

「小学校における不登校予防のための 集団社会的スキル訓練の効果に関する研究」

兵庫県立教育研修所 義務教育研修課

不登校対策推進研修員

荻野 智久

<目次>

はじめに	2
1 不登校の現状	2
1) 不登校の現状	
2) 不登校についての研究上の課題	
2 問題の所在と研究の目的	11
1) 不登校対策及び予防に関する先行研究	
2) 社会的スキル訓練に関する先行研究	
3) 研究の目的	
3 CSST を用いた授業の実践と結果	13
調査1（授業の実践とその効果について）	
1) 目的	
2) 授業実践1（A小学校）	
3) 結果1（A小学校）	
4) 授業実践2（B小学校）	
5) 結果2（B小学校）	
調査2（CSST を用いた授業の実践が児童の学校生活享受感情に及ぼす効果について）	
1) 目的	
2) 方法	
3) 結果	
4 考察	26
1) 結果の要約とそれに対する考察	
2) 児童と教師の感想からみる本研究の成果	
3) 本研究における今後の可能性	
4) 本研究の課題	
引用文献	31
用語の説明	33
資料	

はじめに

著者が新任の時に小学校で接した不登校児童の印象は、休み時間の表情は楽しそうで、何ら他の児童と変わらないものであった。また、学校へ行きにくく別室登校状態の転校生とも出会った。多くの職員が、直接的または間接的に対象児童に関わりをもち、担任支援にもまわった結果、半年以上を経過して教室で授業を受けられるまでに至った。さらに、中学校との連絡会の際に、担任として関わった児童が不登校または、不登校傾向を示しているとの情報交換がなされた。小学生の時に友だちとの接し方やコミュニケーションの取り方があまりうまくなかった印象があったことを思い返すとともに、教師として何かできたのではないかと反省もした。このような経験を通して、自身にとって、不登校問題がより一層看過できない課題となった。

本研究では、今、登校している児童生徒が、今後、不登校になることを防ぐ、「予防」の観点から研究を行った。また、特に不登校と関連が深いとされている、「人間関係づくり」に着目した。そして、人間関係づくりの重要な要素となる、社会的スキルを身につけさせることを通して、不登校予防にアプローチすることとした。

1 不登校の現状と課題

1) 不登校の現状

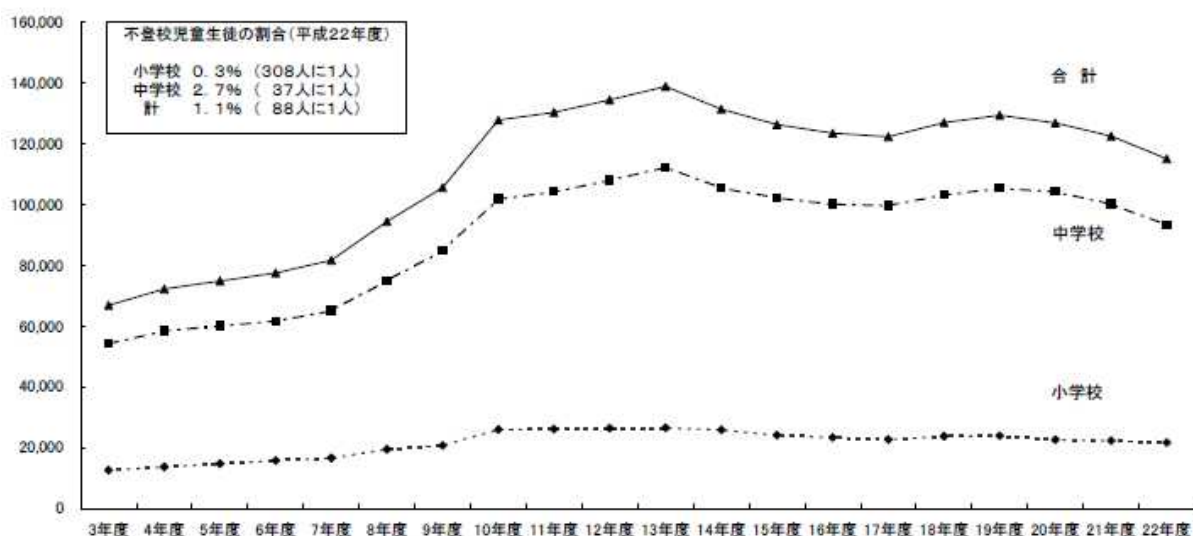
文部科学省（2011）は、「不登校児童・生徒」の定義を、「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいはしたくともできない状況にあるために年間 30 日以上欠席した者のうち、病気や経済的理由による者を除いたもの」としている。

文部科学省「平成22年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」（2011）によると、平成22年度の小・中学校における不登校児童生徒数は114,971人（平成21年度は122,432人）と前年度より7,461人減少している（表1、図1）。しかし、平成22年度の調査においては、東日本大震災の関係で東北3県（岩手県、宮城県、福島県）の不登校児童生徒数が除外されている。よって、参考データとなるが、平成21年度の東北3県における不登校児童生徒数を平成22年度のそれに加算してみると、120,080人となり、やや減少傾向にあるが、依然として12万人台を推移していると考えられる。また、在籍者数に占める不登校児童生徒の割合は1.14%（前年度1.15%）と、依然として深刻な社会問題であることに変わりはない（図2）。兵庫県における不登校児童生徒数は、4,901人である。1,000人当たりの不登校児童生徒数が全国平均11.4人なのに対して、兵庫県は10.2人とやや低い値であるが、不登校児童生徒数が5,000人前後で推移していることは、憂慮すべき状況である。

表1 不登校児童生徒数（30日以上欠席者）

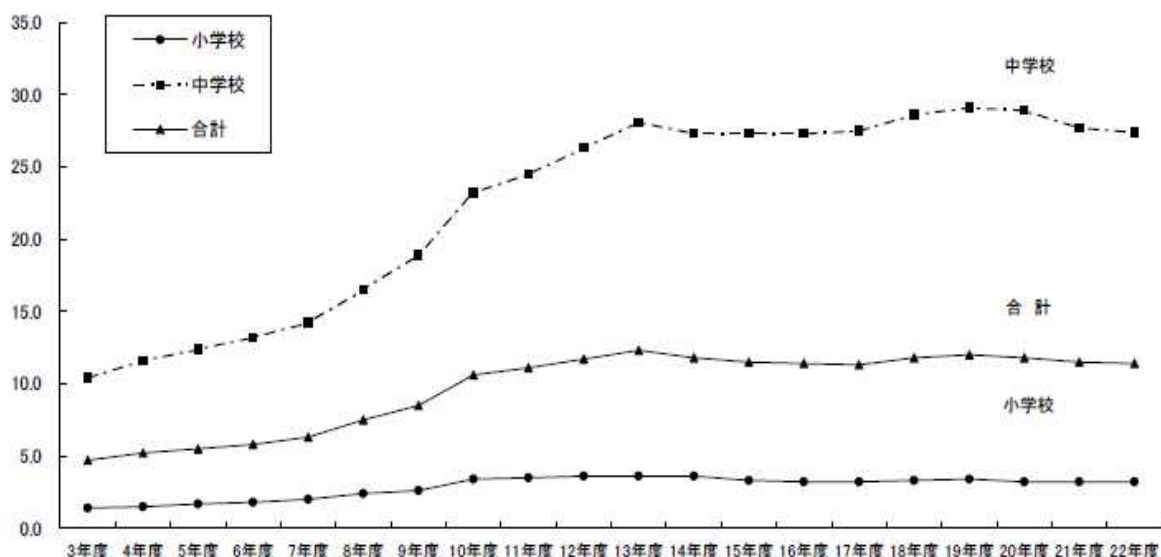
区分	小学校		中学校		計		
	全児童数	不登校児童数	全生徒数	不登校生徒数	全児童生徒数	不登校児童生徒数	不登校児童生徒数／全児童生徒数(%)
3年度	9,157,429	12,645	5,188,314	54,172	14,345,743	66,817	0.47
4年度	8,947,226	13,710	5,036,840	58,421	13,984,066	72,131	0.52
5年度	8,768,881	14,769	4,850,137	60,039	13,619,018	74,808	0.55
6年度	8,582,871	15,786	4,681,166	61,663	13,264,037	77,449	0.58
7年度	8,370,246	16,569	4,570,390	65,022	12,940,636	81,591	0.63
8年度	8,105,629	19,498	4,527,400	74,853	12,633,029	94,351	0.75
9年度	7,855,387	20,765	4,481,480	84,701	12,336,867	105,466	0.85
10年度	7,663,533	26,017	4,380,604	101,675	12,044,137	127,692	1.06
11年度	7,500,317	26,047	4,243,762	104,180	11,744,079	130,227	1.11
12年度	7,366,079	26,373	4,103,717	107,913	11,469,796	134,286	1.17
13年度	7,296,920	26,511	3,991,911	112,211	11,288,831	138,722	1.23
14年度	7,239,327	25,869	3,862,849	105,383	11,102,176	131,252	1.18
15年度	7,226,910	24,077	3,748,319	102,149	10,975,229	126,226	1.15
16年度	7,200,933	23,318	3,663,513	100,040	10,864,446	123,358	1.14
17年度	7,197,458	22,709	3,626,415	99,578	10,823,873	122,287	1.13
18年度	7,187,417	23,825	3,609,306	103,069	10,796,723	126,894	1.18
19年度	7,132,874	23,927	3,624,113	105,328	10,756,987	129,255	1.20
20年度	7,121,781	22,652	3,603,220	104,153	10,725,001	126,805	1.18
21年度	7,063,606	22,327	3,612,747	100,105	10,676,353	122,432	1.15
22年度	6,674,858	21,675	3,406,844	93,296	10,081,702	114,971	1.14

文部科学省（2011）『平成22年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』より作成



出典：文部科学省（2011）『平成22年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』

図1 不登校児童生徒数の推移



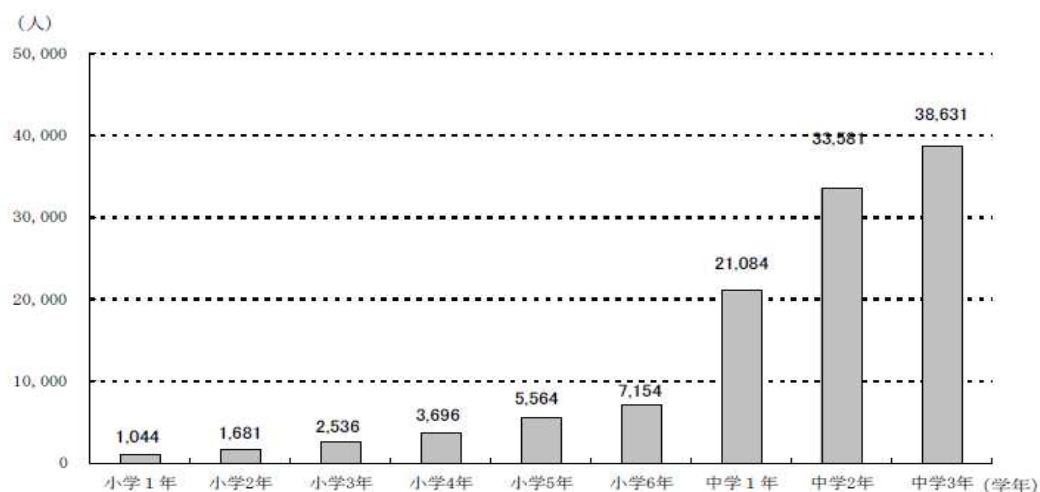
出典：文部科学省（2011）『平成22年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』

図2 不登校児童生徒の割合の推移(1,000人当たりの不登校児童生徒数)

次に、「学年別の不登校児童生徒数」（文部科学省，2011）を図3に示す。不登校の増加が著しいのは小学校6年生から中学校1年生にかけてであることがこのグラフからも読みとれ、中学校に入学した1年生が、大きな段差、壁を感じ、中学校生活にスムーズに溶け込めない現象を「中1ギャップ」として注目されてきた。そして、「中1ギャップ」をカリキュラム、授業の指導法・指導体制、生徒指導上の問題として捉え、教科担任制の一部導入や小中連携の強化、スクールカウンセラーの全校配置などの対応がなされてきた。滝（2009）は、調査を行った中学校1年生の不登校生徒を、小学校の時の記録から不登校相当の者（「病気」や「その他」を理由とする欠席日数と別室登校の日数、早退遅刻の半分の日数を合わせて30日以上となった者）と準不登校（同様の日数が15日以上30日未満の者）に分けて分析した。その結果、「小学校と中学校の間にあるとされるギャップも1.3倍程度の増加でしかないと考えられることさえできる」と、小学校から中学校にかけての不登校の増加傾向が、従来考えられていたものよりも、ずっと小さいことを明らかにしている。確かに、小学校から中学校に移行する段階では、大きく環境が変化することから、スムーズな移行がなされるためには看過できない時期である。しかし、小中学校の環境の違いを、「中1ギャップ」という言葉によって一概に論ずることは問題を含んでおり（高橋ら，2010）、児童生徒に過度な負担を与えているとまで考えるには慎重でなければならない。小学校から中学校に移行する段階で不登校が増加することについては、今後の詳細な検討が必要である。

一方、中学校において小学校と比較した場合に不登校生徒が増加する現象について、藤居（2002）は、「不登校がことに増加している年代である中学生は、発達段階でいえば思春期に相当し、自我が目覚め、大人から距離をとり、親密な友人関係を形成していく時期であり、その変化の大きさから、不安定になりやすい時期である。学校という場が大きな対人関係の変化の起こる場であると位置づけると、学校ざらい感情をもつ生徒が中学生になると増加する背景には、このような発達の特性が深く関係していると考えるのが妥当ではないだろうか。」と、述べている。同様に、古市（2004）は、「学習内容が少しずつ高度になり理解困難な箇所が増えること、思春期に入るとともに大人ないし権威への反抗心が徐々に高まり、結果的に多少とも教師との関係が悪化していくことなど、さまざまな要因

が考えられる」と、考察している。このように、中学校で不登校生徒が増加する原因のひとつとして、発達段階との関係性についての指摘はあるものの、原因を明らかにするには至っていないことが伺える。現状では、小学校と比較して中学校で不登校生徒数が増加していることから、原因の追究だけではなく、小学校段階で予防することが必要ではないかと考える。

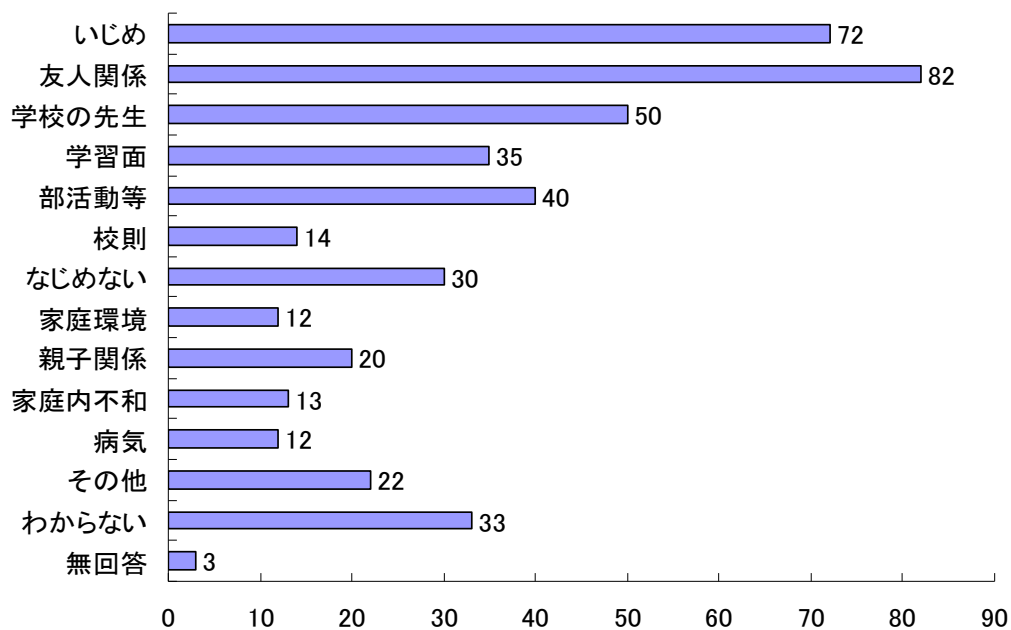


出典：文部科学省（2011）『平成22年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』

図3 学年別不登校児童生徒数のグラフ

次に、不登校経験者自身にアンケート調査を実施した内容についてふれる。兵庫県立但馬やまびこの郷（2010）「平成21年度但馬やまびこの郷サテライト事業（問題を抱える子ども等の自立支援に関する調査研究）『利用者アンケート』調査報告書」は、平成8年度から平成20年度までの間に、兵庫県立但馬やまびこの郷を利用した不登校経験者のうち、中学校を卒業した15歳か以上の1,171人を対象（有効回答者数：209人）としている。

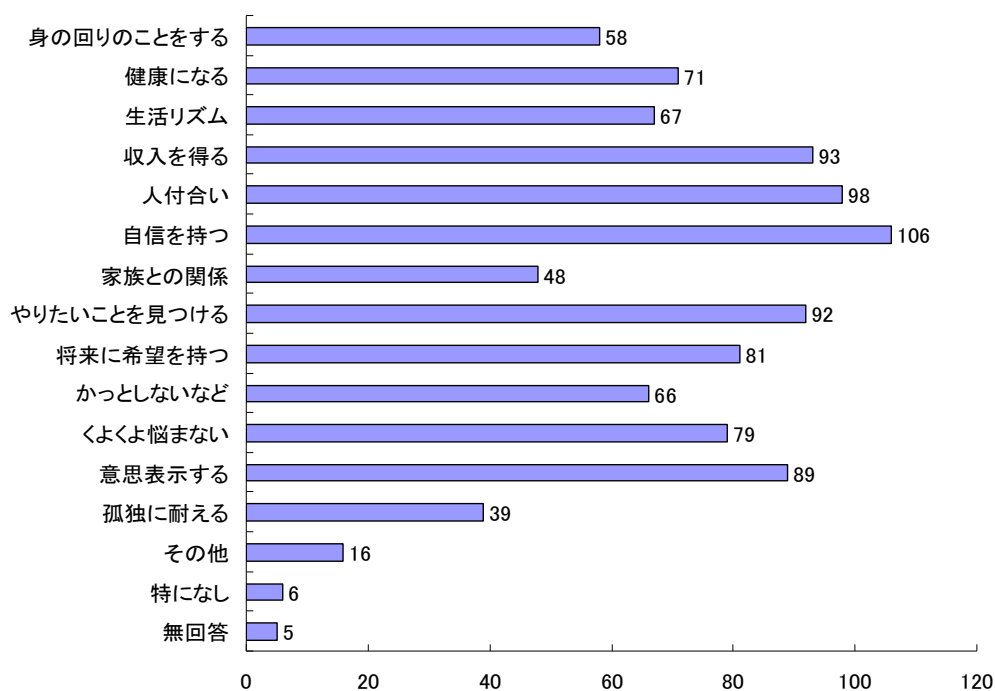
「学校を休み始めたきっかけ」について質問した項目（図4）を見ると、「いじめを除く友人関係（82人）」、「いじめ（72人）」が突出して多く、続いて「学校の先生との関係（50人）」、「クラブや部活動での問題（40人）」が挙がっており、学校生活における人間関係を要因とするものが上位を占めている。



兵庫県立但馬やまびこの郷（2010）「平成21年度但馬やまびこの郷サテライト事業（問題を抱える子ども等の自立支援に関する調査研究）『利用者アンケート』調査報告書」より作成

図4 「学校を休み始めたきっかけ」（n=209 複数回答）

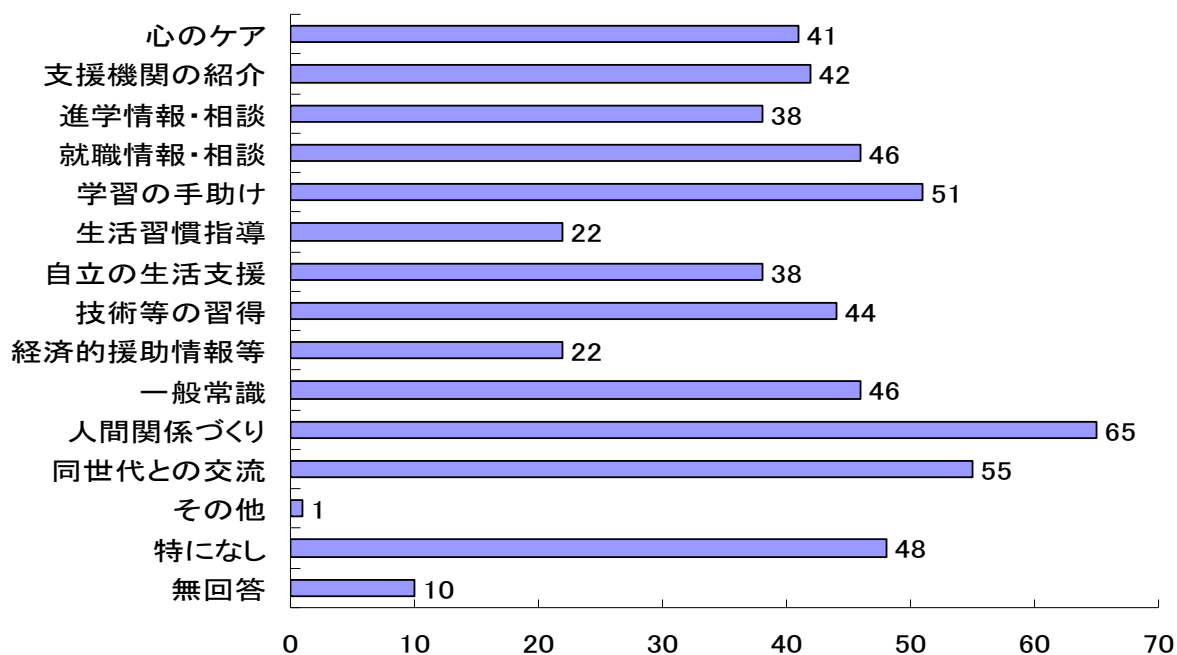
「これからの自分にとって大切なこと」についての質問に対しては、「自分に自信を持つこと（106人）」が最も多く、続いて、「人とうまく付き合うこと（98人）」「自分で働いて収入を得ること（93人）」「やりたいことを見つけること（92人）」「自分の気持ちや意志をはっきりと表現すること（89人）」の順となっている（図5）。この結果について報告書では、「特に、『自分自身に自信を持つこと』『人とうまく付き合うこと』『自分の気持ちや意志をはっきり表現すること』は、現在、当所を利用している児童生徒の抱える課題としてもあてはまることであり、自己有用感を高めたり、コミュニケーションスキルやソーシャルスキルを身につけさせたりする活動がやはり必要であることが分かる。」と、利用者の実態を表した結果であると述べている。



兵庫県立但馬やまびこの郷（2010）「平成21年度但馬やまびこの郷サテライト事業（問題を抱える子ども等の自立支援に関する調査研究）『利用者アンケート』調査報告書」より作成

図5 「これからの自分にとって大切なこと」（n=209 複数回答）

「これからの生活において必要な支援について」の質問に対しては、「人間関係づくりを身につけるための手助け（65人）」が最も多く、次いで、「同世代の仲間との交流（55人）」、「学習の手助け（51人）」となっている（図6）。この結果からも、「人間関係づくり」は重要なキーワードとして考える。



兵庫県立但馬やまびこの郷（2010）「平成21年度但馬やまびこの郷サテライト事業（問題を抱える子ども等の自立支援に関する調査研究）『利用者アンケート』調査報告書」より作成

図6 これからの生活に必要な支援（n=209 複数回答）

次に、文部科学省「平成22年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」(2011)より、「不登校児童生徒への指導結果状況」と「『指導の結果登校する又はできるようになった児童生徒』に特に効果があつた学校の措置」を表2、表3に示す。不登校児童生徒数のうち、指導の結果、登校する又はできるようになった児童生徒の割合は、31.1%である。この場合の登校の指標としては、「1学期中は全く登校できなかったが、教育支援センター（適応指導教室）での支援を受ける中で、特定の教科の学習に興味を持てるようになり、3学期には、興味がある教科の授業がある日は登校できるようになった」や「中学3年生で2学期の前半までは月に1回程度しか登校できなかったが、担任が家庭訪問を繰り返す中で将来の進路などを自ら考えるようになり、その後、週に1回程度は登校するようになった」と例示されている。指導中の児童生徒の割合は68.9%であり、そのうち20.6%は登校に至らないものの好ましい変化がみられるようになったとしている。この場合の好ましい変化としては、「明るく生き生きとした表情を見せるようになった」、「朝きちんと起きられるようになった」、「身の回りのことを自分で整理するようになった」、「友達と交わることができるようになった」などの状況変化を挙げている。これらについて、小中学校間での大きな差は見られない。

「『指導の結果登校する又はできるようになった児童生徒』に特に効果があつた学校の措置」では、措置を行った学校数（小学校31,128校、中学校53,216校）のうち、「学校内での指導の工夫改善」が小中学校全体で61.6%、「家庭への働きかけ」が29.4%、「他の関係機関との連携」は8.2%となっている。各区分の詳細については、「登校を促すため、電話をかけたり迎えに行くなどした」（小学校11.2%、中学校10.2%）、「家庭訪問を行い、学業や生活面での相談に乗るなど様々な指導・支援を行った」（小学校9.8%、中学校10.7%）、「保護者の協力を求めて、家族関係や家庭生活の改善を図った」（小学校9.0%、中学校8.2%）、「スクールカウンセラー等が専門的に指導にあたった」（小学校6.5%、中学校9.7%）が上位を占めているが、効果があつた学校の措置は多様であり、不登校児童生徒に応じた対応が必要であることが伺える。そのため、学校はどの対応を選択して実行するのか、効果がみられなかった場合にどのタイミングでどの対応を行うのかなど、難しい選択を行わなければならないと考える。

表2 不登校児童生徒への指導結果状況（単位：％）

区分	小学校	中学校	計
指導の結果登校する又はできるようになった児童生徒	32.5	30.8	31.1
指導中の児童生徒 （うち継続した登校に至らないものの好ましい変化がみられるようになった児童生徒）	67.5 (22.2)	69.2 (20.2)	68.9 (20.6)
計	100.0	100.0	100.0

文部科学省（2011）『平成22年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』より作成

表3 「指導の結果登校する又はできるようになった児童生徒」に特に効果があった学校の措置（単位：％）

区分		小学校	中学校	計
学校内での指導の工夫改善	不登校の問題について、研修会や事例研究会を通じて全教師の共通理解を図った	8.0	6.7	7.1
	全ての教師が当該児童生徒に触れ合いを多くするなどして学校全体で指導にあたった	6.8	6.3	6.4
	教育相談担当の教師が専門的に指導にあたった	3.4	4.2	3.9
	養護教諭が専門的に指導にあたった	4.7	5.1	5.0
	スクールカウンセラー等が専門的に指導にあたった	6.5	9.7	8.5
	友人関係を改善するための指導を行った	6.3	6.1	6.2
	教師との触れ合いを多くするなど、教師との関係を改善した	7.3	6.5	6.8
	授業方法の改善、個別の指導など授業がわかるようにする工夫を行った	4.4	3.4	3.8
	様々な活動の場面において本人が意欲を持って活動できる場を用意した	7.2	5.1	5.9
	保健室等特別の場所に登校させて指導にあたった	7.0	8.5	7.9
	小計	61.6	61.6	61.6
家庭への働きかけ	登校を促すため、電話をかけたたり迎えに行くなどした	11.2	10.2	10.6
	家庭訪問を行い、学業や生活面での相談に乗るなど様々な指導・援助を行った	9.8	10.7	10.4
	保護者の協力を求めて、家族関係や家庭生活の改善を図った	9.0	8.2	8.5
	小計	30.0	29.1	29.4
連携関係の他	教育相談センター等の相談機関と連携して指導にあたった	5.3	5.2	5.3
	病院等の医療機関と連携して指導にあたった	2.4	3.2	2.9
	小計	7.7	8.5	8.2
その他		0.7	0.9	0.8
計		100.0	100.0	100.0

※複数回答可

文部科学省（2011）『平成22年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』より作成

次に、「不登校の状態が前年度から継続している児童生徒数」（文部科学省，2011）を表4に示す。不登校の状態が継続している児童生徒の割合は学年が上がるにつれて増加傾向にあり、小学校段階では、2年生から6年生にかけて12.6%増加し、中学校段階では、1年生から3年生にかけて33.4%増加している。中学校への進学を機に一旦は大きく減少している（29.7%）が、中学校2年生の段階で再び増加に転じている（49.4%）。小学6年生では4割以上、中学3年生では6割以上の不登校児童生徒が、前年度から不登校の状態が継続している。

金原(2010)は、「不登校は単に学校へ行こうとしない、行かなかった、というだけの問題ではなく、本人の社会参画の可能性にも制限を与える問題と推断せざるを得ない」と述べている。笹森(2005)は、「不登校という状況が継続することは、『ひきこもり』の状態につながっていく可能性もある」としている。さらに、「不登校経験者は総じて進学率が低く、就職率や高等学校中退経験の割合が高い傾向も示されている」と指摘している。秋山(2007)は、不登校やひきこもり、ニートとの関連性を考察

し、「不登校→ひきこもり→フリーター→ニートという構造の中で、コミュニケーションの深度の浅さと外部との接触への隔たりを考えることが必要だ」と述べている。フリーター数は、平成15年の217万人をピークに5年連続で減少したものの、平成21年には178万人と6年ぶりに増加し、平成22年には183万人となっている。また、教育も訓練も受けず、就労もしていないニート状態の若者の数は平成22年において60万人と依然として高止まりしている（厚生労働省，2011）。そのことから、フリーター等就労状態の不安定な若年者や、学校を卒業後も無業でいる若年者等経済的に自立できない若年者が増加しており、若年者の将来の生活や我が国社会の活力に影響を及ぼしかねない事態として懸念されている（財団法人 社会経済生産性本部，2007）。不登校児童生徒がすぐさまニートに至るとは言い難い。しかし、不登校を「進路の問題」としても捉えて、文部科学省（2003）は、「不登校という状態が継続すること自体は、本人の進路や社会的自立のために望ましいことではなく、その対策を検討する重要性についても認識を持つ必要がある」と述べている。

表 4 不登校の状態が前年度（平成21年度）から継続している児童生徒の割合

小学校

	2 年生	3 年生	4 年生	5 年生	6 年生	計
継続している児童の割合（％）	32.7	34.7	37.8	39.2	45.3	40.0

中学校

	1 年生	2 年生	3 年生	計
継続している生徒の割合（％）	29.7	49.4	63.1	50.6

文部科学省（2011）『平成22年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』より作成

文部科学省（2003）「不登校への対応について」の「不登校への対応に当たって（5つの視点）」では、不登校対応の基本的な考え方を、「将来の社会的自立に向けた支援の視点」、「連携ネットワークによる支援」、「将来の社会的自立のための学校教育の意義・役割」、「働きかけることや関わりを持つことの重要性」、「保護者の役割と家庭への支援」の5つの視点から提示している。これらの視点に沿って、様々な施策が行われている。文部科学省（2003）「不登校への対応について」の「文部科学省の不登校に関する主な施策」によれば、「学ぶ意欲を育み、進んで登校したいと考えるような学校づくり」や「多様な体験活動やそれを生かした道德教育の充実」、「教員のカウンセリング能力の向上を目指した研修や養成課程における生徒指導、教育相談に関する内容の充実」、「教員定数の加配」、「スクールカウンセラーや心の教室相談員の配置」、「教育支援センター（適応指導教室）の整備」、「スクーリング・サポート・ネットワーク事業（SSN）」※1、「出席扱いについての措置」、「中卒認定試験における受験資格の拡大及び高校入試における配慮」といった対策が講じられている。

2）不登校についての研究上の課題

不登校についての研究において、保坂（2002）は①基本統計と実態の乖離、②縦断的データ（追跡調査）の欠如、③学校環境に関する実証的研究の不足、④学校の事例がないことを問題として指摘している。①については、基本統計における数値は、不登校の実態を正しく反映しておらず、氷山の一角であるとの指摘をしている。つまり、欠席理由を厳密に見極め、不登校か否かを判定することは難

しく、とりわけ身体的不調（病気）と報告されている中にも不登校児童生徒が含まれている可能性を述べている。同様に、小林（2009）は、都道府県別の理由別長期欠席児童生徒の出現率をもとに、「病欠」と「その他」の出現率が突出して高い地域があることから、不登校との関係を指摘している。②について保坂（2002）は、いったん不登校になった児童生徒がその後どうなっていくかの追跡がなされていないことや不登校状態が継続している児童生徒に関する追跡データは、2年以内という短期間であるゆえに実態を反映していないとことを指摘している。③については、学校基本調査等に基づく社会学的なマクロな調査研究と、医療・相談現場からの個別事例的なミクロな研究に両極化しており、後者の研究の方が圧倒的に多く、その間ともいうべき学校教育に関連した実証的研究の不足を指摘している。地域要因や学校差、教師の行動や指導体制、教員異動率、友人関係などを例示し、研究を蓄積する必要性を述べている。④については、学校という全体システムを視野に入れて、不登校と学校環境との関連を重層的・複合的に捉えていく学校の事例研究が行われてこなかったことが最大の問題であり、今後の課題であると述べている。

2 問題の所在と研究の目的

1) 不登校対策及び予防に関する先行研究

これまでに、不登校は、様々な分野や立場から研究されてきた。花谷・高橋（2004）は、3期の時期区分（第1期；本人及び家庭に要因を求める時期、第2期；学校に要因を求める時期、第3期；要因の特定が不可能となる時期）に分けて、登校拒否・不登校問題に関する言説の変遷を分析している。その上で、「このような要因の多様化・複雑化や登校拒否・不登校の言説の変化に伴い、従来の『要因』に対する『対応』というベクトルによる問題の捉え方がきわめて困難になってきている」と述べている。これに関して、小林（2003）は、「問題解決の手法や理論を、問題予防と同じ次元で考えることには、慎重であらねばならない」と、事後対応をいくら行っても不登校の発生そのものを抑えることはできず、不登校問題の予防と、不登校問題の対応とに分けて考えるべきであると述べている。さらに、滝（2009）は、これまでの事後対応に終始する対処療法的・治療的な取り組みを厳しく指摘した上で、「中1不登校生徒調査（中間報告）—不登校の未然防止に取り組むために—」（国立教育政策研究所，2003）から、不登校の未然防止のためには、小学校段階からの「予防教育的」な取り組みが必要であると述べている。

不登校の予防といった観点から、有賀・鈴木・多賀谷（2010）は、医学中央雑誌（医中誌 Web）によって検索した不登校傾向に関する文献を分析することで、最近の不登校や学校不適応に関連した研究の動向を明らかにしている。それによると、「不登校傾向に関連する研究は、年々増加傾向にあり、研究が多く分野に広がってきているといえる」と、研究の充実を認めながらも、「学校における支援に関する論文の数は少なく、今後さらに研究を充実させる必要がある」と指摘している。さらに、「学校現場の現状を考えれば、不登校予防のための具体的な支援プロセスの開発と、不登校児童生徒への連携支援モデルの構築が、早急に取り組むべき課題である」と、学校現場における不登校予防の重要性にも言及している。

これらのことから、事後的な対応だけでは不十分であり、不登校の予防的観点からの取組が求められていると考える。

2) 社会的スキル訓練に関する先行研究

本研究では、不登校と関連が深いとされている、「人間関係づくり」に着目した。そして、人間関

係づくりの重要な要素となる、社会的スキルを身につけさせることを通して、不登校予防にアプローチすることとした。

社会的スキル (social skills) とは、心理学辞典 (中島ら, 1999) において、「狭義には、対人場面において相手に適切かつ効果的に反応するために用いられる言語的、非言語的な対人行動」と記されている。小林・相川 (1999) は、社会的スキルについて「人間関係に関する知識と具体的な技術やコツの総称を総称して、ソーシャルスキル (social skills) と呼んでいる」と紹介している。しかし、社会的スキルの定義については、研究者の立場や研究 (指導) の目的によって様々な定義が試みられてきており (涌井, 2006)、研究者間で意見の一致している統一的な定義はない (相川, 2000)。本研究においては、社会的スキルを定義することが目的ではなく、広く学校現場で研究の成果を参考にしてもらうためにも分かりやすい表現を用いたいとの趣旨から、「社会的スキル」という場合、小林・相川 (1999) を参考に、「人間関係に関する知識と具体的な技術やコツの総称」と広義に捉えることとする。これは、社会的スキルは、学習性のものであり、観察できる具体的な行動として捉えることができ、社会的スキルを使うと周囲から好ましい反応が返ってくることを重視したためである。

社会的スキルは何も特別な能力ではなく、誰もが誕生してから数々の経験の中で育まれてきたものである。つまり、親や兄弟、祖父母、友人、先輩、後輩、上司、同僚などと家庭や地域、学校、職場、社会全体において、人との関係性の中で学習してきたのである。しかし、現代の子どもたちを取り巻く環境は、社会的スキルを学習する機会が減少する方向へと向かっている。小林・相川 (1999) は、現在の社会の様子について、「地域の結びつきの喪失、異年齢の遊び集団の消失、教育力のある『大家族』の崩壊、プライベートを大切にする文化の広がり」を指摘している。曾山 (2010) は、現代の子どもたちを取り巻く環境を、「三間の質的变化」と表現し、「学習塾やスポーツ少年団等の『習い事』の隙間時間を使い、外よりも室内という空間を好み、気の合う仲間数人とのみかかわりをもとうとする子どもたち」として、質的に変化してきていると説明している。このように、子どもたちの身近に存在した社会的スキルを育む構造の変化や消失は、子どもたちの社会的スキルの獲得を阻む環境要因となっている。

小林・相川 (1999) は、「社会的スキルの不足は非行や成人後の不適応 (職場での不適応、家庭内のトラブルなど)、精神面の問題 (うつ病、アルコール中毒など) の出現頻度と関係し、生涯にわたって広範な心理的問題の原因であり続ける」と述べている。社会的スキルと不適応に関しては、社会的スキルと「孤独感」や「ストレス反応」、「ソーシャルサポート」※²、「抑うつ症状」、「多動傾向」、「障害」、「不登校を伴う引きこもり」などの先行研究からその関係性が明らかにされ、介入による改善効果も報告されてきている。

対人的な問題行動や心理社会的問題を抱えている人たちを対象に、適切で効果的な社会的スキルを体系的に教えようとするのが、社会的スキル訓練 (social skills training: 以下 SST) である。心理学辞典 (中島ら, 1999) によると、SST とは、「対人行動の障害やつまずきの原因を社会的スキルという客観的に観察可能な学習性の行動の欠如として捉え、不適切な行動を修正し、必要な社会的スキルを積極的に学習させながら、対人行動の障害やつまずきを改善しようとする治療技法」と記されている。SST の歴史は、1960 年前後の主張訓練 (assertive training) ※³にその原型を見ることができ、1970 年代に入ると、本格的に研究がなされた。SST は、条件づけ理論※⁴や社会的学習理論※⁵を背景とした各種の治療技法を組み合わせた、トレーニング・パッケージとして発展してきた。当初の SST は、社会的スキルが不足し、何らかの不適応を起こしている人を対象とした「治療法」として位置づけられていた (相川, 2000)。日本では、1980 年代半ば頃から、SST に関する論文が登場してきたが、

その多くは個別の SST を取り上げた研究であり、SST 終了後の般化※⁶に関する研究が進んでいないことが問題として指摘されてきた。

しかし、近年、児童生徒の社会的適応を援助するために、予防的・発達的な観点から学級に在籍するすべての児童生徒に対して社会的スキルの学習機会を意図的に提供しようとする、学級単位の集団社会的スキル訓練 (classwide social skills training: 以下 CSST) が注目されている (金山・佐藤・前田, 2004)。藤枝・相川 (2001) は、CSST の実施には、個別及び小集団の SST と比較して、次の 3 点について期待ができると述べている。①児童全員が参加することで、全児童が社会的スキルの学習機会を得ることができる。同時に、社会的スキルを意識的に実行し、応用できるようになった児童が他の児童のモデルとなり、学習の促進効果となる。②児童相互の行動上の変化に気付きやすく、日常場面で適切なフィードバックが与えられるため、社会的スキルの般化効果となる。③担任教師が通常の授業時間において無理なく実施でき、体系的な実施も可能である。これらの考えから、CSST は、個人を対象とした SST よりも、般化効果と促進効果が期待でき、しかも学級担任にとって実施が容易な方法といえる。

3) 研究の目的

本研究では、不登校予防として CSST を用いた授業を実施する。調査 1 では、授業が児童の社会的スキル獲得に有効に作用したかを検証する。そして、調査 2 では、CSST を用いた授業の実施が児童の学校生活享受感情の向上に効果があるのか検証する。

学校生活享受感情は、日常の学校生活において経験される出来事や周囲の人間の自分への関わり方に対する児童自身の主観的な心理状態であり、とくに児童のポジティブな感情や認知と捉える。端的に述べると、「学校生活が楽しい」という感情のことである (古市, 1997)。不登校研究については、従来不登校や欠席の多い子どもたち、あるいは登校している子どもたちの学校への否定的な要因という視点から検討されてきた。これらが学校に行くことは当然であるという考え方に基づいているのに対して、森田 (1991) は、不登校に陥ることを押しとどめている要因に着目し、「これらの要因の作用の欠如ないし弱化によって不登校行動を説明する方法も有効な視点を提供することができる」とした。つまり、学校への登校や不登校の問題は、子どもたちが学校から離れる力だけでなく、学校に向かう力を含めた視点からも研究していく必要があると考える。

このような考えから、実際に登校している児童生徒を対象に、人間関係づくりの重要な要素となる社会的スキルを学習させる。学習した社会的スキルを学校生活で用いることによって、クラスや学校が楽しくなり、不登校予防となるという仮説を立てた。つまり、これまでの研究の多くが不登校になった児童生徒を対象に登校の可能性を追求した、原因への対処を行ってきたことに対して、本研究では、社会的スキルの獲得を媒介として、学校に向かう力を高めようとする予防の観点から研究を行った。

3 CSST を用いた授業の実践と結果

調査 1 (授業の実施とその効果について)

1) 目的

CSST を用いた授業を実施し、対象者の社会的スキル獲得に効果があるのかを検討する。

2) 授業実践 1 (A 小学校)

(1) 調査対象者

兵庫県内公立A小学校の第5学年2学級に在籍する児童44名を調査対象者とした。

(2) 実施時期

2011年7月上旬から10月中旬にかけて3回の授業を実施した(表5)。

表5 調査1(A小学校)の授業及びアンケート調査の実施時期

時期	授業及びアンケート
6月	アンケート①(児童用)
7月	授業①「怒りのコントロール」
7月	アンケート②(児童用)
9月 10月	授業②「自分の気持ちを伝える」
10月	授業③「受容と上手な断り方」
11月	アンケート③(児童用)

(3) 標的スキルの選定

授業で取り扱う対象とした社会的スキル(標的スキル)の決定にあたっては、筆者と学級担任(2学級2名でどちらも教職経験30年以上のベテラン教諭)と特別支援学級担任(1名で同じくベテラン教諭)とで話し合った。その際に、事前に児童を対象に社会的スキルの活用状況について調査した、渡邊・岡安・佐藤(2002)の児童用社会的スキル尺度(資料2)の結果から、児童に不足しているスキルや児童の実態や発達段階などを考慮して標的スキルを選定した。標的スキルは、「怒りのコントロール」、「自分の気持ちを伝える」「受容と上手な断り方」とした。

(4) 授業の概要

学級担任と特別支援学級担任との話し合いを経て指導案を作成し、それに沿って学級担任が授業者となって、特別支援学級担任及び筆者とのティームティーチングの方式で授業を実施した。なお、指導案の作成にあたっては、河村・品田・藤村(2007)や小林・相川(1999)を参考にした。特別支援学級担任は、授業補助と担当児童の支援を行った。筆者は準備物の用意と授業補助、記録、振り返りシートへのコメントの記入を行った。授業は、学級活動の時間で実施し、各標的スキルについて1回、計3回(135分)実施した。なお、各授業は実施から1週間以上の間隔をおき、獲得した社会的スキルの定着や般化のための期間を設けた。

各授業は、これからどんな社会的スキルを学習するのか、そのスキルを身につけることがどれだけ大切なものなのかについて、教師が説明したり、子どもたちと話し合ったりする「①教示」、教師が実際に演じて見せたり、うまくできる児童を手本としたり、イラストやVTRなどでモデルを見せて学習させようとする「②モデリング」、頭の中で考えたり、実際に体験したりしてスキルを練習する「③行動リハーサル」、児童が実行した標的スキルについて、どこがよかったか(強化)、どうすればもっとよくなるか(修正)などの情報を与える「④フィードバック(強化を含む)」、日常場面でも学習したスキルを実行しやすくするための試みである「⑤般化の試み」から構成した。

授業①：「怒りのコントロール」(資料6)

はじめに、児童に対して頭にきたとき（カーッとしたとき）にうまく対応する社会的スキルを学習することの意義について説明（教示）した後、頭にきたときに暴力的に対応する場面のモデルリングを担当と筆者によって行った（図7）。このモデルを参考にして、同様の場面における対応の仕方（攻撃、八つ当たり、出て行くなど）とその後の様子（喧嘩になる、物が壊れる、ストレスがたまるなど）をワークシート（資料7）に記入させ、意見を発表させた。児童の意見を整理しながら、どのように対応することがよりよい結果をもたらすのかについて話し合い、①深呼吸をして気持ちを落ち着かせる、②（先生や友だちに）相談する、③相手をお願いをして気持ちを伝える、の3つを「頭にきたときのよりよい対応」として明示した。その後、担任と筆者がモデルを示し、「頭にきたときのよりよい対応」について確認した。



図7 頭にきたときのやりとりをモデルリングした様子

教示とモデルリングが終了すると、行動リハーサルを開始した。ここでは、一斉に深呼吸を体験した後に、相談やお願いの仕方を考え、実践させた。担任は、相談やお願いの実行に対し、どこがよかったかを取り上げて賞賛し、肯定的フィードバックを与えた。学習したスキルは、今後の学校生活の場面で使用できるスキルであることを伝え、日常においても実践するよう促した。その後、児童は、振り返りシート（資料8）に日常生活で実践できる行動を具体的に記入し、授業の感想を記入した。授業後には、授業において取り上げたスキルについて、筆者がまとめたポスター（資料9）を教室に掲示した。

授業②：「自分の気持ちを伝える」(資料10)

2回目の授業では、自分の気持ちを伝えることの重要性を説明した後に、清掃時間の役割を分担する場面を設定して担任がモデルリングを行った。不当な要求をしていることに気づかない登場人物に対し、黙り込んでしまったり、威圧的な態度をとってしまった場面をモデルリングし、児童は、具体的にどのように伝えようと気持ちが伝わるのかを考え、意見を発表した。その際には、前回の授業で扱った、「お願いする」方法を想起させ、参考にさせた。発表された児童の意見をもとに、「自分の気持ちを伝える話し方」として、①相手を認める、②理由をつける、③本音を伝える、④提案する、の4つのポイントをまとめた。

担任のモデルリングの後に、児童は、4つのポイントを入れた具体的な会話文をワークシート（資料11）に記入し、2人が組となって行動リハーサルを実行した（図8）。担任と筆者は机間指導をする中で、フィードバックと強化を行った。行動リハーサル後に、4つのポイントを踏まえた話し方を受けた児童に感想を発表させ、ポイントを押さえた話し方をすれば、相手に気持ちをより伝えられることを確認した。学習したスキルは、今後の学校生活の場面で使用できるスキルであることを伝え、日常においても実践するよう促した。その後、児童は振り返りシート（資料12）に授業



図8 具体的な会話を行動リハーサルしている様子

の感想を記入した。授業後には、授業において取り上げたスキルについて、筆者がまとめたポスター（資料 13）を教室に掲示した。

授業③：「受容と上手な断り方」（資料 14）

3 回目の授業では、相手のお願いや意見を受け入れることの大切さを最初に説明した。2 回目の授業後の児童の感想に、「相手に受け入れてもらえないので自分の気持ちを伝えるにいい」との記述があったことや、担任から、実際の生活場面の中で話し手側と受けて側の問題があり、正当な要求であっても不当に断られる場面が見られるとの報告があったため、今回の授業では受け手側に焦点を当てた内容とした。話し手の要求を全て拒否する場面と反対に全て受容する場面のモデリングを参考に、児童が 2 人で組みなって同様の行動リハーサルを行った。要求を拒否された場合と受容された場合とを比較して、感想を発表し合った。受容された際の心地よい体験を確認した上で、受容することの大切さを再度教示した。

しかし、日常場面においては、要求を断らざるを得ない場面もあることから、「丁寧な断り方」について説明し、絵でモデルを示した場面をもとにどのような断り方が丁寧であるのかを考えさせた。2 回目の授業で取り上げた、「自分の気持ちを伝える話し方」の 4 つのポイントを想起させ、①謝る、②理由をつける、③本音を伝える、④提案する、の 4 つのポイントを明示した。行動リハーサル以降の手続きは 2 回目の授業と同様であった。ワークシート（資料 15）、振り返りシート（資料 16）を使用し、授業後はポスター（資料 17）を掲示した。

（5）評定尺度の構成

授業の効果を確認するために、社会的スキルの活用状況について児童に事前事後アンケート（資料 2）への回答を求めた。このアンケートは、渡邊・岡安・佐藤（2002）による社会的スキルの児童自己評定尺度を参考に作成した。この尺度はスキルの活用状況を尋ねる 29 項目の質問から構成され、各項目の質問に対する回答は、「全然そうしない（1 点）」「あまりそうしない（2 点）」「ときどきそうする（3 点）」「いつもそうする（4 点）」の 4 件法で求めた。質問項目をスキルごとのまとまりに分類した下位因子は、「仲間強化」、「先生との関係」、「葛藤解決」、「規律性」、「主張性」、「社会的働きかけ」の 6 因子であった。授業実施 1 週間前と 1 回目の授業実施 1 週間後、3 回目の授業実施 1 週間後の計 3 回実施した（表 5）。授業実施後、1 週間を空けたのは、獲得した社会的スキルの定着や般化には、実際に仲間との関わりを通して、社会的スキルを実践する場や時間が必要だからである。

（6）授業内容と下位因子との関係

調査 1 で設定した標的スキルは、「怒りのコントロール」、「自分の気持ちを伝える」「受容と上手な断り方」であった。アンケートの下位因子 6 つのうち、授業で標的としたスキルを測定できる下位因子は次の通りである（表 6）。1 回目の授業では、「怒りのコントロール」を標的スキルとし、授業内容から下位因子「葛藤解決」で評価した。2 回目の授業では、「自分の気持ちを伝える」を標的スキルとし、下位因子「主張性」「仲間強化」で評価した。3 回目の授業では、「受容と上手な断り方」を標的スキルとし、下位因子「主張性」「仲間強化」で評価した。

表6 授業内容と下位因子との関係

標的スキル（授業内容）	下位因子
怒りのコントロール	葛藤解決
自分の気持ちを伝える	主張性
	仲間強化
受容と上手な断り方	主張性
	仲間強化

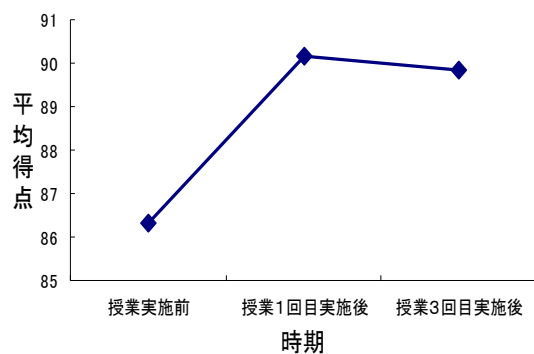
3) 結果1（A小学校）

アンケートの各質問項目に対する回答を数値化（1点～4点）し、全体と下位因子ごとに算出した平均値を比較した。授業の実施を独立変数^{※7}とし、実施前後（3時期）の社会的スキル得点の変化を従属変数^{※8}として、1要因の分散分析（被験者内比較）を行った（表7、図9）。この検定手法はアンケート実施回数が3回であったことから、平均値の相違を検討するために用いた。その結果、社会的スキル合計得点に有意差^{※9}（ $F(2, 58)=4.03$, $p<.05$ ）がみられ、授業のどの回とどの回に差があるのかを明らかにするために行った多重比較の結果、1回目から2回目、1回目から3回目にかけての得点が有意な上昇を示した（多重比較はLSD法を用い、有意水準は5%に設定した。以下、多重比較は全て同様の方法で行った。）。また、下位因子である仲間強化、規律性、社会的働きかけにそれぞれ有意差（ $F(2, 68)=6.48$, $p<.01$ 、 $F(2, 76)=5.40$, $p<.01$ 、 $F(2, 78)=6.37$, $p<.01$ ）がみられた。多重比較の結果、仲間強化、規律性は1回目から2回目、1回目から3回目にかけての得点が有意な上昇を示したが、社会的働きかけは、1回目と2回目にかけてのみ有意に上昇し、2回目から3回目にかけては有意に下降した。また、先生との関係には有意傾向がみられ、1回目から3回目にかけて上昇した。葛藤解決と主張性については有意差がなかった。

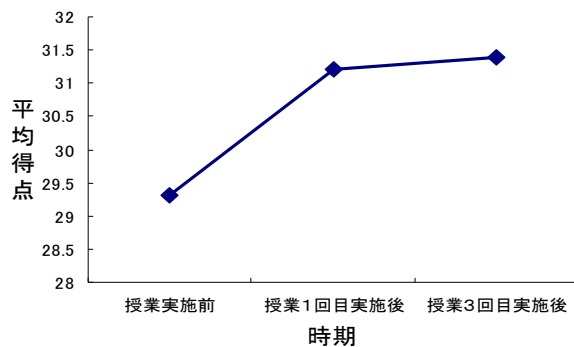
表7 各尺度得点の平均値と標準偏差（児童自己評定尺度）

下位因子	授業実施前		授業1回目実施後		授業3回目実施後	
	平均点	標準偏差	平均点	標準偏差	平均点	標準偏差
仲間強化	29.31	2.74	31.20	5.99	31.40	4.67
先生との関係	8.36	2.38	8.57	2.35	9.05	1.97
葛藤解決	10.57	5.85	10.82	2.66	10.75	2.28
規律性	18.00	4.31	19.23	4.25	19.03	3.50
主張性	7.80	2.15	8.02	2.15	8.21	2.25
社会的働きかけ	9.12	1.69	9.97	1.89	9.25	1.51
社会的スキル	86.33	14.98	90.16	14.81	89.83	12.71

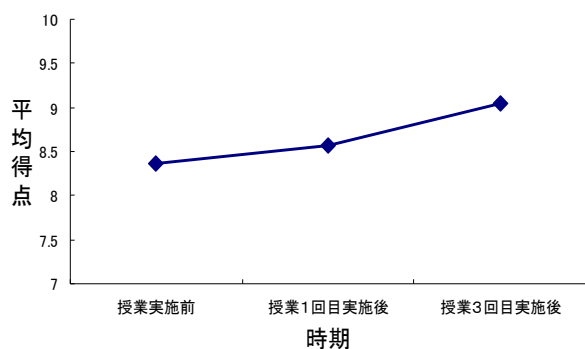
社会的スキル



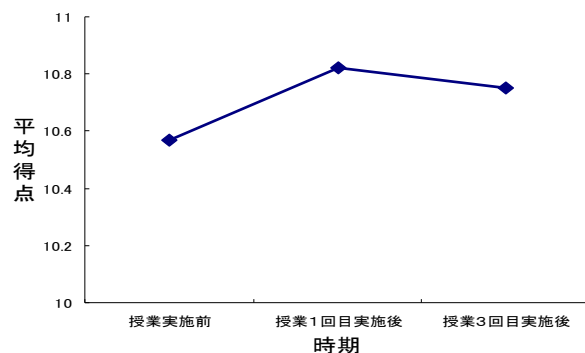
仲間強化



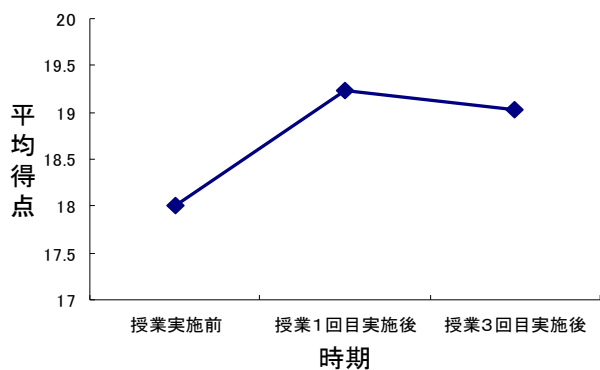
先生との関係



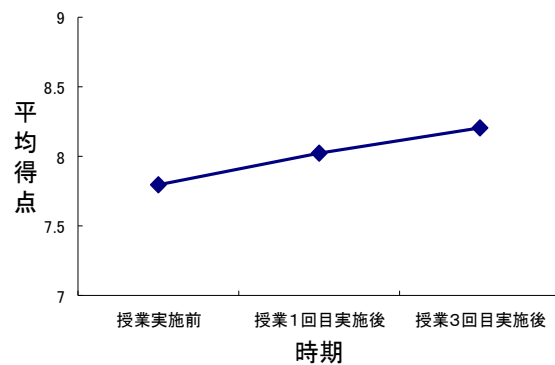
葛藤解決



規律性



主張性



社会的働きかけ

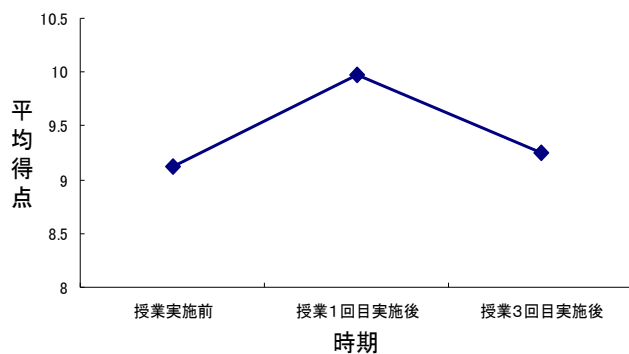


図9 社会的スキルの児童自己評定尺度（A小学校）下位因子得点グラフ

毎回の授業実施直後に、児童に感想の記述を求めた。その結果、1回目授業実施後は、「いろんな方法があることを知った」、「生活の中で使っていきたい」、2回目授業実施後は、「相手に伝わる話し方が分かった」「今までの自分はあまり伝わらない話し方をしていた」「次は相手に伝わる話し方をしたい」などの意見が多かった。しかし、中には「相手による」「相手が恐いと言えない」と、友達との関係によっては、学習したスキルが使いづらいとの感想をもった児童がいた。3回目授業実施後は、「お願いされたときの受け入れ方や断り方がよく分かった」「(自身の生活体験と関連させて)勉強したことを使って(参考にして)いきたい」「相手を傷つけないようにしたい」との肯定的な意見が記述されていた。

担任からは、授業で学習したことを踏まえて、日々の指導を行っていることや学習内容を掲示したものを折に触れて児童に提示していること、指導の際には、子どもたちも納得した様子で受け入れられていることが報告された。また、1回目授業後に学年通信で保護者に授業を行っていることを伝え、3回目授業後の学級懇談会で意見交換がなされとの報告もあった。保護者からは、「このような勉強って大事なことです」「分かっていることだと思っていました」「練習の場が大事ですね」と、理解を得た内容の感想が述べられたとのことであった。

4) 授業実践2 (B小学校)

(1) 調査対象者

兵庫県内公立B小学校の第2学年1学級に在籍する児童35名を調査対象者とした。

(2) 実施時期

2011年10月中に3回の授業を実施した(表8)。

表8 調査2 (B小学校) の授業及びアンケート調査の実施時期

時期	授業及びアンケート
9月	アンケート①(児童用)
	アンケート①(教師用)
10月	授業①「上手な話の聞き方」
10月	授業②「仲間の入り方」
10月	授業③「あたたかい言葉遣い」
10月	アンケート②(児童用)
	アンケート②(教師用)

(3) 標的スキルの選定

標的スキルの決定にあたっては、筆者と学級担任(1学級1名で教職経験3年の若手教員)とで話し合っ決定した。その際に、事前に児童を対象に調査した、嶋田・戸ヶ崎・岡安・坂野(1996)の児童用社会的スキル尺度(資料3)の結果から、児童に不足しているスキル、児童の実態や発達段階などを考慮して標的スキルを選定した。標的スキルは、「上手な話の聞き方」、「仲間の入り方」「あたたかい言葉づかい」とした。

(4) 授業の概要

学級担任との話し合いを経て指導案を作成し、それに沿って学級担任が授業者となって、筆者とのティームティーチングの方式で授業を実施した。なお、指導案の作成にあたっては、河村・品田・藤村（2007）や小林・相川（1999）を参考にした。筆者は準備物の用意と振り返りシートへのコメントの記入、授業補助、記録を行った。授業は、学級活動の時間で実施し、各標的スキルについて1回、計3回（135分）実施した。各授業は実施から1週間以上の間隔をおき、獲得した社会的スキルの定着や般化のための期間を設けた。

各授業は、A校と同様の流れで実施した。小学校低学年を対象としていることから、ゲーム的な要素を盛り込んだ活動も取り入れた。金山ら（2000）は、ゲームを取り入れる効用として、①日常の遊び場面に近似した仲間との相互作用の中で、集団SSTでとりあげた社会的スキルのリハーサルを行えること、②ゲームの楽しさにより、社会的スキルを用いる際の不安や緊張が緩和されること、③集団SSTに参加する動機づけが高まることをあげている。

授業①：「上手な話の聞き方」（資料18）

はじめに、担任が出題者、児童が回答者となりジェスチャーゲームを行い、楽しい雰囲気の中で授業を開始した。児童3人で組になり、児童間で同様にゲームを行い、感想を出し合った。その後、ジェスチャーゲームの際には、先生や友だちの方に顔や体を向けていたことや静かにできていたこと、最後まで集中できていたことを賞賛し、話を聞く上でも大切であることを説明した。「上手な話の聞き方」として、①話す人の方を見る、②静かに聞く（相づちやうなづきはOK）、③最後まで聞く、の3つを明示した。担任と筆者が適切なモデルを示し、「上手な話の聞き方」について確認した。

教示とモデリングが終了すると、行動リハーサルを開始した（図10）。ここでは、授業場面を取り上げ、担任が学級全体に話をしている時と児童が発表をしている時に、ポイントを押さえた聞き方ができるか練習を行った。児童の聞き方に対して、どこがよかったかを取り上げて賞賛し、肯定的フィードバックを与えた。また、担任は、発表者役になった児童には、上手に聞いてくれた際の気持ちを質問し、上手に聞いて貰えると話している人はとても嬉しく、いい気分になることを確認した。次の日から1週間、授業開始10分間を上手な聞き方について意識的に取り組む時間として、3段階で自己評価し、チャレンジシート（資料19）に色を塗っていくことを伝え、日常場面で実践できるように促した。また、振り返りシート（資料20）に授業の感想を記入させた。授業後には、授業において取り上げたスキルについて、筆者がまとめたポスター（資料21）を教室に掲示した（3回の全ての授業において共通して行った）。



図10 話す人の方を見る行動リハーサルの様子

2回目の授業では、小集団で遊んでいる子どもたちから離れて、寂しそうな表情で佇んでいる子が描かれたイラストを掲載したワークシート（資料23）を児童に見せて、仲間に入る

授業②：「仲間の入り方」（資料22）

2回目の授業では、小集団で遊んでいる子どもたちから離れて、寂しそうな表情で佇んでいる子が描かれたイラストを掲載したワークシート（資料23）を児童に見せて、仲間に入る

ためにはどうするのか考えさせ、意見を発表させた。児童の意見を、「行動」と「言葉がけ」に分けて整理し、仲間に入る際の行動として、①相手に近づく、②相手を見る、③聞こえる声で言う、④笑顔で言うとし、「入れて」などの言葉がけを行うことと明示した。仲間に入れると嬉しいことや一緒に楽しく遊ぶことができるといった、「仲間に入るスキル」を実行した後の利点を説明した。その後、児童数名が遊んでいるところに、担任が仲間に入るモデルを示し、児童にポイントを押さえられた仲間の入り方であったか意見を求め、どこができていたか、もっとどうすればよくなるのかを発表させた。

仲間に入る際のポイントを確認した後、ゲーム的な要素を取り入れて行動リハーサルを行った（図 11）。児童 3 名が組となって、その内 2 人（あなぐら役）が両手で輪を作り、残りの 1 人（くま役）が、仲間に入る際のスキルを実行し「入れて」と言う。それに対する、「いいよ」の返事を聞いた後に、くま役の児童は輪の中に入り、その場に 3 人で座るというものであった。全グループが達成できたら、担任は、「くま」、「あなぐら」、「嵐が来た」のいずれかを言い、それに応じて別の組に移動して仲間に入るスキルを実行した。担任は全グループが達成できた段階で、フィードバック（強化を含む）を行った。学習したスキルは、今後の学校生活の場面で使用できるスキルであることを伝え、日常においても実践するよう促した。



図 11 仲間に入る場面の行動リハーサルの様子

行動リハーサル以降の手続きは 1 回目の授業と同様であった。振り返りシート（資料 24）を使用し、授業後はポスター（資料 25）を掲示した。

授業③：「あたたかい言葉づかい」（資料 26）

3 回目の授業では、学校生活の中で担任が言われて嬉しかった言葉を取り上げ、適切な言葉づかいが大切であることを教示した。児童からも言われると悲しくなったり、イライラしたりする言葉をチクチク言葉、嬉しかった言葉や元気が出る言葉をふわふわ言葉として、具体的にどのような言葉が挙げられるか、児童に意見を求めた。児童が話せる範囲で、それらの言葉がつかわれた場面や言われた際の気持ちを発表させた。発表されたチクチク言葉とふわふわ言葉を全員で発声し、ふわふわ言葉をつかう方が相手は嬉しい気持ちになることを確認した。次に、担任が児童を相手にあたたかい言葉をかけるモデルを示し、言葉をかけられた児童に感想を求めた。児童数名も担任を相手にあたたかい言葉をかけるモデルを示すとともに一部、行動リハーサルともなった。モデリングの際には、2 回目の授業で示した、①相手に近づく、②相手を見る、③聞こえる声で言う、④笑顔で言う、のポイントを意識させた。

その後、ゲーム的な要素を取り入れて行動リハーサルを行った。ここでは、担任がふわふわ言葉をつかう場面（「友だちに手伝ってもらったら」など）が書かれたカードを提示して読み上げると、児童は、「ありがとう」などと答えるといったフラッシュカードの要領で一斉に練



図 12 ふわふわ言葉を答える行動リハーサルの様子

習した（図 12）。さらに、児童 5 人が組となり、カルタ（資料 27）取りを行った。カルタ取りは、担任がふわふわ言葉を遣う場面を読み上げると、児童はそれに対応するふわふわ言葉が書かれた札を取るというものであった。札を取った児童は、その場で気持ちを込めてふわふわ言葉を読み上げ、同じ組の児童はグッドサインで賞賛した。学習したスキルは、今後の学校生活の場面で使用できるスキルであることを伝え、日常においても実践するよう促した。行動リハーサル以降の手続きは 1、2 回目の授業と同様であった。振り返りシート（資料 28）を使用し、授業後はポスター（資料 29）を掲示した。

（５）評定尺度の構成

授業の効果を確認するために、児童と担任に社会的スキルの活用状況についてアンケート調査を実施した。アンケートは、授業実施の 1 週間前と後の計 2 回実施した。

①アンケート（児童用）（資料 3）

嶋田ら（1996）による社会的スキルの児童自己評定尺度を参考に作成した。この尺度は 15 項目の質問から構成され、児童が自身の行動について記入していく。各項目の質問に対する回答は、「よくあてはまる（3 点）」「少しあてはまる（2 点）」「あてはまらない（1 点）」の 3 件法により児童に回答を求めた。質問項目をスキルごとのまとまりに分類した下位因子は、「向社会的スキル」「攻撃行動」「引っ込み思案行動」の 3 尺度であった。

②アンケート（教師用）（資料 4）

磯部・岡安・佐藤・佐藤（2001）による社会的スキルの教師評定尺度を参考に作成した。対象児童 35 名の中からランダムに 12 名を選出し、一人ひとりの行動を思い出してもらいながら教師に回答を求めた。この尺度は 25 項目の質問から構成され、各項目の質問に対する回答は、項目に該当する行動について、「非常によく見られた（5 点）」「よく見られた（4 点）」「ときどき見られた（3 点）」「少し見られた（2 点）」「全く見られなかった（1 点）」の 5 件法により回答を求めた。質問項目をスキルごとのまとまりに分類した下位因子は、「社会的働きかけ」「学業」「自己コントロール」「主張性」「規律性」の 5 尺度であった。

（６）授業内容と評定尺度との関係

調査 2 で設定した標的スキルは、「上手な話の聞き方」、「仲間の入り方」「あたたかい言葉づかい」である。アンケートの下位因子（アンケート（児童用） 3 つ、アンケート（教師用） 5 つ）のうち、授業で標的としたスキルを測定できる下位因子は次の通りである（表 9）。1 回目の授業では、「上手な話の聞き方」を標的スキルとし、授業内容からアンケート（教師用）の下位因子「学業」で評価した。2 回目の授業では、「仲間の入り方」を標的スキルとし、アンケート（児童用）の下位因子「引っ込み思案行動」、アンケート（教師用）の下位因子「社会的働きかけ」で評価した。3 回目の授業では、「あたたかい言葉づかい」を標的スキルとし、授業内容からアンケート（児童用）の下位因子「向社会的スキル」「攻撃行動」、アンケート（教師用）の下位因子「主張性」で評価した。

表 9 授業内容と評定尺度との関係

標的スキル（授業内容）	下位因子
上手な話の聞き方	学業（教師評定）
仲間の入り方	引っ込み思案行動（児童自己評定）
	社会的働きかけ（教師評定）
あたたかい言葉づかい	向社会的スキル（児童自己評定）
	攻撃行動（児童自己評定）
	主張性（教師評定）

5) 結果 2（B小学校）

アンケートの各質問項目に対する回答を数値化（1点～3点）し、下位因子ごとに算出した平均値を比較した。授業実施前後の2つのデータの平均の相違を検定するためにt検定を行った（表10、図13）。その結果、向社会的スキルに有意差（ $t(30)=2.89$, $p<.01$ ）がみられ、授業実施前から実施後にかけて有意に上昇していた。また、攻撃行動に有意差（ $t(33)=3.52$, $p<.001$ ）がみられ、授業実施前から実施後にかけて有意に下降していた。しかし、引っ込み思案行動では、授業実施前と実施後で有意差はみられなかった。

表 10 各尺度得点の平均値と標準偏差（児童自己評定尺度）

下位因子	授業実施前		授業実施後	
	平均点	標準偏差	平均点	標準偏差
向社会的スキル	16.74	3.33	18.35	2.04
攻撃行動	5.88	2.22	4.61	1.07
引っ込み思案行動	5.45	1.17	5.29	1.21

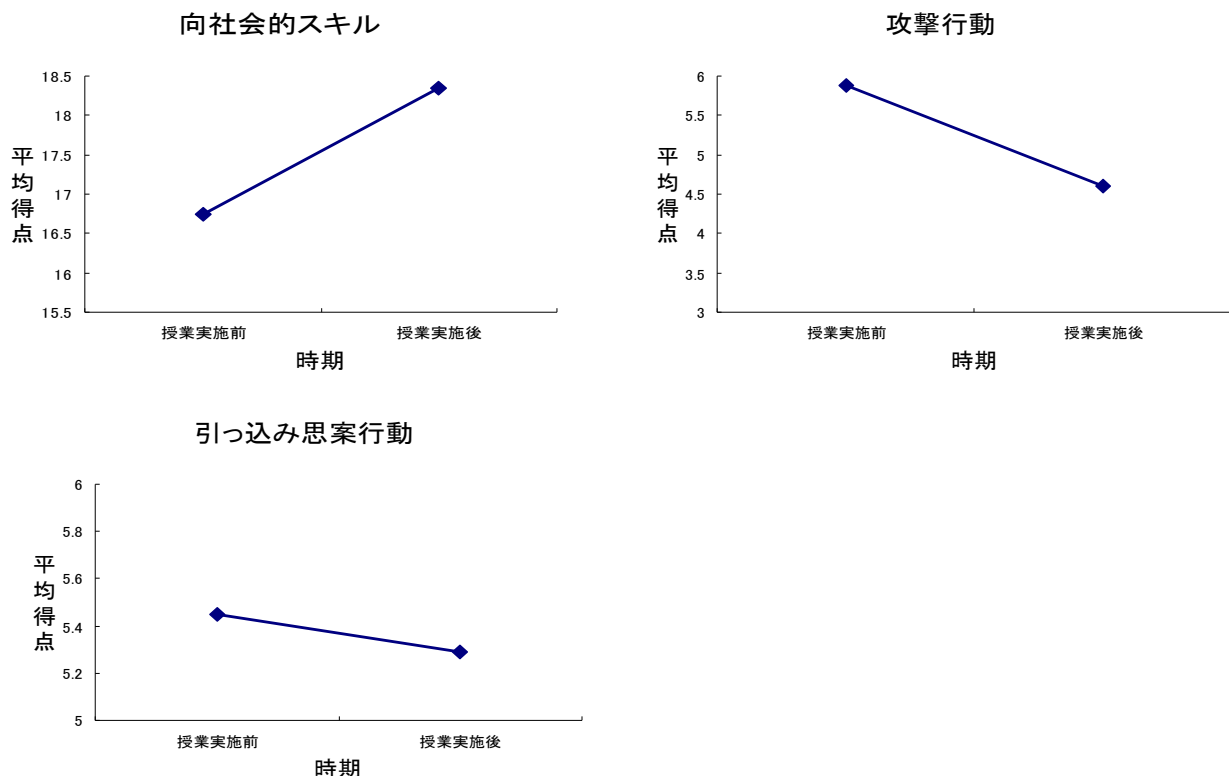


図 13 社会的スキルの児童自己評定尺度（B小学校）下位因子得点グラフ

アンケートの各質問項目に対する回答を数値化（１点～５点）し、全体と下位因子ごとに算出した平均値を比較した。授業実施前後の２つのデータの平均の相違を検定するためにｔ検定を行った（表 11、図 14）。その結果、社会的スキル合計に有意差（ $t(11)=3.806$, $p<.01$ ）がみられ、授業実施前から実施後にかけて有意に上昇していた。また、規律性、主張性、学業にそれぞれ有意差（ $t(11)=2.60$, $p<.05$ ）（ $t(11)=3.74$, $p<.01$ ）（ $t(11)=2.41$, $p<.05$ ）がみられ、授業実施前から実施後にかけて有意に上昇していた。しかし、社会的働きかけでは有意傾向はみられたものの有意差はみられず、自己コントロールでは授業実施前後で有意差はみられなかった。

表 11 各尺度得点の平均値と標準偏差（教師評定尺度）

下位因子	授業実施前		授業実施後	
	平均点	標準偏差	平均点	標準偏差
社会的働きかけ	20.83	7.84	21.75	7.22
学業	19.33	7.17	20.16	6.78
自己コントロール	15.41	4.20	15.41	4.20
主張性	14.41	5.72	15.83	5.63
規律性	17.08	3.44	17.75	2.95
社会的スキル	87.08	21.52	90.01	19.56

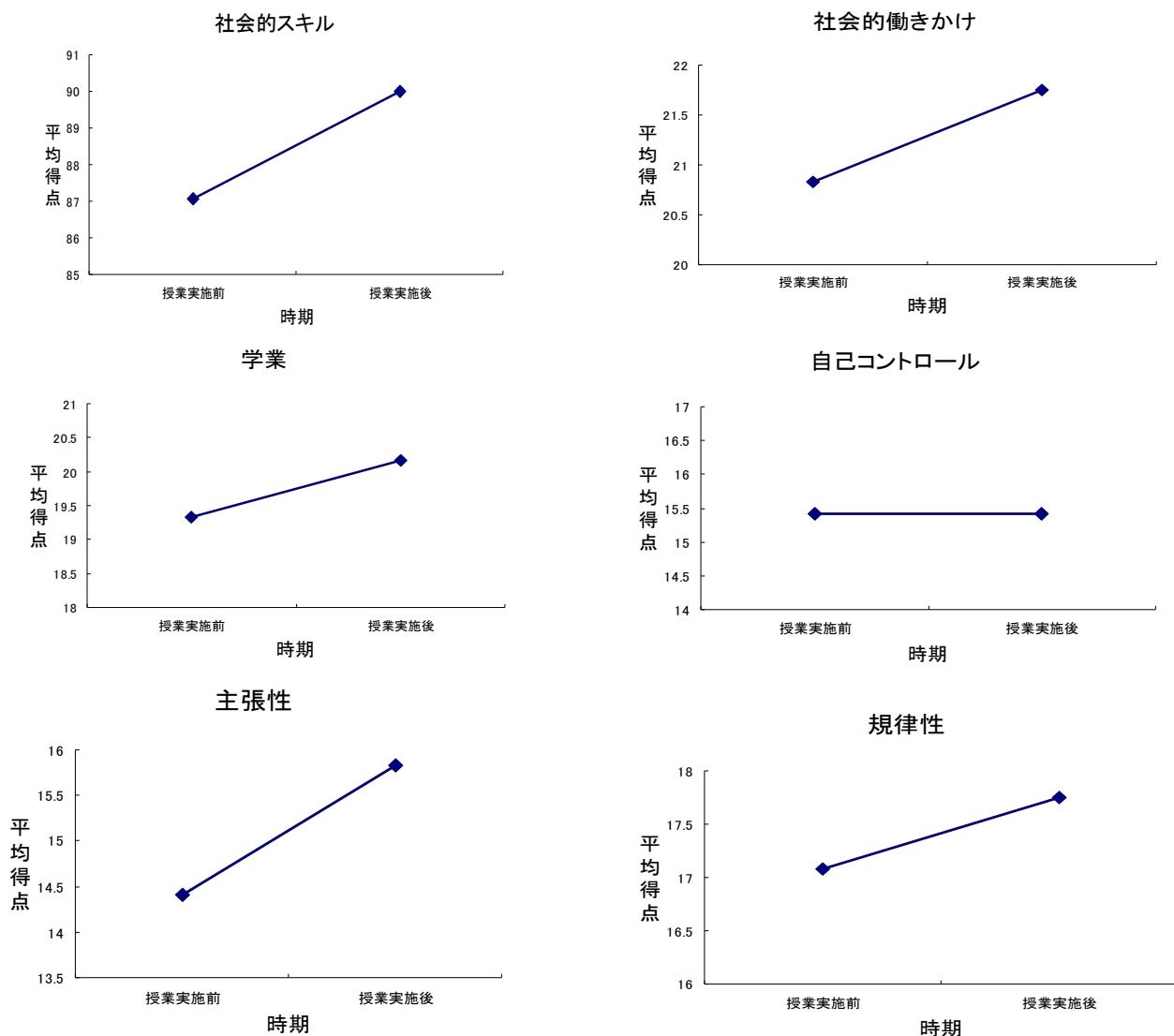


図 14 社会的スキルの教師評定尺度（B小学校）下位因子得点グラフ

毎回の授業実施直後に、児童に感想の記述を求めた。その結果、1回目授業実施後は、「話す人の方を見ることが分かった」「すごく分かりやすかった」「楽しかった」との肯定的な意見が書かれていた。担任からは、「授業後に話を聞くことを意識している児童が増えた」との報告があった。また、児童が話を聞く姿勢をとる「スタート」と少しリラックスしてもよい「ストップ」の合図を担当に行ってもらったことで、児童がそれに応じて話を集中して聞く様子を著者が直接観察した。2回目の授業実施後は、「仲間に入るやり方が分かった」「仲間に入れてもらえたときうれしかった」「またやりたい」との感想がほとんどであった。3回目の授業実施後は、「いろんなふわふわ言葉を知った」「ふわふわ言葉を言われると嬉しい」「カルタが楽しかった」との肯定的な意見が書かれていた。授業後の児童からは、「チクチク言葉をつかったらあかんねんで」「ふわふわ言葉がええな」などの発言や机から落ちた友だちの鉛筆を大勢の児童が拾いにいって、「ありがとう」と言ってもらう様子が見られた。

調査2（CSSTを用いた授業の実施が児童の学校生活享受感情に及ぼす効果について）

調査1では、CSSTを用いた授業を実施し、対象者の社会的スキル獲得に効果があるのかを検討した。ここでは、先の授業の実施が、児童のクラスや学校が楽しいという感情に効果をもたらすのかどうかの調査も試みた。調査2でも、アンケートを用いた量的データと児童や担任からの感想をもとにした質的データから効果を判断した。

1) 目的

児童にCSSTを用いた授業を実施ことによって、児童の学校生活享受感情にどのような効果を及ぼすかについて検討する。

2) 方法

(1) 調査対象者

兵庫県内公立B小学校の第2学年に在籍する児童35名を調査対象者とした。

(2) 実施時期

調査1と同様に、2011年9月下旬と10月下旬に学級で担任が配布し、その場で回収した。

(3) 評定尺度の構成

①アンケート（児童用）（資料3）

調査1で使用したデータを用いた。

②アンケート（教師用）（資料4）

調査1で使用したデータを用いた。

③アンケート（学校生活享受感尺度）（資料5）

古市裕一(2004)が作成した学校生活享受感尺度を参考に、学校が楽しいと感じているかについて質問する内容とした。この尺度は10項目の質問から構成され、各項目の質問に対する回答は、「よくあてはまる（3点）」「すこしあてはまる（2点）」「あてはまらない（1点）」の3件法により児童に回答を求めた。

3) 結果

授業実施前後の学校生活享受感尺度の数値を用い、授業実施前後の尺度の合計得点について比較するため、t検定を行い平均値の変化を見た（表12、図15）。その結果、学校生活享受感情の

得点に有意な差はなかった。

表 12 尺度得点の平均値と標準偏差

	授業実施前		授業実施後	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
学校生活享受感情	26.54	3.13	26.45	2.90

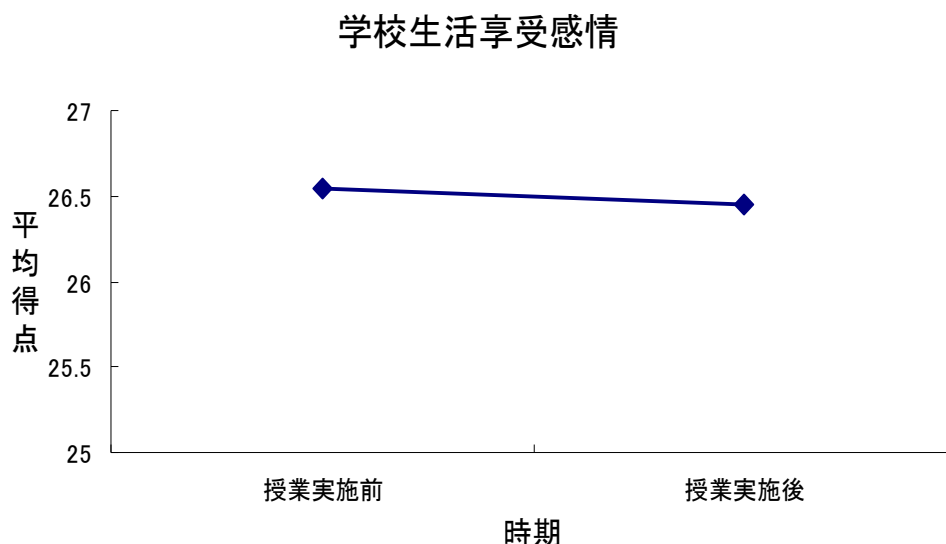


図 15 学校生活享受感尺度得点（B小学校）グラフ

学校生活享受感尺度を用いて量的に調査を行った結果を示したが、ここでは、授業後の児童の感想や授業後の児童の様子を観察した担任より聞き取った質的な調査の結果を示す。これは、短期間に3回の授業という介入の短さもあって、クラスや学校が楽しいと認識するまでには一定の期間が必要であろうとも考えたからである。また、学校が楽しいとの認識には、児童が日常の学校生活の中で心地よいと感じられる経験を積み重ねていく必要があるとも考える。

授業後の児童の感想には、「おにごっこをして、いつもみんなと仲良くしている」「学校はめっちゃ楽しい」との内容があった。担任からは、「思ったことをすぐに発言してしまう友だちに対して、他児が学習したスキルを教示する場面が観察された」と聞き取られた。また、机から落ちた鉛筆を多くの児童が一斉に拾いに駆け寄り、「ありがとう」と言ってもらう様子や普段一人でいることの多い児童が友だちと一緒に校庭で遊ぶ様子が授業後に観察された。

4 考察

不登校予防として CSST を用いた授業を実施し、調査1では、授業が児童の社会的スキル獲得に有効に作用したかを検証した。そして、調査2では、授業の実施が児童の学校生活享受感情の向上に効果があるのか検証した。

1) 結果の要約とそれに対する考察

調査1のA小学校では、アンケート（児童用）の結果、社会的スキル全体と下位因子のうち、仲間強化、規律性、社会的働きかけに有意な得点の上昇がみられた。しかし、標的スキルと評定尺度の関

係からは、「怒りのコントロール」、「自分の気持ちを伝える」「受容と上手な断り方」を測定する下位因子のうち、仲間強化にのみ得点の上昇があり、葛藤解決と主張性には有意な変化がみられなかった（表 13）。つまり、「自分の気持ちを伝える」「受容と上手な断り方」について、児童は、友だちの気持ちを考えて話したり、友だちの頼みを聞いたり、相談したりはできるとしているが、葛藤場面において、はっきりと自分の意見を主張するには至っていないと児童は考えていると判断した。

調査 1 の A 小学校においては、仲間強化に有意な得点の上昇があった。B 小学校については、アンケート（児童用）の結果、向社会的スキルの得点の上昇と攻撃行動の得点の下降がみられた。しかし、引っ込み思案行動の得点には有意な変化が認められなかった。アンケート（教師用）の結果は、社会的スキル全体と規律性、主張性、学業に有意な得点の上昇がみられた。しかし、社会的働きかけには有意傾向はあったものの有意差はなく、自己コントロールには、有意な変化がみられなかった。標的スキルと評定尺度の関係からは、「上手な話の聞き方」、「仲間の入り方」「あたたかい言葉づかい」の 3 つの標的スキルのうち、「上手な話の聞き方」「あたたかい言葉づかい」については、仮説を支持する結果であった（表 13）。

表 13 標的スキルと下位因子との関係

対象校	標的スキル（授業内容）	下位因子	効果
A 小学校	怒りのコントロール	葛藤解決（児童用）	—
		主張性（児童用）	—
	自分の気持ちを伝える	仲間強化（児童用）	○
		主張性（児童用）	—
		仲間強化（児童用）	○
B 小学校	上手な話の聞き方	学業（教師用）	○
		引っ込み思案行動（児童用）	—
	仲間の入り方	社会的働きかけ（教師用）	△
		向社会的スキル（児童用）	○
	あたたかい言葉遣い	攻撃行動（児童用）	○
		主張性（教師用）	○

※授業実施前後の得点から、有意差があったものを○、有意傾向のものを△、有意差がないものを—で表記した

以上のことから、本研究における調査 1 の結果は、児童が社会的スキルを獲得できたことから仮説を支持したものであったが、標的スキルによっては、一部その効果に差があった。授業実施回数が 3 回と少ない時間の中であっても、量的データから客観的な結果を導けたことは、CSST を用いた授業の成果のひとつと考える。今後、より継続した指導を行うことによって、多くの社会的スキルを獲得したり、学習したスキルが日常生活に般化したりしていくものとする。そのためにも、先行研究における指摘から本研究を検討すると、以下の点に工夫の余地があるだろう。

藤枝・相川（2001）は、児童の自己評定に変化が起こらなかったことに関して、①CSST が児童にとって不慣れな学習形態であったことから、児童に戸惑ったおそれがあること、②恥ずかしかったり、照れたりして、児童が行動リハーサルに本気で取り組めていなかった点、③目標スキルの選定の問題、④夏休み期間中に、児童への働きかけを全く行わなかった点を挙げている。本研究では、①②についての可能性は否定できないが、回を重ねるごとに児童は学習形態に慣れ、中には全員の前で行動リハーサルを積極的に実施する様子も観察された。本研究での 3 回の授業（1 回 45 分）という実施時間の

少なさからすれば、今後、継続して CSST を実施することで克服できるものとする。③の標的スキルの選定に関しては、本研究では、児童に不足しているスキルを児童自己評定尺度によって測定した後に、それをもとに担任らと話し合っただけで標的スキルを選定したことから、アセスメントの精度を高めることができたとする。ただし、「怒りのコントロール」については、同様の手順を経て選定したが、学校生活の中で学習したスキルを使用する機会が他のスキルと比べて少なかったことから、自己評定において変化がなかったのではないかと推測する。④については、A小学校について、1 回目の授業後に夏休みに入ったことから、藤枝・相川（2001）の研究と同様のことが考えられる。

また、石川・山下・佐藤（2007）は、自己評定による社会的スキルについて、学年が高い児童の方がスキルの得点が低い結果であったことから、「年齢を経ることによって、自己に対する社会的スキルの評定が厳しくなる可能性がある」と述べている。その理由として、「年齢を経ることによって、周囲の人間との正確な比較が可能になることに加え、年齢が高くなればなるほど、必要とされるスキルの水準も高くなる」ことを挙げ、「どのような社会的スキルを発揮したらよいかわかっているが、実際に発揮することができない、もしくは意図的に発揮しないケースが考えられる」としている。確かに、5年生児童を対象としたA小学校では、児童の意見から、「相手による」、「相手が怖いと言えない」との記述があったことや、担任から、実際の生活場面の中で話し手側と受けて側の問題があり、正当な要求であっても不当に断られる場面が見られるとの報告があったことから、社会的スキルを発揮し辛くする要因があった可能性が考えられる。

調査2の児童の社会的スキルの獲得と学校生活享受感情の関係については、量的な調査においては仮説を支持しなかった。つまり、標的スキルとした、「上手な話の聞き方」「仲間の入り方」「あたたかい言葉遣い」の獲得は、学校生活享受感情得点を有意に上昇させることはできなかった。学校生活享受感情得点に有意な差が認められなかったことについては、平均得点が 26.5 点（最低値 10～最大値 30）と高かったことから、天井効果があった可能性も考えられる。そうであるならば、今後も高い状態で維持していくことが求められる。また、社会的スキルの習得と社会的適応状態の変化との間にはある程度のタイムラグが存在する可能性にも留意する必要がある（金山ら，2004）。

2) 児童と教師の感想からみる本研究の成果

先の調査1及び調査2の結果でも提示したが、毎回の授業後の児童の感想は、授業に対して肯定的な内容が多く、学校生活の中でスキルを使用しようとする動機づけが高まったことをあらわす内容であった。相手のことを考えたり、これまでの自身の言動を振り返ったりしたこと、学習したことを日常生活でも実践したいとの意欲を高めたことは、成果のひとつであったと思われる。また、「おにごっこをして、いつもみんなと仲良くしている」「学校はめっちゃ楽しい」との感想からは、スキルの獲得があたたかい人間関係づくりが進み、クラスや学校が楽しいとの感情に効果をもたらしているとも推測される。

教師の感想では、事後の児童の様子について、「学習したスキルについて意識している児童が増えている」「児童の日記や感想から実践意欲を感じることができる」「今まで自分の思いをうまく伝えられなかった児童が、自分の思いを伝えたり、丁寧に断ったりすることの大切さに気づき、自分から変わろうとしている」「児童は学習した内容を用いて指導すると納得して聞いてくれる」「話の聞き方や姿勢が以前よりしっかりしてきた」「思ったことをすぐに発言してしまう友だちに対して、他児が学習したスキルを教示する場面が観察された」との報告がなされた。また、授業を実施した教師自身にも気づきや新たな視点が得られたとする意見が述べられた。「授業を通して、児童の理解が深まった。

子どもたちが普段の生活体験の中で、これまでに身につけているだろうと思っていた事柄においても、身につけていないことが多いと感じた。」「社会的スキルを学習する流れが分かった」「『こんなことぐらいは分かっているだろう』と接しがちであるが、いろいろな角度や立場から考えることができた」「児童が友だちの輪に入るということは、いろいろな工夫が必要なのだと感じた」との内容である。

以上のことから、授業に対して児童は肯定的な感想をもち、実際に社会的スキルを用いた場面が観察されたこと、教師もそれを認識していることなどは、本研究の成果と捉えられる。

3) 本研究における今後の可能性

本研究の成果から、今後の可能性を考察する。短期間のうちに少ない回数での授業の実施であったが、アンケートや児童、教師からの感想から、CSST を用いた授業を実施したことによって、児童は社会的スキルを獲得し、実際にそれを用いた場面が観察されたことが分かった。今後、低学年からの継続した指導を行うことや年間を通じて CSST を用いた授業を実施することで、より効果を高めることができるのではないかと考える。それは、日常生活で児童がスキルを実行し、教師や友だちとのあたたかい人間関係を体験することを積み重ねていくことでクラスや学校が楽しいと強く感じられると考えるからである。この経験を積み重ねることが大事であり、CSST を用いた授業はそのためのきっかけづくりとなるのである。

また、家庭においても CSST の要素を取り込んで子どもに関わってもらうことができたなら、より社会的スキルの獲得や日常生活への般化の可能性は広がっていくだろう。そのためには、通信やホームページでの情報発信や授業参観、オープンスクール、懇談会などの機会を活用することが考えられる。

4) 本研究の課題

本研究の課題としては、CSST による社会的スキル習得の効果及び学校生活享受感情への影響について、統制群法を用いて証明できなかった点がある。本研究で認められた効果が、真に CSST の効果なのか自然変動なのか分離できないままである。これについて、金山ら（2004）は、「わが国の教育現場では、ある教育的処遇を一方の学級には導入し、もう一方の学級には導入しないという統制群法の実施に対して強い抵抗が予測される。したがって、今後は、こうした現実的制約を考慮した実験デザインを開発する必要があるだろう。」と述べ、教育現場に配慮した研究デザインの開発を求めている。よって、多くの変数が存在する教育現場においても、より客観的な効果測定を精度を維持していく必要があり、さらに、教育現場の実情にも配慮しておかなければならない。

SST 研究については、SST 後に学習した行動が般化しにくいことが指摘されている。本研究においては、CSST にゲーム的要素を取り入れたり、学習内容をポスターにまとめて掲示したり、担任らによる継続的な指導を盛り込んでいる。しかし、フォローアップデータを提示できなかったことは、般化と維持の検証が行えず、本研究の限界である。こうした般化のための工夫がどの程度効果を持つのかについては、はっきりと検討されておらず、今後のさらなる課題と言えよう（戸田ら、2011）。実際の学校現場で CSST を実施する際には、行動変容のプロセスから考えた場合、CSST は新たな行動レパートリーを学習する過程であって、その行動が般化、維持されるかどうかは、日常の環境の強化事態によるものが大きいと考えられる（金山ら、2004）。つまり、CSST 実施後も、社会的スキルの使用が支持され、承認される環境づくりがなされ、学級全体に社会的強化を提供していくことが重要となってくる。

最後に、CSST を用いた授業を行った経験から、学校現場にいかにして普及していくかが課題と捉える。本研究における CSST 実施後の担任らの感想からは、「カリキュラムとの関係で授業時間の確保が難しい」「アセスメントや評価をする時間の確保が難しい」「授業準備の負担がある」という点が課題として挙げられた。また、本研究では筆者が授業計画を提案し、担任らによって児童の実態などに合わせて修正を行った内容で実施したが、担任がこれらを行うには SST に関する知識も必要となってくる。これらを克服していくことが、今後、CSST を学校現場で実施し、普及していくためには求められる。担任らの感想からは、「子どもたちが落ち着いて、そして明るく学校生活を送ることができるようになると思う。また、社会に出ても役立つと考えられる。」「いろいろな場面を想定して、後々考えられるということで、児童に幅広い思考を促すことができる。」「参観日に授業をしたことや個別懇談で話ができたことで、保護者にも働きかけることができた。」という、今後の普及に期待できる意見があった。

今後は、課題を克服しながら、継続して不登校予防に努めていきたいと考える。

引用文献

- 相川充（2000）『人づきあいの技術—社会的スキルの心理学—』サイエンス社
- 秋山博介（2007）「不登校についての一考察その2—学校教育とひきこもり、フリーター、ニートとの関係—」実践女子大学生生活科学部紀要, 44, 1-14.
- 有賀美恵子・鈴木英子・多賀谷昭（2010）「不登校傾向に関する研究の動向と課題」長野県看護大学紀要, 12, 43-60.
- 石川信一・山下朋子・佐藤正二（2007）「児童生徒の社会的スキルに関する縦断的研究」カウンセリング研究, 40, 38-50.
- 磯部美良・岡安孝弘・佐藤容子・佐藤正二（2001）「児童用社会的スキル尺度の作成」日本行動療法学会第27回大会発表論文集, 225-226.
- 江村理奈（2007）「中学生に対するソーシャルスキル教育が仲間受容に及ぼす効果」宮崎女子短期大学紀要, 34, 25-30.
- 金原俊輔（2010）「不登校の児童生徒に適用された行動療法の技法の展望」地域総研紀要, 8(1), 1-10.
- 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(3), 270-279.
- 河村茂雄・品田笑子・藤村一夫編著（2007）『いま子どもたちに育てたい 学級ソーシャルスキル』図書文化社
- 後藤吉道・松田純・佐藤寛・佐藤正二（2009）「児童における集団社会的スキル訓練の維持効果：1年のフォローアップによる検討」宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 17, 137-149.
- 厚生労働省（2011）「職業能力開発基本計画」
- 国立教育政策研究所（2003）「中1不登校生徒調査（中間報告）—不登校の未然防止に取り組むために—」
- 小林正幸・相川充編（1999）『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる（小学校）—楽しく身につく学級生活の基礎・基本—』図書文化社
- 小林正幸（2003）『不登校児の理解と援助』金剛出版, p. 37.
- 小林正幸（2009）『学校でしかできない不登校支援と未然防止—個別支援シートを用いたサポートシステムの構築—』東洋館出版社
- 財団法人 社会経済生産性本部（2007）「ニートの状態にある若年者の実態及び支援策に関する調査研究報告書」
- 笹森洋樹（2005）「不登校について」国立特別支援教育総合研究所
<http://www.nise.go.jp/portal/elearn/jyoucyo.html>（2011年12月20日閲覧）
- 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反応軽減効果」行動療法研究, 22(2), 9-20.
- 曾山和彦（2010）『時々、“オニの心”が出る子どもにアプローチ 学校がするソーシャルスキル・トレーニング』明示図書出版
- 瀧浩平・柴山謙二（2008）「小学校の学級を対象としたソーシャルスキル教育の効果：実験手順の工夫と予防の観点から」熊本大学教育学部紀要 人文科学, 57, 145-156.

- 滝充（2009）「『中1不登校調査』再考—エビデンスに基づく未然防止策の提案—」 国立教育政策研究所紀要, 138(3)
- 高橋美枝・小出ひろ美・北林幸子・福島里美・鉾谷路・福島円・鶴養美昭（2010）「不登校の『中1ギャップ』についてのコミュニティ心理学的検討」 日本女子大学人間社会研究科紀要, 16, 189-204.
- 高旗正人・山本穂波（1998）「学級の間関係と登校回避感情に関する実証的研究」 岡山大学教育学部研究集録, 108, 93-100.
- 戸田まり・小原卓也・小綱りか・紺野響平（2011）「近年の社会的スキル教育についての展望」 北海道教育大学紀要 教育科学編, 62(1), 159-169.
- 中島義明・安藤清志・子安増生・坂野雄二・繁桝算男・立花政夫・箱田裕司編（1999）『心理学辞典』有斐閣, 370-371.
- 花谷深雪・高橋智（2004）「戦後日本における「登校拒否・不登校」問題のディスコース—登校拒否・不登校の要因および対応策をめぐる言説史—」 東京学芸大学紀要 第1部門, 55, 241-259.
- 兵庫県立但馬やまびこの郷（2010）「平成21年度但馬やまびこの郷サテライト事業（問題を抱える子ども等の自立支援に関する調査研究）『利用者アンケート』調査報告書」
- 古市裕一（2004）「小・中学生の学校生活享受感情とその規定要因」 岡山大学教育学部研究集録, 126, 29-34.
- 古市裕一（1997）「小・中学校における学校生活の楽しさとその規定要因」 日本教育心理学会総会発表論文集, 39(248), 248.
- 古市裕一・玉木弘之（1994）「学校生活の楽しさとその規定要因」 岡山大学教育学部研究集録, 96, 105-113.
- 藤居尚子（2002）「学校ざらい感情に関わる研究の概観と展望」 広島大学大学院教育学研究科紀要, 3(51), 399-405.
- 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(3), 371-381.
- 保坂享（2002）「不登校をめぐる歴史・現状・課題」 教育心理学年報, 41, 157-169.
- 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(3), 336-348.
- 本間友巳（2000）「中学生の登校を巡る意識の変化と欠席や欠席願望を抑制する要因の分析」 教育心理学研究, 48, 32-41.
- 森田洋司（1991）『「不登校」現象の社会学』学文社, 第Ⅲ部第9章
- 文部科学省（2011）「平成22年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」
- 文部科学省（2003a）「不登校への対応の在り方について」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/021htm（2011年12月21日閲覧）
- 文部科学省（2003）「不登校への対応について」 不登校問題に関する調査研究協力者会議報告
- 山本淳子・仲田洋子・小林正幸（2000）「子どもの友人関係認知および教師関係認知とストレス反応との関連—学校不適応予防の視点から—」 カウンセリング研究, 33, 235-248.
- 涌井恵（2006）『発達障害児の仲間同士の相互交渉促進に関する研究—社会的スキル訓練における集団随伴性の有効性—』 風間書房
- 渡邊朋子・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

用語の説明

※1 「スクーリング・サポート・ネットワーク事業 (SSN)」

不登校児童生徒の早期発見・早期対応をはじめ、より一層きめ細やかな支援を行うため、教員や指導員の研修、家庭への訪問指導など不登校対策に関する中核的機能を充実し、学校・家庭・関係機関が連携した地域ぐるみのサポートシステムの整備するものである。特に、各地域の適応指導教室、教育支援センターを中心にして学校、家庭、地域、関係機関が連携した事業である。具体的には、不登校児童生徒の実態に応じた効果的な学習カリキュラム、コミュニケーション能力や人間関係を築く力を身につけるための活動プログラム、非行傾向の不登校児童生徒に対する効果的な指導プログラム、ひきこもり傾向にある児童生徒及び保護者に対する効果的な訪問指導、さらに、将来の社会的な自立を目指した進路指導及び中卒後の支援や調査、研究などが行われている。

※2 「ソーシャルサポート」

人を心理的にも物理的にも身体的にも支える周囲の人の力のこと。不登校児童生徒を例にすると、周囲にいる仲間、保護者、教師がその子どもを支える力と捉えられる。

※3 「主張訓練 (assertive training)」

自分の欲求、考え、気持ちを、素直に正直に自分にも相手にも適切に表現できるようになるための訓練である。自分も相手も大切にしたい、さわやかな自己表現のトレーニングとも表される。

※4 「条件づけ理論」

例を示して説明する。

例1：レモンなどの強い酸味のある食べ物を食べた場合、唾液が分泌する。その経験をした人は、今度は、「レモン」と聞くだけで唾液が分泌してしまう。

「ある経験をしたことで、これまで何の意味ももたなかったものが、ある行動を引き出す条件となるとした考え」と捉えられる。

例2：Aくんは登校中に見つけた珍しい植物や生き物を先生に紹介した。先生は、「よく見つけたね。」と絶賛し、話を聞いてくれた。その日から、Aくんは登校中に見つけた物を何度も先生に紹介した。

「ある行動をした結果に起こった事象によって、その行動は再び起こりやすくなったり起きなくなったりする」とした考え」と捉えられる。

以上のように、ある条件下で行動が規定されるとした理論が条件づけ理論と捉える。

※5 「社会的学習理論」

学習者が直接体験を経なくても、観察するだけで学習が成り立ち、学習者の行動に変化が生ずるとする考え。観察する対象は、実際の人間だけに限らず、マンガ、アニメ、テレビなどの登場人物であっても学習が成立するとされている。

※6 「般化」

例を示して説明する

例：Bちゃんは、赤い色を別の色と見分けることを学習している。母親が、Bちゃんに赤いブロックを見せて、「これは赤だよ」と教えたところ、「あか」と言うことができるようになった。母親が、赤いボール、赤い折り紙、赤い服、その他の赤いものを見せたときも、「あか」と言えるようになった。これは、般化が生じたと言える。

例のように、ある行動が別の条件下でも、同じように生じることが般化と捉える。

※7 「独立変数」

原因となる条件のこと。ある授業をすることによって、テストの点数が上昇すると仮説を立てた

なら、授業の実施が独立変数であり、その結果としてのテストの点数の変化が従属変数となる。

※8 「従属変数」

結果としての事柄のこと。

※9 「有意差」

偶然生じたにしてはあまりにも起こりにくいことが起きたので、「これは偶然生じたのではない」と判定するための基準のこと。例えば、有意差が $p < .01$ （1%水準）であれば、100 回中 1 回以下しか生じない事象が実際に起きたことになるので、「これは偶然生じたことではないと判断しよう」と、考えられるのである。本研究では、CSST を実施したことによって生じた、社会的スキル得点の変化が偶然ではなく、CSST の実施によって生じた変化であると立証するための指標として用いた。