

ドイツ連邦共和国における非認知能力 (社会情動的スキル) の育成

原 田 信 之*

キーワード：達成感情の調整価値理論、ドイツの教育課程、自己調整学習、オリエンテーションプラン、非認知・認知能力の一体的育成

1. はじめに

わが国において非認知能力が広く注目されるようになったのは、ノーベル経済学賞を受賞した J. ヘックマンが「認知スキルも社会的・情動的スキルも幼少期に発達し、その発達は加齢環境によって左右される」ことから、「幼少期の介入に力を注ぐ公共政策によって、問題を改善することが可能だ」¹との見解を示してからだといわれている。これは、社会の底辺に根深く横たわっている格差問題解決の糸口の一つとして、そして子どもたちの成功を予測する有効な要因として、非認知能力が認識されるようになったことを意味する²。

OECD のラーニング・コンパス 2030 を参照すると、認知・非認知スキルは 3 つの異なる視点から区別されている³。第 1 に、認知・メタ認知であり、これには批判的思考や創造的思考、学習のための学習、自己調整などが含まれる。第 2 に、エンパシー（共感）や自己効力感、責任感、協調性を含む社会情動的スキルである。第 3 に、新しい情報通信技術機器の使用を含む、実践的かつ身体的なスキルである。本論

* 中部大学 教職課程センター 教授

ドイツ連邦共和国における非認知能力（社会情動的スキル）の育成
文で対象にするのは、ここに示された第 2 の社会情動的スキルであり、OECD「Skills for 2030」（2019）では、それは「思考、感情、行動の一貫したパターンに現れる一連の個人の能力であり、それによって人々は自己を成長させ、家庭、学校、職場、地域社会での人間関係を培い、市民としての責任を果たすことができる」(p.4)スキルとして定義されている。

この社会情動的スキルは、わが国でも経済協力機構会議(OECD)編著『社会情動的スキル：学びに向かう力』（明石書店、2018）の出版以降、今後の教育改革の行方を指し示すものの一つとして注目されるようになった。同書の冒頭では、2014 年 3 月にブラジルのサンパウロで開催された OECD の非公式閣僚会議において、「ウェルビーイングや社会進歩につながるスキルとは？」の問いに対し、「whole child（全人教育）」を掲げ、認知的スキルと社会情動的スキルの両面をバランスよく発達させる必要性について合意をえたとのエピソードが紹介されている⁴。この whole child の理念の下、社会情動的スキルは、「認知的スキルと相互作用して、お互いに刺激し合い、子どもたちの今後の人生においてプラスの結果を成し遂げる可能性を増大させる」⁵など、社会情動的スキルを育成することの将来展望について踏み込んだ説明がなされている。この報告書で重要なのは、「世界の OECD 諸国とパートナー諸国にみられる民族間や所得層間の教育格差は、学校に通う時期の家庭の経済状況よりも、スキルの欠如のほうにその原因がある」⁶との見解を示しているところである。

本論文で対象にするドイツは、PISA 調査や国内で実施されている悉皆型および抽出型の学力・学習状況調査においても、社会・文化・経済的背景による教育格差が比較的大きな国として知られている⁷。この問題状況を打開するためにドイツでは、第 1 に、「認知的スキルと社会情動的スキルは相互に作用し合って、子どもがプラスの成果を達成する力をもたらす」という OECD の見解に対し、どのような立

場をとっているのだろうか。また、認知的スキルと非認知スキル（社会情動的スキル）の相互作用性や連動性に対し、どのような見解を示しているのだろうか。第 2 に、学校カリキュラムの中でこの相互作用性や連動性は、どのようなコンセプトを用いてどのような学習モデルとして描かれているのだろうか。各州の公的カリキュラムを対象にした研究に基づき明らかにしていくこととする。第 3 に、この相互作用性と連動性により、「子どもがプラスの成果を達成する力をもたらし」とする OECD の見解に対し、ドイツ国内ではどのようなエビデンスを示すことで、裏づけのある論議が進行しているのであろうか。本論文は、これらの問いに答えることで研究目的を達成しようとするものである。

2. ドイツにおける社会情動的スキルの研究上のポジション

ユルゲン・バウメルト、ミヒャエル・ベッカー、イングリット・ゴゴリンは、2024 年 2 月発行『教育科学の専門誌（Zeitschrift für Erziehungswissenschaft）』の巻頭言において、2010 年以降、社会情動的な非認知的スキルに焦点を当て、ウェルビーイングと心の健康を学校教育アウトカム・ディメンションと定義してきた OECD の動向を紹介した上で、この動向を次のように評価した。「授業、仲間との学習、宿題への意欲、誠実さ、決意を持って取り組む生徒は、無気力に、不注意に、目標もなく取り組む生徒よりも、より効果的に、そして最終的にはより楽しく学ぶことができるはずである」⁸として、こうした見解は論を俟つまでもなく、直感的にも理論的にも妥当でないわけがないとの見方を示した。しかし、社会情動的スキルの問題を、現在に特有の教育課題として特別視することには慎重な姿勢を貫いている。というのも、「自尊心やテスト不安、忍耐力や生真面目さ、自発性や自己調整、共感や社会性のコンピテンシー、もしくは、（非認知

ドイツ連邦共和国における非認知能力（社会情動的スキル）の育成能力とも呼ばれる）性格形成は、教育分野では時代を問わずこれまでも議論されてきた」ものだからである。

こう総括した上で、「ドイツのほとんどの州や OECD 加盟国の学校規則には、生徒が教科固有のスキルを身につけるだけでなく、パーソナリティの発達や精神的な健康管理も支援されるべきであり、責任ある市民として、批判的・省察的・自己調整的な方法で、個人でも他者とも学習することで、葛藤を認識し解決する力を身につけるべきである」⁹とし、こうした考え方は新しいことではなく、かねてより示されてきたことであるとの俯瞰した見解を示した。

また、社会情動的特性（sozioemotionaler Charakteristika）の類義語には、ソフトスキル、社会認知特性、パーソナリティ、人的資質、非認知的スキルなどがあり、社会情動の特性とは何を指すのか不明確であることをベッカーは指摘している¹⁰。ベッカーは、社会情動的特性は物事を成功に導く一種の資源であると考えており、几帳面さや樂觀性、自己効力感や自己調整といった特性は、「学校であれ職場であれ、スポーツクラブであれ、音楽制作であれ、パートナーシップであれ、生活のあらゆる分野において、長期的な発達にプラスの影響を与えるはずである」¹¹という。これを学習プロセスに当てはめると、「生徒が宿題を几帳面にこなし、失敗しても自信を持ち続け、自分自身と自分の能力を信頼し、難しくて複雑な内容に遭遇しても方略をじっくり考え、厄介な問題をもっともらしく説明し、解決していけば、学習やビルドゥング（教育）プロセスにプラスの効果が顕れる」¹²のは当然のことである。こうした特性はビルドゥングや人生の歩みをかたちづくる要因であるだけでなく、「学校やビルドゥングが社会情動的特性に影響を与える」ということでもあり、これは古代ギリシャからヴィルヘルム・フォン・フンボルト、そして現代にいたるまで教育学分野の議論の中心であったと主張する¹³。

3. 学校や授業を対象にしたドイツの情動研究

生徒の学習において情動要因は重要であるにもかかわらず、情動 (Emotion) に関する研究が進まなかった状況に対し、かつてペクルンは「教育研究の盲点 (blinder Fleck)」¹⁴と表現した。しかしその 7 年後にクラップは、一転して一気に進んだ研究状況を「情動研究のルネッサンス」¹⁵とシンボリックに言い表し、情動が生徒の学習に無視することができない影響を与えるとの認識が広がったとの見方を示した。

ドイツ語圏の実証的ビルドゥング研究 (empirische Bildungsforschung) を鳥瞰すると、現在まで生徒や教師の情動を扱った研究は数多く存在する。その先行研究をレビューすると、①生徒の情動体験に対する教師の情動の重要性、②学習者の情動が教師の態度や行動に与える影響、③情動が学習者の学習の成功や満足度に果たす役割、④学校や大学といった様々な教育的文脈における学習・達成感情や発達過程に情動が与える影響、⑤生徒の情動体験と学校における教授・学習プロセスとの関係性、⑥教師の情動体験が授業構成や学校での質の高い教授・学習プロセスにもたらす意味等に整理することができる¹⁶。なかでも、ゲルハルト・ペクルンによる達成感情の調整価値理論 (Kontroll-Wert-Theorie der Leistungseemotionen) が大きな研究上のインパクトを与えたといわれている¹⁷。

ここでいう達成感情とは、「達成活動や達成結果、つまり、成功や失敗に向けられた情動」のことであり、「異なるサブシステム (コンポーネント) における調整されたプロセスからなる多次元的な構成要素を有するもの」として定義されている¹⁸。ローデラーとペクルンらの説明¹⁹に従うと、達成感情は 5 つのコンポーネントに類別される。

その 5 つのコンポーネントの第 1 は情動的構成要素であり、これは主観的に経験される人の情動状態を指し、ポジティブなもの (快 :

ドイツ連邦共和国における非認知能力（社会情動的スキル）の育成
学ぶ喜びなど）もあれば、ネガティブなもの（不快：不安など）もある。第2は認知的要素であり、情動に典型的な思考として、例えば、課題を成し遂げることが楽しい場合の、問題を解決する自身の能力に対する自信などが挙げられる。第3は、学習の喜びに特徴的に現れるものであり、いっそうの努力を傾けようとするなど、特定の行動傾向を引き起こす動機づけ要素である。第4は生理的要素であり、これは心血管系、皮膚系、呼吸器系、脳活動の変化として表出するものであり、喜んで夢中に取り組んでいるときの発汗量の増加などである。第5の表現的要素とは、言語や発声、表情や姿勢に表出するものである。笑顔などがそれに相当する。

こうした多次元の構成要素を有する達成感情は文脈に応じて調整されたプロセスに出現する情動でもある。学習の文脈では、課題の認知的要件や知識の生成に関連する認識論的情動（矛盾する情報に対する好奇心など）や学習内容に焦点を当てた話題に結びつけられた情動（小説の登場人物の運命に対する悲しみなど）に加え、パフォーマンスに関連する情動（仲間の成功に対する喜びなど）や社会的情動（例えば、共感や反感を経験するなど）が含まれる。近年の新しいメディアの普及に伴い、教育技術を用いる学習に情動パラメータを取り入れた研究では、このリストはさらに拡張することが示されている。例えば、テクノロジーを扱う際のフラストレーションや喜びといったテクノロジーがらみの情動や、学習環境の視覚的・聴覚的デザイン（例：魅力的な配色）によって引き起こされる美的な情動も、学習プロセスに影響を与える可能性は否定できない。

ところで、情動はその方向性によって、通常異なるグループに分類することができるという。このケースでは、問題解決の試みの失敗が繰り返されたときに、自分自身に問題解決能力がないという認識に対して向けられるもの（パフォーマンス関連）、未解決の問題から生じる認知的不整合に向けられるもの（認識関連）として、技術的問題に

向けられるもの(技術関連)としてフラストレーションが自覚される。

近年の研究で得られた知見としては、プライドや恥などの達成情動(Leistungsemotionen)と、好奇心や混乱などの認識情動(epistemologische Emotionen)は、知識を答えるクイズに取り組んでいるときなど、同じ文脈で生じる可能性が示されている。つまり、プライドと恥はタスク処理に対するパフォーマンス・フィードバック(正解/不正解)によって引き起こされるが、好奇心と混乱は生徒が確実に正解できていると思っていた問題に対する誤答(自信過剰エラー)による認知的矛盾によって引き起こされるなど、同じ文脈上の異なる要因によって引き起こされるということである。以上がローデラーとペクルンらが示した達成感情の諸側面である。

4. 学習者の特性と学習パフォーマンスに与える影響

PISA2015 の調査結果によると、この調査に参加した 74 か国すべてにおいて、女子生徒は男子生徒よりも学校生活において学業成績に係る不安を経験する頻度が高く、学校で一番になりたいと思う頻度も高かった。生徒が高い達成志向にあることを報告している国は、達成不安のスコアが高い国でもある²⁰。

ペクルンの達成感情の調整価値理論では、情動が学業成績に及ぼす影響は、認知資源、動機づけ、記憶プロセス、学習の調整への影響を介して媒介されると仮定している²¹。ここからさらに、学習者の主観的な幸福感も自己のパフォーマンスに関連した情動体験に影響し、それが学業成績に影響を及ぼす可能性があり、感情の次元だけでなく、学習をどれくらい活性化できるか(個人のアクティブラーニングの度合い)を決定づけると考えられている²²。

以下、学業成績に及ぼすとされる 4 つの影響要因のそれぞれについて、情動が学習活動や学業にどのように作用しているのかを見ていく

ドイツ連邦共和国における非認知能力（社会情動的スキル）の育成
ことにする²³。

(1) 認知資源

一般に、学習中に感じられる退屈さや試験に対する不安といった情動は、課題以外のところに気持ちを向けてしまったり注意が引きつけられたりするところに起こる。そうすると学習課題の処理に必要な認知資源を無駄に消費してしまう。他方、学習への喜びのようなポジティブに学習課題に向けられた情動は、学習に集中し、目下、取り組んでいることに積極的に注意を向けるため、パフォーマンスを向上させる効果があるといわれている。しかし、眼球運動の測定に基づく研究によると、ネガティブな情動もポジティブな情動も必要以上に強烈に経験してしまうと、どちらの場合にも注意散漫になり、パフォーマンスを低下させることが示唆されている。また、学習中に退屈さが感じられる場合、注意の再配置（注意散漫など）によりパフォーマンスが低下するが、これはマインドワンダリング（mind-wandering）²⁴ という現象として研究が進められている。最近の研究によると、これは複雑な学習課題におけるエラー率の上昇と関連していると報告されている。マインドワンダリングとは、心の迷走状態のことを指す。この状態に陥ると、目前に取り組んでいる学習課題から注意が逸れて意識が堂々巡りするような状態になり、課題とは関係ないことを考え始めてしまうといった迷走状態に陥る。そうすると作業記憶（ワーキングメモリ）を低下させるという負の効果が表れる。

(2) 動機づけ

学習心理学では一般に、情動を積極的にアクティブにすれば、やる気や努力する意欲が高められるとされている。特に、学習を楽しんでやることは、学習者が内発的に意欲をもって取り組み、コンテンツに集中して向かう行為をもたらす。改めて指摘するまでもないが、ローデラーらによるメタ分析研究では、この仮説に対し、楽しさと動機づけの平均相関は 0.45 であるとする実証的エビデンスが示されている。

しかし、試験に合格することで得られた誇りのような結果と関連した情動は、学習者が自信を持って将来の課題に取り組み、優れた学業成績とその結果を得るために、手段として対価的に相応に努力を払うという振舞いにもつながる。この場合に生じるような外発的動機づけは、他人の成功に対する賞賛のような社会的達成感情によっても煽られるものである。

これとは逆に、退屈や絶望といったネガティブに不活性化する情動は、学習者の内発的・外発的な達成動機に悪影響を及ぼす。このような動機づけの低下は、学習者をより楽しく感じられる代替活動を追求させる回避衝動につながる可能性がある。これはいわゆるオフタスク行動ともいわれている。正に不活性化する情動と負に活性化する情動には、複雑で多様な結果が予想される。例えば、ペクルンとペリー(2014)が述べているように、パフォーマンスに関連した安堵感は、行動への即時的な動機づけを低下させるが、長期的には動機づけを増加させ、目標の実現にプラスの効果をもたらす可能性がある。また、不安や羞恥心などの情動に関する先行研究では、学習に対する内発的動機づけにマイナスの効果がある一方で、外発的動機づけによる失敗回避行動が促進されることが明らかにされている。

(3) 記憶プロセス

ポジティブな情動は、発見的で創造的な思考を促す一方、ネガティブな情動は、分析的ではあるが細部にこだわりやすく、硬直的な思考に陥りやすいことを、気質(Stimmung)に関する先行研究は明らかにしてきた。このことは、情動が知識の符号化と検索に影響を与えることを示唆している²⁵。つまり、ポジティブな情動の状態は記憶における情報の統合を促し、ネガティブな情動の状態は個々の詳細にわたる正確な保存を促進するということである。

これを俯瞰すると、情動によって誘発される情報処理モードの違いは、特定の学習や問題解決方略の使用にも反映されるということであ

ドイツ連邦共和国における非認知能力（社会情動的スキル）の育成
る²⁶。これを学習論の側面から見ると、学習に喜びを感じるといった
ポジティブな情動は、理解志向的で柔軟なアプローチ（例：批判的思考）
に向かいやすい一方、ネガティブな情動は、融通を利かさなくても
すまされる学習形態（例：暗記）に向かいやすい。ただしそれは、
学習課題が何を求めるかによって決まるものであり、否定的なパフォー
マンス情動であっても学習をサポートできることもあるということ
である。とはいえ、退屈さや絶望感といった不活性化につながる情
動は、方略的な学習や問題解決全般を妨げることが多いのも事実であ
る。これは、反復的な作業によって引き起こされる退屈さの情動が創
造的な問題解決を損なう可能性があることを示唆している。総括的に
情動の面からいえば、単調な反復練習とは異なり、持続的で効果的な
学習になるように多様に順序立てられた練習は望ましいと結論づけ
られている²⁷。これは、ジョン・ハッティが繰り返し言及する、熟慮
を伴う練習(deliberate practice)に通じるものである²⁸。

(4) 自己調整学習

自己調整学習については、わが国でも多数の先行研究がある²⁹。一
般に自己調整学習とは、「学習者自身が自らの学習を調整しながら能
動的に学習目標の達成に向かう学習」³⁰のことである。そのため自己
調整的学習では、生徒が学習行動を自身で計画・実行し、継続的にモ
ニタリングする必要がある。その場合、特定の学習目標や課題要件に
応じて学習行動を調整できるように、学習への動機づけや学習方法、
学習時間や学習結果、学習の物理的環境や社会的環境を学習者自らが
柔軟に調整する必要がある³¹。アクティブな学習に向かうポジティブ
な情動はこの自己調整学習を助長し、ネガティブな情動は学習中の外
部ガイドラインや外部調整を強化することになる。このような関関パ
ターンに関するエビデンスは、伝統的な対面形式の学習者に該当する
だけでなく、学習者に高度な自己調整を可能にしたり要求したりす
るオンラインコースや遠隔学習プログラムに参加する学習者を対象

とした調査からも得られている³²。

ローデラーやペクルンらは、PISA2015 の調査結果に基づき、情動と学業成績との相関関係を説明している。これについて PISA2015 の調査結果では、情動と学力との間に普遍的な相関関係があるという仮説的根拠が示されているという。これについて、科学に対する不安と学力の相関関係は、この項目の調査に参加した 55 か国中 52 か国で否定的であったが、逆に、科学を学ぶ楽しさと学力との間では、調査に参加した 68 か国すべてで正の相関がみられたという³³。また、学習パフォーマンスへの不安スコアが最も高い国の学習者の自己報告による生活満足度は、不安スコアが最も低い国の学習者の満足度の半分より多く下回っていたことも事実である。学習パフォーマンスに関連した怒りや退屈さを頻繁に経験すると、主観的な幸福感（ウェルビーイング）も損なわれ、頭痛や背中への痛みや睡眠障害など心身症の不定愁訴につながる可能性がある」と指摘されている。

以上のように、学習活動や学習のパフォーマンスと情動は、切り離すことができないことが多方面の実証的研究のエビデンスで裏づけられている。こうした先行研究の知見に立ち、PISA 調査でも学習状況調査の調査項目に情動要因が組み込まれ、多国間を横断しての傾向性分析が進められている。

5. ドイツの教育課程における社会情動的コンピテンシー

ドイツの学校教育においても、「情動的コンピテンシーは、豊かな人間形成にとって重要であることがますます認識されつつある」³⁴ことから、その文脈での社会情動的学習は、「認知と情動のプロセスが統合された、よりホリスティックな教育理解を進める道筋である」と考えられている³⁵。

確かに OECD の社会的成果プロジェクトにおいて、「スキル（認知

ドイツ連邦共和国における非認知能力（社会情動的スキル）の育成的スキル、社会情動的スキル）は、教育が社会的成果に影響を及ぼすための重要な経路」であることが深く認知されるにいたっていることから、「子どもの認知的スキルと社会情動的スキルが早期の段階で育成されなければ、教育の力は限定的となる」との所見が示されている³⁶。

こうした世界的情勢にあるにもかかわらず、ドイツの学校カリキュラムにおいては、社会情動的コンピテンシー（スキル）³⁷を強化するための教育プログラム化は未だ限定的なものに留まっている、とグルント&ホルストは指摘している³⁸。彼らは、カリキュラムデータベースで遡及可能な 1993 年以降のドイツ全州（16 州）の 422 の公的カリキュラム³⁹を抽出し、ドイツ全体のカリキュラムを対象にした「社会情動的コンピテンシー（スキル）」の定着状況を調査した。このグルント&ホルストの調査結果によると、422 のカリキュラムのうち社会情動的コンピテンシーに関して、少なくとも 1 か所以上言及されていたのは全体の 58.1%であった。逆にいえば、公的カリキュラムの約 42%は、情動を認識したり、表現したり、調整したり、共感したりする能力等を含む社会情動的コンピテンシーの強化をまったく意図していないことになる。平均でみると、頻度としては 13 ページ毎に 1 回の言及がなされている。

教科ごとの分布をみると、教科間で大きな取り扱いの差が見られる。ドイツ語（81.7%）、英語（82.8%）、倫理・哲学（86.4%）、事実教授（88.2%）のカリキュラムのほとんどが 1 回以上取り上げているのに対し、経済（28.9%）、情報技術（30.4%）、化学（32.3%）、自然科学（37.5%）、政治（42.5%）、生物（43.3%）、地理（48.4%）では、取り扱いのないカリキュラムが半分以上を占めており、おおよそ文系教科に有意な傾向を読みとることができる（図 1）。

次に、社会情動的コンピテンシーを①知識・態度、②認識、③表現、④調整、⑤共感という 5 つの側面に分類すると、「共感」（63%）と「調整」（49%）は総則で説明され、「知識・態度」（90%）、「表現」

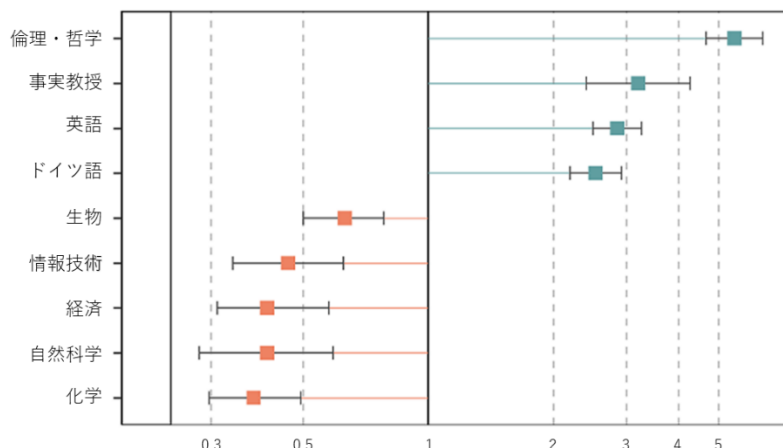


図1 情動のコンピテンシーの取り扱い⁴⁰

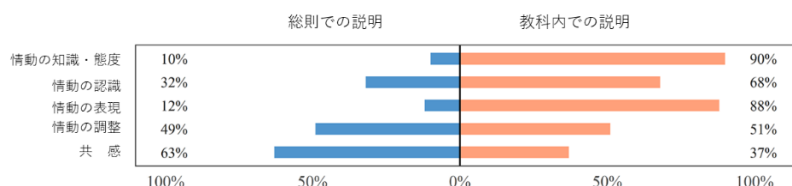


図2 情動のコンピテンシーの言及率⁴¹

(88%)、「認識」(68%)は各教科の文脈で説明される傾向にある(図2)。

各州の間には取り扱いの差が見られ、ザクセン州とヘッセン州では社会情動的コンピテンシーへの言及が2.5～3.2倍多い。ドイツの文化連邦主義の原則からすると不思議ではないが、現況を鳥瞰する限りでは、社会情動的コンピテンシー(スキル)の取扱いは、州により大きく異なっている。

公的カリキュラムでの具体的な記述内容に迫ると、例えば、情動に関する知識・技能では、「情動や感覚を表す形容詞」の使用を習慣化

ドイツ連邦共和国における非認知能力（社会情動的スキル）の育成
する（バーデン・ヴュルテンベルク州、ギムナジウム、英語）、「コミュニケーションの内容と情動を区別する（ザールラント州、ギムナジウム、倫理）、「健康とウェルビーイングのために、自身の情動にとってのマインドフルネスの重要性を説明すること」（バイエルン、基礎学校、事実教授）などである。教科内容と結びつけた情動に関する知識・技能として、「脳機能モデルに基づいて、自身の学習プロセスを分析し、学習プロセスにおける情動の重要性を説明する」（ノルトライン・ヴェストファーレン州、実科学校、生物）という例が見られる。また、情動と交わる実践として、「どこで、誰と一緒にいると心地よく感じられるか、笑ったり、ありのままの自分でいられたりするか」といった質問を通して、情動に関する知識をカリキュラムに組み込んでいる例もみられる。

情動認識については、「自分の情動とニーズを区別して認識する」（シュレスヴィッヒ・ホルシュタイン州、基礎学校、事実教授）、「生活環境や職場環境における人々の情動、欲求、意見を書きとめたり書き残したりする」（ノルトライン・ヴェストファーレン州、ギムナジウム、倫理）といった例が、各州に広く普及しているという。実践的な応用という点では、様々な教科が多様な情動認識の仕方を組み込んでおり、「音楽を聴いた時の気分や情動の状態について聞いたり話したりする」（ヘッセン州、基礎学校、総則）、「自然物（豚の目）の取り扱いについて、嫌悪感などの感情を知覚したり評価したりしながら考察する」（ブレーメン州、ギムナジウム、自然科学）などが例として見られる。

情動表現に関して広く普及しているのは、学習者が「自身の情動や気持ちを表現する」（バーデン・ヴュルテンベルク州、実科学校、ドイツ語）のような例である。「顔文字のようなシンボル」で情動を表現させるもの（チューリングゲン州、ギムナジウム、英語）、「自分の情動を、色や絵、ダンス、聞いた音楽に合わせて体を動かすことに変換

する」(ヘッセン州、基礎学校、総則)という例も見られる。

情動の調整・制御では、学習者が「自身の情動、批判、失敗に適切に対処する」(ハンブルク州、基礎学校、英語)という抽象的な指針が多く、多くの州で示されている。これについては、「暴力を受けないようにするためのどのような方略が子どもたちに知られていて、定期的に試されているか、例えば、暴力を振るわないようにさせるコミュニケーション、ストレスを管理する方略、情動を調整・制御する方略」(バーデン・ヴュルテンベルク州、基礎学校、事実教授)など、やや踏み込んだ指針を与えている州もある。

共感の例としては、「視点を変える能力には、他者の役割に共感することや、誰かが自分とは異なる考え方をすることも含まれる」(ハンブルク州、総合制学校、生物)、「生徒は、ある問題に関して自身の立場を明確化させるだけでなく、異なる行為者の情動的な結果を想像し、それを表現できるようになる」(バイエルン州、ギムナジウム、倫理)、「歴史的な役割や人物に共感し、自身の情動や経験を社会歴史的な状況に転移させることができる」(ブレーメン州、ギムナジウム、政治)といった例が見られる。

上記において、情動に関する①知識・技能、②認識、③表現、④調整、⑤共感という5つの側面から公的カリキュラムにおける具体的な指針を取り上げた。これを俯瞰してみると、情動表現については全体の3分の1近くが言及しているのに対し、情動の調整・制御に関しては5%弱しかなされていない。今後のカリキュラムの改善を求めるとすれば、情動を理性的に調整し、感情や気持ちに振り回されないようになることは、人生の成功に大きく貢献することから、こうした情動の調整・制御に関する教育内容を充実させることが大切であろう⁴²。このように情動の構成要素に着目しても、州の間でかなり大きな取り扱いの差を生み出している現状にある。

ドイツ連邦共和国における非認知能力（社会情動的スキル）の育成

6. ビルドゥングと訓育のためのオリエンテーションプラン （ニーダーザクセン州）

ここではニーダーザクセン州の2023年版オリエンテーションプラン⁴³（Orientierungsplan für Bildung und Erziehung）を取り上げることで、就学前教育において社会・情動的スキルの発達がどのように構想されているのか、その概念的構想の特色と就学前教育特有の学びに迫ることとする。

(1)オリエンテーションプランにおけるビルドゥング

オリエンテーションプラン（図3）がめざすところは、この目標に端的に表れている。すなわち、オリエンテーションプランに描かれたビルドゥングの姿（教育像）を理解し、子どもたちが外界について学ぶ過程において、教育者がどのようにサポートするのが最善であると考えられているのか、その基本になる指針を把握しておく必要がある。この指針の中で「目標は、早期のビルドゥングや訓育や養育（ケア）を包括して示されてお



図3 オリエンテーションプラン

り、子どもを自立した社会的能力のある個性的な存在（eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Persönlichkeit）に成長させることである」⁴⁴としている。幼児期にある子どもたちがどのような学びをしているのか、子どもの「学習」のありのままの姿を鋭く捉え、その学びの事実に基づいて教育を再構成することの大切さを以下のように説いている。

子どもは生まれたときから、世界の探究に夢中になる存在である。感覚的に印象づけられるものや活発に動くことを通して、身体を丸ごとぶつけて、積極的に社会的環境や物質的環境、文化的環境と嬉しそうにかかわろうとする。そうすることで、子どもは諸感覚を活用してアプローチしながら多層的に内的イメージや観念を構築し、それらが教育過程のなかで組み合わさって「世界観」を形成していく。このようにして、子どもは周囲の人との関係を築き、身の回りの物事や出来事がルールに従って繰り返されたり、変化したりしていくことを学んでいる⁴⁵。

この指針は、他者（教育者や教師）が働きかけて教育的努力を払う対象としてではなく、子どもを自身の学習の「能動的で有能な主体（activer, kompetenter Akteur）」⁴⁶として捉える子ども観を基底にしている。ここに、自らの関心に導かれるアクターとして、活発に身の回りの世界に働きかけて学ぼうとする子どもの本性を、肯定的に承認する立場をとるオリエンテーションプランの哲学を垣間見ることができる。つまり「人間は、生まれながらにして学習者であり、自ら世界を理解しようとし、自ら行為コンピテンシー（Handlungskompetenz）を身につけようとする」存在であり、その能動的な学習の特質が、端的に「自己ビルドゥング（Selbstbildung）」と表現されている⁴⁷。ここでいうビルドゥングとは、「世界と私たち自身との結びつき」（フンボルト）を自覚して外界に働きかけることであり、その働きかけを通して「青少年は世界と自己の位置を理解したり、その理解したことを省察したり、責任を自覚して行為能力を身につけたりする」⁴⁸のである。このようにビルドゥングは、世界との相互交渉と自己の確立（Mündigkeit）へと差し向ける理念として理解されている。

(2)ビルドゥングを支える認知能力の発達と学ぶ喜び

かつては認知能力の促進を就学前の幼児教育に持ち込むことは、初等教育段階の知識教育を前倒しすることと見なされていた。この前倒し教育は、プロペドイティーク(Propädeutik:下準備教育)と呼ばれていた。しかし、教科に区分せず全体を包括する総合的授業(ganzheitlicher Unterricht)と認知的な課題との間には、例えば、幼稚園で量や大きさといった論理的・数学的な現象を扱ったり、自然現象の説明を自然なかたちで探索したりする機会を活用しさえすれば、前倒しによる認知偏重教育といった不都合な矛盾は見いだせないという⁴⁹。重要なのは、子どもたちが自身の関心にそって、子どもが見るまま感じるままに活動が展開され、そうなるように支援されることであり、この学びのプロセスが教育者の不必要な教育的努力によって阻害されることなく、自由闊達に組織されることである。

こうした子どもの能動性を重視するビルドゥングがもたらす認知能力の発達は、オリエンテーションプランでは以下のように構想されている⁵⁰。

生後最初の数年間、子どもは感覚を頼りにした経験を積み、言語やその他の手段を使い、世界観を秩序立てていきながら認知能力を発達させていく。これは、遊びをはじめとする、人や物事に積極的に関わるあらゆる形態を通して起こる。認知能力に挑戦することは、ビルドゥングを志向するあらゆる機関の自明の課題であり、すべての人が責任を持って自身の人生を切り開くための基礎になる。

動き回ったり諸感覚をフル活用したりする機会をたくさん持ち、世界と主体的に相互交渉すること、換言すると、外界に働きかけては外界から働き返される相互交渉の経験を積み重ねることである。この外界との相互交渉の過程で、子どもたちは「身近なものを認識し、分類

し、同じものと異なるものに気づき、量の概念を形成することを学ぶ」⁵¹のである。学習プロセスの組織で大事なことは「子どもの疑問や関心に沿った内容にすること」⁵²である。ビルドゥングでいうところの「世界の知識」の習得とは、具体的には物語や歌などの知識、自然現象、実践的な生活知識などを指す⁵³。また、子どもたちが「自分の考えを自分らしく表現するには、視覚的な表現手段、音や音楽による表現手段、言語による表現手段を身につけることでその創造性が刺激されるのであるが、この創造性とは、仮説を立てる認知コンピテンシーや、問題解決のコンピテンシーとして理解される。」⁵⁴こうした自己ビルドゥングを成立させるには、自己効力感の体験が基本になる。それには子どもたち自身の「考えや発想が真剣に受け止められているという体験が必要であり、それができれば子どもたちは自分に自信を持ち、課題を解決したり問題を克服したりすることを学べる」⁵⁵という。失敗や間違えることが許容される雰囲気があること、むしろ「失敗から学び、成功から結論を導き出すことができる」⁵⁶くらいの心理的な安全性の確保が求められている。

(3) 社会性と情動の発達

オリエンテーションプランでは、社会情動的スキルはどのように定められているのだろうか。これについては「情動の発達と社会的学習」のところで詳述されている。子どもの社会性と情動の発達は、「自己コンピテンシーとしてのパーソナリティの次元と、対人コンピテンシーとしての社会的学習のレベルとの相互的な関係の中で実現する」⁵⁷という。子ども同士や保育者とのふれあいを通して形成されるのがこの相互的な関係である。このかわり合う相互的な関係の中で、「子どもは自分自身を一人の人間として経験し、自己の感情を認識したり表現したりする能力を発達させる。また、社会的な振る舞いや、他者と接するときに適切な関係づくりができる能力も学んでいく。」こ

ドイツ連邦共和国における非認知能力（社会情動的スキル）の育成で重要な役割を果たすのが情動の発達であり、知覚、言語、思考、運動など、他の発達領域と関連づけながら発達するものとして情動は構想されている⁵⁸。具体的には以下のように捉えられている⁵⁹。

情動コンピテンシー（emotionale Kompetenz）とは、自身の感情に気づき、それを表現したり許容したりできることを意味する。また、必要に応じて感情を調整し、否定的な感情やストレスの多い状況に対処することも意味する。他者の感情を認識し理解する能力も、情動コンピテンシーの特徴である。情動コンピテンシーを有する子どもは、人生における複雑な感情に対処することができ、他者と共感することを学ぶ。

こうした他者の視点に立てること、すなわち共感（Empathie）は、社会的相互作用の基本になる。他者の感情に共感する能力は、まだ幼い子どもにとっては、それができて当然ではない。とはいえ、子どもであっても隣にいる人が表出させる感情に注意深く共感的に反応している。愛情や関心、驚きや怒り、恐れ、悲しみや喜びといった情動は、最初のうちから備わっており、次第に枝分かれしていく（人により多様で個性的になっていく：筆者補記）。情動コンピテンシーの獲得は、いわゆる社会的知性⁶⁰（soziale Intelligenz）の基礎となる。これは、自信と共感を同時に持ちあわせて社会的相互作用を組織する能力のことである。（中略）。

日常的なシチュエーションをきっかけにして、情動（気持ちの揺れ動き）について話したり、創造的に表現したりすることは、（ロールプレイング）ゲームや児童文学と同様、情動を育てるのに有効な方法である。

このように就学前教育・保育において日常的に現出する様々な状況を活用し、その機会を捕捉して、情動を話題にしたり、気持ちや感情

を言語・非言語で表現したりすることの有効性が指摘されている。他者の感情に共感する能力はそれができて当たり前ではなく、日常の行為の文脈の中で育んでいくことが大切である。

オリエンテーションプランでは、省察とビルドアップ支援のための提案として、10のポイントが示されている⁶¹。

- (1)子どもたちは安全で安心だと感じているか？
- (2)どの子どもが、施設にいる教育者らから元気づけられているだろうか？
- (3)子どもたちはどのような場面で、喜びや怒り、悲しみや恐れといった情動に反応しているか？
- (4)子どもたちは施設で楽しんでいたり、よく笑っていたりするか？
- (5)子どもたちのグループの中で、特に気になる（あるいは気にされていない）子どもは誰か？
- (6)子どもは他の子たちとどんな遊びをしているか？男の子と遊んでいるか、女の子と遊んでいるか？
- (7)子どもたちは他者の気持ちに共感したり理解しあおうとしたりしているか？
- (8)挫折や失敗に耐えたり、失望に対処できたりしているか？
- (9)子どもたちは争いに巻き込まれることがしばしばあるだろうか？
- (10)子どもたち自身が、対立を建設的に解決するためのアイデアを生み出しているか？

子どもたちが自身の感情と向き合う際に、信頼性と情動的な安心感を与えてくれるような尊重の雰囲気保育所があれば、子どもたちの社会・情動の発達により影響を与える。それには、子どもたちの気持ちを尊重し、受け入れ、真剣に受け止めることが重要になる⁶²。

7. おわりに

社会情動的コンピテンシー（スキル）育成を学校教育で保証することの重要性は、ますます高まっている。OECD 教育ワーキングペーパー第 173 号『生徒の成功とウェルビーイングのための社会情動的スキル』（2018 年）でも、社会情動的スキルは「教育、経済、人生の様々な成果」の基盤になると見なしている⁶³。教育改革の大きな世界的動向としては、就学前教育においても認知能力の強化に焦点を当てる傾向性が高まるなかで、非認知能力（社会情動的スキル）と認知能力を同時に育むことの相乗効果を突き止めることは重要であり、本論文ではドイツ連邦共和国における社会情動的コンピテンシーの研究動向と公的カリキュラムへの定着化の進展状況を明らかにした。

ドイツでは、理論的研究としては多数の研究成果を輩出しているが、公的カリキュラムへの定着という点でいえば、各州の状況はまちまちであり、教育プログラムとして、特に、非認知・認知を統合する学習プロセスをいかに充実させるかが問われている。それと同時に、教育プログラムとして、たとえ公的カリキュラムへの定着が進んだとしても、「個人的な感情を今ここで扱うためには、学習者が自分の内面世界にかかわる側面を他者と共有しても安全だと感じられる教室風土が必要である」⁶⁴との指摘があるように、非認知・認知を統合する教育プログラムでは生活指導（心理的安全性の醸成）と認知指導（現実世界との相互交渉）とを両輪として捉える必要がある。

謝辞

本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金（課題番号：20K02797、24K06063、21K18507、23K35618）の助成による研究成果の一部である。

引用・参考文献

- Baumert, Jürgen/ Becker, Michael/ Gogolin, Ingrid: Editorial: Sozioemotionale Adaptivität und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27, 2024.
- Becker, Michael: Sozioemotionale Charakteristika und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 05 February 2024.
- Chernyshenko, Oleksandr S./ Kankaraš, Miloš/ Drasgow, Fritz: Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. OECD Education Working Paper No. 173, 2018.
- Frenzel, Anne C./ Götz, Thomas/ Pekrun, Reinhard: Emotionen und Unterricht. In: Kiel, Ewald/ Herzig, Bardo/ Maier, Uwe/ Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen. Julius Klinkhardt 2019, S. 284-293.
- Grund, Julius & Holst, Jorrit: Emotional competence: The missing piece in school curricula? A systematic analysis in the German education system. In: International Journal of Educational Research Open, 4(2023).
- Krapp, Andreas: Emotionen und Lernen. Beiträge der Pädagogischen Psychologie. Zeitschrift für Pädagogik. 2005, 51 (5).
- Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.): Sozio-emotionale Kompetenzen, Fördermöglichkeiten durch Spiel und Bewegung. 2012.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. 2023.
- OECD: PISA 2015 RESULTS (VOLUME III): STUDENTS' WELL-BEING. 2017, OECD Publishing.

OECD: OECD Future of Education and Skills 2030 OECD Learning Compass 2030. 2019.

OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework SKILLS FOR 2030.

Opitz, Elisabeth M.: Sozio-emotionale Erfahrungen von Schülerinnen und Schüler. In: Unterrichtswissenschaft. 2024(52), S. 381-390.

Pekrun, Reinhard: Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. Psychologie in Erziehung und Unterricht. 1998, 44 (3).

Pekrun, Reinhard: The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. In: Educational Psychology Review. 2006(18), pp. 315-341.

Pekrun, Reinhard/ Frenzel, Anne C./ Götz, Thomas/ Perry, Raymond P.: The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. In: Schutz, Paul A./ Pekrun, Reinhard (ed.): Emotion in Education. Academic Press 2007, pp. 13-36.

Pfeffer, Simone: Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Herder 2017.

Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule: Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK). QUA-Lis NRW 2019.

Raufelder, Diana: Luxus oder Notwendigkeit? Soziale Beziehungen in der Schule. In: Ittel, Angela/ Merkens, Hans/ Stecher, Ludwig/ Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Wiesbaden: Springer VS. 2009.

Rubach, Charlott & Lazarides, Rebecca (Hrsg.): Emotionen in Schule und Unterricht. Verlag Barbara Budrich 2021.

Schlesier, Juliane/ Raufelder, Diana: Sozio-emotionale Schulerfahrungen von Schüler:innen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 06 May 2024.

Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) (Hrsg.): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die

Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. 2022.

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 18 Jahre. Verlag das Netz 2019.

経済協力開発機構(OECD)編著『社会情動的スキル:学びに向かう力』明石書店、2018 年。

三宮真智子『メタ認知で〈学ぶ〉力を高める』北大路書房、2018 年
自己調整学習研究会編『自己調整学習』北大路書房、2012 年。

バリー・J・ジーママン他(塚野州一他監訳)『自己調整ハンドブック』北大路書房、2014 年。

西田季里、久保田(河本)愛子、利根川明子、遠藤利彦「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』第 58 巻、2018 年。

ジョン・ハッティ&クラウス・チーラー著(原田信之訳者代表)
『教師のための教育効果を高めるマインドフレーム:可視化された授業づくりの 10 の秘訣』北大路書房、2021 年。

原田信之「ドイツ・チューリンゲン州第三次ビルドゥング計画(2019 年版)における認知能力・非認知能力の育成—三次元構成論の能力枠への着目—」、『人間文化研究』第 36 号、2021 年。

原田信之『ドイツの学力調査と授業のクオリティマネジメント:格差是正のフィードバックシステムの解明』風間書房、2023 年。

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。

ヘファ・ベンベヌティ他(中谷素之監訳)『自己調整学習の多様な展開』福村出版、2019 年。

モシェ・バー著(横澤和彦訳)『マインドワンダリング』勁草書房、2023 年。

註

- ¹ 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、11 ページ。ヘックマンは、同書でさらに、「幼少期の教育に介入することによって、認知的スキルだけでなく社会的・情動的スキルをも向上させることができ」、この介入は「従来の公共政策で議論の焦点となってきた成長後の対策よりも経済的・社会的影響ははるかに大きい」と主張している（同、12 ページ）。
- ² 西田季里、久保田（河本）愛子、利根川明子、遠藤利彦「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』第 58 巻、2018 年、31 ページ参照。
- ³ OECD: OECD Future of Education and Skills 2030 OECD Learning Compass 2030. 2019, p. 86.
- ⁴ 経済協力開発機構(OECD)編著『社会情動的スキル：学びに向かう力』明石書店、2018 年、19 ページ参照。
- ⁵ 経済協力開発機構(OECD)、2018 年、20 ページ。
- ⁶ 経済協力開発機構(OECD)、2018 年、51 ページ。
- ⁷ 原田信之『ドイツの学力調査と授業のクオリティマネジメント：格差是正のフィードバックシステムの解明』風間書房、2023 年参照。
- ⁸ Baumert, Jürgen/ Becker, Michael/ Gogolin, Ingrid: Editorial: Sozio-emotionale Adaptivität und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27, 2024, S. 1.
- ⁹ Baumert u. a. 2024, S. 1.
- ¹⁰ Becker, Michael: Sozioemotionale Charakteristika und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 05 February 2024.
- ¹¹ Becker 2024.
- ¹² Becker 2024.
- ¹³ Becker 2024

- ¹⁴ Pekrun, Reinhard: Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 1998, 44 (3), S. 230.

ラウフェルダーも「学校における社会情動的な経験は、長年、実証的ビルドゥング研究の分野では軽視され、『耳さわりのよい教育論 (Kuschelpädagogik)』であると批判されてきた」と指摘している (Vgl. Raufelder, D.: Luxus oder Notwendigkeit? Soziale Beziehungen in der Schule. In: A. Ittel, H. Merckens, L. Stecher & J. Zinnecker (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Wiesbaden: Springer VS. 2009, S. 196)。ここでいう Kuschelpädagogik とは、パフォーマンス志向が低く、子どもに係る諸問題に対して、誇張しすぎるほどの高い配慮を要求することを特徴とする学校教育を説明するために使用されるジャーナリズム由来の言葉である。チューリッヒ大学のユルゲン・エルカースは、この言葉を厳しく批判し、この用語は主に、学校に対する批判が現在の学校の現実についての知識よりも、進歩的な教育、特に「反権威主義運動」に対する影響に基づいている保守派によって使用されていると報告している。その結果、これらの批評家は、より多くの規律の導入を学校の問題を解決するための特効薬と見なす傾向があるという (WIKIPEDIA, Die freie Enzyklopedie 「Kuschelpädagogik」を参照)。

- ¹⁵ Krapp, Andreas: Emotionen und Lernen. *Beiträge der Pädagogischen Psychologie. Zeitschrift für Pädagogik*. 2005, 51 (5), S. 603.
- ¹⁶ Vgl. Rubach, Charlott & Lazarides, Rebecca (Hrsg.): *Emotionen in Schule und Unterricht*. Verlag Barbara Budrich 2021, S. 10.
- ¹⁷ Vgl. Rubach, Charlott & Lazarides, Rebecca 2021, S. 19.
- ¹⁸ Rubach, Charlott & Lazarides, Rebecca 2021, S. 19.
- ¹⁹ Rubach, Charlott & Lazarides, Rebecca 2021, S. 19-20.

²⁰ Vgl. OECD: PISA 2015 RESULTS (VOLUME III): STUDENTS' WELL-BEING. OECD Publishing 2017, p. 40.

²¹ Rubach, Charlott & Lazarides, Rebecca 2021, S. 29.

²² Vgl. Rubach, Charlott & Lazarides, Rebecca 2021, S. 29.

²³ 4つの影響要因については、Rubach, Charlott & Lazarides, Rebecca 2021, S. 29-31 を参照。

²⁴ モシェ・バーは、マインドワンダリングの負の効果として、経験に基づく連想に依存するあまり、その瞬間に実際に起こっていることから遠ざかってしまうことで集中を妨げるだけでなくさまざまな誤解を招くこと。ある人を見たときに、他の信用できない人を思い出してしまうことで、信用できないと誤解してしまうこと。連想によって予想された認識に偏るあまり、予期せぬ関連性を見落としてしまい、発見と創造性の両方を妨げてしまうことなどを挙げている。こうしたマインドワンダリングを完全に抑制することは不可能であることから、どのようにマインドワンダリングを起こすかをもっと意識することで、その活動を可能な限り自主的に制御できるようになると考えている。前者の状態を「心の迷走」として、後者の状態を「心の散歩」と捉えている（モシェ・バー著、横澤和彦訳『マインドワンダリング』勁草書房、2023 年、5-6 ページ参照）。

²⁵ Vgl. Rubach, Charlott & Lazarides, Rebecca 2021, S. 30.

²⁶ Vgl. Rubach, Charlott & Lazarides, Rebecca 2021, S. 30.

²⁷ Vgl. Rubach, Charlott & Lazarides, Rebecca 2021, S. 31.

²⁸ 一例として、ジョン・ハッティ&クラウス・チーラー著、原田信之訳者代表『教師のための教育効果を高めるマインドフレーム：可視化された授業づくりの 10 の秘訣』北大路書房、2021 年、140 ページ参照。

²⁹ 代表的な文献の一例を挙げると、ヘファ・ベンベヌティ他（中谷素之監訳）『自己調整学習の多様な展開』福村出版、2019 年、バリ

ー・J・ジーマーマン他（塚野州一他監訳）『自己調整ハンドブック』北大路書房、2014 年、自己調整学習研究会編『自己調整学習』北大路書房、2012 年などがある。

³⁰ 三宮真智子『メタ認知で〈学ぶ〉力を高める』北大路書房、2018 年、52 ページ。

³¹ 三宮真智子 2018、53 ページ参照。

³² Vgl. Rubach, Charlott & Lazarides, Rebecca 2021, S. 31.

³³ Vgl. Rubach, Charlott & Lazarides, Rebecca 2021, S. 32.

³⁴ Grund, Julius & Holst, Jorrit: Emotional competence: The missing piece in school curricula? A systematic analysis in the German education system. In: International Journal of Educational Research Open, 4(2023), p. 1.

³⁵ Grund, Julius & Holst, Jorrit 2023, p. 1.

³⁶ 経済協力開発機構(OECD)、2018 年、36 ページ。

³⁷ 英語の「socio-emotional skill」は、ドイツ語では「sozio-emotionale Kompetenz」と訳されることが多い。

³⁸ Vgl. Grund, Julius & Holst, Jorrit 2023.

³⁹ 日本の学習指導要領に相当する。基礎学校では 3 教科（ドイツ語、英語、事実教授）、中等教育学校では 10 教科（ドイツ語、英語、経済、政治、倫理・哲学、地理、化学、生物、情報技術、自然科学）を対象にしている。

⁴⁰ Grund, Julius & Holst, Jorrit 2023, p. 5 の図を一部省略。

⁴¹ Grund, Julius & Holst, Jorrit 2023, p. 5.

⁴² Grund, Julius & Holst, Jorrit 2023, p. 7.

⁴³ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. 2023. このオリエンテーションプランが最初に公示されたのは、2005年のことである。本稿では最新版の2023年

版を取り上げた。

- ⁴⁴ Niedersächsisches Kultusministerium 2023, S. 8.
- ⁴⁵ Niedersächsisches Kultusministerium 2023, S. 11.
- ⁴⁶ Niedersächsisches Kultusministerium 2023, S. 11.
- ⁴⁷ Niedersächsisches Kultusministerium 2023, S. 11.
- ⁴⁸ Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 18 Jahre. Verlag das Netz 2019, S. 10.
- ⁴⁹ Niedersächsisches Kultusministerium 2023, S. 11.
- ⁵⁰ Niedersächsisches Kultusministerium 2023, S. 16.
- ⁵¹ Niedersächsisches Kultusministerium 2023, S. 16.
- ⁵² Niedersächsisches Kultusministerium 2023, S. 17.
- ⁵³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2023, S. 16.
- ⁵⁴ Niedersächsisches Kultusministerium 2023, S. 17.
- ⁵⁵ Niedersächsisches Kultusministerium 2023, S. 17.
- ⁵⁶ Niedersächsisches Kultusministerium 2023, S. 17.
- ⁵⁷ Niedersächsisches Kultusministerium 2023, S. 14.
- ⁵⁸ Niedersächsisches Kultusministerium 2023, S. 14.
- ⁵⁹ Niedersächsisches Kultusministerium 2023, S. 15.
- ⁶⁰ 社会的知性とは、複雑な人間関係を生き抜く社会性や社交性、自分と他者を効果的につなぐ対人関係能力など、人が充実した社会生活を営む上で欠かせない知的資質を総称したものである。社会的知能指数（Social Intelligence Quotient: SQ）は、アメリカの心理学者ダニエル・ゴールマン氏が EQ に続いて提唱したものであり、社会生活に焦点化した心の知能指数を示す指標である。
- ⁶¹ Niedersächsisches Kultusministerium 2023, S. 15.
- ⁶² Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2023, S. 15.
- ⁶³ Chernyshenko, Oleksandr S./ Kankaraš, Miloš/ Drasgow, Fritz: Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework

for the OECD study on social and emotional skills. OECD Education Working Paper No. 173, 2018, p. 4.

⁶⁴ Grund & Holst, Jorrit 2023, p. 7.