

道徳教育の新しい方向性と ライフスキル教育の理念・実践

—「特別の教科 道徳」と「生きる力」の視点—

田中 奈津子

1. はじめに

平成27年3月に改正学習指導要領が告示され、小学校では平成30年度から、中学校では平成31年度から検定教科書を使用した「特別の教科 道徳」（以下、「道徳科」と略記する）の授業が実施される。この教科化に伴い、改正された学習指導要領では「考え、議論する道徳」への転換を図るために、道徳教育の目標と道徳科の目標の関係性を明確にし、児童生徒の発達段階をふまえた体系的な指導計画や多様で効果的な指導方法への改善などが求められた。

こうした道徳教育の新しい方向性にライフスキル教育の実践方法は一定の示唆を与えるものと考えられる。

道徳教育にライフスキル教育を取り込む可能性についてはすでに言及されている（石川：198-201）。¹ ただし、ライフスキル教育が、そもそも健康教育であることや、² プログラム策定・実施のために推奨される人員や時間の確保が容易ではないこと、また、民間で作成されたプログラムの場合、著作権の問題が絡んでくることなど、そこには留意が必要であることも指摘されている（石川：200-201、武井他）。

今回の学習指導要領の改訂では、教材についての留意事項として、「児童（中学校編では「生徒」）の発達の段階や特性、地域の実情などを考慮し、多様な教材の活用に努めること。特に、生命の尊厳、自然、伝統と文化、先人の伝記、スポーツ、情報化への対応等の現代的な課題な

どを題材（中学校編ではこれらに「社会参画」が加わる）とし、児童（生徒）が問題意識をもって多面的・多角的に考えたり、感動を覚えたりするような充実した教材の開発や活用を行うこと」とあり、教育基本法や学校教育法などに従い適切と判断されるもの、すなわち、発達段階にふさわしく、人間尊重の精神にかなない児童生徒が葛藤し考えることができる、人間としてより良く生きる喜びや勇気を与えられるもの、そして見方や考え方に偏りのない教材の活用が促されている（文部科学省 a：97、文部科学省 b：103-104）。

このように、効果的な道徳教育のために多様な教材の使用が勧められており、その観点から見ると、すでに開発されているライフスキル教育プログラムの教材を採用することはその意図にかなっているだろう。また、ライフスキル教育ではペアやグループによる活動やロールプレイ、ブレインストーミング、ディベートなど児童生徒が主体的に参加できる学習方法を基本としており、その点も「考え、議論する道徳」を推進するための指導方法として参考になるものと言えるだろう。

しかし、ライフスキル教育の方法を道徳科の実践に取り入れることは、道徳教育の新しい方向性の達成にとって効果を期待できる指導方法であると思われる以上に、本質的な部分で共通するものがあるためと考えられる。

そこで、まず、ライフスキルやライフスキル教育の概念を整理した上で、教科化を機に、ラ

イフスキル教育の実践方法が道德教育の新しい方向性とどのように関係するか、またどのように寄与し得るかという視点から改めて考察したい。

2. ライフスキル教育とは—歴史と定義

ライフスキル教育は、1960年代からアメリカで進展した、喫煙や薬物使用などの青少年の危険行動を防止するための健康教育に基づいている。健康教育の研究では、青少年が危険行動を起こすのは家族や友人といった身近な環境や、マスメディアから得られる情報といった社会的要因の影響が大きいことが明らかになった。そして、社会的要因の影響を受けたときにどのように振舞うかという個人的要因が危険行動をとるか否かを決定するとされ、それに対処できるスキルの形成に焦点を当てたプログラムが開発されるようになった。その後の研究では、さらに、セルフエスティーム(自尊感情)やコミュニケーション能力、意志決定や問題解決能力など人生をよりよく生きるための心理社会的能力、すなわちライフスキルが低いと、社会的要因の影響を受けやすく、危険行動に陥りやすいということも明らかとなり、社会的要因への対処スキルに加え、ライフスキルの形成の重要性が認識されることとなった(JKYB:10-12)。

ライフスキルは、かつては家庭や学校、地域社会での生活・体験を通じて獲得されるものと考えられていたが、社会の急激な変化や価値観の多様化などにより、従来の機能や形態に頼って十分な成果が期待できないことも、ライフスキル教育推進の背景にあり、こうした点は日本の道德教育が強化されてきた歴史と共通するものがあると言えよう(WHO:20-21)。

ライフスキルを教育の基礎として位置づける動きは世界的な枠組みで行われ、1990年にタイで開催された「万人のための教育世界会議」では、ユネスコなどが中心となり「万人のための教育宣言」が決議され、すべての人に基礎教育

を提供することを目標とする国際的コンセンサスが形成された。このとき、6つの目標が設定されたが、その6番目の目標として、読み・書き・計算という基礎的な学力だけでなく、ライフスキルの向上が設定されている。³

さて、ライフスキルには一貫した普遍的な定義は存在せず、それぞれの関係機関が独自の定義を設けている(Singh:2)。

そのうちの一つであるWHO精神保健部局によれば、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」(WHO:12)であり、「人が健康な行動をとりたいという願いがあり、それを実行する場面があった時に、それを可能にする能力」(WHO:19)である。つまり、人が好ましい行動をとるための支えとなり、その実現に欠かせないのがライフスキルであると言える。

この定義に基づき、中核となるスキルとして、WHO精神保健部局は次の10のスキルを挙げている。⁴

- ・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

一方、ユニセフの定義では、ライフスキルとは心理社会的・対人関係スキルとされており、大きく三つのグループに分類されている。一つ目は情報を分析し使用するための認識能力、二つ目は個人の働きを展開し自分自身を管理する主観的な能力、そして三つ目は他者とコミュニケーションをとり効果的に交流するための対人

関係能力である (Singh : 2)。⁵

いずれにせよ、共通してライフスキルの獲得により目指されるのは、青少年の喫煙や飲酒、薬物乱用、暴力行為といった危険行動を防止するために、健康的な人間関係や主体的な行動を促進することであると言える。

ライフスキルの獲得は肉体的な健全さだけでなく、自己効力感や自己信頼感、自尊感情の向上にも影響し、それが心の健康増進にもつながるとされている (WHO : 18-20)。特に、前述のように、自尊感情の低さは危険行動を引き起こす重大な要因とみなされているが、自尊感情は自分らしく、よりよく生きていくための基盤になるものと考えられており、自尊感情の形成スキルが高いほど他のライフスキルにも優れるとされる (JKYB : 13-14)。もっとも、自尊感情はライフスキル形成と人生の成功の基盤ではあるものの、ライフスキルを獲得し、それをを用いて人生における様々な問題を解決していく中でより強固に、また高められていくものであるから、自尊感情が高ければライフスキルの形成はより速やかに達成されるかもしれないが、たとえそれが低い場合であっても、他のライフスキルが形成され、自己実現に近づき、あるいは達成されることで自尊感情形成スキルにフィードバックされるという相乗効果が期待できるのである。

3. 道徳教育としてのライフスキル教育

3-1. ライフスキルと「生きる力」

ところで、ライフスキル教育の有効性は危険行動の防止という点だけでなく、現行の学習指導要領の基本理念である「生きる力」の形成に寄与するものであるという見方もある。日本にはじめてライフスキル教育を導入したJKYB研究会によると、「生きる力」とライフスキルを比較すると、その形成には深い関連が認められるという (JKYB : 16-17)。

「生きる力」とは「変化の激しいこれからの

社会を生きていくために必要な資質や能力」のことであり、このことと前述したWHOによるライフスキルの定義「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」を比較すると、確かにどちらも変化や問題に対応できる能力のことを指しており、その理念において重なり合うものとみることができる。

また、その資質や能力を具体的に見ていくと、前者では「確かな学力・豊かな心・健やかな体」といった知・徳・体のバランスのとれた力を指している。3つの力はそれぞれ次のように定義されている。

「確かな学力」とは、「基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して、自ら考え、判断し、表現することにより、様々な問題に積極的に対応し、解決する力」とされ、「豊かな心」は「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の豊かな人間性」、
「健やかな体」は「たくましく生きるための健康や体力」とされている。⁶

これらについて、特定のライフスキルの形成が効果をもたらすことが想定される。前述したWHOの掲げる10のライフスキルをもとに、どのような対応関係が想定されるかみていきたい。

たとえば、「確かな学力」については、その定義の内容から、日常的問題を建設的に処理することを可能にする「問題解決スキル」の形成が効果的であると考えられる。次に、「豊かな心」の育成には、文化や状況にあったやり方で言語的・非言語的に自分を表現する「効果的コミュニケーションスキル」や好ましいやり方で人と接触するための「対人関係スキル」、自分とは異なる状況に置かれている人を理解し、受け入れることが可能となる「共感性スキル」の形成が関係するだろう。また、これらのスキルの形成に不可欠とされる、自分自身や自分の性格、価値観を知る「自己意識」もここに加えられる。

JKYB研究会はライフスキルを「心理社会的能力」に限定される「心の能力」と捉えており、そのため「生きる力」の三点目である「健やかな体」の育成に資するライフスキルについては言及していないが、ライフスキル教育がそもそも健康教育に基づいていることや、「たくましく生きるための健康や体力」も結局は問題解決や対人関係に対処する中で育まれていくことを考慮すると、やはりここにもライフスキルの形成との関連性は認められる。自分や他者の情動とその影響を認識し、情動に適切に対処するための「情動への対処」や、ストレスの原因を認識しその影響を理解したり、ストレスを少なくしたりする「ストレスへの対処」に取り組むことが、「健やかな体」の育成につながるだろう。

「生きる力」の育成は学習指導要領の全体的な理念であり、確かな学力は各教科において習得が目指されるものであるが、3つの力にはそれぞれ重点教科があることが、文部科学省が学習指導要領改訂に際し作成したパンフレット⁷からうかがえる。

同パンフレットでは、「学習指導要領改訂のポイント」において、3つの力を確立・育成するための指針が示されている。

「確かな学力」の確立のためには、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、それらの活用が充実するよう、まず、必修教科の授業時数確保の必要性が謳われている。基礎的・基本的な知識・技能は、還元すると、「読み・書き・計算」であるが、パンフレットの他の箇所の記述からは、「読み・書き」にあたる言語活動の充実がより優先されていることがわかる（中教審：3, 5）。これに向けて言語能力の育成を司るのは国語科であり、ここで培われた能力を元に各教科での活動が進められる。よって、「確かな学力」については、思考力・判断力・表現力の基盤となる言語能力の充実が国語科において中心的に取り組まれることになる（中教審：5, 6）。

同様に、「健やかな体」の育成については、

運動を通じた体力の養成や、健康的な生活習慣の形成が指導のポイントとして掲げられていることから、体育（保健体育）科が担うものと言える（中教審：3）。

そして、「豊かな心」の育成に関しては「基本的な生活習慣を確立させるとともに、社会生活を送る上で人間として持つべき最低限の規範意識を身に付けさせる観点から、道德教育の改善・充実が必要である」（中教審：3）と示されており、道德科を要として学校教育全体を通じた道德教育が主に担う役割であることがわかる。

以上のことより、「生きる力」の育成にライフスキルの形成が寄与するとすれば、結果的にそれは道德性の養成や道德教育の充実にも還元されることになると言えるだろう。

3-2. 道德性の養成と自尊感情

さて、「学習指導要領解説 特別の教科 道德編」では、小学校編・中学校編ともに、学校教育における道德教育を、「自己の生き方を考え、主体的な判断のもとに行動し、自立した一人の人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道德性を養うことを目標とする教育活動」（文部科学省2015c：10、文部科学省2015d：8）と定めている。

この表現からは、土台となる道德性の養成はよりよい生き方に先行するものであり、道德性という前提に基づいて、主体的な思考や判断、自立が成立すると解釈できる。

一方、ライフスキル教育では、前述のように、よりよい生き方の基盤とされているのは道德性ではなく自尊感情である。また、ライフスキル教育では、この基盤の形成はスキルの獲得の速さに影響するとしながらも、他の様々なスキルの獲得とその活用に応じて漸次構築されていく相関関係にあるものと捉えられている。

道德性と自尊感情は、それぞれの教育方法においてよりよい生き方を達成する上で基盤となるものであるが、その性質は異なる。こうした

点は、ライフスキル教育を道徳教育に単純に転化・応用できないことの根拠と言えるかもしれない。しかし、両者の性質が一致していないこととそれらの形成が道徳教育の理念に資するものであるかとは別の問題である。

このことを考えるために道徳科の内容項目の一つを取り上げたい。

対象とするのは、小学校・中学校を通して、22番目の内容項目にあたる「よりよく生きる喜び」である。この内容項目は4つの視点の内「D主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」に属するものである。

「よりよく生きる喜び」とは、小学校高学年の段階では「よりよく生きようとする人間の強さや気高さを理解し、人間として生きる喜びを感じる」と(文部科学省2015c: 68)、中学校の段階では「人間には自らの弱さや醜さを克服する強さや気高く生きようとする心があることを理解し、人間として生きることに喜びを見いだすこと」(文部科学省2015d: 67)とされている。この内容項目は今回の改訂においてはじめて小学校高学年の段階で指導されることとなった。

小学校段階では「内容項目の概要」として、「人間は本来、よりよく生きようとする存在であり、そのために人間性をより高めようと努めるすばらしさをもっている。一方で、人間は決して完全なものではない。誰しもが誘惑に負けたり、やすきに流されたりするといった弱さももち合わせている。このようなすばらしさや弱さは決して別々に存在するものではなく、同時に内在しているものである。しかし、人間は決して内在する弱さをそのままにしておく存在ではなく、弱さを羞恥として受け止め、それを乗り越え誇りを感じることを通して生きることへの喜びを感じる。また、人間の行為の美しさに気付いたとき、人間は強く、また気高い存在になり得るのである」(文部科学省2015c: 68)とある。この喜びとは「自分の良心に従って生きること、人間のすばらしさを感じ、よりよく

生きていこうとする深い喜び」であるとされている(文部科学省2015c: 68)。

指導は、児童が人間とは弱さと同時にそれを乗り越えようとする強さや気高さを持ち合わせる存在であることを理解したことを前提に行われる。人間は時として、様々な困難や障害に出会い、悩み苦しむ中で自分自身への自信が失われ、劣等感に苛まれ、また他人を妬み羨むことがあるが、そうした負の状態も人間として当然のことであると認め、しかしそこから正の状態、すなわち人間の強さや気高さに気づかせ、自分自身のよさや可能性を自覚することで自らを奮い立たせ、誇りある生き方に近づくことができることに気づかせることが大切とされている。

「指導の要点」としては、「まず自分だけが弱いのではないということや、人間がもつ強さ、気高さについて自分自身を振り返ることで理解できるようにすることが大切である。人間の弱さだけを強調したり、弱い自分と気高さの対比に終わったりすることなく、目指す生き方、誇りある生き方に近づけるということが大切である。このように、人間の強さや気高さを理解させることで、誇りある生き方、夢や希望など喜びのある生き方につなげるようにすること」とされている(文部科学省2015c: 69)。

中学校の段階では、小学校の段階からさらに発展した内容となっている。「内容項目の概要」では、人間の特徴として、弱さに加え醜さも持つものであるとされている。そして、「良心」がキーワードとしてより効果的に用いられている。小学校段階では自己の良心に従うことが生きる喜びと同義とされていたが、中学校段階では「良心」を持つことで悩みや苦しみ、良心の呵責にさいなまれることも指摘されている。ここで「良心」とは「自己の行為や性格の善悪を自覚し、善を行うことを命じ、悪を退けることを求める心の動き」と説明されている。この「良心」に従うことで人間の強さや気高さに気づくことができ、人間としての生きる喜びとは、「自

己満足ではなく、人間としての誇りや深い人間愛でもあり、崇高な人生を目指し、同じ人間として共に生きていくことへの深い喜び」とされており、小学校段階の個人的な生の喜びから、他者との共生が意識された概要となっている(文部科学省2015d:67)。

「指導の要点」では、自分だけが弱さや醜さを抱えているのではないことに気づかせ、人間が持つ強さや気高さについて十分理解できるようにすることが重視されている。そして、自分の弱さや醜さを強さや気高さに変えられるという確かな自信を持たせることで自己肯定感を高め、よりよく生きることの喜びを見出せるような指導が求められている(文部科学省d:68)。

ここで、よりよく生きることの前提として、自分自身のよさや可能性の自覚、自信を持つことや自己肯定ができることが示されているが、これらのことは、ライフスキル教育においてよりよく生きるための基盤とされている自尊感情と同義であるとみることができる。改めて道德教育の目標を見直すと、「自己の生き方を考え、主体的な判断のもとに行動し、自立した一人の人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性」(文部科学省2015c:10, 文部科学省2015d:8)とは、内容項目22「よりよく生きる喜び」に照らし合わせると、自己認識や自己肯定であり、すなわち、ライフスキル教育の自尊感情を指すものであるとみることができるのである。

また、中学校編の「指導の要点」には、「よりよく生きる喜び」の追求がいじめ防止策として機能することが示唆されている。いじめ問題への対応は道德の教科化の動きを引き起こした要因の一つである。学習指導要領改訂の経緯において、いじめのような「現実の困難な問題に主体的に対処することのできる実効性ある力」の育成に、道德教育の果たす役割の大きさが強調されている(文部科学省2015c:3)。

こうしたいじめ対策に寄与するとされる内容項目22「よりよく生きる喜び」が自尊感情の

向上を内包していることは、ライフスキル教育と道德教育が同じ教育理念を共有していることだけでなく、道德教育の新しい方向性にとって有用であることを示唆していると言えよう。自尊感情の向上は自分自身だけでなく他者を尊重する態度も生み出すとされ、「よりよく生きる喜び」とは自己肯定だけでなく、他者と共生することの喜びでもあるという内容項目の概要に通じる部分がある。

ここまでの考察から、自尊感情は道德教育における生きる喜びの前提とみなすことができると考えられるが、その形成が他者の尊重を促すという観点からは、教育目標の前提として共通する性質のものであるという認識に加え、いじめ問題の対策としても効果をもつと目されるだろう。

4. おわりに

道德の教科化に伴い、今後検定教科書が作成・使用される予定であるが、道德教育の充実・強化のためには引き続き多様な教材の活用が重要となり、「考え、議論する道德」の達成のためには従来の「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」(文部科学省2015c:2)や価値伝達型の道德教育とは異なる新たな指導方法の考案が求められている。

「道徳性を養う」という学習指導要領における道德教育の目標と、学習と練習により獲得可能な能力というライフスキルは定義において確かに隔たりがあり、また、前述のように道徳性の育成や道德教育を前提にしていなかったことへの留意は必要であるが、「考え、議論する道德」という新たな方向性は、やはり思考力・判断力・表現力といった具体的なスキルの練習・獲得によって成立するものであることは否めない。従来の道德教育において、児童生徒が知識として道徳的な心情や行動、判断について理解していても、それが実際の行動に結びつかないことが課題として挙げられるが、道徳的な行為

を実行したいと意志を持ったとき、ライフスキルを練習・獲得していれば、その実現はより確実になると思われる。

さらに、児童生徒の発達段階に対するさらなる考慮の要請に関しても、継続的・系統的な考え方に基づいて指導されるライフスキル教育の実践方法は、先行事例として道徳教育の実践に寄与する点は少なくないだろう。とりわけ、道徳の教科化の議論の発端となつたいじめ問題への対応について、内容項目22「よりよく生きる喜び」の考察によって、自尊感情の向上という共通の力点を持つことを明らかにし、あらためて、ライフスキル教育には道徳性の養成に寄与する可能性が確認された。

以上のように、「生きる力」との比較や内容項目の検討・分析から、ライフスキル教育は、判断力や問題解決能力の形成といった今後求められる道徳教育の指導方法としての形式的な類似性を超え、本質的な部分においても、これからの道徳科や学校活動全体における道徳教育の方向性にとって示唆に富むものであると言える。また、今後の教員養成においても、こうした視点に着目したあり方が求められるだろう。⁸

【参考文献】

- 中央教育審議会教育課程部会（2008）「審議のまとめ」パンフレット（教員向け）
- 林泰成（2013）『モラルスキルトレーニングスタートブック—子どもの行動が変わる「道徳授業」をさあ！はじめよう—』明治図書。
- 石川道夫（1999）「徳目からライフスキルへ」『道徳と教育』（日本道徳教育学会）第300号（上），198-201頁。
- JKYB研究会編著（2005）『心の能力を育てる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（2015）「ライフスキルって何？」特定非営利活動法人 青少年育成支援フォーラム『ライフスキル教育入門』風人社，10-24頁。
- 文部科学省（2015a）『小学校学習指導要領』
- 文部科学省（2015b）『中学校学習指導要領』
- 文部科学省（2015c）『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』
- 文部科学省（2015d）『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』
- Singh, Madhu. 2003 : Understanding Life Skills. UNESCO Institute for Education , Hamburg.
- 武井敦史・中村美智太郎・田中奈津子・大瀧綾乃（2016）「学校の民間知活用促進と知的財産権保護の調整に関する開発的研究—ライフスキル教育の導入プロセスを事例として—」『日本教育大学協会研究年報』（日本教育大学協会年報編集委員会）第34集，65-78頁。
- 特定非営利活動法人 青少年育成支援フォーラム（2016）『2015年次報告書』
- 上地完治（2015）「道徳の教科化の意味—道徳の時間の特設から積み残された課題—」『教育哲学研究』（教育哲学会）第112号，114-129頁。
- WHO編（1997）『WHO・ライフスキル教育プログラム』川畑徹朗他訳，大修館書店。

【注】

- 1 また、JKYB研究会が開発したライフスキル教育プログラムの中には道徳の時間での実施を想定し、対応する内容項目が明記されているものがある。
- 2 ライフスキル教育と同様のスキルトレーニングとして、他にソーシャルスキルトレーニング、モラルスキルトレーニングがある。前者は対人関係を円滑にするため、後者は道徳的行動に関わるスキルの獲得を目的に開発されたものである。林はこれら三つのスキルトレーニングについて、重なる部分はあるものの、その力点の置き方に違いがあるため、学習指導要領に規定される道徳的価値を自覚させ、道徳性の育成に対応できるのはモラルスキルトレーニングだけであると述べている(林：13-14, 82-83)。
- 3 UNESCO, “Education for All Goals.”
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/> (2016年12月16日閲覧)
- 4 WHO精神保健部局によるといずれの能力も学習と練習により獲得可能なものであり、読み・書きなどの実地的な「生活のためのスキル」とは区別する必要があるとされている(WHO：12-16, 21)。本論文では、以降、WHOの定義に基づいて考察を進めていく。
- 5 UNICEF, “Definition of Terms.”
http://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html (2016年12月16日閲覧)
北山は、コミュニケーションと対人関係能力、意思決定と問題解決能力、自分自身を客観的に評価し、自分の感情をコントロールする能力としている(北山：19-20)。
- 6 文部科学省「現行学習指導要領・生きる力」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm (2016年12月16日閲覧)

- 7 中央教育審議会教育課程部会(2008)「審議のまとめ」パンフレット(教員向け)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/_icsFiles/afiedfile/2010/09/08/1234786_3.pdf (2016年12月16日閲覧)
- 8 現在、京都教育大学ではライフスキル教育プログラムの一つである「ライオンズクエスト」が、教員を目指す学部生向けの選択必修科目として採用されており、その意図は新しい道徳教育の即戦力養成ではないものの、新たに教員を目指す学部生にとっては、教師としての力量向上の機会となり、また学生自身のライフスキル形成にもつながるものとなっている。