

# 中学校におけるソーシャルスキル・トレーニング — 教師研修を通じた学校規模での実践 —

渡 邊 賢 二 ・ 服 部 直 美

**要旨：**中学校において、学校規模のソーシャルスキルトレーニング（SST）を5セッション実施し、ソーシャルスキル、自尊感情、教師関係の介入前、介入後、フォローアップの変化を検討した。また、介入前、介入後、フォローアップのソーシャルスキルを類型化し、その得られた結果と自尊感情、教師関係との関連を検討した。ソーシャルスキルについて、フォローアップで得点は上昇していたが、有意差は認められなかった。自尊感情については介入前と介入後よりフォローアップ、教師関係については介入前よりフォローアップの方が有意に高い得点を示した。介入前、介入後、フォローアップのソーシャルスキル得点をクラスター分析した結果、介入後上昇群、低得点維持群、介入後下降群、平均得点群、高得点維持群の5つに類型化することができた。また5つの群と自尊感情、教師関係との関連を検討した結果、介入後上昇群、介入後下降群、高得点維持群において、フォローアップが上昇していた。また、教師研修や反省会を何度も実施し、学校規模のSSTを定期的にも実施した結果、教師の力量が向上したと考えられる。

**キーワード：**ソーシャルスキルトレーニング、学校規模、中学生、教師研修

## 【問題・目的】

教育現場では、不登校やいじめ、暴力行為など多様な問題が後を絶たない。特に中学校では顕著である。このような問題に対処するために、教師は日々生徒に指導をおこなっている。しかし、このような問題が顕在化する前に、予防的な指導、生徒にエンパワーメントを獲得させる指導も必要であろう。また、このような問題が生じるのは、ソーシャルスキルが欠如している可能性があるとも言われており（佐藤・立元、1999など）、そのような指導の一環として、教育現場では学級規模のソーシャルスキル・トレーニング（以下SSTとする）が実施されてきている（藤枝・相川、2001など）。

これまでの中学生を対象とした学級規模のSSTの実践的研究について述べる。例えば、金山・小野（2007）は、中学2年生（3学級）を対象に挨拶、授業場面での話の聴き方、会話場面での話の聴き方の向上を目的に、学級規模のSSTを3セッション実施した。その結果、挨拶、心に残る聴き

方のスキルが向上したと述べている。藤原（2014）は中学1年生と2年生（4学級）を対象にソーシャルスキル、学校生活、学級満足度の向上を目的に学級規模のSSTを8セッション実施した。その結果、かかわりのスキル、承認感が向上したが、学級環境によって、スクールモラルには差異が認められたと報告している。山口・荒嶋（2018）は中学1年生から3年生を対象に学校生活スキル、自尊感情、学校生活適応感の向上を目的に、4セッションから構成される学級規模のSSTを実施した。その結果、SST実施前にソーシャルスキル低群の生徒は、集団活動スキル、同輩とのコミュニケーションスキルが向上したと述べている。これらより、学級規模のSSTはターゲットスキルの獲得、また学級適応感を向上させるといえよう。

これまでのSSTは学級規模や学年規模で実施されてきており、学校規模で実施している研究はあまりみられない。金山・中台・新見・斉藤・前田（2003）は学級規模のSSTを概観し、学級編成の問題により学習されたソーシャルスキルの実

行が保証されない可能性を指摘し、予防的・発達の観点から学校規模 SST の実施は重要であると述べている。また、岩永・松原・山下・石川・佐藤 (2011) も学校規模の SST は教師や児童生徒がソーシャルスキルの実行を強化する環境が整っているため、SST の効果が維持されやすいと報告している。これらより、SST の効果や維持を考慮すると、SST は学校規模で実施する方がより効果的であるといえるだろう。

次に、SST の効果測定について述べる。曾山 (2019) は学校不適応感に関する先行研究から、児童生徒の不適応の予防には児童生徒のストレス反応を軽減することが大切であると述べ、学校不適応の予防や改善をはかるためには、かかわる力の構成要素である自尊感情とソーシャルスキルを育むことが重要であると述べている。これまでの SST の効果について、先述したように研究の多くはソーシャルスキル、また学級満足感や学校生活について測定されている。学級での SST はほとんど担任教師が実施しており、学級経営の一環としても用いられていることより (河村・品田・小野寺, 2013)、生徒と教師の関係についても測定する必要があるだろう。これらより、本研究ではソーシャルスキル、自尊感情、教師関係を SST の効果測定として用いる。

渡邊 (2017) は、学校規模の SST を体験することにより、介入前、介入後、フォローアップのソーシャルスキルは個人差があり、多様な変化があると指摘しており、その変化パターンを検討することは重要であると述べている。また、ソーシャルスキルと自尊感情、教師関係は正の関連があると言われている (曾山, 2019; 百溪・石倉, 2019)。これらより、SST の介入前、介入後、フォローアップでソーシャルスキルはどのような変化パターンを示し、その変化パターンと自尊感情、教師関係の関連について検討する。

以上の問題意識より、本研究では中学生を対象に学校規模の SST を実施し、ソーシャルスキル、自尊感情、教師関係が介入前、介入後、フォローアップの時点でどのように変化するのか検討する。また、ソーシャルスキルの変化を類型化し、その類型化と自尊感情、教師関係との関連につい

て検討する。さらに、先述したように、学級経営のことを考慮すると、SST は担任教師が実施する必要があると考えられる。本研究では、SST に関する教師研修や反省会などで教師から意見を聞いており、そこから教師の変化について検討する。

## 【方 法】

### 1. 調査対象者

A 県公立中学校 578 人を対象とした。内訳は、中学 1 年生 197 人、中学 2 年生 175 人、中学 3 年生 206 人であった。

### 2. SST のプログラム設定

プログラム実施中学校より、生徒のソーシャルスキルや自尊感情の向上を目的とした SST 実施の依頼があった。その後、学校長、担当教師 1 人、第 1 筆者と何度も協議を行い、以下のようなプログラムに決定した。

ターゲットスキルについては、先行研究 (河村, 2003) や実践集 (相川・佐藤, 2006) 等を参考に学校長 1 名、担当教師 1 名、第 1 筆者で協議した。あいさつ、生徒間や生徒教師間できちんとコミュニケーションをとることができない生徒がいるため、基本となるスキルの習得、学校不適応や問題行動の予防などを考慮してターゲットスキルを決定した。その結果、①話すスキル (6 月)、②聴くスキル (7 月)、③あたたかい言葉をかけるスキル (9 月)、④感情をコントロールするスキル (10 月)、⑤自尊感情を高めるスキル (11 月) をターゲットスキルとした。

### 3. SST の実施準備

各クラスの担任教師が授業者となるため、教師に対して SST についての研修を 5 月 (SST 実施前) と 8 月 (SST 第 3 回実施前)、また学年での教師の打ち合わせのときに第 1 筆者も参加して議論した。5 月の内容は SST の理論と技法 (インストラクション、モデリング、リハーサル、フィードバック、定着化、アセスメント) の説明、また授業内容がクラス間で相違がみられないように、指導案を作成、説明し、授業が一定に保たれるように共通理解が得られるまで議論を行った。さらに、授業を実施する教師に対して、第 1 筆者が

SST について教示した。

#### 4. SST の実施方法

学校規模による学級単位の SST を実施した。期間は2018年5月～11月の7ヶ月間で総合的学習の時間を利用して実施された。

SST は1セッション50分から構成され、5セッション実施された。各学級担任17名が授業者になり、各クラスに副担任や他学年の教師が担任をサポートした。

各セッションは、①前セッションの復習、②SST の意義、③ウォーミングアップ、④本セッションの目的と事例の提示、⑤不適切なモデリングと適切なモデリングの提示、⑥クラスメートと役割を交代してリハーサル、⑦生徒の感想、教師からフィードバック、⑧定着化を図るために、日常生活で用いることの促進とセッションの評価から構成された。本研究は中学生が対象であることから、前回のセッションで学習した内容を日常生活で継続して実施できるように復習すること、また各セッションの取り組みやすくするために、生徒自身がモデリングを行った。

また SST の実施後、SST を実施した教師と反省会を行い、次のプログラム実施にいかすように意見交換を行った。

#### 5. SST の効果測定と倫理的配慮

SST の効果を検討するために、介入前（セッション開始1週間前の5月中旬）、介入後（セッション終了1週間後の12月中旬）、フォローアップ（2月上旬）に、生徒に対してソーシャルスキル尺度、自尊感情尺度、教師関係尺度を実施した。調査方法は、担任教師がホームルームの時間に質問紙を配布し、生徒が自己評定方式で回答を行い、その場で回収した。すべての質問紙に対して記入漏れや欠席した生徒については除き、有効回答数は492名であった。また、質問紙調査には、フェイスシートにプライバシー保護、回答の自由、学校の成績には関係がないことについて明記し、参加に同意する場合のみ質問に回答するように記述した。

##### （1）ソーシャルスキル尺度：

ソーシャルスキル教育（中学生版）（相川・佐藤，2006）の書籍から、必要な社会的スキルを言語化した尺度10項目を作成して用いた。「1.あてはま

らない」～「5.あてはまる」の5段階評価（1点～5点）で回答を求めた。得点が高いほど、ソーシャルスキルが高いことを示す。

##### （2）自尊感情尺度：

須崎・兄井（2013）が作成した自尊感情尺度の8項目の中から、因子負荷量が高い5項目を用いた。「1.あてはまらない」～「5.あてはまる」の5段階評価（1点～5点）で回答を求めた。得点が高いほど、自尊感情が高いことを示す。

##### （3）教師関係尺度：

佐藤・菅原（2007）が作成した学校環境適応感尺度の下位尺度教師との関係6項目の中から、5項目を用いた。「1.あてはまらない」～「5.あてはまる」の5段階評価（1点～5点）で回答を求めた。得点が高いほど、教師関係が良好であることを示す。

## 【結 果】

### 1. ソーシャルスキル尺度の主成分分析

ソーシャルスキル尺度の一因子構造を確認し合成変数を作るため、T1で実施した10項目について主成分分析を行った（Table1）。この10項目の得点を単純合成の平均値を尺度得点とし、得点の高さはソーシャルスキルが獲得されているとした。合計得点の平均値(SD)は38.81(7.39)、 $\alpha = .94$ であった。

### 2. 自尊感情尺度と教師関係尺度の平均値 (SD) と信頼性係数 ( $\alpha$ 係数)

T1の自尊感情尺度の平均値(SD)は15.25(4.80)、 $\alpha = .90$ 、T1の教師関係尺度は15.98(4.91)、 $\alpha = .87$ であった。

### 3. ソーシャルスキル, 自尊感情, 教師関係の変化

Table2に、介入前（T1）、介入後（T2）、フォローアップ（T3）のソーシャルスキル尺度、自尊感情尺度、教師関係尺度の平均値（SD）を示した。また、各尺度の介入前、介入後、フォローアップの差異を検討するために、1要因分散分析（反復測定）を実施した。その結果、自尊感情については、介入前、介入後よりフォローアップの

Table1 ソーシャルスキル尺度の主成分分析の結果

項目内容	負荷量	平均値
9. 私は友だちのたのみを聞いている	.76	3.77
4. 私は友だちが失敗したら、はげましている	.75	3.67
8. 私は友だちの話をおもしろそうに聞いている	.75	3.86
5. 私は友だちがよくしてくれたときは、お礼を言っている	.74	4.28
10. 私は相手の気持ちを考えて話している	.72	3.73
2. 私は遊んでいる友だちの中にはいっていく	.67	3.88
7. 私は友だちの相談にのっている	.67	3.59
1. 私は友だちや先生に会ったら、自分からあいさつをしている	.59	3.72
3. 私はひとりである友だちをさそっている	.50	3.02
6. 私は悩みごとを友だちに相談している	.49	3.28
	寄与率	66.34

Table2 ソーシャルスキル, 自尊感情, 教師関係の変化

	T1	T2	T3	F値	
ソーシャルスキル	38.81	38.61	39.18	1.91	
SD	7.39	7.46	7.58		$\eta_p^2 = .008$
自尊感情	15.26	15.38	15.81	5.63**	T1, T2 < T3
SD	4.83	4.83	5.05		$\eta_p^2 = .022$
教師関係	15.97	16.19	16.55	4.22*	T1 < T3
SD	4.94	4.95	5.18		$\eta_p^2 = .017$

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

方が有意に高い得点を示した。教師関係については、介入前よりフォローアップの方が有意に高い得点を示した。ソーシャルスキルについては有意差が認められなかった。

#### 4. ソーシャルスキルの類型化と測定時期による差異

渡邊 (2017) は学校規模の SST を実施し、ソーシャルスキル得点の有意差は認められなかったが、個人差は考えられると述べている。本研究においても同様に、ソーシャルスキルの変化の個人差を検討するために、ソーシャルスキルの介入前 (T1)、介入後 (T2)、フォローアップ (T3) の得点パターンの類型化を試みた。方法としては、各下位尺度得点に基づいて、非階層的クラスター分析 (k-means 法) を実施した。クラスター数は3個から6個までの範囲で試行的に行ったところ、各クラスターの特徴の説明可能性と弁別のしやすさという観点から5クラスターが最も妥当であると判断した。Table3 は、各クラスターに含まれるソーシャルスキル尺度の平均得点を示し

たものである。なお、すべての調査対象者は5クラスターのいずれかに該当している。

次に、5クラスターの特徴を確認するために各クラスター (群) を独立変数、測定回数を従属変数とした5 (群) × 3 (測定時期) の2要因分散分析を実施した (Table3)。その結果、測定時期と群の主効果が有意であり、交互作用も有意であった。

測定時期の単純主効果の検定および多重比較 (Bonferroni 法) を実施した。その結果、第1クラスターは介入前より介入後とフォローアップの方が有意に高い得点を示した。第2クラスターは介入前とフォローアップより介入後の方が有意に高い得点を示した。第3クラスターは介入後より介入前とフォローアップの方が有意に高い得点を示した。第4クラスターは介入後とフォローアップより介入前の方が有意に高い得点を示した。第5クラスターは介入前よりフォローアップの方が有意に高い得点を示した。

群の単純主効果の検定および多重比較 (Bonferroni 法) を実施した。その結果、介入前 (T1) は第1クラスターと第2クラスター、第3クラスター、

Table3 ソーシャルスキル得点の変化に基づくクラスター分析の結果

	時期				F値	群	交互作用	F値
	N	T1	T2	T3				
①介入後上昇群	32	29.09	40.91	42.06	23.98***	712.25***	43.46***	T1:①②<③<④<⑤ ①:T1<T2, T3
②低得点維持群	47	26.47	29.64	25.17	$\eta_p^2 = .088$	$\eta_p^2 = .852$	$\eta_p^2 = .260$	T2:②③<④<①<⑤ ②:T1, T3<T2
③介入後下降群	81	34.19	29.07	34.69	T1<T2, T3	②③<①④<⑤		T3:②<③<④<①<⑤ ③:T2<T1, T3
④平均得点群	151	39.94	37.93	37.15				④:T2, T3<T1
⑤高得点維持群	181	44.60	45.09	45.72				⑤:T1<T3

\*\*\* $p < .001$

Table4 類型化された各群による自尊感情の変化

	T1	T2	T3	F値	$\eta_p^2$	
①介入後上昇群	12.66	14.91	14.97	3.33*	.181	T1<T2, T3
②低得点維持群	11.20	13.24	11.13	4.93*	.183	T1, T3<T2
③介入後下降群	13.73	13.54	14.44	4.30*	.098	T2<T3
④平均得点群	15.42	14.84	15.45	3.31*	.043	T2<T1, T3
⑤高得点維持群	17.21	17.19	17.97	6.77**	.067	T1, T2<T3

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

Table5 類型化された各群による教師関係の変化

	T1	T2	T3	F値	$\eta_p^2$	
①介入後上昇群	13.75	17.28	17.56	11.90***	.425	T1<T2, T3
②低得点維持群	11.89	13.47	12.28	2.21	.089	
③介入後下降群	14.65	13.32	14.80	5.99**	.132	T2<T1, T3
④平均得点群	15.60	15.46	15.50	.07	.001	
⑤高得点維持群	18.22	18.50	19.30	3.39*	.035	T1<T3

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

第4クラスター、第5クラスターの順で有意に高い得点を示した。介入後(T2)は第2クラスターと第3クラスター、第4クラスター、第1クラスター、第5クラスターの順で有意に高い得点を示した。フォローアップ(T3)は第2クラスター、第3クラスター、第4クラスター、第1クラスター、第5クラスターの順で有意に高い得点を示した。

これらを踏まえて、各クラスターを下記のように命名した。第1クラスター(介入後上昇群; 32人(6%)): 介入前は低得点であるが、介入後とフォローアップは平均得点を超えて上昇していく群である。第2クラスター(低得点維持群; 47人(10%)): 介入前、介入後、フォローアップともに、平均得点より低い得点を維持している群である。第3クラスター(介入後下降群; 81人(16%)): 介入前も平均得点より低い得点であるが、介入後さらに得点が下降する群である。第4クラスター

(平均得点群; 151人(31%)): 介入前は平均得点より若干高いが、介入後とフォローアップで平均得点を若干下回る群である。第5クラスター群(高得点維持群; 181人(37%)): 介入前、介入後、フォローアップともに、平均得点をかなり超えている群である。

### 5. ソーシャルスキルの類型化と自尊感情、教師関係との関連

類型化した5群別のソーシャルスキルによる自尊感情と教師関係について、測定時期によって差異が認められるのか検討するために、各群別の測定時期を独立変数、自尊感情と教師関係を従属変数とした1要因分散分析を実施した(Table4, Table5)。その結果、自尊感情に関して、①介入後上昇群については、介入前より介入後、フォローアップの方が有意に高い得点を示した。②低得点維持群については、介入前とフォローアップより

介入後の方が有意に高い得点を示した。③介入後下降群については、介入後よりフォローアップの方が有意に高い得点を示した。④平均得点群については、介入後より介入前とフォローアップの方が有意に高い得点を示した。⑤高得点維持群については、介入前と介入後よりフォローアップの方が有意に高い得点を示した。教師関係に関して、①介入後上昇群については、介入前より介入後、フォローアップの方が有意に高い得点を示した。③介入後下降群については、介入後より介入前とフォローアップの方が有意に高い得点を示した。⑤高得点維持群については、介入前よりフォローアップの方が有意に高い得点を示した。

## 【考 察】

### 1. SSTの介入前、介入後、フォローアップのソーシャルスキル、自尊感情、教師関係の変化

SSTの介入前、介入後、フォローアップのソーシャルスキル、自尊感情、教師関係がどのように変化したかを検討した結果、ソーシャルスキルにおいては有意差が認められなかったが、自尊感情においては介入前と介入後よりフォローアップの方が有意に高い得点を示した。教師関係においては介入前よりフォローアップの方が有意に高い得点を示した。ソーシャルスキルについては有意差が認められなかったが、フォローアップでは若干得点が上昇していた。これらより、SSTのプログラムは効果的であったと考えられる。特に、SSTの実施後、学級においてSSTで学習したスキルを朝の会や授業、また行事などでも復習する機会を作り、取り組んだことから、フォローアップの得点が上昇したのではないかと推察される。荒木・石川・佐藤(2007)はソーシャルスキルの効果の維持について、朝の会や帰りの会でのワンポイントセッションは有効であると述べており、類似していると思われる。また、戸ヶ崎・外所・井上・佐藤・佐藤(2005)、佐藤・石川・戸ヶ崎・佐藤(2006)は学校規模のSSTは維持効果が認められやすいと述べている。特に、岩永・松原・山下・石川・佐藤(2011)は学校規模のSSTを実施することは、学校全体がSSTに取り組むこ

とにより、教師や児童生徒のソーシャルスキルの実行が強化される環境が整備されているため、維持されやすいと報告しており、本研究も同様の結果になったのではないと思われる。自尊感情と教師関係はフォローアップが最も得点が高い結果となった。先述したように、朝の会や授業などで学習したスキルについて、担任教師が意識的に生徒に対して繰り返し話をしてきたからではないかと考えられる。また、ソーシャルスキルと自尊感情(曾山, 2019)、教師関係(百溪・石倉, 2019)は関連があると言われていることから、このような結果になったと推察される。

### 2. ソーシャルスキルの類型化と自尊感情、教師関係の関連

SSTの介入前、介入後、フォローアップのソーシャルスキルの得点変化を類型化した結果、介入後上昇群、低得点維持群、介入後下降群、平均得点群、高得点維持群の5つに分類にすることができた。

介入後上昇群は介入後とフォローアップの得点が上昇しており、介入後下降群は介入後の得点が下降しているが、フォローアップで得点が上昇している。また高得点維持群は介入前よりフォローアップで得点が上昇している。これら3群(約60%)について、SSTの効果があったといえよう。低得点維持群はフォローアップの得点が減少していることから、維持効果が認められなかった。平均得点群は介入後とフォローアップの得点が減少していることから、SSTの効果があまり認められなかったと考えられる。しかし、平均得点群は151名属しており、この群の中でも個人差が考えられるため、詳細な検討が必要であろう。また、得点が下降した生徒には、サポートが必要になるだろう。

介入後上昇群、介入後下降群、高得点維持群はフォローアップの得点が上昇、または維持されており、本研究の学校規模のSSTについては、般化・維持の効果が認められたと推察される。教師はSSTのプログラムに関して、何度も議論を重ね、同じ方向を向いて、本SSTに取り組んでおり、岩永・松原・山下・石川・戸ヶ崎・佐藤(2006)

が述べているように、ソーシャルスキルが実行されやすい環境が整っていたのではないと思われる。また、SSTを実施した後、朝の会や終わりの会、授業などでも生徒に対してSSTに関して指導を行っており（荒木・石川・佐藤，2007）、般化・維持の効果が認められたと推察される。

類型化されたソーシャルスキルと自尊感情との関連の結果より、介入後上昇群、介入後下降群、高得点維持群は、フォローアップが上昇しており、この3群については、本SSTが自尊感情の向上に有用であったと推察される。曾山（2019）は、ソーシャルスキルと自尊感情は正の関連があると述べており、このような結果になったと思われる。しかし、平均得点群については、介入後からフォローアップにかけて、有意に得点が増加しており、類型化されたソーシャルスキルの結果とは相違がみられ、今後詳細に検討する必要があるだろう。

次に、類型化されたソーシャルスキルと教師関係との関連の結果より、先述の自尊感情の関連結果と同様に、介入後上昇群、介入後下降群、高得点維持群は、フォローアップが増加していた。これらより、ソーシャルスキルと教師関係の間には関連があることが考えられる。また、学級でSSTを実施することにより、ソーシャルスキルの向上とともに、生徒教師間が良好になっているとも考えられ、学級経営にとって有用であったと考えられる。河村・品田・小野寺（2013）も学級でSSTを実施することは学級経営の一環になると報告しており、本研究でも同様のことがいえよう。

### 3. 教師の変化

SSTの実施前には、プログラム実施について教師に対して研修会を実施し、また何度も議論を行った。SSTの実施後には、教師や学校長と反省会を行った。そのような会において、プログラムをうまく展開できたところと、うまく展開できなかったところを教師間で議論を行っていた。またよりうまく展開できるように第1筆者がアドバイスをした。プログラムごと、このような反省会を繰り返し行うことによって、教師の力量の向上が認められた。アンケートなどの指標ではない

が、学校長やSST担当教師、またSSTを実施した教師から、プログラム実施後の議論から、「○○のところは難しかったので、どうすればよかったのか」、「前回より、○○がうまく展開できた」、「以前より、生徒が積極的に参加していた」、「生徒の笑顔が増えた」、「学校生活でも、生徒が学習したことを言葉にしていた」、「生徒が学習したことを行動にうつしていた」など、教師の前向きな言葉が回を追うごとに増加していた。このことから、教師の意識の変化、知識やスキルの向上があったと考えられる。

### 4. 今後の課題

第1筆者が指導案を作成して、教師と何度も議論をしてSSTを実施したが、渡邊（2017）も述べているように、教師の力量の差異は否めない。しかし、教師一体になって学校規模のSSTを考案、実施して、その効果を得ることができたといえよう。何度もSSTを実施していくことにより、教師の意識、SSTの知識やスキルが向上していったことも、学校長やSST担当教師から何度も聞くことができた。これらは、学校規模でSSTを実施していることも影響していると考えられる。これらを考慮すると、今後も継続して、定期的に学校規模のSSTを実施していくことが生徒のソーシャルスキルの向上だけでなく、教師の力量向上にもつながると思われる。また今後は、教師の力量向上を明らかにするために、教師自身や他者評価として生徒を対象に、効果測定を実施していく必要があるだろう。

### 【引用文献】

- 相川充・佐藤正二（2006）. 実践！ソーシャルスキル教育（中学校） 図書文化。
- 荒木秀一・石川信一・佐藤正二（2007）. 維持促進を目指した児童に対する集団社会的訓練行動療法研究, 33, 133-144.
- 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.

- 藤原和政 (2014). 中学生に対する学級単位の集団ソーシャルスキルトレーニングの効果に関する研究－学級環境に着目した研究－ 学級経営心理学研究, 3, 75-85.
- 岩永三智子・松原耕平・山下文大・石川信一・佐藤正二 (2011). 集団社会的スキル訓練の長期維持効果：1年フォローアップ 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 19, 1-13.
- 金山元春・中台佐喜子・新見直子・斉藤由里・前田健一 (2003). 中学校における学校規模の社会的スキル訓練 広島大学大学院教育学研究科紀要, 52, 259-266.
- 金山元春・小野昌彦 (2007). 中学生に対する集団社会的スキル訓練 奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要, 15, 77-84.
- 河村茂雄 (2003). 学校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.
- 河村茂雄・品田笑子・小野寺正己 (2013). 学級ソーシャルスキル (中学校) 図書文化.
- 百溪拓人・石倉健二 (2019). 学校適応感と教師の指導行動・態度についての検討－ソーシャル・スキルとの関係について－ 兵庫教育大学学校教育学研究, 32, 83-89.
- 佐藤寿仁・菅原正和 (2007). 中学生における学校不適応と信頼感に関する研究 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 6, 207-216.
- 佐藤正二・石川信一・戸ヶ崎泰子・佐藤容子 (2006). 児童に対する学校規模の社会的スキル訓練(1)－継続的介入 (2年間)による訓練効果の検討－ 日本カウンセリング学会第39回大会発表論文集, 231.
- 佐藤正二・立元真 (1999). 児童生徒の対人関係と社会的適応・予防的介入 教育心理学年報, 38, 51-63.
- 曾山和彦 (2019). 誰でもできる！中1ギャップ解消法 教育開発研究所.
- 須崎康臣・兄井彰 (2013). 小学生と中学生を対象にした Rosenberg における自尊感情尺度の妥当性, 信頼性及び因子構造の検討 日本生活体験学習学会誌, 13, 93-98.
- 戸ヶ崎泰子・外所佐知子・井上雅俊・佐藤正二・佐藤容子 (2005). 小学校における学校規模の社会的スキル訓練 (1) 日本行動療法学会第31回大会発表論文集, 232-233.
- 渡邊賢二 (2017). 中学校における学校規模の社会的スキルトレーニングの実践－社会的スキルと自己効力感の変化－ 皇學館大学紀要, 55, 47-64.
- 山口豊一・荒嶋千佳 (2018). 中学生に対するソーシャルスキル・トレーニングの実践的研究－ソーシャルスキル・学校生活適応感・自尊感情への効果－ 教育実践学研究, 21, 89-107.

#### 付記

本研究に協力をしてくださいました中学生, 中学校の教員のみなさまに深く感謝申し上げます.

## Social Skills Training in Junior High School: Schoolwide Practice through Training of Teachers

WATANABE Kenji, HATTORI Naomi

**Abstract:** The purpose of this study was to do schoolwide social skills training (SST) in junior high school and investigate the change of pre-, post-, and follow-up tests of social skills, self-esteem and the relationship of teachers. Also pre-, post-, and follow-up tests of social skills had cluster analysis, and the relationship between the result and self-esteem, the relationship of teachers was investigated. The follow-up test points were higher than the pre- and post-tests points of self-esteem. And the follow-up test points were higher than the pre-tests points of the relationship of teachers. Pre-, post-, and follow-up test points of social skills were a type 5 cluster (post-test rising group, low point maintenance group, post-test descending group, average point group, high point maintenance group) by cluster analysis. The 3 groups of post-test rising group, post-test descending group and high point maintenance group promoted follow-up points. The relationship between 3 groups and self-esteem, the relationship teachers promoted follow-up points. In order to do schoolwide SST through training of teachers, all of teachers shared a common view about of SST. And they got the practical skills and abilities about SST. This SST was a useful practice for students and teachers.

**Keywords:** social skills training, schoolwide, junior high school students, training of teachers