視点取得はソーシャルスキルの変化を予測するか ——親和動機の調整効果——

藤原 和政^{1,2,3} 長崎外国語大学 西村 多久磨^{1,2,4} トロント大学
福住 紀明^{1,5} 高知工科大学 河村 茂雄¹ 早稲田大学

Does perspective taking predict changes in social skills? The moderating role of affiliation motives

Kazumasa Fujiwara (Nagasaki University of Foreign Studies), Takuma Nishimura (University of Toronto),
Noriaki Fukuzumi (Kochi University of Technology), and Shigeo Kawamura (Waseda University)

The present study focused changes in social skills and whether affiliation motives moderate the effect of perspective taking on the changes in social skills. A total of 468 junior high school students participated in the survey with a half-year interval. The results of regression analysis showed a significant moderation role of affiliation motives for the effect of perspective taking on changes in social skills. The results of simple slope analysis indicated that perspective taking promoted social skills when affiliation motives were relatively high. Meanwhile, the results also showed that perspective taking did not facilitate social skills when affiliation motives were relatively low. Discussion describes how to encourage social skills in junior high school students through considering the viewpoint of perspective taking and affiliation motives.

Key words: social skills, affiliation motives, perspective taking, longitudinal study, junior high school students.

The Japanese Journal of Psychology

2019, Vol. 89, No. 6, pp. 562–570

J-STAGE Advanced published date: December 25, 2018, doi.org/10.4992/jjpsy.89.17051

教育場面におけるソーシャルスキル研究は、個人の学校適応や精神的健康を促進させるという前提で多くの取り組みがなされてきた（大久保・青柳，2005）。例えば、ソーシャルスキルの使用が高い児童生徒ほど、学校生活を適応的に過ごしており（Glick & Rose, 2011）、ソーシャルスキルの使用が不足していると、仲間からの拒否や無視を経験しやすく、学校不適応を起こす可能性が高くなってしまふ（Barry & Reschly, 2012; Coie & Dodge, 1983; Parker & Asher, 1987）。このようにソーシャルスキルは学校適応の予測因であると

考えられているが、一方で、どのような要因によってソーシャルスキルの変化は予測できるのかといった視点にもとづく研究は不足している。一般的に、中学生ではソーシャルスキル得点は増加することが報告されているが（石川・山下・佐藤，2007）、このような変容および個人差を説明する実証的研究は、現在までに十分に行われてきたとは言いがたい。そこで本研究では、予測要因として視点取得と親和動機に着目し、約半年の期間を設けた縦断調査によって、ソーシャルスキルの変化をそれらがどのように予測するかを検討した。

ソーシャルスキルに対する視点取得と親和動機の役割

ソーシャルスキルを使用するにあたっては、相手の意図や感情、態度などを推測し、理解することが求められる。例えば、相川（2000）は、Argyle（1967 辻・中村訳 1972）が提示したソーシャルスキル・モデルでは重要視されていなかった認知的要素を考慮したソーシャルスキルの生起過程モデルを提唱し、ソーシャルスキルを使用する過程においては相手の反応の解釈が、まずは重要になることを指摘している。この指摘

Correspondence concerning this article should be sent to: Kazumasa Fujiwara, Faculty of Foreign Languages, Nagasaki University of Foreign Studies, Yokoo, Nagasaki 851-2196, Japan. (E-mail: fujiwara@tc.nagasaki-gaigo.ac.jp)

¹ 調査開始時の所属は都留文科大学であった。

² 本論文執筆における第1著者と第2著者の貢献は同等である。

³ 本調査にご協力いただきました中学生の皆様、ならびに、先生方に厚く御礼申し上げます。

⁴ 日本学術振興会海外特別研究員

⁵ 現所属：高知大学

と同様に、Riggio (1986) や堀毛 (1994) も、ソーシャルスキルを使用する際に、相手の意図や感情、状況などを読み取ることの必要性を指摘している。

相手の視点から物事を考えたり、感情を推測したりするのが視点取得である。視点取得とは、他者の視点に立って物事を考える傾向であり (Davis, 1980)、共感性研究の中で概念的な発展を遂げ、それに関連した相関研究では視点取得とソーシャルスキルの正の関連が報告されてきた (谷田・山岸, 2004)。また、Selman が開発した *Voices of Love and Freedom* (以下、VLF とする) では視点取得能力の向上にも焦点が当てられ (Selman, 2003; Schultz & Selman, 2004)、それによってソーシャルスキルの育成 (渡辺, 2005) やアサーティブな自己表現の促進 (安藤・新堂, 2013) などに貢献することが明らかにされている。さらに、ソーシャルスキルトレーニングでは、ターゲットとされるスキルの育成と同時に、視点取得に関する指導も並行して行われることがある (藤枝・相川, 1999; Spence, 2003)。しかしながら、視点取得がソーシャルスキルの向上につながらないという報告も一方ではある。例えば、小林・熊谷・渡辺 (2006) は、小学生を対象に劇を用いた VLF プログラムを実施したが、期待されたソーシャルスキルの向上は示されなかった。このような結果の非一貫性を解釈するにあたっては様々な原因が考えられるが、その一つとして視点取得とソーシャルスキルとの関係に調整要因が介在している可能性が考えられる。

本研究ではこの調整要因の一つとして、他者と友好的な関係を成立させ、それを維持したいという社会的動機である親和動機 (速水, 1999) に着目する。親和動機を調整要因として選択した理由は、相手の気持ちや感情を推測することができたとしても、その相手と関わろうとする動機が高くなければ、適切なソーシャルスキルは使用されにくいと考えられたからである。親和動機それ自体は、ソーシャルスキルの使用を促す要因であると考えられ (塚本・濱口, 2003)、ソーシャルスキルの獲得や実行を促す要因として古くから注目を集めてきた (嘉数・前原・金城, 1991)。その一方で、ソーシャルスキルを学習したとしても、親和動機が低い場合はそれを使用しないことがすでに示唆されており (磯辺・堀江・前田, 2004)、ソーシャルスキルの使用に対する調整変数としての機能も示唆されている。河村 (2001a) がすでに示唆しているように、相手と交流したいという思い (親和動機) がなければ、相手の立場に立って物事を考えたとしても、適切なソーシャルスキルの使用には結びつかない可能性がある。したがって、親和動機はソーシャルスキルの使用に対して一定の効果を与えており、親和動機がソーシャルスキルの変化に対する視点取得の効果をも調整することは十分に考えられる。本研究ではこれを仮説

とし検証する。

本研究の目的とソーシャルスキル研究における位置づけ

我が国のソーシャルスキル研究は、ソーシャルスキルの向上を目的としたソーシャルスキルトレーニングに関する実証研究と、ソーシャルスキルを測定し他の要因との関連を検討した相関研究に大別することができる。前者については、多くの介入研究が子どもを対象に試みられ (本田・大島・新井, 2009; 石川・岩永・山下・佐藤・佐藤, 2010; 金山・後藤・佐藤, 2000; 大対・松見, 2010; 多賀谷・佐々木, 2008)、特に学級単位のトレーニングでは、学校適応や精神的健康を促進させることに一定の効果が確認されている (高橋・小関, 2011)。一方、相関研究においても、ソーシャルスキルと個人の適応を示した研究が多く存在し (浅川・東・古川, 2001; 河村, 2003; 三島, 2010)、得られた結果からソーシャルスキルの育成をねらった実践に対して様々な提案がなされている (金山他, 2002; 小野寺・河村・武蔵・藤村, 2004)。本研究は後者の相関研究群に属している。よって、得られた知見をもとにソーシャルスキルの向上を目的とした実践に対して有益な示唆を与えることをねらう。なお、本研究では、河村 (2001b) が作成した中学生用のソーシャルスキル尺度を用いることとした。この尺度は、対人関係のマナーや相手への気遣いを表す「配慮のスキル」と能動的に友だちとかかわろうとする際に必要な「かかわりのスキル」の2因子で構成され、学校適応との関連から尺度の十分な妥当性に関する証拠が提出され (河村, 2001b; 河村, 2003)、尺度の信頼性に関しても、高い内的一貫性が報告されている (西村・福住・藤原・河村, 2017)。

以上をまとめると、本研究ではソーシャルスキルの変化に対する視点取得の効果が親和動機によって調整されるという仮説を、約半年の期間を設けた縦断調査によって検討する⁶。親和動機が高い場合に、視点取得はソーシャルスキルの変化に対して一定の効果を有するのではないだろうか。この親和動機の調整効果を検討するために、交互作用項を投入した階層的重回帰分析を行う。本研究における交互作用項に着目する実質科学的意義は、ソーシャルスキルと視点取得の関係が

⁶ 本来であれば、ソーシャルスキルの十分な変化を担保するために2時点間の期間を長めに設定したいところではあった。しかし、調査協力校では学年が変わると学級のメンバーが変わってしまうため、メンバーの変化がソーシャルスキルの使用に大きな効果を与えてしまうことが考えられた。このため年度内の調査を実施することとした。また、調査協力校からは、生徒にとってこれまでの生活を振り返る上で適切な時期として、6月下旬から7月中旬 (第1回目の調査)、12月上旬から中旬 (第2回目の調査) の実施を提案された。このため、本研究では約半年間の縦断調査となっている。

どのような前提（親和動機の高低やその個人差）でみられるのかを検証することができる点にある。仮説が支持されるのであれば、親和動機が高い場合に限って視点取得を高めるトレーニングはソーシャルスキルの向上に寄与することが示唆されるであろう。すなわち、交互作用項はソーシャルスキルトレーニングにおける視点取得の効果を高めるための新しい視点を提供してくれるのである。最終的に、この仮説の検証を通してソーシャルスキル教育に対する実践的示唆を提供する。

方 法

調査対象と調査時期

関東圏の公立中学校 2 校の 1 年生から 3 年生を対象とした調査が年度内に 2 回実施された。第 1 回目の調査 (Time 1) は 2007 年の 6 月下旬から 7 月上旬にかけて、第 2 回目の調査 (Time 2) は 12 月上旬から中旬にかけて行われた。調査に参加した生徒は 468 名 (1 年生男子 89 名、女子 71 名、2 年生男子 64 名、女子 77 名、3 年生男子 83 名、女子 84 名) であった。2 回の調査において欠損値を含まなかった完全回答は 433 名 (1 年生男子 86 名、女子 64 名、2 年生男子 57 名、女子 76 名、3 年生男子 71 名、女子 79 名) の生徒から得られた。第 1 回目の調査は下記のすべての尺度が実施され、第 2 回目の調査はソーシャルスキル尺度のみが実施された。

調査内容

ソーシャルスキル 河村 (2001b) が作成した尺度を用いた。この尺度は、対人関係を営む上でのマナーにあたる配慮のスキル (例: 友だちが話をしているときは、その話を最後まで聞いていますか) と、友だちと能動的にかかわるために必要なかわりのスキル (例: みんなのためになることは、自分で見つけて実行していますか) の 2 因子で構成され、それぞれ 14 項目で測定される。4 段階評定 (1: ほとんどしていない, 2: あまりしていない, 3: ときどきしている, 4: いつもしている) による回答を求めた。

視点取得 桜井 (1994) が作成した共感性尺度の下位尺度である他者視点取得を用いた (例: 友だちをよく理解するために、彼らの立場になって考えようと)。この尺度は 7 項目から構成される。4 段階評定 (1: ほとんどしていない, 2: あまりしていない, 3: ときどきしている, 4: いつもしている) による回答を求めた。

親和動機 杉浦 (2000) が作成した親和動機尺度の下位尺度である親和傾向を用いた (例: 人とつきあうのが好きだ)。この尺度は 9 項目から構成される。4 段階評定 (1: まったくあてはまらない, 2: あまりあて

はまらない, 3: 少しあてはまる, 4: とてもあてはまる) による回答を求めた。

手続きと倫理的配慮

調査の実施においては担任教師により以下の 3 点が調査参加者に伝えられた。それらは、この調査は学校の成績に関係がないこと、回答は強制ではなく回答しなくても不利益を被らないこと、回答は担任教師によって見られることなく個人のプライバシーは守られること、であった。また、学年、組、性別、出席番号の記入を求め、これらの情報を基にデータの照合が行われた。以上の手続きについては、各学校長の許可を得た。

分析の流れと欠損値の対応について

本研究では、測定した尺度の信頼性を確認した後、尺度得点の平均値と標準偏差を算出する。そして、基本的な検討として各変数間の相関分析を行う。次に、2 時点のソーシャルスキル得点を用いて、対応のある t 検定によって得点の変化を明らかにする。その後、ソーシャルスキルの変化に対する親和動機と視点取得の調整効果を明らかにするために、Time 2 のソーシャルスキルを目的変数、性別の効果および Time 1 のソーシャルスキル (共変量)、親和動機、視点取得、親和動機と視点取得の交互作用項を説明変数とする階層的重回帰分析を行う⁷。その後、調整効果の内容を明らかにし、単純傾斜検定を行う。

平均値と標準偏差、信頼性係数の算出、相関分析および対応のある t 検定はオープンソースの統計ソフトウェア環境である R ver. 3.1.0 を、階層的重回帰分析と単純傾斜検定は Mplus ver. 7.11 を用いて行った。欠損回答に対しては、多重代入法 (multiple imputation method) を用いて対応した。疑似データセットの数は 20 とし、階層的重回帰分析と単純傾斜検定ではこのデータセットを用いた。なお、本調査では、調査が途中で打ち切られたという報告はなく、調査実施時には生徒が回答するための十分な時間が保障されていた。そのためアンケートへの回答が遅い生徒のデータに多く欠損がみられるなどの事態は生じておらず、おおそランダム欠損 (missing at random: MAR) の仮定は成立していると判断した。

⁷ 近年、データの階層性を考慮した分析が推奨されている。しかし、生徒が学級にネストされているデータとして、学級を上位レベルとする級内相関係数を算出したところ、Time 2 の配慮のスキルでは .01、Time 2 のかわりのスキルでは .04 であり、一つの基準とされている .05 を下回っていた。そのため、本研究では階層性を考慮しない形で解析を行った。

Table 1
Means, standard deviations, standard errors, 95% confidence intervals, and correlation coefficients among variables

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	95% CI	2	3	4	5	6
1. <i>hairyo</i> skills (T1)	3.27	0.38	0.02	[3.23, 3.31]	.39 ***	.59 ***	.33 ***	.48 ***	.25 ***
2. <i>kakawari</i> skills (T1)	3.03	0.53	0.03	[2.98, 3.08]		.40 ***	.51 ***	.19 ***	.68 ***
3. perspective taking (T1)	2.80	0.53	0.03	[2.75, 2.85]			.26 ***	.30 ***	.27 ***
4. affiliation motives (T1)	3.26	0.54	0.03	[3.21, 3.31]				.24 ***	.41 ***
5. <i>hairyo</i> skills (T2)	3.31	0.41	0.02	[3.27, 3.35]					.46 ***
6. <i>kakawari</i> skills (T2)	3.08	0.56	0.03	[3.03, 3.13]					

Note. T1 = Time 1, T2 = Time 2, *M* = mean, *SD* = standard deviation, *SE* = standard error, CI = confidence interval.

*** $p < .001$

結 果

尺度の信頼性および基本統計量, 相関関係

はじめに欠損値を含まない利用可能データ ($n = 433$) を用い, 各尺度の内の一貫性を確認することとした。R ver. 3.1.0 上で psych パッケージの関数 omega() を用いて McDonald の ω 係数を算出した。その結果, Time 1 の変数では, 配慮のスキルが .85, かかわりのスキルが .90, 視点取得が .84, 親和動機が .86 であった。Time 2 の変数では, 配慮のスキルが .87, かかわりのスキルが .92 であった。それぞれの尺度にて十分な内的整合性が確認されたため, 以下, 加算平均得点を尺度得点とし解析に用いることとした。なお, ソーシャルスキル尺度に関しては 2 時点で測定をしたデータに対し, R ver. 3.1.0 上の psych パッケージの関数 ICC() を用いて級内相関係数を算出した。変動性を考慮した 2 要因混合モデルの値を参照したところ, 配慮のスキルは .48 (95%CI = [.41, .55], かかわりのスキルは .68 (95%CI = [.62, .73]) であった。上記の値は一般的な基準とされる .70 を下回っているが, Keszei, Novak, & Streiner (2010) の見解をふまえると, 測定期間が約半年であり, 通常の再テスト法で設定される期間よりも長い場合, これらの値は尺度の信頼性として許容できるものと判断した。各尺度の平均値と標準偏差および尺度間の相関を Table 1 に示した。変数間にはすべて正の相関関係が確認された。

次に, Time 1 のソーシャルスキルと Time 2 のソーシャルスキルの得点に差がみられるかどうかを確認するために, 対応のある t 検定を行った。その結果, 配慮のスキルについては, Time 1 よりも Time 2 の得点が高いことが示された ($t = 2.30, p = .022$, Cohen's $d = 0.10$; 平均値の差 0.04, 95% CI = [0.01, 0.08])。かかわりのスキルについても, Time 1 よりも Time 2 の得点が高いことが示された ($t = 2.60, p = .009$, Cohen's $d = 0.11$; 平均値の差 0.05, 95% CI = [0.01, 0.10])。なお, ここで示した Cohen's d の値は, 2 時点間の相関係数を

用いて調整した値である。

ソーシャルスキルの変化を予測する要因の検討

欠損値を含むすべてのデータ ($N = 468$) を利用し, ソーシャルスキルの変化に視点取得および親和動機が効果を与えるか, そして親和動機が視点取得の効果を調整するかどうかを検討するために階層的重回帰分析を行った。Mplus ver. 7.11 は R^2 の増加量に対する検定には対応していないが, 各ステップごとに重回帰分析を行い, 得られた R^2 からマニュアルで増加量の検定を行った (詳細は, Fairchild & McQuillin (2010) を参照のこと)。

まず, 配慮のスキルを目的変数とした場合の手続きを述べる。はじめに, ステップ 1 で共変量として Time 1 の配慮のスキルを回帰式に投入し, 次いでステップ 2 では, 性別 (男子 = 1, 女子 = 0) とかかわりのスキル, 視点取得, 親和動機を投入した。その際, 多重共線生の問題を回避するために, これらの変数にはセンタリングを施している。そして, ステップ 3 では, 視点取得と親和動機の交互作用項を投入した。

配慮のスキルを目的変数とした場合の階層的重回帰分析の結果を Table 2 に示した。性別の効果と Time 1 の配慮のスキル (共変量) の効果を統制した上で, 親和動機および親和動機と視点取得の交互作用が Time 2 の配慮のスキルと正の関連を示した。ステップ 1 からステップ 2 およびステップ 2 からステップ 3 の R^2 の増加量は, 順に .062 ($F = 7.90, p = .005$), .008 ($F = 4.11, p = .043$) であった。 R^2 の増加量に対する Cohen (1988) の効果の目安は, 小, 中, 大の順に, .02, .13, .26 であるが, 一般的に交互作用項の目的変数に対する効果の分散説明率は 1—3% であり (Champoux & Peters, 1987), 1% 程度であっても, 意義のある結果と解釈できることが示唆されている (Fairchild & McQuillin, 2010)。

かかわりのスキルを目的変数とした場合は, はじめに, ステップ 1 で共変量として Time 1 のかかわりのスキルを回帰式に投入した。そして, ステップ 2 では,

Table 2
The result of hierarchical multiple regression analysis for *hairyo* skills at Time 2

	step 1			step 2			step 3		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
step 1									
<i>hairyo</i> skills	.50	0.04	<.001	.42	0.05	<.001	.41	0.05	<.001
step 2									
sex				-.18	0.03	<.001	-.18	0.03	<.001
<i>kakawari</i> skills				-.05	0.04	.173	-.06	0.04	.138
perspective taking (c)				.05	0.04	.201	.05	0.04	.160
affiliation motives (d)				.09	0.04	.013	.10	0.04	.005
step 3									
interaction (c) × (d)							.11	0.05	.031
<i>R</i> ²	.23	0.04	<.001	.29	0.04	<.001	.30	0.04	<.001

Note. *b* = unstandardized coefficient, *SE* = standard error.

Table 3
The result of hierarchical multiple regression analysis for *kakawari* skills at Time 2

	step 1			step 2			step 3		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
step 1									
<i>kakawari</i> skills	.72	0.04	<.001	.68	0.05	<.001	.68	0.04	<.001
step 2									
sex				-.06	0.04	.153	-.06	0.04	.154
<i>hairyo</i> skills				-.08	0.07	.235	-.08	0.07	.219
perspective taking (c)				.01	0.05	.871	.02	0.05	.733
affiliation motives (d)				.10	0.04	.013	.12	0.04	.003
step 3									
interaction (c) × (d)							.20	0.07	.002
<i>R</i> ²	.46	0.03	<.001	.47	0.03	<.001	.48	0.03	<.001

Note. *b* = unstandardized coefficient, *SE* = standard error.

センタリングを施した上で、性別とかかわりのスキル、視点取得、親和動機を、ステップ3では、視点取得と親和動機の交互作用を回帰式に投入した。

かかわりのスキルを目的変数とした場合の階層的重回帰分析の結果を Table 3 に示した。配慮のスキルと同様に、性別の効果と Time 1 のかかわりのスキル（共変量）の効果を統制した上で、親和動機および親和動機と視点取得の交互作用が Time 2 のかかわりのスキルと正の関連を示した。ステップ1からステップ2およびステップ2からステップ3の *R*² の増加量は、順に .012 (*F* = 2.05, *p* = .153), .013 (*F* = 9.06, *p* = .003) であった。

交互作用の内容の検討

交互作用の内容を調べるために、Cohen & Cohen

(1983) の手続きを踏まえ、Time 2 のそれぞれのスキルを目的変数とする回帰式に、視点取得と親和動機の平均得点 ± 1 標準偏差の値をそれぞれ代入し、Time 2 と Time 1 の各スキルの得点を用いて、残差得点を算出した。Figure 1 は配慮のスキルの残差得点に対する視点取得と親和動機の交互作用の内容を、Figure 2 はかかわりのスキルの残差得点に対する視点取得と親和動機の交互作用の内容を示した図である。配慮のスキルおよびかかわりのスキルの変化に対する視点取得の効果が、親和動機によって調整されていることが視覚的にわかる。

次に、各スキルに対する単純傾斜検定を行った。まず、配慮のスキルについては親和動機が高い場合に、視点取得の傾きが正の値となり、配慮のスキルに対する視点取得の関連は高まることが示された (*b* = 0.12,

$SE = 0.05, p = .016$)。一方、親和動機が低い場合は、視点取得の傾きは負の値となったが、その傾斜は5%水準で有意ではなかった ($b = -0.01, SE = 0.05, p = .853$)。かかわりのスキルに対しては、親和動機が高い場合に視点取得の傾きは正の値となり、かかわりのスキルに対する視点取得の関連は高まることが示された ($b = 0.13, SE = 0.06, p = .037$)。一方、親和動機が低い場合、視点取得の傾きは負の値となったが、その傾斜は5%水準で有意ではなかった ($b = -0.10, SE = 0.06, p = .083$)。以上の結果から、親和動機により、配慮のスキルとかかわりのスキルの変化に対する視点取得の効果が調整されることが示され、その調整効果の内容が明らかにされた。

Figure 1. Content of interaction between affiliation motives and perspective taking for difference score of *hairyo* skills.

Figure 2. Content of interaction between affiliation motives and perspective taking for difference score of *kakawari* skills.

考 察

本研究では、約半年の期間をあけた縦断調査により、ソーシャルスキルの変化に対する視点取得の効果を親和動機が調整するかどうかを検討した。まず基本的な分析としてソーシャルスキルの変化を検討した結果、その変化は小さい(実質的に差はないともいえる)が、ソーシャルスキルは半年間で増加する傾向にあることが明らかにされた。中学1年生から2年生になった生徒のソーシャルスキルの増加傾向を確認した石川他(2007)の知見とその方向性は一致しているといえる。

階層的重回帰分析の結果からは、ソーシャルスキルの変化に対する親和動機と視点取得の役割が明らかにされた。具体的には、配慮のスキルとかかわりのスキルともに、視点取得との関連は確認されなかった一方で、親和動機は両スキルと正の関連を示した。この結果は、相手と仲良くなりたいという動機が高いとその後のソーシャルスキルが高まることを示している。そして、両スキルに対して、視点取得と親和動機の交互作用項が正の関連を示したことから、親和動機によって、視点取得とソーシャルスキルとの関連が調整されることが明らかにされた。交互作用の内容を検討した結果、親和動機が高いと、視点取得はソーシャルスキルを促進させることが確認された。以上の結果は、ソーシャルスキルの使用の変化に対して視点取得が効果をもたらすためには、親和動機が一定の役割を担っていることを意味している。一方で、視点取得からは両スキルともに正の関連がみられなかったことは、相手の立場に立って物事を考えるだけでは、ソーシャルスキルは向上しないことを意味している。ただし、両スキルを目的変数とする階層的重回帰分析の結果および交互作用の内容を参照すると、視点取得がソーシャルスキルを予測する上では、上述したように親和動機がその鍵を握っていることがわかる。つまり、親和動機が高い場合は、ソーシャルスキルに対する視点取得の関連は正の傾きであるが、親和動機が低い場合は負の傾きであった。このような二つのプロセスが視点取得の直接的な効果を消してしまったものと解釈することができる。他者とかかわりたいという動機が低い状態では、相手の立場に立ってものごとを考える視点取得は、生徒に一定の認知的負荷を与えてしまい、それがソーシャルスキルの向上を阻害したのではないだろうか。

以上をふまえると、ソーシャルスキル教育の実践に対する本研究からの示唆は次の通りである。すなわち、子どもたちの親和動機が高い場合に、視点取得に関するトレーニングは、ソーシャルスキルの向上につながる可能性があるということである。ソーシャルスキルのトレーニングの中で視点取得に関する指導を行うことは重要であることには変わりはないが、視点取得は、親和動機が高い条件のもとで、はじめてソーシャル

キルの向上に一定の効果を与えることが示唆されたといえる。したがって、ソーシャルスキル教育の実践においては、はじめに親和動機の向上を目的としてプログラムを実施することが重要になると考えられる。構成的グループエンカウンターや対人関係ゲームなどのプログラムの中から親和動機を高めることを目的としたエクササイズが参考となろう(藤枝, 2012)。また実施においては、親和動機の低い子どもに対する個別の配慮が必要である。このような取り組みによって、より効果的なソーシャルスキル教育を展開することが可能になるのではないだろうか。

ただし、調整効果に関しては効果量の大きさを考慮するとその解釈には慎重になる必要がある。本研究のように共変量を投入した重回帰モデルでは説明変数の効果が小さくなり(Olejnik & Algina, 2003)、縦断調査における回帰モデルではCohenの効果量の基準をそのまま適用することは厳しすぎるという見解(Adachi & Willoughby, 2015)もある一方で、研究者による小さな効果量の恣意的解釈もまた問題視されているからである(Ferguson, 2009)。参考となる関連研究が不足しているため、解釈は困難ではあるが、本研究は約半年間の縦断調査であり、共変量を投入したモデルを用いている。そのため、著者は、本研究における調整効果に関する効果量は小さいながらも肯定的に評価している。

本研究の意義および今後の課題

本研究によって、ソーシャルスキルの変化を予測する親和動機と視点取得の役割が明らかにされた。その効果は小さいものの、ソーシャルスキルの変化に対する視点取得の効果が親和動機によって調整されることが示されたことから、本研究の仮説は支持されたといえる。先述したように、ソーシャルスキルに関する相關研究から、実践への示唆を提供することは重要なことであり、本研究はこのアプローチに貢献することができたと考えられる。特に本研究で着目した視点取得は、実際はロールプレイなどによって訓練されていくが(渡辺, 1996)、ロールプレイはソーシャルスキルトレーニングなどでも積極的に取り入れられ(珍田・田中, 2015; 岡田・古橋, 2009)、相手の気持ちを想像するエクササイズなども全体のプログラムの一部としても実践される(藤枝・相川, 1999)。したがって、本研究は視点取得のソーシャルスキルの変化に対する予測に関する研究ではあるものの、ソーシャルスキルトレーニングに関する研究や教育実践に対しても有益な提言を行うことができたと考えられる。

また、交互作用項に着目することによって、ソーシャルスキルの向上に効果を与える変数が、第3の変数によって調整されるという視点を提供できたことは意義深い。なぜならば、交互作用項に着目することは、ソー

シャルスキルの向上を目的とした実践に対して、どのようにすればその効果を効率的に上げることができるのか、といった問題提起につながるからである。ソーシャルスキルトレーニングの効果には個人差が生じるが(江村・岡安, 2003)、実践ではその効果の個人差(調整変数)を意識した取り組みが重要となろう。本研究では、交互作用項に着目したことで、ソーシャルスキルトレーニングをより確実なものにするための実践的な視点を提供することができたと考えている。これらの理由から、本研究の取り組みには大きな意義があったと考えられる。

しかしながら、本研究には以下に示す限界もある。第一に、本研究のサンプルは公立中学校の2校であり、本研究の結果はこれら2校の特徴が反映された可能性がある。今後は、大規模サンプルによる調査を行い、結果の一般化可能性についても言及する必要がある。第二に、本研究の結果は自己評定によって得られた結果であるという点である。特に、ソーシャルスキルの測定は、自己評定の場合、社会的望ましさによるバイアスや実際に発揮しているソーシャルスキルと自己認知との不一致が生じるという問題が指摘されている(相川, 2000; 本田他, 2009)。今後は、仲間評定や教師評定などを導入し、複数の測定を通して、本研究の結果を再検討する必要がある。ただし、本研究が自己評定のみ結果だからといって、その学術的価値が下がることはない⁸。これは、他の子どもの行動に着目する研究領域(例えば攻撃行動研究)では、教師評定や仲間評定の限界も指摘され(McEvoy, Estrem, Rodriguez, & Olson, 2003)、むしろ各評定の特徴をふまえた上で、それぞれの結果を蓄積することにも意義が見出されているからである(Card, Sawalani, Stucky, & Little, 2008)。一方で、我が国でも複数の評定方法(multi-informant assessment)による研究が推奨されて久しいが、ソーシャルスキルの介入研究だけでなく、本研究のようなソーシャルスキルの相關研究においても様々な評定方法を用いた研究が重要であることを改めて強調しておきたい。そして第三に、本研究は縦断調査によってソーシャルスキルの変化を予測する要因を検討したということに留意する必要がある。視点取得のソーシャルスキルの変化に対する効果が親和動機によって調整されるという結果については、介入研究によっても検証することが可能である。例えば、視点取得の向上を目的としたトレーニングを行う際、参加

⁸ “The most fundamental conclusion is that there is no universal gold standard in the assessment of child and adolescent social skills (Gresham, Elliott, Cook, Vance, & Kettler, 2010, p. 165)”. どのような評定方法でもそれぞれ限界と測定上の問題がある。データの貴重さという観点では差がみられたとしても、そもそも評定方法間に優劣などをつけることはできないであろう。

者の親和動機を測定しておき、一般化線形混合モデルの枠組みから、ソーシャルスキルの得点の変化が親和動機によって調整されているかどうかを検証することができる。もし、親和動機の高い参加者において、特にその後のソーシャルスキルの得点が向上するならば、これは本研究の知見の再現性に関する傍証となろう。このように、様々な研究手法によって、本研究の結果が再現されるかどうかを確認していく必要がある。

引用文献

- Adachi, P., & Willoughby, T. (2015). Interpreting effect sizes when controlling for stability effects in longitudinal autoregressive models: Implications for psychological science. *European Journal of Developmental Psychology*, 12, 116–128.
- 相川 充 (2000). 人づきあいの技術 サイエンス社
- 安藤 有美・新堂 研一 (2013). 非行少年における視点取得能力向上プログラムの介入効果 教育心理学研究, 61, 181–192.
- Argyle, M. (1967). *The psychology of interpersonal behavior*. Harmondsworth, UK: Penguin books.
- (アージル, M. 辻 正三・中村 陽吉 (訳) (1972). 対人行動の心理 誠信書房)
- 浅川 潔司・東 由佳・古川 雅文 (2001). 青年期の社会的スキルと学校適応に関する心理学研究 兵庫教育大学研究紀要, 21, 99–103.
- Barry, M., & Reschly, L. A. (2012). Longitudinal predictors of high school completion. *School Psychology Quarterly*, 27, 74–84.
- Card, N. A., Sawalani, G. M., Stucky, B. D., & Little, T. D., (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185–1229.
- Champoux, J. E., & Peters, W. S. (1987). Form, effect size, and power in moderated regression analysis. *Journal of Occupational Psychology*, 60, 243–255.
- 珍田 洋子・田中 勝則 (2015). 小学3年生に対する社会的スキル訓練と保険学習の包括的プログラムの効果 弘前大学教育学部紀要, 114, 115–123.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression / correlation analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261–282.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- 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.
- Fairchild, A. J., & McQuillin, S. D. (2010). Evaluating mediation and moderation effects in school psychology: A presentation of methods and review of current practice. *Journal of School Psychology*, 48, 53–84.
- Ferguson, C. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40, 532–538.
- 藤枝 静暁 (2012). 子どもを対象としたソーシャルスキル教育の実践研究 風間書房
- 藤枝 静暁・相川 充 (1999). 学級単位による社会的スキル訓練の試み 東京学芸大学紀要1部門, 50, 13–22.
- Glick, G. C., & Rose, A. J. (2011). Prospective associations between friendship adjustment and social strategies: Friendship as a context for building social skills. *Developmental Psychology*, 47, 1117–1132.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Cook, C. R., Vance, M. J., & Kettler, R. (2010). Cross-informant agreement for ratings for social skill and problem behavior ratings: An investigation of the social skills improvement system-rating scales. *Psychological Assessment*, 22, 157–166.
- 速水 敏彦 (1999). 親和動機 中島 義明・安藤 清志・子安 増生・坂野 雄二・繁枡 算男・立花 政夫・箱田 裕司 (編) 心理学辞典 (p.462) 有斐閣
- 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トレーニング訓練の効果——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.
- 堀毛 一也 (1994). 恋愛関係の発展・崩壊と社会的スキル 実験社会心理学研究, 34, 116–128.
- 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.
- 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・堀江 健太郎・前田 健一 (2004). 非行少年と一般少年における社会的スキルと親和動機の関係 カウンセリング研究, 37, 15–22.
- 嘉数 朝子・前原 武子・金城 洋子 (1991). 児童の社会的問題解決能力——社会的測定地位や親和動機づけとの関係—— 琉球大学教育学部紀要第一部・第二部, 38, 339–346.
- 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・小野 昌彦・高橋 勉・辻本 雄一・大井 閑代・松井 賀 洋子・吉田 初子 (2002). 中学生の社会的スキルと孤独感 広島大学大学院教育学研究科紀要, 51, 289–295.
- 河村 茂雄 (2001a). グループ体験によるタイプ別学級育成プログラム——ソーシャルスキルとエンカウンター統合 (中学校編)—— 図書文化社
- 河村 茂雄 (2001b). ソーシャル・スキルに問題がみられる生徒の検討 岩手大学教育学部研究年報, 61,

- 77-88.
- 河村 茂雄 (2003). 学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討 カウンセリング研究, 36, 121-128.
- Keszei, A. P., Novak, M., & Streiner, D. L. (2010). Introduction to health measurement scales. *Journal of Psychosomatic Research*, 68, 319-323.
- 小林 朋子・熊谷 奈保美・渡辺 弥生 (2006). 小学校における劇を用いた VLF プログラムの実践 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 12, 191-199.
- McEvoy, M. A., Estrem, T. L., Rodriguez, M. C., & Olson, M. L. (2003). Assessing relational and physical aggression among preschool children: Intermethod agreement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 53-63.
- 三島 浩路 (2010). 小学生の社会的スキルと友人関係における排他性・学校適応感との関連 中部大学現代教育学部紀要, 2, 49-55.
- 西村 多久磨・福住 紀明・藤原 和政・河村 茂雄 (2017). 学校生活満足度に対するソーシャルスキルの予測力 心理学研究, 88, 162-169.
- 岡田 圭代・古橋 啓介 (2009). 小学生の対人交渉方略に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果 福岡県立大学人間社会学部紀要, 17, 33-46.
- Olejnik, S., & Algina, J. (2003). Generalized eta and omega squared statistics: Measures of effect size for some common research designs. *Psychological Methods*, 8, 434-447.
- 小野寺 正己・河村 茂雄・武蔵 由佳・藤村 一夫 (2004). 小学生の学級適応への援助の検討——ソーシャル・スキルの視点から—— カウンセリング研究, 37, 1-7.
- 大久保 智生・青柳 肇 (2005). 大学新入生の適応に関する研究——社会的スキルは後の適応を予測するのか?—— 人間科学研究, 18, 207-213.
- 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.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649-660.
- 桜井 茂男 (1994). 多次元共感測定尺度の構造と性格特性との関係 奈良教育大学教育研究所紀要, 30, 125-132.
- Schultz, L. H., & Selman, R. L. (2004). The development of psychosocial maturity in young children: A measure for evaluating character education programs. *Journal of Research in Character Education*, 2, 19-43.
- Selman, R. (2003). *The promotion of social awareness*. New York: Russell Sage Foundation.
- Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8, 84-96.
- 杉浦 健 (2000). 2つの親和動機と対人的疎外感との関係——発達の変化—— 教育心理学研究, 48, 352-360.
- 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.
- 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, 183-194.
- 谷田 林士・山岸 俊男 (2004). 共感が社会的交換場面における行動予測の正確さに及ぼす効果 心理学研究, 74, 512-520.
- 塚本 貴文・濱口 佳和 (2003). 親和動機と攻撃性および社会的スキルが友人関係満足感に及ぼす影響——中学生の場合—— 筑波大学発達臨床心理学研究, 15, 45-55.
- 渡辺 弥生 (1996). ソーシャル・スキル・トレーニング 日本文化科学社
- 渡辺 弥生 (2005). 社会的スキルおよび共感性を育む体験的道德教育プログラム——VLF (Voices of Love and Freedom) プログラムの活用—— 法政大学文学部紀要, 50, 87-104.

—— 2018. 1. 14 受稿, 2018. 7. 7 受理 ——