

# 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

A Study on the Effect of Educational Intervention  
to Increase Non-Cognitive Skills

加 藤 智

KATO Satoshi

キーワード：非認知的スキル，教育的介入， サービス・ラーニング， 総合的な学習の時間

## 1 はじめに—問題の所在と研究の目的—

2017年3月に改訂された小学校学習指導要領および中学校学習指導要領では、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力が、(1)生きて働く「知識・技能」の習得、(2)「思考力・判断力・表現力等」の育成、(3)「学びに向かう力・人間性等」の涵養という3つの柱に整理された。とりわけ、「学びに向かう力・人間性等」という、非認知的スキル (non-cognitive skills) に関する資質・能力が明示されたことは注目に値する。非認知的スキルとは、粘り強さ、好奇心、自制心、誠実さ、社会情動的な性質等である。こうしたスキルが注目されるようになった背景として、2000年にノーベル経済学賞を受賞したヘックマン (Heckman) の研究成果が世に広く伝わったことが大きいと考えられる。我が国でも、彼の著書『幼児教育の経済学』(東洋経済新報社) が2015年に翻訳・出版され、大きな反響を呼んでいる。ヘックマンは、40年にわたる追跡調査により、記憶力や学力、知能指数 (IQ) などのいわゆる「賢さ」に関する認知的スキル (cognitive skills) よりも、非認知的スキルが社会的成功に結びつきやすいことを指摘している<sup>1)</sup>。近年では、ダックワース (Duckworth) が提唱した「やり抜く力 (grit)」が注目を集めており、やり抜く力が人生を成功に導くカギの一つであることが様々な客観的なデータを基に主張されている<sup>2)</sup>。

このように、非認知的スキルの重要性は指摘されているものの、我が国において、どのような教育的介入 (educational intervention) が子供の非認知的スキルの育成に効果があるのか、とりわけ学校教育に関する議論は十分とは言えないのが現状である。

そこで本稿は、これまでの非認知的スキルに関する研究を概観しながら、学校教育における非認知的スキルを高める可能性のある教育的介入を明らかにし、我が国のカリキュラムにおいて非認知的スキルを高めるための方略について検討することを目的とする。

## 2 非認知的スキルに関する研究の状況

「非認知的スキル」という概念は、社会学者のボウルズとギンティス (Bowles & Gintis,

1976) によって、認知テストによって測定されたスコア以外の要素に焦点を当てるために導入された<sup>3)</sup>。学問上のスキル (academic skills), 才能 (aptitudes), 達成度 (attainment) と、さまざまな行動, 性格特性 (personality characteristics), および態度 (attitudes) との対比において用いられる。彼らは、労働市場における成功の決定要因として、学問的スキルではなく、態度, モチベーション, 性格的な特性 (personality trait) の役割を強調した。彼らの知見は、労働市場の成果, 社会的行動および健康を形成する上での認知能力以上の非認知的スキル (すなわち, 態度, モチベーションおよび性格特性 (personal characteristics) の重要な役割を証明した最近の研究によって強化されている<sup>4)</sup>。(Farkas, 2003, Heckmanら, 2006)

心理学では、性格的な特性を5つに分類する「ビッグ・ファイブ (Big Five)」という考え方が一般的になっている。ビッグ・ファイブは、経験への開放性 (Openness to Experience), 誠実性 (真面目さ, Conscientiousness)<sup>5)</sup>, 外向性 (Extraversion), 協調性 (Agreeableness), 情緒的安定性 (Neuroticism) を指す。これらの頭文字を取って OCEAN と略されることもあり、この概念は社会的にも浸透しつつある。ヘックマンとカウツ (Heckman & Kautz, 2013) は、表1のようにビッグ・ファイブを整理している。

表1 ビッグ・ファイブの領域およびそれらの側面<sup>6)</sup>

ビッグ・ファイブの性格的な因子	定義	側面 (および相関性のあるスキルを表す形容詞)	関連するスキル
誠実性 (真面目さ) (Conscientiousness)	計画性があり責任感があり勤勉である傾向	コンピテンス (有能さ), 順序 (整理された), 忠実 (不注意ではない), 達成努力 (大望のある), 自制 (怠惰でない), 熟慮 (直情的でない)	やり抜く力 (Grit), 忍耐力, 満足遅延耐性, 衝動抑制, 達成努力, 熱意, 勤労意欲
経験への開放性 (Openness to Experience)	新たな美的, 文化的, 知的な経験に開放的な傾向	想像 (想像力に富んだ), 審美眼 (芸術的な), 感情 (興奮しやすい), 活動 (幅広い関心), アイデア (好奇心の強い), 価値観 (型破りな)	
外向性 (Extraversion)	主観的経験の内面世界ではなく, 人や物の外界への興味やエネルギーの方向性。肯定的な感情や社交性を特徴とする	優しさ (フレンドリーな), 社交的である (社交的な), 自己主張 (自信のある), 活動的である (活動的な), 興奮を求める (冒険心のある), 前向きな感情 (熱狂的な)	
協調性 (Agreeableness)	協調的な行動をする傾向。利己的でない態度	信頼 (寛大な), 真っ直ぐな熱心さ (多くの要求をするのではなく), 利他主義 (心の温かい), 順守 (頑固ではない), 控えめ (誇示するのではなく), 情にもろい性質 (共感性のある)	共感, 他者視点取得, 協力, 競争力
精神症的傾向/ 感情的安定性 (Neuroticism/ Emotional Stability)	感情的安定性は、「急激な情緒の変化のない状態での感情的な反応の予測可能性と整合性」。精神症的傾向は、「慢性的なレベルの感情的不安定性と心理的苦痛の傾向」	不安 (心配な), 敵意 (怒りっぽい), 意気消沈 (満足ではない), 自己意識 (内気な), 衝動性 (気分の変わりやすい), ストレスに対する脆弱性 (自信の無い)	内的・外的統制, 中核的自己評価, 自尊感情, 自己効力感, 楽観, 鬱病および不安障害を含む精神病理学 (精神障害)

Heckman & Kautz(2013)p.12より筆者抜粋

非認知的スキルの議論は、複雑で現在も議論が続いている。非認知的スキルが議論中の一連の問題を記述する正しい用語であるかどうかについてさえ合意されているわけではなく、「キャラクタースキル (character skills)」「コンピテンス (competencies)」「性格的な特徴

(personality traits)」「ソフトスキル (soft skills)」「ライフスキル (life skills)」などの用語も広く使われている。さらに、「非認知的」という用語は、認知的要因と非認知的要因との間の誤った差異を強調する可能性も指摘されている<sup>7)</sup>。それでも、本稿が「非認知的スキル」という用語を使用する理由は、性格的な特性 (personality traits) などの比較的安定した特性と、自己認識 (self-perceptions), モチベーション (motivation), 社会的コンピテンス (social competencies) などのより柔軟で修正可能な特性を区別することが重要だからである。本稿では、修正可能な主要なコンピテンスに注目し、子供や若者の前向きな結果に結びつく、より柔軟で影響を受けやすい特性に焦点を当てる。

### 3 修正可能な8つの非認知的スキル

ガットマンとショーン (Gutman, L.M. & Schoon, I., 2013) は、表のように、8種類の非認知的スキルに関する利用可能なエビデンスの概要を示し、測定の本質、可塑性、非認知的スキルと他の結果との因果関係、エビデンスの強さを示している。

表2 非認知的スキルの調査結果の概要<sup>8)</sup>

	測定の本質	可塑性	他の結果への影響	エビデンスの強さ
<b>1. 自己認識 (Self-perceptions)</b>				
1-1 能力に対する自己概念 (Self-concept of ability)	高	中	利用不可	中
1-2 自己効力感 (Self-efficacy)	高	高	高	中
<b>2. 動機付け (Motivation)</b>				
2-1 達成目標理論 (Achievement goal theory)	高	中	低-中	中
2-2 内発的動機付け (Intrinsic motivation)	高	中	低-中	高
2-3 期待-価値理論 (Expectancy-value theory)	中	利用不可	中-高	中
<b>3. 忍耐力 (Perseverance)</b>				
3-1 活動への従事 (Engagement)	中	利用不可	利用不可	低
3-2 やり抜く力 (Grit)	中	利用不可	利用不可	低
4. 自制心 (Self-control)	中	利用不可	低	中
5. メタ認知方略 (Meta-cognition)	中	中-高	中-高	高
<b>6. 社会的コンピテンス (Social competencies)</b>				
6-1 リーダーシップスキル (Leadership skills)	低	利用不可	エビデンスなし	低
6-2 社会的スキル (Social skills)	中	中-高	低-中	高
7. レジリエンスとコーピング (Resilience and coping)	中	高	低	中
8. 創造性 (Creativity)	中	利用不可	エビデンスなし	低

Gutman, L.M. & Schoon, I.(2013)p.40 より引用

それぞれの非認知的スキルについて以下に概要を示す。

## 1 自己認識 (Self-perceptions)

自己認識は、能力に対する自己概念（自分の過去のパフォーマンスをどのように感じているかを示すもの）および自己効力感（自分の将来のパフォーマンスに関する予測を測定）を含んでいる。この両方が、介入に対して中レベル程度から高いレベルの可塑性を示す。研究によると、能力に対する自己概念は、達成と相関関係があるが、因果関係はない。したがって、パフォーマンスを向上させない自己概念を高める介入は、短期的な結果となる。しかしながら、実験的エビデンスから、自己効力感是将来的な努力や達成に影響を与える。このことから、自己効力感の信念は、他の非認知的スキルを高めるための重要な先駆体であると見なすことができる。

## 2 動機付け (Motivation)

動機付けは人が仕事にかかわる理由と関連する。介入研究では、動機付けは中レベル程度の可塑性を示す。また、努力や達成などの結果に影響する。動機付けについては次の3つの側面が考えられる。

- 達成目標理論は、人は自分の能力を向上させることができるという信念である学習志向性(成長マインドセット)を持っているか、あるいは自分の能力は固定されているという信念であるパフォーマンスの志向性(固定されたマインドセット)のどちらを人が持っているかに焦点を当てる。実験的研究によると、若者は成長マインドセットを伸ばすことができ、これは学業における達成を増大させることがわかっている。
- 内発的動機付けとは、その活動が楽しいから、または興味があるからそれを行うことを表す。一方で外発的動機とは、外的報酬に対して活動を行うことを指す。魅力的で実践的な教室での学習は内発的動機を刺激することが示されている。
- 期待—価値理論は、生徒の成功への期待と総合的な活動に対する価値の認識からなる。若者に学問的な科目を自分の生活にあてはめるよう促す介入は、成績の向上をもたらす。これは特に期待や達成度が低い生徒に言えることである。

## 3 忍耐力 (Perseverance)

忍耐力は、目標達成のための確固たる行動を含んでいる。忍耐力には次の2つが考えられている。

- 活動への従事は、生徒が学問的な課題、活動、または学校への関与について、どのように行動し、感じ、考えるかに関連している。この点についての実験的エビデンスはほとんどないが、多くの相関関係のあるエビデンスから、学校環境が生徒の精神的、行動的、認知的関与に重要な役割を果たしていることがわかる。このことは学校の介入の観点から重要な分野で、将来的に有望な研究分野と言える。
- やり抜く力は長期的目標に対する情熱を示す。研究の大部分は、より高いレベルで達成している年長の子供や大学生に焦点を合わせているが、やり抜く力は達成と相関関係がある。ただしここでは、まだ利用可能な実験的エビデンスはなく、介入によってやり抜く力を強化できることは示されていない。

#### 4 自制心 (Self-control)

自制心は、長期的目標を優先するために短期的衝動を抑える能力である。小さな子供ほど自制心を向上させることができるが、10歳を過ぎると、これは固定されてしまうことがエビデンスとして示されている。それにもかかわらず、人は訓練によって自分の感情、欲望、動機付けをコントロールする能力を強化できる。自制心は性格的な特性と考えられるが、メタ認知方略によって影響を受け、満足感を先延ばしにできると考えられている。

#### 5 メタ認知方略 (Meta-cognition)

メタ認知方略（学習することの学習）は、自分が自分の思考を理解し、コントロールすることを可能にする。メタ認知方略は指導することが可能で、小学校から大学生までまたは幅広い学科科目をまたいでこれを発達させることが可能であるという明確なエビデンスがある。多くの学業成績の結果において中レベル程度から高レベルの効果が見られる。しかしながら、肯定的な結果が長期的に続くか、そして生徒が学習の方略を一つの領域から別の分野へと、特に学業以外の領域に移行させることができるかは明らかではない。

#### 6 社会的コンピテンス (Social competencies)

社会的コンピテンスは、人が他人と交流したり関係を構築したりするためのスキルである。

- リーダーシップは、他人の思考、行動、感情に影響を与える能力である。実験的エビデンスはほとんどないが、相関を示す研究はいくつか存在し、リーダーシップは向上させられることが示されている。しかし、この改善が他の肯定的な結果をもたらすかどうかを示すエビデンスはほとんどない。
- 社会的スキルは、人が効果的に相互交流することを可能にする、社会的に受け入れられる行動である。多くのエビデンスから、社会的スキルの向上は可能で、態度、積極的な社会的行動、精神的な満足、学業成績などを含む一連の肯定的な結果に、低レベルから中レベル程度の効果を示している。

#### 7 レジリエンスとコーピング (Resilience and coping)

レジリエンスは、困難に直面しても成功させる能力である。これは危険因子を減らし、危険を緩和させる保護因子を増やす介入を通して促進させることが可能である。コーピングはストレスのかかる状況での問題解決や楽観的思考力などの方略に関わっている。このようなコーピング方略は指導が可能で、若者がストレスに対し、日常生活で対処するために役立つ有効な手段と考えられる。ただし、この効果の他の結果に対する実験的エビデンスは限られている。

#### 8 創造性 (Creativity)

創造性は、創造的で斬新なアイデアの創造である。創造性は特定の状況で強化される可能性があるが、このような介入による効果が長続きする、あるいは創造性が他の結果に影響を与えることを示すエビデンスはない。<sup>9)</sup>

#### 4 非認知的スキルを高める教育的介入

ガットマンとショーン (2013) は、「メンタリング」「サービス・ラーニング」「屋外活動 (Outdoor adventure)」「SEL (Social and emotional learning)」の4つのプログラムに焦点を当て、それぞれの教育的介入が非認知的スキルやその他の結果にどのような影響をもたらしたかを明らかにしている。

メンタリングプログラムは、成績、出席、試験の得点、学業における自己効力感、学校での誤った行動など、学校に関連する結果にいくらかの影響がある。メンタリングが他の結果を改善することを示すエビデンスはほとんど、またはまったく存在しない。このプログラムは、「危険にさらされている」と考えられる学齢期の子供に最も効果があるようである。メンタリングは学校でもコミュニティでも行うことができるが、コミュニティをベースにしたプログラムが、支援的な関係性が教室を超えて広がることでより大きな効果を発揮する。

サービス・ラーニングは、コミュニティでのボランティア活動と教室での学習を結びつけるアプローチである。これは、自分自身に対する態度、学校や学習に対する態度、市民としての関わり、社会的スキル、学業成績など、あらゆる年齢層の人々の様々な結果に、低レベルから中レベル程度の影響を与える。学校またはコミュニティで行われたことへのリフレクションを強調するカリキュラムに基づくアプローチは、カリキュラムのないアプローチより高い効果が見られる。

屋外活動プログラムは、幅広い範囲の結果について低レベルから中レベル程度の効果があり、これには対人能力、統制の所在 (LOC)、自尊心、心理学的適応、学業成績が含まれる。これは年長の子供、青少年、成人に対して適切で、困難を抱えた若者の健康の増進、特に治療的介入を併用する場合に有望なツールである。

SELプログラムは、SELスキルにおいて中レベル程度の効果があるが、あらゆる学齢期の集団において、態度、積極的な社会的行動、行動上の問題、精神的苦痛、学業成績への効果は低い。これらのプログラムは学校のスタッフによって効果的に管理される。<sup>10)</sup>

ガットマンとショーンは、これらの結果を「メンタリング、サービス・ラーニング、屋外活動、SELの各プログラムは、効果を促し問題行動を減らすことができるという、実験的エビデンスがあった。一般的に、サービス・ラーニング、屋外活動、SELのプログラムは、様々な結果において低レベルから中レベル程度の効果が確認され、メンタリングにはわずかな効果が全体的に見られた。」<sup>11)</sup>と総括している。これらの教育的介入に関する調査結果の概要は、表3のようにまとめられている。

表3 教育的介入に関する調査結果の概要<sup>12)</sup>

介入のタイプ	対象集団	場所	対象年齢	他の結果への影響
メンタリング	選択	コミュニティベース*	学齢期	低
サービス・ラーニング	一般	学校ベース**	学齢期/大学生	低-中
屋外活動	一般・選択	屋外	年長の子供/青年期	低-中
SEL	一般	学校ベース	学齢期	低-中

\* 調査結果から、コミュニティベースが学校ベースより大きな効果が見られた。

\*\* 調査結果から、学校ベースがコミュニティベースより大きな効果が見られた。

Gutman, L.M. & Schoon, I.(2013)p.42 より引用

ガットマンとショーンは、「以上の事柄を考慮し、結論として、サービス・ラーニングは、我々がここで扱った非認知的スキルを高める可能性があり、その中でも特に、自己効力感、動機付け、メタ認知方略、社会的スキルについて効果的であると考えられる。」<sup>13)</sup>と結論づけている。因果関係のエビデンスとして、主に以下の3つのメタ解析研究を示している。

一つは、メルキオー(Melchior, 1999)がNational Evaluation of Learn and Serve Americaにおいて、9州17地域、150地方団体の1000人以上のプログラム参加者を対象に行った調査である<sup>14)</sup>。この研究では、2年間の追跡調査を行い、対照群との比較を行った生徒の自己報告調査を取り入れた。結論として、高い質のプログラムに参加した生徒は、学校の活動への従事、社会科学の成績および数学の成績において、対照群より大きく肯定的な結果が報告された。サービス・ラーニングにかかわった生徒は、コミュニティのニーズに気付いていると感じ、自分たちは変化をもたらすことができると考え、現在および将来においてサービスにかかわることに専心している割合が高くなっている。さらにサービス・ラーニングのプログラムに参加した中学生の逮捕者が統計的に有意に減少した。メルキオーは、複数のサービス・ラーニングの経験のある生徒は、社会と関わる経験を一度しかしていない生徒に比べ、様々な利益を持続的に受けることを明らかにした。

もう一つは、セリオら (Celio, Durlak, & Dmnicki, 2011) が行ったサービス・ラーニングの効果を調べるメタ解析研究である<sup>15)</sup>。彼らは少なくとも1つの対照群をもつ62もの研究を対象に解析を行った。この調査では、対照群に比べ、サービス・ラーニングのプログラムに参加した生徒は、「自己に対する態度」( $d=0.30$ )、「学校・学習に対する態度」( $d=0.30$ )、「市民的な活動への従事」( $d=0.27$ )、「社会的スキル」( $d=0.30$ )、「学業成績」( $d=0.43$ )の5つの領域の結果において肯定的な結果が示された。さらに、学問的なカリキュラムにつながることで、生徒の声を取り入れること、コミュニティのパートナーを巻き込むこと、リフレクションの機会の提供することなどの、推奨されている実践に従うことがよりよい結果につながるということが実証的に支持された。

さらに、コンウェイら (Conway et al. 2009) によるサービス・ラーニングに関する103の研究に対するメタ解析では、種々の結果に対する肯定的な結果が報告された<sup>16)</sup>。研究では試験前・試験後の計画を持つ必要があり、含まれる同一の試験前・試験後のサンプルに対し同一の



定量測定を用いた。ほとんどの研究は学齢期の子供と大学生に焦点をあてたが、10の研究では成人に焦点をあてた。学業の結果は中レベル程度 ( $d=0.43$ ) で、下位項目では、学業に対する動機 ( $d=0.58$ ) や学業成績 ( $d=0.42$ ) が認知プロセス ( $d=0.29$ ) より高い結果となった。個人の結果に対する総合的な結果は小さいが、有意な効果があった ( $d=0.21$ )。個人の結果に対する下位項目では、ボランティアへの動機付け ( $d=0.16$ ) から道徳的発達 ( $d=0.34$ )、社会的結果 ( $d=0.28$ )、市民性に関する結果 ( $d=0.17$ ) についても、わずかながら有意な効果が見られた。市民性に関する結果については、大学生でより高い効果が確認された ( $d=0.30$ )。これは学齢期の子供で  $d=0.09$ 、成人で  $d=0.21$  であった。そして、カリキュラム化されたプログラム (例、あるコースの一部とされたもの) の方が、そうでないものより、より高い効果があった。リフレクションを構築したプログラムは、より大きな変化を示し、様々な教育レベルで効果がみられた。サービス・ラーニングの効果は、サービス・ラーニングにリフレクションの要素が含まれたとき、または教員がサービス・ラーニングの経験を教室のディスカッションに統合したときに高まることが確認された。

その他のサービス・ラーニングのプログラムに関するレビューを概観すると、ビリッグ (Billig, 2000) は、サービス・ラーニングのプログラムへの参加は学業、人格、職業、市民意識の結果を肯定的にすることを明らかにしている<sup>17)</sup>。メルキオーとバリス (Melchior & Ballis, 2002) による3件の評価研究に関するレビューでは、高校・中学校での欠席の減少し、中学校では宿題をする時間の増加が見られた<sup>18)</sup>。トッペら (Toppe, Golombek, Kirsch, Michel, & Weber, 2002) が行った4000人以上を対象にした調査では、幼年期にボランティア活動を始めた成人は、成人になってもボランティアをする傾向が、若い頃にボランティアを行わなかった人の2倍にもなることが明らかとなった<sup>19)</sup>。

これらの研究成果を踏まえ、ガットマンとショーンは、効果的なサービス・ラーニングの4つの側面を以下の通り規定している。その上で、社会的スキルの訓練をサービス・ラーニングのプログラムに組み込むこと、社会的スキルをさらに高めるためにSELを使うことの可能性にも言及している。

- i) カリキュラムにベースを置いたアプローチをもち、そこでは介入はカリキュラムと並ぶ明確な目標をもち、この目的に合致した活動を含む。
- ii) 若者が経験を評価できるリフレクションを含む。(例えば、ジャーナルを用いる、クラスや小グループ単位での議論を行う、サービスに係る経験について記す、学んだことをクラスで発表する、教員または地域の監督者とともに個人的なリフレクションを行う。)
- iii) 生徒や若者に意見を言わせ、プログラムの立案(planning)、意思決定(decision-making)、実施(implementation)および評価(evaluation)のプロセスに彼らをかかわらせる。
- iv) コミュニティのかかわりを保障する。コミュニティは、生徒がサービスを行う場所を提供する他に、コミュニティがプログラムの一部を担う。<sup>20)</sup>



## 5 我が国における非認知的スキルを高めるための教育的介入

以上の非認知的スキルに関する研究を概観すると、非認知的スキルは修正可能であり、学校教育にはその可能性が十分にあること、非認知的スキルを発達させ得る教育的介入は様々なものがあるが、特にサービス・ラーニングが幅広い年齢層の人々に対して有効であることが明らかとなった。

サービス・ラーニングには様々な定義があるが、モートン（Morton, 1995）はサービス・ラーニングを「チャリティー（Charity）モデル」「プロジェクト（Project）モデル」「ソーシャルチェンジ（Social Change）モデル」の3つの枠組みで捉えており、その関係性を図のように、関係性の構築のための投資と根本的な原因を理解し対処することへのコミットメントの度合いに基づいて整理している<sup>21)</sup>。とりわけチャリティーモデルとして行われるサービス・ラーニングは、「サービスの計画と提供は限定的で断片的であり、意思決定のプロセスは閉ざされており、問題の構造的な原因を理解したりそこに影響を与えたりする試みは、あったとしてもほとんど行われていない」<sup>22)</sup>という特徴を有していることが指摘されている。また、プロジェクトモデルとして行われるサービス・ラーニングは、「問題を定義し、解決策を概説し、実行するアクティビティに名前を付け、理想的なスケジュールを決め、そしてパフォーマンスを評価するために使う測定基準を述べることで、目的に応じた管理が行われる」<sup>23)</sup>ため、「全体的には比較的長期に渡る肯定的な影響を及ぼす」<sup>24)</sup>ことが知られている一方で、「結果の質に関する質問が脇に置かれることで、問題や活動、測定目標の再定義につながる内省的な環境をつくるのが非常に困難になる」<sup>25)</sup>とも指摘されている。すなわち、これらの2者は、いずれも非認知的スキルを高める効果的なサービス・ラーニングのモデルにはなり得ないのである。

ソーシャルチェンジモデルとしてのサービス・ラーニングは、「ステークホルダーグループ間またはステークホルダーグループ内の関係性を構築し、「根本的な原因」と呼ばれるタマネギの層を絶えず剥がす学習環境を作り出すプロセスに焦点を当てる。教育や活動の実践はこれらの関係性、あるいは根本的な原因に関する最新の理解から時間の経過とともに発生する」<sup>27)</sup>ものであり、4つの側面を満たすサービス・ラーニングとなる可能性を有していると言える。

これらのサービス・ラーニングに関する知見から、本章では、我が国における非認知的スキルを発達させる教育的介入の在り方を検討したい。我が国の教育課程において、サービス・ラーニングと共通性のある教科・領域は総合的な学習の時間であろう。サービス・

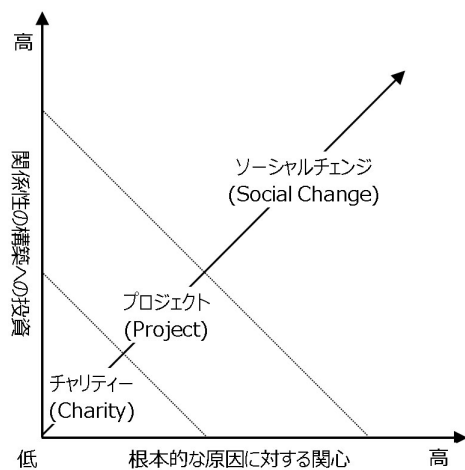


図 サービス・ラーニングの重要な3つの要素<sup>26)</sup>

ラーニングと総合的な学習の時間の共通性については、筆者が既に論じているが<sup>28)</sup>、総合的な学習の時間の取り組みには現在も学校間で差があることが指摘されており<sup>29)</sup>、単発的な活動や体験に終始する実践や単なる調べ学習にとどまっている実践など、サービス・ラーニングのチャリティーモデルやプロジェクトモデルに類するものも散見される。そのため、総合的な学習の時間における非認知的スキルを発達させる可能性を検討するにあたっては、その取り組みの内実が問われなければならない。先に述べた効果的なサービス・ラーニングの4つの側面を援用すれば、①総合的な学習の時間における教育活動の目標を明確に打ち出し、学校のカリキュラムに明確に位置付けること、②子供が自身の経験を仲間や教師、地域の人々と一緒に評価するリフレクションの機会を設置すること、③子供を活動の実施だけでなく、学習のあらゆるプロセスに関与させること、④子供とコミュニティとのかかわりを保証すること、といった手立てが、総合的な学習の時間の実践の質を向上させ、子供の非認知的スキルを高める指針となり得るだろう。

既に述べたように、2017（平成29）年に告示された新学習指導要領においては、育成を目指す資質・能力に非認知的スキルに関わる「学びに向かう力・人間性等」が示されている。総合的な学習の時間において育成を目指す「学びに向かう力・人間性等」については、「自己理解」「他者理解」「主体性」「協働性」「将来展望」「社会参画」に関わる心情や態度が例示されている<sup>30)</sup>。今後は、これらの心情や態度をどのように育成するのか、実証的な検証が必要となってくるが、これらの心情や態度と、効果的なサービス・ラーニングによって育成が期待される非認知的スキルとの共通性や相違性についても検討を重ね、総合的な学習の時間において非認知的スキルを育成する指導法と評価方法を解明していくことが肝要であろう。

## 6 おわりに

本稿では、教育的介入によって修正可能な非認知的スキルを示した上で、これらの育成に効果的な教育的介入として、4つの側面を有するサービス・ラーニングについて論じた。さらに、我が国における非認知的スキルを育てる教育的介入としての総合的な学習の時間の可能性に言及した。

総合的な学習の時間において非認知的スキルがどのように高められるか、そして、それをどのように評価するのかについては、今後稿を改めて考究したい。

また、ガットマンとショーンは、教育的介入の実施にあたり、「質の高いスタッフによりうまく実施されたプログラムは、実施に関する問題があるプログラムより大きな効果をもたらす。」<sup>31)</sup>と、スタッフの質の重要性に言及している。奇しくも、我が国では2017年11月の教育職員免許法施行規則の一部改正に伴い、2019年度から「総合的な学習の時間の指導法」が教職課程に位置づけられることになっている。非認知的スキルを高める可能性を有する総合的な学習の時間を担当する教員等のスタッフをどのように養成していくかについても検討していく必要があるだろう。

〔付記〕本稿は、日本学術振興会の科学研究費補助金（若手研究，課題番号18K13181，研究課題名：高等学校の「総合的な探究の時間」に求められる探究型カリキュラム及び教材の開発）の助成を受けた研究成果の一部である。

- 
- 1) Heckman, J. J. (2013). *Giving kids fair chance*. MTI Press.(古草秀子訳『幼児教育の経済学』東洋経済新報社，2015)
  - 2) Duckworth, A. L.(2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner. (神崎朗子訳『やり抜く力：人生のあらゆる成功を決める「究極の能力」を身につける』ダイヤモンド社，2016)
  - 3) Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America* (Vol. 75). New York: Basic Books.
  - 4) Farkas, G. (2003). Cognitive skills and noncognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29, pp.541-562  
Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24 (3), pp.411-482
  - 5) “Conscientiousness” について，鶴（2018）は，「日本語では，誠実性と訳される場合が多いが，この言葉は嘘をつかないという意味にとられやすく，本来のイメージからは離れるように思われる」とし，「真面目さ」という訳語を充てている。  
鶴光太郎（2018）『性格スキルー人生を決める5つの能力』祥伝社，p.54
  - 6) Heckman, J. J., & Kautz, T. (2013). Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition. *NATIONAL BUREAU OF ECONOMIC RESEARCH Working Paper*, No.19656
  - 7) Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & ter Weel, B. (2008). *The economics and psychology of personality traits*. IZA Discussion Papers, No. 3333, p.974
  - 8) Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013a). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Education Endowment Foundation, p.40
  - 9) Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013b). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people (executive summary). Education Endowment Foundation, pp.2-4
  - 10) Ibid., p.4
  - 11) Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013a). op. cit., p.42

- 12) Ibid., p.42
- 13) Ibid., p.43
- 14) Melchior, A. (1999). Summary Report: *National Evaluation of Learn and Serve America* (Waltham, Mass.: Center for Human Resources, Brandeis University).
- 15) Celio, C.I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34 (2), pp.164-181
- 16) Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36, pp.233-245
- 17) Billig, S. H. (2000). Research on K-12 school-based service-learning. *Phi Delta Kappan*, 81 (9), pp.658-664
- 18) Melchior, A. & Bailis, L.N. (2002). Impact of service-learning on civic attitudes and behaviors of middle and high school youth: Findings From Three National Evaluations. In A. Furco and S. Billig (Eds.) *Advances in Service-Learning Research: Volume 1: The Essence of the Pedagogy*.
- 19) Toppe, C., Golombek, S., Kirsch, A., Michel, J., and Weber, M. (2002). *Engaging Youth in Lifelong Service: Findings and Recommendations for Encouraging a Tradition of Voluntary Action Among America's Youth*. Washington, DC: Independent Sector.
- 20) Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013a). op. cit., p.43
- 21) Morton, K. (1995). The Irony of Service: Charity, Project and Social Change in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, v2, p.21
- 22) Ibid., p.21
- 23) Ibid., p.21
- 24) Ibid., p.22
- 25) Ibid., p.22
- 26) Ibid., p.21
- 27) Ibid., p.22
- 28) サービス・ラーニングと総合的な学習の時間の共通性については、以下を参照されたい。

加藤智 (2016) 「総合的な学習の時間を充実させる「リフレクション」に関する研究－米国サービス・ラーニングにおけるリフレクション研究をもとに－」日本生活科・総合

的学習教育学会『せいかつか&そうごう』第23号, pp.42-51

- 29) 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版社, p.6

具体的には、以下の学習指導要領解説において、「総合的な学習の時間を通してどのような資質・能力を育成するのかということや、総合的な学習の時間と各教科等との関連を明らかにするということについては学校により差がある。」と指摘されている。

- 30) 同上書, p.81

- 31) Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013a). op. cit., p.42

この点について、ラーナーら（2005）は、積極的な若者を育成するための5C(コンピテンス(competence), つながり(connections), 性格(character), 信頼(confidence), 社会貢献(contribution to society))として概念化している。

Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C., & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development. *Journal of early adolescence, 25* (1), pp.10-16