

ソーシャルスキルが友人および教師との関係、学業を 媒介して学級適応感に及ぼす影響

— 高校生を対象として —

水津 孝紀¹⁾・児玉真樹子
(2015年12月22日受理)

Effects of high school students' social skills on their adjustment to school
—Academic performance and relationships with friends and teachers as mediators—

Koki SUIZU and Makiko KODAMA

The purpose of this study was to clarify the effect of high school students' social skills on their adjustment to school, considering their academic performance and their relationships with friends and teachers as mediators. A questionnaire was distributed to 249 high school students. Social skills regarding friends and teachers, relationships with friends and teachers, academic performance, and adjustment to school were measured. The results of path analysis showed that social skills regarding friends affect adjustment to school, mediated by relationship with friends. The results also showed that social skills regarding teachers affect adjustment to school, mediated by academic performance and relationship with teachers.

Key words: social skill, adjustment to school, relationships with friends, relationships with teachers, academic performance

キーワード：ソーシャルスキル、学級適応感、友人との関係、教師との関係、学業

問題と目的

文部科学省（2014）によると、2010年度の高校生の不登校生徒数は55,657人であり、全体の1.67%に上ることが指摘されている。また、文部科学省（2014）は高等学校を中途退学する理由として、学校生活・学業不適応が全体の36.4%と大きな割合を占めている、と指摘している。浅川・森井・古川・上地（2002）は、不登校に至ったり、学力の不振や対人関係の不調から学業を中断したり、退学を余儀なくされるなど、高校生活に不適応を示す生徒は決して少なくない、と指摘している。このような状況を受け、河村（2003）は、学校や学級集団にかかわる問題と本人の問題の両方において、学級適応を促すことが重要であると指摘している。

大久保（2005）によると、適応とは「個人と環境の

調和」として定義づけられ、適応感とは、適応の状態を表す指標である。また大久保・青柳（2003）は、適応感を、個人が環境と適合していると意識していること、としている。学校や学級への適応感の測定尺度は、これまで数多く開発されている。大久保・青柳（2004）は学校や学級への適応感を扱った先行研究を概観し、従来の学校適応感尺度や学校不適応感尺度は、「友人との関係」「教師との関係」「学業」の3側面を捉えているが、これらはむしろ学校への適応状態に影響を与える学校生活の要因であると指摘している。この問題を受けて、大久保・青柳（2004）は、現実的に学校への適応の問題を考えるなら、従来の学校適応感尺度や学校不適応感尺度のとらえ直しが必要であると指摘している。この指摘を受け、大久保（2005）は「居心地の良さの感覚」、「課題・目的の存在」「被信頼・受容感」「劣等感の無さ」の4つの因子からなる青年用

1) 広島大学大学院教育学研究科博士課程前期学習科学専攻学習開発基礎専修

適応感尺度を作成した。そして、それらの適応感尺度を用いて大久保（2005）は、中高生を対象にして、学校生活の要因が学校への適応感に及ぼす影響について学校別に検討している。なお、学校生活の要因は、大久保・青柳（2004）が作成した学校生活尺度を利用して測定した。学校生活の要因が学校への適応感に及ぼす影響の違いを検討した大久保（2005）では、学校への適応感の規定因は学校ごとに異なっていた一方、どの学校においても共通して、「友人との関係」が学校への適応感のいずれの側面においても強い影響力をもっている結果がみられた。先行研究でも同様の結果がみられていることを踏まえて、青年期は友人関係の重要性が高まる時期であり、友人との関係が学校への適応感と最も関連していると大久保（2005）は考察している。さらに大久保（2005）では、他の学校生活要因である「教師との関係」と「学業」に関しても、学校によって適応感への影響の仕方が異なっているものの、学校への適応感に正の影響をもつことが明らかになっている。この結果より、学校で、「友人」と「教師」のそれぞれと良好な関係を形成することが重要であるといえる。

友人や教師と良好な関係を形成する際に重要な要素となるものの一つに、ソーシャルスキルが挙げられる。相川（1996）によると、ソーシャルスキルは、対人場面において適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的・非言語的な対人行動と、そのような対人行動の発現を可能にする認知過程との両方を包含する概念と定義づけられている。

日本人の高校生を対象として、ソーシャルスキルと学級や学校への適応感の関係についてみた研究については、稲垣・福本・堀田（2015）がある。この研究では Kiss18 でソーシャルスキルを測定し、クラスター分析によってソーシャルスキル高・中・低群に分けて、大久保（2005）の学校適応感との関連をみている。その結果、ソーシャルスキル高群は学校適応感の全ての因子の得点が高い傾向がみられた。

その他、小学生・中学生の学級適応とソーシャルスキルの関係を検討した研究としては、河村（2003）がある。河村（2003）は、「かかわりのスキル（新たに自分から新たな人間関係を形成したり深めたりする等）」と「配慮のスキル（友人の気分を害さないように配慮したり既存の関係を維持したりする等）」の2種類のソーシャルスキルと、児童・生徒の満足感を規定する要素である承認感と被侵害感との関係について検討した。その結果、「配慮のスキル」と「かかわりのスキル」の2つのソーシャルスキルを活用していると自己認知している児童・生徒は、承認感が高い

とともに被侵害感が低く、学校生活に満足感を持っていることが明らかになり、この結果からソーシャルスキルと学級への適応感には関係性が認められたと河村（2003）は述べている。

これらの研究を踏まえると、ソーシャルスキルが「学校生活要因」を介して学級適応感に影響を及ぼすというプロセスが想定される。なお、河村（2003）では友人との関係形成に重きをおきソーシャルスキルを捉えており、稲垣他（2015）では対人関係全般におけるソーシャルスキルを扱っていた。「学校生活要因」には「友人との関係」と「教師との関係」とが含まれていることを踏まえると、友人関係を形成するための同級生に対するソーシャルスキルと、教師との関係を形成するための教師に対するソーシャルスキルの2側面でソーシャルスキルを捉える必要があると考えられる。

高校生の学級適応感を高める支援を考える上で、誰に対するどのようなソーシャルスキルを保有することが学級に適応しやすくなるのかを明らかにすることは重要であると考えられる。よって本研究では、ソーシャルスキルを、同級生へのソーシャルスキルと教師へのソーシャルスキルの2種類に分けて捉えることとし、高校生を対象に、これらのソーシャルスキルが学校生活要因を媒介して学級適応感に及ぼす影響を検討することを目的とする。

なお、同級生へのソーシャルスキルは、学校生活要因の友人との関係へ、教師へのソーシャルスキルは教師との関係へ影響を及ぼすと考えられる。一方、もう一つの学校生活要因である学業については、友人や教師からの支援があると高まると考えられるため、同級生へのソーシャルスキルと教師へのソーシャルスキルの両方が学業へ影響を及ぼすと想定する。以上を踏まえ、本研究では Figure 1 のようなプロセスモデルを想定する。

本研究では同級生および教師へのソーシャルスキルの内容を、成人用のソーシャルスキル尺度を参考にすることとし、相川・藤田（2005）の作成した、成人用ソーシャルスキル自己評定尺度を利用することとする。こ

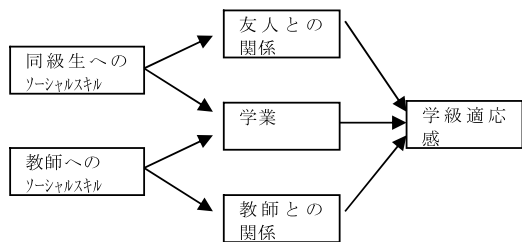


Figure 1 本研究のプロセスモデル

の尺度では、関係開始スキル(初対面の人同士が出会った時に必要なスキル)、解読スキル(個人が相手の意思を受け取るスキル)、主張性スキル(相手の意思を尊重親ながらも、自分の意思を抑えることなく相手に伝えるスキル)、感情統制スキル(コミュニケーションに過程において個人内に生じる感情に対処するスキル)、関係維持スキル(すでにできあがっている対人関係を維持するのに必要なスキル)、記号化スキル(個人が相手に自らの意思を伝えるために行うスキル)の6つの下位概念でソーシャルスキルを捉えている。

方法

調査手続き

2014年10月上旬にA高等学校においてクラスごとに一斉調査を実施した。調査用紙の表紙では、「調査結果はすべて統計的に処理し個人を特定することはございません。率直なご意見をお聞かせください。」と教示した。

調査対象者

A高等学校の第1学年の生徒114名、第2学年の生徒143名を調査対象者とした。そのうち欠損値を含んだデータを除外した結果、第1学年の生徒110人(男56名、女53名、不明1名)、第2学年の生徒139名(男74名、女65名)の有効回答を得た。

調査内容

ソーシャルスキル 相川・藤田(2005)が作成した成人用ソーシャルスキル自己評定尺度の全6因子中、それぞれの因子において因子負荷量の多い項目のうち高校生が答えることが難しいと考えられる項目を除いて、1因子4項目、計24項目を抜粋した。この尺度は、「関係開始」因子(例えば「相手とすぐに、うちとけられる」などの項目が含まれる)、「解読」因子(例えば「表情やしぐさで相手の思っていることがわかる」の項目が含まれる)、「主張性」因子(例えば「自分が不愉快な思いをさせられたときには、はっきりと苦情を言う」の項目が含まれる)、「感情統制」因子(例えば「気持ちをおさえようとしても、それが顔に現れてしまう」などの項目が含まれる)、「関係維持」因子(例えば「相手の立場を考えて行動する」などの項目が含まれる)、「記号化」因子(例えば「表情が豊かである」などの項目が含まれる)の6因子から成っていた。これらの24項目を基に、高校生に答えられるような表現に修正し、かつそのコミュニケーションの対象を「同級生」と「教師」のそれぞれを明記して同級生へのソーシャルスキル、教師へのソーシャルスキルを作成した。それぞれの項目について4件法(1:全くあてはまら

ない2:あまりあてはまらない3:ややあてはまる4:とてもよくあてはまる)で尋ねた。

学校生活要因 大久保・青柳(2004)が作成した学校生活尺度の全3因子において因子負荷量から、1因子4項目、計12項目を抜粋した。この尺度は「友人との関係」因子(例えば「仲の良い友人がたくさんいる」などの項目が含まれる)、「教師との関係」因子(例えば「先生は生徒の気持ちをわかってくれる」などの項目が含まれる)、「学業」因子(例えば「成績を上げるために努力をしている」などの項目が含まれる)から成っていた。それぞれの項目について5件法(1:全くあてはまらない2:ややあてはまらない3:どちらともいえない4:ややあてはまる5:非常によくあてはまる)で尋ねた。

学級適応感 大久保(2005)が作成した学校への適応感尺度のうち、「劣等感の無さ」因子に含まれる項目は全て逆転項目となっているため、ネガティブな表現となっていた。調査実施により回答する生徒に心理的負担を与える可能性があるかと判断し、この1因子を除いた3因子を用いることとした。それぞれの因子において因子負荷量の多い項目から、1因子4項目、計12項目を抜粋した。すなわち、「居心地の良さの感覚」因子(例えば「周囲に溶け込めている」などの項目が含まれる)、「課題・目的的存在」因子(例えば「将来役に立つことが学べる」などの項目が含まれる)、「被信頼・受容感」因子(例えば「周りから頼られていると感じる」などの項目が含まれる)の3因子を本研究では用いた。また、「あなたがクラスの中において感じることにについて質問をします。」という教示することで、学級への適応感に尋ねるようにした。それぞれの項目について4件法(1:全くあてはまらない2:ややあてはまらない3:ややあてはまる4:非常によくあてはまる)で尋ねた。

フェイス項目 性別、学年、組について尋ねた。

結果

因子分析

高校生の同級生に対するソーシャルスキル尺度と教師に対するソーシャルスキルをそれぞれ主因子法、プロマックス回転で因子分析を行った。因子負荷量の絶対値が.40未満の項目、因子間において因子負荷量が.10以下の項目、複数の因子にまたがって因子負荷量の絶対値が.40以上の項目にあてはまる項目を削除して因子分析を繰り返した結果、最終的に4因子が抽出された。これは、どちらの尺度も相川・藤田(2005)とは異なる因子構造となったために、新たに各因子に

名前を付けた。同級生に対するソーシャルスキルは、第Ⅰ因子は、初対面での人間関係形成に関する項目が多かったため、「関係開始」($\alpha = .91$)と名付けた。第Ⅱ因子は、相手の気持ちを読みとったり、人間関係の維持をするための行動に関する項目が多かったため、「解説・関係維持」($\alpha = .82$)と名付けた。第Ⅲ因子は、自分の感情を様々な方法で表出する項目が多かったため、「感情表出」($\alpha = .69$)と名付けた。第Ⅳ因子は自分の気持ちを表現するという項目が多かったため、「記号化」($\alpha = .68$)と名付けた (Table 1)。

教師に対するソーシャルスキルは、第Ⅰ因子は、初対面での人間関係形成や自分の意思を適切な形で表現するという項目が多かったため、「関係開始・主張」($\alpha = .88$)と名付けた。第Ⅱ因子は個人が相手の意思

を受け取ることに関する項目が多かったため、「解説」($\alpha = .86$)と名付けた。第Ⅲ因子は、人間関係の維持をするための行動に関する項目が多かったため、「関係維持」($\alpha = .79$)と名付けた。第Ⅳ因子は、自分の感情を様々な方法で表出する項目からなり、「感情表出」($\alpha = .63$)と名付けた (Table 2)。

学校生活要因尺度を主因子法、プロマックス回転で因子分析を行ったところ、3因子が抽出された。これは大久保・青柳 (2004) と同じ因子構造であったので、大久保・青柳 (2004) と同様に第Ⅰ因子を「教師との関係」($\alpha = .91$)、第Ⅱ因子を「友人との関係」($\alpha = .86$)、第Ⅲ因子を「学業」($\alpha = .82$)とした (Table 3)。

学級適応感尺度を主因子法、プロマックス回転で因子分析を行ったところ、2因子が抽出された。これ

Table 1 高校生の同級生へのソーシャルスキルの因子分析結果

| 項目 | I | II | III | IV | 共通性 |
|----------------------------------|------|------|------|------|-----|
| 初めて会った同級生とでもすぐに仲良くなれる | .93 | .03 | .02 | -.05 | .84 |
| 初めて会った同級生ともすぐに、うちとけられる | .89 | -.03 | .04 | .04 | .83 |
| 知らない同級生とでも、すぐに会話を始められる | .85 | .10 | -.02 | -.03 | .77 |
| 同級生同士が話しているところに、気軽に参加できる | .67 | -.10 | -.08 | .15 | .51 |
| 話をしているとき、同級生の表情のわずかな変化も感じとれる | -.03 | .77 | .08 | .08 | .62 |
| 顔つきから同級生の感情を読みとれる | .03 | .75 | .11 | .06 | .62 |
| 表情しぐさで同級生の思っていることが分かる | .12 | .70 | .00 | .06 | .61 |
| 自分の言葉が同級生にどのように受け取られたか察しがつく | .01 | .64 | -.02 | .06 | .46 |
| 他の同級生の人の立場を考えて行動する | -.15 | .50 | -.04 | .31 | .41 |
| 同級生の前で感情をあまり面にあらわさないでいられる | .01 | .49 | -.19 | -.25 | .26 |
| 同級生の前で気持ちをおさえようとしても、それが顔に表れてしまう | -.08 | .07 | .78 | -.04 | .58 |
| 同級生の前でも困ったときに顔にでやすい | -.01 | -.23 | .65 | .23 | .55 |
| 同級生の前で自分の感情をコントロールすることが苦手である | .01 | .07 | .61 | -.33 | .39 |
| 自分が不愉快な思いをさせられたときには、同級生にさりげなく伝える | .13 | .14 | .42 | .06 | .25 |
| 同級生に感情を素直にあらわされる | .19 | -.09 | .03 | .64 | .52 |
| 同級生と一緒にいる時、その場にあった行動がとれる | -.03 | .24 | -.13 | .53 | .43 |
| 同級生と話す時に、表情が豊かな方である | .09 | .03 | -.04 | .49 | .31 |
| 同級生に良い印象を持ったら、それを素直に言える | -.06 | .20 | .08 | .46 | .31 |
| 因子相関行列 | I | | | | |
| | II | .36 | | | |
| | III | .17 | -.10 | | |
| | IV | .50 | .45 | .16 | |

Table 2 高校生の教師へのソーシャルスキルの因子分析結果

| 項目 | I | II | III | IV | 共通性 |
|---------------------------------------|------|------|------|------|-----|
| 初めて会った先生とでもすぐに仲良くなれる | .99 | -.10 | -.07 | -.04 | .81 |
| 初めて会った先生とすぐに、うちとけられる | .88 | -.10 | .02 | -.04 | .69 |
| 知らない先生とでも、すぐに会話を始められる | .86 | .03 | -.13 | -.03 | .66 |
| 先生に自分の気持ちを傷つけられたら、そのことを適切に伝える | .64 | .09 | -.07 | .04 | .46 |
| 先生の話の内容が間違いだと思ったときには、自分の考えを述べるようにしている | .44 | .05 | .07 | .17 | .35 |
| 自分が不愉快な思いをさせられたときには、先生にさりげなく伝える | .42 | .22 | .03 | .15 | .42 |
| 先生と話す時に、表情が豊かな方である | .41 | -.04 | .27 | .12 | .38 |
| 先生との間でトラブルが起きても、それを上手に処理できる | .41 | .13 | .27 | -.10 | .40 |
| 顔つきから先生の表情を読みとれる | -.07 | .96 | -.04 | .03 | .83 |
| 表情やしぐさで先生の思っていることがわかる | -.04 | .84 | -.05 | .00 | .64 |
| 話をしているとき、先生の表情のわずかな変化も感じとれる | -.05 | .67 | .14 | .05 | .53 |
| 自分の言葉が先生にどのように受け止められたか察しがつく | .18 | .61 | .02 | -.16 | .49 |
| 先生の話静静地に聞くことができる | -.15 | -.08 | .91 | .01 | .67 |
| 先生と一緒にいる時、その場にあった行動がとれる | .07 | .07 | .66 | -.04 | .53 |
| 先生の立場を考えて行動する | .05 | .08 | .66 | .01 | .53 |
| 先生の前で気持ちをおさえようとしても、それが顔に表れてしまう | .03 | .05 | -.18 | .79 | .67 |
| 先生の前でも困ったときに顔に出やすい | .06 | -.11 | .19 | .60 | .42 |
| 因子相関行列 | I | | | | |
| | II | .47 | | | |
| | III | .44 | .49 | | |
| | IV | .46 | .21 | .07 | |

Table 3 高校生の学校生活要因の因子分析結果

| 項目 | I | II | III | 共通性 |
|-----------------------|------|------|------|-----|
| 先生は生徒の相談にのってくれる | .92 | -.09 | .01 | .79 |
| 困っているときに先生は励ましてくれる | .87 | -.03 | -.04 | .71 |
| 先生は生徒の気持ちをわかってくれる | .82 | .08 | -.02 | .71 |
| 先生は生徒の言うことを真剣に聞いてくれる | .77 | .06 | .04 | .66 |
| あなたは気軽に話しかける友人がたくさんいる | -.11 | .94 | .00 | .81 |
| あなたは仲の良い友人がたくさんいる | -.07 | .91 | -.02 | .77 |
| あなたは悩みを打ち明けあえる友人がいる | .08 | .60 | .10 | .47 |
| 友人は私の気持ちをわかってくれる | .27 | .59 | -.03 | .52 |
| あなたは一生懸命勉強している | -.03 | -.03 | .90 | .76 |
| あなたは成績を上げるために努力をしている | -.11 | .04 | .89 | .73 |
| あなたは授業をまじめにうけている | .16 | .05 | .56 | .46 |
| あなたは勉強に楽しく取り組んでいる | .32 | -.06 | .44 | .41 |
| 因子相関行列 | | | | |
| I | | | | |
| II | .40 | | | |
| III | .53 | .42 | | |

Table 4 高校生の学級適応感の因子分析結果

| 項目 | I | II | 共通性 |
|-------------------|------|------|-----|
| 自由に話せる雰囲気である | .78 | -.03 | .58 |
| 周りの人と楽しい時間を共有している | .76 | -.07 | .52 |
| 初来役に立つことが学べる | .67 | -.10 | .38 |
| 好きなことができる | .64 | .00 | .42 |
| ありのままの自分を出せている | .62 | .07 | .44 |
| 周囲に溶け込んでいる | .62 | .03 | .41 |
| やるべき目的がある | .54 | .13 | .41 |
| これからの自分のためになると感じる | .52 | .27 | .52 |
| 周りから頼られていると感じる | -.14 | .95 | .75 |
| 周りから期待されている | -.04 | .90 | .76 |
| 周りから必要とされていると感じる | .11 | .79 | .74 |
| 周りから関心をもたれている | .12 | .73 | .66 |
| 因子相関行列 | | | |
| I | | | |
| II | .63 | | |

は、大久保（2005）とは異なる因子構造となったために、新たに各因子に名前を付けた。第I因子は、自分らしくいることが出来て、自己の目的が達成出来ているという項目が多かったため、「自己実現」（ $\alpha = .87$ ）と名付けた。第II因子は、周りから信頼されて受容されているという項目が多かったため「被信頼・受容感」（ $\alpha = .91$ ）と名付けた（Table 4）。

記述統計

因子分析の結果得られたそれぞれの因子の平均と標準偏差を算出した（Table 5）。同級生へのソーシャルスキルのうち「記号化」は3.0以上と比較的高い値となった（1～4点中）。また、教師へのソーシャルスキルのうち「関係維持」は3.0以上と比較的高い値となった（1～4点中）。また、学校生活要因のうち「友人との関係」は4.0以上と比較的高い値となった（1～5点中）。

本研究で想定したモデルに関するパス解析

Figure 1に示したプロセスモデルに沿って、ソーシャルスキルを説明変数、学校生活要因を目的変数とした重回帰分析と、学校生活要因を説明変数、学級適応感を目的変数とした重回帰分析とを行った。

同級生へのソーシャルスキルと教師へのソーシャルスキルが学校生活要因にどのように影響を及ぼしてい

るのかを検討するために、ソーシャルスキルを説明変数、学校生活要因を目的変数としたステップワイズ法による重回帰分析を行った。なお、Figure 1を踏まえ、目的変数が「友人との関係」の場合は説明変数を「同級生へのソーシャルスキル」の4因子とした。目的変数が「教師との関係」の場合は説明変数を「教師へのソーシャルスキル」の4因子とした。目的変数が「学業」の場合は説明変数を「同級生へのソーシャルスキル」の4因子と「教師へのソーシャルスキル」の4因子とした。その結果、Table 6のとおりとなった。同級生へのソーシャルスキルの「関係開始」因子と「記号化」因子が「友人との関係」因子に、教師へのソーシャルスキルの「解読」因子、「関係維持」因子、「感情表出」因子が「教師との関係」因子に、同じく教師へのソーシャルスキルの「関係開始・主張」因子、「関係維持」因子が「学業」因子にそれぞれ正の影響を及ぼしていることが示された。なお、多重共線性について確認するため、VIF値を算出したところ、いずれも2.0未満であり、多重共線性は認められなかった。

学校生活要因が学級適応感にどのように影響を及ぼしているのかを検討するために、学校生活要因を説明変数、学級適応感を目的変数としたステップワイズ法による重回帰分析を行った。その結果、Table 7のと

Table 5 各因子の平均と標準偏差

| | | M | SD |
|---------------|---------|------|------|
| 同級生へのソーシャルスキル | 関係開始 | 2.66 | 0.74 |
| | 解説・関係維持 | 2.96 | 0.51 |
| | 感情表出 | 2.47 | 0.56 |
| | 記号化 | 3.08 | 0.48 |
| 教師へのソーシャルスキル | 関係開始・主張 | 2.27 | 0.59 |
| | 解説 | 2.50 | 0.67 |
| | 関係維持 | 3.05 | 0.59 |
| | 感情表出 | 2.38 | 0.68 |
| 学校生活要因 | 教師との関係 | 3.47 | 0.91 |
| | 友人との関係 | 4.06 | 0.76 |
| | 学業 | 3.38 | 0.76 |
| 学級適応感 | 自己実現 | 3.22 | 0.51 |
| | 被信頼・受容感 | 2.54 | 0.65 |

考察

本研究では同級生へのソーシャルスキルと教師へのソーシャルスキルが、教師との関係、友人との関係、学業という3つの学校生活要因を媒介して、学級適応感に影響を及ぼすというプロセスモデルを想定し、高校生を対象に、どのようなソーシャルスキルが学級適応感の促進に効果を示すのかを明らかにすることを目的としている。

同級生へのソーシャルスキルが学校生活要因に及ぼす影響

同級生へのソーシャルスキルの「記号化」因子が学校生活要因の「友人との関係」因子に正の影響を及ぼしていることが示された。「記号化」スキルとは、個人が相手に自らの意思を伝えるために行うスキルであり、本研究の因子分析の結果の項目をもとに解釈すると、自らの気持ちや思いを、その場にあった形で、素直に表すことが出来ることを意味する。すなわち、適切な形で自分の思いを表現することができる高校生は、仲が良く信頼できる友人が多くいると認識していることが示された。これは、その場にあった形での自己開示が友人関係の発展に影響を及ぼしているともいえる。実際に、榎本(1997)は、自己開示は関係の強化因として重要な働きをしている、と述べている。このことから、今回の結果は妥当な結果と言えよう。

これに加えて「関係開始」因子が学校生活要因の「友人との関係」因子に正の影響を及ぼしていることが示された。これは、同級生とすぐにうちとけられたり、誰とでもすぐに仲良くなれる高校生ほど、仲がよく悩みを打ち明けることができる友人が多いことを示す結果であり、妥当な結果と言えよう。

一方、「感情表出」因子と「解説・関係維持」因子は、学校生活要因の「友人との関係」因子に影響力を示さなかった。まず「感情表出」のソーシャルスキルと、学校生活要因の「友人との関係」との関係について考察する。本研究の「感情表出」因子の項目をみると、自らの意思と関係なく感情を表出してしまうという項目が多い。感情の表出は、一種の自己開示と言え、友人関係の発展につながる可能性もあろう。一方、崔・新井(1998)は、自分の感情表出の制御ができなくて、だれにでも怒りや悲しみといったネガティブな感情をぶついたり、文句ばかり言っていると、人間関係に大きな問題が生じるであろう、と述べている。このように、感情表出は友人関係形成を促進することも抑制することも考えられるため、結果として影響力がみられなかったのではないだろうか。次に「解説・関係維持」のソーシャルスキルと、学校生活要因の「友

Table 6 ソーシャルスキルを説明変数、学校生活要因を目的変数とした重回帰分析の結果

| | | 友人との関係 | 教師との関係 | 学業 |
|---------------|---------|--------|--------|--------|
| 同級生へのソーシャルスキル | 関係開始 | .21*** | — | — |
| | 解説・関係維持 | — | — | — |
| | 感情表出 | — | — | — |
| | 記号化 | .53*** | — | — |
| 教師へのソーシャルスキル | 関係開始・主張 | — | — | .19*** |
| | 解説 | — | .16* | — |
| | 関係維持 | — | .45*** | .30** |
| | 感情表出 | — | .13* | — |
| R^2 | | .42*** | .32*** | .18*** |
| $AdjR^2$ | | .42*** | .31*** | .17*** |

注1.*** $p < .001$,** $p < .01$,* $p < .05$

注2. 一は、当該説明変数を投入していないということを意味する

注3. 表中の数値は標準化偏回帰係数

Table 7 学校生活要因を説明変数、学級適応感を目的変数とした重回帰分析の結果

| | 自己表現 | 被信頼・受容感 |
|----------|--------|---------|
| 教師との関係 | .17** | — |
| 友人との関係 | .52*** | .24*** |
| 学業 | — | .17* |
| R^2 | .36*** | .12*** |
| $AdjR^2$ | .36*** | .12*** |

注1.*** $p < .001$,** $p < .01$,* $p < .05$

注2. 表中の数値は標準化偏回帰係数

おりとなった。「教師との関係」因子、「友人との関係」因子が「自己実現」因子に、「友人との関係」因子、「学業」因子が「被信頼・受容感」因子にそれぞれ正の影響を及ぼしていることが示された。なお、多重共線性について確認するため、VIF値を算出したところ、いずれも2.0未満であり、多重共線性は認められなかった。

人との関係」との関係について考察する。「解説・関係維持」因子に含まれる項目より、「解説・関係維持」が高い人は、他人の気持ちを讀んだり、関係の維持のための行動をし、自分の気持ちは抑える傾向があることが伺える。この内容は河村（2003）の「配慮のスキル」に近く、友人関係を良好にする働きが考えられる。一方で、「解説・関係維持」因子の内容は、周囲に過度の気遣いをして自分の気持ちを抑える傾向とも言え、これは過剰適応傾向のある生徒の特徴とも捉えられる（福光・河村，2009）。福光・河村（2009）では、過剰適応傾向のある生徒のソーシャルスキルの特徴として、「配慮のスキル」の発揮が多く、「かかわりのスキル」の発揮が少ない状態であることが報告されている。過剰適応傾向のある生徒は、対人恐怖心性が高い傾向がみられることを踏まえると（益子，2009）、本研究の学校生活要因の「友人との関係」の自己評価は低くなると考えられる。このように、「解説・関係維持」の得点が高いと、「友人との関係」の得点が高くなるケースも低くなるケースも考えられるため、本研究の結果では有意な影響力がみられなかったのではないだろうか。

また、同級生へのソーシャルスキルから学校生活要因の「学業」には影響は見られなかった。当初、同級生へのソーシャルスキルが高いほど、学業でつまづいたときに支援を得るなどができて、学業にも効果があるのではないかと推測してこのようなモデルを想定した。しかし、この結果から、同級生と関係を形成していくスキルが高くても、勉強や授業を楽しんだりまじめに取り組むかどうかには影響しないことが明らかになった。

教師へのソーシャルスキルが学校生活要因に及ぼす影響

教師へのソーシャルスキルのうち、「関係維持」因子が学校生活要因の「教師との関係」因子に有意な正の影響を及ぼしていることが示された。「関係維持」スキルとは、すでにできあがっている対人関係を維持するのに必要なスキルであり、本研究の因子分析の結果の項目を基に解釈すると、教師の立場を考えて、話を静かにきくなどといったその場にあった行動をとることができることを指す。この結果から、教師の立場を考えながら行動するといった教師のことを考え、教師との関係を維持することができる高校生は、教師が生徒の相談に乗ってくれたり、気持ちをわかってくれていると考えている可能性が示唆された。「関係維持」スキルの効果は、互恵性規範の考え方に基づいて考察していく。互恵性規範とは、自分が他者から受けたのと同種のを他者に返すこと（廣兼，1995）である。

つまり、「関係維持」スキルが高い高校生が、そのスキルを教師に表出することで、互恵性規範の考え方により教師も生徒に「関係維持」スキルを表出する。この様にお互いに「関係維持」スキルが表出し合うことで良好な関係が維持され、「教師との関係」が良いと感じるのではないだろうか。また、同じように「関係維持」因子が「学業」因子に有意な正の影響を及ぼしていることから、教師とより良い関係を維持することができる高校生は教師から援助されることが多くなり、その結果「学業」を指導して援助してくれる教師のために一生懸命勉強したり授業をまじめに受けるようになっていないだろうか。

その他、教師へのソーシャルスキルの「解説」と「感情表出」のスキルも、わずかではあるが「教師との関係」に正の影響を示した。「解説」スキルは、相手の気持ちを讀むスキルであり、相手との関係を良好にするものと考えられ、妥当といえよう。「感情表出」のスキルについては、一種の自己開示とも言え、それを教師に受け止めてもらうことで、「教師との関係」が良好だと感じているのかもしれない。

一方で、「関係開始・主張」スキルは「学業」に正の影響を示した。「関係開始・主張」スキルとは、本研究の因子分析の結果の項目をもとに解釈すると、相手と関係を築き始めることが出来るとともに、自分の気持ちや思いを適切に主張できるスキルと言える。そのため、例えば分からないことがあった場合などに適切に教師に伝えることができ、その結果、「学業」が向上したのかもしれない。その一方で、「関係開始・主張」スキルは「教師との関係」には影響を示さなかった。例えば高校生が関係開始のためのスキルを十分に持っていないと、教師の方から関係を開始するためのきっかけをつくる人が多いと考えられるうえに、生徒が適切な形で自分の意見を表現できなくとも教師が拒否することなく生徒と関係を築いていることが考えられるため「関係開始・主張」から「教師との関係」に影響を及ぼさなかったのではないだろうか。

学校生活要因が学級適応感に及ぼす影響

学校生活要因の「友人との関係」因子が学級適応感の「自己実現」因子、「被信頼・受容感」因子のそれぞれに正の影響を示している。この結果は大久保（2005）と同様であり、「友人との関係」が学級適応感に強い影響を持っていることが確認された。この結果の解釈として、大久保（2005）が指摘するように、青年期は友人関係の重要性が高まる時期であり、友人との関係が学校への適応感と最も関連していたのだと考えられる。大久保（2005）では学校への適応感を扱っているが、学級への適応感も同様だと考えられる。

「友人との関係」因子に加えて、少なからず「教師との関係」因子が「自己実現」因子に有意な正の影響を及ぼし、「学業」因子が「被信頼・受容感」因子に有意な正の影響を及ぼしていることが示された。この結果から、「教師との関係」や「学業」という学校生活の要因も学級に適応するためには重要な役割を果たしていることが示された。

今後の課題

本研究の限界点を2点挙げる。

まずは、本研究ではソーシャルスキル、学校生活要因、学級適応感の全て自己評価でのみ測定している点が挙げられる。例えば本研究の結果では、同級生へのソーシャルスキルの「記号化」が「友人との関係」に正の影響を及ぼしたが、それは単に、「記号化」すなわち自分の意思や意見をしっかりと気兼ねなく同級生に話せており、自らの行為がその場にあっていると自分では思っているため、「友人との関係」も良好だと感じているだけなのかもしれない。他者評価等も含めた手法を用いて検討する必要がある。

2点目に、ソーシャルスキルが学校生活要因に及ぼす影響、そして学校生活要因が学級適応感に及ぼす影響について、時間の変化を考慮に入れていなかったという点である。今後は、例えば学級が始まって間もない5月頃と10月頃などの2つの時点で今回と同じ調査を1度ずつ実施し縦断的に検討することが望ましい。そうすることで、時期によって必要なソーシャルスキルの違いが特定できる可能性がある。さらにソーシャルスキルの発揮により徐々に学校生活要因の状態に変化が生じる様子も検討できると考えられる。

謝辞

本調査にご協力いただきましたA高等学校の生徒の皆様、先生方に深く感謝申し上げます。

引用文献

相川充・藤田正美 (2005). 成人用ソーシャルスキル自己評価尺度の構成 東京学芸大学紀要 第一部門

教育科学,56,87-93.

浅川潔司・森井洋子・古川雅文・上地安昭 (2002). 高校生の学校生活適応感に関する研究—高校生活適応感尺度作成の試み— 兵庫教育大学研究紀要, 22,37-40.

崔京姫・新井邦二郎 (1998). ネガティブな感情表出の制御と友人関係の満足感および精神的健康との関係 教育心理学研究, 46, 432-441.

榎本博明 (1997). 自己開示の心理学的研究 北大路書房

福光奈緒子・河村茂雄 (2009). 女子中学生における過剰適応とソーシャル・スキルの関連についての検討 日本教育心理学会総会発表論文集, 51, 205.

広兼潤子 (1995). 互惠性規範 小川一夫 (監) 改訂新版 社会心理学用語辞典 (pp.91) 北大路書房.

稲垣俊介・福本徹・堀田龍也 (2015). 高校生の社会的スキルと学校適応感の関連 日本教育工学会研究報告書, 15, 587-592.

河村茂雄 (2003). 学級適応とソーシャルスキルとの関係の検討 カウンセリング研究, 36,121-128.

益子洋人 (2009). 高校生の過剰適応傾向と、抑うつ、強迫、対人恐怖心性、不登校傾向との関連：高等学校2校の調査から 学校メンタルヘルス, 12, 69-76.

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 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/_icsFiles/afieldfile/2014/10/16/1351936_01_1.pdf

大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討— 教育心理学研究, 53,307-319.

大久保智生・青柳肇 (2003). 大学生用適応感尺度作成の試み—個人—環境の適合し絵の視点から— パーソナリティ研究, 12, 38-89.

大久保智生・青柳肇 (2004). 中高生用学校生活尺度の作成と信頼性・妥当性の検討 日本福祉教育専門学校研究紀要, 12,38-39.