

非認知的能力を育む学校風土の重要性

: 学校風土研究と非認知的能力研究の概観から

半田 知佳 お茶の水女子大学大学院 人間文化創成科学研究科
伊藤 亜矢子 お茶の水女子大学

要約

学校で育まれる力には、学力などの認知的能力とは別に、動機づけや自己概念など認知的能力以外の総称である非認知的能力がある。これらに関して、学校という場がどのように影響を与えているのかを、学校風土研究および非認知的能力研究の概観から検討した。その結果、心身ともに安全であり、尊重される関係性を基盤とした中で、人と交流しながら学べる学校風土が全体として、非認知的能力の獲得に肯定的な影響を与えると考えられた。これらから、非認知的能力を含めた学校教育の効果的な在り方を考える上で、風土という視点が重要であることが示唆された。今後の課題としては、学校環境がどのように個人に影響を与えるのかのプロセスなどをより詳細に検討することがあげられた。

キー・ワード: 学校環境, 学校風土, 非認知的能力

I 学校で非認知的能力を育むには

学校で育まれる力には、認知的能力のみならず、非認知的能力もあることに、近年、注目が集まっている (OECD, 2018 ; 文部科学省, 2008 / 2018 ; Heckman & Rubinstein , 2001)。認知的能力は、いわゆる学力に相当するものであり、IQ や学業達成で測定される。一方で、非認知的能力は、認知的能力以外の力を指し、パーソナリティ特性、動機づけ、自己効力感、社会性、道徳性など幅広い能力が想定されている (Heckman & Rubinstein, 2001)。

非認知的能力は、主に教育経済学の中で検討されてきたが、努力や教育によって身に付けられるスキルとして、将来の社会的成功や well-being を予測するなど、人生に長期的な影響を与えるものとして知られている (Heckman & Rubinstein ,2001 ; Kautz, Heckman, Diris, Weel & Borghans, 2014 ; Lee & Ohtake, 2014)。

では、それらの能力を、子どもは、どのように学ぶのだろうか。従来、認知的な能力は、授業での知識の獲得など、より直接的な教科学習によって獲得されると考えられ、教師の指導方略や教科内容の精選など、教授学習活動の検討が行われてきた。一方、非認知的能力は直接に教授されるというよりも、学校生活の中での集団での問題解決

など、学校生活全体を通して生じる子どもの様々な体験から培われることが考えられる。そのように考えれば、体験を通して学ぶ場、あるいは体験の舞台であり、それを支える場としての学校環境がどのようなものであるのかによって、体験や学びの質が左右されることも予想される。つまり、非認知的能力の育成には、認知的能力の育成以上に、多様な学びを促進する学校環境が重要になってくるのではないだろうか。

II 学校という場に着目する必要性

学校環境については、これまで情緒的な風土すなわち学校風土や、学校文化など多様な側面から検討されてきた。

学校文化は、学校にいる人に共有されたイデオロギーであると言われている (Hoy, 1990 ; MacNeil, Prater & Busch, 2009)。

一方で、学校風土は、その場にいる人の行動を基盤とし、学校がどのようにそこにあるのかという心理社会的な環境のあり方である。学校風土は、環境と体験や学びを媒介するものとしても考えられてきた (Moos, 1979)。

つまり、学校文化は人が意図して作り出し刷新されていくものであるのに対し、学校風土は、環境そのものが持つ性質であり、場が作り出す環境から人への媒介物と捉えられる。学校での非認知

的能力の育成を考えた場合、学びの産物ともいえる学校文化だけでなく、学びを媒介し学びの場全体から醸成される学校風土に着目することも必要と考えられる。

1. 学校風土とは

学校風土は、前述のように、その学校の情緒的な側面を含むいわば学校の性格とも言えるものであり、諸外国では100年以上前から研究されてきた(西村,2017)。また、アカデミックな研究だけでなく、例えば少なからぬ受験生が、志望校選択の際に学校風土を考慮する(柿崎・甲斐, 2008)など、日常的な感覚としても、学校風土の存在は広く知られている。しかしその一方、学校風土は複雑な事象であり、定義が難しいことが指摘され(Anderson, 1982)、現在に至るまで、その定義についても議論が続いている(例えば、Wang& Degol,2016; Rudasill, Snyder, Levinson & Adelson, 2018)。結果として、明確で一貫した定義は現在も定説化していない。

たとえば、測定可能でかつ学校環境の改善に関する学校風土の構成要素に注目した定義として、National School Climate Council (2007) がレビューより定義した「学校風土は、学校生活の経験のパターンの上に成り立ち、学校の規範、目標、価値観、対人関係、指導や学習の習慣、学校の組織構造を反映し、学校生活の質と特徴を示す」がある。これは、詳細なレビューより構成されたことから用いられていることが多い定義である(例えば、Reavesa, McMahona, Duffya, & Ruiza, 2018)。日本でも、この定義をもとに尺度の開発が行われている(西村,2017)。

2. 学校風土の次元

それでは、学校風土を構成する要素(次元)としてどのようなものが提起されているだろうか。次元も定義と同様に、研究者間に一貫したものはなく、各研究者によって異なっている。しかし、おおよそ共通する主な次元として、①安全/安心に関する次元、②関係性に関する次元、③教授・学習に関する次元、④物理的な環境や組織構造に関する次元の4つがある(Wang& Degol,2016; Rudasill et al., 2018)。

これら4つの次元に何を含むかについても、次元そのものと同様に、研究者ごとに異なる要素が

指摘されている。Cohen, McCabe, Mighelli & Pickeral (2009) と Wang& Degol (2016) は包括的なレビューより、それらに含まれるものを表1のように整理している。

まず、①安全/安心についての次元は、身体的な安全の保障と情緒的な安全、並びに規範や規律の在り方が含まれている。

次に、②関係性についての次元は、多様性の尊重、子どもや教師、スタッフ等の関係の質、学校に対する帰属意識や学校とのつながりが含まれる。Cohen et al. (2009) では、保護者との関係も含めているのが特徴的である。

次に、③教授・学習に関する次元は、学習指導の質や評価の方法、教師への支援体制などが含まれている。加えて、Wang & Degol (2016) では、指導方法や意欲(動機づけ)含まれ、Cohen et al. (2009) は学業だけでなく社会性や感情についての学習も明確に含むことが特徴的である。

最後に、④物理的な環境と組織構造に関する次元では、清潔さなどの学校の建物の構造という物理的環境の他、カリキュラムや課題活動の設定という、学校環境の組織や構造面が含まれている。

こうした要素は、学校風土を構成するものとして、好ましい学校風土づくりや、学校風土が子どもたちに与える影響の検討などにおいて注目すべき要素と考えられる。

そこで、本研究では、非認知的能力の獲得に学校風土がどのように影響しているのかを、これらの要素を手掛かりに概観し、非認知的能力育成に関わる学校風土の影響について検討する。

III 非認知的能力に学校風土は影響するのか

1. 学校風土研究からみる非認知的能力に影響を及ぼす学校風土の諸要素

従来の学校風土研究において、非認知的能力は、どのような学校風土によって育まれるといわれてきたのだろうか。

ひとつには、学校風土を大きく肯定的なものと否定的なものに2分し、それらの影響を検討した一連の研究がある。例えば、思春期は自己批判的になる時期であり、過度な自己批判は子どものメンタルヘル스에悪影響を及ぼす場合があるが、肯

表 1 学校風土の次元についての比較

次元	Cohen, McCabe, Mighelli & Pickeral (2009) より一部抜粋	Wang & Degol (2016) 一部抜粋
安心・安全	身体的な安全 危機管理計画、身体的に安全だと感じられる、暴力等に対する学校の態度	身体的安全 暴力や攻撃性の提言、生徒やスタッフが安心感を得ていること
	社会的・情動的な安全 個人差に対する態度、いじめに対する対応/態度、葛藤解決 —	社会的、情動的な安全 いじめカウンセリングについて 規律と規範 葛藤解決、学校のルールへの信頼や合意
関係性	多様性の尊重 大人同士/子ども一教師/子ども同士の関係、平等な機会、共同学習 コミュニティとコラボレーション 学校コミュニティの関与、学校の意思決定への親の参加、学習と行動に対する親と教師の規範の共有 —	多様性の尊重 公平感、自主性、意思決定の機会、文化的気づき 関係性の質 スタッフと生徒の関係の質、信頼関係 パートナーシップ コミュニティメンバーや両親の果たす役割
	モラルとつながり 生徒は熱心な学習者、スタッフは仕事に熱心、生徒は1人以上の大人とつながりがある、学校への満足感	つながり コミュニティの結束、帰属意識、生徒の活動
教授・学習	指導の質 生徒の達成に対する高い期待、尊重されるすべての学習スタイル、必要ときに提供される支援 社会的、感情的および倫理的学習 社会的感情的および学術的学習の評価/指導、多様な「知能」の評価、分野間のつながり 専門能力の開発 学習と継続的な改善の支援、体系的かつ継続的である専門性の学習、学校システム評価 リーダーシップ 支援; 2人の学校の指導者が学校の人々を支える	指導と学習 構造の質、生徒の評価、教師の意欲、生徒の意欲、教師の期待、達成目標の構造 — 専門能力の開発 アカデミックレビューと評価専門教育実践、成長の機会 リーダーシップ 管理職の教師支援、オープンなコミュニケーション
	物理的環境・組織構造	環境-構造 清潔さ、スペースとリソース、カリキュラム、課外活動 — —

定的な学校風土はその影響を緩和するという報告がある (Kuperminic, Leadbeater, & Blatt, 2001)。同様に、肯定的な学校風土は、学習への動機づけ (Eccles et al., 1993), 中学生の自尊心 (Hoge, Smit & Hanson, 1990), 自己概念 (Reynolds, Jones, Leger, & Murgatroyd, 1980), レジリエンス (Cohen, 2013), 社会性や情動の学習 (Sugai & Horner, 2006), 精神的健康 (Payton et al., 2008; Shochet, Dadds, Ham, & Montague, 2006; Way, Reddy, & Rhodes, 2007) に正の影響があることが指摘されている。

さらに学校風土を、先の4つの風土次元に分けて考えると、それらの次元と非認知的能力について次のようなことが明らかになっている。

まず、安心・安全の次元については、安心・安全な風土が、社会性と情動の学習、肯定的な自己概念への正の影響することが指摘されている

(Durlak et al., 2011)。具体的には、子どもが情緒的な安心感を得ていること、問題行動に対して教師が適切な態度であることなどが、非認知的能力を増加させるという結果である (Durlak et al., 2011)。この次元は、中学生と高校の欠席率、高校生の中退、校内暴力、薬物の使用などの保護要因にもなる (Thapa et al., 2013; Wang & Degol,

2016)。そして、子どもと学校の肯定的な関係を作るための基盤として、学校生活を直接に左右する重要な要素の一つと考えられる (Thapa et al., 2013; Rudasill et al., 2018)。

次に、関係性の次元については、社会性や情動の学習 (Blum, MosNeely, & Rinehart, 2002)、中学生の自尊心 (Jia et al., 2009) に、良好な関係性が正の影響を持つといわれている。具体的には、周囲から尊重されていること、気にかけてもらえているという感覚、学校とのつながりが、教師とのサポート的な関係や生徒同士の良好な関係の存在が、非認知的能力に影響すると考えられている (Cohen et al., 2009; Wang & Degol, 2016)。この次元は、安心・安全の次元と同様に、中学生と高校の欠席率、高校生の中退、校内暴力、薬物の使用などの保護要因となると指摘されている (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016)。

同様に、教授・学習については、好ましい教授・学習環境が、子どもの動機づけおよび他の人の意見を尊重する態度に影響するとされる (Griffith, 2000)。具体的には、授業の中での相互学習や、自分の意見を表明し受け入れられることが正の影響を持つといわれている (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016)。

最後に、物理的環境や組織構造に関しては、非認知的能力への影響の指摘は少なく、今後の検討が必要であるとされている (Wang & Degol, 2016)。

このように非認知的能力については、学校風土の多様な側面が影響を与えていることがわかる。

さらに学校風土は、非認知的能力に関してだけでなく、学業達成に関しても影響が指摘されている。学業達成については、小学校から高校までを通して一貫して、肯定的な学校風土が高い学業達成と関連することが知られている (Thapa et al., 2013)。また、社会経済的に恵まれないことは、子どもの学業達成に負の影響を与えるが、肯定的な学校風土は、そうした負の影響を緩和するという報告もある (O'Malley, Voight, Renshaw, & Eklund, 2015; Astor, Benbenisty, & Estrada, 2009)。

このように、学校風土は、様々な要素を通して非認知的能力に影響を与え、同時に認知的能力(学業達成)や問題行動にも影響を及ぼす。

子どもの学校での学びは、多様な活動を通して非認知面と認知面が相互に関連しあい、非認知的能力の発達が認知的能力の成長を支え、また認知

的能力が非認知的能力を支えるなど、総合的な成長をもたらしていると考えられる。上記で概観したように、いじめ等の問題に対する規律や姿勢が共有され身体的・心理的に安心や安全を感じられること、子ども同士、教師と子ども同士などの学校の中の良い関係がある中で、非認知的能力が育まれると考えられた。

2. その他の研究からみる非認知的能力に影響を及ぼす学校風土の諸要素

上記のように、学校風土は多面的に非認知的能力の育成に影響しているが、こうした学校風土研究だけでなく、非認知的能力研究の中にも、先述した4次元に含まれ環境要因とみなせるような要素と非認知的能力の関連を検討した研究がある。

ここでは、学校風土にそれらの研究を概観し、非認知的能力研究から見いだされる環境要因を学校風土の4つの次元に整理し、非認知的能力に及ぼす影響をさらにみていきたい。非認知的能力としては、学校風土との関連が指摘されている、動機づけ、自己概念、社会性と道徳性、レジリエンスの4つとする。

1) 動機づけに影響を及ぼす学校風土の諸要素
動機づけの研究より、学校風土の4次元に含まれる要素との関連を見出し整理した(表2)。

まず、関係性の次元との関連では、教師への信頼感が教師との関係性の維持の動機づけに関係するという指摘や(中井, 2015)、教師からの評価懸念が教師への信頼感を通じて学習への取り組みに影響を与える可能性が示唆されている(鹿毛, 2018)。

次に教授・学習の次元との関連では、動機づけを高める授業モデルの効果が検討されている(例えば, Keller, 1979; Maehr & Midgley, 1991)。日本国内においても、高垣・田爪・中西・波・佐々木(2009)は小学校6年生の理科の授業において、動機づけを高めるためのTARGET構造モデルの授業を実施し、内発的動機づけに影響することが明らかにした。また、課題等への情報の提示の仕方によっても動機づけは影響される。山本・植野(2015)は、課題の種類(オープンエンドの課題か、クローズエンドの課題か)によって内発的動機づけに与える影響が異なることを指摘した。また、鈴木(2011)はテスト時にループリックを提示することによって自律的な動機づけが高まるとした。また、課題の困難度の予測と動機づけの関

連についても指摘されている（市村・上田・楠見, 2016）。達成目標の構造が、相互学習を通して学習の動機づけに影響を与えると指摘されている

関係性の次元に含まれる要素に関連しては、肯定的な友人関係が自尊感情（Bishop & Inderbitzen, 1995；Keefe & Berndt, 1996）や自

表 2 非認知的能力に影響を及ぼす学校風土の諸要素についてのまとめ

非認知的能力	学校風土の次元		
	関係性	教授・学習	物理的環境・組織構造
動機づけ	教師への信頼感(中井, 2015) 相互学習(大谷・岡田・中谷・伊藤, 2016)	授業の在り方/デザイン (高垣・田爪・中西・波・佐々木, 2009) テスト時のルーブリックの提示 (鈴木, 2011) 教師からの評価懸念(中井, 2015) オープンエンドの課題 (山本・植野, 2015) 学級目標(大谷・岡田・中谷・伊藤, 2016) 相互学習(大谷・岡田・中谷・伊藤, 2016)	
自己概念	ポジティブな友人関係 (Bishop & Inderbitzen, 1995；Keefe & Berndt, 1996) 教師の働きかけ (Schunl & Meece, 2005)		部活動への参加 (松岡・押澤, 2001；竹村・前原・小林, 2007) 課外活動への参加(Fletcher, Nickerson, & Wright, 2003；Gillis & Speelman, 2008；Molinuevo, Bonillo, Pardo, Doval, & Torrubia, 2010) 学校行事への参加(河本, 2014) 学校行事での協働 (樽木・石隈, 2006)
社会性と道徳性	毎日や日々の関わり方(青木, 2014) 教師との質の高い関係 (Eisenberg, Spinrad, & Kanfo-Noam, 2015) 仲間との関係 (Eisenberg, Spinrad, & Kanfo-Noam, 2015)	感謝に関するプログラム (Bono, Krakauer, & Froh, 2015)	向社会的な活動への参加 (Eisenberg, Spinrad, & Kanfo-Noam, 2015) 部活動(上野・中込, 1998；島本・米川, 2014；上野, 2014)
レジリエンス	ケアしあう関係性(Benard, 2002；Brooks, 2006)		主体的に参加できる機会(Benard, 2002；Brooks, 2006) 自分で参加できる機会(Brooks, 2006)

※ 安心・安全についての次元は、関連がなかったために記載していない

（大谷・岡田・中谷・伊藤, 2016）。このように動機づけ研究からは、教師との信頼感や相互学習での交流など、理解しやすい授業や学習の工夫を学校が用意することにより、動機づけが高まることが示唆されている。例えば、そうした授業づくりが、学校全体に行われることによって、学習に関して教師から気にかけてもらえているという感覚や、学校とのつながりを感じられるような学校風土が構成され、動機づけに関連していると考えられる。

2) 自己概念に影響を及ぼす学校風土の諸要素
自己概念の研究においても、次のように、学校風土の4次元に含まれる要素との関連を見出すことができる（表2）。

己効力感（Schunl & Meece, 2005）に影響することが示されている。また、教師からのフィードバックや注目の仕方などの働きかけが自己効力感に影響するともいわれている（Schunl & Meece, 2005）。

最後に、物理的環境や組織構造の次元に関連するものとして、課外活動や特別活動の影響が指摘されている。具体的には、課外活動や部活動への参加が自尊感情に正の影響があるという（松岡・押澤, 2001；Gillis & Speelman, 2008）。また、学校行事の中で、子ども同士で話し合うことや協働することが、自己効力感に正の影響があることも指摘されている（樽木・石隈, 2006）。一方で、課外活動に関しては、一致した見解が得られていないとの指摘もある（遠藤, 2017）。課外活動に

については、単なる参加するかどうかだけではなく、課外活動の在り方についても適切な工夫が必要と考えられる。

以上より、良好な友人関係や良好な教師との関係の中で、子ども同士が協働的に学校行事に取り組めるような学校風土によって自己概念が育まれることが示唆された。

3) 社会性や道徳性に影響を及ぼす学校風土の諸要素

同様に、社会性や道徳に関する研究から、学校風土の4次元に関する要素を整理した(表2)。

関係性の次元として、助け合うサポート的な関わり方が道徳性や徳を育み(青木, 2014)、教師、仲間との良好な関係性が、共感・同情、向社会的行動に影響している(Eisenberg, Spinrad, & Sadovsky, 2006)。

次に、教授・学習に関する次元として、感謝プログラムの有無など(Bono, Krakauer, & Froh, 2015)、社会性や情動性の学習のプログラムの導入も、非認知的能力の獲得に関連があると考えられる。

最後に、物理的環境や組織構造に関する次元に含まれる要素としては、部活動への参加がライフスキルの獲得に影響する(上野, 2014; 島本・米川, 2014)とされている。

これらから、サポート的な関係性があり、社会性と情動に関する学習内容が導入されるような、社会性や道徳性に関心の高い学校風土の在り方や、課外活動に参加できる学校風土が影響を与えていると考えられる。

4) レジリエンスに影響を及ぼす学校風土の諸要素

最後に、レジリエンスの研究においても、同様に学校風土の4次元に含まれる要素との関連を整理した(表2)。

関係性の次元として、互いに気を付けあう環境(Benard, 1991/2002; Brooks, 2006)、物理的環境や組織構造に関する次元として、主体的に決定する機会が豊富にある学校環境が、レジリエンスの育成に肯定的な影響を及ぼすことが示唆されていた(Benard, 1991/2002; Brooks, 2006)。

5) 非認知的能力研究から見る非認知的能力獲得に及ぼす学校風土の諸要素についてのまとめ

以上、非認知的能力獲得を促進する学校風土の諸要素を、非認知的研究から見出し整理した。

関係性の次元として、良好な友人関係、サポート的な教師との関係性が共通していた。学習の次元として、相互学習での交流、理解しやすい授業や学習の在り方、声のかけ方など学習に関して気にかけてもらえているという感覚が共通していると考えられる。物理的環境や制度の次元として、学校行事や部活動に参加できること、その中で協働的に取り組めること共通していることだと考えられた。

すなわち、良好な友人関係、サポート的な教師との関係性を基盤として、理解しやすい課題や相互交流が図れる授業の在り方、協働的に活動できる学校行事や部活動などが行える学校風土の中で、非認知的能力が育まれると考えられる。

IV 非認知的能力を育む学校風土の特徴

このように学校風土研究および非認知的能力研究の概観から、心身ともに安全であり、尊重される良好な関係性を基盤に、人と交流しながら学べる学校風土が、非認知的能力の獲得に肯定的な影響を与えることが指摘された。

なかでも、関係性の次元については、多くの研究結果があり、非認知的能力育成における重要性が示唆される。学級風土研究など他の風土研究からも、関係性の次元の精神的健康への影響や精神的健康への予防への重要性は指摘されてきた

(Moos, 1979; 伊藤・松井, 1998)。非認知的能力には、問題解決能力やコミュニケーションスキルなど、人との関わりのなかで育まれる要素が多くある。そうしたことから、とりわけ関係性が良好な風土、人と人の関わり合いを促進する風土は、非認知的能力育成に重要といえるのではないだろうか。

加えて、物理的環境・組織構造の次元においても、部活動や学校行事への参加や、学校生活の中で様々な参加の機会があることが、非認知的能力と正の関連を示した。教授・学習の次元でも、相互学習が非認知的能力に影響している。これらからも、主体的な参加による多様な人との関わりや多様な体験が、非認知的能力の育成に重要なことがうかがわれる。新指導要領では、対話的な学び、アクティブ・ラーニングが学習の中心に置かれた(文部科学省, 2018)が、そうした授業内の工夫はもちろん、部活動や学校行事、あるいは、子ども達による学校生活・学級生活の運営など、子ども達の主体的で協働的な参加の機会、自主的に取

り組みを保障し増やしていくことも重要ではないだろうか。

また、学校の中での肯定的な関係性は、安心・安全の次元が基盤となっているという指摘もある (Thapa et al,2013 ; Rudasill et al., 2018) 。参加の機会も、安心・安全な風土が基盤となることは言うまでもない。問題行動に対する学校の対応を一貫させることや、問題行動に対する規律が共有されていることなど、安定した場が校内に構成されていることも、非認知的能力を育むために、重要であると考えられる。

V 今後の課題

本研究で概観した研究は、学校風土あるいはその諸要素と非認知的能力の関連を指摘したものである。しかし、そうした諸要素を持つ学校風土が、どのようなプロセスを通して、非認知的能力の獲得に影響を与えているのかについては検討できなかった。今後、非認知的能力を育むプロセスについて検討することが必要だと考えられる。

今回の概観で得られた、安全な風土や良好な人間関係を基盤に、自主的な参加を保障する学校風土が、どのように個人の非認知的能力獲得に影響するのか、また、個人の非認知的能力獲得がそれを促進する風土の維持発展にどう影響するのかについても、事例的検討など、方法の工夫によって明らかにし、本稿で得られた結果を実証的に深めていくことも今後の課題である。

また、本研究の限界として、非認知的能力の中でも代表的な動機づけ、自己概念、社会性と道徳性、レジリエンスに関する検討にとどまり、これら以外の非認知的能力についての検討は行えなかった。今後は、多様な非認知的能力についても、今回と同様な検討を行い、より幅広い学校風土の非認知的能力への影響を検討することも必要と考えられる。非認知的能力の育成について、幅広く検討することで、非認知的能力を育むためにどのような学校風土をめざすべきかについて、さらなる理解が深まると考えられる。

文献

青木 多寿子 (2014). 品格教育とは何か: 心理学を中心とした理論と実践の紹介. 発達心理学研究, 25, 432-442.
Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. Review of educational research, 52(3), 368-420.

Astor, R. A., Benbenisty, R., & Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools. *American Educational Research Journal*, 46, 423-461.
Benard, B. (1991). Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community. Portland, OR: Western Regional Center for Drug Free Schools and Communities.
Benard, B. (2002). From risk to resiliency: what schools can do. Portland, OR: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
Blum, Robert William, Clea McNeely, and Peggy Mann Rinehart. *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Center for Adolescent Health and Development, 2002.
Bishop, J.A., & Inderbitzen, H.M. (1995). Peer acceptance and friendship: An investigation of their relation to self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 15, 476-489.
Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. *Children & Schools*, 28, 69-76.
Bono, G., Krakauer, M., & Froh, J. J. (2015). The power and practice of gratitude. In S. Joseph (Ed.), *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life* (2nd ed., pp. 559-575). Hoboken, NJ: Wiley.
Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
Cohen, J. (2013). Creating a positive school climate: A foundation for resilience. In *Handbook of resilience in children*. Goldstein, S., & Brooks, R. B. (Eds.). (pp. 411-423) . US. Science & Business Media. Springer.
Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82, 405-432.
Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., MacIver, D., & Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93, 553-574.
Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial Development. In M. E. Lamb & Garcia Coll, C. (volume editors), and R. M. Lerner (series editor), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional*

- processes*(7th ed., Vol. 3, pp. 610-656). Hoboken NJ: Wiley.
- 遠藤 利彦 (2017). 非認知的 (社会情緒的) 能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書. 国立教育政策研究所. 平成 27 年度プロジェクト研究報告書, 初等中等教育, 31, 1-281.
- Fletcher, A. C., Nickerson, P., & Wright, K. L. (2003). Structured leisure activities in middle childhood: Links to well-being. *Journal of Community Psychology, 31*, 641-659.
- Gillis, L.H., & Speelman, E. (2008). Are challenge (ropes) courses an effective tool? A meta-analysis. *Journal of Experiential Education, 31*, 111-135.
- Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: student and parent perceptions of the elementary school environment. *The Elementary School Journal, 101*, 35-61.
- 市村 賢士郎・上田 祥行・楠見 孝 (2016). 課題動機づけにおける困難度情報が課題努力に及ぼす影響. 心理学研究, 8, 7-15.
- 長谷川 祐介 (2009). 家庭背景別にみた学校行事の教育的意義-体育大会を事例に. 比治山大学現代文化学部紀要, 16, 135-144.
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: Lessons from the GED testing program. *American Economic Review, 91*, 145-149.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology, 82*, 117-127.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 1*(2), 149-168.
- 伊藤 亜矢子・松井 仁 (1998). 学級風土研究の意義. コミュニティ心理学研究, 2, 56-66.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., ... & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child development, 80*, 1514-1530.
- 河本 愛子 (2014). 中学・高校における学校行事体験の発達の意義-大学生の回顧的意味づけに着目して. 発達心理学研究, 25, 453-465.
- 柿崎 明子・甲斐 さやか (2008). 中学受験させますか?(2) 進学校化が招く「校風ミスマッチ」-親の幻想と学校の現実. *アエラ, 21*, 28-30.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success (No. w20749). *National Bureau of Economic Research*.
- Keefe, K., & Berndt, T. (1996). Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 16*, 110-129.
- Keller, JM (1999). Motivation in Cyber Learning Environments. *International Journal of Educational Technology, 1*, 7-30.
- Kloos, B., Hill, J., Thomas, E., Wandersman, A., & Elias, M. J. (2012). *Community psychology: Linking individuals and communities*. Cengage Learning.
- Kuperminic, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*, 141-159.
- Lee, S. Y., & Ohtake, F. (2014). Procrastinators and hyperbolic discounters: Transition probabilities of moving from temporary into regular employment. *Journal of the Japanese and International Economies, 34*, 291-314.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education, 12*, 73-84.
- 松岡 英子・押澤 由記 (2001). 中学生の自尊感情を規定する要因: 学校生活要因を中心に. 信州大学教育学部紀要, 104, 133-143.
- 文部科学省(2008)小学校学習指導要領
文部科学省(2018)小学校学習指導要領
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational psychologist, 26*, 399-427.
- Molinuevo, B., Bonillo, A., Pardo, Y., Doval, E., & Torrubia, R. (2010). Participation in extracurricular activities and emotional and behavioral adjustment in middle childhood in Spanish boys and girls. *Journal of Community Psychology, 38*, 842-857.
- Moos, R.H. (1979) Evaluating educational environments. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- 中井 大介 (2015). 教師との関係の形成・維持に対する動機づけと担任教師に対する信頼感の関連. 教育心理学研究, 63, 359-371.
- National School Climate Council (2007) The School Climate Challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice, guidelines and teacher educational policy.
- 西村 倫子 (2017). 日本学校風土尺度 (Japan School Climate inventory: JaSC) の開発について (特集 子どもみんなプロジェクト). 子どものこころと脳の発達, 8, 16-26.

- OECD (2018). The future of education and skills Education 2030. ([http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf))
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L., & Eklund, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30, 142.
- 大谷 和夫, 岡田 涼, 中谷 素之, 伊藤 崇達 (2016). 学級における社会的目標構造と学習動機づけの関連. *教育心理学研究*, 64, 477-491.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and violent behavior*, 39, 100-108.
- Reynolds, D., Jones, D., St. Leger, S., & Murgatroyd, S. (1980). School factors and truancy. In L. Hersove & I. Berg (Eds.), *Out of school: Modern perspectives in truancy and school refusal* (pp. 27-39). Chichester, UK: Wiley.
- Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & Adelson, J. L. (2018). Systems view of school climate: a theoretical framework for research. *Educational Psychology Review*, 30, 35-60.
- Schunk, D.H., & Meece, J.L. (2005). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares & T. Urdan(Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, CT: Information Age.
- 鹿毛 雅治 (2018). 学習動機づけ研究の動向と展望. *教育心理学年報*, 57, 155-170.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 35, 170-179.
- 島本 好平・米川 直樹 (2014). 高校生ゴルフ競技者におけるライフスキルと競技成績との関連. *体育学研究*, 59, 817-827.
- Sugai, G., & Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School psychology review*, 35, 245.
- 鈴木 雅之 (2011). ルーブリックの提示による評価基準・評価目的の教示が学習者に及ぼす影響. *教育心理学研究*, 59, 131-143.
- 竹村 明子・前原 武子・小林 稔 (2007). 高校生におけるスポーツ系部活参加の有無と学業の達成目標および適応との関係. *教育心理学研究*, 55, 1-10.
- 樽木 靖夫・石隈 利紀 (2006). 文化祭での学級劇における中学生の小集団の体験の効果. *教育心理学研究*, 54, 101-111.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83, 357-385.
- 高垣 マユミ, 田爪 宏二, 中西 良文, 波 巖, & 佐々木 昭弘 (2009). 理科授業における動機づけ機能を組み込んだ教授方略の効果. *教育心理学研究*, 57, 223-236.
- 上野 耕平 (2014). ライフスキルの獲得を導く運動部活動経験が高校生の進路成熟に及ぼす影響. *スポーツ教育学研究*, 34, 13-22.
- 上野 耕平・中込 四郎 (1998). 運動部活動への参加による生徒のライフスキル獲得に関する研究. *体育学研究*, 43, 33-42.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194-213.
- 山本 美紀・植野 真臣 (2015). 構成主義的学習におけるルーブリックの活用方法が学習者に与える影響分析. *日本教育工学会論文誌*, 39, 67-81.