

2008年 秋学期

卒業制作

小学校における 効果的なライフスキル教育の提言

慶應義塾大学 環境情報学部

磯田美菜

卒業論文概要 2008 年度(平成 20 年度)

小学校における効果的なライフスキル教育の提言

本研究では、現代の児童に効果的なライフスキル教育を、児童の生活の中心である小学校において導入できるプログラムとして考案していく。WHO ではライフスキル、文部科学省の学習指導要領では生きる力という言葉で、人がより良く生きていくために必要な能力を定義している。こういった力は、様々な能力が複合的に絡み合い、経験や気づきによって高まっていくと考えられる。

現在の日本でも、学習指導要領で生きる力の育成が明言化され、その教育機会として総合的学習の時間が設けられている。しかし、総合的学習の時間に対する提示の自由度が高いために具体的な目標が定まったプログラムの考案がされにくく、負担に感じている教員もいる。さらに保護者へのアンケートでも、生きる力の重要性は理解でき学校教育にライフスキル教育を求める一方で、その満足度は高くなく総合的学習の時間導入への否定的意見も多く見られる現状がある。

そこで、実際に行われているライフスキル教育の例を見ていった。1 つめは、1998 年に川崎市の小学校で行われたプログラムで、インタビューと当時のクラス便りなどの記録を用いて分析し、プログラムの企画考案場面、種目内容、児童の役割、教員の役割において、ライフスキルが育まれる要件があると考えた。2 つ目のプログラムは、1 つ目のプログラムの分析を参考に、2008 年に茅ヶ崎市の小学校で筆者が企画考案、運営をしたプログラムである。2 クラスに同じプログラムを行っても効果が違ったことから、集団にあわせたプログラムの考案が重要となることを導いた。1 つ目のプログラムとの比較検討として、児童のことをより理解したプログラム考案には、教員の力が必要不可欠であると考えた。

結論としては、効果的なライフスキル育成プログラムの要件として、(1)育成対象である児童を理解すること、(2)児童のプログラム理解度を深めること、(3)児童がフィードバックや振り返りによる内省を行う機会を作ることの 3 点をあげた。現状として自由度が高いために負担になっている総合的学習の時間に対して、以上のような 3 点をふまえた参考書を国が示すことで、より効果的なライフスキル育成プログラムが浸透すると考えている。

目次

第1章	序論	1
1.1.	本研究の動機.....	1
1.2.	本研究の目的.....	2
1.3.	本論文の構成.....	2
第2章	ライフスキルと生きる力	4
2.1.	ライフスキルとは.....	4
2.2.	生きる力とは.....	4
2.2.1.	文部科学省の定める学習指導要領と生きる力.....	5
2.2.2.	子どもキラキラタイムの意義と現実.....	5
2.2.3.	生活指導に見る生きる力の育成.....	7
第3章	ライフスキル教育の現状	10
3.1.	学習指導要領の変遷.....	10
3.2.	総合的学習の時間に対する負担.....	12
3.3.	保護者の生きる力教育に対する認識.....	14
第4章	川崎市立 S 小学校でのライフスキルプログラム実践例	16
4.1.	プログラムの分析方法.....	16
4.2.	企画の発端と考案.....	17
4.2.1.	児童のかかわりとクラステーマ.....	18
4.3.	クラス便りから見る当時の様子.....	19
4.4.	インタビューから見る当時の様子.....	20
4.4.1.	(1)当時の児童の振り返り.....	20
4.4.2.	(2)教師の視点より.....	22
4.5.	考察：プログラムがもたらした意義とは.....	22
4.5.1.	(1)プログラムの企画考案場面において.....	23
4.5.2.	(2)種目そのものにおいて.....	23
4.5.3.	(3)児童の積極的な関わりにおいて.....	24
4.5.4.	(4)教員の積極的な関わりにおいて.....	24
第5章	茅ヶ崎市立 T 小学校でのライフスキルプログラム実践例	25
5.1.	茅ヶ崎市の子どもを取り巻く環境.....	25
5.2.	プログラム導入の準備.....	26

5.2.1.	企画考案の留意点.....	26
5.3.	第1回目 10月29日のプログラム.....	27
5.4.	第2回目 11月18日のプログラム.....	30
5.5.	第3回目 12月16日のプログラム.....	33
5.6.	第4回目 1月21日のプログラム.....	36
5.7.	集団の特徴とそれぞれにおけるプログラムの効果.....	38
5.8.	考察：2つのライフスキルプログラム事例の比較検討.....	40
5.8.1.	第三者介入のメリットとデメリット.....	40
第6章	結論	42
6.1.	学校での効果的なライフスキル育成プログラムの要件とは.....	42
6.2.	教材作成に向けて.....	43
謝辞		45
引用文献		46
付録		47

第1章 序論

1.1. 本研究の動機

1999年に私が卒業した小学校のクラスの目標が、「生きる力」というものだった。怒られる時には、「生きる力」を考えるとと言われ、そう言われるとすんなりと受け入れられるものだった。この「生きる力」という言葉が、文部省の学習指導要領の言葉だとは知らなかったものの、小学校5年生の私にもわかる、妙に説得力のある言葉だった。授業だけでなく、遊びの中や普段の礼儀などでも生きる力が身につくのではないかと感じられたのは、「生きる力」とはこれだ、という明確なものが示されていなかったことで、生活全てが「生きる力」につながっていくと感じられたからだろう。

現代においては、「生きる力」や「ライフスキル」という言葉が浸透し、その欠如が様々な場面で指摘されるようになった。その大きな要因の1つに、コミュニケーションの単純化が懸念されていることがあげられる。その背景には、子どもの遊び方の変化があると考えられる。

2003年に行われた神奈川県子ども調査¹によると、「学校にいるときに外で遊ぶ日数」は、2年生が43%に対し、4年生は35%、6年生は16%と学年があがるに連れて減少している。同じように、「放課後や学校が休みの日に外で遊ぶ日数」も学年があがるに連れて減少している。要因を見てみると、「外で遊びたくても遊べないことがあるか」に対して、各学年共に約6割の児童が「はい」と答え、「塾やお稽古があるから」といった理由がその6割を占め、「時間がないから」という理由が2番目に多くあがった。さらに、遊びたいのに遊べないという中で遊びに対する興味そのものが薄れてしまっているようである。「遊びをやりたい気持ち」に対してやる気があると答えた4年生は57%、6年生では53%と半数をやっと超える数字である。それに対して保護者や教員が子どもの頃を思い返して答えている同じ質問にはそれぞれ66%、74%と高い結果となっている。こういったデータからも、児童が遊びに触れる機会が減っていることがわかる。

児童にとって遊びは、人と人とのつながりを通して社会性を身につける場だといえる。古城建一・川内敬介両氏が、学童保育クラブにおける低学年児童の遊びを対象として参与観察および聞き取り調査を行った結果¹、その遊びの全ての事例においてルールづくり変えが認められた。そしてそのほとんどの事例において、「ルールづくり変えが遊びに肯定的変化(遊びやすくなった、面白くなった)をもたらした」ことを明らかにし、「遊びとは遊びづくりでもあり、その遊びづくりは遊びやすさや面白さを追求する営みである」と論じた。このように、遊びづくりを通してより良い関係を築いて遊ぶことや、楽しさを生み出すことを覚えることが、遊びの中で身につく対人関係、ルールを守るといった社会で活動する基礎となっていくと言える。

児童の社会性を育むプログラムとはどんなものかと考えた際に、真っ先に思い浮かべたのが、後

¹平成15年に、県内の公立小学校56校の2年生1915人、4年生1928人、6年生1824人とその保護者5114人、そしてその学校の教員1227人に行った調査。

に紹介する筆者が 11 年前に体験したプログラムであった。その再検討と再構築をしながら、現在の教育環境にあったライフスキル育成プログラムを考案していきたいと考えたことが本研究の動機である。

1.2. 本研究の目的

生きる力は、様々な能力が複合的に絡み合っているといえる。その育成は、様々な経験や感情、気づきなど、いろんな感情や言動、環境があることで高まっていく。こういった刺激を児童を取り巻く環境に組み込むことで、生きる力の育成が行われると考えられる。

一般的に児童にとっての生活環境を大きく分けると、小学校と家庭に分けられると考えられる。小学校では、コミュニケーションやチームワークといった、他人との関わりや社会との関わりによってライフスキルが効果的に育成される機会があると考えられる。小学校では勉強で身につく知識だけではなく、学校生活の様々な場面で社会性が身につくと考えられる。先述の遊びの中での社会性や、学校生活における社会性の多くが対人関係から生まれるものであり、児童にとって小学校は社会性を身につけるのにふさわしい場所であると言える。

本研究では、生きる力やライフスキル育成の形として小学校で実践した例を元に、現代におけるライフスキル育成プログラムに必要な要件を導いていく。

1.3. 本論文の構成

第 1 章では序論として、この研究に至った動機を述べた。遊び方の変容は外で遊ぶ子どもを見なくなったという実感としてあったものの、データとしていざ見てみるとその少なさに驚くと共に、自分自身を振り返ったときに遊びによって身についた社会性を、遊びにかわって身につける場所が少なくなっているように感じたことが、本研究のきっかけとなっている。特に、私が生きる力に対しての教育を受けながら小学校生活を送っていたこともあり、本当の生きる力とは何なのか、そして現在の子どもの生きる力はどう変化し、教育としてどう生きる力を育むことが効果的なのかを考えていくこととした。

第 2 章では、具体的にライフスキルや生きる力といった定義はどのようにされているのかを、WHO と日本の学習指導要領から見ていく。生きる力の教育は、国の方針として行われていることで、県などで大きく方針を固めているところも多くある。生活指導や自己認識といった場面を含め、神奈川県で行われた取り組みに触れながら、政策としてのライフスキルや生きる力育成プログラムを見ていく。

第 3 章では、現在のライフスキル教育の現状と可能性を考えた。保護者の学校教育に対する期待とその満足度をアンケートから見た。自由度が高いライフスキル教育であるため、プログラム考案の煩雑さを負担に感じる教員がいたり、教育的効果が見えづらいため、総合的学習の時間の導入に対しても、否定的意見も多く見られているという現状を見た。

第 4 章では、実際に小学校で行ったライフスキル教育の例の 1 つ目を紹介する。1 つ目は、筆者が小学生だった 1998 年秋に児童として参加したプログラムで、生きる力が身についたと感じたこのプ

プログラムをもう一度再考することで、改めて生きる力の根本を探ると共に、小学生の目線に合わせたプログラム考案の参考とすることができた。

第5章では、2つ目のライフスキル教育の例として、2008年秋に茅ヶ崎で行ったプログラムを紹介する。第4章で取り上げたプログラムを参考に、実施校選定からプログラム実施までの企画考案、実践を行った。ここでは、児童の反応を見ながら現代の児童の様子とあわせて、小学校でのライフスキル育成プログラム導入を研究した。そして、2つのライフスキルプログラムを比較検討した。

結論として、2つの小学校でのプログラムから小学校において効果的なライフスキル教育の要件を3点提示した。学習指導要領の改訂によって総合的学習の時間の時間数が減ることが決まったが、そこに対して教師の積極的な働きかけが必要であることを提言した。それを手助けできるように、国が主導した教材作成が望まれると考えた。

第2章 ライフスキルと生きる力

本章では、ライフスキルと生きる力に関する定義を述べる。本論文では、ライフスキルと生きる力は「より良く生きるための能力」として同義であるとして論文を進めるが、それぞれ WHO と文部科学省の定義を見ながら、現状としてのライフスキル教育を見ていく。

2.1. ライフスキルとは

ライフスキルという言葉は、WHO(世界保健機構)が1993年に以下のように定義している。ⁱⁱ

Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour, that enable us to deal effectively with the demands and challenges of everyday life.

日本語では特に、

ライフスキルとは、日常生活で生じるさまざまな問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力である。

と定義づけされている。

WHO で定めているライフスキルには、特に大きくわけて、「意志決定」「問題解決」「創造的思考」「批判的思考」「効果的コミュニケーション」「対人関係スキル」「自己意識」「共感性」「情動への対処」「ストレスへの対処」という10のスキルに分類されている。

これらは、大きく分けることができるというだけで、全てのライフスキルがこのいずれかにあてはまるわけではない。しかし、これら10の要素が絡み合ってライフスキルが存在していると考えられる。例えば、「意志決定」ができないと「問題解決」に際する決断力に欠けてしまう。「効果的なコミュニケーション」がとれないと、「対人関係」のスキルはあがっていかず、行われるはずの「創造的思考」が進まない。「自己意識」がないと、「情動への対処」ができず、自分をコントロールできなくなり、結果として「ストレスへの対処」が取れなくなる、といったことが考えられる。

ライフスキルは、環境や場所、時代、文化や状況などによって大きく変化するものであるため、その場にあった状況を読む力もライフスキルの1つだと考えられる。WHO では、ライフスキルを教えることが、「心の健康、健康的な人間関係や行動を促進するための基礎を形成することになる」ⁱⁱⁱとしている。良好な人間関係や行動の促進は、その時々判断能力が問われ、そのためには自分自身の認識と、他者への理解が必要になってくると考えられる。さらには、その環境への適応としての状況判断が加わり、その3つによって自己と社会とをコントロールできるようになることが、ライフスキルの取得といえる。つまり、ライフスキルとは名前のつかない能力も含め、「より良く生きていくための能力」としてとらえ

ることができる。

2.2. 生きる力とは

日本ではライフスキルという言葉よりも、「生きる力」という言葉が浸透し、使われてきた。この「生きる力」の定義とその目標は、学習指導要領と大きく関わってくる。

2.2.1. 文部科学省の定める学習指導要領と生きる力

1999 年度から施行されている現行の学習指導要領²の総則の第 1 項には、以下のようなことが記載されている。

児童の人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び児童の心身の発達段階や特性を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとする。

学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。

「生きる力」に関して、初めて当時文部省が中央教育審議会³で取り上げたのは、1996 年のことである。そのときには、『「生きる力」とは、単に過去の知識を記憶しているというだけでなく、初めて遭遇するような場面でも、自分で課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力である』と定義している。この 3 年後の 1999 年の学習指導要領の改訂によって、当時の文部省から初めて「児童に生きる力をはぐくむことを目指す」ことが明文化され、「生きる力」という言葉が教育界に浸透していったといえる。

この「生きる力」は、これまで道徳の指導に表れていたものにあてはまるだろう。学習指導要領の道徳の部分には、全学年を通しての目標が、「自分自身」「他の人とのかかわり」「自然や崇高なものとのかかわり」「集団や社会とのかかわり」としている。生きる力の教育に向けての一步として先述の答申で、「生きる力が全人的な力であるということを踏まえると(中略)横断的・総合的な指導を推進していく必要性は高まっていると言える」として、総合的学習の制定へと向けていったと考えられる。

2.2.2. 子どもキラキラタイムの意義と現実

神奈川県教育委員会が平成 16 年度から平成 18 年度までの 3 年間計画で、子どもの体力に関わる諸問題をはじめとする、基本的な生活習慣に対する改善を目標に行われた「子どもキラキラタ

² 1998 年 12 月告示,2003 年 12 月一部改正

³ 文部省「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」中央教育審議会第一次答申 1996 年 7 月 19 日

イム」という取り組みがある。これは、神奈川県内の地区ごとに分けた50校を拠点校として、そこから県内818校へ波及していくという、「拠点校方式」をとっていった。取り組みとしては、運動するという部分からの「生きる力」の育成にあたり、体育の授業以外でも積極的に外で体を動かすことを推進する動きだったといえる。教育委員会が全ての学校が取り組む内容としてあげたのは、以下の3点である。

- ・ 弾力的な教育課程の編成により、遊びや運動・スポーツ活動の時間・空間・仲間の確保を行い、「子どもが輝くキラキラタイム」(名称は各学校で考える)をつくる。
- ・ 新体力テストを年間計画に位置付けて実施し、その結果を児童・保護者にフィードバックするとともに、教科体育や健康教育等の指導に有効活用する。
- ・ 調査や相談活動により、児童の生活実態を把握し、生活習慣や食習慣等の健康面に関する指導を一体的に行う。

「時間・空間・仲間」の3つの「間」が足りないことが元で問題になっていることは、なにも運動能力の向上だけではない。キラキラタイムが効果的であると考えられたのは、運動能力の向上だけではなく、そこに対して、調査や相談活動を改めてすることで、より児童の実態が見える形となることだった。それにより、運動能力以外のサポート面、例えば生活習慣の改善や食習慣など、児童が健康に生きるための問題点が浮き彫りになる形となった。それをきっかけに、危機意識を持つことが出来たという点では、評価できる部分は大きい。

さらに、学校の取り組み方によっても差はあるものの、各校のキラキラタイムに向けた児童の取り組み方によっては、生きる力を伸ばせる部分もある。例えば、拠点校である秦野市立末広小学校では、時間の確保として「毎週水曜日に50分の昼休みをとり、その中でかがやけタイムと名づけた児童が運営するいろいろな活動を取り入れ、外遊びのできる場づくり^{IV}を進めた。運動委員会、集会委員会、本部委員会といった高学年の児童が所属する委員会ごとに考案し、「児童が中心となったイベントを入れることで、外遊びをしない児童も進んで外遊びが出来る場作り」を考えている。委員会として取り組むことで、あえて大人の力を利用せず、児童が児童を引き込む形で活動が活発化すると共に、自分たちでより良いプログラムを作り出す思考力や創造力が育成されている。このように委員会活動や、有志の児童による係制度を実施した学校も多く見られた。

また、拠点校である横浜市立十日市場小学校の取り組みでは、特別活動の充実として、当校の伝統であった「ロックソーラン」への取り組みから、「希望者により結成する「十小ソーランキッズ」は、休み時間を利用して練習に取り組み、地域の夏祭りをはじめ、緑区民まつり、地区センターまつりなどの催しで練習の成果を発揮し、たくさんの観衆の前で演技を披露^Vしている。これは、単に運動能力の向上だけでなく、発表に向けた練習の過程も大きく関わり、そこには異学年交流によるリーダーシップの発揮や、地元への興味、愛着心なども大きく育成できただろう。

このように、取り組むきっかけは運動能力の向上という部分ではあったものの、3つの間の充実を目的とした結果、生きる力として児童間のコミュニケーション能力や思考力、そして学校と社会という大きな枠組みで考えるアイデンティティの形成にもつながっていった。

しかし最大の問題点は、県の教育委員会の理想としていた、波及校への浸透には至らなかったことが挙げられる。実際、子どもキラキラタイム実践研究アンケート^{VI}では、時間・空間・仲間の取り組みと成果の調査で、どの項目においても「十分に組み込んでいる」と答えた学校の割合が、拠点校のみの時の数値に比べて、全体を対称にした時には半減、もしくはそれ以上に大きく減少している。さらに、生活習慣の調査に関しても、保護者へのアンケートの実施や児童へのフィードバックなどの調査結果の活用が「どちらかという効果なし」「ほとんど効果なし」と答える学校が全体の半数以上を占めてしまっている。

さらに、近隣の学校に波及していく役割があるとするならば、そのプログラムを積極的に意見交換する事が求められるはずだ。しかしながら、拠点校からの情報発信に関して、全体を対象にした調査では、「十分に効果あり」「どちらかという効果あり」と答えた学校が約 43%なのに対し、拠点校のみを対象にした調査では52%との差が生じている。全体では「ほとんど効果なし」と答えた学校が15%に上るにも拘らず、拠点校の意識としては、わずか 4%にとどまっている。これは、拠点校が発する情報が波及校に正確に伝わることなく、結果として曖昧な形で終わってしまったと言っても過言ではない。

実際、プログラムや取り組みに対しては教育委員会も「それぞれに任せている。3 ヶ年計画の後のことも任せている。」⁴として、特に指導をしていないということだった。神奈川県教育委員会ではそれに引き続く取り組みとして、神奈川イキイキスクールを行い、子どもキラキラタイムと同じ拠点校方式を用いながら、キラキラタイムで育った小学生が中学生に進学した後の連続性を求めている。しかし、中学生になると多くの学校で部活動があり、運動をする生徒も必然的に増えていくと考えられるだろう。それよりもより多くの小学校でこの子どもキラキラタイムを実施し、様々な経験や体験をすることで身につく生きる力を育成するほうが、結果として中学生、高校生と成長していったときに、必要な能力が身につくように感じられる。子どもキラキラタイムでの報いをより多くの児童が体験する事が、子ども全体の生きる力向上につながるのではないだろうか。

2.2.3. 生活指導に見る生きる力の育成

(1)生徒指導の持つ機能

小学校は、学校での授業以外にも生活全般を通して指導が行えるので、具体的なプログラム以外にも生きる力の育成環境は学校では整っていると考えられる。例えば、学校での児童の手本となり、生きる力を育ませる立場にいる教員の役割である生徒指導に関してである。広島県立教育センターのまとめた『生徒指導資料集』^{VII}では、生きる力をはぐくむための生徒指導は「人間形成の場としての学校教育において、学習指導とともに心を育てる主要な教育活動」と意義づけている。指導をするだけでなく、そこから心を育てる部分が入ることで、初めて意味のある指導になっていくのである。心を育てることが生きる力であり、その生きる力をさらに育成することが、心を育てることにつながっていくのである。また、坂本昇一氏は、生徒指導の3つの機能を以下のように記している。^{VIII}

4 神奈川県教育委員会への電話インタビュー 2008年5月14日

- ・ 自己決定の場を与える。
自他のそれぞれの社会的な自己実現を図ることを目指して、自己の行動を決定する
- ・ 自己存在感を与える。
教師が児童生徒一人一人をかけがえのない存在としてとらえ、一人一人の存在を大切に思い指導する
- ・ 人間的ふれあいを基盤とする。
教師と生徒が共に人間的弱さを乗り越えようとする教師の姿勢.その為には、教師が自己開示を行い一人の人間同士として共感的関係になること。

この生徒指導の3つの機能は、生徒を指導する場面における基礎になるものであると考えられる。指導とはいえ、教師と児童は人間同士であり、指導しなければいけない状況におちいる間違いを指摘しながらも、温かさを持って導いていくことが大切である。その上でその間違いを正しい方向に導いていくことにより、児童の居場所を作り続ける必要があり、自己決定の場や自己存在感を与えることで、自分と周囲との距離を知ることにつながるだろう。この自分と周囲との距離を知ることが、意志決定や問題解決、情動への対処といった生きる力へとつながっていくと考えられる。

(2)児童の自己認識と満足度

児童にとっての生活の中心の場は学校である。伊藤武樹氏¹⁹⁾は生きる力を育成することを目的とした学習指導要領の中で生活する児童にとって、「生きる力は子ども達の学校生活満足度(QOL)を促進させる」ことを証明している。これによれば、学校生活における「意欲」「人間関係」「達成感」に対する満足度が高い生徒ほど児童は生きる力に対する自信があることが認められている。満足度は、その場での自分の与えられた役割は何で、それに対して意欲的に取り組み、楽しめるかどうか、といった部分で決まるといえる。その部分で自分の存在意義を見出すことで達成感につながり、その達成感を周囲の人と共に味わえれば、それがまた成功体験となって意欲が高まったり自信を持つことにつながり、また新たな満足へとつながっていくと考えられる。こうした自分の役割を理解するための必要な能力こそが生きる力であり、その生きる力が育成されることにより、満足度が高まっていくのである。そこで身につく態度や価値観の形成、適応力なども、全て生きる力に含まれていくと考えると、満足度と生きる力は相互しあう形で、高め育成していけるものだとはいえる。

内田忠平氏²⁰⁾は、児童自らが『『生きる力』が身についている度合い』についてどのように認識しているかを自立的能力、社会形成能力、支援的能力の3つから分析している。それによれば、自立的能力の領域では基本的な生活習慣である、いわゆる衣食住の能力において、9割の児童が「身につけている」と自覚している。社会関係形成能力では、他者と人間関係を結ぶコミュニケーションの項目で、8割以上の児童が身につけていると自覚している。支援的能力では、前述の2つの能力には劣るが、6割の児童が思いやりの心や奉仕の精神が身につけていると自覚している。多くの児童が自分の能力を肯定的に評価し、さらには普段の遊びや学校生活の中での身近な部分で、生きる力が身につけていると実感できているといえる。

このように,児童自らも生きる力が何なのかというのを自覚し始め,それに伴って自分の意志で行動していく小学校高学年において,様々な気づきを与えることは大きな意味があると考えられる.

第3章 ライフスキル教育の現状

前章ではWHOや文部科学省の定めるライフスキルや生きる力に対する見解や、生きる力の育成について紹介してきた。しかしながら、現在どこの学校でも簡単にライフスキル教育が導入できる状態になっているとは言えない。その原因は、生きる力やライフスキルの不明瞭さだと考えられる。その不明瞭さが様々な方面に影響を与え、ライフスキル教育を学校教育に導入することが難しいと考えられている。まずは前章で触れた、文部科学省の「生きる力」に関する考えを見ていきたい。

1996年に文部省の中央教育審議会が「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」という諮問に対する第1次答申の中で、生きる力について以下のように言及した。⁵

我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を[生きる力]と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。

ここで述べられた生きる力に対する言及は、より良い生活をしていく上で必要な様々な能力をまとめて、生きる力という言葉で1つのくりにしたものであったと考えてよいだろう。斉藤孝氏は『子どもに伝えたい<三つの力>』^Ⅻの中で、「生きる力が必要であり、それをつけさせるべきだということに反対するものはおそらくないだろう」としている。続けて、「しかし、具体的に何をするのかとなると、あまりにもさまざまなことが考えられる。(中略)「生きる力」を鍛えることにもなるためには、どのような課題意識を持って臨めばよいのであろうか」と述べている。生きる力が多義に渡るため、具体的にどのような教育をしていけばいいのかわからないという不安を、学校や家庭など様々な教育環境は抱えているのである。

次節からは、実際に行われている生きる力の教育に関してみていきたい。そこには学習指導要領の変遷と総合的な学習の時間が深く関わっている。

3.1. 学習指導要領の変遷

学習指導要領の変遷について羽山健一氏は^Ⅻ表1のようにまとめた。

⁵ 1996年7月19日発表

表1:学習指導要領の変遷

<p>1989年</p>	<p>(改訂) 小中高等学校：1989年3月</p> <p>(実施) 小学校：1992年度 中学校：1993年度 高等学校：1994年度（学年進行）</p>	<p>社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 小学校低学年で社会・理科を統合し「生活科」を新設（1990年実施）。 ● 高校の社会科を廃止し、「地理歴史科」と「公民科」を新設。 ● 道徳教育を「学校教育の基本にかかわる問題」として拡充し、「畏敬の念」「人間としてのあり方、生き方の教育」を強調。 ● 君が代、日の丸について、「望ましい」を「指導するものとする」と変更し、義務づけを強化。 ● 中学校習熟度別学習を導入、2・3年での選択教科を大幅に拡大。 ● 高校の多様化・細分化の推進（単位制高校など）。 ● 女子のみ必修であった家庭科を男子にも必修とする。 ● 情報教育など情報化社会への対応。
<p>1998～1999年</p>	<p>(改訂) 小学校：1998年12月 中学校：1998年12月 高等学校：1999年3月</p> <p>(実施) 小学校：2002年度 中学校：2002年度 高等学校：2003年度（学年進行）</p>	<p>「ゆとり」の中で「生きる力」を育む</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 教え込む教育から、自ら学び自ら考える力を育成する教育へと基調の転換を図る。 ● 学校5日制を完全実施するため、教育内容を3割削減し、基礎・基本を確実身に付けさせることを徹底。 ● 心の教育の観点から道徳教育の拡充。 ● クラブ活動を廃止し、「総合的な学習の時間」の新設。 ● 普通教科として「情報」を新設し、必修とする。
	<p>一部改正 小中高等学校：2003年12月</p>	<p>学習指導要領のねらいの一層の実現</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 学力低下の批判を受け、学習指導要領が最低基準であることを強調。
<p>2008年</p>	<p>(改訂) 小学校：2008年3月 中学校：2008年3月 高等学校：200X年X月</p> <p>(実施) 小学校：2011年度 中学校：2012年度 高等学校：20XX年度（学年進行）</p>	<p>「ゆとり教育」の是正と「生きる力」の継続</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 授業時数の増加、土曜日の活用。 ● 「総合的な学習の時間」の縮小。 ● 中学校での必修科目の増加と選択科目の削減、外国語(英語)の授業時数の増加 ● 小学校での外国語活動の必修化。 ● 総則に道徳教育の目標として「我が国と郷土を愛する日本人の育成」が明記された。小学校音楽で「君が代を指導する」が「君が代を歌えるよう指導する」に変更された。

1992 年度から実施されていた「社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成」とした、生きる力の根本になる社会への対応力を重視した指導要領へと変化していった。2002 年度から実施の要領では、「ゆとりの中で「生きる力」をはぐくむ」とした生きる力の明言化がされた。

この後 2002 年の学習指導要領の改訂では、完全学校 5 日制が導入され、小学校の国語・算数・理科・社会・生活の総授業時間数が 3659 コマから 3148 コマへと減少し、教科の学習内容も 3 割減となった。これがいわゆる「ゆとり教育」のスタートである。しかし、学力低下を進行させているとして相次いでこのゆとり教育に対する批判が集まった。特に、2003 年の OECD 生徒の学習到達度調査⁶では、2000 年の同調査と比較して、数学的リテラシー、科学的リテラシー、読解力の項目で順位が低下した。一概にゆとり教育の影響だと決定づけられないが、多くの批判を受けて、文部科学省は 2003 年 12 月 26 日に学習指導要領を一部改正し、指導要領の位置づけが最低基準であることを強調した形となった。

⁶ 15 歳の生徒を対象に、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシー、問題解決を調査する国際学習到達度調査

そしてゆとり教育への批判が続いた2007年10月30日には、中教審が教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ⁷を発表し、「学習指導要領の理念を実現するための具体的な手立てが必ずしも十分ではなかったことについては、次の5点の課題があったと考えられる」と述べた。その5点は以下のようにまとめられる。

- ・ これからの子どもたちに「生きる力」がなぜ必要か、「生きる力」とは何か、ということについて、文部科学省と学校関係者や保護者、社会との間に十分な共通理解がなされなかったこと。
- ・ 学校における指導について、子どもの自主性を尊重する余り、教師が指導を躊躇する状況があったのではないかと指摘されていること。
- ・ 学校教育全体で思考力・判断力・表現力等を育成するための各教科と総合的な学習の時間との適切な役割分担と連携が必ずしも十分に図れていないこと。
- ・ 子どもたちの思考力・判断力・表現力等をはぐくむため、教科において、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、観察・実験やレポートの作成、論述といった知識・技能を活用する学習活動を行うためには、現在の小・中学校の必修教科の授業時数は十分ではないということである。
- ・ 学校教育における子どもたちの豊かな心や健やかな体の育成について、社会の大きな変化の中で家庭や地域の教育力が低下したことを踏まえ対応が十分ではなかった。

ここでの課題をふまえた2011年度からの学習指導要領では、60年ぶりに改正された教育基本法を踏まえた教育内容の改善を行うことや、必修教科や道徳教育、体育の授業時間数の増加などが見込まれている。この新学習指導要領では、「生きる力」の教育を大事にしながらも、「生きる力」の中心とされていた総合的な学習の時間数の減少が行われることになった。これは、総合的な学習の時間で「生きる力」の育成プログラムがうまく機能しない部分が多かったことが、学力低下の原因とされてしまった結果と考えられる。事実、文部科学省があげた問題点は、様々なところでも実際の声として聞かれていた。

3.2. 総合的な学習の時間に対する負担

前節で見た学習指導要領の変遷のうち、それに伴って創設された総合的な学習の時間は、2002年度から施行された小学校学習指導要領⁸の中で、以下のように記されている。

- 1 *総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育*

⁷ 2007年11月7日公表

⁸ 1998年12月告示、2002年度から実施の小学校学習指導要領 第1章総則 第3 総合的な学習の時間の取扱い

活動を行うものとする。

- 2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。
 - (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。
 - (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。
 - (3) 各教科、道徳及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。
- 3 各学校においては、2 に示すねらいを踏まえ、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。
- 4 各学校における総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定めるものとする。
- 5 総合的な学習の時間の学習活動を行うに当たっては、次の事項に配慮するものとする。
 - (1) 自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。
 - (2) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。
 - (3) 国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること。

門脇厚司氏は著書『学校の社会力』^{ⅩⅢ}の中で、この総則を5点にまとめた。「①年齢の異なる人を含めたグループを組み、②自然体験、社会体験、生産活動などの体験や、③見学や観察、実験や調査、発表や討論などを積極的に行い、④地域や学校が抱える問題や課題に取り組み、⑤地域の大人たちと協力し一緒になって課題の解決に当たり、結果として、子どもたちの生きる力を育てることを目的とした授業である」とまとめた上で、「教科も教えつつこのような授業を必修の授業として毎週毎週行うのは、教師にとって大きな負担になるのは間違いない」と述べる。総合学習の年間授業数は主要科目とほぼ同等の年間100時間程度で、これだけの授業に前述のような5つの目的を急に詰め込まれた状態になっていて、なおかつその授業の教科書もなく方向性が定まらない状態では、企画をゼロから考えていくことに大きな労力をかけることになってしまう。例えば、異年齢や地域の人との交流やさまざまな体験学習を進めていく場合、学校外の人々の協力や支援、授業への積極的な参加や参画が必要になり、どんなに学校に対する理解がある環境でも、依頼から授業実施、再考までのプロセスに対して、教員がかなり積極的に参加しなければならなくなっている。教える自

由度が高過ぎるがゆえにプログラムの参考になる教育方針が定まらず、教員側が困惑しているだけでなく、その考案が負担となっているようだ。

また、教員の負担だけでなく児童の負担になっているという声も聞かれた。後述するプログラム対象校の選定時には、「行事が詰まりすぎている上に、実践での経験を重要視する総合学習が加わったことで、児童も忙しくなっている」⁹という理由から、提示するライフスキルプログラムの導入ができなかった。第1章で触れたように、「時間がなくて遊べない」という児童も多い中、机上の勉強だけでなく実践的なものを見ることが児童にとって負担になってしまうことがある。

3.3. 保護者の生きる力教育に対する認識

前節までは文部科学省と学校の現場について考えてきたが、児童を取り巻く環境を構成する保護者が、生きる力の必要性や総合的学習の時間への理解が必要となってくる。ベネッセ教育研究開発センターが行った、学校教育に対する保護者の意識調査 2008^{XIV}で、学校に期待する教育として「とても期待する」「まあ期待する」の合計値が高い順に、「教科の基礎的な学力を伸ばす(95.7%)」「学ぶ意欲を高める(93.6%)」「道徳や思いやりを教える(93.0%)」「社会のマナーやルールを教える(93.0%)」「表現力やコミュニケーション力を伸ばす(91.8%)」となっている。学校に求められている教育としては、従来どおりの教科学習の目指す学力だけではなく、意欲や思いやり、社会のマナーといった生きる力を求めていることがわかる。

それに対して同調査の中で、先ほどの期待する教育に対する満足度は、「教科の基礎的な学力を伸ばす(78.9%)」「学ぶ意欲を高める(64.5%)」「道徳や思いやりを教える(74.1%)」「社会のマナーやルールを教える(73.6%)」となり、「スポーツ活動(84.0%)」「文化活動(81.4%)」に比べて満足度が低い。スポーツ活動や文化活動は、運動会や学芸会など目に見える形での保護者への発表の場があることで、普段の様子を見られることで満足度があがったと考えられる。それに比べ、生きる力の項目では、学校教育に対する満足度は高くない。これは、生きる力の成長が数値などのデータで見られないことが大きく上げられると考えられるだろう。生きる力そのものが多様な力なので、成長要素が学校教育であると必ずしも言えないためだとも言える。

さらに、生きる力教育の実践の場である「総合的な学習の時間」に「賛成」「どちらかという賛成」する保護者は 53.9%で、2004 年に行った同じ調査での 59.1%よりも低くなっている。これは、総合的な学習の時間のカリキュラムが不透明であることと、その学習が何らかの結果に結びついていない事が大きい。

この3つのデータから言えることは、生きる力の必要性を感じ、学校教育に対しても期待をしているものの、学校教育での生きる力教育の満足度はそれほど高くなく、特に生きる力を育てるはずの総合的学習の時間に対しては否定的な意見も多い。これは、総合的学習の時間に求められる期待に対して十分なカリキュラムが組めていないこと、そしてその効果が目に見えにくいことがあげられると考えられる。

⁹ 2008年7月29日 茅ヶ崎市立H小学校K先生プレゼン時ディスカッションにて

この章で見てきたように,生きる力の教育に対して,保護者も教員もその必要性を感じているものの,自由度が高い教育ゆえのカリキュラム作成の煩雑さによって,十分な効果の出る生きる力の教育に結びついていかないのである.それが,逆に総合的学習の時間に対する理解度も低くなってしまったと考えられる.

第4章 川崎市立 S 小学校での ライフスキルプログラム実践例

ここからは実際に学校でのライフスキル教育を導入している例を紹介していく。まず、筆者が「生きる力」を実感するきっかけとなった取り組みを紹介したい。これは 1997 年に川崎市立 S 小学校で行われた 5 年生のレクリエーションイベントで、筆者が実際に小学 5 年生の時に参加したものである。現在ライフスキル育成プログラムを考える上で有効なプログラムであったと振り返ることが出来る。

当時の S 小学校は全校生徒が約 900 人ほどで、5 年生は 5 クラスあり 160 人ほど在籍していた。当時の筆者の担任である O 氏は、当時 33 歳で専攻が体育の教諭だった。1997 年に S 小学校に転任してきたので、S 小学校で初めて持った学年がこの 5 年生だった。現在は市内の大規模校で学年主任を務めている。

4.1. プログラムの分析方法

今回 12 年前のプログラムを振り返り、分析する資料として以下のものを利用した。

- ・ 当時の教員 O 氏へのインタビュー
- ・ 学年便り「虫眼鏡」
- ・ クラス便り「ひとりひとり」
- ・ 当時の児童で現在大学生 18 人へのアンケート、うち 4 人への追加インタビュー

教員 O 氏へのインタビューは、2008 年 7 月 9 日に横浜市内の飲食店にて、対面形式で 1 時間半程度実施した。当時を想起するための資料として学年便り「虫眼鏡」やクラス便り「ひとりひとり」をもとに、企画の発端やプログラム考案といった教員での話し合いの過程や、当時のプログラムの様子を教員という立場からどう見ていたのか、そして現在の教育現場での導入は難しいのか、という点を中心にインタビューをした。

この O 氏へのインタビューの際の参考資料としても使い、当時の記録資料として分析にも使用したのが、学年の担任団が発行していた学年便り「虫眼鏡」と、O 氏が発行していたクラス便り「ひとりひとり」である。

学年便り「虫眼鏡」は、1997 年 4 月 9 日に第 1 号が発行され、1998 年 3 月 1 日の第 13 号まで、保護者に向けての連絡として発行された。行事予定や徴収金などのお知らせ、さらには行事の感想など、児童の文章が載るような構成になっている。今回分析に使用した資料は、第 8 号のレクリエーションのクラスのテーマの記事、第 10 号の児童の感想が掲載されている部分を利用した。

O 氏の発行した「ひとりひとり」は、1997 年 4 月 8 日の第 1 号から 1998 年 3 月 24 日の第 31 号ま

で、月に数回不定期で発行されたクラス便りである。このうちレクリエーションに関して書かれた記述が、16号、17号、20号、22号、23号、25号、26号、31号であり、それぞれプログラムの準備の様子や当日の様子が書かれていたり、1年間を振り返った時に思い出として出されている。当時の児童で、現在大学生へのアンケート、インタビューについては後述する。

4.2. 企画の発端と考案

まずは企画の発端について、O氏のインタビューから振り返る。以下、特に断りがなければ、鍵括弧はO氏のインタビューの発言とする。

企画の発端は「学年主任だったS先生が、八ヶ岳(自然教室)¹⁰でできなかったレクリエーションを大きくやろう」というものだった。ここではオリエンテーリングなどを行うのだが、雨が降った場合に1日かけて行うレクリエーションとして考えられていたのが、このプログラムのもとであった。

5年生の担任団が集まる学年会で、実施頻度や種目など「具体的な話がどんどん進み、気がついてら行くことになっていた」というスピード決定だったようだ。その結果、3週間に1回、土曜日の3時間目に、校庭や体育館でレクリエーションを行うことにした。これは、「当時は完全な週休二日制ではなく土曜日も学校があった上に、S小の校庭割り振りが使いやすかった」という点があった。当時は、現在のような総合的学習の時間といった、科目をまたいで行われるような授業に対する時間がなかったために、「この1時間はレクリエーションという授業を作り出して、普段のどの科目にも属さない時間として取り組んでいた。実際、レクリエーションをやった次の時間(土曜日の4時間目)は、児童も教員も興奮が冷めやらず、反省会などが行われることが多かったのはどこのクラスも同じだったみたい」と振り返る。S小学校では当時、土曜日の4時間目は全校で学級活動の時間に当てられていたために、「学級活動だったらこのまま反省会をしてもいいんじゃないか」と判断していたようだ。

内容としては、5年生の担任団であった5人の教員の専攻科目を競うもので、企画検討の原案は担当教員が作り、それを「木曜日の学年会で検討して、すぐ次の日に児童に伝えて、1週間練習などを取り組ませて、土曜日に本番を迎える。」学年会では、「担任団の中でもベテランの先生から助言をもらい、より良いものにしていった」という。プログラムの考案時に特に気をつけたのは、

- ・ 採点(基準)がわかりやすいもの
- ・ 事前に練習できるもの
- ・ 学習につながるもの
- ・ クラスで協力できるもの

だった。これらの基準は、「初めから意識していたのではなく、プログラムができあがって、担任団で話していくうちに定まっていた。とはいえ、それぞれ優秀な先生ばかりだったので、口には出さないけ

¹⁰ S小学校では、5年生の時に、長野県にある川崎市八ヶ岳少年自然の家で1泊2日の自然教室が行われる。

れども意識して持ってきていたでしょう。」と振り返るように、よりわかりやすく、楽しく、盛り上がり、児童の力が伸びていくことを目標にしていた。そこで実施されたのが表 2 のプログラムであった。

表 2: プログラム内容

時期	科目	内容	詳細	作戦ポイント
11月1日	体育	全員リレー	トラックの半周を必ず1人1度は走り、クラス全員で1チームとなる。	どういう順番で走るか、バトンパスの練習など。
11月29日	算数	四則演算	クラスを何グループかに分け、制限時間内に四則演算を約50問解く。	グループ編成、分組など。
12月中旬	国語	難読漢字読み	クラスを何グループかに分け、制限時間内に難読漢字を約30問解く。辞書持込可。	グループ編成、分組、辞書の使い方など。
1月初旬	家庭	玉止め玉結び	10分間に玉止め玉結びをいくつ作れるか	練習は家庭でしかできないルールにした(安全性の問題)ので、自主練が問われた。
1月下旬	社会	地名都道府県クイズ	地名と都道府県結びつけ、クラスを何グループ化にわけ、制限時間内に書かれた地名がどこの都道府県にあるかを約30問解く。資料持込可	グループ編成、分組、資料選びなど。
2月中旬	体育	ドッチボール	ドッチボール & 総当たり戦で、当てた人数を争う。	最初の配置、ボール回しなど

それぞれ体育はグラウンド,その他の科目は体育館で床に座りながら問題を解いた。体育以外の科目に関しては,解答用紙や布が回収され,次の週の月曜日,学年掲示板に結果を張り出すという形で行った。

4.2.1. 児童のかかわりとクラステーマ

学年全体でレクリエーションの実施が決まり,各クラスから4~5人ずつの実行委員を募った。実行委員と担任団の話し合いの中で,クラスのテーマを作ること,それぞれの回で開会式閉会式を設け,始めの言葉と終わりの言葉や表彰式を行うこと,総合優勝チームには賞品を渡すことなどが決まった。

クラスのテーマの決め方はクラスごとに異なるが,筆者のクラスは実行委員が中心となって決める場を取り仕切り,クラス全体の意見交換で言葉を出していった。当時の学年だより「虫眼鏡」¹¹に,各クラスのテーマが記載されている。

¹¹ 5年生学年だより 第8号 1997年10月31日発行

- 1 組 燃えろ 勝利の道へ
- 2 組 がんばれ 2 組 みんなの力を見せつけろ
- 3 組 ガッツだぜ！
- 4 組 風林火山
- 5 組 見せてやる ぼくらの速さおどろくな

各クラスともこれをスローガンにしなが、クラスによっては大きな布に応援旗として書き記したり、クラスの黒板の上に掲げたりした。これによって、児童のモチベーションをあげ、クラスの団結力や士気を高めていけたように思える。

4.3. クラス便りから見る当時の様子

〇氏が発行していたクラス便り「ひとりひとり」から、当時の様子を振り返ってみたい。1997年11月4日発行の第17号は、3日前に行われた初回のプログラムのことで持ちきりだった。初回プログラムの体育の全員リレーが行われたが、練習の様子や当日の本番の様子、本番が終わった後の様子が書かれている。

「2組として、最高のリレーが出来たように思います。リレーが単に脚力だけで決まるとしたら、それはもうあまり意味がないというか、おもしろくないというか、そうってしまうのですが、(中略)順番とかいろいろと工夫をする要素があるものですから、そこで楽しさがふくらみます。キャプテン I さん、副キャプテン N さんを中心に 2 組は休み時間もよく練習をしていました」

「2 組のみんながすばらしい表情で仲間を応援し、(中略)順位は二次的なのですが、まるで写真判定が必要なくらい大接戦の末 3 位に入り、わたしは順位も大満足でした。」

「みんなは応援団の F さんと H さんの勢いによって「優勝めざして頑張ろう」なんて言っていたので、走り終わった後の表情が少し心配でした。(中略)ところが、自分たちのいい走りができたんだという充実した顔がそこにはありました。最後にみんなで輪になって集まって健闘をたたえ合いました。(中略)みんなはもう、「次は算数だよがんばろうね」と、目が輝いていました。」

またその次の第 18 号では、本番のリレーの様子を撮影していたビデオを見た話が書かれている。「撮ることに集中できておりませんから、画像はぐらぐらぐらぐら揺れっぱなしです。(中略)ラスト 2 人のドラマティックなシーンは空しか映っておりません」という興奮の様子が綴られている。

続く 2 回目の算数のことは、1997 年 12 月 3 日発行の第 20 号に書かれている。この号はクラス内での練習の様子がまず書かれている。「実行委員の 4 人とキャプテン・副キャプテンのあわせて 6 人を中心に今回も熱心に取り組みました。」「オリンピック用の練習問題を 6 人で作ったのですが、せっかく作ったのですからがんばった人は自分の名前をアピールするよう言いました。(中略)H さんの大きくてしっかりした数字がなぜか特にとても気持ちよく私の頭に残っています。」

また、当日の本番中のことについてはあまり触れていないが、クラス便りの後半部では本番直後の、次のキャプテン決めの話について触れている。「キャプテンをやりたい」「応援団をやりたい」とい

う子がたくさんいすぎてムキになったのです。やりたい人がいなくて困ってしまうのは大違いです。」
「驚リンピックの場合、結果はおまけではないかと思います。そこまでの過程にがんばったところが一人一人の心の中に残れば十分だと思います。」

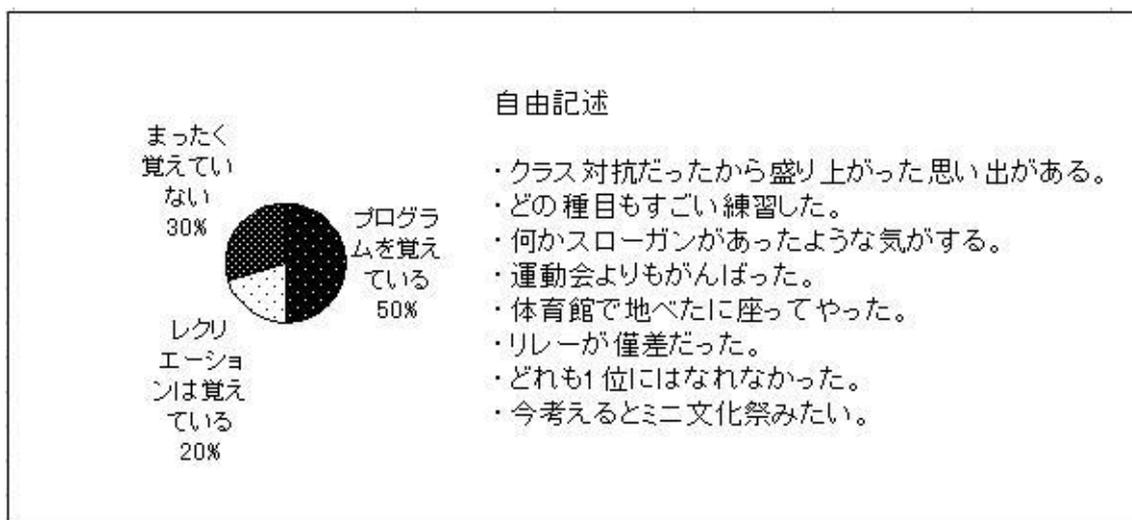
さらに、年内最後である1997年12月5日の第22号には、「2学期がんばったこと」というタイトルで33人の2組の児童が書いたふりかえりがある。それでは、33人中9人が驚リンピックについて触れ、算数の得意な児童が「算数はプリントがぐちゃぐちゃになるまで見直しをした」と書いたり、クラスであり積極的にではなかった児童が「2組が優勝するために毎日練習にいった」と書いたり、普段勉強の苦手な児童が「満点がとれた」といった体験をしていた。また、実行委員だった児童には「問題作りや説明ができるようになった」「きれいに賞状を書いた」といったような言葉が並ぶ。このように、児童にとっても心に残る体験として刻まれているのである。

4.4. インタビューから見る当時の様子

4.4.1. (1)当時の児童の振り返り

当時の5年生、つまり筆者の同期の友人に、それぞれインタビューをした。参加した当時の児童で筆者の同期生である現在22歳の男女に、ソーシャルネットワーキングサービス mixi のメッセージ機能¹²を通して、2008年12月28日に20人の同期生に「小学校5年生のときのレクリエーション」について、「プログラムで何をやったか覚えている」「何をやったか覚えていないがレクリエーションの存在は覚えている」「まったく覚えてない」というアンケートと、自由記述欄として「当時の思い出を書いてください」とした。このアンケートの結果は以下の通りである。

図1:レクリエーションに関するアンケート



¹² 2004年2月に開始した招待制のソーシャルネットワーキングサービス。マイクシイである友人にメッセージを送ることが出来る。<http://mixi.jp>

さらに、「プログラムで何をやったか覚えている」人のうち、記述の詳しかった男性 2 名、女性 2 名の計 4 名に、追加インタビューとして、以下の質問を行った。

- ・ レクリエーションの思い出はどんなことがあったか？
- ・ 何が面白かったか？どこが面白かったか？
- ・ 今振り返ると、どんなことを得られたか、また、何が目的とされていたか？

女性の友人 K は当時 6 年 5 組だった。現在は大学 4 年生で看護学を専攻している。当時の思い出としては、「練習をたくさんした。学校でもやったし、家でも宿題というかノルマみたいなのがあって練習した記憶がある」と話す。今振り返ってみると、「中学受験をする子が多かったから、学校生活よりも受験に意識が向いていたように感じられるし、受験での価値観（成績至上主義）が、学校生活にも持ち込まれているように感じた。そんな中でクラスで対抗意識を持つことで学校生活に関心を向かせるとか、ただのゲームに過ぎないけど、同じことをやってお互いに関心を向かせるといった意味があったと思う。」と話した。彼女自身は中学受験をしなかったため、みんなでひとつのことをやる楽しさが特に印象に残っているようだ。

男性の友人 S は当時 6 年 4 組だった。現在は大学 4 年生でバスケットボール部に所属している。当時の思い出としては、「最初の方はすごくやる気だった」と話す。聞けば、「最初の方は 4 組がトップだったけど、途中から負け続けて興味がなくなった。今考えると、「チームワークの大事さ」が目的とされていたのではないかと話した。

女性の友人 T は当時 6 年 3 組だった。現在は大学 4 年生で、電気工学の研究をしている。思い出としては、「とりあえずどの種目に関しても必死だった。たしか 3 組は結局どの種目も 1 位になれなくて、ダントツでビリだった気がする。勉強系の科目は終わった後に間違いに気づいたりして、ひそかに悔しかった」と振り返る。目的とされていたのはおそらく、「小学校は運動会以外に人と競うってことはあんまりなかったし、クラス単位で何かをやるってことが無かったから一致団結することができてよかった」と話す。

男性の友人 H は当時 6 年 2 組だった。現在は大学 4 年生である。今考えると「ミニ文化祭のようにクラス単位やもう少し小さなグループで競ったり、何かを作り上げる機会が多かった」と振り返る。面白かったのは、「どの種目も全員が参加して、チームとしての戦略で勝てないかどうか模索したこと。それぞれに与えられた役割でがんばれる、輝けるということ」だったそうだ。今ふりかえってみると、「苦手な事であってもがんばらなければならないチーム戦で、結果にはひとりひとりの頑張りが表れる」ことで、「取り組む姿勢と達成感を知ってもらうことも目的だったのかも」と振り返る。

4 人のインタビューで共通していたのは、「クラスで頑張った行事」だったという認識があり、このプログラムを通してクラスの一体感があがったように感じていることだった。その中に他者と交わることで育てられるライフスキルが存在し、知らない間に身につく過程ができあがっていたのではないだろうか。

4.4.2. (2)教師の視点より

教員としてレクリエーションを運営した O 氏は、「教員の手ごたえは、担任によってかなり違うのではないか」と振り返る。主任の先生が、「自分のクラスもそうだけど、学年として力を付けて盛り上げていきたい」と思っていたのに対し、O 氏を初めとする若手の教員は、「うちのクラス大丈夫かしら」という不安があったという。しかしながら「第 1 回のリレーで何よりも学年 5 クラスが思ったより大接戦で、遠慮なく全力で戦っていけることがわかり担任も夢中になった。リレーでビリだった主任が、笑って悔しがっているのが、若手に安心を与えた。リーダーが笑って悔しがるといのは、本当にありがたいこと」と話した。

また、「各クラス、応援団を作ったことも成功の一因だった」と続けた。応援団や実行委員がクラスをひっぱり、「めちゃくちゃがんばってくれて勇気をくれたし、本当に助かった。子どもたちが自分たちでがんばろう、工夫しよう、応援しようと思動的に動いてくれたのがめちゃくちゃうれしかった」と、児童の成長が見えたようだ。

現在も教員を続ける O 氏にあのイベントを今はできないのかと尋ねたところ、「当時はかなり良い条件がそろっていた」と言う。その条件として、時間数、クラス数、学力観、スタッフがあげられるという。

まず何よりも違うのが時間数だ。当時は完全週休 2 日制ではなく、奇数週には授業があったことで、今よりも授業数に余裕があった。そしてそれに伴って、校庭や体育館などにも余裕があった。それと関係して、クラス数にも影響する。「5 クラスがちょうどよかった。3 クラスでは盛り上がりず、6 クラスだと校庭や体育館の空きがなくなってしまい、場所に困る」という。そして、当時は「学力観が児童の自主性・主体性、意欲を求めている時代だった。現在は、もっと知識理解、技能表現を世の中が求めている」と話す。これに関しては指導要領の変遷を含め、大きな学力観の変化があったといえるが、これについては本研究では割愛する。そして最後になるが、企画するスタッフの問題が実は一番大きいという。当時は、「ベテラン 2 人が超実力者で、若者 3 人もがんばり大きな問題のあるクラスがなかったことで、みんなで楽しませようという風に持っていけた」という。

インタビューの最後に O 氏は、「現在は自分が学年主任の立場だが、超大規模校に勤務しているので、校庭体育館の空きが全くないのでちょっと実現不可能です。若手が 2 人いますが、とてもがんばる子なので、土曜日があつて、校庭、体育館の空きがあれば、やってみたいとは、思いますね。」と語ってくれたが、実情としては難しいのだろう。現在の状況とは大きく違う状況が 10 年前には残っていたのは間違いない。

4.5. 考察:プログラムがもたらした意義とは

このレクリエーションで生きる力を身につかせたと感じるポイントが、改めて振り返ってみても多くあることがわかる。私や友人が児童として関わっていた当時の実感としてももちろん、現在改めて振り返ることで期待されていたことを考えたり、企画運営をしていた教員の当時の様子と、今回改めて振り返ったりしたことで至る場面で様々な力が試され、児童が成長できるポイントがあったと考えられる。

4.5.1. (1)プログラムの企画考案場面において

- ・ 採点基準がわかりやすいものは、目標が明確になりやすい。
- ・ 事前に練習できるものや学習できるものは、学校で実施する意味を見出せる。
- ・ 作戦を考えられるものは、チームワークやコミュニケーションが活発化する。

○ 氏があげていた、教員内で定まっていたプログラム考案時のポイントがとても大きな意味をあげている。採点基準がわかりやすいものという点では、誰もが納得のいく結果になることで、目標が明確になりやすい。より早く、より正確に、より多くといった、目指すべきものが児童それぞれにとってもわかりやすく、そこで統一した意識が持てるようになり、他のクラスに勝って優勝しようという、競争心を掻き立てているといえる。そして、事前に練習できるものや学習できるものにする事で、「学校の中でやる意味」を見出すことになり、より楽しいものにしていくことが出来るのだろう。さらに、作戦をグループやクラスで考えることが出来るという点において、クラス内やグループ内でのチームワークやコミュニケーションといったものが活発化したといえる。1つの明確な目標があったことで、方向性がわかりやすく見出せたと考える。

友人のインタビューの中にもあった、「中学受験者の学校の興味離れ」であったり、「クラス対抗による一致団結」といったものが、感じられるものになっていったと考えられる。実際に当時の振り返りや感想で見られた、「クラスのために」「優勝目指して」といった体験から得られた、「他人との一体感」や、「他人と何かの目標に向けて頑張る」こと、「他人と味わう達成感」といったものから、学校での存在意義、存在価値を見出していくことができるだろう。これは学校内のプログラムならではの楽しさであり、そこで育成されていく力の役割はとても大きい。

4.5.2. (2)種目そのものにおいて

- ・ 全科目総合型プログラムは、児童が活躍できる場所が多い。
- ・ 成績や評価を気にせず取り組めると、児童にとって発散の場になる。

種目そのものに関しても、それぞれ深い思考の上で考案がされている。それぞれの科目は、普段の学習の範囲ではあるものの、違うアプローチの仕方をする事で、どの児童も積極的に取り組めるような工夫がしてある。特に、全科目総合でのプログラムということで、科目や役割ごとに児童が活躍できる場所が多様に用意されていることだ。

体を動かすことが得意だったり、頭を使うことが得意だったり、作戦を考えることが得意だったり、コツコツと集中して取り組むことが得意だったり、クラス内でも、グループ内でも様々な役割を見つけられる環境を整えようとしていたように思える。児童はそこから、自分自身のことを知るきっかけにもなったのではないだろうか。例えば、自分は何が得意で何が苦手なのか。グループの中でこんなことができる、といった、組織における役割について考えることが出来る。児童にとっても、レクリエーションであったことで、成績や顔色などを向うことなく思ったことや考えたことを発散する場になり、改めて自分のことに対して向き合う時間になったと考える。

4.5.3. (3)児童の積極的な関わりにおいて

- ・ 実行委員や係制にすることで、プログラムの運営に携われる
- ・ 運営に携わることで、児童のモチベーションをあげるきっかけとなる。

一部の児童ではあるが、実行委員制度や応援団制度で役割に就き、プログラムを盛り上げて行く、運営していくといった部分を経験した児童にとっては、大きな発見を得られる機会だろう。クラスの団結力だけではなく、それぞれの役割分担、そしてそこから成功体験と、失敗による反省が生まれている。クラスのみんなをまとめたり、盛り上げて行くリーダーシップを発揮したり、どうしたらよりみんなが楽しんでくれるかといった他人への配慮は、その役割を経験したことならではの気づきが生まれていると考えられる。また、児童が積極的に関わることで、運営をしながらクラスを盛り上げる役に自然と入ることができ、プログラムへの協力や賛同へとつながることで、他の児童のモチベーションアップや勢いづけができるだろう。

4.5.4. (4)教員の積極的な関わりにおいて

- ・ スタッフの協力体制があることで、学年の一体感が出て盛り上がる。
- ・ スタッフの理解があることで、横断的な授業時間の使い方ができる。

○ 氏が「良い条件」として述べたスタッフというのが、根本的にはとても大きく関わってくると考える。スタッフとしてよいものを作ろうという一体感があれば、クラスをまとめるべき役割である先生が先頭を切って、プログラムの面白さ、楽しさを伝えながら、そのレクリエーションへ児童の興味を集めていくことができる。スタッフが重要になってくるのは、生徒への動機付けと、その動機に答えながらさらにのめりこませるモチベーションアップという部分なのではないだろうか。企画をしている教員の方も、1つのレクリエーションに対して盛り上がれる環境ができあがっていったことで、レクリエーションがいつの間にか大きな行事と変化し、児童の成長が見えるイベントとなっていった。だからこそ、学級活動や他の授業の時間を犠牲にするといった考えではなく、総合的な人間力の育成にかけた時間として、結果より過程を大切に出来る大事な時間としてとらえることができたのだと感じる。

以上のように様々な点から、他人と一緒に何かをする、という学校だからこそ出来ることの中から、社会で必要な対人関係の根本を知り、そこに対して何か気づくことができるきっかけをもたらしたといえる。小学生にとって、生活の大半を占める学校での活動として取り組んだことで、担任団の力をあわせて、児童全員の力を合わせて作りあげた効果的なプログラムだったといえるのではないだろうか。

第5章 茅ヶ崎市立 T 小学校での

ライフスキルプログラム実践例

本章では、筆者をはじめとする慶應義塾大学東海林祐子研究室の研究として、茅ヶ崎市をフィールドに、ライフスキル育成プログラムを実践した経験を元に記す。

このプロジェクトは、慶應義塾大学学生支援 GP での政策提言 in 茅ヶ崎というプロジェクトに参加する形で始まった。茅ヶ崎市長をはじめとし、市役所職員の方々にご協力いただきながら、研究フィールドを広げていった。

5.1. 茅ヶ崎市の子どもを取り巻く環境

神奈川県茅ヶ崎市は、神奈川県の中南部に位置し、人口約 23 万人の特例市である。市の南部を横断するように東海道線が走り、茅ヶ崎駅周辺が市の中心部といえる。茅ヶ崎市役所の方に話を伺うと、「線路（東海道線）を境にして文化が違う」¹³と話す。古くから自然と共存し、現在も緑が残る北部地域、東京のベッドタウンとして開拓されていった駅周辺や団地を中心とする住宅地と、湘南ブランドや海を求めて移り住んできた海沿いの住宅地とで、背景も価値観も違う顔を持つという。同じような声は、茅ヶ崎市の小学校教員からも聞かれた。

次に教育環境に目を向ける。市内には公立小学校が 18 校あり、そこに通う児童は約 1 万 3000 人である。小学校は全域で 2 学期制を導入している。また、市内には放課後の児童の居場所として、学童保育所やプラザと呼ばれる施設を抱えている。特に学童保育所は、全国でも珍しく NPO 法人¹⁴が多くの学童を一括して管轄しており、21 の学童保育所に約 700 人の児童が在籍登録している。ここでは、社会が子どもを育てる力の 1 つとして機能するべく、職員や保護者で運営している。

また、茅ヶ崎市は学童保育に代表されるような NPO 法人の活動が活発でもある。例えば、市内の小学校の PTA 活動を母体とした、茅ヶ崎トラストチームの活動では、毎週第 3 土曜日に、「はまっこパーク」で小学生を集めて、様々な遊びを行ったり、外部からの講師を呼んで、地球環境や地域への愛着心などを育成するといった、多くの経験をさせることを目的に活動している。

このように、官民連携しながら子どもの環境をより良くしようという動きが、この 5 年で大きく変化しているように思える。茅ヶ崎における子どもの環境は、今後も変化していくと考えられる。

¹³ 2008 年 7 月 24 日茅ヶ崎市役所産業振興課岩井氏、保育課梅原氏インタビュー

¹⁴ 2004 年に茅ヶ崎市からの委託を受けて、NPO 法人ちがさき学童保育の会が管轄している。全 21 の学童保育所のうち、2008 年度までに 16 の学童保育所を NPO が管理している。

5.2. プログラム導入の準備

2008年6月から茅ヶ崎市内の小学校から対象校を選定し、8月下旬にT小学校で導入のためのプレゼンテーションを行った後、小学校内で検討していただき、10月上旬に導入が決定した。この小学校は、茅ヶ崎市の中央部にあり、公団団地に囲まれた学区の中にある。駅前の繁華街から少し離れたところであり、緑も多い。全校児童が329人と市内で最も少なく、プログラムを実施した6年生は、2クラスで47名の児童数である。

導入決定後、6年生の2人の担任と校長先生を交え、再度プログラムを考案をし、その際にクラス全体の雰囲気や生徒の状況などについて伺った。この小学校は、1時間が45分授業となっている2学期制の学校で、授業内での時間を使ってプログラムを行うと共に、数回ではあるが児童と大学生の関係を深めるために、休み時間に訪問することとした。その結果、10月29日、11月18日、12月16日の3日間は体育館で、1月21日は教室で、それぞれの総合学習の時間にプログラムを導入した。なお、全ての回でビデオによるプログラムの撮影を行い、それを元に考察した。11月上旬には、児童との距離を縮めるために休み時間に顔を出して普段の学校生活の様子を見たり、12月上旬には最終回のプログラムのルール説明を休み時間に行った。

5.2.1. 企画考案の留意点

プログラムの考案に関しては、2008年7月末から慶應義塾大学東海林研究室ライフスキルプログラムチームの学校班(磯田・堤・比屋根・森)が中心となって行った。導入が決まった10月中旬から、具体的な焦点を定めながら考案した。考案時のポイントや経緯などに関する考察は後述するが、主に留意した点は以下のとおりであった。

- ・ 遊び感覚で学びながら楽しめる
- ・ 子供達が自発的に取り組める
- ・ 競争原理を取り入れ、仲間と協力しながら切磋琢磨しあう

今回、プログラムを考案する上での最終目標を、「児童のライフスキルが育成できるもの、またはそのきっかけを与えること」と設定した。その上では、児童が飽きないようなプログラムを取り入れた上で、ライフスキル育成に何かひとつでも結びつくような線であったり、きっかけとして何かに気づきを与えることが、目前におくべき目的であると考えた。

しかし、プログラム開始前に実施の頻度や内容の実現可能性が見えなかったため、実際にプログラムを進めながら、目的を定めていく形とした。以下にでてくるプログラムは、『みんなのPAゲーム243』^{xv}などを参考にして考案したものもあるが、ほとんどがオリジナルとしてルールや形式を変化させた。結果的に、全4回のプログラムを行い、概要と簡単なプログラムを一覧にした。

表3:茅ヶ崎市 T 小学校プログラム

日付	場所	プログラム	主な目的
10月29日	体育館	体内時計	自分の体を知る
		ピクニックバスケット	お互いを知る
11月18日	体育館	ジャンプでターン	自分の体を知る
		コロコロゲーム	協力して思いやりのあるチーム活動をする
12月16日	体育館	障害物競走	競争心を通してチームの一体感を作る
1月21日	教室	過去3回の様子のビデオ鑑賞	過去の振り返り
		グループディスカッション	ライフスキルの気づきを促す

5.3. 第1回目 10月29日のプログラム

10月29日のプログラムは、以下のスケジュールで行った。2時間目(9時35分から10時20分)には2組,3時間目(10時40分から11時25分)には1組で行った。

- (1) 挨拶・自己紹介(8分)
- (2) プログラム① 体内時計(10分)
- (3) プログラム② ピクニックバスケット(15分)
- (4) 振り返りシート記入(10分)

この日は2組は24人,1組は20人が出席した。大学生は4人でコーディネートを行った。

<ルールや方法とねらい>

(1)挨拶,自己紹介:信頼関係の形成

【ルール・方法】

授業のはじめと終わりには、日直に号令をかけてもらい、挨拶をする。

【ねらい】

はじめの印象が決まる挨拶と自己紹介は、特に初回において重要だと考えた。挨拶はコミュニケーションの最も基本となるということから、初回の授業ということでしっかりと挨拶をしてからこの授業を開始した。お互い初対面にあたるため、信頼関係を築きあげることが大切だと考えた。

そして、今回私たちがどうして来たのか、という部分では、難しい言葉を使わず「コミュニケーションの勉強」ということで児童に伝えた。児童にはゲームという言葉を使って説明することで、遊びながらライフスキルを学ばせることに近づけようとした。

また、名前を覚えてもらうために名札を作ってもらい、それを毎回胸に貼ってもらうこととした。私達大学生4人も名札を貼るだけでなく、それぞれ覚えてもらえるように、自分が得意なこと、取り組んでいることなどをふまえた自己紹介をした。

(2)体内時計:自分の体を知る,他人との差を知る

【ルール・方法】

児童全員で円になり,目をつぶって 30 秒経ったと思ったら静かに座ってもらった.コーディネーターである大学生はストップウォッチで,児童全員が座ったら,目を開けてもらい,正解に近かった児童を発表して褒める.次に,目を開けた状態で 1 回目と同じ順番で行う.その後は,話しながら,動きながら,走りながらといったように,動作を加えて体内時計を感じてもらう.

【ねらい】

普段自分で気づきそうで気づかないことをやってみたいと考え,自分自身の体を知るという目的のもとに,体内時計を計るというものにした.これは,誰が得意か不得意かという実力差が,見た目や力の差で見えないものを選ぶことで,通常存在するコミュニティ(クラス)内での強弱をとりはらい,みんなが同じ地点からスタートできるものにした.そうすることで,私たちが平等に児童を見る目を持っていることを,児童に感じてもらえるようにした.

この体内時計プログラムを初回に導入したもうひとつの理由としては,時間と盛り上がりを見ながら状況を変えさせる事が可能だと考えたからである.必要なものはストップウォッチだけで出来るし,時間や回数,方法などをすぐに変更できる.このプログラムをアイスブレイキングとして入れることで,次のプログラムに行きやすいタイミングを逃がさずに進めると考えた.

(3)ピクニックバスケット:他者を知る

【ルール・方法】

1 クラスを 3 グループにわけて,決まったお題を順番に言っていく.3 グループは男女わけて通し番号をつけて 3 つに分けた.今回の決まったお題は,自分の下の名前の頭文字から始まる,遠足に持って行きそうなものを言う.次の人は,前に言った人全員の名前と持って行くものを復唱した後で,自分が持って行くものを言う.最後に,グループの発表として,グループ全員の復唱を,各グループに入った大学生が行う.ルールが少しわかりにくいので,大学生 4 人でのデモンストレーションを見せると共に,言い回しをスケッチブックに書いてわかりやすくした.

【ねらい】

コミュニケーションをとるということで,直接児童の声が聞けるプログラムを導入した.児童ひとりづつに発言させることで,その児童の特徴を少しでも引き出せるようにすることをねらいとした上で,大学生の名前も児童の名前も,お互いが覚えられるように,名前を使ったプログラムにした.

(4)振り返りシート記入:自己内省

【ルール・方法】

用意したシートを利用し,その日のプログラムの振り返りを書いてもらう.これを書いてもらうときには,他人と相談したり,見比べたりすることなく,自分の感じたことを素直に書いてもらうように努めた.

【ねらい】

毎回のプログラム後には,必ず振り返りシートを記入してもらうことで,プログラムでの心の動きを言

葉にして表現する機会によって、自分自身の気づきにつながると考えた。初回なので、たくさんのことを聞いて気づきを多くするのではなく、それぞれのゲームの感想から、次回以降のプログラム考案の参考になっていった。

<第1回目に関する考察>

●信頼関係の形成

特に留意していた挨拶や自己紹介の部分から、自己紹介の部分で何か覚えてもらえるような趣味や特技などを話したことで、児童から話しかけてもらう話の種になったといえる。振り返りシートにも、こちらが聞いたかったこととは違う部分ではあるが、「(大学生の名前)さんが神戸出身だった」「(大学生の名前)さんのペン回しがすごかった」というように、大学生がどんな様子であったり、どんな人なのか、というのが印象に残ったと書いた児童もいたことから、第1回目の最大の目標であった、大学生と児童の信頼関係を築くという部分において達成できたように感じる。さらに、数人の女子児童は、授業が終わった後にも積極的に大学生に会話をしにくる姿が見られた。その会話の内容は、全体で行った自己紹介に対する掘り下げた質問や、児童らの興味(遊びや趣味、好みなど)と言った他愛のない会話で、このような行動からも大学生に対して興味をもってもらえたことがわかる。信頼関係ができることで、今回の全体的なプロジェクトに対して恐怖感なく取り組んでもらえるようになって感じた。

プログラム内容に関しても興味を持ってくれたようであった。特に、体を動かしながら行う体内時計に対して多くの児童が積極的に楽しんでいたように感じたため、予定より少し時間を延長して、体を使いながらの体内時計プログラムを進めた。

●体内時計による身体的アイスブレイキング

体内時計のプログラムでは、はじめには列の並び方や周りをうかがいながらのプログラム実施の様子から緊張や遠慮が見られたものの、体育館内を走ったり、体を動かすことで、徐々に緊張が解け始めたように感じられた。時間と運動という、普段それぞれで行っていることではあるが、いざこのルールで始めてみると、日常生活ではあまり行わないことなので、新鮮に取り組んでもらえたようである。「気付いたことを教えてください」とした振り返りシートの項目の中で、「楽しかった」というプログラムに対する肯定的な意見が多く見られた。それと並列する形で「むずかしい」との意見があり、この難しさは難易度が高すぎるというものではなく、普段慣れていないために正確にすることが「むずかしい」というものだと考えられる。そんな中でも、「自分の考えているよりも遅くするとちょうどよい」「体内時計は人によって違う」といったような、自分がどう感じたか、人との違いはどうか、といったところに気を向けられる児童もいた。

●目隠しの恐怖感

体内時計は、目をつぶって行ったときの恐怖感、つまり周りの状況がわからない状態での感覚というものも同時に感じて欲しいと思っていた。児童の振り返りからは、一人で数えていることそのものが心配になったというよりも、「自分ひとりだけ立っていないかが心配だった」というように、他の人から浮

いてしまう感覚の怖さを感じる児童がいた。これは、ひとりだけ立っているという目立つ行動に対しての恥ずかしさからくるものであり、正解か不正解かといったプログラムそのものの結果に対してのものではないのだがそれに気づけず、みんなが座ってるから座ったほうがよいのではないかと、言う雰囲気を作り出す無言の圧力を感じてしまったのではないだろうか。

●ピクニックバスケットによる精神的アイスブレイキング

ピクニックバスケットでは、コミュニケーションの上で重要な、他の人の話を聞く、自分のことを話すといった基本的なキャッチボールをグループ全員で行うことで、私たちのプログラム全体のテーマである「コミュニケーション」を知ってもらえた。ここでは特に、男女を同じグループで行ったときのお互いの牽制がとても目立った。具体的には、円になって座ることに対して、隣に座ることを嫌がり、距離をあげたり、名前を呼ぶことに恥ずかしさを感じている児童がいた。このように、大学生が当初考えていたよりも、男女の溝が大きくあり、男女間では恥ずかしさや遠慮によるコミュニケーション不足が見られた。これは日常的に起こっているようであった。

●次回への留意点

振り返りシートで、自分の持ってくるものを「なぜ」それを選んだかを聞いたが、ほとんどの児童はルールである「自分の名前の頭文字がつくから」という理由であったり、「思いつかなかったから」といった、当初予想していた以上に安易な答えしかかえってこなかった。中には、「あると便利だから」といったように、いくつかの選択肢の中からしっかりと答えを導くプロセスを辿った生徒もいるようだった。自分の考えや導く答えに対して、「なぜ」という疑問をぶつけた時に、それに対してしっかりと理由を答えられるような思考プロセスを考える習慣があまり身につけていないように感じられたので、次回のふりかえりではその部分の思考を考えさせる振り返りシートの作成が必要だと感じた。

また、プログラム考案時の留意点としては、振り返りシートの最後に、「どんなゲームをやりたいですか？」と聞いた中で、「野球」や「ドッジボール」と言った体を動かすものを答えた児童が、回答者 38 人中 27 人が答えたこともあり、体を動かすプログラムをもっと取り入れていくことにした。一方で、ピクニックバスケットに見られたような部分をはじめとして、チーム分けなども含めた全体を通して男女間の壁が大きく見えてしまった。これは同じチームに居たくない、物を貸し借りしたくないといったもので、主に照れや恥ずかしさから来るものだと感じたので、協力することで、その信頼関係を持ちつつ、適切なコミュニケーションが望めることを全体のプログラム目標と設定した。

5.4. 第 2 回目 11 月 18 日のプログラム

第 2 回目は、1 回目のプログラムから 3 週間後の 11 月 18 日に行った。今回は、2 時間目に 1 組、4 時間目に 2 組で行い、3 時間目にコーディネーターで反省ができたのはプログラムとして効果的だった。

- (1) 挨拶・自己紹介(7分)
- (2) プログラム① ジャンプでターン(7分)
- (3) プログラム② ピクニックバスケット(12分)
- (4) 振り返りシート記入(10分)

児童は1組が24人,2組は21人が出席し,大学生は6人で行った.前回に比べ,コーディネータの人数が増えたことで人間的にも余裕ができ,児童個人への目配りもできるようになった.

大きなプログラムの流れとしては,前回の反省と振り返りシートの児童の声を生かして,プログラムのテーマを「自己理解」と「他者認識」に設定した.自然な形で男女間の壁がなくなるように,チーム分けや対学生の担当なども意識的に組むようにした.

<ルールや方法とねらい>

(1)挨拶・自己紹介:信頼関係の形成

前回と基本的には同じだが,新しい興味を持ってもらえるよう,話の種を1つずつ増やした.

(2)ジャンプでターン:自分の体を知る

【ルール・方法】

全員で円になって目をつぶり,吹かれる笛の回数によってジャンプしながらターンする角度を変える.1回ならジャンプして90度右,2回ならジャンプして90度左,3回ならジャンプして180度回転する.目をあけて児童が同じ方向に向いていたら成功とする.慣れてきたら,間違った段階で肩を叩いて座ってもらい,成功し続けている児童を見る役にまわってもらった.なお,慣れるまでに何度か目を開けた状態で練習してから取り組んだ.また,4時間目に行った2組の時には,円になると同じ方向を向いているか分かりにくいという反省を活かし,全員を3列に並ばせて行った.

【ねらい】

自分の体のことについて知り,普段と違う状況下(目隠しをする,音を頼りにジャンプをするなど)での判断力と,記憶力,理解力を試して,ウォーミングアップとして導入した.このプログラムも,前回の体内時計同様,力の差が出ないもので,なおかつ盛り上がりによってすぐに次のプログラムに持っていけるものを選んだ.

(3)コロコロゲーム:協力してのチーム活動

【ルール・方法】

クラスを男女混合の3チームにわけ,そのチームで円になり,ボールをパスしながら体育館を往復する.一人一回は必ずボールを触ること,ドリブルしてはいけないことを基本ルールとした.慣れてきたら,それぞれをハチマキでつなぎ,ボールの動きと共に円ごと動かかなければならぬようにした.ハチマキは,身体接触に出来る限り近くなる形で,2回折りにした長さにした.そのときには,それぞれのチームで作戦会議を行って,どうしたらうまくボールが運べるのかを考えてもらった.

【ねらい】

協力しないとできないものとして、協力して達成感を得られるものを選んだ。今までのプログラムでは最も運動に近いものだったが、転がってくるボールを触る程度なので、そんなに差はなかった。

途中ハチマキを使って、児童同士の物理的な距離を近づけることを今回の最大の目標としていた。実際このゲームは、手をつないでやることに意味があると考えられるが、初回にわかった男女間の壁の大きさに対して、クッションをいれることで男女の距離を縮めようとした。

(4)振り返りシート記入: 自己内省

方法は1回目とほとんど変わらないが、前回よりもよりプログラムの内容について聞くことで、具体的に「どこが」難しかった、「何に」気をつけた、「どう」変わったか、といったことを目的とした。

<第2回目に関する考察>

●大学生の意識変化

第2回ということで、1回目の状況や、休み時間の遊び方から、それぞれの児童個人の特性が見られるようになった。担任から事前に聞いていた様子との合致が見られる部分もあり、より個人を対象として見られるようになった。名前と顔の一致が徐々に出来始めたことも大きな要因として挙げられる。

●ジャンプでターンにおける児童のミスの傾向

ジャンプでターンにおける児童の動きとしては、ジャンプによる角度の違いと、判断ミスによる方向の誤りが見られ、普段と違う状況下におけるプレッシャーや恐怖感から、ミスが見られた。クラス別に見ると、1組はジャンプする際の回転角度でのミスが多いのに対し、2組は判断の段階での方向ミスが見られた。さらに、判断速度が1組の方が遅く、どちらかというとな全体的にだれてしまった印象を受けた。

●チーム内での役割分担

コロコロゲームでは、ボールを蹴ることに対する得意・苦手意識の差が少しあるようだった。その中では、リーダーシップを発揮する児童によって、作戦を考えるときの意見量が違うように見えた。主にリーダーシップを発揮していたのは、サッカー経験者がうまくリーダーシップで、これはボールを蹴ることに対する得意意識から、自信を持って発言をしたり、チームをまとめようとする積極的な参加をする姿が見られた。一方で、逆にひとりよがりになってしまい、チームからの信頼はあるものの、周りのメンバーが思ったことを口に出せなかったグループもあった。

作戦会議としてでてきたのは、「とにかくボールを動かすこと」「強くけらない」「円をくずさない」「パスをだすときに名前を呼ぶ」といったように、具体的な作戦が出てきた。この意見の発案者は、サッカー経験者と未経験者の間に差は見られなかったものの、中心となって話を進めていったのは、比較的運動が好きな生徒が多かったように見られた。最もうまく出来たチームの作戦は、「男女が交互に

並ぶ」ことで男子が女子をうまくリードできるような形を作った。これを提案したのは、サッカー経験のある男子で、同じチームからの信頼も高かったため、チームとしてまとまりが見えた。

●身体接触への抵抗

コロコロゲームにおいて、男女混合のチームの中で円を作るというある程度密集する必要のある空間を意図的に作り出した結果、チームによつての差があるように感じられた。前述のチーム内での役割分担がスムーズにでき、リーダーシップを発揮した児童がいるチームは男女間の壁を越えて、身体接触やコミュニケーションといったプログラムの過程での狙い通りにスムーズにいけたようだった。しかし他グループの数人には、「隣(の異性)との距離が近くなる」ということに抵抗を感じている発言をする児童もいた。プログラムの中という特別な環境を作り出した中で抵抗を取り除こうと考えていたが、実際には通常の抵抗感をプログラムに持ち込んでしまった部分がある。

●次回への留意点

今回、自己認識と他者意識に重点を置いたが、その中でもリーダーシップの発揮や、作戦思考という部分にも児童ごとの適正を見ることが見えた。さらに振り返りで、作戦に対する「なぜ」や、気をつけたこと、作戦前後で気付いたことなどを書いてもらうことで、作戦会議をすることで気をつけた点が、実際どう変化して行ったかという、原因と結果についての考察をするきっかけを与えられたように思う。これを受けて、次回の総まとめの際に、このプログラムを入れることで、よりいろいろな作戦を持ち寄れるのではないかと判断した。

5.5. 第3回目 12月16日のプログラム

第3回は前回から約1ヶ月後に行った。障害物競走を行い、各クラスを2チームにわけ、同じクラスは同じチームとした。5つのゲームを各クラスのチームが交互に行い、それを2周して、全員が全てのゲームを行うようにした。また、今回は、ルールが難しい事と、よりプログラムに時間をかけたいと考えたため、事前に休み時間に各クラスを訪問して、ルールの説明を行った。障害物の種目は以下の通りである。

- (1) ブラインド列車
- (2) コロコロゲーム
- (3) 日本列島
- (4) FLASH 暗算と馬跳び
- (5) 風船列車

今回は各クラスとも欠席者がなく、1組22名、2組25名が参加した。大学生は前回の6人に加えて、大学の研究見学者として3名の大学生・大学院生が参加した。

＜ルールや方法とねらい＞

最終回として、今まで2クラスでわけていたものを2クラスが対抗する形で行った。今回は、総まとめとして、チームワークが多く必要とされるものを盛り込んだ障害物競走を行った。他のクラスに対する競争心や、今までの総まとめとして、作戦会議などを事前に行ってもらい、協力することや思いやることを理解してもらおうとした。

(1)ブラインド列車:先入観を除いた状況下での信頼感の形成

【ルール・方法】

グループ内でリーダーを一人決め、リーダー以外は目隠しをする。目隠しをした人達は全員で1本の縄をそれぞれが片手で持ち、一つの列を作る。リーダーは手を叩いて列車をゴールまで誘導し、折り返し地点を経て体育館を往復する。

【ねらい】

このゲームをはじめに持って行くことで、チームとしての一体感をあげ、目を隠すことで生まれる自然な信頼感を保たせようとした。

(2)コロコロゲーム:前回の反省の応用

11月18日に行ったプログラムと同様であるが、前回の反省や各チームでの作戦を元に、反省や応用といった部分に対する力を見た。

(3)日本列島:身体接触と一体感

【ルール・方法】

コロコロゲームで往復する途中に、適当な大きさの輪を作ったロープを床におき、その中に全員の足を入れる。全員がロープに中に入りきったらそのままの状態です止し10秒数える。

【ねらい】

児童同士が近くにより、接触することをある程度強制した。また、数を自分たちで数えることで、チームの一体感が増すことを狙った。

(4)FLASH 暗算と馬跳び:授業の応用

【ルール・方法】

大学生が大きな声で数字を読み、その計算の数だけ、馬跳びの列を作って、跳んでいく。

【ねらい】

体を使うことをたくさん取り入れたプログラムだったので、少し落ち着いてもらうためのブレイクでもあり、頭を使ったものをとり入れようと考えた。馬跳びは体育でも取り入れられているという担任の先生の話聞き、体育と連動した形でできるものとして取り入れた。

(5)風船列車:味方への手助け

【ルール・方法】

一人ひとつ風船を渡し、それを膨らませ、1列に並ぶ際に前の人との間に挟む。落とさないように体育館の端まで歩く。

【ねらい】

最近の子どもには、肺活量が足りず風船を膨らませられない子どもがいる、という話を聞いていたので、実際に風船を膨らませられるかどうかを試す意味でも導入してみたプログラムである。出来る児童と出来ない児童の差が表れたときに、サポートするという部分も見られるのではないかと考えた。

<第3回目に関する考察>

●特別な最終回の意識

全体を通して、前の2回に比べてどちらのクラスとも落ち着きがなく、話を聞かなかつたり、場面転換での動き出しが遅い児童が見られた。まず最大の理由としては、前回までとは違い2クラス合同という少し大きなイベントの状況に対して興奮していたこと、さらに大学生側の見学者も含め、児童にとって知らない人たちが大勢いる普段のプログラムよりも特別なプログラムになってしまったことが原因と見られる。しかし逆に、いつもよりも気合の入っている生徒が多かったようで、各グループのリーダーを決める際に希望者が多かったのでどうリーダーを決めるかでもめたグループがいくつか見られた。リーダーを希望する児童が多いことは、自分が引っ張っていこうという強い意志と高いモチベーションが見られたといってもよいだろう。

●スムーズな身体接触

今回、複数のプログラムで身体接触を取り入れたが、どの種目でも予想以上にスムーズに行えたように思える。はじめの夜行列車では、これまでのプログラムでハチマキで目を隠すということを行っていたため、そう驚いた様子ではなく取り組めた。目隠しをすると、普段何気なく張ってしまっているバリアがなく、自然と体を近づけることができるように見え、以前から問題としていた男女間の壁をあっさりとクリアできているように見えた。思っていた以上にスムーズに信頼感を生むことが出来たので、少し挑戦して手を前の人の肩にのせるなど、直接的な身体接触ができたと思う。

以前行ったことのあるコロコロゲームでは、前回行ったことに対する余裕が生まれているように感じ、スムーズにコツを思い出しているようであった。このプログラムに関しても、その余裕を生かして、ハチマキを介せず手をつないで輪を作るといった直接的な接触ができたようにも思えた。

日本列島では、かなり身体接触の高いプログラムなので、嫌がる児童もいるかもしれないと予想していたが、楽しそうに抵抗なく輪の中に入れていた。さらに、全員で声を出して数を数えることで、目標の統一意識や一体感が生まれているように見えた。

●ルールから作戦を考える

ルールを説明しに事前に訪れた際に、ある女子児童が「馬跳びができない」と相談してきた。話を

聞くと、跳び箱や街中にあるポールなどは跳べるものの、人の上という不安定な部分を跳ぶことが怖いそうだ。彼女には、「並ぶ場所を工夫すれば跳ばなくてもよい人がある」というヒントを与えておいた。彼女は自分なりに考えたようで、FLASH 暗算の答えがでると真っ先に遠くに行き、馬役になった。その行動を自分で考えるなり、友人に相談したりする経過があったと思われる。本当はここまでチームの中で考えられるところまでできることが望ましいが、彼女自身が自分で気付けたことは大きな思考プロセスだろう。

● 仲間を助ける力の欠如

風船列車は、やってみると風船を膨らますことができても、結ぶことが難しかったようだった。しかし、小学 6 年生にとって決して難しすぎることではないように感じた。実際すぐにできる児童にとっては簡単で、出来ない児童を待つのもどかしさを感じている子どももいたが、なかなかできない児童にとってはとても難しいものになったようだった。今まで取り組んだものの中で最も、できるできないの差が大きく表れるものとなったといえる。

そこで期待した教える力に関しては、なかなか出来ない児童が多かった。風船という口を直接つけるものというデリケートな問題だったことで余計に嫌がる児童もいたが、出来ない児童に教える姿勢や、出来ない子を待つといった姿勢を出来る子が少なく、中には膨らませた風船で遊びだしてしまう児童もいた。いくつかのグループでは、出来ない子に対する侮辱すら起きてしまい、結果的には、クラスやチームの雰囲気が悪くなる部分も見えてしまった。これは協力、忍耐といったライフスキルの欠如が見られたといえ、新たな課題が見えたといえる。

● 自己内省と次回の留意点

今回の振り返りは、あえてプログラムごとに絞らず、全体を通しての自分の状況を 5 段階で聞くものにした。これは、直接的にライフスキルに結びつくものとして考え、児童が自分自身を振り返ったときにそれぞれの場面でとった行動にどういう意味があり、どう考えて行動したのかを自分なりに判断してもらいたいと考えて作成した。ここでは、「自己主張」「自己認識」「思考力」「挑戦意欲」「他者への思いやり」「協調性」「規範、ルールへの意識」といったことのライフスキルを図った。感想の部分では、児童の言葉から「協力」「チームワーク」「まとまり」「思いやり」といった言葉をみることができた。実際それがうまく行ったと感じている児童もいれば、うまくいかなかったと感じている児童もいるが、その言葉が出てきたことが今回 1 つの結果として残せる部分であると考え。

これら 3 回のプログラムを踏まえ、ライフスキルに気づききっかけを見つけられるようなグループディスカッションを行い、それを全 4 回の最後のまとめとする方向性とした。

5.6. 第 4 回目 1 月 21 日のプログラム

第 4 回目は、前回から約 1 ヶ月後に行った。冬休みをはさんだこともあり、今までの 3 回を思い出せるようこちらで用意した振り返りのビデオを見せた上で、普段生活していることに対して、気づきを与

えるためのきっかけとなるグループディスカッションを行った。グループは担任の先生にグループわけをお願いし、各グループ5～7人に対して大学生が1人入った。グループディスカッションのテーマは特に決めなかったが、そのテーマについて「考えること」を重要視できるように大学生が導くことに留意した。また今回の振り返りシートでは、ディスカッション内容を問うものだけでなく、アンケートとして過去3回のプログラムを3段階で評価した。

<第4回目に関する考察>

各クラス4グループずつ、全部で8グループでのグループディスカッションを行ったが、グループによって雰囲気、ディスカッションテーマは大きく異なった。それぞれの雰囲気とテーマは以下のようになった。

表4: ディスカッションの様子

グループ	雰囲気	ディスカッションテーマ
1組A	発言も多く、男女とも仲良くコミュニケーションが取れた。	プログラムの感想、みんなの習い事、趣味
1組B	女子2名を中心に全員が話す雰囲気、発言も多い。	相手を取りやすいボールを投げるコツ、成功と失敗
1組C	女子1名が中心。女子が男子に意見を求める場面も。	普段のおしゃべりの内容、悪口について
1組D	発言はあるが、途切れ途切れで議論にはなりづらい。	3回のプログラムの楽しかったことや大変だったことなど
2組A	大学生の質問に言葉少なに答える。議論はほとんどなし。	気を使うとき、楽しいと思うときについて
2組B	児童間でのコミュニケーションが活発に行われ、発言も多い。	プログラムの感想、大学生の趣味について
2組C	男女の壁が大きく、大学生を介したコミュニケーションのみ。	ピクニックバスケットでの持ち物について
2組D	発言が細々としていて、男女の壁も大きい	みんなの好きなこと、卒業について

グループ分けは、普段のクラスの様子を知っている先生だからこそわかる、「できるだけ円滑なディスカッションが望める」ように、担任の先生方をお願いした。ディスカッションテーマも、誰もが意見を持っているものにして発言がしやすい環境を作ろうと心がけたが、意見を言う雰囲気を作れたグループとそうでないグループがあった。意見を言う雰囲気を作れたグループでは、大学生の発言が入らなくても、児童同士での議論のキャッチボールが出来ていたのに対し、雰囲気の良くないグループは、他の児童の意見に対しての議論が進まず、大学生との質疑応答の一方通行が何度も続く形となり、会話も少なく消極的な参加にとどまってしまうことが多かった。そうすると、大学生の発言が必然的に多くなってしまっていた。

ディスカッション自体が活発に行われなかったところでは、ディスカッションテーマも膨らんでいかなかったが、発話数が多かったグループでは、はじめの導入としてプログラムの感想などを聞いたところから、コミュニケーションや対人関係のテーマに話しが広がったと言える。大学生が望んでいたような、ライフスキルに気づききっかけの琴線に触れるには、発話数が多く議論のキャッチボールができることが重要だったと考えられる。実際そこまで行けたグループはほとんど現れなかった。

今回、グループの相性やグループでの雰囲気によって、本来気づけるはずのライフスキルのきっかけを逃してしまった児童も居るように感じられた。振り返りシートの「本当は言いたかったこと」という項目に、自分の趣味や、好きなことに対してもっと話したかったという部分が多く見られた。個人のライフスキルの気づきという観点でいけば、そういった自分の趣味に対して考えるきっかけを持つことでも

きたように感じられる。大学生が求めたものは、自分の考えを他人に共有して他人との関わりあいの中でのライフスキルの気づきを見つけるというものだったが、もっと根本的な自分のことに対してから掘り下げていく段階が必要であるように感じられた。

5.7. 集団の特徴とそれぞれにおけるプログラムの効果

全4回のプログラムの分析として、担任の先生2人と企画の大学生6名による行動観察を行った。特に、集団(ここではクラス)ごとにプログラムの雰囲気異なっていたので、集団の特徴をとらえると共に、それぞれにおけるプログラムの効果を見ていきたい。

まず、プログラム導入前に、校長先生と担任の先生2人の計3人に向けて、クラスの様子を伺うインタビューを行った。その際の先生方の懸念材料としては、

- ・ 年頃なのか、男女は仲があまりよくない(1組,2組とも)
- ・ それぞれは話せるが、集団を構成すると人のことはあまり構わない児童が多い。(1組,2組とも)
- ・ クラスの雰囲気を崩す児童が居て、他の児童が発言しにくい雰囲気がある(1組)
- ・ 集団になると覇気がない。(2組)

という部分があげられていた。

1組と2組に対しては、プログラムを進めたり休み時間に顔を出したりと、児童と接するにつれて見えたクラスの特徴があった。1組がおとなしく見えるのは、もともとお互いが牽制しあって意見を言っているからで、その牽制する理由となるのは、数人の児童の力が強く、彼らの機嫌や雰囲気によってクラスの雰囲気が出来上がるからだと感じた。このクラス内の対人関係は、数人の児童によって大きくクラスの状況が変わるため、多くの児童が雰囲気を読み取って発言や行動を行っているように見える。一方で2組は、嫌なことを嫌だと直感的に言う素直さがあるものの、表現力が足りず言葉がきつくなることもある。大学生に対して積極的に話しかけるなど、興味を持ってもらえたことに加え、自分に構ってほしいという傾向も見られた。しかし、クラス内のコミュニケーションに関しては男女の隔たりが大きいこともあり、児童だけでの会話が活発化しにくい状況にあるように見えた。各クラスに対する大学生の印象を以下の表にまとめた。

表5:大学生の各クラスに対する印象の変化

	1組	2組
第1回終了時	・まとまりがある印象 ・おとなしいので、引き出さないと意見を言わない。	・活発な印象 ・男女の隔たりが大きい(特に女子が過剰意識する)
第2回終了時	・特定の児童の機嫌でクラスの雰囲気が変わる →リーダー格の存在	・大学生に対して気軽に話す ・意見や思ったことを次々という
第3回終了時	・諦めが早い。負けるとわかるとやる気をなくす ・集中力がない	・同じクラスの違うチームに対しても一体感がある。
第4回終了時	・自分は自分、相手は相手と割り切る ・雰囲気を読んで会話をあわせる力は妙にませてる	・「別に」「特にない」等語彙が少ない ・好き嫌いや興味の有無がはっきりしている

この大学生の行動分析に対し、通常から児童を見ている担任の先生方の行動分析と一致するところが見られた。具体的には、「自分の思っていることをうまく表現できない節がある。だから「キモイ」「うざい」「別に」「だるい」といった言葉になり、思っている以上にきつい言葉になり、溝が深まっていくことがある」¹⁵と話す。さらに、「自分の意見に対しての反対意見を否定されたととらえてけんか腰になり、話し合いにならなくなり、勝ち負けといった力勝負になってしまう」ことがある。1組は個々の力が強く、2組は団結したときにはうまくいく、という様子である。

以上のような行動分析に加えて、児童が感じたプログラムの楽しさに関してもクラスごとの傾向が見られた。第4回の振り返りシートでは、全9つのプログラムの楽しさに関してアンケートを行った。「楽しかった」「普通」「つまらなかった」という評価をそれぞれに対してしてもらった。結果は以下のとおりである。なお、表中の○は楽しかった、△は普通、×はつまらなかったという評価である。

表6:1組プログラムアンケート

プログラム	評価		
	○	△	×
体内時計	17	2	0
コロコロゲーム	14	6	0
フラッシュ暗算	5	11	4
ピクニックバスケット	13	6	0
ブラインド列車	12	7	0
馬とび	10	7	3
ジャンプでターン	12	7	0
日本列島	9	9	2
風船列車	9	11	0

表7:2組プログラムアンケート

プログラム	評価		
	○	△	×
体内時計	13	10	0
コロコロゲーム	19	5	0
フラッシュ暗算	5	16	3
ピクニックバスケット	21	2	1
ブラインド列車	13	9	2
馬とび	5	17	2
ジャンプでターン	14	8	2
日本列島	10	11	3
風船列車	10	11	3

2組は1組に比べて、「つまらなかった」という意見が多かった。行動分析でも見られた、好き嫌いがはっきりしているという部分が、アンケートでも明らかになった。人気があったプログラムは1組は体内時計、2組はピクニックバスケットだった。体内時計は個人競技で、自分自身を知りたいのに対し、ピクニックバスケットは全員に発言権があるプログラムだった。2組の行動観察で見られた、「自分に構って欲しい」という部分が一番顕著に現れるプログラムであるピクニックバスケットに人気が集まった。両クラスとも平均して人気の高かったコロコロゲームは、作戦会議をしたり協力して1つのものをやり遂げるというねらいがあったもので、普段ぎすぎすしてしまう言葉でのコミュニケーションとは違い、運動を通じたコミュニケーションが図れたのではないかと考えられる。

今回、2つのクラスで同じプログラムを行ったが、クラスの特徴や雰囲気によって児童のとらえ方が違う。つまり、プログラムの効果は構成する集団によって異なることがわかる。プログラムを考案する際、集団の様子がわかっている場合は、雰囲気に合わせたプログラムの考案をすることが大切である。逆に今回のように第三者がプログラムを作る場合には、実践をして様子を見ながら、プログラムの改

¹⁵ 6年生担任インタビュー 2009年1月16日実施

良を重ねていくことが必要となる。

5.8. 考察:2つのライフスキルプログラム事例の比較検討

今回、茅ヶ崎で実施したプログラムを考案する参考としたのは、前章で紹介した川崎の小学校の実践例である。ここでは川崎と茅ヶ崎で行ったプログラムの比較をしながら、現在の学校教育への導入に際しての壁ポイントを検討していく。この2つのプログラムには実施における状況差があると考えられ、このように分けられると考えられる。

表 8:2つの小学校プログラムの比較

	川崎	茅ヶ崎
導入時間	レクリエーション	総合学習
導入回数	全6回	全4回
導入クラス	5年生5クラス	6年生2クラス
考案者	担任団	外部大学生
振り返り	クラス便りによる報告	毎回のシート

大きな違いとしては、学習指導要領の変化による授業時間の変化、考案者の違いだと考えられる。ここでは特に、プログラムの企画実施を運営する立場の違いについて考えていく。

5.8.1. 第三者介入のメリットとデメリット

茅ヶ崎でのプログラム実践の最大の特徴は、第三者である大学生がプログラムの企画導入提案、実施をしていたことである。この第三者が介入することにはメリットとデメリットがあると実感した。主な点を以下に示した。

表 9:第三者介入によるメリット・デメリット

メリット	デメリット
<ul style="list-style-type: none"> ・通常の授業と違う新鮮さがある。 ・異世代や異文化の人との交流ができる。 ・先入観なくプログラムを作成できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童や教師との信頼関係が薄い ・児童の状況を把握しづらい ・授業時間外との連動が難しい

現在のところ、「総合学習の時間」という授業時間はあるものの、教員免許として「総合学習」の免許や資格は存在しない。だからこそ今回、筆者を含めた大学生のグループが授業をできたのである。第2章で触れた生きる力の教育で求められている目的にある、通常の学校生活では触れ合うことのない、異年齢や異文化の人たちとの交流という意味では、第三者の介入による新たなコミュニケーション環境が構築されることとなる。これは、児童にとっても生きる力の実践の現場ともなり、通常の授業とは違う新鮮さが生まれる。それが他の教科授業との差別化が図れる部分につながっていくと考えられる。

しかし実際のプログラム構築の場面に当たっては、新鮮さでは乗り気入れない問題が存在した。まず、児童の状況を把握することが難しく、プログラムを考案する際に状況がわからないままになってしまう。裏を返せば、先入観なくプログラムを考案できるというメリットにもつながるが、より効果的なプログラムの考案には児童の状況を知ることが重要である。また、児童が第三者に対して人見知りをしてしまうことも考えられ、児童が心を許して信頼関係が築けるようになるためには、児童との距離を近づけることが重要となり、より一層の企画の熟慮が必要となる。さらにライフスキル教育の実践の場を中心は総合的学習の時間にあるが、学校でライフスキルが育成される場面は授業内だけにとどまらず、ほかの教科の授業であったり休み時間などを含めた、小学校生活全体に存在する。ライフスキル習得の変化は目に見えてはっきり見えるものではなく、時間の経過によって変化が見えるものであることから、行動観察が重要となる。そういった場合に、第三者の行動観察機会は学校教諭や保護者に比べて大幅に減り、ライフスキル育成の様子が見えづらい。

以上のことから、学校教諭による運営はより生徒の現状に合わせた形での導入がしやすく、それに対し第三者による運営は、総合学習の時間に対する意識の向上が期待できる形となるといえる。

第6章 結論

6.1. 学校での効果的なライフスキル育成プログラムの要件とは

ここまで述べてきたとおり、ライフスキルや生きる力は様々な環境で身につけることができる。その中でも特に、学校教育の中でのライフスキル教育は、児童の生活のほとんどを占める小学校での活動の1つとして大きな意味を持っていると考えられる。第3章で述べたとおり、生きる力の教育に対する意識の高さうかがえるものの、学力低下の波を受けてライフスキル教育の真価が今、まさに問われている時代となっている。総合的学習の時間がより理解され、そこで一定の結果を出すことが求められているだろう。

しかし、総合的学習の時間の構築に対しては大きな負担がかかっている現状もある。具体的な教科書や指導の手引きがかたまず、自由度が高いライフスキル教育だからこそ、教員にかかる負担が大きい。さらに、より深く自主的な教育となれば児童にとっても活動の幅が広がり、負担となってしまう可能性もある。

今回、2つの小学校でのライフスキルプログラムの実践例を提示した。2つの企画運営と分析を行ったことで、より効果的なライフスキルプログラムの要件として、以下の点を導き出した。

- ・ 育成対象である児童を理解する
- ・ 児童のプログラム理解度を深める
- ・ 児童がフィードバックや振り返りによる内省を行う機会を作る

以下でこの3つについて説明する。

(1)育成対象である児童を理解する

第5章でも述べたとおり、プログラムがより良い形で実施していくためには、児童の現状を理解することが必要である。実施者と児童の間に信頼関係が生まれることで、プログラムに対しての好感度やモチベーションもあがっていくだろう。児童やその集団の特徴をとらえ、身につけさせたいプログラムを選定することで、より効果があがりやすいと考えられる。この点においては、第三者の企画運営よりも学校教員が企画運営することで、プログラム以外も含めた日常の行動観察も多くなり、より児童の状況に合致したプログラムの実施が可能となる。

(2)児童のプログラムへの理解度を深める

企画運営側の考えが固まり、それに対してのプログラムがいくら優れていたものでも、実際の児童に伝わらなければ意味のないものになってしまう。児童に伝わるためには、プログラムそのものがわかりやすい必要がある。具体的には、プログラムの目標がどこにあり、どういうルールでどうプログラムを進めていくのかを単純化させて明確に伝えることが重要である。そのプログラムを伝える回数を増

やしたり、伝え方にバリエーションを持たせて、児童の興味を持たせることが重要である。

また、学校全体だけでなく保護者や地域といった児童をとりまく環境全体でプログラムへの理解を高めることで、複雑に連鎖するライフスキルをより効果的に育成できる。ライフスキルそのものが多様なスキルであるため、ライフスキルを育成できるチャンスはプログラムだけにとどまらない。プログラム外での育成チャンスを逃さないためにも、環境全体でプログラムへの理解を高めることが求められる。

さらに余力があれば、生きる力やライフスキルというものがどういったものなのか、というような総合学習の時間における意義を児童に伝えていくことも、プログラムをより効果的に実践する手助けとなるだろう。生きる力の定義や教育方法が曖昧であることが問題視され続けていたが、その曖昧さこそが生きる力であり、そこに理解を示せる児童もいるだろう。

(3) 児童がフィードバックや振り返りによる内省を行う機会を作る

ライフスキル育成プログラムの効果は、一朝一夕に表れるものではなく、潜在的に児童の精神に積み重なっていくと考えられる。プログラムの実行を通してライフスキルに気づききっかけを与えることが、児童に対して求める部分となるだろう。自分の持っている価値観に対して新しい気づきを生ませる1つの方法として、振り返りやフィードバックによる内省が効果的となるのではないだろうか。

これらのライフスキルプログラムの要件を元に、それぞれの学校で教員がアレンジをして、ライフスキル育成プログラムを考案していくことが、児童にとってもっとも望まれる形だと考えられる。

6.2. 教材作成に向けて

今後、必要になってくるのは、総合学習の企画の手引きとなるような運営側を支援する参考書ではないだろうか。現在でも、様々な教育の現場で活躍する人が紹介している。例えば、総合的学習に関する書籍を多く出版している明治図書出版では、「総合的学習の教科書シリーズ」¹⁶として、『福祉・ボランティアの学習テキスト』を出版したり、『「総合的な学習の時間」研究の手引』¹⁷として、いくつかの小学校の実践プランが紹介されている。こういった本は徐々に増えているが、肝心の文部科学省からの指導は特になのが現状となっている。生きる力教育の見本例として、国が示すような手引きができる、各学校でもプランニングがしやすくなるのではないだろうか。本論文で紹介した神奈川県の子どもキラキラタイムの調査のように、WEB上に記されているものはあるが、どの指導者も目に出るような形の統一されたものであると望ましいと考える。

2011年度には、学習指導要領の改訂により総合的学習の時間が現在より減少していく。この総合学習の時間をより意味のあるものにしていくためには、児童を育てる学校教員をはじめ、保護者、地域が一丸となってライフスキル教育に対して向かっていく必要があるだろう。それぞれの小学校で生

¹⁶ 全7巻にわたるシリーズ。編著は甲本卓司。

¹⁷ 児島邦宏・羽豆成二編 1997年

まれた多種多様なプログラムが相乗効果を生み,日本全体のライフスキル育成プログラムが洗練されたものになっていけば,ライフスキルの高い人間で構成される社会が生まれる日は遠くないと願っている.

謝辞

はじめに,本研究を進めるにあたり,絶えず懇切丁寧なご指導を頂きました,東海林祐子先生に深く感謝いたします.2年の秋学期から研究会に在籍しつつも,研究の方向性を絞れず,フィールドを見つけられない私に,学生支援 GP の長崎スタディーツアーへの参加を促してくださったことから,この研究は始まりました.

学生支援 GP 事務局の方々にも大変お世話になりました.研究のきっかけとなった長崎スタディーツアーだけでなく,SFC 政策支援機構での研究助成金,茅ヶ崎市政策提言の機会を与えてくださったことで,茅ヶ崎市をフィールドとして研究を進めていくことが出来ました.

そこで出会った茅ヶ崎市で活動するの方々にも,大変お世話になりました.茅ヶ崎市産業振興課の岩井氏,保育課の鈴木亨氏,梅原正史氏,NPO 法人茅ヶ崎トラスト代表高橋玲子氏,NPO 法人湘南スタイル薫品孝久氏,茅ヶ崎市立浜須賀小学校教諭西尾孝明氏には,ライフスキルプログラム導入までの様々な助言を頂きました.

さらに,プログラム導入を認めてくださった茅ヶ崎市立鶴が台小学校校長内田敏博氏をはじめ,6年生の担任である高野先生,大野先生のご厚意には大変感謝しております.6年1組,6年2組の47名の児童の皆さんにも貴重な機会を頂くことができました.また,同じくプログラム導入させて頂いた,NPO 法人ちがさき学童保育の会事務局の方々,つくしんぼクラブ,にじいろクラブの先生方にも深く御礼申し上げます.

また,ライフスキル教育を振り返った際の原点となった鷺リンピックの企画運営をされ,本研究のインタビューにも答えていただいた元川崎市立鷺沼小学校教諭の大杉徹氏,鷺リンピックのアンケートに答えて頂いた田中麻里恵さん,兼坂麻里絵さん,白井翔馬さん,平野壮磨さんをはじめとした同級生には,10年以上前の記憶をたどってご回答頂きました.

そしてなんといっても,プログラムの企画考案から共に研究をしてきた慶應義塾大学東海林研究室の赤瀬翔子さん,トランティ美佳さん,岡本聖生さん,坂本茜さん,比屋根秀斗さん,堤麻紀さん,森恵理佳さんには本当にお世話になりました.プログラムの企画から実施まで,本当に感謝しています.さらに,東海林研究室のメンバー,その他多くの友人たちに深く感謝し,謝辞といたします.

2009年1月29日

慶應義塾大学 環境情報学部 4年

磯田 美菜

引用文献

- I 古城建一・川内敬介：「学童保育クラブにおける遊びの研究 -運動遊びを中心として-」大分大学教育福祉科学部研究紀要,2008 年.
- II 川畑徹朗：「WHO・ライフスキル教育プログラム」大修館書店,1997 年.
- III 川畑徹朗：「WHO・ライフスキル教育プログラム」大修館書店,1997 年.
- IV 秦野市立末広小学校報告書：「子どもキラキラタイム実践研究報告書」2007 年.
- V 横浜市立十日市場小学校報告書：「子どもキラキラタイム実践研究報告書」2007 年.
- VI 神奈川県教育委員会：「子どもキラキラタイム」実践研究アンケート調査について」2007 年.
- VII 広島県立教育センター：「教育相談・生徒指導資料 2 理論・法規編 生徒指導の理論」2003 年.
- VIII 坂本昇一：「生徒指導が機能する教科・体験・総合的学習」文教書院,1999 年.
- IX 伊藤武樹・葛西敦子・小倉尚子・伊藤菜緒：「小学校児童における「生きる力」学校生活満足度についての因果関係」弘前大学教育学部紀要 第 93 号,2005 年.
- X 内田忠平・生住昭人：「子供の「生きる力」を育む体験活動に関する調査研究」金沢大学大学教育開放センター紀要 Vol.20,2000 年.
- XI 斎藤隆：「子どもに伝えたい＜三つの力＞ 生きる力を鍛える」日本放送出版協会,2001 年.
- XII 羽山健一：「学習指導要領の変遷」大阪教育法研究会,2008 年.
- XIII 門脇厚司：「学校の社会力 -チカラのある子どもの育て方」朝日新聞社,2002 年.
- XIV Benesse 教育研究開発センター：「学校教育に対する保護者の意識調査」2008 年.
- XV 諸澄 敏之：「みんなの PA 系ゲーム 243」杏林書院,2005 年.

付録 B 第 2 回プログラム振り返りシート

第 2 回 LSP シート

月 日

年 組 名 前 ()

<ジャンプでターン！>

☆目をつぶってやるとどうでしたか？..

..

..

☆何をたよりにしてターンしましたか？..

..

..

☆気づいたことを教えてください！..

..

..



<ころころゲーム>..

☆おどかしかったことはありましたか？..

..

..

☆何に気をつけましたか？..

..

..

☆作戦会議ではどんなことを話しましたか？..

..

..

☆作戦会議の前と後で何か変わりましたか？自分の事でもチームの事でもよいです..

..

..

<何かメッセージがあれば好きにどうぞ！>..

付録C 第3回プログラム振り返りシート

第3回 LSPシート



月 日

年 組 名 前()

<障害物競走!!>5段階で自分をふりかえて、○をつけてください!

	できなかった					できた				
どれくらい画占った?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
どれくらい本気でどくんだ?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
どれくらいチームで活躍できた?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
どれくらい自分の考えを言えた?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
他の人の意見をちゃんと聞いた?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
グループの人のことを考えられた?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
メンバーどう多くコミュニケーションできた?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ルールやマナーをしっかりと守れた?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
声(あいさつ・返事)は出せた?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
自分の行動に点数をつけるど何点?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
グループに点数をつけるど何点?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

● 仲間のいいところ、すごいところはどこだった?

● 自分のチームに足りなかったことはなんでしたか?

● 気づいたことを書いてください。

鹿沼学院大学東海林研究会 LSP グループ

付録D 第4回プログラム振り返りシート

最終回 LSP シート

組 名前

1. ()の中に、おもしろかったら○、普通だったら△、つまらなかったら×、と書いてください。
- | | | |
|-----------------|--------------|--------------|
| ・体内時計 () | ・ここちろゲーム () | ・フレッシュ暗算 () |
| ・ピクニックバスケット () | ・スラインド列陣 () | ・長どび () |
| ・ジャンスでターン () | ・日本列陣 () | ・風船列陣 () |

2. 自分のグループでは、どんな話し合いをしましたか？ (3行以上書いてみよう！)

..

..

..

..

3. ①その話し合いでは発言できましたか？
どんなことが言えた？

②発言できなかったとしたら……
どんなことを言いたかった？

4. いままで、大学生と一緒に活動を4回やってきての感想をお書きします。

..

..

..

<大学生にメッセージがあれはぜひ書いてね!!>

ありがとうございました！