

中学生のあいさつスキルと学校適応

金山元春・金山佐喜子・前田健一

Greeting skills and school adjustment in junior high school students

Motoharu Kanayama, Sakiko Kanayama and Kenichi Maeda

中学生のあいさつスキルと学校適応との関係について検討した。中学生 247 名にあいさつスキル尺度と学校生活満足度尺度（承認，被侵害）への回答を求めた。回答結果に基づいて，生徒を学校生活満足群（承認高・被侵害低），非承認群（承認低・被侵害低），侵害行為認知群（承認高・被侵害高），学校生活不満足群（承認低・被侵害高）の 4 群に分類し，あいさつスキル得点を比較した。その結果，学校生活満足群は，非承認群と学校生活不満足群よりも，有意にあいさつスキル得点が高かった。侵害行為認知群はその中間にあり，他の 3 群と有意な差がなかった。

キーワード：中学生，あいさつスキル，学校適応，学校生活満足度

問題と目的

近年，教育心理学領域において子どもの社会的スキルに大きな関心が寄せられている（玉瀬，2003）。その背景には，子どもの社会的スキルと学校適応には密接な関係があるのではないかといった問題意識があると考えられる。社会的スキルとは，円滑な対人関係を形成，保持していくために必要な認知的判断や行動に関する技能である（吉村，2003）。学校は多くの他者と過ごす集団生活の場である。よって，円滑な対人関係に必要な社会的スキルが学校適応に影響することは十分に理解できる。

子どもの学校適応を社会的スキルの視点から検討する研究には次のような意義がある。子どもに限らず，社会的スキルが不足している個人は，社会的不適応に陥ったり，心理的・精神医学的問題を抱えたりするリスクが高いことが多くの研究によって実証されてきた（相川，2000）。同時に，社会的スキルの学習可能性に着目し，個人に必要な社会的スキルの学習を促すことで，社会的適応状態を向上させたり，心理的・精神医学的問題の解決をはかったりするための心理技法として社会的スキル訓練が開発され，その効果が実証されてきた（相川，2000）。最近では，特定の心理的・精神医学的問題を抱えたものだけでなく，一般大衆の社会的適応状態を向上させるための社会的スキル訓練も試みられており，その効果が報告されている（大坊，2005）。これら先行研究と軌を一にして，子どもの学校適応と関係する社会的スキルを明らかにする研究は，子どもの学校適応を促すための

教育援助技法の開発に繋がると期待できる。

本研究では、こうした研究動向を踏まえて、中学生の社会的スキルと学校適応との関係について検討する。中学生の時期は、対人関係の不調に起因する不登校やいじめなどの問題が急増する時期である（神谷，2002；中塚，2002）。よって、中学生の学校適応を促すために、彼らの対人関係に焦点を当てた教育援助技法を開発することは、重要な課題といえる。この点で、中学生の学校適応を社会的スキルの視点から検討することは大きな意義があろう。

中学生の社会的スキルと学校適応との関係については、すでにいくつかの研究によって検討されている。例えば、河村（1999）は、全般的な社会的スキルが身に付いている生徒は、学校生活において周囲から認められているという承認感が高いとともに、悪ふざけや無視など周囲から侵害されているという被侵害感が低く、学校適応感が高いことを明らかにした。また、粕谷・河村（2002）は、生徒の主観的な適応感だけでなく、実際に欠席の多い生徒は全般的な社会的スキルが不足しており、学校生活において対人関係上の悩みを抱えていることを明らかにした。さらに、粕谷・河村（2004）は、不登校を理由に養護学校に転入・在籍している生徒は、公立中学校に登校する生徒と比べて、全般的な社会的スキルが不足していることを明らかにした。上記の研究ではいずれも個人の全般的な社会的スキルを測定する尺度である Kiss-18（菊池，1988）を使用していた。よって、全般的な社会的スキルを身に付けている中学生は、学校適応が良好であると考えられる。

一方、中学生の全般的な社会的スキルを扱った上記の研究とは異なり、具体的なスキルに特化して学校適応との関係を検討した研究もある。金山・中台・前田（2004）は、中学生の社会的スキルの中から、具体的に「積極的な聴き方スキル」を取り上げて、学校適応との関係を検討した。金山他（2004）は、まず、積極的な聴き方スキル尺度を作成し、生徒に自己評定を求めた。同時に、学校適応の指標として、河村（1999）が開発した学校生活満足度尺度に回答を求めた。この尺度は、学校で自分が周囲から認められているという思いを測定する「承認」と、学校で自分が周囲から侵害されているという思いを測定する「被侵害・不適応（以下、被侵害と略す）」の2下位尺度からなっていた。その後、金山他（2004）は、生徒を学校生活満足群（承認高・被侵害低）、非承認群（承認低・被侵害低）、侵害行為認知群（承認高・被侵害高）、学校生活不満足群（承認低・被侵害高）の4群（以下、満足度4群と呼ぶ）に分類し、各群の積極的な聴き方スキルを比較した。その結果は、満足度4群の全般的な社会的スキルを比較した河村（1999）の結果とは異なるものであった。河村（1999）の結果では、学校生活満足群>侵害行為認知群>非承認群>学校生活不満足群の順で有意差があった。これに対して、満足度4群の積極的な聴き方スキルを比較した金山他（2004）の結果では、学校生活満足群、非承認群、侵害行為認知群の3群間に有意差はなく、学校生活不満足群が他の3群に比べて有意に（もしくは有意に近い水準で）低い値を示していた。この結果から、金山他（2004）は、積極的な聴き方スキルは学校適応を積極的に促すというよりも、不適応状態に陥らないために身に付けておくべき基本的なスキルと理解できると考察している。

以上のように、金山他（2004）の研究では、積極的な聴き方スキルに焦点を当てたことで、先行研究とは異なる新たな知見が得られた。これは、具体的なスキルに焦点を当てた研究の成果といえる。よって、今後も、中学生の具体的なスキルを取り上げて学校適応との関係を検討する研究が期

待される．ところで、その際に考慮される事柄に、具体的なスキルを取り上げるとなると、多様なスキルの中から、どのようなスキルを優先的に取り上げていくのか、といったことがある．この点については、相川（2006）の知見を参考にできる．

相川（2006）は、中学生に必要な社会的スキルとして、14の基本スキルをあげている．相川（2006）は、①どのような相手や状況や場所であろうと使われる可能性が高い（汎用性が高い）スキル、②組み合わせることによって高度で複雑な対人行動を可能にするスキル、という条件を満たすものを基本スキルとしてあげている．よって、この14の基本スキルは優先的に取り上げる価値のあるスキルといえる．また、相川（2006）は、基本スキルの選考基準として、教室をベースに集団で教えることができるという条件も考慮に入れている．すでに述べたように、中学生の学校適応と関係するスキルを明らかにする研究は、中学生の学校適応を促すための教育援助技法の開発に繋がることが期待されるので、この条件は非常に重要である．以上のことから、相川（2006）があげた基本スキルの中から具体的なスキルを取り上げて、学校適応との関係を検討していくことが有意義であると考えられる．今後継続して14の基本スキルと学校適応との関係を検討していく研究が期待される．

本研究では、以上のような問題意識から、まずは、相川（2006）が14の基本スキルの中でも最初に紹介している「あいさつ」を取り上げることにする．本研究の目的は、中学生のあいさつスキルと学校適応との関係を検討することである．

方法

参加者

ある地方の公立中学校3学年8学級247名（1年86名、2年86名、3年75名）の中学生であった．なお、測度によって有効回答者数に違いがあったので、分析対象者数は分析ごとで異なっている．

測度

あいさつスキル 小林・相川（1999）を参考に作成したあいさつスキル尺度6項目を使用した．具体的な項目は次の通りであった．①友だちにあいさつをするとき、相手に近づいてあいさつをする．②友だちにあいさつをするとき、相手の目を見てあいさつをする．③友だちにあいさつをするとき、相手に聞こえる声であいさつをする．④友だちにあいさつをするとき、笑顔であいさつをする．⑤友だちに自分からあいさつをする．⑥友だちにあいさつをするとき、相手の名前を呼んであいさつをする．各項目について普段どれくらいしているか、「ぜんぜんそうしない」から「いつもそうする」までの5段階による自己評定を生徒に求めた．

学校適応 本研究では学校適応の指標に河村（1999）が開発した学校生活満足度尺度を使用した．この尺度は、学校で自分が周囲から認められているという思いを測定する「承認」（10項目）と、学校で自分が周囲から侵害されているという思いを測定する「被侵害」（10項目）の2下位尺度からなる．ただし、生徒の項目内容の理解を促すために、河村（1999）の項目のうち、「私は勉強や運動、特技やひょうきんさなどで友人から認められていると思う」は「私は勉強や運動、特技やひょうきんさ、などのどれかで友人から認められていると思う」に、「仲のよいグループの中では中心的

なメンバーである」は「仲のよいグループの中では、私は中心的なメンバーであると思う」に、「私が何かしようと思ったとき、協力してくれるような友人がいる」は「私が何かしようと思ったとき、協力してくれる友人がいる」に、「私は部活の部員仲間から無視されることがある」は「私は部活などの仲間から無視されることがある」に、「私はクラスにいるときや部活をしているとき、まわりの目が気になって不安や緊張をおぼえることがある」は「私はクラスにいるときや部活をしているとき、まわりの目が気になって不安や緊張を感じる」と表現を変更した。各項目について自分にどれくらいあてはまるか、「ぜんぜんあてはまらない」から「とてもよくあてはまる」までの5段階による自己評定を生徒に求めた。

学校生活満足度尺度を開発した河村(1999)は、1都6県の中学生5071名の平均値に基づいて、中学生を学校生活満足群(承認高・被侵害低)、非承認群(承認低・被侵害低)、侵害行為認知群(承認高・被侵害高)、学校生活不満足群(承認低・被侵害高)の4群に分類している。学校生活満足群とは学校で承認され、かつ侵害行為を受けていない群であり、学校での適応状態が最も良好な群である。非承認群とは侵害行為を受けていないものの、承認もされていない群である。侵害行為認知群とは学校で承認されているが、侵害行為を受けている群である。学校生活不満足群とは学校で承認されず、そのうえ侵害行為も受けている群であり、学校での適応状態が最も良好でない群である。本研究では中学生をこの満足度4群に分類し、あいさつスキルについて比較した。

結果と考察

あいさつスキル尺度についてクロンバックの α 係数を算出したところ、 $\alpha = .79$ と内的一貫性の指標として満足のいく値が得られたので、6項目の総得点をあいさつスキル得点として用いた。学校生活満足度尺度については河村(1999)にしたがって承認尺度と被侵害尺度を構成した。クロンバックの α 係数を算出したところ、承認尺度で $\alpha = .76$ 、被侵害尺度で $\alpha = .78$ と満足のいく値が得られたので、分析にはそれぞれの下位尺度に含まれる項目の得点を加算した下位尺度得点を用いた。

あいさつスキルと承認、被侵害との関係を検討するためにピアソンの相関係数を算出した。その結果、あいさつスキルと承認の間には $r = .38$ ($p < .001$)と有意な正の相関があった。また、あいさつスキルと被侵害の間には $r = -.17$ ($p < .05$)と有意な負の相関があった。

次に、生徒を満足度4群に分類し、あいさつスキルを比較した。ただし、本研究では河村(1999)の原尺度に若干の変更を加えたので、満足度4群の分類に河村(1999)によって算出された平均値は用いず、本研究参加者の平均値を用いた。本研究参加者の平均値は、承認得点が28.9点(標準偏差6.1)、被侵害得点が19.7点(標準偏差6.1)であった。承認得点が平均値よりも高く(≥ 29)、かつ被侵害得点が平均値よりも低い(< 20)生徒を学校生活満足群、承認得点が平均値よりも低く(< 29)、被侵害得点も平均値よりも低い(< 20)生徒を非承認群、承認得点が平均値よりも高く(≥ 29)、被侵害得点も平均値よりも高い(≥ 20)生徒を侵害行為認知群、承認得点が平均値よりも低く(< 29)、かつ被侵害得点が平均値よりも高い(≥ 20)生徒を学校生活不満足群に分類した。その結果、学校生活満足群は68名、非承認群は48名、侵害行為認知群は30名、学校生活不満足群は49名となった。

図1に満足度4群のあいさつスキル得点を示した。あいさつスキル得点を従属変数、満足度4群を独立変数とした一要因の分散分析を行った。その結果、満足度4群の主効果が有意だった ($F(3,191) = 9.33, p < .001$)。Tukeyの多重比較を行ったところ、学校生活満足群(平均値 20.2, 標準偏差 4.6)は、非承認群(平均値 16.5, 標準偏差 4.5)と学校生活不満足群(平均値 16.3, 標準偏差 4.3)よりも、有意にあいさつスキル得点が高かった(いずれも、 $p < .001$)。侵害行為認知群(平均値 18.4, 標準偏差 5.0)はその中間にあり、他の3群と有意な差がなかった。

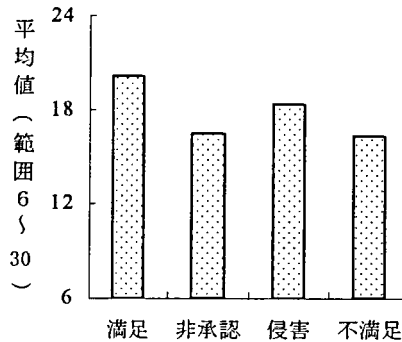


図1 満足度4群のあいさつスキル得点

以下、満足度4群のあいさつスキルの差について、河村(1999)が指摘した満足度4群の状態像と考え合わせながら考察する。河村(1999)は、学校生活満足度尺度に回答した中学生111名と個別面接を行うことで、満足度4群それぞれの特徴を見出している。学校生活満足群の生徒は、対人関係や学級集団への関わりに意欲的に取り組んでおり、たとえトラブルがあっても、自ら解決できたり、巻き込まれない技術をもっていたりするという。侵害行為認知群の生徒は、意欲的に学級での生活や活動に取り組んでいるが、そこでトラブルが発生し、その対処に苦慮している状態が推察されるという。非承認群の生徒は、対人関係や学級集団に意欲的に関わってトラブルに巻き込まれるよりも、それらに距離をとることで自分の安定を守ろうとしており、誰からも排斥されていないが、誰からも選択されていない存在と推察されるという。学校生活不満足群は、学級集団で孤立している可能性や、対人関係に自力で解決できない不安やトラブルを抱えている可能性があるという。

分析の結果、あいさつスキル得点が最も高かったのは、学校適応が最も良好な学校生活満足群であった。これに対して、あいさつスキル得点が最も低かったのは、学校適応が最も良好でない学校生活不満足群であった。また、非承認群は学校生活不満足群と同程度にあいさつスキル得点が低かった。一方、侵害行為認知群は、学校生活満足群ほどではないが、非承認群や学校生活不満足群よりも、あいさつスキル得点が高い水準にあった。学校生活満足群や侵害行為認知群の生徒は、非承認群や学校生活不満足群の生徒よりも、あいさつスキルを活用しているといえる。侵害行為の有無はあっても、学校生活満足群と侵害行為認知群には、学校で承認されている点で共通点がある。そ

して、学校生活不満足群と非承認群には、学校で承認されていない点で共通点がある。つまり、学校で承認されている生徒は、承認されていない生徒と比べて、あいさつスキルを活用しているといえる。以上のことから、あいさつスキルは他者から承認を受けるような肯定的な対人関係の形成、保持と関係していると考えられる。これは、相関分析の結果からもいえることである。

一方、侵害行為の有無によって区別される2群の間（学校生活満足群と侵害行為認知群の間、学校生活不満足群と非承認群の間）であいさつスキル得点に有意差がなかったことから、あいさつスキルと侵害行為の有無にはあまり関係がないと考えられる。これは、相関分析の結果からもいえることである。日常生活におけるあいさつの機能を考えれば当然のことかもしれないが、対人トラブルを解決し、侵害行為を受けるような否定的な対人関係を回避するのに、あいさつスキルは有効に機能しないと考えられる。

以上のように、本研究ではあいさつスキルに焦点を当てることによって、新たな知見を得ることができた。今後は、相川（2006）があげたその他の基本スキルについても検討していきたい。

引用文献

- 相川 充 2000 人づきあいの技術—社会的スキルの心理学— サイエンス社
- 相川 充 2006 ソーシャルスキル教育の14の基本スキル 相川 充・佐藤正二（編） 実践！ソーシャルスキル教育 中学校—対人関係能力を育てる授業の最前線— 図書文化 Pp.44-51.
- 大坊郁夫（編） 2005 社会的スキル向上を目指す対人コミュニケーション ナカニシヤ出版
- 神谷ゆかり 2002 子どもの非社会的行動 松田文子・高橋 超（編） 生きる力が育つ生徒指導と進路指導 北大路書房 Pp.84-99.
- 金山元春・中台佐喜子・前田健一 2004 中学生の積極的な聴き方スキルと学校適応 広島大学心理学研究, 4, 97-102.
- 粕谷貴志・河村茂雄 2002 学校生活満足度尺度を用いた学校不適応のアセスメントと介入の視点—学校生活満足度尺度と欠席行動との関連および学校不適応の臨床像の検討— カウンセリング研究, 35, 116-123.
- 粕谷貴志・河村茂雄 2004 中学生の学校不適応とソーシャル・スキルおよび自尊感情との関連 カウンセリング研究, 37, 107-114.
- 河村茂雄 1999 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(1)—学校生活満足度尺度（中学生用）の作成— カウンセリング研究, 32, 274-282.
- 菊池章夫 1988 思いやりを科学する 川島書店
- 小林正幸・相川 充（編） 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
- 中塚勝俊 2002 子どもの反社会的行動 松田文子・高橋 超（編） 生きる力が育つ生徒指導と進路指導 北大路書房 Pp.64-84.
- 玉瀬耕治 2003 最近の研究動向—臨床— 日本教育心理学会（編） 教育心理学ハンドブック Pp.111-117.

吉村 英 2003 社会的スキルと攻撃性 京都女子大学教育学・心理学論叢, 3, 87-111.

謝 辞

本研究にご協力を賜りました皆様に深く感謝申し上げます。