

【 論文 】

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

加 藤 智

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

要約

近年、「非認知的スキル(non-cognitive skills)」が国際的に注目されている。我が国においても、今次改訂の学習指導要領では、育成を目指す資質・能力の一つに、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性等」が掲げられた。我が国では、とりわけ総合的な学習の時間が非認知的スキルの育成に重きを置いているが、総合的な学習の時間の取り組みには多くの課題がある。

本研究は、近年の研究で非認知的スキルを向上させることが明らかとなっているサービス・ラーニングに着目し、児童生徒が主体的に社会や地域に参画することが期待される総合的な学習の時間にサービス・ラーニングを導入する「サービス・ラーニング型」総合的な学習の時間について検討した。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、の3点の特質を有する「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「自己効力感」、「動機付け」、「メタ認知方略」、「社会的スキル」といった非認知的スキルの育成に寄与すること、総合的な学習の時間の一層の充実に繋がることを見出された。

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

1 本研究の背景と目的

(1) 非認知的スキルに関する注目

近年、「非認知的スキル(non-cognitive skills)」が国際的に注目されている。非認知的スキルが注目を集めるようになったのは、2000年にノーベル経済学賞を受賞したヘックマン(Heckman)の研究成果によるところが大きい¹。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、認知的ではないスキル、すなわち、忍耐力や協調性といった非認知的な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。近年では、ダックワース(Duckworth)が提唱した「やり抜く力 grit」も注目されている²。OECD(2015)は「健康に関する成果と主観的ウェルビーイングの向上、反社会的行動の減少などに特に強い影響を及ぼしている³と非認知的スキルの重要性を指摘している。

我が国においても、2017年(高等学校は2018年)に改訂された学習指導要領では、育成を目指す資質・能力の一つに、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性等」が掲げられた。「学びに向かう力、人間性等」とは、「主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考のプロセス等を客観的に捉える力など、いわゆる『メタ認知』に関するもの」と「多様性を尊重する態度と互いのよさを生かして協働する力、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、感性、優しさや思いやりなど、人間性等に関するもの」と整理されており⁴、これらの資質・能力は非認知的スキルに該当するものと解釈することができる。そして、OECD(2015)は、我が国の非認知的スキルの育成を担う教科等として「総合的な学習の時間」(以下、総合的学習)を挙げている⁵(高等学校は2018年の学習指導要領の改訂で「総合的な探究の時間」に改められたが、本稿では特に区別をしない)。

(2) 総合的学習の現状と課題

総合的学習は、1998(平成10)年告示の学習指導要領において正式に設定された。創設当初より「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」と「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること」がねらいとして示されているように⁶、非認知的な側面に主眼が置かれていた。OECDのアンドレア・シュライヒャー(Andreas Schleicher)教育・スキル局長は、「過去15年の日本の学力向上は、総合学習の成果だと考えると説明がつく。〔中略〕この結果、生徒が主体性や独創性を発揮し、失敗から学ぶ時間的な余裕もできた。」⁷と述べている。PISAの報告書においても、「カリキュラム・授業をより子どもの関心を引く学習に変えようとする日本の継続的な取り組みは、PISA

の良い成績を生み出しただけでなく、2003年から2012年にかけての児童生徒の学校への帰属意識や学習への姿勢の顕著な改善という結果を生み出している。」⁸との指摘があり、総合的学習を中心とするカリキュラム改革の成果、とりわけ「主体性」や「独創性」、「学習への姿勢」など、非認知的な側面への効果が強調されている。

我が国でも、非認知的スキルは注目されつつあり、国立教育政策研究所(2017)は国内外の非認知的スキルに関する広範な文献研究を行い、その研究成果をまとめているが⁹、特別活動や部活動に関する研究は示されているものの¹⁰、総合的学習を対象とする研究は一つも見られない。また、総合的学習の効果を明らかにしようとする研究として、奈須(2001)¹¹や佐野(2004)¹²、村川ら(2015)¹³、久野ら(2015)¹⁴の研究がある。これらの研究が対象とする資質・能力には非認知的スキルに関するものも少なくなく¹⁵、充実した総合的学習が児童生徒の非認知的スキルの育成に寄与することを示唆しているが、これらの研究では、総合的学習の内実が明らかになっておらず、総合的学習のどのような要素が、非認知的スキルの育成に貢献したのかを明らかにするには至っていない。

そして、総合的学習の実施状況は芳しいとは言いがたい。様々な報告で、総合的学習の取り組みには地域間、学校間(校種間)、教師間に大きな差があることが報告されている¹⁶。また、「一部の学校(特に中学校・高等学校)において、ねらいや育てたい力が不明確で、児童生徒自身が、何のために活動を行い、何を学んだか自覚できていない」、「補充学習のような専ら教科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり、学校行事と混同された実践が行われたりしている。」といった課題も指摘されている¹⁷。そして、2018年に実施された全国学力・学習状況調査の報告書では、「地域や社会をよくするために何をすべきか考えることがありますか」との問いに対する回答状況について、肯定的な回答(「当てはまる」および「どちらかと言えば当てはまる」)をした児童生徒は、小学校で49.9%、中学校で38.8%であった¹⁸。この結果は、2013年に実施された同調査と比較すると、小学校では11.2ポイント、中学校では11.9ポイント増加しており、改善傾向にはあるものの、否定的な回答(「どちらかと言えば当てはまらない」および「当てはまらない」)をしている児童生徒が2018年調査においても小学校で38.8%、中学校では61.1%に上っている。小学校児童よりも社会との接点が多く、社会に参画する資質・能力を備えていると想定される中学校生徒の多くが否定的な回答をしていることは、大きな課題と言える¹⁹。

これらの課題から、非認知的スキルの育成が期待される総合的学習であるが、総合的学習が非認知的スキルを育成する効果を明らかにしようとする研究が決定的に不足していること、そして、現状の総合的学習の取り組み

が、必ずしも児童生徒の非認知的スキルの育成に資するものにはなっていないことがうかがわれる。

(3) 総合的学習とサービス・ラーニング

本研究は、非認知的スキルを育成する効果が期待される教育方法として、サービス・ラーニング(Service-Learning, 以下SL)に注目する。SLの定義は広範であるが、1980年頃から米国において本格的に普及し始めた「教室で学んだアカデミックな知識・技能を、コミュニティの諸課題を解決するために社会活動に生かすことであり、それを通して、市民的責任や社会的役割を感じ取することを目的とした教育方法」²⁰とされている。後述するように、近年の研究によって、SLが非認知的スキルを幅広く育成することが明らかとなっている。さらに、非認知的スキルの育成に関する多くの研究は幼児教育や家庭教育の重要性を指摘するものであるが²¹、SLは小学生から大学生まで、幅広い年齢層に対して非認知的スキルの育成に効果があることが示されている。

SLを我が国の教育課程において実施する場合、その対象として、「社会科」²²や「特別活動」²³などが考えられるが、本研究は総合的学習においてそれを実現しようとするものである。その理由を以下に述べる。

唐木(2010)は、「SLを学校教育に導入することで、特に社会問題を教材として取り扱うことのできる社会科や総合的学習では、その中で社会問題解決型の学習を成立させることができるようになる。(中略)SLは、教員に提示できる授業改革のための具体的な方途であるにちがいない」²⁴と、社会科と並び総合的学習におけるSLの応用の可能性を示唆している。また、倉本(2008)は、SLのカリキュラム・マネジメントについての文献研究や実証研究を重ね、SLのカリキュラムの編成や実施、評価、改善の全体像を明確かつ詳細に分析している²⁵。その上で、総合的学習に関しては、「教科の基礎基本と体験性との統合」を図るカリキュラム上の共通性を示し、「SLが我国の『総合的な学習の時間』に類似することから(中略)アメリカの統合カリキュラム論の潮流に位置付くSLは注目に値するであろう。」と述べ、総合的学習におけるSLの応用の可能性を指摘している²⁶。

中留(2002)は、SLと総合的学習の共通性について、「教科ではないが、教科を現実の世界と統合させる手段である」、「単発(stand-alone)のコミュニティ・サービスのプロジェクト(イベント)ではない」、「学校と地域社会とがそれぞれ別個の形で行うものではない」という3点を挙げている²⁷。また、異質性については、総合的学習が「生きる力」を育む、すなわち「個人」の自己実現に重点が置かれているのに対して、SLのねらいの重点は子供の「市民性」の育成であり、コミュニティの復活にあると説明している²⁸。中留は、こうしたねらいの違いを明らかにしながらも、「ねらいは異なっても、カリキュ

ラムや方法上の実践における共通性には並置比較できる面を豊かにもっているのがサービス・ラーニングであり、これから本格化していく日本の総合的な学習である。」²⁹と結論づけている。山田 (2008) も、「サービス・ラーニングの導入が最も期待されるカリキュラムは、『総合的な学習の時間』である。両者には学習活動の目的や教育方法に共通するところが多いこと、『総合的な学習の時間』は高校において年間 35 時間～70 時間、入学から卒業までの 3 ケ年で 105 時間～210 時間の授業時数が確保されるということ、さらにこの授業時間について弾力的な運用が可能であり、授業時間を集中的にまとめ取りすることもできることである。」³⁰と、総合的学習への SL の導入の可能性に言及している。

これらの指摘から、総合的学習に SL を導入する価値や可能性を見出すことができる。しかし、総合的学習は他の教科等に比べ歴史が浅く、研究の蓄積が不足している。ここで取り上げた先行研究も、総合的学習の実践に即した研究には至っておらず、総合的学習に SL の知見が十分に生かされているとは言い難い。さらに、SL がもつ非認知的スキルを育成する可能性について指摘する研究も見られない。

(4) 本研究の目的

本研究は、先行研究や関連する知見を検討し、我が国において重要性は認知されているものの、その育成の在り方について十分な知見の集積がない非認知的スキルの育成の可能性を、SL と多くの性質を同じくする総合的学習に焦点を当てて検討し、これまで主に幼児教育や家庭教育においてその育成の可能性が論じられていた非認知的スキルを、小学校以降の学校教育において幅広く育成する総合的学習の在り方を明らかにすることを目的とする。このことは、誕生後の歴史が浅く、その実践や効果の検証に多くの課題がある総合的学習を改善する方途を示すことにも繋がるであろう。なお、本研究は、SL と総合的学習を同列には捉えていない。というのも、「教育哲学 (educational philosophy) であり教授法 (teaching pedagogy)」(Shumer, 1997) ³¹である SL は、総合的学習のような正規のカリキュラムに位置付けられた領域 (時間) とは立場や性質を異にするからである。本研究は、SL という教育哲学および教授法を実施する場として、総合的学習にその可能性を見出そうとするものである。

2 本研究が対象とする非認知的スキル

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 8 つを示している³²。これらのスキルは、より柔軟で修正可能な特性として、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) と区別されている。すなわち、非認知的スキルは学校教育によって育成できる、まさに「スキル」なのである。さらにガットマンらは、SL 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 4 つのプログラムに関するメタ解析を行い、「SL 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。」³³と SL の有用性を強調している。

「自己効力感」はバンデューラ (Bandura, 1997) が「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」³⁴と定義している。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³⁵。

「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と分けて論じられる³⁶。そして、自律性の高さが、児童生徒の心理的ウェルビーイングの高さを予測することが示されている³⁷。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³⁸、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³⁹。

「メタ認知方略」は、「学習に最も役立つ方略の考え方や選択、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」⁴⁰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⁴¹、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⁴²。

「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」⁴³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⁴⁴、成人期の起業家活動を予測すること⁴⁵を示す研究がある。

ガットマンとショーンが行った 8 つの非認知的スキルに関するメタ解析研究では、ここで論じた 4 つのスキルは、エビデンスの質および他の非認知的スキルへの影響がすべて「中」(medium) 以上であり、その他のスキルはすべて「低」(low) あるいはエビデンスが存在しない⁴⁶。SL が影響を与える非認知的スキルは広範に及ぶと想定されるが、本研究では、非認知的スキルの育成に寄与する総合的学習の在り方を明らかにするという趣旨に基づ

き、明確なエビデンスが存在し、他のスキルへの波及効果が明らかになっている4つのスキルを対象とする。

3 非認知的スキルの育成と「質の高い」SL

本章では、非認知的スキルの育成に貢献するSLについて先行研究から検討する。なお、和訳にあたって、"student"はすべて「生徒」と表記しているが、初等教育段階（児童）も含んでいる。

(1) 「質の高い」SLに関する先行研究

SLは、1966年に米国テネシー州の大学生がテネシー川流域開発公社の活動の一部に参加したプロジェクトを示す用語として初めて使用された。その後、1990年に「国家およびコミュニティ・サービス法(The National and Community Service Act)」が制定され、SL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、SL実施校が32%を占めた(初等・中等教育段階の全公立学校)⁴⁷。しかし、その実態は多様で、ウェイド(Wade, 1997)⁴⁸は、SL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、SLは急速に意味を失っている。」⁴⁹と、コミュニティにおける生徒の経験のほとんどがSLとしてラベル付けされていることがSLの「過剰定義(over-defined)」をもたらしていると論じている。それゆえ、SLを定義することには困難がつかまとう。ここでは、特に効果が示されている「質の高い」SLについて論じる。

SLに関する代表的な研究として、ナショナル・サービス公社(Corporation for National Service)とUS教育省の全米教育統計センター(National Center for Education Statistics of the U.S. Department of Education)でSLの研究を行ったウェスタットとチャップマン(Westat, & Chapman, 1999)⁵⁰、スケールズとロールケパー(Scales, & Roehlkepartain, 2004)⁵¹は、初等・中等教育におけるSLを、「学校を通して行われるカリキュラムに基づくコミュニティ・サービス(Community Service, 以下CS)」と定義し、学校のカリキュラムに明確に位置付けられていることをSLの条件としている。なお、CSは、米国において1990年代初頭から盛んに行われてきたボランティア体験、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ある⁵²。

SLの著名な研究者の一人であるビルング(Billig, 2002)は、効果が認められるSLは「アカデミックカリキュラムとの繋がり」、「教室の外のグループとのパートナーシップ」、「サービスと学習したことのリフレクション」の3つの主要概念を含むことを確認した⁵³。この主要概念は、アイラーとギルズ(Eyler, & Giles, 1999)⁵⁴ら他の研究者によっても支持され、全米SL協会(National Commission on Service-Learning)のSLの定義にも採用されている⁵⁵。

このように、SLの定義にはそれぞれの研究によって差異があるものの、学校のカリキュラムに基づいて行われ、リフレクションの機会が保障されたコミュニティとのパートナーシップによって成り立つ社会体験が、おおよその「質の高い」SLとして定着していったと言えるだろう。

(2) 「質の高い」SLの教育的効果に関する先行研究

その後米国では、SLの教育的効果に関する研究が登場する。これらの研究対象は、学業成績などの認知的スキルだけでなく、非認知的スキルに関するものも含んでいる。以下、代表的な研究を取り上げる。

セリオら(Celio, Durlak, & Dmnicki, 2011)⁵⁶は、62の研究を対象にメタ解析を行った。この調査では、SL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つの領域において肯定的な結果が示された。さらに、カリキュラムに位置付けられること、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の有用性が実証的に支持された。

コンウェイら(Conway, et al. 2009)⁵⁷によるSLに関する103の研究に対するメタ解析では、学業に対する動機付け($d=0.58$)や学業成績($d=0.42$)、ボランティアへの動機付け($d=0.16$)、道徳的発達($d=0.34$)、社会的アウトカム($d=0.28$)、市民性に関する結果($d=0.17$)において肯定的な結果が報告された。そして、カリキュラム化されたプログラムの方がより高い効果があること、リフレクションを構築したプログラム(SLにリフレクションの要素が含まれたとき、または教師がSLの経験を教室のディスカッションに統合したとき)はSLの効果が高まることが確認された。

(3) 非認知的スキルを育成する「質の高い」SLの特質

これらの研究から、「質の高い」SLによって、「学校・学習に対する態度」や「市民的な活動への従事」、「自己に対する態度」など幅広い項目で、SLに参加した生徒に肯定的な結果が示されていることがわかる。そして、非認知的スキルの育成を含め、効果が期待できる「質の高い」SLが包含する特質として、以下が挙げられる。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 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 |
|---|

これらの特質は、それぞれが様々な非認知的スキルの育成に寄与するものと考えられるが、以下では、それぞれの特質の詳細と、その特質が先に述べた4つの非認知的スキルに与え得る影響について検討する。

①生徒の声を取り入れる

モーガンとストレップ(Morgan, & Streb, 2001)は、「生

徒たちがプロジェクトにおいて発言権をもてば、SLは市民的不参加という問題に対して一つの解決策を提供する⁵⁸と指摘している。同様に、ハンターとパーク (Hunter, & Park, 2005) も、「もしカリキュラムおよび指導・学習プロセスに関して生徒たちが発言権を持てば、生徒たちの学習はもっと効果的でやりがいのあるものとなると研究によって示されている。」⁵⁹と指摘している。これらの指摘から、生徒の「動機付け」を高める上で、生徒の声を取り入れることに大きな価値があることが見出される。

また、バンデューラが挙げる自己効力感を高める要因に基づく、生徒の声を取り入れられ、「遂行行動の達成」が生じることにより、生徒の自己効力感に肯定的な影響を与えることが推察される⁶⁰。仮に生徒たちが直接的に関与できなかったとしても、生徒の声を取り入れられれば、「代理経験」を得ることになり、自己効力感に影響を及ぼすと考えられる⁶¹。

②コミュニティのパートナーを巻き込む

SLにおいてコミュニティは重要な学習の場として位置付けられているが、ここで求められているのは、表面的にコミュニティのパートナーと関わることで、単にコミュニティにとって都合のよい存在になることでもない。ビックフォードとレイノールズ (Bickford, & Reynolds, 2002) は、コミュニティのメンバーとの「真の関係性 (authentic relationships)」を築く上で、「うわべだけの接触を避けることは、一つ課題をこなすだけ、1学期間 (one semester) 関わるだけでは十分でないということを認識することから始められる。」⁶²と指摘している。また、ミッチェル (Mitchell, 2008) は、「真の関係性は授業の最後の日を超えて広がっていくお互いに対するコミットメントによる。」⁶³と指摘している。これらの指摘は、生徒がSLの期間を終えてからも継続的にコミュニティに関与する関係性を築くことの重要性を訴えている。SLにコミュニティのパートナーを巻き込み、継続的な関係性を築く過程で、生徒の効果的な相互交流を可能にする「社会的スキル」や、コミュニティのパートナーから承認されることによる「自己効力感」の向上が期待できる⁶⁴。

また、ファーコ (Furco, 2010) は、コミュニティの真正の (authentic) 現実的状况に基づく、社会的な文脈に応じた学習経験を生徒たちに提供するSLを学究的な (academic) SLとして、コミュニティを基盤とするSLの重要性を指摘している⁶⁵。バーンズ (Burns, 1998) は、このようなSLについて、「生徒は学んだことをすべて統合して、それをコミュニティを基盤とした状況に適用・応用することが可能となる」⁶⁶と、その意義を強調している。したがって、カリキュラムに対して、コミュニティを基盤とした状況を適用・応用することができれば、SLの取り組みだけでなく、カリキュラム全般に対しても生徒の「動機付け」を高める効果が期待される。

③リフレクションの機会を提供する

セリオとダーラック (Celio, & Durlak, 2009) が、「サービスのプロジェクトの前後に行われるリフレクションは、単純なサービスの実施とSLへの従事との違いを分ける鍵であり、このリフレクションこそが、有益な結果の情報の提供を可能にする。」⁶⁷と指摘しているように、リフレクションの有無がCSとSLの決定的な違いとなっている。リフレクションは「省察」と訳されることもあり、単なる「振り返り」や「反省」ではなく、メジロー (Mezirow, 1991) が論じるような「経験の意味付けを解釈し、意味付けを行う努力の内容とプロセスを、また努力の想定を批判的に評価するプロセス」⁶⁸である。したがって、リフレクションは、自分の将来のパフォーマンスの可能性の認知に関する「自己効力感」や、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」に深く関わるということが想定される。

④学校のカリキュラムの中に位置付けられること

シューカー (Schukar, 1997) は、「SLがミドルスクールでのカリキュラムや指導を強化し、中等教育の理論と実際のギャップを埋めるのに役立つ。」⁶⁹と指摘している。中等教育では、高度化したカリキュラムの内容に生徒が意義を見出すことが難しくなることから、この指摘は適当と言える。当然ながら、この指摘は初等教育においてSLをカリキュラムに位置付けることが不要であるという理由にはならない。また、「期待価値理論」では、「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」⁷⁰ことが実証されている。したがって、この特質には②の特質と同様に、生徒の学校のカリキュラム全般に対する「動機付け」を高める効果が期待される。

4 非認知的スキルの育成に資する総合的学習の検討

既に述べたように、非認知的スキルの育成が期待できる「質の高い」SLに含まれる特質として、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、の4点を挙げた。本章では、これらの特質を総合的学習の趣旨に照らし、非認知的スキルの育成に資する総合的学習について検討する。

①の特質については、総合的学習は児童生徒が「主体的に取り組む学習」⁷¹であり、課題の設定においても、児童生徒が「自ら課題を見つけ」⁷²ることが求められていることから、児童生徒が自ら課題や解決方法を選択することが、主体的に取り組む学習を実現する上で不可欠と言える。しかし、川村 (2011) が、「テーマ決定のプロセスにおいて個々の教師や子どもの判断が減り、判断主体が学校になり、基本的にこれまで通りのことを行うようになってきている」⁷³と、総合的学習がパターン化している

ことを指摘しているように、児童生徒の声は尊重されにくい状況にあると言える。また、②の特質では、「実社会・実生活の中にある複雑な問題状況の解決に取り組む」⁷⁴ことが求められる総合的学習において、実社会・実生活の中にいるコミュニティのパートナー、すなわち地域の人々との関わりは不可欠と言える。そして、③の特質に関しては、総合的学習では学習過程のモデルとして「探究のプロセス」が示されているが⁷⁵、「探究のプロセスの中でも『整理・分析』、『まとめ・表現』に対する取組が十分ではないという課題がある。」⁷⁶との指摘があり、経験についてのリフレクションの充実が課題となっている⁷⁷。なお、④の特質については、総合的学習は我が国のカリキュラムに明確に位置付けられているため、総合的学習に必然的に含有されるものであり、また、④の特質によって高まることが予測される「動機付け」は、①や②の特質によってもその効果が期待される。

したがって、質の高いSLの特質①～③は、児童生徒の非認知的スキルを育てると同時に、総合的学習そのものの充実にも寄与するものと言える。そこで、本研究では、非認知的スキルの育成が期待される総合的学習として、以下の3つの特質を有する総合的学習を「サービス・ラーニング型」総合的な学習の時間（以下、SL型総合的学習）とし、その効果について検討する。なお、①については、総合的学習が小学校から高等学校で実施されていることから、「児童生徒」に表記を改める。

- 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

さて、「SL型」に類似する概念として、「社会（地域）貢献型」あるいは「社会（地域）参画型」が考えられる。以下、これらの概念とSL型との違いを明確にしておきたい。なお、ここでは、児童生徒がかかわり得る対象範囲すべてを「社会」とし、「地域」と区別せずに表記する。

社会貢献型は、その名の通り、地域や社会への貢献（サービス）を主たる目的とする形態である。ポンパ（Pompa, 2002）は、サービス自体が目的化することに対して、「最善の注意と意識を持って進められない限り、サービスというのは不本意にもパトロニゼーション（patronization）の実践になってしまう可能性がある。」⁷⁸と論じ、ヒエラルキー構造を増強させ、パターンリズムの哲学を蔓延させる危険性を指摘している。モートン（Morton, 1995）は、このような「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」が極めて低いSL（と呼称される活動）を「慈善（Charity）モデル」と分類し、「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ほとんど行われていない」と評している⁷⁹。ここでは、

サービス自体が目的化される社会貢献型と、児童生徒の声が取り入れられ、意思決定のプロセスに児童生徒が関与する余地があること、そして、コミュニティのパートナーを巻き込み、問題の本質的な解決に取り組むことを志向するSL型総合的学習とを明確に区別する。

社会参画型についても同様に検討したい。社会参画に関する研究の第一人者であるロジャー・ハート（Roger A. Hart）は、彼の著書『子どもの参画』において、子どもの参画を子どもの主体性の大きさに基づいて8つの段階に分け、「参画のはしご」として示している⁸⁰。社会参画型は、子ども（児童生徒）の主体性の大きさに着目している点で、社会貢献型とは大きく異なっている。特にハートが最上位の参画の形態としている「子供が主体的に取りかかり、大人と一緒に決定する」参画は、SL型総合的学習の特質①および②と深く関わっており、この点は社会参画型とSL型との共通点と言える。その一方で、社会参画を志向するSLでは、学習目標よりも社会参画の過程や結果が強調される。サイモン（Sigmon, 1996）は、SLにおけるサービスと学習との関係性を以下のように類型化しており、SLにおけるサービスと学習のバランスを的確に表現している。

<p>service-LEARNING：学習目標が第一。サービスのアウトカムは二の次。</p> <p>SERVICE-learning：サービスのアウトカムが第一。学習目標は二の次。</p> <p>service-learning：サービスの目標と学習目標が別々である。</p> <p>SERVICE-LEARNING：サービスと学習目標のウェイトが等しい。すべての参加者に対してどちらかがもう一方を強化する。⁸¹</p>
--

サイモンは、学習目標が満たされ、さらにコミュニティのニーズも満たされ、サービスが学習目標とつながっている“SERVICE-LEARNING”が望ましいバランスであると論じている。その上で、ビルギン（Billig, 2009）は、サービスという行為と学習という考えとの間の変革を起こす関係（transformative link）を提供するために、リフレクションの機会が重要であることを強調している⁸²。SL型総合的学習についても、総合的学習の学習目標の達成とコミュニティのニーズを満たすことのバランスを保つこと、そして、リフレクションによってサービスと学習を繋ぐこと（すなわち、SL型総合的学習の特質③を包含すること）を志向するものとする。加えて、我が国における社会参画に関する教育実践のほとんどは社会科を対象にするものであり⁸³、その趣旨は公民的資質、SLで言うところの市民性（citizenship）の育成にある⁸⁴。社会参画が強調される教育実践は、総合的学習における取り組みであっても、社会科で目指す資質・能力の育成が強調され、総合的学習の「総合的」な側面、すなわち、「横断的・

総合的な学習⁸⁵としての側面が失われる可能性がある⁸⁶。SL型総合的な学習は、社会科を含む様々な教科等の学びが総合的に活用されることを目指すものであり、単一の教科等の枠組みに限定されるものではない。

したがって、SL型総合的な学習は、社会参画を包含するが、リフレクションの役割、そして総合的な学習の学習目標の達成が強調されるという点で、社会参画型と区別して捉えるものとする。

5 SL型総合的な学習の有用性の検討

総合的な学習の実践において、我が国で「SL型」と銘打って取り組まれているものは見られないが、本研究のSL型総合的な学習に当てはまる、あるいは多くの特徴が当てはまる実践は見られる。本章では、市川(2012)⁸⁷および足利(2015)⁸⁸の実践事例を基に、SL型総合的な学習の特徴に基づく手立てが非認知的スキルに与える影響について分析し、SL型総合的な学習の有用性を考察する。なお、これらの実践事例はいずれも日本生活科・総合的な学習教育学会が刊行する『生活科・総合の実践ブックレット』において、全国各地の優れた実践として、査読を経て掲載されたものである⁸⁹。

(1) 実践事例の概要

事例1 「北本トマトでまちおこし～MEDE IN KITAMOTO～」

埼玉県北本市立西小学校は、全校児童600名弱の中規模校である。市の中心にありながら、住宅街と田園地帯に挟まれ、自然豊かな環境にある。地域連携に積極的に取り組んでおり、2019年度より同市初の「コミュニティ・スクール」モデル校としての研究指定を受けている。

本実践(第5学年、配当時間数70時間)も、地域との深い関わりの中で取り組まれている。一学期に、児童らはタウンウォッチングに出かけ、地域の気になる対象について追究をしていった。その中で、地域の特産物がトマトであること、現在は市内に14件の生産農家しかなく知名度も高くないこと、そして、90年前には全国に名をはせたブランドトマトがあったことが見えてきた。

こうした事実を知った児童らの課題意識は一気に広がり、トマトのPR活動をしている市役所、地域の歴史に詳しい地元の人、生産農家、地元の和菓子屋の店主などとの関わりを深めていった。二学期が終わる頃になると、児童らはトマトに関わる誰もが町を大切に考えていること、この町を誇りにしているということを感じ取っていた。そして、児童らは「自分たちも町の特産であるトマトを使い、この町を盛り上げたい。まちおこしがしたい。」との課題意識をもつに至った。追究や話し合いを重ねていく中で、市役所の職員から、トマトを使ってB級グルメを開発しないかと提案を受けた。児童らは話し合いの末に、地元のトマトを使い、誰でも手軽においしく食べ

ることができる「B級グルメ」を開発し、町を有名にすることを目指すことになった。三学期には試作会を開き、飲食店組合の方、商工会議所の方、市役所の職員らを招き、試作品についての評価を受けた。トマトの原種の栽培に挑戦したり、試作を重ねたりと精力的に取り組む児童らの姿に触発されるように、関わった大人からも「トマトでまちおこしを」との声が聞かれるようになった。その後、北本市では実際にB級グルメの大会が開催されることとなった。

事例2 「私たちの町づくり～CMプロジェクト～」

大分県佐伯市立西浦小学校は、全校30名(当時)の小規模校である。総合的な学習では、学年ごとに大きな学年テーマを設定しており、本実践の第6学年は、「これからの町づくり」と、地域への参画に重点を置いたテーマとなっている。本実践は、その中の単元の一つであり、30時間が配当されている。

同校が立地する地域は、過疎化や水産業の衰退といった課題を抱えている。児童らは、自分たちの生活やこれまでの学習を振り返り、地域のイメージ(プラス面およびマイナス面)をKJ法で整理し、地域の課題を「人やお店が少ない」、「交通の便が悪い」の2点に集約した。一方で、「水産業」や「きれいな海と景色」を町の魅力として挙げ、これらをCM(コマーシャル)としてアピールすることで、地域の課題を解決したいと考えるに至った。

町の魅力をどのように表現すればよいのか困った児童らは、地域の広報活動に精力的に取り組んでいるNPO法人の代表者を学校に招き、アピールする点を整理していった。CMの企画会議では、地元ケーブルテレビの番組制作に携わっているスタッフを学校に招き、絵コンテや撮影方法など、プロの立場からの技術的なアドバイスを受けた。CM撮影では、漁業協同組合の方や水産会社の職員をはじめ、地域の様々な人々に協力を仰いだ。CMの内容の再検討の会議では、前出のNPO法人の代表者、市の観光協会の事務局長、地元ケーブルテレビ局のキャスターなどを学校に招いた。厳しい指摘も受け、シーンを撮り直すことにもなった。CMの制作では、タブレット端末を使用し、限られたCMの時間の中にどのように必要な情報を入れ込むか、どのような伝え方が効果的か、といったことを考える過程で、様々な教科等の学びの成果を結集することが求められた。

こうして制作されたCMは、地元ケーブルテレビで放送されることとなった。このCMはスポンサーが付く「本物のCM」ではないため、数回放送された後に終了を迎えたが、視聴者からの反響は大きく、地域住民からの感謝や賞賛の言葉が児童らの元に届いた。

(2) 実践事例についての考察

以下、2つの事例について、4つの非認知スキルの視点から、SL型総合的な学習の有用性について考察したい。

1) 自己効力感

事例1では、B級グルメの開発の過程で、これまでの学習の成果を生かして、児童たちが話し合いながら試作品を作っている。事例2では、CM制作の過程で多くの地域の大人に協力を仰ぎ、アドバイスを受けているが、CM制作の主体は児童である。いずれの実践も、児童の声が尊重されていることが読み取れる(特質①に基づく手立て)。

事例1では、児童らが作った試作品に対して、料理関係者から厳しい評価が下るが、児童は感想に「飲食店組合や市役所の人、食改〔注：食生活改善推進員協議会〕の人たちは私たちの取組をこんなにも真剣に考えてくれる。」⁹⁰と書き残し、その後、児童らは認めてもらえるまで前向きに粘り強く試作を繰り返している。また、事例2では、児童らが制作したCMの反響から、児童らが「大きな自信を得た」⁹¹ことが報告されている。児童の声を取り入れた活動の展開が、児童らの自己効力感を高める役割を果たしたことがうかがわれる。

また、事例1では、なかなか試作品が認められない中で、これまでの取り組みを振り返りながら、どうしたらB級グルメとして認めてもらえるか、繰り返し問い続けている(特質③に基づく手立て)。

試食会を終えた児童は、「そんな簡単にレシピはできないけども、クラスのみんなどなら絶対にいろいろな人が納得できるものを実現できる。」⁹²と感想を残している。ここから、児童らの自分の将来のパフォーマンスの可能性に対する認知を読み取ることができる。リフレクションの機会が児童らの自己効力感を高めることに繋がったと考えられる。

さらに、事例1ではB級グルメの開発のために関わった地元の関係者、事例2ではCM制作に関わった地域の人々から、児童の取り組みが承認される場面が設定されている(特質②に基づく手立て)。

事例1では、単元を終えた児童から、「この活動をしたことで、ぼくは町の一員になったと胸を張って言える」⁹³との声が聞かれたことが報告されている。また、事例2では、「地域の方にも喜んでいただき役立ち感を得ることもできた。」と報告されている。他者への「役立ち感」は、自分の資質・能力に対する肯定的な信念となり、自己効力感の獲得に繋がる⁹⁴。これらの記述や報告からも、児童の自己効力感の高まりがうかがわれる。

2) 動機付け

事例1では、市役所の職員からB級グルメの開発の提案を受けるが、その提案を受け入れるかどうか、児童らが話し合い、決定している(特質①に基づく手立て)。

提案を受けた児童らは「自分たちがやろうとしていることは『まちおこし』であって、B級グルメというイベントのようなものを行うことが目的ではない。B級グル

メは何か軽いような感じがして、考え方そのものが違うのではないか」⁹⁵と反応し、簡単には受け入れていない。B級グルメを開発する意味を話し合い、最終的には「町が有名になり、この町に住んでいることに誇りをもつことができるのではないか」⁹⁶との考えに至り、全員が納得してB級グルメの開発に挑戦することを決め、その後の息の長い活動に繋がっている。ここに、児童らの高い「動機付け」を見取ることができる。

また、いずれの実践も地域の真正の現実的状況(地域産業の衰退、過疎化など)に基づいている。このような、実社会・実生活の中にある複雑な問題状況の解決には、コミュニティのパートナーとの関わりが欠かせない(特質②に基づく手立て)。

事例1では、「活動が進むにつれて、授業内外を問わず、自分たちから積極的に地域の人へかかわろうとしていった。」⁹⁷と実践者が振り返っているように、コミュニティのパートナーを巻き込む真正の学びが、児童の動機付けを高めたことがうかがわれる。事例2では、実践者が「当初の目的であった多くの人達に地域をアピールするという意味では、数回の放送で終了してしまうCMでは、十分だったとは言いきれない。」⁹⁸と論じているように、CM制作の活動のみでは地域との関係性を築き、課題の解決に向かうことは難しいと言える。しかし、この実践で築かれた地域との関係性は、単元内に終始するものではなく、真正の学びを生み出す土台となるものであり、児童の動機付けを高める重要な要素と言えるだろう。

3) メタ認知方略

事例1では、町おこしの在り方に関する議論や試作品の改善の過程において、事例2では、CMの内容を見直し修正を繰り返す中で、児童らは経験を基に、自分や仲間の計画や成果を批判的に分析し、新しい方向性を見出そうと試みている(特質③に基づく手立て)。

事例1では、話し合いを終えた児童の感想として、「かべにぶつかったら話し合いをして、乗り越えていく。総合って人生に似ているのかなと思った。(中略)自分たちが成長したということも実感した。」⁹⁹との記述が残されている。事例2では、互いにCMの制作過程に関わり合い、その過程を振り返ることが「互いの意図や構成を主体的にも客体にも見る経験を重ねる」¹⁰⁰ことになったとして、CM制作を通して児童らがメタ認知方略を獲得していったことが叙述されている。これらの児童の感想や実践者の捉えから、リフレクションの機会が児童らのメタ認知方略の獲得に寄与したことが読み取れる。

4) 社会的スキル

いずれの実践も、多くの地域の人を学校に招いているが、単にゲストティーチャーとして多様な人と関わる機会を設けているだけではない。事例1では、B級グルメの開発のために何度も地域の関係者と協議する機会を設

けている。事例2では、それぞれのグループの児童がCM制作のために取材対象に直接交渉させている(特質②に基づく手立て)。

資料の性質上、社会的スキルの向上を示す客観的なデータは示されていないものの、これらの活動を進める上では相当の社会的スキルが求められることから、コミュニティのパートナーを巻き込む活動を通して、児童らに一定の社会的スキルが育成された、あるいは、児童が有している社会的スキルが発揮されたことが読み取れる¹⁰⁾。

以上のように、2つの実践事例はSL型総合的学習の特質が踏まえられており、資料の性質上、その実証性には課題があるものの、SL型総合的学習が非認知的スキルの育成に寄与する可能性が示された。SL型総合的学習の一定の有用性が支持されたと言えよう。

¹ Heckman, J. J. (2013). *Giving kids fair chance*. MTI Press.

我が国でも、この著書は以下に翻訳・出版され、大きな反響を呼んでいる。

古草秀子訳 (2015)『幼児教育の経済学』東洋経済新報社

² Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner. 神崎朗子訳 (2016)『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

³ OECD(2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, p.13

⁴ 文部科学省中央教育審議会教育課程部会企画特別部会論点整理, p.11 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm (2019年8月末確認)

⁵ OECD(2015). *op.cit.*, p.100

⁶ 文部省 (1998)『小学校学習指導要領』pp.2-3

なお、小学校と中学校のねらいは共通しており、高等学校(総合的な探究の時間)では「自己の生き方」が「自己の在り方生き方」となる。

⁷ 読売新聞「[編集委員が迫る]総合学習 学力アップの鍵 アンドレアス・シュライヒャー氏」(2017年8月11日朝刊 p.11)

⁸ OECD (2014). *PISA 2012 Results: Creative problem solving students' skills in tackling real-life problems, Volume V*, p.124

⁹ 国立教育政策研究所 (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)」(研究代表者:遠藤利彦)

¹⁰ これらの研究では、特別活動は学校適応感に、部活動は学校生活への満足度や課題志向性、協同性に肯定的な影響を与えることが示唆されているが、いずれもカリキュラムとの関連がほとんど見られなかったり、影響が示唆される非認知的スキルが非常に限定的であったりするなどの課題が見られる。

¹¹ 奈須正裕 (2001)「総合的な学習と個に応じた指導でどんな子どもが育つか」加藤幸次・高浦勝義『学力低下論批判』黎明書房, pp.45-50 この研究では、総合的学習が創設される20年以上前から、第3学年以上70時間程度の総合学習を独自に実施してきた愛知県東郷町立緒川小学校、同卵ノ里小学校の卒業生を追跡調査している。

¹² 佐野亮子 (2004)「総合的な学習の時間に関わる先行的実践の検討ー愛知県緒川小学校卒業生の面接調査による分析ー」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう』11, pp.92-99

¹³ 村川雅弘・久野弘幸・野口徹・三島晃陽・四ヶ所清隆・加藤

5 まとめと今後の課題

本研究では、「質の高い」SLの3つの特質を有するSL型総合的学習が、児童生徒の非認知的スキルを幅広く育成することに寄与する可能性が示された。このような効果的なモデルを示すことが、総合的学習の充実と発展にも繋がると考えられる。

残された課題もある。SL型総合的学習の特質が非認知的スキルにどのように寄与するか、より実証的な研究が必要である。そして、SL型総合的学習を実施する上での課題や、実施を促進するために必要な条件整備などについての検討も不可欠である。これらの課題については、今後の研究で取り組んでいきたい。

〔付記〕本研究は、JSPS 科研費基盤研究(C)19K02704(研究代表者:中野真志)の助成を受けたものである。

智・田村学 (2015)「総合的な学習の時間で育まれる学力とカリキュラム(1) 小学校編」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう』22, pp.12-21

¹⁴ 久野弘幸・村川雅弘・鎌田明美・眺野大輔・三島晃陽・松田淑子・山内貴弘・田村学 (2015)「総合的な学習の時間で育まれる学力とカリキュラム(2) 中学校・高校編」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう』22, pp.22-31

¹⁵ 例えば、久野ら (2015, 前掲書) では、「自己理解」や「他者理解」、「社会参画」などの項目について評価している。

¹⁶ 例えば、以下の報告がある。加藤智 (2016)「総合的な学習の時間における小中連携・接続の実態と今後の課題」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう』23, pp.24-33

久我周夫 (2017)「『総合的な学習の時間』の課題と改善についての検討: 授業を受けてきた側の調査から見えてきたもの」大阪夕陽丘学園短期大学『大阪夕陽丘学園短期大学紀要』60, pp.23-35

¹⁷ 文部科学省 (2015)「中央教育審議会教育課程部会 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ資料9-2」(11月16日)

¹⁸ 文部科学省・国立教育政策研究所 (2018)『平成30年度 全国学力・学習状況調査報告書』p.111

¹⁹ 同様の課題が、内閣府が実施している「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」でも現れており、「社会をよりよくするため、私は社会における問題の解決に関与したい」という質問に否定的な回答をする割合は、2018年の調査では5年前より6.0ポイント高まっている。内閣府政策統括官(共生社会政策担当)「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査(平成30年度)」p.74 <https://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu.htm> (2019年8月末確認)

²⁰ National Commission on Service-Learning. (2002). *Learning in Deed: The Power of Service-Learning for American Schools*. Newton, MA: Education Development Center. p.15

²¹ 例えばヘックマンの前掲書のほかに、以下がある。 Tough P. (2016). *Helping Children Succeed: What Works and Why*. Houghton Mifflin Harcourt.

²² 例えば、以下の研究がある。唐木清志 (2008)『子どもの社会参加と社会科教育ー日本型サービス・ラーニングの構想ー』東洋館出版社

²³ 志々田ら (2016) は、「能動性を引き出そうとするAL[アクティブ・ラーニング(=筆者注)]の手法はいくつも存在するが、それを社会と関わることで引き出そうとする点に、SLの大きな特徴がある。」(p.27)と、社会に開かれた教育課程を実現する教育方法としてSLの可能性に言及した上で、教科学習や総合的学習、特別活動によってSLを展開することを提案している。

志々田まなみ, 熊谷慎之輔 (2016) 「社会に開かれた教育課程」の実現に向けた特別活動と総合的な学習の時間のあり方」広島経済大学経済学会『広島経済大学研究論集』39(1・2), pp.25-33

²⁴ 唐木清志 (2010) 『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂, p.329

²⁵ 倉本哲男(2008)『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究—サービス・ラーニング(Service-Learning)の視点から—』ふくろう出版

²⁶ 同上書, pp.326-327

²⁷ 中留武昭 (2002)『学校と地域とを結ぶ総合的な学習—カリキュラムマネジメントのストラテジー—』教育開発研究所, pp.197-198

²⁸ 同上書, p.199 (筆者要約)

²⁹ 同上書, p.200

³⁰ 山田明 (2008)『サービス・ラーニング研究 高校生の自己形成に資する教育プログラムの導入と基盤整備』学術出版会, p.161

³¹ Shumer, R. (1997). What research tell us about designing service-learning programs. *NASSP Bulletin*, 91(591), pp.18-25

³² Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people*. Education Endowment Foundation, pp.7-30

ガットマンらの研究は、以下の著書をはじめ、我が国の心理学研究においても広く援用されている。中室牧子 (2015) 『「学力」の経済学』ディスカバー・トゥエンティワン

³³ Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). *op. cit.*, pp.42-43

ガットマンらは、「自己効力感」は「自己概念」の、「社会的スキル」は「社会的コンピテンス」の下位尺度として位置付けている。

³⁴ Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

³⁵ 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

³⁶ Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1885) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, NY: Plenum.

³⁷ 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

³⁸ Atkinson, J. W. (1957) Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, pp.359-372

³⁹ 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

⁴⁰ 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

⁴¹ 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

⁴² 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.

⁴³ Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System: Preschool, Elementary Level*. American Guidance Service, p.1

⁴⁴ 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

⁴⁵ Schoon, I., & Duckworth, K. (2010). Leaving School Early - and Making It! Evidence From Two British Birth Cohorts. *European Psychologist*, 15(4), pp.283-292

⁴⁶ Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). *op. cit.*, p.40

⁴⁷ Peter, C. S., & Eugene, C. R. (2004). *Community Service and Service-Learning in U.S. Public Schools*, National Youth Leadership Council, p.8

⁴⁸ 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.

⁴⁹ Sheffield, E. C. (2005). Service in service-learning education: The need for philosophical understanding. *The High School Journal*, 89(1), pp.46-53

⁵⁰ Westat, R. S., & Chapman, C. (1999). *Service-learning and community service in K-12 public schools*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. (NCES 1999-043).

⁵¹ Scales, P. C., & Roehlkepartain, E. C. (2004). *Community service and service-learning in U.S. public schools, 2004: Findings from a national survey*. Minneapolis, MN: National Youth Leadership Council.

⁵² 中野真志 (2008) 「アメリカ合衆国におけるサービス・ラーニングの動向」大阪教育大学社会科教育学会『大阪教育大学社会科教育学研究』6, p.2

⁵³ Billig, S. H. (2002). Adoption, implementation, and sustainability of K-12 service-learning. In Furco, A. & Billig, S. H. (Eds.), *Service-learning: The essence of pedagogy*: Greenwich, CT: Information Age Publishing.

⁵⁴ Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

⁵⁵ National Commission on Service-Learning. (2001). *op. cit.*

⁵⁶ 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

⁵⁷ 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

⁵⁸ Morgan, W., & Streb, M. (2001). Building citizenship: How student voice in service-learning develops civic values. *Social Science Quarterly*, 82(1), pp.154-169

⁵⁹ Hunter, L. & Park, N. (2005). Negotiating curriculum. In D. Pendergast & N. Bahr (Eds.), *Teaching middle years: rethinking curriculum, pedagogy and assessment*, p.164

Sydney, AU: Allen and Unwin.

⁶⁰ 池辺さやか・三國牧子(2014) 「自己効力感研究の現状と今後の可能性」『九州産業大学国際文化学部紀要』57, p.162

⁶¹ 江本リナ(2000) 「自己効力感の概念分析」『日本看護科学会誌』20(2), p.41

⁶² Bickford, D. M., & Reynolds, N. (2002). Activism and service-learning: Reframing volunteerism as acts of dissent. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching, Literature, Language, Composition and Culture*, 2(2), p.234

⁶³ Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14, p.62

⁶⁴ 他者からの承認の自己効力感への関与については、以下が詳しい。太田肇 (2011) 『承認とモチベーション』同文館出版

⁶⁵ Furco, A. (2010). "The community as a resource for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary education", In OECD. *The Nature of Learning Using Research to Inspire Practice*, p.228

ファーコはこのようなコミュニティでの学びを「真正の学習の機会 (opportunities for authentic learning)」としている。

⁶⁶ Burns, L. T. (1998). Make sure it's service-learning, not just community service. *Education Digest*, 64(2), pp.38-41

⁶⁷ Celio, C., & Durlak, J. (2009). Service-learning: Learning by doing for others. In T. Bullotta & M. Bloom (Eds.), *A blueprint for promoting academic and social competence in after-school programs*, Springer, pp.101-118

⁶⁸ Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass. 金澤睦・三輪建二 (訳) (2012) 『おと

なの学びと変容 変容的学習とは何か』鳳書房, p.145

⁶⁹ Schukar, R. (1997). Enhancing the middle school curriculum through service learning. *Theory into Practice*, 36(3), p.182

⁷⁰ Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, pp.645-662

⁷¹ 文部科学省 (2017b), 前掲書, p.26

⁷² 同上書, p.9

⁷³ 川村光 (2011) 『総合的な学習の時間』の10年間—2004年学校調査・2005年教員調査と2009年学校・教員調査の比較分析結果報告— 関西国際大学『研究紀要』12, p.6

⁷⁴ 文部科学省 (2017b), 前掲書, p.34

⁷⁵ 2008 (平成20) 年の改訂より, 「課題の設定」から「まとめ・表現」に至るサイクルが示されている。文部科学省 (2008), 前掲書, p.13

⁷⁶ 文部科学省 (2017b), 前掲書, p.6

⁷⁷ 以下では, 総合的学習におけるリフレクションの重要性について, SLのリフレクションの特質から論じられている。

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』23, pp.42-51

⁷⁸ Pompa, L. (2002). Service-learning as crucible: Reflections on immersion, context, power, and transformation. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1), p.68

⁷⁹ Morton, K. (1995). The Irony of Service: Charity, Project and Social Change in Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, v2, p.21

⁸⁰ Hart, R. A. (1997). *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. Earthscan.

⁸¹ Sigmon, R. (1996). The problem of definition in service-learning. In Sigmon, R. *Journey to Service Learning: Experiences from Independent Liberal Arts Colleges and Universities*. Washington, D.C.: Council of Independent Colleges. p.184

⁸² Billig, S. H. (2009). Does quality really matter: Testing the new K-12 service-learning standards for quality practice. In B. E. Moely, S. H. Billig, & B. A. Holland (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol. 9. Creating our identities in service-learning and community engagement* (pp. 131-158). Greenwich, CT: Information Age.

⁸³ 例えば, 唐木 (2008, 前掲書) のほか, 以下がある。唐木清志・西村公孝・藤原孝章 (2010) 『社会参画と社会科教育の創造』学文社, 北俊夫・向山行雄 (2014) 『新・社会科授業研究の進め方ハンドブック』明治図書

⁸⁴ 唐木 (2008) 前掲書, pp.30-33

⁸⁵ 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領 (平成29年告示)』p.179

⁸⁶ 山根 (2001) は, 総合的学習が社会科の目標を代替するた

めに使われる危険性を指摘し, 「社会科と連携させる総合的な学習の時間の学習課題・学習活動が, 総合的な学習の時間のねらいを実現させるものになっているかどうかを, 厳しく分析し確認すること」が必要であると論じている。

山根栄次 (2001) 「社会科と『総合的な学習の時間』との連携の可能性」『三重大学教育実践総合センター紀要』21, p.15

⁸⁷ 市川篤史(2012) 「協同的な学びを大切にしたい総合的な学習の時間〜トマトが子どもの思いと地域をつなぎ, まちおこしへと発展!〜」日本生活科・総合的学習教育学会『生活科・総合の実践ブックレット』6, pp.54-69

⁸⁸ 足利光保(2015) 「総合的な学習の時間における地域貢献学習〜「CM制作プロジェクト」を例に〜」日本生活科・総合的学習教育学会『生活科・総合の実践ブックレット』9, pp.116-129

⁸⁹ <https://seikatsu-sougou.org/publish/> (2019年8月末確認)

⁹⁰ 市川篤史(2012), 前掲書, p.65

⁹¹ 足利光保(2015), 前掲書, pp.128-129

⁹² 市川篤史(2012), 前掲書, p.65

⁹³ 足利光保(2015), 前掲書, p.67

⁹⁴ 高田正規 (2005) 「子どもの自信を育てることが学力向上につながる—自己効力・自己概念の実態と学習行動の分析—」田中博之・木原俊行・大野裕己『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』ベネッセ教育総合研究所, pp.140-153

⁹⁵ 足利光保(2015), 前掲書, p.63

⁹⁶ 同上書, p.63

⁹⁷ 市川篤史(2012), 前掲書, p.67

⁹⁸ 足利光保(2015), 前掲書, p.129

⁹⁹ 市川篤史(2012), 前掲書, p.62

¹⁰⁰ 足利光保(2015), 前掲書, p.128

¹⁰¹ 社会的スキルの測定に関しては, 我が国では菊池 (1988) の「KiSS-18」が知られているが, 小学生用の尺度として, 嶋田ら (1996) の「小学生用社会的スキル尺度」がある。この尺度は, 社会的スキルを「向社会的スキル」や「攻撃行動」, 「引込み思案行動」の3因子で構成しているが, 向社会的スキルでは, 「ひきうけたら, さいごまでやる。」「あいての気持ちを, 考えて話す。」「友だちの意見に反対するときに, わけをいう。」といった項目がある。これらは, 本稿で取り上げた事例における「地域の関係者との協議」や「取材対象への直接交渉」において特に求められるものと判断した。

菊池章夫 (1988) 『思いやりを科学する』川島書店

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」日本認知・行動療法学会『行動療法研究』22 (2), pp.9-20

【連絡先 加藤 智 E-mail : skato@asu.aasa.ac.jp】

A Fundamental Study on the Period for Integrated Studies that Contributes to the Cultivation of Non-cognitive Skills

Satoshi Kato

Cooperative Doctoral Course in Subject Development in the Graduate School of Education,
Aichi University of Education of Education & Shizuoka University

ABSTRACT

In recent years, "non-cognitive skills" are receiving attention around the world. In Japan as well, the current revision of the government curriculum guidelines cites "the ability to pursue learning, humanity, etc." with the aim of utilizing learning in one's life and society as qualities and abilities to strive to cultivate. In Japan, the period for integrated studies (comprehensive learning time) places especially high emphasis on the cultivation of non-cognitive skills, but there are many issues in the period for integrated studies efforts.

This study focuses on service-learning, which research in recent years has been clearly proven to improve non-cognitive skills, and examines the introduction of the "service-learning model" into the period for integrated studies, which is expected to promote proactive participation in society and community by young students. It was found that the "service-learning model" of the period for integrated studies, which possesses the three features 1) incorporation of student opinions, 2) involvement of community partners, and 3) opportunities for reflection, contributes to the cultivation of non-cognitive skills in young students and leads to the further enrichment of the period for integrated studies, namely "self-efficacy," "motivation," "meta-cognition strategies," and "social skills."

Keywords

the period for integrated studies, service-learning, non-cognitive skills