

埼玉学園大学・川口短期大学 機関リポジトリ

# 小学校におけるソーシャルスキル教育を中心とした心理教育の縦断実践研究：三水準モデルにおける行動的機能の変化の影響

著者	増南 太志, 藤枝 静暁, 相川 充
雑誌名	埼玉学園大学紀要. 人間学部篇
巻	15
ページ	139-150
発行年	2015-12-01
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1354/00000162/">http://id.nii.ac.jp/1354/00000162/</a>



# 小学校におけるソーシャルスキル教育を中心とした 心理教育の縦断実践研究

— 三水準モデルにおける行動的機能の変化の影響 —

## A Longitudinal and Practical Study of Psychoeducation with a Focus on Social Skills Education for Elementary School

The Effects of Improvement on Behavioral Functions of a Three-Level Model for  
Assessment of Children's School Adjustment

増南太志・藤枝静暁・相川 充

MASUNAMI, Taiji FUJIEDA, Shizuaki AIKAWA, Atsushi

本研究は、大対・大竹・松見（2007）によって提案された学校適応アセスメントのための三水準モデルの検証を行うため、モデルの中の行動的機能の変化パターンによって、学業的機能・社会的機能・学校適応感がどのように変化するかを明らかにした。小学校1～6年生の児童を対象に、平成26年5月及び平成27年3月に三水準モデルの各因子に関わる質問紙を実施した。なお、質問紙調査とともに、行動的機能の因子の一部である「感謝」「聴き方・話し方」「あいさつ」については、ソーシャルスキルトレーニングが実施されている。クラスター分析により、調査を実施した2時点で行動的機能が向上した群と低下した群に児童を分類して比較検討した。行動的機能向上群が149名、行動的機能低下群が195となった。行動的機能向上群は、学業的機能・社会的機能・学校適応感のうち、「運動」を除いた他の因子に向上がみられていたため、三水準モデルと概ね一致する結果となった。

### 1. 問題と目的

文部科学省（2014）の平成25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、小学校における暴力行為の発生件数は、10,896件（前年度8,296件）となっており、平成14年度より増加傾向にある。また、いじめの認知件数は、118,805件（前年度117,384件）であり、平成23年度の33,124件

より急激に増加している。さらに、不登校児童生徒数は、24,175人（前年度21,243人）であり、例年増減はあるものの、平成15年度以降では最多となっている。

このような学校適応の問題に対しては、問題行動への治療的なアプローチが行われているとともに（佐藤・佐藤・高山、1993）、学級単位のソーシャルスキル教育を通しての予防的なアプローチが行われている（相川、

キーワード：三水準モデル、行動的機能の変化、学校適応、ソーシャルスキル教育

Key words : a three-level model, improvement on behavioral functions, school adjustment, social skill education

2008)。

著者らも、児童の自己肯定感および学校適応感の育成を目的とし、平成26年度、27年度と、公立小学校1校において、ソーシャルスキル教育を中心技法とする「こころの教育」を継続的に実践している。具体的には、1学期に感謝、聴き方・話し方、あいさつの3つのソーシャルスキルを取り上げ、2学期からは感情スキルを取り上げて、ソーシャルスキルトレーニング（SST）を実施している。学校適応の問題に対して予防的な対策をおこなうためには、問題が顕在化していない段階で、将来起こり得る問題を予測することが必要となる。そのような予測のためにも、本研究の理論的背景としては、大対・大竹・松見（2007）の三水準モデルを採用している。

大対ら（2007）は、学校適応に関する指標が先行研究では多様であり、研究間で一貫性がないことを指摘し、先行研究をまとめ、学校適応アセスメントのための三水準モデルを提案した。三水準モデルでは、学校適応を個

人の行動特徴、個人と環境との相互作用、環境に対する主観的な適応感という3つの水準から包括的に測定することを推奨している。これら3つの水準は階層構造となっており、水準1から水準2、水準2から水準3へと影響を与えようとする。三水準モデルをFigure 1に示す。

水準1は、感情や認知を含めた子どもの行動的機能である。水準1のアセスメントでは、子どもが適応に必要な行動をどれだけ身につけているかという行動的機能を明らかにすることを目的とする。具体的には、向社会的行動、攻撃行動、反社会的行動がどの程度みられるかということであり、また、授業参加行動や課題従事行動、仲間と協力する行動なども含まれる。水準2には、子どもの行動が学校環境の中でどのように強化され形成されるのかという環境の効果に注目した学業的機能と社会的機能がある。これらの機能は水準1の行動的機能の影響を受ける。

水準2のアセスメントでは、学業的機能としては、学業達成や学業への興味・関心の程度、子どもの学業的パフォーマンスに対して教師がどのように強化しているかなどを明らかにする。また、社会的機能としては、仲間からの受容や教師との関係性について明らかにするものである。

水準3は、個人の行動と環境との相互作用の結果として生じる子どもの学校適応感となっている。水準2における学業場面や対人場面での強化量を合わせた、学校環境で受ける強化を包括的にとらえることで学校適応の程度を明らかにするものである。学校環境で受ける強化量は、学校に対する肯定感や嫌悪感を測定することで明らかにできると考えられている。

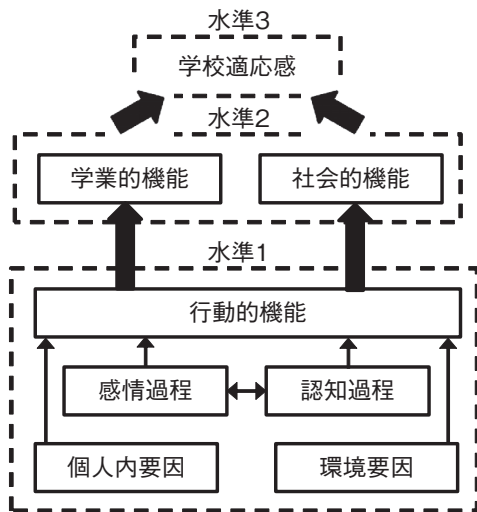


Figure 1 三水準モデル。  
大対ら（2007）を参考に作成

このように三水準モデルでは、階層構造となっている3つの水準について、包括的に測定することによって、学校適応をとらえることが重要であるとされる。

先行研究では、山田・神山・栗原（2009）による三水準モデルの検証や大対・松見（2010）による三水準モデルに基づいた介入効果の検証が行われている。

山田ら（2009）は、三水準モデルの検証にあたり、学校適応への情動知能の影響を調べた。小学校3～6年生2276名を対象に、「生活満足感」「教師サポート」「友人サポート」「非侵害的関係」「向社会的スキル」「学習的適応」の6因子から構成される6領域学校適応尺度と、「情動の表現と命名」「情動の認識と理解」「情動の制御と調節」の3因子から構成される中学生用情動知能尺度を小学生が理解しやすい言葉に修正して使用した。各尺度の因子構造について確認的因子分析を実施し、学校適応尺度と中学生用情動知能尺度のいずれも十分適合することを示したうえで、三水準モデルにあてはめて共分散構造分析を実施した。その結果、山田ら（2009）のデータは、三水準モデルには十分な適合を示さず、一部修正を加えたモデルの方が適合度が良かった。その修正版のモデルでは、「行動的機能→社会的機能→学校適応感」という経路については、三水準モデルと一致しているが、「向社会的スキル」（行動的機能）から「学習的適応」（学業的機能）のパスを削除し、「情動知能」から「学習的適応」（学業的機能）及び「サポート」（社会的機能）へのパスを仮定したものであった。また、影響度は小さいが、学業的機能が学校適応感に影響を及ぼしていた。従って、三水準モデルと異なる部分は、①行動的機能から学業的機能への影響がみられない、②情

動機能は行動的機能を介さず直接的に学業的機能と社会的機能に影響を与えているという点であった。山田ら（2009）は、これらの結果について、行動的機能を「向社会的スキル」のみで測っていたことの影響があるかもしれないと述べており、より多くの行動を幅広く測定できる指標を用いることが必要であると述べている。

大対・松見（2010）は、小学3年生の学級を対象に「感情理解スキル」「頼むスキル」「断るスキル」を標的スキルとしてSSTを実施した。三水準モデルに基づき、個人的行動特徴として標的スキル（「感情理解スキル」「頼むスキル」「断るスキル」）、個人と環境との相互作用として仲間からの受容度、環境に対する主観的な学校適応感として学校肯定感および学校回避感を測定している。感情理解・感情統制の訓練を含むSSTを実施した介入群37名と、通常授業を行った対照群35名を比較した結果、介入群では、標的スキルの獲得が確認され、学級全体の仲間関係が改善した。また、介入前に学校適応感が低かった児童は、介入から3か月後のフォローアップにかけて学校適応感の向上がみられた。それに対し、対照群では、介入前に学校適応感が低かった児童は、学校適応感に有意な変化がみられなかった。

三水準モデルの観点から考えると、この研究は、水準1の行動的機能である標的スキルの変化が、水準2の社会的機能である仲間からの受容度、水準3の学校適応感に影響することを実践的に示したものとなっている。ただし、学業的機能の影響については、研究の目的から外れるため検討されてはいない。また、行動的機能に関わる因子は、「感情理解スキル」「頼むスキル」「断るスキル」といった

ポジティブな側面について測定されており、攻撃行動などのネガティブな側面については含まれていない。

このように、山田ら（2009）と大対・松見（2010）が、三水準モデルに関わる研究を行っているが、行動的機能についてはより幅広い指標を用いる必要があるとともに、学業的機能への影響をみていく必要がある。

したがって、本研究では、行動的機能を多面的にとらえたうえで、三水準モデルの検証を行う。大対・松見（2010）では、介入前に学校適応感が低かった児童ほど、介入効果が現れているため、介入効果の有無によって、水準1から水準2、3に与える影響にも違いがあるかもしれない。例えば、介入が必要な児童の場合は、行動的機能への介入を行うことにより、学業的機能・社会的機能・学校適応感に変化がみられるが、そもそも介入の必要のない適応的な児童の場合はそのような変化がみられないかもしれない。このことを考慮し、本研究では、行動的機能の変化パターンによって、学業的機能・社会的機能・学校適応感の変化にどのような違いが現れるのかを明らかにする。行動的機能の変化の影響をみるため、2時点について調査をおこなう。石川・山下・佐藤（2007）は、社会的スキルに関する縦断的データの分析において、2つの計測時点の変化量、すなわち差分を分析している。本研究においても、そのような測定時点間の変化量をもとに、分析をおこなう。三水準モデルにしたがうと、行動的機能に関わる因子がポジティブな方向に変化する場合、学業的機能・社会的機能・学校適応感の値も良くなると予想される。

## 2. 方法

### 2.1 対象児童

本研究は、関東の公立小学校1校の1～6年生を対象とし、三水準モデルに関わる尺度の質問紙調査を実施した。全学年2クラス編成であり、合計12クラスであった。児童は全部で344名であった。内訳は、1年生54名（男子25名、女子29名）、2年生52名（男子26名、女子26名）、3年生57名（男子23名、女子34名）、4年生53名（男子27名、女子26名）、5年生62名（男子22名、女子40名）、6年生66名（男子38名、女子28名）であった。個人情報保護および記入漏れなどの回答不備の確認のために、担任が児童ひとりひとりから回答用紙を回収した。

### 2.2 調査時期

質問紙調査は、平成26年5月、平成26年12月、平成27年3月の3回実施した。しかし、本研究では、行動的機能の変化の有無により、学業的機能・社会的機能・学校適応感が最終的にどのように変化していたかを明らかにするため、平成26年5月期と平成27年3月期の2時点のデータを用いることとする。

また、対象児に対して、1学期より、感謝スキル、聴き方・話し方スキル、あいさつスキルの3つのSSTを実施し、2学期からは感情スキルのSSTを実施しているため、これらのトレーニングの影響により、平成26年5月期と平成27年3月期にかけて行動的機能の向上が生じるものと考えられる。そのような影響を含めたうえで、学業的機能・社会的機能・学校適応感がどのように変化するのかを明らかにする。

## 2.3 調査内容

本研究で用いた尺度は、児童用コンピテンス尺度、目標スキル尺度、ソーシャルサポート尺度、学校適応感尺度、ソーシャルスキル尺度、自己肯定感を調べるための項目である。詳細は以下のとおりであるが、いずれも回答は、「よくあてはまる」から「まったくあてはまらない」の4件法であった。

### ①児童用コンピテンス尺度

児童用コンピテンス尺度（桜井、1992）は、学習コンピテンス（例、“授業が、よくわかりますか”）、運動コンピテンス（例、“運動はとくいな方ですか”）、社会コンピテンス（例、“友だちは、たくさんいますか”）、自己価値（例、“自分に、自信がありますか”）を調べるために用いた。なお、それぞれ10項目ずつ質問項目があるが、運動コンピテンスについては、学校生活の実態に即していない2項目を除いたため、8項目となった。いずれも、4件法であり、合計得点が高いほど、その傾向が強いことを示す。また、これ以降、学習コンピテンスを「学習」、運動コンピテンスを「運動」、社会コンピテンスを「社会」とし、自己価値についてはそのまま「自己価値」とする。

### ②目標スキル尺度

目標スキル尺度は、藤枝・相川（2013）において使用された感謝スキル（例、“相手の顔を見て、ありがとう、またはサンキューと言っている”）、聴き方・話し方スキル（例、“話をきいている時に、「うん、うん」とうなずいている”）、あいさつスキル（例、“誰にでもあいさつをしている”）である。それぞれ4項目、6項目、4項目である。いずれも、4件法であり、合計得点が高いほど、児童がそのスキル

を実行していると認知していることを意味する。なお、これ以降、感謝スキルを「感謝」、聴き方・話し方スキルを「聴き方・話し方」、あいさつスキルを「あいさつ」とする。

### ③ソーシャルサポート尺度

ソーシャルサポート尺度は、藤枝・相川（2013）の4項目（例、“クラスの友だちは、私が困っていると、助けてくれる”）を使用した。いずれも4件法であり、合計得点が高いほど、自分がソーシャルサポートを受けていると感じていることを表す。これ以降、「サポート」とする。

### ④学校適応感尺度

学校適応感尺度には、大対・松見（2010）にならない、主観的学校適応感を調べる尺度を用いた。主観的学校適応感とは、児童・生徒自身が主観的に感じている適応感のことである。三水準モデルでは、学校環境で受ける強化量が、学校適応感に影響するとされており、学校適応感の測定においては、そのような強化量を反映した指標である必要がある（大対ら、2007）。児童の主観的な学校での居心地の良さや学校を好きだと思ふ学校への肯定感とは、児童が学校環境において受ける総合的な強化量を反映する指標となり得る。したがって、三水準モデルにおける学校適応感を測定するにあたっては、そのような主観的な学校適応感が良いとされる。なお、学校適応感尺度（例、“学校に来るのは楽しい”）は、4項目・4件法であり、合計得点の高さは、学校に対する肯定的な気持ちの強さを表す。これ以降、「学校適応」とする。

### ⑤ソーシャルスキル尺度

ソーシャルスキル尺度は、嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野（1996）の小学生用社会的スキル尺度を使用した。攻撃行動（例、“友だちに、らんぼうな話しかたをする”）、向社会的スキル（例、“相手の気持ちを、考えて話す”）、引っ込み思案行動（例、“遊んでいる友だちのなかには、入りづらい”）である。それぞれ4項目、7項目、4項目となっている。それぞれ4件法であり、合計得点が高いほど、その行動が顕著であることを意味する。しかし、分析の際には、攻撃行動と引っ込み思案行動については、それらの行動が顕著なほど得点が低くなるように数値変換するとともに、それぞれ「非・攻撃」「非・引っ込み思案」とポジティブな意味に変えて使用する。なお、向社会的スキルについては数値変換は行わず、「向社会的」とする。

### ⑥自己肯定感を調べる項目

自己肯定感を調べる項目は、対象とした小学校の校長によって指定された項目であり、「自分のことが好きである」という1項目・4件法である。得点の高さは自尊感情の自己受容感、自己肯定感の高さを表す。これ以降、「自己肯定」とする。

これらの尺度の各因子は、以下のように、三水準モデルの行動的機能・学業的機能・社会的機能・学校適応感のいずれかに対応づけられる。

- ・行動的機能・・・「感謝」「聴き方・話し方」「あいさつ」「攻撃」「向社会的」「引っ込み思案」
- ・学業的機能・・・「学習」「運動」

- ・社会的機能・・・「社会」「サポート」
- ・学校適応感・・・「自己価値」「自己肯定」「学校適応」

## 2.4 統計的検定

分析にあたっては、まず、平成26年5月期と平成27年3月期のデータのうち、行動的機能の各因子の変化パターンに基づいて児童を分類した。この分類のために、平成27年3月期のデータと平成26年5月期のデータの差分（変化量）について、クラスター分析（Ward法）を行った。

次に、行動的機能の変化パターンが異なる各群において、学業的機能・社会的機能・学校適応感に関わる因子が、平成26年5月期から平成27年3月期でどのように変化したのかを、群×時期（平成26年5月期・平成27年3月期）の分散分析で比較検討した。

## 3. 結果

### 3.1 行動的機能（水準1）の変化パターンに基づく群分け

対象児童344名の行動的機能（「感謝」「聴き方・話し方」「あいさつ」「攻撃」「向社会的」「引っ込み思案」）について、平成26年5月期から平成27年3月期にかけての変化パターンをもとに、クラスター分析（Ward法）を行った。なお、各因子の変化をとらえるため、平成27年3月期のデータと平成26年5月期のデータの差分（変化量）について分析を行った。クラスター分析の結果、解釈可能な2つの群に分けられた。これら2つの群について、行動的機能の各因子の変化パターンが明確に異なっているのかを確認するため、各因子の変化量を比較した。Table 1に、それぞれの群（各群の名称の意味については後述する）

における「感謝」「聴き方・話し方」「あいさつ」「攻撃」「向社会的」「引っ込み思案」の変化量の平均値及び標準偏差、 $t$ 検定の結果を示した。いずれの因子においても、1%水準で有意差がみられたため（「感謝」： $t(342) = 7.27$ 、「聴き方・話し方」： $t(342) = 9.67$ 、「あいさつ」： $t(342) = 9.65$ 、「非・攻撃」： $t(342) = 3.92$ 、「向社会的」： $t(342) = 15.32$ 、「非・引っ込み思案」： $t(342) = 2.91$ ）、これら2つの群は明確に異なる群であることが確認された。

各群の特徴をみると、Table 1の左側は、いずれの因子においてもプラスになっている（以後、行動的機能向上群）。行動的機能向上群は、「感謝」「聴き方・話し方」「あいさつ」「向社会的」は1ポイント以上の向上がみられた。特に、「聴き方・話し方」と「向社会的」の向上は2ポイント以上と大きなものであった。Table 1の右側は、いずれの因子においてもマイナスとなっている（以後、行動的機能低下群）。行動的機能低下群は、「あいさつ」と「向社会的」については1ポイント以上の低下がみられたが、数値の変化自体は行動的機能向上群ほど大きなものではなかった。

### 3.2 行動的機能の変化パターンと他の因子の関係

学業的機能・社会的機能・学校適応感の各因子について、群（行動的機能向上群・行動的機能低下群）×時期（平成26年5月期・平成27年3月期）の分散分析を行った。Table 2に、行動的機能向上群と行動的機能低下群における学業的機能の因子「学習」「運動」、社会的機能の因子「社会」「サポート」、学校適応感の因子「自己価値」「自己肯定」「学校適応」の平均値及び標準偏差、並びにその因子の変化の方向を示す。表中の上向きの矢印（“↑”）は、その因子が、平成26年5月期から平成27年12月期にかけて、有意あるいは有意傾向でプラスに変化していたことを示し、下向きの矢印（“↓”）は、その因子が、有意あるいは有意傾向でマイナスに変化していたことを示している。

#### ①学業的機能（水準2）に関する因子

水準2の学業的機能の因子についてみると、「学習」は、群と時期の交互作用が有意であった（ $F(1, 342) = 45.43, p < .01$ ）。下位検定より、平成26年5月期は、行動的機能向上群よりも低下群の方が有意に高かったのに対し（ $F(1, 342) = 9.65, p < .01$ ）、平成27年3月期は、行動的機能低下群よりも、向

Table 1 クラスタ分析によって抽出された2つの群の比較

	行動的機能向上群		行動的機能低下群		$t$ 値	
	平均	SD	平均	SD		
	$n = 149$		$n = 195$			
感謝	1.28	2.45	-0.65	2.42	7.27	**
聴き方・話し方	2.74	3.05	-0.58	3.29	9.67	**
あいさつ	1.27	2.29	-1.12	2.25	9.65	**
非・攻撃	0.11	2.06	-0.77	2.08	3.92	**
向社会的	2.87	2.55	-1.64	2.89	15.32	**
非・引っ込み思案	0.56	1.96	-0.28	3.34	2.91	**

†  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$



Table 2 行動的機能向上群と行動的機能低下群における各因子の分散分析の結果

		行動的機能向上群				行動的機能低下群					
		n = 149				n = 195					
		平成26年5月期		平成27年3月期		平成26年5月期		平成27年3月期			
		平均	SD	平均	SD	平均	SD	平均	SD		
学業的機能	学習	26.52	6.25	28.90	6.30	↑ **	28.54	5.76	27.29	6.29	↓ **
	運動	24.01	5.88	24.29	6.73		24.46	6.05	23.34	6.59	↓ **
社会的機能	社会	18.57	3.65	20.22	3.25	↑ **	19.55	3.61	19.00	4.02	↓ *
	サポート	11.92	3.11	13.39	2.87	↑ **	12.75	2.82	12.34	3.39	↓ †
学校適応感	自己価値	18.72	4.84	20.34	5.22	↑ **	20.56	4.64	19.07	5.36	↓ **
	自己肯定	2.76	1.10	2.99	1.13	↑ **	2.88	1.06	2.86	1.09	
	学校適応	11.38	2.99	11.83	2.86	↑ †	11.94	2.61	11.52	2.85	↓ *

†  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

上群の方が有意に高い値を示していた ( $F(1, 342) = 5.54, p < .05$ )。また、それぞれの群についてみると、行動的機能向上群は、平成26年5月期に比べ、平成27年3月期の方が有意に高い値を示していたのに対し ( $F(1, 148) = 35.05, p < .01$ )、行動的機能低下群では、平成26年5月期に比べ、平成27年3月期の方が有意に低い値を示していた ( $F(1, 194) = 12.35, p < .01$ )。「運動」については、群と時期の交互作用が有意であった ( $F(1, 342) = 7.98, p < .01$ )。下位検定より、平成26年5月期と平成27年3月期のいずれにおいても、行動的機能向上群と低下群の間に有意差は示されなかった。また、それぞれの群についてみると、行動的機能向上群は、平成26年5月期と平成27年3月期の間で有意差は示されなかったが、行動的機能低下群では、平成26年5月期に比べ、平成27年3月期の方が有意に低い値を示していた ( $F(1, 194) = 10.61, p < .01$ )。このように、行動的機能向上群は、「学習」が向上していたが、「運動」に変化はみられなかったのに対し、行動的機能低下群は、「学習」「運動」ともに低下していた。

## ②社会的機能（水準2）に関する因子

水準2の社会的機能の因子についてみると、「社会」は、群と時期の交互作用が有意であった ( $F(1, 342) = 34.70, p < .01$ )。下位検定より、平成26年5月期は、行動的機能向上群よりも低下群の方が有意に高かったのに対し ( $F(1, 342) = 6.16, p < .05$ )、平成27年3月期は、行動的機能低下群よりも、向上群の方が有意に高い値を示していた ( $F(1, 342) = 9.18, p < .01$ )。また、それぞれの群についてみると、行動的機能向上群は、平成26年5月期に比べ、平成27年3月期の方が有意に高い値を示していたのに対し ( $F(1, 148) = 38.10, p < .01$ )、行動的機能低下群では、平成26年5月期に比べ、平成27年3月期の方が有意に低い値を示していた ( $F(1, 194) = 4.65, p < .05$ )。「サポート」については、群と時期の交互作用が有意であった ( $F(1, 342) = 30.88, p < .01$ )。下位検定より、平成26年5月期は、行動的機能向上群よりも低下群の方が有意に高かったのに対し ( $F(1, 342) = 6.67, p < .05$ )、平成27年3月期は、行動的機能低下群よりも、向上群の方が有意に高い値を示していた ( $F(1, 342) = 9.15, p < .01$ )。また、それぞれの群についてみると、行動的機能向上群は、

平成26年5月期に比べ、平成27年3月期の方が有意に高い値を示していたのに対し ( $F(1, 148) = 36.96, p < .01$ )、行動的機能低下群では、平成26年5月期に比べ、平成27年3月期の方が低い値を示していたが、有意傾向であった ( $F(1, 194) = 3.11, p < .1$ )。このように、行動的機能向上群は、「社会」「サポート」のいずれも向上していたが、行動的機能低下群は、「社会」については低下がみられ、「サポート」も低下している可能性があった。

### ③学校適応感(水準3)に関する因子

水準3の学校適応感の因子についてみると、「自己価値」は、群と時期の交互作用が有意であった ( $F(1, 342) = 40.76, p < .01$ )。下位検定より、平成26年5月期は、行動的機能向上群よりも低下群の方が有意に高かったのに対し ( $F(1, 342) = 12.88, p < .01$ )、平成27年3月期は、行動的機能低下群よりも、向上群の方が有意に高い値を示していた ( $F(1, 342) = 4.85, p < .05$ )。また、それぞれの群についてみると、行動的機能向上群は、平成26年5月期に比べ、平成27年3月期の方が有意に高い値を示していたのに対し ( $F(1, 148) = 25.22, p < .01$ )、行動的機能低下群では、平成26年5月期に比べ、平成27年3月期の方が有意に低い値を示していた ( $F(1, 194) = 18.41, p < .01$ )。「自己肯定」については、群と時期の交互作用が有意であった ( $F(1, 342) = 4.88, p < .05$ )。下位検定より、平成26年5月期と平成27年3月期のいずれにおいても、行動的機能向上群と低下群の間に有意差は示されなかった。また、それぞれの群についてみると、行動的機能向上群は、平成26年5月期に比べ、平成27年3

月期の方が有意に高い値を示していたのに対し ( $F(1, 148) = 7.64, p < .01$ )、行動的機能低下群は、平成26年5月期と平成27年3月期の間で有意差は示されなかった。「学校適応」については、群と時期の交互作用が有意であった ( $F(1, 342) = 7.58, p < .01$ )。下位検定より、平成26年5月期は、行動的機能向上群よりも低下群の方が高い値を示していたが、有意傾向であったのに対し ( $F(1, 342) = 3.51, p < .1$ )、平成27年3月期は、行動的機能向上群と低下群の間で有意差は示されなかった。また、それぞれの群についてみると、行動的機能向上群は、平成26年5月期に比べ、平成27年3月期の方が高い値を示していたが、有意傾向であったのに対し ( $F(1, 148) = 3.58, p < .1$ )、行動的機能低下群では、平成26年5月期に比べ、平成27年3月期の方が有意に低い値を示していた ( $F(1, 194) = 4.09, p < .05$ )。このように、行動的機能向上群は、「自己価値」「自己肯定」が向上しており、「学校適応」も向上している可能性があった。それに対し、行動的機能低下群は、「自己価値」「学校適応」は低下しており、「自己肯定」に変化はみられなかった。

全体としては、行動的機能向上群は、「運動」を除いて向上がみられていたのに対し、行動的機能低下群は、「自己肯定」を除いて低下がみられていた。

## 4 考察

本研究では、小学校における学校適応について、三水準モデルの検証を行うことを目的としていた。三水準モデルの検証にあたり、複数の因子を用いて、行動的機能の多様な側面をとらえるとともに、学業的機能・社会的

機能・学校適応感が2時点間の行動的機能の変化によってどのような影響を受けるのかを明らかにした。そのため、本研究で行動的機能に対応づけた「感謝」「聴き方・話し方」「あいさつ」「攻撃」「向社会的」「引っ込み思案」の6因子について、2つの計測時点の差分をとり、その変化パターンに基づいて、児童を分類した。

本研究の仮説は、行動的機能が向上する群は、学業的機能・社会的機能・学校適応感においても向上がみられることであった。分析の結果、行動的機能向上群は、「運動」を除いて向上がみられていたのに対し、行動的機能低下群は、「自己肯定」を除いて低下がみられていたため、概ね仮説どおりであった。行動的機能向上群は、学業的機能の「学習」に変化がみられた。

山田ら（2009）は、共分散構造分析により、三水準モデルの検証を行ったが、行動的機能から学業的機能への影響がみられないという結果であったため、本研究とは異なっている。山田ら（2009）は、行動的機能から学業的機能への影響がみられなかった理由として、行動的機能を「向社会的スキル」のみで測っていることが影響しているかもしれないとしている。また、山田ら（2009）は1時点の測定データをもとに、共分散構造分析をおこなっているため、本研究のように2時点間の変化をとらえたものではない。そのため、本研究のように、行動的機能から学業的機能への影響が示されなかった可能性がある。

一方で、本研究は、行動的機能の変化パターンが異なる2つの群の学業的機能を比較して、差があったかどうかを検証したのみである。このような分析は、因子間の因果関係を明らかにするためには、不十分であり、山田ら

（2009）のように共分散構造分析などを用いる方が良いと考えられる。縦断データに対する共分散構造分析としては、潜在曲線モデルなどがあるが、複雑なモデルになると識別困難などの問題が生じたり、測定した各時点のデータが、1次関数や2次関数の変化に収まらなければ適合度は良くないものとなるなど、適用できる場面が限られている（清水・三保・紺田・花井・山本、2011）。三水準モデルは、潜在因子同士が階層構造になっているモデルであり、比較的複雑なモデルである。そのような問題を解消したうえで、縦断データに対して三水準モデルについて、共分散構造分析などの分析を行う必要がある。

本研究では、半数以上の児童が、行動的機能低下群に含められた。これらの群については、ソーシャルスキルトレーニングの効果がみられないように思えるかもしれない。行動的機能向上群は、平成26年5月から平成27年3月の因子の変化量がプラスに大きく変化していた群であるが、行動的機能低下群は、マイナス側への変化ではあったものの、その変化量は、行動的機能向上群ほど大きなものではなかった。そもそも、これらの群は、クラスター分析によって、変化パターンが異なる2つの群に分類したのみであるため、行動的機能低下群の中には、ほとんど変化がみられない児童も含まれていると考えられる。例えば、平成26年5月の時点ですでに高い得点であった児童については、平成27年3月ではあまり変化がみられないために、低下群として分類されている場合がある。したがって、行動的機能低下群の児童が195名いることは、ソーシャルスキルトレーニングの効果がみられないことを直接示すものではない。また、「学習」「社会」「サポート」「自己価値」「学

校適応」は、平成26年5月期において、行動的機能向上群よりも、行動的機能低下群の方が高い値を示している。したがって、もともと得点の低い生徒ほど、これらの因子の得点が向上する可能性がある。

本研究では、行動的機能向上群は、「運動」に変化がみられなかった。三水準モデルでは、学業的機能は、学業達成や学業への興味・関心の程度、子どもの学業的パフォーマンスについて、教師からどれだけ強化を受けているかを示すものとなっている。本研究で用いた因子である「学習」及び「運動」は、いずれも学業の一部としてとらえられるが、例えば、児童にとって、テストの成績などが強化として機能しやすかったり、教師等から強化を受けやすかったりするなど、「学習」と「運動」には何らかの違いがあるかもしれない。その違いについては今後の検討課題である。

また、行動的機能向上群では、「学校適応」が有意傾向であったため、平成26年5月期に比べ、平成27年3月期で高くなっている可能性があるが、三水準モデルのさらなる検証により、行動的機能と「学校適応」の関係を正確にとらえていく必要がある。

本研究では、三水準モデルの検証を目的としていたものの、因子間の因果関係を十分にとらえてはいない。そのような因果関係をとらえるためには、共分散構造分析などの分析が必要であるが、三水準モデルのような複雑なモデルに対しては、潜在曲線モデルの適用が困難である。しかし、清水ら(2011)は、より柔軟なモデルとして、潜在差得点モデルを紹介している。そのようなモデルの適用により、時間的変化のある三水準モデルを包括的にとらえるかもしれない。

## 参考文献

- 相川 充 2008 小学生に対するソーシャルスキル教育の効果に関する基礎的研究：攻撃性の分析を通して 東京学芸大学紀要（総合教育科学系）、59、107-115.
- 藤枝静暁・相川 充 2013 小学生の感謝スキルの習得を目標としたソーシャルスキル教育の効果に関する実験的検討（1）：児童による自己評定結果の分析 日本教育心理学会第55回総会発表論文集、292.
- 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（1）、38-50.
- 文部科学省 2014 平成25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<[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/26/10/\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/16/1351936\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/afieldfile/2014/10/16/1351936_01_1.pdf)> (2014年10月16日)
- 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影響 行動療法研究、36（1）、43-55.
- 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子 2007 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み 教育心理学研究、55、135-151.
- 桜井茂男 1992 小学校高学年生における自己意識の検討 実験社会心理学研究、32、85-94.
- 佐藤容子・佐藤正二・高山 巖 1993 攻撃的な幼児に対する社会的スキル訓練：コーチング法の使用と訓練の般化性 行動療法研究、19、13-27.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 1996 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果 行動療法研究、22（2）、9-20.
- 清水和秋・三保紀裕・紺田広明・花井洋子・山本理恵 2011 心理的変化のモデル化：3回の縦断データを対象とした潜在差得点モデル 関西大学心理学研究、2、19-28.
- 山田洋平・神山貴弥・栗原慎二 2009 児童の情動知能が学校適応感に及ぼす影響：学校適応の三水準モデルを用いた検討 学校教育実践学研究、15、1-7.

## 付記

本研究は科研費基盤研究（C）：課題番号26380915：思春期の子どもの学校適応を向上させる心理教育プログラムの開発（研究代表者：藤枝静暁、研究分担者：相川充、研究協力者：増南太志）の助成を受けて実施されたものである。