

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、道德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き、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)

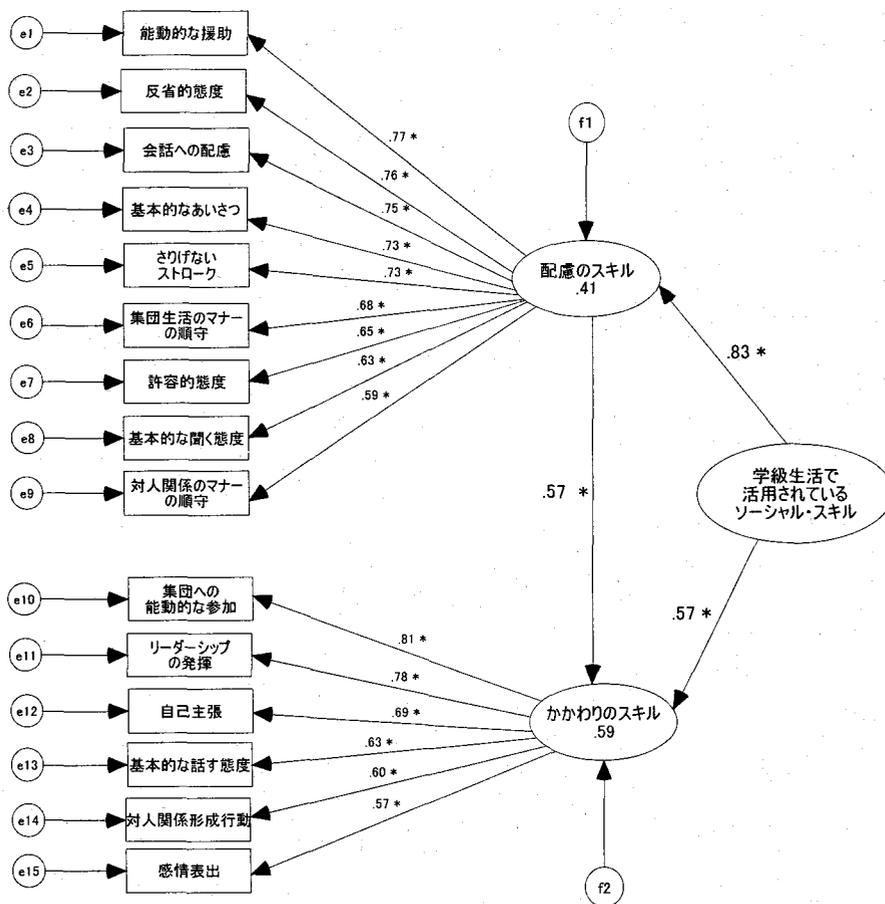
項	目	I	II
I かかわりのスキル			
・	友だちの中心になって、何をして遊ぶかアイデアを出していますか	.80	-.15
・	友だちが楽しんでいるときに、もっと楽しくなるように、盛り上げていますか	.79	-.09
・	自分だけ意見が違って、自分の意見を言っていますか	.64	-.05
・	係りの仕事をすると、何をどうやったらよいか意見を言っていますか	.63	-.07
・	自分から友だちを遊びにさそっていますか	.63	-.08
・	初めて会った人でも、話をしてしますか	.61	.01
・	うれしいときは、笑顔やガッツポーズなどの身ぶりで気持ちを表していますか	.59	.06
・	みんなと同じくらい、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

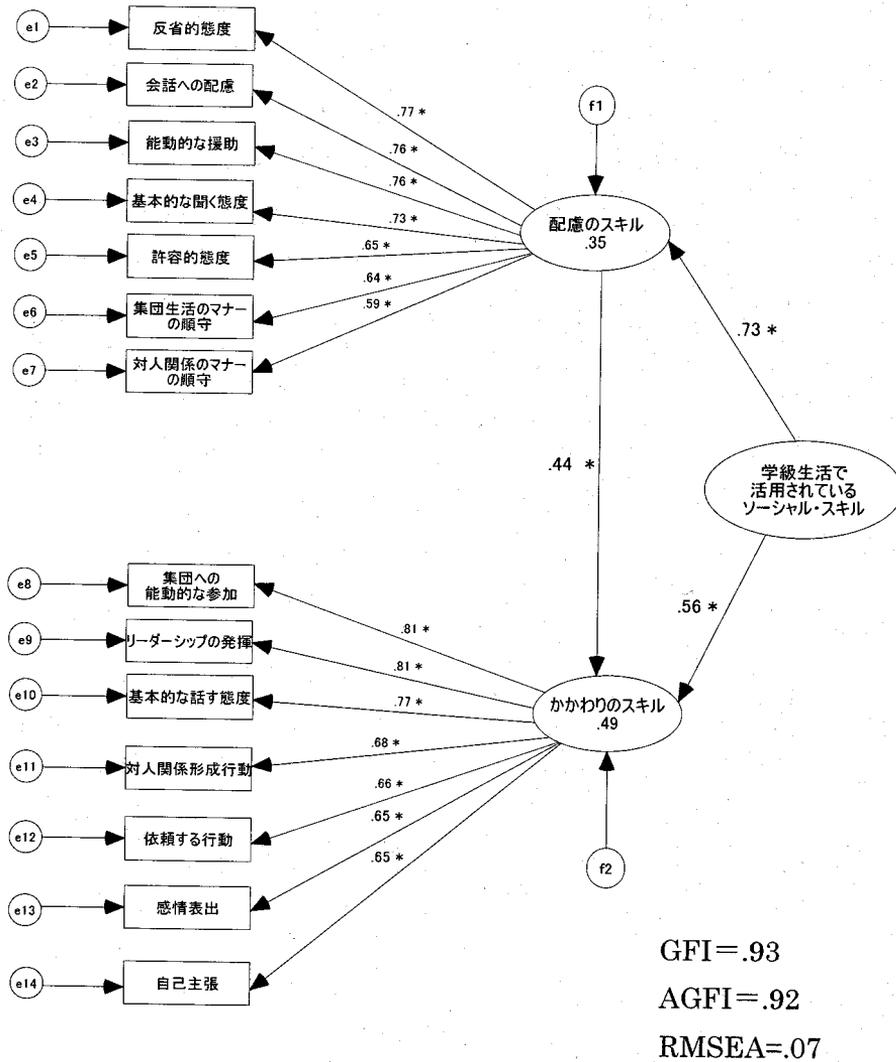


図2 学級生活で活用されているソーシャル・スキル (中学校)

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 $F(2,978) =$

表3 児童の2つの因子ごとの性別・学年別の平均値と分散分析結果

n=1380

	4年		5年		6年		性差 F値	学年差 F値	交互作用 F値
	男 [211]	女 [230]	男 [223]	女 [243]	男 [232]	女 [241]			
配慮のスキル	55.49 (9.22)	60.28 (8.35)	57.05 (8.90)	60.51 (8.26)	55.78 (8.51)	61.47 (7.34)	139.21 **	2.31 n.s.	4.23 *
かかわりの スキル	36.80 (6.97)	36.81 (6.78)	37.02 (7.35)	36.50 (6.64)	36.28 (6.34)	37.38 (6.72)	.45 n.s.	.07 n.s.	3.13 *

()内は標準偏差, []内は人数 * : p<.05, ** : p<.01

表4 生徒の3つの因子ごとの性別・学年別の平均値と分散分析結果

n=2031

	1年		2年		3年		性差 F値	学年差 F値	交互作用 F値
	男 [319]	女 [367]	男 [327]	女 [342]	男 [335]	女 [341]			
配慮のスキル	41.81 (7.67)	43.19 (7.87)	42.36 (7.70)	44.15 (7.52)	43.23 (7.97)	44.37 (7.23)	21.46 **	6.57 **	.79 n.s.
かかわりの スキル	43.12 (6.67)	46.43 (6.35)	43.49 (6.67)	47.90 (6.02)	45.45 (6.75)	48.06 (5.64)	198.52 **	21.57 **	4.30 *

()内は標準偏差, []内は人数 * : p<.05, ** : p<.01

14.21, p<.01, 女子 F (2,1047) =9.98, p<.01), 多重比較の結果, 男子については1年=2年<3年, 女子については1年<2年=3年であった。学年では一部統計的に有意な差は認められなかったが, 学年が上になるほど2つのスキルの得点が高くなる傾向が考えられる。

児童, 生徒の結果からは, 女子は小学校の時点ですでに男子よりも「配慮のスキル」を高く活用し, 中学校の時点では「配慮のスキル」に加えて「かかわりのスキル」も高く活用していることが示された。小学校では学校における集団生活を通して, 児童のソーシャル・スキルの活用が発達的に高くなる傾向は認められなかったが, 中学校の生徒ではその可能性が推測された。

(3)非社会的・反社会的な傾向の児童・生徒のソーシャル・スキルの検討

「小学校用スキル尺度」, 「中学校用スキル尺度」の児童, 生徒の得点の結果と, 教師が判定した, ソーシャル・スキルの良好な児童・生徒 (以下, A群と呼ぶ), 非社会的な傾向の児童・生徒 (以下, C1群と呼ぶ), 反社会的な傾向の児童・生徒 (以下, C2群と呼ぶ), その他の児童・生徒 (以下, B群と呼ぶ) の結果との関係を検討した。なお, 4群間で性差と学年差の著しい分布の偏りが認められなかったため, 本研究では分析結果が繁雑になるのをさけるため, 各因子ごとの児童, 生徒の得点をそのまま用いて分析を進めた。

具体的には, 2つの因子それぞれの得点の全体の平均値と標準偏差を基に, それぞれの平均値よりも1/2標準偏差以上得点の低い児童・生徒をその因子の得点のPレベル, その他の児童・生徒をその因子得点のGレベルと2つに分けた。そして, 一人の児童・生徒を「配慮のスキル-かかわりのスキル」の形でG-G, G-P, P-G, P-Pの4タイプに分類した。その後, 先程のC1群とC2群の児童・生徒がそれぞれのタイプに分類されるのかを求めた。なお, 特に対人関係・集団活動への参加に問題がないと考えられるA群とB群の児童・生徒について

表5 3群ごとの児童、生徒の4タイプに分類されたときの人数・割合と残差分析結果

	児 童 [1380]			生 徒 [2031]		
タイプ	A+B群 [1178]	C1群 [133]	C2群 [69]	A+B群 [1733]	C1群 [209]	C2群 [89]
P-P	32 ▽ (2.72) -23.78 **	100 ▲ (75.18) 24.87 **	20 ▲ (28.98) 4.89 **	40 ▽ (2.31) -26.66 **	142 ▲ (67.94) 30.42 **	11 (12.36) .94 n. s.
P-G	200 ▽ (16.98) -2.15 *	4 ▽ (3.01) -4.71 **	43 ▲ (62.32) 9.88 **	311 ▽ (17.95) -3.07 **	15 ▽ (10.56) -4.62 **	61 ▲ (68.54) 12.16 **
G-P	51 ▽ (4.33) -4.37 **	23 ▲ (17.30) 6.35 **	1 (1.45) -1.50 n. s.	92 ▽ (5.31) -5.25 **	39 ▲ (18.66) 7.53 **	1 ▽ (1.12) -2.10 *
G-G	895 ▲ (75.97) 19.50 **	6 ▽ (4.51) -15.62 **	5 ▽ (7.25) -10.48 **	1290 ▲ (74.43) 21.62 **	13 ▽ (6.22) -18.79 **	16 ▽ (17.97) -9.50 **

②表中の第1段目は人数、第2段目の()内は割合(%)、第3段目は調整された残差
 人数の右側の▲は有意に多いことを、▽は有意に少ないことを表す
 []内は人数 * : P<.05 ** : P<.01

もタイプを求め、合計して表5に併せて記した。

児童と生徒の各群ごとに χ^2 検定を行った結果、C1群、C2群、A+B群の各タイプごとの児童・生徒数には有意な偏りが認められた(児童: $\chi^2(6)=854.03, p<.01, \phi=.556$, 生徒: $\chi^2(6)=1197.81, p<.01, \phi=.543$)。そこで残差分析を行いどのタイプが分布の偏りに影響を与えているのかを求めた。その結果も併せて表5に記した。

結果、教師に非社会的な傾向と評定された児童・生徒はP-Pタイプが有意に多く(児童:75.18%, 生徒:67.94%), 学級生活で必要とされるソーシャル・スキルの活用が全体的に不足していることが示された。また、G-Pタイプも有意に多く(児童:17.30%, 生徒:18.66%), 友人関係に気がつかいながらも自分の思いをうまく伝えることができないという児童・生徒が、約2割弱いることが示された。

同様に、反社会的な傾向と評定された児童・生徒は、P-Gタイプが有意に多く(児童:62.32%, 生徒:68.54%), 友人関係に気がつかう面が少ない中で自分の思いを表出しているという、学級生活で必要とされるソーシャル・スキルがアンバランスに活用されていることが示された。それが反社会的と教師に識別される行動につながる可能性が考えられる。また、児童ではP-Pタイプが約3割弱おり、反社会的な行動をとることによって友人や教師の注目を集めようとする、友人とうまくかかわれないフラストレーションを反社会的な行動で発散しているという可能性も考えられる。

対人関係と集団生活・活動に特に問題が認められないと考えられるA群とB群の児童・生徒は、約75%前後がG-Gタイプであり、学級生活で必要とされるソーシャル・スキルを一定

のレベル以上でバランスよく活用していることが推測された。

以上の結果より、非社会的・反社会的な傾向と教師から見られる児童・生徒は、学級生活で必要とされるソーシャル・スキルの活用に不足、アンバランスという問題があることが示された。

IV 考 察

1. 非社会的な傾向が見られる児童・生徒

(1)P-Pタイプの児童・生徒

教師から非社会的と見られる児童・生徒はソーシャル・スキルの面からみても、人と関わるスキルである「かかわりのスキル」が低いだけでなく、その背景に「配慮のスキル」も低いという児童・生徒が約70%前後いることが認められた。学級生活で必要とされるソーシャル・スキルの活用が全体的に不足しており、その結果、友人関係の形成、集団活動への参加に支障をきたし、孤立している可能性が高い。まさに、どこから手をつけていけばいいのかわからない状態なのであろう。

これらの児童・生徒には人のかかわり方を練習させる以前に、同年代の児童・生徒がもつソーシャル・スキルについての知識を学習させることから始める必要があるだろう。それは相川ら(1993)が提唱する社会的スキル生起モデルから考えると、認知的な面を日常生活の場面を例にとりながら学習させることになるだろう。まず、適切な「対人知覚」とそれにもとづく相手の意図・情動・パーソナリティなどの「解釈」、これらの過程で生じる自分の情動のコントロールなどを含めた『相手の反応の解読』の学習をさせる。次に、『相手の反応の解読』にもとづき、相手にいかに反応するのかを決定する『対人目標の決定』である。対人目標は複数あること、いくつかの目標の下にはその目標に向かうための下位目標があることも含めて理解させるのである。そして、各目標の本人にとっての魅力度と目標達成の意志をもとに、どの目標を選択するかを基準を適切性と効果性を念頭において理解させるのである。基準は自分にも相手にも有益なものが求められるのである。その後、対人目標を達成するためにはどのような対人反応を用いるべきかという「対人反応の決定」がなされる。どのような対人反応を用いるべきかは、対人目標次第である。非社会的な傾向が見られるP-Pタイプの児童・生徒には、ここまでのプロセスの認知的な学習が特に必要になると考えられる。

(2)G-Pタイプの児童・生徒

「配慮のスキル」は低くないものの、人と関わる「かかわりのスキル」が低い約20%弱のG-Pタイプの児童・生徒も存在する。学校生活の中で自分を表現できない、うまく人と関われないストレスが高まっていることが想定される。これらの児童・生徒には『対人目標の決定』から「対人反応の決定」に至るプロセスからのサポートが特に必要になるだろう。このプロセスにはたらく予期機能が、『対人目標の決定』を再吟味させ、建設的な対人反応を選択できなくなってしまうからである。予期機能には対人反応がどのような結果を生み出すのかを推測する「結果予期」と、目標を達成するための対人反応を自分ほどの程度うまく行うことができるのかを推測する「効力予期」がある。G-Pタイプの児童・生徒は、対人反応の結果予期をよくない出来事が生起する方向に考えがちであり、自己効力を低く評価しがちであることが考えられる。その結果、建設的に対人目標を決定し、それにもとづく対人反応を選択したとしても、こ

の予期機能によってそれらの選択を白紙にもどし、非建設的・非社会的な対人目標とそれに基づく対人反応を再選択してしまう可能性が高いのである。したがって、これらの予期機能が建設的な行動をすることにマイナスに作用しないように、予期機能における思考の偏りを理解させ、自己効力感をもてるようにサポートすることが求められる。そして、そのサポートの中に「対人反応の実行」に必要な「かかわりのスキル」のトレーニングが必要となるのである。G-Pタイプの児童・生徒には、単に「かかわりのスキル」の実行がうまくできないからそのスキルをトレーニングするというだけでは不十分で、その背景にある予期機能に対するサポートも必要なのである。

2. 反社会的な傾向が見られる児童・生徒

(1) P-Gタイプの児童・生徒

反社会的と教師から見られている児童・生徒の特徴は、人と関わる「かかわりのスキル」は平均的レベルで活用しているのだが、その背景にある「配慮のスキル」の活用が低いという傾向が最も多く認められた。このタイプが児童・生徒ともに約70%弱おり、対人関係への配慮が不足している中で自己表現や自己主張的な行動が、対人間のトラブルや集団生活・活動における反社会的な行動を誘発している可能性が推測される。

このタイプの児童・生徒も認知的な面を日常生活の場面を例にとりながら学習させることになるだろう。特に、『相手の反応の解説』のプロセスの中の自分の情動のコントロールが学習の中心になる。これがうまくできないために、「対人知覚」とそれにもとづく相手の意図・情動・パーソナリティなどの「解釈」が適切に行われないのである。攻撃性の強い児童・生徒は、実は被害者意識を持っていることが多く、これが他者に攻撃という形で向けられていく場合が多い。したがって、反社会的な行動を取り上げて指導する前に、自分の情動を理解させながら『相手の反応の解説』をすることが求められる。そして、対人反応がどのような結果を生み出すのかを推測する「結果予期」を十分にさせながら、自分も相手も不利益にならないような「対人反応の決定」を促すのである。その後、「対人反応の実行」に必要な「かかわりのスキル」のトレーニングが必要となる。

(2) P-Pタイプの児童・生徒

全体的にソーシャル・スキルの活用が低いという非社会的な児童・生徒と同様な特徴をもつ児童が約30%弱認められる。このタイプの児童・生徒は基本的に非社会的な児童・生徒と同様の状態が考えられる。このような状態で、例えば周りの児童のからかいなどで自分の許容量を越えるストレスをためたときなど、物隠しなどの幼稚的な反社会的な行動をしたり、物を投げつけるなどのパニックを起こす可能性が考えられる。また、反社会的な行動をすることで、周りの人の注目を集める、自分の欲求を通すという社会的に受け入れられないスキルを身につけてしまっている場合も考えられる。

中学生の反社会的と見られる生徒の中にも約12%ほど認められるが、いわゆる「キレル」という言葉に代表される中学生像も含まれるのではないだろうか。これは1990年代中頃から、「キレル」という言葉に代表される中学生の突発的な暴力行為がマスコミに取り上げられるようになった。「キレル」とはささいな注意や叱責、からかいなどに対して強く興奮し、器物を破壊したり、相手に対して手加減のない暴力行為を加えることを指している。これらの生徒は友人関係や集団活動にうまく関われないストレスがあり、さらにそれをうまく学校生活の中で発散できないソーシャル・スキルの未熟さもあり、自分の耐性を越えると反社会的な形で行動化

してしまうのではないだろうか。

したがって、反社会的と見られるP-Pタイプの児童・生徒には、非社会的な傾向が見られるP-Pタイプの児童・生徒と同様のサポートが必要になると考えられる。

3. 全体的考察と討論

教師から見て非・反社会的に見える児童・生徒にはソーシャル・スキルの学習不足、アンバランスさが認められた。したがって、単に「しつけ」という形で特定の規範を順守するように促しても、行動として定着するのは容易ではないだろう。やはり、これらの児童・生徒に対しては、ソーシャル・スキルを認知の面も含めて系統的に学習させることが、学校教育として求められているのではないだろうか。その際に、児童・生徒個々のタイプにそった、個別の学習プログラムが必要となることだろう。

また、現在の児童・生徒全体のソーシャル・スキルの稚拙さ、それが児童・生徒間の対人関係を稀薄化させている可能性が指摘されている。そこで、教師が学級活動や授業の一部に系統的にソーシャル・スキルの学習を取り入れていくことも意味があると思われる。このことにより、児童・生徒一人一人が相手の行動や態度を同じ視点で捉えることができ、コミュニケーションがスムーズにできるようになるからである。例えば、相手が少し攻撃的な態度をとったとしても、その背景の思いを察することができるようになり、ストレートにトラブルにいたる可能性が低下するなどである。つまり、必要最低限の他者との関わり方を学級全体で確認することで、学級内のコミュニケーションを良好に活性化させることができるのではないだろうか。今回の研究で取り上げた児童・生徒にはソーシャル・スキルの活用上での問題が明らかになった。しかし、現在指摘されている児童・生徒の対人関係の稀薄化の問題は、これらの児童・生徒だけの問題ではないだろう。そういう児童・生徒と接する他の児童・生徒のソーシャル・スキルも稚拙になっており、また、そういう児童・生徒を理解する力も低下しているところに問題の深刻さが考えられるのである。したがって、教師はソーシャル・スキルについて問題を抱える児童・生徒への個別対応とともに、学級全体でソーシャル・スキルを系統的に学習させることも重要になってくると思われる。その際は、児童・生徒に望ましい態度や行動を画一的に一方的に教師が教え込むのではなく、人と関わることの意味や必要性を説明し、その上で人との関わりを良好にするアドバイスとなるような形がいいだろう。さらに、児童・生徒同士で「かかわりのスキル」をロールプレイの形で演習できるとより効果的になるとと思われる。

最後に、本研究の知見が学校現場で活用されるためには、児童・生徒のソーシャル・スキルとストレスやスクール・モラルとの関係、さらに学級ごとに定着しているソーシャル・スキルのレベルが個々の児童・生徒の学級生活に及ぼす影響などを実証的に検討すること、教師が学級の児童・生徒全体にソーシャル・スキルを系統的に学習するための方法の検討などが求められるだろう。今後の課題としたい。

引用文献

- 相川充・佐藤正二・佐藤容子・高山巖 1993 社会的スキルという概念について—社会的スキルの生起過程モデルの提唱— 宮崎大学教育学部紀要(社会科学), 74, 1-16.
Cartledge, G. & Milburn, J. F. (eds.) 1986 Teaching Social Skills to Children.

2nd ed. Pergamon Press.

Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. 1990 Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge University Press, 3-59.

学校不適応検討委員会 1991 学校不適応検討委員会第一次報告書.

河村茂雄 2000 平成 11, 12, 13 年度科学研究費補助金 [基盤研究 C] 研究成果中間報告書.

小林正幸 1997 授業および集団で使用可能なカウンセリング カウンセリング研究, 30, 81-84.

学校不適応検討委員会 1991 学校不適応検討委員会 第一次報告書.

文部省 2000 学校基本調査報告.

佐藤正二・佐藤容子・高山巖 1988 拒否される子どもの社会的スキル 行動療法研究, 13, 126-133.

佐藤正二・佐藤容子・相川充・高山巖 1990 極端な引っ込み思案児の社会的適応と社会的スキル 宮崎大学教育学部紀要, 68, 1-8.

庄司一子 1994 子どもの社会的スキル (菊池章夫・堀毛一也編著 社会的スキルの心理学) 川島書店.

付記

本研究は平成 11, 12, 13 年度文部省科学研究費補助金 (基盤研究 C : 課題番号 11610098-00) の助成を受けて実施された。