

第 5 章

学校生活スキルに焦点を当てたスキル トレーニングプログラムの開発と実践

第 5 章では、学校生活スキルに焦点を当てたスキルトレーニングを小集団・学級集団を対象に実践し、第 4 章までに提言されたプログラムの作成方法、効果の測定方法、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。具体的には、第 1 節では、小集団を対象に意思決定スキルに焦点を当てたスキルトレーニングを実施する。第 2 節では、学級集団を対象にストレス対処スキルに焦点を当てたスキルトレーニングを実施する。そして、第 3 節で 2 つのスキルトレーニングで明らかになったプログラムの作成方法、効果の測定方法、進行上の留意点についてまとめる。

第 5 章では、小集団・学級集団を対象に『意思決定スキル』『ストレス対処スキル』に焦点を当てたスキルトレーニングを行っている。一次的援助サービス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を行う場合、実施の対象は希望者を対象とした小集団での実施や、全ての生徒を対象とした学級集団での実施が中心であると考えたため、小集団・学級集団を対象とした。また、本研究は学校生活スキルに焦点を当てたスキルトレーニングの最初の実践としてプログラムの作成方法、効果の測定方法、進行上の留意点を検討することを目的としており、ターゲットスキルを獲得するための効果的な技法の開発を目指す研究ではないことから、先行研究でスキルを高めるための技法が紹介されている『意思決定スキル（皆川，1999）』『ストレス対処スキル（西本，1999；松井，1999）』に焦点を当てたスキルトレーニングを行うこととした。

第 1 節 小集団を対象としたスキルトレーニングの実践－

意思決定スキルプログラムの開発・実施（研究 8）

1. 目的

第 3 章・第 4 章で行われた研究では、中学生の学校生活スキルにはどのようなスキルが含まれるのかを明らかにし、得られた学校生活スキルの重要性を検討してきた。それらは言わば、中学校で一次的援助サービスとして何に焦点を当てて援助サービスを提供するかという問いにこたえていくための研究と位置づけられる。研究 8 では、第 3 章・第 4 章で得られた研究結果から提言された、プログラムの作成方法、効果の測定方法、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こと

を目的に、意思決定スキルをターゲットスキルとしたスキルトレーニングを小集団を対象に実施する。具体的な目的は、以下の4点である。

1. コーチング法と集団活動のための技法を組み合わせスキルトレーニングプログラムを作成し、生徒のプログラムの参加の様子と自由記述を基に生徒の反応を検討する。
2. 学校生活スキル尺度の下位尺度、スキルテスト、自由記述、行動観察を実施し、スキルトレーニングの効果の測定方法について検討する。
3. スキルトレーニングの進行における留意点について、観察記録とグループダイナミックスの記録から検討する。
4. 中学生を対象にスキルトレーニングを実施する際、どのレベルでスキルを教えることが適しているかに関して示唆を得る。

2. 方法

対象 東京都内の公立中学校に通う中学1年生12名（保健委員6名、学級委員6名）を対象とした。2つのグループ（グループA、グループB）に、男女3名ずつ、保健委員・学級委員3名ずつ配置されるよう、生徒の日程の希望を考慮し配置した。各生徒の参加したグループと所属委員会をTable 5-1に示す。

トレーナー 教育相談担当および保健教育において集団指導の経験豊富な養護教諭（以下、T1）と、当中学校の心の教室相談員（著者：以下、T2）でティームティーチングの形で行った。トレーニング中は主にT2が課題の説明や司会を行い、T1がグループ活動において生徒への個別の配慮を行った。

Table 5-1 生徒の参加したグループと所属委員会

| | グループA | グループB |
|------|------------|------------|
| 保健委員 | B君・Dさん・Fさん | U君・Xさん・Z君 |
| 学級委員 | A君・C君・Eさん | V君・Wさん・Yさん |

実施時期 平成 11 年 11 月中旬から 12 月上旬にかけて、週に 1 回、放課後の 1 時間を用い各グループ 3 回実施した。

プログラムの作成方法 コーチング法と集団活動のための技法を組み合わせてプログラムを作成した。作成過程を以下に記す。まず、ターゲットスキルを「問題を解決するとき、1 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」とし、皆川（1999）の意思決定スキルのトレーニング展開例を参考に、トレーニング目標と講義内容を決定した。そして、意思決定スキルの獲得には、「い・し・け・つ・て・いモデル」に従って作成されたワークシート課題とグループディスカッションの手法を採用した。次に、ブレインストーミングのテーマは、意思決定を身近なものと感じられるように、「日常的に自分で決めていること」や「中学生に入ってから自分で決めたこと」というテーマを採用した。各学級の代表からなる小集団でありクラスがそれぞれ異なるため互いに話をしたことのないメンバーがいることから、ウォーミングアップのエキササイズは緊張がほぐれ楽しくできる内容であることを重視して選択した。トレーニングの最後にシェアリングの時間を設定した。作成された『意思決定スキルプログラム』の授業案を Table 5-2 に示す。

ターゲットスキルのレベルの検討を目的とし、グループ A とグループ B の学習内容において焦点を当てるスキルのレベルを異なるものとした。グループ A・グループ B の焦点を当てたスキルのレベルを Figure 5-1, Figure 5-2 に示す。なお色がついている箇所がトレーニングで焦点を当てたスキルである。

グループ A 問題の把握から選択肢を挙げ、過去の経験や他者の意見を参考にし、結果の予測を行い意思決定するという一連のプロセスを学習するプログラムとする。

Table 5-2 『意思決定スキルプログラム』授業案

| セッション1 | | |
|-----------|-----------------------|--|
| 時間 | トレーニング内容 | トレーナー（教師）の働きかけ |
| 導入 10分 | 本時のねらい | 3時間全体のねらいと、本時のねらいを説明する |
| | ウォーミングアップ ○自己紹介ゲーム | ①自分について「自分は…が好きです」という文章を考える時間をとる 例. 私はカラオケが好きな…です ②ルールを説明する。ジャンケンに勝った人から始め、時計まわりに進む(トレーナー3人が前に出て見本を示す) 例. 私はカラオケが好きなAです→私はカラオケが好きなAさんの隣の…が好きでBです→私はカラオケが好きなAさんの隣の、…が好きでBさんの隣の…が好きでCです→私は…と続く ③グループになりジャンケンをして勝った人から始める。一巡したら逆回りする ④振り返り…「やってみてどうだったか」質問する |
| 5分 | | ⇒ 今日行う意思決定が、自分の好きなもの・得意なことと深く関連しているということを伝えることによって動機づけを高める |
| | ブレインストーミング | 「今日朝起きてから今までで自分で意思決定したこと(自分で決めたこと)にはどんなものがあるか」という質問をする。その答えについて自由に発言を促す。トレーナー(教師)は発言内容を黒板に書く。例. 朝ごはんを洋食にするか和食にするか、靴下の色等々 生徒の発言に対して肯定的なフィードバックを返す |
| 展開 10分 | | ⇒ あまり意識していなくても、毎日みんな意思決定していることを伝え、今日はそれを意識的にやってみる練習をすることを伝える |
| | 目標の確認 | 以下の目標を書き込んだ拡大用紙を提示し、説明する グループA: 意思決定とは何か、またい・し・け・つ・て・いモデルにそった意思決定とはどのように行うのかを学習する グループB: 意思決定過程における「問題を把握する・選択肢を挙げる」とはどういうことかを学習する |
| | 講義 | 意思決定とは…「迷ったときに、自分にとって一番良い結果となるように、いくつかの選択肢の中から最良と考えられるものを1つ選択する行動。」 |
| | モデルの提示 | 次の課題であるワークシートを導入しながら、トレーナーが行った意思決定の例を出して説明する ※モデルの提示 |
| 活動 20分 | ワークシート課題 | ワークシートを記入し、意思決定の練習をする |
| | グループディスカッション | ワークシートをもとに、自分の意思決定をグループの中で発表する(1名～2名程度)その意思決定に関して他のメンバーから意見をもらう |
| まとめ 5分 | シェアリング | 今回のトレーニングの感想を話し合う →生徒が述べた感想に対して、肯定的なフィードバックをかえす |
| | 宿題 | スキルは1回では身につかないので、機会をみつけて日常生活に应用することを伝える。そして、前述のワークシートと同じものを渡し宿題としてやってくることを指示する |

Table 5-2 (Continued) 『意思決定スキルプログラム』授業案

| 時間 | トレーニング内容 | トレーナー（教師）の働きかけ |
|-----------|------------------------|---|
| 導入 10分 | 本時のねらい | 前回学んだ内容について振り返る 今回のスキルトレーニング全体のねらいと、本時のスキルトレーニングのねらいを説明する |
| | ウォーミングアップ ○究極の選択ゲーム | ①「社長か副社長か」「多数の友人か少数の友人か」「将来住むならヨーロッパかアメリカか」「将来生活するところ、海の近くか山の近くか」「新しいスポーツを始めるならスキーかスノーボードか」といった選択肢を提示する ②机を半分に区切り、生徒は自分が選んだ方に移動する ③選んだ理由を議論する |
| 5分 | | ⇒ 自分の価値観(何を大事にするか、大切に思うか)が意思決定には強く影響することを伝える |
| | ブレインストーミング | 「中学1年生になってから今まででしてきた意思決定」について自由に述べる |
| | | ⇒ 中学校に入り、様々な意思決定を自分がすでにしていることを意識づける |
| 展開 10分 | 目標の確認 | 以下の目標を書き込んだ拡大用紙を提示し、説明する グループA:具体的な状況を設定し、い・し・け・つ・て・いモデルを用いた意思決定を 実践する グループB:具体的な状況を設定し、その状況の中で選択肢を挙げる練習をする |
| | 講義 | 前回の復習をし、どのようなときにこのスキルが役立つか考える → 選択した理由を求められたとき、「なんとなく」ではなく、答えられる → 自分でも考えて意思決定をしていれば後悔しにくい 自分で選択肢が見つからないとき、どんな手段があるか？ → 自分の今までの経験を振り返ってみる → 友だち・親・先生に相談する → 本や雑誌で情報を集める |
| 活動 2分 | ワークシート課題 | トレーナーが提示する意思決定場面を用いワークシートをうめる 場面1「誕生日に両親から1万円もらいました。あなたはそれをどのように使いますか」 場面2「学校の昼休みにあなたの友人が、今日の放課後部活を休んでどっか遊びに行こうと言いました。あなたはどうしますか」 場面3「学校から帰宅する途中で数人の級友がタバコに火をつけはじめた。あなたは1本すすめられた。あなたはどうしますか」 |
| | グループディスカッション | 上のワークシートをもとにグループで話し合う 他の人の意見を参考にしたり自分の意思決定を振り返り、より良い意思決定をできるようにする |
| まとめ 5分 | シェアリング | 今回のトレーニングの感想を話し合う → 生徒が述べた感想に対して、肯定的なフィードバックをかえす |
| | 宿題 | スキルは1回では身につかないので、機会をみつけて日常生活に応用することを伝える。そして、日常生活で意思決定した場面を記入するワークシートを渡し宿題としてやってくることを伝える |

Table 5-2 (Continued) 『意思決定スキルプログラム』授業案

セッション3

| 時間 | トレーニング内容 | トレーナー（教師）の働きかけ |
|-----------|-------------------------------------|--|
| 導入 10分 | 本時のねらい ウォーミングアップ ○なぞなぞゲーム | 前回学んだ内容について振り返る 今回のスキルトレーニング全体のねらいと、本時のスキルトレーニングのねらいを説明する 普通のなぞなぞを何問か行った後に、答えがいくつも存在するなぞなぞを出す(例、目から始まる言葉やことわざを挙げるなど) |
| | | ⇒ 問題を解くときに1つの方向だけで考えがちだが、答えが1つでないなぞなぞに取り組むことで、いろいろな考えをだす練習をする |
| 5分 | ブレインストーミング | 「日常生活で意思決定をする上で難しい点は何だと思いますか」について自由に述べる |
| | | ⇒ 意思決定の難しさに気づき、より良い意思決定を行うためには練習が重要であることを意識づけ、動機づけを高める |
| 展開 10分 | 目標の確認 | 以下の目標を書き込んだ拡大用紙を提示し、説明する グループA: い・し・け・つ・て・いモデルにそった意思決定を日常生活で実践できるようにする グループB: 選択肢を挙げるスキルを日常生活で実践できるようにする |
| | 講義 | 日常生活で意思決定を行うときの注意点に関する講義をする 1. 意志決定したら、状況が変わらないかぎり実行をためらわない 2. 意志決定は、冷静なときにする 3. 特定な行動をしないことも1つの意志決定である 4. 幅をもたせておくことも大切である 5. 意志決定にあたって経験者に良く相談することも大切である 6. 意志決定を実行した結果に責任をもつことである 7. 運や偶然を期待しないことである 8. 完全無欠な意志決定はないが、意志決定のスキルを習得すれば、望ましい方向に改善できる →これらの意志決定スキルを使うと、大きなミスは避けられる |
| 活動 2分 | ワークシート課題 | 生徒が宿題で記入した日常生活で行った意思決定の設定を挙げる その設定の中からみんなで意思決定する場面を選択する 決まった設定を用いて、意思決定を行う |
| | グループディスカッション | 上のワークシートをもとにグループで話し合う 他の人の意見を参考にしたり自分の意思決定を振り返り、より良い意思決定をできるようにする |
| まとめ 5分 | シェアリング | 今回のトレーニングの感想 & 3回のセッション全体の感想を話し合う →生徒が述べた感想に対して、肯定的なフィードバックをかえす |
| | まとめ | スキルは1回では身につかないので、機会をみつけて日常生活に応用することが重要であることを伝える |

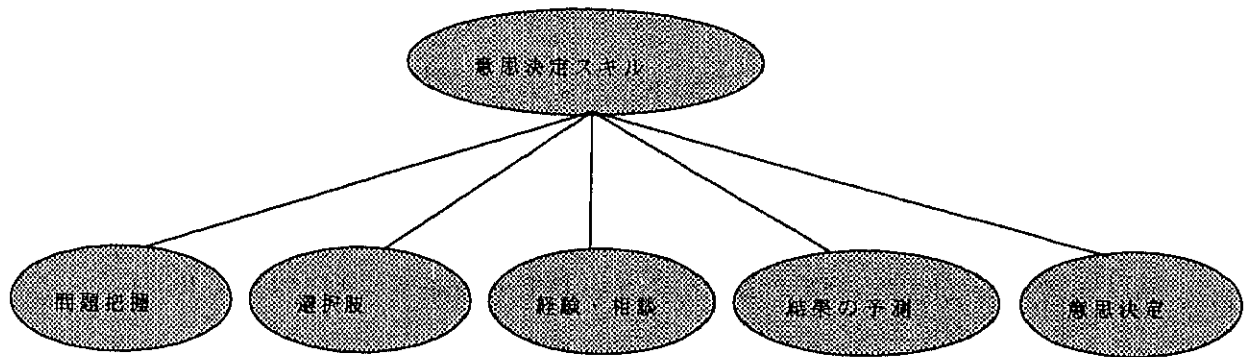


Figure 5-1 グループ A の学習内容

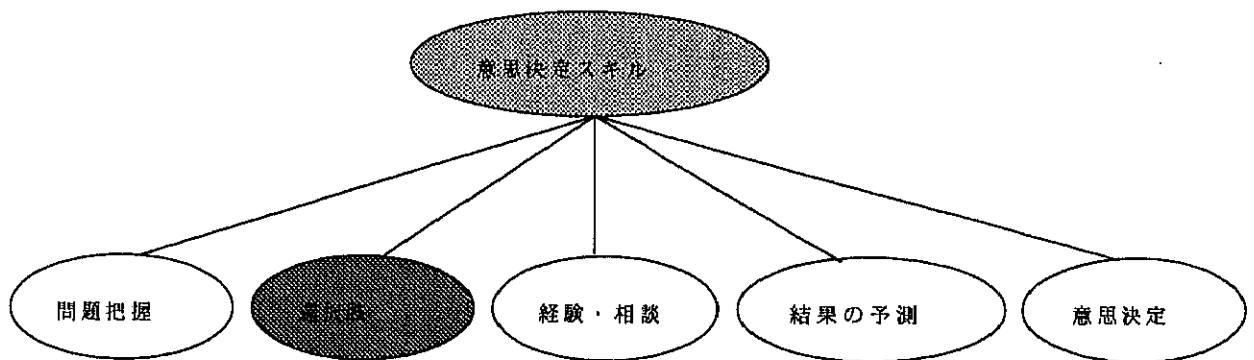


Figure 5-2 グループ B の学習内容

グループ B 意思決定スキルのサブスキルの 1 つである，学校生活スキル尺度の進路決定スキルの 1 項目「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」に焦点を当て，「選択肢を挙げるスキル」を学習するプログラムとする。

焦点を当てるスキルのレベルが異なる以外では，グループ A とグループ B の学習内容・各回の手順は同じである。学習内容および各回の手順は前述の Table 5-2 に示す。各グループともにセッション 1 の内容は意思決定とは何かということを知り自分で選んだ設定で簡単な意思決定をする練習を行い，セッション 2 ではトレーナー側が用意した葛藤を含む設定の中で意思決定をする練習を行い，セッション 3 では対象者が宿題で持参した日常生活で意思決定することが求められた場面設定を用いて，意思決定の練習を行った。トレーニング中に使用したワークシートを資料 8 に示す。

プログラムの効果の測定方法 プログラムの効果の測定には以下の 4 つを利用した。なお，以下の①～③からなる質問紙を，トレーニング前・後・フォローアップ（2 週間後）に実施した（資料 9）。④は 3 回のトレーニングを通して行われた。

①学校生活スキル尺度（中学生版）の「進路決定スキル（12 項目）」 各項目について，1（まったくあてはまらない）から 4（とてもよくあてはまる）の 4 段階で評定を求めた。

②スキルテスト 今回のトレーニング内容がどの程度学習されたかを測定するために作られたテストである。意思決定場面を設定し，その設定に対し『問題の定義』『選択肢の列挙』『選択肢の検討』『決断』をテスト上で行う問題である。設定は 3 場面（設定 A・設定 B・設定 C）を用意し，各グループ 2 名が設定 A を事前・設定 B を事後・設定 C をフォロー

アップ，他の2名が設定Bを事前・設定Cを事後・設定Aをフォローアップ，残り2名が設定Cを事前・設定Aを事後・設定Bをフォローアップに回答した。このスキルテストは，事前に中学1年生・2年生計12名に実施し，使用可能性とそれぞれのテストに用いられている各設定の等質性を確認したものである。得点範囲は0点～10点で，テストの評定はトレーナー1名と現職教師2名（計3名）によって行われた。トレーナーが作成した採点基準（資料10）を基に，3名が独立に採点し，2名以上が同じ得点の場合それを採用し，3名それぞれ異なった場合は3名の平均点を採用した。3名の評定が一致した割合が全評定の77%を超えていたことから，評定者間信頼性が高いことが確認された。

③自由記述 トレーニング前の自由記述では，自分の考えや行動を決めることに関して困った経験の有無とその具体的な内容，および自分の考えや行動を決める方法について学習したいか否かとその理由についてたずねた。トレーニング後の自由記述では，今回学習したことを日常生活に生かしていきたいか否かとその理由，および今回のスキルトレーニングに参加した感想をたずねた。フォローアップの自由記述では，トレーニング終了後2週間における学習した内容を生かす機会の有無とその具体的な内容，および次回の参加意志とその理由についてたずねた。

④行動観察 トレーナー2名と観察者1名による，トレーニング中の生徒の行動観察およびグループダイナミックスの記述からなる。グループダイナミックスとは『集団力動』の意味を持ち，集団内に働く心理力動を指している（杉溪，1990）。ここではグループダイナミックスにおける『グループの雰囲気』と『個人とグループの相互作用』に焦点を当てて記録した。

3. 結果

以下、各グループの①セッションの実際、②個別観察、③学校生活スキル尺度、④スキルテスト、⑤自由記述の結果を示す。その後で、スキル尺度得点によって分類された群の比較を行う。

1. グループ A の結果

①セッションの実際 3 回のトレーニングの様子を以下にまとめる。なお、トレーナーと参加生徒の個別の観察記録およびグループダイナミックスに関する情報は Table 5-3 に示す。なお、観察記録 (Table 5-3) の括弧内は、観察者の感想や意見である。

セッション 1 心の教室で行ったため、2 年生・3 年生が部屋に入ってきて T1 がそれに対応するため席をたつ場面が幾度かあった。またスキルに関する質問紙を実施中、C 君と A 君が終始しゃべりながらやっていた。これらのことから、トレーニング開始時のグループの雰囲気は落ち着かない様子であったと言える。自己紹介ゲームでは、C 君がゲームのキャラクターの難しい名前を言ったため、その後の人たちはその名前を何度か言い直したり C 君の方を向いて笑いながら言っていた。それを見て C 君も一緒に笑っていた。C 君の笑っている様子は自分が作り出した状況に満足している様であった。ブレインストーミングでは、C 君と E さんが次々と発言し、B 君や D さんがそれに続いて発言した。目標の確認では T2 の方を向き静かに話を聞いていたが、講義の途中で C 君が心の教室に置いてある蛇のぬいぐるみを自分の首に巻いたり A 君に別のぬいぐるみを投げて遊び始めたため、他のメンバーも C 君を見て笑っていた。ワークシート課題は、C 君以外は課題に速やかに取りかかった。

Table 5-3 観察記録(グループA)ーセッション1の様子(11月12日)

| 課題 | T1 | T2 | A君 | B君 | C君 | Dさん | Eさん | Fさん | グループダイナミクス |
|--------------------|--|---|--|--|---|---|--|--|--|
| 質問紙 | C君やA君が騒いでいるのに対し、注意する。 | 教室に来た生徒から順々にスキルに関する質問紙を始めるように指示する。 | C君が話しかけてくるのに対し、答える。テスト終了後C君に誘われ席を離れ遊んでいる。 | 素早く終わらせて「終わった」と提出して、女子が終わるのを待っている間、机の上に顔を伏せている。 | T1に対し「何かけばいいの」とか、A君に対し「何書いた」とか話かけながらやっている。終了後はA君と一緒に遊んでいる。 | T2に対して「色のついたペン使ってもいい」ときき、T2が了解すると、一問一問時間をかけて答える。 | | | 心の教室で行ったため、2年生・3年生が途中で入ってきてT1がそれに対応するため席をたったり、C君とA君がテスト中もずっとしゃべっていたため、落ち着かない雰囲気が始まる。 |
| ウォーミングアップ「自己紹介ゲーム」 | | ルールの説明をし、始めるように指示する。 | じゃんけんに勝ち一番になったが、なかなか言い出せない(少し顔が赤くなっていたので、照れていた様子)。 | C君の言った「ダーク...です」というのを言う時、C君の方を向いて笑いながら発言する(C君に気を使っている様子)。 | 「(ゲームのキャラクターの名前)が好きダーク...です」と笑いながら発言する。 | C君の次の番だったが、C君の言ったゲームキャラクターの名前を何度か言いなおす(とても言いにくそうな様子)。 | 一番最後になり、全部言うことになったが、スムーズに言えている。 | C君の発言したのもすんなり言って、すぐ自分の番を終わらせる(注目されるのが苦手な様子)。 | C君の発言以降の人たちはC君の方を向いて笑いながら言っている。それを見てC君も一緒に笑っている(C君はその状況に少し満足そうな様子)。 |
| ブレインストーミング | 「今日朝起きてから今までで自分で意思決定したことを自由に挙げてください」と教示した後、生徒の発言1つひとつに対しフィードバックする。 | | | 「赤信号でわたるかどうか。」 | 「朝飯を食べるかどうか。」 「朝学校に行くかどうか。」 「柄シャツを着ていくかどうか。」 | KさんとC君が一通り発言した後、「かさを持っていくかどうか」と発言する。 | 「このグループ決めでAグループかBグループか。」C君が発言した後、「私はいつも意思決定してるよ」と発言し、「弟を起こすかどうか」「父の足を踏むかどうか」など次々と発言する。 | 発言はなかったが、EさんやC君のほうを向いて笑ったり、Eさんと小声で話をしたりしている。 | C君とEさんが中心になって、次々と発言する(途中でT2が止めなければ、まだまだ出てきそうな様子)。 |
| 目標の確認・講義 | | 3回のセッションを通しての目標とこの一時間の目標を提示する。いし・け・つ・て・いモデルの説明とそれを使った意思決定の例を提示する。 | 初めは話をせずにT2の方を向き説明を聞いていたが、C君が話しかけるとそれに対し答える。 | | 心の教室に置いてある蛇のぬいぐるみを首にまいて遊んでいる。それをA君にわたしながらA君に話しかける。T2がC君の方を向いて話すと一瞬静かになるが、すぐまたA君に向かってしゃべりだす。 | T2の方を向いて話を聞いているが、反応はみられない(話の内容が少し難しくきょんとしている様子)。 | T2が出した意思決定の例に対して、「シックセンス見たの?」と尋ねる(トレーナーの話に集中して聞いている様子)。 | | 目標の確認まではT2の方を向いて静かに聞いている。C君が周りに話しかけ、T2がそれに対して注意し話が中断することが幾度かあった(グループ全体が集中して聞く雰囲気ではなかった)。 |
| ワークシート課題 | 終わった人のワークシートに目を通し、一人ひとりフィードバックを与える。 | ワークシートを渡し、「さっきの例にあったように何か問題を決めて意思決定してみてください」と教示する。 | | ワークシートを渡してすぐに「終わった」と発言し、T1が「見ていい」ときくと、紙をT1に手渡す(課題が簡単であった様子)。 | 「何書いたらいいかわからない」「別に決めることなんではないよ」と発言する。T1が「明日何するかは」と提案すると、「野球、あさっても野球。もう決まってる」と答える。T2が「じゃ、ここに何を書くかは」と言うと、「あ、そっか」と答え書き始める(少し興味をもった様子)。 | | 「選択肢4つなくてもいいの」と尋ねる(一生懸命考えて書いている様子)。 | | C君以外は、課題に速やかにとりこんでいたが、C君が発言するとそれに対して笑ったり答えたりしている(集中できなかった様子)。 |
| グループディスカッション | 「発表してくれる人」「発表したくない人」「B君してくれる」 | | | T1の方を向いている(発表することに抵抗はない様子)。指名されると「別にいいけど」と答え発表する。 | B君が発言している間は話をせずに聞いていた(友だちの発表は口をはさんではいけないと思っている様子)。 | 下を向いている(T1と目を合わせないようにしている様子)。 | | T1の呼びかけに対し、下を向く。 | C君が話をしなくなったためグループ全体が静かになる。DさんとFさんは下を向いている(グループで話し合うという課題は慣れない様子で、そのあらたまった雰囲気はC君と女子は少し照れている様子)。 |
| シェアリング(+宿題) | | ワークシートを手渡し、今日からの一週間で意思決定したことを書いてくることを指示する。 | | | | | 「はい。」(今日やったことに関心がある様子) | | |

Table 5-3 (Continued) 観察記録(グループA)ーセッション2の様子(11月19日)

| 課題 | T1 | T2 | A君 | B君 | C君 | Dさん | Eさん | Fさん | グループダイナミックス |
|---------------------|--|---|--|--|---|--|--|--|--|
| ウォーミングアップ「究極の選択ゲーム」 | 前回のセッションに対するフィードバックとしてみんながよく取り組んでいたことを伝え、始めのあいさつをする。 | テープで録音することを伝える。ゲームの説明をし、司会進行役をする。 | 一言もしゃべらない(T2が録音していることに抵抗を示している様子)。 | 移動する際、椅子ごと動く。C君とA君が女子の反対の方向に動くのに対し、B君は毎回動く場所が異なる(自分の意見で動いている様子)。 | みんなの意見に対し、反対のことを言う。「社長はえらいから、むかつくやつを首にできる」と発言する。 | EさんやC君の発言の後に、自分の意見を自主的に言う。「社長は責任とらなくちゃいけないから。」 | 「社長は部下をきらくなくちゃいけないからやだ。」 | 自主的な発言はなく、指名されると下を向いて、小さい声で発言する。 | 前回のにぎやかな雰囲気のまま、始まった。意見はたくさんでるのだが、C君が鼻歌を歌ったり、B君が移動の時椅子ごと動いたり、A君が一言もしゃべらないという姿勢をみせる。女子はそれを見て笑っている。 |
| ブレインストーミング | T2の説明の後で、自分の例をだして補足説明する。 | 日常場面の意思決定の例を挙げ、その後自由に生徒に発言するよう指示して進める。 | | | T2の「ワールドカップパレーを見に行った」という発言に対し、「朝日健太郎見たのか？」と大きな声で発言する。 | T1の例に対してコメントする。 | 「加藤見た？」とT2にきく。「おふろに入るかどうか？何分、何時間入るか？」 | | T2やT1の出した例に対しては反応があったが、その後日常場面で意思決定した場面が出てこない(課題が少し難しかった様子)。そのためC君・Eさんの2人がいくつか発表したけど、周りの人の反応はあまりいみられない。 |
| 目標の確認・講義 | | この1時間の目標を紙で提示しながら、今日の学習内容の説明をする。前回の復習でいし・け・つ・て・いモデルを生徒に問いかけながら説明する。 | | | 「意思決定」と何度も大きい声で繰り返す。T2の問いかけに対し、大きい声で答える。 | 初めはC君とEさんと一緒に答えていたが、Eさんが答えるのをやめると一緒にやめる。 | T2の問いかけに対して、初めは答えていたが、C君が大声を出すので、途中からやめる。 | | 初めはC君以外の生徒は、T2の方を向いて静かに聞いていたが、C君が大声でしゃべるのでC君の方を向いて笑う回数が増える(注意がC君の方にそれている様子)。講義ではT2が問いかけるスタイルで説明すると、C君を始め問いに答えながら聞いている。 |
| ワークシート課題 | A君がこの時間一言もしゃべらない様子だったので、A君に対し話しかける。 | 課題が終わった生徒に一人ひとりコメントしながら、『経験と情報収集』と『結果の予測』の違いを教える。 | | | 自分のワークシートに書くことを、全て声にだしてから書く(周りに聞いてもらいたい様子)。 | | 課題をやりながら「映画っていくらぐらいい？」とT1にきいたり、Dさん・Fさんに話かける。 | グループではあまりしゃべらないが、T2のコメントに対して、「あ、そっか」など答える。 | |
| グループディスカッション | | 「発言してくれる人？」とたずねる。反応がないので全部うまっているB君を指名する。 | T1が指名すると、口のところに手をやりジェスチャーでマイクがあるので話せないことを主張する。 | 発言するとき、マイクを手でたたいたりこすったりする(マイクを気にしている様子)。その後、自分の書いたものを読みあげる。 | | | | | T2が用意した設定に部活が関係していたので、部活の話になる。部活の先輩・顧問の先生の話や、いかに自分の部活が厳しいかなどの話になる。 |
| シェアリング(+宿題) | | | | T2が出した宿題に対し、「やだー」「迷うことなんてない」など発言する。 | | | 「例題のような状況ないよ」「そんな不思議な状況ない」など発言する。 | | |

Table 5-3 (Continued) 観察記録(グループA)ーセッション3の様子(12月10日)

| 課題 | T1 | T2 | A君 | B君 | C君 | Dさん | Eさん | Fさん | グループダイナミックス |
|--------------------|--------------------------------|---|--|---|--|--|---|--|---|
| ウォーミングアップ「なぞなぞゲーム」 | 始めのあいさつをする。 | ゲームの説明・司会を行う。生徒にフィードバックを与え、同時に生徒の答えを黒板に書いていく。 | Eさんと同じ誕生日という話題になり、顔に手を当てる(少し照れた感じ)。 | 話し合いの間ほとんどしゃべらない(C君と同じグループのため気がつかっている様子)。 | T2の質問に対し、大きな声で反応する(課題に興味がある様子)。グループでの話し合いはB君に命令口調で何か言うのみで、他の人の意見はほとんど聞かない。 | グループの話し合いでEさんと一緒にいろいろな意見をだす。全体でも発表する。 | 片方のグループのC君が騒いでいたため、「C君、静かにして」と注意する。グループの話し合いではたくさん発言する。 | 少し遅れてきて下を向いた感じでグループに加わる(あまり元気がない様子)。 | B君・C君・Fさんと、A君・Dさん・Eさんのグループに分かれたが、前のグループはC君が一人で中心となり、後のグループは女子が中心となり、中心以外のメンバーはあまり発言しない。 |
| ブレインストーミング | | | | | | | | グループ分けて他の女子二人と場所が離れてしまったため、あまりしゃべらない。 | |
| 目標の確認・講義 | | 講義を説明の部分と生徒が選択肢の中から答えを選ぶという形で行った。 | | | 選択肢の中から答えを選ぶ場面では、全て答えていた。 | | 「簡単だよ」と言いながら、積極的に答えていた。 | | |
| ワークシート課題 | A君、C君の間に座り、教えてあげたりフィードバックを与える。 | 課題を与え、終わった生徒のワークシートをチェックしフィードバックを与える。 | T1のアドバイスを自分の答えに書き加える。 | | すぐに「終わった」と言い、A君に話しかけるが、T1がアドバイスをすると再び考えだす。 | 終わったものを、T2に差し出して、T2がアドバイスすると書き直したり、Eさんに相談する。 | | 一人で静かに課題を行い、終わったらT2に見せる。T2が話しかけてもあまり反応がない。 | 前回と異なり設定が現実的だったためか、課題にすぐ取りかかり、しばらく一人で考えて書き込み、その後もメンバー同士で自然に意見交換をする。 |
| グループディスカッション | | | 前回発表しなかったからということで発表してもらった。T2のフィードバックで書き直すシーンもみられた。 | 友達の回答を聞いて一つ書き加える。 | 友達の回答を聞いて一つ書き加える。T2のアドバイスに「あ、そっか」とコメントし、書き直す。 | | | | |
| シェアリング(まとめ) | | | 「楽しかった。」T2がどういうところが？と聞くと、「全部」と答える。 | | | | 「最初はちょっととまどったけど、意思決定ってこういう風にやるんだって思った。」 | | |

()内は観察者の感想・意見である。

ただし意思決定のテーマを生徒が自分で決めることになっていたため、T2 が例として挙げた意思決定のテーマ（「日曜日どう過ごすか？」）を全員が選び 3 分程度で終わらせていた。グループディスカッションでは、C 君が話をしなくなったためグループ全体が静かになった。D さんと F さんは終始下を向いていた。グループで話し合うという課題に慣れていない様子で、そのあらたまった雰囲気 C 君と女子は少し照れている様に思われた。T2 が B 君を発表者として指名すると B 君は「別にいいけど」と答え、速やかに自分の書いたものを読みあげた。シェアリングでは、T2 が指名した何人かが感想を述べ、それに対して T1 が「今日はみんな良くてきていた」というフィードバックを返した。ワークシート課題で配布したプリント（資料 8）を新たに 1 枚渡し、T2 が宿題の説明をして終了となった。

セッション 2 活動を始める直前まで C 君と A 君が遊んでいて、活動開始後もしばらく話をしていた。前回同様、トレーニング開始時のグループの雰囲気は落ち着かない様子であった。究極の選択ゲームでは、女子が動いた後、男子が C 君を中心に女子と逆の方向に移動した。意見はたくさん出るのだが、C 君が鼻歌を歌ったり、B 君が移動の時椅子ごと動いたり、A 君が一言もしゃべらないという姿勢を示し、女子はそれに対して笑っていた。つまり、活動には参加しているが、課題に従事する程度は低いように思われた。ブレインストーミングでは、T2 や T1 が出した例に対し反応があったが、自分たちの番になると意見が出なかった。T1 が再度例を出すと、C 君と E さんがいくつか発表した。他の人の反応はあまりみられなかった。課題がやや難しかった様に思われる。目標の確認と講義では、始めは C 君以外の生徒は T2 の方を向いて静かに聞いていたが、C 君が大声でしゃべり始めたので、C 君の方を向いて笑

う回数が増えていった。途中から T2 が生徒に問いかけるスタイルで説明すると、C 君を始め問いに答えながら話を聞いていた。ワークシート課題は、C 君以外の生徒は 10 分ほど静かに個別で課題を行っていた。これについて、課題が前回と同じであるためやることが理解できており、かつテーマが少し難しくなったので、C 君以外の生徒は関心を持って取り組んでいたと考えられる。グループディスカッションでは、T2 が用意したテーマの中に部活が関係しているものがあつたので、部活の話になった。シェアリングでは、何人かが感想を述べ、トレーナーがフィードバックを返した。トレーナーが用意していた宿題を配布すると、B 君が宿題に対して「迷うことなんてないよ」と発言したり、E さんが「例題のような状況ないよ」と発言した。2 人はディスカッション中に部活や勉強が忙しいという発言をしていたため、宿題を負担に感じている様子であった。

セッション 3 グループ対抗のなぞなぞゲームを行うため、T2 の方でグループを B 君・C 君・F さんと A 君・D さん・E さんに分けた。前のグループは C 君が中心となり、後のグループは女子 2 人が中心となっており、他のメンバーはほとんど発言していなかった。特に、F さんはセッションに少し遅れて参加し、セッション中下を向いていたり何もしていないことが多かった。やや元気がない様に思われた。ブレインストーミングでは、前回同様 C 君と E さんが中心に発言していた。講義を T2 が説明する部分と生徒が選択肢の中から答えを選ぶ部分に分け生徒が参加できる部分を増やしたことで、目標の確認から講義まで 10 分程度 T2 の方を向いて話を聞きながら質問に答えていた。ワークシート課題では、C 君も含め全員課題に速やかに取りかかり、しばらく一人で考えて、その後メンバー同士で意見交換をしていた。これは、ワークシート課題の

テーマを身近なものにしたため、テーマに関心を持てた様子であった。グループディスカッションでは、前回発表しなかった A 君に発表を依頼した。発表後 T2 のフィードバックで書き直すところもみられた。B 君と C 君も、友だちの意見や T2 のフィードバックを書き加えていた。シェアリングでは、A 君と E さんが感想を述べた。T2 が今回学習した意思決定スキルを日常生活に生かして欲しいということを伝え終了となった。その後トレーニング後の質問紙を実施した。A 君と C 君は素早く終わらせて遊び始めた。ただし T1 が注意すると何も言わず遊びをやめて席に戻った。

②個別観察 各活動における生徒の個別の観察記録を Table 5-3 に示す。個別の観察記録を基に、各生徒の特徴的な行動やそこから推測されるトレーニングへの参加レベルについて、以下にまとめる。

A 君 学年で中心的な存在で学校生活を楽しめているため新しいことを学習することに対する動機づけが低い様子である。セッション 2 では T2 がトレーニングの様子をテープで録音したいと申し出たところセッションの間一言も発言しなかった。与えられた課題は一通り完成させたが、学習内容を学ぼうという姿勢は低い。Goldstein et al.(1987)の分類では、『最低限の参加』に当てはまる抵抗を示した。

B 君 究極の選択ゲームで他の子が周りの子に合わせて移動していたのに対し自分の意見で動いていたことや、グループディスカッションでも他の人の意見の中から自分に合う回答を書き加える姿勢がみられたことから、トレーニング中自分の考えをもって参加していたと思われる。

C 君 自己紹介ゲームでアニメの難しいキャラクターの名前を言って後の人が言いにくそうにしているのを見て笑っていたり、ブレインストーミングではテーマに当てはまる回答を次々と自分のペースで発言してい

た。これは、課題をよく理解した上で周囲を笑わせて場を独占しようとする姿勢と考えられる。Goldstein et al.(1987)の分類では、『場の独占』に当てはまる。

Dさん ウォーミングアップやブレインストーミングなど比較的自由度が高い課題でややとまどっている様子がみられ、その間は女子の中心であったEさんに合わせて行動していた。目標の確認・講義とワークシート課題など個別の学習時間では時間をかけて取り組んでいた。

Eさん 学級委員として集団をまとめることを普段から行っているため、このトレーニングのグループ活動でも中心となって、Dさん・Fさんに気を配ったり、C君が課題から離れた話をすると言注意する場面がみられた。トレーニング中を通して課題への関心を維持できている様子であった。

Fさん 集団で発言することに対しやや緊張が高い様子で、グループ活動では下を向いていることが多かった。男子と隣同士になると一言も話さず、話しかけられても短く答えるのみであった。異性と話すことが苦手な様子がみられた。

③学校生活スキル尺度得点の変化 ターゲットスキルである進路決定スキルの項目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」のトレーニング前・後・フォローアップの得点をTable 5-4に示す。対応のあるサンプルのt検定を実施した結果、トレーニング前・後およびトレーニング前・フォローアップの間に有意差はみられなかった。

④スキルテスト上の変化 トレーニング前・後・フォローアップのスキルテストの得点をTable 5-5に示す。トレーニング前の得点が高い生徒では得点の変化はあまりみられないが、トレーニング前の得点が高い生

Table 5-4 進路決定スキル項目10の得点(グループA)

| | pre-test | post-test | follow-up |
|--------|----------|-----------|-----------|
| A君 | 2 | 1 | 1 |
| B君 | 3 | 3 | 3 |
| C君 | 2 | 2 | 2 |
| Dさん | 3 | 4 | 4 |
| Eさん | 4 | 4 | 4 |
| Fさん | 4 | 3 | 4 |
| グループ平均 | 3.00 | 2.83 | 3.00 |

Table 5-5 スキルテストにおける得点の変化(グループA)

| | pre-test | post-test | follow-up |
|--------|----------|-----------|-----------|
| A君 | 8 | 8 | 7 |
| B君 | 3 | 6 | 7 |
| C君 | 4 | 8 | 5 |
| Dさん | 9 | 8 | 10 |
| Eさん | 8 | 10 | 8 |
| Fさん | 10 | 8 | 9 |
| グループ平均 | 7.00 | 8.00 | 7.67 |

徒において得点が大きく上昇していた。その結果、グループの平均得点は上昇傾向を示していた。対応のある t 検定を実施した結果、有意差は得られなかった。

⑤自由記述の分析 各生徒のトレーニング前・後・フォローアップにおける自由記述の主な回答を Table 5-6 に示す。その中からグループの特徴を示す代表的な回答を以下にまとめる。

トレーニング前の自由記述で自分の考えや行動を決めるのに困った経験をたずねたところ、『ない』4名、『ある』2名であった。『ある』と答えた生徒の回答には、友だち関係や学級委員としてみんなの意見をまとめる上で困った経験があることが述べられていた。自分の考えや行動を決めるための方法を身につけたいかたずねたところ、『はい』1名、『いいえ』4名、『はい・いいえ』1名であった。『いいえ』と答えた生徒の回答では、困らないからという理由が多かった。

トレーニング後の自由記述で学んだことを日常生活に生かしていきたいかたずねたところ、『はい』5名、『いいえ』1名であった。『はい』と答えた生徒の中には進路決定に生かしていきたいという意見がみられた。トレーニングの感想では、ほとんどの生徒が「楽しかった」「またやりたい」と答えていた。

フォローアップにおける自由記述でトレーニング終了後2週間で変化があったかたずねたところ、「意思決定のことを意識するようになった」「休日など、ひまと思うことがなくなった」といった具体的な変化を述べている回答と、「役にたった」「なんとなく変わった」といった回答がみられた。次回の参加意志をたずねたところ、参加希望生徒が4名、参加を希望しない生徒が2名であった。参加を希望しない生徒の回答では、トレーニングを放課後実施したために、部活に出られないことを理由に

Table 5-6 自由記述の回答(グループA)

| | pre-test | | post-test | | follow-up | |
|-----|----------|--------|-----------|------------|---------------|--------|
| | 困った経験 | 学びたいか | 今後の活用意志 | 感想 | 2週間の活用状況 | 次回参加希望 |
| A君 | ない | いいえ | いいえ | めんどくさい | 役にたった | いいえ |
| B君 | ない | いいえ | はい | おもしろい | 特にない | いいえ |
| C君 | ない | いいえ | はい | 楽しい | 役にたった | はい |
| Dさん | ある | いいえ | はい | またやりたい・楽しい | 意識した | はい |
| Eさん | ある | はい | はい | またやりたい・楽しい | ひまと思うことがなくなった | はい |
| Fさん | ない | はい・いいえ | はい | 大切・楽しい | なんとなく変わった | はい |

挙げていた。

2. グループ B の結果

①セッションの実際 3 回のトレーニングの様子を以下にまとめる。なお、トレーナーと参加生徒の個別の観察記録およびグループダイナミックスに関する情報は Table 5-7 に示す。なお、観察記録 (Table 5-7) の括弧内は、観察者の感想や意見である。

セッション 1 U 君と V 君は予定通りの時間に来室し、トレーニング前の質問紙を始めたが、女子は教室で遊んでいて T1 に注意されて 20 分ほど遅れて参加した。Z 君も学校の用事で 30 分ほど遅れて到着した。そのため U 君と V 君は 30 分近く待つことになり、その間 T1 と話をしていった。自己紹介ゲームでは、女子は部活が一緒だったりクラスが一緒なため始めからお互いに話をしていたが、男子はお互いに一言もしゃべらずにいた。自己紹介ゲームを 2 巡したが、ゲームに直接関係ある発言以外はほとんどしゃべらず静かであった。トレーナーの指示で女子・男子と交互に座ったため、隣同士話をしにくい様子であった。ブレインストーミングでは、自分から自主的に発言する場面はみられなかったが、T2 が指名すると全員答えられていた。目標の確認・講義も静かに T2 の方に向けて聞いていたが、反応はみられなかった。V 君と Z 君はうなずいたり首をかしげるなどの反応を示していた。ワークシート課題には全員速やかに取りかかったが、その後の反応は様々であった。U 君と X さんは課題を 2, 3 分で終わらせてその後何もせずに待っていた。V 君と Y さんは時間をかけ書き直したり他の人に相談していた。グループディスカッションで T2 が発表者を募ったが、反応はなかった。T2 と目が合った生徒を指名すると、どの生徒も意見やその理由を答えられていた。

Table 5-7 観察記録(グループB)ーセッション1の様子(11月16日)

| 課題 | T1 | T2 | U君 | V君 | Wさん | Xさん | Yさん | Z君 | グループダイナミックス |
|--------------------|---------------------|--|---|---|--|---|--|---|--|
| 質問紙 | 質問紙が終わった生徒に、話しかける。 | 教室に来た生徒から順々に質問紙を始めるように指示する。 | 5分前くらいに来て、テストを始める。すぐに「終わった」と提出し、その後30分近く何もせずに待っている。 | 時間通りに来て、テストを始める。時間をかけてやっている。 | 教室で遊んでいて、T1に注意されて教室に来る。教室に入ってから、荷物をどんと音をたてて置く(注意されたことに対し不満な様子)。テストの間T2がしゃべりかけると、笑顔を見せる場面もある。テスト中は話をせずに下を向いて時間をかけて取り組む。 | | | 研究授業で他校へ行っていたため、20分ほど遅れて到着する。質問紙は素早く答え、女子より早く終わる。 | 到着時間がばらばらだったため、早く来た生徒はテストが早く終わってしまい、やることなく待っている(グループがばらばらな様子の中始まる)。 |
| ウォーミングアップ「自己紹介ゲーム」 | | | 説明の時は、全くしゃべらず表情が硬い(緊張している様子)。 | T2の方を向いて話を聞いている。 | ゲームの説明の際、T2に対し笑顔を見せる場面がみられる。 | T2の方を向いて、笑顔を見せながら聞いている。 | | | 女子は部活が一緒だったリクラスが一緒なため始めから互いに話をしていたが、男子は互いにあまり知らない様子でほとんどしゃべらない。自己紹介ゲームを2巡したが、ゲームに直接関係ある発言以外はほとんどしゃべらず静かである(女子・男子と交互に座ったため、隣同士話にくい様子)。 |
| ブレインストーミング | 自主的な発言がないので生徒を指名する。 | | 「友達と遊ぶかどうか。」 | 「お腹いっぱい、給食を残さずに食べるかどうか。」 | 「かさを持っていくかどうか。」 | 「まんがを読むかどうか。」 | | 「黄色信号でわたるかどうか。」 | 自分から積極的に発言するという様子はみられなかったが、指名されると全員速やかに発言する。 |
| 目標の確認・講義 | | | | | | | | | 目標の確認ではT2の話は聞いてはいるが全く反応がないため、講義からT2が生徒に質問を投げかける形で説明すると、うなずいたり首をかしげるという反応がみられる。 |
| ワークシート課題 | | | ワークシートに書き込んだり消したり、黙々と課題に取り組んでいる(課題に集中している様子)。課題終了後は、何もせずに前を向いている。 | 選択肢をうめて消して書き直したり、時間をかけて取り組む。結局全部はうまらない。 | Yさんと顔を見合わせてしゃべりながら一緒に考えるシーンがみられる。 | 開始後すぐに終わらせて「終わった」と言って机の上に顔をふせる。T2が「見てもいい」ときくとT2の方を見ないで紙を手渡す(何か嫌なことがある様子)。 | T2に「全部うめなくちゃいけないの」と尋ねたり、Wさんに「全部うまった」と話かける(選択肢を全部うめるのが大変な様子)。 | | |
| グループディスカッション | | 発表してくれる人を募ったが反応がないため、「選択肢が全部うまっていない人に発表してもらって、みんなで他の選択肢を考えてみよう」と呼びかけ、Yさんを指名する。 | | Yさんの次に発表する。自分の発表したものに関して周りの人から出た意見にコメントする場面もみられた(真剣に考えている様子)。 | | 指名され1番に発表することになったが、自分の書いた内容を速やかに発表する。 | | | T2の呼びかけに対し、誰も発言する気配はみられない。T2が目が合った人を指名すると、どの生徒も意見やその理由など答えられている。V君の発表の後、周りの生徒のコメントに対し、V君が意見を述べる場面がみられた(少しグループで話しあう感じになる)。ただしV君が言いよんでいるところに周りの生徒がさらにコメントを重ねたため、T2がまとめる。 |
| シェアリング(+宿題) | | 「やってみてどうだった。」 | 反応がない。 | 大きくうなずく(関心がある様子)。 | | 「グループAも同じことやってるの。」 | 「ワークシートで書いたことって、本当はもう決まっていたんだ。」 | 小さくうなずく。 | グループ全体では発言はなかったが、グループ解散後、女子は部屋に残りT2に話しかけたため、しばらく残って話をする。 |

Table 5-7 (Continued) 観察記録(グループB)ーセッション2の様子(11月30日)

| 課題 | T1 | T2 | U君 | V君 | Wさん | Xさん | Yさん | Z君 | グループダイナミクス |
|---------------------|--|--|---|---|-------------------------------------|---|---|---|---|
| ウォーミングアップ「誕生日順並び」 | | 予定していた活動の前に体を動かしメンバー間が交流できるゲームを導入する。 | | | V君に誕生日を確認したり、中心になって動いている。 | 口を閉じたまま音を出す(しゃべっちゃいけないという設定を楽しんでいる様子)。 | | | 前回グループ間で会話がほとんどみられなかったことから、グループ作りのための活動を予定していた活動の前に導入した結果、いくつか会話がみられた。ゲームの説明を聞きながら、笑ったり女の子同士顔を見合わせている(楽しそうな様子)。 |
| ウォーミングアップ「究極の選択ゲーム」 | 生徒が発言したことに、肯定的なコメントを返す。 | ゲームの説明をし、生徒が移動した後のディスカッションの司会をする。 | 他の男子の移動についていき、理由をきかれても「なんとなく」「どちらでもよい」などの発言が多い。 | 「多い友人はなにかの時に助けになる」「アメリカはよくテレビとかで見るけどヨーロッパはあまり知らないから行ってみたい」と答える。 | 移動する前に、止まればばら考える。理由を聞かれても自分の意見を言える。 | ポケットに手をいれたまま移動したり回答する。発言も短い(やりたくない様子)。 | 「そんなにえらくなりたくないから」など、自分の考えを述べる。最後は、他の女子から離れて自分の意見を言う。 | 選んだ理由をきかれると自分の意見を述べる。V君と顔を見合わせ笑うところもみられる。 | 最初の方は女子も男子もグループでかたまっていたが、2巡目はそれぞれ気になっていることなどを発言する(一巡目で、T1が一人ひとりにコメントを返していたので、「聞いてもらえる」「話しやすい」という感じをもった様子)。 |
| ②ブレインストーミング | T2の後、続いて例を出す。生徒一人ひとりのコメントに対しフィードバックする。 | 自分の行った意思決定の例を出す。生徒の発言を黒板に書く。一巡ごとに、グループ全体で出た意見をまとめ、フィードバックする。 | 「試験があったが、遊びにいった。」 | 「今、お茶を飲むかどうか。」「2巡目のとき、言えなくて黙っている(少しつらそうな様子)。T2が後回しにするかきくと、そうすると答える。 | 「試験があったが、友達と遊んだ。」 | 「試験があったが、漫画を読んだ。」 「他の子と名前を間違えられたとき言うかどうか。」 | T2が誰に発言してもらおうかなと言いつつ見回した時に目があつたので最初に発言してもらう。「試験前、アニメを見た。」 | 「入学式の時、名簿が間違っていたのを言うかどうか。」 | 一巡目はV君以外、試験のことに発言が集中していたが、2巡目はそれぞれ気になっていることなどを発言する(一巡目で、T1が一人ひとりにコメントを返していたので、「聞いてもらえる」「話しやすい」という感じをもった様子)。 |
| 目標の確認・講義 | | 用意していたシートを黒板にはり目標を確認する。前回の復習と今日の課題の説明をする。 | V君と顔を見合わせて微笑む。 | T2のほうを見ながら、うなずきながら聞いている。 | | 反応はないが、T2の方を向いて聞いている。 | | 時折、うなずきながら聞いている。 | 男子はT2の方を向いてうなずきながら聞いている。女子も反応はあまりみられないがT2の方を向いている。 |
| ワークシート課題 | 生徒の様子を観察しながら、アドバイスをする。 | 設定を与え、ワークシートを配る。 | | T1のアドバイスもうなずきながら聞いている(真剣な表情をしている)。 | | | 女子の中央の席のため、Wさん、Yさんと時折話したり笑いながらやっている。 | 選択肢がなかなかうたばない時など、U君の方を向いて相談しながらやっている。 | |
| グループディスカッション | 発表した生徒に対し、肯定的な発言を返す。 | ディスカッションの司会進行を担当する。 | T2が発表者を探している際、みんなの視線がU君に集まる。「えっ」と言った後自分の選択肢を発表する(照れた様子だが発表することに抵抗はない様子)。Xさんの選択肢を自分のシートに自主的に書き加える。 | T2の正面の席に座っているVくん。発表してくれる?というように指名すると、「問題も読むんですか」ときいてから発表する。 | | Yさんのコメントを受け、T2が「Xさん、発表してくれる?」と言うと、「えー」と言いながらも、発表する(嫌そうな感じはなく、関心が高まってきた様子)。 | 「他の選択肢がある人いるかな」という呼びかけに、Xさんの方を向き「これそうじゃん」と言い、発表するよう促す。 | | ブレイン・ストーミングの時、目があつた人を指名したので、T2の呼びかけに対して、みんな一斉に下を向く(ふざけている感じ)。ディスカッション中は全員発言者の方を向いて聞いている。T2が他の人の意見で自分の選択肢に加えたのがあれば書くよう促すと、良い発言があると自主的に自分の選択肢の中に書き込む。 |
| シェアリング(+宿題) | | 「やってみてどうだった?」 | 「こんなこと普段しないから、難しかった」と、T2の方をまっすぐ向いて答える(笑顔がこもっている様子)。 | | 「人の意見を参考にしてみる」とコメントする。 | 「選択肢を挙げるのが難しかった。」「T2が肯定的なフィードバックをすると笑顔を見せる(嬉しそう様子)。終了後、最後に席を立って、「先生、宿題に選択肢って書くんですか」と質問する。 | | | 今日の感想を発表してくれる人をT2が探している時、みんな顔をあげT2の方を向いている。T2が指名すると全員速やかに感想を述べる(グループの雰囲気セッション1やセッション2の始まりとは全く異なる)。 |

Table 5-7 (Continued) 観察記録(グループB)ーセッション3の様子(12月6日)

| 課題 | T1 | T2 | U君 | V君 | Wさん | Xさん | Yさん | Z君 | グループダイナミックス |
|--------------------|--------------------------------|---|--|--|--------------------------------------|--|--|---|--|
| ウォーミングアップ「なぞなぞゲーム」 | グループでの話し合いの時、みんなが参加しているか声をかける。 | 問題を出し、グループで話しあう時間を取り、グループごとに発表するときの司会を行う。 | 答えを書く時、Z君と顔を見合わせて笑いながらやっている。「どうしよう」「ないよ」などしゃべっている。 | 答えが1つの所は、グループの中心になって答えていたが、その先の課題ではU君・Z君が笑いながらやっているのを見ている。 | 女子グループの答えを書く係となり、答えを発表するときも中心になっていた。 | 女子の話し合いの時、「これ自信ある」と大きい声で言っ、Wさんのところに耳打ちしたり、T2に「これ答え何個考えるんですか」ときく(課題を楽しんでやっている様子)。 | T2が「もうそろそろ終わったかな？」と尋ねた時、「まだまだ。あと10分は必要」と答える(楽しんでいる様子)。 | U君の方を指差して笑ったりしている。 | グループを女子・男子に分けたため、グループ内で笑いあったりしゃべったりしながら答えを考えていた(課題を楽しんでいる様子)。 |
| ブレインストーミング | T2の後に、自分が意思決定が難しいときの例を出す。 | 「意思決定が難しいときってどんなとき」とたずね、自分の例を出す。 | 「普段遊んでる友達とあまり遊んでない友達どっちと遊ぶか。」 | 「テニスの時、うまい人とやるか、あまりうまい人とやるか。」 「練習のときはうまい人とやるけど、遊びのときとかにうまい人にも教えたりする。」 | 「自分の意見でグループの意見が決まるとき。」 | 「(アニメのキャラクターの名前を2つ挙げて)、どっちが好きかきかれたとき。」 | 「(アニメのキャラクターの名前を2つ挙げて)、どっちが好きかきかれたとき。」 | 「2人の友達から誘われた時。」T2が結局どうしたの？ときくと、「どっちも断った」と答える。 | |
| 目標の確認・講義 | | | | | | | | | T2が説明している間、全員とよく目が合った(課題に対し高い関心を持っている様子)。 |
| ワークシート課題 | | 早く終わった人の回答をチェックし、アドバイスする。 | | | Yさんの書いているリストの話をする。 | 課題が早く終わり、自分の手にペンを何色も使い絵を描き始める。 | 課題が早く終わり、そこにあった紙にアニメのキャラクターの技の名前を書き始める。 | | 女子は課題をすぐ終わらせアニメの話や絵を描き始める(前回と似た課題で、女子は課題が簡単だった様子)。男子は課題についてお互いに相談したりしている。 |
| グループディスカッション | 自分の行った意思決定を例として発表する。 | | T2の方を向いて、自分の意見を説明しながら答える。 | 「違う答えがある人いる」というT2の呼びかけに、うなずいて反応する。「その人の分まで自分ががんばる。」 | | | 他の人の発言は聞いているが、上で書き始めたリストを見たり何か書き加えたりしている。 | | ワークシート課題が簡単で女子が早く終わってしまったため、別のことを始めてしまい、それをディスカッションの時も続けている(アニメのことが気になる様子)。男子はU君とZ君は他の人の意見を自主的に書き加える(課題に真剣に取り組んでいる様子)。 |
| シェアリング(+まとめ) | | | 「始めは難しかったけど、選択肢が挙がるようになった。」 | | | 「楽しかった」とT2の方を見ずに答える。T2がそれに対し「どういうところが？」と聞くと「全部」と答える。「選択肢がすぐ挙がるようになった。」 | | | |

()内は観察者の感想・意見である。

V 君の発表の後、周りの生徒が意見を出し、V 君がコメントを返す場面がみられた。グループで話し合っている様子がみられた。ただし、V 君が言いよどんでいるところに周りの生徒がさらにコメントを重ねたため、T2 がまとめた。シェアリングで T2 が感想を求めたが、V 君と Z 君がうなずいた以外は反応がなかった。ここでセッションを終了した。グループ解散後、W さん・X さん・Y さんが部屋に残って T2 に今日行った課題について質問し、その後しばらく T2 と話をした。

セッション 2 前回グループ内で会話がほとんどみられなかったことから、グループ作りのための活動を予定していた活動の前に導入した。その結果、いくらかメンバー間の会話がみられた。誕生日の順番で座ることになると、女子は全員誕生日が 4 月から 7 月の間に入り、男子は全員 11 月以降であったため、女子同士・男子同士で隣になった。ここで、少し緊張がほぐれた様子であった。究極の選択ゲームでは、最初は、女子も男子もお互いにかたまって動く傾向がみられたが、ゲームが進むにつれて自分の意見で動くようになった。ブレインストーミングでは、一巡目はこのセッションが期末テストの直後に行われたこともあり V 君以外、発言が試験のことに集中していたが、2 巡目からはそれぞれ気になっていることなどを発言していた。目標の確認・講義では、男子はうなずきながら聞いていた。女子も反応はみられないが T2 の方を向いていた。ワークシート課題では、席が女子同士隣りになったため、真ん中の席に座っていた X さんを中心に相談したり笑ったりしながら取り組んでいた。男子も U 君と Z 君がしゃべりながら課題に取り組んでいた。グループディスカッションでは、V 君と U 君が発表したが、全員発言者の方を向いて聞いていた。また T2 が、他の人の意見で自分の選択肢に加えたいものがあれば書くよう促すと、U 君と X さんが他の人の意見のなかからい

くつか選んで自分の選択肢の中に加えていた。シェアリングで感想を発表してくれる人を T2 が探しているとき、全員が顔をあげ T2 の方を向いていた。T2 が指名すると全員感想を言うことができた。宿題を渡して終了とした。

セッション 3 なぞなぞゲームのためのグループを女子・男子で分けた。そのためか、グループ内では笑い合ったり相談したりして答えを考えていた。特に W さん・X さん・Y さんと、U 君・Z 君は課題をととても楽しんでいる様子であった。ブレインストーミングでは、前回同様 T2 の指名で始めて時計回りの順で発言することにしたが、全員自分の意見を説明しながら答えていた。目標の確認・講義で T2 が説明している間、全員とよく目が合った。ワークシート課題では、テーマはより日常的なものに変えているが、課題自体は前回と変わらないため、女子はすぐ書き終えて、アニメの話をしたり絵を描き始めた。課題が簡単すぎた様子である。男子は課題についてお互いに相談していた。グループディスカッションでは、ワークシート課題に引き続き、女子が絵を描いたりアニメのキャラクターの技の名前を紙に書いていた。U 君と Z 君は他の人の意見を書き加えていた。V 君も T2 の「違う選択肢のある人」という呼びかけにうなずいて、自主的に発言した。シェアリングでは、この 8 時間のセッションの感想を U 君と X さんが発言した。T2 が今回学習した意思決定スキルを日常生活に生かして欲しいということを伝え終了とした。その後トレーニング後の質問紙を実施した。

②個別観察 各活動における生徒の個別の様子を Table 5-7 に示す。個別の観察記録を基に、各生徒の特徴的な行動やそこから推測されるトレーニングへの参加レベルについて、以下にまとめる。

U 君 セッション 1 では指名されると答えられるし課題は一通りうめて

いたが、自分から発表したり他の生徒とかかわる場面はほとんどみられない。セッション2・3と回数を重ねグループに慣れてくるとV君・Z君と話しをする場面や意見を述べる回数が増えていった。

V君 目標の確認や講義のときなどとても真剣に話を聞いていた。グループディスカッションでも仕事をやらないクラスメートがいたらどうするかという設定で、「その人の分までがんばる」と答え、社会的望ましさの影響を受けていると思われる回答が多かった。トレーニングを通して表情がやや硬く、ウォーミングアップやブレインストーミングなどゲーム的な活動を苦手としている様子がみられた。

Wさん ウォーミングアップではグループの中心となって、ゲームがスムーズに進むよう声かけをしていた。究極の選択ゲームやワークシート課題の際、しばらく考えてから行動していた。学習内容への関心は比較的高いことが推測される。

Xさん セッション1開始時に教室で遊んでいてT1に注意された。かばんを音をたてて床に置いたり、ワークシート課題を素早く終わらせて机の上に顔をふせていた。何か嫌なことがある様子であった。T2が声かけをすると徐々に活動に興味をもつようになり、セッション2では時間終了後最後まで残って宿題の紙をながめていた。ただし、セッション3のワークシート課題では課題を素早く終わらせて手に絵を描いて遊んでいたり、シェアリングでもトレーナーの質問にあまり考えずに答えていた。気持ちの変化が大きく、気持ちが乗らないときは Goldstein et al.(1987)の分類では、『否定・拒否』に当てはまる抵抗を示した。

Yさん ウォーミングアップやブレインストーミングでは楽しそうに参加していた。また、グループディスカッションでも人の意見を書き込んだり、隣の人のワークシートを見て意見を言ったり積極的に参加してい

た。今回行ったようなグループ学習に慣れており得意としている様子であった。ただし、ワークシート課題など一人で時間をかけて考える活動では、あきてしまい絵を描いたり隣の子に話しかけていた。

Z 君 目標の確認や講義のとき常に T2の方を向いて軽くなずきながら話を聞いていた。ワークシート課題でも時間をかけてじっくり考えている様子で、それでも出てこないときは周りの子にきいていた。積極的な姿勢はみられないが、自分のペースで活動に参加していた。

③学校生活スキル尺度得点の変化 ターゲットスキルである進路決定スキルの項目 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」のトレーニング前・後・フォローアップの得点を Table 5-8 に示す。グループ B のトレーニング前・後の得点の変化を t 検定を用いて検討した結果、 $t = -1.58, p < .20$ となり有意傾向がみられた。トレーニング前とフォローアップの得点の変化を検討した結果、 $t = -3.21, p < .05$ となり、フォローアップの得点がトレーニング前より有意に上昇していることが示された。

④スキルテスト上の変化 グループ B に参加した生徒 6 名のスキルテストのトレーニング前・後・フォローアップの得点を Table 5-9 に示す。 t 検定を行った結果、 $t = -7.75, p < .01$ となり、トレーニング後の得点がトレーニング前より有意に上昇していた。またトレーニング前とフォローアップの得点を比較すると、 $t = -3.21, p < .05$ となり、意思決定スキルがフォローアップでもトレーニング前と比較して高い傾向が示され、その効果がある程度持続されていることが示された。

上記においてトレーニング前・後でスキルテストの得点に有意差がみられたことから、意思決定スキルのサブスキルのどこに変化が最も生じたのかを確認するため、スキルテストの採点基準となっている意思決定

Table 5-8 進路決定スキル項目10の得点(グループB)

| | pre-test | post-test | follow-up |
|--------|----------|-----------|-----------|
| U君 | 1 | 2 | 3 |
| V君 | 2 | 3 | 3 |
| Wさん | 3 | 4 | — |
| Xさん | 3 | 2 | 4 |
| Yさん | 3 | 3 | 3 |
| Z君 | 2 | 4 | 4 |
| グループ平均 | 2.33 | 3.00 | 3.40 |

Table 5-9 スキルテストの得点(グループB)

| | pre-test | post-test | follow-up |
|--------|----------|-----------|-----------|
| U君 | 6 | 7 | 6 |
| V君 | 6 | 10 | 7 |
| Wさん | 7 | 9 | — |
| Xさん | 8 | 10 | 9 |
| Yさん | 8 | 10 | 10 |
| Z君 | 7 | 8 | 9 |
| グループ平均 | 7.00 | 9.00 | 8.20 |

の4つのサブスキル(「問題を把握する」「選択肢を挙げる」「過去の経験を考慮にいれる・相談する」「意思決定し、その理由を述べる」)ごとに分析した(Table 5-10)。t検定を実施した結果、「選択肢を挙げる」は $t = 2.74, p < .05$, 「過去の経験や相談を考慮にいれる」は $t = 3.87, p < .05$ となり、「選択肢を挙げる」スキルに加え「過去の経験や相談を考慮にいれる」スキルが有意に上昇していることが示された。

⑤自由記述 各生徒のトレーニング前・後・フォローアップにおける自由記述の主な回答を Table 5-11 に示す。その中からグループの特徴を示す代表的な回答を以下にまとめる。

トレーニング前の自由記述で自分の考えや行動を決めるのに困った経験をたずねたところ、『ある』4名、『ない』2名であった。『ある』と答えた生徒の回答には、学級委員として決断することが求められる場面や友達関係で意見がくいちがったときという回答がみられた。自分の考えや行動を決めるための方法を身につけたいかたずねたところ、全員が『はい』と答えていた。困った経験を持つ生徒は、それを身につけることで困ったときに役立つと考えていた。

トレーニング後の自由記述で学んだことを日常生活に生かしていきたいかたずねたところ、全員が『はい』と回答していた。その理由では、「これを繰り返せば繰り返すほどだんだん慣れてくるから」「考えて、いろんな選択肢を出して、答えを出した方が、確実だと思うから」といった回答がみられた。トレーニングへの感想では、「始めは緊張していたけど、2, 3回目から緊張がなくなりました」「いつもとは違う時間を味わえて良かった」といったスキルトレーニングという活動自体への感想と、「普段考えもしない事を、ゆっくりやってみると楽しいということが分かった」「はじめはよくわからなかったけど、やっていくにつれてなんと

Table 5-10 スキルテストにおける項目別の得点の変化(グループB)

| 測定しているスキル内容 | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>t</i> |
|-----------------|---|----------|----------|-----------|----------|
| 問題を把握する | 前 | 6 | 2.00 | 0 | |
| (得点範囲0点～2点) | 後 | 6 | 2.00 | 0 | |
| 選択肢を挙げる | 前 | 6 | 2.33 | 1.03 | 2.74 * |
| (得点範囲0点～4点) | 後 | 6 | 3.33 | 1.03 | |
| 過去の経験や相談を考慮にいれる | 前 | 6 | .67 | .52 | 3.87 * |
| (得点範囲0点～2点) | 後 | 6 | 1.67 | .52 | |
| 意思決定し、その理由を述べる | 前 | 6 | 2.00 | 0 | |
| (得点範囲0点～2点) | 後 | 6 | 2.00 | 0 | |
| 総得点 | 前 | 6 | 7.00 | .89 | 7.75 ** |
| (得点範囲0点～10点) | 後 | 6 | 9.00 | 1.26 | |

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

Table 5-11 自由記述の回答(グループB)

| | pre-test | | post-test | | follow-up | |
|-----|----------|-------|-----------|----------------------|--------------------|--------|
| | 困った経験 | 学びたいか | 今後の活用意志 | 感想 | 2週間の活用状況 | 次回参加希望 |
| U君 | ない | はい | はい | 始めは緊張したけど徐々に緊張がなくなった | まよう時間が増えた | はい |
| V君 | ある | はい | はい | 自分のことを決められるようになった | 選択肢がたくさん出るようになった | はい |
| Wさん | ある | はい | はい | 楽しい | — | — |
| Xさん | ある | はい | はい | いつもとは違う時間をあじわえて良かった | 選択肢がたくさん出るようになった | はい |
| Yさん | ある | はい | はい | 楽しかった・難しかった | 普段よく使っていた事がわかった | はい |
| Z君 | ない | はい | はい | なんとなくわかってきた | 考えるときに時間をかけるようになった | はい |

なくわかってきた」といった学習内容への感想があった。

フォローアップ時の自由記述でトレーニング終了後 2 週間で変化があったかたずねたところ、「どっちにするかきかれたとき、迷う時間が増えた」「物事を考えるとき時間をかけるようになった」といった意思決定スキルを活用していることを示唆する回答と、「選択肢を挙げることができるようになった」というスキルの獲得を実感している回答がみられた。次回の参加意志をたずねたところ、全員が参加を希望していた。

3. スキル尺度得点による分類と各群の特徴

スキルテストでは対象者 12 名ほぼ全員がスキルの向上を示したにもかかわらず、ターゲットスキルの自己評価では得点が上がった生徒、変わらなかった生徒、下がった生徒がみられた。以下、ターゲットスキルの得点が上がった生徒を上昇群、得点が変わらなかった生徒を不変群、得点が下がった生徒を下降群と分類し、群ごとに観察記録を分析した。分類した結果を Table 5-12 に示す。

3つの群は観察記録において異なった傾向を示した。まず、上昇群だが D さん、U 君、V 君、W さん、Z 君の観察では、どの生徒も課題に対し一生懸命取り組んでいる様子や真剣に話を聞く態度がみられている。また、ワークシート課題においてもじっくり考えている姿がみられている。この群は、集団活動を楽しむだけでなく学習課題にも能動的に取り組んだ結果、ターゲットスキルの向上を意識することができていると考えられる。次に、不変群についてだが、不変群はトレーニング前のターゲットスキルが満点であったため得点が変わらなかった生徒とそうでない生徒に分かれる。後者に当てはまる C 君と Y さんは集団活動をととても楽しんでいる様子がみられたが、講義やワークシート課題など個別に

Table 5-12 スキル尺度得点の変化による群わけ

| | グループA | グループB |
|-----|-------------|-----------------|
| 上昇群 | Dさん | U君, V君, Wさん, Z君 |
| 不変群 | B君, C君, Eさん | Yさん |
| 下降群 | A君, Fさん | Xさん |

考える活動では集中することが難しい様子であった。B 君はトレーニングの間部活のことを気にしており，ワークシート課題やグループディスカッションでは素早く終わらせている様子であった。この群は集団活動には楽しく参加できていたが，学習課題への取り組みは低いと考えられる。下降群に当てはまる A 君と X さんは個別の行動観察において Goldstein et al.(1987)の抵抗に当てはまる行動を示していた。A 君はセッション 2 で，「マイクがあるからしゃべらない」と一言も口をきかなかったり，基本的にほとんど発言せず，C 君とふざけていることが多かった。X さんは参加レベルがトレーニングを通して大きく変化していた。セッション 1 では机に顔をふせるなどして参加拒否を示していたが，セッション 2・3 のグループ活動には積極的に参加していた。そして，セッション 3 の終盤には絵を描いて遊んでおり再度活動拒否を示した。

4. 考察

本研究ではプログラムの作成方法，プログラムの効果の測定方法，スキルトレーニングの進行における留意点，スキルトレーニングのターゲットスキルのレベルについて示唆を得ることを目的に，中学 1 年生 6 名からなる 2 つの小集団を対象に意思決定スキルをターゲットスキルとしたスキルトレーニングを実施した。グループごとに，グループの観察記録，個別の観察記録，学校生活スキル尺度のターゲットスキルの得点，スキルテストの得点，自由記述の回答を用いて分析を行った。以下，それらの結果から 4 つの目的に関して得られた示唆をまとめる。そして，最後に小集団を対象としたスキルトレーニングの長所と限界について述べる。

①スキルトレーニングプログラムの作成方法

スキルトレーニングプログラムの作成方法に関して得られた示唆を3点述べる。第1に、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は、観察記録と自由記述の結果から各生徒に肯定的に受けいれられていることが示された。生徒の観察記録や自由記述からスキルトレーニングのような新たな活動は、緊張を生じさせたり抵抗を引き起こす可能性があることが示され、緊張をほぐし参加意欲を高めるためにはウォーミングアップやブレインストーミングが必要であることが示唆された。

第2に、スキルテストにおいて、トレーニング前から得点が高かった（10点満点中8点以上）2名を除いて、全ての生徒の得点が上昇していたことから、ターゲットスキルは個人差はあるもののある程度学習されたと考えられる。また、自由記述の結果からも「選択肢を挙げる」ことができるようになったと感じている生徒が多いことが示された。これらの結果から、今回作成されたコーチング法によるスキルトレーニングプログラムがある程度の学習効果を生み出したと言える。

第3に、スキルテストにおいてグループA・グループBともにフォローアップの得点が、トレーニング後の得点と比較して低下している。このことは、トレーニングで学習されたスキルが十分維持されていないことを示唆している。トレーニング効果の般化・維持には、コーチング法の最後のステップである『フィードバック』が重要である。トレーニング内で生徒がターゲットスキルを遂行した際に、肯定的なフィードバックを行うが、ターゲットスキルがトレーニング場面以外にも般化され維持されていくためには、トレーニング内で行われるフィードバックが持つ効果には限界がある。スキルトレーニングで学習した内容が日常生活

に般化・維持されていくためには、生徒が日常生活でターゲットスキルを活用した際の周囲からのフィードバックが重要である。トレーナーはスキルトレーニングの実施に際し、学級担任と連携し生活場面でターゲットスキルが強化されるような体制を作る必要がある。

②スキルトレーニングプログラムの効果の測定方法

本研究で実施したスキル尺度・スキルテスト・自由記述・観察記録が本研究を検討する上で果たした役割について述べることで、各測定方法の意義と限界についてまとめる。

学校生活スキル尺度 学校生活スキル尺度における得点の変化は、生徒がスキルトレーニングに参加した結果自分のスキルが向上したと感じているかどうかを検討するための情報を提供する。同時にそれは、作成されたプログラムが生徒のターゲットスキルに働きかけているかどうかというプログラムの妥当性を表す指標としても活用できる。本研究のスキル尺度の結果、グループBでターゲットスキルが上昇傾向を示したことは、今回のプログラムがグループBのターゲットスキルの向上に貢献したことを示唆している。また、スキル尺度をスキルテストと同時に実施し2つの結果を合わせて検討することで、行動としてのスキルは向上しているにもかかわらず自己評価が変わらないまたは低下している生徒の存在を明らかにすることができた。自己評定尺度であるスキル尺度の限界は、各生徒が持つ「できる・できない」の基準や、回答時の生徒の気分や状態に強く影響を受ける点である。例えば、スキルトレーニング中の参加レベルや参加の姿勢の変化が大きかったXさんは、スキル尺度の得点の変化も大きいことが示された。また、スキルを学習してから訓練の中で獲得し利用可能となるまでには練習期間が必要であり、その間生徒はそのスキルの欠如を逆に意識することになるのかもしれない。スキ

ルの測定における自己評定尺度の客観性の問題は、Gresham(1986)によって指摘されている。

スキルテスト スキルテストを作成・実施したことで、トレーニング前・後で対象者の行動がどう変化したかを検討するための資料が得られた。本研究のスキルテストでは、与えられた設定に対し各生徒が挙げる選択肢の数や選択肢の検討の仕方に変化がみられた。ただし、このように日常場面から離れた学習場面で獲得されたスキルは、新しく利用可能な自助資源として意識されていないと、新しい場面への般化が生じにくい。利用可能な自助資源として意識されているかについての情報を提供するスキル尺度と相補的に用いられることが望ましい。

自由記述 自由記述を実施したことで、トレーニング前の意思決定で困った経験や意思決定スキルに対する学習動機、トレーニング後の活用意志や感想についての情報を得ることができた。スキルトレーニングでは、学習されたスキルが日常的に活用されることで効果が生まれると考えるため、生徒がこの授業にどのように臨みどう受けとめたかという視点でプログラムを検討することが重要である。その点で、自由記述は貴重な情報を提供する。ただし、自由記述ではトレーナーがどのような回答を期待しているかが伝わりやすいため、今回得られた回答の中でも社会的望ましさの影響が強いと感じる回答がみられた。成績には関係ないことや担任教諭がみることはないことなどを伝え、少しでも安心して答えられるよう工夫することが重要である。

観察記録 本研究で得られた観察記録は、トレーニング中生徒がどのようにグループ活動に参加し、目標の確認・講義をどのような姿勢で聞き、ワークシート課題にどう取り組み、グループディスカッションで何を発言し周りの生徒の発言にどう反応したかという貴重な情報を提供した。

一方で、学級集団を対象としたスキルトレーニングなど対象人数が多い場合には、個別の観察記録をとることは難しい。ビデオなどを利用することを計画しても、本研究でA君が抵抗を示したように拒否する生徒がいることも考えられる。学級集団を対象とした場合の観察記録のとり方または観察記録の代わりとなる測定方法の検討が望まれる。

最後に、鈴木・小林・庄司(1989)は生徒のスキルを測定する上で単一の測定方法でスキルを測定することの危険性を指摘している。スキルトレーニングを実施する際には、今回実施したようなスキル尺度、スキルテスト、自由記述、行動観察などを組み合わせて効果を検討することで、生徒の変化をより詳細に把握することが可能となる。特に、スキル尺度とスキルテストは生徒のスキルの向上に関する認知的側面と行動的側面を測定する上で組み合わせて実施することが望ましいと考える。

③スキルトレーニングの進行における留意点

スキルトレーニングの進行における留意点について、ターゲットスキルの得点によって分類された3つの群の比較を中心に考察する。スキル尺度の得点が低下した群に分類された3名のうち2名は、今回行われたスキルトレーニングの何らかの要素に対し Goldstein et al.(1987)が指摘する「抵抗」を示していた。A君は自由記述から、スキル学習に対する動機づけが低く強制的に参加させられていると感じていたことが推測される。Xさんについてはトレーニング中の様子から、心理・情緒面の揺れが大きくそのことでスキルの学習機会が十分生かされなかったことが考えられる。A君やXさんの様に、トレーニングの進行中に、生徒は様々な反応を示すことが考えられる。トレーニング前の段階で生徒の動機づけのレベルや心理・情緒面の安定度に関する情報をある程度収集しTTを組む教師と打ち合わせをしておき、個別の配慮を行うための体制

を作っておくことが重要である。

④スキルトレーニングのターゲットスキルのレベル

グループAとグループBで意思決定スキルの異なるレベルに焦点を当てたが、結果としてグループBの方がスキル尺度得点およびスキルテストにおいて得点が上昇している。またスキルテストのサブスキルごとの分析において、グループBはターゲットスキルである「選択肢を挙げる」に加え、「過去の経験を考慮に入れる・誰かに相談する」スキルも有意に向上していた。グループBでは選択肢を挙げることに焦点を当てセッションの大半の時間をその練習に活用し、「過去の経験を考慮に入れる・誰かに相談する」スキルは最終的な行動を決定するための前の段階として紹介した程度であった。グループBでこのスキルが上昇したことは、繰り返し選択肢を挙げる練習をした結果、選択肢を挙げるスキルはある程度自動化され認知的なリソースを使わなくなり、次の段階を意識することができたのではないかと考えられる。このことは中学1年生を対象としたスキルトレーニングでは、1つの行動としてとらえられるスキルに焦点をしばってトレーニングを開始し、各生徒のターゲットスキルの習得度に合わせて周辺のスキルへと焦点を広げていくことが望ましいことを示唆している。

しかし、前述のようにグループAとグループBではトレーニング前の学習動機やトレーニング中のグループダイナミクスおよび各生徒の参加レベルが非常に異なっていたため、グループ間の結果の差をターゲットスキルの焦点の違いによって説明することは難しい。グループ分けの段階で各生徒の学習動機や特徴をある程度把握し各グループの条件をできる限り統制した上で、再度検討する必要がある。ただしトレーナーの実感として、トレーニング中のグループダイナミクス自体がターゲッ

トスキルの焦点の違いに影響を受けていたと考えられる。グループ A では始めの学習内容が多く必然的に目標が広くなり講義も長くなる。そこで、課題を難しい・複雑であると感じ興味を失ってしまう生徒が存在したように感じる。また、トレーナー側もいくつかのスキルを 1 セットとして説明するために、ここまで教えきらないといけないという思いがあり生徒の反応に柔軟に対応することが難しいことを感じた。この点からも、ターゲットスキルは 1 つの行動の単位に焦点を絞ることが望ましいと考える。

⑤小集団を対象に行うスキルトレーニングの長所と限界

最後に、小集団を対象に行うスキルトレーニングの長所と限界について述べる。まず長所だが、今回のトレーニングでは対象者 6 名に対しトレーナー 2 名で行ったため、トレーナーが各生徒の状態やグループダイナミックスに気を配りながら、各生徒の課題に目を通すことが可能であった。30 名以上の学級を対象に行う場合、トレーナーの数を増やすということを検討するにしても、今回のように一人ひとりの課題に目を通すことは困難となることが予想される。小集団の限界は、前述のように参加者が学級という彼らの生活の場に戻ったとき、学習効果を般化・維持することが困難な点である。学級でスキルトレーニングを行った場合、クラスメートや担任教師との関係で学習したスキルが強化されることが期待されるが、今回はクラスメートや担任教師の協力を得ることができなかった点で限界があった。学級を対象に同様のスキルトレーニングを行い、今回得られた結果と比較・検討していきたい。

第2節 学級集団を対象としたスキルトレーニングの実践－

ストレス対処スキルプログラムの開発・実施（研究9）

1. 目的

研究8の小集団を対象としたスキルトレーニングの実践から、プログラムの作成方法、効果の測定方法、進行上の留意点に関する示唆が得られた。まず、プログラムの作成方法について、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は生徒に肯定的に受け入れられ、またある程度の効果も期待できることが明らかになった。次に、効果の測定方法について、スキル尺度とスキルテストを組み合わせて実施することにより、生徒のターゲットスキルの認知の変化および行動面の変化を検討することができることが示された。スキルトレーニングの進行における留意点では、生徒のトレーニング前の動機づけや心理・情緒面の影響により生徒は活動中に抵抗（Goldstein et al., 1987）も含め様々な反応を示すことが観察された。また、観察された生徒の反応の違いによってトレーニング効果に差が生じることも示唆された。生徒の動機づけのレベルや心理的状态について事前に情報を集め、必要に応じて個別の配慮を行うための体制を作っておくことが重要であることが示された。

一方、学校で一次的援助サービスとしてスキルトレーニングを実施する場合、実施の単位は学級となることが多いと考えられる。そこで、研究9では学級集団を対象としたスキルトレーニングプログラムのプログラムの作成方法、効果の測定方法、スキルトレーニングの進行上の留意点を検討することを目的に、ストレス対処スキルをターゲットスキルと

したスキルトレーニングを実施する。プログラム実施の具体的な目的は、以下の4点である。

1. コーチング法と集団活動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し、トレーニング中の学級の様子記録と各生徒の自由記述を基に生徒の反応を検討する。
2. 学校生活スキル尺度の下位尺度、スキルテスト、自由記述からなる質問紙をトレーニング前後に実施し、スキルトレーニングの効果の測定方法について検討する。また、トレーナー以外の観察者による行動観察も行う。
3. 学級集団を対象としたスキルトレーニングの進行における留意点を、観察記録および自由記述から検討する。
4. 学校生活スキルを高めることで、関連が強く予測される心理学的変数に変化が生じるかについて検討する。具体的には、ストレス対処スキル得点が上昇することで、ストレス反応得点が低減されるかを検討する。

2. 方法

対象 東京都内の公立中学校の第1学年2クラスに所属する73名（男子49名、女子24名）を対象とした。

トレーナー 教育相談担当〔1組：心の教室相談員（著者）、2組（養護教諭）〕、各学級の学級担任および副担任の3名によるチームティーチングの形で行った。トレーニング中は主に教育相談担当が課題の説明や司会を行い、担任・副担任がグループ活動において生徒への個別の配慮を行った。事前に、各トレーナーの役割分担およびトレーニング中の

配慮生徒について1時間程度の話し合いが行われた。

実施時期 平成12年12月上旬に、月曜日のホームルームの時間（50分）を用い、各クラス2回実施した。

プログラムの作成方法 研究8と同様に、コーチング法と集団活動のための技法を組み合わせ、プログラムを作成した。具体的な作成過程を記述する。まず、ターゲットスキルを「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」とし、皆川（1999）の中学生を対象としたストレスの講義の案を参考に、トレーニング目標と講義内容を決定した。そして、ストレス対処スキルの1つとして、西本（1999）・松井（1999）が用いた10秒呼吸法を行動リハーサルを通して獲得するスキルの焦点とした。次に、ブレインストーミングのテーマは、日常場面と学習内容を結びつけるために、生徒が日ごろ体験しているストレッサーを意識するテーマを選択した。ブレインストーミングにゲーム的な要素を含めたためそこで緊張がほぐれることが想定されたこと、およびこの学年はエンカウンターやスキルトレーニングを事前に体験しておりグループ活動のための雰囲気は素早く作れることが予測されたことから、ウォーミングアップは実施しなかった。トレーニングの最後にシェアリングの時間を設置した。授業時間は50分と決まっていたため、各課題の時間をその枠に入るよう調整した。以上のような過程を経て、『ストレス対処スキルプログラム』の授業案が作成された（Table 5-13）。学習内容は、ストレッサー、ストレス反応・ストレス対処スキルという用語の意味とそれぞれどのようなものがあるかという『ストレス』に関する知識と、ストレス対処スキルの1つである『呼吸法』を身につけることとした。トレーニング中に実施したワークシートを資料11に示す。

効果の測定方法 以下の①～④からなる質問紙を、1回目のトレーニング

グが行われる日の朝学活および2回のトレーニングを終了した次の日の朝学活に実施した(資料12)。

①学校生活スキル尺度(中学生版)の「健康維持スキル(9項目)」各項目について、1(まったくあてはまらない)から4(とてもよくあてはまる)の4段階で評定を求めた。

②スキルテスト ストレス対処スキルに関する講義と実習の内容をどの程度学習しているかを把握するための項目である。「あなたが普段の生活の中でストレス(緊張や疲れなど)を感じたとき、どんなことをしますか。いくつでも思いっくだけ記入してください」という質問に対しトレーニング前・後に回答を求めた。

③自由記述 トレーニング前の自由記述では、ストレスと上手につきあうための方法を身につけたいか否かとその理由についてたずねた(以下、『動機づけ項目』)。トレーニング後の自由記述では、今回学習したことを日常生活に生かしていきたいか否かとその理由(以下、『活用意志項目』)、トレーニング前のストレス状態に関する項目(以下、『ストレス状態項目』)、2回の授業の振り返りのための項目(以下、『感想項目』)、ストレス反応の変化に関する生徒の意識を問う項目(以下、『ストレス変化項目』)について回答を求めた。

④行動観察 心理学専攻の大学生3名によって、個人の課題に従事している程度とグループダイナミックス(クラスの雰囲気)が観察・記録された。本研究における観察記録は、作成されたプログラムが意図された通りに実施されている程度を意味する treatment integrity(Gresham & Cohen; 1993)を検討するための資料を得ることを目的とした。Gresham & Cohen(1993)は、treatment integrity について、学校場面における科学的調査と実践的応用の中で最も重要な側面の1つであるとしている。

Table 5-13 『ストレス対処スキルプログラム』授業案



| セッション1 | | |
|-----------|---|---|
| 時間 | トレーニング内容 | トレーナー(教師)の働きかけ |
| 導入 5分 | 本時のねらい | この時間のねらいや見通しについて説明する(例. ストレスと身体反応の話) |
| |  ブレインストーミングにゲーム的な要素を加えたため、ウォーミングアップは行わない | |
| 活動 10分 | ブレインストーミング | <p>班ごとにグループになる</p> <p>グループ対抗でブレインストーミングというゲームをすることを説明する</p> <p>テーマに関連することばを紙に書き、記述数が多い順に各班に点数が入ることを伝える</p> <p>テーマ1「私はこんなときにすごくイライラ、クヨクヨする」</p> <p>テーマ2「私はこんなときにすごくワクワク、ドキドキする」</p> <p>発言内容を班ごとに発表するよう促す</p> <p>点数を表に書き込む</p> |
| |  ストレスを感じる場面は日常生活にたくさんあることを伝え、今日の学習内容に対し興味・関心を高める | |
| 展開 10分 | 目標の確認 | <p>班を解き、前を向くよう指示する。以下のトレーニング全体を通しての目標と、本時の目標を書き込んだ拡大用紙を提示し、説明する</p> <p>全体目標「日常生活の中で起こるストレスを引き起こす状況で、ストレスを対処していく重要性を理解する。その対処の方法を実際に使えるようになる」</p> <p>本時の目標「①ストレス、ストレス源の意味を理解する。②ストレスには、プラス(良い)面と、マイナス(悪い)面があることを理解する。③ストレスに対する反応には、身体反応や心理的反応があることを理解する。④ストレスがもたらすいろいろな身体反応や心理的反応の例を知る。⑤ストレス反応には個人差があり、またストレス対処法も様々なものがあることを知る」</p> |
| 10分 | 講義 ストレス源、ストレス反応の説明 | <p>ストレス、ストレス源、ストレス反応の説明</p> <p>○ストレスは新しい出来事や刺激(ストレス源)に対する身体の反応や、心の反応である</p> <p>○同じストレスでも人によってストレス反応が違ってくる。ある人にはストレスが良く働くこともあるし、ある人にはストレスが悪く働くこともある</p> <p>※例…ストレスの個人差(空気の入ったバレーボールと、空気の抜けたバレーボールの違い)</p> <p>※例…ストレスの個人差(期末テストというストレス源の場合、ある人には適度な緊張状態になり勉強に集中でき成績が上がる、ある人には緊張し過ぎてお腹が痛くなり勉強ができなくなり成績が下がる)</p> <p>※例…ストレス反応とは…</p> <p>①身体の場合→心臓がドキドキする、ふるえがくる、頭が痛くなる</p> <p>②心の場合→物事に集中できない、いらいらする、くよくよする</p> <p>③それ以外の場合→何もしたくない、眠れない、朝早く目がさめる</p> |
| | モデルの提示 | ストレス対処法ワークシートの記入例のモデルを拡大用紙で提示し、ストレス源→ストレス反応→ストレス対処法の流れを説明する |
| 活動 20分 | ブレインストーミング | <p>班ごとのグループになる(班長が司会をする)</p> <p>テーマ3「ワークシートのストレス反応に当てはまるもの」</p> <p>テーマ4「ワークシートのストレス対処法に当てはまるもの」</p> <p>班長が前にでて結果を発表する</p> <p>結果を一覧表に書き込んで、総合成績を計算する</p> <p>班の順位を発表し、拍手する</p> |
| 5分 | シェアリング | 今回のトレーニングの感想をグループで話し合う |
| | まとめ | <p>ストレス源→ストレス対処→ストレス反応の流れについてまとめる</p> <p>次回は具体的にストレス対処法を授業でやってみることを伝える</p> |

Table 5-13 (Continued) 『ストレス対処スキルプログラム』授業案

| セッション2 | | |
|-----------|------------------|--|
| 時間 | 課題 | トレーナーの働きかけ |
| 導入 5分 | 前時の振り返り | 前回学んだ内容について振り返る |
| 5分 | 本時のねらい | この時間のねらいやみとうしについて説明する |
| 5分 | ブレインストーミング | グループになってブレインストーミングを行う(司会は班長が行う) テーマ1「この1週間の中でどんなストレス源を経験したか」 テーマ2「そのときどんなストレス反応を感じたか」 テーマ3「そのときどんな対処法を行ったか」 班長が全体に対し発表する |
| 展開 10分 | 目標の確認 | 班を解き、前を向くよう指示する。以下のトレーニング全体を通しての目標と、本時の目標を書き込んだ拡大用紙を提示し、説明する 全体目標「日常の生活の中で起こるストレスを引き起こす状況で、ストレスを対処していく重要性を理解する。その対処の方法を実際に使えるようになる」 本時の目標「①ストレス反応には個人差があり、またストレス対処法にも様々なものがあることを知る、②ストレスに対するいろいろな対処法を知り、練習する、③日常生活におけるストレス反応をひき起こす状況に対しストレス対処法を応用できるよう練習する」 |
| | 講義 ストレス対処法の紹介 | ストレスに対処するスキルの紹介 (1)リラクゼーション:呼吸法、ストレッチング、イメージトレーニング、筋肉弛緩訓練法、音楽リラクゼーション (2)スポーツ:ジョギング、サイクリング、水泳、ダンス、ウォーキング、テニス、野球、サッカー、バスケットボール 等 (3)趣味を楽しむ:読書、絵画、庭いじり、自然体験、ゲーム、楽器演奏、喜怒哀楽の感情の会話や作文、映画鑑賞 (4)考え方への働きかけ:自分への語りかけ、はっきり言いけること、良い方向に考える (5)人に話す:友人に話す、親に相談する、先生に相談する、カウンセラーの先生に相談する |
| 活動 20分 | ストレス対処法の 実習 | 10秒呼吸法を練習する ※例・10秒呼吸法 ＜腹式呼吸とは＞ 横隔膜を上下させて行う呼吸。吸いながらお腹をふくらませる感じ、吐きながらお腹をへこませる感じ。吸うときは鼻から、吐くときは口を少しすぼめて、遠くへ、細く長く、吐く感じ。 ＜10秒呼吸法のすすめ方＞ (1)姿勢を整える(椅子の背もたれに軽くもたれ、両手はひざの上に乗せ、首は軽くうなだれる) (2)静かにまぶたを閉じる (3)全部息を吐く (4)1 2 3と鼻から吸って (5)4で止めて (6)5 6 7 8 9 10で口から吐き出す(吐くときにイライラやもやもやと一緒に吐き出すイメージ) (7)消去動作(腕を前に伸ばし指を握ったり開いたり10回、前腕の曲げ伸ばし10回、両手を組んで大きな伸びを1回) |
| 活動 10分 | モデルの提示 | ストレス対処活動シートの記入のモデルを提示する |
| まとめ 5分 | ワークシート課題 | ストレス対処活動シートに、自分がよく経験するストレス源と自分に起こりやすいストレス反応を記入し、最後に自分に合ったストレス対処法を記入する 代表何人かが発表する |
| | シェアリング | 今回のトレーニングの感想をグループで話し合う |
| | プログラム全体の まとめ | ストレス対処活動シートを使って練習し、自分に合った一番良いストレス対処法を日常生活の中で実践していくことが望ましいことを伝える |

プログラムが意図した通りに各生徒に実施されたことが確認できなければ、生徒の行動に変化が生じたとしてもそれが介入による効果であるといえることは言及できない。実施したプログラムを詳細に記述すること、およびそのプログラムが生徒に対し実際に行われたことを示す資料を提供することが重要である。本研究の行動観察は、作成されたプログラムの各課題において生徒がどのように参加していたかに焦点を当てて行われた。

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4つの下位尺度、計46項目からなる尺度である。分量を考慮し、岡安・嶋田・坂野（1992）で報告されている各項目の因子負荷量・反応出現率を参考に、出現率の高い順番で負荷量が一定の水準（.50）を越えている項目を優先的に採用し、各下位尺度6項目、計24項目を用いた。①と同様の4件法を採用した。各領域の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

集団の等質性を確認するため、健康維持スキルの得点と各ストレス反応の得点について、 t 検定を用いクラス間の差の検定を行った。その結果、有意差がなかったため、2クラス合わせて分析を行った。

① セッションの実際

学年の特徴 この学年は総合的学習の一環としてスキルトレーニングを位置づけており、各学期2時間（1学期：自己主張スキル，2学期：ストレス対処スキル，3学期：意思決定スキル）のスキルトレーニングを行う計画を4月に立て、それに基づいて、1学期に1年間のスキルト

レーニングの目的と内容を説明しグループ作りのためのエンカウンターを行う授業1時間、自己主張スキルをターゲットスキルとしたスキルトレーニングを2時間行っている。そのため、授業の目的も理解しており、スキルトレーニングの活動にもある程度慣れている。

各クラスの男女比はおよそ2：1で、席は男子の列、女子の列と交互になっており両端が男子の席となっている。A組の担任は中堅の女性の国語を担当している教師である。クラスは、リーダーシップを発揮する女子が数名おり、担任と女子生徒を中心にまとまっており落ち着いている。B組の担任は若手の男性の英語を担当している教師である。このクラスは、男子生徒を中心に授業中など自由に発言する雰囲気があり、にぎやかなクラスである。

以下、各クラスのトレーニング中の様子について、大学生3名の観察記録とトレーナーの記録を照らし合わせてまとめる。

A組

セッション1 『本時のねらい』では、静かにトレーナーの方を向いて話を聞いていた。トレーナーがストレスという用語をきいたことがあるかたずねたところ、クラスの大半の生徒が手を挙げ、「ストレスたまってるよ」などの発言がきかれ、ストレスについて学習することの意欲が高い様子がうかがえた。『ブレインストーミング』は回答が多い班が勝ちというゲーム的要素が加わっていたため、多くの生徒は素早く班の形態になり課題に取りかかった。班の形態は女子2人が中央に位置しその両隣に男子が位置する形であり、各班男子4名女子2名である。いずれの班も話し合いは中央の女子2人が中心に行っており、男子の中には肩を組んで遊んでいたり、おしゃべりをしている生徒がいた。『目標の確認・講義』を行うため机を通常の形態に戻すと静かになり、多くの生徒は話を

聞く姿勢を示した。ただし、うなずいたりトレーナーの問いかけに対し言葉を返すという行動はほとんどみられなかった。中には、机に顔をふせている生徒や、机の上に鉛筆を立てて遊んでいたたり手をいじっている生徒もいた。2回目の『ブレインストーミング』では、男子も意見をだしていた。ただし、男子の回答には攻撃的な回答が多く、女子が困惑している場面がみられた。例えば、ストレス対処スキルを挙げるところで、「弟をなぐる」「周りの人にあたる」などの回答がみられ、それを班の回答に含めるか女子が戸惑っている様子がみられた。『シェアリング』の時間では、机を通常の形態に戻しトレーナーが回答数の多い班を順番に発表し、全員で拍手をした。次回の予告をして終了となった。

セッション2 授業開始時は全体的に静かであった。『前時の振り返り・本時のねらい』でも静かに話を聞いていた。『ブレインストーミング』で班活動になると、全体的に活気づき、中でも女子が積極的に発言していた。男子は課題から離れ関係ない話をしている生徒もいた。『講義』では、机に顔をふせている生徒がいた。また、トレーナーの問いかけに対し反応はほとんどみられなかった。ストレス対処法を紹介するところではトレーナーがリラクセーションの音楽を流したりその他の対処法を実演しながら説明すると、音楽に対して「なんか聞いたことある」「外国の曲」といった発言がでた。また、「俺的にはサイクリングかも」「庭いじり？」といった発言がでて、自由に発言する雰囲気があった。『ストレス対処法の実習』では、始めはとまどい周囲を見回して様子をうかがっている生徒も数名いたが、個別の行動リハーサルの間になると各々目をつむり呼吸法の練習にとりかかった。終了後「ねむい」「目の前が青い」といった感想を述べる生徒がいた。静かになると声をだしたり咳をしたりする生徒がいた。『ワークシート課題』では、今までの活動を振り返り

自分に合ったストレス対処法を書き込むという課題に静かに取り組んでいた。『シェアリング』では、トレーナーの方を向いて話を聞いており、この2時間で学んだことを振り返って考えている様子がみられた。

B組

セッション1 B組は活動の記録を残し来年以降の教育相談活動に生かすことを目的にビデオ撮影を行った。普段はにぎやかなクラスであるが、ビデオ撮影を意識しているのか、『本時のねらい』では、比較的静かに前を向いて話を聞いていた。ビデオを意識して緊張している生徒がいることから、『ブレインストーミング』ではトレーナーが各班の対抗戦であることを強調したところ、素早く班の形態を作り意見を出し合っていた。2つのテーマについて、それぞれ班ごとの話し合いを行い各班の代表者が前に出て発表した。各班の話し合いでは、笑い声が響きにぎやかになった。担任・副担任が各班の様子をみて回ると、課題に対し質問する生徒がいた。課題に真剣に取り組んでいる様であった。各班の発表者が前に出て発表する際、その他の生徒は班の形態のままで聞いていたため、隣の人と話をしたりしてざわざわしており、トレーナーが話を聞くようたびたび注意していた。次の課題に入るために班の形態から元の位置に戻った。『目標の確認・講義』では、トレーナーの方を向いて静かに話を聞いていた。ブレインストーミングで自分の日常生活におけるストレスを意識したため、高い関心を持って話を聞いている様子であった。次にトレーナーはストレス反応をテーマにした『ブレインストーミング』をすることを説明し、ストレス反応についてトレーナーの例を出した。各班で話し合い代表者が前に出て発表した。前の2つのテーマを発表する時より、周りの生徒が静かに聞いており各班の回答数も増えていた。このことは、生徒がブレインストーミングという課題に慣れたこと、お

よび生徒の課題に対する関心が高まったことを示していると考えられる。最後に、「普段行っている対処法」というテーマでブレインストーミングを行った。ここでも各班の回答数は多かった。『シェアリング』の時間でブレインストーミングの1位の班を発表し、みんなで拍手をした。次回は、ストレス対処法の実習をすることを伝え、終了となった。

セッション2 前回同様ビデオ撮影を行ったが、生徒はビデオにだいぶ慣れた様子で前回よりぎやかな雰囲気が始まった。『前時の振り返り・本時のねらい』では、一部の生徒がざわざわする場面がみられたが、多くの生徒はトレーナーの方を向いて静かに話を聞いていた。『ブレインストーミング』では、中央の女子2人だけが課題に取り組んでおり、男子は別の話をしている班もみられた。各班の代表者が前に出て発表している間、他の生徒が話をされていて、トレーナーおよび担任が何度も注意をしていた。『目標の確認・講義』では、トレーナーや担任がストレッチや筋肉弛緩法のモデルを示し一緒にやってみよう促すと、生徒は笑ったり一緒にやったりしていた。トレーナーがリラクセーションのための音楽を流すと、教室内が静かになり近くの生徒と顔を見合わせて笑っている生徒やあくびをしている生徒がいた。音楽のリラクセーション効果を感じている様子であった。『10秒呼吸法の実習』では、始めに担任が前でモデルを示すと、何人かの女子が笑いながら見ていた。次に全員で呼吸法を練習すると、ほぼ全員が呼吸法と消去動作をトレーナーの言語的指示に合わせて行っていた。終わった後に、何度ものびをしている生徒がいた。呼吸法の間、女子生徒1名と男子生徒1名が机に顔をふせて参加していなかった。『ワークシート課題』では、全員ワークシートに素早く取りかかりスペースをうめていた。トレーナーが指名して2名が代表で発表した。発表者の発言に対し、トレーナーが今回の学習内容を

よく理解しストレス対処法を実行していると肯定的な評価を返した。

『シェアリング』では、トレーナーがこの2時間の生徒の取り組みを肯定的に評価し、これからも学習した内容を活用してほしいことを伝え、終了となった。

②学校生活スキル尺度得点の変化

ターゲットスキルである健康維持スキルの項目9「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」のトレーニング後の得点がトレーニング前の得点と比べて有意に上昇していた ($t = -2.48, p < .05$)。ターゲットとしたストレス対処スキルの得点が有意に向上していたことは、生徒が自分のストレス対処スキルが向上していると実感していることを示している。健康維持スキルに含まれるその他のスキルについても、今回のトレーニングでは紹介しているため、トレーニング前後の得点を比較した。健康維持スキルの合計得点と各スキル項目では、有意な得点の変化はみられなかった (Table 5-14)。

③スキルテストにおける回答の変化

トレーニング前の生徒のスキルテストの回答を KJ 法により分類したものを Table 5-15 に示す。生徒の主な日頃のストレス対処スキルには、「寝る」「友達と遊んだり話をする」「運動する」「食べる」「自分の好きなことをする」「ゲームをする」「音楽を聴く」「休む」「お金をつかう」「深呼吸をする」などが挙げられた。その他、「物にあたる」「自分をなぐる」「何をしたいのかわからない」「なんとかしておさえる」「いじける」といった回答がみられた。同様に、トレーニング後の生徒のスキルテストの回答についても KJ 法により分類した (Table 5-15)。トレーニング前・後の回答数の変化を t 検定を用いて検討した結果、 $t = -2.123, p < .05$ となり、トレーニング後の方がトレーニング前より生徒のストレ

Table 5-14 健康維持スキル得点の事前・事後の比較

| | <i>n</i> | <u>Pre-</u> | | <u>Post-</u> | | <i>t</i> |
|------------------------------------|----------|-------------|-----------|--------------|-----------|----------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | |
| 1 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 | 70 | 3.10 | .82 | 3.18 | .80 | -.78 |
| 2 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 | 69 | 2.69 | .93 | 2.66 | .97 | .13 |
| 3 疲れを感じたとき、しっかり休むことができる | 70 | 2.74 | .93 | 2.72 | .97 | .27 |
| 4 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 | 70 | 2.52 | .96 | 2.64 | 1.06 | .73 |
| 5 生活のリズムをくずさないように睡眠時間に気をつけている | 67 | 2.25 | 1.02 | 2.30 | 1.00 | .29 |
| 6 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 | 70 | 2.72 | .97 | 2.66 | .95 | .48 |
| 7 自分の考えを両親にはっきり伝えられる | 70 | 2.69 | .91 | 2.77 | .96 | -.75 |
| 8 自分の思っていることを教師に伝えることができる | 70 | 2.48 | .93 | 2.35 | .96 | 1.26 |
| 9 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 | 68 | 2.22 | .95 | 2.52 | .95 | -2.48 * |
| 健康維持スキル合計得点 | 68 | 23.74 | 5.16 | 23.89 | 6.04 | -.30 |

* $p < .05$

Table 5-15 スキルテストにおける回答の事前・事後の比較

| トレーニング前のストレス対処法の記述 | ストレス後のストレス対処法の記述 |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・寝る(23) ・友達と遊んだり話をする(13) ・運動する・体を動かす・走る(13) ・食べる・水分をとる(6) ・自分の好きなことをする(5) ・ゲームをする(5) ・音楽を聴く(4) ・休む(4) ・お金をつかう(3) ・何か1つの事に集中して気をまぎらわす(2) ・深呼吸をする(3) ・物にあたる(紙を思いっきりやぶく、まくらなどをなぐる・ける、ものをこわす)(9) ・自分をなぐる・自分のうでをなぐる(2) ・親に話す(2) ・大声でさけぶ(3) ・ペットと遊ぶ(2) ・何をしたいのかわからない・何もしない(5) ・なんとかしておさえる ・いじける ・無効回答(10) | <ul style="list-style-type: none"> ・寝る(30) ・友達と遊んだり話をする(14) ・運動する・体を動かす・走る(12) ・食べる(3) ・自分の好きなことをする(6) ・ゲームをする(8) ・音楽を聴く(11) ・休む(3) ・お金をつかう(1) ・勉強をする(1) ・深呼吸をする・呼吸法をする(7) ・物にあたる(紙をやぶく、まくらなどをなぐる・ける、壁をなぐる、ものをこわす)(8) ・自分をなぐる・自分のうでをなぐる(2) ・親に話す(2) ・大声でさけぶ(7) ・ペットと遊ぶ(3) ・何もしない(2) ・TVを見る・ビデオを見る(6) ・本を読む(4) ・お風呂に入る(3) ・散歩する(1) ・歌う(3) ・ピアノをひく(1) ・おどる(1) ・いい匂いをかぐ(1) ・今までの中で、楽しかった事やおもしろかった事などを思い出して、つらいことを忘れるようにする(1) ・親しい人に相談する(1) ・無効回答(10) |
| 総回答数 116 | 総回答数 152 |

ス対処スキルが増加していることが示された。また回答数のみでなく、トレーニング前・後で回答の内容にも変化がみられた。トレーニング後の回答には、より具体的かつ幅広いストレス対処スキルが含まれていた。主なストレス対処スキルには変化はみられず、「寝る」「友達と遊んだり話をする」「運動する」などのストレス対処スキルの回答数が多かった。スキルトレーニングの中で紹介した「音楽を聴く」「深呼吸・呼吸法を活用する」「お風呂に入る」「相談する」などのストレス対処スキルを自分のストレス対処スキルとして挙げている生徒が増加していた。それに伴い、「何をしたいのかわからない」「なんとかしておさえる」「いじける」など対処スキルの欠如の問題を示す回答が減少していた。

④ ストレス反応尺度における得点の変化

ストレス対処スキルが向上したことで、ストレス反応に変化がみられるか検討するため、トレーニング前後の各ストレス反応の得点をも検定を用いて比較した (Table 5-16)。その結果、いずれのストレス反応においても、有意な得点の変化はみられなかった。

⑤ 自由記述の分析

自由記述の評価はトレーナー（著者）が作成した採点基準（資料 13）を用い、心理学専攻の大学生 3 名が独立に評定し、2 名以上が同じ得点のものを採用した。3 名それぞれ異なった場合は、その平均点を採用した。なお 3 人の評定の一致率は A 組 71.99%、B 組 66.02% と高い数値が得られ、評定者間信頼性が高いことが示された。『動機づけ項目』『活用意志項目』『感想項目』『ストレス変化項目』は 3 群に、『ストレス状態項目』は 4 群に分類された (Figure 5-3)。

『動機づけ項目』に対する回答を基に、生徒を『動機づけ高群』『動機づけ低群』『無回答群』に分類した。『動機づけ高群』に含まれた人数は

Table 5-16 ストレス反応尺度得点の事前・事後の比較

| | <i>n</i> | Pre- | | Post- | | <i>t</i> |
|----------|----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | |
| 不機嫌・怒り感情 | 67 | 13.30 | 4.45 | 13.22 | 5.04 | -.18 |
| 身体的反応 | 66 | 11.67 | 3.90 | 11.80 | 3.74 | .37 |
| 抑うつ・不安感情 | 68 | 9.53 | 4.91 | 9.29 | 4.55 | -.57 |
| 無力的認知・思考 | 68 | 11.21 | 4.17 | 11.57 | 4.31 | 1.15 |

* $p < .05$

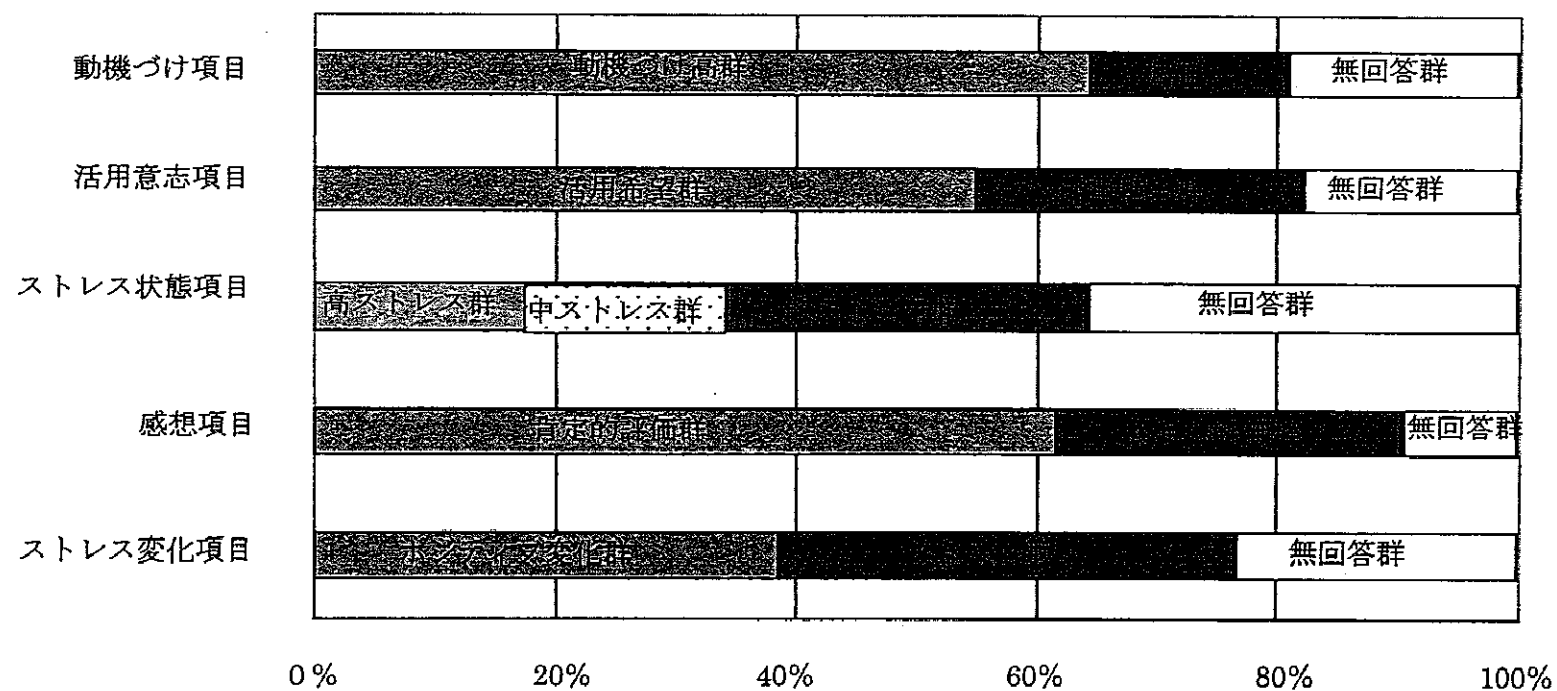


Figure 5-3 自由記述による分類

47人(65%)で、ストレス対処スキルを身につけることに対して高い動機づけを有している生徒は全体の6割を越えていることが示された。

『動機づけ高群』に含まれた生徒の記述には、「最近すごくストレスを感じているから」「自分はよくがまんしてしまう方だから」「ストレスをためて友達にあたってしまったりするのが嫌だから」「今はストレスに対処する方法をあまり知らないから」といった、自分の現状と照らし合わせストレス対処スキルの必要性を強く感じていることを示す内容の回答が多かった。一方、『動機づけ低群』に含まれる生徒の記述はほぼ全てが、「ストレスを感じないから」「ストレスはたまらないから」といった必要性が感じられないという内容の回答であった。

次に『活用意志項目』に対する回答を基に、生徒を『活用希望群』『活用拒否群』『無回答群』に分類した。『活用希望群』に含まれた生徒は40人(55%)であり、授業終了後に今回学習したストレス対処スキルを活用していこうと感じている生徒が過半数を超えていることが示された。この群に含まれた生徒の回答には、「やれそうなことが多かったから」や「できそうなものがあったから」といった自分に合ったストレス対処法があったという内容と、「ストレスをためたくないから」といったストレス対処スキルの必要性に関して述べられた内容に分かれた。

『ストレス状態項目』に対する回答から、生徒を『低ストレス群』『中ストレス群』『高ストレス群』『無回答群』の4群に分類した。全くストレスを感じないおよびストレスをあまり感じないと回答している『低ストレス群』の生徒が22人(30%)となり3割近くいる一方で、『高ストレス群』に分類された生徒が12人(16%)と2割近くおり、高いストレスを感じている生徒も多く存在することがわかる。『高ストレス群』の生徒の回答には、「友達関係や勉強のことでイライラしていた」「ムカムカし、

物や人にあたっていた。悪口を言っていた」「なにも手につかないくらいだった」「すごいいつもむしゃくしゃしてた」「ちょっと怒りっぽく、イライラした」という記述がみられた。これらの回答は全て過去形で書かれており、これらの生徒の『感想項目』の回答には、「やってよかった」や「これからも生かしていきたい」といった肯定的な内容がみられた。

『感想項目』に対する回答から、生徒を『肯定的評価群』『否定的評価群』『無回答群』に分類した。『肯定的評価群』に含まれた生徒は 45 人（62%）おり、トレーニングを肯定的に受けとめた生徒が過半数を超えていることが示された。『肯定的評価群』に分類された生徒の回答には、「始めは何だって思っていたけど、2 回目からは大切なんだと思ってしっかり聞いていた」「ちょっといらいらするとき、ドキドキする時に、深呼吸をするようになった気がする」「楽しかった。やってよかった」などトレーニング内容に関する感想と集団活動の楽しさに関する感想がみられた。また『否定的評価群』に分類された生徒も少なくはあるが存在した。『否定的評価群』の生徒の回答には、「逆にちょっと疲れた気がしました」という回答がみられた。

『ストレス変化項目』に対する回答を基に、生徒を『ポジティブ変化群』『変化なし群』『無回答群』に分類した。ネガティブな変化を示す回答はみられなかった。「ストレスが減った気がする」「気分が楽になった」「授業が終わった後に、背伸びをするとリラックスできるということが自分でわかったのでストレスはたまりにくくなった」といったストレス反応の低減を実感している生徒が 13 人（18%）、「なんとなく変わった気がする」「少しはなくなったけど、でもまだ半分以上はある感じがする」といったストレス反応におけるなんらかの変化を感じている生徒が 15 人（21%）おり、約 4 割の生徒がストレス対処スキルを学習したこと

によりストレス反応に変化を感じていることが示された。

⑥自由記述の分類と健康維持スキル・ストレス反応の変化

自由記述で分類された各群はトレーニング前のストレス反応のレベルや学習動機によって分けられていることから、トレーニング中の様子やトレーニングの効果に影響を与えていることが予測される。そこで、自由記述の分類によって健康維持スキルとストレス反応の変化に違いがみられるか検討するため、自由記述の分類とトレーニング前後という2つの要因を独立変数とし、健康維持スキルと各ストレス反応を従属変数とした2要因分散分析を実施した。なお、無回答群はその解釈が難しいため、分類からは除外した。その結果、『ストレス状態項目』の分類の影響が最も顕著にみられた(Table 5-17)。まず、健康維持スキルにおいて、ストレス状態分類の主効果が有意となった ($F(2,74)=4.20, p<.05$)。また、ストレス反応でも「不機嫌・怒り感情」においてストレス状態分類の主効果およびストレス状態分類とトレーニング前後の交互作用が示された ($F(2,76)=3.39$ & $F(2,76)=4.32, p<.05$)。「抑うつ・不安感情」においても交互作用が示された ($F(2,76)=3.16, p<.05$)。

4. 考察

本研究では、学級集団を対象としたスキルトレーニングの作成方法、効果の測定方法、スキルトレーニングの進行上の留意点について示唆を得ることを目的に、学級集団を対象にターゲットスキルをストレス対処スキルとしたスキルトレーニングを実施した。以下、これら3つの目的に関して上記で得られた結果を基に考察する。そして、最後に学級集団を対象としたスキルトレーニングの長所と限界について述べる。

Table 5-17 ストレス状態分類とトレーニング前・後を独立変数とした分散分析結果

| | | 学校生活スキル | ストレス反応 | | | |
|--------------|---------|------------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|
| | | 健康維持スキル | 不機嫌・怒り | 身体的反応 | 抑うつ・不安 | 無力的認知 |
| トレーニング | ストレス状態 | <i>M(SD)</i> | <i>M(SD)</i> | <i>M(SD)</i> | <i>M(SD)</i> | <i>M(SD)</i> |
| 前 | 低群(21人) | 25.78(4.12) | 10.38(2.48) | 10.14(3.07) | 7.76(2.45) | 9.33(3.02) |
| | 中群(13人) | 23.83(4.02) | 14.08(3.57) | 9.77(2.65) | 9.08(4.41) | 10.31(2.90) |
| | 高群(12人) | 22.17(6.44) | 16.50(4.87) | 13.00(4.10) | 12.08(7.12) | 12.83(6.09) |
| 後 | 低群(16人) | 26.50(3.37) | 13.31(5.49) | 10.47(3.96) | 9.63(4.54) | 11.44(5.10) |
| | 中群(12人) | 23.83(4.75) | 13.25(4.37) | 12.83(4.39) | 11.00(5.24) | 12.08(3.92) |
| | 高群(7人) | 23.00(5.35) | 12.88(3.23) | 12.25(2.82) | 8.00(2.56) | 12.86(4.30) |
| トレーニングの主効果 | | <i>F</i> =.236 | <i>F</i> =.289 | <i>F</i> =1.132 | <i>F</i> =.009 | <i>F</i> =1.691 |
| ストレス状態分類の主効果 | | <i>F</i> =4.201* | <i>F</i> =3.388* | <i>F</i> =2.626 | <i>F</i> =.876 | <i>F</i> =1.983 |
| 交互作用 | | <i>F</i> =.058 | <i>F</i> =4.321* | <i>F</i> =1.783 | <i>F</i> =3.159* | <i>F</i> =.369 |

**p*<.05

① スキルトレーニングプログラムの作成方法

スキルトレーニングプログラムの作成に関して、作成されたプログラムへの生徒の反応および作成されたプログラムの学習効果について述べる。まず、コーチング法と集団活動の技法を組み合わせで作成されたスキルトレーニングは、自由記述の結果から多くの生徒に受け入れられていることがわかる。自由記述では、班での活動やブレインストーミングなどのゲーム的な要素が楽しかったといった感想と、ストレス対処スキルの重要性がわかったことや学習したことを今後生かしていきたいという学習内容についての感想に分かれた。これは、作成されたプログラムが集団活動としての良さを持っていると同時に、コーチング法に基づきターゲットスキルを明確に示しモデルを提示することでわかりやすさを重視した結果であると考えられる。

学習効果に関して、ターゲットとした学校生活スキル尺度の項目の得点が有意に向上していることが示された。またスキルテストにおける生徒の回答数および回答内容の変化からも、トレーニングにより生徒のストレス対処スキルが向上したことが示された。自由記述の結果においても、多くの生徒がこのトレーニング終了後、自分のストレス反応が変化・低減したことを実感していることが明らかになった。これらのことから、今回実施されたスキルトレーニングは、ある程度の効果を持っていることが示された。今回作成されたスキルトレーニングプログラムは、一次的援助サービスとして利用可能であることが示唆された。

② スキルトレーニングプログラムの効果の測定方法

本研究ではスキル尺度・スキルテスト・自由記述・観察記録・その他心理学的変数を測定する尺度（ストレス反応尺度）を用いて、その効果を検討した。以下、各測定方法が本研究を検討する上で果たした役割に

について述べることで、各測定方法の意義と限界についてまとめる。

学校生活スキル尺度 前述のように学校生活スキル尺度における得点の変化は、生徒が自分のスキルがトレーニングに参加したことにより向上したと感じているかという情報を提供する。本研究において、健康維持スキルの各項目の変化を検討した結果、トレーニングのターゲットとしたスキルのみが向上したという結果は、2つのことを意味している。第1に、作成されたプログラムが生徒のターゲットスキルにピンポイントで働きかけていること示しており、プログラムの妥当性を支持する結果と言える。第2に、本プログラムではその他の健康維持スキル（例、疲れたとき休む、運動をする、考え方への働きかけ、人に話す）に関してもストレス対処法の1つとして紹介しているが、得点の変化はみられなかった。このことは、対処法の紹介という知識の伝達だけでは、生徒は自分のスキルが向上したとは感じることをできないことを示している。生徒の自己のスキルの評価を向上するには、トレーニング中にスキルの遂行機会を提供し、「できた」という体験を提供することが重要であることが示された。

スキルテスト トレーニング前のスキルテストの結果から、ストレスを感じたとき「何をしたいのかわからない」「なんとかしておさえる」「いじける」など適切なストレス対処スキルを有していないことを示す回答がみられ、ストレス対処スキルの学習機会を必要としていることが示された。また、トレーニング終了後、生徒が自分のストレス対処法として認識している具体的なストレス対処スキルに関する記述が得られたことで、ストレス対処スキルの数の変化の検討のみでなく行動の質の変化を検討することが可能となった。このように、スキルテストはトレーニング前後の生徒のターゲットスキルの状態を行動として把握すること

を可能にする。学級集団を対象としたスキルトレーニングでは、個別の観察記録をとることが難しく、各生徒のトレーニング中のターゲットスキルの行動リハーサルの進行状況や獲得レベルを把握することが難しいため、スキルテストが果たす役割は大きい。スキルテストは生徒の行動面の変化を検討するためには必須であると考ええる。

自由記述 自由記述の回答により、トレーニング前の生徒のストレスレベルや、トレーニング後のターゲットスキルの活用意志、2回のトレーニングによるストレス反応の変化に対する意識、トレーニングに対する感想など、様々な情報を得ることができた。また、今回自由記述で分類された各群でスキルトレーニングの学習効果が異なることが示されたことから、自由記述における情報は、スキル尺度やスキルテストで生じた変化を説明する資料としても役立つことが示された。

観察記録 本研究における観察記録は、作成されたプログラムが意図された通りに実施されているかを示す treatment integrity (Gresham & Cohen, 1993) に関する資料を提供した。本研究の観察記録は、ブレインストーミングを行うため座席を班形態にした際課題から離れる生徒がいたことを示していたが、本時のねらい・目的と講義・ワークシート課題・呼吸法の実習など個別に行った課題では各自真剣に取り組んでいたことを示した。これらの結果から、大部分のプログラムについては計画・意図された通りに実施されたと言え、プログラムの treatment integrity が支持された。

また、今回の観察記録の反省点として、事前に観察者に各生徒の名前が記載されている座席表を渡していなかったために、各生徒の情報がほとんど得られなかった。外部の観察者が記録をとる際には、座席表と各生徒の名前および各生徒の特徴をある程度知らせておく必要がある。各

生徒の課題の遂行状況をチェックすることは難しいが、各生徒が課題に従事している程度やグループダイナミックスに影響を与える個人の発言や行動については、今回のように観察者をトレーナー以外の人に依頼することで、記録をとることができることが示された。

その他心理学的変数を測定する尺度（ストレス反応尺度） 研究4～研究7において学校生活スキルが学校適応やストレス反応に影響を与えていることが示され、学校生活スキルを高めることの意義が示された。スキルは生徒が活用可能な自助資源であり、スキルトレーニングは生徒の活用可能な自助資源を増加・向上することで学校適応の促進やストレス反応の予防を目指している。その意味で、その他心理学的変数を検討する尺度をトレーニング前後で実施することは重要である。ただし、本研究ではストレス反応には変化がみられなかったことから、課題が残る。スキルトレーニングによるターゲットスキルの向上がその他の心理学的変数に影響を与えるには、生徒が学習したスキルを日常生活に般化・維持させ活用していく必要があり、長期的な検討が必要である。今回のストレス反応尺度のようにその他心理学的変数を測定する尺度については、その実施時期を検討する必要がある。

小集団を対象としたスキルトレーニングの効果の測定方法と同様に、学級集団を対象としたトレーニングの効果の測定においても、スキル尺度、スキルテスト、行動観察、自由記述はそれぞれ異なった役割を担っており、これらを組み合わせて実施することが望ましいことが示された。

③ スキルトレーニングの進行における留意点

トレーニング前の自由記述の回答のいくつかの特徴で生徒を分類し、各群に所属する生徒のスキル学習の効果およびストレス反応の変化を検討したところ、所属する群によって学習効果やストレス反応の変化が異

なっていることが示された。その中で、特にトレーニング前のストレスの状態が学習効果やストレス反応の変化に影響を与えていることが示された。トレーニング前のストレスの状態とトレーニング前後を独立変数とし、各ストレス反応を従属変数とした分散分析の結果、交互作用が示されたが、その交互作用は『低ストレス群』は「不機嫌・怒り感情」および「抑うつ・不安感情」の得点がトレーニング前後で上昇しているのに対し、『高ストレス群』ではそれらのストレス反応得点が低下していることを表している。この結果が得られた理由について、『高ストレス群』と『低ストレス群』それぞれについて考察する。まず、『高ストレス群』についてだが、この群はトレーニング前のストレス反応が高いため、ストレス対処スキルを学習することに関する意識や動機づけが高く、トレーニングを通してストレス反応が低減していくことを実感した可能性が考えられる。その結果、「不機嫌・怒り感情」および「抑うつ・不安感情」が顕著に低下したのではないだろうか。次に、『低ストレス群』に関してだが、この群にはストレッサーが周囲にあまりないという生徒と、ストレスはあるがそれを意識化するためのレディネスができていない生徒が含まれていることが考えられる。後者の場合、この授業に参加することで、ストレスが意識化されストレス反応得点が高まる可能性がある。いずれにしても、『低ストレス群』と『高ストレス群』で「不機嫌・怒り感情」「抑うつ・不安感情」のトレーニングによる変化が異なっているということは、生徒が問題意識を持っているスキルに適切なタイミングで援助サービスを提供することで、効果がより得られることを示唆している。また、ストレスを意識化するためのレディネスが整っていない生徒がこのトレーニングを受けたことで一時的にストレス反応が高まる可能性が示唆されたことから、トレーニング後のそうした生徒への対応もトレ

ニングの準備段階で考慮する必要がある。

このトレーニングが多くの生徒のストレス対処スキルの向上に役立つことが示された一方で、一部の生徒（『感想項目』において疲労感を訴えた生徒など）に関する配慮の必要性も示された。このような活動はストレス対処スキルを学習する活動であると同時に、グループディスカッションに参加し自分の意見を述べたり相手の意見を自分の考えに取り入れたり、全体に対する指示に従って呼吸法を練習するといった、集団活動に参加するためのスキルも同時に要求される。そのため集団活動が苦手な生徒には、活動に参加すること自体が大きな課題となる可能性が考えられる。トレーニングプログラムの作成において、集団活動スキルが低い生徒でも参加しやすい工夫をすることや、トレーニング中の個別の配慮をどのように行うかTTを組む教師と打ち合わせをしておくことが必要である。また、授業外での声かけやカウンセリングなどを必要に応じて併用することも求められる。

④ ストレス反応の変化の検討

ターゲットスキルであるストレス対処スキルの向上は示されたが、影響を与えると予測されたストレス反応には変化がみられなかった。研究6で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たことから、健康維持スキルの得点が上昇すればストレス反応が低下する可能性が示されている。ただし、今回ターゲットとした健康維持スキルはストレス対処スキルのみであり、健康維持スキル全体の有意な得点の上昇は示されなかった。ストレス反応の低減を図るには、健康維持スキルの中で特にストレス反応と関連の強い項目を明らかにし、それらの健康維持スキル全てに働きかける取り組みを行う必要があったのではないかと考える。また、前述のように今回のスキルトレーニング

の効果が生徒のストレス反応に作用するためには、生徒が学習したスキルを日常生活で活用していく必要があり、ターゲットスキルの般化・維持効果の検討と合わせてストレス反応の変化を長期的に検討する必要がある。

⑤学級集団を対象に行うスキルトレーニングの長所と限界

最後に、本研究で行われた学級集団を対象としたスキルトレーニングを、佐藤他（2000）が指摘した集団を対象とした社会的スキルトレーニングの利点と比較して検討する。まず、佐藤他（2000）が挙げた集団を対象としたスキルトレーニングの利点は以下の3つである。

①全ての生徒の社会的スキルを促す目的において効果的・効率的である。

②学級で行うため日常の生活場面に類似した状況の下で訓練できることにより、般化が起こりやすい。

③問題を抱えている特定の生徒とその他の子が共通の知識を獲得しスキルを練習するため、生徒同士のフィードバックが促進されることが期待できる。

まず、各クラス2時間のスキルトレーニングで多くの生徒がターゲットスキルが向上したと実感している点から第1の利点を確認された。心の教室相談員やスクールカウンセラーの心理教育的援助サービスの活動の一環として、学級集団を対象としてスキルトレーニングを行うことは、各生徒に援助サービスを提供する上で効果的・効率的である。佐藤他（2000）が利点として挙げている②③は社会的スキルに特有の般化・維持の問題について述べられていることだが、今回のストレス対処スキルに関してもある程度同様のことが言えるだろう。日常の生活場面との類似が般化を促進するという利点に関して、生徒の自由記述において「10秒呼吸法などはすぐに学校でもできるから」「普段の生活の中でできそうなものがあったから」など、学習した内容と日常の生活場面を結びつ

けて考えていると思われる回答がいくつかみられた。これは、通常の学級活動の中でターゲットスキルを学習したことで日常の生活場面とより結びつけて考えることができたのではないかと考えられる。また利点③について、スキル尺度および自由記述の結果から各生徒のターゲットスキルには個人差があることがわかるが、ターゲットスキルの高い生徒・低い生徒に同じ知識とスキルを教えることで、ターゲットスキルが高い生徒が低い生徒にアドバイスをしたり、ターゲットスキルが低い生徒がターゲットスキルの練習をしやすい学級の雰囲気を作ることができると考えられる。また、本研究では担任教師もトレーナーとして参加しているため、トレーニング終了後も普段の学級活動の中で学習した内容を復習したり、ターゲットスキルの遂行で苦戦している生徒に働きかけることが期待できる。

第3節 第5章のまとめ

第5章では、スキルトレーニングプログラムの作成方法、効果の測定方法、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ことを目的に、学校生活スキルの中からターゲットスキルを選択し、小集団・学級集団を対象に2つのスキルトレーニングプログラムを作成・実施した。これら2つのスキルトレーニングの実践の目的、ターゲットスキル、対象者、評価方法、主な結果をTable 5-18にまとめる。これらの結果から、プログラムの作成方法、効果の測定方法、スキルトレーニングの進行における留意点について得られた示唆を、以下にまとめる。

1. プログラムの作成方法

本研究で作成されたスキルトレーニングプログラムは小集団や学級で行うスキルトレーニングに適した形にするために、コーチング法と集団活動のための技法を組み合わせで作成された。今回プログラムを作成した主な過程と各作成過程において考慮した点についてFigure 5-4にまとめる。

プログラムは主に以下のような過程を経て作成された。まず『ターゲットスキルの選定』過程について、本研究では前述のように先行研究で開発されている技法を活用できるターゲットスキルを選定したが、学校や学級の心理教育的援助サービスの一環として実施する際には、学校生活スキルの中から学級の様子や学級の中で多くの生徒が苦戦しているスキルを考慮し決定されることが望ましいと考える。次に『目標の設定と講義内容の設定』過程では、ターゲットスキルを獲得するためにどのような目標を設定し、どのような講義を行うかを決定した。これは各スキ

Table 5-18 第5章におけるスキルトレーニングの実践まとめ

| | 研究8 | 研究9 |
|------------|--|--|
| 目的 | ①プログラムの作成方法の検討 ②効果の測定方法の検討 ③進行における留意点 ④ターゲットスキルのレベルの検討 | ①プログラムの作成方法の検討 ②効果の測定方法の検討 ③進行における留意点 ④関連が予測される心理学的変数の変化の検討 |
| ターゲットスキル | 「問題を解決するとき、1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」 | 「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」 |
| 対象者 | 中学1年生 2つの小集団(6人), 12名 | 中学1年生 2クラス73名(男子49名, 女子24名) |
| 測定方法 | ①進路決定スキル12項目 ②スキルテスト ③自由記述 ④行動観察 | ①健康維持スキル9項目 ②スキルテスト ③自由記述 ④行動観察 ⑤ストレス反応尺度 |
| 主な結果 | | |
| プログラムの作成方法 | プログラムに対する生徒の肯定的な反応と、ターゲットスキルがある程度学習されたことが示されたことから、今回用いたプログラムの作成方法が支持された | 生徒の自由記述の回答が、集団活動が楽しかったという内容と学習内容がわかりやすかった・役にたったという内容に分かれたことから、コーチング法とグループ活動の技法を組み合わせで作成したプログラムが支持された |
| 効果の測定方法 | 学校生活スキル尺度は生徒の自己のスキルの認知の変化を測定し、スキルテストは行動面の変化に関する情報を提供する。セットで相補的に活用することが望ましい | 各測定方法は効果を測定する上で異なる役割を担っており、組み合わせで実施することが望ましい |
| 進行上の留意点 | トレーニングの進行中、Goldstein et al.(1987)が分類した抵抗も含む、生徒は様々な反応を示すことが考えられる。トレーニング前の段階で生徒の動機づけのレベルや心理・情緒面の安定度に関する情報を集めておく必要がある | トレーニング前の生徒のストレス状態(援助ニーズ)や集団活動の得意・不得意という要因がスキル学習に影響するため、このような情報を事前に収集しておく必要がある |
| その他 | スキルテストの結果およびトレーナーの感想から、焦点を1つの行動にしばった方が効果的であることが示された | ストレス反応には変化がみられなかった。関連する心理学的変数に影響をおよぼすのは、生徒がスキルを活用した後であるため、長期的な検討が必要である |

※測定方法の①はいずれも学校生活スキル尺度(中学生版)から採用

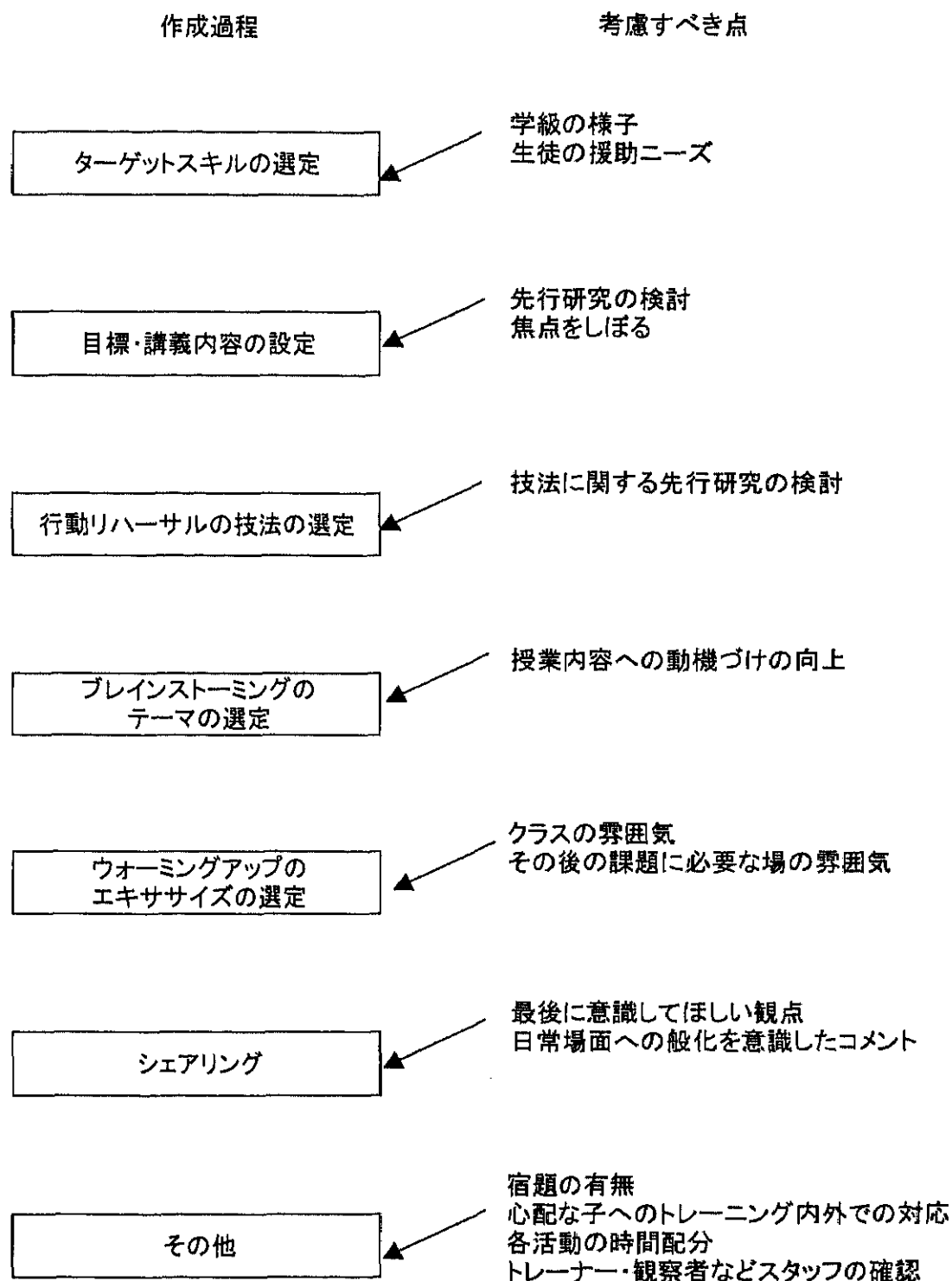


Figure 5-4 プログラムの作成過程

ル研究の領域において様々な知見が得られているため、それらを参考にしながら学級の生徒の現在のターゲットスキルの獲得状況や知識レベルに応じて目標や講義内容を設定することが重要である。『行動リハーサルの技法の選定』過程では、ロールプレイ、グループディスカッション、ディベート、行動リハーサルなど多くの行動論的手法の中から、どの手法を活用してスキルの向上を図るかを決定した。ここでも、選択したターゲットスキルを向上させるための手法について効果が示されている先行研究があれば、それを活用することで効果がある程度期待できるため、先行研究が参考になる。『ブレインストーミングのテーマの選択』過程では、自由に発言をできる場を作るという目的と、次の活動である『目標と講義内容』に対する動機づけを高めるという目的を達成するためのテーマを選択した。特に本研究では、ブレインストーミングで生徒から出た発言に対しトレーナーがフィードバックをした後、次の活動である『目標の確認』に入りやすいテーマを選ぶことを重視した。『ウォーミングアップのエクササイズの選定』過程では、この1時間の課題に必要な雰囲気を作ることを目的にエクササイズを選択した。この過程は、集団活動の雰囲気づくりや各生徒の緊張をほぐすことを目的としているため、ブレインストーミングにゲーム的な要素を加えることでその目的が達成できれば、ブレインストーミングで代用することも可能であると考ええる。

『シェアリング』過程では、生徒にトレーニングの最後に意識してもらいたい観点をトレーナー側で用意しておく、短時間で焦点をしぼった話し合いを行うことが可能になると考える。ただし、本研究で行った学級集団を対象としたスキルトレーニングでは、時間の都合で生徒同士の話し合いの時間は持てなかった。『その他』の決定事項としては、トレーニングの間の宿題の有無、各活動の時間配分、トレーナーの人数と各ト

レーナーの役割分担，個別配慮を行う体制づくり（トレーニング中・トレーニング外）などがある。ただし，学校で行うスキルトレーニングの場合，時間やトレーナーの人数は限定される部分が多い。

2. プログラムの測定方法

スキルトレーニングの効果の測定方法について，本研究で実施したスキル尺度・スキルテスト・自由記述・観察記録・関連する心理学的変数を測定する尺度のそれぞれの意義と限界について Table 5-19 に示す。学校生活スキル尺度は，自己評定法であるため生徒の回答時の気分や状態に強く影響を受ける。そのため，行動としてのスキルがどの程度変化したかを検討する上では客観性が低く問題がある。そのため，トレーニング前・後の生徒の行動を比較するための別の測定方法が必要となる。今回作成・実施したスキルテストは与えられた設定下でどのような行動をとるかをたずねるもので，そこで得られた回答はある程度生徒の普段の行動を反映していると考えることができ，生徒の行動における変化を検討する情報を提供していた。ただし，コーチング法を用いたスキルトレーニングでは生徒がターゲットスキルを活用する全ての日常場面でフィードバックを提供してスキル遂行の頻度を高めていくのではなく，生徒の認知に働きかけて特定の状況では特定の行動を行うことが望ましいことを直接的に教えていく。そして，生徒が類似した場面で自らそのスキルを活用することを想定している。そのため，新しい行動が学習されても学習されたターゲットスキルを自助資源として意識できていないと新しい場面への般化が生じにくい。その点でスキル尺度上の変化の情報も必要であり，スキル尺度とスキルテストは相補的に用いられることが望ましい。

Table 5-19 スキルトレーニングプログラムの効果の測定方法

| 測定方法 | 意義 | 限界 |
|-------------------|---|--------------------------------------|
| スキル尺度 | ・生徒の認知(自己のスキルをどう受けとめているか)を把握することができる | ・客観性が乏しい |
| スキルテスト | ・ターゲットスキルの行動の変化を直接測定できる | ・生徒の自己のスキルの変化に対する意識・認識が測定できない |
| 自由記述 | ・学習動機や今後の活用意志などスキル尺度・スキルテストで得られない情報を収集できる | ・社会的望ましさに強く影響を受ける |
| 行動観察 | ・スキルトレーニング中の生徒の参加レベルや抵抗に関する情報が得られる ・プログラムのtreatment integrityを検討する鍵となる | ・学級を対象に実施する場合、全ての生徒の観察記録をとることが困難である |
| 関連する心理学的変数を測定する尺度 | ・スキルの向上が重要な心理学的変数に影響をおよぼしているかに関する情報が得られる ・プログラムが生徒に役立っているかを検討する上で重要となる | ・スキルと関連する心理学的変数の距離によって、効果がみえにくい場合がある |

自由記述は、学習動機やターゲットスキルの今後の活用意志などトレーナー側で聞きたいことについて回答を求められるという利点があるが、同時にトレーナー側の望む回答が伝わりやすく社会的望ましさの影響が強くなることが予測される。効果測定 of 補助的な資料として活用できる。行動観察は各生徒の参加レベルやスキルトレーニングの効果に影響を与えたと思われるグループダイナミックスについての情報を得ることができる。これは特に、treatment integrity の検討に重要な情報である。プログラムが意図した通りに各生徒に対し実施されていることを検討することは、実施されたプログラムの効果を検討する上で非常に重要な要素であり、それを検討する上で行動観察は中心的な役割を果たす。

最後に関連する心理学的変数を測定する尺度について、前述のように学校生活スキルに焦点を当てたスキルトレーニングは生徒の活用可能な自助資源を増加・向上することで肯定的な自己評価の維持や学校適応の促進、ストレス反応の予防や問題傾向の予防を目指している。その意味で、ターゲットスキルの測定と同時に、その他心理学的変数の変化を検討することは、プログラムが実際に生徒の予防的・促進的援助サービスとして役立っているかを検討する上で重要である。

これらの測定方法はそれぞれ異なる役割を持っており、これらの測定方法を組み合わせて実施することで、スキルトレーニングの効果を様々な角度から検討するための情報を得ることができる。

3. プログラムの進行における留意点

本研究の結果から、スキルトレーニング中に生徒は Goldstein et al. (1987) が分類したトレーニングへの抵抗も含め様々な反応を示すことがわかった。そして、本研究の結果から、トレーニング前の自由記述にお

ける困った経験や動機づけのレベル，その他心理学的変数が示す現在の生徒の状況が，トレーニング中の生徒の反応やスキルトレーニングの効果に影響を与えていることが示されたことから，トレーニング前にこれらの情報を集めることによりトレーニング中に配慮が必要な生徒をある程度把握しておくことができることが示唆された。本研究で作成されたスキルトレーニングは小集団・学級集団を対象に一次的援助サービスとして実施することを念頭においているが，実際には学級には様々な援助ニーズを持っている生徒がおり，二次的援助サービス・三次的援助サービスを必要としている生徒も存在する。一次的援助サービスを実施するときは，そのような生徒のニーズをある程度把握している必要があり，それに応じた配慮が必要である（石隈，1999）。そのために，トレーニング前にとる質問紙の結果を生かすことができることが示唆された。

4. プログラムの学校における利用可能性について

本研究で2つのスキルトレーニングプログラムを実施した様子から，本研究で作成されたスキルトレーニングプログラムの学校における利用可能性（学校に受け入れられるか・学校で実践していくことが可能か）について，4つの観点から述べる。

①学校という場に適しているか 中学校における問題傾向の増加を背景に，「心の教育」「生きる力の発達」など予防的介入の重要性が教育現場で見直されている。生徒の「自ら働きかける力を伸ばす」というスキルトレーニングの考え方はそうした教育現場の流れと合っており，教育相談活動の一環として受け入れられやすい。また，プログラムを50分×2回としたことで，総合的学習の時間，道德の時間，学活の時間などが利用でき学校場面での実施に適している。

②教師が実施できるか コーチング法の4つのステップ（ターゲットスキルに関する情報伝達→モデルの提示→行動練習→フィードバック）は、教師が授業において行っている教育実践（各授業時間の目標の提示→講義→生徒の活動→生徒の活動に対する評価）と共通する点が多く、教師が日常的に活用しているティーチングスキルでこのプログラムは実施可能であると考ええる。ただし、グループ活動など自由度の高い活動が多いことから、参加が困難であったり参加に対し抵抗を示す生徒も存在するため、個別の配慮を通常の授業以上に必要とする。そのため、個別の配慮を中心に行う教師と、司会・講義を行う教師のチームティーチングでトレーニングを行うことが望ましいと考える。

③生徒のプログラムへの反応はどうか 自由記述の結果から、生徒はこれら学校生活スキルを学ぶことに対して動機づけが高く、また授業の後もこれらのスキルを活用していく意志が高いことが示された。また、グループ活動の楽しさや学習内容が日常生活と深く関連しているため興味深いという感想が多くみられたことから、学校生活スキルに焦点を当てたスキルトレーニングは多くの生徒に受け入れられていると考えられる。

④ターゲットスキルが作成されたプログラムで学習可能か スキル尺度の得点の変化およびスキルテストにおける回答の変化から、今回作成したプログラムによりターゲットとしたスキルがある程度学習されたことが示された。

これら4つの観点から検討した結果、学校生活スキルに焦点を当てたスキルトレーニングプログラムは中学校で小集団・学級集団を対象として実施可能であり、教師が行う心理教育的援助サービスの一環として実施していくことができると考える。

5. 本研究の限界と今後の課題

ここで行われた2つのスキルトレーニングは、中学生の学校生活スキルに焦点を当てたスキルトレーニングプログラムの作成・実施に関する最初の試みである。そこで、本研究では第3章・第4章で提言されたプログラムの作成方法、効果の測定方法、トレーニングの実施上の留意点について検討することを目的としてスキルトレーニングを実践した。作成されたプログラムの効果を検討する上では、いくつかの課題が残されている。例えば、ターゲットスキルが効果を発揮するためにはそれが生徒により獲得・実践されなくてはならないが、本研究では般化・維持効果については検討されていない。また、統制群・比較対照群を設置していない点も課題として残されている。今後、こうした方法論的問題点を改善した上で、再度これらのスキルトレーニングの効果を検討していく必要がある。