

<実践研究>

## 児童の学級親和が促進されるような学級環境を作る 対人関係ゲーム・プログラム

松澤 裕子 須坂市立高甫小学校  
高橋 知音 信州大学学術研究院教育学系  
田上 不二夫 筑波大学名誉教授

キーワード：対人関係ゲーム・プログラム，学級親和促進，学級環境

### 1. はじめに

近年小学校現場において、学級でパニックをおこす、クラスメイトとトラブルを起こすという理由で学級に順応できない子どもが増えてきている。文部科学省が調査委員会に委嘱して実施した「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国調査」(2012)の結果によると、知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示す児童の割合は6.5%であることが明らかにされた。内容的にはLD、AD/HD、自閉症スペクトラム等の発達障害の児童を含むものであるが、診断を受けていなくても、このような困難を示す児童は少なくない。通常学級において、様々な特性を持つ子は学習面、行動面、社会性・コミュニケーションの問題を多少とも抱えており、ある程度均質性が求められる日本の学級集団になじみにくい傾向がある(杉山・辻井, 1999)。友だちとうまくかわり学級に受け入れられるためには、特別なニーズのある子ども本人への指導と共に、その児を受け入れる学級環境(クラスメイトや教師)の改善も必要となる。

そのような学級環境を作っていくための手法として、対人関係ゲーム・プログラム(以下SIG)がある(田上, 2003)。SIGは、対人関係の動機付けを高め、対人行動の自己効力感を高めることで、人間関係づくりと学級集団づくりに効果があることが実証されてきている(田上, 2003)。学級内の児童・生徒同士が関わる際の不安・緊張を緩和するために、身体運動反応と楽しいという情動反応を活用し、社会的場面で身体運動反応を起こし、楽しいという思いが経験できるようにすることで、子どもに不安や緊張が起こりにくくする。SIGのゲームの種類として、①関係をつけるゲーム②人と協力するゲーム③役割分担し連携するゲーム④心をかよわすゲーム⑤折り合いをつけるゲームがある。滝澤(2000)、西澤・田上(2001)及び田中(2006)は、SIGに学級の人間関係改善の効果があることを明らかにしている。また岸田(2003)は、情緒障害児学級に在籍するAD/HD児と所属する学級(小学校3年生)にSIGを実施したところ、集団に適応しにくい子どもと同時に、受け入れる学級集団の成長が見られたと報告している。これらの報告の内容を詳細に検討すると、SIGにより人間関係づくりや学級集団づくりが行われることで、児童と担任との関係が良い方向に変化したり、支えてくれる友人が増えたりしていることがわかる。

松澤（2003）は、AD/HDの子どものいる通常学級でSIGを実施し、AD/HD児のユニークさが学級で評価されるようになり、学級内での人間関係が改善した事例を報告している。また、沢宮・田上（2003）は選択性緘黙の5歳幼児に対してフェイディング法にSIGを加えて実施し、SIGの遊びの魅力によって緘黙児の不安や緊張が軽減されると共に他児とのコミュニケーションに変化が見られたと述べている。さらに沢宮・田上（2004）は、引込み思案の5歳幼児の事例でSIGを実施し、人間関係づくりが社会的スキルの般化を進める上で有効であることを明らかにしている。

以上みてきたように、SIGによって人間関係ができてくると学級内のコミュニケーションが増加し、人を助けたり助けられたりする社会的相互作用が生まれる。そのことが人間関係をさらに促進しているようにみえる。

松澤・高橋・田上（2009）は、ある児童が、友だちとうまくかかわり、なじみ、学級の中にその子の居場所があり、その子にとって、学級での生活が楽しいと感じられる状態を「学級親和」と定義づけ、それを測定する尺度を開発した。松澤他（2009）は、小学校通常学級の担任を対象とした質問紙調査を行い、児童の学級親和度は教師による支援に加え、クラスメイトから受容されると共に排斥されない状態によって促進されることを明らかにした。

特別な教育的支援を必要とする子どもたちは、社会性やコミュニケーションの問題を抱えていることも多い。そうした子どもたちが所属する学級の学級親和度を高めることができれば、特別な教育的支援を必要とする子どもたちとクラスメイトとの交流を高め、学級への適応感を改善することができるのではないだろうか。そして、そのような環境は、すべての児童生徒にとって、居心地の良い環境であると考えられる。

本実践では、児童の学級親和度が促進される学級環境を作るための対人関係ゲーム・プログラム（SIG）を開発し、その効果を検証する。具体的には、松澤他（2009）によって明らかにされた児童の学級親和度を促進する要因に関する具体的行動、つまり①援助・あたたかい言葉かけのスキル、②仲間に入るスキル、③自己主張・聴くスキルをとりあげ、それらの行動を組み込んだ対人関係ゲームの学級親和度および学級適応感に及ぼす効果を検証する。

介入の評価は、質問紙の得点の変化とともに、行動指標も含めて行う。

## 2. 実践内容

### 2.1 実践学級

実践学級は、学校親和に関して課題がある学級で筆頭筆者に相談があり、学級親和度を高め学級の状態を改善したいというニーズがあったため、プログラムを実施した。

①A学級：公立小学校3年生30名（男子15名、女子15名）。A学級の子どもたちは人間関係のトラブルはあまりないが、子ども同士の関わりは限られていた。遊びや活動の中に一緒に入れず、一人で休み時間を過ごす児童が数人いた。

## 学級親和促進がされる学級環境を作る対人関係ゲーム

②B 学級：公立小学校 5 年生 28 名（男子 14 名，女子 14 名）。B 学級の人間関係に大きな問題はなく，男女の仲も良いが，休み時間での人間関係は限られ固定化していた。

### 2.2 プログラムの構成

松澤他（2009）の研究を参考に，“友達からの受容”に関係すると思われる，①援助・あたたかい言葉かけのスキル，②仲間に入るスキル，③自己主張・聴くスキルを対人関係ゲームに取り入れたプログラムを作成した。プログラムは，授業の 1 時間分を利用したロング・セッション（以下，LS）を週に 1 回と，朝の会を利用したショート・セッション（以下，SS）から構成されている。実施したゲームと含まれる言語行動は表 1 に示されている。

表 1 対人関係ゲーム・プログラム

○ウォーミングアップ ●メインゲーム

※じゃんけんゲーム（足じゃんけん）は，LS の導入で必ず行う。

週	ゲーム名		ゲームの種類	ねらい		対象児童と学級との関係
	LS	セッションに含まれるスキル		SS		
1	じゃんけんゲーム ○クッキーゲーム ○じゃんけんボウリング ●カモン ♥ふりかえり	〈仲間に誘うスキル、かかわるスキル〉 ◇お願いします ◇みんなおいで◇はいよ	関係を つける。 協力す る。	不安の消去	楽しい経験をする。 友だちを誘う。 友だちの誘いを気持ちよく受ける。	友だちとのかかわりがもてる。
2	じゃんけんゲーム ○クッキーゲーム ○凍り鬼 ●一緒にあそぼう ♥ふりかえり	〈援助・あたたかい言葉行為のスキル、仲間に誘うスキル〉 ◇ありがとう ◇いっしょに遊ぼう◇いいよ	協力する。	自己効力感	友だちを助ける。 友だちを仲間に誘う。	友だちとのかかわりがもてる。増える。協力しあう。
3	じゃんけんゲーム ○クッキーゲーム ○クワガタゲーム ●共同絵画 ♥ふりかえり	〈あたたかい言葉行為のスキル、仲間に入るスキル、自己主張・聴くスキル〉 ◇入れて◇いいよ	折り合いをつける。	アサーション 折り合い	友だちと楽しさを共有する。自己主張する。	友だちとのかかわりが増える。かかわりスキルを体験する。
4	じゃんけんゲーム ○クッキーゲーム ○伝言ゲーム ●ありがとうシャワー ♥ふりかえり	〈あたたかい言葉行為のスキル、聴くスキル〉 ◇大好きだよ◇ありがとう ◇ほめる◇みとめる◇ありがとう	心をかよわす。	自己他者受容	集団の中でのいごごちの良さを感じる。	他者からの肯定的メッセージをもらう。伝える。

### 2.3 実施方法

大きな学校行事のない 10 月から 11 月にかけて実施した（図 1）。実施場所は，LS1 はドッジボールコートが 1 面使用できるほどの大きさのホール，LS2 は体育館，LS3 と LS4 は教室を使用した。SS は，教室を使用した。調査と SS は担任が，LS1～LS4 のリーダーは筆頭著者が，サブリーダーは担任が行った。



図1 対人関係ゲーム実施計画

作成した SIG を行う前に、「みんなが仲良くなるためのゲームをこれから一緒にしましょう」と教示を行い、プログラムの目標を参加者間で共有した。

**(1)LS 共通ゲーム「じゃんけんゲーム（足じゃんけん）」「クッキーゲーム」**

学級の友だちとたくさんかかわることを目的としている。「じゃんけんゲーム」では、「できるだけたくさんの人とじゃんけんをしてください。」の教示により、かかわりが増えることが期待される。「クッキーゲーム」では、クッキーを半分に割り、片方を持ってペアになる人を探した。クッキーがなかなか合わないことにより、たくさん友だちとかがわることができる。合った友だちと、仲良く座って食べることにより、親近感と楽しさを感じる事が期待される。

**(2)LS1「じゃんけんゲーム」「クッキーゲーム」「じゃんけんボウリング」「カモン」**

「じゃんけんボウリング」は、2チームに分かれて1チームはボウリングピンのように立ち、もう一つのチームは、ボールになってじゃんけんをして王様まで進んでいき、ポイントを競う。「カモン」は、チームに分かれて王様とじゃんけんをして負けると「みんな、おいで」と言って肩に手を当ててつながって王様を回っていき、全員が早く終わったチームが勝ちとなる。ゲームの中で楽しい経験をして、友だちを誘ったり、友だちから誘われたりすることの良さを感じることを目的とする。仲間に誘うスキル、かかわるスキルとして、「お願いします。」「みんな、おいで。」「はいよ。」をゲームの中で使用する。ゲームの中で、身体を動かしながら友だちとのかかわりがもてることにより、他者と関わる際の不安が消去されていく。

**(3)LS2「じゃんけんゲーム」「クッキーゲーム」「凍り鬼」「一緒に遊ぼう」**

「凍り鬼」は、ドッジボールコートの中に鬼を5人作り、鬼がタッチしたら凍る。仲間がお助けカードを渡すと溶けて生き返る。仲間からもらったお助けカードに感謝の気持ちを書いて渡す。「一緒に遊ぼう」は、2チームに分かれて、真ん中に全員の名前棒を見えないように缶に入れ、走ってきて引く。相手のチームの友だちを自分のチームに「遊ぼう」と言って誘って手をつないで連れてくる。友だちを助けたり、友だちから助けられたりすることや友だちをななかに誘ったり、友だちから誘われたりすることの心地よさを感じることを目的とする。援助・あたたかい言葉行為のスキル、仲間に誘うスキルとして、「近づいて、目を見て、にっこり笑って」「ありがとう。」「一緒に遊ぼう。」「いいよ。」をゲーム

## 学級親和促進がされる学級環境を作る対人関係ゲーム

の中で使用する。友だちとのかかわりが増えることや協力しあうことにより、対人関係場面における自己効力感をもつことができる。

### (4)LS3「じゃんけんゲーム」「クッキーゲーム」「クワガタゲーム」「共同絵画」

「クワガタゲーム」は、クワガタ体操をしながらじゃんけんをして勝つと、自分のクワガタ族が増えていく。「共同絵画」は、チームでお題について一人ずつ絵を描いていき、最後に全員で描き足す。友だちと楽しさを共有したり、気持ちよく自己主張することにより、折り合いをつけることを経験したりすることを目的とする。あたたかい言葉行為のスキル、自己主張・聴くスキルとして、「入れて。」「いいよ。」をゲームの中で使用する。友だちとのかかわりが増え、友だちとかわるスキルを体験することができる。

### (5)LS4「じゃんけんゲーム」「クッキーゲーム」「伝言ゲーム」「ありがとうシャワー」

「伝言ゲーム」は、お題についてチームごとにジェスチャーで伝えていく。「ありがとうシャワー」は、チーム一人一人のいいところや感謝の気持ちをハートの付箋に描いてプレゼントする。友だちから、あたたかい言葉をもらうことにより、学級の中で居心地の良さを感じることができる。あたたかい言葉行為のスキル、聴くスキルとして、「大好きだよ。」「ほめる。」「みとめる。」「ありがとう。」をゲームの中で使用する。友だちからの肯定的メッセージをもらうことにより、自己他者受容をする中で、学級での居心地の良さを感じることができる。

### (6)SS「たんでいごっこ」

事前に一人ひとりから秘密情報3つを収集し、担任が情報を出していき、誰か当てていく。友だちの思いがけない面を知ることにより、友だちとの関係を身近に感じることを目的とする。日常的に継続して実施することにより、興味・関心が高まり、楽しみにつながる。

## 2.4 効果の測定

事前・事後に「児童と学級の状態を測定するための質問紙」を実施し、最後に「対人関係ゲーム事後調査質問紙」を実施した。

### (1)児童と学級の状態を測定するための質問紙

学級親和感は、①学級親和促進要因尺度・学級親和状態尺度（松澤他，2009）、②「たのしい学校生活をつくるためのアンケート」（河村，1998）であった。学級適応感は、「学校生活意欲尺度」と「学級生活満足度尺度」から構成される。すべての尺度は、4件法で回答が求められた。

### (2)1日の振り返り用紙

学級での生活の様子を把握するために、1日の振り返り用紙を実施した。

「クラスの友だちが、仲間に入れてくれたり、遊びに誘ってくれたりした」、「クラスの友だちから、ほめられたり、ありがとうと言われたりした」、「クラスの友だちから、嫌なことや悪口を言われたり、されたりした」、「クラスの友だちが、手伝ってくれたり、助けてくれたりした」の4項目で、それぞれに「2回以上あった」「あった」「なかった」のい

ずれかに○をつけるようになっている。

帰りの会で「先生は、みんながどんな1日をすごしているのか、一人ひとりのことをよく知って、分きたいと思います。これから、帰りの会に1日のふりかえりをします。自分の気持ちを素直に書いてください。みんなが書いてくれたカードは、自分一人の大切なことですので、書いた内容を他の人にはしゃべらないでください。他の人のものを見ることはやめてください。また、他の人に見せることはしませんので、安心して、書いてください」と教示し、「1日の振り返り用紙」を実施した。また、「困っていることや相談したいことがあったら書いて、先生に伝えてください」という自由記述を設け、実際に記入しであった場合については、筆頭著者が担任の対応を支援した。

### (3) ゲームの振り返り用紙

振り返り用紙は、対人関係ゲーム体験尺度（山本・田上，2005）の項目を参考にして、下位尺度の「仲間」「連携」「勝負」「積極性」「消極性」の中から、各セッションに合う項目を児童用に変えて作成した。12項目について4段階評定とし、さらに自由記述と文章完成法による設問を設けた。

### (4) 行動指標

学級内の対人関わり行動の活発さの推移を記録するために、じゃんけんゲームを用いた。これはできるだけ多く相手を見つけてじゃんけんするというゲームである。学級内の子ども同士が積極的にかかわるようになればなるほど、一定時間内にじゃんけんする回数が増加すると考えられる。

### (5) 対人関係ゲーム事後調査質問紙

対人関係ゲームが児童自身にとってどのように受け止められ、学級の間人関係にどのような影響を及ぼしたかについて、滝澤（2000）を参考にして作成した。質問項目は、「もう一度やってみたいゲーム」「自分のためになったと思うゲーム」「みんなのためになったと思うゲーム」と感想の記述を設けた。

倫理的配慮として、無記名で調査を行い個人が特定できないような形でデータ処理を進めた。実施にあたっては、学校管理者、担任、児童の同意を得て行った。

## 3. 実践の結果

### 3.1 A学級

LS1：じゃんけんゲームは、積極的にじゃんけんをする子が多かった。クッキーゲームは、とても楽しかったようで、終わった後も「もう一回やりたい」という声が何度も聞こえてきた。「じゃんけんボウリング」では、意欲的に走ってじゃんけんをしていた子が多かった。「カモン」では、「みんな、おいで」と言うと、1回目はつながらず電車にならなかったが、2回目からは電車になって走っていった。

LS2：「じゃんけんゲーム」では、前回よりも多くの人とかかわる姿が見られた。「凍り鬼」1回戦では、体育館の後ろの方まで逃げ回って人を助けようとしないうもいた。多くの児

## 学級親和促進がされる学級環境を作る対人関係ゲーム

童はクラスメイトから、お助けカードをもらったり、自分のお助けカードを友だちに手渡したりしていた。カードに「助けてくれてありがとう」と丁寧に一生懸命書いている児童が多かった。子どもたちは「疲れたけど、楽しかった」と満足していた。「一緒に遊ぼう」では、名前棒を引いたら、相手チームの児に近づいて、目をみて、にっこり笑って、「一緒に遊ぼう」「はいよ」というスキルを使い、誘われ、誘う体験をすることができた。

LS3:「じゃんけんゲーム」は、子どもたちは回数を増やそうと意欲的に友だちを誘ってじゃんけんをしていた。スキルとしての「お願いします」の声や会釈がかなり定着してきていた。「クワガタゲーム」は、1人から始まってクラスメイトを誘って、どんどんクワガタ族を増やしていった。「共同絵画」では、「みんなで絵を描くことが楽しかった」という感想が出てきた。

LS4:「伝言ゲーム」では、LS2で使った、近づいて、目をみて、「大好きだよ」「ありがとう」を伝えていった。「ありがとうシャワー」では、友だちから肯定的メッセージをもらい、子どもたちの表情が優しくなってきた。

A学級の日常生活では、休み時間に子どもたちだけで「一緒に遊ぼう」をするようになった。ゲームを行うことによって、クラスが和やかな雰囲気になってきた。授業で、机を廊下に運び出すときに、「近づいて、にっこり笑って、一緒に運ぼう」と声をかけあって運ぶ姿があり、担任は驚いた。休み時間に1人で教室に残る子がほとんどいなくなり、遊びの仲間にはいれなかった子どもたちも笑顔で友だちとふれあう姿が見られた。この学年の思い出を書く欄に「友だちが増えた」と記入している子どももいた。

### 3.2 B学級

LS1:「クッキーゲーム」は、クッキーがぴったりと合う偶然さや嬉しさを感じながらあわせていた。「じゃんけんボウリング」は、以前にやったことがあるのでルールもよく理解していた。夢中になって走り、じゃんけんをしていた。「カモン」では、1班が、最後まで残り、何度もじゃんけんをしていたが、負けては「みんな、おいで」「はいよ」を繰り返して、電車になっていた。早く終わってしまった班の子どもたちは、「がんばれ、がんばれ」と声援を送っていた。

LS2:「じゃんけんゲーム」では、男女関係なくじゃんけんをしていた。「凍り鬼」では、最初からクラスメイトからお助けカードをもらったり、お助けカードをあげたりしていた。「一緒に遊ぼう」では、5年生ということもあり男女で手をつなぐことに多少抵抗がある様子も見られた。

LS3:「クワガタゲーム」では、クラス全体で大きな声を出して練習しながら、仲間をふやし、「いれて」「いいよ」と声を出していた。「共同絵画」では、時間が過ぎても絵を描きたしていた。まだやりたいような感じだった。

LS4:「じゃんけんゲーム」は、今までの中で一番スピード感が増していた。「伝言ゲーム」で、「大好きだよ」「ありがとう」の伝言では、笑いも起こり、楽しんで行っていた。「ありがとうシャワー」では、友だちにあたたかい言葉をたくさん書いていた。自分がもらう番

になると、とても嬉しそうな顔をしていた。同じ班の子が、「友だちだから～」というメッセージを贈ってくれたところに、担任が来て、「いいメッセージだね。良かったね」と一言添えると、笑顔を見せていた。

B 学級の日常生活での児童の様子は、介入前は、休み時間に友だちを誘うことをしなかった子でも、友だちを誘っている姿がよく見られた。大人数で遊ぶことが多くなり、担任が入らなくてもうまく関わることが増えて、クラスの中で、「やさしい」とか「忘れたらすぐ貸してくれる」など、友だちの良さに言及する発言がしばしば聞かれるようになった。

### 3.3 質問紙の得点変化

学級親和促進要因尺度の下位尺度の学級平均得点と標準偏差を表 2 に示した。実施後に友だちからの受容度が上昇した。また実施後に教師から支援されていると感じる程度が上昇した。

学級親和状態尺度の学級平均得点の変化と標準偏差を表 2 に、学校生活意欲尺度、学級の雰囲気得点と学校生活意欲尺度の学級平均値と標準偏差を表 2 に示した。実施後に友だちから支えられていると感じる程度が上昇した。学習意欲は A 学級においてのみ上昇が見られた。学級が楽しいと感じることが上昇した。また A 学級では実施後に学級が意欲的であると感じる程度が上昇し、B 学級では上昇傾向にあった。

学級生活満足度尺度の承認得点の平均値と標準偏差を表 2 に示した。実施後に承認得点が増えた。また A 学級においてのみ、侵害行為が低下した。

じゃんけんゲームの学級別平均じゃんけん回数の平均値（A 学級：6.24 回→16.28 回、B 学級：10.14 回→17.96 回）は、2 学級ともに回数の上昇がみられた。

表 2 「児童と学級の状態を測定するための質問紙」の得点の平均値と標準偏差

		学年	学級	N	事前得点		事後得点	
					M	SD	M	SD
学級親和促進 要因尺度	「友だちからの受容」	3	A	29	2.79	0.92	3.27	0.75
		5	B	27	3.01	0.54	3.28	0.56
	「友だちからの排斥」	3	A	29	1.89	0.85	1.77	0.88
		5	B	27	1.85	0.59	1.81	0.54
学級親和状態 尺度	「教師の支援」	3	A	29	2.66	0.71	2.88	0.77
		5	B	27	2.96	0.50	3.19	0.50
	「親和」	3	A	29	3.30	0.82	3.34	0.73
		5	B	27	3.55	0.69	3.68	0.47
学校生活意欲 尺度	「友だち関係」	3	A	29	2.95	0.78	3.26	0.66
		5	B	24	3.14	0.60	3.59	0.57
	「学習意欲」	3	A	29	2.86	0.88	3.22	0.50
		5	B	24	3.17	0.46	3.04	0.62
学級生活 満足度尺度	「学級の雰囲気」	3	A	29	3.02	0.86	3.20	0.67
		5	B	24	3.25	0.73	3.28	0.74
	「学校生活意欲」	3	A	29	2.94	0.76	3.16	0.53
		5	B	24	3.19	0.47	3.34	0.58
学級生活 満足度尺度	「承認」	3	A	29	2.76	0.80	3.21	0.63
		5	B	27	2.98	0.57	3.20	0.43
	「被侵害」	3	A	29	2.03	0.76	1.77	0.79
		5	B	27	1.96	0.56	1.88	0.58

## 学級親和促進がされる学級環境を作る対人関係ゲーム

1日の振り返り用紙の結果は、図2、図3に示してある。「クラスの友だちが、仲間に入れてくれたり、遊びに誘ってくれたりした」は、A学級は事前が2.21~2.25であったが、LS1介入週から平均値が上昇し事後週までその状態が維持されていた(2.46~2.75)。B学級も事前が2.05~2.10であったが、LS1介入週の終わり頃から平均値が上昇し事後週までその状態が維持された(2.30~2.65)。

「クラスの友だちから、ほめられたり、ありがとうを言われたりした」は(図2)、A学級は事前が1.78~2.22であったが、LS1介入週から平均値が上昇し事後週までその状態が維持された(2.35~2.70)。B学級も事前は1.71~1.81であったが、LS1介入週の終わり頃から平均値が上昇し事後週までその状態が維持された(2.00~2.48)。

「クラスの友だちから、嫌なことや悪口を言われたり、されたりした」は(図3)、A学級は事前が1.39~1.57であったが、LS1介入週から平均値が低くなり事後週までその状態が維持されていた(1.17~1.39)。B学級は事前週の平均値が1.43~1.65であったが、LS2、LS3介入週頃から平均値が低くなり始め(1.35~1.65)、事後週になるではさらに低くなった(1.09~1.35)。

「クラスの友だちが、手伝ってくれたり、助けてくれたりした」では、A学級は事前の1.88~2.04から、LS1介入週から平均値が上昇し事後週までその状態が維持されていた(2.13~2.79)。B学級は、事前が1.70~1.85であったが、LS1介入週の終わり頃から平均値が上昇し事後週までその状態が維持された(1.90~2.50)。

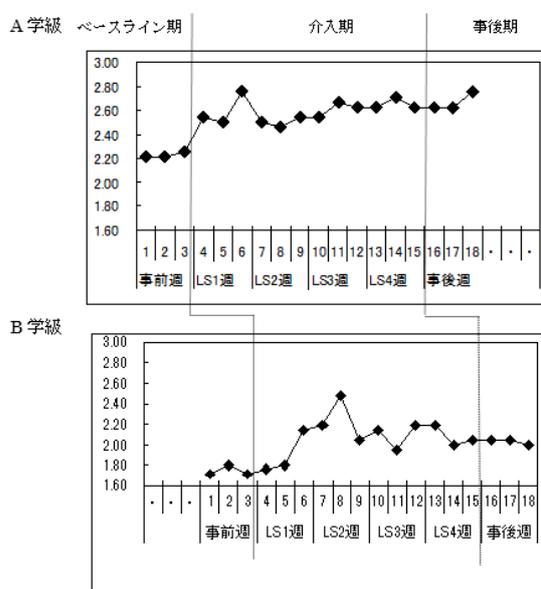


図2 「クラスの友だちから、ほめられたり、ありがとうを言われたりした」の平均値

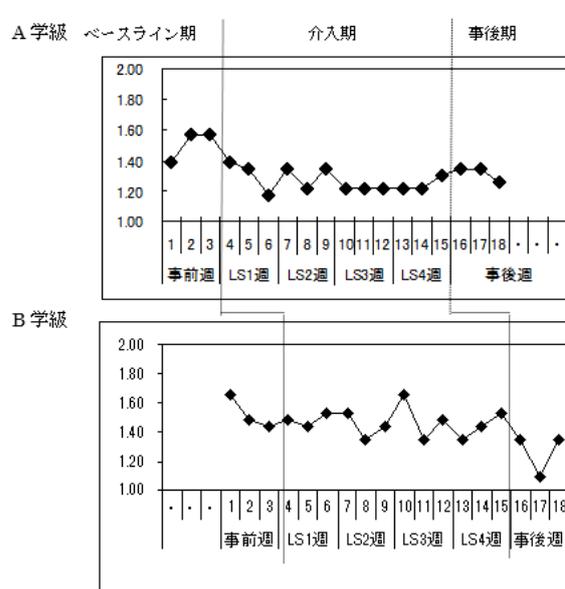


図3 「クラスの友だちから、嫌なことや悪口を言われたり、されたりした」の平均値

ゲームの振り返り用紙の評定項目の得点の平均値と標準偏差を表3に示した。ゲームの振り返り用紙の評定では、全般的に高い値を示していた。「ゲームは楽しかった」では、A

学級においては、4セッションとも高く、B学級においては、セッションを行う毎に上昇を示していた。「友だちのことを知り、分かることができた」では、「共同絵画」「ありがとうシャワー」で高い値を示していた。「友だちに大事にされた」「友だちに認められた」では、「ありがとうシャワー」が高い値を示していた。「友だちと協力できた」では、セッションを行うほど上昇を示していた。「自分から関わることができた」では、セッションの内容によって異なるが、全般的に高い値を示していた。「友だちとのつながりを感じた」では、A学級では「凍り鬼」が、B学級では「ありがとうシャワー」が高い値を示していた。「積極的に参加できた」「友だちのことを考えることができた」では、どのセッションでも高い値を示していた。「人の役に立つことができた」では、「ありがとうシャワー」が高い値を示していた。セッションごとにゲームの特性やねらいを考えた振り返り項目では、それぞれ高い値を示していた。

表3 振り返り用紙の評定項目の平均値と標準偏差

項目	A学級 (N = 28)				B学級 (N = 27)				
		LS1	LS2	LS3	LS4	LS1	LS2	LS3	LS4
1 ゲームは楽しかった	M	3.79	3.75	3.86	3.79	2.96	3.22	3.44	3.59
	SD	0.79	0.70	0.45	0.69	0.81	0.75	0.70	0.57
2 友だちを知り、分かることができた	M	3.25	3.07	3.61	3.46	2.96	3.22	3.44	3.59
	SD	1.00	1.05	0.74	1.00	0.81	0.75	0.70	0.57
3 友だちに、大事にされた	M	3.21	3.07	3.43	3.43	2.70	3.30	3.15	3.37
	SD	0.96	1.12	0.79	0.96	0.72	0.78	0.86	0.74
4 友だちに、認められた	M	2.70	3.07	3.22	3.41	2.81	2.81	2.96	3.48
	SD	1.10	1.11	1.09	0.89	0.92	0.88	0.90	0.58
5 友だちと協力できた	M	3.46	3.54	3.75	3.86	3.62	3.65	3.69	3.88
	SD	0.92	0.88	0.65	0.59	0.64	0.80	0.55	0.33
6 自分から、友だちに 関わる ことができた	M	3.07	3.32	3.57	3.50	3.46	3.31	3.38	3.65
	SD	1.02	0.98	0.69	0.88	0.65	0.88	0.70	0.69
7 友だちとのつながり を感じた	M	3.07	3.45	3.41	3.41	3.22	3.19	3.19	3.48
	SD	0.88	0.91	0.73	0.91	0.80	0.79	0.68	0.64
8 積極的に参加できた	M	3.38	3.72	3.66	3.66	3.73	3.69	3.73	3.65
	SD	0.98	0.70	0.72	0.94	0.53	0.62	0.60	0.75
9 友だちのことを考える ことができた	M	3.54	3.64	3.61	3.68	3.54	3.23	3.42	3.62
	SD	0.74	0.83	0.83	0.72	0.71	0.86	0.64	0.50
10 人の役に立つことが できた	M	2.96	3.36	3.32	3.46	2.89	3.15	3.00	3.41
	SD	1.10	1.10	1.02	0.92	0.75	0.82	0.83	0.64
LS1 勝とうとした	M	3.21				3.27			
	SD	1.13				0.96			
11 12 自分が出番があった	M	3.45				3.69			
	SD	0.99				0.62			
LS2 友だちに助けられた	M	3.71				3.58			
	SD	0.81				0.70			
11 12 友だちを助けること ができた	M	3.59				3.69			
	SD	0.95				0.68			
LS3 自分が出番があった	M	3.43				3.65			
	SD	1.03				0.63			
11 12 グループ全体のこと を考えた	M	3.52				3.23			
	SD	0.91				0.91			
LS4 自分を知ることが できた	M	3.57				3.54			
	SD	0.79				0.65			
11 12 友だちを大切にす ることができた	M	3.72				3.65			
	SD	0.65				0.69			

参加児童によるプログラム評価（事後調査質問紙）は表4に示した。「もう一度やってみたいゲーム」は、A学級、B学級ともにクッキーゲームが最も高かった。「自分のために

## 学級親和促進がされる学級環境を作る対人関係ゲーム

なったと思うゲーム」としては、A 学級、B 学級とも共同絵画が最も多く選択されていた。次に、ありがとうシャワーが選択されていた。「みんなのためになったゲーム」では、A 学級、B 学級ともに、ありがとうシャワーが最も多く選択されていた。

「ゲームの感想」の自由記述では、「楽しかった」、「仲良くなれた」という回答が全体に上位を占めていた。他に A 学級では、「友だちを作れた」、「友達を知ることができた」という感想が、B 学級では、「友だちとふれあえた」、「友だちが増えた」、「自分を知ることができた」などの感想が書かれていた。

表 4 A 学級・B 学級における対人関係ゲーム事後調査

	学級	クッキーゲーム	じゃんけん	一緒に遊ぼう	たんでいごっこ	共同絵画	凍り鬼	クワガタゲーム	シャワー	ありがとう	ジャンケンゲーム	ゲームの感想							
												仲良くなれた	楽しかった	面白かった	嬉しかった	またやりたい	違う人と遊べた	協力できた	友だちを作れた
もう一度やってみたいゲーム	A	22	2	2	2	1	1	0	1	0	12	9	3	3	2	0	2	1	0
	B	19	3	1	1	3	1	1	0	2	6	8	0	3	2	3	0	0	1
自分のためになったと思うゲーム	A	1	0	3	1	5	3	3	4	3									
	B	1	1	1	2	13	2	3	2	2									
みんなのためになったと思うゲーム	A	5	1	1	3	3	2	4	10	2									
	B	2	0	1	1	2	2	1	9	3									

### 4. 考察

A 学級、B 学級ともに介入によって子ども同士の関わりが広がった。子どもの様子を見ても、肯定的な面に注目して声をかけるなどの行動が増えた。これらの変化は、尺度得点の変化にも表れている。学級親和促進要因尺度における「友達からの受容」「教師の支援」に上昇が見られた。本研究で用いられた対人関係ゲーム (SIG) は、質問紙の「友だちからの受容」「教師の支援」に関する項目をふまえて構成されており、期待通りの効果が得られたと言える。「友達からの受容」「教師の支援」に関わるような具体的行動（援助・あたたかい言葉行為のスキル、仲間に入るスキル、自己主張・聴くスキル）をプログラムの中に取り入れたことが尺度得点を高めることに影響したと思われる。

「友だちからの排斥」が「友だちからの受容」に比べてはっきりとした変化をみせなかったのは、友だちとのかかわりが増加したために肯定的なかかわりとともに否定的なかかわりも増加したからだと思われる。また、「学級親和」においては、はっきりとした変化が見られなかった。学級親和状態は、事前調査において、最高点 4 点に対しすでに 3 点台半ばの得点を示しており、上昇の余地がなかったのではないかと思われる。このように、大きな上昇の変化は見られなかったが、学級内の人間関係の改善は他の尺度によって確認できる。学校生活意欲尺度における、友達関係尺度得点が改善し、学級生活満足度尺度における承認得点も向上している。

プログラムの中でどのような要素がこうした変化を生んだのかは、ゲームの振り返り用紙と対人関係ゲーム事後調査質問紙から伺える。「活動自体が楽しかった」（ゲームごとの

振り返り、事後調査の自由記述)の記述から、人と関わることの楽しさを体験させる SIG の目的が達成されていた。「もう一度やってみたいゲーム」の回答から、すべてのセッションの導入に用いていた「クッキーゲーム」は、ゲームに取り組む意欲を高める上で特に効果的だったことがうかがえる。また、自由記述で「仲良くなれた」、「友だちが増えた」といった回答が見られたことから、特定の仲のよい友人以外とも楽しい経験を共有することで、学級内での友人関係が広がったことがうかがえる。

ゲームは活動自体の楽しさや、人間関係の量的な拡大だけでなく、肯定的なかかわりを増やし、人間関係の質的な向上ももたらしたようである。セッションごとの振り返りや、プログラム全体の評価結果から、特に「共同絵画」や「ありがとうシャワー」において、他者理解を進め、他者から認められる経験、他者の役に立つ経験が得られたようである。「共同絵画」では友だちと一緒に共同作業をする中で、他者や自己と折り合いながら一つの作品を作りあげる心地よさを感じたのだろう。「ありがとうシャワー」では、あたたかい言葉を贈りあうという感情交流により他者理解を促進させたという評価につながったと考えられる。また、セッションを何回か体験することによって、友だちとの良いかかわりが増加し、親和度が増加していったのではないかと思われる。

ゲーム中の肯定的なかかわり体験は、ゲーム以外の場面における人間関係のあり方にも影響を与えたと考えられる。

1日の振り返り用紙の、「仲間に入れたり、遊びに誘ってくれたりした」、「ほめられたり、ありがとうを言われたりした」、「手伝ってくれたり、助けてくれたりした」のいずれの項目においても、プログラムを開始した週から平均値の上昇傾向が見られた。このことから、友だち同士の肯定的なかかわりの増加がうかがえる。さらに、学級担任への聞き取り調査から、今まで遊ばなかった子どもたち同士がプログラム実施後、声をかけて遊ぶ姿も見られたという行動の変化を起こしている。対人関係ゲームの経験が、ゲーム実施の場面以外にも般化している可能性が示唆されたといえる。

まとめると、本プログラムは学級の中でかかわりの量を増やし、クラスメイトを受容するスキルを高め、認める傾向を高めていることから、学級における人間関係作りにおいて有効であったと考えられる。

全体としてはプログラムの有効性が示されたが、その効果は二つの実施学級間で少し差が見られた。学習意欲尺度得点、被侵害尺度得点において、A学級では肯定的変化が見られたのに対し、B学級では大きな上昇変化が見られなかった。1日のふりかえり尺度でも、A学級に比べるとB学級では上昇傾向の開始がやや遅れている。

A学級では、担任がゲームの実施以外の場面でもプログラムの目的である、肯定的人間関係の重要性を強調した。このようなプログラムを展開する文脈に若干の差があったこともあり、A学級では、人間関係に加え、学習意欲を高める効果も確認された。また、学校生活意欲尺度における学習意欲尺度得点の上昇が見られたことは、小学校では学級が学習活動の基盤となっており、学級が居心地のよいものであれば、学習意欲が高まっていくこ

## 学級親和促進がされる学級環境を作る対人関係ゲーム

とつながっていくと考えられる。

本実践の目的は、学級親和度を促進する要因に関する具体的行動をとりあげ、それらの行動を対人関係ゲームに組み込んで、その効果を検証することであった。

今回は、多様な児童がなじみやすい学級環境を作るために、松澤他(2009)で示された学級親和に影響を及ぼす要因のうち、「友達からの受容」「教師の支援」に関わる具体的行動、つまり①援助・あたたかい言葉かけのスキル、②仲間に入るスキル、③自己主張・聴くスキルを取り入れたSIGを作成して学級親和に課題のある2学級に実施した。その結果、いずれの学級でも親和度促進に影響する2尺度の得点をはじめ、測定した多くの指標において肯定的な変化が見られ、学級親和が改善された。なじみやすい学級環境の実現につながる具体的方法が示せた点は意義がある。そして、SIGの実践において検証を行ったものについては今回が初めてであることにも意義がある。学級親和促進要因尺度・学級親和状態尺度は、もともと特別な教育的支援を必要とする児童がなじみやすい学級集団のあるべき状態の指標として開発したものである。この結果をふまえ、今後、実際にそのような学級環境が特別な教育的支援が必要な児童や様々な配慮を必要とする児童の学級親和を促進するかどうかの検証も必要である。

### 謝 辞

本研究にあたり、多くの皆様にご指導ご協力いただきましたことに心より感謝申し上げます。

### 文 献

- 文部科学省(2012). 通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国調査
- 河村茂雄(1998). 楽しい学校生活を送るためのアンケート (小学生用) 図書文化社
- 岸田優代(2003). 軽度発達障害の綾子さんと3年1組 田上不二夫編 対人関係ゲームによる仲間作り 金子書房 79-89
- 松澤裕子・高橋知音・田上不二夫(2009). 特別な教育的支援を必要とする児童の学級親和を促進する要因 カウンセリング研究, 42, 267-277
- 松澤裕子(2003). 対人関係ゲームによって、ゲームを楽しみ友達との関わり合いが深まった6年生のクラス 日本教育カウンセリング学会第1回大会発表論文集, 122-123.
- 西澤佳代・田上不二夫(2001). 対人関係ゲームによる不登校児の指導 カウンセリング研究, 34, 192-202.
- 沢宮容子・田上不二夫(2003). 選択性緘黙児に対する援助としてフェイディング法に対人関係ゲームを加えることの意義 カウンセリング研究, 36, 380-388.
- 沢宮容子・田上不二夫(2004). 引っ込み思案児の社会的スキルの般化に及ぼす対人関係ゲームの効果 カウンセリング研究, 37, 311-318.

- 杉山登志郎・辻井正次(1999). *高機能広汎性発達障害* ブレーン出版
- 田上不二夫(2003). *対人関係ゲームによる仲間づくり* 金子書房
- 滝澤洋司(2000). 仲間づくりを支援する対人関係ゲーム・プログラムの開発に関する研究  
—子どもたちの「心の居場所」となる学級をめざして— 上越教育大学大学院学校教育  
研究科修士論文 (未公刊)
- 田中武(2006). 学級の男子と女子の関わりを促進するための対人関係ゲーム・プログラ  
ムの開発 信州大学大学院学校教育研究科修士論文 (未公刊)
- 山本淳子・田上不二夫(2005). 対人関係ゲームによる学級の間関係づくり (6) —対人  
関係ゲーム体験尺度の作成— *日本カウンセリング学会第38回大会発表論文集*, 201-  
202.