



中学生に対する学級規模の問題解決スキル訓練の効果

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2013-01-09 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 本田, 真大, 大島, 由之, 新井, 邦二郎 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00006046

中学生に対する学級規模の問題解決スキル訓練の効果

本田 真大・大島 由之*・新井邦二郎**

北海道教育大学函館校心理学教室

*筑波大学大学院人間総合科学研究科

**東京成徳大学応用心理学部

Classwide Problem-Solving Skills Training for Junior High School Students

HONDA Masahiro, OHSHIMA Yoshiyuki* and ARAI Kunijiro**

Department of Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

*Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba

**Faculty of Applied Psychology, Tokyo Seitoku University

ABSTRACT

The present study examined the effects of classwide problem-solving skills training for junior high school students with 126 students in three classes as subjects. To select target skills, the needs of teachers and students were assessed. The students were oriented with a focus on problem-solving skills via classwide social skills training and introduction of the target skills. To allow assessment of the training's effects, the participants completed a questionnaire that involved self-reporting on the target skills and stress responses before and after the training. The results showed that: some problem-solving skills were enhanced. The stress response scores of stress students decreased, while those of non-stress students increased. Related discussion dealt with the effectiveness of considering students' levels of stress response.

Key words : classwide social skills training, problem-solving skills, junior high school students

問題と目的

児童生徒の社会的適応を援助するために、予防的・成長促進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意図的に社会的スキルの学習機会を提供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)。CSSTは学級単位で実施するために全員が社会的スキルを学習する機会を得ることができ、社会的スキルの般化が期待できることに加えて、担任教師が通常の授業時間において無理なく実施できる

という特徴を持つ（藤枝・相川，2001）。

わが国の実践的な研究は小学生を対象としたものが多く，それらに比べて中学生を対象とした研究は少ない（金山他，2004）。しかし，近年になって中学校で実践された CSST の研究が複数報告されており（例えば，江村，2007；江村・磯部・岡安・前田，2003；本田・大島・新井，2009；金山・中台・前田，2004；金山・中台・新見・斉藤・前田，2003），中学校で CSST を行うことが注目を集めていると言えよう。

こうした CSST で取り上げられる社会的スキルの 1 つに問題解決スキルが挙げられる。問題解決スキルとは個々の具体的な行動スキルではなく，問題となっている対人状況全般に共通する問題解決過程をスキル化したものである（佐藤，1996）。具体的には，①問題の明確化，②解決策の案出，③解決策の決定，④解決策の実行，⑤効果の検証といったステップが含まれ（相川，2000），それぞれが学習可能なスキルであり，適切な問題の解決や対処法を導くものであるとされる。そして，児童生徒の抑うつなどのネガティブな感情の低減（藁崎・佐々木，2006；宮田・佐藤・石川・佐藤，2007），攻撃行動の改善（高橋・水島・五十川・嶋田，2007）などをねらいとする実践が行われ，一定の効果が得られている。

問題解決スキルは相手の話を聴くスキルや自分の考えを主張するスキルなどの他の社会的スキルを基本とした高次のスキルであると考えられている（佐藤，1996）。実際に，小学校教員や小学生よりも中学校教員や中学生において，問題解決スキルに該当する「トラブルを上手に解決する」スキルを学習することへのニーズが高いことが示されている（藤枝・新井，2008；中台・金山・斉藤・新見，2003）。しかし，わが国における問題解決スキル訓練の効果に関する報告は未だに少ない。その中でもストレス反応の低減を目的とした介入では，介入前の時点で既に強いストレス反応を呈している参加者にのみストレス反応が低減する可能性がある（例えば，飯田・宮村，2002；梅本・佐野，1996）。このように問題解決スキル訓練の

効果を明らかにすることは，学校の中でより有効に活用する上で重要であろう。

なお，本研究では本田他（2009）と同様に，CSST のターゲット・スキルのアセスメントの精度を高めるために，生徒と教師の両方にニーズ調査を行い，それらの結果をもとに教師と研究者でターゲット・スキルを決定する。

以上より本研究では中学生を対象にストレス反応の低減をねらいとした問題解決スキル訓練を行い，介入前のストレス反応の高さによって対象者を分類してそれぞれの効果を検討することを目的とする。

研究 I

目的

生徒と教師のニーズを踏まえたターゲット・スキルを選定する。

方法

調査対象者：関東地方の A 中学校の第 2 学年 4 学級の生徒 126 名（男子 55 名，女子 71 名）と第 2 学年担当教師 6 名（担任 4 名，副担任 2 名）を対象とした。

調査手続き：2007 年 4 月初旬に著者らが学外の講師として A 中学校において第 1 回の教員研修会を行った。内容は，社会的スキルに関する全般的なものであった。教師に対しては研修会直後，生徒に対しては 4 月中旬に調査を行った。

調査内容：(1) 教師に対する調査：中台他（2003）を参考に，「授業で教えたい社会的スキル」を 3 つ選択するように求めた。本研究で使用した項目と中台他（2003）の項目は Table 1 に示した。

(2) 生徒に対する調査：(1)と同じ 13 項目を用いて，「あなたが同級生や友だち，先輩や先生などの『人との付き合い方』を学校の授業で勉強するとしたら，どんなことを学びたいと思いますか？」と教示し，3 つ選択するように求めた。

結果

第2学年の教師と生徒が選択したスキルと選択数の順位を Table 1 に示した。教師は「自分にとってイヤなことや、できないことを上手に断る」、「自分の意見や考えをはっきり伝える」を選択しており、生徒は「誤解や意見のくいちがいなどのトラブルを上手に解決する」、「イライラしたり、ドキドキしたりする気持ちやストレスを上手にコントロールする」を多く選択していた。

考察

ターゲット・スキルの選定

中台他 (2003) が3月中旬に実施した調査結果では、1年生、2年生、3年生の多くが選択したスキルは概ね共通しており、「イライラしたり、ドキドキしたりした気持ちをコントロールする」「誤解や意見のくいちがいなどのトラブルを上手に解決する」などであった。本研究においても教師と生徒がいずれも比較的高度な社会的スキルを選択しており、中台他 (2003) と類似した結果が得られたと考えられる。

研究 I の結果を基に、教師に「相手の気持ちを考えて行動する」「誤解や意見のくいちがいなどのトラブルを解決する」「自分の意見や考えをはっきりと伝える」「イライラしたり、ドキドキした

りする気持ちやストレスをコントロールする」の4つのスキルを提示した結果、「誤解や意見のくいちがいなどのトラブルを解決する」が選択された。第2学年の生徒のうち、ターゲット・スキルを選択していた生徒は57名 (45.24%) であった。

研究Ⅱ

目的

ストレス反応の低減をねらいとした問題解決スキル訓練を行い、効果を検討する。

方法

1. 対象者

研究 I と同じ生徒を対象とした。

2. 調査内容

CSST 実施約1週間前に pre 調査、実施後約1～2週間以内に post 調査が各学級で実施された。調査内容は以下の通りであった。

(1) 問題解決スキル

渡部 (1993, 1995), 山岸 (1998), 江村 (2006) を参考にストレス場面を提示し、渡部 (1995), 飯田・宮村 (2002), 江村 (2006) を参考に以下の質問がなされた。

ストレス場面のエピソードは、「Aさんは最近、

Table 1 第2学年の教師と生徒が選択したCSSTで取り上げたいスキル

社会的スキルの項目	2年生			
	教師(N=6)		生徒(N=126)	
	選択数	順位	選択数	順位
1 上手にあいさつする (上手にあいさつをする)	1	6	20	8
2 上手に自己紹介する (上手に自己紹介をする)	2	3	7	12
3 上手に相手の話を聞く (上手に相手の話を聞く)	1	6	30	7
4 上手に質問する (上手に質問をする)	1	6	11	11
5 遊びなどの仲間に入れてもらう (遊びなどの仲間に入れてもらう)	0	10	12	9
6 遊びなどの仲間に誘う (遊びなどの仲間にさそう)	0	10	12	9
7 はげまし、なぐさめ、お礼などあたたかい言葉をかける (はげまし、なぐさめなどのあたたかい言葉をかける)	2	3	43	4
8 相手の気持ちを考えて行動する (相手の気持ちを考えて接する)	0	10	8	13
9 自分のして欲しいことを上手にたのむ (自分のしてほしいことなどを上手に頼む)	1	6	37	6
10 自分にとってイヤなことや、できないことを上手に断る (自分にとってイヤなことやできないことを上手に断る)	5	1	47	3
11 自分の意見や考えをはっきり伝える (自分の意見や考えをはっきりと伝える)	3	2	38	5
12 誤解や意見のくいちがいなどのトラブルを上手に解決する (誤解や意見のくいちがいなどのトラブルを上手に解決する)	2	3	57	1
13 イライラしたり、ドキドキしたりする気持ちやストレスを上手にコントロールする (イライラしたり、ドキドキしたりした気持ちをコントロールする)	0	10	52	2

注) 太字のものはCSSTで実際に取り上げたスキルを示す。各項目欄の () 内の項目表現は中台他 (2003) で使用されたものである。

仲の良かった B さん・C さんの 2 人から、からかわれたり、A さんから話しかけても無視されたりすることがよくあると感じています」であった。

① 問題の定義

「このお話の中で何か困ったことがおきています。それはどんなことか、できるだけ詳しく答えてください。なぜそれが困ったことなのか?」と尋ね、自由記述方式で回答が求められた。

② 方略の案出

「では、もし自分が A さんだったとしたら、どうすればよいと思いますか? 解決する方法を、どんな方法でもよいので、できるだけ多く答えてください」と尋ね、自由記述方式で回答が求められた。

③ 方略の選択

②で調査対象者が答えた回答の中から最も良いと思う回答を 1 つ選択してもらい、その理由も尋ねられた。

④ 結果の評価

「あなたが選んだ方法のとおり A さんが行動した場合、『A さん』と『B さんと C さん』はどんな気持ちになったと思いますか? その理由も答えて下さい」と尋ね、自由記述方式で回答が求められた。

⑤ 失敗後の方略の選択

「先ほど③で選んだ方法がうまくいかなかったとき、あなたは次にどんな方法を使いますか? ②の中から選んでください。また、その理由を教えてください」と尋ね、自由記述方式で回答が求められた。

(2) ストレス反応

中学生用ストレス反応尺度(岡安・嶋田・坂野, 1992) の46項目より相川・佐藤(2006)を参考に24項目を選択して使用した。各項目について、0(全くあてはまらない)から3(非常にあてはまる)の4件法で評定を求めた。なお、得点が高いほどストレス反応を強く感じている状態であることを示す尺度であった。

3. 問題解決スキル訓練の手続き

研究 I で記載したターゲット・スキルの選定の

後、2007年5月に第2回、6月に第3回の教員研修会が行われた。第2回、第3回の研修会では江村(2006)を参考に作成された授業案を用いて、第2著者が教師役、研修を受ける第2学年の教師が生徒役となり、問題解決スキル訓練の模擬授業が行われた。

第2回の教員研修会後に著者らが全校集会で生徒に向けて約15分間のオリエンテーションを行った。オリエンテーションの内容は金山(2005)を参考にした本田他(2009)と同様であった。

CSST は総合あるいは道徳の時間に各学級の教室で行われた。担任が授業を行い、副担任がモデリングの際のロールプレイに参加した。内容の構成は研修と同様であり、インストラクション、モデリング、リハーサル、フィードバックの順であった。1回の授業時間は50分であり、1週間後に2回目が行われた。いずれの学級においても1回目で「トラブルの解決案を上手に考える」スキル、2回目で「考えた解決案を上手に使う」スキルが取り上げられた。

結果

本実践における問題解決スキル訓練では解決策の案出に主に焦点が置かれていた。したがって、問題解決スキル訓練の結果として獲得が期待されるスキルは「困難に直面した時の解決策をできるだけ多く案出する」ことであった。そこで、本研究では主に解決策の案出に関する結果に注目して分析した。

1. 案出された問題解決方略の分類

pre 調査と post 調査で得られた「方略の案出」の回答として無回答を除き計692個の自由記述が得られた。これらの記述を KJ 法を参考に分類し、16の小カテゴリに分類した。さらに得られた16のカテゴリについて、10カテゴリを「ポジティブ方略(関係修復を企図した積極的な問題解決方略)」、4カテゴリを「ネガティブ方略(関係修復を企図しない方略)」の2つの大カテゴリに分類した。また、いずれにも該当しなかった「他の友だちを作る」と「謝罪する」の2カテゴリについては、

Table 2 ストレス反応3群ごとの方略産出数の変化

	ストレス低群		ストレス中群		ストレス高群		分散分析(<i>F</i>)		
	pre	post	pre	post	pre	post	主効果：群	主効果：時期	交互作用
ポジティブ方略	<i>M</i> 1.78	1.50	<i>M</i> 1.49	1.66	<i>M</i> 1.71	2.57	4.09*	4.24*	7.37**
	<i>SD</i> 1.28	1.25	<i>SD</i> .93	1.20	<i>SD</i> .89	1.27	高群：pre<post, post：低群,中群<高群		
とにかく話しかける	<i>M</i> .10	.06	<i>M</i> .10	.10	<i>M</i> .09	.20	.68	.48	1.60
	<i>SD</i> .30	.24	<i>SD</i> .30	.30	<i>SD</i> .28	.47			
直接理由を尋ねる	<i>M</i> .52	.64	<i>M</i> .39	.61	<i>M</i> .49	.63	.15	7.19**	.27
	<i>SD</i> .51	.53	<i>SD</i> .49	.49	<i>SD</i> .51	.49	pre<post		
間接的に理由を尋ねる	<i>M</i> .02	.10	<i>M</i> .05	.15	<i>M</i> .06	.40	4.65*	15.65**	3.48*
	<i>SD</i> .14	.36	<i>SD</i> .22	.42	<i>SD</i> .24	.60	高群：pre<post, post：低群<高群		
家族に相談する	<i>M</i> .18	.08	<i>M</i> .07	.15	<i>M</i> .11	.14	.08	.00	2.25
	<i>SD</i> .39	.27	<i>SD</i> .26	.36	<i>SD</i> .32	.36			
先生・カウンセラーに相談する	<i>M</i> .30	.22	<i>M</i> .34	.27	<i>M</i> .17	.17	1.46	1.15	.27
	<i>SD</i> .46	.42	<i>SD</i> .48	.45	<i>SD</i> .38	.38			
友だちに相談する	<i>M</i> .26	.28	<i>M</i> .20	.20	<i>M</i> .26	.49	2.38 [†]	2.96 [†]	2.11
	<i>SD</i> .44	.45	<i>SD</i> .40	.40	<i>SD</i> .44	.51			
相談する（不特定）	<i>M</i> .28	.06	<i>M</i> .20	.07	<i>M</i> .31	.31	4.03*	5.98*	1.86
	<i>SD</i> .45	.24	<i>SD</i> .40	.26	<i>SD</i> .47	.47	post<pre		
先生に解決してもらおう	<i>M</i> .02	.00	<i>M</i> .10	.05	<i>M</i> .09	.09	2.39 [†]	.90	.32
	<i>SD</i> .14	.00	<i>SD</i> .30	.22	<i>SD</i> .28	.28			
自分で理由を考える	<i>M</i> .08	.04	<i>M</i> .02	.02	<i>M</i> .11	.14	2.89 [†]	.02	.48
	<i>SD</i> .27	.20	<i>SD</i> .16	.16	<i>SD</i> .32	.36			
一時的に距離を置く	<i>M</i> .02	.02	<i>M</i> .02	.05	<i>M</i> .03	.169	.34	.01	.83
	<i>SD</i> .14	.14	<i>SD</i> .16	.22	<i>SD</i> .00	.00			
ネガティブ方略	<i>M</i> .34	.32	<i>M</i> .34	.49	<i>M</i> .20	.29	.96	1.55	.82
	<i>SD</i> .59	.62	<i>SD</i> .62	.84	<i>SD</i> .41	.57			
報復	<i>M</i> .16	.14	<i>M</i> .24	.32	<i>M</i> .11	.09	2.26	.50	.77
	<i>SD</i> .42	.41	<i>SD</i> .54	.57	<i>SD</i> .32	.28			
回避	<i>M</i> .06	.14	<i>M</i> .05	.02	<i>M</i> .06	.09	1.06	1.03	1.30
	<i>SD</i> .24	.35	<i>SD</i> .22	.16	<i>SD</i> .24	.28			
関係を切る	<i>M</i> .06	.02	<i>M</i> .00	.00	<i>M</i> .00	.00	3.23*	.69	.76
	<i>SD</i> .24	.14	<i>SD</i> .00	.00	<i>SD</i> .00	.00			
暴力・威圧	<i>M</i> .06	.02	<i>M</i> .05	.15	<i>M</i> .03	.11	.91	2.43	2.28
	<i>SD</i> .24	.14	<i>SD</i> .22	.42	<i>SD</i> .17	.32			
他の友だちを作る	<i>M</i> .18	.14	<i>M</i> .10	.10	<i>M</i> .34	.23	4.46*	1.13	.44
	<i>SD</i> .39	.35	<i>SD</i> .30	.37	<i>SD</i> .48	.43			
謝罪する	<i>M</i> .00	.18	<i>M</i> .07	.12	<i>M</i> .00	.11	.39	10.54**	1.27
	<i>SD</i> .00	.44	<i>SD</i> .26	.33	<i>SD</i> .00	.32	pre<post		
全方略数の合計	<i>M</i> 2.30	2.14	<i>M</i> 2.00	2.37	<i>M</i> 2.26	3.20	3.35*	6.58*	4.58*
	<i>SD</i> 1.40	1.20	<i>SD</i> 1.07	1.43	<i>SD</i> 1.01	1.69	高群：pre<post, post：低群,中群<高群		

***p*<.01, **p*<.05, †*p*<.10

それぞれ独立した方略として取り扱うこととした。分類した方略を Table 2 に示した。

2. pre 調査時のストレス反応による生徒の分類

pre 調査の「ストレス反応」得点から、 $M + 0.5SD$ 以上の生徒をストレス高群 (27.8%), $M - 0.5SD$ 以下の生徒をストレス低群 (39.7%), それ以外の生徒をストレス中群 (32.5%) とした。これらの生徒の分類を独立変数とし、pre 調査での「ストレス反応」得点を従属変数とした一元配置分散分析を行った結果、「ストレス反応」得点に有意な群の主効果が見られ ($F(2, 116) = 272.83, p < .01$), Tukey 法による多重比較を行った。その結果、「ストレス反応」得点の低群に比べ中群は有意に得点が高く、低群、中群に比

べ高群は得点が有意に高かった。したがって、3つの群間のストレス反応得点に差があることが確認された。

3. ストレス反応の差異による問題解決方略の案出数の変化

pre 調査時の「ストレス反応」得点による生徒の分類 (低群 vs. 中群 vs. 高群) と時期 (pre vs. post) を独立変数、「方略の案出」の質問で回答された各カテゴリの方略数および回答された方略の合計数を従属変数とした 3×2 の 2 要因分散分析を実施した。その結果、「ポジティブ方略」($F(2, 123) = 7.37, p < .01$), 「間接的に理由を尋ねる」($F(2, 123) = 3.48, p < .05$) の回答数および「全方略の合計数」($F(2, 123) = 4.58, p < .05$)

において群×時期の有意な交互作用が見られた (Table 2)。Bonferroni 法による多重比較の結果、ストレス高群は「ポジティブ方略」、「間接的に理由を尋ねる」の回答数と「全方略の合計数」が訓練後に有意に増加していることが示され、訓練後においてストレス低群またはストレス中群よりも「間接的に理由を尋ねる」「ポジティブ方略」を多く回答していることが示された。また、時期の主効果が「直接理由を尋ねる」、「相談する (不特定)」、「謝罪する」の回答数において有意であった。Bonferroni 法による多重比較の結果、訓練後に「直接理由を尋ねる」($F(1,123) = 7.19, p < .01$)、「謝罪する」($F(1,123) = 10.54, p < .01$) の回答数が有意に増加し、「相談する (不特定)」($F(1,123) = 5.98, p < .05$) の回答数が有意に減少していることが示された。

4. ストレス反応得点の変化

pre 調査時の「ストレス反応」得点による生徒の分類 (低群 vs. 中群 vs. 高群) と時期 (pre vs. post) の 2 要因を独立変数とし、「ストレス反応」得点を従属変数とした 3×2 の 2 要因分散分析を実施した。その結果、群×時期の有意な交互作用 ($F(2,109) = 515.17, p < .01$) が示された (Table 3)。Bonferroni 法による多重比較の結果、ストレス高群は「ストレス反応」得点が訓練後に有意に低下し、ストレス低群は訓練後に有意に増加していることが示された。また、訓練後において、ストレス低群に比べて高ストレス群は「ストレス反応」得点が有意に高かった。

考 察

問題解決スキルに対する訓練効果

「解決方略の案出」に関して、訓練前のストレス反応に関わらず、訓練後に「直接理由を尋ねる」

「謝罪する」という解決方略が多く案出されるようになり、その一方で「相談する (不特定)」が減少していた。また、訓練前のストレス反応が強いストレス高群は訓練後に「間接的に理由を尋ねる」という解決方略と、関係修復を企図した積極的な解決方略の総数である「ポジティブな解決方略」、「案出方略の総数」が増加するという結果が示された。ストレス高群の生徒は問題解決スキル訓練を通じ、様々なレポートの解決方略を案出できるようになったことが示されており、中でも関係修復に向けた方略の案出が促進されていた。以上から、本実践における問題解決スキル訓練は徳丸 (1995) が指摘するように二次的な予防としての機能を有していることが示唆される。特に、ストレス高群のみ「間接的に理由を尋ねる」という方略が多く案出されるようになったことから、これらの生徒が関係修復に向けた情報収集を行いつつ、トラブルの対象との直面と生じうる苦痛を回避可能な方略を学習した可能性が考えられる。

この苦痛の回避は、参加者全体に見られた「謝罪する」の回答数の増加と「相談する (不特定)」の回答数の減少からもうかがわれる。「謝罪する」という方略については、関係修復が企図されているものの、積極的にトラブルの根本的な解決を企図したものではなく、とりあえずトラブルの対象に許しを請い、従うことで一時的なトラブル場面からの解放を企図したものである (上地, 1999)。また、対象を特定しない相談行動の回答数の減少は、セッション内での議論を通じて相談行動を行う際のネガティブな側面が意識されたり (永井・新井, 2007)、相談した結果としてネガティブな援助評価が行われうることが意識されたりしたことによってもたらされた可能性がある (本

Table 3 ストレス反応 3 群ごとのストレス反応得点の変化

	ストレス低群		ストレス中群		ストレス高群		分散分析 (F)		
	pre	post	pre	post	pre	post	主効果：群 F 値	主効果：時期 F 値	交互作用 F 値
ストレス反応	N	49	33		30		101.69**	.56	7.47**
	M	28.84	32.98	38.52	38.18	58.47	52.10	高群：pre < post, 低群：post < pre	
	SD	2.79	12.31	3.28	11.20	10.20	12.36	pre：低群 < 中群 < 高群, post：低群 < 高群	

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

田・新井, 2008; 本田・石隈, 2008)。

ストレス反応に対する訓練効果

本実践より、ストレス高群においては訓練を通してストレス反応に改善が見られた。一方、ストレス中群においては有意な変化が見られず、さらにストレス低群においては訓練後に「ストレス反応」得点の上昇が見られた。

このようなストレス高群に見られた「ストレス反応」得点の改善は、飯田・宮村 (2002), 梅本・佐野 (1996) などの先行研究と概ね一致している。

ストレス低群に見られた結果に関して、本研究の結果からは十分に論じることができないが、以下のような可能性が考えられる。第1に、ストレス反応が有意に上昇したものの、実際にはその上昇が訓練効果によって低く抑えられていた可能性がある。この点は統制群を設定して訓練効果を検証することで明らかにできよう。第2に、訓練の効果としてストレス反応が高まった可能性である。これには、ストレス反応の低い生徒にとっては人間関係上の問題場面を提示した訓練自体がストレッサーになったと推測される。そうであれば、問題解決スキル訓練を実施する際に感情のコントロールスキルを組み合わせるなどの工夫が有効な可能性がある。

総合的考察

生徒と教師のニーズを意識したターゲット・スキルの選定方法の有効性

本研究では本田他 (2009) と同様の方法によってターゲット・スキルを選定した。実践の結果として、訓練前のストレス反応の低い生徒は訓練後にストレス反応が高まっていた。したがって、本研究のようなターゲット・スキルの選定方法では生徒の適応状態の向上に必ずしも有効ではないと言える。このような限界点は本田他 (2009) でも考察されている。今後はターゲット・スキルを選定する際に用いられる様々な方法の利点と限界点を詳細に検討する必要があるだろう。

中学校における問題解決スキル訓練の適用

本研究の結果からは、ストレスの高い中学生に対しては問題解決スキル訓練によってストレス反応を低減できることが示された。すなわち、学校において実施される問題解決スキル訓練はストレス反応や抑うつ感が強い一部の生徒を対象とした際に有効であると考えられる。

本研究の限界と課題

本研究の限界と課題として以下の3点が挙げられる。第1に、今回の実践の中では問題解決の各ステップのうち、解決策の案出のステップについて具体的な変化を検討したが、その他のステップの変化についての検討はなされていない。今後は方略の産出後の、方略の決定やその決定理由を含めた具体的検討や、有効性の認知 (上地, 1999), 客観的な問題解決スキル尺度 (例えば、佐藤・高橋・松尾・境・嶋田・陳・貝谷・坂野, 2006), 自由記述調査の得点化 (例えば、渡部, 1993) を用いた検討を含めた効果測定を行うことで、問題解決スキルの全体的な訓練効果をより詳細に検討できると考えられる。第2に、本研究では統制群が設けられていないことである。問題解決スキル訓練の訓練効果については一定の効果が確認されているが、本研究で示された効果をより厳密に検討するためには、統制群の設定が必要である。第3に、本研究では訓練効果の維持の程度が測定されていない。本研究のような短時間の介入の効果がどの程度の期間まで維持されるのかも今後検討する必要があるだろう。

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.
- 相川充・佐藤正二 (2006). 実践! ソーシャルスキル教育 中学校 図書文化.
- 江村理奈 (2006). トラブルの解決策を考える トラブルの解決策を考えよう (相川充・佐藤正二(編)実践! ソーシャルスキル教育 中学校 図書文化, pp.78-79.
- 江村理奈 (2007). 中学生に対する集団社会的スキル訓練の効果—上昇群と下降群の比較— 広島大学大学院教育

- 学研究科紀要, 56, 293-302.
- 江村理奈・磯部美良・岡安孝弘・前田健一 (2003). 社会的スキルの低い中学生に対する集団社会的スキル教育の効果 広島大学心理学研究, 3, 117-126.
- 藤枝静暁・相川充 (2001). 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 371-381.
- 藤枝静暁・新井邦二郎 (2008). 千葉県, 神奈川県, 東京都の小・中学校教師を対象とした社会的スキル教育のニーズ調査 筑波大学発達臨床心理学研究, 19, 35-44.
- 本田真大・新井邦二郎 (2008). 中学生の悩みの経験, 援助要請行動, 援助に対する評価 (援助評価) が学校適応に与える影響 学校心理学研究, 8, 49-58.
- 本田真大・石隈利紀 (2008). 中学生の援助に対する評価尺度 (援助評価尺度) の作成 学校心理学研究, 8, 29-40.
- 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・スキルの自己評定, 教師評定, 仲間評定を用いた検討— 教育心理学研究, 57, 336-348.
- 飯田順子・宮村まり子 (2002). 中学生のストレス対処スキル育成の試み 学校心理学研究, 2, 27-37.
- 金山元春 (2005). ソーシャルスキル教育のオリエンテーション 日本行動療法学会第31回大会発表論文集, 242-243.
- 金山元春・中台佐喜子・前田健一 (2004). 中学生の積極的な聞き方スキルと学校適応 広島大学心理学研究, 4, 92-102.
- 金山元春・中台佐喜子・新見直子・斉藤由里・前田健一 (2003). 中学校における学校規模の社会的スキル訓練 広島大学大学院教育学研究科紀要, 52, 259-266.
- 金山元春・佐藤正二・前田健一 (2004). 学級単位の集団社会的スキル訓練—現状と課題— カウンセリング研究, 37, 270-279.
- 葺崎浩史・佐々木和義 (2006). 児童に対する問題解決スキル訓練の効果 日本行動療法学会第32回大会発表論文集, 288-289.
- 宮田八十八・佐藤正二・石川信一・佐藤寛 (2007). 小学校高学年児童における社会的問題解決訓練の効果 日本行動療法学会第33回大会発表論文集, 480-481.
- 永井智・新井邦二郎 (2007). 利益とコストの予期が中学生における友人への相談行動に与える影響の検討 教育心理学研究, 55, 197-207.
- 中台佐喜子・金山元春・斉藤由里・新見直子 (2003). 小, 中学校教諭と中学生に対する社会的スキル教育のニーズ調査 広島大学大学院教育学研究科紀要, 52, 267-271.
- 岡安孝弘・嶋田洋徳・坂野雄二 (1992). 中学生用ストレス反応尺度の作成の試み 早稲田大学人間科学研究, 5, 23-29.
- 佐藤寛・高橋史・松尾雅・境泉洋・嶋田洋徳・陳峻二・貝谷久宣・坂野雄二 (2006). Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPI-R) 日本語版の作成と信頼性・妥当性の検討 行動療法研究, 32, 15-30.
- 佐藤正二 (1996). 子どもの社会的スキル・トレーニング (相川充・津村俊充 (編) 対人行動学研究シリーズ1 社会的スキルと対人関係 自己表現を援助する 誠信書房 pp.173-200.)
- 高橋史・水島秀聡・五十川ちよみ・嶋田洋徳 (2007). 中学生におけるリラクゼーションが解決策の案出訓練の効果におよぼす影響 日本行動療法学会第33回大会発表論文集, 166-167.
- 徳丸亨 (1995). 予防的介入 (山本和郎・原裕視・箕口雅博・久田 満 (編) 臨床・コミュニティ心理学 ミネルヴァ書房 pp.132-133.)
- 上地広昭 (1999). 中学生のいじめの対処法に関する研究 カウンセリング研究, 32, 24-31.
- 梅本博昌・佐野秀樹 (1996). ストレス対処のための問題解決スキル訓練の基礎研究 カウンセリング研究, 29, 19-26.
- 渡部玲二郎 (1993). 児童における対人交渉方略の発達—社会的情報処理と対人交渉方略の関連性— 教育心理学研究, 41, 452-461.
- 渡部玲二郎 (1995). 仮想的対人葛藤場面における児童の対人交渉方略に関する研究: 年齢, 性, 他者との相互作用, 及び人気の効果 教育心理学研究, 3, 248-255.
- 山岸明子 (1998). 小・中学生における対人交渉方略の発達及び適応感との関連—性差を中心に— 教育心理学研究, 46, 163-172.

(本田 真大 北海道教育大学函館校講師)
 (大島 由之 筑波大学特任助教)
 (新井邦二郎 東京成徳大学教授)