

幼稚園・認定こども園における非認知能力を育む保育実践

—取り組みの局面による分類—

発達保育実践政策学センター
発達保育実践政策学センター
教育心理学コース

西 田 季 里
浜 名 真 以
遠 藤 利 彦

Childcare Practices for Developing Non-Cognitive Competences in Kindergarten and Certified Child Gardens

Kiri NISHIDA, Mai HAMANA, Toshihiko ENDO

In this study, we conducted a hearing survey on practices related to non-cognitive competences in a kindergarten and 28 certified child gardens and obtained 123 examples of practice. Then we categorized them in four phases (planning phase, observation phase, scaffolding phase, evaluation / improvement phase, those can be categorized with duplication). As a result, 66 of the examples were categorized in the planning phase, and half of them mentioned only the planning phase. On the other hand, more than 20 examples are categorized in each of observation phase, scaffolding phase, and evaluation / improvement phase, and it was found that the practices related to non-cognitive competences are implemented in each phase. In addition, there are practices that span multiple phases, and it is thought that by describing them separately for each phase, it was possible to clearly show the flow of childcare and early childhood education practices in line with the scheme for raising non-cognitive competences.

目 次

1 問題と目的

- A 保育・幼児教育における「非認知能力」への関心
- B 非認知能力の育ちのスキーム：OECDのLearning Compass 2030から
- C 非認知能力の育ちのスキームと保育・幼児教育実践
- D 2021年度Cedep文部科学省委託 非認知能力に関する園の取り組みヒアリング調査
- E 本研究の目的

2 方法

- A 参加者
- B 倫理的配慮
- C 手続き

3 結果

- A 取り組み事例の分類
- B 分類の集計
- C 分類ごとの取り組み事例

4 考察

1 問題と目的

A 保育・幼児教育における「非認知能力」への関心
アメリカの経済学者ヘックマン（Heckman, 2013）¹⁾がベリ－就学前プロジェクトの追跡調査結果をもって幼児教育における非認知能力の重要性を示したことをきっかけに、日本でも非認知能力が注目を集めるようになってから、既に10年近く経つ。その間、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領といったいわゆる「3法令」の改訂（2017）^{2) 3) 4)}と施行（2018）、および、小学校（改訂2017, 施行2020）⁵⁾・中学校（改訂2017, 施行2021）⁶⁾・高等学校（改訂2018, 施行2022）⁷⁾の学習指導要領の改訂と施行が行われ、①知識・技能、②思考力・判断力・表現力等の基礎のほか、③学びに向かう力・人間性を加えた、3つの柱からなる資質・能力を育てることが目標として設定された。すなわち、何を知っているか（知識）、何ができるか（技能）、それら知識・技能をどう使うか（思考力・判断力・表現力）だけでなく、いかに自ら問いを見出し主体的に社会と関わりながらより良い人生を送るか（学びに向かう力・人間性）といった、非認知能力と大部分重なる資

質・能力の育成が教育の目標として明記されるようになった。また、東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター（以下、Cedep）が2020年度に実施したwebアンケート調査「乳幼児期の非認知能力についての保護者・保育者の意識および取り組みに関する調査（Cedep, 2021）⁸⁾では、非認知能力という言葉で「知っている」と回答した園長・保育者は90.0%と、保育・幼児教育における非認知能力の認知度は非常に高いことが明らかになった。そして2022年現在、非認知能力は、日本保育学会第75回大会のテーマとしても掲げられ、雑誌（例えば、ミネルヴァ書房の『発達』170号）⁹⁾でも特集が組まれている。このように、日本の保育・幼児教育界隈における非認知能力への関心は現在においても依然として高く、その存在感は益々大きくなっているといえる。

一方で、昨今の非認知能力ブームには、注意しなければならない点も指摘されている。その一つが、「非認知能力が何であり、何を含むか」という概念定義上の問題である。前述のヘックマンは、ペリー就学前プロジェクトでの介入群と統制群の追跡調査の結果の差異がIQによって説明できなかったことから、IQ以外の力、すなわち非認知能力が子どもの将来のポジティブなアウトカムにつながったと指摘した。ここでの非認知能力は、IQ以外の、介入によって変化しうる能力、いわば“非・IQ”能力を意味している。しかし、発達心理学や心理学の視座から見れば、IQは認知能力と似て非なるものであり、“非・IQ”能力は必ずしも“非・認知”能力ではなく認知能力あるいは認知機能も含まれる、という語義的ずれが生じている（遠藤, 2022）¹⁰⁾。そのため、非認知能力という言葉でわざわざ既存の心理学的諸概念を括り直す必要はないのではないかとか、OECDに倣って社会情動的スキル（あるいは社会情動的コンピテンス）を使った方が良いのではないかと（遠藤, 2022）¹¹⁾といった指摘もある。しかし、ヘックマンの影響が、あるいは非認知能力という字面の力か、非認知能力は、IQ・学力の対概念として、また、従前から学力以外の資質・能力を含めたホリスティックな子どもの育ちを重視してきた幼児教育の意義を改めて世間に知らしめるための説明概念として、保育・幼児教育界隈で一定の存在感を発揮し続けているのは、冒頭で述べたとおりである。

B 非認知能力の育ちのスキーム：OECDのLearning Compass 2030から

非認知能力がIQ・学力の対概念であるとして、非認

知能力の育ちのスキームもまた、従来のIQ・学力を中心とした育ちのスキームとは異なるようである。

従来のIQ・学力を中心とした育ちのスキームとは、ひどく単純化していえば、教科学習に連なる知識・技能を習得させ、適切な場面でそれらを活用できるようになることが「育ち」であり、知識・技能の伝授および反復練習によって育む、というものであった。一方、非認知能力が育つスキームはどういうものかという点、それは非認知能力と類似する社会情動的スキルの重要性を示してきたOECD（例えば、OECD, 2015）¹²⁾が2019年に発表したコンセプトノート、OECD Learning Compass 2030にて提示された新しい育ちのスキームに包含されているといえる。

OECDでは2015年からOECD Future of Education and skills 2030プロジェクトを立ち上げ、これからの世界を生きる子どもたちに必要な資質・能力や、それを育むための枠組み（新しい育ちのスキーム）を議論してきた。上記プロジェクトのフェーズ1集大成であるOECD Learning Compass 2030（OECD, 2019）¹³⁾には、これからの世界を生きる子どもたちに必要な資質・能力として、IQ・学力だけでなく非認知能力に含まれる資質・能力が挙げられている。そして、それら資質・能力の育ちの枠組みの中心的概念として、“Student agency”と“Co-agency”という、2つのエージェンシーが据えられている。

“Student agency”とは、目的意識を働かせ自分自身の責任を果たしながら周囲の人々・事象・状況をより良くするために学んでいく主体としての子どもの姿を示している。一方、“Co-agency”とは、仲間・教師・家族・コミュニティといった周囲の人々がウェルビーイングに向けてStudent agencyと相互作用しながらStudent agencyを導いていくという、社会的文脈の中でのエージェンシーのありようを示している。すなわち、これからの世界を生きる子どもたちに必要な資質・能力（非認知能力もIQ・学力もどちらも含む）の育ちのスキームとは、他者から設定された特定の知識や技能やそれらを活用するスキルを習得するという類のものではなく、子どもが自分の意思で主体的に世界や社会に働きかけたり他者と相互作用したりする中で、学習されたり発揮されたりする経験を通して育つ、というスキームだといえる。

C 非認知能力の育ちのスキームと保育・幼児教育実践

この新しい育ちのスキームを、育ちを支える側であ

る、保育・幼児教育の実践に対応させるとどうなるだろうか。保育所保育指針¹⁴⁾には、保育・教育者が子どもの育ちを支えるPDCAサイクルともいえる実践の流れが記載されている。すなわち、保育・教育者は、環境構成や保育・活動計画を行い（計画）、環境や活動を展開する中で子どもに適切な援助を行い（展開）、環境や活動を振り返り（評価）、改善する（改善）、というサイクルである。

計画の局面では、従来、5領域をはじめとした「子どもが何を経験するか」といった内容が意図として盛り込まれていたが、現在は10の姿をはじめとした「資質・能力の具体的な現れ」が意図として盛り込まれるようになった。新しい育ちのスキームを当てはめるとすれば、意図するのは子どもによる環境への主体的な働きかけを通した資質・能力の発揮であるから、子どものどのような資質・能力の発揮を引き出そうと意図しているのか、ということを含めて計画を行うということになる。

また、展開の局面では、従来、子どもがどのような体験をしているかを保育者が見てとり、その子どもの体験を広げたり深めたりする援助が行われてきた。新しい育ちのスキームを当てはめるとすれば、保育者が見とるのは子どもの主体的な働きかけを通した資質・能力の発揮であるから、子どもがどのように働きかけしているか／働きかけようとしているかや、どのような資質・能力が発揮されているか／発揮されそうであるかを見とり、それらを促す援助（保育者があえて直接的な介入を差し控える、ということも含む）を行うということになる。

評価の局面は、上記の計画および展開の振り返りということになる。新しい育ちのスキームを当てはめるとすれば、環境構成や保育・活動計画は意図した子どもの主体的な働きかけおよび資質・能力の発揮を引き出したか、保育を展開する中でどのような子どもの主体的な働きかけや資質・能力の発揮を見とり、また、促すことができたか、を振り返り、自分自身あるいは園の計画および展開を評価することになる。

改善の局面は、評価に基づき次の計画や展開に活かす、ということになる。新しい育ちのスキームを当てはめるとすれば、実践の振り返りを踏まえ、より子どもの主体的な発揮を引き出したり見とり促したりする計画（環境構成や保育・活動計画）や展開につなげていくということになる。

以上のように、計画、展開、評価、改善の各局面において、新しい育ちのスキームを当てはめながら実践

を考えることが可能である。そして、こうした実践を行うためには、保育・教育者が、各局面において具体的にどのような実践が可能かを理解することが有用であろう。

D 2021年度Cedep文部科学省委託 非認知能力に関する園の取り組みヒアリング調査

さて、Cedepではこれまで、現センター長である遠藤利彦教授を中心に、子どもの非認知能力についての調査研究をすすめてきた（例えば、西田ら、2019；則近ら、2021）^{15) 16)}。前述のwebアンケート調査（Cedep, 2021）¹⁷⁾では、非認知能力を「知っている」と答えた回答者に対し「非認知能力を育むための具体的な実践や取り組みをしているか」と尋ねたところ、「している」という回答が89.4%と大多数であった。一方、非認知能力を育むための具体的な取り組みを「していない」と答えた回答者も10.6%みられた。取り組みを「していない」理由については、「自然に育つものだと思うから」（25.7%）「何をしてよいか分からないから」（20.0%）という回答が見られた。非認知能力が日本の保育・幼児教育界隈で広く認知されるようになったとはいえ、具体的な取り組みに関してはまだ周知を進める余地があると考えられた。

こうした結果を踏まえ、Cedepでは2021年度、文部科学省からの委託を受け、非認知能力に関する園の具体的な取り組みについての知見をより多くの園に広く共有できるようにすることを目的とした調査「非認知能力に関する保育・幼児教育施設の意識や取り組みと園児への影響に関する調査研究」を実施した。この調査研究は、幼稚園・認定こども園29園34名の園長・副園長・主幹教諭・主任保育者を対象としたヒアリング調査と、認定こども園2園を対象とした訪問調査からなり、調査報告書（Cedep, 2022a）¹⁸⁾およびヒアリング調査を基に作成したリーフレット（Cedep, 2022b）¹⁹⁾と取り組み事例集（Cedep, 2022c）²⁰⁾は、いずれもCedepホームページ上で公開されている（2022年現在）。

調査報告書では、ヒアリング調査で得られた園の取り組み事例について、語りの中でフォーカスされた資質・能力によって、OECDレポート（2015）²¹⁾の社会情動的スキル3分類（「目標の達成」「他者との協働」「情動の制御」）に照らし合わせ分類した。また、取り組み事例集では、ヒアリング調査で得られた園の取り組み事例について、語りの中で最もフォーカスされた資質・能力によって、独自に設定した「自己にかかわ

る心の力」「社会性にかかわる心の力」「非認知能力を支える基盤」の3つで分類した。

上記2つの分類はいずれも非認知能力に含まれる資質・能力による分類であり、どのような取り組みがどのような資質・能力と結びつくかといった対応関係を大きく把握する上で有用であると考えられた。調査報告書、リーフレットおよび取り組み事例集の作成によって、「知見を広く共有できるようにする」という調査研究の目的は、ある程度達成されたといえる。

一方で、上記の分類方法には課題も残った。上記の分類は特定の資質・能力と特定の取り組み内容が結び付けられるかたちでの整理であったが、分類する中で、一つの取り組みで複数の下位分類にわたる資質・能力の育ちが意図されているものや、類似する取り組みでも意図する資質・能力が異なるものが多いことが明らかになった (Cedep, 2022a)²²⁾。このことは、複数の資質・能力が相互作用的に影響し合いながら総合的に育まれるという、保育・幼児教育における子どもの育ち観を反映していることや、子ども自らが発揮する資質・能力を主体的に選びとれるように計画局面では意図する資質・能力を取って幅広に設定していること、およびそうした環境や活動の中で子どもが発揮する資質・能力も様々に異なりうること、などが理由として考えられる。

さらに、同じ資質・能力にフォーカスした取り組みであっても、実践の局面が異なりうるが、局面横断的な資質・能力による分類からは、それらの違いが分からない、という課題も残った。例えば、同じ「協同性」にフォーカスした取り組みであっても、協同遊びができる築山環境の構成など計画局面にフォーカスした取り組みもあれば、子ども同士の話し合いを保育者がファシリテートする工夫など、展開局面における取り組みもあった。しかし、上記の分類ではこのような視点は含まれておらず、新しい育ちのスキームに沿った実践の流れは考慮できていない。そのため、上記の分類(取り組みが意図する資質・能力に基づく分類)は、ややもすれば「この取り組み内容をやれば、この非認知能力が育つ」といった表面的な理解を招きやすい、という課題が残った。

重要なのは、他園の取り組みの内容や保育技術をそのままなぞることではなく、新しい育ちのスキームに沿った保育・幼児教育の流れを理解した上で、取り組み事例を読み解くことである。すなわち、その取り組みが非認知能力の発揮を引き出そうとするものなのか、発揮を見とろうとするものなのか、発揮を援助し

ようとするものなのか、といった、新しい育ちのスキームに沿った保育・幼児教育の実践の流れに照らして、実践がどのように行われているのか理解することで、事例を自らの保育・幼児教育実践により活用することができると考えられる。

E 本研究の目的

上記の、意図する資質・能力に基づく分類の課題を踏まえ、本稿では、取り組み事例を、新しい育ちのスキームにおける保育・幼児教育実践の流れに沿って、計画、展開、評価、改善などの局面によって分類・整理することを試みる。それにより、これらの取り組み事例の実践における有用性をより高めることを目的とする。

2 方法

A 参加者

前述のwebアンケート調査 (Cedep, 2021)²³⁾に参加した幼稚園、認定こども園の中で、非認知能力に関する「取り組みをしている」と回答した園のうち、連絡先を回答した幼稚園・認定こども園の主任以上の役職の方87名に調査協力を依頼し、協力に同意した27園にヒアリングを行った。また、上記調査協力園の紹介により1園、および、Cedepホームページでの、「ヒアリング調査のお知らせ」を見て協力の申し出があった1園を加え、幼稚園1園、認定こども園28園、計29園の、園長・副園長・主幹教諭・主任保育者など計34名が参加した。

B 倫理的配慮

本研究は、東京大学の倫理規定に則り、東京大学倫理審査専門委員会および教育学研究科長の承認(審査番号21-4)を得て実施した。調査に際しては、参加者に(1)回答は任意であり、答えたくない場合は回答を止めても良いこと、(2)回答を途中で止めても不利益を被ることはないこと、(3)調査に協力した後でも、協力への同意を撤回することができること、(4)調査で得られた回答は、匿名化された上で、項目ごとに細かく分類し分析にかけられるため、一人の回答だけが取り上げられたり、誰が何を言ったかが公表されたりすることはないこと、(5)報告書などの成果物において取り組み事例の紹介とともに園名を記載する場合は別途同意をとること、(6)文字起こしのためにZoomの録画機能を用いてヒアリングを録画するが、録画データは文字起

こし以外の用途では使用しないこと、(7)Zoomのカメラ機能はオフにしてもよいこと、を画面に文書を示しながら口頭で説明し、同意を得た。

C 手続き

オンライン会議システム（Zoom）を用いて、園長・副園長もしくは主幹教諭・主任保育者を対象に、半構造化面接を実施した。原則として参加者は1園につき1名であったが、29園のうち4園については複数名が調査に参加した。参加者は合計で34名であった。参加園と参加者の概要をTable 1に示す。調査開始前に、調査の目的、個人情報保護の保護、調査への協力が任意であることに関する説明を行い、逐語録作成のため録画することを説明し、全てに同意を得た上で調査を開始した。調査前の説明の段階で参加を辞退する参加者はなかった。調査時間は30分程度であった。

半構造化面接では、幼稚園・認定こども園で実施されている非認知能力に関する取り組みの様相をとらえるため、取り組みの内容や取り組みに至るまでの経緯、取り組みの効果として実感していること、取り組みを行う際の留意点などに関する質問を行った。インタビューガイドをTable 2に示す。調査期間は、令和3年5月～6月であった。

3 結果

A 取り組み事例の分類

調査では、合計123の非認知能力に関する取り組み事例（1園につき平均4.2（SD=1.8、レンジ：1～8））を収集した。そして、それらの取り組み事例を該当する実践の局面によって分類した。なお、1つの取り組みが複数の局面にわたることが想定されたため、その場合は重複して分類することとした。

まず、新しい育ちのスキームを、計画、展開、評価、改善、というPDCAに基づく保育・幼児教育実践の流れに照らして、以下の4つの局面を設定した。それらとは、非認知能力の発揮を引き出そうとする「計画」の局面、子どもの非認知能力が発揮されそうなモーメントを見てとる「展開（見とり）」の局面、子どもの非認知能力が発揮されそうなモーメントにおいてその発揮を保育者が援助する「展開（援助）」の局面、自分たちの保育計画や保育展開が子どもの発揮を引き出し・見とり・援助できたかを振り返り次の改善につなげる「評価・改善」の局面、であった。

展開局面を「展開（見とり）」と「展開（援助）」に

分類したのは、非認知能力の主体的な発揮のモーメントを見てとることへのフォーカスと、そのモーメントにおける保育者の振る舞いへのフォーカスとを分けた方が、子どものエージェンシーという観点をより伝えやすいと考えたからである。また、評価と改善を「評価・改善」として1つにまとめたのは、改善の具体的な内容部分（すなわち、何をどのように改善するのか）が、計画や展開の局面での取り組みに包含されと考えられたため、ここでの改善を便宜的に、具体的な改善内容を含まない、評価を踏まえて次の改善につなげる、という意味に限定した方が整理しやすいと考えたためである。

次に、上記の4局面に収まらない分類として、以下の4つを設定した。それらとは、子どもと保育者との情緒的絆の形成のための長期的な取り組みとしての「アタッチメント形成」、子どもではなく保護者を対象とした「保護者支援」、子どもではなく保育者を対象とし外部からの知見を取り入れる「研修」、および、それらいずれにも含まれない「その他」、であった。「評価・改善」の局面と研修はいずれも保育者のみで行われる点で類似するが、ここでは操作的に、「評価・改善」は保育者自身の具体的な保育計画や保育展開を振り返り改善につなげるものとし、一方の「研修」は外部講師や外部資料を基にして保育の質向上につなげるものと定義した。

B 分類の集計

著者のうち2名により、全123の取り組み事例を上記8カテゴリー（局面の4カテゴリーおよび局面以外の4カテゴリー）に分類した。その結果、評定が完全一致したのは84事例（68%）、一部一致したのは39事例、完全不一致であったのは0事例であった。一部一致した39事例について、協議により最終的な分類を決定した。

各カテゴリーにおける取り組み事例数（重複含む）をTable 3に示した。計画局面の取り組み数は最も多く、また、各園複数挙がるが多かった。一方で、展開（見とり）局面、展開（援助）局面、評価・改善局面に分類された取り組みは各園1つのみ挙げられるが多かった。局面以外では、研修の取り組み数が多く、各園1つ挙がるが多かった。

次に、計画、展開（見とり）、展開（援助）、評価・改善の4局面について、計画局面をA、展開（見とり）局面をB、展開（援助）局面をC、評価・改善局面をDとし、局面の組み合わせごとの取り組み事例数を集

Table 1 参加園と参加者の概要

園			参加者		
園ID	在籍園児数	園児の年齢範囲	役職	年齢	教員歴または保育歴
1	140	0-5歳児	園長	55	20
			主幹	—	21
			主幹	—	20
2	140	0-5歳児	園長	42	10
3	97	0-5歳児	園長	40	20
4	158	0-5歳児	園長	58	34
5	230	0-5歳児	主幹	59	20
6	146	0-5歳児	園長	68	47
7	91	0-5歳児	園長	66	45
8	128	0-5歳児	園長	62	42
9	103	0-5歳児	園長	—	35
10	108	0-5歳児	園長	55	22
11	335	0-5歳児	園長	59	29
12	75	0-5歳児	園長	55	17
13	150程度	0-5歳児	主査・園庭長	40	14
14	210程度	2-5歳児	園長	52	14
15	259	0-5歳児	園長	63	40程度
16	141	0-5歳児	園長	—	22
			主幹	52	26
17	93	0-5歳児	園長	61	34
18	186	0-5歳児	園長	46	13
19	92	0-5歳児	園長	—	27
20	25程度	0-5歳児	園長	39	12
21	129	0-5歳児	園長	53	42
22	79	0-5歳児	園長	41	19
23	200	3-5歳児	保育指導主任	60	23
24	80	0-2歳児	施設長	50	29
25	160	0-5歳児	園長	63	42
26	173	0-5歳児	園長	61	32
			主幹	57	20
27	57	0-5歳児	園長	54	27
			主任	—	10
28	118	0-5歳児	園長	50	11
29	91	0-5歳児	園長	62	42

注. 「—」は無回答を表す。

Table 2 インタビューガイド

- 非認知能力に関する取り組みの内容とねらい
 - ・貴園では、具体的にどのような取り組みをなさっていますか。
 - ・取り組みの実施期間や対象者について教えてください。
 - ・取り組みでは、どのような非認知能力の育ちを意図していますか。
 - ・どのような経緯で取り組みを始めましたか。
 - ・取り組みの効果として、どのようなことを感じますか。
 - ・取り組みを実施する際の留意点がありますか。
- 非認知能力に関する取り組みをこれから実践しようとしている園や保育者に向けて
 - ・非認知能力を育む上でのアドバイスとして、教諭あるいは保育者の姿勢として重要だと思うことはなんですか。
- 参加者自身の考え
 - ・「非認知能力」という概念が入ってきて、どのように感じましたか。

計し、Table 4 に示した。例えば、 $A \cap C$ のセルは、A（計画局面）とC（評価・改善局面）の2つに重複して分類された取り組み事例数を表す。

計画局面に分類された66事例のうち、計画局面のみにフォーカスした取り組み事例が半数の33事例と最も多く、次いで展開（援助）局面のみに重複する取り組みが17事例と多かった。一方、展開（見とり）局面に分類された27事例のうち、展開（見とり）局面のみに

に分類された取り組みは3事例であり、評価・改善局面のみに重複する取り組みが8事例と最も多かった。また、展開（援助）局面に分類された38事例のうち、展開（援助）局面のみに分類された取り組みは8事例であり、計画局面のみに重複する取り組みが17事例と最も多かった。そして、評価・改善局面に分類された取り組み26事例のうち、評価・改善局面のみに分類された取り組みと、展開（見とり）局面のみに重複する

Table 3 分類カテゴリごとの取り組み事例総数、一園あたり平均、SD、レンジ、最頻値

	全園での総数	一園あたり			
		平均	SD	レンジ	最頻値
取り組みの局面					
計画	66	2.3	1.4	0～5	3
展開（見とり）	27	0.9	0.8	0～3	1
展開（援助）	38	1.3	1.1	0～4	1
評価・改善	26	0.9	1.0	0～3	0
局面以外					
アタッチメント形成	7	0.2	0.5	0～3	0
保護者支援	16	0.6	0.8	0～2	0
研修	27	0.9	0.8	0～3	1
その他	2	0.1	0.3	0～1	0

Table 4 局面の組み合わせごとの事例数

$A \cap D$	$A \cap C \cap D$	$A \cap C$	A	A 計画局面 合計 66
2	1	17	33	
$A \cap B \cap D$	$A \cap B \cap C \cap D$	$A \cap B \cap C$	$A \cap B$	B 展開（見とり）局面 合計 27
3	2	5	3	
$B \cap D$	$B \cap C \cap D$	$B \cap C$	B	
8	0	3	3	
D	$C \cap D$	C		C 展開（援助）局面 合計 38
8	2	8		
				D 評価・改善局面 合計 26

※上記4つの局面いずれも当てはまらない：25

取り組みがともに 8 事例と最も多かった。

C 分類ごとの取り組み事例

各局面における典型的な取り組み事例

次に、各局面に分類された典型的な取り組み事例を挙げる。

取り組み事例① 計画局面での取り組み(1)

体験活動で見えない力を育んでいきたい。年間計画でこういうのをしようというフォーマットが定着している。じゃがいも、たまねぎ、さつまいもなど、植えて収穫して食育につなげる行事がほぼ毎月あり、トマトやきゅうりを種からポットで育てる活動は、「種からこんなに大きくなって食べられるんだ」など、子どもたちの感動につながった。

取り組み事例①は、計画局面に分類された取り組みである。子どもの感性を刺激し興味を引き出すことを意図して、植えて育てて食べる、という体験活動を年間計画に複数組み入れており、計画局面の取り組みだといえる。

取り組み事例② 計画局面での取り組み(2)

9：30～13：00は教育時間として学年を主体としたカリキュラムがあるが、それ以外の朝夕は異年齢で過ごす時間としている。年下の子と関わる上では我慢することも必要なので、人と関わる力、自分を調整する力が育つ機会となる。また、クラスの中で月齢が低い子にとっては、年下の子との関わりが自分を発揮する、自己有用感が高まる機会となる。

取り組み事例②も、計画局面に分類された取り組みである。社会性に関わる心の力や自己に関わる心の力の発揮を引き出すことを意図して、異年齢で保育を行う時間を日々の保育スケジュールの中に設定しており、計画局面の取り組みだといえる。

取り組み事例③ 展開（見とり）局面での取り組み

「こういう非認知的活動をしましょう」というよりは、保育展開をする上で、子どもが興味関心をもっているのか、楽しんでいるのか、非認知的な視点で見ることを重視している。筆を使って文字を書く活動でも、おぼえる、やり方を学習するという視点ではなく、小学校ではこういうことをやっているんだ、こういう使い方したらおもしろい、文字ってこういう風にか書くんだった、ということを考えているかを見ていく。

取り組み事例③は、展開（見とり）局面に分類された取り組みである。この取り組みは、活動内容によらず、子どもの非認知能力（例：興味）が発揮されているかを見とろうとするものであり、見とりの観点にフォーカスしているため展開（見とり）局面の取り組みだといえる。

取り組み事例④ 展開（援助）局面での取り組み(1)

指示をたくさん出さない。見守って、自分たちで決められるようにする。ケンカはダメでしょ、じゃなくて、どうしてそうなったか？と考え待つ。

取り組み事例④は、展開（援助）に分類された取り組みである。保育展開する中で子どもの非認知能力が発揮されそうな場面での保育者の関わりにフォーカスしているため、展開（援助）局面の取り組みだといえる。

取り組み事例⑤ 展開（援助）局面での取り組み(2)

わかりやすく言えば、すごく、丁寧に、ということ。子どもを呼び捨てにしないとか、肯定的な言葉かけとか、一人一人の育ちに合った対応や援助に気を付けている。

取り組み事例⑤も、展開（援助）に分類された取り組みである。日々の保育の中での保育者から子どもへの対応や援助にフォーカスしているため、展開（援助）局面の取り組みだといえる。

取り組み事例⑥ 評価・改善局面での取り組み

子どもが大切にされている実感がもてるように保育者が行動や言葉かけを具体的に表現しているか、といった項目を取り入れて、チェック式の自己評価をやっている。いくつかある項目の中の一つとしている。

取り組み事例⑥は、評価・改善局面に分類された取り組みである。非認知能力に関わる観点から自分たちの保育計画や保育展開のしかたについて振り返り、次の改善につなげることにフォーカスしているため、評価・改善局面の取り組みだといえる。

複数の局面にわたる取り組み事例

複数の局面にわたる取り組みとして、以下のような取り組みがみられた。

取り組み事例⑦ 計画、展開（見とり）、展開（援助）局面での取り組み(1)

局面	取り組みについての語り
計画	子どもたちが主体性を持って「やってみたい！」と感じる遊びができるように、一人一人がやりたい遊びを自由に選んで遊び込める時間や環境をつくっている。

展開（見とり）	ある日、園の畑でとれたピーマンの種に興味を持って数え始めた5歳児がいた。それをきっかけに、他の子も加わって、かぼちゃ、すいか、キウイなど様々な野菜や果物の種を数える活動に発展していった。
展開（援助）	子どもが種を数えるために紙にテープで貼りつけたのを職員が写真で撮って、データで保管した。一年間ずっと続けた子もいた。飽きてしまう子もいたが、種を数え続けることを希望する子には、そのまま数えられる環境を保育者がつくるようにした。「他の子はここで遊んでいるけどどうする？」と尋ね、子どもたち自身に選択させた。
評価・改善	（なし）

取り組み事例⑦は、計画局面、展開（見とり）局面、展開（援助）局面の3つの局面に分類された取り組みである。計画局面では、子どもがやりたい遊びを自由に選べるような時間や環境設定がなされている。展開（見とり）局面では、種の数への子どもの興味に保育者が注目している。展開（援助）局面では、見とりに基づいて写真にしたり、数え続けられる環境をつくったりといった援助がなされている。

取り組み事例⑧ 計画、展開（見とり）、展開（援助）局面での取り組み(2)

局面	取り組みについての語り
計画	2歳以上の子どもたちは、年齢による部屋の仕切りをなくし、個々の発達を大事にしながらそれぞれが自分の好きな遊びや場所を見つけて遊び込めるようにしている。園庭で遊ぶときも何歳児はここ、など決めておらず、異なる年齢の子どもが入り交じって遊んでいる。
展開（見とり）	園庭になだらかな丘があり、2歳児の3月生まれの子が大きい子に交じって、よいしょ、よいしょ、と上がっていく。大きい子はどんどん登っていくが、それを一生懸命追う2歳児は途中でバランスを崩してよろける。しかし自分自身の体を立て直して、またずっと上まで行く。やっと2歳児が上に着いたころ、大きい子はもう下に行って行っている。それを2歳児がまた一緒にやりたい、というように自分も下に向かって走るのだけれど、スピードがついて体を立て直すことができず、おしりをべったんとして座る。そして座ったまま、ばっとスライドして降りて行く。そのような子どもの様子から、その子の思いを見ている。
展開（援助）	保育者は、見ていて大丈夫だなと思ったので、その時は走って行って助けるということはずせず、見守ることにした。子どもがやりたいことを集中してやることを保障するよう心がけている。
評価・改善	（なし）

取り組み事例⑧もまた、計画局面、展開（見とり）局面、展開（援助）局面の3つの局面に分類された取り組みである。計画局面では、空間を年齢ごとで区切らず、異年齢が入り交じりながら子ども一人一人が好きな遊びや場所を見つけて遊べる環境設定がなされている。展開（見とり）局面では、2歳児が丘を登ると

いう具体的な場面を挙げながら、保育者が子どもの行動から子どもの「やりたい」思いを見とっていることが分かる。展開（援助）局面では、保育者が意図をもって積極的な介入を差し控えていることが分かる。

取り組み事例⑨ 計画、展開（援助）局面での取り組み(1)

局面	取り組みについての語り
計画	なるべく自分たちで選択できるよう選択肢を増やしている。例えば「こいのぼりを作ろう」など、テーマや課題は一つに設定することもあるが、目の色を選んだり、自分が好きなように思ったように模様を描いたりできるよう素材を複数用意して、ゴールまでの選択肢をたくさん用意してあげられるようにしている。
展開（見とり）	（なし）
展開（援助）	たくさん思いつく子はいっぱいやるようにしている。あれもこれもやってみたい、とか、早く終わっちゃったからもっとやってみようとか。終わったから「はい終わり」じゃなくて、やりたければもう1個あるよ、という選択肢を提示するようにしている。ゆっくり作業したい子はその間にゆっくりやる。画一的なものを求めないようにしているので、ベースの違い、仕上がりがバラバラでそれぞれ違ってもあまり気にしなくなる。
評価・改善	（なし）

取り組み事例⑨は計画局面と展開（援助）局面の2つに分類された取り組みである。計画局面では、子どもたちの選択肢を増やすために、素材を複数用意するなどの環境構成がなされている。展開（援助）局面では、制作課題が早く終わった子どもには、保育者がもう一個制作できると提示をしたり、ゆっくり作業したい子どもにはゆっくり作業できるようにしたり、と子ども一人一人のニーズに合わせた援助がなされている。

取り組み事例⑩ 計画、展開（援助）局面での取り組み(2)

局面	取り組みについての語り
計画	身近な自然や生き物に触れる体験をさせたいと思い、近くの里山に積極的に散歩に行き、できるだけ規制がないところで遊ばせている。園内ではカブトムシの幼虫を育てており、池にはオタマジャクシもいる。
展開（見とり）	（なし）
展開（援助）	自然の中で子どもが見つけたものを保育者が写真に撮って、園に戻ったらすぐに調べられるように図鑑を用意しておいている。中には危ない虫やムカデや毛虫もいるので、触ってはいけない危ない虫を保育室に写真で表示して「これは危ないから、もしいたら先生に教えてください」と子ども達に伝えている。
評価・改善	（なし）

取り組み事例⑩もまた、計画局面と展開（援助）局面の2つに分類された取り組みである。計画局面では、自然と触れ合う体験を意図して、自然豊かな里山での遊び活動や生き物を育てる活動を設定している。

展開（援助）局面では、そうした自然体験活動の中で子どもが見つけた虫や植物を調べて興味を深められるように、保育者が写真を撮ったり図鑑を揃えたりといった援助がなされている。

取り組み事例⑪ 計画、展開（援助）局面での取り組み(3)

局面	取り組みについての語り
計画	3歳ぐらいから子ども同士のミーティングを取り入れている。子どもが相手の言葉を聞いて自分とは違う意見やいろんな意見があるんだというのを認識してコミュニケーションが取れたらいいと考えている。
展開（見とり）	（なし）
展開（援助）	ミーティングでの保育者の関わり方にも色々なパターンがある。例えば、「キャンプでなにをしたの？」といった議題を子ども同士で声をかけて自由に話すこともあるし、子どもだけでは難しい場合は、保育者が司会者になって子どもに聞くこともある。なるべく子どもだけで決められるといいと思うので、保育者はききかけだけあげてあとは見守るようにしている。
評価・改善	（なし）

取り組み事例⑪もまた、計画局面と展開（援助）局面の2つに分類された取り組みである。計画局面では、子ども同士で意見を出したり聞いたりし合えるミーティングが設定されている。展開（援助）局面では、保育者が司会役になったりききかけだけ与えてあとは見守ったりといった、複数のパターンを展開しながら関わっていることが分かる。

取り組み事例⑫ 展開（見とり）、評価・改善局面での取り組み(1)

局面	取り組みについての語り
計画	（なし）
展開（見とり）	子どもを観察することは大事だと考え、ラーニングストーリーの5つの観点を基に、子どもたちの様子を保育者の言葉とともに記録している。
展開（援助）	（なし）
評価・改善	毎週金曜日に3歳未満児担当の保育者同士、3歳以上児担当の保育者同士でそれぞれ分かれて集まって、記録を見て15分くらいで話し合っている。子どもはこういう思いだからこういうことをしているんだ、ということを、徐々にだ、以前より見ることができるようになったと思う。

取り組み事例⑫は、展開（見とり）局面と、評価・改善局面に分類された取り組みである。展開（見とり）局面では、ラーニングストーリーの5つの観点（関心を持つ、熱中する、困難ややったことがないことに立ち向かう、他者とコミュニケーションをはかる、自ら責任を担う）（カー、2013）²⁴）を基に、子どもの様子から保育者が見とったことを記録している。評価・改善局面では、その記録を基に保育者同士で集まって話

し合い、見とりの改善につなげている。

取り組み事例⑬ 展開（見とり）、評価・改善局面での取り組み(2)

局面	取り組みについての語り
計画	（なし）
展開（見とり）	（保育者がお互いに相談できる雰囲気や、子どものことや保育のことに語りたいと思う風土づくりを大切にできた。その中で、職員が伝えたいことを付箋に書いて事務所に貼る「だったよ表」が作られ、素敵な場面はピンクの付箋、気になる場面は青の付箋に書いて貼るということが行われるようになった。）日常のふとした瞬間に現れる子どもの姿、例えば、ふだん乱暴気味の子どもの、困っている子どもの手を引いている、といった姿を、その場に居合わせた職員が見逃さないよう書き留めて「だったよ表」に貼る。
展開（援助）	（なし）
評価・改善	会議の時に、「これはみんなで共有した方がいいよね」というものを、主幹が取り外して会議に持っていき、子どもたちの姿をみんなで共有している。

取り組み事例⑬もまた、展開（見とり）局面と、評価・改善局面に分類された取り組みである。展開（見とり）局面では、日常のふとした子どもの姿や資質・能力が発揮された瞬間を職員が見逃さないよう書き留めて保育者間で共有している。評価・改善局面では、「だったよ表」が、子どもの姿の共有だけでなく、子どもの姿を通した保育についての相談や語り合いのきっかけになっていることが分かる。

取り組み事例⑭ 計画、展開（見とり）、展開（援助）、評価・改善局面での取り組み

局面	取り組みについての語り
計画	0歳児の時から子どもたちが主体的に活動できるような環境づくりをしている。保育者は、子どもたちが次に何をやりたいかを予測しながら翌日の環境設定をしている。
展開（見とり）	やりたいことに合わせて、子どもたち自身で、そのつど、遊びのコーナーをつくっている。保育者は子どもの「やりたい」という思いを汲み取り、できたことの評価をするのではなく、プロセスの評価をするように0歳児から心がけている。
展開（援助）	保育者は子どもの「やりたい」という思いを汲み取った後、その「やりたい」に対して、保育者自身の思いであったり、年齢に応じた発達課題であったりをまとめて、子どもたちではできない環境の再構築を心掛けている。
評価・改善	他園の先生と話したりしたときに、5歳児は一人一人のやりたいことが明確になるのでそれに向かっていろいろなプロジェクトが行われていると聞くと、うちの園の5歳児は、一つのことに関心を持って取り組むことが多い。そのため、「それは主体的なのかな？ どうなのかな？」と振り返りをしたことがある。しかし、子どもの姿から振り返った結果、みんなで一緒にやるのが楽しい、というか、大人も一つのことをやらせたいと思っているわけではないが、仲間と群れて一緒にやるのが楽しいということかな、という話になった。

取り組み事例⑭は計画局面、展開（見とり）局面、展開（援助）局面、評価・改善局面と、全ての局面に分類された取り組みである。計画局面では、子どもの主体性を引き出すために保育者が予測を立てながら環境設定を行っている。展開（見とり）局面では、遊びのコーナーをつくるなどの子ども自身の「やりたい」思いの発露を保育者が汲み取り、できる／できないではなく遊びのプロセスに注目している。展開（援助）局面では、子どもの「やりたい」思いの見とりに基づき、保育者による環境の再構築がなされている。評価・改善局面では、保育展開の中でみられた子どもの姿が主体的といえるかどうかについて、保育者間で振り返りがなされている。

局面による分類以外の取り組み事例

また、計画、展開（見とり）、展開（援助）、評価・改善以外に分類された取り組みとして、以下のような取り組みがみられた。

取り組み事例⑮ アタッチメント形成の取り組み

子どもに直接というより、周りの環境や保育者との関係を良くする。子どもの言おうとしていること、思い、不安なことに対して、保育者は急き立てるのではなく、「困ってるの?」「つらいの?」「何か言いたいことあるのかな」などの言葉をかけて寄り添い、子どもたちが安心して自分の思いを言葉にして伝えられるように心がけている。乳児は担当制をとっている。担当者がはっきりわかるため、子どもが誰に縋ったらよいか、誰に甘えたらよいかよくわかる。しっかり甘えを受け止めてつらい時に寄り添ってもらえるのが大事。

取り組み事例⑮はアタッチメントに分類された取り組みである。子どもの非認知能力それ自体にフォーカスするのではなく、その基盤として、子どもが安心できる保育者との情緒的な絆づくりにフォーカスしている。

取り組み事例⑯ 保護者支援の取り組み

子どもが自分に自信をもてることが重要だと考えているが、園だけでできることは限られている。家庭と協力して取り組んでいくために、ペアレント・トレーニングのトレーナーを園に呼んで、土曜日や日曜日に、保護者向けの講座を開いている。保護者の中には、真面目過ぎて自分の子どもを否定してしまいがちな保護者もいる。「こういう場面では、子どもにこういう対応をしたらいいよ」というのを

講座で学ぶ。園だけでなく、家庭の中でも、子どもが自己肯定感を高められるような保護者との関係ができるとういと思う。

取り組み事例⑯は、保護者支援に分類された取り組みである。子どもの非認知能力それ自体にフォーカスするのではなく、子どもが安心できる保護者との情緒的な絆づくりや、園と家庭との信頼関係の形成にフォーカスしている。

取り組み事例⑰ 研修の取り組み

園長が「こういう考えでいこう」と言っても、価値観はいろいろあって違う。だから研修会は絶えず開く。5月は3回研修を行った。4月を振り返る研修、子ども理解についての研修、そして、オンラインの講演を見て行う研修の3回。オンラインが進んだことは、地方の園としてはありがたい。研修をやるにあたって、「これがいいんだ」ではなく、「なぜこれをこうやるのか」「なぜそうなの?」と自分に問いかけながら保育を進めていこう、という風に進めてきた。

取り組み事例⑰は、研修に分類された取り組みである。保育者自身の保育の計画・展開の振り返りとは別の研修によって、外部の知識や新しい観点を取り入れていることが分かる。

4 考察

局面による取り組み事例の分類について

本調査では、幼稚園・認定こども園29園で実践されている非認知能力に関する取り組み123事例を収集し、実践の4つの局面、すなわち、計画局面、展開（見とり）局面、展開（援助）局面、評価・改善局面、およびそれ以外（アタッチメント形成、保護者支援、研修、その他）のいずれにおける取り組みであるかに基づいて分類を行った。

結果で述べたように、各局面20以上の取り組み事例が分類された。非認知能力に関する取り組みは、保育・幼児教育実践の各局面でなされていると考えられる。

一方、1つの取り組みが複数の局面にわたって行われることを予め想定していたが、分類の結果、取り組み数が最も多かった計画局面における取り組みの半数が、計画局面のみに言及した取り組みであることも分かった（66事例中33事例；Table 4）。また、計画局面における取り組みは、各園、複数挙げる人が多いこ

とも分かった (Table 3)。このことから、園では、子どもの多様な非認知能力の発揮を引き出すことを意図し、個別の活動や環境構成の計画が複数なされていると考えられる。

展開 (見とり) (援助) 局面や評価・改善局面での取り組みは、その局面のみに言及した取り組みもあるものの、複数局面にわたって言及されることも多いことが分かった (Table 4)。また、各園、1つ挙げることが多いことが分かった (Table 3)。このことから、展開 (見とり) (援助) 局面や評価・改善局面での取り組みは、保育展開全体における留意点や振り返りの観点として行われていると考えられる。

ただし、これらはあくまでヒアリング調査での語りからの結論であり、計画局面での取り組みが個別に複数挙げて語られやすく、展開 (見とり) (援助) 局面や評価・改善は保育全体をまとめて一つの観点として語られやすいだけだという可能性も排除できない。よって、それらの取り組み事例を読み解く際には、個々の事例では語られていない局面における取り組みも行われている可能性 — 例えば、計画局面のみに言及した取り組み事例では、非認知能力を引き出す環境構成や活動計画を行って終わりなのではなく、それらに基づいて保育展開をしたり振り返りをしたりする上での取り組みもなされていること — に留意して参照する必要があると考えられる。

局面ごとの組み合わせとしては、計画局面と展開 (援助) 局面との組み合わせ、および、展開 (見とり) 局面と評価・改善局面との組み合わせが、比較的多くみられた (Table 4)。計画局面と展開 (援助) 局面とは互いに、保育の計画時点および展開時点と、行われる時点が相異なるが、いずれも子どもの非認知能力の発揮を引き出そう、促そうとする点で共通する。展開 (見とり) 局面と評価・改善局面もまた互いに、保育の展開時点と振り返り時点と、行われる時点が相異なるが、子どもの様子から非認知能力の発揮や保育を見て解釈しようとする点で共通する。これらのことから、園の取り組みを、子どもの非認知能力の発揮を引き出し促そうと働きかける取り組みと、子どもの非認知能力の発揮を見とり自らの保育を省察する取り組みとに大きく分けることも可能だと考えられる。

また、子どもの非認知能力を直接的に意図するのではない、子どもと保育者との情緒的な絆 (アタッチメント) の形成や保護者支援、保育の質向上を意図した研修など、局面による分類に当てはまらない取り組みも複数みられた。これらは既に公開されている資質・

能力による分類 (Cedep, 2022abc) においても、「その他」あるいは「非認知能力を支える基盤」に分類されていた取り組みであり、子どもの非認知能力が引き出され発揮されるための間接的な基盤づくりとして位置付けられるものだと考えられる。

局面ごとの取り組み事例の記述について

本研究では、複数の局面に言及された取り組み事例の語りを、局面ごとに分けて記述した。例えば、取り組み事例⑭では、計画局面において、子どもの主体性を引き出すために保育者が予測を立てながら環境設定を行っていた。展開 (見とり) 局面においては、遊びのコーナーをつくるなどの子ども自身の「やりたい」思いの発露を保育者が汲み取り、できる／できないではなく遊びのプロセスに注目していた。展開 (援助) 局面においては、子どもの「やりたい」思いの見とりに基づき、保育者による環境の再構築がなされていた。評価・改善局面においては、保育展開の中でみられた子どもの姿が主体的といえるかどうかについて、保育者間で振り返りがなされていた。

このように、局面に分けて取り組み事例を記述することによって、子どもの非認知能力を引き出す活動計画や環境設定について述べた計画局面、子どもの非認知能力が発揮されている／発揮されそうなモーメントを見とる観点について述べた展開 (見とり) 局面、子どもの非認知能力が発揮されそうなモーメントでそれを支える保育者の関わりについて述べた展開 (援助) 局面、およびそれらの改善に向けた振り返りについて述べた評価・改善局面、という各局面で具体的にどのような取り組みが行われているかを整理して示すことができたと考えられる。また、保育の計画から展開における見とりと援助、およびそれらの評価・改善への繋がりとといった、新しい育ちのスキームに沿った保育・幼児教育実践の流れを明示的に示すことができたと考えられる。それにより、ヒアリング調査で得られた取り組み事例を実践により活用しやすいかたちで整理する、という本研究の目的は達成されたと考えられることができる。

本研究の限界と今後の課題について

一方で、本研究における分類方法には以下のような限界もある。本研究では園での非認知能力に関する取り組みを、取り組みの局面に基づいて分類した。非認知能力には多様な資質・能力が含まれるが、本研究における分類 (取り組みの局面による分類) はそれらを区別していない。よって、同じ局面に分類された取り組みであっても、意図する資質・能力が異なりうる

ということが限界として指摘できる。意図する資質・能力に基づいた分類は、既に公開されている調査研究報告書もしくは園の取り組み事例集を参照されたい。また、今回のヒアリング調査では局面ごとの分類を予め想定して実施したわけではなかったため、ヒアリングの語りで言及されなかった局面での取り組みを取りこぼしてしまった可能性がある。局面ごとの実践内容を尋ねることにより厚い語りを得ることができ、より詳しい実践方法の例示につなげていけると考えられるが、それは今後のヒアリング調査の課題としたい。

引用文献

- 1) Heckman, J., Pinto, R., & Savelyev, P. 2013. Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes. *American Economic Review*, 103 (6), 2052-2086.
- 2) 厚生労働省. 2017. 保育所保育指針.
- 3) 文部科学省. 2017. 幼稚園教育要領.
- 4) 内閣府・文部科学省・厚生労働省. 2017. 幼保連携型認定こども園教育・保育要領.
- 5) 文部科学省. 2017. 小学校学習指導要領.
- 6) 文部科学省. 2017. 中学校学習指導要領.
- 7) 文部科学省. 2018. 高等学校学習指導要領.
- 8) Cedep (東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター). 2021. 「乳幼児期の非認知能力についての意識および取り組みに関する調査」速報版報告書 (<https://www.cedep.p.u-tokyo.ac.jp/survey/hininch2020/>). (2022年11月時点).
- 9) 遠藤利彦ほか. 2022. 【特集】非認知能力の発達と保育・教育. 発達, 170, ミネルヴァ書房.
- 10) 遠藤利彦. 2022. 「非認知能力」なるものの発達と教育. 発達, 170, 2-8.
- 11) 同上
- 12) OECD. 2015. Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies. OECD Publishing.
- 13) OECD. 2019. OECD future of education and skills 2030 conceptual learning framework concept note: OECD learning compass 2030 (<https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>). (2022年6月時点).
- 14) 厚生労働省. 前掲 (2017).
- 15) 西田季里・久保田(河本)愛子・利根川明子・遠藤利彦. 2019. 非認知能力に関する研究の動向と課題: 幼児の非認知能力の育ちを支えるプログラム開発研究のための整理. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 58, 31-39.
- 16) 則近千尋・唐音啓・遠藤利彦. 2021. 幼児期における非認知能力プログラムの近年の動向. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 60, 117-127.
- 17) Cedep. 前掲 (2021).
- 18) Cedep. 2022a. 令和3年度文部科学省委託「幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究(幼稚園における指導の在り方等に関する調査研究)」非認知能力に関する保育・幼児教育施設の意識や取り組みと園児への影響に関する調査研究報告書 (<https://www.cedep.p.u-tokyo.ac.jp/survey/mext-non-cognitive-skill-2021/>). (2022年11月時点).
- 19) Cedep. 2022b. 非認知能力の育ちをささえる幼児教育. (<https://www.cedep.p.u-tokyo.ac.jp/survey/mext-non-cognitive-skill-2021/>). (2022年11月時点).
- 20) Cedep. 2022c. 非認知能力の育ちを支える幼児教育 園の取り組み事例集78. (<https://www.cedep.p.u-tokyo.ac.jp/survey/mext-non-cognitive-skill-2021/>). (2022年11月時点).
- 21) OECD. 前掲 (2015).
- 22) Cedep. 前掲 (2022a).
- 23) Cedep. 前掲 (2021).
- 24) カー, M. 2013. 保育の場で子どもの学びをアセスメントする: 「学びの物語」アプローチの理論と実践, 大宮勇雄・鈴木佐喜子(訳), ひとなる書房. (M. Carr. 2001. Assessment in early childhood settings: Learning stories, English language edition, SAGE.)

付記

研究にご協力いただいた幼稚園・認定こども園の先生方にこの場を借りて心よりお礼申し上げます。なお、本研究は令和3年度文部科学省委託「幼児教育の教育課題に対応した指導方法等充実調査研究(幼稚園における指導の在り方等に関する調査研究)非認知能力に関する保育・幼児教育施設の意識や取り組みと園児への影響に関する調査研究」において収集されたデータに基づいています。