

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－

渡 邊 賢 二 (皇學館大学教育学部)

〈要旨〉 中学校において学校規模の社会的スキルトレーニング (SST) を実施し、社会的スキルと自己効力感の介入前、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、フォローアップの社会的スキルの類型化を行い、その得られた結果と自己効力感との関連を検討した。その結果、社会的スキルと関係向上行動の介入前、介入後、フォローアップの有意差が認められた。介入前、介入後、フォローアップの社会的スキル得点をクラスター分析した結果、フォローアップ上昇群、フォローアップ下降群、介入後・フォローアップ高得点維持群、低得点フォローアップ上昇群の4クラスターに類型化することができた。約86.7%の生徒がフォローアップ上昇群、介入後・フォローアップ高得点維持群、低得点フォローアップ上昇群に属しており、SSTによって社会的スキルの向上が認められた。次に4クラスター群と自己効力感の関連について検討した結果、社会的スキルの変化と同様に、自己効力感も変化していることが示された。本研究は、SSTを学校規模で実施することができ、教師全員がSSTを行っているという共通意識をもてた。また教師はSSTで学習したことを毎日積極的に促進していた。様々な点で有用な実践になった。

〈キーワード〉 社会的スキルトレーニング, 学校規模, 中学校, 社会的スキル, 自己効力感

【問題・目的】

教育現場では、不登校、いじめなどの不適応行動の問題などが後を絶たない。特に中学校では顕著である。その不適応行動の原因の一つとして、社会的スキルの欠如が指摘されている（佐藤・立元，1999）。そこで教育現場では不適応行動や問題行動の予防として、社会的スキルトレーニング（以下 SST とする）が多く実施され、効果が報告されてきている（本田・大島・新井，2009 など）。これまで発達障害児など特別な児童生徒を対象とした SST の実践や研究が多く行われてきたが（上野・岡田，2006 など）、近年では学級規模の集団 SST も盛んに実施されてきている（藤枝・相川，2001；後藤・佐藤・佐藤，2000 など）。集団 SST の特徴として、学級成員全員が同じ課題に取り組み、社会的スキルを学習するため、お互いの行動を観察することができ、変化にも気づきやすく、子ども相互のフィードバックも可能になると言われている（藤枝・相川，2001）。

児童生徒の不適応行動に対して影響を及ぼすものには、社会的スキルの欠如のほかに、自己効力感があげられ、その重要性が述べられている（東條，2002）。自己効力感とは、「ある結果を生み出すために、必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信」と定義されており、その強さは個人の動機づけと密接に関連しており、長期的に個人に影響を与えるものであると言われている（Bandura,1977）。一般性自己効力感は過去の成功と失敗の経験から形成され（Sherer, Maddux, Mercandate, Prentice-Dunn, Jacobs, & Rogers,1982）、日常の行動全般に長期的な影響を及ぼし（戸ヶ崎，2002）、自己効力感の高低を認知する傾向は、個人の行動を規定する要因の一つになっている（坂野・東條，1986）。

集団 SST の効果に関する研究については、SST を実施して社会的スキルが向上したという報告が数多く行われている。例えば、江村・岡安（2003）は中学1年生 121 名を対象に集団社会的スキル教育を 8 セッション実施し、社会的スキルと主観的適応状態が促進したことを報告している。金山・中台・新見・斉藤・前田（2003）は中学校における学校規模の社会的スキルトレーニ

ングを3セッション実施し、あいさつ、積極的な聞き方などの社会的スキルが向上したことを報告している。SSTにはこのような社会的スキルだけでなく、自己効力感も向上させる要素が含まれており、SSTを実施する際に、対象者の社会的スキルの状態を把握すると同時に、自己効力感の程度を理解する視点をもつことは、より効果的なSSTを可能にするという点で、臨床的に意義深いと言われている（戸ヶ崎、2002）。これらより、社会的スキルと自己効力感には密接な関連があり、SSTを実施する際には、社会的スキルだけでなく、自己効力感を測定する必要があると考えられる。

これまでに、自己効力感を考慮にいたった集団SSTの研究について述べる。富澤（2012）は大学生43名を対象に自己啓発に焦点をあてて、3日間の集団SSTを実施した。その結果、介入前より介入後の方が社会的スキル得点と自己効力感得点が有意に高い得点を示したが、フォローアップについては有意差が認められなかった。また介入前後の自己効力感の変化得点を「向上群」と「非向上群」に分類し、この2群による介入前後の社会的スキルの変化得点を比較した結果、「向上群」の方が高い傾向にあったと述べている。古澤（2005）は小学6年生49名（2学級）を対象に、「お礼の言い方（ありがとう）」「謝り方（ごめんなさい）」をターゲットスキルとして、4回の集団SSTを実施した。その結果、社会的スキル、自己効力感、学級満足度が介入前より介入後、フォローアップで有意に高い得点を示したと報告している。在原・古澤・堂谷・田所・尾形・竹内・鈴木（2009）は小学4年生42名（2学級）を対象に、「お礼の言い方（ありがとう）」「謝り方（ごめんなさい）」をターゲットスキルとして、4回の集団SSTを実施した。その結果、社会的スキル、自己効力感が向上し、被侵害感が改善した。また介入前の社会的スキル得点を3群に分類し、中群が社会的スキルの向上において、特に効果的であったと報告している。飯田・石隈（2001）は中学生94名（3学級）を対象に、「聴き方」「感情を伝える」というコミュニケーションスキルに焦点をあてて、2回の集団SSTを実施した。その結果、コミュニケーションスキル得点については、介入前より介入後の方が有意に高い得点を示した。また介入前の調査で自己効力感得点を3群に分類し、コミュニケーションスキル得点を介入前後で比較した結果、高自己効力感群と中自己効力感

群は介入前より介入後の得点の方が有意に高くなったことを報告している。

これらの研究は、SST の前後で社会的スキルや自己効力感が有意に向上したことが、介入前の自己効力感の程度により、SST の効果に相違が認められたこと、さらに、介入前後の自己効力感の変化により、SST の効果の相違が認められたことを報告している。しかし、生徒が集団 SST を体験することによって、どの程度社会的スキルや自己効力感が向上するかは個人差が考えられる。そのため、向上する人、変化がない人、下降する人などの多様な変化パターンがあると推察される。また SST を体験することにより、社会的スキルが向上し、その後獲得した社会的スキルを日常生活場面でどの程度うまく用いることができるかという自己効力感の促進に繋がっていくという過程が考えられる。さらに、社会的スキルと自己効力感との間には正の関連があるとされている（小田・焼山・中馬・藤野・井出・脇崎・太田，2003）。これらより、SST の介入前、介入後で社会的スキルはどのような変化パターンがあるか検討し、その変化パターンによって、自己効力感がどのように変化するのか検討する必要があるだろう。

また、SST によって獲得したスキルを維持・般化させることは重要なことである。先述の古澤（2005）や在原・古澤・堂谷・田所・尾形・竹内・鈴木（2009）は SST の維持効果を検討しており、社会的スキル得点が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ことを報告している。しかし、社会的スキルの維持・般化によって、自己効力感がどのように維持・般化していくかは検討していない。先述したように、社会的スキルと自己効力感との間には関連が考えられるため、SST で獲得した社会的スキルの維持・般化が日常場面での自己効力感にどの程度維持・般化しているのか検討する必要があるだろう。以上より、本研究は介入前、介入後、フォローアップの社会的スキルの個人差を検討し、その結果、得られた社会的スキルの変化パターンによって、介入前、介入後、フォローアップの自己効力感との関連について検討する。

また、先述の集団 SST は、学級や学年規模の SST であり、学校規模の SST ではない。金山・中台・新見・齊藤・前田（2003）はこれまで実施されてきた学級集団 SST について、学級編成の問題により学習された社会的スキルの実

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 の取り組みは重要であることを報告している。また学校規模の SST は教師や児童生徒が社会的スキルの実行を強化する環境が整備されているため、SST の効果が維持されやすいと言われている（岩永・松原・山下・石川・佐藤，2011）。

以上の問題意識により、本研究では中学校における学校規模での SST を実施し、社会的スキルと自己効力感の介入前、介入後、フォローアップの変化を検討する。また介入前、介入後、フォローアップの社会的スキルの個人差を検討し、社会的スキルの変化パターンと介入前、介入後、フォローアップの自己効力感との関連について検討する。

【方 法】

1. 対象者

A 県の公立中学校、中学 1 年生～3 年生の 313 名を対象とした。内訳は 1 年生 4 クラス 108 名（男子 60 名，女子 48 名），2 年生 3 クラス 94 名（男子 44 名，女子 50 名），3 年生 4 クラス 111 名（男子 59 名，女子 52 名）であった。実践対象校は地方都市で（人口約 20 万人），郊外にある中学校である。不登校数は学年に 1 人から 2 人程度で，落ち着いた雰囲気のある学校である。

2. ターゲットスキルの選定

本実践研究を実施するまでに，2009 年と 2010 年の夏休みに教師を対象に SST の理論や実践の研修を筆者が行っている。

ターゲットスキルについては，先行研究（藤枝・相川，2001；河村，2003）や実践集（相川・佐藤，2006）等を参考に中学校校長 1 名，教師 2 名，心理学を専門とする大学教員 1 名で協議した。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，また不登校などの問題は少ないが，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あいさつ（5 月），②上手な聴き方（6 月），③あいさつと聴き方の復習とコミュニケーション練習（7 月），④あたたかい言葉がけ（10 月），⑤グループによるコミュニケーションゲームとまとめ（11 月）をターゲットスキルとした。

3. 社会的スキルトレーニングの実施準備

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9月（SST 第4回実施前）に行った。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見られないように、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ディスカッションを行った。さらに、授業を実施する教師に対して、筆者が SST について教示した。9月の内容は、1回目から3回目までの SST の振り返りと、第4回目と第5回目の授業について、指導案を用いて説明し、共通理解が得られるまでディスカッションを行った。

4. 社会的スキルトレーニングの実施方法

学校単位の集団 SST を実施した。期間は2011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。各クラス担任11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、②社会的スキル教育の意義、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、また各セッションに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。

5. 授業内容および手続き

表1に各セッションの目的と内容を示した。各セッションは以下のような流れで実施された。ここでは、第2セッションの「聴くスキル」を例に取り上げて示す。

第2セッションは、人の話を聴くことの意義を考え、話を聴くことが情報を

得ることだけでなく、「心地よい・満足する」など心理的報酬を得られることを気づかせることを目的とする。導入として、前セッションの「あいさつ」の復習を行いながら、じゃんけんゲームをし、リラックスした雰囲気を作る。次に本授業の目的を説明し、「耳と目と心」を使った話の聞き方を考えさせる。

展開として、望ましい聞き方（相手に身体を向ける。話す人を見る。うなずいたり、相づちをうつ。最後まで話を聴く）と望ましくない聞き方（横を向いている。返事をしない。足や腕を組む。無関心など）について説明する。モデリングとして、実際に生徒2名が両方の聞き方を実施する。生徒2名に両方の聞き方についてどのような気持ちになったかを聞く。その後、望ましい聞き方のポイントを確認する。次に実際に、2人1組になり、ロールプレイを実施する。話し役と聞き役の感想を聞く。

本授業のまとめとして、担任教師がフィードバックを行う。その際、日常生活で話の聞き方を用いるように指導する。生徒は「振りかえり用紙」を記入する。

担任教師は、朝や帰りのホームルームで、学習した内容が定着しているか、生徒に確認する。日常の学校生活でも、学習したスキルを教師全員が生徒に積極的に語りかける。学校全体で SST に取り組む。

表1 社会的スキルトレーニングの目的と内容

セッション	目的	内容
第1回	あいさつのスキル	あいさつの方法を理解する。相手に近づいて、相手を見て、相手の名前をよんで、相手に聞こえる距離で、笑顔であいさつをする。
第2回	聴くスキル	望ましい聞き方を理解する。相手に身体を向けること、話す人を見ること、うなずいたり、相づちをうつこと、最後まで聴くことを理解する。
第3回	話し方と聞き方スキル	上記の2回の復習。背中あわせと向かい合わせのコミュニケーションを行い、聞き方の練習を実施する。
第4回	あたたかい言葉かけスキル	つめたい言葉かけを行い、その後あたたかい言葉かけ（ほめる、励ます、心配する、感謝する）を練習する。
第5回	伝えるスキルと聴くスキル	上記の4回の復習。カードを用いてグループで一つのを完成させる。自分の意見を相手に伝える。相手の話を聴き、理解する。

6. 社会的スキルトレーニングの効果の測定

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、生徒に対して社会的スキル尺度、自己効力感尺度を実施した。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270名（男子136名、女子134名）であった。また、第1回目（介入前）の社会的スキル平均値（SD）は5.11（.51）であったため、天井効果がみられた44名を除き、226名を分析対象とした。

使用した尺度は以下の通りで、担任教師がクラス単位で実施した。

（1） 社会的スキル尺度

戸ヶ崎・岡安・坂野（1997）が作成した中学生用社会的スキル尺度を用いた。ただし、戸ヶ崎・岡安・坂野（1997）の因子分析の結果から、.50以上の因子負荷量の項目、関係参加行動7項目、関係向上行動8項目、関係維持行動5項目の20項目を選択した。「1 全然そうでない」～「6 いつもそうである」の6段階評価（1点～6点）で回答を求めた。得点が高いほど、社会的スキルが高いことを示す。

（2） 自己効力感尺度

桜井（1987）が作成した自己効力感尺度11項目を用いた。「1 全くあてはまらない」～「6 非常にあてはまる」の6段階評価（1点～6点）で回答を求めた。得点が高いほど、自己効力感が高いことを示す。

【結 果】

1. 各尺度の変化と信頼性

表2に、介入前、介入後、フォローアップの社会的スキル尺度と下位尺度、自己効力感尺度の平均値（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要因分散分析を実施した。その結果、社会的スキル全体と関係向上行動において、介入前より介入後、フォローアップの方が高い得点を示した。その他は有意差が認められなかった。

表2 介入前、介入後、フォローアップの社会的スキルと自己効力感の平均値(SD)と分散分析の結果

	介入前	介入後	フォローアップ	F値		
社会的スキル全体	4.98(.45)	5.07(.54)	5.09(.52)	5.81 **	介入前<介入後、フォローアップ	$\eta^2=.025$
関係参加行動	5.19(.77)	5.27(.83)	5.30(.81)	1.98 n.s.		$\eta^2=.009$
関係向上行動	4.86(.53)	4.98(.62)	5.00(.57)	5.73 **	介入前<介入後、フォローアップ	$\eta^2=.025$
関係維持行動	4.86(.72)	4.93(.73)	4.94(.74)	1.68 n.s.		$\eta^2=.007$
自己効力感	3.86(.65)	3.91(.72)	3.97(.73)	2.82 n.s.		$\eta^2=.012$

**: $p<.01$

2. 社会的スキルの変化の類型化

SST を体験したことにより、社会的スキルの変化の個人差を検討するために、社会的スキルの介入前、介入後、フォローアップ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5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4クラスターが最も妥当であると判断した。表3-1は、各クラスターに含まれる社会的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4クラスターのいずれかに該当している。

次に、4クラスターの特徴を確認するために各クラスター（群）と測定時期を独立変数、自己効力感得点を従属変数とした4（群）×3（測定時期）の2要因の分散分析を実施した（表3-1）。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（表3-2）。その結果、第1クラスター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。第2クラスターもフォローアップより介入前と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4クラスターは介入前、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。

群の単純主効果の検定および多重比較（Bonferroni 法）を実施した（表3-3）。その結果、介入前は第4クラスターより第1クラスター、第2クラスターの方が、第1クラスター、第2クラスターより第3クラスターの方が高い得点を示した。介入後は第4クラスター、第1クラスター、第2クラスター、第3クラスターの順で高い得点を示した。フォローアップは第2クラスター、第4クラスターより第1クラスターの方が、第1クラスターより第3クラスターの方が高い得点を示した。

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（フォローアップ上昇群:71名）:介入前と介入後は平均得点程度であるが、フォローアップは得点が上昇していく群である。第2クラスター（フォローアップ

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（渡邊）

表3-1 社会的スキルの得点変化に基づくクラスター分析の結果

	N	介入前	介入後	フォローアップ	時期 F値	群 F値	交互作用 F値
第1クラスター(フォローアップ上昇群)	71	4.97	4.91	5.21	3.20*	330.37***	30.82***
第2クラスター(フォローアップ下降群)	30	5.10	5.19	4.42	$\eta^2=.014$	$\eta^2=.817$	$\eta^2=.294$
第3クラスター(介入後・フォローアップ高得点維持群)	82	5.27	5.55	5.49			
第4クラスター(低得点フォローアップ上昇群)	43	4.35	4.30	4.61			

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

表3-2 測定時期の単純主効果と多重比較の結果

クラスター	F値	多重比較	η^2
第1	16.95 ***	介入前, 介入後 < フォローアップ	$\eta^2=.133$
第2	51.25 ***	フォローアップ < 介入前, 介入後	$\eta^2=.317$
第3	19.10 ***	介入前 < 介入後, フォローアップ	$\eta^2=.147$
第4	9.79 ***	介入前, 介入後 < フォローアップ	$\eta^2=.081$

***: $p < .001$

表3-3 群の単純主効果と多重比較の結果

時期	F値	多重比較	η^2
介入前	88.89 ***	第4 < 第1, 第2 < 第3	$\eta^2=.546$
介入後	169.78 ***	第4 < 第1 < 第2 < 第3	$\eta^2=.696$
フォローアップ	115.99 ***	第2, 第4 < 第1 < 第3	$\eta^2=.611$

***: $p < .001$

下降群；30名）：介入前と介入後は平均得点より高いが，フォローアップの得点は非常に下降している群である。第3クラスター（介入後・フォローアップ高得点維持群；82名）：介入前は平均得点より高く，介入後とフォローアップはさらに得点が増加し，得点が維持している群である。第4クラスター（低得点フォローアップ上昇群；43名）：介入前と介入後は平均得点よりかなり低いが，フォローアップは平均得点には満たないが上昇している群である。

3. 社会的スキルの変化パターンと自己効力感との関連

各群と測定時期を独立変数，社会的スキル得点を従属変数とした4（群：被験者間要因）×3（時期：被験者内要因）の2要因の分散分析を実施した（表4-1）。その結果，群の主効果は有意であり，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（表4-2）。その結果，フォローアップ上昇群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。フォローアップ下降群はフォローアップより介入前と介入後の方が有意に高い得点を示した。介入後・フォローアップ高得点維持群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。

群の単純主効果の検定および多重比較（Bonferroni法）を実施した（表4-3）。介入前はフォローアップ上昇群と低得点フォローアップ上昇群より介入後・フォローアップ高得点維持群の方が、低得点フォローアップ上昇群よりフォローアップ下降群の方が有意に高い得点を示した。介入後は低得点フォローアップ上昇群よりフォローアップ上昇群の方が、フォローアップ上昇群より介入後・フォローアップ高得点維持群の方が高い得点を示した。また低得点フォローアップ上昇群よりフォローアップ下降群の方が高い得点を示した。フォローアップはフォローアップ下降群、低得点フォローアップ上昇群よりフォローアップ上昇群、介入後・フォローアップ高得点維持群の方が高い得点を示した。

【考察】

1. SSTによる社会的スキルと自己効力感の変化

SSTの介入前、介入後、フォローアップにおいて、社会的スキル得点と関係向上行動得点は介入前より介入後とフォローアップの方が高い得点を示した。関係参加行動、関係維持行動、自己効力感については、有意差は認められなかったが、若干得点は上昇していた。またすべてにおいて、介入後よりフォローアップの方が若干得点が高く、得点の維持も認められた。これらより、本

表4-1 社会的スキル各群の自己効力感の変化の結果

	N	介入前	介入後	フォローアップ	時期 F値	群 F値	交互作用 F値
第1クラスター(フォローアップ上昇群)	71	3.77	3.82	4.10	.14	19.92***	7.58***
第2クラスター(フォローアップ下降群)	30	3.90	3.88	3.38	$\eta^2=.001$	$\eta^2=.212$	$\eta^2=.093$
第3クラスター(介入後、フォローアップ高得点維持群)	82	4.11	4.25	4.28			
第4クラスター(低得点フォローアップ上昇群)	43	3.50	3.43	3.58			

***: $p < .001$

表4-2 測定時期の単純主効果と多重比較の結果

クラスター	F値	多重比較	η^2
第1	7.23 **	介入前, 介入後 < フォローアップ	$\eta^2=.061$
第2	8.68 ***	フォローアップ < 介入前, 介入後	$\eta^2=.073$
第3	3.30 *	介入前 < 介入後, フォローアップ	$\eta^2=.029$
第4	1.06		$\eta^2=.009$

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

表4-3 群の単純主効果と多重比較の結果

時期	F値	多重比較	η^2
介入前	10.01 ***	第4, 第1 < 第3, 第4 < 第2	$\eta^2=.119$
介入後	15.18 ***	第4 < 第1 < 第3, 第4 < 第2	$\eta^2=.170$
フォローアップ	20.56 ***	第2, 第4 < 第1, 第3	$\eta^2=.217$

***: $p < .001$

プログラムは効果的であったと思われる。しかし、関係参加行動、関係維持行動については、有意差が認められていないため、プログラムの検討、教示方法を見直す必要があると考えられる。また、古澤（2005）は小学生を対象に集団 SST を実施し、自己効力感が向上したと述べている。これは、自己効力感の向上のために、被験者が振り返りカードを用いてスキル行動を記録し、それに対して指導者が毎日コメントを記述して、学習したスキル行動を認め、励ましている。このような指導者の行動が自己効力感の向上を促進させたと思われる。これらから考慮すると、本研究も自己効力感を向上させるため、中学生の発達段階やプログラムにフィットした SST 後の指導を討議して用いる必要があったと思われる。

2. 社会的スキルの個人差と自己効力感との関連

社会的スキルの変化の個人差を検討するために、クラスター分析を実施した結果、フォローアップ上昇群、フォローアップ下降群、介入後・フォローアップ高得点維持群、低得点フォローアップ上昇群の4タイプに分類することができた。社会的スキル得点が上昇しているフォローアップ上昇群、介入後・フォローアップ高得点維持群、低得点フォローアップ上昇群に含まれる生徒は全体の約 86.7% であり、このような生徒にとっては、SST が社会的スキルを高める上で一定の効果があったと推察される。しかし、フォローアップ下降群の生徒（約 13.3%）に対しては、SST の効果がほとんどなかったか、悪影響を与えたという可能性も考えられる。このような生徒に対しては、詳細な分析やフォローアップのプログラムが必要と思われる。また、フォローアップ下降群の介入前と介入後の得点変化はほとんどなかったが、フォローアップで得点が減少していた。社会的スキルの維持・般化ができなかったと考えられるため、詳細に検討する必要があるだろう。江村・岡安（2003）は、中学生を対象に8セッションの社会的スキル教育を実施して、社会的スキルの変化に有意差がみられなかったことと、45%の生徒は社会的スキルが上昇したが、24%の生徒は下降したと述べている。本研究とはセッション回数と内容、調査対象者数、また学校規模で実施していることに相違はあるが、対象者の約 24%に効果がみら

れなかったことは若干類似していると考えられる。

社会的スキルの変化パターンと自己効力感の関連について、フォローアップ上昇群の自己効力感得点は介入前と介入後よりフォローアップの方が高い得点を、フォローアップ下降群は介入前と介入後よりフォローアップの方が低い得点を、介入後・フォローアップ高得点維持群は介入前より介入後、フォローアップの方が高い得点を示した。これらより、社会的スキルの変化に伴い、自己効力感も同じように変化していると考えられる。生徒はSSTで学習したことを、日常の教育場面において教師や生徒との関わりの中で、繰り返し実施することによって自己効力感を獲得していったと推察できる。

これまで、SSTの介入前と介入後の変化を報告する研究が多く、SST参加者の個人差を検討している研究はあまり見当たらないと思われる。本研究では、個人差を検討するためにクラスター分析を実施した。これにより、SSTを体験して、個人によりどのような効果の相違があったのかを明らかにすることができたと思われる。また、社会的スキルが向上した生徒は、自己効力感も促進したが、社会的スキルが下降した生徒は、悪化した可能性が考えられる。このように、生徒の特徴、個人差を詳細に分析できたと思われる。しかし、下降した生徒に対しては、個別の支援が必要になってくるだろう。

3. 学校規模の社会的スキルトレーニング

本研究は、教師に社会的スキルに関する研修を行い、SSTを学校規模で実施することができた。利点として、管理職を含めて教師全員がSSTを行っているという共通意識をもち、生徒に登下校時やホームルームであいさつや話の伝え方、聴き方などを積極的に促進していたこと、日常の学校生活で、教師全員が学習したスキルを活用しており、教師が教師を観察できたことや、生徒同士が意識し、互いにフィードバックすることができたことなどが挙げられる。これまでの学校規模のSSTの研究結果として、維持効果が報告されている（戸ヶ崎・外所・井上・佐藤・佐藤，2005；佐藤・石川・戸ヶ崎・佐藤，2006など）。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、教師や児童の社会的ス

キルの実行が強化される環境が整備されているため、維持されやすいと述べている。荒木・石川・佐藤（2007）は社会的スキル効果の維持として、朝の会や帰りの会でのワンポイントセッションの有効性を挙げている。本研究も同様に、学校全体が SST に取り組んだこと、担任教師が朝の会や帰りの会でセッションを実施したことにより、維持・般化した群が認められたと思われる。

SST 後、本実践について校長や教師との話し合いの機会をもった。それによると、生徒は SST のプログラムに対して積極的に参加しており、SST の学習中の表情にも笑顔があり、楽しんで取り組んでいた。また学習したスキルを生徒同士、生徒と教師が日常で用いており、般化や定着をしていくのがうかがえたという報告があった。日常の教育場面で、生徒同士や生徒と教師の相互作用が増加していたのではないかと推察される。

各 SST 後の生徒の感想記述より、「楽しく取り組めた」、「友だちがやっていることを見て、勉強になった」、「先生の説明や見本がわかりやすかった」、「日常でも学習したことを用いたい」、「学校のすべての先生や生徒と一緒に取り組んでいて、勉強になり、おもしろかった」など肯定的な記述が多く、多くの生徒は積極的に、前向きに取り組んでいたことがうかがえた。また、すべての学年、クラスが同様のスキルを学習し、日常でも学習したことを用いて取り組んでいることが、生徒の動機づけ、維持や般化に影響を及ぼしたのではないかと考えられる。

4. 今後の課題

SST を実施するにあたって、教師に対して SST のプログラム研修を行ったが、教師により SST 授業の実践力に相違がみられた。SST を苦手とする教師は、得意とする教師の授業を見学しており、SST に関するスキルを学習できたのではないと思われる。しかし、クラスにより社会的スキルや自己効力感の得点に相違があり、もっと教師に対する実践研修を実施していく必要があると思われる。また、King & Kirschenbaum（1992）は、SST のプログラムは対象者の発達段階を考慮に入れるべきであると述べている。本研究は、中学1年生から中学3年生まで同様のプログラムを実施しており、今後は教師に対す

る研修の時間やプログラムも検討していく必要があるだろう。

SST の評価について、本研究は自己評定であるため、生徒自身の認知のみしか扱っていない。生徒によって、介入前調査では自分自身の社会的スキルや自己効力感を高く評価してしまい、SST を体験することにより、自分自身を見つめ、社会的スキルや自己効力感を正確に評定することができるようになり、介入後調査得点が下降した生徒もいると考えられる。今後は、教師評定や仲間評定などの客観的な評定を取り入れること、日常の学校生活での行動面の変化を測定することも必要だろう。さらに、本研究では、SST の介入前、介入後、フォローアップの時点で効果を測定したが、各プログラムの目的は相違があることから、各プログラムに合わせたアセスメントツールも必要になってくるだろう。

【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スキル訓練 行動療法研究, 33, 133-144.
- 在原理沙・古澤裕美・堂谷知香子・田所健児・尾形明子・竹内博行・鈴木伸一（2009）. 小学校における集団社会的スキル訓練が対人的自己効力感と学校生活満足度に及ぼす影響 行動療法研究, 35, 177-188.
- Bandura,A. (1977) . Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215
- 江村理奈・岡安孝弘（2003）. 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51, 339-350.
- 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.
- 古澤裕美（2005）. 高学年児童における集団 SST の効果－対人的自己効力感を高める SST 授業の工夫－ 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, 4, 146-149.
- 後藤吉道・佐藤正二・佐藤容子（2000）. 児童に対する集団社会的スキル訓練

- 行動療法研究, 26, 15-23.
- 本田真大・大島由之・新井邦二郎（2009）. 不適応状態にある中学生に対する学級単位の集団社会的スキル訓練の効果：ターゲット・スキルの自己評定、教師評定、仲間評定を用いた検討 教育心理学研究, 57, 336-348.
- 飯田順子・石隈利紀（2001）. 中学校における学級集団を対象としたスキルトレーニング－自己効力感がスキル学習に与える影響－ 筑波大学心理学研究, 23, 179-185.
- 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.
- 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.
- King,C.A. & Kirschenbaum,D.S. (1992) . *Helping young children develop social skills: The social growth program*. Belmont,CA: Brooks/ Cole Publishing.
- 小田日出子・焼山和憲・中馬成子・藤野成美・井出裕子・脇崎裕子・太田祥恵（2003）. 看護学生の社会的スキルと自己効力感に関する研究 西南女学院大学紀要, 7, 37-46.
- 坂野雄二・東條光彦（1986）. 一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み 行動療法研究, 12, 73-82.
- 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.
- 桜井茂男（1987）. 自己効力感が学業成績に及ぼす影響 教育心理学研究,

35, 140-145.

Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.

戸ヶ崎泰子 (2002). 社会的スキルの獲得 セルフ・エフィカシーの臨床心理学 坂野雄二・前田基成編 北大路書房 Pp.166-177.

戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 (1997). 中学生の社会的スキルと学校ストレスとの関係 健康心理学研究, 10, 23-32.

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.

富澤和歌子 (2012). 短期的な社会的スキル訓練による社会的スキル・自己効力感への影響－認知的アプローチを活用して－ 北星学園大学大学院論集 第3号, 129-144.

東條光彦 (2002). 社会的スキルの獲得 セルフ・エフィカシーの臨床心理学 坂野雄二・前田基成編 北大路書房 Pp.178-187.

上野一彦・岡田智 (2006). 特別支援教育－実践ソーシャルスキルマニュアル 明治図書

付記

本研究に協力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。

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（渡邊）

Schoolwide Social Skills Training in Junior High School

– The Change of Social Skills and Self-efficacy –

Kenji WATANABE, Education Department, Kogakkan University

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 and self-efficacy. Also pre-, post-, and follow-up tests of social skills had cluster analysis, and the relationship between the result and self-efficacy was investigated. The post-test points and follow-up test points of social skills and relation improvement behavioral skills were higher than the pre-test points. Pre-, post-, and follow-up test points of social skills were a type 4 cluster (follow-up rising group, follow-up descending group, post-test and follow-up high-point maintenance group, and low point follow-up rising group) by cluster analysis. About 86.7% students belonged to the follow-up rising group, post-test and follow-up high point maintenance group, and the low point follow-up rising group. Their groups promoted social skills by experiencing SST. They showed that the change of self-efficacy was the same as social skills. In order to do schoolwide SST, all of the teachers shared a common view about of SST. And they positively promoted SST contents every day. This SST was a useful practice for students and teachers.

Keyword : social skills training, schoolwide, junior high school, social skills, self-efficacy