

## 子どもに対する社会的スキル訓練の有効性が期待できる条件

小 関 真 実 (愛知教育大学学校教育臨床総合センター)

小 関 俊 祐 (愛知教育大学学校教育講座)

### Conditions for expectations of effects of social skills training for children

Mami KOSEKI (Center for Clinical Practice in Education, Aichi University of Education)

Shunsuke KOSEKI (Department of School Education, Aichi University of Education)

**要約** 本研究の目的は、特にSSTを支援の選択肢の1つとして想定しつつ、実際にケースを進めていく中で行った2つの事例について紹介し、特に介入方針の立案に係るアセスメントについて整理することで、実際にSSTの有効性が期待できる場合とそうでない場合の判断のポイントについて、検討を行うことであった。2つの事例の共通点は「友だちと上手に遊べない」ことが問題として挙げられ、相談が始まったことである。しかしながら、クライアントや保護者からの聞き取り、および行動観察に基づく行動分析を中心としたアセスメントの結果から、必ずしもSSTの実施が主訴の解決に至らず、すでに習得している社会的スキルの程度と、変容可能な要因について明らかにすることで、問題の解決に至ることが可能であることが示された。2つの事例を通して明らかになった、SST実施の有効性を判断する基準として、対象となる児童生徒がすでに習得している行動レパトリーの程度をアセスメントしつつ、単に「スキルの型を教えるSST」に限らず、「スキルが機能する文脈を考慮した、相手の適切な反応を引き出すSST」を実施することが必要であると考えられる。

**Keywords** : 社会的スキル訓練, 機能的アセスメント, 認知行動療法

### 問 題

近年、社会的スキル訓練 (Social Skills Training : 以下, SST) は、さまざまな形で教育の現場を中心に実践され、その有効性が報告されている (高橋・小関, 2011)。社会的スキルとは、「一定の状況下で、重要な社会的結果を予測するのに役立つ諸行動」 (Gresham, 1986) と定義されている。その中でも特に教育の現場では、児童生徒にとって重要な他者である友だちや教師から期待する反応を獲得するための機能的な手段の1つとして用いられてきた。

当初は、個別の問題を抱える子どもを対象とした介入手続きの1つとしてSSTが用いられていた (佐藤正二ら, 1993; 佐藤容子ら, 1993など)。佐藤正二ら (1993) は、引っ込み思案傾向のある幼児を対象として、対象となる幼児とその友人数名を1つのグループとして構成し、「質問」や「要求」、「誘い」などをターゲットスキルとした仲間媒介法によるSSTを実施することが、引っ込み思案行動の減少と向社会的行動の増加に寄与することを明らかにした。また、佐藤容子ら (1993) は、攻撃性の高い幼児を対象として、特に攻撃的な行動が認められる幼児と、その幼児と関わりをもつすべての幼児を対象として、機会利用型のSSTを行うことで、「質問」などの適応行動が増加し、攻撃的行動が減少することを報告している。このように、明確な問題行動が発現している状況に対して

は、個別に対応するSSTが実施され、行動変容効果が得られることが示されてきた。

その後、特に学級集団を対象としたSSTが2000年代から実践され、心理的ストレスの低減や不適応問題の予防的効果の報告が飛躍的に増えている (後藤ら, 2000など)。たとえば後藤ら (2000) は、学級内の仲間関係の改善を目的とした、3セッションからなる集団SSTを実施することで、社会的スキル得点が向上することを明らかにしている。その後、集団SSTは、児童の孤独感の低減を目的とした介入 (金山ら, 2001) や不適応状態にある中学生を対象とした介入 (本田ら, 2009)、攻撃行動の低減 (高橋ら, 2010) など、学校適応上の問題の改善に焦点をあてたアプローチに加え、全般的な不適応問題の予防 (大対・松見, 2010) や、抑うつなどの心理的問題の予防 (小関・木村ら, 2009) など、予防的な目的をもって用いられている。本邦における学級単位の集団SSTに関しては、①社会的スキル向上効果は大きい、②小学1～3年生の児童を対象とした場合に最も効果が認められやすい、③セッション数について、5セッション以下の場合と6セッション以上の場合の効果の差は認められない、④担任教師が集団SSTの実施者となることの明確な優位性は認められない、⑤集団SSTに加えて、セッション時間外に補助的な介入を行うことの明確な優位性は認められない、⑥教師

評定や仲間氏名法において SST の効果が示されやすい、などの特徴が、メタ分析の結果から明らかになっている (高橋・小関, 2011)。

個別に実施する SST の利点として、個人のニーズや能力にあったターゲットスキルを選定することで、個人の置かれた状況に合致した対処方略の獲得が促進され、その状況における適応につながりやすいことが期待されている。たとえば、大月ら (2006) では、介入前のアセスメントセッションにおいて行動分析を行った上でターゲットスキルを設定し、アセスメントに基づく介入を行っており、一定の効果をj得ている。しかしながら、個別 SST における限界点として、社会的スキルが不足している児童生徒本人のみに行われるため、日常生活に近い環境が設定しにくいことから、SST 終了後の般化が起りにくいという問題点も指摘されている (後藤ら, 2000)。

それに対して集団 SST では、日常生活の場面と同じ環境の中でトレーニングを行うことが可能であることから、学習したスキルの発揮を促す機会を多く設定でき、個別 SST と比べて般化が起りやすいという利点が挙げられる (小関・高橋ら, 2009)。また、全児童が社会的スキルの学習機会を得ることができ、相互の行動上の変化に気づきやすく、日常場面の中で仲間の適切なスキルの実行に強化子を与えることが期待される (藤枝・相川, 2001)。さらに、社会的スキルの遂行が学級の中で一定のルール化が成されることで、集団や個々に向けた指導が機能しやすくなることや、学級集団内での相互作用を促進する働きを持たせることで、学級集団としてのセルフコントロールを達成することが可能になることが期待されている (佐藤, 2004)。

以上のように、SST そのものは、本邦の教育場面、あるいは心理臨床場面における多岐に渡って、広まりつつある介入手続きである。その一方で、SST の手続きにのみ注目が集まり、そもそもどのような対象に対してどのような支援が有効であると予測できるか、あるいは、SST の有効性は何をもって確立されているのか、という観点が欠如しがちな傾向にある。たとえば、SST と類似した手続きには、アサーショントレーニングがあるが、人間性心理学の立場が重視する自己実現のためのアサーションでは、自分を適切に表現することで自分らしく生きることが主な目的としてすえている (Alberti & Emmons, 1970)。それに対し、認知行動療法の立場が重視する問題解決のためのアサーションでは、問題に適切に対処するためにアサーションスキルを身につけ、文脈に即した行動レパートリーを広げることjに重きを置いている (Hammen et al., 1980)。このように、単に SST の型を重視するのではなく、環境との相互作用や随伴性を考慮した上で、SST を実施することが有

効であると判断した場合に、SST を適用することが重要であるjと考える。

このような状況を背景として、愛知教育大学発達支援相談室においても、SST の実施を希望する相談が増えているのが現状である。愛知教育大学発達支援相談室の特徴として、発達障害の診断を受けた子どもや、発達障害に類する行動特徴が認められる子ども、対人コミュニケーションに問題を抱えた子どもとその保護者の相談が多いことが挙げられる (愛知教育大学教育臨床相談センター, 2013)。また、小学生を中心として、幼児から成人まで、幅広く相談を受け付けている。保護者の主訴としては、「発達障害と診断され、本を読んでみるけれど、子どもとどう関わっているのかわからない」、「学校での対人トラブルが多く、どのようにコミュニケーションの方法を教えてよいかわからない」、あるいは「SST というものを学校で勧められたので、実施してほしい」などが挙げられる。

それに対して、「SST を実施してほしい」と依頼をしてきた複数のクライアントにおいても、個々の主訴は異なっており、実際には SST を実施する場合と、SST 以外の手続きで心理的支援を行う場合とがある。その判断を行う際に留意しているのが、クライアントを取り巻く環境とクライアントとの間に、どのような非機能的な相互作用が生起しているかという点のアセスメントである。非機能的な相互作用を機能的に変容させる過程で、アプローチしやすい要因がクライアントの社会的スキルであれば、SST を実施するという方針を立案するが、必ずしもクライアント自身の変容を求めることにこだわる必要はないと考えられる。たとえば、保護者の指示の仕方や強化子の提示の仕方といった、複数のアプローチ可能な要因の1つとしてクライアントの社会的スキルがあるととらえ、クライアントの能力や動機づけの程度などを含めて、SST の有効性が高いか否かを判断していくことが重要である。

以上のことから本研究では、特に SST を支援の選択肢の1つとして想定しつつ、実際にケースを進めていく中で行った2つの事例について紹介し、特に介入方針の立案に係るアセスメントについて整理することで、実際に SST の有効性が期待できる場合とそうでない場合の判断のポイントについて、検討を行うことを目的とする。

## 事例 I

クライアント: 小学5年生の男児 A。広汎性発達障害の診断を受けている。特別支援学級に在籍している。主訴: 「友だちと上手に遊べない」と母親から相談がある。A の困り感としては、「一緒に遊べる友だちがない」「遊ぼうとしてもうまくいかない」ことが挙げられた。

社会的スキルに関するアセスメントと介入方針の立案：Aの社会的スキルに関するアセスメントとして、まずは母親との面接でどのような場面で特に対象児の問題行動が認められるのか、聞き取りを行った。その結果、「子ども会などの集まりがあるときに、友だちの輪に入れずに一人で立っている」というエピソードが挙げられた。このような状況は、同年代の子どもが周りで遊んでいる場面において問題が生じやすく、友だちの輪に入る際には、声をかけることをせずに身体をぶつけていたり、遊んでいるところを無理やり分け入って覗き込もうとしたりする行動が認められることが明らかになった。その際母親は、「いっしょに遊ぼうっていうんだよ」と教えるが、実際に発語は認められないとのことであった。さらに、他児が遊びに加わろうとした場合、「知らないやつはあっちにいけ」と言ったり、A独自のルールを他児に押し付けたり、一方的に説明をしたりするだけで一緒に遊べないことが報告された。

これを受けて、「同年代の友だちが気になる遊びを

している」というエピソードに基づいた場面の絵カードを用いて、Aに対し、「このような場合いつもどうする？」と質問を行った。その結果、友だちの遊びが気になった際には、「たのもー！」などの声かけを他児に対して行うが、結果としては仲間には入れないことが確認された。

以上のアセスメント結果に基づいて、行動分析を行った（Table 1）。その結果から、「仲間に入れてもらう」スキル、および「仲間に入れてあげる」スキルをターゲットとしてSSTを中心とした面接を実施する方針を立案した。

面接過程：週に1回、愛知教育大学発達支援相談室において、「気になる遊びをしている友だちに声をかける」、「断られたときにどうするか」など『仲間に入れてもらう』スキルをターゲットとして、場面の絵カードを利用しながら20分の学習と、プレイルームに移動しての遊び場面を利用したロールプレイを30分行った。SSTにおいては、コーチング法を基本的な手続きとし、言語的指示、モデリング、ロールプレイ、ポ

Table 1 Aの他児との関わり場面に関する面接前後の行動分析

時期	聞き取りの対象	先行刺激	行 動	後続刺激	予想される行動の機能
実施前	母親	他児が遊んでいるのを見つける	身体をぶつけていく 無理やり覗き込む	友だちから文句を言われる	注目の獲得
実施前	母親	他児が仲間に入れてと声をかけてくる	「知らないやつはあっち行け」と言う 独自のルールを押し付ける	他児が離れていく 自分の好きなように遊び続けることができる	嫌悪刺激からの逃避 楽しさの維持
実施前	A	他児が遊んでいるのを見つける	「たのもー」と言う	仲間に入れない	注目の獲得

実施後	母親	他児が遊んでいるのを見つける	「何やってるの？」と言う 近寄っていく（声はかけない）	他児と一緒に遊べる時もある	注目の獲得 楽しさの獲得
実施後	母親	他児が仲間に入れてと声をかけてくる	知らないやつはあっち行け、と言うこともある マンガや好きな遊びの内容を教える	他児が離れていく 自分の好きなように遊び続けることができる 他児と一緒に遊ぶ	嫌悪刺激からの逃避 楽しさの維持 楽しさの獲得
実施後	A	他児が遊んでいるのを見つける	「何してるん？」と言う そっと覗く	他児と一緒に遊べる	注目の獲得 楽しさの獲得
実施後	A	他児が仲間に入れてと声をかけてくる	「いいよ」と言う ルールを教える	他児と一緒に遊べる	楽しさの獲得

ジティブなフィードバック, 日常場面でのスキル遂行の奨励, の要素を含むかわりを行った。さらに, 週に2回ある児童クラブの機会を利用して, 練習した社会的スキルが実際に遂行できているか, 母親に行動観察を依頼し, 相談時に振り返りを行った。同様に「マンガを読んでいるときに友だちが来たらどうするか」, 「一緒に遊ぼうと言われたらどうするか」など『仲間に入れてあげる』スキルについてもSSTを実施した。

これらの手続きの結果として, 児童クラブでは体当たりをして注目を得るやり方をすることが減り, 「何やっての?」と言えるようになったと母親から報告があった。一方で, 友だちに近寄ってはいくものの, 声をかけるまでは至らない場合があることも報告された。さらに『仲間に入れてあげる』場面については『「あっちへいけ」と言うことが減り, マンガや好きな遊びの内容を教えてあげることが増えたことが報告された。さらに, 本人の行動として, 場面の絵カードを利用した模擬場面に関する質問では, 「何してるん?」と声をかけることや「そっとのぞく」などの回答が認められた。また『仲間に入れてあげる』場面では, 「いいよ」, 「ルールを教えて一緒に遊ぶ」などの回答が認められるようになった。

考察: 本事例のクライアントであるAは, 他児との参与場面に対し, 身体をぶつけていたり無理やり覗き込んだりするなど, 非機能的な行動が認められ, 適切な行動を学習していない未学習の状態であったことが推察される。それに対して, 母親からも, 言語的な教示は行っていたものの, 行動変容には至らなかった。このような問題に対して, 面接過程においては, 言語的教示に加えて, モデリングやロールプレイなどの複数の観点から社会的スキルの遂行過程を整理しており, Aにおいても, スキルの習得が促進されたことが推察される。本事例で用いたコーチング法は, ただ単に社会的スキルを教え, そのスキルの遂行を強化したり励ましによって促したりするだけではなく, 適切なスキルの概念やその意義等についての情報を与えるという, 行動の結果に対する随伴性の認知も重視した手続きであるとされている(佐藤容子ら, 1993)。このように, 単に言語的な教示だけで社会的スキルの習得を目指すことなく, 包括的な観点でアプローチすることが有効であると考えられる。

加えて, 本事例においては, 社会的スキルの訓練効果を確認することを目的として, 遊び場面を利用したロールプレイを実施している。このように, 訓練場面と遂行場面を別途設定することで, 従来, 般化が比較的困難であるとされてきた個別SSTにおいても, 場面般化を確認する手続きの1つととらえることが可能になると期待される。

## 事例Ⅱ

クライアント: 小学4年生の男児B。広汎性発達障害の診断を受けている。通常学級に在籍している。

主訴: 「友だちと上手に遊べない」と母親から相談がある。Bの困り感としては, 「カードゲームをやっている子が僕を入れて3人しかいないから, いつも同じ子とやっている。その子ができないときは遊べない。」と, 遊べる友だちが少ないことが挙げられた。社会的スキルに関するアセスメントと介入方針の立案: Bの社会的スキルに関するアセスメントとして, 学校の休み時間や放課後の自由遊び場面を想定した質問を作成し, Bに回答を求めた。その結果, Bが遊びたい時には「今日遊べる?」「一緒にやらない?」「サッカーやろうよ」と誘うことができると回答し, 遊びに誘われた時には「一緒にやる」と回答した。

また, プレイルームでの自由遊び場面において, 遊びを提案したり, セラピストを遊びに誘ったりすることができるかどうか, あるいはセラピストが遊びに誘った場合に, どのような反応が生起するか, 行動観察を行った。その結果, セラピストに対して「これやりたい」と遊びの提案が可能であり, セラピストが遊びに誘った場合にも, とりあえず一緒に遊び, Bの苦手な野球などに誘った場合にも, 長くは続かないが, 10分程度, 一緒に遊ぶことが観察された。加えて, 「今度はこれやらない?」と別の遊びを提案をすることができ, Bがやりたくない遊びに誘った場合には, 「今はやりたくない」と断ることができた。

さらに, 他児との相互作用について, Bに対して聞き取りを行った結果, 好きなカードゲームがしたいが, カードゲームができる子が少ないために諦めるということや, 苦手な遊びに誘われた場合にやらないと断ると一人になってしまうことが確認された。

以上のアセスメントの結果に基づいて, 行動分析を行った(Table 2)。その結果から, Bは社会的スキル自体が低いわけではなく, カードゲームの大会に参加するなどの環境設定を行うことでBの困り感に対応するとともに, プレイセラピーを通して人と遊ぶ機会を増やすという方針を立案した。

面接過程: 相談室では友だちと遊ぶ機会を増やすにはどうするか, 困ったことが起こったときにどうするかについてBに問題提起し, 問題解決訓練(Shure & Spivack, 1982など)の手続きを援用して, 解決策を複数案出し, 解決策の実行しやすさやその効果の程度を評価する練習を20分程度行った。その後, 好きなゲームを30分行った。

これらの手続きの結果として, 母親からは, 相談室で遊べていることがストレス解消になっているようだと報告があった。遊ぶ機会自体は増減していないが, 学校では自由に行動しているようだという報告が得られた。Bからは, 休日に行われるカードゲームの大会

に参加した旨の報告があり、そこで「負けたけど、また参加したい」との報告があった。加えて「いつも遊んでいる友だちともカードの交換をしたり、ゲームをしたりして遊んでいる」、「休み時間は図書館に行くことが多いけれど、それは外で遊びたくなくて、好きな本を読んでいたから」との話があった。また、「カードゲームができる友だちを増やすためにルールを説明するようにしているけど、難しいからやりたがらない子が多い」とのことであったが、Bにとっては友だちにカードゲームの話聞いてもらえたことがうれしく、また工夫して説明したいということが報告された。

考察：本事例のクライアントであるBは、特に遊び場面における他児との相互交渉が限定的であり、保護者の問題意識に繋がっていた。しかしながら、対人場面における質問や行動観察の結果から、B自身に明らかな社会的スキルの問題があるというよりも、Bの興味関心と一致する友だちが、Bの周囲に少ないことが、社会的スキルの遂行を阻害していることが推察され

た。そのため、SSTの実施ではなく、環境調整を行うことで、Bの困り感である、遊べる場面の獲得を狙いとした。もちろん、カードゲーム以外での友だちとの関わりを増やしたり、あるいはSSTでカードゲームの遊び方の説明方法を習得したりすることも、対応方針の1つとして選択されうるが、B自身に興味のないカードゲーム以外の遊びや、他児にとって楽しみにくい遊びを行うことは、一時的には相互交流が認められる可能性はあるが、遊びの楽しさという強化力が低いために、遊び自体が維持しにくいことが予測される。すなわち、Bに対するSSTにこだわって、苦手な遊びを我慢して続けることや、他児を何度もカードゲームに誘うことは、結果的にBにとっての主訴の解決に至らず、場合によってはBと他児の関係が悪化することも考えられる。このような観点から、アセスメントの結果に基づいた上で、SSTにこだわらずに問題の解決に至る選択肢を検討することが、本事例においては有効であったと考えられる。

Table 2 Bの他児との関わり場面に関する面接前後の行動分析

時期	聞き取り方法	先行刺激	行 動	後続刺激	予想される行動の機能
実施前	質問	友だちを見つける	「今日遊べる?」, 「一緒にやらない?」などと言う	一緒に遊べる	注目の獲得 楽しさの獲得
実施前	質問	友だちに遊びに誘われる	一緒にやる	遊びによって、楽しい場合とつまらない場合がある	楽しさの獲得 嫌悪刺激の出現
実施前	行動観察	面白そうな遊びを見つける	「これやりたい」と言う	セラピストと遊べる	注目の獲得 楽しさの獲得
実施前	行動観察	セラピストに遊びに誘われる	とりあえず一緒に遊ぶ	セラピストと遊べる 苦手な遊びの場合には、別の遊びを提案したり断る	楽しさの獲得 嫌悪刺激からの逃避

実施後	質問	カードゲームの大会の情報を見つける	参加する	負けたけど楽しい	楽しさの獲得
実施後	質問	休み時間になる	図書館に行く	外で遊ばなくて済む 好きな本が読める	嫌悪刺激からの逃避 楽しさの獲得
実施後	質問	一緒に遊びたい友だちを見つける	カードゲームの説明をする	難しくてやりたくないと言われる	注目の獲得 楽しさの獲得

## 総合考察

本研究の目的は、特にSSTを支援の選択肢の1つとして想定しつつ、実際にケースを進めていく中で行った2つの事例について紹介し、特に介入方針の立案に係るアセスメントについて整理することで、実際にSSTの有効性が期待できる場合とそうでない場合の判断のポイントについて、検討を行うことであった。

事例Ⅰと事例Ⅱの共通点としては「友だちと上手に遊べない」ことが問題として挙げられ、相談が始まったことである。しかしながら、クライアントに対する場面を想定した質問や保護者からの聞き取り、行動観察の結果に基づく、行動分析を中心としたアセスメントの結果から、必ずしもSSTの実施が主訴の解決に至らず、すでに習得している社会的スキルの程度と、変容可能な要因について明らかにすることで、問題の解決に至ることが可能であることが示された。

2つの事例を通して明らかになった、SST実施の有効性を判断する基準として、対象となる児童生徒がすでに習得している行動レパトリーの程度をアセスメントしつつ、単に「スキルの型を教えるSST」に限らず、「スキルが機能する文脈を考慮した、相手の適切な反応を引き出すSST」を実施することが必要であると考えられる。言い換えれば、相手の適切な反応や、クライアントにとって望ましい結果が得られる手続きはSSTに限定されることは少なく、環境調整や、クライアント以外の子どもや保護者などへのアプローチも選択肢として設定することが有効であると期待される。そのためには、行動観察に基づく機能的アセスメントが、介入方針の立案には重要となることに加え、クライアントの行動に対して、周囲からどのような反応が返ってくることが予測されるのか、という、クライアントの属する環境の特徴のアセスメントも併せて行うことが必要であると考えられる。

個別のSSTにおいても集団SSTにおいても、主訴に合わせたターゲットスキルを選定し、一定の手続きを踏むことで、ある程度の社会的スキルの向上に寄与することはすでに明らかになっていることである。しかしながら、一時的な社会的スキルの遂行自体にこだわるあまり、社会的スキルがどのように機能したか、の観点が欠けてしまっただけでは、SSTを実施する意味はない。特に、発達障害をもつ児童生徒への個別支援や学級単位の予防的介入においては、SSTや、SSTを含む認知行動療法に対する期待は大きいものの、初めからSSTありき、認知行動療法ありきのアプローチは、介入の効果が限定的になる可能性や、問題が悪化する危険性もあることを十分に認識する必要がある。このような問題を解決するためには、機能的アセスメントと環境のアセスメントを行った上で、あくまでクライアントのセルフコントロールが最終的な目標であ

ることを確認して、手続きの選択を行うことが必須であると考えられる。

## 引用文献

- 愛知教育大学教育臨床相談センター (2013). 平成24年度発達支援相談室活動報告 愛知教育大学教育臨床相談センター紀要, **3**, 88-90.
- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1970). *Your perfect right*. San Luis Obispo: Ca. Impact.
- 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.
- 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**, 1-13.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment as a component of mainstreaming placement decisions. *Exceptional Children*, **49**, 331-336.
- Hammen, C. L., Jacobs, M., Mayol, A., & Cochran, S. D. (1980). Dysfunctional cognitions and the effectiveness of skills and cognitive behavioral assertion training. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, **48**, 685-695.
- 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・スキルの自己評価, 教師評価, 仲間評価を用いた検討— 教育心理学研究, **57**, 336-348.
- 金山元春・後藤吉道・佐藤正二 (2001). 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.
- 小関俊祐・木村泰博・山口真実・高橋史・嶋田洋徳・佐々木和義・藤田継道 (2009). 集団社会的スキル訓練の抑うつ低減効果 —ターゲットスキルの設定に焦点をあてて— 教育実践学論集, **10**, 39-44.
- 小関俊祐・高橋史・嶋田洋徳・佐々木和義・藤田継道 (2009). 学級アセスメントに基づく集団社会的スキル訓練の効果 行動療法研究, **35**, 245-255.
- 大対香奈子・松見淳子 (2010). 小学生に対する学級単位の社会的スキル訓練が社会的スキル, 仲間からの受容, 主観的学校適応感に及ぼす効果 行動療法研究, **36**, 43-55.
- 大月友・青山恵加・伊波みな美・清水亜子・中野千尋・宮村忠伸・杉山雅彦 (2006). アスペルガー障害をもつ不登校中学生に対する社会的スキル訓練 行動療法研究, **32**, 131-141.
- 佐藤正二 (2004). 集団介入の利点, 欠点, 工夫点 坂野雄二 (監) 学校, 職場, 地域におけるスト

レスマネジメント実践マニュアル 北大路書房,  
29-38.

佐藤正二・佐藤容子・高山巖 (1993). 引っ込み思案  
幼児の社会的スキル訓練 ―社会的孤立行動の修  
正― 行動療法研究, **19**, 1-12.

佐藤容子・佐藤正二・高山巖 (1993). 攻撃的な幼児  
に対する社会的スキル訓練 ―コーチング法の使  
用と訓練の般化性― 行動療法研究, **19**, 13-27.

Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal  
problem-solving in young children: A cognitive  
approach to prevention. *American Journal of  
Community Psychology*, **10**, 348-353.

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.

高橋史・小関俊祐・嶋田洋徳 (2010). 中学生に対す  
る問題解決訓練の攻撃行動変容効果 行動療法研  
究, **36**, 69-81.

### 付 記

本研究の一部は本研究日本学術振興会科学研究費  
(課題番号13222328) の助成を受けて実施されたもの  
です。