

地域連携活動を取り入れた探究活動における 児童の非認知的スキルの変容

所属コース リーダーシップ開発コース
氏 名 宇都宮彰一
指導教員 露口健司 藤堂浩伸

【概要】

コミュニティ・スクールの増加に伴い、学校運営において地域連携が欠かせない状況になっている。また、「社会に開かれた教育課程」の実現を目指して、地域連携活動を総合的な学習の時間や特別活動などの教育課程に位置付ける学校も増えている。

しかし、そういった地域と連携した探究活動が、児童の非認知的スキルに対してどのような効果を生み出しているのかは明らかにされていない。

そこで、地域連携を取り入れた探究活動によって、児童の非認知的スキルがどのように変容するかを明らかにするため、約6か月間、4学年の総合的な学習の時間に参与観察し、活動後の児童の感想をSCAT分析して学級の傾向を探った。

その結果、今回の対象学級の場合、調べ学習は、児童の目的指向性と協働意識を高め、ゲストティーチャーとの体験活動は、実践的な情報を獲得し、課題意識や満足感、感謝の気持ちを高めるといったように、非認知的スキルを向上させることが分かった。

キーワード 地域連携 総合的な学習の時間 探究活動 非認知的スキル

1 研究の目的

本研究の目的は、地域連携を取り入れた探究活動を行うことで、児童の非認知的スキルがどのように変容するかを明らかにすることである。

近年、学校運営協議会の設置に伴い、地域と連携した活動を行う学校が増加している。さらに、「社会に開かれた教育課程」の実現を目指して、地域との連携活動を教育課程に位置付ける学校も増えている。地域連携活動が学力向上につながっているという報告¹はあるが、その多くが土曜塾や補充授業などの学校ボランティアによる支援であり、総合的な学習の時間における、地域と連携した探究活動の教育的効果の検証は十分とは言えない。

今後、地域連携を取り入れた探究活動を進めていくためにも、その教育的効果を検証することが必要と考える。

2 研究課題

本研究では、以下の研究課題を設定し、これらの実践を通して研究目的の達成を目指す。

研究課題1：A校の児童は、総合的な学習の時間で地域連携を取り入れた探究活動により、どのような非認知的スキルを高めていくのか。

研究課題2：どのような支援を行えば、児童の非認知的スキルが向上するか。

3 研究の方法

研究は、活動後に児童が書いた感想を SCAT 分析し、学級全体の傾向を見るという方法で行った。対象は A 小学校の 4 年生児童 15 名（1 名転校，2 学期以降は 14 名）である。6 月から 12 月に行った「福祉」をテーマにした総合的な学習の時間を可能な限り参与観察し、18 回分のワークシートを分析した。

分析は、児童の感想から注目される語句を抽出し、それらを概念に置き換え、学級全体の傾向を捉えるという方法を用いた。概念化を筆者が行った後、学級担任の B 教諭が確認することで、客観性を高めた。さらに、その出現率をチャートに表し、全体の傾向を可視化した。

全体の傾向から問題点を把握したときは、B 教諭と解決策を練り、授業方法を改善した。

当初は、5 月から地域と連携した探究活動を行う予定であったが、新型コロナウイルス感染予防対策の臨時休校措置により活動のスタートが大きく遅れた。さらに、学校再開後も地域連携活動を控えなければならなかった。

そこで、6 月から 9 月までは調べ学習における児童の感想を分析し、地域連携活動が一部解禁となった 10 月から、ゲストティーチャー（以下 GT）を招いて活動した。これらの活動後の感想を比較して、地域連携を取り入れた探究活動によって児童の非認知的スキルがどのように変容するのかを検証した。

4 実践の結果

(1) 児童の感想から抽出した概念

下の表は、児童の感想から注目すべき語句を抽出し、概念化したものである。

表 1 児童の感想から抽出した非認知的スキル

課題意識	活動における気付きや感想，新たな疑問など
目的指向性	課題に積極的に取り組もうとする内容の記述
情報の獲得	活動によって得た情報に関する記述
協働意識	他者との協働に関する内容や意識の記述
満足感	活動における充実感や肯定的な内容の記述
感謝	活動における他者への感謝を表現した記述
貢献意識	学習したことを役立てようとする意識の記述

平成 29 年改訂の小学校学習指導要領では、育成を目指す資質・能力の一つである「学びに向かう力・人間性等」を「主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力」「自己の感情や行動を統制する力」「よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度」と整理している。（文部科学省，2019，p. 38）上記の概念もそれらと重なる部分が多く、本研究では非認知的スキルに該当すると解釈した。

(2) 調べ学習と GT との体験活動の比較によって明らかになったこと

今回の研究では、調べ学習と GT との体験活動によって、図 1 のような非認知的スキルが高まったことが分かった。

調べ学習によって、児童は、目的指向性、協働意識を高め、新しい情報を獲得している。さらに、一連の活動を通して、満足感を高めている。

一方、GT との体験活動によって、課題意識、満足感、感謝の気持ちを高めている。

二つの活動を比べると、GT を招いた方が、より実践的な情報を得たという思いが強いことが分かった。さらに、活動後にもっと調べたいという意欲や、学んだことを実際に活用したいという貢献意識が高まる傾向にあることが分かった。

反面、GT との体験活動は、GT を教授者とする一斉授業になるため、受動的になりがちで、グループの協働意識や目的指向性が高まりにくいといった課題も明らかになった。

その対策として効果的だったのは、調べたことを第三者に発信したり、グループでリフレクションを行い、学びを共有したりするアウトプットの活動である。

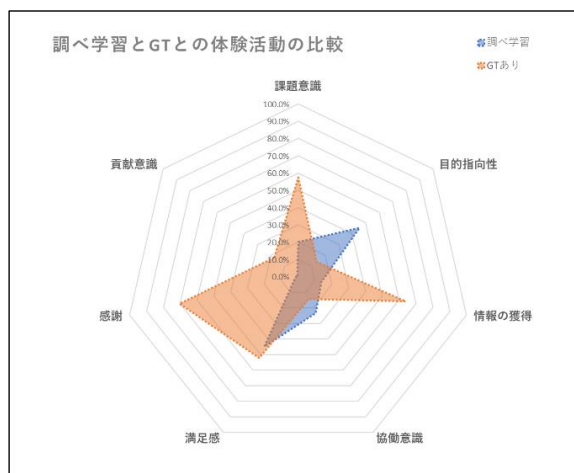


図 1 調べ学習と GT との体験活動の比較

(3) 調べ学習の具体的実践と児童の非認知的スキルの変容

1) 調べ学習で高まった非認知的スキル

図2は、調べ学習の結果を重ねたものである。導入時の体験活動と図書やインターネットを使った調べ学習が主な内容である。

活動に対する課題意識や目的指向性、新しい情報の獲得、協働意識、活動に対する満足感の記述率が高くなっていることが分かる。しかし、それらに比べて、感謝や貢献意識の記述率は低い。

調べ学習における児童の非認知的スキルの変容と、B 教諭が実践した支援を説明する。

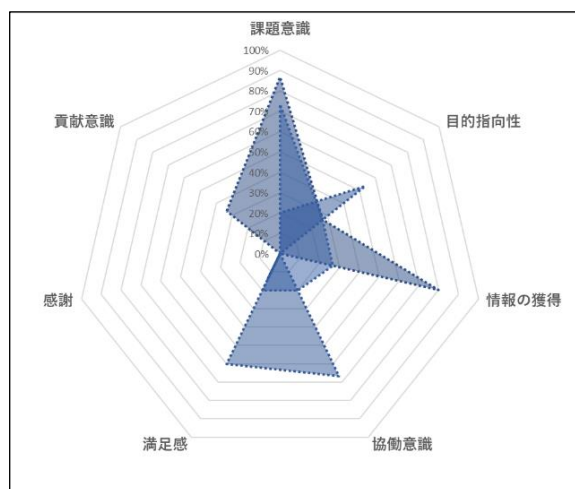


図 2 調べ学習における非認知的スキル

2) 課題設定の工夫

まず、B 教諭は、コロナ禍における探究活動を充実させるために、導入で体験活動を行えば、児童は課題意識を高めるだろうと考えた。そこで、ブラインドウォーク体験を行った。アイマスクをした児童とガイド役の児童がペアになり、体育館に設置したコースを歩くという活動である。状況に応じてB 教諭がガイドの仕方や声の掛け方を説明した。

授業後の感想を分析した結果、児童は、これから学習する「福祉」というテーマへの関心を高め、ブラインドウォークを初めて体験した児童は、ガイドの仕方など新たに知った情報が多かったことも分かった。(表2)

児童の感想から課題に対する関心の高さが確認でき、児童の課題意識を高めることができた。

次に、児童の課題意識の高まりを維持するために、児童自らが「自分たちで調べたい」と思う課題を設定する必要があると考えた。児童にとって体験活動は楽しい時間に違いない。しかし、今後教室での調べ学習が続くことで、高まっている意欲を低下させてはならない。

そのために、課題設定の時間を十分に確保した上で、RQI (The Right Question Institute) の質問づくりの手法²を参考にして、体験活動を通して感じた疑問をグループで出し合う活動を行った。多くの児童が、自分一人では少しの疑問しか思い付かなかったのだが、グループで話し合うことで、たくさんの疑問点を出すことができた。B 教諭も児童が出した疑問の多さに驚いていた。「出た意見に対して、否定したり、解答したりしない」という条件を課したことが、児童の活動意欲につながったようである。

続いて行ったのは、グループのメンバーが出した疑問をオープンクエスチョンとクローズドクエスチョンに分類する作業である。さらに、そのうちのいくつかを相互に変換する作業を課した。最終的にグループの疑問を2、3個に絞り込み、それらをグループで解決することを課題とした。手順を説明した際には、児童に戸惑いが見られたが、実際に作業を始めると、熱心に話し合いを進め、すべてのグループが時間内に疑問を絞り込むことができた。

授業後の感想を分析すると、多くの児童が、難しいと思った作業でも話し合うことで解決できることを実感し、自分たちの課題という意識を高めたこと分かった。グループの話し合いで疑問を選択したことで、自分たちの課題を解決したいという内発的動機が高まったと考えられる。

表 2 調べ学習導入から課題設定までの非認知的スキルの変容

抽出概念	ブラインドウォーク 体験 (n=15)	課題の拡散 (n=15)	課題の分類・収束 (n=15)
課題意識	87%	20%	73%
目的指向性	27%	53%	27%
情報の獲得	80%	0%	27%
協働意識	0%	67%	20%
満足感	13%	60%	20%
感謝	0%	0%	0%
貢献意識	33%	0%	0%

3) 現れてきた調べ学習の問題点とその対策

調べ学習の1回目はコンピュータ室に移動し、インターネットを通じて課題解決を図った。そのときの児童の感想を分析し、可視化したものが図3である。

検索技能の差によって、課題を解決できた児童とできなかった児童に分かれた。前者は満足感を得たが、後者は、検索方法を変える必要性を感じていた。児童は、自分の課題という思いのため、課題解決に向けての目的指向性を維持している。しかし、前時までの感想に比べて、意識の高まりを感じ取ることができない。グループで話し合っただけの課題

を解決したいという思いは強いものの、課題を解決するための方法が分からないため、活動に満足していない様子である。

子どもたちの感想には、「目の不自由な人のことはあまり書かれていない」「調べたいことが出てこなかったから、次は出てきてほしいです」「分かったこともなかった」「調べたけれど、見つかりませんでした」といった記述が見られた。そこで、その対策として、以下のような手立てを実施することとした。

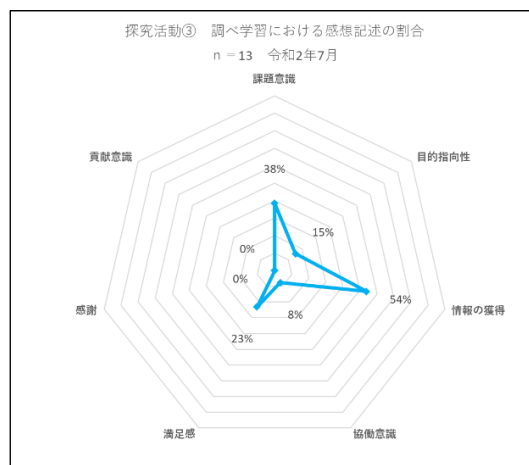


図 3 調べ学習 1 回目の分析結果

手立て：児童への直接的な支援①（検索方法の指導）

2 回目の調べ学習の際に、B 教諭が具体例を示しながら、検索ワードの選び方を指導した。さらに、グループ内での情報交換の時間を設けた。

その結果、多くの児童が課題を解決できたと感じたことで、満足感を高めた。また、新しく得た情報に驚いたり、早く知らせたいという意欲を高めたりした。

児童の感想を読むと、「先生の言った調べ方だとすぐに答えが出たのでうれしかったです。もっと調べたくなりました」「やっと調べられてよかったです。理由がちょっと意外だったのでびっくりしました。僕のグループは全部調べられたので良かったです」「私は友達から『家の中は白杖を使わないよ』と言われたので、どうやって家で過ごしているのかを知りたいです」など、活動への満足感や課題意識が高まってきたことが分かった。

手立て：ゴールビジョンの提示

B 教諭が、児童に「調べたことを 3 年生にプレゼンテーションソフトを使って発表しよう」と提案した。さらに、プレゼンテーションの見本を示し、学級全体でゴールビジョンを共有する機会を設けた。この手立てによって、自分たちの探究活動の意義が生まれ、発表を成功させるという活動目標を明確にすることができた。活動の見通しをもった児童はスムーズな話し合いを行い、満足感を高めた。感想には「調べたことを分かりやすく伝えたい」といった記述も見られた。

表 3 手立てを行ったときの分析結果

抽出概念	直接的な支援① (n=11)	ゴールビジョンの提示 (n=15)	直接的な支援② (n=15)
課題意識	36.4%	0.0%	6.7%
目的指向性	27.3%	46.7%	60.0%
情報の獲得	45.5%	0.0%	0.0%
協働意識	9.1%	6.7%	0.0%
満足感	54.5%	80.0%	46.7%
感謝	0.0%	0.0%	0.0%
貢献意識	0.0%	0.0%	0.0%

手立て：児童への直接的な支援②（資料作成方法の指導）

さらに、B 教諭が資料作りの技能の指導を行った。画像を挿入したり、文字を入力したりする方法を B 教諭がやって見せて、その後で資料作りに取り掛からせた。教師は机間巡視を行い、適宜、アドバイスや支援を行ったところ、児童は自力でソフトの操作ができるようになった。授業後の感想には、満足感を高めた記述が目立った。

直接的な支援とゴールビジョンの提示という対策の効果がうかがえた。しかし、これまでの調べ学習の感想の分析から、新たな問題点が見えてきた。

4) 高まらない協働意識

児童の目的指向性は高まったが、協働意識が低下している。(表 3) これまでの調べ学習や発表に向けての準備が個人活動になっていたためである。協働意識を高めるための手立てが必要である。

手立て：事前発表会の実施

そこで、3 年生に発表をする前に、事前発表の機会を設けた。1 班ずつ発表し、互いに感想や改善案を出し合った後、教師からも改善案を伝えた。

この活動では、級友や教師からのアドバイスを素直に受け入れる様子が見られるなど、発表を成功させたいという思いを学級全体から感じることができた。「直したらいいところが分かった」など、他者からのアドバイスを好意的に受け止める感想も多く見られた。協働意識に加え、発表を成功させようという目的指向性も高まった。(表 4)

5) 調べ学習の 4 つ目の手立て

手立て：学びの発信

B 教諭の直接的な支援、ゴールビジョンの提示に続いての対策は学びの発信である。児童たちに、「自分たちの学びが価値あるものであること」、さらに「学んだことを人に伝えることで、伝えられた人の役に立つ」ということを感じさせるために、外部に発信することを提案した。

3 年生への発表を二つの教室で 2 回実施した。発表の様子を撮影し、保護者に YouTube で限定配信した。発表後の意見交換で、3 年生から感想や質問をもらった児童には、聞き手への感謝の思いや、調べたことを生かして自分も手助けをしたいという貢献の思いが生まれていた。また、多くの児童が、発表を体験して、活動に満足感を感じている。(表 4)

表 4 プレ発表，発表後の分析結果

抽出概念	プレ発表 (n=15)	発表後 (n=15)
課題意識	0.0%	0.0%
目的指向性	86.7%	0.0%
情報の獲得	0.0%	20.0%
協働意識	66.7%	0.0%
満足感	6.7%	86.7%
感謝	0.0%	20.0%
貢献意識	0.0%	6.7%

このように、調べ学習によって、児童は新しい情報を得て、課題意識や目的指向性、協働意識、活動に対する満足感を高めた。

今回の調べ学習では、教師が活動の入口と出口に意識を向けることの大切さに気付くことができた。入口とは課題設定場面であり、出口とは発表場面である。

グループで練り合っって課題を設定したことが課題意識の高まりにつながった。さらに、習得した情報や学んだことを外部に発信したことが児童の満足感を高めた。

従来の調べ学習では、調べ方やまとめ方の指導に力を注いでいた。それらの技能の習得も重要であるが、知識をインプットする学習と学んだことを発信するアウトプットの学習を組み合わせることが、児童の非認知的スキルを高める上で効果的である。

(4) GT との体験活動の具体的実践と児童の非認知的スキルの変容

1) GT との体験活動における児童の非認知的スキル

コロナウイルスの感染状況が落ち着き、2 学期から地域連携活動が少しずつ認められ始めた。本校でも総合的な学習の時間に、外部講師を招いた活動ができるようになった。児童が校外へ出向き、地域の方と一緒に活動することはできないが、1 学期の状況に比べると大きな進歩である。さっそく社会福祉協議会に「点字」と「手話」のサークルを紹介してもらい、GT との体験活動を行った。その結果が図 4 である。

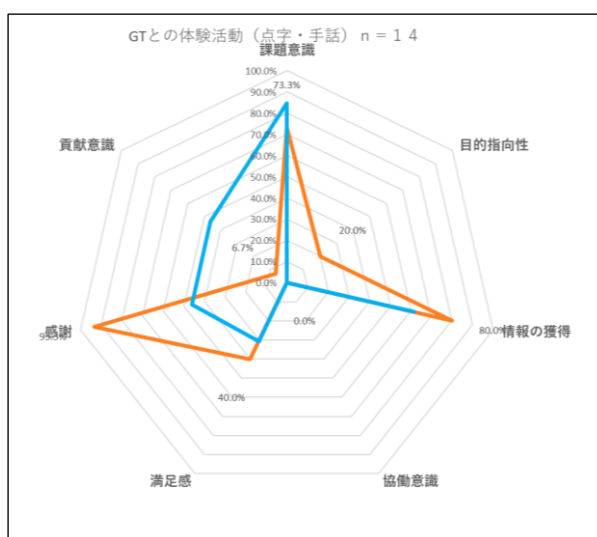


図 4 GT との 2 回の体験活動の分析結果

2 回の体験活動で顕著なのが「課題意識」と「情報の獲得」である。児童の感想から次のようなことが分かった。

地域の方を講師に招いたことで、「点字」や「手話」という課題がより身近な存在になった。児童は、点字で書かれた本やテレビのニュースで手話通訳をする場面を見かけたことはあるが、それらを行う人は特別な技能を備えた特別な存在だと感じていた。しかし、今回の活動で、GT に点字や手話の仕組みを優しく説明してもらったり、質問に丁寧に答えてもらったりしたので、GT に対して親近感をもったようである。GT への信頼が課題への関心を高めたと言える。また、GT がボランティアで培ってきた実践的な情報を教わったことで、児童は大きな満足感を得て、感謝の気持ちを高めた。

さらに、身近な方がボランティアをしていることを知り、自分たちも「困っている方を見かけたら助けてい」という貢献意識につながった。

2) GT との点字体験で高まった非認知的スキル

GT を招いての活動の 1 回目は「点字の秘密をさぐる」というテーマである。社会福祉協議会の方と地元の点字サークルの方を講師に招いて授業を行った。

児童は、GT に点字の仕組みを教わったり、点字に関する質問に答えてもらったりした。

さらに、点字器と点筆を使って実際に点字を打つ体験をした。

児童の感想からは、視覚障害者を手助けする立場の大変さに気付いたこと、GT から新たな情報を得たことで満足感が高まったことが読み取れた。さらに、GT に対する感謝の気持ちが高まっていることも分かった。

【男子児童の感想】僕は点字には凸面と凹面があることが初めて分かりました。あと点字は横書きだけしかないことも初めて知りました。(略) 点字ブロックが黄色なのは道路と色の区別がつくためだというのも分かりました。点字には五十音しかないと思っていたけど、数字や色々な記号があるのでびっくりしました。点字の本を作る人は長い本を作るとき、大変そうだと思います。なぜかというと僕が点字器で点字を書いていると、だんだん疲れていたからです。これをもっとするのは大変だと思います。

3) GT との手話体験で高まった非認知的スキル

地域の手話サークルから二人の GT を招いて授業を行った。

児童は、手話の成り立ちや留意点をゲーム的な活動を通して教わった。インターネットや図書で調べただけでは分からない実践的な技能を教わったことで、高い満足感を得た。GT の丁寧な説明は、GT への感謝の思いとともに、学んだ手話を他の人に伝えたい、耳の不自由な人と話したいという貢献意識を高めた。

4) 明らかになった問題点

2回の GT との体験活動を通して、児童の課題意識が高まったこと、新たな情報を獲得したこと、児童の積極的な姿勢がうかがえたことなどの効果があった。しかし、GT が児童に情報を伝達するという授業展開になるため、児童が受動的になり、児童相互の協働意識を高める機会がなくなるなどの問題点が出てきた。

これまでの活動に則して具体的に述べれば、点字体験では、点字器の使い方を教わり、自分の名刺を作った。手話体験では、口話による伝言ゲームをしたり、簡単な手話のみで会話する方法を教わったりした。確かに活動は盛り上がり、楽しい活動とはなったが、児童の感想からは協働意識の高まりを確認できなかった。そこで、それらを第3回の GT との体験活動に組み入れることはできないかと考えた。

5) GT との車イス体験で高まった非認知的スキル

第3回の体験活動では、協働意識を高めるための活動を組み込むことはできなかった。

体験学習での現役の車イスアスリートによる授業は大変興味深く、引き込まれる内容であった。前半は、ご自身の生活の様子や車イス競技について説明があった。車イス利用者でも障害の種類や程度に差があること、それに合わせて用具を工夫して生活していること、一人で食事ができるようになった時の喜び、初めて競技に出たときの挫折感など、スクリーンに映像を映しながらの説明に児童は聞き入っていた。

授業の後半では、車イス8台(児童二人に1台の割合)が準備され、GT の手本を見ながら段差を越えたり、コーンを回ったりした。最後にグループで車イスリレーを実施した。楽しいグループ活動ではあったが、何かを共有したり、生み出したりする活動とはならなかった。

そこで、この体験活動の翌日の授業で、次のような方法で学んだことを共有する活動を行った。

- ① グループ内で、体験活動で学んだことや感想をできるだけたくさん出す。調べ学習の課題設定のときと同様に、意見を否定しないという条件を課した。そして、児童が満足するまで時間を延長した。
- ② ホワイトボードにそれらを書き出す。
- ③ 他学年に知らせたいことを三つにまとめる。

その結果、各グループは次のような意見を選んだ。

- ・ GT の前向きな姿勢
- ・ GT の生活の工夫について
- ・ 車いす競技の楽しさ

この日の授業の感想を分析すると、協働意識が4割まで高まっていた。(図5)

「点字」、「手話」、「車イス」という3回のGTとの体験活動の分析結果を重ねたものが図6である。児童は、体験を通してGTから実践的な情報を教わったことで、満足感を高め、課題意識をもち、感謝の気持ちを高めた。

しかし、GTとの体験活動は、教授者、学習者という学習形態によって、受動的になる傾向にある。児童の協働意識を高めるためには、グループでアイデアや意見を出し合ったり、考えをまとめたりする活動を意図的に取り入れることが必要だろう。

5 考察

今回の研究で明らかになったのは、調べ学習とGTとの体験活動では、児童の非認知的スキルに違いがあることである。

調べ学習を行うことで、児童は、目的指向性、協働意識を高め、新しい情報を獲得した。そして一連の活動を通して満足感を高めた。

一方、GTとの体験活動では、課題意識を高め、感謝の気持ちを高めた。

二つの活動を比較すると、GTを招いた方が実践的な情報を得たという思いを児童は強めるということも分かった。

さらに、GTとの体験活動によって、もっと調べたいという課題意識や、学んだことを実際に活用したいという貢献意識が高まる傾向にあることが分かった。

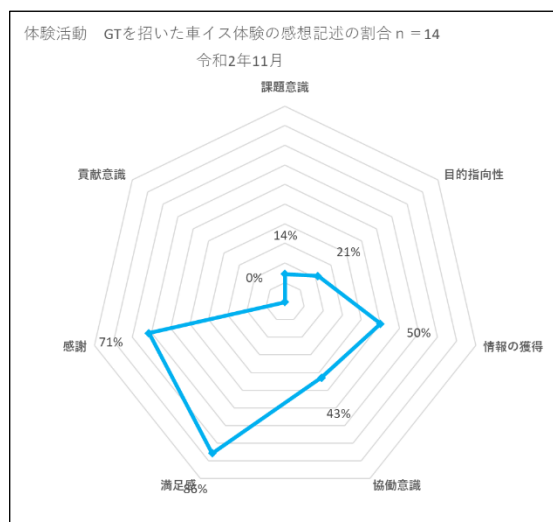


図5 GTとの車イス体験の分析結果

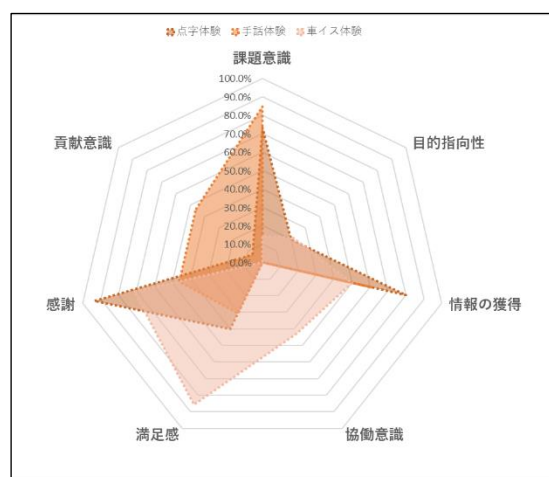


図6 三つの体験活動の分析結果

これらの二つの活動をうまく取り入れることができれば、それぞれの特長を生かしながら児童の非認知的スキルを高めることが可能である。

他教科の学習同様、地域との連携活動においても、学級担任の支援が必要である。適切な支援によって活動の足りない部分を補い、児童の非認知的スキルを高めることができる。

ここでは、児童の非認知的スキルを向上させるために効果的だった2点を示す。第1は非認知的スキルを把握する方法である。今回、行った SCAT 分析によって可視化する方法は、学級の傾向を把握する上でたいへん効果的であった。活動が終わるごとに分析を行い、チャートで可視化したことによって学級の傾向が明らかになり、早急な対策をとることができた。第2はアウトプットの効果である。単元計画に意図的にアウトプットの機会を取り入れることで、児童の協働意識や満足感を高めることができる。これまでの総合的な学習の時間の活動では、インプットを重視する傾向にあった。GT との体験活動において、実践的な情報を得たという思いが強まるのもそのためであろう。今回の実践では、GT との体験後にグループでリフレクションを行い、互いの学びを共有することで、児童の協働性を高めることができた。

今年度は、コロナ禍の影響を受け、児童が地域に出向いて活動することができなかった。地域の方と地域の課題を解決する活動を行えば、児童の貢献意識が高まるのではないかと考えていただけに、それが実践できなかったことは残念でならない。その検証は次の機会に譲りたい。

註

¹ 佐藤（2016）では、「学力の向上」の理由の一つとして地域による学校支援ボランティアの活動を挙げている。（佐藤，2016，pp.86 - 88）

² RQI（The Right Question Institute）の質問づくりの手法を参考した。『たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」』（ダン・ロススタイン，ルース・サントナ/吉田新一郎訳，新評論 2015年）では「質問づくり」と表記されているが、授業では「疑問」「知りたいこと」という表現を使った。

参考文献

佐藤晴雄(2016). コミュニティ・スクール 「地域とともにある学校づくり」の実現のために エイデル研究所.

ダン・ロススタイン，ルース・サントナ/吉田新一郎訳(2015). たった一つを変えるだけ クラスも教師も自立する「質問づくり」 新評論.

文部科学省（2019）. 小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 総則編 東洋館出版社.

謝辞

教職大学院での学びと本研究を快く承諾していただいた勤務校の校長先生，また，様々な御教示により，知見を広げてくださった教授の皆様に感謝申し上げます。