

幼小連携からみた幼稚園領域と 生活科・社会科・国語・総合的学習の学び －非認知的能力と新学習指導要領－

奥田 修一郎*・村尾 聡**・岡本 正志***・松浦 善満*

Educational Collaborations between Kindergarten and Elementary School

－Non-Cognitive Skills and the New Course of Study－

Syuichiro Okuda, Satoshi Murao, Masashi Okamoto, Yoshimitsu Matsuura

【キーワード】非認知的能力, 社会情動的スキル, 学習指導要領

Non-Cognitive Skills, Social and Emotional Skills, Course of Study

1. はじめに

平成29年3月に学習指導要領が改訂されたが、改訂の考え方として、「生きる力」の育成や、知識・技能と思考力・判断力・表現力とのバランスのとれた育成、豊かな心や健やかな体を育成することに基本が置かれており、知識、理解に加えて、「学びに向かう力」や「人間性」を、育成すべき資質・能力の重要な一つと位置付けている。

学習指導要領解説ではこれを、“社会の急激な変化のため予測困難な時代になっており、学校教育には、子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくことや、様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成するなどして新たな価値につなげていくこと、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができるようにすることが求められている¹⁾”として、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」と共に、「何ができるようになるか」が重要だと説明されている。

その際、この「学びに向かう力」や「人間性」として概略的に示されたもの、すなわち「子供たちに求められる資質・能力」とは何かを明確にすることが必要となる²⁾。解説では、これは、これまでと異なった新しい力というわけではなく、従前の「生きる力」としてきたものを具体化し、“ア「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」、イ「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」、ウ「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（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」の涵養）」の三つの柱に整理するとともに、各教科等の目標や内容についても、この三つの柱に基づく再整理を図るよう提言がなされた³⁾”と述べている。

所属および連絡先

* 大阪千代田短期大学

** 神戸市立多聞南小学校

*** 高野山大学

したがって各学校は、この資質・能力について捉えなおしを行うとともに、教育内容や指導法についても整理しなおす作業を行い、適切なカリキュラム編成を行わなければならない。

改訂のポイントのうち、教育内容の改善事項として、(1) 言語活動や理数教育、(2) 伝統や文化に関する教育、(3) 道徳教育、(4) 体験活動、(5) 外国語教育の5点について充実をはかることが示されたことに加えて、幼小連携や教育機関と家庭との連携や安全性などについても「重要事項」として指摘されている⁴⁾。

したがって、この小論では、求められる資質・能力について検討するとともに、教育内容や方法について、幼少連携の立場から整理し直し、今後の教育活動の資料とすることを目的とした。

幼小連携は、幼稚園領域での学びと小学校教科との学びを生活科で結び、教科での学びを総合的学習の時間が大きく包み込む構造となっている。そこで、幼小連携の橋渡しとしての生活科の内容について整理し、領域・教科の共通性や相違点を資質・能力の観点から教科ごとに整理して、総合的学習の時間との関連性でまとめておくことにした。



<註>

1) 小学校学習指導要領解説，H29，p.1.

2) 同上，H29，pp.2-3.

3) 同上，p.3.

4) 幼稚園教育要領，小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント，文科省説明資料，H29.

(岡本正志)

2. 求められる資質・能力と非認知的能力

(1) 「学びに向かう力」とは

学習指導要領改訂の中で、育みたい資質・能力として大きな柱になっているのが次の3つである。一つは「知識及び技能の基礎」、二つめが「思考力、判断力、表現力等の基礎」そして三つめが「学びに向かう力、人間性等」である。これらは、相互に支え合い、循環し伸びていくので、一体的に指導されるべきだとされている。知識・技能は、今までは孤立した捉え方になっていたものを、知識が互いにつながり、構造化していくようにする。さらには各教科などでの「見方・考え方」を使って、思考できるようにしていくことが求められている。例えば、前回の東京五輪はいつ開催されたのかと、知ることはもちろん必要だが、では、なぜ日本は戦後20年という短期間で開催することができたのか、そこにはどんな思いがあったのかを、多角的に多面的に考察し、その時代の大観ができることが必要である。ここでは、思考力とその知識の構造化と密接に関わってくる。また、思考を深める際に、各教科で鍛えることがもとめられているのが、「見方・考え方」である。単に「知る」だけでなく「わかる」(なぜを「見方・考え方」を使って探究する)そして「生かす」(例えば、2020年の東京五輪では、何を日本は

世界にアピールするのか、2020年以降の日本・世界をどう構築していけばいいのか」という学習活動が必要となるとするのだ。では、「学びに向かう力」とは、どんなことを指すのであろうか。無藤は、この知識の構造化と思考の展開を推進する原動力が「学びに向かう力」だとする。さらに「学びに向かう力」とは、「それらの全体を俯瞰しつつ、どこに進むかを見通しながら、ここまで何が分かってきたか、何が分からないかを振り返りつつ、再び前に進んでいく。そこでは、見通し見直す力と、前に向けて進めていく意欲、さらに最後までやり遂げようとする意志の力や難しいことに立ち向かう挑戦しようとする気持ちが必要になる。そういったことを合わせ」(下線：引用者)¹⁾たものを指すとした。また、中央教育審議会の中でもこの「学びに向かう力」については、「・思いやり・安定した情緒・自信・相手の気持ちへの受容・好奇心、探究心・葛藤、自分への向き合い、折り合い・話し合い、目的の共有、協力・色・形・音等の美しさや面白さに対する感覚・自然現象や社会事象への関心等」²⁾が議論・明記もされている。

無藤や中央審議会の議論から、「学びに向かう力」の内容は、近年、関心が高まってきた非認知的能力を指しているといってもいい。物事についての知識や読み書きなどの知的な能力のことを、心理学では「認知」と呼ぶが、これに対する非認知的能力とは、知的な能力以外のものを指している。従来、欧米の幼児教育では、知的な力の育成や読み書き能力の準備といったものが大切にされてきた。ところが、最近是非認知能力こそ、幼児期（さらには児童期）に育てていく必要があると指摘されるようになってきた。この非認知的能力の重要性に対して、多くの人に目を向けさせることになったのはヘックマンの研究³⁾であったことは疑う余地がない。さらに2014年に発表されたOECDのレポート⁴⁾などの研究では、非認知的能力がよく育っている子どもは、成長してからの学力や収入、健康度などが高く、反対に非行や犯罪、肥満などの問題は少なくなるという結果が公開されるようになってきた。つまり、非認知的能力が高い子どもは、学習や様々な活動で難しい場面に直面したときも、投げ出さずに根気強く続けたり、友だちと相談・協力したりして解決することができる。こうした体験を繰り返すことがひいては人生の様々な場面で「生きる力」の基礎になると世界的に考えられるようになってきた。こうした研究知見が、今回の改訂に与えた影響は大きい。

(2) 非認知なるもの

1) 何をどのように見取るのか

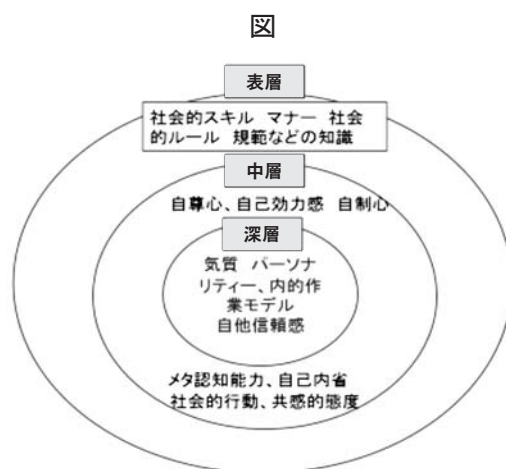
非認知的能力を、知的な能力以外のもの指すのであれば、いろんな能力が含まれてしまい、現場では何をどのように見取ればいいのかという戸惑いの声が聞こえる。ただ、これまでの幼児教育でも、保育者との信頼関係を基盤に遊びを通して主体的にかかわることで、心情・意欲・態度などを育んできた。しかし、そこにはいくつかの課題があると無藤は言う。一つは、粘り強さや挑戦する気持ちなどの育成がそれほど重視されてこなかったこと、二つは、認知的能力と非認知的能力と絡み合うように伸びるという認識が弱かったこと、三つは、非認知的能力を、従来、パーソナリティや気質といったあまりかわらない性質のものと考えがちになっていたことだとする。これらを克服すれば非認知的能力は育つとしている⁵⁾。見取り方としては、「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」を到達目標ではなく、10の姿に表現されているキーワードを基に、育ちのプロセスを見取ることが求められている。

2) 非認知なるものは、スキルかコンピテンスか

「スキル」や「能力（アビリティ）」は、基本的に、全ての人が、子どもたちが一様に備えることを想定した概念である。ところが、個人差や個人それぞれのあり方が多様で、「できる・できない」といった表現ではなじまない特徴も多くある。非認知的能力は、単純に「出来るか否か」「より多く、よりたくさん持つか否か」という視点だけでは捉えられない部分も多い。そのため、遠藤は、スキルよりも「コンピテンス」という概念を使って捉えようとしている。「コンピテンス」とは、個々の人間、子どもがそれぞれの特性に応じた形で、いかにうまく特定の環境と相互作用することができるかを強調した概念である⁶⁾。能力、スキルについてまわる「できる」「より多く」という評価から一定の距離をとるためにも、この「コンピテンス」という捉え方の方が、子どもの「姿」をより、子どもにそってとらえられるのではないだろうか。

3) 非認知なるものは三層構造

遠藤は非認知なるものを三層構造として捉えようとしている⁷⁾。これによってどこに教育として焦点をあてるのがよいか可視化しやすくなる。表層は効果が短期間に期待できる層である。中層は、発達の時間軸の中で徐々に形成され、連続されるものと想定される。深層は、早期段階にその基盤が形成され、生涯全般を通して高い一貫性を有し、簡単には変化しにくいと仮定される。教育上、最も刮目に値するのは中層ということになる。



<註>

- 1) 無藤隆「新学習指導要領等が果たす役割」『平成 29 年度 小学校新学習指導要領 ポイント整理 総合的な学習の時間』東洋館出版社, 2017 年.
- 2) 『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方策等について（答申）』（平成 28 年 12 月 21 日参考資料）
- 3) ジェームズ・J・ヘックマン著、古草秀子訳『幼児教育の経済学』東洋経済新報社, 2015 年.
- 4) 日本語訳 池迫浩子・宮本晃司「家庭、学校、地域社会における非社会情動的スキルの育成—国際的エビデンスのまとめと日本の教育実践・研究に関する示唆」ベネッセ教育総合研究所, 2015 年.
- 5) 無藤隆「生涯の学びを支える「非認知能力」をどう育てるか」『これからの幼児教育』春号, ベネッセ教育総合研究所, 2016 年.
- 6) 研究代表者 遠藤利彦「非認知的（社会情動的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」平成 27 年度プロジェクト研究報告書, 2017 年 3 月.
- 7) 同上 pp.22-23. なお、図はそれをもとに筆者が作成.

（奥田修一郎）

3. 非認知的能力と生活科の改訂

生活科は、小学校低学年に配置された総合的性格を持った科目である。1989年（平成元年）に低学年社会科や理科の廃止に伴って、幼稚園との接続を担う科目として登場した。ちなみにこの10年後には総合的学習の時間が導入され、従来の教科学習に加えて、学んだ知識や技術などを活用することが協調されてきたのである。

今回の学習指導要領の改訂では、「学びに向かう力」が新たに重要視されることになったが、非認知的能力への国際的な注目が大きな影響を与えていると言って良いだろう。第2節で奥田が示しているように、これはヘックマンの幼児に対する研究が引き金となり、幼児期における情動的な力、たとえば、我慢できる能力や、やり遂げる力、協働する力などのような能力が、その後の子供たちの人生に大きな影響を持つという研究内容が衝撃をもって迎えられたことによる。従来、ある種の気質的なものとみられていたものを、認知的能力と対応させて、非認知的「能力」だと示したことで注目されたわけである。ここから続々とこの分野の研究が積み重ねられ、OECDは学びに向かう力として「社会情動的スキル」と位置づけた¹⁾。もっとも筆者は、「スキル」とする表現には違和感を覚える。ちなみに非認知的能力の獲得と子供の将来について多くの実践例を紹介したポール・タフは、非認知的能力は「スキル」というよりも“子供をとりまく環境の産物である”とするほうが正確であり、有益でもある、と指摘している²⁾。

また、奥田の議論にあるコンピテンシーと捉えようという見解にも賛成しがたい。コンピテンシーという概念は、PISAにおいて登場して我が国でも盛んに使われているが、筆者は当初からこの概念の使用には疑問を持ってきた。PISAの国際学力調査は、15歳時点で社会に適用しうる能力をはかるという意図で行われたものなのでコンピテンシーもそうした意味合いで捉えられているが、本来は競争力を示す言葉である。すぐに分かるように、competencyはcompeteの名詞形であり、competeは相手を打ち負かし、相手の所有物を獲得するという意味である。そうして競争に打ち勝った者が社会的成功者であり、社会に適応する力を持つという意味合いによって、competencyが適応力や成功能力となっている。したがって、この言葉を使うときには、潜在的に相手との競争を含意しており、他者と共存したり譲り合ったりする資質や能力を含意していない。少なくとも源義ではそうである。社会情動的スキルという言い方も聞きなれないが、social and emotional skillsの直訳であって、良い訳だと思えない³⁾。したがって筆者は、これらの概念を一貫して「非認知的能力」と呼ぶことにしている。

しかし、たとえこうした問題があっても、「学びに向かう力」として非認知的能力に注目し、それを育むことが可能だとする視点が登場したことは、教育活動に新たな展望を与えるものという意味で注視したい。新学習指導要領で強調された「学びに向かう力」の意味をこうした文脈で捉えれば、幼稚園教育と小学校教育を結ぶものとして設置されている生活科の果たす役割が大切になる。以下では、学習指導要領の改訂による生活科の内容の変化について整理しておく。

1) 生活科の内容の変化

今回の指導要領の改訂において、生活科はどのように変化したのだろうか。目標と内容に絞ってまとめると以下ようになる。

◎目標の変化 3点から4点に増加

従来の目標

(1)「自分」の周辺の人や場所等々への関心、愛着をもつこと、

- (2) 身近な動植物などの自然への関心、
 - (3) 身近な人や社会、自然に関する活動の楽しさを味わい表現する、
- という3点が挙げられていた。

新しく追加された目標

「身近な人々、社会及び自然とのかかわりを深めることを通して、自分のすばらしさに気づき、意欲と自信をもって生活することができるようにする」

自己肯定感、意欲、自信という非認知的能力に関するものであり、「学びに向かう力」として強調された趣旨が示されているのがわかる。

◎内容の変化 8項目から9項目に増加

生活科は低学年のみに設置されていることから、他教科に比べて教育内容は多くない。今回の改訂では従来の8項目に1項目が追加され、9項目に増加した。

従来の内容

(1) 学校と生活、(2) 家庭と生活、(3) 地域と生活、(4) 公共物や施設の利用、(5) 季節の変化と生活、(6) 自然やモノを使った遊び、(7) 動植物の飼育栽培、(8) 新設、(9) 自分の成長

新しく加わった内容

(8) 生活や出来事の伝え合い

「自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を行い、身近な人々とかかわることの楽しさが分かり、進んで交流することができるようにする」

非認知的能力は、人との交流を通して形成される。わざわざ人々との交流を追加したことは、「学びに向かう力」の育成が基本にあると考えて良いだろう。なお、以上の9項目は、3階層の形に構成されていて、上記(9)「自分の成長」が他のすべての内容と関連する階層となっている。

幼稚園との連携的視点

幼稚園教育要領(H30)においては、育みたい資質・能力として3点が挙げられている。

- (1) 「知識及び技能の基礎」：感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったりする
 - (2) 「思考力、判断力、表現力の基礎」：考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする
 - (3) 「学びに向かう力、人間性等」：心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする
- 第3番目が、今回加えられたものであることがわかる。

幼稚園では、こうした資質・能力を、幼児の発達具合や興味・関心を踏まえて、活動全体によって育むものとされる。「遊びを通した総合的な指導のなかで一体的に育むよう努めることが重要」⁴⁾だと述べて、小学校との活動の違いに注意している。生活科は幼稚園と小学校のつなぎの役割を期待されていることから、他の教科とは異なり合科的・総合的な性格を持っている。より一層他教科との連携的な扱いをすることが求められる。

<註>

1) OECD『社会情動的スキルー学びに向かう力』明石書店、2018年。

2) ちなみに非認知的能力の獲得と子供の将来について多くの例を紹介したポール・タフは、非認知的能力は「スキル」というよりも“子供をとりまく環境の産物である”とするほうが正確であり、有益でもある、と指摘している。ポール・タフ『私たちは子どもに何ができるのか』英治出版、2017年、p.27。

- 3) こうした分野の専門家集団のはずの日本教育心理学会でも、「学校教育を通して育む社会情動的スキル」と銘打ったシンポジウムが行われており、言葉の使用に自覚的でない。日本教育心理学会第59回総会発表論文集2017年, p.58.
- 4) 幼稚園教育要領, 文部科学省, H30年, p.46.

(岡本正志)

4. 社会科と領域「人間関係」

社会科と領域「人間関係」を考察する上でまず、幼稚園教育要領の変遷からみていく¹⁾。

(1) 幼稚園教育要領の改訂の背景と領域「人間関係」

- 1) 1956年(昭和31年)幼稚園教育要領の成立: この教育要領では、「健康」「社会」「自然」「言語」「絵画制作」「音楽リズム」の6つの領域が区分された。この6領域の中で、後の「人間関係」につながる領域が「社会」である。領域「社会」では、望ましい経験として8項目が挙げられており、特に領域「人間関係」に関連する項目として、「1. 自分でできることは自分です」「2. 仕事をする」「3. きまりを守る」「4. 物をたいせつに使う」「5. 友達と仲よくしたり協力したりする」「6. 人々のために働く身近な人々を知り、親しみや感謝の気持ちをもつ」の6項目が挙げられている。ちなみに、「7. 身近にある道具や機械を見る」「8. 幼稚園や家庭や近隣で行われる行事に、興味や関心をもつ」は、今は領域「環境」の項目になっている。この6領域は、「小学校以上の学校における教科とは、その性格を大いに異にすることである。幼稚園の時代は、まだ、教科というようなわくで学習させる段階ではない。むしろこどものしぜんな生活指導の姿で、健康とか社会とか自然、ないしは音楽リズムや絵画製作でねらう内容を身につけさせようとするのである」とされたのだが、この6領域が小学校の教科とよく似ていることから、保育現場では、小学校の各教科と教育要領の領域が、同様な性格を持つものと認識されやすかったということがあった。
- 2) 1964年(昭和39年)幼稚園教育要領: はじめて「告示」となり、法的拘束力を持つものになった。6領域はそのままで、「望ましいねらい」が明示された。「社会」での「望ましいねらい」とは、「1. 個人における望ましい習慣や態度を身につける」「2. 社会生活における望ましい習慣や態度を身につける」「3. 身近な社会の事象に興味や関心をもつ」の3つである。このうち、「3.」の項目には、「いろいろな人が、いろいろな場所で働いて、人々のために物をつくっていることに気づく」「身近な世の中のできごとに興味や関心をもつ」もあり、社会科の教科性が強い項目も見られる。
- 3) 1989(平成元)年幼稚園教育要領: この要領は大幅な改訂があった。その一つが、これまでの6領域が5領域「健康」「人間関係」「環境」「言葉」「表現」に変更されたことである。「ねらい」と「内容」を子どもの発達の側面からまとめて5つの領域に編成し直したのである。その背景には幼児教育が小学校の準備教育であるかのごとく、時間割が普及したりするなど、子どもにとって好ましくない状況が見られたことにあるとされる²⁾。改訂により、これまでの領域「社会」として示されていた領域は、「人間関係」及び「環境」に分けられた。また、ここで注目したいこととして、観点が示されたことである。「他の人々と親しみ支え合って生活するために、自立心を育て、人とのかかわる力を養

う」こととされ、「自立心」「人とのかかわる力」といった非認知的能力を観点としている。なお、内容はねらいを達成するための指導事項とし、ねらいは幼稚園修了までに育つことが期待される心情、意欲、態度などであるとしていることにも注目したい。

- 4) 1998（平成 10 年）幼稚園教育要領：この改訂では幼稚園教育は、心情、意欲、態度など＝「生きる力の基礎」を育むことが明示されたが、前回と大きな変化はなかった。
- 5) 2008（平成 20 年）幼稚園教育要領：現行の内容には手を加えず、いくつかの項目を追加するだけの改訂であったが、「つながり」を重視する方向が明確になってきている。その「つながり」とは、①幼稚園と小学校とのつながり、②幼稚園教育と保育所保育とのつながり、③幼稚園と家庭とのつながり、④公立と私立とのつながり、である³⁾。この改訂で一番追加が多かったのが、領域『人間関係』である。この背景には、小中高で広がっている課題があった。その課題とは、子ども達がコミュニケーションをうまくとれなかったり、粘り強く取りくめなかったり、また、規範意識が低くなってきたりしていることであった。
- 6) 2017（平成 29）年幼稚園教育要領改訂：今回、大きな改訂があったのは、育みたい資質・能力の 3 項目を踏まえて、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」10 項目とこれまでの 5 領域との関連が示されたこと、「つながり」ということでは幼稚園、保育所、幼保連携型認定こども園と小学校との育ちのプロセスを視点においた連携・接続の強化が明記されたことである。

（2）10 の姿にあらわされている非認知的能力

2 節で論じたように、今回の改訂は非認知的能力を育むことにより視点を置いている。10 の姿のうち、「自立心」「協同性」「道徳性・規範意識の芽生え」「社会生活との関わり」は領域『人間関係』の内容である。この論考では「学びに向かう力」（非認知的能力）に着目している。では、保育者はどのようにこの能力（環境に働きかけるところの力点が置かれればコンピテンス）、スキルを見取ればいいのか。この能力を「できる、できない」「より多く、よりたくさん」という視点やアップさせるために数量的に見るのではない。子どもの具体的な活動で現れてきた学びの姿（様子）を、10 の姿にあるキーワードを利用してまず見取ること、さらに、そのことから、保育者にとって自らの保育を見直し、子どもにとってもよりよい活動になるように、次なる援助のあり方を考えやすくする視点を明らかにしようとしている。

（3）どの非認知的能力に着目するのか

改訂教育要領の領域「人間関係」の「内容の取り扱い」には、新たに（1）では「諦めずにやり遂げることの達成感や、前向きな見通しをもって」、（2）では「自分のよさや特徴に気付き」という文言が付け加えられた。なお、最後の節で考察するが、この 2 つの非認知的能力は、小中学校でも「学習」という文脈で連続して育てていくものとして提案されている⁴⁾。しかし、この 2 つだけが非認知的能力ではない。例えば、「内容の取り扱い」（5）では、規範意識の芽生えについての配慮事項として書かれている、「教師との信頼関係に支えられて」「自己を発揮する」「互に思いを主張し、折り合いをつける」ことなども、非認知的能力に関係するものである。

（４）人と関わる力と社会科

領域「人間関係」の「内容の取り扱い」には、人と関わる力の育成が明示されている。ここでは論じられないが、人と関わる力の基盤となるのは、保育者と子どもとの信頼関係である。そして、幼稚園・保育所という場は、集団生活の中で保育者と同世代の友だちの影響を受け、互いのモデルとなりながら育ちあっていく。では、社会科とどう関わっているのだろうか。日本の小中の社会科教科書では、「なぜ、私たちは社会に生きているのか」を問うことから始めない。しかし、スウェーデンの小学校の教科書⁵⁾では、この問いから6年生社会科教科書でははじまっている。それにアプローチする考え方には3つある。それは、①自分を守るため、②人間は社会的存在だから ③私たちは他の人と一緒にいると多くのことを学べるから、である。教科書の一文にはこんな表現もある。「私たちは、ときどき一人になりたいとなるとはいえ、みんなで一緒にいると幸せです。私たちは、基本的に他の人々と一緒にいたいのです」。この認識につながるような幼児期での人と関わる力を育んでいきたい。

<註>

- 1) 国立教育政策研究所 学習指導要領データベースインデックスを参照
- 2) 若月芳浩・岩田恵子『人間関係の指導法』玉川大学出版部，2015年，p.2.
- 3) 無藤隆『幼稚園教育要領改訂のポイント』『これからの幼児教育を考える』ベネッセ次世代育成研究所，2009年.
- 4) 中央審議会初等中等教育分科会教育糧過程部会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」2019年1月21日.
- 5) ヨーラン・スバネリッド著 鈴木賢志訳『スウェーデンの小学校社会科の教科書を読む 日本の大学生は何を感じたのか』新評論，2016年.

（奥田修一郎）

5. 国語と「ことば」領域

（１）幼稚園、保育における資質・能力

幼稚園教育要領（以下「要領」と略）によると幼稚園教育において幼児期の教育は「生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なもの」であり、育みたい資質・能力として「（１）豊かな体験を通じて、感じたり気付いたり、分かたり、できるようになったりする『知識及び技能の基礎』」「（２）気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする『思考力、判断力、表現力の基礎』」「（３）心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする『学びに向かう力、人間性等』」の三つをあげている¹⁾。

この資質・能力を受けて、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」を示している。「ことば」に関する目標は「（８）数量や図形、標識や文字などへの関心・感覚」の「遊びや生活の中で、数量や図形、標識や文字などに親しむ体験を重ねたり、標識や文字の役割に気付いたりし、自らの必要性に基づきこれらを活用し、興味や関心、感覚をもつようになる」と、「（９）言葉による伝え合い」の「先生や友達

と心を通わせる中で、絵本や物語などに親しみながら、豊かな言葉や表現を身に付け、経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたりし、言葉による伝え合いを楽しむようになる」である。

一方、保育において育てたい資質・能力は、保育所保育指針（以下「指針」と略）によると保育は「子どもが現在を最も良く生き、望ましい未来をつくり出す力の基礎を養う」ためのものであるとし、6つの目標を示している。「ことば」に関する目標は「(オ) 生活の中で、言葉への興味や関心を育て、話したり、聞いたり、相手の話を理解しようとするなど、言葉の豊かさを養うこと」とある²⁾。これらの目標を受け、幼稚園教育要領と同様に、3つの「育みたい資質・能力」を示している。この3つの資質・能力を受けて、幼稚園教育と同様の「幼児期に終わりまでに育てほしい姿」をあげている。幼保連携型認定こども園教育・保育要領（平成29年3月告示、内閣府・文部科学省・厚生労働省、以下「教育・保育要領」）も同様の記述である。

（2）幼稚園教育・保育における資質・能力と「ことば」による認識

子ども・人間にとって「ことば」とは要領や指針の示す通り「経験したことや考えたことなどを言葉で伝えたり、相手の話を注意して聞いたり」する「言葉による伝え合い」の道具である。しかし、「ことば」表現は、自らと自らをとりまく世界を認識し、表現するために重要な役割を果たすことを忘れてはならない。

西郷文芸学を理論的な支柱とする文芸教育研究協議会（略称「文芸研」）は、教育の目的を「教育とは、自己と自己をとりまく世界を、よりよく変革する主体に子どもたちを育てる」こととし、国語科の目的を「ことばによる人間の真実やものごとの本質・法則・真理・真実・価値・意味をわかる力、認識する力を育てること」と主張している³⁾。

要領・指針の示す資質・能力の1つに「(2) 気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする『思考力、判断力、表現力の基礎』」があり、この「思考力、判断力、表現力の基礎」を育てるために、「幼児期の終わりまでに育てほしい姿」として「(6) 身近な事象に関わる中で、物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたりし、考えたり、予想したりするなど、多様な関わりを楽しむようになる。また、友達の様々な考えに触れる中で、自分と異なる考えがあることに気付く、自ら判断したり、考え直したりするなど、新しい考えを生み出す喜びを味わいながら、自分の考えをよりよいものにするようになる」（下線は村尾による）とある⁴⁾。指針、教育・保育要領にも同様の記述がある。

文芸研が指摘するように「物の性質や仕組みなどを感じ取ったり、気付いたり、考えたり、予想したり」「自ら判断したり、考え直したり」するのは「ことば」を媒介して、はじめてできることである。「思考力、判断力、表現力」を高めるためには、「ことばによる考え方」を幼児期から育てる必要がある。

（3）幼稚園教育・保育と小学校との接続―「ものの見方・考え方（認識方法）」を育てる

「思考力、判断力、表現力」のうち「思考力」に限定して考えてみよう。「思考力」を育てるためにはどのような具体的な手だてがあるだろうか。先に述べた西郷文芸学・文芸研では、「思考力」を具体

的な「ものの見方・考え方」（認識方法）という「思考ツール」にブレイクダウンし、小学校低学年から系統的に、また全ての教科で教科横断的に指導する提案を行っている⁵⁾。

この「ものの見方・考え方・認識方法」について、文芸研の会長であった西郷竹彦は次のように述べている「人間の真実やものごとの本質がわかるためには、〈わかり方〉つまり、認識方法の獲得が必要です。〈わかり方〉というのは、その〈もの〉のどこをとらえたらいいのか、また、見たことをどう考えたらいいのか、つまり〈ものの見方・考え方〉ということです。〈ものの見方・考え方〉とは、わかりたいもの（認識対象）のわかり方（認識方法）ということです⁶⁾。

小学校では、国語科を中心に全ての教科、総合的な学習の時間で「認識方法（ものの見方・考え方）」を指導する。低学年では「比較、順序、理由」、中学年では「類別、仮定、条件、構造・関係・機能」、高学年では「選択、変換、関連、相関、相補」等の「認識方法」を教科横断的に使わせ、「思考力」を育てるのである。

西郷は幼児教育において、「絵本の指導というときに、どのように絵本を扱うかという方法や技術が先にきてはなりません。大切なことは、子どもの認識（ものの見方・考え方）や表現の力をどう育てたいか、という目的をはっきり定め⁷⁾ることであり、よい絵本について「よい〈ものごとの絵本〉⁸⁾とは、〈ものごと〉絵本であるよりも〈ものごと〉の見方・考え方を教える絵本です⁹⁾」と述べている。幼児教育の「ことば」指導において重要なことは、コミュニケーションとしての言葉を獲得させることと同時に、認識の道具である「ものの見方・考え方」（認識方法）を絵本や物語を使って指導することである。そして、そのことは小学校教育との接続を可能にすることでもある。

<註>

- 1) 文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館、2017年、pp.5-6.
- 2) 厚生労働省『保育所保育指針』フレーベル館、2018年、pp.4-5.
- 3) 西郷竹彦監修、文芸教育研究協議会『新国語教育事典』明治図書、2005年、p.13.
- 4) 前掲『幼稚園教育要領』p.7.
- 5) 思考力を具体的な思考ツールにブレイクダウンし、教科横断的に育てる実践をしているのは、関西大学初等部の「思考スキル」、新潟大学教育学部附属新潟小学校の「考え方のすべ」等の研究・実践がある。
- 6) 前掲『新国語教育事典』p.14.
- 7) 西郷竹彦『読んであげたい絵本1 物語絵本』明治図書、1982年、p.2.
- 8) 西郷は絵本を〈ものごと絵本〉（知識絵本）と、〈ものがたり絵本〉（文芸絵本）に分類している。
- 9) 西郷竹彦『読んであげたい絵本2 知識絵本』明治図書、1983年、p.22.

<参考文献>

- 厚生労働省『保育所保育指針』フレーベル館、2018年。
文部科学省『幼稚園教育要領』フレーベル館、2017年。
西郷竹彦『読んであげたい絵本1 物語絵本』明治図書、1982年。
西郷竹彦『読んであげたい絵本2 知識絵本』明治図書、1983年。

西郷竹彦監修、文芸教育研究協議会『新国語教育事典』明治図書、2005年。

(村尾 聡)

6. 総合的な学習と学びに向かう力

(1) 総合的な学習が見直されている

平成20年度学習指導要領改訂において、総合的な学習の時間の時数が約3分の1程度削減された(次期学習指導要領でも削減されたままの時数である)。この背景には、PISA調査の結果などを踏まえての様々な学力論争を経て、教科学力向上のために教科学習の時数確保の影響があった。しかし、近年、総合的な学習の時間に取り組んだことによる成果が様々な形で報告されるようになってきている。最も顕著な例は、小学校及び中学校の両者において総合的な学習が充実している学校の児童生徒は、全国学力・学習状況調査において、国語や算数・数学の学力結果との、特にB問題との相関が高いという報告¹⁾であろう。田村は、学力の3要素(①知識・技能の習得 ②思考力・判断力・表現力等の能力の育成 ③学習意欲の向上)から、なぜ、学力が総合的な学習の時間に育つ理由を考察している。ここでは、3要素のうち、「学びに向かう力」と関係が深い、学習意欲の向上が高まった理由の説明をみておきたい。田村は、活動後の子どもの文章に出てくる言葉から、手応え感覚(①充実感 ②達成感 ③自己有能感 ④一体感)を読み取っている。この手応え感覚こそ、非認知的能力である。学習活動後に手応え感覚を味わうことができると、「またやりたい」「もっとやりたい」という意欲を高めていけるとする²⁾。さらに、総合的な学習の時間では問題の解決や探究活動を繰り返し行うので、手応え感覚を存分に得る機会が得やすい。それが次に探究することにもつながり、また手応え感覚を味わえる、そんな前向きな態度が、少々の困難に挑戦できるようになると考え、学力向上につながったのではないかと考察している。

(2) 総合的な学習の時間の学びの何を見取るのか

「学びに向かう力」の資質・能力に関して、総合的な学習の時間では、子ども達のどんな様子・学びを見取ればいいのか。総合的学習の時間だけを考えるのではなく、まず、全体としてどのような議論がされているのか見てみたい。「学びに向かう力・人間性」には①「主体的に学習に取り組む態度」(学習状況を分析的に捉える)として観点別評価を通じて見取ることができる部分と ②観点別評価や評定にはなじまないで個人内評価を通じて見取る必要のある部分を、まず、留意すべきだとしている。「主体的に学習に取り組む態度」では何を評価するかについては、「子供たちが自ら学習の目標を持ち、進め方を見直しながら学習を進め、その過程を評価して新たな学習につなげるといった、学習に関する自己調整を行いながら、粘り強く知識・技能を獲得したり思考・判断・表現しようとしたりしているかどうかという、意思的な側面を捉えて評価する」³⁾としている。簡潔言えば、自己調整学習を行いながら粘り強く取り組んでいる姿を見取ることが求められているのだ。

では、次に総合的な学習の時間の目標、育成すべき「学びに向かう力」はどのような明示されているかを見てみる。

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質、能力を次のとおり育成することを目指す。

(3) 探究的な学習に主体的・協働的に取り組みとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う

総合的な学習の時間の目標を実現するには、探究的な学習のプロセスが重要であるとする。ちなみに、探究的な学習とは、「問題解決的な学習が発展的に繰り返される一連の学習活動」である。この探究的な学習を主体的に取り組むためには、見通し、計画、振り返りが必要なのだが、さらに振り返りの時に、探究がどのくらいうまくいっているのか、うまくいっていないところはどこかを明確にして、よりよい問題解決に向けて、次の計画を立てるといった循環的な学びを、さらに見通すということが大切になってくる。このメタ認知的振り返りこそが自己調整学習であるが、黒上はメタ認知的「見通し」「振り返り」が学習活動で重要であることを示唆している。

(3) 非認知的能力（社会情動的コンピテンス⁵⁾）の視点から捉える

自己調整学習は、自己効力感に大きく依拠している。自己効力感とは、課題を達成するための自分の能力に対する期待を指す。「自分は、この課題ができるだろう」という期待をもつことが努力を持続させ、課題達成によい影響を及ぼす。自己調整学習は、自己効力感に支えられ、他者や自分の学習行動を観察しながら進められると考えられている⁶⁾。最後までやり抜く力というのは、「忍耐力」「レジリエンス（脅威や困難などの状況下においても、うまく適応するコンピテンス）」「セルフコントロール」など関係が深いコンピテンスといえる。この一連の学習の中で、さきの「手応え感覚」（手応えがあるからさらにやってみよう 期待、達成目標、内発的動機づけ）がある。さらには、社会に参画することで、自分たちの学習の価値に気づくこともできる。

(4) 総合的な学習を「見える化」する

教育を2つに分けると「見えるペダゴジー」と「見えないペダゴジー」がある。「見えるペダゴジー」は伝統的な学習指導・評価タイプであり、『なぜ、どのように目標に向かって学習するのかが可視化されている』点からの名称である。一方「見えないペダゴジー」は、教科横断的なカリキュラム、子ども中心主義的な授業、子どもの活動に現れた発達の多面的・包括的な評価によって特徴づけられる。そして、「見えないペダゴジー」は学力の階層格差を広げるという指摘がある。それに対して、藤井は反論する。確かに、子どもにまかされた学習活動では、子ども達は何を、どのように探究し活動すればいいのかが見えにくく右往左往してしまう。そのような学習では、家庭の文化的環境が学力格差につながるという指摘は配慮すべきことだが、総合的な学習で行われてきたのは「見えないペダゴジー」ではなく「見えるペダゴジー」だった⁷⁾という。これは、生活科や総合的な学習に造詣の深い藤井ならではの反論である。この論を通じて、再度、総合的な学習の本質的なことを確認している。一つは学習活動の目標、方法、意義などは、子ども達の日常生活や地域生活での問題との関連において展開されているの

で、明確に意識できる。二つめは、評価も見えやすい。というのも、具体的な「ひと、もの、こと」に働きかけることができるので、フィードバックが比較的即座に直接得られ、活動の価値が自覚されやすい。その評価は、具体的な文脈において、パフォーマンスとして、真正なものとして行われる。三つめは、総合的な学習は、仲間や地域の人などと協同的に取り組む学習活動が展開されることから、かかわり合いが見えやすい。四つめは、自分の成長が見えやすい。評価が抽象化された評定ではなく、具体的な行為の実行とそれに対するフィードバックという相互作用で、「自分ができるようになったこと」がつかめる。

この藤井の論説は、逆に言えば、上の4つの視点をもっていなければ、総合的な学習は「見えないペダゴジー」になってしまうということだ。現場感覚では、理念はわかった、では、どんな手だてがあるのか、どんな工夫が、さらに求められるかという声が聞こえてきそうである。次に、いくつかの実践から、この声に応えていきたい。

（５）各学校での取り組みから、非認知能力を読み取る実践知をさぐる

総合的な学習の時間では、振り返りを最後にはさせているのがほとんどであろう。この振り返りも工夫することで、省察が深まっていく。三田は、黒上の示唆を援用した「自律システム思考」に着目して、子どもが探究を推し進めようとする能力や態度の本質を見えやすくする手だてを開発している。黒上もマルザーノの理論を踏まえているのだが、自律システム思考は4つにわけられるとする。それは「重要性の検討」「有効性の検討」「感情起伏の検討」「全体的な意欲の検討」である。この4つを、振り返りの場面で使ったという。4つの省察の視点をもった振り返ったグループと視点を持たない、いつも通りの振り返りをしたグループの文を比較し読み取ることをおこなっている。なお、視点としては、「重要性の検討」では「自分の課題を重要だと思いますか」、「有効性の検討」では「自分の課題は解決（達成）できるとも思いますか」、「感情起伏の検討」では、「自分の課題を解決する取組（活動）は楽しいですか」、「全体的な意欲の検討」では、「自分の課題を解決（達成）したいですか」を設定している。結論として、「この自律システム思考を使った省察は、子どもの学力階層に関わらず、単に次の活動を見出すのではなく、課題や活動を反省的に見つめ直し、無自覚であった側面を自覚させていく思考を引き出すことがうかがわれた」⁸⁾。この論文で筆者が注目したのが、この4つの視点を入れることで、特に「感情起伏の検討」部分で、子ども達の本音が出てきていることである。意欲がないと探究がスパイラルに高まらないという認識は教師の子ども理解不足であり、ありのままの感情を開放させること、子どもたち自身が何を求めているのかを自覚させることが、次のステップにつながる事が実践研究から明らかになった。ここに非認知的能力を見取り、探究活動につなげていける一つの実践知がある。それは、情動的要因を自覚化させる機会の大切さであり、その手だて（自律システム思考を入れた4つの視点）である。

もう一つは、中学校実践である。この実践は、教師の生徒への関わり方に大きな示唆を与えてくれる。中学校現場では、総合的な学習の時間が大幅に減って、行事と絡ませて行っている学校が少なくない。総合的な学習の時間はあるのだが、子どもたち自らが課題追究をするという展開にはなかなかないのが現状ではないだろうか。大洗町立南中学校は、子ども一人の力で課題を設定し解決することを

通して、自己肯定感・充実感・達成感の実現が図られている。ただ、この生徒一人ひとりというのが、実は難しい。そこを南中では、個人テーマの設定過程では、教師は何度でも相談を受け、「必死になって、一緒に悩み、生徒の考えを尊重しながら、我々も持っているあらゆる知識を総動員して生徒にアドバイスしていく⁹⁾」。この中学校では、こうした子ども一人ひとりの調べ学習を徹底させるとともに、さらに「一人調べ」の課題を学級全員で受け止め、相談に乗り、アドバイスし、検討し合うための話し合い活動が設定されている。この中学校の実践から何を学べるだろうか。一番大きいのが、教師の子どもへの関わり方である。ここで想起されるのが、ダナ・サスキンドが著書で「3000万語の格差」で紹介している「3つのT」¹⁰⁾である。この著書は、保護者の子どもへの言葉かけがテーマになっている。言葉かけで子どもに豊かな環境をつくっていけるとする。その中で出てくるのが「3つのT」である。(以下の文中の保護者となっているところを教師と読み替えて考えたい)「3つのT」から、南中の実践をみていく。

最初の T : Tune in : 子どもが集中している対象に保護者が近づき、適切な場合には子どもとその対象について話す。

2つ目の T : Talk more : 子どもと話す保護者の言葉を増やす。あくまで「子どもと」であって、「子どもに」ではない。

3つ目の T : Take 1 turns : 子どもを対話の中に引き込んでいく。

この3つのTのうち、「Tune in」にまず注目したい。子どもが集中しているものごとに、教師が向き合い受け止めること、そして豊かな言葉で話しかけること、集中できていないとすれば、まず、課題に向き合えるような環境を共につくっていくことが、1つめのTであるが、南中ではそれができている。2つめは、さらに徹底している。一緒に悩み、子どもができそう、やれそう、やってみたいという課題を見つけていく。自分で選んだ課題はやる気を引き起こす。3つ目のTで「Take turns」は、課題を設定する際、調べる・活動することが有意義であることを、教師だけでなく学級全体のバックアップで気づかせる作業をしている。このような環境の中で、自分はできるという自己効力感を高めていく。

(6)「学びに向かう力」(非認知的能力)を育む

自己効力感に裏付けられた自己調整学習と忍耐力の育成が、次期学習指導要領で新たな視点として貫かれている。ただ、これらは他の非認知的能力と互いに関係しているものであり、今後、学びの姿を見取ることや評価の際、どこに視点をあてていけばいいかを考えていく上で、各実践からの積み上げとそれを理論化する作業が必要になってくる。非認知的能力をどのように見取るのか、心理学で行っている手法でのアプローチは可能であるし、(5)で紹介した三田実践のように、振り返りの問いを変えるだけで、子どもの学びの姿が捉えられることは参考にすべきことである。思考に関しては、思考ツール開発がなされ、ビッグワードである思考力を可視化できるような研究が進んできた。これと同じように、非認知的能力を見取る手だての研究が急がれる。思考と情動、認知的能力と非認知能力が相互関係し合い、伸びていくものとされていることから、思考面からの非認知的能力の読み取りや振り返りの中で学校独自で育成しようとしている非認知的能力がどうだったかを問うものを入れていくことがまずは考

えられる。最後に、2の節で、非認知的能力（社会情動的スキル）は三層構造と捉えることで、教育のターゲットが絞りやすくなる知見を紹介した。大洗町立南中学校の実践は 三層構造の中の深層に着目しているとも言える。深層部分は変わりにくいものとされるが、教師・仲間との信頼関係の構築こそが、はじめの一步であるということを気づかせてくれる。今後、深層部分の「内的作業モデル」「心の理論」にも着目した実践の見取りを考えていきたい。

<註>

- 1) 「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6」2015（平成27年）12月。
- 2) 田村学「生活科・総合的な学習の時間と学力」日本生活科・総合的な学習教育学会誌，22号，2015年。
- 3) 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」2019（平成31）年1月。
- 4) 黒上春夫『平成29年度版小学校学習指導要領ポイント総整理 総合的な学習の時間』東洋館出版，2017年。
- 5) 研究代表者 遠藤利彦「非認知的（社会情動的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」『平成27年度プロジェクト研究報告書，2017年3月，p.280』には、児童期・青年期の社会情動的コンピテンス一覧が掲載されている。下線はその中に出てくるものである。ちなみにそれ以外では、自己に関したものは、「気質」「パーソナリティ特性」「創造性」「能力についての自己概念」「自尊心」「内発的動機付け」「原因帰属」「エンゲージメント」「コーピング」「特性感情知性」「メタ感情」があるが、これらも「自己効力感」「やりぬく力」と関係しているものも少なくない。
- 6) 三宮真智子『メタ認知で《学ぶ力》を高める』北大路書房，2018年。
- 7) 藤井千春「『総合的な学習の時間』の学習活動は、『見えないペタゴジー』か？」日本生活科・総合的な学習教育学会誌，22号，2015年。
- 8) 三田大樹「総合的な学習の時間における「探究の過程」をスパイラルに高めるブリッジとしての省察」日本生活科・総合的な学習教育学会誌，25号，2018年，p.31。
- 9) 大洗町立南中学校「『一人調べ』の過程と『話し合い活動』の体験から、他者へ働きかけるエネルギーが生まれ、協同的に取り組む総合的な学習の時間」日本生活科・総合的な学習教育学会誌，19号，2012年。
- 10) グナ・サスキンド著 掛礼逸美訳『3000万語の格差 赤ちゃんの脳をつくる親と保育者の話しかけ』明石書店，2018年。

（奥田修一郎）

7. 終わりに

学習指導要領の改訂によって、新たに「学びに向かう力」として、「非認知的能力」が導入された。これには近年のノーベル経済学賞を受賞したJ・ヘックマン研究をはじめとする国際的な研究動向が反映されているが¹⁾、丁度このタイミングで、高野山大学と千代田短期大学との共同研究により、従来にない意欲的な教員養成を行う予定をしており、その重要な柱が「非認知的能力」の養成なのである。

教員養成を行うにあたって、「教育現場で必要な資質・能力は何か」を教育現場の教員にアンケート調査すると、教科を教える力に加えて、子供たちに寄り添う姿勢や、困難にめげない力、仲間と協働し

でものごとを成し遂げる力、などが重要な資質・能力だという回答が多くを占める。こうした回答は、確かに腑に落ちる。教育という営みは、一つの答えで解決する単純な世界ではない。多様な子供たちの多様な発達に寄り添い支援しながら、お互いの成長を目指す世界である。そこでは、知識や技術とともに、いわゆる人間性が最も重要な役割を果たす。我々が「良き教師」を思い浮かべる時、豊かな人柄、微笑みを絶やさず話を聞いてくれた先生、そして分かりやすく丁寧に教えてくれた先生、というイメージが沸き上がってこないだろうか。あるいは、そうした先生に出会いたかった自分を振り返ることはないだろうか。そのような先生がいる教室は、きっと子供たちの笑顔があふれる教室であるにちがいない。

ではこうした教師は、どのようにして養成できるのだろうか。教育技術を教えることはできても、人間性を磨くことは容易くない。なぜなら、これらは非認知的な資質・能力なのだから。

これまで非認知的能力は、主として幼児期に形成されるものであり、なかなか変化しないものだと思われてきた。しかし近年の研究で明らかにされてきたことは、非認知的能力は人間関係を通して形成されるものであり²⁾、多様な経験や環境の産物でもある³⁾、ということである。最も可塑性に富む幼児期に大きな影響があるのは勿論であるが、大人になっても、経験の積み重ねによってこのような資質・能力が形成される可能性があるのだ。ならば、大学の教員養成でも学生たちの非認知的能力の発達を支援する仕組みを作る試みがあってもおかしくはない。

学習指導要領が改訂され、非認知的能力に焦点が当たっているのだから、この非認知的能力というキーワードを通して幼小連携を探り、我が国の幼稚園や小学校の学びの内容がどのように変わるのかを確認しておかねばならない。奥田、村尾、岡本、松浦による共同研究の第一歩であったが、今後より中身の濃い研究に発展していくことを願っている。

<註>

1) ジェームズ・ヘックマン『幼児教育の経済学』東洋経済新報社、2015年、p.101.

2) 中室牧子『学力の経済学』ディスカヴァー・トゥエンティワン、2015年、p.87.

3) ポール・タフ『私たちは子どもに何ができるのか』英治出版、2017年、p.27.

(岡本正志・松浦善満)