

〈原著論文〉

「放課後子ども教室」に通う児童の放課後子ども教室享受感に関する研究
— 遊び支援プログラムの実践を通して —

市川 麗
(新座市教育委員会)

山口 豊一
(跡見学園女子大学)

Liking feelings of After school class children: Intervention by play support programs

Rei Ichikawa
Niiza Board of Education

Toyokazu Yamaguchi
Atomi University

概要

本研究では、子ども教室に通う児童を対象に、子ども教室享受感とメンタルヘルス及び、集団活動スキルの向上を目的とし、遊び支援プログラムを作成・実施し、その効果を検証した。

その結果、学年（1・2年）と介入（プレ・ポスト）の2要因の分散分析において、享受感は、2年生において介入前よりも介入後の方が得点が有意に高くなった。また、怒り感情、疲労、引きこもりは介入前よりも介入後の方が得点が有意に低くなった。性別（男子・女子）と介入（プレ・ポスト）の2要因の分散分析においては、怒り感情、疲労、引きこもりが介入前よりも介入後の方が得点が有意に低くなった。さらに、遊び支援プログラムに参加した回数群別による1要因の分散分析の結果、遊び支援プログラムに1回参加するよりも、3回すべてに参加した方が疲労感が有意に低くなった。

以上のことから、遊び支援プログラムは、享受感及びメンタルヘルスを向上させることが示唆された。

キーワード：放課後子ども教室、享受感、メンタルヘルス

Keyword : child classroom after school, feeling of enjoyment, mental health

I 問題・目的

1. 放課後子ども教室の歴史

子どもたちにかかわる重大事件の続発など、青少年の問題行動の深刻化や地域や家庭の教育力の低下等の緊急的課題に対応し、文部科学省（以下、文科省）は、2004～2006年まで、「地域子ども教室推進事業」を実施した。具体的には、地域の大人の協力を得て、学校などを活用し、緊急かつ計画的に子どもたちの活動拠点「居場所」を確保して、放課後や週末などにおける様々な体験活動や地域住民との交流活動等を国が支援する事業である。

その後、2007年に、文科省管轄の「放課後子ども教室推進事業」と、厚生労働省（以下、厚労省）管轄の「放課後児童健全育成事業」の二つの事業を含めた総合的な放課後児童対策として、「放課後

子どもプラン」が施策された。

「放課後子ども教室推進事業」は、これまでの「地域子ども教室推進事業」をベースに、放課後や週末などに小学校の余裕教室などを活用し、子どもたちの安全・安心な活動拠点となる「居場所」を設け、地域の方々の参画を得て、学習活動やスポーツ・文化芸術活動、地域住民との交流活動などの取り組みを実施することにより、子どもたちの社会的な参画・交流による地域コミュニティの充実を図る事業である。小学1～3年生が対象の「放課後児童健全育成事業」とは異なり、“すべての児童生徒”を対象として行っている。

2. 放課後子ども教室に関する先行研究

子ども自身に関する研究として、北原・蓮見・川嶋・浅井（2008）の研究がある。放課後子ども教室（以下、子ども教室）に通う小学1～6年生を対象に、子ども教室の満足度について尋ねたものである。その結果、「すごく（満足）」と答えた児童が64.2%、「ふつう」「ちょっと」と答えた児童が16.8%であることを報告している。児童の半数が満足している反面、約2割の児童が満足していないのも事実である。

また、学年ごとの利用頻度についても調査し、学年が上がるにつれて、利用頻度が減少することを示した（北原ら、2008）。利用頻度に関する調査では、猿渡・佐藤（2011）も同様に、低学年の利用頻度は高いものの、高学年の利用頻度は低いと述べている。子ども教室は、2007年に6,201教室からスタートし、2013年には10,376教室と、年々増加している。また、課題なども挙がる一方で、子ども教室で過ごす子どもたちに関する研究は、厚労省管轄の「放課後児童健全育成事業」の歴史に比べると、まだ十分な研究がなされていない領域である（西村、2013）。

3. 児童の学校生活享受感情とその要因

古市（2004）は、学校生活の楽しさの実態を明らかにすることを目的に、学校生活享受感測定尺度を作成した。小学5、6年生および中学1、2年生に対して調査をした結果、学年の進行とともに享受感情得点が低下することや、女子より男子の方が平均点が低いことを明らかにした。また、古市・玉木（1994）は、中学生を対象として、学校生活享受感および、その規定要因を調べた結果、享受感情が高くなる要因として、級友適応と教師適応があることを報告している。

子ども教室とは、放課後の児童の活動拠点、つまり「居場所」を確保し、支援を行う大切な場である。しかし、児童の放課後の居場所の一つである子ども教室が、児童にとってどの程度享受されているのかという研究はいまだ少ない現状にある。

4. 児童のメンタルヘルスの現状

文科省（2014a）によると、小学生の不登校は24,175人、いじめの認知件数は118,805件である。また、児童生徒のメンタルヘルスについて、家庭の教育力や地域の機能が低下するとともに、児童生徒の抱える問題が多様化し、メンタルヘルスが深刻化する傾向があると言及している（文科省、2014b）。

角田（2010）は、学校臨床の視点からメンタルヘルスについて以下のように言及している。「小学校に入ると、家から離れ、学校という集団場面に適応することが求められる。新しいことを学ぶことで興味や好奇心が満たされるかもしれないし、友達と一緒に遊んだり、協同することが親密さの欲求を満たし、学校をいきいきとした場として感じさせているのかもしれない。子どものメンタルヘルスを考える際には、子どもをトータルに理解することが必要であり、周囲にいる教師や保護者の理解と支援が、児童のメンタルヘルスを維持していくうえで欠かせない」。

つまり、児童のメンタルヘルスの維持には、友達と一緒に遊んだり、学んだりすることが学校生活そのものをいきいきとしたものにし、そのためには大人の支援が必要となることが分かる。

また、槇野（2006）は、大部分の子どものメンタルヘルス上の問題は、何らかの形で学校生活と関連していると述べており、学校におけるメンタルヘルス支援は重要な役割があると指摘している。したがって、子ども教室に通う児童のメンタルヘルスについても早急な対応が必要であると考えられる。

5. 子どもの遊びとその変容

遊びは子どもにとって最も基本的な活動であり、子どもの様々な側面の発達を助長するものである（中道，2011）。中道（2011）は、遊びによって育まれるものとして、運動能力、認知能力、社会的能力があり、人は遊びの中で人生において必要な様々な能力の練習をし、遊びの中で培われた能力を日常生活の中で実践していると述べている。つまり、遊びは子どもの生活において欠かすことのできないものであると考えられる。また、山野・高平（2013）は子どもにとって遊ぶこと自体がストレスの発散になると述べている。

遊びは大きく分けて「外遊び」と「内遊び（室内遊び）」に分類される（深谷・深谷，1990）。遠藤・星山・安田・斉藤（2007）は、現代の児童は主として外遊びよりも内遊び（室内遊び）をする児童が増加しており、遊ぶ集団の人数も少数化しているという現状を報告している。これらは、社会環境や生活様式の変化によるものであり、外遊びやスポーツ遊びが減少し、その時間が家の中でのテレビゲームなどの一人遊び、塾や習い事にあてられた結果であり、子どもの心身の発達に対しての、何らかの阻害影響になると危惧されている（村瀬・落合，2007）。

竹田・太田・西岡・田畑（2000）は、複数の子どもたちが参加をする遊びには一定のルールがあり、感情をコントロールしながらその場の雰囲気や互いに楽しむという子ども同士の掟があり、子どもたちはその掟を守りながら、あるいは破った時に周囲の子どもたちから責められることで、他人との付き合い方を学んでいくと述べている。

さらに、友達と多く遊ぶ機会を持つ子どもは、高い社会的スキルを示すこと（大島・本田・北原・津久井・中山・根本・小林，2002）や、誰かと一緒に遊ぶことは、多くの遊びに親しむことに対して促進要因となり、とくに「大人と遊ぶこと」が遊びに親しむことへの促進要因になっていることも報告されている（村瀬・落合，2007）。

このように、遊びそのものが子どもの生活において欠かせないものであり、さらに大人と一緒に遊ぶことが、子どもの遊びを助長させると考えられる。

6. 遊びの効果に関する先行研究

信太（2013）は、学童クラブに在籍する小学1～3年生を対象に「遊び支援プログラム」を用いて、通常遊びの前後と遊び支援プログラムの前後での、児童の攻撃性と Quality Of Life（QOL）の変化の差について、介入調査を行った。その結果、集団活動スキルの高低により、遊び支援プログラムの実施の影響に差がみられることを明らかにした。集団活動スキル高群は、介入後に自尊感情が上がり、集団活動スキル低群は、介入後に自尊感情が下がることを示した。また、攻撃性においては集団活動スキル高群のみ介入後に減少し、低群の攻撃性が減少しなかった理由として、単発の介入調査であった事を挙げている。

このことから、大人が「子どもと一緒に遊ぶこと」「環境を調整すること」さらに、「適切な関係を保てるように介入すること」が子どもの心身の発達において、重要な役割であると推測される。

7. 小学校低学年という時期

Erikson（1989）の理論では、児童期は6～12歳とされている。前田（2004）によると、「小学校の6年間は、社会的スキルや、子どもの友達関係の性質に大きな変化や成長がみられる時期である。何よりも、一緒に遊んだり、関わりをもつ仲間や友達の範囲が拡大する。また、ルールのある協同遊び（おにごっこ、かくれんぼなど）や、集団ゲーム（ドッチボール、サッカー、野球など）が多くなっていく。集団で協同遊びや共同活動をするなかで、子どもは役割、責任、協力、約束、思いやりの大切さを知り、社会的ルールを守ること、リーダーシップの必要性を学ぶ」と報告されている。リーダーシップにおいては、小学2年生頃から発揮されるようになると報告されている（赤津・金谷，2011）。

村井（2007）は、児童期は幼児期に引き続いて、生活面での自立性が完全には獲得されておらず、ともすれば、易きに流れてしまいがちな子どもの生活のある程度管理し、そのリズムを調整する大人の存在が必要であると述べている。

以上の先行研究から、遊びは児童にとって最も基本的な活動であり、生活上欠かすことができないことが示されている。しかし、児童期はまだ、自立性が完全には獲得されていないことから、大人がある程度調整役となることも必要であるとも述べられている。また、外で活発に遊ぶことで攻撃性が減少することや、仲間と遊ぶことが発達を助長させることが明らかとなっている。

放課後における児童の居場所が重要視されているが、その居場所の一つとなっている子ども教室に関する研究は少ない。特に児童に焦点を当てた研究は少なく、児童の子ども教室に関する享受感及びメンタルヘルスについて調査することは喫緊の課題であると考えられる。

そこで本研究では、子ども教室に通う児童を対象に、子ども教室享受感とメンタルヘルス及び、集団活動スキルの向上を目的とし、遊び支援プログラムを作成・実施し、その効果を検証する。

II 方法

1. 調査対象者

関東圏内の A 小学校の子ども教室に登録をしている小学 1～2 年生の児童 64 名。児童の内訳は表 1 の通りである。

表 1 児童の内訳

	1年	2年	合計	
男子	24	11	35	
女子	15	14	29	
合計	39	25	64	(人)

2. 調査時期

2014 年 9 月中旬～10 月上旬。

3. 調査手続き

研究の概要と一緒に、遊び支援プログラムへの参加協力の同意書を入れた。保護者と児童から同意書にて同意を得た児童のみを調査対象者とし、遊び支援プログラムを実施した。

調査対象者が子ども教室に出席後、遊び支援プログラムを 30 分間、質問紙 (MHPC のみ使用) を 15 分間、計 45 分間実施した。これを 1 週間に 1 回、3 週間連続で行なった。計 3 回の介入ののち、再び質問紙 (すべての尺度を使用) を実施した。

介入プロトコールは、表 2 の通りである。

表 2 介入プロトコール

プレ	介入 1 (ポスト 1)	介入 2 (ポスト 2)	介入 3 (ポスト 3)

4. 質問紙

本研究では、フェースシートと学校生活享受感尺度 (古市, 2004), 児童用精神的健康パターン検査 (西田・橋本・徳永, 2003), 学校生活スキル尺度 (山口・飯田・石隈, 2005) を使用した。なお, 小学校低学年への考慮として, 質問紙本文は漢字を使わず, すべてひらがなを使用した。

(1) フェースシート

「あてはまるものに○を付けてください」と教示をした。

①性別

②兄弟の人数

③学年

(2) 学校生活享受感尺度

学校生活享受感尺度は学校生活の楽しさの実態を明らかにすることを目的に、古市（2004）が作成した、学校生活の楽しさを測定する尺度である。質問項目は、全 10 項目である。「あなたの状況について聞かせてください」と教示し、「1. 全然思わない」「2. あまり思わない」「3. どちらともいえない」「4. 少しそう思う」「5. すごくそう思う」の 5 件法で回答してもらった。得点は 50 点満点で、得点が高いほど、学校が楽しいということを示している。質問項目は以下の通りである。

- ①私は学校へ行くのが楽しみだ
- ②学校は楽しくて、1 日があつという間に過ぎてしまう
- ③学校は楽しいので少しくらい体の調子が悪くても学校へ行きたい
- ④学校では、楽しいことがたくさんある
- ⑤学校にいるのが嫌なので、授業が終わったらすぐに家に帰りたい（*）
- ⑥学校がなければ毎日つまらないと思う
- ⑦日曜日の夜、また明日から学校かと思うと気分が重くなる（*）
- ⑧今の学校は楽しいので、いつまでもこの学校にいられたらいいのと思う
- ⑨学校では、嫌なことばかりである（*）
- ⑩わたしはこの学校が好きだ

（*）は逆転項目

なお、本研究では、子ども教室に通う児童を対象としたため、主語を「子ども教室」と変えて使用し、これを「放課後子ども教室享受感」（以下、享受感）とした。

(3) 児童用精神的健康パターン検査（Mental Health Pattern for Children）

児童用精神的健康パターン検査（以下、MHPC）は、橋本・徳永・高柳（1994）が作成した精神的健康パターン診断検査（Mental Health Pattern：MHP）を参考に、多面的に児童のメンタルヘルスを測定することができることを目的に西田ら（2003）によって作成された尺度である。「怒り感情」「疲労」「生活の満足感」「目標・挑戦」「引きこもり」「自信」の 6 下位尺度、合計 30 項目から成っている。

「今のあなたの気持ちについて聞かせてください」と教示し、「1. 全然そんなことはない」「2. そんなことはない」「3. そうである」「4. すごくそうである」の 4 件法で回答してもらった。各下位尺度は 20 点満点であり、得点が高いほどやる気が低いこと、ストレス反応が高いことを示している。

本研究では、6 下位尺度のうち、調査対象者の負担を考慮して、「怒り感情」「疲労」「引きこもり」の 3 下位尺度の 15 項目のみを抜粋して使用した。

質問項目は以下の通りである。

「怒り感情」

- ①いらいらしている

- ②腹が立つことが多い
- ③むかついている
- ④人の文句をよく言う
- ⑤誰かに怒りをぶつけたいと思う

「疲労」

- ⑥体がだるい
- ⑦疲れがとれない
- ⑧肩がこっている
- ⑨すぐ疲れる
- ⑩なんとなく調子が悪い

「引きこもり」

- ⑪人と話をするのが嫌である
- ⑫人と会いたくない
- ⑬人の話を聞きたくない
- ⑭何かをするとき、人と一緒にしたくない
- ⑮人を信じることができない

(4) 学校生活スキル尺度 (小学生版)

山口ら (2005) が開発した、学校生活スキルを問う尺度である。飯田・石隈 (2002) によると、学校生活スキルとは「①学習される、②学習面、社会面、進路面、健康面の領域で、中学生が抱える発達課題・教育問題の解決を促進する、③学校適応において個人の目標達成に有効である、④学校という場面で受容される、⑤学校で教育できる行動」と定義されている。

一方で、各発達段階・教育課題で児童生徒に求められる学校生活スキルは異なっている (山口ら, 2005)。学校生活スキル (小学生版) では、小学生が学校生活を送るうえで出会う発達課題・教育課題の解決を促進するスキルの個人差を測定している。自己学習スキル、課題遂行スキル、進路決定スキル、集団活動スキル、コミュニケーションスキル、健康維持スキル、健康診断スキルの7下位尺度、計43項目から構成されている。

本研究では、7下位尺度のうち、調査対象者の負担を考慮して、集団活動に関連があると思われる「集団活動スキル」の7項目のみを抜粋して使用した。

「あなたの学校生活の状態について聞かせてください」と教示し、「1. 全然あてはまらない」「2. あまりあてはまらない」「3. どちらともいえない」「4. かなりあてはまる」「5. とてもあてはまる」の5件法で回答してもらった。得点は35点満点であり、得点が高いほど、適応状態が良いことを示している。

質問項目は以下の通りである。

- ①人を叩いたり人を傷つけることを言う前に心のなかで考えることができる
- ②授業中むだ話をしないで先生の言うことに集中できる
- ③相手の立場にたって考えることができる
- ④先生や友達が話しているとききちんと話を聞くことができる
- ⑤間違いがあったとき素直にあやまることができる
- ⑥人や自分が失敗しても許すことができる
- ⑦注意されたとき自分が悪かったかどうか考えることができる

5. 倫理的配慮

質問紙は無記名での記入とし、集団としてデータを公表する。質問紙の回答は外部に漏れず、正しい答えはないことをフェースシートに明記し、協力者の不利益は生じないことが説明されている。回答者の意思により調査に協力しないこと、回答の中断が可能であることも明記した。また、協力しないことで不利益がこうむることはないとの研究の概要に記した。

なお、本研究は、跡見学園女子大学大学院文学部臨床心理学科倫理委員会において承認を受けた（承認番号 14013）。

6. 遊び支援プログラム内容

(1) 遊び支援プログラムの作成

小学1～2年生の発達段階を踏まえ、竹田ら(2000)の遊びの要素を参考に、遊び支援プログラムを作成した。

介入のなかでは、調査対象者がなじみやすいように、遊び支援プログラムのことを“わくわくタイム”と名付けた。

(2) 遊び支援プログラムの実施時間及び研究協力者

遊び支援プログラムの実施時間は1回、45分程度とした。筆者が指導者となり、集団で遊ぶ遊びを各介入につき、1～2種類行った。なお、研究協力者として、大学院生累計14名が遊び支援プログラムに参加した。

(3) 実施した遊び

各介入において、行った遊びと、人数についてまとめたものを図1に示す。

図1 遊び支援プログラムの内容

介入1回目	介入2回目	介入3回目
しっぽとり	ひもとび ばなな鬼	紙風船バレー
参加人数 46人	参加人数 33人	参加人数 48人

Ⅲ 結果

1. すべてのプログラムに参加をした分析対象者の抽出

有効回答者は64名であり、3回すべての遊び支援プログラムに参加をした14名を、分析対象者とした。いずれかの日程を欠席した50名は分析対象外とした。

分析対象者の学年と性別については、表3に示す。

表3 すべてのプログラムに参加した分析対象者の概要

	1年	2年	合計	
男子	8	1	9	
女子	1	4	5	
合計	9	5	14	(人)

2. 介入前後の各尺度得点の平均値の差の検討

(1) 介入前後の各尺度得点の記述統計

分析対象者の介入前と全介入後の、享受感, MHPC の下位尺度「怒り感情」「疲労」「引きこもり」および「集団活動スキル」得点の記述統計量は以下の通りであった(表4)。

表4 分析対象者の各尺度得点の記述統計

プレ									
	1年			2年			合計		
	男子	女子	合計	男子	女子	合計	男子	女子	合計
N	8	1	9	1	4	5	9	5	14
享受感	34.00 (4.89)	41.00 (-)	34.77 (5.14)	32.00 (-)	34.50 (10.40)	34.00 (9.08)	33.77 (4.63)	35.80 (9.47)	34.50 (6.45)
怒り感情	7.50 (4.37)	5.00 (-)	7.22 (4.18)	8.00 (-)	8.75 (1.89)	8.60 (1.67)	7.55 (4.10)	8.00 (2.34)	7.71 (3.47)
疲労	8.00 (4.17)	5.00 (-)	7.66 (4.03)	6.00 (-)	12.25 (4.11)	11.00 (4.53)	7.77 (3.96)	10.80 (4.81)	8.85 (4.36)
引きこもり	7.00 (4.56)	5.00 (-)	6.77 (4.32)	8.00 (-)	7.75 (3.77)	7.80 (3.27)	7.11 (4.28)	7.20 (3.49)	7.14 (3.88)
集団活動スキル	32.62 (4.20)	33.00 (-)	32.66 (3.94)	32.00 (-)	29.75 (2.21)	30.20 (2.17)	32.55 (3.94)	30.40 (2.40)	31.78 (3.53)
ポスト									
	1年			2年			合計		
	男子	女子	合計	男子	女子	合計	男子	女子	合計
N	8	1	9	1	4	5	9	5	14
享受感	29.87 (8.30)	22.00 (-)	29.00 (8.20)	38.00 (-)	39.00 (6.39)	38.80 (8.52)	30.77 (8.22)	35.60 (11.41)	32.50 (9.35)
怒り感情	5.87 (2.47)	5.00 (-)	5.77 (2.33)	5.00 (-)	6.75 (2.06)	6.40 (1.95)	5.77 (2.33)	6.40 (1.94)	6.00 (2.14)
疲労	6.12 (2.10)	5.00 (-)	6.00 (2.00)	5.00 (-)	10.50 (4.43)	9.40 (4.56)	6.00 (2.00)	9.40 (4.56.)	7.21 (3.42)
引きこもり	5.62 (1.40)	5.00 (-)	5.55 (1.33)	5.00 (-)	5.50 (1.00)	5.40 (0.89)	5.55 (1.33)	5.40 (0.89)	5.50 (1.16)
集団活動スキル	25.50 (11.90)	17.00 (-)	24.55 (11.49)	35.00 (-)	29.75 (6.39)	30.8 (6.02)	26.55 (11.57)	27.20 (7.94)	26.78 (10.11)

() 内は標準偏差を示す。

(2) (学年1年・2年)と介入(プレ・ポスト)の2要因の分散分析

遊び支援プログラムに3回参加した分析対象者の享受感, MHPCの3下位尺度「怒り感情」「疲労」「引きこもり」および学校生活スキル尺度の「集団活動スキル」得点をそれぞれ従属変数とし, 学年(1年・2年)と介入(プレ・ポスト)を独立変数とした, 2要因の分散分析を行った(表5)。その結果を以下に記す。

享受感得点において, 学年(1年・2年)と介入(プレ・ポスト)の交互作用は5%水準で有意であった($F(1,12)=6.66, p<.05$)。そこで, 単純主効果の検定を行った。その結果, 2年生における介入(プレ・ポスト)の単純主効果が有意であり, プレ<ポストとなった($F(1,12)=3.76, p<.10$)。また, ポストにおける学年(1年・2年)の単純主効果が有意であり, 1年<2年となった($F(1,12)=4.47, p<.10$)。

表5 分学年(1年・2年)と介入(プレ・ポスト)を独立変数とした2要因の分散分析

	1年(N=9)		2年(N=5)		分散分析		
	プレ	ポスト	プレ	ポスト	学年F値	介入F値	交互作用
享受感	34.77 (5.14)	29.00 (8.20)	34.00 (9.08)	38.8 (8.52)	0.72	0.27	6.66*
怒り感情	7.22 (4.18)	5.77 (2.33)	8.60 (1.67)	6.40 (1.95)	0.45	6.65*	0.28
疲労	7.66 (4.03)	6.00 (2.00)	11.00 (4.53)	9.40 (4.56)	0.09†	3.49†	0.06
引きこもり	6.77 (4.32)	5.55 (1.33)	7.80 (3.27)	5.40 (0.89)	0.09	5.23†	0.55
集団活動スキル	32.66 (3.94)	24.55 (11.49)	30.20 (2.17)	30.8 (6.02)	0.39	1.69	2.27

()内は標準偏差を示す。

† $p<.10$, * $p<.05$

「怒り感情」得点においては, 学年(1年・2年)と介入(プレ・ポスト)の間に交互作用は認められず, 介入(プレ・ポスト)に5%水準で主効果が有意であった($F(1,12)=6.65, p<.05$)。「疲労」得点においては, 学年(1年・2年)と介入(プレ・ポスト)の間に交互作用は認められず, 学年(1年・2年)と介入(プレ・ポスト)のそれぞれに, 10%水準で主効果が有意傾向であった($F(1,12)=0.09, p<.10$) ($F(1,12)=3.49, p<.10$)。

「引きこもり」得点においては, 学年(1年・2年)と介入(プレ・ポスト)の間に交互作用は認められず, 介入(プレ・ポスト)に10%水準で主効果が有意傾向であった($F(1,12)=5.23, p<.10$)。

(3) 性別(男子・女子)と介入(プレ・ポスト)の2要因の分散分析

分析対象者の享受感, MHPCの3下位尺度「怒り感情」「疲労」「引きこもり」および学校生活スキル尺度の「集団活動スキル」得点をそれぞれ従属変数とし, 性別(男子・女子)と介入(プレ・ポスト)を独立変数とした, 2要因の分散分析を行った(表6)。その結果を以下に記す。

表6 性別(男子・女子)と介入(プレ・ポスト)を独立変数とした2要因の分散分析

	男子(N=9)		女子(N=5)		分散分析		
	プレ	ポスト	プレ	ポスト	性別F値	介入F値	交互作用
享受感	33.77 (4.63)	30.77 (8.22)	35.80 (9.47)	35.60 (11.41)	0.63	0.00	0.42
怒り感情	7.55 (4.10)	5.77 (2.33)	8.00 (2.34)	6.40 (1.94)	0.12	5.58*	0.01
疲労	7.77 (3.96)	6.00 (2.00)	10.80 (4.81)	9.40 (4.56.)	2.91	3.32 [†]	0.01
引きこもり	7.11 (4.28)	5.55 (1.33)	7.20 (3.49)	5.40 (0.89)	0.00	4.29 [†]	0.02
集団活動スキル	32.55 (3.94)	26.55 (11.57)	30.40 (2.40)	27.20 (7.94)	0.06	2.17	0.20

() 内は標準偏差を示す。

[†] $p < .10$, * $p < .05$

享受感得点においては、性別(男子・女子)と介入(プレ・ポスト)の間に交互作用および主効果は認められなかった。

「怒り感情」得点においては、性別(男子・女子)と介入(プレ・ポスト)の間に交互作用は認められず、介入(プレ・ポスト)の間に5%水準で主効果が有意であった($F(1,12)=5.58, p < .05$)。「疲労」得点においては、有意な交互作用は認められず、介入(プレ・ポスト)の間においてのみ、10%水準で主効果が有意傾向であった($F(1,12)=3.32, p < .10$)。

「引きこもり」得点においては、有意な交互作用は認められず、介入(プレ・ポスト)の間においてのみ、10%水準で主効果が有意傾向であった($F(1,12)=4.29, p < .10$)。

「集団活動スキル」得点においては、性別(男子・女子)と介入(プレ・ポスト)の間に交互作用および主効果は認められなかった。

3. 遊び支援プログラム参加回数群別による各尺度得点の1要因の分散分析

遊び支援プログラムに参加した回数で3群に分類した(1回参加群・2回参加群・3回参加群)。各群の学年と性別の内訳は表7～9に示す通りである。

表7 1回参加群の概要

	1年	2年	合計	
男子	4	1	5	
女子	4	0	4	
合計	8	1	9	(人)

表8 2回参加群の概要

	1年	2年	合計	
男子	4	1	5	
女子	4	3	7	
合計	8	4	12	(人)

表9 3回参加群の概要

	1年	2年	合計	
男子	8	1	9	
女子	1	4	5	
合計	9	5	14	(人)

享受感尺度, MHPC の 3 下位尺度「怒り感情」「疲労」「引きこもり」および学校生活スキル尺度の「集団活動スキル」得点を従属変数とし, 遊び支援プログラムの参加回数(1回参加群・2回参加群・3回参加群)を独立変数とした, 1 要因の分散分析を行った(表 10)。

その結果,「疲労」得点において, 10%水準で有意な傾向がみられた($F(2,34)=2.80, p<.10$)。その後, 有意傾向のみられた「疲労」において, Tukey 法による多重比較を行った結果, 1回参加群と3回参加群の得点において, 10%水準で有意な傾向がみられ, 1回群よりも, 3回群の方が得点が有意に低かった($F(2,34)=2.80, p<.10$)。

表 10 参加回数群別の記述統計

		N	平均値	標準偏差	F 値	多重比較
享受感情	1回群	9	34.44	8.29	.108	n. s
	2回群	12	32.83	12.06		
	3回群	14	32.50	9.35		
怒り感情	1回群	9	8.55	4.82	1.355	n. s
	2回群	12	7.08	4.01		
	3回群	14	6.00	2.15		
疲労	1回群	9	11.33	5.27	2.80†	1回群>3回群†
	2回群	12	8.75	4.77		
	3回群	14	7.00	2.96		
引きこもり	1回群	9	9.00	5.50	2.316	n. s
	2回群	12	7.67	4.66		
	3回群	14	5.50	1.16		
集団スキル	1回群	9	19.22	12.26	1.879	n. s
	2回群	12	20.00	10.11		
	3回群	14	26.79	10.10		

IV 考察

† $p<.10$

1. 介入前後の各尺度得点の平均値の差の検討

(1) 学年(1年・2年)と介入(プレ・ポスト)の2要因の分散分析

遊び支援プログラムに参加をした分析対象者に, 享受感, 「怒り感情」「疲労」「引きこもり」および「集団活動スキル」得点をそれぞれ従属変数とし, 学年と介入を独立変数とした, 2 要因の分散分析を行った。

その結果, 享受感得点において, 学年と介入の交互作用が有意であった。単純主効果の結果, 2年生における介入の単純主効果が有意であり, プレ<ポストとなった。また, ポストにおける学年の単純主効果が有意であり, 1年<2年となった。

つまり, 享受感得点は, 遊び支援プログラムの介入により, 1年生よりも2年生の方が有意に得点が上がったことが示された。

赤津・金谷(2011)は, 小学1年生よりも小学2年生の方が, リーダーシップを発揮することや, 2~3年生頃からは年下の子の面倒を見るようになる」と述べている。このことから, 1~2年生という異年齢集団遊びの中で, 2年生はリーダーシップを発揮し, 主体的に遊べたことが享受感得点の

向上につながったと考えられる。

また、「怒り感情」「疲労」「引きこもり」得点において、介入における主効果がみられた。介入前よりも、介入後の方が、得点が有意に低く、メンタルヘルスが良くなる傾向が示された。信太（2013）の研究によると、児童は遊ぶことで攻撃性が減少する傾向にあると報告されている。本研究においても、遊ぶことが攻撃性の発散につながり、「怒り感情」「疲労」得点の減少につながったと推測される。

「引きこもり」得点の減少については、以下の要因が考えられる。猿渡（2008）は、児童の遊びについて研究し、他者との交流や大人数での遊びが、児童の思いやりの気持ちを育て、他者を肯定的に捉える見方を形成することを明らかにした。「引きこもり」の質問項目を見てみると、「人と会いたくない」や「人を信じることができない」等と、他者に対して否定的な捉え方をしている内容であることが分かる。つまり、遊び支援プログラムでの他者との関わりを通して、他者に対する否定的な気持ちが低下されたことが、「引きこもり」得点の減少につながったと考えられる。

「集団活動スキル」では、学年、介入において、交互作用および主効果は認められなかった。その要因として、プレの得点が高く、得点が上がりづらかったことが考えられる。

（2）性別（男子・女子）と介入（プレ・ポスト）の2要因の分散分析

遊び支援プログラムに参加をした分析対象者に、享受感、「怒り感情」「疲労」「引きこもり」および「集団活動スキル」得点をそれぞれ従属変数とし、性別と介入を独立変数とした、2要因の分散分析を行った。

その結果、「怒り感情」「疲労」「引きこもり」得点においては、交互作用はみられず、介入（プレ・ポスト）にのみ主効果がみられた。このことは、遊び支援プログラムを行うことによって、「怒り感情」「疲労」「引きこもり」得点が減少することを示しており、遊び支援プログラムの有用性が示された。

享受感得点においては、性別（男子・女子）と介入（プレ・ポスト）の間に交互作用および主効果はみられなかった。このことから、遊び支援プログラムによる、性別の差はないことが示された。遊び支援プログラムの内容は、鬼ごっこやしっぽとりなど、児童にとって比較的馴染みやすい遊びであり、男女差が顕在化しにくかったと考えられる。

「集団活動スキル」得点において、性別（男子・女子）と介入（プレ・ポスト）の間に交互作用および主効果はみられなかった。このことから、遊び支援プログラムによって「集団活動スキル」は、性別および介入による効果はみられないことが示された。

ところで、遠藤ら（2007）は、児童の遊びの人数について調査をし、2人で遊ぶと答えた児童が一番多く、3人以内で遊ぶ児童が全体の三分の二を占めていることを報告している。また、テレビやインターネットなどの普及により、テレビゲームなど、室内で遊ぶ児童が多いことを指摘している。このことから、現代の児童は、テレビゲームなど少人数で遊ぶことを好んでいることが推測できる。それに比べ、本研究の遊び支援プログラムは、35～45人程度と大人数での遊びであった。そのために、大人数での遊びにおける適応が難しかったことが「集団活動スキル」得点の結果につながったと推測される。

2. 遊び支援プログラム参加回数群別による各尺度得点の1要因の分散分析

遊び支援プログラムに参加した回数で3群に分類し、各尺度得点を従属変数とし、遊び支援プログラムの参加回数を独立変数とする1要因の分散分析を行った。その結果、「疲労」得点が、有意傾向であった。その後、多重比較をした結果、1回参加群と3回参加群の得点の間に、10%水準で有意傾向がみられた。つまり、遊び支援プログラムに1回参加をするよりも、3回参加したほうが、「疲労」が低くなることが示された。

山野・高平（2013）が作成した児童ストレス対処行動のひとつに、「気分転換（友達と遊ぶ・ゲームをする）」があり、児童はこの対処法を多く用いていることが示されている。つまり、児童にとって遊ぶこと自体がストレスを発散する行為であると考えられる。「疲労」の質問項目を見てみると、「疲れがとれない」「なんとなく調子が悪い」とある。遊んだことによって、これらの疲労感が減少したと推測される。

今後の課題・展望

まず、調査対象者数が少なく、学年や性別による人数のばらつきもみられた。今後は人数を十分に確保し、研究に臨みたい。

また、小学1・2年生に質問紙を行うことは、文章の内容の理解や項目数が限られてしまうため、困難があることが予想された。本研究においても困難な面があり、正確な回答が得られたかどうか疑問が残る。今後はさらに、回答（○）のつけ間違いが無いような質問紙を見やすく工夫することや、質問紙を行うことによる疲労を避けるために、質問項目数を減らすなどの見直していく必要があるだろう。

蓮見・北原・川嶋・浅井（2010）は、子どもと安心できる関係づくりをしていくためには、継続的な関わりが必要であると述べている。このことから、今後は、遊び支援プログラムを3回に限らず、長期的・継続的に行い、児童との信頼関係を築いていくことが、さらなる効果につながるのではないかと考える。

最後に、子ども教室は学年が上がるにつれて利用頻度が低下することを先述した。本研究においては、調査対象者を1・2年生と限定したが、子ども教室は高学年も利用できる場である。今後は、高学年にも楽しく遊べるようなプログラムを作成し、全児童にとって有効な遊び支援プログラムの開発を行っていきたいと考える。

引用文献

- 赤津純子・金谷有子 (2011). 学童保育における子どもの生活—発達心理学的観点からの探求—埼玉学園大学紀要人間学部篇,11, 113 - 122.
- 遠藤俊郎・星山謙治・安田貢・斉藤由美 (2007). 遊びが児童の心身に与える影響について—児童の攻撃性・社会性に着目して— 教育実践学研究,12,25 - 34.
- Erikson,E,H. 村瀬孝雄・近藤邦夫 訳 (1989). ライフ・サイクル, その完結 みすず書房.
- 深谷昌志・深谷和子 (1990). 子ども世界の遊びと流行. 大日本図書株式会社.
- 古市祐一 (2004). 小・中学生の学校生活享受感感情とその規定要因 岡山大学教育学部研究集録,126,29 - 34.
- 古市祐一・玉木弘之 (1994). 学校生活の楽しさとその規定要因 岡山大学教育学部研究抄録,96,105 - 113.
- 橋本公雄・徳永幹雄・高柳茂美 (1994). 精神的健康パターンの分類の試みとその特性 健康科学,16,49 - 56.
- 蓮見元子・北原靖子・川嶋健太郎・浅井義弘 (2010). 放課後子どもプランの実際の運営についての自治体レベルでの評価指標作成等に関する研究 こども未来財団児童関連サービス調査研究等事業報告書
- 飯田順子・石隈利紀 (2002). 中学生の学校生活スキルに関する研究—学校生活スキル尺度 (中学生版) の作成から— 教育心理学研究,50,225 - 236.
- 角田豊 (2010). 学校 (子ども・教師・保護者) とメンタルヘルス 西村健 監修 藤本修・白樫三四郎・高橋依子編 メンタルヘルスへのアプローチ 臨床心理学・社会心理学・精神医学を融合して ナカニシヤ出版 pp52 - 53.
- 北原靖子・蓮見元子・川嶋健太郎・浅井義弘 (2008). 新規放課後活動に対する小学児童の満足度調査—子ども自身による「放課後子ども教室」評価支援— 川村学園女子大学研究紀要,19 (1),85 - 104.
- 前田健一 (2004). グループで遊ぶ 無藤隆・岡本裕子・大坪治彦 編 よくわかる発達心理学第2版 ミネルヴァ書房 pp88.
- 槇野葉月 (2006). 学校コミュニティにおけるメンタルヘルス支援について 首都大学東京人文学報 社会福祉学,22,95 - 117.
- 文部科学省 (2014a). 平成 25 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について.
- 文部科学省 (2014b). 学校における教育相談の充実について http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/kyouiku/houkoku/07082308/001.htm. 平成 26 年 12 月 3 日取得.
- 村井尚子 (2007). 学童期における「保育」の必要性 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要,6, 95 - 108.
- 村瀬浩二・落合優 (2007). 子どもの遊びを取り巻く環境とその促進要因：世代間を比較して 体育学研究,52(2),187 - 200.
- 中道直子 (2011). 遊び—練習から実践へ— 中澤潤監修 中道圭人・榎本淳子編 幼児・児童の発達心理学 ナカニシヤ出版,pp93 - 102.

- 西田順一・橋本公雄・徳永幹雄 (2003). 児童用精神的健康パターン診断検査の作成とその妥当性
九州大学健康科学, 25, 55 - 65.
- ※ 1 西村芳彦 (2013). 放課後子どもプランにおける放課後子ども教室の課題
—中核市千葉県柏市の事例を中心にして— 早稲田大学大学院教育学研究科
紀要別冊, 20-2, 209 - 219.
- 大島みどり・本田千尋・北原麻里子・津久井敦子・中山純子・根本喜代江・小林正幸 (2002). 児童
期における遊びの種類と社会的スキルの関連—遊びの種類と頻度の視点から— 東京学芸大学教
育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 26, 111 - 126.
- 猿渡智衛 (2008). 子どもの居場所づくりに関する政策の現状と効果, 課題 弘前大学大学院地域社会
研究科年報, 5, 53 - 74.
- 猿渡智衛・佐藤三三 (2011). 放課後子ども教室事業の現代的課題に関する一考察—子どもの社会教
育の視点から— 広前大学教育学部紀要, 106, 47 - 61.
- 信太あゆみ (2013). 子どもの精神的健康に及ぼす「遊び支援プログラム」の有効性について 跡見
学園女子大学大学院人文科学研究科臨床心理学専攻 修士論文 未公刊.
- 竹田契一監修・太田信子・西岡有香・田畑友子著 (2000). LD 児サポートプログラム LD 児は
どこでつまづくのか, どう教えるのか 日本文化科学社, p100, pp166 - 169.
- 山口豊一・飯田順子・石隈利紀 (2005). 小学生の学校スキルに関する研究—学校生活スキル尺度
(小学生版)の開発— 学校心理学研究, 5, 49 - 58.
- 山野さゆり・高平小百合 (2013). 児童の学校ストレスとストレスへの対処行動について 玉川
大学教育学部紀要, 115 - 131.