

中学生のレジリエンス向上に対する 問題解決スキルトレーニングの効果検討

The effectiveness of problem-solving skills training in
enhancing resilience among junior high school students

立川彩優¹ 石川信一²

Ayu TACHIKAWA Shin-ichi ISHIKAWA

要約

近年、いじめや不登校の増加が教育現場における課題の一つとして挙げられている。これらの問題の背景には不安や無気力などのメンタルヘルスが関連しているとされている。そこで、本研究は、中学2年生4学級146名の生徒を対象に、中学生に対して問題解決スキルに焦点を当てた PSST (Problem Solving Skills Training) を実施し、ソーシャルスキル、メンタルヘルス (不安・抑うつ) の改善、レジリエンスへの効果を検討した。PSST の内容としては、問題解決の手順を学び、対人関係におけるトラブル解決を目指す内容で構成され、生徒が自主的に問題を解決する能力を向上させることを目標とした介入を行った。結果として、PSST はレジリエンスの向上に寄与することが確認された。しかし、本研究においてはソーシャルスキルとメンタルヘルスに関する効果は認められなかった。今後の研究では、フォローアップ測定の実施やターゲットスキルの選定を行い、より効果的な介入方法を模索する必要がある。

キーワード：問題解決スキル、ソーシャルスキル・トレーニング (SST)、メンタルヘルス、レジリエンス

問題と目的

中学生のメンタルヘルスの現状

中学校にはいじめや不登校といった諸問題がある。文部科学省 (2022) が行った「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」によると、中学校におけるいじめの認知件数は、約111,000人となり過去最高の結

果となっている。中学校の不登校生徒数についても、過去最高の約193,000人と報告されている。そのうち、90日以上欠席している生徒数は約118,000人となり、こちらも過去最高となっている。1年間の登校日数が約200日であることを考慮すると、これらの生徒は、1年間の登校日数のうちの約半数を欠席していることを示しており、不登校の長期化の傾向がみられる。

これらの諸問題はメンタルヘルスの問題が深く関係していると考えられる。村山他 (2015) はいじめ加害・被害といじめの内在化 (抑うつ、自傷行為、欠席傾向) / 外在化 (攻撃性、非行

¹ 同志社大学大学院心理学研究科 (Graduate School of Psychology, Doshisha University)

² 同志社大学心理学部 (Faculty of Psychology, Doshisha University)

性)問題の関連を検討するために、公立小中学校に在籍する小学4年生から中学3年生を対象に調査を実施し、計4,936名からの有効回答を得た。その結果、日常的にいじめを受けているいじめ被害生徒においては、いじめ加害生徒やいじめ非関与生徒と比べて、抑うつ得点が有意に高く、強い抑うつ状態がみられることに加え、いじめ加害生徒も、いじめ非関与生徒と比べると強い抑うつを示すことが報告されている。さらに、文部科学省(2021)の「不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書」によると、不登校の要因の中でも、本人の要因としては、無気力と不安が半数を超えているという結果も得られている。このことから、いじめや不登校などの諸問題は、不安や抑うつといったメンタルヘルスの問題と関連があることが示唆される。そのため、中学生に対するメンタルヘルスの増進や問題の予防といった対策は急務であるといえる。

学校現場における予防的支援

このような現状を受け、教育相談、生徒指導上の諸問題に対する予防に取り組む動きが活発になってきている。文部科学省(2022)の生徒指導提要の改訂では、児童生徒の問題行動や不登校、いじめなどに対する予防的な取り組みが重要視されている。この改訂では、対応の時間軸と課題性の高低に基づいて、2軸3類4層の支援構造が導入された。4層は、すべての生徒を対象とした「発達支持的生徒指導」と「課題予防的生徒指導(未然防止教育)」、一部の生徒を対象とした「課題早期発見対応」、そして特定の生徒を対象とした「困難課題対応的生徒指導」で構成され、リスクに応じた支援が提唱されている。この構造から、近年特に学校現場においては、未然防止教育という形式での予防に対する取り組みが重要視されていることがわかる。

メンタルヘルス予防に対する取り組みをする上で、レジリエンスという概念に注目する有用性が指摘できる。なぜなら、レジリエンスが高い状態は中学生における高い精神的健康度と高

い生活満足度に関連していることが報告されているからである。石毛・無藤(2005)は、受験期というストレス状況下での精神的健康において、レジリエンスの「楽観性」と「自己志向性」がストレス反応の抑制と健康を維持する役割も果たしていたことを示している。さらに、中学生のレジリエンスの高さは、学校適応感や生活満足度と正の相関関係にあることが報告されている(Aldridge, 2020)。

しかし、レジリエンスは研究ごとに定義づけが統一されていないという問題があげられる。レジリエンスはさまざまな定義が提唱されており、たとえば、「困難あるいは驚異的な状況にも関わらずうまく適応する過程、能力あるいは結果」(Masten, 1990)、「かなり困難な状況下での肯定的な適応に関するダイナミックなプロセス」(Luthar et al., 2000)、あるいは「困難で脅威的な状況にも関わらずうまく適応する過程・能力・結果」(小塩他, 2002)等がある。これらの定義から、レジリエンスには過程(プロセス)、能力(スキル)、結果という3つの側面が含まれていると考えられる。この中でも、本研究では、レジリエンスの結果の側面を検討することとする。レジリエンスの結果とは、困難や脅威的な状況に対してうまく適応している状態、すなわち「レジリエントな状態である」と認識されるものである。レジリエンスの結果的側面に注目することで、介入前後での比較が可能となる。一方、プロセスとしてのレジリエンスは、時間の経過とともに段階的に変化するものであり、適応の各ステップや対応の連続的な変化を含む。このような連続的な変化は、2時点以降も長期的かつ継続的な測定が求められるため、介入の前後比較には適さないと考えられる。そして、能力(スキル)としてのレジリエンスは、特定の能力や対処法を学び、適用する力を指す。能力(スキル)は通常、特定の状況における即時のパフォーマンスや行動の評価が必要となるため、行動観察による直接的な評価が求められる。このような行動観察による直接的な評価には、他者からの評価が必要であり、

行動に対する評価は状況ごとに異なることもあり、標準化することが難しいと考えられる。そのため、本研究については、レジリエンスの結果の側面を検討することとした。

レジリエンスに注目した中学生に対する実践

中学生のレジリエンスを高める取り組みが行われている。例えば、ペンレジリエンシープログラム (Penn Resilience Program：以下 PRP) では、心理的なレジリエンス、すなわち逆境やストレスに対する適応力を向上させることを目的とした認知行動療法を基にした教育プログラムであり、構成要素として認知再構成法やストレスや感情の調整、問題解決スキルの向上を含んでいる。PRP の効果研究においては、認知行動療法に基づいたスキルを身につけることで、レジリエンスの向上と抑うつや不安の低減という結果が得られている (Gillham et. al., 2007)。日本においては、小林・渡辺 (2017) はソーシャルスキルトレーニング (Social Skills Training：以下 SST) を実施し、円滑な対人関係の維持によるレジリエンスの向上を目的とした介入を行った。具体的には、公立中学校に通う1年生から3年生に対して、話すスキル、聴くスキル、あたたかい言葉かけ、感情のコントロールを含む計6回の介入を行った。その結果、ソーシャルスキルの向上だけでなく、レジリエンスの向上が認められた。対人関係や感情の認知的側面を扱った SST の内容や、SST により友人関係を良好に保つことができるようになったことで、レジリエンスが向上したと考察されている (小林・渡辺, 2017)。

しかし、小林・渡辺 (2017) においては、SST の4つのターゲットスキル (人間関係についての基本的な知識/他者の思考と感情の理解/自分の思考と感情の伝え方/人間関係の問題を解決する方法) のうち、人間関係の問題を解決するターゲットスキルが扱われていない。Gillham et al. (2007) の PRP においても問題解決スキルの向上が含まれていることから、人間関係の問題を解決する介入を含めることは

レジリエンスの向上に寄与する可能性があり、Gillham et al. (2007) の PRP においては、レジリエンスの向上だけでなくメンタルヘルスの改善に関する報告が確認されている。しかし、日本における介入である小林・渡辺 (2017) では、SST の実施によるレジリエンスの向上については報告がなされているものの、生徒のメンタルヘルスの改善については検討がなされていない。そこで、本研究では、人間関係の問題を解決する方法に焦点を当てた SST である PSST (Problem Solving Skills Training) によるレジリエンスへの効果について検討することを目的とする。

本研究の目的

本研究の目的は、PSST が中学生のレジリエンス、ソーシャルスキル、およびメンタルヘルス (不安、抑うつ) に与える影響を検討することであった。本研究では、PSST の実施前後で (a) レジリエンスが向上する、(b) ソーシャルスキルが向上する、(c) 不安や抑うつが低減する、という3つの仮説を設定した。具体的には、PSST 実施前後で (a) レジリエンスは実施後時点において得点が有意に高くなる、(b) ソーシャルスキルは実施後において得点が有意に高くなる、(c) 不安と抑うつは実施後において得点が有意に低減する、という結果が得られると予想される。

方 法

対象者

A 市内の公立 A 中学校に通う2年生4学級146名を対象とした。

倫理的配慮

本研究は、研究実施者が A 中学校の学校長と生徒指導部の教師に対して説明を行い、本研究への参加についての同意を得た上で、学校教育課程の一部として実施された。また、本研究は同志社大学心理学部内において、2名の教員

から日本心理学会の研究倫理規定に沿うものと確認を受けた上で行われた (KH23007)。データの提供については、質問紙への回答をもって同意を得たとみなした。

プログラムの実施

授業内容 対象となった A 中学校では、毎年全ての学年において、SST が実施されている。本研究の対象となった生徒も、前年度には全2回の SST を受講していた。前年度は、第1回として「あたたかい言葉かけ」による関係維持スキル、第2回として「仲間に加わる」という関係開始スキルを扱っていた。当該の学年となって学年の教師とターゲットスキルについて協議したところ、体育大会や文化祭などの学校行事に関連して、友だちとの関係の悪化を未然に防ぐことや、問題（友人関係に関するトラブル）が起こってしまった際の問題解決を扱うことの希望がなされた。そこで、大学側で内容を検討し PSST を2回実施した (Table 1)。2回の授業共通の目標は、「トラブルが起きたときにうまく解決しよう」であった。

授業展開 授業は、各学級の教室にて、第一著者が実施した。研究実施者が授業者として授業を担当し、学級担任、大学院生、大学生がティーチングアシスタント (TA) を務めた。授業内

のモデリングの提示は、ビデオ教材を使用した。ビデオ教材については、大学院生と大学生で協議し、事前に中学校側の担当者が内容を確認したものを使用した。

第1回は、以下の9つの流れで行われた。導入として、①授業でのルール（ふざけない、恥ずかしがらない、人のことを笑わない）について確認と説明を行った。②全2回の授業の共通の目標（トラブルが起きたときにうまく解決しよう）を提示し、「トラブルが起きたときに自分で解決できそうだ」という前向きな気持ちで解決に取り組めるようになってほしいというプログラムの意図を伝えた。③ PSST とは何かについて伝え、ここでいう問題とはどのようなものを表すのかということ、生徒に発問して、考えさせた。また、学級担任が思う問題について生徒に共有した。続いて、問題を解決するためには、3つのステップ（作戦をたくさん考える、ベストな作戦を選ぶ、選んだ作戦を実行する）が必要であり、今回の授業では前者2つを扱うということ伝えた。

次に、④全員共通の場面にて、問題解決方法を考えるために、トラブル場面（友達の B さんが A さんを置いて帰ってしまい、翌日に A さんが B さんにきつく声をかけてしまう）を事前に撮影したモデリング動画によって提示した。モデリング動画を提示する際には、注目し

Table 1
実施した PSST の内容

	指導内容
	問題解決スキル「トラブル解決策を考える」
第1回	友だち関係の中でのトラブル場面を解決する方法について、3つのステップに分けて学ぶ。第1回では、ステップ①作戦をたくさん考える／ステップ②ベストな作戦を選ぶ、を実施した。例示した場面について、まずは個人でどのように解決できるのかを考えてもらい、その後、グループで共有した。
	問題解決スキル「トラブル解決策の実践」
第2回	授業の最初に、問題場面を例示し、復習をかねて問題解決のステップ①②を個人で実施した。その後、ステップ③ベストな作戦を実行するとして、班のメンバーで、例示場面の役割をローテーションしながら、ロールプレイを行った。

てほしい人物を伝えた。⑤先ほど提示したトラブル場面を使って、問題解決ができるように、ステップ1「作戦をたくさん考える」について説明した。作戦をたくさん考えるためのポイントも提示し、3分間時間を取り、どれだけ多くの方法が思いつくかというゲーム要素を取り入れながら進めた。3分経過後、思いついた作戦の個数を報告してもらい、4人班で思いついた作戦を共有した。⑥問題解決のステップ2「ベストな作戦」についての説明をした。ベストな作戦を選ぶ時にも、2つのステップがあることを伝えた。最初に、⑤で考えた作戦すべてを3つの視点（相手の気持ちを考える、自分の気持ちを考える、実際にできるかを考える）から○×△で評価してもらった。⑦先ほど評価した作戦の中から、○△がついている作戦をナットク作戦、×が含まれている作戦をイマイチ作戦として、ナットク作戦の中から、ベストな作戦を選ばせた。その後、選んだ作戦を4人班で共有した。

まとめとして、⑧今回実施した問題解決のステップの1「作戦をたくさん考える」と2「ベストな作戦を選ぶ」についての振り返りと、今回は問題解決のステップ1から3の全てを実施することを伝えた。⑨最後に、ワークシートの感想欄に感想を記入させた。

第2回では、以下の8つの流れで行われた。導入として、①授業でのルール（ふざけない、恥ずかしがらない、人のことを笑わない）について確認と説明を行った。②全2回の授業の共通の目標（トラブルが起きたときにうまく解決しよう）を提示した。③前回の授業の内容を復習し、今回の新しい部分として、問題解決のステップ3「選んだ作戦を実行する」まで行うということを伝えた。

展開として、④前回の復習を兼ねて、別のトラブル場面（友達のBさんから漫画を押し付けられたAさんが困っていると、漫画を持っていたAさんがCさんに指摘される）について、事前に撮影したモデリング動画を使って提示した。⑤前回実施した問題解決のステップ2

までを確認するために、個人ワークとして生徒個人に取り組みさせた。それぞれを3分から5分の間で時間を区切りながら進めた。適宜、手が止まっている生徒に対しては、授業実施者、学級担任、TAが声をかけて支援を行った。⑥これまでのプロセスにおいて、全員がナットク作戦の中からベストな作戦を選べたことを確認してから、今回新しく実践する問題解決のステップ3「選んだ作戦を実行する」を行った。4人班になり、ローテーションでAさん、Bさん、Cさん、観察者のそれぞれの役割を演じた。生徒個人が選んだAさんとしての発言を実際に発話してもらい、観察者はAさんが実行した解決方法を評価した。そして、クラスの中の代表班に学級の全体の前で解決方法を実演させた。

まとめとして、⑦プログラム全体の内容（問題解決のステップ）を復習し、日常生活での使用を促した。⑧最後に、ワークシートの感想欄に感想を記入させた。

実施期間 2023年12月に約2週間に1度のペースで全2回実施した。授業は、学級活動の時間を用いた。学校側の取り組みにより、授業時間が1回目50分、2回目45分として授業を行った。

効果指標

PSSTの効果指標として、以下のオンライン質問紙への回答を求めた。なお、対象となった学校では毎年SSTの授業が実施されているため、各学年共通の質問項目が用意されている（具体的には、社会的スキル尺度、不安、抑うつ）。そのため、本学年において新規に導入された尺度は、レジリエンスであった。回答は、学級単位の集団一斉方式で、学級担任により実施された。介入前の11月、介入後の12月の計2回実施された。回答には、中学校から生徒全員に貸し出されるタブレットが用いられ、教室から直接インターネットに繋いで回答が行われた。オンライン質問紙の最上部には、回答したくない項目には回答しなくてよいこと、学校の成績には関係がないことを記載し、実施前に学級担任から口頭で同じ内容の教示を行った。オンライン

質問紙の回答をもって、質問紙への回答の同意を得たとみなした。

フェイスシート 質問紙の最初に、フェイス項目を設定した。フェイス項目では、個人と特定できないようにするために、4桁のコードの作成を求めた。4桁のコードは、それぞれの名字のアルファベットの頭文字、それぞれの名前のアルファベットの頭文字、それぞれの誕生日と誕生日を足した数字2桁によって作成を求めた。続いて、性別、年齢について選択式で回答させた。なお、クラスは1組から4組まで、年齢は13歳から14歳まで、性別は「男性」「女性」「その他」という選択肢を設定した。そして、この後に続く尺度に順に回答を求めた。

中学生用社会的スキル尺度 (嶋田, 1998)

この尺度は、全25項目で、「向社会的スキル (10項目)」、「引っ込み思案行動 (8項目)」、「攻撃行動 (7項目)」の3つの要素で構成される。各項目について、「1. 全然あてはまらない」から「4. よくあてはまる」の4件法で評価された。向社会的スキル得点は、高いほどスキルが高く、引っ込み思案行動得点と攻撃行動得点は、低いほどスキルが高いことを示す。なお、総合的なソーシャルスキル得点は40点から引っ込み思案行動得点を引き、35点から攻撃行動得点を引き、向社会的行動得点に加えて、算出する。ソーシャルスキル得点の得点可能範囲は25~100点で、得点が高いほどソーシャルスキルが高いことを示す。本研究での有効回答率は、59.59%であった。また、本研究での α 係数は、実施前 $\alpha = .71$ 、実施後 $\alpha = .61$ であった。

スペンス児童用不安尺度短縮版 (Short version of the Spence Children's Anxiety Scale : Short CAS : 石川 他, 2018) Short CASは、全8項目からなる、児童青年用の不安測定尺度である。回答は、「0. ぜんぜんない」から「3. いつもそうだ」の4件法で評価された。得点が高いほど、不安が高いことを示す。本研究での有効回答率は、71.92%であった。また、本研究での α 係数は、実施前 $\alpha = .85$ 、実施後 $\alpha = .89$ であった。

Birleson 自己記入式抑うつ評価尺度 (Depression Self-Rating Scale for Children: DSRS-C : 並川 他, 2011) DSRS-Cは、全9項目からなる自己記入式の抑うつ評価尺度の児童青年用である。回答は、「0. そんなことはない」から「2. いつもそうだ」の3件法で評価された。得点が高いほど、抑うつが高いことを示し、カットオフ値 (7点) が設定されている。本研究での有効回答率は、67.12%であった。また、本研究での α 係数は、実施前 $\alpha = .47$ 、実施後 $\alpha = .74$ であった。

中学生用レジリエンス尺度 (石毛・無藤, 2005) 全21項目で、各項目に対して、「1. まったくあてはまらない」から「4. よくあてはまる」の4件法で評価された。「自己志向性 (11項目) : 自分の判断や行動を見直して自ら問題解決をしようとする自立的な傾向」と「関係志向性 (6項目) : ネガティブな心理状態を立て直すために他者との関係を基盤にしようとする心性」と「楽観性 (4項目) : 物事をポジティブに考える傾向」の3つの要素で構成される。得点可能範囲は、1~84点で、得点が高いほど、レジリエンスが高いことを示す。本研究での有効回答率は、67.12%であった。また、本研究での α 係数は実施前 $\alpha = .88$ 、実施後 $\alpha = .89$ であった。下位尺度ごとの α 係数は、自己志向性においては、実施前 $\alpha = .87$ 、実施後 $\alpha = .88$ 、関係志向性においては、実施前 $\alpha = .82$ 、実施後 $\alpha = .83$ 、楽観性においては、実施前 $\alpha = .73$ 、実施後 $\alpha = .74$ であった。

分析方法

初めに、作成された4桁のコードを照合し、実施前と実施後の2時点の両方に回答した生徒のデータのみを採用した。そして、尺度ごとに値を算出する場合には、「回答しない」を選択した生徒のデータは採用しなかった。逆転項目については、DSRS-Cの5項目の値変換を行った。その後、PSSTがソーシャルスキル、不安、抑うつ、レジリエンスに与える影響について検討するために、時期 (実施前、実施後) における、

各効果指標を従属変数とした対応のある t 検定を行った。分析には、IBM SPSS Statistics ver29 Windows 版を用いた。

結 果

対象者全体に対する介入効果の検討

PSST の効果を検討するために、対応のある t 検定を行った。実施前後における平均値と標準偏差の結果を Table 2 に示した。

ソーシャルスキルへの効果 社会的スキル得点を従属変数とした分析を行ったところ、PSST 実施前後で有意差が認められた。PSST 実施前と実施後を比較した結果、PSST 実施後において得点が有意に低減した ($t(86) = -22.72, p < .001, d = 2.44, 95\%CI [14.99, 17.86]$)。社会的スキル得点の下位スキルごとにおいても比較を行った。「向社会的スキル」においては、有意差が認められた。PSST 実施前と実施後を比較した結果、PSST 実施後において得点が有意に低減した ($t(86) = -10.21, p < .001, d = 1.09, 95\%CI [2.95, 4.38]$)。「引っ込み思案行動」においては、統計的な有意差は認められなかった。PSST 実施前と実施後を比較した

結果、PSST 実施後において得点にも大きな差は見られなかった ($t(86) = -0.11, p = .46, d = 0.01, 95\%CI [-0.65, 0.71]$)。「攻撃行動」においても有意差は認められなかった。PSST 実施前と実施後を比較した結果、PSST 実施後において得点が低減した ($t(86) = -0.81, p = .21, d = 0.09, 95\%CI [-0.37, 0.87]$)。

不安への効果 Short CAS 得点を従属変数とした PSST 実施前後の比較を行ったところ、有意差は認められなかった。PSST 実施前と実施後を比較した結果、PSST 実施後において得点が低減した ($t(104) = -1.94, p = .03, d = 0.19, 95\%CI [-0.01, 1.23]$)。

抑うつへの効果 DSRS-C 得点を従属変数とした PSST 実施前後の比較を行ったところ、有意差は認められなかった。PSST 実施前と実施後を比較した結果、PSST 実施後において得点にも大きな差は見られなかった ($t(97) = -0.73, p = .23, d = 0.07, 95\%CI [-0.26, 0.57]$)。

レジリエンスへの効果 中学生用レジリエンス尺度を従属変数とした PSST 実施前後の比較を行ったところ、有意差が認められた。PSST 実施前と実施後を比較した結果、PSST 実施後においてレジリエンスの得点が有意に

Table 2

記述統計量および t 検定の結果

		Pre		Post		t 値	Cohen's d
		M	SD	M	SD		
社会的スキル	($n=87$)	86.88	7.27	70.25	6.17	-22.72***	2.44
向社会的行動		38.22	3.42	34.55	3.55	-10.21***	1.09
引っ込み思案行動		15.31	4.54	15.28	4.15	-0.11	0.01
攻撃行動		11.23	3.68	10.98	3.46	-0.81	0.09
不安 (Short CAS)	($n=105$)	7.44	5.31	6.83	5.56	-1.94	0.19
抑うつ (DSRS-C)	($n=98$)	4.11	2.37	3.96	2.94	-0.73	0.07
レジリエンス	($n=98$)	65.23	9.45	66.76	9.30	2.20*	0.22
自己志向性		35.06	5.77	35.70	5.38	1.10	0.11
関係志向性		18.54	3.85	19.47	3.70	2.63**	0.27
楽観性		11.15	2.73	12.63	2.76	29.17***	2.95

Short CAS = Short version of the Spence Children's Anxiety Scale,

DSRS-C = Depression Self-Rating Scale for Children,

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

向上した ($t(97) = 2.20, p < .05, d = 0.22, 95\%CI [-2.89, -0.15]$)。レジリエンスの下位スキルごとにおいても同様の比較を行った。その結果、「自己志向性」において、PSST 実施前後で有意差が認められなかった。PSST 実施前と実施後と比較した結果、PSST 実施後において自己志向性の得点が微増した ($t(97) = 1.10, p = .14, d = 0.11, 95\%CI [-1.23, 0.35]$)。「関係志向性」において、PSST 実施前後で有意差が認められた。PSST 実施前と実施後と比較した結果、PSST 実施後において関係志向性の得点が有意に向上した ($t(97) = 2.63, p < .01, d = 0.27, 95\%CI [-1.43, -0.20]$)。「楽観性」においては、PSST 実施前後で有意差が認められた。PSST 実施前と実施後と比較した結果、PSST 実施後において楽観性の得点が有意に向上した ($t(97) = 29.17, p < .001, d = 2.95, 95\%CI [-1.58, -1.38]$)。

考 察

本研究の目的は、PSST が中学生のレジリエンス、ソーシャルスキル、およびメンタルヘルス（不安、抑うつ）に与える影響を検討することであった。中学生に対して2回のPSSTを実施した結果、ソーシャルスキルは仮説に反して得点の低減がみられた。また、不安と抑うつについても、有意な得点の変化が認められなかった。一方で、レジリエンスについては、仮説通り向上が認められ、その中でも、関係志向性と楽観性が向上していた。

まず、(a) レジリエンスの向上という仮説は支持された。特にレジリエンス、関係志向性と楽観性において有意な向上という結果が得られた。関係志向性においては、友だちとの問題を解決することを目標としたPSSTの実施による効果であると考えられる。中学生の発達課題の一つに親からの分離と自立が挙げられる。親からの自立に対して、友だちは内面を共有する対象、課題遂行への意思や行動に影響を及ぼす者として存在が大きい（石毛・無藤, 2005）。

そのため、PSST 実施により、友だちとの問題解決について学んだことでネガティブな心理状態を立て直すために他者との関係を基盤にしようとする心性である関係志向性が向上したと考えられる。

また、楽観性の向上について、レジリエンス尺度の多くには、楽観性という下位因子が含まれている。加えて、レジリエンスという概念において、楽観性は重要な要素（小塩他, 2021）として考えられている（たとえば、石毛他, 2006；井俣他, 2008；平野, 2010）。前向きなものの考え方は心身の健康にプラスの影響を及ぼし、ストレスフルな出来事を根気よく切り抜けようとする心性は自己の成長へとつながり、教育現場でのSSTのような支援の重要性を示している（石毛・無藤, 2006）。また、石毛・無藤（2005）によると、「楽観性」は受験期の中学3年生のストレス反応の抑制という役割を果たしていたことから、楽観性の向上という結果が得られたことには意義があると考えられる。SSTによる楽観性の向上という結果は、先行研究には見られないことから、本研究における特異的な結果であると考えられる。特に、平均値の差（平均の差=1.48）がそれほど大きくないにもかかわらず、有意な差が得られた要因としては、PSST 実施前後の差の標準偏差が小さい（差の標準偏差=0.05）ことが影響していると考えられる。このような結果が得られた原因として、以下の3つの可能性が考えられる。第一に、楽観性は4項目で構成されているため、得点可能範囲が小さく、全体として差の小さな変化につながった可能性が考えられる。第二に、すべての児童生徒が同じように楽観性を向上させた可能性がある。友人関係の問題解決を直接的に取り上げたことで、参加した生徒に同じ方向性の変化をもたらした可能性がある。第三に、楽観性の向上以外には上記のような変化が見られていないことを考慮すると、本研究の特異的な要素が関連している可能性がある。その中には、実施者の影響がある可能性がある。本研究は実施者が1名であり、外部講師として担当し

ている。実施者が授業を進める中では、生徒らの意見を否定せずに実施することを意識した。このような環境の提供が楽観性の特異的な変化につながった可能性も推察される。

次に、(b) ソーシャルスキルの向上という仮説は支持されず、社会的スキル得点と向社会的行動得点の有意な低減という結果が得られた。小林・渡辺 (2017) と本研究における Pre 時点の値を比較すると、小林・渡辺 (2017) の中学2年生の Pre 時点の得点は、男子79.19点、女子81.81点であるのに対し、本研究における Pre 時点の得点は86.88点であり、本研究における Pre 時点の値は先行研究よりも高い値であることが確認された。特に、向社会的行動得点においては、Pre 時点 Post 時点ともに高い値を維持していることが分かった。対象となった学校では3年間を通じてさまざまなターゲットスキルを対象とした SST を実施している。そのため、本研究における対象者は、Pre 時点において高いソーシャルスキルを保持していたと考えられ、そのことがソーシャルスキルの高さに関連していると考えられる。

最後に、(c) 不安や抑うつ低減についても、仮説が支持されるという結果は得られなかった。岸田・石川 (2015) では SST を中学生に対して実施することで、メンタルヘルスの改善とソーシャルスキルの向上が報告されている。この研究では、SST で扱うべきスキルの中でも、聴くスキル、伝えるスキル、謝るスキルを取り上げており、問題解決スキルの獲得を目指した本研究とターゲットスキルが異なっている。一方で、PSST の実施によって、抑うつ低減がみられた先行研究も存在する。たとえば、杉山他 (2022) では、PSST による抑うつ低減がみられている。この研究の介入では1回の授業に問題解決スキルのステップすべてを含んでいる。そのため、本研究の PSST で含まれていなかった「問題解決志向性」「問題の明確化/目標設定」といった問題解決のステップを含めることで、抑うつ低減がみられる可能性がある。

本研究の限界点と課題について3点述べる。

第一に、フォローアップ時点の効果指標の測定が設定されていないことである。高橋・小関 (2011) によると、SST の効果が自己評定に現れるには、実際の行動の変化だけでなく周囲からのフィードバックも必要であるとされている。そのため、SST の効果が自己評定に現れるには一定の時間間隔が必要である。そのため、フォローアップを設定し、検討が必要であると考えられる。第二に、時間と内容における制約が挙げられる。学校側との協議により、全2回とされていた本介入においては、SST の4つのターゲットスキル (①友人関係についての基本的な知識、②他者の思考と感情の理解の仕方、③自分の思考と感情の伝え方、④友人関係の問題を解決する方法) の全てを盛り込むことが難しく、さらに、前年度の内容との兼ね合いから、実施できる内容にも限りがあった。プログラムの実施回数と効果の関連については更なる検討が必要である。最後に、本研究では問題解決スキルの測定が行われていない点が挙げられる。問題解決スキルに焦点を当てた SST による問題解決スキルの得点の増加が認められている (宮田他, 2010)。しかし、本研究においては、対象となった学校での各年度での実施による質問紙の裁量の限界を踏まえ、生徒に対する負担軽減のため、問題解決スキルの測定を実施しなかった。問題解決スキルを測定できる尺度 (たとえば、Children's Social Problem-Solving Scale ; 宮田他, 2010) を用いることによって、生徒の問題解決スキルの獲得について検討することが求められる。

本研究は PSST が中学生のレジリエンス向上に一定の効果をもたらすことを示した一方で、ソーシャルスキルやメンタルヘルスの改善には限界が挙げられた。特に、介入の内容や回数、フォローアップの不足が結果に影響を与えたと考えられる。今後の研究では、フォローアップ調査の実施やターゲットスキルの選定を行い、より効果的な介入方法を模索する必要がある。

引用文献

- Aldridge, J., McChesney, K., & Afari, E. (2020). Associations between school climate and student life satisfaction: resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environments Research, 23*, 129-150.
<https://doi.org/10.1007/s10984-019-09296-9>
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatté, A. J., Samuels, B., Elkon, A. G. L., Litzinger, S. Lascher, M. Gallop, R., & Seligman, M. E. P. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the Penn Resiliency Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(1), 9-19.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.75.1.9>
- 平野 真理 (2010). レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み——二次元レジリエンス要因尺度 (BRS) の作成——パーソナリティ研究, *19*(2), 94-106.
<https://doi.org/10.2132/personality.19.94>
- 井隼 経子・中村 知靖 (2008). 資源の認知と活用を考慮した Resilience の4側面を測定する4つの尺度 パーソナリティ研究, *17*(1), 39-49.
<https://doi.org/10.2132/personality.17.39>
- 石毛 みどり・無藤 隆 (2005). 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連——受験期の学業場面に着目して—— 教育心理学研究, *53*(3), 356-367.
https://doi.org/10.5926/jjep1953.53.3_356
- 石毛 みどり・無藤 隆 (2006). 中学生のレジリエンスとパーソナリティとの関連 パーソナリティ研究, *14*(3), 266-280.
<https://doi.org/10.2132/personality.14.266>
- 石川 信一・岩永 美智子・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への長期的効果 教育心理学研究, *58*(3), 372-384.
<https://doi.org/10.5926/jjep.58.372>
- 石川 信一・石井 僚・福住 紀明・村山 航・大谷 和夫・榎 美知子・鈴木 高志・田中 あゆみ (2018). 短縮版児童用不安尺度 (Short CAS) 日本語版作成の試み——青年を対象とした信頼性と妥当性の検討—— 不安症研究, *10*(1), 64-73.
https://doi.org/10.14389/jsad.10.1_64
- 岸田 広平・石川 信一 (2015). 中学生の抑うつ症状と不安症状に対する学級規模の集団社会的スキル訓練の有効性の検討 心理臨床科学, *5*(1), 59-71.
- 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*(2), 295-304.
<https://doi.org/10.5926/jjep.65.295>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). Research on resilience: Response to commentaries. *Child development, 71*(3), 573-575.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00168>
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and psychopathology, 2*(4), 425-444.
<https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- 宮田 八十八・石川 信一・佐藤 寛・佐藤 正二 (2010). 児童における社会的問題解決訓練用尺度の開発と訓練の効果 行動療法研究, *36*(1), 1-14.
https://doi.org/10.24468/jjbt.36.1_1
- 文部科学省 (2021). 不登校児童生徒の実態把握に関する調査報告書 文部科学省

- Retrieved September 20, 2024 from
https://www.mext.go.jp/content/20211006-mxt_jidou02-000018318_03.pdf
- 文部科学省 (2022). 令和4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の概要 文部科学省
Retrieved September 20, 2024 from
https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_2.pdf
- 村山 恭朗・伊藤 大幸・浜田 恵・中島 俊思・野田 航・片桐 正敏・高柳 伸哉・田中 善大・辻井 正次 (2015). いじめ加害・被害と内在化／外在化問題との関連性 発達心理学研究, 26 (1), 13-22.
<https://doi.org/10.11201/jjdp.26.13>
- 並川 努・谷 伊織・脇田 貴文・熊谷 龍一・中根 愛・野口 裕之・辻井 正次 (2011). Birleson 自己記入式抑うつ評価尺度 (DSRS-C) 短縮版の作成 精神医学, 53 (5), 489-496.
- 小塩 真司・中谷 素之・金子 一史 (2002). ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性——精神的回復力尺度の作成——カウンセリング研究, 35 (1), 57-65.
- 小塩 真司・平野 真理・上野 雄己 (2021). レジリエンスの心理学 金子書房
- 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
- 杉山 智風・高田 久美子・伊藤 大輔・大谷 哲弘・高橋 史・石川 利江・小関 俊祐 (2022). 高校生を対象とした問題解決訓練における抑うつ低減効果の検討——活性化と回避の機能的変容に焦点を当てて——認知行動療法研究, 48 (3), 285-295.
<https://doi.org/10.24468/jjbct.20-047>
- 高橋 史・小関 俊祐 (2011). 日本の子どもを対象とした学級単位の社会的スキル訓練の効果——メタ分析による展望—— 行動療法研究, 37 (3), 183-194.
https://doi.org/10.24468/jjbt.37.3_183

