

# 児童青年期を対象とした認知行動療法における 維持および般化を促進する介入内容の検討

三井 梓実 堀川 柚 加藤 海咲 嶋田 洋徳 早稲田大学

Examining of intervention contexts that promote maintenance and generalization of Cognitive Behavioral Therapy for children and adolescents

Azumi MITSUI, Yui HORIKAWA, Misaki KATO, and Hironori SHIMADA (Waseda University)

Social skills acquired through intervention and adaptive learning is required to maintain and generalize the effects of stress management education (SME) and social skills training (SST) for children and adolescents. It is necessary to consider the prospect of environment in relation to the activities of a program before implementing the program. However, there is no study that adequately examined the procedural ingenuity that promotes the maintenance and generalization of SME and SST for “groups” and their effects. Therefore, we conducted a literature review to examine the procedural measures for promoting the maintenance and generalization of the intervention effect of SME and SST. The intervention effect is maintained by carrying out group intervention in a manner similar to daily situations, and generalization of stimulation occurs due to the “presentation of discrimination cues” that prompts a review of the intervention content. Although it was suggested that the reaction generalization occurs by experience strengthening, the effect is significantly different depending on the developmental stage and the environment. Therefore, it is necessary to implement interventions appropriate for each developmental stage and suitable for each environment in the future.

**Key words:** stress management, social skills, maintenance, generalization, child adolescence

*Waseda Journal of Clinical Psychology*  
2020, Vol. 20, No. 1, pp. 71 - 80

小中学生および高校生の暴力行為、いじめ、不登校などの問題行動や心身症状は深刻であり、問題行動の発生件数は年々増加傾向にあることが報告されている(文部科学省, 2018)。これらの問題行動や心身症状には心理的ストレスが影響することが示されており(嶋田, 2013)、その中でも対人関係に起因する学校ストレスは、児童生徒のストレス反応に対して強い影響を与えていることが明らかにされている(岡安・嶋田・丹羽・森・矢富, 1992)。また、大学生においても、対人関係において悩みや不安を抱えていることが多いことが報告されており(独立行政法人日本学生支援機構, 2018)、対人関係に起因するストレスは精神的に否定的な影響を及ぼすことが示されている(橋本, 2000)。

これらの児童青年期における問題行動や心身症状に影響を及ぼす心理的ストレスを低減させ、学校適応を向上させるためには、認知行動療法に基づく介入方法が有効であることが示されている。その代表的な介入方法として、ストレスマネジメント教育(Stress Management Education: 以下, SME) やソーシャルスキルト

レーニング(Social Skills Training: 以下, SST)が学校現場において広く実施されている(小林・渡辺, 2017)。このうち, SMEは、心理的ストレスを低減し、ストレス耐性を高めることを目的とした介入方法であり、その有効性が示されている(嶋田・坂井・菅野・山崎, 2010)。また, SSTは、ソーシャルスキルを高めることによって、人間関係に起因するトラブルによって引き起こされる問題の改善を図ることを目的としており、ストレス反応の低減や学校適応の向上に関して効果が十分に認められている(江村・岡安, 2003)。

このような認知行動療法に基づいたSMEやSSTの介入の前提として、一時的に適応的な行動やソーシャルスキルを身につけさせるだけではなく、日常場面において児童生徒および学生が自身の行動の随伴性を理解し、文脈に応じて行動を柔軟に使い分けられるようになることを目的としている(尾棹・田中・小宮山・嶋田, 2020)。

これまでの実証的な研究においても、介入効果を低下させないために、従来の介入内容に加えて、介入後も効果を維持させる手続きを強調して取り入れること

が重要であることが示されている(金山・後藤・佐藤, 2000)。加えて, SME や SST においてトレーニングを行った場面以外の生活場面または相手に対して, 獲得した行動やスキルを遂行する「刺激般化」(荒木・石川・佐藤, 2007) や, 直接的に介入対象にはなっていないものの, ターゲット行動の改善にともない, 機能的に類似している行動が改善される「反応般化」(Cooper, Heron, & Heward, 2007/2013) を促進する手続きを十分に実施することが必要であると指摘されている(大沢・橋本・嶋田, 2018)。

このような支援の観点は, 学級集団などの「集団」を対象に実施される場合においても, 個人に対して実施される支援と同様に重要であると考えられる。しかしながら, 「集団」を対象として支援を実施する場合においては, その個人や集団の状態像のアセスメントが困難であることから, SME や SST のプログラム内容が必ずしも個人のアセスメントに沿った内容ではない可能性が想定される。実際に「集団」に対して SST を実施した研究において, 適切なソーシャルスキルが獲得されたと判断された場合においても, 時間経過と共に効果が低下するということが報告されている(たとえば, 後藤・松田・佐藤・佐藤, 2009)。これは, 適切なスキルが維持されても, それが強化されにくい学級集団であることが事前にアセスメントできなかった結果の現れであるとも理解できる。

このように, 「集団」に対する介入において効果が維持および般化しにくいとされる理由の1つとして, 維持および般化の促進を目的とした具体的な介入方法を組み入れて実施した場合においても, 介入内容および獲得したソーシャルスキルや行動が強化される環境の差異によって, 効果が一貫していない要因になっている可能性が考えられる。この観点から, 今後検討される必要がある課題の1つとして, 「集団」に対する SME や SST の維持および般化の促進を検討するためには, 介入内容はもちろんのこと, 日常場面の随伴性の中で, 介入によって獲得したソーシャルスキルや適応的な行動が強化されるような環境を考慮したプログラムを実施する, という実践報告が望まれる。

しかしながら, 児童青年期を対象として, 認知行動療法に基づいて実践されているプログラムにおいて, 「集団」に対する SME や SST の維持および般化を促進させる手続き上の工夫や, その効果の検討という観点からの研究知見が十分に整理されているとは言いがたい現状にある。

そこで本論考では, ストレス反応の低減や学校適応の向上を目的とした「集団」を対象に実施されている, 認知行動療法に基づいた SME と SST の介入効果をより高めるために, 維持および般化の促進を目的とした手続きおよびその効果を整理することによって, 手続き上の工夫点について展望を行う。なお, 学校現場に

おける認知行動療法に基づいた介入は, 諸外国との教育システムや文化の差異に大きく影響を受けるため, 本論考においては日本国内の研究に限定する。そして, 維持および般化の促進を目的とした手続きの内容を整理し, どのような効果があるのかを明らかにすることによって, 「集団」を対象とした介入における維持および般化を目的とした手続きの実施上の工夫点を提示することを目的とする。

## 方 法

### 対象論文

日本国内で公開され, 学校現場において実施された児童青年期に対する認知行動療法に関する文献について, 国立情報学研究所 NII 論文情報ナビゲーター(以下, CiNii)を用いて電子検索した。検索実施日は5月16日であり, 検索対象期間は2000年以降とした。検索方法はフリーワードにおいて, 「小学生」, 「中学生」, 「高校生」, 「大学生」, 「児童」, 「生徒」, 「学生」および「ストレス」かつ「マネジメント」, 「ソーシャルスキル」かつ「トレーニング」, 「社会的スキル訓練」のいずれかを含む文献を検索した。その結果, 合計979編の論文が収集された。これらの論文のうち, (a) 児童生徒および学生に対して実際に集団介入が行われている, (b) 普通学級を対象として介入が行われている, (c) 介入前, 介入後, フォローアップの実証的なデータがともなっている, (d) 査読付学会誌に公開された論文である, という4つの基準を満たす論文を抽出した。その結果, 最終的に16編の論文が分析に用いられた。

### 項目の分類

本論考においては, まず基準を満たした16編の論文を概観し, 児童生徒および学生に対する認知行動療法に関して, 7つの観点(介入方法, 介入実施者, 期間, 回数, 時間, 研究において扱われた変数, SME および SST に関する介入内容, 維持および般化を目的とした手続きに関する介入内容, 介入による効果)に集約できると判断した。その結果を Table 1 に示した。

## 結 果

### 1. 介入方法

抽出された16編の論文において, SME を実施したものが2編, SST を実施したものが14編あった。校種別に概観すると, 小学校においては SME を実施したものが1編, SST を実施したものが11編あった。中学校においては SST を実施したものが3編あった。高等学校においては, SST を実施したものが1編であった。大学においては SME を実施したものが1編, SST を実施したものが1編あった。このことから, 児童青年期を対象とした研究において, SME と比較して SST の実

Table 1-1  
児童青年期を対象として SME または SST を実施した研究

著者(年)	校種	子どもの特徴	介入方法	介入実施者	期間、回数、時間	研究において扱われた変数	介入内容(SMEおよびSST)	介入内容(維持および般化)	効果
金山他(2000)	小学校	3年生：63名	SST	トレナー(大学院生 2~4名)	1ヶ月間 8セッション (週に2セッション、1セッション45分)	・社会的スキル(自己評定、教師評定) ・孤独感	「規律性スキル」、「社会的働きかけスキル」を基として、適切な社会的スキルを用いることの重要性の説明、問題となる場面提示、登場人物の行動について説明、モデリング、行動リハーサルとフィードバックおよび社会的強化、自然場面での社会的スキルの使用の推奨から構成された。	・ゲーム遊び ・トークン強化法	・自己評定の社会的スキル(総得点)、葛藤解決スキル、社会的働きかけスキル、規律性スキルがpreと比較してfollow-upにおいて高かった。 ・教師評定の社会的スキル領域(総得点)がpreからpost、postからfollow-upにかけて増加し、問題行動領域(総得点)が減少した。 ・孤独感において、preと比較してpost、follow-upにおいて低かった。
荒木他(2007)	小学校	3年生：54名	SST	・学級担任 ・トレナー(5~6名)	3ヶ月間 7セッション (1セッションにつき45分)	・社会的スキル(教師評定、自己評定) ・対人的自己効力感	「上手な聴き方」、「仲間の誘い方」、「あなたがい言葉かけ」、「上手な頼み方」、「上手な断り方」をターゲットスキルとし、コーチング法に基づき、学習への導入、言語的指示、モデリング、行動リハーサル、フィードバックから構成された。	・セルフ・モニタリングとトークン強化法 ・スキルの構成要素の提示 ・朝の会、帰りの会でのワークショップ ・保護者への働きかけ	・標準訓練群は維持促進訓練群と比較して、follow-upの社会的働きかけが低かった。 ・維持促進訓練群は、preと比較してfollow-upにおいて葛藤解決が増加した。また、preと比較してpost、follow-upにおいて社会的スキル(総得点)が増加した。
多賀谷・佐々木(2008)	小学校	4年生：58名	SST	・学級担任 ・本研究者	約1ヶ月間 11セッション (1セッション45分)	・仲間関係への社会的スキル ・仲間関係への自己効力感 ・文章完成法(自己・仲間への認知の変化) ・仲間による好意性指名(児童評定)	「働きかけスキル」、「応答スキル」、「規律性スキル」を標的スキルに決定し、気持ちの確認に重点を置き、児童の中から実際に生じた標的行動とその場面を使用する「機会利用型SST」を実施した。	・繰り返しの時間に担任がスキル行動の実施を促す声かけ、振り返り、標的スキルの遂行への励ましを実施した。 ・セッション2、3の実施後からそれぞれ2週間ホームワークを実施した。 ・セッション3の事後後からセッション3までの1週間「ありがとうカード」を使用した。	・訓練群は待機群と比較して、訓練前後の配慮的スキル、開放的スキル、社会的スキルの変化量が大きかった。 ・訓練群において、社会的スキル(総得点)がpostからfollow-upにかけて維持された。 ・訓練群は、訓練によって仲間への肯定的な認知、好意性指名が増加した。
在原他(2009)	小学校	4年生：42名	SST	・メイントレナー(担任教師とは異なる教師) ・サブトレナー(大学院生 3~5名) ・担任教師	1ヶ月間 週1回4セッション (1セッション45分)	・社会的スキル ・対人的自己効力感 ・学校生活満足度	「嬉しくなる言葉かけ」について心理教育を実施した。 ・「お礼の言い方」「謝り方」について、インストラクション、モデリング、ロールプレイとフィードバック、日常生活でのスキル遂行の奨励で構成される集団SSTを実施した。 ・スキルの獲得・使用に対する自己評価を高める心理教育を実施した。	・繰り返しの時間に担任がスキル行動の実施を促す声かけ、振り返り、標的スキルの遂行への励ましを実施した。 ・セッション2、3の実施後からそれぞれ2週間ホームワークを実施した。 ・セッション3の事後後からセッション3までの1週間「ありがとうカード」を使用した。	・preと比較してpost、follow-upにおいて、社会的スキル(総得点)、対人的自己効力感が増加、被侵害者が減少した。 ・pre、postと比較してfollow-upにおいて、引込み思考が減少した。 ・preと比較してfollow-upにおいて、攻撃性の減少傾向が認められた。 ・社会的スキル(総得点)について、中群(社会的スキルの自己評価の高さ)においてpost、follow-upで増加した。

Table 1-2  
児童青年期を対象としてSMEまたはSSTを実施した研究(続き)

著者(年)	校種	子どもの特徴	介入方法	介入実施者	期間、回数、時間	研究において扱われた変数	介入内容(SMEおよびSST)	介入内容(維持および強化)	効果
小関他(2009)	小学校	2年生: 65名 SST		・臨床心理士 ・大学院生 3名 ・担任(SST実施後)	約1ヶ月間	・社会的スキル ・ストレス反応	モデリングを用いてありとあらゆる言い場面(2つの不適応的な場面)を提示、ありとどう言うときのポイントの確認、リハーサル、フィードバックから構成された。	・セルフ・モニタリング ＜担任に対する介入手続き＞ ・低スキルグループの児童に対して、小集団を対象としてSSTの復習を行った。 ・孤立グループの児童に対しては、個別のSSTを実施した。 ・自発グループの児童に対して、言語的賞賛の提示を強調した。	・モニタリング群、対照群の両群ともに、preと比較してpost, follow-upにおいて、引込み悪化行動、攻撃行動、抑うつ・不安が低下した。 ・モニタリング群、対照群の両群ともに、preと比較してfollow-upにおいて、不機嫌・怒りが低下した。
大村・松見(2010)	小学校	3年生: 72名 SST		・担任教師 ・第1著者	3ヶ月間 4回 (1セッション 45分)	・感情理解スキル ・願望スキル・断るスキル (自己、他者評定) ・仲間からの受容感 ・主観的學校適応感	・「感情理解スキル」のセッションでは、他者の感情を読み取る手がかりを指導、感情統制の訓練を実施した。 ・「願望スキル・断るスキル」のセッションでは、コーチング法に基づき、導入、モデリング、リハーサル、強化、フィードバックの順で構成された。	・介入群の「適応-中」では、preと比較してfollow-upにおいて仲間からの受容度が上昇した。 ・介入群の「適応-低」では、preと比較してfollow-upにおいて学校肯定感が上昇、学校回避感が低下した。	・介入群の「適応-中」では、preと比較してfollow-upにおいて仲間からの受容度が上昇した。 ・介入群の「適応-低」では、preと比較してfollow-upにおいて学校肯定感が上昇、学校回避感が低下した。
石川他(2010)	小学校	3年生: 189名 SST		・小学校教員 ・補助のトレーナー (研究者、担任教師、大学院生から6名)	1ヶ月間 5セッション	・社会的スキル ・抑うつ	「あなたか、言葉かけ」、「上手な聞き方」、「上手な頼み方」、「上手な断り方」をターゲットにスキルに含んだコーチング法に基づき、ターゲットスキルの説明、問題場面の提示、登場人物についてのディスカッション、モデリング、行動リハーサルとフィードバック、日常場面の社会的スキル使用の奨励を実施した。	・社会的スキルのポイントが記載されたものを提示、下書きの配布 ・ワンポイントセッションにおいて、内容の復習を実施 ・学年全体として1時間のプースターセッションの授業 →学級担任の判断の下に取捨選択	・SST群、W群の両群ともに、preと比較してpost, follow-upにおいて社会的スキル(総得点)、仲間強化、規律性、主観性が高かった。 ・SST群は、preと比較してfollow-up(3ヶ月後、進級後)、postとfollow-up(進級後)において、社会的働きかけが高かった。 ・SST群はpreと比較してpost, follow-up(3ヶ月後、進級後)において、抑うつが低減した。
吉田他(2012)	小学校	6年生: 157名 SST		・研究実施者 ・学部学生 3名(補助) ・担任教師 (補助)	1ヶ月間 4回(1回45分)	・社会的スキル	「他者に積極的にかわかろスキル」、「相手の気持ちを考えて自分の気持ちを伝えるスキル」を標的スキルとした。	＜ホームワーク＞ 上手な断り方のポイントを手帳にまとめ配布し、自分の言葉で断り方をワークシートに記入	・前期実施学級において、preからpost, follow-upにかけて配慮スキル、主張スキルが増加した。 ・後期実施学級において、preからpostにかけて配慮スキル、主張スキルが増加した。

Table 1-3  
児童青年期を対象としてSSTを実施した研究（続き）

著者(年)	校種	子どもの特徴	介入方法	介入実施者	期間、回数、時間	研究において扱われた変数	介入内容(SMEおよびSST)	介入内容(維持および般化)	効果
小関・小関(2014)	小学校	4年生：90名	認知心理教育 SST	大学教員(授業者) 大学生 3名(授業補助者)	2週間 2回 (週1回45分)	・抑うつ自己評価 ・自動思考 ・社会的スキル	<心理教育群> 「気持ちには出来事から考え方を経て生まれる」、「出来事は同じでも考え方が変わると気持ちも変わる」ことの理解を目的としロールプレイで場面を提示、その時の考え方をワークシートに記入、日常での活用が推奨され、振り返りシートを実施した。 <SST群> 「仲間の勝ち方」、「上手な気持ちの伝え方」というアサーションをターゲットスキルとし、モデリング、リハーサル、フィードバック、日常でのスキルの使用を推奨、振り返りシートを実施した。	介入内容(維持および般化) <リラクゼーション> 呼吸法、体ゆるめ、ペア・リラクゼーションの実施 <アクティベーション> 体ほぐし運動、みんな遊びの実施 アサーティブな話し方を考える	・同群ともに、preと比較してfollow-upにおいて抑うつが低く、サポートへの心理教育群はSST群と比較して、follow-upにおいて、自動思考の自己の否定が低かった。 ・SST群は心理教育群と比較して、post、follow-upにおいて、向社会科学力が高かった。SST群は、preと比較してfollow-upにおいて向社会科学力が高かった。 ・SST群において、preと比較してpost、follow-upにおいて、引込み思考行動が低かった。
奥田・藤原(2015)	小学校	3年生：72名	SME	研究実践者(大学院生)	3ヶ月間 4回(1回45分)	・ストレス反応 ・モデリング ・学習意欲	「ストレスについて理解する」、「コーピングについて考える」、「アサーション」、「ソーシャルサポート」をテーマに設定し、呼吸法、漸進性弛緩法、ペア・リラクゼーションなどを組み入れた心理教育を実施した。	<実践群において、preと比較してpostのサポート希求が高かった。> ・post、follow-upにおいて、読解群と比較して実践群の知的好奇心が高かった。 ・読解群において、preと比較してpost、follow-upにおいて知的好奇心が低減し、実践群は読解群と比較して、post、follow-upの知的好奇心が高かった。 ・実践群において、postと比較してfollow-upの楽しさが高かった。	
渡辺他(2015)	小中学校	小学3-6年生 ：179名 中学1、2年生 ：297名	SST	進行第1著者(大学院生) 進行補助(大学生、大学院生) 授業補助(学級担任)	2セッション (1セッション45-50分)	・第三者による行動評定(カメラを用いた行動観察) ・授業内容の理解度および ・社会的スキル	「上手な働き方」、「あたたかい言葉かけ」をターゲットスキルとしたセッションを実施した。	実践の内容をまとめたポスターをリマインダとして各教室に掲示	・小学生の引込み思考行動、抑うつ・不安、不機嫌・怒り、無気力はpreと比較してpost、follow-upにおいて減少した。 ・身体的反応はpreからpost、follow-upにかけて減少していった。 ・中学生の向社会的スキルは、preと比較してpost、follow-upにおいて増加した。
大沢他(2018)	小中学校	小学5、6年生：342名 中学1、2年生：565名	SST	進行大学院生4名 進行補助(大学生、大学院生) 2-4名 学級担任)	1回(45-50分)	・BIS/BAS(前/報酬への感受性) ・社会的スキル ・メンタルヘルス・チェックリスト (ストレス反応) ・注意バイアスの程度	「仲間への入り方」をターゲットスキルとし、コーチング法に基つき、言語練習、モデリング、練習、社会的強化から構成される訓練を実施した。	<注意バイアス訓練> 多数の怒り顔の中に5回だけ笑顔が記載されたワークシートを1枚作成し、1枚につき制限時間(20秒)内で可能な限り5箇所すべての笑顔を見つけるように指示	・小学生の引込み思考行動において維持、制欲般化が生じ、向社会的スキル、攻撃行動において、反応般化が生じた。ストレス反応において効果は示されなかった。 ・中学生の引込み思考行動において維持、制欲般化が生じたものの、攻撃行動においてpost、follow-upに効果が見られず、注意訓練群において、向社会的スキルがpostで増加したが、preとfollow-upでは差が見られなかった。ストレス反応においては、増加が見られた。

Table 1-4  
児童青年期を対象としてSMEまたはSSTを実施した研究(続き)

著者(年)	校種	子どもの特徴	介入方法	介入内容(SMEおよびSST)	介入内容(維持および撤消)	効果	
江村・岡安(2003)	中学校	1年生:133名	SST	・ 担任教師 ・ トレーナー(大学院生)8名	・ コーピング法に基づき、社会的スキルに関する重要性の説明、問題場面での提示、モデリング、行動リハーサルとフィードバック、社会的強化、日常生活での社会的スキル使用の奨励から構成された。 ・ 「働くスキル」、「話すスキル」を主な標的スキルとし、インストラクション、モデリング、ロールプレイ、リハーサル、ホームワークから構成された。	・ 対象児の45%は社会的スキルが上昇し、31%が維持していた。対象児の24%は社会的スキルが下降した。 ・ 社会的スキルが低い水準から上昇した生徒は孤独感が低減、知覚された友人サポートが上昇した。 ・ 自己評定において、効果が示されなかった。 ・ 教師評定において、MOC群の社会的スキル、話すスキルがpreからpost、follow-upにかけて増加した。また、preと比較してpost、follow-upにおいて聴くスキルが高かった。 ・ 教師評定において、postと比較してfollow-upにおいてCB群の聴くスキルが高かった。また、話すスキルがpreからpost、follow-upにかけて増加した。	
星・渡辺(2016)	高等学校	1年生:133名	SST	・ 担任教師 ・ 副担任、大学生、大学院生(補助、各回4名以上参加)	・ 「働くスキル」、「話すスキル」を主な標的スキルとし、インストラクション、モデリング、ロールプレイ、リハーサル、ホームワークから構成された。	・ 行動リハーサル方略(BR群)標的スキルのポイントが書かれたポスターの掲示、SSTの復習(スキルの行動リハーサルを重視) ・ メタ認知方略(MC群)SSTの復習(ワークシート重視)	・ 怒りの表出傾向が高い場合には、介入群は統制群と比べて怒りの特性・状態が低減した。 ・ 介入群は統制群と比べて、段階を重ねることに攻撃性の激減と特性不安が低減し、follow-upまで効果が持続した。
増田他(2002)	大学	42名	SST (ISST)	・ 第1著者	・ セルフ・モニタリング ・ イメージ・リハーサルの練習 ・ 日常場面で実践練習	・ 怒りの表出傾向が高い場合には、介入群は統制群と比べて怒りの特性・状態が低減した。 ・ 介入群は統制群と比べて、段階を重ねることに攻撃性の激減と特性不安が低減し、follow-upまで効果が持続した。	
堀・島津(2007)	大学	27名	SME	・ 大学院生、大学生3名	・ 各個人が日常生活で体験している問題を取り上げ、その問題に対する解決方法を問題解決スキルに記入 ・ 段階ごとにワークブックに記入 ・ フォロワーシップ面談の実施 ・ 学習内容を効果よく日常生活に適用するためのヒント集の配布	・ 介入群が待機群と比べて問題解決の自信の変化得点、ストレスに関する知識の変化得点、postにおいてのみ高くなる傾向がある。 ・ 介入群が待機群と比べてストレス反応の変化得点がpostにおいてのみ低くなる傾向がある。	

施が多く、その中でも小学生を対象に検討されている場合が多いことが示された。

## 2. 介入実施者

抽出された16編の論文において、心理学専攻の大学院生および大学生が行ったものは6編、担任教師が行ったものは5編、担任ではない教師が行ったものは2編、大学教員、臨床心理士、研究実施者が行ったものがそれぞれ1編あった。このことから、SMEおよびSSTの実施は、必ずしも心理学を専門としている者ではなく、教師が実施した介入もあることが示された。日常場面での随伴性を考慮すると、学校現場における介入を実施する際には、担任教師が介入を実施することによって、効果がより高まると理論的には考えられるものの、本論考の結果から介入実施者の違いによって、効果に差異は示されなかった。

## 3. 期間、回数、時間

抽出された16編の論文において、介入期間の平均値は記述のなかったものを除き2ヶ月であり、最小値は2週間、最大値は6ヶ月であった。介入回数の平均値は記述のなかったものを除き5回であり、最小値は1回、最大値は11回であった。実施時間の平均値は記述のなかったものを除き260分であり、最小値は45分、最大値は800分であった。なお、実施時間の記述がないものが3編あった。これらのことから、介入期間、回数、時間は研究によって非常に大きいばらつきがあることが示された。

## 4. 研究において扱われた変数

抽出された16編の論文において、SMEおよびSSTを行った効果指標は、ソーシャルスキルが12編、ストレス反応が5編、自己効力感が4編、抑うつが2編、怒り感情が2編、不安感情が2編、ストレスが2編、孤独感が2編であった。その他に、報酬への感受性、注意バイアスの程度、感情理解スキル、頼む・断るスキル、仲間からの受容度、主観的學校適応感、學校生活満足度、第三者による行動評定、問題解決能力、攻撃性、自動思考、自己・仲間への認知の変化、仲間による好意性指名、AD（受容的・要求的）指導類型、コーピング、学習意欲、ソーシャルサポート、不登校傾向、標的スキルがそれぞれ1編ずつ見受けられた。このことから、SMEおよびSSTにおける元来の介入目的であるストレス反応の低減やソーシャルスキルの向上が主に扱われていることが示された。

## 5. 介入内容

抽出された論文のうち、SMEやSSTの効果測定のみ側面である維持および般化に関する直接的な記述がある、または維持および般化と判断できる現象が記述さ

れている論文の介入手続きを概観した。なお、般化については、刺激般化と反応般化に分けて検討した。

### 1) 維持

抽出された16編の論文のうち、維持が生じた介入内容の記述が見受けられたものは1編であった。介入内容を概観すると、担任教師がある対象児童1名の適応行動を見つけ、その児童に対して個別にフィードバックをした後、学級全体に対しても当該の適応行動の遂行を促すように訓練する機会利用型SSTを実施した。その結果、待機群においては、介入後にソーシャルスキルが低下したのに対して、訓練群においてはフォローアップまで維持されたことから、日常場面に近い形でSSTを実施することによって、介入効果が維持されることが示された。

### 2) 刺激般化（重複分類を含む）

抽出された16編の論文のうち、刺激般化が生じた介入内容の記述が見受けられたものは3編であった。この3編における介入内容を分類したところ、「授業で扱った内容をポスターや資料などで提示」が3編、その他に、「ソーシャルスキルのポイントが記載された下敷きの配布」、「ワンポイントセッションの実施」、「ブラスターセッションの授業」が1編ずつ見受けられた。これら3編の知見を踏まえると、刺激般化を意図した手続きの「形態」にかかわらず、介入内容の復習を促すような「弁別手がかりの提示」が刺激般化を促す可能性が示された。

### 3) 反応般化（重複分類を含む）

抽出された16編の論文のうち、反応般化が生じた介入内容の記述が見受けられたものは8編であった。このうち、一般的な集団SSTのみを実施した論文は1編、従来の介入方法に加えて、反応般化の促進を目的とした介入内容の記載があった論文は7編であった。この7編における介入内容を分類したところ、「セルフ・モニタリング」が4編、「トークン強化法」が2編、「授業で扱った内容をポスターなどで提示」が2編、「朝の会・帰りの会でのワンポイントセッション」が2編であった。その他に、「ゲーム遊びの実施」、「保護者への働きかけ」、「ありがとうカードの使用」、「小集団を対象としたSSTの復習」、「個別のSSTの実施」、「言語的賞賛の提示」、「注意バイアス訓練」、「イメージ・リハーサルの練習」、「日常場面での実践練習」がそれぞれ1編ずつ見受けられた。これら7編の知見を踏まえると、刺激般化と同様に、介入効果の反応般化の促進を目的とした手続きの「形態」は十分に一貫していないことが示された。その一方で、この7編のうち6編においては、刺激般化に対して有効であると想定される「弁別手がかりの提示」だけではなく、介入内容の復習を行うセッションの実施や、意図的に強化子を随伴させるなどの手続きが実際に実施されていることが示された。加えて、同様のプログラムを実施した場合におい

でも、小学生においては、ターゲットスキルが向上し、さらに攻撃行動が低減するなど反応般化が生じるものの、中学生においてはターゲットスキルの向上のみに効果が現れるという、刺激般化にとどまることが示された論文が2編見受けられた。このことから、発達段階にもなって反応般化に対する効果が異なっていることが示された。

## 考 察

本論考では、児童青年期を対象とした「集団」に対する SME および SST を実施した論文を概観し、介入効果の維持および般化の促進を目的とした手続きについて整理を行った。その結果、日常場面に近い形で集団介入を実施することによって、介入効果が維持され、介入内容の復習を促す「弁別手がかりの提示」によって刺激般化が生じ、日常の随伴性の中で「強化を体験させる」ことによって反応般化が生じることが示されたものの、発達段階の差異によって、それらの効果は異なることが示唆された。

SME や SST の維持を促進する手続きとして、本論考の結果から、介入実施者にかかわらず、日常場面に近い形で集団介入を実施することによって、介入効果が維持されることが示唆された。多賀谷・佐々木 (2008) は、機会利用型 SST を実施することによって、ソーシャルスキルが2ヶ月後まで維持され、それにもなって仲間との関わりや仲間への肯定的認知が増加したことを示している。しかしながら、般化に関しては効果が不明瞭であったことが報告されており、この原因として、介入内容の定着度や、強化的なフィードバックの量や強さには個人差があったことが指摘されている(多賀谷・佐々木, 2008)。したがって、認知的側面の発達段階の個人差によって、刺激の弁別が困難である状態像の存在が考えられるため、介入効果の般化を促すためには、介入内容の理解を深めることをねらいとし、詳細な場面設定および行動リハーサルを実施する機会を十分に確保する必要があると考えられる。

また、介入内容の復習を促すような「弁別手がかりの提示」を行うことによって、介入効果の維持にとどまらず、刺激般化が生じることが示された。たとえば、石川・岩永・山下・佐藤・佐藤 (2010) においては、一般的な集団 SST に加え、介入後に担任教師の判断のもと、介入内容の復習を促す手続きや弁別手がかりの提示が実施され、大対・松見 (2010) においては、「気持ちの信号ポスター」を教室の前に常時提示した。これらのことから、刺激般化を促進させるためには、手続きの「形態」や実施頻度にかかわらず、日常場面の随伴性の中で、介入内容を一定程度思い出せるような一貫した復習セッションの実施や、「弁別手がかりの提示」がプロンプトとして効果的であると考えられる。

さらに、刺激般化だけではなく反応般化を促すため

には、授業の復習を行うセッションの実施や、実際の随伴性の中で意図的に強化子をとまわせる手続きなどの実施が効果的であることが示された。たとえば、荒木他 (2007) においては、自身の行動の記録および評価を行い、行動の「自己強化」が促されると考えられるセルフ・モニタリングや、日常場面の随伴性の中で強化がともなうトークン強化法が実施された。また、大沢他 (2018) においては、日常場面での強化子への知覚を促す手続きである注意バイアス訓練を実施した。これらのことから、介入によって獲得されたソーシャルスキルや適応的な行動が、日常場面の随伴性の中で強化されることによって、対人相互作用の中で「強化がともなう行動が体験的に理解」でき、反応般化につながると予測される。

しかしながら、同様のプログラムを実施した場合においても、発達段階の差異によって、介入効果が左右されることも同時に示された。この理由の1つとして、反応般化の起こりやすさや、反応般化が生じる時期は発達段階によって異なる可能性があることが示唆されている(大沢他, 2018)。小学生においては、行動の「形態」を学習している段階であり、介入によって獲得された適応的な行動や、その行動と類似した行動を行った場合において、強化的なフィードバックが得られる環境が整備されている可能性があると考えられる。一方で、行動の「形態」ではなく、「機能」が重視されると考えられる中学生においては、介入によって獲得された行動と類似した行動であっても、それぞれの行動の「機能」が異なり、中学生の「文脈」においては、環境から強化的なフィードバックが得られない可能性があると考えられる。これらのことから、介入によって獲得された行動と機能的に類似した行動が、日常場面の随伴性の中で強化され得る環境は「文脈」によって異なる可能性があり、柔軟に行動を変容させることが求められると推測される。

これらのことを踏まえると、「集団」を対象とする SME および SST を実施する際の工夫点として、発達段階を考慮し、それぞれの「文脈」に合わせた維持および般化を促進する手続きを実施する必要があると考えられる。このように、「文脈」に合わせた手続きを実施するためには、たとえば、森本 (2016) の研究においては、具体的な場面を教示し、自分の気持ちだけではなく、周囲から受け入れられると思う行動について考え、対人相互作用への気づきを促す手続きが実施されている。この観点から、児童青年期における発達段階に鑑みると、それぞれの発達段階に合わせて、日常場面における随伴性を考慮した複数の場面を設定し、その場面でどのような行動をすることによって、どのような結果が得られるのか、という自身の行動の随伴性の理解を促す手続きを実施するという形で運用できると考えられる。たとえば、小学生においては、学級集



団が主な「環境」となると考えられるものの、発達段階が進むにつれて、部活動やアルバイトなど学級集団以外の集団場面における随伴性が多様になると考えられる。そのため、介入によって獲得されたソーシャルスキルや適応的な行動を遂行する際には、行動が「機能」するように、それぞれの集団における「環境」の中で、自身の随伴性を理解し、「文脈」に合わせて行動を変容させていく必要があると考えられる。

以上のことから、今後「集団」を対象としたSMEおよびSSTの実践においては、発達段階や環境の違いによってねらいとされる介入効果の維持および般化も異なるため、これまでの介入内容に加えて、日常場面に近い場面を複数設定し、「文脈」に合わせた自身の行動の随伴性を理解させることを重視した介入を行う必要があると考えられる。

## 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.
- 在原 理沙・吉澤 裕美・堂谷 知香子・田所 健児・尾形 明子・竹内 博行・鈴木 伸一 (2009). 小学校における集団社会的スキル訓練が対人的自己効力感と学校生活満足度に及ぼす影響 行動療法研究, 35, 177-188.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson. (クーパー, J. O.・ヘロン, T. E.・ヒューワード, W. L. 中野良顯 (監訳) (2013). 応用行動分析学 明石書店)
- 独立行政法人日本学生支援機構 (2018). 平成 28 年度学生生活調査結果 Retrieved from [https://www.jasso.go.jp/about/statistics/gakusei\\_chosa/\\_icsFiles/af/2018/06/01/data16\\_all.pdf](https://www.jasso.go.jp/about/statistics/gakusei_chosa/_icsFiles/af/2018/06/01/data16_all.pdf) (2020 年 5 月 1 日)
- 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.
- 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年間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.
- 橋本 剛 (2000). 大学生における対人ストレスイベントと社会的スキル・対人方略の関連 教育心理学研究, 48, 94-102.
- 堀 匡・島津 明人 (2007). 大学生を対象としたストレスマネジメントプログラムの効果 心理学研究, 78, 284-289.
- 星 雄一郎・渡辺 弥生 (2016). 高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの標的スキルの定着化への取り組み 教育実践学研究, 18, 11-22.
- 石川 信一・岩永 三智子・山下 文大・佐藤 寛・佐藤 正二 (2010). 社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果 教育心理学研究, 58, 372-384.
- 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.
- 小林 朋子・渡辺 弥生 (2017). ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響について 教育心理学研究, 65, 295-304.
- 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・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.
- 増田 智美・長江 信和・根建 金男 (2002). 怒りの表出傾向が認知行動療法の効果に及ぼす影響—行動に焦点をあてた参加者主体の社会的スキル訓練を適用して— 行動療法研究, 28, 123-135.
- 文部科学省 (2018). 平成 29 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/b\\_menu/houdou/30/10/\\_icsFiles/af/2018/10/25/1410392\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/_icsFiles/af/2018/10/25/1410392_1.pdf) (2020 年 5 月 27 日)
- 森本 浩志 (2016). 職場環境に対する文脈の評価がストレスマネジメント介入の効果に及ぼす影響 ストレス科学研究, 31, 76-77.
- 岡安 孝弘・嶋田 洋徳・丹羽 洋子・森 俊夫・矢富 直美 (1992). 中学生の学校ストレスの評価とストレス反応との関係 心理学研究, 63, 310-318.
- 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.
- 尾掉 万純・田中 佑樹・小宮山 尚・嶋田 洋徳 (2020). 児童生徒へのストレスマネジメント教育における発達段階と技法の適合性の検討 *Journal of Health Psychology Research*, 32, 173-183.
- 大沢 知準・橋本 壘・嶋田 洋徳 (2018). 注意バイアス修正訓練を取り入れた集団ソーシャルスキルトレーニングが児童生徒のソーシャルスキルの維持と般化に及ぼす影響—報酬への感受性の高低による効果の違いの比較— 教育心理学研究, 66, 300-312.
- 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.
- 嶋田 洋徳 (2013). 学校ストレスに対する認知行動療法的介入が地域社会に果たす役割 ストレス科学, 28, 79-89.
- 嶋田 洋徳・坂井 秀敏・菅野 純・山崎 茂雄 (2010). 中学・高校で使える人間関係スキルアップ・ワークシート 学事出版
- 多賀谷 智子・佐々木 和義 (2008). 小学 4 年生の学級における機会利用型社会的スキル訓練 教育心理学研究, 56, 426-439.
- 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.

吉田 和樹・大谷 哲朗・古谷 嘉一郎 (2012). 学級集団を対象とした集団社会的スキル訓練が児童の社会的スキルに及ぼす影響 応用教育心理学研究, *28*, 31-39.