

## 学級単位の集団ソーシャルスキル・トレーニングの効果検証 —心理教育的援助サービスの段階を考慮した検討—

### Effectiveness of Classwide Social Skills Training: View Point of the Three-Level Model of Psycho-Educational Services

藤原和政\*<sup>1) 2)</sup>

FUJIWARA Kazumasa

本研究では、女子中学校において実施された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ついて、生徒の援助ニーズの大きさを考慮し検討することが目的であった。プログラムの参加者は3学級80名であり、事前、事後調査を行い、その効果について分析を行った。2要因混合計画の分散分析の結果、相手のことを気遣ったり、集団のルールを守ったりすることなどを表す配慮のスキルについては、二次的、三次的援助サービスを必要としている生徒は、事前よりも事後の得点が有意に高いことが明らかになった。仲間との積極的な交流や自己主張などを表すかわりのスキルについては、一次的援助サービスを必要としている生徒以外の事後の得点が有意に高いことが認められた。以上の結果から、学級単位の集団ソーシャルスキル・トレーニングは、予防的、開発的援助になりうることで、プログラムを実施する際の留意点について議論がなされた。

キーワード：ソーシャルスキル・トレーニング、心理教育的援助サービス、中学生

Key words : social skills training, psycho-educational services, junior high school students

#### 問題と目的

中学校において良好な人間関係の形成を目的とした取り組みの重要性が高まっている。不登校児童生徒の実態把握に関する調査企画分析会議(2021)の調査報告によると、学校に最初に行きづらいつ感じ始めたきっかけの理由として、友人のこと(いじめなどを含む)が上位に挙げられていたことが報告されている。さらに、不登校生徒数は2012年度から増加しており、2021年度では中学生24人に1人の割合であることや(文部科学省, 2021)、推計ではあるものの中学生の10.2%が不登校傾向を示していた(日本財団, 2018)ことも明らかにされている。不登校には心身の不調や学習面など様々な要因が関連しているものの、中学生が学校生活に適應する上で良好な人間関係を形成することは重要な一要因であると考えられる。

このような状況において、学校現場で注目されているアプローチの一つとして、学級を1つの単位とした集団ソーシャルスキル・トレーニング(classwide social skills training: 以下、CSSTと記す)がある(本田・大島・新井, 2009; 金山・佐藤・前田, 2004)。CSSTの特徴として、プログラムを学級単位で実施するため学級に在籍する子ども全員がソーシャルスキルを学習しロールプレイを体験できるため、ソーシャルスキルの使用に対する強化(フィードバック)も行われやすくなるとともに、日々の学校生活への般化の効果についても期待されると指摘されている(藤枝・相川, 2001; 本田他, 2009)。そしてCSSTの効果については、例えば、ターゲットスキル得点(本田他, 2009)や知覚された友人サポート(江

村・岡安, 2003)の上昇はもとより、孤独感の低下(金山・後藤・佐藤, 2000)などに関連していたことが明らかにされている。この他にも、CSSTの効果の維持促進を目的としたプログラムのあり方(荒木・石川・佐藤, 2007)や、般化促進方略に関する議論(新川・二瓶・金山・富家, 2019)もなされている。以上のように、先行研究においてCSSTの効果の有効性を示唆する知見が蓄積されているとともに、その効果をより頑健なものとすることを目的とした取り組みに関連する検討がなされていると指摘することができる。

このような知見が報告されているCSSTについて、その教育的意義をより明確にするためにはさらなる検討の余地があると考えられる。それは、生徒の援助ニーズの大きさを考慮した検討を行う、ということである。CSSTの効果について報告している研究は数多くある一方で、生徒の援助ニーズの大きさを考慮している研究は極めて少ないのが現状である。そして、このことを考慮し検討を行っている本田他(2009)では、不適応状態にある生徒とそれ以外の生徒に分類した上でCSSTの効果について検討を行っているものの、次のような課題を指摘することができる。それは、不適応状態にあると分類された生徒は三次的援助サービスを必要としているが(河村, 1999)、一次的援助サービス、二次的援助サービスを必要としている生徒については分類されていない、ということである<sup>3)</sup>。そのため、本田他において三次的援助サービスを必要としている生徒へのCSSTの効果については明らかにされたものの、その他の援助サービスを必要としている生徒への効果については仮説の域を

でない」と指摘することができるだろう。学級には一次的援助サービス、二次的援助サービス、三次的援助サービスを必要としている生徒が在籍していると予想されるため、一次的援助サービス、二次的援助サービスを必要としている生徒についても分類した上で検討することは重要であり、研究知見の蓄積が必要であると考えられる。また、CSSTは一次的援助サービスに該当する(本田他, 2009)とされているが、学級集団全体に援助を実施する場合、それぞれの生徒にとって一次的援助サービスにも、二次的援助サービスにも、三次的援助サービスにもなりうるかとされている(石隈, 1999)。これらのことを踏まえるならば、CSSTは生徒の援助ニーズの大きさに応じてその効果のあり方に差異が生じる可能性があるのではないかと予想される。したがって、上述したことについては、検討の余地が残されていると考えられる。

これらの議論を踏まえ、本研究では上記した先行研究の課題を検討するものであり、研究デザインは次の通りである。まず、生徒の援助ニーズの大きさを把握するために、本田他(2009)においても用いられていた学校生活満足度尺度(河村, 1999)を用いることとした。この尺度は、学校・学級の中で他者から受容、承認されているかについて測定している「承認感」と、いじめや孤立などの被害について測定している「被侵害感」から構成されており、これらの尺度得点を組み合わせることで生徒の援助ニーズの大きさを把握することが可能とされている。具体的には、承認感が高く被侵害感が低い場合「学校生活満足群」に分類され一次的援助サービス、承認感、被侵害感ともに低い場合は「非承認群」、承認感、被侵害感ともに高い場合は「侵害行為認知群」に分類され、それぞれ二次的援助サービスの対象であるとされている。そして、承認感は低く被侵害感が高い場合「学校生活不満足群」に分類され三次的援助サービスの対象であるとされている。そのため、このような4つの群(以下、満足度4群と記す)に注目することで、先行研究の課題について検討することが可能であると考えられる。次にCSSTの効果については、対人関係のルールやマナー、相手への気遣いと関連している「配慮のスキル」と、能動的なかかわりや自己主張などと関連している「かかわりのスキル」から構成される中学生用ソーシャルスキル尺度(河村, 2001)を用いることとした。その理由として、この尺度は、子どもの発達段階に応じたソーシャルスキルのアセスメントに関する指針を提案したBierman, Torres, & Schofield(2010)の見解に概ね対応しており、本尺度の結果を教育実践に還元しやすい(西村・福住・藤原・河村, 2018)と指摘されているからである。

このような検討を行う本研究には、次のような意義があると考えられる。中学校における不登校が継続している理由の上位に、学校における人間関係に関連する要因が挙げられている(不登校に関する調査研究協力者会議, 2016)。さらに、日本財団(2018)の調査結果も考慮す

るならば、現在、中学校には二次的援助サービス、三次的援助サービスを必要としている生徒が一定数以上在籍していると予想されるため、それらの生徒への援助がより求められているだろう。そのため、生徒の援助ニーズの大きさを考慮した検討を行い得られた知見は、上記のような生徒への援助としてCSSTが援用可能かに関する一知見にもなりうると思われる。したがって、本研究における検討は、先行研究の課題検証や研究知見の蓄積のみならず、実践的示唆の提供にも寄与するものであると考えられる。

以上のことから、本研究では、中学生を対象にCSSTを実施し、その効果について援助ニーズの大きさを考慮した検討を行うことを目的とした。

## 方法

### 調査対象

A県の私立女子中学校1校1～2年生3学級の生徒80名が分析対象であった。

### 調査内容

**学校生活満足度** 河村(1999)が作成した「学校生活満足度尺度」を用いた。この尺度は、「承認感」(10項目)と、「被侵害感」(10項目)の計20項目からなり、5件法(1:全くそう思わない, 2:あまりそう思わない, 3:どちらともいえない, 4:少しそう思う, 5:とてもそう思う)による回答を求めた。

**ソーシャルスキル** 河村(2001)が作成した「中学生用ソーシャルスキル尺度」を用いた。この尺度は、「配慮のスキル」(14項目)と、「かかわりのスキル」(14項目)の計28項目からなり、4件法(1:ほとんどしていない, 2:あまりしていない, 3:ときどきしている, 4:いつもしている)による回答を求めた。

### 調査手続きと倫理的配慮

調査は、ホームルーム時に集団方式で、質問紙調査がCSST実施前(pre)と実施後(post)に実施された。調査の実施にあたり、倫理的配慮として次の内容を生徒に伝えるよう学校長に依頼し、学校長より各担任教師に生徒への教示を徹底するように伝えてもらった。具体的には、「本調査は学校の成績に一切関係がないこと、回答は強制ではなく、無回答、回答を途中で中断するなど、どのような回答をしても、その後の学校生活において不利益を被らないこと、回収方法は一斉回収とし、回収時間までの過ごし方については教師の指示に従うこと、調査用紙は各自で回収袋に入れ、その場で生徒が回収袋を閉じること、回収後の調査用紙は担任教師やクラスメイトに見られることはなく個人のプライバシーは守られること」であった。また、上記の内容、回収した調査用紙の処理方法についてはフェイスシートにも明記した。そして、回答データを継続的に照合するために、学年、組、出席番号の記入を求めた。

### CSSTの実施方法や各セッションの構成

1セッション50分からなるCSSTを、本研究者が毎週1回、合計8セッション実施した。各セッションにお

いて選定されたターゲットスキルは、①グループ活動を行う際のマナーやかかわり方、②友達の気持ちを考えながら話をし、③友達が一生懸命やって失敗したときは許す、④自分だけ意見が違っても自分の意見を言う、⑤何かを頼むときに相手に迷惑がかからないか考える、⑥相手を傷つけない方法で、できないことを断る、⑦友

達とけんかしたときに自分も悪いところがないか考える、⑧困っている時、友達に「手伝ってほしい」とお願いする、であった（ターゲットスキルの詳細については Table 1 を、各セッションの構成などの詳細については藤原 (2014) を、それぞれ参照のこと）。

Table 1 CSST 実施計画と各回のねらい

セッション	ターゲットスキル	ねらい
1	グループ活動を行う際のマナーやかかわり方	学級全体で話し合っただけで決めたことは、一人ひとりにその決まり事を守りながら活動する責任があることや、その大切さについて理解する。
2	友達の気持ちを考えながら話をし	友情を壊さない意見の言い方を知り、練習する。
3	友達が一生懸命やって失敗したときは許す	友達の失敗は、責めるより許すほうが問題解決の近道であり、失敗した相手の気持ちを察してあげる必要があることに気づく。
4	自分だけ意見が違っても自分の意見を言う	違う意見を言いたくても言えないときの不安に気づき、解決方法を考える。
5	何かを頼むときに相手に迷惑がかからないか考える	何かを頼むときに、相手に迷惑がかからないかを考えることの大切さに気づく。
6	相手を傷つけない方法で、できないことを断る	親しい友達の頼みでも、できないことは断ったほうがいいことに気づく。
7	友達とけんかしたときに自分も悪いところがないか考える	けんかをしたときの自分の「失敗パターン」に気づく。
8	困っている時、友達に「手伝ってほしい」とお願いする	友達に「手伝って」と言うことに対して抵抗を感じる原因に気づき、さらに、抵抗を感じるのは自分だけではないことにも気づき、行動を改善しようとする。

Table 2 各変数の平均値と標準偏差、および、相関分析結果

	M	SD	a	a	b	c	d	e	f
a. 承認感	3.01	0.69	.91	—					
b. 被侵害感	1.79	0.71	.89	-.38***	—				
c. 配慮のスキル (pre)	3.21	0.36	.89	.40***	-.28***	—			
d. かかわりのスキル (pre)	2.92	0.43	.90	.52***	-.35***	.52***	—		
e. 配慮のスキル (post)	3.35	0.34	.91	.29***	-.17*	.39***	.33***	—	
f. かかわりのスキル (post)	3.10	0.48	.90	.33***	-.23**	.31***	.41***	.50***	—

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

結果

尺度の信頼性係数および基本統計量, 相関関係

各尺度の内的整合性を確認するために, SPSS ver. 24 を用いて Cronbach の  $\alpha$  係数を算出した。その結果, Table 2 に示したとおり, 十分な値が得られた。そのため, 以下, 加算平均得点を尺度得点とした分析を行った。そして, 各尺度の平均値と標準偏差および尺度間の相関係数を Table 2 に示した。

時期と満足度 4 群による 2 要因混合計画の分散分析の検討

各尺度得点における時期と満足度 4 群による差を検討するために, SPSS ver. 24 を用いて時期 (pre, post) と満足度 4 群 (学校生活満足群, 非承認群, 侵害行為認知群, 学校生活不満足群) を独立変数, ソーシャルスキル (配慮のスキル, かかわりのスキル) を従属変数とする 2 要因混合計画の分散分析を行った (Table 3)。

配慮のスキルについて, 時期と満足度 4 群による有意な交互作用が得られた ( $F(3, 76) = 6.34, p < .001, \eta_p^2 = .20$ ) ため, 単純主効果の検定を行った。その結果, 時期について, pre では, 学校生活満足群, 侵害行為認知群, 非承認群・学校生活不満足群の順に, post では, 学校生活満足群, 非承認群・侵害行為認知群, 学校生活不満足群の順に, 有意に得点が高いことが明らかになっ

た。また, 満足度 4 群については, 非承認群と学校生活不満足群においては, post が pre よりも有意に得点が高いことが明らかになった。(Table 4)。

かかわりのスキルについて, 時期と満足度 4 群による有意な交互作用が得られた ( $F(3, 76) = 21.59, p < .001, \eta_p^2 = .46$ ) ため, 単純主効果の検定を行った。その結果, 時期について, pre では, 学校生活満足群, 侵害行為認知群, 非承認群, 学校生活不満足群の順に, post では, 学校生活満足群, 非承認群・侵害行為認知群, 学校生活不満足群の順に, 有意に得点が高いことが明らかになった。また, 満足度 4 群については, 非承認群, 侵害行為認知群, 学校生活不満足群においては, post が pre よりも有意に得点が高いことが明らかになった (Table 4)。

考察

本研究では, CSST の効果について生徒の援助ニーズの大きさを考慮した上で検討することが目的であった。2 要因混合計画の分散分析を行った結果, 配慮のスキル, かかわりのスキルともに時期と満足度 4 群の有意な交互作用が認められたため, 単純主効果の検討を行った。

時期について, 配慮のスキル, かかわりのスキルともに, pre, post の両時点において, 概ね学校生活満足群, 侵害行為認知群, 非承認群, 学校生活不満足群の順に尺

Table 3 各変数における時期と満足度 4 群による 2 要因混合計画の分散分析結果

	学校生活満足群 (n = 26)		非承認群 (n = 14)		侵害行為認知群 (n = 18)		学校生活不満足群 (n = 22)		主効果				交互作用	
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	時期 (F 値)	$\eta_p^2$	満足度 (F 値)	$\eta_p^2$	(F 値)	$\eta_p^2$
配慮のスキル	3.48	3.52	3.03	3.33	3.27	3.35	2.94	3.16	42.10***	.36	14.22***	.36	6.34***	.20
	0.35	0.33	0.34	0.35	0.36	0.34	0.38	0.36						
かかわりのスキル	3.41	3.42	2.71	3.04	3.07	3.14	2.34	2.71	90.77***	.54	19.54***	.44	21.59***	.46
	0.38	0.38	0.34	0.36	0.39	0.42	0.54	0.58						

注)上段は平均値, 下段は標準偏差

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

Table 4 単純主効果の検定の結果

配慮のスキル	
時期	pre: 学校生活満足群 > 侵害行為認知群 > 非承認群・学校生活不満足群 post: 学校生活満足群 > 非承認群・侵害行為認知群 > 学校生活不満足群
満足度	非承認群: post > pre 学校生活不満足群: post > pre
かかわりのスキル	
時期	pre: 学校生活満足群 > 侵害行為認知群 > 非承認群 > 学校生活不満足群 post: 学校生活満足群 > 非承認群・侵害行為認知群 > 学校生活不満足群
満足度	非承認群: post > pre 侵害行為認知群: post > pre 学校生活不満足群: post > pre

度得点が高いことが明らかになった。この結果は、先行研究（河村，2003；小野寺・河村・武蔵・荊間澤，2003）とその方向性は一致しており、ソーシャルスキルと学校適応との関連があらためて示唆されたものであろう。また、承認感が低い非承認群と学校生活不満足群のソーシャルスキル得点が低かったが、このことについては次のように推察される。これらの群の特徴として、能動的なかわりや自己主張などに苦手意識があることや引込み思案行動なども見られるなど、非社会的な傾向を有していることが明らかにされている（河村，2001）。そして、ソーシャルスキルの使用を妨げる一要因として、ソーシャルスキルの使用に対して承認されなかった、ポジティブな反応が返ってこないことなどが関連していると指摘されている（Gresham, 1988）。これらのことを考慮すると、非承認群と学校生活不満足群の生徒は学校生活において他者に対して能動的にかかわる場面が少ないため、自身の言動を他者に受け入れてもらえたと感じられる場面も少なくなり、その結果として自ら他者とかわらうとする機会がさらに少なくなる、つまり、ソーシャルスキルをあまり使用していないのではないかと推察される。また、学校生活不満足群については、学校生活においていじめや孤立などの被害を被っていると自己認知しており、このこともソーシャルスキルの低さに関連しているのではないと思われる。本研究では、ソーシャルスキルの使用を妨げるとされている要因については調査を行っていないため、結果の解釈には留意する必要があるものの、ソーシャルスキルが後の学校生活満足度に影響を与える（西村・福住・藤原・河村，2017）ことから、二次的援助サービス、三次的援助サービスを必要としている生徒に対しては、ソーシャルスキルの育成を目的とした援助がより求められていることを、あらためて指摘することはできるだろう。

次に、満足度4群について、非承認群と学校生活不満足群はpreよりもpostにおいて配慮のスキル得点が有意に高かった一方で、学校生活満足群と侵害行為認知群はpre、postにおいて有意な得点差は認められなかった。かわりのスキルについては、学校生活満足群以外の群において、preよりもpostの得点が有意に高かったことが明らかになった。問題と目的で述べたように、CSSTは三次的援助サービスが必要とされている生徒にも効果が認められたことが報告されていたが、本研究の結果から、二次的援助サービスを必要としている生徒にも効果があることが示されたといえよう。その一方で、一次的援助サービスを必要としている学校生活満足群については、配慮のスキル、かわりのスキルともにpre、postにおいて有意な得点差は認められなかった。この結果が示唆することとして、CSSTの効果は認められなかったということではなく、ソーシャルスキルの使用の維持に効果があったのではないかと推察される。その理由として、Greshamの指摘を考慮するならば、ある時点でソーシャルスキルを使用していたとしても、その状態が維持されなくなる可能性があると考えられるが、

上記したように学校生活満足群はpre、postにおいて有意な得点の減少は認められなかったためである。また、その他の群と比較して、pre、postの両時点においてもソーシャルスキルを使用していたからことから、CSSTがソーシャルスキルの使用の維持に効果があったことを示唆しているのではないかと推察される。以上のことは、学級集団全体に援助を実施する場合、援助ニーズの大きさ問わず全ての援助サービスに対応した取り組みになりうる（石隈，1999）という指摘を支持するものであり、CSSTは予防的な援助としても開発的な援助としても有用なプログラムの一つであると考えられる。

これらのことをふまえると、本研究から得られる教育的示唆と意義については、次のように考えられる。問題と目的でも述べたように、中学校における生徒指導上の課題として不登校が挙げられるが、その理由の一つとして対人関係のあり方が関連していると考えられる。良好な対人関係を形成する上でソーシャルスキルの重要性が指摘されており、学校現場においてもソーシャルスキルの育成を目的とした取り組みが数多く報告されている（例えば、三重県教育委員会，2009；高橋・小関，2011）。このような状況において、CSSTがソーシャルスキルの育成はもとより、ソーシャルスキルの使用の維持にも効果が認められたという本研究の結果は、ソーシャルスキルの育成や維持を目的とした取り組みとしてのCSSTの有用性について、その頑健さをあらためて示す知見であったと指摘することができる。特に、不登校のリスクや学校不適応の問題を抱えていると指摘されている、非承認群と学校生活不満足群に属する生徒への効果が認められたことは注目すべき結果であると考えられる。本研究ではCSSTの効果指標として、ソーシャルスキル以外の要因は検討していないためさらなる研究知見の蓄積が望まれるものの、学校現場において計画的にCSSTを実施することは有効な予防・開発的援助になりうるといえるだろう。以上より、CSSTの効果に関する研究知見の蓄積、および、教育実践への一示唆を提供できたことに、本研究の意義があったと考える。

最後に本研究の限界と今後の課題についてである。

一点目は、CSSTの般化、維持効果についての検討である。本研究では、pre、postでの調査しか行っていないため、CSSTの効果はどの程度、般化や維持されたのかについては言及することはできない。般化や維持効果に関しては研究知見の蓄積が望まれており、先行研究（Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011）においてブースターセッションを実施することで長期的維持効果が認められることが報告されている。そのため、今後、ブースターセッションが含まれたプログラムを実施した場合の効果について、生徒の援助ニーズの大きさを考慮した検討を行う必要があると考えられる。

二点目は、様々な効果指標を用いた検討である。先行研究の知見を考慮するならば、CSSTはソーシャルスキルの育成はもとより、対人関係や学校適応に関連する指標にも効果があることが予想される。しかしながら、

本研究では効果指標としてソーシャルスキルのみ注目したため、上記したような指標との関連については仮説の域を出ないことに留意しなければならないだろう。特に、学校不適応のリスクを抱えているとされる非承認群や学校生活不満足群への効果について、様々な指標を用いて検討することは教育的意義があると考えられる。そのため、研究知見の蓄積が望まれる。

## 注

- 1) 本研究は、藤原(2014)で発表した実践内容とデータを再分析したものである。藤原(2014)とは目的が異なるため、あらためて報告したものである。
- 2) 研究の実施に関して、実践と調査に協力して下さった中学生の皆様と中学校の先生方に深く感謝申し上げます。
- 3) 一次的援助サービスとは、すべての子どもを対象にした予防的、促進的援助であり、二次的援助サービスとは、援助ニーズの大きい一部の子どもの問題が大きくなるように予防的な目的で行われ、そして、三次的援助サービスとは、重大な援助ニーズをもつ特定の子どものための特別で個別な援助である(石隈, 1999)。

## 引用文献

- 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.
- Bierman, K. L., Torres, M. M., & Schofield, H. L. T. (2010). Developmental factors related to the assessment of social skills. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley and P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills* (pp. 119-134). Springer.
- Durlak, A. J., Weissberg, P. R., Dymnicki, B. A., Taylor, D. R., & Schellinger, B. K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- 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.
- 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.
- 不登校児童生徒の実態把握に関する調査企画分析会議(2021). 不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書 [https://www.mext.go.jp/content/20211006-mxt\\_jidou02-000018318\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211006-mxt_jidou02-000018318_03.pdf) (2022年6月29日)
- 不登校に関する調査研究協力者会議(2016). 不登校児童生徒への支援に関する最終報告——一人一人の

多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進—— [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2016/08/01/1374856\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/08/01/1374856_2.pdf) (2022年6月26日)

- Gresham, F. M. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation. In J. C. Witt, S. N. Elliott, & F. M. Gresham (Eds.), *Handbook of behavior therapy in education* (pp. 523-546).
- 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トレーニング訓練の効果——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.
- 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
- 金山 元春・後藤 吉道・佐藤 正二(2000). 児童の孤独感低減に及ぼす学級単位の集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, 26, 83-96.
- 金山 元春・佐藤 正二・前田 健一(2004). 学級単位の集団社会的スキル訓練——現状と課題—— カウンセリング研究, 37, 270-279.
- 河村 茂雄(1999). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(1)——学校生活満足度尺度(中学生用)の作成—— カウンセリング研究, 32, 274-282.
- 河村 茂雄(2001). ソーシャル・スキルに問題がみられる生徒の検討 岩手大学教育学部研究年報, 61, 77-88.
- 河村 茂雄(2003). 学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討 カウンセリング研究, 36, 121-128.
- 三重県教育委員会(2009). 育てよう!ソーシャルスキルを学校で <http://www.mpec.jp/user/socialskill.pdf> (2022年6月11日)
- 文部科学省(2021). 令和2年度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結果について Retrieved from [https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt\\_jidou01-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20211007-mxt_jidou01-100002753_1.pdf) (2022年6月4日)
- 日本財団(2018). 不登校傾向にある子どもの実態調査 [https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2019/01/new\\_inf\\_201811212\\_01.pdf](https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2019/01/new_inf_201811212_01.pdf) (2022年6月17日閲覧)
- 西村 多久磨・福住 紀明・藤原 和政・河村 茂雄(2017). 学校生活満足度に対するソーシャルスキルの予測力 心理学研究, 87, 162-169.
- 西村 多久磨・福住 紀明・藤原 和政・河村 茂雄(2018). ソーシャルスキルの縦断的变化 心理学研究, 89, 29-39.
- 小野寺 正己・河村 茂雄・武蔵 由佳・荻間澤 勇人(2003). 中学生の援助レベルの理解と対応——ソーシャル・スキルの視点から—— カウンセリング研究, 36, 31-37.
- 新川 広樹・二瓶 正登・金山 裕望・冨家 直明(2019). 学級単位の集団ソーシャルスキル・トレーニングにおける般化促進方略——応用行動分析学の枠組みに基づく展望—— カウンセリング研究, 52, 72-86.

高橋 史・小関 俊祐 (2011). 日本の子どもを対象とした  
学級単位の社会的スキル訓練の効果——メタ分析に  
よる展望—— 行動療法研究, 37, 183-194.