

研究論文

小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2022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
elementary school students:

From 2012 to 2022

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

【要約】小学生を対象として学級単位で実施されてい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9月から2022年10月末時点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。刊行割合について、ストレスマネジメント教育は大幅に減少し、ソーシャルスキル教育は若干高くなっていた。平均実施回数は前者が2回弱、後者は5回強といった実践的な違いも見出された。

【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、小学生、心理教育、展望論文

問題 と 目的

文部科学省(2022a)によると、令和3年度の小学校における暴力行為の発生件数は48,138件、いじめの認知件数は500,562件、不登校児童数は81,498人であった。暴力行為といじめは、令和2年度は新型コロナウイルスの流行による休校措置の影響等により令和元年度と比較して減少していたが、令和3年度は再び増加しており、不登校については増加傾向が継続している。その結果、暴力行為・いじめの認知件数・不登校児童数のいずれも、人数・率ともに過去最高となっている。そしてこれら教育上の諸課題に対して心理学的な観点からは、個別的な事後対応に加えて、学校心理学における一次的心理教育的援助サービス(石隈, 1999)あるいは積極的行動支援(Positive Behavioral Interventions and Supports, PBIS)における第一層支援に該当する予防的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。文部科学省(2022b)は生徒指導提要(改訂版)において、発達支持的生徒指導や課題未然防止教育といった、先述の一次的心理教育的援助サービスや第一層支援に該当する生徒指導の重要性を指摘している。そして、実践内容の例として、ストレスマネジメント(Stress Management。本研究では個別支援でなく学級単位での心理教育を強調するため、Educationを加えてSMEと略記する)やソーシャルスキルトレーニング(Social Skills Training。なお、本研究では個別支援によるものと区別するため、は学級単位 class-wideであることを意味するCを付してCSSTと略記する。また、必要に応じてソーシャルスキル教育と表現する)などを挙げている。

これまでの研究によって、メンタルヘルスや学校適応、あるいは教育上の諸課題に対する学校ス

*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

トレス（例えば嶋田，1998）やソーシャルスキル（例えば五十嵐他，2017）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，心理の専門家であるスクールカウンセラー等が SME や CSST といった心理教育に積極的に携わることが重要であるといえる。

このような観点から下田（2013）は，2012年8月時点における，小学校で実施された SME と CSST の実践研究を収集し，SME については22編，CSST については33編について，対象学年，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 は比較的高学年での実施が多く CSST は中学年から高学年にかけて実施されていること，SME はリラクゼーション法の体験や認知面への働きかけを目的としたものが多いこと，CSST は言葉かけ，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（2013）が収集した以降に発刊された，小学生を対象とした SME と CSST の最近の実践動向をまとめることにより，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

対象とする論文は，スクールカウンセラー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開されたものとした。下田（2013）に倣い，具体的な実施内容や分析の手続きなどの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いた実践研究に限ることとした。そして，下田（2013）のレビュー論文以降に発刊された，2012年9月から2022年10月末までのものを収集した。

論文の検索には，CiNii および J-STAGE を用いた。検索用語について，対象者に関しては小学生あるいは児童を用い，実践に関する用語として，SME についてはストレス，CSST についてはスキルを用いた。上記の組み合わせによって得られた検索結果の中から，学級単位で心理教育の実践が

なされているものを整理した¹。

なお SME については，ストレスマネジメントという語句が使用されていないものの，Lazarus & Folkman (1984) の心理社会的ストレスモデルに基づく実践がなされているものも含むこととした。CSST に関しては，“ソーシャル”または“社会的”という語句が使用されていないものの，対人場面での問題解決スキルの向上に関する実践なども含むこととした。加えて，アサーショントレーニングは広義のソーシャルスキル教育に含まれるものと捉え，CSST に含めることとした。

結果 と 考察

SME については8編，CSST については33編が収集された。下田（2013）が整理した SME は1994年の1編を除くと2002年から2012年の間に刊行されており，合計22編であった。また CSST は1998年から2012年の間に公開された33編であった。この点を考慮して比較すると，SME は期間の長さは概ね同じでありながら公開された論文が大幅に減少しており，CSST については割合として若干増加しているといえる。2007年から始まった特別支援教育に伴う支援ニーズの顕在化や明確化，あるいは小学生の暴力行為の増加（下田他，2021）などの影響により心理教育のニーズが焦点化され，その結果，一般的なストレスを対象とした SME よりスキル習得に関する CSST の実施が増えたり，抑うつ予防教育（レビューとして小野・小関，2017）といった他の心理教育が SME の代わりに実施されるようになったりしているのかもしれない。

以下，SME および CSST として収集されたそれぞれの論文について，まず実践の概要や主な結果を要約する。次に，下田（2013）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情報，そして研究デザインや使用尺度といった研究に係る情報について，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。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、実施対象者でなく分析対象者数とした。また、実践群や統制群といった表記、あるいは実施内容の表記や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²。

SME の実践の概要と主な結果について

収集された8編のSMEの実践論文の概要をまとめたものをTable1に示す。ただし紙幅の都合上、Table内で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。

小西(2012)は1—2年生41名をリラクゼーション群、他の41名をダンス群とし、両群でストレスの理解の授業を行った後、リラクゼーション群には呼吸法・漸進性筋弛緩法・リラクスイメージ法の体験を、ダンス群には即興のダンスや教師のダンスの真似を楽しむ活動を行い、その効果を比較している。その結果、ストレス反応の「不機嫌・怒り」と「抑うつ・不安」がダンス群で低下したことを報告している。

細田・三浦(2013)は5—6年生60名を対象とし、ストレスの理解、コーピングの理解と漸進性筋弛緩法の体験の2回の授業からなるSMEを実施している。しかしストレス、コーピング、ストレス反応について効果を示す変化は見られず、その理由として、大きな学校行事の影響について考察している。

谷口(2013)6年生の51名を実践群に、41名を統制群とし、実践群に対しては対人ストレスコーピングの解説と14日間のコーピング日誌の記録による訓練を行う形式のSMEを実施している。その結果、対人ストレスコーピングの「解決先送りコーピング」が実践群で上昇したことを報告している。

山部(2013)は地域で取り組む保健活動の一環として、体重測定時に学級単位でストレスの理解、呼吸法・セルフおよびペアリラクゼーション法を実施している。そして、4割強の児童の脈拍が減少したことや、6割を超える児童の気分がプラス方向へ変化したことを報告している。

奥田・藤原(2015)は3年生の1学級34名を実践群、他の1学級35名を統制群とし、実践群にストレスの理解、コーピングの理解と呼吸法の体験、アサーショントレーニングと漸進性筋弛緩法の体験、ソーシャルサポートの理解とペアリラクゼーション法の体験の4回の授業および朝の会や休み時間等にリラクゼーション法に取り組むSMEを行っている。その結果、ストレス反応の「活気」と学習意欲の「知的好奇心」が統制群でのみ低下が見られたこと、コーピングの「サポート希求」と学習意欲の「楽しさ」は実践群で上昇したことを報告している。

奥田(2016)は6年生27名を対象に、ストレスの理解、対処法の理解、呼吸法・漸進性筋弛緩法・自律訓練法の体験、成功イメージの想起などからなる1回のSMEを実施している。そして授業後の感想から、ストレスの理解が進んだことや、呼吸法が最も効果があると理解された可能性について言及している。

山本他(2017)は3—6年生397名を対象に、ストレスの理解と認知的再体制化からなる1回のSMEを実施し、ストレス対処への自信が上昇したことを報告している。

篠原(2019)は5年生89名を対象に、ストレス理解、自己犠牲ビリーフの修正、受け止め方について、の3回の授業からなるSMEを実施している。その結果、対人関係ビリーフの「自己犠牲ビリーフ」、コンピテンスの「否定的自尊感情」、学校生活サポートの「不登校傾向」がそれぞれ低下したことを報告している。

以上が今回収集された実践研究の概要である。なお、今回対象となった論文のうち、統制群を設定した2編はいずれも、SMEを実施した群に効果が示されたことを報告している。また、統制群の設定がなく統計的分析を行っていた3編のうち2編が、実践の効果を示す結果を報告している。また、統制群を設定しない他の研究でも、1編を除いて何らかの効果を示唆する結果が得られている。以上をまとめると、今回収集されたSMEは概ね、一定の効果があつたといえそうである。なお、効

果を示す結果が得られなかった1編では、学校行事の影響などを指摘している。そのため今後は、SMEの内容と有効な実施時期の相互作用の検討なども必要であると思われる。また、今回収集された論文では3編が、実施直後だけでなく、フォローアップとして一定期間経過後の測定も行っていく。SMEの長期的な効果を検討するこのような研究が今後も増えることが期待される。

ところで、効果量については、今回は細田・三浦(2013)が*t*検定において*d*を、山本他(2017)および笹原(2019)が分散分析における η^2 を報告していた。実践研究においては、実践の有効性の検討に際し効果の程度も重要な情報であることから、今後も効果量が報告されることが望まれる。

SMEの実施状況や研究デザイン等について

次に、これら8編の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情報や、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(2013)における22編の傾向と対比しながら述べる³。

1. 実施回数 宿題等を除いた授業としての実施回数の平均値は1.9回、最小は1回、最大は4回、最頻値は1回(4編)であった。下田(2013)の表中の回数を集計したところ、実施回数の平均は4.6回、最小は1回、最大は20回、最頻値は2回であった。したがって、近年のSMEは実施回数が減少しているといえる。この点については、先述の現場におけるニーズの変化、後述する学習指導要領の改訂の影響、あるいは、リラクゼーション技法を短時間継続的に実践する研究の減少が影響したことが考えられる。

2. 実施内容 実践された内容について、5編(63%)でリラクゼーション法が行われており、内訳としては、呼吸法と漸進性筋弛緩法が4編、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が2編であった。下田(2013)のまとめでも13編(59%)でリラクゼーション法が実施されていたことから、SMEの実践研究は少ないものの、リラクゼーション法の体験に対するニーズは引き続き

高い可能性がうかがわれることから、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必要であろう。また、認知面をターゲットとしたものが2編(25%)、コーピングや解決スキルといった行動面をターゲットとしたものが4編(50%)みられた。下田(2013)のまとめでは、認知面、行動面をターゲットとしてもものがそれぞれ6編(27%)確認できたことから、近年は、認知面へのアプローチより行動面をターゲットとする傾向にあることが考えられる。

3. 対象者の学年 対象となった児童の学年については、複数の学年での実施結果を報告している論文もあるため述べ数となるが、下田(2013)のまとめでは、1年生は実施がなく、2年生と3年生がそれぞれ2編(9%)、4年生3編(13%)、5年生と6年生がそれぞれ11編(50%)であった。一方、今回収集された論文は、1年生、2年生、4年生がそれぞれ2編(25%)、3年生が3編(38%)、5年生が4編(50%)、6年生が5編(63%)であったことから、高学年の実施が多い傾向は同様であるといえる。思春期に入り始め多様なストレスによる対人関係の問題や教育上の課題が顕在化することが関連しているのかもしれない。

4. 実施時期・実施時間帯 実施時期に関して、下田(2013)のまとめでは、夏休み前に当たる6—7月が7編(32%)、9月が3編(14%)であったが、今回収集された論文で実施時期の記載があった7編については、5月と11月を含むものが最多で2編(25%)であった。今回収集された論文は数が少ないものの、新年度の生活に慣れた5月頃や、秋の行事が一段落した11月頃に行われることが若干多いことが考えられる。

次に、実施時間の記載が確認できたのは4編で、そのうち3編は保健体育で実施されていた。下田(2013)のまとめでは保健体育が6編(27%)、総合的な学習の時間が5編(23%)となっており、保健体育が多い傾向は共通している。5年生の保健体育において心の健康が扱われることとなっており、この単元に関連させてSMEが実施されていると考えられる。一方で、今回は総合的な学習

の時間での実施は確認できなかった。総合的な学習の時間は、導入された2002年度から2010年度までは100単位時間が設定されていたものの、2011年度から施行された学習指導要領では70単位時間となっており、こういった時間の減少が影響したことが考えられる。

5. 授業の実施者 授業の実施者に関して、下田(2013)が収集した論文では、研究者が8編(36%)、当該校の教員などの学校関係者が7編(32%)であり⁴、今回収集された論文については、順に5編(63%)と3編(38%)であった⁵。いずれにおいても実施者が記載されていないものが少なくないため断定はできないものの、最近のSMEでは学校臨床心理学の専門家が実施する傾向が強まっている可能性がうかがわれ、スクールカウンセラー等による実践のニーズが高いことが考えられる。

6. 統制群の設定 統制群の設定に関して、下田(2013)のまとめでは統制群の設定は14編(64%)であり、今回は2編(25%)、2種類の実践の比較が1編(13%)であった。したがって統制群ないし比較対象群を設定した実証的研究は減少しているといえる。その理由は定かではないが、先述した総合的な学習の時間が減少した影響でSMEを実施する際には統制群を設定せず学年全体で行うようになったことや、統制群として質問紙のみを実施する時間の確保が難しい状況になってきていることなどが想定される。近年も、道德の教科化や2020年度からの学習指導要領の改訂に伴う授業時間数の増加といった教育課程上の変化があったことから、SMEを教員の裁量で実施しにくかったり、質問紙のみを実施する統制群の設定が難しくなったりすることが予想される。今後、SMEを教科の単元と関連させるといった工夫がより一層求められるかもしれない。

7. 使用された尺度 使用された尺度に関して、下田(2013)は、嶋田によるストレス反応尺度(嶋田, 1998; 嶋田他, 1994など)が最も多く10編(45%)で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もストレス反応であり(3編, 38%)、このうち2

編は嶋田が作成した尺度によるもの(坂野他, 2007; 嶋田他, 1994)であった。したがって近年の動向も下田(2013)と同様であるといえる。研究知見を直接的に比較検討しようという点で同じ系統の尺度が使用されるのは好ましいと考えられることから、SMEにおけるストレス反応の検証においては引き続き、これらの尺度の使用が望まれるところである。

CSSTの実践の概要と主な結果について

収集された33編の実践論文の概要をまとめたものを、Table2-1からTable2-6に示す。ただし紙幅の都合上、Table内においてはSME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。

木戸口・武藏(2012)は4年生21名を対象に、聞き方、誘い方、感情理解、アンガーマネジメント、ポジティブ思考、気持ちの伝え方など8回の授業からなるCSSTを実施している。論文中において統計的分析はなされていないものの、実施した社会的スキルに関する項目(葛藤対決, 規律性, 主張性, 社会的働きかけ, 仲間強化, 先生との関係)のほとんどの項目で数値が上昇したことを報告している。

中村(2012)は、小学校の全学年で実施されたCSSTについて報告している。この実践では、1年生(38名)は聞き方、挨拶、お礼の言い方、温かい言葉かけ、必要な言葉、謝り方など30時間、2年生(37名)は聞き方、挨拶、話し方など10時間、3年生(53名)は聞き方、挨拶、感謝の表し方、言葉使い、仲直り、頼み方など24時間、4年生(42名)は聞き方、挨拶、感謝の表し方、励まし方・許し方、言葉使い、謝り方、嬉しい気持ちの表し方、頼み方など14時間、5年生(42名)は聞き方、挨拶、感謝の表し方、断り方、物の借り方・返し方、友達の良さの伝え方、仲裁、紹介など18時間、6年生(65名)は聞き方、挨拶、言葉使い、断り方など9時間のCSSTが行われている。そして分析の結果、「コミュニケーション能力」は1年生が低下し4年生が上昇したこと、「自己表現」は4年生が上昇したこと、「集団参加能力」は1年

生が低下し 2—6 年生が上昇したことを報告している。また、4 年生以上で調査した「共感性」は全学年で上昇し、同じく「自尊感情」は 4-5 年生が上昇し 6 年生が低下したことを報告している。

首藤 (2013) は 4 年生 36 名を対象とし、構成的グループエンカウンター、CSST、アサーショントレーニングの要素を組合せた 12 回の心理教育を実践している。その結果、統計的分析は報告されていないものの、Q-U の「学校生活意欲」の 3 領域および「ソーシャルスキル」の 2 領域とも平均点が上昇していたこと、一方で学級満足度の「学級生活満足群」が 5 名減少、「非承認群」が 1 名および「侵害行為認知群」が 5 名の増加が見られたことを報告している。こういった否定的な結果が生じた理由としては、交流の範囲が広がったことで嫌な思いをする頻度も増えたことや、他児へのかかわりができ始めた児童のかかわり方に問題が生じた可能性を指摘している。

高橋他 (2013) は 6 年生 74 名を対象に、自己主張の 3 パターンをロールプレイで体験的に理解させるアサーションの授業を 1 回行っている。その結果、アサーションの「いらいら」に関する項目が女子で低下したことを報告している。

高橋・嶋田 (2013) は 5 年生を対象に、問題解決スキル訓練とリラクセーション技法の実施を組合せた実践群 (21 名) と、問題解決スキル訓練のみを行う比較対象群 (19 名) の比較を行っている。実践群は解決策の案出訓練、リラクセーション技法の実施と解決策の案出訓練およびまとめ、比較対象群は解決策の案出訓練、解決策の評価訓練およびまとめのそれぞれ 3 回の授業から構成されている。分析の結果、攻撃行動の「身体的攻撃」は実践群で低下傾向 ($p < .10$) を示したことで、対処法の案出スキルの「向社会的反応」は両群で上昇した一方「攻撃的反応」は比較対象群で上昇したこと、対処法の評価スキルの「攻撃的反応」の肯定的評価は比較対象群で上昇し、一方の否定的評価は実践群で低下したこと、「怒り感情」は両群で低下傾向 ($p < .10$) を示したことを報告している。

虎杖 (2014a) は小学校 1 校の 6 年生 33 名に、

アサーションの 3 タイプ・頼み方、断り方・聞き方・聞き方・肯定的メッセージに関する 6 回の実践を行い、他校の 6 年生 39 名と比較している。項目ごとの t 検定を群ごとに行っており、その結果、実施した自尊感情尺度の 7 項目で肯定的変化があったとしている。また、同じ実践に関する虎杖 (2014b) の分析結果では、アサーションおよび自尊感情とも、実施後に比ベフォローアップ時に低下したことが報告されている。

遠田 (2014) は 3 年生 27 名を対象に、ゲーム的な要素を加えながら、意見や気持ちの伝え方、断り方などからなる 8 回の CSST を実施している。その結果、プレテストで学級生活不満足群にいた 10 名の「被侵害」が低下したことを報告している。

小関・小関 (2014) は、4 年生を認知的心理教育実施群 (実施対象者 30 名、分析対象者 24—28 名) と CSST 群 (実施対象者 60 名、分析対象者 48—53 名) とに分け、効果を比較している。各群の授業は 2 回行われており、認知的心理教育群では感情生起における認知と認知の変化および感情の変化の理解、CSST 群では誘い方および伝え方が取り上げられている。分析の結果、自動思考の「自己否定」は認知的心理教育群で低下し、CSST 群でスキルの「向社会的スキル」が上昇し、「引っ込み思案行動」が低下したことを報告している。

高橋他 (2014) は、転校生を受け入れる 5 年生 (33 名) の学級において 3 回の授業 (挨拶、誘い方、解決策案出) からなる CSST を実施し、統制群 (36 名) との比較を行っている。その結果、社会的スキルの「引っ込み思案」の低下や、「転校生受け入れ自己効力感」の上昇が見られたことを報告している。

四辻・水野 (2014) は 6 年生 31 名を対象に、8 回のグループエンカウンターに続いて 8 回の CSST を実施している。CSST は、授業の準備と片付け方、授業中の発言の仕方、時間の守り方、朝の会や帰りの会での振り返り方、掃除の仕方、給食当番の準備の仕方・食べ方・片付け方、話し合いの仕方、そして並び方が取り上げられている。分析の結果、スクール・モラルの「学級の雰囲気

気」,「級友との関係」,「学習意欲」について,事前に比べグループエンカウンター実施後に上昇し,グループエンカウンター実施後とCSST実施後には有意な差が見られなかったことを報告している。この理由として,グループエンカウンターは学級集団の人間関係にアプローチするものである一方,CSSTは個人の技術にアプローチするものであるため,CSSTは学校生活における意欲を把握するスクール・モラルに影響しなかった可能性がある,としている。

珍田・田中(2015)は3年生28名を対象に,保健体育の時間を用い,CSSTと保健学習を交互に実施したことの効果を検証している。CSSTは傾聴と質問に関するスキルおよび言葉掛けと共感に関するスキルが取り上げられ,分析の結果,各ターゲットスキルの得点が上昇したこと,学校環境適応感が上昇したことを報告している。

江頭(2015)は,小学校1校の4—6年生を実践群,他の1校6年生を統制群とし,実践群の4年生には言葉遣い,挨拶,聞き方,謝り方など11時間,5年生には聞き方,感謝の気持ちの表し方など10時間,6年生は発表の仕方やマナーなど9時間からなるCSSTを実施して,その効果を検討している。6年生について使用した尺度の事前の合計得点の高低で分けてそれぞれに分散分析を行った結果,低群において,友人サポートと非侵害的関係が上昇した可能性を報告している⁶。

斎藤他(2015)は4年生64名に対し,リラクゼーション技法といった衝動性の低下を目的として身体性に働きかけることを中心としたCSSTを12回実施した結果,衝動的行動の指導回数が減少したことを報告している。

多賀谷他(2015)は4年生62名と5年生62名を対象に,機会利用型のスキルトレーニングを実施している。4月はあいさつ,5月は誘い合い,6月は話し手への注目をターゲットスキルとし,5年生担任には,スキル調査に関するフィードバックを7月に実施している。そして同様のターゲットスキルに関する実践を9—11月にも行い,事前の得点を元にクラスター分析を行った上で,各ク

ラスターにおける効果を検証している。その結果,ターゲットスキルに関する項目得点が上昇したこと,高スキル群はスキルの「向社会的行動」が低下し,4年生攻撃群と5年生低スキル群はスキルの「向社会的行動」が上昇したこと,5年生高スキル群,4年生標準群と低スキル群はスキルの「攻撃行動」が上昇したこと,低スキル群はさらにスキルの「引っ込み思案行動」が低下し仲間関係自己効力感の「配慮性」が上昇したこと,4年生は仲間関係自己効力感の「開放性」が上昇したことを報告している。

渡部・江幡(2015a)は4年生67名を対象に,アサーションの3タイプ(2回),自他尊重,わたしメッセージ,非合理的信念とアサーション,非合理的信念,対人不安場面での解消法,自己会話(自己陳述),対人的コミュニケーションからなるアサーショントレーニングの効果を検証している。その結果,アサーションの「アサーティブな自己表現」が上昇し「非主張的自己表現」と「攻撃的自己表現」が低下したこと,ストレス反応,非合理的信念および対人不安が低下し,基本的人権の理解と尊重,コミュニケーションスキル(教師評定)および集団活動スキル(教師評定)が上昇したことを報告している。なお,同じ実践において自己表現のタイプが非主張的または攻撃的と判定されたコミュニケーション支援群の児童に関しては,渡部・江幡(2015b)が分析しており,アサーションの「アサーティブな自己表現」が上昇し,「非主張的自己表現」と「攻撃的自己表現」,そしてストレス反応が低下したことを報告している。

渡辺他(2015)は4—6年生116名を対象に,聞き方と言葉掛けをターゲットとした2回のCSSTを実施している。その結果,スキルの「向社会的スキル」が上昇し「攻撃行動」と「引っ込み思案行動」が低下したこと,ストレス反応については身体的反応,無気力,抑うつ・不安,不機嫌・怒りの4下位尺度がいずれも低下したことを報告している。

小西(2016)2年生28名を対象に言葉掛けに関するCSSTを実施し,その後,関連する宿題を40

日課すといった取り組みを行っている。振り返りカード等による課題の達成率を検討したところ、言葉掛けができた児童が増加した、としている。

小関他 (2016) は 5 年生の 1 学級 33 名を実践群、他の 1 学級 30 名を統制群とした実践を報告している。実践群においては、特別支援学級に在籍する児童に仲間への入り方に関する個別 SST を行い、加えて交流学級において仲間への誘い方に関する CSST を 1 回行っている。その結果、個別 SST を行った児童は実践直後にターゲットスキルが向上している一方、交流学級においては実践の効果を示す結果が得られなかった、としている。そしてその理由として、CSST の実施回数の少なさを挙げている。

小川・石島 (2016) は 3 年生 38 名を対象に、モラルスキルトレーニングとして謝罪の仕方を取り上げ、授業後の感想等をまとめている。その結果、謝ることの大切さが理解できたという児童や、今後謝ることができるという児童の割合が増えたことを報告している。

田中他 (2016) は 3 つの学校の 6 年生を学校ごとに実践群 84 名と統制群 91 名に分け、実践群に対し、解決スタイルの理解、合理的解決スタイルの考案、解決策の案出および解決策の予測からなる社会的問題解決訓練の効果を検証している。その結果、社会的問題解決の「問題思考」の上昇、「行動的解決」の低下、「認知的解決」の低下傾向 ($p < .10$)、ストレス反応の「不機嫌・怒り」の低下を報告している。しかし中学進学後にこれらの効果の多くが確認できなかったことから、中学進学後の維持を今後の課題として挙げている。

藤村・河村 (2017) は 6 年生 17 名を対象に、Q-U の結果を元に各児童に目標スキルを選ばせ、5 回の体育の授業(ソフトバレーボール)において、こういったスキルを意識させた活動を行い、実施者もこの観点から評価を行う、といった取り組みを行っている。統計的検定はなされていないものの、スキルの「配慮」および「かかわり」の平均得点が増加したことで、学級生活満足群の所属する児童の割合が増加したことを報告している。

肥沼 (2017) は小学生⁷の 1 学級 38 名を実践群に、他の 1 学級 38 名を統制群とし、実践群に入り方と聞き方に関する CSST を実施している。その結果、実践群のスキルの「ありがとう」が低下してしまったものの、ストレス反応の「抑うつ・不安感情」、「不機嫌・怒り感情」、および「無気力」が低下したことを報告している。

森・森永 (2017) は小学校 1 校の全校生徒 245 名を対象に、温かい言葉掛けをターゲットスキルとし、児童会活動でビデオを作成し全校に放送したり、学級ごとに CSST を実施したりしている⁸。その結果、学級満足度の「承認感」が上昇し「被侵害感」が低下したこと、スキルの「配慮」および「かかわり」が増加したことを報告している。

山下・窪田 (2017) は 3 年生の 1 学級 31 名を実践群、他の 2 学級 58 名を統制とした、6 回の実践の結果を報告している。実践群において、対人関係ゲームを通じたスキル獲得を目指し、1—2 回目は挨拶や仲間への入り方といった関係開始に関するスキル獲得を目的とし、3—6 回目は頼み方、協力、温かい言葉掛けといった関係維持・向上に関するスキル獲得を目的とした対人関係ゲームを実施している。実施前のスキル得点でクラスター分析を行った上で効果を検討した結果、実践群の引っ込み思案行動高群および攻撃・引っ込み思案行動高群はスキルの「引っ込み思案行動」が低下し学級の集団凝集性が上昇したこと、攻撃・引っ込み思案行動高群はスキルの「攻撃行動」が低下したこと、そして実践群全体としては対人関与の苦痛が低下したことを報告している。

堀部 (2018) は全校生徒 321 名を対象に、朝学活(朝の会)を利用した 16 回の CSST を実践し、測定尺度の変容が大きかった 3 年生、変容のなかった 4 年生、変容が中程度と判断された 6 年生の結果を提示して考察している。CSST は、挨拶やお礼に関するエクササイズが 3 回、聞き方や挨拶に関するエクササイズが 3 回、聞き方・挨拶・伝え方に関するエクササイズが 4 回、相手と自分の良さを見つけるエクササイズが 3 回、そして再度聞き方・挨拶・伝え方に関するエクササイズが 3 回

実施されている。分析の結果、3年生については学級満足度の「承認」が上昇して「被侵害」が低下し、学校生活意欲の「友達関係」、「学級の雰囲気」が上昇したこと、6年生の学校生活意欲の「友達関係」と「学級の雰囲気」が上昇したことを報告している。

待鳥(2018)は4年生25名を対象に、感情理解、怒りの理解と対応、アサーションからなるCSSTを実施している。分析の結果、学級集団の状態およびストレス反応について介入の効果を示す結果は得られなかったが、その理由として、実施前からこれら尺度の得点が良好な状態を示しており、改善の余地が少なかったことを挙げている。また、授業の感想分析から、各回の授業のねらいの理解、実践への意欲や興味・関心の高まりが示唆されたことを報告している。

有本(2019)は個別SSTとCSSTの組み合わせの効果検証を行っている。1—6年生を対象に各学級の実態に応じた9回のCSST(具体的な記載なし)を実施したところ、2年生の1学級の社会性と情動(教師評定)の複数項目が上昇し、他の1学級では社会性と情動(教師評定)および規範行動(教師評定)が上昇したこと、4年生の1学級の社会性と情動(教師評定)および学校環境適応感の複数項目が上昇したことを報告している。

有本・小泉(2019)は個別SSTとCSSTの組み合わせの効果検証を行っている。1・3・5年生1学級を対象に、1年生には感情理解、言葉掛け、入り方、聞き方、挨拶など、3年生には感情理解、言葉掛け、挨拶、聞き方など、5年生には感情理解、聞き方、断り方、言葉掛け、挨拶などからなる10回のCSSTを実施したところ、1年生は社会性と情動(教師評定)の一部の項目が上昇、一部の項目が低下し、3年生は社会性と情動(教師評定)の一部の項目が上昇、規範行動(教師評定)の一部の項目が低下、5年生は社会性と情動の「生活上の問題防止スキル」が上昇し「他者への気づき」と「責任ある意思決定」が低下したこと、社会性と情動(教師評定)の一部の項目が上昇、一部の項目が低下し、規範意識(教師評定)の一部の項

目が上昇し、そして問題行動発現数が減少したことを報告している。

門原他(2019)は6年生63名を対象に、SNS上での伝え方、SNS上でのすれ違いの解決の2回の授業からなるCSSTを実施している。その結果、主張性スキルの「他者に対する肯定的感情の表明」と「個人的限界の表明」が上昇したことを報告している。

金子・渡部(2019)は5年生2学級を対象に、アサーションの3タイプの理解(オリエンテーション)、基本的人権の理解、非合理的信念の理解と改善、アサーティブな伝え方、合理的な話し方、対人不安場面での自己表現、対人不安場面での自己会話の全7回からなるCSSTを実施している。事前アンケートでコミュニケーション支援群と判断された25名について、いくつか実施した尺度のうち一部の分析結果を報告しており、スキルの「コミュニケーション」が上昇し、「集団活動」が上昇傾向($p<.10$)にあったと報告している。

藤枝(2020)は、挨拶と聞き方および話し方をターゲットスキルとしたCSSTを小規模小学校全校で実施している⁹⁾。その結果、事後得点から事前得点を減じた差得点を用いた分析では、挨拶および話し方は高学年が低学年より高いこと、聞き方は高学年が中・低学年より高いことを報告している。また、事前得点の平均値等を元に高低に分けた分析を行ったところ、低学年の聞き方低群の聞き方が上昇した一方、低学年の挨拶高群の挨拶、話し方高群の話し方、聞き方高群の聞き方が低下したこと、中学年の話し方低群の話し方が上昇した一方で話し方高群の話し方、聞き方高群の聞き方が低下したこと、高学年の挨拶低群の挨拶、話し方低群の話し方、聞き方低群の聞き方が上昇したことを報告している。スキルの低下については平均回帰の可能性もあるが、CSSTにより各スキルの理解が深まったために天井効果が消失した可能性を指摘している。

北村・榊原(2021)は6年生19名を対象に、アサーションの3タイプ、非アサーティブな主張の改善の話し合い、アサーションのロールプレイな

どからなる3回のCSSTを実施している。その結果、発話のプロトコル分析では実践の効果を示唆する発言が見られたものの、実施した批判的思考態度および批判的学習態度の尺度については介入の効果を示す結果は得られなかったとしている。

新崎・廣瀬(2022)は、2年生32名と5年生31名を実践群、2年生30名と5年生33名を統制群とし、自己紹介、質問、入り方、断り方からなる4回のCSSTを実施している。その結果、事後得点から事前得点を減じた差得点について、2年生の「トラブル解決」および5年生の「挨拶」は実践群が高かったことを報告している

以上が今回収集されたCSSTの実践研究の概要である。今回対象となった論文のうち、統制群を設定したものは7編が確認でき、そのうち6編はCSSTを実施した群における効果を報告している。また、統制群の設定がなく統計的分析を行っていた19編のうち17編が実践の効果を示す結果を報告している。以上をまとめると、今回収集されたCSSTは概ね、一定の効果があつたといえそうである。なお、効果を示す結果が得られなかった2編では、実施回数の少なさや、使用した尺度の事前得点が望ましい方向に偏っており実践による効果を測定できなかった可能性を指摘している。そのため今後、CSSTの効果が期待される実施回数の検証や、効果を測定するための指標の吟味に関する知見の蓄積も求められる。また、今回収集された論文のうち8編で、実施直後だけでなく、フォローアップとして一定期間経過後の測定も行っていく。SMEと同様に、CSSTについても、の長期的な効果を検討する研究の増加が期待される。

ところで効果量について、今回は山下・窪田(2017)が分散分析における η^2 を報告していた。しかし、他の研究では効果量の報告は確認できなかった。今後は効果量の報告が増えることが期待される。

CSSTの実施状況や研究デザイン等について

次に、これら33編の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情報や、

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(2013)における33編の傾向と対比しながら述べる³

1. 実施回数 実施回数について、記載が確認できたものでCSST以外の心理教育や機会利用型であったものおよびホームワーク時の回数を除き、学年によって実施時間の異なるものは平均して集計したところ、平均値は5.5回、最小値は1回、最大値は30回、最頻値は2回と3回(各5編)であった。SMEは平均が1.9回、最頻値が1回であったことから、CSSTの方が実施回数は多い傾向にあるといえる。また下田(2013)の報告したCSSTの表中の回数を集計したところ、実施回数の平均は4.6回、最小は1回、最大は10回、最頻値は2回であったことから、CSSTについては、近年は実施回数が若干増加している可能性が示唆される。現場のCSSTへのニーズが高まっていることや、定着に向け回数が増えていることが考えられる。

2. 実施内容 実施された内容については、複数のスキルがターゲットとなっているため述べ数となるが、最も多かったのは言葉掛け(伝え方を含む)の17編(52%)であった。次いで断り方(アサーションを含む)が10編(33%)、聞き方が9編(27%)、挨拶が8編(24%)、感情に関するもの(リラクゼーションやアンガーマネジメントを含む)が7編(21%)であった。下田(2013)のまとめでは言葉掛けが20編(60%)、次いで聞き方(下田(2013)の文中では「傾聴」と表記)が14編(42%)、断り方が12編(36%)と報告されている。感情に関するものについては下田(2013)の表中から感情理解、感情コントロールおよび自己コントロールについてカウントしたところ、6編(18%)が確認できた。一方、下田(2013)において挨拶に関するものは確認できなかった¹⁰。言葉掛けや聞き方に関するニーズは引き続き高いものの実施率は若干下がっており、一方で以前は見られなかった挨拶に関するスキル習得のニーズが高まっていることが考えられる。

3. 対象者の学年 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が多く延べ数

となるが、1年生が6編(18%)、2年生が7編(21%)、3年生が10編(30%)、4—6年生が14編(42%)であった。下田(2013)のまとめでは、1年生が1編(3%)、2年生が3編(9%)、3年生が10編(30%)、4年生が9編(27%)、5年生が11編(33%)、6年生が6編(18%)であった。今回は下田(2013)で収集された論文に見られなかった全学年での実施(5編)の影響も考えられるが、以前は中学年を中心に幅広い学年で行われていたものが、近年はやや高学年で実施される傾向にあるといえそうである。小学生の暴力行為は概ね、学年が上がるほど件数・割合とも高くなることから(下田他, 2021)、高学年におけるCSSTのニーズが高いのかもしれない。

4. 実施時期・実施時間帯 実施期間については複数の月に渡って実施されているものも多いため述べ数となるが、下田(2013)のまとめでは1学期後半(6—7月)と2学期後半(11—12月)がそれぞれ5編(15%)と最も多かった。今回収集された論文のうち記載があったものについても同様の傾向が見られ、夏休み前は6月が13編(39%)、5月と7月がそれぞれ10編(30%)、2学期は10月が14編(42%)、11月が12編(36%)であった。各学期が始まって一定期間が経過し、学級集団としての活動が充実したり、人間関係が固定化して課題が顕在化したりしやすいことによる可能性が考えられる。

次に、実施時間帯に関しても、述べ数となるが、記載があったものの中では学級活動が最も多く15編(45%)、次いで道徳の8編(24%)、総合的な学習の時間の5編(15%)であった。下田(2013)のまとめでは学級活動が最多の5編(15%)、道徳が4編(12%)と報告されている。いずれも実施時間帯が確認できない論文が少なくないため単純な比較はできないものの、学級活動での実施がやや多くなっている可能性が示唆される。この点に関しては、道徳は2018年度から特別の教科となっており、学習評価に関する事項(道徳性に係る成長の様子)が盛り込まれたことが影響しているのかもしれない。

5. 授業の実施者 実施者に関しても、研究者と学校教員が一緒に行っている研究もあるため述べ数となるが、教員が22編(67%)、研究者が17編(52%)であり、下田(2013)のまとめで使用された論文では、順に15編(45%)、13編⁴(39%)となっている⁵。実施者についても記載のない論文が少なくないことから一概にはいえないものの、教員と研究者の実施が同程度であるか、あるいは協力して実施しているものが多いようである。なお、CSSTにおいてはスキルのモデルの提示や児童がロールプレイを行う際のフィードバック等に際し複数の実施者の関与が求められることから、スクールカウンセラーと担任等のティームティーチングでの実施が有効と考えられる。

6. 統制群の設定 統制群の設定に関して、下田(2013)のまとめでは19編(58%)と報告されており、今回収集された論文では7編(21%)、異なる実践の比較が2編(6%)確認できた。SMEと同様に統制群の設定が大きく減少しており、統制群を設定した研究が学校現場でなされにくくなっているものと推測される。そのため今後は、実施状況の詳しい記述、質的データと量的データを組合せた多角的な効果の検討、量的データにおける効果量の報告といった、統制群を設定できない状況下での実践研究としての質を向上させるための取り組みがより一層求められる。

7. 使用された尺度 最後に、使用された尺度のうち社会的スキルに関しては、嶋田が作成した尺度(嶋田, 1998; 嶋田他, 1996)が最も多く、合計で6編(18%)であった。下田(2013)の集計でも嶋田(1998)および嶋田他(1996)によるものが最多で6編(18%)であった。CSSTという特性上、ターゲットとなるスキルによって使用する尺度が異なってくる場合はあるだろうが、社会的スキル全般の測定を目的とする場合、これまでに最も使用されている嶋田(1998)あるいは嶋田他(1996)を使用することが、論文間の知見の比較といった観点から望ましいといえる。

まとめと今後の課題

SMEおよびCSSTと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。今後も学校現場のニーズに応じた実践研究の展開や研究知見の蓄積あるいは洗練のために、これまで述べてきたような課題の改善や、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。

なお一部ではあるが、統計的検定が実施されていないもの、実施群と統制群を設定しているものの群ごとの統計的検定を行っていたもの、検定結果や平均値といった情報の記載が確認できないものも散見された。また、実践に関する感想を収集しているものの、テキスト分析といった質的手法を適用しているものは今回確認できなかった。実践研究において実証科学の観点を取り入れるならば、こういった点の改善も必要である。

＜脚注＞

- 1 一部、全校実施が含まれる。
- 2 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点に留意されたい。
- 3 今回収集された論文および下田（2013）で収集された論文とも、必要な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。
- 4 今回の分類に合わせる都合上、下田（2013）の

対象論文のデータを確認し担任以外の教員の実施も集計し直したことから、下田（2013）の文中と数値が異なっている。

- 5 論文の記載内容からは断定できないものの、研究者に分類したものの中には、現職の学校教員が教職大学院等に在学しながら所属校で実践した可能性がうかがえるものが一部含まれている。
- 6 分散分析の交互作用の結果が文中に記載されていないため、分析結果の記載は分散分析表からの類推である。
- 7 論文中で学年の記載が確認できなかった。
- 8 CSST の実施は各担任に任されていたとの但し書きがあり、具体的な内容や回数の記載は論文中では確認できなかった。
- 9 実施回数に関する記載は確認できなかった。
- 10 集計時の表記の仕方が影響している可能性も考えられる。

付記

本研究は、JSPS 科研費（18K03099）の助成を受けて行われた。

本研究に関して他に開示すべき利益相反事項はないが、筆者らはいずれも学校臨床心理学を専門としており、心理教育に関し学校現場等での実施や書籍等での執筆に携わることがある。

Table 1
2012年—2022年の間に国内雑誌に掲載された小学生への学級単位のストレスマネジメント教育の研究論文

著者 (発表年)	分析対象者	主な実施内容	主な測定内容	主な結果
1 小西 (2012)	1-2年生 リラクセーション群 41名 ダンス群 41名	#1(共通)ストレスの理解 リラクセーション群 #2呼吸法、漸進性筋弛緩法、イメージ法 ダンス群 #2ダンス	ストレス反応	<ul style="list-style-type: none"> 「不機嫌・怒り」と「抑うつ・不安」がダンス群で低下
2 細田ら (2013)	5-6年生60名	#1ストレスの理解 #2コーピングの理解、漸進性筋弛緩法	ストレスサー、ストレス反応、 コーピング	(効果を示す結果は得られていない)
3 谷口 (2013)	6年生 実践51名 統制41名	#1対人ストレスコーピング (その後14日間コーピング日誌による訓練)	対人ストレスコーピング、 ストレス反応(抑うつ)	<ul style="list-style-type: none"> 対人ストレスコーピングの「解決先送りコーピング」が実践群で上昇
4 山部 (2013)	1-6年生 (複数校実施)	#1ストレスの理解、呼吸法、 セルフおよびペアリラクセーション法	脈拍、気分変化	<ul style="list-style-type: none"> 約45%の児童の脈拍が減少 約63%の児童の気分がプラスへ変化 [統計的検定結果は報告されていない]
5 奥田ら (2015)	3年生 実践34名 統制35名	#1ストレスの理解 #2コーピングの理解、呼吸法 #3アサーション、漸進性筋弛緩法 #4ソーシャルサポートの理解、 ペアリラクセーション法 (その後リラクセーションやアクティベーションを 朝の会や休み時間等に実施)	ストレス反応、コーピング、 学習意欲	<ul style="list-style-type: none"> ストレス反応の「活気」が実践群で低下抑制 コーピングの「サポート希求」が実践群で上昇 学習意欲の「知的好奇心」が実践群で低下抑制、「楽しさ」が実践群で上昇
6 奥田 (2016)	6年生27名	#1ストレスの理解、コーピング、 リラクセーション、成功イメージ	(感想の紹介)	呼吸法が最も効果があると理解された可能性
7 山本ら (2017)	3-6年生397名	#1ストレスの理解、認知的再体制化	ストレス対処の自信	<ul style="list-style-type: none"> ストレス対処の自信が上昇
8 篠原 (2019)	5年生89名	#1ストレス理解 #2自己犠牲ピリーフの修正 #3受け止め方	対人関係ピリーフ、コンピテンス、 学校生活サポート	<ul style="list-style-type: none"> 対人関係ピリーフの「自己犠牲ピリーフ」が低下 コンピテンスの「否定的自尊感情」が低下 学校生活サポートの「不登校傾向」が低下

Table 2-1
2012年—2022年の間に国内雑誌に掲載された小学生への学級単位のソーシャルスキル教育の研究論文（6つ中1つ目）

著者 (発表年)	対象者 ^{注1}	主な実施内容	主な測定内容	主な結果
1 木戸ら (2012)	4年生21名	#1聞き方 #2誘い方 #3感情理解 #4-5アングラーマネジメント #6ポジティブ思考 #7-8気持ちの伝え方	スキル (葛藤対決,規律性,主張性, 社会的働きかけ,仲間強化, 先生との関係)	ほとんどの項目で上昇 [統計的検定結果は報告されていない]
2 中村 (2012)	1-6年生277名	聞き方,挨拶,断り方,伝え方, アングラーマネジメント等 (1年生30時間,2年生10時間,3年生24時間, 4年生14時間,5年生18時間,6年生9時間)	スキル(コミュニケーション能力, 自己表現,集団参加能力, 共感性,自尊感情)	<ul style="list-style-type: none"> 「コミュニケーション能力」は1年生が低下,4年生が上昇 「自己表現」は4年生が上昇 「集団参加能力」は1年生が低下,2-6年生が上昇 「共感性」は全体的に上昇 「自尊感情」は4-5年生が上昇,6年生が低下
3 高橋・ 嶋田 (2013)	5年生 実践21名 比較19名	実践 #1解決策の案出訓練 #2リラクゼーション+解決策の案出訓練 #3まとめ 比較 #1解決策の案出訓練 #2解決策の評価訓練 #3まとめ	攻撃行動,対処法の案出スキル, 対処法の評価スキル,怒り感情	<ul style="list-style-type: none"> 攻撃行動の「身体的攻撃」は実践群で低下傾向($p < .10$) 対処法の案出スキルの「向社会的反応」は両群で上昇, 「攻撃的反応」は比較群で上昇 対処法の評価スキルの「攻撃的反応」の肯定的評価は 比較群で上昇,否定的評価は実践群で低下 怒り感情は低下傾向($p < .10$)
4 高橋・ 川崎ら (2013)	6年生74名	#1アサーション	アサーション	<ul style="list-style-type: none"> 「いらいら」の項目は女子で低下
5 首藤 (2013)	4年生36名	#1伝え方 #2伝え方 #3誘い方 (グループエンカウンター,SST等を 組合せた心理教育を12回実践。 上記はそのうちSSTを含む回の スキルに関する部分を抽出)	Q-U	<ul style="list-style-type: none"> 学校生活意欲の「友達関係」,「学習意欲」, 「学級の雰囲気」が上昇 ソーシャルスキルの「配慮」,「かわわり」が上昇 学級満足度の「学級生活満足群」が5名減少, 「非承認群」が1名,「侵害行為認知群」が5名増加 「学級生活不満足群」は1名減少 [統計的検定結果は報告されていない]

注1)原則として分析対象者数を表記しているが、分析ごとに欠測を除外している場合等は実施対象者数を表記している場合がある。

Table 2-2
2012年—2022年の間に国内雑誌に掲載された小学生への学級単位のソーシャルスキル教育の研究論文（6つ中2つ目）

著者 (発表年)	対象者 ^{注1}	主な実施内容	主な測定内容	主な結果
6 遠田 (2014)	3年生27名	#1伝え方(意見) #2断り方 #3伝え方(気持ち) #4伝え方(意見)	学級生活満足度, 目標スキルの到達度	・「被侵害」が学級生活不満足群で低下 [学級生活満足群10名が分析対象]
7 虎杖 (2014a) (2014b)	6年生 実践33名 統制39名	#1アサーションの3タイプ #2頼み方,断り方 #3聞き方 #4聞き方 #5肯定的メッセージ	自尊感情,アサーション	・自尊感情の7項目は実践群で肯定的変化 ・アサーションの8項目は実践群で肯定的変化
8 小関ら (2014)	4年生(注) 認知的 心理教育28名 CSST53名	認知的心理教育 #1感情生起における認知 #2認知の変化と感情の変化 CSST #1誘い方 #2伝え方	抑うつ,自動思考, スキル(向社会的スキル, 攻撃行動,引込み思案行動)	・自動思考の「自己否定」が認知的心理教育群で低下 ・CSST群でスキルの「向社会的スキル」が上昇, 「引込み思案行動」が低下
9 高橋ら (2014)	5年生 実践33名 統制36名	#1挨拶 #2誘い方 #3解決策案出 (事前にグループエンカウンターを8回実施) #1授業の準備・片付け方 #2授業中の発言の仕方 #3時間の守り方 #4朝の会・帰りの会での振り返り方 #5掃除の仕方 #6給食当番の準備・食べ方・片付け方 #7話し合い方 #8並び方	スキル(向社会的スキル, 攻撃行動,引込み思案行動), 転校生受け入れ自己効力感	・スキルの「引込み思案」が実践群で低下 ・転校生受け入れ自己効力感が実践群で上昇
10 四辻ら (2014)	6年生31名	理想的学級像認知, スクール・モラール	理想的学級像認知, スクール・モラール	・スクール・モラールの「学級の雰囲気」,「級友との関係」, 「学習意欲」が上昇
11 珍田ら (2015)	3年生28名	#1傾聴,質問 (翌週に保健学習) #2言葉掛け,共感 (翌週に保健学習)	スキル(傾聴,質問,言葉掛け, 共感),学校環境適応	・ターゲットスキルの得点が増加 ・学校環境適応感が上昇

注1)原則として分析対象者数を表記しているが、分析ごとに欠測を除外している場合等は実施対象者数を表記している場合がある。

Table 2-3
2012年—2022年の間に国内雑誌に掲載された小学生への学級単位のソーシャルスキル教育の研究論文（6つ中3つ目）

12	江頭 (2015)	実践 4-6年生249名 統制 6年生99名	4年生 言葉遣い,挨拶,聞き方,謝り方など11時間 5年生 聞き方,伝え方,協力など10時間 6年生 発表の仕方,マナーなど9時間	友人サポート,非侵害的関係, 向社会的スキル	<ul style="list-style-type: none"> 実践群の尺度の事前合計得点低群において, 友人サポートと非侵害的関係が上昇 [6年生のみの比較] [交互作用の分析結果が未記載のため 分散分析表から類推]
13	高藤ら (2015)	4年生64名	#1-2衝動性とリラクゼーション #3-4リラクゼーションと協力 #5-6ケンカの止め方 #7-8身体の理解 #9-10緊張のほぐし方 #11-12リラクゼーションと協力	衝動的行動の指導回数	<ul style="list-style-type: none"> 衝動的行動の指導回数が減少
14	多賀谷ら (2015)	4-5年生124名	(機会利用型,5年生担任にはスキル調査の フィードバックを7月に実施) 4月挨拶 5月誘い合い 6月話し手への注目 (9-11月にも同様のスキルをターゲットに実施)	ターゲットスキルの項目, スキル(向社会的スキル, 攻撃行動,引込み思案行動), 仲間関係自己効力感	<ul style="list-style-type: none"> ターゲットスキルの項目得点が増加 スキルの「向社会的行動」が高スキル群のスキルで低下, 4年生攻撃群と5年生低スキル群で上昇 スキルの「攻撃行動」が5年生高スキル群,4年生標準群と 低スキル群で上昇 スキルの「引込み思案行動」が低スキル群で低下 仲間関係自己効力感の「配慮性」が低スキル群で上昇 仲間関係自己効力感の「開放性」が4年生で上昇
15	渡部Rら (2015a) (2015b)	4年生67名	#1アサーションの3タイプ #2アサーションの3タイプ #3自己尊重 #4伝え方 #5非合理的信念とアサーション #6非合理的信念 #7対人不安場面での解消法 #8自己会話 #9対人的コミュニケーション	アサーション,ストレス反応, 非合理的信念,対人不安, 基本的人権の理解と尊重, コミュニケーションスキル (教師評定), 集団活動スキル(教師評定)	<ul style="list-style-type: none"> アサーションの「アサーティブな自己表現」が増加, 「非主張的自己表現」と「攻撃的自己表現」が低下 ストレス反応が低下 非合理的信念が低下 対人不安が低下 基本的人権の理解と尊重が増加 コミュニケーションスキルが増加 集団活動スキルが増加 [事前得点によるコミュニケーション支援群29名のみの分析]
16	渡辺Sら (2015)	4-6年生116名	#1聞き方 #2言葉掛け	相互作用(行動評定), スキル(向社会的スキル, 攻撃行動,引込み思案行動), ストレス反応	<ul style="list-style-type: none"> スキルの「向社会的スキル」が増加, 「攻撃行動」と「引込み思案行動」が低下 ストレス反応が低下

注1)原則として分析対象者数を表記しているが、分析ごとに欠測を除外している場合等は実施対象者数を表記している場合がある。

Table 2-4
2012年—2022年の間に国内雑誌に掲載された小学生への学級単位のソーシャルスキル教育の研究論文（6つ中4つ目）

17	小関ら (2016)	5年生 実践33名 統制30名	#1誘い方	スキル(向社会的スキル, 攻撃行動,引込み思案行動), ストレス反応,ストレッチャー	(介入の効果を示す結果は得られていない)
18	小西 (2016)	2年生28名	#1言葉掛け (関連する宿題40日(ほか))	振り返りカード等での課題達成率	・言葉掛けができた児童が増加
19	肥沼 (2016)	(学年記載なし) 実践38名 統制38名	#1入り方 #2聞き方	スキル(あいさつ,ありがとう, ごめんなさい,仲間の入り方, 聞き方,ルールを守る, 温かい言葉かけ),ストレス反応	・スキルの「ありがとう」が実践群で低下 ・ストレス反応の「抑うつ・不安感情」,「不機嫌・怒り感情」, 「無気力」が実践群で低下
20	小川ら (2016)	3年生35名	#1モラルスキルトレーニング(謝り方)	授業後の感想等	・耐ることの大切さの理解が増加 ・耐ることができると回答した児童が増加
21	田中ら (2016)	6年生 実践84名 統制91名	#1解決スタイルの理解 #2合理的解決スタイルの考案 #3解決策の案出 #4解決策の予測 (他の授業時間やホームルーム時に振り返り)	社会的問題解決,ストレス反応	・社会的問題解決の「問題思考」が実践群で上昇 ・社会的問題解決の「行動的解決」が実践群で低下 ・社会的問題解決の「認知的解決」が実践群で 低下傾向($p < .10$) ・ストレス反応の「不機嫌・怒り」が実践群で低下
22	藤村ら (2017)	6年生17名	[配慮・かかわりのスキルの中から選ばせ 5回の体育の授業において, スキルを意識させた活動を行い評価]	学級満足度, スキル(配慮,かかわり)	・スキルの「配慮」の得点が増加 ・スキルの「かかわり」の得点が増加 ・学級生活満足度の所属する児童の割合が増加 [統計的検定結果は報告されていない]
23	森ら (2017)	1-6年生245名	1期:言葉掛け 2期:相手の感情理解と言葉掛け [時間等は担任の裁量による] ^{注2}	学級満足度, スキル(配慮,かかわり)	・学級満足度の「承認感」が増加 ・学級満足度の「被侵害感」が低下 ・スキルの「配慮」が増加 ・スキルの「かかわり」が増加
24	山下ら (2017)	3年生 実践31名 統制58名	#1-2関係開始(挨拶,入り方) #3-6関係維持・向上 (頼み方,協力,言葉掛け)	スキル(向社会的スキル, 攻撃行動,引込み思案行動), 対人関与の苦痛, 学級の集団凝集性	・スキルの「引込み思案行動」が 実践群の引込み思案行動高群, 攻撃・引込み思案行動高群で低下 ・スキルの「攻撃行動」が実践群の 攻撃・引込み思案行動高群で低下 ・対人関与の苦痛が実践群で低下 ・学級の集団凝集性が実践群の引込み思案行動高群, 攻撃・引込み思案行動高群で上昇

注1)原則として分析対象者数を表記しているが、分析ごとに欠測を除外している場合等は実施対象者数を表記している場合がある。

注2)児童会活動の一環として全校で取り組みむものと、学級ごとに担任の裁量で実施されたものがある

Table 2-5
2012年—2022年の間に国内雑誌に掲載された小学生への学級単位のソーシャルスキル教育の研究論文（6つ中5つ目）

25	堀部 (2018)	1-6年生321名 (結果記載は 3,4,6年生)	#1-3挨拶・お礼 #4-6聞き方・挨拶 #7-10聞き方・挨拶・伝え方 #11-13相手と自分の良さを見つける #14-16聞き方・挨拶・伝え方	学級満足度, 学校生活意欲	<ul style="list-style-type: none"> ・3年生で学級満足度の「承認」が上昇, 「被侵害」が低下 ・3年生で学校生活意欲の「友達関係」と「学級の雰囲気」が上昇 ・6年生で学校生活意欲の「友達関係」と「学級の雰囲気」が上昇
26	待鳥 (2018)	4年生25名	#1感情理解 #2怒りの理解と対応 #3アサーション	学級集団の状態, ストレス反応	(介入の効果を示す結果は得られていない)
27	有本 (2019)	1-6年生 (人数記載なし)	9回(具体的な記載なし)	社会性と情動, 自尊感情, 学校環境適応感, 社会性と情動(教師評定) 規範行動(教師評定)	<ul style="list-style-type: none"> ・社会性と情動(教師評定)の複数項目が2年生2学級, 4年生1学級で上昇 ・規範行動(教師評定)が2年生1学級で上昇 ・学校環境適応感の複数項目が4年生1学級で上昇
28	有本ら (2019)	1・3・5年生 各1学級 (人数記載なし)	10回 1年生:感情理解, 言葉掛け, 入り方, 挨拶, 聞き方等 3年生:感情理解, 言葉掛け, 挨拶, 聞き方等 5年生:感情理解, 聞き方, 断り方, 言葉掛け, 挨拶等	社会性と情動, 規範行動, 自尊感情, 社会性と情動(教師評定) 規範行動(教師評定), 問題行動発現数	<ul style="list-style-type: none"> ・1年生の社会性と情動(教師評定)の一部の項目が上昇, 一部の項目が低下 ・3年生の社会性と情動(教師評定)の一部の項目が上昇 ・3年生の規範行動(教師評定)の一部の項目が低下 ・5年生の社会性と情動の「生活上の問題防止スキル」が上昇, 「他者への気つき」と「責任ある意思決定」が低下 ・5年生の社会性と情動(教師評定)の一部の項目が上昇, 一部の項目が低下 ・5年生の規範意識(教師評定)の一部の項目が上昇 ・5年生の問題行動発現数が減少
29	金子ら (2019)	5年生60名	#1アサーションの3タイプ #2基本的人権の理解 #3非合理的信念の理解と改善 #4伝え方 #5合理的な話し方 #6対人不安場面での自己表現 #7対人不安場面での自己会話	アサーション, ストレス反応, 非合理的信念, 対人不安, 基本的人権の理解と尊重, スキル(集団活動, コミュニケーション)	<ul style="list-style-type: none"> ・スキルの「コミュニケーション」が上昇 ・スキルの「集団活動」が上昇 ($p < .10$) <p>[コミュニケーション支援群と判断された25名の結果のみ] [スキル以外の尺度の分析結果は報告されていない]</p>
30	門原ら (2019)	6年生57名	#1SNS上での伝え方 #2SNS上でのずれ違いの解決	主張性スキル	<ul style="list-style-type: none"> ・「他者に対する肯定的感情の表明」が上昇 ・「個人的限界の表明」が上昇

注1)原則として分析対象者数を表記しているが、分析ごとに欠測を除外している場合等は実施対象者数を表記している場合がある。

Table 2-6
2012年—2022年の間に国内雑誌に掲載された小学生への学級単位のソーシャルスキル教育の研究論文（6つ中6つ目）

31	藤枝 (2020)	1-6年生123名	(回数の記載なし) 挨拶 話し方・聞き方	ターゲットスキルに関する項目	<ul style="list-style-type: none"> ・挨拶および話し方の差得点は高学年が低学年より高い ・聞き方の差得点は高学年が中・低学年より高い ・低学年の聞き方低群の聞き方が上昇 ・低学年の挨拶高群の挨拶,話し方高群の話し方,聞き方高群の聞き方が低下 ・中学年の話し方低群の話し方が上昇 ・中学年の話し方高群の話し方,聞き方高群の聞き方が低下 ・高学年の挨拶低群の挨拶,話し方低群の話し方,聞き方低群の聞き方が上昇
32	北村ら (2021)	6年生19名	#1アサーションの3タイプ #2非アサーティブの改善 #3アサーションのロールプレイ	批判的思考態度, 批判的学習態度	(介入の効果を示す結果は得られていない)
33	新崎ら (2022)	2年生 実践32名 統制30名 5年生 実践31名 統制33名	#14自己紹介,質問,入り方,断り方	スキル(対人技能,トラブル解決, 仲間入り,あいさつ),適応感	<ul style="list-style-type: none"> ・2年生のスキルの「トラブル解決」の差得点は実践群が高い ・5年生のスキルの「挨拶」の差得点は実践群が高い

注1)原則として分析対象者数を表記しているが、分析ごとに欠測を除外している場合は実施対象者数を表記している場合がある。

引用文献

- 新崎 綾子・廣瀬 等 (2022). 小学校における学級単位のソーシャルスキルトレーニングに関する研究——ソーシャルスキルと学校適応感へ及ぼす効果—— 琉球大学教育学部紀要, No.100, 31-49.
- 有本 美佳子 (2019). 小学生の社会的な能力育成のための「北九州子どもつながりプログラム」の実践——SSTの個別指導と全体指導の組み合わせを生かした学級づくり—— 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)年報, 9, 201-208.
- 有本 美佳子・小泉 令三 (2019). 小学生の不適応行動改善及び社会的な能力育成の試み——社会性と情動の学習におけるSSTの個別指導と全体指導の組み合わせを用いて—— 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)年報, 9, 15-22.
- 珍田 洋子・田中 勝則 (2015). 小学3年生に対する社会的スキル訓練と保健学習の包括的プログラムの効果 弘前大学教育学部紀要, No.114, 115-123.
- 江頭 雄一郎 (2015). 児童一人ひとりに居心地のよさを感じさせる学級経営支援の実践的研究——担任へのコンサルテーションと各学級へのSSTの導入を通して—— 福岡教育大学大学院教育学研究科教職実践専攻(教職大学院)年報, 5, 151-158.
- 遠田 将大 (2014). 一次的援助サービスとしての集団SSTが特別な支援を要する児童に与える効果の検証 学級経営心理学的研究, 3, 105-113.
- 藤枝 静暁 (2020). 小規模小学校における学級単位のソーシャルスキル教育の実践研究 埼玉学園大学紀要(人間学部篇), 20, 275-288.
- 藤村 一夫・河村 茂雄 (2017). 小学校体育におけるクラスルームソーシャルスキルトレーニング(CSST)が学級状態に及ぼす影響 学級経営心理学的研究, 6, 153-161.
- 堀部 要子 (2018). 小学校におけるクラスワイドソーシャルスキルトレーニングの導入方法の検討——全校体制での継続的な短時間SST実践の効果の分析を通して—— 人間発達学 研究, 9, 91-102.
- 細田 幸子・三浦 正江 (2013). 児童を対象としたストレスマネジメント教育における一考察——ストレスマネジメント・スキルの実行度に注目して—— ストレス科学研究, 28, 45-54.
- 五十嵐 哲也・鈴木 伸子・坪井 裕子・松本 真理子・森田 美弥子 (2017). 小学生の学校生活スキルと学校適応との関連——学級生活満足感を指標として—— 学校心理学研究, 17, 17-28.
- 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
- 虎杖 真智子 (2014a). アサーショントレーニングが児童の自尊感情に及ぼす効果について 大阪総合保育大学紀要, 7, 199-216.
- 虎杖 真智子 (2014b). アサーショントレーニングが児童の主張性と自尊感情に及ぼす効果の持続について 大阪総合保育大学紀要, 8, 123-136.
- 門原 眞佐子・高木 亮・遠藤 隆平 (2019). 総合的な学習の時間を活用した小学校高学年情報リテラシー教育プログラムの実践報告——SNSでの「すれ違い」を予防するソーシャルスキル教育の実践—— 就実論叢, 49, 161-169.
- 金子 聡・渡部 玲二郎 (2019). コミュニケーションに支援が必要な児童への学級単位のアサーショントレーニングに関する実践研究——TK式コミュニケーション力を高めるワークを活用した授業づくりを通して—— 茨城大学教育学部紀要(教育科学), 68, 567-582.
- 木戸口 千夏・武蔵 博文 (2012). 通常学級におけるソーシャルスキルトレーニングが児童および学級集団に及ぼす効果 香川大学教育実践総合研究, 25, 81-91.
- 北村 麻衣・榎原 範久 (2021). 小学校特別活動に

- における批判的思考態度の表出判断を促すアサーショントレーニングを用いた授業の開発と実践 上越教育大学研究紀要, 41, 69-79.
- 肥沼 章彦 (2016). 私立小学校の SST 早稲田大学教育学会紀要, 18, 17-24.
- 小西 一博 (2012). 小学校低学年児童におけるストレスマネジメント教育リラクゼーションとダンスの効果を比較して 子どもの健康科学, 12(2), 3-10.
- 小西 一博 (2016). あたたかい言葉かけの促進に向けた小学校での学級全体への SST の取り組み 教育カウンセリング研究, 7, 69-76.
- 小関 俊祐・小関 真実 (2014). 児童に対する認知的心理教育と SST の抑うつ低減効果の比較 ストレス科学研究, 29, 34-42.
- 小関 俊祐・小関 真実・林 萌恵 (2016). 特別支援学級児童に対する個別 SST と交流学級児童に対する集団 SST の組み合わせが学級適応促進に及ぼす効果 ストレスマネジメント研究, 12, 87-96.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal and coping. New York : Springer.
(ラザルス, R. S., & フォルクマン, S. 本明寛・春木 豊・織田 正美 (監訳)(1991) ストレスの心理学——認知的評価と対処の研究—— 実務教育出版)
- 待鳥 美奈 (2018). ソーシャルスキルトレーニングが小学生の対人関係スキルに及ぼす影響について 佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要, 2, 220-232.
- 文部科学省 (2022a). 令和3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 December 25, 2022, from https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_1.pdf
- 文部科学省 (2022b). 生徒指導提要 (改訂版) Retrieved December 25, 2022, from https://www.mext.go.jp/content/20221206-mxt_jidou02-000024699-001.pdf
- 森 俊博・森永 秀典 (2017). 児童会活動の一環として行った学校規模のソーシャルスキル教育の効果について 学級経営心理学研究, 6, 41-47.
- 中村 豊 (2012). 小学生を対象としたソーシャルスキル教育の効果 教育学論究, 4, 59-69.
- 小川 哲哉・石島 愛 (2016). 小学校の道徳教育に関する研究——モラルスキルトレーニングの実践例—— 茨城大学教育実践研究, 35, 289-301.
- 奥田 援史 (2016). 児童へのストレスマネジメントプログラムの実践 パイディア(滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要), 24, 1-5.
- 奥田 朋子・藤原 忠雄 (2015). 小学校低学年児童におけるストレスマネジメント教育プログラムの効果 ストレスマネジメント研究, 11, 75-83.
- 小野 はるか・小関 俊祐 (2017). 児童の抑うつに対する集団心理的介入についての展望 桜美林大学心理学研究, 7, 43-53.
- 斎藤 富由起・吉田 梨乃・吉森 丹衣子・小野 淳 (2015). 小学校における身体性を重視した SST の効果——衝動性のコントロールを中心に—— 千里金蘭大学紀要, 12, 27-32.
- 坂野 雄二・岡安 孝弘・嶋田 洋徳 (2007). PSI 小学生用・中学生用・高校生用マニュアル 実務教育出版
- 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
- 嶋田 洋徳・戸ヶ崎 泰子・岡安 孝弘・坂野 雄二 (1996). 児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果 行動療法研究, 22(2), 9-20.
- 嶋田 洋徳・戸ヶ崎 泰子・坂野 雄二 (1994). 小学生用ストレス反応尺度の開発 健康心理学研究, 7(2), 46-58.
- 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, 7, 71-84.

- 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.
- 篠原 尚人 (2019). 小学校高学年の自己犠牲ペリーフに焦点を当てたストレスマネジメント教育の効果 学校メンタルヘルス, 22, 202-210.
- 首藤 美佳 (2013). 学級の安心感と人とのかかわりの力を育てる開発的な教育相談のありかた——子どものアセスメントから SGE,SST,AT の組み合わせを考えた小学校第4学年の実践—— 大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要, 31, 105-120.
- 多賀谷 智子・嶋崎 まゆみ・佐々木 和義 (2015). 小学生への機会利用型社会的スキル訓練——担任へのフィードバック効果—— 発達心理臨床研究, 21, 39-49.
- 高橋 真理・川崎 尚子・斉藤 ふくみ (2013). アサーショントレーニングによる児童の自己主張行動の変化について 茨城大学教育実践研究, 32, 139-149.
- 高橋 史・小関 俊祐・小関 真実 (2014). 児童に対する社会的スキル訓練による転校生受け入れに関する自己効力感向上効果 ストレス科学研究, 29, 77-83.
- 高橋 史・嶋田 洋徳 (2013). 小学生の認知発達に合わせた問題解決スキル訓練の有効性の検討 発達研究, 27, 31-38.
- 田中 利枝・高橋 高人・佐藤 正二 (2016). 児童のストレス反応に及ぼす社会的問題解決訓練の効果——長期的維持効果の検討—— 行動療法研究, 42, 85-97.
- 谷口 弘一 (2013). 対人ストレスコーピングの実

践的介入——小学生を対象にして—— 長崎大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 12, 87-96.

- 渡部 玲二郎・江幡 綾子 (2015a). 児童のコミュニケーション能力を高めるための実践研究 (1)——小学校におけるアサーション・トレーニングの試み—— 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), 64, 353-370.
- 渡部 玲二郎・江幡 綾子 (2015b). 児童のコミュニケーション能力を高めるための実践研究 (2)——小学校におけるアサーション・トレーニングの試み—— 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), 64, 371-380.
- 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, 130-137.
- 山部 真理 (2013). 地域学校保健委員会と連携した小学校における心の健康教育の実践——「家族のふれあい」と「ストレスマネジメント教育」を通して—— 日本健康相談活動学会誌, 8, 131-144.
- 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 岩手大学教育学部教育実践研究論文集, 4, 66-69.
- 山下 陽平・窪田 由紀 (2017). 小学3年生を対象とした対人関係ゲーム・プログラムの効果の検討 カウンセリング研究, 50, 121-132.
- 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 教育科学), 62(2), 131-141.

(2023年1月31日 受理)