

教員養成におけるライフスキル教育の意義 —子どもにとっての学び, 教師としての学び—

井谷 恵子・関口 久志・北山 敏和*・
伊藤 悦子・岡部 美香・井上 文夫

The Significance of Life Skills Education in Teacher Training: Learning for a Child and Learning as a Teacher

Keiko ITANI, Hisashi SEKIGUCHI, Toshikazu KITAYAMA*, Etsuko ITO, Mika OKABE,
and Fumio INOUE

Accepted July 20, 2012

抄録: 本研究では, これまでのライフスキル教育の実践と教育研究プロジェクトの成果を通して, 教員養成におけるライフスキル教育の意義を, 教師としての学びと子どもにとっての学びの両面から検討することを目的とした。子どもにとってライフスキルを学ぶ意義は, 現代社会の急激な変化に適応する力をつけ, 問題行動を予防するだけではなく, 彼ら・彼女らが的確な判断をし, 自律的な意志決定を行い, 目標設定や計画などのスキルを高めることである。教師の仕事は多元的で際限のない特徴を備えており, 近年では, この特徴が多忙化やフラストレーションなど教育の困難さにつながっている。ライフスキル教育は, 教師の連携や交流を潤滑にするための社会心理的な能力を向上させる機能をもっており, 教師の困難さの解決に向けて一つの可能性を示している。

索引語: ライフスキル, 教師の力量, 教師の仕事, 教員養成, 社会心理的能力

Abstract : Through findings of educational research projects and practices of life skills education, the purpose of this paper is to examine the significance of life skills education in teacher training from the two sides of learning for a child and learning as a teacher. Learning life skills helps children to not only adapt to the rapid social changes and refrain from problematic behaviors, but also to improve their skills in making appropriate judgements and autonomous decision, in setting goals, and in making plans. In recent years, teachers face increasing difficulties due to the multifaceted and endless nature of the teaching profession, which has resulted in a busier and more frustrating working environment. Life skills education has a function to improve a teacher's social-psychological competence for better cooperation and communication with others, and it suggests the potential of life skills education to resolve some of the difficulties teachers face in schools.

Key Words : Life skills, Ability as teacher, Teaching profession, Teacher training, Social-psychological competence

* 青少年育成支援フォーラムライオンズクエスト認定講師

1. 問題の所在

本学も含め教員養成大学・学部では、専門的知識と共に実践的指導力を備えた教師の養成に資するための改革が精力的に進められてきた。多様な教育課題への対応能力を高め、学校・学習者理解を促進し、実践的な経験を重視する様々な教育プログラムを展開している。しかし、一方では、難関を突破して採用された若い教師たちが早期離職をしたり、学校での問題を抱えきれず心身の不調を訴える事例もでてくる。この背景には、学校の多忙化や教育課題の多様化に加え、教師の大量採用・大量退職に伴う年齢構成の偏りのために、教師間の協力体制や新任教師への支援が希薄になっている状況があると推測できる。さらに、家庭の教育機能の弱体化、保護者から学校への過剰な要求、教師バッシングともいえる学校・教師批判など、新任教師にとってはこれまでにないほど過酷な学校環境になっていることも認められる。

学校や教師の直面する困難さについては、メディアや大学での授業、ボランティア活動などの実体験を通じて学生たちにも浸透している。例えば、教職への自信・不安について学生たちに自由記述をしてもらった結果（井谷ほか、2010；2011）からは、学部生など教育実践の経験があまりない学生は、同僚や保護者とのコミュニケーション、クラスの雰囲気づくりなどに不安を感じている傾向がみられる。授業準備や教材研究などは、時間さえあれば努力で乗り越えられるが、人間関係については経験にかかわらず難しいと感じている学生が多かった。ライフスキル教育ワークショップのなかで、「学校の今」についてブレインストーミングをした場合にも、学生たちの自信のなさや不安が、教科指導よりもむしろ、多様化し拡大する様々な教育問題にあることがみてとれる。

教師が直面する困難さは、今日的な問題の多発が直接の原因となっているが、教職は本来多元的で総合的な仕事である。教科指導だけでなく、クラスづくり、生活指導、行事や部活指導に加え、保護者や地域への対応も求められる。日本の教育はことに子どもへの全面的なケアを重視する伝統があり、これによって良質な教育を継続してきた歴史がある（佐久間、2007）。しかし、教師の仕事の多元的で複雑な内容に対しては、これまで教師の経験や熟練によってカバーされてきた。前述した教師の不安についても、学校の現状についての知識は豊富にあるものの、他方、それらに対処するための力量形成や経験とのアンバランスが一つの原因であることが推測できる。近年、進められてきた教員養成改革においても、教科指導のための実践的な力量が優先されてきた。教職の専門性を考えるときに、教科指導の力量形成は当然のことではあるが、教師が直面する現実の課題との間にズレが生じていることがわかる。もちろん、多様な教育課題や教師の困難さについての知識理解を深める機会は提供されているが、それらに対応するためにどのような力をつければよいのか、具体的にどうすればその力がつくのかについては手薄になっている。例えば、担当するクラスがうまくまとまらず、授業も落ち着かず、学習成果も芳しくないという問題が起こった場合、問題を見定め、その問題をクラス全体で共有しながら解決策を探っていくためのスキルが重要なキーである。担任教師一人が問題を抱え込まず、同僚や保護者にも支援を求めるための双方向のコミュニケーション・スキルも不可欠だろう。こういったスキルの獲得を教師の熟練のみに依拠せず、スキル自体を教師の基本的な力量ととらえ、経験とスキルの向上のための学習の場を設定することの必要性が認められる。

ライフスキル教育は、本来児童生徒を対象に学力の基礎となる学習能力を高め、社会生活の中で積

極的に自己実現を図るための心理社会的能力の向上を図る教育である。現代社会の様々な変化は、社会や経済のしくみに適応し、生活していく準備のできていない若者を増加させてきた。彼らには薬物、アルコールなどへの依存や反社会的な行動に対する抑止力が十分育っていないのではないかという懸念もある。このような若者の現状を受け止め、問題行動を予防するだけではなく、彼ら・彼女らが的確な判断をし、自律的な意志決定を行い、学んだ力、身に付けた力を社会の一員としての自覚のもと、積極的に社会生活の中で行使できる能力を高めようというのがその趣旨である。

一方、困難な社会を子どもたちとともに生きようとする教師自身にとってはどうであろうか。多様な人々との関わりの中で、教職課程で学んだ専門性をベースに教職という責務を果たして行くためには、問題解決能力、意思決定能力、コミュニケーション／対人関係能力などのライフスキルは不可欠な要素である。つまり、子どもたちに保証すべき学力やスキルの教育を担う専門家として、そして同時に教師自身の生きる力として、ライフスキル教育は教員養成において二重の意味を持つのである。

本学におけるライフスキル教育は、H20 年度教育研究改革・改善プロジェクト「教員に対する生涯にわたるキャリア支援のあり方に関する研究―本学卒業生への追跡調査を通して―」を問題化の契機としている。次年度以降、ライフスキル教育ワークショップの実践とその検証を中核に教育研究プロジェクトを進めてきた。平成 22 年度からライオンズクラブの支援を得て、「ライオンズクエスト (Lions Quest)」(青少年育成支援フォーラム, 2006 ; 2012) というライフスキル教育のプログラムが実施できるようになり、合わせて教育研究改革・改善プロジェクトとして教員養成におけるライフスキル教育の位置づけを探ってきた。平成 23 年度からは、教育課程の「自由科目」として設定されると共に、教職支援プログラムの一つとして、2 日間のワークショップを実施している。

本稿では、これまでのライフスキル教育の実践と教育研究改革・改善プロジェクトの成果を通して、教員養成におけるライフスキル教育の意義を、子どもにとっての学びと教師としての学びとの両面から検討するものである。検討の視点として、ライフスキル及びライフスキル教育の概念を提示したうえで、学力問題と学びの意味、教師の仕事の特徴と困難さ、学生の感じる不安を設定し、教員養成におけるライフスキル教育の意義を探る。

2. ライフスキル教育とは

「ライフスキル」は、1970 年ごろから世界的で注目されはじめ、研究や実践が蓄積された(北山, 2011)。その成果をもとに、WHO(世界保健機関)が人々の生活や健康を改善し、維持発展させるための指針となる基本施策を「オタワ憲章」(1986 年)としてとりまとめ、「5 つの優先的行動」のひとつにライフスキルが位置づけられたことで、世界的に認識されるようになった。ユニセフやユネスコなど教育や健康問題に関する国際機関も、基礎学力とライフスキルの向上を重点的な開発項目としてとらえている。

WHO(1997)はライフスキルを対人場面で展開される社会的スキルを内包した心理社会的能力と位置づけ、「日常生活で生じるさまざまな問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力」と定義している。WHO は表 1 に示したような 10 のスキルをライフスキルとして定義し、さらに、これらのスキルの関連性から、表 2 のような 5 つのスキルに集約している。

表 1. WHO の定義する 10 のライフスキル

1. 自己認識 Self-awareness
2. 共感性 Empathy
3. 効果的コミュニケーション・スキル Effective Communication Skills
4. 対人関係スキル Interpersonal Relationship Skills
5. 意志決定スキル Decision Making Skills
6. 問題解決スキル Problem Solving Skills
7. 創造的思考 Creative Thinking
8. 批判的思考（クリティカル思考） Critical Thinking
9. 感情対処 Coping with Emotions
10. ストレス対処 Coping with Stress

表 2. 集約した 5 つのスキル

1. 自己認識スキル（自己認識・共感性）
2. 意志決定スキル（意志決定・問題解決）
3. コミュニケーション・スキル（効果的コミュニケーション・対人関係）
4. 目標設定スキル（創造的思考・批判的思考）
5. ストレスマネジメントスキル（感情対処・ストレス対処）

このようなライフスキルを向上させるためのプログラムは日本でもいくつか確認できる。若者の健康的な生活を視点においた JKYB（Japan Know your Body）（JKYB, 2012 ; JKYB 研究会, 2005）は、喫煙や薬物、性行動などに対処するプログラムとして普及している。社会的な対人関係スキルに焦点化したソーシャルスキル・トレーニングは、対人関係を円滑に運ぶための知識とそれに裏打ちされた具体的な技術やコツを身につけるためのトレーニングとして実施されている（相川, 2008 ; 国分, 1999）。ソーシャルスキル・トレーニングは「個性を発揮するための基礎を身に付ける試み」ととらえられる。つまり、引っ込み思案や粗暴などの原因を子どもの生育歴や性格の問題とは考えず、ソーシャルスキルの「未学習」や「誤学習」によるスキル不足と認識する。また、コミュニケーション・スキルに特化したプロジェクト・ベース学習（上杉, 2008 ; 2010）は、いじめや不登校など、環境への不適応の原因の一つとして、コミュニケーション不全をとらえている。そこでは、心理カウンセラーや福祉分野との連携など、「周囲の環境に満足な適応ができるようになる」ことに注力があるが、「賢明な決定と問題解決のための能力を獲得する」「民主社会の担い手として成長する」という高次の段階へと子どもの能力を高めていく視点が乏しいことを指摘している。

一方、近年、コミュニケーション・スキルは就職活動や企業活動を活発化させるツールとして注目がある。この場合、コミュニケーション・スキルの意味が、情報の伝達や共有、相互作用という基本的な意味を超えて、説得や交渉といった一方向での伝達や人を動かす技術など、成果を高めるテクニックという側面が強調され過ぎているという指摘がある（池田, 2008）。同様の懸念として、ディベートなどの過度の活用も、受け手との感情や意味の共有という側面が欠如し、相手の弱点を攻めたり、論理のすり替えを行う戦略的なコミュニケーションに偏る危険性も潜在している。

本学で導入しているライフスキル教育プログラム「ライオンズクエスト（Lions Quest）」は、アメリカの教育研究機関クエスト・インターナショナルが開発したプログラムである。このプログラムは 1980 年代から普及が始まり、現在では世界 50 カ国あまりで使用され、中でもアイスランドでは国の教育課程に位置づけられ、すべての学校で実施されている。2002 年にライオンズクラブ国際財団（LCIF）が知的所有権を買い取り、組織をあげて世界的な普及活動を支援し、わが国では連携組織である青少年育成支援フォーラムのサポートの下、学校が個別に導入したり、教育委員会等が教員研修の一環として実施している。

このような取り組みの問題意識は、クエスト・インターナショナルの創始者リック・リトルの「人生で直面する困難にどのように対処すればよいのか、誰も教えてくれなかった」に表現されているように、人が直面する多様な困難に立ち向かい乗り越えるスキルの重要性への認識にある。若者達は反

社会的な問題行動や喫煙・薬物使用などの誘惑、さらに性なども含めた心身の健康問題など多くの課題に直面し、乗り越えていかなければならない。こういった対処する力は、計算するとか、大工や台所仕事をするようなスキルとは異なり、他者とのコミュニケーションや問題解決、現実の様々な場面での思考判断など、流動的な社会において多様な人々と折り合いをつけながら人生（ライフ）を健康的にしなやかに生きていくための能力（スキル）と言うべきものであり、ライフスキルと呼ばれるものである。このようなライフスキルは生まれながらに持っているものではなく、幼少期から徐々に学習し獲得していくものである。しかし、現代社会の状況を考えると、人との交流が一方的で希薄になり、親の過干渉なども災いして、人間関係について学ぶ場が乏しくなりつつある。このような社会では、子どもたちがライフスキルを身につける機会が十分に与えられないことが懸念される。さらに、価値観が多様化し、誘惑の多い現代社会では、よりの確な意思決定が求められる状況もある。

ライオンズクエストプログラムによれば、「青少年に身につけさせたい9種類のスキル」として、1) 自己規律・責任感・自信の形成、2) 他の人との効果的なコミュニケーションと協力、3) 感情や態度の上手な表現の仕方、4) 家族や友人とのよい関係の強化、5) 問題解決や健康的な意思決定、6) 仲間からのよくない誘いや薬物の拒絶、7) 批判的思考力、8) 目標設定と計画的な実施、9) 他の人のためにする活動の実施 という9点を提示している（青少年育成支援フォーラム、2006）。

このようなスキルを育成するために、「思考スキルの学習」と「社会的スキルの学習」を中心としてプログラムが展開される。「思考スキルの学習」には、①問題解決方法の提示と模擬的状况での練習 ②予測、分析、推論、比較という批判的思考についての指導と練習 ③意思決定に影響を及ぼす要因の検討と意思決定の練習 ④個人的目標の検討と短期・長期目標達成のための目標設定スキルの練習、「社会的スキルの学習」には、①人間関係形成スキルの練習（友人関係の保ち方、個人差の理解と受け入れなど） ②コミュニケーション・スキル向上のための練習（上手な話の聞き方、的確な感情表現など） ③問題への対処スキルの練習（問題解決、自己主張など）が設定され、受容的で協同的な環境の中で学習が進められる構成となっている。

3. 学力問題と学びの意味

前項で述べたようなライフスキルに関わる教育プログラムの多くは、学校などの教育機関において若者の問題行動への対処や人として生き抜いていくためのミニマムのスキルの習得を目指したものである。一方、近年、盛んな議論となっている「学校で培う学力とは何か」に関しても、学力概念の広範さや曖昧さが提示されている。例えば、佐藤（2009）は、TIMSS 調査や PISA 調査における日本のランキング低下について、どのような学力が低下しているかについて十分な理解が形成されているわけではないと述べている。学力低下の問題を語る上で重要なことは「学力の質」であり、グローバリゼーションの進展に伴う社会変化や高度知識社会に対応する学力を考えると、学力の質に関する検討は欠かせないものであることを指摘している。また、日本の学力は「基礎的な知識と技能」の習得においては一定の水準を維持しているが、「知識の活用」やその「探求」や「表現」など、「学力の質」に強く関連する項目においては不十分であるという特徴を示している。

恒吉（2009）は、二律背反として語られる傾向のある「新しい」学力とその対抗的な学力について、

特定の知識体系（教科）を教えることを志向しているか否かによって、「教科準拠（Canon-Embedded）型志向の基礎」と「教科再構築型（Canon-Reconstructive）志向の基礎」の二極を示している。「教科準拠型志向の基礎」は、従来のテストで測定されてきたことが前提となる知識やスキルとその応用としての特徴を持ち、子どもに獲得されるべき知識、資質、スキルがかなり明確に想定できる学力である。一方、「教科再構築型志向の基礎」とは、従来のテストでは測定しにくい、問題解決能力、批判的思考、表現力、内発的モチベーション、メタ認知的な能力などを指し、思考や理解するプロセス、獲得される内容が子どもにとってどのような意味を持つのか、どのように関係しているのかを問題にする学力とされる。後者は、総合的な学習などで目指された「新しい学力」に対応するものである。

さらに、恒吉（2009）は、「テスト学力を向上させようとするプログラムのある種の狭さに対して、対人関係ネットワークを補強することによって、ソーシャル・キャピタルを高め、狭い意味での『学力』（前記のような）と言うよりも、総合的な学ぶ力、協力する力などを向上させようとする試みもある。つまり、対人関係のネットワーク化、共同体の構築をしながら、教師や生徒が自己解決能力を身に付けていく、社会的・人的な意味での資本の強化そのものを総合的に扱おうとするタイプの実践である。」（p.72）と述べ、上手くいった場合には総合的な人格形成に寄与する強さを持つと言う。しかし、同時に、身に付いたものがテストや数字で測定しにくく、数値目標や学力テストが重視される今日の各国の流れの中では、しばしば逆境に立たされているようにも見えたと述べている。

市川（2009）は、2000 年前後に盛んであった「学力低下論争」に関連して、教育界で語られる学力を、「学んだ力」「学ぶ力」に二分し、それぞれを「測りやすい力」「測りにくい力」に分けている。「学んだ力」のうち「測りにくい力」とは、読解力、論述力、批判的思考力などであり、「新しい学力」として認識されるようになったものである。「学ぶ力」のうち、「測りにくい力」とは、「学習意欲」「学習計画力」「コミュニケーション力」などがこのカテゴリーに含まれる。ライフスキルとは、この「測りにくい力」、特に「学ぶ力」に近似した概念ということになる。

一方、佐藤（2006）は、「学び」を「対象（教材）との出会いと対話であり、他者（仲間や教師）との出会いと対話であり、自己との出会いと対話である」（p.36）と規定し、「学びの共同体」を核とする教育を提唱し、実践的な展開を進めている。人は「他者との協同を通して、多様な考え方と出会い、対象（教材）との新たな出会いと対話を実現して自らの思考を生み出し吟味することができる」（p.36）のであり、その観点から考えると「学び」は協同的であり、他者との協同の中で展開される「背伸びとジャンプ」でなければならないと言う。この意味で、一般的に行われている一斉授業において、「背伸びとジャンプ」は「中」の層の一部にしか成立しておらず、「上」の子どもは既習の知識を確認したにすぎず、「下」の子どもは置き去りにされる結果に終わる。すべての子どもに「背伸びとジャンプ」のある意味のある学びを保障することは、仲間に関かけ、学び合う関係を保ち、互いの差異や仲間の多様性を尊重した共同体をつくることに他ならないと主張する。

以上のような学力観や学習のとらえ方は、これまで重視されてきた点数化されやすい学力や学習者個人の中で完結する学びとは異質なものである。「できる」「見える」学力というよりも、学びの過程で働く力であり、夥しい情報や変化する知識を適切に選択し活用しつつ、意思決定や計画、評価など、ライフスキルに示された能力に近い概念である。また、コミュニケーションや協同など人との関わりや学び合いなど、受容的な対人スキルがこれらの学力の獲得や向上の過程で有効に機能することが示唆される。

4. 教師の仕事の特徴と困難さ

次に、教師の仕事の特性や増大しつつある教師の困難さを検討し、教師の側からライフスキルの意味を検討する。秋田（2006）は、教師という仕事の特徴として、「無境界性」「複雑性」「不確実性」をあげている。「無境界性」とは、教師が引き受けるどのような仕事でも、生徒のためによりよくやろうとすると、どこまでやってもそれで完成ということではなく、非限定的で教師の自律性に任されていることを示す。「複雑性」とは、仕事内容の多元性と仕事時間の複線性を表現しており、多様な種類の違う仕事を同時に並行して行い、なおかつ予期しない仕事に対してもその都度優先性を判断しながら行っていくという輻輳的な状況に対応しなければならないことを示している。この多元性が仕事のやりがいになる半面、その時の中心的な課題や仕事の順位づけを正しく判断し、計画性を持たなければ、適切な対応ができなくなり、忙しさや消耗感を覚えることにつながる。「不確実性」とは、授業や子どもへの対応に関して、何が最適であるかが一義的に決められないことを指している。何がよい教育なのかという評価基準は安定しておらず、そのことが教師の創造性や探求心を生かし、達成感を与えると同時に、授業においても子どもへの対応においても不安全感や不安感が生まれやすい状況を示している。このような教師の仕事の「無境界性」「複雑性」「不確実性」といった特徴から、秋田（2006）は教師を「ジレンマ・マネージャー」と呼び、「状況に応じて瞬時に何を中心にするかという優先順位を判断し、・・・中略・・・一つの仕事の中でも何がよいかは明確でない不確実性の中で教育の内容や方法を選択する判断をし、複数の生徒がいつもいる中で個々にとってできるだけよいと思われることを選ぶというジレンマ状況を超えていくことになる。この意味で教師はいくつもの多元的仕事に向き合い、また価値の不確実性が生み出す葛藤を感じつつ対処していくという」輻輳的で対立的な課題に対処する必要に迫られる仕事であることを表現している。

佐久間（2007）は、欧米の一般的な教師の仕事が教科指導中心であることに對し、日本の教師の仕事について、「まず職員室に出勤し、毎日のように会議を持ち、放課後も膨大な校務分掌を担い、多くの行事を運営している。昼も食事指導を求められ、放課後も部活・生活指導を行い、近年では登下校の安全パトロールまで期待される。LD（学習障害）やADHD（注意欠陥・多動性障害）などの特別な教育ニーズを持つ子どもへの支援も、道徳教育や生活指導も、子どもの心の悩みへの心理的援助も、あらゆる事柄の指導が『教員』に期待される文化なのである」と述べ、教師の担う業務の広範さを説明している。そして、このような教師の活動が、子どもの生活全体へのケアにつながり、「勉強は嫌いだけど部活や体育祭が楽しい」といった居場所づくりにつながり、世界的にみてもドロップアウトや少年非行の発生率を低く抑えてきた学校文化を醸成しているのとらえている。学級づくりということばに象徴されるように、日本の教育は学級を単なる学習集団としてだけでなく、生活指導や様々な学校行事などを通じて学校経営の基礎的集団としてとらえ、学級を任される教師にも、また、異なる能力・個性を持った子どもたちを集団としてまとめつつ、その違いを学習指導や生活指導に活用していく授業づくりや学級経営の力量を求めてきた（小川，2009）。

このような教師の仕事の特徴は、近年では不幸なことに教師の多忙化という状況に映し出される結果となっている。教師たちが日々雑多な仕事に追われ、その負担にあえぐ状態であることは多くの調査から明らかになってきた。ベネッセ（2007）による小学校・中学校の教師を対象とした調査では、学校にいる時間と家での仕事時間（教材研究、事務処理、児童・生徒への連絡など）を合わせると、12時間を優に超えている。1980年代に実施された調査と比較しても、教師の多忙化が一段と深刻になっ

ていることがみてとれる。日本の教師の仕事を国際比較からみた調査（日教組，2009）では，日本の教師が調査対象のイングランド，スコットランド，フィンランドの教師に比べて，強い「繁忙感」，「自信喪失感」を抱いていることが明らかになっている。繁忙感については，「休暇をとりづらい」「働き続けるには仕事量が多すぎる」「生徒や保護者とのやりとりで疲れる」が他国に比べて際立って高く，仕事への自信については，「今の仕事は自分に向いていない」「これまでの知識では対応できない」などが他国に比べて突出して高い結果となっている。

教師達の直面する問題を取り扱った研究としては，松本（1987）があり，この研究成果は『逆風の中の教師たち』（松本・河上ほか，1994）にまとめられている。この研究は，校内暴力やイジメといった問題が頻発するようになった1980年代後半に実施された調査であるが，その後，学校には新たな問題が次々と持ち上がるだけでなく，社会からの批判の目が厳しくなったこと，多忙化がさらに強まっていることなど，教師を取り巻く状況は改善されないばかりか，一層悪化していることが懸念される。河上（1994）は，教科指導ばかりでなく，生徒指導や部活指導も当然の役割として教師が背負い込み，こうした学校機能の肥大化は教師に葛藤とフラストレーションをもたらしていると指摘している。さらに，教師の多数が自己の教育理念と現実との矛盾だけでなく，同僚・管理職との葛藤や違和感，教師の本務意識と実際の教育活動とのズレに悩まされている状況を示している。

教師は，一般に他の教師から干渉を受けない教室という閉じられた空間で，子どもたちと過ごす時間が多い。このことは，教師個人の専門性や独自性が生かされる授業や学級経営が創造される可能性を持つと同時に，場合によっては閉鎖的になり，硬直化した心理を生み出す危険性も持つ。また，教師としての自律性を重んじる学校文化が強く，「新任もベテランも児童・生徒の前では教師として対等」という意識や責任感の強さから，教師同士は仕事については口を出すべきではなく，相互不可侵という意識が生まれがち」（秋田，2006，p.137）になり，多様な学級や授業の問題を一人で抱え込み，学級崩壊や授業不成立などへと事態を悪化させる結果を生み出しているという指摘もある。

教師の仕事の特徴とこれに関わる困難さを軽減し，改善へと向かうために，教師間の連携や交流，支援体制が円滑に機能するかどうかが重要なキーとなる。秋田（2006）は，教育のあり方について，教師たちが協働的に探求することを通してビジョンが共有され，そのビジョンに基づき，活動や語り，授業で使用する道具や教材が生まれていく関係を教師の「同僚性」（collegiality）と呼んでいる。教師間で，お互いに気軽に相談し合い，教え合い，助け合い，励まし合う関係をつくり出し，「『教えることの専門家』だけでなく，同僚とともに，同僚から，そして自分の実践事例から『学ぶことの専門家』としての教師」（秋田，2006，p.138）の資質が問われるのである。このことは，教科指導やクラス経営，さまざまな校務分掌，保護者や地域との関わりなど教師が担う仕事のすべての局面で，問題解決や計画，他との協働的な活動など，ライフスキルに裏打ちされた教師の力量が求められていることになる。

5. 学生の感じる不安

2008年に実施した本学卒業生への追跡調査（井谷ほか，2009）は，調査対象は限られてはいるが，教職経験の浅い過去5年間の卒業生に対して，職務内容や困難を感じる活動などについて調査したものである。その結果，前項で示した大規模調査と同様の傾向がみられた。困難を感じる教育活動と負

担感については、「仕事が多く勤務時間が長い」と感じるものが「非常に当てはまる」「かなり当てはまる」を合わせて 80%を占め、クラスに関わる業務や授業準備のほか、校務分掌、研修の準備、部活動指導などと合わせて、初任者の多忙な状況が推測できた。また、「指導するための専門的知識や技術に乏しい」「教材研究を十分に作る時間がない」について、「非常に当てはまる」「かなり当てはまる」と答えたものが共に 3 分の 2 以上存在し、力量不足を自覚しつつ、十分な準備ができないジレンマにあることが理解できた。

この調査では、教職に就いたものの、すでに離職をするか、離職の迷いのある教師（元教員）にもインタビューを行ったが、「教育実習と一般の教育実践との乖離」「仕事量の多さと煩雑さ」「子ども・保護者・地域の問題の重複」「職場の人間関係」などを深刻な問題点として挙げている。「教育実習と一般の教育実践との乖離」については、教育実習が落ち着いた教育環境を保っている附属学校で行われているために、就職後の教育実践とのギャップが大きいことを示している。しかし、このことは、学生から社会人へと移行する際に、どんな職場でも誰もが通過する「試練」であるとも考えられる。高井良（2006）は、新任の教師が、教育実習とは異なる厳しい試練に遭うことを「リアリティ・ショック」と述べ、一つの危機ではあるが、教師として育っていくために乗り越えることが必要な、イニシエーション（通過儀礼）であるとしている。「仕事量の多さと煩雑さ」については、学校には子どもに直接関わる指導だけではなく、職に就くまでは想像できなかったような多様な校務分掌があることに圧倒されていることがわかる。新人であることによる要領の悪さや経験不足に加え、学校自体が雑多な事務作業や新たな教育課題に直面していることが影響している。「子ども・保護者・地域の問題の重複」は、多忙な日常業務に、不登校など配慮の必要な子どもの問題が重なると、経験の浅い新任教師には負荷が増幅し、その上に、保護者からのクレームなどが重なると、さらに困難な状況に陥る状況を示している。「職場の人間関係」については、同僚性が重要なポイントであるが、現実には歪な年齢構成のために適切な相談相手が見つからない場合が少なくない。また、生徒指導上の問題が多発するような学校では、教師間の対立や、生徒から厳しい教師へのバッシングが起こるなど、教師間に信頼関係が築けず、協力体制を失い、孤立していく状況も認められた。

平成 21 年度、22 年度、23 年度に実施したライフスキル教育のワークショップや授業では、事前調査として、参加者の「教職への自信・不安」について調査している（井谷ほか、2010；2011）。参加者が学部 1 回生から大学院生、現職教員の研究生まで多様であるため、回答についてもバラつきがあるが、学部生など教育実践の経験があまりない参加者は、教職に対する理想や期待が強い半面、同僚や保護者とのコミュニケーション、クラスの雰囲気づくりなどに不安を感じている傾向がみられた。また、授業づくりや教材研究など、大学で経験した内容については、努力で乗り越えられそうな見通しを持っているが、十分な時間が取れるかどうかという多忙さへの不安も示している。具体的な回答事例として次のようなものが提示されている。（ ）内は、著者による追加説明である。

＜事例 1＞「①～④（授業やその準備、生徒指導）については、教育実習の経験しかないので子ども達に伝えたいことをしっかり伝える授業ができるか不安だ。そのための教材研究の時間が取れるかどうか心配だ。⑤～⑧（管理職や同僚との人間関係、保護者や地域との関係）については、実際に関わったことがないので漠然とした不安がある。」（H21 年度）

＜事例 2＞「どれにも自信がない。⑤⑥⑦（管理職や同僚との人間関係、保護者との関係）については人見知りする性格だが、何とかなるかもしれない。ボランティアなどで現場の様子を知れば知るほど不安が増えていく。」（H21 年度）

＜事例3＞「自信があるのは教材研究等子どもたちに教えるという点で、努力をすればやっていけるものだと思っているから。これに対して、多忙なため子どもとの関係がおろそかになってしまうのではないか、他の先生方や保護者と上手くやっていけるかなど人との関係に少し不安がある。」(H22年度)

＜事例4＞「授業や部活動の指導はまだ何とかなる。しかし、生徒との関わり方やクラスをまとめることには不安がある。今まで友人と関わってきたようにゆっくり一つずつ経験をつむことも大切だと思うが、生徒から見ると若くても教師は教師だし、その子の人生は一度きりだ。自分がやるだけのことを身に付けておいてから関わらないといけなと強く感じる。」(H22年度)

ライフスキル教育の授業・ワークショップでは、初期の段階に「問題の分析と創造的取り組み」という課題が設定されており、「学校の今」をテーマとした学習活動がある。小グループで「学校の今」から思い浮かぶことを自由にあげて、短冊に記入していくブレインストーミングを行い、それらをカテゴリー化し、その後、模造紙に絵として表現する活動を行っている。浮かんだ内容については、適否は判断せず、特別なルールも設けず、グループで一枚の絵を短時間で描く。浮かんだイメージや描いた絵は、図1～3に例示したように、明るく希望のある学校というよりも、問題の山積する学校であり、描かれた人物はいずれも暗い印象のものばかりである。欠食やイジメ、不登校など子ども自身が多くの問題を抱えていること、学力テストや新しい学習内容、新たな教育課題など多くの課題を抱える学校、それらの課題への対処に加え保護者への対応などでストレスを抱える教師などが描かれている。これらの絵は、心理テストのためではなく、スキル向上のためのテーマとして取り上げた活動の結果に過ぎない。しかし、どの参加者も同じ傾向の絵を描くことを考えると、養成の途上にある学生たちにも現職教員である研究生たちの中にも、教育への不安と葛藤が渦巻いていることが推測できる。



図1. 参加者の描いた「学校の今」1



図2. 参加者の描いた「学校の今」2



図3. 参加者の描いた「学校の今」3

教員養成の途上にある学生達が、将来の教職の道筋に予測を持ち、起こりうる様々な問題に対処する基本的な力量を身につけておくことは、専門職としての力量形成として不可欠である。教職に関わる知識だけではなく、問題解決や意思決定など機能的なスキルを育てること、教科指導とともにクラス経営や保護者や同僚とのコミュニケーションなどの力量も向上させる必要が指摘できる。

6. まとめ

本稿では、これまでのライフスキル教育の実践と教育研究プロジェクトの成果を通して、教員養成におけるライフスキル教育の意義を、子どもにとっての学びと教師としての学びとの両面から検討を行った。

WHO など、社会の諸分野でライフスキルの重要性が認識され、向上のためのプログラム開発が進んでいる半面、ライフスキルの定義や範囲は多様であった。子どもにとってライフスキルを学ぶ意義として、現代社会の急激な変化に適応し生活していく準備のできていない若者の現状を受け止め、問題行動を予防するだけではなく、彼ら・彼女らが的確な判断をし、自律的な意志決定を行い、目標設定や計画などのスキルを育てることが確認できた。また、近年の学力論争は、従来のテストで測定されてきた知識やスキルと、「新しい学力」と呼ばれる、従来のテストでは測定しにくい問題解決能力、批判的思考、表現力などの対立を生み出してきた。今日の日本では、数値目標や学力テストが重視される傾向にあるが、新しい学力は、総合的な学ぶ力、協力する力や自己解決能力などを向上させ、社会的・人的な意味での学びの強化や深化につながり、総合的な人格形成に寄与する可能性が見出せる。ライフスキルは、ここでいう「新しい学力」に近似した学ぶ力、学ぶスキルとしての意味を併せ持つ。

他方、教師からみたライフスキルの意義として、まず、教師の仕事の多元的で広範な仕事という特性に対応する力量としてとらえることができる。「無境界性」「複雑性」「不確実性」といった特徴は、教師の多忙化や葛藤を生み出す原因にもなるが、表裏一体として、「学級づくり」に象徴されるように、子どもの生活全体のケアにつながり、様々な教育活動を通して総合的な学びを保障する学校文化を醸成する結果となっている。このような活動を保障する教師の力量は、教科や教育に関する専門的知識はもとより、子どもや同僚、保護者たちと対話し、協同しながら、課題を把握し、状況に応じて問題の解決を図る力が一体となっている。

近年では、不幸にも前述のような教師の仕事の特徴が教師の多忙や自信喪失という現象になって現れている。教師たちが日々雑多な仕事に追われ、その負担や困難さにあえぐ状態であることは多くの調査から明らかになっている。学校の多忙化や教育課題の増大に加え、家庭の教育機能の弱体化や保護者から学校への過剰な要求、教師バッシングともいえる学校・教師批判など、教師や学校を取り巻く問題は多様で複雑である。この困難さは、新任教師にとってはなおさら過酷な学校環境になっていると推測できる。これまで行ってきた本学でのプロジェクト研究においても、学生達が学校や教職に抱く不安や自信のなさが明らかになっている。

教師の仕事の特徴を支え、この特徴ゆえに生まれる困難さを軽減し、改善へと向かうためには、教師の仕事の多元性と総合性、教師間の連携や交流を潤滑にする機能的な力量が不可欠である。近年の教師教育の改革は、専門的知識と共に実践的指導力を備えた教師の養成を目指してはいるが、学校や教師の直面する多元的な課題や学生の抱く不安を軽減するための具体的手立ては手薄である。ライフ

スキル教育は、こうした問題の解決を方向付ける一つとして大きな可能性を持っている。

文献

- 相川充 (2008)「ソーシャルスキル教育が目指すことーコミュニケーション不全への処方せんとしてー」
BERD No.11. pp.7-11. Benesse 教育研究開発センター
- 秋田喜代美 (2006)「第1章 教師の日常世界へ」『新しい時代の教職入門』秋田喜代美・佐藤学編著.
有斐閣
- 市川伸一 (2009)「学力概念と指導・評価：認知心理学からの提言」東京大学学校教育高度化センター
編『基礎学力を問うー21世紀日本の教育への展望』. pp.132-192. 東京大学出版会
- 池田謙一 (2008)「共有を意図的に進めるコミュニケーションー『寛容性』を育むことの大切さー」
BERD No.11. pp.2-6. Benesse 教育研究開発センター
- 井谷恵子ほか (2011)「教員養成におけるライフスキル教育の導入と評価」京都教育大学平成 22 年度
教育研究改革・改善プロジェクト報告書
- 井谷恵子ほか (2010)「教師力を高めるライフスキル教育の可能性を探る」京都教育大学平成 21 年度
教育研究改革・改善プロジェクト報告書
- 井谷恵子ほか (2009)「教員に対する生涯にわたるキャリア支援のあり方に関する研究ー本学卒業生
への追跡調査を通してー」京都教育大学平成 20 年度教育研究改革・改善プロジェクト経費成果報告書
- JKYB (2012) ウェブサイト <http://www.5c.biglobe.ne.jp/~jkyb/books1.html> (2012.4.15 現在)
- JKYB 研究会 (2005)『JKYB ライフスキル教育プログラム 中学生用 レベル 1』東山書房
- 北山敏和 (2011)「ライオンズクエスト『思春期のライフスキル教育』ライフスキル教育指導者養成
ワークショップの効果とライフスキル教育の課題に関する調査」青少年育成支援フォーラム
- 国分康孝 監修 (1999)『ソーシャルスキル教育で子どもが変わる 小学校ー楽しく身につく学級生活の
基礎・基本』図書文化社
- 松本良夫・河上婦志子 (1994)『逆風のなかの教師たち』東洋館出版社
- 松本良夫 (代表) (1986)「中学校教員の役割革新に関する基礎的研究」昭和 60 年度科学研究費補助
金・総合研究 A 研究成果報告書
- 小川正人 (2009)「学力政策を支える教師の労働実態と課題」東京大学学校教育高度化センター編『基
礎学力を問うー21世紀日本の教育への展望』. pp. 116-131. 東京大学出版会
- 佐久間亜紀 (2007)「教職とはどんな職業かーデータに基づいた教師教育改革のためにー」 BERD
No.10. pp.8-13. Benesse 教育研究開発センター
- 佐藤学 (2009)「学力問題の構図と基礎学力の概念」東京大学学校教育高度化センター編『基礎学力を
問うー21世紀日本の教育への展望』. pp.1-32. 東京大学出版会
- 佐藤学 (2006)『学校の挑戦ー学びの共同体を創る』小学館
- 青少年育成支援フォーラム (2012) ウェブサイト <http://www.jiyyd.org/> (2012.4.15 現在)
- 青少年育成支援フォーラム (2006)『「思春期のライフスキル教育」プログラムー概要書』. 青少年育成
支援フォーラム
- 高井良健一 (2006)「第 6 章 生涯を教師として生きる」『新しい時代の教職入門』秋田喜代美・佐藤

- 学編著. pp.103-127. 有斐閣
- 恒吉僚子 (2009) 「グローバル化社会における学力観」 東京大学学校教育高度化センター編『基礎学力を問うー 21 世紀日本の教育への展望』. pp.55-79. 東京大学出版会
- 上杉 賢士 (2010) 『プロジェクト・ベース学習の実践ガイドー「総合的な学習」を支援する教師のスキル』. 明治図書出版
- 上杉賢士 (2008) 「コミュニケーション・スキルを高めるプロジェクト・ベース学習ー「目的」ではなく「手段」としてのスキル獲得をー」 BERD No.11 pp.23-27. Benesse 教育研究開発センター
- WHO 編 (1997) 『WHO ライフスキル教育プログラム』 川端ほか監訳. 大修館書店