ライオンズクエスト『思春期のライフスキル教育』プログラム評価事業

ライフスキル教育と生徒の自己評価の変化

最 終 報 告 書

JIYD

特定非営利活動法人　青少年育成支援フォーラム

Japan Initiative for Youth Development

ご挨拶

私ども青少年育成支援フォーラム（JIYD）は、育ち盛りの小学校低学年から中学校の子ども達までを対象とした『ライオンズクエスト ライフスキル教育プログラム』の普及を目指しております。ライオンズクエストでは、子どもなら誰もが経験する日常の困難を乗り越え、友人や家族とより良い関係を築き、自分らしく生きていくために必要なライフスキルを学びます。またスキルの学習を通して、自分を大切に思う気持ち（自尊心）を高めることをねらいとしています。プログラムで学習する主なスキルは、コミュニケーション、感情のコントロール、意志決定、問題解決、目標設定、仲間からの良くない誘いへの対処の仕方、自分の力を友人や周りの人、社会のために役立てる力、などです。子ども達が実際の生活場面においてスキルを活用できるよう、プログラムを学校の授業の一つとして実施するだけではなく、地域や家庭との連携を重視しております。

日本でのライオンズクエスト普及活動が始まってから 14 年が経過し、プログラムの授業を実践する学校も年々増加し、多くの実践の中からプログラムの成果を実感するような報告をたくさん頂戴するようになりました。プログラム実践による変化としては、子ども自身の変化だけでなく、子ども集団（学級）の変化、教員自身の変化などが挙げられます。実践事例の詳細はライオンズクエストのホームページ（http://lionsquest-japan.org）をご参照いただきたいと思います。

実践現場からさまざまな変化が報告される中、JIYD では 2010 年、プログラムの効果をより客観的に把握するための評価事業「プログラム評価」をスタートさせました。10 校の実践校の児童生徒に質問紙調査を実施し、プログラムがねらいとするさまざまな力をどの程度身に付けることができたか、3 年間にわたり追跡調査を行ってきました。その結果は、実践校の教師や保護者、生徒自身がこれまで実感してきたさまざまな変化を、より明確に確認できるものとなりました。2000 年にプログラムを国内に導入して以来、その普及と発展のためにご尽力いただいた皆様方にその成果をご報告するとともに、今後も教育関係者に自信をもってプログラムをお勧めする糧、さらなる普及・発展のバネとなるよう、ここに３カ年にわたる評価事業の最終報告書をまとめました。

本評価事業では、上智大学総合人間科学部心理学科教授　荻野美佐子先生、ライオンズクエスト認定講師　北山敏和先生に評価方法の設計からデータ分析、結果報告に至るまで多大なるご協力をいただきました。また本事業は、質問紙に回答して下さった多くの児童生徒の皆さんとその先生方のご協力により実現することができました。改めて心より御礼申し上げます。

特定非営利活動法人　青少年育成支援フォーラム
理事長　野村　彰男

序文

上智大学　総合人間科学部　心理学科
教授　荻野 美佐子

人が社会の中で、一人前の人間として自立して生きていくためには、さまざまな能力を獲得しなければなりません。それらの能力の基礎は、義務教育を終える中学 3 年生（15 歳）までの間に、学校や家庭で作っていくことが極めて重要なことです。

今日、私たちの社会は複雑化し、身近な人間関係である親子関係や友達関係での難しさやデリケートな問題を抱えています。また、情報化社会の中にあって、子どもたちが早い時期から、大人社会の多様な情報にさらされ、その影響を受ける状態にあります。

情報の多さは、発達を加速化させ身体的成熟を促進する一方で、社会的経験それ自体の不足が、自我発達の未熟さや社会性の未熟さをもたらしています。このようなアンバランスは、もともと思春期・青年期に固有の問題でもあり、「疾風怒涛」あるいは「青年期ドルドラム（凪）」と両極の捉え方をされてきましたが、実は、同じ状態の異なる位相を見ているもので、一見穏やかそうに見えながら、水面下では激しく揺れ動き、精神的なエネルギーが過度に抑制されたり、活性化されたりの振り子の振れ幅の大きい時期と言えます。

このような成長の途上で身につけていかなければならない力として「ライフスキル（生きるためのスキル）」があります。世界保健機関（WHO）は、「日常のさまざまな問題や要求に対し、より建設的かつ効果的に対処するために必要な能力」として、次の 10 項目を挙げています（WHO,1993）。

① 意志決定（decision making）
② 問題解決（problem solving）
③ 創造的思考（creative thinking）
④ 批判的思考(critical thinking)
⑤ 効果的コミュニケーション（effective communication）
⑥ 対人関係能力（interpersonal relationship skills）
⑦ 自己認識(self-awareness)
⑧ 共感性（empathy）
⑨ 感情制御能力（coping with emotions）
⑩ ストレス対処能力（coping with stress）

これらの能力（スキル）は、学校や家庭の中で自然に身につけていくものではありますが、社会の複雑化とともに、適切に身につけることが困難になっています。成長のそれぞれの段階に合った形で、日々直面する多様な問題にどのように対処するのかを個々の人が自らの力で考え判断し、その中で適切な選択ができるようになっていくことが望まれます。こうしたことがうまくできないと、いじめや非行などの社会問題、不登校などの不適応、

うつなどの精神的不健康などのさまざまな問題につながるリスクが高くなります。

当たり前の事だから、自然にできるようになるだろうと考えるのではなく、大切な能力であるからこそ、意識してその力を作っていくことが必要です。訓練をして即座に身につくわけではありませんが、そうしたことへの“気づき”を促し、対処する際の“やり方”を知ることで、自分が無力な存在ではなく、主体的自立的に対処できる人間であるという自己信頼感をつくっていくことがとても大切です。これは一朝一夕にできるものではなく、発達の難しさを抱えつつ取り組んでいかなければならない課題です。

ライオンズクエストのプログラムは、それを導入すれば、即座に効果が出てくるようなものではありません。子どもたちの育ちに寄り添い、特に思春期においては、難しい発達の課題に取り組む子どもたちを支えて、それぞれの課題に向き合う力を鼓舞するものであることに意味があります。

発達は直線的に進むものではありません。つまずいたり、足踏みしたり、時には退行することも人が育つ上で必要なことです。何かの小さな気づきや獲得した力が次の発達の力になっていくことができればよいと考えます。

ライオンズクエスト『思春期のライフスキル教育』プログラム評価事業

ライフスキル教育と生徒の自己評価の変化

最終報告

はじめに

2000 年に日本語版作成作業が始まったライオンズクエスト『思春期のライフスキル教育』プログラムは、2002 年に完成し、それ以降、全国各地でプログラムを学校で使用するための研修会(ワークショップ)が開催されてきました。2014 年 10 月現在、すでに 1 万 7 千人を越える教員、保護者、ライオンズクラブメンバー、大学生等が受講し、プログラムの実施校も全国各地に広がりつつあります。

この研修会では、終了時に毎回参加者へのアンケートを実施していますが、プログラムに対する好意的な声が多く、また 2010 年に行った参加者を対象とした受講後の調査[i]でも、多くの回答者が自分の学校で導入したいと答えています。

しかし、ライフスキル教育プログラムの価値は、ワークショップの開催回数や、受講者数で評価されるものではありません。研修会に参加した先生によって学校でライフスキルの授業が実施され、その授業を受けた児童・生徒の成長に好ましい影響を与えて初めて評価されるべきものです。

そこで、今回、ライフスキル教育を取り入れている中学校 9 校、小学校 1 校の協力を得て、ライフスキル教育の実施と並行して 3 年間にわたる調査を行い、プログラムの効果についての検証を行いました。

以下は、その調査のうち、中学校 9 校の結果についての報告です。

結果の概要

本調査のために作成したライフスキルに関わる 11 カテゴリー30 項目の質問紙を使い、9 校の中学生を対象に、3 年間にわたり 4 回のアンケート調査を行いました。

その結果、第 1 回調査(2010 年 7 月)では、ライフスキルに関する自己評価を集団の平均として見ると、どの学年も女子が男子より高く、男女とも 1 年が高く、次に 3 年、そして 2 年が最も低いことが分かりました。

ライフスキル教育の実施と並行して行った第 2 回(2011 年 3 月)、第 3 回(2012 年 3 月)、第 4 回(2013 年 3 月)の調査では、第 1 回調査の結果と比べて 2 年、3 年の平均値が高く、男女差も小さくなる傾向が見られました。

また、同じ対象者を 3 年間追跡すると、2 年時の落ち込みが少なく、3 年時には 1 年時よりも高くなり、特に、1 年時に自己評価の低かった群の評価の向上が顕著でした。

これらのことから、ライフスキル教育が、生徒のライフスキルに関連する行動や考え方に好ましい影響を与えていることが強く示唆されました。

１　調査方法

調査はこの評価事業のために作成した調査票に、本人自身が記入する自記式質問紙法によって行いました。

質問は 11 カテゴリー計 30 項目で、生徒は先生の指導監督のもと、それぞれの項目に対し、1 あてはまらない、2 どちらかといえばあてはまらない、3 どちらとも言えない、4 どちらかといえばあてはまる、5 あてはまる、のうちから一つを選びます。

この調査方法は 5 つの選択肢の中から 1 つを選び「○」をするという方式ですから、比較的短時間で回答できるという利点があります。

一方、あくまでも自己評価ですので、回答者によって実際はレベルが高いのに低く評価することや、逆にレベルが低いのに高く評価することも考えられます。また、1 から 5 の選択肢についても、自分が「あてはまる」なのか、それとも「どちらかといえばあてはまる」なのかの判定基準は、回答者の主観が頼りです。

さらに、3.3 や 4.6 などという整数以下の数を伴う選択肢はありませんので、時間をストップ･ウォッチで測る、距離をメジャーで測る、あるいは血液の生化学検査をするというような客観性はありません。

また、調査時の前に友だちと何らかのトラブルがあった、家族とけんかをした、期待していた試験の成績が予想外に悪かったなどの個人的な出来事があると、それに伴う一時的な気分が回答に強い影響を与える可能性もあります。そういうことを前提に結果を見たいと思います。

調査は第 1 回がライフスキル教育実施前の 2010 年 7 月、第 2 回が 2010 年度の修了時である 2011 年 3 月、第 3 回が 2011 年度修了時の 2012 年 3 月、そして第 4 回が 2012 年度修了時である 2013 年 3 月に各学校に依頼して行いました。2011 年度と 2012 年度入学の 1 年については、事前調査として一部の学校でそれぞれの年度の 4 月に調査を行いました(表 1)。その際、生徒に対するアンケート調査を補足するため、教員を対象に 11 カテゴリー30 項目について「ライフスキル教育の実施によって、好ましい変化が見られた生徒が増えたと感じられますか」（回答は、1 変化なし、2 増えた、3 大変増えた、から選択）という調査を行いました。

解答用紙は JIYD が回収し、集計の後、分析を行いました。

表１　調査年度と評価期間

調査回		第1回	第2回		第3回		第4回	評価期間
		2010/7	2011/3	2011/4	2012/3	2 012/4	2013/3	
入学年度	2012年					1年生	1年生	1年
	2011年			1年生	1年生		2年生	2年
	2010年	1年生	1年生	2年生	3年生			3年
	2009年	2年生	2年生		3年生			2年
	2008年	3年生	3年生					1年

２　質問紙（暫定版）の作成と事前調査

ライフスキル(Life skills)という言葉は英語圏では幅広く使われ、その定義もさまざまです。共通しているのは、それらはすべて実際の生活の場面で行動するための具体的な能力を指すことです。

特に教育の場で取り扱われるのは、心理社会的能力に基づく、主として自分自身を

コントロールするスキル、他者と良好な関係を結ぶためのスキルに類するもので、自らの能力や個性を生かし、学校、学級の一員として、また将来は社会の一員として責任を果たしながら、充実した人生を送るために必要かつ効果的な能力です。

ライフスキル教育は、子どもたちが日々の生活の中で出会う、あるいは将来出会う可能性がある現実的な課題をテーマとして取り上げ、それに対処するための技能(=スキル)について学びながら、子どもたち一人ひとりの心理社会的能力を高めることとともに、学級集団としての能力を高めることを目的としています。

ただし、このライフスキルは、実際の生活の場面での態度や行動に関わる能力ですから、読める、書ける、計算ができる、知識をたくさん記憶する、さまざまな知識をつなぎ合わせて考えるというような、学力と呼ばれる能力とは異なり、簡単に測定・評価し、数値化できるものではありません。

そこで今回の調査では質問紙(アンケート用紙)を使い、子どもたちに態度や行動に関わる自分の能力や考え方を、期間をおいて複数回問うことによって、自己評価の変化によってライフスキル教育による心理社会的能力向上の効果を推し量ることを目指しました。

質問紙の作成は、まず心理学や教育学で人の態度や行動を評価するためにすでに使われている複数の「心理尺度」を参考に、ライオンズクエスト『思春期のライフスキル教育』プログラムの目標、授業で学習するスキル、そして高めたい心理社会的能力に関係すると思われる項目を選び出すところから始めました。そして 45 項目からなる暫定的な質問紙を作成しました。

次にこの質問紙の質問項目が適切かどうか、ライフスキルの授業の効果を測定することが可能かどうかを確かめるために、2010 年 3 月、すでに 2009 年 4 月からライフスキルの授業を実施している埼玉県川口市立芝西中学校、三重県津市立一身田中学校の 2 校と、2010 年度からの実施予定で 2009 年度はまだ未実施の長崎県諫早市立飯盛中学校と新潟県長岡市立堤岡中学校の 2 校、あわせて 4 校の協力を得て、683 名の中学生を対象に調査を行いました。

そして、この調査から得られた結果を因子分析という統計学的な手法を用いて、45 の質問項目の相互の関連性や、回答に影響を与えている生徒の能力や態度に関わる要素(因子)を選び出しました。因子分析によって選び出されたカテゴリーは次の 5 つです。

1. 他者尊重(「相手の立場に立って考えてみることが出来る」など)
2. コミュニケーション力(「自分の気持ちをきちんと表現できる」など)
3. 社会・家族の一員(「周りの人に役立つ人間になりたい」など)
4. 目標設定(「夢を叶えようと意欲を持っている」など)
5. 自己規律(「宿題などやるべきことはやる」など)

次に、先生たちの協力を得て、ライフスキルがよく身に付いていると思われる生徒とそうでない生徒では、質問に対する回答にどのようなちがいがあるかなどについて検討しました。

その結果、ライフスキル教育の実施校では 4 番目の目標設定に関わる項目が高いことが分かりました。しかし、その他の因子については統計学的に差があるとまでは認められませんでした。

これらのことから、5 つのカテゴリーという観点では十分にライフスキル教育の効

果を知ることがむずかしいという結論を得ました。そこで、5 つではなく、プログラムの目標や内容との関わりを勘案して、次の 13 のカテゴリーに分けて再分析を行いました。

1. 目標設定
2. 自己統制
3. 自省力
4. 自己規律
5. 他者とのコミュニケーション
6. 自己主張性
7. 問題解決能力
8. 自己肯定
9. 家族の一員
10. 他者尊重
11. 向社会性
12. 教師との関係
13. 健康意識

その結果、改めて質問項目とカテゴリーを精査し、質問の表現も、例えば「できる」、「できない」ではなく、「しようと努めている」というような生徒が答えやすく、授業の成果を把握しやすい形に改め、以下の 11 のカテゴリーで構成される合計 30 の質問項目からなる質問紙(表 2)を作成しました。

1. 他者尊重
2. 自己抑制
3. 自己認識
4. 他者とのコミュニケーション
5. 自己肯定感
6. 向社会性
7. 家族の一員
8. 目標設定
9. 学習意欲
10. 自己主張性
11. 問題解決能力

３　質問紙のカテゴリーと項目

できあがった質問紙は表 2 に示したように①～⑪のカテゴリーで、合計 30 の質問から構成されています。これらの項目は、生徒たちが、将来社会の一員として力を発揮し、責任ある行動をとっていくために必要な能力であり、ライオンズクエスト『思春期のライフスキル教育』プログラムが育てようとしている能力です。

そして生徒は、それぞれの項目に対し、

1 あてはまらない　　2 どちらかといえばあてはまらない
3 どちらともいえない　　4 どちらかといえばあてはまる
5 あてはまる

表２　質問紙の11カテゴリーと30の質問項目

① 他者尊重（他の人を理解し、敬意と思いやりを持って接することができる）
　1.　相手の立場にたって考えるようにしている
　2.　人に対しては、誠実であるよう心がけている
　3.　人に思いやりをもって接している
② 自己抑制（規範を守り、相手の心情を理解して行動できる）
　4.　自分がされたら傷ついたり困ったりするようなことを、人にしないようにしている
　5.　法律や規則に違反するようなことはしていない
　6.　自分が後悔するようなことはしないようにしている
③ 自己認識（自分の特性や感情を客観的にとらえることができる）
　7.　自分の個性や特徴がわかる
　8.　自分の感情(怒っている、悲しいなど)を冷静に捉えることが出来る
④ 他者とのコミュニケーション（自分の考えや思いを伝えることができる）
　9.　友だちに自分の考えを打ち明けたいとき、きちんと表現できる
　10. 人と話していて、あまり会話が途切れない方だ
　11. 友だちから相談されたとき、いい方法を提案することができる
⑤ 自己肯定感（自分を客観的に評価し、自分を大切にできる）
　12. 学校(クラブ活動、委員会活動を含む)では、多くの友だちが自分を認めてくれている
　13. 今の自分が好きだ
　14. 自分の健康を考えて、行動したり判断したりすることができる
⑥ 向社会性(他の人や社会について理解し、積極的に社会参画できる)
　15. 困っている人を助けたいと思う
　16. 社会のため、人のために役に立つ人間になりたい
　17. 学校(クラブ活動や委員会活動を含む)で、自分が果たすべき役割がある
⑦ 家族の一員(家族の一員としての自覚と責任感、行動力がある)
　18. 家族と一緒にいると楽しい
　19. 家族の一員として、責任を果たしている
　20. 家族のために、できるだけのことはしてあげたいと思う
⑧ 目標設定(見通しを持って人生をながめ、目標を立て、努力できる)
　21. 自分の目標や夢をかなえようと意欲に燃えている
　22. 自分で決めたことやしたことが、自分の将来に影響を与えると思う
　23. 試験前など、自分が実行できるような具体的な目標や計画を立てることができる
⑨ 学習意欲(学習の必要性を認識し、計画的に取り組むことができる)
　24. 家庭でも進んで勉強することができる
　25. 部活や通学などで疲れていても、宿題などやるべきことはできる
⑩ 自己主張(規範や信念に基づき、思いや考えを明確に示すことができる)
　26. アルコール、タバコ、その他の薬物などを勧められたとき、断ることができる
　27. 周りと反対でも、自分が正しいと思うことは主張できる
⑪ 問題解決能力(問題を客観的にとらえ、自他の力を活用して対処できる)
　28. 困った問題にぶつかったとき、色んな解決方法を考えることができる
　29. 必要なときには、先生や家族など、信頼できる大人に相談することができる
　30. 問題にぶつかったとき、どちらかというと物事を前向きに考えることの方が多い

の５つの選択肢の中から１つを選んで回答します。

今回の３年間にわたる４回の調査は、すべてこの質問紙を使用しました。ただし、

生徒が記入する質問紙にはカテゴリーを示す①～⑪の数字で示される行の表記はなく 1～30 の質問項目のみが記載され、回答する生徒にはどのカテゴリーの質問かは分からないようになっています。

４　調査協力校

調査に協力いただいた学校は以下の 9 校です。そのうち、中野中学校、三ヶ島中学校、坂下中学校、堤岡中学校、飯盛中学校、敦賀気比高校附属中学校の 6 校は全回全学年が調査に参加しました。城西中学校、相模丘中学校、芝西中学校の 3 校は一部に調査を実施しなかった学年、実施しなかった回があります。

1）神奈川県相模原市立　中野中学校　　2）茨城県龍ヶ崎市立　城西中学校
3）神奈川県相模原市立　相模丘中学校　　4）埼玉県所沢市立　三ヶ島中学校
5）岐阜県中津川市立　坂下中学校　　6）埼玉県川口市立　芝西中学校
7）新潟県長岡市立　堤岡中学校　　8）長崎県諫早市立　飯盛中学校
9）福井県　敦賀気比高校附属中学校

各回の調査対象者数は表 3 に示しました。対象者の合計はのべ 10,034 人で、内訳は男子が 5,093 人、女子が 4,941 人でした。

表3　調査対象者数と調査時期

調査時期		2010年7月			2011年3月			2011年4月			2012年3月			2012年4月			2013年3月			合計		
学校名	学年	男子	女子	合計	男子	女子	合計	男子	女子	合計	男子	女子	合計	男子	女子	合計	男子	女子	合計	男子	女子	合計
中野	1年	59	60	119	54	55	109	69	69	138	60	64	124	55	53	108	52	52	104	349	353	702
	2年	65	61	126	63	60	123	0	0	0	54	58	112	0	0	0	60	62	122	242	241	483
	3年	73	48	121	69	47	116	0	0	0	60	60	120	0	0	0	49	58	107	251	213	464
	合計	197	169	366	186	162	348	69	69	138	174	182	356	55	53	108	161	172	333	842	807	1,649
城西	1年	60	68	128	0	0	0	0	0	0	0	0	0	53	65	118	0	0	0	113	133	246
	2年	66	73	139	0	0	0	0	0	0	60	68	128	0	0	0	71	59	130	197	200	397
	3年	70	63	133	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	53	64	117	123	127	250
	合計	196	204	400	0	0	0	0	0	0	60	68	128	53	65	118	124	123	247	433	460	893
相模丘	1年	76	82	158	69	77	146	86	71	157	80	67	147	0	0	0	0	0	0	311	297	608
	2年	92	73	165	86	68	154	0	0	0	74	79	153	0	0	0	0	0	0	252	220	472
	3年	59	78	137	53	67	120	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	112	145	257
	合計	227	233	460	208	212	420	86	71	157	154	146	300	0	0	0	0	0	0	675	662	1,337
三ヶ島	1年	73	95	168	78	87	165	82	66	148	81	61	142	0	0	0	73	80	153	387	389	776
	2年	86	62	148	84	60	144	0	0	0	70	82	152	0	0	0	83	61	144	323	265	588
	3年	86	85	171	0	0	0	0	0	0	81	55	136	0	0	0	71	79	150	238	219	457
	合計	245	242	487	162	147	309	82	66	148	232	198	430	0	0	0	227	220	447	948	873	1,821
坂下	1年	39	31	70	38	31	69	0	0	0	31	34	65	0	0	0	26	29	55	134	125	259
	2年	38	27	65	39	25	64	0	0	0	39	30	69	0	0	0	28	32	60	144	114	258
	3年	34	31	65	35	31	66	0	0	0	38	26	64	0	0	0	35	27	62	142	115	257
	合計	111	89	200	112	87	199	0	0	0	108	90	198	0	0	0	89	88	177	420	354	774
芝西	1年	10	27	37	10	28	38	60	59	119	57	61	118	65	68	133	62	66	128	264	309	573
	2年	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	30	41	0	0	0	56	60	116	67	90	157
	3年	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11	29	40	11	29	40
	合計	10	27	37	10	28	38	60	59	119	68	91	159	65	68	133	129	155	284	342	428	770
堤岡	1年	51	51	102	56	51	107	69	53	122	70	52	122	0	0	0	66	57	123	312	264	576
	2年	50	53	103	53	52	105	0	0	0	55	51	106	0	0	0	70	52	122	228	208	436
	3年	44	50	94	45	50	95	0	0	0	49	54	103	0	0	0	50	51	101	188	205	393
	合計	145	154	299	154	153	307	69	53	122	174	157	331	0	0	0	186	160	346	728	677	1,405
飯盛	1年	33	37	70	33	36	69	0	0	0	43	34	77	36	37	73	36	37	73	181	181	362
	2年	47	49	96	45	49	94	0	0	0	32	33	65	0	0	0	41	34	75	165	165	330
	3年	35	39	74	34	39	73	0	0	0	43	49	92	0	0	0	30	35	65	142	162	304
	合計	115	125	240	112	124	236	0	0	0	118	116	234	36	37	73	107	106	213	488	508	996
敦賀気比	1年	6	15	21	6	16	22	17	9	26	17	9	26	23	8	31	21	16	37	90	73	163
	2年	18	6	24	18	7	25	0	0	0	6	16	22	0	0	0	15	16	31	57	45	102
	3年	23	16	39	23	16	39	0	0	0	18	7	25	0	0	0	6	15	21	70	54	124
	合計	47	37	84	47	39	86	17	9	26	41	32	73	23	8	31	42	47	89	217	172	389
合計		1,293	1,280	2,573	991	952	1,943	383	327	710	1,129	1,080	2,209	232	231	463	1,065	1,071	2,136	5,093	4,941	10,034

５　第１回調査の結果

すでに『ライフスキル教育の効果についての研究（中間報告）』[ii]で報告していますが、事前調査でライフスキルに関する自己評価は、①男女差がある、②学年差がある、そして、③質問項目によって差があることが示唆されました。具体的には、すべての学年で女子の平均値は男子より高く、男女とも１年が最も高く、２年が低く、３年は２年より高いものの、１年のレベルには届かないというのが特徴でした。

また項目別に見ると、自己肯定感や学習意欲に関わる項目が低く、規範意識に関する項目が高いことが男女でほぼ共通していました。

では、本格的な調査のスタートである第１回の調査結果はどうだったか、詳細に見ていきましょう。

□調査対象者

第１回調査は2010年７月に実施しました。協力校９校のうち８校は1，2，3年が参加し、芝西中学校は１年が参加しました。記入もれがあったものなどを除き、分析の対象となったのは１年男子398人、女子464人、２年男子462人、女子　404人、３年男子424人、女子410人、合計2,562名（男子1,284人、女子1,278人）でした。

□全体のおおまかな傾向

表４は全９校の調査結果を合わせ、学年別、性別の平均値として表したものです。生徒はそれぞれの質問項目に対し1～5の選択肢の中から回答を１つ選びます。この1～5は選択肢につけられた番号で測定値や得点ではありません。“否定的”なものから“肯定的”なものへ順番に並んでいますが、5は１の５倍、２は４の半分というような数としての意味はありません。

表4　学年別、性別平均値(第1回調査)　　N = 対象者数

学年	性別	N	平均値	標準偏差	学年	性別	N	平均値	標準偏差
1年	男	398	3.67	0.62	1年	女	464	3.81	0.57
2年	男	462	3.47	0.55	2年	女	404	3.57	0.57
3年	男	424	3.53	0.55	3年	女	410	3.59	0.59
合計		1,284			合計		1,278		

ただ、生徒たちが質問項目の内容を否定的にとらえているのか、肯定的にとらえているのかを大まかに把握するために、選択肢１を１点、選択肢２を２点というふうに得点化して計算しました。

「N」は対象となった人数です。「平均値」は１人１人の30項目の平均値を、さらに性別、学年別の群として平均で表したものです。「標準偏差」は散らばりの大きさを表す指標で、同じ平均値でも標準偏差が大きければ個人個人の平均値は散らばっており、標準偏差が小さければ群の平均値の周辺に多くの個人の平均値があることを示します。

ここでは、すべての参加者を性（男、女）、学年（1年、2年、3年）という２種類の要因で分け、合わせて６つの群を作りましたので、まず、それらを比較しました。その結果、個々の群の中では当然高い自己評価のものから低い自己評価のものまで含まれますが、その個人差を越えて「性」、「学年」が自己評価の結果に有意に影響を与えていることが分かりました。

そのことをわかりやすく表したのが、図 1 です。これは各群の平均値を性別、学年別にグラフ上に表したものです。それぞれの群は異なった生徒で構成されていますので、同じ群の 1 年から 2 年、3 年への変化ではありませんが、あえて男子、女子の群を線でつないでみました。

もし、男女の違いが自己評価に特別な影響を与えないとしたら、男子と女子の 2 本の線は重なるか、接近するはずです。もし学年の違いが特別な影響を与えないとしたら、それぞれの線は水平に近くなるはずです。

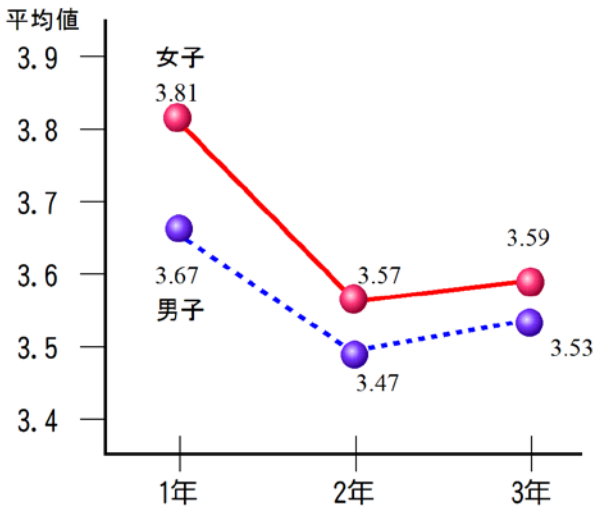


図1　性別、学年別平均値(第1回調査)

グラフを見ると男女の線は離れていて、しかも水平ではありません。つまり「性」と「学年」が自己評価の結果に影響を与えていることが、この図から分かります。

また、男子と女子のそれぞれの線は交差していません。例えば、「平均身長」はほとんどの年代で女子よりも男子の方が高いのですが、小学校 5，6 年生のころは一時的に女子が高くなり、その後中学校、高校になると再び男子が高くなるというのが一般的です。それをグラフに表すと男子と女子の 2 本の線は 5，6 年生のあたりで交差します。それは、ある学年では「男」であることが、別の学年の時は「女」であることが身長をより高くすることに影響を与えているわけです。しかし、今回の結果では、2 本の線は交わっていませんので、少なくともこの調査年齢(中学 1 年～3 年)の中では、「性と学年の組み合わせ」による身長と同じような特別な影響は大きくなさそうです。

ただし、図をもう一度よく見ると、グラフの傾きや 2 本の線の間隔がちがっています。1 年から 2 年にかけては男女とも傾斜が急で右下がりになっています。そして 2 年から 3 年へは傾斜が緩やかで、わずかに右上がりで、2 本のグラフの間隔は狭くなっています。また男女は学年を追うごとに接近しているように見えます。

計算上、男女差については 1 年と 2 年は「ほとんどの場合こうなる」（＝男子より女子の方が高い）というレベルで、3 年は、今回は女子の方が高かったのですが、「ほとんどの場合とまでは言えない」というレベルです。また、1 年から 2 年は「学年」が明らかにマイナスの影響を与えていますが、2 年から 3 年へはマイナスの影響があるようには見えません。今回の結果ではわずかですがプラスの影響を与えているようにも読み取れます。

以上のことをまとめると、次のことが言えます。

1. ライフスキルの自己評価には「性」と「学年」が影響を与えている。
2. 各学年とも女子が高く男子が低く、1 年と 2 年は有意な差であった。
3. 1 年から 2 年へは「学年」がマイナスの影響を与えているが、2 年か 3 年へはマイナスの影響は見られず、プラスの影響を与えている可能性がある。

加えて、疑問点も整理しておきます。

1. 女子と男子では、なぜ女子が高いのか

2.　「学年」がどのような影響を与えているのか
3.　集団の変化は、集団を構成する個人のどのような変化と関係しているのか

□項目別の特徴

この調査は 11 カテゴリー・30 項目について自己評価を求める質問紙を使った調査です。これまでは各個人の 30 項目の平均値を、性別、学年別の集団の平均値として見てきました。

次は、各項目に焦点を当て、全体の傾向を見たいと思います。図 2 と 3 は第 1 回調査の結果を項目別に、学年別、性別に表したものです。図の下の 1 から 30 の数値は項目番号を、そして左の縦軸は自己評価の平均点を表しています。

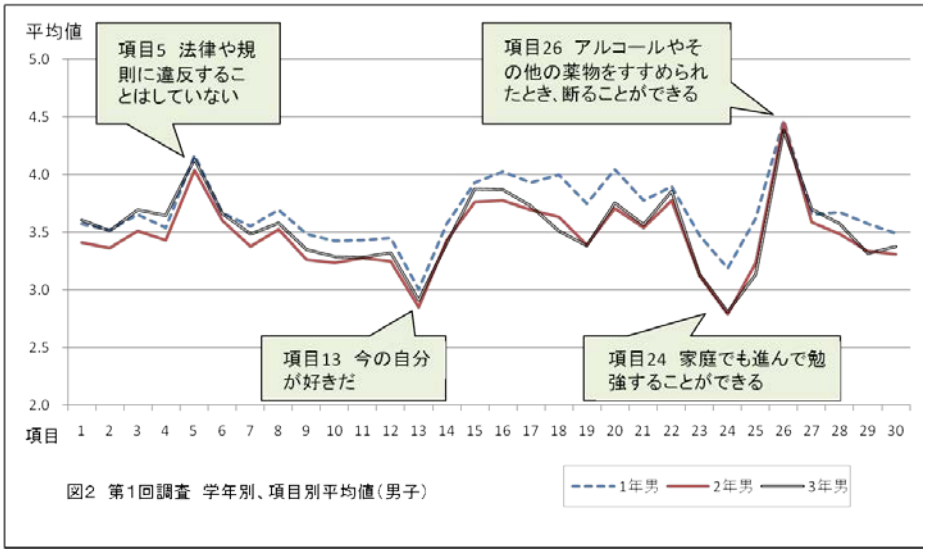


図2 第1回調査 学年別、項目別平均値(男子)

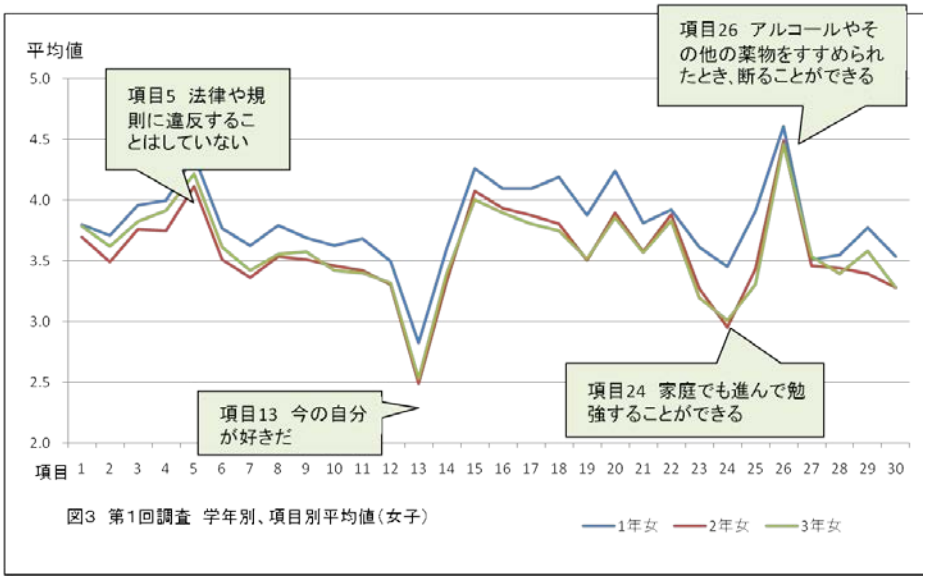


図3 第1回調査 学年別、項目別平均値(女子)

ここで取り扱う平均値は、一つの項目が時間の経過にしたがってどのように変化していったかを表したものではありませんので、本来折れ線グラフにすべきものではありませんが、どの項目が高いのか低いのか、どの程度高いのか低いのかを一目で把握しやすいように、あえて折れ線グラフにしました。

また、先に書きましたが、今回の調査は 5 つの選択肢の中から 1 つを選ぶという調査方法で、選択肢の 1、2、3、4、5 という数字は計測値のような数値ではありません。グラフから読み取れる点が 5.0 に近いほど、5 や 4 などの高い自己評価をした生徒が多く、反対に 2.0 に近いほど、1 や 2 などの低い自己評価をした生徒が多いと考えて下さい。

全体のグラフの形は、男女とも、またどの学年も似ています。上にとんがったところが自己評価の高い項目、丘のようになっているところが、高い項目が並んだところ、下にへこんでいるところは低い項目にあたります。

30 項目の中で最も高かったのは男女とも項目 26 の「アルコール、タバコ、その他の薬物などを勧められたとき、断ることができる」でした。次いで高いのは項目 5 の「法律や規則に違反するようなことはしていない」でした。これは男女、全学年共通しています。

反対に 30 項目の中で最も低かったのは、男子の 1 年と女子の 1，2，3 年では、項目 13 の「今の自分が好きだ」で、男子の 2、3 年では項目 24 の「家庭でも進んで勉強することができる」でした。また低い方の 2 番目は男子の 1 年と女子の全学年は項目 24 で、男子の 2，3 年は項目 13 でした。つまり項目 13 と 24 が全グループの低い方のトップ 2 という結果です。

一方 1 年と 2 年、3 年との差が大きかったのは男女とも項目 19「家族の一員として、責任を果たしている」、項目 20「家族のために、できるだけのことはしてあげたいと思う」、そして項目 24「家庭でも進んで勉強することができる」でした。項目 19 と 20 が 2 年、3 年で大きく低下するという結果は、ある程度納得できます。思春期は同年代の仲間との交流が活発になり、相対的に親子という結びつきが弱くなる時期です。子どもは家族から巣立ち、社会という大空へ飛び立つための練習を身近な仲間の中で始めるのです。そのような時期には家族（親）との関係をどう再構築するかが大きな課題なのですが、そうされないまま大人になっていくこともめずらしくありません。したがって、ライフスキル教育によるこれらの項目の変化は注目点です。

表 5 はこれらの特徴ある項目を抜き出し、項目別、性別、学年別に表したものです。その中から低い項目 13 と 24、そして高い項目 26 について少し詳しく見ていきましょう。

表5 特徴ある項目

	高い項目		低い項目		学年差が大きい項目(含24)	
項目	26	5	13	24	19	20
1年男	4.47(1.04)	4.17(1.11)	3.00(1.13)	3.18(1.18)	3.54(0.96)	4.17(1.11)
2年男	4.45(0.97)	4.04(1.07)	2.85(1.07)	2.79(1.12)	3.39(1.00)	3.71(0.99)
3年男	4.38(1.00)	4.14(1.08)	2.91(0.97)	2.81(1.13)	3.39(0.95)	3.75(0.96)
1年女	4.60(0.79)	4.36(0.88)	2.82(1.11)	3.45(1.10)	3.88(0.91)	4.24(0.85)
2年女	4.49(0.92)	4.11(0.96)	2.49(1.07)	2.95(1.11)	3.50(1.01)	3.90(0.99)
3年女	4.46(0.93)	4.21(0.94)	2.53(1.02)	3.01(1.21)	3.51(1.01)	3.86(0.99)

前項で述べましたが、ライフスキルに関する自己評価は「性」、「学年」が影響していることが分かりました。「性」は、一つは生物としての男女のちがいを意味します。これには身体的な構造や機能以外に、特に思春期では成熟パターンのちがいも考慮する必要があり

表6 生徒が選んだ選択肢 項目13 今の自分が好きだ

	1年男	2年男	3年男	1年女	2年女	3年女
	N=398	N=462	N=424	N=464	N=404	N=410
5を選択した割合(%)	10.6	6.9	5.7	6.7	3.5	3.4
4を選択した割合(%)	17.7	16.0	15.6	17.9	10.1	10.5
3を選択した割合(%)	46.6	46.8	52.4	42.7	42.1	40.2
2を選択した割合(%)	11.4	15.6	15.8	16.6	20.3	27.1
1を選択した割合(%)	13.7	14.5	9.2	16.2	24.0	18.5
4,5を選択した割合(%)	28.3	22.9	21.2	24.6	13.6	13.9
1,2を選択した割合(%)	25.1	30.1	25.0	32.7	44.3	45.6

ます。男子グループ、女子グループの中での個人差もかなり大きくありますが、全体としては心身に急激な変化をもたらす性的成熟の加速期は、女子の方が男子より早く現れます。

もう一つは男女の役割分担や、社会から期待される男性像、女性像のちがいようなものです。これは生物的というよりも、それぞれの社会に伝統的に存在する空気のような価値観、例えば女の子は大人しいと「女の子らしい」とほめられるようなものです。ただし、これは時代によって変化します。

表7 生徒が選んだ選択肢 項目24 家庭でも進んで勉強することができる

	1年男	2年男	3年男	1年女	2年女	3年女
	N=398	N=462	N=424	N=464	N=404	N=410
5を選択した割合(%)	15.3	7.0	5.9	17.8	7.7	10.0
4を選択した割合(%)	23.4	18.2	21.5	34.1	24.9	22.0
3を選択した割合(%)	36.4	37.5	36.6	28.6	33.8	36.3
2を選択した割合(%)	13.6	22.8	19.6	14.3	22.1	22.2
1を選択した割合(%)	11.1	14.5	16.5	5.2	11.4	9.5
4,5を選択した割合(%)	38.6	24.9	27.4	51.5	32.4	32.0
1,2を選択した割合(%)	24.6	36.8	36.1	19.4	33.4	31.7

表8 生徒が選んだ選択肢 項目26 アルコール、タバコ、その他の薬物などを勧められたとき、断ることができる

	1年男	2年男	3年男	1年女	2年女	3年女
	N=398	N=462	N=424	N=464	N=404	N=410
5を選択した割合(%)	72.9	69.3	65.3	74.0	69.6	67.1
4を選択した割合(%)	12.6	13.0	15.8	16.7	16.1	19.3
3を選択した割合(%)	8.8	12.6	13.4	6.5	10.1	9.0
2を選択した割合(%)	0.5	2.2	2.6	1.3	2.0	2.0
1を選択した割合(%)	5.3	2.6	2.8	1.5	2.2	2.7
4,5を選択した割合(%)	85.4	82.3	81.1	90.3	85.6	86.3
1,2を選択した割合(%)	5.8	4.8	5.1	2.8	4.2	4.6

それから「学年」は、「年齢」と置き換えると、成熟度の指標の一つととらえることもできるし、教育制度の中では「中学生」としての長さや、高校入試までの近さというとらえ方も出来ます。

まず低い方の項目 13「今の自分が好きだ」は、カテゴリー⑤の自己肯定感（自分を客観的に評価し、自分を大切にできる）に属する質問項目です。

思春期になるとそれ以前の発達段階とは異なり、自分のことや周りのことがよく見えてきます。このような変化は子どもから大人へと成長している証なのですが、ともすれば他者と比べて自分を低く評価し、自分の得意でない部分、劣っている部分を過度に気にすることによって自信を持つことができず、劣等感や将来に対する不安を感じ、結果的に自尊感情が低くなることが起こりがちです。

表 6～8 は、項目 13、項目 24、項目 26 に対して対象の中学生が 1 から 5 までのどの選択肢を選んだかを数値で表したものです。図 4～7 は、項目 13 の表 6 と項目 24 の表 7 をグラフで示したものです。

「4 どちらかといえばあてはまる」または「5 あてはまる」を選んだのは男子で 28.3%(1 年)～21.2%(3 年)、女子で 24.6%(1 年) ～13.6%(2 年)でした。ということは 2 年女子では 4 または 5 を選んだ者が約 7 人に 1 人程度しかいないということです。反対に 2 人に 1 人が「1 あてはまらない」、「2 どちらかといえばあてはまらない」、つまり“今の自分が好きじゃない”と回答しています。

続いて項目 24「家庭でも進んで勉強することができる」では、男女とも 1 年と比較すると 2 年、3 年で 4、5 を選択した者が少なく、1、2 を選択した者が多くなっています。そして、男女とも 3 年でほぼ 3 人 1 人が 1, 2、つまり“家庭で進んで勉強ができない”と回答しています。

学校での教育活動は、当然勉強が中心です。実際多くの時間が勉強することに当てられています。そして家庭学習はその学校での勉強と不可分な一部だという位置づけです。したがって、1 年よりも 2 年、3 年の方がより長く中学生として過ごしているわけですから、家庭学習の意味を理解し、より意欲的に学習することを建前として期待されています。しかし、「家庭でも進んで勉強することができる」に対する回答として、「あてはまる」、「どちらかといえばあてはまる」が少ないことは、学校にとって大きな教育的課題と言えるかも知れません。

次に項目 26「アルコール、タバコ、その他の薬物などを勧められたとき、断ることができる」は、突出して評価の高い項目です。81.1%～90.3%、つまり 10 人のうち 8～9 人は「4 どちらかといえばあてはまる」または「5 あてはまる」を選んでいます。反対に「1 あてはまらない」、または「2 どちらかといえばあてはまらない」を選んだのはおおよそ 20 人に 1 人でした。

この調査はあくまでも自己評価ですが、全学年、男女とも法律で認められていない薬物の使用を拒否する意識は高いようです。ただし、高校生の喫煙に関する多くの調査では、喫煙経験者率は、必ずしも低いとは言えません。中学生時代の意識、自己評価とその後の行動の関係を興味深く見ていく必要がありそうです。そういう観点から再度表 8 を見ると、1、2 を選択した割合は全学年とも男子が高く、最も高い 3 年女子でも、最も低い 2 年男子よりもさらに低いですが、学年を追うごとに男女差が縮まる傾向が伺えま

図4 項目13 生徒が選んだ選択肢（男子）

図5 項目13生徒が選んだ選択肢(女子）

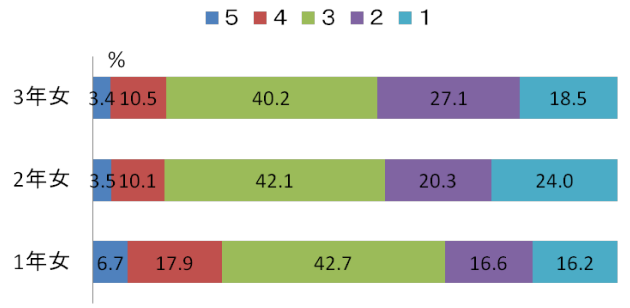


図6 項目24 生徒が選んだ選択肢(男子）

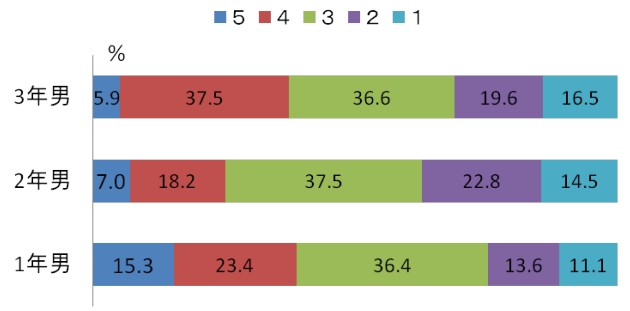
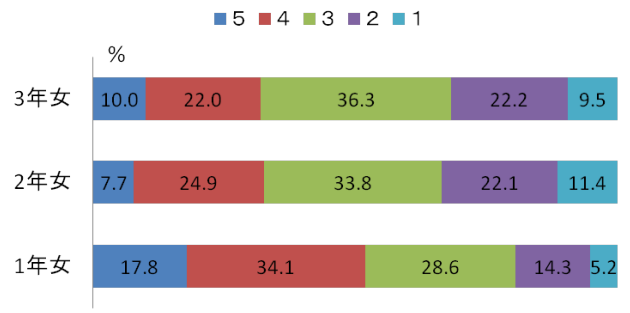


図7 項目24 生徒が選んだ選択肢（女子）



す。このことは近年の喫煙率の推移などに関係しているかも知れません。

図 8～10 は「性」によるちがいを見るために、学年別、男女別に項目別平均値を表したグラフです。一見して上にとんがったところ、下にへこんだところ、つながった線の形など、全体のグラフはとてもよく似ています。ほとんどの項目で女子が高いか、男女ほぼ同じであること、そして項目 13 と項目 27, 28 あたりは女子が男子よりも低いことなど、3 学年共通の特徴です。

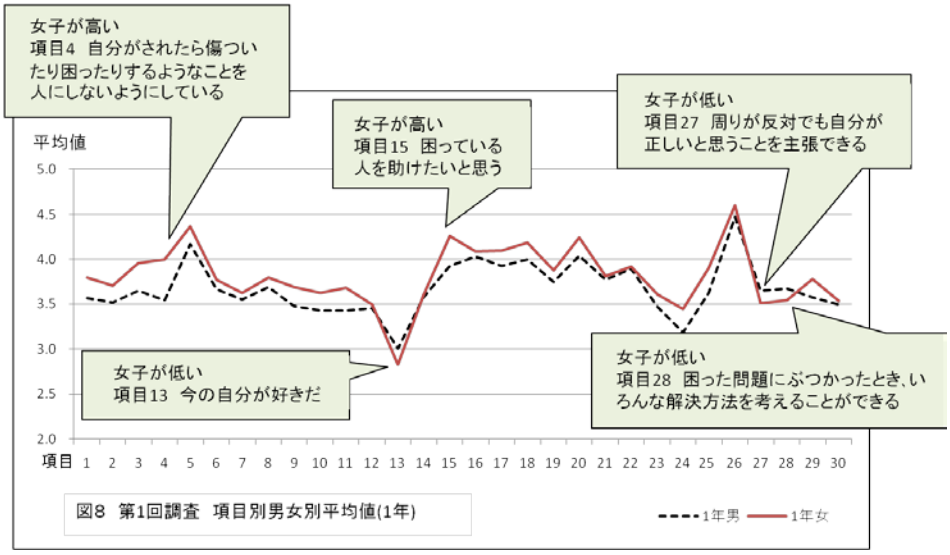


図8 第1回調査 項目別男女別平均値(1年)

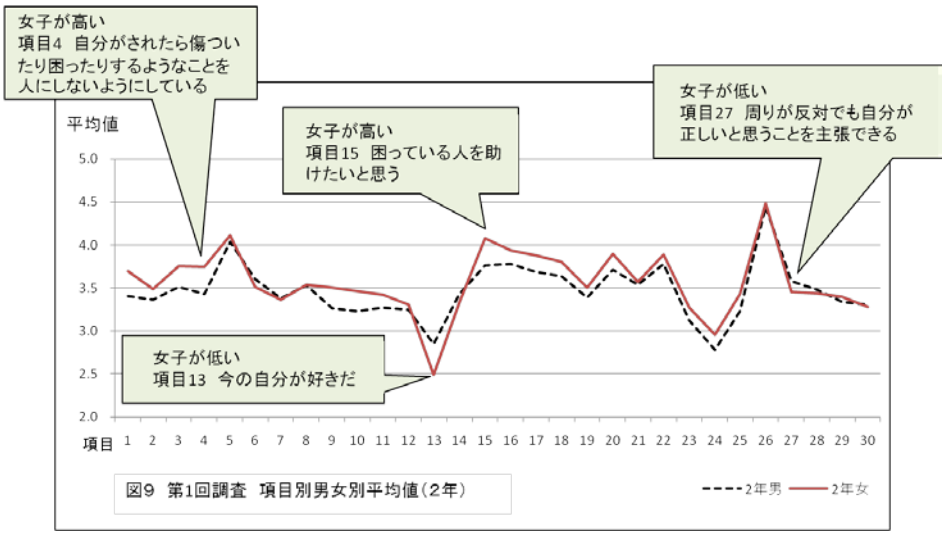


図9 第1回調査 項目別男女別平均値(2年)

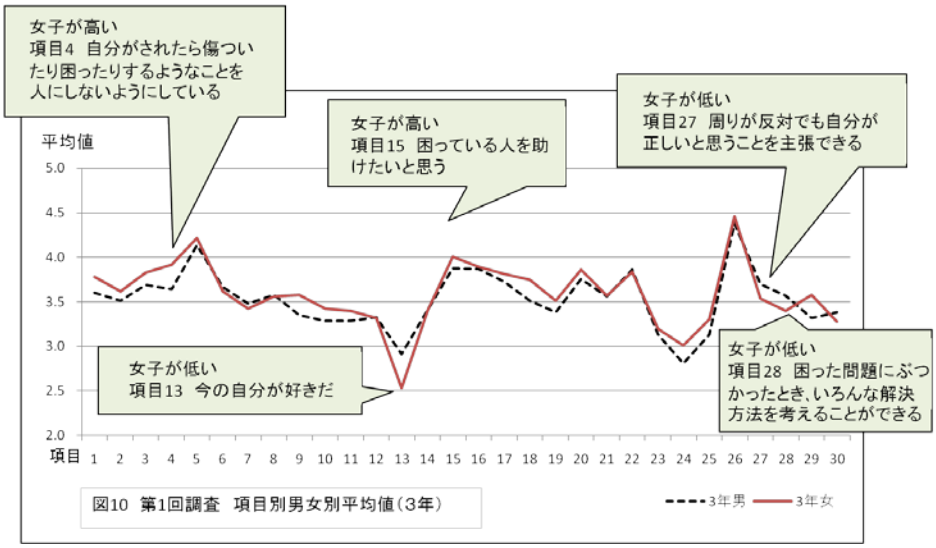


図10 第1回調査 項目別男女別平均値(3年)

いったい女子の方が低い項目とは何なのでしょう。項目 13 はこれまでにも出た「今の自分が好きだ」で、項目 27 は「周りと反対でも、自分が正しいと思うことは主張できる」、項目 28 は「困った問題にぶつかったとき、色んな解決方法を考えることができる」です。

これらのデータを詳しく比較したところ、項目 13 は 3 学年とも男子と女子の間には

女子が低いという有意の差が認められました。また、項目 27 は 1 年と 3 年で、項目 28 は 3 年で同様の差が認められました。

これらの項目は、13 が「自己肯定感」、項目 27 が「自己主張」、項目 28 は「問題解決能力」という別々のカテゴリーに分類されていますが、それぞれが独立しているのではなく、相互に強い関連がある可能性があります。例えば「自己肯定感」が改善されれば、「自己主張」、「問題解決能力」にも好ましい影響を与えるかも知れないからです。

一方女子の方が高い項目の中で特に男女差が大きかったのは、項目 4「自分がされたら傷ついたり困ったりするようなことを、人にしないようにしている」と項目 15「困っている人を助けたいと思う」でした。前者は「自己抑制」、後者は「向社会性」というカテゴリーに分類されていますが、個人としての自分と社会の一員としての自分のバランスという観点から 2 つのカテゴリーの関係は興味深いところです。

以上、いくつか男女差を取り上げましたが、先にも書いたように、思春期は成熟の加速期が男女で異なっています。そのため、思春期以前の男女差、成人になってからの男女差とは異なり、成熟度のちがいが自己評価の男女差になっている可能性もあります。また社会的に求められる「男らしさ」、「女らしさ」が男女差に影響を与えている可能性もあります。一見しただけで、「女子は法律に違反するようなことに対する規範意識は高いが、自分の考えをはっきり伝えることや、問題を積極的に解決する能力は男子よりも低い」と決め付けてしまうと、事実と異なる解釈になってしまうかも知れません。

□カテゴリー別平均値

第 1 回調査の結果をカテゴリー別、男女別、学年別に表 9 に示しました。それぞれの学年の中で共通して低い自己評価となったのは、項目 13「今の自分が好きだ」が含まれるカテゴリー⑤「自己肯定感」と、項目 24「家庭でも進んで勉強することができる」が含まれるカテゴリー⑨「学習意欲」でした。

性別に見ると、男子ではこの 2 カテゴリーが低い方のトップ 2 で、3 番目はカテゴリー④「他者とのコミュニケーション」でした。女子はすべての学年でカテゴリー⑤「自己肯定感」が低い方のトップで、2 番は 2 年と 3 年では⑨学習意欲、1 年は項目 28「困った問題にぶつかったとき、いろんな解決方法を考えることができる」が含まれる⑪「問題解決能力」でした。

表9 第1回調査カテゴリー別、男女別、学年別平均値

ｶﾃｺﾞﾘｰ	1年男	2年男	3年男	1年女	2年女	3年女
	平均値（SD）	平均値（SD）	平均値（SD）	平均値（SD）	平均値（SD）	平均値（SD）
①	3.58(0.85)	3.43(0.81)	3.60(0.83)	3.82(0.79)	3.65(0.78)	3.74(0.82)
②	3.79(1.08)	3.69(1.06)	3.60(0.83)	4.04(0.92)	3.79(0.95)	3.91(0.95)
③	3.62(1.10)	3.45(0.99)	3.53(1.01)	3.71(1.01)	3.45(1.03)	3.49(0.96)
④	3.45(1.08)	3.26(1.03)	3.31(1.01)	3.66(1.02)	3.46(0.99)	3.46(1.01)
⑤	3.34(1.08)	3.18(1.01)	3.21(0.99)	3.31(1.06)	3.04(1.05)	3.08(1.04)
⑥	3.96(1.01)	3.74(0.97)	3.82(0.96)	4.15(0.89)	3.96(0.94)	3.90(0.95)
⑦	3.93(0.99)	3.58(1.05)	3.55(1.00)	4.10(0.95)	3.73(1.05)	3.71(1.04)
⑧	3.71(1.15)	3.48(1.09)	3.52(1.08)	3.78(1.04)	3.58(1.04)	3.53(1.06)
⑨	3.40(1.27)	3.01(1.16)	2.97(1.18)	3.68(1.11)	3.19(1.18)	3.15(1.17)
⑩	4.06(1.10)	4.02(1.08)	4.04(1.06)	4.06(1.06)	3.97(1.08)	4.00(1.06)
⑪	3.58(1.10)	3.38(1.04)	3.42(1.05)	3.62(1.09)	3.37(1.05)	3.42(1.05)

まとめ

1．　30 項目の中で、薬物の使用を断ることや、あるいは法律や規則に反することをしないなど、規範意識に関連する項目が、「性」や「学年」に関わらず高い自己評価を示していた。
2．　自己肯定感や学習意欲に関する項目は男女とも低く、自己肯定感については女子が男子より、学習意欲に関しては男子が女子よりも低く、両者とも 2，3 年でさらに低い自己評価を示していた。
3．　学年で差が目立つのは家族に関する項目で、1 年に比べ 3 年が低い自己評価であった。

第 2 回以降の調査の結果

□ライフスキル教育の実施状況

ライオンズクエストプログラムは 1 回 50 分の授業を基本の単位としています。カリキュラム全体では 7 つの単元に、合わせて約 80 時間の授業があり、学校ではこの中から生徒の状況や実施可能な時間数に合わせ授業を選び、各学年に分配して実施します。

しかし、プログラムの中には、教科指導や学級指導などで効果的に使える教材がたくさん含まれていますので、学校、学級によってはライフスキルの授業としてではなく、既存の教科や学級指導、道徳の中にその一部を取り入れて実施される例もあります。

表10　ライフスキルの授業の実施状況

	10年度	11年度	13年度	合計
中　野	54	57	43	154
三ヶ島	36	31	不明	不明
坂下	37	25	11	73
芝西	7	28	43	78
	(1年のみ)	(1,2年のみ)	(1,2,3年)	
堤岡	44	37	34	115
飯盛	16	5	1	22
敦賀気比	40	28	30	98

またプログラムで紹介されているさまざまな指導スキルはすぐに教科指導の中で応用できますので、そのことが結果として先生と生徒の関係、生徒どうしの関係を良くし、良い雰囲気の学級づくりに貢献している例も数多くあります。

したがって、このように総合的に取り組まれているライフスキル教育を、この評価事業の期間中に生徒たちが受けた時間数として表すことは難しいのですが、1 時間の授業として行った授業数として報告を受けたものを表 10 に示しました。評価事業の間に 3 学年、3 年間の合計で最も実施授業数が多かったのは中野中学校の 154 時間でした。次いで多かったのは堤岡中学校の 115 時間で、少なかったのは飯盛中学校の 22 時間でした。

表 11 は 2010 年度入学の 1 年が 2013 年 3 月の卒業までに受けた授業数を、確認出来た学校について示したものです。最も多かったのが中野中学校の 52 時間、次いで芝西中学校の 39 時間、元も少なかったのは飯盛中学校の 9 時間でした。

表11　2010年度入学生が卒業までに受けた授業数

	1年	2年	3年	合計
中野	19	22	11	52
坂下	11	7	4	22
芝西	7	13	19	39
堤岡	16	12	10	28
飯盛	3	5	1	9
敦賀気比	16	8	9	33

□3 年間の調査対象者

第 1 回の調査では、事前調査の結果と同じく、全体として自己評価の平均値は男子よりも女子の方が高く、学年では 1 年が 1 番高く、2 年は低く、3 年は 2 年よりも高いが、1 年には届かないという結果でした。また項目により性、学年を問わず評価の高いもの、低いもの、反対に性、学年の影響が強いものがあることなどが分かりました。ではライフスキル教育の実施と並行して行われた第 2 回以降の調査結果はどうだったでしょうか。

この評価事業では、2010 年 7 月の第 1 回調査に引き続き、2011 年 3 月、2012 年 3 月、2013 年 3 月のそれぞれの年度末に同じ質問紙を使った調査を行いました。したがって、2010 年 7 月の第 1 回調査時の 1 年は、1 年修了時、2 年修了時、3 年修了時と合わせて計 4 回、2 年は 2 年修了時、3 年修了時と合わせて計 3 回、3 年は 3 年修了時と合わせて計 2 回、同じ生徒に対して複数回調査したことになります。

ただし、生徒の転出や転入があり、調査当日欠席の生徒もいますので対象の生徒数は調査時期によって異なります。また、4 回すべての調査に参加した学校と、一部の調査に参加していない学校がありますので、調査数が大きく増減しています。そこで以下のように対象を限定し分析を行いました。

まず、第 1 回調査では全調査対象者のデータを使用しましたが、できるだけ同じ対象者について分析ができるよう、第 2 回以降、部分的に参加していない学校を外し、全回調査に参加した 6 校を調査対象としました。

次に、第 1 回調査で性別、学年別集団の中で自己評価の高かった群と低かった群の変化については、4 回の調査の結果を個人のデータとして連結できた 2 校を対象に行いました。

そしてこれらの結果を総合してライフスキル教育実施校での生徒のライフスキルに関する自己評価の変化について見てみたいと思います。

□3 年間の平均値の推移

表 12 と 13 は、調査対象 9 校のうち、第 1 回から第 4 回までの全調査を行うことが出来た中野、三ヶ島、坂下、堤岡、飯盛、敦賀気比、合わせて 6 校の対象者の平均値を性別、学年別の平均値として表したものです。ただし、第 2 回は、三ヶ島の 3 年は実施していませんので、3 年のみ 5 校の結果です。「学年」は初めて調査対象となった時の学年、「丸数字」は何回目の調査結果かを表しています。「N」は対象者数、「SD」は標準偏差です。

では、この表からどのようなことが分かるでしょう。本来、今回の調査のように、集団に何らかの働きかけ(今回の場合はライフスキル教育)を行い、その効果を評価するためには、働きかけを行う学校と、働きかけを行わないよく似た学校を比較する群を対照群として用意します。そして、1 定期間の経過後に両者を比較し、働きかけの成果を評価するのが一般的な方法です。具体的には学校のある地域、学校の規模、教育内容など、よく似た環境条件の学校をペアにし、実施する学校とそうでない学校を作り同じ調査を行います。

しかし、そのような協力校を作ることは簡単ではありません。実際、今回はそのような仕組みを用意することができませんでした。したがって、働きかけ＝ライフスキ

表12 平均値の推移(男子)

入学年度		スタート時		1年終了時	2年終了時	3年終了時
男子	学年	N	平均(SD)	N 平均(SD)	N 平均(SD)	N 平均(SD)
12年入学	1年			④275 3.58(0.62)		
11年入学	1年			③302 3.64(0.58)	④297 3.68(0.62)	
10年入学	1年	①264	3.71(0.66)	②264 3.64(0.66)	③256 3.69(0.63)	④241 3.86(0.65)
09年入学	2年	①304	3.46(0.58)		②301 3.58(0.61)	③289 3.63(0.58)
08年入学	3年	①295	3.54(0.54)			②206 3.57(0.56)

表13 平均値の推移(女子)

入学年度		スタート時		1年終了時	2年終了時	3年終了時
女子	学年	N	平均(SD)	N 平均(SD)	N 平均(SD)	N 平均(SD)
12年入学	1年			④263 3.78(0.57)		
11年入学	1年			③254 3.76(0.60)	④249 3.73(0.58)	
10年入学	1年	①287	3.83(0.60)	②278 3.76(0.63)	③270 3.81(0.54)	④265 3.95(0.55)
09年入学	2年	①258	3.67(0.52)		②253 3.75(0.55)	③251 3.83(0.53)
08年入学	3年	①269	3.63(0.51)			②183 3.78(0.56)

ル教育を行った学校になんらかの好ましい変化があったとしても、それが即ライフスキル教育の成果だと結論づけることはできません。なぜなら、3年間にライフスキル教育を実施しなかった他の学校も変化している可能性があるからです。

そこで今回は、第1回調査の2年、3年を、ライフスキル教育を行っていない学校の2年、3年と見立てて仮の対照群とし、第1回調査の1年の2年時(第3回調査)、3年時(第4回調査)の結果と比べることにしました。

まず、表12に示したように、2010年度入学の1年男子の第1回の調査(2010年7月)の平均値は3.71でした。それが、表を横にたどっていくと、第2回調査(1年終了時)には3.64と少し低下し、第3回調査(2年終了時)には3.69と再上昇し、第4回調査(3年終了時)には、スタート時である1年7月を上回る3.86となりました。

同様に表13に示したように、女子の場合も、第1回調査で平均値が3.83だったものが、第2回調査(1年終了時)には3.76と少し低下しましたが、第3回調査(2年終了時)には3.81となり、第4回調査(3年終了時)にはスタート時を上回る3.95になりました。

これらの結果は、事前調査、第1回調査結果である「全体として、男子よりも女子の方が高く、学年では1年が1番高く、2年は低く、3年は2年よりも高いが、1年には及ばない」と比べると、「男子よりも女子の方が高い」は同じですが、「1年が1番高く、2年は低く、3年は2年よりも高いが1年には届かない」とは、少し異なります。

表14は、これら男女の結果を仮の対照群である第1回調査の2年、3年の結果と比較したものです。調査時期は第1回が7月で、第2回以降は3月と、8ヶ月の差が

ありますので単純に比較は出来ませんが、男子は第1回調査の2年3.46、3年3.54に対して、第2回以降明らかに高い結果を示しています。これは統計的にも意味のある差です。同様に女子も、第1回の2年3.67、3年3.63に対して、高い数値を示しています。

表14　自己評価平均値の推移(1年生－3年間)

男子	縦断的調査	スタート時		1年終了時		2年終了時		3年終了時
		3.71	→	3.64	→	3.69	→	3.86
	横断的調査(参考)				3.46		3.54	
					(2年7月)		(3年7月)	
女子	縦断的調査	スタート時		1年終了時		2年終了時		3年終了時
		3.83	→	3.76	→	3.81	→	3.95
	横断的調査(参考)				3.67		3.63	
					(2年7月)		(3年7月)	

表15　自己評価平均値の推移(2年生-2年間)

男子	縦断的調査	スタート時		2年終了時		3年終了時
		3.46	→	3.58	→	3.63
参考	横断的調査(参考)				3.54	
					(3年7月)	
女子	縦断的調査	スタート時		2年終了時		3年終了時
		3.67	→	3.75	→	3.83
参考	横断的調査(参考)				3.63	
					(3年7月)	

つまり、ライフスキルの授業を受けた生徒たちは、事前調査、第1回調査の結果とは異なり、「1年から2年への落ち込みが少なく、2年、3年では1年を上回る自己評価となった」ということになります。

以上の結果をグラフに表したものが図11と図12です。第1回調査の2年、3年の結果を参考値として示していますので、2本の線を見比べて下さい。このことをスタート時2年だった生徒について見たものが表15です。この集団でも、2年終了時にはすでに第1回調査の3年を上回っています。

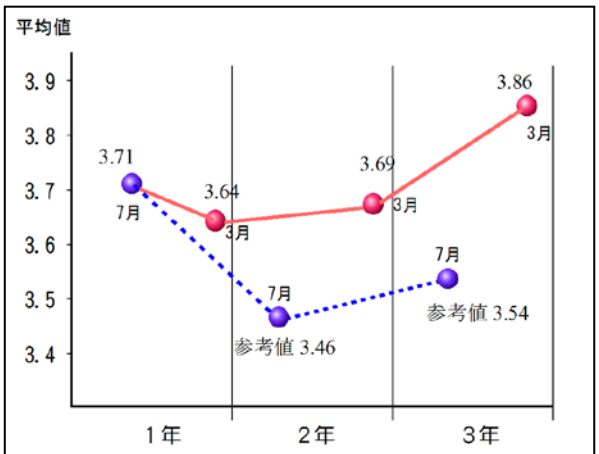


図11　自己評価平均値の推移(男子)

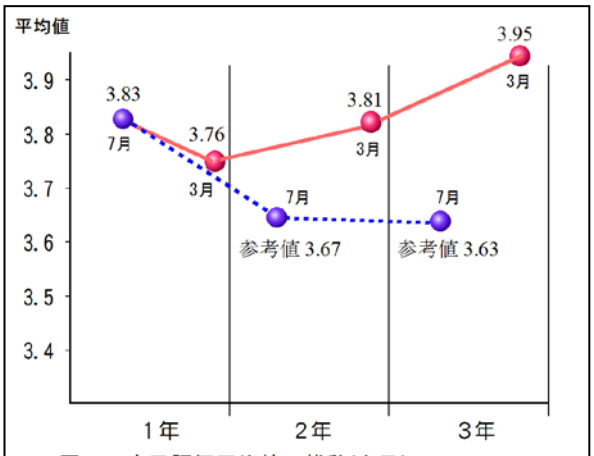


図12　自己評価平均値の推移(女子)

□性別、学年別プロフィール

ライフスキル教育を受けた生徒と仮の対照群を、全項目の平均値として比較してきましたが、ここでは項目別に 3 年間授業を受けた 3 年（第 4 回調査）と、仮の対照群を比較してみたいと思います。

図 13 と 14 は各項目の平均値を折れ線グラフで表したものです。男女とも全体的な印象はとてもよく似ていて、ほぼすべての項目で 3 年間ライフスキルの授業を受けた生徒の方が、仮の対照群としての 3 年よりも高い自己評価になっています。

ただしこれは、同じ 3 年の自己評価とは言え、ライフスキルの授業を受けた生徒の調査時期は年度末の 3 月、受けていない生徒はそれよりも 8 ヶ月前の、2 年に近い 7 月ですから、成長の著しい思春期の子どもたちのデータを単純に比較するのは少々無理があります。

そこで、第 3 回調査の 2 年の結果も入れてみたのが図 15、16 です。見てのとおり、ライフスキル教育を受けた 2 年の項目別の平均値は、男女ともほぼ 2 本のグラフの間に入りました。

それぞれ 3 本のグラフの線がほとんど交差していないということは、特定の項目だけで大きな変化があったのではなく、ほぼすべての項目で自己評価の平均値が高くなったことを意味します。そして 2 年の 3 月の時点で、仮の対照群である 3 年の自己評価を上回っていることは、改めてライフスキル教育を受けた生徒は、そうではない生徒と比較して 2 年時の低下が少なく、3 年終了時にはより高い自己評価になるということを確認することが出来ます。

図13ライフスキル教育実施群と仮対照群の比較（第1回調査3年男:第4回調査3年男）

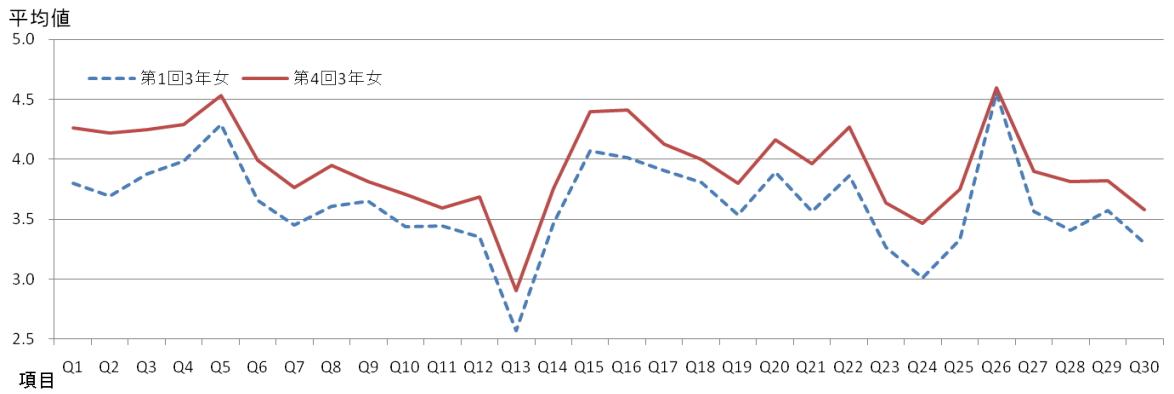


図14ライフスキル教育実施群と仮対照群の比較（第1回調査3年女:第4回調査3年女）

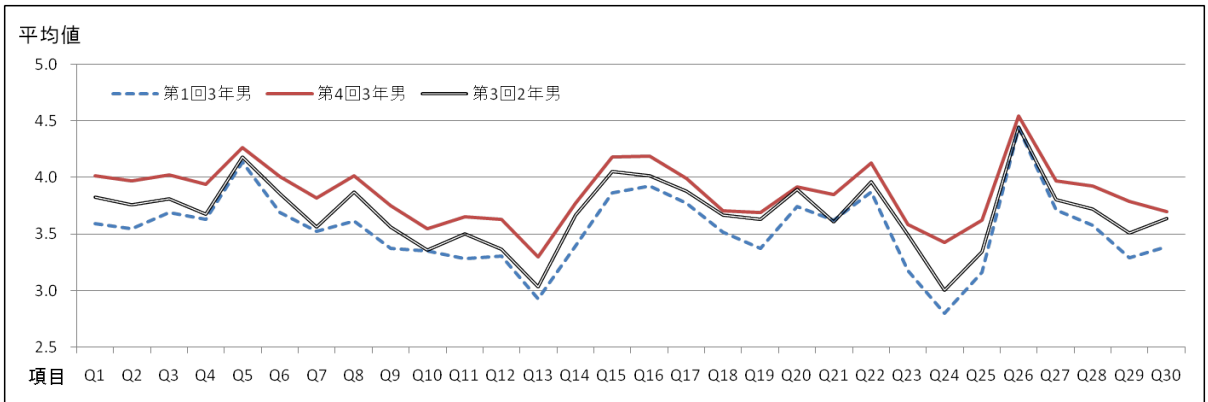


図15ライフスキル教育実施群と仮対照群の比較（第1回調査3年男:第3回調査2年男：第4回調査3年男）

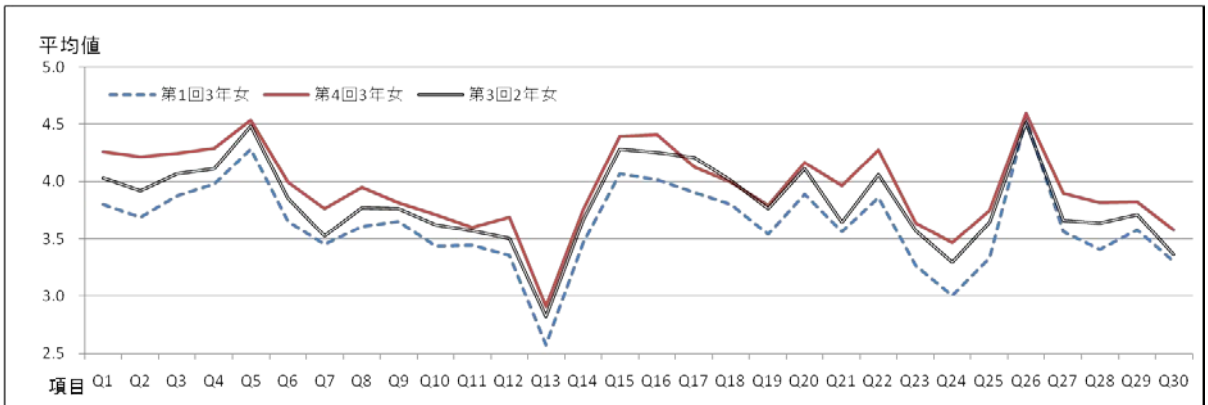


図16ライフスキル教育実施群と仮対照群の比較（第1回調査3年女:第3回調査2年女：第4回調査3年女）

□注目の項目

図 15、16 のグラフでは 3 本の線がほとんど交わらなかったことから、どの項目の平均値も伸びたと表現しましたが、各項目をていねいに見ると、線と線の間隔は少しずつ異なっています。つまり評価の伸びの程度は同じではないということです。

では、第 1 回調査で自己評価が低かった項目 13 と 24 はどのような変化を示したか見たいと思います。グラフからある程度推測出来ますが、それを数値として表 16 と 17 に示しました。

まず項目 13 の男子は、第 1 回調査の 1 年の平均値が 3.05。それが 1 年終了時は 3.03、2 年終了時は 3.03 とあまり変化がありませんが、第 1 回調査の 2 年の 2.08 と比較すると両者とも有意に高くなっています。また 3 年終了時は 3.29 になり、1 年時を大きく上回りました。

女子は、第 1 回調査の 1 年の平均値は 2.85。1 年終了時は 2.85、2 年終了時は 2.82 と変化がないように見えますが、第 1 回調査の 2 年の 2.57 と比較すると、男子と同様両者有意の差がありました。そして、これも男子と同様、3 年終了時は 2.91 となり第 1 回調査の 3 年 2.57 を上回りました。

以上のことから、仮に事前調査および第 1 回調査で示唆された「自己肯定感のような発達段階の心理に深く関わりあるものは、思春期に低下しがちである」ということが一般的だとしたら、ライフスキル教育を受けた集団は、低下を減衰する、あるいは再上昇を早めるなど、一般的ではなくなるような何らかの影響を受けたことになります。

項目 24 は学習意欲（学習の必要性を認識し、計画的に取り組むことができる）に関するカテゴリーに属し、項目 13 よりもより具体的な行動に関わる項目ですが、結果は項目 13 とほぼ同様のことが言えます。

中学生にとって極めて切実な教科学習に対する意欲が、教科学習ではない学習によって好ましい影響が見られたとしたら、これは十分に注目に値すると思います。

何度も述べていますが、この調査は 5 つの選択肢の中から 1 つを選ぶアンケート方式です。本来は「平均点」として見ることにはなじまないものと言えます。そこで、第 1 回の調査結果でも示しましたが、項目 13、項目 24 について生徒が実際にどの選択肢を選んだかを表 18、19 に示しました。「第 1 回男」、「第 1 回女」は第 1 回調査時の 3 年、「第 4 回男」、「第 4 回女」は第 4 回調査時の 3 年です。調査時期が異なることを考慮して見て下さい。

項目 13、項目 24 とも第 1 回に比べ 1，2 を選択した割合が低下し、4，5 を選択し

表16　項目13の経年変化

2010年度入学	スタート時		１年終了時		２年終了時		３年終了時	
	N	平均(SD)	N	平均(SD)	N	平均(SD)	N	平均(SD)
第1回調査1年男	264	3.05(1.14)	264	3.03(0.65)	256	3.03(0.58)	241	3.29(0.76)
2年男	304	2.80(0.61)						
3年男	295	2.93(0.54)						
1年女	288	2.85(0.53)	278	2.85(0.66)	270	2.82(0.49)	265	2.91(0.59)
2年女	258	2.57(0.51)						
3年女	269	2.57(0.47)						

表17　項目24の経年変化

2010年度入学	スタート時		１年終了時		２年終了時		３年終了時	
	N	平均(SD)	N	平均(SD)	N	平均(SD)	N	平均(SD)
第1回調査1年男	264	3.22(1.21)	264	3.09(0.65)	256	3.00(0.58)	241	3.42(0.76)
2年男	304	2.83(0.61)						
3年男	295	2.80(0.54)						
1年女	288	3.49(0.53)	278	3.23(0.66)	270	3.29(0.49)	265	3.47(0.59)
2年女	258	3.07(0.51)						
3年女	269	3.01(0.47)						

表18　生徒が選んだ選択肢比較　項目13　今の自分が好きだ

3年	第1回男 N=294	第4回男 N=239	第1回女 N=269	第4回女 N=264
5を選択した割合(%)	5.1	18.1	3.4	9.1
4を選択した割合(%)	16.0	20.2	11.5	20.3
3を選択した割合(%)	53.4	44.5	41.3	45.6
2を選択した割合(%)	17.4	7.6	26.8	19.9
1を選択した割合(%)	8.2	9.7	17.1	14.5
4,5を選択した割合(%)	21.1	37.8	14.9	29.5
1.2を選択した割合(%)	25.5	17.1	43.9	34.4

表19　生徒が選んだ選択肢比較
項目24　家庭でも進んで勉強することができる

3年	第1回男 N=295	第4回男 N=239	第1回女 N=269	第4回女 N=264
5を選択した割合(%)	7.1	17.4	8.6	18.1
4を選択した割合(%)	19.3	33.2	21.2	34.3
3を選択した割合(%)	37.0	30.3	39.4	28.7
2を選択した割合(%)	19.7	12.5	24.2	14.0
1を選択した割合(%)	17.0	6.7	6.7	4.9
4,5を選択した割合(%)	26.4	50.6	29.7	52.5
1,2を選択した割合(%)	36.6	19.1	30.9	18.9

た割合が上昇しています。ただ、項目 24 では、男女は差があるとは認められないほどの差しかありません。一方、項目 13 では明らかに男女差が見られ、明らかに「性」による影響を強く受けているところは注目点です。

□群別の自己評価の変化

これまで紹介してきた調査結果はすべて学年別、性別の群(集団)全体について述べたものです。もちろんライフスキル教育はすべての生徒のライフスキルの向上を目指していますが、特にライフスキルを学び身につけてほしいのは自己評価の低い生徒たちです。

そこで、自己評価の低かった生徒たちが、どのように変化をしたのかという点に注目して、4 回の調査結果を、個々の生徒の 3 年間のデータとして連結できた堤岡と飯盛の 2 校の生徒をモデルに見てみたいと思います。

表20 堤岡／飯盛 学年別、性別全項目の平均値

学年	性別	N	平均値（SD）	学年	性別	N	平均値（SD）
1年	男	88	3.96 (0.59)	1年	女	87	3.99 (0.53)
2年	男	97	3.43 (0.61)	2年	女	102	3.72 (0.51)
3年	男	79	3.59 (0.54)	3年	女	89	3.80 (0.47)
計		264		計		278	

表21 堤岡／飯盛 性別、学年別全項目平均値の経年変化

2010年度入学	スタート時	1年終了時	2年終了時	3年終了時
	N 平均(SD)	N 平均(SD)	N 平均(SD)	N 平均(SD)
第1回調査1年男	88 3.96(0.59)	88 3.82(0.65)	88 4.02(0.58)	88 4.06(0.76)
2年男	97 3.43(0.61)			
3年男	79 3.59(0.54)			

表22 堤岡／飯盛 性別、学年別全項目平均値の経年変化

2010年度入学	スタート時	1年終了時	2年終了時	3年終了時
	N 平均(SD)	N 平均(SD)	N 平均(SD)	N 平均(SD)
第1回調査1年女	75 4.00(0.53)	75 3.91(0.66)	75 4.05(0.49)	75 4.17(0.59)
2年女	102 3.72(0.51)			
3年女	89 3.80(0.47)			

第 1 回調査での 1 年の対象者は、堤岡が 102 名(男子 51 名、女子 51 名)、飯盛が 70 名(男子 33 名、女子 37 名)で、両校合わせて 172 名(男子 84 名、女子 88 名)でしたが、欠席や転校などにより欠けることなく第 4 回まですべての調査のデータがそろったのは男子 77 名(堤岡 48 名、飯盛 29 名)、女子 75 名(堤岡 43 名、飯盛 32 名)でした。

まず前提として、全体的な結果を表 20 に示しました。2 校の第 1 回調査の結果は、男子は 1 年 3.96、2 年 3.43、3 年 3.59、女子は 1 年 3.99、2 年 3.72、3 年 3.80 で、他校を含めた結果とパターンは同じです。

表 21、22 は対象となった男子 77 名、女子 75 名の第 2 回以降の調査結果を加えて一覧にしたものです。

まず全対象者の結果を横に見て下さい。男子は第 1 回調査時 3.96 であったものが、第 2 回調査(1 年修了時)には 3.82 と若干低下するものの第 3 回調査（2 年修了時)には 4.02 と再度上昇し、3 年終了時(第 4 回調査)には 4.06 となっています。

同様に女子も、第 1 回調査時 4.00 であったものが、1 年終了時(第 2 回調査)では 3.91 と若干低下するものの、2 年終了時(第 3 回調査)には 4.05 と再度上昇し、3 年

終了時(第 4 回調査)には 4.17 となりました。

上記の結果はこれまで報告してきた 6 校を合わせた結果と同じで、第 1 回調査での学年別平均とは、明確な差が認められました。

では、表 23 の 3 つの群の結果に注目して下さい。これらは 2 校の第 1 回調査の 1 年の結果を、個人の平均値を元に高値群（平均＋標準編差より高い群）、低値群(平均値－標準編差より低い群)、そしてその間の中値群に分け、それぞれの群が 2 回～4 回の調査でどのような結果になったかを数値で表したものです。そして、図 19 と 20 はそれをグラフにしたものです。

全体の平均値は、先に示したように男女とも第 2 回調査(1 年終了時)で一時的に下がるものの、第 3 回調査(2 年終了時)、第 4 回調査(3 年終了時)と上昇し、第 1 回調査での数値を超えるというものでしたが、その“内訳”、つまり群別に見ると、男子の高値群と中値群はグラフの線が横に伸びているのに対して、低値群ははっきりと右上がりになっています。数値で表すと、低値群は男子が 0.68、女子が 0.79 上昇していました。この 0.68、0.79 という数字は低値群の 7～8 割の生徒が自己評価をすべての項目で 1 ステップ高くした値に匹敵します。ライフスキル教育を受けた生徒の自己評価の平均値の変化に、1 年で自己評価の低かった群のその後の上昇が大きく貢献していたのです。

表23 高・中・低値群別平均値(SD)

男子	N	第1回	第2回	第3回	第4回
全対象者	77	3.96(0.59)	3.82(0.65)	4.02(0.58)	4.06(0.76)
高値群	11	4.78(0.16)	4.21(0.81)	4.28(0.61)	4.38(0.52)
中値群	53	4.01(0.32)	3,85(0.56)	4.10(0.51)	4.09(0.80)
低値群	13	3.02(0.37)	3.41(0.68)	3.47(0.53)	3.70(0.70)
女子	N	第1回	第2回	第3回	第4回
全対象者	75	4.00(0.53)	3.91(0.66)	4.05(0.48)	4.17(0.59)
高値群	11	4.66(0.66)	4.62(0.25)	4.43(0.35)	4.58(0.21)
中値群	52	4.07(0.29)	3.93(0.61)	4.12(0.40)	4.15(0.61)
低値群	12	3.08(0.31)	3.19(0.33)	3.43(0.44)	3.87(0.56)

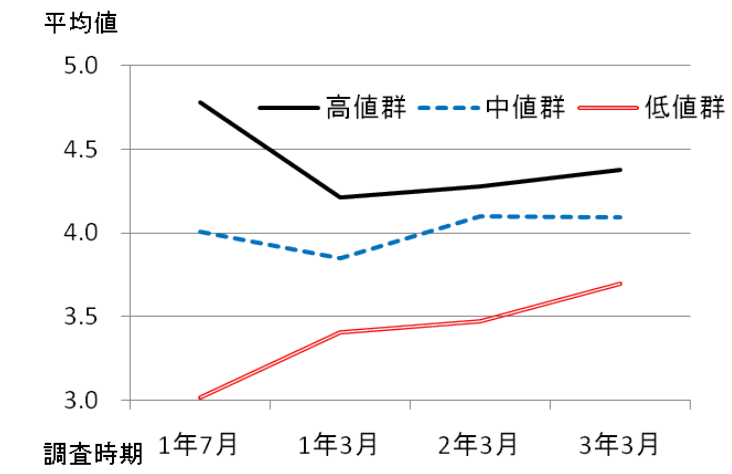


図19 高･中･低値群別平均値の推移(男子)

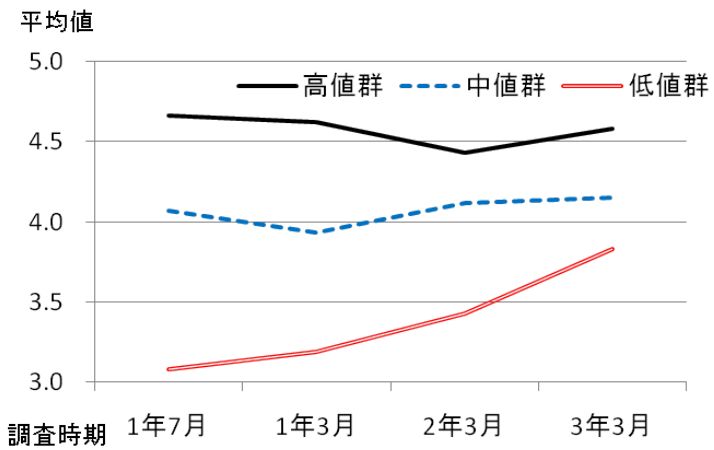
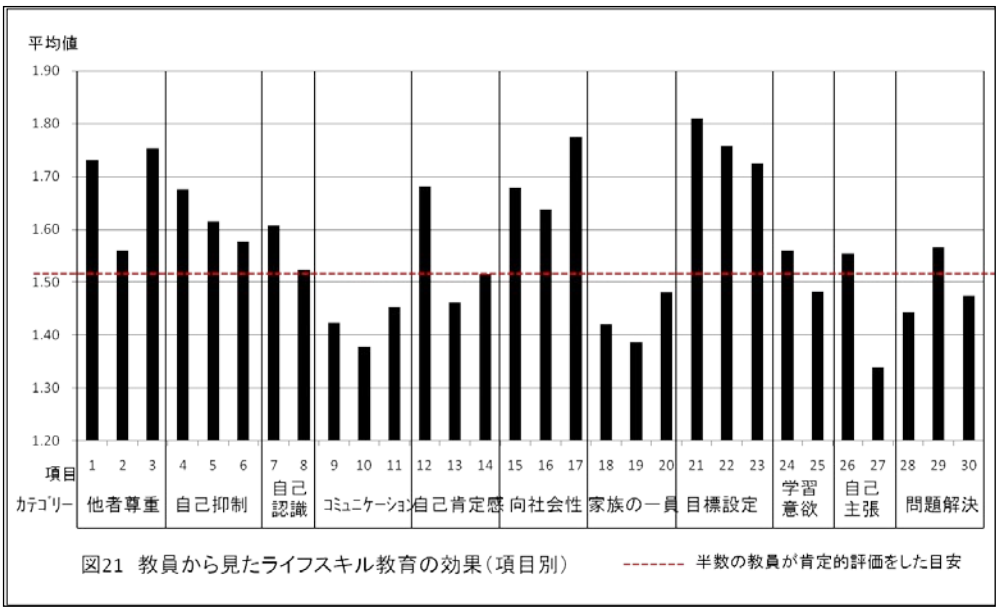


図20 高･中･低値群別平均値の推移(女子)

□先生による生徒の変化の評価



何度も書いていますが、今回の調査は生徒のライフスキルに関する行動を客観的に評価したものではなく、あくまでも本人の自己評価を求めたものです。例えれば身長を身長計で測ったのではなく、「あなたは身長が高いと思いますか」と聞いて、「そう思う」あるいは「そうは思わない」などと回答してもらったようなものです。

そこで、この調査を補うために、対象校の先生に先生の目から見た生徒の評価をお願いしました。方法は、生徒に調査を行った 30 項目について、「ライフスキル教育の実施によって、好ましい変化が見られた生徒が増えたと感じられますか」と問い、1 変化なし、2　増えた、3　大変増えた、の中から 1 つを選んで回答してもらうというものです。先生は担任をしている人もいますし、そうでない人もいます。また評価期間を限定し、○月から○月までの間にという条件を付けずに行った調査ですので、あいまいな部分があることは否めませんが、自己評価とは別の評価として参考になるはずです。

図 21 は 11 年 3 月、12 年 3 月、13 年 3 月に行った先生を対象とする 3 回の調査結果を合わせ、「1　変化なし」を 1 点、「2　増えた」を 2 点、「3　大変増えた」を 3 点に換算して項目ごとに平均値で表したものです。もちろんこの平均値は、生徒の場合と同様客観的な測定値の平均ではありませんから、1 に近いほど「変化なし」と回答した先生が多く、1 から遠いほど「2　増えた」、「3 たいへん増えた」と回答した先生が多いという目安と考えて下さい。

回答してくれた先生はのべ 275 人。先生には異動がありますので、のべ人数の中には 3 回とも評価に参加した先生もいれば、1 回だけの参加の先生もいます。

30 項目をすべて合わせると、「1　変化なし」という回答は 47%、「2　増えた」は 50%、そして「3　大変増えた」は約 3%でした。項目別に見ると、最も評価が高かったのは項目 21「自分の目標や夢をかなえようと意欲に燃えている」で、約 75%の先生が「2　増えた」または「3 大変増えた」と回答しました。この他に高かったのは項目 17「学校(クラブ活動や委員会活動を含む)で、自分が果たすべき役割がある」、項目 22「自分で決めたことやしたことが、自分の将来に影響を与えると思う」、項目 1「相手の立場にたって考えるようにしている」、項目 3「人に思いやりをもって接している」、項目 23「試験前など、自分が実行できるような具体的な目標や計画

を立てることができる」で、約 3 分の 2 の先生が「2　増えた」または「3 大変増えた」と回答しました。

これらのことから、先生たちは、生徒が将来を見すえ見通しを持って行動出来るようになったことや、集団の一員として自分の役割を果たすことや他者を尊重することが出来るようになったことを評価していることが分かります。

一方最も低かったのは項目 27「周りと反対でも、自分が正しいと思うことは主張できる」で 72%の先生が「1　変化なし」と回答しました。その他に、項目 10「人と話していて話が途切れない方だ」、項目 19「家族の一員として、責任を果たしている」が 65%前後の先生が「1　変化なし」と回答しました。正しいことを勇気を持って主張する、あるいは他者との良い関係の基本として話したり聞いたりすることはそう簡単には変化しないようです。

カテゴリー別では高かったのは、①「他者尊重」、②「自己抑制」、⑥「向社会性」、⑧「目標設定」で、低かったのは、④「他者とのコミュニケーション」、⑦「家族の一員」、⑩「自己主張」でした。

ただ、見方を変えると低い項目、低いカテゴリーでも約 3 分の 1 の先生は「2　増えた」または「3　大変増えた」と回答していますので、これらを含め、先生の目からはプログラムの効果として生徒の変化が認められていると言えます。

まとめ

これまでの結果をおさらいしてみると、まず一つのパターンは、第 1 回調査の結果を表した図 1 のグラフが示すような、ライフスキルに関する項目の自己評価の平均値が「1 年が高く、2 年が低く、3 年は 2 年よりも高いが 1 年には及ばない」というものです。これは事前調査の結果とも共通していますので、ライフスキル教育が組織的、系統的に行われていない場合のパターンと一応考えて見たいと思います。このパターンでは男女に差があること、学年により大きな変化があることから「性」、「学年」によって自己評価が影響を受けていることが推測されました。「性」を成熟度の男女のちがい、「学年」を年齢と読み替えると、自己評価の変化は「思春期」の心理や行動の一つの側面を表していると思われます。

ただ、個々の項目に注目すると、成熟度のちがいだけでは説明できない差もありました。その代表が自己肯定感に関する女子の低さです。本来的なものなのか、社会的に作られたものなのか、女子の心理と男子の心理には大いに違いがありそうです。もう一つは学習意欲に関する項目です。学校は本来学ぶ喜びを子どもたちに与える場という役割を持っています。にもかかわらず学習意欲に関する自己評価が低いこと、特に 2、3 年で低下することは、改めて教育のあり方を問い直すことを求められているのかも知れません。

二つ目は、図 11、12 のグラフが示す、ライフスキル教育を実施している学校の生徒の自己評価の変化のパターンです。一つ目のパターンと比較して、2 年での落ち込みが少なく、3 年ではやや上昇傾向が伺えます。二つ目のグラフだけを見る限り、生徒たちの自己評価には大した変化はないように見えますが、一つ目のグラフを重ねてみると、両者には大きな差があることが分かります。ライフスキル教育が何らかの好ましい影響を与えた可能性を示す差と言えそうです。

三つめは図 19､20 が示すパターンです。これは集団を全体として見るのではなく、集団の中の個人差に注目したものですが、第 1 回の調査で自己評価が低値だった群は､自己評価が高値だった群と中値だった群とは明らかに異なる変化があったことが分かります。2 年で大きく落ち込み､3 年で少し回復するというのを“基本形”と仮定すれば、低値群の伸びは顕著です。

今回の調査は 5 つの選択肢から 1 つを選ぶという方法で行いました。したがって自己評価の変化には、5 に近いものは伸びる可能性が少なく、1 に近いものはそれ以下に下がる可能性が少ないという､調査方法による制限が加わっています。しかし、先に示した“基本形”を重ね合わせると、平行移動に近い 2 年、3 年の変化も伸びと捉えることができますし、低値群の右上がりのグラフは､なお一層大きな変化がこの群に起こったと推測することができます。

以上のように､9 校の中学校の協力を得て､3 年間にわたる調査を行った結果､生徒のライフスキルに関する自己評価は､ライフスキル教育を受けない場合と異なり、2 年での落ち込みが少なく､3 年で 1 年を上回っていたことが分かりました。項目別では自尊感情や家庭学習に対する意欲に関する項目がより高い方向に変化し､集団内で自己評価の低かった群の自己評価が顕著に高くなっていました。

ただし、このことをもってライフスキル教育の成果だと結論づけるには不十分です。その理由の第 1 は､繰り返しになりますが､今回の調査には比較対照する学校(対照群)がなかったことです。今回は第 1 回調査の 2 年、3 年を仮の対照群として比較しましたが、あくまでも仮のものであって本物ではありません。

第 2 は、学校は通常の教育活動以外にさまざまな取り組みを行い、生徒や学校の課題を見つけ改善する作業や授業改善の努力を行っていると言うことです。その効果が今回は考慮されていません。また、もしライフスキル教育について先生たちが学んだことが、教育意欲を刺激し、指導力向上に貢献したとしたら、ライフスキル教育プログラムよりも先生が変わったことの方が生徒の自己評価の変化に大きな影響を及ぼした可能性もあります。

第 3 に、今回は 4 回の調査で全く同じ調査用紙を使用しました。調査間隔が 8 ヶ月から 1 年離れているとは言え、同じ調査用紙に慣れることがバイアス(他の要因による結果へ影響)として自己評価の変化に何らかの影響を与えた可能性もあります。

しかし、これらのことを考慮したとしても、ライフスキル教育を 3 年間行ったというのは確かな事実です。先生たちが学校を良くしたい､子どもたちの力をより伸ばしたいという意欲を持ち、研修に参加し、教育課程の中にライフスキル教育を取り入れたことが、生徒の成長に好ましい影響を与えたことは十分想像できます。

今後、より多くの学校がライフスキル教育を導入し、教育活動や教育環境の改善を図り、先生、生徒、保護者がプログラムの価値を証明してくれることを切に希望します。

---

[i] 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」JIYD

[ii] JIYD（2011）「ライフスキル教育の効果についての研究（中間報告）」JIYD

ライオンズクエスト『思春期のライフスキル教育』プログラム評価事業

ライフスキル教育と生徒の自己評価の変化
最終報告書

■プログラム評価事業メンバー

北山　敏和
ライオンズクエスト認定講師
特定非営利活動法人 青少年育成支援フォーラム　理事

特定非営利活動法人 青少年育成支援フォーラム　事務局

●助言（質問紙設計）
荻野　美佐子
上智大学　総合人間科学部　心理学科　教授

■発行者　馬渕　英晃
■発行所　特定非営利活動法人 青少年育成支援フォーラム
〒108-0074　東京都港区高輪 4-10-63-302
TEL：　03-3440-3373（代表）　FAX：　03-3440-4447
E-MAIL：　info@jiyd.org　URL：　http://www/jiyd.org

■発行日　2015 年 2 月 28 日

本評価事業は、ジョンソン・エンド・ジョンソン社会貢献委員会より費用の一部をご支援いただき実施しました。

ライオンズクエスト「ライフスキル教育プログラム」

　このプログラムの著作権は、ライオンズクラブ国際財団が所有し、日本においては特定非営利活動法人 青少年育成支援フォーラム（JIYD）がプログラム実施団体として同財団より指定されています。普及活動は、全国のライオンズクラブ国際協会の皆様と協同で実施しています。

『ライオンズクエスト「思春期のライフスキル教育」プログラム』（主な対象：小学校高学年・中学生・高校生）は、ライオンズクラブ国際財団、アルカテル・ルーセントの支援のもと、ライオンズクラブ国際協会 330 複合地区、330-B/C 地区と JIYD のパートナーシップで開発されたものです。

2013 年 7 月より、小学校 1～5 年生を主な対象とするプログラム（小学生版）を導入しました。なお、小学生版の制作費の一部は、ライオンズクラブ国際協会 333-B/C 地区にご支援いただいております。

小学生版プログラムの導入に伴い、プログラムの名称は以下のとおりに改称しました。

- ライオンズクエスト「ライフスキル教育プログラム」　小学生版
  （主な対象：小学校 1～5 年生）
- ライオンズクエスト「ライフスキル教育プログラム」　思春期版
  （主な対象：小学校高学年・中学生・高校生）

プログラムの詳細は、ホームページ（http://lionsquest-japan.org）をご覧ください。

JIYD

特定非営利活動法人　青少年育成支援フォーラム

Japan Initiative for Youth Development