

第3章

中学生の学校生活スキルを 測定する尺度の開発

第3章では、中学生のスキルを包括的にとらえることのできる尺度「学校生活スキル尺度」の開発を目指す。まず第1節では、欧米における中学生を含む青年期の生徒を対象としたスキル尺度の開発に関する研究を展望し、本研究で作成する学校生活スキル尺度にどのようなスキルが含まれる必要があるのか検討する（研究1）。第2節では、学校心理学の援助領域である学習面、社会面、進路面、健康面という枠組みを用い、学校生活スキルの項目を作成する（研究2）。そして、第3節で学校生活スキル尺度を作成し、その信頼性・妥当性を検討する（研究3）。

前述のように中学生を調査対象に含むスキル尺度は日本ではほとんど開発されていない。欧米では各スキル領域の中でそれぞれスキル尺度の開発がなされており、それらのスキル尺度を検討することは本研究で作成するスキル尺度に様々な示唆を与えると考えられる。そこで、第3章ではまず欧米で開発されたスキル尺度の作成に関する研究を展望した。そして、スキル項目の作成過程では、ライフスキル尺度(Darden et al., 1996)、教師のインタビュー、生徒の自由記述調査を基に項目収集・選定を行った。本研究は中学生のスキルを包括的にとらえる試みであり、その点で発達課題に対処するために必要な様々な領域のスキルを測定する項目を含むライフスキル尺度は参考になる。また、教師は生徒の身近な観察者であり指導者・援助者であると同時に生徒と相互関係にもあり(近藤, 1994)、教師が生徒の発達を促進する上で必要と考えているスキル・教師が生徒に求めるスキルを調査することは重要である。そして、当事者である生徒に現在どんなことができなくて困っているか・どのようなことができ学校生活を楽しめているのかを尋ね、中学生が学校生活で必要としているスキルを調査した。最後に、学校生活スキル尺度(中学生版)を開発し、その信頼性・妥当性を検討した。

第1節 中学生のスキルを測定する尺度の開発に関する研究の動向

(研究1)

1. 目的

日本の中学生を対象とした包括的なスキル尺度の開発を目指し、以下の2つのことを行うことを目的とする。第1に、欧米における中学生を

調査対象範囲に含むスキル尺度の開発にかかわる研究を展望し、開発されている尺度の特徴（対象年齢，対象領域）を検討する。第2に，各スキル領域で開発されているスキル尺度の特徴を検討し，学校生活スキル尺度にどのようなスキルが含まれる必要があるのか検討する。この2つのことを通して，中学生のスキルを測定する尺度の開発に関する研究の課題と今後の研究の方向性を検討する。

2. 方法

以下の方法で文献検索を行った。American Psychological AssociationのPsycINFOを使用し，1980年以降の過去20年間において発表された論文の中から，(junior high school, middle school, or adolescent), (skill), and (scale or inventory)をキーワードに含む論文を検索した結果，85件の研究が抽出された。また，ここで検索されなかった学校心理学関係のスキルに焦点を当てた研究を検索するため，School Psychology Reviewの1980年代からその目次をあたった。さらに抽出した論文に引用されていた尺度については，その尺度の開発についての原著論文にあたった。その結果，1976年から1980年に作成された尺度が4つ含まれた。これらはいずれもその後の研究で繰り返し活用されている重要な尺度であるため，1980年以前ではあるが採用した。その結果，95件の研究が得られた。

上記で得られた95件の研究の中から，次の2つの基準を用いてその後の分析の対象とする研究を選択した：(1)調査研究を実施しており，スキル尺度を開発しているまたは既存のスキル尺度を実施している研究（また尺度とは明記されていないがスキルを測定するための複数の項目

が記述されている研究も含めた), (2) 被調査者に中学生(13歳~16歳, 7年生~9年生)が含まれている研究。これら2つの基準にて各研究を検討した結果, 50件の研究が基準を満たしていた。次に, 実際のスキル項目を記載していない論文や, 本研究で含まれている尺度作成に関する先行研究の追試を行っており, 結果が同じものについて除外した結果, 16件の研究が除外の対象となった。このような過程を踏み, 最終的に34の論文を対象に文献研究を実施した。

3. 結果

① 研究の特徴

上記の方法で得られた34の研究の第一著者, 出版年, 対象者, スキルの領域, 用いられているスキル尺度, 研究の特徴をTable 3-1に示す。それらの研究の(1)対象者, (2)スキルの領域についてまとめる。

(1) 調査対象範囲 調査対象範囲は大きく2つに分かれる。1つは学校における年齢区分(学年)で対象者を分けているものであり, それらは全研究の4割を占めていた。学年を活用している研究でも, その対象範囲は様々であった。アメリカの教育制度(高校までの義務教育制度, 幼稚園~12年までの教育の一貫性の意識)の特徴と関連し, 青年期を対象とした研究には中学生・高校生を7年生~12年生という形で一緒にしている研究が多く, 5つの論文がその範囲を採用していた。また幼稚園~8年生, 幼稚園~12年生, 1年生~9年生という幅広い範囲を用いている研究がみられた。中学生を対象とした研究は2つあり, その他に特定の学年(7年生, 8年生)を対象とした研究がみられた。発達的な検討を行うため7年生, 9年生, 12年生を対象とした研究が1つと, 5,

Table 3-1 スキル研究のリスト(1980年～2000年, 青年期, 中学生, スキル, 尺度, 測度)

	第一著者	発表年	対象者	スキルの領域	用いられているスキル尺度	研究の特徴
1	Pekarik	1976	1年生～9年生	social skills	The Pupil Evaluation Inventory	The Pupil Evaluation Inventoryの開発
2	Freedman	1978	14歳～27歳 非行青年	personal skills interpersonal skills	The Adolescent Problem Inventory (API)	APIの開発
3	Achenback	1979	12歳～16歳	social skills	Child Behavior Checklist (CBCL)	CBCLの開発
4	Filipczak	1979	中学生 非行青年	academic skills social skills	Social Skills questionnaires—self-report	PREPの効果の検討
5	Landman	1980	中学生・高校生	life skills	Tests for everyday living (TEL)	TELの開発
6	Martin	1980	13歳～17歳 非行青年	social skills	The Rathus Assertiveness Inventory	社会的スキルと主張性の関連
7	Gaffney	1981	平均年齢16歳 非行青年	social skills	The Problem Inventory for Adolescent Girls (PIAG)	PIAGの妥当性の検討
8	Matson	1983	4歳～18歳	social skills	Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)	MESSYの開発
9	Field	1984	幼稚園～8年生	reading skills	Developmental Reading Program's skills tests	認知的発達への検討
10	Bording	1984	12歳～16歳 軽度知的障害	grammar skills	Brigance Diagnostic Inventory of Basic Skills (BDIBS)	フリータイムコンティンジェンシーの効果
11	Dishion	1984	10年生 非行青年	interpersonal skill academic skills work skills	Adolescent Problem Inventory (API) Child Behavior Profile (CBP)	様々な領域のスキルの欠如と非行傾向の関連
12	Burns	1985	7年生～12年生	science process skill	The Test of Integrated Process Skills II (TIPS II)	TIPSIIの開発
13	Zigmond	1986	中学生・高校生	school survival skills	School Survival Skills Scale (SSSS)	SSSSの開発とthe School Survival Skills Curriculumの導入
14	Kennedy	1988	14歳～18歳	interpersonal cognitive problem-solving skill	The Adolescent Social Problem-Solving Scale (ASAP)	ICPSとmoral reasoningとその他の適応領域の関連
15	Poole	1988	15歳～18歳	life skills	The Questionnaire of Life Skills	様々なライフスキルの重要性やコンピテンスの検討
16	Staver	1990	8年生	science process skill	The Test of Integrated Process Skills II (TIPS II)	活動基盤の理科のプログラムと教科書基盤の理科のプログラムの比較
17	Gresham	1990	中学生・高校生	social skills	Social Skills Rating System (SSRS)—Teacher, Parent, Student Versions	SSRSの開発

Table 3-1 (Continued) スキル研究のリスト(1980年～2000年, 青年期, 中学生, スキル, 尺度, 測度)

	第一著者	発表年	対象者	スキルの領域	用いられているスキル尺度	研究の特徴
18	Hover	1991	13歳～16歳	social skills	The Adolescent Problem Inventory (API) The Problem Inventory for Adolescent Girls (PIAG)	社会的スキルと青年期の飲酒行動の関連
19	Robin	1990	10歳～19歳	problem solving skills communication skills	The Parent-Adolescent Relationship Questionnaire (PARQ)	PARQの開発
20	Walker	1991	7年生～12年生	social skills	Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (Adolescent Version)	Walker-McConnell Scaleの青年期版の開発
21	DuPaul	1991	1年生～6年生	study skill	Academic Performance Rating Scale (APRS)	APRSの開発
22	Inderbitzen	1992	7年生～12年生	social skills	Teenage Inventory of Social Skills (TISS)	TISSの開発
23	Hawkins	1991	11歳～18歳 非行青年	social skills	The Adolescent Problem Situation Inventory (APSI) (APIと他2つの尺度を基に本研究のために作成)	非行青年への認知行動的スキルトレーニングの効果
24	Foley	1993	5, 6, 7, 8年生 行為障害	school survival skills	School Survival Skills Scale (SSSS)	School Survival Skills Curriculum (M-SSC)の効果の検討
25	Merrell	1993	幼稚園～12年生	social skills	School Social Behavior Scales (SSBS)	SSBSの開発
26	Frankel	1994	7歳～11歳 注意欠陥多動性障害・反抗挑戦性障害	social skills	Child Behavior Checklist (CBCL) Social Skills Rating System (SSRS) Pupil Evaluation inventory (PEI)	CBCLの併存的妥当性の検討および社会的コンピテンスの側面の検討
27	Germann	1996	7年生	science process skill	Science Process Skills Inventory (SPSI)	SPSIの開発と生徒の実験計画を立てるスキルの研究の枠組みの検討
28	Cartledge	1996	12歳～21歳 聴覚障害	social skills	SSRS-Sの前の版 (Gresham&Elliott,1987)	寮制度の学校と公立学校に通う聴覚障害を持っている生徒の社会的スキルの比較
29	Darden	1996	13歳～18歳	life skills	Life-skills Development Scale-Adolescent Form (LSDS-B)	LSDS-Bの開発
30	MacNeil	1997	中学生	social skills	The Informal Teacher Rating Matrix (IRM)	IRMの特徴の検討とIRMの情報を基に作成した観察のためのチェックリストの検討
31	Beidel	1999	9歳～12歳	study skills	The Perceived Self-Competence Scale for Children (PSCSC)	Testbusters program(内容・・・学習習慣, SQ3R, テストを受けるスキル)の効果
32	Griffith	2000	7, 9, 12年生	stress coping	The Coping Responses Inventory-Youth Form (CRI-Y)	ストレスコーピングストラテジーの使用における学年とストレスの影響の検討
33	Miller	2001	9年～11年	decision-making skills	The Decision-Making-Competency Inventory (DMCI) The Learning and Study Strategies Inventory-High School Version (LASSI-HS)	DMCIの開発と達成行動に影響を与える要因の検討
34	Kadish	2001	12歳～17歳 非行青年	life skills	Life-skills Development Scale-Juvenile Form (LSDS-JF)	LSDS-JFの開発

6, 7, 8年生を対象とした研究が1つみられた。2つ目は、年齢のみが記載されている研究であり、それらは全ての研究の6割を占めていた。それらは大きく3つに分類することができる。第1の分類は、思春期・青年期前期と対応する年齢範囲（12歳～18歳の範囲以内）を対象とした研究であり、これらは全体の4分の1を占めた（9研究）。第2には、児童期・早期青年期と対応する年齢範囲（4歳～19歳に含まれる）を対象とした研究が4つみられた。第3には、青年期前期・後期と対応する年齢範囲（12歳～27歳に含まれる）を対象とした研究が2つみられた。

次に研究の対象者は主に通常学級に通う生徒と特定の臨床群（例、非行傾向を示す生徒）に分けることができる。通常学級に通う生徒を対象とした研究では、生徒のスキルの一般的な発達傾向を把握することに焦点がおかれているのに対し、特定の臨床群を対象とした研究ではその臨床群が示す問題の傾向とスキルの欠如の関連に焦点がおかれていた。前者に分類される研究は、全体の6割を超えていた（22研究）。特定の臨床群を対象とした研究では、非行青年を対象とした研究が7つあり最も多かった。その他には、軽度の知的障害を抱える生徒を対象とした研究（1）、行為障害（1）、注意欠陥多動性障害・反抗挑戦性障害（1）、聴覚障害（1）が含まれた。

（2）研究領域の特徴 社会的スキル・社会的コンピテンス（以下、社会的スキル）に関する研究は19と圧倒的に多く、対象とした研究全体の半数以上を占めていた。社会的スキルに含まれる研究の中でも、社会的スキル全般を対象とした研究と、社会的スキルの特定の側面（対人間認知的問題解決スキル、コミュニケーションスキル）に焦点を当てた研究がみられた。次に、スタディスキル・アカデミックスキル（以下、スタディスキル）に関する研究が9つあり、全体の4分の1を占めていた。

ここでも全ての教科に共通して活用することができる全般的なスタディスキルに関する研究と、特定の教科に関連するスキルの研究（読みスキル、文法スキル、science process skills）に分かれた。ライフスキル尺度を開発・活用している研究は5件抽出された。また、スクール・サバイバルスキル尺度を用いている研究が2件抽出された。この3つの研究領域の他に、ストレスコーピング、意思決定スキル、問題解決スキルに関する研究がそれぞれ1つずつ得られた。

②各スキル領域における尺度について

前述の各スキル領域で作成されているスキル尺度について、尺度名、対象年齢、評定方法、下位尺度、心理統計的特徴についてまとめる（Table 3-2～Table 3-4）。各スキル領域は単一的な側面に焦点を当てているものと、生徒の持つスキルを包括的にとらえる試みのものと大きく2つに分類することができる。前者には、社会的スキル、スタディスキル、ストレスコーピング、意思決定スキル、問題解決スキルが含まれる。後者には、スクール・サバイバルスキル、ライフスキルが含まれる。以下、この順番で各スキル領域で作成された尺度について、その特徴を述べていく。

（1）社会的スキルを測定する尺度　社会的スキルは、社会心理学、臨床心理学、障害児教育など様々な領域で、多くの研究がなされている。そのような背景から、社会的スキルの定義は実に多様であり、統一の見解は得られていないのが現状である。社会的スキルの定義に関して、前述のように Gresham（1986）が3つに分類している：『①仲間からの受け入れの定義』『②行動論的定義』『③社会的妥当性の定義』。どの立場で研究するかにより用いる測定方法や活用する尺度が異なる。①の立場を

採用した研究では、仲間からの受け入れを測定するためにソシオメトリック法が最も頻繁に用いられる。②の立場をとる研究では、ある行動が生起する頻度やその行動への随伴刺激を行動観察によって測定する方法がとられる。③の立場をとる研究では、社会的スキルの理論や先行研究の知見を基に中核となる社会的スキルを明らかにし、それらスキルを測定する尺度やチェックリストを作成すると同時に、その行動が調査対象としている集団の中で機能的に役立つかということを検討する。現在は③の立場で行われる研究が多く、本研究で扱う社会的スキル尺度も具体的な行動を含みかつそれが調査対象とされる集団の中で機能的な行動かどうかを検討されているものが多く、③の立場で作成された尺度と言える。以下、各尺度の作成目的や主な特徴について述べる。なお各尺度の下位尺度や心理統計的特徴は Table 3-2 に示す。

まずソシオメトリック法を応用して作成された測度に、The Pupil Evaluation Inventory (Pekarik, Prinz, Liebert, Weintraub, & Neale, 1976)がある。この測度は、左側に具体的な行動に関する35のスキル項目が並べられ、上の欄にはクラスメートの名前が並んでいる行列表からなる。生徒および教師は左側に並んでいるスキル項目に当てはまる生徒の欄のところに‘x’をつけ、その後各生徒は、同じスキル項目の中から自分の行動に当てはまる項目に○をつけるよう教示を受ける。この尺度は①の立場で仲間からの受け入れを測定できると同時に、具体的な行動の記述も含んでいるため自己評定尺度としても利用可能であり、有用性が高い測度である。抽出された34の研究の中でも Frankel & Myatt (1994)において利用されていた。

次に非行青年を対象に社会的スキルを測定するために作成された測度が2つある。1つ目は、非行青年を対象とした測度 The Adolescent

Table 3-2 主な社会的スキル尺度

	尺度名(開発者)	対象範囲	評定方法	下位尺度	心理統計的特徴
1	The Pupil Evaluation Inventory (Pekarik, Prinz, Liebert, Weintraub, & Neale, 1976)	1年生～9年生	自己評定 仲間評定 教師評定 ノミネートされた件数	3つの下位尺度(35項目):攻撃性, 引っ込み思案傾向, 人気	信頼性:内的一貫性, 評定者間信頼性, 再テスト信頼性 妥当性:併存的妥当性,
2	The Adolescent Problem inventory (API; Freedman, Rosenthal, Donahoe, Schulndt, & McFall, 1978)	14歳～18歳	ロールプレー 9段階評定(0. 全く良くない～8. とても良い)	場面の操作的分類:攻撃性を含む場面(6), 権威のある大人との関係の場面(21), 悪い気分を含む場面(2), 誘惑への抵抗を含む場面(8), その他(7), 計44場面。	信頼性:内的一貫性 妥当性:弁別的妥当性
3	Child Behavior Checklist (CBCL; Achenback & Edelbrook, 1979)	12歳～16歳	保護者評定用 行動評定-3段階評定(当てはまらない～よく当てはまる) 社会的コンピテンス-3段階評定(平均以下～平均以上)	2つに分かれる:臨床尺度と社会的コンピテンス下位尺度 臨床尺度(118項目):分裂病質, 抑うつ, 会話困難, 強迫性, 心身症, 社会的引きこもり, 多動, 攻撃性, 非行 社会的コンピテンス(20項目):活動, 社会性, 学校	信頼性:評定者間信頼性, 再テスト信頼性 妥当性:弁別的妥当性
4	The Problem Inventory for Adolescent Girls (PIAG; Gaffney & McFall, 1981)	13歳～17歳	ロールプレー 5段階評定(1. 全く良くない～5. とても良い)	場面の操作的分類:親との関わり(15), 教師・校長との関わり(10), 仲間との関わり(24), 警察(2), 雇用主(1), 計52項目。	信頼性:評定者間信頼性 妥当性:弁別的妥当性
5	Matson Evaluation of Social Skill with Youngsters (MESSEY; Matson, Rotatori, & Helsel, 1983)	4歳～18歳	自己評定用 教師評定用 5件法	自己評定用(62項目):適切な社会的スキル, 不適切な自己主張, 衝動性・抵抗, 自信過剰, 嫉妬・引っ込み思案 教師評定用(64項目):適切な社会的スキル, 不適切な自己主張・衝動性	再テスト信頼性: 自己評定用:全項目 $r = .55$ 教師評定用:全項目 $r = .50$
6	The Social Skills Rating System(SSRS; Gresham & Elliott, 1990)	中学生・高校生	自己評定用(SSRS-S) 保護者評定用(SSRS-P) 教師評定用(SSRS-T) 5件法(決してない～しばしばある)	自己評定用(34項目):4つの下位尺度(協力, 自己主張, 共感, 自己統制) 保護者評定用(70項目):「社会的スキル(協力, 自己主張, 責任, 自己統制)」 教師評定用(57項目):「社会的スキル(協力, 自己主張, 自己統制)」 「問題行動(外在化, 内在化, 活動過多)」 教師評定用(57項目):「社会的スキル(協力, 自己主張, 自己統制)」 「問題行動(外在化, 内在化, 活動過多)」	信頼性:内的一貫性, 再テスト信頼性
7	The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment-Adolescent Version (WMS; Walker, Stieber, & Eisert, 1991)	7年生～12年生	他者評定(教師) 5件法(1. 決してない～5. しばしばある)	4つの下位尺度(48項目+臨床的使用のための5項目):仲間関係(20項目), 学校適応(10項目), 自己統制(12項目), 共感性(6項目)	信頼性:内的一貫性, 再テスト信頼性 妥当性:因子的妥当性
8	The Teenage Inventory of Social Skills (TISS; Inderbitzen & Foster, 1992)	7年生～12年生(調査は9・10年生に実施)	自己評定 6段階評定(1. まったく当てはまらない～6. とてもよく当てはまる)	2つの下位尺度(40項目):肯定尺度(20項目), 否定尺度(20項目)	信頼性:内的一貫性, 再テスト信頼性, 尺度間相関 妥当性:収束的妥当性, 弁別的妥当性, 内容的妥当性
9	The School Social Behavior Scales (SSBS; Merrell, 1993)	幼稚園児～12年生	他者評定(教師&その他の学校関係者) 5段階評定(1. 決してない～5. しばしばある)	2つの尺度に分かれる。計65項目 社会的コンピテンス(尺度A)の因子分析:対個人間スキル(14), 自己管理(10), 学業スキル(8) 反社会的行動(尺度B)の因子分析:敵意・短気(14), 反社会的・攻撃的(10), 破壊的・要求的(9)	信頼性:内的一貫性, 再テスト信頼性, 評定者間信頼性, 測度の標準誤差 妥当性:内容的, 基準関連, 概念的, 弁別的妥当性

Problem Inventory (以下, API)で, Freedman, Rosenthal, Donahoe, Schlundt, & McFall (1978)によって作成されている。この測度は, 本研究で対象とした研究の中でも3つの研究に利用されており, 非行青年を対象とした研究で数多く利用されている (Dishion, Loeber, Stouthamer-Loeber, & Patterson, 1984; Hawkins, Jenson, Catalano, & Wells, 1991; Hover & Gaffney, 1991)。2つ目は, Freedman et al. (1978)の研究を基に, Gaffney & McFall(1981)が青年期の非行傾向を示す女子の社会的スキルを測定することを目的に作成した The Problem Inventory for Adolescent Girls (以下, PIAG)である。これら2つの測度は, 非行青年が葛藤を抱えやすい場面の項目からなっており, 非行青年にそのような場面にどのような行動をとるかロールプレイで演じることを求めるものである。API は機能的な行動から非機能的な行動まで9段階の評定基準が記載されているマニュアルに従って, 評定者がビデオ録画された青年のロールプレイを基に評価する。PIAG も同様の方法で得点化されるが, 評定は5段階で行われる。これらの研究の基本的な前提は, 非行傾向を示す青年は葛藤を引き起こす特定の場面において, その葛藤を機能的に処理するスキルが欠如しているために問題を起こしやすいと考える。そのため, 彼らが現在使用している不適切な行動を機能的なスキルで置き換える介入が目指される。そこで API や PIAG が果たす役割は, 青年がどのような場面で葛藤を抱えやすいのか, その場面における彼らの現在の行動がどうなっているのか, 機能的な目指すべき行動は何かという情報を明らかにすることである。

次に子どもが示す臨床的問題と社会的スキルを同時に測定できるという利点を持ち, 多くの研究で活用されている測度に, Achenback & Edelbrook(1979)が作成した Child Behavior Checklist (以下, CBCL)

がある。本研究で対象とした研究の中でも2つの研究で利用されていた (Dishion et al., 1984; Frankel & Myatt, 1994)。この測度は6歳～11歳, 12歳～16歳という各年齢段階で子どもが示す問題行動を分類するために作成されたチェックリストである。社会的コンピテンスに関する項目は, スポーツや一人遊びやお手伝いに参加する程度を測定する下位尺度『活動』, 計画されたグループ活動への参加, 友だちの数や話しかける頻度, 他者との関わり, 自立して課題をこなしたり遊んだりできる能力を測定する下位尺度『社会性』, 教科学習での達成度や生徒の特殊学級の利用歴や成績, 学校での問題行動を問う下位尺度『学校』という3つの下位尺度からなっている。

上記の尺度はいずれも社会的スキルを測定する項目を含んでいるが, 社会的スキルの測定を主な用途と明記していない。子どもの社会的スキルを測定するための尺度は, Matson et al. (1983)によって作成された Matson Evaluation of Social Skill with Youngsters (以下, MESSY)が最初の試みである。Matson et al. (1983)は, それまでの社会的スキルを測定する項目の作成に関する研究が, 研究者の先験的な仮説に基づいて行われていることを指摘し, 対人間の言語的・非言語的行動や強化を最大にする状況に関する先行研究や, CBCLを含む社会的スキルを測定する項目に関する先行研究を幅広く網羅し, 92項目からなる MESSYのための項目を収集した。それを基に子ども422名と, 子ども322名の教師を対象に調査を実施した結果から, 自己評定版・教師評定版の MESSYを作成している。このような過程を踏んでいるため, MESSYは妥当性が比較的高い尺度と言える。

子どもの学校適応や学業成績と社会的スキルの関連を指摘する研究が増加すると共に, 学校で社会的スキルを教育するプログラムが増加した。

そのような背景から、1990年以降学校での使用を強く意図した社会的スキル尺度が次々と作成された。ここでは代表的な3つの尺度について述べる。第1の尺度は、Gresham & Elliott(1990)によって作成された The Social Skills Rating System (以下、SSRS) である。これは数ある社会的スキル尺度の中で、最も技術的に優れた評価システムとされており、多くの学校ベースの研究で活用されている (Walker et al., 1991)。本研究で対象とした研究の中でも2つの研究で活用されている (Cartledge, Cochran, & Paul, 1996; Frankel & Myatt, 1994)。この評価システムには、自己報告用、教師評価用、保護者評価用と別々のフォームがあり、幼稚園、小学校、中学校・高校用がある。自己報告用・教師評価用・保護者評価用でそれぞれ項目数も含まれている下位尺度も異なっている (Table 3-2)。

第2の尺度は、Walker et al. (1991) が作成した青年期版の Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (以下、WMS) である。これも、学校場面で多く利用されている尺度の1つである。この尺度の特徴は、SSRS と対応する自己統制、共感性、仲間関係といった社会的スキルの側面を測定する下位尺度の他に、学校適応の下位尺度を含んでいることである。学校適応の下位尺度は、主に学業達成行動 (例、「適切なレベルの課題を完成させる」「席に座って課題をこなしている」「良い勉強の習慣を持っている」) を測定している。

第3の尺度は Merrell(1993)が開発した the School Social Behavior Scales (以下、SSBS) である。Merrell(1993)は、SSRS では主に肯定的な社会的行動に焦点が向けられているため社会的問題行動を測定する項目が十分でないこと、WMS では社会的スキルと適応的な学習行動の

アセスメントに適した尺度であるが、問題行動のアセスメント要素を含んでいないことを指摘した上で、社会的コンピテンスと反社会的行動を包括的にとらえることができる尺度を目指して、SSBSを開発した。社会的コンピテンスと同時に、『敵意・短気』、『反社会的・攻撃性』、『破壊的・要求的』という反社会的行動の側面が測定できる点で有用性がある。最後に、Inderbitzen & Foster(1992)によって作成された The Teenage Inventory of Social Skills (以下、TISS) の特徴を述べる。社会的スキルを測定する多くの尺度は、幼児や子ども、または一般成人を対象とした研究から得られた社会的スキルの理論に基づいて作成されている。そのため、SSBSのように対象範囲が幼児～12年生と非常に幅広いものや、SSRSとWMSのように対象範囲は青年期とされているが、幼児や小学生を対象として作成された項目を修正・追加して作成されたものが多い。そのような中、TISSは肯定的な仲間関係を維持するために重要なスキルは発達段階ごとに変わるという前提に基づき、青年期特有の友人関係に必要な社会的スキルを測定する目的で作成されている点で、独自性がある。尺度の開発段階でも、社会的スキルの先行研究と同時に青年期の仲間関係や友情に関する先行研究を基に項目を作成し、また各項目に対し①各項目が仲間の好き嫌いを決定するのにどの程度影響するか、②各項目の社会的望ましさ (good-bad)、③自分が行う頻度について対象範囲にある青年に回答を求めた上で、最終的な項目を作成している。そのため、TISSは、青年期の友人関係に必要な社会的スキルを測定する尺度として、内容的妥当性が高いと言える。

(2) **スタディスキルに関連する尺度** スタディスキルとは、効果的な学習を行うためのコツや学習習慣を維持するための行動である。スタディスキルに関する研究は義務教育課程における学習が始まる小学生を対

象としたものが多く、中学生以降を対象とした研究は非常に少ない。中学生のスタディスキルを測定するために作成された尺度は、検索されなかった。

スタディスキルに関する項目は前述の社会的スキルを測定するための尺度のいくつかに含まれている。例えば、前述の Walker et al. (1991) によって作成された WMS の下位尺度である『School Adjustment』は、具体的な学業達成行動を測定する項目（例、「適切なレベルの課題を完成させる」）を含んでいる。また Merrell(1993)によって作成された SSBS も、社会的スキルの 1 つの下位尺度としてアカデミックスキルを含んでいる。Merrell(1993)のアカデミックスキルに含まれる項目は、「促されることなく個別のワークシート課題を終わらせることができる」「教師の指示を聞き、実行する」「必要なとき適切に援助を求められる」などがある。

一方、DuPaul et al.(1991)はこれら社会的スキル尺度に含まれるスタディスキルの項目は以下の点で十分でないとしている：(1) 様々な教科にわたる学業の達成と正確性をターゲットとするには項目で用いていることばがあまりにも一般的すぎる、(2) 学業成績に基づいた測度との関連を検討した結果によって妥当性を確認できていない、(3) 繰り返し用いることを想定した場合、項目数が多く全ての項目に答えないといけないということが実施を難しくする。以上のことを踏まえ、DuPaul et al.(1991)は児童の持つアカデミックスキルを教師が評定するための尺度、『Academic Performance Rating Scale(以下、APRS)』を作成している。同様に、中学生を対象とした尺度ではないが、Miller & Byrnes (2001)の研究において高校生を対象にスタディスキルを測定する尺度 the Learning and Study Strategies Inventory-High School Version

(LASSI-HS; Weinstein & Palmer, 1990)が用いられている。APRS と LASSI-HS は、項目の内容が容易であることや質問の量が少ないことから、中学生でも実施可能と考えられる。これら2つのスタディスキルを測定する尺度を Table 3-3 に示す。

前述のように中学生を対象としたスタディスキルを測定する尺度開発の研究はみられないが、各教科・各分野の学習に特有のスキルを測定する尺度開発の研究がいくつかある。まず Bording, McLaughlin, & Williams (1984)は、12歳~16歳の特殊教育学級に在籍する生徒を対象とし、彼らの文法スキルに焦点を当てた研究を行っている。この研究では文法スキルを測定するために、頭文字に関する下位検査2つ、句読点に関する下位検査、文章とそうでないものを区別する下位検査、スピーチに関する下位検査、計5つの下位検査からなる Brigance Diagnostic Inventory of Basic Skills と教師評定による生徒の文法スキルに関する質問項目が用いられている。また、中学生の理科に関して、science process skill を測定する尺度を開発・活用した研究がある (Burns, Okey, & Wise, 1985; Germann, Aram, & Burke, 1996; Staver & Small, 1990)。Science Process Skill を測定する代表的な尺度に The Test of Integrated Process Skills II (TIPS II; Burns et al., 1985)がある。TIPS II は、以下の5つの特定のプロセススキルを測定する36項目からなっている：変数を明らかにするスキル (12項目)、仮説を明らかにし述べるスキル (9項目)、操作的に定義するスキル (6項目)、調査を計画するスキル (3項目)、グラフを描きデータを解釈するスキル (6項目)。この検査は信頼性・妥当性も検討されている。

(3) ストレスコーピング ストレスコーピングでは、自分にストレスが生じていることを意識し、ストレッサーとなっている状況に適したコ

Table 3-3 その他のスキル尺度

尺度名(開発者)	対象範囲	評定方法	下位尺度	心理統計的特徴
スタディスキル				
○ the Academic Performance Rating Scale (APRS; DuPaul, Rapport, & Perriello, 1991)	小学生	教師評定 5件法(1. 決していないまたは 乏しい~5. 頻繁にするまたは 素晴らしい)	3つの下位尺度, 計19項目: academic success(7項目), impulse control(3項目), academic productivity(12項目)	信頼性: 内的一貫性, 再テスト信頼性 妥当性: 基準関連妥当性, 拡散的妥当性, 弁別的妥当性
○ the Learning and Study Strategies inventory-High School Version (LASSI-HS; Weinstein & Palmer, 1990)	9年生~12年生	自己評定 5件法(1. 全く当てはまらない ~5. とてもよく当てはまる)	3つの下位尺度, 計23項目: motivation, time management, concentration	信頼性: 内的一貫性
ストレスコーピング				
○ the Coping Responses Inventory-Youth Form (CRI-Y; Moos, 1990)	7年生~12年生	自己評定 4件法. 各コーピングを活用する 頻度を答える。(0. いいえ ~3. はい, しばしば)	8つの下位尺度, 計48項目: cognitive approach(logical analysis, positive appraisal), behavioral approach(guidance/support seeking, problem solving), cognitive avoidance(cognitive avoidance, resigned acceptance), behavioral avoidance(seeking alternative rewards, emotional discharge)	信頼性: 内的一貫性 妥当性: 弁別的妥当性
意思決定スキル				
○ the Decision Making Competency Inventory (DMCI; Miller & Byrnes, 2001)	9年生~12年生	自己評定 5件法(1. 全く当てはまらない ~5. とてもよく当てはまる)	4つの下位尺度, 計20項目: informed awareness(7項目), self-appraisal(6項目), autonomy(5項目), confidence(2項目)	信頼性: 内的一貫性 妥当性: 弁別的妥当性
問題解決スキル				
○ the Parent-Adolescent Relationship Questionnaire (PARQ; Robin, Koepke, & Moye, 1990)	10歳~19歳	青年版 保護者版(父親用・母親用) True/Falseで回答	3つ(①Skill Deficits/Overt Conflict, ②Beliefs/Expectations, ③Family Structure)の側面を測定する16尺度, 計287項目からなる。 ①Skill Deficits...Problem Solving(26項目)	信頼性: 内的一貫性 妥当性: 基準関連妥当性
スクール・サバイバルスキル				
○ the School Survival Skills Scale (SSSS; Zigmond, Kerr, Schaeffer, Brown, & Farra, 1986)	1年生~8年生	教師評定 4件法(1. 決していない~4. い つもそうである)	7つの下位尺度, 計26項目: interest in school, organizational skills, task completion, independence, interpersonal skills, following school rules	信頼性: 再テスト信頼性 妥当性: 基準関連妥当性

ーピング行動を選択・実行することが重要とされている (Griffith et al., 2000)。ストレスコーピングはある程度の認知的発達を必要とする行動である。そのため、ストレスコーピングに関する研究は、大学生以降を対象とした研究がほとんどであり (Endler & Parker, 1990; Holahan & Moos, 1987; Tobin, Holroyd, Reynolds, & Wigal, 1989), 児童生徒を対象とした研究は少ない。検索の結果得られた中学生を調査対象に含むストレスコーピングを測定する尺度を活用した研究は1つであった。Griffith et al. (2000) は, Moos(1990)が作成した the Coping Responses Inventory-Youth Form (以下, CRI-Y)を用いた研究を行っている。Griffith et al. (2000) の研究において, 7年生, 9年生, 12年生の被調査者は, 3種類のストレスァー (学校ストレスァー, 仲間ストレスァー, 家族ストレスァー) に対してどの程度 CRI-Y に含まれている 48 のストレスコーピングを活用したか回答を求められた。彼らの回答を基に主因子法・バリマックス回転による因子分析を実施した結果, 2因子が抽出され, 第1因子は接近コーピング, 第2因子は回避コーピングと命名された。Moos(1990)は CRI-Y を概念的に生み出された8つの下位尺度から作成しているが, Griffith et al. (2000) の研究では2因子構造が得られている。

(4) 意思決定スキル 意思決定スキルとは, 生活に関する決定を建設的に行うためのスキルである (WHO,1994)。中学生の意思決定スキルを測定するのに用いることのできる尺度に Miller & Byrnes (2001)が作成した The Decision Making Competency Inventory (以下, DMCI)がある。この尺度は, 大きな決断をする場面で自分がとる意思決定の方法について, 5件法で尋ねるものである。また, この年代の意思決定の場面として, 大学に進学するかどうかや飲酒・薬物の使用についての意思決

定などが教示の部分に例として挙げられている。尺度作成過程では、意思決定に関する先行研究に基づき、3つの下位尺度（メタ認知下位尺度、動機づけ下位尺度、行動的下位尺度）が想定され、30項目が作成された。それを基に調査を実施した結果、10項目が除外され20項目からなるDMCIが作成された。DMCIの20項目について主成分解・バリマックス回転による因子分析を実施したところ、4因子が抽出され52%の分散が説明された。4因子は、意思決定をする前に十分な情報や過去の経験について考えるスキルからなる『informed awareness』、選択した結果に影響を及ぼす注意深く考える個人の性質からなる『self-appraisal』、批判的に選択肢を評価し選択することにおける決断力に関する項目からなる『autonomy』、適切な選択をすることにおける自信を測定する『confidence』からなっている。ただし、この研究では各下位尺度間の相関が高いこと、および項目のことばの方向性の影響がみられることから（例、逆転項目同士まとまる）、その後の分析においてはDMCIの合計得点のみを用いている。

（5）問題解決スキル 問題解決スキルとは、日常の問題を建設的に処理することを可能とするスキルである（WHO, 1994）。問題解決スキルを測定する項目を含んだ中学生を対象範囲に含んでいる尺度に、The Parent-Adolescent Relationship Questionnaire (PARQ; Robin, Koepke, Moye, 1990)がある。この尺度は青年期（10歳～19歳）の親子関係を多面的にアセスメントするための尺度で、家族の機能に関する理論を基に、①スキルの欠如と明らかな葛藤、②信念と期待、③家族構造という家族の3つの側面を測定する16の尺度からなっている。回答方法は父親・母親・青年それぞれ自己評定形式の質問紙にTrue/Falseの2件法で回答する。青年版に含まれる問題解決スキル尺度は26項目からなっており、

それらは「問題を察知することができる」、「問題を明快に定義することができる」、「解決策をいくつか挙げることができる」、「出てきた解決策を評価することができる」、「同意にたどりつくことができる」といったスキル項目からなっている。

(6) スクール・サバイバルスキル スクール・サバイバルスキルとは、「学業で成功を収める可能性を高める行動」である (Foley & Epstein, 1993)。Foley & Epstein(1993)は, Zigmond, Kerr, Schaeffer, Brown, & Farra (1986)が作成した School Survival Skills Scale(以下, SSSS)を用いて, the School Survival Skills Curriculum と呼ばれる生徒の学習行動の多数の側面に働きかける介入の効果を検討している。SSSS は 26 項目からなる尺度で通常学級の教師が 6 つの側面のスクール・サバイバルスキルを包括的にとらえるための尺度である。6 つの側面は, 学校に興味を示す程度を測定する指標として課題に向けられた行動を測定する『interest in school』, 時間や情報を効率的に操作するスキルを測定する『organizational skills』, 教材をまとめたり学業課題を完成するためのスキルを測定する『task completion』, 授業中自立した学習者として機能するためのスキルを測定する『independence』, 教師とのより良い対人関係を築くスキルであり, 教師の指示に従うスキルを測定する『interpersonal skills』, 教室内のルールに従うスキルを測定する『following school rules』からなっている。これらのスクール・サバイバルスキルは, 高い学業達成を収めるために求められるスキルとされており, 学習がうまくいっていない生徒 (例, 行為障害を抱える生徒など) に対し, これらのスキルに働きかける介入を行うことが推奨されている。Foley & Epstein (1993)は, 介入によりこれらのスキルを高めることができることを実証している。

(7) ライフスキル 前述のように、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)」であり、WHO (1994) を中心に多くの研究者が健康的な発達・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を行っている。中学生を含む青年期を対象としたライフスキルを測定する4つの尺度を Table 3-4 に示す。これらの尺度は2つの流れに分類することができる。1つは、日常生活・社会生活を効果的に過ごすために必要な幅広い行動をライフスキルとしてとらえる試みである。Landman, Irvin, & Halpern (1980) によって作成された Tests for Everyday Living(以下, TEL)は、青年期のライフスキルを測定することを目的とした尺度作成の先駆的研究である。この尺度が作成されるまでは、ベーシックスキルとして伝統的な学業中心のコンピテンシー(読み、書き、計算など)を測定する尺度作成に関する研究がほとんどであった(Landman et al.,1980)。彼らはベーシックスキルの学習は自動的に現実生活のパフォーマンスには移行しないことを指摘し、日常生活を効果的に送るために必要なスキルであるライフスキルを測定する尺度の必要性を主張した。そして7つのライフスキルテストとその合計得点および基本的な読み尺度という9つの得点を算出することができる TEL を作成した。TELは、中学生・高校生を対象にそれぞれ標準化されている。Poole & Evans(1988)によって作成された The Questionnaire of Life Skillsもこの流れに含まれる。

一方、1984年以降に作成されたライフスキル尺度は、前述の Brooks (1984) の提案したライフスキルの枠組みに基づいているものが多く、理論に基づいた包括性と発達の視点という特徴を持っている点で、それ以前のライフスキル研究とは異なっている。Brooks (1984) の理論に基

Table 3-4 ライフスキル尺度

	尺度名(開発者)	対象範囲	評定方法	下位尺度	心理統計的特徴
1	Tests for Everyday Living(TEL: Landman, Irvin, & Halpern, 1980)	7年生~12年生	自己評定。各項目3つの選択肢。教師が項目および選択肢を読み上げる	7つのスキルテスト: Purchasing(35項目), banking(37項目), budgeting(34項目), health care(34項目), home management(36項目), job search(36項目), job-related behaviors(33項目), 合計得点(245項目), 読み尺度(36項目)	信頼性: 内的一貫性 妥当性: 内容的妥当性 中学生(7年生~9年生), 高校生(10年生~12年生)で標準化
2	The Questionnaire of Life Skills (Poole & Evans, 1988)	15歳~18歳	自己評定 4件法: 重要度, 知識, コンピテンズ, 改善の程度, 問題意識, 努力の程度についてそれぞれたずねている	6つのグループ, 計15項目: relationships(2項目), leisure and intimacy(2項目), adjustment(4項目), knowledgeability(3項目), social responsibility(3項目), planning(1項目)	記述なし
3	The Life-Skill Development Scale-Adolescent Form (Darden, Ginter, & Gazda, 1996)	13歳~18歳	自己評定 4件法(1. とてもそう思う~4. 全くそう思わない)	4つの下位尺度, 計65項目: Interpersonal Communication/Human Relations Skills (15項目), Problem-Solving/Decision-Making Skills (15項目), Physical Fitness/Health Maintenance Skills (15項目), Identity Development/Purpose in Life Skills (20項目)	信頼性: 内的一貫性 妥当性: 収束的妥当性, 弁別的妥当性
4	The Life-Skill Development Scale-Juvenile Form (Kadish, Glaser, Calhoun, & Ginter, 2001)	12歳~17歳	自己評定 4件法(1. とてもそう思う~4. 全くそう思わない)	4つの下位尺度, 計30項目: Interpersonal Communication/Human Relations Skills (8項目), Problem-Solving/Decision-Making Skills (7項目), Physical Fitness/Health Maintenance Skills (7項目), Identity Development/Purpose in Life Skills (8項目)	信頼性: 内的一貫性(やや低い) 妥当性: 概念的妥当性

づいて作成され青年期を対象とした尺度には次の2つがある。1つは、Darden et al. (1996)が青年（13歳～18歳）を対象として作成したLife-Skills Development Scale-Adolescent Form, 65-item version(以下、LSDS-B)である。もう1つは、LSDS-Bを基に、非行青年のライフスキルを測定するために作成されたThe Life-Skill Development Scale-Juvenile Form (Kadish et al., 2001)である。この尺度は、LSDS-Bを非行少年に実施した結果みられた3つの問題点（LSDS-Bで使用されていることばの難しさ、使用されている単語のいくつかが非行青年の文化で用いられることばと一致しない点、項目数が多い点）を改善し作成された尺度で、計30項目からなっている。

4. 考察

①本研究のまとめ

過去20年間における中学生を対象に含むスキルを測定する尺度の開発に関する研究を検索した結果、34の研究論文が文献研究の対象として得られた。まず、調査対象者の特徴に関して、学校における年齢区分によるものと、年齢による区分によるものに分けられた。次に、対象者について、通常学級に通う生徒を対象にした研究と特定の臨床群を対象とした研究に分けられた。次に研究領域に関して、社会的スキルに関する研究が半数以上を占め、その他にスタディスキル、ライフスキル、ストレスコーピング、意思決定スキル、問題解決スキル、スクール・サバイバルスキルに関する研究がみられた。最終的に、社会的スキルに関連する測定尺度9、スタディスキル2（中学生が対象範囲に記載されているものは0）、ストレスコーピング1、意思決定スキル1、問題解決スキル

1, スクール・サバイバルスキル 1, ライフスキル 4 が得られた。ほとんどの尺度はある程度の信頼性・妥当性が確認されており, 中学生のスキルの状態を測定するのに利用可能であることが示されていた。

本研究で得られた前述の中学生を対象に含むスキル尺度は, 概ね学校心理学の心理教育的援助サービスの 4 つの側面と対応する領域のスキルを測定していた。それは, スタディスキルは学習面, 社会的スキルは心理・社会面, 意思決定スキル・問題解決スキルは進路面, ストレスコーピングは健康面とそれぞれ対応していると考えられる。またライフスキル研究における Brooks (1994) の 4 セット 8 スキルの理論的枠組みも学校心理学の援助サービスの側面と概ね対応していると考えられることができる。以上の結果から, 学校心理学の枠組みを用いて中学生のスキルを包括的に測定する尺度を作成することの妥当性が支持された。

② 研究の課題と今後の方向性

過去 20 年間における中学生を含む青年期を対象としたスキル尺度の開発に関する研究の動向を展望した結果から, スキル尺度の開発に関する研究の課題と今後の研究の方向性について 3 点述べる。

第 1 に, 青年期を対象としたスキル尺度は非常に数が少ない現状が示された。特にスタディスキルや意思決定スキル, 問題解決スキルなど学校における教育課題に取り組む上で重要と考えられるこれらスキルの測定尺度はほとんど作成されていない。また青年を対象とした社会的スキルの測定尺度はいくつか存在するが, それらの多くは前述のように幼児や一般成人を対象とした研究から得られた理論に基づいて作成された幼児用・小学生用・一般成人用スキル尺度に修正・追加して作成されたものである。肯定的な仲間関係を維持するために求められるスキルは発達段階ごとに変わることを Inderbitzen & Foster (1992) が指摘しているよ

うに、学習の課題、進路面の課題、対人関係の課題（友人関係、教師との関係、両親との関係）、健康維持の課題で求められるスキルも各発達段階で異なることが考えられる。青年を対象とした実証的な研究に基づいたスキル尺度の開発が求められている。

第2に、現在まで開発されてきたスキル尺度の多くは、生徒の特定の側面を測定するためのものが多い（例、社会的スキル、スタディスキル）。単一的なスキルの側面を詳細に検討する尺度は、生徒の示す苦戦の領域が明らかになっている場合に有効であると思われる。一方、学校場面で多くの生徒の中から援助を必要としている生徒をスクリーニングすることや、生徒の様々な側面の中から苦戦している領域を把握するためには、生徒の援助ニーズを包括的にとらえることのできるスキル尺度が必要である。包括的なスキル尺度を実施した結果、特定の領域のスキルの獲得・遂行の問題が示唆される場合、さらにその領域のスキルを測定するための尺度で詳細に問題を検討することができる。例えば、ライフスキル尺度で対人間コミュニケーションスキルが低いことが明らかになった場合、コミュニケーションスキル尺度を用いて発話レベル・理解レベル・文脈の把握レベルのどのレベルに問題が生じているのかを明らかにするなど、包括的な尺度と領域が限定されている詳細な尺度を併用することで、生徒をよりよく理解することができる。現在のところ、包括的なスキル尺度は日本では開発されておらず、この尺度の開発は早急に行われる必要がある。

第3に、展望してきた尺度はいずれも教育場面で簡易に活用できる他者評定尺度・自己評定尺度である。Gresham(1986)によると、自己評定尺度は、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など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と言う。また，教師・保護者による子どものスキル評定に関しても社会的妥当性の問題が指摘されている。それは，教師や保護者が重視するスキルと仲間文化で求められるスキルが異なる場合があり，教師や保護者が評定する生徒の社会的スキルが必ずしも，生徒の仲間からの受け入れを予測できないという問題である。今後教育現場でスキルの獲得に苦戦している生徒を支援する際には，本研究で述べてきたような尺度と，行動観察，ロールプレイ，ソシオメトリック法などのその他の測定法を併用して生徒の実際の行動をより詳細に把握する必要がある。

第2節 学校生活スキル尺度（中学生版）の項目作成・項目検討

（研究2）

1. 目的

研究1で、中学生を対象に含む青年期のスキルを測定する尺度の開発に関する過去20年間に行われた研究について検討してきた。その結果、中学生を対象とした包括的なスキル尺度には、学習面、社会面、進路面、健康面のスキルが含まれている必要があることが示唆された。また、各発達段階における学習や対人関係の課題で求められるスキルが異なることから、中学生や中学生を日々観察している教師に調査を実施して、スキル項目を作成することが望ましいことが示唆された。そこで、研究2では、学習面、社会面、進路面、健康面という枠組みを用い、中学生の学校生活スキルの個人差を測定するための項目を収集・選定することを目的とする。

2. 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が翻訳し、バイリンガルである学校心理学の専門家、現職の中学校教師、高校教師、スクール

カウンセラー2名と共に、その項目の中で文化的および発達的にみ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。前述のように LSDB-B は『対人コミュニケーション・人間関係スキル』『問題解決・意思決定スキル』『身体的フィットネス・健康維持スキル』『アイデンティティ発達・人生の目的スキル』という4セット8スキルからなっている。各領域で採用した主な項目を Table 3-5 に示す。なお『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によりわかるようになっていく」「身体的に魅力があることと本当に愛し合うことまたは単なる友達でいることの違いを理解している」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や異性とのつきあいに関する項目からなっている。これらの項目は、本研究の対象である中学生（特に中学1・2年生）には発達的にみ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

関東圏にある3つの中学校の教師15名、適応指導教室の教師2名、計17名（男性8名、女性9名）を対象とした。教員歴は4年から27年で、平均13.4年であった。なお担当教科は、主要9教科全て含まれていた。半構造的面接形式で面接記録用紙（資料1）にそってインタビューを行った。質問内容は、現在困っている生徒をイメージした方が答えやすいと考えられることから、「中学校で現在問題を抱え始めている生徒や不登校児にどのようなスキルの欠如がみられるか」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。なおスキルについては、「具体的な行動としてとらえることのできる技能」と説明し、

Table 3-5 LSDS-B(Darden et al., 1996)の主な項目

教示

「記述を読み以下の中から適切な数値をうめて下さい。(1)すごくそう思う, (2)ほぼそう思う, (3)ほぼそう思わない, (4)全然そう思わない」

対人コミュニケーション・人間関係スキル

- 3 同年代の人といるとき, 部外者のような気持ちになる
- 12 他者が自分の気持ちを打ち明けたり, 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
- 13 二人の友人がお互いに嫌いあっていて, その真ん中にはさまれてしまっている状況に対処することがとても困難である
- 26 * 異性といるとき, 違和感がない
- 52 * 友人を作り, その関係を維持し, 必要があれば友情を終わらせることができる
- 64 私は両親がとる行動が理解できない

問題解決・意思決定スキル

- 16 * 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
- 17 * うみだしたいいくつかの考えを詳細に比較・検討することができる
- 39 * 重要な教育的・職業的決定を下す時期になれば, 的確な行動計画をたてることができる
- 44 将来役に立つだろうのばすべき才能を知らない
- 60 * 私の行動や決定が私の職業決定に影響を与えることを知っている

身体的フィットネス・健康維持スキル

- 2 * 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
 - 11 * 緊張や不安が私の人生にとって害となるような時, それに気づくことができる
 - 31 * 身体が必要としている栄養とそれらの必要性に合った食事をどのようにバランス良く摂取するか知っている
 - 38 * 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
 - 49 身体の変化からくることに対処することに困難を覚える
-

* 印は逆転項目

例として「基本的なあいさつができる」や「わからないことを質問できる」などがあることを伝えた。

そこで得られた各コメントを 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 のスキル項目が収集された。LSDS-B にはない学習面のスキル（例、「自分なりにきちんとノートがとれている」）や、日本の中学校特有と考えられる先輩とのつき合い方やクラスメートとのつきあい方（例、「自分をだしすぎると周囲から受けいれられない」）などの社会面のスキルが得られた。得られた主な項目を Table 3-6 に示す。なお Table 3-6 に示す項目は具体的な行動としてのスキルに限定せず、教師のコメントで多かったものを示している。

（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（資料 2）。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 3-7 に示す。領域別にみると，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。このことは中学生の悩みにおいて学習と進路の比重が大きいことを示唆している。一方，社会面と健康面についての記述は，「友達にからかわれている」「友人が少ない」「先生としゃべりたくない」や「喘息を治したい」「皮膚が弱い」など，特定の悩みを抱えている生徒によるものが多かった。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

Table 3-6 教師インタビュー集計結果

項目	頻度
学習面について	
1 授業中(45分～50分)私語をせず、先生のいうことに集中できる	6
2 勉強に疲れている	4
3 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	4
4 学校や塾で与えられたもの以外、自分で探して自分の判断で勉強することができる	3
5 自分なりにきちんとノートをとれている	3
6 体育や部活などで体力的についていけないと感じることがある	3
7 勉強でつまづいたとき、自分のわからないところがわかる	3
8 家で机に向かう習慣ができています	2
9 活字を読む習慣がついている	2
10 一つの課題に対し、完成するまで我慢強く根気よく続けられる	2
11 課題が与えられたとき、誰かにたよる前に一人でまず考えてみるができる	2
12 与えられる評価にかかわらず、自分がわかることに対して自信がもてる	2
13 自分にあっていると思える勉強法がある	2
友人関係について	
1 自分の意見を言うことができず、自分をださない	12
2 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うてしまう	8
3 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	6
4 子ども時代あまり遊んでこなかったため、今どうやって人とつきあっているのかわからない	4
5 自分とおなじくらいの歳の人と話すことができず、大人(親や先生)にたよる	3
6 人というより、パソコンやゲームをしている方が気が楽だし楽しい	3
7 人から嫌なことをされたとき、嫌だということを伝えられない	3
8 自分の考えを主張できない	3
9 人がどう思うか考えすぎて、自分を大切にすることができない	2
10 他者のいい加減さや自分の決めた考えに対して柔軟になれない	2
11 集団行動の中で、自分の番がくるまで待つことができない	2
12 他の人の個性を尊重できない	2
進路について	
1 親や先生の意見だけでなく、自分が何をしたいかを考える	7
2 参考のために周りの意見を耳を傾けることができる	1
3 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	1
4 自分のやりたいことだけやる	1
健康について	
1 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	1
2 朝・昼・晩一日3回きちんと食べている	1
3 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	1
4 身体を動かさない	1

注) 回答頻度の高い上位項目を掲載

Table 3-7 生徒の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

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。出現頻度の多かった生徒の回答をTable 3-8に示す。

(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、学校生活スキル尺度(中学生版)に含める項目を、以下の2つの基準で、前述の学校心理学の専門家、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5名と共に選定した。

第1の選択基準を、中学生の発達を促進するスキルとして内容的に妥当であることとした。中学生のスキルに関連する先行研究から、項目の関連性、代表性を確認した。まず項目収集段階で得られたスキル項目が実際の中学生の悩みと深く関連しているかという視点から、石隈・小野瀬(1997)による援助ニーズの報告書や岡安・嶋田・丹羽他(1992)による中学生のストレス研究と照らし合わせ検討した。上記で得られたスキル項目は中学生の悩みやストレスに対処するのに役立つスキルであり、内容的に妥当であることが確認された。また前述の各領域のスキルに関する先行研究を参考とした。学習スキルの項目として、基本的な学習姿勢を構成するスキル、授業中の学習に関するスキル、および目標設定や計画実行を含む自己の勉強法に関するスキル(中野, 1994)など、学習

Table 3-8 生徒自由記述において出現頻度の高かったスキル項目

スキル項目	頻度
学習面について	
1 自分に合っていると思える勉強法がある	15
2 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	8
3 勉強しても成績が上がらないとき、他の勉強法をたためることができる	7
4 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やる	5
5 教わったことを自分でまとめて、それが日常生活とどのように結びついているかなど考える	4
6 授業中わからないことがあったら、その場でまたは授業の後、先生に聞きに行く	4
7 苦手な教科や自信がない内容などから逃げずにがんばることができない	3
8 学校や塾で与えられたもの以外、自分で探して自分の判断で勉強することができる	2
9 自分なりにノートをきちんととれている	2
10 授業中、手をあげることができない	2
11 勉強をするとき、計画や目標をたて限られた時間をうまく使うことができる	2
対人関係について	
1 苦手なクラスメートとどうやってつきあっているかわからない	7
2 自分の思っていることを教師に伝えることができる	4
3 人からいやなことをされた時、嫌だということを伝えられない	2
4 自分の感情を人に伝えることができる	2
5 両親がとる行動が理解できない	2
進路について	
1 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について考える	7
2 親や先生の意見だけでなく、自分が何をしたいかを考える	4
3 自分の現在の行動や決定が、自分の将来の進む道に影響を与えることを知っている	3
4 自分の進路を決める前に、大人のところに行き、集められる限りの情報を集める	2
5 問題を解くために集めた情報をつかっていろいろな方法を探す	2
健康について	
1 疲れを感じたとき、しっかり休むことができる	7
2 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	5
3 からだの変化からくることを受けいれていくことは難しい	2
4 もしできるなら、からだのいくつかの部位を変えたい	4

に関する先行研究で重要とされている幅広い項目が含まれるよう留意した。社会面のスキルに関しては、前述の社会的スキルの領域で作成された社会的スキル尺度(例、WMS(Walker et al., 1991); TISS (Inderbitzen & Foster, 1992)の中で、特に中学生と関連が深いと思われる項目が含まれるよう留意した。進路面のスキルに関しては、進路決定を意思決定と同じものとする意思決定理論を参考に、まず意思決定に関するスキル(DMCI; Miller & Byrnes, 2001)が含まれることを考慮した。その他に、具体的に進路選択時に必要とされる行動(スキル)も含まれるよう考慮した。健康面に関するスキルは、前述のストレスコーピング尺度(CRI-Y; Moos, 1990)の項目の他に、心身症の予防に重要とされている、(1)心身をバランスよく働かせること、(2)感情を適切に表出し自分の内側にためこまない習慣を身につけること(中島, 1997)に関連したスキルを主に選択した。

第2の選択基準は、スキルが具体的な行動レベルで記述されていること、または修正を加えれば行動レベルで記述可能な項目であることとした。人間の態度をとらえる認知・行動・情緒の3側面のうち、情緒や認知の影響が強いと思われる項目は除外した(例、「もしできるなら体の一部を変えたい」「勉強に疲れている」)。

その結果、63項目が予備調査のための項目として採用された。この段階で、各項目が中学生が理解可能な言葉や内容となっているかを検討し、必要があれば修正を加えた。例えばLSDS-Bの「私の教育についての決定を下す前に専門家とコンタクトをとり集められる限りの情報を収集する」を、予備調査のための項目では「自分の進路を決める前に、大人のところに行き、集められる限りの情報を集める」とした。

(5) 予備調査

東京都内の中学生 229 名（男子 130 名，女子 99 名）を対象に，学校生活スキル尺度のために収集された 63 項目（学習面のスキル 18 項目，社会面のスキル 19 項目，進路面のスキル 16 項目，健康面のスキル 10 項目）からなる質問紙を実施した（資料 3）。回答方法は，「下の文章を読み，今のあなたの状況に関してどの程度あてはまると思われますか」という教示に対して，「1．まったくあてはまらない」～「4．とてもよくあてはまる」の 4 件法で回答を求めた。なお逆転項目は得点を変換した後加算した。

各項目の平均値，標準偏差，I-T 相関を算出した（Table 3-9）。各項目の平均点をみると，多くの生徒が各スキル項目に対しスキルを獲得していると認識していることがわかる。特に社会面においてその傾向は高く社会面の各項目の平均点の範囲は 2.36 点～3.55 点となった。一方学習面・進路面はスキルの欠如を認識している生徒が多く，多くの生徒に共有される問題であることがわかる。平均点が 3 を越え天井効果が生じていると思われる項目もいくつかあった。例えば，「自分と同じくらいの年の人と話すことができない（逆転項目）」（ $M = 3.55$ ），「親や先生の意見だけでなく，自分が何をしたいか考える」（ $M = 3.24$ ）などである。これらの項目のいくつかは，学校への適応に深く関連する内容であること，多くの生徒がスキルを獲得していると認識していることから，これらの項目で低い得点をつけている生徒は学校で苦戦している可能性があり，スクリーニングのための項目として意味があると思われる。その点に関しては再度専門家による検討を行い，項目の発達の・予防的な重要性を考慮した上で項目の採用・不採用を決定した。

項目の得点分布と I-T 相関（基準.25 以上）を検討した結果，6 項目（学習面「本や新聞など活字を読んでそこから情報を得ることができる」，

Table 3-9 学校生活スキル項目分析結果

分類	項目内容	n	M	SD	t-T	α if d
学習1 *	宿題や予習・復習を家でやることができない	229	2.64	.96	.441	.825
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	229	3.06	.78	.439	.826
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	228	2.81	.98	.580	.817
学習4	勉強をするために家で机にむかうことができる	228	2.67	.96	.527	.820
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	227	2.19	.88	.490	.823
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	229	2.72	.85	.454	.825
学習7	試験の点数が思うように上がらないとき、ほかの勉強法をためすことができる	228	2.42	.90	.458	.824
学習8	自分なりにノートをきちんととれている	228	3.28	.82	.447	.825
学習9	自分に合っていると思える勉強法がある	227	2.65	.89	.483	.823
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	228	2.49	.90	.433	.826
学習11	× 本や新聞など活字を読んでそこから情報を得ることができる	228	2.65	.93	.219	.837
学習12	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ききにいく	228	2.21	.94	.387	.826
学習13	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	227	2.56	.87	.392	.828
学習14	友達とわからないところを助け合い、一緒に勉強できる	228	2.93	.81	.399	.827
学習15	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	228	2.99	.81	.395	.827
学習16	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	224	2.31	.89	.480	.823
学習17 *	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	227	2.88	.96	.309	.832
学習18 *	提出物を家で終わらせて定められた日時までに出すことができない	227	2.84	.91	.337	.830
社会1 *	友達が気持ちを打ち明けた時、何て言っておいていいのかわからない	229	2.91	.83	.435	.767
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	228	2.88	.89	.426	.768
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	227	2.87	.99	.348	.773
社会4	友達をつくることもできるし、必要があれば別れることもできる	229	2.62	.96	.276	.778
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	229	3.55	.69	.397	.771
社会6	異性と自然に話すことができる	229	2.91	.98	.276	.778
社会7	自分の考えを両親にはっきり伝えられる	225	2.74	.98	.317	.775
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	227	2.36	.92	.251	.779
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	228	2.88	.89	.374	.771
社会10	苦手な人(クラスメート・教師)ともつきあえる	228	2.50	.96	.227	.782
社会11	先輩・後輩ときちんとあいさつができる	227	2.99	.90	.506	.762
社会12 *	人にどう話しかけていいのか、どう会話を始めたらいいのかわからない	228	2.87	.96	.483	.763
社会13	相手の立場にたって考えてみるができる	227	2.81	.81	.359	.772
社会14	人や自分が完璧でなくても許すことができる	229	2.96	.86	.295	.776
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	229	3.27	.75	.462	.767
社会16	自分の感情を表現する方法を知っている	229	2.76	.88	.467	.765
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	229	2.79	.88	.302	.776

Table 3-9 (continued) 学校生活スキル項目分析結果

分類	項目内容	n	M	SD	I-T	α if d
社会18	× 人から嫌なことをされたとき、嫌だということを伝えられない	229	2.91	.96	.143	.789
社会19*	まちがいがあっても素直にあやまることができない	229	2.82	.86	.421	.768
進路1	自分の進路を決める前に、大人のところに行き、集められる限りの情報を集める	227	2.53	.95	.328	.780
進路2	自分がしたい仕事を探すとき周りにいる大人を観察する	225	2.51	.89	.381	.776
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	226	2.25	.91	.266	.785
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	225	2.79	.93	.439	.771
進路5*	× 参考のため周りの意見に耳をかたむけることができない	227	2.96	.81	.168	.790
進路6	親や先生の意見だけでなく、自分が何をしたいか考える	228	3.24	.76	.449	.771
進路7	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	224	2.98	.89	.495	.767
進路8	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	227	2.46	.86	.403	.774
進路9	事実にもとづいた話と、そうでない話が区別できる	226	2.79	.80	.394	.775
進路10	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	225	2.77	.83	.368	.777
進路11	できていくつかの考えをくわしく比べたり、検討したりできる	227	3.20	.81	.452	.770
進路12	そうじや給食などの自分の与えられた仕事をやる	228	2.46	.82	.477	.769
進路13	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	228	2.98	.89	.540	.763
進路14	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	227	2.88	.93	.379	.776
進路15*	× 悪いことでもみんながやっていると、自分もついついやってしまう	228	2.49	.88	.206	.789
進路16	× 自分と違う意見や経験をもつ友達と仲良くなれる	228	3.08	.81	.394	.775
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	228	2.87	1.03	.355	.714
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	228	3.00	.93	.515	.689
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	229	2.47	.97	.365	.712
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	227	2.57	1.00	.393	.708
健康5	ストレスを和らげ健康を維持するために普段から運動している	227	2.49	1.01	.237	.732
健康6	緊張や不安などからだのなかで起きていることに気づくことができる	228	2.96	.90	.319	.718
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	229	2.56	.85	.523	.690
健康8	× 朝・昼・晩きちんと食べている	228	3.21	1.07	.354	.714
健康9	疲れを感じたとき、しっかり休むことができる	228	2.78	.99	.443	.700
健康10	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	229	2.44	1.05	.421	.703

注1) * 逆転項目

注2) × 除外した項目

学習面 $\alpha = .834$ 社会面 $\alpha = .782$ 進路面 $\alpha = .787$ 健康面 $\alpha = .730$ 尺度全体 $\alpha = .913$

6項目除外後

学習面 $\alpha = .837$ 社会面 $\alpha = .789$ 進路面 $\alpha = .781$ 健康面 $\alpha = .714$ 尺度全体 $\alpha = .911$

社会面「人から嫌なことをされたとき、嫌だということを伝えられない」、進路面「参考のため周りの意見に耳をかたむけることができない」「悪いことでもみんながやっていると、自分もついついやってしまう」「自分と違う意見や経験をもつ友達と仲良くなれる」、健康面「朝・昼・晩きちんと食べている」が除外の対象となった。6項目除外後、 α 係数を算出したところ、学習面 ($\alpha = .837$)、社会面 ($\alpha = .789$)、進路面 ($\alpha = .781$)、健康面 ($\alpha = .714$)、全体 ($\alpha = .911$)となり、ある程度の信頼性が確認された。最終的に学校生活スキル尺度に採用する項目は、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項目となった。

3. 結果と考察

以上の5段階からなる項目収集・選定過程を通して、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採用された。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、学校心理学を専攻する大学院生、学校心理学の専門家、現職の中学校教諭・高校教諭、スクールカウンセラーで、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¹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考える。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、同時に各領域の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。さらに項目収集後、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、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。

¹ この項目は教師を対象とした半構造的面接で、「問題を抱え始め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。

第3節 学校生活スキル尺度（中学生版）の開発と 信頼性・妥当性の検討（研究3）

1. 目的

研究1で検討された中学生のスキルを測定する尺度の開発に関する研究の動向をふまえ、研究2で日本の中学生の学校生活スキルを測定する尺度に含める項目を3つの情報源（LSDS-Bを基にした項目作成、教師のインタビュー、生徒の自由記述調査）から収集・選定した。そこで、研究3では学校生活スキル尺度（中学生版）を開発し、その信頼性・妥当性を検討する。

2. 方法

調査対象 茨城県内の3つの中学校に通う中学生計809名（男子437名、女子369名）に対し質問紙を実施した。そのうち解答に不備があるもの4名を除外し、最終的に計805名を分析の対象とした。年齢範囲は12歳から15歳であった。

調査時期 平成11年11月上旬～12月上旬に実施した。

手続き 個別記入形式の質問紙調査で実施された。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）は質問の量を考慮にいれいずれか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。作成した質問紙を資料4に示す。

(1) 学校生活スキル尺度(中学生版) 研究2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)で各領域の合計得点を算出した。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教科それぞれについて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, Sprafkin, Gershaw, & Klein(1986)が作成した6つのカテゴリー：①初歩的なスキル，②高度のスキル，③感情処理のスキル，④攻撃に代わるスキル，⑤ストレスを処理するスキル，⑥計画のスキル，からなる若者のための社会的スキルのリストを基に，菊池(1988)が大学生・一般成人の社会的スキルを身につけている程度を測定するために作成した尺度である。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尺度 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られた3項目、計12項目から構成される。CMIは従来診断のために用いられるもので、回答は「はい・いいえ」の2件法で求めるものだが、今回は統計的な観点から、(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。

3. 結果と考察

1. 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 3-10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

Table 3-10 学校生活スキル尺度(中学生版)の因子分析結果(主成分解・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ができない	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提出することができない	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可以尝试	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ききにいく	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 できて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、集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可以尝试	2.87	.79	.08	.33	.54	-.08	.07	.42

Table 3-10 (Continued) 学校生活スキル尺度(中学生版)の因子分析結果(主成分分解・バリマックス回転)

項目	M	SD	FI	FII	FIII	FIV	FV	共通性
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 自分の考えを両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

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かか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 2 項目が含まれた。このことから第 IV 因子は『健康維持スキル』と命名した (9 項目, $\alpha = .75$)。第 V 因子には、「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基、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 .80) 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と考えられる。

2. 学校生活スキル尺度 (中学生版) の信頼性・妥当性

学校生活スキル尺度 (中学生版) は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。まず信頼性に関してだが、Table 3-10 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 3-11）。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と集団活動スキルの相関係数は $r = .516$ ($p < .01$)、KiSS-18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、病院など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。

3. 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

Table 3-11 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

3-12)。その結果、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、女子のほうが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 3-13)。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 ($p < .10$) がみられ、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」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年生のときに、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。

Table 3-12 性差の検討

領域/性別	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
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	

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

Table 3-13 学年差の検討

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

+*p* < .10

4. 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。

5. 生徒の自由記述について

生徒の自由記述で得られた回答は主に以下の3つに分かれた：①自己洞察が深まったという内容のコメント，②現在の悩みに関するコメント，③質問紙の改善点を指摘するコメント。①に分類されるものは、「質問に答えていると、けっこう自分の生活，勉強の方法，人との接し方を見直すことができたと思う」や、「この質問に答えていままで分からなかったことも考え直すことができた」などである。②には，質問項目に関連する悩みについて記述しているものが多かった（例．教師との関係や健康状態など）。③は主に，質問の量の問題や逆転項目をいれているために，「あてはまる」「あてはまらない」が逆になることがわかりにくいといった問題点の指摘がみられた。

4. 追加調査

目的

前述の学校生活スキル尺度（中学生版）の妥当性の検討で課題が残った健康維持スキルの妥当性を再検討することを目的とする。

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。作成した質問紙を資料5に

示す。

(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訂された尺度で、「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、自分で自分に気配りをすることだ」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. 非常にそう思うまで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する人のほうが、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。

5. 総合考察

1. 学校生活スキル尺度（中学生版）の開発

本研究では、研究1・研究2において収集・選定された学校生活スキルを測定するための項目を基に、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。次に各下位尺度について信頼性・妥当性を検討した結果、学校生活スキル（中学生版）は高い信頼性・妥当性を有していることが確認された。これらのことから、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。

2. 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などしてコミュニケーションを促すことを期待して席を隣にするなど、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。また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も可能である。

次に生徒がこの尺度を活用することについて述べる。前述のように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」という洞察的なコメントが多く得られた。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

れの目的のために利用可能である。

3. 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自己主張訓練（平木，1993；飯田・石隈，2001）や相手の気持ちに沿う話の聴き方を練習する傍聴訓練（アイビイ，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し、生徒のニーズに合った援助サービスを提供することが望まれる。

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。

4. 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有意に低くなる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。これは、Gresham(1986)が指摘しているように自己報告法の回答が客観性が乏しいことと関連している。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)を併用する必要がある(Gresham, 1986)。

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。

第4節 第3章のまとめと第4章への展開

第3章では、中学生の学校生活スキルを測定するための尺度開発にかかわる3つの研究について述べてきた。まず、研究1で中学生を対象範囲に含むスキル尺度を幅広く検討し、中学生の学校生活スキルに含むスキルの側面を検討した。研究2で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。ま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各項目を検討した。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。研究3では、研究2で収集・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。これらのことから、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包括的に測定するアセスメント道具として利用可能であると考えられる。

本章の研究で作成された学校生活スキル尺度（中学生版）を用い、第4章では、学校生活スキルが様々な心理学的変数に与える影響について検討し、学校生活スキルの5つの領域のスキルの機能・役割について検討する。