

〔研究論文〕

## 児童の社会的能力自己評定の個人差及び自己評定と教師評定との関係

### Individual Differences in Children's Perceived Social and Emotional Competence and Relationships between Self-Evaluation and Teacher Evaluation

三 洩 剛  
Tsuyoshi MIFUCHI

米 山 祥 平  
Syohhei YONEYAMA

小 泉 令 三  
Reizo KOIZUMI

福岡教育大学大学院教育学研究科  
教職実践専攻  
生徒指導・教育相談リーダーコース  
／大刀洗町立大刀洗小学校

福岡教育大学

福岡教育大学教職実践講座

(2015年1月31日受理)

本研究の目的は、児童の社会的能力の個人差の探索的な検討と、社会的能力に関する児童自己評定と教師評定の関係の検討である。小学5・6年生74名を対象に調査を行い、児童の社会的能力の個人差をもとに、クラスター分析によって5つのグループに分け、各グループの児童自己評定と教師評定の特徴を比較検討した。その結果をもとに、自己認識不足群、全体的低群、中間群、適応群、「気になる」群と命名した。今後、クラスワイドな心理教育プログラムが実践されていくにあたり、子ども達の社会的能力の個人差を事前に設定された基準でグループ分けし、各グループに対応した活動や支援の工夫をしていくことが望ましい。また、児童自己評定と教師評定との相関関係を調べたところ、中程度以上の相関係数は見出されず、互いに異なる側面を測定している可能性が示唆された。このことから、自己評定のみに頼らない評価方法が必要であると考えられる。

キーワード：社会的能力，個人差，児童自己評定，教師評定

#### 問題と目的

小中学校の子どもの問題行動として、不登校、いじめ、暴力、非行などがあげられるが、どれも大きな改善を見ないままの状態が続いている。こうした問題行動への対応として、治療・事後的対応だけではなく早期発見や早期対応へ、そしてさらに予防・開発的対応へと取組が広がっている(小泉, 2011)。そのため、子ども達に社会的能力を身に付けさせるための様々な心理教育プログラムが注目され、また、広く学校で実施され始めている。

心理教育プログラムの内容として、構成的グループ・エンカウンター、ソーシャルスキルトレーニング等が代表的なものとして実施されており、

介入による成果が報告されている。心理教育プログラムは、小・中学校においては、学級全体を対象としたクラスワイドな取組として実施されることが多くなってきた。佐藤・今城・戸ヶ崎・石川・佐藤・佐藤(2009)は、学級単位で担任教師が実施できる、児童の抑うつに対する認知行動療法として、小学校5・6年生を対象に介入し、児童の抑うつ症状の低減、社会的スキルや認知の誤りの改善、主観的学校不適応感の軽減等が見られたと述べている。また、田中・安里・川島(2003)は、小学校の学級全体を対象に社会的スキル訓練を行い、学級全体の社会的スキルが上昇したことを述べている。

一方で、クラスワイドな取組を行う際には、その学級の子どもの間にある個人差を忘れてはな

らない。江村・岡安（2003）は、中学生を対象に集団社会的スキル教育を行い、介入の前後での社会的スキルの変容をもとに「下降群」「低得点上昇群」「高維持群」「高得点上昇群」の4つのグループに分けて個人差の傾向を比較検討した。その結果、「下降群」に分類された生徒（全般的に社会的スキルが中程度を示す中、関係妨害行動や攻撃行動だけが低いレベルを示した生徒）には、集団社会的スキル教育は必ずしも有効であるとは言えないと指摘している。吉田・小川・坂本・出口・斉藤・廣岡・石田・小池（2011）は、心理教育プログラムの授業後に得られた子どもの意見や感想を分析した。その結果、子ども達の社会的能力の個人差によって学習への動機づけや介入の効果が異なっていたことから、子どもの能力の個人差を検討していく必要性を訴えている。これらのように、心理教育プログラムによる介入を行う際には、子ども達の社会的能力の個人差を考慮することが重要であるという指摘がなされている。

それでは、心理教育プログラムによる介入をしない状態では、子どもの社会的能力の個人差はどのように確認されるのだろうか。本研究では、子どもの社会的能力自己評定の個人差をもとに探索的にグルーピングすることにした。そして、それぞれのグループにどのような特徴があるのかを明らかにすることを、1つ目の目的とした。

次に、本研究の2つ目の目的について述べる。現在の学校現場では、子どもの社会的能力がどれくらい身に付いているかを調査するためには、子どもの主観による自己評定を用いることが主流である。しかし、江村・岡安（2003）は、子どもの自己評定のみでは子ども自身の認知のみしか扱っておらず、実際の行動面の変化を測定することができていないことを指摘し、教師評定や仲間評定などの他者評定を取り入れる必要性を訴えている。また、藤枝・相川（2001）は、ソーシャルスキル訓練に関する授業の効果について分析したところ、教師による評定では効果が示されたものの、児童の自己評定では示されなかったというように、教師評定と児童自己評定に不一致が生じたことを報告している。そして、この不一致の原因は、担任教師は児童の社会的スキルの肯定的な変化に気付くが、児童自身はそれに気付かないことにあるのではないかと述べている。これらのことから、子どもの自己評定と教師評定を実施した場合、子ども自身と教師とで、測定の観点や基準が異なっ

り、別の側面を測定したりしている可能性が考えられる。そこで、子どもの自己評定と教師評定とは、実際にはどのような関係にあるのかを明らかにすることを、本研究の2つ目の目的とした。

子どもの自己評定及び教師評定の枠組みとして、本研究では、社会性と情動の学習の中のSEL-8S（小泉，2011）（Social and Emotional Learning of 8 Abilities at the School，以下SEL-8S）を用いる。SEL-8Sとは、小・中学生を対象に、学校生活に必要な8つの社会的能力の育成を目指した学習プログラムである。SEL-8Sでめざす8つの社会的能力とは、「自己への気付き」「他者への気付き」「自己のコントロール」「対人関係」「責任ある意思決定」「生活上の問題防止スキル」「人生の重要事態に対処する能力」「積極的・貢献的な奉仕活動」であり、前5つが基礎的な社会的能力、後ろ3つが応用的な社会的能力とされている。

## 方法

**調査対象者** 公立小学校2校の5・6年生計74名（男子35名，女子39名）及びその学級担任4名（50代女性，40代男性，30代女性，40代女性）  
**質問紙** 小学生版「社会性と情動」尺度（田中・真井・津田・田中，2011）の児童自己評定尺度及びこれにもとづく教師評定尺度を用いた。本尺度の下位尺度はSEL-8Sの8因子から成る。

児童自己評定については、1つの因子につき3つの質問項目から構成されており、4件法で回答を求めた。そして、因子ごとの得点を、3つの質問項目の平均値から算出される偏差値で示した。この偏差値は、複数校の測定値をもとにした平均値と標準偏差をもとに計算されている。

一方、教師評定については、1つの因子につき1つの質問項目で構成されたものを使用した。それぞれの因子について「1当てはまらない」「2どちらかと言えば当てはまらない」「3どちらとも言えない」「4どちらかと言うと当てはまる」「当てはまる」の5件法で回答を求め、学級に在籍する児童1人1人について、8因子ずつを担当教師に評定してもらった。そして、5件法の素点（1～5点）をそのまま因子得点として示した。

**調査手続き** X年7月に調査を行った。児童自己評定については、学級単位で行い、必要に応じて担任教師が質問項目を読み上げながら、一斉に調査した。一方、教師評定については、放課後や長

期休業中など子どもが学校にいない時間帯を利用し、学級担任が在籍する子どもの様子を思い浮かべながら、個別に評定した。

## 結果

児童自己評定をもとにクラスター分析(Ward法)を行い、解釈可能な範囲でグルーピングした結果、5つのグループに分けられた。そして、グループ毎に、8因子の平均値と標準偏差を算出した。そして、児童自己評定の平均値と標準偏差を表1、教師評定の平均値と標準偏差を表2にまとめた。図1は、各グループの社会的能力8因子の児童自己評定の偏差値の平均を示したものである。また、図2は、各グループに対する教師評定における社会的能力8因子の平均値を示したものである。

表1、表2をもとに、児童自己評定・教師評定それぞれについて、グループ(5)×能力(8)の2要因分散分析を行った。児童自己評定については、グループの主効果( $F(4, 69)=34.05, p<.05$ )及び能力の主効果( $F(7, 483)=4.61, p<.05$ )が有意であり、さらに、グループ×能力の交互作用( $F(28, 483)=6.71, p<.05$ )が有意であった。単純主効果を行った結果、全ての要因に有意差が認められた。多重比較(ライアン法,  $p<.05$ , 以下同じ)の結果、次のような特徴が見られた。グループIは、「自己への気付き」因子が、他の7因子より有意に低かった。グループIIは、最も高い得点を示した「自己への気付き」因子が、「生活上の問題防止スキル」因子と「人生の重要事態に対処する能力」因子より有意に高かった。グループIIIでは「他者への気付き」が最も高い得点を示しており、「自己への気付き」因子と「人生の重要事態に対処する能力」因子より有意に高かった。グループIVでは、最も高い得点を示したのは「責任ある意思決定」因子であり、「自己のコントロール」「対人関係」「生活上の問題防止スキル」「人生の重要事態に対処する能力」因子より有意に高かった。最も低い得点を示したのは「自己のコントロール」因子であり、「自己への気付き」「他者への気付き」「対人関係」

「責任ある意思決定」「積極的・貢献的な奉仕活動」因子より有意に低かった。また、全体的に見ると、8因子とも偏差値45以上を示した。グループVでは、「自己のコントロール」因子が最も高い得点を示しており、「自己への気付き」「他者への気付き」「対人関係」「積極的・貢献的な奉仕活動」因子より有意に高かった。また、8能力の平均偏差値は40を上回るが、因子別に見ると、偏差値40を下回る因子が5つあった(図1)。

次に、教師評定について述べる。教師評定については、グループの主効果は有意ではなかったが( $F(4, 69)=1.52$ )、能力の主効果が有意であり( $F(7, 483)=4.45, p<.05$ )、さらに、グループ×能力の交互作用が有意であった( $F(28, 483)=2.17, p<.05$ )。次に、能力についての単純主効果の検定を行ったところ、グループVでのみ有意差が確認された( $F(7, 483)=8.30, p<.05$ )。多重比較の結果、グループVでは、最も低い値を示した「責任ある意思決定」因子が、「自己のコントロール」「対人関係」「生活上の問題防止スキル」よりも有意に低かった。(図2)

最後に、児童自己評定と教師評定との相関を求めた。まず、表3のように、全児童の児童自己評定と教師評定との因子ごと及び5つの基礎的な社会的能力の平均値、3つの応用的な社会的能力の平均値、そして、それらを合わせた全8つの社会的能力の平均値の相関係数を算出した。その結果、中程度以上の相関はほとんど認められなかった( $r=-0.02\sim 0.30$ )。

さらに、グループ毎に同様の相関係数を算出したところ、表4のような結果となった。グループII、III、Vに強い相関を示す因子が見られた。グループIIでは「積極的・貢献的な奉仕活動」因子が強い負の相関を示した。グループIIIでは「生活上の問題防止スキル」因子が強い負の相関を示した。グループVでは「他者への気付き」因子が強い負の相関を示し、「対人関係」因子と「積極的・貢献的な奉仕活動」因子が強い正の相関を示した。

表3 児童自己評定と教師評定との相関係数

自己への気付き	他者への気付き	自己のコントロール	対人関係	責任ある意思決定	問題防止スキル	重要事態対処	積極・貢献	基礎的平均	応用的平均	総合平均
0.15	0.30 *	0.15	0.11	0.25 *	-0.02	0.11	0.09	0.17	0.08	0.13

※問題防止スキル=生活上の問題防止スキル、重要事態対処=人生の重要事態に対処する能力、積極・貢献=積極的・貢献的な奉仕活動(前5能力の平均を「基礎的平均」、後3能力の平均を「応用的平均」、全8能力の平均を「総合平均」とする)  $n=74, p<.05$

表4 グループ毎の児童自己評定と教師評定との相関係数

グループ	自己への 気付き	他者への 気付き	自己の コントロール	対人関係	責任ある 意思決定	問題防止 スキル	重要事態 対処	積極・貢献	基礎的 平均	応用的 平均	総合 平均
I (n=22)	-0.24	0.08	0.10	0.14	0.53 *	0.44	0.05	0.04	0.04	0.08	0.08
II (n=10)	0.06	-0.09	-0.14	0.35	0.39	-0.61	0.41	-0.64 *	0.18	-0.48	-0.09
III (n=14)	0.38	-0.40	0.15	-0.13	-0.04	-0.71 **	-0.07	-0.23	0.02	-0.09	-0.05
IV (n=24)	-0.17	0.41 *	0.27	0.08	0.27	0.25	0.23	0.20	0.16	0.21	0.16
V (n=4)	-0.58	-0.85	0.49	0.67	-0.30	-0.13	0.48	0.90	0.31	0.53	0.36

※問題防止スキル=生活上の問題防止スキル、重要事態対処=人生の重要事態に対処する能力、積極・貢献=積極的・貢献的な奉仕活動  
(前5能力の平均を「基礎的平均」、後3能力の平均を「応用的平均」、全8能力の平均を「総合平均」とする) \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

表5 クラスタ分析による児童のグループ毎の特徴と、教師評定に示された特徴

グループ毎の児童自己評定の特徴		教師評定に示された特徴
グループI (n=22) 自己認識不足群	8因子平均評定が、グループII・III・Vより有意に高い。 「自己への気付き」因子が他の7因子より有意に低い。	能力の主効果は示されなかった。
グループII (n=10) 全体的低群	8因子平均評定が、グループI・III・IVより有意に低い。 8因子全てが偏差値50未満である。	能力の主効果は示されなかった。
グループIII (n=14) 中間群	8因子平均評定が、グループI・IVより有意に低く、グループII・Vより有意に高い。 「自己への気付き」因子、「人生の重要事態に対処する能力」因子が他の6因子より有意に低い。	能力の主効果は示されなかった。
グループIV (n=24) 適応群	8因子平均評定が、グループII・III・Vより有意に高い。	能力の主効果は示されなかった。
グループV (n=4) 「気になる」群	8因子平均評定が、グループI・III・IVより有意に低い。 偏差値40未満の因子が5つある。	「責任ある意思決定」因子が、「自己のコントロール」「対人関係」「生活上の問題防止スキル」よりも有意に低い。

### 考察

児童の社会的能力の個人差について、クラスタ分析を行い、子どもを同様の傾向をもつ5つのグループに分けた。表5は、グループそれぞれの特徴をまとめたものである。

グループIは、児童自己評定の平均値はグループ間で上位ながら、8因子の中で「自己への気付き」が有意に低いことから、社会的能力がある程度身に付いていながら、自分への認識が不十分であると自己評価している子ども達であると解釈できる。このことから、グループIを、自己認識不足群とした。

グループIIは、児童自己評定で最も高い得点を示した「自己への気付き」因子を含め、全ての因子が偏差値50に届いていないことから、社会的能力の不十分さから学級の中で厳しい立場にいる子ども達であると解釈できる。このことから、グループIIを、全体的低群とした。

グループIIIは、グループ内で有意に低い値を示す因子はあるものの、児童自己評定における8因子の平均値が5グループの中間に位置しており、

その値は48.92であり、平均的な社会的能力をもつ子ども達であると解釈できる。このことから、グループIIIを、中間群とした。グループIIIは、児童自己評定と教師評定とがマイナスの相関を示している因子が多いため、中間群の子ども達には、教師の目が届きにくい可能性があるのかも知れない。

グループIVは、児童自己評定の8因子平均値が最も高いグループの一つであり、グループIのように、極端に落ち込む因子は存在していない。つまり、社会的能力がある程度身に付いており、学級適応が促されている子ども達であると解釈できる。このことから、グループIVを、適応群とした。

グループVは、児童自己評定・教師評定共に因子間のばらつきが大きいグループであった。また、児童自己評定と教師評定との相関も、因子によって差が大きかった。このことから、グループVは、社会的能力の個人内差があるため得意な場面と苦手な場面の差に困ってしまうような、教師から見て「気になる子ども」であると解釈できる。これらのことから、グループVを、「気になる」群とした。

表1 各グループの児童自己評定偏差値の平均値及び標準偏差

グループ	自己への気付き		他者への気付き		自己のコントロール		対人関係		責任ある意思決定		問題防止スキル		重要事態対処		積極・貢献	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
I (n=22)	44.62	(6.68)	52.60	(7.56)	51.62	(8.76)	57.70	(6.49)	54.83	(5.47)	57.11	(4.45)	54.96	(5.56)	56.60	(5.58)
II (n=10)	48.95	(6.27)	43.62	(3.80)	40.26	(4.28)	41.47	(6.05)	43.46	(8.74)	38.04	(6.32)	38.82	(3.41)	42.42	(7.42)
III (n=14)	40.43	(6.67)	52.60	(5.03)	47.26	(9.02)	48.59	(6.81)	49.81	(4.78)	50.34	(5.73)	39.12	(6.93)	48.00	(6.20)
IV (n=24)	55.53	(6.08)	53.57	(6.02)	45.21	(7.40)	51.41	(7.69)	57.25	(7.39)	49.52	(7.34)	48.99	(7.22)	52.37	(6.95)
V (n=4)	53.10	(3.00)	33.81	(4.51)	55.20	(4.42)	37.80	(10.57)	43.77	(9.72)	49.85	(6.18)	37.13	(6.05)	31.68	(6.32)

※問題防止スキル=生活上の問題防止スキル、重要事態対処=人生の重要事態に対処する能力、積極・貢献=積極的・貢献的な奉仕活動

表2 各グループの教師評定5件法評価点の平均値及び標準偏差

グループ	自己への気付き		他者への気付き		自己のコントロール		対人関係		責任ある意思決定		問題防止スキル		重要事態対処		積極・貢献	
	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)
I (n=22)	3.00	(1.09)	3.18	(0.94)	2.64	(0.88)	2.82	(0.89)	2.82	(0.83)	3.51	(1.07)	2.91	(0.90)	2.96	(0.93)
II (n=10)	2.80	(1.17)	2.40	(0.49)	2.60	(1.02)	2.40	(0.80)	3.20	(0.98)	3.20	(1.33)	2.90	(0.70)	2.60	(0.80)
III (n=14)	2.93	(0.70)	3.07	(0.70)	2.79	(1.01)	3.00	(0.93)	2.57	(1.12)	3.71	(0.96)	3.00	(1.07)	3.14	(0.83)
IV (n=24)	3.54	(0.87)	3.42	(0.81)	3.17	(0.99)	3.08	(1.08)	2.96	(1.02)	3.75	(1.01)	3.29	(0.98)	3.33	(0.94)
V (n=4)	2.50	(0.87)	2.25	(0.83)	4.00	(1.23)	3.50	(1.12)	1.50	(0.50)	3.50	(0.87)	2.75	(0.83)	2.75	(0.83)

※問題防止スキル=生活上の問題防止スキル、重要事態対処=人生の重要事態に対処する能力、積極・貢献=積極的・貢献的な奉仕活動

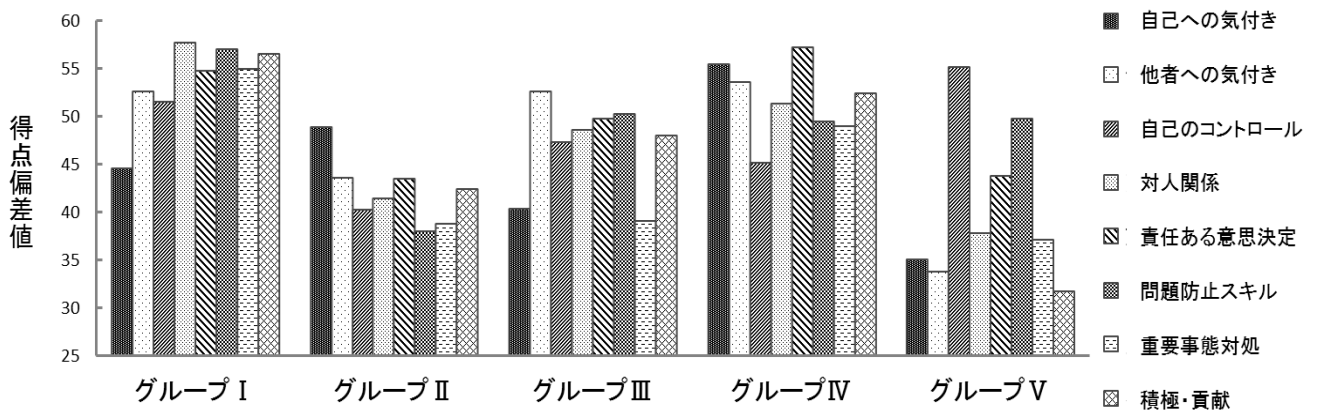


図1 グループ毎の児童自己評定における社会的能力(8因子)の平均値

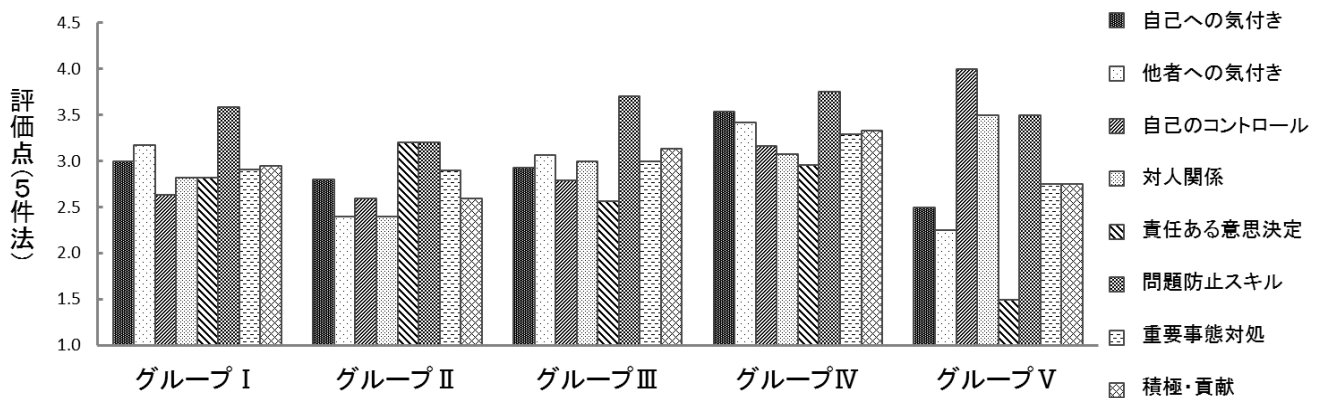


図2 グループ毎の教師評定による社会的能力(8因子)の平均値

児童自己評定と教師評定の相関に関しては、表4において統計的に有意な相関を示した因子を見ると、グループⅠの「責任ある意思決定」因子とグループⅣの「他者への気付き」因子は正の相関を示し、グループⅡの「積極的・貢献的な奉仕活動」因子とグループⅢの「生活上の問題防止スキル」因子は負の相関を示している。グループⅠとグループⅣが、8因子平均得点がグループ間で上位だったことを踏まえると、社会的能力が身に付いている子どもほど、児童自己評定と教師評定が正の相関を示す可能性はある。しかし、全体(表3)で見ても、グループ毎(表4)で見ても、統計的に有意な相関が示される因子が8因子中1~2因子に過ぎず、子どもと教師がそれぞれ異なる側面を評定していることは否定できない。児童自己評定と教師評定の関係については、子どもの社会的能力の個人差の傾向を踏まえ、今後さらに明らかにしていく可能性がある。

本研究で示された社会的能力の個人差を、江村・岡安(2003)の研究と比較検討してみる。例えば全体的低群は、江村・岡安(2003)による「低得点上昇群」に該当すると推測される。心理教育プログラムによる介入を行えば、改善されることが期待できる。適応群は、江村・岡安(2003)による「高得点維持群」に該当すると推測される。自己認識不足群や中間群は、江村・岡安(2003)による「高得点上昇群」に該当すると推測される。「気になる」群については、江村・岡安(2003)による「下降群」に該当すると推測される。本研究では攻撃行動や妨害行動に関する調査を行っていないという点で限界はあるが、能力の個人内差が大きいという点で共通している。

これらのように、社会的能力の個人差があるそれぞれの子ども達に対して、心理教育プログラムがどのような効果を及ぼすかについては、今後の検討課題である。これまでの心理教育プログラムの研究では、対象者全体の測定値の平均値のみを分析することが多かったが、その方法だと、対象者の個人差やそれによる変化の違いに目を向けることができにくい。江村・岡安(2003)が述べているように、対象者の個人差や特徴をきめ細かく捉えるためには、本研究のような分析方法は有効な手段であると考えられる。

また、児童自己評定と教師評定との間には相関が見られなかったことから、「問題と目的」で述べたように、子ども自身と教師とで評価の観点や基準が異なる可能性を、再度認識しなければならない。さらには、小学校1・2年生による児童自己評

定は、発達段階から、その信頼性が不十分であると言われている。そうすると、小学校1・2年生段階においては、教師評定がますます重要になってくる。これらのことを踏まえ、子どもの社会的能力を適切に見取るために教師評定をどう活用していくのか、慎重に検討すべきである。

本研究は、児童の社会的能力自己評定の個人差及び児童自己評定と教師評定との関係を、探索的に調査するものであった。本研究の結果から、クラスワイドな取組として心理教育プログラムを実施する場合、学級や学校の平均値だけではなく、より多面的に見ていく必要性を強く感じる。これから、学級を対象としたクラスワイドな心理教育プログラムの実践が広まっていく上で、子ども達の個人差を何らかの基準でグループ分けし、それぞれのグループに対応できるような活動や支援の工夫をしていくことが望ましい。

## 引用文献

- 江村理奈・岡安孝弘(2003). 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51, 339-350.
- 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.
- 小泉令三(2011). 社会性と情動の学習(SEL-8S)の導入と展開 ミネルヴァ書房
- 佐藤寛・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二(2009) 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性 教育心理学研究, 57, 111-123.
- 田中あゆみ・安里勝人・川島一夫(2003). 小学校における社会的スキル訓練に基づく社会的スキルの獲得 信州大学教育学部紀要, 109, 85-96.
- 田中芳幸・真井晃子・津田彰・田中早(2011). 小学生版「社会性と情動」尺度の開発 子どもの健康科学, 11, 17-30.
- 吉田俊和・小川一美・坂本剛・出口拓彦・齊藤和志・廣岡秀一・石田靖彦・小池はるか(2001). 「社会志向性」と「社会的コンピテンス」を教育する(2) 名古屋教育大学大学院教育発達科学研究科紀要(心理発達科学), 48, 233-255.

【付記】本研究は、(独)JST 研究開発成果実装支援プログラム「学校等における犯罪の加害・被害防止のための対人関係能力育成プログラム実装」の助成を受けた。