般が自分の子どもをコントロールしたり面倒をみたりしている時にみせる行動や、子ども一般が親の命令に従っている時や自然にふるまっている時にみせる行動のような、典型的な行動の表出を観察することで、相手がどの自我状態にいるかの手がかりとすることはできる（日本交流分析学会（2017）を参考に記載）。心理ゲームを分析するためのやりとり分析にて使用される。

- ・やりとり分析：

「やりとり」は、ある人が別の人にコミュニケーションのサインを送り、相手がそれに応えた時に成立する。最初のサインは社交での「刺激」となり、応答はそれへの「反応」となる。「やりとり分析」では、このプロセスで何が起きているのかを説明するために、自我状態の概念を用いる。また、やりとりを図で表す時、それぞれの刺激の方向を矢印で表す。この矢印はベクトルと呼ばれる。

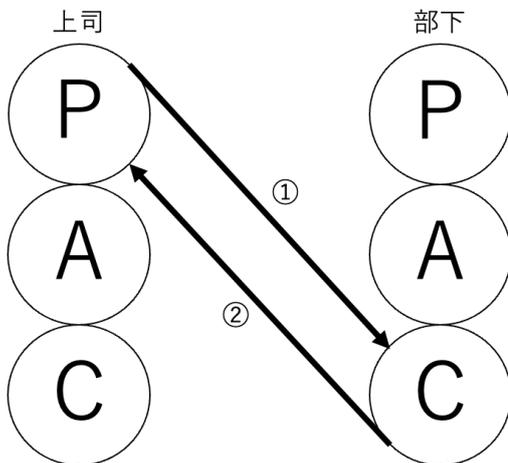
- ・相補的なやりとり：

相手が期待された自我状態で反応し、そこから当初の自我状態に戻ってくるやりとり。「相補的なやりとり」は相手への期待を含むものである。相補交流ともいう。図示した際、2つのベクトルが平行するので、「平行するやりとり」ともいう（図2-1;2-2）。コミュニケーションの第一原則では「やりとりが相補的なものである限り、コミュニケーションは延々と続く可能性がある」とされる。



- ①今何時ですか？
- ②ちょうど2時です

図2-1 相補的なやりとり①

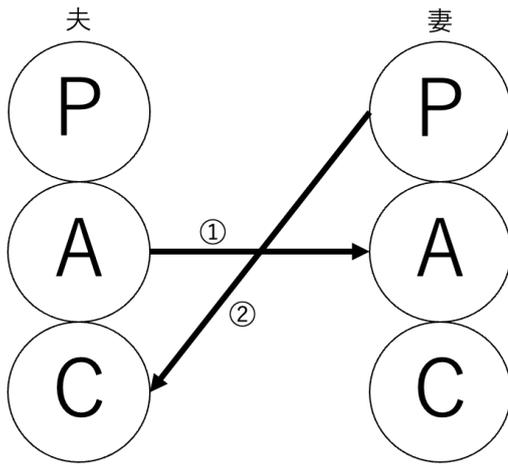


- ①また遅刻したな！何回目だと思っているんだ！
- ②どうもすみません。二度と遅れないようにします。

図2-2 相補的なやりとり②

・交差するやりとり：

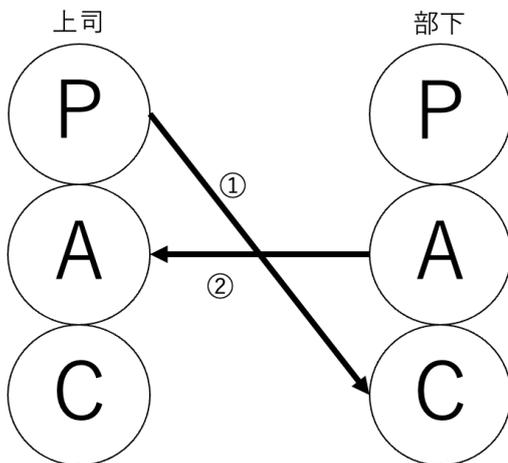
反応する自我状態が、期待されたものではない場合のやりとり。交差と呼ばれるのは、このやりとりを図にした時、2本のベクトルが平行せず、交差するからである（図2-3;2-4）。交差交流ともいう。コミュニケーションの第二原則では「やりとりが交差した時、コミュニケーションは中断するが、それを再開するためには、一人または両者が別の自我状態に移行する必要がある」とされる。



①今、何時？

②何時か、何時かと、時間のこ
とまで私に聞かないでよ！あな
たは何でも私に頼るんだから！
自分のことは自分でやって！

図2-3 交叉するやりとり①



①また遅刻したな！何回目だと思
っているんだ！

②大変申し訳ありませんでした。
お怒りはごもっともです。それ
で、今私はどうしたらいいで
しょうか？

図2-4 交叉するやりとり②

・裏があるやりとり：

やりとりでは2つのメッセージが同時に伝達されることが多い。一つは「表のメッセージ=社交レベルのメッセージ」で、もう一つは「裏のメッセージ=心理レベルのメッセージ」である。「社交レベル」のメッセージは言葉で示されることが多いが、「心理レベル」のものは非言語的な手がかりを観察することでしかわからないことが多い。普通のやりとりでは「表」と「裏」は一致しているが、時に「社交レベル」と「心理レベル」が一致していないやりとりが見られ、これを「裏があるやりとり」（もしくは裏面交流）と言う（図2-5）。こうしたやりとりでは、言語で伝達されるメッセージと非言語的なメッセージが異なっている。コミュニケーションの第三原則では「やりとりの結果は、社交レベルではなく心理レベルで決まる」とされる。これは「人が二つのレベルでコミュニケーションしている時、実際に起こるのはいつも裏のメッセージの結果である」ということである（日本

交流分析学会（2017）を参考に記載）。心理ゲームでは、特にこの裏があるやりとりが行われている。

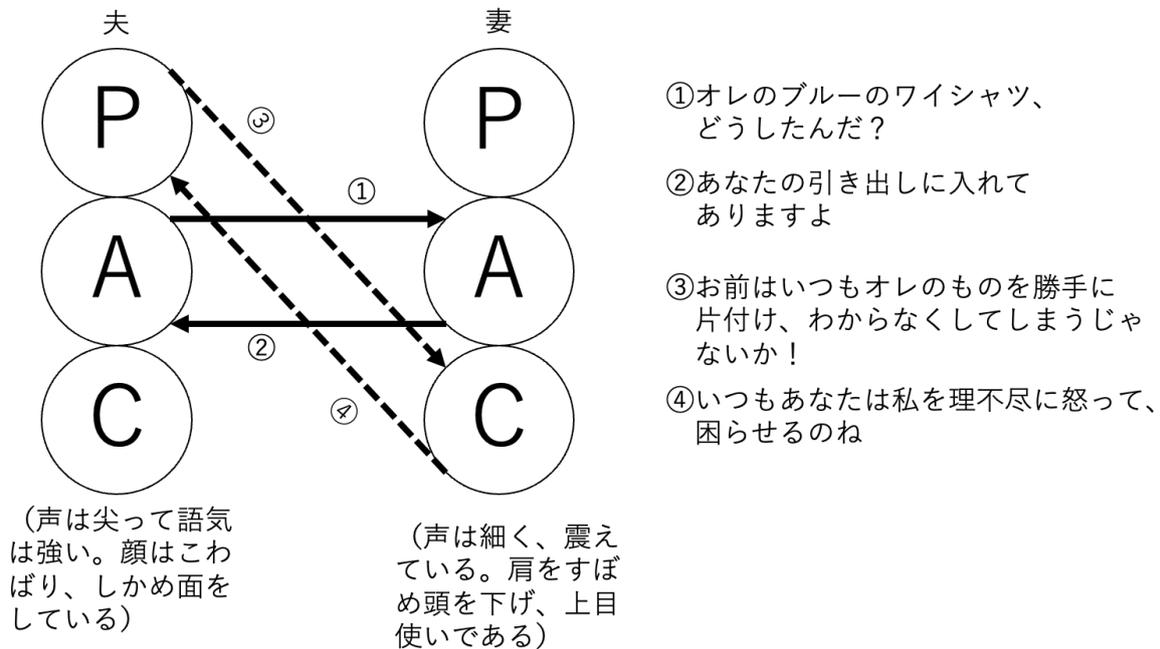


図2-5 裏があるやりとり分析

・脚本：

人は子ども時代に、「自分の人生物語」を思い描く。幼い子がそうするのは、その人生物語が、敵意に充ちたように見える世界を切り抜け、生き延びるためのベストの方策を示してくれるように思うからである。大人になってからも人は、この物語に従ってしまう。幼い頃に決めた結末に向かうように、自分の人生のお膳立てをしてしまうのである。交流分析では、この人生物語を「脚本」と呼ぶ（日本交流分析学会，2017）。心理ゲームを繰り返し行うことは、この「脚本」の強化に繋がっているとされる。

・値引き（ディスカウント，discount）：

「ディスカウント」は、「解決に役立つ情報をカウントしない（無視する）」ことである（日本交流分析学会，2017）。ディスカウントをする人は、自己、他者、現実のある側面が実際よりも重要でないかのように信じたり、行動したりする。準拠枠を維持するために、ゲームをするために、脚本を深めるために、そして他者との共生関係を強制したり確認しようとするために、通常は意図的に影響を減らすのである。（Mellor, & Schiff, 1975）心理ゲームを行う時は、必ず、何らかのディスカウントがある。

2) 心理ゲームの概要

心理ゲームとは、欲しいストロークを十分にもらえない時に、たとえ否定的なストロークであっても手に入れようといわれる、周囲の人との濃厚な不快なやりとりのことである。よくある心理ゲームの例として、例えば、「キック・ミー」と呼ばれるゲームや、「さあ、とっちめてやるぞ、この野郎」、「はい、でも」と呼ばれるゲームなどがある。（ここでは、Berne (1964)、Tilney (1998)、NPO 法人日本交流分析協会 (2011)、NPO 法人日本交流分析協会・TA 学校教育心の開発研究所 (2017)、日本交流分析学会 (2017) を参考に、簡潔に記した。)

- ・「キック・ミー」：
繰り返す規則違反を繰り返したり、失敗を重ねたりすることで、最終的に、罰せられたり、辞めさせられたりする。このゲームを始めた人は最後に「自分は無価値なのだ」という信念を強化する。
- ・「さあ、とっちめてやるぞ、この野郎」：
相手の問題点や失敗につけ入って相手をとことんやり込めて、自分が優位に立とうとする。ゲームを始めた人は「自分は何も悪くない」「相手はダメなやつだ」という信念を強めて憤る。
- ・「はい、でも」：
相手に問題解決の相談を持ちかけることで始まるが、結局、相手の回答を次々に拒否し、不快にさせて終わる。決して相手の意見を受け入れることなく、相手を怒らせたり、無力感を味合わせたりするが、ゲームを始めた本人も「助けてもらえなかった」「見捨てられた」と落ち込んだり、そうした相手を腹立たしく思ったりする。

最初に心理ゲームを大きく取り扱った Berne (1964) “Games People play” (南博訳 (1967) 『人生ゲーム入門-人間関係のテクニック-』) や、Berne の晩年の著作である “What Do You Say After You Say Hello? - The Psychology of Human Destiny (1972)” (江花昭一監訳 (2018) 『エリック・バーン 人生脚本のすべて -人の運命の心理学- 「こんにちは」の後に、あなたは何と言いますか?』) では、心理ゲームの定義は下記のように説明されている。

ゲームとは、はっきりと規定され、予想できる結果に向かって進行する、補完的・潜在的トランザクション (著者注: 現在よく用いられる交流分析用語の邦訳では “相補的・裏面的交流”) の活動的なシリーズである。具体的に記述すれば、それは隠された動機づけによる、しばしば反復的な、表面的には、もっともらしいトランザクションの繰り返しである。あるいは、もっと日常語でいえば、ワナや、からくりのある、かけひきのシリーズである。(中略) すべてのゲームは基本的に不正直なものであり、その結末は、単に興奮させるような性格のものとは違って、ドラマティックなのである。(Berne, 1964)

心理ゲームは、一連の裏があるやり取りで、繰り返される性質があり、はっきりした心理的な結末を伴うものだ。裏があるやり取りは、仕掛人が何かしているふりをしながら本当は別のことをしている、という意味なので、すべての心理ゲームにはワナが含まれることになる。しかしワナは、引っかけられる弱みがある時のみ機

能する。反応する人がつかまれてしまう取手や「ワナ」は、例えば恐れ、強欲、感傷、易刺激性などだ。一度「カモ」が引っかかると、心理ゲームをする人は、結末を得るためのスイッチを押す（訳注：切り替えをする）。スイッチが押されると、カモには、自分に何が起こったのか考え付くまでの間、一瞬の当惑や混乱が起こる。そして、心理ゲームをしている両者は、それが終わる時に結末を得る。結末はお互いのもので、心理ゲームが仕掛人と反応者の両方に喚起する感情（両者は必ずしも同じものではない）から成る。一連の交流に以上の4つの特徴がなければ、それは心理ゲームではない。すなわち、やり取りに裏があり、ワナがあって、ワナの後に必ずスイッチ、混乱、結末と続くものだ。これは公式に表すことができる。

C +	G	=	R	→	S	→	X	→	P	(Gの公式)
(Con)	(Gimmick)		(Response)		(Switch)		(Crossup)		(Payoff)	
ワナ	カモ		反応		スイッチ		混乱		結末	
					(切り替え)					

C+Gはカモが罠に引っかかることを意味し、それで反応者が反応する(R)。心理ゲームをする人はそこでスイッチ(S)を押す。一瞬の当惑や混乱(X)がそれに続き、その後心理ゲームする両者がそれぞれの結末(P)を得る。この方程式に当てはまるものはすべて心理ゲームであり、当てはまらないものはすべて心理ゲームではない。(Berne, 1972)

Gの公式で結末に当たるものを、Berne(1972)は日常用語を用いて、「トレーディング・スタンプ」や「ラケット(感情)」と呼んだ。前者については、「良い」感情は「金」のトレーディング・スタンプ、悩ましい感情は「茶色」や「青」のトレーディング・スタンプと説明されている。そして、これらのスタンプは「ラケット感情」と呼ばれる本物ではない感情(他の感情の代わりに代用されている感情、例：怖い時に怒る、怒っている時に泣くなど)を感じた時に集められるものであると説明されている。全ての人にはどの「ラケット感情」を感じるべきかを親から学び、よく感じる「お気に入り」の感情を持っている。そして、それは「すべてのありうる感情の中で、自分がやる心理ゲームの結末としてその人がいつもたどり着く感情」であると説明されている。

なお、先程の2つの引用からもわかるように、心理ゲームの定義は、提唱された初期とその後では若干の違いがある。実際、Berne(1964)では36もの心理ゲームが名称とともに例示されていたが、それらのゲームの多くはBerne(1972)の定義によると、スイッチ(切り替え)が起きていないので、心理ゲームではないということになってしまう。現在では、そのように、裏があるやりとりが続いているものの、スイッチ(切り替え)まで至っていない、不快なやりとりは「ラケット」もしくは「ラケット行動」と呼ばれている。この考え方はEnglish(1971)が提唱したもので、ゲームとは不安定な状態へと進んでいくラケットであると説明されている。

また、心理ゲームは相互的な性質を有している。例えば、先に挙げた「キック・ミー」を片方が行っている時、相手となっているもう片方は「さあ、とっちめてやるぞ、この野郎」のゲームを行っているというように、ゲームの参加者はそれぞれが別の、自分に馴染み深い心理ゲームを行っていると考えられる。さらに、ゲームの報酬の段階で生じるネガティブなエネルギーの解放が新しいゲームを開始させやすいので、ゲームは相補的かつ継続的なものであるという指摘もある(Hine, 1990)。

このように、嫌な気持ちなどのラケット感情で終わり、かつその状況を継続させていく可能性のある心理ゲームであるが、心理ゲームを行うことによる利益(心理ゲームをする理由)について、Berne(1964)は「一般的な利益は、それが安定化(ホメオステシス)の機

能をもっていることによる」として以下の6つを挙げている。(解説部分は日本交流分析学会(2017)を参考に記載)

(1)生物学的な利益：ストロークを得ることができる。

「キック・ミー」では、ネガティブなストロークを手に入れることができる。この心理ゲームをする人は、子どもの頃、「ポジティブなストロークを得るのは難しそうなので、何とか生き延びるために、拒絶される方法をお膳立てするのがいい」と決心している。

(2)存在的な利益：自分の「人生の立場」を確かめることができる。

「キック・ミー」は、「私はOKでないが、あなたはOKである」という人生のポジションから演じられる。拒絶を受けるたびに、この立場は強化される。

(3)内面的・心理的利益：「脚本の信条」を維持することができる

「キック・ミー」をするたび、人は「関心を払ってもらうためには拒絶されることが必要である」という信条を強化する、など。

(4)外面的・心理的利益：「自分が準拠する枠組み＝準拠枠」を脅かす状況を回避することができる

「キック・ミー」をすることで、「もし相手に直接ストロークを求めたら、いったいどんなことが起こるだろう？」という不安への直面化を回避する、など。

(5)内面的・社会的利益：社交での見せかけの「親密さ」を確からしくみせることができる

「キック・ミー」は、相手との苦痛に充ちた「心と心のやり取り」である。それにもかかわらず二人は、「お互いに隠し事がない関係」になったと感じるかもしれない。しかしそれは、「親密さ」とは別のものである。それは、社交レベルでのメッセージの下には「裏のメッセージ」があるからである。

(6)外面的・心理的利益：社交上の仲間と話す、気晴らしの話題を提供することができる

「キック・ミー」の参加者と一緒にお酒を呑んでいるとき、「女なんて、もうこりごりだろう？」という話題で盛り上がるることができる。

このように、一時的には利益があるように見えるが、心理ゲームは繰り返すことにより、その度合いが下記のように深刻化していくことも Berne(1964) は指摘している。また、このように深刻化していくことから、心理ゲームは最終的に対人関係の破綻をもたらすものであると考えられる。

(1) 第一度のゲーム :

その当事者の周囲で社会的に承認されるもの

(2) 第二度のゲーム :

永続する回復不可能な損害をもたらすことはないが、プレイヤーが、公衆の目を避けようとするもの

(3) 第三度のゲーム :

永続的に行われ、外科手術、法廷あるいは、死体収容所に終わるもの

従来の交流分析のゲーム分析では、上記のように、名称によるゲーム分類とそれぞれの利益の分析や、Gの公式による分析以外に、やり取り分析による分析や、ドラマ三角形 (Kerpman, 1968) を用いた分析がある。Berne (1964) では、やりとり分析を用いて、心理ゲームは両者がともに「社交レベル」のメッセージと「心理レベル」のメッセージが異なる二重裏面の交流として分析できることを示している (図2-6)。また、Kerpman (1968) は人が心理ゲームをするときは、「迫害者」「救援者」「犠牲者」という3つの役割のうちの1つを演じ、スイッチ (切り替え) の時に、その役割が入れ替わることを示している (図2-7)。

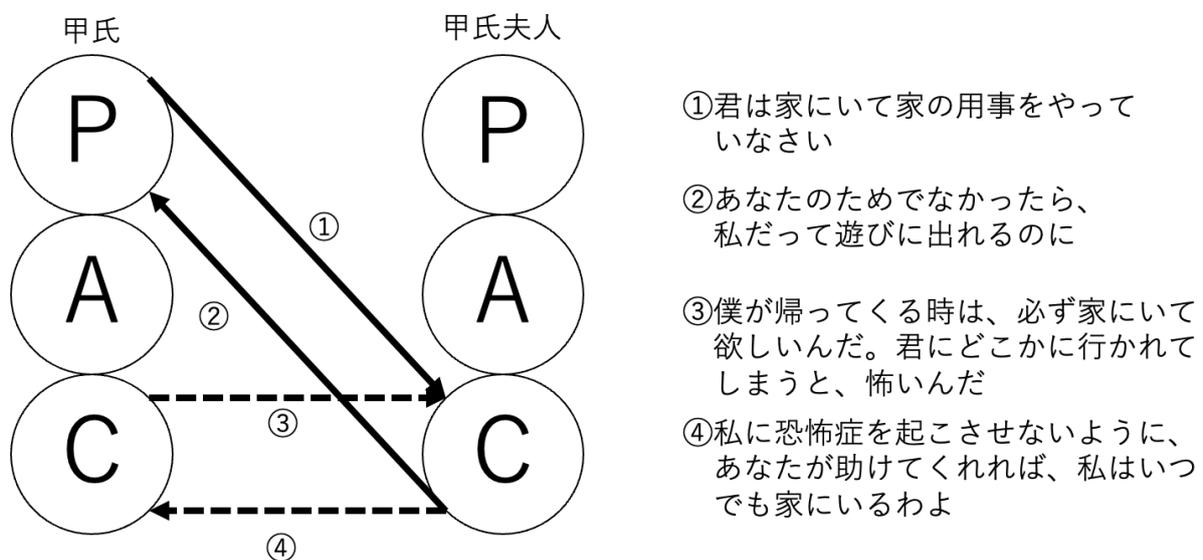


図2-6 心理ゲームにおけるやりとり分析 (二重裏面)
(Berne,1964)

I'm OK, You're not OKの立場
他者は（存在・人格・能力などが）
OKではなく、自分から攻撃されても
仕方がないとする立場

I'm OK, You're not OKの立場
他者が自分で解決できる能力を
軽視し、自分が助けてあげなく
てはいけないとする立場

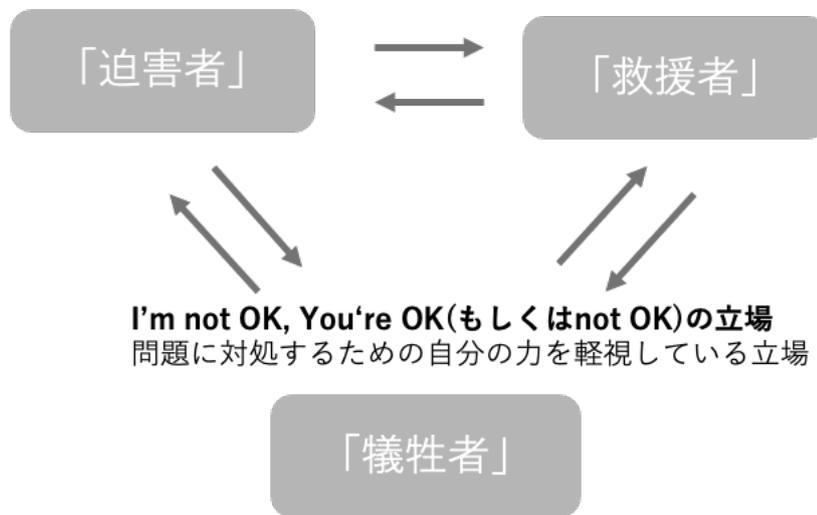


図2-7 ドラマ三角形(Kerpman, 1968) に説明を加筆

以上で述べてきたことをまとめると、心理ゲームには下記の特徴があると言える。

- ①ストロークが不足しているときに行われる
- ②同じようなやりとりが繰り返し行われる
- ③不快な感情を伴う結末があり、予測が可能である
- ④心理ゲームは相互的な性質を持っている
- ⑤心理ゲームを行う者には、ストロークを手に入れられるなど、一時的な利益がある
- ⑥ゲームが繰り返される度にゲームの度合いが深刻化していく
- ⑦ゲームには切り替え（スイッチ）があり、まだ切り替えが起きていない状態のものはラケットと呼ばれる

3) 心理ゲームとして見る指導者のジレンマ

ここで、指導者のジレンマが交流分析の心理ゲームに合致するのか、従来のゲーム分析に則って、石黒が挙げた保育園と小学校の事例を分析してみよう。結論から言うと、石黒の事例はどちらも同じゲーム構造をしていると言える。

まず、どちらの事例でも、子どもは、保育者が全体に向けてお話ししている輪に入っていない、教師が行う授業についていけないといった、その場に適応できていない状態でのもの、保育者・教師（以下、指導者）は特にその子に関心を向けていないという状態から始まっている。ここで、子どもは「自分がここに受け入れられている」という実感が持たず、ストローク不足になっていると考えられる。ゲームの公式に則れば、この指導者に関心

を向けられていないということが子どもにとってのわなであり、関心（ストローク）が欲しいということが弱みとなる。そして、その子は関心を向けてもらうために、指導者にとっての問題行動を行い始める。逆に指導者の視点から見れば、「自分は指導者なのだから、子どもの指導をしなくてはいけない」という弱みがあり、子どもの問題行動というわなに引っかかってしまう。そして、指導者は、最初は子どもの問題行動を目に入れながらも無視を行う積極的無視という反応をとり、それを受けて子どもはさらに問題行動をエスカレートするという反応を返す。そして、子どもの問題行動が他の子どもへの攻撃になったタイミングで、無視するわけにいかなくなった指導者は注意・叱責に入るといった切り替えを起こす。そこで、場面が転換したことへの混乱が起き、応答が欲しかっただけの子どもは強い注意・叱責を受けるといった結末を迎え、一度は反応しないようにと心がけていた指導者は「結局応答してしまっただけ、授業が止まってしまった」という結末を迎えることとなる。

ゲームの種類分類としては、子どもは「キック・ミー」のゲームを、指導者は「さあ、捕まえてやるぞ、この野郎」のゲームを行っていると言える。

ドラマ三角形に則れば、子どもは問題行動を起こしている間は指導者の授業を妨害する「迫害者」から、注意・叱責（＝あなたは not OK であるというメッセージ）を受ける「犠牲者」へと転換している。逆に指導者は授業を妨害される「犠牲者」から、注意・叱責を行う「迫害者」へと転換している。

やりとり分析を行うと、隠された「心理レベル」のメッセージは、子どもは「私に構って」、教師は「私の規範に従いなさい」というものになるだろう。

このように、指導者のジレンマは、心理ゲームとしての特徴に見事に合致していると言える。

4) 学校の心理ゲームの特徴

上記のように、心理ゲームの特徴に則って授業中における心理ゲームを考えると、児童が一方的に心理ゲームを起こしているのではなく、心理ゲームが起きている時には、児童と教師はそれぞれ心理ゲームを演じていると言える。しかも、Hine (1990) の指摘に則れば、心理ゲームが一通り完結すると、そこに起因する新たな心理ゲームが始まりやすいことになり、そういったゲームの繰り返しが教師と子どもの関係をどんどん深刻なものにしてしまうということになる。

心理ゲームの知見を教育現場に活かそうという取り組みは、実は交流分析創始当初から行われており、例えば、最初に心理ゲームを詳細に言及した Berne (1964) “Games People Play” (南博訳 (1967) 『人生ゲーム入門-人間関係のテクニク-』) の後に、Ernst (1972) “Games Students Play and What to Do About Them” が出版され、学校場面における心理ゲームがどんなものであるかという解説がなされている。その中でも、子どもの授業妨害が例として挙げられている。

本邦においても、杉田が『教育カウンセリングと交流分析』(1988)にて、当時、よく学校で起きる問題として取り上げられていた「怠学」「登校拒否」「喫煙防止」「いじめ」「心身症」などについて、交流分析の観点から分析し、かつそれぞれで発生しやすいゲームの種類やその対策も述べられている。また各項目に対して、生徒の問題としてだけでなく、教師が起こすゲームや問題といった観点も語られ、「生徒を変えることより、教師が変わることが必要」と指摘されている。

また、杉田他 (2007) 『ゲーム分析 第二版』では、「教育現場で演じられるゲーム」として、「生徒が演じるゲーム」と「教師が演じるゲーム」をタイプ別に解説している。それによると、「生徒が演じるゲーム」は「ストロークを求めているタイプ」「他者否定タイプ」「異性やセックスをめぐるゲーム」に分類でき、このうち、「さまざまな形で、スムー

ズな楽しい学習の雰囲気や壊したり、授業の妨害になるような言動を繰り返したりする」のは「ストロークを求めているタイプ」に当たるという。いわゆる授業の妨げになるような生徒の行動の多くは、不満からくるストローク不足の現れであり、トラブル・メーカーが昂じると、校則さらには法律に触れる行為という形へと変化していく場合もあるという。そして、その中で反社会的なものが非行になると説明されている。これに対して、「教師が演じるゲーム」も「生徒にストロークを求めるタイプ」「救援者タイプ」「迫害者タイプ」に分類できるという。このうち、「自分が最も正しい」「生徒は自分に従うのが当然だ」という前提に立つゲームは「迫害者タイプ」に当たる。体罰をめぐる不幸な事件も、こうした教師によって演じられるゲームの結果だという。

さらに、NPO 法人日本交流分析協会 & TA 学校教育心の開発研究所（2017）『事例とワークで教育力を高める 教育に活かす交流分析』では、学校におけるゲームの深刻度が定義されている（表 2-1）。

表 2-1 学校におけるゲームの深刻度（NPO 法人日本交流分析協会 & TA 学校教育心の開発研究所, 2017）

第一度	軽い気持ちで「怒った」「怒られた」「失敗した」と、笑って過ごせるもので、身近な人間関係で起こるようなレベル。不愉快な気分は残るが、社会的な名誉が傷つけられたわけではないので、空き時間を費やすのには役立つ。学校では、学級担任や教科担任で解決できるレベル。
第二度	不快な結末感情が数日続き、ダメだという感じがなかなか抜けきれないもので、人には隠そうとするレベル。他人に知られると問題になると思ひ、解決が先延ばしになったり、こじれたりする可能性がある。学校では、担当教員だけでは解決が難しく、学年や学校の問題として生徒指導・教育相談担当、養護教諭、学校カウンセラーなどとの連携が必要なレベル。
第三度	バーンは「とことんまで行われ、手術室や法廷あるいは身元不明の死体置き場に終わる」と説明している。自傷や他傷行為、重度の薬物依存などの状態になったり、罪人や自殺者を生み出したりすることもある。社会的または法的な制裁を受けるレベル。学校内だけでなく、関係諸機関や学校カウンセラー、専門医の関与が必要なレベル。

このように、「指導者のジレンマ」として指摘されている現象は、すでに交流分析の研究者からは心理ゲームであること、そして、それは子ども側の問題としてだけでなく、教師の側の問題でもあることが半世紀近く前から度々指摘されていた。また、対策としては子どもに変化を求めるのではなく、まずは教師が変わることが必要といった指摘もなされていたのである。

5) 心理ゲームの対策

次に、こういった心理ゲームから抜け出すために、これまでどのような対策が挙げられてきたかについて説明する。交流分析に関する各文献のほとんどで、心理ゲームの対策に触れているが、少しずつ表現が異なるため、ここではそれらをまとめ、整理したものを掲示する（以下は杉田（1988）、杉田他（2007）、NPO 法人日本交流分析協会（2011）、Stewart, & Joins（2012）、中村他（2012）、日本交流分析学会（2017）、NPO 法人日本交流分析協会 & TA 学校教育心の開発研究所（2017）を参考にしたものである）。

まず、ゲームへの対策には大きく分けて下記の2つの方向がある。

- (1) 主に相手から挑発してくるゲームに乗らないように対応策を講じる
- (2) 自分自身がゲームを演じないコミュニケーションのあり方を身につける

次に、それぞれに対応する対策は以下の通りである。

(1) 主に相手から挑発してくるゲームに乗らないように対応策を講じる

- ・ そのやりとりが心理ゲームであることに気づく：

まずは、そのやりとりがいつも繰り返している、後味の悪い結末に向かうものであることに気が付く必要がある。また、普段、そのやりとりで、自身がどんな反応を返しているか、自分がそのような対応をとってしまうのは何故なのか（そこにどんなディスカウントや脚本がありそうか）、結末ではどんな気持ちになっているかといった点や、そのやりとりをしている相手にどんな意図があるかといった点に気が付く必要がある。

- ・ 交叉するやりとりを用いる：

これは別の表現では、相手の誘いに乗らない、代替案（代替策）を使う、予想外の反応をする、役割を演じないとも表現される。最初のわなのタイミングで、ゲームであることに気づいたら、相手が予想するような否定的なストロークで対応するのを避け、代わりに予想外の反応を行うようにする。特に、肯定的なストロークになるように心がけることで、ドラマ三角形の役割を演じることを避けることができる。ただし、ここでの肯定的なストロークは、ワナとなっているような相手の言動を肯定するような条件付きストロークとしてではなく、相手の存在を受け入れていることを伝えるような無条件の肯定的ストロークである必要がある。もともと、相手が本当に求めているのは否定的な報酬ではなく、自分の存在を認めてくれるような肯定的な報酬であるという点とも関連している。逆に相手に肯定的ストロークを与えずにゲームを中断させると、相手はストローク不足のままのため、再発の恐れがある。

- ・ 否定的なストロークに強く反応しない：

相手が自分に対して否定的なストローク（例えば「あなたはひどい人だ」など）を送ってきても、そこに強く反応せず、「あなたはそう思うのですね、では具体的にどこがおかしいと思いますか？」など事実を確認するような冷静な対応を行う。ただし、実際に自分に落ち度がある時にはこの対応は相手を怒らせる逆効果となるため、注意が必要である。

- ・非生産的な時間を費やさない：

心理ゲームに時間を費やしていると、本来その時間に行うはずだった予定や目的が達成されず、そのことがさらに混乱を招くことになる。このため、それが心理ゲームであることに気づいたら、できるだけ早く中断することを心がける。

- ・心理ゲームの結末・否定的な報酬を避ける：

わなの時点でそれが心理ゲームであることに気付かず、ある程度ゲームが進行してしまってから気づいた場合には、その時点から心理ゲームの結末を避ける必要がある。特に、切り替えや役割の転換を避けることや、結末の悪感情を持たないという点が、次の心理ゲームが連鎖的に始まらないようにするために重要である。そのためには、「社交レベル」と「心理レベル」のメッセージが別々のものにならないよう、怒っているなら怒っている、困っているなら困っていると正直に伝えたり、単純に「もうこの話題を続けたくない」と伝えたりするなど、裏面のある心理ゲームではなく親密さへ進むようにするという方法もある。また、たとえ結末までいってしまっても過度に自分を責めないなど、自分で自分に否定的なストロークを与えないことも重要である。

(2) 自分自身がゲームを演じないコミュニケーションのあり方を身につける

- ・普段から肯定的なストロークの交換を行うように心がける

心理ゲームは肯定的なストロークが不足するために生じるため、自他ともに肯定的なストロークが不足しないよう、日頃から肯定的なストロークを交換することを心がける必要がある。

また、Hine (1990) の指摘通り、ゲームが相補的なものであることを考慮すると、心理ゲームを避けるというのは、どちらかが自分のゲームをしないことであるとも言えるだろう。

いずれにせよ、進行中の心理ゲームを中断する際の具体的な返答としては、「予測されるような否定的なストロークを返さないこと」と「無条件の肯定的なストロークで返答すること」が重要であることが上記に挙げられた対策からうかがえる。

6) これまでの研究で明らかになっていないこと

このように、授業中の心理ゲームは、長年にわたり、その存在が指摘され、また心理ゲームへの対策も提案もされてきた。しかし、実際に心理ゲームが起きている学級への介入効果があるのかについては、実は未だ明らかにされていない。

交流分析の教育分野への応用は決して最近始まったものではなく、交流分析の資格トレーニング及び学術研究を行う団体として Berne が創設した ITAA (International Transactional Analysis Associations) でも、初期の頃から教育関係者が在籍し、自身の実践や学校現場の中で交流分析を活用した事例が発表されていた (ex. Hough, 1971; Frazier, 1971; Ernst, 1971)。ITAA 設立当初は、教育分野は「特別な分野」(つまり、心理療法ではない分野)として扱われていたが、現在では交流分析を活用する主要な分野の一つであると認識され、心理療法・カウンセリング・組織と並んで、教育分野を専門とする資格トレーニングも行われている。また、近年では、ITAA の教育分野の教授資格者である Giles Barrow と Trudi Newton が世界各国の教育分野の交流分析の研究者による報告を取りまとめた “Educational Transactional Analysis” (2015) も刊行されている。だが、これらの報告は、それぞれの報告者による現象学的な手法による内省と観察、もしくは他の教育

心理学や、哲学、政治学など他分野の概念と交流分析における概念の関連の検討などを主としており、交流分析を教育現場に援用した効果を検証するということはほとんどされてこなかった。ITAA 全体や他の交流分析に関する国際学術団体の動向を見れば、効果の検証に関心がないわけではなく、むしろ効果の検証があまり行われてこなかったことを問題視し、もっと科学的な検証に取り組むべきだという主張も繰り返し行われている（興味深いことに、ITAA の論文誌の中には、交流分析について科学的検証をもっと行うべきという著者と、現象学など主観を重視した研究こそを続けるべきだという著者の対談が載っているもの (de Graaf, & de Graaf, 2017) もある)。心理療法の領域においてはエビデンスを重視した交流分析理論の研究が蓄積されつつあるが (ex. Vos & van Rijn, 2021)、教育分野ではまだその手法が確立されていない状態であると言える。

これに対して、日本の交流分析の学術動向は国際的な動きから見るとかなり特殊であり、主に自我状態の機能を可視化するための質問紙であるエゴグラムを用いた研究が多く行われている (繁田, 2021)。ITAA 等と比較すると、現象主義的な手法を用いた研究は少なく、実証研究が多く行われる傾向にあるが、教育分野に限らず、心理ゲームに関する研究は非常に少ない。これまでのところ、心理ゲームに関する日本での研究は、カウンセリングにおけるゲーム分析によりクライアントに思考と感情の変容があった事例報告 (押川 & 江川, 2016) や、心理ゲームを繰り返すことにより線維筋痛症を発症していたと見られる患者に対してゲーム分析を行った結果、疼痛が改善したという心療内科医による症例報告 (井上他, 2017)、そして繁田 (2000) のように交流分析の理論全般を用いたカウンセリングでの症例報告がいくつかあるのみで、肯定的ストロークによる心理ゲームの回避効果を検証する研究は未だに行われていない状態にある。これは、これまでのゲーム分析が主にカウンセリングの場で行われていたこと、そしてその目的は一つ一つの心理ゲームについて、その内容や裏面にあるメッセージをカウンセラーと共に深く分析し、クライアント本人が自身の心理ゲームについて自覚することであったために、実際の生活場面での変化の様子は検証対象となつてこなかったことが原因と考えられる。この点については、交流分析創設初期からストローク理論に多大な貢献を行っていた Steiner も、「どのようにストロークを与え、受け取るかを学ぶことでストロークの交換が増え三角形のドラマが減る」かは、科学的に詳しく検証しなくてはいけないテーマの一つであると指摘している (Steiner, 2009)。

また、教育現場での交流分析の援用も、教育相談など教師による児童・生徒のカウンセリング場面 (ex. 高品, 2013; 2019) や、児童・生徒に自己理解や人間関係を学んでもらうために交流分析の理論を授業の題材として取り扱う実践 (ex. 菊池, 2011; 菊池 & 小林, 2013) などがメインとなっており、教師が授業の中で心理ゲームを減らすための取り組みというものは見受けられない。

だが、肯定的ストロークを用いることによって、教師と子どもの中で起きる心理ゲームという固定されたパターンを抜け出すことが実際にできるのであれば、子どもを「問題児」とみなす硬直した文脈を変え、教師が指導者のジレンマに陥ることを防ぐことができると考えられる。「過去と他人は変えられないが、自分を変えられる」がスローガンでもある交流分析の活用において、教師自身がジレンマを抱えている場合には、児童・生徒など子どもの側にばかり変化を求めめるのではなく、教師自身の変化の可能性を探っていくことが必要になると言えるだろう。以上のことから、本研究では、肯定的ストロークによる心理ゲームの回避効果について、実際に心理ゲームが起きている現場である学級での実証研究を行うこととした。

第3章 本研究の目的と研究デザイン

1) 本研究の目的

本研究の主目的は「教育現場における心理ゲーム回避の知見の効果検証」とした。この目的を達成するための下位目的としては、「介入によるゲームと肯定的ストロークの増減効果の検証」と、「介入前後のやり取りの変化の検証」の2つを定めた。これらの下位目的を達成し、その結果を統合することで、主目的が達成されると考えられる。下記にそれぞれの目的を設定した理由を記す。

○主目的：教育現場における心理ゲーム回避の知見の効果検証

第1章で述べたように、「指導者のジレンマ」が起きている学級では、授業中に教師が不適切だと判断するような子どもの言動があった時に関係を再構築するための方策が必要であり、その際に重要なポイントは子どもの不適切行動そのものを減らすことよりも、教師が他者を尊重するような対応をすることであると考えられる。そして、第2章で言及したように、「指導者のジレンマ」が生じる場面として挙げられている教師と子どものやりとりは、交流分析で心理ゲームとして解説されているやりとりと合致する。交流分析では、心理ゲームは繰り返すことにより度合いが深刻になっていくことが指摘されているものの、中断する方法として、「予測されるような否定的なストロークを返さないこと」と「無条件の肯定的ストロークで返答すること」が重要であることも示唆されている。このため、無条件の肯定的ストロークで教師が返答することで、教師と子どものやりとりが心理ゲームとなることを回避でき、教師が「指導者のジレンマ」を抱えることも避けることができると考えられる。しかし、これまでの交流分析の研究では、教育現場で起きる心理ゲームの分類や対策の提案はされてきたものの、実際にその対策を心理ゲームが起きている学級で活用し、教師と子どもの心理ゲームを回避できるかという効果の検証はされてこなかった。そこで、教師と子どもの中で心理ゲームが多く起きている学級にて、交流分析の知見に基づく介入を行うことで、心理ゲームを回避することができるかを検証する必要がある。よって、本研究の主目的を「教育現場における心理ゲーム回避の知見の効果検証」とした。

○下位目的①：介入による心理ゲームと肯定的ストロークの増減効果の検証

主目的に挙げた交流分析の知見に基づく介入の効果として望まれるのは、まず心理ゲームの頻度が介入前よりも減少することである。心理ゲームが行われると、次の心理ゲームが行われやすくなり、また繰り返されることで、その深刻度が上がっていく。このため、授業中に教師と子どもの中で心理ゲームが繰り返されることは、教師と子どもの関係性をより深刻なものにしてしまうと考えられる。逆に、心理ゲームが回避されることで心理ゲームの回数は減り、深刻度も小さくなっていくと考えられる。実際、心理ゲームをメインとしたカウンセリングでは、クライアントがゲームの進行を回避できるようになった際、心理ゲームの頻度が抑えられ、その深刻度も小さくなっていったという報告があり（押川 & 江川, 2016）、授業における実践でも同様のことが起きると想定される。そして、心理ゲームを中断し、かつ再発を防止するためには、心理ゲームが始まりそうになった際に、無条件の肯定的ストロークで応じる必要があることは第2章で触れた通りである。交流分析の知見に則れば、心理ゲームが多発しているということは、そのゲームの参加者は否定的ストロークで交流しており、無条件の肯定的ストロークのやりとりが不足している状態であると考えられる。このため、やりとり開始時に、教師による無条件の肯定的ストロークでの対応を増加させることが心理ゲーム回避に繋がると考えられる。つまり、介入の効果として、教師からの無条件ストロークの増加、及び心理ゲームの減少はセットとして現れると考えられる。そこ

で、主目的を達成するための下位目的の1つ目として、「介入による心理ゲームと肯定的ストロークの増減効果の検証」を定めた。

○下位目的②：介入前後のやり取りの変化の検証

主目的で挙げた交流分析の知見に基づく介入により、効果が認められる場合、同様の文脈でも異なるストロークを用いたやりとりになるなど、介入前後でやりとりの内容に変化が生じていると考えられる。また、心理ゲームや教師からの肯定的ストロークの増減に効果がなかった場合にも、介入があったことでやりとりの内容（例えば、否定的ストロークでも条件付きか無条件かといったカテゴリーが異なる、条件付きの肯定的ストロークに変化しているなど）には影響が出ている可能性もある。加えて、それらの変化には、心理ゲームの参加者、特に教師の内面的変化が予想される。逆に、介入がやりとりや教師の内面に何も変化をもたらさなかった場合、それ自体が、介入効果が生じなかった理由となるとも考えられる。つまり、その介入によって何が起きたのか、または起きなかったのかを、実際に行われたやりとりの内容を通して検証することで、心理ゲームや肯定的ストロークの増減がなぜもたらされたのか、もしくはもたらされなかったのかが明らかになるだろう。これは、本研究の結果を他の実践や研究に繋げるために重要な観点になると考えられる。よって、主目的を達成するための下位目的の2つ目として、「介入前後のやりとりの変化の検証」を掲げることとした。

2) 本研究のデザイン

1)で述べた下位目的をそれぞれ達成し、主目的の達成に繋げるにあたり、本研究のデザインを量的研究と質的研究を組み合わせた介入デザインによる混合研究とすることとした。混合研究とは、「研究課題を理解するために、（閉鎖型の質問による）量的データと（開放型の質問による）質的データの両方を収集し、2つを統合し、両方のデータがもつ強みを合わせたところから解釈を導き出す、社会、行動、そして健康科学における研究アプローチである」（Creswell, 2015）と定義される。そして、「このアプローチの核となる前提は、調査者が、統計的傾向（量的データ）にストーリーや個人の経験（質的データ）を結びつけた時に、その組み合わせによる強みが、どちらか一方のデータのみを使用した時よりも研究課題に対するよりよい理解をもたらすというものである」（Creswell, 2015）。本研究においても、主目的である「教育現場における心理ゲーム回避の知見の効果検証」を達成するためには、量的データと質的データの組み合わせる必要があると考えられる。この理由として、一つ目の下位目的である「介入による心理ゲームと肯定的ストロークの増減効果の検証」では、介入効果の検証という観点が軸となる。これは実証主義に基づくものであり、心理ゲームと肯定的ストロークの回数の増減という数量的なデータを扱うものであるため、量的研究となる。これに対して、2つ目の下位目的である「介入前後のやり取りの変化の検証」では、心理ゲーム回避に向けた介入があった前後に「どういふ変化が起きたか、もしくは起きなかったのか」を見ることが重要である。そしてこれが可能なのは、やりとりや教師の内省など観察やインタビューから得られた言語データを解釈する事による質的研究となる。教育における介入実践は、量的な介入効果を検証する中で、介入の前後で何が起きていたのかの質的データを埋め込み、その知見を統合することで、他の実践の参考にしたり、比較したりすることが可能な1つの知見になる。実際、トライアングレーションが研究の妥当性やエビデンスの質を高めると、教育実践の分野では言われている（ex. 吉崎 & 村川, 2016）。このため、量的研究にて判明する心理ゲームと肯定的ストロークの増減と、質的研究にて判明するやりとりの変化を統合することで、本研究の主目的である教育現場における心理ゲーム

回避の知見に基づく介入にはどのような効果があったのかという検証をより詳細に行うことができると考えられる。

また、交流分析創始時の哲学的背景は実存主義、経験主義、現象学とされており、かつ発展過程で実証主義的な研究・知見も含まれるようになっていく。さらに、第2章で見たように、交流分析はもともと、観察からわかる客観的な行動と、主観性・間主観性を重視した精神内界のプロセスを統合させることを志向している。この点を考慮すると、行動を観察し数量化していく量的研究と、何が起きていたかを解釈していく質的研究を統合する混合研究を行うことは、理論的にも妥当であると言える。実際、医療領域での研究では量的・質的指標を統合した研究も行われている。しかし、教育分野での交流分析研究はこれまで、質問紙（特にエゴグラム）を用いて傾向を把握する量的研究か、教育相談におけるカウンセリング、もしくは交流分析そのものを教授するための授業実践における質的な事例検討が行われることが多く、混合研究は見受けられない。混合研究を手法として利用できるということが見落とされてきたことが、教育分野を交流分析の活用領域の一つとしながら、授業中の心理ゲームについては現象の指摘のみで、改善の検証を行う研究がなかった原因ではないかと考えられる。このため、教育現場にて混合研究を適用し、新たな検証手法として活用可能性を示すことにも大きな意義があると考えられる。

介入効果の検証を目的とする介入デザインであるからには、実際に心理ゲームが多く起きている学級にて、介入調査を行う必要がある。加えて、質的研究の方では主観性・間主観性を重視した方法が望まれるが、量的研究の方では授業中の行動に対する客観的な観察が必要となる。そして、これを行う観察者には心理ゲームに関する造詣が必要となる。この条件を考慮すると、研究デザインとしては、「教師と子どもの間で心理ゲームが実際に起きている」という条件に該当する学級にて、観察と教師へのコンサルタントとしての介入が同時に進められる一事例研究が妥当である。また、介入調査を行う前には、その学級にて実際に心理ゲームが行われていることの確認を行い、その頻度や発生条件なども鑑みて、実施可能な介入計画を立案する必要がある。このため、一事例研究を行う際には、実施前に予備調査を行い、介入の必要性・妥当性を検証することが必須であるだろう。

なお、授業中の心理ゲームに着目する際、教師との間で心理ゲームが頻繁に起きるのは、学級内でも一部の児童だと予測される。しかし、文部科学省(2012)は「学習面又は行動面で著しい困難を示すとされた児童生徒を取り出して支援するだけでなく、それらの児童生徒も含めた学級全体に対する指導をどのように行うかを考えていく必要がある」としており、学級全体に対する介入が求められている。また、第1章で確認したように、指導者のジレンマを解消するためには、その子どもを「問題児」とする文脈を変えることが重要である。しかし、特定の子どもだけに着目した介入とすると、「特別な対応をしなくてはいけない子ども」という文脈ができてしまう恐れもある。もとより、他者を尊重した対応は、特定の児童生徒に対してのみされるべきものではなく、その場にいる児童生徒全員に対して、それぞれに行われる必要があるだろう。このため、本研究では特定の児童生徒に着目するのではなく、心理ゲームが多く起きている学級全体に着目し、学級全体に対する介入を行うことで、学級全体の心理ゲーム、及び教師の対応の変化を見ることとした。

第2部 研究課題の解決
—心理ゲーム理論に基づいた学級への
介入調査—

第4章 対象学級と介入

1) 対象学級

本研究の調査対象となった学級はA市公立小学校第4学年の1学級であり、児童数は21名であった。この学年は、第3学年時には1学年1学級で、「複数の教師でようやく授業の形態を保たせているような、学級崩壊状態だった」とのことであった。児童数の関係から進級時に2学級に分割した際に、コミュニケーションに難があると考えられていた児童を集める形で編成した学級が今回の調査対象となった。この学級には、実践時点で発達障害診断のための医療機関受診歴がある児童はいなかった。担任の教師は教師歴30年以上の50代ベテラン男性教師であった。この教師は第3学年時には副担任の立場で授業補助を行い、コミュニケーションに難があると考えられていた児童達と特に関わっていた。また、担任教師はこれまでカウンセリング理論を特に学んでいなかった。

2) 倫理的配慮

調査にあたり、倫理的配慮について、学校長・担任教師と相談の上、下記の通り定めた。まず、研究への参加については、事前に研究計画を提出し学校単位での了承を得た後、学校から対象学級の保護者宛に説明された。調査において、著者は学校側の要請に従い、観察者兼教師補助者として授業に参加した。児童に対しては、著者は教師から「みんなの勉強している様子や、先生が授業している様子を見て勉強する人」として紹介された。また論文投稿にあたって事例やプライバシーへの配慮等も含め、学校による内容確認・許諾を得ている。さらに、個人情報の保護のため、論文内では地域名や児童名、調査年はアルファベットを当て、教科など事例の一部を改変している。

3) 介入前の状況 –予備調査–

対象学級の介入前の状況を把握するために、予備調査を行った。内容は以下の通りである。

1. 目的

予備調査の目的は、①授業中に起きていると申告されたコミュニケーション上の困難が、実際に心理ゲームに当てはまるかを確認すること、②当てはまる場合には心理ゲームの生起傾向の特徴を把握することの2点とした。目的①は、児童たちとのコミュニケーションに難があるという教師による申告が、実際にはどのようなやりとりと念頭においてされているのかを確認し、それが心理ゲームに当たるのかを検討することで、本研究が想定する「教師と児童の間に心理ゲームが実際に起きている学級」に当てはまるかを確認する必要があるために設定された。また、目的②は、実際にそのやりとりが心理ゲームに当たる場合、どのような状況で心理ゲームが頻発しているのかを確認し、介入計画を立案するための礎とするために設定された。

2. 期間

予備調査期間はX年6月から10月とした。

3. 調査方法

著者が週 1 回、朝の会から放課後にかけて、授業を中心とした 5～7 時間にわたる参与観察を計 13 回行い、フィールドノートによる記録を作成した。また、著者は教師に対し、授業中のコミュニケーションや児童の様子について、教師側の意図や省察に関するインタビューを適宜行った。

4. 分析①

分析①は、目的①の授業中に起きていると申告されたコミュニケーション上の困難が、実際に心理ゲームに当てはまるかを確認するために実施された。この分析では、困難が生じていると見られる会話のパターンを観察と教師へのインタビューにより同定し、特徴的な会話に対してゲーム分析を行った。分析の対象は、参与観察による記録のうち、教師の不在や観察時間の欠損が見られる時限、研究授業や保護者参観などの常とは異なる時限を除外した 51 時限分とした。

5. 結果と考察①

分析①の結果、授業中に逸脱行動（授業の進行にそぐわないとして教師からの注意・叱責等の対応を招く行動）を行った児童に対して、教師が対応を行ったものの、同児童が間髪入れずに同様の逸脱行動を繰り返し、さらに教師の対応を招くという形式のコミュニケーション・パターンが複数回記録された。このコミュニケーション・パターンは、ラケット及び心理ゲームの定義に合致すると考えられた。実際、予備調査にて観察された事例 1 を従来の交流分析の手法に則って分析すると以下のように考えられる。

事例 1 は国語科の授業中に S1 が一人で話し続け、教師や周囲の児童から「S1、うるさい」と口々に注意された後に起きた会話である。教師は注意を再び行い、他の児童の言葉も受けて、S1 は「わかった、しゃべらない」と言うが、そのすぐ後にまた一人でしゃべり出した。それを見た教師は他の児童に対して「いいよ、ほっときな」と、S1 を相手にしない旨の発言をした。

PAC を用いたやり取り分析を行うと、図 4-1 のように裏面交流及び転換がある心理ゲームと考えられる。ゲームの公式を用いて事例 1 を分析すると、教師から見た場合は「教師は児童の指導をしなければならない」という弱みがあるため、授業と関係ないことを話し続ける S1 のわなに引っかかってしまう。S1 から見た場合、「教師の応答が欲しい」という弱みがあるため、授業の枠組みの中で学級全体に向けて話す（個別に話しかけていない）教師のわなに引っかかってしまう。そして、教師と S1 はそれぞれ「さあ、とちめてやるぞ、このやろう」と「キック・ミー」の心理ゲームに則って応答し、教師の「ほっときな」という発言で役割の転換が起きている。ここで、教師は当初の目的であった S1 への指導を諦めてしまい、また S1 は教師の応答をそれ以上もらえないと宣言された結末になる。ドラマ三角形で表すと、教師が犠牲者から迫害者に、S1 が迫害者から犠牲者に切り替わっている。

同様のパターンを持つ複数の会話の記録を教師に共有し確認したところ、教師が授業中にコミュニケーション上の困難を感じた場面と概ね一致していた。この結果を受けて、本研究では児童が教師の対応を受けても逸脱行動を繰り返すというコミュニケーション・パターンを「授業文脈における心理ゲーム（ラケットも含む）」と定義することとした^{注 1,2)}（以下、特に断りなく心理ゲームと述べる際には、このコミュニケーション・パターンを指すこととする）。

事例1 (予備調査：9日目 科目：国語)

※Sは student の意

背景：S1 が授業中ずっと一人で話し続けており、教師や他児童から口々に「S1、うるさい」と注意されていた。しかし、その後も、まだ一人で喋っている。

教師「S1、もう君、(筆者注：注意が)3回目まで行ってるんだよ」【名指しでの注意】

S1「あちゃー」「でもしゃべったよ」

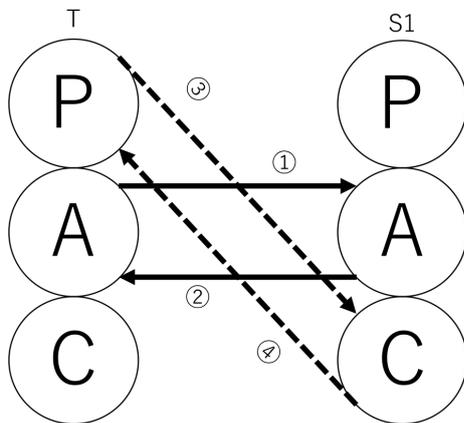
他児童複数「しゃべるな」

S1「わかった、しゃべらない」

S1、そう言った直後から、早口で一人喋り始める。【無関連活動】

教師「いいよ、ほっときな」【間接的注意】

他児童「わかった、ほっとく」



- ①もう3回目までいってるんだよ
- ②あちゃー、でもしゃべったよ
- ③言うことを聞きなさい!
- ④先生の言うことなんて聞くもんか

転換：「もういい、放っておきな」

ゲームの種類・ドラマ三角形における役割

T：さあとっちめてやるぞ (犠牲者→迫害者)

S1：キックミー (迫害者→犠牲者)

図 4-1 事例1のやりとり分析 (心理ゲーム)

6. 分析②

分析②は、目的②である心理ゲームの生起傾向を把握するために行われた。具体的には、予備調査の記録をもとに事象見本法を基礎とした観察による抽出を行った。手順としては、まず、授業において逸脱行動とみなされる児童の言動にどのような種類があるかについて、記録をもとに著者が分類を行った。この際、逸脱行動として抽出する基準は、「予備調査期間中に一度以上、教師による注意・叱責の対象となった言動」とした。これを元に、授業に対する児童の逸脱行動カテゴリーを定義した(表 4-1)。次に、表 4-1 のカテゴリーに当てはまる言動を児童がとっている全場面を記録から抽出し、その際に教師が行った対応について、著者が分類を行った。なお、教師の対応の分類に際し、授業進行から外れた子どもの発話に対する教師の対応をカテゴリー化した岸野 & 無藤(2006)の分類を参考にした。これは、本研究が対象とする心理ゲームに至る過程の中でも、授業進行から外れた児童の言動への対応が必要という点で、教師はおおよそ岸野 & 無藤(2006)の分類と同様の対応を取っていると考えられたためである。岸野 & 無藤(2006)の分類に該当しない教師の対応については新たなカテゴリーを追加し、児童の逸脱行動に対する教師の対応カテゴリーを定義した。また、教師の対応の各カテゴリーに当てはまるストロークの種類は日本交流分析協会の定義を参考に定めた(表 4-2)。そして、表 4-1、表 4-2 のカテゴリーに従い、予備調査の記

録から「児童の逸脱行動」及び「教師の対応」に当てはまる児童と教師の対話場面を抽出し、特にそれが一度のやり取りでは終わらず、繰り返されているものを心理ゲームとして抽出した（例：児童の逸脱行動 → 教師の対応 → 児童の逸脱行動終了の場合、1回の逸脱場面としてカウント。児童の逸脱行動 → 教師の対応 → 児童の逸脱行動（続行） → 教師の対応…と続いている場合、児童が逸脱行動を終了するまでの対話を1回の心理ゲームとしてカウント）。なお、今回は個々の児童と教師による心理ゲームが大半を占めたため、複数の児童による逸脱行動については取り上げないこととした。

表 4-1 児童の逸脱行動の分類カテゴリーと定義

児童の逸脱カテゴリー	定義	例
学習活動の放棄	その場で要求されている学習活動を行っていない ただし、別の行為をしてはいない	ノートを取らない、話を聞いていないそぶりを する、指示に従わない
無理解の表明	学習活動を理解していないことの 表明	「今どこ？」「え、やらなきゃいけないの？」 などの発話、要求されたことは別の形での学 習活動の実施、すでに指示されたことへの質問
無関連活動	その場で要求されている学習活動に 関係ない活動をする	文房具で遊ぶ、机や椅子で遊び始める
揶揄	教師や他児童、自身の発話に対する 揶揄するための発話	教師の「○○は何行目に書いてありますか？」 という発問に対して「ワン、ツー、スリー」と 歌いだすなど
過剰反応	教師からの発話に対する場に そぐわないほど過剰な反応	発問からの指名に大声で「っしゃ！」と叫ぶ、 教師からの全体指示に自分は当てはまるのか尋 ね返す、指名されるまで大声で主張しながら拳 手し続ける
危険行為	自身や他児童に危害を加えかねない 行動	物を投げる、墨のついた習字道具を振り回す、 実験器具の周りで腕を振り回す

表 4-2 教師の対応カテゴリーと定義

担当教師の対応カテゴリー	定義や補足	ストロークの種類
切り返し	発話や言動を用いて切り返している（揶揄を含む）	肯定的・条件付き
方針の提示	それまでとは異なる、次にすべきことの提示、見習うべき児童 の指摘	肯定的・条件付き
名指しでの注意	名前を出して、もしくは接近、指さしの動作を行うなど、明らか に個人を特定した上での注意	否定的・条件付き
直接的注意	学級全体に向けた直接的な注意	否定的・条件付き
間接的注意	注意の矛先を限定しない間接的言い回しの注意	否定的・条件付き
否定	逸脱行為の内容に対して「そうではない」と否定している	否定的・条件付き
否定的コメント	否定的な意味づけを付与している	否定的・条件付き
質問	その逸脱行為への疑問提示	否定的・条件付き
他児童へのヘルプ	逸脱行為についての感想や助言、意見を求める発話	否定的・条件付き
名指しでの脅し	それをやってるんだったら○○はさせない、又は、お仕置きをす ると伝える	否定的・条件付き
問いかけ	発話内容を繰り返して問いかけるもの	肯定的・無条件
受け止め	逸脱言動を受け止め、応えている	肯定的・無条件
取り入れ	逸脱言動を積極的に取り入れている	肯定的・無条件
教師側の事情提示	教師がなぜそのような行動をとるのか、教員側の事情を説明する	肯定的・無条件
無視	児童の逸脱行為に直接何も言わない	否定的・無条件
学習活動の停止措置	学習道具の取り上げ、教室外への追放など、学習活動の停止	否定的・無条件

7. 結果と考察②

分析②の結果、心理ゲームの生起傾向は科目によらず、どの時限・どの科目にも起きていたが、特に1・5・6時限目において平均1回以上と、他時限より多い回数の心理ゲームが起きていた。また、これらの時限では児童が逸脱行動をとった際に心理ゲームに発展する割合が3割を超えていた^{注3)}。これについて、教師は「1時限目は授業の立ち上がり際に、児童が授業の文脈に移行できていない」、「5時限目、6時限目は1日の終わりで児童が疲弊し、集中力を欠いている」という所感を抱いていた。このため、本調査では1・5・6時限目の心理ゲーム数の推移に特に着目して、介入調査を行うこととした。

4) 介入のデザイン

1. 目的

本研究の主目的である「教育現場における心理ゲーム回避の知見の効果検証」を行うため、本調査である介入調査を行った。本研究の対象となった学級では、教師と児童の間で心理ゲームが多発していたため、この介入を行うことにより、介入の交流分析を援用した実践における心理ゲームの減少、及び児童逸脱時の教師からの無条件肯定的ストロークの増加を特に意図している。

2. 介入期間

予備調査期間の後半である夏休み明けから学芸会が終わるX年10月末までの観察を介入前の心理ゲーム数の推移をみるためのベースライン期とし、11月以降学年が終了する3月末までを介入期とした。これにより、ベースライン期と介入期のそれぞれに学校行事が1つずつ入ることとなった(表4-3)。また、学級の状況に合わせた対応を取る必要から、介入期を前半と後半に分け、前半にAct1の介入を行い、後半にAct2の介入を追加で行うチェインジング・コンディション・デザイン(Alberto, & Troutman, 1999)として実施することとした。

表4-3 本研究の介入計画

月	8	9	10	11	12	1	2	3
学校行事	休		①	②	休			休
介入計画		ベースライン期		介入期				

注) 学校行事の①は学芸会、②は学校祭を示す

3. 介入内容 (Act1)

Act1では、知識伝達を支援策とする先行研究が多いことを参考に、「心理ゲームが多発している学級において、教師は心理ゲームの発生機序がわかれば臨機応変に対処し、減らすことができる」と仮説を設定し、教師に対するコンサルタントという形で介入を行った。具体的には、10月末に教師と打ち合わせを行い、交流分析に基づく心理ゲームの概要、及び発生機序の説明として、実際に行われた心理ゲームにあたる対話の指摘、「心理ゲームが起きている児童は、自分がここで受け入れられているという肯定的ストロークが不足しているため、否定的でもいいから自分に目を向けてほしいという無意識の欲求を抱えている」「存在の肯定を意味する肯定的なストロークの枯渇が逸脱行動に繋がっているため、無視など存在を否定するような否定的なストロークで対応すると、より心理ゲームを仕掛けてくる」という解説を行った。さらに、11月から特に心理ゲームが起きやすい児童に対する肯定的ス

トローク提供を依頼し、同意を得た。この際、ストロークの提供については、調査者から内容やタイミングの指定は行わず、特別支援教育でも用いられるインシデンタル・ティーチング（機会利用型指導法）として教師の裁量にて行うこととした。

4. 介入内容（Act2）

Act1 の介入のみでは肯定的ストロークを与えることが困難な場合を想定し、介入期後半（12月中旬以降）の Act2 では「ストロークする視点と時間を固定することで、授業中の心理ゲームがより減少する」という仮説を設定し、日課としてストロークのテーマと時間帯を固定する介入を行った。授業形式に大幅な変更を加えるのを避けつつも実践に取り入れられるよう、以下の点を教師に依頼することで介入とした。

- ・1週間の初めに、その週にストロークするためのテーマを教師が決める
- ・テーマを達成するための行動目標を設定する
- ・毎朝、朝の会でそのテーマと行動目標を教師と児童で確認する時間を取る
- ・特に心理ゲームが起きやすい1・5・6時限で、授業導入時に授業の目的と同時にテーマを確認し、授業終盤で、テーマについて具体的な行動としてできていた点を教師が承認する
- ・帰りの会で、テーマについてその日できていた具体的なことを承認する時間を取る
- ・できていないところを「できるはず」と褒めない、実際にできていることだけを認める

選ぶテーマについては、ヴァーチャーズ・プロジェクト（Popov, 2000）にて挙げられている美德の中から、教師が特に児童に伝えたいと感じるものを選択することにした。加えて、心理ゲームの機序に基づき、「その日のテーマ外で児童が逸脱行動を起こしても、深く取り上げない。ただし、授業の妨害につながる場合は、最初に一言だけ注意する」という旨の依頼も併せて行った。また、肯定的ストロークを与えるための固定した時間の扱いについて、教師からの提案により「児童にその週のテーマと行動目標を書いた美德カードプリントを配布し達成度を帰りの会でチェックさせ、挙手にて教師が確認する。そしてチェックがつかない項目がある児童に対して、教師や他の児童からその日できていた点を挙げることで、チェックがつくように促していく。プリントは週の終わりに教師が回収する」という取り組みも行なった（表 4-4）。この取り組みによって、固定した時間は自他お互いに承認し合う時間となり、すべての児童が少なくとも条件付き肯定的ストロークを受けられることとなった^{注4)}。そして児童が逸脱行動を行った際には、Act1 期から引き続きインシデンタルに無条件肯定的ストロークを与えていくこととなった。このことから、本介入は授業妨害時の声かけや美德カードプリントを用いることによってストローク不足を防ぎつつ、児童の逸脱行動への教師の対応として無条件肯定的ストロークの増加を図る点が先行事例と特に異なる点となった。

表 4-4 ストロークするためのテーマ例

テーマ	行動目標
思いやり	相手の気持ちを大事に
	周りへのえいきょうを考えて行動
	相手の身になって考える
	優しい気持ち
信頼	人の幸せのために親切を行う
	出来事のすべてに良いことがあると信じる
	苦しい体験の中に教訓（教え）を見出す
	心配事があっても、信頼の力で心配をどこかに持って行ってもらう
	最善をつくせば、それで十分だということを知っている
	特別な理由がある場合は別にして、基本的に他人を信頼している
	いつも文句を言ったりせず、心配もせず、自分の思い通りにしようとしな

5) 記録からの抽出

予備調査と同様に、著者が週 1 回の参与観察を行い、フィールドノート及びビデオ撮影によって記録を作成した。調査対象となった時限は、ベースライン期で 21 時限、介入前半の Act1 期で 16 時限、介入期後半の Act2 期で 18 時限となった。記録から心理ゲームと教師の肯定的なストロークを抽出する手続きは以下の通りであった（図 4-2）。まず、表 4-1 の逸脱行動カテゴリー、及び表 4-2 の教師の対応カテゴリーに当てはまるかの判断のために、心理学を専門とする大学院生 2 名で十分に協議し判断基準を統一したうえで、フィールドノート及びビデオ記録からの抽出作業を同 2 名がそれぞれ独立して行った。抽出された逸脱行動が不一致であった場面は 2 名が協議し、決定した。次に抽出された逸脱行動と教師の対応から、教師の対応を受けてなお逸脱行動が繰り返されているコミュニケーション・パターンを心理ゲームとしてカウントし、2 名の一致率、及び κ 係数を算出した。 κ 係数は 0~1 の値をとり、値が大きいほど一致度が高いと評価され、一般に κ 係数 ≥ 0.6 であれば、観察者間の一致度が十分高いと判断される。抽出者 2 名の一致率は 95.2%、 κ 係数は 0.897 であり、実質的に一致していると判断できた。不一致であった個所は 2 名が協議し、心理ゲームか否かを決定した。さらに、上記過程で同定した逸脱行動・心理ゲームにおける教師の対応について、その対応が肯定的ストロークにあたる回数も算出した（例：児童の逸脱行動 → 教師の対応（受け止め：肯定的ストローク）でやりとりが終了している場合、肯定的ストローク 1 回とカウント。児童の逸脱行動 → 教師の対応（名指しで注意：否定的ストローク） → 児童の逸脱行動 → 教師の対応（取り入れ：肯定的ストローク）でやりとりが終了している場合、肯定的ストローク 1 回とカウント。児童の逸脱行動 → 教師の対応（受け止め：肯定的ストローク） → 児童の逸脱行動 → 教師の対応（受け止め：肯定的ストローク）でやりとりが終了している場合、肯定的ストローク 2 回とカウント）。なお、ここでカウントした肯定的ストロークは「無条件に相手を尊重すること」と説明される無条件肯定的ストロークであり、行動を褒める等の条件付き肯定的ストロークとは区別した（日本交流分析学会, 2017 ; NPO 法人日本交流分析協会, 2011）。

また、授業後に適宜行われるインタビューでの教師からのフィードバックを質的データとして記録した。

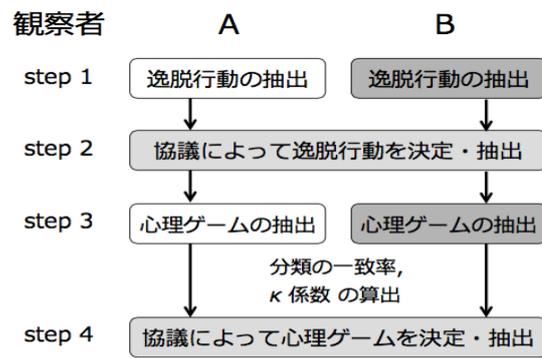


図 4-2 観察による心理ゲーム抽出の流れ

第5章 心理ゲームと無条件肯定的ストロークの量的変化の検討

1) 目的

1つ目の下位目的である「介入による心理ゲームと肯定的ストロークの増減効果の検証」を達成するため、量的研究を行った。この研究では、介入の前後で、心理ゲームの頻度、及び教師からの無条件の肯定的ストロークの数に変化が生じているかを統計的に検討し、介入にて意図した心理ゲームの減少効果、及び教師からの無条件肯定的ストロークの増加効果が得られているかを検証するものである。

2) 分析方法

一事例研究における統計的分析の手法として、量的研究では Tau-U (Parker, et. al, 2011) を用いた分析を実施した。Tau-U は、ベースライン期及び介入期のトレンド(増加傾向や下降傾向)の有意性検定と、トレンドを統計的に調整した上で、条件間の差の有意性検定が可能であり、近年複数の研究で報告されている効果量である (ex. 庭山 & 松見, 2016)。分析には、Vannest et al. (2016)によるウェブアプリを使用した。また、 $p < 0.05$ を有意差ありと設定した。

また、一般的に条件間の差を報告する際に使用される効果量によっても介入効果を検討するため、効果量 d も算出した。一事例研究における d の算出方法は、山田 (2013) に倣い、

$$d = (\text{ベースライン期の平均} - \text{Act1 or Act2 期の平均}) / \text{プールした標準偏差}$$

によって求めた。また解釈の基準には Cohen(1988)を採用し、本文中には $|d|$ を d と記載した。

3) 結果と解釈

図 5-1 に観察日ごとの1時間における心理ゲーム平均の推移と、逸脱時における教師の無条件肯定的ストローク数の変化を示した。Tau-U を用いた分析の結果を表 5-1 に示す。1時間あたりの心理ゲーム数はベースライン期で上昇トレンドが有意であったが ($TAU=0.81$, $p < 0.05$)、介入期では Act1 期 ($TAU=-0.47$, $p=n.s.$)、Act2 期 ($TAU=-0.22$, $p=n.s.$) ともにトレンドは有意でなかった。条件間の差は、Act2 期において心理ゲームの減少が有意傾向であった (ベースライン期 vs Act2 期: $TAU=-0.54$, ベースライン期+Act1 期 vs Act2 期: $TAU=-0.44$, どちらも $p < 0.10$)。児童の逸脱行動に対する教師の無条件の肯定的ストローク数では、全ての条件でトレンドは有意でなかった。条件間の差は、Act2 期にて、ベースラインと比較して有意に教師の無条件の肯定的ストロークが増加しており ($TAU=0.68$, $p < 0.05$)、ベースライン期と Act1 期全てと比較しても有意傾向で増加していた ($TAU=0.47$, $p < 0.10$)。

条件間の差を効果量 d でも見てみると、観察日ごとの1時間あたりの心理ゲーム数 (プールした $SD=1.33$) では、ベースライン期 ($M=2.02$, $SD=1.26$) と Act1 期 ($M=2.39$, $SD=1.85$) を比較すると、わずかに心理ゲーム数が増加しており、その効果量は小さな効果量であった ($d=0.27$)。一方、ベースライン期と Act2 期 ($M=1.37$, $SD=0.89$) を比較すると、心理ゲーム数が減少しており、中程度の効果量であった ($d=0.49$)。逸脱行動に対する教師の無条件

の肯定的ストローク数（プールした $SD=1.73$ ）では、ベースライン期 ($M=0.29$, $SD=0.49$) と Act1 期 ($M=0.83$, $SD=0.75$) を比較すると、肯定的ストローク数が増加しており、小さな効果量と判断される水準に近かった ($d=0.32$)。一方、ベースライン期と Act2 期 ($M=2.44$, $SD=2.19$) を比較すると、肯定的ストローク数は増加しており、大きな効果量と判断される水準よりも大きかった ($d=1.25$)。

なお、教師からの対応は逸脱数に依存するため、全対応数におけるストロークの種類を割合として見てみると、ベースライン期では、全対応数 73 回中、無条件肯定的ストロークは 2.7% (2 回)、条件付き肯定的ストロークは 12.3% (9 回)、条件付き否定的ストロークは 58.9% (43 回)、無条件の否定的ストロークは 26.0% (19 回) であった。Act1 期では、全対応数 190 回中、無条件肯定的ストロークは 2.6% (5 回)、条件付き肯定的ストロークは 7.9% (15 回)、条件付き否定的ストロークは 58.9% (112 回)、無条件の否定的ストロークは 30.5% (58 回) であった。これに対して、Act2 期では、全対応数 120 回中、無条件の肯定的ストロークは 18.3% (22 回)、条件付き肯定的ストロークは 10.0% (12 回)、条件付き否定的ストロークは 53.3% (64 回)、無条件の否定的ストロークは 18.3% (22 回) であった。

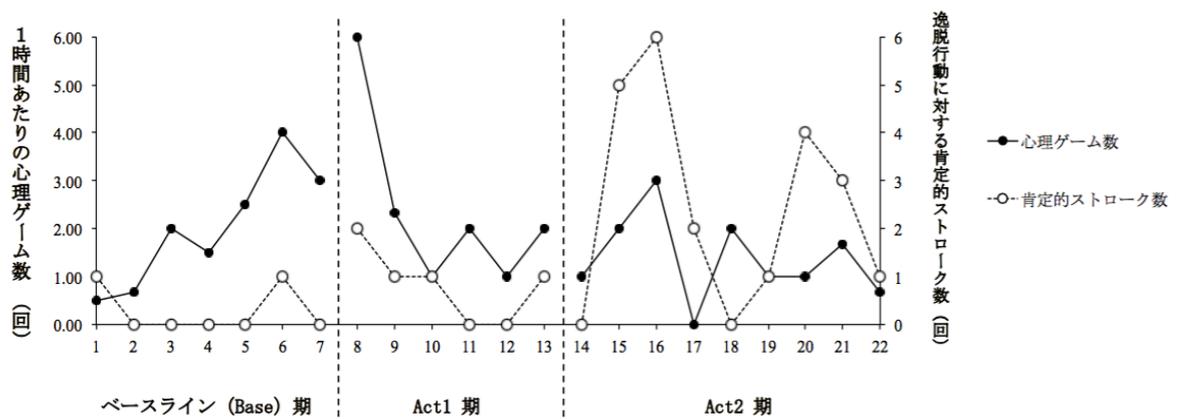


図 5-1 心理ゲーム数と肯定的ストローク数の変化

表 5-1 Tau-U を用いた心理ゲーム数、肯定的ストローク数の変化の分析

	VARs	SD	1時間あたりの心理ゲーム数の変化			肯定的ストローク数の変化		
			S	TAU	Z	S	TAU	Z
Base期のトレンド	44.33	6.66	17	0.81	2.55 *	-2	-0.10	-0.30
Act1期のトレンド	28.33	5.32	-7	-0.47	-1.32	-7	-0.47	-1.32
Base期+Act1期のトレンド	268.67	16.39	12	0.15	0.73	9	0.12	0.55
Act2期のトレンド	92.00	9.59	-8	-0.22	-0.83	-2	-0.06	-0.21
Base期 vs Act1期 (Base期のトレンドを調整済み)	196.00	14.00	-15	-0.36	-1.07	20	0.48	1.43
Base期 vs Act2期 (Base期のトレンドを調整済み)	357.00	18.89	-34	-0.54	-1.80 †	43	0.68	2.28 *
Base期+Act1期 vs Act2期 (Base期+Act1期のトレンドを調整済み)	897.00	29.95	-51	-0.44	-1.70 †	55	0.47	1.84 †

† $p < .10$, * $p < .05$

4) 考察

量的研究では、交流分析の理論を援用した介入による授業中の心理ゲーム減少、及び児童の逸脱行動に対する教師の無条件肯定的ストローク数の増加について検証することを目的とした。介入前半の Act1 期では、カウンセリングを学んだことがない教師が心理ゲームの発生機序についての知識を得た。しかし、それだけでは、逸脱行動に対するインシデンタルな無条件肯定的ストロークをわずかにしか増やすことはできなかった。また、心理ゲームの増加傾向は止まったものの、有意な減少には至らなかった。介入後半の Act2 期では、ストロークを与える時間とテーマを固定したものの、児童の逸脱行動に対する教師からの無条件肯定的ストロークはインシデンタルなままであった。Tau-U 及び効果量 d による分析の結果、Act2 の介入には、児童の逸脱行動に対する教師からの無条件の肯定的ストロークを増加させる効果、並びに心理ゲームを減少させる効果があったことが示唆された。しかし、介入が連続的に行われるチェンジング・コンディショニング・デザインという研究デザイン上、Act1 と Act2 の効果は分離できるものではなく、Act2 期に現れた増減効果は知識伝達とテーマ・時間設定のそれぞれが組み合わされたことによる効果であると考えられる。

また、教師の対応をストロークの種類別に見ると、Act1 期では望ましい行動をしている他の児童を褒めるといった条件付き肯定的ストロークが減り、【無視】を含む無条件の否定的ストロークが増えていた。これは、心理ゲームの機序についての知識を得た結果、教師が心理ゲームへの誘いに乗らないようにしようとした可能性がある。これに対して、Act2 期ではベースライン期・Act1 期に比べて、無条件の肯定的ストロークの割合が増加し、【無視】を含む無条件の否定的ストロークが特に減少していた。このことから、Act2 期では無条件の否定的ストロークの一部が、無条件の肯定的ストロークに置き換わっており、このことが心理ゲームの減少に繋がっていると考えられる。

第6章 やりとりの質的变化の検討

1) 目的

2つ目の下位目的である「介入前後のやり取りの変化の検証」を達成するため、質的研究を行った。第5章では、介入による心理ゲームの減少効果、及び教師からの肯定的ストロークの増加効果が確認されたが、それらがどのようなやりとりの変化をもとに達成されたかは量的研究からは把握できない。この質的研究では、介入によって実際のやりとりにどのような変化があったのかを実際の文脈から検証することで、教師が行った無条件の肯定的ストロークとはどのようなものだったのか、そしてそれが行われたことにより、介入以前には心理ゲームに繋がっていた文脈はどのようにゲームから脱却するようになったのかの検証を行うことを目的としている。

2) 分析方法

質的研究では、第4章5)にて抽出された事例を対象に、ベースライン期・Act1期・Act2期で児童の逸脱行動が起きた際のコミュニケーション・パターンが変化しているかについて、心理ゲームおよび逸脱行動事例の比較を行った。加えて、変化の要因についての教員側の認識をインタビューにおけるフィードバックから検討した。また、比較事例についてやりとり分析を行うことで、やりとりがどう変化したかについても分析した。

3) 結果と解釈

1. Act1の経過と解釈

第5章の量的研究から、Act1では心理ゲームの減少に至っていないこと、また、逸脱行動に対する教師からの無条件肯定的ストローク数についても、ベースライン期とAct1期ではほとんど変化が見られなかったことがわかっている。

Act1期の調査日の放課後には、教師と著者でその日に起きた心理ゲームを省察する時間を設けていた。その際に、特定のやり取りについて、「あそこでカットとなって怒ってしまった。あれはゲームに入っていたと思う」等、それが心理ゲームであったと、すべてでなくとも複数の事例に対して教師自らが指摘でき、かつ「心理ゲームが起きた場合には肯定的ストロークが足りていない」「教師が怒りや責める言葉など、否定的なストロークで応じるべきではなかった」という点を省察できていたことから、教師がAct1介入によって心理ゲームの発生機序について理解はできていたと考えられた。

また、上記の省察の際に、教師から「肯定的ストロークを児童に与えるタイミングに後から気が付くことが多く、その場で即興的に与えられない」「ゲームを起こしやすい児童に対して、肯定的ストロークを与えねばと思うほど、悪い点が目について、そちらを指摘してしまうので、厳しい」というフィードバックがあった。実際に観察していた中でも、それまで行っていた逸脱行動をやめ、授業中に課された課題に取り組もうとした児童に対して、教師が腕を掴み「ちゃんと気持ち切らないで書けるかどうかなの。ちゃんと書ける？」と声をかけたことを起因として、期間最長の30分以上に及ぶ心理ゲームに発展した事例があった。

この経過結果から、Act1介入の仮説である「心理ゲームが多発している学級において、教師は心理ゲームの発生機序がわかれば臨機応変に対処し、減らすことができる」は支持されなかった。

2. Act2 導入後の変化と解釈

介入期後半である14日目（12月中旬）から行ったAct2期については、量的研究から、ベースライン期・Act1期に比べて心理ゲームが減少し、教師からの無条件肯定的ストロークが増加していたことがわかっている。このうち、教師からの無条件肯定的ストロークで特に増加していたのは【受け止め】であった（ベースライン期の割合1.4%（全対応数73回中1回）、Act1期2.6%（全対応数190回中5回）に対し、Act2期の割合は16.6%（全対応数120回中20回））。さらに、ベースライン期やAct1期では見られなかった教師からの肯定的ストロークの種類として、21日目から【教師側の事情説明】が新たに見られた。

これらの変化に関して、期間中に得られた教師からのフィードバックとしては、「体感として心理ゲームが減り、楽になった」「児童とテーマを共有しているため、気をつけてほしいことについて児童に声をかけやすくなった」というコメントの他、「美德のテーマが、児童達に向けてだけでなく、自分自身が児童と関わる際の戒めになっている」という発言が期間中に数回あった。

そこで、後者の発言の通り、当日、またはそれまでの期間に扱ったテーマの行動目標に基づいて変化したと言えるかについて、Act2期の逸脱時に教師が行なった【受け止め】の17事例を、ベースライン期・Act1期の同様の文脈の事例と比較することで検討を行った。この結果、17事例中16事例にて、該当する行動目標が存在していた。

この比較例として、例えば、事例2と事例3は、どちらも書写の時間にS1が教師に対して次の作品に取り掛かっていいか許可を取る際に、あえて違う枚数を口にして【擲揄】している^{注5)}。事例2では、教師は否定的ストロークである【否定】【無視】【直接的注意】で対応しているが、事例3では、訂正を加えることなく、「家でやっていいよ」と【受け止め】ている。この両者を比較してみると、事例2では教師は許可を与えないまま、否定的ストロークを重ねることで、正しい枚数での許可を取るようにS1をコントロールしようとしているのに対し、事例3では【擲揄】を訂正させようとコントロールする姿は見られなくなっていると言える。そして、事例3が起きた16日目のテーマは「信頼」であり、その行動目標の1つに「いつも文句を言ったりせず、心配もせず、自分の思い通りにもしよとしない」という項目があった。このため、事例3は教師自身がテーマに沿った言動の一環として【受け止め】を発することができた事例と言える。

事例2（Act1期：8日目 科目：書写）

※Sはstudentの意

背景：書写では児童が描いた作品に対して、1回ごとに教師から講評があり、講評を受けなければ次の作品に取り掛かってはいけない決まりである。

教師がS1の1枚目の作品を講評後、離れようとする。

S1「先生、3枚目やっていい？」【擲揄】

教師「だめ。今2枚目入るところだもん。3枚目はないです」【否定】

S1「いや、3枚目だもん」【擲揄】

（教師はS1に答えずに、2つ隣の他児童に「折って。半紙折ってください」と言う。）【無視】

S1「（教師名）、3枚目やりまーす。いいでしょー」【擲揄】

教師「（全体に対して）喋っている人一回やめ」【直接的注意】

事例3 (Act2期：16日目 科目：書写)
 ※Sは student の意
 S1「先生、あと1回やっていい？」
 教師「いいよ」
 S1「先生、あと100回やっていい？」【揶揄】
 教師「家でやっていいよ。学校の勉強の時間には限りがあるから」【受け止め】

また、事例4と事例5では、書写と図工で科目は異なるものの、どちらも教師による右手を使っただけの作業の注意点に対して、左利きの児童 S1 が自分はどうしたらいいのかという趣旨の【過剰反応】をしている。ベースライン期の事例4では、教師は「どっちかって言われたら、右でしょう」と答えた上で、「わざわざ聞くことではない」と【否定的コメント】を返し、S1 はさらに自身が左利きであると【過剰反応】で主張しながら席に戻るが、教師は【無視】という対応をとり、S1 はその後も【無関連活動】をして、学習に入らなかった。なお、第4学年の2学期という時期を考えれば、筆を使用した書写は既に1年以上経験しており、それまでの観察日では S1 は自身の利き手に特に言及することなく、毎回左手で書いていた。一方、Act2期の事例5では、「俺できない」と言った S1 に対して、教師は「右利き左利き逆です」と【受け止め】の発言を行っている。両者を比較すると、事例4では右利きである教師の視点で説明も【否定的コメント】もされており、S1 が【過剰反応】する事情が考慮されていなかったが、事例5では即座に S1 の視点に立つことに思い当たり、【受け止め】るようになったと言える。事例5が起きた日のテーマは「慎み」であり、上記のように相手の視点を考慮する旨の行動目標はなかった。しかし、Act2 介入後、初回のテーマであった「思いやり」の行動目標には「相手の身になって考える」があった。このことから、事例5での教師の言動は過去に扱ったテーマに沿って【受け止め】を発したものと言える。

事例4 (ベースライン期：4日目 科目：書写)
 ※Sは student の意
背景：書写の時間、教師から全体に向けて、右手で字を書く際の筆の扱い方の説明がされた後、練習開始の指示が出てすぐに、S1 が担任のところに行く。
 S1：「右手と左手、どっちで書けばいい？」
 【過剰反応】
 教師：「どっちかって言われたら、右でしょう。決まり切ったことを聞かない。普段通りに書きなさい。わざわざ聞くことじゃないよ」【否定的コメント】
 S1：「だって左利きなんだもん」(席に戻りながら) 【過剰反応】
 (教師はそれには答えない。) 【無視】
 S1、席に戻っても後ろを向いたり他児童に話しかけたりして、学習活動に入らない。【無関連活動】

事例5 (Act2期: 20日目 科目: 図工)

※Sは student の意

背景: 教師が全体に向けて彫刻刀の使い方の説明している。

教師: (全体に) 「いいかい? 左手は抑える手、右手は行こうとする手」

他児童: 「え、じゃ、こうやんの?」 (空中で彫刻刀を動かしながら)

教師: 「そう」

S1: 「え、じゃ、俺できない、先生」 【過剰反応】

教師: 「右利き左利き逆です」 【受け止め】

次に、【教師側の事情説明】を行うようになった理由としては、初めて観察された21日目でのフィードバックにて「(注: 調査者が) 来てなかった日に心理ゲームを起こした児童に対して、“いけないこととして反応をもらうのを繰り返していると癖になるから、先生はその人のために無視するよ” って話したんですね。そしたらその児童がハッとした顔で止めたんですよ。その人のためっていうのが効いたのかな。それを見て、ダメだって注意するよりも、こうこうこういう理由で取り合わないんだって伝えた方がいいんだとわかった」と述べていた。実際に観察された中でも、【教師側の事情説明】を行った場合、心理ゲームに発展した事例はなかった。

この例として、ベースライン期の事例6とAct2期の事例7で比較してみると、事例6では板書している教師の陰になって黒板が見えないことに対し、【無理解の表明】をした児童に教師が【否定的コメント】で対応し、心理ゲームに繋がっていた。これに対して事例7では、同様の文脈で逸脱行動を取った児童に対して【教師側の事情説明】を行った結果、心理ゲームに発展しなかった。

事例6 (ベースライン期: 6日目 科目: 社会)

※Sは student の意

背景: 教師が黒板を書いていた

S1: 「先生、見えない」 【無理解の表明】

教師: 「しょうがないのさ、書いてるときは。それは1年生が言うことだよ。先生はいつでもわかってるでしょ、4年生にもなれば」 【否定的コメント】

S1: 「いつどくの?」 【揶揄】

教師: 「それは、いつどくかわからない1年生の言うことだよ。君たちは、先生がいずれ必ずここ(注: 黒板横を指す)に立ってわかってるよね」 【否定的コメント】

他児童: 「うん」

S1: 「いや、必ずってわけじゃないよ」 【揶揄】

教師: 「はい、音読、時間ないから一回ずつ選んで。たけのこ読み」 【無視】

事例7 (Act2 期：21 日目 科目：社会)
※Sは student の意
背景：教師が黒板を書いていた

S2：「先生、見えないです」【無理解の表明】
 (教師、5秒ほど書き続ける)
 教師：「まだね、書こうとしてたところだからね。それはちょっと我慢してください。隣の人のノート覗き込んで」【教員側の事情説明】
 他児童：「俺今書いてる」
 S2：「今追いついてる」
 教師：「うん」

3. やりとり分析による比較

Act2 介入前後のやりとりの変化について、従来の交流分析におけるやりとり分析を行うと図 6-1、図 6-2 のようになる。例えば、事例 2 では、児童は次に進む許可を取ろうとしてつ、【擲揄】も同時に行い、児童が正しい枚数を口にするまで教師は否定的なストロークを出し続けている。これは、二重裏面交流を繰り返す行い、切り替えがないラケットが続いている状態であると言える。自我状態の具体的な描写としては、「先生の言う通りにはならない」と行動している児童の AC (RC, 反抗的な「子ども」と、「言うことを聞かせよう」とする教師の CP (支配的な「親」) の間で裏面交流が固定化されており、これが心理ゲーム・ラケットとして働いていると言える。

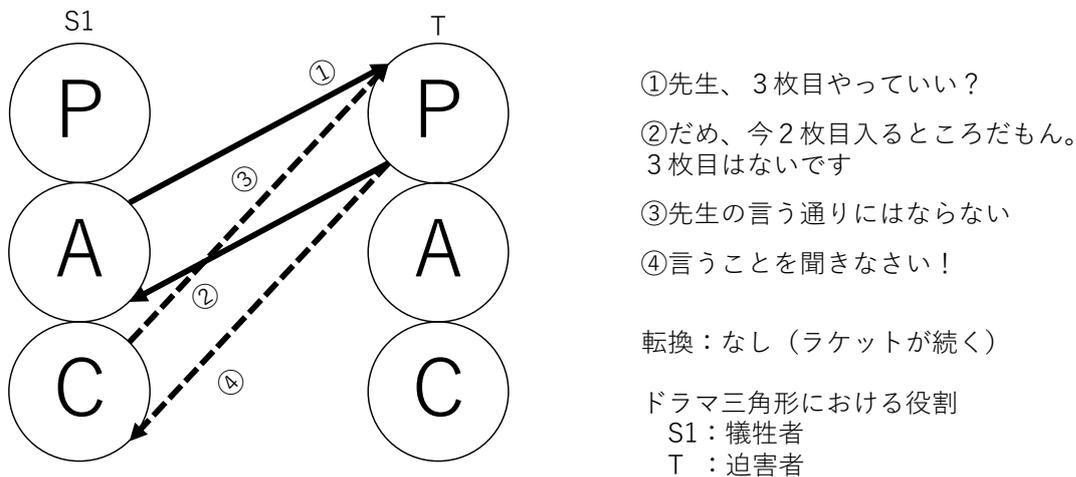


図 6-1 事例 2 のやりとり分析

これに対して、事例 3 では、同様の児童からの働きかけに対し、教師は裏面のない反応を返している。そうすると、交叉する交流となり、相手にとっては予想される否定的な反応とは異なる反応が返ってくることになるので、心理ゲームとして継続することはない。これは自我状態の描写としては、児童が裏面で AC (RC) から教師の CP に向けて働きかけているものの、教師からは CP ではなく、NP (養育的な親) から相手の関わってほしい気持ちを受け止めながら裏面なしで反応している状態であると言える。前項で挙げた他の事例について

も、介入前の事例では、児童の AC (RC) と教師の CP の間で裏面交流が行われており、介入後の事例では教師が NP からの交流を用いることによって、裏面のない交流が行われていると言えるだろう。

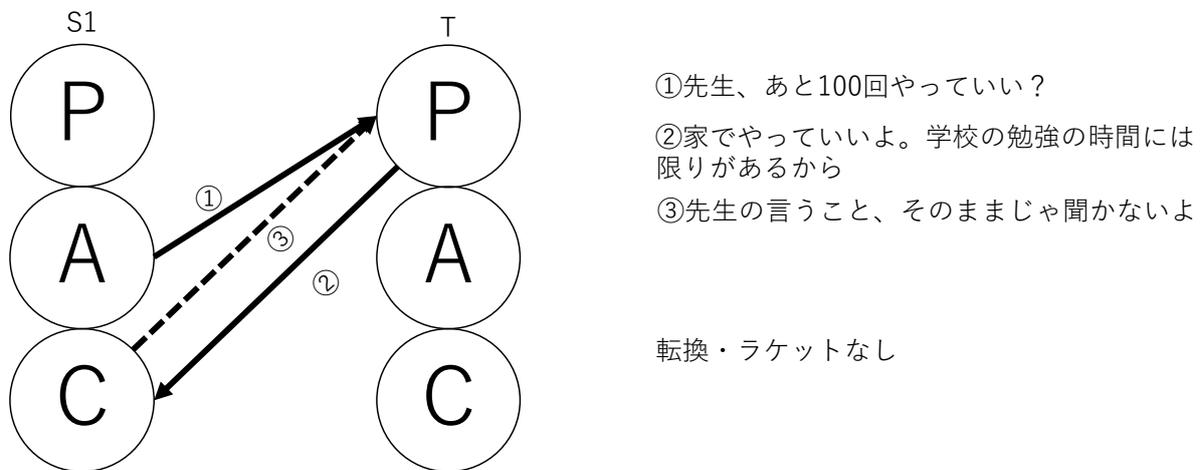


図 6-2 事例 3 のやりとり分析

このように、児童の逸脱行動に対して、条件の肯定的ストロークで教師が対応したことは、やりとり分析で見ると、それまで教師が CP から行っていた裏面交流を返さず、これまでと違う自我状態である NP で、裏面なしの交叉交流をするという状態であった。逸脱行動に対して、裏面なしの交流が行われることによって、それまで、固定化されていた裏面交流のパターンが崩れ、同じパターンの繰り返しに陥らなくなったことが、心理ゲームへの発展を防いでいると考えられる。

4) 考察

介入前半の Act1 期では、カウンセリングを学んだことがない教師が心理ゲームの発生機序についての知識を得た。しかし、それだけでは、教師は肯定的ストロークの観点や用いるタイミングをつかめず、実践に生かすことは難しかったことが判明した。介入後半の Act2 期では、ストロークを与える時間とテーマを固定した際も、児童の逸脱行動に対する教師からの無条件肯定的ストロークはインシデンタルなままであった。しかし、美德のテーマの設定は、児童の逸脱場面において、教師が対応する際に心がけるべきテーマとして機能し、そのテーマに従った結果、肯定的ストロークを用いるタイミングもわかるようになっていたと言える。このことから、児童の逸脱行動に対する教師の対応を変化させるためには、心理ゲームの発生機序に対する知識だけでは不十分で、肯定的ストロークを行う際に教師が心がけるべきテーマや、そのテーマと児童とともに確認する時間の設定を加えることが重要であったと考えられる。

加えて、Act2 期終盤において、心理ゲームの発生機序に基づいた【教師側の事情説明】という対応が創出された。これは、教師が心理ゲームに関する知識を持つだけでなく、テーマ設定によって自身が念頭におくべき視点を得たことで、心理ゲームの知識を活用するタイミングを見出せるようになったためと考えられる。このため、【教師側の事情説明】の創出は、Act1 にて定着した知識と Act2 でのテーマ設定が組み合わせられたことで現れた効果と言える。

また、介入前後の変化をやりとり分析でも確認すると、それまでは教師の CP と児童の A C

(RC) の間で二重裏面交流が行われていたが、教師が NP からの無条件の肯定的ストロークで対応することで、やりとりが交叉し、二重裏面にならなくなっている様子が確認された。交叉交流を用いて心理ゲームから脱却することは、これまでの心理ゲーム理論でも提案されており、既存の方法に則った効果が実際に現れていたと言える。

第7章 総合考察

本研究の目的は、「教育現場における心理ゲーム回避の知見の効果検証」であり、この目的を達成するための下位目的としては、「介入によるゲームと肯定的ストロークの増減効果の検証」と、「介入前後のやり取りの変化の検証」の2つであった。以下では、それぞれの下位目的を達成するために行った量的研究と質的研究の統合を行うことで、本研究の主目的が達成されたかを検討し、その上で総合考察を行う。

1) 量と質の統合

まず、「介入によるゲームと肯定的ストロークの増減効果の検証」を目的とした量的研究の結果からは、Act1 では心理ゲーム数の増加のトレンドは止まったものの有意な減少には至らず、児童の逸脱行動時の教師からの無条件肯定的ストローク数も有意差なし、もしくは小さな効果量としてのわずかな増加しか認められなかった。そこで、Act2 を追加したところ、心理ゲーム数は減少し、無条件肯定的ストローク数も増加していた。次に、質的研究では、Act1 の介入により、教師が心理ゲームについての知識を得ることで、「どのやりとりが心理ゲームだったか」という指摘や、「否定的なストロークで応じるべきではなかった」という省察を教師自身が行うことが可能になった。しかし、「(児童の)悪い点が目について」「肯定的なストロークを発するのが難しい」というフィードバックも同時に得られていた。そうした状況で、Act2 の介入を追加したところ、児童逸脱行動時に、教師からの無条件肯定的ストロークである【受け止め】と「教師側の事情説明」という対応が増加した。さらに、教師からのフィードバックでは、「体感として心理ゲームが減り、楽になった」「児童とテーマを共有しているため、気をつけてほしいことについて児童に声をかけやすくなった」「美德のテーマが、児童達に向けてだけでなく、自分自身が児童と関わる際の戒めになっている」「ダメだって注意するよりも、こうこうこういう理由で取り合わないんだって伝えた方がいいんだとわかった」というフィードバックが得られた。また、介入前後の変化について、やりとり分析を用いて分析したところ、介入前の心理ゲームでは二重裏面交流が固定化されていることで心理ゲームが続いていたが、介入後では、児童の逸脱行動に対して無条件の肯定的ストロークで対応することで、交差する交流へと変化していた。

これらの結果と統合すると、まず、心理ゲームに関する知識を教師が得たことで、心理ゲームに当たるやりとりの同定や、心理ゲームに至ってしまう反応について、教師自身が指摘できるようになった。しかし、その段階では、教師は肯定的ストロークを用いるタイミングをつかめていなかったために、児童による逸脱行動が起きた際に無条件肯定的ストロークによる反応を返すことができなかった。これが数値として、肯定的ストロークや心理ゲームの数にほとんど変化がない状態として現れていたと考えられる。そこに児童と関わる際のテーマと、それを確認する時間という Act2 の介入が加わったことで、教師は自身の反応を見直す時間を日々取ることができ、また、テーマや心理ゲームの機序を意識した無条件肯定的ストロークを用いるタイミングをつかめるようになった。このことが、児童の逸脱行動時にも無条件肯定的ストロークで対応することに繋がり、そしてその対応が心理ゲームへの発展を防いだため、心理ゲーム数が減少したと考えることができる。なお、量的研究の結果のうち、ストロークの割合から考えれば、教師からの全ての対応が肯定的ストロークに置き換わった訳ではなく、否定的ストロークによる教師の対応の方が介入後も多いという事実はある。しかし、介入前は無条件の肯定的ストロークによる対応はほぼなく、否定的ストロークの応酬によって心理ゲームへ至る二重裏面交流として固定化されていたやりとりが、無条件の肯定的ストロークを用いた交差交流へ変化するようになったことは、教師側に対応のための選択肢が増えたということの意味している。このように、対応の選択肢が増え、とっさに否定的ストロークで返答するのではなく、「それは本当に注意・叱責するべきことか」「そうでないなら、どう反応するべきか」を省察する余地ができたという点が、「体感として心

理ゲームが減り、楽になった」という教師からのフィードバックに現れていると考えられる。

表 7-1 研究 1 と 2 の統合 ジョイントディスプレイ

時間軸	介入期と内容	量的研究結果	質的研究結果
↓	ベースライン： (介入なし)	心理ゲーム数に上昇のトレンド	<ul style="list-style-type: none"> ・「1 時限目は授業の立ち上がり際に際し、児童が授業の文脈に移行できていない」 ・「5 時限目、6 時限目は1 日の終わりで児童が疲弊し、集中力を欠いている」 ・やりとり分析：二重裏面交流
	Act1 期 介入： 教師への心理ゲームについての知識の伝達	心理ゲーム数・肯定的ストローク数、共にトレンドなし ベースラインとの違い： ・Tau-U： 有意差なし ・d： 心理ゲーム数：わずかな増加 肯定的ストローク数：増加 (共に小さな効果量)	<ul style="list-style-type: none"> ・どのやりとりが心理ゲームだったか指摘が可能 ・「否定的なストロークで応じるべきでなかった」という省察 ・「(児童の) 悪い点が目について」「肯定的なストロークを発するのが難しい」というフィードバック ・やりとり分析：二重裏面交流
	Act2 期 介入： ストロークする視点と時間の固定	心理ゲーム数・肯定的ストローク数、共にトレンドなし ベースラインとの違い： ・Tau-U： 心理ゲーム減少 (有意傾向) 肯定的ストローク増加 (有意差あり) ・d： 心理ゲーム数：減少 (中程度の効果量) 肯定的ストローク数：増加 (大きな効果量)	<ul style="list-style-type: none"> ・無条件肯定的ストロークである【受け止め】【教師側の事情説明】の対応が増加 ・「体感として心理ゲームが減り、楽になった」 「児童とテーマを共有しているため、気をつけてほしいことについて児童に声をかけやすくなった」 「美德のテーマが、児童達に向けてだけでなく、自分自身が児童と関わる際の戒めになっている」 「ダメだって注意するよりも、こうこうこういう理由で取り合わないんだって伝えた方がいいんだとわかった」というフィードバック ・やりとり分析：交差交流

この流れを考慮すると、心理ゲームに関する知識が「心理ゲームに気づくこと」を促し、また「ストロークするためのテーマと時間」の設定が「自分自身の対応を振り返り、テーマに則した応答への意識」を促していると考えられる。そして、単に知識があるだけでは不十

分であり、この「心理ゲームへの気づき」と「自身の応答への意識」が組み合わせられてはじめて、無条件肯定的ストロークを増やすこと、さらにそれにより心理ゲームへの発展を防ぐことに繋がるのだと言えるだろう。

以上のことから、交流分析に基づく介入を行ったことにより、教育現場における心理ゲーム回避の知見は、実際に望ましい効果があることが実証され、本研究の主目的は達成されたとと言える。

2) 先行研究との対比 — 交流分析を用いたことの意義

「指導者のジレンマ」への対策として、石黒（2016）は教師が「問題児」に「居場所」を作ること、そのためにはその子が「問題児」であるという文脈を変えることの必要性を主張していた。本研究において、教師が自身の対応を見直し、注意・叱責ではなく【受け止め】や【教師側の事情説明】を行うことで、「指導者のジレンマ」と同様の構造をもつ心理ゲームから抜け出していくことが可能であったことは、まさに、授業から逸脱した子を「問題児」として扱わず、その存在を尊重した対応をとったことで、文脈が変わったことを意味している。そして、今回、このような効果を発揮した要因としては、交流分析を用いることによって、関係の中に存在している問題を解決することを主眼に置いたためと考えられる。

例えば、交流分析に基づく、Act2 で効果があったのは「契約」による効果であると考えられる。「契約」とは、交流分析による変化と解決のための実践において、特に重視されている概念であり、「変わるため、解決するために、自分自身や他人と「成人」で結ぶ約束」を指す（交流分析学会，2017）。この「契約」を行う際には、「契約の達成を評価するための観察可能な基準を明確にすることが強調」されており、「最も明確な基準は行動に関するものである。そのため、結果に関する契約においては、可能な場合にはいつでも、契約に合意された目的が達成されたことをはっきりと示す行動を具体的に決めておく」とされる（Tilney, 1998）。Act2 の介入で行ったストロークのテーマの設定と、それを児童に共有し、共に確認するための時間の設定は、まさに、教師と児童の間で、どのようなストロークがその学級で求められるかについて、日々、「契約」を行っていたと言える。特に、テーマの達成については、テーマごとに具体的な行動目標が複数設定されていたため、自身がそのテーマに則して行動できているかを判断する基準が明確であった。こうした「契約」を日々、児童との間に結ぶことが、教師の「自身への戒め」という認識に繋がったと考えられる。

なお、Act1 期の介入だけでは逸脱行動に対する教師の無条件肯定的ストロークがなかなか増加しなかったことや心理ゲームが減少しなかったことは、本研究の対象学級を教師歴 30 年以上のベテラン教師が担当していたことと合わせて考えると、北口（2013;2015）が指摘している「ベテラン教師の叱責・注意からの転換の難しさ」を示している可能性もある。北口の挙げた事例では、行われたコンサルテーションは応用行動分析を基にしているため、本研究の Act1 とは伝達する内容は異なっていたものの、特に知識の伝達に偏った介入であった点が共通している。しかし、本研究では、Act2 の介入を追加したことで教師の無条件肯定的ストロークが増加したことを踏まえると、知識の伝達に加え、ストロークのテーマと確認のための時間が日々の実践に設定され、「契約」としての機能を果たしたことで、ベテラン教師であっても叱責・注意からの転換が促されたとも考えられる。特に、今回、ストロークのテーマとして選ばれた美德のテーマは、教師自身が子どもたちに伝えたいことという基準で選ばれていた。よって、ストロークのテーマ自体が教師自身のもつ規範とも共通しており、教師にとっても納得感のある「契約」になっていたと考えられる。このため、それを子どもたちと確認することにより、望ましいと思う規範を自分自身が実践できているかという視点が、無条件の肯定的ストロークを選びやすくなることに寄与していた可能性がある。

加えて、叱責・注意からの転換に関する先行研究とのさらなる相違点として、教師による【無視】の扱いの違いが考えられる。北口（2013）は、叱責・注意に変わる技法として強化

子を与えない、つまり【無視】することによる「消去」を挙げている。しかし、第1章でも触れたように、心理ゲームの発生機序としては、肯定的なストロークを与えないまま、心理ゲームを中断させると再発の恐れがあると説明されている（ex. NPO 法人日本交流分析協会, 2011）。石黒（2016）が「指導者のジレンマ」の例として挙げている事例でも、指導者は最初の逸脱行動に対しては「積極的無視」という対応をしているが、その場合の子どもの行動はどんどんエスカレートし、指導者が対応をしなくてはならないと判断するレベルになるまで続けられている。実際、本研究の観察中でも、心理ゲームが教師との間で起きやすい児童は、叱責・注意だけでなく、逸脱行動に対する【無視】が行われた場合にも、より逸脱行動を繰り返すことで、心理ゲームに発展させてしまう例が散見された。量的なデータを見ても、【無視】を含む無条件の否定的ストロークが増えた Act1 期では、心理ゲームが減少することはなかった。また、逸脱行動を繰り返している児童をあえて【無視】し続けることは教師の精神的負担となるため、より強い叱責・注意に転じやすい状況もうかがえた。これを、あえて応用行動分析の考え方に寄せて説明するのであれば、【無視】も強化子になるということではなく、教師と心理ゲームが起りやすい児童は、最初に【無視】されても逸脱行動を続けられれば、叱責・注意という強化子が返されやすいことを既に学習しているということになるだろう。この点は、すでに蓄積されてきた関係性の存在があるからこそ生じることであり、さらに言えば、「相手が心理ゲームに誘っているのだから、反応しないように【無視】をする」という視点は、逸脱行動を相手の問題として見ているという点では変化がないと言える。このため、本研究にて叱責・注意からの転換が進んだ要因として、心理ゲームの機序に基づき、【無視】を避けるための依頼を Act1・Act2 で一貫して行っていたことが重要であったと考えられる。ただし、依頼に関わらず、Act1 期では、心理ゲームの機序の把握により、逆に無条件の否定的ストロークが増加していた点は、教師の「相手が仕掛けるゲームに乗らない」＝【無視】という意識を強化してしまったと考えられる。この点は、具体的にどういった行動が取れることがゴールであるかという「契約」が抜けていたから生じていた現象であり、変化が希求される場面での「契約」の重要性を示唆しているとも言える。

このように、ストロークの種類や、それを変化させるための「契約」に着目し、具体的なやりとりを分析しながら介入を行うことは、交流分析という理論が個体能力主義をとらず、関係の中にある問題に着目しているからこそ、行えることだと言える。教室で起きている問題を、児童・教師といった個人の問題として帰属させようとする、介入した際に行動に変容が見られない場合に、人格・資質・信念といった本人に帰属する問題を挙げ、それが変化しなくては行動の変化をもたらすことが難しいという結論になりがちになる。しかし、交流分析では、変化が生じなかった場合にも、ストロークややりとりに何が起きたか分析する・参加者にとって達成可能で納得感のある「契約」の内容になっているか見直すといったプロセスを踏むことで、問題を関係の中に置いたまま、解決の手段を示すことが可能になる。この点が、本研究の介入において、交流分析を用いたことの意義と言えるであろう。

3) 本研究で明らかになったことの意義

本研究の結果から、授業中に心理ゲームが頻発する学級にて交流分析を援用した介入を行うことにより、教師からの無条件肯定的ストロークが増加し、心理ゲーム数が減少することが明らかになった。具体的には、交流分析の理論に基づく、教師の否定的ストロークを予想した上で実行される逸脱行動に対し、【受け止め】や【教師側の事情説明】といった無条件の肯定的ストロークによって応答することで、心理ゲームを回避できることが実証された。また、児童が逸脱行動をした場合でも肯定的ストロークで対応できるようになった理由としては、介入により、児童と関わる際、教師側の視点に変化が生じていたことがインタビューから判明した。

また、この実践の過程で、逸脱行動に対して与えられた無条件の肯定的ストローク数と、

心理ゲーム数には共変関係が見られたことで、これまで交流分析の学問上でも課題とされていた「どのようにストロークを与え、受け取るかを学ぶことでストロークの交換が増え三角形のドラマが減る」ことの一部を実証できたと言える。また、心理ゲームに関する知識があるものの契約がない状態と、知識と契約の双方がある状態という介入が行われたことで、これまで重要だとされていた「契約」の有無がもたらす事態や「契約」の重要性についても、実証されることとなった。さらに、研究手法として混合研究を用いたことでも、エビデンスをとるか主観の重要性をとるかといった論争を超えて、交流分析が本来目指した統合的な心理学としての研究を行うことができることを示せたと考えられる。

加えて、交流分析では、特に自我状態や脚本分析の分野にて、子どもはその生育過程で、親や親的な役割を果たした大人（教師はここに入ることが多い）をモデルとして、人間関係の構築の仕方を取り入れているとしている。このため、家系や同一文化をもつ集団は、同じ心理ゲームを、世代を超えて受け渡し続けていることが多いと考えられている（Berne, 1964）。しかし、逆に、相手が自分のもつ規範と異なることをした際に心理ゲームを避けること、そしてお互い嫌な気持ちにならずに人間関係を続けることが可能であり、その手法を教師が学級で実践して見せることは、その学級にいる子どもたちにとっても、心理ゲームを避けながら人間関係を構築していくためのモデルを学ぶことに繋がる。つまり、繰り返す度に深刻度を増していく心理ゲームから脱却する方法を学ぶことは、その教師にとって有用だけでなく、その学級にいる子どもたち、ひいてはその子どもたちが関わることになる次の世代に深刻な心理ゲームを受け渡す確率を下げることに繋がると考えられるだろう。

4) 本研究の活用の可能性

1) の統合結果を考慮すると、教師に対して交流分析のようなカウンセリング理論を援用した実践を求めるのであれば、理論を伝達する研修だけでなく、児童と関わる際に念頭におくべき視点やそこに至るための「契約」を設定するための研修、そして理論や視点を身につけ、「契約」を実行に移すための実習をセットにすることが必要になるであろう。本研究では、交流分析の心理ゲームの発生機序の解説と、ストロークするためのテーマ設定の組み合わせがその一例になることを示せたと言える。

第8章 今後の課題

本研究の目的に対して、今回の研究では検証できなかったこととして、一事例研究であるが故に、同介入を他の事例に適応可能かなど、比較検証や一般化の検証ができていないことがある。このため、今後の課題としては、第一に、一事例の検討である故の限界を克服することにある。特に、当事者要因、例えば、今回対象となった教師には、調査の受け入れに積極的であったこと、かつ毎回の調査日におけるインタビューの際に自己省察ができること、もともと対象となっていた子どもたちとある程度関係性ができており、子どもたちの長所や特性についてもよく承知していたことなど、介入に有利な要因が複数あったと言える。また、質的分析における介入後のやりとりの変化にて、今回の事例では【受け止め】が特に増加していたが、どの肯定的ストロークが増えるかという点は教師自身の人生脚本が大きく影響している可能性があり、個人差が出ると思われる。この点については事例研究を重ね、複数の事例をメタ分析することで当事者要因と介入の効果をそれぞれより詳細に検討していく必要があると言えるだろう。

加えて、本研究では検討できなかった要因と心理ゲーム数との因果関係の検討も求められる。例えば、心理ゲームがストローク不足に起因していると考えれば、1日の中で児童が受け取る肯定的ストロークの増加が心理ゲームの減少に繋がっており、本研究の結果はその一部を表しているとも解釈できるが、今回はこの因果関係の検討に至らなかった。これを検討するには、休み時間や始業前など授業時間外に個別に行われる教師や他児童とのストロークや、家庭でのストロークを含めた1日の総ストローク数を数える方法を開発する必要がある。さらに、心理ゲームの発生に教師や児童の心の状態が大きく関わっていることから、季節変動によって生じるその他の要因（控えている行事や学習内容など）との相性の影響も考えられる。本研究では、ベースライン期と介入期の行事数を同一にする調整は行ったものの、それ以外の要因の調整は困難であった。これを解決するには、質問紙調査等を併用しながら、同一の教師児童を経年調査していく必要があるだろう。

さらに、今回の Act2 の介入では、ヴァーチャーズプログラムの美德をストロークのテーマとして用いた。これ以外にもストロークのテーマとして活用できるものがあるか、また心理ゲーム以外の交流分析の理論の活用でもストロークのテーマ設定は必要か、などを検証する必要があるだろう。

また、今回、教師へのコンサルテーションは、指導者のジレンマという教育分野からの知見を考慮しつつ、交流分析の知見としては心理ゲームの分野に限った範囲で行った。これは多忙な教師の職務の隙間時間にコンサルテーションを行う必要があったという時間の制約や、学級にて喫緊に解決すべき課題の焦点化のためにやむを得なかった面もある。だが、もしこれらの制約がなく、心理ゲームに限らず交流分析全体を教師が学ぶ介入を行うことが可能な場合には、新たな展開を見せる可能性がある。特に、心理ゲームとも深く関わる人生態度や人生脚本について学ぶことは、教師の自己理解を深め、自身の対応をより深く省察する機会になると考えられる。また、今回は特に心理ゲームの回避が目的だったため、心理ゲームの発生機序に基づき、ストロークとの関係に焦点を絞ってリサーチクエッションを設定していた。だが、心理ゲームへの理解に着目する場合は、心理ゲームの種類や自我状態などで類別することで、それぞれの教師や子どもが行いやすいゲームの種類や、入り込みやすい自我状態との関連の検討も必要になってくると考えられる。さらに、今回の事例では教師と該当児童という二者間の心理ゲームが大多数であったため、二者間を前提とした心理ゲームについて分析を行なったが、Summerton(1992)ではさらに参加人数の多い心理ゲームについて、“The Game Pentagon”として分析することを提案している。大人数でのやりとりの記録とこういった概念を用いることで、教師と子どもたち、あるいは子どもたち同士の重曹的でダイナミックなやりとりを炙り出し、持続的かつ長期的な課題とその対処方法を追求できる可能性もある。近年、学校における人間関係の研究が進み、教師と子どもの関係について

も新たな知見が続々と発表されている。交流分析は発達理論としての側面も持っていることから、これらの研究の知見と、交流分析にて指摘されてきた知見を統合し、検証していくことによって、交流分析の理論そのものの検証もより詳細に進むだろう。

本文中の注

注 1) ラケットと心理ゲームの違いは、第 2 章で述べた通り「役割の転換」の有無である。学校現場ではラケットも行われていることが指摘されている⁸⁾ため、本研究ではラケットを含む心理ゲームとして論じることとした。

注 2) この定義にて抽出された本調査の事例の中で、ラケットに当たる事例 2、心理ゲームに発展せず逸脱行動で終わる事例 3 を従来の通り分析すると、以下のように考えられた。なお、ここではゲーム分析比較のため、事例 1 と同一の児童と教師の例を取り上げているが、調査の中では他の児童も複数人、教師との間に心理ゲームが見られた。

【事例 2】

事例 2 (Act1 期：8 日目 科目：書写)
※S は student の意
背景：書写では児童が描いた作品に対して、1 回ごとに教師から講評があり、講評を受けなければ次の作品に取り掛かってはいけない決まりである。
教師が S1 の 1 枚目の作品を講評後、離れようとする。

S1 「先生、3 枚目やっていい？」【揶揄】
教師「だめ。今 2 枚目入るところだもん。3 枚目はないです」【否定】
S1 「いや、3 枚目だもん」【揶揄】
(教師は S1 に答えずに、2 つ隣の他児童に「折って。半紙折ってください」と言う。)【無視】
S1 「(教師名)、3 枚目やりまーす。いいでしょー」【揶揄】
教師「(全体に対して)喋っている人一回やめ」【直接的注意】

事例 2 は書写の事例である。当該学級では、書写の授業中は児童の書いた作品 1 枚ごとに教師から講評を受けなければ次の作品に取り掛かってはいけないというルールがあった。事例 2 は、教師が S1 の 1 枚目の作品を講評後、離れようとしたタイミングで行われた会話である。S1 が次に取り掛かるのは 2 枚目の作品になるが、S1 は「3 枚目やっていい？」と教師に声をかけ、教師がそれを否定し、S1 は注意されるまで「3 枚目である」と言い続けている。S1 は教師からの注意の後も 2 枚目に取り組みず、他の児童と教師の会話に割り込んでいる。なお、この事例は、S1 の 1 枚目の講評に入る前にも同様のやり取りが行われていた。そこでは、1 枚目を書き終えた S1 が教師を探すも教師は教室外に出ており、その後、教師が教室に入ってくると S1 は何度も教師のあだ名を叫んだり歌ったりして、教師から注意されていた。また、教師は「おしゃべりしている人は 2 枚目いかないでね」とも言っていた。さらに、教師が他の児童を講評し「2 枚目入っていいよ」と言ったタイミングで、S1 は「3 枚目やっていい？」と声をかけたが、教師はそれには応答せず、他の児童の講評に回ってから S1 の 1 枚目の講評に来ていた。上記の過程から、事例 2 は裏面交流の繰り返しが起きている。ゲームの公式のわなと弱みは事例 1 とほぼ同じだが、転換が起きず、同様のやり

取りが繰り返されていることから、この事例はラケットと言える。表面上のやり取りをドラマ三角形で表すと、S1が犠牲者、教師が迫害者の役割を続けている状態である。

【事例3】

事例3 (Act2期: 16日目 科目: 書写)
※Sは student の意
S1「先生、あと1回やっていい？」
教師「いいよ」
S1「先生、あと100回やっていい？」【揶揄】
教師「家でやっていいよ。学校の勉強の時間には限りがあるから」【受け止め】

事例3も書写の事例である。事前に告げられていた練習枚数を書き終えたS1が「あと1回やっていい？」と教師に尋ね、教師がそれを了承した。するとS1が「あと100回やってもいい？」とさらに尋ね、教師は「家でやっていいよ」と答えている。S1はこの会話の後、新しい紙を用意して取り組み始めていた。この事例ではラケットや心理ゲームが始まらず、ドラマ三角形の役割も当てはまらなかった。また、1回の逸脱行動で済んでいることから、児童からの裏面交流はあるものの、教師からは裏面のない相補交流となり、裏面交流の繰り返しはない。

注3) 予備調査期間中に児童が逸脱行動を行った回数の平均は、1時限目で4.0回、2時限目で1.5回、3時限目で2.7回、4時限目で2.9回、5時限目で2.0回、6時限目で1.8回であった。これに対し、児童の逸脱行動が1回の教師の対応では止まらずに繰り返され、心理ゲームへと至った回数の平均は、1時限目で1.6回、2時限目で0.3回、3時限目で0.9回、4時限目で0.7回、5時限目で1.1回、6時限目で1.0回である。さらに、逸脱行動が起きた際に心理ゲームへと発展する割合の平均は、1時限目が32.1%、2時限目が13.1%、3時限目が26.2%、4時限目が27.6%、5時限目が47.9%、6時限目が56.7%であった。このことから、1時限目では逸脱行動も心理ゲームも最も多く、かつ逸脱行動から心理ゲームへの発展率も3割を超えていた。また、5時限目と6時限目は逸脱行動が起きる回数は3・4時限目より少ないものの、心理ゲームへの発展率は他の時限より高く、心理ゲームの平均回数も1時限目に次いで高かった。逆に2時限目は児童の逸脱行動が最も少なく、それに伴い心理ゲームが最も少ない時間帯であった。

注4) チェックシートを用いる事で、できた項目にチェックがついた児童は自身に条件付き肯定的ストロークを与えることになり、また、チェックがつかなかった児童には教師から意図的に条件付き肯定的ストロークを与えることができる。このため、全ての児童が条件付き肯定的ストロークを受けると考えられた。ただし、本研究で目的としたのは逸脱時における教師からの無条件肯定的ストロークを増やすことであるため、この取り組みによるチェックの数などは教師からの肯定的ストロークとしてカウントしないこととした。

注5) 事例2では、S1の1枚目の講評に入る前にも同様のやり取りが行われていた。そこで

は、1枚目を書き終えた S1 が教師を探すも教師は教室外に出ており、その後、教師が教室内に入ってくると S1 は何度も教師のあだ名を叫んだり歌ったりして、教師から注意されていた。また、教師は「おしゃべりしている人は2枚目いかないでね」とも言っていた。さらに、教師が他の児童を講評し「2枚目入っていいよ」と言ったタイミングで、S1 は「3枚目やっていい？」と声をかけたが、教師はそれには応答せず、他の児童の講評に回ってから S1 の1枚目の講評に来ていた。

参考文献

- Alber, S. R. & Heward, W. L. (2000). Teaching students to recruit positive attention: A review and recommendations. *Journal of Behavioral Education*, 10, 177-204.
- Alberto, P. A.& Troutman, A. C. (1999). *Applied behavior analysis for teachers* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. (アルバート, P. A., トルートマン, A. C. 佐久間 徹・谷 晋二・大野裕史(訳) (2004). はじめての応用行動分析 日本語版 第2版 二瓶社.)
- 馬場ちはる,& 松見淳子.(2011). 応用行動分析学に基づく通常学級における支援についての実践的検討 *人文論究*, 61, 100-114.
- 馬場ちはる, 佐藤美幸, & 松見淳子. (2013). 通常学級における機能的アセスメントと支援の現状と今後の課題. *行動分析学研究*, 28(1), 26-42.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of school psychology*, 44(3), 211-229.
- Barrow, G., & Newton, T. (Eds.). (2015). *Educational transactional analysis: An international guide to theory and practice*. Routledge.
- Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 140.
- Berne,E.(1964).*Games People play*. Grove Press, New York(南博訳. (1967). 人生ゲーム入門-人間関係のテクニック-, 河出書房.)
- Berne,E.(1972).*What Do You Say After You Say Hello? —The Psychology of Human Destiny* . City National Bank, California(江花昭一監訳. (2018). エリック・バーン 人生脚本のすべて—一人の運命の心理学—「こんにちは」の後に、あなたは何と言いますか?, 星和書店, 東京)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.
- Creswell, J. W. (2014). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. SAGE Publications. (抱井尚子訳(2017) 早わかり混合研究法. ナカニシヤ出版)
- de Graaf, A., & de Graaf, E. (2017). Incredibly different and amazingly similar: A debate on the (im) possibility of scientific research in the human sciences. *Transactional Analysis Journal*, 47(2), 102-111.
- English, F. (1971). The substitution factor: Rackets and real feelings: Part I. *Transactional Analysis Bulletin*, 1(4), 27-32.
- Ernst, J. L. (1971). Using transactional analysis in a high school learning disability grouping. *Transactional Analysis Journal*, 1(4), 11-15.
- Ernst, K. (1972). *Games Students Play (and what to Do about Them)*. Celestial Arts.
- Frazier, T. L. (1971). The application of transactional analysis principles in the classroom of a correctional school. *Transactional Analysis Bulletin*, 1(4), 16-20.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child development*, 76(5), 949-967.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. routledge. (山森光陽監訳. (2018). 教育の効果 メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化, 図書文化社.)
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge. (原田信之他訳. (2020). 教育効果を可視化する学習科学, 北大路書房)

- Hine, J. (1990). The bilateral and ongoing nature of games. *Transactional Analysis Journal*, 20(1), 28-39.
- 平澤紀子, 神野幸雄, & 廣嶋忍.(2006). 小学校通常学級に在籍する軽度発達障害児の行動面の調査: 学年・診断からみた最も気になる・困った行動の特徴について. *岐阜大学教育学部研究報告. 人文科学*, 55(1),227-232
- Horner, R. H. (1994). Functional assessment: Contributions and future directions. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(2), 401-404.
- Hough, P. (1971). Teachers and stroking. *Transactional Analysis Journal*, 1(3), 38-40.
- 井上敦裕, 芦原睦, & 古賀七菜. (2017). 救助者として登場するもゲームを繰り返す線維筋痛症の2症例. *交流分析研究*, 42(1), 38-44.
- 石黒広昭. (1996). 実践の中のビデオ, ビデオの中の実践, *保育の実践と研究*, 1(2), 4-13
- 石黒広昭. (2008). 保育心理学の構想, 石黒広昭編, *幼児教育 知の探求 6 保育心理学の基底*, 2-32, 萌文書林
- 石黒広昭. (2013). 心理学を实践から遠ざけるもの, 佐伯・宮崎・佐藤・石黒編, 新装版 *心理学と教育実践の間で*, 東京大学出版会(1998 初版)
- 石黒広昭. (2016). 子どもたちは教室で何を学ぶのかー教育実践論から学習実践論へ, 東京大学出版会.
- Iwata, B. A., Dorsey, M. F., Slifer, K. J., Bauman, K. E., & Richman, G. S. (1994). Toward a functional analysis of self-injury. *Journal of applied behavior analysis*, 27(2), 197-209.
- Karpman, S. (1968). Fairy tales and script drama analysis. *Transactional analysis bulletin*, 7(26), 39-43.
- 菊地紀美子. (2011). 学校教育におけるエゴグラムを用いた心の教育プログラムの有効性について—小学校5年生の保健学習「心の健康」の中での実践から—. *学校保健研究*, 53(5), 429-436.
- 菊地紀美子, & 小林文恵. (2013). 学校教育におけるエゴグラムを用いた心の教育プログラムの有効性—中学1年生の健康教育の中での実践から—. *学校保健研究= Japanese journal of school health*, 54(6), 520-527.
- 岸野麻衣, & 無藤隆.(2006). 授業進行から外れた子どもの発話への教師の対応-小学校2年生の算数と国語の一斉授業における教室談話の分析-, *教育心理学研究*, 53(1):86-97.
- 北口勝也. (2013). 応用行動分析を用いた教育コンサルテーションの実際—幼稚園および小学校での実践 *武庫川女子大学教育学研究論集*, 8,:9-15.
- 北口勝也. (2015). 小学校通常学級担任教員における賞賛行動と応用行動分析の理解との関係 *武庫川女子大学教育学研究論集*,10:1-8.
- Little, M., & Kobak, R. (2003). Emotional security with teachers and children's stress reactivity: A comparison of special-education and regular-education classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32(1), 127-138.
- Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within-and between-child analysis. *Child development*, 82(2), 601-616.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74(4), 1145-1157.
- Mellor, K., & Schiff, E. (1975). Discounting. *Transactional Analysis Bulletin*, 5(3), 295-302.
- 文部科学省.(2012). 通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/10/1328729_01.pdf(最終アクセス日 2020.10.27)
- Myers, S. S., & Pianta, R. C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608.
- 中村延江, 田副真美,&片岡ちなつ.(2012). 図解&ワークでわかる・身につく 初学者のための交流分析の基礎, 金子書房.

- ・中野明. (2019). 人間性心理学入門-マズローからジェンドリンへ, アルテ.
- ・日本交流分析学会. (2017). 交流分析基礎テキスト.
- ・庭山和貴 & 松見淳子. (2016). 自己記録手続きを用いた教師の言語賞賛の増加が児童の授業参加行動に及ぼす効果—担任教師によるクラスワイドな”褒めること”の効果—, 日本教育心理学会, 64:598-609.
- ・NPO 法人日本交流分析協会. (2011). 2 級テキスト, 特定非営利活動法人日本交流分析協会.
- ・NPO 法人日本交流分析協会, & TA 学校教育心の開発研究所. (2017). 事例とワークで教育力を高める 教育に活かす交流分析.
- ・興津富成, & 関戸英紀. (2007). 通常学級での授業参加に困難を示す児童への機能的アセスメントに基づいた支援. 特殊教育学研究, 44(5), 315-325.
- ・押川聖子, & 江花昭一. (2016). 心理ゲームの進行を回避する行動の強化により感情と思考に変容がもたらされた一事例. 交流分析研究, 41(2), 80-91.
- ・大対香奈子. (2017). < 論文 > 通常の学級で支援を必要とする問題行動の機能的アセスメント—小学校と幼稚園の比較—. 近畿大学心理臨床・教育相談センター紀要, 1, 1-12.
- ・尾山尚江, & 杉山緑. (2003). 子どもの人間関係についての教師の意識に関する調査研究. 教育実践総合センター研究紀要, (16), 79-91.
- ・Parker, R.I., Vannest, K. J., Davis, J. L., & Sauber, S. B.(2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research : Tau-U. Behavior Therapy, 42(2):284-299.
- ・Popov, L. K.,(2000). The Virtues Project Educator’s Guide, Jalmer Press, CA(大内博(訳) (2011)ヴァーチャーズ・プロジェクト 52 の美德教育プログラム 第 3 版, 太陽出版.)
- ・繁田千恵. (2000). カウンセリングにおける交流分析理論の活用—抑うつ神経症の女性に行ったカウンセリング事例を通して. 心理臨床学研究, 18(4), 364-376.
- ・繁田千恵. (2021). 自分の人生を変える交流分析, 風間書房.
- ・Skiba, R., & Casey, A. (1985). Interventions for behaviorally disordered students: A quantitative review and methodological critique. Behavioral disorders, 10(4), 239-252.
- ・Steiner, C. (2009). The Heart of the Matter : Love, Information, and Transactional Analysis. TA Press. (白井幸子監訳(2021)交流分析の根底に流れるもの—クロード・スタイナーの思想, 誠信書房.)
- ・Stewart, I. (1992). Eric Berne. Sage, London(日本交流分析学会訳(2015)エリック・バーンの交流分析, 実業之日本社)
- ・Stewart, I. & Joins, V. (2012) TA Today - New Introduction to Transactional Analysis - Second Edition. Lifespace Publishing
- ・杉田峰康. (1988). 教育カウンセリングと交流分析, チーム医療.
- ・杉田峰康, 国谷誠朗, & 桂戴作. (2007). ゲーム分析 第二版, チーム医療.
- ・Summerton, O. (1992). The game pentagon. Transactional analysis journal, 22(2), 66-75.
- ・高品孝之. (2013). ボランティア活動の人生脚本への影響: ハンディキャップを有する生徒を通して見えたこと. 交流分析研究, 38(2), 105-113.
- ・高品孝之. (2020). 援助者のドライバーにより, 生徒の心の把握を試みた一事例. 交流分析研究, 45(1), 43-47.
- ・Tilney, T. (1998). Dictionary of transactional analysis. Whurr Publishers Ltd.(深澤道子監訳(2013)交流分析事典, 実務教育出版.)
- ・筒井末春, & 島田涼子. (2016). ケースに学ぶ心理学 交流分析のサイコセラピー. 新興医学出版社.
- ・内野成美, & 野崎徹. (2016). 「うまく機能しない」学級にしない学級づくりのための予備調査. 教育実践総合センター紀要, 15, 291-298.
- ・Vannest, K.J., Parker, R.I., Gonen, O., & Adiguzel, T. (2016). Single Case Research: web based calculators for SCR analysis. (Version 2.0) [Web-based application]. College Station, TX: Texas A&M University. (最終アクセス日 2020. 10.27)

- Vos, J., & van Rijn, B. (2021). The evidence-based conceptual model of transactional analysis: A focused review of the research literature. *Transactional Analysis Journal*, 51(2), 160-201.
- Wilson, H. K., Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2007). Typical classroom experiences in first grade: The role of classroom climate and functional risk in the development of social competencies. *The Elementary School Journal*, 108(2), 81-96.
- 山田剛史. (2013). 教育心理学研究とRについて. *教育心理学年報*, 52:64-76.
- 山本雄二. (1985). 学校教師の状況的ジレンマ 教師社会の分析にむけて. *教育社会学研究*, 40, 126-137.
- 吉崎静夫 & 村川昌弘編著. (2016). 教育工学選書Ⅱ第12巻 教育実践論文としての教育工学研究のまとめ方, ミネルヴァ書房.

謝辞

本研究に関わってくださった、全ての方に最大限の感謝をいたします。特に、本実践に取り組んでいただきました学級担任の先生、児童の皆様、保護者の皆様、関係してくださった学校の先生方に深く感謝いたします。「こんな研究がしたいんだけど」と悶々としていた私に、先生方が「ぜひうちに調査を」と声をかけてくださり、受け入れてくださったこと、貴重なお話をたくさん聞かせてくださったこと、本当に感謝しております。特に、担任の先生は、毎週張り付いての観察を快く受け入れてくださり、毎回の授業後にそこであったやり取りについての所感をお話ししてくださったこと、更にこちらが提案した介入を「なるほど、やってみましょう」とすぐ取り入れてくださったこと、いずれも先生の広い度量と、子どもたちへの深い愛情、そして未来の教育に貢献したいという強い想いを感じる日々でした。また、突然学校にやってきた大学院生を驚きながらもあたたかく受け入れてくださった児童の皆様のおかげで、本研究を実施することができました。初対面で次々自己紹介してくれたり、休み時間に一緒に遊ぼうと声をかけてくれた皆様のおかげで、週1回、調査と言いつつ、学校にお邪魔しに行くことが本当に本当に楽しみでした。また、本実践に際して有益なご助言をいただきました日本交流分析協会インストラクターの皆様、ヴァーチャーズ・プロジェクト・ファシリテーターの皆様にも深く感謝いたします。皆様からたくさんのお話を学び、また研究や交流分析の話に限らず、私自身の悩みも色々聞いていただいたおかげで、自分の研究、そして人生について、前向きに考えることができました。人生の先輩と話せることはとても素敵なことだといつも実感しております。本研究のもととなった論文で共著者となってくださった原田勇希さん（現・秋田大学講師）にも本当に沢山のお世話になりました。特に、一事例の研究で統計的な検討を行うのは無理か…と諦めていた私に、「一事例でもできるものが最近開発されたみたいですよ！」と教えてくれ、さらに実際の統計処理や投稿論文執筆の際も沢山人手伝っていただき、本当に助かりました。原田さんのおかげで、この研究は混合研究の形になれたと言っても過言ではありません。また、現在の仕事に誘っていただき、上司でもある八木秀文先生（東北大学オープンオンライン教育開発推進センター）にも、沢山人相談にのっていただきました。仕事の合間や終業後に、研究について話せる環境があること、博士課程を続けるにあたって経済的な不安が解消されたことは、本当にありがたいことだと日々実感しております。また、科学コミュニケーション講座の先生方にも深く御礼申し上げます。修士入学時からいつも暖かい助言をいただき、見守っていただきました。さらに、副査として、本研究の審査にあたっていただきました湯浅先生、三上先生、山田先生には、クラスの状況や質的調査の方法、問題の所在を個人ではなく関係性に置く意義など、有益な助言を多く頂きました。また、交流分析の専門家として副査に入っていただきました室城先生には、交流分析の観点から必要な分析や考察について、多く助言をいただきました。室城先生には、初めてお会いしたアメリカでのVan Joines先生のワークショップ時から、研究の相談にのっていただいたり、現地でクレジットカードが使えず立ち往生してしまった私に「立て替えよう」と声をかけてくださったり、本当にお世話になりました。さらに、学会の大会や各種ワークショップにてお会いするたびに励ましの言葉をくださったおかげで、いつもとても心強い気持ちになりました。そして、学部1年生のムーミンの授業からずっとお世話になり続けてきた主査の池田文人先生、本当にお世話になりました。私に交流分析を教えていただいたこと、授業や学習はコミュニケーションで成り立っているのだということを様々な観点から教えていただいたこと、本当に感謝しております。勝手気ままに研究しようとする学生だった私に、「小泉さんなら大丈夫」と言っていただけで、安心して本当に勝手気ままに過ごしてしまいました。そして、それにも関わらず、研究室に押しかければ優しく出迎えてくれ、「頭がこんがらがっ

た」と泣きつけば一緒に思考整理していただけて、何度も救われた気持ちになりました。池田先生に教われたことは、私の人生脚本を大きく書き換えるきっかけになったと思っております。

最後に、私生活で沢山支えてくれた友人たち、パートナー、そして家族に感謝いたします。コロナ禍の一人暮らしでほとんど人に会えない状態で、休日を執筆に当てるだけという生活は本来ならとても孤独だったと思うのですが、オンラインで長時間のお茶会や通話をすることで、直接会えなくても執筆しながらでも繋がっていられる環境を友人たちが作ってくれたこと、「会えない分、プレゼント交換をしよう」と言って色々送ってくれたこと、本当に支えになりました。また、遠距離でただでさえ会う時間に制約があるのに、「研究が」「学会が」「博論が」と言って、なかなか会う時間を確保できない私を苦笑しながらも受け入れてくれたパートナーにも、大変感謝しております。「査読がなかなか通らない」と落ち込んでいる時には「それでもやるって決めたんでしょ」と喝を入れ、自分も仕事が忙しい中、気にかけて毎日電話をくれたこと、本当に頭が上がりません。そして、最後に、これまで私が希望する進路に一度も反対せず、博士課程もどれだけ修了に時間がかかっても一度も「学問などやめろ」と言わず、むしろ「やりたいことはやればいいし、行きたいところがあればどこにでも行けばいい」と背中を押してくれた家族に感謝いたします。上記の言葉を初めて言われたのは中学生の頃だったと記憶していますが、「どこにでも行ける」という気持ちは、当時から今に至るまで、私の中で、強い原動力になっていると思います。本当に、ありがとうございました。