

教員養成におけるライフスキル教育の導入

—受講者によるプログラムの評価—

井谷恵子・関口久志・北山敏和・井上文夫・井上えり子・伊藤悦子・岡部美香・沖花彰・杉井潤子

(京都教育大学) (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)

Introduction of Life Skills Education into the Teacher Training : Participants' Evaluation of the Program

Keiko ITANI, Hisashi SEKIGUCHI, Toshikazu KITAYAMA, Fumio INOUE, Eriko INOUE,
Etsuko ITO, Mika OKABE, Akira OKIHANA, Junko SUGII

2012年11月30日受理

抄録: 本研究では、H21年度、H22年度に京都教育大学において実施したライフスキル教育ワークショップに関して、受講者によるプログラム評価、及びライフスキル自己評価、事後検討会からその成果を検討した。調査結果については限定的にとらえる必要があるが、ライフスキル教育は受講者の期待に応えるものであり、教師教育としての意義が感じ取れる調査結果となった。ライフスキル自体に対する受講者の理解が深まり、多様で複雑な問題が起こる教育実践への準備として、具体的な問題をあらかじめ想定し対応策を用意できることに意義を見出しているだけでなく、感情のコントロールやコミュニケーション、問題解決など、受講者個人の生活に生かせることを実感している。

キーワード: ライフスキル, 教職, 専門性, 評価, 不安, コミュニケーション

I. はじめに

1. 教師の仕事

佐藤(2008)によると、日本の教師教育における中核的な問題は「専門家教育 (professional education)」として位置づいてもいないし、機能もしていないことであるという。具体的には、戦後の教師教育の改革は、教職の専門職化によってではなく、専門職化に否定的な「教養 (リベラルアーツ) 教育」による教師教育を標榜して推進され、その後も「アカデミズム志向」と「職業訓練志向」という不毛な二項対立を生みだしたことを指摘している。この問題の根幹には、そもそも日本には「専門家 (professional)」の概念が欠落しており、単なる職業の特定性、つまりスペシャリストという認識が浸透しているのに対して、欧米における「専門家」は、牧師や医師、大学教授、弁護士、教師など、「公共的使命と倫理的責任において定義される高度に知的な職業領域であり、専門的な知識と技術の教育と研修 (現在では大学院段階) によって教育される公共的な知識人の職業領域」(佐藤, 2008, pp.30-31)を意味している。

このような教職の社会文化的な位置づけの差異や制度的進展の相違は、結果的に教職の専門職化を実現するための「教職の専門性」の内実を明確化することやその基準についての研究や実践的な応用を遅延させることになっている。佐藤(2008)は、教師教育改革を一部分の改善ではなく全体的な改革として推進するグランド・デザインを準備することが喫緊の課題だとし、その一つに「専門性基準 (professional standard)」を研究し、作成する必要を説いている。「専門性基準」は教師教育カリキュラムの構成にとって不可欠であるだけでなく、教員採用の基準として、教師の専門職性の資格認定としても重要であると述べている。さらに、その基準は、昨今強まっている官僚主義的評価ではなく、専門家にふさわしい自律的評価として改善していくことが不可欠であると主張している。

一方、久富(2008)は、「学校の学習が好きだとは限らない子どもたちに教え」(p19)なければならない、「知識が元来働いている生活・労働の文脈から切り離された場」(p20)である学校という文脈で教えなければ

ならないという近代の学校の持つ特徴をあげ、教師の仕事の難しさを説明している。そこでは、教師がどれだけ事前に工夫し計画しても、そのシナリオ通りに教師の仕事が進行するとは限らず、学習者側の反応を重視しようとするれば、その時その場の状況変化の中での教師側の即興的対応が必要になる性質があり、教師の仕事の不確定性が高まることになる。また、岩田（2008）は、日本の教師の職業特性として、「各教科の知識や技能を授ける teacher である以上に、児童生徒の生活や進路に関する相談に乗る counselor であり、その家庭生活に問題を抱える場合に解決を担う social worker であり、『校務分掌』という名のもとに割り振られた学校の管理運営的な仕事を担う administrator であり、部活動等の各種教科外活動を指導する instructor であり、・・・中略・・・policeman としての役割も担う」ことを列挙し、日本の教師の仕事の特徴づける「無境界性」「無限定性」を説明している。

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。教職実践演習の導入など教員養成カリキュラムの改革や教職大学院の新設などを通して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教育プログラムを展開するようになってきている。しかし、それらの努力にもかかわらず、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きている。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。また、近年、教育の公共性を保障するために導入されてきた評価制度は、教育における規制緩和を進める代わりにその結果の説明責任を問う新たな管理、統制システムとしても機能している。このような評価制度は、教師が常に評価の対象となり、監視の目にさらされ、それを意識することによって教師の不安や葛藤を増大させることにつながる危険性がある（小玉，2009）。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・教師批判や不信・不満の表現など、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。

2. ライフスキル教育の導入と内容

日本での教職の特性である「無境界性」「複雑性」「不確実性」（秋田，2006）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。教師の持つ不安や葛藤の原因の一つは、学校の内側での子どもや教師、親達の現実や学校に対する外側からの視線についての知識は豊富にある一方で、それらに対処するための経験や力量形成が不足しており、そのアンバランスであることが推測できる。近年の教員養成改革においては、教科指導のための実践的な力量の向上が優先されてきた。教職の専門性を考えるときに、教科指導力の向上は不可欠のことではあるが、境界がなくきりのない仕事を担う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指摘できる。養成段階においても、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当が不十分である。例えば、担当クラスがうまくまとまらずに授業中も落ち着かず、生活指導上の問題も起こるような場合、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に課題解決への一つの可能性が見出せる。

ライフスキル教育は、これまで、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として発展してきた。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。そのような若者には薬物、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なく、自身で的確な判断をし、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。

WHO（世界保健機関）（1997）は、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）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を位置づけた。ライフスキルは「日常生活で生じるさまざまな問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力」と定義され、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。

一方、教職の特性を考えると、教師の問題解決や意思決定能力、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。多様で即応的に対応しなければならない多くの問題を子どもたちや同僚達と共有し、知恵を出し合いながら乗り越えていく力量である。中央教育審議会の答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（2012）にも示されるように、教師の養成・研修すべての段階において、コミュニケーション・スキルなど対人関係スキルや同僚・地域との協働的な能力など教師自身の「人間力」が不可欠とされている。

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—」（2009、井谷ほか）を問題化の契機とし、次年度以降、ライフスキル教育ワークショップ（以下、WSと略す）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WSを実施している。

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）」については、プロジェクトの成果をまとめた報告書や論文（井谷ほか、2010；2011；2012）に詳述しているので、ここでは割愛する。

3. 目的と方法

本稿では、H21年度、H22年度に京都教育大学において実施したライフスキル教育WSに関して、受講者によるプログラム評価、ライフスキル自己評価、事後検討会からその成果を検討する。

（1）対象とするワークショップ

年度	実施期間	回数・時間数	対象者
H21年度	2009年11月－12月	90分×3回	23名（学部生・大学院生・現職教員ほか）
H22年度	2010年10月－11月	90分×5回	23名（学部生・大学院生・現職教員ほか）

*いずれも、WSに先だって説明会を設定し、事前調査を実施した。事後調査は最終のWSの最後に実施した。

*H22年度には、体験版WS（90分）及び教育支援WS（2日間集中）も実施したが、今回の評価の対象には含めていない。

（2）評価の内容

① ライフスキル教育受講者の期待と評価

○WSへの参加理由・期待（事前）

○達成度とプログラム評価（事後）

② 受講者のライフスキル自己評価

○ライフスキル自己評価（事前・事後）

③ 事後検討会の結果

○総括的プログラム評価（事後）

Ⅱ. ライフスキル教育 WS 受講者の期待と評価

1. WS への期待

WS 開始前に、WS に対する期待について自由記述により調査を行った。受講者の記述した WS への期待は、H21 年度、H22 年度ともに「自分自身のライフスキルの向上」「教職に役立たせたい」に関するものが大半を占めた。回答の具体的内容は「 」で括り、研究者によって補足した部分は＜ ＞で示した。以下、事例を示しながら回答の概要を提示する。

「自分自身のライフスキルの向上」に関する記述では、「社会に出て色々な年代の人と接することになるが、自分の立場、立ち位置を想像できない。周りの人に本音で話してしまい、公私の境目がよくわからない (H21)」
「今までよりも互いに気持ちのよい人との関わり方を学びたい。人との関わりを恐る恐るではなく自信と安定感を持てるようになりたい (H21)」
「自分の意見を示すことが苦手で、大勢の前で意見を言ったり手を挙げることを避けてきた。こういう自分を変えたい (H21)」のように、自分の対人スキルへの自信のなさが動機になっている場合と、「生きていくために身につけておきたい能力が学べそうだ。『困難に負けず、問題を解決する』というテーマが楽しみだ (H21)」
「困難に負けず、問題に対処したり問題解決する力をつけたい (H21)」
「日常生活をより円滑に過ごせるようなコミュニケーションのテクニックを学びたい (H22)」など、より積極的に自分のスキルを高めたいという期待がみられた。これらの中には、「リーダーシップが取れないことがあるので、意見のまとめ方や、人へのものの頼み方などをもう少し考えられるようになれば (H22)」
「短い時間で人とうちとけたり、集団の中で自分を出せるようなスキルを身につけたい。集団を引きつける発言の仕方やよい雰囲気作りの作り方なども学びたい (H22)」など、リーダーシップや自分を生かすテクニックとして、ライフスキルをとらえている受講者も見られた。

一方、「教職に役立たせたい」に関するものでは、「教職へのマイナスイメージが強く不安が多いため、ライフスキルを身に付けることで少しでも軽減したい (H21)」
「学級づくりや生徒との関わりについて苦手意識があるので、それが少しでも軽くなれば (H22)」など、教職への不安や自信のなさを払拭したいという期待のほか、「教師になったときに、生徒だけでなく、同僚や保護者、地域の人々と円滑な人間関係を築く力をつけたい。また、多忙でも仕事をテキパキとこなす鋭刺と働ける力をつけたい (H21)」のように、教師の力量としてライフスキルをとらえ、それを向上させたいという積極的な姿勢も見られた。また、「子どもたちにコミュニケーション・スキルを身につけてもらうにはどのようなワークをすれば楽しく取り組めるのかが知りたい (H22)」のように、ライフスキル教育を実践するための研修の場をとらえている記述もあった。

この他にも、「今までの教育を受けてきた中で自分が学んでこなかったことを多く学びたいし、それに気づければと思う (H22)」など、素朴にライフスキルに関心を持った受講者も見られた。

2. プログラム評価

(1) 達成度と向上した力

表 1 は、WS 終了後の受講者の達成度を問うた結果である。両年度とも「①十分達成できた」と「②まあまあ達成できた」で 100%を占め、概ね受講者の期待に添えた内容であったと判断できる。

また、「ワークショップでどんな力が向上したと感じていますか？」という問いに対して、自由記述で回答された内容をまとめた。

「問題を解決したり、目標を達成させる力。自分の心を客観視する力。人や自分を励ましていく力。コミュニケーション力。話しやすい場づくりの方法。健康への意識 (H21)」
「他とコミュニケーションを図りやすい雰囲気づくりの手法、教育内の様々な場面で使えるようなスキル、集団の中で自分の意見を言ったり他の意見をしっかりと聞くことの大切さとそれを実

表 1. 受講者から見たWSの達成度

「今回のワークショップでは、あなたが期待したことを達成することができましたか？」

	H21 年度 (N=15)	H22 年度 (N=16)
①十分達成できた	28.6%	68.8%
②まあまあ達成できた	71.4%	31.2%
③どちらとも言えない	0	0
④あまり達成できなかった	0	0
⑤全く達成できなかった	0	0

行する力 (H21)」のように、多くのライフスキルを挙げて向上を実感したという記述が多かった。中でも、コミュニケーション力については多くの受講者が記述しており、「人の話を聞くととき適度なうなずきや相づち (H22)」「色々な人に出会い、考えたことで、積極的にもっと人に関わりたいたいと思い、声をかける力が向上した (H21)」「相手の意見を尊重しつつ、自分の意見も言う力 (H22)」など、聞くことの重要性への気づきや人との関わりを肯定的に受け止めるという回答が複数あった。また、「初対面の人々と仲良くなるための方法 (ゲーム) などとても参考になった (H22)」「場をくうまく>設定することで自然にコミュニケーションは生まれることを実感した (H22)」など、人間関係の基礎としてのよい雰囲気づくりの工夫やスキルを学んだという記述もみられた。この他、「先を見通して計画を立てるときのモチベーションの維持の仕方。具体的な活動を通じて目的や目標をはっきりさせること。(H22)」「目標や取り組みを具体的に決め、考えられるつまづきを予想し、対策を立て、期限を決めて実行するプログラムを生かすということ (H21)」『情報を共有する』という新たな視点を得た (H22)」のような目標の設定・計画のスキル、「物事をポジティブに考えるコツを学んだ (H21)」のような情緒のコントロール・スキル、「強引に誘われてもことわる力 (H22)」のような断り方のスキルなど、WS で取り扱ったスキルが向上したことを実感している。

このことは、WS への参加を通して、対人スキルや感情のコントロール、目標設定と計画など、WS で取り扱われた重要なライフスキルの向上を自認していること、さらに、コミュニケーション・スキルが話術のような一方向ではなく、聞くスキルや雰囲気づくりが重要であることを認識し始めたように、ライフスキルの意味や内容への理解が深まったことを示している。

(2) WS と教職との関連性

「今回のワークショップの内容は、将来、教員になったとき役立ちそうだと感じますか？もしそうなら、どのようなところですか？率直に自由に記述して下さい」という質問に対する回答を自由記述で求めた。

「役立つ。人のよいところを見つめ、言葉として表現することの大切さを実感した (H21)」「かなり役立つ。例えば、目標設定と達成法、感情を客観視すること。よい雰囲気の集団を作る (H21)」「ストレスをため込みそうになったとき役立ちそう。目標設定のスキルは、教員だけでなく生きていく中で役立つし、集団の雰囲気づくりは教室だけでなく教師間の話し合いの場でも使える (H21)」のように、教師としての力量向上に役立つという回答が多く見られた。また、「自分の成果として、プラス思考が強化されたこと、多くの人と知り合いになって教育の話ができたこと (H21)」「学校現場について情報交換や体験を聞くことができ、少し『心がまえ』ができた (H21)」のように、WS 中での多様な活動を通じてリアルな学校を意識し、そこでの教師の活動を具体的にイメージできたことを記述する受講者もあった。さらに、「修得したスキルは、生きていく上で身につけておくのと有効だと感じる。教員や生徒はもちろん、他の教員や保護者との関わりもあり、多忙だ。修得したスキルを生かすことで、頭の整理ができすっきりした状態で人との関わりを持ったり、多様な問題に立ち向かえそうに思う (H21)」「目標を決めたら期限を決める、夢に期限がつけば目標になる、ということは自分にも生徒にも役立つ (H21)」など、教師が抱える問題の解決策として、児童・生徒達にも育てたい力やそのための方法として認識している記述も見られた。さらに、「使えそうなネタとして、飴や広告を使ったグループ分け、気持ちと行動はリンクしているという考え方、欠点自慢大会、など (H21)」「初対面の日の自己紹介 (バースデーチェーン・他己紹介) 学級運営 (クラス目標を立てたり、問題を解決するとき) (H22)」「自信を付けるスキル、話をきくスキル、目標を立てるスキルなどです。グループを作ったり、元気を出すエナジャイザーも子どもたちの意欲向上につながるのでは (H22)」『学級の誇り』もすぐに取り組みそうです (H22)」など、すぐに使えるアイデアやツールとして印象に残った内容を記述した例が多く見られた。

以上から、WS の内容は、教師自身の力量向上とともに児童・生徒に育てたい力として認識されている。また、WS で実践した内容が、日々の教師の活動にすぐに生かすことができるだけでなく、直面するさまざまな問題を解決する糸口や方向性、発想の転換を教師自身に与えている側面も重要である。

(3) WS の課題

受講者への事後調査では、① WS が期待に反した点、② WS が今後開催された場合、知り合いに勧めるか、③ その他自由記述 についても調査を行った。

「今回のワークショップで物足りなかった点、期待と異なる点はどんなところですか？できるだけ具体的に

自由に記述して下さい」に対する回答をまとめた。

実施の時間数や分量に関する記述では、「想像したよりも3回は短く、少し物足りなかった(H21)」「もう少し長い期間でゆっくりやってみたかった(H22)」など、より長い時間をかけてほしいという意見が多かった。一方で、「1回の時間がもう少し短い方が参加しやすい(H21)」という意見もみられた。H21年度は、180分×3回、H22年度は180分×5回で実施したので、年度による相違はあるが、受講者の関心やニーズによって適切な時間設定が異なると言えるだろう。また、「ライフスキルの授業は、何年生くらいを対象にしているかを明確になっていれば、もっと考えながら取り組めたかなと思う(H22)」「今回は以前より受講者が将来行うことを前提としていたように思う。私はプログラムを受け自身の中で消化し感じることに集中した方が良かった(H22)」など、対象の焦点化について指摘がみられた。この他、「人数がもう少し多くても面白かったのではないかな(H21)」というWSの規模、「3回では難しいが、実際の切実な難問にチームで立ち向かうような経験をしたかった(H21)」など内容に対する希望の記述がみられた。

「来年以降、今回のようなワークショップが設置されるなら、知り合いに参加を勧めますか?」という問いに対しては、H21年度、H22年度ともに、回答者全員が「勧める」と回答し、他の「どちらとも言えない」「勧めない」「その他」と回答したものは皆無であった。

「上記のほか、このワークショップについて感じたこと、意見があれば、自由に記述して下さい」に対する回答をまとめた。

「規模が大きくなって、他領域や先生たちとも一緒に活動してみたい。京都教育大学は規模が小さくアットホームなので、今回のような多様な人たちと交流できる企画が定期的にあればよい(H21)」
「普段全く別々のところで勉強している人と水曜日の午後になれば顔を合わせられるというところがとても好きだった(H22)」などにみられるように、学部生、大学院生、現職教員など年齢や経験、専攻・専門の異なる受講者が集まり、グループ活動を中心としたWSに参加することの意義を記述したものが多かった。また、「先生や会場の雰囲気が素晴らしくよかった(H21)」「多くの人となごやかな雰囲気で良い出会いができた(H22)」など、小規模で受容的な

雰囲気を大切にしたいWSの心地よさを記述したものもみられた。この他、「参加者の人たちと触れ合い、共感することで、落ち着く場面もあれば、自分とは異なる価値観に出会った刺激をもらうこともあり、とても充実

表2. 日常生活スキル尺度(大学生版)

親和性	1. 困ったときに、友人らに気軽に相談することができる
	2. 親身になって友人らに相談に乗ってもらえることができる
	3. どんな内容のことでも友人らと本音で話し合うことができる
リーダーシップ	4. 話し合いのときにみんなの意見を一つにまとめることができる
	5. 集団で行動するときに先頭に立ってみんなを引っ張っていくことができる
	6. 自分が行動を起こすことによって、周りの人を動かすことができる
計画性	7. 先を見通して計画を立てることができる
	8. 課題が出ると、提出期限を自ら決める等の工夫をしてやる気を引き出す
	9. やるべきことをテキパキと片づけることができる
感受性	10. 困っている人を見ると援助をしてあげたくなる
	11. 他人の幸せを自分のことのように感じることができる
	12. 悲しくて泣いている人を見ると、自分も悲しい気持ちになる
情報要約力	13. 手に入れた情報を使って、より価値の高いもの(資料等)を生み出せる
	14. 数多くの情報の中から、本当に自分に必要な情報を手に入れられる
	15. 多くの情報をもとに自分の考えをまとめることができる
自尊心	16. 自分のことが好きである
	17. 自分の今までの人生に満足している
	18. 自分の言動に対し自信を持っている
前向きな思考	19. 嫌なことがあっても、いつまでもくよくよと考えない
	20. 困ったときでも「なんとかなるだろう」と楽観的に考えることができる
	21. 何かに失敗したときにすぐに自分はだめな人間だと思ってしまう * (反転)
対人マナー	22. 目上の人の前では礼儀正しく振る舞うことができる
	23. 年上の人に対しては敬語を使うことができる
	24. 初対面の人に対してはことば遣い等に気を配ることができる

した時間だった（H22）」『A 子ちゃんに好かれる』『ダイエットする』『英語力を向上させる』など教育現場で起こりそうな課題設定がリアルであったので、参加者が現実問題としてとらえ、活動できた（H21）」など、肯定的意見が多かった。

Ⅲ. 受講者のライフスキル自己評価

1. WS開始前後の変化に関する調査の方法

島本・石井（2006）が開発した「日常生活スキル尺度（大学生版）」を用いて、WSの開始前後に受講者へのライフスキル自己評価の調査を行った。この尺度は、①親和性 ②リーダーシップ ③計画性 ④感受性 ⑤情報要約力 ⑥自尊心 ⑦前向きな思考 ⑧対人マナー の8カテゴリーから構成され、各カテゴリー3項目、合計24項目である。項目の評定は、「1：ぜんぜん当てはまらない 2：あまり当てはまらない 3：わりと当てはまる 4：とても当てはまる」による4件法で行った。また、24項目中1項目のみ「何かに失敗したときにすぐ自分はダメな人間だと思ってしまう」という逆転項目（選択肢の意味が逆になる）が含まれている。

2. ライフスキル自己評価の調査結果

H21年度は、事前調査の有効回答数は23、事後調査の有効回答数は15であった。このうち、事前事後ともに有効な回答をしている15名について集計し、分析を行った結果が、表3である。24項目の平均値は、事前調査では2.82（4.00が満点）、事後では2.96を示し、上昇傾向であった。項目別でみると、大半の項目においても上昇しており、0.2以上の上昇を示した項目が8項目見られた。カテゴリー「計画性」「前向きな思考」については、3項目中2項目が0.2以上の上昇を示した。下降した項目が2項目あったが、どちらも0.06とわずかな下降であった。

表3. H21年度ライフスキル事項評価 N=15（事前・事後ともに有効回答した受講生）					表4. H22年度ライフスキル事項評価 N=15（事前・事後ともに有効回答した受講生）				
項目	カテゴリー	事前	変化	事後	項目	カテゴリー	事前	変化	事後
1	親和性	3.07	↗	3.27	1	親和性	3.20	↘	3.13
2		3.13	↗	3.27	2		3.33	↘	3.27
3		2.60	→	2.60	3		3.00	↘	2.87
4	リーダーシップ	2.36	↗	2.64	4	リーダーシップ	2.67	→	2.67
5		2.53	↗	2.67	5		2.53	↗	2.60
6		2.87	↗	2.93	6		2.07	↗	2.53
7	計画性	2.43	↗	2.53	7	計画性	2.13	↗	2.40
8		2.40	↗	2.60	8		2.33	↗	2.47
9		2.33	↗	2.67	9		2.20	→	2.20
10	感受性	3.53	↘	3.47	10	感受性	3.33	↗	3.53
11		3.33	↘	3.27	11		2.80	↗	3.00
12		3.07	↗	3.20	12		2.93	↗	3.13
13	情報要約力	2.60	↗	2.80	13	情報要約力	2.33	↗	2.67
14		2.60	↗	2.73	14		2.67	↗	2.80
15		2.47	↗	2.73	15		2.87	↗	2.93
16	自尊心	2.80	↗	3.00	16	自尊心	2.93	↗	3.13
17		2.93	↗	3.07	17		2.73	→	2.73
18		2.47	↗	2.60	18		2.47	↗	2.53
19	前向きな志向	2.47	↗	2.73	19	前向きな志向	2.60	→	2.60
20		2.60	↗	3.07	20		2.93	↗	3.07
21		2.67	→	2.67	21		2.47	↘	2.13
22	対人マナー	3.40	→	3.40	22	対人マナー	3.33	↗	3.40
23		3.53	↗	3.60	23		3.40	↗	3.53
24		3.40	↗	3.47	24		3.40	↗	3.60
平均		2.82	↗	2.96	平均		2.78	↗	2.87

H22年度は、事前調査の有効回答数は22、事後調査の有効回答数は17であった。このうち、事前事後ともに有効な回答をしている15名について集計し、分析を行った結果が、表4である。24項目の平均値は、事前調査では2.78（4.00が満点）、事後では2.87を示し、上昇傾向であった。項目別でみると、大半の項目においても上昇しており、0.2以上の上昇を示した項目が8項目見られた。カテゴリー「感受性」については3項目すべてにおいて0.2以上の上昇がみられた。下降した項目が4項目あり、このうち21の項目については、0.34の下降であった。標本数が少なく、3回、5回という比較的短時間で実施されたWSであるので、この結果から明確な変化を限定することは難しいが、ライフスキルの自己評価全体としては上昇傾向が認められる。

Ⅳ. WS 事後検討会における評価

1. 事後検討会の概要

	H21 年度	H22 年度
日時	2010 年 1 月 21 日 5 限 16:20-17:50	2010 年 12 月 8 日（水）15:00-17:00
場所	A1 教室	A2 教室
受講者	10 名（学部生、大学院生、大学教員、講師）	13 名（学部生、大学院生、研究生、講師、大学教員）

WS 終了後に実施した検討会は、ラウンドテーブルの形式をとり、自由な発言がしやすい場の設定を心がけた。WS 受講者全員に呼び掛け、都合のついた受講者が出席した。WS の講師と教員1名が進行の中心になり、あらかじめ検討の柱を設定したが、議論の流れを重視し、多様な話題や意見に拡がることを規制しなかった。

2. 事後検討会におけるWSに対する評価

参加者の承諾を得て録音し、テープ起こしを行った。その後、調査者により発言内容を大まかにカテゴリー化し、代表的な発言を記述した。

(1) ライフスキルに対する理解の深まり

受講者の多くは、はじめて参加したWSを通して、ライフスキルやライフスキル教育に対する認識を新たにしている。「教師として何が生かせるかなって考えた時に、スキルって考えると子どもでも、こいつは悪いやつちゃ、どうしようもない、イライラするじゃなくて、スキルが足らんのやなあ、練習が足らんのやなあ、人生経験が足らんのやなあと思えば、まだどうにかなる、変わる存在として、見れるかなあと思える(H22)」「生徒を、悪く見るんじゃないかって、ちょっといい方にプラスにとらえると、本当にこの子はもうちょっと伸びるんじゃないかなと。考えるだけで、世界が違うというか、クラスの見方が全然違う(H22)」など、知識とスキルとを相対化してとらえたり、子どもの問題をスキル不足として認識することができるようになっている。日常感じる不安感や緊張感についても、「ネガティブ思考は当たり前、プラス思考をするための技を学ぶことが大切(H21)」「知らない集団に入っていく時の工夫や気持ちの持ち方で、親和的な集団が築けることを学んだ(H21)」「目標に向かって進む中で、うまくいかないことの方が多く、それが普通なのだと思うことで、余裕が持てる(H21)」ことを発見し、ネガティブなものも含め、感情的な揺れが多くの人に共通であることを認識した安心感を述べている。近年注目されているコミュニケーション力についても、「今のコミュニケーション能力ってね、いかに支配的に自分の主張を通すかみたいなこと(H22)」「コミュニケーション能力が会社のためになるか、営業のためになるか、とそんな基準で見てる(H22)」「自分の思いを上手に伝えて、協力をしてもらおう(H22)」など、一方的なトーク技法ではなく、むしろ双方向・集団性を持つものであることを再認識している。

(2) 自己の日常とのつながり

ライフスキルへの理解の深まりは、受講者自身の日常や自己の内面の洞察へとつながっている。「例えば、しんどい時でも乗り切ろうとか、困難なことにぶち当たったらこんな風に考えようとか、自分の経験から思っていたんですけども、今回先生の方からお聞きしたいいろんな考え方というのもの、ちゃんとした裏付けがあるんだなあということでとても勉強になったなあ(H22)」「普段自分が何気なくとっている行動とか、その行動の裏にある考えとか、本当に一瞬で過ぎてしまうことを、こう一つ一つ時間をかけて見つめられたっていうのが、すごく収穫になったなあと思っています(H22)」「ディスカッションとかする時に、ここで話し合ったりとか、体験したことが、ちょっと生きてるなという感じがします。その意見を言う時に、例えば人が言った意見に対して、自分の意見を断言してしまうのではなくて、そんな気がするなあとか、そうかもしれないなという風にちょっと、ゆとりを持たせて、意見を言うことで、他の人の意見が言いやすいなあとか、そういったこともここで学んだことなので、そういうのが生きてきていいなと思っています(H22)」など、受講者の感情のコントロールや日常生活でのコミュニケーションや問題解決に生かせることを多くの受講者が述べている。

(3) 教職への有用さ

事後検討会には、学部学生、大学院生の他、研究生として在籍する現職教員など、教育実践との関わりが異なる個人が参加した。このため、WSでの成果を将来への期待として語るだけでなく、切実な現場の問題に結び付けてとらえた意見が見られた。「スキルというと、その人個人になんか、スキルを付けてあげるっていうんですかね、じゃないんですが、集団そのものを変えていくっていう。だから、生徒にスキルを付けるんじゃないかって、学校そのものの、集団としていい集団にしていく、もっと大げさに言うと、われわれの住んでいる社会そのものをもっといい雰囲気に変えていくっていう。それが本当のライフスキルかなっていう(H22)」「子ども自身が解決できるようにしていくのが1番いい訳です。だからそういう意味でいうと、やっぱり集団をどうやってつくっていくか。その一つのきっかけとしてね、ライフスキルっていうことを看板に掲げて、このス

スキルを勉強しましょうっていうようなことを通して、実は良い集団を作る (H22)」など、ライフスキル教育は個人のスキルだけに着目するのではなく、集団づくりと密接に関わっていることを指摘している。そして、集団づくりを核として実践されたライフスキル教育は、「つながってその子自身が、広いネットワークを持てる。だから、個々の能力が高い低いっていうことにとどまらない。(H22)」「<今回使ったぬいぐるみだけでなく> トーキングスティックとかね。輪になって話しする時は、何かスティック、杖ですよ。杖を自分が握って、はいじゃあ〇〇さんお願いしますってやると、自然にね、あなたの番ですよ、お願いしますよ、今度この人が中心ですよっていうのが、集団の中でわかるじゃないですか (H22)」に示されるように、個人個人の力が擦り合わさって飛躍的に集団の力が高まる可能性や、多様な個人が集団の中で生かされる場をつくり出すことを示唆している。一方、学校現場への不安に対しては、「将来の教職への不安などに対して、事前に考えて具体的な対策や心理的な解決方法を立てていない。少しでも心の準備ができていれば対処しやすく、それがライフスキル WS で学べるのではないか (H21)」など、具体的な問題をあらかじめ想定して対応策を用意できることに意義を見出している。

(4) 具体的で実践的な内容

ライフスキル WS は理論学習などの座学はごくわずかで、具体的な事例の実習や模擬授業などを中心に進められた。このために、受講者が具体的な活動の中でライフスキルの意味や内容を実感し、スキルを高め、自分の中に位置づけていく営みを繰り返している。そこでは、「初対面の方々の中で、どういう自分になっているのかなっていうのは、ちょっと不安はありました。だからやっぱりその、自分が発信したことを、みんな受け取ってもらえるということが分かってからは、何も不安はなくなりましたけど。そこ、コミュニケーションで大事なことなのかなとか、情報の共有というか、自分が発信したことをだれも受け取ってもらえない、だれも共有してもらえないっていう不安があったら、何もできないと思いますけど、まあそうしてもらったんでわかった時が、やっぱり一番僕が安心して過ごすようになった瞬間だった (H22)」「一人で抱え込んでることが多いので、まあみなさんとか、一緒にやることで、だいぶこう、アイディアが生まれたり、仕事が早く進むなあということを実感 (H22)」「みなさんと話していく中で、ここは人に任せてもいいんだ、みたいな雰囲気、そのいる中で学ばせてもらうというような感じだった (H22)」など、居心地の良い WS の空間で、受講者個人が受容される経験が基盤になっていることがわかる。また、「集団と関わるのに、何もないところで、集団と関わるんじゃないくて、何かそういう、まあ親しくというか、課題を間に置くことで、関わりやすくなるんだっていうのを、改めて実感できた (H22)」「講義形式だけよりも、何か作業があつてのまとめっていうのが、いいんじゃないかなっていう風に、すごく感じました。かといって、作業だけが意味をもつものでもないかなっていうのも思います (H22)」「振り返る時間をたっぷり取ってもらって、ぬいぐるみとかを輪になってまわしたりとかして、一言ずつ言ったりする。その時間があるために、なんかその日やったことが、なんかこう沁みるような感じ (H22)」など、実践と理論の往還の重要性を指摘している。

(5) 今後の期待・課題

教員養成や現職研修におけるライフスキル WS の意義として、「どちらかというと、こう、雑務と呼ばれるようなものこととかね、保護者との関係とか。何か教員間の問題とかね、もちろん管理職との問題とか。という、そういうことで、みなさん苦労していたり、何か無駄なエネルギーを使わされているようなところがあって (H22)」「そういう<系統的な知識主体の>勉強と、具体的な場面が想像できるような形でですね、これから、例えば、ここの学生としたら、京都教育大学の学生が採用試験に合格して、先生になる、あるいはこうして先生になった時に、多分学校でこんな問題が起こるだろうと。じゃあその時にどうしたらよいかのためにこういうのを覚えていこうという、それは一般教養的なものとちがいますよね (H22)」という指摘のように、学校や教員が大学では学ばなかった問題に膨大なエネルギーを費やしており、それらへの対処として、ライフスキル WS は一つの可能性を持っていることを示している。また、学習の機会としては、「僕はこういう授業を大学でやられて、そして現場の教員も、何年かのちに、またあるいは自分が悩んだときにやられるシステムがあれば (H22)」「卒業生がどんどんいろんな学校へ行っているわけですから、卒業したら終わりじゃなくてね、そういう情報がどんどん大学にも入って来て、フィードバックされて、やっぱりこういうことを勉強したらいいよっていうような情報がどんどんくればいいなと思うんですけど。(H22)」のように、養成段階と学校

など実践の場との問題の共有や、これに基づいた養成カリキュラムの検討、研修サービスの構築などにも提案がなされている。

V. まとめ

WSは希望者を募って実施されており、受講者も少数であったことから、調査結果についてはある程度限定的にとらえる必要があるが、ライフスキル教育WSは受講者の期待に応えるものであり、教師教育としての意義が感じ取れる調査結果となった。

具体的には、ライフスキル自体に対する理解が深まり、ネガティブなものも含め、感情的な揺れが多くの人に共通であることなど、自己・他者の心理社会的側面について再認識し、受容的な人間関係を基礎に置くものであることへの気づきがみられた。また、ライフスキルが一方的で支配的な話術のようなスキルではなく、むしろ双方向性を持ち、受容的な雰囲気などが基盤であることへの理解も深まっている。このような理解は、ライフスキルを学ぶことが、受講者の感情のコントロールや日常生活でのコミュニケーション、問題解決など、個人の生活に生かせることを実感し、それらを活用する試みも生みだしている。教職への有用さに関しては、多様で複雑な問題が起こる教育実践への準備として、具体的な問題をあらかじめ想定し対応策を用意できることに意義を見出している。特に、ライフスキル教育が生徒や教師個人のスキルだけに着目するのではなく、集団づくりと密接に関わっていることを学びとっている。また、受講者のライフスキル自体については上昇傾向が見られた。

WSの課題として指摘された内容は、対象を教師とするのか生徒とするのかという焦点化の問題、また、WSがより有効に機能する人数などであった。受講者の構成については、学部生、大学院生、現職教員など年齢や経験、専攻・専門の異なる受講者が集まり、グループ活動を中心としたWSに参加することの意義を評価する回答が多く見られた。

文献

- 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.
- 井谷恵子ほか(2012)「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—」京都教育大学紀要 No.121.pp.13-25.
- 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—本学卒業生への追跡調査を通して—」H20年度教育研究改革・改善プロジェクト報告書.
- 岩田康之(2008)「教育改革の動向と教師の『専門性』に関する諸問題」『教師の専門性とアイデンティティー—教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから—』久富善久. 勁草書房.
- 勝野正章(2008)「教師を判定, 評価, 比較することの意味」高校生活指導 177: 52-57.
- 小玉重夫(2009)「教育改革における遂行性と遂行中断性—新しい教育政治学の条件—」教育学研究 76-4: 14-25.
- 久富善之(2008)「『改革』時代における教師の専門性とアイデンティティー—それらが置かれている今日の文脈と、民主的文脈への模索—」『教師の専門性とアイデンティティー—教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから—』久富善久. 勁草書房.
- 文部科学省(2012)「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」中央教育審議会答申.
- 佐藤学(2008)「教師教育の危機と改革の原理的検討」『日本の教師教育改革』日本教師教育学会. 学事出版.
- 島本好平・石井源信(2006)「大学生における日常生活スキル尺度の開発」教育心理学研究 54(2): 211-221.