

# 中学生を対象とした解決志向短期療法に基づく ワークの効果の検討

櫻庭真弓\*  
高木源\*\*  
若島孔文\*\*\*

本研究の目的は、中学生を対象に解決志向短期療法に基づくワークを実施し、その効果を検討することであった。まずワークの中で挙げられた悩みを分類した結果、中学生の悩みは自己に関する問題、他者に関する問題、環境に関する問題の大きく3つに分けられた。これらの3つの問題を回答した54名(男子26名,女子28名)を対象に、悩みの種類によってワークの効果が異なるのか検討を行った。その結果、SFBTに基づくワークによる介入後、いずれの悩みを抱える中学生も、問題の解決度および生活の理想度が高まることが示された。また、SFBTに基づくワークにより、いずれの悩みを抱える中学生も学級集団に対する役割意識、協力意識が高まり、学校よりも家族との関わりを重視する不登校傾向が低下することが示された。以上より、SFBTによる介入は様々な問題を抱える中学生に対しても有効であることが明らかになった。

**キーワード：解決志向短期療法, 中学生, 悩み, 学級, 不登校傾向**

## 問題

不登校問題の深刻さが指摘されて四半世紀以上経つがいまだに不登校の生徒数は増加傾向にある。令和元年度の中学校における不登校生徒数は127,922人と文部科学省が調査を始めてから最も多くなっている(文部科学省, 2020)。また不登校の生徒だけではなく、不登校傾向を示している生徒も多い(日本財団, 2018)。不登校や不登校傾向といった問題の背景には様々な悩みがあると考えられる。

## 1. 中学生の悩み

中学生は、身体的変化、心理的变化、大人との関係をめぐる変化を経験し、心身ともに大きく揺れ動く思春期にあたり、様々な複雑な悩みを抱えている(伊藤, 2000)。これまでに中学生が抱える悩みや問題に関する調査や研究は数多く行われてきており、学業に関する悩みを持つ中学生が多いこ

---

\*教育学研究科 博士課程後期  
\*\*東北福祉大学総合福祉学部 助教  
\*\*\*教育学研究科 教授

とが複数の調査や研究で明らかになっている（例として内閣府，2014；永井・新井，2008）。また，中学生において，友人関係における悩みやストレスが抑うつや不安と関連していることが数多くの研究で示されており（例として岡安・嶋田・丹羽・森・矢富，1992；田中，2006），思春期の子どもにとって友人との関係が人生の一大事であり，友人関係でのつまずきは大きな絶望に繋がってしまうことがあるとの指摘もある（伊藤，2000）。さらに，菊島（1999）は，不登校傾向が見られる中学生にとって，学校生活における友人関係と学校の規範が大きなストレスサーとなっていることを明らかにしている。

以上のように，中学生において，学業や友人関係に関する悩みやストレスが健康面や精神状態に及ぼす影響について明らかにした研究は多い。しかしその一方で，悩みを解決するための具体的な手段については明らかにされていない。これまでに，悩みを相談する人がいない場合には，悩みに対して消極的な対処行動をとることで健康レベルが低下することが示されており（伊藤，1993），悩みを解決することができないまま日常生活を過ごしている中学生が多いことが予測される。さらに近年はIT社会の発達によりSNSなどコミュニケーションが多様化し，中学生の抱える悩みも複雑化しているといえる。このような状況の中で日々様々な悩みを抱えながら生きている現代の中学生にとって，悩みが深刻化しないように日常や学校生活の中で悩みを解決するための有効な手段を知り，実践していくことが重要であると考え。そこで本研究では，解決志向短期療法（Solution Focused Brief Therapy: 以下SFBT）に着目する。

## 2. 解決志向短期療法

SFBTは，ブリーフ・ファミリー・セラピー・センター（BFTC）においてde Shazer et al.（1986）が提唱した治療モデルである。SFBTによるアプローチは，実際のクライアントとの面接場面において①問題の描写，②ウェルフォームド・ゴールの設定，③例外探し，④面接の終わりのフィードバックの4段階で進んでいく（De Jong & Berg, 2013）。De Jong & Berg（2013）は，SFBTの特徴を大きく2つにまとめている。一つはクライアントの思考の枠組みをもとにウェルフォームド・ゴール（十分に練り上げられた現実性のある目標）を作り出すことである。ウェルフォームド・ゴールには，クライアントにとって重要であること，小さいものであること，具体的であること，最終的な結果ではなく何かの始まりであることといった条件があり，このウェルフォームド・ゴールを設定して理想の状態を具体的にイメージすることで，上手くできたときにクライアントは自身の進歩に気づきやすくなる（De Jong & Berg, 2013）。その際に有効であるのが「奇跡が起こり，あなたの問題が解決したとしましょう。あなたの生活はどう違っているでしょうか。」といったミラクルクエスションである。最初は問題に焦点を向けがちであったクライアントも，ミラクルクエスションによって奇跡について尋ねることで無限の可能性を考えることができ，問題が解決すると生活がどう変わるのかについて想像することができるようになる（De Jong & Berg, 2013）。

もう一つは例外をもとに解決を作り出すことである。例外とは，クライアントの生活の中で問題が起きていて当然な状況でも問題が起こらなかつたり，問題がそれほど深刻ではなかつたりする状

況のことである (De Jong & Berg, 2013)。例外を探すことで、クライアントは掲げた目標に関わる現在において上手くいっていることや過去に成功していたことに気づくことができ (De Jong & Miller, 1995)、例外に注目することで、クライアントの未来に希望を持てるようになっていく (De Jong & Berg, 2013)。Smock, McCollum, & Stevenson (2010) はこれらの活動を解決構築として定義した。この解決構築こそが SFBT によるアプローチによる効果を示す中心的な概念である。他にも、SFBT では、クライアントの問題や生活に対する見解や印象、今後の予測などについて 0 から 10 の尺度上で示すスケーリングクエスチョンや、問題に対してこれまで行ってきた対処を尋ねるコーピング・クエスチョンといった効果的な技法が用いられている (Trepper, McCollum, De Jong, Korman, Gingerich, & Franklin, 2012)。

SFBT の効果研究は 1994 年以降実施されるようになり、SFBT に関する追跡研究では常に約 70% のポジティブな効果が示されている (Gingerich, Kim, Stams, & Macdonald, 2012)。SFBT においてはクライアントの能力や強みを利用していくことが重要であり、SFBT による介入により、自己効力感を高めることが多くの研究で示されている (例として Lee, Uken, & Sebold, 2012)。Kim (2008) は、SFBT による介入は、抑うつや不安、自己概念や自尊心などといった内的な問題において効果的であり、多動や行動上の問題、攻撃性などといった外的な問題や家族や関係性の問題における効果については今後十分な検討が必要であると述べている。その一方で近年では、DV 加害者への SFA を用いた介入 (Lee et al, 2012) や SFBT による集団カウンセリングの実施により、インターネット中毒が減少した報告 (Zhang, Shi, Xu, Qiu, Turel, & He, 2020) など、司法領域や精神医学領域をはじめとする様々な領域において臨床的な有効性が示されている。

学校現場においては、SFBT は 1990 年代から用いられるようになり、欧米では生徒の問題行動や学業上の問題において SFBT の効果を検証する研究が増加している (Franklin, Kim, & Brigman, 2012)。SFBT は学校で生じる様々な問題に対応できるものであり、社会問題が背景にあるような複雑な事例へのアプローチとして発展してきた (Franklin et al, 2012)。その理由として SFBT は、問題よりも人々の持つ肯定的な側面に焦点を当て、理想の状態 (解決の姿) を実現させていくものであり、困難や障害を抱えている子どもや集団に対しても行うことができること (黒沢, 2012)、SFBT による介入は子どもや家族、教員における短期間の変化を可能にするものであり、SFBT を実施する上で技法や考え方が明確で、教員が実践するのに適していること (Kim & Franklin, 2009; 黒沢, 2012) が挙げられる。日本においては、解決志向アプローチを取り入れたコンサルテーション (黒沢・西野・鶴田・森, 2015) や不登校児童に対して SFBT を用いた事例 (相模, 2012) などが報告されている。しかし、学校現場において、学級や学年を対象とした SFBT による介入を行った研究は少なく、実際に学校生活における様々な問題に対して SFBT が有効であるかは未だ明らかにされていない。そこで本研究では SFBT の技法を用いたワークを実施し、その効果を検討する。

### 3. 本研究の目的

本研究では、中学生を対象に SFBT では、SFBT に基づくワークを実施しその効果を検証する。

その際に、まず、中学生がどのような悩みを抱えているのか分類を行う。さらに、ワークの効果を検証する指標として、問題の解決度と悩みがある中での生活の理想度の変化、不登校傾向、学級集団に対する意識を取り上げ、悩みの種類によってワークの効果が異なるのか明らかにすることを目的とする。

## 方法

### 1. 調査対象と手続き

中学1, 2年生234名(男子:127名, 女子:106名, 不明1名)を対象に全2回のSFBTに基づくワークを実施した。本調査の実施にあたり、教育委員会、学校長の許可を得て担当教員に依頼した。調査対象者に対し、まず、事前の効果測定を行い、その翌日に1回目のワークを実施した。その約1週間後に中間段階の効果測定を行い、その翌日に2回目のワークを実施した。さらにその約1週間後に事後段階の効果測定を実施した。ワークと効果測定は、全て朝の活動の時間に実施された。ワークと効果測定は成績と一切関係がないこと、統計的に処理されるため個人は特定されないこと、調査結果は研究目的以外には使用しないことを実施する教員から説明し承諾を得て実施された。

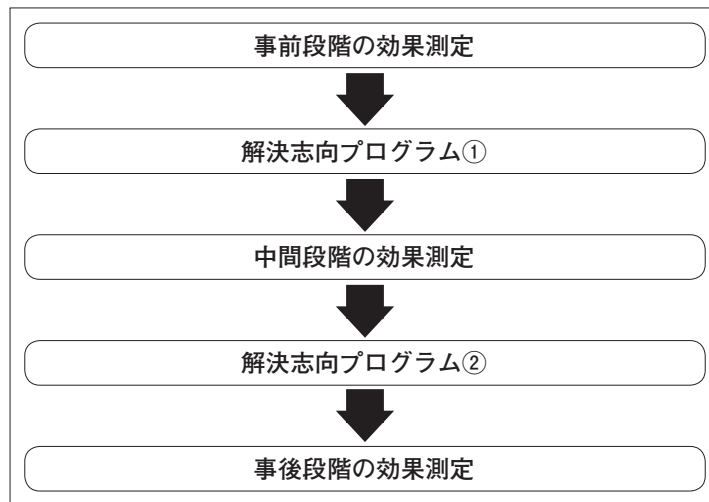


Figure 1 実験デザイン

### 2. ワークの内容

黒沢(2012)、高木・若島(2019)を参考に作成した。

#### 1) 1回目のワーク「解決志向プログラム①」

はじめに、「これから、困っていることや嫌な気持ちを解決するための『解決志向プログラム』を行います。一回目では悩みに対する小さな解決について考えてもらいます。小さな解決を考えることで、悩みを解決するためにできることを考えてみましょう。二回目では嫌な気持ちに対する肯定的なイメージについて考えてもらいます。肯定的なイメージを考えることで、嫌な気持ちを解消す

るためにできることを考えてみましょう。」という教示を行った。

「困っていることについて考えてみよう」

①悩み

「今、学校生活の中で困っている問題(悩みや解決したいこと)を、ひとつ書きましょう。小さな困りごとでもよいです。」と教示し、自由記述による回答を求めた。

②スケールリングクエスチョン(ワーク開始前の問題の解決度)

「上で書いた問題の深刻さを得点化してみましょう。\*0:問題がとても大変で困っている状態, 10:自分の力で何とかやっていると教示し、0から10のいずれかに○をつけるように求めた。

③スケールリングクエスチョン(ワーク開始前の生活の理想度)

「上で書いたような問題がある中で、今の日常生活はどのような状態だと感じますか?得点化してみましょう。\*0:生活がとても大変な状態, 10:とても理想的な生活を送れている状態」と教示し、0から10のいずれかに○をつけるように求めた。

『小さな解決』を考えてみよう

④ミラクルクエスチョン

「もしも奇跡が起きて、①で書いた問題が全くなかったら、どんな一日を過ごすでしょうか。今の生活と何が変わるでしょうか。思いつくことをすべて、箇条書きで書きましょう。\*大きな変化がないと感じる場合は、小さな変化を教えてください」と教示し、ミラクルクエスチョンを尋ねた。

⑤目標の明確化

「④で書いたような生活を送るために、必要な目標を箇条書きで書きましょう。なお、目標を設定するときは、次のように考えてみてください。」と教示し、目標を尋ねた。その際に『「～をする」という行動的な目標」「できるだけ簡単にできそうな小さな目標」の二つの条件を示した。

⑥これからできそうなこと

「⑤の目標を少しでも実現するために、以下のヒントを参考にしながら、“これからできそうなこと”や“やってみたいこと”を箇条書きで書きましょう。これまで⑤の目標が少しでも実現していたときを振り返って、何が役立つか考えましょう。⑤の目標を実現するために、“あなたの強み”の中で何が役立つか考えましょう」と教示した。

1回目のワークの最後には「⑥で書いたことを実際にやってみる。生活の中で“これからも引き続きしてほしいこと”を探す」の2つのことについてこれからの1～2週間で取り組むよう教示した。

ワークの操作チェック

ワークへの取り組み態度を確認するために「私は『小さな解決を考えるワーク』に真剣に取り組んだ」、ミラクルクエスチョンに回答するにあたり、理想の状態を想像し、目標を明確化することができたか確認するために「私は問題が全くなかった状況を想像して、小さな目標を設定することができた」、総合的に解決志向で考えることができたか確認するために「私はやる気になれば色々な問

題を解決できる」「私は問題の解決の仕方を知ることができた」の4項目について、5件法(1.まったく当てはまらない-5.非常に当てはまる)で尋ねた。

## 2) 2回目のワーク「解決志向プログラム②」

はじめに、「今日は、前回からの振り返りと嫌な気持ちに対する肯定的なイメージについて考えてもらいます。肯定的なイメージを考えることで、嫌な気持ちを解消するためにできることを考えてみましょう。」という教示を行った。

前回から今日までの振り返り

### ① スケーリングクエスチョン (ワーク開始後の問題の解決度)

「初回で書いた問題は、今、どのくらい深刻に感じますか？得点化してみましょう。＊0：問題がとても大変で困っている状態、10：自分の力で何とかやっつけていける状態」と教示し、0から10のいずれかに○をつけるように求めた。

### ② スケーリングクエスチョン (ワーク開始後の生活の理想度)

「初回で書いたような問題がある中で、今の生活はどのような状態だと感じますか？得点化してみましょう。＊0：日常生活がとても大変な状態、10：とても理想的な生活を送れている状態」と教示し、0から10のいずれかに○をつけるように求めた。

### ③ コーピングクエスチョン

「前回よりも解決に近づいたと感じる人」には「どのようにしてより良い状態になることができたのかを考えてみて、思いつくことをすべて、箇条書きで書きましょう。」、 「前回から問題の深刻さは変化していないと感じる人」には「どのようにして以前の状態を維持することができたのかを考えてみて、思いつくことをすべて、箇条書きで書きましょう。」、 「前回よりも解決から遠ざかったと感じる人」には「様々なことがうまくいかない大変な時期をどのようにしてやり過ごすことができたのか、何が助けになったのかを考えてみて、思いつくことをすべて、箇条書きで書きましょう。」と教示し、自由記述で回答を求めた。

「肯定的なイメージを考えてみよう」

「悩みごとや困りごとなどの問題が起きると嫌な気持ちになることがあるかと思います。嫌な気持ちになった時の対処方法を身につけるために、以下のワークで肯定的なイメージを具体化しましょう。」と教示した上で次の3つの教示を行った。

④「好ましく感じる人物(芸能人や身近な人)やキャラクターを一人思い浮かべて名前を書きましよう(ここに書きづらい場合は、イニシャルでよいです。それも書きづらい場合は未回答で構いません。)」

⑤「嫌な気持ちになった時に、④の人物・キャラクターから、どのような言葉をかけて貰うことが役に立ちますか？セリフを考えてみましょう。(なお、書きづらい場合は、最初の二文字だけ教えてください。それも書きづらい場合は未回答で構いません。)」



⑥「嫌な気持ちになった時に、④の人物・キャラクターから、どのような状況で声をかけて貰うことが役に立つか、以下のヒントを参考にしてイメージを膨らませてみよう。**場所**(例えば、『自分の部屋』など)、**ポジション**(例えば、『正面から』など)、**声の感じ**(例えば、『やさしい感じで』など)、**様子**(例えば、『微笑みながら』など)」

2回目のワークの最後に、これからの1週間で、肯定的なイメージを思い出しながら、毎日3回(起きた時、昼、寝る前)、④で答えたセリフの最初の二文字を手のひらに指で書き、手のひらを胸に当てることに取り組むように教示した。

### ワークの操作チェック

ワークへの取り組み態度を確認するために「私は『肯定的なイメージのワーク』に真剣に取り組んだ」、「私は前回から今日までの間に、“これから起き続けてほしいこと”を探すことを心がけた」、総合的に解決志向で考えることができたか確認するために「私はやる気になれば色々な問題を解決できる」「私は嫌な気持ちに対する対処の仕方を知ることができた」の4項目について、5件法(1.まったく当てはまらない-5.非常に当てはまる)で尋ねた。

## 3. 効果測定の内容

フェイスシート(学年・クラス、性別、出席番号)

### 1) 学級集団に対する意識

鹿嶋・田上・田中(2011)による中学生用学級集団構造尺度を用いた。「所属意識」「状況意識」「貢献意識」「役割意識」「協力意識」の5因子、18項目で構成されている。「あなたのクラスのことについてお聞きます。」と提示し、「1.まったく当てはまらない」「2.当てはまらない」「3.どちらでもない」「4.当てはまる」「5.非常に当てはまる」の5件法で回答を求めた。「所属意識」は、学級への所属感や愛着に関する意識、「状況意識」は、学級の中の人々の状況を理解して行動しようとする意識、「貢献意識」は、学級のために何かをし、役立てていると感じる意識、「役割意識」は、学級の中に自分の役割があると感じる意識、「協力意識」は、学級が目標に向けて協力している状態であると感じる意識をそれぞれ測定する項目である。以下、本研究で「学級集団に対する意識」と示すものは、中学生用学級集団構造尺度(鹿嶋ら、2011)によって測定されるもののことをいう。

### 2) 不登校傾向

土屋・細谷・東條(2010)が作成した日本語版SRAS-R登校拒用(School Refusal Assessment Scale-Revised for Japanese Attendance at School: SRAS-R-JA)を用いて不登校傾向を測定した。本研究では、不登校行動の機能(土屋ら、2010)が高いほど不登校傾向が高いと捉える。この尺度は小学生を対象に作成されたものであるが、著者の許可を得て、中学生を対象とした調査で使用した。「ネガティブ感情の回避」「対人場面からの逃避」「家族からの注意獲得行動」「不登校行動の具体的な強化子」の4つの下位尺度、20項目で構成されている。「ネガティブ感情の回避」は、テストなどの学校に関係するものに恐怖を感じて学校へ行くことが嫌になる、休みの日に学校のことを考えた

きに嫌な気持ちになるといった、学校に対して不快な気持ちになることで学校に行きたくなくなる傾向を測定する項目である。「対人場面からの逃避」は、学校で他の人と話すことに苦痛を感じることで、他の人との関わりに戸惑いを感じるなど学校における対人関係を避けたいと感じている傾向を測定する項目である。「家族からの注意獲得行動」は、学校に行くよりも親や家族と一緒にいたいと感じたり、学校にいるときに家族のことを考えたり、学校で授業を受けるよりも家で親から勉強を教えてもらいたいといった、学校よりも家族との関わりを求める傾向を測定する項目である。「不登校行動の具体的な強化子」は、学校には行かずに、家以外のところで友人と遊びたい、自分の好きなことをしたいと思うといった学校や家以外の場所に魅力を感じている傾向を測定する項目である。「下」に書かれてある学校に関する気持ちについて、あなたは今、どう思っていますか」と提示し、「1. まったくない」「2. ほとんどない」「3. ときどきある」「4. よくある」「5. いつもある」の5件法で回答を求めた。以下、本研究で「不登校傾向」と示すものは、日本語版 SRAS-R 登校児用(土屋ら, 2010)によって測定されるもののことをいう。

## 結果

### 1. 悩みの分類

解決志向プログラム①の①において、自由記述で得られた回答を臨床心理学を専攻する大学院生6名でKJ法により分類した。1回目のワークに取り組んだ中学生231名を分析対象とした。具体的には、自由記述で得られた回答の中から、まず、「悩みなし」「問題なし」など悩みがないという回答を【なし】というカテゴリにまとめた。それ以外の悩みから23の小カテゴリを生成し、小カテゴリに当てはまらなかったものと無回答だったものを【分類不能】とした。次に小カテゴリをまとめ、[学業][自分の性格・行動][体調][コミュニケーションの問題][他者とのトラブル][ルールへの不満][状況の不満]の7つの中カテゴリを生成した。さらに中カテゴリをまとめ、【自己に関する問題】【他者に関する問題】【環境に関する問題】の3つの大カテゴリが生成された(Table1)。



Table 1 悩みの分類

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ
自己に関する問題 (112)	学業 (58)	テスト (15)
		勉強時間の確保 (13)
		難易度 (9)
		意欲の欠如 (7)
		授業についていけない (5)
		特定の教科 (4)
		自主学習 (3)
		分類不能の「勉強」(2)
	自分の性格・行動 (33)	忘れ物 (9)
		部活のスキル (9)
		短所・コンプレックス (8)
		心配事 (7)
	体調 (21)	寝不足 (11)
体の痛み (5)		
体調不良 (5)		
他者に関する問題 (48)	他者とのトラブル (28)	特定の相手とのトラブル (21)
		集団のトラブル (7)
	コミュニケーションの問題 (20)	対人関係全般の問題 (13)
		会話場面での葛藤 (7)
環境に関する問題 (54)	状況への不満 (39)	集団への不満 (27)
		忙しさ (12)
	ルールへの不満 (15)	校則による制約 (12)
		設備への不満 (3)
なし (18)	なし	
分類不能 (17)	無回答 (7) 他	

## 2. SFBT のワークの効果

### 1) 分析対象者

調査協力者のうち、全2回のワークにおいて、ワークへの取り組み態度と実験操作が不十分であったと判断される者を分析対象から除外した。具体的には、各2回のワークの操作チェックの全8項目について「まったく当てはまらない」「当てはまらない」「どちらでもない」と回答した者を分析対象から除外した。さらに、回答に不備のあった者を除外した。最終的に、68名(男子34人、女子34人)を分析対象とした。

### 2) 尺度の得点化と信頼性

各尺度の平均値を算出し得点化した。また、効果測定 of 尺度の信頼性を確認するために  $\alpha$  係数を算出した。その結果、不登校傾向のうち「対人場面からの逃避」、学級集団に対する意識のうちの「状

況意識」「役割意識」を除いて.80以上の十分な値が得られた。「対人場面からの逃避」,「状況意識」「役割意識」は不十分な値ではあったため結果の解釈には注意が必要であるものの.70を上回っており低い値ではないことからそのまま分析に用いることとした。

### 3) 効果の検討

まず、操作チェックおよび回答に不備のあった者を除く68名(男子34人, 女子34人)が解決志向プログラム①で挙げた悩みは、【自己に関する問題】が30名, 【他者に関する問題】が13名, 【環境に関する問題】が11名, 【なし】が4名, 【分類不能】が5名, 複数の悩みを回答した者が5名であった。次に、【自己に関する問題】【他者に関する問題】【環境に関する問題】を回答した54名(男子26名, 女子28名)において、悩みの種類によって、ワーク開始前の問題の解決度と生活の理想度、事前段階の不登校傾向、学級集団に対する意識において違いがあるか明らかにするために、悩みの種類を独立変数、ワーク開始前の問題の解決度と生活の理想度、事前段階の効果測定の結果(所属意識、状況意識、貢献意識、役割意識、協力意識、ネガティブ感情の回避、対人場面からの逃避、家族からの注意獲得行動、不登校行動の具体的な強化子)を従属変数とする一元配置の分散分析を行った。その結果、ネガティブ感情の回避のみ有意傾向であった( $F(2,50) = 2.72$ )。その他はいずれにおいても悩みの種類による有意な違いは見られなかった(順に, $F(2,51) = 1.11$ ,  $F(2,51) = 1.31$ ,  $F(2,48) = 0.45$ ,  $F(2,49) = 2.18$ ,  $F(2,49) = 1.91$ ,  $F(2,49) = 1.16$ ,  $F(2,49) = 1.67$ ,  $F(2,50) = 1.95$ ,  $F(2,50) = 1.10$ ,  $F(2,50) = 0.52$ )。

次に、悩みの種類によってワークの効果が変わるのか明らかにするために、まず、問題の解決度と生活の理想度を表すスケーリングクエスチョンの得点を従属変数、時期(ワーク①開始時/ワーク②開始時)を独立変数とする反復測定の二要因の分散分析を行った(Table2)。統計的に有意な検定結果について効果量として偏イータ2乗( $\eta^2$ )を算出した。その結果、いずれの変数においても交互作用は見られなかったが、問題の解決度のスケーリングクエスチョンの得点( $F(1,51) = 19.67$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = 0.278$ )、生活の理想度のスケーリングクエスチョンの得点( $F(1,51) = 16.21$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2 = 0.241$ )において時期の主効果が見られ、ワーク①開始時よりもワーク②開始時の方がスケーリングクエスチョンの得点が高くなっていることが示された。

Table 2 ワークの効果①

		ワーク①開始時		ワーク②開始時		time	
		M	(SD)	M	(SD)		
問題の解決度	自己 n=30	7.30	(2.17)	8.77	(1.38)	19.67***	ワーク①開始時 <ワーク②開始時
	他者 n=13	6.23	(3.06)	8.00	(2.27)		
	環境 n=11	6.36	(2.58)	7.64	(2.29)		
生活の理想度	自己 n=30	7.50	(1.94)	8.43	(1.41)	16.21***	ワーク①開始時 <ワーク②開始時
	他者 n=13	6.46	(2.93)	8.00	(1.78)		
	環境 n=11	6.64	(1.69)	7.91	(1.64)		

\*\*\*  $p < .001$

Table3 ワークの効果②

		事前		中間		事後		time		
		M	(SD)	M	(SD)	M	(SD)			
所属意識	自己 n=24	4.19	(0.75)	4.27	(0.70)	4.27	(0.68)	0.80		
	他者 n=12	4.44	(0.83)	4.46	(0.70)	4.52	(0.67)			
	環境 n=10	4.35	(0.54)	4.48	(0.56)	4.40	(0.52)			
状況意識	自己 n=27	4.13	(0.55)	4.31	(0.51)	4.18	(0.49)	3.13*		
	他者 n=12	4.52	(0.45)	4.48	(0.39)	4.52	(0.45)			
	環境 n=10	4.40	(0.39)	4.70	(0.44)	4.45	(0.50)			
貢献意識	自己 n=27	3.77	(0.58)	3.94	(0.64)	4.03	(0.69)	2.77 <sup>†</sup>		
	他者 n=12	3.79	(0.77)	3.92	(0.74)	4.00	(0.68)			
	環境 n=10	4.25	(0.58)	4.20	(0.64)	4.28	(0.48)			
役割意識	自己 n=27	3.72	(0.72)	3.93	(0.67)	4.01	(0.54)	3.98*	事前<事後	
	他者 n=12	3.90	(0.67)	4.13	(0.59)	4.23	(0.46)			
	環境 n=10	4.15	(0.60)	4.28	(0.51)	4.20	(0.51)			
協力意識	自己 n=26	4.00	(0.62)	4.22	(0.49)	4.14	(0.55)	5.16**	事前<中間	
	他者 n=12	4.28	(0.74)	4.53	(0.58)	4.47	(0.64)			
	環境 n=10	4.27	(0.44)	4.57	(0.39)	4.37	(0.46)			
ネガティブ感情の回避	自己 n=27	1.41	(0.46)	1.34	(0.43)	1.30	(0.52)	2.48 <sup>†</sup>		
	他者 n=13	1.74	(0.65)	1.65	(0.67)	1.58	(0.60)			
	環境 n=10	1.34	(0.47)	1.22	(0.35)	1.30	(0.42)			
対人場面からの逃避	自己 n=27	1.16	(0.27)	1.13	(0.31)	1.15	(0.43)	0.79		
	他者 n=12	1.37	(0.52)	1.35	(0.48)	1.45	(0.63)			
	環境 n=10	1.16	(0.18)	1.16	(0.25)	1.20	(0.38)			
家族からの注意獲得行動	自己 n=27	1.53	(0.58)	1.42	(0.55)	1.36	(0.67)	8.07**	事前>事後 中間>事後	
	他者 n=13	1.75	(0.63)	1.66	(0.64)	1.46	(0.54)			
	環境 n=10	1.40	(0.43)	1.30	(0.39)	1.28	(0.41)			
不登校行動の具体的な強化子	自己 n=27	1.88	(0.86)	1.75	(0.89)	1.65	(1.03)	1.95		
	他者 n=13	1.68	(0.50)	1.66	(0.66)	1.77	(0.71)			
	環境 n=10	1.50	(0.50)	1.24	(0.43)	1.26	(0.52)			

<sup>†</sup> p<.1 \* p<.05 \*\* p<.01

次に、効果測定の結果を従属変数、時期(事前/中間/事後)と悩みの種類(自己に関する問題/他者に関する問題/環境に関する問題)を独立変数とする反復測定の一要因の分散分析を行った(Table3)。統計的に有意な検定結果について、効果量として偏イータ2乗( $np^2$ )を算出した。その結果、いずれの変数においても交互作用は見られなかった。

学級集団に対する意識においては、「状況意識」( $F(2,92) = 3.13, p<.05, np^2 = 0.064$ )において時期の主効果が見られたが、その後の多重比較において有意な結果は得られなかった。「役割意識」( $F(1.67, 76.64) = 3.98, p<.05, np^2 = 0.80$ )、において時期の主効果が見られ、事前段階の得点よりも

事後段階の得点の方が有意に高いことが示された。「協力意識」 $F(2,90) = 5.16, p < .01, \eta^2 = 0.103$ において時期の主効果が見られ、事前段階の得点よりも中間段階のとき得点の方が有意に高いことが示された。また、「貢献意識」 $(F(1.77,81.19) = 2.77, p < .1)$ において時期の主効果が有意傾向であった。

不登校傾向においては、「家族からの注意獲得行動」 $(F(1.67, 78.38) = 8.07, p < .01, \eta^2 = 0.147)$ において時期の主効果が見られ、事前段階の得点よりも事後段階の得点の方が、中間段階よりも事後段階の方が有意に低いことが示された。また、「ネガティブ感情の回避」 $(F(2,94) = 2.48, p < .1)$ において時期の主効果が有意傾向であった。

## 考察

### 1. 中学生の悩み

中学生がどのような悩みを抱えているのか、ワークで挙げられた回答をもとにKJ法により分類を行った結果、中学生の悩みは、自己に関する問題、他者に関する問題、環境に関する問題の3つに分けられることが示された。自己に関する問題は学業について、自分の性格・行動について、体調に関する悩みからなり、特に学業に関する悩みが多くなっていた。この結果は、中学生は男女ともに学業の悩みをより多く経験することを明らかにした永井・新井(2008)などと一致する。また、岡安ら(1992)においても、中学生にとって学業のストレスが勉強に対する無力感や絶望感に関係していることを示していた。他者に関する問題は、他者とのコミュニケーションにおける悩みや他者とのトラブルに関する悩みからなり、特に友人関係に関する悩みが多くなっていた。思春期の子どもにとって友人との関係が人生の一大事であり、友人関係でのつまずきは大きな絶望に繋がりうると伊藤(2000)が指摘しているように、中学生にとって友人との関わり方で悩んだり、トラブルに直面したりすることが多いことが明らかになった。環境に関する問題は学校のルール等に対する不満や学級集団に対する不満による悩みが含まれていた。

### 2. ワークの効果

SFBTに基づくワークを実施し、1回目のワーク開始時と2回目のワーク開始時における問題の解決度と生活の理想度を表すスケーリングクエスチョンの得点をそれぞれ比較した結果、自己に関する問題、他者に関する問題、環境に関する問題があると回答した生徒のいずれも、1回目のワーク開始時よりも2回目のワーク開始時の方が問題の解決度、生活の理想度ともに得点が高まったことが示された。つまり、解決志向プログラム①を実施したことにより、悩みの種類に関わらず、問題の解決度が高まり、自分の力で何とかやっていける状態に近づいたことが明らかになった。さらに、悩みがある中での生活の理想度についても、生活がとても大変な状態から、とても理想的な生活を送れている状態に近づいたことが明らかになった。これまで、SFBTに関する追跡研究では常に約70%のポジティブな効果が示されている(Gingerich, Kim, Stams, & Macdonald, 2012)。欧米では、生徒の問題行動や学業上の問題においてSFBTの効果が検証され、学校で生じる様々な問題に対応

できることが明らかにされてきた (Franklin et al, 2012)。Grant, Curtayne, & Burton (2009) では SFBT に基づくコーチングを実施したことで、目標到達度、レジリエンス、仕事のウェルビーイングが増加したことが示されている。本研究においても、学業や自分の性格など自己についての悩みや友人など他者との関わりの中で生じる問題、学校や日々過ごしている中で感じている環境に対する問題のいずれに対しても、ミラクルクエスチョンや目標の明確化を取り入れた SFBT による介入により、問題の解決度、生活の理想度ともに上昇していたことから、学校生活における様々な問題に対して SFBT による介入が有効であることが示された。

次に、学級集団に対する役割意識が事後段階において事前段階よりも高まり、協力意識が中間段階において事前段階よりも高まったことが示された。したがって、全2回の SFBT に基づくワークを実施したことにより、悩みの種類に関わらず、学級の中に自分の役割があると感じる意識が高まったこと、解決志向プログラム①を実施したことにより、悩みの種類に関わらず学級が目標に向けて協力している状態であると感じる意識が高まったことが明らかになった。黒川・吉田(2006)において、集団の中で個人が期待された役割に応えることで集団内の仲間関係に対する満足度を得ていることが示されている。学級内の生徒同士の交流が豊富で互いを尊重し協力しあって活動し、主体的に規律を重視する集団であることは、学校生活への帰属感、満足感、友人・教師との関係、学習・進路への意欲と関係している(内田・鹿嶋・田上, 2008)。したがって、学級集団に対する役割意識や協力意識は、本研究で分類されたような学校生活における様々な悩みと関連があり、学級適応において重要であるといえる。SFBT による介入により、問題の解決度が高まったことで、学級集団に対する役割意識や協力意識も高まったことが考えられる。

さらに、不登校傾向のうち家族からの注意獲得行動が事後段階において事前段階と中間段階よりも、自己に関する問題、他者に関する問題、環境に関する問題があると回答した生徒のいずれも、低下したことが示された。したがって、全2回の SFBT に基づくワークを実施したことにより、悩みの種類に関わらず、学校に行くことよりも親や家族と一緒にいたいと感じたり、学校よりも家族との関わりを重視する傾向が低下したことが明らかになった。これまで、在宅を希望する不登校傾向については、友人との関係や学習意欲、教師との関係、学級との関係といった学校生活意欲や集団活動のスキルと負の関連があることが示されている(五十嵐・萩原, 2009; 五十嵐, 2011)。この在宅を希望する不登校傾向は、教師や友達と会うことを避けようとすることや家でゲームをしていたといった理由によるものであり、必ずしも家族との関わりを重視しているとは言い切れないが、学校よりも家で過ごすことを望む不登校傾向は他者との関係や学業に対する意欲、集団で過ごす上で必要なスキルと関連があると考えられる。したがって、SFBT による介入により、問題の解決度が高まり、学校生活の状態が理想の状態に近づいたことで、学校に行くよりも親や家族と一緒にいたいと感じたり、学校よりも家族との関わりを求める傾向が低下したことが推測できる。

その一方で、不登校傾向のうちワークの実施前後で有意な効果が見られたのは、家族からの注意獲得行動のみであり、その他の不登校傾向については有意な効果が見られなかった。Grant et al (2009) では SFBT に基づくコーチングを実施したことでうつとストレスが低減したことが報告さ



れているが、本研究において、学校生活に対して抑うつやストレスを感じている不登校傾向はワークの実施前後で有意な変化が見られなかった。本研究における調査対象者は、事前段階における不登校傾向の得点が全体的に低く、元々不登校傾向が低い生徒が多くなっていたと考えられる。そのためワークの実施前後で、家族からの注意獲得行動以外の不登校傾向に関しては有意な効果が見られなかったと考える。

### 3. 本研究のまとめと今後の課題

本研究の結果から、3つのことが示された。第一に、中学生の悩みは、自己に関する問題、他者に関する問題、環境に関する問題の大きく3つに分けられることが示された。第二に、SFBTに基づくワークによる介入は、自己に関する問題、他者に関する問題、環境に関する問題のいずれを抱える中学生に対しても、問題の解決度および生活の理想度を高めることが示された。第三に、SFBTに基づくワークによる介入を中学生に対して実施することで、学級集団に対する役割意識、協力意識が高まり、学校よりも家族との関わりを求める不登校傾向が低下することが示された。以上より、SFBTの介入による効果は中学生が抱える悩みによって違いは示されないことが明らかになった。これまで実施されてきたSFBTによる介入の効果研究と同様に、中学生に対しても有効であることが明らかになったといえる。また、学級集団に対する意識においても効果が示されたことから、SFBTによる介入は学級経営においても重要なアプローチであると考えられる。

今後の課題として、次のようなことが考えられる。第一に、本研究ではSFBTに基づくワークを実施する際に、ワークを実施しない統制群を設定していなかった。そのため、今後は統制群を設定し、実験群との比較を行う必要がある。第二に、本研究では、SFBTに基づくワークを実施する際に、それぞれのワークにおいてワークへの取り組み態度や実験操作が不十分であった者を除外するため、チェックリストを設定したが、チェックリストによって分析の対象外となった生徒が半数以上になり、チェックリストを全てクリアした生徒が少なかった。中学生のワークに取り組む意欲を高めるための工夫が必要であるとともに、ワークの内容を分かりやすいものにする、実施する際に不明な点について生徒がその場で解決できるようにすることといった工夫が必要である。第三に、本研究における対象者は、全体的に不登校傾向が低い生徒が多くなっていた。今後調査対象者を増やし複数の学校を対象に調査を行うとともに、不登校傾向の高低によってSFBTによる介入の効果が異なるのかどうか検討する必要がある。また、本研究では約2週間という短期間で全プログラムを実施したため、今後より長い期間で実施し、適切な実施期間の長さについて検討する必要がある。第四に、本研究では学級集団に対する意識においてもSFBTによる介入の効果が示されたことから学級経営においても有効なアプローチである可能性が示唆された。今後さらに、学級生活をより良いものにする、学級内における課題に着目したSFBTによる具体的な介入について検討する必要がある。



【引用文献】

- De Jong, P., & Berg, I. K. (2013). *Interviewing for solutions* (4th ed.). CA: Brooks Cole (桐田弘江・住谷裕子・玉真慎子(監訳)(2016). 解決のための面接技法 金剛出版)
- De Jong, P., & Miller, S. D. (1995). How to interview for client strengths. *Social Work*, 40, 729-736.
- de Shazer, S., Berg, I. K., Lipchik, E., Nunnally, E., Molnar, A., Gingerich, W., & Weiner-Davis, M. (1986). Brief therapy: Focused solution-development. *Family Process*, 25, 207-222.
- Franklin, C., Kim, J. S., & Brigman, K. S. (2012). Solution-Focused Brief Therapy in School Settings. In C. Franklin, T. S. Trepper, W. J. Gingerich, & E. E. McCollum (Eds.), *Solution-focused brief therapy: A handbook of evidence-based practice*. (pp. 231-246), NY: Oxford University Press. (岩本脩平(訳)(2013). 学校におけるSFBT. 解決志向ブリーフセラピーハンドブック (pp.215-226) 金剛出版)
- Gingerich, W. J., Kim, J. S., Stams, G. J. J., & MacDonald, A. J. (2012). Solution-Focused Brief Therapy outcome research. In Cynthia Franklin, Terry S. Trepper, Wallace J. Gingerich, & Eric E. McCollum (Eds.), *Solution-Focused Brief Therapy: A handbook of evidence-based practice*. (pp.95-111) New York: Oxford University Press. (岡田明日香(訳)(2013). SFBTの効果研究. 解決志向ブリーフセラピーハンドブック (pp.101-116) 金剛出版)
- Grant, A. M., Curtayne, L., Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: a randomised controlled study. *The Journal of Positive Psychology*, 4 (5), 396-407.
- 五十嵐哲也(2011). 中学進学に伴う不登校傾向の変化と学校生活スキルとの関連 教育心理学研究, 59(1), 64-76.
- 五十嵐哲也・萩原久子(2009). 中学生の一学年間における不登校傾向の変化と学級適応感との関連愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 12, 335-342.
- 伊藤美奈子(2000). 思春期の心さがしと学びの現場—スクールカウンセラーの実践を通して— 北樹出版.
- 伊藤武樹(1993). 悩みとその対処行動が中学生の健康レベルに及ぼす影響 学校保健研究, 35(8), 413-424.
- 鹿嶋真弓・田上不二夫・田中輝美(2011). 中学生用学級集団構造尺度の作成とその信頼性・妥当性の検討 カウンセリング研究, 44(3), 227-234.
- 菊島勝也(1999). スレッサーとソーシャルサポートが中学時の不登校傾向に及ぼす影響 性格心理学研究, 7(2), 66-76.
- 黒川雅幸・吉田俊和(2006). 個人—集団間の役割期待遂行度が仲間集団関係満足度に及ぼす影響 実験社会心理学研究, 45(2), 111-121.
- Kim, J. (2008). Examining the effectiveness of solution-focused brief therapy: A meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 18, 107-116.
- Kim, J. S., & Franklin, C. (2009). Solution -focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature. *Children and Youth Services Review*, 31, 464-470.
- 黒沢幸子(2012). ワークシートでブリーフセラピー—学校ですぐ使える解決志向&外在化の発想と技法— ほんの森出版
- 黒沢幸子・西野明樹・鶴田芳映・森俊夫(2015). 事例とコンサルティを活かす 解決志向ブリーフセラピーのコンサルテーション コミュニティ心理学研究, 18(2), 186-204.
- Lee, M. Y., Uken, A., & Sebold, J. (2012). Solution-Focused Model With Court Mandated, Domestic Violence Offenders. In C. Franklin, T. S. Trepper, W. J. Gingerich, & E. E. McCollum (Eds.), *Solution-focused brief*

- therapy: A handbook of evidence-based practice* (pp.165-182). NY: Oxford University Press. (花田里欧子(訳) (2013). 裁判所命令のDV加害者との解決志向モデル. 解決志向ブリーフセラピーハンドブック (pp. 163-176) 金剛出版)
- 文部科学省(2020). 令和元年度 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 <[https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext\\_jidou02-100002753\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf)> (2021年1月14日取得)
- 永井智・新井邦二郎(2008). 悩みの種類から見た中学生における友人に対する相談行動—予期される利益・コストとの関連— 学校心理学研究, 8(1), 41-48.
- 内閣府(2014). 小学生・中学生の意識に関する調査 第Ⅱ部調査の結果 青少年(小・中学生)を対象とする調査の結果 <<https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/thinking/h25/junior/pdf/b2-1.pdf>> (2019年12月7日取得).
- 日本財団(2018). 不登校傾向にある子どもの実態調査 <[https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2019/01/new\\_inf\\_201811212\\_01.pdf](https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2019/01/new_inf_201811212_01.pdf)> (2019年4月9日取得)
- 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(5), 310-318.
- 相模健人(2012). 登園拒否児童とその母親に Solution-Focused Brief Therapy を用いた一事例: 解決像とゴールの設定および親子同席面接を中心に ブリーフサイコセラピー研究, 21(1), 23-32.
- Smock, S. A., McCollum, E., & Stevenson, M. (2010). The development of the solution-focused inventory. *Journal of Marital and Family Therapy*, 36, 499-510
- 高木源・若島孔文(2019). ミラクル・クエスチョンと例外探しの質問に基づくワークシートの効果の検討 心理臨床学研究, 37(4), 393-399.
- 田中麻未(2006). パーソナリティ特性およびネガティブ・イベントが思春期の抑うつに及ぼす影響 パーソナリティ研究, 14(2), 149-160.
- Trepper, T. S., McCollum, E. E., De Jong, Korman, H., Gingerich, W. J. & Franklin, C., (2012). Solution-Focused Brief Therapy Treatment Manual. In C. Franklin, T. S. Trepper, W. J. Gingerich, & E. E. McCollum (Eds.), *Solution-focused brief therapy: A handbook of evidence-based practice*. (pp.20-38), NY: Oxford University Press. (石井佳世(訳) (2013). 解決志向ブリーフセラピーマニュアル. 解決志向ブリーフセラピーハンドブック (pp. 26-44) 金剛出版)
- 土屋政雄・細谷美奈子・東條光彦(2010). 不登校アセスメント尺度改定版(SRAS-R)の一般児童への適応と妥当性の検討 行動療法研究, 36(2), 107-118.
- 内田圭子・鹿嶋真弓・田上不二夫(2008). 学級集団構造とスクール・モラルの関係 教育相談研究, 45, 15-24.
- Zhang, X., Shi, X., Xu, S., Qiu, J., Turel, O., & He, Q. (2020). The Effect of Solution-Focused Group Counseling Intervention on College Students' Internet Addiction: A Pilot Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2519; <https://doi.org/10.3390/ijerph17072519>

# Examining the Effects of Worksheets Based on Solution-Focused Brief Therapy for Junior High School Students

Mayumi SAKURABA

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University)

Gen TAKAGI

(Assistant Professor, Faculty of Comprehensive Welfare, Tohoku Fukushi University)

Koubun WAKASHIMA

(Professor, Graduate School of Education, Tohoku University)

The purpose of this study was to examine the effects of worksheets program based on Solution-Focused Brief Therapy for junior high school students. At first, we classified the problems listed in the worksheets, those problems were classified into three categories: “problems with the self”, “problems with others”, “problems with the environment.” We examined whether the effects of the program differed depending on the type of problems for 54 students (26 males, 28 females). After the program, for junior high school students who had any of these problems, the degree of problem resolution and their ideal degree of life were increased. Also, it was shown that the sense of role and cooperation to the class were increased and the tendency toward non-attendance at school to pursuit of attention from significant others was reduced. Therefore, we suggested that program based on SFBT was effective for junior high school students whose had various problems.

Keywords : Solution-Focused Brief Therapy, junior high school students, problem, class, tendency toward non-attendance at school