

## <資料>

### 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—

山口豊一  
(聖徳大学)

荒嶋千佳  
(朝霞市子ども相談室)

Practical study on social skills training for junior high school students

キーワード：ソーシャルスキル・トレーニング，ソーシャルスキル，学校生活適応感，自尊感情，  
実践的研究

KEY WORDS : social skills training, social skills, school life adjustment, self-esteem, practical study

#### 抄録

本研究では、中学生版学校生活適応感尺度を作成することを第一の目的とした。また、中学生に対する SST によるソーシャルスキル、学校生活適応感、自尊感情および学校生活享受感情の変化の検討を第二の目的とした。研究 1 では、中学生 242 名を対象に質問紙調査を実施し、11 項目 2 下位尺度の中学生版学校生活適応感尺度を作成した。そして、ソーシャルスキルと学校生活適応感および自尊感情の影響関係を検討した。その結果、ソーシャルスキルを高めることは、学校生活適応感における「学習・進路」、「心理社会・健康」両側面の向上につながり、自尊感情を高めることが明らかになった。研究 2 では、SST の介入有群と介入無群に分けて分析を行った。介入有群の生徒を対象に、各下位尺度得点の高群と低群に分けて 2 要因の分散分析を行った。その結果、SST 実施前の得点が低かった生徒に効果が見られ、「集団活動スキル」と「同輩とのコミュニケーションスキル」が向上することが明らかになった。

#### 問題の所在

学校現場では、不登校やいじめ、暴力行為といった子どもの学校生活不適応や問題行動が指摘されている。文部科学省(2015)によると、いじめの認知件数が、小・中・高等学校合わせて 188,057 件(前年度 185,803 件)、不登校の児童・生徒数は 176,456 人(前年度 175,272 人)、また、暴力行為の発生件数は 54,242 件(前年度 59,345 件)であった。暴力行為など一部減少傾向にあるが、学校現場における不適応の問題は依然として高水準にあるといえる。

下田(2013)は、学校生活不適応の予防や改善のため、心理面接(カウンセリング)といった個別的对応とともに、一次的援助サービス(石隈, 1999)と呼ばれるような、すべての児童・生徒を対象とした、心理学的な予防的・成長促進的な働きかけは極めて重要であると述べている。

また、不登校やいじめ、暴力行為といった学校生活不適応の問題は、対人関係を築く能力であるソーシャルスキルの視点から検討されることが多い(小野寺・河村・武蔵・藤村, 2004)。近年、教育現場では、これらの教育問題を予防、改善す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 (social skills training : 以下 SST と略す) が注目されている。SST は、体験を通して人間関係をより円滑にするための技能を身につけるものだといえる (四辻・水野, 2014)。

西園 (2009) は、ソーシャルスキルを「対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技術やコツを総称したもの」と定義している。また、ソーシャルスキルは学習性があり、対人関係のまずさを改善するには、新たにソーシャルスキルを学習するか、または適切な形に学習し直せばよいと述べている。さらに、不安や緊張などの感情がコントロールできずスキルが発揮できないことや、状況や場に応じて適切に発揮できないことも挙げられている (渡辺・小林, 2009)。そこで、ソーシャルスキルの獲得を援助する方略の一つとして SST がある (西岡・坂井, 2007)。また、ソーシャルスキルと適応の関係を検討している研究が多くされている。大久保・青柳 (2005) は、ソーシャルスキルが優れている者ほど学校への適応の問題を抱えにくいことを明らかにしている。また、原田・渡辺 (2011, 2014) は、高校生を対象とした感情の認知に焦点をあてた SST は、自尊心の低下を抑制する効果があると述べている。中学生を対象とした実践も多く行われている。例えば、中学校における SST と社会的スキルおよび自尊心との関係 (渡辺・山本, 2003)、社会的スキルおよび自己効力感との関係 (渡辺, 2017)、社会的スキルおよびレジリエンスとの関係 (小林・渡辺, 2017)、社会的スキルおよび主観的適応状態の関係 (江村・岡安, 2003) が検討され、中学校における SST の効果が報告されている。なお、池谷・葛西 (2003) は、中学生を対象とした SST の実践によって、自尊感情の得点が上がったことを報告している。

ところで、日本の中には、特定の小学校から特定の中学校に進学するという一小一中の関係にある学校に通う生徒がいる。そのような中学校の生徒は、生徒の人間関係が小学校時代から固定化された状態で入学してくることになる。このため、生徒同士の人間関係が悪くなると、関係を修復することが難しいことがある。石井 (2015) によれば、小中一貫教育導入の背景には「少子化等に伴う学校の社会性育成機能の強化の必要性」が挙げられている。ソーシャルスキルの不足は、孤独感 (金山・小野・大橋・辻本・大井・松井・辻本・吉田, 2002) や学校の欠席 (柏谷・河村, 2002) などと関連していることが明らかにされている。固定化された人間関係を広げ、生徒間の好ましい人間関係 (本研究では、インタラクティブなコミュニケーションをとれる関係を指す) づくりを支援していくためには、相手に共感したり、相手に配慮しながら上手に自己主張したり、協力して課題を解決したりしていく社会性の育成が急務である。

つまり、SST は、不登校やいじめ、暴力行為など児童・生徒の学校生活不適応や問題行動の解決、人間関係の改善のために重要なのである。また、児童・生徒のソーシャルスキルを向上させることで、学校生活不適応や問題行動の予防が可能になると考えられる。そして、学校生活の不適応問題の予防と早期発見および援助のためには、児童・生徒の学校生活適応感を把握することが必要不可欠である。ソーシャルスキルと学校生活適応感および自尊感情の関連、さらに SST の効果について研究することは、喫緊の課題であるといえる。

## I. 研究 1

### 1. 目的

中学生版学校生活適応感尺度の開発を行い、その信頼性と妥当性を検討することを目的とする。また、ソーシャルスキル、学校生活適応感および自尊感情の関連について検討する。

### 2. 方法

#### a. 調査対象者

研究参加の同意が得られた A 中学校の 1 年生 89 名（男子 47 名、女子 41 名、性別不明 1 名）、B 中学校の 1 年生 46 名（男子 23 名、女子 23 名）、2 年生 52 名（男子 21 名、女子 27 名、性別不明 4 名）、3 年生 55 名（男子 30 名、女子 24 名、性別不明 1 名）の計 242 名であった。

#### b. 調査時期

2015 年 6 月～7 月に調査を実施した。

#### c. 調査手続き

無記名による質問紙調査を実施した。

#### d. 調査内容

- ① フェイスシート：学年、組、出席番号、性別について回答を求めた。
- ② 学校生活スキル尺度（飯田・石隈, 2002）：学校生活でのソーシャルスキルを問う尺度（下位尺度「自己学習スキル」「集団活動スキル」「同輩とのコミュニケーションスキル」のみ抜粋）計 15 項目について 4 件法で回答を求めた。
- ③ 中学生版学校生活適応感尺度暫定項目：学校心理学（石隈, 1999）の 4 領域（学習、心理・社会、進路、健康）に基づいて、山口・水野・石隈（2004）により作成された中学生の悩み・深刻度尺度を参考に、下位尺度である「心理・社会」（7 項目）、「学習」（5 項目）、「進路」（4 項目）、「心身・健康」（4 項目）の項目内容について、学校生活適応感を測定できるような表現に修正した（表 1）。修正した項目を、臨床心理学専攻の大学院生 3 名、臨床心理学研究者 1 名で検討し、最終的に、「心理・社会」（7 項目）、「学習」（5 項目）、「進路」（4 項目）、「心身・健康」（4 項目）の計 20 項目を中学生版学校生活適応感尺度暫定項目とした。「あなたは、ふだん学校で勉強するときや、友だちと遊んだりするときに、どのような気持ちでいますか？あてはまるものを以下の 1～4 からひとつ選んで○をつけてください」という教示のもと、「1. まったくあてはまらない」から「4. とてもよくあてはまる」の 4 件法で回答を求めた。
- ④ 自尊感情尺度（Rosenberg, 1965）：自尊感情を問う尺度、計 10 項目について、5 件法で回答を求めた。
- ⑤ 学校生活享受感情測定尺度（古市, 2004）：生徒の学校の楽しさを問う尺度であり、中学生版学校生活適応感尺度の基準関連妥当性を検証するために用いた。計 10 項目について、4 件法で回答を求めた。

表 1 中学生版学校生活適応感尺度暫定項目の表現修正対応表

中学生の悩みの経験と深刻度尺度(山口ら, 2004)	中学生版学校生活適応感尺度暫定項目
1 先生に対して不満があるとき	1 先生に対して満足している
2 教科の先生の接し方や教え方に不満があるとき	2 教科の先生の接し方や教え方に満足している
3 自分の性格や体格で気になることがあるとき	3 自分の性格や体格で気になることはない
4 部活動がうまくいかないとき	4 部活動がうまくいっている
5 異性との交際のことで悩みがあるとき	5 異性との交際のことで悩みはない
6 友だちとのつき合いが上手くいかなかったり、友だちがいないとき	6 友だちとのつき合いが上手くいかなかったり、友だちがいない
7 自分の家庭のことで心配や悩みがあるとき	7 自分の家庭のことで心配や悩みはない
8 自分に合った勉強方法がわからないとき	8 自分に合った勉強方法がわかる
9 授業の内容がわからないとき	9 授業の内容がわかる
10 何となく意欲がわかず、勉強する気になれないとき	10 何となく意欲がわかず、勉強する気になれない
11 勉強しても成績が伸びないとき	11 勉強しても成績が伸びない
12 成績や勉強のことで親の期待が重荷のとき	12 成績や勉強のことで親の期待が重荷ではない
13 将来の自分の進路について心配があるとき	13 将来の自分の進路について心配がない
14 進路や就職のことに真剣に取り組めないとき	14 進路や就職のことに真剣に取り組める
15 進路選択において、自分の希望が親や先生の意見と一致しないとき	15 進路選択において、自分の希望が親や先生の意見と一致している
16 自分の適性がわからないとき	16 自分の適性がわかる
17 学校に行くのがつらくなったり、行きたなくなったりしたとき	17 学校に行くのがつらくなったり、行きたなくなったりする
18 学校あるいは学級になじめないとき	18 学校あるいは学級になじめる
19 一日中、眠かったり、身体がだるくなったりしたとき	19 一日中、眠かったり、身体がだるくなったりする
20 頭痛・腹痛などが起こるとき	20 頭痛・腹痛などが起こる

#### e. 倫理的配慮

質問紙は無記名で記入し、データは統計的に処理した集団のデータとして公表する。質問紙には、研究以外の目的では使用しないこと、個人が特定されないこと、回答は自由意思によるものであり、途中で中断してもよいこと、協力者の不利益は生じないことが説明されている。学年、組、出席番号、性別を記入するため、このデータが外部に漏れると、名誉毀損の可能性がある。したがって、対象者には番号を付与し、連結可能匿名化を行い、個人の学年、組、出席番号、性別の情報と、新たに付与された番号の対応表を作成する。データは番号で入力する。その番号と出席番号の対応表、質問紙及び電子情報は、研究者が鍵のかかる机に厳重に保管する。

なお、本研究は跡見学園女子大学倫理審査委員会において承認を受けた（承認番号 15010）。

### 3. 結果

調査対象者 242 名に対して、担任教師が質問紙を配布した。回収率は 100% であり、回答に欠損のあったものを除外した有効回答数は 236 名であった（有効回答率 97.52%）。学年は、236 名中、1 年生 129 名（54.66%）、2 年生 52 名（22.03%）、3 年生 55 名（23.31%）であった。

#### a. 中学生版学校生活適応感尺度暫定項目の因子分析結果

中学生版学校生活適応感暫定項目 20 項目の天井効果、フロア効果を算出した。その結果、4 つの項目に天井効果が見られた。しかし、その 4 つの項目は本尺度に必要であると判断し、削除せずに全 20 項目を分析の対象とした。

中学生版学校生活適応感暫定項目 20 項目について、主因子法・プロマックス回転により、因子分析を実施した。固有値や因子の解釈可能性を検討し、2 因子が最も適切な因子数と判断した。2 因子で因子分析を行った結果、項目 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11, 12 は、因子負荷量が .35 未満であったため、これらを削除し、再度因子分析を実施した。なお、因子負荷量は、.35 以上のものを採択し、2 つ以上の因子に負荷している場合には、その差が 0.1 以上あるもののみを採用した。最終的に 2 因子 11 項目を最適解とした（表 2）。

表 2 中学生版学校生活適応感尺度の因子分析結果

	I	II	共通性
<b>I 学習・進路 (<math>\alpha=.76</math>)</b>			
14 進路や就職のことに真剣に取り組むことができている	.86	-.37	.29
15 進路選択において、自分の希望が親や先生の意見と一致している	.65	-.11	.33
16 自分の適性がわかる	.59	.08	.32
13 将来の自分の進路について心配がない	.51	-.02	.25
8 自分に合った勉強法がわかる	.45	.20	.62
9 授業の内容がわかる	.45	.20	.37
<b>II 心理社会・健康 (<math>\alpha=.60</math>)</b>			
17 学校に行くのが楽しい	.17	.58	.40
18 学校あるいは学級になじんでいる	.28	.55	.46
20 頭痛・腹痛などがよく起こる*	-.21	.40	.52
19 一日中、眠かったり、身体がだるくなったりする*	-.11	.40	.13
6 友だちとのつき合いが上手くいっている	.23	.39	.13
	因子寄与		46.18%
	因子間相関		
	I	II	
	I	.47	
	II	—	

\*は逆転項目

第 I 因子は、「進路や就職のことに真剣に取り組むことができている」「授業の内容がわかる」など、学習面や進路面に関する項目が集約された。よって、「学習・進路」と命名した。第 II 因子は、「学校あるいは学級になじんでいる」「一日中、眠かったり、身体がだるくなったりする」など、心理・社会面や健康面に関する項目が集約された。よって、「心理社会・健康」と命名した。

各因子間の相関は、「学習・進路」と「心理社会・健康」において  $r=.47$  であり、中程度の正の相関がみられた。以上 11 項目を以て、中学生版学校生活適応感尺度とする。

#### b. 信頼性・妥当性の検討

中学生版学校生活適応感尺度について、信頼性を検討するために各因子の  $\alpha$  係数を算出したところ、「学習・進路」で  $\alpha = .76$ 、「心理社会・健康」で  $\alpha = .60$  であった。また、尺度全体の  $\alpha$  係数は .75 であった。

次に、妥当性を検討するため、既存尺度として学校生活享受感情測定尺度を使用した。なお、中学生版学校生活適応感尺度と学校生活享受感情測定尺度の間には、正の相関があると予想される。中学生版学校生活適応感尺度と、学校生活享受感情測定尺度の相関係数を算出した。その結果、「学習・進路」と学校生活享受感情 ( $r = .37, p < .01$ )、「心理社会・健康」と学校生活享受感情 ( $r = .57, p < .01$ )、中学生版学校生活適応感尺度全体と学校生活享受感情 ( $r = .56, p < .01$ ) との間に 1% 水準で有意な正の相関が示された (表 3)。よって、一定の基準関連妥当性が示された。

表 3 中学生版学校生活適応感尺度と学校生活享受感情測定尺度の相関

学校生活享受感情測定尺度	中学生版学校生活適応感尺度		
	学習・進路	心理社会・健康	全体
	.37**	.57**	.56**

\*\*  $p < .01$

c. 各下位尺度における性別・学年による平均値の差の検討

下位尺度「学習・進路」「心理社会・健康」を従属変数とし、ともに、性別（男子・女子）と学年（1年・2年・3年）を独立変数とした2要因の分散分析を行った。その結果、性別と学年の間に交互作用および主効果は認められなかった（表4）。

表4 学校生活適応感の性別、学年による差

性別		N	平均値	標準偏差	主効果(時期)	交互作用
学習・進路	男子	119	16.08	3.72	0.10	1.07
	女子	112	16.17	3.71		
心理社会・健康	男子	119	14.96	2.49	0.00	0.97
	女子	112	14.77	3.19		
<b>学年</b>						
学習・進路	1年	129	15.94	3.86	0.52	1.07
	2年	48	16.02	3.03		
	3年	54	16.63	3.88		
心理社会・健康	1年	129	14.81	2.79	0.04	0.97
	2年	48	14.90	3.03		
	3年	54	14.96	2.85		

d. ソーシャルスキル、学校生活適応感および自尊感情の関連

ソーシャルスキル、学校生活適応感および自尊感情との関係を明らかにするために、3水準で階層的重回帰分析を行った。

第1水準は、ソーシャルスキルを表す3変数（自己学習スキル、集団活動スキル、同輩とのコミュニケーションスキル）であり、第2水準は学校生活適応感を表す2変数（学習・進路、心理社会・健康）、第3水準は自尊感情である。結果を以下に記す（図1）。

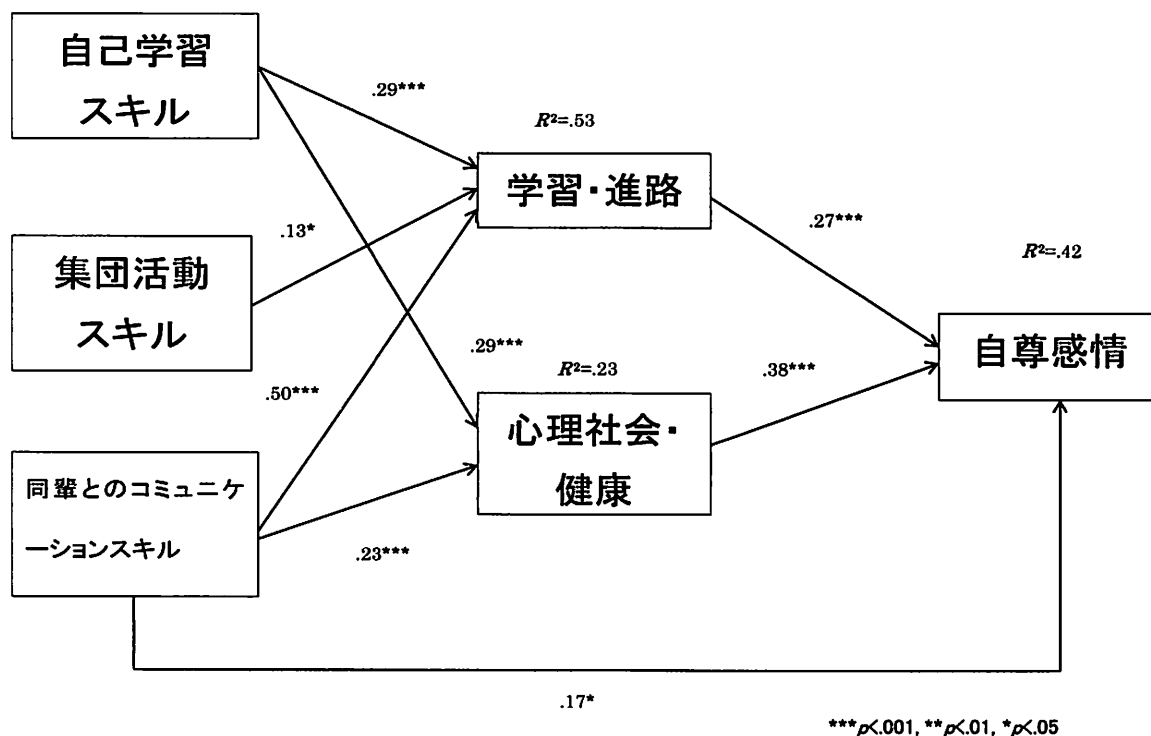


図1 ソーシャルスキルと学校生活適応感および自尊感情の関連

#### ソーシャルスキルと学校生活適応感の関連

「自己学習スキル」は、「学習・進路」( $\beta = .29, p < .001$ )と「心理社会・健康」( $\beta = .29, p < .001$ )に正の影響を与えていた。さらに、「集団活動スキル」は、「学習・進路」( $\beta = .13, p < .05$ )に正の影響を与えていた。そして、「同輩とのコミュニケーションスキル」は、「学習・進路」( $\beta = .50, p < .001$ )と「心理社会・健康」( $\beta = .23, p < .001$ )に正の影響を与えていた。

#### 学校生活適応感と自尊感情の関連

「自尊感情」は、「学習・進路」( $\beta = .27, p < .001$ )と「心理社会・健康」( $\beta = .38, p < .001$ )から正の影響を受けていた。

#### ソーシャルスキルと学校生活適応感および自尊感情の関連

「自尊感情」は、「学習・進路」( $\beta = .27, p < .001$ )、「心理社会・健康」( $\beta = .38, p < .001$ )、「同輩とのコミュニケーションスキル」( $\beta = .17, p < .05$ )から正の影響を受けていた。特に、「心理社会・健康」からの影響を強く受けていた。

なお、それぞれの変数における重決定係数 ( $R^2$ ) は、「学習・進路」( $R^2 = .53$ )、「心理社会・健康」( $R^2 = .23$ )、自尊感情 ( $R^2 = .42$ ) であった。

## 4. 考察

### a. 中学生版学校生活適応感尺度の作成に関して

本研究の目的は、中学生の学校生活適応感を測定するための尺度を作成し、信頼性と妥当性を検討することであった。中学生版学校生活適応感尺度を作成するにあたり、山口ら (2004) を参考に質問項目を検討し、中学生の学校生活適応感を測定できる表現に改め、中学生版学校生活適応感尺度暫定項目として設定した。中学生版学校生活適応感尺度暫定項目について、因子分析を行った結果、「学習・進路」「心理社会・健康」の2因子が抽出された。「学習・進路」は、「授業の内容がわかる」等の山口ら (2004) における下位尺度「学習」と「進路」に該当する項目が統合された。「心理社会・健康」は、「友だちとの付き合いが上手くいっている」等の山口ら (2004) における下位尺度「心理社会」と「心身・健康」に該当する項目が統合された。これは、学校生活適応感を、学校心理学の理論に基づいた4領域で捉えていることと一致しており、本尺度の理論的妥当性が支持されたといえる。

### b. 信頼性と妥当性の検討

信頼性を検討するため、Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。その結果、各下位尺度の  $\alpha$  係数は、「学習・進路」において .76、「心理社会・健康」において .60 であった。また、尺度全体の  $\alpha$  係数は .75 であった。よって、いずれもある程度の内的一貫性が示された。

次に、妥当性を検討するため、中学生版学校生活適応感尺度と、学校生活享受感情測定尺度 (古市, 2004) における相関係数を算出した。その結果、「学習・進路」と学校生活享受感情 ( $r = .37, p < .01$ )、「心理社会・健康」と学校生活享受感情 ( $r = .57, p < .01$ )、中学生版学校生活適応感尺度全体と学校生活享受感情測定尺度 ( $r = .56, p < .01$ ) は、1%水準で有意な正の相関を示された。以上より、中学生版学校生活適応感尺度と学校生活享受感情測定尺度は、予想された正の相関関係にあることが示され、尺度の基準関連妥当性が示された。

### c. 各下位尺度における性別・学年による平均値の差の検討

下位尺度「学習・進路」「心理社会・健康」を従属変数とし、ともに、性別（男子・女子）と学年（1年・2年・3年）を独立変数とした2要因の分散分析を行った結果、性別と学年の間に有意な差は見られなかった。このことから、「学習・進路」と「心理社会・健康」において、性差と学年に差はないということが示された。しかし、学年別の平均値を見ると、「学習・進路」「心理社会・健康」とともに1年より2年、2年より3年というようにわずかに得点が高いことがわかる。これは、中1ギャップなどにみられるように、小学校からの移行期は不適應に陥りやすく、中学校に徐々に慣れることによって学校生活適應感が向上するのではないかと考えられた。

### d. ソーシャルスキル、学校生活適應感および自尊感情の関連に関して

#### ソーシャルスキルと学校生活適應感の関連

まず、「自己学習スキル」が「学習・進路」に正の影響を与えていることが示された。石田・亀山（2006）は、学習に対して生徒が“できる”、“わかる”などの自信を持つことは学習意欲の向上につながるかと述べている。学校生活適應感の「学習・進路」は、「授業の内容がわかる」、「自分の適性がわかる」などの項目から構成されている。自分で学習することによって授業がよくわかるようになり自信を持ち、さらに学習したり、進路を考えることにつながったりすることと関係していると考えられる。

次に、「自己学習スキル」が「心理社会・健康」に正の影響を与えていることが示された。五十嵐（2011）は、学習に関するスキル不足が不登校傾向の増大と関連していることを見出している。また、「心理社会・健康」は、友人関係と健康に関する項目で構成されている。したがって、「自己学習スキル」が「心理社会・健康」に正に影響しているのは、学習面での効力感から、自信を持って自己表現ができるようになるなどすることで、良好な友人関係の形成につながるためであると推察される。以上から、「自己学習スキル」は学校生活適應感に影響しているという本研究の結果と一致する。

さらに、「集団活動スキル」は、「学習・進路」に正の影響を与えていた。「集団活動スキル」が高いと、学校での活動に積極的に参加できることが考えられる。集団活動を通して自分とは異なる意見を知ることによって興味や関心の幅が広がり、それが学習意欲の向上や進路について考えるきっかけになると考えられる。

そして、「同輩とのコミュニケーションスキル」は、「学習・進路」と「心理社会・健康」に正の影響を与えていた。級友とのコミュニケーションを図ることで円滑な友人関係を築いて、その中で生活することで安心して学習に取り組むことができ、良いコミュニケーションによって友人関係もさらに促進されることによると考えられる。大久保（2005）は、「友人との関係」は学校への適應感のいずれの側面に対しても強い影響力をもつと報告しており、本研究と一致する結果となった。

#### 学校生活適應感と自尊感情の関連

「学習・進路」と「心理社会・健康」は「自尊感情」に正の影響を与えていた。「学習・進路」「心理社会・健康」の両方に関する学校生活適應感が、学校生活での自信や効力感につながるためであると考えられる。富岡（2013）は、良好な友人関係の中において学校生活を送ることが自尊感情にプラスの影響を与えると報告している。これは、本研究と一致する結果となった。



## ソーシャルスキルと学校生活適応感および自尊感情の関連

「自己学習スキル」は、「学習・進路」を介して「自尊感情」に正の影響を与えていた。学業成績は、学校現場で最も自己評価に影響を与えるもののひとつである（佐藤・杉原・藤生，2000）。そのため、「自己学習スキル」が高いと学習意欲が向上し、「学習・進路」に影響を与える。そして、「学習・進路」に関する学校生活適応感が上がることによって自信や効力感を持つことができ、それが自尊感情を高めることに影響していると考えられる。また、「自己学習スキル」は、「心理社会・健康」を介して「自尊感情」に正の影響を与えていた。「自己学習スキル」を持つことで学習面での効力感が得られ、自信を持って自己表現ができるようになったり、良好な友人関係を形成できるようになると推察される。そして、良好な友人関係の中で認められたり、安心感を得たりすることで自尊感情が高まると考えられる。富岡（2013）は、良好な学校生活を送ることが自尊感情にプラスの影響を与えることを明らかにしており、本研究と一致する結果となった。

「集団活動スキル」は、「学習・進路」を介して「自尊感情」に正の影響を与えていた。学校では学習場面が多くある。また前述の通り、富岡（2013）は、良好な学校生活を送ることが自尊感情にプラスの影響を与えると報告している。このことから、集団活動で養われた興味や関心が学習意欲を高め、「学習・進路」に関する学校生活適応感が自信や効力感につながり、さらに自尊感情を高めることに影響していると考えられる。

「同輩とのコミュニケーションスキル」は、「学習・進路」を介して「自尊感情」に正の影響を与えていた。前述の通り、「友人との関係」は学校への適応感のいずれの側面に対しても強い影響力をもつため（大久保，2005）、良い友人関係が学習意欲を高めたり、良好な学校生活を送ったりすることによって安心感や効力感を得ることができ、それが自尊感情にプラスに影響すると考えられる。また、「同輩とのコミュニケーションスキル」は、「心理社会・健康」を介して「自尊感情」に正の影響を与えていた。大久保（2005）によれば、「友人との関係」は学校への適応感のいずれの側面に対しても強い影響力をもつ。つまりは、「同輩とのコミュニケーションスキル」を持つことで、集団生活の中での友人関係を円滑に形成・維持することができ、学校生活適応感の「心理社会・健康」が高まるとともに、安心感や効力感を得ることができると考えられ、このような体験が自尊感情の向上につながることを推察される。

さらに、「同輩とのコミュニケーションスキル」は「自尊感情」に直接正の影響を与えていた。松下・石津・下田（2011）は、友人から承認される、褒められる、信頼される、能力を認められる、頼られる、あいさつをして返されるような小さなことの繰り返しが、自尊感情を高めるのに大きな影響を及ぼしていると述べている。つまり、友人との様々なコミュニケーションを通して、自尊感情の向上につながることを示し（松下ら，2011）、本研究と一致したといえる。

「自己学習スキル」は、「心理社会・健康」を介して「自尊感情」に正の影響を与えていた。「自己学習スキル」を持つことで、学習面での効力感を得ることが考えられる。それが、自信を持って自己表現ができるようになったり、良好な友人関係を形成したりすることに影響すると推察される。そして、良好な友人関係の中で認められたり、安心感を得たりすることで自尊感情が高まると考えられる。富岡（2013）は、良好な学校生活を送ることが自尊感情にプラスの影響を与えることを明らかにしており、本研究と一致する結果となった。

## II. 研究2

### 1. 目的

中学生を対象に SST を実施し、ソーシャルスキル、学校生活適応感、自尊感情および学校生活享受感情に対する SST の介入効果を検討する。

### 2. 方法

#### a. 調査対象者

関東圏内 A 中学校（一小一中）1 年生の SST 実践群 30 名（男子 15 名、女子 15 名）、SST 未実施 2 クラス（男子 32 名、女子 26 名、性別不明 1 名）計 89 名であった。

#### b. 調査時期

2015 年 6 月～7 月に調査を実施した。

#### c. 調査手続き

SST 実践前後に実践群・統制群に対しプレ・ポストテストを担当教師が行った。

なお、SST の内容については調査協力校のニーズなどを協議の上、コミュニケーションに必要とされる自己表現スキルと傾聴スキルに焦点をあて選定した。今回の調査協力校のグランドデザインに「小・中学校のギャップに対応するため、生徒の交流を推進する」というものが含まれており、生徒の交流を目的に設置された。SST の実践は大学院生が総合的な学習の時間を使って行った。

#### d. 調査内容

- ①フェイスシート：学年、組、出席番号（連結可能匿名化）、性別について回答を求めた。
- ②学校生活スキル尺度（飯田・石隈, 2002）：学校生活でのソーシャルスキルを問う尺度（下位尺度「自己学習スキル」「集団活動スキル」「同輩とのコミュニケーションスキル」のみ抜粋）計 15 項目について、4 件法で回答を求めた。
- ③学校生活適応感尺度（研究 1 で作成）：学校生活での適応感を問う尺度であり、山口ら（2004）により作成された尺度を参考に作成された。計 20 項目について、4 件法で回答を求めた。
- ④自尊感情尺度（Rosenberg, 1965）：自尊感情を問う尺度、計 10 項目について、5 件法で回答を求めた。
- ⑤学校生活享受感情測定尺度（古市, 2004）：生徒の学校の楽しさを問う尺度であり、計 10 項目について、4 件法で回答を求めた。

#### e. 倫理的配慮

プレ・ポストテストの段階での質問紙の記入と、一定期間の介入が行われることで、対象者に何らかの心理的ストレスが生じる可能性が考えられる。ただし、本質問紙は、従来からある心理社会的調査用紙の内容を逸脱するほどの強い心理的侵襲を与える内容ではない。また対象者の自由意思により調査に協力しなくてもよいこと、途中で中断してもよいことを明確に伝えるため、調査に協力しないことで心理的ストレスは回避できる。学年、組、出席番号、性別を記入するため、このデータが外部に漏れると、名誉毀損の可能性はある。したがって、プレテストにおいて、対象者には番号を付与し、連結可能匿名化を行い、個人の学年、組、出席番号、性別の情報と、新たに付与された番号の対

応表を作成する。ポストテストにおいても、この対応表を使用し、同じ番号を付与する。データは番号で入力する。その番号と出席番号の対応表、質問紙及び電子情報は、研究者が鍵のかかる机に厳重に保管する（承認番号 15010）。

f. SST 実施内容と各回のねらい

SST 実施の手続きに従い（相川・津村，1996）、言語的教示、モデリング、ロールプレイ、フィードバックの要素を含むかわりを行った。各回のねらいは、調査協力校の校長先生、教頭先生、臨床心理学研究者 1 名、臨床心理学専攻の大学院生 5 名と協議の上、選定した（表 5）。

表 5 SST 実施内容

1回目	2回目	3回目	4回目
<p>【ターゲットスキル】 自己表現スキル 【ねらい】</p> <p>自分の考えを知り、伝える表現力を養う。また、話し合いを通して多様な考え方に気づき、お互いに認めることができる人間関係を築く</p>	<p>【ターゲットスキル】 傾聴スキル 【ねらい】</p> <p>グループでの話題に参加することで、自己表現や傾聴のスキルを身につける</p>	<p>【ターゲットスキル】 自己主張スキル 【ねらい】</p> <p>日々の自分の対人行動のあり方を想定し、それぞれの話し方の違いを体験的に学び、適切な自己主張の方法を知る</p>	<p>【ターゲットスキル】 話し合いスキル 【ねらい】</p> <p>自分の意見を言い、他者の意見を聞き、意見をまとめる。グループで協力して取り組むことでチームワークを高める</p>
<p>探偵ゲーム(導入) 何を選びますか？</p>	<p>あいこジャンケン(導入) パスデーライン(導入) 足し算トーク</p>	<p>アウチ(導入) アサーション・トレーニング</p>	<p>新聞紙タワー</p>

1 回目

探偵ゲーム（導入）：教室内を自由に歩き回り、出会った人とジャンケンをし、勝った人は、負けた人が「はい」と言いそうな質問を記録用紙から選んで質問する。記録用紙には「きょうだいがいる」、「山より海が好き」等の 10 個の項目が記載されている。「はい」が出てきたら記録用紙に名前を記入してもらう。

何を選びますか？（自己表現スキル）：「6 人がある無人島に着いた。日本へ帰るために作りたいかだには、水は積めるが食料を積むと 5 人しか乗れない、一人は重い病気にかかっている。水と食料と 6 人全員が帰れるいかだを作るにはさらに 1 年以上かかる。どうするか。」という状況を記した資料から、自分なりに選択肢からどうするかを選び、その後グループで話し合う。

2 回目

あいこジャンケン（導入）：教室内を自由に歩き回り、出会った人とジャンケンをする。指は 0～5 の形を出し、あいこになったらプリントに名前を書き合う。

パスデーライン（導入）：非言語コミュニケーションのみで誕生日順に整列する。

足し算トーク（傾聴スキル）：グループで 1～5 までの指の形でジャンケンをし、全員の出した指の本数の合計に合ったテーマをワークシートから選び、話し合う。ワークシートには「一番行ってみたいところ」、「最近うれしかったこと」等 10 個のテーマが記載されている。

### 3 回目

アウチ（導入）：体育館内を自由に歩き回り，出会った人と人差し指を合わせる。

アサーション・トレーニング（自己主張スキル）：状況の書かれたワークシートを配布し，アサーションについて説明をした後，普段の自分の自己主張のタイプを選択肢の中から選ぶ。そして，書かれた状況について自分だったらどう言うかを考えて記入する。自分が考えた言い方をグループで紹介し合い，適切な言い方を1つ考え，グループごとに考えた言い方と感想を発表する。

### 4 回目

新聞紙タワー（話し合いスキル）：グループごとに，新聞紙を使ってより高いタワーを作るにはどうしたら良いか話し合う。グループで話し合った作戦を元に，協力してより高いタワーを作る。各グループで，タワーを作ってみてどうだったか話し合う。各グループの代表が，感想などを発表する。

## 3. 結果

### a. 介入（有・無）と時期（プレ・ポスト）の分散分析

SST実施クラス，SST未実施クラスの分析対象者を対象に，ソーシャルスキルの3下位尺度「自己学習スキル」，「集団活動スキル」，「同輩とのコミュニケーションスキル」，学校生活適応感の2下位尺度「学習・進路」，「心理社会・健康」，自尊感情および学校生活享受感情得点をそれぞれ従属変数とし，介入（有・無）と時期（プレ・ポスト）を独立変数とした2要因の分散分析を行った（表6）。なお，分析対象者の人数は下位尺度によって有効回答数が異なるため，表中に示す。その結果を以下に記す。

「集団活動スキル」得点において，介入（有・無）と時期（プレ・ポスト）の間に交互作用は認められず，時期（プレ・ポスト）で主効果が有意傾向（ $F(1,70)=3.01, p<.10$ ）であった。次に，「同輩とのコミュニケーションスキル」得点において，介入（有・無）と時期（プレ・ポスト）の間に交互作用は認められず，時期（プレ・ポスト）で主効果が有意傾向（ $F(1,65)=3.28, p<.10$ ）であった。また，「学習・進路」得点において，介入（有・無）と時期（プレ・ポスト）の間に交互作用は認められず，時期（プレ・ポスト）で主効果が有意傾向（ $F(1,61)=3.97, p<.10$ ）であった。そして，「心理社会・健康」得点において，介入（有・無）と時期（プレ・ポスト）の間に交互作用は認められず，時期（プレ・ポスト）で主効果が有意（ $F(1,63)=5.64, p<.05$ ）であった。さらに，自尊感情得点において，介入（有・無）と時期（プレ・ポスト）の間に交互作用は認められず，時期（プレ・ポスト）で主効果が有意傾向（ $F(1,66)=3.21, p<.10$ ）であった。なお，学校生活享受感情得点において，介入（有・無）と時期（プレ・ポスト）の間に交互作用は認められず，時期（プレ・ポスト）で主効果が有意傾向（ $F(1,66)=6.25, p<.05$ ）であった。

表6 介入（有・無）と時期（プレ・ポスト）の分散分析

	介入有群			介入無群			分散分析		
	プレ	ポスト	N	プレ	ポスト	N	主効果(介入)	主効果(時期)	交互作用
自己学習スキル	15.89 (2.78)	15.92 (2.37)	26	15.78 (2.95)	16.09 (3.45)	46	0.00	0.42	0.25
集団活動スキル	16.69 (2.24)	17.08 (2.28)	26	17.26 (2.35)	17.71 (2.12)	46	1.50	3.01 <sup>†</sup>	0.02
同輩とのコミュニケーションスキル	13.21 (3.12)	13.88 (3.11)	24	13.40 (3.45)	13.98 (3.88)	43	0.03	3.28 <sup>†</sup>	0.02
学習・進路	16.86 (2.32)	17.55 (3.17)	22	16.45 (3.63)	17.22 (3.18)	41	0.18	3.97 <sup>†</sup>	0.00
心理社会・健康	15.52 (2.68)	14.52 (2.63)	23	14.74 (2.76)	14.45 (3.18)	42	0.38	5.64 <sup>*</sup>	1.74
自尊感情	32.13 (5.47)	30.96 (4.12)	23	30.44 (6.54)	29.49 (8.26)	45	0.96	3.21 <sup>†</sup>	0.03
学校生活享受感情	28.96 (5.27)	26.96 (6.68)	24	27.16 (7.68)	25.93 (9.03)	44	0.60	6.25 <sup>*</sup>	0.36

( )内は標準偏差を示す

\* $p<.05$ ,<sup>†</sup> $p<.10$

b. 性別（男子・女子）と時期（プレ・ポスト）の分散分析

SST 実施クラスの分析対象者のソーシャルスキルの3下位尺度「自己学習スキル」、「集団活動スキル」、「同輩とのコミュニケーションスキル」、学校生活適応感の2下位尺度「学習・進路」、「心理社会・健康」、自尊感情および学校生活享受感情得点をそれぞれ従属変数とし、介入（有・無）と時期（プレ・ポスト）を独立変数とした2要因の分散分析を行った（表7）。なお、分析対象者の人数は下位尺度によって有効回答数が異なるため、表中に示す。その結果を以下に記す。

「心理社会・健康」得点において、介入（有・無）と時期（プレ・ポスト）の間に交互作用は認められず、性別（男子・女子）と時期（プレ・ポスト）のそれぞれで主効果が有意傾向 ( $F(1,21)=4.10, p<.10$ ) ( $F(1,21)=4.15, p<.10$ ) であった。また、学校生活享受感情得点において時期の主効果が5%水準で有意であり、性別（男子・女子）と時期（プレ・ポスト）の交互作用は10%水準で有意傾向 ( $F(1,22)=3.88, p<.10$ ) であった。そこで、単純主効果の検定を行った。その結果、女子における時期（プレ・ポスト）の単純主効果が有意 ( $F(1,10)=7.79, p<.05$ ) であり、プレ>ポストとなった。

表7 性別（男子・女子）と時期（プレ・ポスト）の分散分析

	男子			女子			分散分析		
	プレ	ポスト	N	プレ	ポスト	N	主効果(性別)	主効果(時期)	交互作用
自己学習スキル	15.29 (2.27)	15.50 (2.47)	14	16.58 (3.23)	16.42 (2.23)	12	1.43	0.00	0.23
集団活動スキル	15.86 (2.18)	16.71 (2.05)	14	17.67 (1.97)	17.50 (2.54)	12	2.76	0.91	2.00
同輩とのコミュニケーションスキル	13.50 (3.16)	13.86 (3.30)	14	12.80 (3.19)	13.90 (3.00)	10	0.09	1.16	0.30
学習・進路	16.17 (2.21)	16.83 (3.19)	12	17.70 (2.26)	18.40 (3.10)	10	2.00	2.88	0.00
心理社会・健康	16.38 (2.18)	15.31 (2.50)	13	14.40 (2.95)	13.50 (2.55)	10	4.01 <sup>†</sup>	4.15 <sup>†</sup>	0.03
自尊感情	32.17 (6.32)	30.83 (3.93)	12	32.09 (4.68)	31.09 (4.51)	11	0.00	1.66	0.03
学校生活享受感情	28.69 (4.94)	28.38 (5.49)	13	29.27 (5.87)	25.27 (7.79)	11	0.31	5.28 <sup>*</sup>	3.88 <sup>†</sup>

( )内は標準偏差を示す

\* $p<.05$ ,<sup>†</sup> $p<.10$

c. 各下位尺度の高低（高群・低群）と時期（プレ・ポスト）の分散分析

SST実施クラスの分析対象者のソーシャルスキルの3下位尺度「自己学習スキル」,「集団活動スキル」,「同輩とのコミュニケーションスキル」, 学校生活適応感の2下位尺度「学習・進路」,「心理社会・健康」, 自尊感情および学校生活享受感情得点をそれぞれ従属変数とし, 各下位尺度の高低（高群・低群）と時期（プレ・ポスト）を独立変数とした2要因の分散分析を行った（表8）。なお, 高群と低群に分ける際は, プレテストにおける各下位尺度の平均値から二分した。また, 分析対象者の人数は下位尺度によって有効回答数が異なるため, 表中に示す。その結果を以下に記す。

「自己学習スキル」得点において, 各下位尺度の高低（高群・低群）と時期（プレ・ポスト）の交互作用は10%水準で有意傾向 ( $F(1,24)=4.01, p<.10$ ) であった。そこで, 単純主効果の検定を行った。その結果, 単純主効果は認められなかった。次に, 「集団活動スキル」得点において, 各下位尺度の高低（高群・低群）と時期（プレ・ポスト）の交互作用は1%水準で有意 ( $F(1,24)=9.86, p<.01$ ) であった。そこで, 単純主効果の検定を行った。その結果, 低群における単純主効果が有意 ( $F(1,7)=7.33, p<.05$ ) であり, プレ<ポストとなった。また, 「同輩とのコミュニケーションスキル」得点において, 各下位尺度の高低（高群・低群）と時期（プレ・ポスト）の交互作用は10%水準で有意傾向 ( $F(1,22)=3.16, p<.10$ ) であった。そこで, 単純主効果の検定を行った。その結果, 低群における単純主効果が有意 ( $F(1,12)=7.87, p<.05$ ) であり, プレ<ポストとなった。そして, 「心理社会・健康」得点において, 各下位尺度の高低（高群・低群）と時期（プレ・ポスト）の間に交互作用は認められず, 時期（プレ・ポスト）に10%水準で主効果が有意傾向 ( $F(1,21)=3.88, p<.10$ ) であった。さらに, 自尊感情得点において, 各下位尺度の高低（高群・低群）と時期（プレ・ポスト）の交互作用は1%水準で有意 ( $F(1,21)=7.91, p<.01$ ) であった。そこで, 単純主効果の検定を行った。その結果, 高群における単純主効果が有意 ( $F(1,11)=7.65, p<.05$ ) であり, プレ>ポストとなった。なお, 学校生活享受感情得点において, 各下位尺度の高低（高群・低群）と時期（プレ・ポスト）の間に交互作用は認められず, 時期（プレ・ポスト）に10%水準で主効果が有意傾向 ( $F(1,22)=3.96, p<.10$ ) であった。

表8 各下位尺度の高低（高群・低群）と時期（プレ・ポスト）の分散分析

	高群			低群			分散分析	
	プレ	ポスト	N	プレ	ポスト	N	主効果(時期)	交互作用
自己学習スキル	17.80 (1.82)	17.20 (1.47)	15	13.27 (1.27)	14.18 (2.27)	11	0.17	4.01 <sup>†</sup>
集団活動スキル	18.00 (0.97)	17.72 (1.81)	18	13.75 (1.17)	15.63 (2.67)	8	5.43*	9.86**
同輩とのコミュニケーションスキル	16.09 (1.76)	15.55 (3.11)	11	10.77 (1.42)	12.46 (2.40)	13	0.83	3.16 <sup>†</sup>
学習・進路	18.54 (1.20)	19.38 (2.33)	13	14.44 (0.88)	14.89 (2.21)	9	2.53	0.25
心理社会・健康	17.46 (1.13)	15.92 (1.71)	13	13.00 (1.83)	12.70 (2.54)	10	3.88 <sup>†</sup>	1.76
自尊感情	36.25 (3.33)	33.00 (3.38)	12	27.64 (3.33)	28.73 (3.77)	11	1.96	7.91**
学校生活享受感情	32.57 (2.56)	30.79 (5.12)	14	23.90 (3.57)	21.60 (4.62)	10	3.96 <sup>†</sup>	0.06

( )内は標準偏差を示す

\*\* $p<.01$ , \* $p<.05$ , <sup>†</sup> $p<.10$

#### 4. 考察

##### 介入前後の各下位尺度得点の平均値の差の検討

###### a. 介入（有・無）と時期（プレ・ポスト）の分散分析

SST 実施クラス, SST 未実施クラスの全分析対象者を対象に, 「自己学習スキル」「集団活動スキル」「同輩とのコミュニケーションスキル」「学習・進路」「心理社会・健康」自尊感情および学校生活享受感情得点をそれぞれ従属変数とし, 介入と時期を独立変数とした 2 要因の分散分析を行った。

その結果, 「心理社会・健康」と自尊感情および学校生活享受感情において, 時期における主効果が見られた。介入前よりも介入後の方が, 得点が有意に低く, 「心理社会・健康」自尊感情, 学校生活享受感情が低下する傾向が示された。

また, 「集団活動スキル」と「同輩とのコミュニケーションスキル」および「学習・進路」において, 時期における主効果が見られた。介入前よりも介入後の方が, 得点が有意に高く, 「集団活動スキル」と「同輩とのコミュニケーションスキル」および「学習・進路」得点が向上したことが示された。

これらの結果については, 今後十分に検討する必要があるといえる。

###### b. 性別（男子・女子）と時期（プレ・ポスト）の分散分析

SST 実施クラスの分析対象者を対象に, 「自己学習スキル」「集団活動スキル」「同輩とのコミュニケーションスキル」「学習・進路」「心理社会・健康」自尊感情および学校生活享受感情得点をそれぞれ従属変数とし, 性別と時期を独立変数とした 2 要因の分散分析を行った。

その結果, 「心理社会・健康」において, 性別と時期における主効果がそれぞれ有意であった。まず, 「心理社会・健康」得点は女子よりも男子の方が高いことが示された。また, 介入前よりも介入後の方が「心理社会・健康」得点が低下する傾向が示された。

「心理社会・健康」得点が女子より男子の方が高かった。それは, 青年期の友人関係における男女差が関係していると考えられる。その理由として, 中学生という時期は, 青年期の中でも思春期前半にあたり, この時期にはチャムグループ (chum-group) という仲間関係があげられる。本研究の「心理社会・健康」得点の質問項目は, 「友だちとのつき合いが上手くいっている」等が含まれており, 女子生徒は, 男子生徒よりも日常的に友達との関係に気を遣っていて, 関係維持の難しさを感じていると考えられる。つまり, 女子に多く見られる仲間関係の関係維持の難しさが反映されているといえる (保坂, 1996)。

また, 介入前より介入後の方が「心理社会・健康」得点が低下した要因については以下のことが考えられる。佐藤ら (2000) は, 中学生の時期は, 自己意識の高まりに伴って自己評価が否定的になりやすい時期であると述べている。このことから, 男子, 女子ともに「心理社会・健康」得点が低下した要因は, SST の結果, 生徒が以前よりも内省的になり, 人間関係に関する自己評価が厳しくなったためであると考えられる。

さらに, 学校生活享受感情において, 性別と時期の交互作用が有意であった。単純主効果の検定の結果, 女子における時期の単純主効果が有意であり, プレ>ポストとなった。つまり, 女子における学校生活享受感情は, SST の実施により, 有意に下がったことが示された。前述の通り, 女子は男子に比べて「心理社会・健康」得点が低く, SST の実施後, さらに「心理社会・健康」得点が低下

した。渡部（1995）によれば、女子は男子に比べて対人調和や他者との親密な関係維持を求める傾向がある。そのため、女子は、友人関係に関する「心理社会・健康」得点が低下したことに伴い、学校生活を楽しいと感じる学校生活享受感情も低下したのではないかと推察される。

#### c. 各下位尺度の高低（高群・低群）と時期（プレ・ポスト）の分散分析

SST実施クラスの分析対象者を対象に、「自己学習スキル」、「集団活動スキル」、「同輩とのコミュニケーションスキル」、「学習・進路」、「心理社会・健康」、自尊感情および学校生活享受感情得点をそれぞれ従属変数とし、各下位尺度の高低と時期を独立変数とした2要因の分散分析を行った。なお、高群と低群に分ける際は、プレテストにおける各下位尺度の平均値から二分した。

その結果、「集団活動スキル」と自尊感情得点において、各下位尺度の高低と時期の交互作用が有意であった。「集団活動スキル」における単純主効果の検定の結果、低群における時期の単純主効果が有意であり、プレ<ポストとなった。つまり、低群における「集団活動スキル」得点は、SST実施により、有意に上がったことが示された。SSTの活動の中で、自分とは違う考え方に触れ、色々な考え方があることを知り、お互いに認め合ったり、グループで協力して物事を進める上で意見を出したり、折り合いをつけたりする経験をしたことによって、「集団活動スキル」が向上したのではないかと考えられる。

また、自尊感情得点における単純主効果の検定の結果、高群における時期の単純主効果が有意であり、プレ>ポストとなった。つまり、高群における自尊感情得点は、SST実施により、有意に下がったことが示された。池谷・葛西（2003）は、小学生を対象にピア・サポート・プログラムを実施し、プログラムによってソーシャルスキルが伸びなかった児童の自尊感情が低下したことを報告しており、本研究と類似する結果となった。SSTの実施によって自尊感情が低下した生徒については、前述の通り、自己意識の高まりに伴って自己評価が否定的になる（佐藤ら、2000）、という思春期特性によると考えられる。

「自己学習スキル」と「同輩とのコミュニケーションスキル」得点において、各下位尺度の高低と時期の交互作用が有意であった。「自己学習スキル」における単純主効果の検定の結果、単純主効果は認められなかった。「同輩とのコミュニケーションスキル」得点における単純主効果の検定の結果、低群における時期の単純主効果が有意であり、プレ<ポストとなった。つまり、低群における「同輩とのコミュニケーションスキル」得点は、SSTの実施により、有意に上がったことが示された。SSTの活動を通して、普段触れ合わない人と交流し、自己表現をしたり、今まで知らなかった相手の新たな一面を知ったりすることで、良好な人間関係の形成が促進されたと推察される。

また、「心理社会・健康」において、交互作用は有意でなく、時期における主効果が有意傾向であった。つまり、介入前よりも介入後の方が「心理社会・健康」得点が低下する傾向が示された。高群、低群ともに介入前より介入後の方が「心理社会・健康」得点が低下した要因については、前述の男女差の検討と同様のことが考えられる。中学生の時期は、自己意識の高まりに伴って自己評価が否定的になりやすい時期である（佐藤ら、2000）ことに加え、SSTの活動を通して、生徒が以前よりも内省的になり、人間関係に関する自己評価が厳しくなったためであると考えられる。

学校生活享受感情において、交互作用は有意でなく、時期における主効果が有意傾向であった。つ



まり、介入前よりも介入後の方が、学校生活享受感情が低下する傾向が示された。中学生という時期は、友人との同質性を求める段階であるため、自分を率直に表現することには困難が伴う時期である（橋詰，2010）。SSTの活動の中では、自己表現をしたり、自分とは異なる意見を知ったり、認め合ったりする場面があった。それらの活動に困難さや抵抗を感じたまま参加したことで、素直に自己表現できなかつたり、異なる意見を認めたり受け入れたりができなかつたことによって、学校生活享受感情の低下につながったのではないかと推察される。

## 総合考察

本研究の調査協力校は、特定の小学校から特定の中学校へ進学するという一小一中の関係にある中学校であり、生徒間の人間関係が固定化する問題が提起されていた。そこで、固定化された人間関係を広げ、好ましい人間関係づくりを支援することを目指し、コミュニケーションに必要とされる自己表現スキルや傾聴スキルに焦点をあてSSTを実践した。

研究1より、ソーシャルスキルが学校生活適応感および自尊感情に影響を与えることが示された。3つのソーシャルスキルの中では、特に「同輩とのコミュニケーションスキル」が学校生活適応感と自尊感情に大きな影響を与えていることが示唆された。先行研究からも、友人との関係は学校生活適応感のいずれの側面にも強い影響を与えることが明らかにされている（大久保，2005）。よって、生徒の学校生活適応感を高め、不適応問題を予防・改善するためには、良好な友人関係を形成・維持できるようなコミュニケーションスキルを身につけさせることが重要であると考えられる。

また、研究2により、ソーシャルスキルの低群においては、ソーシャルスキルを高めるSSTの効果があることが示唆され、SSTによって生徒のソーシャルスキルの一部の向上に貢献できることが明らかになった。

本研究における課題について記述する。まず、研究1については、調査対象者数が若干少なかったことが挙げられる。さらに学年による人数のばらつきがみられた。今後は、調査対象者数を十分に確保し、研究に臨みたいと考える。また、本研究で作成された中学生版学校生活適応感尺度を用いて、生徒が学校生活のどの部分に問題を抱えているのかを把握し、その問題の予防と援助に関する研究をする必要がある。

研究2は、1ヶ月間で4回という短期間で少ない回数によるSSTの実施であり、ホームワークで般化・維持を促すところまで介入できず、学校生活適応感、自尊感情および学校生活享受感情の向上にまでは至らなかつたと考えられる。ホームワークで生徒が身につけたソーシャルスキルを学校生活で使うことを促し、さらに学校生活で使う中でプラスのフィードバックを受けることによって、学校生活適応感、自尊感情および学校生活享受感情が高まるのではないかと考えられる。そこで今後は、調査協力校とホームワークを含めた研究計画を協議の上で学期単位の継続的なSSTの実施による介入を行い、その効果について検証することが求められる。

### Ⅲ. 引用文献

- 相川充・津村俊充 (1996). 社会的スキルと対人関係—自己表現を援助する— 誠信書房.
- 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 (3), 339-350.
- 古市祐一 (2004). 小・中学生の学校生活享受感情とその規定要因 岡山大学教育学部研究収録, 126, 29-34.
- 原田恵理子・渡辺弥生 (2011). 高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, 44, 81-91.
- 原田恵理子・渡辺弥生 (2014). 高校における総合的な学習の時間・特別活動をつなぐ包括的 SST 日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集, 270.
- 橋詰郁恵 (2010). 中学生における "自己" および "友人" の見せかけの自己表現に対する認知とストレス反応の関連 九州大学心理学研究, 11, 185-193.
- 保坂享 (1996). 子どもの仲間関係が育む親密さ—仲間関係における親密といじめ— 現代のエスプリ, 353, 43-51.
- 五十嵐哲也 (2011). 中学進学に伴う不登校傾向の変化とソーシャルスキルとの関連 教育心理学研究, 59, 64-76.
- 飯田順子・石隈利紀 (2002). 中学生のソーシャルスキルに関する研究—ソーシャルスキル尺度 (中学生版) の開発— 教育心理学研究, 50, 225-236.
- 池谷貴彦・葛西真紀子 (2003). 児童の社会的スキルと自尊感情の向上に関する研究—ピア・サポートプログラムの実践を通して— カウンセリング研究, 36, 206-220.
- 石田晴彦・亀山恵介 (2006). 中学校の部活動が学習意欲に及ぼす影響—部活動集団の特徴と部活動への意欲に着目して— 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 9, 219-225.
- 石隈利紀 (1999). 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房.
- 石井久雄 (2015). 小中一貫教育における小中交流の実態と成果—施設一体型小中一貫校と施設分離型小中一貫校を視点として— 明治学院大学教職課程論叢 11, 75-88.
- 金山元春・小野昌彦・大橋勉・辻本雄一・大井閑代・松井賀洋子・辻本育宏・吉田初子 (2002). 中学生の社会的スキルと孤独感 広島大学大学院教育学研究紀要, 第三部 (教育人間科学連絡領域), 52, 89-295.
- 粕谷貴志・河村茂雄 (2002). 学校生活満足度尺度を用いた学校不適應尺度のアセスメントと介入の視点—学校生活満足度尺度と欠席行動との関連および学校不適應の臨床像の検討— カウンセリング研究 35, 116-123.
- 小林朋子・渡辺弥生 (2017). ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響について 教育心理学研究 65 (2), 295-304.
- 松下良策・石津憲一郎・下田秀幸 (2011). 学級適應感を支える要因の検討—自尊感情, 非排他性, 肯定的フィードバックの観点から— 教育実践研究 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 5, 61-68.

- 文部科学省 (2015). 平成 26 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」結果  
について < [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/27/09/\\_icsFiles/afieldfile/2015/10/07/1362012\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/09/_icsFiles/afieldfile/2015/10/07/1362012_1_1.pdf) > (2015 年 12 月 2 日).
- 西岡慶樹・坂井誠 (2007). 小学校における社会的スキル訓練の臨床的研究—セルフモニタリング・  
フェイズを取り入れた SST の検討— 愛知教育大学研究報告, 56, 37-45.
- 西園昌久 (2009). SST の技法と理論—さらなる展開を求めて— 金剛出版.
- 大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の研  
究— 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 大久保智生・青柳肇 (2005). 大学新入生の適応に関する研究—社会的スキルは後の適応を予測する  
のか?— 人間科学研究, 18 (2), 207-213.
- 小野寺正己・河村茂雄・武蔵由佳・藤村和夫 (2004). 小学生の学級適応への援助の検討—ソーシャル・  
スキルの視点から— カウンセリング研究, 37, 1-7.
- Rosenberg, M (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton Univ. Press.
- 佐藤逸子・杉原一昭・藤生英行 (2000). 女子中学生の自尊感情と自己評価意識についての短期縦断  
的研究 カウンセリング研究, 33, 57-68.
- 下田芳幸 (2013). 小学生を対象とした予防的心理教育研究の実践動向—ストレスマネジメント教育  
と集団社会的スキルトレーニングに焦点を当てて— 富山大学人間発達科学研究実践総合センタ  
—紀要教育実践研究, 7, 71-84.
- 富岡比呂子 (2013). 児童の自己概念と自己効力感—学校適応との関連性について— 創大教育研究,  
22, 79-93.
- 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, 123-140.
- 渡部玲二郎 (1995). 仮想的対人葛藤場面における児童の対人交渉方略に関する研究—年齢, 性, 他  
者との相互作用, 及び人気の効果— 教育心理学研究, 43 (3), 248-255.
- 渡辺弥生・小林朋子 (2009). 10 代のためのソーシャルスキル教育 北樹出版.
- 渡邊弥生・山本弘一 (2003). カウンセリング研究, 36, 195-205.
- 山口豊一・水野治久・石隈利紀 (2004). 中学生の悩みの経験・深刻度と被援助志向性の関連—学校  
心理学の視点を生かした実践のために— カウンセリング研究, 37, 241-249.
- 四辻伸吾・水野治久 (2014). 児童の理想的学級像認知の視点で捉えた SGE と SST の効果, 大阪教  
育大学紀要第 IV 部門, 62, 131-141.

#### 謝辞

最後になりましたが、本研究にあたり、趣旨を理解し、ご尽力いただいた A 中学校と B 中学校の  
先生方に心より感謝申し上げます。さらに、調査の実施を快諾していただき、多大なるご理解の上、  
ご協力くださいました生徒の皆様にも心より感謝申し上げます。