

# 小学校高学年における 学校行事等を通じた非認知能力の育成

— ポートフォリオシートの開発と活用 —

高校教育研究係  
長期研修員 長野 絹枝

## 《研究の概要》

従来より特別活動は、学校教育において非認知能力と関連のある資質・能力の育成を志向してきた。本研究は、学校行事等における目標と非認知能力とを関連付け、その効果的な育成方法を明らかにすることを目的としている。小学校高学年を対象とし、児童一人一人が非認知能力に基づいた個別の目標を設定した上で、その目標を意識した行動や振り返りを継続的に積み重ねていく枠組みを構築した。実践に当たっては、非認知能力の伸長及び変容を捉えるために、ポートフォリオシート「こころの力のばシート」を、複数の行事にわたって活用した。4か月間に渡るシートの継続的な活用と教員による働き掛けによって、児童が自身に備わっている非認知能力を自覚し、その伸長を実感する様子を見取ることができた。

**キーワード** 【 非認知能力 初等教育・小学校 特別活動 学校行事  
一枚ポートフォリオ評価 】

群馬県総合教育センター

分類記号：G11-06 令和7年度 288集

## I はじめに

非認知能力とは、学力テストや知能指数（IQ）といった従来のペーパーテストによって数値化される認知能力とは対照的に、個人の内面的な資質や社会的な適応力を指す概念とされる。ヘックマン（2015）によれば、根気強さ、意欲、自信、他者との協働といった社会的・情動的性質がこれに含まれる。

非認知能力については、現代社会における、個人の幸福（ウェルビーイング）や社会的な成功と強く相関していることから、その必要性が盛んに論じられている。テクノロジーの急速な進展により情報が目まぐるしく更新される予測困難な時代においては、既存の知識やスキルのみでは変化に柔軟に対応することが困難となっている。OECD（経済協力開発機構）の「Education 2030」プロジェクトにおいては、創造性や問題解決能力、他者と協働する力といった非認知能力が、21世紀を生き抜くための不可欠な基盤であると指摘されており、学校教育においても、知識の伝達だけではなく、主体的に学び続ける力や、他者と協力しながら問題を解決する力を育むことが求められている。群馬県においても、令和5年度から取り組んでいる「非認知能力の評価・育成事業」の一環として、SAH（Student Agency High school）指定校・協力校において、「自ら考え、判断し、行動できる生徒」の育成に向けた実践研究を進めている。さらに、令和6年3月に策定された「群馬県教育ビジョン（第4期群馬県教育振興基本計画）」では、最上位目標として「自分とみんなのウェルビーイングが重なり合い、高め合う共生社会へ向けて一ひとりひとりがエージェンシーを発揮し、自ら学びをつくり、行動し続ける『自律した学習者』の育成」を掲げ、自らの意思と選択で自らの学びを構築し、行動に移すことができる生徒の育成を目指している。

このような背景を踏まえ、高校教育研究係では、昨年度より「非認知能力の育成に焦点を当てた学校教育の改善」を研究主題としている。本年度の研究に当たり、まず検討したことは、学校教育における非認知能力の位置付けについてである。非認知能力として先に挙げた能力や、自制心、チャレンジ精神、規範意識、共感性、コミュニケーション能力といった資質・能力や心構えは、「人格の完成」を目的に掲げる日本の学校教育においては長年重視されてきたものであり、決して真新しい概念ではない。しかしながら、多様な教育活動のどの局面において、どのような働き掛けが、どのような能力育成に寄与するのかという観点からの検討は必ずしも十分でなく、言わば「重要ではあるが実体の捉えにくい能力」として、無意識的・経験的に育成が目指されてきた側面が強い。このような現状を踏まえ、本年度の研究においては、「教育活動の具体的な場面において、非認知能力に意識が向かう効果的な仕掛けを構築すること」を、本年度の3名の長期研修員（高等学校教諭2名、小学校教諭1名）に共通する研究の方向性に据え、その意識的・分析的な育成の方法を研究した。

長期研修員による個別の研究内容として、まず、義務籍の長期研修員については、「小学校高学年における学校行事等を通じた非認知能力の育成 ―ポートフォリオシートの開発と活用―」と題して、特別活動（特に学校行事）の運営に着目した研究を展開した。独自に開発したポートフォリオシート「こころの力のばシート」を複数の学校行事にわたって継続的に活用することで、児童が自身の能力や、その伸長を自覚できるような指導の在り方を提示した。

次に、高校籍の2名の長期研修員については、教科指導場面に着目し「深い学び」に向けた授業改善の視点から研究を進めた。うち一名は、「高等学校数学科における非認知能力の育成 ―過程を重視する「探究的な学び」の実現を目指した授業実践―」をテーマに据えた。非認知能力と親和性の高い「学びに向かう力、人間性等」の育成に着目し、探究的な学習プロセスを通じて、生徒が数学を学ぶ価値を再発見する仕掛けを構築した。もう一名は、「高等学校英語科における非認知能力の育成 ―PBL型授業の単元計画作成とAARサイクルの授業展開―」と題した研究を行った。自校の魅力を英語で発信するプレゼンテーション動画の作成等のPBL（Project Based Learning）型授業に、「見通し・活動・振り返り」のサイクルを組み込むことで、生徒に自己調整や試行錯誤、他者との協働を促した。

係としての研究を推進するに当たって深い検討を要した点に、非認知能力の構造をどのように捉えるかという問題がある。非認知能力は、心理学及び教育学の領域において広範に議論されているが、その定義は研究者や研究機関によって多岐にわたる。特に、認知能力との境界設定や、非認知能力に内包さ

れる要素の関連や区分については、統一的な見解がないのが現状である。そこで、先行研究の精査を重ねた上で、義務籍の長期研修員は、中山(2023)の知見を、高等学校籍の長期研修員は、遠藤(2022)による分類を土台として研究を推進した。それぞれの教育現場や研究の場面の特質に応じた分類を採用することで、概念の曖昧さを回避し、指導と評価の指標が明確になるように図った。

以上、研究の前提として、非認知能力の捉え方について概観した。非認知能力を学校教育の諸活動において意図的・計画的に育成する試みは、未だ道半ばである。次章以降に詳述される長期研修員による具体的な研究成果が、非認知能力育成の充実に向けた一歩となることを強く期待する。

## II 研究の背景

特別活動の視点として『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編』<sup>1</sup>に提示されている「人間関係形成」、「社会参画」、「自己実現」の三つの視点は、協調性、自己調整力、粘り強さといった非認知能力の要素と密接に関連している。中村<sup>2</sup>は、日本の教育における特別活動が、諸外国と比較して非認知的な側面を重視してきたことを指摘し、「生徒会活動や運動会・学芸会といった学校行事、あるいは部活動などは子どもたちの非認知能力育成に多大の貢献をしてきた」と述べている。このように、学校行事を始めとする特別活動は、児童の非認知能力を育むための重要な教育機会であるといえる。

しかし、特別活動の指導に当たっては、大きく以下の三点に課題があると考えられる。

第一に、目標の捉えにくさである。例えば、修学旅行における「集団の一員としての自覚をもつ」等の目標は、児童の目線に立つと、具体的な行動イメージをもちにくいものである。結果として、教員と児童の間で目標の共有が不十分となり、児童が「何のために活動するのか」といった意義を理解できず、また「どのように行動するとよいか」という見通しをもつことができずに活動が行われることも多い。

第二に、活動中に目標を意識する機会が乏しいことである。教員が示す学校行事の目標と、児童が個別に設定する目標のいずれも、活動中に児童が目標達成を意識して行動している様子を捉えることはまれである。特に、第一の点と関連して、児童が設定する目標が「頑張る」、「協力する」といった曖昧な表現に留まる事例が多いため、どのように頑張るのか、どうやって協力するのかを意識した具体的な行動をとることが難しい。

第三に、活動後の振り返りが十分でない点である。従来の振り返りは「やったこと」、「できたこと」などに焦点が当てられる傾向にあり、設定した目標に照らして、活動の過程や、行動の変容に着目したものになっていないことが多い。このような形式的な振り返りのために、次の活動への見通しを立てたり、意欲を引き出したりすることが困難になっている。

上述した課題は、同解説においても、「各活動・学校行事において身に付けるべき資質・能力は何か、どのような学習過程を経ることにより資質・能力の向上につなげるのか」ということが必ずしも意識されないまま指導が行われてきた」と、更なる充実が期待される今後の課題として明記されている。

このような特別活動の指導上の課題も視野に入れながら、活動の目標と非認知能力とを関連付け、それを継続的に意識した行動や振り返りを促すことで、児童自らが自身の非認知能力に気付き、その伸長を自覚できるような実践が必要であると考えた。

## III 研究のねらい

学校行事等<sup>3</sup>において、児童が自ら目標を決め、それを意識して行動し、振り返りを重ねることがで

<sup>1</sup> 文部科学省（2017）『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説特別活動編』

<sup>2</sup> 中村高康(2018) 『暴走する能力主義—教育と現代社会の病理』 筑摩書房

<sup>3</sup> 「学校行事等」とは、学校行事に児童の自発的・自治的な活動を含めた言い方である。児童の自発的・自治的活動とは、研究協力校6学年児童が、自身や学校のために何ができるかを主体的に考え、協働して実践する独自の活動である。本稿においては、学校行事でのポートフォリオシートの活用について記述しているため、基本的には、「学校行事」あるいは「行事」と表記する。

きるポートフォリオシートを開発・活用することが、児童の非認知能力育成に効果的であることを、実践を通して明らかにする。

#### IV 研究方法

##### 1 育成を目指す非認知能力の設定

###### (1) 「茨木っ子力」<sup>4</sup>への着目

本研究において育成を目指す非認知能力については、「茨木っ子力」（表1）を基に検討した。「茨木っ子力」とは、茨木市教育委員会が策定した、小・中学校の教育全体の方向性を示す「茨木っ子プラン」の中で、茨木市の子供たちに育みたい非認知能力を具体的に示したものである。小・中学校の児童生徒を対象とした非認知能力育成の具体的なプランとして開発されていることと、それに伴って、設定されている12項目の非認知能力の分類及び表現が、研究協力校（以下、協力校）児童にとっても理解しやすく、共有しやすいと考え、これを本研究における非認知能力の枠組として採用した。

表1 茨木っ子力（「茨木っ子プラン」より引用）

名称	定義	めざす姿
ゆめ力	未来に向かって、 努力できる力	夢や目標をもつことができる(目標設定)
		夢や目標に向けて挑戦することができる(チャレンジ)
		あきらめず最後まで取り組むことができる(継続・レジリエンス)
自分力	自分と向き合い、 高める力	自分のことを肯定的にとらえることができる(自尊心・自己有用感)
		自分の感情をコントロールすることができる(自己抑制)
		自分の考えや判断に自信をもつことができる(自信)
つながり力	他者を思いやり、 つながる力	他者と協力して取り組むことができる(協力)
		他者の意見や考えを受け入れることができる(リスペクト)
		自分の考えや気持ちを他者に伝えることができる(コミュニケーション)
学び力	興味関心を広げ、 意欲的に学ぶ力	様々なことに興味関心をもつことができる(興味関心)
		疑問や不思議に感じたことを解決するために行動することができる(課題解決)
		学びや経験を新しい考えや行動につなげることができる(振り返り力)

###### (2) 実態の調査及び非認知能力の設定

非認知能力に関する意識調査として茨木市が令和2年度から毎年行っている「茨木っ子アンケート」を基に、協力校の児童・教員にアンケートを実施した。これは、「茨木っ子力」の12項目の非認知能力について、児童が自分に備わっているかという観点から「あてはまる」、「どちらかというにあてはまる」、「あまりあてはまらない」、「あてはまらない」の4段階で自己評価を行うものである。加えて、児童自身が今後特に伸ばしたいと考える非認知能力を同じ12項目の中から選択できる設問を設けることにより、児童の実態を把握することを試みた。教員へのアンケートについては、12項目の非認知能力のうち、協力校の教員が児童に伸ばしてほしいと期待している力を把握するため、能力を選択した上で、その能力を必要と捉えた理由を具体的に記述する形式とした。調査項目及び結果は資料1に示す。

この結果に加え、協力校が掲げる学校教育目標の内容との関連等を踏まえ、本研究において育成を目指す非認知能力を「失敗をおそれずに挑戦する力」、「あきらめずに最後までやりとげる力」、「自分で考え、自分で決める力」、「気持ちをコントロールする力」、「人の話をよく聞いて、気持ちや考えを分かろうとする力」、「自分の気持ちや考えを、相手に伝える力」の6項目に設定した。

<sup>4</sup> 茨木市教育委員会学校教育部(2025)「第6次5か年計画茨木っ子プランミつくる(令和7年度～11年度)」

## 2 ポートフォリオシートの開発

### (1) 先行研究

本研究におけるポートフォリオシートは、「一枚ポートフォリオ評価（One Page Portfolio Assessment: OPPA）」で用いられるOPP（One Page Portfolio）シートを参考にしている。OPPとは、教師のねらいとする授業の成果を、学習者が一枚の用紙の中に学習前・中・後の履歴として記録し、その全体を学習者自身が自己評価する方法であり、これに用いるのがOPPシートである。堀<sup>5</sup>は、OPPシートによって「学習者に絶えず自己の変容を促しそれを意識化し、かつ価値づけを行っていこうとする意図的働き掛け」がなされるとし、「学習者が学習前・中・後を通してどのように変わったのか、そのことについてどのように思うのかという学びの変容を、具体的事実に基づいて意識化することは、学習者自身が成長を実感し、なぜ学ぶのかという意味を知る上でとても重要」と述べている。

また、堀・中島<sup>6</sup>は、OPPシートと非認知能力との関わりについて、「OPPシートの構成自体が学習者の非認知能力を外化させる仕組みになっている」としている。加えて、中山<sup>7</sup>は非認知能力を伸長する要因について、「本人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、そしてこの意識と行動の蓄積が行動特性や価値観にも影響」を与えると述べ、非認知能力を意識して行動し、その結果を蓄積することの重要性を指摘している。

以上のことから、ポートフォリオシートの活用は、非認知能力の育成プロセスを具現化する有効な手立てになると考えられる。

### (2) 開発における方向性

前項の先行研究を踏まえ、本研究で開発するポートフォリオシートについては、以下の二点を開発の大きな方向性とした。なお、本研究においては、児童の発達段階に合わせて、非認知能力を「こころの力」と言い換えている。これに伴い、非認知能力育成を目的とした二学期の学校行事等を、「こころの力のびのびプロジェクト」（以下、プロジェクト）と総称し、その中で用いるポートフォリオシートを「こころの力のばシート」（資料2）と命名した。

開発の方向性の一つ目は、児童が自身の非認知能力を意識しながらサイクルを実践することである。具体的には、児童が自分の現状や課題を把握し、伸ばしたい非認知能力に沿って目標を設定した後、その目標を意識して活動し、行動の過程に着目して振り返るといったサイクルを継続して実践することを重視した。そのために、プロジェクトを通じた、非認知能力の自己診断、各学校行事における活動、プロジェクト終了後の複数の学校行事を横断した総括という大きな枠組みの中に、非認知能力を意識した目標の設定、各行事の準備期間及び当日における取組の記録、各行事の終了後における総括というサイクルを組み込んでいる。このようなサイクルを構築することによって、児童の非認知能力への意識が、一度限りの経験にとどまることなく、プロジェクトを通して継続することを目指した。

方向性の二つ目は、上記のサイクルや、その中で見られる児童の成長を一枚紙に集約し、可視化していくことである。OPPの特性を活用することで、児童が活動の目標を継続的に意識することや、その取組の状況を蓄積すること、過去の自分とその時点での自分とを比べ、その思考や行動の変化を捉えることができる。これにより、客観的な視点から自身の非認知能力の伸長や変容を把握することが可能になると考えた。

### (3) 開発における実際の工夫

#### ① プロジェクトにおける工夫

プロジェクトの開始時に、児童が自分に備わっている非認知能力の現状を自己診断できるように、視覚的に色を塗って表すことができる「こころの力メーター」（以下、メーター）をポートフ

<sup>5</sup> 堀 哲夫(2019) 『新訂 一枚ポートフォリオ評価OPP A 一枚の用紙の可能性』 東洋館出版社

<sup>6</sup> 堀 哲夫・中島雅子(2024) 『一枚ポートフォリオ評価論 OPP Aでつくる授業 小学校編』 東洋館出版社

<sup>7</sup> 中山芳一(2020) 『家庭、学校、職場で生かせる！自分と相手の非認知能力を伸ばすコツ』 東京書籍

オリオシートの中に取り入れた。加えて、そのように自己診断した理由を記述する欄を設けた。

これと対応する形で、プロジェクトの終了時に、開始時と同じ形式のメーターを用い、再度色を塗る欄を設けた。これは、プロジェクトを総括した非認知能力の伸長や変容を、過去と比較しながら視覚的に振り返ることができるようにするためである。さらに、6項目の「こころの力」の中から、特に印象に残ったものを取り上げ、変化のきっかけとなった出来事、行動、気持ちについて振り返って記述する欄を設けた。これにより、メーターの数値の変化だけを捉えるのではなく、活動の過程に目を向け、内省的な自己評価を行うことができるようにした。

## ② 各行事における工夫

本研究においては、主に二学期の学校行事である運動会と修学旅行における活用を想定して、ポートフォリオシートの開発を進めた。各行事におけるポートフォリオシート開発上の工夫として、大きく三点を挙げる。

一点目は、伸ばしたい「こころの力」の選択と行動目標設定である。児童・教員アンケートから設定した6項目の力を「こころの力のばシート」に示し、児童一人一人が伸ばしたいものに○を付けて選択できるようにした(図1)。

「こころの力」を育成できる場面には、大きく「自分と向き合う場面」と「友達と関わる場面」があると考え、それぞれの場面から一つずつ非認知能力を選択できるようにし、それに合わせて行動目標を設定する欄を設けた。その能力を伸ばすためには、どのように行動すればよいのか児童が具体的に考え、明確な見通しを立てて行事に取り組むことを目指した。

二点目は、選んだ「こころの力」を意識して各行事に臨んだ際に、記録を残す欄の作成である。実際の活動に合わせて、自分が選んだ「こころの力」や設定した行動目標に関わる具体的なエピソードを随時書き留めていくことで、児童が自身の小さな変化や成長を実感できるようにした。

三点目は、各行事の取組を総括した振り返りである。各行事の終了後に、選択した非認知能力の伸長を、取組の過程やその時々心の様子に着目しながら、そのように判断した理由とともに記述することで、振り返りを深めることを目指した。

なお、これらの工夫や活用上のポイントについて、「こころの力のばシート」上に赤字で記した資料を協力校6学年担当の教員に提示し、指導の方針を共有した上で実践に当たった(資料3)。

		自分と向き合うときに	友達と関わるときに
のばしたい「こころの力」	①おそれずに挑戦する力		
	②最後までやりとげる力		
	③自分で考え、決める力		
	④気持ちをコントロールする力		
	⑤人の気持ちや考えを分かろうとする力		
	⑥自分の気持ちや考えを相手に伝える力		

図1 「こころの力」を選択する欄

## V 指導の実際

### 1 実践の対象と期間

対象：協力校 第6学年56名

期間：令和7年9月～12月の4か月間(二学期)

対象活動：運動会・修学旅行及び児童の自発的・自治的な活動

### 2 実践の内容

#### (1) ガイダンス

実践に先立ち、「こころの力」の定義とその重要性を伝えるガイダンスを実施した。今後の学校行事等を通じて「こころの力」を意識的に伸ばそうとする意欲を高めることを目的とした。

まず、「こころの力」について、テストの数値としては表れにくい、児童に既に備わっている、あるいは今後の学校生活や友達との関わりの中で伸ばしていくことができる力として位置付け、これらの力が、日常生活の中での振る舞いや心のもちようとして将来に渡って必要な力であることを、児童の生活の中から具体例を挙げながら提示した。続いて、前章で挙げた6項目の「こころの力」

を示し、児童が「こころの力」と自分自身とを重ね合わせて考えられるように、「最後までやりとげる力」、「自分で考え、決める力」、「気持ちをコントロールする力」、「人の気持ちや考えを分かろうとする力」といった力を取り上げて、学校生活の場面と結び付けながら説明することで、理解を促した。さらに、児童一人一人が「自分にはどの力があるか」、「どの力を伸ばしたいか」等の見通しをもってプロジェクトへ主体的に参画できるように意識付けを行った。

## (2) プロジェクト開始前の自己診断

ガイダンスに続けて、児童に「こころの力のばシート」を配付し、プロジェクト開始前の時点で児童一人一人に備わっている「こころの力」を自己診断する時間を設けた。具体的には、「『こころの力』が、今どれくらい自分にあるかを考えよう」と問い掛け、メーターに色を塗って可視化することと、そのように捉えた根拠について記述することを伝えた。全ての児童が、これまでの経験や得意不得意等を基に自分に備わっている「こころの力」について捉え、具体的に記述することができていた。

児童A（図2）は、友達の気持ちに共感しようとして話を聞いてあげた経験を基にして、「人の話をよく聞いて、気持ちや考えを分かろうとする力」を70%として高く評価している。

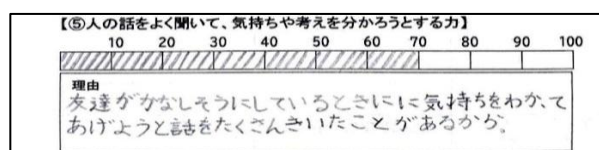


図2 児童Aの記述

また、児童B（図3）は、自分の考えへの自信のなさから「友達の意見をゆう先してしまう」場面を振り返り、「自分で考え、自分で決める力」について、他の項目より低い40%と診断している。

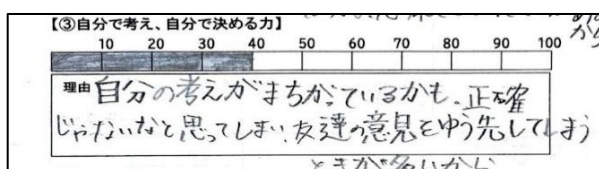


図3 児童Bの記述

## (3) 各行事におけるシートの活用

### ① 目標設定の場面

#### ア 教員の働き掛け

児童にはまず、協力校における各学校行事の目標を提示した。その上で、その目標を「こころの力」の視点から捉え直すことができるように、教員による説明を加えた。さらに、「運動会において『おそれずに挑戦する力』はどのような場面で発揮できそうか」といった具体的な問い掛けを通じて、各行事における「こころの力」を意識した行動を想像できるようにした。

続いて、行事を通して特に伸ばしたい「こころの力」を選択する活動を行った。その際には、プロジェクト開始前に行った自己診断の結果を参考にするように促し、自己診断の値が低いから伸ばすという姿勢だけでなく、自分に備わっていると考える能力を更に伸ばしたいという姿勢も尊重した。加えて、各行事の特性も考慮して、その行事だからこそ伸ばせそうな力を選んでよいと助言した。

次に、児童一人一人が選択した「こころの力」を基に、具体的な行動目標を設定していく場面では、実際の活動場面を想定しながら「その能力を伸ばすためには、どのように行動すればよいか考えよう」と発問した。記入が進まない児童がいることが予想されたため、記述例を見本として提示し、書き方の説明を加えることによって、円滑に記入できるように配慮した。

#### イ 児童の記述

児童一人一人が、メーターや行事の特性を考えながら、「こころの力」を選択し、行動目標を設定することができていた。具体的な記述の例として、運動会の「友達と関わる場面」で「人の気持ちや考えを分かろうとする力」を選んだ児童は、「みんなの気持ちを考え、それに合わせて行動できるようになりたい」という行動目標を設定した。また、修学旅行の「自分と向き合う場面」で「自分で考え、決める力」を選んだ児童は、「公共施設のマナーを守ったり、周りのことをよく考えてみんなが納得する考えを提案する」という行動目標を設定した。どちらの児童も行事の中で伸ばしたい「こころの力」を意識し、具体的に行動目標を設定している。

## ② 各行事の準備期間及び当日における取組を記録する場面

### ア 教員の働き掛け

運動会練習や修学旅行準備等の活動後と学校行事の直後に、児童が目標を意識して行動した場面を振り返って、随時記録していくことを説明した。

これと合わせて、「こころの力のばシート」の記述を基にした日常的な言葉掛けを行ったり、フィードバックをシートに記入したりした。その際には、行動目標に立ち返らせることを意識した言葉掛けとコメントにより、目標とした行動ができた場面だけでなく、できなかった場面についても振り返り、次の行動へつなげられるように配慮するとともに、児童の行動の様子や振り返りを受容する姿勢を心掛けた。具体的には、友達の気持ちを考えて行動した児童C（図4）に対しては、「ちゃんと（友達の気持ちを）分かって行動してる！」と、児童の行動を賞賛するコメントを付け、この意識の持続を促した。目標とした行動ができなかったことを振り返った児童D（図5）に対して、「こういう時もあるね」と、その気持ちに寄り添えるようにコメントを記した。この他、具体的な記述がない児童に対しては、気持ちや様子を詳しく記述できるようにヒントとなるコメントを付けるようにした。

### イ 児童の記述

振り返りの機会を多くもつことができた児童とそうでない児童とで、記述の分量には差があったものの、全ての児童が行動目標を意識し、具体的な言葉で振り返りを記録していた。

児童C（図4）は、運動会で「みんなの気持ちを考え、それに合わせて行動できるようになりたい」という目標を立てた。運動会当日のことについて、「友達の順位が気になったけど、言いたくない人もいるだろうなと思い、聞くのをやめた」と記述しており、自ら設定した「人の気持ちや考えを分かってする力」を意識して行動したことを振り返っている。

児童D（図5）は、修学旅行で「公共施設のマナーを守ったり、周りのことをよく考えてみんなが納得する考えを提案する」という目標を立てている。事前学習中、班活動のルートを決めるときに、「どこを決めるか（執筆者注；見学地をどこに決めるか）で友達だけの意見にまかせてしまった」と記述している。目標とした行動はできなかったが、「自分で考え、決める力」を意識して活動を振り返っている。

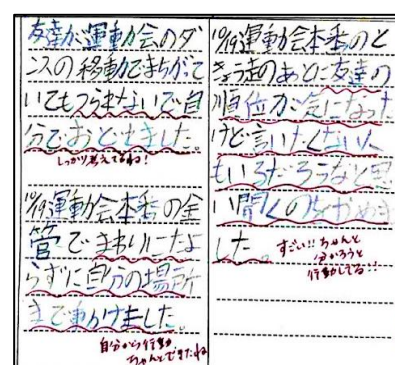


図4 児童Cの記述

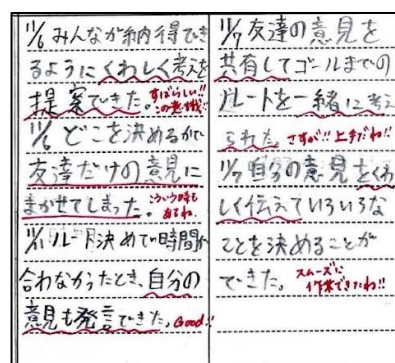


図5 児童Dの記述

## ③ 各行事終了後の総括の場面

### ア 教員の働き掛け

行事終了後に、その行事での取組を総括する自己評価を実施した。まず、児童が自らの変容を深く認識できるように「できた・できなかった」という結果だけでなく、過程や背景に目を向け、成功やつまづきの理由に注目して振り返ることを促した。あわせて、「こころの力」を意識して行動する過程で生じた気付きなど、内面の変化に着目できるように支援した。さらに、次の行事や今後の生活にどのように生かすかという見通しをもつことができるように助言した。

### イ 児童の記述

実際の児童の記述として、3名分を挙げる。

- ・「自分の考えで行動できるようになったと思う。まわりに頼らない分、自分で覚えたりしなくてはならないので、人の話も前よりもしっかりと聞けるようになった。」（「自分で考え、決める力」を選択）
- ・「前は注意する勇気はなかったけど、自分や他の人もうるさいと思っていると考えられるようになって注意できるようになった。」（「自分の気持ちや考えを相手に伝える力」を選択）
- ・「学校でこころの力を意識しているおかげで家でもけんかが少なくなった。これからも学校

以外の場所でも意識したい。」(「人の気持ちや考えを分かろうとする力」を選択)

これらの記述はいずれも、選択した「こころの力」や設定した行動目標、取組の記録を基にして自身の意識や行動の変容を振り返ることができている。過去の自分の行動や内面を取り上げて比較することで自身の成長を実感したとする児童や、身に付けた「こころの力」をその後の日常生活で発揮しようとする児童が多く観察された。

#### (4) プロジェクト終了後の総括

運動会や修学旅行、自発的・自治的活動を終えた後に、児童が「こころの力」の変容を捉えるために、各行事等における取組を振り返り、総括的な自己評価を行う機会を設けた。まず、プロジェクト開始前の自己診断や各行事等での振り返りを基に、再度メーターに色を塗り、プロジェクト後の「こころの力」を把握できるようにした。同時に、プロジェクト開始前の「こころの力」の自己診断との比較によって、その伸長を確認できるようにした。その上で、プロジェクトを通じて特に印象に残った「こころの力」を問い、行動や意識の具体的な変化と、プロジェクトの経験を今後の生活にどのように生かしていくかという展望についても記述することを促した。児童の具体的な記述については、次章で取り上げる。

## VI まとめ

### 1 結果と考察

児童の総括的な自己評価の記述及び協力校の教員への聞き取り調査に基づき、非認知能力育成を目的とした「こころの力のばシート」の有効性について考察する。

#### (1) 児童の振り返りから

まず、児童E(図6)は、プロジェクトを通じて特に印象に残った「こころの力」として、「気持ちをコントロールする力」を選択している。プロジェクト前には、60%としていた評価をプロジェクト後には70%としており、その伸長を実感している。具体的な行動や意識の変化として、運動会においては、低学年児童に注意しようとした場面で「心の力だ」と自分に言い聞かせて行動したこと、修学旅行においては、班長としての役割を担った場面で「責任を果たさなければならない」という意識をもって行動したことを振り返っている。二つの学校行事を横断して、この力への意識を継続したことが、児童の内面の変化につながったと考える。

次に、児童F(図7)は、「自分の気持ちや考えを、相手に伝える力」を取り上げた。プロジェクト前は30%であったが、プロジェクト後には80%としており、この力についての自己評価が大幅に高まったことが分かる。特に、活動を通して「自分の意見を伝える場面が増えた」と振り返っており、プロジェクトを通じて自身の行動の変化に気付くとともに、非認知能力の伸長を実感している様子がうかがえる。さらに、「自分の意見を主張し、相手の意見も尊重するという、さらに上の段階を目指したい」という記述から、高まった非認知能力を今後の活動に生かそうとする意欲の高まりが表れている。

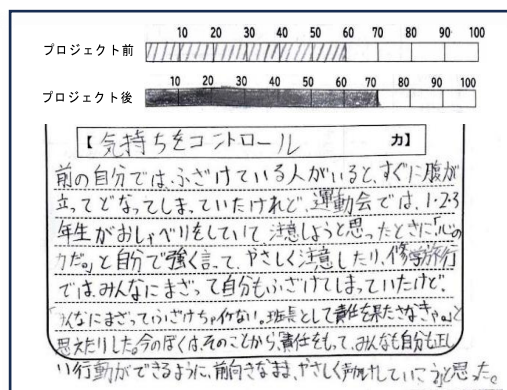


図6 児童Eの記述

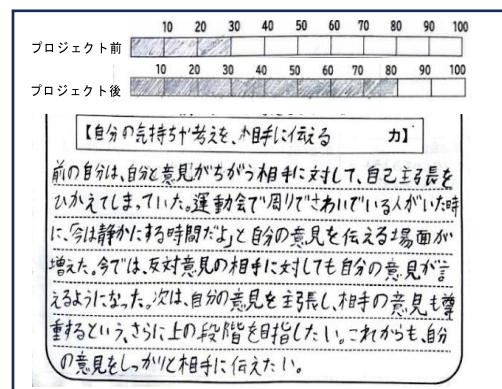


図7 児童Fの記述

最後に、「気持ちをコントロールする力」を選択した児童G（図8）は、「前の自分も気持ちをコントロールする力はあった」と振り返り、もともと自分に備わっていた非認知能力を再確認したことを表現している。これは、「こころの力のばシート」の活用には、児童が「こころの力」の伸長を捉えるだけでなく、既に備わっている力への気付きを促す効果もある可能性を示すものである。さらにこの児童は、「この力を意識すると、みんなが良い気分で活動・実せんができる」と記しており、非認知能力を意識して学校行事や日常の活動に取り組むことの意義を、児童自身が具体的な経験を通して理解していることが読み取れる。

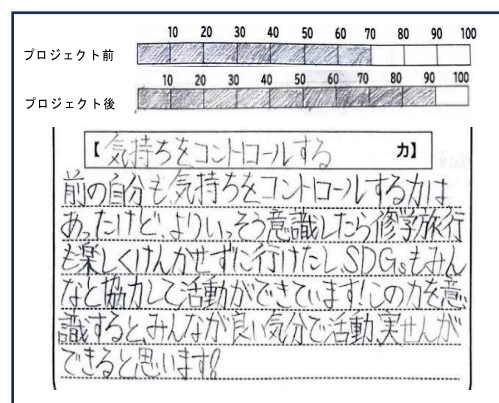


図8 児童Gの記述

以上のことから、学校行事等を通じて「こころの力のばシート」を活用し、非認知能力を継続的に意識した行動や振り返りを促すことには、児童が自身の非認知能力に気付き、伸長を実感するとともに、その重要性を認識できるという点で、効果があったと言える。

## (2) 協力校の教員への聞き取り調査から

本研究における成果を検証するために、「こころの力のばシート」を実際に活用した6学年担当の教員に対する聞き取り調査を行った。その結果、非認知能力の育成のみならず、特別活動の指導や適切な児童理解においても、一定の成果があったことが示された。

### ① 非認知能力の育成への効果

まず、非認知能力の育成に関して、「目標を立てて終わるのではなく、過程を何度も振り返ることで、子供たちは常に非認知能力を意識しながら行動していた」、「子供が、『自分の力が伸びた』と実感していることや、自己肯定感が高まっていることを捉えられた」との声があった。行事前に設定した非認知能力に関わる目標について、児童が日常的に意識して行動していたことを教員が感じ取っていることが分かる。さらに、活動の中で振り返りを継続的に行ったことにより、教員側が児童の非認知能力の発揮や伸長を、具体的かつ客観的に把握することが可能となり、「こころの力のばシート」が非認知能力の育成において有効なツールであることが裏付けられた。

### ② 特別活動の指導や児童理解への効果

「こころの力のばシート」の活用は、学校行事の捉え方や特別活動の指導についても有効であったと考えられる。具体的には、「行事をただ行うものではなく、自分が成長するための活動として児童が捉えられるようになった」との感想があった。これは、教員と児童の双方が、学校行事を単なる恒例のものとして終わらせず、成長するための大切な機会として位置付け、各活動において育成を目指す資質・能力を継続的に意識した結果と言える。

加えて、「こころの力のばシート」に表現された児童の言葉を基に「児童の考えや悩みを具体的に知ることができた」といった、児童の内面を把握し、日々の指導の改善や、一人一人の状況に寄り添ったきめ細やかな支援につながったことを示す指摘があった。これは、「こころの力のばシート」の活用によって、児童が自身の内面を言語化する場面が増え、それに伴って教員が児童を理解する手段や機会が充実したことの成果である。さらに、「これまでは、テストの結果によって子供たちを判断することが多かったが、子供の内面や『こころの力』を認め、褒める場面が増えた」ことへの評価も得られた。日頃の指導の中で教員が児童を評価する際に、認知的な側面からの捉えにとらわれてしまっていたことを振り返った内容であり、「こころの力のばシート」を用いた指導によって、教員自身が非認知能力を育成することの必要性に気付くとともに、児童を理解するための新しい視点を得るきっかけとなったことが分かる。

## 2 今後の課題と展望

本研究では、小学校高学年を対象に二学期の4か月間に渡って、運動会や修学旅行などの学校行事

等を通じて、「こころの力のばシート」を活用した実践を展開した。その結果、児童が自身に備わっている非認知能力を自覚し、その伸長を実感するという点において効果的であったことが明らかとなった。一方で、本研究で用いたポートフォリオシートは、各学校の実情や対象学年の発達段階、行事の特性、及び実施期間に応じて最適化を図ることで、より幅広い活用が可能であると考えられる。非認知能力の育成をより確かなものとするためのポートフォリオシート活用の展望として、大きく三点を挙げる。

一点目は、年間を通じた組織的な取組や、複数の学年にわたる縦断的な積み重ねを視野に入れることである。非認知能力は、短期間の学習や訓練によって身に付くものではなく、日常生活における経験や他者との関わりを通じ、長期的なプロセスを経て育成されるものである。その際には、児童の発達段階に応じた構成や表現の精査などの工夫を行うことが求められる。また、活用の範囲を学校行事に限定せず、児童会・生徒会活動、学級活動、さらには各教科における学習活動など、多様な教育場面での活用を検討することも有効である。

二点目は、対象とする学校や学年、教育活動の内容に応じて、どのような非認知能力の育成を目指すのかという目標の設定である。各活動の特性を踏まえ、重点を置く能力を意図的に選択したり、育成を目指す児童・生徒像や、学校教育目標とのつながりを意識したりするなど、柔軟な対応が考えられる。教員と児童・生徒との協議によって非認知能力に関わる目標を定めていく活動も極めて有効であろう。加えて、目標に合わせて、振り返りの頻度や方法についても、状況に応じた効果的な実施を工夫していくことが求められる。

三点目は、家庭との連携を視野に入れた活用である。非認知能力の育成をより持続的なものとするには、学校における教育実践を家庭と共有し、保護者との連携を図ることが重要である。家庭と学校とが、非認知能力を育成することの必要性についてともに認識を深め、子供の変容を多角的に捉えることで、教育効果を一層高めていくことが期待できる。

#### <引用文献>

- <sup>1</sup> 文部科学省(2017) 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説特別活動編』
- <sup>2</sup> 中村高康(2018) 『暴走する能力主義－教育と現代社会の病理』 筑摩書房
- <sup>4</sup> 茨木市教育委員会学校教育部(2025) 「第6次5か年計画茨木っ子プランミつくる(令和7年度～11年度)」
- <sup>5</sup> 堀 哲夫(2019) 『新訂 一枚ポートフォリオ評価OPPA 一枚の用紙の可能性』 東洋館出版社
- <sup>6</sup> 堀 哲夫・中島雅子(2024) 『一枚ポートフォリオ評価論 O P P Aでつくる授業 小学校編』 東洋館出版社
- <sup>7</sup> 中山芳一(2020) 『家庭、学校、職場で生かせる！自分と相手の非認知能力を伸ばすコツ』 東京書籍

#### <参考文献>

- ・ヘックマン, J. J. 古草秀子(訳)(2015) 『幼児教育の経済学』 東洋経済新報社
- ・中山芳一(2023) 『教師のための「非認知能力」の育て方』 明治図書出版
- ・遠藤利彦(2022) 「「非認知能力」なるものの発達と教育」『発達』 170号 pp.2-8 ミネルヴァ書房
- ・小塩真司(2021) 『非認知能力－概念・測定と教育の可能性－』 北大路書房
- ・小塩真司(2025) 『非認知能力の発達－生涯にわたる変化と影響－』 北大路書房
- ・白井 俊(2025) 『世界の教育はどこに向かうか 能力・探究・ウェルビーイング』 中公新書

#### <担当指導主事>

飯嶋 肇 千本木 淳 新井 裕之 鈴木 崇元