

第 4 章

中学生の学校生活スキルと その他心理学的変数との関連

第 4 章では、第 3 章で作成された学校生活スキル尺度（中学生版）を用い、学校生活スキルの各側面がその他心理学的変数に与える影響について検討する。具体的には、第 1 節で学校生活スキルが自己評価（自尊感情・自己効力感）に与える影響について検討する（研究 4）。第 2 節で学校生活スキルの学業成績への影響を検討する（研究 5）。第 3 節では、学校生活スキルが学校ストレスに与える影響について検討する（研究 6）。第 4 節では、学校生活スキルが学校適応・問題傾向に与える影響について検討する（研究 7）。最後に、それらの結果から、5 つの学校生活スキルの機能・役割について考察する。

第4章では、学校生活スキルの影響を検討する生徒の学校における状態を表わす指標として、『自己評価』『学業成績』『学校ストレス』『学校適応・問題傾向』を選び検討した。まず、『自己評価』は生徒が自分自身をどうとらえ自分とどうつきあっているかを表わし、生徒の全般的な適応に非常に重要な側面である。『学業成績』は学校生活の大半の時間を占める学習活動における習得度や生徒が示す授業内での学習意欲を基に評定されるため、生徒の学校における活動状況を理解する上で有効な指標である。『学校ストレス』は多くの研究で、学校適応や問題行動と関連の高い要因の1つとして挙げられている変数である。生徒が抱えているストレスは、彼らの健康状態をはじめとする様々な側面に影響を与えていることが予測され、彼らの学校生活の状態をとらえるために重要な側面である。最後に『学校適応・問題傾向』について、生徒の学校生活における状態を把握する上で、生徒が学校での自己の適応をどうとらえているか・学校での苦戦や問題状況をどうとらえているかという情報が必要である。以上のことから、第4章ではこれらの心理学的変数を生徒の学校における状態を表わす指標として用いることとした。また、これらの変数は、いずれも先行研究で社会的スキルとの関連が指摘されており、学校生活スキルともなんらかの関連があることが予測される。

第1節 学校生活スキルが自己評価に与える影響（研究4）

1. 目的

自己評価とは自己概念を形成する重要な要素である。自己概念は、自分で自分自身のことをどう考えているか、どのように感じているかとい

うことについてまとまって概念化されたものである。自己概念には「自分は勉強に優れている」「自分は人と接するのが好きである」といった自分に関する知識の部分と、「自分を好きである」「自分に自信がある」といった自己全体に向けられる評価の部分からなっている(山本他, 1982)。この自己全体に向けられた評価が自己評価ということになる。自己評価を測定する重要な指標に、自尊感情や自己効力感がある。自尊感情とは「自分が価値のある、尊敬されるべき、すぐれた人間であるという感情(遠藤他, 1992)」であり、肯定的な自己像を保つためには欠かせない要素である。また、自己効力感とは、「ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信(Bandura, 1977)」であり、その強さは個人の動機づけと密接に関連しており、長期的に個人の行動に影響を及ぼすという。自尊感情は自己評価の中の「自分を好きである」という自分に対する感情の部分を測定し、自己効力感とは「自分に自信がある」という自己の能力に対する確信の部分を測定する。中学生が自分とどうつきあい学校生活を送っているかを知る上で、自尊感情と自己効力感の2つの情報は自己評価の異なる側面の情報を提供する。

第1章において、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)を有していることが示されていることについて述べた(Kelly, 1982)。より良い自己評価につながるスキルは、他者とより良い関係を築くスキルに限らないのではないだろうか。学習面のスキルや進路面のスキル、健康面のスキルも、生徒の自尊感情や自己効力感に影響を与えていることが考えられる。そこで本研究の目的は、学校生活スキルが、自己全体に向けられる評価である自尊感情、自己効力感に与える影響について検討する

こととする。

2. 方法

スキルと自尊感情に関する調査（調査1）と、スキルと自己効力感に関する調査（調査2）を別々に実施した。

調査1（学校生活スキルと自尊感情）

調査対象 関東圏内の3つの中学校に通う中学生計604名（男子317名，女子286名，不明1名）を対象とした。

調査時期 平成13年12月上旬に実施した。

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

調査内容 以下の（1）（2）を実施した（資料6）。

（1）学校生活スキル尺度(中学生版) 第3章で作成された尺度で，5つの下位尺度，計54項目からなる。第3章で作成した時点では10の逆転項目が含まれていたが，生徒の回答のしやすさと援助者の利用の容易さを考慮し，全ての項目の回答を同一の方向で統一した。単純加算により各下位尺度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）自尊感情尺度 Rosenberg(1965)が自分自身に対する尊重や価値を評価する程度である自尊感情を測定するために作成した10項目からなる尺度を，山本他（1982）が翻訳した尺度である。回答方法は，「1．あてはまらない」～「5．あてはまる」の5件法である。

調査2（学校生活スキルと自己効力感）

調査対象 茨城県内の中学校2校，計780名（男子395名，女子385

名)を対象とした。

調査時期 平成 11 年 12 月上旬に実施した。

手続き 上記と同様の手続きを用いた。

調査内容 以下の(1)(2)を実施した(資料 4)。

(1) 学校生活スキル尺度(中学生版)

(2) 特性的自己効力感尺度 Bandura (1977) の提唱した「自己効力感」を測定するため Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs, & Rogers (1982) が作成した尺度を, 成田他(1995)が翻訳し 13 才~92 才の 1641 名を対象に信頼性・妥当性の検討を行ったものである。この尺度は①行動を起こす意志, ②行動を完了しようと努力する意志, ③逆境における忍耐を測定する 23 項目から構成されている。成田他(1995)が実施した因子分析の結果, 1 因子構造であることが示されている。回答方法は, 「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 件法である。

3. 結果

①諸尺度の検討

自尊感情尺度について固有値 1 を基準とし主因子法・バリマックス回転による因子分析を行った。その結果, 2 因子が抽出された。因子負荷量がどちらの因子にも .40 を満たない項目「私は自分自身をもっと尊敬できるようになりたい」を除外し, 9 項目で再度因子分析を実施した結果, 同様の 2 因子が抽出された。この結果は, 遠藤他(1992)の結果と同様であり, 下位因子は遠藤他(1992)に従い, 『積極的自尊感情』『消極的自尊感情』と命名された。積極的自尊感情の信頼性係数は $\alpha = .76$

となり、消極的自尊感情の信頼性係数は $\alpha = .759$ となり、それぞれある程度の信頼性を有していると言える。因子分析の結果および各項目の平均値、標準偏差を Table 4-1 に示す。

次に、特性的自己効力感尺度について固有値 1 を基準とした主因子法・バリマックス回転による因子分析を実施した。その結果、6 因子が抽出された。第 1 因子から順に固有値を示すと、5.20, 1.98, 1.47, 1.31, 1.06, 1.00 となった。第 1 因子の固有値が第 2 因子以下と比較して非常に高いことおよび因子の解釈可能性を考慮し、1 因子解を採用した (Table 4-2)。この結果は、成田他 (1995) と同様の結果である。特性的自己効力感尺度の信頼性係数は $\alpha = .837$ であり、十分な信頼性が示されたと言える。

これらの本研究で用いた尺度はいずれも信頼性・妥当性が確認されている既存の尺度である。また今回尺度を用いるにあたって確認的に行った因子分析の結果も、先行研究と概ね対応していた。またいずれの尺度もある程度の信頼性を示した。これらのことから、本研究においてこれらの尺度を用いて分析を行うことが可能であると考ええる。

② 学校生活スキルが自尊感情に与える影響

学校生活スキルの 5 つの側面が自尊感情に与える影響について検討するため、学校生活スキル 5 因子を説明変数、自尊感情 2 因子を目的変数とし、強制投入法による重回帰分析を行った (Table 4-3)。積極的自尊感情・消極的自尊感情ともに重回帰式は有意となった。積極的自尊感情は $adjR^2 = .249$, $F(5, 280) = 19.851$ ($p < .01$) となり、自己学習スキル ($\beta = .143$)、健康維持スキル ($\beta = .249$)、同輩とのコミュニケーションスキル ($\beta = .213$) が有意に影響を与えていた。消極的自尊感情では、 $adjR^2 = .094$, $F(5, 280) = 6.888$ ($p < .01$) となり、健康維持スキル ($\beta = .192$)、

Table 4-1 自尊感情尺度の因子分析結果

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>FI</i>	<i>FII</i>	共通性
積極的自尊感情 ($\alpha = .762$)					
3 私はいろいろな良い素質を持っている	1.52	.83	.67	.32	.55
4 物事を人並み(人と同じくらい)には, うまくやれる	1.40	.70	.63	.22	.45
7 私は少なくとも人並み(人と同じくらい)には価値のある人間である	1.27	.62	.62	.20	.43
1 私は自分に満足している	1.67	.85	.59	.28	.43
10 自分に対して肯定的である(それで良いと思う)	3.48	.80	.47	.02	.22
消極的自尊感情 ($\alpha = .759$)					
6 * 何かにつけて(いろいろな場面で), 自分は役に立たない人間だと思う	2.44	1.13	.23	.75	.61
2 * 自分は全くだめな人間だと思うことがある	1.85	1.07	.12	.71	.52
9 * 自分を敗北者だと思うことがよくある	2.67	1.12	.15	.57	.35
5 * 自分には, 自慢できるところがあまりない	1.93	.92	.25	.54	.36
二乗和			1.95	1.94	3.89
寄与率(%)			21.68	21.59	43.26

*逆転項目(逆転項目は得点を変換した後分析されている。)

Table 4-2 特性的自己効力感尺度の因子分析結果

	<i>M</i>	<i>SD</i>	負荷量	I-T相関
1 自分が立てた計画は、うまくできる自信がある	2.30	.81	.45	.40
2 * しなければならないことがあっても、なかなか取りかからない	2.42	.88	.40	.36
3 初めはうまくいかない仕事でも、できるまでやり続ける	2.87	.81	.43	.39
4 * 新しい友達を作るのが苦手だ	2.89	.98	.45	.42
5 * 重要な目標を決めても、めったに成功しない	2.48	.83	.55	.50
6 * 何かを終える前にあきらめてしまう	2.80	.86	.57	.50
7 会いたい人を見かけたら、向こうから来るのを待たないでその人の所へ行く	2.84	.95	.28	.26
8 * 困難に出会うのを避ける	2.24	.87	.34	.32
9 * 非常にややこしく見えることには、手を出そうとは思わない	2.25	.88	.39	.37
10 * 友達になりたい人でも、友達になるのが大変ならばすぐに止めてしまう	2.94	.87	.49	.45
11 面白くないことをする時でも、それが終わるまでがんばる	2.73	.86	.30	.27
12 何かをしようと思ったら、すぐにとりかかる	2.77	.89	.43	.40
13 * 新しいことを始めようと決めても、出だしでつまづくとすぐにあきらめてしまう	2.68	.84	.48	.42
14 最初は友達になる気がしない人でも、すぐにあきらめないで友達になろうとする	2.59	.91	.39	.37
15 * 思いがけない問題が起こった時、それをうまく処理できない	2.55	.86	.52	.48
16 * 難しそうなことは、新たに学ぼうとは思わない	2.67	.90	.48	.43
17 失敗すると、一生懸命やろうと思う	2.92	.89	.46	.42
18 * 人の集まりの中では、うまく振る舞えない	2.51	.96	.44	.40
19 * 何かしようとする時、自分にそれができるかどうか不安になる	2.19	.88	.36	.33
20 人に頼らない方だ	2.35	.89	.21	.18
21 私は自分から友達を作るのがうまい	2.49	.94	.45	.44
22 * すぐにあきらめてしまう	2.77	.86	.60	.53
23 * 人生で起きる問題の多くは処理できるとは思えない	2.55	.87	.37	.33
固有値			5.20	

*逆転項目(逆転項目は得点を変換した後分析されている。)

Table 4-3 自尊感情を目的変数とする重回帰分析の結果

説明変数	積極的自尊感情		消極的自尊感情	
	<i>r</i>	β	<i>r</i>	β
学校生活スキル				
自己学習スキル	.303 **	.113 *	.170 **	.033
進路決定スキル	.271 **	-.009	.139 **	-.043
集団活動スキル	.272 **	.038	.137 **	.002
健康維持スキル	.372 **	.146 **	.270 **	.132 **
コミュニケーションスキル	.330 **	.237 **	.228 **	.209 **
<i>adjR</i> ²		.173 **		.078 **

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

同輩とのコミュニケーションスキル($\beta = .200$)が有意に影響を与えていた。

③ 学校生活スキルが自己効力感に与える影響

同様に、学校生活スキルが自己効力感に与える影響について検討するため、学校生活スキル5因子を説明変数、自己効力感を目的変数とし、強制投入法による重回帰分析を行った (Table 4-4)。重回帰式は $adjR^2 = .559$, $F(5,301) = 78.647$ ($p < .01$)となり、自己学習スキル($\beta = .243$)、進路決定スキル ($\beta = .112$)、健康維持スキル($\beta = .106$)、同輩とのコミュニケーションスキル($\beta = .443$)が有意に影響を与えていた。

4. 考察

① 本研究のまとめ

本研究では、学校生活スキルが自尊感情・自己効力感に与える影響について重回帰分析を用いて検討した。結果、学校生活スキルの自尊感情への影響は全般的に強くないことが示されたが、積極的自尊感情へはある程度の影響を与えていた。積極的自尊感情に有意に影響を与えていたスキルは、自己学習スキル、健康維持スキル、同輩とのコミュニケーションスキルであった。次に、学校生活スキルは自己効力感に強く影響を与えており、およそ半分近くの自己効力感の分散を学校生活スキルが説明していることが示された。自己効力感に影響を与えているのは、その影響力の順に、同輩とのコミュニケーションスキル、自己学習スキル、進路決定スキル、健康維持スキルであった。5つの学校生活スキルの側面はいずれも特定の形で中学生の自己評価に影響を与えていることが示された。

Table 4-4 自己効力感を目的変数とする重回帰分析の結果

説明変数	自己効力感	
	<i>r</i>	β
学校生活スキル		
自己学習スキル	.522 **	.242 **
進路決定スキル	.483 **	.103 **
集団活動スキル	.447 **	.105 **
健康維持スキル	.463 **	.101 **
コミュニケーションスキル	.590 **	.408 **
<i>adjR</i> ²		.509 **

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

学校生活スキルの自己評価への影響では、学校生活スキルは自尊感情より自己効力感への影響が強いことが示された。Coopersmith(1967)は、自尊感情に貢献している要因には以下の4つがあるとしている：(1)重要な他者が示す尊敬、受容、関心の量、(2)過去の成功の程度と、現在有している地位・位置、(3)個人の価値・願望、(4)個人の価値を低下させることに対する応じ方。このように、自尊感情には過去において重要な他者から受けた態度など個人の統制外の要因の影響が強いことが考えられる。そのため、個人の持っているスキルの影響があまりみられなかったと考えられる。一方、自己効力感には過去の成功の経験や肯定的な結果による部分が大きいため、高いスキルは成功や肯定的結果をもたらす可能性を高め自己効力感に影響を与えていたと考えられる。

② 心理教育的援助サービスへの提言

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への提言を2点述べる。第1に、本研究で学校生活スキルの自己効力感への強い影響力が示されたことにより、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施し、学校生活スキルを向上することで、自己効力感を高めることができる可能性が示唆された。自己効力感とは、動機づけと密接に関連し、その強さは個人の環境に働きかける力の基盤となるものである。また、自己効力感が低い生徒は不適応状態やアパシー傾向を示しやすいことが指摘されている(坂野, 1989; 竹綱・鎌原・沢崎, 1988)。自己効力感とは生徒にとって積極的に学校生活を送る上で欠かせない要素である。それだけに、自己効力感を高めるための援助サービスの開発は非常に重要である。本研究の結果から、自己効力感を高める援助サービスの1つとして学校生活スキルに焦点を当てたスキルトレーニングが活用できる可能性が示された。第2に、学校生活スキルの自尊感

情・自己効力感への影響の中で、特に同輩とのコミュニケーションの影響が強いことが示された。これは Kelly (1982) が指摘した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自己評価が高いという結果と同様の結果と言える。このことから、同輩とのコミュニケーションスキルは自己評価にとって非常に重要であり、同輩とのコミュニケーションスキルが低い場合には、自己評価への影響が心配されることから、同輩とのコミュニケーションスキルを高めるサポートが必要である。

③ 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と今度の課題について2点述べる。第1に、前述の山本他(1982)の研究において、大学生の自己認知が自己評価に与える影響を検討する際、男女別々の分析を行い、性別によって自己評価に影響を与える自己認知の側面が異なっていることが示されている。学校生活スキルが自尊感情・自己効力感に与える影響に関しても、性別によってその影響力が異なることが考えられる。性差・学年差を考慮にいれ学校生活スキルが自尊感情・自己効力感に与える影響をより詳細に検討する必要がある。第2に、前述のように本研究で学校生活スキルが自己効力感に強い影響を与えていることが示された。では、実際に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施し、その学校生活スキルが向上することにより、自己効力感を高めることができるのだろうか。その点について、実践的な研究を行って明らかにしていきたい。

第2節 学校生活スキルが学業成績に与える影響（研究5）

1. 目的

前述のように社会的スキルは生徒の学業達成に影響を及ぼすことが示されている（Gerken, 1986; Walker & Hops, 1976）。生徒の持つ自助資源である5つの学校生活スキルの側面は生徒が学習行動を行うときに様々な形で影響を及ぼしていることが予測される。また，学校生活スキルは学習場面で生徒が活用するスキルに関する項目が多数含まれていることから，それら学業関連のスキルと学業成績を詳細に検討することも可能である。以上のことを踏まえ，本研究の目的は以下の2つとする。第1の目的は，学校生活スキルの5つの側面が各教科の学業成績に与える影響について検討することとする。第2の目的は，学校生活スキルの自己学習スキルの影響について詳細に検討することとする。

2. 方法

調査対象 茨城県内の2つの中学校に通う中学生計128名（男子64名，女子64名）を対象とした。

調査時期 平成11年12月上旬に実施した。

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

調査内容 以下の（1）（2）を実施した（資料4）。

（1）学校生活スキル尺度

（2）「1学期の学業成績について，先生からもらった評価と同じ数字に

○をつけてください」という指示に対し、9教科（国語・数学・理科・社会・英語・技術家庭・体育・音楽・美術）それぞれについて5段階の評定を求めた。研究3でも学業成績を問う項目が含まれていたが、研究3は「自分で成績をつけるとしたらどうなるか」という指示であり自己評価による学業成績について回答を求めたのに対し、ここではより客観的な指標である教師評定による学業成績について回答を求めている。

3. 結果

①学校生活スキルの5つの側面が学業成績に与える影響

学校生活スキルが学業成績に与える影響について検討するため、学校生活スキルの5つの下位尺度を説明変数、9教科それぞれの成績を目的変数とし、強制投入法による重回帰分析を行った（Table 4-5）。英語，体育，家庭科・技術を除く6教科において，重回帰式は有意となった。国語 $adjR^2 = .059$ [$F(5,105) = 2.378, p < .05$]，理科 $adjR^2 = .069$ [$F(5,106) = 2.645, p < .05$]，社会 $adjR^2 = .107$ [$F(5,106) = 3.647, p < .01$]，数学 $adjR^2 = .088$ [$F(5,106) = 3.133, p < .05$]であった。これらの教科ではいずれも自己学習スキルの影響のみが有意となった（ $\beta = .236 \sim .378$ ）。音楽は $adjR^2 = .097$ [$F(5,105) = 3.368, p < .01$]となり，集団活動スキル（ $\beta = .294$ ）が有意な影響を与えていた。体育と技術・家庭科へは学校生活スキルの有意な影響はみられなかった。美術では $adjR^2 = .199$ [$F(5,106) = 6.519, p < .01$]となり，自己学習スキル（ $\beta = .372$ ），進路決定スキル（ $\beta = -.217$ ），同輩とのコミュニケーションスキル（ $\beta = .244$ ）の影響がみられた。

Table 4-5 学業成績を目的変数とする重回帰分析の結果

説明変数	学業成績								
	英語	国語	理科	社会	数学	音楽	体育	技術・家庭	美術
学校生活スキル									
自己学習スキル	.271 (.229**)	.236 * (.328**)	.296 ** (.336**)	.345 ** (.359**)	.378 ** (.345**)	.081 (.210*)	.024 (.135)	.111 (.152)	.372 ** (.391**)
進路決定スキル	-.014 (.049)	.040 (.167)	.039 (.179)	.108 (.214*)	.041 (.140)	-.153 (.058)	-.066 (.028)	-.040 (.030)	-.217 * (.067)
集団活動スキル	-.058 (.071)	.028 (.206)	-.074 (.167)	-.073 (.146)	-.156 (.092)	.294 ** (.321**)	.124 (.178)	.045 (.130)	.161 (.308**)
健康維持スキル	-.067 (.040)	.066 (.219*)	.053 (.228*)	-.035 (.161)	-.075 (.128)	-.031 (.150)	-.037 (.076)	.013 (.099)	-.110 (.161)
コミュニケーションスキル	.042 (.056)	.027 (.108)	.062 (.099)	.072 (.115)	.107 (.111)	.180 (.167)	.173 (.137)	.023 (.039)	.244 * (.240**)
<i>adjR</i> ²	.014	.059 *	.069 *	.107 **	.088 *	.097 *	.003	-.039	.199 **

数値は標準偏回帰係数を表す。()内は相関係数を表す。* $p < .05$, ** $p < .01$

② 自己学習スキルが学業成績に与える影響

次に、特定の自己学習スキルの影響を検討するため、自己学習スキルの 14 項目を説明変数、自己学習スキルの影響が強くみられた 5 教科の成績を目的変数とし、ステップワイズ法による重回帰分析を行った (Figure 4-1)。5 教科全てにおいて、重回帰式は有意となった。英語は $adjR^2 = .103$ [$F(2,122) = 8.082, p < .01$] となり、学習 4 「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」と学習 11 「自分なりにノートをきちんととれている」の有意な影響がみられた。国語は $adjR^2 = .098$ [$F(1,118) = 13.928, p < .01$] となり、学習 4 の影響がみられた。理科は $adjR^2 = .211$ [$F(3,117) = 11.685, p < .01$] となり、学習 4、学習 3 「宿題や予習・復習を家でやることができない」、学習 11 の有意な影響がみられた。社会は $adjR^2 = .242$ [$F(3,117) = 9.918, p < .01$] となり学習 4、学習 3、学習 14 「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」の影響がみられた。最後に数学は $adjR^2 = .177$ [$F(2,118) = 11.591, p < .01$] となり、学習 4 と学習 11 の影響がみられた。自己学習スキルの影響が強くみられた英語、国語、理科、社会、数学の 5 教科に影響を与えていた自己学習スキルの項目は 4 つの項目であった。

4. 考察

① 本研究のまとめ

本研究は、学校生活スキル、特に自己学習スキルが学業成績に与える影響について重回帰分析を用いて検討したものである。英語、体育、技術・家庭科を除く 6 教科で学校生活スキルが学業成績を有意に説明して

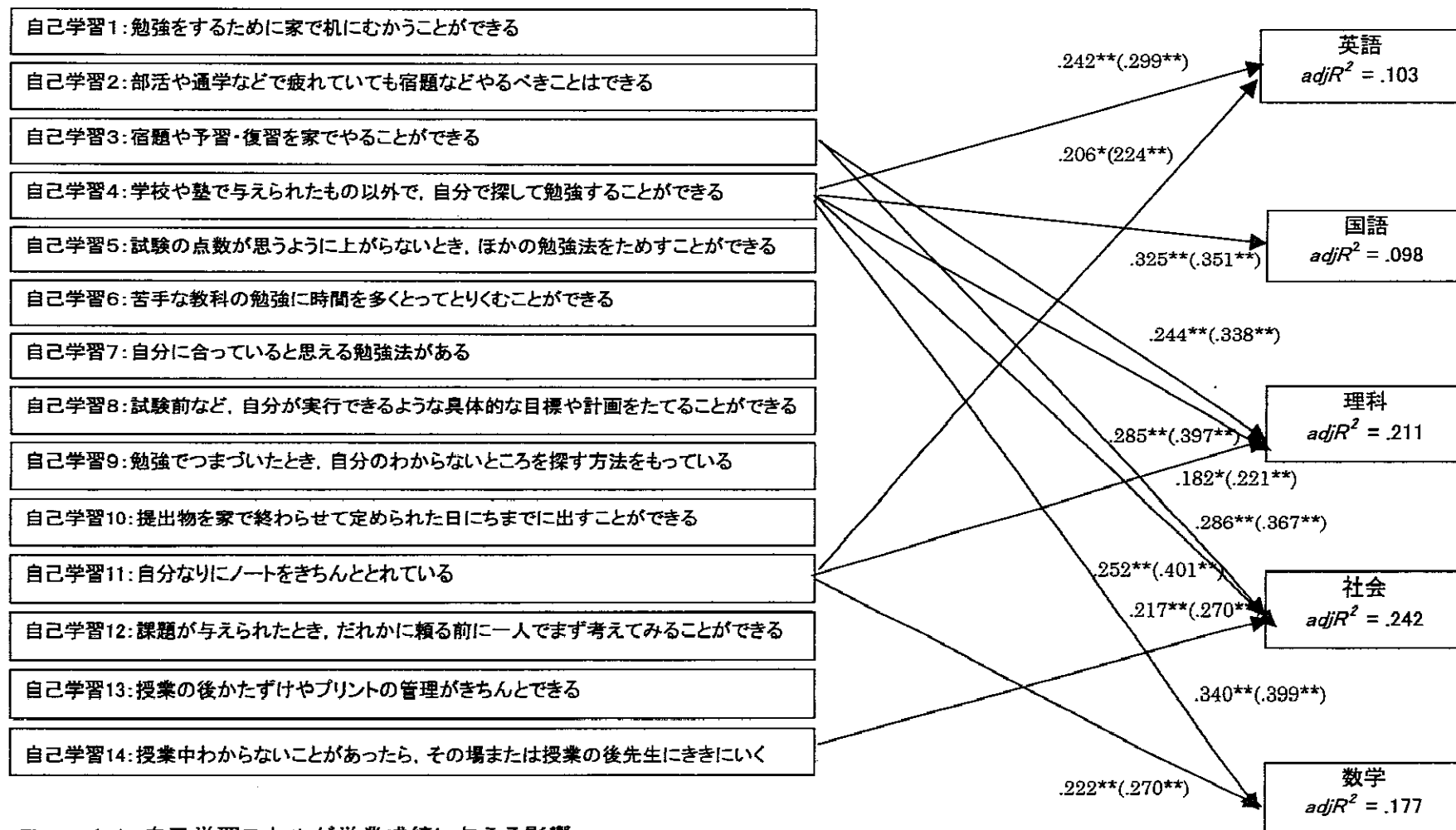


Figure 4-1 自己学習スキルが学業成績に与える影響

注) 数値は標準偏回帰係数を表す。()内は相関係数を表す。* $p < .05$, ** $p < .01$

おり、自己学習スキルが国語、理科、社会、数学、美術に、集団活動スキルが音楽に、同輩とのコミュニケーションスキルが美術に有意な影響を与えていた。進路決定スキルは美術に負の影響を与えていた。さらに、自己学習スキルの影響が強くみられた英語、国語、理科、社会、数学において、自己学習スキルの中のどのスキル項目が特に影響しているのか検討したところ、自主的に行う家庭学習にかかわる2項目「宿題や予習・復習を家でやることができる」「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」と、学校において自主的に取り組む学習行動の2項目「自分なりにノートをきちんととれている」「授業中わからないことがあったら、その場または授業の後先生にききにいく」の影響がみられた。

② 心理教育的援助サービスへの提言

本研究で得られた知見を基に、心理教育的援助サービスへの提言を2点述べる。第1に、本研究の結果から学校生活スキルは各教科の学業成績に有意な影響を与えていることが明らかになったが、各教科に影響を与える学校生活スキルの側面は各教科の特色によって異なることが示された。例えば、国語、理科、社会、数学といった中間・期末テストにおけるテスト結果が学業成績の評価の大きな割合を占める教科では、個人の責任において学習しその成果を示すために必要な自己学習スキルが重要であることが示された。一方、音楽と美術では影響を与えている学校生活スキルの側面が異なっていた。音楽では、グループに分かれて練習したり道具を共有したり、またその所属するグループの発表に基づいて評価を受けることもある。このような教科ではグループ内で適切な社会的行動をとることが求められるため、集団活動スキルの影響が強いことが考えられる。美術は授業構造が比較的緩やかで席が近い生徒同士で道

具を共有したりアドバイスをする場面などが多く、コミュニケーションを必要とすることが考えられる。同時に、美術では最終的な評価の大部分は個人が完成・提出した課題を基になされるため、自己学習スキルも重要であると考えられる。美術へは進路決定スキルの負の影響も示されたが、美術と進路決定スキルの相関係数は有意ではないが正の方向の関連を示していることから、多重共線性が生じている可能性が考えられる。これについては、再度検討する必要がある。いずれにしても、学校生活スキルの各教科の学業成績に与える影響が異なっていたことから、各教科において苦戦している生徒のサポートを計画・実践する際には、各教科が生徒に課す課題の特色と生徒の学校生活スキルの状態を考慮する必要がある。

第2に、本研究で影響がみられた自己学習スキルの4項目は、いずれも生徒が家庭や学校で自主的に学習するためのスキルであり、生徒が学習習慣を維持し積極的に学習活動を行っている程度を示す項目であった。この結果は、Greenwood (1996) が提唱する遂行ベースの教授モデル (performance-based instructional model) と一致する結果である (Figure 4-2)。このモデルに従うと、教授法など教師が工夫する授業内容は生徒の勉強に対する動機づけに影響を与えることにより学業への従事行動に影響を与えるが、学業結果に直接影響を与えることができるのは、生徒の学業への従事行動だけであるという。このモデルを考えると、生徒の学業成績に直接影響を与えるのは、自己学習スキルの中でも特に学習習慣を維持するためのスキル（どれだけ勉強するか）や自主的な学習行動の遂行のためのスキル（どの程度自分の学習に責任をもって取り組むか）であると考えられる。本研究から、生徒の学業成績の向上を目指したサポートでは、家庭での学習時間を増やすようなサポートや、教

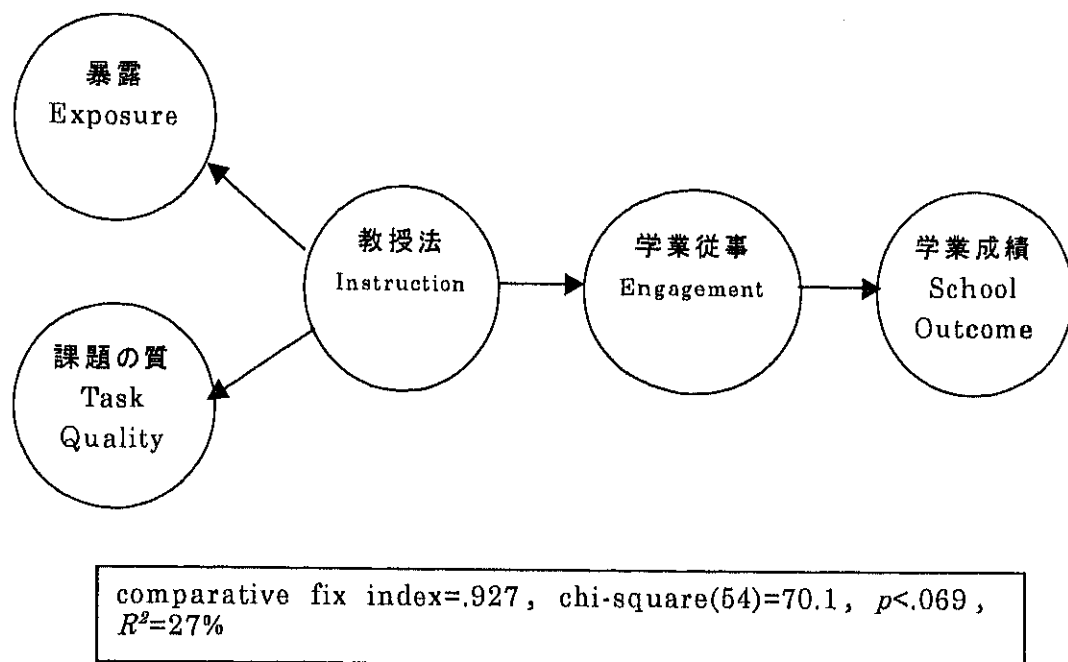


Figure 4-2 遂行ベースの教授モデル (Greenwood, 1996)

師にききにくることやノートのとりを工夫することを推奨するなど、自主的に学習に取り組むためのサポートが重要であることが示唆された。

③ 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界と今度の課題について2点述べる。第1に、本研究は調査対象者が少なかったため、サンプル数を増やした上で同様の分析を再度実施する必要がある。第2に、本研究で学業関連スキルが学業成績に強い影響を与えていることが示されたが、学業関連スキルを向上することで学業成績を変えることができるかは検討されていない。今後は、自己学習スキルトレーニングを実施することにより、学業成績を高めることができるのか実践的な研究を行って明らかにしていきたい。

第 3 節 学校生活スキルが学校ストレスに与える影響（研究 6）.

1. 目的

中学生のストレスに関して、学校生活をめぐって彼らが抱えているストレスが、中学生の学校適応や問題行動と関連の高い要因の 1 つとして注目されている（三浦・坂野，1996；岡安・嶋田・坂野，1992；岡安・嶋田・丹羽他，1992）。ストレス反応の生起に関して、嶋田（1996）は Lazarus & Folkman(1984)のモデルを基に、小中学生のストレスに関して、学校ストレスモデル（学校ストレス→認知的評価→コーピング→ストレス反応）という心理的ストレス過程を示している。このモデルに従うと、高いストレスが必然的に高いストレス反応を導くのではなく、ストレスに対する認知的評価やストレスに対するコーピングによってストレス反応は異なってくることになる。一方、社会的スキルと学校ストレスの関連を検討した研究の中で、社会的スキルはストレスの認知、コーピング、ストレス反応に影響を与えることが指摘されている（嶋田，1996；戸ヶ崎他，1997）。生徒が発達課題・教育課題など困難な場面に出会った際に活用できる自助資源としての学校生活スキルは、社会的スキルと同様に学校ストレス、コーピング、ストレス反応になんらかの影響を与えていることが予測される。

以上のことから、本研究の目的は学校ストレスの予防のための援助サービスの計画・実践における示唆を得るために、学校生活スキルが学校ストレス、コーピング、ストレス反応という学校ストレスモデルの各段階に与える影響について検討することとする。

2. 方法

調査対象 関東圏内の2つの中学校に通う中学生計240名（男子128名，女子112名）を対象とした。

調査時期 平成13年12月上旬に実施した。

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

調査内容 以下の（1）～（4）からなる質問紙を作成した。作成された質問紙を資料7に示す。

（1）学校生活スキル尺度（中学生版）

（2）中学生用学校ストレッサー尺度 前述の岡安・嶋田・丹羽他（1992）によって作成された尺度で，6つの下位尺度，計37項目からなる。回答方法は「下記の出来事について，最近数ヶ月の間にどの程度経験しましたか，またそのことはどのくらい嫌なことでしょうか」という問いに対し，項目ごとに経験頻度について「0．全然なかった」「1．たまにあった」「2．ときどきあった」「3．よくあった」の4件法，嫌悪感について「0．全然いやでなかった」「1．少しいやであった」「2．かなりいやであった」「3．非常にいやであった」の4件法で回答を求めた。各項目の得点は経験頻度と嫌悪感を掛け合わせたものである。経験頻度または嫌悪感どちらかを0と評定した場合その項目の得点は0点となり，経験頻度・嫌悪感共に3点と評定した場合その項目の得点は9点となる。そのため，各項目の得点範囲は0～9点となる。各ストレッサーについて，単純加算で合計得点を算出した。得点が高いほど，そのストレッサーを高く認知していることになる。

（3）中学生用コーピング尺度短縮版 三浦・坂野・上里（1997）によ

って作成された尺度で、『積極的対処』『サポート希求』『認知的対処』という3つの下位尺度、計30項目からなる。『積極的対処』に含まれる項目は、「現在の状況を変えるよう努力する」「問題の原因を取りのぞくよう努力する」といった問題の解決のために自分で考えたり行動するといった内容である。『サポート希求』に含まれる項目は、「自分のおかれた状況を人に聞いてもらう」「人に、問題の解決に協力してくれるようたのむ」といった問題の解決のために人の協力を求める内容からなる。『認知的対処』に含まれる項目は、「これでもかまわないとなつとくする」「どうしようもないのであきらめる」という状況の改善よりむしろ自分の考え方に働きかけるといった項目からなる。「最近1ヶ月の間にあなたが学校で経験した最もいやな出来事は何でしたか。その「いやな」出来事に対して、あなたは以下の行動や考えをどの程度行いましたか」という問いに対し、「0. ぜんぜんしない」「1. あまりしない」「2. 少しした」「3. よくした」の4件法で回答を求めた。各下位尺度の得点が高いほど、そのコーピングを多く活用したことになる。

(4) 中学生用ストレス反応尺度 前述の岡安・嶋田・坂野(1992)によって作成された尺度で、4つの下位尺度、計46項目からなる。「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いますか。1～4の数字で、あなたがあてはまると感じる度合いを、それぞれの文章について選んで○をつけて下さい」という問いに対し、「0. まったくあてはまらない」「1. 少しあてはまる」「2. かなりあてはまる」「3. 非常にあてはまる」の4件法で回答を求めた。単純加算により各下位尺度の合計得点を算出した。得点が高いほど、その領域におけるストレス反応が高いことになる。

3. 結果

①学校ストレスを測定する尺度の検討

学校ストレッサー尺度・コーピング尺度・ストレス反応尺度についてそれぞれ主成分解・バリマックス回転による因子分析を行った。その結果、学校ストレッサー尺度については先行研究と同じ分類が得られた。学校ストレッサー尺度の信頼性係数は $\alpha = .693 \sim .883$ となり、ある程度の信頼性が確認された。またコーピング尺度とストレス反応尺度では、いくつかの項目が先行研究と異なる下位尺度に含まれたが、各下位尺度は想定していた通りに分類された。想定していた下位尺度に分類されたこと、および今回は調査対象者の数が少なかったことを考慮し、先行研究の下位尺度の分類を採用することとし、各下位尺度の合計得点を算出した。コーピング尺度の各下位尺度の信頼性係数は $\alpha = .778 \sim .877$ となり、十分な信頼性が示された。ストレス反応尺度の信頼性係数は $\alpha = .878 \sim .923$ となり、高い信頼性が確認された。各尺度の下位尺度の項目数、回答者数、平均値、標準偏差、 α 係数を Table 4-6 に示す。

②学校生活スキルによる学校ストレッサーの相違

ストレッサーの各下位尺度は合計得点が0点である生徒が多く存在した結果、平均得点が非常に低くフロアー効果が生じていた (Table 4-6 参照)。そこで相関・重回帰による分析ではなく、 t 検定を用いた分析を行った。まず、全ての調査対象者を学校生活スキルの各下位尺度の平均得点を基準として高スキル群・低スキル群に分類した。そして、各学校生活スキルのレベルにより各学校ストレッサー得点に差がみられるかを検討するため、 t 検定を用いて分析した (Table 4-7)。その結果、自己学習スキルの低群と高群の間では、教師との関係 ($t = 2.23, p < .05$),

Table 4-6 ストレス関連の尺度の記述統計と α 係数

	<i>I</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	α
ストレスサー					
教師との関係	8	240	12.57	16.38	.883
学業	8	240	20.66	16.24	.838
友人関係	8	240	8.33	10.34	.800
部活動	6	240	8.64	11.76	.821
委員活動	4	240	2.93	4.97	.693
規則	3	240	2.22	4.56	.746
コーピング					
積極的対処	10	231	17.06	5.95	.839
サポート希求	10	223	13.87	5.83	.877
認知的対処	10	229	14.12	5.62	.788
ストレス反応					
不機嫌・怒り感情	7	231	6.87	5.50	.897
身体的反応	19	226	11.08	10.88	.923
抑うつ・不安感情	8	231	5.71	5.35	.878
無力的認知・思考	12	230	10.15	7.58	.888

Table 4-7 学校生活スキルのレベルによる学校ストレスの差異の検討

	自己学習			進路決定			集団活動			健康維持			コミュニケーション		
	低群 (101)	高群 (127)	t	低群 (119)	高群 (116)	t	低群 (110)	高群 (125)	t	低群 (114)	高群 (118)	t	低群 (117)	高群 (123)	t
学校ストレス															
教師との関係	15.07 (17.87)	10.20 (14.31)	2.23 *	11.47 (15.76)	14.03 (17.19)	-1.19	17.83 (19.72)	8.18 (11.35)	4.52 **	14.60 (17.34)	10.93 (15.64)	1.69	11.76 (16.21)	13.33 (16.57)	-.74
学業	22.83 (16.43)	18.84 (15.35)	1.89	20.38 (16.83)	20.71 (15.60)	-.16	22.84 (17.03)	19.27 (15.37)	1.69	21.05 (16.16)	20.40 (16.38)	.31	18.85 (16.39)	22.37 (15.98)	-1.68
友人関係	10.19 (12.73)	6.92 (7.79)	2.26 *	8.03 (10.02)	8.60 (10.76)	-.42	9.64 (12.16)	7.24 (8.51)	1.73	8.54 (10.36)	8.36 (10.60)	.13	9.17 (12.01)	7.52 (8.43)	1.23
部活動	11.67 (13.52)	6.52 (9.92)	3.21 **	10.38 (13.37)	6.82 (9.60)	2.35 *	9.69 (12.55)	7.93 (11.16)	1.14	9.82 (12.44)	7.45 (11.05)	1.53	9.15 (12.56)	8.15 (10.96)	.66
委員活動	3.42 (5.72)	2.34 (3.88)	1.62	3.39 (5.87)	2.53 (3.93)	1.34	3.31 (5.32)	2.68 (4.73)	.96	3.39 (5.50)	2.59 (4.52)	1.21	2.78 (4.90)	3.07 (5.06)	-.45
規則	2.48 (4.98)	1.82 (3.72)	1.10	2.64 (5.06)	1.74 (4.00)	1.51	3.25 (5.99)	1.34 (2.60)	3.11 **	2.46 (5.08)	2.11 (4.16)	.57	1.81 (4.37)	2.60 (4.73)	-1.34

数値は平均値を表す。()内は標準偏差を表す。* $p<.05$, ** $p<.01$

友人関係 ($t = 2.26, p < .05$), 部活動 ($t = 3.21, p < .01$) という3つのストレスラーにおいてストレスラーの認知に差がみられ, 低群のストレスラーの認知が有意に高いことが示された。進路決定スキルでは, 部活動 ($t = 2.35, p < .05$) において低群のストレスラーの認知が高群より高いことが示された。集団活動スキルでは, 教師との関係 ($t = 4.52, p < .01$) と規則 ($t = 3.11, p < .01$) において, 低群が高群よりストレスラーの認知が高いことが示された。健康維持スキルと同輩とのコミュニケーションスキルの低群と高群の間のストレスラー得点の比較では, 有意差はみられなかった。

③学校生活スキルがコーピング・ストレス反応に与える影響の検討

学校生活スキルがコーピング・ストレス反応に与える影響について検討するため, 学校生活スキルの各下位尺度を外生変数とし, コーピングの各下位尺度とストレス反応の各下位尺度を内生変数として, パス解析を実施した。5%水準で有意なパスを用いて作成したパス・ダイアグラムを Figure 4-3 に示す。

まず学校生活スキルは全てのコーピングにある程度の影響を与えていた。積極的対処への影響は $adjR^2 = .358$ [$F(2, 206) = 59.097, p < .01$] となり, 進路決定スキル ($\beta = .446$) と同輩とのコミュニケーションスキル ($\beta = .254$) が有意に影響を与えていた。サポート希求は $adjR^2 = .245$ [$F(2, 198) = 33.444, p < .01$] となり, 進路決定スキル ($\beta = .314$) と同輩とのコミュニケーションスキル ($\beta = .276$) が有意に影響を与えていた。認知的対処は $adjR^2 = .056$ [$F(2, 202) = 7.037, p < .01$] となり, 自己学習スキル ($\beta = -.291$) と進路決定スキル ($\beta = .238$) が有意に影響を与えていた。

次に, 各ストレス反応にみられる学校生活スキルの影響は, 身体的反

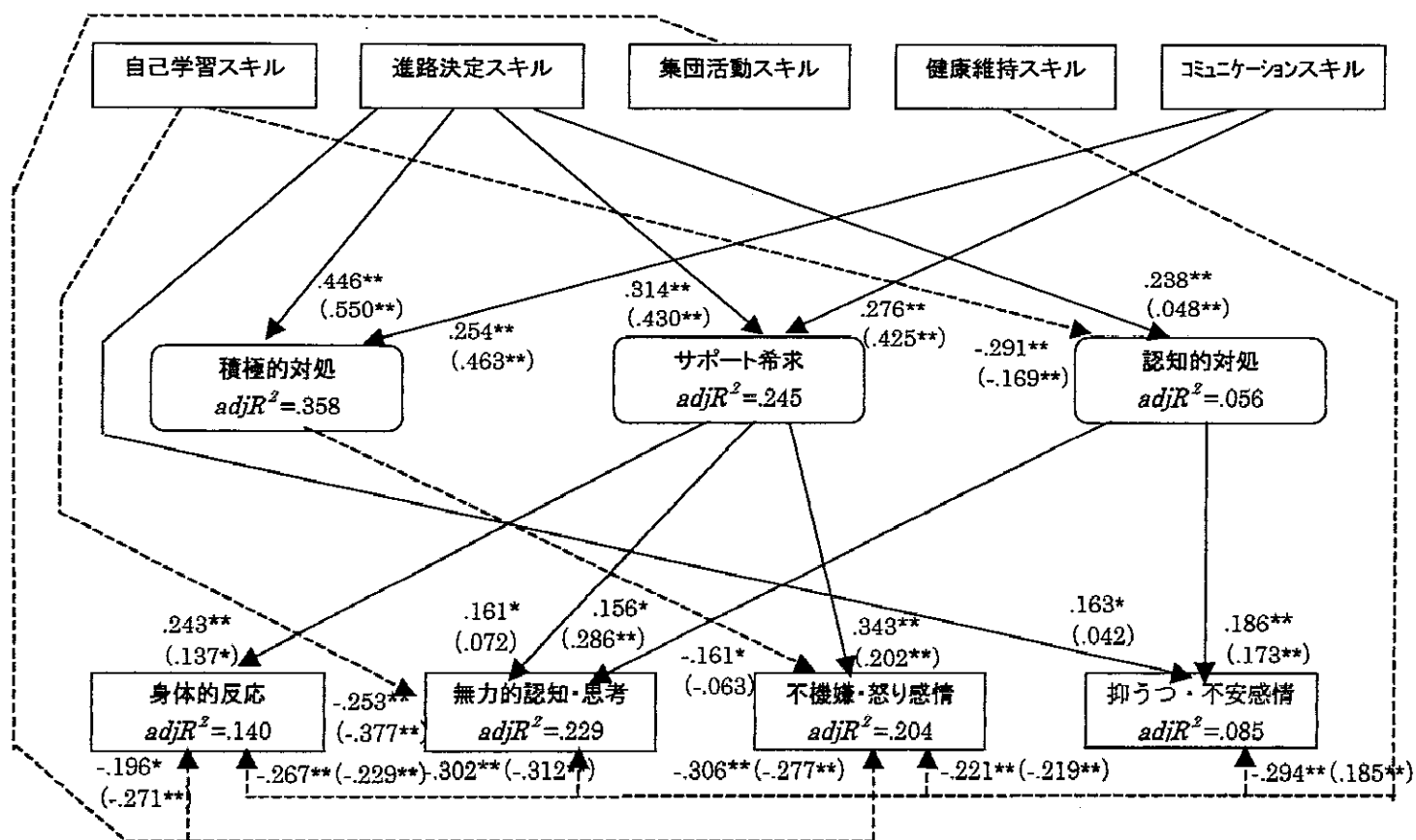


Figure 4-3 学校生活スキル→コーピング→ストレス反応のパス・ダイアグラム

数値は標準偏回帰係数を表す。()内は相関係数を表す。 $*p < .05$, $**p < .01$ ——— 正の影響 ——— 負の影響

応に集団活動スキル ($\beta = -.196$) と健康維持スキル ($\beta = -.267$)、無力的認知・思考に自己学習スキル ($\beta = -.253$) と健康維持スキル ($\beta = -.302$)、不機嫌・怒り感情に集団活動スキル ($\beta = -.306$) と健康維持スキル ($\beta = -.221$)、抑うつ・不安感情に健康維持スキル ($\beta = -.294$) の影響がみられた。そして、ストレス反応にみられるコーピングの影響は、身体的反応にサポート希求 ($\beta = .243$)、無力的認知・思考にサポート希求 ($\beta = .161$) と認知的対処 ($\beta = .156$)、不機嫌・怒り感情に積極的対処 ($\beta = -.161$) とサポート希求 ($\beta = .343$)、抑うつ・不安感情に認知的対処 ($\beta = .186$) の影響がみられた。

4. 考察

①本研究のまとめ

本研究では、学校生活スキルが学校ストレスに与える影響を検討することを目的に、学校ストレスモデルの各過程（学校ストレッサー、コーピング、ストレス反応）における学校生活スキルの影響について検討してきた。以下、学校生活スキルが学校ストレスモデルの各過程に与える影響について本研究で得られた結果を基に考察する。

学校生活スキルが学校ストレッサーに与える影響 各学校生活スキルが学校ストレッサーに与える影響について以下考察する。まず、自己学習スキルが高い群は、教師との関係・友人関係・部活動におけるストレッサーを認知する傾向が低い傾向が示された。このことは、自己学習スキルが高く学習に対しうまくいっている場合は、学校における様々なストレッサーを感じにくい傾向を示している。次に、進路決定スキルが高い群は、部活動におけるストレッサーを認知する傾向が低いことが示さ

れた。進路決定スキルは将来のやりたいことに向かって情報収集や意思決定を行い積極的に活動することを可能にするスキルである。そのスキルが高い場合は、参加や所属クラブを自分の意思で選択できる部活動では、目的意識を持って参加できていることが考えられるため、部活動に伴う練習の厳しさや先輩後輩・教師との人間関係などのストレスを感じにくいことが考えられる。集団活動スキルが低い群は、教師との関係と規則という学校ストレスを認知する傾向が高いことが示された。学校において教師は集団活動を統率する人物であり、規則は集団生活を維持するための決まりごとである。集団活動に従事するために自分の行動を適切に統制するスキルが低い場合、教師や規則は必然的にストレスとして認知される傾向が高くなることが考えられる。最後に、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ついては、学校ストレスへの有意な影響はみられなかった。

学校生活スキルがコーピングに与える影響 パス解析の結果から示された学校生活スキルがコーピングに与える影響について検討する。まず、全てのコーピングに共通して進路決定スキルの影響が示された。この結果から、進路決定スキルが高ければ、ストレスが生じたときほうっておかないでなんらかのコーピングを選択し実行することがわかる。生徒のコーピング行動を支援する上で、進路決定スキルを高める援助サービスが効果的であることが示唆された。次に、積極的対処とサポート希求において、進路決定スキルに加え同輩とのコミュニケーションスキルの影響が示された。状況を改善するために自ら環境に働きかけたり、周囲の人にサポートを求めるといったコーピングは、対人間のコミュニケーションを必要とすることが多い。同輩とのコミュニケーションスキルが高ければ、自分のコミュニケーションを生かして状況を改善できるまた

は必要なサポートを受けられると期待し、これらのコーピングを行う傾向が高くなるのではないかと考えられる。同輩とのコミュニケーションスキルに焦点を当てた援助サービスは、ストレスが生じたとき積極的対処やサポート希求というコーピング行動を選択することを促進することが示唆された。最後に、認知的対処において自己学習スキルの負の影響が示された。この影響は他の学校生活スキルのコーピングへの影響と方向性が異なるため、単相関係数を算出し多重共線性の検討を行った。その結果、単相関係数は $r = -.169$ ($p < .05$) となり、単相関係数も偏回帰係数と同様の方向を示したため、多重共線性の問題は否定された。自己学習スキルが高いということは、学習習慣を維持することや自主的に学習に取り組むことに関するスキルを獲得しており物事に対しこつこつ取り組む傾向が高いことを意味するため、自己学習スキルが高い場合は主にあきらめるという対処からなる認知的対処を行う傾向が低いのではないかと考えられる。

これら各学校生活スキルがコーピングに与える影響に加え特記すべき点として、重回帰分析の結果積極的対処とサポート希求という2つのコーピングの分散に対して学校生活スキルが大きな説明力 ($adjR^2 = .25 \sim .36$) を有していたことがある。学校生活スキルはコーピングに最も強い影響を与えるという今回の結果は、嶋田(1996)が指摘した社会的スキルのコーピングへの影響と同様の結果と言える。

学校生活スキルのストレス反応への影響 パス解析の結果から、学校生活スキルのストレス反応への影響には、学校生活スキルからストレス反応への直接的な影響と、学校生活スキル→コーピング→ストレス反応という間接的な影響という2つの影響がみられることが明らかになった。まず学校生活スキルからストレス反応への直接的な影響について述べる。

初めに、健康維持スキルが全てのストレス反応に直接的な影響を与えていることが示された。このことは、健康維持スキルに働きかけてそのスキルを高めていけばコーピングにかかわらずストレス反応をある程度低減できることを示唆しており、ストレス反応の低減における健康維持スキルの重要性を示す結果と言える。次に、集団活動スキルから身体的反応と不機嫌・怒り反応への直接的な影響がみられた。集団活動スキルが低いということは、集団で活動する機会の多い学校では苦戦することが多いことが予測される。その苦戦を身体的反応という身体を通して表現する生徒と、不機嫌・怒り感情という気持ちの面で表現する生徒が存在することが示された。また自己学習スキルが無力的認知・思考に負の影響を与えていることが示された。自己学習スキルが低いということは学習で苦戦していることが予測され、学習における苦戦は無力的認知・思考につながることを示された。このことは、岡安・嶋田・丹波他（1992）が示した学業ストレスと無力的認知・思考が高い正の相関関係にあるという結果と一致する結果であった。最後に、進路決定スキルが抑うつ・不安感情へ正の影響を与えていた。進路決定スキルが高いということは先のことを考えコーピングを積極的に行う傾向があることが示されているが、先のことを考えるということは、自分の将来に対し心配したり不安に思うことにつながることである。結果として、進路決定スキルから抑うつ・不安感情に影響がみられたのではないだろうか。

次に、学校生活スキルからコーピングを媒介としたストレス反応への間接的な影響について考察する。まず、進路決定スキルと同輩とのコミュニケーションスキルは積極的対処とサポート希求を高めることが示されているが、その後のストレス反応への影響は非常に異なっている。積極的対処が不機嫌・怒り感情を低減している一方で、サポート希求は身

体的反応、無力的認知・思考、不機嫌・怒り感情を高めていた。これらの結果は、三浦・坂野・上里（1998）が行った中学生が学校ストレスに対して行うコーピングパターンとストレス反応の関連を検討した研究の結果と一致していた。ただし、三浦他（1998）でみられた積極的対処の身体的反応への正の影響を始めいくつかの影響が本研究ではみられず、逆に本研究でみられたサポート希求から身体的反応への正の影響などは三浦他（1998）の研究ではみられていない。また三浦・坂野（1996）の学業ストレスと友人ストレスに対するストレス反応の生起を検討した研究で明らかにされたコーピングからストレス反応への影響も、本研究および三浦他（1988）の研究と多くの点で異なっていた。コーピングからストレス反応への影響について統一した結果は得られておらず、ストレスや認知的評価という要因を考慮した上で、コーピングとストレス反応の関係について再度詳細な検討が必要である。

次に、進路決定スキルと自己学習スキルは認知的対処を媒介として無力的認知・思考と抑うつ・不安感情に間接的な影響を及ぼしていた。この影響は進路決定スキルが高いことから自分の将来に対し積極的に取り組む一方で学習面で苦戦している場合、あきらめという認知的な対処を行う傾向が高まり、結果として無力的認知・思考および抑うつ・不安感情が高くなるという一連のプロセスを表していると考えられる。この傾向を示す生徒には、進路決定スキルが高いという強い面を生かしつつ、自己学習スキルを高めるサポートを行うことが効果的であると考ええる。

②心理教育的援助サービスへの提言

本研究の結果から、中学校で行う学校生活スキルに焦点を当てた心理教育的援助サービスの計画・実践に関する提言を2点述べる。第1に、本研究の結果および戸ヶ崎他（1997）の研究結果から、学校生活スキル

や社会的スキルといった生徒の自助資源となるスキルは、学校に存在する様々なストレスサーおよびストレス反応から生徒を守る機能を果たすことが示唆されている。ストレスサーを最も脅威的・嫌悪的に感じストレス反応が引き起こされるのは、ストレスサーを引き起こす場面で本人が対処できないと感じるときである。学校生活スキルを獲得していれば、学校に存在する様々なストレスサーが生じてもそれに対処するためのスキルを持っているため、ストレスサーをあまり脅威的・嫌悪的に感じないのかもしれない。またストレスサーを認知しても、学校生活スキルが高く対処できると感じれば、積極的な対処を行い、ストレス反応は軽減され则认为られる。ストレスサーは少なければ良いということではなく、適度なストレスサーは緊張感ややる気を引き出し成長につながるものである。問題はストレスサーが大きくなりすぎて生徒の対処能力を上回り、過度のストレスが生徒の発達や成長を妨害するようになることである。このように考えると、学校生活スキルに焦点を当てた援助サービスを提供し、生徒のストレスへの耐性を高めることが重要である。

第2に、本研究の結果から学校生活スキルに働きかけてストレス反応を軽減する2つのルートが存在することが示されたことから、2つのルートの異なる効果を意識した上で援助サービスを提供することが有効であるとする。高いストレス反応を示す生徒への支援では、高められたストレス反応が攻撃、ひきこもり、無気力、依存など問題行動につながることを危惧されるため（岡田，2002）、健康維持スキルに重点的に働きかけて、ストレス反応全般の低減を早期に目指すことが望ましい。健康維持スキルに働きかけるスキルトレーニングには、松井（1999）や西本（1999）がある。また各学校生活スキルが特定のストレス反応に局所的な影響を示したことから、無力的認知・思考が高い場合には自己学習

スキル，身体的反応や不機嫌・怒り感情が高い場合には集団活動スキルにも同時に働きかけることが効果的である。一方，長期的な視点で生徒の支援を考えた場合，様々なストレスの対処に役立ちストレス反応の予防につながる生徒のコーピングを伸ばす支援が有効であると考えられる。本研究では積極的対処がストレス反応を低減すること，また積極的対処を行うためには進路決定スキルと同輩とのコミュニケーションスキルが重要であることが示された。これらのことから，進路決定スキルと同輩とのコミュニケーションスキルに焦点を当てたスキルトレーニングは，コーピングを媒介としストレス反応の低減を図るために効果的な支援となることが考えられる。

③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3点述べる。第1に，学校ストレスモデルではストレスからコーピングの間に『認知的評価』の要因が含まれているが，本研究では社会的スキルとの関連が既に指摘されている学校ストレス，コーピング，ストレス反応に焦点を当てるということ，および質問の量を考慮し含めていない。そのため，一連のストレスの生起過程における学校生活スキルの影響について十分に検討できていない。認知的評価も含めたストレスの生起過程における学校生活スキルの影響について，モデルを作成し再度検討する必要がある。第2に，進路決定スキルと同輩とのコミュニケーションスキルに焦点を当てた介入を行いこれらのスキルを高めることで，積極的対処とサポート希求を促進できる可能性が示されたが，積極的対処とサポート希求のどちらのコーピングを生徒が選択するかには別の要因（例．内向性・外向性など）が関与していると考えられる。積極的対処とサポート希求ではストレス反応を低減する効果が全く異なっていた。ストレス反応を低減するには，積極

的対処を行う方が望ましいと考えられるため、積極的対処とサポート希求のどちらのコーピングを選ぶかに関与する要因を詳細に検討する必要がある。第3に、今回得られた結果が臨床的な意味を持つためには、今回の研究で示された学校生活スキルと学校ストレスの関係が、実際の学校生活の中で同様の関係がみられるかを検討する必要がある。言い換えれば、学校生活スキルに焦点を当てたスキルトレーニングを行い、学校生活スキルが高まることで、生徒のストレスの認知、コーピング、ストレス反応に実際に変化が生じるかということを検討する必要がある。これらは今後の課題としたい。

第4節 学校生活スキルが学校適応・問題傾向に与える影響（研究7）

1. 目的

学校生活スキルと学校適応・問題傾向の関連を検討する上で参考になる研究に、前述の社会的スキルと学校適応の関連を検討した研究（浅川・東・古川，2001；戸ヶ崎他，1995；戸ヶ崎・坂野，1997）や，社会的スキルと問題傾向の関連を検討した研究（Landau & Moore, 1991; Bell-Dolan et al., 1993; Merrell, 1995）がある。これらの研究では一貫して社会的スキルは学校適応や問題傾向に影響を与えることが示されており，社会的スキルの重要性が示されている。学校生活スキルは，一般の発達過程・中学校生活の中で出会う課題に取り組む上で生徒が獲得していることが望まれる行動として定義されそれを測定する項目が収集されている。したがって，学校生活スキルも社会的スキル同様，現在の生徒の状況を表す学校適応や問題傾向に影響を与えていることが予測される。

本研究は学校適応を環境に本人が合わせるという意味ではなく，本人と環境との折り合いの結果としての適応感としてとらえている。水野他（2002）は，学校心理学の援助領域の枠組み（石隈，1999）と折り合い論（田上，1999）を参考に，学校適応を「学習面，心理面，社会面，進路面，健康面という5つの側面において学校という環境との折り合いを本人がどのように感じているか」という視点からとらえる尺度「学校適応尺度」を作成している。本研究ではこの尺度を用いて，学校適応を測定する。また中学生の問題傾向を測定するための尺度には，杉原他（2002）が中学生・高校生の問題傾向をとらえるために作成した尺度「学

校生活サポートテスト（以下，SLST）」を用いる。これは中学生・高校生にみられる主な問題傾向についてスクリーニングを行い生徒の学校生活をサポートしていくために作成された尺度で，「不登校・学校嫌い傾向」「ひきこもり・非社交性傾向」「いじめの問題傾向」「体調不良」「思いつめ傾向」「注意の問題・衝動性傾向」「反社会傾向」「家族関係の悩み」という下位尺度から構成されている。その中で，本研究では，いじめの問題や家族関係の悩みといった他者との関係性の中で生じる問題を除き，生徒自身の行動としての学校生活スキルと特に関連が強いことが予測される3つの下位尺度「不登校・学校嫌い傾向」「ひきこもり・非社交性傾向」「反社会傾向」を本研究の問題傾向の焦点とする。

以上のことをふまえ，本研究の目的は，学校生活スキルが学校適応・問題傾向に与える影響について検討することとする。

2. 方法

調査対象 関東圏内の3つの中学校に通う中学生計604名（男子317名，女子286名，不明1名）を対象とした。

調査時期 平成13年12月上旬に実施した。

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

調査内容 以下の（1）～（3）からなる質問紙を作成した。作成した質問紙を資料6に示す。

（1）学校生活スキル尺度(中学生版)

（2）学校適応を測定する項目 前述の水野他（2002）によって作成された，5つの学校適応の側面（学習面，心理面，社会面，進路面，健康

面)を測定する計 50 項目からなる尺度「学校適応尺度」を用いた。質問の量を考慮し、水野他(2002)によって尺度作成の段階で実施された予備調査において各因子に負荷の高かった上位 5 項目を採用し、計 25 項目を用いた。「あなたの学校生活の状態について質問します。次の項目を良く読んで、それぞれについて、以下の 5 段階のうち、あなたに最もあてはまる数字に○をつけて答えてください」という問いに対し、「1. 全くあてはまらない」「2. あまりあてはまらない」「3. どちらとも言えない」「4. かなりあてはまる」「5. 非常によくあてはまる」の 5 件法で回答を求めた。単純加算(逆転項目は得点を変換した後)で各側面の合計得点を算出した。得点が高いほど、各側面の適応が良いことを示す。

(3) 中学生の問題傾向を測定する項目 前述の杉原他(2002)によって作成された SLST の下位尺度の中から、「不登校・学校嫌い傾向(8 項目)」「ひきこもり・非社交性傾向(8 項目)」「反社会傾向(6 項目)」計 22 項目を採用した。「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いますか。次の 1～4 の数字であなたがあてはまると感じる度合いを、それぞれの文章について選んで○をつけて下さい」という問いに対して、「1. いいえ」「2. どちらかといえばいいえ」「3. どちらかといえばはい」「4. はい」の 4 件法で回答を求めた。単純加算(逆転項目は得点を変換した後)で各問題傾向の合計得点を算出した。得点が高いほど、問題傾向が高いことを示す。

3. 結果

① 諸尺度の検討

学校適応尺度の因子分析 学校適応尺度について主成分分解を実施し、固有値（基準を 1 以上とした）の落差や想定していた側面との関連から、5 因子解を妥当と判断した。前述の水野他（2002）は、学校適応は本人の主観による全般的な適応感の影響を受けるため、それぞれの適応の側面が互いに関連しあうことが予測されることから、斜交回転（プロマックス）による因子分析を行っている。本研究もそれに従い、プロマックス回転による因子分析を実施した。因子分析の結果、1 項目が想定していた因子に含まれなかったため除外された。1 項目除外後、再度因子分析（プロマックス回転）を行った結果、5 因子はそれぞれ想定していた側面と対応する形で分類され、各因子は「健康面の適応」「心理面の適応」「進路面の適応」「学習面の適応」「社会面の適応」と命名された（Table 4-8）。各下位尺度の信頼性係数は $\alpha = .682 \sim .903$ となった。

学校適応尺度の因子間相関について、健康面の適応と心理面の適応の相関係数は $r = .48$ ($p < .01$)、進路面の適応と社会面の適応の相関係数は $r = .45$ ($p < .01$) となり、どちらも中程度の正の相関を示した（Table 4-8 参照）。

問題傾向を測定する項目の因子分析 問題傾向を測定する 22 項目について主成分分解・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）の落差や想定していた領域との関連から、3 因子解を妥当と判断した。その時点で、1. 想定していた因子に含まれないこと、2. 2 つの因子に .30 以上負荷すること、という 2 つの基準を満たす 1 項目を除外した。1 項目除外後、再度バリマックス回転による因子分析を実施した結果、3 因子はそれぞれ想定していた領域と対応する形で分類され、各因子は「不登校・学校嫌い傾向（以下、不登校

Table 4-8 学校適応尺度の因子分析結果

項目	M	SD	FI	FII	FIII	FIV	FV	共通性
健康面 ($\alpha = .903$)								
適応22 * 私は最近、頭がくらくらする	2.16	1.33	.94	-.06	-.09	.04	-.04	.81
適応23 * 私は最近、頭が重い	2.08	1.29	.91	-.05	.00	.01	.04	.81
適応21 * 私は最近、頭痛がする	2.14	1.35	.91	-.07	.00	-.05	-.05	.74
適応24 * 私は最近、体がだるい	2.57	1.47	.80	.05	.94	-.01	.03	.69
適応25 * 私は最近、体から力がわいてこない	2.33	1.35	.68	.13	.06	.04	.07	.64
心理面 ($\alpha = .842$)								
適応8 * 私は最近感情の変化が激しい	2.87	1.29	-.07	.89	-.07	.03	.04	.72
適応6 * 最近自分の性格の問題で悩んでいる	2.83	1.24	-.07	.79	.04	-.08	.02	.60
適応7 * 私は最近いらいらしがちだ	2.86	1.34	.04	.79	-.05	.09	.05	.67
適応10 * 最近、自分の外見(顔つきや体つき)のことで悩んでいる	2.93	1.36	-.04	.78	.00	.06	-.03	.58
適応9 * 私は最近何となく不安になることがある	3.12	1.32	.10	.72	.07	-.09	-.15	.60
進路面 ($\alpha = .755$)								
適応17 私は人よりすぐれた何かがある	3.04	1.15	-.03	-.03	.83	.07	-.15	.60
適応18 私の未来には明るい希望がある	3.21	1.07	-.04	-.07	.77	-.05	.12	.63
適応19 私は生き方は自分で決めることができる	3.73	.99	-.03	-.05	.71	.01	.04	.51
適応16 私は自分の生き方に自信がもてる	3.12	1.07	.03	.14	.63	.01	.12	.57
適応20 * 私は何の役にも立たない、つまらない人間である	2.42	1.10	.14	.16	.43	.03	.00	.33
学習面 ($\alpha = .682$)								
適応4 私は、最近、勉強にいっしょうけんめい努力している	3.12	1.17	-.05	-.10	.06	.79	.01	.64
適応5 * 私は最近勉強する気があまりない	2.95	1.17	.03	.07	.03	.70	-.14	.49
適応1 私は授業に集中することができる	3.27	1.00	-.03	-.04	.05	.68	.08	.51
適応2 私は自分の受けている授業に満足している	3.07	1.04	.02	.11	-.21	.55	.32	.46
適応3 * 私は最近宿題をさぼりがちである	2.87	1.20	.06	.04	.04	.55	-.23	.31
社会面 ($\alpha = .684$)								
適応11 私はクラスの中に一緒にいて楽しくなる友だちがいる	4.28	1.08	.09	.06	-.02	-.15	.77	.59
適応13 私は同級生に何でも話せる友だちがいる	3.91	1.21	-.03	.05	.04	-.13	.76	.58
適応14 私は学校の先生に授業以外で話しかけることができる	3.56	1.21	-.05	-.16	-.04	.10	.64	.42
適応12 私は毎日の生活の中で何かをやりとげる喜びがある	3.49	1.12	.01	-.02	.21	.12	.55	.51
健康面			1.00					
心理面			.48	1.00				
進路面			.21	.26	1.00			
学習面			.23	.10	.23	1.00		
社会面			.23	.13	.45	.27	1.00	
因子寄与			4.78	4.35	3.52	2.80	3.11	

* 逆転項目(逆転項目は得点を変換した後分析されている。)

傾向)」「ひきこもり・非社交性傾向(以下、ひきこもり傾向)」「反社会傾向」と命名された(Table 4-9)。3因子の累積寄与率は49.30%であった。

②学校生活スキルが学校適応に与える影響

学校生活スキルが学校適応に与える影響について検討するため、学校生活スキルの5つの下位尺度を説明変数、学校適応の5つの側面を目的変数とし、強制投入法による重回帰分析を行った(Table 4-10)。学校適応の5つの側面全てにおいて、重回帰式は有意となった。学習面の適応は $adjR^2 = .398$, $F(5,537) = 72.571$ ($p < .01$) となり、自己学習スキル ($\beta = .509$)、集団活動スキル ($\beta = .192$)、健康維持スキル ($\beta = .099$)、同輩とのコミュニケーションスキル ($\beta = -.092$) が有意に影響を与えていた。心理面の適応は $adjR^2 = .043$, $F(5,552) = 6.065$ ($p < .01$) となり、進路決定スキル ($\beta = -.182$) と健康維持スキル ($\beta = .177$) が有意に影響を与えていた。社会面の適応は $adjR^2 = .350$, $F(5,556) = 61.366$ ($p < .01$) となり、健康維持スキル ($\beta = .115$) と同輩とのコミュニケーションスキル ($\beta = .409$) の有意な影響が示された。進路面の適応は $adjR^2 = .236$, $F(5,548) = 35.177$ ($p < .01$) となり、自己学習スキル ($\beta = .120$)、進路決定スキル ($\beta = .212$)、健康維持スキル ($\beta = .165$)、同輩とのコミュニケーションスキル ($\beta = .219$) の有意な影響が示された。健康面の適応は $adjR^2 = .097$, $F(5,554) = 13.039$ ($p < .01$) となり、自己学習スキル ($\beta = .163$)、進路決定スキル ($\beta = -.202$)、集団活動スキル ($\beta = .116$)、健康維持スキル ($\beta = .198$) が有意に影響を与えていた。

③学校生活スキルが問題傾向に与える影響

学校生活スキルが問題傾向に与える影響について検討するため、学校

Table 4-9 問題傾向を測定する項目の因子分析

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>FI</i>	<i>FII</i>	<i>FIII</i>	共通性
ひきこもり・非社交性傾向 ($\alpha = .837$)							
問題14	ほとんど一人で過ごしている	1.52	.83	.74	.11	.01	.56
問題12	人と一緒にいても楽しくない	1.40	.70	.73	.21	.00	.58
問題13	友達とよべる人はいない	1.27	.62	.72	.16	.13	.56
問題15	誰も自分のことを理解してくれない	1.67	.85	.71	.15	.10	.54
問題9 *	クラスの友だちと話すのは楽しい	3.48	.80	.63	.18	.00	.43
問題10	人に会うのがめんどろ	1.64	.84	.59	.27	.12	.44
問題11	学校に行く以外、外出せずにうちにこもっていることが多い	1.93	1.01	.58	.04	-.13	.36
問題16 *	友だちと会えるので学校が楽しい	3.24	.93	.58	.43	.08	.52
不登校・学校嫌い傾向 ($\alpha = .850$)							
問題3	朝、なんとなく学校には行きたくないと思うことがある	2.44	1.13	.07	.80	.11	.65
問題6	学校をやめたくることがある	1.85	1.07	.29	.74	.23	.68
問題1	日曜日の夜、また明日から学校かと思うと気が重くなる	2.67	1.12	.08	.73	.03	.55
問題5	学校にいと、憂うつになってくる	1.93	.92	.30	.73	.12	.63
問題4	学校さえなければ、毎日楽しいだろうと思う	2.03	1.09	.16	.67	.15	.50
問題2	今の学校がいやで、転校したいと思うことがある	1.56	.89	.40	.54	.18	.48
問題8 *	学校ではいつも気分がよい	2.65	.95	.42	.43	.06	.37
反社会傾向 ($\alpha = .676$)							
問題21	非行グループに入りたいと思う	1.40	.78	.09	.12	.73	.56
問題19	悪い行動とわかっていてもやってしまうことがある	2.17	1.02	-.01	.14	.68	.48
問題20	親に無断で外泊や夜遊びをしたことがある	1.41	.86	.06	.10	.64	.42
問題18	ごく親しい友達に非行少年(少女)といわれる子がいる	1.78	1.01	.01	.13	.62	.40
問題22	ほかの人に暴力をふるったことがある	2.02	1.09	.11	.00	.51	.28
問題17	繁華街やゲームセンターに出入りする	2.04	1.06	-.34	.11	.48	.36
二乗和				4.22	3.64	2.50	10.34
寄与率(%)				20.08	17.34	11.88	49.30

*逆転項目(逆転項目は得点を変換した後分析されている。)

Table 4-10 学校適応得点を目的変数とする重回帰分析の結果

説明変数	学校適応				
	学習面	心理面	社会面	進路面	健康面
学校生活スキル					
自己学習スキル	.509 ** (.616**)	-.032 (.050)	.082 (.377**)	.120 * (.340**)	.163 ** (.225**)
進路決定スキル	-.055 (.316**)	-.182 ** (-.042)	.032 (.347**)	.212 ** (.400**)	-.202 ** (.041)
集団活動スキル	.192 ** (.468**)	.110 * (.104*)	.087 (.427**)	-.099 (.289**)	.116 * (.200**)
健康維持スキル	.099 * (.391**)	.177 ** (.174**)	.115 ** (.414**)	.165 ** (.368**)	.198 ** (.256**)
コミュニケーションスキル	-.092 * (.235**)	.060 (.114*)	.409 ** (.545**)	.219 ** (.384**)	.007 (.157**)
$adjR^2$.398 **	.043 **	.350 **	.236 **	.097 **

数値は標準偏回帰係数を表す。()内は相関係数を表す。* $p < .05$, ** $p < .01$

生活スキルの5つの下位尺度を説明変数，3つの問題傾向を目的変数とし，強制投入法による重回帰分析を行った（Table 4-11）。3つの問題傾向全てにおいて，重回帰式は有意となった。不登校傾向は $adjR^2 = .152$ ， $F(5,545) = 20.696$ ($p < .01$) となり，自己学習スキル($\beta = -.219$)，進路決定スキル($\beta = .120$)，健康維持スキル($\beta = -.134$)，同輩とのコミュニケーションスキル($\beta = -.149$)が有意に影響を与えていた。ひきこもり傾向は $adjR^2 = .271$ ， $F(5,547) = 42.018$ ($p < .01$) となり，自己学習スキル($\beta = -.121$)，進路決定スキル($\beta = .127$)，同輩とのコミュニケーションスキル($\beta = -.449$)が有意に影響を与えていた。反社会傾向は $adjR^2 = .206$ ， $F(5,552) = 29.989$ ($p < .01$) となり，自己学習スキル($\beta = -.193$)，進路決定スキル($\beta = .149$)，集団活動スキル($\beta = -.411$)，健康維持スキル($\beta = -.107$)，同輩とのコミュニケーションスキル($\beta = .224$)の有意な影響が示された。

4. 考察

①本研究のまとめ

本研究は，重回帰分析を用いて学校生活スキルが学校適応・問題傾向に与える影響について検討してきた。以下，本研究で用いた諸尺度の信頼性・妥当性，学校生活スキルが学校適応に与える影響，学校生活スキルが問題傾向に与える影響について考察する。

諸尺度の信頼性・妥当性 学校適応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，心理・社会面，進路面，健康面）と対応する因子構造が得られたことは，本尺度の妥当

Table 4-11 問題傾向得点を目的変数とする重回帰分析の結果

説明変数	問題傾向		
	不登校	ひきこもり	反社会
学校生活スキル			
自己学習スキル	-.219 ** (-.336**)	-.121 * (-.307**)	-.193 ** (-.318**)
進路決定スキル	.120 * (-.149**)	.127 ** (-.189**)	.149 * (-.125**)
集団活動スキル	-.072 (-.270**)	-.071 (-.333**)	-.411 ** (-.377**)
健康維持スキル	-.134 ** (-.302**)	-.044 (-.306**)	-.107 (-.239**)
コミュニケーションスキル	-.149 ** (-.288**)	-.449 ** (-.491**)	.224 ** (-.059)
<i>adjR²</i>	.152 **	.271 **	.206 **

数値は標準偏回帰係数を表す。()内は相関係数を表す。

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

性を支持する結果と言える。学習面と社会面の信頼性係数が低かった点で、課題が残った。ただし、本研究でこの尺度を用いる上では、各下位尺度は十分な信頼性を有していると思われる。問題傾向を測定する項目の因子分析の結果、想定していた3つの問題傾向と対応する因子構造が得られたことは、本研究で用いたSLSTの3つの下位尺度の妥当性を支持する結果と言える。反社会傾向の信頼性係数が $\alpha = .676$ と低かったことは課題となった。ただし、本研究で用いる上では、各下位尺度は十分な妥当性・信頼性を有していると思われる。以上のことから、本研究で用いた尺度はいずれもある程度の信頼性・妥当性が確認され、本研究においてこれらの尺度を用いて分析を行うことが可能であると言える。

学校適応尺度の因子間相関について、健康面の適応と心理面の適応の相関が高かったことは、中学生において心理的要因のある身体症状を示す生徒が増加すること（北村，1995）と関連していることが考えられる。つまり、身体の問題を通して心理面の苦戦を表している可能性が考えられる。次に、進路面の適応と社会面の適応の相関に関して述べる。各項目を見ると、進路面の適応は将来の生き方に対する希望や自信からなっており、社会面の適応は学校生活での充実感や友人・教師との関わりについての項目からなっている。現在の学校生活で充実感が得られ積極的に人と関わっているという社会面における折り合いの良い状態は、将来の生き方に対する希望や自信につながる事が考えられ、その点で互いの適応が関連していたと考えられる。

学校生活スキルが学校適応に与える影響 学校生活スキルが学校適応の各側面に与える影響について考察する。学習面の適応に関して、学習習慣や学習方法に関する項目をはじめとし自分で行う学習に関する項目からなる自己学習スキルの影響が強いことが示された。同時に、授業中

のグループ学習に関する項目が含まれる集団活動スキルの影響もみられた。学習面の適応は行動としてとらえることができる自己学習スキルやグループ学習スキルの影響が強いことが示された。社会面の適応も学習面と同様に、行動としてとらえることができる同輩とのコミュニケーションスキルや健康維持スキルの影響が強いことが示された。中でも同輩とのコミュニケーションスキルの影響が強く、中学生の社会面の適応において友達とのコミュニケーションが重要な役割を果たしていることがわかる。進路面の適応についても、行動としてとらえられる学校生活スキルの説明力がある程度示された。進路面の適応の特徴は、4つの学校生活スキルが同程度に弱い影響を与えていることである。前述のように進路面の適応の項目は将来の生き方に対する希望や自信に関連する項目からなっているが、この進路面の適応は、1つの強い影響を持つ要因の存在よりむしろ、自助資源としての様々なスキルが重なり合って影響を与えていることが示された。

心理面の適応と健康面の適応はこれら3つの学校適応の側面と異なり、学校生活スキルがそれらの適応の側面を説明できる割合が低いことが示された。第2章で述べたように、本研究における学校生活スキルは心理面・情緒面の項目は含んでいない。心理面の適応については、Gresham(1986)が指摘する不安・怒り・衝動性といった情動喚起反応を含めたモデルで再検討する必要がある。また、健康面の適応の項目は身体反応を測定する項目からなる。心理面の適応と健康面の適応の相関が高く、どちらも心理面・情緒面の影響が強いことが予測されることから、健康面の適応も同様の結果となったものと考ええる。

いくつかの適応領域に共通してみられる特徴で、特記すべき点を2点挙げる。第1に、学校生活スキルの各下位尺度は対応する学校適応の側

面へ影響を与えていた。例えば、学習面の適応には、学習に関するスキルの項目を有する自己学習スキルと集団活動スキルの影響がみられた。このことは学校生活スキル尺度の各下位尺度の妥当性を支持する結果と言える。このことが示されたことにより、ある学校生活スキルの領域に働きかけることでそれと対応する側面の学校適応を促進することができることが示唆された。第2に、心理面の適応と健康面の適応において進路決定スキルが低い方が適応が高いという結果が示された。進路決定スキルはこの章の第3節で学校生活スキルがストレス反応に与える影響を検討した際も、その他の学校生活スキルと異なる影響を示した。進路決定スキルが高いということは、情報収集や周りの大人の観察などを行い積極的に進路に対し取り組んでいることを意味しているが、自分の将来のことを考えたり情報を集めたりすることは、自分の進路に対する不安や自己の能力に対する不安を抱くことにもつながることが考えられる。進路決定スキルが心理面の適応と健康面の適応にネガティブな影響を与えるという結果は、進路決定スキルが「抑うつ・不安感情」にネガティブな影響を与えるという結果と共通する結果と言える。

学校生活スキルが問題傾向へ与える影響 学校生活スキルの各下位尺度が3種類の問題傾向に与える影響について考察する。まず不登校・学校嫌い傾向について、自己学習スキル、健康維持スキル、同輩とのコミュニケーションスキルの影響がみられており、この傾向が高い場合には、学習面と友人関係において苦戦していることと、健康維持スキルが低く自己の健康管理がうまくいっていないことが示唆された。野添・古賀（1990）は内科外来を受診した不登校の患者156名に不登校の発症契機をたずねたところ、約90%が「入学・新学年・転向後の適応不全」「成績の低下」「友人・教師とのトラブル」「いじめ」「クラブ・生徒会活動の

気疲れ」であったと報告している。自己学習スキルが低いことは学業不振につながりやすく、同輩とのコミュニケーションスキルが低いことは友人関係におけるトラブルや苦手意識につながりやすいことが考えられる。本研究の結果は、不登校状態にある生徒の調査結果と一致する結果と言える。次にひきこもり・非社交性傾向について、自己学習スキル、進路決定スキル、同輩とのコミュニケーションの影響がみられ、その中でも特に同輩とのコミュニケーションスキルの影響が強いことが示された。このことから、同輩とのコミュニケーションスキルが低いことは、友だち関係におけるトラブルや苦手意識につながり、人とのかかわりを避ける傾向を高めることが示唆された。最後に反社会傾向について、自己学習スキルと集団活動スキルの負の影響および進路決定スキルと同輩とのコミュニケーションスキルの正の影響が示された。反社会傾向が高いとき、同輩とのコミュニケーションスキルはむしろ高く、不登校傾向やひきこもり傾向とこの点で異なっていた。反社会傾向が高いとき同輩とのコミュニケーションスキルも高いことから、友人関係は維持されていることが予測される。このことは反社会傾向を測定する項目が反社会傾向を持つ友人とのつながりを測定する項目を含んでいるために生じた結果とも考えられる。反社会傾向に最も影響を与えているのは集団活動スキルであるが、集団行動に従事するため自分の感情を適切にコントロールするスキルが低いとき、反社会傾向が高まることが示されており、集団活動スキルが低く集団活動で苦戦している状態にある生徒が援助を必要としていることがわかる。

最後に、各問題傾向に共通してみられた特徴について2点述べる。第1に、全ての問題傾向に共通して自己学習スキルの負の影響がみられた点である。自己学習スキルが低いということは、学習面で苦戦している

ことが予測される。本業である学業に充実感を持ってない状態にあり、その状態が長引くと問題傾向につながりやすいことが示唆された。第2に、学校適応と同様に問題傾向においても、進路決定スキルの影響がその他の学校生活スキルと逆の方向でみられた点である。ここでも、進路決定スキルが高いことは、悩みや不安を抱えやすく問題傾向につながるものが危惧される。

②心理教育的援助サービスへの提言

本研究で得られた知見を基に、中学校で行う学校生活スキルに焦点を当てた心理教育的援助サービスへの提言を3点述べる。第1に、多くの学校適応の側面と問題傾向に共通して影響がみられた自己学習スキルと同輩とのコミュニケーションスキルは、中学生にとっていかに学習と友人関係が重要であり同時に課題でもあるかを示している。中学校の早い段階で自己学習スキルと同輩とのコミュニケーションスキルに焦点を当てたサポートを一次的援助サービスとして提供することが、適応の促進や問題の予防に役立つのではないだろうか。第2に、進路決定スキルが多くの学校適応の側面や問題傾向にネガティブな影響を示していたことについて、進路決定スキルは生徒が直面する進路選択やアイデンティティの課題にとって重要なスキルであると同時に、一時的に悩みや不安を高めることが考えられる。生徒の進路面のサポートでは、進路決定スキルを高めると同時に、進路に関する情報提供や生徒の自信を高めるような周囲の大人からのサポートを組み合わせたサポートが求められることが示唆されている。第3に、本研究で各学校生活スキルと学校適応・問題傾向の関連が示されたことにより、学校適応で苦戦している生徒や問題傾向を示し始めている生徒への心理教育的援助サービスの方向性が示唆された。例えば、自己学習スキルや集団活動スキルが低いことは反

社会傾向につながるため、反社会傾向を示す生徒への援助ではその生徒の自己学習スキルと集団活動スキルのレベルを確認し、必要に応じてこれらのスキルに働きかける援助サービスを提供することが効果的であると考え。その点で、本研究の結果は、二次的・三次的援助サービスへも生かすことができると考える。

③ 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3点述べる。第1に、今回用いた学校適応・問題傾向のいくつかの下位尺度の信頼性係数が.60 台という低い値を示した点である。学校適応・問題傾向を測定する項目について再度検討した上で、同様の分析を行う必要がある。第2に、学校適応のいくつかの側面と問題傾向において $adjR^2$ が.10 以下と低かった点である。本研究は学校生活スキルが学校適応と問題傾向に与える影響を検討することが目的であったため、説明変数に学校生活スキルのみを用いている。ただし、学校適応の促進や問題傾向の予防のための効果的な心理教育的援助サービスの計画・実践を考える際には、学校適応や問題傾向に影響を与えるその他の要因【例．情動喚起反応（Gresham, 1986）やソーシャルサポート（岡安・嶋田・坂野, 1993）】も含めたモデルを作成し検討する必要がある。第3に、本研究では問題傾向を自己評定尺度で測定している点で課題が残る。本研究で不登校・学校嫌い傾向が高い生徒は、実際の不登校状態にある生徒ではなく、いずれも学校に登校し調査に回答している生徒である。学校の遅刻・欠席状況や休日の時間の過ごし方などの行動指標を用いて同様の結果が得られるか再度検討する必要がある。これらは今後の課題としたい。

第5節 第4章のまとめ

第4章の研究4～研究7の結果から、学校生活スキルは生徒の学校における状態を表わす指標に特定の影響を与えていることが示された。研究4～研究7で明らかにされた学校生活スキルがその他心理学的変数に与える影響についての主な結果について Table 4-12 にまとめる。これらの結果から、各学校生活スキルの機能・役割について以下のことが明らかにされた。

自己学習スキル 学業に関して中心的な役割を果たすスキルであり、このスキルが獲得・維持されていれば肯定的な自己評価、高い学業達成、高い適応状態をもたらすが、この獲得・維持に苦戦している状態が長引くとストレス反応や問題傾向が高まる傾向がある。

進路決定スキル 生徒が直面する進路選択やアイデンティティの課題にとって重要なスキルであり、自己効力感や進路面の適応に肯定的な結果をもたらすスキルであることが示された。それと同時に、進路決定スキルがストレス反応や学校適応に与える影響について検討した結果から、このスキルが高く積極的に進路について考え行動することは、一時的に不安や悩みを高めることにつながることを示唆されている。そして、そこで進路に関する情報提供や生徒の自信を高めるような周囲の大人からのサポートを得られない状態が続くと、問題傾向につながる危険性を持っている。

集団活動スキル 集団活動スキルが高いことによるポジティブな結果には、高い自己効力感と、音楽における好成績、学習面・心理面・健康面における高い適応状態がある。このスキルが低いことによる結果として、集団活動に関連する低いスキルが集団活動の苦戦につながり、身体

Table 4-12 学校生活スキルがその他心理学的変数に与える影響

目的変数		自己学習	進路決定	集団活動	健康維持	コミュニケーション
研究4 (自己評価)	積極的自尊感情	+			+	+
	消極的自尊感情				+	+
	自己効力感	+	+	+	+	+
研究5 (学業成績)	英語	+				
	国語	+				
	理科	+				
	社会	+				
	数学	+				
	音楽			+		
	体育					
	技術・家庭科					
	美術	+	-			+
研究6 (学校ストレス)	身体的反応			-	-	
	無力的認知・思考	-			-	
	不機嫌・怒り感情			-	-	
	抑うつ・不安感情		+		-	
研究7 (学校適応・ 問題傾向)	学習面の適応	+		+	+	+
	心理面の適応		-	+	+	
	社会面の適応				+	+
	進路面の適応	+	+		+	+
	健康面の適応	+	-	+	+	
	不登校・学校嫌い傾向	-	+		-	-
	ひきこもり・非社交性傾向	-	+			-
	反社会傾向	-	+	-		+

標準偏回帰係数が5%水準で有意な正の影響→+, 負の影響→-

的反応という形で表現される場合と、不機嫌・怒り感情という気持ちとして表現される場合があることが示唆された。そして集団活動における苦戦は反社会傾向にも影響を与えていることが示された。

健康維持スキル このスキルは全ての肯定的な自己評価に貢献している。また健康維持スキルは全てのストレス反応に直接的な影響を与えていることが示され、ストレス反応の低減において非常に重要なスキルである。またこのスキルは全ての学校適応の側面にも肯定的な影響を与えている。学校適応の促進とストレス反応の予防において、鍵となるスキルである。

同輩とのコミュニケーションスキル このスキルは肯定的な自己評価の鍵となるスキルである。また学校における活動で美術など構造が比較的ゆるやかでクラスメートと関わる機会の多い授業の成績にも影響する。さらに学習面の適応・社会面の適応・進路面の適応に肯定的な影響を及ぼす。このスキルが低いことで生じる結果には、不登校・学校嫌い傾向とひきこもり・非社交性傾向が高くなることがある。

第4章の結果から、学校生活スキルに焦点を当てたスキルトレーニングの計画・実践に2つのことを提言することができる。第1に、学校生活スキルはその他心理学的変数に特定の影響を与えており、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施し学校生活スキルを高めることで、生徒の肯定的な自己評価や学業成績の向上、学校適応の促進、ストレス反応の予防や問題傾向の予防につながる可能性が示唆された。これにより、学校生活スキルに焦点を当てたスキルトレーニングを学校で予防的・促進的に実践することの意義が確認された。

第2に、学校生活スキル尺度は5つのスキルを包括的にとらえることが可能であり、それにより学校生活スキルのパターンと特定の心理学的

変数の関連が第4章で行われた研究で示唆された。その結果を考慮すると、特定の心理的状态を示す生徒に、いくつかのスキルトレーニングを組み合わせて実施することが効果的であると考えられる。例えば、不登校傾向が高い場合は、自己学習スキルと同輩とのコミュニケーションスキルが低い可能性が示唆されている。そのため、不登校傾向が高い生徒への援助では、自己学習スキルと同輩とのコミュニケーションスキルに焦点を当てたスキルトレーニングを実施することが効果的であると考えられる。反社会傾向が高い場合は、集団活動スキルと自己学習スキルが低い傾向が考えられると同時に、同輩とのコミュニケーションスキルが高いという強い部分を持っていることが考えられる。同輩とのコミュニケーションスキルが高く友人関係が持てているという強い部分を生かし、集団活動に参加するために必要なスキルを高めていき、同時に学習面も支援していくことが最も効果的であろう。このように学校生活スキルは生徒の5つのスキルの側面を包括的にとらえることができるため、問題を呈している生徒に学校生活スキル尺度を実施することにより、その生徒のスキルの強い部分や弱い部分を把握し、それを援助サービスに生かすことができる。第4章で行われた研究結果から、自己評価の低下や学業不振、高いストレス反応や学校適応での苦戦を示す生徒への二次的援助サービスとして行われるスキルトレーニングへの提言と、特定の問題傾向が高い場合の三次的援助サービスとして行われるスキルトレーニングへの提言が得られた。

第6節 中学校で計画・実践されるスキルトレーニングへの提言

従来，社会的スキル，スタディスキル，ストレス対処スキルなど各領域で独自に研究されてきたスキルを，学習面，社会面，進路面，健康面という学校心理学の枠組みでとらえたことにより，中学生が学校生活で必要とするスキルを包括的にとらえることのできる尺度が開発された。そして，開発された尺度は下位尺度ごとに信頼性・妥当性が確認され，各領域のスキルを独立して測定することが可能になった。そのため，各学校生活スキルの側面を包括的にとらえることができるようになり，特定の心理学的変数への各学校生活スキルの影響力を比較することが可能になった。そして，学校生活スキルの5つの下位尺度が心理学的変数に与える影響を検討したところ，各学校生活スキルの機能・役割が示され学校生活スキルの重要性が確認された。以下，第3章（学校生活スキル尺度の開発）と第4章（学校生活スキルとその他心理学的変数の関連）で得られた結果から，中学校で計画・実践されるスキルトレーニングへの提言を5点述べる。

第1に，まず本研究で明らかにされた学校生活スキルは発達研究を基盤として作成されたライフスキル尺度，中学校教師のインタビュー，中学生を対象とした調査を行った結果から作成されており，その他の心理学的変数に影響を与えていることも示されており，中学生にとって獲得することが望ましい行動であると言える。Christopher et al.(1993)は，多くの臨床家や研究者は訓練の対象となる特定の行動を表面的妥当性の基準のみで選択しており，社会的妥当性に問題があることを指摘している。前述のように学校生活スキルは多くの過程を経て作成されており，その内容は社会的妥当性が高いと言える。学校生活スキルをターゲット

スキルとしたスキルトレーニングは社会的妥当性が高いと言える。

第2に、学校生活スキルは行動として記述できることを前提とし、学校生活スキル尺度の開発の項目収集・選定段階においても1つの行動として記述できることを重視した。その結果、学校生活スキル尺度の各項目は具体的な行動を示し、学校生活スキル尺度の項目を直接スキルトレーニングのターゲットスキルとすることが可能である。このことは、学校生活スキルの各項目を、社会的スキル訓練の中で最も多く利用されその効果が多くの研究で実証されているコーチング法を適用して、スキルトレーニングを行うことを可能にする。コーチング法とは言語的指示を用いてターゲットとなるスキルを明確に定義し、子どもの認知的要素に働きかけ、その後でモデリング、強化法、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て子どもの行動面に働きかける手法である。コーチング法を利用するには、ターゲットスキルが具体的な行動であることや、モデルの提示が可能であること、生徒がトレーニング内で行動リハーサルを行えることが前提となるが、本研究で明らかにされた学校生活スキルの各項目はコーチング法のターゲットスキルとして適していると考えられる。

第3に、学校生活スキル尺度の集団活動スキルの得点に個人差がみられたことから、学級集団を対象としたスキルトレーニングを実践する際には、トレーニングが集団活動であるということ、および学級の中には集団活動が得意な生徒・苦手な生徒がいることを考慮する必要がある。そして、集団活動が苦手な生徒でも参加できるように緊張をとくための活動や集団活動で生じた気持ちを話せる時間を確保する必要がある。構成的グループ・エンカウンター（國分，2000）やライフスキルトレーニング（皆川，1999）にはそうした集団活動に活用できる技法が多く紹介

されている（例、『ウォーミングアップ』『ブレインストーミング』『シェアリング』）。一次的援助サービスとして実施される学校生活スキルに焦点を当てたスキルトレーニングでは、これら集団活動のための技法を活用しプログラムを作成する必要がある。

第4に、学校生活スキル尺度の下位尺度がそれぞれある程度の信頼性・妥当性を有していることが示されたことから、スキルトレーニングの実践に際し、生徒の自己のスキルに対する認知の変容を検討するために学校生活スキル尺度の各下位尺度をトレーニング前後で実施することが可能であることが示された。日本では社会的スキル領域以外のスキルを測定する尺度で信頼性・妥当性が確認されている尺度は少なく、スキルトレーニングの効果測定に利用可能なスキル尺度は少ない。学校生活スキル尺度が開発されたことで、5つのスキル領域から選ばれたターゲットスキルのトレーニングを行う際、トレーニング前後にスキル尺度を実施することが可能となった。ただし、Gresham(1986)が指摘するように、自己報告法はスキルの測定において客観性が乏しいという問題がある。そのため、スキルトレーニングの効果の評価や実際の児童生徒の行動を把握するためには、他の測定方法（例、他者評定、行動観察）を併用することが必要である（Gresham, 1986）。学級集団を対象としたスキルトレーニングでは全ての生徒の他者評定・行動観察を行うことは難しい。そのため、各生徒のスキルトレーニング中の参加の様子や受けとめ方を把握するための自由記述のための質問項目を用意したり、ターゲットスキルをどの程度学習できているかを行動としてとらえるためのテスト（以下、スキルテスト）を用意するなどの工夫が必要である。また、スキルトレーニングの目的がスキルを高め、学校適応の促進や問題傾向の予防など生徒の学校生活をサポートすることであることから、そうし

た促進効果や予防効果がみられるかを検討するために、ターゲットスキルと深く関連することが予測される心理学的変数を測定する項目も同時に実施することが望ましい。

学校場面で実施されるスキルトレーニングのための事前事後のアンケートは朝の会や帰りの会などを利用することが多く、アンケートのために特別な時間をとることは難しい。そのため、アンケートは 15 分程度の時間内で実施できるように作成する必要がある。スキル尺度、スキルテスト、自由記述、心理学的変数を測定する項目が含まれておりかつ 15 分程度で実施できるアンケートを作成するには、スキル尺度や心理学的変数を測定する項目数を少なくする必要がある。既存の社会的スキル尺度は、いずれも項目数が多く学校現場でトレーニングの事前事後に実施することは困難であった。学校生活スキル尺度の各下位尺度の項目数は 7 項目～14 項目である。その点で学校生活スキル尺度の各下位尺度はスキルトレーニングの効果の測定方法の 1 つとして適していると言える。

第 5 に、学校生活スキルの各項目において個人差がみられたことは、ターゲットスキルにおいて各生徒のトレーニング前のスキルレベルに差があることを示している。ターゲットスキルが高い生徒はそれに対する問題意識は低く学習動機は低いことが予測される。スキルトレーニングの最中はそのターゲットスキルにおいて他の生徒より熟達していることから、活動の中心となったりスキルが低い生徒にとってのモデルとなることが考えられる。ターゲットスキルが低い生徒はターゲットスキルをうまく遂行できないことで困った経験を持っていたり現在困難を抱えている可能性があり、ターゲットスキルの学習に対する動機づけは高いことが予測される。ただし、その子の現在のスキルレベルとターゲットスキルの難易度に非常に距離がある場合、動機づけが低下したり抵抗を示

すことも考えられる。その子の現在のスキルレベルから示されるニーズと学習に対するレディネスがそろっているとき学習効果が最大となることが考えられる。

トレーニング中に生徒が示す動機づけの低下やトレーニングに対する抵抗について考える上で、第1章で紹介した Goldstein et al. (1987) の抵抗の分類が役立つ。Goldstein et al. (1987) は、生徒がトレーニング中に示す抵抗を以下のように分類している：不活動、多動、積極的抵抗、攻撃性、認知的不足・情緒障害。学校生活スキルに焦点を当てたスキルトレーニングにおいても生徒の事前のターゲットスキルのレベル、スキルトレーニングに対する動機づけのレベル、その他心理・情緒的要因など様々な影響からこれらの抵抗が生じることが考えられる。スキルトレーニングの実施に際しては、スキルトレーニング前の生徒のターゲットスキルのレベルや動機づけ、スキルトレーニングに影響を与える心理・情緒的要因をある程度把握しておき、トレーニング中の各生徒の配慮に役立てることが望ましい。

第3章・第4章で行われた研究から以上5つのことが提言された。最初の3つはプログラムの作成方法についての提言であった。また、4つ目はプログラムの効果の測定方法についての提言であり、5つ目はプログラムの進行における留意点についての提言であった。第5章では、これら5つの提言に従い2つのスキルトレーニングを実施し、プログラムの作成方法、プログラムの効果の測定方法、プログラムの進行における留意点について検討する。具体的には以下の3点を検討する。

1. 学校生活スキルの中からターゲットスキルを選びコーチング法と集団活動のための技法を組み合わせたスキルトレーニングプログラムを作成・実施し、トレーニング中の生徒の様子やトレーニング後の

生徒の感想を基にプログラムを検討する。

2. 学校生活スキルに焦点を当てたスキルトレーニングの効果の測定について、学校生活スキル尺度の下位尺度、スキルテスト、関連する心理学的変数を測定する尺度、自由記述、観察記録を組み合わせ実施し、プログラムの効果測定の方法について検討する。
3. トレーニング前の各生徒のターゲットスキルのレベルによって上記で予測されたような動機づけのレベルやトレーニング中の様子・トレーニング後のスキルの変化の相違がみられるかを検討し、一次的援助サービスとしての学校生活スキルに焦点を当てたスキルトレーニングの進行における留意点について検討する。また、プログラムは一次的援助サービスとして計画されているが、学級集団には様々な援助ニーズを持つ生徒が存在することが予測され、二次的・三次的援助サービスを必要としている生徒も存在していると考えられる。それらの生徒へのトレーニング中の配慮についても検討する。