

# 社会情動的スキルの涵養を目的とした実践的研究 —汎用的なリフレクションに着目して—

教育実践力高度化コース 20AD005

多田 恵子

【指導教員】 石川 泰成 松本 真 古田 久

【キーワード】 社会情動的スキル 学びに向かう力, 人間性等 リフレクション

## 1. はじめに

近年, 国内外の教育分野では, 「非認知能力」の育成に高い関心が寄せられている。ジェームズ・J・ヘックマン(2015)は, 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よりも, 非認知的スキルが社会的成功に結び付きやすいことを指摘している。また, アンジェラ・ダックワース(2016)は, やり抜く力(Grit)が人生を成功に導く鍵の一つであることを客観的なデータをもとに述べている。

これからの予測困難な社会やVUCA時代を生きていく上では, 忍耐力や自制心, 社交性, 好奇心, 精神的な安定性等の「非認知能力」の育成は学校教育において大切にすべき教育課題と考え, 本研究において着目した。

## 2. 研究の背景

### 2.1 社会情動的スキルとは

「非認知能力」とは, 経済学領域と心理学領域との間でも様々な解釈と定義がある。こうした経緯の中で, OECD(2018)は, 経済学における非認知能力を個人の内面や他者との関係性に深くかかわる力として「社会情動的スキル」と位置付けた。

OECD(2018)は, 「社会情動的スキル」を「a)一貫した思考・感情・行動のパターンに発現し, b)フォーマルまたはインフォーマルな学習体験によって発達させることができ, c)個人の一生を通じて社会経済的成果に重要な影響を与えるような個人の能力」と定義し, ①目標の達成(忍耐力・自己抑制・目標への情熱), ②他者との協働(社交性・敬意・思いやり), ③感情のコントロール(自尊心・楽観性・自信)の3つに分類した。

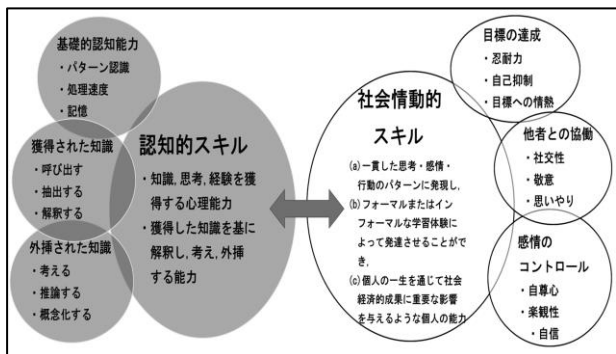


図1 認知的スキルと社会情動的スキル OECD(2018)P52より

### 2.2 社会情動的スキルの重要性と先行研究

OECD(2018)は, 「社会情動的スキル」について詳細なエビデンスの検討の結果をまとめている。以下, 3点を同書から

抜粋して, 社会情動的スキルの重要性を記載する。(下線は筆者による。)

- ①子どもが人生において成果を収め, 社会進歩に貢献するためには, バランスのとれた認知的スキルと社会情動的スキルが必要である。
- ②目標を達成し, 他者と協力して効果的に働き, 自分の感情をコントロールする能力は, 子どもが人生において成果を収めることに役立ち, 忍耐力, 社交性, 自尊心などの社会情動的スキルは重要な役割を果たす。
- ③学習環境を改善し, 介入プログラムを活用することによって社会情動的スキルの向上を図ることができる。

「社会情動的スキル」における介入プログラムの先行研究には, 社会性と情動の学習(Social and Emotional Learning: 以下SEL)がある。OECD(2018)の報告によると, SELは社会的コンピテンスと感情コンピテンスの育成をねらいとした教育プログラムであり, 各国で導入されている。日本においても, 山田ら(2020)が, 「幼児を対象とした社会性と情動の学習(SEL-8N)プログラムの効果」の研究を行い, 社会性を育成する幼児対象のSELプログラムを実践している。

### 2.3 社会情動的スキルと資質・能力の関係

2017年告示の学習指導要領において, 育成を目指す資質・能力が「知識及び技能」の習得, 「思考力, 判断力, 表現力等」の育成, 「学びに向かう力, 人間性等」の涵養の三つの柱で再整理された。2017年告示の小学校学習指導要領解説総則編は, 『「学びに向かう力, 人間性等」は, 他の二つの柱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である』と記載されている。

OECD(2018)は, 「学習指導要領で中核をなすのは, 資質・能力の考え方であり, それは知識及び技能, 思考力等, 学びに向かう力等からなっている。前者二つは主に認知的スキルであり, 学びに向かう力は社会情動的スキルそのものである。その双方がともに重要である。」と述べており, 「社会情動的スキル」と「学びに向かう力」の関連性と重要性を明らかにしている。さらに, 加藤(2019)も, 「学びに向かう力, 人間性等」という, 非認知スキルに関する資質・能力が明示されたことに注目していると述べている。

これらのことから, 我が国の教育の方向性は, 汎用的な

能力の育成を重視する流れとなっており、なかでも「社会情動的スキル」の育成が今後の学校教育において重要な教育課題になると考えられる。

## 2.4 社会と共有できる価値としての社会情動的スキル

「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 中央教育審議会)は、「今は正に、社会からの学校教育への期待と学校教育が長年目指してきたものが一致し、これからの時代を生きていくために必要な力とは何かを学校と社会とが共有し、共に育んでいくことができる好機にある。」と述べている。加えて、このような社会の中「社会に開かれた教育課程」としての役割を期待し、以下の3点が掲げられている。(下線は筆者による)

- ①社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。
- ②これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育んでいくこと。
- ③教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

学校教育は「社会や世界の状況」に常に目を向け、学校という閉ざされた経営の中で完結するのではなく、児童が「社会や世界」に自ら関与・参画していける力を身に付けるために、「社会や世界」の今と将来に大切となる資質・能力を育成すべきであると捉えることができるであろう。また、筆者は、学校と社会が共通して育成すべき資質・能力である「社会情動的スキル」が、「社会と共有できる価値」として重要な要素となるのではないかと考える。

しかし、育成を目指す資質・能力の1つである「学びに向かう力、人間性等」は、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」と異なり、抽象度が高く曖昧であることから学校全体での価値の共有も難しいことが課題であると考えられる。

## 2.5 社会情動的スキルと教科横断的な視点

「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力を育むためには、各教科等の学びの中で身に付けていく力と教科等横断的に身に付けていく力とを相互に関連付けていくカリキュラム・マネジメントが必要となる。

中教審答申(2016)では、新しい学習指導要領の理念を踏まえてカリキュラム・マネジメントの側面の1つに「各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏ま

えた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと」と記載している。

2017 年告示の学習指導要領では、特別の教科である道徳を除く全ての教科等の目標の一文目に各教科の特性に応じた「見方・考え方」が、記述されている。泰山(2019)は、『各教科等において育成が目指されるのは、教科等特徴的な見方や汎用的な考え方、つまり、汎用的なコンピテンシーの育成が目標とされているのである。このように、今回の改定は「コンテンツベースの学力観」から「コンピテンシーベースの学力観」への転換である』と述べている。石井(2017)も、『日本において「資質・能力」がキーワードとなっているのは、一般に「学力」概念が、教科内容に即して形成される認知的能力に限定して捉えられがちであるのに対し、教科横断的な視野を持って、そして、非認知的要素も含んで、学校で育成すべきものの中身を広げていこうという思考性を表している。』と述べている。

以上のことから、筆者は、学校の教育目標を踏まえて「教科横断的な視点」で「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力を育成していくことが重要であると考えられる。加えて、「社会情動的スキル」を各教科等がそれぞれで育成するのではなく「学校の教育活動全体を貫く横串」になるものとして位置付けることでができるのではないかと考える。

一方、「社会情動的スキル」を含む「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力は、教科横断的な視点で学校の教育活動全体において明確でないことを課題として捉えている。また、教科横断的に育成することが求められる「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力の具体化や、共通実践は経験上、曖昧になりやすいのではないかと危惧している。

## 2.6 学校全体で育成する社会情動的スキルの明確化

石井(2017)は、「汎用的な資質・能力を明確化する場合、教科をクロスする指導事項としてよりも、カリキュラム全体を覆うアンブレラ概念として、その学校が目指す理念や児童・生徒像を示す学校教育目標のレベルで位置付けることが有効だろう」とし、「学校教育目標として目指す人間像(ヴィジョン)の一部として汎用的スキルを明確化するとともに、学校に集う子どもたちと教師たちもが追及することで、ヴィジョンは学校文化のレベルで具体化されていくのである」と述べている。

そこで、筆者は、この考え方に注目し「学びに向かう力、人間性等」の中の「社会情動的スキル」を抽出して整理し、学校の教育活動全体で育成する「社会情動的スキル」を明確化することとした。

## 2.7 社会情動的スキルを育成する環境

ポール・タフ(2017)は、『「非認知能力は教えることのできるスキルである」と考えるよりも、「非認知能力は子どもをとりまく環境の産物である。』と指摘するように、教員は児童にとってあくまで環境であるからこそ、児童が自ら意識的に非認知能力を伸ばしていくために、どのような環境

として機能していくのかを考える必要がある。また、森口(2019)は、非認知能力を実行機能として論じ「目標を達成するために、自分の欲求や考えをコントロールする能力」として重要性を述べ、実行機能を鍛えるのではなく、うまく働かせることが大切だと提起している。さらに、中山(2020)は、非認知能力は自分の内面にかかわる力であるため、児童が意識することによって望ましい行動へ変わってくること、意識と行動の繰り返し行動特性や価値観にも影響を与えて非認知能力を伸ばすことになると述べている。

これらのことから、「社会情動的スキル」を育成するためには、教員が児童をとりまく環境を整え、適切なアセスメントを行うことが、「社会情動的スキル」を意識的に育成していくために必要なことであると考えられる。

### 2.8 社会情動的スキルを育成するリフレクション

杉山ら(2019)は、『「学びに向かう力、人間性等」は、意思を育成していくことで涵養される資質・能力』であり、「意思は学習者主体で、見通しや振り返りの活動を授業の中で具体化することで育成されていく」と述べている。また、秋田(2020)は、生徒に必要な資質・能力を育成するプロセスとしてリフレクションの重要性を述べている。さらに、白井(2020)は、振り返りが、「将来の行動を自分でコントロールしたり、どういう方向に進むべきかといった感触を得ることができるようになるのである。また、振り返りの対象は、自分自身や他者だけに向けられるのではなく、社会全体の状況を客観的に認識することにもつながる」と述べている。

これらのことから、「社会情動的スキル」の育成には、「振り返り(リフレクション)」が重要であると考えられる。一方、「学びに向かう力、人間性等」の情意や態度に関わる「社会情動的スキル」は、学習する内容の具体化と実現状況の判断が曖昧な実践が多いことを課題として捉えている。

そこで、「社会情動的スキル」を育成するために、その内容を具体化させ、さらに育成したい資質・能力の実現の状況や定着の状況を確認することができるリフレクションの手法を検討することとした。

### 3. 研究の目的

社会と学校で共通して育成することがもめられている「社会情動的スキル」を児童と教員間で共有化し、教科横断的に活用できるリフレクションの手法を検討する。

### 4. 研究方法

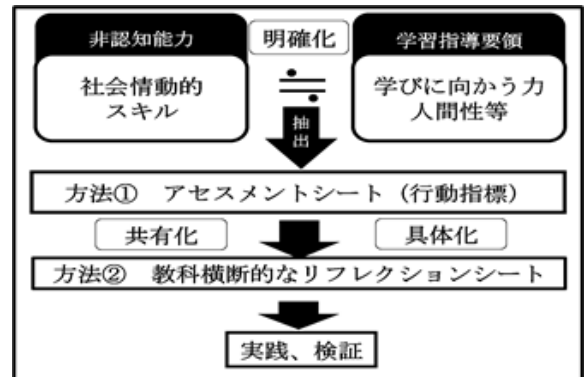


図2 研究の概略図

本研究では、中山(2020)を参考に研究を行った。研究の概略図を図2に示す。抽象的で曖昧な「社会情動的スキル」だからこそ、育成の状況を判断する材料が具体化されないと能力の伸長は測れないと言えるだろう。そのため、筆者は「社会情動的スキル」を「児童の学びの姿(行動指標)」にまで具体化することにした。さらに、「社会情動的スキル」の内容の具体化と実現状況の判断を可能にする方法として、アセスメントシート(表1)と教科横断的なリフレクションシート(図3)を活用し、検証を試みる。

表1 アセスメントシート (筆者が一部抜粋)

社会情動的スキル	ビッグ・ファイブ	非認知能力	学校教育目標	第4学年必要な資質・能力	学びに向かう力、人間性等 体育	中学生Eゲーム	学びに向かう力、人間性等 算数	行動指標	行動指標
OECD (2018)	OECD (2018)	日本生涯学習総合研究所 (2019)	勤労をいとわぬ自主的精神旺盛な、人間性豊かなよき社会人を育成する。	N小学校	小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説体育編		小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説算数編	体育 (Tボール)	算数 (大きな数)
目標の達成	誠実性	⑧主体性 ⑨自己管理能力	【かしくく】自主的、積極的に学習に取り組み、考える子供。 【あかるく】あかるくのびのびと行動する子供。 【たくましく】健康な身体と強靭な意志力をもって、ねばり強くやりぬく子供。	自己の学習や思考を分析できる力 主体的な責任意識の育成	主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力 リーダーシップ	運動に進んで取り組み場や用具の安全を気を付けたりする	数学的に表現・処理したことを振り返り、多面的に捉え検討してよりよいものを求めて粘り強く考える態度 数学のよさに気付き学習したことを生活や学習に活用しようとする態度	① 失敗したときや思い通りにいかないときに、何が原因であるのかを考え改善方法を考えることができる姿 ② 学び方を自分で決めることができる姿 ③ 「何のために学ぶのか」を言うことができる姿	① 大きな数の仕組みを理解することで、数の考え方という数学的なよさに気づき、生活や他の学習に活用しようとする姿
	開放性	④問題解決力 ⑬創造性 ⑭探求心			自らの思考の過程等を客観的に捉える力				
他者との協働	外向性	⑦コミュニケーション力	【なかよく】仲間とともに力を合わせる子供。	他者との視点の違いを理解	多様性を尊重する態度 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 チームワーク	規則を守りだれとでも仲良く運動をしたり友達の考えを認めたり		④ 友だちとのちがいを生かして、チームとしての自分の役割を考えながら行動することができる姿	② 課題につまづいたときに、友達と進んでかかわり、自分の考えのちがいを理解し、自分の考えを深めることができる姿
	協調性	⑥協調性 ⑮共感性		集団(他者との関わり)における役割の自覚					
感情のコントロール	精神症的傾向/感情的安定性	⑨自己管理能力		自己肯定感(自信)の育成 人を大切にす力の育成	優しさや思いやりなど(人間性等)	勝敗を受け入れたり			③ 「できた」ということを実感し「やればできる」という気持ちを高めていくことができる姿

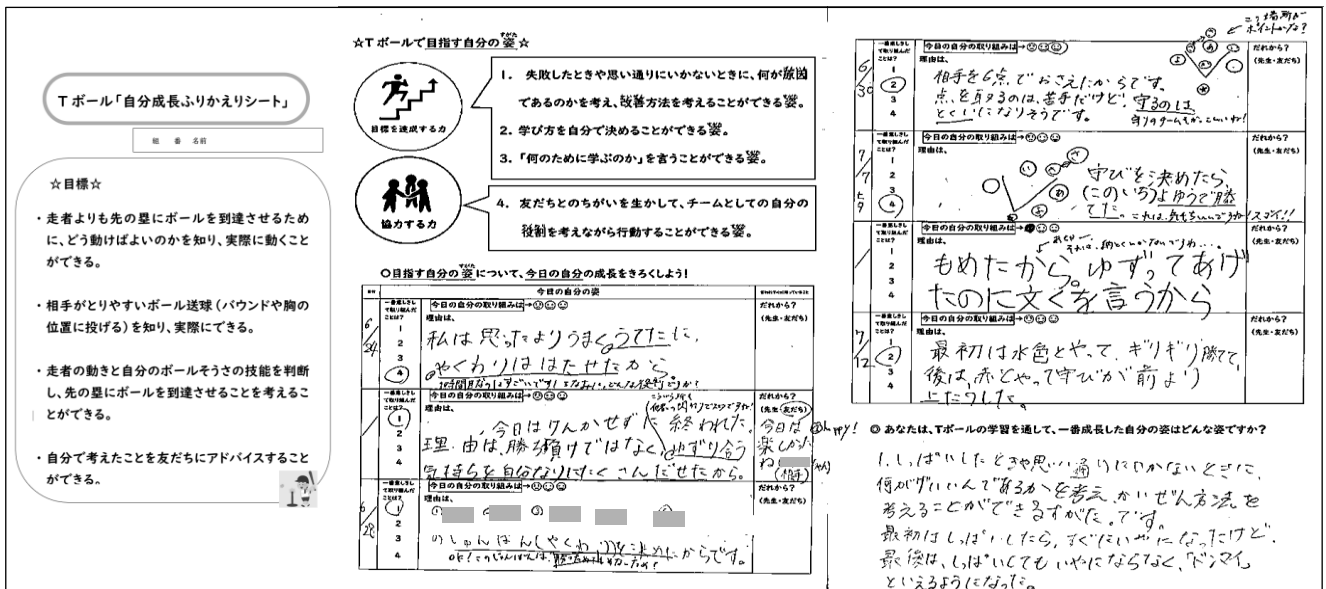


図3 体育のリフレクションシート(表・裏)

#### 4.1.1 方法① アセスメントシート(行動指標)の作成

アセスメントシートとは、学校教育目標、学年目標、各教科の学習指導要領と「社会情動的スキル」の関係性を可視化し、教員が児童に育成したい「社会情動的スキル」の具体化と共有化をするためのシートである(表1)。作成の手順は以下である。

- 【手順1】筆者が、抽象度の高い「社会情動的スキル」を日本生涯学習総合研究所(2020)、加藤(2019)、村上ら(1997)を参考に、分類・整理した。
- 【手順2】筆者が、【手順1】の分類を基に学校教育目標や学年目標を鑑み共通に育成する「社会情動的スキル」の明確化を行った。
- 【手順3】授業者が、教科指導で活用できるようにするために、筆者が各教科の学習指導要領の「学びに向かう力、人間性等」の目標及び内容等と「社会情動的スキル」との関連をアセスメントシートに反映させた。
- 【手順4】筆者が作成したアセスメントシート(表1)をもとに授業者が育成したい「社会情動的スキル」を明確化し、授業実践で目指す「児童の学びの姿」を筆者と授業者で相談し、行動指標を決定した。
- 【手順5】筆者が【手順4】で決定した各教科の行動指標をアセスメントシートに記入し、社会情動的スキルと学校教育目標、各教科との関連性を可視化したアセスメントシートを作成した(表1)。

#### 4.1.2 方法② 教科横断的なリフレクションシートの活用

リフレクションシートとは、育成したい「社会情動的スキル」を児童と教員間で共有化し、意識化を促すことを目的として作成したものである。このリフレクションシートの記述内容を検証することで、「社会情動的スキル」の育成に効果があったのかを検証した。リフレクションシートは、筆者が教科横断的に活用できる、統一したフォーマットで作成し、授業者が、方法①で作成したアセスメントシートの行動指標からリフレクションシートに転記することで簡便に活用できるよう工夫し作成した(図3)。

#### 4.2 調査対象と調査時期

本研究の対象は、N小学校4年A組(男性17名、女性18名)の計35名を対象に、2021年の6月~7月に行った。

#### 4.3 実施方法

授業者は、授業実践を通して児童に育成したい「社会情動的スキル」を、算数では「目標の達成」「他者との協働」「感情のコントロール」、体育では「目標の達成」「他者との協働」として、授業実践を行った。

児童は、毎回の授業後に今日の自分の姿について、リフレクションシート(図3)に記入を行った。また、児童は、算数と体育の授業実践の前後で自己評価シート(中山2019)に回答を行った。

#### 4.4 分析方法

##### 4.4.1 自己評価シートによる量的分析

リフレクションシートを活用した授業が児童の社会情動的スキルに及ぼす影響を把握するために、量的分析として、自己評価シート(中山ら2019)を小学生でも回答できるように改変し、実施した。自己評価シートの「目標の達成」5項目、「他者との協働」5項目、「感情のコントロール」5項目をそれぞれ合計したものを因子とした。それらの3つを従属変数とし、性別と時期(授業前、授業後)を独立変数として2要因分散分析を行った。欠席などで大幅に欠損値があったデータと「わからない」を含むデータは削除し、欠損値は平均値で置き換えた。

##### 4.4.2 テキストマイニングによる記述データの分析

記述文のデータ分析には、テキストマイニングの分析ソフトKH Coderによる分析を行った。算数と体育の頻出語(出現回数2回以上)を表2、表3に示す。同じ意味でも、児童によって異なる表現の語があった。そのような語を同じ語として処理するため、コーディングルールを適用し、抽出語の出現頻度と抽出語同士の関連性を要約提示する目的にお

いて、共起ネットワーク図の描画を行った。

共起ネットワークとは出現パターンの似通った語、すなわち抽出語間の共起性の強さをネットワーク図で表したものである。円の大きさは言葉の頻度の多さを示し、円をつなぐ線の距離は関連性の深さを示している。今回の分析では、関連性の強さを示す共起関係の算出には Jaccard 係数を使用し、描画する共起関係の絞り込みを描画数 50 と設定し分析を行った。

表2 算数のリフレクションシートにおける頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
数	74	共有	8	正確	4	区切る	2
友達	27	早い	8	生活	4	苦手	2
知る	26	やり方	7	速い	4	見つかる	2
知れる	24	位	7	他	4	後ろ	2
単位	23	新しい	7	理由	4	高める	2
姿	22	いろいろ	6	力	4	使える	2
仕組み	20	教える	6	課題	3	自然	2
調べる	20	深める	6	学べる	3	実感	2
自分	19	前	6	活用	3	書く	2
日常	18	ひっ算	5	完璧	3	少し	2
問題	18	学習	5	取り組み	3	身の回り	2
考え	17	教科書	5	人	3	進む	2
計算	16	考える	5	説明	3	生かせる	2
理解	16	今まで	5	全部	3	先生	2
分かる	15	成長	5	達成	3	他人	2
今日	14	無量次数	5	不可解不可解性	3	当てる	2
大きい	12	友だち	5	そろばん形式	2	日本最強数学	2
見つける	11	覚える	4	暗算	2	仏教社大	2
使う	11	学ぶ	4	意見	2	聞く	2
かけ算	10	協力	4	意味	2	聞ける	2
一緒	10	指数	4	解く	2	勉強	2
たくさん	9	自信	4	学校	2	目標	2
思う	9	深まる	4	間違える	2		

表3 体育のリフレクションシートにおける頻出語

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
チーム	45	前	7	無駄	4	攻撃	2
協力	38	Tさん	6	力	4	使う	2
ボール	31	アドバイス	6	キャッチ	3	始め	2
勝てる	27	原因	6	ミス	3	子	2
考える	26	分かる	6	価値	3	思考	2
自分	26	いや	5	気持ち	3	止まる	2
打つ	23	チームワーク	5	強い	3	持つ	2
試合	22	課題	5	行く	3	守れる	2
打てる	21	今回	5	作戦会議	3	終わる	2
言う	19	最後	5	取る	3	準備	2
姿	19	最初	5	初めて	3	女子	2
決める	18	次	5	勝ち負け	3	勝負	2
思う	18	少ない	5	勝利	3	上達	2
勝つ	18	走る	5	足	3	場所	2
友達	17	得点	5	他	3	水色	2
時間	16	理由	5	打順	3	赤	2
失敗	16	いろいろ	4	入れる	3	全員	2
練習	16	ドッカ	4	立てる	3	全力	2
相手	15	ファール	4	Tさん	2	早い	2
友だち	15	意識	4	ため	2	速い	2
作戦	14	一番	4	なんか	2	多い	2
役割	14	遠く	4	はじめて	2	達成	2
仲良く	13	改善方法	4	ゲーム	2	男子	2
改善	12	泣く	4	ドッカン	2	知る	2
たくさん	11	決まる	4	バット	2	仲間	2
ルール	11	今度	4	プレー	2	低い	2
守備	11	次回	4	ホームラン	2	点数	2
今日	10	守り作戦	4	ポジション	2	途中	2
前回	10	順番	4	位置	2	同点	2
負ける	10	少し	4	解決	2	入る	2
ケンカ	8	人	4	確認	2	判断	2
楽しい	8	成長	4	学ぶ	2	負け	2
上手い	8	先生	4	強化	2	目標	2
投げる	8	点	4	見る	2	話し合う	2
守る	7	得意	4	言い訳	2		
正々堂々	7	文句	4	後	2		

## 5. 結果と考察

### 5.1 自己評価シートの結果と考察

#### 5.1.1 算数の結果

「目標の達成因子」については、性別×時期の二要因の分散分析の結果、性別と時期の交互作用が有意であり、性別の主効果および時期の主効果は認められなかった(交互作用： $F(1, 22)=4.81, p<.05$ ;性別の主効果： $F(1, 22)=1.08, p>.10$ ;

時期の主効果： $F(1, 22)=0.79, p>.10$ ). 性別ごとに時期の単純主効果を検討するために 1 要因分散分析を行った結果、女性における時期の単純主効果が有意傾向であった一方( $F(1, 10)=4.03, p<.10$ ), 男性では有意差は認められなかった。また、時期ごとに性別の単純主効果を検討するために 1 要因分散分析を行った結果、事前・事後ともに有意差は認められなかった。

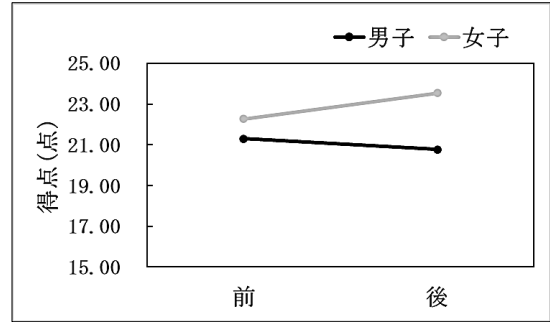


図4 算数「目標の達成因子」のグラフ

「他者との協働因子」については、性別×時期の二要因の分散分析の結果、時期の主効果が有意であり、性別と時期の交互作用および性別の主効果については有意差は認められなかった(交互作用： $F(1, 22)=0.27, p>.10$ ;性別の主効果： $F(1, 22)=0.85, p>.10$ ;時期の主効果： $F(1, 22)=4.81, p<.05$ ).

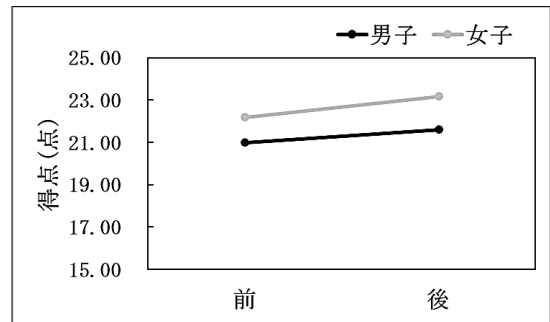


図5 算数「他者との協働因子」のグラフ

「感情のコントロール因子」については、性別×時期の二要因の分散分析の結果、時期の主効果が有意傾向であり、性別と時期の交互作用および性別の主効果については有意差は認められなかった(交互作用： $F(1, 22)=0.50, p>.10$ ;性別の主効果： $F(1, 22)=2.22, p>.10$ ;時期の主効果： $F(1, 22)=3.64, p<.10$ ).

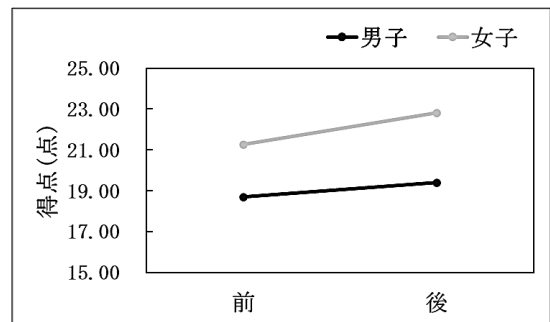


図6 算数「感情のコントロール因子」のグラフ



### 5.1.2 体育の結果

「目標の達成因子」については、性別×時期の二要因の分散分析の結果、性別と時期の交互作用、性別の主効果、時期の主効果のいずれも有意差は認められなかった(交互作用： $F(1, 27)=2.56, p>.10$ ;性別の主効果： $F(1, 27)=1.01, p>.10$ ;時期の主効果： $F(1, 27)=0.00, p>.10$ ).

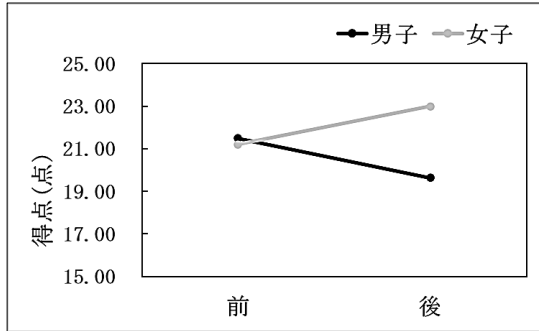


図7 体育「目標の達成因子」のグラフ

「他者との協働因子」については、性別×時期の二要因の分散分析の結果、性別と時期の交互作用、性別の主効果、時期の主効果のいずれも有意差は認められなかった(交互作用： $F(1, 27)=0.80, p>.10$ ;性別の主効果： $F(1, 27)=1.72, p>.10$ ;時期の主効果： $F(1, 27)=0.31, p>.10$ ).

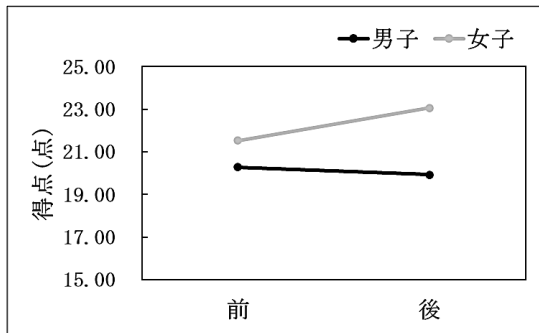


図8 体育「他者との協働因子」のグラフ

「感情のコントロール因子」については、性別×時期の二要因の分散分析の結果、性別と時期の交互作用、性別の主効果、時期の主効果のいずれも有意差は認められなかった(交互作用： $F(1, 27)=2.48, p>.10$ ;性別の主効果： $F(1, 27)=0.26, p>.10$ ;時期の主効果： $F(1, 27)=0.11, p>.10$ ).

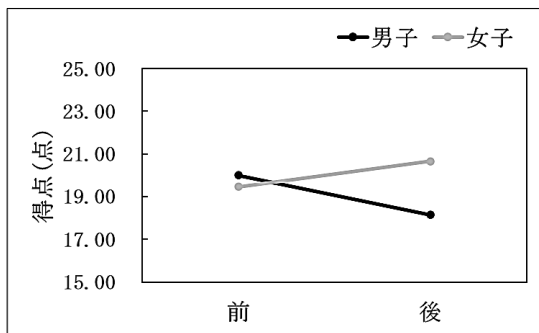


図9 体育「感情のコントロール因子」のグラフ

### 5.1.3 自己評価シートの考察

以上の結果から、算数については、「目標の達成因子」と「他者との協働因子」でリフレクション授業の効果があら

われていた。「目標の達成因子」については、性別と時期の交互作用があったことから、男性と女性で事前から事後への変化に違いがみられた。事前から事後の変化をみると、女性は事後で平均値が高くなり、男性は事後で平均値が低くなっている。しかし、この変化に関しては、女性において、有意傾向があらわれていただけである。

その一方で、体育については、いずれの因子でも有意差は認められなかった。算数と体育で自己評価の結果に違いがあらわれた原因を検討するため、リフレクションシートの結果について、特に教科間の違いに着目してテキストマイニングの分析を行った。

## 5.2 リフレクションシートの結果と考察

### 5.2.1 算数の結果

算数の5日間のリフレクションシートの記述内容について、共起ネットワーク図を図10に示した。円の大きさと抽出語の出現回数の目安を右側に示した。算数のリフレクションシートの共起ネットワーク図では16このサブグラフが示された。

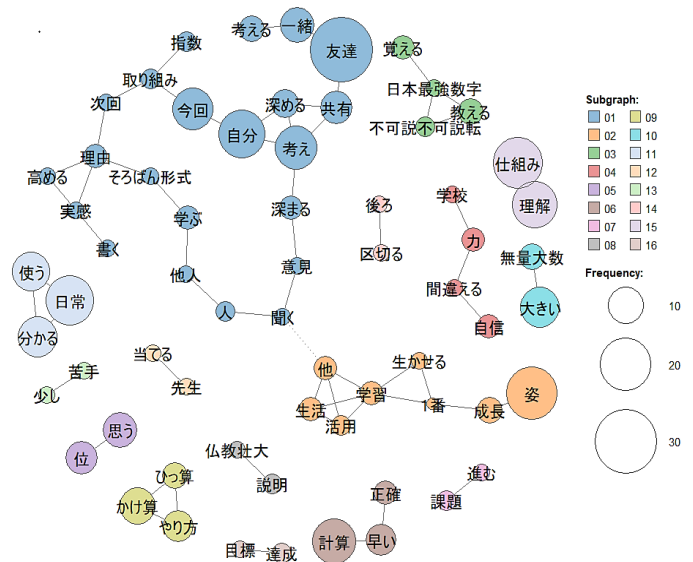


図10 算数のリフレクションシートの共起ネットワーク

まずは、「目標の達成」との関連については、02, 11, 15のグループに社会情動的スキル「目標の達成」に関わりの深い語が出現している。02のグループに“生活”“学習”“活用”“成長”“姿”，11グループに“日常”“使う”“分かる”，15グループに“仕組み”“理解”等のキーワードが含まれている。回答例を見ると「大きな数を日常生活で活用し、仕組みを知ることができた」「大きな数の仕組みを理解できて家庭でも使えるようになった」「わからなかった数を調べて知り、日常にいかせた」等の記述があり、これらのキーワードのつながりから、社会情動的スキルの「目標の達成」を意識していることが推察される。

つぎに、社会情動的スキル「他者との協働」との関連においては、01のグループに社会情動的スキル「他者との協働」に関わりの深い語が出現している。01のグループに“友達”“自分”“共有”“一緒”“考え”“深める”等のキーワード



“楽しい” “仲良く” “正々堂々”等のポジティブな感情に関する語だけでなく、“いや” “泣く”等のネガティブな感情に関する語も出現していた。これらのことから、小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 体育編(文部科学省 2018)にも示されている「学びに向かう力、人間性等」において、「多様性を尊重する態度や互いのよさをいかして協働する力、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)」と具体的に示されているように、社会情動的スキルの「感情のコントロール」と直結する教育の場が体育の授業において多く出現している。勝敗を意識する中で起こる、いざこざや葛藤等、他者とぶつかる場面において、自分と他者との間で気持ちを調整する「感情のコントロール」の発達を促す場面も多く見られた。そうした場面における、児童のリフレクションシートの記述への教員のコメントには、善し悪しを判断するのではなく、“こういう所も他者との関わりで大切ですね” “けんかになるのはなぜなのだろう?” “これは成長ですね”等の子ども自身が他者との関係の中で自分を抑えることができるよう、またその価値を感じられるようにアセスメントし、児童の次への目標設定や意欲につなげていた。

以上のことから、体育という教科の独自性に着目した、領域の特性に深く触れることができるような授業ができれば、より効果的に「社会情動的スキル」が涵養できるのではないかと考える。また、学習指導要領で求められている、育成すべき3つの資質・能力をバランスよく指導すること、具体的には、「技能」だけでなく「思考力、判断力、表現力等」や「学びに向かう力、人間性等」の学習の充実が肝要と言えよう。

## 6. まとめ

本研究の目的は、社会と学校で共通して育成することがもとめられている「社会情動的スキル」を児童と教員間で共有化し、教科横断的に活用できるリフレクションの手法を検討することであった。その結果、成果としては以下の3つである。

1. 曖昧で抽象的な「社会情動的スキル」を児童と教員間で共有化し、意識化できるリフレクションシートを作成することができた。
2. リフレクションシートの作成手順として、アセスメントシートを作成したことで、曖昧で抽象的な「社会情動的スキル」を具体化し、教員の意識化が図られることがわかった。
3. 算数と体育で同じように本研究におけるリフレクションの手法が活用できたことによって、教科横断で活用できるリフレクションの手法を比較検討することができた。

一方、課題としては、体育と算数の2教科だけでなく、他の教科等も含めた汎用性の検証ととともに、本研究におけるリフレクションの手法がより簡便に活用できるように検討する必要がある。

今後は、本研究の成果を踏まえ、学校教育全体で、児童に涵養したい「社会情動的スキル」の精選や共有化に向けたカ

リキュラム・マネジメントに取り組んでいきたい。

## 謝辞

本研究の遂行にあたり、指導教官として終始多大なご指導を賜り、また学業と家庭の両立を支援していただいた石川泰成准教授に深謝の意を表します。また、松本真准教授、並びに古田久准教授には、本論文の作成にあたり適切なご助言を賜り、深謝致します。そして、研究室の皆様には、多大なご助言をいただき、厚くお礼を申し上げます。最後に、本研究の実践にご協力してくださった N 小学校の教職員の方々、児童の皆様に感謝の意を表します。

## 引用・参考文献

- 1) ジェームズ・J・ヘックマン(2015)『幼児教育の経済学』東洋経済新報社
- 2) アンジェラ・ダックワース(2016)『やり抜く力GRIT(グリット)―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) 経済協力開発機構(OECD)編著(2018)『社会情動的スキル―学びに向かう力』明石書店
- 4) 山田洋平・小泉令三(2020)『幼児を対象とした社会性と情動の学習(SEL-8N)プログラムの効果』教育心理学研究 第68巻 第2号 pp216-229
- 5) 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総則編』東洋館出版
- 6) 加藤智(2019)『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篇第 44 号 pp57-69
- 7) 泰山裕(2019)『教科横断的な思考スキルの視点からみたコンピテンシーと国語科教育』国語科教育 83 巻 pp6-8
- 8) 石井英真(2017)『資質・能力ベースのカリキュラム改革をめぐる理論的諸』国立教育政策研究所紀要 146 pp109-121
- 9) ポール・タフ(2017)『筆者たちは子どもに何ができるのか - 非認知能力を育み、格差に挑む』英治出版
- 10) 森口佑介(2019)『自分をコントロールする力非認知スキルの心理学』講談社
- 11) 中山芳一(2020)『家庭、学校、職場でいかに!自分と相手の非認知的能力を伸ばすコツ』東京書籍
- 12) 杉山尚美・加納誠司(2019)『新しい教育課程で目指す「学びに向かう力、人間性等」についての研究』愛知教育大学教職キャリアセンター紀要 vol. 4 pp1-8
- 13) 秋田喜代美(2020)『キャリアガイダンス「学びに向かう力」を育むリフレクショ』リクルート進学総研 Vol. 435 pp28
- 14) 白井俊(2020)『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来:エージェンシー、資質・能力とカリキュラム』ミネルヴァ書房
- 15) 日本生涯学習総合研究所(2020)『「非認知能力」の概念に関する考察(II)～「非認知能力」の要素における関連性の観点から～』改訂版
- 16) 村上 宣寛・村上 千恵子(1997)『主要5 因子性格検査の尺度構成』性格心理学研究 6(1)pp29-39
- 17) 中山芳一・吉澤英里(2019)『非認知能力に関する自己評価シートの開発』岡山大学全学教育・学生支援機構教育研究紀要第4号pp186-195
- 18) 樋口耕一(2020)『社会調査のための計量テキスト分析 ―内容分析の継承と発展を目指して― 第2版』ナカニシヤ出版
- 19) 文部科学省(2018)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 体育編』東洋館出版