

大学生の「生きる力」のレベルアップに関する因果的構造モデル

The Causal Structure Model to the Improvements of the “Power to Live” of University Students

毛 竹*・工藤 洋輔**・伊藤 菜緒***

高橋 俊哉****・伊藤 武樹****

MAO Zhu*・KUDO Yosuke**・ITOH Nao***・TAKAHASHI Toshiya****・ITOH Takeki****

要 旨

本研究は、学校教育において「生きる力」を学習してこなかった大学生が、個々人の生活体験の中からどのようにしてレベルアップを図ってきたのかを因果構造モデルとして把握することで、脆弱化傾向にあるとされる大学生の「生きる力」の改善方策の手がかりを得ることを目的とした。そこで仮説「大学生の生きる力は5領域のライフスキルの系統的習得の伝播によって生成される」を設定し、WHOのライフスキルを評価指標として、レベルアップの様相を因果的構造論的に検証した。

検証の結果から、大学生の「生きる力」のレベルアップ方策としての最優先事項は、レベルアップの中核であるLevel①の基本スキルの確かな習得とその強化と、Level②の応用スキルをLevel③の目標スキルに生かすための因果的方策の策定が必要であると考えられる。

キーワード：大学生、生きる力、ライフスキル、レベルアップ、因果的構造モデル

I. はじめに

今日「生きる力」の育成は、学校教育における緊急的課題と言っても過言ではない。例えば、皆川⁽¹⁾は「ライフスキル教育の研究と課題」のなかで、喫煙、飲酒、薬物摂取、運動不足、不健康な食生活、妊娠・性感染症に関する性行動、IT関連の人権侵害、家庭内暴力、校内暴力、学校中退、引きこもり、いじめ、不登校、自殺、離婚、夫婦の不和、教師と学生の間関係などに積極的且つ効果的に対処するための「生きる力」の習得の必要性を強調している。

これらの背景には、個人の問題というより、特に複雑な社会環境の問題が有り、これらが個々人のより良く生きようとする力を阻害するものと考えられる。しかし今日の社会環境の問題は、個々人の

力では如何ともしがたい。しかし、だからと言って、社会環境を理由に、より良く「生きる力」のレベルアップを放棄する訳にはいかない。まずは個々人のできることから始めなければならない。その個々人の「生きる力」こそが、社会環境を変革する力になると考えるからである。

この課題解決に向け、文部科学省の中央教育審議会は、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」⁽²⁾の中で、「『生きる力』はこれからの変化の激しい社会において、いかなる場面でも他人と協調しつつ自律的に社会生活を送っていくために必要となる、人間としての実践的な力である。それは、紙の上だけの知識ではなく、・・・社会生活において実際に生かされるものでなければならない。」と、学校・家庭・社会が一体となって、青少年の現在はもちろんのこと

* 弘前大学教育学部生涯教育課程

Health, Fitness, and Life-Style Course, Faculty of Education, Hirosaki University

** 弘前大学教育学部学校教育教員養成課程

Teacher Training Division, Faculty of Education, Hirosaki University

*** 筑波大学大学院人間総合科学研究科

Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba

**** 弘前大学教育学部保健体育講座

Department of Health and Physical Education, Faculty of Education, Hirosaki University

生涯を通して「より良く生きる」力の教育の必要性を論じている。

本研究対象の大学生は、「生きる力」を学校教育において受けてこなかった年代の学生達であることから、現在個々人が習得している「生きる力」は、彼らの日常生活の体験を通して身に付いたスキルといえる。つまり、教育学的視点からみれば「生きる力」を系統的・構造的且つ科学的根拠に基づいて習得したスキルとはいえない。確かに、生活体験の中から習得したスキルは、日常生活の中で同様の問題に対しての力とはなり得るが、新たな問題に対する力となり得るか否かは未知数といえる。それらの課題解決が図られないままにしておくことは、個々人の大学生期のみならず、生涯にわたり身体的・精神的・社会的に不健康な状態を持続させることになる。それは、個人のみならず社会的にも問題であると考えられる。

WHO 精神保健局⁽³⁾は、これらの課題は民族や国家を超えた世界的健康課題であると捉え、世界的に共有できる「生きる力」の学校教育モデルとして5領域10のライフスキルを提唱した。このライフスキルは21世紀の健康戦略として提唱されたWHOのヘルスプロモーション憲章⁽⁴⁾の3つのプロセスのうちの「能力の付与 (advocate)」を目的に作られた教育プログラムである。そして「個人技術の開発」の中で、健康のための情報や教育を提供し、生活技術 (ライフスキル) を高めることを通して、個人ならびに社会の発展を支援すると述べている。

そこで本研究では、大学生が、複雑化・高度化する今日の社会環境の中にあっても、現在はもちろんのこと生涯にわたってより良く生きていく支えとなる「生きる力」を効果的にレベルアップするための改善方策を、因果的・科学的根拠に基づいて策定するための手がかりを得ることを目的に、仮説「大学生の生きる力は5領域のライフスキルの系統的習得の伝播によって生成される」を設定し、「生きる力」のレベルアップの伝播の様相を解明した。

II. 研究方法

対 象

青森県内の大学生男子890名と女子752名の計1,642名である。

調査時期

2005年～2007年の3年間を通して調査した。

調査方法

無記名式アンケート調査を行った。なお、調査は教養教育および専門教育の保健体育関連の授業の学習内容の一貫として実施した。調査によって得た回答および分析結果については、研究と教育以外には使用しないこと、成績に反映され無きこと等を事前に説明し、学校保健研究の倫理綱領を遵守し実施した。

調査内容

大学生の生活体験の中から習得した「生きる力」の評価指標には、WHO 精神衛生局作成の「ライフスキル教育プログラム (1993)」の10のライフスキルを用いた。更に因果的構造モデルの評価にあたっては、10のスキルの相互補完的組み合わせに従い、「自他承認」領域、「対人的友好」領域、「論理的思考」領域、「目標実現化」領域、「心理的対処」領域の5領域⁽⁵⁾を用いた。なお、領域名の命名にあたっては、筆者らがWHOの組み合わせと質問内容を元に議論し、合意の上決定した。

レベルアップの構造化モデルの構築にあたっては、ライフスキル教育プログラム⁽⁶⁾に従い、ライフスキルの核となる基本的要素であり日常の状況に関連づけたスキルをLevel ①『基本スキル』とした。Level ②『応用スキル』は、さまざまな健康・社会問題と関連づけたスキルであり、Level ③『目標スキル』は、ヘルスプロモーションや予防の目標となるスキルであり、健康・社会問題やニーズを引き起こす具体的状況に関連づけたスキルとした。そして、以上3レベルを逐次的に配列し構造モデルとした。その具体的評価内容については表1に示した。

分析手順

使用するデータの信頼性と妥当性を以下の1) から5) の手順に従い検証し、6) において仮説構造モデルを構築し検証した。

- 1) データ数の統計学的検定力の検証。
- 2) 本調査項目の30スキルの信頼性の検証。
- 3) 因果的構造モデルにおける多母集団同時分析の必要性の可否の決定。
- 4) 5領域各レベル間の有意差検定。
- 5) 5領域の構成スキルのレベル間の相関関係の検証。
- 6) 共分散構造分析による「生きる力」のレベルアップの因果的構造モデルの検証。

統計解析

分析手順1)の検証には、GPOWER 3.0.8を活用した⁽⁷⁾⁽⁸⁾。

分析手順2)～5)の検証には、SPSS for Windows 15.0J⁽⁹⁾を活用した。

分析手順6)の検証には、共分散構造分析ソフト Amos7.0J⁽¹⁰⁾⁽¹¹⁾⁽¹²⁾を活用した。

Ⅲ. 結果

1)「生きる力」の5領域別10のスキルの性別デ
ィスクリプションとデータの信頼性

仮説検証に先立ち、検証データの信頼性の高いことが必要不可欠である。

そこで、Cronbach's α の信頼性係数を用い、アンケート調査項目の信頼性の有無を検証した。そ

表1. 領域別・レベル別10のライフスキルの評価内容と平均得点およびその性差 (t検定)

領 域	ライフスキル	レベル別・具体的スキル内容	男子(n=890)		女子(n=752)		性 差 有意確率
			m	SD	m	SD	
自己承認	自己認識	① 自分の長所や短所をきちんと認識できる	3.2	1.06	3.2	1.04	**
		② 基本的に自制することができる	3.7	0.99	3.5	0.93	
		③ 自分の権利と責任について認識できる	3.7	0.91	3.6	0.86	
	共感性	① 自他との共通性や違いを理解し相違を尊重できる	3.6	0.90	3.7	0.82	
		② 自分と違のある他者に対し、偏見や差別をしないようにできる	3.6	0.95	3.6	0.85	
		③ 老人や障害者など、自分より弱い立場の人に対し配慮できる	3.8	0.87	3.9	0.81	
友好的対人	自己表現	① 挨拶や笑顔など、基本的なコミュニケーションをできる	3.8	0.94	4.1	0.88	***
		② 相手の権利も尊重しながら、論理的・合理的に自己主張できる	3.4	0.91	3.4	0.90	
		③ 健康・安全上の社会規範に反する行動に誘われたとき毅然とした態度ができる	3.5	0.99	3.5	0.96	
	対人関係	① 家族や身近な友達との関係を大切にできる	4.0	0.88	4.2	0.78	
		② 新しい友人を作ったり、友人関係を良好に維持できる	3.6	1.00	3.8	0.91	
		③ 必要に応じて他者からの支援やアドバイスを受けることができる	3.7	0.89	3.9	0.83	
論理的思考	批判的思考	① 基本的にメディアから流される情報に対し、問題意識をもつことができる	3.4	0.94	3.3	0.86	***
		② 選択とリスクに関し客観的判断を下すことができる	3.5	0.88	3.3	0.83	
		③ タバコのコマーシャルなどを健康的・科学的視点から捉えることができる	3.5	1.02	3.5	0.98	
	創造的思考	① 物事を創造的に考え、実現に向け努力・実行できる	3.3	0.91	3.3	0.86	
		② 規定の事実とされている事に対し、新しいアイデアを生み出すことができる	3.1	0.97	3.0	0.97	
		③ 変化する社会状況に、素早く適応できる	3.2	0.98	3.1	0.87	
目標実現化	意志決定	① 生活に必要な情報に対し、「吟味・選択・判断・活用」といった基本的な考え方ができる	3.5	0.85	3.5	0.77	***
		② 困難な事柄を先延ばしせずに、積極的に問題解決を図ることができる	3.0	0.97	3.0	0.90	
		③ 最優事項として、重要な人生上の計画の実現を目指すことができる	3.2	0.92	3.2	0.87	
	問題解決	① 問題解決に対し直感的で無く論理的・合理的に最善の方法を取ることができる	3.3	0.91	3.1	0.83	
		② 困難な事柄やジレンマに対しても、客観的に最善の解決策をとることができる	3.1	0.85	3.0	0.81	
		③ 如何なる争い事に対しても戻込みせず、積極的に問題の解決を図ることができる	3.2	0.89	3.0	0.87	
心理的対処	情動対処	① 自分で喜怒哀楽の感情を素直に表現できる	3.6	1.07	3.8	1.02	*
		② 相手の喜怒哀楽の感情を、上手く受け入れ対処できる	3.5	0.97	3.6	0.88	
		③ 自他の喜怒哀楽から生み出される、好ましくないストレスにも有効に対処できる	3.2	0.96	3.1	0.93	
	ストレス対処	① 自分のストレス源が何であるかを確認することができる	3.6	1.02	3.6	0.95	
		② ストレスフルな状況に対しても有効に対処できる	3.1	1.05	3.0	0.93	
		③ あらゆる逆境に上手く対処し、ストレスを長引かせないようにできる	3.1	1.09	3.0	1.00	

注) *** (P<.001) ** (P<.01) * (P<.05) 有意

の結果、全30スキルは男女学生共に α 係数は.910と、信頼性の極めて高いことが認められた。

本研究の主目的は、ライフスキルのレベルの伝播の因果的影響力を明らかにすることである。そこで、レベル別の信頼係数についても検証した。その結果、男女学生・3レベル共に α 係数は.73以上あり、更にレベルが進むにつれ信頼性の高くなる傾向が認められた。

そこで表1によって、スキル全30項目についての上位5位までの平均値傾向をみた結果、男子学生の最も高いスキルは、「対人的友好」領域の対人関係レベル①：家族や身近な友達との関係を大切にすること(4.0)であった。つづいて、「対人的友好」領域の自己表現レベル①および「自他承認」領域の共感性レベル③(3.8)が、更に同点(3.7)で「自他承認」領域の自己認識レベル②③と「対人的友好」領域の対人関係レベル③が認められた。

逆に最も低い得点スキルは、「目標実現化」領域の意志決定レベル②：困難な事柄を先延ばしせずに、積極的に問題解決を図ることができる(3.0)であることが認められた。

これらを領域別観点から高いスキルをみると、「対人的友好」領域と「自他承認」領域に集約していることが認められた。

他方、女子学生の最も高いスキルは、男子学生と同様に「対人的友好」領域の対人関係レベル①：家族や身近な友達との関係を大切にすること(4.2)であった。続いて、「対人的友好」領域の自己表現レベル①(4.1)が認められた。更に、同点(3.9)で「自他承認」領域の共感性レベル③と「対人的友好」領域の対人関係レベル③が認められた。

逆に最も低い得点スキルは、「論理的思考」領域の創造的思考レベル②、「目標実現化」領域の意志決定レベル②、同「目標実現化」領域の問題解決レベル②③、そして、「心理的対処」領域のストレス対処レベル②③の(3.0)の6スキルであることが認められた。

女子学生についても領域別に高いスキルをみると、男子同様に「対人的友好」領域と「自他承認」領域および「心理的対処」領域に集約していることが認められた。

逆に、低いスキルの傾向をみると、男女学生共に共通して「論理的思考」、「目標実現化」と「心理的対処」の3領域に認められた。

次に、これら全30スキルの性差の傾向をみると、

「自他承認」領域で1スキル、「対人的友好」領域で4スキル、「論理的思考」領域で2スキル、「目標実現化」領域で3スキル、「心理的対処」領域で3スキルの計13スキルで有意な性差が認められた。その性差は全スキルの43.3%であったことから、これにつづく分析と仮説検証を性別に検討することとした。

2) 5領域の各ライフスキルのレベル差とレベル別構成スキルの関連性

前述したように、本研究の目的は、生活体験の中で習得した大学生の「生きる力」のレベルアップが如何なる因果的構造によって生成されたのかを「基本」・「応用」・「目標」の3レベルの示標を用い、検証することにある。

そこで本研究では、その仮説検証にあたって、教育と研究実績のあるWHOのライフスキル教育の相互補完スキルとして示された5領域を用いた。WHOのライフスキルについての有効性は、多くの研究によって証明されている。しかし、本研究における示標としての有効性が検証された訳ではない。

そこでまず本仮説検証に先立ち、GPOWERを用い本データ数の有効性について検定力を算出し、F検定における有意性確保のための有効データ数の目安を算出した。

算出にあたっては、検定力が最も小さいと考えられる「論理的思考」スキルを基準とした。その具体的基準を、効果の大きさ0.1、有意水準0.05、検定力0.95、グループ数を3とし分析した結果、求められた有効サンプル数は1,035名であった。即ち本研究のサンプル数はそれを600名強上回るデータ数であり、本研究データ数のF検定による妥当性が認められた。

そのデータの妥当性を根拠に、反復測定による一般線型モデル(GLM)を用い5領域スキルのレベル別スキル習得の難易度を検証した。検証の結果、男子学生の傾向については図1Aに、女子学生の傾向については図1Bに示した。

分析の結果、男女学生共に検定の算出基準として用いた「論理的思考」領域を除いた、他の4領域のレベル間に0.1%水準(男子:F(2,1778)=91.34~155.71,p<.001)(女子:F(2,1502)=203.59~1063.94,p<.001)で有意なレベル差が認められた。ただし、「論理的思考」領域の男子学生につ

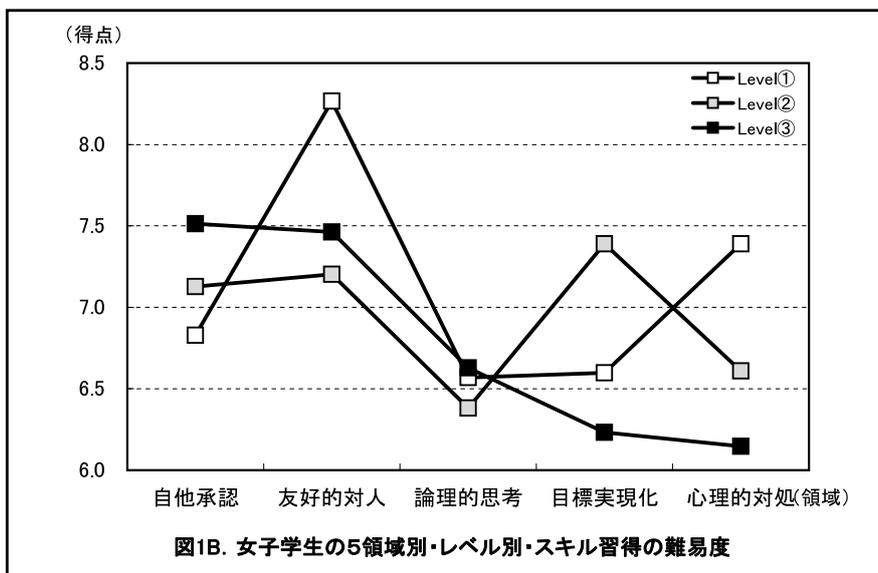
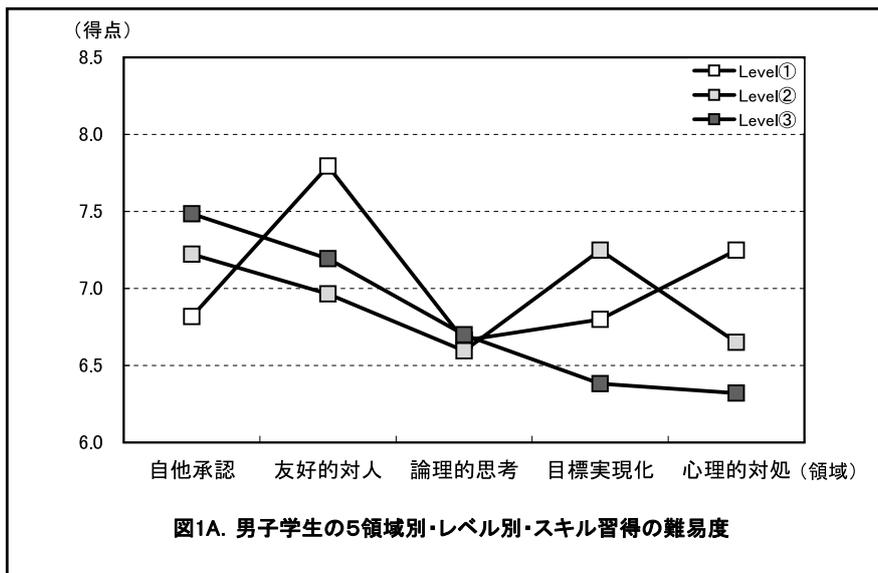


表2. 領域別・性別・ライフスキル(観測変数)のレベル間相関

スキル領域	男子 (n=890)			女子 (n=752)		
	①-②	②-③	①-③	①-②	②-③	①-③
自己承認	0.480	0.571	0.487	0.554	0.636	0.505
友好的対人	0.630	0.545	0.473	0.614	0.568	0.529
論理的思考	0.590	0.472	0.376	0.580	0.489	0.456
目標実現化	0.271	0.337	0.541	0.225	0.365	0.540
心理的対処	0.457	0.738	0.402	0.418	0.735	0.339
総合スキル	0.793	0.833	0.764	0.779	0.851	0.789

注1: 全スキル共に**(P<.01)で有意

いては、レベル間に有意な差 ($F(2,1778)=2.28, p = n.s.$) は認められなかったが、女子学生については0.1%水準 ($F(2,1502)=13.80, p<.001$) で有意な差が認められた。しかし、多重比較の結果、Level ①とLevel ③の間には有意な差は認められなかった。

また、領域別・レベル別の難易度については男女学生共に同様の傾向を示した。その中で、WHOのスキルレベルの難易度の基本・応用・目標の法則性に従ったスキル領域は「心理的対処」領域のみであった。

次に、レベル別にスキルの難易度を平均得点によってみた。その結果、男女学生共にLevel ①の基本スキルについては、「対人的友好」領域の得点が最も高く(=難度が低い)、つづいて「心理的対処」領域、「自他承認」領域であった。逆に、スキル得点の低かった(=難度が高い)領域は「目標実現化」領域、「論理的思考」領域であることが認められた。

Level ②の応用スキルについては男女学生の間で順位の違いが認められた。男子学生については「目標実現化」領域の得点が最も高く、つづいて「自他承認」領域、「対人的友好」領域の順となった。逆に、スキル得点の低かった領域は「心理的対処」領域、「論理的思考」領域の順であった。

他方、女子学生については、男子学生同様に「目標実現化」領域が最も高く、「対人的友好」領域、「自他承認」領域の順となった。逆に、スキル得点の低かった領域である「心理的対処」領域、「論理的思考」領域については男子学生と同様の順位となることが認められた。

Level ③の目標スキルについては男女学生共に「自他承認」、「対人的友好」、「論理的思考」、「目標実現化」、「心理的対処」領域の順に得点が低くなる(=難度高くなる)傾向が認められた。次に、5領域の各々の3レベル間の性差傾向をみると、3レベル共にスキルの優っている領域は、男子学生については「論理的思考」領域のみであり、3領域中2領域で優っている領域は「目標実現化」領域と「心理的対処」領域であることが認められた。他方、女子学生の3領域共にスキルが優っていた領域は、「対人的友好」領域のみであり、3領域中2領域で優っていた領域は「自他承認」領域のみであることが認められた。

つづいて、本伝説の検証上において最も重要な

根拠となる領域別レベル間の影響の程度を相関係数によって検証した。結果については表2に示す通りである。

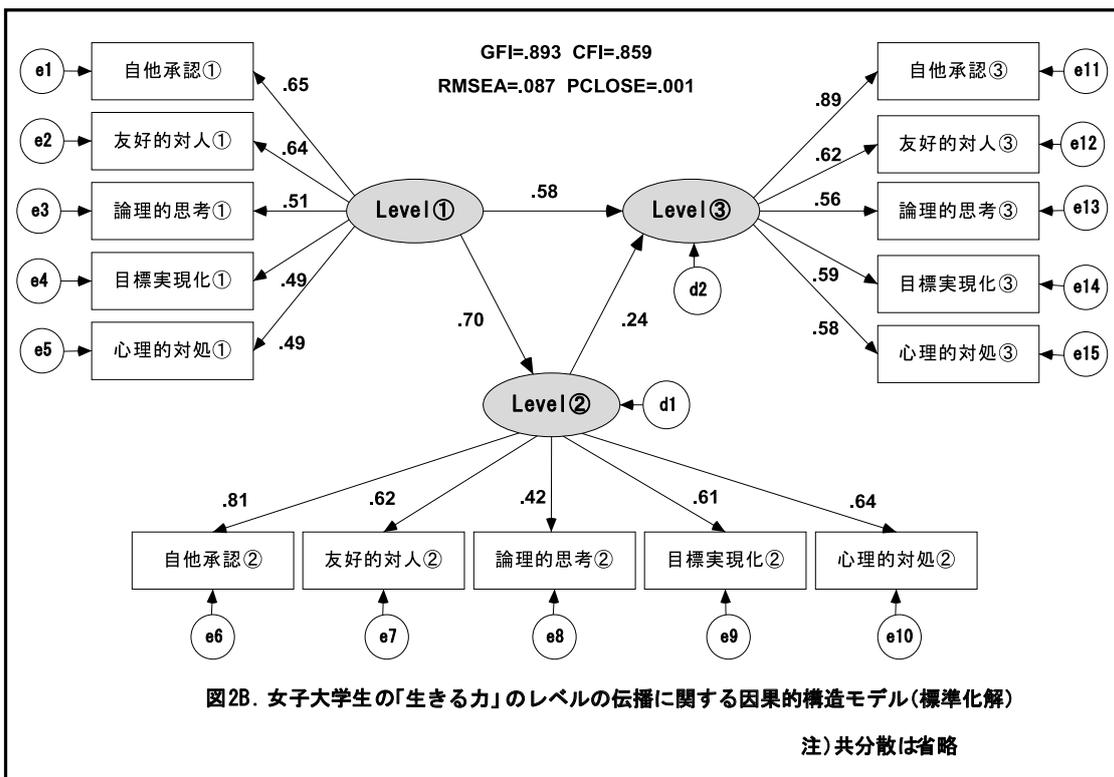
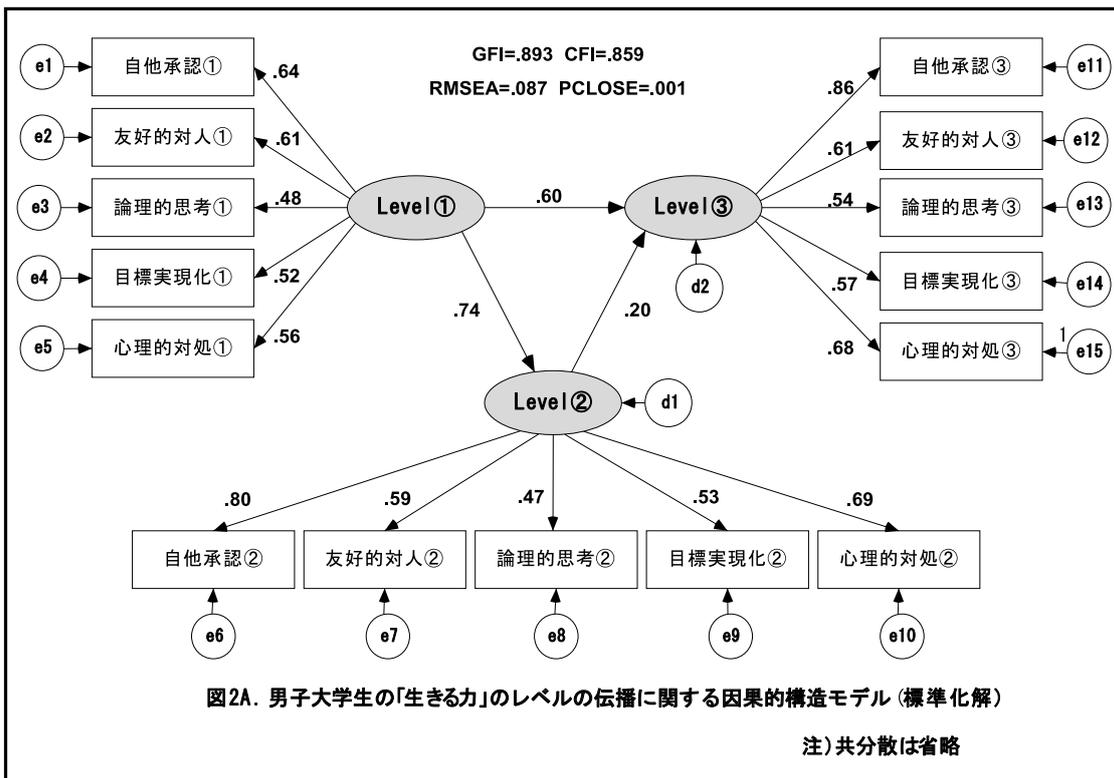
その結果、男女学生および各領域共に.1%水準で有意な相関関係にあることが認められた。多くのレベル間において相関係数は.4~.7と中程度の相関有りと判定された。しかし、相関係数が.2~.3と弱い相関有りと判定された領域として「目標実現化」領域のLevel ①とLevel ②の間、及びLevel ②とLevel ③の間に認められた。女子学生については、その他に「心理的対処」領域のLevel ①とLevel ③の間にも.339と弱い相関有りの判定が認められた。しかし、レベル別にスキルの総合力を求め、それら3レベル間の相関係数を求めた結果、各レベル間に.7~.8と0.1%水準で強い相関関係有りと判定された。そこで、以上の結果を根拠とし、仮説検証のための因果的構造モデルの構築が可能であると判定した。

3) 共分散構造分析による性別5領域のレベル間の因果的影響力

上記のレベル間の相関係数の強さから、仮説検証のための因果的構造モデルの構築の妥当性が認められたため、本研究仮説「大学生の生きる力は5領域のライフスキルの系統的習得の伝播によって生成される」を共分散構造分析によって検証した。その結果については、図2A、図2Bに示す通りである。

まず、図2Aに示す男子学生の各レベルの生成とレベルアップの因果的影響力についての特性をパス係数を手がかりにみると、Level ①、Level ②、Level ③共にそれらの生成構造に共通の特性が認められた。その共通特性とは「自他承認」、「対人的友好」および「心理的対処」領域の影響力が強く、「論理的思考」と「目標実現化」領域の影響力の弱いスキル特性が認められた。

そして、レベルアップの伝播の様相を逐次的にみると、Level ①『基本スキル』のLevel ②『応用スキル』への因果的影響力はパス係数.74と強く、Level ②『応用スキル』からLevel ③『目標スキル』への影響力は.20と弱くなる傾向が認められた。他方、Level ①『基本スキル』からLevel ③『目標スキル』への因果的影響力の直接効果は.60と強いことが認められた。しかし、Level ①のLevel ②を経由したLevel ③への間接効果は.15



であり、Level ①の直接効果と間接効果による総合効果は .89と強い因果的影響力で基本スキルが伝播することが認められた。

次に、女子学生の構造モデルの各レベルの生成

とレベルアップの因果的影響力の特性をみると、レベル間の生成構造に女子学生特有の共通の傾向が認められた。その共通した特性とは「自己承認」、「対人的友好」領域の影響力が強く、「論理的思考」

領域の影響力の弱いスキル特性が認められた。

そして、レベルアップの伝播の様相を逐次的にみると、Level ①『基本スキル』のLevel ②『応用スキル』への因果的影響力はパス係数 .70と強く、Level ②『応用スキル』からLevel ③『目標スキル』への影響力は .24と弱くなる傾向が認められた。他方、Level ①『基本スキル』からLevel ③『目標スキル』への因果的影響力の直接効果は .58と強いことが認められた。しかし、Level ①『基本スキル』のLevel ②を経由したLevel ③『目標スキル』への間接効果は .17であり、Level ①の直接効果および間接効果による総合効果は .75と強い因果的影響力で基本スキルが伝播することが認められた。

これら仮説構造モデルの全体評価による適合度を、GFI (Goodness of Fit Index)、CFI (Comparative Fit Index)、RMSEA (Root Mean Square Error of

Approximation) とその有意水準を示した PCLOSE (Probability of CLOSE fit) の複数評価指標によって判定した。判定の結果、GFI=.893およびCFI = .859と判定基準の .9に近似しており、またRMSEA = .087と判定基準 .05を上回りグレーゾーンに判定された。以上3指標の総合的評価から、本仮説構築モデルを有効と判定した。

しかし、本適合度を得るには、表3に示す通り修正指標を根拠に、仮説モデルの誤差間に共分散関係を設定することが示唆された。そこで指示に従い修正した結果、主に2つの特徴ある傾向が認められた。1つ目の特徴は、Level ①、Level ②共にそれぞれ上位レベル間の同じ領域間に共分散関係が認められた点である。ただし、Level ③については、同一レベル内での共分散が認められた。それは「自他承認」領域と「心理的対処」領域との間での共分散であり、かつ、本モデルにおける

表3. 修正指標によるモデルの適合度を高める共分散関係

レベル	誤差 e	←→	誤差 e	男子	女子
Level ①	e1(自他承認①)	←→	e8(論理的思考②)	0.138	0.112
	e2(友好的対人①)	←→	e7(友好的対人②)	0.469	0.437
		←→	e12(友好的対人③)	0.173	0.220
	e3(論理的思考①)	←→	e4(目標実現化①)	0.164	0.153
		←→	e8(論理的思考②)	0.499	0.513
		←→	e13(論理的思考③)	0.183	0.267
	e4(目標実現化①)	←→	e8(論理的思考②)	0.262	0.295
		←→	e9(目標実現化②)	0.397	0.406
		←→	e11(自他承認③)	0.226	0.137
		←→	e13(論理的思考③)	0.297	0.344
e5(心理的対処①)	←→	e8(論理的思考②)	0.117	0.084	
	←→	e10(心理的対処②)	0.151	0.206	
Level ②	e6(自他承認②)	←→	e11(自他承認③)	0.224	0.255
	e7(友好的対人②)	←→	e12(友好的対人③)	0.338	0.344
		←→	e14(目標実現化③)	0.150	0.198
		←→	e15(心理的対処③)	0.108	0.160
	e8(論理的思考②)	←→	e13(論理的思考③)	0.282	0.332
	e9(目標実現化②)	←→	e13(論理的思考③)	0.127	0.136
		←→	e14(目標実現化③)	0.557	0.564
		←→	e15(心理的対処③)	0.131	0.097
←→		e12(友好的対人③)	0.142	0.125	
e10(心理的対処②)	←→	e13(論理的思考③)	0.130	0.099	
	←→	e14(目標実現化③)	0.152	0.113	
Level ③	e11(自他承認③)	←→	e15(心理的対処③)	-0.147	-0.502

唯一の負の共分散関係が認められた。特に女子学生に顕著に強い共分散関係が認められた。

2つ目の特徴は、Level ① Level ②共に「目標実現化」領域が最も多くの領域との間で共分散関係にあることが認められた。

本研究では性差検定によって男女学生別に仮説検証することが求められた。そこで、男女学生間の影響力のパス係数に有意な性差が認められるか否かを、パラメータ間の差に対する検定統計量を用い検証した。その結果、男女学生間に有意な性差の認められた観測変数は、Level ①には無く、Level ②では「目標実現化」、「心理的対処」の2観測変数に、C.R. 値5%水準で認められた。Level ③については、「心理的対処」の観測変数にC.R. 値5%水準で認められた。

IV. 考察

「生きる力」の評価指標としてWHOの5領域を用いる意義

筆者らは、本研究に先立ち、小学校の児童を対象に、「生きる力」が真の生きる力として、子供たちの学校生活の満足度に影響を及ぼしているのか否かを、因果的構造モデルを構築し検証した⁽¹³⁾。検証の結果、「生きる力」が「学校生活満足度」に強い影響力を及ぼしていること、そして「学校生活満足度」の中の、特に「各教科」と「特別活動」の満足度に強い影響力を及ぼすことを解明した。その際に用いた「生きる力」の評価指標には、ベネッセ教育総研⁽¹⁴⁾の「新しい学力を育む研究会」が提案した「生きる力」の4領域として設定された「能力・スキル」、「社会への適応力」、「態度・価値観」、「自己成長力」を用いた。

また、文部科学省は、中教審・初等中等教育分科会・教育課程部会報告の「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」⁽¹⁵⁾の中で、現行指導要領の「生きる力」を「いかに社会が変化しようと、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、自らを律しつつ、他人と共に協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力など」と定義している。また、「生きる力」においても、[確かな学力]、[豊かな人間性]、[健康と体力]の3つの要素からなる総合力を「生きる力」と述べており、両者共に学力を高めることを目的とした「生きる力」の色

彩が強いものとなっている。

しかし、本研究ではWHOのライフスキルを「生きる力」の評価指標として用いた。筆者らは採用の根拠として、本研究対象である大学生は、学校教育において「生きる力」を学んでこなかったこと、そして、大学生の「生きる力」の発揮する場は、学校生活が主であるが、その生活範囲はアルバイト等々社会の中においての「生きる力」の評価も必要であること、更に、大学生期は学校教育の最終期であることを考慮すれば、生涯を通しての「生きる力」となる評価指標を用いる必要があることを根拠として採用した。

加えて、小学校児童を対象としたアンケート調査の依頼校の多くがWHOのライフスキルを学習教材として用いていることも採用の根拠となった。それ等調査依頼校におけるWHOのライフスキルの採用理由は、学習指導要領の示す「生きる力」が、概念は示されているものの、具体的な学習内容と評価指標が示されておらず、教材としての発展過程も明示されていないとのことであった。

これに対し、WHOのライフスキルでは「生きる力」をライフスキルの同義語として受け入れており、生涯教育の連続性を考えた場合、WHOのライフスキルを用い検証することの研究的意義は高いものとする。

そしてWHO⁽¹⁶⁾は、ライフスキルの定義として「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。」とし、青少年の健康の維持増進をねらいとするスキル形成の中核的スキルとして、表1に示す10のスキルを提示した。そして、自分を取り巻く人々、文化、環境に対して、適応的かつ建設的に行動する能力であり、学校生活の場のみならず、広く生涯にわたって生かされるスキルとして位置づけた。

また、ライフスキル教育について「ライフスキル教育は、発達段階に応じて適切な方法で、心理社会的スキルを実行し、強化することを容易にするためのものであり、それは、人格的・社会的発達を促し、人権を擁護し、そして、健康問題と社会問題を予防することにある。」⁽¹⁷⁾と定義した。

更に、WHOのライフスキルは、単に学校生活の場で発揮する力にとどまらず、人間の生活圏全体で発揮される力である。よって、民族や文化、

更には性別や年齢を超越した世界でより良く生きていく力として捉えている。本研究対象の大学生は、真の意味で良き社会人としての「生きる力」を身につけるべきライフステージに在るといえる。この意味においても WHO のライフスキルは、「生きる力」としての優れた評価指標である。

生活体験の中で習得したライフスキルの生成特徴

前述した通り、本研究対象の大学生は、学校教育として「生きる力」を学んだ経験は無く、5 領域全てのスキルを個々人の生活環境の中で実践的・体験的に習得してきた。しかし、教育学的および心理社会的に習得したスキルは、効率的・論理的・科学的根拠を持つものと考えられる。それに対して、生活体験的に習得したスキルは如何なる特性を有するのかを考察した。

筆者らは、大学教育の場における理想的スキルバランスを、本研究結果の図 2A、図 2B と表 3 から推論した。それは、「目標実現化」領域スキルを頂点とし、それを支える「論理的思考」領域スキルと、目標実現の前の障害となるストレスや情動に対処するための「心理的対処」領域スキルと、それらの補強的役割を果たす「自他承認」、「友好的対人」領域のスキルとが、共にハイレベルで適度なバランスをとっていることと捉えた。

その視点から本研究結果をみると、筆者らが理想と捉えたレベルバランスからはほど遠く、大学教育で最優先されなければならないと考える「目標実現化」や「論理的思考」領域のスキルと「心理的対処」領域スキルの得点は男女学生共に低く、それに対し「対人的友好」や「自他承認」領域スキルの得点の高い傾向が認められた。

筆者らは、この点に関する先行研究⁽¹⁹⁾として、大学生のライフスキルの生成に関する因果構造モデルを検証した。その結果においても、男女学生共に影響力の違いはあるものの「ストレス対処・情動対処」、「自己認識・共感性」および「コミュニケーション・対人関係」領域スキルの強い影響力を特徴とする傾向が認められた。逆に、「意思決定・問題解決」および「創造的思考・批判的思考」領域スキルに関する影響力の弱いことが認められており、本研究結果のスキル生成の傾向と同様であることを認めた。

以上の点からも、義務教育における「生きる力」の教育は、その時代のみならず生涯にわたってよ

り良く生きる土台に繋がるスキルの育成こそが最優先されなければならないと考える。また、「生きる力」の弱い者を社会に出してしまうことの教育的放棄を「個人の問題」として責任回避することは、「生きる力」をスローガンとする教育の放棄にも繋がると考える。まさに、今日における国民的・社会的・政治的かつ教育的緊急課題と言えよう。

「生きる力」のレベルアップの伝播の様相

教育的発達課題や学習理論からみたレベルアップのプロセスは、基本から応用への道筋をたどることが効率的・科学的と考えられている。同様に、本ライフスキルの習得プロセスも、基本スキル→応用スキル→目標スキルへとレベルアップさせることが重要である。この点に関して図 1A・図 1B を用い考察した結果、そのプロセスに沿ったスキルは、男女学生共に「心理的対処」領域のみであった。また、Level ①が他のレベルに対して高得点であったスキルは「対人的友好」領域であり、その他の領域は全て説明できない順序であることが認められた。しかし、レベルアップの理論で説明できないということが、生活体験的に習得されたスキル生成の特性であるのではないかと筆者等は推察した。基本スキルの弱さは、体験と同様の問題解決には有効と考えるが、日常生活で生じるさまざまな新たな問題や要求に対し、建設的且つ効果的に対処できるとは考えにくい。その結果として、本研究の冒頭で述べた、喫煙、飲酒、薬物摂取、運動不足、不健康な食生活など、さまざまな問題行動に対処できず、「生きる力」の無力感を引き起こす危険性が高いと考えるものである。以上のことから、「生きる力」の習得には教育的手法による学習が体験に優先されなければならないと考えられる。

次に、「生きる力」のレベルアップの伝播の様相を図 2A と図 2B から考察した。その結果、男女学生共に同様な伝播傾向を示した。即ち、Level ①の基本スキルは Level ②の応用スキルに対し大きな影響力で伝播していることが認められた。しかし、Level ①の大きな影響を受け習得された Level ②の応用スキルは、Level ③の目標スキルに対し小さな影響力でしか伝播していないことが認められた。

WHO⁽²⁰⁾ は、ライフスキル教育の基本的学習

活動について「ライフスキルの学習活動は継続的で統一的なプログラムの中に適切に位置づけられていなければならない。・・・ある程度系統性があり、プログラムの前半で扱われた指導が後半の基礎となる。」と述べている。そしてその系統性について、3つの基本的学習活動の内容を以下に示す3レベルで示している。Level ①は、日常の状況に関連づけた核となるライフスキルの基本要素であり、Level ②は、さまざまな健康・社会問題に結びつけるための応用関連スキル、Level ③は、ヘルスプロモーションや予防の目標となる健康・社会問題やニーズを引き起こす具体的状況に関連付け適応できるスキルであるとし、レベル別の仮想的主題例を示している。本研究のスキルのレベルアップに関する質問項目は、その例に従い構成したものである。

ここで議論すべきことは、Level ①によって補強された Level ②のスキルが、なぜ Level ③の目標スキルに対し有効に伝播しなかったのかについてである。筆者らが考える理由のひとつは、Level ③の目標スキルは下位レベルのスキルをもってしても習得困難なレベルであり、各レベル間の困難度が直線的ではなく、指数関数的にアップしたスキルレベルとなっているのではないかと考えられること。或いは、個々人が日常生活の中で体験的に習得したスキルであるため、彼らにとっては Level ②も Level ③も同列であり、基本的スキルである Level ①に対し、両者とも応用スキルとして捉えているものとも考えられることである。その根拠として、Level ①の基本スキルが直接的に Level ③に対し中程度の影響力を及ぼしていることが挙げられる。しかし、パス係数の強さから検証すると Level ①から Level ②への影響力よりも Level ①から Level ③への影響力の小さいことから、同列とはいえ、Level ③のスキルの習得困難度が若干高いのかもしれない。しかし、これらの理由では説明できない結果が認められる。それは男女学生の5領域別・レベル別・スキル習得の困難度をみた図1Aと図1Bの結果である。本結果の中で Level ①のスキル得点が他のレベルよりも高得点を示したスキルは、男女学生共に「友好的対人」と「心理的対処」の2領域のみであり、逆に Level ③のスキルが最も高得点を示したスキルは「自己承認」と「論理的思考」領域であった。加えて、Level ②のスキルが最も高

得点を示したスキルは「目標実現化」領域であり、そこには WHO が示す継続的統一性は認められなかった。これが生活体験型のスキル特性であると考えられる。しかし、科学的根拠に基づいたスキルの習得には、特に上位レベルの中核となる Level ①の基本スキルの確かな習得が必要不可欠と考える。以上の証明には、ライフスキル教育を受けてきた大学生の出現を待たなければならない。

更に、文部科学省では「生きる力」の評価として「OECD 生徒の学習到達度調査」や「全国学力・学習状況調査」の結果⁽¹⁸⁾を重視している様子が窺えるが、国際社会の中での「生きる力」の位置づけを調査したことはなく、これらを含めた国際的比較の研究が今後の課題となろう。

V. おわりに

本研究は、生涯にわたって真に「生きる力」のレベルアップの方策策定の因果的・科学的根拠を明らかにすることを目的に、学校教育として「生きる力」を学習してこなかった大学生1,642名を対象として、自己の生活体験の中から如何にしてスキルを習得し、且つレベルアップを図ってきたのかを、WHO 精神保健部局作成によるライフスキル教育支援プログラムの10のスキル5領域を評価指標とし、以下の仮説に従い因果的構造モデルを構築し解明した。その仮説は「大学生の生きる力は5領域のライフスキルの系統的習得の伝播によって生成される」である。検証の結果、以下の知見を得た。

1. 本仮説モデルの適合度は $GFI = .893$, $CFI = .859$, $RMSEA = .087$ であり、データに適合した仮説モデルであることが認められた。
2. 大学生の現在および将来にわたっての、真に「生きる力」としてのレベルアップ方策として最優先すべきスキルは、全てのスキルの中核となる Level ①『基本スキル』の習得であり、そのスキルが生活体験に先立たなければならない。
3. Level ②：『応用スキル』を Level ③『目標スキル』に生かすための教育的方策の策定が必要である。

文 献

- 1) 皆川興栄：第51回日本学校保健学会；会長講演「ライフスキル教育の研究と課題」, 学校保健研

- 究,46(6) : 579-583,2005
- 2) 文部科学省：中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」,http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/960701.htm., 2007/12/21 取得
 - 3) Division of Mental Health WHO. (GENEVA) : LIFE SKILLS EDUCATION IN SCHOOL, 1994
 - 4) WHO : First International Conference on Health Promotion. WHO The Ottawa Charter for Health Promotion1(4), 1986
 - 5) Division of Mental Health WHO. (GENEVA) : LIFE SKILLS EDUCATION FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS IN SCHOOLS, LIFE SKILLS EDUCATION IN SCHOOL, 3, 1994
 - 6) Division of Mental Health WHO. (GENEVA) Ibid.,3) : PART TWO GUIDELINES:THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF LIFE SKILLS PROGRAMMES, LIFE SKILLS EDUCATION IN SCHOOL, 21-25, 1994
 - 7) Erdfelder, E., Faul,F., & Buchner, A. : POWER : A general power analysis program, Behavior Research Methods, Instruments, & Computers, 28(1), 1-11, 1996
 - 8) 山田剛史、村井潤一郎（著）：よくわかる心理統計、ミネルヴァ書房、京都市、224-227、2006
 - 9) 対馬栄輝：SPSS で学ぶ医療系データ解析、東京図書、2007
 - 10) 田部井明美（著）：SPSS 完全活用法共分散構造分析（Amos）によるアンケート処理、東京図書、東京、2001
 - 11) 山本嘉一郎、小野寺孝義（編著）：Amos による共分散構造分析と解析事例 [第2版]、ナカニシヤ出版、2005
 - 12) 豊田秀樹、前田忠彦、柳井晴夫（共著）：原因を探る統計学—共分散構造分析入門—、講談社、東京、2002
 - 13) 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」と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(93)、65-76、2005
 - 14) 田中博之：『生きる力』を育てる学校教育の創造」、ベネッセ文教総研（編）「21世紀型学力を育む総合的な学習を創る：データが語る学習の成果とさらなるステップアップに向けて」、ベネッセコーポレーション文教総研、8、2002
 - 15) 文部科学省：「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会、8-23、2007
 - 16) 川畑徹朗、西岡伸紀、高石昌弘、石川哲也（監訳）、JKYB 研究会（訳）：WHO ライフスキル教育プログラム（WHO・編）、12、大修館書店、東京、2001
 - 17) Department of Mental Health WHO : Partners in Life Skills Education, Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting, 1999
 - 18) 文部科学省：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/index.htm, 2007/12/29 取得
 - 19) 高橋俊哉、伊藤菜緒、伊藤武樹：大学生の Life Skills に関する研究 (1) — Life Skills の生成に関する因果構造モデル—、第52回日本学校保健学会、290-291、2005
 - 20) Division of Mental Health WHO, op. cit, 3) , PART TWO GUIDELINES : THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF LIFE SKILLS PROGRAMMES, 21-29

(2008. 1. 16受理)