

保護者評定による子どもの社会情動的スキルと 社会的行動・いじめ加害行動との関連¹

目白大学心理学部 杉本 希映

【要 約】

近年、子どもの社会情動的スキル（Social and Emotional Skills：SES）を育成することの重要性に注目が集まっている。本研究では、SESが内在化・外在化行動、いじめ加害行動とどのように関連しているかを保護者評定により明らかにすることを目的とした。まず、保護者評定による子どものSESを測定する尺度の因子構造を確認した。その結果、5因子をさらに説明する上位因子からなら高次因子分析モデルが適当であると判断された。さらに、本尺度の信頼性の確認と子どもの性差と発達による差により妥当性検討を行った。そのSES尺度と、子どもの内在化・外在化問題といじめ加害行動との関連を明らかにした。これらの結果から、小学生においてSESをどのように育成していく必要があるのかを考察した。

キーワード：社会情動的スキル、小学生、保護者評定、社会的行動、いじめ加害行動

社会情動的スキル（Social and Emotional Skills、以下SESとする）は、経済協力開発機構（OECD）が現代の社会で成功を収めるために認知的スキルと同等に重要なスキルとして挙げたことに伴い、世界的にも関心が高まっている。社会情動的スキルとは、非認知的スキル、ソフトスキル、性格スキルなどと呼ばれることもあり、目標達成、他者との協働、感情のコントロールなどに関するスキルであり、個人の一生を通じて社会経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力である（OECD, 2018）。認知的スキルは、学歴や所得等に関連している一方で、SESはwell-beingやメンタルヘルスに関連するとともに、認知的スキルの活性化に寄与することが明らかにされている（OECD, 2018）。

SESを育成する体系的なフレームワークとして、非営利団体であるCollaborative for Academic, Social, and Emotional Learning（以下、CASELとする）のソーシャル・エモーショナル・ラーニング（Social and Emotional Learning、以下SELとする）がある。SELとは、

「すべての青少年と成人が、アイデンティティを健全に発達させ、感情をマネジメントし、個人及び集団の目標を達成し、他人に共感し、思いやりを示し、支え合う人間関係を築き、維持し、責任ある決断をするための知識・スキル・態度を習得し、それを応用するプロセスである」と定義されている（CASEL, 2020）。SELは、特定の教育方法や学習プログラムを指すのではなく、上述のように定義される学習全般を意味しており（小泉, 2022）、「自己理解」「セルフマネジメント」「他者理解」「対人関係」「責任ある意思決定」という5領域のSESの向上を目指しているという特徴がある。CASEL（2020）によると「自己理解」とは、自分自身の感情、思考、価値観を理解し、それらが文脈を超えてどのように行動に影響を及ぼすかを理解する能力、「セルフマネジメント」とは、様々な状況において自分の感情、思考、行動を効果的に管理し、目標や願望を達成する能力、「他者理解」とは、多様な背景、文化、文脈を持つ人々を含む他者の視点を理解し、共感する能力、「対人関係」とは、健康的で協力的な人間関係を築

き、維持し、多様な個人や集団と効果的に関係を築く能力、「責任ある意思決定」とは、多様な状況においてや個人の行動や社会的相互作用について、思いやりのある建設的な選択をする能力とされる。これまで教育現場に導入されていたソーシャル・スキル・トレーニングや構成的グループエンカウンターグループ、ストレスマネジメント教育なども、個々のSESを育成するプログラムという点ではSELに含まれる（小泉，2016）。日本においても、2022年の生徒指導提要の改訂（文部科学省，2022）において、SELは生徒指導上の課題に対応するための「社会性の発達を支援するプログラム」として実施の推奨が提案されている。

SESは、学力やwell-beingなどポジティブな側面との関係（Durlak et al., 2011）とともに、抑うつや不安などの内在化問題や、攻撃性、非行などの外在化問題の抑制や改善との関連も示されている。SELの介入による効果検証をしている424の研究におけるメタ分析においては、個人の外在化問題の減少、精神的苦痛の減少、友だち関係の向上、学校風土や学校の安全性の向上が明らかにされている（Cipriano et al., 2022）。また、学校における介入の効果についての34のシステマティックレビューにおけるメタ分析では、SELは他の介入に比べ、うつや不安の症状を短期的に軽減することが示されている（Clarke et al., 2021）。また、SESとの関係では、いじめ問題が取り上げられることが多く、SESがいじめ加害を抑制することは、OECDによる11か国の縦断研究でも明らかとなっている（OECD, 2018）。SELによる介入効果としては、例えばEspelage et al.（2015）では、SELのよる介入により、いじめの加害に対して3年間にわたっての有意な介入効果が認められている。これらの結果より、SESと問題行動については、抑うつなどの内在化問題、攻撃性などの外在化問題と共に、いじめという具体的な行動とも関連していることが示されている。

日本においては、これらの子どもの問題については、ソーシャル・スキルとの関係で検討がされている。例えば、武藤他（2012）の小学4年生から6年生を対象とした研究において、

「配慮のスキル」「かかわりのスキル」が低い群では、抑うつ・不安感情、不機嫌・怒り感情、無気力が高いことが明らかにされている。いじめに関しては、中村・越川（2014）がソーシャル・スキル・トレーニングによる介入効果を明らかにしている。これらの結果から、SESと問題行動には関連があることが予想されるが、SELのフレームワークによる5領域のSESとの関連を検討した研究がないこと、また小学生の低学年を含めた研究がないことが課題であるといえる。以上より、本研究では小学1年生から6年生を対象に、5領域のSESと問題行動との関連を探索的に明らかにすることを目的とする。子どものSESは、発達により変化することが示されているため（池迫・宮本，2015；Soland et al., 2022），本研究においては、小学校の低学年、中学年、高学年に分けて分析することで、それぞれの特徴を明らかにすることとする。

児童期から青年期におけるSESに関連する尺度は数を多く開発されているが、社会的と情緒的の両方を測定する尺度は少なく（Humphrey et al., 2011），CASELの5領域と合致しており、信頼性妥当性が検証されているものはさらに少ない（Elliott et al., 2018）。その中で、Social-Emotional Competence Assessment（SECA）（Crowder et al., 2019）は、CASELの5領域のフレームワークに則り、「自己理解」は「長所・短所の自己理解」と「感情の自己理解」、「セルフマネジメント」は「感情のセルフマネジメント」「目標のセルフマネジメント」「学びのセルフマネジメント」の下位尺度に分けられ、計8領域を測定できる小学生から高校生を対象とした尺度となっている。この尺度を元に、杉本・押尾（2022）は日本の文化に合わせ、小学校の低学年から使用可能な尺度（グロースアセスメント）を開発し、小学2・3年生を対象とした調査により、因子構造の適合度の確認と信頼性、妥当性があることを明らかにしている。

一方で、児童期から青年期までのSES尺度を検討したHumphrey et al.（2011）は、自己認識や知覚は発達によるため、児童期前期の自己報告は困難さもあり、その点を克服するために、子ども、教師、保護者の三者の回答を取り

入れることの利点について言及している。そのため、子どものSESを大人が評定することが可能かどうかを検証する必要がある。また、本研究では、SESと問題行動、いじめとの関連を検討するため、小学生本人に回答してもらうには、自己報告式の限界や倫理面も踏まえると難しいと考えられる。子どもの心身の状態の保護者評定については、ソーシャル・スキルの保護者評定の妥当性 (Horn et al., 2007) や子どもの抑うつ症状の保護者評定の測定が可能なこと (岸田他, 2021) が示されている。したがって、本研究では、保護者のみを調査対象とし、保護者評定により、子どものSESと問題行動等を検討することとする。

問題行動については、保護者評定による子どもの社会的行動尺度 (立元他, 2011) を使用することとする。なんらかの問題の兆候をすでに示している子どもに対して用いられる尺度 (例えば、SDQ: 問題行動の強度と困難性の質問紙) は、感度が低くなるように設定されているが、この尺度は不適切な行動の出現頻度が相対的に少ない場合でも感度が高く測定できるよう作成されている (立元他, 2011)。また、行動頻度で回答してもらうことで、主観的な判断を極力低減させることで保護者評定の信頼性高めており、十分な内的・一貫性、妥当な因子間相関、高い再検査信頼性および、十分な弁別力を示したとされている (立元他, 2011)。つまり、一般的な小学生の保護者に評定してもらうには、適した尺度であると考えられる。しかし、この尺度のみでは、現代の日本の大きな問題であるいじめ加害行動については、測定することができない。よって、いじめ加害行動については、子どものいじめ加害経験尺度 (岡安・高山, 2000) を使用することとする。この尺度は、いやがらせや蹴るなど直接的ないじめと、無視などの間接的ないじめの両方を含み、この指標は海外における大規模調査と一致している (Wolke et al., 2001)。保護者報告と子ども自身の報告の一致率は、いじめ被害では中程度であるが、加害では低レベルに止まる (Dantchev et al., 2022)。子どもがいじめを報告しなかったり、事実ではないことを報告したりする場合もあれば、保護者がいじめを把握していなかった

り、いじめの認識を間違えていたりする場合もある。しかし、それはどちらかのみが正しいということではなく、どちらにも独自性があるため、双方を補完的に捉えていくことが重要であるとされている (Dantchev et al., 2022; De Los Reyes, 2015)。

以上より、本研究では、子どものSESが内在化・外在化行動、いじめ加害行動にどのように関連しているかを保護者評定から明らかにすることを目的とする。それに先立ち、保護者評定による子どものSES尺度の因子構造を確認したうえで、子どもの性差と発達による差により妥当性検討を行う。SESは、時間と共に徐々に発達していく (池迫・宮本, 2015)。また、性別では、「配慮のスキル」「関わりのスキル」、(井上・吉田, 2008), 「コミュニケーション」、 「協力」「共感性」は女子の方が高い (De Sousa et al., 2021)。そのため、SESは女子の方が高く、発達に従い高くなることが予想される。

方法

調査対象

2023年3月にインターネット調査会社が保有するモニターを対象に、第一子に小学生の子を持つ保護者に、調査の告知を行い募集した。父親と母親の割合が半々、各学年100名程度を目安に募集を締め切った。その結果、小学1～6年生の保護者624名 (父親312人、母親312人、平均年齢41.38, $SD = 5.77$) となった。

調査内容

基本属性 自身の年齢、性別、第一子の子どもの学年・性別を訪ねた。

保護者評定による子どものSES 子ども版グロースアセスメント尺度 (杉本・押尾, 2022) 24項目4件法 (1 = ぜんぜんあてはまらない～4 = とてもあてはまる) を保護者に第一子を想定して回答してもらった。「長所・短所の自己理解」「感情の自己理解」「感情のセルフマネジメント」「目標のセルフマネジメント」「学びのセルフマネジメント」「対人関係」「他者理解」「責任ある意思決定」から構成されている。

保護者評定による子どもの社会的行動 保護者評定による子どもの社会的行動尺度 (立元

他, 2011) 37項目7件法(1 = 全くない~ 7 = 日に5回以上)を, 第一子を想定して回答してもらった。「衝動・多動」「外在化問題」「内在化問題」「家庭内適応」「集団への適応」の5つの下位因子から構成されている。

子どものいじめ加害経験 子どものいじめ加害経験尺度(岡安・高山, 2000), 3項目4件法(1 = 全くない~ 4 = 週に1回以上)を, 第一子を想定し, この1年を振り返り回答してもらった。

倫理事項

アンケート調査の最初でインフォームド・コンセントを行い, 本研究への協力に同意した者のみを調査対象者とした。調査は無記名であり回答は任意であること, 回答の拒否や中断は可能であり, そのことによる不利益は生じないことなどを説明した。研究の実施にあたっては, 筆者の大学における人文社会科学系倫理審査の承認を受けた(23人-002)。

分析に使用したソフト

確認的因子分析にはSPSS Amos27, その他の分析にはHADvar.18(清水, 2016)を使用した。

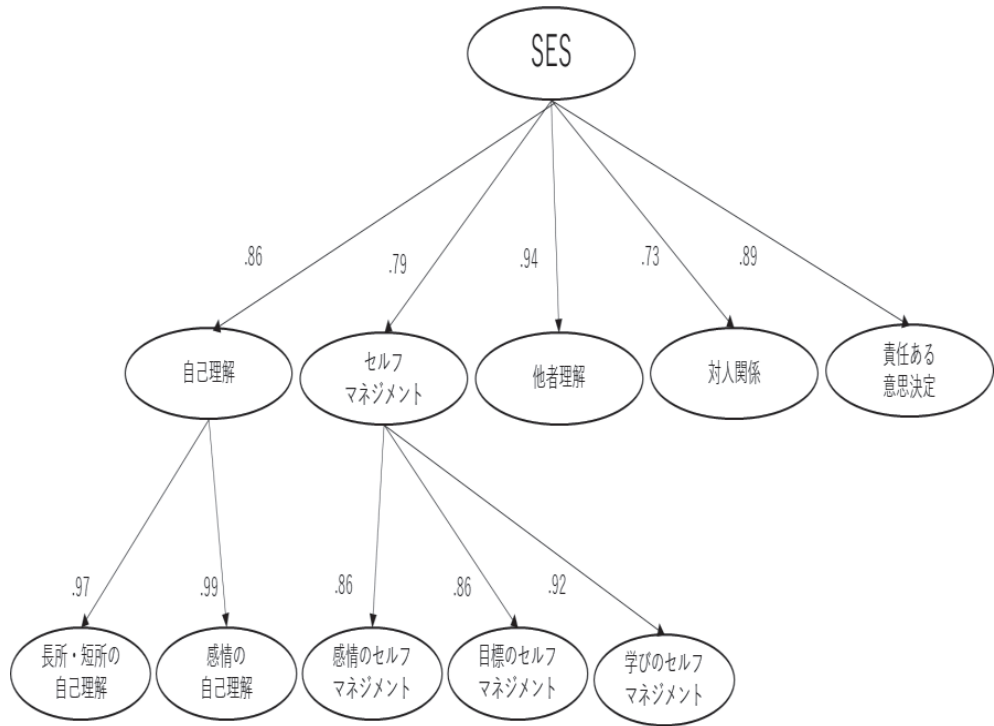
結果

保護者評定による子どものSES尺度の因子構造
保護者評定による子どものSES尺度につい

て, まず想定していた8因子で確認的因子分析を実施した(8因子モデル)。その結果, 項目5の因子負荷量が.05と低かったため削除し, 再度, 実施したところ, 適合度はCFI = .904, RMSEA = .056, SRMR = .049であり, 良好な適合度を示した。しかし, 信頼性係数を確認したところ, 順に $\alpha = .50, .42, .59, .77, .61, .70, .70, .59$ となり, 十分な値とは言えなかった。また, 各因子の相関係数が高いことが示された。そこで, すべての項目を1因子で説明するモデル(1因子モデル)と, CASELの5因子モデルに倣い第1・第2因子, 第3・第4・第5因子をそれぞれ説明する2次因子を想定したモデル(5因子モデル), さらにその2因子を説明する3次因子を想定したモデル(高次因子分析モデル)とで確認的因子分析を実施した。その結果, 高次因子分析モデルのAICが低く, 適合度も8因子モデルと同等によいことが示された(Table 1, Figure 1)。信頼性係数は, 「自己理解」 $\alpha = .64$, 「セルフマネジメント」 $\alpha = .82$, 「他者理解」 $\alpha = .70$, 「対人関係」 $\alpha = .70$, 「責任ある意思決定」 $\alpha = .59$, 「SES合計」 $\alpha = .89$ であった。以上の結果より, 保護者評定による子どものSES尺度は, 信頼性係数も踏まえると高次因子分析モデルが採択されると判断した。各項目の記述統計量をTable 2に示した。

Table 1
各モデルの適合度

	8因子 モデル	1因子 モデル	5因子 モデル	高次因子 分析モデル
CFI	.904	.781	.882	.900
SRMR	.049	.079	.053	.050
RMSEA	.056	.066	.060	.056
AIC	744.676	1225.315	864.970	751.058



注) 各項目の標準化推定値は, .41-.79であった。

Figure 1 高次因子分析モデルにおける確認的因子分析の結果

Table 2
保護者評定による子どものSES尺度の記述統計量

自己理解($\alpha=.64$)	<i>M</i>	<i>SD</i>
自己への気づき		
1 うまくできないことがどうすればできるようになるかわかる	2.59	0.70
2 自分のよいところや得意なことがわかっている	2.87	0.67
3 自分ひとりだけではできないこともあることがわかる	3.01	0.68
感情の気づき		
4 どうしたら嫌な気持ちがなくなるかわかっている	2.59	0.73
6 遊んでいるとき、叱られたときなど、自分がそのときどんな気持ちかわかる	2.95	0.68
自己マネジメント($\alpha=.82$)		
感情のマネジメント		
7 怒ったり、悲しい気持ちを落ち着かせることができる	2.65	0.72
8 嫌なことがあってもがんばる	2.75	0.75
9 嬉しくてもはしゃぎすぎないでいられる	2.43	0.79
目標のマネジメント		
10 自分で決めたことを最後までやる	2.80	0.75
11 自分で決めたことができるようにやり方を考える	2.67	0.73
12 自分でめあて(目標・ゴール)を決める	2.68	0.76
学びのマネジメント		
13 難しいと思う勉強や運動でも、自分で最後までやってみる	2.68	0.78
14 お手伝いや、めんどうなこと、やりたくないこともやる	2.68	0.78
15 明日の授業の用意など、あとで困らないように早めに用意をする	2.46	0.88
他者理解($\alpha=.70$)		
16 自分の意見と違う意見でも、ちゃんと聞く	2.74	0.72
17 自分が嫌な気持ちでいると友達も嫌になることがわかる	2.78	0.72
18 表情や声からその人の気持ちがわかる	2.81	0.74
対人関係($\alpha=.70$)		
19 泣いている友達を「だいじょうぶ?」となくさめる	3.06	0.77
20 困ったときに大人に相談する	2.93	0.69
21 一人ぼっちでいる友達に声をかけたり、遊びに誘ったりする	2.64	0.76
責任ある意思決定($\alpha=.59$)		
22 何かをする前に、これをしたら危ないかどうか考える	2.70	0.76
23 横入りとか、ルールを破ろうとする友達に「だめだよ」と言う	2.84	0.79
24 よいことと悪いことの違いがわかる	3.12	0.71
注)削除項目 5かけっこのスタートとか、きんちょうすると、体がかたまることがわかる		

保護者評定による子どものSESの性差と学年差と社会的行動との関連

保護者評定による子どものSESの性差と学年差（低学年，中学年，高学年）を検討するために，2要因分散分析を行った（Table 3）。その結果，性別では，「他者理解」($F(1,618) = 7.54, p < .01$)，「対人関係」($F(1,618) = 15.25, p < .001$)，「責任ある意思決定」($F(1,618) = 10.50, p < .05$)，「SES合計」($F(1,618) = 7.63, p < .05$)において有意差が示され，男子より女子の方が有意に高かった。効果量は， $d = .22 - .32$ であり，小程度であった。学年では，セルフマネジメント「責任ある意思決定」($F(2,618) = 3.31, p < .01$)，「SES合計」($F(2,618) = 3.16, p < .01$)では有意差が示され，多重比較（Bonferroni法）の結果，低学年より中・高学年が有意に高かった。効果量は $d = .20 - .23$ であり，小程度であった。「セルフマネジメント」($F(2,618) = 2.73$)は，低学年より中・高学年が高いという小さな効果量（ $d = .20$ ）は示されたが，主効果は有意ではなかった。

保護者評定による子どものSESと子どもの社会的行動のピアソンの関数相関係数を算出した（Table 4）。その結果，SESの各下位因子，合計と社会的行動の「衝動・多動」「外在化問題」「内在化問題」は有意な負の相関，「家庭内適応」「集団への適応」は有意な正の相関が示された。

保護者評定による子どものSESが社会的行動の与える影響

子どもの社会的行動に対するSESの影響力を検討するために，階層的重回帰分析を低学年，中学年，高学年別に行った（Table 5・6・7）。ステップ1に性別（ダミー変数），ステップ2にSESの5つの下位因子を投入した。その結果，中学年の「内在化問題」以外の社会的行動の5つの下位因子において，ステップ2の増分が有意となった。「衝動・多動」に対しては，低学年では「自己理解」「責任ある意思決定」が有意な負の影響力を示したが，中学年と高学年においては有意な影響力を示した変数はなかった。「外在化問題」に対しては，低学年では「責

任ある意思決定」が有意な負の影響力を示したが，中学年と高学年では有意な影響力を示した変数はなかった。「内在化問題」に対しては，低学年では「責任ある意思決定」，高学年では「セルフマネジメント」が有意な負の影響力を示した。「家庭内適応」に対しては，低学年では「セルフマネジメント」，中学年では「セルフマネジメント」と「他者理解」，高学年では「自己理解」と「セルフマネジメント」が有意な正の影響力を示した。「集団への適応」に対しては，低学年では「自己理解」「他者理解」「責任ある意思決定」，中学年では「自己理解」と「責任ある意思決定」，高学年では「自己理解」が有意な正の影響力を示した。

保護者評定による子どものSESと加害経験有無に与える影響

子どものいじめの加害経験は，3項目を足した平均を算出したところ， $M = 1.25$ （ $SD = 0.57$ ）となり，正規性が確認されなかった。そこで，いじめ加害経験が「全くない群」と「1回でもあった群」の2群に分類した。低・中・高学年別の度数をTable 8に示した。 χ^2 検定の結果（ $\chi^2(6) = 4.85, p < .10$ ），低学年においていじめ加害経験なしがありより有意に高かった。

このいじめ加害経験有無を従属変数，性別，SESの5因子を独立変数として2項ロジスティック回帰分析を，低学年・中学年・高学年別に行った（Table 9）。独立変数の投入にあたっては，独立変数間に $r = .80$ となるような高い相関関係がないことを確認した。モデルの χ^2 検定と判別の中率は，低学年 $\chi^2(6) = 13.09, p < .05, 79.8\%$ ，中学年 $\chi^2(6) = 19.90, p < .01, 70.2\%$ ，高学年 $\chi^2(6) = 15.34, p < .05, 75.0\%$ であった。なお，共線性は $VIF = 1.03 \sim 2.10$ であった。低学年においては，「自己理解」（ $OR = 2.97, p < .05$ ），中学年と高学年においては「責任ある意思決定」（ $OR = 3.20, p < .01 / OR = 2.86, p < .01$ ）がいじめ加害なしを有意に予測することが示された。

Table 3
保護者評定による子どものSESの学年と性別による2要因分散分析

	低学年				中学年				高学年				性別		学年		交互作用	
	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	男子	女子	F値	η^2_p	F値	η^2_p	F値	η^2_p
自己理解	M	2.71	2.80	2.82	2.74	2.88	2.81	2.85	2.86	2.83	2.83	2.83	0.39	.00	2.01	.01	1.05	.00
	(SD)	(0.45)	(0.46)	(0.47)	(0.47)	(0.46)	(0.46)	(0.40)	(0.42)	(0.42)	(0.42)	(0.42)						
セルフマネジメント	M	2.56	2.60	2.64	2.64	2.72	2.64	2.64	2.72	2.72	2.72	2.72	2.70	.00	2.73	.01	0.10	.00
	(SD)	(0.52)	(0.50)	(0.52)	(0.52)	(0.42)	(0.42)	(0.52)	(0.46)	(0.46)	(0.46)	(0.46)			低<中(p<.05, d=.20) 低<高(p<.05, d=.20)			
他者理解	M	2.63	2.81	2.74	2.88	2.88	2.81	2.81	2.86	2.86	2.86	2.86	7.54 **	.01	2.11	.01	0.77	.00
	(SD)	(0.59)	(0.60)	(0.57)	(0.57)	(0.57)	(0.53)	(0.53)	(0.57)	(0.57)	(0.57)	(0.57)	男子<女子 (p<.01, d=.22)					
対人関係	M	2.77	2.97	2.77	3.01	3.01	2.84	2.84	2.96	2.96	2.96	2.96	15.25 ***	.02	0.13	.00	0.61	.00
	(SD)	(0.62)	(0.55)	(0.60)	(0.55)	(0.55)	(0.59)	(0.59)	(0.55)	(0.55)	(0.55)	(0.55)	男子<女子 (p<.001, d=.32)					
責任ある意思決定	M	2.74	2.89	2.85	3.03	3.03	2.89	2.89	2.98	2.98	2.98	2.98	10.50 *	.02	3.31 **	.01	0.32	.00
	(SD)	(0.62)	(0.51)	(0.54)	(0.55)	(0.55)	(0.57)	(0.57)	(0.49)	(0.49)	(0.49)	(0.49)	男子<女子 (p<.01, d=.26)		低<中(p<.05, d=.22) 低<高(p<.05, d=.22)			
SES合計	M	2.65	2.76	2.74	2.84	2.84	2.77	2.77	2.83	2.83	2.83	2.83	7.63 *	.01	3.16 **	.01	0.19	.00
	(SD)	(0.44)	(0.38)	(0.42)	(0.36)	(0.36)	(0.40)	(0.40)	(0.38)	(0.38)	(0.38)	(0.38)	男子<女子 (p<.01, d=.22)		低<中(p<.05, d=.21) 低<高(p<.05, d=.23)			

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Table 4
SESと社会行動との相関係数

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 自己理解	—										
2 セルフマネジメント	.56 ***	—									
3 他者理解	.52 ***	.55 ***	—								
4 対人関係	.44 ***	.42 ***	.50 ***	—							
5 責任ある意思決定	.51 ***	.45 ***	.54 ***	.53 ***	—						
6 SEC合計	.78 ***	.87 ***	.77 ***	.68 ***	.71 ***	—					
7 衝動・多動	-.17 ***	-.24 ***	-.22 ***	-.17 ***	-.25 ***	-.27 ***	—				
8 外在化問題	-.23 ***	-.19 ***	-.22 ***	-.19 ***	-.25 ***	-.26 ***	.68 ***	—			
9 内在化問題	-.18 ***	-.16 ***	-.16 ***	-.12 ***	-.18 ***	-.20 ***	.72 ***	.75 ***	—		
10 家庭内適応	.38 ***	.47 ***	.42 ***	.33 ***	.34 ***	.52 ***	.13 **	.13 **	.19 ***	—	
11 集団への適応	.39 ***	.27 ***	.38 ***	.35 ***	.40 ***	.43 ***	.06	.05	.09 *	.67 **	

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ Table 5
子どもの社会的行動に対する階層的重回帰分析 (低学年)

	衝動・多動		外在化問題		内在化問題		家庭内適応		集団への適応	
	step1 β	step2 β	step1 β	step2 β	step1 β	step2 β	step1 β	step2 β	step1 β	step2 β
性別	-.16	-.06	.09	.19	.17	.27	.31	.18	.37 *	.15
自己理解		.45 *		-.12		-.17		-.13		.51 *
セルフマネジメント		-.34		.21		.13		.67 **		-.29
他者理解		-.14		-.02		-.10		.29 +		.36 *
対人関係		-.17		-.08		-.10		.23		.23
責任ある意思決定		-.42 *		-.49 **		-.36 *		.08		.46 **
Adjust R^2	.01	.14 **	.00	.11 **	.01	.08 *	.02	.24 **	.02 *	.26 **
ΔR^2		.14 ***		.11 ***		.07 **		.22 ***		.24 ***

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

Table 6
子どもの社会的行動に対する階層的重帰帰分析 (中学年)

	衝動・多動		外在化問題		内在化問題		家庭内適応		集団への適応	
	step1 β	step2 β	step1 β	step2 β	step1 β	step2 β	step1 β	step2 β	step1 β	step2 β
性別	-.30 *	-.25	-.23	-.16	-.16	-.15	.26	.11	.29	.15
自己理解		-.26		-.32		-.40		.22		.54 *
セルフマネジメント		-.20		-.17		-.10		.83 **		-.10
他者理解		-.08		-.14		.12		.40 *		.32
対人関係		.06		-.02		.09		.15		.11
責任ある意思決定		-.17		-.19		-.23		.00		.46 *
Adjust R^2	.02 *	.09 **	.01	.12 **	.01	.06	.01	.31 **	.01	.24 **
ΔR^2		.07 *		.10 ***		.05		.30 ***		.22 ***

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

Table 7
子どもの社会的行動に対する階層的重帰帰分析 (高学年)

	衝動・多動		外在化問題		内在化問題		家庭内適応		集団への適応	
	step1 β	step2 β	step1 β	step2 β	step1 β	step2 β	step1 β	step2 β	step1 β	step2 β
性別	-.13	-.10	-.08	-.06	.06	.08	.29	.22	-.03	-.09
自己理解		-.08		-.25		-.02		.61 **		.69 **
セルフマネジメント		-.31		-.13		-.35 *		.60 **		.07
他者理解		.00		-.08		-.18		.26		.26
対人関係		.15		-.06		.09		.01		.26
責任ある意思決定		-.22		-.02		.05		.21		.27
Adjust R^2	.01	.06 *	.00	.06	.00	.07 *	.02	.36 **	.00	.24 **
ΔR^2		.06 *		.06 *		.07 *		.35 ***		.24 ***

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

Table 8
いじめ加害経験の有無

	あり		なし		合計
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
低学年	43	20.67	165	79.33	208
調整済み残差	-2.13 *		2.13 *		
中学年	62	29.81	146	70.19	208
調整済み残差	1.55		-1.55		
高学年	57	27.40	151	72.60	208
調整済み残差	0.58		-0.58		
合計	162	25.96	462	74.04	624

Table 9
加害経験有無を従属変数とした2項ロジスティック回帰分析

	性別	回帰係数	標準誤差	オッズ比	95%信頼区間	
					下限	上限
低学年	性別	0.11	0.38	1.11	0.53	2.34
	自己理解	1.09	0.50 *	2.97	1.12	7.85
	自己マネジメント	-0.43	0.54	0.65	0.23	1.87
	他者理解	-0.01	0.38	0.99	0.47	2.09
	対人関係	-0.28	0.36	0.76	0.37	1.54
	責任ある意思決定	0.75	0.41	2.11	0.95	4.69
中学年	性別	0.33	0.34	1.39	0.71	2.72
	自己理解	0.77	0.50	2.16	0.81	5.78
	自己マネジメント	-0.16	0.45	0.86	0.35	2.06
	他者理解	-0.22	0.37	0.80	0.39	1.67
	対人関係	-0.22	0.37	0.80	0.39	1.65
	責任ある意思決定	1.16	0.40 **	3.20	1.46	6.99
高学年	性別	0.40	0.33	1.49	0.78	2.83
	自己理解	-0.39	0.55	0.68	0.23	2.01
	自己マネジメント	0.52	0.46	1.67	0.68	4.12
	他者理解	0.25	0.43	1.28	0.56	2.95
	対人関係	-0.64	0.40	0.53	0.24	1.15
	責任ある意思決定	1.05	0.41 **	2.86	1.29	6.34

* $p < .05$, ** $p < .01$

考察

保護者評定による子どものSES

本研究では、第一に、保護者評定による子どものSES尺度の因子構造の確認を行った。その結果、5因子をさらに説明する上位因子からなら高次因子分析モデルが適当であると判断された。SESは、低学年より中・高学年の方が高く、性別では主に人との関わりにおけるスキルが女子の方が男子より高いという結果であった。この結果は、概ね仮説通りであった。また、社会的行動との関連では、ネガティブな行動とは負の相関、ポジティブな行動とは負の相関が示された。以上より、保護者評定のSES尺度のある程度の妥当性を示せたといえる。しかし、信頼

性においては、低い因子もあったため、今後は保護者向けに文言を変更する必要があるか、項目数を増やす必要があるかなどを検討して、精度を上げていく必要がある。

このような課題はあるが、本研究においては、子どものSESについて保護者が評定することの可能性を示すことができたと考える。幼少期のSES尺度についてのメタ分析を行った Halle & Darling (2016) は、大人からの間接的な報告に依存することは、大規模な調査の限界であるが、それでも重要な情報を提供する役割を果たしているとしている。また、子ども、教師、保護者の三者の回答を取り入れることの利点 (Humphrey et al., 2011) を考慮すると、今

後は、本尺度を教師評定でも使用できるかを検討する必要がある。そうすることで、子ども、保護者、教師による三者評定が可能となると考える。

子どものSESと社会的行動

「衝動・多動」、「外在化問題」、「内在化問題」は、主に小学校の低学年でSESの「責任ある意思決定」に有意な影響力が示された。「衝動・多動」は注意の問題、「外在化問題」は激しい攻撃性、「内在化問題」は抑うつや不安を測定する項目となっている。社会的行動尺度（立元他，2014）はCBCL（船曳・村井，2017）を参考にしているが、CBCLにおいては、この3つの行動は小学生で高いという発達の差が示されている。これらの行動は、小学生では家庭での困り事として保護者が捉えており（船曳・村井，2017）、特に小学校の低学年では大きな問題を抱えている子どもに限らず見られる行動である。その行動と「責任ある意思決定」というスキル不足が関連していることが本研究により示されたといえる。一方で、年齢が上がるとこれらの行動頻度は一般的には減ってくる。そのため、中・高学年においては、スキル不足ではなく、器質的な要因や他の何らかの問題から生じている行動や症状である、あるいは保護者がそう認識しているため、SESとの関連は示されなかったと考えられる。したがって、小学低学年のこの3つの行動に対しては、「責任ある意思決定」の習得を目指すことで抑制が期待できるといえるだろう。

「家庭内適応」に対しては、低学年では「セルフマネジメント」、中学年では「セルフマネジメント」と「他者理解」、高学年では「自己理解」と「セルフマネジメント」が有意な正の影響力を示した。「家庭内適応」は、手伝いをする、片付けるといった項目が多く、家庭内で自分のことをきちんとするというような行動を捉えている。自分の感情や行動をコントロールする「セルフマネジメント」を中心に、自己や他者を理解するスキルがあることで、自分を律しての行動するにつながっていると考えられる。

「集団への適応」に対しては、低学年では「自己理解」「他者理解」「責任ある意思決定」、中学

年では「自己理解」と「責任ある意思決定」、高学年では「自己理解」が有意な正の影響力を示した。「集団への適応」は、集団生活ができること、ルールを守れること、自分をコントロールしてトラブルに適切に対応することなどの行動となっている。そのため、自分と他者の行動や感情を理解できるスキルと共に低・中学年では「責任ある意思決定」という規範意識に基づいた行動ができるスキルも必要であることが示されたといえる。

子どものSESといじめ加害行動

本調査における保護者の報告する子どものいじめ加害経験は、約26%であった。国立教育政策研究所の追跡調査（2021）によると、小学4年生から6年生のデータではあるが、児童の報告するいじめ加害経験率は30%～45%程度であることが報告されている。この差は、保護者が子どもの加害行為を認知することの難しさを表している可能性がある。子どもの普段のすべて行動を保護者が把握することは難しく、子どももすべて話すわけではない。また、保護者が自分の子どもの加害行為を認めることの心理的な抵抗感もあるだろう。しかし、学校が把握する小学生のいじめの認知率は約8%（文部科学省初等中等教育局，2021）であり、それよりは本研究における保護者の認知はかなり高い数値である。一方で、子どもがいじめ加害時に保護者が学校と連携して対応したかについては、4～5割が「ない」か「ほとんどしていない」ことが示されている（杉本他，2022）。また、いじめの発見については、保護者からの情報は1.1%のみである（文部科学省初等中等教育局，2022）。これらのことより、保護者が気づいた子どものいじめ加害行為が、いじめの対応につながっていないという現状がうかがえる。いじめ対応においては、生物学的システムの視点から、家族、学校、地域、文化といった子どもを取り巻く環境全体で取り組んでいくことの必要性が指摘されている（Bryan & Henry, 2012；Harcourt et al., 2014）。そのため、保護者にもいじめ予防の当事者の意識を高め、自分の子どものいじめ加害を認知した時に初期対応していくことの重要性や、具体的にど

のように対応していけばよいのかということを伝えていく必要があるといえる。

SESがいじめの加害を抑制することは、OECDによる11か国の縦断研究でも明らかとなっている（OECD, 2018）。本研究では、低学年では「自己理解」、中・高学年では「責任ある意思決定」がいじめ加害に関連していることが明らかとなった。「責任ある意思決定」は、倫理基準や社会規範に基づいて行動を選択できることが含まれる（CASEL, 2020）。否定的ないじめ観を有する小学生はいじめ加害行為を抑制するが、個人だけでなく学級集団のいじめ否定雰囲気も抑制することが明らかにされている（外山・湯, 2020）。SELは、学校教育のカリキュラムでの実施が推奨されている（CASEL, 2020）ことから、いじめ予防の観点においては「責任ある意思決定」の習得において、個人のみではなく学級や学校全体で取り組んでいくことが重要であるといえる。低学年では、「自己理解」も有意な影響力を示した。「自己理解」は、自分の感情や思考を認識し、それが行動にどのような影響を及ぼすかということが含まれる（CASEL, 2020）。これらの結果より、いじめ予防を目的としたSELにおいては、いじめ問題が顕在化する前の早期に、どのSESを中心に育成するかを考慮する必要があるといえる。

本研究のまとめ

本研究では、保護者評定によるSES尺度の因子構造の確認を行った結果、CASELの5因子モデルが妥当であると判断された。信頼性、妥当性の検証は、今後も積み重ねる必要があるが、保護者の評定により、小学校の低学年からSESを検討できるようになる意義は高いと考える。

社会的行動やいじめ加害行動に対しては、低・中・高学年により影響を及ぼしているSESが異なっていた。このことにより、問題行動の予防という観点からは、問題が顕在化する前などの時期に、どのSESを育成することが有効なのかの1つの指標が得られたと考えられる。日本のこれまでのソーシャル・スキル・トレーニング等の心理教育プログラムの効果を検証したメタ分析においては、スキルを2つ以上含むこ

とが有効であるが、多すぎてもプログラムの効果は高まらないことが明らかにされている（瀧澤他, 2022）。これは、日本の現在の公教育においては、心理教育にける時間が十分に確保されていないためと考えられる。SELの5領域のSESすべてを網羅的に育成するプログラムを十分な時間をかけて実施することが理想ではあるが、何かの問題に特化した予防教育としてプログラムを構成する時には、このような発達の視点も必要となってくると考える。

本研究の課題としては、保護者評定のみの結果であることが挙げられる。特にいじめ認知については、日本においては、保護者報告の知見はほとんどないため、その信頼性や妥当性については、今後も検討していく必要がある。さらに、子ども、教師、保護者の三者による評定により、より詳細に検討していくことで、それぞれのデータの持つ独自性を明らかにしていくことも必要である。SELは今後、学校教育において取り組みの広がりが予想されるため、エビデンスに基づいたプログラムの実施が重要になると考える。

利益相反

本論文に関して、開示すべき利益相反事項はない。

引用文献

- Bryan, J., Henry, L. (2012). A model for building school-family-community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling and Development*, 90, 408-420.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x>
- Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C. & McBride, T. (2021). Adolescent mental health: A systematic review on the effectiveness of school-based interventions. Early Intervention Foundation. Retrieved October 28, 2023 from <https://www.eif.org.uk/report/adolescent-mental-health-a-systematic-review-on-the-effectiveness-of-school-based-interventions>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2020). What is the CASEL

- framework? Retrieved July 19, 2023 from <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Cooper, P., & Cefai, C. (2013). Evidence-based approaches to social, emotional and behavior difficulties in schools. *KEDI Journal of Educational Policy*, 10, 81-101.
- Crowder, M. K., Gordon, R. A., Brown, R. D., Davidson, L. A., & Domitrovich, C. E. (2019). Linking social and emotional learning standards to the WCSSD social-emotional competency assessment, *A Rasch approach. School Psychology*, 34, 281-295. <https://doi.org/10.1037/spq0000308>
- Dantchev, S., Zemp, M. (2022). Does bullying occur behind closed doors? Agreement of bullying reports between parents and children and its differential associations with child outcomes. *Children*, 9, 1440. <https://doi.org/10.3390/children9101440>
- De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A. G., BURGERS, D. E., & Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*, 141, 858-900. <https://doi.org/10.1037/a0038498>
- De Sousa, M. L., Peixoto, M. M., Cruz, S. F. (2021). The association between externalizing and internalizing problems with bullying engagement in adolescents: The mediating role of social skills. *Environmental Research and Public Health Environ. Res. Public Health*, 18, 10444. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910444>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elliott, S. N., Davies, M. D., Frey, J. R., Gresham, F., & Cooper, G. (2018). Development and initial validation of a social emotional learning assessment for universal screening, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 39-51. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.06.002>
- Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 36, 299-311. <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>
- 船曳 康子・村井 俊(2017). ASEBA行動チェックリスト (CBCL: 6-18歳用)標準値作成の試み, 児童青年精神医学とその近接領域, 58, 175-184. https://doi.org/10.20615/jscap.58.1_175
- Hajdukova, B. E., Hornby, G., & Cushman, P. (2016). Bullying experiences of students with social, emotional and behavioural difficulties (SEBD), *Educational Review*, 68, 207-221. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2015.1067880>
- Halle, T., & Darling, K. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>
- Harcourt, S., Jasperse, M., Vanessa, A., & Green, A. V. (2014). "We were sad and we were angry": A systematic review of parents' perspectives on bullying. *Child Youth Care Forum*, 43, 373-391. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9243-4>
- Humphrey, N., Kalamouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Miranda W. M., (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*. 71, 617-637. <https://doi.org/10.1177/0013164410382896>
- 池迫 浩子・宮本 晃司(2015). 家庭, 学校, 地域社会における社会情動的スキルの育成—国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に対する示唆—ベネッセ教育総合研究所
- 井上 清子・吉田 敦子(2008). 児童のソーシャル・スキル (1)—性差を中心に— 教育学部紀要, 42, 19-26.
- 経済協力開発機構(OECD)編著(2018). 社会情動的スキル 学びに向かう力 明石書店
- 岸田 広平・津田 征海・石川 信一(2021). 親評定尺度に基づく児童青年の抑うつ症状に関する検討 心理臨床科学, 11, 25-35. <https://doi.org/10.14988/00028695>
- 小泉 令三(2016). 社会性と情動の学習(SEL)の実施と持続に向けて——アンカーポイント植

- え込み法の適用——教育心理学年報, 55 (0), 203-217.
- 小泉 令三(2022). SEL定義と概論 小泉令三・渡辺弥生編著 ソーシャル・エモーション・ラーニング (SEL)——非認知能力を育てる教育フレームワーク (p.8-19) 福村出版
- 岡安 孝弘・高山 巖(2000). 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス 教育心理学研究, 48, 410-421.
https://doi.org/10.5926/jjep1953.48.4_410
- 文部科学省(2022). 生徒指導提要 Retrieved July 19, 2023 from
https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf
- 文部科学省初等中等教育局児童生徒課(2022). 令和3年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について Retrieved July 19, 2023 from
https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_1.pdf
- 武蔵 由佳・河村 茂雄・藤村 一夫・荻間澤 勇人(2012). 児童が学級生活で活用しているソーシャルスキルと心理的ストレスとの関連, 学級経営心理学研究, 1, 44-50.
https://doi.org/10.34318/jacmp.1.0_44
- 西村 多久磨・藤原 和政・村上 達也・福住 紀明(2022). 中学生のソーシャルスキルと学校適応問題—学校生活満足度, 自尊感情, 抑うつ, 攻撃性との関連—, 心理学研究, 93, 161-167.
<https://doi.org/10.4992/jpsy.93.21301>
- Rose, A. C., & Espelage, L. D. (2012). Risk and protective factors associated with the bullying involvement of students with emotional and behavioral disorders, *Behavioral Disorders*, 37, 133-148.
<https://doi.org/10.1177/019874291203700302>
- Soland, J., Rimm - Kaufman, S. E., Kuhfeld, M., & Ventura - Abbas, N. (2022). Empirical benchmarks for changes in social and emotional skills over time, *Child Development*, 93, 1129-1144. DOI:10.1111/cdev.13741
- 杉本 希映・青山 郁子・飯田 順子・遠藤 寛子(2022). 小・中学生の保護者におけるいじめの認知といじめについての知識・自己効力感の検討 日本教育心理学会総会発表論文集, 64, 338.
https://doi.org/10.20587/pamjaep.64.0_338
- 杉本 希映・押尾 恵吾(2022). ICT動画による小学生SELの効果, 渡辺 弥生・西山 久子企画(2022). 学会企画シンポジウム3 社会情緒的(非認知)能力の発達とソーシャルエモーション・ラーニング (SEL) の実践 日本教育心理学会総会発表論文集, 64, 36-37.
https://doi.org/10.20587/pamjaep.64.0_36
- 瀧澤 悠・松本 有貴・石本 雄真(2022). 子どもを対象として実施されたユニバーサルSELプログラムのメタ分析 日本SEL研究会第12回大会論文集
- 立元 真・古川 望子・椎葉 恵美子・齊田 聖美(2014). 保護者評定による子どもの社会的行動評価尺度の作成(2): 小学校低・中学年版の作成 宮崎大学教育文化学部紀要, 教育科学, 31, 77-86.
- 外山 美樹・湯 立(2020). 小学生のいじめ加害行動を低減する要因の検討—個人要因と学級要因に注目して— 教育心理学研究, 68, 295-310.
<https://doi.org/10.5926/jjep.68.295>
- Van Horn, M. L., Atkins-Burnett, S., Emilie, K., Ramey, S. L., Snyder, S. (2007). Parent ratings of children's social skills: Longitudinal psychometric analyses of the Social Skills Rating System. *School Psychology Quarterly*, 22, 162-199.
<https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.2.162>
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.
<https://doi.org/10.1348/000712601162419>

脚注

本研究は、文部科学省科学研究費助成事業基盤研究(C)23K02988の補助を受けて行われた。

—2023年9.23.受稿, 2023年12.1.受理—

The association between children's social and emotional skills, social behaviors and bullying-perpetrating behaviors rated by parents

Kie Sugimoto

Mejiro University, Faculty of Psychology

Mejiro Journal of Psychology, 2024 vol.20

[Abstract]

In recent years, the importance of developing children's social and emotional skills (SES) has received increasing attention. This study clarifies how children's SES are associated with their internalizing/externalizing behavior and bullying perpetration based on ratings given by their parents. First, we identified the factor structure of the measurement scale of children's SES as rated by their parents. The results indicated that a higher-order factor analysis model would be suitable if the five factors were further explained by such factors. The reliability of this scale was also examined, as well as its validity according to differences in gender and developmental stage of the children. Finally, the relationship between the SES scale and children's internalizing/externalizing problems, as well as bullying perpetration, was clarified. Based on these results, how the SES of elementary school students should be developed was examined.

keywords : social and emotional skills, elementary school, parent ratings, social behavior, bullying-perpetrating behaviors