琉球大学学術リポジトリ

児童のソーシャルスキルと学校適応感の発達的変化の検討

メタデータ	言語:
	出版者: 琉球大学教育学部
	公開日: 2021-04-20
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 新崎, 綾子, 廣瀬, 等, Arasaki, Ayako, Hirose, Hitoshi
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/48277

児童のソーシャルスキルと学校適応感の発達的変化の検討

新崎　綾子*・廣瀬　等**

A study on developmental changes of social skills and school adaptation in elementary school children

Ayako ARASAKI * and Hitoshi HIROSE **

要　約

小学校２年生から６年生までの343名を対象に質問紙法でソーシャルスキルと学校適応感，およびその関連について，発達的変化を検討した。質問紙は，学校現場で教員が手軽に使用できることを念頭におき，学校適応感の測定には「学校楽しぃーと」（鹿児島県立総合教育センター），ソーシャルスキルの測定には「行動をふりかえるアンケート」（佐賀県教育センター）を使用した。分析では，まず各尺度についての因子分析を行い，その因子をもとに小学校２年生から６年生までの児童のソーシャルスキルと学級適応感の発達的な変化，およびその関連性を明らかにした。分析の結果，ソーシャルスキルと学校適応感において各因子により発達的変化が異なるという結果が示された。また，ソーシャルスキルと学校適応感との関連については，学年が上がるにつれてその関連は強くなっていくことが示された。

背　景

学校の現状と課題

近年，我が国では急激な社会のグローバル化や情報化，少子高齢化などの変化に伴い，年々高度化・複雑化する諸課題が問題となっている。学校現場においては，いじめ・不登校等生徒指導上の諸課題への対応，特別支援教育の充実，外国人児童生徒への対応，ICTの活用の要請をはじめ，複雑かつ多様な課題に対応することが求められている（文部科学省，2012）。

小林（1999）は，1985年ごろから社会性にかかわる問題がますます際立ってきたと指摘し，「友達と遊べない子ども」「孤立をしている」など非社会的な子どもと，「すぐに怒り出す」「泣き出したらとまらない」などの感情のコントロールを不得手とする子どもが確実に増えてきたと述べている。

「平成29年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果（文部科学省，2018）」によると，不登校児童数は35,032人（前年度30,448人），いじめの認知件数は317,121件（前年度237,256件）と前年度よりかなり増加している。小学校における不登校児童の本人に係る要因は，「不安（36.8％）」「無気力（27.7％）」が上位となっていて，「学校における人間関係に課題を抱えている」という要因については，「いじめを除く友人関係をめぐる問題（63.4％）」が突出していて，不登校児童の対人関係構築の困難さや学校適応感の低さが懸念される。

現代の少子化・情報化社会においては，自宅の個室にこもってコンピュータを相手に一人遊びをして過ごしている子どもは人づき合いや，他者の気持ちを捉えること，自分の気持ちを表現することも苦手になっていて，集団でいること自体がストレスになっている（新里・島袋，2008）ことからも，不登校児童生徒だけでなく多くの子ども達が学校や社会で対人関係に悩みを抱えていることが窺える。

新里ら（2008）は，子どもの頃の集団での遊びを通して他者との付き合い方を学び，そこで身につ

*　沖縄市立美東小学校
** 琉球大学 教育学部 学校教育教員養成課程 小学校教育コース 学校教育専攻 子ども教育開発専修

けるのが「社会的（ソーシャル）スキル」であると述べ，小林（2005）は「子どもの社会性を育むことを，学校が意識的に行わなければならない時代に入った」とし，学級はスキル学習の最適な場所であり，学校で社会的スキル訓練（ソーシャルスキルトレーニング：以下SST）を行う意義は大きい（藤枝・相川，2001; 新里ら，2008）といわれている。

ソーシャルスキルとSST，学校適応感との関連

１．ソーシャルスキルとは

ソーシャルスキルとは，それぞれの文化の中で受け入れられている社会的ないしは対人的な目標を達成するために，認知や行動を調整しながら，まとまりのある行為を展開していく能力（Ladd & Mize，1983），人間関係に関する知識と具体的な技術やコツ（小林・相川，2005）等，さまざまな定義がある。

また，ソーシャルスキルは自然に身につくものではなく学習によって獲得されるもの（新里ら，2008）であり，ソーシャルスキルの不足はほかの子ども達とのコミュニケ―ションに支障をきたし，他者とのかかわりの中で適切なやり取りを学ぶことができないことから孤立し，「いじめ」や「不登校」，さらには学業成績などとも関連している（新里ら，2008）。

小林・相川（1999）は，ソーシャルスキルを発揮するには，①その場の状況や相手の状態を的確に読み取り，判断する。②その対人状況の中で何をめざすべきか対人目標を決定する。③対人目標の達成のためには，いかに反応すべきか対人反応を決定する。④対人反応を的確に実行するために感情をコントロールする。⑤自分の思考や感情を言語行動（言葉），非言語行動（手振り・身振りなど）を用いて相手に伝える。という少なくとも上記５つの過程を経ると仮定している。

さらに，ソーシャルスキルを獲得していくメカニズムには次の４つの基本的な学習原理がある（King & Kirschenbaum, 1996）。①モデリング：他者を観察し模倣しながら学習すること。②言語的教示（コーチング）：言葉を通して多くのソーシャルスキルを教わること。③オペラント条件づけ：自分がとった行動の結果から次にとるべき行動を学ぶ。④リハーサル：適切な社会的行動をリハーサルすることでソーシャルスキルを上手に実行する能力を育てる。

２．ソーシャルスキルの測定法と教え方

ソーシャルスキルの有効性を確認するためには，ソーシャルスキルの測定が必要である。その測定法は「他者評定」と「自己評定」の２つに分けられ，それぞれ長所と短所がある（小林・相川，1999）。さまざまな測定方法の長所と短所を比較した小野寺・河村（2003）は，質問紙法がもっとも有用であるとし，小学生のソーシャルスキル尺度について研究した安達（2013）は，子ども用スキル尺度の測定内容には偏りがあり，一般的スキルを網羅的に測定することは難しいとしている。

また，SSTはBandura, A. の社会的学習理論を応用した「社会学習理論モデル」の技法で，オペラント学習理論，社会的学習理論，認知行動理論を背景として，言語，非言語の対人行動を新たに学習するための訓練技法である。

SSTの手続きとしてはFigure１のような，①インストラクション→②モデリング→③リハーサル（ロールプレイ）→④フィードバック（→⑤定着化［般化］）という流れが一般的である（小林・相川，1999）。

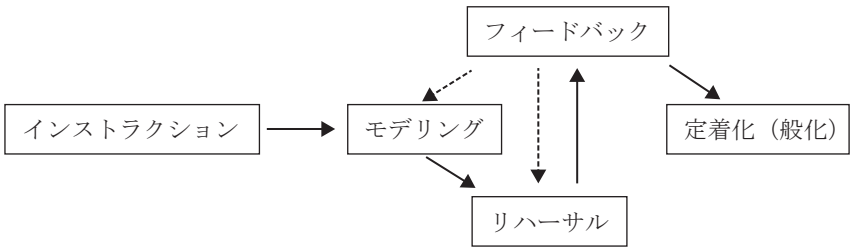

Figure１ SSTの流れ

３．SSTに関する研究

SSTは，1970年代にアメリカの精神科医Libermanらによって体系化され，1988年に日本に紹介されて精神科医療で普及し（高野，1998），さらに，教育現場でSSTの実施と研究が行なわれるようになった（佐藤・佐藤・岡安・高山，2000）。SSTに関しては，小学生だけでも１年生から６年生まで全学年を対象に多くの研究がなされていて，関連書籍も数多く出版されている。

浅本・国里・村岡・在原・堂谷・田所・伊藤・伊藤・佐々木・尾形・鈴木（2010）では，１年生児童30名を対象に，彼らが取り組みやすく，かつ集団SSTへの動機づけが高まる工夫を取り入れた集団SSTプログラムの開発により，集団SSTは標的スキル行動，および社会的スキルと向社会性を向上させることが示唆された。

３年生児童を対象とした水谷・岡田（2007）では，児童本人の社会的スキルに改善が見られない場合でも，その周りの児童のスキルが改善され，児童への向社会的スキルが増加し，攻撃行動が低減すれば，児童本人の学級適応感が改善されることが確認されている。また，「友達からされて嫌なこと」および「友達からされてうれしいこと」の共有化も確認され，集団SSTが学級集団に及ぼす効果としての学級集団規範の形成が示唆された。

これまで，多動傾向のある児童の社会的スキル教育の研究（小泉・若杉，2006）や，小学校での通級指導におけるSSE（ソーシャルスキルエデュケーション）についての研究（太田ら，2016）等の個別によるSSTの研究もなされてきているが，藤枝・相川（2001）は，SSTの一つである仲間媒介法を発展させた方法として学級全体にSSTを実施するClasswide Social Skills Training（以下CSST）がアメリカで近年数多く実施され，児童の向社会的行動の促進や児童の不適応の予防に効果があるとの報告を紹介している。さらに，日本でもCSSTが実施され始めていて，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訓練する点を挙げ，個人を対象としたSSTよりも，促進効果と般化効果が期待でき，学級担任にとって容易に実施できる方法だとしている。

また，新里ら（2006）と同様に藤枝ら（2001）も，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絶好の場所だと述べている。

これまでの研究では統制群が設定されていなかったので，藤枝ら（2001）は実験学級と統制学級を設定して４年生を対象にCSSTを実施し，学級内でソーシャルスキルの低い児童への効果を検討したところ，教師評価では実験学級下位群の児童への効果が認められたが，児童の自己評定に両群間で変化は認められなかった。さらに，SSTを実施するにはソーシャル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必要があることも指摘されている（小野寺・河村，2003）。

４．学校適応感とは

学校適応感とは，学校という環境に対して個人と環境の関係から生じる感情や認知の総称であり，主観的な適応状態であると考えられている（水野，2016）。

日本における学校適応に関する研究の動向と課題について研究した熊谷・橋本（2016）は，児童生徒が学校生活をどのように感じているかが学校適応感であり，それに関する研究が多くなされており，中学生・高校生本人が評価する尺度が数多く開発され（浅川・森井・古川・上地，2002；古市・玉木，1994；大久保，2005），学校適応感とその他の側面との関連が検討されてきたが，その側面として第一に挙げられるのがソーシャルスキルである，と述べている。ソーシャルスキルが対人関係を円滑にするならば，それにともなって学校適応感も上がると考えられる。

５．ソーシャルスキルと学校適応感の研究

小学生を対象としたソーシャルスキルと学校適応感の関連を研究した論文は少ない。足立・佐田久（2015）が公立小学校２校の４年生２クラスを対象に，CSSTの介入時期をずらして実施した，CSSTが学級適応感や自尊感情に及ぼす効果について調べた研究では，CSST介入前に比べて介入後にソーシャルスキル得点や学級適応感が有意に高くなっていた。この研究ではCSSTを通してソーシャルスキルの獲得や学級適応感が促進されたことが報告されているが，統制群との比較がない。

６．これまでのソーシャルスキルの研究の問題点

アメリカでは近年数多くCSSTが実施され，児童の向社会的行動の促進や児童の不適応の予防に効果があると報告がされていると先述したが，日本においては低学年から高学年に渡る小学生の発達段階におけるソーシャルスキルと学校適応感の変化や，ソーシャルスキルと学校適応感の関連について，詳細に検討した研究が見当たらない（庄司ら，1989)。CSSTの実施にあたり，発達段階による違いのような基礎的な知見が必要である。また，藤枝ら（2001）は実験学級と統制学級を設定してCSST介入の効果を比較検討しているが，「社会的スキルの程度が相対的に低い実験学級の児童は，CSSTによって社会的スキルの程度が相対的に低い統制学級の児童よりも，社会的スキルを上昇させるであろう」という仮説は明確には支持されなかった。その原因として，⑴CSSTの流れ（①インストラクション②モデリング③リハーサル④フィードバック）が児童にとって不慣れな授業形態であった，⑵児童がリハーサルに本気で取り組めていなかった，⑶目標スキルの選定の問題，⑷夏休み期間中に児童への働きかけを全く行わなかったことを挙げている。このことから，原因として挙げられた事項の改善によって，CSSTの効果を高められると考えられる。

さらに，ソーシャルスキルと学級適応感や自尊感情について実験した足立ら（2015）では，統制学級の設定がないもののCSST介入の効果が認められ，実施した教師たちもSSTが効果的であると実感していながら実際に学校現場で普及していないことを指摘し，その理由としてSSTの指導方法の難しさや使用する教材（ワークシートや掲示物）の準備に手間がかかる等を挙げている。

目　的

本研究の目的は，小学校２年生から６年生までの児童のソーシャルスキルと学級適応感の発達的な変化，および双方の関連性を明らかにすることである。

先行研究でSSTが学校現場で普及していない理由を考慮し，教員が手軽に使用できる児童の自己評価尺度として，鹿児島県立総合教育センターが提供している学校適応感を調べる尺度「学校楽しぃーと」と，佐賀県教育センターのソーシャルスキルを測る尺度「行動をふりかえるアンケート」を採用する。

方　法

１．調査対象者

沖縄県内の公立小学校の児童。２年生～６年生343名（２年男子33名，女子31名，３年男子38名女子34名，４年男子30名，女子37名，５年男子34名，女子34名，６年33名，女子39名)。

２．調査方法

当該小学校長に調査実施の承認を得て，協力可能な２年～６年までの各学年２学級ずつに質問紙を依頼し，各学級担任が授業中に実施した。３年生～６年生は児童は各自で読んで回答し，２年生と特別支援学級児のみ担任が質問を読み上げて，一緒に回答を進めた。

３．測定尺度

⑴　ソーシャルスキル尺度

ソーシャルスキルを測定するために，「行動をふりかえるアンケート」(佐賀県教育センター版，2018）を用いた。＜基本的なかかわりスキル＞＜仲間関係発展・共感的スキル＞＜主張行動スキル＞＜問題解決技法＞について，それぞれ12項目，全35項目で構成されており，４件法で回答を求めた。２年生は小学校低学年児童用，３・４年生は小学校中学年児童用，５・６年生は小学校高学年児童用を使用した。それぞれの質問紙は漢字の使用数のみ異なり，質問内容や質問数は同じである。

⑵　学校適応感尺度

学校適応感について測定するために，「学校楽しぃーと（従来版)」(鹿児島県総合教育センター，2012）を用いた。『友だちとの関係』,『教師との関係』,『学習意欲』,『自己肯定感』,『心身の状態』,『学級における適応感』について，それぞれ４項目と，『いじめ』について２項目，全26項目で構成されており，４件法で回答を求めた。２・３年生は小学校１年生～３年生用，４・５・６年生は小学校４年生～６年生用を使用した。それぞれの質問紙は１～３年生用ではひらがなを多く用いて平易な表現にしていること以外，４～６年生用と同じ質問内容・質問数である。

４．**調査時期**　2018年５月下旬であった。

結果と考察

１．ソーシャルスキル尺度の因子分析

ソーシャルスキル尺度の回答に不備がなかった調査対象者337名におけるソーシャルスキル尺度35項目の各項目の平均値と標準偏差をTable１に示す。

ソーシャルスキル尺度35項目に対し，最尤法・Promax回転による因子分析を行った。スクリープロット・寄与率の減衰などにより４因子構造が妥当であると考えられた（回転前の４因子で35項目の全分散を説明する割合は54.03％）。そこで，因子負荷量0.4以下の項目を削除後，再度４因子を仮定して最尤法・Promax回転による因子分析を行った。削除された項目は11項目（４，６，８，13，14，15，23，24，29，30，31）であった。残りの24項目に対するする因子分析でも，スクリープロット・寄与率の減衰などにより因子数は４に決定された。回転後の最終的な因子パターンをTable２に示す。なお，回転前の４因子で24項目の全分散を説明する割合は59.41％であった。

因子１は「21．相手の顔を見てどんな気持ちか考えている」「26．相手の都合を考えてから頼む」「22．相手と一緒に喜んだり悲しんだりする」などの項目から構成されていることから『対人技能因子』と命名した。因子２は「34．トラブルの解

Table１　ソーシャルスキル尺度各項目の平均値と標準偏差

項目	*n*	平均	*SD*
1.　誰にでもあいさつする	337	3.07	.89
2.　自分からあいさつする	337	3.11	.92
3.　笑顔であいさつする	337	2.91	.98
4.　相手に自分のことや考えを話す	337	2.93	1.04
5.　相手の顔を見て自分のことや考えを話す	337	3.18	.93
6.　相手に聞こえる声で自分のことや考えを話す	337	3.24	.93
7.　話し手の顔を見て話を聞く	337	3.53	.690
8.　うなずきながら話を聞く	337	3.12	.98
9.　しゃべらないで最後まで話を聞く	337	3.27	.86
10.　たずねたいことを決めてから質問する	337	3.26	.95
11.　相手の都合を聞いてから質問する	337	2.73	1.01
12.　質問に答えてくれた人にお礼を言う	337	3.02	1.03
13.　言葉をかけて仲間に誘う	337	3.45	.87
14.　近づいたり手招きをしたりして仲間に誘う	337	3.27	.96
15.　笑顔で仲間に誘う	337	3.30	.92
16.　自分から近づいて仲間に入る	337	3.25	.99
17.　聞こえる声で仲間に入りたいと言う	337	3.34	1.00
18.　笑顔で仲間に入りたいと言う	337	3.11	1.02
19.　相手をほめたり励ましたりする言葉をかけている	337	3.31	.95
20.　悲しそうな相手に心配する言葉をかけている	337	3.41	.86
21.　相手の顔を見てどんな気持ちか考えている	337	3.49	.82
22.　相手と一緒に喜んだり悲しんだりする	337	3.25	.90
23.　相手が困っているときその人のために働きかける	337	3.37	1.78
24.　自分が困っているとき相手に助けを求める	337	3.07	1.04
25.　してもらいことを決めてから頼む	337	3.38	.89
26.　相手の都合を考えてから頼む	337	3.32	.91
27.　断るとき謝っている	337	3.56	.78
28.　理由を言って断る	337	3.28	.93
29.　代案を伝えて断る	337	2.98	1.06
30.　相手と違う意見でも自分の考えを伝える	337	3.08	1.00
31.　正しくないことやいやなことを頼まれたらはっきり断る	337	3.22	.95
32.　イライラしたとき自分の気持ちを落ち着かせている	337	3.06	1.00
33.　トラブルの原因を考える	337	3.07	.97
34.　トラブルの解決方法をいくつか考える	337	3.03	1.03
35.　トラブルの解決方法を決める	337	2.88	1.07

Table 2　ソーシャルスキル尺度因子分析結果（Promax 回転後の因子パターン）

	因子 1（対人技能）	因子 2（トラブル解決）	因子 3（仲間入り）	因子 4（あいさつ）	共通性
21. 相手の顔を見てどんな気持ちか考えている	.83	-.02	-.16	.03	.03
26. 相手の都合を考えてから頼む	.78	.07	.02	-.11	.01
22. 相手と一緒に喜んだり悲しんだりする	.74	.00	.00	-.04	.00
27. 断るとき謝っている	.72	-.06	.12	-.07	.02
19. 相手をほめたり励ましたりする	.69	-.07	.03	.15	.02
25. してもらいことを決めてから頼む	.69	.07	.16	.08	.03
5. 相手の顔を見て話す	.56	.05	.07	.13	.02
28. 理由を言って断る	.54	.17	.06	.02	.00
11. 相手の都合を聞いてから質問する	.53	.16	.00	.01	.00
20. 悲しそうな相手に心配する言葉をかけている	.52	.06	.07	.05	.01
10. たずねたいことを決めてから質問する	.50	-.05	.13	.06	.02
12. 質問に答えてくれた人にお礼を言う	.48	.18	-.22	.20	.09
7. 話し手の顔を見て聞く	.47	.08	-.02	.03	.00
9. しゃべらないで最後まで話を聞く	.46	.14	-.08	-.04	.01
34. トラブルの解決方法をいくつか考える	-.07	.91	.05	.00	.00
35. トラブルの解決方法を決める	.04	.78	.01	.04	.00
33. トラブルの原因を考える	.25	.60	-.01	-.12	.01
32. イライラしたとき気持ちを落ち着かせている	.05	.45	.06	.10	.01
17. 聞こえる声で仲間に入りたいと言う	-.10	.00	.99	.00	.99
18. 笑顔で仲間に入りたいと言う	.08	.05	.67	.08	.45
16. 自分から近づいて仲間に入る	.12	.04	.58	.00	.33
2. 自分からあいさつする	-.01	-.03	.02	.89	.78
1. 誰にでもあいさつする	-.00	.00	.03	.84	.70
3. 笑顔であいさつする	.03	.05	.02	.65	.43
二乗和	4.80	2.15	1.90	2.06	
寄与率（%）	19.99	8.95	7.90	8.59	

決方法をいくつか考える」「35.トラブルの解決方法を決める」「33. トラブルの原因を考える」などの項目から構成されていることから『トラブル解決因子』と命名した。因子３は「17.聞こえる声で仲間に入りたいと言う」「18.笑顔で仲間に入りたいと言う」「16. 自分から近づいて仲間に入る」の項目から構成されていることから『仲間入り因子』と命名した。因子４は「2.自分からあいさつする」「1.誰にでもあいさつする」「3. 笑顔であいさつする」の項目から構成されていることから『あいさつ因子』と命名した。因子間相関は，Table３のとおりであった。

また，Cronbachのα係数を算出したところ，１）対人技能因子α=.913，２）トラブル解決因子α=.833，３）仲間入り因子α=.826，４）あいさつ因子α=.850であった。*I-T*相関分析の結果は，１）対人技能因子で最小値.483から最大値.726の間の値，２）トラブル解決因子で最小値.532から最大値.740の間の値，３）仲間入り因子で最小値.605から最大値.763の間の値，４）あいさつ因子で最小値.657から最大値.757の間の値であった。

Table 3　ソーシャルスキル尺度因子相関行列

因子	2	3	4
1	.68	.55	.64
2		.39	.55
3			.52

使用したソーシャルスキル尺度は，小林・相川（1999）が提唱した「12の基本スキル」を基にして佐賀県教育センターが平成22・23年度にプロジェクト研究の一環で開発したもので，質問紙35項目を小林（2005）が提唱している＜基本的なかかわりスキル＞＜仲間関係発展・共感的スキル＞＜主張行動スキル＞＜問題解決技法＞の４つに分類している。

本研究において使用尺度35項目について因子分析を行ったところ，11項目が削除され，残り24項目がTable２のように４つの因子に分けられた。それぞれの残った項目の特徴から，①対人技能因子，②トラブル解決因子，③仲間入り因子，④あいさつ因子と名付けたが，小林（2005）の分類と異なったのが，＜基本的なかかわりスキル＞が①対人技能因子と④あいさつ因子に分かれたこと，＜仲間関係発展・共感的スキル＞が①対人技能因子と③仲間入り因子に分かれたこと，＜主張行動

スキル＞が①対人技能因子になり，「気持ちをコントロールする」と＜問題解決スキル＞が②トラブル解決因子になったことである。

この因子分析により“あいさつ”や“仲間入り”，“トラブル解決”は行動レベルと認知レベルのスキルが一致していることがわかった。また，“対人技能”としてまとめられた14項目は，もともと行動で＜基本的なかかわりスキル＞＜仲間関係発展・共感的スキル＞＜主張行動スキル＞に分けられたものであったが，行動レベルのスキルが別々に見えても認知レベルのスキルでは深く関連しているため，“対人技能”としてまとまったといえる。

つまり，ソーシャルスキルには，行動レベルと認知レベルが一致しているスキルと，“対人技能”のように＜基本的なかかわりスキル＞＜仲間関係発展・共感的スキル＞＜主張行動スキル＞が認知的なレベルで複合された技能としてまとめられたスキルがあると考えられる。

２．ソーシャルスキル尺度の各因子の学年，性別による違い

以下に，学年（２年～６年），性別によるソーシャルスキル尺度の各因子の得点の違いを検討するため，分散分析を行った結果を示す。

１）対人技能得点の学年，性別による違い

学年，性別による対人技能得点の違いを検討するため，学年と性を要因とする５（２年，３年，４年，５年，６年）×２（男児，女児）の２要因分散分析を行った（Table４）。

分析の結果，対人技能得点に関して，性別において５％水準で有意な主効果が認められた（$F(1,327)=4.60$, $p<.05$）。また，学年には有意な主効果は認められなかった（$F(4,327)=1.93$, *n.s.*）。学年と性別の交互作用も有意ではなかった（$F(4,327)=0.57$, *n.s.*）。

井上・吉田（2005）で研究で「配慮のスキル」「かかわりのスキル」ともに女子の方が有意に高いことが認められ，さらに，山口・飯田・石隈（2005）の研究で，「集団活動スキル」と「コミュニケーションスキル」において女子の方が得点が高いという結果からも，女子の方が対人技能が高いことがわかる。

２）トラブル解決得点の学年，性別による違い

学年，性別によるトラブル解決得点の違いを検討するため，学年と性を要因とする５（２年，３年，４年，５年，６年）× ２（男児，女児）の２要因分散分析を行った（Table５）。

分析の結果，トラブル解決得点に関して，学年において有意な主効果は認められなかった（$F(4,327)=1.29$, *n.s.*）。また，性別に有意な主効果は認められなかった（$F(1,327)=0.46$, *n.s.*）。学年と性別の交互作用も有意ではなかった（$F(4,327)=0.17$, *n.s.*）。

３）仲間入り得点の学年，性別による違い

学年，性別による仲間入り得点の違いを検討するため，学年と性を要因とする５（２年，３年，４年，５年，６年）×２（男児，女児）の２要因分散分析を行った（Table６）。

Table４　対人技能得点の学年，性別比較（分散分析）

学年	性別	*n*	平均値（*SD*）	分散分析（*F*値） 学年	性別	交互作用
2	男	31	3.17（.70）			
	女	28	3.42（.85）			
3	男	39	3.24（.55）			
	女	34	3.25（.63）			
4	男	30	3.13（.63）	1.93	4.60*	.57
	女	37	3.33（.53）		女＞男	
5	男	35	3.08（.65）			
	女	30	3.30（.51）			
6	男	33	3.43（.57）			
	女	40	3.47（.48）			

*$p<.05$

Table 5　トラブル解決得点の学年，性別比較（分散分析）

学年	性別	*n*	平均値（*SD*）	分散分析（*F*値） 学年	性別	交互作用
2	男	31	3.09（ .90）			
	女	28	3.05（1.12）			
3	男	39	2.99（ .81）			
	女	34	3.06（ .85）			
4	男	30	2.74（1.03）	1.29	.46	.17
	女	37	3.33（ .76）			
5	男	35	2.92（ .74）			
	女	30	3.02（ .65）			
6	男	33	3.14（ .83）			
	女	40	3.14（ .65）			

Table 6　仲間入り得点の学年，性別比較（分散分析）

学年	性別	*n*	平均値（*SD*）	分散分析（*F*値） 学年	性別	交互作用
2	男	31	3.52（ .68）			
	女	28	3.31（ .91）			
3	男	39	3.61（ .60）			
	女	34	3.23（ .78）			
4	男	30	3.16（ .85）	2.55 *	5.99 *	1.03
	女	37	3.01（1.02）			
5	男	35	3.06（ .98）	2・3年＞4・5年	男＞女	
	女	30	3.12（ .87）			
6	男	33	3.42（ .75）			
	女	40	2.96（ .93）			

$*p<.05$

分析の結果，仲間入り得点に関して，学年において５％水準で有意な主効果が認められた（$F(4,327)=2.55$, $p<.05$）。LSDの多重比較の結果，５％水準で２年生と４年生，２年生と５年生および３年生と４年生，３年生と５年生それぞれとの間に有意な差が認めらた。性別においては５％水準で有意な主効果が認められ（$F(1,327)=5.99$, $p<.05$），女子の方が男子よりも仲間入り得点が高かったが，学年と性別の交互作用は有意ではなかった（$F(4,327)=1.03$, *n.s.*）。

つまり，２年生と３年生が４・５年生よりも仲間入りスキルが高く，さらに女子よりも男子の方がスキル高いという結果から，低学年児や男子の方が仲間に入るときの苦手意識が弱くこだわりなく仲間に入ることができると考えられる。筆者の経験では，女子は学年が上がるにつれて仲間意識が強くなり，自分の特定の仲間以外の輪の中に入るのを躊躇している場面があった。成長と共に自意識も高くなってくるため，ここで示されている質問項目以外の複雑な仲間関係といった要因も仲間入りに影響していると考えられる。

４）あいさつ得点の学年，性別による違い

学年，性別によるあいさつ得点の違いを検討するため，学年と性を要因とする５（２年，３年，４年，５年，６年）×２（男児，女児）の２要因分散分析を行った（Table７）。

分析の結果，あいさつ得点に関して，学年において１％水準で有意な主効果が認められた（$F(4,327)=6.71$, $p<.01$）。LSDの多重比較の結果，２年生と４年生，２年生と５年生，３年生と４年

Table 7　あいさつ得点の学年，性別比較（分散分析）

学年	性別	n	平均値（SD）	分散分析（F値） 学年	性別	交互作用
2	男	31	3.04（ .90）			
	女	28	3.18（ .90）			
3	男	39	3.27（ .60）			
	女	34	2.97（ .69）			
4	男	30	2.71（1.00）	6.71 **	.42	1.96
	女	37	2.81（ .76）			
5	男	35	2.71（ .94）	2・3・6年＞4・5年		
	女	30	2.88（ .76）			
6	男	33	3.54（ .53）			
	女	40	3.15（ .73）			

**p<.01

生，３年生と６年生，６年生と４年生，６年生と５年生それぞれの間に５％水準で有意な差が認められた。性別においては有意な主効果が認められなかった（$F(1,327)=0.42$, $n.s.$）。学年と性別の交互作用も有意ではなかった（$F(4,327)=1.96$, $n.s.$）。

つまり，２年生・３年生で身につけたあいさつのスキルが４年生・５年生でいったん低くなるものの，６年生で再度スキルを獲得している。アンケートを実施した学校では，低学年児は元気よくあいさつをしているが，学年が上がるにつれ人目を気にしてだんだんあいさつしなくなる傾向にあった。しかし６年生になると学校のリーダーとしてのふるまいが期待され，委員会活動や朝のあいさつ運動を任される機会が増えるため，最上級生としての自覚があいさつへの抵抗を弱くしていると考えられる。また，このように学年が上がるにつれてあいさつに対する感情が変化しているので，２年生と６年生ではあいさつの質が異なっていると考えられる。６年生で再度あいさつスキル得点が高くなっていることから，子ども達が納得するようなあいさつの意義を教えることによって，４・５年生でもあいさつスキルが上がる可能性が考えられる。

３．学校適応感尺度の因子分析

調査対象者343名における学校適応感尺度26項目の各項目の平均値と標準偏差をTable８に示す。

学校適応感尺度26項目に対し，最尤法・Promax回転による因子分析を行った。スクリープロット・寄与率の減衰などにより６因子構造が妥当であると考えられた（回転前の６因子で26項目の全分散を説明する割合は61.38％）。因子負荷量0.4以下の項目を削除後，再度，最尤法・Promax回転による因子分析を行った。削除された項目は５項目（６，12，16，20，21）であった。残りの21項目に対する因子分析でも，スクリープロット・寄与率の減衰などにより因子数は６に決定された。回転後の最終的な因子パターンをTable９に示す。なお，回転前の６因子で21項目の全分散を説明する割合は66.57％であった。

因子１は「17．自分には自分なりのよいところがあると思う」「11．学校での活動が終わったとき『自分はよくがんばったな』と思うことがある」「４．係活動や委員会活動での自分の仕事はみんなの役に立っていると思う」などの項目から構成されていることから『自己肯定感因子』と名づけた。因子２は「９．学校には自分のことをわかってくれる先生がいる」「２．学校には悩みや心配を相談できる先生がいる」「15．学校には自分がまちがいや失敗をしてもきちんと理由を聞いてくれる先生がいる」の項目から構成されていることから『教師との関係因子』と名づけた。因子３は「25．気分が悪くなることがある」「19．頭が痛くなるときがある」「13．おなかが痛くなったりげりをしたりする」の項目から構成されていることから『心身の状態因子』と名づけた。因子４は「１．学校には悩みや心配を相談できる先生がいる」「８．学級には気軽に話ができたり，遊びに誘っ

Table 8　学校適応感尺度各項目の平均値と標準偏差

項目	*n*	平均	*SD*
1. 学校には気軽に話せる友達がいる	343	3.54	.65
2. 学校には悩みや心配を相談できる先生がいる	343	2.78	.90
3. 学級の中にいると明るく楽しい気持ちになる	343	3.35	.72
4. 係活動や委員会活動での自分の仕事はみんなの役に立っていると思う	343	3.05	.87
5. 授業中に「できた」「わかった」と感じることがある	343	3.47	.72
6. 落ち込むことがある	343	2.55	1.05
7. 友達から物を隠されたり体を叩かれたりしてつらい思いをすることがある	343	3.17	1.03
8. 学級には気軽に話ができたり，遊びに誘ってくれたりする友達がいる	343	3.46	.67
9. 学校には自分のことをわかってくれる先生がいる	343	3.01	.83
10. 学級のみんなと一緒に学校行事に参加したり活動したりするのは楽しい	343	3.54	.66
11. 学校での活動が終わったとき「自分はよくがんばったな」と思うことがある	343	2.99	.92
12. 授業中は先生の話をよく聞いている	343	3.38	.67
13. おなかが痛くなったりげりをしたりする	343	2.74	1.06
14. 学校には自分の気持ちを話せる友達がいる	343	3.10	.87
15. 学校には自分がまちがいや失敗をしてもきちんと理由を聞いてくれる先生がいる	343	3.02	.82
16. 自分はこの学級の一員でよかったと思うことがある	343	3.28	.77
17. 自分には自分なりのよいところがあると思う	343	3.08	.92
18. 授業中自分から進んで学習に取り組んでいる	343	2.85	.96
19. 頭が痛くなるときがある	343	2.60	1.11
20. 自分が困っているときに助けてくれたり協力してくれたりする友達がいる	343	3.18	.82
21. 学校の先生は自分に対してひいきをせずにみんなと同じように話しかけていると思う	343	3.38	.74
22. 学級では目標やルールが大切にされているので気持ちよく生活できる	343	3.33	.73
23. ほかの人から好かれている方だと思う	343	2.29	.94
24. 学習した内容をきちんと理解するための自分なりの学習方法がある	343	3.12	.89
25. 気分が悪くなることがある	343	2.70	1.08
26. 友達から悪口を言われたり無視されたりしてつらい思いをすることがある	343	2.98	1.06

Table 9　学校適応感尺度因子分析結果（Promax 回転後の因子パターン）

	因子１（自己肯定感）	因子２（教師との関係）	因子３（心身の状態）	因子４（友達との関係）	因子５（集団適応感）	因子６（いじめ）	共通性
17. 自分には自分なりのよいところがあると思う	.85	.04	.06	-.12	-.02	.03	.74
11. 活動が終わったとき「自分はよくがんばったな」と思うことがある	.78	.01	-.01	.02	-.01	.02	.60
4. 自分の仕事はみんなの役に立っていると思う	.56	.03	.13	.09	.04	-.08	.35
5. 授業中に「できた」「わかった」と感じることがある	.54	-.13	-.12	.09	.17	.08	.36
23. ほかの人から好かれている方だと思う	.52	.06	.05	.08	-.08	-.02	.29
18. 授業中自分から進んで学習に取り組んでいる	.43	.07	-.17	.02	-.12	.25	.30
24. 自分なりの学習方法がある	.42	-.10	.03	-.12	.38	-.25	.41
9. 学校には自分のことをわかってくれる先生がいる	-.03	.86	.01	-.05	.09	-.04	.75
2. 学校には悩みや心配を相談できる先生がいる	.06	.78	.02	.07	-.16	.04	.65
15. まちがいや失敗をしてもきちんと理由を聞いてくれる先生がいる	-.01	.67	-.03	-.03	.23	-.06	.51
25. 気分が悪くなることがある	.04	-.01	.84	.02	.03	.04	.71
19. 頭が痛くなるときがある	-.06	.01	.81	.09	-.03	-.01	.67
13. おなかが痛くなったりげりをしたりする	.06	.00	.56	-.08	-.02	.17	.35
1. 学校には気軽に話せる友達がいる	.01	.01	.14	.76	-.14	-.11	.63
8. 学級には気軽に話ができたり，遊びに誘ってくれたりする友達がいる	-.04	-.07	-.05	.73	.19	-.02	.58
14. 学校には自分の気持ちを話せる友達がいる	.13	.11	-.12	.55	-.01	.09	.35
22. 目標やルールが大切にされているので気持ちよく生活できる	.00	.02	-.03	-.06	.79	.13	.64
3. 学級の中にいると明るく楽しい気持ちになる	.13	.14	.02	.02	.52	.01	.31
10. みんなと一緒に学校行事に参加したり活動したりするのは楽しい	-.12	.01	.04	.19	.46	.08	.26
7. 物を隠されたり体を叩かれたりしてつらい思いをすることがある	.02	-.05	.09	-.08	.01	.72	.54
26. 悪口を言われたり無視されたりしてつらい思いをすることがある	-.06	.00	.12	-.01	.17	.64	.45
二乗和	2.62	1.88	1.80	1.54	1.47	1.14	
寄与率（%）	9.04	8.93	8.57	7.33	6.98	5.45	

てくれたりする友達がいる」「14．学校には自分の気持ちを話せる友達がいる」の項目から構成されていることから『友達との関係因子』と名づけた。因子５は「22．学級では目標やルールが大切にされているので気持ちよく生活できる」「3.学級の中にいると明るく楽しい気持ちになる」「10.学級のみんなと一緒に学校行事に参加したり活動したりするのは楽しい 」の項目から構成されていることから『集団適応感因子』と名づけた。因子６は「7.友達から物を隠されたり体を叩かれたりしてつらい思いをすることがある」「26.友達から悪口を言われたり無視されたりしてつらい思いをすることがある」の項目から構成されていることから『いじめ因子』と名づけた。因子間相関は，Table10のとおりであった。

また，Cronbachのα係数を算出したところ，１）自己肯定感因子α=.809，２）教師との関係因子α=.836，３）心身の状態因子α=.805，４）友達との関係因子α=.738，５）集団適応感因子α=.768，６）いじめ因子α=.703であった。*I-T*相関分析の結果は，１）自己肯定感因子で最小値.355から最大値.672の間の値，２）教師との関係因子で最小値.668から最大値.742の間の値，３）心身の状態因子で最小値.567から最大値.719の間の値，４）友達との関係因子で最小値.531から最大値.633の間の値，５）集団適応感因子で最小値.575から最大値.622の間の値，６）いじめ因子の値は.543であった。

使用した学校適応感尺度は，鹿児島県総合教育センターが平成24年度に開発した児童生徒の学校適応感を捉える質問紙『学校楽しぃーと』で,「友達との関係」,「教師との関係」,「学習意欲」,「自己肯定感」,「心身の状態」,「学級集団における適応感」,「いじめ」の７観点から構成されている。

本研究において使用尺度26項目について因子分析を行ったところ，５項目が削除され，残り21項目がTable９のように６つの因子に分けられた。それぞれの残った項目の特徴から，①自己肯定感因子，②教師との関係因子，③心身の状態因子，④友達との関係因子，⑤集団適応感因子，⑥いじめ因子と命名したが，鹿児島県総合教育センターが設定した観点である「学習意欲」の項目が①自己肯定感因子にまとめられ，残りはそれぞれの質問項目と分類されている観点が因子分析によって分けられた因子と一致していることがわかった。

このことから,「学習意欲」ついての質問項目である『５．授業中に「できた」「わかった」と感じることがある』,『18.授業中自分から進んで学習に取り組んでいる』,『24.学習した内容をきちんと理解するための自分なりの学習方法がある』が，児童にとっては“学習意欲”として独立した内容ではなく，“自己肯定感”と深い関連があると考えられる。

４．学校適応感尺度の各因子の学年，性別による違い

以下に，学年（２年～６年），性別による学校適応感尺度の各因子の得点の違いを検討するため，分散分析を行った結果を示す。

１）自己肯定感得点の学年，性別による違い

学年，性別による自己肯定感得点の違いを検討するため，学年と性を要因とする５（２年，３年，４年，５年，６年）×２（男児，女児）の２要因分散分析を行った（Table11）。

分析の結果，自己肯定感得点に関して，学年において５％水準で有意な主効果が認められた（$F(4,343)=3.23$, $p<.05$）。LSDの多重比較の結果，５％水準で３年生と４年生，３年生と５年生，６年生と４年生，６年生と５年生との間に有意な差が認められた。また，性別には有意な主効果は

Table10　学校適応感尺度因子相関行列

因子	2	3	4	5	6
1	.54	.06	.58	.67	.02
2		−.09	.55	.55	.06
3			.00	.12	.38
4				.54	.07
5					.12

Table11　自己肯定感得点の学年，性別比較（分散分析）

学年	性別	*n*	平均値（*SD*）	分散分析（*F*値） 学年	性別	交互作用
2	男	34	2.92（.60）			
	女	31	3.09（.57）			
3	男	39	3.08（.59）			
	女	34	3.15（.55）			
4	男	30	2.92（.76）	3.23 *	2.17	1.76
	女	37	2.82（.63）			
5	男	35	2.63（.61）	3,6年＞4,5年		
	女	30	3.02（.56）			
6	男	33	3.11（.53）			
	女	40	3.06（.54）			

$*p<.05$

認められなかった（$F(1,343)=2.17$, *n.s.*）。学年と性別の交互作用も有意ではなかった（$F(4,343)=1.76$, *n.s.*）。

つまり，性差は認められなかったが，３年生と６年生が４・５年生よりも自己肯定感が高いことがわかった。一般に自己肯定感は学年が上がるにつれて低くなっていく傾向がある（文部科学省，2009）とされていて本研究でも４年生から自己肯定感が下がるものの，６年生になると高くなっている。これは，ソーシャルスキルについて検討したあいさつの結果と同じである。最上級生である６年生が学校のリーダーとして教師や下級生から期待され，積極的に行動することによって，自己肯定感が育まれたと考えられる。

２）教師との関係得点の学年，性別による違い

学年，性別による教師との関係得点の違いを検討するため，学年と性を要因とする５（２年，３年，４年，５年，６年）×２（男児，女児）の２要因分散分析を行った（Table12）。

分析の結果，教師との関係得点に関して，学年において有意な主効果は認められなかった（$F(4,327)=0.73$, *n.s.*）。また，性別に有意な主効果は認められなかった（$F(1,343)=0.94$, *n.s.*）。学年と性別の交互作用も有意ではなかった（$F(4,327)=2.13$, *n.s.*）。

３）心身の状態得点の学年，性別による違い

学年，性別による心身の状態得点の違いを検討するため，学年と性を要因とする５（２年，３年，４年，５年，６年）×２（男児，女児）の２要因分散分析を行った（Table13）。

分析の結果，心身の状態得点に関して，学年において５％水準で有意な主効果が認められたが（$F(4,343)=2.43$, $p<.05$），LSDの多重比較の結果５％水準で５年生と２年生，５年生と６年生との

Table12　教師との関係得点の学年，性別比較（分散分析）

学年	性別	*n*	平均値（*SD*）	分散分析（*F*値） 学年	性別	交互作用
2	男	34	2.92（.60）			
	女	31	3.09（.57）			
3	男	39	3.08（.59）			
	女	34	3.15（.55）			
4	男	30	2.92（.76）	.73	.94	2.13
	女	37	2.82（.63）			
5	男	35	2.63（.61）			
	女	30	3.02（.56）			
6	男	33	3.11（.53）			
	女	40	3.06（.54）			

間に有意な差が認められた。また，性別においては有意な主効果が認められなかった（$F(1,343)=1.74$, $p<.05$）。学年と性別の交互作用も有意ではなかった（$F(4,327)=1.27$, *n.s.*）。

心身の状態得点は逆転項目のため，５年生に比べて２年生～６年生の心身の状態がよくないといえる。質問項目は「気分が悪くなることがある」「頭が痛くなるときがある」「おなかが痛くなったりげりをしたりする」で，この心身の状態の低さが身体的なものか心理的なものか見極めが必要となる。特に６年生は先述の通り自己肯定感尺度の得点が高く，逆にいじめ得点は低いことからも，この結果が心理的なものではないと推測される。また，実際に当該校の養護教諭に６年生の保健室来室の様子を尋ねたところ，６年生は気軽に頭痛や腹痛を訴えて来室し，心配がないと伝えると素直に教室に戻っていくような子ども達で，友達との関係や学校適応感に問題は感じなかったとのことであった。

４）友達との関係得点の学年，性別による違い

学年，性別による友達との関係得点の違いを検討するため，学年と性を要因とする５（２年，３年，４年，５年，６年）×２（男児，女児）の２要因分散分析を行った（Table14）。

分析の結果，友達との関係得点に関して，学年において有意な主効果は認められなかった（$F(4,343)=0.91$, *n.s.*）。また，性別においても有意な主効果が認められず（$F(1,343)=1.13$, *n.s.*），学年と性別の交互作用も有意ではなかった（$F(4,343)=0.98$, *n.s.*）。

５）集団適応感得点の学年，性別による違い

学年，性別による集団適応感得点の違いを検討するため，学年と性を要因とする５（２年，３年，４年，５年，６年）×２（男児，女児）の２要因

Table13　心身の状態得点の学年，性別比較（分散分析）

学年	性別	*n*	平均値（*SD*）	分散分析（*F*値） 学年	性別	交互作用
2	男	34	2.66（1.10）	2.43 *	1.74	1.27
	女	31	2.36（1.01）			
3	男	39	2.57（ .97）			
	女	34	2.87（ .93）			
4	男	30	2.66（ .91）			
	女	37	2.89（ .78）			
5	男	35	2.83（ .97）	5年＞2, 6年		
	女	30	2.96（ .77）			
6	男	33	2.35（ .78）			
	女	40	2.64（ .80）			

Table14　友達との関係得点の学年，性別比較（分散分析）

学年	性別	*n*	平均値（*SD*）	分散分析（*F*値） 学年	性別	交互作用
2	男	34	3.31（.61）	.91	1.13	.98
	女	31	3.31（.61）			
3	男	39	3.43（.60）			
	女	34	3.46（.51）			
4	男	30	3.44（.56）			
	女	37	3.13（.84）			
5	男	35	3.37（.49）			
	女	30	3.38（.55）			
6	男	33	3.46（.58）			
	女	40	3.39（.62）			

分散分析を行った（Table15）。

分析の結果，集団適応感得点に関して，性別において５％水準で有意な主効果が認められた（$F(1,343)=4.54$, $p<.05$），女子の方が男子よりも集団適応感得点が高かった。また，学年においては有意な主効果が認められなかった（$F(4,343)=1.63$, *n.s.*）。学年と性別の交互作用も有意ではなかった（$F(4,343)=0.73$, *n.s.*）。

つまり，女子の方が男子よりうまく集団に適応しているといえる。ソーシャルスキルの対人技能スキルも女子の方が高かったが，例えば，因子寄与率が１番高い質問項目である「学級では目標やルールが大切にされているので気持ちよく生活できる」について考えると，確かに女子は目標やルールをよく守る傾向にあり，守らない男子がよく先生や女子に注意される場面が比較的多く見られるということから考えると，学校のきまりをしっかり守っていることが女子の集団適応感をよくしていると推測される。

６）いじめ得点の学年，性別による違い

学年，性別によるいじめ得点の違いを検討するため，学年と性を要因とする５（２年，３年，４年，５年，６年）×２（男児，女児）の２要因分散分析を行った（Table16）。

分析の結果，いじめ得点に関して，学年において１％水準で有意な主効果が認められ（$F(4,343)=12.17$, $p<.01$），LSDの多重比較の結果，５％水準で３年生と２年生，４年生と２年生，５年生と２年生～６年生と２年生，５年生と３年生，６年生と３年生の間に有意な差が認められた。また，性別においても１％水準で有意な主効果が認められ（$F(1,343)=16.17$, $p<.001$），男子の方が女子よりもいじめ得点が有意に低かった。いじめ得点は逆転項目となっているので，２・３年生と男子が

Table15　集団適応感得点の学年，性別比較（分散分析）

学年	性別	*n*	平均値（*SD*）	分散分析（*F*値） 学年	性別	交互作用
2	男	34	3.32（.52）			
	女	31	3.51（.58）			
3	男	39	3.50（.54）			
	女	34	3.52（.57）			
4	男	30	3.20（.73）	1.63	4.54 *	.73
	女	37	3.34（.64）			
5	男	35	3.23（.67）		女＞男	
	女	30	3.53（.48）			
6	男	33	3.43（.59）			
	女	40	3.46（.44）			

$*p<.05$

Table16　いじめ得点の学年，性別比較（分散分析）

学年	性別	*n*	平均値（*SD*）	分散分析（*F*値） 学年	性別	交互作用
2	男	34	2.39（1.05）			
	女	31	2.68（1.08）			
3	男	39	2.68（1.00）			
	女	34	3.18（ .79）			
4	男	30	3.02（ .82）	12.17 **	16.17 **	.28
	女	37	3.28（ .71）			
5	男	35	3.16（ .89）	3, 4, 5, 6年＞2年	女＞男	
	女	30	3.63（ .51）	5, 6年＞3年		
6	男	33	3.23（ .85）			
	女	40	3.53（ .59）			

$**p<.01$

より高くいじめを認知しているといえる。学年と性別の交互作用は有意ではなかった（$F(4,327)=0.28$, *n.s.*）。

文部科学省による平成30年度児童生徒の問題行動・不登校等についての調査においても，学年別いじめの認知件数は小学校２年生が最多で，次いで３年生が多くいじめを認知し，さらに，どの学年でも男子の方がよりいじめを認知していたという結果が報告されていて，本研究結果と一致している。

５．各学年のソーシャルスキルと学校適応感の相関

１）２年生

２年生のーシャルスキルと学校適応感との関係を検討するために，相関係数を算出した（Table 17）。

分析の結果，ソーシャルスキルに関する項目については,「対人技能」スキルと学校適応感の「教師との関係」（$r=.38$, $p<.01$）との間に有意な弱い正の相関がみられた。また，「トラブル解決」スキルでは，学校適応感の「自己肯定感」（$r=.34$, $p<.01$），「友達との関係」（$r=.29$, $p<.05$），「集団適応感」（$r=.40$, $p<.01$）との間に有意な弱い正の相関がみられた。さらに，「あいさつ」スキルと学校適応感の「友達との関係」（$r=.26$, $p<.05$）,「集団適応感」（$r=.26$, $p<.05$）との間にも有意な弱い正の相関がみられた。

つまり，ソーシャルスキルの「対人技能」スキルが高い子ほど，学校適応感の「教師との関係」も高いことがわかった。スキルソーシャルスキルの「トラブル解決」スキルが高い子は学校適応感の「自己肯定感」,「友達との関係」,「集団適応感」も高く，「あいさつ」スキルが高い子ほど，「友達との関係」および「集団適応感」も高いことがわかった。しかし，「仲間入り」スキルは学校適応感６因子との間に特に関係は認められなかった。また,「心身の状態」と「いじめ」はどのソーシャルスキル４因子とも関係がみられなかった。

対人技能スキルと教師との関係に関連があるのに対し，トラブル解決スキルは教師との関係に関連があるとはいえないが，自己肯定感や友達との関係及び集団適応感とかかわっているという結果から，２年生にとって対人技能スキルとトラブル解決スキルは重ならない独立したスキルであり，低学年でトラブル解決スキルを身につけている方がより学校適応感を良好にすると考えられる。また，あいさつスキルが友達との関係や集団適応感に関連を示していることから，あいさつをしている子ほど友達との関係をよくし，集団適応感にも影響を及ぼしていることがわかる。しかし，低学年児は習慣として義務的にあいさつすることが多いため，子ども達が自主的にあいさつをする対象ではない教師にあいさつすることに特別な意味を感じていないと考えられる。さらに,「心身の状態」と「いじめ」はどのソーシャルスキルともかかわりがないという結果から，この４つのソーシャルスキル以外の要因が心身の状態やいじめに影響を及ぼすものと考えられる。

２）３年生

次に，３年生のソーシャルスキルと学校適応感との関係を検討するために，相関係数を算出した（Table18）。

分析の結果，ソーシャルスキルに関する項目については,「対人技能」スキルと学校適応感の「自己肯定感」（$r=.36$, $p<.01$）,「教師との関係」（$r=.35$, $p<.01$），「友達との関係」（$r=.35$, $p<.01$），「集団適応感」（$r=.30$, $p<.01$）との間に有意な弱い正の相関がみられた。また，「トラブル解決」スキルでは，学校適応感の「自己肯定感」（$r=.49$, $p<.01$）との間に有意な中程度の正の相関がみられ，「教師との関係」（$r=.40$, $p<.01$），「友達との関係」（$r=.37$, $p<.01$），「集団適応感」（$r=.30$, $p<.05$）との間に有意な弱い正の相関がみられた。さらに，「仲間入り」スキルと学校適応感の「友

Table17　ソーシャルスキルと学校適応感の相関係数（２年生）

ソーシャルスキル	学校適応感					
	自己肯定感	教師との関係	心身の状態	友達との関係	集団適応感	いじめ
対人技能	.23	.38 **	-.20	.19	.22	-.10
トラブル解決	.34 **	.24	.04	.29 *	.40 **	-.07
仲間入り	.17	.15	-.05	.13	.14	.00
あいさつ	.21	21	-.20	.26 *	.26 *	-.14

*$p<.05$，**$p<.01$

達との関係」（r=.54, p<.01）との間に有意な中程度の正の相関がみられ，「教師との関係」（r=.28, p<.05），「集団適応感」（r=.25, p<.05）との間には有意な弱い正の相関がみられた。「あいさつ」スキルと学校適応感の「自己肯定感」（r=.47, p<.01），「教師との関係」（r=.41, p<.01），「友達との関係」（r=.42, p<.01）との間に有意な中程度の正の相関がみられ，「集団適応感」（r=.37, p<.01）との間にも有意な弱い正の相関がみられた。

３年生では，ソーシャルスキルが高い子ほど，いずれも学校適応感の「自己肯定感」，「教師との関係」，「友達との関係」，「集団適応感」も高くなっていることがわかった。また，２年生に比べて３年生ではソーシャルスキルの高さと学校適応感との関係が強くなっていることがわかった。

２年生と比べると３年生ではソーシャルスキルが学校適応感に深いかかかわりを示しているという結果が得られた。つまり，３年生になるとソーシャルスキルの獲得が促進され，学校適応感の各項目に活かされていると考えられる。自己肯定感や友達との関係はすべてのソーシャルスキルと深いかかわりをもっていることがわかったが，集団適応感とより関連が強いのはあいさつスキルであり，上手にあいさつをすることが集団の中での居心地のよさにつながると考えられる。

３）４年生

次に，４年生のソーシャルスキルと学校適応感との関係を検討するために，相関係数を算出した（Table19）。

分析の結果，ソーシャルスキルに関する項目については，「対人技能」と学校適応感の「自己肯定感」（r=.61, p<.01），「集団適応感」（r=.47, p<.01）との間に有意な中程度の正の相関がみられ，「教師との関係」（r=.41, p<.01），「友達との関係」（r=.32, p<.01），「集団適応感」（r=.47, p<.001）との間に有意な弱い正の相関がみられた。また「トラブル解決」では，学校適応感の「自己肯定感」（r=.62, p<.01），「教師との関係」（r=.52, p<.01）との間に有意な中程度の正の相関がみられ，「友達との関係」（r=.39, p<.01），「集団適応感」（r=.40, p<.01）との間に有意な弱い正の相関がみられた。さらに，「仲間入り」と学校適応感の「自己肯定感」（r=.63, p<.01），「友達との関係」（r=.49, p<.01），「集団適応感」（r=.42, p<.01）との間に有意な中程度の正の相関がみられ，「教師との関係」（r=.30, p<.05）との間には有意な弱い正の相関がみられた。「あいさつ」と学校適応感の「自己肯定感」（r=.40, p<.01），「教師との関係」（r=.33, p<.01）との間にも有意な弱い正の相関がみられた。

４年生においては，ソーシャルスキルと学校適応感の関係が強く，「自己肯定感」はソーシャルスキル４因子との間に高い関係性があり，さらに「あいさつ」以外の３因子間で相関係数が.6以上を示し，強い関係にあることがわかった。また，「教師との関係」もソーシャルスキルとの高い関係が認められたが，「友達との関係」「集団適応感」に

Table18　ソーシャルスキルと学校適応感の相関係数（３年生）

ソーシャルスキル	学校適応感					
	自己肯定感	教師との関係	心身の状態	友達との関係	集団適応感	いじめ
対人技能	.36 **	.35 **	-.04	.35 **	.30 *	.00
トラブル解決	.49 **	.40 **	-.13	.37 **	.30 *	-.09
仲間入り	.36 **	.28 *	-.05	.54 **	.25 *	-.11
あいさつ	.47 **	.41 **	-.06	.42 **	.37 **	-.05

*p<.05，**p<.01

Table19　ソーシャルスキルと学校適応感の相関係数（４年生）

ソーシャルスキル	学校適応感					
	自己肯定感	教師との関係	心身の状態	友達との関係	集団適応感	いじめ
対人技能	.61 **	.41 **	-.17	.32 **	.47 **	-.08
トラブル解決	.62 **	.52 **	-.22	.39 **	.40 **	-.18
仲間入り	.63 **	.30 *	-.04	.49 **	.42 **	-.01
あいさつ	.40 **	.33 **	.03	.22	.23	-.06

*p<.05，**p<.01

は「あいさつ」スキルが影響していないことがわかった。さらに，4年生でも「心身の状態」と「いじめ」はどのソーシャルスキル因子とも関係がみられなかった。

3年生において学校適応感との深いかかわりを示したあいさつスキルが，4年生では自己肯定感と教師との関係のみに限定され，友達との関係や集団適応感には影響がないことがわかった。これはあいさつスキル得点が下がった理由の一つだと考えられる。つまり，上手にあいさつをすることが友達との関係や集団適応感を良好にするわけではなく，対人技能スキルやトラブル解決スキル及び仲間入りスキルという，直接他者とかかわる行動と結びつくようなスキルが4年生にとって大切になってくると考えられる。

4）5年生

次に，5年生のソーシャルスキルと学校適応感との関係を検討するために，相関係数を算出した（Table20）。

分析の結果，ソーシャルスキルに関する項目については，「対人技能」と学校適応感の「自己肯定感」（r=.61, p<.01），「教師との関係」（r=.46, p<.01）「集団適応感」（r=.53, p<.01）との間に有意な中程度の正の相関がみられ，「友達との関係」（r=.40, p<.01）との間に有意な弱い正の相関がみられた。また，「トラブル解決」では，学校適応感の「教師との関係」（r=.41, p<.01）との間に有意な中程度の正の相関がみられ，「自己肯定感」（r=.35, p<.01），「集団適応感」（r=.36, p<.01）との間に有意な弱い正の相関がみられた。さらに，「仲間入り」と学校適応感の「自己肯定感」（r=.48, p<.01），「教師との関係」（r=.51, p<.01），「友達との関係」（r=.57, p<.01），「集団適応感」（r=.49, p<.01）との間に有意な中程度の正の相関がみられた。「あいさつ」と学校適応感の「自己肯定感（r=.51, p<.01），「集団適応感」（r=.43, p<.01）との間に有意な中程度の正の相関がみられ，「教師との関係」（r=.37, p<.01），「友達との関係」（r=.37, p<.01）との間には有意な弱い正の相関がみられた。

5年生でもソーシャルスキルと学校適応感との関係の強さが認められた。しかし，「トラブル解決」スキルは「自己肯定感」，「教師との関係」，「集団適応感」との関係は強いが，「友達との関係」には影響を与えていないことがわかった。

つまり，5年生ではソーシャルスキルが学校適応感によい影響を及ぼしていることがわかった。そして，トラブル解決スキルと友達との関係が薄いことから，関係の深い対人技能や仲間入り，あいさつスキルによって友達との関係を向上させることができるのではないかと考える。また，友達との関係でみていくと，仲間入りスキルが最も関係が深いことがかわるが，トラブル解決スキルが友達との関係にかかわりがなく，逆に教師との関係とかかわりが深いことがわかる。分散分析において5年生の心身の状態がよいという結果が得られていることからも，5年生が友達とのトラブル

Table20　ソーシャルスキルと学校適応感の相関係数（5年生）

ソーシャルスキル	学校適応感					
	自己肯定感	教師との関係	心身の状態	友達との関係	集団適応感	いじめ
対人技能	.61**	.46**	.17	.40**	.53**	.20
トラブル解決	.35**	.41**	.12	.24	.36**	.04
仲間入り	.48**	.51**	.16	.57**	.49**	.07
あいさつ	.51**	.37**	.09	.37**	.43**	.08

**p<.01

Table21　ソーシャルスキルと学校適応感の相関係数（6年生）

ソーシャルスキル	学校適応感					
	自己肯定感	教師との関係	心身の状態	友達との関係	集団適応感	いじめ
対人技能	.48**	.37**	−.15	.47**	.62**	.20
トラブル解決	.53**	.43**	−.03	.19	.52**	.07
仲間入り	.32**	.32**	−.20	.46**	.40**	.06
あいさつ	.43**	.23	−.07	.34**	.42**	−.11

**p<.01

のない良好な状態であると考えられる。

５）６年生

最後に，６年生のソーシャルスキルと学校適応感との関係を検討するために，相関係数を算出した（Table21）。

分析の結果，ソーシャルスキルに関する項目については，「対人技能」と学校適応感の「自己肯定感」（r=.48, p<.01），「友達との関係」（r=.47, p<.01）「集団適応感」（r=.62, p<.01）との間に有意な中程度の正の相関がみられ，「教師との関係」（r=.37, p<.01）との間に有意な弱い正の相関がみられた。また，「トラブル解決」では，学校適応感の「自己肯定感」（r=.53, p<.01），「教師との関係」（r=.43, p<.01），「集団適応感」（r=.52, p<.01）との間に有意な中程度の正の相関がみられた。さらに，「仲間入り」と学校適応感の「友達との関係」（r=.46, p<.01）との間に有意な中程度の正の相関がみられ，「自己肯定感」（r=.32, p<.01），「教師との関係」（r=.32, p<.01），「集団適応感」（r=.40, p<.01）との間に有意な弱い正の相関がみられた。「あいさつ」と学校適応感の「自己肯定感（r=.43, p<.01），「集団適応感」（r=.42, p<.01）との間に有意な中程度の関係がみられ，「友達との関係」（r=.34, p<.01）との間には有意な弱い正の相関がみられた。

つまり，６年生でもソーシャルスキルの高さと学校適応感との関係の強さが認められた。また，５年生と同じく「トラブル解決」スキルは「自己肯定感」，「教師との関係」，「集団適応感」との関係は強いが，６年生では「友達との関係」には影響を与えていないことがわかった。さらに，「あいさつ」スキルは「自己肯定感」，「友達との関係」，「集団適応感」との関係は強いが，「教師との関係」には影響を与えていないことがわかった。

４つのソーシャルスキルすべて学校適応感の各項目と深いかかわりがあることがわかった。あいさつスキルが教師との関係に特に影響がないことから２年生と同様に教師との関係を左右していないように見えるが，自己肯定感との関連は深い。この学校では６年生のあいさつ運動が盛んで，６年生は卒業まで率先して気持ちのよいあいさつをしていたことからも，この６年生にとってのあいさつは他学年とは異なり，最上級生としての自主的なあいさつによって集団適応感が高まり，自己肯定感が上がったものと考えられる。

そして，全学年で「心身の状態」と「いじめ」はどのソーシャルスキル因子ともかかわりが認められなかったことから，どの要因が心身の状態やいじめに影響を及ぼしているかは明らかにならなかった。

総合的考察

本研究において，小学校２年生から６年生までの児童のソーシャルスキルと学校適応感にどのような発達的変化があるか，また双方にどのような関連性があるかについて調べた。

まず，小林（2005）はソーシャルスキルの「12の基本スキル」を＜基本的なかかわりスキル＞＜仲間関係発展・共感的スキル＞＜主張行動スキル＞＜問題解決技法＞の４つに分類しているが，本研究で因子分析した結果，＜対人技能スキル＞＜トラブル解決スキル＞＜仲間入りスキル＞＜あいさつスキル＞の４つに分けられたため，これら４因子について分析を進めた。

ソーシャルスキルの各因子のうち「対人技能」スキルは学年による有意差はなく，わずかながら男子より女子の方が高いという結果であった。また，「トラブル解決」スキルは学年差や性差が認められなかった。そして，「仲間入り」スキルは４・５年生よりも２・３年生の方が有意に高くなっていて，女子より男子の方が高かった。さらに，「あいさつ」スキルは２・３・６年生が４・５年生よりも有意に高く，学年が上がるにつれてあいさつしなくなる傾向にあると思われていたが，６年生で再度あいさつスキルが高まっていた。

先行研究においてソーシャルスキルの発達段階はいまだ明らかにされていない（藤枝, 2014）が，本研究においてそれぞれの因子によって２年生から６年生までの各学年で違いがあり，発達的変化を検討することができた。

次に学校適応感尺度についても因子分析を行い，以下のように６因子について２年生から６年生までの分析を進めた。

学校適応感の各因子のうち，「自己肯定感」は４・５年生よりも３・６年生が有意に高くなっていた。

一般的に自己肯定感は小学校３年生が最も高く，成長と共に下がっていくといわれていて，本研究でも４・５年生の肯定感が低くなっていたが，６年生では高くなっていた。６年生になると全員委員会に所属し，日々の学校生活の中で重要な役割を果たしている。また，学校行事の会場設営や後片付けも６年生が担当し，学校の最上級生としてのふるまいが求められ，教師だけでなく下級生からもリーダーとしての活躍が期待され称賛されることが子ども達の自己肯定感を高めたのではないかと推測される。

「教師との関係」および「友達との関係」はどの学年でも性別でも有意な差はなかったが，「心身の状態」については，２・６年生が５年生よりも有意に低くなっていた。２年生は文部科学省による全国調査でもいじめの認知が高く，心身の状態がよくないのは精神的なものも含まれている可能性がある。しかし，６年生は本研究において自己肯定感が高いという結果と，当該校の養護教諭からの直接聞き取りから，友人関係のトラブルは認められず，軽微な頭痛や腹痛を素直に訴えることができる伸び伸びした子ども達だという実態から，心身の状態の低さは身体的なものに起因するものが中心となっていると考えられる。

「集団適応感」については，学年差は認められず，男子よりわずかに女子が高いという結果から，女子は学年にかかわらず集団の中でうまく適応できていると考えられる。小学校での子ども達の学校生活をふり返ってみると，男子に比べ女子は学校のきまりをよく守り，忘れ物も少ない傾向にあった。忘れ物や授業中の私語などで注意されたりすることの多い男子が集団への適応感が低くなっているのも納得できる。

そして，「いじめ」得点については高学年と比べ２年生と３年生および男子が有意に低くなっていたという結果は，文部科学省の調査結果と同じである。なぜ２・３年生と男子がいじめを認知しやすいのかを筆者の教職経験から考えた。低学年児や男子は何かトラブルが起きた時に言葉でのやり取りよりも，物を取ったり叩いたりしやすく，それをすぐに教師に訴える傾向が強かった。さらに，自分のことを客観的にとらえることが苦手で，たとえ自分自身がやり返していたとしても相手から攻撃されていることのみを主張し，いじめられていると認識している傾向にあったことからもよく理解できる。しかし，学年が進むにつれて自分の行動を的確にとらえられるようになるといじめの訴えは減っていくので，この結果の通りになったと推測される。

以上のように，学校適応感についても各因子によって発達的変化が異なるという結果となった。

また，ソーシャルスキルと学校適応感の関連について調べた結果，２年生では双方の関連があまり見られないが，学年が上がるにつれて両因子間の相関が複数認められた。

特徴的なのが，「あいさつ」スキルと「学校適応感」との関連で，３年生でその相関が強くなっていたのが４年生では相関が弱くなり，５年生ではまた強くなるということである。「あいさつ」スキル得点が高くなる６年生においては，「あいさつ」スキルと「学校適応感」の関連のうち「教師との関係」は認められなかった。この結果から，６年生は学校のリーダーとして積極的にあいさつを行っているが，「あいさつ」スキルが高い子ほど「自己肯定感」や「友達との関係」および「集団適応感」も高いことから，あいさつをすることが６年生の学校適応感によい影響を及ぼしていると考えられる。しかし，「あいさつ」スキルと「教師との関係」との間に関連は認められなかったことから，６年生にとって「あいさつ」スキル以外の「対人技能」スキル，「トラブル解決」スキルおよび「仲間入り」スキルが高い子ほど教師との関係がよいことがわかった。

さらに，「トラブル解決」スキルが高い子ほど対人関係を円滑にするので友達との関係もよいだろうとも考えられるが，本研究では高学年の５年生と６年生において，双方の関連が認められなかった。高学年で友達との関係との間に高い相関が認められたのは「対人技能」スキル，「仲間入り」スキル，「あいさつ」スキルであり，「トラブル解決」スキルの高さが友達との関係に影響を与えるわけではないことがわかった。

これらの結果から，ソーシャルスキルと学校適応感との関連についても各因子による発達的変化に違いがあり，学年が上がるにつれて双方の関連は強くなっていくことがわかった。

付　記

本論文は,第１著者（新崎綾子）が,2020年（令和２年）３月に琉球大学大学院教育学研究科に提出した,修士論文「小学校における学級単位のソーシャルスキルトレーニングに関する研究－ソーシャルスキルと学校適応感へ及ぼす効果－」（未公刊）の研究１の一部を加筆，修正したものである。第２著者（廣瀬等）は，琉球大学大学院教育学研究科における第１著者の指導教員である。

引用文献

浅本有美・国里愛彦・村岡洋子・在原理沙・堂谷知香子・田所健児・伊藤大輔・伊藤有里・佐々木美保・尾形明子・鈴木伸一（2010）．小学校１年生に対する集団社会的スキル訓練の試み：取り組みやすく，動機づけを 高める集団SSTプログラム 行動療法研究, *36*, 57.

安達知郎（2013）．子どもを対象としたソーシャルスキル尺度の日本における現状と課題－ソーシャルスキル教育への適用という視点から－ 教育心理学研究, *61*, 79-94.

足立文代・佐田久真貴（2015）．ソーシャルスキルトレーニング実施が学級適応感や自尊感情に及ぼす効果について　兵庫教育大学学校教育学研究, *28*, 45-53.

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－ 教育学部紀要, 文教大学教育学部, *42*, 19-26.

大対香奈子・松見淳子（2010）．小学生に対する学級単位の社会的スキル訓練が社会的スキル、仲間からの受容、主観的学校適応感に及ぼす効果 行動療法研究, *36*, 43-55.

小野寺正己・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.

鹿児島県立総合教育センター（2012）．学校楽しぃーと（学校適応感尺度）従来版

King, C.A.・Kirschenbaum, D.S.（1996）．子ども援助の社会的スキル：幼児・低学年児童の対人行動訓練，川島書店

熊谷　亮・橋本創一（2016）．日本における学校適応に関する研究の動向と課題　東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ *67*, 319-325.

小林正幸（2005）．先生のためのやさしいソーシャルスキル教育，ほんの森出版

小林正幸・相川　充（1999）．ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校－楽しく身につく学級生活の基礎・基本－，図書文化社

佐賀県教育センター（2018）．行動をふり返るアンケート（ソーシャルスキル尺度:2018）, ソーシャルスキル・トレーニングに関する活動プログラム

佐藤正二・佐藤容子・岡安孝弘・高山 巌（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.

庄司一子・小林正幸・佐藤聡志（1989）．子どもの社会的スキルに関する展望（1）－概念的検討－ 教育相談研究 *27*, 59-70.

新里　健・島袋有子（2008）．やってみよう ソーシャルスキル・トレーニング33 学級経営に生かすSST，グリーンキャット

高野　佳（1998）．精神科リハビリテーション 小此木啓 吾・深津千賀子・大野裕（編） 精神医学ハンドブック，創元社

中央教育審議会（2019）．新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）

藤枝静暁（2014）．ソーシャルスキル教育における発達段階ごとの目標スキルの選択と実施時期に関する研究 カウンセリング研究, *47*, 221-231.

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研究 教育心理学研究, *49*, 371-381.

水野君平（2016）．学校適応感とその予測要因に関する検討（1）－「学校適応の負の側面」としてのスクールカースト－ 北海道大学大学院教育学研究院紀要, *126*, 101-110.

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（2012）. 初等中等教育分科会（第80回）配布資料

文部科学省（2018）. 平成29年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について

文部科学省（2019）. 平成30年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について

山口豊一・飯田順子・石隈利紀（2005）. 小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（小学生版）の開発－ 学校心理学研究, *5*, 49-58.

Ladd,G.W.& Mize,J.（1983）. A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological Review*, *90*, 127-157.