

## オンラインレッスンで育む「未来を切り拓く力」に関する事例研究：非認知能力に着目した子供の力と支援の関係

山下, 直子  
九州大学留学生センター：非常勤講師

松永, 典子  
九州大学大学院比較社会文化研究院：教授

趙, 一嶸  
九州大学基幹教育院：非常勤講師

<https://hdl.handle.net/2324/6776446>

---

出版情報：The Joint Journal of the National Universities in Kyushu. Education and Humanities. 9 (2), pp.No.1-, 2023-03-31. 九州地区国立大学間の連携事業に係る企画委員会リポジトリ部会  
バージョン：  
権利関係：



# オンラインレッスンで育む「未来を切り拓く力」に関する事例研究

## －非認知能力に着目した子供の力と支援の関係－

A case study on "the power to open up the future" nurtured through online lessons

-The relationship between children's strength and support focusing on non-cognitive abilities-

山下直子<sup>1</sup> 松永典子<sup>2</sup> 趙一嶸<sup>3</sup>

### 要旨

本研究は、多彩なレッスンから子供が興味のあるレッスンを選べるオンラインレッスン S-Project を通して子供に育む力と、教師役である留学生コーチや保護者など子供たちを支える環境との関連を明らかにした事例研究である。本研究では、先行き不透明な時代を生き抜くために必要な資質能力を「未来を切り拓く力」とし、特に実証研究が不足している非認知能力と ICT の活用に着目した。その育成および教育の質の向上のためには、学校、家庭、地域・社会との連携が不可欠とされる。そこで、家庭で実施されたオンラインレッスンの動画を分析データとして観察法により分析した。その結果、留学生コーチ、保護者、S-Project サポーターといった支援者の多様で多面的な足場かけがなされる環境下では、「やる気」「多文化理解力」「自分力」といった非認知能力が相互に関連しつつ伸ばされること、英語表現力のような認知能力の発達にも寄与できる可能性が示された。

## 1. はじめに

新型コロナウイルス感染症の感染拡大をはじめ、社会の変化が加速度を増し、複雑でより一層先行き不透明な時代となっている。このような時代において、子供たちには多様な人々と協働しながら、様々な社会変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓くことができる資質・能力を確実に育成することが求められている（中央教育審議会答申, 2021）。こうした資質・能力こそが、これからの社会を生き抜く子供たちに求められている「未来を切り拓く力」である。

文部科学省（2017）は、新学習指導要領において、子供たちに育成を目指す資質・能力を3つの柱で示している。実際の社会や生活で生きて働く「知識及び技能」、未知の状況にも対応できる「思考力、判断力、表現力等」、そして、学んだこと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」である。これらの資質・能力に関しては、学業成績やテストなど点数で数値化できる「認知能力」と、認知能力以外を「非認知能力<sup>4</sup>」とし、豊かな

<sup>1</sup> 九州大学留学生センター非常勤講師

<sup>2</sup> 九州大学大学院比較社会文化研究院教授

<sup>3</sup> 九州大学基幹教育院非常勤講師

<sup>4</sup> 「非認知能力は、『noncognitive abilities』の訳語」（小塩, 2021,p.1）であるが、文献によって「non-cognitive skill」、日本語訳も「非認知的な能力」（文部科学省,2018a）など呼び方が複数ある。本稿では

人生、将来の成功を予測しうるものとして、関心が高まっている。遠藤（2018）は、非認知から認知への影響の矢印は成り立つが、その逆はあまり成り立たないことがわかってきていることを報告している。つまり、子供たちが「知識および技能」を伸ばすためにも、「学びに向かう力、人間性等」である非認知能力を育み、高めることが必要であろう。

また、子供たちに求められる資質・能力の育成のためには、新学習指導要領の着実な実施と、ICT<sup>5</sup>の活用が必要不可欠であることが示されている（中央教育審議会答申，2021）。

一方で、教育現場では教師の業務範囲の拡大、教師不足の深刻化等の課題に直面している（中央教育審議会答申，2021）。さらに、新型コロナウイルス感染症の感染拡大によりオンライン授業に関するソフト・ハード面の未整備状態や教員の ICT 活用能力を高める必要性等 ICT に関連する課題が浮き彫りになった（細谷，2020）。教育体制の整備には、学校と家庭、地域社会と連携・協働した教育活動を充実させること、「チームとしての学校」として、多様な専門性や経験を有する専門能力スタッフ等が教育活動に参画することなどが挙げられている（中央教育審議会初等中等教育文化会，2016）。また、新学習指導要領が目指している「社会に開かれた教育課程」という基本的な理念は、社会と連携・協働した教育活動の充実を図ることである。したがって、学校、教師だけでは解決できない課題への対応に、地域や家庭との連携がより重要となることは明白である。子供が未来を切り拓く資質・能力の育成および教育の質の向上のためには、子供の学びを支える教育環境として、学校での学びを家庭に、家庭での学びを学校へ、そしてその学びを社会へつなぐ連携が急務である。

また、新学習指導要領の実現や教育現場で直面している課題解決には ICT の活用が有効かつ不可欠なツールである（中央教育審議会答申，2021）。今後ますます遠隔・オンライン教育<sup>6</sup>に関する実践検証は重要となる。

そこで、本研究では、家庭における学びの事例として、オンラインレッスン **S-Project** において育む力、特に非認知能力に着目する。**S-Project** で育む「未来を切り拓く力」とはどのような力か。また、そのような力を育む環境として、教師役である留学生コーチ（以下、コーチ）、保護者、**S-Project** サポーターという支援者とその支援内容との関係を明らかにする。最後に、今後のオンライン授業や留学生の活躍の場の可能性について提案を行う。

本事例研究により ICT を活用した家庭での学びを明らかにすることで、子供たちの豊かな人生、未来に必要な資質・能力の育成のための支援策、学校教育との連携強化に向けた方策検討の一助としたい。

---

は、「非認知能力」と統一する。

<sup>5</sup> ICT とは、**Information and Communication Technology**：情報通信技術のことである。

<sup>6</sup> 文部科学省（2021）の『遠隔教育システム活用ガイドブック（第3版）』では、厳密に定義されたものではないとしたうえで、遠隔・オンライン教育は、「遠隔教育システム（離れた場所同士で映像や音声などのやり取りを行うためのシステムのこと）を用いて、同時双方向で学校同士をつないだ合同授業の実施や、専門家の活用などを行うこと。また授業の一部や家庭学習等において学びを効果的にする動画等の素材を活用すること」（p.6）としている。

## 2. 先行研究

### 2. 1 非認知能力の概念に関する先行研究

「非認知能力」については、これまで「生きる力」（文部科学省，1996）や「人間力」（内閣府（経済財政諮問会議，2003））など各機関が、それぞれの観点でこれまでの学力観とは異なる能力概念の定義を行っている。しかし、日本生涯学習総合研究所（以下、総合研究所）は、「各機関<sup>7</sup>が提唱する能力の要素は必ずしも一致したものではなく、統一的に整理されたものは存在しない」（2018，p.2）と指摘し、各機関が提唱する「21世紀型能力」として定義づけできると考えられる10の提言について調査し、非認知能力を「新しい能力」、対義的な「認知能力」を「従来型の能力（学力）」として定義づけ、3つの「認知能力」と16の「非認知能力」のカテゴリに対応することを明らかにしている。ここで整理された認知能力と非認知能力の各要素は、以下、表1のとおりである。

表1 認知能力と非認知能力の要素

	能力の要素
認知能力	①基礎学力②基礎的な知識・技能③専門性・専門知識
非認知能力	④問題解決力⑤批判的思考力 *④⑤は認知能力に区分される場合もある
	⑥協働力⑦コミュニケーション力⑧主体性⑨自己管理能力 ⑩自己肯定感⑪実行力⑫統率力⑬創造性⑭探究心 ⑮共感性⑯道徳心⑰倫理観⑱規範意識⑲公共性

（出典元：日本生涯学習総合研究所,2020,p.4）

総合研究所は、続く2020年の調査において、非認知能力の要素同士の関係性<sup>9</sup>を明らかにしている。この関係図では、「認知能力」も踏まえ、それぞれの能力の要素間の関連において、重なり、組み合わせられていることが示されている。「非認知能力」の要素は、「新しい能力（学力）観」、「価値観・人間性」、「実社会において発揮される能力」の3つに分類されている。

この3つの要素の関係を示しているのが次頁、図1『非認知能力の育成と発揮』に関する要素概念図<sup>9</sup>である。

<sup>7</sup> 「21世紀型能力」として定義づけできると考えられる10の提言を調査している。

<sup>8</sup> 2018年4月公表の「考察I」では、「⑥協調性」としていた能力を2020年では、能力と特性とを区別するという観点から「⑥協働力」と変更した。

<sup>9</sup> 非認知能力に関する文献<sup>9</sup>の質問項目について、2018年調査で行った各定義に基づき、16の「非認知能力」の要素に振り分けている。複数の「非認知能力」の要素が当てはまった質問項目については、最も適合する要素、2番目に適合する要素と下位項目を追加している。例えば、「コミュニケーション力」という「非認知能力」の要素は「他者の考えの理解（受信・理解）」と「自己の考えの表現（発信）」が第1下位項目であり、「他者の考え方の理解（受信・理解）」は、「他者情報の読み取り」「傾聴力」を第2下位項目としている。このようにそれぞれの要素の下位項目の重なりを分析し、要素の関連を概念図としてまとめている。

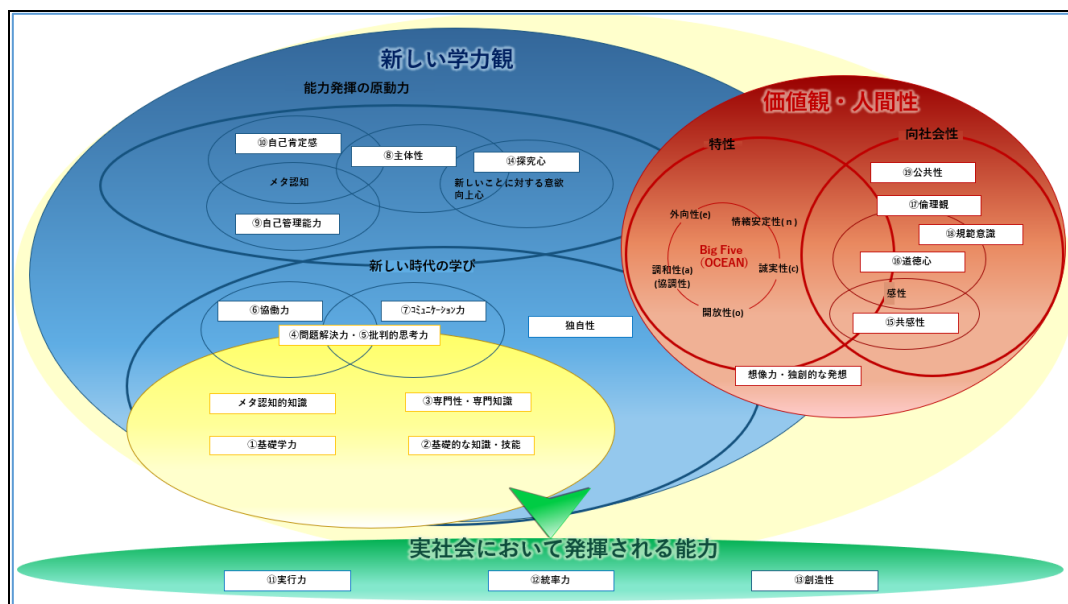


図 1 「非認知能力の育成と発揮」に関する要素概念図  
 (出典元:日本生涯学習総合研究所, 2020, p.3 より転載)

まず、「新しい能力(学力)観」は、認知能力との関連性の強い「新しい時代の学び」(④問題解決力、「⑤批判的思考力」、「⑥協働力」、「⑦コミュニケーション力」、「独自性<sup>10)</sup>と、「能力発揮の原動力」(「⑧主体性」、「⑨自己管理能力」、「⑩自己肯定感」、「⑭探究心」)に分類されている。

次に「価値観・人間性」は、個人の価値観や社会的態度と関連する「向社会性」と「特性」に分類され、「向社会性」に該当する非認知能力の要素は、「⑮共感性」、「⑯道徳心」、「⑰倫理観」、「⑱規範意識」、「⑲公共性」である。これらの能力を発揮するには、「⑤批判的思考力」、「⑥協働力」、「⑧主体性」、「⑨自己管理能力」に、もともとの気質(「特性」)が関係している。そして、「能力発揮の原動力」は特性と関連が強く、「新しい時代の学び」はスキルに近い能力だとしている。

最後に、「実社会において発揮される能力」は、「⑩実行力」、「⑫統率力」、「⑬創造性」が該当し、「新しい能力(学力)観(『新しい時代の学び』および『能力発揮の原動力』)」と、「価値観・人間性(『向社会性』、『特性』)」の育成結果として発揮される能力であると示されている。ただし、人間の能力には、調査結果で取りあげた以外の「非認知能力」もあり、「認知能力」も能力発揮の基礎となる重要な能力であると述べられている。

このように「非認知能力」の各要素の定義づけが行われ、各要素間の関連性が明らかになったことは、「非認知能力」の概念理解、そして評価ツール等の指標となる。しかしながら、要素間の関連等は、概念図にとどまり、現場における実践、事例研究には至っていない。

<sup>10)</sup> 「独自性」は、2020年調査で新たに設定されているが、該当する質問項目が少なく、グループわけには至っていない。2018年調査では「⑬創造性」の一部分としていた。

## 2. 2 非認知能力の育成に関する研究

保育実践の中でどのような「非認知能力<sup>11</sup>」が育まれているか、それらを導き出している環境、援助の在り方を明らかにしているのは、文部科学省<sup>12</sup>（2018a）である。

事例研究では、体験を通じた学びの中において、「非認知能力」として読み取れるものをキーワードとして抽出した後、「非認知能力」「認知能力」「それらをひきだす環境の構成と援助のポイント」を報告している。

幼児期から児童期（小学校1年生～2年生）<sup>13</sup>、すべての時期にみられる非認知能力のキーワードは、「安定・安心」「挑戦・試す・試行」「自発性・能動性・主体性」であった。

3歳児から5歳児前半は『安定・安心』して活動に取り組み、『継続』し『没頭』する中で『試す』『挑戦』する姿が引き出され、その結果が『満足感』や『達成感』『充実感』で終わっていくという流れが見える。そのきっかけや、『継続』の過程には『観察（力）』が大きくかかわっている」（p.110）と明らかにしている。「自発性・能動性・主体性」について、児童期は、教師が児童の興味・関心を引き出しながら授業展開し、「自発性・能動性・主体性」が引き出される場面では学習が深まり、認知能力の育ちも支えていることを明らかにしている。

また、「非認知能力」を育む「環境の構成」と「援助（支援）」について、児童期は「認めたり、褒めたり、励ましたりする」、「児童の状況に合わせて支援の方法を変える」などが挙げられ、個に応じた関わりや家族との連携を基に学ぶことを支える教師の支援は、幼児期からの連続性があるという。「非認知能力」だけを育てるような「環境の構成」と「援助」は見受けられない、つまり「非認知能力」は、「認知能力」と互いに絡み合うように育まれていくものだとして述べ、幼児期で培った「非認知能力」が児童期以降で獲得する「認知能力」の醸成に必要な基礎的・基本的な能力となるという。また「非認知能力」と「認知能力」を明確に分けることは困難であると結論づけている。

西垣他（2018）は、非認知能力は、数値として認識できにくいため、幼児の行為からその内面で起きている心の動きを丁寧に読み取ることが評価者に求められるという。人に対する信頼感が形成されることによって認知能力をはじめ非認知能力が育まれていくという。遠藤（2018）は、「子供の中で、何かあった時には、あの人に頼れば必ず助けてくれる、絶対大丈夫という確かな見通しを持てることが大切で、その見通しのもとで、子供は大胆に、いろいろなことにチャレンジするなど、自分なりの探索が可能になっていく」（p.6）という。言わば、「安定・安心」そして「信頼」は非認知能力を育てる基盤として欠かせない要素であることがわかる。

---

<sup>11</sup> 文部科学省（2018a）では、「非認知的な能力」「認知的な能力」という用語を使用しているが、本稿では用語を統一し、「非認知能力」「認知能力」とする。

<sup>12</sup> 文部科学省の「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究」の委託費による委託業務として、＜国立大学法人お茶の水女子大学＞が実施した平成27年度「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究の成果をまとめたもので、著作権は文部科学省にある。

<sup>13</sup> 文部科学省（2018a）における対象者は幼稚園入園時の3歳児幼児期から小学校1年から2年生のみの児童期を対象としている。

文部科学省（2018a）や西垣他（2018）の研究は、主に幼児期と児童期（小学校2年生まで）が調査対象である。それ以降の児童・生徒を対象にした調査研究が求められる。

### 2. 3 足場かけ（スキヤフォールディング Scaffolding）

支援の観点からは、足場かけの概念について述べる。ウッド、ブルーナーとロス（Wood, Bruner, & Ross, 1976）は、建設現場における足場かけの比喩を用いて、問題解決過程を共有し、支援してくれる有能な他者の助けを得ることで、子供たちが、助けがない時よりも複雑な課題に取り組めるということを説明した。

これは、ヴィゴツキーの発達最近接領域（zone of proximal development: ZPD）に基づいている。発達の最近接領域は、現在の能力の外側にあるが、適切な支援を受けることで、達成できる課題範囲が拡張され、自立へつながるといえるものである。

足場かけは、親が子供と一緒に活動に取り組む、手助けするなど、大人の主導的な関わり方が基本であるが、スポーツのコーチなどのように、基本的には練習している当事者が中心で、必要な時だけ指示を与えたり、模範を示したりするように「教え込み」の働きかけは相対的に少なくなる。このような相互作用を大人から子供への一方向的な影響過程と捉えるか、双方向的なやりとりの過程と捉えるかで違いがある（佐藤, 1999）。そして、子供は支援された内容を少しずつ自らできるようになるため、支援は減らされていく。つまり、足場はずし、フェーディング<sup>14</sup>が行われるのである。

足場かけの方法は、「より有能な他者」、つまり、学校教育では教師が、行動のモデルを示すこと、提案すること、また質問することなどによって、生徒たちの現時点での能力と熟達者のような専門分野のパフォーマンスに要求されることとの間の橋渡しをすることができる（ライザー&タバク, 2018）。ほかに、その行為を実際に実行することを助けることで、学習者の行動を鼓舞すること、課題に応じてより適切な言葉に言い直すことなどが例として挙げられている。足場かけを通して学習が生じるメカニズムのひとつは、何度も繰り返される相互作用を通して、生徒たちは、モデル化された行動を真似して、その行動と指示や課題の定義を結びつけるものである（ライザー&タバク, 2018）。

将来への自立には、足場かけとフェーディング、子供の能力向上に即して徐々に支援を少なくすることが適切なレベルで求められる。また、最近では、有能な他者、熟達者と初心者の関係だけでなく、仲間同士、子供同士でも足場をかけあう。また、「足場かけ」は認知的な側面だけでなく、「情動的な足場かけ（emotional scaffolding）」という概念も出されている（ライザー&タバク, 2018）。

足場かけに関する先行研究は、小中一貫連携教育における外国語活動と英語授業における対話から足場かけの機能と特徴を研究した東條ほか（2018）がある。児童・生徒間、生徒と教師間における事例の足場かけの機能を明らかにしている。これらの足場かけは一樣

---

<sup>14</sup> 「フェーディング」とは、学習者の自律に伴い、段階的に足場かけを減らしていくことである（コリンズ&カーブル, 2018）。

ではなく、教師が支援者として児童・生徒に英語・母語での足場かけを行ったり、児童・生徒間で英語・母語での足場かけを自発的に行ったりすることがわかった。足場かけの多様性と多義性という視座からは、教室内で、児童・生徒が葛藤や困難を覚える際は、適切な支援を行う教師の足場かけの有用性と、円滑なコミュニケーションを維持しようとする仲間による柔軟な足場かけの可能性を示唆した。さらに、足場かけが動的で、可変性に富み、発話生成の文脈や人間関係、児童・生徒の発達段階や英語運用力によってその機能と特徴が異なることを明らかにした。東條らの事例は、授業に対する理念や信条が同一ではない、複数の教師による授業過程を帰納的に分析している点において、足場かけとしての発話を介して相互作用を維持させる様相を実証的に検証しており、示唆に富む。足場かけの多様性と多義性を踏まえると、学校教育の授業中、教師と児童・生徒間以外での足場かけの有効性について調査が求められる。

以上のように、学校教育において子供たちに育成が求められる非認知能力については、その概念整理が行われ、その重要性が明らかにされている。また、非認知能力が育まれる環境や支援内容については、主に幼児期から児童期で明らかにされている。そして、支援という観点からは、子供が一人では達成できない課題を有能な他者あるいは、仲間同士の相互作用によって達成できる足場かけという概念に基づき研究が進められている。

しかし、従来の研究では、児童期以降の実証的研究はもとより、学校教育外の支援の場としての家庭、地域、社会との連携により育まれる力と支援内容を帰納的に探索しようとする視点は決定的に不足している。新学習指導要領の実現や教育現場で直面している課題解決には ICT の活用が有効であるといわれ、ICT の実践事例は報告されるようになってきたものの家庭での ICT 活用については「学校へ通えない不安」や「友達と交流できない不安」の軽減や、補習授業といった学習支援が主な取り組みである。方法論としての ICT 活用による学びの検証が求められる。

そこで、本研究では、オンラインレッスンを通じた家庭での学びを事例として、学校教育の学び、社会へつながる学びのための連携強化に向けた方策の検討を行う。

### 3. 本研究の課題

本研究では、オンラインで行うレッスン S-Project<sup>15</sup>を通じて、子供にどのような力が育っているか、また、教師役であるコーチ、保護者など、どのような環境と支援が子供の非認知能力の育成と関連するかを、子どもの変容、特に非認知能力の観点から明らかにする。

## 4. 研究方法

### 4. 1 研究方法

本研究では、S-Project のレッスン動画を研究データとし、観察法（非参与観察）によっ

---

<sup>15</sup> S-Project とは、本事例研究におけるオンラインサービスの仮名である。

て事例研究を行う。ただし、「非認知能力」にしる、「認知能力」にしる、1回のレッスンの中で身に付くものではない。回数を重ねれば重ねるほど成長が読み取れるとも限らない。異なるコーチ、トピックやレッスンの内容によって、読み取れる力、読み取れない力など様々である。そこで、本研究では、複数の事例を収集、分析した結果、子供が育んだ力の変化が読み取れた回を事例として示す。

#### 4. 2 研究対象

本研究の調査対象である S-Project の概要<sup>16</sup>を以下、表 2 に示す。

表 2 S-Project の概要

レッスン形態	オンライン（オンライン会議ツール「Zoom」を使用）
使用言語	英語と日本語
目的	未来を切り拓く力を育む
対象	未就学児～小、中、高校生
受講者数	807名（2022年2月現在（延べ人数））
コーチ	主に A 大学の留学生（連携協定の締結）そのほか B 大学、C 大学大学院、D 大学大学院の留学生
登録コーチ数	62名（21ヶ国・地域）
レッスン時間	1 レッスン 60 分
レッスントピック	留学生の出身国・地域の文化紹介、料理、ダンス、サッカー、工作、マジック、プレゼンテーション（SDGs 等）等
レッスン人数	マンツーマン、小グループ ※保護者同席の場合あり
支援体制	S-Project サポーター8名がレッスンを多角的に支援 S-Project サポーターとは、レッスンのコーディネートのほか、受講者・その保護者・コーチ、それぞれに対してレッスンに関わる助言等を行う支援者のことである

S-Project は、オンライン会議ツール Zoom を使用し、子供たちが多様な文化背景を持つコーチと交流しながら、主に英語でその国の文化を学ぶことができるサービスである。オンラインレッスンを通して、将来子供たちに必要とされる「未来を切り拓く力」を育むことを目的としている。

対象は未就学児から、小・中学生で、コーチは、主に A 大学の留学生である。21ヶ国・地域出身のコーチが提供するレッスンは、出身国・地域ならではの文化・風習の紹介等にとどまらず、コーチ自身の得意な技能や専門分野をトピックにしている。コーチが得意な料理やダンスといったもののほかに、コーチの専門や研究発表経験が活かされたプレゼンテーション等がある。子供たちはそのような多彩なレッスンから自分が好きなレッスントピックを選ぶことができる。そのほか、S-Project の支援体制として、8名の S-Project サポーターが多角的にレッスンを支援している。S-Project サポーターとは、レッスンのコーディネートのほか、受講者・その保護者・コーチ、それぞれに対してレッスンに関わる助言等を行う支援者のことである。S-Project サポーターは、顔は出さないながらも毎回レッスンを見守っている。受講者とその保護者に対する支援としては、レッスン受講後の感想や今後への要

<sup>16</sup> 本研究における S-Project の概要は、S-Project 代表者により共有された資料に基づき筆者が記述し、その内容は 2022 年 11 月 27 日、2023 年 1 月 16 日、代表者に確認済。

望等の聞き取りをはじめ、受講者の性格やレッスン中の様子を踏まえたうえで、受講生の成長を見据えた今後のレッスンの提案や助言等を行っている。また、コーチに対する支援としては、初回レッスン実施前には、受講生への接し方やレッスン展開の工夫点といったレッスン時における留意点や教授法等の研修、レッスン実施後には、今後のレッスンに向けた助言等を行っている。

#### 4. 3 録画データの分析手続き

本研究における分析の手順は以下の通りである。

1. 録画したレッスン動画より、レッスン中の子供、コーチ、保護者の発言、態度・様子等を文字化し、レッスン記録として作成した。本研究では複数名の録画データより、レッスン記録を作成した。
2. コーチ、保護者の発言、態度・様子等から、支援内容を記述した。
3. 子供の発言、態度・様子等から、育んだ力として読み取れたキーワードを抽出した。
4. コーチや子供の発言、態度・様子から変化が読み取れた場面では、内容ごとに通し番号を付けた（たとえば、事例1の香奈（仮名）のレッスン1回目、1番目の発言場面はK1-1とした）
5. 子供の育んだ力として読み取れ抽出したキーワード、コーチや保護者の支援内容として記述した内容を複数の共同研究者で検証した。
6. 初回と変化が見られた回における子供のレッスンの様子と育んだ力について事例ごとにまとめた。
7. レッスン中のコーチおよび保護者の支援内容と子供の力をまとめ、考察を加えた。
8. 子供の力、コーチと保護者の支援内容をもとに、S-Projectを通して育んだ力、主に非認知能力について分類、要素をまとめた。
9. 子供の力を引き出し、育むコーチと保護者、S-Project サポーターの支援内容をまとめた。

以下、レッスン記録をもとに分析した結果の一例を表3に示す。

表3 事例の分析結果の一例

初回レッスン(2020年6月14日) トピック: 餃子						
通し番号	時間	コーチ(発言、態度・様子)	支援内容	香奈(発言、態度・様子)	「非認知的な能力」キーワード	保護者(支援内容)
K1-1	0	挨拶Good morning.、Hello.こんにちは	英語+日本語+ジェスチャー、笑顔、両手を振って挨拶	こんにちは(小さい声 母と一緒に、画面に2人)	期待感、安心感、表現(挨拶)	音声の調子「聞こえていますか」など第一声(親主導)
K1-2		How are you today? お元気ですか?	笑顔、英語+日本語	(母:肩を叩かれ、挨拶を促される)(小さな声) こんにちは(笑顔+ジェスチャー半を振る。日本語のみ)うなずき「Yes」(英語)	意欲(やる気)、表現(促されてYes/No意志表示)	「今日はよろしくお願います」(日本語)
K1-3		(返事ができたら) Good job	手を叩いてほめる、称賛、ジェスチャー	恥ずかしそうではあるが、コーチの返答の仕方への教えに対して(親の通訳支援)I'm fine. (うなずき+笑顔+英語)	安定、安心(英語)、挑戦(英語、初対面の人)	通訳
K1-4		レッスンで私が言ったことでわからないことがあったらいつでも聞いてね(英語)	不安の軽減	笑顔でうなずき「うん」	安心・安定	通訳
K1-5	1:43	始めましょう!自己紹介スタートする、OK? Can you introduce yourself?	笑顔+ジェスチャーで確認・ジェスチャー+ゆっくり話す(英語)	(自己紹介の内容を母からの通訳を聞いて)笑顔でうなずき	安心・安定	通訳
K1-6	2:50	笑	相槌、笑いなどすぐ反応	自己紹介 準備している英語文メモを読み上げる。	挑戦(英語)、目的を持つ	

## 5. 結果と考察

### 5. 1 受講概要

これまで受講したレッスンの内容は、表 4 のとおりである。料理に興味を持っている香奈はトピックとして料理、同じコーチでレッスンを重ねている。

表 4 香奈のレッスン内容

香奈 11 歳				
回	日付	コーチ (仮名)	出身	レッスン内容
1	2020/6/14	サラ	中国	餃子作り
2	2020/7/4	サラ	中国	カップケーキ作り+ふるさと紹介
3	2020/7/24	サラ	中国	みたらし団子づくり
4	2020/8/29	サラ	中国	ネイル
5	2020/9/19	サラ	中国	ダンス
6	2020/10/7	サラ	中国	プレゼンテーション
7	2020/10/10	サラ	中国	プレゼンテーション
8	2020/10/11			プレゼン発表会
9	2021/1/3	ユリ	中国	水餃子
10	2021/1/23	ユリ	中国	エビチリ
11	2021/2/7	ユリ	中国	Talk and singing
12	2021/2/21	アン	ウズベキスタン	Candy apple
13	2021/2/27	ユリ	中国	About Norway
14	2021/5/2	ユリ	中国	スープ

本事例では、初回と 14 回目レッスンを事例として取り上げる。レッスン記録の分析結果から、レッスンの全体の流れが把握できるようにレッスンの展開と抽出したキーワードを一部抜粋し、記述する。

### 5. 2 初回レッスン

初めて英語で料理のレッスンに挑んだ。料理の作業中、コーチとのやりとりは少ないが、好きな料理に没頭し、楽しんでいる。保護者に通訳、促しなどの支援を得ながらやり切った事例である。

初回のレッスンの展開と抽出したキーワードを次頁、表 5 に示す。表中の下線は、キーワードの抽出にあたり読み取った子供の発言、態度・様子である。

表 5 香奈の初回レッスンの展開と抽出したキーワード

レッスンの展開	キーワード
<p>初回レッスンは、オンライン画面上に保護者（母親）と並んで受講した。隣にいる保護者は、オンライン接続の状態確認など、コーチとのやりとりを主導している。<u>香奈は、保護者にそっと肩たたかれ促された後、笑顔で「こんにちは」と、手を振りながら小さい声で初めての挨拶をした。</u></p>	<p>表現（促されて挨拶） 保護者の促し 期待感</p>
<p>まず、コーチは、「How are you today?お元気ですか?」と、英語と日本語を併用し、笑顔で話しかけている。香奈は、隣にいる保護者の通訳を聞きながら、うなずきながら、英語や日本語で「Yes」「うん」と答えている。</p>	<p>安心・安定 保護者の見守り 通訳サポート</p>
<p>レッスンのウォーミングアップは、コーチの自己紹介である。笑顔でジェスチャーを交えながら英語をゆっくり話している。香奈は、<u>保護者の通訳を聞きながら、笑顔で時々うなずいている。</u>次いで、<u>香奈の自己紹介は、あらかじめ準備しておいたメモを見つつ英語で自己紹介をした。</u>コーチと共通の趣味等あれば、「わ～」など、すぐに反応し、<u>笑顔で「Me too」と小声であるが即答していた。</u>コーチへの質問にも保護者の促しから始まっていた。緊張した面持ちに、コーチは「緊張しないで」と声を掛け、返事ができると「Good Job」「Cool」など答えていた。<u>自分がわかる英単語を聞き取ると、嬉しそうにうなずいている。</u>しかし、英語でのやりとりには、主に保護者の通訳支援がある。</p>	<p>挑戦（英語） 目的を持つ 準備 楽しむ、つながる、共有 喜び コーチとつながる 挑戦（英語）、喜び、満足感</p>
<p>餃子作りが始まる。料理の準備には保護者の支援を受けている。野菜を切ったりする作業に助言をしたり、すぐ隣に座り、見守っている。野菜の切り方など、保護者から質問する場面もある。餃子作りの過程では、<u>材料、出来栄を確認する際、お互い材料を画面に近づけて見せたり、同じ作業を同時進行したりしている。</u>香奈は画面に近づいてみる、真似するなど積極的で、<u>野菜を切るなどの作業は非常に手際よく、日頃から料理を行っている様子が見て取れる。</u></p>	<p>楽しむ、共同、配慮 集中、没頭</p>
<p>初めての餃子包みは、よくコーチの様子を観察、真似をし、<u>上手に包みたいという姿勢である。</u>作業中は非常に集中しており、<u>コーチが時々話かけているが、あまり返事することなく餃子包みに没頭している。</u>作業終盤になるとリラックスした様子で、<u>作業もスピードが上がっていた。</u>香奈は、<u>コーチ、保護者に餃子の出来栄を褒められ、「難しい、ちょっと」「ちょっと下手になった」と言いつつも笑顔である。</u></p>	<p>初挑戦（料理） 観察 集中、没頭 楽しむ 自信、喜び 心地よさ</p>
<p>レッスンの最後は、「何か質問ありますか。なんでもいいですよ」と言われ、<u>コーチの出身である、中国について質問していた。</u>保護者の通訳支援の下、<u>コーチが準備していたPPTに近づいて、料理に関しては「わ～」と、特に興味を示している様子であった。</u>さらに<u>コーチのサークル経験などコーチ自身に関する質問をし、やりとりが行われていた。</u> 「今日は楽しかったよ」というコーチの言葉に、<u>保護者に促され「うん、楽しかった」といい、「バイバイ」と笑顔でレッスンを終えた。</u></p>	<p>興味・関心 表現（感想、挨拶） 保護者の促し 満足感、達成感</p>

### 5.3 14回目レッスン

14 回目は、保護者の支援はほぼなく、料理の仕方を自ら質問、確認し、丁寧に作業を進める。スープ作りの過程においてもコーチとやりとりを楽しんでいる。コーチとは異なるこだわりの味で料理を仕上げた事例である。

14 回目のレッスンの展開と抽出したキーワードを以下、表 6 に示す。表中の下線は、キーワードの抽出にあたり読み取った子供の発言、態度・様子である。

表 6 香奈の 14 回目のレッスンの展開と抽出したキーワード

レッスンの展開	キーワード
<p>元気にはっきりと挨拶をする香奈。料理のレッスンは7回目である。保護者は画面上見えず、隣にいるのはレッスンが始まったわずかな時間だけで、その後近くにはいない様子である。</p> <p>英語で話すコーチと正面から向き合い、「えっと、Class」「えっと」と英語で答えようとしている香奈。コーチはゆっくり英語で話している。日本語やジェスチャーよりも英語による説明が多い。にもかかわらず、香奈は、「～は何ですか」としっかりとわからないことを質問できている。保護者に助けを求める様子は見られない。</p>	<p>自信、リラックス、安定 保護者なし</p> <p>考える、挑戦（英語）</p> <p>表現（自ら質問）、自立（一人で頑張る）</p>
<p>クラブ活動（テニス）の話になると、「テニスは打てます」と、Tennis をタイピングした。またコーチがチャット機能を使い、タイピングしている英文を真剣な表情で確認している。</p>	<p>表現（自己スキル）、集中（チャット）</p>
<p>料理がスタートする。キッチンへ移動する際、香奈は自ら「自分の部屋ができました！」とコーチに嬉しそうに話す。</p>	<p>表現（自らの出来事）、積極性、信頼</p>
<p>料理の工程では、香奈は、「どこら辺を切りますか？」「こんな感じですか？」と野菜の切り方、調味料等の分量など、ひとつひとつ何度も確認しながら作業を進める。</p>	<p>確認、表現（自ら質問） 主体性</p>
<p>作業の途中も「朝ごはんを食べましたか？」英語と日本語で楽しそうにやりとりが何度も続く。</p> <p>お互い画面の相手の様子を見て、香奈は画面越しにコーチと目が合い笑う。同時に同じ作業をしている。</p> <p>「見て！わーあなたのおいしそう！一緒に食べましょう！」とスープを見せると「わー」と香奈もスープを見せ、称賛しあう。</p>	<p>やりとり（英語＋日本語） 楽しむ</p> <p>共同、共感、ほめる、柔軟性、尊重</p>
<p>香奈は味付けについて「味はこれだけでいいですか？何か入れてもいいですか？」と再度確認する。コーチは「健康にいいから」と味は薄めのようなのである。香奈は「鶏がらスープを入れてもいいですか」「味をたしますね」と味を調整し、完成させる。食べてすぐ、「おいしい、ヤミー」とジェスチャーを加えた。</p>	<p>工夫、こだわる 試す</p>
<p>コーチは、今日のレッスンの工程、材料などの英語を振り返った後、「何か質問がありますか」と尋ねると、「質問じゃないんですが、次にポイルドダンプリングをもう一回作りたいたいです。水餃子」と言った。</p> <p>「終わり！OK？」というコーチに、香奈は「楽しかったです！」と笑顔でレッスンを終えた。</p>	<p>表現（感想、要望）、主体性 期待感 満足感 達成感</p>

#### 5. 4 レッスン中の香奈の姿と育んだ力

次に、レッスン中の香奈の発言、態度・様子から読み取り、抽出したキーワードをまとめる。初回レッスンで抽出したキーワードは、以下、表 7 のとおりである。本研究では育んだ力を回数によって比較するものではないため、抽出した順にまとめた。「挑戦」は料理、英語に対する「挑戦」があり、「表現」「確認」は、「表現（促されて）」行動する、「支援を求める」など、初回レッスンでは自発的に表現するキーワードは少ない。

表 7 香奈の初回レッスンで抽出したキーワード

表現（促されて挨拶）	楽しむ	共同	自信	冒険心
期待感	つながる	配慮	観察	表現（感想）
安心感	共有	表現（YesNo）	真似する	心地よさ
意欲（やる気）	喜び	集中、没頭	初挑戦（料理）	落ち込まない
表現（促されてYesNo）	自己決定	確認（促されて）	達成感	やる遂げる
安定・安心	表現（好み）	積極性	受容	支援を求める（英語表現）
挑戦（英語）	緊張	感動	工夫	表現（感謝）
目的を持つ	親近感	表現（自らの出来事）	向上心	表現（笑顔で挨拶）
継続	満足感	信頼	試す	

次に、14 回目レッスンで読み取り、抽出したキーワードは、以下、表 8 のとおりである。

表 8 香奈 14 回目レッスンで抽出したキーワード

自信	あきらめない	確認（料理方法、英語）	主体性	共感
リラックス	楽しむ	興味・関心	やりとり（英語＋日本語）	尊重
安定	観察	表現（YesNo）	配慮	工夫
目的を持つ	表現（英語＋日本語＋ジェスチャー）	共同	受容	試す
考える	積極性	対応力	満足感	こだわる
挑戦（英語）	表現（英文読み上げ）	教え合う	協調	やり遂げる
集中、没頭（チャット、英語、料理）	自立（一人で頑張る）	信頼	トラブル対応力	表現（要望）
安心・安定	表現（自己スキル）	ほめる	柔軟性	期待感
自信	表現（わからないことをはっきり言える）	表現（自らの出来事）	怖がらない	表現（感想）
真似する	想像（英語）	表現（自ら質問）	喜び	充実感

「表現（自ら質問）」「確認（料理方法、英語）」「主体性」「自立（一人で頑張る）」「表現（自己スキル）」など、14 回目になると、積極的に行動するキーワードが見られる。

双方のレッスンにおいて、「楽しむ」「興味・関心」「集中、没頭」「安定・安心」「リラックス」のキーワードが抽出された。

## 5.5 コーチの関わり方と育んだ力

コーチの子供への関わり方とそれにより引き出され、育んだ子供の力をまとめる。それぞれが読み取れる具体的な発言、態度・様子とレッスン記録番号<sup>17</sup>を以下、表9に示す。

表9 コーチの関わり方と育んだ力のキーワード

コーチの関わり方	具体例	キーワード	具体例	記録番号
ほめる 感嘆	・「Very good」(両手で) Goodのサイン 「Good Job」 「cool」 ・「すごい」「good」 「わー！」	安定・安心 自信 楽しむ、 満足感 積極性	うなずき,自己紹介を始める(次の行動へ)	K13,16,25, K122,25,27, K2-1,6,12 K2-42
笑顔で声掛け	・「Good afternoon」 ・緊張しないでください!	リラックス, 安定・安心	Yes,Good afternoon (大きな声,元気にはっきりあいさつ)	K1- 5,6,111,14, 16,50,51 K2-1
子供に任せる 尊重する	・塩など調味料の量は自分でおいしいと思えばOK ・味が薄いのが、が、健康にいいから	受容、工夫 こだわる	・OK(笑顔) ・鶏がらスープ入れてもいいですか	K1-32 K2-65
考える、想像する 時間を与える、待つ	・Did you have a breakfast? ・Like Japanese, English, music	信頼、あきらめない、考える、挑戦(英語)、自立(一人で頑張る)	・「あ、えっと～、あ、Yes」(コーチをしっかりとみている) 「art and craft? 美術」(英語で答えようと考えながら絞り出す)	K2-4,7 K2-18
共同	・同じアクティビティをする イチノニって何?(教え合う) 情報共有する	信頼,楽しむ、喜び、集中 表現(英語、日本語、ジェスチャー)	集中して取り組む 笑顔	K1-18 K2-11,20 K2-26
子供の言いたいことを想像、理解する	英語と日本語と混ぜた発言を理解、話を進める	自信 やりとり	・朝ごはん作った。 Only Sunday ・Tofu is こんな感じですか?	K-25 K2-26
共通点話す	I like dog. バイオリンとスイミング習ってた	信頼、親近感、楽しむ、興味・関心、つながる、共有、喜び	わ～! Mee too	K1-9 K114, K1-17
見守る、確認、配慮、思いやり	OK?大丈夫ですか?よく見えるようにする Very easy, right?	安定・安心、信頼、真似する 表現(Yes/No) 表現(意見)	OK Yes 楽しかったです	K1-11,23, K2-24,34, 53,54,27
モデルを見せる	一つ一つ丁寧に画面に見せている	真似する	材料を見せる	K1-29
問いかける	何か質問がありますか?	挑戦(英語)、継続、興味・関心、楽しむ、表現(要望)	・What animal do you like?う～ん、中国に行ったら行ってほしいところ	K1-8,43, K2-69
同意する	I'm so excited hear that.	自信、対応力	うなずく	K2-28
PPT・教材の工夫	ビデオで材料説明、写真、通訳付	興味・関心	画面に近づく、真剣な表情	K1-46, K2-23
	チャットに英語をタイプする	集中(真剣な表情)	I had(うなずき,真剣な表情)I had breakfast	K2-5,9,21
ゆっくり話す 繰り返す (日本語+英語+ジェスチャー)	OK? Can you introduce yourself? 餃子、よく食べますか What time is it now?	安心・安定 表現(Yes/No) 考える 挑戦	笑顔でうなずき So So 笑 ・あ、えっと～、あ、Yes	K1-5,34 K2-2,3,4

<sup>17</sup> レッスン記録番号とは、レッスン記録(録画したレッスン動画より、レッスン中の子供、コーチ、保護者の発言、態度・様子等を文字化し、作成したものに、通し番号を付したものである。(たとえば、事例1の香奈(仮名)のレッスン1回目、1番目の発言場面はK1-1としたもの)本稿p.8参照。

コーチの発言、態度・様子から見られる子供への関わり方とそれに引き出され、育んだ子供の力をまとめる。

まず、コーチは、英語、日本語、そしてジェスチャーで子供とやりとりをしている。「ゆっくり話す」(K1-5) (K2-2)、「繰り返す」(K2-4)などは日本語と英語で話したりし、ジェスチャーを交えている。また、英語でわからない言葉などがあれば、オンライン会議ツールの「チャット機能で英語をタイピングする」(K2-61)こともある。

「ほめる、感嘆」から「安定・安心、自信、楽しむ、満足感、積極性」、「笑顔で声掛け」から「リラックス、安定・安心」が引き出されている。続いて、「子供に任せる、尊重する」からは「尊重、受容、試す、工夫、こだわる」、「考える、想像する時間を与える、待つ」からは、「信頼、あきらめない、考える、挑戦(英語)、自立(一人で頑張る)」、「共同」からは、「信頼、楽しむ、喜び、集中、表現(英語+日本語+ジェスチャー)」、「子供の言いたいことを想像、理解する」からは、「自信、やりとり」、「共通点を話す」からは、「信頼、楽しむ、興味・関心、つながる、共有、喜び」が引き出されている。そして、「見守る、確認、配慮、思いやり」からは、「安定・安心、信頼、真似する」、「モデルを見せる」からは「観察する、真似する」、「問いかける」からは「挑戦(英語)、継続、興味・関心、楽しむ」「同意する」からは、「自信、対応力」、「PPT・教材の工夫」からは、「興味・関心、集中」が引き出され、育んでいる。「ゆっくり話す、繰り返す(日本語+英語+ジェスチャー)」から「安心・安定、表現(Yes No)、考える、挑戦」が引き出されている。

最も多くの場面で見られたコーチの関わり方は「ほめる、感嘆」であった。「good job (K1-2)」、「すごい (K1-25)」「Sound like your English a lot progress (K2-22)」など、子供の発言や料理の出来、英語の上達に対してコーチは即応し、称賛しているため、子供は「安定・安心」し、「自信」を持ち、「楽しむ」ことができる。自分ができたことをほめられたという事実に対しては、「満足感」「積極性」も持つことができる。「ほめる、感嘆」から「安定・安心、自信、楽しむ、満足感、積極性」が引き出され、育んでいる。

「ほめる、感嘆」をはじめ、「PPT・教材の工夫」等は学校教育においても同様の関わり方がとられていると考える。

そこで、コーチならではの関わり方に着目する。「子供に任せる、尊重する」、「考える、想像する時間を与える、待つ」「共同」「共通点を話す」「子供が言いたいことを想像、理解する」が挙げられる。

まず、「子供に任せる、尊重する」は「尊重、受容、試す、工夫、こだわる」を引き出しているが、具体例のひとつは、味付けについてである。コーチの味付けに何か物足さを感じ、「味はこれだけでいいですか？何か入れてもいいですか (K2-64)」「鶏がらスープ入れてもいいですか？ (K2-65)」と尋ねる香奈。それに対して、コーチ自身は、「はい (K2-64)」「ダイエット、健康にいいからこれで (K2-65)」と特に味付けはしない。コーチの考えを「尊重」「受容」しつつも、香奈は「試す」「工夫」「こだわる」。そして自分の好きなおいしい味に完成させていた。完成し、「喜び」「満足」へとつながっている。このような過程には「考える、想像する・時間を与える、待つ」など、十分な時間が与えられているため、子供は「試す」「工夫」する過程において、「あきらめない」で、ゆっくり「考える」ことができ、自分の好きな味の料理を完成させている。同時にコーチが「待つ」ことは、コーチへの「信頼」「自立(一人で頑張る)」にもつながっている。

また、「共同」では、「信頼、楽しむ、喜び、集中、表現(やりとり)(英語+日本語+ジ

ェスチャー)」を引き出しているが、一緒に料理をする「共同」はもちろんのこと、「教え合う」「情報共有する」という「共同」がある。「コーチ：私は Hungry、ハングリーは日本語で何？ (K2-4)」「香奈：えっと～おなかがすいた (K2-4)」と教え合うこともあり、コーチと香奈は一方的に教える、教えられるという立場にはない。また、「画面を通してお互い材料や完成した料理を見せ合う (K1-19、21、K2-63 等)」ように、同時双方向的に作業を進める。笑顔で「楽しむ」「喜ぶ」「集中」し、作業の途中でのやりとり、英語と日本語、ジェスチャーを交えた香奈の「表現」は増える。そして、「私もバイオリンとスイミング習ってた (K1-17)」など香奈との「共通点を話す」ことは、「信頼」「親近感」からコーチに対する「興味・関心」や「つながる」「喜び」につながっている。

最後に、「子供の言いたいことを想像、理解する」は、「自信」「やりとり」を引き出している。日本語と英語を理解し、多言語学習者であるコーチだからこそ、スムーズなやりとりを成立させていることである。レッスン中、「香奈：Tofu is こんな感じですか？」など英語と日本語を取り交えて話すことが多い。外国語の学習経験があり、相手が何を言いたいのか、寄り添い、想像力がなければ、理解が難しい子供の発言かとも思われる。そのような子供の発言に対してコーチはわからないという態度はなく、やりとりが中断することはない。子供は言いたいことがコーチに伝わり、やりとりが続くことで「自信」を持つことができる。

## 5. 6 保護者の関わり方と育んだ力

次に保護者の関わり方とそれにより引き出され、育んだ子供の力をまとめる。保護者の子供への関わり方である具体的な発言、態度・様子と子供の力、レッスン記録番号<sup>18</sup>を、以下、表 10 に示す。

表 10 保護者の関わり方と育んだ力のキーワード

保護者の関わり方	具体例	キーワード	記録番号
通訳 促し 助言、提案 見守る	「聞こえていますか」 「お塩入れますか」 「答えて」	リラックス、安定・安心 表現 (挨拶) (意思表示)、挑戦、確認	K1-1,2,3,4,7 9,11,13,15,17 20,21,22,24,25 26,32,43,45,36 50,K2-2,51,58
ほめる	上手	自信、喜び	K1-37
共同	一緒に餃子を包む	安定・安心、楽しむ 試す、工夫	K1-38,39
補助	・インターネットの接続状況 ・料理の道具準備 ・作業の補助	安定・安心	K1-1,19

オンラインレッスンを自宅で受講しているため、保護者の子供への関わり方では、通訳、

<sup>18</sup> レッスン記録番号とは、レッスン記録 (録画したレッスン動画より、レッスン中の子供、コーチ、保護者の発言、態度・様子等を文字化し、作成したもの) に、通し番号を付したものである。(たとえば、事例 1 の香奈 (仮名) のレッスン 1 回目、1 番目の発言場面は K1-1 としたもの) 本稿 p.10 参照。

促し、インターネット接続や料理道具への補助であった。

保護者の支援で最も多いのは、「通訳」であった。また「答えて」など、挨拶を含めて、子供に行動や発言を「促す」態度がよく見られた。

## 5. 7 香奈の変化

香奈の発言、態度・様子から読み取り、抽出したキーワードから「非認知能力」に着目し、香奈の変化を「非認知能力」の視点から「自立」「興味・関心」「挑戦」「創造性」の4点にまとめる。

まず、「主体性」「表現（自ら質問）」の増加と「表現（促されて）」の減少により見られる香奈の「自立」である。初回のレッスンでは、保護者は香奈のすぐ隣におり、通訳、助言など支援を行っている。一方、14回目には、ほぼ保護者の姿は見えず、香奈も保護者の支援を求ようとする姿はない。このように保護者の支援が減り、「主体性」「表現（自ら質問）」が増え、「自立（一人で頑張る）」姿が見られるように至った。その要因として、コーチと保護者の二者が見守る「安心・安定」が保たれた環境下でレッスンが行われていたことが挙げられる。文部科学省（2018）においても「安定・安心」は、すべての活動の基盤となると述べていたが、家庭で受講する S-Project においては、隣にいらなくても何かあればすぐに対応してくれるという保護者が近くにいる、自分だけを見てくれるコーチの存在は、絶対的な「安心・安定」であり、香奈の「自立」への基盤となっていることが確認できた。

次に、「興味・関心」「挑戦」の拡張である。香奈が好きだった料理への「興味・関心」は、英語へも拡張され、「挑戦」が増加している。それらを引き出し、育んだ要因としては、コーチや保護者の「ほめる」「共同」からである。「ほめる」ことから、「自信」を持ち、「興味・関心」を高め、「集中」「挑戦」を続け、レッスンの継続につながっている。「共同」からは、一緒に「楽しむ」、時には「教え合う」ことで、「自信」や「信頼」を高めることができている。

香奈の「挑戦」は、料理から英語にも拡張されているが、英語への「挑戦」は、「目的を持つ」ことや、学校での授業に対する「自信」へつながっている。

香奈に対して行ったインタビューで、S-Project レッスンを始めたいと思った理由については、「う～ん、好きなことができるから（K34<sup>19</sup>）」と答えているが、その中でもコーチとレッスン内容について、選択肢が多様にある中で料理レッスンを続けている理由を尋ねると、「えっと、餃子は美味しいから気に入ったっていうのと、あとは、単語とかが結構何回も出てくるから、それをできるからいい（K37）」と繰り返すことで英語への「自信」と「挑戦」へつながっていることがわかる。香奈の「表現（英語）（やりとり）」は確実に増えていた。

---

<sup>19</sup> 「K34」香奈の34番目の会話である。保護者の承諾を得てビデオ会議ツールを通じて行ったインタビューは、録画をした。録画した会話の内容を文字化し、それぞれの会話ごとに番号を付けた。Kは香奈、Mは保護者で、例えばM1は保護者の1番目の会話である。

最後に、「創造性」の発揮である。料理の味付けに対しては、香奈の「工夫」「こだわる」姿勢が見られ、自分の好みの味を創り出していた。レッスンでは日ごろから料理をしているため、既存知識をもとに、コーチの味付けとの違いを感じて、コーチの味付け方、その味を尊重し受容しつつも、自分はよりおいしくしたいと、工夫し、自分の好きな味にして完成させていた。実社会で発揮される「創造性」のひとつの力が表れた結果だと捉える。

学校教育においては、授業時間の制限もあり、なかなか個に合わせて考える、待つ時間を十分にとることは難しいと考える。しかし、本事例では、寄り添い笑顔で対応してくれるコーチと楽しみながらレッスンを重ね、「自信」をつけ、「挑戦」を続け、自分の好みにするために「工夫」をし、「創造性」を発揮した香奈の成長が見られた。

以上のように香奈の事例で抽出されたキーワードを総合研究所（2020）で示された認知能力と非認知能力の要素および非認知能力の要素同士の関係性（詳細、本稿 pp.3-4）をもとに分析し、次章では、オンラインレッスン S-Project で育む力をまとめる。

## 6. S-Project で育む「未来を切り拓く力」

### 6. 1. S-Project で育む「未来を切り拓く力」を構成する3つの要素

本研究では、オンラインレッスン S-Project で育む「未来を切り拓く力」を、「主体性」「探究心」「協働力」「コミュニケーション力」「創造性」の5つの要素で捉え、その5つの要素をさらに「やる気」「多文化理解力」「自分力」に分類した。

以下、S-Project で育む「未来を切り拓く力」を以下、表 11 に示す。

表 11 オンラインレッスン S-Project で育む「未来を切り拓く力」の要素

S-Project で育む力	要素	定義
やる気 (能力発揮の原動力)	主体性	自ら進んでやってみる
	探究心	「好き」「なぜ」を追求する
多文化理解力 (新しい時代の学び)	協働力	多様な文化背景を持つ人（コーチ）と協力する
	コミュニケーション力	多様な文化背景を持つ人（コーチ）とやりとりできる
自分力 (実社会において発揮される能力)	創造性	自分らしく表現する

5つの要素は、香奈の事例で抽出されたキーワードと総合研究所（2020）が非認知能力として示した16要素と重なった要素である。さらに、総合研究所（2020）では16の非認知能力の要素の関係性を「能力発揮の原動力」「新しい時代の学び」「実社会において発揮される能力」と3つに分類し要素概念図（本稿 p.3 図1）を示したが、本研究では、「やる気」

「多文化理解力」「自分力」として分類した。それぞれの要素の定義には、総合研究所（2018；2020）、田中（2016）を参考に、以下のように定義した。

まず「やる気」は、「レッスンに興味関心を持ち、積極的に取り組む意欲」である。「主体性」と「探究心」から成る。「主体性」とは「自らやってみる」こと、「探究心」とは『好き』『なぜ』を追求することである。自ら進んで「好き」「なぜ」を追求することから育む力である。本研究での子供の自ら進んで行動する姿勢や目の輝きに見える意欲を「やる気」とした。総合研究所（2020）は、「非認知能力」を「新しい能力（学力）観」とし、認知能力と関連性が強い「新しい時代の学び」と「能力発揮の原動力」とに分類しているが、「主体性」と「探究心」は、「能力発揮の原動力」の要素である。

本研究では、すでに興味対象がある香奈が、自らレッスントピックを選択し、レッスン中にはトピックに関すること、新たに知り得た情報やもっと知りたいと思ったことに対する疑問・質問を子供自らがコーチに投げかけること、そして、新しいことに挑戦しよう、よりよいものを作りだそうと積極的に行動するといった意欲、姿勢などが相当する。

次に、「多文化理解力」は、「多様な文化を理解する力」である。総合研究所（2020）の「新しい時代の学び」に分類する要素の中の「協働力」と「コミュニケーション力」から成る。「協働力」とは、「多様な文化背景を持つ人（コーチ）と協力する」こと、「コミュニケーション力」とは「多様な文化背景を持つ人（コーチ）とやりとりできる」こと、これらを通じて育む「多文化理解力」である。

コーチは、多様な国・地域の出身で、他国での生活経験を持つ、つまり、多文化を理解、受け入れ、尊重できる力を持った先輩である。すでに多文化理解力を持った先輩であるコーチは、出身国・地域の文化等を紹介するだけでなく、実体験を踏まえた情報や課題を提示することもできるため、そのようなコーチとやりとりを重ねることで、多様性を尊重し、多角的な視点を育むことができる。留学生がコーチだからこそ育むことができる力であるため「多文化理解力」とした。

最後に「自分力」とは、「自分のために自分らしく表現する力」、それは「創造性」で、「自分らしく表現する」ことである。レッスンを重ね、子供が、既有知識に新しい知識を組み入れ、工夫をしたりすることから育む力で、自分らしい考えを表現、発信できることである。したがって、自分のために発揮できる「自分力」とした。総合研究所（2020）は、「創造性」を「実社会において発揮される能力」と分類しているものである。

## 6. 2 S-Projectの「未来を切り拓く力」を育む環境と支援

次にS-Projectで育む3つの力と5つの要素を引き出し、導く環境と支援をまとめる。

支援者は、コーチ、保護者、S-Projectサポーターである。それぞれが異なる場面で多面的に子供の力を引き出したり、導いたりすることにより、「未来を切り拓く力」を育む環境を整えている。コーチはレッスン中、保護者はレッスン外で、そしてS-Projectサポーターは、コーチ、子供、保護者への支援を行っている。東條ら（2018）では、「足場かけ」の多

様性、多義性について明らかにしていたが、本事例研究でも同様であることがわかった。

また、ライザー&タバク (2018) は、認知面の足場かけでなく、情動的な足場かけについて言及していたが、本事例研究においても同様に 2 つの側面及び、どちらとはっきり分けることができない両側面の足場かけが行われていることがわかった。

文部科学省 (2018a) でも非認知能力と認知能力は明確に分けられないことができないと述べていたが、本事例研究においても、非認知能力と認知能力を分けることはできず、それらの力を育む支援においてどちらか一方だけを伸ばす、育むというのではなく、非認知能力と認知能力との間には相互作用があることが明らかになった。

コーチ、保護者、そして S-Project サポーターによる支援を以下、表 12 に示す。

表 12 支援者と支援内容

支援者	支援内容
コーチ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ほめる</li> <li>・共感、同意する</li> <li>・感嘆する</li> <li>・繰り返す (共感、同意、確認する)</li> <li>・子供に任せる</li> <li>・勇気づける</li> <li>・尊重する (子供の意見、方法等)</li> <li>・共通点を話す (コーチと子供の趣味、経験等)</li> <li>・促す (意見、アイデアを引き出す)</li> <li>・時間を与える</li> <li>・考える、想像させる</li> <li>・モデル (発表) を見せる</li> <li>・共同 (活動、考える、教え合う) する</li> <li>・教材 (ビデオ、写真、PPT) を工夫する</li> <li>・子供の考え (英語表現) を読み取る、想像する</li> <li>・日本語、英語、ジェスチャーでやりとりをする</li> </ul>
保護者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コンピューター、レッスン活動等の準備、補助をする</li> <li>・見守る</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・通訳する</li> <li>・助言する</li> <li>・促す (発言、行動)</li> <li>・ほめる</li> <li>・一緒にレッスン活動をする</li> <li>・コンピューターのトラブルに対応する</li> </ul>
S-Project サポーター	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子供・保護者に対してレッスンに関する感想や要望等の聞き取りをする</li> <li>・子供・保護者に対してレッスン内容の提案や助言をする</li> <li>・コーチに対してレッスン時の留意点や教授法等の研修や助言をする</li> <li>・レッスンを見守る</li> <li>・レッスンのコーディネートをする</li> </ul>

### 6. 3 S-Project で育む「未来を切り拓く力」の構成要素と環境の関係

最後に、S-Project で育む「未来を切り拓く力」における、5つの要素とそれらの力を高める環境との関係を、総合研究所（2020）の『「非認知能力の育成と発揮」に関する要素概念図』（本稿 p.4）を参考にまとめた。以下、図 2 に示す。

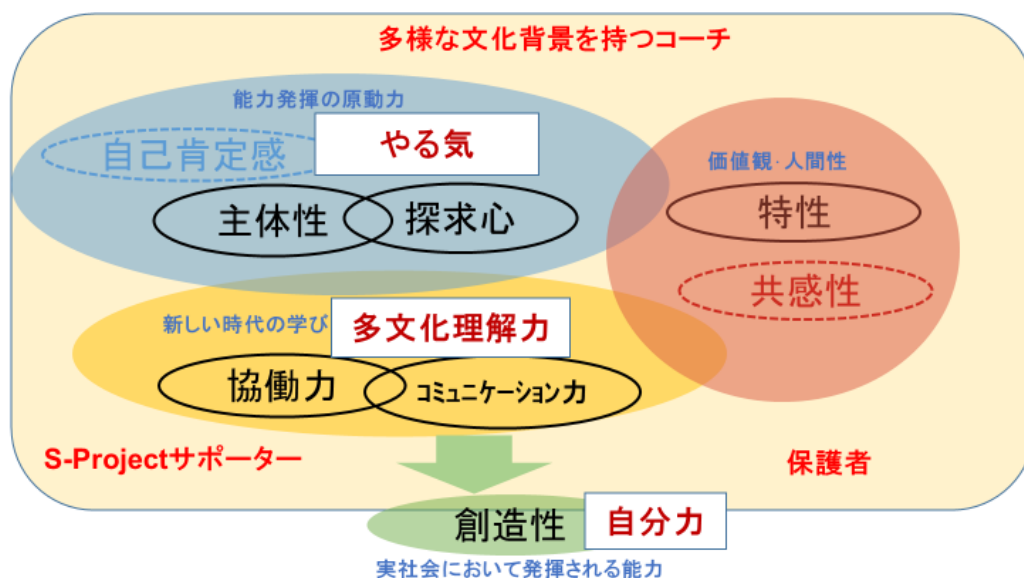


図 2 S-Project で育む「未来を切り拓く力」の構成要素と環境との関係

S-Project で育む力を「やる気」「多文化理解力」「創造性」の3つに分類したが、それぞれの要素は、重なるところがあり、相互に関連している。それらの力を育む環境には「多様な文化背景を持つコーチ」「S-Project サポーター」「保護者」という支援者の存在がある。本事例研究では、「子供の特性」について調査を実施していないが、事例の子供の様子から子供の特性としての誠実性、外向性、協調性等は、「やる気」「多文化理解力」それぞれの力に関連すると考えられる。

なぜなら、子供の発言、態度・様子から読み取り抽出したキーワードより確認できたのは、一つの行動に一つのキーワードが相当するというものではなかった。学びの過程として複数の非認知能力が相互に関連しているのである。例えば、「なぜ」を発見するだけの「探究心」はない。「なぜ」を発見、その「なぜ」の答えを明らかにしたり、課題解決に向かったりするためには、誰かに促されるだけでなく、自ら質問したり、調べたりする「主体性」が欠かせない。同様に、「コミュニケーション力」を身に付ける、高めるためには、やりとりにおいて、相手のことを尊重したり、思いやったりする、一緒に分かり合おうとする「協働性」がなければ、スムーズなやりとりは成立しないのである。そして、何より積極的に自らコミュニケーションをとろうとする、「主体性」が必要とされよう。また、「探究心」を高める、何かを追求していくうえで、誰かとコミュニケーションし、協働していくことが必要で

あろう。そのような非認知能力の上に、既有知識、体験を通じた知識を生かし、自分らしい表現、「自分力」である「創造性」を育むことができる。まさに自分らしい実社会で発揮できる力を育むことを可能にする。

次に、S-Project のレッスンにおける子供の力を育む環境である支援者について述べる。

子供の非認知能力を育み、高める環境要因として必要なものは、第一に、「多様な文化背景を持つコーチ」である。S-Project におけるコーチは、「教員」でも「講師」でもない、兄姉のような親しみやすさとグローバルに活躍する先輩、つまり将来のロールモデルとなる存在である。コーチは一方的に「教える」立場にはならず、時には子供はコーチに「教える」、「教え合い」共に学びあう関係にあった。西垣ほか(2018)は、幼稚園教育要領解(文部科学省,2008)の幼児の発達の特長において、教師への信頼を土台にした信頼感の形成が幼児の発達において欠くことができないものであることが言及されていることを挙げ、「人に対する信頼感が形成されることによって認知能力をはじめ、非認知能力が育まれていくことが触れられている」(p.80)と述べている。S-Project におけるコーチは、「安定・安心」を与え、リラックスした雰囲気で行える存在である。兄姉関係で「信頼」関係構築にも時間を要さず、非認知能力を高めることができると考える。本事例の香奈は、英語表現力のような「認知能力」も高めることができた。「安定・安心」「信頼」といった幼児期から連続している土台があると言えよう。

また、多様な文化背景を持つコーチが提供するレッスン内容は多種多様であり、かつ多角的な視点でレッスンが展開されている。それにより、子供の興味・関心の対象は拡張する。ある特定の分野に興味がある子供にとっては、様々なコーチに同じトピックのレッスンを受けることができる。したがって、飽きることなくレッスンを継続できる。継続することにより、好きなことをより追究し、深い学びにつなげることができる。他方、特定の興味・関心がない子供にとっては、異なるトピックのレッスンを受けることができ、新鮮な気持ちで継続することができる。それにより、子供に新しい興味を喚起させることが可能となる。

ヴィゴツキーの最近発達性理論に基づいた足場かけ概念では、教師と生徒、親と子どものような相互関係や子供、仲間同士における相互作用の足場かけであったが、本事例研究では、その中間に位置すると考えられる多様な文化背景を持つコーチとの相互関係における効果を確認できた。兄姉のようなコーチだからこそ信頼関係構築に時間をあまり要さず、子供の力を育み、学びを促進させると考える。

第二の支援者は、子供に寄り添い見守る「保護者」である。レッスンの準備、レッスン中の通訳、助言など、保護者の支援は多岐に渡る。時に寄り添い見守る、時に促し勇気づけ、活動をスムーズにできるように導く。親の関わりと愛着関係は、子供の初期の非認知能力の発達に非常に大きな影響を及ぼす(OECD, 2018)と報告されている。本事例研究のように子供にとって、S-Project のレッスンは新たな挑戦の場である。レッスンの初期の段階では、「保護者」が寄り添って支援することで、子供は安心感を持ちレッスンに挑むことができていた。レッスンを重ねるうちに、コーチとの信頼関係が深まることで、徐々に保護者の支援

は減り、子供が一人でレッスンに取り組むことができるようになっていた。子供の特性、個に合わせた足場づくり、フェーディングを行っていた。このような段階を踏んだ学びへの支援は非常に有効であると考えられる。

第三の支援者は、「S-Project サポーター」である。子供だけでなく、保護者とコーチをつなぐ支援者である。S-Project サポーターの子供や保護者に対する丁寧な聞き取りや助言等により、客観的な視点で子供の学びのプロセスを把握し、様々な力を育む支援を有効にしている。本事例研究において、S-Project の支援内容について具体的には取り上げていないが、運営責任者がコーチへ提供している研修資料および S-Project サポーターがレッスン前後に行っている聞き取りや助言等の様子より確認できた。

新学習指導要領の基本的な理念である「社会に開かれた教育課程」の実践事例においては、保護者や地域住民、団体等が連携・協働し、教育活動を支えている。地域と学校の連携・協働を推進するうえで不可欠なのは「地域学校協働活動推進員<sup>20</sup>（コーディネーター）」の存在である（文部科学省，2022）。本事例における S-Project サポーターは、地域学校協働推進員が地域と学校の橋渡し役であるのと同様な役割を果たしていることから、S-Project サポーターのような第三の支援者は、今後重要な役割を果たし、必要不可欠な存在になるのではないかと考えられる。

## 7. まとめ

本事例研究では、オンラインレッスン S-Project において、能力発揮の原動力である「やる気」（「主体性」と「探究心」）、新しい時代の学びである「多文化理解力」（「協働力」と「コミュニケーション力」）そして、実社会において発揮される「自分力」（「創造性」）といった「未来を切り拓く力」を育むことができることがわかった。コーチ、保護者、S-Project サポーターが支える「安心・安定」が保たれる環境下、自ら好きなトピックを追及し、自らの好きを創り出す、深い学びにつなげることが可能なオンラインサービス S-Project においては、子供の力は相互に作用し「スキルがスキルを生む」、非認知能力だけでなく認知能力も育むことができることを明らかにした。

また、子供の「未来を切り拓く力」を育む環境、支援は、コーチ、保護者、S-Project サポーターの多様で多面的な足場かけによるもので、主に幼児教育での研究結果と連続性があることもわかった。

以上のように、本事例研究では、支援者の支援内容と重要性が明らかになったが、支援者側が留意しておきたい点も示唆された。レッスン回数を重ねた回で、確実に子供たちの力が高まる、身につくとはいえないことがわかった。レッスン内容やコーチが異なると、レッスン中に見られる子供の姿、力は異なる。相互作用は動的である。子供の力は一気に高まるこ

---

<sup>20</sup> 文部科学省（2018b）によると、地域学校協働活動推進員とは、「社会教育法第9条の7において教育委員会の施策に協力して、地域と学校との情報共有や活動を行う地域住民等への助言などを行うもの」をさす。

と、長期に留まること、時には全く見られない力もあるだろう。その点を踏まえたくて、レッスンを繰り返し、継続することで少しずつ育み、高めていくことが大切であろう。西垣他(2018)が述べたように、子供の成長を丁寧に見守り、読み取ることが支援者に求められる。一方、文部科学省(2021)が実施した遠隔授業の実証事業に関するアンケートにおいて遠隔授業の回数を重ねることで、工夫したり、友達と一緒に考えたり、自ら進んで取り組むことなどに高い評価をしている

OECD(2018)で報告されたように、学校教育と家庭での学びの一貫性、連続性は重要である。学習指導要領でも育成が求められている力と、S-Projectで育む力は重なり、関連していることがわかった。S-Projectのようなオンラインサービス、コーチは、学校教育における教師不足等の課題解決策、学校教育の学びと家庭の学びをつなげる「チームとしての学校」として活用できると考える。その活用方法として、学校教育および放課後児童健全育成事業へのサービス提供という提案を行いたい。

オンラインレッスンを実施した本事例研究の結果から、多様な文化背景を持つコーチは、コーチならではの視点で子供の非認知能力および認知能力を育む効果を示した。このようなコーチが、多文化共生や国際理解等を目的にした総合学習や外国語教育以外の科目において講義や体験授業を実施することによって、S-Project同様の効果が期待されるだけでなく、子供の学びの充実に向けた教育体制強化にもつながる。放課後児童健全育成事業においては、家庭での学びへの支援拡充策となろう。中央教育審議会(2022)で、教師のあり方等でも指摘され、教員養成が再検討されている中、コーチ、つまり留学生の活用による新しい形の教師採用が期待される。学校教育において留学生がゲストティーチャー等に招へい、採用されることは、子供の学びの拡充と同時に留学生の学びと活躍の場の拡充にもつながると考えられる。文部科学省<sup>21</sup>(2021)の教員に対するアンケートにおいて、教員は、「地域の人や専門家との対話を手掛かりに自己の考えを広げ深めさせることができる」などオンライン教育の効果に高い評価をしている。オンラインの積極的利用は、留学生を活用した授業や支援の実現を容易にさせるのではないだろうか。

最後に、すべての子供のウェルビーイング、社会につながる「未来を切り拓く力」の育成へは、さらなる具体的支援策が求められる。本事例研究では、子供の特性や発達段階との関連を検証には至らなかった。具体的な支援策、実践につなげるためには、事例研究を重ねていくことが今後の課題である。

学校、家庭、地域が連携を強化し、子供たちの「未来を切り拓く力」を育成し、子供たち個々が思い描くウェルビーイング実現への支援を実行することは急務である。

---

<sup>21</sup> 令和2年度文部科学省委託により株式会社内田洋行教育総合研究所が発行した『「遠隔教育システムの効果的な活用に関する実証」遠隔教育システム活用ガイドブック第3版』によるものである。

## 謝辞

本稿は株式会社朝日新聞社西部本社堤梨佳氏と九州大学大学院比較社会文化研究院松永典子教授による共同研究「子供の興味を発掘し、育てる教育プログラムに関する研究—オンラインホームステイ KIDEA を通じて子供の非認知能力・国際感覚・英語力を測る—」最終報告書の一部を加筆修正したものです。本共同研究に研究費を提供して下さった朝日新聞社西部本社、調査協力者・矢田良子氏には本共同研究の遂行のために多大なご協力・ご尽力をいただきました。ここに記して感謝申し上げます。

## 参考文献

- 遠藤利彦（2018）「第1章 幼児教育における非認知的な能力の意義 第1節 就学前期におけるアタッチメントと社会情緒的発達」文部科学省『幼児期の非認知的な能力の発達をとらえる研究—感性・表現の視点から—』  
<<https://www.zenfuren.org/shorui/ochayouitakukennkyu/honnbunn.pdf>>（2022年9月17日）
- 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
- コリンズ,アラン・カーブル,マヌ（2018）北田佳子（訳）「第6章認知的従弟制」『学習科学ハンドブック第1巻』北大路書房
- 経済協力開発機構（OECD）（2018）無藤隆・秋田喜代美（監訳）『社会情動的スキル—学びに向かう力—』明石書店
- 佐藤公治（1999）田島信元・無藤隆（編）『認識と文化10 対話の中の学びと成長』金子書房
- 田中博之（2016）『アクティブ・ラーニング実践の手引き—各教科等で取り組む「主体的・協働的な学び」—』教育開発研究所
- 中央教育審議会（2016）「初等中等教育分科会（第102回）配布資料2-2「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（答申（素案）」文部科学省  
<[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365970.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365970.htm)>  
（2022年11月23日）
- 中央教育審議会（2021）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して—すべての子供たちの可能性を引き出す、最適な学びと協働的な学びの実現—（答申）」文部科学省  
<[https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt\\_syoto02-000012321\\_2-4.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf)>  
（2022年11月20日）
- 中央教育審議会（2022）『令和の日本型学校教育』を担う教師の在り方特別部会基本問題小委員会（第2回）会議資料」文部科学省  
<[https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/2021/1422489\\_00015.html](https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/2021/1422489_00015.html)>（2022年3月20日）
- 東條弘子・アダチ徹子・坂口瑞穂・園田伊公子・山本 延久・別府百合亜・齋藤匡（2018）「外国語活動及び英語授業における足場かけの機能と特徴—小中一貫連携教育での教室談話分析—」『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要』2,67-83
- 西垣吉之・西垣直子・橋村晴美（2018）「環境に関わって生み出される遊びにおける非認知

- 能力の評価に関する研究』『中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究』3,79-88
- 日本生涯学習総合研究所（2018）「『非認知能力』の概念に関する考察」  
 <<http://www.shogai-soken.or.jp/htmltop/toppage.files/non-cog2019-2.pdf>>（2022年2月21日）
- 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>」  
 <<http://www.shogai-soken.or.jp/htmltop/toppage.files/non-cog2019-2.pdf>>（2022年2月21日）
- 細谷美明（2020）「コロナ禍で見えた学校教育の課題」『2020年度東京懇談会研究紀要—教育現場が直面している著課題についての研究 Vol.3—』理数教育研究所  
 <[https://www.rimse.or.jp/report/pdf/kondankai\\_20.pdf](https://www.rimse.or.jp/report/pdf/kondankai_20.pdf)>（2022年11月26日）
- 松永典子・山下直子・趙一嶸・堤梨佳・矢田良子（2022）「子供の興味を発掘し、育てる教育プログラムに関する研究—オンラインホームステイ KIDEA を通じて子供の非認知能力・国際感覚・英語力を測る—」共同研究最終報告書
- 文部科学省（2017）「学習指導要領『生きる力』」  
 <[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/index.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm)>（2022年11月6日）
- 文部科学省（2018a）『「幼児期の非認知的な能力の発達をとらえる研究—感性・表現の視点から—」平成27年度 文部科学省「幼児教育の質向上に係る推進体制等の構築モデル調査研究」いわゆる「非認知的な能力」を育むための効果的な指導法に関する調査研究』お茶の水女子大学附属幼稚園  
 <<https://www.zenfuren.org/shorui/ochayouitakukennkyu/honnbunn.pdf>>（2022年9月17日）
- 文部科学省（2018b）「地域学校協働活動推進員の委嘱のための参考手引き」  
 <<https://manabi-mirai.mext.go.jp/document/181121suishininnotebiki.pdf>>（2022年11月26日）
- 文部科学省（2021）『「遠隔教育システムの効果的な活用に関する実証」遠隔教育システム活用ガイドブック第3版』株式会社内田洋行教育総合研究所  
 <[https://www.mext.go.jp/content/20210601-mxt\\_jogai01-000010043\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210601-mxt_jogai01-000010043_002.pdf)>（2022年11月26日）
- 文部科学省（2022）「学校と地域でつくる学びの未来」  
 <<https://manabi-mirai.mext.go.jp/index.html>>（2022年11月26日）
- ライザー,J,ブライアン・タバク,アイリス（2018）坂本篤史（訳）「第3章足場かけ」『学習科学ハンドブック第1巻』北大路書房
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.