

# 第 1 章

## 本研究の背景

第 1 章では、本研究の背景となる中学生が抱えている諸問題と中学校の現状を検討した上で、本研究の理論的基盤となる学校心理学と各スキル研究における先行研究を概観する。具体的には、第 1 節で中学生と彼らを支える援助者の援助ニーズに焦点を当て中学校の現状についてまとめる。第 2 節では学校における援助サービスを支える学問体系であり本研究の理論的基盤である学校心理学の基本概念についてまとめる。第 3 節では、本研究のもう 1 つの基盤となるスキルに関する先行研究（社会的スキル、スタディスキル、ライフスキル）を概観する。

## 第1節 中学生が抱えている諸問題と中学校の現状

### 1. 中学生が抱えている諸問題

はじめに、現在中学校が抱えている問題の実態に関して述べる。文部省が行っている全国的な調査によると平成11年度において30日以上学校を欠席した不登校生徒数は、中学生10万4,180人であった（内閣府，2002）。この数字は、不登校の調査を始めた1991年以降、10年連続で増え続けているという。またいじめを「①自分より弱いものに対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わないこととする」と定義し行われた調査では、平成11年度のいじめの発生学校数は小学校において14.1%、中学校において42.9%、高等学校では27.3%であった。学年別発生件数をみると、小学校から学年が進むにつれ増加し、中学校1年生でピークをむかえ、その後減少するという（内閣府，2002）。そのほか中学生における薬物乱用、凶悪・粗暴な非行、校内暴力、性の逸脱行為の増加傾向も指摘されている。

### 2. 教師・保護者・中学生の援助ニーズ

このような中学生にまつわる問題状況に対し、既存の学校教育システムでは対応しきれなくなっていることから、教師や保護者そして生徒はそれぞれ現在満たされていないニーズを持っており、新しい援助資源としてのスクールカウンセラーに対し様々な期待を持っていることが予想される。石隈・小野瀬（1997）が教師903名（うち中学校教師330名）を対象に行った援助ニーズの調査では、スクールカウンセラーが必要と答えた教師の割合は「登校拒否（不登校）生徒の対応について考える

とき」80.5%、「不登校・心に悩みをもつ生徒への進路指導に困っているとき」72.0%、「授業中の学習態度のよくない生徒への対応を考えるととき」54.6%であった。教師はスクールカウンセラーに対し、高いニーズを持っていることが示された。

石隈・小野瀬（1997）は、同様の調査を保護者にも行っており、それによると保護者がスクールカウンセラーを必要と思う割合は「お子さんの学習能力をどう伸ばせばよいか知りたいとき」60.9%、「お子さんがいじめられていたり、いじめられやすいと思える場合の対処の仕方に困った時」76.7%、「お子さんの進路選択に関する情報が不足しているとき」62.2%となっており、スクールカウンセラーに対して幅広い領域で高いニーズを持っていることがわかる。

それでは中学生はどんなことに悩みどのようなニーズをもっているのだろうか。まず発達心理学の視点から、中学生は児童期から思春期を迎え青年期前期に移行する時期である。保坂（1998）は、エリクソンの心理社会的発達理論を基に、中学生にとって児童期の課題である勤勉性の獲得を克服していることが、次の発達段階の課題であるアイデンティティ獲得へのスムーズな移行を可能にしている。またハヴィガースト（1972）は、青年期を12歳から18歳とし、エリクソンの発達課題の考え方を基盤に、「親や他の大人達から情緒面で自立する」「職業につく準備をする」など、より詳細な発達課題を提唱している。また中学生は思春期にともなう身体の変化や性的成熟、『自我のはじまり（下山，1998）』による自尊感情・自己効力感・自己嫌悪感などからくる不安や悩み、親や教師に対する依存と自立の狭間の葛藤、異性への関心の高まりなど、様々な発達上の課題に直面する（落合，1998）。また中学3年生になると職業興味・将来展望・アイデンティティ探求と深く関

連する進路決定の課題が訪れる（平石，1998）。

中学生が直面する課題にはこれら発達上の課題に加え，新しい環境としての中学校に適応するという教育上の課題がある。小泉（1995）は，小学6年生420名を対象に行った調査で，中学校入学という教育上の課題は，学校規模の拡大・制服をはじめとする規則・部活動・教科担任制度など様々な環境の変化をとまなうため，不安や期待が大きいことを示している。また，岡安・嶋田・丹波・森・矢富（1992）は，中学生のストレスサーに関する調査を行った結果，学校に存在する中学生にとって困難な状況には，学業（授業中，宿題），教師との関係（担任との関係，その他の教師との関係），友人関係（いじめ，嫌いな人との交渉を含む），部活動，規則，委員会活動があることを明らかにしている。

前述のように中学生には様々な課題や困難な状況が存在する。それら様々な課題や困難な状況に取り組む上で，中学生は心理教育的援助サービスの専門家であるスクールカウンセラーに対しどの程度の援助ニーズを持っているのだろうか。石隈・小野瀬（1997）の心理教育的援助サービスに対する中学生のニーズ調査では，「もっと成績をのばしたいとき」に悩んだことのある生徒が84%であり，57%の中学生がスクールカウンセラーを必要と答えている。他にも「自分にあった勉強方法が知りたいとき」「友人とのつきあいをうまくやれるようにしたいと思うとき」「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」といった項目で，悩んだ経験・スクールカウンセラーの必要性ともに50%を越えていた。このように教師・保護者・中学生はスクールカウンセラーに対する高い援助ニーズを持っていることが示されている。

### 3. スクールカウンセラーの導入とその後の活動

前述の中学校における問題傾向の増加とそれに取り組んでいる援助者や中学生のニーズから、教育の変革に対する社会的意識が高まってきている。平成7年度から文部省が始めた「スクールカウンセラー導入研究調査委託事業」も、それら社会的意識の高まりによるところが大きいと思われる。現在は、研究調査委託事業が終了し、その事業の効果の報告を基に、今後5ヵ年計画で全国の中学校にスクールカウンセラーを配置することが決定された。日本におけるスクールカウンセラーは、不登校やいじめ対策の一環として導入され、その担い手は問題を抱える個人に対する援助の専門家である臨床心理士が中心となっている(河合・大塚・村山, 1998)。不登校やいじめなど深刻な問題・悩みを抱えている児童生徒とその保護者・教師にとって、新しく利用可能な援助資源としてスクールカウンセラーが導入されたことは、新たな可能性を開く第一歩であろう。

一方で、前述の生徒のニーズ調査からもわかるように半数以上の生徒が何らかの悩みを抱え援助を必要としている現実の中で、対個人のカウンセリングでは対応しきれないところがある。そこで現在教育の変革を求め、『心の教育』『情動教育EQ』『生きる力の発達』など様々な予防的介入の重要性が指摘されている。文部省(1998)も中学校学習指導要領において従来の教科学習内容を大幅に減少し、総合的学習の時間を導入するにいたった。そこでのねらいは以下のように述べられている。

(1) 自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。

(2) 学び方やものの考え方を身につけ、問題の解決や探求活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。

総合的学習の時間をどのように活用するかに関して、体験的な学習・問題解決的な学習が強調されているものの、統一した見解はなく各学校に任されているのが現状である。中学生の問題を予防し彼らの発達を支援するために、何をいかに教育するのかということが現在教育現場に携わっている人々に問われている大きな課題の1つであろう。

そこでスクールカウンセラーも学校スタッフの一員として、このような予防的・促進的な教育の動向に、心理学から得られた知見を生かし、参加していくことが求められているのではないだろうか。そのことは教師の立場から学校教育相談を研究している大野（1996）によっても指摘されている。大野（1996）は、スクールカウンセラーの意義と必要性に関して、スクールカウンセラーが学校基盤から出てくる結果としての問題行動のみに臨床的に対応することは、問題の根本的解決にはならないと述べている。そして、スクールカウンセラーが学校に常駐する意義・意味として、スクールカウンセラーは「学校教育の中に不可分に組み込まれた固有の機能・領域・方法でその役割を担うべきである」また「単に心理臨床家としてではなく、学校教育をトータルに活性化させ、質的転換を果たす触媒として期待されている」としている。大野（1996）が指摘するように、増え続ける不登校や少年犯罪などの現状に対応していくためには、問題が発生してからの援助では根本的な解決にはならず、学校が予防的・促進的援助サービスを計画・実践していく上で、心理学の立場からスクールカウンセラーが貢献することが求められていると考える。

## 第2節 学校心理学における心理教育的援助サービス

### 1. 学校心理学の定義

学校心理学とは、「学校教育において一人ひとりの児童生徒が学習面、心理・社会面、進路面における課題への取り組みの過程で出会う問題状況の解決を援助し、成長することを促進する心理教育的援助サービスの理論と実践を支える学問体系（石隈，1999）」である。そして、「心理教育的援助サービスは、教師と学校心理学の専門家（スクールカウンセラー）が保護者と連携して行う活動であり、心理教育的援助サービスには、すべての子どもを対象とする活動から、特別な援助ニーズをもつ子どもを対象とする活動までが含まれる（石隈，1999）」という。下線部は今回の研究と特に関連すると思われる箇所である。学校心理学に基づく心理教育的援助サービスでは、児童生徒を学習面、心理・社会面、進路面と包括的に理解していくこと、問題状況の解決を援助するのみでなく予防的・促進的援助サービスも行っていくこと、それに関連し問題を抱えている生徒への援助サービスと同時に、すべての子どもに援助サービスを提供していくことを目指している。

### 2. 心理教育的援助サービスの側面

前述の学校心理学の定義に示されるように、学校心理学では生徒への援助サービスを学習面、心理・社会面、進路面、健康面という4つの側面からとらえている（石隈，1999）。学習面での援助サービスは、子どもが学習面で出会う課題を解決するための援助であり、具体的には「学習意欲を高める」「勤勉性を身につける」「学習面での苦戦や遅れに対処する」「自分に合った学習スタイルを見つける」「スタディスキルを身に

つける」「自分に合った学習計画を立てる」などがある。心理面での援助サービスは、子どもが自分自身をよりよく理解し、つきあっていくための課題を援助することであり、具体的には「自分の考え・感情・行動を理解する」「自己効力感を向上させる」「ストレスの対処法を獲得する」などがある。社会面での援助サービスは、子どもの他者とのつきあいにおける課題を援助することであり、具体的には「友人・教師・家族との対人関係の状況を理解する」「学級集団や友人のグループに適応する」「対人関係で生じる問題を解決する」「対人関係スキルを獲得する」ことにおける援助である。心理面と社会面は互いに密接に関連し分けることが難しいことから、1つの側面としてとらえられている。進路面での援助サービスは、日々の意思決定や問題解決、生き方や生きる方向の選択の援助である。具体的には、「自分に向いていること・自分がしたいことを理解する」「自分の進路について検討するために必要なスキルを身につける」「自分の夢と現実のずれに対処する」などが含まれる。健康面の援助サービスは、自分の体に対して統制感を持ち自分の健康を維持・向上するための援助である。具体的には、「心と体のつながりを理解する」「ストレスが体に負荷を与えていることに気がつき、適切なストレス対処法を身につける」「健康を維持するためのスキル（例、食事や睡眠）を身につける」などが含まれる。学校心理学に基づく生徒の心理教育的援助サービスでは、生徒のこれら4つの側面を包括的に理解しサポートしていくことを目指している（石隈，1999）。

### 3. 三段階の心理教育的援助サービス

学校心理学では、1981年のイギリスの障害児教育の改正や地域精神保健領域の一次的介入、二次的介入、三次的介入という考え方を基に、生



徒の援助ニーズに応じた三段階の心理教育的援助サービスという考え方が提唱されている（石隈，1999）。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を援助する予防的・促進的援助サービスであり，入学時のオリエンテーションや修学旅行などの学校行事および日常の授業などのなかで実践されるものがそれにあたる。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，主なものに担任教師による定期面接や観察がある。三次的援助サービスとは，不登校状態にある生徒やLDを抱える生徒など援助ニーズの大きい生徒を対象とし個別に教育計画（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）。第1節で述べた現在の教育現場が抱えている問題と向かいあうとき，一次的援助サービスの充実は必須である。

前述のように，一次的援助サービスとは，全ての生徒を対象にした，問題が明らかになる前から行う予防的・促進的援助サービスである。ここでは明らかな「問題」が発生する前だけに，「何に焦点を当てて援助サービスを提供するか」ということが鍵となる。まず一次的援助サービスの2つの柱となる，予防的援助サービスと促進的援助サービスの目指すことについて述べる。予防的援助サービスは，子どもが発達していく過程において「子どもが会う問題に取り組む能力をつけること，その問題を乗り越えながら成長すること，そして問題が子どもの発達を妨害するほど重大にならないことを目指す援助サービス」であり，促進的援助サービスは，「子どもが学校生活を通して発達上の課題や教育上の課題に取り組むうえで必要とする基礎的な能力（例．対人関係スキル，学習スキル，問題対処スキル）の開発を目指す援助サービス」である（石隈，

1998)。一次的援助サービスでは、子どもが発達していく過程で、様々な発達課題や教育課題への取り組みで問題に直面することは避けられないことであり、それを乗り越えていくことは成長につながることでありと考える。その上で、一次的援助サービスでは子どもが成長過程および生活する環境のなかで出会う、様々な問題に取り組む乗り越えていくために必要な自助資源（例、コーピングスキルや対人関係を円滑に行うための知識）を増やすためのサポートを目指している。一次的援助サービスでは、発達心理学や学校文化の研究から示唆される中学生が困難を抱えやすい課題の中から、「何を教えるか」ということを決定することが、最初のステップとなる。

現在既に行われている一次的援助サービスには、入学時の新入生を対象にしたオリエンテーションや運動会・遠足などの学校行事における教師による子どもの課題への取り組みに対する援助が挙げられる。また授業や特別活動なども教師の生徒への関わりかた次第で予防的にもなるし、促進的にもなるだろう。その点で國分（2000）が提唱する構成的グループ・エンカウンターを導入した授業は、一次的援助サービスとして期待されている活動である。また現在教育現場に導入されつつある一次的援助サービスの技法の1つに心理教育がある。岡林（1997）によると、心理教育とは「心理的なスキルを教授することに焦点をあてた教育フレームからの広い意味でのカウンセリングのアプローチである」という（p.41）。岡林（1997）はその特徴を児童生徒がもっている良いものは十分に引き出し、もし日常生活の基本的なスキルをもっていなければ、それを学習させようという姿勢にあるという。主な手法として、モデリング、ロールプレイング（役割演技）、討論、現実対応思考、遂行フィードバック、転移トレーニングなどの行動論的活動がある。

### 第3節 スキル研究の概観

#### 1. スキル概念の検討

第2節では学校心理学に基づく心理教育的援助サービスにおける一次的援助サービスの重要性について述べてきた。前述のように、一次的援助サービスは問題が明らかになる以前に行う援助サービスである。そのため、何に焦点を当てて援助サービスを提供したらいいのかという問題が生じる。心理学の知見を予防的・促進的に生かしている研究に、予測可能な発達の課題に対処する際に役立つ特定のスキルを教育するというものがある。それらには、社会的スキル研究、スタディスキル研究、ライフスキル研究などがある。

ではまずスキルとはどのような行動を指すのであろうか。一般に、スキル(技能)とは「物事を行ったり何かを作ったりする時に発揮される、その人独特の技術的能力」であるという(金田一・山田・柴田・酒井・倉持・山田, 1998)。このことから、スキルは何かの目的・目標の達成に役立つ技術的能力であることがわかる。それに加え、安田(1982)は、人間の行動が、スキルとしてとらえられるためには、次の4つの特性を満たしていることが必要であると述べている。第1は、行動の明確性であり、到達した行動の内容・レベルを自分および第三者がとらえることができることを指す。第2は、行動の定型性であり、いつ・だれが・どこで行っても決まった型の行動として表現され、とらえることのできる特性である。第3には、行動の正確性であり、行動のプロセスに誤りのない特性である。行動プロセスに誤りがあれば、その行動は成立しないのである。第4は、行動の迅速性であり、一連の行動プロセスの通過が迅速に行われるという特性である。以上のことから、スキルの基本概念

は、「明確性・定型性・正確性・迅速性という基本特性をもつ身体的動作および知的操作を内容とする行動」としてとらえられる（安田，1982）。

次に，スキルと類似する概念であるコンピテンスやストラテジーといった用語との相違点から，スキルの概念について検討していく。社会的スキルの研究領域では，社会的スキルと社会的コンピテンスは区別されている。社会的スキルは「課題を遂行するために，個人によって示される1つ1つの学習された行動」とされ，一方社会的コンピテンスは，「他者の評価的判断であり，個人が行った社会的行為の受け手の意見によって概念化されるものである」とされている（Sheridan & Walker, 1999）。言い換えると，コンピテンスは他者から受ける評価であり変化を促すことにおいて他者に依存するが，スキルは学習によって個人内で変容可能な行動である。

次に，スキルとストラテジーの相違について行為の自動性と学習者の意識・意図という2つの観点から整理する。まず，スキルはある程度自動化された行動で，基本的な課題を実行するための認知的なりソースをあまり必要としない行動である。スキルは，繰り返しある行動を練習することによりスムーズに効率的に行うことができるようになった行動である。一方，ストラテジーとは，新しい知識や手法を学習するとき，現在のスキルでは課題がうまくいかない場面で，計画をもって努力して行う処理のことをいう。ストラテジーは努力を必要とし，目的に方向づけられた自己制御を含んでいるため，動機づけと直接的に結びつくものである（Alexander & Murphy, 1999）。このスキルとストラテジーの区別はスタディスキルの研究やストレスコーピングスキルの研究で重要となる。これらの領域では，学習やコーピングにおける行動は，課されている学習課題や自分のストレスの状態を理解し，課題や状態に応じた行動

を選択することが求められていると考え、ここで行われる行動はスキルのような自動的な行動ではなく努力を伴う行動であるとして、アカデミックストラテジー・コーピングストラテジーと呼んでいる。

ここでスキルの基本的な性質についてまとめると、スキルとは目的・目標の達成に役立つこと、繰り返し練習することによりある程度自動化される行動であること、学習者の意識・意図をあまり必要としないことといった特徴を持つ学習された行動であると考えられることができる。

以上、スキルの定義について述べてきた。次にスキルについて2つの特徴を述べる。第1に、スキルはいくつかの行動の単位からなっており、階層性を有する行動である（菊池・堀毛，1994）。例えば、菊池・堀毛（1994）は「面接を受ける」という社会的スキルは、「面接者と顔を合わせる」「質問に答える」「わからないことをはっきりさういう」といったサブスキルから成っていることを示している。スタディスキルについても、同様のことが言われている（中野，1994）。

第2に、スキルは行動であるが、その遂行には不安や怒り、衝動性などの情動反応が強く影響する。Gresham & Elliott (1984)は適切なスキルが遂行できない生徒は全てそのスキルが欠如しているというわけではなく、スキルは獲得していても他者の存在からくる不安や身体の疲労などによる情緒面の安定レベルによってスキルの遂行レベルは異なってくることを指摘している。Gresham & Elliott (1984)が提唱している社会的スキルの問題の4分類を Table 1-1 に示す。『社会的スキルの欠如』は、仲間と適切に関わりを持つために必要なスキルを持っていない、またはそのスキルを遂行するために最も重要なステップを知らないことから生じるスキルの問題である。この問題の改善には、モデリングや行動リハーサル、コーチング法を活用し、積極的にスキルの獲得を支援すること

Table 1-1 社会的スキルの問題の分類 (Gresham & Elliott, 1984)

	獲得の欠如	遂行の欠如
情動喚起反応無	社会的スキルの欠如	社会的遂行の欠如
情動喚起反応有	自己コントロール スキルの欠如	自己コントロール 遂行の欠如

が効果的である。『社会的遂行の欠如』は、子どもの行動レパートリーの中に望ましい社会的スキルは存在するが、その行動を適切なレベルで行わないことからくる問題である。このことが生じる大きな理由はその行動を行うことへの動機づけの問題や、その行動を実行する機会の欠如である。この問題の改善には、仲間働きかけ法の導入や強化プログラムの適用などが効果的である。『自己コントロールスキルの欠如』は、自己コントロールスキルの学習機会において不安や怒りなどの強い情動反応が引き起こされることでそのスキルの獲得が阻害されている状態である。この社会的スキルの問題の改善には、不安低減法（例．系統的脱感作法）とモデリング・コーチング法を併用するプログラムが効果的である。最後に『自己コントロール遂行の欠如』は、子どもの行動レパートリーの中に自己コントロールのためのスキルはあるが、情動反応や先行刺激または強化のコントロールの問題のためにそのスキルを実行することができないという問題である。それは、子どもはそのスキルをいかに実行すればいいか知っているが、低頻度または一貫性のない方法でそれを実行することから生じる問題である。この問題を抱えている子どもへの援助では、不適切な行動を抑制することおよび適切な社会的行動への強化を与えることが効果的である。この分類は社会的スキルに限らず、スタディスキルやライフスキルの問題にも適用できると考えられる。スキルの獲得・遂行は心理・情緒面の安定度に強く影響を受けているのである。

## 2. スキル教育の基本的な考え方

ライフスキル研究者の Adkins(1984)は、ライフスキルが訓練され獲得される場として主に家族、コミュニティ、仕事場、学校という4つの場を挙げている。そして離婚率の増加や貧困などに伴う家族の教育力の低

下や、バイオレンスの増大や薬物の氾濫といった地域の問題が進む現代の社会では、今までのようにライフスキルの獲得を、家族や地域活動における偶発的経験に任せるわけにはいかないと述べ、生徒のライフスキルの獲得を積極的に学校現場で促進するための活動を推進している。

子どもの発達を考えたとき、家族や地域の環境要因は非常に強い影響を与えるものであり、それらが子どもにとって援助的になるよう介入することは重要な社会的課題である。しかしながら現時点では、援助的環境を得られずに発達上の課題への取り組みや学校への適応に苦戦している生徒が多数存在しているのが現実である。社会レベルで行われる環境への介入と同時に、現在の生徒に対し学校で何ができるかということを考えていくことが重要であろう。このような問題意識から、学習機会の欠如などで生徒が社会生活を送る上で必要なスキルを持っていない場合には、スキルトレーニングという手法を用いて積極的に学校で生徒のスキルの獲得を支援していくことが、スキル教育の基本的な考え方である。

スキルトレーニングを用いてスキルの獲得を援助していくためには、どのようなスキルが生徒にとって役立つのかをまず明らかにしなくてはならない。生徒が社会生活を送る上で必要なスキルを明らかにする研究は社会的スキルとして、生徒の学業達成に必要なスキルを明らかにする研究はスタディスキルとして、生徒が幅広い発達課題に対処する際に求められるスキルを明らかにする研究はライフスキルとして、それぞれ概念化され研究されている。以下、各スキル研究におけるスキルの定義と研究領域の特徴について述べていく。

### 3. 各スキル研究の概観

#### (1) 社会的スキル研究



社会的スキルの定義について、Gresham & Elliott (1984) は社会的スキルは大きく3つの立場から定義することができるとしている。第1は社会心理学的研究に多くみられる、『仲間による受けいれの定義』である。この定義に従うと社会的スキルとは社会的状況において仲間から受け入れられる行動であり、ソシオメトリーなどを用いた際、仲間から好ましいと選択される子どもは社会的スキルが高いということになる。第2は『行動論的定義』で、社会的スキルとは周囲から強化をうける確率を最大にし、罰や消去の随伴性を減少させるような状況に依存した社会的行動とされる。第3は『社会的妥当性の定義』で、ある状況で重要な社会的結果を予測する社会的妥当性のある行動を社会的スキルとしている。この他にも、コミュニケーションに焦点を当てた定義 (Riggio, 1986) など様々なものがある。庄司・小林・鈴木(1989)は社会的スキルの定義は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。そのことをふまえて庄司(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つの側面が含まれなければならないとしている。

社会的スキル研究は、社会的スキルをある程度安定した能力としてとらえ、それに基づいて行動が作り出されていく過程を認知的・情報処理的にとらえ検討してきた社会心理学的研究と、スキルを場面や課題によって変化する対処行動としてみなし、発話や視線行動など個別の行動の総体として扱ってきた行動心理学的研究の、大きく2つに分けることができる(堀毛, 1990)。そして、社会的スキル研究は数あるスキル研究の中でも最も多くの研究がなされている領域で、欧米における社会的スキルの研究には、社会的スキルを測定する尺度開発に関する研究

(Gresham & Elliott, 1990; Matson, Rotatori, & Helsel, 1983; Merrell, 1993; Riggio, 1986) や, 社会的スキルとその他心理学的変数との関連に関する研究 (Asher & Wheeler, 1985; Elliott & Gresham, 1989; Landau & Moore, 1991; Walker & Calkins, 1986) や, 社会的スキルトレーニングに関する研究 (Bierman, Miller, & Stabb, 1987; Jones, Sheridan, & Binns, 1993; Sheridan, Dee, Morgan, McCormick, & Walker, 1996; Verduyn, Lord, & Forrest, 1990) といった数多くの研究がなされている。日本においても社会的スキルに関する研究は多く, 社会的スキル尺度の開発に関する研究 (榎野, 1988; 菊池, 1988; 佐藤・佐藤・高山, 1988; 庄司, 1991), 社会的スキルとその他心理学的変数の関連に関する研究 (戸ヶ崎・嶋田・坂野・上里, 1995; 戸ヶ崎・岡安・坂野, 1997), 社会的スキルトレーニングに関する研究 (藤枝・相川, 2001; 金山・日高・西本・渡辺・佐藤・佐藤, 2000; 佐藤・佐藤・高山, 1993) がある。

(2) スタディスキル研究 学習面のスキルに関する研究は, 主に教育心理学や学校心理学の領域でスタディスキルとして行われている。その定義は狭義には, 「学習者が教材を効果的に学習するための手段として使うテクニック」とされる (中野, 1994)。この狭義の定義においても, 各課題で要求される学習課題特有のスキルと学習全体にかかわるスキルに分けられる。学習全体にかかわるスキルには, ①授業を受ける態度・授業参加の姿勢にかかわるスキル, ②記憶スキル・学習プランニング (リハーサル・精緻化および学習計画の作成・実行など), ③自己モニタリングスキル (自分の理解の程度が分かるなど), ④自己判断スキル (目標と照らし合わせて, どこまで来たかを判断するスキル) がある (藤生, 1998)。また上記のような直接学習方法にかかわるスキルに限定せず, 『勉強環

境の整備』『時間管理』『集中のしかた』『テスト不安への対処のしかた』  
などのような『サポート方略』と呼ばれる技能も含めるとする広義のスタ  
ディスキルの定義もある（中野，1994）。

スタディスキルの研究は大きく3つに分類することができる（Paris,  
1988）。第1は『分析的研究』で，この研究は記憶術や情報の精緻化の  
ような特定のスキルがいかに学習に影響するかを明らかにすることを目  
指すものである。第2は『比較的研究』で，年齢・知能指数など個人が  
もつ特徴で学習者を分類し，異なるタイプの学習者がどのようなスタデ  
ィスキルを用いるかを検討するものである。第3は，『教育的研究』でス  
タディスキルのトレーニングに関する研究である。分析的研究・比較的  
研究は教育的研究の基礎的研究と位置づけられる（辰野，1997）。

いずれの研究においても，学業達成に深く関連するスタディスキルを  
測定する測度の開発が必要となる。しかしながら，スタディスキルを測  
定するための尺度開発に関する研究は少ない。スタディスキルを測定す  
る項目が含まれている尺度開発に関する研究は社会的スキル尺度の開発  
に関するいくつかの研究（Merrell, 1993; Walker, Stieber, & Eisert,  
1991）や，DuPaul, Rapport, & Perriello(1991)による教師評定のため  
のスタディスキル尺度開発の研究がある。スタディスキルを児童生徒に  
教育するプログラムを実施し，効果を検討している研究も同様に少ない  
が，限られた研究の中では学業成績の向上やテスト不安の軽減などの肯  
定的な結果が報告されている（Adams, Carmine, & Gersten, 1982;  
Beidel, Turner, & Taylor-Ferreira, 1999; Miller & Kelley, 1994）。欧米  
においても日本においてもスタディスキルの研究は数が少なく，より多  
くの研究が求められている領域である。

（3）ライフスキル研究の概観 World Health Organization（以下，

WHO) の定義によると、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, 1994)」とされる。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思われるし、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したモデルを提唱している。

WHO (1994) が提唱したモデルでは、中核をなすスキルとして 5 セット 10 スキルが提案されている。それらは『意志決定・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』である。また Brooks (1984) は、様々な人間発達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行った結果、4 セット 8 スキルの枠組みでライフスキルをとらえることを提案している。4 セット 8 スキルとは、効果的なコミュニケーションや人間関係を構築するために必要なスキルである『対人コミュニケーション・人間関係スキル』、情報収集やアセスメントや分析、問題の同定などに必要なスキルである『問題解決・意志決定スキル』、運動機能の発達や栄養の維持、ストレスの管理、レジャー活動の選択に必要とされるスキルである『身体的フィットネス・健康維持スキル』、個人のアイデンティティや情緒面の発達、価値観を明確化することに必要なスキルである『アイデンティティ発達・人生の目的スキル』から成っている。この Brooks(1984)の枠組みは、その後の多くのライフスキルを測定する尺度作成に関する研究で活用されてい

る (Darden, Ginter, & Gazda, 1996; Kadish, Glaser, Calhoun, & Ginter, 2001; Picklesimer & Miller, 1998)。同様に, Egan(1984)はライフスキルの7つの箱: 身体的発達に関連するスキル, いかに関心を持てるかを学習するスキル, 価値観の分類や再構成に関するスキル, 自己管理スキル, 対人間コミュニケーションスキル, 小グループスキル, システムへの参加のためのスキルという枠組みを提唱している。

ライフスキル研究の利点の1つは, 特定のライフスキルの欠如が同定できれば, それにあわせてライフスキル訓練プログラムの開発に必要な情報が得られるということである。ライフスキル研究は, 生徒の発達課題をより具体的なスキルとして詳細に記述することにより, 具体的な教育プログラムを開発するために役立つ情報を提供できるのである。ライフスキル研究から得られた知見は, さまざまな領域の教育プログラムにみられ, その有効性が示されている。WHO (1994) によって紹介されているそのようなプログラムとしては, 薬物乱用防止, 思春期妊娠, 知的能力の向上のものがある。現在までに行われているライフスキル研究は, ライフスキルの同定, 尺度作成, プログラム開発に関するものが多く, プログラムを実施し効果を検討している研究は少ない。そんな中, ライフスキルプログラムが実施され効果が示されている研究には, Fopeano(1988)がある。

(4) その他のスキル研究 上記の社会的スキル研究, スタディスキル研究, ライフスキル研究の他に, スキルという形で行動をとらえ研究されている領域がいくつかある。進路領域では, 進路選択を意思決定としてとらえる意思決定理論を基盤に, 意思決定スキルの研究(Miller & Byrnes, 2001)がなされている。健康領域では, ストレスへのコーピングスキルの研究(Endler & Parker, 1990; Griffith, Dubow, & Ippolito,

2000; Holahan & Moos, 1987)がある。

#### 4. スキル研究における測定方法

カウンセリングの先進国アメリカでは、多くの予防的・促進的カウンセリング・プログラムが行われている。しかし一方で既存の発達・教育的カウンセリング・プログラムは焦点が広すぎるため、危機的状況にいる若者によって示される援助ニーズの相違に敏感でなく、より焦点をしばったインテンスブな援助が必要であるという批判もある (Keys, Bemak, & Lockhart, 1998)。焦点をしばった援助を行うには、生徒の精神的健康を維持するのに必要な具体的行動として測定可能なスキルを同定し、それらのスキルを各生徒がどの程度持っているかを測定し、その測定結果を援助サービスに生かしていくことが重要である。言い換えれば、「何を教えるか」を決定するには、生徒の援助ニーズを把握するための測定方法の開発が非常に重要なのである。

生徒のスキルの獲得・遂行レベルを測定する方法には、ソシオメトリック法、教師や保護者による他者評定、自己報告測度、本人のインタビュー、自己モニタリング、ロールプレイや類似状況を用いた行動観察法、日常場面での観察法など様々なものがある (Gresham & Elliott, 1984)。これらの多種の情報を目的に合わせて用いることが推奨されている (Gambrill, 1984)。例えば、小集団を対象としたスキルトレーニングを実施する際には、トレーニング前の参加者一人ひとりの詳細なスキルの獲得状況や学級で苦戦している程度を把握することを目指し、日常場面での観察やソシオメトリック法を実施することができるだろう。また多くの対象者のなかからスキルの欠如で苦戦している生徒をスクリーニングするときや学級集団や学校全体を対象としたスキルトレーニングを行

う際など、多くの生徒を対象とし、スキル状況を把握することが必要な場合は、自己報告測度や教師や保護者による他者評定を実施するであろう。

特定の領域のスキルの達成度や欠如を明らかにできる尺度を開発することは、学級全体や学校全体を対象としたスキルトレーニングやスクリーニングを行うためには欠かせない過程である。またそれは生徒の援助者（例えば教師）に生徒の発達状態を伝える貴重なアセスメントの道具を提供することになる（Picklesimer & Miller, 1998）。前述のように、アメリカではスキルを測定する多くの尺度が開発されている（Darden et al., 1996; DuPaul et al., 1991; Gresham & Elliott, 1990; Matson et al., 1983; Merrell, 1993）。日本では、スキルを測定する尺度は、社会的スキルを測定する尺度がいくつか開発されているのを除くと、ほとんど開発されていない状態である。特にライフスキル尺度のような、生徒のスキルを包括的に把握するための尺度は開発されておらず、その有用性から開発が早急に求められている。

## 5. スキルとその他心理学的変数との関連

スキルとその他心理学的変数の関連が最も研究されている領域は社会的スキルである。以下、社会的スキルとその他心理学変数の研究についてまとめる。欧米で行われているスキルとその他心理学的変数の関連を検討している研究は大きく2つに分類することができる（Merrell & Gimpel, 1997）。1つは、社会的スキルの獲得状況と個人におけるポジティブな結果の関連を検討した研究である。ここに含まれる研究には、社会的スキルの獲得が高い生徒は、学業成績や学業における達成度が高いことを示す研究がある（Gerken, 1986; Walker & Hops, 1976;

Wentzel, 1991)。その他に、他者とより良い関係を築くスキルのレパートリーが多い人ほど、より良い自己評価（自尊感情、自分に対する自信）を持っていることが示されている（Kelly, 1982）。

2つ目の研究は、社会的スキルの欠如と個人におけるネガティブな結果の関連を検討した研究である。児童生徒の社会的スキルとネガティブな結果の関連を検討した研究は大きく2つに分類される。まず第1の研究は、児童生徒の社会的スキルと外在化された問題行動（例、反社会的行動、非行、攻撃性、多動傾向）との関連を検討した研究である（Dodge & Frame, 1982; Landau & Moore, 1991; Roff, 1961; Wahler & Dumas, 1986; Whalen, Henker, Collins, & Granger, 1987）。Wahler & Dumas(1986)では、反社会的行動を示す生徒の社会的スキルに関する研究を展望した結果、反社会的行動が獲得された過程と彼らの社会的スキルが獲得されにくい理由について考察している。また、Landau & Moore（1991）は、注意欠陥多動性障害を抱える生徒の社会的スキルに関する研究を展望し、彼らの社会的スキルが一貫して低いことを明らかにしている。そして彼らの社会的スキルの問題は、社会的スキルの欠如よりむしろ衝動性という情動喚起反応からくるスキル遂行の欠如の問題が大きいことを明らかにしている。第2の研究は、児童生徒の社会的スキルと内在化された問題行動（例、うつ、不安、社会的引込み事案）との関連を検討した研究である（Asher & Wheeler, 1985; Bell-Dolan, Reaven, & Peterson, 1993; Cole & Carpentieri, 1990; Merrell, 1995; Vosk, Forehand, Parker, & Rickard, 1982）。Asher & Wheeler (1985)は、ソシオメトリック法を用いて測定された社会的地位において拒否や孤立傾向を示す生徒は、孤独感が高いことを示している。

日本における社会的スキルとその他心理学的変数との関連を検討した



研究は主にストレス研究と学校適応に関する研究の中にみられる。まず、社会的スキルとストレス反応に関して、戸ヶ崎他（1997）は、社会的スキルは学校ストレスに対する個人の資源として重要な役割を持っており、ストレスの予防に対して社会的スキルの介入を行うことが重要であることを示している。次に社会的スキルと学校適応について、戸ヶ崎他（1995）は、社会的スキルと友人関係及び学校適応感との関連を調べ、社会的スキルが学校不適応と深く関連していることを指摘している。

以上のことをまとめると、社会的スキルと関連が指摘されている心理学的変数には、学業成績、自己評価（自尊感情、自分に対する自信）、問題傾向、ストレス反応、学校適応がある。このようなスキルとその他心理学的変数の関連が次々と明らかにされる中で、スキルの重要性が高く評価されている。そして現在、スキルを学校において教育するプログラムが開発・実践されている。

## 6. スキルトレーニング研究の概観

スキルトレーニングとは、一定の学習を通して特定の行動（ターゲットスキル）を個人が獲得するための訓練である。以下、スキルトレーニングの対象、スキルトレーニングの主な技法、スキルトレーニングに関する研究の動向および課題について述べる。

まず、スキルトレーニングの対象について述べる。スキルトレーニングは従来、知的障害や精神疾患を抱えた個人や小集団を対象に、生活技能を教育するという治療的な枠組みで用いられてきたものである。それが徐々に非行少年、知的障害のある児童生徒、学習障害のある児童生徒を対象に学校現場で用いられるようになっていった。そして、現在では予防的・促進的な援助サービスの一環として、学級集団などを利用して

全ての生徒を対象としたスキルトレーニングが実施されるようになってきている。佐藤・佐藤・岡安・高山（2000）は集団を対象とした社会的スキルトレーニングは、以下の3つの利点を持っているという。

- ①全ての生徒の社会的スキルを促す目的において効果的・効率的である。
- ②学級で行うため日常の生活場面に類似した状況の下で訓練できることにより、般化が起こりやすい。
- ③問題を抱えている特定の生徒とその他の子が共通の知識を獲得しスキルを練習するため、生徒同士のフィードバックが促進されることが期待できる。

このような利点から、学校における学級集団を対象とした集団社会的スキルトレーニングの実践研究は増加している（藤枝・相川，2001；石川・小林，1998；Verduyn et al., 1990）。スキルトレーニングは、個人，小集団，集団を対象として実施することができ、その対象はトレーニングの目的に合わせて選択することができる。

次にスキルトレーニングに活用される技法について、社会的スキル研究で用いられる技法を中心に紹介する。佐藤他（2000）は、社会的スキル研究で活用されている技法を4つの群に分類している。第1群は、『強化法とモデリング法』である。強化法には正の強化と負の強化がある。正の強化とは、望ましい社会的行動（例、友達に話しかける）が発現した場合に、肯定的なフィードバック（例、賞賛やトークン）を与えることであり、負の強化は、望ましくない社会的行動（例、友達をたたく）が発現した場合に、ネガティブなフィードバック（例、注意や罰）を与えることである。モデリング法とは、トレーナーやターゲットスキルに優れている仲間がモデルを示し、対象児がモデルを見ながらその行動を模倣することである。これら2つの方法は、社会的相互作用の水準を引き上げることが目的としている。第2群『コーチング法』は、言語的教

示を用いてターゲットとなる社会的スキルを明確に定義し具体例を教えることでまず子どもの認知的要素に働きかけ、その後で第1群で挙げたモデリングや強化法に加え、行動リハーサル、ロールプレイなど多様な行動論的手法を用い子どもの行動面に働きかける方法である。具体的には以下の4つのステップから成っている：(1)ターゲットスキルについての情報を伝達すること、(2)モデルの提示、(3)練習(行動リハーサルやロールプレイ)、(4)フィードバックと社会的強化。第3群『仲間媒介法』は、対象児に直接スキルトレーニングを実施するのではなく、クラスの仲間に対して対象児とのかかわりを促進するための社会的スキルを訓練し、仲間による働きかけの結果として対象児のスキルが向上することを目指す方法である。第4群『社会的問題解決スキル訓練法』は、具体的な社会的行動の獲得を支援するというよりむしろ、多くの対人場面で生じる問題に共通する問題解決のための考え方・情報処理の方法を教えることに焦点を当てた技法であり、子どもの認知的側面に重点的に働きかける方法である。

スタディスキルやライフスキルのためのスキルトレーニングにおいても、活用される技法は基本的には社会的スキルと同様で行動論的手法が中心である。その他に、ライフスキルトレーニングでは、スキルの獲得に直接働きかける技法以外に、スキル学習が行われる集団の重要性を強調し、集団の雰囲気づくりのための技法である『アイスブレイキング』や『ブレインストーミング』、また集団活動を終わらせるにあたって集団活動で生じた感情を共有する技法である『シェアリング』を活用する。アイスブレイキングとは、緊張を緩和するために行う全員参加のゲームや体を動かす活動のことである。この主な目的は、①緊張を解き、リラックスする、②グループ活動のウォーミングアップとして有効である、

③コミュニケーションを促す，④子どもたちの活動に対する動機づけを高めることにある。ブレインストーミングとは，あるテーマが与えられ，参加者全員がそれに対して自由に連想し発言することを通して，多くの幅広い意見を得るための集団的思考法の一つである（皆川，1999）。スキルトレーニングにおいては，その後の活動のために自由に発言する雰囲気づくりのために用いられる。シェアリングとは，参加者が活動中に自分や他の参加者に生じた感情や考え，気づきを分かち合うことである。シェアリングの主な目的は，①学んだことの明確化，②他の参加者に対する共感，③他者理解，④自己発見である（皆川，1999）。

Whiston & Sexton (1998) は，アメリカのスクールカウンセリングに関する論文で1988年から1995年の7年間の間に発表された論文を対象に文献研究を行った結果から，社会的スキルトレーニングの実践研究は近年増加傾向にあり，その有効性も多くの研究で支持されていると報告している。社会的スキルトレーニング（金山他，2000; Verduyn et al., 1990）の他にも，スタディスキルトレーニング（Adams et al., 1982; Beidel et al., 1999; Miller & Kelley, 1994），ストレス対処スキルトレーニング（松井，1999；西本，1999），ライフスキルトレーニング（Fopeano, 1988）も近年学校現場で注目されている。ここでいくつかの肯定的な結果が得られている社会的スキルトレーニング，スタディスキルトレーニング，ストレス対処スキルトレーニングに関する先行研究を紹介する。

まず，集団を対象に行われた社会的スキルトレーニングに Ciechalski & Schmidt (1995) が行った研究がある。彼らは，小学校4年生49名をランダムに実験群と統制群に配置し，スキルトレーニング前後の自尊心や社会的魅力などの得点を比較し，その効果を検討した。各群には学業優秀児（gifted students），学習障害のある生徒，知的障害のある生徒

に加え、普通学級の生徒が多数参加していた。Ciechalski & Schmidt (1995)は、1年間におよぶ社会的スキルトレーニングを実験群に実施し、その間統制群は従来の授業を行った。その結果、統制群の自尊心と社会的魅力得点はトレーニング前に比べトレーニング後のほうがやや下降傾向を示していたにもかかわらず、実験群の自尊心と社会的魅力の得点は大幅に上昇したことが報告されている。

また、日本の教育場面でも小集団を対象に社会的スキルトレーニングを適用した事例的研究はいくつか存在する（石川・小林，1998；佐藤他，1993）。まず石川・小林（1998）は小学校5年生の40名の中から、担任と調査者によって攻撃的あるいは引っ込み思案傾向の強い児童を4名抽出し、その4名を対象に1時間の社会的スキル訓練のセッションを6回行った。その結果クラスのメンバーの受けいれの程度を示すソシオメトリックにおいても、担任教師による行動観察上でも変化がみられたことを報告している。また佐藤他（1993）は、幼稚園児3名を対象とした社会的訓練を行い、社会的スキルの向上にともない引っ込み思案行動の減少・協調行動の増加などの変化がみられたことを報告している。ただし日本における社会的スキルの実践研究は、遊び場面を中心とした幼稚園児や、小学生を対象とした個人または特定の小集団（学習障害のある生徒や引っ込み思案傾向の生徒）を対象に実施されるトレーニングが多く、中学生を対象とし一次的援助サービスとして行われているスキルトレーニングの研究は少ない。

次に、スタディスキルに焦点を当てたスキルトレーニングには、Beidel et al. (1999)が実施した Testbusters treatment program がある。Beidel et al. (1999)は、良い一貫した学習習慣に関するスキル（静かな場所で刺激の少ない場所で勉強するなど）を指導し、毎晩15分～20

分多く勉強することを要求し、さらに伝統的なスタディスキルである Survey, Question, Read, Review, Recite (SQ3R) を教えるプログラムを4年生～6年生を対象に実施し、生徒の学業成績の向上を報告している。またトレーニングの後半には、テスト不安を低減するために、テストを受けるためのスキル（例、時間の配分）に焦点を当てたトレーニングも取り入れていた。Beidel et al.(1999)によって用いられた Testbusters treatment program は4年生～7年生を対象に作成されており、中学1年生にも実施することが可能である。

最後に、中学校で行われた健康維持スキルに焦点を当てたスキルトレーニングに、松井（1999）や西本（1999）が学級集団を対象として行ったストレス対処スキルの育成に関する研究がある。西本（1999）は、中学3年生1クラス38人を対象にストレス状態における心と身体の変化に気づきそれに対処するひとつの方法として『10秒呼吸法』を習得することを目的に、リラクゼーションの授業を行い、実験群と統制群を設置しその効果を検討した。その結果、実験群においてのみ状態不安の得点が有意に低下していた。同様の結果が、松井（1999）によっても報告されている。

このようにスキルトレーニングの肯定的な結果の報告が増加している一方で、多くのスキルトレーニングの課題として、効果検討における問題点が指摘されている。まず、Whiston & Sexton（1998）は、文献研究の対象とした学校ベースで行われた介入研究の多くが統制群や比較検討群を設置していないことを指摘している。Whiston & Sexton（1998）は、子どもや青年を対象とした介入研究では発達とともに自然に起こる行動変容が大きいことから、統制群・比較対照群を設置することは非常に重要であると指摘している。彼らは、学校場面において比較対照群を

用いることの難しさを認めた上で、ウェイトリスト統制群の設置を推奨している。また統制群を設置し効果を示した研究においても、その効果が他の社会的文脈でも示されているか（般化効果）、一定の期間においてスキルを測定したときに訓練で示された効果が維持されているか（維持効果）が検討されていない研究が多く、スキルトレーニングの効果検討においては課題が多く残されている。

#### 7. 学級集団を対象としたスキルトレーニングの留意点

前述のように学級集団を対象としたスキルトレーニングは、佐藤他（2000）が述べているような利点がある。その一方で、学級集団を対象としたスキルトレーニング特有の実践上の留意点や問題点も指摘されている。まず、学級集団を対象としたスキルトレーニングでは、学習する場となる学級の特徴を理解している必要がある。河村（2001）は、グループ体験の教育効果が生まれる2つの条件として、『リレーション』と『ルール』を挙げ、2つの条件の組み合わせから学級集団の状態を以下の4つのタイプに分類している：①リレーションとルールがともに確立している学級、②管理のためのルールが確立している学級、③一部にリレーションが確立している学級、④リレーションもルールも確立していない学級。そして、学級を対象としたグループ体験を行う際には、対象学級がどれに当たるかを考慮し、グループ体験の構成を検討する必要があると述べている。具体的に検討する内容には、①取り組ませる集団の人数、②所属するメンバーの構成、③ルールやメンバーの役割構成度、④活動時間、⑤活動のレベル、⑥活動内容、⑦想定される交流・行動のレベルが挙げられている。そして、学級の状態がどのタイプに当たるかを検討するために、学級満足度尺度（河村，1999）が有効であるとして

いる。学級満足度尺度は、学級に所属する各生徒の状態を視覚的に理解することが可能であり、また子どもの変化に敏感に反応するため、グループ体験が学級集団および各生徒に与えた影響について検討するのに適している。

学級集団の特徴を把握しておくことと同時に、個人の内的状態によってトレーニング中に表れる活動に対する個人の抵抗にも留意する必要がある。Goldstein, Glick, Reiner, Zimmerman, & Coultry (1987) は彼らが作成した Aggression Replacement Training (ART) の実施に際して、生徒が示す抵抗を以下のように分類している。

**不活動** 最低限の参加，無関心，寝る

**多動** 話の脱線，場の独占，中断，過度に落ち着かない様子

**積極的抵抗** 参加するが指示に従わない，受動的・攻撃的孤立，否定・拒否，破壊

**攻撃性** 皮肉・価値を下げる，いじめ・はじをかかせる，脅威の活用，暴力

**認知的不足・情緒障害** 注意の困難，理解の困難，思い出すことの困難，奇妙な行動

このような抵抗が生じる可能性がある生徒について事前に把握しておくことや、トレーニング中にこのような抵抗が生じたときの対応についてトレーナーは検討しておく必要がある。

また、Christopher, Nangle, & Hansen(1993)は集団を対象としたスキルトレーニングの起こりうる欠点をいくつか挙げている。まず、青年を対象としたスキルトレーニングでは、参加者一人ひとりの積極的な関与と興味を保つことが非常に困難であると言う。また、グループトレーニングは、一人ひとりのニーズに適合させることが難しく、ターゲット



スキルは一般的にグループがあるスキル領域で共通の欠如を示す場合にそれを基に選ばれる。しかし、共通の欠如を示していても、欠如の原因や詳細な欠如の部分は異なることが考えられるのである。最後に、集団を対象としたスキルトレーニングでは、集団の平均に注目することで個人のトレーニングへの反応を隠してしまうため、個人の反応を評価することが困難となる。

このように、学級集団を対象としたスキルトレーニングの留意点や問題点がいくつかの研究で指摘されている。ただし、これらの点について実証的に検討している研究は少なく、スキルトレーニングを学級集団で行う上での課題については今後検討していく必要がある。