２．成果と提案1

コンピテンシー(資質・能力)育成授業のカリキュラムマップCMCDと育成を実践する授業の手立て

細川　太輔（国語科教育）
西村　徳行（美術科教育）
田邊　裕子（音楽科教育）

本スライドの構成

- これまでの取組みの概要
- 今プロジェクトにおける取組みの概要と三つの問い
  - ① 各教科等において捉えられているコンピテンシーの姿とは？：国語科と技術科の分析
  - ② 教師はコンピテンシー育成のためにどのような授業を計画しているか？：CMCD（学習指導案検索システム）作成の報告
  - ③ コンピテンシー育成のためにどのような教科間の連携が可能か？：批判的思考力を例にした分析
- まとめと今後の展望

本スライドでの発表は、上記の構成にしたがって進めて参ります。

これまでの取組みとその成果

小・中学校の様々な授業実践や諸活動において、
どのようなコンピテンシーが、
どのように育成されているのか？

現在、複雑で不確定性の高い将来の社会を生きる子供たちに対して、学校教育においてコンピテンシー（資質・能力）の育成が求められていることはご承知の通りです。しかし、教育現場においてカリキュラム・オーバーロードの問題等が論じられている現状から、コンピテンシー育成のために新たに専用の教科等を設けたり、特定の教科等のみにコンピテンシー育成を担わせることは現実的ではありません。さらに、日本の学校教育の特色として、コンピテンシーは教科横断的に様々な活動において育成される傾向があることが指摘できます。こうしたことから、コンピテンシーの育成は、複数の教科等が協働して、連携・分担しながら進めていくことが重要となると言えます。

こうした前提から、それでは我が国の学校教育において「どのようなコンピテンシーが育成されうるのか？」、そして、育成可能なコンピテンシーは授業活動において「どのように育成されているのか？」、という問いが導き出されました。前回のプロジェクトでは、これらの問いへの答えを明らかにすることを中心に研究に取り組んできました。

これまでの取組みとその成果

◆7つの**汎用的スキル**と、8つの**態度・価値**の枠組み
◆コンピテンシーは**様々な教科等の授業で育成可能**
◆コンピテンシー育成のための**指導の手立て**の提案

様々なコンピテンシーを、
学校教育の授業実践・活動において、
教科をこえて存在する指導の手立てを用いて
育成することができる

前述の問いを明らかにするために、前回のプロジェクトでは以下の研究を行いました。

まず、小・中学校の教科指導を通して育成可能と考えられるコンピテンシーの構成要素について、東京学芸大学の教科教育学を専門とする大学教員に対して質問調査を実施し、その回答に基づき、また文献等を参考に、7つの汎用的スキルと8つの態度・価値を定義しました（次スライドを参照）。このことによって、我が国の学校教育において育成可能なコンピテンシーの枠組みを整理しました。

次に、全国の小・中学校教員を対象に、上の調査から得られたコンピテンシーの構成要素それぞれについて、学校教育の各教科等の学びの中でどの程度、育成可能であるかをWEBアンケートによって調査しました。その結果、小・中学校のすべての教科等が、程度の差はあるものの、ほとんどの汎用的スキルと態度・価値のいずれかについて育成可能であるとみなされていることが明らかになりました。ここから、コンピテンシーは様々な教科等の授業活動において育成可能であると考えられます。

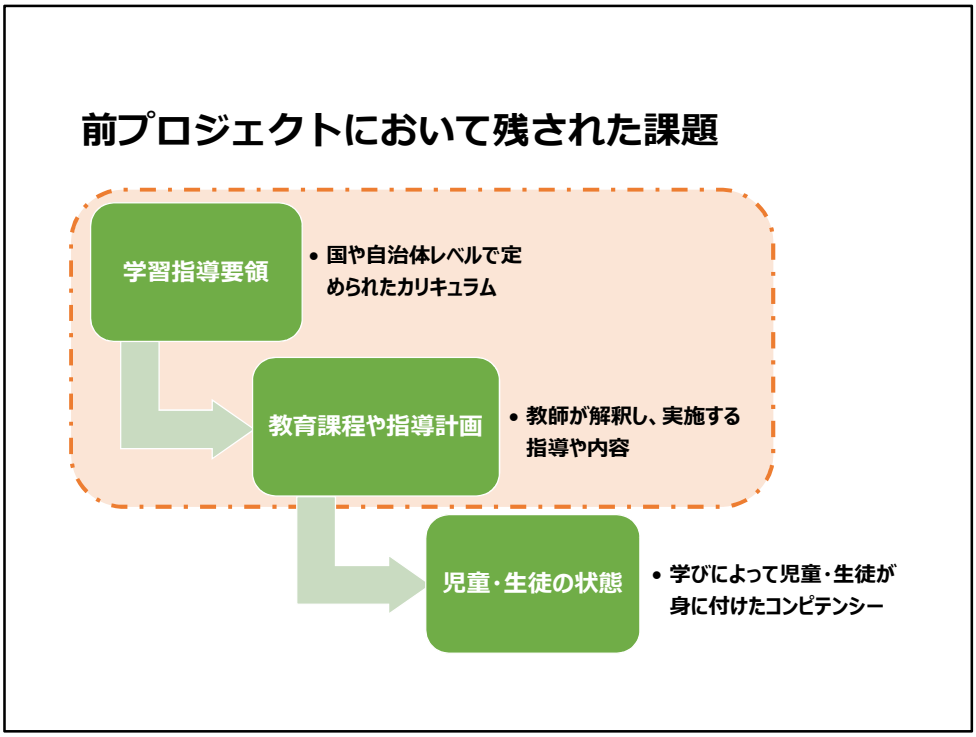
そこで、各教科等において、コンピテンシー育成を意図した授業を大学教員・授業者が連携して立案し、東京学芸大学附属小・中学校・中等教育学校において実施された実際の授業を収録・分析しました。また、児童・生徒に対して質問紙調査を行い、自身のもつコンピテンシーの状態に関して自己評価してもらいました。さらに、分析を担当した各教科等の大学教員が集まり、分析結果について教科・領域をこえた検討を行った結果、授業において学習を促進するための様々な手立てが、コンピテンシーの育成に寄与している可能性を指摘しました。

これらの研究成果から、我が国の学校教育では、「様々なコンピテンシーを、授業実践において、教科をこえて存在する指導の手立てを用いて育成することができる」という原則が得られたと言えます。なお、これらの成果をもとに、実際の授業の様子を視聴できる授業動画配信システム「21CoDOMoS」が開発・運用されています。

【参考】7つの汎用的スキルと8つの態度・価値のコンピテンシーの枠組み

汎用的スキル	態度・価値
批判的思考力 問題解決力 協働する力 伝える力 先を見通す力 感性・表現・創造の力 メタ認知力	愛する心 他者に対する受容・共感・敬意 協力しあう心 より良い社会への意識 好奇心・探究心 正しくあろうとする心 困難を乗り越える力 向上心

出典：東京学芸大学次世代教育研究推進機構ホームページ
（http://www.u-gakugei.ac.jp/~jisedai/tedatevideo/）



これまで述べてきたように、前回のプロジェクトにおいて行った研究から、学校教育におけるコンピテンシー育成は様々な教科等の活動で可能であるという、基本的な原則を得ることが出来ました。

ところで、カリキュラム研究においては、学校教育カリキュラムには三つの次元があると言われています。まず一つ目は、国や自治体レベルで定められた、教育の大きな枠組みや方向性について体系化したカリキュラム、これには学習指導要領などが相当します。また、二つ目として各学校や教師が何をどう教えるかというカリキュラム、これは学校それぞれで定められる教育課程や年間計画、単元計画などに当たります。そして三つ目には、子どもたちが何を学び身に付け、そのことについてどのように考えるかという、児童・生徒の実態としてのカリキュラムです。前プロジェクトで主に焦点化したのは、子どもたちがどのようなコンピテンシーを身に付けているかということでした。しかし、コンピテンシーと学習指導要領の関係や、コンピテンシー育成を目指した様々な授業のつながりについては、あまり触れてこなかったと言えます。

そこで、今プロジェクトでは、学習指導要領上においてどのようなコンピテンシーの育成が目指されているのか、そしてコンピテンシー育成を目指す複数の授業や教科、学年間のつながりや指導の手立てについて明らかにすることを目指します。

今プロジェクトにおける取組み

学習指導要領に関連する問い

① 各教科等において捉えられているコンピテンシーの姿は
どのようなものか？

教育課程・指導計画に関連する問い

② 教師はどのような単元、題材、教材、活動で、
どのようなコンピテンシーの育成を計画しているか？

③ コンピテンシーを育成するためには、
どのような教科間の連携が必要か？

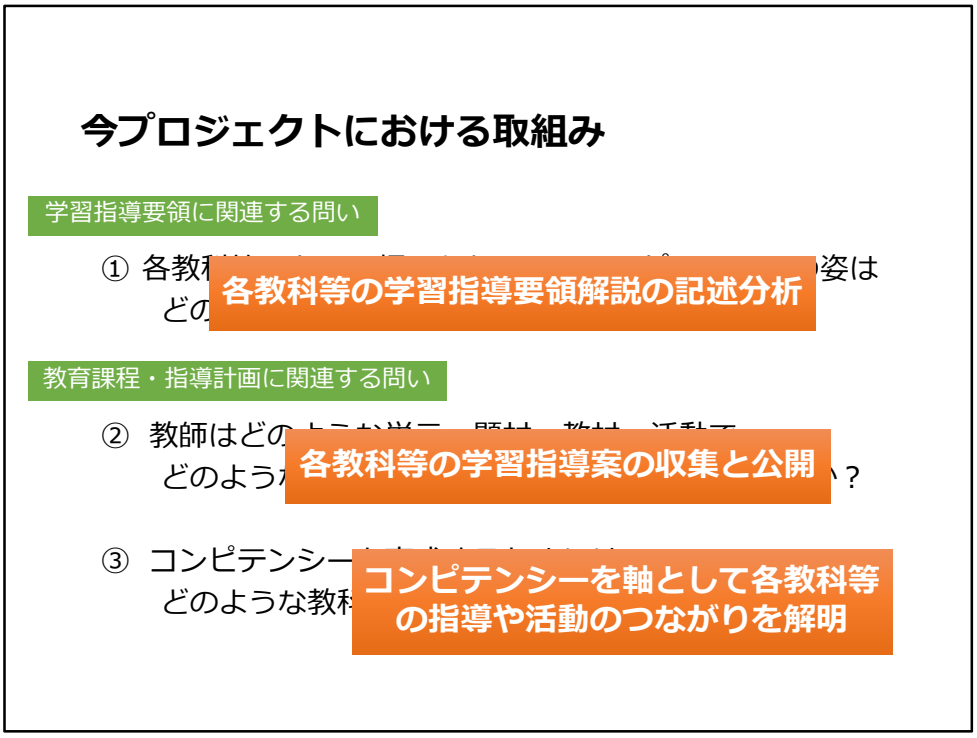
今プロジェクトの取組みは、具体的に三つの問いへ言い換えることができるでしょう。

まず一つは、前述したカリキュラムの一つ目の次元に関連するもので、それぞれの教科等の学習活動を通して育成を目指すコンピテンシーの姿はどのようなものであるか、という問いです。これは、同じ名称をもつコンピテンシーであっても、各教科等によって異なる特徴をもつことに関連します。例えば同じ批判的思考力というコンピテンシー名であっても、その力は多様な側面から構成された総体であると考えられます。批判的思考力のどの側面がクローズアップされるかは、教科等の特質や単元内容によって変わってくるでしょう。各教科等で各コンピテンシーのどの側面の育成が重視されているかを知ることで、授業を行う際に、より効果的な指導が可能になると考えられます。

前述の二つ目の次元に関連する問いは、二つに分けられます。まず、教師が授業においてコンピテンシーを育成しようとする際に、どのような活動によって、どのようなコンピテンシー育成が可能であるか、という問いです。新しい教育観であるコンピテンシーの育成について、個々の教師が一人で一からすべてを考えることは困難である場合が多いでしょう。そのときに、これまでどのような授業が実施されてきたのか、どのような指導の手立てが用いられていたのか、というような情報を得ることは、教師が実際に授業を行う上で大きな助けとなると考えられます。

二つ目の次元に関連するもう一つの問いは、学校教育活動全体でコンピテンシーを育成しようとする際にどのような教科間の連携が必要となるかという、カ

リキュラム・マネジメントに関わる問いです。特に、前述したように、教科横断的に、すなわちすべての教科等の授業でコンピテンシー育成を分かち持とうとする際に、活動を次々と新たに付け加えていくのでは、カリキュラムの過密化によって指導内容を消化できないという、カリキュラムオーバーロードの問題を引き起こすことが懸念されます。それを避けるためにも、各教科等が特性を生かして、どのようにコンピテンシーの育成をシェアしていくことができるかを探ることが重要であると考えられます。



前述の三つの問いへ答えること、それが今プロジェクトの研究の取組みであり、また成果ともなると考えます。

まず、一つ目の問いへの答えとして、各教科等の学習指導要領解説について分析を行い、その記述から各教科等で育成が目指されている各コンピテンシーの姿を明らかにします。特に、教科の特性や役割について全体的・包括的に記述されている箇所と考えられる、「教科の目標」の解説部分を対象として実施します。

また、二つ目の問いへの答えとして、コンピテンシー育成を目的とした学習指導案を各教科等から収集し、公開します。こちらはすでに、東京学芸大学附属小・中学校・中等教育学校等の教諭から、多数の学習指導案収集を実施しました。現在、収集した指導案を公開し、コンピテンシー育成のための実際の授業の情報を広く提供していく準備を進めています。

最後に、三つ目の問いへの答えとして、コンピテンシーを軸としながら各教科等の指導や活動がどのようにつながるかを解明します。例えば、あるコンピテンシーを重点的に指導しようとしたときに、よく似た指導や活動がされている他の教科等があれば、児童・生徒にその学習を思い出すように促すことで、より効果的に学習を進めたり深めたりすることができるでしょう。またあるいは、コンピテンシー育成指導の発展性について分かれば、現状の発達段階にある児童・生徒にどのような学習活動が必要であるのか、といった指導内容の理解につながることも考えられます。つまり、コンピテンシーを手がかりとして他教科等の学習内容や活動を知ることが、学校教育活動全体でコンピテンシー育成を進めていくカリキュラム・マネジメントを考える上での重要な視点となるのです。

各教科等の学習指導要領解説の記述分析結果（一部）

技術科	コンピテンシー	国語科
・技術が生活や社会，環境等に与える影響を評価し，適切に選択したり，管理・運用したりすることのできる力 ・複数の側面から要求・条件を吟味（する） ・特定の側面から見た個人的な願いの実現を目指そうとすることではなく，…多様な側面で，作る場面，使う場面，廃棄する場面，万が一のトラブルの場面などを想定し，さらに，使い手だけでなく作り手の立場も意識（する） ・実践を評価・改善することのできる力 ・使い手だけでなく作り手の立場も意識（する）	批判的思考力	・国語で表現された内容や事柄を正確に理解する資質・能力 ・対象と言葉，言葉と言葉との関係を，言葉の意味，働き，使い方等に着目して捉えたり問い直したり（する） ・（国語を）適切に使うことができるようにする ・言語を手掛かりとしながら論理的に思考する力 ・言葉を通じて人や社会と関わり自他の存在について理解を深めること
・今後の社会の発展と技術の在り方について考え（る） ・人間の願いを具体的な形として実現する	よりよい社会への意識	・（国語は）一人一人の自己形成，社会生活の向上，文化の創造と継承などに欠かせない

続いて、前述した一つ目の問い、すなわち「各教科等において捉えられているコンピテンシーの姿はどのようなものか？」を明らかにするために取り組んでいる分析について、その結果の一部をご報告します。

具体的には、各教科等の学習指導要領解説の「教科の目標」について記述された箇所を対象に、各教科等の学習活動を通してどのようなコンピテンシーの育成が企図されているかについて、NGEのコンピテンシーの枠組み（7つの汎用的スキルと8つの態度・価値）に基づき、分析を実施しました。分析は、教科教育学や心理学、文化人類学を専門とするNGE機構所属の研究者と、国語や社会などそれぞれの教科等を専門とする大学教員が共同で行いました。なお、本発表では、国語科と技術科（いずれも中学校）の分析結果の一部をお示ししています。

上記の表は、汎用的スキルから「批判的思考力」、態度・価値から「よりよい社会への意識」を取り上げ、それぞれのコンピテンシーに関連する学習指導要領解説上の記述を抽出したものです。ここからは、同じ名称のコンピテンシーであっても、その具体的な力や内容は、教科によって異なっていることが分かります。

まずは、「批判的思考力」について見てみましょう。技術科では、技術を開発したり運用する場面において、人々の多様な立場やニーズを想定しながら考えたり行動することを「批判的思考力」と位置付けていると考え

られます。一方、国語科では、言葉を手がかりにして論理的に思考すること、また、表現された言葉が他者にどのように受け取られるかを考えることなどが「批判的思考力」に含まれると読み取れます。こうした結果から、教科汎用的でいくぶん抽象的なコンピテンシー概念は、教科の学習活動を通して、教科の固有の文脈に根差した具体的な児童・生徒の姿として理解できると考えられます。言い換えれば、授業活動等を通したコンピテンシー育成には、各教科等の特性や内容をいかして様々な関わりが可能であるのです。そして、上記のような分析結果は、どのような側面を重視するべきかに関する指標のひとつとして位置づけられると考えています。

次に、「よりよい社会への意識」を見てみましょう。技術科で目指される「人間の願いを具体的な形として実現する」という「よりよい社会への意識」は、国語科での言葉のコミュニケーションの上に成り立つ「一人一人の自己形成」や「社会生活の向上」という「よりよい社会への意識」と地続きである、あるいはそうした他者との交流を前提とした「よりよい社会」であるとも考えられます。つまり、以前に、ひとつのコンピテンシーは多様な側面から構成された総体であると述べましたが、それらの側面は相互に関連し合っている可能性が指摘できるのではないでしょうか。

各教科等の学習指導要領解説の記述分析結果（一部）

各教科等の学習や活動において、どのようなコンピテンシーの育成が企図されているのか、各教科等の学習指導要領解説「教科の目標」の記述を分析した。

- 同じコンピテンシーであっても、各教科等の特性によって、コンピテンシーの異なった側面の育成が目指されていることが分かった
- 各教科等において育成を目指すコンピテンシーの姿は、他の教科等とのつながりが存在する可能性が示唆された

これまでに報告してきた、各教科等の学習指導要領解説についての分析結果から得られたポイントは、上のスライドのようにまとめることができます。

本発表でお示しした結果はまだ一部かつ途中段階のものですが、今後は上記に挙げたポイントを前提に、さらに分析を進めて参りたいと考えています。

第４学年国語科学習指導案

1、単元名

この段落は、いらない？　～筆者の考えとそれを支える事例を読もう～

教材：「アメンボはにん者か」日高敏隆（学校図書４年）

2、単元の目標

（1）国語科としての目標

○本文に出てくる問いに対する答えを、中心となる語を見つけながら簡潔にまとめることができる。
○筆者の考えとそれを支える事例の挙げ方について、叙述を基に捉えることができる。

（2）汎用的スキル

○立場の違う人の意見を聞き，自分の意見を客観的，論理的に見つめ直し，よりよく考え直すことができる。（批判的思考力）

（3）態度・価値

○同じ問いに対して，自分とは違う考えをもつ人がいることを理解し，考えが違う人と学び合うことのよさを感じることができる。（他者に対する受容・共感・敬意）

3、児童の実態

小学４年生という年齢は、ピアジェによれば、自分の立場を反省したり、自分から離れて客観的に物事を見たりすることが可能になる「脱中心化」が顕れる年齢である。国語科の授業の中での顕れとしては、自分の考えを持ちつつ、それに対する反論を想定することができるようになったり、自分とは違う他者の意見を「確かにそれもある」と認めることができたりするようになる。説明文の学習においては筆者の意見を鵜呑みにするのではなく客観的に評価しながら読むことが出来始める。

４年うめ組の児童は、１学期「説明文クロニクル」という単元を通して１年生から４年生までの説明文を系統づけて学んできた。筆者の意見や、構造に着目する児童も増えてきている。発言する、自分の考えをノートにまとめ上げる、仲間の意見を聴きじっくり考える等、姿勢は様々だが、授業への参加意欲は高い。本単元では、児童が筆者の意見を自分の立場で評価し、また教室の仲間という他者と意見を共有し、自分の考えを広げたり深めたりすることができるよう支援していく。

4、単元について

①教科から見た特性

本教材には、２ つの大きな問いが筆者日高敏隆氏によって設定されている。アメンボはなぜ忍者のように水面を浮き、すいすいと走ることができるのか（第２段落)、アメンボは何を食べて生きているのか（第12段落)、である。これらに対して、日高氏は実験と丁寧な叙述で答えている。段落数の多い説明文（全19段落）であるにもかかわらず、問い→実験→結果という明快な論の進め方で語られているため、児童からは「わかりやすかった」という声が圧倒的に多い。表面張力というキーワードに鉤括弧をつけて書かれていたり、くぼむ、油、はじく等のキーワードが繰り返し用いられたりしている特徴を活かし、問いに対して中心となる語を見つけ、簡潔にまとめ説明する言語活動を設定した。

②汎用的スキルや態度・価値育成の観点からみた特性

第16段落からは問いを設定せずに実験が始まっている。これは、19段落の筆者の考え（きれいな水のある環境をみんなで大切にしたい）を支える実験事例であるが、やや唐突な印象も受け、児童たちの筆者に対する評価（16段落以降はいるか、いらないか）にズレが生じるだろう。ズレを顕在化し、自分の意見を伝えたい、仲間の意見を聞いてみたいと思える共有の学習場面を設定した。このような共有の場が，批判的思考力や，他者に対する需要・共感・敬意をはぐくむことに有効であると考える。

5、単元計画と資質・能力を育成する主な手立て（全５時間　本時５／５時間）

	学習活動	関連する主な資質・能力	資質・能力を育成する主な手立て
第１次 （3時間）	・筆者の問い「どうして水面をうかんで走ることができるのか」に気付く。 ・筆者の問いに答えるためのキーワードを本文中から探し出し，短い文にまとめる。	○問題解決力	○解決したい、よりよくしたいという場の設定
第２次 （2時間）	・16段落から，筆者の問いがないのに突如実験が始まることを捉え，16段落以降は必要なのかどうかについて自分の考えをもち，意見を発表し合い，共有する。	○批判的思考力 ○他者に対する受容・共感・敬意	○多様な視点から考える必要のあるテーマの設定 ○他者との学び合いの設定

1

7、本時の学習指導

（1）本時のねらい

・筆者の考えとそれを支える事例の挙げ方について、叙述を基に捉えることができる。
・考えを共有し、自分とは違う意見に触れ，自分の考えを広げたり深めたりすることができる。

（2）本時の展開

時間	○学習活動　・予想される児童の反応	◇資質・能力を育成する主な手立て　◆評価
導入 7分	16段落より後はいる？　いらない？ ○話し合うことを確認し、自分の考えに照らし合わせてミニ黒板にネームプレートを貼る。 ・16段落より後は問いがないのに、なんで「いる」と考える人が多いんだろう。意見を聞いてみたい！ ・「いらない」派に、「いる」理由をわかってもらいたいな。	◇ミニ黒板に自分のネームプレートを貼ることで、互いの意見を可視化し、「なんで？」や「〇〇さんの意見が聞いてみたい！」という思いを喚起する。（他者に対する受容・共感・敬意）
展開 30分	○学級全体で話し合い、意見を共有する。 （いらない派） ・急に水の話になっているから、水の話なしでも文章はまとまると思う。読者がしつこいと思ってしまう。 ・もう問いの答えが読者にもわかっている。だけど続ける。読者が読むのが大変になるのではないか。 （いる派） ・油などで汚れてしまった水は浮かぶことのできない水だということを筆者は読者に伝えたかったんだと思う。 ・最後に自然のことが書いてあるから、アメンボはきれいなところにしか住めないということを教えたかったから必要。 ・アメンボがいることによって自分たちの暮らしを見つめなおせる。 ・油やバターだけでなく、石鹸なども利用して日常使うものをあげている。この実験を通して、人がアメンボの住んでいる川を汚染することを防ごうとしているのではないかと思う（筆者が)。 ・最後の文章の語尾に「思います」とある。これまで日高先生の意見が出ていなかったから、この実験はその意見を言うためにやったのだと思う。 ○問いがないのに、なぜ実験を続けるのかを考えて書き、意見を挙げ、筆者の考えと事例の関係を捉える。 ・確かに問いはないけれど、最後の意見のために実験が必要なのはわかった。読者の生活に寄せて説明しているのもいい。 ・16段落で問いをあげれば、もっと読みやすい。	◇細かい叙述に着目して語る意見や、読者の生活によせて語る筆者の工夫に着目できている意見を評価し黒板に位置付ける。（可視化ツールの用意：批判的思考力） ◇異なる立場の意見を聞くことで，自分の意見をもう一度違う角度から見つめ直すよう促す。（多様な視点から考える必要のあるテーマの設定：批判的思考力） ◇異なる意見を聞いて自分の意見が変わった時は，いつでも意見のネームプレートを移動できるようにする。（試行錯誤が可能な場の設定：他者に対する受容・共感・敬意） ◆考えを共有し、意見を見つめ直し，深めたり広げたりしている。（ネームプレートの移動） ）
結末 8分	○学習感想を書く。 ・はじめは「いらない」と思っていたけど、「いる」派の意見を聞いて、筆者の考えが16段落より後に書かれていることがわかった。そうすると、実験する必要も出てくる。 ・確かに16段落で問いがあがっていれば、もっとわかりやすかったのではないかと思った。 ・「日常使うものをあげている」のは納得した。確かにこの例をあげられると、自分の生活を見つめ直す気持ちになる。筆者の事例のあげ方の工夫だと思った。 ・「思います」という語尾に着目したのはさすが〇〇さん。自分も文章の細かいところまで読んでいきたい。	◇「自分の考えが揺さぶられた仲間の意見」を中心に学習感想を書くように伝える。漫然と書かせない。（振り返る場の設定：他者に対する受容・共感・敬意） ◆筆者の考えとそれを支える事例の挙げ方について、叙述を基に捉えた上で、考えを深めたり、広げたりしている。（ノート）

●記録映像　有，１場面（後方から教師，児童の後ろ姿を映したもの）

2

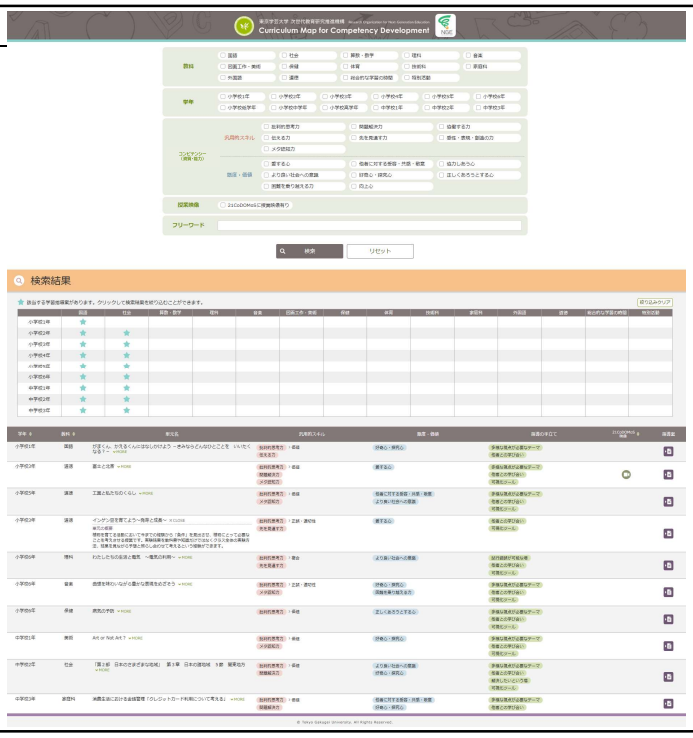
続いて、二つ目の問い、すなわち「教師はどのような単元、題材、教材、活動で、どのようなコンピテンシーの育成を計画しているか？」を明らかにするための取り組みについてご報告します。

本機構では、教科等の各単元でどのようなコンピテンシーが育成されているのか、情報を収集し、授業検索用データベースとして公開する準備を進めています。そのためにコンピテンシーの育成を目的とした学習指導案を各教科等から収集しています。学習指導案はコンピテンシー（7つの汎用的スキルと8つの態度・価値）、学年、教科、各教科の領域等、また学習指導要領との関連も視野に入れながら作成されています。1つの指導案に育成できる、汎用的スキル１つ以上、態度・価値１つ以上が記載されています。教科の特性に合わせて、育成できるコンピテンシーをバランスよく選びました。なお本時案には、教科の特性や授業内容に合わせて、コンピテンシーの育成に有効な手立てを示しています。

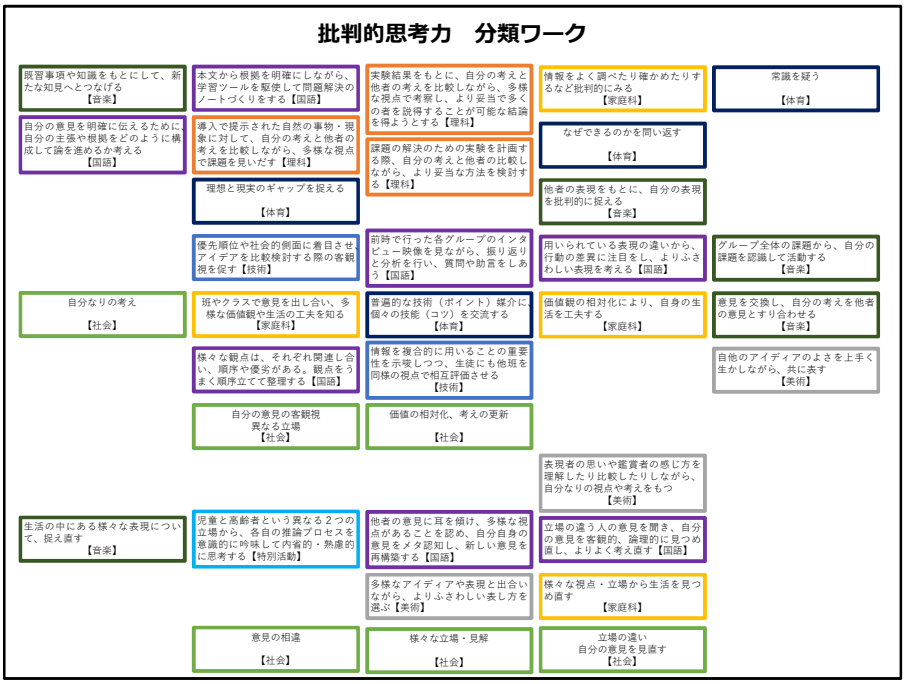
検索画面トップ

こちらが、現在、作成を進めているCMCD（Curriculum Map for Competency Development・仮称)です。ここから、コンピテンシー育成に関する各教科等の学習指導案や授業映像を検索することができます。
CMCDは、教科等の各単元でどのようなコンピテンシーが育成されているかの情報を収集し、授業検索用データベースとして活用することを目的としています。
教科、学年、コンピテンシー（7つの汎用的スキルと8つの態度・価値）、またフリーワードからも検索することができます。

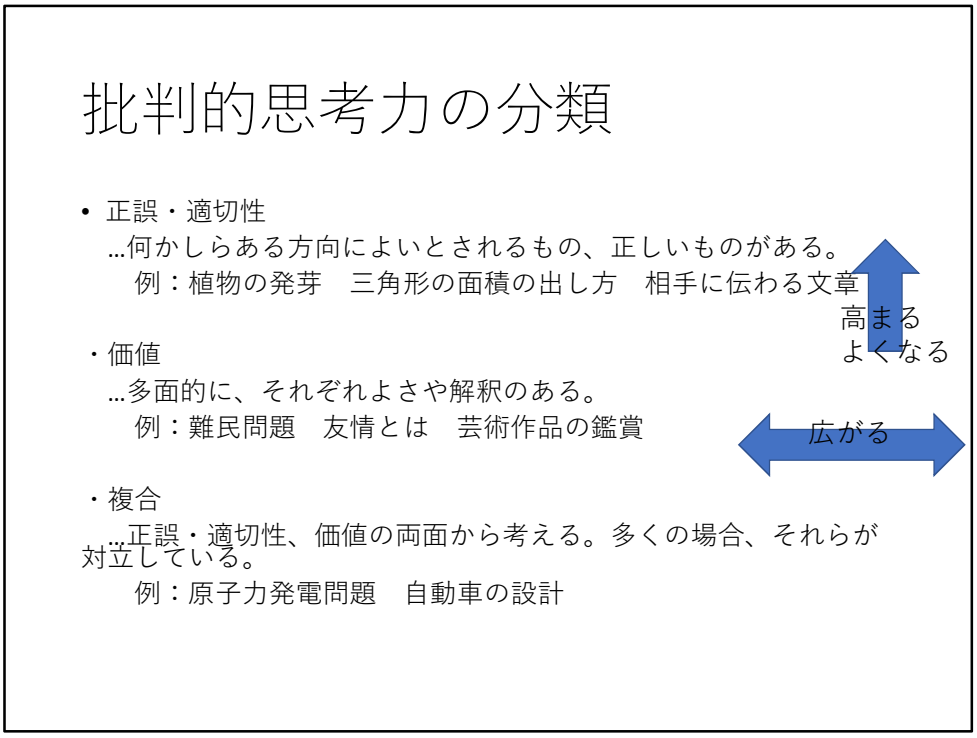
検索結果画面



検索結果は該当する学習指導案があると★が示されます。それぞれの授業の詳細は、学年、教科名、単元名、コンピテンシー（汎用的スキル、態度・価値）、指導の手立てなどが一覧に示されます。コンピテンシーの育成を目指す複数の授業や教科、学年間のつながりや指導の手立てをご覧いただけます。



続いて、スライド7でお示しした三つ目の問い、「コンピテンシーを育成するためには、どのような教科間の連携が必要か？」を明らかにするための取り組みについて、ご紹介します。
この取り組みでは、コンピテンシーの汎用性と、各教科のコンピテンシーの特性を調査するため、集まった指導案の中から、コンピテンシーに関わる具体的な姿を抽出し、分析することにしました。ここでは「批判的思考力」について述べます。



指導案分析で見えてきた批判的思考は以下の３つです。
1つ目は正誤・適切性についての批判的思考です。より正しくなる、より高まる、より適切になるという方向に働く批判的思考です。何かしらある方向によいとされるもの、正しいものがあり、それに向かって批判的に検します。
具体的には植物の発芽の条件はなにか、三角形の面積の出し方をより簡単にだすにはどうしたらよいのか、相手により伝わる文書を書くにはどうしたらよいのかなどがそれに当たります。

２つ目は価値についての批判的思考です。よい方向があるというよりは多面的にものごとをとらえようという方向に働く批判的思考です。それぞれのよさや解釈を見つける過程で、他の見方はないかと考えを広げ、批判的に検討します。
具体的には難民問題で他の見方はないか、友情とはどのようなものか、芸術作品の良さとなにか、などがそれに当たります。

３つ目は複合です。問題に対して正誤・適切性、価値の両面から考えるものです。多くの場合、正誤・適切性と価値は対立しています。具体的には原子力問題（効率性と社会的価値の対立）、自動車の設計（効率と環境問題の対立）などがあります。

批判的思考力（正誤・適切性）の育成

学年	要素	教科等の例
低学年	自分に間違いがないか確認する	国語（書く・説明文）
	よりよいものはないか考える	算数（くりさがり）
中学年	よりよいものはないか考える	算数（面積）、体育（フロアーボール）、国語（スピーチ）
	科学的に検証する（事実を比較・関連付け等して考える）	理科（物理・化学・生物・地学） 保健（効果的な手洗い）
高学年	よりよいものはないか考える	算数（速さ）、体育（バレーボール）、音楽（器楽）
	科学的に検証する（条件を制御して考える）	理科（物理・科学・地学）
中学校	情報を鵜呑みにしない	国語（論説文）
	よりよいものはないか考える（複数の視点）	国語（話す・聞く、書く）、数学（AED）、音楽（音楽作り）
	科学的に検証する（規則性・関係性等の発見）	理科（物理・生物）

それでは正誤・適切性についての批判的思考はどのように育成されているのでしょう。指導案を学年、教科等ごとに分類すると次のようになりました。
まず低学年です。低学年は２つあります。
１つ目は「自分に間違いがないか確認する」です。自分が書いた文章に文法上の間違いがないかなど確認する思考です。
2つ目は「よりよいものはないか考える」です。くりさがりの計算をより簡単な方法でできないか考えることがそれに当たります。

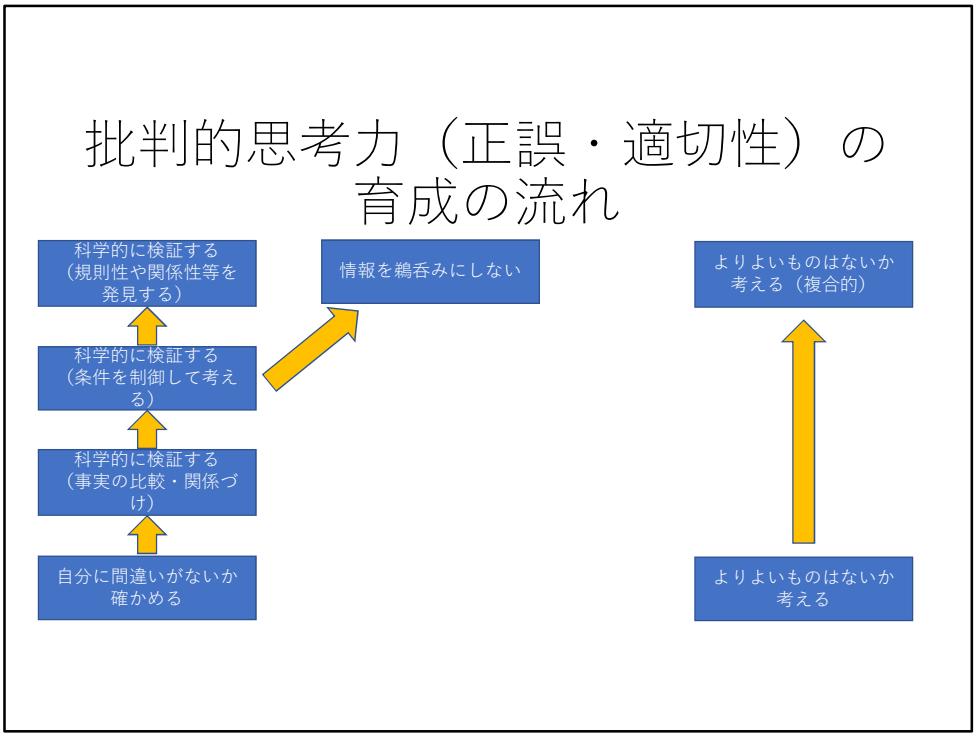
中学年も２つあります。
1つ目は「よりよいものはなにか考える」です。これは先程と同じです。
2つ目は「科学的に検証する」です。例えば理科の実験の結果から、空気を押したときと押さなかった時を比較して空気の性質を考えることなどがそれに当たります。

高学年も２つです。「よりよいものはないか考える」は省略します。２つ目は「科学的に検証する（条件を制御して考える）」です。例えば理科でインゲン豆の発芽の条件を調べるためにどのように条件を制御すればよいか考えることなどがそれに当たります。

中学校では以下の３つです。
１つ目は「情報を鵜呑みにしない」です。例えば国語科で論説文を読んで、それ

をそのまま受け止めるのではなく、筆者の意見が一方的であったり、間違っていたりしないか考えることがこれに当たります。
２つ目は「よりよいものはないかを考える」です。中学校では複合的なよさで考えていきます。例えば音楽科ではボディー・パーカッションをリズムや叩く場所など複数の視点からより良い方向を考えさせています。
３つ目は「科学的に検証する（規則性・関係性等の発見）」です。例えば理科の生物ではどうして孤島には固有種が多いのか、孤島の状況と固有種の生存の関係をモデル化し、その妥当性を考えさせています。

当然ですが、これは指導案に掲載されていたものを整理しただけで、すべての単元を表すわけではありません。ここに載っていない教科・単元で様々な批判的思考力を育成することは当然可能になります。ですから小学校で「情報を鵜呑みにしない」という批判的思考を学習することがあることも考えられます。あくまでおおまかな目安とお考えください。



これらの批判的思考をつながりで考えてみました。
まず低学年では自分に間違いがないか確認することから始まります。その次に正しいかどうかの対象が自分から自然に変わり、科学的に検証するが始まります。条件を制御して考えるようになるとどこまでが事実と言えるかどうかを考えられるようになるので、「情報を鵜呑みにしない」につながると考えられます。

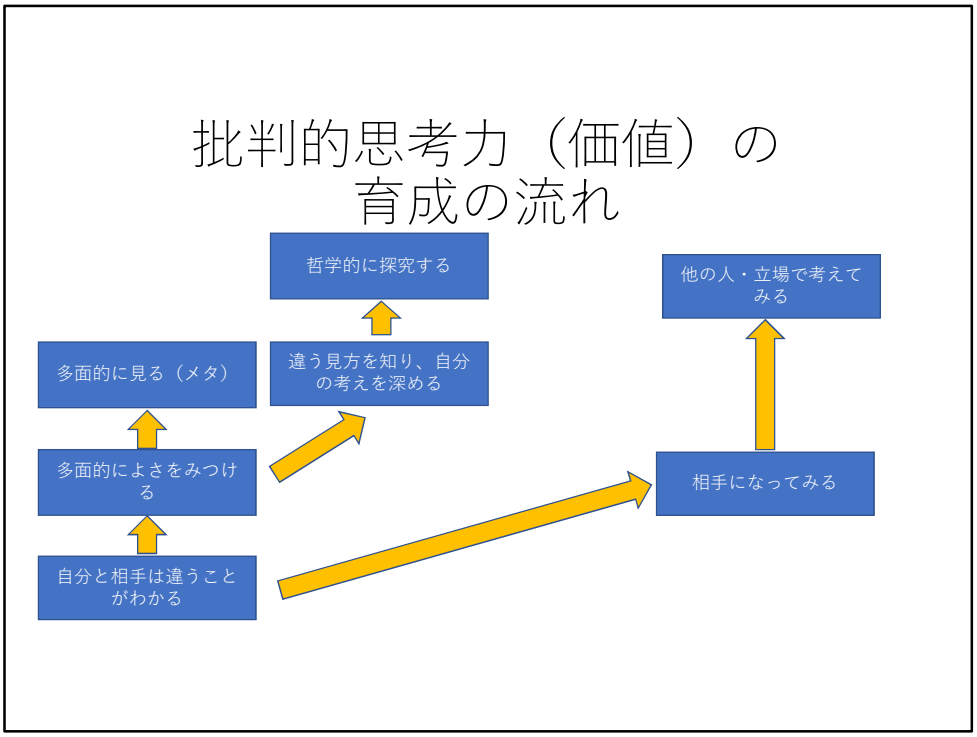
またもう一方で低学年から「よりよいものはないか考える」は中学校まで続いています。学年が上がるにつれて複合的な規準でよりよいものを考えるようになり、複雑化していくと考えられます。

批判的思考力（価値）の育成

学年	要素	教科等の例
低学年	自分と相手は違うことに気づく	国語（文学・書く）
	相手になってみる	道徳（友情）
中学年	多面的によさを見つける	国語（文学）、理科（物理）、図工（表現）
	違う見方を知り自分の考えを深める	国語（説明文、書く）
	他の人・立場で考えてみる	社会（地理）、道徳（北斎）
高学年	多面的に見る（メタ）	国語（文学、説明文）、社会（工業・戦争）、図工（鑑賞）、保健（病気の予防）
	違う見方を知り自分の考えを深める	国語（話す・聞く、書く）、音楽（音楽作り、器楽）、体育（バスケット）、保健（心の発達）
	哲学的に探究する	道徳（人との関わり）、図工（鑑賞）
	他の人・立場で考えてみる	図工（表現）
中学校	多面的に見る（メタ）	国語（論説文）、社会（地理・公民）、音楽（器楽）、美術（鑑賞）、家庭科（消費生活）
	他の人・立場で考えてみる	体育（体育理論）、美術（表現）、技術（情報の技術）
	哲学的に探究する	美術（鑑賞）

次は価値についての批判的思考力はどうでしょうか？
指導案を分析したところ以下のようになりました。
まず低学年です。
１つ目は「自分と相手は違うことに気づく」です。国語科の文学的文章を読んでいると、同じ文章を読んでいるのに異なる感想を持つ子どもがいることに気づきます。そもそも自分とは違う考え方をする人がいるということに気づくことが最初の段階です。
２つ目は「相手になってみる」です。道徳で目の前の相手になってみて、言われたら嬉しいこと、悲しいことを考えてみることがそれに当たります。
中学年では以下の３つです。
１つ目は「多面的によさを認める」です。図工の作品に対して、いろいろな良さを考えることがこれに当たります。
２つ目は「違う見方を知り自分の考えを深める」です。国語科で「書く学習」を行い、友達からの助言をもらって、さらによりより文章に変えていくことがこれに当たります。
３つ目は「他の人・立場で考えてみる」です。道徳で葛飾北斎はどういう気持ちで富士山を見たかを考える、といった目の前の相手以外の人・立場から考えてみることがこれに当たります。
高学年は以下の４つです。
１つ目は「多面的にみる（メタ）です。」例えば社会科で戦争の影響について、様々な角度から検討し、それを俯瞰して自分の考えをもつようなことがこれに当

たります。この場合よさだけではなく、デメリットも考慮します。
２つ目は「違う見方を知り、自分の考えを深める」です。これは中学年と同じです。
３つ目は「哲学的に探究する」です。例えば図工で「Artとはなにか」ということを考えることなどがそれに当たります。
中学校の３つも小学校で挙げられたものと同じです。



これらも繋がりで考えてみます。
まず、自分と相手は違うことがわかることが最初です。
そこから多面的によさを認めたり、目の前の相手になって考えてみたりすることに繋がります。
多面的によさを見つけられるようになったら、次はメリットだけではなく、デメリットも含めて俯瞰的（メタ的）に考えられるようになります。俯瞰的に考えられるだけではなく、自分の考えを違う見方から深めることもできます。
それが更に高まっていくと抽象的な一つのことについて考えを深める哲学的探究につながっていきます。

もう一つは相手になってみることも批判的思考の重要な点です。目の前の相手になってみて考えてみることから、葛飾北斎や違う国の人など自分とは時間的、地理的、思想的に離れた人の立場で考えてみることもできるようになっていきます。

批判的思考力（複合）の育成

学年	要素	教科等
低学年		
中学年		
高学年	科学と価値の両面から検討	理科（物理）
中学校	科学と価値の両面から検討	社会（原子力発電） 技術（自動車モデル、未来の物流）

最後の複合について分析してみます。
複合なのでやはり高学年以降からになります。社会問題と科学技術が対立する技術や理科、社会などの教科で扱われています。

批判的思考力を育成するカリキュラム・マネジメントの例（１年間・６年生）

- 似た批判的思考を関連して指導する。

（例）正誤　算数と体育

「より簡単に計算できる方法を考えたね。その考え方を生かして体育のバレーボールでも簡単にアタックを打てる方法を考えてみよう」

（例）価値　国語と社会

「社会で原発についていろいろな意見をもっていた人がいたことを学んだよね。国語の説明文でもいろんな意見をもつ人がいるので、どんな意見が出るか考えてみよう」

以上の分析結果からカリキュラム・マネジメントについて２つの点から提案できると考えます。まずは６年生を例として１年間のカリキュラム・マネジメントを考えてみましょう。

１年間のカリキュラム・マネジメントの工夫として、批判的思考を関連して指導できることが挙げられます。

他教科であっても似た批判的思考を育てている学習を関連付けて指導できます。

先程の表で同じ欄にある関連する単元を結びつけて指導することができます。

教科等をつなげて指導するメリット

- 教科等をつなげて指導することで、効果的に指導することができる。
- 児童・生徒自身にそれぞれの教科等が関連していることを実感させることができる。
- 児童・生徒の実態に応じて、年間で集中して指導する時期を作ることもできるし、年間を通して均等に指導することもできる。

具体的にはそれぞれの教科等で育成している学習を学習履歴として教師は自覚し、繰り返したり、発展させたりして批判的思考を育成できます。教科による見方・考え方を大事にしつつ、批判的思考という汎用的な資質・能力を関連付けて指導し、指導の効果をあげることができます。

それを子ども自身が自覚できることも大きいと思います。子どもは教科が変わると頭の中を切り替えてしまうこともあるようですが、それぞれが関連しあって資質・能力を育成していると実感させることで、子どもの学習観を変革することができます。

カリキュラムマネジメントの工夫としてはある時期に集中して批判的思考を育成する時期を作ったり、年間にまんべんなくそういう単元をおいて指導していくなど、指導計画の工夫も考えられます。

批判的思考力を育成するカリキュラム・マネジメントの例（学年間）

正誤・適切性
- 低学年　文章を間違えてないか確かめよう（国語）
- 中学年　空気の性質を実験結果から考えよう（理科）
- 高学年　発芽の条件がわかるための実験方法を考えよう（理科）
- 中学校　孤島で固有種が多いのはなぜか自分の説を検討しよう（理科）

価値
- 低学年　人それぞれ考えが違うことに気づこう（国語）
- 中学年　動画のよさをいろいろ考えてみよう（図工）
- 高学年　それぞれが楽しめるルールにしよう（体育）
- 中学校　Artとはなにか様々な価値観から考えてみよう（美術）

１年間だけでなく、学年間でのカリキュラム・マネジメントもあります。
例えば正誤・関連性では以下のようなつながりが考えられます。
まず低学年では国語科の書くことの学習で、自分の文章が間違っていないか考える思考を育成します。
次に中学年では間違っていないか考える対象が自分からそれ以外に広がります。
例えば理科で空気の性質を実験結果などを根拠に比較しながら考える思考を育成していきます。
そして高学年では結果からの比較だけではなく、インゲン豆の発芽の条件を考えるために、結果を予想してどのように条件を制御したら明らかにできるのかを考える思考が育成されます。
中学校ではそれを更に発展させ、孤島で固有種が多い理由を自分で考え、それが妥当かどうか様々な条件から考えて検証するような関係性を明らかにする思考につながっていきます。

それに対して価値はどうでしょう。
価値は低学年では国語科の文学的文章を読む学習で人によって感想が違うことに気づく思考を育成します。
中学校ではただ違うことに気づくだけではなく、図工で友達の作った動画のよさを色々見つけていくような思考が育成されます。
高学年ではメリットだけではなく、デメリットも含めつつ、背の高い人も低い人も同じようにバスケットボールを楽しめるようなルールを俯瞰的に考えて自分の

考えを深めつつ考えていく思考が育成されます。
最後に中学校ではそれらを発展させ、様々な角度から抽象的に迫っていく哲学的な思考につながっていきます。中学校では美術で「Artとはなにか」哲学的に考える学習がありました。

学年間をこえて指導するメリット

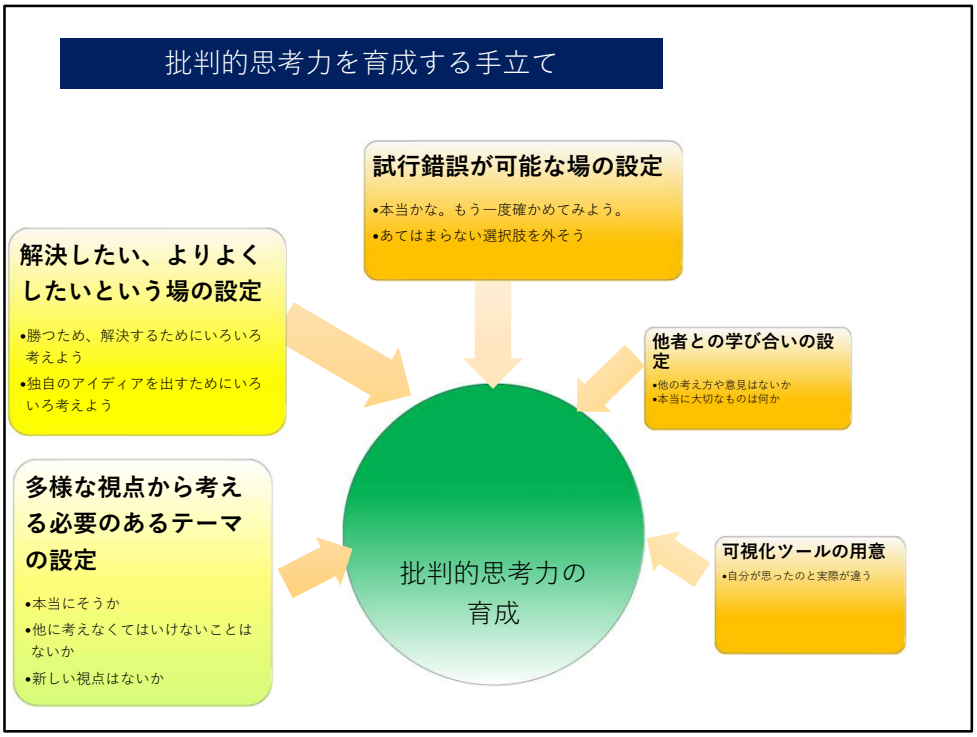
- 育成プロセスが明らかになることで、教科をこえて何を指導すればよいかわかる。
- 児童や生徒の実態に応じて、何を指導すべきかわかる。

このように学年間をこえて指導することで以下の２つのメリットがあると考えます。
１つは資質・能力の育成に教科をこえて指導する道筋が見えてきたということです。低学年では国語で、自分に間違いがないか考える力をつけると中学年の理科で実験結果から比較して何が言えるか考える力につながることがわかっていれば、低学年のときにそのように意識して指導することができるでしょう。
当然今までも無意識に指導は行われてきたとは思いますが、それを意識的にすることで効果をより高めることができると考えます。

2つ目は児童・生徒の実態に応じて何を指導すべきかわかるということです。例えば多面的な思考をすることが難しい児童生徒にいきなり、哲学的な探究をすることは難しいでしょう。ひょっとしたらその前の段階の「自分と相手が違うことに気付く」力が身についていないのかもしれません。目の前の児童・生徒がどこまでできていて、どこができていないかを見ることで、児童・生徒にあった適切な指導ができると考えます。

ではどう指導するか？

以上、批判的思考力のカリキュラムの1年間、複数学年のつながりについて指導してきました。
それではそのような批判的思考力を育成するにはどのように指導すればよいのでしょうか。



昨年までの研究で、私達は批判的思考力を育成する手立てとして，授業ビデオの分析から次の５つを導出しました。
１つ目は，「多様な視点から考える必要のあるテーマの設定」です。社会では難民問題，美術では多様な色を作るといったテーマが設定されていました。多様な視点，新しい視点から考える必要のあるテーマが設定され，それによって子どもたちは様々な立場から考えることが可能となり，「批判的思考力」が育成できたと考えられます。
２つ目は，「解決したい，よりよくしたいという場の設定」です。理科では読めなくなったプラスチックの鑑定書を修復したい，体育では試合に勝ちたいという場が生まれ，その結果様々な角度から考えたり，本当かどうか確かめたりする「批判的思考力」が育成されたと考えます。数学の授業ではAEDを何mおきにおけばよいのかという活動で数学を用いています。それではビデオをご覧ください。
３つ目は，「試行錯誤が可能な場の設定」です。理科では，すぐに自分で考えた実験ができるように準備されており，体育でも自分の考えが正しいかどうかすぐに練習で確かめる場が設定されていました。その結果すぐに自分の考えを検証することができ，そのため本当かどうかを考える「批判的思考力」につながったと考えられます。生徒が炎色反応の結果が本当に正しいかどうか批判的に検討し、再実験する様子を見ることができました。

４つ目は，「他者との学び合いの設定」です。例えば国語では，他のテーマを調べた子どもとの話し合いが仕組まれており，そこで自分とは違う考えを知ることができます。そのため他の視点から考える「批判的思考力」につながったと考えられます。また保健では感染症対策について４人組で話し合うように設定されており，その結果自分とは異なる友達の意見と比較しながら自分の意見を深めることができました。その結果違う視点を考えるという，「批判的思考力」が育成されたと考えられます。
５つ目は，「可視化ツールの用意」です。例えば体育では自分の動きをビデオで撮ることで，その通り動けているか，確認し、そのことにより本当かどうかを考える「批判的思考」につながりました。保健では班の意見をホワイトシートに貼り、多様な意見を可視化することで自分の考えと比較することができ、批判的思考につながったと考えられます。

正誤・適切性	多様な視点が必要なテーマ	解決したいという場の設定	試行錯誤が可能な場の設定	他者との学び合いの設定	可視化ツール
低学年	0.33	0.00	0.33	1.00	0.67
中学年	0.44	0.44	0.33	1.00	1.00
高学年	0.29	0.14	0.71	1.00	1.00
中学校	0.57	0.14	0.43	1.00	0.71

それでは先に示した５つの手立てはどの段階で多く用いられているのでしょうか。
指導案で用いられていることが読み取れる場合は1，読み取れない場合は0とし、平均をとりました。
全ての指導案で用いられていたら1.0となります。
多く用いられていると赤、あまり用いられていないとグレーになっています。
まず正誤・適切性の方で見てみましょう。
特徴的なのが全ての学年で他者との学び合いや可視化ツールが設定されていることです。
また高学年以降では試行錯誤が可能な場の設定もされるようになります。

正誤・適切性	多様な視点が必要なテーマ	解決したいという場の設定	試行錯誤が可能な場の設定	他者との学び合いの設定	可視化ツール
低学年	さくらんぼ計算		ブロックを動かして計算する	ペア・学級全体	ブロック 動作化
中学年	空気に対する見方 アタックを打つための動き	試合に勝つ 自分の健康	線を引いて考える 試合	少人数・学級全体	ホワイトボード ビデオ
高学年	バレーボールの作戦 速さの平均	試合に勝つ	試合 実験 図を書き直す	少人数・学級全体	ホワイトボード 面積図
中学校	島に固有種がいる理由 AEDを置く感覚	社会への貢献	実験 図を書き直す 読み聞かせ	少人数・学級全体 司書・小学生との交流	ホワイトボード 図

それでは具体的にどのような手立てなのが例をあげてみました。これをまとめると次の図のようになります。

正誤・適切性	多様な視点が必要なテーマ	解決したいという場の設定	試行錯誤が可能な場の設定	他者との学び合いの設定	可視化ツール
低学年	少ない選択肢		半具体物を動かす	ペア(1)・学級全体(2)	半具体物 動作化
中学年	複数の選択肢	生活の改善	体を動かす 思考実験	少人数(3)・学級全体(5)	文字化 ICTによる記録
高学年	複数の選択肢	生活の改善	体を動かす 思考実験 実験	少人数(5)・学級全体(2)	文字化 作図
中学校	多数の選択肢	社会への貢献	体を動かす 思考実験 実験	少人数(1)・学級全体(4) 学級外の交流(2)	抽象化

まず試行錯誤についてです。体育のように体を動かす、算数のように試しに計算し思考実験をしてみる、理科のように具体的に実験をすることが挙げられています。
他者との学び合いでは小学校高学年に向けて学級全体が減り、少人数グループが増えていきます。子ども同士の学び合いができるようになってきたことが大きいのでしょう。中学校になると少人数は減り、学級外の人との交流（小学生や司書など）が出てきて、考え方の異なる他者との学び合いが行われるようになってきます。
最後に可視化ツールですが、最初はブロックなどの半具体物や動作化など、抽象的なものを具体的にすることが中心ですが、だんだん作図や文字などをホワイトボードに書くなどの抽象的な表現も増えてくるようになります。

価値	多様な視点が必要なテーマ	解決したいという場の設定	試行錯誤が可能な場の設定	他者との学び合いの設定	可視化ツール
低学年	0.80	0.00	0.00	1.00	0.20
中学年	1.00	0.00	0.00	1.00	0.57
高学年	1.00	0.12	0.18	1.00	0.82
中学校	0.92	0.08	0.17	1.00	0.75

それでは価値はどうでしょう。価値では多様な視点が必要なテーマの設定、他者との学び合い、可視化ツールが多く使われていることがわかります。
このように育てたい批判的思考力が変わると育成する手立ても変わってくるようです。

価値	多様な視点が必要なテーマ	解決したいという場の設定	試行錯誤が可能な場の設定	他者との学び合いの設定	可視化ツール
低学年	手紙の中身を読むか 友達の作品のよさ 友達とは			学級全体	作品
中学年	ゴムのよさ 北斎の気持ち K　Shuttle			ペア・学級全体	自己評価 ノート 写真
高学年	なぜ題名が「雪わたり」か？ 心の発達の違い 戦争とはなにか	生活に役立つ 試合を楽しむ	繰り返し練習する 失敗から学ばせる	少人数学級全体 少人数	ホワイトボード 発表 作品
中学校	AED アートとは 原子力	人口密集 原子力	モデル ゲーム プログラミング	学級全体 少人数（ジグソー）	ホワイトボード コンセプトマップ プログラミング

具体的な以下のような手立てです。これをまとめると次のようになります。

価値	多様な視点が必要なテーマ	解決したいという場の設定	試行錯誤が可能な場の設定	他者との学び合いの設定	可視化ツール
低学年	身の回りに関するテーマ			学級全体(6)	作品
中学年	児童の身の回りから少し離れたテーマ			ペア(2) 学級全体(4)	文字化 作品
高学年	抽象的なテーマ	すぐに自分たちの生活に結びつく	具体物での試行錯誤	少人数(9) 学級全体(8)	文字化 作品
中学校	社会問題など	社会問題に解決する	抽象的な試行錯誤	学級全体(10) 少人数(3)（ジグソー）	文字化 記号

まず多様な視点が必要なテーマの設定です。低学年では目の前にある友達の作品の良さなど、身近なテーマを扱い、中学年では少し広がって北斎の気持ちなどになり、高学年では戦争とは、などのように抽象的になり、中学校では複雑な社会問題というようにだんだん抽象化・複雑化していきます。
他者との学び合いは小学校高学年になるに連れて小グループが増えていきます。中学校でがジグソーなど多様な考え方の他者との学び合いが仕組まれるようになります。
可視化ツールも文字化・作品制作が中心ですが、中学校になるとグラフィックオーガナイザーやプログラミングなど抽象的な可視化が行われるようになります。

複合	多様な視点が必要なテーマ	解決したいという場の設定	試行錯誤が可能な場の設定	他者との学び合いの設定	可視化ツール
低学年	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
中学年	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
高学年	1.00	0.00	0.00	1.00	1.00
中学校	1.00	1.00	0.75	1.00	1.00

最後に複合について見ていきましょう。やはり複合は多くの手立てが使われていることがわかります。試行錯誤も中学校の理科や技術で行われています。

複合	多様な視点が必要なテーマ	解決したいという場	試行錯誤が可能な場	他者との学び合い	可視化ツール
小学校6年生（1） 中学校（4）	電気の利用 未来の物流 自動車 原子力発電	社会問題	試作品作成	少人数・学級全体	図 モデル作り

手立ては以下のとおりです。科学と社会の両面から考えなくてはいけないテーマが設定されています。

批判的思考力育成のビデオ教材

http://www.u-gakugei.ac.jp/~jisedai/

21codomos で検索

なお、ここまでに取り上げてきた、批判的思考力を育成するための指導の手立ては、東京学芸大学次世代教育研究推進機構が作成したビデオ教材において解説しています。
実際の中学校の授業の事例から関口教授（ビデオ撮影当時は准教授）が具体的に説明したものです。ご覧いただけたら幸いです。

考察

- 正誤・適切性と価値では、共通な手立てと異なる手立てがある。

共通	他者との学び合いの設定	可視化ツール
正誤・適切性	試行錯誤が可能な場の設定	
価値	多様な視点が必要なテーマ	

- 低学年よりも高学年、中学校に向けて手立てが多く用いられる傾向がある。
- 低学年では身近で、具体的な手立てが多いが、中学校に向かうにつれて抽象的・複雑な手立てが多い。
- 他者との学び合いの設定では高学年に向けて少人数グループが増えてくる。中学校では多様な他者との学び合いが重視されている。

以上の分析から見えてきたことは以下のとおりです。
１つ目は批判的思考によって共通な手立てと異なる手立てがあるということです。正誤・適切性では「他者との学び合いの設定」「可視化ツール」が多く、高学年から「試行錯誤が可能な場の設定」が増えてきます。
それに対し、価値では「多様な視点が必要なテーマ」「他者との学び合いの設定」「可視化ツール」が用いられていることがわかります。
共通するのが「他者との学び合いの設定」「可視化ツール」であり、正誤・適切性では「試行錯誤が可能な場の設定」、価値では「多様な視点が必要なテーマ」が用いられています。

２つ目は低学年よりも高学年のほうが手立てが多いということです。複雑な問題に対応するためには多くの手立てが必要になってくると考えられます。
３つ目は低学年では具体物や身身の回りのテーマが多いのですが、中学校に向けてだんだん抽象的になり、ジグソーのような複雑な手立てが増えていきます。
最後に他者との学び合いの設定についてです。小学校では高学年に向けて少人数グループの活動が増えていきます。それに対して中学校では小学生や司書など自分とが考え方の違う他者との学び合いが重視されているようです。
育成したい批判的思考力が高度になっていくことが関連していると考えられます。

結論・まとめ

学習指導要領・指導案・学習のつながり（国語と技術の比較）

	国語	技術
学習指導要領解説	国語を適切に使う（正誤・適切性） 言葉を通して人や社会と関わり自他の存在について理解を深める（価値）	特定の側面から見た個人的な願いの実現を目指そうとすることではなく，多様な側面で，技術を工夫し創造しようとする…（正誤・適切性） 多様な側面で作る場面、使う場面、廃棄する場面、万が一のトラブルの場面などを想定し…（複合）
指導案	話す・聞く、書く、説明的文（正誤・適切性） 文学的文章（価値）	エネルギー変換、情報の技術（複合）
生徒の自己評価	森実践（附属竹早中２） 批判的思考の伸び評価(3.89) 価値	浦山実践（附属竹早中３年） 批判的思考の伸び評価(4.11) 複合

それでは指導要領と、指導案、生徒の学習のつながりについて考察します。
それぞれが異なる方向を向いていると、指導が効率よく行われていない可能性があります。
ここでは例として国語と技術を比較します。

そうすると学習指導要領と先生方が作った指導案、生徒の自己評価を並べますと一貫して育成されていることが示唆されます。

考察

- 学習指導要領から生徒の自己評価まで一貫性をもって育成している。
- 日本の教師が伝統としてもってきた指導法が育成を実現している可能性がある。
- 教科等の関連については今後の課題

ここから考えられることは以下の3つです。

１つ目は先にも論じたように学習指導要領、指導案、生徒の自己評価と一貫性が見られ、行政、教員、生徒と全ての段階で批判的思考育成にむけて学校教育が行われていると見ることができます。
２つ目は学習指導要領に具体的な指導法は書かれていないにも関わらず、育成されている可能性が高いのは日本の教員が伝統としてもっている指導法（学び合いの設定など）の有効性がある程度担保されていると見ることができます。
若い教員が増えている現在、このような伝統をビデオなどでしっかりと残していく必要性がここにも考えられます。
３つ目は教科等の関連についてです。この分析法では教科等のつながりしか見ることはできません。教科等を結びつけてどう指導されているかを分析するのは今後の課題になるでしょう。

今後の展望

- その他のコンピテンシーについて分析を進め、コンピテンシー育成の特性について比較する
- コンピテンシー育成の視点から、学習指導要領、教師の指導、子どもたちの姿、それらの間にどのようなつながりが存在するかに目を向ける

最後に、今後の展望を述べます。

まず一つ目は、コンピテンシーについての分析を拡大していくことです。今回の報告では、批判的思考力を主に取り上げましたが、今後はその他のコンピテンシーについても、同様に分析を進めていきたいと考えています。各コンピテンシーの分析が進んでいくことで、コンピテンシー間の分析結果の比較が可能になり、育成の傾向が似ている、あるいは異なるなどの、それぞれのコンピテンシー育成の特性が見えてくると考えられます。特に、同時に指導することが可能なコンピテンシーの組み合わせが分かれば、指導の効果が上がっていくだけでなく、カリキュラム・オーバーロードの問題に対する有用な示唆にもなり得ると期待します。

二つ目は、冒頭部分でお話した、カリキュラムの三つの次元を統合し、我が国の学校教育におけるコンピテンシー育成の在りようを捉えることを目指したいと考えています。学校教育の大きな方向性を規定している学習指導要領、その内容を解釈し、自身の専門性をいかしつつ教師が実際に行う指導、そして児童・生徒が獲得した力や態度、それらのつながりに目を配ることで、日本の学校教育におけるコンピテンシー育成に関する強みや課題を析出することができるのではないかと考えられます。