

埼玉学園大学・川口短期大学 機関リポジトリ

Study and Practice of Academic Skills and Social Skills of Higher Education in Global Age

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2016-07-04 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 豊島, 雅和 メールアドレス: 所属:
URL	https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/323

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.



ユニバーサル化時代における スキル教育に関する実践と考察

Study and Practice of Academic Skills and
Social Skills of Higher Education in Global Age

豊 島 雅 和

TOYOSHIMA, Masakazu

第1章 はじめに

高等教育がユニバーサル化していることは、衆知の事実である。日本国内の高等教育への進学率は、2009年には77.6%、うち大学へは50.2%に達したとされる。これは高等教育研究で著名なトロウによれば、ユニバーサル段階（トロウ、1976）に入った段階とみなすことができる。すなわち、該当年齢人口に占める大学在学率が、約15%段階の従来のリーダーを養成するエリート主義の段階から、50%に至る大衆化に向けたマス型、さらに50%を超えるユニバーサル化の新たな段階に至っているというものである。質的に求められるものは、各段階で、また各国の事情で大幅に異なる中で、果たしてどのような教育が今日求められ、どのような実践が可能なのであろうか。本稿は、それらを探索的に探ろうというものである。

中央教育審議会は、新たな枠組である「学士課程教育」の出現の背景に関して述べている。この考え方は一言で言うならば、新自由主義思想に基づくものといわれるが、そこで

記されている現状認識を最初に確認しておきたい。

基本認識の第1は、グローバルな知識基盤社会、学習社会、少子化・人口減少、進学率の続伸、ユニバーサル段階、いわゆる「大学全入」などに見られるように、大学を取り巻く環境は急速に変化しているということである。第2は、大学進学率等を過剰とする見方もあるが、OECD諸国の進学率や社会人・留学生の受入れ状況との比較などからすると、我が国の大学教育の規模は過大とは言えない。第3は、ユニバーサル段階、すなわち大学教育の量的拡大を積極的に受け止めつつ国際通用性を備えた学士課程教育の構築を目指すことが必要とし、第4は、質の維持・向上の努力を怠る大学の淘汰は不可避、さらに第5は、危機感を共有し、実効ある改革を進めていくことが必要としている。

このような文部科学省の現状認識に基づいて、本稿での全体の構成を概観する。まず第2章で、変貌しつつある高等教育でのあり方の代表的議論を詳細に検討した後にスキルの重要性を述べる。第3章で社会性と情動を育

キーワード：高等教育、ソーシャルスキル、情動教育、セカンドステップ

Key words : higher education, social skills, social emotional learning, second step

成すべき学習とソーシャルスキルに関して整理を試みる。第4章では、その代表プログラムである「セカンドステップ」の国内での導入を、5章で高等教育機関での導入の試みの実践と評価について述べる。6章で今後の課題について整理をする。

第2章 ユニバーサル化状態での高等教育 での変容に対応する各種の試み

2.1 SCANS研究報告とソフトスキル

学習成果の獲得を目指す研究は先進諸国では多く存在する。人材開発を国家の競争力向上のための重要政策として位置づけ、その一環として、例えば、アメリカにおける連邦労働長官諮問委員会（SCANS）報告がある。SCANS報告は、1980年代の国際競争力の低下を背景として、産業界から教育に対する強い懸念が示された結果として生まれたものである。ジョージ・ブッシュ大統領のイニシアティブの下、1991年に教育に関する国家戦略が表明され、1992年に策定されたのである。ワークブレイス・ノウハウの提示されている同レポートでは、職場で求められる能力を明確化するとともに、産学連携により、そうした能力を学校段階から養成していくことを提言している。それは「効果的なコミュニケーション、創造力、分析力、柔軟性、問題解決力、チームビルディング、傾聴力等の、他者と触れ合う際に影響を与える一連の能力」とされる。学力等のアカデミック・ハードスキルと対比される概念として「ソフトスキル」と言われることもある。近年、米国企業の職場で、この「ソフトスキル」の重要性が指摘されており、特に、IT化等により業務の専門化や複雑化が進む中、付加価値が求められる仕事にはチームワークが重要との指摘が多く

示されるようになった。こうした中、2002年に、米国の教育に強い関心と懸念を有するIT企業等の主導の下、教育機関とともに「21世紀スキルパートナーシップ」が設立された。21世紀の職場で求められるスキルは、次に示す3つの能力とされ、第1は、Information and communication skillsで、第2は、Thinking and Problem-solving skillsであり、第3は、Interpersonal and self-directional skillsからなる。

2.2 学士力

日本国内でも、高等教育のあり方をめぐる様々な議論が活発になってきている中で、文部科学省と経済産業省の動きは注目に値する。文部科学省は『学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）』の報告書をまとめている。学士力とは、学士課程で育成する内容をその名称で束ねた総称である。教育の多様性と、教育の標準性の調和を目指すとの考え方の中で、学習成果の達成、きめ細かな指導と厳格な成績評価、入学者受入方針の明確化といった方針に貫かれた教学経営を、各大学に要請している。学士課程共通の「学習成果」に関する参考指針を示し、大学の品質を保証しようとの試みであるが、以下では教育内容と方法に絞って議論する。

学士力はSCANS報告の影響を大きく受けて作成されたものと考えられるが、その実態を4側面に分類してある。第1の側面は、「知識・理解」である。多文化・異文化に関するものと、人類の文化、社会と自然に関する2つの分野に関する知識注入型といえる知識の理解である。第2の側面は「汎用的技能」である。コミュニケーションスキル、数量的スキル、情報リテラシー、論理的思考力、問題解決力、といったさらなる5スキルを中心と

した集合と捉えることができる。第3の側面は「態度・志向性」であり、同様に自己管理能力、チームワークとリーダーシップ、倫理観、市民としての社会的責任、生涯学習力といった5つから構成される。第4の側面は「統合的な学習経験と創造的思考力」とする総合的なものである。

学士力に関する諸活動は、提案された当初と比較すると残念ながら今日では低調と言わざるを得ない。

2.3 社会人基礎力

学士力に対応する異なるアプローチもある。経済産業省では、我が国の経済活動等を担う産業人材の確保・育成の観点から、職場等で求められる能力を「社会人基礎力」として明確化している。産学連携による育成・評価のあり方について、「社会人基礎力に関する研究会」を開催し、検討を進め、「社会人基礎力」の明確化、その育成・評価等のための企業、学校、政府等の取組の在り方を公表している。経済産業省の研究会をもとに、基礎学力と、職業知識や資格などの専門知識に加えて、職場や地域社会で活躍をする上で必要になる第3の能力としての社会人基礎力を定義したのである。

その具体的な内容に入る前に、「社会人基礎力」以外のものを整理しておこう。読み・書き・算数・基本ITスキル等が「基礎学力」で、仕事に必要な知識や資格等が「専門知識」に相当するとしている。それぞれの能力の育成については、小・中学校段階では基礎学力が重視され、高等教育段階では専門知識が重視されるなど、成長段階に応じた対応が必要となる。また、思いやり・公共心・倫理観・基礎的なマナー・身の周りのことを自分でしっ

かりとやる等が「人間性、基本的な生活習慣」である。

さて、職場では、新しい価値の創出が課題であり、国内市場は成熟し、市場ニーズの多様化、商品サイクルの短期化、またIT化の進展といったビジネス環境の変化がある。そこで求められる能力の明確化が求められている。「職場等で求められる能力」について、基礎学力や専門知識に加え、コミュニケーション力や実行力、積極性などが必要との指摘が多い。コミュニケーション等は、多様な人々との「チームワーク」により新しい価値を創出する際に必要な能力であり、職場等で重視される傾向がある。その対応の方向性として、ビジネス・教育環境の変化を踏まえると、従来、半ば「常識」とされてきた、「職場等で求められる能力」を明確にし、育成・評価することが必要である。「社会人基礎力」＝「組織や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」を定義するものである。

その「社会人基礎力」の具体的内容として、第1に、一歩前に踏み出し、失敗しても粘り強く取り組む力「前に踏み出す力」(アクション)」である。第2に、疑問を持ちつつ「考え抜く力(シンキング)」である。第3には、多様な人とともに、目標に向けて協力する力「チームで働く力」(チームワーク)で、この3つを社会人基礎力の核としている。

社会人基礎力を構成する3つの能力で求められる度合いは、業種や企業等によって異なるが、この社会人基礎力獲得のために、国内でもいくつかの大学でプロジェクトベースでの試みが少なからず存在している¹⁾。経済産業省は、2009年から社会人基礎力グランプリというイベントも実施している。普及促進の

段階は続いているが、学士力と同様に、昨今の動きはやや鈍いように見受けられる。

2.4 「スキル」教育へのインプリケーション

社会との関係性、接続性を維持し、意思表示ができずに、大学や社会での生活にうまく適応できずにいて苦労している若者が今日増加している。これは、高等教育の学生でもあてはまり、喫緊の課題の一つである。今まで述べたSCAN報告、学士力、社会人基礎力といったトップダウンでのあるべき姿から共通して指摘されていることは、コミュニケーション力をはじめとするスキルの不足である。図表1は、縦軸には学士力の構成要素を、横軸には社会人基礎力の構成要素を対応したものである。ここでは、個々の対応関係が重要なのではなく、従来の高等教育での教育においてカバーされていなかった領域が多く存在することに注目したい。その分野を何らかの形で補完する必要があることを意味している。

さまざまな生きる上で必要となる「知」の体系は、理論と思想とスキル（技術）の3つに分類されると考えられる。その3分類がされるならば、大学では思想部分を避け、圧倒的に「理論」に関する知識中心の教育が実施

されているのが実情であろう。特定の「思想」は高等教育の中では扱われるべきではないという立場からである。また、「スキル」に偏るのは、専門学校的という認識で、スキル軽視の風潮は今日でも大学においては少なくない。ここで、「スキル」という言葉は、注意して使用する必要がある。社会人向けの理論なしのテクニク的な、また小手先の表面的なスキルだけでは無味乾燥な教育になりがちである。スキルだけを取り出し、機械的な反応を学んだだけでは、現実化・身体化されない限り、持続的な効果は期待できない。効果的な実証を伴う理論、理論に基づくスキルも必要とされる。行動へのつながりの実践性も違いを出すためには不可欠である。そして、明示されていなかった前提も含めて背後にある思想の理解が必要になる。学士力で言うならば「汎用的技能」で、社会人基礎力では頭で考え理解するだけでなく、一歩踏み出し、またチームで実践するスキルを、理論や思想とともに重視しているのである。

2.5 アカデミックスキル

「大学で学ぶための力」、「考える力」の構造化も必要であり、特に前者はアカデミックス

図表1 学士力と社会人基礎力の対応マップ

学士力↓	社会人基礎力→	踏み出す	考える	チーム	基礎学力	専門知識	基本生活習慣
知識理解	多文化・異文化 理解				◎	○	
知識理解	文化・社会・自然 理解				◎	○	
汎用的技能	コミュニケーションスキル	○		◎			○
汎用的技能	数量的スキル		○		○	○	
汎用的技能	情報リテラシー				○		
汎用的技能	論理的思考力		◎		○	○	
汎用的技能	問題解決力		○		○	○	
態度志向性	自己管理能力	○					◎
態度志向性	チームワーク・リーダーシップ			◎			
態度志向性	倫理観		○	○			
態度志向性	市民としての社会的責任		○	○			○
態度志向性	生涯学習力				○		

スキルやスタディスキルと言われる（以降、アカデミックスキルとする）。大学の初年次導入教育を、そのアカデミックスキルを重視して実施することは、今日では多くの大学で見かけるようになった。アカデミックスキルでは「知のステップ」（学習技術研究会、くろし出版、2002）などの多くの大学で使用されているテキストがある。従来欠けていた汎用的技能の基礎部分を頭で理解する位置づけと考えられる。そこにおいても、アカデミックスキルが万人に受け容れられ、体系だっているとは限らない。このアカデミックスキルは、個人所有の技術であり、知的生産活動としての「型」の一つである。一例として、時間管理ひとつとっても、誰もが同じように扱えるものではない。梅棹忠夫氏の「知的生産の技術」でもそうであるが、情報整理のしかたやレポートの書き方のどれをとっても大きなテーマである。その型ができるためには、背景にある思想への共鳴が必要とされ、その分野への納得のいくプロセスなしには行動変容は起こりにくいだろう。アカデミックスキルを身につけることは、その後の専門的知識の理解との関連性は高く、前提ともなる。そのため、初年次教育としても数々の試行錯誤はなされていて、環境は整いつつあるといえるだろう。

なお、アカデミックスキルも、また次章で述べるソーシャルスキルにおいても、発達段階をふまえて前段階の教育目標が達成された上で、次の段階に至っているかという点への留意は必要である。基礎学力に特に言えることだが、前段階で積み残された状態で、より高度の専門教育の水準の教育を受けるとなると、消化不良のままで未完了項目も増えていくだろう。

養おうとする理論やスキルを学ぶ以前に、目に見えない学習態度の状況への留意も必要である。社会人基礎力の基本生活習慣は、学士力では自己管理力に対応しているともいえるだろう。これらは、スキルという言葉は相応しくない態度に関するものである。しかし、便宜的にスキルのカテゴリーとし、最終章で再度触れることにしたい。類したことは、ブルデューが「ハビトゥス」として、慣習行動を生み出す諸性向、いわば体に染みついた習慣、構えをとりあげている。同様な問題意識は、教育社会学者の志水も、学校というシステムのなかで、知的側面の情意・行動的側面での力は密接に関係しているのではないかと述べている（志水、「学力を考える」2005）。そのような研究や論説を考慮に入れた上で、いかに不足しているスキルの育成が可能かを探って行かねばならない。

第3章 情動教育の展開に向けて

3.1 ソーシャルスキル教育の動向

今日問題とされるコミュニケーション力は、日常一般用語でもあるため範囲があいまいで、各主体により都合良く解釈をされてしまう懸念がある。得てして、自分の主張を効果的に相手に伝え、説得させるという自分本位のコミュニケーションととられがちである。しかしここでは、より広範囲なものと考えたい。従来型教育からさらに一步踏み込んだ形での展開が期待された総合的なものでなくてはならない。効果的な行動をもたらしスキルが現実化し、身体化され、実践可能化まで求められる。ソフトスキルに相当する対人関係技術のソーシャルスキルに相当するものと考えられる。ソーシャルスキルは「対人関係における目標を達成するために、適切かつ有効な技

能・行動・思考の総称」と定義される。そのソーシャルスキルに関しては、大学生向けテキスト「大学生のためのソーシャルスキル」（橋本剛、サイエンス社、2008）もあり、いくつかの大学でとりあげられてきている。ソーシャルスキルにおいてもアカデミックスキルと同様に、思想、すなわち人間観を抜きに考えることはできない。ソーシャルスキルの小中高での実践事例もあるものの、体系だってソーシャルスキルを修得できるような構成の組立ては未整備であるのが現状である。アカデミックスキルでの到達度と比べるならば、ソーシャルスキルについての課題は多い。いずれにせよ、アカデミックスキルと、主としてコミュニケーションのパートを管轄領域とするソーシャルスキルの両輪にて、従来欠如していた図表1の空白部分を補完すべく取り組みを始める必要に迫られている。

3.2 SEL教育の動向

ソーシャルスキルが身につけていない子どもは学校で問題を起こしやすく、また社会人になってからも仕事場で同様な可能性があると考えられる。攻撃的な子どもは、幼少期から思春期にかけて、より深刻な問題に発展する危険性がある、ソーシャルスキルの欠如は社会面、情緒面での発達を妨げるなどの研究がある。今日では、ソーシャルスキルは情動性学習（Social Emotional Learning : SEL）として、情動の役割により注目した基盤として使用される。情動を育成すべき教育はSELとして、米国では高い評価を獲得していて、研究も米国が先行し、その実践のためのプログラムも少なくない。SELもスキルを基盤とした教育であるため、以下ではソーシャルスキルと明確に区別をして使用はしないが、論点はその

スキルの育成にある。次に述べるSecond Step²⁾は、そのためのひとつのプログラムとして位置づけられる代表例である。

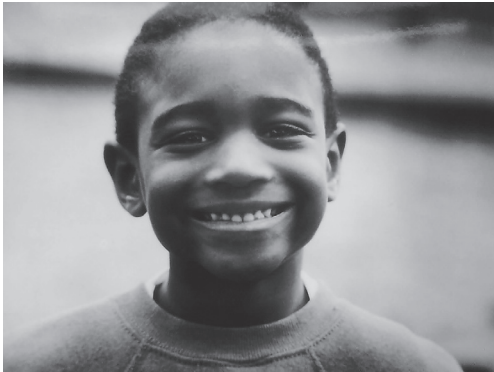
3.3 セカンドステップ

国内ではNPO法人こどものための委員会にて、Second Stepは「セカンドステップ」として教材のローカリゼーション（以下、「日本化」と略）を加えられている。その教材であるコース1から5までの導入や実践のための支援も行われている。セカンドステップの理論的根拠は、認知行動理論、社会的学習理論、社会的情報処理モデルによっている。ここでは、「感情」や「思考」や「行動」が相互に影響を及ぼす、そして人は自分に語りかけることで、自らの行動をコントロールすることができるという前提がある。

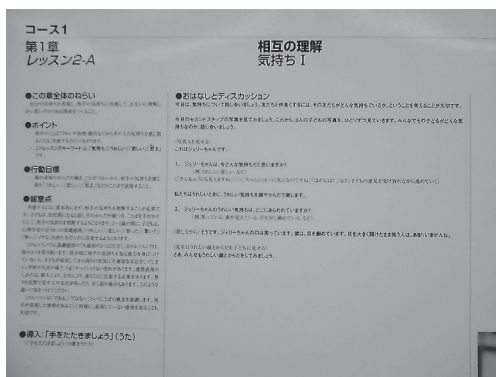
そのセカンドステップは、暴力防止教育プログラムとして、社会的能力を発達させ、こどもの社会的情緒の問題を減少させることを目的とするもので、3段階構成となっている。第1のそれは、「相互の理解」であり、感情を読み取り、感情を推測するために必要な共感スキルである。第2は、「衝撃のコントロールと問題の解決」で、社会的相互関係において衝動的でなく、思慮深く対応することである。そこにおいては、敵対的でなく中立的な対応をする問題解決のステップを学ぶ。第3は、「怒りの扱い」である。怒りの建設的扱い方が大きなテーマの一つとしてある。

各学習の狙いを達成する指導のためにレッスンカードが用意されている。レッスンカードの表面は、図表2のような白黒写真の場面設定がある。

裏面には図表3のような教師用指導法が記載される。各レッスンカードでの狙いや、具



図表2 セカンドステップ
コース1 レッスンカードの写真



図表3 コース1 レッスン1
レッスンカードのコース指示

体的実践の練習のためのロールプレイ例などが構造的に指示されている。

また、レッスンカード以外のDVD等の各種ツールも用意されている。日本版「セカンドステップ」は就学前教育の「コース1」から中学生程度を対象の「コース5」までに分かれている。最も基本となるコース1は28レッスンで構成されている。各コースにおけるレッスンカードでは、上位学年での事例場面での写真は、上位学年向きの配慮はされていて、応用場面等のケースも異なっている。レッスンごとの狙いは若干異なるものの、目指すスキル向上の基本に関しては、どのコースでも変わりはないと考えられる。

第4章 国内でのセカンドステップ展開に向けて

4.1 日本化のための文化配慮

本章では、最も基本的な教材であるコース1におけるレッスンカードを具体例として、文化的適応の問題に絞り検討を進める。セカンドステップの国内版を作るための日本化をするに当たり、どのような考慮がなされたか、文化と体制の2つの観点より考察を加えていく。

海外における数多くの成果物を、「日本という異質な国にどう折り合いをつけながら取り入れることができるか」は多くの分野で求められている。セカンドステップを日本化するにあたって例外ではない。単に英語を日本語に翻訳するだけでは済まず、文化の相違に直面し、必要に応じて調整しながら日本化する必要がある。その際に、相互の文化翻訳のための齟齬が生ずることがある。ここで、個人が文化（言葉、知識・技能、行動・生活様式、価値・規範など）を身につけ、その社会成員になっていくことが「社会化」である。教育は、その社会化を組織的に実現しようとする目的の営みであるとされる。この点に関して目指すべき方向性は、「日米同一」との前提のもとに議論を進めている。図表4は、コー

米国版	日本版
Unit II. Impulse control	第2章 問題の解決
L1. Slowdown – stop and think	落ちついてゆっくり考える
L2. What is the problem?	どんなことが起こっているか
L3. What can I do?	何ができるか
L4. Choose an idea	どれをするか決める
L5. Is it working?	結果はどうだったか
L6. Sharing	いっしょに使う
L7. Taking turns	順番にする
L8. Trading	交換する
L9. Paying Attention	集中する
L10. Interrupting politely	行儀よく話しかける

図表4 セカンドステップ2章
米国版と日本版の比較例

ス1での問題解決を扱う2章の各レッスンカードの対応表である。

さて、国内外間に限らず、人種、民族、宗教、階層などの存在による格差が相互理解のための障害として指摘される。二極化傾向による階層関係での互いの理解しがたい溝が、一層、顕著となる場合もある。本来は格差を是正する教育のはずが、普及前夜の段階では、この種の教育を受けた人と受けていない人との間に格差の生ずる可能性もある。この問題は長期的には是正されねばならない。

また、教える行為を常に批判的にとらえ、顕在化された教育プログラム以外に差別性や人生観の偏りにより、潜在的に伝わる教育まで気を配る教師の資質も問題となるとも言われる。翻訳者や研究者自身は、人として性別などの属性を持ち、いずれかの集団に既に属して生活しているので、何らかの価値観でバイアスされている。そのため、客観性の担保は容易ではないのが通常である。日米の交流ひとつをとっても、相互理解を更に深め、融和を図るためには、今後も多くの時間を要するに違いない。

4.2 文化を超えるための教材の変更

以下はセカンドステップのコース1における変更箇所である。日本化において、レッスン指示の用語では、「ハロウィーン」を「お化け屋敷」にするなど、日本の文化に合わせる方針とした。指導法は基本的にはそのままであるものの、セカンドステップ第2章においては2カ所の写真変更を加えてある。

図表5での「順番に使う」のレッスンのポイントは、一緒に使うことのできないものの利用である。互いの葛藤があったときに、「共有する」という解決策を提示する。写真変更



図表5 コース1 L7 「Taking turns」

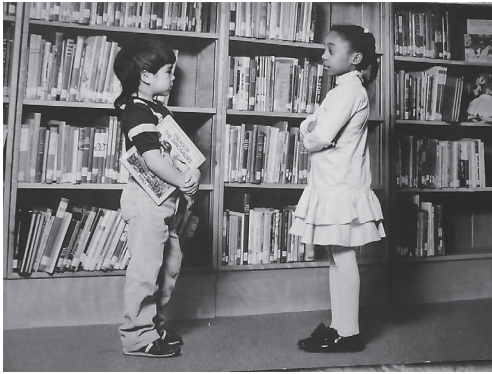
に伴い、レッスンの文言に対して最低限の変更は加えてある。写真変更の理由は、「ヘッドフォン」は日本の小中学校の図書室では一般的でないと判断し、「1人のり自転車」の写真に変えた。「先生より貸してもらった自転車をどう利用するか」との状況設定としたのが図表6である。



図表6 コース1 L7「順番に使う」日本版

小さな調整としては、ヘッドフォンを自転車に変えた。チェスをオセロにといった具合である。

図表7のレッスンでのポイントは「交換」を提案することにある。ここでは、腕組みして頼みごとをする米国の写真を低姿勢なものに変更した。そのままでは、日本人には違和



図表7 コース1 L8「Trading」



図表8 コース1 L8「交換する」日本版

感がある写真ではないかという理由で、図表8のように変更を加えてある。関係者の中で「このレッスンは必要ない」という意見もあったが、交渉の大切さを幼少のころから教えておくことの有意義さを考慮し、そのまま残した（渡辺、2011）という。

大きな調整として、「日本の文化習慣と大きく異なっているが、優れている」ときは、米国の内容を採用との方針であった。親が子どもにものを買って与えるときに、あとで他の子と交換できるものを選ぶように強調している。しかし日本では、子ども同士の交換は煩わしいからか、多くのものを与える親が多い。そのような現実から、対人交渉の大切さを教え、将来国際社会に出たときに、相手の言い

なりにならずに済むようにという配慮である。これは既存文化への問いかけ・挑戦であり、「新しい文化習慣の創造」につながる機会を与える平和づくりの教材との思いが、日本化をする際の思想として織り込まれている。

4.3 長期の継続体制

正規の学校教育へは、東京都品川区立小学校「総合の時間」等での『市民科』などでの実践事例がある。セカンドステップの有効性は、その環境下において科学的にも確認されている（宮崎、2011）。今日においても継続されているものの、学校教育での展開では更なる課題もある。正規の学校教育のプログラムとして取り入れられていく構造的な組み込みの必要性である。そのようなシステムとしての継続体制と併せて、運営の継続体制も重要である。

運用主体のNPO法人 日本こどものための委員会による「NPO法人化」の方針によれば、柱は3つ、すなわち、第1はボランティア精神とプロフェッショナルリズムの両立、第2は絶えず使命感を確認する必要性、第3は、報酬の運用として、理事は無報酬、事務局他スタッフは有給であったことである。

自発的ボランティアによる体制では、持続的発展のために、絶えず使命感を再確認する必要がある。「セカンドステップ10年史」で示されているように、理事への報酬のあり方を巡って、白熱した議論が創設期に交わされた。最終的に、理事会ではセカンドステップを可能にするために、「ボランティア精神とプロフェッショナルリズムの両立」が必要であると判断した。一方、組織的体制を組むと、必ずしも全員が使命感に燃えて働いている人ばかりとは限らなくなる。すると、今度は異なっ

た問題が生じる場合がある。企業環境下では、金銭を中心とする「報酬」は制御可能変数として使用される。しかし、非営利組織でのマネジメントにおいては趣がかなり異なることへの留意が必要となる。

第5章 高等教育でのセカンドステップ展開に向けて

5.1 実施に向けた計画

日本化が可能になった教材をもとに、ある首都圏の小規模な大学のTゼミにおいて、前章で触れた国内版のセカンドステップのコース4と5をそのまま大学生を対象に実施した。本章は、その実践事例で、高等教育でいかに展開するかについて触れる。外国発のこの種のものの受入れは、文化の受容の問題と関連する。教材のコース4に関しては、既に6年前に日本化が完了していた。国内の小学校高学年においても受容られている実践事例も数件存在していた。それと同一の教材を採用していることもあり、高等教育での受容も十分にあり得ると推測された。一方、コース5に関しては、新たに日本化されたもので、まだ実績のない教材であった。しかし、現時点で最高学年向き教材ということもあり今回の試みで利用することとした。どちらにしても、発達段階がどう影響するかの検証はこの際に必要となる。

ここでは、高等教育にいかにもそのプログラムをのせ得るか、さらにセカンドステップのような小中学生対象のプログラムが果たして、高等教育で受け入れられるだろうかという点に関する検討を加える。その年代ではプログラムを子どもじみた教材として、真面目に取り組まないのではないかという懸念が残されるためである。

高等教育のカリキュラムに制度的に組込むことは容易ではない。試行的な導入の容易さで考えられるのはゼミであるが、永続性に欠けることは懸念される。大学のゼミは一般的には少人数であり、双方向型の会話、発言のしやすい場であり、担当教員とのリレーションも期待できる。扱う内容や時間配分などに関して、裁量の余地も大いにある。ただ、毎学年にゼミが設置されている場合では、1年次はアカデミックスキルを学ぶ場で、2年次に基礎文献を、3年次は専門文献を学生が主体となり輪読する、さらに4年次で卒業論文作成の指導などがゼミで期待されるのが通常である。そういった中でいかに時間を融通して、ソーシャルスキルのスキル教育を組み入れることは可能かが鍵となる。

5.2 プログラムの実施

ソーシャルスキルトレーニングは、ウォーミングアップ、言語的教示、教師によるモデリング、ロールプレイ、フィードバック、ホームワークという基本的な構造を持つ手順で実施される。セカンドステップも同様であるが、指導者は認定されたセカンドステップ指導員の資格を持つ必要がある。今回の事例は、1年から3年次までのTクラス、それぞれ約10人以下のゼミクラスで、2年余り実施した試みである。ここでは、Tクラスの毎回ゼミの最初の約30分を使用し、後半部分では本来のゼミ時間として凝縮させた。セカンドステップのプログラム教材の指示を尊重し、ロールプレイは大学生でも受容されやすそうなものを選択し、練習させた。

30分は標準的なセカンドステップでの1レッスン分に相当する。コース5の全体で、計22レッスンあり、全3章分をこなすために

は通年期間を必要とする。限られた時間と週に一度の集まりの機会に限定されることもあり、身体化による定着は最終目標ではある。しかし、今回の目標はソーシャルスキルに関心や興味を持つところまでとし、進捗は半期に一章分の範囲にとどめた。

5.3 アンケートの実施

学習している事に学生が好意的でないと行動変容にまで至ることはない。したがって、本節は、アンケートをもとに受講生の評価や考え方を探ろうと試みた。実際、学生の反応はレッスン指示の問いかけに、積極的かつ自発的な発言はなかった。しかし、Tクラスの通常の授業と差異があるわけでもない。学生同士のロールプレイも照れくさいようで、取り組みは一部を除いてあまり活発ではなかった。直接の指名をしない限り発言のない状況であったものの、大学生の年代での本音は容易には知り難い事は良く知られている。

通常実施される学期末の授業アンケートとは別に、本プログラムを一通り終了した後にこの30分の実施部分だけについて受講学生よりアンケートをとった。そこでは「続編をまた学びたいか」、「後輩にも学んで欲しいか」という追加の質問項目をつけ加えた。そのアンケートフォームが図表9である。

2012年度前期に、コース4を2年生8名に、コース5を3年生8名に実施した2クラス分の比較結果を示した棒グラフが図表10である。数値は、5(強くそう思う)、4(ややそう思う)、3(どちらともいえない)、2(あまりそう思わない)、1(全くそう思わない)の5段階の回答の単純平均値である。後期に関しても、1年から3年まで実施し、多少の変動はあるが、詳細データに関しては割愛する。

『セカンドステップ』というプログラムの**重要のコントロールと問題の解決**の部分7回分をしてきました。次のアンケート項目の5段階の番号に最も良く対応するあなたの感想に対応するものに○をつけてください。

5: 強くそう思う 4: ややそう思う 3: どちらともいえない 2: あまりそう思わない 1: 全くそう思わない

**** 授業内容について ****

関心や興味を持ちましたか
5 4 3 2 1

内容が身についたと思いますか
5 4 3 2 1

ここで学んだことを今後今後実行していこうと思いますか
5 4 3 2 1

資料(レッスンカード、DVD)は適切でしたか
5 4 3 2 1

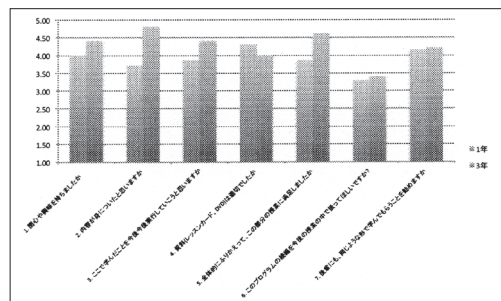
全体的にふりかえて、この部分の授業に満足しましたか
5 4 3 2 1

このプログラムは、今回の「問題解決」レッスンの前提となる「相互の理解」と、さらに先の続編として「怒りの扱い」のレッスンがあります。今後の授業の中で、もし機会があれば扱ってほしいですか?
5 4 3 2 1

後輩にも、同じような形で学んでもらうことを勧めますか
5 4 3 2 1

その他、何かコメントがあれば記してください
()

図表9 アンケートフォーム



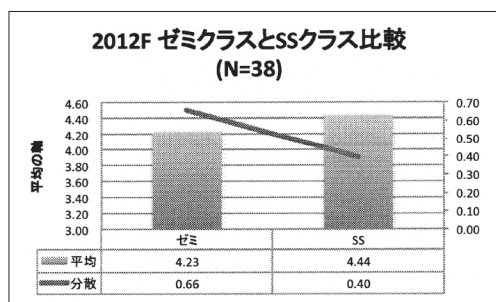
図表10 アンケート結果

5.4 アンケート結果の分析

回答結果からすると、全般的に学生からの抵抗は比較的少なかったのではと考えられる。但し、「教材の続編を扱って欲しいか」への回答は最も低く約3.34と、他の項目の平均値4近くと比して低い。実施した内容自体は悪くはないものの、自分に関しては、できればもう勉強したくはないとも解釈できる結果である。サンプル数が少ないこともあり、所属属

性や個人差がどのように結果に影響を与えるかは不明であるものの、今回の対象学生の学習意欲の傾向を顕していると思われる。

セカンドステップのプログラムの意義に関する知見を得るためには、環境の差異をできる限りコントロールして処理する必要がある。今回は、アンケートの問いの一つの「関心や興味を持ちましたか」に注目した。2012年後期実施の3クラス分の平均スコアは4.43であった。それを同時期のT担当3クラスのゼミ全体のそれと比較した。セカンドステップ(SS)の結果の平均得点は、ゼミ一般のそれと比べると0.21高い。但し、統計的有意差($t = -0.86, df = 36, n.s.$)は見られなかった。その関係を表したものが図表11である。



図表11 アンケートの比較（平均値）

第6章 今後の課題

本稿では、前半でセカンドステップを事例とした日本化について検討してきた。セカンドステップのようなプログラムの国内導入にあたっては、第1に文化の衝突の課題に直面するであろう。その際に、横文字を単に翻訳しただけでは日本化は定着しない。文化的適応の側面を十分に認識しておく必要がある。そこでは、関係者同士で多くの議論を重ねたとしても、細かな微妙な文化と関連した思想に基づく、各自の価値判断が加わることは避

けられない。

長期の継続体制は第2の課題である。継続的な運営体制の維持できるボランティア組織をどう組織化するかを配慮しながら、国内への導入を図る必要がある。システムとして構造的な組込、さらに運用面での円滑なマネジメントを遂行する必要もある。このように国内のセカンドステップの一般向け展開に向けて2つの課題があった。

後半での高等教育での評価を加えるにあたっては更なる課題も存在した。自己評価ではなく第三者からの評価の必要性である。たとえソーシャルスキルの重要性を頭で理解しても、実際の中で活用できるかは別問題である。スキルは、思っているだけで実施できるとは限らない。この種の授業は練習量が十分でない限り、行動変容にまで至らないであろうことは、今回も例外ではなかった。セカンドステップでのプログラムにおいて、日常への応用と事後のフォローの重要性が強調されている。果たして、そこまでのフォローが高等教育において可能かどうかは、今後の展開に向けた課題の3つめである。

第4の課題は学習機会に関してである。かつて人々は、共同体の中においてソーシャルスキルを日常生活の中で、自然に学んできたと思われる。それをいかに体系化するかという試みである。現在のセカンドステップは、まだ国内向けの日本化に向けた変更の必要が望ましい箇所はまだ残る教材である。大人向け、可能であれば大学生にも受容し易い汎用教材として更に日本化を推進していく必要がある。その際に、文化の衝突に遭遇する場合も増加するであろう。それらを踏まえて、ソーシャルスキルを学ぶ機会を逸した大多数の大人でも受容し得る教材ができることとしたならば

大変有意義である。

先にブルデューの「ハビトゥス」の概念を提示した。ソーシャルスキルの学びに限らないが、そのハビトゥスが新たな学習を始める前に立ちほかる可能性が第5の課題である。同一の環境が与えられたとしても、また優れた教材で同様に授業を実施しても、受講者の学習への準備ができていないと大きな効果は期待できない。今回の実践事例は限られたことしかしていないものの、ゼミ自体のそれとの際立った差は生じていなかった。学習者の意欲や自発性・学習習慣と深く関係すると思われるし、学習障害の有無も配慮されなければならない。教育をしていくにあたり、学習習慣が、高等教育の段階に至る前の段階で既に固定化してしまっている可能性も残り、複雑な関係といえる。アカデミックスキルやソーシャルスキルを学ぶ段階で、既に一定の発達段階を経てしまっているとするならば足枷となる場合もあり、事態は一層厄介になる。

第7章 結論

本稿は、ユニバーサル化している国内の高等教育において、求められる教育を探索的に探り、日本化された「セカンドステップ」を高等教育に試験的に導入した試みであった。教育は短期的な指標で図られ評価されるべきではないものであろうが、一つの参考にし得るデータは入手できた。とはいえ、その結果は必ずしも明確ではない。学生からの平均の評価ポイントは相対的に高くなっているものの、その違いに有意差は見られないためである。今後の歩を進めていくためには、6章で提示した日本化と長期継続体制に関する課題、さらに高等教育導入に対して、フォロー、大人向け教材、ハビトゥスからの影響の計5つ

の課題を解決していく必要がある。

その最後の課題の、スキルを学習し身体化を目的とする教育をしようとする時に、それ以前に培われた学習するための望みしからぬ身体化された態度・学習習慣が固まっているとしたら、問題である。教育機関としては、新たな学習を阻む可能性を意識した上で、学習者に対峙する自らの「構え」が求められることになる。

注

- 1) 埼玉学園大学経営学部教育GP（平成21-23年度、大学教育・学生支援推進事業）「大学と地場企業との協働による就職基礎能力向上プログラムの開発」は、文部科学省からも、高い評価を得ているもののひとつである。
- 2) Talking About Touchingは、未就学児—小学3年までを対象とした交通・火災・銃についての安全教育に加えて、性的虐待から身を守るためのスキルを獲得しようとする個人の安全プログラムで、未就学児—中学を対象としてSteps to Respect：いじめ防止プログラムの2つが関連して、別途に提供されている。

参考文献

- [1] 有本章、「大学のカリキュラム改革」、玉川大学出版部、2003
- [2] 志水宏吉、「学力を育てる」、岩波書店、2005
- [3] 館昭・岩永雅也、「岐路にたつ大学」、放送大学教育振興会、2004
- [4] 豊島雅和（代表）、「大学と地場企業との協働による就職基礎能力向上プログラムの開発 最終報告書」、埼玉学園大学、2012
- [5] 豊島雅和、「大学生の学業不振をもたらす要因に関する考察」、埼玉学園大学紀要 第6号、2006
- [6] 豊島雅和、「高等教育に於ける情動教育展開の

- アプローチ」、日本教育社会学会第65回大会発表要旨集録、日本教育社会学会、2013
- [7] 豊島雅和・渡辺紀久子、「セカンドステッププログラムのローカリゼーションの事例研究」、第63回大会発表要旨集録、教育社会学会、2011
- [8] 豊島雅和、「学士力養成のための分析とアプローチ」、日本教育社会学会第62回大会発表要旨集録、教育社会学会、2010
- [9] 豊島雅和他、「現代社会と大学教育の接続性」、埼玉学園大学叢書「現代社会の課題と経営学のアプローチ」、八千代出版、2009
- [10] 西村和雄、「学力の土台」、勁草書房、2003
- [11] 日本教育社会学会編、「教育社会学研究第80集 特集『格差』に挑む」、2007
- [12] 日本こどものための委員会「セカンドステップ（コース1-5）指導の手引き」（同会、2001-2011）
- [13] 濱名篤、川嶋太津夫、「初年次教育」、丸善株式会社、2006
- [14] マーチン・トロウ（天野郁夫・喜多村和之訳、「高学歴社会の大学」、東京大学出版会、1976
- [15] 宮崎昭、「日本における社会性と情動の学習（SEL）の研究」、『SEL研究』第1号、2011
- [16] 文部科学省中央教育審議会、「学士課程教育の構築に向けて（審議のまとめ）報告書」、2008, www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/
- [17] 山田礼子、「一年次教育の日米比較」、東信堂、2005
- [18] 安原編、「大学と社会」、放送大学教育振興会、2008
- [19] 渡辺紀久子、「セカンドステップと文化的適応」、『10年の歩み：創立10周年記念誌』、NPO法人日本こどものための委員会、2011
- [20] 渡辺弥生、「子どもの10歳の壁とは何か」、光文社、2011