

ソーシャル・スキルに問題がみられる児童・生徒の検討

河村 茂雄*

(2001年6月22日受理)

I はじめに

文部省の学校基本調査報告(2000)によると、小中学生の不登校児童・生徒数は調査開始以来増え続け、1999年度の総数は13万人を越えたことを報告している。児童・生徒が不登校に至る背景に、友人関係や教師との関係など学校環境における人間関係上の問題があることが指摘されて久しい(学校不適応検討委員会, 1991)。学校現場でも児童・生徒の「心の教育」の推進、道徳教育の充実など様々な取り組みがなされているが、未だ試行錯誤の状態ではないだろうか。

児童・生徒の人間関係における問題をソーシャル・スキルの視点から検討することは、児童・生徒に指導・援助する教師に、その方向性を示唆するものとなるだろう。それはソーシャル・スキルは学習可能なものという前提にたつので、どのような児童・生徒には、どのようなソーシャル・スキルを、どのように学習させるのか、ということが明確になるからである。

II 問題と目的

学校環境において人間関係上の問題が生起している要因として、近年の児童・生徒のソーシャル・スキル(Social Skill)の稚拙さが指摘されている(小林, 1997)。先行研究(佐藤ら, 1988, 佐藤ら, 1990)でも児童・生徒のソーシャル・スキルは学校不適応と強い関係があることが明らかにされている。さらに、各発達段階で適切なソーシャル・スキルを獲得できていない子どもは、その発達段階での適応が悪いばかりではなく、将来、重大な適応上の問題を引き起こす可能性があることも指摘されている(Coie et al, 1990)。つまり、ソーシャル・スキルの学習不足は所属する集団への不適応と関係があるばかりではなく、個人の発達の問題にもマイナスの影響が考えられるのである。

ソーシャル・スキルに問題をもつ可能性が高い児童・生徒として、ひっ込み思案・内気などの児童・生徒(非社会的な傾向)と、自分の思い通りにならないと他者を攻撃する・集団生活のきまりを乱すなどの児童・生徒(反社会的な傾向)が考えられる。学校生活に不適応をおこす可能性が高い児童・生徒である。これらの児童・生徒の特性をソーシャル・スキルの視点から検討することは、「ふつう」といわれる児童・生徒のソーシャル・スキルが稚拙になってきたと指摘される現在、学校不適応の問題を検討する上で意味があると考えられる。

* 岩手大学教育学部

ソーシャル・スキルについて学術的に統一的な定義は今のところはないが、庄司(1994)は今まで多岐の領域でなされてきたソーシャル・スキルの定義をそれらに共通する要因で次の4つに整理している。・学習される、・対人関係の中で展開される、・他者との相互作用の中で個人の目標達成に有効である、・社会的に受容される、である。Coieらの指摘に対して、ソーシャル・スキルが学習可能なものならば、学校教育において児童・生徒にソーシャル・スキルを学習させることは不登校問題への対応となるばかりか、児童・生徒の発達課題への取り組みの一つの援助となると思われる。そして、不登校問題の深刻さを考えると、それは現在の学校に求められる教育課題と考えることもできるのではないだろうか。

本研究では、ソーシャル・スキルとは「他者から正の反応を引きだし、負の反応を回避する手助けとなるような形で相互作用を行うことを可能にする、社会的に受容される学習された行動」である、というCartledge & Milburn(1986)の定義で研究をすすめた。そして、教師から非社会的な傾向、反社会的な傾向と認識される児童・生徒は、他の児童・生徒と比較して、ソーシャル・スキルの面でどのような特徴があるのかを検討するものである。具体的には、河村(2000)が作成した「児童が学級生活で必要とされるソーシャル・スキル尺度(以下、小学生用スキル尺度と略記する)」「生徒が学級生活で必要とされるソーシャル・スキル尺度(以下、中学生用スキル尺度と略記する)」を用いて、教師から非社会的な傾向、反社会的な傾向と認識される児童・生徒と、他の児童・生徒のソーシャル・スキルとを比較検討することが目的であった。河村が作成した尺度は、現在の日本の公立の小・中学校の学級において、①級友と交友関係を形成し維持する、②集団生活・活動に不適応にならずに参加する、の2点について児童・生徒が実際に活用しているソーシャル・スキルの調査をもとに作成されたものである。つまり、学級生活において児童・生徒が級友や集団活動に関わる上で、必要条件となるソーシャル・スキルの児童・生徒個々のレベルを測定する尺度である。

Ⅲ 方法と結果

調査対象 事前に依頼したA県の小・中学校の学級担任の教師(46人、62人)と担任する学級の全児童(1494人)・生徒(2101人)が対象であった。

調査時期 調査は1999年11月下旬から12月上旬までに実施された。

調査手続き 調査対象の教師に、①級友と交友関係を形成し維持する、②集団生活・活動に不適応にならずに参加する、の2点について、学級内で良好と考えられる児童・生徒と、非社会的な傾向、反社会的な傾向と認識される児童・生徒を15%以内で抽出してもらった。そして、調査対象の全児童・生徒に対して、それぞれ小学生用スキル尺度、中学生用スキル尺度への回答を無記名で求めた。その際、教師によって事前に抽出した児童・生徒が識別できるように、質問紙を閉じるホチキスの留め方を児童・生徒に気づかれないように微妙に変えた3種類の質問紙を、本人と他の児童・生徒に気づかれないように、該当の児童・生徒に配布してもらった。これによって、教師判断によるソーシャル・スキルの良好な児童・生徒、非社会的な児童・生徒、反社会的な児童・生徒の識別が、分析者に可能となるようにした。

結果 有効回答は、記入もれや記入ミス、すべて同じ番号に回答するなど尺度への回答に抵抗が考えられるものを除いて、児童1380人(4年生441名、5年生466名、6年生473名、有効回答率92.4%)、生徒2031人(1年生686名、2年生669名、3年生676名、有効回答率96.7%)

表1 学級生活で必要とされるソーシャル・スキルの項目と因子パターン行列【小学生】
(斜交回転・プロマックス法)

項	目	I	II
I 配慮のスキル			
・	みんなで決めたことには、従っていますか	.71	-.10
・	友だちのまじめな話しは、ひやかさないで聞いていますか	.69	-.16
・	相手が傷つかないように、話をしていますか	.68	.03
・	友だち同士でいて、腹がたっても「カーッ」とした態度をとらないでいますか	.64	-.18
・	班活動で、友だちが一先けんめいやって失敗したときは、ゆるしていますか	.64	-.06
・	友だちとの約束は、守っていますか	.59	.01
・	友だちの気持ちを考えながら、話をしていますか	.59	.17
・	友だちが話しているときは、その話を最後まで聞いていますか	.59	-.03
・	何かを頼んだりするとき、相手にめいわくがかからないか考えていますか	.59	.14
・	友だちのひみつは、だまっていますか	.58	-.11
・	友だちとけんかしたときに、自分にも悪いところがないか考えていますか	.57	.07
・	何か失敗したときに、「ごめんなさい」と言っていますか	.51	.08
・	係りの自分の仕事は、最後までやりとげていますか	.51	.09
・	友だちがなやみを話してきたら、じっくり聞いてあげていますか	.51	.17
・	自分でしてもらいたいことを、友だちにしてあげていますか	.50	.29
・	何かをしてもらったときに、「ありがとう」と言っていますか	.46	.17
・	友だちが何かをうまくしたとき、「じょうずだね」とほめていますか	.43	.27
・	友だちが元気がないとき、はげましていますか	.43	.32
II かかわりのスキル			
・	友だちが楽しんでいるときに、もっと楽しくなるように、盛り上げていますか	-.06	.75
・	友だちの中心になって、何をして遊ぶかアイデアを出していますか	-.07	.75
・	自分だけ意見が違っても、自分の意見を言っていますか	-.06	.69
・	みんなと同じくらい、話をしていますか	-.04	.67
・	係りの仕事をすると、何をどうやったらよいか意見を言っていますか	.13	.62
・	初めて会った人でも、話をしますか	-.03	.61
・	他の人に左右されないで、自分の考えで行動していますか	.08	.60
・	相手に聞こえるような声で、話していますか	-.03	.59
・	うれしいときは、笑顔やガッツポーズなどの身ぶりで気持ちを表していますか	.04	.56
・	自分から友だちを遊びにさそっていますか	-.04	.55
・	おもしろいときは、声を出して笑っていますか	-.05	.53
・	みんなのためになることは、自分で見つけて実行していますか	.26	.47

因子間相関 .53

であった。そして、有効回答のみを分析対象とした。

(1)尺度の因子構造 河村(2000)の指摘と同様の因子構造が、児童、生徒それぞれのデータから確認された(表1,表2)。さらに、児童・生徒用の尺度の領域と2因子、および2因子間の構造の関係を検討するために検証的因子分析を行った(図1,図2)。単方向の矢印の数値は5%水準で統計的に有意であった標準化された因果係数を記し、潜在変数内の下の数字は決定係数を記した。適合度指標となるGFI(Goodness of Fit Index)とAGFI(Adjusted Goodness of Fit Index)がともに.90を越えており、RMSEA(root mean square error of approximation)も受容の目安となる.08よりも低い値を得たので、2つともモデルが十分データを説明してい

表2 学級生活で必要とされるソーシャル・スキルの項目と因子パターン行列【中学生】
(斜交回転・プロマックス法)

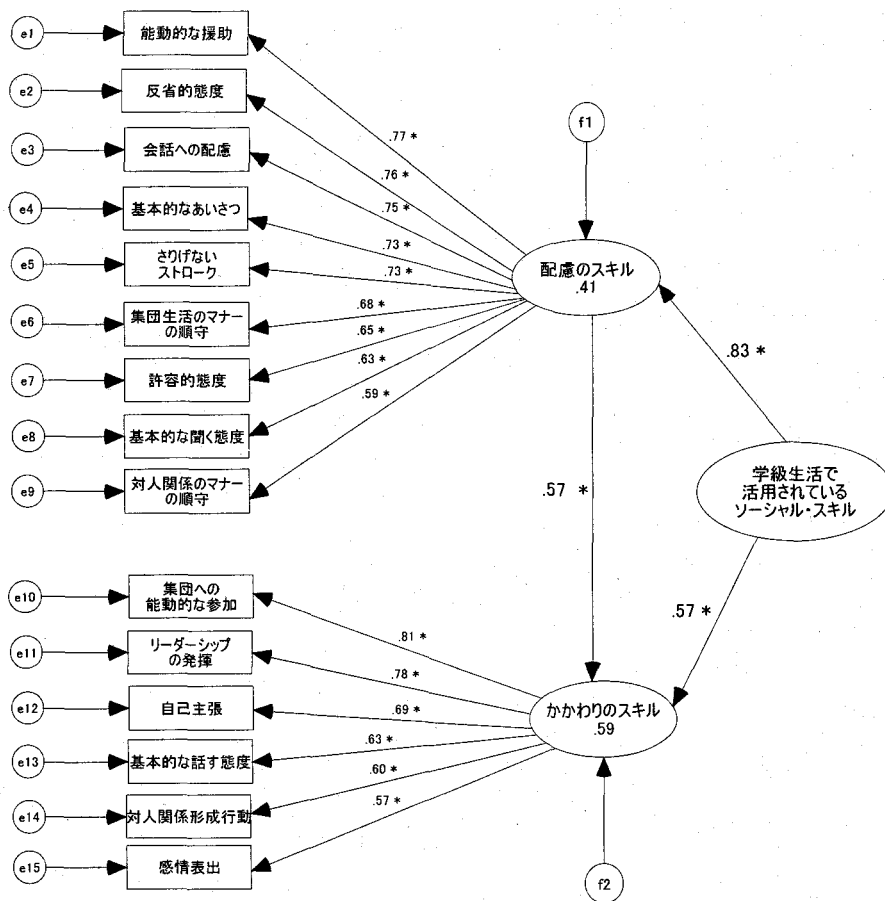
項	目	I	II
I かかわりのスキル			
・	友だちの中心になって、何をして遊ぶかアイデアを出していますか	.80	-.15
・	友だちが楽しんでいるときに、もっと楽しくなるように、盛り上げていますか	.79	-.09
・	自分だけ意見が違って、自分の意見を言っていますか	.64	-.05
・	係りの仕事をすると、何をどうやったらよいか意見を言っていますか	.63	-.07
・	自分から友だちを遊びにさそっていますか	.63	-.08
・	初めて会った人でも、話をしてしますか	.61	.01
・	うれしいときは、笑顔やガッツポーズなどの身ぶりで気持ちを表していますか	.59	.06
・	みんなと同じくらい、話をしていますか	.58	-.08
・	相手に聞こえるような声で、話していますか	.57	.04
・	困っているときに、友だちに「手伝ってほしい」とお願いしていますか	.57	.07
・	おもしろいときは、声を出して笑っていますか	.53	.04
・	他の人に左右されないで、自分の考えで行動していますか	.51	.06
・	みんなのためになることは、自分で見つけて実行していますか	.47	.23
・	わからないことがあるときに、友だちや先生に聞いていますか	.46	.17
II 配慮のスキル			
・	相手が傷つかないように、話をしていますか	.04	.68
・	何かを頼んだりするとき、相手にめいわくがかからないか考えていますか	.05	.66
・	友だちのまじめな話しは、ひやかさないで聞いていますか	-.10	.65
・	班活動で、友だちが一生けんめいやって失敗したときは、ゆるしていますか	-.05	.63
・	みんなで決めたことには、従っていますか	-.04	.62
・	友だちが話しているときは、その話を最後まで聞いていますか	-.03	.62
・	友だちの気持ちを考えながら、話をしていますか	.16	.61
・	友だちのひみつは、だまっていますか	-.13	.61
・	友だちとの約束は、守っていますか	.05	.57
・	友だち同士でいて、腹がたっても「カーッ」とした態度をとらないでいますか	-.10	.56
・	友だちとけんかしたときに、自分にも悪いところがないか考えていますか	.08	.55
・	係りの自分の仕事は、最後までやりとげていますか	.13	.49
・	友だちがなやみを話してきたら、じっくり聞いてあげていますか	.21	.48
・	自分でしてもらいたいことを、友だちにしてあげていますか	.32	.46
因子間相関			.46

ると判断された。次に、2つのモデルの部分的評価では、潜在変数の決定係数は児童用がそれぞれ .41 と .59, 生徒用がそれぞれ .35 と .49 の値を示し、影響指標である潜在変数から観測変数への因果係数も児童用がいずれも .57 から .81, 生徒用もいずれも .64 から .81 の値を示し、構成概念と観測変数との関係は適切に対応していると判断された。

以上の結果から、児童、生徒それぞれが学級生活で活用しているソーシャル・スキルは2因子であり、「かかわりのスキル」には「配慮のスキル」からの因果関係が認められた。したがって、各因子ごとの得点の高さとともに、2つの因子の得点のバランスが、児童・生徒をソーシャル・スキルの視点から理解するには必要であることが示唆された。

(2) 因子ごとの得点の性差と学年差

「小学校用スキル尺度」、「中学校用スキル尺度」の2つの因子ごとの児童、生徒の得点の全体



GFI=.92
 AGFI=.91
 RMSEA=.07

図1 学級生活で活用されているソーシャル・スキル (小学校)

の平均値と標準偏差は次の通りだった。標準偏差は()内に記した。児童は「配慮のスキル」得点：58.71 (8.79), 「かかわりのスキル」得点：36.77 (6.86)であった。生徒は「配慮のスキル」得点：45.81 (6.54), 「かかわりのスキル」得点：43.31 (7.73)であった。

次に、性と学年を要因とする分散分析を児童、生徒の各因子の得点にそれぞれ行った(表3, 表4)。児童の結果は、第1因子「配慮のスキル」は交互作用が有意であった。そこで性別、学年のそれぞれで単純主効果の検定を行った。性別の単純主効果の検定では、どの学年でも女子が有意に高い得点を示していた。学年の単純主効果では男子のみが有意で(男子 $F(2, 663) = 4.33, p < .05$), 多重比較の結果, 4年=6年<5年であった(これ以降, 多重比較の結果, 群間で見られた有意差は不等号(<)で, 有意差がないことは等号(=)を用いて表す)。第2因子「かかわりのスキル」も交互作用が有意であった。そこで性別、学年のそれぞれで単純主効果の

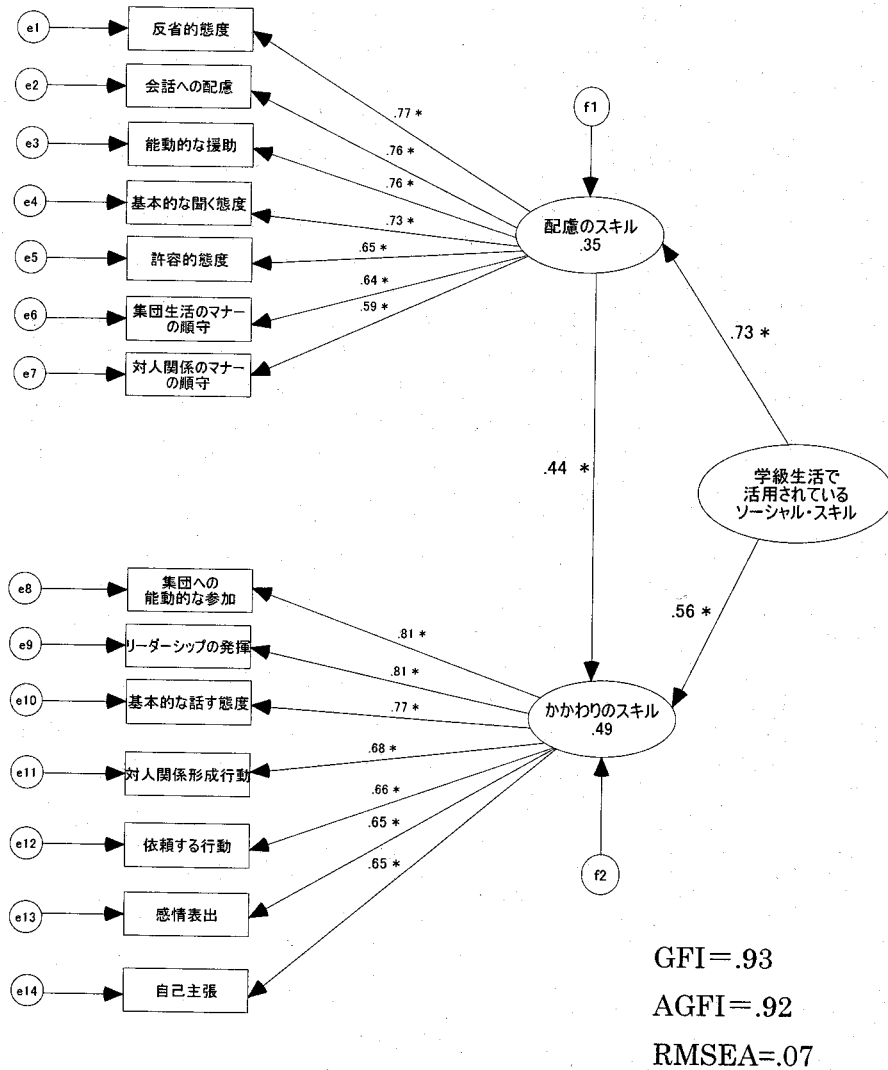


図2 学級生活で活用されているソーシャル・スキル (中学校)

検定を行った。性別の単純主効果の検定では、6学年のみで女子が有意に高い得点を示していた ($F(1, 471) = 6.15, p < .05$)。学年の単純主効果では有意な差は認められなかった。児童の全体的な結果として、「配慮のスキル」はどの学年でも男子よりも女子の得点が高いことが示唆されたが、学年が上(下)になるほど得点が高く(低く)なるという規則的な傾向は認められなかった。

生徒の結果は、第1因子「かかわりのスキル」は交互作用は認められず、性別、学年の有意な主効果が認められた。多重比較の結果、性別では有意に女子が高く、学年では1年<2年=3年であった。第2因子「配慮のスキル」は交互作用が有意であった。そこで性別、学年のそれぞれで単純主効果の検定を行った。性別の単純主効果の検定では、どの学年でも女子が有意に高い得点を示していた。学年の単純主効果では男子と女子ともに有意で (男子 $F(2, 978) =$

