

児童を対象としたハッピークラスプログラム (対人関係能力促進支援)の検討 —担任教諭による効果評定—

阿部 道代・北見 由奈・神庭 直子・永田 一誠・煙山 千尋・
池澤 沙知・石川 利江・森 和代

キーワード

児童, 対人関係能力促進プログラム, 教師評定

抄録:近年, 児童の社会性に関する指摘として, 文部科学白書(2008)によると, 平成18年度の児童のいじめ発生件数は60,897件, 不登校児童数は23,825人となり, 依然として子どもの学校不適応が重大な課題になっていることが窺える。こういった学校不適応に関連しているとみられる要因は様々指摘されているが, 一つには核家族化や少子化, テレビゲームやパソコンの普及などによって多様な対人関係を構築し社会性を学んでいく場や機会が減少していることなどが挙げられ, その結果, 子どもたちの社会性や対人関係能力の低下に結びついていると考えられる。良好な対人関係は, 学校における児童の生活の質を向上させ, 心身の健康度および適応状態の増進に大きな役割を果たすといえる。筆者らは2004年度より Class wide Social Skills Training (CSST) を参照に構成された「対人関係能力」を目的とするプログラムを地域の公立小学校に提供し, 児童の対人関係能力の促進を目指した健康教育の支援を行ってきた。

本研究では, 2005年度に対人関係能力促進支援プログラムを介入実践校において実施し, 本プログラム実施による児童の対人関係能力向上の効果について, 教師評定の結果から検討することを目的とした。

本プログラムは小学校1-6年生を対象とし, 2004年5月から2005年3月にかけてプログラムを実施した。

その結果, 対人関係をより円滑に進めていくスキルが含まれる「向社会性」得点, 攻撃的な態度や衝動的な行動を示す「攻撃性」得点, 相手との関わりを形成・維持していくことに消極的であることを示す「引っ込み思案」得点のいずれにおいても, pre-testより post-testにおいて有意な改善が示された。これは本プログラムが児童のソーシャルスキル各側面の総合的な向上に貢献している可能性が示唆されたといえる。さらに本研究から, 学級担任・研究者が連携した, 学校全体の長期的なCSSTへの取り組みは, 社会的なスキルが充分でない児童特に女子児童に有効である可能性が示唆された。今後の課題としては「社会的スキル」以外の測定指標を用いての評価も検討するなど, 多面的にアセスメントを重ねていく必要があるだろう。

問題

1. 児童期の特徴と発達の課題及び取り巻く現状

児童期では、家庭や小さな地域社会での生活が中心であった「幼児期」から、「学校」という大きな社会集団へと生活の中心が移行していく。近年、学校現場では、いじめや不登校など様々な学校不適應が問題視されるようになり、諸問題に対する様々なアプローチの検討が重ねられてきている。児童期の発達の特徴を思考してみると、エリクソンは児童期における発達課題として「勤勉性の獲得」を指摘しており、児童期の子どもは「知りたい」「学びたい」という大きな好奇心を持っていて、意欲的に周囲へ働きかけていくことで、社会で有用とされる様々な知識や技術を習得していくと考えられる。したがって、勤勉に学習をしていくことによって達成感を形成していくことと同時に、学校という社会集団で対峙する友人・仲間との交流を深めていく中で、「社会性」を獲得していくことは非常に重要な課題であるといえる。

特に児童期では、子ども達同士の交流ややりとりを中心とした社会活動の日常生活における比重が高まることを考えると、社会性を獲得していくことが充実した児童期を過ごすため、ひいては後の発達段階へスムーズに移行していくための重要なスキルの一つになってくとも考えられる。さらに、児童期の社会性や対人関係に関するスキルの未熟さが、学校現場での様々な不適應問題の要因の一つになっているとも考えられ、児童の社会性の獲得は非常に重要な課題であるといえる。

2. 児童の社会性に関する問題

近年、児童の社会性に関する指摘として、文部科学白書（2008）によると、平成18年度の児童のいじめ発生件数は60,897件、不登校児童数は23,825人となり、依然として子どもの学校不適應が重大な課題になっていることが窺える。こういった学校不適應に関連しているとみられる要因は様々指摘されているが、一つには核家族化や少子化、テレビゲームやパソコンの普及などによって多様な対人関係を構築し社会性を学んでいく場や機会が減少していることなどが挙げられ、その結果、子どもたちの社会性や対人関係能力の低下に結びついていると考えられる。

良好な対人関係は、学校における児童の生活の質を向上させ、心身の健康度および適応状態の増進に大きな役割を果たすといえる。

しかし一方で、問題が顕在化していない一般の児童の間でも「悩み事を相談できる友達がいない」という回答が15%みられると報告がなされており、友達関係の難しさを感じている児童の存在が示されている（ベネッセ教育研究所、2004）。藤枝・相川（1999）は児童の対人場面での不適切な振る舞いや問題点を指摘し、児童の対人関係能力の未熟さを指摘している。さらに河村（2003）は、学校不適應に影響する要因として、学校生活に起因する「友人関係」「教師との関係」といった問題のほか、本人の問題に起因する「不安や緊張、無気力等で他に直接のきっかけとなるような事柄が見当たらないもの」というカテゴリーが増加していることを指摘

し、学校や学級集団にかかわる問題と合わせて子どものスキル獲得を含め、学校適応を促す予防・開発的な取り組みが必要であると述べている。

3. ハッピークラスプログラム (対人関係能力促進支援プログラム) について

近年では、児童の円滑な対人関係を形成・維持させるために必要な社会的スキルを直接的に高めるアプローチ方法の一つとして、Social Skills Training (以下、SSTと表記) が注目されている。これまでの知見から、SST実施の有効性が報告されている(金山・後藤・佐藤, 2000; 後藤・佐藤・高山, 2001等)一方で、SST終了後に般化が生じにくいこと、対象者として特定の個人や小集団に取り上げられていることなどの問題も提起されている。

SSTの他にも、児童の社会性向上を目指した様々なプログラム実施がなされて、一定の有効性が示されている。その一方で、実生活への一般化や長期的な維持が見込まれにくいこと(金山・佐藤・前田, 2004; 石井, 2006; 佐藤・佐藤・岡安・高山, 2000)、長期的な予防効果については明らかにされていないこと(Greenberg & Kusche, 1993)が指摘されている。

そういった指摘を背景にして、佐藤ら(1998)はSSTの問題点を考慮した実施方法として「仲間媒介法」を挙げている。仲間媒介法は、対象児と一緒にクラスの仲間もプログラムに参加し、仲間からの相互作用を増やすことによって般化を容易にすることが可能となる。仲間媒介法をさらに発展させた方法として挙げられるのが、Class wide Social Skills Training (以下、CSSTと表記) という、学級全体にSSTを実施する方法である。

藤枝・相川(2001)はCSSTの特徴として、学級という枠組みを活用して学級内の児童全員を対象に社会的スキル訓練を実施する点にあるとし、学級は児童が対人関係を維持していく上で必要とされる社会的スキルを学習する場として最適の場面と述べている。さらに、CSSTは個人を対象としたSSTよりも、促進効果や般化効果が期待でき、しかも学級担任によって実施が容易な方法としている。しかしながら、CSSTの実施方法や効果に対する検討は十分とは言えず、さらなる検討の積み重ねが求められている。

さらに山田(2008)は、SSTでは人間関係に必要なスキルを教えることが訓練の中心であり、感情の理解や統制を主な目的として扱っていない点を問題点として提起している。こういった点を考慮すると、学級集団に対するプログラム実施を基礎とした上で、「児童に求められる社会性」をより多角的に考え、様々なスキルや能力を総合的に獲得・向上させていくプログラムの検討が重要になるといえる。

筆者らは、先行研究で示されてきた知見を基盤としつつ、現職の小学校教諭との協議を重ねていきながら、児童の社会性に関する問題や、学年の違いを考慮した、対人関係能力促進支援プログラム「ハッピークラスプログラム」(Happy Class Programs; 以下、HCPと表記) を作成した。

HCPの特徴は、自己への気づきを基盤として、「他者への共感的理解」、「コミュニケーション能力」、「セルフコントロール能力」、「問題解決能力」を推進することをめざす、総合的な対人関係支援プログラムとして構成されている点にある。HCP授業案は、導入・モデリング・ロ

ールプレイ・シェアリングを基本的な流れとして構成されている。またHCPは、上述のテーマに基づいて年間11回各月1回の授業案が設定され、全学年でほぼ同テーマで取り組むこととしている(資料参照)。低学年・中学年・高学年によってプログラム内容を学年の発達レベルを考慮した上で構成するよう配慮されている。

目的

筆者らは2004年度よりCSSTを参照に構成された「対人関係能力」を目的とするプログラムを地域の公立小学校に提供し、児童の対人関係能力の促進を目指した健康教育の支援を行ってきた。

本研究では、2005年度に行なった介入実践校において、HCP実施による児童の対人関係能力向上の効果について、教師評定の結果から検討することを目的とした。教師評定は、児童の日頃の様子を良く知る教師が客観的に評価するものであり、SSTの効果の評価する上で理想的であるといわれている(Ogilvy, 1994)。したがって、HCP参加者である児童の主観的な評価とは異なる、客観的な評価を実施することは、非常に有益であると考えられる。

また本研究では児童全員を評価対象とせず、各児童の状況を日々現実的に目の当たりにしている学級担任からみて「社会的スキルが気になる」児童に焦点を合わせ、対象児童におけるHCP実施による介入効果を検討していくことを目的とした。

方法

調査対象は、HCPを実施している、K県の公立小学校2校の第1学年から第6学年に在籍する児童を対象とした。対象校の各学級担任に、「社会的スキルが気になる児童を5名程度選出してください」と依頼した。その結果、計181名(低学年[1～3年生99名]、高学年[4～6年生]82名、男児128名、女児51名、不明2名)が選出され、調査対象とした。

調査時期は、2005年4月に、HCP実施前のpre-testを実施し、2006年1～2月においてpost-testを実施した。

調査内容は、藤枝・相川(2001)が作成した、「攻撃性」・「向社会性」・「引っ込み思案」の3下位尺度20項目から構成されている、「社会的スキル教師評定尺度」を用いた。本研究では、現職の小学校教諭及び大学教授が協議を重ね、調査実施の負担及び信頼性を考慮した上で、本尺度から11項目を抽出して調査を実施した。児童の社会的スキルに関して、「顕著に見られる(5点)」から「全くみられない(1点)」の5件法で回答を求めた。

調査手続きは、本研究の主旨を学級担任に説明した後、教諭に5枚ずつ調査用紙を配布し、学年・組・性別・対象児童のイニシャルの記入を求め、評定を依頼し、後日筆者らが教諭から回収した。post-testでは、pre-test時に評定対象とした児童のイニシャルを学級担任に伝えて

再度評定を依頼し、筆者らが後日調査用紙を回収した。分析には、統計分析ソフト「SPSS15.0」を用いた。

結果

1. 調査指標の検討

本研究で用いた「教師評定尺度」の因子構造及び信頼性を検討するため、実施した調査データをもとに最尤法 promax 回転による確認的因子分析を行なった。その結果、因子負荷量 .40 以上の解釈可能な 3 因子 11 項目が抽出され、藤枝・相川 (2001) による原版と同様の因子構造が見出された。各因子は先行研究に基づき、第 1 因子は「向社会性」、第 2 因子は「攻撃性」、第 3 因子は「引っ込み思案」と命名し、下位尺度として用いた。

また信頼性の検討を行なうため、各因子ごとに α 係数を算出した結果、「向社会性」因子では $\alpha = .854$ 、「攻撃性」因子では $\alpha = .877$ 、「引っ込み思案」因子では $\alpha = .834$ が示され、一定の水準に達していることが確認された (Table1)。

Table1. 社会的スキル教師用評定尺度の因子分析結果 (N = 181)

	I	II	III
I. 向社会性 ($\alpha = .854$)			
8 困っている友だちを助ける	.874	-.114	-.001
9 よく友だちのことをほめる	.858	-.073	.088
5 悲しそうにしている友だちをはげます	.831	.019	-.017
6 みんなのためになることを考える	.698	.121	-.010
7 友だちの意見に反対する時は、きちんと自分の意見を言う	.410	.181	-.171
II. 攻撃性 ($\alpha = .877$)			
3 乱暴な口のききかたや乱暴な遊びが多い	-.010	.871	.052
1 すぐにおこる	-.008	.829	.114
2 友だちのじゃまをよくする	-.095	.823	-.070
4 友だちが話しているときに話にわりこむことが多い	.129	.686	-.088
III. 引っ込み思案 ($\alpha = .834$)			
10 友だちをあまり話しをしない	.029	.005	.939
11 友だちとはなれて一人で遊ぶことが多い	-.011	.045	.805
因子間相関			
	II .174	-	
	III -.351	-.487	-

2. pre-post test の検討

次に、教師評定尺度の各下位因子得点について、測定時期および性別を要因とする二要因の分散分析を行なった。その結果、向社会性因子では、測定時期において有意な主効果が認められた ($F(1,346)=12.38, p<.000$) (Figure1)。攻撃性因子では測定時期 ($F(1,346)=4.37, p<.05$) 及び性別 ($F(1,346)=49.12, p<.000$) において有意な主効果が認められた (Figure2)。また引っ込

み思案因子においては、測定時期 ($F(1,349)=11.18, p<.01$) 及び性別 ($F(1,349)=11.85, p<.01$) の有意な主効果が認められ、さらに交互作用 ($F(1,349)=2.93, p<.10$) の有意傾向が示された (Figure3)。

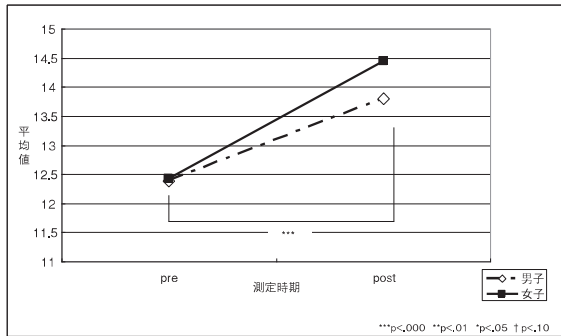


Figure1. 「向社会的性」因子における男女別のpre-post得点の変化

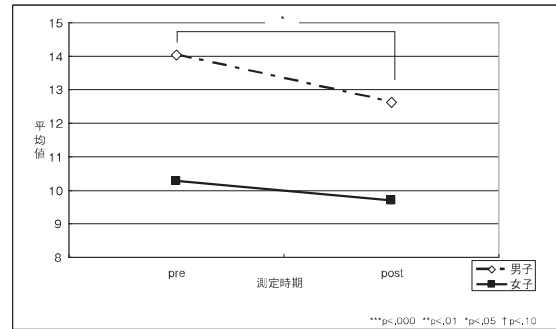


Figure2. 「攻撃性」因子における男女別のpre-post得点の変化

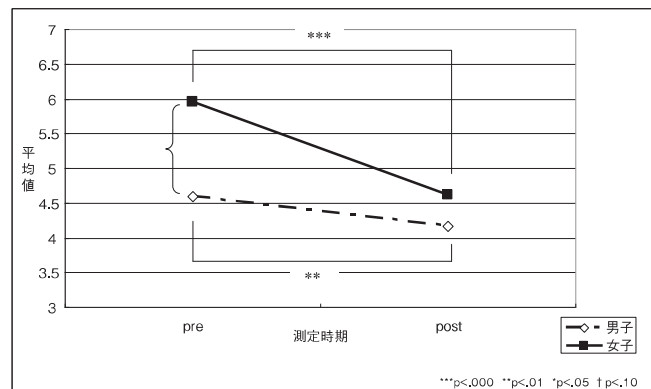


Figure3. 「引っ込み思案」因子における男女別のpre-post得点の変化

また、教師評定尺度の各下位因子得点について、測定時期及び学年別 (低学年×高学年) とする二要因の分散分析を行なった。その結果、向社会的性因子 ($F(1,349)=13.04, p<.000$)、攻撃性因子 ($F(1,349)=7.09, p<.05$)、引っ込み思案因子 ($F(1,352)=8.60, p<.05$) とともに、測定時期の有意な主効果のみが示され、学年及び交互作用については有意な差は認められなかった (Table2)。

Table2. 各下位尺度における学年別の平均値及び分散分析の結果

	低学年		高学年		測定時期	学年	交互作用
	Pre	Post	Pre	Post	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>
向社会的性	12.68 (4.25)	14.27 (3.95)	11.99 (4.07)	13.58 (4.14)	13.04*** pre<post	2.50 n.s.	.00 n.s.
攻撃性	12.69 (4.55)	12.07 (4.21)	13.26 (4.05)	11.43 (4.32)	7.09* pre>post	.01 n.s.	1.71 n.s.
引っ込み思案	4.94 (2.42)	4.47 (2.05)	5.09 (2.39)	4.12 (2.32)	8.60* pre>post	.17 n.s.	1.01 n.s.

*** $p<.000$ ** $p<.01$ * $p<.05$ † $p<.10$

考察

1. 総合考察

児童期は、発達課題の中でも「社会性の獲得」が重要な課題として位置づけられており、児童にとって「学校」は社会性を獲得し促進していくための重要な場であるといえる。

本研究では特に各学級担任からみて「社会的スキルが気になる」児童に着目して、HCP実施の効果の検討を試みた。その結果、対人関係をより円滑に進めていくスキルが含まれる「向社会性」得点、攻撃的な態度や衝動的な行動を示す「攻撃性」得点、相手との関わりを形成・維持していくことに消極的であることを示す「引っ込み思案」得点のいずれにおいても、pre-testよりpost-testにおいて有意な改善が示された。これは本プログラムが児童のソーシャルスキル各側面の総合的な向上に貢献している可能性が示唆されたといえる。

男女別に見てみると、特に「引っ込み思案」因子においては、女子児童において有意な改善の傾向が示された。これは、HCPのプログラム実施により実践的な対人スキルの獲得が日常生活の中でも反映されていったことで、人との関わりに対してより積極性が高まった可能性が考えられる。

Benesse教育研究開発センター(2004)の報告によれば、「友だちといつも一緒にいたい」と答えたものが小学生女子で86.1%いる一方で「友だちと話が合わないと不安を感じる」、「仲間はずれにされないように話をあわせる」と答えた小学生女子の割合も50%前後みられ、特に小学生女子は友だちへの関心が高く親密さを求めている反面で友人関係への緊張度が高くなりやすい傾向が窺える。

このことから、小学生女子においては、友人との交流や関係性をより円滑にしていくための高いスキルを求めやすい可能性が考えられる。したがって、同プログラムを実施した場合であっても、男女差を考慮したプログラム構成の検討の可能性も示唆された。また、男女差を考慮した上で、より丁寧な分析の検討が今後求められる必要性が考えられる。

さらに児童期は、学級集団の影響を強く受けて社会的な力が促進されることが想定される。本研究では実験群のみの検討であることから、結果で示された有意な変化は、発達過程を反映するものとも考えることもできる。しかし、先行研究(森ら, 2005)において、HCPの介入効果の検討を介入群と統制群において調査検討を行なっている。その結果、介入群において有意に対人関係能力に関するスキル低下が軽減された可能性が確認されており、対人関係能力促進プログラムの介入効果が本研究においても含まれると想定できる。

本研究から、学級担任・研究者が連携した、学校全体の長期的なCSSTへの取り組みは、社会的なスキルが充分でない児童特に女子児童に有効である可能性が示唆された。

2. 今後の課題と展望

本研究では、各クラス担任の判断によって「社会的スキルが気になる」児童を抽出し、プログラム参加前後の社会的スキルに関して評価を求めた。本プログラムは、感情表出や感情コン

ピテンスを含め、セルフコントロール能力や問題解決能力など、包括的な能力の推進を目指して構成されている。そのため、今後は「社会的スキル」以外の測定指標を用いての評価も検討するなど、多面的にアセスメントを重ねていく必要があるだろう。

また、本研究で用いた指標は、確認的因子分析によって原尺度と因子構造が一致し、一定の信頼性の高さが示された。本研究のように、教師による評価を求める場合や多くの児童を対象にして縦断的研究による検討を重ねていく場合には、いかに評定者の負担を最小限にしたうえでアセスメント視点を充実させるか、評定指標の構成や現場の状況に見合った尺度開発が重要であり大きな課題となるであろう。

さらに、教師評定は、児童の社会的スキルを客観的に評定する指標となりうる一方で、学級単位で行なわれるCSSTでは教師自身がトレーナーである場合が多く、そのため評定に教師自身の期待効果が混入する恐れがあること、この問題を回避するためには、トレーナー以外の第三者が対象児を評価する必要性が指摘されている(金山, 佐藤, 前田, 2004)。したがって、プログラム実施効果をより多面的に評価する方略を検討していく必要性が考えられる。

引用文献

- Benesse教育研究開発センター 2004 第1回子ども生活実態基本調査報告書 ベネッセコーポレーション
- 藤枝静暁・相川充 1999 学級単位による社会的スキル訓練の試み 東京学芸大学紀要1部門 50, 13-22
- 藤枝静暁・相川充 2001 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究 49, 379-381
- 後藤吉道・佐藤正二・高山巖 2001 児童に対する集団社会的スキル訓練の効果 カウンセリング研究 34, 127-135
- 石井佑可子 2006 社会的スキル研究の現況と課題—「メタ・ソーシャルスキル」概念の構築に向けて— 京都大学大学院教育学研究科紀要, 52, 347-359
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二 2000 児童の孤独感低減に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, 26, 83-96
- 金山元春・佐藤正二・前田健一 2004 学級単位の集団社会的スキル訓練—現状と課題— カウンセリング研究 37 (3) 270-279
- 河村茂雄 2003 学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討 カウンセリング研究 36 (2) 121-128
- 文部科学省 2008 平成19年度版文部科学白書 文部科学省
< http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200701/002/002.htm > (2010年9月28日)
- 森和代・阿部道代・神庭直子・北見由奈・永田一誠・依田孝敏・石川利江 2005 対人関係能力促進プログラムの検討(3)—実験校と統制校の比較— 日本健康心理学会第18回大会 大会発表論文集 142
- Ogilvy,C.M. 1994 Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14, 73-73
- 佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山巖 2000 子どもの社会的スキル訓練—現況と課題— 宮崎大学教育文化学部紀要 教育科学, 3, 81-105
- 佐藤正二・高山巖・佐藤容子・岡安孝弘 1998 子どもの社会的スキル訓練—現況と課題—社会的ス

キル訓練に関する縦断的研究 平成8年度・平成9年度科学研究費補助金 (基盤研究 (c) (2))
研究成果報告書, 1-23

山田洋平 2008 社会性と情動の学習 (SEL) の必要性和課題—日本の学校教育における 感情学
習プログラムの開発・導入に向けて— 広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部 57,
145-154

謝辞

本研究を実施するにあたり、多くの皆様にご協力を賜りました。特に介入対象校であった小学校教諭の皆様、児童の皆様には深く感謝申し上げます。また調査協力して下さった、多くの方々々に心よりお礼を申し上げます。

資料

ハッピークラスプログラム 学年別の内容

	低学年	中学年	高学年
5月	コミュニケーション能力 -対人関係の構築 -あいさつ課題	コミュニケーション能力 -心をつなぐ -魔法のことば	コミュニケーション能力 -対人関係の構築 -友達はこんな子
6月上旬	コミュニケーション能力 -素直な気持ちの表現 -ごめんなさい・ありがとう	コミュニケーション能力 -聞き方名人になろう	コミュニケーション能力 -聞き方・伝え方
6月下旬	コミュニケーション能力 -仲間入り -「いれて」と言えるために	コミュニケーション能力 -勇気を出せるわたしになろう	コミュニケーション能力 -集団の中でもしっかりと
7月	自己理解 -ボディワーク -身体感覚に気づく・歩くなど	自己理解 -身体で感じよう	自己理解 -ボディワーク -身体感覚に気づく・歩くなど
9月	一学期の復習	自己理解 -クイズ「自分アンケート」	自己理解 -自分について知ろう -わたしってだれ??
10月	セルフコントロール能力 -イライラを静める:呼吸	共感的理解 -他者の感情への気づき① -友達の良いところを見つける	共感的理解 -他者の感情への気づき① -あなたへの興味
11月	セルフコントロール能力 -イライラを静める ~身体活動を用いた リラクセス法	共感的理解 -他者の感情への気づき② -相手の気持ちを考えよう	共感的理解 -他者の感情への気づき② -私があなたなら
12月	問題解決能力 -約束・ルールを守る	セルフコントロール能力 -いろいろ大好き	セルフコントロール能力 -ストレス反応について 知ろう
1月	相手の感情への気づき -嬉しい・悲しい・いやな 気持ち・怒っている	セルフコントロール能力 -ストレスを追い出そう	セルフコントロール能力 -身体活動を用いたリラクセス法
2月上旬	共感的理解 -他者の感情への気づき① -嬉しい・楽しい・いやだ・ 困った	問題解決能力 -話し合いの仕方を見直そう	問題解決能力 -集団での問題解決 ~ブレインストーミング
2月下旬	共感的理解 -他者の感情への気づき② -感情理解と働きかけ		
3月	問題解決能力 -創造的思考と支援 -こんな時どうする (異学年)	問題解決能力 -創造的思考と支援 -こんなときどうする (異学年)	問題解決能力 -創造的思考と支援 -こんなときどうする (異学年)