

# 高校生を対象としたライフスキル教育の実践とその効果の検討

## —スキル得点の変化と生徒のプログラム評価を中心として—

筑波大学 飯田 順子

本研究では、ライフスキルトレーニング (LST) のスキル得点と生徒のプログラム評価における効果検討を行うことを目的に、「ライフスキルとは何か」「自己意識」「情動への対処」「効果的コミュニケーション」「ストレスへの対処」「意思決定」に焦点をあてたLSTの授業案を作成し、関東圏内の高校に通う高校生16名を対象に実施した。学校生活スキルの下位尺度レベルの分析では、『自己学習スキル』『進路決定スキル』の有意な得点の上昇がみられた。項目レベルの分析では、自己学習スキル2項目(「試験の結果を学習に活かすことができる」「自分の目標に照らして課題を持って学習に取り組むことができる」)、進路決定スキル2項目(「将来役に立ちそうな、のばすべき自分の才能が何であるか考える」「問題を解決するとき、複数の選択肢を考えることができる」)、健康維持スキル1項目(「生活のリズムをくずさないように睡眠時間に気をつけることができる」)の5つの項目で有意な得点の上昇がみられた。また生徒の授業内容に関する評価では、「おもしろさ」「理解の程度」「利用可能性」ともに4.50以上と高い得点が示された。生徒の自由記述をKJ法に基づいて分類した結果から、今回の内容が概ね肯定的に受けとめられていたことが示された。

キーワード：ライフスキルトレーニング、高校生、予防教育、一次的援助サービス

### I. 問題と目的

不登校やいじめの問題を考えたとき、問題状況が発生してから対応だけでなく、問題状況が起こる前にいかに援助サービスを提供し問題の発生を予防していくかという予防教育や、子どもが問題状況を自ら乗り越えていく力を育む開発教育の重要性が指摘されている(石隈, 1999)。予防教育の充実は各国の学校教育でも課題となっており、山崎・渡辺・戸田(2013)は欧州各国・オーストラリア・中国等で行われている予防教育の実践を紹介している。これらの予防教育や開発教育は、すべての子どもを対象として行われる教育実践であり、学校心理学の三段階の心理教育的援助サービスという概念のなかでは、一次的援助サービス(予防・発達促進的援助サービス)に位置づけられる(石隈, 1999)。一次的援助サービスには、「わかりやすい授業」や「学級を育てる学校行事」など教師が日

常的に行っている活動から、構成的グループ・エンカウンターやソーシャルスキルトレーニングなど、心理学やカウンセリングのなかで用いられてきた技法を、学校教育に適用する形で広がった心理教育プログラムなどがある(水野・石隈・田村・田村・飯田, 2013)。心理教育プログラムは、①心理学の研究や理論に基づいており、実証的基盤がある、②単なる知識の伝達にとどまらず、参加者が積極的に行動を練習する要素が含まれている、③発達段階や文脈の影響が考慮されている、という特徴をもっている。学校現場で実践されている代表的な心理教育プログラムとして、ソーシャルスキルトレーニング、構成的グループ・エンカウンター、メンタルヘルスプログラム、ライフスキルトレーニングなどがある(飯田, 2014)。

ライフスキルトレーニング(以下、LST)は、喫煙・薬物乱用防止や食習慣の改善など健康教育の分野で発展してきた心理教育プログラムである。ライフス

キルとは、「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 (WHO, 1997)」である。WHO (1997) のモデルでは、『意思決定・問題解決』『創造的思考・批判的思考』『効果的コミュニケーション・対人関係スキル』『自己意識・共感性』『情動への対処・ストレスへの対処』の、5セット10スキルがライフスキルの中核とされている。LSTは、これらの中核的ライフスキルを伸ばすことで、問題行動を予防することを意図している。このプログラムの背景には、従来の情報伝達型の禁煙・薬物防止プログラムの効果が薄く、仲間から誘いを受けた時どのように断るか (コミュニケーションスキルの問題)、一度始めたらどのようなことにつながるか (意思決定スキルの問題) といったライフスキルの育成が、問題の予防には欠かせないという考え方があ

る。Botvin & Griffin (2004) は、これまでに実践された13のLST予防プログラムの効果研究を概観し、LSTアプローチがアルコール、喫煙、薬物乱用に対して行動面に効果的な影響を及ぼしていることを示している。その1つの研究として、Botvin (2000) は、薬物乱用予防に焦点をあてたLSTプログラムの実践を報告している。このプログラムは、一般的に小学校6年生で始まり、7年生・8年生 (日本でいう中学校1年生・2年生) 時にもう一度確認のためのセッション (booster sessions) が行われる。プログラムの内容は、薬物使用を含む多くの場面で利用可能な一連の個人的・社会的スキルを生徒に訓練するものである。生徒は、コミュニケーション、自己主張、意思決定や目標設定、自分自身で行動を変えていく方略 (self-directed behavioral change strategies)、不安や社会的プレッシャーに対処するためのコーピング法について教わる。このプログラムは、将来の薬物使用を減少させることが示されており、その効果は大きい (研究によって40%から80%の減少が報告されている)。さらに、このプログラムは深刻な薬物関連の問題、たとえば危険運転、過度な飲酒 (binge drinking)、混合薬物の使用 (polydrug use) といった問題を減少させ、良い結果をもたらすことが示されている。また、この効果は、学校の地理的条件 (たとえば、都市部、郊外、田園地域) や人種 (白人、アフリカ系アメリカ人、ラテンアメリカ系アメリカ人 (Hispanic)) にかかわらず示さ

れている。また、フォローアップ効果も3か月から6年間という範囲で確認されている (Botvin, 2000)。

日本には、川畑・高石・西岡・石川がWHOの編集した本を訳した『WHO・ライフスキル教育プログラム』(1997) や皆川 (1999) の『総合的学習で学ぶライフスキルトレーニング』によって、LSTが紹介されている。そして、日本でもいくつかのプログラムが実践されている。松林・梅崎・富岡 (2014) は、定時制高校生を対象にLSTを実施し、その効果を検討している。その結果、社会的スキル、学校生活に対する満足感、肯定的な自己受容、自尊心感情において有意な変化は得られなかったが、得点の上昇はみられていた。特に、介入前の社会的スキル、学校生活に対する満足感の尺度得点が低い生徒において、介入後の得点が顕著に上昇していた。また、石川・田中・熊谷・菅野・初谷・竹内・平田・篠原・石隈 (2009) は高校生21名を対象に、「自己を知る」「他者・集団とつきあう」「学習を工夫する」「キャリアについて考える」というライフスキルの4要素に働きかける授業を6授業時間×4日間 (合計24授業時間) にわたり実施し、進路決定効力感尺度、職業忌避の傾向尺度、就業不安尺度、同一性地位判定尺度を用いて、効果を検討している。その結果、進路決定自己効力感の下位尺度である「自己評価」の得点が有意に上昇し、職業忌避傾向尺度の得点が有意に低下した。また同一性地位判定尺度においては、現在の自己投入、過去の危機、将来の自己投入の危機3つの下位尺度すべてにおいて、有意な得点の上昇がみられた。このことから、ライフスキルの授業を行うことで、職業意識や同一性地位に肯定的な変化がみられることが示されている。このように高校生を対象にLSTを実践している研究がいくつかみられる一方で、LSTの実施によってスキル得点にどのような変化があるのか、またLSTを体験した生徒がどのような感想をもつのかという検証をしている研究は少ない。

以上のことをふまえ、本研究では、高校生を対象にライフスキルに関する一連の授業を行い、スキル得点の変化からその効果を量的に検討することを目的とする。同時に、スキルトレーニングでは、学習されたスキルが日常的に活用されて始めて効果が生まれると考えられているため、今回の授業がどのように生徒に受けとめられたかという視点からも質的に検討を行う。

## II. 方法

### 1. 対象

関東圏内のA高校に通う高校生16名（男子5名、女子11名）を対象とした。東京近郊の住宅地に位置し、落ち着いた雰囲気のある学校である。4年生大学への進学が半数近くと最も多く、専門学校進学、短期大学進学、就職と続く進路多様校である。なお、この高校は総合学科で工業系、農業系、福祉系、情報系など幅広い授業を開講しており、そのなかの1つの授業として「心理学入門」という授業を夏季休暇期間に開講している。その授業を選択した生徒は、大学にて4日間1日6コマ（合計24コマ）、心理学の講義を受ける。そのうちの6コマ分を「ライフスキル」の授業とした。

### 2. トレーナー

学校心理士SVである著者が主に授業を行った。『効果的コミュニケーション』『情動への対処』においてロールプレイのモデルを生徒に示す際には、A高校の担当教員にパートナー役を依頼した。

### 3. 実施時期

平成26年7月下旬に実施した。

### 4. 授業内容と手続き

WHO（2006）が推奨する5セット10スキルのうち、『自己意識』『効果的コミュニケーション』『情動への対処』『ストレスへの対処』『意思決定』をとりあげた。皆川（1999）では、『創造的思考』『批判的思考』は『意思決定』プログラムを行う際に、選択肢を考え、それを検討する段階で用いられると紹介されており、それら2つのスキルに直接焦点を当てたプログラムは紹介されていない。また、『問題解決』も、『意思決定』の延長線上にあるものと紹介されている。『共感性』『対人関係スキル』の内容をいれることも検討したが、今回は時間の関係でこれら2つのスキルは、『自己意識』『効果的コミュニケーション』の回で紹介することにとどめた。各回は1回45分で構成され、1回に1つのターゲットスキルを扱った。

各回の主な授業内容を表1に提示する。今回は「心理学入門」の授業の一環ということもあり、心理学の理論や研究の講義をとりいれながら、スキルトレーニングの要素をいれて授業を構成した。スキルトレーニングの要素については、『ストレスへの対処』『意思決定』『情動への対処』については皆川（1999）を参考にし、『効果的コミュニケーション』については平木（2009）を参考にし、『自己意識』については今回新たにオリジナルなものを作成した。各回の授業の構成は、スキルの提示（心理学に関する基礎知識についての小

表1 本研究で行ったライフスキルトレーニングの内容

テーマ	主な内容
第1回 ライフスキルとは何か	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ライフスキルとはどのようなものかを説明する</li> <li>・自分のライフスキルを把握するため、ライフスキルアンケートを実施する</li> <li>・ライフスキルと問題行動の関連を伝える</li> </ul>
第2回 自己意識	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自己認識を広げていくことの重要性を伝える</li> <li>・自己効力感・学習性無力感について説明する</li> <li>・自分の強みを発見するエクササイズを行う</li> </ul>
第3回 情動への対処	<ul style="list-style-type: none"> <li>・感情とは何か、感情の理論とともに説明する</li> <li>・感情を適切に処理するための方法（Stop &amp; Think 法）を紹介し、ロールプレーでモデルを示す。</li> <li>・シナリオ用紙に台本を作り、会話の練習をする。</li> </ul>
第4回 効果的コミュニケーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・効果的なコミュニケーションを学ぶ重要性を伝える。</li> <li>・「アサーション」という概念を説明し、自分のアサーション度を把握するため、アサーションチェックリストを実施する。</li> <li>・アサーションの3つのタイプのコミュニケーションのモデルを示し、ポイントを説明する。</li> <li>・シナリオ用紙に台本を作り、会話の練習をする。</li> </ul>
第5回 ストレスへの対処	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どのような出来事がストレスの原因になりやすいのか、ストレスという概念について講義を行う</li> <li>・今の自分について、ワークシートに「ストレス」「ストレス反応」「ストレスコーピング」を記入する</li> <li>・ストレス対処法を増やすため、「10秒呼吸法」を練習する</li> </ul>
第6回 意思決定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・これから進路を選んでいく過程や仕事を選んでいく過程における「意思決定」の重要性を伝える</li> <li>・自分の価値観を知る活動として、『二者択一』を体験する</li> <li>・意思決定モデルのワークシートに従い、与えられた設定で意思決定を行う練習をする</li> </ul>

表2 『自己意識』に焦点をあてたプログラム授業案

内容	トレーナー（教師）の働きかけ	準備するもの
本時のねらい (2分)	「自己意識」とは何かということを説明し、この時間の目標を伝える。 自己意識…自己理解を広げていくこと。長所・短所も含め自分のことを知っていくこと。 目標…自己理解を広げていくことで、自尊感情（自分を知り好きになり大切にすることが高まっていくこと、それが自分の健康を自分で守ることにつながっていくことを知る。	○PPTでこの時間の目標を提示する。
スキルの提示 (3分)	日本の高校生の自尊感情が他の国の高校生のそれと比べて著しく低いことを示すデータを提示する。日本には謙遜する文化があるので、得点が低くなる傾向があるかもしれないが、自尊感情は精神的健康や健全な人間関係の構築に関連があると言われているもので、自尊感情が低いことは生活のあらゆる面に影響することを伝える。 「自分を好きになりなさい」と言っても好きになれるものではないこと、自分を長所・短所含めて知ること（自己意識を広げること）が、自分をかけがえのない大切な存在と思うことにつながっていくことを伝える。 おちこんだとき、自分の強みは何かということを意識したり、自分が苦手なものが得意な人を見つけるということが大事であることを伝える。	○PPTで日本の高校生と海外の高校生の自尊感情の比較のデータを提示する。 ○自己効力感、学習性無力感を説明するスライドを提示する。
講義 (5分)	ジョハリの窓の説明をし、自分自身を知っていくことが、自分をより深く理解していくことや円滑な人間関係を築く上で大切なことを伝える。	○PPTでジョハリの窓を提示する。
モデリング (5分)	トレーナーの記入したワークシートを提示し、以下の3点を説明する。 ①「私ってどんな人？」…漢字→文字で表現すると？ ②「私の強み」…自己資源チェックシートから、自分の強みを3つ記入する。 ③「私の弱点」…自己資源チェックシートから、自分の弱点を3つ記入する。 ※自己資源チェックシートとは、「優しい」「勤勉」などポジティブな内面的な資質とその解説が書いてある1枚のシート。	○PPTでモデルを提示する。
リハーサル① ワークシート課題 (10分)	上記②③について「自己資源チェックシート」を参考にしながら、うめる。 ⇒自分を表現する漢字を考えることで、自分のイメージをじっくり考える。 ⇒自分の強み・弱点をチェックシートを使いながら考えることで、新たな気づきを得る。	○ワークシートと「自己資源チェックシート」を配布する。
→机間支援を行い、ワークシートをうめられない生徒に配慮する。		
リハーサル② グループワーク (5分)	グループワーク「自分が苦手なものを得意とする人を見つけよう！」 ③で自分が弱点として選んだものを得意としている人を自由に歩き回って探し、見つかったら名前を記入して、表を完成させる。	
→グループワークに参加することが難しい生徒には、無理しなくて良いことを伝え、その間の生徒の様子に気を配る。		
シェアリング＋ フィードバック (5分)	この活動の感想や疑問点について自由にペアで話し合う。いくつかのペアに発表してもらおう。出た意見や感想について、トレーナーが具体的にフィードバックする。	
まとめ (5分)	自尊感情を維持していくことはこれからの人生において大事なことであり、自尊感情を維持するためにも、自己意識を広げていくことは重要である。 ・必要以上に自分を責めない ・完璧を目指さない ・疲れたときはゆっくり休む といったことが大切である。 これらは授業のなかだけでできることではなく、日頃から意識して生活することが大事。	
感想の記入 (5分)	この時間のふりかえりシートの記入を求める。	○ふりかえりシートを配る。

講義を含む)、モデリング、リハーサル、フィードバックから構成された。今回新たに作成した『自己意識』を高めるプログラムの授業案を、表2に提示する。

5. 効果の測定方法

以下の①を1回目の授業開始時と6回目の授業終了時に実施した。②については、各回終了前5分ずつ時間をとって、感想の記入を求めた。

①学校生活スキル尺度 (高校生版)

飯田・石隈・山口 (2009) によって作成された尺度であり、「自己学習スキル (10項目)」「集団活動スキル (6項目)」「コミュニケーションスキル (13項目)」「進路決定スキル (14項目)」「健康維持スキル (6項目)」, 合計49項目からなっている。学校生活スキル尺度は、その作成過程においてライフスキルの先行研究 (Darden, Ginter, & Gazda, 1996) を参考にしており、今回のLSTの効果測定するものとして内容的に適していると判断し、この尺度を用いることとした。今回はこの尺度のうち、項目数を少なくし授業時間を十分に確保するため、飯田ら (2009) の因子分析の結果から、因子負荷量の高い5項目を用いた。合計25項目。なお上位5項目を採用した際、今回ターゲットスキルとする内容が含まれていることを確認した。各項目について、1 (まったくあてはまらない) から4 (とてもよくあてはまる) の4段階で評定を求めた。

②授業内容の評価

永井・新井 (2013) のピアサポートプログラムの実践で用いられていた設問を参考に、授業内容の評価の設問を作成した。

(1) 「この時間の内容は、おもしろかったですか」という問いに対して、①面白かった、②やや面白かつ

た、③どちらともいえない、④ややつまらない、⑤つまらなかったの5件法で回答を求めた。

(2) 「この時間の内容は理解できましたか」という問いに対して、①理解できた、②やや理解できた、③どちらともいえない、④やや理解できなかった、⑤理解できなかったの5件法で回答を求めた。

(3) 「今日勉強したことは、日常生活で使えそうですか」という問いに対して、①使えそう、②やや使えそう、③どちらともいえない、④やや使えなさそう、⑤使えなさそうの5件法で回答を求めた。

(4) 「次に、この授業のなかで学んだことや感じたことを自由に書いてください」という問いに対して、自由記述を求めた。

6. 倫理上の配慮

実施に関する倫理上の問題については、教育課程内の授業であったため、管理職の許可を得て実施された。なお、質問紙の実施に関しては、通常の授業評価という目的に加え研究目的も含まれるため、質問紙の提出は無記名かつ任意であること、提出しない場合にも不利益は一切ないことを冒頭で説明し、実施した。

III. 結果

1. 学校生活スキル得点の変化の検討

事前アンケート未提出の生徒1名を除く、15名のデータを分析対象とした。ライフスキルの授業による得点の変化を検討するため、学校生活スキルの下位尺度別に、対応のあるt検定によって事前事後の得点を比較した (表3)。その結果、自己学習スキル ( $t(14)=3.25, p<.05$ )、進路決定スキル ( $t(14)=4.36, p<.01$ ) に有意差がみられ、事後の得点が事前の得点

表3 学校生活スキル下位尺度別事前事後比較 (t検定)

	n	平均値		t	(df)
		pre	post		
自己学習スキル	15	2.63 (0.76)	2.89 (0.70)	3.25 *	(14)
進路決定スキル	15	2.73 (0.68)	3.03 (0.58)	4.36 **	(14)
集団活動スキル	15	3.41 (0.44)	3.53 (0.38)	1.79	(14)
コミュニケーションスキル	15	2.93 (0.77)	2.91 (0.89)	0.32	(14)
健康維持スキル	15	2.89 (0.63)	2.93 (0.78)	0.38	(14)

注) + $p<.10$ , \* $p<.05$ , \*\* $p<.01$

表4 学校生活スキル項目別事前事後比較 (t検定)

	n	平均値		t	(df)
		pre	post		
<b>自己学習スキル</b>					
宿題や予習・復習をやることができる	15	2.53 (0.92)	2.67 (0.82)	1.47	(14)
提出物を期日までに提出することができる	15	3.47 (0.92)	3.47 (0.83)	0.00	(14)
試験の結果を学習に活かすことができる	15	2.27 (0.80)	2.53 (0.74)	2.26 *	(14)
自分の目標に照らして課題を持って学習に取り組むことができる	15	2.40 (0.91)	3.07 (0.96)	3.57 **	(14)
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	15	2.47 (1.13)	2.73 (1.10)	1.74	(14)
<b>進路決定スキル</b>					
いろいろな情報を集め、新しい考えを生み出すことができる	15	2.73 (1.03)	2.87 (0.92)	1.00	(14)
出てきたいいくつかの考えを詳しく比べたり、検討したりできる	15	2.87 (0.92)	3.07 (0.80)	0.90	(14)
将来役に立ちそうな、のばすべき自分の才能が何であるか考える	15	3.00 (0.76)	3.33 (0.72)	2.65 *	(14)
進路に関する情報を見つけるために、どこに行けばよいか知っている	15	2.60 (1.06)	2.87 (0.99)	1.74	(14)
問題を解決するとき、複数の選択肢を考えることができる	15	2.47 (0.99)	3.00 (0.93)	2.78 *	(14)
<b>集団活動スキル</b>					
校則に違反するような行為を思いとどまることができる	15	3.73a (0.46)	3.72a (0.46)	-	(14)
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	15	3.33 (0.72)	3.53 (0.52)	1.15	(14)
まちがいがあったときに素直に謝ることができる	15	3.27 (0.80)	3.40 (0.83)	1.00	(14)
カッとして暴力や言葉で傷つける前に一度止まって考えることができる	15	2.93 (0.88)	3.13 (0.99)	1.15	(14)
たばこやお酒が未成年の体に及ぼす害について理解している	15	3.80 (0.41)	3.87 (0.35)	1.00	(14)
<b>コミュニケーションスキル</b>					
友だちに自分の考えを打ち明けることができる	15	2.67 (1.05)	2.60 (1.06)	0.37	(14)
自分の悩みを誰かに相談できる	15	2.93 (1.10)	2.67 (1.18)	1.29	(14)
人との会話の中で、話を広げていくことができる	15	2.93 (1.03)	3.13 (0.99)	1.38	(14)
人に対して、自分から話しかけていくことができる	15	2.93 (0.96)	2.93 (1.10)	0.00	(14)
友だちの相談にのることができる	15	3.20 (1.01)	3.20 (1.08)	0.00	(14)
<b>健康維持スキル</b>					
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ことができる	15	3.13 (0.99)	2.93 (0.96)	1.87 *	(14)
疲れを感じたとき、休むことができる	15	2.93 (1.03)	2.87 (0.99)	0.56	(14)
からだの調子がおかしいとき、保健室に行くことができる	15	2.93 (1.03)	2.87 (1.06)	0.44	(14)
生活のリズムをくずさないように睡眠時間に気をつけることができる	15	2.27 (0.88)	2.93 (1.10)	2.65 *	(14)
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	15	3.20 (0.68)	3.07 (0.88)	0.56	(14)

注) +p&lt;.10, \*p&lt;.05, \*\*p&lt;.01

より有意に高いことが示された。次に、学校生活スキル25項目に対して項目別に、対応のあるt検定によって事前事後の得点を比較した(表4)。その結果、「試験の結果を学習に活かすことができる」( $t(14)=2.26, p<.05$ )、「自分の目標に照らして課題を持って学習に取り組むことができる」( $t(14)=3.57, p<.01$ )、「将来役に立ちそうな、のばすべき自分の才能が何であるか考える」( $t(14)=2.65, p<.05$ )、「問題を解決するとき、複数の選択肢を考えることができる」( $t(14)=2.78, p<.05$ )、「生活のリズムをくずさないように睡眠時間に気をつけることができる」( $t(14)=2.65, p<.05$ )という5つの項目において、有意な得点の上昇がみられた。また、「何かからだの異常に気づいたとき、ほっておかないで大人に相談することができる」では( $t(14)=1.87, p<.10$ )、有意傾向ではあるが、得点が低下していた。

## 2. 生徒による授業内容の評価

生徒による各回の授業内容の評価を表5に示す。「今日の内容は、おもしろかったですか」については4.75以上、「今日の内容は、理解できましたか」については4.67以上、「今日勉強したことは、日常生活で使えそうですか」については4.50以上の平均値が各回において得られた。このように、いずれの項目も、各セクションにおいて高い平均値が示された。

次に生徒の自由記述について、各回で得られた各生徒の主な記述内容を、内容ごとに切片に区切ったうえで、大学院で学校心理学を学んでいる社会人1名とともにKJ法に基づいて分類した(表4参照)。生徒のコメントを「    」、生徒のコメントを分類したカテゴリー名を『    』で表記する。まず、『自己意識』について、20のコメントが得られた。それらをKJ法に基づいて分類した結果、「自分を知ることが自分を好きになることにつながるようになった」といった『学習内容についての気づき』5件、「自分の長所や短所がわかって嬉しかった。自分のことを少し好きになれそう」といった『自分を少し好きになれた』2件、「ジョハリの窓はなるほどと思った」「ジョハリの窓を今後高校生活で広げていきたい」といった『ジョハリの窓に関連する感想』5件、「ひきこもりのメカニズムと学習性無力感に関連があることがわかった」「学習性無力感と無気力がつながっていることはわかったが、

どうすれば学習性無力感の状態を改善できるのか」といった『学習性無力感に関連する感想・質問』3件、「自分の良いところを自分で見つけるのは苦しかった」「自分の長所と短所がみつけれなかった」といった『内容が難しかったという感想』3件、「自分を知ることと健康を保つことに関連があることがわかった」という『学んだことをまとめる内容』2件に分かれた。

3回目の授業の内容『情動への対処』については、18件のコメントが得られた。KJ法に基づいて分類した結果、「信号機の考え方はとても日常で使えると思いました」といった『信号機の考え方の感想』5件、「自分は感情のコントロールが苦手なので、今回の授業はうれしい内容でした」といった『自分の課題への気づき』2件、「泣くから悲しいのか悲しいから泣くのか」というのはとても興味深かった」「顔面フィードバック仮説が面白いと感じた。確かに笑顔でいると気分も上がるし、楽しいことが多いように感じます」といった『感情の講義への感想』4件、「家族に強い口調で言ってしまい、意見を受け入れてもらえないことが多いので、強く命令するのではなく、お願いするようにしたら良いのかと感じた」「幼稚園や小学校低学年の頃、「けんかする前に、心の中で5秒間数えてから」と教わってきたのを思い出しました。その5秒間で、これから言う言葉を言ったら相手がどんな気持ちになるかを考えることができ、子どものけんかの抑止力になったんだと思います」といった『自分の経験談』3件、「相手を説得させるには、自分の気持ちをきちんと伝えなくてはならないし、自分の気持ちを知っていなければならないので、コミュニケーションは難しいと思いました」といった『感情のコントロールの大切さと難しさ』4件に分かれた。

4回目の授業の内容『効果的コミュニケーション』については、25件のコメントが得られた。KJ法に基づいて分類した結果、「私は非主張的な自己表現のタイプだなと思いました」「攻撃的なので改めようと思いました」といった『自分のコミュニケーションへの気づき』4件、「ドラえもんは心理学がつめられていて面白いと思いました。のび太は悪くないと思ってたけど、のび太君の態度も責められやすいものなんだと知りました」といった『例示したドラえもんに関する感想』3件、「物事を進めるためにバランスを意識

表5 ライフスキルトレーニングの内容に関する生徒の評価

テーマ	おもしろさ	理解度	利用可能性	感想 (K) 法でまとめた結果
第2回 自己意識	4.80 (0.41)	4.67 (0.49)	4.50 (0.73)	・学習内容についての気づき (5) ・自分を少し好きになれた (2) ・ジョハリの窓に関連する感想 (5) ・学習性無力感に関連する感想・質問 (3) ・内容が難しかったという感想 (3) ・学んだことをまとめる内容 (2)
第3回 情動への対処	4.94 (0.25)	4.88 (0.34)	4.94 (0.25)	・信号機の考え方の感想 (5) ・自分の課題への気づき (2) ・感情の講義への感想 (4) ・自分の経験談 (3) ・感情のコントロールの大切さと難しさ (4)
第4回 効果的コミュニケーション	4.75 (0.45)	4.81 (0.40)	4.75 (0.45)	・自分のコミュニケーションへの気づき (4) ・ドラえもん例がわかりやすい (3) ・コミュニケーションのバランスについて言及するコメント (3) ・非言語の大切さ (3) ・DESC法に関する感想 (5) ・自己主張=自己中心ではないという気づき (3) ・その他 (4)
第5回 ストレスへの 対処	4.75 (0.45)	5.00 (0.00)	5.00 (0.00)	・呼吸法の効果 (6) ・ストレスの理解が進んだ (4) ・ストレスへの気づき (4) ・ストレスに気づくことが重要 (4) ・ストレス対処法 (4) ・その他 (3)
第6回 意思決定	4.81 (0.40)	4.75 (0.45)	4.75 (0.45)	・気づき (3) ・学んだこと (2) ・進路決定は意志決定であるという気づき (2) ・学んだことを活かしていきたい (8) ・その他 (2) ・心理学の授業全般に関するコメント (2)

すれば良い方向に進んでいくことが分かった」といった『コミュニケーションのバランスについて言及するコメント』3件、「言葉以外の非言語的メッセージの方が相手に伝わりやすいと知り、パワーポイントで発表する授業で、もっとジェスチャーや声の大きさ、アイコンタクトに注意してみようと思った」といった『非言語の大切さ』3件、「DESC法ではDescribeを考えるのが難しかった。人に自分の気持ちを伝えるときに、まず冷静に言葉を選んで言う事が重要だと分かりました」といった『DESC法に関する感想』5件、「自分の意見を伝えると自己中心的になると思っていたけど、自分の意見を伝えつつ相手にも聞いてみるのがいいと学んだ」という『自己主張=自己中心的ではないという気づき』3件、「相手との関係によって用いることが重要」「家族のなかで使ってみよう」「Iメッセージは効果的だと思う」といった『その他の感想』4件に分かれた。

5回目の授業の内容『ストレスへの対処』については、25件のコメントが得られた。まず、最もコメントが多かったのは『呼吸法の効果』についてであった。「呼吸法は実践的な方法だった。即効性があった。不安になった時、役立ちそうだ」といったコメントが6件みられた。他には、「ストレスについては、よく聞く名前なのに理解してなかったです。トラウマ・PTSDについて学んだ」といった『ストレスの理解が進んだ』というコメントが4件、「ストレスはいろいろなことから受けることを学びました。クリスマスや学校の入学、卒業、休暇からストレスを受けているというのが意外でした。」といった『ストレスへの気づき』4件、「ストレスはストレスに気づくということがとても大事であるということがこの授業で分かりました。ストレスへの対処法もたくさん学んだので、ストレスを感じた時は実践してみたいです。」といった『ストレスに気づくことが重要』というコメント4件、



「日常生活を送る上でたくさんストレスはあるけど、それをどうなくしていくかが大事なんだなと思いました。でも、できるだけストレスをスルーできると良いなと思いました。」という『ストレス対処法』に関するコメント4件、その他（授業内容の感想、学んだことの要約）3件であった。

最後に、6回目の授業の内容『意思決定スキル』については、18件のコメントが得られた。「こういう風に意思決定の手順をフローチャートにしたことはなかったので新鮮だった」という『気づき』3件、「何かを決める時にその場の気分や勢いだけで決めるのではなく、一度筋道を立てて「何でそうしたいのか」「やったらどうなるのか」考えてから行動にうつしていこうと思った」という『学んだこと』2件、「意思決定と聞くと大きなことだと感じるけど、普段からしていることを知りました。進路決定は意思決定の1つかなと思いました」という『進路決定は意思決定であるという気づき』に関するコメント2件、「進路について悩んでいたので良い学習になった。なかなか価値観、興味・関心、適性がそろう進路を見つけることは難しいが、しっかりとみつけていきたい」という『学んだことを活かしていきたい』というコメント8件、「意思決定で最も重視するべきは何か」という質問、「キャリアレインボーの考え方が好きだった」という感想各1件、「身近なところに心理学ってあるんだと思った」という『心理学の授業全般に関するコメント』2件であった。

#### IV. 考 察

##### 1. スキル得点の変化からみたLSTプログラムの妥当性

本研究では、皆川（1999）・平木（2009）を参考に5回のLSTの授業案を作成し、高校生16名を対象に実施した。学校生活スキルの下位尺度レベルの分析では、自己学習スキル、進路決定スキルで有意に得点の上昇がみられた。次に、学校生活スキルの項目レベルの分析では、①試験の結果を学習に活かすことができる、②自分の目標に照らして課題を持って学習に取り組むことができる、③将来役に立ちそうな、のばすべき自分の才能が何であるか考える、④問題を解決するとき、複数の選択肢を考えることができる、⑤生活のリズムをくずさないように睡眠時間に気をつけること

ができるの5つの項目で有意に得点の上昇がみられた。これらの項目のうち③～⑤は、今回のプログラムで働きかけた内容と一致しており、今回のプログラムの妥当性を示す結果と言える。①②については、直接働きかけた内容ではないが、意思決定や情動への対処のプログラムの際に、「将来やりたいことを実現するために、日々の意思決定（時間の使い方）が大切である」「強い感情に振りまわされずコントロールすることが大切である」といったことを伝えたことが影響していることが考えられた。

このプログラムの妥当性について、石隈・小野瀬（1997）が高校生1403名を対象に学校心理学に基づく援助サービスのニーズ調査を行った結果、学習面のニーズ（例、「意欲がわかず、勉強する気になれないとき」悩んだ経験87%、「授業の内容が分からなくてついていけないとき」72%）と進路面のニーズ（例、「将来の自分の職業、自分の生き方、進路に助言がほしいとき」72%、「自分の能力、長所、適性が知りたいとき」63%）の項目がいずれも高いことが示されている。今回、スタディスキルの内容は他の授業との兼ね合いから入れなかったが、中学生にスタディスキルの授業を行った飯田（2010）においても、自己学習スキルに焦点を当てた授業はいくつかのスタディスキルの項目に有意な得点の上昇がみられ、生徒にも肯定的に受け止められていた。学習行動や進路選択につながるLSTの内容は、高校生を対象としたプログラムとして適切であったと考えられる。

一方、今回同様に働きかけた「情動への対処」「効果的コミュニケーション」において、有意な得点の変化はみられなかった。このことについて、これらの項目は事前の段階から平均点が高かったため、得点上の有意な変化がみられなかったと考えられる。コミュニケーションスキルや感情コントロールは、幼児期・学齢期を通して集団生活や多様な対人関係の経験をつむなかで、高校生の段階では自己のスキルを高く評価する生徒が多いことが考えられる。一方で、LDやADHD、高機能自閉症等の発達障害を有する高校生の中には、コミュニケーションや感情コントロールを苦手とする生徒も存在する（小貫・東京YMCA・ASCAクラス、2009）。これらの生徒は、コミュニケーションスキルや感情コントロールスキルが高いクラスメート同士がグループを築くなかで、孤立化してし

まう場合も少なくなく、さらにコミュニケーションを練習する機会が減るという悪循環がみられることも多い。そのため、高校生の段階でコミュニケーションや感情コントロールが苦手な生徒については、二次的援助サービス、三次的援助サービスとして、小集団や個別に練習する機会を確保することが重要である。小貫・東京YMCA・ASCAクラス(2009)は、コミュニケーションや生活面での苦戦が大きい児童生徒を対象としたLSTプログラムの実践集をまとめており、参考になる。

また、健康維持スキルにおいて、「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ことができる」をはじめ、いくつかの項目で得点が低下していた。ストレス対処の授業をした際に、ストレスサーヤストレス反応についてワークシートに記入を求めた際、「ストレスサーはあると思うがあたり前になっていてわからない」といったコメントが数人から見られた。このことから、普段ストレスや身体の不調をあまり意識することなく過ごしていたが、この授業を受けて体調管理やストレス対処といったことについて「できていない自分」が意識化されたことが考えられる。ストレス対処においては、まず自分のストレスに気がつくことが第一段階であり、今回の授業はそのきっかけになったことが考えられる。一方で、得点が低下していることから、これらのスキル(例、健康相談スキル)をターゲットスキルとするスキルトレーニングの実施や、得点が低下した生徒への個別のフォロー等の必要性も示唆された。

## 2. 生徒の評価・感想からみたLSTプログラムの妥当性

生徒の授業内容に関する評価は「おもしろさ」「理解の程度」「利用可能性」ともに4.50以上であり、高い得点が示された。生徒の自由記述からは、①ターゲットスキルについて学んだことに言及する内容、②学んだ内容と日頃の自分自身の行動パターンをつなげて考察している内容、③今回学んだことがどのように日常生活のなかで使えるかということについて言及する内容、④心理学の講義に関する感想・質問が得られた。今回の感想において、「ひきこもりのメカニズムと学習性無力感に関連があることがわかった。」「ストレスについては、よく聞く名前なのに理解してなかったで

す。」「小さい頃のトラウマで怖いものがあるが、PTSDに対しては治療があり克服していけるということを知って嬉しかった。」といったひきこもりやうつ病といったメンタルヘルスの知識を学べたことが良かったといった感想がみられ、今回の授業の内容が高校生のメンタルヘルスリテラシーを高めていることが示唆された。メンタルヘルスリテラシーとは、メンタルヘルスの問題をどのように予防できるか、障害が発生したときに気づくこと、どのような援助や治療が得られるのか、問題を緩和するために自分でできることは何か、メンタルヘルスの問題をもつ身近な人に対してどのようなことができるかといった知識のことをいう(Jorm, 2012)。Jorm(2012)は、メンタルヘルスリテラシーは、コミュニティ全体を対象としたキャンペーン、教育場面での介入、メンタルヘルス援助者の研修、インターネットを通じた情報提供などによって高めることができると述べている。高校で心理学の授業を取り入れる学校も増えているが(横島, 2009)、このような授業は生徒にとって身近であり、肯定的に受け止められ、メンタルヘルスリテラシーを高める活動であり、積極的に導入を検討する価値があると思われる。

## 3. LSTプログラムのトレーナーについて

LSTプログラムのトレーナーを誰が担うのかという点について考察する。集団で行うLSTプログラムは、講義とグループワークを組み合わせた形で実施されることが多い。そのため、心理学やカウンセリングの知識や技術に加え、学級集団を対象とした授業を運営するスキルをもつ学校心理士が力を発揮できる領域であると考えられる。学校心理士である教員やスクールカウンセラーが、学校全体あるいは学年ごとのLSTの導入における中心的な役割が担えるのではないかと考える。

また、今回授業が終わった後に、数人の生徒が進路について相談するため、トレーナーのところに質問に来た。こうした一次的援助サービスを行うことで、さらなるニーズがある生徒は、二次的援助サービスや三次的援助サービスを受けやすくなるのではないかと推察される。水野(2013)は、被援助志向性に関するいくつかの研究を概観し、カウンセラーとの接触場面を増やすことがスクールカウンセラーに対する被援助志

向性を高める可能性を示唆している。高校生の援助ニーズが高い学習面や進路面の領域において、学校心理学の専門性をもつカウンセラーがこのような授業を行うことは、その教育効果にくわえて生徒がカウンセラーを利用しやすくなるという二次的な効果ももたらすことが期待される。

#### 4. LSTプログラムの実践上の留意点

このような授業はライフスキルを学習する授業であると同時に、グループワークを取り入れることが多いため、自分の意見を述べたり相手の意見を自分の考えに取り入れたり、全体に対する指示に従って呼吸法を練習するといった、集団活動に参加するためのスキルも同時に要求される。そのため集団活動が苦手な生徒には、活動に参加すること自体が負担となる可能性が考えられる。飯田・石隈(2000)でも、コミュニケーションスキルを育てる実践において、トレーニング前の自己効力感が低い生徒において効果が低いことが示され、トレーニング前の特性に配慮する必要性が示唆されている。グループワークに参加するためのコミュニケーションスキルや集団活動スキルは、社会で必要とされるスキルであり、長期的には学習してほしい課題ではあるが、どの時点でどの程度の活動が適切かということは慎重に検討する必要がある。授業でグループワークを行う際には、グループ分けに配慮することや活動に参加しないことを認めること、トレーナーが個別につき活動を促進することなど、様々な配慮が求められる。実際、今回の実践でも、当初は4名のグループで話し合うことを予定していた場面において、グループが十分できていない時点での話し合いが難しいと思われた場面があり、全体でのディスカッションに急きょ変更することもあった。こうした授業を行うことで、傷つく生徒がでないようにすることが、こうした授業では特に求められる。

#### 5. 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と今後の課題として、4点述べる。第1に、今回は授業に参加した生徒の負担を考慮し、事前・事後にとった指標が学校生活スキルのみであった点がある。ライフスキルは健康行動の増進や自尊感情の上昇などと関連があるとされており、効果を検証するためにはそうした変数を合わせて実施する必要がある。

ある。その際に、用いる健康行動として、欧米の場合、薬物乱用、アルコール、喫煙を変数とすることが多いが、日本の高校生を対象とするLSTでは、日本の高校生の健康行動として問題となっていること(例えば、ネット依存やデートDV)に着目する必要がある。こうした健康行動の問題の予防につながるLSTプログラムの開発も重要な課題である。第2に、今回の参加者は「心理学入門」を履修した生徒に限定されており、心理学やカウンセリングにもともと興味がある生徒であったということがあり、対象が偏っている可能性がある。学級全体あるいは学校全体を対象としてこのプログラムを実施したときの効果について、改めて検討する必要がある。第3に、本研究では統制群を設置できていない点がある。学校現場ではしばしば統制群を設置することが難しいことは指摘されている。そのため、ウェイトングリスト群を設けるなど、学校現場における実験的な研究計画の工夫などが推奨されている。こうした実施の仕方については、今後検討していきたい。第4は、本研究では学習されたスキルがトレーニング場面以外でも用いられているか(般化効果)や、一定期間において再度学習されたスキルを測定した際トレーニング終了時のスキルレベルが保たれているか(維持効果)について検討されていない。スキルトレーニングにおいて、これら般化や維持について検討することが課題であることが指摘されている(金山・佐藤・前田, 2004)。これら問題点を改善した上で、同様のスキルトレーニングを実施し再度効果検討を行う必要がある。

#### 引用文献

- Botvin, G.J. 2000 Preventing drug abuse in schools: Social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiologic factors. *Addictive Behaviors*, 25, 887-897.
- Botvin, G.J., & Griffin, K. W. 2004 Life skills training: empirical findings and future directions. *The Journal of Primary Prevention*, 25, 211-232.
- 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.

- 平木典子 2009 改訂版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 金子書房
- 飯田順子 2014 子どもの生きる力を育てる心理教育的  
的援助サービス 小島弘道 (監修) 石隈利紀・家  
近早苗・飯田順子 (著) 学校教育と心理教育的援  
助サービスの創造—講座現代学校教育の高度化  
学文社
- 飯田順子・石隈利紀 2000 中学校における学級集団  
を対象としたスキルトレーニング—自己効力感が  
スキル学習に与える影響 筑波大学心理学研究,  
23, 179-185.
- 飯田順子 2010 中学生のスタディ・スキルの育成の  
試み 学校心理学研究, 10, 1-10.
- 飯田順子・石隈利紀・山口豊一 2009 高校生の学校  
生活スキルに関する研究—学校生活スキル尺度  
(高校生版) の開発 学校心理学研究, 9, 25-36.
- 石川満佐育・田中輝美・熊谷恵子・菅野和恵・初谷和  
行・竹内義晴・平田桂弘・篠原吉徳・石隈利紀  
2009 「ライフスキルを高める心理学の授業」の  
効果の検討 筑波大学学校教育論集, 31, 5-11.
- 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)
- Jorm, A. F. 2012 Mental health literacy: empowering  
the community to take action for better mental  
health, *American Psychologist*, 67, 231-243.
- World Health Organization: Division of Mental  
Health 1997 Life skills education in schools. Ann  
Arbor, MI: University Microfilms International.  
(川畑徹朗・高石昌弘・西岡伸紀・石川哲也監訳  
1997 WHO・ライフスキル教育プログラム 大修  
館書店)
- 金山元春・佐藤正二・前田健一 2004 学級単位の集  
団社会的スキル訓練—現状と課題 カウンセリ  
ング研究, 37, 270-279.
- 松林愛子・梅崎みどり・富岡美佳 2014 定時制高校  
生のライフスキルトレーニング導入の効果の検討  
山陽看護学研究会誌, 4, 17-20.
- 皆川興栄 1999 総合的学習でするライフスキルト  
レーニング 明治図書
- 水野治久 2013 被援助志向性を考慮した援助サー  
ビス 日本学校心理士年報, 6, 5-12.
- 水野治久・石隈利紀・田村節子・田村修一・飯田順子  
2013 よくわかる学校心理学 ミネルヴァ書房
- 永井 智・新井邦二郎 2013 ピア・サポートトレ  
ーニングが中学生における友人への援助要請に与  
える影響の検討 学校心理学研究, 13, 65-76.
- 小貫 悟・東京YMCA・ASCAクラス 2009 LD・  
ADHD・高機能自閉症へのライフスキルトレ  
ーニング 日本文化科学社
- 山崎勝之・渡辺弥生・戸田有一 2013 世界の学校予  
防教育—心身の健康と適応を守る各国の取り組み  
金子書房
- 横島義昭 2009 心理教育的援助サービスの全面展開  
をめざした学校づくり 石隈利紀 (監訳)・水野  
治久 (編) 学校での効果的な援助をめざして—学  
校心理学の最前線 ナカニシヤ出版

**Conducting a Life-Skills Training for High School Students**Junko HIDA (*University of Tsukuba*)

In this study, a life-skills training program consisted of 5 classes was developed and conducted to 16 high school students who attended high school in the Kanto region. The subscale level analysis showed the scores of two subscales ("self-study skills" and "career-decision skills") increased at significant level. The item level analysis showed that the scores of 2 items in the self-study skills subscale, 2 items in the career-decision skills subscale, and 1 item in the health-maintenance skills subscale increased at significant level. Also, the result of student evaluation regarding the program showed that students evaluated the program highly; scores of over 4.50 on the 5-point scale on content, understanding level and utility. The result of students' free description showed that students evaluated the content positively in general. The implications for planning life-skills training at high schools are discussed briefly.

**Keywords** : life-skills training, high school students, preventive education, primary support services

(2014年9月22日受稿：2014年11月1日受理)