



# 児童の学校外活動が協同認識と社会的スキルに及ぼす影響

大塚, 篤  
城, 仁士

---

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 5(1):91-97

(Issue Date)

2011-09

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81003442>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81003442>



# 児童の学校外活動が協同認識と社会的スキルに及ぼす影響

## The affect of children's outside school activities on their cooperative mind and social skills

大 塚 篤\* 城 仁 士\*\*

Atsushi OHTSUKA\* Hitoshi JOH\*\*

**要約：**近年、子どもの社会的スキルの低下が問題となっている。その根底に他の人と心をつなげて問題の解決にあたるという協同作業体験の希薄さがあるといわれている。この問題に対する取り組みの一つとして、地域の中で行われている様々な活動を再評価し、そのような学校外活動の中で得た様々な能力を積極的に学校内活動に生かそうという動きがある。

本研究では、そうした学校外で行われる活動の効果を視覚的に捉えるための尺度「学校外活動評価尺度」の開発を行った。その結果、協同作業認識2因子と社会的スキル4因子を確定した。次に、本尺度を用いて学校外活動の評価を行ったところ、「協同効用-集団」、「コミュニケーション能力」、「マネジメント能力」、「情報活用能力」において学校外活動を積極的に行う児童の得点が有意に高いことが示された。これらの結果は、学校外活動を行うことが協同作業認識と社会的スキルにポジティブな影響を与えていることを意味する。また、夏休み前後で実施した前後テストにおいて学校外活動を行う児童は行わない児童より社会的スキルの3因子で得点が高くなったことから、学校外活動は一部の社会的スキルに一定程度の効果を及ぼすことが明らかになった。

キーワード：学校外活動、学校外活動評価尺度、協同認識、社会的スキル

### 1. 問題と目的

今日、学校内で大きく扱われている問題として、いじめ、不登校、校内暴力、集団行動の稚拙さ、学力低下などが多々上げられる。この問題の背景として、子どもの社会的スキルの低下（小林、1997）や学校不適応感（佐藤ら、1990）などが指摘されている。

この問題に対する取り組みの一つとして、地域の中で行われている様々な活動を再評価し、そのような学校外活動の中で得た様々な能力を積極的に学校内活動に生かそうという動きがある。児童が様々な活動をするなかで知識や能力を発達させていくことは周知のことであるが、その中でも多様な交流の中で協同作業を行うことにより、社会性が発達し、それに応じた能力も備わるのではないかと考えられる。

児童は小学校の正課の授業によって多くの知識や能力を身につける。また同時に身につけた知識や能力を直接的・間接的に学校外で行う活動や遊びの中で、様々な人々と協同しながら活用していることが考えられるが、学校から離れた活動の中でどのような能力が獲得されているのかという点に焦点をあてた研究は未だ少

ない。

児童期の社会的スキル研究はこれまで数多く行われており石川ら（2007）の縦断的研究、杉村（2007）や井上ら（2008）の児童用ソーシャルスキル尺度などがあるが、いずれも学校内活動が想定されている。一方、学校外活動では、野外活動（九里、2004）や子ども会活動（野垣、2001）生活体験学習の教育効果（玉井、2001）などが取り上げられているが、その効果を測定する尺度は提案されていない。

このような問題に対し、日馮ら（2008、2009）は大学における正課外活動の評価尺度を開発している。その中で、今後の社会を担う人材育成においては、正課の授業によって知識や能力を身につけるだけでなく、身につけた専門的な力量を正課外の実践場面や学際的研究フィールドで、人々と協同しながら活用し、発揮していくことが重要であると提言している。その上で、他者と協同することができる資質をヒューマンコミュニティ（HC）創成マインドと定義し、チームワークを大切にする認識と協同作業活動の結果として備わる能力を5つの能力としてHC評価尺度改訂版を作成した。チームワークを大切にする認識の中核に使用されているのが協同作業認識尺度（長濱ら、2009）である。協同作業を参

\* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科

\*\* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科教授

（2011年4月15日 受付）  
（2011年4月16日 受理）

加者がどのように認識しているかによって、協同学習の効果は著しく異なることをあげ、協同学習の基盤として、協同作業に対する個人の認識を測定するために作成された尺度である。この尺度は、仲間と心と力を合わせてともに行動することは善なるものであるという認識である「協同効用」と他者との協同に伴う煩わしさを嫌う認識「個人志向」、協同作業によってお互いが等しく恩恵を受けることが常に保証されているわけではないという認識「互恵懸念」の3因子からなる。

一方、HC 評価尺度改訂版（日潟、2009）は「コミュニケーション能力」、「ネゴシエーション能力」、「プランニング能力」、「マネジメント能力」、「リーダーシップ能力」の5因子からなり、内容は以下の通りである。

コミュニケーション能力：相手の話を適切に理解し、自分の意見をきちんと伝えることができる能力。

ネゴシエーション能力：相手の意見を聞きながら自分の意見も述べ、双方にとって有益な解決に向かうことができる能力。

プランニング能力：情報を集め、課題を明確にし、その課題を克服するために計画を立てる能力。

マネジメント能力：自分や周りの状況を把握する能力。

リーダーシップ能力：集団に目標を示し、その集団を統率することができる能力。

そこで本研究では、日潟ら（2009）の研究をもとに、小学生が学校外で体験する活動によって得られる協同作業認識と能力を評定する尺度を開発し、先行研究と同様な因子が抽出できるのかどうかを検討する。すなわち、小学生用の学校外活動評価尺度を開発することを研究の第1の目的とする。その際、HC 評価尺度改訂版（日潟、2009）の5つの能力を児童が学校外活動の中で身につける社会的スキルとみなすことにする。次にその尺度を使って、実際に行われた学校外活動において協同作業認識と社会的スキルがどのように獲得されるのかを検討することを第2の目的とする。

2. 方 法

①研究対象

兵庫県下小学校の児童：5年生 174名（男児：90名 女児：84名）、6年生 180名（男児：92名 女児：88名）計354名。このうち男児177名（97%）、女児171名（99%）分のデータを使用した。

②調査期間

2010年7月－9月、11月（校長、学年主任教諭へのインタビュー）

③実施法

クラスごとに授業終了後、担任教師が配布・実施し、その場で回収した。

④質問紙内容

i. 協同作業認識尺度（長濱ら、2009）

下位因子は、「協同効用」（9項目）、「個人志向」（6項目）、「互恵懸念」（3項目）の3因子である。とてもそう思う（4点）～まったくそう思わない（1点）の4件法で実施した。

ii. 社会的スキル尺度

日潟ら（2009）のHC 評価尺度改訂版に準拠した。「コミュニケーション能力」（4項目）、「ネゴシエーション能力」（5項目）、

「プランニング能力」（6項目）、「マネジメント能力」（7項目）、「リーダーシップ能力」（5項目）の5因子からなる質問項目を作成し、とてもそう思う（4点）～まったくそう思わない（1点）の4件法で実施した。

i、iiの質問紙項目は調査1ヶ月前に筆者らと小学校校長、担任教諭にて検討し、児童が理解しやすい表現に書き換え、対象児童以外の数名の児童にトライアウトし、その結果をもとにさらに表現を理解しやすいものに修正した。調査はクラス別に実施され、教諭が1項目ずつ読み上げながら回答していく方法で行った。調査は夏休みを挟んで2回実施された。1回の実施時間は約30分であった。

iii. フェイスシート

学年、性別に加え、学校外活動（クラブ活動、ボランティア活動、子ども会活動、野外活動）の有無とその具体的内容および活動への参加度を質問した。活動への参加度は、積極的にしている（3点）～していない（1点）の3件法で回答してもらった。

⑤校長、学年主任教諭（2名）へのインタビューを11月下旬に行った。質問紙のデータを説明し、その結果についての意見を徴収した。主に参加した活動の内容や対象児童の学習意欲や態度などについて質問した。

⑥倫理上の配慮

調査は全て対象校の校長、副校長、学年主任、担任教諭の了解のもと対象児童の同意を得て実施したものである。また、結果については児童を特定できない形で処理し、公表の際には個人情報保護を遵守することを学校側に伝え了解を得た。

3. 結果と考察

1) 学校外活動評価尺度の因子分析、信頼性、構成概念妥当性

①協同作業認識尺度（小学生版：以下省略）の因子分析

協同作業認識尺度は、もともと大学生を対象に作成された尺度である。本研究では全18項目を児童にわかりやすい表現に書き換えているので、再度因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行い、抽出因子を分析した。その結果、因子負荷量が.35以下のものと因子負荷量が分散したものを削除し、因子分析を繰り返した

Table1. 協同作業認識尺度の因子分析の結果（主因子法、バリマックス回転）

|                                    | 因子1          | 因子2          | 因子3          |
|------------------------------------|--------------|--------------|--------------|
| 一人でやるよりもみんなで力を合わせたほうが良い結果が出る。      | <b>0.784</b> | 0.047        | -0.131       |
| 一人でできないことでも他の人と協力すれば良い結果を出せる。      | <b>0.590</b> | 0.236        | -0.215       |
| 人と力をあわせることで、より良い成績をとることができる。       | <b>0.560</b> | 0.334        | -0.204       |
| みんなで色々な考えを出し合うことは大切である。            | <b>0.523</b> | 0.227        | -0.157       |
| みんなのために自分が役に立つのはうれしい。              | <b>0.495</b> | 0.290        | -0.023       |
| 協力はみんなで信じ合うことが基本である。               | <b>0.479</b> | 0.330        | -0.072       |
| グループ活動は、人の意見を聞くことができるので、自分の知識も増える。 | 0.229        | <b>0.630</b> | -0.043       |
| 自分らしさは色々な人たちに会ふことでみがかれていく。         | 0.248        | <b>0.509</b> | -0.029       |
| 多くのことでも、みんなと一緒にすればできる気がする。         | 0.383        | <b>0.431</b> | -0.280       |
| グループの失敗で、責任をとられるのなら、一人でやるほうがいい。    | -0.080       | -0.157       | <b>0.634</b> |
| 人に指示されるとやる気をなくしてしまう。               | -0.122       | 0.033        | <b>0.534</b> |
| 友達に気を使いながら何かをするよりは、一人での方が好き。       | -0.200       | 0.077        | <b>0.456</b> |
| みんなと一緒にやろうとすると、自分の思うようにできない。       | -0.015       | -0.170       | <b>0.423</b> |
| 因子寄与                               | 2.317        | 1.317        | 1.291        |
| 寄与率(%)                             | 17.821       | 10.128       | 9.928        |
| 累積寄与率                              | 17.821       | 27.949       | 37.877       |

結果、13項目が採用された。最終的な因子パターンを Table 1 に示す。採用された項目は 3 因子に分かれたが、先行研究とは違った因子が抽出された。

第 1 因子（6 項目）は、「一人でやるよりもみんなで力を合わせたほうが良い結果が出る」、「人と力をあわせることで、より良い成績をとることができる」といった、協同することが集団に対してポジティブに働くという意味から「協同効用－集団」と命名した。

第 2 因子（3 項目）は、「グループ活動は、人の意見を聞くことができるので、自分の知識も増える」、「多くのことでも、みんなと一緒にすればできる気がする」といった、協同することが個人に対してポジティブに働くという意味から「協同効用－個人」と命名した。なお、第 1 因子と第 2 因子は、長濱ら（2009）の先行研究で得られた「協同効用」因子が、2 分された形で因子が抽出されたものと考えられる。

第 3 因子（4 項目）は、「グループの失敗で、責任をとられるのなら、一人でやるほうがいい」、「みんなで一緒にやろうとすると、自分の思うようにできない」といった、先行研究と同じ項目から構成されていることから「個人志向」と命名した。なお、抽出された 3 因子の累積寄与率は 37.9% であった。

## ②社会的スキル尺度の因子分析

社会的スキル尺度の全 27 項目を使用して因子分析（主因子法、バリマックス回転）を行った。さらに因子負荷量が .35 以下のものと因子負荷量が分散したものを削除し、再度因子分析を行ったところ、4 因子が抽出された。Table 2 は、その因子分析の結果である。

第 1 因子（4 項目）は、「自分の考えをわかりやすく相手に説明することができる」、「相手の質問にきちんと答えることができる」という自分の意見を論理的に述べることや相手の質問を聞いた上で適切に答えることができるなど、適切な意思の疎通をはかる項目で構成されているため「コミュニケーション能力」とした。

第 2 因子（4 項目）は、「みんなの意見を取り入れるようにしている」、「周りの人と自分の役割がよくわかっている」という自分の周りの状況を把握する項目から構成されていることから「マネジメント能力」とした。

第 3 因子（2 項目）は、「色々な情報を集めて、それを利用することができる」、「たくさんの情報の中から、必要な情報を見つけ

ることができる」という情報を集めそれを活用していく項目から構成されることから「情報活用能力」とした。先行研究では「プランニング能力」であったが、計画の項目が脱落し情報の活用に関する項目だけが残ったためこのように命名した。

第 4 因子（3 項目）は、「相手と考えがちがったときでも、お互いが分かりあえると思う」、「相手と意見がちがっても、話し合いで解決することができる」という相手の意見を聞きながら、自分の意見も述べ、双方にとって有益な解決に向かうことができるという項目から構成されているため「ネゴシエーション能力」とした。

なお、抽出された 4 因子の累積寄与率は 47.3% であった。

## ③信頼性の検討

### i. 協同作業認識尺度の信頼性の検討

協同作業認識尺度の信頼性を検討するために、クロンバックの  $\alpha$  係数を算出した。その結果、「協同効用－集団」では .80、「協同効用－個人」では .63、「個人志向」では .59 という値が得られた。「協同効用－集団」では高い値が得られたが、「協同効用－個人」はやや低い値を示した。「協同効用－個人」はもともと 1 つの協同効用因子から分化しているので  $\alpha$  係数の値が下がったものと考えられる。「個人志向」においても項目数の減少と協同することをネガティブにとらえる項目が 1 項目のみになったことが反映して低くなったと思われる

### ii. 社会的スキル尺度の信頼性の検討

社会的スキル尺度の信頼性の検討するため同様にクロンバックの  $\alpha$  係数を算出した。その結果、「コミュニケーション能力」.75、「マネジメント能力」.68、「情報活用能力」.76、「ネゴシエーション能力」.69 という値が得られた。「コミュニケーション能力」と「情報活用能力」ではやや高い値が、「マネジメント能力」と「ネゴシエーション能力」ではやや低い値が示された。

## ④構成概念妥当性の検討

本研究では学校外活動評価尺度が協同作業認識と社会的スキルの 2 つの構成概念からなると仮定した。そこで、構成概念妥当性のうち収束の妥当性（convergent validity）を用いて、2 つの概念を構成する因子間の相関が認められるか否かを検証してみる。協同作業認識因子と社会的スキル因子の相関係数を算出したものを Table 3 に示す。

「協同効用－集団」、「協同効用－個人」と社会的スキルの 4 因子すべてに 1% 水準で有意な正の相関がみられた。中でも「マネジメント能力」で中程度の値が示されている。これは日潟ら（2008、2009）の研究によっても同様の結果が得られている。「マネジメント能力」は周りの状況を把握する能力であることから、協同作業の中でポジティブに働きかける「協同効用－集団」、「協同効用－個人」との 2 因子に正の相関が認められたものと推察される。また「個人志向」は、「ネゴシエーション能力」と「マネジメント能

Table2. 社会的スキル尺度の因子分析の結果（主因子法、バリマックス回転）

|                                  | 因子1          | 因子2          | 因子3          | 因子4          |
|----------------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| コミュニケーション能力                      |              |              |              |              |
| 相手になつてくてもらえるように話すことができる。         | <b>0.774</b> | 0.134        | 0.097        | 0.133        |
| 自分のことをわかってもらえるように話すことができる。       | <b>0.579</b> | 0.189        | 0.149        | 0.068        |
| 自分の考えをわかりやすく相手に説明することができる。       | <b>0.554</b> | 0.279        | 0.188        | 0.127        |
| 相手の質問にきちんと答えることができる。             | <b>0.418</b> | 0.387        | 0.178        | 0.151        |
| マネジメント能力                         |              |              |              |              |
| みんなの意見を取り入れるようにしている。             | 0.257        | <b>0.590</b> | 0.163        | 0.096        |
| 相手の話をすんで聞くことができる。                | 0.079        | <b>0.558</b> | 0.073        | 0.250        |
| 周りの人と自分の役割がよくわかっている。             | 0.208        | <b>0.489</b> | 0.082        | 0.218        |
| 自分の周りの人の考えや状況がよくわかっている。          | 0.274        | <b>0.431</b> | 0.120        | 0.179        |
| 情報活用能力                           |              |              |              |              |
| 色々な情報を集めて、それを利用することができる。         | 0.193        | 0.158        | <b>0.897</b> | 0.141        |
| たくさんの情報の中から、必要な情報を見つけることができる。    | 0.263        | 0.182        | <b>0.543</b> | 0.277        |
| ネゴシエーション能力                       |              |              |              |              |
| 相手と自分のしたいことがちがっても、落ち着いて話すことができる。 | 0.161        | 0.231        | 0.181        | <b>0.647</b> |
| 相手と考えがちがったときでも、お互いが分かりあえると思う。    | 0.055        | 0.394        | 0.128        | <b>0.582</b> |
| 相手と意見がちがっても、話し合いで解決することができる。     | 0.399        | 0.151        | 0.174        | <b>0.422</b> |
| 因子寄与                             | 1.899        | 1.687        | 1.333        | 1.235        |
| 寄与率 (%)                          | 14.607       | 12.978       | 10.256       | 9.497        |
| 累積寄与率                            | 14.607       | 27.585       | 37.840       | 47.338       |

Table3. 協同作業認識因子と社会的スキル因子の相関

|         | コミュニケーション能力 | ネゴシエーション能力 | 情報活用能力 | マネジメント能力 |
|---------|-------------|------------|--------|----------|
| 協同効用-集団 | 0.30**      | 0.36**     | 0.25** | 0.52**   |
| 協同効用-個人 | 0.33**      | 0.37**     | 0.24** | 0.49**   |
| 個人志向    | -0.02       | -0.16**    | -0.03  | -0.13*   |

\*\* p<.01 (両側) \* p<.05 (両側)

力」で有意な負の相関があるものの、値は小さくその他の能力因子とは相関が認められなかった。以上の結果から「個人志向」因子は十分な信頼性と構成概念妥当性（収束的妥当性）を満たしていないと判断し、学校外活動評価尺度から除外することにした。

## 2) 学校外活動評価尺度における活動分析

### (1) 活動の有無による差異

#### ①学年別の検討

本研究では、小学校高学年での調査のため2学年での比較となった。各因子を構成する項目の総和平均を平均得点として独立したサンプルのt検定を行った。その結果をTable 4に示した。

Table4. 協同作業認識と社会的スキルにおける学年差

|             | 5年(SD)    | 6年(SD)    | t値   | df  | 有意水準  |
|-------------|-----------|-----------|------|-----|-------|
| 協同効用-集団     | 21.7(2.7) | 20.9(3.1) | 2.47 | 337 | p<.01 |
| 協同効用-個人     | 10.3(1.7) | 9.7(2.0)  | 2.84 | 346 | p<.01 |
| コミュニケーション能力 | 11.4(2.4) | 10.5(2.3) | 3.56 | 341 | p<.01 |
| マネジメント能力    | 12.6(2.2) | 11.9(2.4) | 3.15 | 339 | p<.01 |
| 情報活用能力      | 6.0(1.5)  | 5.8(1.7)  | 1.28 | 342 | N.S.  |
| ネゴシエーション能力  | 8.7(2.1)  | 8.3(2.1)  | 1.98 | 342 | p<.05 |

「協同効用-集団」（最大値24）、「協同効用-個人」（最大値12）、「コミュニケーション能力」（最大値16）、「マネジメント能力」（最大値16）、「ネゴシエーション能力」（最大値12）において有意差が認められた。平均得点はいずれも5年生の方が高くなっている。子どもは発達とともに必要な知識やスキルを獲得していくが、今回の結果では、それとは逆の結果となった。しかし、石川ら（2007）や杉村（2007）も学年が上がるにつれて社会的スキルが下がることを示唆し、同様の結果を示している。また、校長や学年主任へのインタビューの中でも、小1プロブレムや中1ギャップといった環境移行に関わる時期やギャングエイジの時期に入ることによって仲間づくりなどのグループ化が行われたり、大人や教師との距離をおくようになっていたりすることが指摘されていた。そうした時期においては協同することに疑問を持ったり、仲間関係を傷つけてしまい、社会的スキルの低下をもたらす可能性があると考えられる。山口ら（2005）は学校生活の中のスキルにおいて5年生と6年生との差がないことに2つの要因をあげている。一つは、自己の評価をすることを求められたとき、自分が所属する集団の基準との比較により評定することが考えられる。その場合、学年があがるにつれ個人のスキルが向上していたとしても、自己のスキルに対する評価は比較的一定になることが考えられる。第二は、6年生になりさらに学校生活のスキルを活用する場面が増え、実際にスキルを実行し、自分ができていないことを認識した結果、スキルの自己評価が厳しくなる可能性もある。スキルとしては高まっても、自己評価が厳しくなることで相殺されるのかもしれない。

#### ②性差の検討

次に性差の検討を行う為に、独立したサンプルのt検定を行った。その結果、協同作業認識尺度と社会的スキル尺度の両尺度には男女間での差は認められなかった。協同作業認識尺度においては、先行研究からも性差に差がないことが指摘されている（長濱ら、2009）。

一方、社会的スキル尺度は井上ら（2008）の調査によると、小学生の段階でどの学年においても男子より女子の方が有意に高い点数を示していた。しかし、庄司（2007）は、こうした差異がどのような要因によるものなのか特定できないという問題を提起している。以上のことから社会的スキルの性差に関しては、質問項目や子どものおかれている環境によって変化するものであり、今後の課題として残された。

#### ③活動別の差異

フェイスシートによって、学校外活動への参加度を尋ねた。その全活動の合計点を4分位し、上位25%を有群、下位25%を無群として各尺度の因子毎に比較を行った。その結果をTable 5に示す。

Table5. 学校外活動の有無と各因子の平均得点の差

|             | 有(SD)     | 無(SD)     | t値   | df  | 有意水準  |
|-------------|-----------|-----------|------|-----|-------|
| 協同効用-集団     | 21.9(2.5) | 20.9(3.2) | 2.66 | 209 | p<.01 |
| 協同効用-個人     | 10.2(2.0) | 9.9(1.8)  | 1.49 | 209 | N.S.  |
| コミュニケーション能力 | 11.4(2.2) | 10.6(2.3) | 2.68 | 208 | p<.01 |
| マネジメント能力    | 12.8(2.0) | 12.0(2.5) | 2.58 | 208 | p<.05 |
| 情報活用能力      | 6.4(1.4)  | 5.8(1.6)  | 2.9  | 208 | p<.01 |
| ネゴシエーション能力  | 8.8(1.9)  | 8.3(2.2)  | 1.82 | 209 | N.S.  |

協同作業認識尺度では「協同効用-集団」に有意差がみられ、社会的スキルでは、「コミュニケーション能力」、「マネジメント能力」、「情報活用能力」（最大値8）の3因子で有意差が認められた。有意差が認められた因子の活動有群と無群の平均値は、いずれも有群の方が高い値を示したことから、学校外活動が協同認識および社会的スキルにポジティブな影響を与えることが確認された。次に活動の内容別にさらに詳しく検討していくことにする。

#### i. クラブ活動の有無による差異

因子毎にクラブ活動の有無により独立したサンプルのt検定を行った。その結果をTable 6に示す。

Table6. クラブ活動の有無による各因子の平均得点の差異

|             | 有(SD)     | 無(SD)     | t値    | df  | 有意水準  |
|-------------|-----------|-----------|-------|-----|-------|
| 協同効用-集団     | 21.8(2.6) | 21.2(2.7) | 1.783 | 299 | N.S.  |
| 協同効用-個人     | 10.1(2.0) | 9.9(1.7)  | 1.223 | 305 | N.S.  |
| コミュニケーション能力 | 11.3(2.4) | 10.8(2.3) | 1.928 | 300 | N.S.  |
| マネジメント能力    | 12.6(2.1) | 11.9(2.4) | 2.715 | 301 | p<.01 |
| 情報活用能力      | 6.1(1.5)  | 5.7(1.6)  | 2.205 | 301 | p<.05 |
| ネゴシエーション能力  | 8.7(2.0)  | 8.3(2.2)  | 1.633 | 302 | N.S.  |

表から明らかなように、社会的スキル尺度の「マネジメント能力」と「情報活用能力」に有意差がみられた。フェイスシートへの回答ではクラブ活動の内容として主に、サッカー、野球、水泳があげられていた。このようなクラブ活動は組織的活動の中で他の仲間をうまくまとめていく必要がある。そのため「マネジメント能力」や「情報活用能力」の得点が高くなったと推察される。

#### ii. ボランティア活動の有無による差異

次に、ボランティア活動の有無により各因子毎に独立したサンプルのt検定を行った。いずれの因子にも有意差がみられなかつ

た。ボランティア活動の詳細をみていくと、草抜きや公園のトイレの掃除などが代表としてあげられていた。これらの活動はボランティア活動の一環として行われることが多いが、重要なことは、活動者の動機づけである。ボランティア活動とは、個人の自由意志にもとづき、その技能や時間等を進んで提供し、社会に貢献することである。ボランティア活動の基本理念は、自発（自由）性、無償（無給）制、公共（公益）性、先駆（開発、発展）性にある。児童がこうした意志を持たないで活動に従事すれば、協同認識や社会的スキルの向上は望めないことを示唆している。すなわち、児童が手伝いや町会の係を単なる義務として受け入れているのであれば、児童本人にとってボランティア活動はポジティブに働かないといえる。

### iii. 子ども会活動の有無による差異

子ども会活動の有無により各因子に独立したサンプルのt検定を行ったところ、Table 7 に示す結果が得られた。

Table7. 子ども会活動の有無による各因子の平均得点の差異

|             | 有(SD)     | 無(SD)     | t値    | df  | 有意水準   |
|-------------|-----------|-----------|-------|-----|--------|
| 協同効用-集団     | 21.7(2.8) | 21.0(3.1) | 1.764 | 249 | N.S.   |
| 協同効用-個人     | 10.2(1.9) | 10.0(1.5) | 0.628 | 256 | N.S.   |
| コミュニケーション能力 | 11.3(2.4) | 10.7(2.6) | 1.644 | 255 | N.S.   |
| マネジメント能力    | 12.6(2.2) | 11.9(2.5) | 2.081 | 249 | p< .05 |
| 情報活用能力      | 6.0(1.6)  | 5.9(1.7)  | 0.333 | 252 | N.S.   |
| ネゴシエーション能力  | 8.6(2.0)  | 8.3(2.2)  | 0.879 | 253 | N.S.   |

Table 7 から「マネジメント能力」のみに有意差がみられ、他の因子にはみられなかった。子ども会活動は、地域の祭りや球技大会などがあげられ、異年齢の交流や新しい体験ができる場として各因子への影響度が大きいと期待されたが、1因子のみの有意差にとどまった。このような原因として、時代の変化による子ども会活動の崩壊が指摘されている。子ども会の行事中に事故が起きたり、子ども会の良さを損なうような過熱した報道などにより、子ども会への参加者は減少の一途を辿っている（野垣、2001）。子どもたちによる会の運営活動が「マネジメント能力」に一定の影響を与えるという本研究結果は、そのような現状に一つの警鐘をならすものである。

### iv. 野外活動の有無による差異

野外活動の有無により各因子毎に独立したサンプルのt検定を行った。その結果を Table 8 に示す。

野外活動においての比較では、協同作業認識尺度の「協同効用－集団」と社会的スキル尺度のすべての因子に有意差がみられた。どの因子も有群の方が有意に点数が高く、野外活動が児童にポジティブな影響を与えることを支持した。野外活動として、山・川遊びやキャンプなどがあげられた。野外での活動は、創造的な活動やルールのある遊びを行う機会が多いことに加え、自らが積極的に働きかけていくことが望まれる環境にさらされている。冒険家の九里（2004）は、自然体験プログラムを監修し、自然の中に存在する問題をいかに解決へ向かわせるかという過程の中で、子どもは自然に協同意識、社会的スキルを獲得していくことを自己の体験を通して報告している。

こうした報告からも野外活動が協同認識、社会的スキルにポジ

Table8. 野外活動の有無による各因子の平均得点の差異

|             | 有(SD)     | 無(SD)     | t値    | df  | 有意水準    |
|-------------|-----------|-----------|-------|-----|---------|
| 協同効用-集団     | 22.5(2.4) | 21.1(3.1) | 2.718 | 249 | p< .01  |
| 協同効用-個人     | 10.4(1.8) | 10.0(1.9) | 1.179 | 256 | N.S.    |
| コミュニケーション能力 | 12.6(1.7) | 10.8(2.4) | 3.746 | 252 | p< .001 |
| マネジメント能力    | 13.2(1.9) | 12.2(2.3) | 2.280 | 253 | p< .05  |
| 情報活用能力      | 6.9(1.3)  | 5.8(1.6)  | 3.629 | 257 | p< .001 |
| ネゴシエーション能力  | 9.3(2.0)  | 8.4(2.1)  | 2.100 | 255 | p< .05  |

ティブな影響を与えることが示唆されており、本調査においても同様な結果を支持したと考えられる。

## （2）夏休み中の学校外活動の有無による差異

### ①学校外活動評価尺度の各因子の得点変化

学校外活動を行うことがポジティブな影響を与えることが本調査において示された。ここでは夏休み中に児童が行う学校外活動に着目し、第1回調査から夏休みを挟む1ヶ月後に再調査を行い各因子の得点変化を追った。

#### i. 協同作業認識尺度の因子別得点の変化

被験者間要因を学校外活動の有無、被験者内要因を夏休み前後とし、各因子を構成する項目の総和平均を平均得点として2要因分散分析を行った。その結果を Table 9 に示す。

Table9. 協同作業認識尺度2因子における2要因分散分析結果

|         | 要因      | df  | 平均平方  | F 値  | 有意差  |
|---------|---------|-----|-------|------|------|
| 協同効用-集団 | A 活動の有無 | 1   | 6.09  | 0.21 | N.S. |
|         | B 夏休み前後 | 1   | 26.77 | 1.14 | N.S. |
|         | A×B     | 1   | 43.49 | 1.86 | N.S. |
|         | 誤差      | 155 | 23.43 |      |      |
| 協同効用-個人 | A 活動の有無 | 1   | 7.881 | 1.06 | N.S. |
|         | B 夏休み前後 | 1   | 0.023 | 0.00 | N.S. |
|         | A×B     | 1   | 0.253 | 0.05 | N.S. |
|         | 誤差      | 155 | 4.89  |      |      |

表から明らかなように、「協同効用－集団」、「協同効用－個人」のいずれの因子においても主効果、交互作用とも有意差は見出せなかった。このことから、協同作業認識尺度での夏休み中の大きな変化はなかったことが示された。

#### ii. 社会的スキル尺度の因子別得点の変化

協同作業認識尺度と同様に、被験者間要因を学校外活動の有無、被験者内要因を夏休み前後とし、各因子を構成する項目の総和平均を平均得点として2要因分散分析を行った。その結果を Table10 に示す。

活動の有無においては、「コミュニケーション能力」で1%水準、「マネジメント能力」と「情報活用能力」で5%水準で主効果に有意差が認められ、活動有群が無群よりも有意に平均得点が高いことが示された。また「コミュニケーション能力」の夏休み前後でも5%水準の主効果が認められ、第2回の調査において有意に得点が上昇したことが示された。「ネゴシエーション能力」においては、活動の有無と夏休み前後との交互作用に5%水準で有意差が認められ、夏休み前では活動の有無による差はなかったが[F(1,293)=0.18]、夏休み後では有群が無群より5%水準で有意に得点が伸びていた[F(1,293)=6.30]。この結果は、夏休みを挟んで学校外活動がネゴシエーション能力を高めることを意味している。

Table10. 社会的スキル4因子における2要因分散分析結果

|             | 要因      | df  | 平均平方   | F 値   | 有意差  |
|-------------|---------|-----|--------|-------|------|
| コミュニケーション能力 | A 活動の有無 | 1   | 115.16 | 11.26 | **   |
|             | B 夏休み前後 | 1   | 24.89  | 3.74  | *    |
|             | A×B     | 1   | 20.45  | 3.08  | N.S. |
|             | 誤差      | 155 | 6.65   |       |      |
| マネジメント能力    | A 活動の有無 | 1   | 53.02  | 5.27  | *    |
|             | B 夏休み前後 | 1   | 9.83   | 1.29  | N.S. |
|             | A×B     | 1   | 1.12   | 0.15  | N.S. |
|             | 誤差      | 155 | 7.61   |       |      |
| 情報活用能力      | A 活動の有無 | 1   | 19.12  | 5.07  | *    |
|             | B 夏休み前後 | 1   | 0.62   | 0.3   | N.S. |
|             | A×B     | 1   | 3.37   | 1.63  | N.S. |
|             | 誤差      | 155 | 2.07   |       |      |
| ネゴシエーション能力  | A 活動の有無 | 1   | 10.97  | 1.76  | N.S. |
|             | B 夏休み前後 | 1   | 0.24   | 0.06  | N.S. |
|             | A×B     | 1   | 21.54  | 5.64  | *    |
|             | 誤差      | 155 | 3.82   |       |      |

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

#### 4. 総合考察

##### (1) 学校外活動評価尺度の有効性

##### ①学校外活動評価尺度の構成

本研究では、児童が学校外活動を積極的に行うことにより、協同作業認識、社会的スキルが向上するのではないかとという仮定にたって検討してきた。その結果、協同作業認識尺度では「協同効用－集団」、「協同効用－個人」の2因子が確定され、社会的スキル尺度では「コミュニケーション能力」、「マネジメント能力」、「情報活用能力」、「ネゴシエーション能力」の4因子が確定された。

協同作業認識尺度の2因子は、本来、「協同効用」、「個人志向」、「互恵懸念」の3因子で構成されるはずであったが、「協同効用」因子から2因子に分かれ、「個人志向」は信頼性が低く、本尺度から除外される結果となった。また「互恵懸念」については因子そのものが抽出されなかった。

「協同効用」因子から「協同効用－集団」、「協同効用－個人」の2因子に分かれた点について考察する。町（2008）は、小学校3～6年生の児童を対象にした協同学習について、「協同学習は得か損か」という2つの要素を組み合わせ、認識しているとしている。このことから児童は協同することが有効に働くことを認識しており、本研究では得か損かということだけでなく、協同することが個人にとって有効に働かだけでなく自分の所属する集団にとっても有効であるという点まで認識しているのではないかと考えられる。

社会的スキル尺度においては、先行研究（日潟ら、2009）によって得られていたHC評価尺度改訂版の5因子中、「リーダーシップ能力」を除く4因子が確定された。先行研究における「リーダーシップ能力」は「集団で行動するときに先頭にたってみんなを引っ張っていくことができる」や「メンバーに対して的確な指示が出せる」などで構成される因子である。校長や担当教諭へのインタビューから、この時期の児童は他の児童に対して指示を出し、みんなを引っ張っていくような行動にすることでその集団から浮くことを避ける傾向があることが示唆された。このような行動傾向から「リーダーシップ能力」が抽出されなかったのではないかと

推察される。

このことに加えて、「プランニング能力」は、因子分析から因子負荷量の高い項目が2項目しか残らず、その内容から「情報活用能力」に変更しなければならなかった。信頼性の検討でも「マネジメント能力」と「ネゴシエーション能力」でやや低い値が示された。

妥当性の検討では、「協同効用－集団」、「協同効用－個人」と社会的スキル尺度4因子間はすべて1%水準で有意な正の相関がみられた。先行研究と同様の結果が得られたことから構成概念妥当性（収束的妥当性）も得られたと判断した。

学年別検討では、有意差がみられた因子においては6年生より5年生の方に平均得点が高くなることがわかった。一般的に、発達段階に沿って社会的スキルの向上がみられると言われるが、児童期から青年期への移行期には、ギャング・エイジ特有の閉鎖的な集団関係を築くと言われ、石川ら（2007）、杉村（2007）らによってもこの現象は報告されている。加えて、調査校の担任教員と校長へのインタビューを行い、学年の特色を尋ねたところ、6年生において問題行動が目立って多いことが報告された。特に集団作りなどの協同場面において落ち着きのない児童が多く、学年としても対応に困っていたと言う。以上のようなコホートが関連する可能性についても今後検討していく必要があろう。

次に性差であるが、本研究においては各因子において有意差はみられなかった。協同作業認識尺度においては、先行研究からも性差がみられないことがわかっている。しかし、社会的スキルにおいては研究者によって異なる報告がなされている。本研究で準拠した日潟ら（2009）の尺度においても、HC評価尺度改訂版の下位因子である「ネゴシエーション能力」にのみに有意差がみられており、今後の課題として残された。

##### ②学校外活動が児童に与える影響

次に、児童が体験した学校外活動をアンケートにより調査し、学校外活動評価尺度を実施したところ、「協同効用－集団」、「コミュニケーション能力」、「マネジメント能力」、「情報活用能力」において学校外活動を積極的に行う児童の得点有意に高いことが示された。この結果は、学校外活動を行うことが協同作業認識と社会的スキルの向上に何らかの形で寄与していることを示している。次に、学校外活動の種類別に分析し、各活動の影響力を検討した。学校外活動の種類は、クラブ活動、子ども会、ボランティア活動、野外活動の4つに分類した結果、ボランティア活動を除く3つの活動に有意差がみられた。中でも野外活動においては、「協同効用－集団」と社会的スキルの4因子に有意差がみられ、積極的に活動を行う児童の得点が高くなることが示された。玉井（2001）は野外活動の目的を、「総合的な生態系を捉え、自然が持つ多様性や変化の中から、意外な側面や未知の側面の存在に気づくこと」としている。こうした経験は集団での信頼関係や友情などを育む教育効果を有しており、主体的で創造的な能力の基礎になることから、野外活動の経験が児童の社会的スキルに大きく影響する可能性を示している。

また、子ども会活動においては、「マネジメント能力」の1因子のみに活動の影響が表れていた。子ども会や有意差のみられなかったボランティア活動を行う際は、以下のような動機づけに注意す

る必要があろう。小学校の場合、町や行事の単位グループに分かれて行動することが多く、1年生から参加している場合には高学年の児童にとって活動はルーティンワーク化しているといえる。さらにボランティア活動内容が草むしりや公園のトイレ掃除など参加への動機づけが難しい場合が考えられる。中山（1990）は、動機づけによる志向性が学習に影響されることを見出し、児童本人がどのような気持ちで活動しているかを的確に捉えておくことが今後の重要な指導上の観点になるであろう。

### ③夏休み中の学校外活動の有無による変化

学校外活動を行う児童とそうでない児童に分けて、夏季休業前後の平均得点の変化を検討した。その結果、協同作業認識尺度では大きな変化はみられなかったが、社会的スキル尺度では全ての因子でいくつかの変化をもたらした。「ネゴシエーション能力」では活動有群が夏休み後に有意に得点を高めていた。これらは夏休みに行った活動がそれぞれの能力に有効に働いたことを意味する。

### （2）今後の課題

本研究の尺度開発では、抽出されなかった因子や信頼性が低いなどの理由で採用されなかった因子があった。そのことを受けて今後さらに尺度構成の信頼性を高めていく必要がある。加えて、構成概念妥当性では一定の値がみられたものの収束的妥当性の点から「個人志向」因子を削除した。そのため縦断的な研究も行い尺度の妥当性と信頼性をさらに高めていくことが今後の課題である。

また、学校外活動を行うことによって「協同効用－集団」や社会的スキルの3因子において得点が上昇することが明らかになり、学校外活動がソーシャルスキルトレーニングの一つとしてみなしでもよい可能性が示唆されたが、実際のフィールドでその検証を行うことが必要である。

本研究では児童が行う活動にはいっさい介入しておらず、活動を積極的に行ったかどうかは児童の主観評価に委ねた。すなわち、同じように野外活動に出かけ、積極的に活動を行ったと思う児童がいたとしても体験の内容は必ずしも一致しない。さらに、クラブ活動などはもともと活発でリーダー的な素質のある子どもが参加していることが多く、クラブ活動への参加だけで社会的スキルが向上したかどうかは判断が難しい。こうした活動内容の差は、各活動を行う前後にインタビュー調査で検討しておく必要があろう。

本研究は学校外活動という非常に幅広い活動を対象に検討を進めてきた。多くの活動に汎用できることが本尺度の特徴である。しかし、その特徴を生かすためには本尺度を多くの活動場面で使用し、様々な活用事例を蓄積していくことが求められるであろう。

## 引用文献

- 日潟淳子・谷芳恵・上長然・則定百合子・石本雄真・齊藤誠一・城仁士 2008 体験活動を通して個人がどのように変容するかを測る尺度 ―これまでの関連研究レビュー― 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要 第2巻第1号 143-147
- 日潟淳子・森口竜平・小山田祐太・齊藤誠一・城仁士 2009 正

- 課外活動によって得られる能力尺度の開発 神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要 2 (2) 129-134
- 井上清子・吉田敦子 2008 児童のソーシャル・スキル (1) 一性差を中心に― 文教大学教育学部紀要 42 19-26
- 石川信一・山下朋子・佐藤正二 2007 児童生徒の社会的スキルに関する縦断的研究 カウンセリング研究 40 38-50
- 小林正幸 1997 授業及び集団で使用可能なカウンセリング カウンセリング研究 30 81-84
- 九里徳泰 2004 社会性を育てる野外活動 児童心理 2 37-42
- 町岳 2008 協同学習に抵抗感を示す児童をどう支援するか I ～協同学習に抵抗感を示す児童と学級集団の協同学習に対する認識～ 日本教育心理学会 第50回総会発表論文集 771
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房 2009 協同作業認識尺度の開発 教育心理学研究 57 (1) 24-37
- 中山勘次郎 1990 児童の動機づけ志向性と協同・競争・個別学習への選好 上越教育大学研究紀要 10 (1) 43-54
- 野垣義行 2001 わが国における子ども会活動の展開：回顧と展望：全国子ども会連合会の動きを中心に 横浜国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学 4 1-25
- 佐藤正二ら 1990 極端な引っ込み思案児の社会的適応と社会的スキル 宮崎大学教育学部紀要（教育科学）68 1-18
- 庄司一子 2007 対人関係の問題と子どもへの援助 菊池章夫（編）KiSS-18ハンドブック 川島書店
- 杉村仁和田子 2007 児童生徒用ソーシャルスキル尺度 開発研究報 227-236
- 玉井康之 2001 生活体験学習の基本類型と教育効果 日本生活体験学習学会誌 創刊号 9-17
- 山口 豊一、飯田 順子、石隈 利紀 2005 小学校の学校生活スキルに関する研究―学校生活スキル尺度（小学生版）の開発― 学校心理学研究 5 49-58