

研究論文

## 中学生を対象とした学級単位のストレスマネジメント教育および ソーシャルスキル教育の研究動向 —2012年から2021年までの実践について—

下田 芳幸\*1 ・ 寺坂 明子\*2 ・ 石津 憲一郎\*3 ・ 大月 友\*4

### A review of class-wide stress management education and social skills training for junior high school students:

From 2012 to 2021

Yoshiyuki SHIMODA, Akiko TERASAKA, Kenichiro ISHIZU, and Tomu OHTSUKI

【要約】中学生に対するストレスマネジメント教育およびソーシャルスキル教育について、2012年から2021年末の間に国内の学術雑誌に掲載された実践研究の動向をまとめた。ストレスマネジメント教育は、様々な学年を対象とし、保健体育や総合的な学習の時間を中心に、主に概念教育とリラクゼーション技法が実施されていた。ソーシャルスキル教育については、1年生を対象に主として道徳や総合的な学習の時間に実施されており、「聴き方」や「アサーション」に関する実践が多かった。

【キーワード】ストレスマネジメント教育, ソーシャルスキル教育, 中学生, 展望論文

#### 問題 と 目的

文部科学省(2021)によると、中学校における暴力行為の発生件数は21,293件、いじめの認知件数は80,877件、不登校生徒数は132,777人となっている。暴力行為といじめについては、新型コロナウイルスの流行による休校措置の影響で前年度より件数は減っているが引き続き高い水準にとどまっており、不登校生徒数に関しては、前年度より増加している。こういった中学生の外在化・内在化問題に対しては、個別的な事後対応に加えて、予防的なアプローチも必要である。

スクールカウンセラーをはじめとする学校臨床心理学の専門家に期待される予防的アプローチの一つに心理教育があるが、文部科学省(2010)は、ストレスマネジメント教育(Stress Management Education。以下SMEと略記する)とソーシャルスキルトレーニング(Social Skills Training。なお、個

別支援によるものと区別するため、本文中ではclass-wideを意味するCを付してCSSTと略記し、後述するTable 2などではソーシャルスキル教育と表現する)を挙げている。これまでの先行研究によって、学校不適応に対する学校ストレス(嶋田, 1998)や社会的スキル(戸ヶ崎ら, 1997)の影響の大きさが数多く示されていることを考慮すると、スクールカウンセラー等がSMEやCSSTといった心理教育に携わることへの期待や重要性は、今後ますます大きくなると考えられる。

このような観点から下田(2012)は、2011年までの中学校におけるSMEとCSSTの実践研究を収集し、SMEは1998年から2011年までに公刊された21篇、CSSTは2001年から2011年までに公刊された30篇について、対象生徒の学年、実施時期や実施時間帯、授業の実施者、各心理教育の実施内容、研究デザイン、使用尺度、介入の効果についてまとめている。そして、SMEは実施学年が

\*1 佐賀大学大学院学校教育学研究科 \*2 大阪教育大学 \*3 富山大学 \*4 早稲田大学

多様な一方、CSSTは1年生での実施が中心であること、SMEはリラクゼーション技法の実施が中心であり、CSSTについてはあたたかい言葉かけ、傾聴、断り方が多かったことを報告している。

そこで本研究は、下田(2012)以降の中学生を対象としたSMEとCSSTの最近の実践動向をまとめる、研究および実践上の知見を提供することを目的とする。

## 方 法

対象とする論文について、スクールカウンセラー一等の実務者が比較的容易に入手できると考えられる国内で公刊されたものとし、公刊された期間は、下田(2012)で対象となった2011年以降となる、2012年から2021年末までとした。今回も下田(2012)に倣い、具体的な実施内容や分析の手続きといった情報が十分に得られることが期待されるといった理由から、解説論文や学会発表を除き、学術雑誌あるいは大学院紀要等に掲載された実践研究論文に限ることとした。

論文検索には、CiNiiおよびJ-STAGEを用いた。検索に際し、対象者の用語としては中学生・生徒・思春期のいずれかとし、実践内容に関する用語として、SMEについてはストレスを、CSSTについてはスキルを用いた。そして得られた検索結果において、学級単位で心理教育の実践がなされているものを収集した。

## 結 果 と 考 察

SMEについては20篇、CSSTについては18篇が収集された。下田(2012)におけるSMEは21篇、CSSTは30篇であったことから、CSSTについて、今回の期間内に公刊された実践論文はやや少なかったといえる。

それぞれにおいて収集された論文について、まず実践の概要や主な結果を要約し、次に下田(2012)を参考に、実施回数・実施内容、対象学年、実施時期・実施時間、実施者といった実施状

況に関するもの、研究デザインや使用尺度といった研究の側面に関するものについて、該当する論文数および収集された論文に対する割合(%)とともにまとめることとする。なお、本文および表中の対象者数は、論文中に記載がある場合には分析対象となった人数を記載した。また、実践群や統制群といった表現や実施内容のまとめ方については、本研究における統一性を優先したため、元の論文の表記と異なる場合がある<sup>1)</sup>。

### SMEの実践の概要と主な結果について

収集された20篇のSMEの実践論文の概要をまとめたものをTable 1-1からTable 1-3に示す。ただし紙幅の都合上、Table 1-1からTable 1-3においては、論文の筆頭著者名、対象者、主な実施内容、主な測定内容、主な結果のみを記している。

藤井・庄司(2012)は2年生3学級111名を実践群に、2学級75名を統制群とし、実践群にストレスの心理教育及びコーピングの理解とメニュー作成からなる2回の授業を実施している。論文内に統計的検定の結果等は記載されていないものの、両群の比較からSMEの有効性を示す結果が得られなかったこと、その一方でワークブックのコメントにはコーピングの柔軟性が広がったことを示唆するものが確認できたことを報告し、今後のさらなる検討の必要性を指摘している。

宮城・石垣・江藤・高倉・小林(2012, Table 1-1では2012aと表記)は3年生168名を対象に、ストレッサー・ストレス反応・コーピングの理解と自己評価およびリラクゼーション技法の練習を行う2回の授業と事前事後学習からなるSMEを実践している。その結果、ストレスがあると答えた生徒、ストレスの知識が有意に増加したこと、ストレス反応のうち「抑うつ・不安」が有意に低下し、コーピングの「嫌なことはなるべく考えないようにする(考え方を切り替える)」が有意に増加、不適切なコーピングは有意な低下を示したことを報告している。なお、ストレスがあると答えた生徒が増加したことについては、生徒が体験する様々な事象をストレスの観点から理解した結果ではないかと考察している。

宮城他 (2012, Table 1-1 では 2012b と表記) は 3 年生 129 名を対象に, ストレッサー・ストレス反応・コーピング・簡単なリラクゼーションについて触れる 90 分の講演形式による SME を実施している。分析の結果, 主観的ストレスのあると回答した生徒, ストレスの知識, 適切なコーピングの一部が有意に増加し, 不適切なコーピングの一部が有意に減少したことを報告している。なお, ストレスがあると答えた生徒の増加については, 宮城ら (2012a) と同様に, 生徒が体験する様々な事象をストレスの観点から理解した結果ではないかと考察している。

宮城・石垣 (2013) は 3 年生 109 名を対象に, ストレッサー・ストレス反応の理解と自己評価, コーピングの理解と良いコーピングの積極的な推進および自己評価, リラクゼーション技法の練習を行う 2 回の授業からなる SME を実施している。分析の結果, ストレス反応の「無気力」, 自覚症状の「頭痛」, 勉強ストレスの有意な低下について報告している。

大谷・古谷 (2013) は 1—3 年生 106 名を対象に, ストレスの理解やコーピング, 自分との向き合い方などからなる 1 回の授業による SME を実施し, 対象学級を 2 群に分けて実施時期をずらして効果検証を行っている。論文内ではこのうちの 1 群の結果が報告されており, それによると, ストレス反応の「不機嫌・怒り」と「無気力」が低下傾向 (いずれも  $p < .10$ ), 学校ストレスの 3 下位尺度と対人ストレスコーピングの 3 下位尺度がいずれも有意な減少を示している。なお, 対人ストレスコーピングの減少については, 授業内容と使用尺度との不一致あるいは他の教育効果による対人ストレスコーピングの必要性の低下に由来する可能性を指摘している。

谷口 (2013) は 2 年生の 1 学級 32 名を実践群に, 1 学級 27 名を統制群とし, 実践群には対人ストレスコーピングの講義 20 分と訓練の説明 10 分を行った。実践群はその後 14 日間, コーピング日誌による訓練が行われた。分析の結果, 実践群の解決先送りコーピングが増加傾向を示したことを

報告している ( $p < .10$ )。なお, 十分な効果が得られなかった理由としては, 対人ストレス自体の少なさや測定時期の課題を挙げている。

田中・越川・松浦 (2013) は 1 校の 2 年生 126 名を実践群に, 他の 1 校の 2 年生 90 名を統制群とし, 実践群にはストレスの説明・10 秒呼吸法, 自己教示訓練の個人やグループでの実施などからなる 2 回の授業による SME を実施した。その結果, ストレス反応の「不機嫌・怒り」の低下傾向 ( $p < .10$ ) と, 「無気力」および認知的評価の「影響性」が低下したことを報告している。

山本・大谷 (2015) は 3 年生 136 名を対象に, ストレスの理解やコーピングの抽出・整理と話し合いなどからなる 1 回の授業による SME を実施している。その結果, コーピングに対する自信の上昇や, 話し合い活動の方が個人作業より, いくつかの種類のコーピングにおいて案出された数が多かったことを報告している。

宮城・喜屋武 (2016) は 3 年生 162 名を対象に, ストレッサー・ストレス反応・コーピング・認知的評価の理解やリラクゼーション技法の練習及び受験のメンタルリハーサルなどからなる 4 回の授業からなる SME を実施している。分析の結果, ストレス反応の有意な低下と気分の「緊張感」の有意な上昇が見られたことを報告している。なお, 「緊張感」の上昇については, 受験期の自然な上昇による可能性を挙げ, SME によって緩和することの難しさを課題として挙げている。

宮川 (2017) は 2 校の 1, 2 年生 74 名を道徳の授業に体験的な学習と SME を加えた群(実践群), 同じ 2 校の 1, 2 年生 73 名を道徳の授業に SME を加えた群(対照群), 同じ学校のうち 1 校の 2 年生 79 名を統制群に割り当てた実践研究を行っている。実践においては, 道徳の授業に体験的な学習及び SME としてリラクゼーションまたはペアリラクゼーションを実践している。分析の結果, 実践群におけるストレス反応の有意な低下や, 対照群の授業評価が実践群よりネガティブであることを報告している。

山本・大谷・小山田 (2017) は中学 1, 2 年生 308

名を対象に、挨拶場面で返事がなかったという場面を用いた認知的再構成に関する1回の授業からなるSMEを実施し、コーピングの自信の上昇や、話し合い活動の方が個人作業より案出された思考数が多いことを報告している。

宮城（2018）は2年生282名を対象に、ストレスラー・ストレス反応・コーピングの理解と、リラクゼーション技法および認知的再構成の2回の授業からなるSMEを実施し、自己制御の「個人的促進」と「対人的促進」およびコーピングの「問題焦点」と「情動焦点」の有意な上昇を報告している。

宮城・喜屋武（2018）は3年生35名を実践群、33名を統制群に割当て、実践群に対しストレスラー・ストレス反応の理解、リラクゼーション技法の練習と認知的再構成、怒りの理解、怒りへの対処、アサーション・トレーニングなど5回の授業からなるSMEを実践している。その結果、ストレス反応の「憂うつ」が有意に低かったことを報告している。なお、他のストレス反応や怒りに関して効果が見られなかったことについて、受験の影響の大きさを指摘している。

柴田・木須・安川（2018）は3年生96名を対象に、受験ストレスの理解とリラクゼーション技法の練習、複数のリラクゼーション技法の練習の2回の授業からなるSMEを実践している。生徒の効果の実感として、各技法についてはそれぞれ4—6割程度の生徒が効果を実感し、全体としては9割以上の生徒が効果を実感していたことを報告している。

木須・柴田・安川（2019）は2年生105名を対象に、自然災害の影響の理解、自然災害への備え、および災害の心理的影響や心理的支援の3回の授業からなるSMEを実践している。そして生徒の感想から、多くの生徒が傾聴の効果および触れるケアの効果を実感したことを報告している。

野中・原・尾棹・森田・嶋田（2019）は、1校の1, 2年生131名をセルフ・モニタリング、概念教育、コーピングの案出訓練、リラクゼーションの順に実施する実践群（セルフ・モニタリング群）、

162名をリラクゼーション、概念教育、コーピングの案出訓練、セルフ・モニタリングの順に実施する実践群（リラクゼーション群）、そして別の1校227名を統制群に割り当てて比較検討を行っている。分析の結果、実践群のいずれもコーピング案出数が増加したこと、セルフ・モニタリング群ではコーピングの有意な増加が、一方のリラクゼーション群ではストレス反応の有意な低下が示されたことを報告している。

柴田・木須・安川（2019）は1年生105名を対象に、概念教育、コーピングの理解と話し合い、リラクゼーション技法の練習の3回の授業からなるSMEを実践している。生徒の感想から、相談得点の低い生徒のリラクゼーション技法習得意欲の向上がうかがわれたこと、またほぼすべての生徒がリラクゼーション効果を実感したことを報告している。

宮下・田中（2020）は3年生55名を対象に、概念教育、前向きな考え方、リラクゼーション技法からなる1回の授業によるSMEを実施し、男子における認知的評価の「コントロール可能性」の上昇を報告している。

三浦（2021）は私立中学校の男子中学生2年生167名を対象に、概念教育やコーピングの案出などからなる1回の授業によるSMEを実践し、ストレス反応の低減を報告している。

柴田・安川（2021）は3年生と2年生に対する実践を行っている。3年生については心身のつながりとパフォーマンスに関する1回のSMEを実施し、授業の感想等から、コーピング実施に関する肯定的記載が見いだせたとしている。2年生に対しては親子のコミュニケーションに関するアサーション・トレーニングを実施し、授業後の感想等から、コミュニケーションへの肯定的記載やストレス減少に関する記載が見いだせたことを報告している。

### SMEの実施状況や研究デザイン等について

次に、これら20篇のSME実践論文について、実施回数・実施内容、対象学年、実施時期・実施時間、実施者といった実施状況に関するもの、統制群の設定の有無や使用尺度といった研究デザイ

ンに関するものについてについて、下田（2012）における21篇の傾向と対比しながら述べる<sup>2</sup>。

実施回数の平均は2.1回であったことから、SMEは比較的少ない回数で実施されているといえそうである。実践内容について下田（2012）のまとめでは、14篇（67%）でリラクゼーション法（呼吸法、漸進性筋弛緩法、動作法を応用したセルフまたはペアリラクゼーション法など）を行っていた。その他、ワークシートを用いた認知介入技法が4篇（19%）あったが、その内容は各研究で異なっていた。今回収集されたものでも12編（60%）でリラクゼーション法（主に呼吸法と漸進性筋弛緩法に準じた身体的リラクゼーション法）が実施されており、リラクゼーション法の習得に対するニーズは引き続き高く、この点に関するスクールカウンセラーの授業技術の向上や研究知見の蓄積が求められるところである。

また今回、認知面をターゲットとしたものは7篇（35%）が確認できたが、むしろコーピングに関するものが多く、対人ストレスコーピングや怒りへの対処も含めると9篇（45%）確認できた。具体的なストレス対処行動に対する実施ニーズが高まっていることが想定され、この点に関する基礎および実践上の知見の充実も必要であると思われる。

対象学年について、複数の学年での実施結果を報告しているものもあるが、下田（2012）のまとめでは、1年生9篇（43%）、2年生10篇（48%）、3年生11篇（52%）であった。今回収集された論文では、順に5篇（25%）、11篇（55%）、9篇（45%）であり、1年生がやや減っているものの、特定の学年に偏らずに実施されている状況が続いているといえそうである。今後は、例えば1年生には進学という環境移行事態に即したSME、3年生は受験や進路選択に関するSMEといったように、各学年のニーズに応じたプログラムの開発と検証が必要であると考えられる。

実施時期・実施時間に関して、下田（2012）のまとめでは、実施時期は特定の時期に偏っておらず多岐に渡っており、実施時間としては、記載さ

れていないものも多かったが、記載されているものの中では、総合的学習の時間が3篇（14%）確認された。今回収集された論文で実施時期の記載があった17篇では、11月を含むものが最多で6篇（30%）、ついで7月を含む4篇（20%）であった。新年度の生活に慣れ夏休みに入る前の時期、あるいは秋の行事が一段落した後に行われることが多いのかもしれない。次に、実施時間の記載があったのは15篇で、そのうち、保健体育が最多の6篇（30%）、総合的な学習の時間が5篇（25%）であった。授業カリキュラムの中で、各教科の学習内容と関連させてSMEを行う方向性にあるといえるかもしれない。

実施者に関して、下田（2012）のまとめでは、学級担任などの学校関係者が5篇（24%）、スクールカウンセラーや大学の研究者といった学校臨床心理学の専門家が9篇（43%）であり、今回収集された論文において記載のあったものの中では、順に3篇（15%）と7篇（35%）であった。下田（2012）および今回収集された論文のいずれについても実施者が記載されていないものも多かったため断定はできないが、学校臨床心理学の専門家が実施する傾向は続いている可能性が考えられる。ただし、後者においてもティームティーチングのT2で教師が参加しているものが今回3篇（15%）確認されたことから、こういった教師を中心としたSMEの学校現場への定着が期待される場所である。

統制群の設定に関して、下田（2012）のまとめでは、統制群の設定は5篇（24%）であり、今回も6篇（30%）が確認された。実証的な観点からの効果検証を試みようとする流れが続いているといえるかもしれない。ただし、そのうち2篇（10%）は他校を統制群としていた。同一の学校内の同学年など比較的環境の近い統制群を学校現場で設定するのは難しいと考えられることから、他校を統制群としたり、準実験デザインである1群事前事後テストでの実施が多くなったりしているものと推測される。こういった実践上の限界を考慮すると、得られた知見を様々な観点から検討できるよ

う、実施状況を詳述すること、尺度得点と感想といった異なる種類のデータを組み合わせて分析すること、尺度得点の効果量を報告することなどが考えられる。なお効果量については、今回収集された論文のうち3篇(15%)で記載が確認できたが、今後も効果量を記載した論文が増えることが期待される。また、感想データに基づく考察を用いた研究も少なからず見られたが、論文の著者がピックアップした感想についての考察を行うという形式が採られていた。こういった質的データについては、計量テキスト分析といった系統的な分析を適用することにより、より有意義な知見を引き出しうると考えられる。

最後に、使用された主な尺度に関して、下田(2012)は、ストレス反応に関する尺度を用いた研究が12篇(57%)と最多であり、その中では岡安・嶋田・坂野(1992)やその短縮版の嶋田(1998)、岡安・高山(1999)のものが多く使用されていたことを報告している。今回収集された論文においても、効果指標で最も多かったのはストレス反応(12篇, 60%)であり、このうち尺度名が記載されていた10篇(50%)において使用されていたものの中では、三浦(2002)が4篇(20%)と最多であった。三浦(2002)は岡安ら(1992)を一部改変したものであることから、実質的に同じ系統の尺度が使用されていると考えられる。同じ系統の尺度の使用は、研究知見を直接的に比較検討しようという点で重要であると思われることから、SMEにおけるストレス反応の検証において、特段の事情がなければこれらの尺度を使用することが望ましいといえるだろう。

### CSSTの実践の概要と主な結果について

収集された18篇の実践論文の概要をまとめたものを、Table 2-1からTable 2-4に示す。ただし紙幅の都合上、Table 2-1からTable 2-4もTable 1-1からTable 1-3と同様に、論文の筆頭著者名、対象者、主な実施内容、主な測定内容、主な結果のみを記している。

本田・大島・新井(2012)は2年生126名を対象に、トラブル解決スキルをターゲットとした

CSSTを実施している。その結果、全体として「直接理由を尋ねる」、「相談する」および「謝罪する」が増加したこと、ストレス反応高群についてはストレス反応が低下し、「ポジティブ方略」、「間接的に理由を尋ねる」の各スキルが増加したことを報告している。

森川・鈴木・宮里(2012)は1年生71名を対象に、対人関係スキルの向上を図る2回のCSSTと規範意識を高める2回の授業の効果を検証している。その結果、学校適応感の「対人的適応」や対人的適応の「向社会的スキル」あるいは「非侵害的關係」の上昇、社会的責任目標の「規範遵守目標」の上昇が示されたことを報告している。

藤原(2014)は私立女子中学校の1,2年生113名を対象に、8回の授業によるCSSTを実施している。学校生活満足度を元に3群に分けて効果を分析した結果、すべての群で学校生活満足度の「承認感」が上昇したこと、いずれの群でもスキルの上昇が見られたが上昇したスキルは群ごとに異なること、学校生活意欲の上昇の様相も群ごとに異なることなどを報告している。

肥田・石川(2015)は、1校の1年生81名を実践群に、他の1校の1年生121名を統制群とし、実践群に聴き方、頼み方、断り方の練習からなる3回のCSSTを実施している。その結果、「向社会的スキル」の上昇や被援助志向性の「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」の増加傾向( $p<.10$ )を報告している。

岸田・石川(2015)は1年生80名を対象に、聴き方、自己主張、謝り方の3回の授業と授業後にホームワークを2回行うCSSTを実施している。その結果、全体としてスキルの「引っ込み思案行動」の低下、推論の誤りの「選択的注目」の低下、ストレスの「友達との関係」の低下、「学業」および「先生との関係」の上昇、ソーシャルサポートの「友達」の上昇と「担任の先生」の低下が見られたこと、抑うつ・不安高群における抑うつと不安の低下が見られたことを報告している。なお、ストレスの「教師との関係」の上昇やソーシャルサポートの「担任の先生」の低下を踏ま

え教師からのサポートを改善するようなプログラム導入の必要性について言及している。

渡辺・野村・嶋田 (2015) は1, 2年生172名を対象に、聴き方と言葉かけをターゲットとした2回の授業からなるCSSTを実施し、スキルの「向社会的スキル」の上昇を報告している。なお、他のスキルやストレス反応の低減が示されなかった点については、ターゲットスキルが発現しやすい状況の設定や日常場面での実践を促す手続き、およびスキル遂行に対する強化的な反応の評価について検討する必要性を考察している。

森川・鈴木・高橋 (2016) は1校の1年生77名をCSST2回、社会性育成の道徳授業2回、規範育成の道徳授業2回を行う群、他の1校の1年生77名を、社会性育成と規範育成の実施順を入れ替えて行う群に割り当てて、比較検討を行っている。その結果、前者の実践群については対人的適感のうち「向社会的スキル」がCSSTの授業以降、「友人サポート」が社会性育成の授業以降、「教師サポート」が規範育成の授業後のみ、そして社会的責任の「規範遵守目標」が規範育成の授業以降、「向社会的目標」が全授業実施後、の調査においてそれぞれ上昇していたこと、一方の後者の実践群については逆に、社会的責任目標の「規範遵守目標」が全授業実施後において低下していたことを報告している。そして後者の実践群の結果について、CSSTと社会性育成の授業の組み合わせの重要性に加えて、CSSTの授業改善に関する課題を挙げている。

中西・石川 (2016, Table 2-2 では2016aと表記) は中学生116名を対象に、1年時に聴き方、自己主張、怒りコントロール、2年時に会話への参加、断り方・断られたときの対応、グループでの話し合い方、3年時に様々な考え方を扱うCSSTを実施している。そして3年間の調査を分析した結果として、2年時実施後の調査で攻撃行動の減少が、スキル低群において2年時実施後以降の調査でスキルの上昇が示されたこと、また3年時のプレボスト得点の分析結果として、認知の誤りの低下、社会的自己効力感の上昇、引っ込み思案高群の引

っ込み思案の低下が見られたことを報告している。

中西・石川・神尾 (2016, Table 2-2 では2016bと表記) は1校の1年生63名を実践群に、他の1校56名を統制群とし、聴き方、自己主張、怒りコントロールからなるCSSTを実施し、自閉傾向の違いによる効果の差異を加味して分析している。その結果、自閉傾向高群については、実践群で向社会的スキルの上昇傾向 ( $p<.10$ )、攻撃行動の低下、ストレス反応の「身体的症状」の低下、ソーシャルサポートの「教師からのサポート」の上昇が示され、一方の統制群では引っ込み思案の上昇傾向 ( $p<.10$ ) が示されたこと、そして自閉傾向低群については、実践群においてソーシャルサポートの「友人からのサポート」の上昇と「教師からのサポート」の上昇傾向 ( $p<.10$ )、孤独感の低下が示されたことを報告している。

山口・松寄・荒嶋・奥田・久野 (2016) は1, 2年生171名を対象とし、自己表現、傾聴について異なるエクササイズによって2回行うCSST(1回目は1・2年生各1クラスが合同)を実施している。そして、学校生活適応感の「学習意欲」と「生徒相互の人間関係」および自尊感情が上昇したこと、学校生活適応感の「教師と生徒の人間関係」低群の「教師と生徒の人間関係」が、また「学習意欲」低群の「学習意欲」が、それぞれ上昇したことを報告している。

江畑・神村 (2017) は1校の1, 2年生117名を実践群に、他の1校の1, 2年生169名を統制群に割り当て、実践群には断り方、自己主張、振り返り等の3回の授業からなるCSSTを実施している。分析の結果、友人に対する感情の「不安・懸念耐性」と「個としての独立」が上昇し、「葛藤耐性」が上昇傾向 ( $p<.10$ ) を示したことを報告している。

小林・渡辺 (2017) は、1校の1—3年生365名を実践群、他の1校の1—3年生388名を統制群とし、実践群に自己紹介、話し方、聴き方、あたたかい言葉かけ、感情に気づく、感情調整など6回の授業からなるCSSTを実施している。分析の結果、社会的スキルの「向社会的スキル」(2年生あるいは男子)やレジリエンスの「意欲的活動性」

または「関係志向性」(男子)が上昇、スキルの「引っ込み思案行動」が減少(2年生)したこと、スキル高群においてスキルの「向社会的スキル」とレジリエンスの「関係志向性」で減少が抑制され、そしてスキル高群と中間群においてスキルの「引っ込み思案行動」が抑制されたことを報告している。

中西・石川(2017)は3年生115名を対象に、自己主張に関する1回の授業によるCSSTを実施している。その結果、スキルの「攻撃行動」が減少し、男子のみ「向社会的スキル」が上昇したこと、ソーシャルサポートの「異性友人サポート」が男子では上昇、女子では減少したこと、男子のみ抑うつが減少したことを報告している。ソーシャルサポートの「異性友人サポート」が女子で減少した点については、男女間でのサポート知覚の違いやスキルと異性友人サポートの関連性の違いといった理由を挙げている。

渡邊(2017)は1—3年生313名を対象に、あいさつ、聴き方、話し方・聴き方、あたたかい言葉かけ、伝え方・聴き方などからなる5回の授業によるCSSTを実施している。分析の結果、スキルの「関係向上行動」が上昇したこと、スキルがフォローアップ時に上昇していた群は自己効力感もフォローアップ時に上昇したこと、スキルがフォローアップ時に低下していた群は自己効力感もフォローアップ時に低下していたこと、スキルが介入後に上昇しフォローアップでも維持していた群は自己効力感も介入後に上昇しフォローアップ時も維持されていたこと、スキルが事前測定時に低得点でフォローアップ時に上昇していた群は自己効力感がフォローアップで上昇したことを報告している。そしてスキルがフォローアップ時に低下していた群に対しては、詳細な分析とフォローアップの必要性を指摘している。

江畑・神村(2018)は、1校の2年生のうち17名を、自動思考と感情、考え方の案出や回避行動などを扱う2回の授業からなる認知的心理教育実践群、他の17名を、断り方と自己主張などを扱う2回の授業からなるCSST実践群、他の1校の2

年生21名を統制群として効果の比較を行っている。その結果、友人に対する感情の「信頼・安定」が認知的心理教育実践群で上昇し、スキルがCSST群で上昇していたことを報告している。

山口・荒嶋(2018)は、1年生30名を自己表現、聴き方、自己主張、グループでの話し合い方など4回の授業からなるCSSTを実践する群、他の59名を統制群として学校生活スキル、学校生活適応感、学校生活享受感情における効果を検討したが、群間比較で有意な結果は示されなかったことを報告している。そして、ホームワークや学校生活の中でのフィードバックの必要性について言及している。

藁崎(2019)は1年生59名を対象に、あたたかい言葉かけに関する1回の授業によるCSSTを実施し、罰への感受性の程度による効果の違いを検討している。その結果、社会的スキルの「向社会的スキル」が上昇し、罰への感受性の平均群と高群は効果量が大い可能性があること、ストレス反応の「不機嫌・怒り」が低下する傾向にあり( $p<.10$ )、罰への感受性の高群は効果量が大い可能性があること、罰への感受性が低下し、罰への感受性の平均群と高群は効果量が大い可能性があることを報告している。

長崎・江村(2021)は1校の1年生53名を、感情識別、ネガティブまたはポジティブな場面でのあたたかい言葉かけに関する3回の授業からなるCSSTを実施する群、他の1校の1年生35名を統制とし、結果を比較している。その結果、共感性の「視点取得」、「他者のネガティブな感情への同情」および「他者のポジティブな感情への好感」と、ターゲットスキルであるやさしい言葉かけが上昇し、中程度の効果量が示されたことを報告している。

### CSSTの実施状況や研究デザイン等について

次に、これら18篇のCSST実践論文について、実施回数・実施内容、対象学年、実施時期・実施時間、実施者といった実施状況に関するもの、統制群の設定の有無や使用尺度といった研究デザインに関するものについてについて、下田(2012)



における30篇の傾向と対比しながら述べる<sup>2</sup>。

実施回数について、3年間継続的に実施した1篇(表中の8)を除き、また道徳の教科内容と組み合わせ実践している2篇(表中の2および7)についてはCSSTの実施回のみカウントしたところ、平均は4.5回であった。SMEと比べると、CSSTは実施回数が増える傾向にある、といえそうである。実践内容について下田(2012)のまとめでは、複数のスキルをターゲットとしているものが多かったが、表中の記載をカウントしたところ、「あたたかい言葉かけ」が13篇(43%)、「聴き方」と「断り方」が各11篇(37%)、そして感情コントロールが8篇(27%)においてターゲットスキルとなっていた。今回収集された論文においてもそのほとんどが複数のスキルを対象としていたが、その中で最も多かったのが「聴き方」に関するもので9篇(50%)、次いで「アサーション」に関するもので7篇(39%)、そして「あたたかい言葉かけ」と「断り方」がそれぞれ5篇(28%)であった。「聴き方」に関しては今回も最も多かったことから、引き続き、中学生に身に付けさせたいスキルとして現場でのニーズが高い様子がうかがわれる。また、今回の実践論文では「アサーション」に関する実施も多かったが、これは、中学生の生徒間暴力の発生割合が高止まりしていることやいじめ認知件数における言語的いじめの増加(下田・寺坂・石津・大月, 2021)と関連しているものと思われる。

対象学年に関しては複数の学年での実施結果を報告しているものもあるが、下田(2012)のまとめでは、1年生が18篇(60%)、2年生が9篇(30%)、3年生が5篇(17%)であり、今回収集された論文では、順に15篇(83%)、9篇(50%)、4篇(22%)であった。1年生での実施が多かった点は共通しており、よりよい中学校生活を送れるために早い段階で実施されている状況が続いているものと推測される。

実施期間・実施時間に関して、下田(2012)のまとめでは、時期は1学期を含む実践が21篇(70%)と最多であり、時間帯については道徳が11篇

(37%)、学級活動が6篇(20%)、総合的学習の時間が5篇(17%)であった。一方今回収集された論文では、11月を含むものが9篇(50%)、9月や10月を含むものが6篇(33%)など、夏休み明け以降の実施が多い傾向にあった。CSSTを複数回実施する上で、2学期制の導入や体育祭等の学校行事の実施時期が秋から春に移動する学校も多くなっているといった、学校現場の年間スケジュールの変化が影響しているのかもしれない。次に実施時間帯については、道徳と総合的学習の時間がそれぞれ7篇(39%)、学級活動が3篇(17%)となっており、概ね共通した傾向が継続していると考えられる。なお道徳に関し、中学校では2019年度より特別の教科となっていることから、CSSTの実施に際して、道徳の教科内容との関連性をより高めたり評価方法を考慮して実施したりするといった工夫が必要になることも考えられる。

実施者に関して、下田(2012)のまとめでは、CSSTは担任が19篇(63%)、スクールカウンセラーや研究者が5篇(17%)であった。今回収集された論文で実施者の記載があったものの中では、9篇(50%)が担任や道徳担当等の教員、7篇(39%)が研究者等であった。研究者等が実施した比率が高くなっていることに加え、教員が実施した9篇中5篇(28%)では、研究者や大学院生等がサポートに入っていた。現場での普及を考えた場合には、より少ない人数で実施できる工夫といった点での検討も必要であろう。

統制群の設定に関して、下田(2012)のまとめでは7篇(23%)であったが、今回収集された論文においても7篇(39%)が確認できた。そのうち異なる学校の生徒を統制群に割り当てていたのが5篇(28%)であり、SMEと同様に、実施状況の詳しい記述、異なる種類のデータを通じた分析、量的データにおける効果量の報告が必要と考えられる。なお効果量の報告について、下田(2012)の中では1篇(3%)が確認されていたが、今回は6篇(33%)が確認でき、報告する論文数は増えているといえる。

最後に、使用された主な尺度のうち社会的スキ

ルに関しては、下田（2012）によれば戸ヶ崎・岡安・坂野（1997）の尺度が5篇（17%）、渡邊・岡安・坂野（2002）が4篇（13%）であり、ターゲットスキルに関する独自項目を作成して実施したものが7篇（23%）あった。今回の対象論文については、既存の尺度を使用しているものがほとんどであり、そのうち9篇（50%）で嶋田（1998）の尺度が使用されていた。CSSTについては、ターゲットとするスキルによって使用する尺度が異なることが予想されるものの、社会的スキル全般の測定を目的とする場合には、嶋田（1998）を使用することにより、論文間の知見の比較が容易になると考えられる。

### まとめと今後の課題

SME, CSST いずれについても、一定数の実践研究が公刊され、様々な効果を報告していた。こういった知見の蓄積や洗練に向けて、これまで述べてきたような、実践状況の詳細な記載、多角的なデータ分析を通じた検証、効果量の記載を行った実践研究の継続的な公刊が期待される。このうち実践状況の記載に関しては、実施時期や時間帯、実施者に関する記載がない論文も少なくなかった

ことから、この点の改善も期待される。今後もSMEやCSSTに関する実践研究が継続し、それぞれが学校教育において定着し、充実した教育活動の一助となることが期待される。

### ＜脚注＞

- 1 このため、同一ないし類似の用語でも実践内容が異なる場合がある。関心のある読者は元の論文を当たられたい。
- 2 今回収集された論文および下田（2012）で収集された論文のいずれにおいても、該当する情報が未記載であったり、実施が複数の学年や時間帯に渡ったりしていることから、収集論文の総数と合計数が一致しなかったり、割合の合計が100%を上回る場合がある。

### 付記

本研究は、JSPS 科研費（18K03099）の助成を受けて行われた。

なお、本研究に関して、開示すべき利益相反事項はない。

Table 1-1 2012年—2021年の間に国内雑誌に掲載された中学生へのストレスマネジメント教育の研究論文

著者 (発表年)	対象者	主な実施内容	主な測定内容	主な結果
1 藤井ら (2012)	2年生 実践111名 統制75名	#1 概念教育 #2 コーピングの理解とメニュー作成 (1週間毎の自己評価ワーク)	ストレス反応, コーピング, 認知的評価, セフルエフィカシー, 学校生活満足度	<ul style="list-style-type: none"> <li>ワークブックのコメントの一部で コーピングの柔軟性改善を示唆</li> </ul>
2 宮城ら (2012a)	3年生168名	#1,2: 概念教育と自己評価, リラクセーション技法	主観的ストレス, コーピング, ストレス反応, ストレスの知識, SMEの効果への意見, 教師評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>ストレスがあると答えた生徒の増加</li> <li>ストレスの知識が増加</li> <li>ストレス反応の「抑うつ・不安」が低下</li> <li>コーピングのうち「嫌なことはなるべく 考えないようにする」が増加,</li> <li>不適切なコーピングが有意な低下</li> </ul>
3 宮城ら (2012b)	3年生129名	#1: 概念教育, 簡単なリラクセーション技法	主観的ストレス, ストレッサー, ストレス解消法, コーピング, ストレス反応, ストレスの知識	<ul style="list-style-type: none"> <li>ストレスのあると答えた生徒の増加</li> <li>ストレスの知識が増加</li> <li>適切なコーピングの一部が増加</li> <li>不適切なコーピングの一部が減少</li> </ul>
4 宮城ら (2013)	3年生109名	#1,2: 概念教育と自己評価, コーピングの理解と自己評価, リラクセーション技法	ストレス反応, 自覚症状, 受験ストレスサワー	<ul style="list-style-type: none"> <li>ストレス反応の「無気力」の低下</li> <li>自覚症状の「頭痛」の低下</li> <li>受験ストレスサワーの「勉強」の低下</li> </ul>
5 大谷ら (2013)	1-3年生106名	#1 概念教育, コーピング, 自分との向き合い方	ストレス反応, ストレッサー, 学校適応感, 対人ストレスコーピング	<ul style="list-style-type: none"> <li>ストレス反応の「不機嫌・怒り」と 「無気力」が低下(いずれも<math>p&lt;.10</math>)</li> <li>学校ストレスサワーが減少</li> <li>対人ストレスコーピングが減少</li> </ul>
6 谷口 (2013)	2年生 実践32名 統制27名	#1 対人ストレスコーピング (ホームワーク14日間)	対人ストレスコーピング ストレス反応	<ul style="list-style-type: none"> <li>解決先送りコーピングが増加(<math>p&lt;.10</math>)</li> </ul>
7 田中ら (2014)	2年生 実践126名 統制90名	#1 概念教育・リラクセーション技法, SIT <sup>a</sup> の個人実施 #2 リラクセーション技法, SIT <sup>a</sup> のグループ実施・個人実施	ストレス反応, 認知的評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>ストレス反応の「不機嫌・怒り」(<math>p&lt;.10</math>) と「無気力」が低下</li> <li>認知的評価の「影響性」が低下</li> </ul>
8 山本ら (2015)	3年生136名	#1: 概念教育, コーピングの整理と話し合い	コーピングの自信, コーピングの案出数	<ul style="list-style-type: none"> <li>コーピングの自信が上昇</li> <li>話し合い活動の方が個人作業より 案出されたコーピング数が多い</li> </ul>

a 自己教示訓練

Table 1-2 2012年—2021年の間に国内雑誌に掲載された中学生へのストレスマネジメント教育の研究論文

著者 (発表年)	対象者	主な実施内容	主な測定内容	主な結果
9 宮城ら (2016)	3年生162名	#1-4: 概念教育, リラクセーション技法, 受験のメンタルリハーサル	ストレス反応, 気分	・ ストレス反応の低下 ・ 気分の「緊張感」の上昇
10 宮川 (2017)	1,2年生 実践74名 対象73名 2年生 統制79名	#1 道徳(節度)+セルフリラクセーション #2 道徳(友情)+ペアリラクセーション #3 道徳(相互理解)+ペアリラクセーション #4 道徳(節度)+セルフリラクセーション	道徳性発達, 学校適応感, 共感性, 情動調整, ストレス反応, コーピング	・ ストレス反応の低下 ・ 対象群の授業評価は 実践群よりネガティブ
11 山本ら <sup>a</sup> (2017)	1,2年生308名	#1 認知的再構成	コーピングの自信, 思考の案出数	・ コーピングの自信が上昇 ・ 話し合い活動の方が個人作業より 案出された思考数が多い
12 宮城 (2018)	2年生282名	#1 概念教育 #2 リラクセーション技法, 認知的再構成	自己制御, 気分, 学校ざらい感情, コーピング	・ 自己制御の「個人的促進」と 「対人的促進」が上昇 ・ コーピングの「問題焦点」と 「情動焦点」が上昇
13 宮城ら (2018)	3年生 実践35名 統制33名	#1 概念教育 #2 リラクセーション技法, 認知的再構成 #3 怒りの理解 #4 怒りへの対処 #5 アサーション	ストレス反応, ストレスマネジメント自己効力感	・ ストレス反応の「憂うつ」が低下
14 柴田ら (2018)	3年生96名	#1 受験ストレスの理解, リラクセーション技法 #2 リラクセーション技法	リラクセス効果の実感	・ 各技法について4-6割程度の生徒が 効果を実感 ・ 全体として9割以上の生徒が 効果を実感
15 木須ら (2019)	2年生105名	#1 災害の影響の理解 #2 災害への備え #3 災害の心理的影響や心理的支援	感想	・ 多くの生徒が傾聴の効果および 触れるケアの効果を実感
16 野中ら (2019)	1,2年生 実践①131名 実践②162名 <sup>b</sup> 統制227名	#1 セルフモニタリング #2 概念教育 #3 コーピング案出訓練 #4 リラクセーション	ストレス反応, コーピング, コーピング案出数	・ コーピングの増加(実践①) ・ コーピング案出数の増加 ・ ストレス反応の低下(実践②)

<sup>a</sup> 小中学生を対象としたものであるが、ここでは中学生に関する部分のみ掲載している。

<sup>b</sup> 実践②は#1と#4が逆の順序で実施されている。

Table 1-3 2012年—2021年の間に国内雑誌に掲載された中学生へのストレスマネジメント教育の研究論文

著者 (発表年)	対象者	主な実施内容	主な測定内容	主な結果
17 柴田ら (2019)	1年生105名	#1 概念教育 #2 コーピングの理解と話し合い #3 リラクゼーション技法	感想	<ul style="list-style-type: none"> <li>相談得点の低い生徒のリラクゼーション技法習得意欲の向上</li> <li>ほぼすべての生徒がリラクゼーション効果を実感</li> </ul>
18 宮下ら (2020)	3年生55名	#1 概念教育, 前向きな考え方, リラクゼーション技法	認知的評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>男子において認知的評価の「コントロール可能性」が上昇</li> </ul>
19 三浦 (2021)	2年生167名 (男子)	#1 概念教育, コーピングの案出	ストレス反応	<ul style="list-style-type: none"> <li>ストレス反応の低減</li> </ul>
20 柴田ら (2021)	①3年生 <sup>a</sup> ②2年生 <sup>a</sup>	①#1 心身のつながりとパフオーマンス ②#1 親子のコミュニケーション (アサーション・トレーニング)	①ワークシートの内容, 感想 ②ロールプレイでの発言, 感想	① コーピング実施に関する肯定的記載 ② コミュニケーションへの肯定的記載 ストレス減少に関する記載

<sup>a</sup> 論文中に人数等の記載がない

Table 2-1 2012年—2021年の間に国内雑誌に掲載された中学生への学級単位のソーシャルスキル教育の研究論文

著者 (発表年)	対象者	主な実施内容	主な測定内容	主な結果
1 本田ら (2012)	2年生126名	#1 トラブル解決	ストレス反応 スキルの案出数	<ul style="list-style-type: none"> <li>「直接理由を尋ねる」、「相談する」、「謝罪する」の増加</li> <li>ストレス反応高群： ストレス反応の低下、「ポジティブ方略」、「間接的に理由を尋ねる」の増加</li> </ul>
2 森川ら (2012)	1年生71名 <sup>a</sup>	#1 自己理解,他者との交流 #2 良好な友人関係の話し合い #3 規範育成 #4 規範育成	学校適応感, 社会的責任目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>学校適応感の「対人的適応」の増加(4回の授業直後)</li> <li>対人的適応の「向社会的スキル」の上昇</li> <li>対人的適応の「非侵害的關係」の上昇(4回の授業直後)</li> <li>社会的責任目標の「規範遵守目標」の上昇</li> </ul>
3 藤原 (2014)	1,2年生113名 (女子)	#1 グループ活動時の関わり #2 話し方 #3 友達の失敗を許す #4 伝え方 #5 頼み方 #6 断り方 #7 ケンカ時の自己の振り返り #8 手伝いの依頼	社会的スキル, 学校生活満足度, 学校生活満足度	<ul style="list-style-type: none"> <li>満足群：スキルの上昇(14の中5つ) 学校生活満足度の「承認感」の上昇 学校生活満足度の上昇(5つ中4つ)</li> <li>中間型：スキルの上昇(14の中5つ) 学校生活満足度の「承認感」の上昇 学校生活満足度の上昇(5つ中2つ)</li> <li>満足群：スキルの上昇(14の中6つ) 学校生活満足度の「承認感」の上昇</li> </ul>
4 肥田ら (2015)	1年生 実践81名 統制121名	#1 聴き方 #2 頼み方 #3 断り方	社会的スキル, 被援助志向性	<ul style="list-style-type: none"> <li>スキルの「向社会的スキル」の上昇</li> <li>被援助志向性の「被援助に対する懸念や抵抗感の低さ」の上昇(<math>p&lt;.10</math>)</li> </ul>
5 岸田ら (2015)	1年生80名	#1 聴き方 #2 アサーション #3 謝り方 (終了後ホームワーク2回)	抑うつ,不安,社会的スキル, 推論の誤り,ストレッサー, ソーシャルサポーター	<ul style="list-style-type: none"> <li>スキルの「引っ込み思考行動」の低下</li> <li>推論の誤りの「選択的注目」の低下</li> <li>ストレッサーの「友達との関係」の低下,「学業」,「先生との関係」の上昇</li> <li>ソーシャルサポーターの「友達」の上昇,「担任の先生」の低下</li> <li>抑うつ不安高群：抑うつと不安の低下</li> </ul>
6 渡辺ら <sup>b</sup> (2015)	1,2年生172名	#1 聴き方 #2 あたたかい言葉かけ	行動観察,社会的スキル, ストレス反応	<ul style="list-style-type: none"> <li>スキルの「向社会的スキル」の上昇</li> </ul>

<sup>a</sup>#3,4は道徳の教科内容が実施されている。

<sup>b</sup>小中学生を対象としたものであるが,ここでは中学生に関する部分のみ掲載している。

Table 2-2 2012年—2021年の間に国内雑誌に掲載された中学生への学級単位のソーシャルスキルの教育の研究論文

著者 (発表年)	対象者	主な実施内容	主な測定内容	主な結果
7 森川ら <sup>a</sup> (2016)	1年生 ①77名 ②77名 <sup>b</sup>	#1 自己理解,他者との交流 #2 良好な友人関係の話し合い #3 社会性育成 #4 社会性育成 #5 規範育成 #6 規範育成	対人的適応感, 社会的責任目標	<ul style="list-style-type: none"> <li>実践①：対人的適応感 「友人サポート」の増加(#4以降) 「教師サポート」の上昇(#4後) 「向社会的スキル」の上昇(#2以降)</li> <li>実践①：社会的責任目標 「向社会的目標」の増加(ポスト) 「規範遵守目標」の上昇(#4以降)</li> <li>実践②：社会的責任目標 「規範遵守目標」の低下(ポスト)</li> </ul>
8 中西ら (2016a)	116名 (3年間)	1年時 #1 聴き方 #2 アサーション #3 怒りコントロール 2年時 #4 会話への参加 #5 断り方とその後の対応 #6 グループでの話し合い方 3年時 #7 考え方	社会的スキル, 対仲間社会的自己効力感, 認知の誤り	<ul style="list-style-type: none"> <li>攻撃行動の減少(2年時実施後)</li> <li>スキル低群のスキルの上昇 (2年時実施後以降)</li> <li>* 以下は3年時のプレポスト得点の分析</li> <li>認知の誤りの低下</li> <li>対仲間社会的自己効力感の上昇</li> <li>引込み思案高群の引込み思案の低下</li> </ul>
9 中西ら (2016b)	1年生 実践63名 統制56名	#1 聴き方 #2 アサーション #3 怒りコントロール	社会的スキル,ストレス ソーシャルサポート, 友人関係での孤独感, 不登校傾向	<ul style="list-style-type: none"> <li>実践群の自閉傾向高群： スキルの「向社会的スキル」の上昇(<math>p &lt; .10</math>) 「攻撃行動」の低下 ストレス反応の「身体的症状」の低下 SS<sup>c</sup>の「教師からのサポート」の上昇</li> <li>統制群の自閉傾向高群のスキルの 「引込み思案」の上昇(<math>p &lt; .10</math>)</li> <li>実践群の自閉傾向低群： SS<sup>c</sup>の「友人からのサポート」の上昇 「教師からのサポート」の上昇(<math>p &lt; .10</math>) 孤独感の低下</li> </ul>

a #3-6は道徳の教科内容が実施されている。

b #3,4と#5,6が逆の順序で実施されている。

c ソーシャルサポート

Table 2-3 2012年—2021年の間に国内雑誌に掲載された中学生への学級単位のソーシャルスキル教育の研究論文

著者 (発表年)	対象者	主な実施内容	主な測定内容	主な結果
10 山口ら (2016)	1,2年生171名	#1 自己表現の仕方,聴き方 <sup>a</sup> #2 自己表現の仕方,聴き方	学校生活適応感, 自尊感情	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 学校生活適応感の「学習意欲」, 「生徒相互の人間関係」が上昇</li> <li>• 自尊感情が上昇</li> <li>• 学校生活適応感の「教師と生徒の人間関係」低群の「教師と生徒の人間関係」が上昇</li> <li>• 学校生活適応感の「学習意欲」低群の「学習意欲」が上昇</li> </ul>
11 江畑ら (2017)	実践 1,2年生117名 統制 1,2年生169名	#1 断り方 #2 アサーション #3 アサーション,心理教育	友人に対する感情	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 「不安・懸念耐性」が上昇</li> <li>• 「葛藤耐性」が上昇(<math>p &lt; .10</math>)</li> <li>• 「個としての独立」が上昇</li> </ul>
12 小林ら (2017)	実践 1-3年生365名 統制 1-3年生388名	#1 自己紹介の仕方 #2 話し方 #3 聴き方 #4 あたたかい言葉かけ #5 感情に気づく #6 感情調整	社会的スキル, レジリエンス	<ul style="list-style-type: none"> <li>• スキルの「向社会的スキル」が上昇 (2年生あるいは男子)</li> <li>• スキルの「引込み思案行動」が減少(2年生)</li> <li>• レジリエンスの「関係志向性」が上昇(男子)</li> <li>• レジリエンスの「意欲的活動性」が上昇</li> <li>• スキルの「向社会的スキル」とレジリエンスの「関係志向性」でスキル高群の減少が抑制</li> <li>• スキルの「引込み思案行動」でスキル高群・中間群が抑制</li> </ul>
13 中西ら (2017)	3年生115名	#1 アサーション	社会的スキル, ソーシャルサポート 抑うつ,不安	<ul style="list-style-type: none"> <li>• スキルの「向社会的スキル」が上昇(男子)</li> <li>• スキルの「攻撃行動」が減少</li> <li>• SS<sup>b</sup>の「異性友人サポート」が男子では上昇,女子では減少</li> <li>• 抑うつが減少(男子 <math>p &lt; .10</math>)</li> </ul>
14 渡邊 (2017)	1-3年生313名	#1 あいさつ #2 聴き方 #3 話し方,聴き方 #4 あたたかい言葉かけ #5 伝え方,聴き方	社会的スキル, 自己効力感	<ul style="list-style-type: none"> <li>• スキルの「関係向上行動」が上昇</li> <li>• スキルのフロロアアップ上昇群は自己効力感がフロロアアップで上昇</li> <li>• スキルのフロロアアップ低下群は自己効力感がフロロアアップで低下</li> <li>• スキルの介入後上昇維持群は自己効力感が介入後上昇・維持</li> <li>• スキルの低得点フロロアアップ上昇群は自己効力感がフロロアアップで上昇</li> </ul>

a 100分間であり, 2学年合同で実施している。また#1と#2はエクササイズが異なる。

b ソーシャルサポート



Table 2-4 2012年—2021年の間に国内雑誌に掲載された中学生への学級単位のソーシャルスキルの研究論文

著者 (発表年)	対象者	主な実施内容	主な測定内容	主な結果
15 江畑ら (2018)	2年生 実践①17名 実践②17名 統制21名	実践①認知的心理教育 #1 自動思考と感情 #2 考え方の案出, 回避行動 実践②CSST #1 断り方 #2 アサーション	友人に対する感情, 社会的スキル	<ul style="list-style-type: none"> <li>友人に対する感情の「信頼・安定」が実践①で上昇</li> <li>スキルが実践②で上昇</li> </ul>
16 山口ら (2018)	1年生 <sup>a</sup> 実践30名 統制59名	#1 自己表現 #2 聴き方 #3 アサーション #4 グループでの話し合い方	学校生活スキル, 学校生活適応感, 学校生活享受感情	<ul style="list-style-type: none"> <li>群間比較で有意な結果は示されず</li> </ul>
17 養崎 (2019)	1年生59名	#1 あたたかい言葉かけ	罰への感受性, 社会的スキル, ストレス反応	<ul style="list-style-type: none"> <li>スキルの「向社会的スキル」が上昇 (罰への感受性平均群・高群は効果量大の傾向)</li> <li>ストレス反応の「不機嫌・怒り」が低下 (<math>p &lt; .10</math>, 罰への感受性高群は効果量大の傾向)</li> <li>罰への感受性が低下 (罰への感受性平均群・高群は効果量大の傾向)</li> </ul>
18 長崎ら (2021)	1年生 実践53名 統制35名	#1 感情識別 #2 あたたかい言葉かけ #3 あたたかい言葉かけ <sup>b</sup>	共感性, やさしい言葉かけ, 向社会的行動	<ul style="list-style-type: none"> <li>共感性の「視点取得」, 「他者のネガティブな感情への同情」, 「他者のポジティブな感情への好感」が上昇(効果量中)</li> <li>やさしい言葉かけの上昇(効果量中)</li> </ul>

<sup>a</sup> 分析ごとに対象人数が異なるため, 調査対象者総数を記載している。

<sup>b</sup> #2はネガティブな場面、#3はポジティブな場面が用いられている。

## 引用文献

- 江畑 慎吾・神村 栄一 (2017). 中学生の社交不安傾向の低減に及ぼす学級単位での社会的スキルトレーニングの効果 臨床心理学, 17(6), 831-839.
- 江畑 慎吾・神村 栄一 (2018). 学級単位で行う認知的心理教育と社会的スキル訓練が中学生の友人に対する感情に与える影響の比較 ストレス科学研究 33, 32-39
- 藤井 政光・庄司 一子 (2012). 中学校におけるストレスマネジメント教育の検討——柔軟なコーピングの選択・実行に着目して—— 筑波大学発達臨床心理学研究, 23, 23-28.
- 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検討—— 学級経営心理学研究, 3, 75-85.
- 肥田 乃梨子・石川 信一 (2015). 集団社会的スキル訓練による中学生の被援助志向性への長期的効果 同志社心理, No.62, 8-17.
- 本田 真人・大島 由之・新井 邦二郎 (2012). 中学生に対する学級規模の問題解決スキル訓練の効果 北海道教育大学紀要 (教育科学編), 63(1), 33-40.
- 岸田 広平・石川 信一 (2015). 中学生の抑うつ症状と不安症状に対する学級規模の集団社会的スキル訓練の有効性の検討 心理臨床科学, 5(1), 59-71.
- 木須 千明・柴田 題寛・安川 禎亮 (2019). ストレスマネジメント教育の一考察 III——保健体育科・保健分野における実践 災害時における心理的支援を通して—— 北海道教育大学紀要 (教育科学編), 70(1), 409-421.
- 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.
- 藁崎 浩史 (2019). 中学生に対する集団社会的スキル訓練の効果——罰への感受性による効果の差異の検討—— 健康科学研究(広島修道大学ひろしま未来協創センター), 9(1), 47-58.
- 三浦 正江 (2002). 中学生の学校生活における心理的ストレスに関する研究 風間書房
- 三浦 巧也 (2021). 中学生を対象としたストレスコーピングの実践：特別な配慮が必要な生徒に着目して 青山学院大学教職研究, No.7, 233-244.
- 宮城 政也 (2018). 中学校における総合的な学習の時間を用いた健康教育の意義——ストレスマネジメント教育における自己制御行動への効果—— 臨床教科教育学会誌, 18(1), 63-70.
- 宮城 政也・石垣 愛一郎 (2013). 中学生における単一モード・ストレスマネジメント教育について——受験ストレスの視点から—— 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, No.20, 219-225.
- 宮城 政也・石垣 愛一郎・江藤 真生子・高倉 実・小林 稔 (2012). 総合的な学習におけるストレスマネジメント教育について——公立中学校を対象にした試み—— 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, 19, 85-90.
- 宮城 政也・石垣 愛一郎・江藤 真生子・高倉 実・和氣 則江・小林 稔・笹澤 吉明 (2012). 中学生を対象とした講演形式によるストレスマネジメント教育の効果について 琉球大学教育学部紀要, No.80, 249-253.
- 宮城 政也・喜屋武 享 (2016). 高校受験期におけるストレスマネジメントプログラムの有効性に関するパイロットスタディー 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, No.23, 165-170.
- 宮城 政也・喜屋武 享 (2018). 中学校特別活動におけるアンガーマネジメント教育の効果——ストレスマネジメント, アサーティブネス・トレーニングを取り入れた授業実践—— 日本健康教育学会誌, 26(4), 372-381.
- 宮川 麗子 (2017). 中学生へのストレスマネジメ

- ント教育プログラムの試み——道徳読み物教材に体験的な学習を取り入れる有用性について—— 日本私学教育研究所紀要, No.53, 77-80.
- 宮下 敏恵・田中 圭介 (2020). スクールカウンセラーによる中学生を対象にしたストレスマネジメント教育の効果——質と量からの評価—— 上越教育大学研究紀要, 39(2), 457-467.
- 文部科学省 (2010). 生徒指導提要 文部科学省 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/s-hotou/seitoshidou/1404008.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/s-hotou/seitoshidou/1404008.htm) (2021年11月11日)
- 森川 敦子・鈴木 由美子・宮里 智恵 (2012). 中学1年生の不応感解消する道徳教育プログラム開発のための基礎的研究——ソーシャルスキルと規範意識を同時に育成する道徳教育プログラムの検討を通して—— 道徳と教育, No.330, 63-73.
- 森川 敦子・鈴木 由美子・高橋 均 (2016). 対人的適応感を向上させる中1ギャップ解消のための道徳教育プログラム——教材の組み合わせ方を変えた2つの道徳教育プログラムの比較を通して—— 道徳と教育, No.334, 41-51.
- 長崎 彩実・江村 理奈 (2021). 中学生に対する向社会的行動を高めるプログラムの作成と効果の検討 久留米大学心理学研究, No.20, 57-66.
- 中西 陽・石川 信一 (2016). 中学生に対する3年間の継続的なソーシャルスキル教育の効果 同志社心理, No.63, 1-8.
- 中西 陽・石川 信一・神尾 陽子 (2016). 自閉スペクトラム症的特性の高い中学生に対する通常学級での社会的スキル訓練の効果 教育心理学研究, 64(4), 544-554.
- 中西 陽・石川 信一 (2017). 中学生の社会的スキル, 同性・異性友人からのソーシャル・サポート, 精神的健康の関連——学級集団SST実施による検討—— 同志社心理, No.64, 15-23.
- 野中 俊介・原 剛・尾棹 万純・森田 典子・嶋田 洋徳 (2019). セルフ・モニタリングがストレスマネジメント教育におけるコーピングレパ  
ートリーの獲得に及ぼす影響 *Journal of Health Psychology Research*, 31(2), 113-121.
- 大谷 哲朗・古谷 嘉一郎 (2013). 中学校におけるストレスマネジメント教育—実践報告 比治山大学心理相談センター年報, No.8, 13-19.
- 岡安 孝弘・嶋田 洋徳・坂野 雄二 (1992). 中学生用ストレス反応尺度の作成の試み 早稲田大学人間科学研究, 5, 23-29.
- 岡安 孝弘・高山 巖 (1999). 中学生用メンタルヘルスチェックリスト (簡易版) の作成 宮崎大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要, No.6, 73-84.
- 柴田 題寛・木須 千明・安川 禎亮 (2018). ストレスマネジメント教育の一考察——保健体育科・保健分野における実践を通して—— 釧路論集 (北海道教育大学釧路校研究紀要), No.50, 19-26.
- 柴田 題寛・木須 千明・安川 禎亮 (2019). ストレスマネジメント教育の一考察 II——保健体育科・保健分野における実践 相談とリラクセスに着目して—— 北海道教育大学紀要 (教育科学編), 69(2), 329-342.
- 柴田 題寛・安川 禎亮 (2021). ストレスマネジメント教育における授業実践 北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要, No.11, 85-94.
- 嶋田 洋徳 (1998). 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房
- 下田 芳幸 (2012). 中学校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ー紀要, No.6, 41-51.
- 下田 芳幸・寺坂 明子・石津 憲一郎・大月 友 (2021). 文部科学省「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」における暴力行為といじめの件数および割合の推移 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要, 5, 344-357.
- 田中 乙菜・越川 房子・松浦 素子 (2013). 自己教示訓練を用いたストレスマネジメントプログ

- ラムの検討—プログラムの効果と参加者による評価— ストレス科学研究, 29, 68-76.
- 谷口 弘一 (2013). 対人ストレスコーピングの実践的介入——中学生を対象にして—— 同志社心理, No.60, 8-13.
- 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(1), 23-32.
- 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, 140-123.
- 渡辺 詩織・野村 和孝・嶋田 洋徳 (2015). 集団社会的スキル訓練における対人的相互作用の変容が小中学生のストレス反応低減効果に及ぼす影響——行動観察を用いた実践研究—— ストレスマネジメント研究, 11(2), 130-137.
- 渡邊 智子・岡安 孝弘・佐藤 正二 (2002). 子ども用社会的スキル尺度作成の試み(1) 日本カウンセリング学会第35回大会発表論文集, 93.
- 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.
- 山口 豊一・松寄 くみ子・荒嶋 千佳・奥田 奈津子・久野 優実 (2016). 対人関係に関するソーシャルスキル・トレーニングの介入研究：中学生を対象として—子どもの健康科学, 16(2), 27-33.
- 山本 奨・大谷 哲弘 (2015). コーピング・レパトリー拡大プログラムの中学生への適用に関する検討 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, No.14, 385-393.
- 山本 奨・大谷 哲弘・小山田 ヨシ子 (2017). ストレスマネジメント教育のための指導プログラムの開発とその検証 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, 4, 66-69.

(2022年1月28日 受理)