

### 児童期における家庭のソーシャルサポートが 家庭及び学校の社会的スキルに与える影響に ついて

WATANABE, Yayoi / 渡辺, 弥生

---

(出版者 / Publisher)

法政大学文学部

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

Bulletin of Faculty of Letters, Hosei University / 法政大学文学部紀要

(巻 / Volume)

48

(開始ページ / Start Page)

203

(終了ページ / End Page)

220

(発行年 / Year)

2003-03-03

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00002909>

# 児童期における家庭のソーシャルサポートが 家庭及び学校の社会的スキルに与える影響について

渡 辺 弥 生

## 1. 問題提起

いじめ、不登校、学級崩壊といった問題行動を呈する子どもに限らず、最近の子どもたちの対人関係が希薄であり、トラブルに対しての解決能力が未熟になったと指摘されることは少なくない(石川・小林, 1998; 藤枝・相川, 2001)。対人関係がうまくいかない背景には、子どもの道徳性や社会性の発達過程に問題があると考えられるが、こうした領域の発達理論を考えると、特に小学生の人格形成は、家庭での養育態度やしつけの問題が大きく関係していることは明らかである。

Hoffman (1987) は、親のしつけの重要性を指摘しており、力によるしつけ、愛情の除去によるしつけ、説明によるしつけと大きく3つのしつけのタイプをあげ、共感性の発達との関連を明らかにしている。前者の2つは、即時的な効果は大きいものの、共感性を長期的に内在化させるのには効果がないと考えられる。すなわち、力によるしつけは罰による恐怖や不安を伴っており、愛情の除去によるしつけは、親の愛情を得られないのではないかという不安や悲しみをひきおこすことになり、いずれの場合も情緒的に不安定な状態を招く傾向が強い。そのため、不安や恐怖をまぬがれるために親の言葉に従うといった態度形成となり、共感性を内在化するまでに至らない。これに比べると、説明的しつけは、子どもの発達に応じて、子どもが理解できるように説明することを意図する。子どもが真に納得するためには時間を要するため、即時的な効果は少ないが、繰り返し忍耐強くかわることで、結果的には、共感性を内在化できることが明らかにされている。

また、Bowlby (1976) の愛着理論では養育者の親密な愛情が、子どもにとって心の安全基地を確保させることにつながり、欲求不満への耐性や課題解決への意欲など、社会性を発達させる基盤となることが示唆されている。Bowlbyの研究は、母子関係を重視した養育態度に焦点を当てていたが、子どもを取り巻く対人環境という広い視野から、社会的ネットワークとしてとらえ、子どもの対人関係を検討した発達理論も提唱された (Lewis, 1979; Furman & Buhrmester, 1985)。最近の研究では、戸ヶ崎・坂野 (1997) が、母親の攻撃的及び拒否的な養育態度は、児童にとって不適切なモデルとなること、また、攻撃的な態度は不適切な行動を抑制する際に効果が示されたとしても、決して望ましい態度を形成することにならないと示唆している。

このように、親の養育態度ならびに、子どもを取り巻く社会的ネットワークは子どもの社会性の発達に大きな影響を及ぼしていることは明らかである。こうした概念に関連して、児童の社会的適応に関する心理的資源として、ソーシャルサポートという概念があり、1970年代から研究され始めている。同じようにストレスフルな状況におかれても、挫折してしまう人間もいれば、たくましく乗り越えることができるものも存在する。こうした、ストレスに負けずに、メンタルヘルスを維持する要因として、ソーシャルサポートが重要であることがさまざまな研究から明らかにされている。

Caplan (1974) によればソーシャルサポートは、「心理的資源を活用し情緒的な重荷を乗り越える援助、仕事の分担、直面した事態に必要な金銭・物・道具・技術などの、手段的な役割」と考えられており、Cobb (1976) は、「他者から愛され、尊敬され、価値ある存在としてみなされていること、互いに義務を分担しているなどの認知」として定義づけられている。ソーシャルサポートの効果には、主要効果と緩衝効果の2つがあるとされ (Cohen & Wills, 1976)、前者はソーシャルサポートがストレスの大きさにかかわらずに適応と直接関わる効果であり、後者はストレスが大きいほどソーシャルサポートが有効に働くという効果である。Rutter (1979) は、ストレスの大きい状況にある10歳の子ども (片親が精神的な病気の治療を受けている子どもや、両親が不仲な子ども) を対象にし、少なくとも片親からのサポートが強ければ、ソーシャルサポートのない子どもよりも問題が少ないことを報告し、緩衝効果が見られることを報

告している。このほか、ソーシャルサポートに関する研究は、サポートがストレスの低減効果をもつことを明らかにしたものや（岡安・嶋田・坂野，1993）、ソーシャルサポートを受容することによって、心的状態が好ましいもの、たとえば幸福感が高まることを明らかにした研究もみられている（和田，1992）。

ソーシャルサポートの機能的内容については研究によって異なるが、和田（1992）は、大学生を対象にして情緒的サポート、所属的サポート、情報のサポート、評価的サポート、道具的サポートの5つをあげている。しかし、中学生及び大学生を対象とした研究が多く、児童を対処としたソーシャルサポートの研究は少ない傾向にある。森・堀野（1992）は、児童のソーシャルサポートの概念を明らかにするため、ソーシャルサポートを把握する尺度を構成し、情緒的サポートと実際のサポートの2因子を抽出している。また、ソーシャルサポートと絶望感についての関係を検討し、ソーシャルサポートが高いと絶望感が低いなど、精神的健康との関係が強いことを明らかにし、家族からのサポートの重要性を示唆した。塙（1999）は、ソーシャルサポートが小学生の情動表出と関係していることを検討し、ソーシャルサポートが児童の情緒の安定、精神的健康に必要なことを明らかにしている。

他方、社会性自体を「社会的スキル（ソーシャルスキルとも呼ばれている）」の観点から検討した研究が近年増加している。社会性が低いと評価される原因として、対人関係において必要な社会的スキルを未習得である場合、知識は獲得しているが自信がないなど動機づけに問題がある場合、さらに実行できてもタイミングや結果のモニタリングがうまくできない場合があるなど、学習理論の観点から検討されている（渡辺，1996）。社会的スキルは、性格としてとらえられるのではなく、人間関係を生起し、友好関係を維持し、発展させていくうえで必要な知識であり、日常生活から強化、モデリングなどによって獲得されるものとしてとらえられている。Gresham（1986）によれば、仲間から受容され、親や教師など社会的影響が大きい存在からの評価を高くするような行動としてとらえているが、他にも多くの研究者が定義づけている（Trower, 1979; Ladd & Mize, 1983; McFall, 1982）。近年、社会的スキルを学習させるためのアプローチとしてソーシャルスキルトレーニング（SST）を学校で活用する試みも多く成果が報告されている（石川・小林，1998；藤枝・相川，2001）。

社会的スキルが、学習された行動であるということは、子どもが生まれて生育する安全基地でもある、家庭の役割が大きいことが考えられる。家庭を構成する父親、母親、きょうだい、祖父母などの行動をモデリングしたり、しつけによる強化を受けることによって社会的に望ましい行動が学習されるわけである。ただし、こうした学習は情緒的に安定した環境、すなわち、基本的な信頼関係を形成した家庭環境にあってはじめて機能するものであると予測される。すなわち、家庭のソーシャルサポートが高いことが、社会的スキルの獲得に大きくかかわっていると考えられるのである。

こうした、ソーシャルサポートと社会的スキルの関係について検討した研究はいまだ少なく、小学生を対象には検討されていない。渡辺・蒲田（1999）は、中学生を対象にソーシャルサポートと社会的スキルの関係を検討しているが、社会的スキルが高い中学生の方が、周囲からさまざまなソーシャルサポートを受けていることが明らかになっている。したがって、子どもの社会的スキルを規定する要因を明らかにするために小学生を対象に、ソーシャルサポートと社会的スキルの関係を検討することが必要であると考えられる。また、社会的スキルは、必ずしも学校で必要なスキルとは異なるという考えもあり、戸ヶ崎・坂野（1997）は、家庭での社会的スキルと学校での社会的スキルを区別して測定し、相互の関連性を検討した。その結果、同じような性質をもつ因子を抽出しており、家庭場面での社会的スキルを変容させることによって、学校での社会的スキルを促進することが可能であると考察している。

本研究では、こうした背景を受けて、家庭のソーシャルサポートが高いことは、家庭における社会的スキルの学習を促進すること、また、家庭での社会的スキルの学習が高ければ学校での社会的スキルの獲得も促進する、という関係を検討することを目的とした。

## 2. 方法

### (1) 調査対象

S市内の公立T小学校1年生24名（男子13名、女子11名）、4年生28名（男子12名、女子16名）、5年生25名（男子13名、女子12名）の計77名（男子38

児童期における家庭のソーシャルサポートが家庭及び学校の社会的スキルに与える影響について 207

名、女子39名)であった。

## (2) 測度

### ①家庭におけるソーシャルサポート尺度

森・堀野(1992)のソーシャルサポート尺度11項目が用いられた。サポート源は、家族の特定の人を定める目的が今回はなかったので、「家族の人」とした。評定は、「ぜんぜんしない」(1点)から「いつもそう」(4点)の4件法で評定した。1年生対象には、すべてひらがなで記述し、4,5年生に対しては対応学年で習う漢字を使用して作成した。

②家庭の社会的スキル尺度と学校の社会的スキル尺度(自己評定尺度):戸ヶ崎・坂野(1997),菊池(1998),庄司(1991)の社会的スキル尺度を参照して、学校での社会的スキルに関する25項目と家庭での行動に適した内容の25項目を作成した。各項目に対して、日頃の自分の行動と照合して、ソーシャルサポート尺度と同様の4件法が用いられた。

### ③学校の社会的スキル尺度(教師評定)

自己評定尺度の内容を、教師から評価しやすい表現に修正して作成した。評定も同様に、4件法で行われた。

## (3) 手続き

道徳の時間を利用して、上記の3つの質問紙が実施された。教師評定については、クラス担任に期間内に評定するよう依頼した。

## 3. 結果と考察

### (1) 家庭のソーシャルサポートの因子構造

ソーシャルサポートの因子分析を主因子解によるバリマックス回転にて行った。因子負荷量は1つの因子のみに、.40以上負荷している項目のみを対象とした。Table 1に因子負荷量,信頼性係数,固有値,寄与率,累積寄与率を示したが、結果として2つの因子を抽出した。まず第1因子として、「怒られたときなぐさめてくれる」「気持ちをよくわかってくれる」「失敗したとき励ましてく

Table 1 家庭のサポートの因子分析の結果

(項目全体: $\alpha = .86$ )		
質問項目	I	II
情緒的サポート ( $\alpha = .84$ )		
1. 家族の人は、あなたが怒られたときなくさめてくれる	.564	
2. 家族の人は、あなたの気持ちをよくわかってくれる	.727	
3. 家族の人は、あなたが何か失敗したとき励ましてくれる	.716	
4. 家族の人は、あなたに何か嬉しいことがあったとき、自分のことのように喜んでくれる	.735	
5. 家族の人は、あなたに嫌なことがあったとき、真剣に聞いてくれる	.589	
6. 家族の人は、病気やけがのとき心配してくれる	.529	
具体的援助サポート ( $\alpha = .76$ )		
9. 家族の人は、一人ではできないことを手伝ってくれる		.912
10. 家族の人は、けんかしたり、いじめられたりしたとき、助けてくれる		.581
11. 家族の人は、勉強などのわからないことを教えてくれる		.581
固有値	5.19	1.23
寄与率	47.20	11.19
累積寄与率	47.20	58.39

れる」などの項目に高く負荷していることから「情緒的サポート」因子と命名した。つぎに、「一人ではできないことを手伝ってくれる」「べんきょうなどのわからないことを教えてくれる」などの項目に高く負荷していることから「具体的援助サポート」因子と命名した。いずれも信頼性係数は高く内的整合性について問題がなかった。このことから、子どもが家族に対して、まず情緒的なサポートを強く意識し、怒られたり、ほめられたときに、子どもの気持ちをそのまま受容してくれるような存在を強く期待していることがうかがわれる。また、小学生においては、具体的に身近で援助してくれる存在を必要としていることが明らかとなった。

## (2) 家庭の社会的スキルと学校での社会的スキルの因子構造

各尺度についても、同様に主因子解法でバリマックス回転を行った。家庭での社会的スキルについては、3つの因子を抽出することができた。Table2に示されるように、第1因子は、「注意されるとすぐ怒ってしまう」「悪いことをして叱られても素直に謝らない」「嫌なことは家族の誰かにやってもらおう」といった項目に高く負荷していることから、「自己本位」因子と命名した。つぎに、「家族の気持ちを考えて話す」「家のそうじやかだづけをする」「家族の手伝い

Table 2 家庭の社会的スキルの因子分析結果

(項目全体 $\alpha = .75$ )				
No.	質問項目	I	II	III
自己本位 ( $\alpha = .68$ )				
3.	家族の人に注意されるとすぐに怒ってしまう	.427		
9.	家族の人に悪いことをして叱られても素直に謝らな	.535		
11.	嫌なことは家族のだれかにやってもら	.464		
12.	家族の人を困らせても悪いと思わない	.410		
15.	家族の人にうそをついたことがある	.452		
17.	何か失敗したとき家族のせいにする	.560		
18.	家族の人のものを勝手に借り	.518		
23.	家族の人にいばってばかりいる	.705		
24.	家族の人に用事を頼まれたときどうしてしなければならないのかその訳を聞く	.513		
25.	家族の人に乱暴な話し方をする	.765		
向社会性 ( $\alpha = .77$ )				
1.	誕生日などに家族のためにプレゼントを用意する		.560	
4.	家族の気持ちを考えて話す		.487	
7.	家のそうじやかたづけをする		.491	
10.	家族の手伝いをする		.479	
13.	家族の手伝いを引き受けたら最後までやり通す		.677	
16.	家族の人がやさしくしてくれたら「ありがとう」と言う		.738	
19.	家族の人が困っていたら助けてあげる		.520	
21.	「おはよう」「ただいま」など家族の人と挨拶をする		.487	
引っ込み思案 ( $\alpha = .64$ )				
5.	家族の人に怒られたとき自分が正しくてもいいわけができない			.537
14.	家族で何か相談しているとき自分の思ったことをうまくいえない			.578
20.	家族の人に「いやだ」となかなかいえないことがある			.417
22.	家族の人に怒られるのではないかと思ってしたいことができない			.753
固有値		5.20	2.82	2.38
寄与率		20.81	11.30	9.53
累積寄与率		20.81	32.11	41.64

をする」といった項目に高く負荷していることから、「向社会性」因子と命名した。第3因子としては、「怒られたときに自分が正しくてもいいわけができない」「何か相談をしているとき自分の思ったことをうまくいえない」などの項目に高く負荷していることから、「引っ込み思案」因子と命名した。

同様に学校の社会的スキル尺度についても因子分析した結果、Table 3のように、2つの因子を抽出した。「困っている友だちを助けてあげる」「友だちが失敗したら励ましてあげる」などの項目に高く負荷していることから第1因子を「向社会性」因子、「自分が悪いと思ったらすぐに謝る」「人のせいにする」な

Table 3 学校の社会的スキルの因子分析の結果

(項目全体: $\alpha = .76$ )		
質問項目	I	II
向社会性 ( $\alpha = .85$ )		
1. 困っている友だちを助けてあげる	.643	
3. 誰かが手助けしてくれたなどやさしくしてくれたとき、「ありがとう」と言う	.715	
6. 友だちが失敗したら励ましてあげる	.600	
7. 友だちの考えと違うとき、きちんとその理由を言う	.579	
10. 相手の気持ちを考えて話す	.518	
12. みんなで仲良く遊ぶことができる	.619	
16. 我慢した方がいいときはがまんできる	.623	
18. 学校であいさつをする	.431	
19. 頼まれたことは最後までやる	.514	
23. 恐いことやびつくりしたことがあったとき、それを先生や友だちに話す	.572	
24. 学校やクラスの決まりを守る	.613	
攻撃性 ( $\alpha = .79$ )		
5. 自分が悪いと思ったらすぐに謝る		.525
8. 人のせいにする		.573
9. いやなことは友だちにやらせる		.558
13. ともだちにけんかをしかける		.485
17. すぐおこる		.558
20. よく友だちのじゃまをする		.762
22. 悪い言葉を使ったり、乱暴な遊びが好き		.631
固有値	6.34	2.91
寄与率	25.37	11.66
累積寄与率	25.37	37.02

どの項目が高く負荷している第2因子を「攻撃性」因子とした。

この家庭の社会的スキルと学校の社会的スキルの結果を比較すると、家庭においては攻撃性というよりは自分勝手な甘えが強うかがわれることや、家族に対しても思ったことがうまく言えないといった引っ込み思案の様子が推測される。これに対して、学校では向社会性とならんで攻撃性が強く意識されている。

### (3) 学校の社会的スキル尺度における自己評定と教師評定の比較

教師評定についても同様に因子分析した結果 (Table 4), 教師については, 第1因子に, 「向社会性」因子, 第2因子として「どういったらよいかかわからなくて思ったことが言えない」「自分から誰かに話しかけようとする」とドキドキする」などの項目に高く負荷している「引っ込み思案」因子を抽出した。教師も

Table 4 教師評定による学校の社会的スキルの因子分析の結果

(項目全体: $\alpha = .90$ )		
質問項目	I	II
向社会性 ( $\alpha = .92$ )		
1. 困っている友だちを助けてあげる	.598	
3. 誰かが手助けしてくれたなどやさしくしてくれたとき、「ありがとう」と言う	.639	
5. 自分が悪いと思ったらすぐに謝る	.581	
6. 友だちが失敗したら励ましてあげる	.594	
8. 人のせいにする	.808	
9. いやなことは友だちにやらせる	.646	
10. 相手の気持ちを考えて話す	.697	
12. みんなで仲良く遊ぶことができる	.655	
13. 友だちにけんかをしかける	.704	
15. 人の悪いところや失敗したことをよく言う	.534	
16. 我慢した方がいいときはがまんできる	.727	
17. すぐ怒る	.752	
18. 学校であいさつをする	.566	
19. 頼まれたことは最後までやる	.482	
20. よく友だちのじゃまをする	.624	
22. 悪い言葉を使ったり、乱暴な遊びが好き	.474	
24. 学校やクラスの決まりを守る	.711	
25. 友だちの話を最後まで聞く	.622	
引込み思案 ( $\alpha = .83$ )		
2. 友だちと遊ぶより、一人で遊ぶ方が好き	.475	
4. どういったらよいのかわからなくて思ったことが言えない	.792	
7. 友だちの考えと違うとき、きちんとその理由を言う	.744	
14. 遊んでいる友達の中に入る	.637	
21. 自分から誰かに話をしようとするのとドキドキする	.814	
固有値	6.34	2.91
寄与率	25.37	11.66
累積寄与率	25.37	37.02

生徒も社会的スキルの成分として、「向社会性」についてまず第一に意識しているが、生徒が「攻撃性」について意識しているのに比べると、教師の方は「引込み思案」について強く意識する傾向が強く、社会的スキルを評定する際の違いが顕著になった。また、教師においては、向社会性が低いことが攻撃性の強さに結びつくといったように同じ次元で考えている様子が明らかになった。

Table 5に、家庭のサポートと各社会的スキルとの相関関係を示したが、家庭からのソーシャルサポートは家庭及び学校の社会的スキルに1%水準で有意に高い相関が認められた。ただし、教師評定による学校での社会的スキルとの相

関はほとんどみられず、子どもの自己評定による社会的スキルと教師の評価が大きく異なっていること、教師の評価は、子どものソーシャルサポートへの不満を理解したうえでの評価に至っていない可能性が示唆された。したがって、教師が子どもの社会的スキルを評価する際に、子どものソーシャルサポートについて理解すること、すなわち子どもの情緒的、具体的援助における家庭への不満をくみ取ったうえでの対応が必要なことが考えられる。

Table 5 家庭からのソーシャルサポートと各社会的スキルの相関関係

	家庭からのサポート	家庭のスキル	学校のスキル	教師の学校スキル
家庭からのサポート	1.000	.484**	.533**	.008
家庭のスキル		1.000	.688**	.087
学校のスキル			1.000	.178
教師の学校スキル：				1.000

\*\* p<.01

#### (4) 家庭のソーシャルサポートが家庭の社会的スキルと学校の社会的スキルに及ぼす影響について

家庭でのソーシャルサポートが家庭の社会的スキルや学校での社会的スキルに影響を与えているかどうか、また、家庭での社会的スキルの獲得が学校での社会的スキルの獲得に影響を及ぼしているかといった因果関係を明らかにするため、パス解析を行った (Fig.1)。各数値は、標準化された偏回帰係数を示しており、互いの関係の強さを表している。この結果から、家庭のソーシャルサポートが家庭での社会的スキルの獲得に1%水準で有意に強い影響を与えているほか、学校の社会的スキルの獲得をも規定していることが明らかとなった。また、家庭の社会的スキルの獲得が学校の社会的スキルの獲得に直接効果があることも明らかになった。家庭のソーシャルサポートが学校の社会的スキルに直接及ぼしている効果が、0.26であるのに対して、家庭のソーシャルサポートが家庭のスキルの獲得に直接及ぼしている効果が、0.49であり、家庭の社会的スキルが学校の社会的スキルに関係する強さが、0.57であることから、間接効果が0.28で、総合効果が0.54であった。このことより、家庭からのソーシャルサポートは家庭の社会的スキルを媒介とし、学校の社会的スキルの獲得に関与

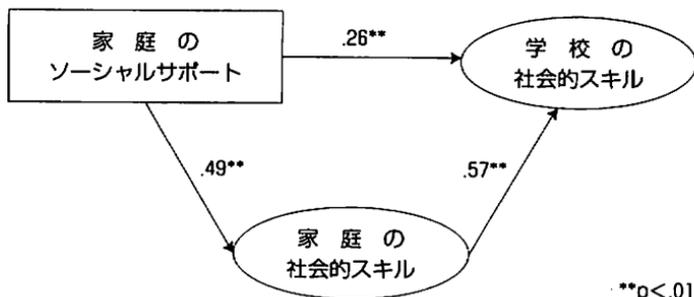


Fig. 1 家庭のサポートと家庭の社会的スキル及び学校の社会的スキルとの関係 (パス解析による) 数値は、標準化された偏回帰係数

していることが示唆された。

さらに、Fig.2に示されるが、各尺度間関係を詳しく検討するために、各尺度の因子間関係をパス解析によって検討した。その結果、家庭のソーシャルサポートのうち、「情緒的サポート」のみが、家庭の社会的スキルの「向社会性」因子に強い影響を与えていることが明らかとなった。具体的な援助サポートについては家庭の社会的スキルとの有意な関連は見られなかった。また、家庭の社会的スキルについては、「自己本位」因子が、学校の社会的スキルである「攻撃性」因子と強く関連しているほか、「向社会性」因子についても関連が認められたほか、家庭の社会的スキルの「向社会性」因子が、学校の社会的スキルである「向社会性」因子と強く関連していた。家庭のソーシャルサポートが、直接学校の社会的スキルに及ぼす影響も認められ、「情緒的サポート」因子および「具体的援助サポート」因子の双方が「向社会性」因子に1%水準で有意な影響を与えていた。

このように、ソーシャルサポートのなかでも、情緒的に支えてもらえているという認知が、家庭においても学校においても他者を思いやる向社会性を育てていること、家庭での思いやりがまた学校での思いやりを形成していくことが示唆された。学校での向社会性は、具体的に援助してもらえるとという認知によっても影響を受けていることが示唆された。そのほか、家庭での自己本位な行動は、学校場面での向社会的な行動にも関連はあるものの、攻撃行動に強い影響を与えていることが明らかとなった。

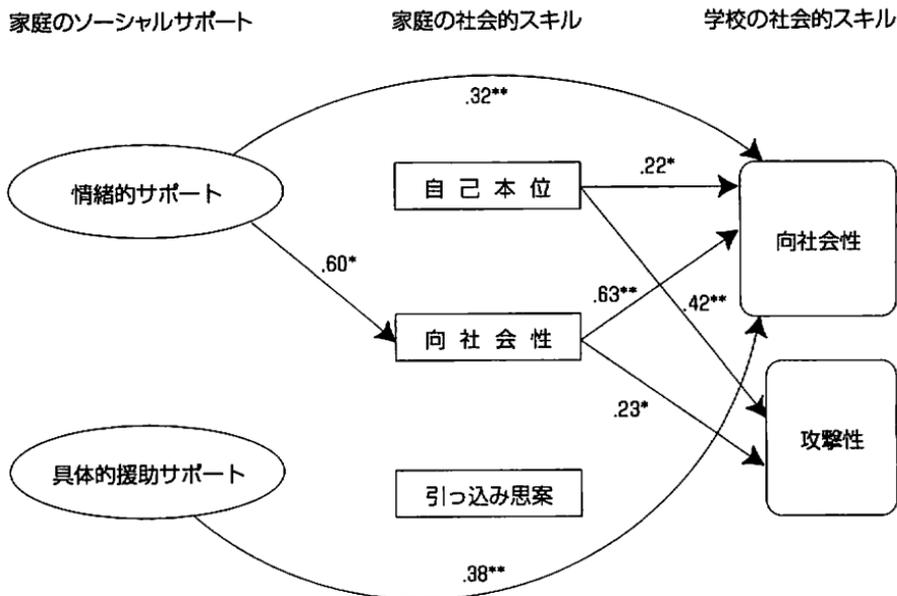


Fig. 2 家庭のソーシャルサポート、家庭の社会的スキル、学校の社会的スキルの因子間関係

### (5) 学年別の家庭のソーシャルサポートと家庭及び学校でのソーシャルスキル尺度との関係

学年別に家庭のソーシャルサポート尺度の得点を平均値をもとに高群と低群に分け、家庭の社会的スキル及び学校の社会的スキルの得点に差があるかどうかを1要因の分散分析によって検討した (Table 6)。

その結果、1年生では家庭及び学校の社会的スキルに対して10%水準の傾向が明らかになり、いずれもソーシャルサポートを家庭からたくさん受けていると認知している生徒の方がそうでない生徒よりも、社会的スキルを高く評価していた。因子別にみると、家庭でも学校でも社会的スキルについては、「向社会性」因子に有意な差が認められ、家庭からのソーシャルサポートを高く認知することが、子どもの思いやり行動の獲得に関係していることが示唆された。

4年生は、他の学年と比較すると顕著なソーシャルサポートの影響がみられず、家庭での「向社会性」の因子のみに、ソーシャルサポートの高さが影響し

Table 6 学年別のソーシャルサポートと各社会的スキルとの関係

	1年生		4年生		5年生	
	サポート低	サポート高	サポート低	サポート高	サポート低	サポート高
家庭の社会的スキル						
自己本位	30.36(4.18)	30.60(6.54)	30.62(3.40)	31.00(5.53)	30.60(3.24)	31.93(4.63)
向社会性	20.50(5.25)	28.22(2.99)***	24.58(3.06)	27.46(3.99)*	23.10(3.48)	27.07(2.30)***
引っ込み思案	12.00(3.36)	11.50(3.37)	10.38(2.14)	11.00(2.80)	9.80(2.53)	13.64(2.17)***
合計	63.10(7.08)	71.25(10.05)*	65.25(4.65)	69.25(9.04)	63.50(6.57)	72.64(6.52)***
学校の社会的スキル						
向社会性	31.92(7.10)	38.70(6.73)**	34.38(4.03)	36.93(4.32)	32.60(4.70)	38.50(3.11)***
攻撃性	22.73(3.88)	24.70(5.17)	23.54(2.76)	23.00(3.98)	22.20(3.26)	23.79(4.35)
合計	53.73(7.04)	64.78(10.20)*	26.15(4.38)	33.62(1.89)	54.56(6.52)	61.93(6.54)*

\*p&lt;.10, \*\*p&lt;.05, \*\*\*p&lt;.01

ている傾向が認められた。すなわち、ソーシャルサポートを高く認知している子どもの方が、向社会性が高いことが傾向として明らかとなった。

5年生は、家庭の社会的スキルに有意な差が認められ、学校の社会的スキルには、10%水準の傾向差が認められた。特に、家庭の社会的スキルは「向社会性」「引っ込み思案」の2つの因子と、学校の社会的スキルの「向社会性」因子に有意な差が明らかになった。これは、ソーシャルサポートが高いことが社会性を育むことを明らかにしているほか、他人の気持ちを配慮しすぎて自分の思いを表現することを抑制してしまうような「引っ込み思案」の傾向を強めている可能性を示唆する結果となった。

以上の結果から、家庭から情緒的及び具体的な援助サポートを期待できると感じている生徒は、家庭での社会的スキルにおいても学校での社会的スキルにおいても自己評価が高く、なかでも「向社会性」と強く関連していることが明らかになった。したがって、児童期におけるソーシャルサポートが、学年による違いはあるものの、家庭及び学校での社会的スキルに大きな影響を及ぼしていることが明らかになった。子どもが対人関係において、他者の立場を推測し他者の気持ちに添う行動をしたり、自分の気持ちを表現したり、他者との葛藤を解決する能力は、うまくいかないときや自分の力が足りないときに家庭の人

から情緒的に、あるいは、具体的な援助を求めることを確信できる人間関係が必要なことが明らかになったといえる。低学年ほどソーシャルサポートの必要性が大きいと想像されたが、意外と高学年において、ソーシャルサポートの重要性が大きいことが明らかとなった。ただし、学年によって異なる傾向がみられた背景に、被験者が各学年1クラスずつであり、学年というよりもクラスの特徴が反映したことが想像される。そのため、必ずしも、その学年すべての特徴として般化して考えることは難しいであろう。

本研究から、家庭のソーシャルサポートが、家庭においても学校においても、子どもの思いやり行動の形成に強い影響をもっていることが明らかとなった。怒られたときになぐさめてくれる、気持ちをよくわかってくれる、失敗したときにはげましてくれる、嬉しいときに自分のことのように喜んでくれるなど、子どもの喜怒哀楽をすべて受容してくれるような存在が、子どもが他の人に思いやる気持ちを育てるためには、かかせないことが明らかになった。したがって、逆に、そうした自分の気持ちを支えてくれる人がいないという認知をいただいている子どもには、何らかのかかわりを考えてやる必要があるであろう。

実際に、家庭での人間関係がうまく機能しておらず、親からのサポートが得られない状況にあるのか、それとも、親は一生懸命かかわっているが、子ども自身が親の気持ちを何らかの原因で受容できていないのか、ソーシャルサポートが低い原因を理解してやることが大切である。今後子どもの健全な社会性を育くむために、具体的な援助の方法、親の意識と子どもの認知との関係などを詳細に検討していく必要があるであろう。

## 引用文献

- Bowlby 1976 母子関係の理論 (1)愛着行動 黒田実朗他訳, 岩崎学術出版社
- Caplan, G. 1974 Support systems and community mental health. New York:Behavioral Publications.
- Cobb,S. 1976 Social support as a mediator of life stress. Psychosomatic Medicine,38,300-314.
- Cohen,S & Wills,T.A. 1976 Social support, stress and the buffering hypothesis. Psychological Bulletin,98,310-357.
- 塙, 朋子 1999 関係性に応じた情動表出—児童期における発達の変化 教育心理学研究 47,273-282.
- 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.
- Furman,W. & Buhrmester,D. 1985 Age and sex differences in perception of networks of personal relationships. Child Development,63,103-115.
- Gresham,F.M. 1986 Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In Strain P., Gurolnick M.& Waiker H.(Eds.), Children's social behavior: Development, assessment, and modification.New York: Academic Press.
- Hoffman,M.L. 1987 The contribution of empathy to justice and moral judgement. In N. Eisenberg and J.Strayer (Eds.), Empathy and its development (pp.47-80). New York.Cambridge, New York Press.
- 石川芳子・小林正幸 1998 小学校における社会的スキル訓練の適用について カウンセリング研究 31,300-309.
- 菊地章夫, 1998 思いやりを科学する 川島書店
- Ladd,G.W. & Mize,J. 1983 A cognitive-social learning model of social skill training. Psychological Review,90,127-157.
- Lewis,M.1979 The social network: Toward a theory of social development. Fiftieth Anniversary invited address, Eastern Psychological Association meetings, Philadelphia. (山田洋子(訳) 1983 社会的ネットワーク(上・中・下)サイコロジー, 34 (Pp.69-73), 35 (Pp. 68-72), 36 (Pp.61-67)サイエンス社
- McFall,R.M. 1982 A review and reformulation of the concept of social skills. Behavioral Assessment,4,1-33.
- 森和代・堀野緑, 1992 児童のソーシャルサポートに関する一研究 教育心理学研究 40,402-410.
- 岡安孝広・嶋田洋徳・坂野雄二 1993 中学生におけるソーシャルサポートに関する一研究 教育心理学研究 40,402-410.
- 庄司一子, 1991 社会的スキルの尺度検討 教育相談研究 29,18-25.
- Rutter, M. 1979 Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M.W. Kents& J.E.Rolf (Eds.). Primary prevention of psychopathology:vol.3 Social competence in children (pp.49-74). London: University Press of England.

- Trower, P. 1979 Fundaments of interpersonal behavioral social psychological perspective. In A.S.Bellack & M.Hersen (Eds.). Reserch and Practice in social skills training. Plenum.
- 戸ヶ崎泰子・坂野雄二 1997 母親の養育態度が小学生の社会的スキルと学校適応に及ぼす影響 45,173-182.
- 和田実 1992 大学新入生の心理的要因に及ぼすソーシャルサポートの影響 教育心理学研究 40,386-393.
- 渡辺弥生 1996 ソーシャル・スキル・トレーニング 日本文化科学社
- 渡辺弥生・蒲田いずみ 1989 中学生におけるソーシャルサポートとソーシャルスキル 静岡大学教育学部研究報告（人文・社会科学篇）第49号, 337-351.

## 謝辞

本研究の実施にあたり，S市T小学校の諸先生方，ならびに調査に快く協力していただいた生徒の皆様，また，データの収集及び分析に大変お世話になった増田幸子さんに心より感謝申し上げます。

## The Relationship between Social Support and Social Skills at Home and Social Skills in School for Elementary School Students

Yayoi WATANABE

The purpose of this study was to examine the effects of family support on the social skills at both home and school. Social support has been defined as the cognition that students have belief that they would be supported definitely when they feel helpless and need their familie's help. This feeling of mutual trust prompt students to grow their social skills at home and also ones at school.

The subjects were 1st, 4th and 5th graders of elementary school. They were given three kinds of questionnaires as Children's Social Support Scale, Family Social Skills Scale, and School Social Skills Scale.

The results showed that each scale was composed of some factors. Children's social support was composed of two factors as 'emotional support' and 'instrumental support'. Three factors were extracted for social skills at home: 'selfish', 'prosocial', 'withdrawal'. Two factors were extracted for social skills in school: 'prosocial' and 'aggressive'. This means that students hesitate to express their true feelings and opinions at home and they are sensitive to their aggressive behaviors in school, in contrast to teachers, who tend to worry about students' withdrawal behaviors.

Results of path analysis suggested that social support at home influenced social skills at home and that social skills at home influences ones in school, especially 'prosocial'. The higher social support were, the higher family social skills and school social skills were. Family social skills also have an effect on school social skills.

In spite that there were some differences among students of 1st ,4th and 5th grade,

all the students who believe that they have high family support, tended to think that they were prosocial. Particularly 5th graders had this strong tendency.

Teachers should understand students' frustration when they assess why students can not acquire social skills. After this, how to cope with these problems should be discussed.