

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 —アセスメントのためのハッピークラス尺度の作成—

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

キーワード：児童，対人関係，尺度

抄録：児童の対人関係に関する問題に対して，近年，予防的・発達の観点から，学級に在籍するすべての子どもに対して社会的スキルの学習機会を意図的に提供しようとする集団社会的スキル訓練 (Classwide Social Skills Training ; CSST) が実施され，効果が報告されている。CSSTは，クラスの全員が参加することにより，個人の社会的スキルの獲得の促進や一般化が期待されている。また，CSSTにより学級の仲間に対するポジティブな見方が高まることや，友人関係に関する学級集団規範を形成するといった，学級集団に対する効果も報告されている。

筆者らは，2004年より，担任教師によって実施されることを前提としたハッピークラスプログラム (対人関係能力促進プログラム) の作成と実施を行った。本研究では，ハッピークラスプログラムの効果測定に用いることを目的としたハッピークラス尺度の作成と信頼性・妥当性の検討を行った。調査対象者は関東地方の公立小学校4校の第3学年から第6学年に在籍する児童であり，Lie Scaleによって回答の信頼性に問題がないと判断された1218名を分析対象とした。探索的因子分析により，4因子19項目 (「対人関係能力」，「自己理解」，「自己主張」，「自己統制」) の尺度が作成され，本プログラムで促進を目指す総合的な対人関係能力を測定可能であると判断された。内的整合性による信頼性を確認した結果，一定の信頼性が示された。妥当性については，教師評定との関連から並存的妥当性が示された。

プログラムの効果測定には，本尺度を用いて児童の主観的評価による対人関係能力の習得を測定するとともに，QOLや適応に関するアセスメントや，他者評定による対人関係能力の測定を実施することが必要であると考えられる。

1. 問題と目的

児童におけるいじめや不登校といった問題が指摘されて久しい。文部科学省が平成22年度に行った「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，小学校における暴力行為の発生件数は6,952件 (前年度7,115件)，いじめの認知件数は35,988件 (前年度34,766件)，不登校児童数 (30日以上欠席者) は21,675人 (前年度22,327人) であった。児童数の減少傾向を考慮し，それぞれの問題行動について1,000人あたりの比率で検討すると，学

校内外における暴力行為発生率は1.0%（前年度1.0%）、いじめの認知率は5.4%（前年度4.9%）、不登校児童生徒の割合は3.2%（前年度3.2%）であった。さらに、過去5年間の推移を検討すると、暴力行為の発生件数は平成18年度から平成20年度にかけて微増する傾向にあり、それ以降は横ばいの傾向を示している。いじめの認知件数は平成18年度から平成21年度にかけて減少傾向にあったものが、平成22年度には増加に転じていた。不登校の児童数はほぼ横ばいの状態が継続している（文部科学省、2011）。以上のことから、児童における学校適応の問題は、依然として重要な検討課題であるといえる。

また、教員や級友など他者から観察される問題行動はみられなくとも、児童生徒自身は不適応的な感情や認知をもっている場合があり、彼ら自身が知覚する学校不適応感や学校不適応行動を予測する要因となる可能性が推察されている（戸ヶ崎・秋山・嶋田・坂野、1997）。したがって、問題が顕在化する前に予防的な対応を行うことが重要であると考えられる。

児童生徒の学校適応に影響を及ぼす要因のひとつとして、社会的スキルや自己表現・自己主張といった対人関係スキルや対人関係方略の関与が指摘されている（佐藤・立元、1999）。例えば、児童における友人関係の維持に関する「配慮のスキル」と新たな人間関係の構築や関係の深化に関する「かかわりのスキル」はいずれも、学級内で承認されている感覚と正の関連があり、学級内における不適応感とは負の関連があることが報告されている（小野寺・河村・武蔵・藤村、2004）。また、「共感・謝辞・感謝スキル」と「葛藤場面での対処スキル」が高い児童はストレス反応の表出が少ないことや、「積極的スキル」の高い児童はストレス反応や不適応行動が低いことが示されている（尾花・小林、2008）。さらに、「関係向上スキル」と「集団参加スキル」は教師サポートの知覚とともに児童の学級適応感を説明する変数であることや（齋藤・神村、2008）、「仲間強化」の社会的スキルは友人サポートの知覚を媒介して「友だちとの関係不適応」や「学業場面不適応」に影響を及ぼすことが示唆されている（石川・山下・佐藤、2007）。研究によって用いられる測度が異なる点には留意する必要があるものの、児童の社会的スキルは児童の学校適応にポジティブな影響を及ぼすと考えられる。

そこで、児童生徒の社会的スキルの向上を目的とした社会的スキル訓練（Social Skills Training；以下SSTと略す）が実施され、その効果が報告されている。例えば、石川・小林（1998）の研究では、攻撃性や引っ込み思案といった問題のある個人を対象に小集団でSSTが実施され、社会的スキルの向上が確認されている。さらに近年の傾向として、予防的・発達の観点から、学級に在籍するすべての子どもに対して社会的スキルの学習機会を意図的に提供しようとする学級単位の集団社会的スキル訓練（Classwide Social Skills Training；以下CSSTと略す）が行われ、その効果が報告されている（藤枝・相川、1999；藤枝・相川、2001；後藤・佐藤・佐藤、2000；後藤・佐藤・高山、2001）。CSSTの実施により期待できる点として、藤枝・相川（2001）は次の3点を指摘している。第一に、児童全員が参加することで全児童が社会的スキルの学習機会を得ることができる。そのことにより、対人関係上に問題のある児童のスキル獲得に加えて、既に適切なスキルを獲得している児童も無自覚に行っていた行動を意識的に実行し応用できるようになる。また、このような児童がモデルとなったり、他の児童にフ

ィードバックを与えることで、社会的スキル学習の促進効果が期待できる。第二に、児童全員が訓練に参加することで、相互の行動上の変化に気づきやすくなり、日常場面で仲間の適切なスキルの実行にフィードバックを与えることができる。そのことにより、獲得した社会的スキルの般化効果が期待できる。第三に、CSSTは担任教師が通常の授業時間において無理なく実施できる。担任教師が実施することにより、年間の学級計画を考慮しながら、体系的に実施することも可能となる。

さらに、CSSTの効果として、個人の社会的スキルの獲得のみならず、仲間に対するポジティブな見方が高まることや(後藤ら, 2000)、個人をとりまく集団の社会的スキルが向上することによって学級適応が促進されることが示されている(水谷・岡田, 2007)。また、CSSTによって「友だちからされて嫌なこと」と「友だちからされて嬉しいこと」の共有化が進み、学級集団規範の形成にも影響を及ぼすことが示唆されている(水谷・岡田, 2007)。

以上のような児童の対人関係に関する問題およびCSSTの効果をふまえ、筆者らは、担任教師によって実施されることを前提としたハッピークラスプログラム(対人関係能力促進プログラム)の作成と実施を行った。本プログラムは、児童の「コミュニケーション能力」、「共感的理解」、「セルフコントロール能力」、「問題解決能力」を促進するために対人関係に関する場面を想定したワークを多く含む。また、他者との相互作用の基盤として「自己理解」にも重点を置いている。心身の健康を総合的に捉える健康心理学的観点から、身体感覚への気づきを通じて自己理解を促すワークを取り入れている点にも特徴がある。

プログラムの内容およびプログラムの効果については、森・阿部・神庭・北見・永田・煙山・石川(2009)、阿部・北見・神庭・永田・煙山・池澤・石川・森(2011)、北見・阿部・神庭・煙山・永田・池澤・石川・森(2011)にて報告を行った。本研究では、ハッピークラスプログラムの効果測定に用いたハッピークラス尺度の作成と信頼性・妥当性について検討することを目的とする。

2. 方法

(1) 調査対象者

調査対象者は、関東地方の公立小学校4校の第3学年から第6学年に在籍する児童1340名(3年生476名、4年生436名、5年生221名、6年生207名;男子648名、女子647名、未記入45名)であった。分析対象は、Lie Scaleによって回答の信頼性に問題がないと判断された者1218名(3年生410名、4年生401名、5年生203名、6年生204名;男子602名、女子608名、未記入8名)とした。また、完全回答でない場合、未記入の項目を欠損値として扱ったため、以下の分析によってサンプル数は異なる。

(2) 調査時期と調査方法

2004年5月に、小学校の教室にて、朝の会の前の時間に一斉調査を実施した。調査の実施者は各クラスの担任教師であり、本プロジェクトに携わる大学院生が補助を行った。

(3) 質問項目

EQS (内山・島井・宇津木・大竹, 2001), 児童用社会的スキル尺度 (池谷・葛西, 2003), 児童用自己表現尺度 (渡部・稲川, 2002) を参考に, 健康心理学を専門とする大学教授2名によって 25項目が作成された。なお, そのうち2項目は, 回答の信頼性を確認するための Lie Scale とした。回答は, 「よくあてはまる (4点)」～「ぜんぜんあてはまらない (1点)」の4件法とした。また, 尺度の妥当性を検討するため, 小学生版 QOL 尺度 (柴田・根本・松嵩・田中・川口・神田・古荘・奥山・飯倉, 2003) のうち, 「家族」を除く下位尺度を用いた。

(4) 倫理的配慮

調査の目的と内容, 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, 当該校の学校長, 研究主任および担任教諭に説明を行った上で, 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, 回答によって一切の不利益を被ることがないことや, 個人データの取り扱いがとらえられることはないことを説明した。以上の内容に同意の得られた者に対し, 調査を行った。

3. 結果

(1) ハッピークラス尺度の因子分析結果および信頼性の検討

尺度の因子構造を検討するために, 探索的因子分析 (主因子法・Promax 回転) を行った。Kaiser-Guttman 基準, 因子のスクリープロットおよび因子の解釈可能性を総合的に考慮し, 4 因子構造が適切であると判断した。因子負荷量 .400 を基準とし, 基準に満たない項目および複数の因子に負荷する項目を除外した。結果を Table 1 に示した。

因子分析の結果, 第Ⅰ因子には, 「友だちが元気がないときはげます」, 「友だちが何か上手にできたとき, 「じょうずだね」とほめる」, 「友だちの気持ちをかんがえながら話す」といった社会的スキルに関する項目や, 「人がうれしいと自分もうれしい」といったような他者への共感に関する項目が負荷しており, 「対人関係能力」と命名した。第Ⅱ因子には, 「自分のできることとできないことがわかる」, 「今の自分の気持ちがわかる」といった自己への気づきに関する項目が負荷しており, 「自己理解」と命名した。第Ⅲ因子には, 「自分だけ意見が違ってても意見をいう」, 「他の人に左右されないで, 自分の意見で行動する」といった主張の行動に関する項目が負荷しており, 「自己主張」と命名した。第Ⅳ因子には, 「ムカついてもどならない」, 「いやなことがあってもやつあたりしない」といった感情のコントロールに関する項目が負荷しており, 「自己統制」と命名した。なお, 因子間相関は, .273 ～ .560 であった。

各因子の信頼性を α 係数によって検討した結果, 「対人関係能力」では $\alpha = .806$, 「自己理解」では $\alpha = .671$, 「自己主張」では $\alpha = .663$, 「自己統制」では $\alpha = .561$ であった。また, 全19項目での信頼性は, $\alpha = .834$ であった。

Table 1
ハッピークラス尺度の因子分析結果

(N=1164)

質問項目	I 対人関 係能力	II 自己 理解	III 自己 主張	IV 自己 統制	共通性
第I因子 対人関係能力 (α = .806)					
友だちが元気がないときはげます	.785	-.072	.016	-.081	.519
友だちが何か上手にできたとき、「じょうずだね」とほめる	.724	-.034	-.031	-.051	.442
友だちの気持ちをかんがえながら話す	.631	-.013	-.015	.099	.450
何かしてもらったときに「ありがとう」といえる	.556	-.072	.060	-.022	.297
友だちのいいところを見つけることができる	.500	.152	.028	-.020	.364
相手が傷つかないように話す	.498	-.075	-.054	.255	.363
人がうれしいと自分もうれしい	.451	.144	.028	-.019	.303
友だちの気持ちがわかる	.416	.153	-.025	-.029	.236
第II因子 自己理解 (α = .671)					
自分のできることとできないことがわかる	-.050	.636	-.075	.044	.353
自分の得意なことと苦手なことがわかる	-.064	.582	-.049	-.006	.283
今の自分の気持ちがわかる	.068	.500	.060	-.023	.317
自分のいいところと悪いところをわかっている	.041	.486	.066	-.052	.279
自分の気持ちの変化がわかる	.058	.412	.053	.068	.250
第III因子 自己主張 (α = .663)					
自分だけ意見がちがっても意見をいう	-.019	-.037	.752	-.049	.510
他の人に左右されないで、自分の意見で行動する	-.026	.019	.574	.073	.353
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	.109	.021	.525	.027	.376
第IV因子 自己統制 (α = .561)					
ムカついてもどならない	-.076	-.030	.073	.629	.372
いやなことがあっても、やつあたりしない	-.039	.029	-.009	.550	.288
人がいやがることをしない	.121	.040	-.042	.436	.257
因子寄与					
	3.984	2.694	2.552	1.996	
因子間相関行列					
II 自己理解	.538	—			
III 自己主張	.560	.438	—		
IV 自己統制	.503	.273	.306	—	

(2) ハッピークラス尺度の妥当性の検討

1) ハッピークラス尺度と教師評定との関連

担任教師に、日ごろの学級での児童の様子にもとづき、対人社会的能力が優れている者および対人社会的能力が気になる者、各数名の選出を依頼した。評定の基準は、教師の主観的な判断とした。教師評定の承諾の得られた2校16クラスにおいて、各クラス、1～4名の対人社会的能力高群および対人社会的能力低群が特定された。ハッピークラス尺度の各因子に高い負荷を示した項目の得点の和を項目数で除した値を下位尺度得点とし、各下位尺度得点について、対人社会的能力群による一要因分散分析を行った。その結果、すべての下位尺度において群の

主効果が有意であり，対人社会的能力高群のほうが有意に得点が高かった（「対人関係能力」 $(F(1, 83) = 33.385, p < .001)$ ，「自己理解」 $(F(1, 84) = 11.735, p < .001)$ ，「自己主張」 $(F(1, 86) = 11.935, p < .001)$ ，「自己統制」 $(F(1, 84) = 10.658, p < .01)$ ）。したがって，本尺度の並存的妥当性が確認された (Table 2)。

Table 2

教師評定による群別のハッピークラス尺度下位尺度得点の記述統計量および分散分析結果

	対人社会的能力低群			対人社会的能力高群		
	<i>n</i>	平均値	(<i>SD</i>)	<i>n</i>	平均値	(<i>SD</i>)
対人関係能力	40	2.75	(.63)	45	3.40	(.40) ***
自己理解	42	2.96	(.77)	44	3.40	(.36) ***
自己主張	42	2.54	(.78)	46	3.05	(.60) ***
自己統制	41	2.44	(.84)	45	2.98	(.69) **

** $p < .01$ *** $p < .001$

2) ハッピークラス尺度とQOLとの関連

対象者のうち，ハッピークラス尺度とQOL尺度のマッチングが可能であった647名（3年生237名，4年生258名，5年生78名，6年生74名；男子306名，女子331名，未記入10名）の回答を対象とし，ハッピークラス尺度および小学生版QOL尺度の下位尺度得点との相関係数を求めた。その結果，ハッピークラス尺度のすべての下位尺度とQOLの「自尊感情」との間に有意な正の相関がみられた。加えて，「自己理解」と「友だち」との間には有意な正の相関がみられ，「自己主張」と「情動的Well-being」との間には有意な負の相関がみられた (Table 3)。

Table 3

ハッピークラス尺度と小学生版QOL尺度との相関係数

		小学生版QOL尺度				
		身体的健康	情動的Well-being	自尊感情	友だち	学校生活
ハッピークラス尺度	対人関係能力	.007	-.076	.141 **	-.029	.058
	自己理解	-.022	-.030	.198 **	.091 *	.082
	自己主張	.004	-.142 **	.172 **	.003	.058
	自己統制	.044	-.020	.106 *	-.029	.071

* $p < .05$ ** $p < .01$

(3) ハッピークラス尺度の記述統計量

ハッピークラス尺度の各下位尺度得点について，男女別・学年別に，平均値と標準偏差を算出した。分析には，性別，学年，ハッピークラス尺度19項目に欠損値のない1156名（男子576名，女子580名）のデータを用いた。学年ごとの人数は，3年生384名（男子200名，女子184名），4年生371名（男子176名，女子195名），5年生201名（男子100名，女子101名），6年生

200名(男子100名, 女子100名)であった。

性別と学年を要因とした二要因分散分析を行った。主効果が有意であった場合の多重比較にはTukeyのHSD検定を用いた。また, 交互作用が有意であった場合の単純主効果の検定には, Bonferroniの調整を用いた。結果をTable 4に示した。

分析の結果, 「対人関係能力」においては性別の主効果が有意であり ($F(1, 1148)=87.324, p<.001$), 女子のほうが有意に得点が高かった。学年の主効果も有意であり ($F(3, 1148)=6.672, p<.001$), 多重比較の結果, 3年生のほうが6年生よりも有意に得点が高かった ($p<.05$)。また, 3年生のほうが4年生よりも得点が高い傾向にあった ($p<.10$)。性別×学年の交互作用は有意ではなかった ($F(3, 1148)=0.958, n.s.$)。

「自己理解」においては, 性別の主効果が有意傾向にあり ($F(1, 1148)=3.802, p<.10$), 女子のほうが得点が高い傾向にあった。学年の主効果および性別×学年の交互作用は有意ではなかった (学年: $F(3, 1148)=0.382, n.s.$, 交互作用: $F(3, 1148)=0.780, n.s.$)。

「自己主張」においては, 性別の主効果は有意ではなかった ($F(1, 1148)=0.014, n.s.$)。学年の主効果は有意であり ($F(3, 1148)=28.674, p<.001$), 多重比較の結果, 3年生は4年生, 5年生, 6年生よりも得点が高かった (すべて $p<.001$)。また, 4年生は6年生よりも有意に得点が高かった ($p<.05$)。性別×学年の交互作用も有意であった ($F(3, 1148)=2.733, p<.05$)。各学年における性別の単純主効果の検定を行った結果, 3年生において性別の効果が有意であり ($F(1, 1148)=4.889, p<.05$), 女子の得点のほうが高かった。4年生においては性別の効果は有意ではなかった ($F(1, 1148)=0.272, n.s.$)。5年生においては性別の効果が有意傾向にあり ($F(1, 1148)=3.331, p<.10$), 男子の得点のほうが高い傾向にあった。6年生においては性別の効果は有意ではなかった ($F(1, 1148)=0.134, n.s.$)。次に, 性別ごとに, 学年の単純主効果を検討した。男子における学年の単純主効果を検討した結果, 学年の効果が有意であり ($F(3, 1148)=8.782, p<.001$), 多重比較の結果, 3年生は4年生よりも有意に得点が高く ($p<.01$), また6年生よりも有意に得点が高かった ($p<.001$)。さらに, 3年生は5年生よりも得点の高い傾向にあった ($p<.10$)。女子における学年の単純主効果を検討した結果, 学年の効果が有意であり ($F(3, 1148)=22.283, p<.001$), 多重比較の結果, 3年生は4年生, 5年生, 6年生よりも有意に得点が高かった (すべて $p<.001$)。また, 4年生は6年生よりも得点の高い傾向にあった ($p<.10$)。

「自己統制」においては性別の主効果が有意であり ($F(1, 1148)=7.942, p<.01$), 女子のほうが有意に得点が高かった。学年の主効果も有意であり ($F(3, 1148)=7.680, p<.001$), 多重比較の結果, 3年生は, 4年生 ($p<.001$), 5年生 ($p<.01$), 6年生 ($p<.001$) よりも有意に得点が高かった。性別×学年の交互作用は有意な傾向にあった ($F(3, 1148)=2.316, p<.10$)。

Table 4

ハッピークラス尺度の男女別・学年別平均値および分散分析結果

	全体		男子		女子		性別の 主効果	学年の 主効果	交互 作用
	平均値	(SD)	平均値	(SD)	平均値	(SD)			
I : 対人関係能力									
3年生	3.25	(.52)	3.11	(.57)	3.40	(.42)			
4年生	3.16	(.53)	2.98	(.56)	3.32	(.44)	***	***	n.s.
5年生	3.16	(.59)	2.99	(.66)	3.33	(.46)			
6年生	3.07	(.44)	2.97	(.43)	3.17	(.42)			
全 体	3.17	(.53)	3.03	(.57)	3.32	(.44)			
II : 自己理解									
3年生	3.28	(.57)	3.27	(.58)	3.28	(.55)			
4年生	3.25	(.56)	3.18	(.62)	3.31	(.50)	†	n.s.	n.s.
5年生	3.24	(.54)	3.21	(.57)	3.26	(.52)			
6年生	3.28	(.48)	3.24	(.46)	3.32	(.49)			
全 体	3.26	(.55)	3.23	(.57)	3.29	(.52)			
III : 自己主張									
3年生	3.02	(.69)	2.94	(.70)	3.10	(.67)			
4年生	2.70	(.71)	2.68	(.69)	2.71	(.74)	n.s.	***	*
5年生	2.64	(.77)	2.73	(.74)	2.55	(.79)			
6年生	2.51	(.68)	2.53	(.72)	2.49	(.63)			
全 体	2.76	(.73)	2.75	(.72)	2.77	(.74)			
IV : 自己統制									
3年生	2.92	(.72)	2.84	(.75)	3.00	(.67)			
4年生	2.74	(.67)	2.67	(.65)	2.80	(.68)	**	***	†
5年生	2.72	(.66)	2.59	(.68)	2.85	(.63)			
6年生	2.70	(.60)	2.74	(.62)	2.66	(.58)			
全 体	2.79	(.68)	2.73	(.69)	2.85	(.66)			

A: 性別の主効果, B: 学年の主効果, A×B: 性別と学年の交互作用

*** $p < .001$, * $p < .05$, † $p < .10$

4. 考察

本研究では、ハッピークラスプログラム（対人関係促進支援）の効果測定に用いるハッピークラス尺度の作成を行い、信頼性と妥当性の検討を行った。

その結果、4因子19項目の尺度が作成された。ハッピークラスプログラムで促進を目指す「自己理解」、「コミュニケーション能力」、「共感的理解」、「セルフコントロール能力」について、本尺度に含まれるひとつまたは複数の下位尺度で測定可能であると考えられる。また、本プログラムで促進を目指す「問題解決能力」は主に集団での問題解決能力であるため、総合的な対人関係能力を測定する本尺度で効果測定を行うことは妥当であると考えられる。また、内的整合性による信頼性を確認した結果、一定の信頼性が示された。妥当性については、教師評定との関連から並存的妥当性が示された。

ハッピークラス尺度の各下位尺度とQOLとの関連については、すべての下位尺度と「自尊感情」の間に有意な正の相関がみられ、児童の社会的スキルの向上と自尊感情の高まりとの関連を報告している池谷・葛西（2003）と同様の傾向であると考えられる。社会的スキルを獲得

することで、他者から肯定的評価を得ることや他者を肯定的に見る目や心を養われ、その結果、自分を価値ある人間として捉えられるようになると推察できる(池谷・葛西, 2003)。また、自己肯定感の高さと社会的スキルの高さの関連を報告する尾花・小林(2008)は、自己肯定感が適切な社会的スキル遂行の規定要因となりうると述べている。自尊感情と社会的スキルにおいても、両者は相互に影響を及ぼし合うものと考えられるが、本研究ではそのメカニズムについて言及することができないため、今後の検討が必要である。

本尺度の「自己主張」と小学生版QOL尺度(柴田ら, 2003)の「情動的Well-being」との間に、小さい値ながらも負の相関がみられたことについては、「情動的Well-being」の項目がクラス内の交流に起因するような内容であるために、他者に埋没せず自己主張することと相反する結果となった可能性が考えられる。本プログラムによる介入により、自己主張の方法が排他的ではなく調和的な側面を持つことで、両者が正の関連を示すようになる可能性が考えられる。また、石川ら(2007)は、主張性や葛藤解決のスキルは学校不適応感に対して直接効果およびソーシャルサポートを媒介した間接効果のいずれも及ぼさないことを報告しており、どのような社会的適応指標にこれらのスキルが関与するのかを明らかにする必要があると述べている。主張性の中でも、自分を守る行動は、状態不安および特性不安を低減するとの報告もあることから(塩見・庄田, 2004)、自己主張が児童の生活の質のこういった側面と関連しているのかについて、さらに検討が必要である。

ハッピークラス尺度の性差については、「対人関係能力」および「自己統制」において、女子のほうが得点が高かった。先行研究では、小学2年生から6年生を対象とした調査の結果、自分から新たな対人関係を形成したり深めたりする「かかわりのスキル」と、既存の関係を維持する「配慮のスキル」のいずれも、女子のほうが高いことが報告されており(井上・吉田, 2008)、女子のほうが「対人関係能力」の得点が高いという本研究の結果と一致する。中学生を対象とした研究で、女子のほうが集団活動の際の他者への配慮や他者との協働に関する「集団活動スキル」が高いという報告とも同様の傾向であると考えられる(飯田・石隈, 2002)。また、本研究における「自己統制」は、対人場面における他者への反応の統制に関する内容であり、先行研究で性差が示されている他者への配慮や他者との協働にも関連の深い内容であると考えられる。したがって、先行研究と一致する性差がみられたといえる。

学年差は、「対人関係能力」、「自己主張」、「自己統制」にみられ、全体的に、学年が高いほうが得点が低い傾向にあった。中学生を対象とした先行研究(飯田・石隈, 2002)では、「同輩とのコミュニケーションスキル」において学年による違いがみられる傾向にあり3年生のスキルが低い値を示していることについて、3年生は中学生活の中で様々な発達課題・教育課題への取り組みを経験する中で、今まで曖昧に「できる」と認識していた自己のスキルに対し、評価が厳しくなる可能性が指摘されている。小学生の時期にも、発達の段階が上がるにつれて、自己評価が厳しくなる可能性が考えられる。

さらに、「自己主張」については交互作用も有意であり、3年生では女子のほうが得点が有意に高いことに対し、5年生では男子のほうが得点が高い傾向が示された。先行研究では、小学4

年生から中学1年生を対象とした調査の結果、主張性のスキルに性別と学年の交互作用がみられ、小学5年生においてのみ男子の得点が女子の得点より高く、他の学年においては、女子のほうが得点が高いことが報告されている(石川ら, 2007)。5年生の時点で男子のほうが主張性が高い点は本研究と一致するものの、その原因や、結果の一般化可能性については、今後の検討が必要である。

最後に、本尺度の使用について考慮すべき点として、他のアセスメントとのバッテリーがあげられる。SSTの有効性を評価する基準としては、(1)社会的スキルの習得、(2)一般化と維持、(3)社会的に価値ある結果の3点があげられている(Ogilvy, 1994)。ハッピークラス尺度は、社会的スキルを含めスキルの程度を主観的に測定する尺度であり、上記のカテゴリでは、社会的スキルの習得に関する指標に相当する。したがって、他の2点についてのアセスメントと組み合わせる用いることが重要であると考えられる。また、児童による主観的評価に加え、教師や、第三者による評価を実施することも必要であると考えられる。

引用文献

- 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(2011). 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—— 心理学研究(桜美林大学大学院心理学研究科健康心理学専攻・臨床心理学専攻), **1**, 1-9.
- 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 教育科学, **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.
- 後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子(2000). 児童に対する集団社会的スキル訓練 行動療法研究, **26**, 15-23.
- 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.
- 飯田順子・石隈都利紀(2002). 中学生の学校生活スキルに関する研究——学校生活スキル尺度(中学生版)の開発—— 教育心理学研究, **50**, 225-236.
- 池谷貴彦・葛西真記子(2003). 児童の社会的スキルと自尊感情の向上に関する研究——ピア・サポート・プログラムの実践を通して—— カウンセリング研究, **36**, 206-220.
- 井上清子・吉田敦子(2008). 児童のソーシャル・スキル(1)——性差を中心に—— 文教大学教育学部紀要, **42**, 19-26.
- 石川信一・山下朋子・佐藤正二(2007). 児童生徒の社会的スキルに関する縦断的研究 カウンセリング研究, **40**, 8-50.
- 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用について——小集団による適用効果の検討—— カウンセリング研究, **31**, 300-309.
- 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(2011). 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—— 心理学研究(桜美林大学大学院心理学研究科健康心理学専攻・臨床心理学専攻), **1**, 10-19.
- 水谷拓也・岡田守弘(2007). 集団社会的スキル訓練が児童および学級集団に及ぼす効果の検討——多

- 層ベースライン法の利用, および集団変容が個人に及ぼす影響と学級集団規範の形成に着目して—— 横浜国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学, **9**, 1-22.
- 文部科学省 (2011). 平成22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」結果について 文部科学省 2011年8月4日
 <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/1309304.htm> (2011年9月20日)
- 森和代・阿部道代・神庭直子・北見由奈・永田一誠・煙山千尋・石川利江 (2009). 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) による介入実践の検討——QOLの変化について—— 桜美林論集, **36**, 153-160.
- 尾花真梨子・小林正幸 (2008). 児童の学校ストレスと不適応行動予防に関する研究 (1) ——自己肯定感及び社会的スキルとの関連から—— 日本教育心理学会第50回総会発表論文集, 442.
- Ogilvy, C. M. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, **14**, 73-83.
- 小野寺正己・河村茂雄・武蔵由佳・藤村一夫 (2004). 小学生の学級適応への援助の検討——ソーシャル・スキルの視点から—— カウンセリング研究, **37**, 1-7.
- 齋藤恵美・神村栄一 (2008). 社会的スキルとソーシャル・サポート知覚が小学生の学級適応感に及ぼす影響 臨床心理学研究 (新潟青陵大学大学院), **2**, 65-70.
- 佐藤正二・立元真 (1999). 児童生徒の対人関係と社会的適応・予防的介入 教育心理学年報, **38**, 51-63.
- 柴田玲子・根本芳子・松崎くみ子・田中大介・川口毅・神田晃・古荘純一・奥山真紀子・飯倉洋治 (2003). 日本におけるKid-KINDL Questionnaire (小学生版QOL尺度)の検討 日本小児科学会雑誌, **107**, 1514-1520.
- 塩見邦雄・庄田明子 (2004). 児童のアサーションと学校ストレスの関連についての研究——新しい「児童版アサーション測定尺度」を用いて—— 兵庫教育大学研究紀要, **24**, 59-73.
- 戸ヶ崎泰子・秋山香澄・嶋田洋徳・坂野雄二 (1997). 小学生用学校不適応感尺度開発の試み ヒューマンサイエンスリサーチ, **6**, 207-220.
- 内山喜久雄・島井哲志・宇津木成介・大竹恵子 (2001). EQS マニュアル 実務教育出版
- 渡部玲二郎・稲川洋美 (2002). 児童用自己表現尺度の作成, および認知的変数と情緒的変数が自己表現に及ぼす影響について カウンセリング研究, **35**, 198-207.

謝辞

本研究の実施にあたりご協力くださいました小学校の先生方ならびに児童の皆様に, 心より感謝申し上げます。