

主観的学力と「サービス・ラーニング型 総合的な学習の時間」が育成する 非認知的スキルの関係に関する研究

Research on Relationships between Subjective Assessments of Scholastic Ability
and Non-cognitive Skills Cultivated by
Use of the Service-Learning Model in the Period for Integrated Studies

加藤 智

KATO Satoshi

キーワード：総合的な学習の時間、サービス・ラーニング、非認知的スキル、主観的学力

はじめに

資質・能力の非認知的な側面への関心は、国際的にも高まり続けている。日本においても、2017年に改訂された学習指導要領において、育成を目指す資質・能力として「学びに向かう力・人間性等」が示され、この分野に関する研究や実践が蓄積されつつある。

筆者は、「初等教育におけるサービス・ラーニング型総合的な学習の時間が育成する非認知的スキルに関する研究」(加藤, 2022)において、米国を中心に盛んに取り組まれているサービス・ラーニングの特質を踏まえた総合的な学習の時間である「サービス・ラーニング型総合的な学習の時間」が、「自己肯定感」や「社会的スキル」といった「非認知的スキル」の育成に資することを明らかにした。しかし、その研究において、一つの課題が残された。その課題とは、より困難な状況にある児童にあっても、サービス・ラーニング型総合的な学習の時間が非認知的スキルの育成に寄与するのかを明らかにすることである。

本稿は、主観的学力評価の高低によってサービス・ラーニング型総合的な学習の時間が育成する非認知的スキルに違いがあるのかを明らかにする。主観的学力評価とは、「自分は勉強が得意であると思うか」という問いに対する自己評価である。必ずしも客観的な学力を反映するわけではないが、自己の学力に対する自信の有無を判断する上では有意義な尺度と考えられる。本稿では、特に学力に自信のない児童に対するサービス・ラーニング型総合的な学習の時間の効果について検討する。

I サービス・ラーニング型総合的な学習の時間と非認知的スキル

本稿は、「初等教育におけるサービス・ラーニング型総合的な学習の時間が育成する非認知的スキルに関する研究」(加藤, 2022)において実施した質問紙調査を基に、更なる分析を加

えるものである。ここでは、サービス・ラーニング型総合的な学習の時間及び非認知的スキルについて概説する。

1 サービス・ラーニング型総合的な学習の時間

サービス・ラーニング (Service-Learning) は、「コミュニティ・サービスとアカデミックな学習とを統合する教授と学習のアプローチ」(National Commission on Service-Learning, 2002, p.15) と定義される。コミュニティ・サービスとは、ボランティア体験、福祉体験、インターンシップ体験などの社会体験を学校の教育活動の一環として行うもので、「学校行事、独立して組織された学校のプログラム、あるいは、ボーイズ・アンド・ガールズ・クラブ¹や全米名誉協会 (National Honor Society)²といった学校外の組織によって導入された学校主催のプロジェクト」(Kimberly, Robert & Nathan, 2008, p.9) と定義される。米国では、社会のニーズを満たすために、ボランティア活動として自分の時間やスキルを提供する文化が市民生活の中に伝統として深く根付いている。このような米国に根付く伝統的な価値観に、デューイ (Dewey, 1939) に代表されるプラグマティズムの教育思想の影響を受けて、コミュニティ・サービスは1990年代初頭から学校教育において盛んに取り入れられるようになった。その一方で、コミュニティ・サービスへの参加が強制されるような事態も生じており、コミュニティ・サービスに対する批判的な意見が見られるようになった。また、多くのコミュニティ・サービスが、学校のカリキュラムとの接点がなく行われており、コミュニティ・サービスが生徒の学習へのモチベーションを高める効果については疑問が残る状況にあった。これらのコミュニティ・サービスの弱点を補う教育活動として、サービス・ラーニングに注目が集まるようになった。1990年には「国家及びコミュニティ・サービス法 (The National and Community Service Act)」が制定され、サービス・ラーニングは高等教育をはじめ初等・中等教育の場にも広く浸透し、ピークを迎える1999年には、米国の全公立学校の32%がサービス・ラーニングを実施するようになった (Peter & Eugene, 2004, p.8)。

しかしながら、サービス・ラーニングの定義は多様であり、曖昧性がある。ウェイド (Wade, 1997) は、サービス・ラーニングの形態が多様化し、それを定義することは困難な作業と指摘している。シェフィールド (Sheffield, 2005) は、「すべての人のためにすべてであることによって、サービス・ラーニングは急速に意味を失っている。」と、コミュニティにおける生徒の経験のほとんどがサービス・ラーニングとしてラベル付けされていることがサービス・ラーニングの「過剰定義 (over-defined)」をもたらしていると論じている (p.47)。それゆえ、どのようなサービス・ラーニングが非認知的スキルに影響を及ぼすのかについて検討する必要がある。本研究では、セリオラ (Celio, Durlak & Dymnicki, 2011) が提唱する「推奨される実践」(recommended practices) の四つの要素に着目している。四つの要素とは、「①生徒の声を取り入れる、②コミュニティのパートナーを巻き込む、③リフレクションの機会を提供する、④学校のカリキュラムの中に位置付けられる」である (p.166)。

推奨される実践の四つの要素は、いずれも非認知的スキルを育てると同時に、総合的な学習の時間そのものの充実にも寄与するものと言えるが、④の要素については、総合的な学習の時間においては必然的に含む要素であるため、以下の三つの特質を有する総合的な学習の時間を「サービス・ラーニング型総合的な学習の時間」とした（加藤，2020）。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">① 児童生徒の声を取り入れる② コミュニティのパートナーを巻き込む③ リフレクションの機会を提供する |
|--|

2 非認知的スキル

何を非認知的スキルとするかについては様々な見解がある。類似する概念として「社会情動的スキル」や「非認知能力」などがあるが、これらの概念の中には、しばしば情緒安定性、誠実性などの比較的安定した性格的な特性（personality traits）が含まれる。遠藤（2017）は、非認知的スキルを表層、深層、中層の三層に分類している。表層のスキルは短期間のトレーニングや指導によって比較的容易に習得が可能なものを目指す。習得が容易である反面、その影響は領域限定に留まりやすいことや、持続性が見込めないとの指摘もある（大坊，2008）。また、深層のスキルは、より発達の早期段階にその基盤が形成され、容易には変化しにくいものを指しており、先に述べた性格的な特性はこれに当てはまる。深層のスキルの特性、加齢とともに変化の可能性が低下することが明らかとなっている（Roberts, 2006）。

非認知的スキルに関する研究は、特に幼児教育の分野において関心を集めている。その一方で、近年の研究では、学童期以降の学校教育においても、適切な教育的介入によって非認知的スキルが促進されることが明らかとなっている。学校教育によって最も育成が期待されるのは、各種ライフイベントの経験や学習の蓄積などを受けて変容する可能性が見込まれる中層の非認知的スキルである。

さて、ガットマンとショーン（Gutman & Schoon, 2013）は、非認知的スキルとして「自己認識（self-perceptions）」、「動機付け（motivation）」、「忍耐力（perseverance）」、「自制心（self-control）」、「メタ認知（meta-cognition）方略」、「社会的コンピテンス（social competencies）」、「レジリエンス（resilience）とコーピング（coping）」、「創造性（creativity）」の八つを示している（p.7-30）。そして、サービス・ラーニングと「メンタリング」、「屋外活動（Outdoor adventure）」、「社会情動的学習（Social and emotional learning）」の四つのプログラムに関するメタ解析を行い、「サービス・ラーニングは、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（self-efficacy）、動機付け、メタ認知方略、社会的スキル（social skills）について効果的であると考えられる。」（pp.42-43）と論じ、特にサービス・ラーニングの有用性を強調している。

本研究では、サービス・ラーニングによって育成されることが実証されている、自己効力感、

動機付け、メタ認知方略、社会的スキルの四つのスキルを取り上げる。これらのスキルは、エビデンスの質及び他の非認知的スキルへの影響が全て「中」(medium)以上であり、いずれも遠藤が指摘する中層のスキルと考えることができる。

自己効力感は「個人がある状況において必要な行動を効果的に遂行できる可能性の認知」(Bandura, 1997)と定義されている。学習場面に限らず、様々な状況における良好なパフォーマンスに繋がること示されている (Holden, 1992)。

動機付けは、自己決定理論 (Deci & Ryan, 1985) に基づくと、自律と他律の観点から、内発的動機付けと外発的動機付けに分けて論じられる。そして、自律性の高さが、生徒の心理的ウェルビーイングの高さを予測する (Burton et al., 2006)。また、期待価値理論 (expectancy-value theory) に基づくと、達成する動機は、生徒の成功への期待と活動または課題の全体的な価値に対する認識から構成され (Atkinson, 1957)、学業的な成功に対する期待と学校教育に対する個人的な価値を高める介入は、将来的な成果に大きな影響を与え得ることが示されている (Cohen et al., 2009)。

メタ認知方略は、「学習に最も役立つ方略の考え方と選択、監視、計画に意識を集中させることによって、自分の学習行動とプロセスに影響を与える目標志向的な取り組み」(Zimmerman, 2001)とされる。メタ認知方略には、目標設定、計画と問題解決、自分の長所と短所の認識、成長や理解のモニタリング、いつどのような方略を使うべきかについての認識などの要素が含まれており (Pintrich, 2000)、多くの学業成果に肯定的な影響を与えることが明らかとなっている (Higgins et al., 2005)。

社会的スキルは、「他者と効果的に対話し、社会的に受け入れられない反応を避けることを可能にする、社会的に受け入れられる学習行動」(Gresham & Elliott, 1990)と定義される。学業成績や心理的健康に良い影響を与えること (Teo et al., 1996)、成人期の起業家活動を予測すること (Schoon & Duckworth, 2010)を示す研究がある。

非認知的スキルが認知的な能力の発達に寄与することや、非認知的スキルと認知的な能力が相乗効果的に発達することも示唆されている。ハッティ (Hattie, 2008) は、学業成績に強い影響を与える非認知的スキルとして、自己効力感、メタ認知方略、動機付けを挙げている。また、既に述べたように、社会的スキルも学業成績に影響することが明らかとなっている。

II 学力と非認知的スキル

非認知的スキルを検討する際には、児童が有している学力（ここでは主に認知的能力・スキルを指す）について考慮する必要がある。なぜなら、シュンク (Schunk, 1989) が学力の向上が自己効力感の結果に影響を与えることを示唆しているように、学力が高い児童は、そのことによって自己効力感や学習への動機付けが高められる可能性があるからである。学力と非認知的スキルとの間に強い相関関係が認められるのであれば、学力と非認知的スキルは同じものを別の視点から捉えているに過ぎないという結論に帰結する。

この点について検討することは極めて重要な意味をもつと考えている。例えば、全国学力・学習状況調査において、総合的な学習における探究的な学習（課題の設定から情報の収集、整理・分析、まとめ・表現に至る一連の学習過程）に取り組んでいる児童生徒ほど、各教科の正答率が高い結果となっていることが報告されている（田村，2015）。総合的な学習の時間は創設当初より資質・能力の非認知的な側面を育成することが期待されており、この報告は、非認知的な側面を育成することが、認知的な側面に影響することを示唆するものとなっている。しかし、元々の学力が高い児童生徒ほど、総合的な学習の時間にも意欲的に取り組むという解釈も可能である。このような解釈に基づけば、総合的な学習の時間が育成する非認知的スキルが、学力の向上に資するのではなく、学力の高い児童生徒ほど総合的な学習の時間に取り組むという結論になり、総合的な学習の時間が育成する非認知的スキルの価値を主張するものとはならないわけである。

また、耳塚ら（2002）は、イギリスのバジル・バーンステインの理論を引き、「見えるペダゴジー」（いわゆる伝統的な学習指導・評価タイプを示し、学習内容や進度が厳格に定められたカリキュラム、教科書中心・教師主導の授業、テストの結果等の明確な基準に基づく評価をその特徴とする）と「見えないペダゴジー」（教科横断的なカリキュラム、子ども中心主義的な授業、子どもの活動に表れた発達の多面的・包括的な評価によって特徴づけられる）について論じている。そして、見えないペダゴジーは学力の階層間格差を拡大させる可能性を指摘している³。見えないペダゴジーの特徴として挙げられる「教科横断的なカリキュラム」、「子ども中心主義な授業」、「子どもの活動に表れた発達の多面的・包括的な評価」は、いずれも総合的な学習の時間の特徴を端的に表しており、この論拠に基づけば、見えないペダゴジーに位置付けられる（サービス・ラーニング型を含む）総合的な学習の時間は、児童生徒の学力の階層差を広げることになる。

耳塚らの主張は、資質・能力の認知的な側面に注目しているが、非認知的なスキルについても、この主張について検討する必要がある。つまり、サービス・ラーニング型総合的な学習の時間が、低階層の児童生徒の非認知的スキルの育成に効果がないようであれば、サービス・ラーニング型総合的な学習の時間が、児童生徒の非認知的スキルの格差、さらには学力全般の格差を一層広げる可能性がある。そのため、学力階層の高低が、サービス・ラーニング型総合的な学習の時間が育成する非認知的スキルに影響を与えるのかどうかを検討することは極めて有意義と言える。

Ⅲ 研究方法

1 非認知的スキルに関する測定方法

本研究では、小学生の非認知的スキルを、質問紙調査によって測定する。自己効力感の測定にあたっては、富岡（2013）が児童の行動の積極性や将来についての前向きな見通しについての項目として抽出した5項目を使用した。動機付けの測定に関しては、自律性（自律的学習動

機)と期待価値の二つの側面から分析した。自律性については、西村ら(2011)が、①内的調整、②同一化的調整、③取り入的調整、④外的調整の四つの調整スタイルを測定する20項目からなる自律的学習動機尺度を作成している。本研究では、児童の負担軽減のため、内容が重複する項目を削除し、12項目とした。また、期待価値の項目としては、成功期待、内発的価値、獲得価値、利用価値が示されているが(Eccles & Wigfield, 1995)、市原、新井(2006)は、獲得価値と利用価値を区別しないモデルの有用性を論じている。本研究では、市原、新井が示した「成功期待」、「内発的価値」、「獲得・利用価値」の尺度を基に、計6項目を作成した。メタ認知方略に関する尺度として、市原、新井(2006)は、佐藤、新井(1998)が用いたメタ認知尺度15項目について、学習方略に含めることが適切であると思われる項目を除いた9項目を使用している。本研究ではこの9項目を採用した。社会的スキルの測定に関しては、嶋田(1996)が、「小学生用社会的スキル尺度」を開発している。この尺度は、「向社会的スキル」、「引込み思案行動」、「攻撃行動」の三つの下位尺度から構成されている。本研究では、円滑な人間関係を営むために必要な行動を獲得していることを測定する向社会的スキルを社会的スキルとして質問項目を設定した。

なお、信頼性の検討にあたって、事前調査においてCronbachの α 係数を算出したところ、自己効力感が $\alpha = .845$ 、動機付けでは、自律的学習動機が $\alpha = .777$ 、期待価値が $\alpha = .871$ 、メタ認知方略が $\alpha = .867$ 、社会的スキルが $\alpha = .858$ と、先行研究と同等かそれ以上の値であり、内的整合性が高く信頼性を有することが確認された。

2 サービス・ラーニング型総合的な学習の時間に関する測定方法

先述したサービス・ラーニング型総合的な学習の時間の三つの要素について、児童自身の自己評価に基づく形で、それぞれの児童がサービス・ラーニング型総合的な学習の時間に自覚的に取り組んでいるかを、質問紙調査において4件法(1. よくあてはまる～4. まったくあてはまらない)で回答を求めた。この3因子を合計し、「SLスコア」として数値化した。この質問紙調査では、児童の主観的な意識を聴取していることから、SLスコアが高いほど、児童が自覚的にサービス・ラーニング型総合的な学習の時間に取り組んだと見ることができる。本研究では、サービス・ラーニング型総合的な学習の時間が非認知的スキルに与える影響を分析するために、SLスコアの中央値を基準として相対的な2群に分け、SLスコアの高い群を「SL高群」(自覚的にサービス・ラーニング型総合的な学習の時間に取り組んだ群)、低い群を「SL低群」(自覚的にサービス・ラーニング型総合的な学習の時間に取り組まなかった群)とした。3因子に関する質問紙調査は事前及び事後それぞれで実施しているが、判定には児童が自分たちの取り組んでいる総合的な学習の時間についてより理解できる時期であることを考慮し、事後調査の結果を採用した。Cronbachの α 係数は、①が $\alpha = .749$ 、②が $\alpha = .769$ 、③が $\alpha = .752$ であり、内的整合性は十分確保されていることが確認された。

3 調査時期及び調査対象

本研究では、国公立小学校に在籍する5年生から6年生の児童を対象とした。実施する学校の選定にあたっては、地域の偏りがないように、東北地方、関東地方、中部地方、関西地方、九州地方からそれぞれ複数の学校に直接依頼した。学校規模についても、小規模校（学級数11以下）、中規模校（学級数12～18）、大規模（学級数19以上）をそれぞれ含むように選定した。質問紙調査では、サービス・ラーニング型総合的な学習の時間の効果を事前調査及び事後調査の結果を基に検証する。事前調査は、新年度になって数ヶ月が経過し、学級が落ち着く時期であることを想定し、2019年6月～7月とし、事後調査は、学年度末の2020年2月～3月とした。

事前調査は16校に依頼し、16校23学級1,327人の児童から回答を得た。事後調査は事前調査を実施した16校に依頼したが、12校15学級799人の児童から回答を得るに止まった。これは、新型コロナウイルス感染症の流行拡大に伴い、政府より2020年3月から小学校等に対して全国一斉の臨時休業が要請され、3月に事後調査の実施を予定していた学校・学級からの回答が得られなかったことに起因する。本研究では、事前調査と事後調査の両方の回答が得られた708人を分析対象とした。

4 学力の影響についての検討

既に述べたように、本研究では、学力階層によってサービス・ラーニング型総合的な学習の時間が育成する非認知的スキルに差異が生じるのかを検討する。ただし、学力階層についてのデータを収集することは現実的に困難であることから、本研究では、事後調査の実施に合わせて、4教科（国語科、算数科、社会科、理科）について、「（それぞれの教科の）勉強が得意である」の質問項目に対して、4件法で回答を求める主観的学力評価を行った。主観的学力評価は必ずしも客観的な評価を反映するものではないが、児童が学習や自身の学力に対して抱く自信や不安に関する指標としては十分に活用できるものと考えられる。本研究では、主観的学力が非認知的スキルに与える影響を分析するために、4因子を「学力スコア」として得点化し、学力スコアの中央値を基準として相対的な2群に分け、学力スコアの高い群を「学力高群」、低い群を「学力低群」とした。本研究におけるSL高群とSL低群、そして学力高群と学力低群の分布は表の通りである。

表 SL高群・SL低群、学力高群・学力低群の分布

（単位：人）

	学力低群	学力高群	合計
SL低群	215	158	373
SL高群	143	192	335
合計	358	350	708

学力スコアの平均値は11.29、標準偏差は2.68であった。学力スコアとSLスコア（事後調査）

との間には弱い正の相関が認められた ($r = .311$, $p < .001$)。また、学力スコアと非認知的スキル (事前調査) との相関は、自己効力感が $r = .338$ 、動機付け (自律的学習動機) が $r = .377$ 、動機付け (期待価値) が $r = .388$ 、メタ認知方略が $r = .355$ 、社会的スキルが $r = .264$ (全て $p < .001$) と、いずれも弱い正の相関を示した。学力スコアが高い児童ほど、サービス・ラーニング型総合的な学習の時間に取り組んだと実感しやすいことや、非認知的スキルが高いことが想定されたが、その影響は限定的であることが確認された。

5 倫理的配慮

質問紙調査の実施にあたっては、調査の目的やデータの活用、発表等について対象校の学校長に説明を行い、承諾を得た。質問紙調査は各学校の担当教員が行うが、対象となる児童には、倫理的配慮に関する説明を共通の依頼文書を用い、参加及び中止は自由であることや参加の拒否等による不利益は一切ないことを説明した。保護者には、各学校の実情に応じた方法 (同意書の回収や Web 上のアンケートフォームへの入力等) で同意を得た。調査の実施やデータの分析の際には、学校や児童が特定されないように個人番号でデータの収集・管理を行った。発表の際は、学校及び個人が特定されないように統計的なデータとして扱った。

IV 研究結果と考察

質問紙調査の回答に基づき、本研究が対象とする非認知的スキルの変容について、学力高群と学力低群のそれぞれで、事前調査及び事後調査、SL 高群及び SL 低群の二要因分散分析を行った。なお、調査対象の全ての児童の事前調査・事後調査間の変容についても分析しており、メタ認知方略を除く全ての非認知的スキルのスコアについて有意な低下が確認された (加藤, 2022)。

1 学力高群における非認知的スキルの変容の分析

(1) 自己効力感の分析

図 1 の通り、事前調査・事後調査と SL 高群・SL 低群の交互作用に有意傾向が見られた ($F(1, 342) = 6.208$, $p = .013$)。SL 高群では、事前調査・事後調査間において有意な差は確認されなかったが、SL 低群では、有意に低下していることが確認された ($p < .01$)。

	事前調査		事後調査	
	平均値 (M)	標準偏差 (SD)	平均値 (M)	標準偏差 (SD)
SL 高群 (n = 186)	16.14	2.92	16.32	2.67
SL 低群 (n = 158)	14.92	3.05	14.30	2.76

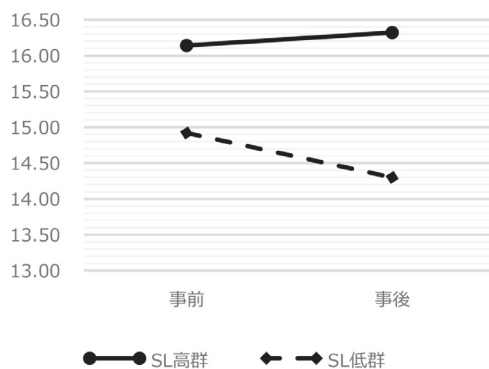


図1 学力高群における自己効力感の分析結果

(2) 動機付けの分析

自律的学習動機では、図2の通り、事前調査・事後調査とSL高群・SL低群の交互作用に有意差は確認されなかった ($F(1, 321) = 2.425, p = .120$)。SL高群、SL低群ともに、事前調査・事後調査間において、有意な差は見られなかった。

	事前調査		事後調査	
	平均値 (M)	標準偏差 (SD)	平均値 (M)	標準偏差 (SD)
SL 高群 (n = 176)	34.50	5.15	34.87	5.34
SL 低群 (n = 147)	33.32	4.94	32.66	5.13

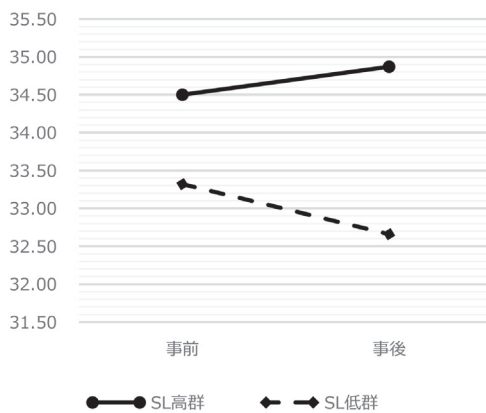


図2 学力高群における自律的学習動機の分析結果

期待価値では、**図3**の通り、事前調査・事後調査とSL高群・SL低群の交互作用に有意差が見られた ($F(1, 331)=7.172, p=.008$)。SL高群では有意に上昇していることが確認された ($p<.05$)。SL低群では事前調査・事後調査間において、有意な差は見られなかった。

	事前調査		事後調査	
	平均値 (M)	標準偏差 (SD)	平均値 (M)	標準偏差 (SD)
SL 高群 (n = 181)	27.74	3.45	28.37	3.00
SL 低群 (n = 152)	26.45	3.98	25.98	3.98

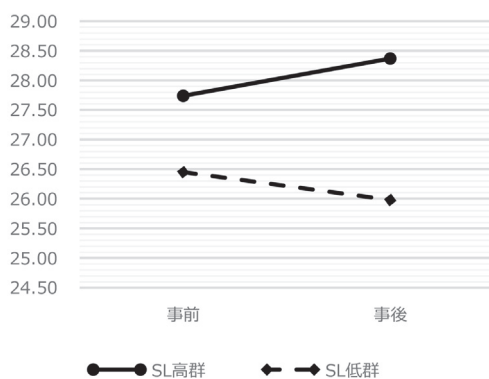


図3 学力高群における期待価値の分析結果

(3) メタ認知方略の分析

図4の通り、事前調査・事後調査とSL高群・SL低群の交互作用に有意差は認められなかった ($F(1, 330)=1.038, p=.309$)。SL高群, SL低群ともに、事前調査・事後調査間において、有意な差は見られなかった。

	事前調査		事後調査	
	平均値 (M)	標準偏差 (SD)	平均値 (M)	標準偏差 (SD)
SL 高群 (n = 181)	27.74	3.62	28.37	3.63
SL 低群 (n = 151)	26.45	4.05	25.98	3.85

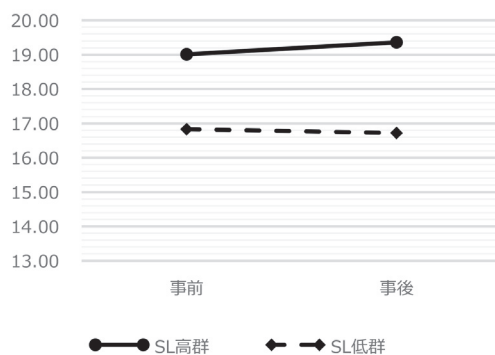


図4 学力高群におけるメタ認知方略の分析結果

(4) 社会的スキルの分析

図5の通り，事前調査・事後調査とSL高群・SL低群の交互作用に有意差は認められなかった ($F(1, 334)=10.640, p=.162$)。SL高群，SL低群ともに，事前調査・事後調査間において，有意な差は見られなかった。

	事前調査		事後調査	
	平均値 (M)	標準偏差 (SD)	平均値 (M)	標準偏差 (SD)
SL 高群 (n = 179)	24.88	3.31	25.05	2.99
SL 低群 (n = 157)	23.76	3.20	23.43	3.52

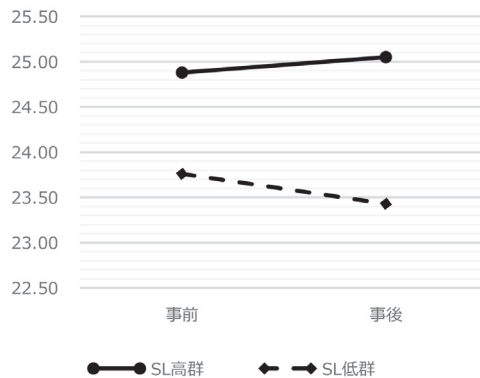


図5 学力高群における社会的スキルの分析結果

2 学力低群における非認知的スキルの変容の分析

(1) 自己効力感の分析

図6の通り，事前調査・事後調査とSL高群・SL低群の交互作用に有意差が見られた ($F(1, 336)=5.263, p=.022$)。SL高群では，事前調査・事後調査間において有意な差は確認されなかったが，SL低群では，有意に低下していることが確認された ($p<.001$)。

	事前調査		事後調査	
	平均値 (M)	標準偏差 (SD)	平均値 (M)	標準偏差 (SD)
SL 高群 (n = 130)	14.55	3.330	14.40	3.077
SL 低群 (n = 208)	13.38	3.470	12.38	3.092

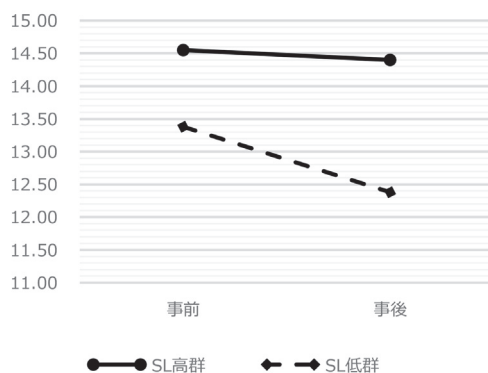


図6 学力低群における自己効力感の分析結果

(2) 動機付けの分析

自律的学習動機では、図7の通り、事前調査・事後調査とSL高群・SL低群の交互作用に有意差が見られた ($F(1, 326)=8.772, p=.003$)。SL高群においては、事前調査・事後調査間において、有意な差は確認されなかったが、SL低群では有意に低下していることが確認された ($p<.001$)。

	事前調査		事後調査	
	平均値 (M)	標準偏差 (SD)	平均値 (M)	標準偏差 (SD)
SL高群 (n = 125)	30.86	5.99	30.87	6.22
SL低群 (n = 203)	29.74	6.05	27.79	5.61

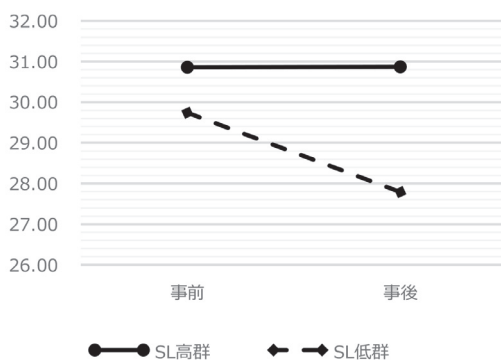


図7 学力低群における自律的学習動機の分析結果

期待価値では、図8の通り、事前調査・事後調査とSL高群・SL低群の交互作用に有意差が見られた ($F(1, 328)=9.630, p=.002$)。SL高群においては、事前調査・事後調査間において、有意な差は確認されなかったが、SL低群では有意に低下していることが確認された ($p<.001$)。

	事前調査		事後調査	
	平均値 (M)	標準偏差 (SD)	平均値 (M)	標準偏差 (SD)
SL 高群 (n = 126)	25.07	4.89	25.37	4.31
SL 低群 (n = 204)	23.65	5.25	22.12	5.18

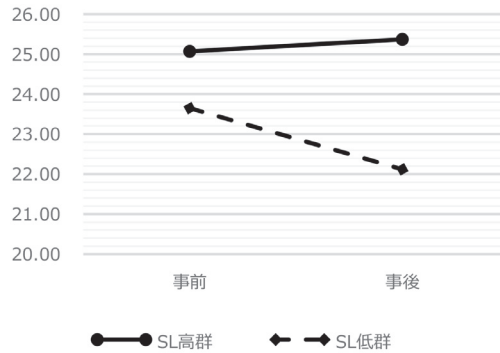


図8 学力低群における期待値の分析結果

(3) メタ認知方略の分析

図9の通り、事前調査・事後調査とSL高群・SL低群の交互作用に有意差が見られた ($F(1, 332) = 11.001, p = .005$)。SL高群では、事前調査・事後調査間において有意に上昇していること ($p = .040$)、SL低群では、有意に低下していること ($p = .042$) が確認された。

	事前調査		事後調査	
	平均値 (M)	標準偏差 (SD)	平均値 (M)	標準偏差 (SD)
SL 高群 (n = 131)	16.29	5.01	17.12	4.29
SL 低群 (n = 207)	14.73	4.41	14.11	3.98

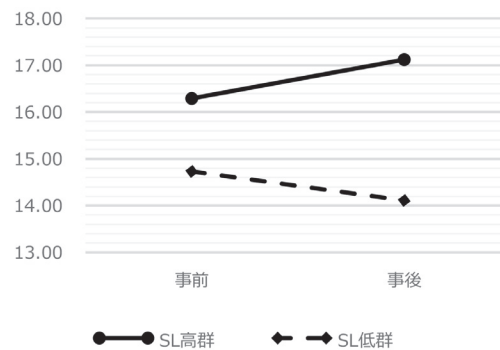


図9 学力高群におけるメタ認知方略の分析結果

(4) 社会的スキルの分析

図 10 の通り、事前調査・事後調査と SL 高群・SL 低群の交互作用に有意差が見られた ($F(1, 675)=15.759, p<.001$)。SL 高群では、事前調査・事後調査間において有意な差は確認されなかったが、SL 低群では有意に低下していることが確認された ($p<.001$)。

	事前調査		事後調査	
	平均値 (M)	標準偏差 (SD)	平均値 (M)	標準偏差 (SD)
SL 高群 (n = 131)	23.14	3.51	23.14	3.86
SL 低群 (n = 203)	22.92	4.04	21.53	4.44

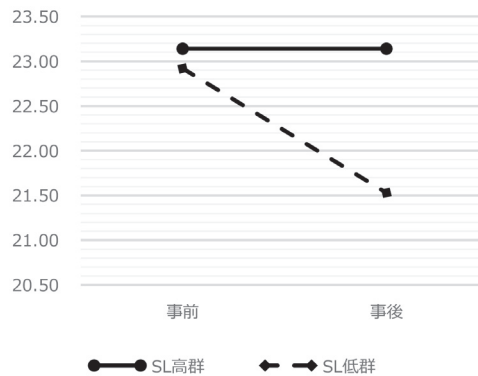


図 10 学力低群におけるメタ認知方略の分析結果

3 サービス・ラーニング型総合的な学習の時間の効果の検討

本研究において、全体（全ての児童）の結果から、メタ認知方略を除く全ての非認知的スキルのスコアが、事前調査・事後調査間で有意に低下していることが明らかとなっている。加藤（2022）でも指摘しているが、比較的安定的な非認知的スキルが低下したことについては、新型コロナウイルス感染症の感染拡大の影響を無視することはできない。本研究の調査対象となったいずれの小学校も、2020年3月より全国一斉の臨時休業の措置が講じられているが、事後調査を実施している2月以降は、小学校においても校外活動やグループ活動等は大きく制限されることとなった。その影響は、SL高群の児童にも及んだものと考えられる。コミュニティの課題の解決に向けて活動に取り組んでいた児童が、その活動を完結させられなかった状況であったことを踏まえると、社会的スキルはもとより、自己効力感や動機付けにも影響が及んだことが想定される。

交互作用に注目すると、学力高群では、自己効力感と動機付け（期待価値）においてのみ、SL高群とSL低群との間の交互作用に有意差が認められた。一方で、学力低群では、全ての非認知的スキルについて、SL高群とSL低群との間の交互作用に有意差が認められた。このことから、学力低群の方が、サービス・ラーニング型総合的な学習の時間による影響を受けやすいことが読み取れる。この理由については、学力高群に属する児童は、サービス・ラーニング型

総合的な学習の時間以外でも非認知的スキルを伸ばす機会に比較的恵まれており、サービス・ラーニング型総合的な学習の時間が及ぼす効果が相対的に低くなったことが考えられる。一方で、学力低群の児童にとっては、サービス・ラーニング型総合的な学習の時間が非認知的スキルを伸ばす貴重な機会となっていると言えるだろう。

個々の非認知的スキルの変容について分析すると、学力高群では、SL低群において、すべての非認知的スキルが有意に低下している。一方で、SL高群では、メタ認知方略が有意に上昇している。それ以外の非認知的スキルについては有意な上昇は見られないが、感染症の拡大の影響を受ける中であっても、非認知的スキルを維持していると見ることができる。また、学力低群においても、学力高群と同様に、SL低群では、すべての非認知的スキルについて有意に低下しており、SL高群では、メタ認知方略のみ有意に上昇していることが確認できる。このことは、学力低群であっても、非認知的スキルへの影響は、学力高群と同様であることを意味している。学力に自信がない児童においても、サービス・ラーニング型総合的な学習の時間により非認知的スキルを育成することができることが示されたと言えよう。とりわけ、認知的な側面に極めて強い影響を及ぼすことが想定されるメタ認知方略の獲得について、サービス・ラーニング型総合的な学習の時間が学力低群の児童に対しても効果が確認されたことの意味は大きいと言えるだろう。

おわりに

本研究では、サービス・ラーニング型総合的な学習の時間が育成する非認知的スキルについて、主観的学力評価に基づく学力高群と学力低群のそれぞれの児童らについて分析を行った。その結果、学力低群の児童にあっても、非認知的スキルの獲得状況は、学力高群の児童と同様であったこと、そして、学力低群の児童にとっては、サービス・ラーニング型総合的な学習の時間が非認知的スキルを育成する貴重な機会となっていることが明らかとなった。しばしば、学力低群の児童に対しては、認知的な側面の育成に偏った指導が行われることがある。本研究からは、学力低群に属する児童にこそ、サービス・ラーニング型総合的な学習の時間のような、地域社会の切実な課題に対して、地域の大人を巻き込みながら、長期的・継続的に取り組んでいく学習経験が不可欠という結論が導かれる。

今次改訂の学習指導要領で示された資質・能力の一つである「学びに向かう力、人間性等」を育成するためには、本研究で取り上げた非認知的スキルの促進が求められる。そのために、総合的な学習の時間が重要な役割を果たすことは、本研究の結論からも明らかであろう。総合的な学習の時間の実態は極めて多様であるが、サービス・ラーニング型総合的な学習の時間の特質を踏まえることが、この資質・能力を確実に伸ばしていくことにつながると考えられる。

一方で、サービス・ラーニング型総合的な学習の時間を実施するためには、様々な課題を解決しなければならないことも事実である。児童が主体的に課題解決に取り組む学習過程をどのように生み出していくのか、地域社会との連携・協力体制をどのように構築していくのか、組

織的なリフレクションをどのように実施するのか、といった諸課題をどのように解決するかについては、今後さらに検討を重ねていきたい。

〔付記〕本稿は、JSPS 科研費基盤研究（C）21K02503（研究代表者：加藤智）の助成を受けた研究成果の一部である。

注

- 1 青少年向けに放課後プログラムを提供する米国の非営利団体である。
- 2 学業への熱意（Scholarship）、奉仕の精神（Service）、リーダーシップ（Leadership）、優れた人間性（Character）を奨励し育成することを目的とした組織である。以上の四つの観点で選考された生徒らによって構成される。選ばれた生徒は学校やコミュニティに奉仕することが求められる。（National Honor Society ホームページ（<https://www.nhs.us/utility/about-us>）より2023年1月1日確認）
- 3 藤井（2015）は、この耳塚らの論考に対して、総合的な学習の時間の「横断的・総合的な課題」、「探究的な学習」、「協同的な学習」という要件を、学習活動において十分に機能させることで、総合的な学習の時間が「見えるペダゴジー」としての特徴を有する学習活動になると論じている（p.72）。

引用文献

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, pp.359-372.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York : W.H. Freeman.
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination to theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, pp.750-762.
- 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.
- Cohen, G.L., Garcia, J., Purdie-Vaughns, V., Apfel, N., & Brzustoski, P. (2009). Recursive processes in self-affirmation: Intervening to close the minority achievement gap. *Science*, 324, pp.400-403.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum.
- Dewey, J. (1939). *Theory of valuation*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents'

- achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(3), pp.215-225.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Preschool, Elementary Level*. American Guidance Service.
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. Education Endowment Foundation, pp.7-30.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Higgins, S., Hall, E., Baumfield, V. and Moseley, D. (2005). A meta-analysis of the impact of the implementation of thinking skills approaches on pupils. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Holden, G. (1992). The relationship of self-efficacy appraisals to subsequent health related outcomes: A meta-analysis. *Social Work in Health Care*, 16, pp.53-93.
- Kimberly S., Robert G. Jr., & Nathan D. (2008). *Community Service and Service-Learning in America's Schools*, Corporation for National and Community Service.
- National Commission on Service-Learning. (2002). *Learning in Deed: The Power of Service-Learning for American Schools*. Newton, MA: Education Development Center.
- Peter C. S., & Eugene C. R. (2004). *Community Service and Service-Learning in U.S. Public Schools*, National Youth Leadership Council.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekarts, J., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* Burlington, MA: Elsevier Academic Press. pp.451-529.
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), pp.1-25.
- Schoon, I., & Duckworth, K. (2010). Leaving School Early - and Making It! Evidence From Two British Birth Cohorts. *European Psychologist*, 15(4), pp.283-292.
- Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1(3), pp.173-208.
- Sheffield, E. C. (2005). Service in service-learning education: The need for philosophical understanding. *The High School Journal*, 89(1), pp.46-53.
- Teo, A., Carlson, E., Mathieu, P.J., Egeland, B., & Sroufe, L.A. (1996). A prospective longitudinal study of psychosocial predictors of achievement. *Journal of School Psychology*, 34, pp.285-306.

- Wade, R. C. (1997). Community service-learning: An overview. In R. C. Wade C. (Ed.), *Community service-learning: A guide to including service in the public school curriculum*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp.1-38.
- 市原学・新井邦二郎 (2006) 「数学学習場面における動機づけモデルの検討：メタ認知の調整効果」日本教育心理学会『教育心理学研究』54(2), pp.199-210.
- 遠藤利彦 (2017) 「非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する調査報告書（平成27年度プロジェクト研究報告書）」国立教育政策研究所.
- 加藤智 (2022) 「初等教育におけるサービス・ラーニング型総合的な学習の時間が育成する非認知的スキルに関する研究」日本福祉教育・ボランティア学習学会機関誌編集委員会『日本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』38, pp.31-46.
- 加藤智 (2020) 「非認知的スキルの育成に資する総合的な学習の時間に関する基礎的研究」愛知教育大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻『教科開発学論集』8, pp.17-28.
- 佐藤純・新井邦二郎 (1998) 「学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係」『筑波大学心理学研究』20, pp.115-124.
- 嶋田洋徳・戸ヶ崎泰子・岡安孝弘・坂野雄二 (1996) 「児童の社会的スキル獲得による心理的ストレス軽減効果」『行動療法研究』22(2), pp.9-20.
- 大坊郁夫 (2008) 「社会的スキルの階層的概念」『対人社会心理学研究』8, pp.1-6.
- 田村学 (2015) 「生活科・総合的な学習の時間と学力」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか & そうごう』第22号, pp.4-11.
- 富岡比呂子 (2013) 「児童の自己概念と自己効力感：学校適応感との関連性について」『創大教育研究』22, pp.79-93.
- 西村多久磨・河村茂雄・櫻井茂男 (2011) 「自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス：内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか？」日本教育心理学会『教育心理学研究』59(1), pp.77-87.
- 藤井千春 (2015) 「『総合的な学習の時間』の学習活動は『見えないペダゴジー』か？－各教科の学力への効果を生み出すための総合的な学習の指導・支援の要件－」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか & そうごう』第22号, pp.64-73.
- 耳塚寛明・金子真理子・諸田裕子・山田哲也 (2002) 「先鋭化する学力の二極分化」朝日新聞社『論座』11月号, pp.224-225.