

学力としての認知的スキルと非認知的スキルとの関係に関する一考察 — A県学習定着度状況調査とB中学校生徒の実態調査を踏まえて—

佐藤 進・鈴木 久米男*, 柴田 良輔・吉田 桂・内田 知代**
(令和3年2月19日受理)

SATO Susumu, SUZUKI Kumeo, SHIBATA Ryosuke, YOSHIDA Kei, UCHIDA Tomoyo

Consideration of the Relationship between Cognitive skills and Non-cognitive Skills Necessary for Academic Ability:
Based on Prefecture A learning retention situation survey and the Junior High School B student fact-finding survey

要 約

新学習指導要領実施にあたり、3つの資質・能力の中の「学びに向かう力、人間性等」に着目し、A県学習定着度状況調査と自作の質問紙によるB中学校での調査結果をもとに、学力における認知的スキルと非認知的スキルの関係について考察した。

学習定着度状況調査結果をもとにした検討では、認知的スキル(正答率)と非認知的スキル(生徒質問紙回答状況)との間で、「振り返り」と「探求心」について有意差が見られた。「自己肯定感」については、学習成績に限らず様々な要因により形成されるものであり、生徒個々のきめ細かい状況把握を通して指導につなげることの重要性が明らかになった。加えて自作質問紙調査結果では、「学習への効力感」に関して他の設問と異なる特徴が見られ、学習結果の重視から、学ぶ目的や学び方など学習過程を重視した指導改善に取り組むことの必要性が明らかになった。

また、非認知的スキルに関する経年比較による結果を参考に、効果的な手立てについて検討した。

1 はじめに

本研究の目的は、これまでテスト等による数値化可能な力を認知的スキル、数値化が難しく質問紙調査等で明らかにしてきた内面的な力を非認知的スキルとして、2つのスキルをバランス良く効果的に向上させるための関係等について考察し、学校での教育実践につなげるための方策について検討するものである。

本研究の主題設定の理由は、令和3年度から全面実施される中学校学習指導要領(文部科学省2017)の趣旨を踏まえ、新しい時代へ対応した教育活動の在り方について整理し、特に資質・能力

として示された三つの柱の中の「学びに向かう力、人間性等」の対応について明らかにしていくものである。中学校においては、新型コロナウイルス対応に追われながらこれまでとは異なった状況の中で新学習指導要領実施初年度を迎えようとしているが、時代に対応した教育課程の推進に向けた足固めが求められている。

今回の改訂にあたり「学力」に対する捉え方の変遷について確認する。平成14(2007)年に学校教育法が改正され、そこでは「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を

* 岩手大学大学院教育学研究科, ** 岩手県盛岡市立上田中学校

解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。(第30条2項)」と規定された。いわゆる「学力の三要素」と呼ばれるものであり、(1)基礎的な知識・技能、(2)思考力・判断力・表現力等の能力、(3)主体的に学習に取り組む態度、として示されたところである。

今回の学習指導要領改訂に目を向けると、予測困難な時代を生き抜く子供たちに対して、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、自ら判断して、よりよい社会や人生を切り拓いていくための力を育むための学びを目指し、「何のために学ぶのか」という学習の意義、「何を学ぶのか」といった目指すべき資質・能力の明確化、「どのように学ぶのか」として授業改善の推進を図ろうとしていることがうかがわれる。「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱は、学校教育法で示した学力の三要素と共通したものであり「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(中央教育審議会2016)の中では「海外の事例や、カリキュラムに関する先行研究等に関する分析によれば、資質・能力に共通する要素は、知識に関するもの、スキルに関するもの、情意(人間性など)に関するものの三つに大きく分類されている。前述の三要素は、学校教育法第30条第2項が定める学校教育において重視すべき三要素(「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」とも大きく共通している。」としている。

一方、国際学力比較調査として経済協力開発機構(OECD)によるPISA調査は、これまで学習指導要領改訂に少なからず影響を与えるものとなっている。2003年調査において高校1年生の「読解力」が参加国の中で14位となり、2006年調査では「数学的リテラシー」や「読解力」「科学的リテラシー」の全ての分野において前回順位を下回る結果となるなど、日本の学力低下の根拠として扱われ、いわゆる「PISAショック」として「ゆとり教育」

の見直しにつながった背景がある。以降、国の教育の流れとしてはグローバル化を意識した施策となり、現在に至っていると考える。

「生きる力」は学習指導要領(文部科学省1998)により平成14年度に全面実施され、その理念は現在まで継承されており、時代の要請により学力低下への対応として基礎・基本の定着が附加されるなどしながら、今回の改訂に引き継がれていると捉えることができる。「生きる力」が示されてから約20年が経過しているものであるが、学校においては、これから目指すべき教育の方向性を明確にし、生徒の育成につながるための具現化を図り、これからの10年につなげるための実りあるものにしていくことが求められている。

知識・技能中心の学力観から情意面を含めた学力観へ、結果重視から過程重視へと教育に求められる学びの形が徐々に変化している。学校においてはこれからの時代に対応した様々な取り組みが期待されているところであるが、保護者を含めた一般的な学力に対する認識としては、知識・理解を中心とした「テストの点数」という捉えにあることは否めない状況にあり、学校と保護者との学力に対する認識の違いから生じるトラブルもしばしば見られるところである。学校においては、一人ひとりの生徒に対してどのような力(学力)を身につけさせようとしているのか、どのような教育課程を編成しているのか、保護者や地域に期待したい協力・応援にはどのようなものがあるのかについて具体的に発信していくことが求められる。そのためにも学校では、非認知面に対する考え方について理解を深めていく必要があると考える。

このような流れを踏まえて、「非認知的スキル」に関するこれまでの先行研究をたどる。

日本生涯学習総合研究所(2018)による「非認知能力」の概念に関する考察では、社会構造の変化に伴い学力観が変化しており、従来型の学力から、知識・技能を「活用する能力」としての学力に重点が置かれているとした。更に従来型の能力(学力)を「認知能力」、新しい能力を「非認知能力」として、能力の構成概念が定義され、修得

状況の測定・評価を行うための方法論が確立されることが必要であるとしている。社会が求める能力の概念が変化していることを意識した学校教育の在り方が求められていると言える。

櫻井（1983）は、内発的な学習意欲と学業成績との関係について検討し、有能感と成績の間には .51 ($p < .001$) という有意な相関があり、知能の影響をコントロールしても .47 ($p < .001$) という有意で高いものであることや、学習における有能感（達成への学習意欲の結果もたらされるもの）が高いと学業成績もよいことが確認されたとしている。また、ベネッセ教育総合研究所（2005）による「総合教育力の向上が子どもの学力を伸ばす：学力向上のための基本調査2004より」では、メタ認知を働かせ、学習方略を活用することで学力は向上し、自己効力が増幅するとしている。

加藤（2019）は、報告「非認知的スキルを高めるための教育的介入の効果に関する一考察」の中で、非認知的スキルの重要性が指摘されているものの、どのような教育的介入が子供の非認知的スキルに効果があるかについての学校教育での議論が十分ではないとしている。更に総合的な学習の時間における具体的な運用について指摘し、SL（サービス・ラーニング）型総合的学習の実践例を示しながら非認知的スキルの育成に寄与する可能性があることを示している。

これらの先行研究により、学力に対する捉えが変化していることへの対応や非認知的能力の育成に向けての方略が示されているが、学校現場における認知的スキル・非認知的スキルの関係を生かし、生徒の育成につなげる具体的方法についての解明は十分とは言えない。よって、学校教育に求められる学力概念の変遷や国際的な流れを踏まえ、先行研究を参考にしながら認知的スキル・非認知的スキル双方の向上のための方法について検討する。

2 調査の概要

本研究では、A県で実施している学習定着度状況調査をもとに、正答率と生徒質問紙の回答をもとに認知的スキルと非認知的スキルの関係を検討

した。更に、生徒の非認知的スキルの状況を明らかにするためにOECDが示す非認知的スキルの因子を参考にした質問紙調査を実施し、認知的スキルと非認知的スキルを効果的につなげるための方策について検討する。

まずは、学力における認知的スキルと非認知的スキルの関係を明らかにするために、A県で実施している学習定着度状況調査におけるB中学校2年次での結果をもとに、教科調査問題の正答率と生徒質問紙におけるの回答状況を調べ、その関係について検討した。

（1）A県学習定着度状況調査について

この調査は、A県において平成15年度から継続して実施されている悉皆調査であり、県内の公立小・中・義務教育学校を対象としている。目的は「各学校において児童生徒一人一人の学習の定着状況を把握し、その結果を基に指導の充実を図るとともに、全県的な規模で学習の定着状況を把握し、明らかになった学習指導上の問題点を教育施策に反映させることにより、児童生徒の学力向上に資すること」⁽¹⁾ としている。中学校では第2学年及び義務教育学校第8学年を対象に、国語・社会・数学・理科の4教科の調査問題と、学校と生徒を対象にした意識調査で構成されている。

令和元年度調査では、公立中学校及び義務教育学校158校で約9200名の生徒を対象に実施しており、全県の調査結果の状況については、表1の通りである。（意識調査 R1.10.1 教科調査 R1.10.2）

表1 令和元年度 調査結果の概要⁽²⁾

教科	対象者数 (人)	正答率 (%)
国語	9252	61
社会	9249	52
数学	9248	43
理科	9193	42

A県教育委員会の結果分析によると、教科問題については、経年比較問題の正答率が改善状況にあり授業改善の効果が見られる一方、思考力や知識・技能の活用場面における課題が指摘されている。生徒質問紙は44の設問が設定されているが、その中で特に自己肯定感に関する調査結果について課題が指摘されている。報告書によると『『自

分にはよいところがあると思いますか」という質問に対して、昨年度調査対象学年と比較すると、対象となる中2においては肯定回答の割合が減少する結果となり、平成28年度県学調、平成29年度全国学調、平成30年度新入生学調（中1）の生徒質問紙より同一集団の経年比較をしても年々減少している』ことが指摘されているところである。A県教育委員会では教育施策の状況を見取るためのものとして、「令和2年度学校教育指導指針」（岩手県教育委員会2020）の中では、自己肯定感について肯定回答する生徒の割合の目標を77%と設定しているところである。自己肯定感についてはB中学校でも課題としてあげられており、認知的スキルと非認知的スキルの関係について検討し、向上のための手立てについて明らかにしていく。

（2）自作質問紙非認知的スキル調査について

全国学力学習状況調査やA県学習定着度調査など、生徒質問紙において非認知的状況を把握し教育活動の充実につなげるための様々な手立てが講じられているところであるが、学校独自の調査として継続的な取り組みの中で生徒の変容につなげていくものとしては難しい部分があった。そこで、学校でも簡易的に生徒の状況を見取りながら様々な教育活動に生かすことができるものとして、OECD Home Topics「Study on Social and Emotional Skills」で示す6つの領域と19の項目を参考に表2の内容の非認知的スキルを問う設問を作成し、調査による活用実践について検討した。

表2 OECD「Study on Social and Emotional Skills」6つの領域と19項目⁽³⁾

「課題解決力」について4項目、「感情抑制」

領域	クラスター	項目
Task performance (課題解決力)	Achievement motivation	達成への意欲
	Responsibility	責任感
	Achievement motivation	粘り強さ
	Self-control	自己統制
Emotional regulation (感情抑制)	Stress resistance	ストレス耐性
	Optimism	楽観性
	Emotional Control	感情統制
Collaboration (協調性)	Empathy	共感
	Trust	信頼
	Cooperation	協力
Open-mindedness (開かれた心)	Tolerance	忍耐
	Curiosity	好奇心
	Creativity	創造性
Engaging with others (他者関係性)	Sociability	社会性
	Assertiveness	主張
	Energy	エネルギー
Compound skills (混合スキル)	Critical thinking	批判的思考
	Meta-cognition	メタ認知
	Self-efficacy	自己効力感

について3項目、「協調性」について3項目、「開かれた心」について3項目、「他者関係性」について3項目、加えて「混合スキル」として3項目の19項目としている。19の設問については、生徒が学校での生活場面を想定しながら自分の内面について直感的に回答できる内容になるよう工夫し、これに学習での効力感に関する設問を加えて表3に示す20項目による質問紙を作成し調査を実施した。

表3 非認知スキル調査のための質問紙
(3) 調査結果の活用について

分類	項目	設問
I 課題解決力	1 達成への意欲	目標達成のためには努力を惜しまないで取り組む方だ
	2 責任感	与えられた仕事は自分の力でやり通そうとする方だ
	3 粘り強さ	多少の困難があっても最後までやり遂げようとする方だ
	4 自己統制	感情に流されず自分の行動を調整しながら取り組む方だ
II 感情抑制	5 ストレス耐性	ストレスがあっても自分なりの方法で対応し乗り越える方だ
	6 楽観性	課題があっても何とか解決できたらと前向きに考える方だ
	7 感情統制	様々な出来事があっても自分の感情をコントロールできる方だ
III 協調性	8 共感	他の人の考えや気持ちに寄り添って考えることができる方だ
	9 信頼	他の人から頼りにされると応えようと頑張る方だ
	10 協力	他の人と一緒にやって取り組むことは得意な方だ
IV 開かれた心	11 忍耐	つらいことや気に入らないことがあっても我慢できる方だ
	12 好奇心	興味のあることには挑戦し、何でも試してみたい方だ
	13 創造性	新しいことに取り組み生み出すことに魅力を感じる方だ
V 他者関係性	14 社会性	全体を考えながら自分の行動について考える方だ
	15 主張	自分の思いや考えをはっきり相手に伝える方だ
	16 エネルギー	何事に対しても前向きに取り組む方だ
VI 混合スキル	17 批判的思考	軽率に判断せず、納得できないことは議論しても追究する方だ
	18 メタ認知	自分の状況を評価しながら改善点を明らかにして取り組む方だ
	19 自己効力感	つまづいても、頑張ればできるという気持ちで取り組む方だ
VII その他	20 学習での効力感	学校で行われる様々なテストでは満足な結果が出せている方だ

上記(1)・(2)の調査結果についてB中学校対象学年担当教員と協議し、学年・学級経営等の参考にしながら具体的な取り組みにつなげることを想定していたが、コロナ禍の影響により全国学力学習状況調査や各種学力関係の調査が中止となるなど、計画的に進めることが困難となった。また、B中学校においても先が見通せない状況となり度重なる教育課程の変更を余儀なくされた中ではあったが、3年次3学期(1月)に同内容による質問紙調査が実施できたことから、経年比較により生徒の変容を確認し、学校実践における効果等について考察した。

3 調査結果

(1) B中学校2学年学習定着度状況調査から

B中学校調査対象生徒の教科における平均正答率は表4に示すとおりである。

表4 B中学校教科平均正答率

教科	対象者数(人)	正答率(%)	県との差
国語	114	70	+9
社会	114	57	+5
数学	114	57	+14
理科	114	50	+8

全ての教科について県平均を上回り、認知的スキルに関しては全体的に良好な状態であると思われる。しかし、生徒質問紙調査44項目の中には、県平均を下回っていたり否定的な回答の割合が大きいなど、検討すべき設問が明らかになったことから、該当する6項目を抽出しその結果を図1に示した。

棒グラフは左側から「そう思う」「どちらかといえばそう思う」「どちらかというと思わない」「そう思わない」を選択した生徒の割合を示したものであり、上がB中学校、下が県の結果を示している。

6つの設問の特徴としては、県とB中学校は同様の傾向を示しているが、設問18の「先生やまわりの人は、あなたのよいところを認めてくれていると思いますか。」に対して積極的肯定の割合が県の34%に対してB中学校が29%、設問25の「あなたは授業中の振り返る活動で、その時間の学習内容で何が大切だったが、わかったと感じていますか。」が県35%、B中学校25%となっている。また、自己肯定感を問う設問2「自分にはよいところがあると思いますか。」については、県・B中学校共に積極的肯定の割合が23%となっており、他の項目に比べ少ない状況になっている。なお、県の目標値の肯定回答77%に対してB中学校の結果は69%となり、課題として継続している状況であることが分かった。

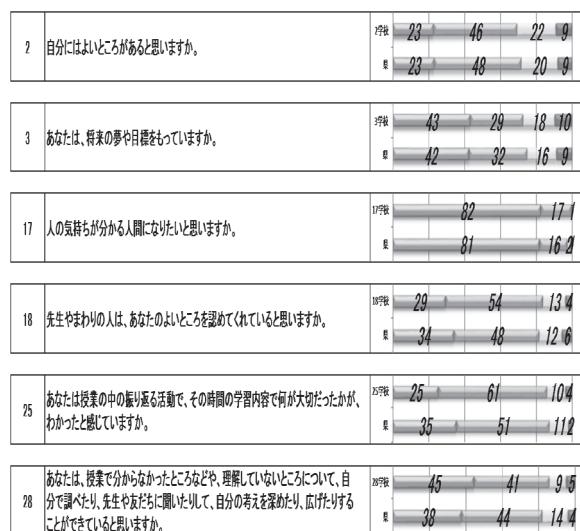


図1 A県学習定着度調査質問紙から抽出した6項目に関するB中学校の結果(文頭の数字は質問調査における設問番号)

次に、認知的スキルとしての教科調査結果と非認知的スキルとしての設問に対する回答状況との関係について検討する。そのために、県学習定着度調査結果正答率を「4:高位群」「3:中高位群」「2:中低位群」「1:低位群」に4分割し、6つの設問に対する生徒の回答について分散分析を実施した。設問2を「自己肯定感」、設問3を「夢や目標」、設問17を「他者理解」、設問18を「承認欲求」、設問25を「振り返り」、設問28を「探究心」として標記し、結果をまとめたものが表5である。

表5 正答率の非認知スキル項目毎の違い

番号	設問	分散分析(正答率による)				多重比較(Holm法)
		平均値	F値	η^2 値	p値	
2	自己肯定感	2.825	1.628	.041	.187	
3	夢や目標	3.045	1.257	.032	.293	
17	他者理解	3.805	0.794	.020	.499	
18	承認欲求	3.087	2.627	.065	.054+	
25	振り返り	3.070	3.072	.075	.031*	1<4
28	探究心	3.256	3.015	.074	.033*	1<4

※ 多重比較の標記 Holm法 < : p < .05

6つの設問のうち各群の正答率に有意差(p<.05)が見られたのが「振り返り」と「探究心」であった。Holm法による多重比較では、正答率の上位群と下位群において有意差があることが確認された。このことから、授業の内容を振り返る活動ができていることや、分からなかったことをそのままにせず探究できるといった非認知的スキ

ルが、認知的スキルとしての正答率に影響することが分かった。

次に設問の中で最も否定傾向が強い「自己肯定感」について検討する。「自分にはよいところがあると思いますか」という設問に対して、4件法で調査し教科調査正答率との関係を表6に示した。

表6 自己肯定感に関する回答状況

変数名	自己肯定感	平均値	中央値	標準偏差	人数
正答率	1「そう思わない」	60.768	63.971	16.644	11
	2「どちらかというと思わない」	53.118	50.566	15.177	26
	3「どちらかといえばそう思う」	57.397	58.018	18.629	54
	4「そう思う」	64.644	64.120	18.211	27

自己肯定感について否定的な生徒（11人）の平均正答率は約60.8%で、積極的肯定生徒（27人）の平均正答率約64.6%の次に位置するものとなっている。ここで、正答率の高低と自己肯定感の高低が一致するものではないことが確認された。なお、自己肯定感に関する回答と教科調査正答率の分布を明らかにするために箱ひげ図にしたものが図2である。

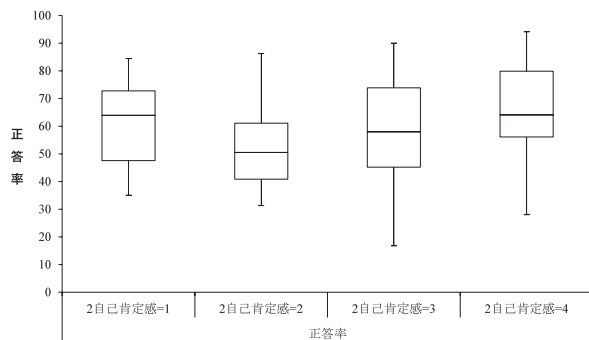


図2 自己肯定感と正答率の分布

テスト等において認知的スキルが高い状況であったとしても、自分にはよいところがあると思っていない生徒がいることから、学習成績が良いことで自己肯定感が満たされるものではないことが分かる。テスト等が好成绩であっても他の要因が満たされていなければ肯定感にはつながらないということであり、生徒に対するきめ細かい見取りが必要である。

自己肯定感を高めるための手立てとしては、様々な教育活動の中で他の非認知的スキルとの関連の中で相乗的に高められていくものであると考

える。図1に示した6項目の調査結果から相関関係を求めた結果を表7に示した。特に「自己肯定感」と「承認欲求」との関係が最も強く相関係数は0.57、次に「夢・目標」が0.49「探究心」が0.45となった。周囲から認めてもらえていることを実感しながら、将来への夢や目標を明確にし、自分なりの考えを深めたり広げたりしながら学習に取り組むことができていることが、自己肯定感を高めていくための手がかりとして考えられる。

表7 相関分析結果

	2自己肯定感	3夢・目標	17他者理解	18承認欲求	25振り返り	28探求心
2自己肯定感	1.000					
3夢・目標	.493 **	1.000				
17他者理解	.186 *	.203 *	1.000			
18承認欲求	.570 **	.348 **	.290 **	1.000		
25振り返り	.375 **	.078	.143	.358 **	1.000	
28探求心	.454 **	.212 *	.199 *	.543 **	.611 **	1.000

** $p < .01$, * $p < .05$

「自己肯定感」を高めるための手立てとして、A県教育委員の学習定着度状況調査会報告書の中には、「他者から認められる経験を通して、自己の成長を実感できるよう、全ての教育活動において褒める場面を増やしながらか、いかに成長したかを積極的に受け止め、認め、励ます評価を行っていくことが大切である。」としている。ここには「認められる」「成長の実感」「褒める」「受け止める」「励ます」「評価」など、非認知的側面としての要素が指摘されており、生徒に対する様々な手立てを講じ、その取り組みが効果的に働いているかどうかを確認しながら進めていくことが重要であることを指摘している。

(2) 自作質問紙による非認知的スキル調査から

表3で示したOECD「Study on Social and Emotional Skills」を参考に作成した20の項目のうち、非認知的スキルに関わる19の設問について、「4：はい」「3：だいたい」「2：あまり」「1：いいえ」の4件法で2年次生徒に調査し平均値が高い順に並べて示したものが図3である。

「責任感」「信頼」「好奇心」の平均値が3.00を越え他の設問と比べ高い結果となっている。一方、低い設問は「批判的思考」の2.61となっている。次いで「エネルギー」「社会性」の順となっ

ている。19の設問の平均値を上位・下位に分けると、OECD「Study on Social and Emotional Skills」で示している「課題解決力」に関する領域が高く、「他者関係性」「混合スキル」に関する領域が低い傾向が見られた。このように、非認知面に関する生徒全体の特徴を掴みながら活動計画を立案することが、効果につなげるための手立てとして有効であり、その中で個々の生徒の変容についても的確に見取りながら進めて行くことが必要であると考える。

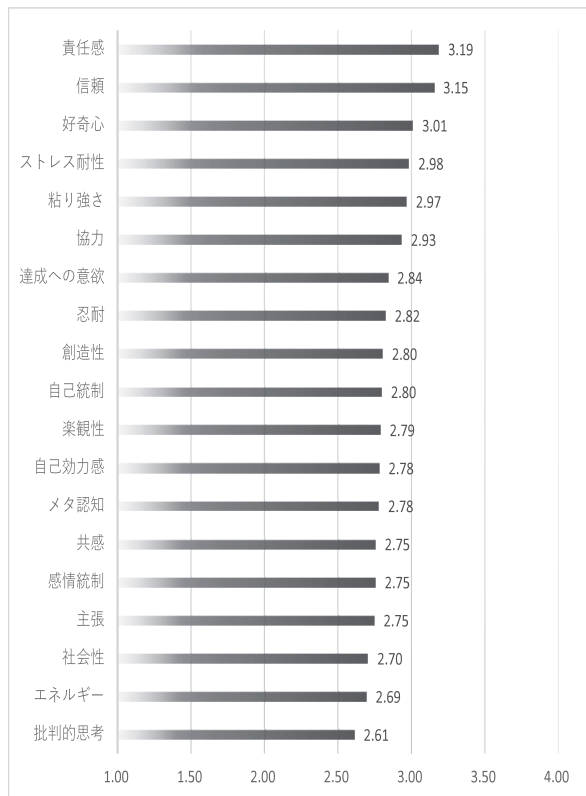


図3 非認知スキル設問毎の平均

B中学校生徒の社会性、情意面においては概ね良好な状況にあると考えられるが、これらの非認知的スキルと学習面に関する生徒の捉えがどのような関係になっているかを明らかにし、非認知的スキルの向上を学習の取り組みにつなげていくための手立てについて検討した。「学校で行われる様々なテストでは満足な結果が出せている方だ」という設問を「学習での効力感」とし他の非認知的スキルと同様に4件法で調査した。

平均値は1.98となり、他の設問の平均値を下回る結果となった。回答状況について度数分布を

示したのが図4であるが、他の設問の状況と異なり否定的な回答の生徒が多く学習結果に対して厳しく自己評価していることが分かった。

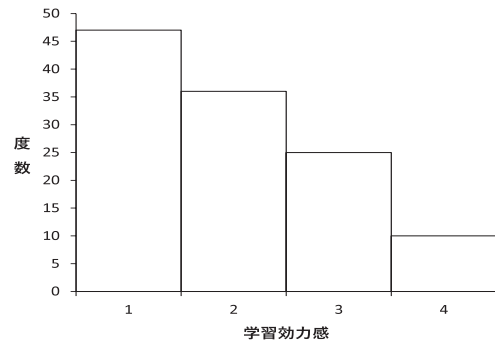


図4 学習の効力感の回答状況

3(1)において「自己肯定感」と「正答率」の関係は一致するものではないことを示したが、「学習への効力感」についても、学習結果以外の様々な要因が含まれていることが考えられる。学習に対して力が発揮できているかどうかの認識については、総合的な視点で育成していく必要性が明らかになり、向上のための手立てについて検討する必要がある。

そこで、「学習への効力感」の認識に対応する群と非認知的スキル19の設問との関係について検討するために分散分析を行った。その結果、有意差が見られたのが「共感」「信頼」「協力」「創造性」「社会性」「メタ認知」「自己効力感」の7項目であった。この7項目の分散分析及びHolm法による多重比較の結果を表8に示した。

表8 学習への効力感と有意差があった非認知的スキル7項目の状況

番号	設問	平均値	F値	η^2 値	p値	多重比較 (Holm法)
8	共感	2.754	4.129	.098	.008 **	1<<4, 2<4
9	信頼	3.153	5.120	.119	.002 **	1<<4
10	協力	2.932	4.152	.098	.008 **	2<4, 1<<4
13	創造性	2.803	5.918	.136	.001 **	1<<4, 2<<4, 3<<4
14	社会性	2.703	8.107	.176	.000 **	1<<4, 2<<4, 3<<4, 1<3, 3<4
18	メタ認知	2.778	9.706	.205	.000 **	1<<4, 2<<4, 3<<4, 1<3, 3<4
19	自己効力感	2.780	5.487	.126	.001 **	1<<4, 2<4, 3<4

※多重比較の表記 Holm法 「1:いいえ」「2:あまり」「3:だいたい」「4:はい」
 < : p < .05 , << : p < .01

効果量 η^2 値の大きい、「メタ認知」「社会性」「創造性」については、「4:はい」を選択した生徒はそれ以外の生徒と比較して有意に高いことから、

この3項目の育成を重点にした取り組みにより、「学習への効力感」の向上を目指し実践を行った。

(3) B 中学校における実践例

実践1 メタ認知「自分の状況を評価しながら改善点を明らかにして取り組む方だ」

○特別活動を活用した実践

① ねらい

最後の文化祭を終えて、自分や学級の成長について振り返ることで、「やり切る力」を養う。

② 活動内容

- ・諸活動に対する課題化と変容の自覚化及び実践力の向上のために「わたしのノート(振り返りシート)」を作成し、ポートフォリオに取り組みさせる。
- ・事前指導による自己課題の設定、事途中での目標の達成度について自己評価を行い、課題や達成に向けて修正を図る。また、事後の振り返りにより、「出来たこと」「出来なかったこと」を分析し、その後の生活に活かすための手立てについてメタ認知させる。
- ・シート記入の際は、主語を「私」にしながら変容について客観視させ、成長した自分や変容の契機、仲間との関係も含めて自分の成長にどのようにつながっているのかなどに気付かせるよう「書くこと」と「話し合うこと」の質的充実を目指し取り組む。

③ 成果

- ・シート記述の一例として「自分は今まで全力でやり切った経験がない。今度こそはと決意したものの今までと同じように逃げだそうとしていた。しかし、最後まで粘り強く励ましてくれる仲間の支えでやりきることができた。」という内容のものがあった。この中には自分の行動や気持ちをメタ認知しながら、仲間の行動が自分を変えるきっかけになり、自分のあり方に影響を与えたことを記述している。

- ・「わたしのノート(振り返りシート)」は、自分の行動をモニタリングしコントロールするための力を養うためのツールとなっていると言える。

- ・「わたしのノート(振り返りノート)」は個人の

振り返りに留まらず、そこで提起された内容を学級や学年、場合によっては全校で取り上げられ、価値の共有や高い価値を目指すための材料として活用されている。

実践2 社会性「全体を考えながら自分の行動について考える」

○道徳の時間を活用した実践

① ねらい

作者が経験した言葉のやりとりから言葉をおしむ大人の姿について考えることを通して、時と場に応じた適切な言動を取ろうとする心情を育てる。

② 活動内容

- ・テーマの把握(「問い」をもつ)

「『こんにちは』という言葉をおし合うとき、便利な形式的な言葉として交わしているか、何らかの気持ちを込めて交わしているか。」について考え、「問い」をもって言葉の奥にあるものを探ることで、深い学びにつなげる。

- ・思考の核の焦点化

資料中の道徳的判断が問われる場面について、ロールプレイを行うことを通して、仲間と共感できる部分とズレのある部分を整理する。より望ましい行動を話し合う中で、納得解を紡ぎ出す。

- ・「問い」への追究

返事やあいさつの奥にある本質を追究させるために「心遣いをわきまえた大人とは何か。」について自己内対話により自らの考えを明確にし、交流の深まりにつなげる。

- ・変容の意識化

仲間の発言から自分の考えがどう深まったのか、1単位時間の中で自分の考えはどう変化したのか、道徳ノートへの記述を通して自らの考えについて客観視させ、変容の自覚化につなげる機会にする。

③ 成果

- ・地域の大人とのかかわりの中で、どう応えればよいか分からない場面(例:マンションのエレベーター内で「おかえりなさい」と声をかけられた時など)の、好ましいかかわり方を学級で考えたこ

とで、今後、より望ましいかわり方をしようとする意欲を高めた生徒が多かった。(振り返り場面での発言より)

- ・日常生活の中で、自分に謝意を示された場合に「どういたしまして」と返すことを自然と実践する生徒が増えた。「お先に」など、雰囲気を美しく変える一言を心がける生徒が増えた。

実践3 創造性「新しいことに取り組み生み出すことに魅力を感じる方だ」

○総合的な学習の時間を活用した実践

単元名「安心・安全なまちづくりへの地域の取り組みと支援する人々」

① ねらい

「自分たちが住むまちの安全」「安心な生活を送るために自分たちでできること」という視点で社会参画のための力を養う。

② 活動内容

・オリエンテーションの工夫による課題設定をもとに協議する中で課題化させ、自らの活動について自己決定する。

- ・多様な情報収集の場を設定

実地調査、A県警インタビュー、jr防災講座(A大学主催)、インターネット等により課題解決のために独自に収集活動を実施する。

- ・発表から発信(伝えたい価値を追究)

調査活動したものをチラシとして全校に配布し、事前に見たい発表を決め、目的意識を持って全校発表に参加できるようにした。

③ 成果

・実地調査や講習等により、見逃していたことや新たな視点に触れ学ぶことの価値を実感することにつながった。

・試行錯誤の取り組みの中で、思考することの難しさと面白さに気付き、主体的な学びの価値について感じさせることができた。

(4) B中学校における非認知的スキルの経年比較

B中学校での教育活動は、新型コロナウイルス感染防止対応の中であって、どの活動がどのように効果をもたらしたのかについて詳細に見取することは難しい状況ではあったが、3年次3学期(1

月)に経年比較のための質問紙調査が実施できたことから、2年次と3年次の結果を比較し変化が大きかった順に並べたものが図5である。

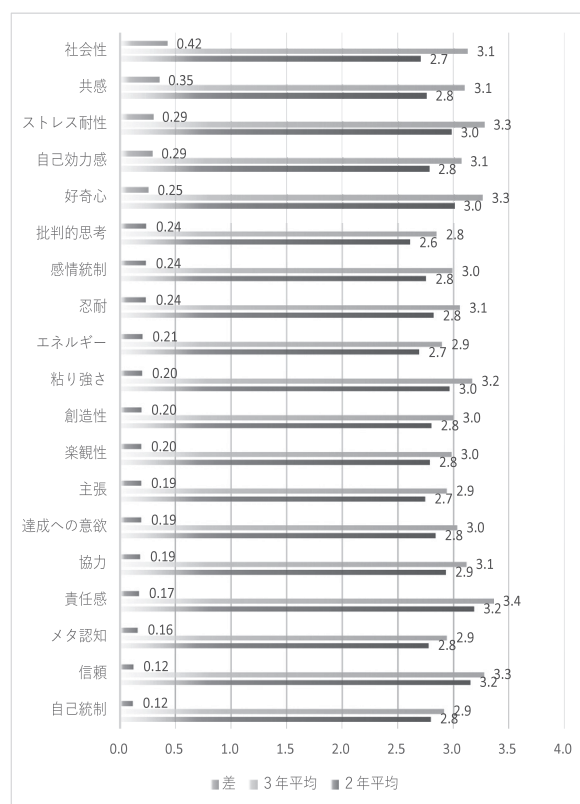


図5 非認知的スキル設問毎の変化

棒グラフの上段が2年次平均値と3年次平均値の差、中段が3年次平均値、下段が2年次平均値を示している。

平均の推移を見ると19設問全てにおいて2年次を上回る結果となった。t検定では有意差が認められる範囲ではなかったものの、「社会性」が平均値で+0.42、「創造性」が+0.20、「メタ認知」が+0.16と目標にした3項目全てにおいて向上した。

特に「社会性」については、2年次の平均値が19設問中17番目であったものが3年次は10番目へと上昇した。その他の設問については順位的な変動はなく「社会性」の変化は他の項目と比較し大きかった。2年次と3年次の変化の状況を明らかにするためにクロス集計した結果を示したものが表9である。3年次の方が否定的な回答が減少し、全体的に肯定方向に移動している生徒が多いことが分かった。

表9 2年次・3年次の社会性クロス表(比率)

変数	出現値	3年社会性				合計
		1	2	3	4	
2年社会性	1	0.00	2.56	2.56	4.27	9.40
	2	0.85	2.56	20.51	5.98	29.91
	3	0.00	8.55	17.95	16.24	42.74
	4	0.85	3.42	6.84	6.84	17.95
	合計	1.71	17.09	47.86	33.33	100

次に、2年次調査において課題となっていた「学習への効力感」についてであるが、3年次調査では平均値が2.13となり、+0.15となった。「学習への効力感」の変化の状況を明らかにするためにクロス集計した結果は表10のとおりである。

表10 2年次・3年次の学習効力感クロス表(比率)

変数	出現値	3年学習効力感				合計
		1	2	3	4	
2年学習効力感	1	11.02	13.56	11.86	3.39	39.83
	2	11.86	10.17	7.63	0.85	30.51
	3	6.78	6.78	4.24	3.39	21.19
	4	0.85	2.54	4.24	0.85	8.47
	合計	30.51	33.05	27.97	8.47	100

3年次の方が否定的な回答が減少し、肯定的な回答が増加している。2年次で強く否定している生徒が約40%だったのに対して3年次では約30%に減少している。19の設問による非認知的スキルが社会的・情意的な質問であったのに対して、「学習への効力感」は「満足な結果が出せているか」という学習結果に限定しての問いになっていることから、周りの生徒との比較であったり、自ら設定した目標との対比であったりと、認知的要素を含んだ回答であったことも考えられる。その時に、学習面においてもっと力を発揮できる自分になるための側面として、「社会性」「創造性」「メタ認知」を取り上げたものであったが、学習面についての効力感を高める方法の一つとして、知識・技能を高めるための方法を身につけ自信をつけることその他に、非認知面からのアプローチに焦点を当てていくことも手立ての一つであると考えられる。

「学習への効力感」が生徒個々の中でどのように変化していくものであるのかについてや、他の非認知スキルとの関係については、今後継続的な調査・検討の中で明らかにしていくべきものであ

るが、非認知的スキルのように変化を見取ることが難しいものであっても、指導者が目標を明確にしながら取り組むことで成果につなげることが可能であることが分かった。その反面、集団としては向上傾向にあったとしても逆行する生徒も存在しており、生徒個々の状況を見ながら対応していくことが大切であることも確認された。また、非認知的スキルの質問紙への回答は客観的な尺度がある訳ではないことから、生徒個々の特性によって判断されるものであることを踏まえる必要がある。

4 結果を踏まえた手立てについての考察

(1) A県学習定着度状況調査から見る認知的スキルと非認知的スキルの関係から

A県学習定着度状況調査質問紙から抽出した6項目に着目すると、振り返り活動や探究心に関する設問に対して肯定的に回答している生徒は、そうでない生徒よりも正答率が高い傾向が見られた。このことから、授業に限らず、活動を終えた際には自らの活動を振り返り、吟味しながら目の前の課題解決の方法について粘り強く探究し続けることができる生徒は、認知的スキルに対する結果も良好な傾向にあると言える。新学習指導要領で求めている「主体的・対話的で深い学び」の具現化には、学習過程において、探究や振り返りの場面を意識して設定することと同時に、生徒自身がそれらの活動について有効であったという認識を持てる展開となっていることが重要である。単に活動的な場面を仕組むことではないことを心がけることが指導者には求められていると言える。

また、自己肯定感と相関関係が大きかった周囲からの承認について、学習が苦手な生徒にとっても自己存在感が得られるような授業展開するための指導工夫により、認知・非認知両面においての効果が期待できると考える。授業が認知的スキルのみで評価されるのではなく、非認知的スキルの視点から個々の生徒が尊重され、課題解決に向けて追究しながら高め合うことを目指す生徒を育成していくことが求められる。その際、指導者の

学習における評価活動が重要になっていく。生徒のつながりの中で授業が展開し、集団で学ぶことの有効性を実感し、魅力ある授業実践が期待される。

(2) OECD「Study on Social and Emotional Skills」を参考にした質問紙による非認知スキル調査結果から

今回の調査では、生徒の非認知的側面を質問紙で調査し、生徒の状況をできる限り「見える化」し、学校での教育活動につなげるための手立てについて検討したものである。今回の調査によりB中学校の状況として、社会性や情意面において比較的安定した状況にあることがうかがわれる一方で、主張や議論については回避の方向にあり他者との対立を避け、本音よりも建前重視の表面的な関係に留まっている傾向がうかがわれる。また、非認知面としては「学習への効力感」が他の設問と比較し低い結果となっていることが分かった。

設問の内容や分析については今後、吟味を重ね検討していく必要があると考えるが、実際に設問の吟味や分析を通して見えてくるものは多く、日常的な生徒の様子を観察だけでは偏りや見逃しがあり、生徒の内面を見取るための質問紙調査は有効である。また、見取りの精度を上げるためには、設問の内容や分析の仕方について精査が必要である。多忙とされる学校において、生徒の状況をよりきめ細かく見取りながら、日々の指導に活かしていくことは簡単なことではないが、生徒に養うべき力をバランス良く総合的に育成していくための手立てについては今後益々求められると考える。学校ではICTの導入・充実が図られているところであるが、ハード面の充実がこれまで手が届きにくかったソフト面の充実につながり、生徒の内面把握や状況分析に向けて推進が図られることを期待するところである。

B中学校での経年比較による調査結果にあるように、生徒全体の状況を把握し、根拠を明らかにして取り組むことは指導者間の共通理解につながり実践をより効果的なものにしていくことが期待される。共通理解の中で教育課程を進めていくこ

とについては新学習指導要領で示している「カリキュラム・マネジメント」の重要な要素の一つであると言える。また、学校評価に生かしながら外部へのエビデンスとして用いることで、保護者や地域からの支援拡大につなげるための資料として活用することも考えられる。

一方で今回の調査により、正答率に関わらず、「学習への効力感」が全体的な傾向として低いという面に関しては、その背景にある生徒の内面を明らかにしながら指導につなげていかなければならない問題である。生徒の回答に込められたものは「目標まではまだまだであるが達成に向けてもっと頑張りたい」なのか「思うように学習が進まない。どうすればいいんだろう」と悩んでいるのか、その状態を見極めることで支援の方向性が異なる。これは自己肯定感についても同じ事が言えるものであるが、目標値を高く設定することで現地の自分を低く見ている場合もあれば、他者との比較やこれまでの経験から、「どうせ無理」と諦めてしまっているのかで、その後の支援方法は全く異なるものになっていく。「学習への効力感」への課題については、生徒の思いを如何にして読み取りどのように対応していくかにあることを考えなければならないことを示している。非認知的スキルに関する調査結果は、支援につなげるための効果的なアセスメントであり、その後のきめ細かい対応のための手立てにつなげることを期待してのものである。

例えば、「学習への効力感」に対する評価が低いということについては、テストの点数にばかり目が向けられ、過敏に反応している結果が否定的な捉えとなってしまっているのであれば、本来の学ぶ目的について明らかにするための手立てが必要になる。学ぶことを肯定的に捉え、学習過程において生徒自らが修正点を明らかにし、改善のための手がかりをつかみ取るような展開を目指していくことが求められる。B中学校の実践を参考にして、生徒の状況に適した指導につなげるための手立てとして、認知的スキル（正答率）を縦軸に非認知的スキル（学習効力感）を横軸にして4つ

のタイプに分類しながら生徒への対応について検討した方法について図6に示した。

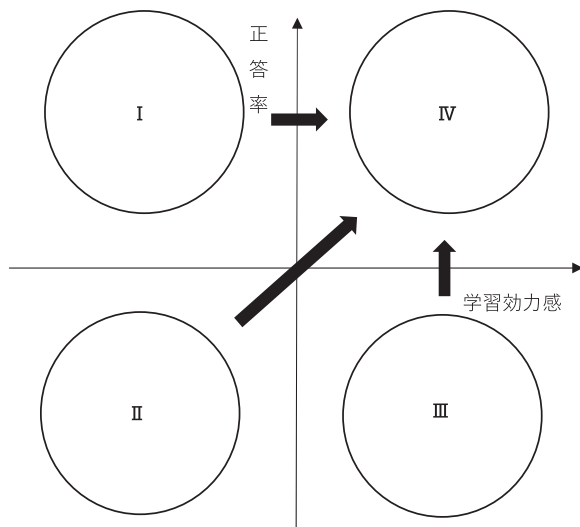


図6 学習効力感と正答率から見る4つのタイプ
①タイプI「勉強できるが、力が出し切れていない」

学習への効力感が低い原因として、無理な目標設定となっていることで達成感につながりにくいことが考えられる。逆に、無難な目標を設定していることで積極的に挑戦することを回避し、これもまた達成感につながらず本来の力を伸ばし切れていないと感じていることも考えられる。一方で「あれもやらなければ、これもできていない」として完璧を目指し過ぎている可能性もある。適切な目標設定の中で、できるようになった自分に目を向け、努力している（成長したこと）を自己評価につなげていくよう支援していくことが大切である。納得できる自分を積み重ねながら、学習への効力感の向上につなげることが考えられる。

②タイプII「勉強が振るわず、力が出せてない」

様々な取り組みにおいて、成果につながらない自分に対して強い劣等感を抱きながらの学校生活になっている可能性がある。教師からの指導についても、自分のできない部分を指摘されることで更に学習への自信を失ってしまう可能性もある。指導者は生徒の「できない部分」を強調することがないように心がけ、できることを積み重ね、その先にはもっとできる自分があると信じることでできるような手立てをとることが有効であると考えられる。自分がダメなのではなく、自分のこれまで

の考え方・行動の中に問題があったのであり、それを改善することで望んだ自分になることができるということに気付かせる手立てを講じていく。自己決定・自力解決の過程を積み重ね成功体験として刻まれるその過程が重要であり、自己実現に向けた取り組みの中で学習への効力感の向上につなげていく。

③タイプIII「勉強は振るわないが、力を出せている」

比較的周囲の目を気にせず、自分の価値観の中で学校生活を送っているため、学習面においては課題化されずに過ごしていることが原因の一つとして考えられる。

自分を俯瞰し、変えていくべき部分を自覚させ、実行しながら成長につなげていくことが有効であると考えられる。その中で、自分の状況を客観的に把握するための手立てを講じ、成長につなげるための自己調整の経験を積み、その効果を実感させていく。支援の過程において、変えていくべき部分を明確にし、活動を通して成長を自覚できるようになれば次なる取り組みへの意欲となり、自己変容につなげることが可能になると考える。

④タイプIV「勉強ができて、力が出せている」

一般的には良好な状態であり目指すべき姿ではあるが、このタイプの生徒にとっても現状に満足せず、高い目標に向けて挑戦していく力を養いたい。そのためには、コーチング的な役割を担った他者の活用や、学校以外の人材に目を向けていくことも考えられる。他の3つのタイプの生徒と同様に、自分の状況を俯瞰しながら目標を明確にし、目標達成に向けてどのように取り組むべきかについて自覚化させるための支援が効果的であると言える。

また、有意差は認められなかったものの、将来についての夢や目標を意識しながら生活しているグループは、他のグループよりも正答率が高い傾向が見られていることから、高校入試を想定した進路指導から、将来を視野に入れ、中学校卒業後の在り方についてプランニングするなど、キャリア教育の充実による中・長期的目標設定から自律した学習に展開できるよう支援していくことが考

えられる。

今回の質問紙調査は非認知的スキルに関する部分を項目に分けて実施しており、各項目間の相関関係には強弱があることを踏まえることや、短期間での変容が期待できるものではないこと、流動的側面があることを考慮する必要がある。また、非認知的スキルは10歳程度で一定程度獲得され、その後の変化は小さいという見解もあり、中学校教育においてこれらをどのように捉え成長につなげていくのかという点については、今後先行研究等を参考にしながら検討していかなければならない。ただ、学校の教育活動においては、これまでも非認知的スキルを重視した活動がなされており、新学習指導要領で示す資質・能力の3つの柱を考えた時、認知・非認知の総体として生徒の育成を図るための実践は今後益々重要であり、学校現場での様々な実践が交流されながら、効果的な手立てとして位置づけられていくことが期待される。

5 まとめ

新学習指導要領全面実施への対応を踏まえながら、学力における認知・非認知の関連性についてや、自己肯定感を含めた様々な非認知的スキルの重要性について認識を深めることができたと考える。

A県学習定着度調査質問紙調査結果を受けて、正答率の上位群と下位群について有意差が見られた「振り返り」「探究心」「承認欲求」の育成に向けた手立てについて考える。一つ目が「振り返り活動の充実」である。振り返りにより求めるものは生徒にメタ認知させるための手立てであり、メタ認知できているかについては何等かの形で表出させ、指導者が見取りながら質的向上を目指す必要がある。例えば授業の終末において「~ができるようになって良かった」「~をして楽しかった」というような感想発表的な内容で終わることなく、学習過程においての自己の考えの変容部分についてやその契機となった点に着目させるなどに

つなげることが有効であると考え。生徒が、本時において何をどのように学び、次なる学びにつなげていくのかについて分析し、自らの学習を制御し、精緻化する力を身につけさせるための指導工夫が求められている。このことは「学習への効力感」とも関係しており、重要な要素として捉えて指導にあたることが大切である。

二つ目が「探究的な学習の推進」である。学校においては「主体的・対話的で深い学び」の具現化に向けて授業改善が進められているが、そのためには自らの考えを明確にし、根拠を明らかにしながら意見を述べ、議論しながら価値を追究するための時間が確保されていなければならない。思考の広がりや深まりにより学ぶことの楽しさを実感させ、学び合うことの効果を自覚化させるような手立てを構築することが求められている。以上のような要素が盛り込まれた探究的な学習を推進していくためには、教師主導ではなく「生徒が主体」となった授業で実現できるものである。一方、活発な議論がなされ生徒主体の授業が行われているように見えるが、一部の生徒の活動に限定され、その他の生徒は傍観者といった授業も散見されている。全ての生徒が満足感をもって取り組める授業を展開することは容易なことではないが、指導者がそのような授業を求め続けることに意義があり、指導者の指導力向上が生徒の意欲を引き出すことにつながるものと考え。

三つ目が「承認欲求の充足」である。教育活動を進める際に教師の姿勢として「正しいことしか認めない」「分からないことがあっても分からないと言わせない」「みんなと同じに」という暗黙の圧力を生徒に与えている状況がないだろうか。学校は学ぶところであり、学ぶということは失敗を積み重ねながら自分のものにしていく過程の中にあると考える。生徒にとっての授業のイメージが、正しいことのみ許される時間という認識であれば、自ずと消極的になり、間違いを回避することに意識が向き、新しい発想や創造力を発揮する時間となることは期待できない。まずは教師自身が授業に対する認識を明確にし、教師と生徒、生

徒同士の学び合いの中で、価値を追究する喜びを味わうような学習環境を生徒に提供するための努力をしていかなければならないと考える。

なお、A県教育委員会では、学習に関する指標について「授業で、自分の考えを深めたり広めたりしている児童生徒の割合」「授業内で学習を振り返っている児童生徒の割合」「将来の夢や目標を持っている児童生徒の割合」などについて、年度ごとの達成目標値を示し教育施策につなげている。ここで示している各項目は、今回のB中学校の調査結果からみても自己肯定感や認知的学力につながるものであり、関連付けながら教育活動を実施していくことは有効な手立てであることが確認できた。

次にOECDで示した非認知的スキルを参考にしながら実施した質問紙調査のまとめを行う。分析の結果から見えてきた特徴として、学習への効力感が他の設問の平均値と比べ大きく下回っていることを挙げ、その対応には如何にして生徒の内面を見取りながら、関連する他の非認知的スキルと共に向上のための取り組みを実施していくかや、その活動の成果を個々の生徒で見えていくことの大切さについて示したところである。またその際、生徒の変容を明らかにするため、生徒からの聞き取りや記述による調査内容を精査し実施する必要があると考える。指導者から生徒へのアプローチをより密なものとし、そこで得たものを生かしながら、学校での学びが生徒にとって価値ある魅力的な時間として教育活動が進められることが大切であり、「メタ認知」による視点も含めながら、まずは生徒が学ぶことの本質を体得するように「主体的・対話的で深い学び」のねらいを生かした授業実践を推進していくことにある。

次に「社会性」についてであるが、この設問については2年次調査においては平均値が低かったものの、3年次において平均値が一番向上した項目である。発達段階に加えて、B中学校3年生としての様々な経験の積み重ねによって培われたものも大きいと考える。実践例としては道徳の時間を取り上げたが、最上級生として取り組んだ学校

行事や部活動など、1・2年次とは異なる経験が活かされ、全体を視野に入れながら行動する力や自分を見つめる時間にする事ができたと考える。活動の中でポートフォリオされている様々な生徒の記述内容をみても変容を感じる部分が多々あり、非認知的スキルの多くは経験の積み重ねにより形成されるものであることを考えると、効率を求め過ぎることなく丁寧な指導と醸成されていくための時間が十分に保障されているべきである。

その一方で、教育活動は限りある時間の中で営まれるものであり、できるだけ質の高いものを提供しよう工夫することも求められる。そのような中であって指導者の「社会スキル向上プログラム研修」が考えられる。岩手県総合教育センター（1999）教育研究「児童生徒の社会性をはぐくむ生徒指導の在り方に関する研究【第1報】」において、社会性をはぐくむための指導を約9割の中学校は実施していると回答している一方で、社会性が欠けてきている「何とかしなければならない」、「積極的に取り組むべきである」と考えている割合が8割を越える結果となっていることが報告されている。日常の教育活動を通して指導しているものの十分とは思っていないという認識は今も同じではないではないと推測する。他者との関係性を尊重しながら自分の行動について考えるための力をはぐくむための一例としては、自分特有の考え方をマインドセットし、固定化した考え方を見直すためのスキルを指導者が身に付けていることが生徒へ指導する際の手がかりになる。そのための研修会を実施することも必要であり、教科指導と同様に、生徒の非認知的スキルの向上のための指導技術を身につけることは、これからの教育に求められるものと考えられる。

最後に「創造性を高めるための手立て」についてである。これについては「総合的な学習の時間の積極的な活用」があげられる。新学習指導要領前文の中で、「持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる」という記述があるように、これからの時代に対応するた

めの価値を創造していく力を身につけるための手立てが必要である。現状に満足することなく新しいことに取り組み創造することに価値を見出すためには、例えば、総合的な学習の時間での探究活動で自らが創造して生み出すことの楽しさや魅力について実感させることが効果的であると考ええる。教科の枠に限定されずに多様な「ひと・もの・こと」とのふれ合いの中から感性が養われ自主的な活動へとつなげることができる。

最後に、A県で実施している学習定着度状況調査においては、個々の生徒の状況把握のための参考資料として貴重なものになっている。その一方で、教科調査と意識調査との関連についてや個々の生徒の変容について継続的な視点で見取ることができるになれば、指導改善につなげるための可能がより広がると考える。また、学校においては非認知面での個々の生徒の変容について把握し、様々な指導につなげていくことが求められており、その際、非認知的スキルを従属的な学力として見るのではなく、学校教育全体の中で育てていくべき資質・能力の一つとして位置づけていくことが必要であると考ええる。

6 今後について

学習指導要領に示された内容を教え身につけさせることを中心とした時代から、未来の実現に向けて生徒が自ら目標を設定し、振り返り、責任を持って行動する能力を身につけるための時代へと、学校教育に求められる学力が変化している。生きて働く力と共に、新しい価値を創造しながら未来を切り拓く力を養うことが重要となっている。

令和3年度は、A県中学校において新学習指導要領全面実施の年度であることに加え、東日本大震災津波から10年が経過し、新たな復興教育に踏み出す節目の年でもある。A県教育において震災からの10年は復興教育と共に歩んだ時間であり、「生きる力」そのものを実践してきたものと言える。今後、新学習指導要領のもとで取り込まれる「生きる力」とこれからの復興教育で目指してい

くものについて整理し、実際の学校教育にどのように取り入れていくべきかについての検討が求められる。その時に、「学びに向かう力・人間性」については復興教育が目指す理念と重ね合う部分が多く、これまで以上に連動させることで、有効に機能し新しい時代に対応した教育活動が展開できるものと考ええる。

中央教育審議会答申の中では「学びに向かう力・人間性等」について、資質・能力をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素としており、平成28年12月「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(文部科学省2016)の中では「自己の感情や行動を統制する力や、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等を育むこと、協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、完成、優しさや思いやりなど、人間性に関した情意や態度等に関わるものが含まれている」としており、知識・技能や思考力・判断力・表現力による資質・能力と一体化の中で育成を目指した取り組みが期待されていると考える。

最後に、「学びに向かう力・人間性」が目指すものが表現されていると感じる生徒作文を紹介したい。東日本大震災から3年後に被災地で生活する中学生が書いた作文の一部である。「私はまだ未成年で、町のためとは言っても経済的にも物資などでも支援できないが、私が、しっかり大人になってこの大槌町を支えていきたいと思った。同時に、今まで支援をして下さった人たち、町のために活動して下さった人たちに、ご恩を返していきたい。そして、今は感謝の気持ちを忘れず、笑顔でこの時を、この瞬間を頑張って負けずに生きて成長していきたい。私にも役立つ、町のためになる活動「ボランティア」をこれからも続けたいと思う。」⁽⁴⁾という内容である。被災経験の中から自ら進むべき方向性を見出し、恩返しや町のために役立つ人材として成長することが、この中学生にとって学ぶ目的となっている。学んだことを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう

力」の具体を感じる。

今回の研究が、認知スキルと非認知スキルの両輪の調和につながり、様々な状況においても力強く駆動する力を生み出し、生徒育成のための一助になればと考える。

〈註〉

- (1) A 県 Hp、<https://www.pref.iwate.jp/kyouikubunka/kyouiku/gakkou/gakuryoku/1006338/1025968.html> 2020, 12, 23 閲覧
- (2) (1) と同様
- (3) OECD の HP、<http://www.oecd.org/education/cei/social-emotional-skills-study/>、2021, 1, 22 閲覧
- (4) 大槌町教育委員会「住みよい町づくり作文集」, 2013

〈引用・参考文献〉

- 岩手県教育委員会「県教育委員会が目指す具体的な指標」(『令和2年度学校教育指導指針, 2020) 2-3
- 岩手県立総合教育センター「児童生徒の社会性をはぐくむ生徒指導の在り方に関する研究」(『教育研究』87, 1999)
- 一般財団法人日本生涯学習総合研究所『「非認知能力」の概念に関する考察』, 2018
- 加藤智「非認知的スキルを高めるための教育的介入の効果に関する一考察」(『愛知淑徳大学論集-文学部編-』44, 2019) 57-69
- 櫻井茂男「非認知能力を育ててより高い学業達成をめざそう-「自ら学ぶ意欲」と「向社会性」に注目して-」(『特集 I これから求められる非認知能力とは?』日本教材文化研究財団, 1983) 28-34
- 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」, 2016
- ベネッセ教育総合研究所「総合教育力の向上が子どもの学力を伸ばす: 学力向上のための基本調査2004より」(2005) 140-153

文部科学省「中学校学習指導要領(平成10年告示)」, 1998

文部科学省「中学校学習指導要領(平成29年告示)」, 2017

文部科学省「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編」, 2017