

中学生の学校生活スキルに関する研究

—— 学校生活スキル尺度（中学生版）の開発 ——

飯 田 順 子¹ 石 隈 利 紀²

本研究の目的は、学校心理学の援助領域である学習面、心理・社会面、進路面、健康面という枠組みを用い、中学生が学校生活を送る上で出会う発達課題・教育課題の解決を促進するスキル（以下、学校生活スキル）の個人差を測定するための尺度を作成することである。Darden 他（1996）によって作成された LSDB-B のライフスキルの項目、教師17名を対象とした半構造的面接、中学生108名を対象とした自由記述調査から学校生活スキル項目を収集し、内容的妥当性の検討および予備調査を行い尺度に採用する項目を選定した。収集・選定された項目を基に、中学生809名を対象に調査を実施した。その結果、54項目からなる学校生活スキル尺度（中学生版）が作成された。因子分析の結果、この尺度は自己学習スキル、進路決定スキル、集団活動スキル、健康維持スキル、同輩とのコミュニケーションスキルの5つの下位尺度から構成されていることが示された。次にこの尺度の信頼性・妥当性の検討を行ったところ、各下位尺度においてある程度の信頼性と妥当性が確認された。

キーワード：学校生活スキル、中学生、尺度作成、学校心理学

問題と目的

今日、不登校の増加や少年犯罪の増加・低年齢化など児童生徒に関わる問題傾向の増加から、教育の変革に対する社会的ニーズが高まっており、「心の教育」や「生きる力の教育」などが提唱されている。そのような中、学校心理学では、三段階の心理教育的援助サービスという考え方を提唱し、援助サービスの充実化を目指している（石隈, 1999）。三段階の心理教育的援助サービスとは、生徒が必要としている援助のレベルに応じて、援助サービスを提供するという考え方であり、一次的援助サービス、二次的援助サービス、三次的援助サービスという三段階からなっている。一次的援助サービスとは、全ての生徒を対象とし、一般の発達過程に起こりうる問題への対処能力の向上を援助する予防的・発達促進的援助サービスであり、二次的援助サービスとは、問題を抱え始めている生徒をスクリーニングし、その問題が重大化しないように早期発見、早期介入を目指す援助サービスであり、三次的援助サービスとは、不登校状態にある生徒や学習障害(LD)を抱える生徒など問題を抱える生徒を対象とし個別の教育計画(IEP: Individualized Education Plan)を立て援助チームを組み対応していくことである（石隈, 1998）。現在の教育現場が抱えている問題と向かいあうとき、問題が

発生してからの援助と同様に、すべての生徒を対象とした一次的援助サービスの充実は必須のものである。一次的援助サービスは問題が明らかになる事前の活動であり、そこで重要となるのが「何に焦点を当てて援助サービスを提供していくのか」という問いである。本研究はその問いに対する1つの提案として、中学生が学校生活を送る上で出会うことが予測される、発達しつつある個人として出会う課題である発達課題と学校というコミュニティの中で生活する者として出会う課題である教育課題に対処する際に役立つスキル（以下、学校生活スキル）に焦点を当てたものである。

では中学生の学校生活スキルにはどのような領域の発達課題・教育課題に対処するスキルが含まれている必要があるのだろうか。学校心理学では児童生徒のもつ援助ニーズから、援助サービスの焦点を学習面、心理・社会面、進路面、健康面という4つの領域からとらえている。本研究はこの学校心理学の4つの援助領域という枠組みを用いて学校生活スキルをとらえることを試みるものである。一方、石隈・小野瀬（1997）は、学習面、心理・社会面、進路面における困りごと・悩みごとについて中学生1469名を対象に自由記述調査を行ったが、自由記述の結果をみると、心理面の困りごと・悩みごとは、他の領域の困りごと・悩みごとと質的に異なっている様子が見られた。例えば学習面「勉強のやり方が良くわからないから、勉強にはあまり手をつけられない」、社会面「友だちとのコミュニケー

¹ 筑波大学心理学研究科 jiida@human.tsukuba.ac.jp

² 筑波大学心理学系 ishikuma@human.tsukuba.ac.jp

ションがうまくとれないときがある」, 進路面「夢をかなえたいけど, なにをすればかなうのか, 具体的に分からない」など, これらの領域ではやり方がわからない・現在の方法がうまくいっていないといったスキルトレーニングで対象にできる悩みが多かった。それに対し心理面の困りごと・悩みごとでは, 「なんだか分からないけどいらしている」「生きていてなんとなくつまらない」「人生すべてが嫌になってくるときがある。自分に頭にくることがある。でもだれにも言えない」など, より内面的・情緒的な問題が多く, 問題を抱え始めていたり特別な援助ニーズを持っていると思われる内容が多かった。前述のように, 本研究は一次的援助サービスの一環として, 予防的・発達促進的に学校生活スキルの発達を学校でサポートしていくことを念頭においているため, 一般的な行動の問題としてとらえやすいスキルに焦点を当て, 行動としてとらえにくい心理・情緒的な領域は除外する。その結果この研究において対象とするスキルの領域を学習面のスキル, 社会面のスキル, 進路面のスキル, 健康面のスキルとする。

現在まで行われているスキルに焦点を当てた研究には, 社会的スキル (Gresham, 1986 : Riggio, 1986 : 佐藤・佐藤・相川・高山, 1990 : 戸ヶ崎・嶋田・坂野・上里, 1995), スタディ・スキル (中野, 1994 : Richards, 1985 : 辰野, 1997), 進路決定スキル (Herr & Cramer, 1996), ライフスキル (Darden, Ginter & Gazda, 1996 : Egan, 1984 : WHO, 1994) など様々なものがある。これらスキル研究で共通して持たれているスキルの基本的性質に関する認識を, 社会的スキルの定義³とライフスキルの定義⁴を参考にまとめると以下ようになる。ある行動が援助の対象とされるスキルであるためには, ①その行動が学習されるものであ

³ 庄司・小林・鈴木 (1989) は社会的スキルの定義について, 各研究者の間で様々な形で行われており, 統一された定義がないことを指摘している。その上で庄司 (1991) は, 社会的スキルの概念には①学習される, ②対人関係の中で展開される, ③個人の目標達成に有効である, ④社会的に受容され価値のあるものである, という4つの側面が含まなければならないとしている。

⁴ ライフスキルは, 「日常生活で生じるさまざまな問題や要求に対して, 建設的かつ効果的に対処するために必要な能力」と, WHO (1994) によって定義されている。このようにライフスキルを定義したとき, ライフスキルは無数に存在するようになる。また文化や状況によっても異なることとなる。しかし, ライフスキル研究者は, 特定の同定可能な機能的スキルは, 現実社会で適切に機能するのに本質的で共通しているという基本的仮説に基づいて, 各場面に求められるライフスキルを幅広く詳細に記し, それを分析・分類することによって, 中核をなすスキルを同定できるとしている (WHO, 1994)。

ること, ②その行動を身につけることが個人の目標達成に有効であること, ③その個人が生活する場面でその個人の問題や課題解決に役立つこと, ④その個人が暮らしている社会や文化の中で受け容れられる行動であること, が必要である。本研究で焦点を当てる学校生活スキルも, 今後学校でそのスキルを援助の焦点として教育していくことを考えたとき, このスキルの基本的性質を満たしている必要がある。

前述のように本研究はスキルを1つの側面に限定せず, 生徒の持っているスキルを多面的・包括的にとらえる試みである。その点で, 本研究はライフスキル研究を参考にしているところが大きい。ライフスキル研究は, 健康的な発達・機能に必要な様々な領域のスキルを包括的にとらえる試みであり, WHO (1994) を中心に多くの研究者がライフスキルを測定するための尺度の作成やライフスキルの発達を促進するスキルトレーニングプログラムの作成を試みている。アメリカでは, 発達理論やライフスキルの諸研究を参考に, それぞれの発達段階において求められるライフスキルを測定するための尺度が作成されている。Darden et al. (1996) は青年 (13歳~18歳) を対象とする Life-Skills Development Scale-Adolescent Form, 65-item version (以下, LSDS-B) を作成している。LSDS-B の作成過程には大きく分けて2段階ある。第1段階は青年期のライフスキルとして適切なスキルの記述の収集を目的とし, 様々な人間発達の理論や研究の展望と発達心理学の専門家によるパネルディスカッションを基に, 8カテゴリーにわたる305個の記述が収集された。第2段階は LSDS-B に含める項目の選定を目的とし, 収集された305個の記述を基に100項目にもおよぶ項目が作成され, その後改訂が繰り返され, 最終的に105項目が LSDS-B 尺度に含まれる項目として選定された。それら項目を用い調査を行い因子分析を行った結果から, 65項目版の LSDS-B が作成された。65項目版の LSDS-B は, 対人コミュニケーション・人間関係スキル (15項目), 問題解決・意志決定スキル (15項目), 身体的フィットネス・健康維持スキル (15項目), アイデンティティ発達・人生の目的スキル (20項目) という4つの下位尺度からなっている。LSDS-B は, 内的一貫性や再テスト信頼性および収束の妥当性・弁別的妥当性の検討がなされ, 高い信頼性・妥当性が示された尺度である。このような生徒の様々な領域におけるスキルを幅広く包括的に測定できるスキル尺度は日本では作成されていない。各領域における生徒のスキルの達成度や欠如を測定し, 心理教育的援助サービスに対する生徒の援助

ニーズを把握するためには、このような多面的なスキル尺度が必要である。

前述の学校心理学の援助領域の枠組みとスキルの基本的性質に関する認識を参考に、本研究では中学生の学校生活スキルを以下のように定義する。学校生活スキルとは、「①学習される、②学習面、社会面、進路面、健康面の領域で、中学生が抱える発達課題・教育課題の解決を促進する、③学校適応において個人の目標達成に有効である、④学校という場面で受容される、⑤学校で教育できる」行動である。また本研究におけるスキルは、本人に認知されたスキルであり、操作的定義では、本研究で作成する学校生活スキル尺度（中学生版）の得点が高い者ほどスキルが高いということにする。

以上のことをふまえ、本研究の目的は以下の2つとする。第1の目的は、中学校生活を送る上で出会う発達課題・教育課題に取り組んでいく上で求められる学校生活スキルの項目を収集・選定することとする。第2の目的は、学校生活スキルの個人差を測定するための尺度を作成し、その信頼性・妥当性の検討を行うこととする。

研究 1

目的

中学生が学校生活を送る上で出会う発達課題・教育課題の取り組みを促進する学校生活スキルの個人差を測定するための項目を収集・選定する。

方法

以下の(1)～(3)より中学生の学校生活スキルを測定する項目を収集し、(4)(5)により中学生の学校生活スキルとして適切と思われるスキル項目を選定した。

(1)LSDS-Bを基にした項目 先述のDarden et al. (1996)によって作成されたLSDS-Bの項目を、バイリンガルであり学校心理学を専攻する大学院生（第一著者）が翻訳し、バイリンガルである学校心理学の専門家（第二著者）、現職の中学校教師、高校教師、スクールカウンセラー2名で、その項目の中で文化的および発達のみにて日本の中学生の学校生活スキルの個人差を測定するのに適切であると思われる項目を採用した。採用した主な項目には、『対人コミュニケーション・人間関係スキル』では、「他者が自分の気持ちを打ち明けたとき、自分が自分の考えを打ち明けたい時、何を言ったらいいのかわからない」「異性といるとき、違和感がない」、『問題解決・意思決定スキル』では、「どのような職種に就きたいか決めたなら、それに就くためにどのようにしたら良いのかわかる」「うみだしたいくつか

の考えを詳細に比較・検討することができる」、『身体のフィットネス・健康維持スキル』では、「身体の異常な症状に気づいたとき、専門家のところに行くまたは大人に伝える」「ストレスを緩和し主観的健康（well-being）を回復するために日常的に運動している」「身体の変化からくることに対処することに困難を感じる」がある。『アイデンティティ発達・人生の目的スキル』の項目は、「成長するにつれ、自分が誰であるかということよりわかるようになっていく」といった青年期を通して模索し達成することが期待されるアイデンティティの獲得に関する項目からなっている。『アイデンティティ発達・人生の目的スキル』の項目は、本研究の対象である中学生（特に中学1・2年生）には発達のみにてまだ意識することが困難な内容であることが予想されるため、中学生の学校生活スキルとしては適切でないと判断し、採用しなかった。

(2)教師を対象とした半構造的面接 中学校教師15名、適応指導教室の教師2名を対象として、「中学校で問題を抱え始めている生徒や不登校状態にある生徒にどのようなスキルの欠如がみられるか」ということを、学習面、社会面、進路面、健康面それぞれの領域について尋ねた。各コメントをKJ法で分類した結果、学習面27項目、社会面15項目、進路面3項目、健康面3項目、計48のスキル項目が得られた。LSDS-Bにはない学習面のスキルや、日本の中学校特有と考えられる先輩との付き合い方などの社会面のスキルが得られた。得られた主な項目は、学習面「授業中私語をせず、先生のいうことに集中できる」「授業中わからないことがあったら、その場または授業の後、先生に聞きに行くなどしてほっておかない」「自分なりにきちんとノートをとれている」、社会面「自分の意見を言うことができず、自分をださない」「自分の感情を抑えることができず、暴力をふるったり人を傷つけることを言ってしまう」「人にどう話しかけていいのかわからない、どう会話を始めたらいいのかわからない」、進路面「親や先生の意見だけでなく、自分が何をしたいか考える」「参考のために周りの意見に耳を傾けることができる」「地域の中でおとなと接する機会が少ないので職業に関する知識が少ない」、健康面「身体の調子がおかしいとき、それに対して注意を向け、自分の状態を言葉で伝えることができる」「朝・昼・晩1日3回きちんと食べている」「生活のリズムをくずさないように睡眠時間に気をつけている」などがあつた。

(3)生徒を対象とした自由記述調査 東京都内の中学校2校の中学1年生から3年生、各学年1クラス計108

名(男子56名,女子42名)を対象として、「学習,友達関係,進路,健康についてそれぞれ悩んでいることおよびそれに対してどうしているか」について尋ねた。4領域合計で208個の記述が得られた。領域別・学年別記述数をTABLE 1に示す。領域別に見ると,学習に関する記述が最も多く進路がそれに続いた。中学2年生・3年生では学習に関する悩みはほぼ全員に共通するものであり,進路の悩みも半数以上が抱えていることがわかった。中学1年生と2年生・3年生の間で記述数の差が大きかった。これは,「自分の困っていることを定義し,それに対してどうしているかという行動を記述する」課題へのレディネスが1年生と2年生・3年生の間で異なっていたことが1つの理由として考えられる。ここで得られた回答は,(1)(2)で得られたスキル項目と重複する内容であった。そのため,スキル項目の収集は(1)(2)を中心として行い,収集された項目の中から学校生活スキル項目として採用する項目を選択する段階で,(3)と重複した内容のスキル項目を優先的に選択することにし,その際の参考資料として(3)で得られた生徒の回答を用いた。

TABLE 1 自由記述における領域別・学年別記述数

	学習	対人関係	進路	健康	感想	合計
中1 (n=31)	14	9	5	4	1	33
中2 (n=34)	25	13	19	14	9	80
中3 (n=33)	27	17	20	21	10	95
合計	66	39	44	39	20	208

(4)内容的妥当性の検討 (1)~(3)で収集された中学生の学校生活スキルの項目を基に,次の予備調査に含める項目を,中学生の発達を促進するスキルとして内容的に適切であることを第1の選択基準とし,スキルが具体的な行動レベルで記述されていることを第2の選択基準とし,前述の現職の中学校教諭,高校教諭,スクールカウンセラー2名,計4名と共に検討した。その結果,63項目が次の予備調査の項目として採用された。またこの段階で,スキル項目の文章表現等を,中学生が理解しやすいように修正した。

(5)予備調査 中学生229名(男子130名,女子99名)を対象に,(4)で採用された63項目(4件法)からなる質問紙を実施した。採点方法は「まったくあてはまらない」を1点とし,「とてもよくあてはまる」を4点とした。各項目の分布およびI-T相関(基準.25)を検討した結果,6項目が除外の対象となった。6項目除外後に,信頼性を検討したところ,各4領域および尺度全体で高い内的一貫性が示された(4領域 $\alpha=.714\sim.837$,全体 $\alpha=$

.911)。最終的に,学習面17項目,社会面18項目,進路面13項目,健康面9項目,計57項目が学校生活スキル項目として選定された。

結果と考察

発達の専門家によって青年期(13歳~18歳)のライフスキルを測定するために作成されたLSDS-Bの項目の中から,学校心理学を専門とする著者らが現職の中学校教諭・高校教諭らと共に,日本の中学生の発達段階の課題と対応した内容という基準で項目を収集したことにより,学校生活スキル項目として適切な項目を得ることができた。また教師・生徒を対象とした調査を実施したことで,日本の中学校独自と思われる項目も得られた。例えば,「そうじや給食などの自分の与えられた仕事をやる」といった進路面のスキル項目⁵や,「先輩・後輩ときちんとあいさつができる」といった社会面のスキル項目のいくつかは,日本の中学校生活を送る上で特有のものと考えられる。これら3つの手続きで中学生の学校生活スキル項目を収集したことで,中学生が学校生活を送る上で出会う発達課題・教育課題に対応したスキル項目が収集されたと思われる。また,この3つの手続きで収集された項目は,互いに重複している内容が多く,同時に各スキル研究で挙げられている内容と一致しているものが多かった。そのことは今回得られた項目が中学生の学校生活スキルとして適切なものであることを示していると思われる。さらにスキル項目の収集後,内容的妥当性の検討と予備調査を実施し各項目を検討したことにより,今回収集・選定された学校生活スキル項目は日本の中学生の学校生活スキルの個人差を測定する項目として高い妥当性を有していると言える。

研究 2

目的

学校生活スキル尺度(中学生版)を作成し,その信頼性・妥当性を検討する。

方法

調査対象 茨城県内の3つの中学校に通う中学生計

⁵ この項目は教師を対象とした半構造的面接で,「問題を抱えている生徒や不登校状態にある生徒にどのような進路面におけるスキルの欠如がみられるか」を尋ねたときに,「自分のやりたいことだけやる。掃除や給食などの与えられた仕事ができない」という回答があり,その回答を基に作成された項目である。ハヴィガースト(1997)の言う「社会的に責任ある行動をとりたいと思い,またそれを実行する」という青年期の発達課題と対応し,職業・進路と関連する項目として進路面のスキルに含めた。

809名（男子 437 名、女子 369 名）を対象とした。

調査時期 平成11年11月上旬～12月上旬に実施した。

手続き 担任教諭に教示文を渡し、質問紙をクラスごとに実施するよう依頼し、後日回収した。

調査内容 以下の(1)は対象者全員に実施し、(2)、(3)、(4)、(5)は質問の量を考慮し、いずれか1つがランダムに割り振られるように調査用紙を作成した。なお、(2)～(5)は学校生活スキル尺度（中学生版）の各下位尺度の妥当性を検討するためのものである。また再テスト信頼性の検討のため、中学校1、2年各1クラス計72名を対象に、(1)のみ2週間の間隔をおいて再度実施した。

(1)学校生活スキル尺度（中学生版） 研究1で作成された学習面、社会面、進路面、健康面の4領域の学校生活スキルを測定する57項目からなる。回答方法は予備調査と同様の4件法を採用した。「まったくあてはまらない」を1点とし、「とてもよくあてはまる」を4点とし、単純加算（逆転項目は得点を変換した後）で各領域の合計点を算出した。得点が高いほど、各領域のスキルが高いことになる。

(2)生徒の自己評定による学業成績 「1学期の学習成績について、自分で成績をつけるとしたらどうなるか、当てはまる数字に○をつけてください」という教示に対し、9教科それぞれ5段階の評定を求めた。学習面のスキルと正の相関関係にあることが予想される。

(3) Kikuchi's Social Skill Scale・18項目版（以下、KiSS-18）Goldstein, Gershaw & Sprafkin (1984) が提唱した若者のための社会的スキルの6つのカテゴリーを基に菊池 (1988) が開発した尺度で、社会的スキルを身につけている程度を測定する尺度である。回答方法は、1.いつもそうでない～4.いつもそうであるの4件法である。社会面のスキルと正の相関関係にあることが予想される。

(4)進路成熟態度尺度（Career Maturity Attitude Scale：以下、CMAS-4）坂柳・竹内 (1986) が生徒が進路に対してどの程度成熟した考え方を持っているかを測定するために作成した尺度である。進路成熟態度と職業意識成熟態度という2つのパートから構成されるが、今回は中学生の進路とより関連が深いと思われる進路成熟態度の15項目を用いた。回答方法は3種類の内容の異なる文章が各項目に含まれており、3つの中から最も当てはまるものを1つ選ぶものである。進路面のスキルと正の相関関係にあることが予想される。

(5)中学生の健康状態を測定する項目 Cornell Medical Index（以下、CMI）の疾病頻度の9項目と生徒の自由記述で健康面の悩みとして挙げた3項目、計12項

目から構成される。(1)と同様の4件法を採用した。健康面のスキルと正の相関関係にあることが予想される。

結果と考察

学校生活スキル尺度（中学生版）の因子分析 学校生活スキル尺度（中学生版）57項目に対して、主成分分解・バリマックス回転による因子分析を実施した。その結果、固有値（基準を1以上とした）の落差や解釈可能性から、5因子解を妥当と判断した。その時点で、因子負荷量が.30以下であった3項目を除外し、再度バリマックス回転による因子分析を行った結果、累積寄与率が33.37%となった。因子分析の結果をTABLE 2に示す。なお、全体で因子分析をした後、男女別に因子分析を行った。結果は男女ともに全体と同様の5因子に分類されたため、以後男女合わせて分析を行った。

第I因子に含まれた14項目は、「勉強をするために家で机にむかうことができる」、「自分に合っていると思える勉強法がある」など、自分で行う学習に関する項目であった。このことから第I因子は『自己学習スキル』と命名した ($\alpha=.81$)。第II因子に含まれた12項目は、「将来役にたちそうな、のばすべき自分の才能がなんであるか考える」、「どのような仕事につきたいか決めたなら、それにつくためにはどうしたら良いのか調べる」など、進路決定に必要な意志決定スキルや問題解決スキルに関連した項目であった。このことから第II因子を『進路決定スキル』と命名した ($\alpha=.81$)。第III因子に含まれた12項目は、「集団で行動するとき、自分の番がくるまで待つことができる」、「相手の立場にたって考えてみることができる」といった社会面のスキルの中で特に集団活動の際必要とされる8項目と、「そうじや給食などの自分の与えられた仕事をやる」という進路面のスキルの中の社会的な役割に関する1項目、「授業のグループ活動のとき、グループを組み協力して活動できる」といった学習面のスキルの中のグループ学習に関する3項目が含まれ、全て集団活動に関係のある項目が含まれた。このことから第III因子は『集団活動スキル』と命名した ($\alpha=.75$)。第IV因子に含まれた9項目は、「からだの調子がおかしいとき、自分の状態を言葉で伝えることができる」、「疲れを感じたとき、しっかり休むことができる」といった健康維持に関わる自己統制に関する健康面のスキル7項目と、「自分の考えを両親にはっきり伝えられる」、「自分の思っていることを教師に伝えることができる」といった相談に関する社会面のスキル2項目であった。このことから第IV因子は『健康維持スキル』と命名した ($\alpha=.75$)。第V因子には、「友達に自分の考えを打ち明け

TABLE 2 学校生活スキル尺度(中学生版)の因子分析結果(バリマックス回転)

項目	M	SD	FI	FII	FIII	FIV	FV	共通性
自己学習スキル ($\alpha = .81$)								
学習4 勉強をするために家で机にむかうことができる	2.89	.95	.68	.15	.06	.05	.05	.49
学習3 部活や通学などで疲れていても宿題などやるべきことはできる	2.77	.93	.66	.08	.13	.15	.00	.48
学習1 宿題や予習・復習を家でやることのできない	2.82	.89	.62	-.04	.08	.08	.04	.40
学習5 学校や塾で与えられたもの以外で、自分で探して勉強することができる	2.57	.93	.58	.21	.04	.07	.08	.39
学習7 試験の点数が思うように上がらないとき、ほかの勉強法をたためすことができる	2.36	.89	.51	.12	.10	.20	.04	.33
学習15 苦手な教科の勉強に時間を多くとってとりくむことができる	2.64	.95	.51	.12	.12	.19	-.02	.32
学習9 自分に合っていると思える勉強法がある	2.57	.95	.50	.31	-.07	.11	.05	.36
学習6 試験前など、自分が実行できるような具体的な目標や計画をたてることができる	2.65	.96	.49	.15	.10	.11	.12	.30
学習10 勉強でつまづいたとき、自分のわからないところを探す方法をもっている	2.50	.91	.46	.33	.01	.08	.04	.33
学習17 提出物を家で終わらせて定められた日にちまでに出すことができない	2.91	.93	.46	.00	.25	-.01	.11	.28
学習8 自分なりにノートをきちんととれている	3.05	.93	.39	.12	.26	.07	.07	.25
学習2 課題が与えられたとき、だれかに頼る前に一人でまず考えてみるができる	3.12	.81	.38	.15	.18	.04	.15	.22
学習16 授業の後かたづけやプリントの管理がきちんとできない	2.83	.97	.35	-.01	.26	.02	-.05	.19
学習11 授業中わからないことがあったら、その場または授業の後先生に聞きにくい	2.42	1.03	.34	.30	-.09	.04	.22	.26
進路決定スキル ($\alpha = .81$)								
進路6 将来役にたちそうな、のばすべき自分の才能がなんであるか考える	2.78	.92	.15	.57	-.07	.19	.09	.40
進路4 どのような仕事につきたいか決めたなら、それにつくためにはどうしたら良いのか調べる	2.91	.86	.13	.56	.12	.13	-.06	.36
進路7 教わったことが日常生活とどのように結びついているかを考えることができる	2.45	.83	.19	.55	.09	.11	.00	.36
進路3 仕事に関するためになる情報をみつけるためにどこに行けばよいか知っている	2.21	.95	.04	.55	-.09	.15	.06	.34
進路13 自分の現在の行動や決定が、自分の将来に影響を与えることを知っている	2.91	.95	.06	.55	.14	.07	.05	.33
進路5 親や先生の意見だけでなく、自分が何をしたいか考える	3.27	.75	.13	.52	.09	.00	.24	.35
進路10 できたいくつかの考えをくわしく比べたり、検討したりできる	2.55	.81	.21	.50	.16	.02	.15	.34
進路1 自分の進路を決める前に、大人のところに行き、進められる限りの情報を集める	2.59	.93	.21	.48	.20	.13	.00	.33
進路2 自分がしたい仕事を探するとき周りにいる大人を観察する	2.56	.96	.04	.46	.17	.18	.08	.28
進路9 問題を解決するとき、一つにすぐ答えを決めないで選択肢を考えることができる	2.84	.81	.12	.45	.31	-.03	.16	.34
進路12 何が自分にとって大事なのか優先順位をつけることができる	2.99	.86	.19	.41	.23	.18	.17	.32
進路8 事実にもとづいた話と、そうでない話が区別できる	2.89	.84	.03	.35	.17	.13	.26	.23
集団活動スキル ($\alpha = .75$)								
社会15 集団で行動するとき、自分の番がくるまで待つことができる	3.28	.76	.07	-.02	.59	.03	.02	.35
社会13 相手の立場にたって考えてみるができる	2.87	.79	.08	.33	.54	-.08	.07	.42
進路11 そうじや給食などの自分の与えられた仕事をやる	3.23	.80	.13	.22	.51	.05	-.02	.33
社会17 暴力をふるったり人を傷つけることを言う前に一度止まって考えることができる	2.83	.87	.24	.12	.48	.13	.00	.32
社会9 注意されたとき、自分の行動に問題があったかどうか考える	2.94	.88	.04	.30	.47	.16	-.05	.34
社会14 人や自分が完璧でなくても許すことができる	3.04	.83	-.03	.01	.43	.03	.15	.21
社会18 まちがいがあっても素直にあやまることができない	2.86	.86	.14	-.09	.40	.09	.17	.22
社会11 先輩・後輩ときちんとあいさつができる	3.12	.86	.20	.11	.39	.24	.31	.36
学習14 授業のグループ活動のとき、グループを組み協力して活動できる	3.11	.79	.19	.08	.38	.10	.09	.20
学習12 授業中私語をせず、先生の言うことに集中することができる	2.53	.86	.05	.20	.37	.11	.09	.20
社会10 苦手なクラスメートともつきあえる	2.51	.93	.19	.09	.34	.27	-.27	.30
学習13 友達とわからないところを助け合い、一緒に勉強できる	3.01	.88	.21	.14	.32	.26	.12	.25
健康維持スキル ($\alpha = .75$)								
健康2 からだの調子がおかしいとき、自分の状態を言葉で伝えることができる	3.11	.89	.03	.11	.22	.63	.21	.50
健康1 何かからだの異常に気づいたとき、ほっとかないで大人に相談する	2.88	1.02	.04	.02	.25	.62	.03	.45
健康8 疲れを感じたとき、しっかり休むことができる	2.75	1.01	.11	.07	-.06	.60	.04	.38
健康3 からだの変化からくる悩みに対してだれかに相談できる	2.68	.99	.05	.13	.19	.56	.24	.43
健康9 生活のリズムをくずさないように睡眠時間に気をつけている	2.42	1.06	.17	.08	.02	.51	-.04	.30
健康7 からだが必要としている栄養をバランス良くとれている	2.64	.89	.12	.25	.12	.45	.12	.31
社会7 自分の考えを親にはっきり伝えられる	2.74	1.00	.27	.18	.09	.44	.05	.31
社会8 自分の思っていることを教師に伝えることができる	2.40	.95	.12	.26	.08	.40	.22	.30
健康4 心とからだをリラックスさせる方法をいくつか知っている	2.68	1.04	.18	.26	-.07	.40	.23	.31
同輩とのコミュニケーションスキル ($\alpha = .69$)								
社会2 友達に自分の考えを打ち明けたいとき、どう表現するのかかわからない	2.81	.95	.00	.09	.11	.15	.71	.54
社会1 友達が気持ちを打ち明けたとき、何て言ってあげていいのかわからない	2.90	.86	.00	.19	.15	.00	.64	.46
社会12 人にどう話しかけていいのかわからない、どう会話を始めたらいいのかわからない	2.86	.94	.14	-.02	.00	.11	.62	.42
社会3 仲のよい友達同士がけんかしているとき、どうしていいかわからない	2.82	.98	-.02	.13	.02	.07	.54	.31
社会5 自分と同じくらいの年の人と話すことができない	3.59	.71	.15	-.05	.14	.14	.50	.31
社会16 自分の感情を表現する方法を知っている	2.72	.89	.13	.19	.04	.05	.43	.24
社会6 異性と自然に話すことができる	2.97	.92	.08	.34	.13	.17	.43	.35
二乗和			4.32	4.30	3.24	3.14	3.02	18.02
寄与率(%)			7.99	7.97	6.00	5.81	5.59	33.37

注) 項目作成段階で学習面に分類されていた項目→学習, 社会面→社会, 進路面→進路, 健康面→健康

たいとき、どう表現するのかわからない」、「友達が気持ちを打ち明けたとき、何て言ってあげていいのかわからない」など社会面のスキルの中で特に同年代の友人や異性とのコミュニケーションに関する7項目が含まれた。このことから第V因子は『同輩とのコミュニケーションスキル』と命名した($\alpha=.69$)。この結果、学校生活スキル尺度(中学生版)は、学校心理学における学習面・社会面・進路面・健康面という援助の焦点である4領域と概ね対応する領域に分類されたとと言える。

今回、累積寄与率が33.37%と低い結果となったことについて2つのことが考えられる。1つは、中学生の学校生活スキルが今回明らかにされた5つの因子だけでは説明できない部分が多いということが考えられる。このことは、中学生の学校生活スキルの内容や構造をさらに検討していく上で、今後の大きな課題である。2つ目は、累積寄与率を高めるためには、因子負荷量の低い項目をさらに除外するという方法が考えられるが、本研究では生徒の援助ニーズを包括的にとらえるための尺度を作成するという目的の下、幅広いスキルを網羅している必要があり、スキル項目の内容を重視し、因子負荷量の低い項目(基準.30)も採用している。そのことが低い累積寄与率につながっていることが考えられる。

学校生活スキル尺度(中学生版)の信頼性・妥当性⁶ まず信頼性に関してだが、TABLE 2 に示されているように、各下位尺度において $\alpha=.69\sim.81$ とある程度の内的一貫性が示された。再テスト信頼性は、自己学習スキル($r=.766, p<.01$)、進路決定スキル($r=.834, p<.01$)、集団活動スキル($r=.781, p<.01$)、健康維持スキル($r=.797, p<.01$)、同輩とのコミュニケーションスキル($r=.688, p<.01$)となり、高い正の相関が示された。

次に学校生活スキル尺度(中学生版)の妥当性に関して述べる。まず、前述のように本尺度を因子分析した結果、学校心理学(石隈, 1999)の提唱する援助領域の枠組み(学習面・社会面・進路面・健康面)と概ね対応する因子構造が得られた。このことは、この尺度の妥当性を支持する結果と言える。次に学校生活スキル尺度の各下位尺度と、他の尺度との関連を検討するため、ピアソンの相関係数を算出した(TABLE 3)。自己学習スキルと自己評価による学業成績との相関係数は $r=.349$ ($p<.01$)であった。KiSS-18によって測定された社会的スキルと集団活動スキルの相関係数は $r=.516$ ($p<.01$)

TABLE 3 学校生活スキルと他の尺度との相関係数(r)

下位尺度—他尺度	<i>n</i>	<i>r</i>
自己学習スキル—学業成績	98	.349**
進路決定スキル—進路成熟態度	142	.504**
集団活動スキル—社会的スキル	141	.516**
健康維持スキル—健康状態	155	.084
同輩とのコミュニケーションスキル—社会的スキル	138	.658**

** $p<.01$

.01)、社会的スキルと同輩とのコミュニケーションスキルの相関係数は $r=.658$ ($p<.01$)となり、どちらも中程度の正の相関を示した。CMAS-4によって測定された進路成熟態度と進路決定スキルの相関係数は $r=.504$ ($p<.01$)となり、両者の間に中程度の正の相関関係が認められた。CMIによって測定された現在の健康状態と健康維持スキルの間には相関は認められなかった。これらのことから、健康維持スキルを除けば各下位尺度の構成概念妥当性は支持された。以上のことから学校生活スキル尺度はある程度の信頼性・妥当性を有していると言える。

ただし健康維持スキルに関しては、予想された関係が得られなかったことから、課題が残された。この結果が生じた原因の1つは、今回健康状態を測定するために用いたCMIが、健康維持スキルの妥当性を検討する尺度として適切でなかったことが考えられる。CMIは、病院等で患者が訴える内容や症状を基に作成されたもので、その項目は病気の状態を把握するためのものであり、健康状態の個人差を測定するという今回の目的に適していなかったと考えられる。そのため、健康維持スキルと関連が深いと思われる、他の指標を用いて再度妥当性の検討を行う必要がある。

性差・学年差について 性差に関して下位尺度ごとに t 検定を用い男女差を検討した(TABLE 4)。その結

TABLE 4 性差の検討

領域/性別	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 値
自己学習スキル				
男子	419	36.75	7.23	-4.71**
女子	366	39.10	6.59	
進路決定スキル				
男子	421	32.55	6.22	-.71
女子	361	32.86	5.74	
集団活動スキル				
男子	420	34.06	5.46	-5.91**
女子	365	36.27	4.96	
健康維持スキル				
男子	418	24.26	5.05	.21
女子	366	24.18	5.26	
同輩とのコミュニケーションスキル				
男子	420	20.34	3.80	-1.81
女子	363	20.82	3.69	

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

⁶ 学校生活スキル尺度(中学生版)は各下位尺度ごとに用いることを目的として互いに独立していることを仮定しているため、以降の分析は下位尺度ごとに行っている。

果、自己学習スキルと集団活動スキルにおいて女子が男子より有意に得点が高く ($p<.01$), 分散が小さかった。これに関連して、社会的スキルの研究において、女子のほう男子よりも社会的スキルが高く個人差が少ないという結果が得られている (菊池, 1988: 庄司, 1991)。集団活動スキルにおいて女子の方が得点が高く個人差が少ないという今回の結果は、それと一致する結果であった。

次に下位尺度ごとに一元配置分散分析を用い学年差を検討した (TABLE 5)。健康維持スキルと同輩とのコミュニケーションスキルにおいて有意傾向 ($p<.10$) が見られ、Tukey 法によりその後の検定を行った結果、2年生が3年生よりスキルの得点が高い傾向が示された。スキルが学習されるものだとすると発達的には3年生のほうがスキルが高くなることが予測されるが、結果は逆の傾向を示した。このことが生じた原因の1つに、中学校における経験の影響があると考えられる。中学3年生は、3年間の中学生生活において勉強・友人関係・進路の問題など様々な発達課題・教育課題への取り組みに対して学校生活スキルを用いて試行錯誤した結果、「できる」ことと「できない」ことを強く意識していることが考えられる。特に3年生に入り、新たな大きい課題 (進路決定) に直面し自己をより深くみつめることで、今まで曖昧に「できる」と認識していた自己のスキルに対し、評価が厳しくなることが考えられる。一方、中学1・2年生の多くは実際にその行動が遂行できるか深く意識せず「できる」と答えている可能性が

考えられる。自己のスキルへの評価が低下するということは、自分に対する自信や物事への取り組みに関する意欲の低下につながる可能性があるため、中学1・2年次に自分が「できる」と思えることを増やすようなサポートをしていくことが大切だと思われる。

中学生の学校生活スキルの領域 前述のように、中学生の学校生活スキルは自己学習スキル、進路決定スキル、集団活動スキル、健康維持スキル、同輩とのコミュニケーションスキルの5つの領域に分類されることが示され、またその結果は、石隈 (1999) によって提唱された学校心理学の援助の焦点の枠組みと概ね対応したものであった。ただし、学校生活スキルの領域で、学校心理学の援助領域の枠組みと異なった点が2つある。1つは、社会面が集団活動スキルと同輩とのコミュニケーションスキルの2つの領域に分かれたことである。これは中学生にとって集団で活動する上で必要なスキルと、主にコミュニケーションを手段とする友人や異性との関係促進に必要なスキルが異なることを示唆している。2つ目は、学習面のスキルは自己学習スキルが1つの領域として独立し、授業のグループ学習などのスキルが集団活動スキルに含まれた点である。授業でのグループ学習の項目が集団活動スキルの領域に含まれたことは、社会面と同様に学習面にも2つの側面 (自己学習と集団活動) があることを示している。このことは、一次的援助サービスの計画・実践において、中学生の学校生活スキルには集団活動スキル、同輩とのコミュニケーションスキル、自己学習スキルという側面があることを意識し、それぞれの側面に働きかけていくことが必要であることを示唆している。

健康維持スキルに研究1の段階で社会面のスキルに分類されていた教師や両親との関係に関する項目が含まれたことは、尺度上の問題として課題が残るところではあるが、そこに含まれた何らかの意味があるとも考えられる。例えば、普段から両親や教師と話ができる関係を築いていることは、ストレスを低減することにつながり、健康維持にも関連していると考えられる。そういう意味で、両親や教師に自分の気持ちを伝えるスキルは、健康維持スキルの1つとも考えられる。このことは今後健康面のスキル項目を偏りのないものとした上で、さらなる検討が必要である。

追加調査

目的

学校生活スキル尺度 (中学生版) の下位尺度・健康維持スキルの妥当性を検討する。

TABLE 5 学年差の検討

領域/学年	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> 値	多重比較
自己学習スキル					
1 年	298	37.75	6.57	.72	
2 年	257	38.27	7.36		
3 年	231	37.54	7.27		
進路決定スキル					
1 年	291	32.43	5.93	1.10	
2 年	258	33.16	5.83		
3 年	234	32.56	6.30		
集団活動スキル					
1 年	294	34.88	5.31	1.54	
2 年	257	35.56	5.14		
3 年	235	34.82	5.57		
健康維持スキル					
1 年	293	24.14	5.06	2.68 ⁺	2 年 > 3 年
2 年	254	24.80	5.25		
3 年	238	23.74	5.12		
同輩とのコミュニケーションスキル					
1 年	291	20.55	3.62	2.66 ⁺	2 年 > 3 年
2 年	258	20.95	3.88		
3 年	235	20.17	3.77		

⁺ $p<.10$

方法

調査対象 栃木県内の中学校に通う中学生計469名(男子238名, 女子231名)を対象とした。

調査時期 平成12年7月中旬に実施した。

調査内容 以下の(1), (2)を実施した。

(1)学校生活スキル尺度(中学生版) 健康維持スキル9項目に対し, 4件法で回答を求めた。

(2)日本版健康統制所在(健康帰属傾向)尺度 Wallston, Wallston & Devellis (1978) によって作成された Multidimensional Health Locus of Control (MHLC) Scales を基に, 堀毛 (1991) によって日本人向けに改定された尺度で, 「不調の原因をどこに求めるか」を尋ねることで, 健康に対してどのような信念を持っているかを測定するための尺度である。不調の原因として, 『自分自身』, 『家族』, 『専門職』, 『偶然』, 『超自然: 報い』の5つの因子が得られている。今回はその5つの因子の中から, 「健康でいられるのは, 自分しだいである」「健康でいるためには, 自分で自分に気を配りすることだ」など, 自己の健康に対してどのくらい統制感を持っているかという健康への意識の一側面を測定している『自分自身』の因子に属する5項目を用いた。回答は, 1.まったくそう思わない ~ 6.非常に思うまで6段階評定である。健康は自分で管理・維持していくものと考える人のほうが, 健康維持スキルを獲得し活用していることが考えられるため, この尺度の得点と健康維持スキルの得点の間に正の相関関係が予想される。

結果と考察

健康維持スキルと健康統制所在尺度の下位尺度『自分自身』の関連を検討するため, ピアソンの相関係数を算出したところ, $r = .290$ ($p < .01$) となり, 若干低くはあるが有意な正の相関関係が示された。このことから, 健康維持スキルの構成概念妥当性もある程度支持されたと言える。その結果, 学校生活スキル尺度(中学生版)の5つの下位尺度はそれぞれその構成概念妥当性が確認され, この尺度はある程度の信頼性・妥当性を有していることが示された。

総合的考察

学校生活スキル尺度(中学生版)の開発

本研究は, 青年のライフスキルを測定するための尺度 LSDS-B を基にした項目収集, 教師を対象とした半構造的面接, 生徒を対象とした自由記述調査という3つの過程から中学生の学校生活スキルの項目を収集した。収集された項目に対し, 内容的妥当性の検討と予

備調査を行い, 中学生の学校生活スキルの個人差を測定する項目として適切であるか検討し, 項目を選定した。この5つの過程を経たことで, 中学生の学校生活スキルとして適切な項目を得ることができたと思われる。さらに, それら収集・選定された学校生活スキル項目を基に学校生活スキル尺度(中学生版)を作成し, その信頼性・妥当性を検討した。まず因子分析の結果, 中学生の学校生活スキルは自己学習スキル, 進路決定スキル, 集団活動スキル, 健康維持スキル, 同輩とのコミュニケーションスキルの5つの因子から構成されていることが示された。次に下位尺度ごとに信頼性・妥当性を検討した結果, 学校生活スキル(中学生版)はある程度の信頼性・妥当性を有していることが確認された。以上のことから, この尺度は中学生の学校生活スキルの5つの領域のスキルを測定するアセスメント道具として今後利用することができると考えられる。

学校生活スキル尺度(中学生版)の利用について

本尺度の利用について, 援助者側の利用と生徒側の利用に分けて述べる。援助者側の利用には, 主に2つの目的が考えられる。1つは, 1年間の始めや学期の始めに各生徒の今後の援助について考える段階で, 生徒の援助ニーズを把握するために実施することが考えられる。それにより, スキルが低い生徒を早期に発見し, 早期に対応していくことが可能になると思われる。例えば, この尺度を実施した結果, クラスに同輩とのコミュニケーションスキルが非常に高い生徒と著しく低い生徒がいることが明らかになった場合, 高い生徒が低い生徒に話しかける等してコミュニケーションを促すことを期待し席を隣にするなど, この尺度から得られる情報を活かして様々な工夫ができる。2つ目は, 学校生活スキルに焦点を当てたスキルトレーニングの授業を実践する際, この尺度をトレーニング前後に実施することで, 生徒の自己のスキルに対する評価の変容を検討することができる。それを検討することにより, プログラムが生徒のスキルの向上や自信の向上に役だっているかという観点から, プログラムの効果を検討することが可能である。

次に生徒がこの尺度を活用することについて述べる。学校生活スキル尺度(中学生版)に回答した後の生徒の自由記述において, 「質問に答えていると, 自分の生活, 勉強の方法, 人との接し方を見直すことができたと思う」「この質問に答えていままでも分からなかったことも考え直すことができた」という感想が多く得られた。このことは, 生徒が自分の行動を見直すためのチェックリストとしてこの尺度を活用していることを

示している。自分は何ができて何ができていないのかをより具体的な行動でとらえなおすことは、自分の悩みや不安がどこからきているのかということを理解する上で非常に重要である。そういう意味で、生徒がこの尺度を自己理解の促進のために活用することができると思われる。同様のことが、ライフスキルの研究者である Adkins(1984)によって述べられている。Adkins(1984)は、スキルトレーニングの参加者がトレーニング前の時点で自分が有しているスキルを確認することは、「Feeling of Competence」につながると述べ、自己のスキルを検討するためのチェックリストなどを用いて現時点でできていることを確認することの重要性を指摘している。同時に、チェックリストを用いて自己のスキルの欠如を意識することも、参加者に自己のニーズを意識化させ、プログラム参加への動機づけを高めるため、非常に重要であると指摘している。以上のように、この尺度は援助者、生徒それぞれの目的のために利用可能である。

中学生に対する心理教育的援助サービスについて

本研究で得られた知見を基に、中学校で行う心理教育的援助サービスの計画・実践に関して2つの提言を述べる。第1に、社会面のスキルが、集団活動におけるスキルと同年代の友人や異性とのコミュニケーションに必要とされるスキルという2つの側面に分類されたという今回の結果は、心理教育的援助サービスの計画・実践において集団活動スキルと同輩とのコミュニケーションスキルそれぞれに働きかけるプログラムが必要であることを示唆している。例えば構成的グループ・エンカウンター(國分, 2000)などは、集団の中で自分を活かしていく能力を育成すると考えられているため、集団活動スキルが低い生徒を対象とした支援として非常に有効であると思われる。また同輩とのコミュニケーションスキルが低い生徒には、自分の気持ちを適切な形で相手に伝えるための練習方法であるアサーション・トレーニング(平木, 1993)や相手の気持ちに沿う話の聴き方の練習方法である傍聴訓練(アイビー, 1985)などを用いると効果的である。このように教育現場で心理教育的援助サービスを実践するときは、各生徒のスキルの獲得が高い領域や低い領域を考慮にいれて、生徒のニーズに合った援助サービスを提供していくことが望まれる。

第2に、学習面のスキルが自己学習スキルと集団活動スキルの2つの側面を有するという結果は、集団活動スキルを要求する活動が増加する可能性のある総合的学習など比較的自由度の高い授業を行うときの留意

点を示唆している。つまり従来の学習スタイルで適応していた生徒の中で集団活動スキルが低い生徒にとっては、集団活動に適応しながら学習するという学習場面での新たな課題が加わることは、集団活動スキルを向上させるチャンスであると同時に、新たな問題を引き起こす可能性がある。教師はクラスの生徒の中の集団活動スキルが低い生徒を事前に把握し、総合的学習など自由度の高い活動を行う授業では、必要に応じて特別な援助を提供していくことが望まれる。

本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と今後の課題を2点述べる。第1に、今回作成された尺度が自己評定法であることからくる限界がある。学校生活スキルの学年差の検討において3年生が1・2年生よりスキル得点が低くなる傾向が示された項目や領域があったことを述べた。このことは、スキルが学習されるものだとすると、学年が上がるにつれスキルが向上することが期待されることと矛盾した結果を示している。これが生じた原因の1つとして学年が上がるにつれスキルの自己評価が厳しくなる可能性を指摘したが、このことは同じ回答でも1年生と3年生の間でスキルのレベルが異なる可能性を示唆している。このことに関して、Gresham(1986)は、社会的スキルの測定における自己報告法の限界を次のように指摘している。自己報告法は、児童生徒の自己のスキルに関する認知を測定するには適しているが、客観性が乏しく基準関連妥当性が低く、教師や親の評定尺度、ソシオメトリー法、実際の社会的行動の観察等によって測定される行動をうまく予測できない部分がある。そのため、スキルトレーニングの効果の評価や実際の児童生徒の行動を把握するためには、他の測定方法(例: 他者評定, 行動観察)を併用することが必要である(Gresham, 1986)。今後教育現場でこの尺度を用いる場合には、生徒の自己評定だけでなく、教師や保護者が対象生徒の学校生活スキルをこの尺度の項目にそって評定するなどして、他者評定法を併用することにより、実際の生徒のスキルの獲得レベルをより正確に把握する必要がある。

第2に、中学生の学校生活スキルが、今回明らかにされた学校生活スキルの5因子だけでは説明できない部分が大きかったという結果は、中学生の学校生活スキルを5つの因子で議論することの限界を示している。前述のように今回の尺度では行動としてとらえにくいということで心理面の問題や悩みへの対処に必要とされるスキルは除外した。しかし、全てのスキルの獲得過程およびスキルの遂行過程において、心理・情緒的

要因は切り離せないものである (Gresham & Elliott, 1984)。今回5つの因子で説明できなかった部分を、心理・情緒的要因などを用いて検討していくことは、今後の重要な課題である。

引用文献

- Adkins, W.R. 1984 Life skills education : A video-based counseling/Learning delivery system. In D. Larson (Ed.), *Teaching psychological skills : Models for giving psychology away*. Monterey, CA : Brooks/Cole. Pp.44—68.
- Darden, C.A., Ginter, E.J., & Gazda, G.M. 1996 Life-Skills Development Scale-Adolescent Form : The theoretical and therapeutic relevance of life-skills. *Journal of Mental Health Counseling*, 18, 142—163.
- Egan, G. 1984 People in systems : A comprehensive model for psychosocial education and training. In D. Larson (Ed.), *Teaching psychological skills : Models for giving psychology away*. Monterey, CA : Brooks/Cole. Pp.21—43.
- Goldstein, A.P., Gershaw, J.N., & Sprafkin, R.P. 1984 Structured learning therapy : Background, procedures, and evaluation. In D. Larson (Ed.), *Teaching psychological skills : Models for giving psychology away*. Monterey, CA : Brooks/Cole. Pp.69—87.
- Gresham, F. M. 1986 Conceptual issues in the assessment of social competence in children. In P.S.Strain, M.J.Guralnick, & H.M.Walker (Eds.), *Children's social behavior : Development, assessment, and modification*. New York : Academic Press. Pp.143—179.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. 1984 Assessment and classification of children's social skills : A review of methods and issues. *School Psychology Review*, 13, 292—301.
- ハヴィガースト R.J. 児玉憲典・飯塚裕子(訳) 1997 ハヴィガーストの発達課題と教育—生涯発達と人間形成 川島書店 (Havighurst, R.J. 1972 *Developmental tasks and education*. 3rd ed. New York : David McKay.)
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. 1996 *Career guidance and counseling through the life span : Systematic approaches*. 4th ed. New York : Harper Collins.
- 平木典子 1993 アサーション・トレーニング—さわやかな「自己表現」のために 日本・精神技術研究所
- 堀毛裕子 1991 日本版 Health Locus of Control 尺度の作成 健康心理学研究, 4, 1—7.
- 石隈利紀 1998 学校臨床 下山晴彦(編) 教育心理学II—発達と臨床援助の心理学 東京大学出版会 Pp.155—183.
- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス 誠信書房
- 石隈利紀・小野瀬雅人 1997 スクールカウンセラーに求められる役割に関する学校心理学的研究—子ども・教師・保護者を対象としたニーズ調査の結果より 文部省科学研究費補助金(基盤研究<c><2>) 研究成果報告書 (課題番号 06610095)
- アイビー A.E. 福原真知子・梶山喜代子・國分久子・楡木満生(訳) 1985 マイクロカウンセリング—“学ぶ—使う—教える” 技法の統合 : その理論と実際 川島書店 (Ivey, A.E. 1983 *Introduction to microcounseling*. Monterey, CA : Brooks/Cole.)
- 菊池章夫 1988 思いやりを科学する 川島書店
- 國分康孝(編著) 2000 続・構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 中野良顯 1994 子どものスタディ・スキルを育てる指導と評価, 5, 44—48.
- Richards, C.S. 1985 Work and study problems. In M. Hersen & A. Bellack (Eds.), *Handbook of clinical behavior therapy with adults*. New York : Plenum Press. Pp.557—571.
- Riggio, R.E. 1986 Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 649—660.
- 坂柳恒夫・竹内登規夫 1986 進路成熟態度(CMAS-4)の信頼性および妥当性の検討 愛知教育大学研究報告, 35(教育科学編), 169—182.
- 佐藤正二・佐藤容子・相川 充・高山 巖 1990 極端な引っ込み思案児の社会的適応と社会的スキル 宮崎大学教育学部紀要, 68, 1—8.
- 庄司一子 1991 社会的スキルの尺度の検討—信頼性・妥当性について 教育相談研究, 29, 18—25.
- 庄司一子・小林正幸・鈴木聡志 1989 子どもの社会

- 的スキルに関する展望(1)―概念検討 教育相談研究, 27, 59—70.
- 辰野千壽 1997 学習方略の心理学―賢い学習者の育て方 図書文化
- 戸ヶ崎泰子・嶋田洋徳・坂野雄二・上里一郎 1995 社会的スキルの変化が友人関係と学校不適応に及ぼす影響 日本行動療法学会第21回大会発表論文集, 180—181.
- Wallston.K.A., Wallston, B.S., & Devellis, R. 1978 Development of the Multidimensional Health Locus of Control (MHLC) Scales. *Health Education Monographs*, 6, 160—170.
- WHO 川畑徹朗(監訳) 1994 ライフスキル教育 大修館書店 (World Health Organization : Division of Mental Health 1993 *Life skills education in schools*. Ann Arbor, MI : University Microfilms International.)

謝 辞

本研究に対してご指導とご助言をいただきました筑波大学心理学系の先生方に厚くお礼申し上げます。また、調査にご協力頂きました中学校の諸先生方と生徒の皆さんに、心より感謝致します。

(2001.9.7 受稿, '02.1.26 受理)

School-Life Skills Scale : Development of a Junior High School Student Form

JUNKO IIDA AND TOSHINORI ISHIKUMA (INSTITUTE OF PSYCHOLOGY, UNIVERSITY OF TSUKUBA) JAPANESE JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, 2002, 50, 225—236

The purpose of the present study was to develop a scale to measure individual differences in school-life skills in junior high school students. School-life skills were defined as ones needed to solve the developmental and educational tasks faced by students during their junior-high-school years. The scale was based on the framework of school psychology for supporting students, which includes 4 aspects : academic, psychological/social, career, and health. Skill items were collected from 3 sources : the Life-Skills Development Scale-Adolescent Form, semi-structured interviews with 17 teachers, and skill descriptions provided by 108 junior high school students. Content validity was examined and preliminary study was conducted to select the items included in the scale. Then, a questionnaire of the 57 chosen items was completed by 809 junior high school students. As a result, a 54-item School-Life Skills Scale-Junior High School Student Form was developed. Factor analysis yielded 5 subscales : self-study skills, career decision skills, group activity skills, health maintenance skills, and peer communication skills. The results also showed that the scale was moderately reliable and valid for measuring school-life skills in junior high school students.

Key Words : school-life skills, junior high school students, scale development, school psychology