

# 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 —プログラム実施前後の比較—

北見由奈・阿部道代・神庭直子・煙山千尋・永田一誠・池澤沙知・  
石川利江・森和代

## キーワード

児童, 対人関係能力, 介入

**抄録:** 近年, わが国においては, 少子化や核家族化, テレビゲーム, インターネットの普及により, 適切な対人関係を営む能力を身につける機会が減少している(文部科学省, 2005)。児童の対人関係能力の未熟さは, 不登校やいじめ, 学級崩壊などを引き起こす原因の1つになっていると考えられ, 友だちとのトラブルが小学生の学校生活におけるストレスナーとなっていることが指摘されている(古守・大井, 2008; 岡崎・安藤, 2010)。これらの問題意識を受け, 本研究では, 対人関係能力促進プログラム(以下, ハッピークラスプログラムとする)を作成し, その実施効果の検討を行なうことを目的とした。

プログラムは, 小学校1年生から6年生までの全学年を対象とし, 2004年5月から2005年3月にかけて実施をした。なお, 本研究では, 小学校高学年の5・6年生を分析対象とした。その結果, プログラムを実施しない統制校においては, 年度はじめから年度おわりにかけて, 「対人関係能力」得点, 「自己理解」得点が低下していたのに対し, プログラムを実施した実験校においては, それぞれのスキル得点の高さが一定水準に維持されることが示された。したがって, ハッピークラスプログラムの有効性が認められたといえる。また, 「自己統制」については, 実験校に比べ, 統制校の得点の方が全体的に高い傾向にあった。さらに, 実験校, 統制校ともに, 年度はじめから年度おわりにかけて得点が著しく低下していた。

先行研究により, 小学生の高学年になると社会的比較により自己評価が低下する傾向が示されている(Nicholls, 1978; 桜井・高野, 1985)。このことから, 本研究結果は, 対人関係能力および自己理解に関するスキル育成が, 自己評価の低下を軽減させる可能性を示唆するものであるといえる。この点については, プログラムの継続により, さらに検討を重ねる必要があるといえる。

## 1. 問題と目的

Ogilvy (1994) は、児童が対人関係を築く上で必要な社会性や社会的スキルは、友人との遊びや兄弟との関わりを通して自然に獲得されることを指摘している。社会的スキルとは、一般に、対人場面において適切かつ効果的に反応するために必要とされる能力とされている(相川, 1996; 菊池, 2007)。すなわち、社会的スキルは、対人関係能力と言い換えることができる。しかしながら、近年、わが国においては、少子化や核家族化、テレビゲーム、インターネットの普及により、適切な対人関係を営む能力を身につける機会が減少している(文部科学省, 2005)。児童の対人関係能力の未熟さは、不登校やいじめ、学級崩壊などを引き起こす原因の1つになっていると考えられる。文部科学省(2010)が発表した「平成21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」によると、不登校のきっかけとなった原因に、友人関係をめぐる問題(いじめを除く)が多くみられる。さらに、友だちから仲間はずれにされた、無視された、けんかをしたなどといった、友だちとのトラブルが小学生の学校生活におけるストレス要因となっていることが指摘されている(古守・大井, 2008; 岡崎・安藤, 2010)。

これらの生徒指導上の諸問題に対し、児童・生徒の学校適応を促す予防的・開発的援助への取り組みが重要な課題となっている。たとえば、児童の対人関係能力を促進し、社会的適応を援助するための有効な方法の1つとして、社会的スキル訓練がある(姫野・嶋田, 2008; 石川・小林, 1998)。社会的スキルを促進する訓練を行なうことにより、他者に受け入れられ易くなり、有効な交流が可能になることから、生活の質が向上すると考えられている。これまでに実施されてきた社会的スキル訓練は、社会的スキルの欠如により何らかの社会的不適応を示す児童・生徒に対し、個別あるいは小集団を取り上げて行なわれることが多かった(Ogilvy, 1994)。しかしながら、少子化や核家族化、対人関係の希薄化などといった社会状況のなかで、社会的スキルの学習不足は、特定の児童・生徒の問題ではなく、今日の児童・生徒にとって共通した問題となっているといえる。また、従来の社会的スキル訓練は、訓練の実施が容易ではない(Merrell & Gimpel, 1998)、般化が起こりにくい(前田・山口, 1998; 佐藤・高山・佐藤・岡安, 1998)などといった問題が指摘されている。

これらの問題点を解決する手段として、学級全体に社会的スキル訓練を実施する方法(Classwide Social Skills Training: 以下CSSTとする)が注目を集めている。CSSTは、アメリカで約25年前から数多く実施され、個人を対象とした社会的スキル訓練よりも促進効果と般化効果が期待でき、学級担任にとって実施が容易な方法であるとされている(藤枝・相川, 1999, 2001)。わが国においては、約15年前から実践的取り組みが検討されている。そのなかで、小野寺・河村(2003)は、学校における学級単位の対人関係能力育成プログラムの研究動向を展望し、6つの課題を提示している。それらは、①統制群を学校現場で無理なく設定すること、②フォローアップデータを取得すること、③実践者を学校の教員で行なうこと、④プログラム実践の般化をすること、⑤社会的スキルの発達段階を明らかにし、それに基づいたプログラムを展開すること、⑥学校現場において時間的に無理なく実施することである。

そこで本研究では、小野寺・河村（2003）が提示した6つの課題を考慮した対人関係能力促進プログラムを作成し、介入の実施が児童に与える効果を検討することを目的とした。具体的には、プログラムを実施する実験校の比較対照として、統制校を設けること、プログラムの実施は、道徳や総合学習などの時間を利用して、実験学級の担任教諭が行なうこと、プログラム実施の般化を促すために、1年間にわたる長期的なプログラム実施計画を立てること、などを踏まえてプログラムを構成した。また、課題②のフォローアップデータの取得については、実験校において、次年度も継続して本プログラムが実施されているため、本研究の分析対象とはしなかった。課題⑤については、高学年であっても、基礎的な社会的スキルが獲得されていない場合があるなどといった現場教諭の意見を取り入れて、プログラムの目標を低・中・高学年別に設定するのではなく、同一の目標を設定した。また、プログラムの内容は、学年によって難易度を調整し、課題をそろえて全学年で同じ目標に取り組むように構成した。

本プログラムの実施により、児童が良好な対人関係を構築し、充実した学校生活を送ることが期待できる。また、担任教諭にとっては、円滑なクラス運営を促進する役割を果たすといえる。

## 2. 方法

### 1) 調査対象者

関東南部に位置する公立小学校2校の第5学年～第6学年に在籍する児童396名を対象とした。そのうち一方を実験校（145名；5年生72名，6年生73名），他方を統制校（251名；5年生127名，6年生124名）とした。

### 2) 測定時期と方法

測定時期は、年度はじめと年度おわりの2回とし、プログラム実施前の2004年5月（プレ）およびプログラム実施後の2005年2月（ポスト）に質問紙調査を実施した。

調査方法は、朝の時間に教室内で一斉に配布し、記入方法の説明後、その場で回答するように求めた。質問紙は、記入後、その場で回収した。調査は、担任教諭が実施し、本研究プロジェクトに携わる大学院生が補助をした。

### 3) 測定内容

プログラムの実施効果の測定には、神庭ら（2005）が作成したハッピークラス尺度を使用した。ハッピークラス尺度は、対人関係を円滑に営むために必要とされる総合的な対人社会的能力を測定することを目的に開発された。「対人関係能力（8項目）」、「自己理解（5項目）」、「自己主張（3項目）」、「自己統制（3項目）」の4因子19項目から構成され、各項目に対し、「全然あてはまらない（1）」から「あてはまる（4）」までの4段階で評定する（Appendix1）。

### 4) プログラム内容

プログラムは、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、問題解決能力を向上させることを目指す総合的な対人関係能力促進プログラムとして構成された。実施期間は2004年5月～2005年3月とし、実験学級の担任が研究者から説明を受け、研究者の作成したプログラム案に沿って各月1回（6月は2回）、計11回、道徳・総合・学級活動などの時間（45分）を利用して実施した。プログラムの内容については、Ogilvy（1994）などによるCSSTや、Elias, et al.（1997）によるSEL（社会性と情動の教育プログラム）を参考にし、筆者らが事前に作成したプログラム案を協力の承諾を得た実験校に提案し、研究主任をはじめとする現場教諭と協議・検討のうえ決定した。また、「導入→説明→活動→振り返り→まとめ」を各プログラムの基本的な流れとし、「対人関係を促進するコミュニケーション能力」、「共感的理解」、「ボディーワークを中核とした自己理解」、「セルフコントロール能力」、「総合的な問題解決能力」の各目標スキルが2回ずつ行われるようにカリキュラムを設定した（Appendix2）。なお、本研究において作成したプログラムは、「ハッピークラスプログラム」と名づけられ実施された。

### 5) 倫理的配慮

調査目的・内容、データの処理方法、調査結果の使用およびプライバシーの保護について、調査協力校に勤務する学校長および研究主任、現場教諭に説明をした上で調査を依頼した。また、児童に対しては、本調査への参加は自由であり、回答によって個人が特定されないことや一切の不利益を被ることがないことを説明した。以上の内容に理解の得られた者に対し、調査を実施した。

### 6) 分析方法

プログラムの実施効果の検討を行なうために、ハッピークラス尺度における各下位尺度得点を従属変数、学校（実験校・統制校）を要因とした2要因の分散分析を行なった。ただし、プログラム実施前において、学校（実験校・統制校）に有意な差が認められた場合は、プログラム実施後の得点からプログラム実施前の得点を引いた変化量を従属変数とした対応のないt検定を行なった。

## 3. 結果

調査対象者のうちプログラム実施の前後比較ができない者および信頼性に問題がある者を除いた者を分析対象とした。そのため、各下位尺度によって分析対象者数が異なっている。

まず、学校（実験校・統制校）によってプログラム実施前の得点に差がないことを確認するために、プログラム実施前におけるハッピークラス尺度の各下位尺度得点を従属変数、学校（実験校・統制校）を要因としたt検定を行なった。その結果、「自己理解」、「自己主張」において、実験校と統制校の得点に有意な差が認められた（Table1）。

Table 1 プログラム実施前における各下位尺度の平均値 (SD) とt検定結果

	実験校	統制校	t値
対人関係能力	24.41 (3.95)	25.19 (4.26)	1.78 <i>ns</i>
自己理解	15.78 (2.76)	16.53 (2.33)	2.74*
自己主張	7.34 (2.11)	7.95 (2.22)	2.65*
自己統制	7.88 (2.03)	8.25 (1.86)	1.85 <i>ns</i>

\*  $p < .05$

つぎに、プログラムの実施効果の検討を行なうために、「自己理解」、「自己主張」について、得点の変化量を従属変数、学校（実験校・統制校）を要因とした対応のないt検定を行なった。その結果、「自己理解」においては、実験校と統制校の変化量に有意な差が認められた ( $t(393)=4.20, p<.001$ ) (Table2, Figure1)。したがって、プログラム実施前後において、統制校の得点が有意に低下していることが示された。「自己主張」においては、有意な差は認められなかった ( $t(388)=1.84, ns$ ) (Table3, Figure2)。

Table 2 プログラム実施前後における「自己理解」得点の変化量とt検定結果

	平均値	SD	t値
実験校	0.08	2.83	4.20***
統制校	-1.64	4.42	

\*\*\*  $p < .001$

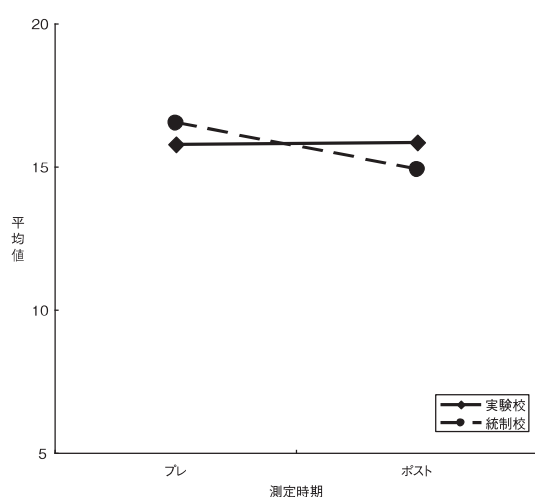


Figure 1 プログラム実施前後における自己理解得点の変化

Table 3 プログラム実施前後における「自己主張」得点の変化量とt検定結果

	平均値	SD	t値
実験校	0.39	1.76	1.84 <i>ns</i>
統制校	-0.07	2.65	

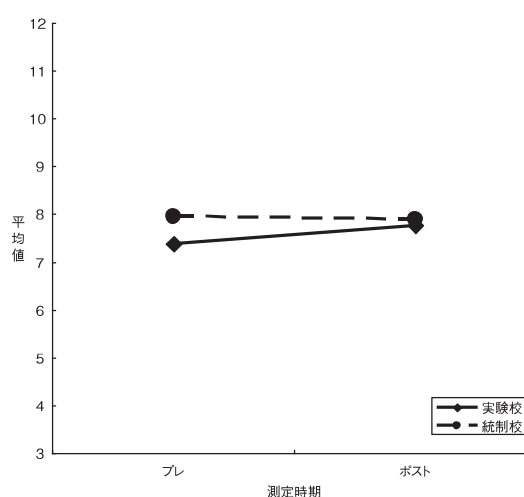


Figure 2 プログラム実施前後における自己主張得点の変化

また、「対人関係能力」「自己統制」については、それぞれの下位尺度得点を従属変数、学校(実験校・統制校)と測定時期(プレ・ポスト)を要因とした2要因の分散分析を行なった。その結果、「対人関係能力」得点において、交互作用が有意であった( $F(1,391)=15.00, p<.001$ )。そこで、単純主効果の検定を行なったところ、ポストテストにおいて群間に有意な差が認められ( $F(1,391)=7.48, p<.01$ )、統制校に比べ、実験校の得点の方が有意に高いことが示された。また、統制校において、プログラム実施前に比べ、実施後の得点が有意に低下していることが示された(Figure3)。

「自己統制」得点においては、交互作用に有意性は認められず( $F(1,389)=0.02, ns$ )、群および測定時期の主効果が有意であった( $F(1,389)=5.54, p<.05$ ;  $F(1,389)=17.58, p<.001$ )。したがって、実験校に比べ、統制校の得点の方が高く、全体的にプログラム実施前に比べ、実施後の得点の方が有意に低下していることが認められた(Figure4)。

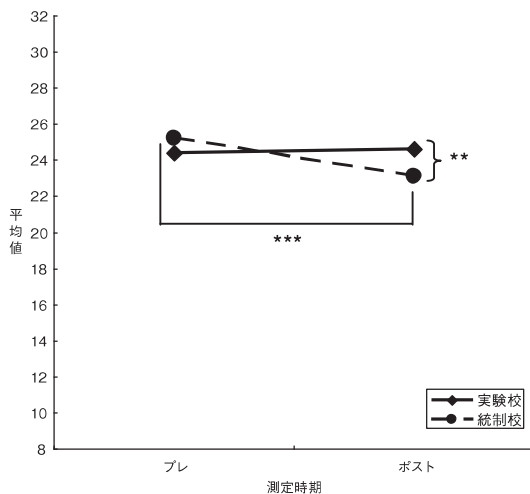


Figure 3 プログラム実施前後における対人関係能力得点の比較

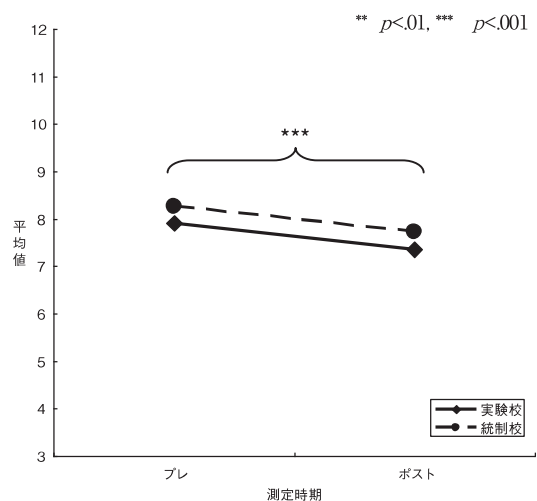


Figure 4 プログラム実施前後における自己統制得点の比較

#### 4. 考察

本研究の目的は、小学生を対象にハッピークラスプログラムを実施し、その効果について明らかにすることであった。調査の結果、ハッピークラス尺度を構成する4下位尺度のうち、「対人関係能力」と「自己理解」においてプログラム実施の有効性が認められたということが出来る。統制校において、年度ははじめから年度おわりにかけて、各スキル得点が低下していたのに対し、実験校においては、年度おわりにかけてスキルの高さが一定の水準に維持されていた。その要因として実験学級の担任と研究者が連携をとり、プログラム案に対する話し合いなど、

試行錯誤を重ねた上で実施をしたということが考えられる。児童のモチベーションや学級の状況に合わせてプログラム案を修正し、1年間にわたる長期的なプログラムを実施したことにより、スキルの高さを維持することができたといえる。また、「自己統制」については、実験校、統制校ともに、年度はじめから年度おわりにかけて得点が著しく低下していた。実験校において得点が低下した要因については、プログラムの実施により、自己統制が上手くできていないことに改めて気づかされたためではないかと推測される。

小学生の高学年になると社会的比較により自己評価が低下する傾向が先行研究により示されている(Nicholls, 1978; 桜井・高野, 1985)。本研究においても、同様の傾向が示され、統制校においては、年度はじめから年度おわりにかけて、すべての下位尺度得点が低下していた。これに対し、実験校における「対人関係能力」, 「自己理解」のスキル得点は、一定の水準が維持されていた。したがって、本研究結果は、対人関係能力および自己理解に関するスキル育成が、自己評価の低下を軽減させる可能性を示唆するものであるといえる。この点については、プログラムの継続により、さらに検討を重ねる必要があるといえる。

## 引用文献

- 相川 充 (1996). 社会スキルという概念 相川 充・津村俊充(編) 社会スキルと対人関係：自己表現を援助する 誠信書房 pp.3-21.
- Elias, M.J., Zins, J.E., Weissberg, R.P., Frey, K.S., Greenberg, M.T., Haynes, N.M., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T.P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. (イライアス, M.J. 他 小泉令三(編訳) (1999). 社会性と感情の教育——教育者のためのガイドライン 39 北大路書房)
- 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 第1部門 教育学科, 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, 371-381.
- 古守雪絵・大井修三 (2008). 小学生のストレスに関する研究——小学生における日常ストレスと友だちストレス対処行動の分析—— 岐阜大学教育学部研究報告書人文科学, 56 (2), 145-157.
- 姫野弥栄奈・嶋田洋徳 (2008). 社会恐怖傾向を示す児童における社会的スキルの獲得と遂行との関連 カウンセリング研究, 41 (1), 12-19.
- 石川芳子・小林正幸 (1998). 小学校における社会的スキル訓練の適応について カウンセリング研究, 31, 300-309.
- 神庭直子・阿部道代・北見由奈・永田一誠・依田孝敏・高橋有子・石川利江・森 和代 (2005). 対人関係能力促進プログラムの検討 (1) ——ハッピークラス尺度の作成 日本健康心理学会第18回 学術大会発表論文集, 140.
- 菊池章夫 (2007). 社会的スキルを測る：KiSS-18ハンドブック 川島書店
- 前田基成・山口正二 (1998). 社会的孤立児の社会的スキル遂行に及ぼすセルフ・エフィカシー変容の

- 効果 東京電気大学理工学部紀要, 20, 33-39.
- Merrell, K.W., & Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescents Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 文部科学省 (2005). 情動の科学的解明と教育等への応用に関する検討会——報告書—— 文部科学省
- 文部科学省 (2010). 平成21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
- Nicholls, J.G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of own attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Ogilvy, C.O. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14, 73-83.
- 岡崎由美子・安藤美華代 (2010). 小学生の学校生活における心理社会的ストレスと心理教育的アプローチ 岡山大学教育実践総合センター紀要, 10, 11-20.
- 小野寺正巳・河村茂雄 (2003). 学校における対人関係能力育成プログラム研究の動向——学級単位の取り組みを中心に—— カウンセリング研究, 36, 272-281.
- 桜井茂男・高野清純 (1985). 内発的・外発的動機づけ測定尺度の開発 筑波大学心理学研究, 7, 43-54.
- 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——現状と課題—— 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.

## 付記

本研究は、日本健康心理学会第18回学術大会で発表された対人関係能力促進プログラムの検討 (2) ——介入前後の比較——, および対人関係促進プログラムの検討 (3) ——実験校と統制校の比較——に修正・加筆をしたものである。また、本研究を行なうにあたり、神奈川県相模原市立桜台小学校および向陽小学校の皆様より多大なるご理解とご協力を得た。ここに感謝の意を記す。



Appendix 1 ハッピークラス尺度における測定項目

---

項 目

---

第Ⅰ因子 対人関係能力

6. 友だちの気持ちがわかる
7. 友だちのいいところを見つけることができる
8. 人がうれしいと自分もうれしい
12. 何かしてもらったときに「ありがとう」といえる
13. 相手が傷つかないように話す
14. 友だちの気持ちを考えながら話す
15. 友だちが元気がないときはげます
16. 友だちが何か上手にできたとき、「じょうずだね」とほめる

第Ⅱ因子 自己理解

1. 自分の得意なことと苦手なことがわかる
2. 今の自分の気持ちがわかる
3. 自分のいいところと悪いところをわかっている
4. 自分のできることとできないことがわかる
5. 自分の気持ちの変化がわかる

第Ⅲ因子 自己主張

17. 自分だけ意見がちがっても意見をいう
18. 他の人に左右されないで、自分の意見で行動する
19. 係りの仕事をするとき何をどうやったらいいか意見をいう

第Ⅳ因子 自己統制

9. 人がいやがることをしない
  10. いやなことがあっても、やつあたりしない
  11. ムカついても、どならない
-

Appendix 2 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 - 友達はこのな子
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 ~ プ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)