

コンピテンシー育成開発研究所
令和6年度 年次報告書



お茶の水女子大学
Ochanomizu University

はじめに

VUCA 時代が到来したと言われて久しい。VUCA とは、Volatility (変動性)、Uncertainty (不確実性)、Complexity (複雑性)、Ambiguity (曖昧性) の 4 つの単語の頭文字をとったものであり、近年の社会の特質を表すものとされる。このような社会では、変化が激しく、今後どのようなことがあるか予測できない。そのため、個々人には特定の分野に強みがあるだけでなく、どのような役割や場面に直面したとしても、力を発揮できることが求められる。コンピテンシーとは、特定の分野を超えて機能しうる資質・能力であり、今日においては、教育機関がこの育成に取り組むことがますます重要になっていると考えられる。

本学（お茶の水女子大学）は、従来、こうしたコンピテンシーの育成に注目しており、「教養知と専門知に実践知を結びつけるコンピテンシーを育成し、それらを実装する総合知によって社会を革新する人材を養成する」ことを、第 4 期中期目標期間におけるミッションとし、この実現に向けて全学を挙げて取り組んでいる。

この取組の一環として、令和 4 年（2022 年）4 月より「総合知開発研究機構」が設けられ、その下に「コンピテンシー育成開発研究所」（ICD: Institute for Competency Development）が開設された。第 1 章で述べられているように、本学におけるコンピテンシーをベースとした教育改革や、幼児期から大学卒業に至るまでの段階的育成モデルの開発などを趣旨とするものである。

コンピテンシー育成開発研究所は、開設から令和 5 年 3 月末までの初年度、また、令和 5 年度の活動について、それぞれ「令和 4 年度年次報告書」「令和 5 年度年次報告書」を作成し、ウェブサイトで公開している。本報告書においては、3 年目となった令和 6 年度の活動について報告する。第 1 部の各章においてそれぞれの取組の内容について報告するとともに、第 2 部では、昨年度に続き、一部のコンピテンシーについて作成した段階的育成モデルに関する論考を掲載している。

なお、コンピテンシー育成開発研究所には、総合知教育改革部門、コンピテンシー測定部門、学校教育改革部門、比較日本学教育研究部門の 4 つの部門がある。このうち、比較日本学教育研究部門は、他部署に所属していたものが本研究所に編入されたものであり、編入前より、毎年「研究年報」を刊行してきた。そこで、当該部門の報告はそれに替え、本報告書は他の 3 つの部門に該当する業務に関するものとしている。

また、令和 6 年度までで、コンピテンシー育成に関する基礎的な取組はある程度進んでおり、今後は実践や普及的な活動を強化していくことが求められると考えられるため、令和 7 年度からは、コンピテンシー測定部門を廃止し、その代わりに実践支援部門を設置することとした。

本研究所の活動それぞれにあたり、非常に多くの方々にご支援をいただき、お世話になってきた。この場を借りて、厚くお礼申し上げたい。

令和 7 年 3 月 31 日

コンピテンシー育成開発研究所
所長 坂元 章

目次

第1部	1
1. 令和6年度事業の概要	2
2. コンピテンシー育成支援システムの開発	4
3. コンピテンシー教育に関する研修	18
4. コンピテンシー育成授業に関する調査	24
5. 大学生のコンピテンシーに関する調査	38
6. 大学・附属学校園における研究の推進	52
7. 研究知見の発信・広報活動	62
第2部	67
8. 論考 コンピテンシーの段階的育成モデル	68
9. コンピテンシー育成のモデル授業事例	99
付録	116
令和6年度 コンピテンシー育成開発研究所構成員（2025年3月31日）	117

第 1 部

1. 令和6年度事業の概要

コンピテンシー育成開発研究所は、令和4年度に以下の2つの趣旨を持つものとして設立された。

第1に、教学マネジメント組織として、大学におけるコンピテンシー・ベース教育を中核となって推進する。具体的には、これまでの本学におけるコンピテンシー研究の蓄積を踏まえ、コンピテンシーの測定ツールを開発し活用するとともに、コンピテンシー育成のための教育技法の普及を促す。これらによって授業改善を行うとともに、学生のそれまでのコンピテンシー学修の経験と到達度や、今後の学修における指針を示す可視化システム（コンピテンシー育成支援システム）を構築し、その活用を促す。以上の取り組みから学生のコンピテンシーを向上させることが第1の趣旨である。

第2に、研究機関として、附属学校園を中心的な場として、幼児期から大学期までのコンピテンシーに関する研究を進め、その成果の発信を行う。具体的には、大学生用のコンピテンシー測定ツールに基づいて各学校段階別のものを作成し活用するとともに、コンピテンシー育成の教育技法を実践し、授業研究を行う。この授業研究を通して教材開発を行うとともに、段階的育成モデルを策定する。コンピテンシーを伸ばすためには、様々な技法がある。段階的育成モデルとは、児童・生徒・学生にこれらに関する学習経験を組織的に蓄積させ、コンピテンシーを偏りなく段階的に習得させる教育課程などに関するモデルである。こうした教材やモデルに関する発信を行い、全国の教育改革に貢献しようとするのが第2の趣旨である。

この他に、文化的多様性の理解が、本学が育成しようとしているグローバル女性リーダーにとって重要なコンピテンシーの一つと捉えられることから、伝統芸能を含む比較日本学の研究を推進し、その教育利用について探索することも本研究所の趣旨である。附属学校園と連携し、発達段階を踏まえた教育手法やモデルなどを開発する。

令和6年度は取組の3年目にあたり、それぞれの趣旨について以下の活動を行った。なお、比較日本学に関する取組を行っている比較日本学教育研究部門の活動については、「はじめに」で記したように、この報告書では取り上げていない。

1-1 大学における取組

第1の趣旨に対応する取組には、以下の4つがある。

第1に、コンピテンシー育成支援システム（CACICA）の開発と運用である。令和5年度には、システムの開発を完了し、それに伴い、従来の教務事務システムの改修を行うとともに、システムの案内リーフレットやコンピテンシーに関する説明冊子「お茶大コンピテンシー10の強化書」の作成を行った。令和6年度は、実際に学生のシステム活用を開始するとともに、学生に対して調査を行ってシステムの改善点を抽出し、それに基づいてシステムの改修を行った。本研究所の山岸特任准教授が第1部第2章でこの取組について述べる。また、「お茶大コンピテンシー10の強化書」に関する動画を作成し、学生に提供している。これについて押尾特任助教が同章のコラムで報告している。

第2に、コンピテンシー教育に関する研修である。令和4年度に、大学の教員用にアクティブ・ラーニングに関するオンライン講座を配信したのに続き、令和5年度には、7回にわたってコンピテンシー育成に関する動画教材を配信した。本学が育成を重視しているコンピテンシーのそれぞれについてその概念や育成方法を解説するものである。令和6年度は、コンピテンシー育成の教材配信を続け、このシリーズを完結させた。押尾特任助教が第1部第3章で概要を紹介する。

第3に、コンピテンシー育成授業に関する調査である。令和5年度、大学4年生を対象にして、コンピテンシー育成に有効であった授業について調査した。また、授業において育成されうるコンピテンシーや、使用され

るアクティブ・ラーニング技法に関するシラバスでの入力情報についても調査した。令和 6 年度も引き続き、同様の調査を実施した。大学 4 年生の調査データからモデル授業を抽出し、それを紹介する取組も行った。秋山特任助教が第 1 部第 4 章でこれらの調査結果について報告する。また、モデル授業についても第 2 部に記載している。

第 4 に、大学生のコンピテンシーに関する調査である。令和 4 年度より、1 年生と 3 年生を対象として自己評価式のコンピテンシー検査を行い、令和 5 年度からは、それに加えて、さまざまな対象者について他者評価式、客観評価式の検査を実施し、コンピテンシー水準の実態に関する調査を行ってきた。令和 6 年度も引き続き、これらの調査を実施した。令和 6 年度の調査によって、経時的な比較を行う余地が拡大した。秋山特任助教が第 1 部第 5 章でこうした調査の結果について報告する。

この他に、令和 5 年度まで、コンピテンシー教育のためのシラバスの整備を行ったが、令和 6 年度は、その機能や状況に特段の問題が見出されず、新たな取組を行わなかったため、本報告書では当該の件を記述していない。

1-2 附属学校園における取組

本研究所の第 2 の趣旨に該当するものとしては、以下がある。

第 1 に、コンピテンシー育成の教材開発の推進である。本研究所では、令和 4 年度より、附属学校園の教員の教材開発計画に対する公募を行い、そのプロジェクトを支援してきた。また、附属学校の教員である、本研究所の連携研究員による開発コンテンツやモデル授業に対して本研究所の教員が解説を行っている。さらに、附属学校園が行っている連携研究会に対してコンピテンシー育成に関するテーマを提示し、その研究を促してきた。令和 6 年度も、この取組を継続している。

第 2 に、コンピテンシーの段階的育成モデルの開発に関する取組である。令和 5 年度、多様な分野での開発を進めるために、研究計画の公募を行い、大学と附属学校園が連携して研究するプロジェクトの立ち上げを行った。このプロジェクトは、令和 6 年度で終了している。また、令和 5 年度、一部のコンピテンシー（他者理解力、対人葛藤解決力）について段階的育成モデルの案を作成したが、令和 6 年度は、さらに批判的思考力と省察的思考力についてモデル案を作成した。

以上の概要については、下島特任准教授と押尾特任助教が共同し、第 6 章で一括して報告する。また、批判的思考力と省察的思考力について作成されたモデル案や、附属学校教員によるモデル授業は、第 2 部で紹介される。

1-3 それ以外の取組

以上の取組の他、第 1 と第 2 の趣旨の両方に該当するものとして、本研究所の研究知見を発信する取組がある。令和 4 年度より、いくつかのイベントにおいて本研究所のスタッフが講演を行ったり、外部から講師を招いてセミナーを行ったりしている。令和 6 年度も同様の取組を継続しており、第 7 章で、下島特任准教授と押尾特任助教が共同し、これらの取組概要について紹介する。

この他に、コンピテンシー育成開発尺度の開発に関する取組として、大学生のコンピテンシー理解や小学生の社会性に関するテスト作成を進めたが、テスト内容に変動の可能性があるため、本報告書では本件について記述せず、今後の機会に報告することとした。

2. コンピテンシー育成支援システムの開発

2-1 はじめに

コンピテンシー育成支援システムにおける令和6年度の最大のトピックは、システム（CACICA:カシカ）の運用開始であった。令和4年度の構想、令和5年度の開発を経て、令和6年4月9日に学部・博士前期課程に在籍する学生へ向けて公開された。公開初年度となる令和6年度の目標は、システムの改善及び機能の増強に関する検討を行い、CACICAを学生のコンピテンシー育成のパートナーとして、より使いやすく進化させることであった。そのため、利用者モニター調査及びアンケート調査を設計し、ユーザーフィードバックを収集して、その結果をもとに機能改善と新機能の追加を行った。

本章では、まずCACICAのシステム概要について記し、続いて令和6年度のCACICA機能強化のために行った取組を記す。

2-2 システムの概要

CACICAは、本学が取組むコンピテンシー・ベース教育の一環として、学生に主体的かつ能動的なコンピテンシーの育成を動機づけ、コンピテンシーを伸ばすための行動を促進させることを目的として開発・導入したWEBシステムである。

システム名CACICAは「可視化」に由来し、3つの可視化された情報が学生に提供される。具体的には、①自己のコンピテンシーの状態、②コンピテンシーが記された当該学期に履修登録した授業の一覧、③自己のコンピテンシー伸長の軌跡の3つである。学生がこれらの情報を活用して内省を深め、コンピテンシー育成のPDCA（Plan-Do-Check-Act: 計画・実行・評価・改善）のサイクルを継続的に回していけるよう、STEP1:セルフチェック機能、STEP2:目標設定機能、STEP3:行動計画機能、STEP4:振り返り機能の4機能を有し（図2-1）、そのサマ리를可視化されたグラフや表によって確認できるダッシュボードを搭載している。

具体的には、学生は、まず年度初めの4月にSTEP1のセルフチェックを行った後、STEP2のコンピテンシー

図 2-1 コンピテンシー育成支援システムの機能



育成目標の設定、STEP3 の行動計画の設定までを行う。その後、自らが立てた目標を意識して、授業や課外活動に取り組み、前期と後期の終わりに、それぞれ STEP4 の振り返りを行う想定である。学生が、このコンピテンシー育成の PDCA サイクルを入学から卒業までの 4 年間にわたって回し続けることで、目標とするコンピテンシーをスパイラルアップさせ、本学が定めた「お茶大コンピテンシー10」を自覚的に伸ばしていくための支援を行う。公開時の仕様の詳細は、令和 5 年度事業報告書を参照されたい。

2-3 改修計画

前述のように令和 6 年度の目標は、CACICA をより使いやすく進化させること、具体的には導入したシステムのユーザビリティを評価し、その向上のための改修を行うことであった。

改修は、①ユーザーフィードバックの収集によるユーザビリティ評価、②改修事項の決定、③システム改修の手順で行われた。ユーザビリティとは、「特定のユーザーが特定の利用状況において、システム、製品又はサービスを利用する際に、効果、効率及び満足を伴って特定の目標を達成する度合い」と定義されている（日本産業標準調査会,2020）。ウェブサイトにおけるユーザビリティアンケート評価手法の開発を試みた仲川（2001）は、産業標準調査会が定義する 3 要素、すなわち「効果」、「効率」、「満足」の中でも、主観的「満足」が最も重要であるとし、その構成要素として、7つの因子を抽出している。抽出された因子は、①好感度、②役立ち感、③内容の信頼性、④操作のわかりやすさ、⑤構成のわかりやすさ、⑥見やすさ、⑦反応のよさ、であった。この知見を参考に、CACICA で提供される情報は履修登録情報であるため、③「内容の信頼性」を除外した上で、いくつかの項目を統合し、以下の 4 つの観点で評価を行うこととした。

【ユーザビリティ評価の観点】

1. 役立ち感

- CACICA を使ってコンピテンシーの育成を行っていくことは「役に立つ」と感じているか

2. 反応遅延・障害

- 操作に対して表示が遅くなる、正しい画面が表示されないなどの反応遅延や障害はないか

3. 構成・操作のわかりやすさ

- メニューの構成はわかりやすいか
- 操作に迷うことなく使いやすいか

4. 好感度

- WEB サイトの世界観（機能やデザイン）に好意的な印象を持っているか

具体的なユーザーフィードバックの収集は、コンピテンシーの育成に興味を持っている学生が履修していることが想定される特定の授業履修者に対するアンケート調査と、本システムの構想段階から参画している 2 名の学生委員への聞き取り調査をもって行うこととした。

改修のタイミングは、学生がシステムにアクセスする時期を考慮して行うことが適切であると考え、前期の振り返りと同時に後期の目標設定を行う令和 6 年 10 月と、令和 7 年度の利用が開始される令和 7 年 4 月に本番適用することを目標とし、そこから逆算する形で手続きを進めた。以降、前者を第一次改修、後者を第二次改修と呼ぶ。以下にそれぞれの改修のために行ったアンケート調査の概要、ユーザビリティ評価結果、実施した改修について記す。

2-4 第一次改修

2-4-1 アンケート調査の概要

第一次改修のための調査は、システム公開の翌日である令和 6 年 4 月 10 日に実施された。対象は前期授業「コンピテンシー基礎論」を履修する学生とした。方法は、授業中に CACICA の操作説明を行った後、STEP1 のコンピテンシー・チェックの受検、STEP2 の目標設定、STEP3 の行動計画の入力を実際に行ってもらい、授業後にアンケートサイトにアクセスして回答することをレポート課題とした。アンケートは、7 項目とし（表 2-1）、質的な分析を行うために、「Q2）『STEP2』で目標として設定したコンピテンシー」以外の質問項目はすべて自由記述とした。調査日の授業出席者 65 名から回答を得て、そのすべてを分析対象とし、ユーザビリティ評価を行った。

表 2-1 質問項目

Q 1) 「STEP1：お茶大コンピテンシー10 診断テスト」を受検して考えたこと、気づいたこと
Q 2) 「STEP2」で目標として設定したコンピテンシー
Q 3) 「STEP2」で選んだコンピテンシーを目標とした理由
Q 4) 「STEP3」に入力した行動計画
Q 5) 「STEP3」に入力した行動計画を立てた理由
Q 6) CACICA を実際に触ってみた感想（改善点、使いにくい点、欲しい機能など）
Q 7) CACICA についての感想

2-4-2 ユーザビリティ評価 1：役立ち感

役立ち感については、まず Q 1 「『STEP1：お茶大コンピテンシー10 診断テスト』を受検して考えたこと、気づいたこと」として回答された自由記述の分析から評価した。Q 1 に記述された内容の頻出語を調べたところ、上位 10 項目として、自分（103）、思う（64）、低い（57）、コンピテンシー（48）、感じる（45）、高い（35）、考える（30）、力（30）、思考（28）、能力（10）の単語が抽出された。このことから、自身の保有能力の高低がコンピテンシーの文脈で意識化され、それをきっかけとして様々な省察が始まったことが見てとれ、コンピテンシー・チェックは、能動的なコンピテンシー育成行動を開始する契機として役に立つと評価されたことが推察された。

具体的な記述例を表 2-2 に示す。ここからは、「学力面からだけでなく、違った側面から能力を考えることが、とても新鮮に感じた」、「コンピテンシーという言葉は聞いたことが無かったが、重要視すべきものがあると感じ、身につけていきたいと思う」など、コンピテンシーという大学で身につけるべき新しい学力を知ったことへの驚きや、それを修得することの重要性に関する気づきがあったことが確認された。また、「就活を始めるまでに明らかな弱点を補いつつ長所を希望の業界にどう活かしていけるかを考えていきたい」、「就職活動において自分が『強み』や『弱み』として話している部分に繋がるものが多いと感じて、ぜひ取り入れたいと思った」など、就職活動を意識した自身の強みと弱み、長所と短所の把握に対する役立ち感が確認された。他方、役立ち感に関するネガティブな回答は 1 件も見られなかった。

Q7 の自由記述には、「自分が育成したいと思う能力に合わせて授業を選ぶことができるのが役に立つ。セルフチェックから振り返りまで CACICA で行えるため、コンピテンシー育成に取り組みやすい」、「CACICA でお茶大の授業を通してどのコンピテンシーが伸ばせるのかがわかるのがとてもありがたかったです」などコンピテンシーを伸ばすことを意識した授業の選択に役立つという回答が見られた。

以上のことから、CACICA のコンセプトはおおむね学生に役立ち感を持って迎えられており、抜本的なコンセプト変更の必要はないと判断した。

表 2-2 「役立ち感」に関する記述例

<p>・学力面からだけではなく、違った側面から自分の能力について考えることが、とても新鮮に感じた。また、結果を見て、大きなカテゴリーによって区分された力は複数のコンピテンシーから構成されているため、一つのコンピテンシーだけを伸ばしても有用な能力は得られないことに気づいた。したがって、同じカテゴリーに含まれる複数のコンピテンシーを組み合わせながらバランスよく鍛えることが大切なのではないかと考えた。</p>
<p>・コンピテンシーという言葉は聞いたことが無かったが、重要視すべきものはいくつもあり、身につけていきたいと思う。自分は集団で行動するとき、積極性に欠けていると気づいた。問題を解決する際も、ほかの選択肢を検討するよりも、安全な道を選びがちであり、できるだけ責任を負いたくないのだと自覚した。エージェンシーや問題解決力が低い評価になったのは、その気持ちのあらわれであろう。他人と共同で課題に取り組む機会も今後増えていくので、この点について理解を深め、改善していきたいと思った。</p>
<p>・現状持ち合わせているコンピテンシーにだいぶ偏りがあることが分かり、就活を始めるまでに明らかな弱点を補いつつ長所を希望の業界にどう活かしていけるかを考えていきたいと考えました。</p>
<p>・人にはそれぞれ得意不得意があるというが、その具体的な要素に名前をつけて整理することで、自分の得意不得意がどこにあるのかを知ることができた。1対1なら大丈夫なのに大人数は苦手だな、とか今までなんとなく感じていたことが、なぜそうなのかをはっきりと認識することができた（自分は、他者理解は得意だけど協働力は低いなど）。ぼんやりとしていたものがよりクリアに見えるようになり、考えやすくなったのでやってよかったと思う。</p>
<p>・これまでコンピテンシーを考えて授業を受けたり活動をしったりはしていなかったが、就職活動において自分が「強み」や「弱み」として話している部分に繋がるものが多いと感じて、ぜひ取り入れたいと思った。自分で意識していなかったけれど、質問されることで改めて「そういう活動をしたな」と思い出すこともあって、エピソードの増補にもつながった。</p>
<p>・省察的思考力や自己制御力、内的統制感などの自分自身に関する能力は自分の強みだとわかった。しかし、他者理解力や創造的思考力、協働能力などの、他者との関わる力や新しいことを生み出す力は弱いことを知った。自分をもっと周りの環境や広い世界に目を向けて物事を考える必要があると思った。</p>
<p>・まず、コンピテンシーの要素が10個に分かれていて、その能力一つ一つが言語化されていたので、求められている能力がどんな物をきちんと認識することができるようになったと思いました。10個に分かれているからこそ、自分には足りない能力が何なのか、逆に優れている能力は何なのかを認識しやすくなってよかったです。</p>
<p>・自分の弱点と強みを知ることができて良かった。特に批判的思考力の評価が思ったよりも高く少し自信がついた。評価が低かった能力を伸ばすとともに評価の高かった能力を今後の行動に活かしていきたいと思った。</p>

2-4-3 ユーザビリティ評価2：障害・反応速度

障害・反応速度については、授業中に CACICA を操作している段階で、学生からコンピテンシー・チェック受検後に遷移する結果表示画面に、正しいグラフが表示されないという不具合が報告された。本件に関しては至急の対応が必要と判断し、原因を究明したところ、学生マスタの設定ミスにより、令和3年度入学生と令和4年度入学生すべてに及ぶ広範な障害であることが判明した。そのため、システム業者に至急の対応を依頼し、翌日復旧したタイミングで、学生へのお詫びと復旧を知らせるメールを発信した。

反応速度については、そのことに直接言及されたコメントはなかった。しかし、「計画を立てる上で参考となる情報がたくさんあって、行き詰まることなくサクサクと計画立てが進んでよかったです」等の記述から、ストレス少なく作業できたことが見てとれ、反応速度に特に問題はないものと判断した。

2-4-4 ユーザビリティ評価3：構成・操作のわかりやすさ

構成・操作のわかりやすさについて言及された記述は29件であった。その記述の内容を肯定的なもの否定的なものに分け、さらに内容を分類して分析した。自由記述の内容分類を表2-3に示す。

まず、総評としては「使いやすい」、「わかりやすい」、「見やすい」という記述がみられ、ナビゲーション全般についても総じて学生のコンピュータリテラシーの水準にあったシステムとして受け入れられていることが確認された。その一方で、授業等で説明を受けることなく「一人でやる際にはわかりにくい」という指摘や、スマートフォンでの見やすさについて、「表示や操作が見づらい・使いづらい」との記述が複数寄せられ、改善への検討が必要であることが見出された。

表 2-3 「構成・操作のわかりやすさ」に関する自由記述の内容分類

分類	肯定的コメント	否定的コメント
総評	今のままでも十分使いやすい	一人でやる際にはわかりにくい
	使いやすいです！	動作が完了したかがわかりにくい
	分かりやすかったです！	
	とても分かりやすく興味深かったです！	
	わかりやすく、画期的なシステムだと感じた。	
	見やすく使いやすいと感じた	
	シンプルで使いやすいです	
ナビゲーション全般	計画を立てる上で参考となる情報がたくさんあって、行き詰まることなくサクサクと計画立てが進んでよかったです。	
	コンピテンシーチェックを終えた段階では何をすべきがよくわかりませんでした。行動計画を書いて一気に具体化できて面白かったです。	
	コンピテンシー育成のためのステップが細かく設定できて良い。自分一人ではここまでしっかりと設定できていなかったと思う。	
スマートフォンでのみやすさ		スマートフォンやタブレット端末で閲覧しようとする则表示が見づらいく感じました。
		スマートフォンだと少し操作がしづらく、日常でちょっと確認したい時に不便に感じる。
		行動計画を打ち込む欄が横に長すぎて、もう少し縦長にしていただけるとスマートフォンでのスクショにも対応できて良いと思う。
コンピテンシーチェック	自分のコンピテンシーのどかが足りていないのか、数値やグラフでわかってとても面白かったです。自分に足りない部分を知ることができたので、自分の弱点を克服しやすくなったと思います。	コンピテンシーチェックの質問の数が多すぎて、全ての問題で自分がどれが一番当てはまるのかを考えるのが面倒くさかった。
		思ったより質問が多い
目標設定・行動計画	授業ごとに高めるコンピテンシーを表示してくれているので、この授業では何を高めようとしているのか意識できると思った。	行動計画を作成するときに各コンピテンシーの内容を確認する必要があると思いますが、「お茶代コンピテンシー10の強化書」の場所がわかりにくく、行動計画が立てにくい
	授業ごとに成長が期待できる能力がわかる機能が大変便利に感じました。	各コンピテンシーをタップするとそのコンピテンシーの簡単な説明が出てくる機能があると、その都度ハンドブックにとんで定義を調べる手間が省け
	ポータルサイトの方では表示されない単位合計数が見られて良い。	一つ一つの力について、説明が欲しい。
	行動計画を立てる際に履修状況をそのままコピーできる点、自動的に表にして貰える点が便利だと感じました。	10項目のコンピテンシーがそれぞれどのような力なのかという具体的な説明を加えてもよいかと思いました。
時間割表示	時間割表示は、教室の場所まで確認できてとても便利	
	シラバスにも飛ぶことができる時間割の機能は画期的です。	
	時間割表示で教室も表示されるところと、すぐにシラバスに飛べるところが非常に便利	

次にCACICAの特定の機能に対する学生の記述を見ると、コンピテンシー・チェックについては、「結果が数値やグラフで可視化されて見やすい」という肯定的な記述があった一方で、「質問数が多い」ことが複数の学生から指摘された。目標設定・行動計画機能については、肯定的な記述と否定的な記述が同数見られた。肯定的な記述としては、履修登録した授業ごとに育成が企図されているコンピテンシーがわかること、注力授業を選択するだけで、授業に関する情報（授業名、育成が企図されているコンピテンシー、単位数など）が自動反映されることなどが挙げられており、履修登録情報の「可視化」が評価されていることが推察された。一方、否定的な記述としては、コンピテンシーの説明を「お茶大コンピテンシー10の強化書」にアクセスして確認しなければならず、入力画面で確認できないことが複数の学生から指摘されていた。時間割表示については、肯定的な記述が複数みられ、教室が表示されることや、授業名をクリックするとシラバスに遷移することが便利であると評価されていた。

以上のことから、CACICAは概ね学生のコンピュータリテラシー水準に合ったシステムであり、とりわけ本システムの開発にあたって最も重視した「可視化された情報の提供」が評価されていることから、「構成・操作のわかりやすさ」についても抜本的な見直しは必要ないと判断した。その一方で、さらなるわかりやすさへの

検討課題として、①スマートフォン表示の改善、②コンピテンシー・チェックの設問数の圧縮、③目標設定・行動計画入力画面における各コンピテンシーの説明のわかりにくさの解消の3点が抽出された。

2-4-5 ユーザビリティ評価4：好感度

好感度について言及された記述は26件であった。否定的な記述は見られず、すべてが肯定的な記述であった。記述を読み込み、分類して評価を行った。その結果を表2-4に示す。

記述の内容から、「よい」、「面白い」、「かわいい」、「楽しい」の4分類が生成された。「よい」、「面白い」、「楽しい」の対象はほぼ一致しており、CACICAの機能そのものであった。具体的には、コンピテンシー・チェックを「よい」機会と捉え、「楽しく」、「面白い」発見をさせてくれるシステムとして好感をもって学生に支持されていることが推察された。「かわいい」の対象は、サイトの案内人としてキャラクター開発したChaシカとコンピ天使であった。このことから、システム開発にあたって重視した学生への訴求力を高めるための試みは一定の評価を受けたと推察され、WEBサイトの世界観（トーン&マナー）についても大きな変更の必要はないと判断した。

表2-4「好感度」に関する自由記述の内容分類

分類	コメント
よい	履修授業と連携できる点が、良いと思った。
	コンピテンシーを意識するだけで、振る舞いや、考え方も変わると思うし、CACICAによってコンピテンシーについて考えるきっかけをもらえてよかった。
	自分のことを客観的に見つめるということはあまりないのでとても良い機会になりました。
	これまで自分の能力について知る機会がなかったのでよかった。
	自分の客観視ひどのように自分を変えていくかを考えられる良い機会だと思いました。
	協働力や他者理解力が低いということに気づけてよかった。社会で活躍できる人間になるための目標を立てる指針となりました。
	自分の意識したことのない行動について見直すいい機会であると思う。
	自身を客観視してどのように変えていくかを考えられる良い機会だと思った。
	自分と向き合える良い機会になりました。ありがとうございました。
	本当に自分の強みと弱みが分かりやすく可視化されたので、現状分析ができてよかったです。
	とても参考になったのでこれを生かして授業やこれからの活動に生かしていきたいです。
この授業を履修するにあたってコンピテンシーについて調べたのですが、どう伸ばせばよいものなのか全くわからなかったのが、CACICAでお茶大の授業を通してどのコンピテンシーが伸ばせるのかわかるのがとてもありがたかったです。	
面白い	CACICAという名前は、とてもユーモアがありサイトの使用目的とも結びついていて、とても良いなと思いました。鹿のキャラクターもとても可愛く、親しみやすい感じがします。
	自分が思っていない結果が出て面白かったです。
	自分の性質を理解できて面白い。
	時間割をもとにして伸ばせるコンピテンシーがすぐにわかるのが面白いと思った。
	行動計画を書いて一気に具体化できて面白かったです。
	すごく面白かったし、自分を見つめ直すいいきっかけになりました。家族や他大学の友達にもやってみてほしいです。年齢、性別、専攻（理系か文系か、など）によって傾向があったりするのかわかりたいので、是非規模を広げて研究していただきたい。
	自分のコンピテンシーのどこが足りていないのか、数値やグラフでわかってとても面白かったです。自分に足りない部分を知ることができたので、自分の弱点を克服しやすくなったと思います。
	MBTIみたいで面白いです
	自己を客観視できて面白かった
とても分かりやすく興味深かったです！	
かわいい	コンピ天使ちゃん滅茶苦茶かわいいです。
	チャシカちゃんかわいい
	デザインが可愛くて好みます。
楽しい	今まで気づけなかった自分の能力に気付いたり、足りないものがあれば自分で計画を立てて伸ばすことができたり、自分のことについて深く理解できる、とても楽しく興味をそそられるものだった。

2-4-6 改修事項の決定

以上のユーザビリティ評価結果から、CACICA は概ね使いやすく、役に立つシステムとして評価されており、抜本的な改修の必要はないと判断した。その上で、「構成・操作のわかりやすさ」(2-4-4)で見出された3つの課題について検討を行った結果、コンピテンシー・チェックの設問数の調整とスマートフォンの画面表示の改善は次年度に向けて第二次改修時に対応することとし、このタイミングでは、目標設定・行動計画入力画面における各コンピテンシーの説明のわかりにくさの解消を目的とした改修を行うこととした。あわせて当初よりこのタイミングでの改修を予定していたコンピテンシー・チェック結果の表示画面に平均値と昨年度の受検結果の表示を行うための改修を行った。以下に具体的な改修内容を記す。

2-4-7 改修1: コンピテンシーの説明文と動画の追加

コンピテンシー・チェックの受検後に表示される目標設定画面に、コンピテンシーの定義の追加と、詳細な説明に飛べる2つのリンクを設置した。1つはコンピテンシー育成のためのガイドブックとして発行した「コンピテンシーの強化書」から、該当するコンピテンシーの説明部分のみを切り取ったA4用紙1ページ分のPDFファイルへのリンク、もう一つは「コンピテンシーの強化書の参考書」と題する動画へのリンクである。

動画は5分程度のコンパクトなもので、「コンピテンシーの強化書」の該当ページの内容を解説付きで視聴することができる。動画制作上の工夫については、制作にあたった押尾特任助教執筆のコラムを参照されたい(2章末尾に掲載)。

2-4-8 改修2: コンピテンシー・チェック受検結果 表示項目の追加

公開時のコンピテンシー・チェック受検結果の表示は、受検後すぐに結果を確認して、目標設定以降のプロセスに進めることを重視したため、個人の回答結果が即時表示される仕様とした。しかし、自身のコンピテンシーの状態を評価する材料として、平均値データも貴重な参考指標となるため、当初から一定数の学生の受検が終了した段階で、平均値を表示することを計画していた。追加したデータは学年平均値と学部平均値である。加えて、時系列で自己のコンピテンシーの状態の変化を確認できるよう、コンピテンシー受検結果として表示されるレーダーチャートに過年度の結果を表示する改修を行った(図2-2)。

図 2-2 改修後の目標設定画面 ※破線囲みは改修箇所、吹き出しは改修事項

Step2:目標設定

「過年度結果」の表示を追加 「伸ばしたいコンピテンシー」を3つまで☑してください。

あなたのコンピテンシーの状態（時系列）

2024年度 2023年度

今年度結果の平均値との比較

0 5 10

同学年同学部平均 同学年平均

↑ 高く評価

「平均値」の表示を追加

※グラフが1本に見える部分は、2本のグラフが同じ値であることを示しています。
 ※1年生以外のサンプル数は少ないため、参考値としてご覧ください。

「定義」と「説明」を追加

※コンピテンシーの詳しい説明や、伸ばし方を全部まとめてみたい人はこちら→「コンピテンシーの強化書」
 ※コンピテンシー個別の能力アップのヒントは説明欄の動画、PDFのリンクをクリックしてください。

伸ばしたい コンピテンシー ↓3つまで☑	現状	定義	説明
<input type="checkbox"/> A-1. 批判的思考力	9	自分の意見や考えを意識的に見直す力。自分と異なる意見を参照したり、意見に確かな根拠があるかを考えたりすることなど	動画 PDF
<input checked="" type="checkbox"/> A-2. 協働力	9	個人だけでは得がたい成果をグループ全体で得るために、役割分担や協力することなど	動画 PDF
<input type="checkbox"/> A-3. 創造的思考力	12	新たな価値や優れた考えを生み出す力。アイデアを多く案出したり、様々なアイデアを吟味して良いものを選び出すことなど	動画 PDF
<input checked="" type="checkbox"/> B-1. 他者理解力	8	他者の気持ちや考え、立場などを理解する力。自分と異なる背景や文化を持つ人の気持ちや考えを推測することなど	動画 PDF
<input type="checkbox"/> B-2. 問題解決力	11	実際に起きた問題で、解決の道筋が明らかでないものを改善・解決する力	動画 PDF
<input type="checkbox"/> B-3. 対人葛藤解決力	11	他者との意見や価値観の対立を解決する力。両者にとって望ましい結果となる解決方法を生み出すことなど	動画 PDF
<input type="checkbox"/> C-1. 省察的思考力	9	自らの活動を振り返って気づきを得る力。得た気づきを目標設定や行動につなげる力	動画 PDF
<input checked="" type="checkbox"/> C-2. 自己制御力	8	望ましい目標を追求し、望ましくない目標追求を抑制する力。誘惑や怠け心を抑えて目標を追求することなど	動画 PDF
<input type="checkbox"/> C-3. 内的統制感	14	自分の行動が、成果や結果をもたらすという期待。頑張れば様々な成果が得られるという感覚を持つことなど	動画 PDF
<input type="checkbox"/> C-4. エージェンシー	11	社会に望ましい変化をおこすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任を持って行動する力	動画 PDF

「動画」と「PDF」へのリンクを追加

「確定」を押すと2024年ダッシュボードに目標が表示されます。

確定

2-5 第二次改修

2-5-1 アンケート調査の概要

第二次改修のための調査は、令和6年10月29日に実施された。対象は後期授業「キャリアプランと進路選択」を履修する学生とした。方法は、第一次改修に向けた調査と同様、授業中にCACICAの操作説明を行った後、STEP1のコンピテンシー・チェックの受検、STEP2の目標設定、STEP3の行動計画の入力を実際に行ってもらい、授業後にアンケートサイトにアクセスして回答することをレポート課題とした。

ユーザビリティ評価のためのアンケート項目を表2-5に示す。今回の調査では、①評価の量的な把握と高評価・低評価の要因を探る(Q1)、②CACICAの改修・機能強化すべきポイントを探る(Q2)、③CACICAの継続利用者を増やすためのアイデアを得る(Q3)の3観点で項目を構成して実施した(表2-5)。以下、評価結果を記す。

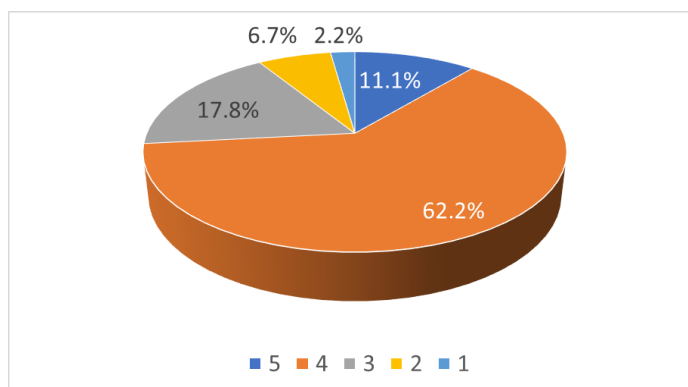
表 2-5 調査項目

Q1) CACICA の総合評価 (5 件法)
SQ1) その理由
Q2) CACICA を実際に触ってみて感じた使いにくい点・欲しい機能
Q3) CACICA の継続利用者を増やすためのアイデア

2-5-2 ユーザビリティ評価1：総合評価とその要因

まずCACICAの総合評価を5件法で尋ねたところ、平均点は3.7であった。評価点別の分布をみると、最高点の5点が11.1%、次点の4点が62.2%であり、肯定的な評価者の割合は73.3%であった。一方、最低点の1点が2.2%、次点の2点が6.7%であり、否定的な評価者の割合は9.9%で1割未満であった。このことから、概ねCACICAは学生の支持を得ることができていると判断した(図2-3)。

図 2-3 CACICA の総合評価



次に、評価点別の理由をユーザビリティ評価基準として定めた4観点とシステム以外に関する記述に分類し、質的な分析を行った。結果を表2-6に示す。まず、5点または4点の高い評価をした学生は、大半が「見やすさ・使いやすさ」と「役立ち感」を評価していることが見出された。とくに最高評価点である5点と評価した学生の記述は、「能力別のグラフがあったり、自分の取った授業が表になっていたりして、視覚的に理解しやすい」など、すべて、「見やすさ・使いやすさ」について言及されたものであった。このことから、可視化による見やすさ・使いやすさへの取り組みが高評価の要因となったことがうかがえる。一方で3点以下と評価した高評価者以外の記述も、高評価者と同様に「見やすさ・使いやすさ」と「役立ち感」について言及されていた。「見やすさ・使いやすさ」については、スマートフォンで利用する場合の使いにくさに加え、「難しい」、「わかりにくい」という指摘が、「役立ち感」については「効果が実感できない」、「他のアプリの方が良い」等の指摘

が見られた。このことから、第二次改修の要件として、スマートフォンでの表示の改善と、すべての学生にとっての使いやすさや役立ち感をさらに追求する必要があることが見出された。

表 2-6 CACICA の総合評価別 理由の分類 ※下線は課題の指摘と思われるもの

評価	コメント	分類				
		役立ち感	障害・遅延	使いやすさ・見やすさ	好感度	機能以外
5	初めて使ったが、特に困ることもなく、使いやすかったから。			○		
	見やすい			○		
	能力別のグラフがあったり、自分の取った授業が表になっていたりして、視覚的に理解しやすいからです。			○		
	特に困ることなく使えたから			○		
	結果が見やすい。			○		
4	自分を振り返る、良い機会になった。	○				
	動作は早い <u>が、UIが少し悪いと感じたため。</u>			△		
	見やすいから。			○		
	見やすく操作も簡単だから。			○		
	手順は多くて大変だったが、説明が丁寧でわかりやすかったから。			○		
	項目が多い！					※
	自分を振り返る良いサイトであると感じました。	○				
	授業内で扱った通り、時間をかけて考えを進めると、コンピテンシーについての理解を深め、目標設定や振り返りができる。しかし、 <u>去年コンピテンシーチェックをしただけの段階だと、あまりよくわからなかった。</u>	○				△
	大学側から自己分析の機会を与えてくれるのでとてもありがたいから。 <u>強いて言えば使い方が少しわかりにくいと感じた。</u>			△		
	かなり細かく分析をしてくれて面白かったし、自分を見つめなおすいい手段だと思いました。	○			○	
	能力を知れることは色々なことに役立つ	○				
	コンピテンシーについては全然知らなかったので、このような自己分析ができるツールは非常に面白かった！	○				
	たしかにあたってるかも！！！！	○				
	伸ばしたい力、目標を明確に決めることができるからいいなと思いました。	○				
	良いと思います。	○				
	役に立つが、そのことを前期に知りたかったから。					※
	使いやすいです			○		
	一言で申し上げると、「目標設定」「振り返り」の機会を与えてくれるツールはあまりなく便利だと思ったから	○				
	使いやすくてみやすい。ただ、 <u>振り返り登録のボタンを押しても登録ができないことがあるので星4</u>		×	○		
	<u>コンピテンシーという考え方がやっぱり未だにハッキリ分らないため。</u>					※
	自分の強み弱み、他者と比較したときの自分の特性がわかりやすいから。	○		○		
	今まで考えたことがなかった自分の長所や短所を発見することができたから。	○				
自分の身につけるべきコンピテンシーとこれから受ける授業をリンクさせて使えるのでありがたい。	○					
コンピテンシーがグラフで表示されるのは分かりやすいが、 <u>診断項目がやや多く感じた。</u>			○		※	
自分の強みや弱みが分かったから。	○					
自分の知らない一面が見れてよかった。	○					
自分の新たな面の発見に繋がったから。	○					
自分の意識していなかった領域も知ることができるから。	○					
3	正直入学最初にもカシカを学校側に薦められたが、強制ではないようだったのでしていなかった。そのためこの授業を受けていなければ私はカシカについて触れる機会もなかった。しかし、使ってみると自己分析にとっても役立つし、非常に便利なツールだと感じた。	○				※
	<u>コンピテンシーの名前や分類が少しわかりづらい。授業で活用する機会がない限り活用せずに終わってしまいそう。</u>					※
	スマホだからかもしれないが、手順が多く、表示サイズが合っておらず使いにくい部分がある。			×		
	まだ使いこなせておらず、効果が実感できないため。	△				
	<u>自堕落な部分や勉強不足な面があったから。</u>					※
	パソコンだと特に不便はないが、 <u>スマホだとやりにくい</u>			×		
	利用してみたら自分に向き合う機会になりとても良かったが、正直キャリアプランと進路形成のような <u>授業の課題として提示されない限り自分から率先してやるうとは思えないから。</u>					※
	ほんとに授業を受けてそのコンピテンシーが伸びるのかなと疑問を抱く部分もあるから。					※
2	<u>自己研鑽には他のアプリの方が良い</u>	×				
	この授業での機会があるまで、自分から埋めてみよう！という気持ちになっていなかったから。					※
1	わかりにくい			×		
	難しい			×		

さらに、本設問の主目的であったユーザビリティに関する評価以外のコメントも多数寄せられた（表 2-6「機能以外」欄）。ここでなされた指摘は 2 点に集約される。1 点目は、コンピテンシー・チェックの設問数の多さである。コンピテンシー・チェックは、コンピテンシーの現状についての自己評価を行う 30 項目の質問のほか、1・3 年次の学生には、コンピテンシーの育成状況をより多面的に捉えるための 50 項目の追加質問が表示されることに起因していることが推察された。2 点目は、「正直入学最初にもカシカを学校側に薦められたが、強制ではないようだったのでしていなかった。そのためこの授業を受けていなければ私はカシカについて触れる機会もなかった。しかし、使ってみると自己分析にとっても役立つし、非常に便利なツールだと感じた」との記述に代表される、CACICA は利用してみないとその価値がわからない、という指摘である。この指摘はシステム開発に関するものではないが、使えばわかる CACICA の有用性をどのように学生に伝えるか、その方法を検討していく必要があることが、重要な課題の 1 つとして抽出された。

2-5-3 ユーザビリティ評価 2：改修・機能強化すべきポイント

この設問については 28 件のコメントが寄せられた。そのほとんどが、「見やすさ・使いやすさ」に関する指摘であった。前項で指摘されたもの以外では、ボタンの大きさや画面遷移、色遣いに関するアイデアと、履修情報を自動的に取り込んでほしいという要望が複数の学生から寄せられた。

2-5-4 ユーザビリティ評価 3：継続利用者を増やすためのアイデア

この設問については、12 件のコメントが寄せられた（表 2-7）。内容の分類を行ったところ、ユーザビリティ、授業で扱う、利用メリットの訴求の 3 分類が生成された。「ユーザビリティ」については、スマートフォンでの使い勝手の改善や、回答の一時保存機能、デザインを親しみやすくすること、気軽に使える工夫などの意見が寄せられた。他の 2 つの分類は、CACICA の機能そのものではなく、使いたい、という気持ちを高める広報・宣伝の仕方に関するアイデアであった。「授業で扱う」については、履修登録時や成績開示に CACICA の活用を義務付けることや、授業中に CACICA に触れる機会を設けることが指摘された。「利用メリットの訴求」については、就職活動へ役立つことへの打ち出しや、サークル内などで宣伝する方法が挙げられた。

表 2-7 継続利用者を増やすためのアイデア

分類	コメント
ユーザビリティ	一気にまとめて回答すると最後の方が適当な回答になりがちなので、自動保存にして少しずつ進められるようにする。
	スマホで使いやすくする。
	より短時間でできるようになればもっと気軽に使おうという気持ちになると思いました！
	今のページは堅苦しい感じがするのでもっと柔らかいイメージのデザインにする。
授業で扱う	履修登録時に注力する授業を選ばないといけないシステムにする。
	成績開示時に授業アンケートが実施されるのと同時にcasicaの振り返りも行うシステムにする。
	アプリにする、大学の授業で扱う。継続使用すると生協で使えるポイントが付くようにする。
	メールでの告知だとアンケートに答えず、存在を知らない人も多いと思うので学科授業などでアンケートに答える時間が取れば良いと思いました。
	授業で育成できるコンピテンシーに偏りがあるのが少し気になりました。私の授業の選び方の問題かもしれませんが、批判的思考力がとても高くなり、逆にエージェンシーや対人葛藤解決能力を伸ばせる授業がほとんどないかったです。
利用メリットの訴求	就活に役立つ！のようなキャッチコピーがあった方が使う人は増えると思う。
	就活に役立つなどの分かりやすいメリットなどを「利用者の声」などとして掲載したり、それを前面に出したセミナーやCACICAの使い方講座などを開催したりすること。振り返りの時期になったら(できればOcha mail以外の)メールでお知らせすること。
	コンピテンシーを身につけることで具体的にどのようないいことがあるのか理解できるといいと思います。(このような体験はありませんか？それを解決するにはこんな力を身につけるのがいいと思います！という感じ)
	CACICAを利用するメリットをサークル内などで宣伝する。

2-5-5 改修事項の決定・実施

以上の調査結果をもとに、システム的な制約を加味し、コンピテンシー・チェックの質問数の調整、スマートフォン表示の改善、デザインの調整および補足文言の付加を行うこととした。コンピテンシー・チェックの質問数については、コンピテンシーの状態を自己評価するための30項目を残し、50項目の削減を行った。スマートフォン表示については、振り返り入力画面の横幅の調整とメニューが常時表示されるよう仕様の変更を行った。デザインの調整については、色の統一やボタンの大きさの変更を行った。加えて、履修申請情報の取り込みが面倒であるという指摘に 대응するために、履修登録期間終了後と履修変更期間の修了後に一括で履修情報の取り込みを行う運用を開始することとした。

さらに、公開当初からこのタイミングで行う予定であった出力機能の装備とダッシュボードに過年度結果を参照するための年度タブの設置を行った。出力機能については、年度と出力したい記録の種類を選択すると、該当のレポートがPDF出力される仕様とした。出力できる記録は「概要」、「授業/授業外活動一覧」、「経験期待量（ポイント）詳細」、「授業振り返り」、「授業外活動振り返り」の5種類である。記録の出力指定画面を図2-4に、出力される記録例を図2-5に示す。この記録は、該当項目の入力がなされた時点でいつでも出力できる仕様とした。この機能を装備したことにより、設定した目標や行動計画を出力して学期中に随時確認したり、就職活動が始まる時期に改めて出力し、エントリーシートを作成するための材料として活用することなどが容易になったのではないかとと思われる。学生モニター調査を行ったところ、出力内容、デザインともにおおむね好評であった。

図 2-4 「記録の出力」指定画面

記録の出力	
年度	2024年度 ▼
氏名	2025年度 2024年度 2023年度
選択	<input checked="" type="checkbox"/> 概要
	<input checked="" type="checkbox"/> 授業/授業外活動一覧
	<input checked="" type="checkbox"/> 経験期待量(ポイント)詳細
	<input checked="" type="checkbox"/> 授業振り返り 心理学基礎実践演習 (心理演習) 24D6013-前期
	<input checked="" type="checkbox"/> 授業振り返り 健康心理学 (健康・医療心理学) 24D6030-前期
	<input checked="" type="checkbox"/> 授業外活動振り返り 音楽制作 生活体験-趣味の活動

図 2-5 記録出力例

The image displays four pages from the CACICA system, showing a student's 2024 competition record. The pages are:

- 概要 (Summary):** Shows a radar chart of the student's current status, a comparison with last year's average, and three key areas for improvement: 'Ability to create new relationships', 'Ability to respond to challenges', and 'Ability to take responsible actions'. It also lists 'Growth Goals' (育成目標) and a 'Points Table' (ポイント表).
- 活動計画 (Activity Plan):** A table listing activities with columns for 'Activity Name', 'Competence to be Developed', and 'Activity Plan'. Activities include 'Psychology Practical Course (Psychology)', 'Health Psychology (Health & Medical Psychology)', 'Literature Course', 'Life Practice Course', and 'Career Plan and Interview Practice'.
- 経験期待量(ポイント)詳細 (Experience Expectation (Points) Details):** A detailed table with columns for 'Course Name', 'Semester', 'Credits', 'Points', and 'Competence'. It lists various courses like 'Introduction to Psychology', 'Psychology Practical Course', 'Health Psychology', 'Life Practice Course', etc., with corresponding point values.
- 活動別振り返り (Activity Review):** A section for reflecting on activities, including a 'Reflection' (振り返り) box and a 'Competence' (コンペティンシー) box where the student can select which competencies were strengthened.

2-6 おわりに

今年度に実施した改修により、CACICA は当初想定していた機能の装備を終えた。今後もユーザビリティ調査を継続的に実施し、システムを学生にとってより使いやすく、より役に立つものに進化させる取組を行っていくことが求められる。加えて、学生の主体的学修のパートナーとしての現機能に加え、高等教育機関が学位証書等に添付する補足資料であるディプロマサプリメントとしての機能の付加や、学部・博士前期課程・博士後期課程それぞれの学生のニーズに合致したシステムとして、どのような機能拡張・機能強化を行っていくかを来年度以降の検討課題とし、取り組んでいく所存である。

引用文献

日本産業標準調査会 (2020) JIS Z 8521:2020 人間工学—人とシステムとのインタラクション—ユーザビリティの定義及び概念
 仲川薫(2001) ウェブサイトユーザビリティアンケート評価手法の開発,第 10 回ヒューマンインターフェース学会紀要 Oct,421-424.

●コラム● 動画「コンピテンシーの強化書の参考書」制作上の工夫

特任助教 押尾恵吾

本学学生がお茶大コンピテンシー10について理解を深めることを目的として、お茶大コンピテンシー10の強化書(以降、強化書)で取り上げた10の要素について、それぞれ解説する動画を作成しCACICAに掲出した。動画のタイトルを「強化書の参考書」とした。目的は、視聴による学習を好む学生を対象として強化書の補足資料と位置付けるためである。そのため、強化書と動画の内容にほとんど違いは無く、いずれも5~10分程度の長さで構成し、コンピテンシーを育成するためにはどのような行動をとればよいのかについて簡潔で理解しやすい内容を心がけて作成した。

本動画の特徴を示す。いずれも初学者が各要素について理解を深め、要素同士を混同しないことを目的として、以下3つの観点による説明を心がけた。まず初学者にもわかりやすい言葉で言い換えて説明した。各要素について10語程度で簡単に言い換えて定義

を説明した。強化書に記載されている「育成のヒント」についても読み上げたうえで簡単に説明し、10語程度でわかりやすく言い換えた言葉を提示した。例えば、協働力においては、「グループ内で互いに信頼関係を構築する、互いの責任を負う、強みを生かした役割を担当する」と説明した。次に、授業における具体例を示し、10語程度で言い換えた言葉を提示した。例えば、協働力の一つである「掛け算の成果を狙う」においては、「強み × 強み ⇒ 🍌🍌🍌」と提示し、視聴者がイメージしやすいようにした。最後に、各要素を育成することでどのようなメリットがあるかを伝えることで育成することの重要性を感じられるようにした。例えば、協働力においては、「課題に対して一人では成し遂げられない成果を得ることができる」と説明した。

動画「お茶大コンピテンシー10の強化書の参考書」画面例（批判的思考力）



3. コンピテンシー教育に関する研修

3-1 概要

本章では、コンピテンシーの定義および育成法を解説した動画の配信について述べる。「コンピテンシー講座」という名称の配信動画である。大学教員がコンピテンシーについて理解を深めることを目的として作成した動画を配信した。令和5年度は、お茶大コンピテンシー10のうち6つの要素について動画を作成した。令和6年度は残りの4つの要素（他者理解力、協働力、対人葛藤解決力、エージェンシー）について動画を作成し、配信した。

3-2 大学教員を対象としたコンピテンシー講座（配信動画）を開始した経緯

第1章で示した通り、コンピテンシー育成開発研究所では、大学教育におけるコンピテンシーに関する教育手法の導入と実施を主たる業務の1つとしている。令和4年度、本研究所はコンピテンシーに関する教育手法としてアクティブ・ラーニングを取り上げ、アクティブ・ラーニング技法の導入や実施において重要な点および注意しなければならないことを整理した動画を配信した。令和5年度は、本学の教員がコンピテンシーについて理解を深めることを目的としてコンピテンシー講座を配信した。令和6年度は、令和5年度に引き続きコンピテンシー講座を配信した。具体的には、お茶大コンピテンシー10の各要素について概念的な説明をすること、特に心理学等の研究におけるコンピテンシーの概念についても説明をすること、コンピテンシーの各要素を育成する（からめた）授業法を紹介することを重視した動画を配信し、コンピテンシー・ベースの教育実践を促すことに貢献したいと考えた。

なお、令和4年度および令和5年度に配信したアクティブ・ラーニング講座とコンピテンシー講座は、いずれもアクティブ・ラーニング技法および育成の対象となるコンピテンシーの要素を取り上げている。一方で、アクティブ・ラーニング講座が教育方法からの視点、つまり「育て方からのアプローチ」である内容であったのに対し、コンピテンシー講座は能力からの視点、つまり「育てたいものからのアプローチ」とした内容であった。

3-3 コンピテンシー講座の特色

本講座の特徴を4つ示す。以下は令和5年度に配信したコンピテンシー講座と同内容である。

まず1つめとして、アクティブ・ラーニングと資質・能力を関連付けたことである。上述した通り、育て方としてのアクティブ・ラーニング、めあてとしての資質・能力について、常に両者を取り上げながら説明した。

次に2つめとして、教員にとっての育成法に特化したことである。理由として、本学のディプロマポリシーおよび中期計画（教育）のなかで資質・能力を育成することが目的になっており、各教員に育成法を広く認知してもらうためである。そこで、単に育成法を提案するだけでなく、さまざまな授業形態における具体例を提示する等して授業の中にカスタマイズさせた方法で提案した。

3つめとして、いずれも心理学や教育学等でおおよそ効果があると考えられる育成法を引用したうえで紹介した。理由として直観に従った育成法は、さまざまな個人差を有する学生・生徒すべてに対して一定の効果が認められているとは言えないからである。そのため多くの学習者に対して効果が認められている頑健な育成法として学術的な知見がある教授法や学習法を紹介する方が、多くの学生にとって有益だと考えられる。

4つめとして非認知的スキルの育成法の提案を行ったことが挙げられる。認知的スキルについては、既存の認

知的な介入法を提案しやすく授業に取り入れやすいものの、それにくらべて非認知的スキルは介入法が提案しにくい。そこで、構成要素や理論に着目し、関連・影響しうるだろう認知的な介入法を提示した。例えば、コンピテンシーの1つである自己制御については、作動記憶（認知活動を行ったり、認知活動の際に一時的に記憶を貯蔵したりする機能）に対する介入からアプローチすることで、授業に取り入れやすくなることを目的とした。そのため仮説の域を越えないものがある点には留意する必要がある。

3-4 コンピテンシー講座の構成

本講座では、各回において特定のコンピテンシーを取り上げ、定義および育成法を紹介した。その際、本講座を視聴した教員が適切に理解をしたうえで各技法を用いやすく認識できるように、用いることに対するコスト感（用いにくさ）を減らすこと、用いることに対する有効性の認知を高めることを目的とした内容を構成した。具体的には、以下の3つである。すべての回に共通して、心理学や教育学における定義を紹介すること、紹介する育成法は授業に取り入れやすい形で紹介すること、授業に導入するためにどのような工夫をすればよいか紹介した。本学教員に向けて配信した動画のタイトル、配信した月、各動画の再生回数、紹介したコンピテンシーに関連する概念は表 3-1 の通りである。

表 3-1 令和 6 年度に配信したコンピテンシー講座の各回の情報

配信月	動画のタイトル (テーマ)	動画の URL	紹介した概念 (キーワード)	再生 回数※
令和 6 年 9 月	他者理解力	https://youtu.be/jX7AY3AxWtw	ロールプレイ、背景知識、経験	101
令和 6 年 10 月	対人葛藤解決力	https://youtu.be/B6NXEA9A31M	アサーティブ・コミュニケーション、Win-Win 思考	100
令和 6 年 12 月	協働力	https://youtu.be/IpBfKrE-ySw	目標確認、役割理解、他者配慮	110
令和 7 年 2 月	エージェンシー	https://youtu.be/1ol8b1ORIDA	自己決定理論、期待価値理論、自己関連づけ	65

※再生回数は令和 7 年 3 月 31 日現在

以下、各回についての概要を示す。いずれも心理学や教育学における基礎的な実験あるいは調査研究の知見を示しながら、概念的な説明を行った。次に、育成法として代表的なものを複数紹介し、授業に取り入れる際に注意したほうがよい点について紹介した。また、技法として用いる際のコツや注意点等について紹介した。

3-4-1 「コンピテンシー講座」の各回の概要

第 1 回では、本講座の概要について説明した。まず、各回で取り上げるコンピテンシーについて説明し、次にコンピテンシーの育成を授業に導入することで起きる可能性のある問題点を 4 つ挙げた。

前述した問題点のうち、1 つめは、令和 5 年度よりコンピテンシー育成実践が本格的になるため、教員がそれに対応する育成法を熟知する必要があることである。2 つめは、コンピテンシーの概念について深い理解がなされていない可能性があること、3 つめは、授業の中で各コンピテンシーを育成していく方法がわからない

可能性があること、4つめは非認知的スキル育成の授業内での困難さについてであった。本講座では、それぞれ以降のような対処の仕方を提案した。まず1つめについては、お茶の水女子大学のディプロマポリシーとコンピテンシーとの関連を示すことで、それぞれに対応する育成法を明らかにした。2つめについては、心理学や教育学の研究分野から基礎研究、調査研究、事例研究などを参照し、概念について説明した。3つめについては、育成法とコンピテンシーの関連を示しつつ、実践できそうなものから取り入れることを提案した。4つめはスキルの特徴である。認知的スキルはもともと学術スキルとの関連が強いため授業内で育成しやすいものの、非認知的スキルは学術スキルではないため、授業内に入れにくいといった特徴がある。

令和5年度において、第1回ではコンピテンシー講座の概要、第2回では省察的思考力、第3回では批判的思考力、第4回では創造的思考力、第5回では問題解決力、第6回では内的統制感、第7回では自己制御をそれぞれ取り上げ、定義および育成法を紹介した。令和6年度は令和5年度に引き続き、残りの4つの要素について動画を作成した。以下、詳述する。

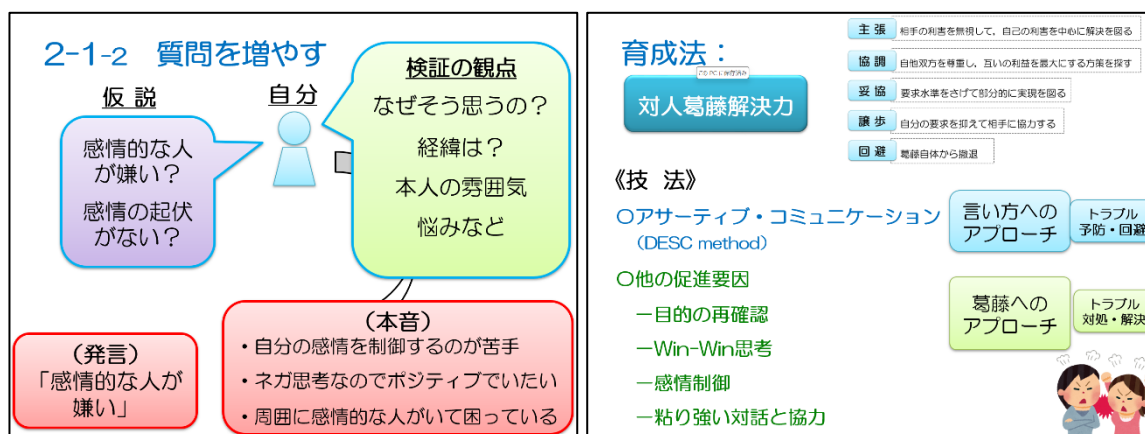
3-4-2 他者理解力

第8回は、他者理解力を取り上げた。他者理解力とは「様々な他者の立場や考え方などを推測したり、理解すること」である。まず心理学や教育学における概念や育成法を用いて定義について説明した。具体的には「共感性」である。共感性とは、他者の情動・思考を知覚／理解／経験することである。次に、協同学習を中心とした授業に応用できる育成法を紹介した。例えば、ロールプレイである。具体的には、ある物語や特定の人物について深く考えたり演じたりすることで、さまざまな他者の立場に立つ経験をし、それぞれの背景や心情について考える機会を増やすことができるようになる。次に、グループワークである。具体的には、演習、Project Based Learning 型授業等である。価値観の異なる他者との共同作業やコミュニケーションを通して、他者理解力が育成されることを示した。実際に配信した動画の画面については図3-1を参照されたい。

3-4-3 対人葛藤解決力

第9回は、対人葛藤解決力を取り上げた。対人葛藤解決力とは「他者との意見や価値観の対立を回避すること」あるいは「他者とのトラブルについて、お互いの立場を考慮したうえで双方にとって得になるように解決すること」である。まず心理学や教育学における概念や育成法を用いて定義について説明した。具体的には「アサーティブ・コミュニケーション」である。アサーティブ・コミュニケーションとは、互いに自他を尊重し、互いの考えを伝えたり、意見を提案したりすることである。次に、協同学習を中心とした授業に応用できる育成法を紹介した。例えば、DESC メソッドである。具体的には、Describe（解決したい問題を客観的に描写）、Explain（自分の気持ちを説明・表現）、Specify（強制力のない具体的な提案）、Choose（反応次第で代案を提案）すること、自分の気持ちを他者に正直に伝え、相手の反応も素直に受け止めることができるようになる。次に、グループとしての目標の確認である。具体的には、グループのメンバー間で「目指すべきゴールとは何だったか？自分が重視するプロセスは何か？自分自身は最低でもどうなっていれば満足か？」といったことを確認しあうことである。この活動を通して、対人葛藤解決力が育成されることを示した。実際に配信した動画の画面については図3-1を参照されたい。

図 3-1 実際に配信した動画の一部



注) 左：配信動画第 8 回「他者理解力」から

右：配信動画第 9 回「対人葛藤解決力」から

3-4-4 協働力

第 10 回では、協働力を取り上げた。協働力とは「個人では得がたい成果をグループ全体で得るために、役割分担したり、助け合ったりする力」である。まず心理学や教育学における概念や育成法を用いて定義について説明した。協働力に含まれる要素は「他者とのコミュニケーション、共同作業における役割分担、相補性、凝集性」である。次に、授業に応用できる育成法を紹介した。例えば、協同学習である。具体的には、一人で達成が難しい課題を用いて、グループワークを行う際に、作業を効率化するためにグループ内で各メンバーの得意・不得意を明らかにし、役割を分担することで相補性が育成される。次に、グループ内で明確に目標を共有することである。具体的には、グループ内で「目指すべきゴールとは何だったか？自分が重視するプロセスは何か？最低でもどうなっていれば満足か？」を話し合うことでグループの凝集性が高まり、協働力が育成される。以上の活動を通して、協働力が育成されることを示した。実際に配信した動画の画面については図 3-2 を参照されたい。

3-4-5 エージェンシー

第 11 回は、エージェンシーを取り上げた。エージェンシーとは「社会に変革を起こす力」を指しており、具体的には「社会の一員として、社会がより良くなるよう考え、行動していくこと」である。まず心理学や教育学における概念や育成法を用いて定義について説明した。具体的には「自身の生活および自身を取り巻く世界に対して、個人だけでなく社会的な Well-being のために、自己決定理論や期待価値理論にみられるような主体性をもつこと」である。次に、授業に応用できる育成法を紹介した。例えば、具体的には「将来の自分たちが幸せになるためにはどうしたらよいか？」というテーマの課題を用いながら、学生が自ら具体的な課題内容を決定・選択したり、課題に取り組むことの価値を見出したりすることで主体性が育成される。次に、授業で教授した知識について、自身のエピソードや個人の情報と関連づけることで、自分事として捉えられるようになり、主体性が高まる。以上の活動を通して、エージェンシーが育成されることを示した。実際に配信した動画の画面については図 3-2 を参照されたい。

図 3-2 実際に配信した動画の一部

<p>協働力とは</p> <p>協働力 - 複数で、コミュニケーションを取りながら協力して課題に取り組む</p>	
<p>コミュニケーション 上手くやり取り</p>	<p>役割の分担 適材適所</p>
<p>相補性 互いに支えあう</p>	<p>他者への理解・尊重 メンバーへの配慮</p>
<p>メンバー自覚 メンバーとしての一員</p>	<p>凝集性 目標／振り返り共有</p>
<p>⇒ 一人では達成しにくい目標を達成することができる (時間, 労力, 人手, アイディア)</p>	

<p>2-1</p> <p>現実社会 Well-Being 主体性・自律性 (自己決定・自律)</p>
<p>応用課題：現実場面 + 主体性</p> <ul style="list-style-type: none"> 学生・生徒が興味を持ちやすいような課題 学生自身に「自分が一番興味を持てる内容」に決定させる 自分で考えさせる／候補から選ばせる 過程でポジティブな言葉かけ・フィードバックを与えていく グループ活動を用いた課題への取り組み 自身の体験でもっとも近い出来事／もので関連付ける

注) 左：配信動画第 10 回「協働力」から

右：配信動画第 11 回「エージェンシー」から

3-5 コンピテンシー講座の活用について

表 3-1 に示した通り、回が進むごとに再生回数自体にばらつきはあるものの、各回とも 60 回以上の再生回数が記録された。また、今年度だけでなく来年度以降も視聴可能であるため、各教員が必要に応じて視聴し、コンピテンシー育成を行う際の手助けとして今後も有効活用できるだろうと考えられる。求めに応じて附属学校園にも公開した。

3-6 講座の紹介

令和 7 年 3 月 27 日に開催された令和 6 年度 SSH 高大接続会議にて、「コンピテンシー育成に関する本学の取り組み」として本講座の紹介をした。当セミナーに参加された本学の教員が一定数いたことから、各教員が授業を実践する際の手助けとなる契機や足掛かりになったと考えられる。本会議で紹介した内容については第 6 章に詳述のため、参照されたい。

3-7 公開

令和 5 年度および 6 年度を通してお茶大コンピテンシー 10 のすべての動画の配信が完了したため、すべての動画をコンピテンシー育成開発研究所のホームページに専用コーナーを作成し、公開した。今後は、本学だけでなく、学外の教育者に向けて広報を行い、全面的に活用していく所存である。

3-8 まとめ

本章では、コンピテンシー講座について詳述した。コンピテンシー講座においては、授業場面における育成法を紹介しており、いずれも教員向けに作成されたものであった。本講座においては、心理学や教育学等でおおよそ効果があると考えられる認知的スキルの育成法に加えて、学修場面における非認知的スキルの育成法の提案を行った。前述した通り、本学のディプロマポリシーおよび中期計画（教育）のなかで資質・能力を育成することが目的になっており、本講座を通して、各教員がアクティブ・ラーニング技法を用いたコンピテンシー育成の手法について、知識や理解を一定程度深める機会となったと考えられる。

なお令和 7 年度は、学生が授業場面に関係なく自身でコンピテンシーを育成していく方法を中心に紹介していくつもりである。令和 6 年度は、教員が授業を通して学生のコンピテンシーを育成する手法を動画にして配信

し、授業設計や指導技法の面から支援を行ってきた。しかし、コンピテンシーの育成には、教員からの働きかけだけでなく、学習者自身が主体的に成長を促す視点も不可欠である。そこで令和 7 年度は、学修者本位の視点からも支援を行うことで、教員と学生の両面から育成にアプローチすることを目指している。

4. コンピテンシー育成授業に関する調査

4-1 はじめに

本研究所では、大学生のコンピテンシー育成を推進するため、教員を対象にコンピテンシーを育成する授業づくりを支援している。本章では、そうしたコンピテンシー育成授業の、学内での浸透状況を把握するための調査（表 4-1）について、結果を報告する。本調査は昨年度に続き、2 回目の実施であり、調査方法および分析方法等は昨年度のものを踏襲している。

表 4-1 コンピテンシー育成授業に関する調査

調査名（節番号）	評価の観点	目的
シラバスにおけるコンピテンシー項目とアクティブ・ラーニング（AL）項目に関する調査（4-2）	授業情報	各授業の担当教員がシラバスに入力した「授業で育成が期待されるコンピテンシー」の項目や、授業に用いられる AL 技法の項目から、本学におけるコンピテンシー育成の性質を持つ授業の割合を明らかにする。
「コンピテンシーを育成する授業」に関する学部生対象の調査（4-3）	学生の認識	実際に授業を受けた学生（4 年生）の認識から、コンピテンシーを育成すると感じられる授業の割合を検討する。

4-2 シラバスにおけるコンピテンシー項目とアクティブ・ラーニング（AL）項目に関する調査

本学のシラバスのうち、コンピテンシー項目と AL 項目は、コンピテンシー育成に関する情報を含むものである。コンピテンシー項目とは、「各授業で育成が期待されるコンピテンシー」の有無や種類を入力するものである。ここでは、この項目への入力割合が多いほど、本学におけるコンピテンシー育成授業の整備が進んでいるとみなしている。この項目は、令和 4 年度からシラバスに設置して入力を行っている。

また、AL 項目とは、各授業に用いる AL 技法の有無や種類に関するものである。これについても同様に、そうした技法を導入した授業の割合が多いほど（AL 技法の導入率が高いほど）、本学におけるコンピテンシー育成授業の整備が進んでいると、ここでは捉えている。AL 技法はコンピテンシー育成の 1 つの方法として、本研究所が教員を対象に、授業への導入を促進しているものだからである。AL 技法については、令和 4 年度末よりシラバスに項目を設置し、入力を行っている。

本調査では、これら 2 項目について、令和 6 年度のシラバス入力データを分析した結果を報告する。以降では、まず使用データ等について述べ、次いでコンピテンシー項目と AL 項目の概要および集計結果についてそれぞれ報告する。

4-2-1 使用データと授業数

本調査では、令和 6 年 3 月末までに登録された 2856 件のシラバスデータを用いた。学部の科目別授業数を表 4-2 に、大学院のそれを表 4-3 に示す。なお、本年度より共創工学部が創設されたことで、当該学部の授業が 20 ほど加わっている（赤字）。

表 4-2 科目別授業数（学部）

学部	授業数
文教育学部専門科目	560
理学部専門科目	270
生活科学部専門科目	308
共創工学部専門科目	18
コア科目	502
教職に関する科目	86
日本語教育に関する科目	15
外国人留学生特別科目	22
学部全学共通科目	78
計	1859

表 4-3 科目別授業数（大学院）

大学院	授業数
博士前期課程	
比較社会文化学専攻科目	163
ジェンダー社会科学専攻科目	38
人間発達科学専攻科目	85
ライフサイエンス専攻科目	151
理学専攻科目（物理科学 化学・生物化学コース）	42
理学専攻科目（数学コース／情報科学コース）	53
博士後期課程	
比較社会文化学専攻科目	126
人間発達科学専攻科目	97
ジェンダー学際研究専攻科目	41
ライフサイエンス専攻科目	97
理学専攻科目	56
大学院共通科目	48
計	997

4-2-2 コンピテンシー項目

4-2-2-1 本学で育成するコンピテンシーと入力項目

まず、コンピテンシー項目で扱うコンピテンシーについて説明する。コンピテンシーは、本学で育成を目標としている 10 の資質・能力を扱う（お茶大コンピテンシー10：表 4-4 参照）。これらの能力は、本研究所で「大学生のコンピテンシー評価ツール」を開発した令和 4 年度に検討したもので、OECD の「変革をもたらすコンピテンシー」をもとに抽出したものである（抽出の詳細は、令和 5 年度報告書別添論考 p5 を参照）。

これらのコンピテンシーについて、図 4-1 のように項目を設定し、次の 2 点について入力を行った。1 点めが、各授業で育成が期待されるコンピテンシーであり、先のお茶大コンピテンシー10 から 3 つまで選択する。2 点めは、先に選んだコンピテンシーについて、どのくらいの授業回で伸ばすことが期待されるか（半数以上か未満か）を選択する。なお、これらの情報は、必須入力の項目とした。

表 4-4 本学で育成するコンピテンシー（お茶大コンピテンシー10）

	コンピテンシー	定義
新たな価値の創造	批判的思考力	自分の意見や考えを、意識的に見直す力 自分の意見とは違う様々な意見を検討したり、意見に確かな根拠があるかを考える力
	協働力	個人では得がたい成果をグループ全体で得るために、役割分担したり、助け合ったりする力
	創造的思考力	新たな価値や優れた考えを生み出す力
対立やジレンマへの対処	他者理解力	様々な他者の立場や考え方を推測したり、理解する力
	問題解決力	実際に起きた問題で、解決の道筋が明らかでないものを改善・解決できる力
	対人葛藤解決力	他者との意見や価値観の対立を解決する力
責任ある行動	省察的思考力	自らの活動を振り返って気づきを得る力
	自己制御力	望ましい目標を追求し、望ましくない目標追求を抑制する力
	内的統制感	自分自身の行動がある成果や結果をもたらすという期待 自分でも頑張れば、様々な成果が得られるという感覚を持つ
	エージェンシー	社会に望ましい変化をおこすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する力

図 4-1 コンピテンシー入力項目の一部

コンピテンシー (最大3つまで選択)	扱う授業回数を目安	コンピテンシーの説明	コンピテンシーを育成する授業での活動・課題の例
<input checked="" type="checkbox"/> 批判的思考力	半数以上の授業回を通じて伸ばすことが期待される 該当なし	「自分の意見や考えを、意識的に見直す力」を指しており、具体的には「自分の意見とは違う様々な意見を検討したり、意見に確かな根拠があるかを考える力」を意味します。	様々な意見を比較する、意見や考えの根拠を提示する、自分の意見とは異なる意見を検討するなど
<input type="checkbox"/> 協働力	半数以上の授業回を通じて伸ばすことが期待される 半数未満の授業回を通じて伸ばすことが期待される	「個人では得がたい成果をグループ全体で得るために、役割分担したり、助け合ったりする力」を意味します。	グループで議論や課題を行う、複数人で課題やものごとをやり遂げるなど
<input type="checkbox"/> 創造的思考力	該当なし	「新たな価値や優れた考えを生み出す力」を意味します。	アイデア案出や考えの整理の経験を持たせる、発想や考えを整理する方法を学ぶなど
<input type="checkbox"/> 他者理解力	該当なし	「様々な人の立場や考え方などを推測したり、理解する力」を意味します。	他者の立場や考え方を推

4-2-2-2 コンピテンシー項目の集計結果

4-2-2-2-1 育成が期待されるコンピテンシーの割合（全種）

お茶大コンピテンシー10のいずれか1つでも育成の期待があるものを集計したところ（表4-5）、87%にのぼることが示された。これは、昨年（令和5年）度から11ポイントの増加となるもので、授業におけるコンピテンシー育成が全学的に意識されていることを示唆するものと思われる。ただし、昨年度からの増加分には、コンピテンシーを育成する授業が実際に増えた分のほかに、入力画面で選択するコンピテンシーの数が1つ増えたことや、コンピテンシー項目を必須入力（未入力の場合、本登録不可となる）としたことによる増加も含まれていると思われる。

表 4-5 コンピテンシーの育成が期待される授業の割合

	全体	学部	大学院	備考
令和 6 年度	87%	89%	83%	※コンピテンシーの数はエージェンシーを含む 10 について尋ねた。 また、育成する授業回を「半数以上の授業回で育成する」としたものだけでなく、「半数未満の授業回で育成する」ものも含めて集計した。
令和 5 年度	76%	78%	72%	※コンピテンシーの数はエージェンシーを除く 9 つについて尋ねた。 また、育成の期待があるか否かに「あてはまる」だけでなく「ややあてはまる」と回答したものを集計した。

4-2-2-2-2 育成が期待されるコンピテンシーの割合（種類別）

4-2-2-2-2-1 全授業・学部・大学院

次に、育成が期待されるコンピテンシーの割合を種類別に算出した。ここでは、「半数以上の授業回を通じて伸ばすことが期待される」と選択されたもののみを集計し、上位 3 位までを報告する。表 4-6 より、本学の全授業で育成が期待されるコンピテンシーは、批判的思考力が 51% で最多であり、次に続く創造的思考力や問題解決力に比べ、20 ポイント以上多いことが示された。このような批判的思考力の多さは、本学の学部・大学院の授業の多くの授業が、研究遂行を目的としていることによるものと思われる。研究では、オリジナリティを打ち出すために、先行研究を批判的に捉えることが必要となるためである。このことは、学部と大学院の批判的思考力の差にも表れているように思われる。大学院の授業はその 9 割以上が各専攻の科目からなり、多くが研究遂行にかかわるためか、批判的思考力が約 6 割と高い値を示している。一方で、学部の授業には教養や教職等多様な科目を含み、研究遂行を目的としない授業もみられるためか、批判的思考力は約 5 割に留まっている。

表 4-6 全授業・学部・大学院の授業で育成が期待されるコンピテンシー

全授業 (2856)		学部 (1859)		大学院 (997)	
コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率
批判的思考力	51%	批判的思考力	47%	批判的思考力	59%
創造的思考力	31%	他者理解力	27%	創造的思考力	41%
問題解決力	27%	問題解決力	26%	問題解決力	29%

注) 括弧内は授業数、太字は最多該当率を示す。

4-2-2-2-2-2 学部科目

学部科目のうち、学部専門科目のコンピテンシー育成について表 4-7 に示した。当該の科目では、文系と理系それぞれの育成の特徴が表れているように見受けられた。まず、文系に属する文教育学部では、批判的思考力が最多で約 7 割という高い値を示していた。また、2 位に他者理解力がみられたが、これは言語や文化・歴史、教育等、人や文化等に関する文科系の学問では、文章等の内容理解を通じて、必然的に高められるものと思われる。実際、理系の 2 学部（理学部と共創工学部）では最多が問題解決力で、創造的思考力、批判的思考力と続き、他者理解は 3 位以内にみられていない。理系では、研究の基礎となる数学やデータ解析、実験・実習等が多く行われるために、問題解決の方法を学んだり、粘り強く考えることなどで問題解決力の育成が多く期待されると考えられる。なお、生活科学部は、食物栄養学科・人間生活学科・心理学科から成り、文系と理系の両者がみられるが、批判的思考力は文教育学部と理学部の中間の値を示していた。

表 4-7 学部専門科目の授業で育成が期待されるコンピテンシー

文教育学部専門科目 (560)		理学部専門科目 (270)		生活科学部専門科目 (308)		共創工学部専門科目 (18)	
コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率
批判的思考力	68%	問題解決力	46%	批判的思考力	40%	問題解決力	33%
他者理解力	35%	創造的思考力	29%	問題解決力	23%	創造的思考力	22%
創造的思考力	34%	批判的思考力	26%	他者理解力	22%	批判的思考力	17%

注) 括弧内は授業数、太字は最多該当率を示す。

専門科目以外の学部科目では、これまでに挙げた能力以外のものも多く育成が期待されていた(表4-8)。コア科目では、ペアでの語学学習やグループでのLA演習などが含まれるためか、協働力が3位に挙がっていた。教職科目は、教師として様々な資質能力が求められるためか、全般的に高い値となっており、とくに省察的思考力が高く、問題解決力と同率で1位となっていた。学生の教育・指導には、自身の行動や活動を客観的に捉え、振り返りをもとに改善・向上していくことが必要であることから、こうした結果となったと考えられる。日本語教育に関する科目では、教育対象の理解が必要であるためか、批判的思考力と同率で他者理解力が1位となっていた。また、外国人留学生特別科目では省察的思考力が1位であったが、これも教職科目のように、他国に適応するには自身の行動の振り返りが必要であることを示唆するものかもしれない。

表 4-8 学部専門科目以外の学部科目の授業で育成が期待されるコンピテンシー

コア科目 (502)		教職科目 (86)		日本語教育に関する科目 (15)		外国人留学生特別科目 (22)		学部全学共通科目 (78)	
コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率
批判的思考力	47%	問題解決力	36%	批判的思考力	40%	省察的思考力	41%	創造的思考力	31%
他者理解力	34%	省察的思考力	36%	他者理解力	40%	他者理解力	36%	協働力	27%
協働力	29%	批判的思考力	34%	創造的思考力	33%	協働力	36%	批判的思考力	26%
		創造的思考力	31%	省察的思考力	33%	批判的思考力	18%	問題解決力	26%
				協働力	27%	創造的思考力	18%		

注) 括弧内は授業数、太字は最多該当率を示す。

4-2-2-2-3 大学院科目

大学院科目でも、文系と理系でそれぞれの特徴と思われるものが見受けられた(表4-9)。まず、文系の特徴として、学部と同様に批判的思考力の高さが挙げられる。文系の3専攻では、低いもので64%(人間発達科学)、高いもので82%(ジェンダー社会科学)と、非常に多く育成の期待があることが示された。先に述べたように、大学院の授業はその多くが研究を目的として行われるが、文系の3専攻の研究では、とくに理論を扱うものが多く、先行研究の問い直しが必要とされるために、このような結果となったと考えられる。

また、理系では文系にみられない育成パターンが認められるように思われた。それには2つあり、1つは批判的思考力・問題解決力・創造的思考力の順で多く育成するパターンで、ライフサイエンス専攻にみられるものである。もう1つは、問題解決力・創造的思考力・批判的思考力の順で多いパターンで、これは理学専攻(数学コース・情報科学)にみられるものである。前者では主に実験が多く行われ、後者では計算やデータ解析などを扱うことが多いために、このようなパターンとなると推測される。

表 4-9 大学院博士前期課程の授業で育成が期待されるコンピテンシー

前期比較社会文化学 (163)		前期ジェンダー社会科学 (38)		前期人間発達科学 (85)		前期ライフサイエンス (151)		前期理学専攻 (物理科学 化学・生物化学) (42)		前期理学専攻 (数学コー ス・情報科学) (53)	
コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率
批判的思考力	78%	批判的思考力	82%	批判的思考力	64%	批判的思考力	36%	批判的思考力	45%	問題解決力	47%
創造的思考力	39%	創造的思考力	47%	創造的思考力	33%	問題解決力	28%	創造的思考力	40%	創造的思考力	42%
他者理解力	24%	問題解決力	32%	他者理解力	28%	創造的思考力	24%	問題解決力	38%	批判的思考力	23%

注) 括弧内は授業数、太字は最多該当率を示す。

後期課程でも、先述した文系・理系の特徴は一部認められた (表 4-10)。文系の批判的思考力の育成割合は依然として高く、ジェンダー学際研究では 85%と前期より高い値となっていた。また、理系の 2 専攻では先の 2 つのパターンが認められ、後期理学専攻では問題解決力が 70%と高い値を示していた。なお、大学院共通科目には、修了要件となる語学科目が含まれ、ペアやグループでの学習が行われるためか、協働力や他者理解が多く育成が期待されていた。

表 4-10 大学院博士後期課程の授業および大学院共通科目で育成が期待されるコンピテンシー

後期比較社会文化学 (126)		後期人間発達科学 (97)		後期ジェンダー学際研究 (41)		後期ライフサイエンス (97)		後期理学専攻 (56)		大学院共通科目 (48)	
コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率	コンピテンシー	該当率
批判的思考力	71%	批判的思考力	68%	批判的思考力	85%	批判的思考力	54%	問題解決力	70%	批判的思考力	44%
創造的思考力	48%	創造的思考力	55%	創造的思考力	54%	創造的思考力	45%	創造的思考力	57%	他者理解力	42%
他者理解力	24%	問題解決力	27%	問題解決力	27%	問題解決力	41%	批判的思考力	41%	協働力	35%

注) 括弧内は授業数、太字は最多該当率を示す。

4-2-2-3 コンピテンシー項目のまとめ

コンピテンシー項目からみるコンピテンシー育成授業は、昨年度から 11 ポイントの増加がみられたが、全体的な傾向は、およそ昨年度と同様であった。例えば、学部と大学院では、大学院の方がコンピテンシーの育成を期待する授業が多いことや、学部と大学院を通じて、批判的思考力や創造的思考力など、研究に必要とされるコンピテンシー育成が多く期待されていたこと、また、学部の教職科目では、協働力や省察的思考力など多様なコンピテンシーの育成が期待されていたことなどである。

なお、今回の報告では、とくに多く育成が期待されるコンピテンシーに主に注目してきたが、お茶大コンピテンシーのなかでもあまり育成されないコンピテンシーもみられた。それは 10 のうち 4 つの能力 (対人葛藤解決力、自己制御力、内的統制感、エージェンシー) であり、これらは学部・大学院の専攻にかかわらず育成が期待しにくいものであることが窺えた。こうした能力は、授業よりもサークル活動やアルバイトなど、授業外や学外の活動で育成しやすいものと考えられるため、今後はそうした場での育成を学生が自発的・効果的に行えるよう、新たな支援を検討していく必要があると思われる。

4-2-3 アクティブ・ラーニング項目

本研究所では、授業でのコンピテンシー育成の1つの方法としてAL技法をとりあげ、とくに中井（2015）に記される64技法の授業への導入を推進している。これらの技法については、学内に書籍を配布したり、シラバスの入力画面で説明を設けるなどして、教員への理解を促してきた。

4-2-3-1 AL 入力項目

AL項目の入力画面では、技法の導入について2段階で尋ねている。最初に「授業におけるAL技法の使用の有無」があるかを尋ね、使用がある場合に、「使用している技法の種類」について尋ねている（図4-2）。技法の種類は、中井（2015）に記される64技法のうち、使用頻度が高いと思われる22技法と、学部・大学院でよく用いられる「輪読」も加えた23技法を項目化した。また、「その他」の項目も立て、中井（2015）の技法と輪読以外のものを用いている場合などに、その名称や内容を記入させた。これらの項目は複数回答可として、用いているものを全てチェックさせた。

図4-2 AL技法名入力画面

<input type="checkbox"/>	ミニッツペーパー（リアクションペーパー）	<input type="checkbox"/>	ラウンドロビン
<input type="checkbox"/>	シンク・ペア・シェア	<input type="checkbox"/>	反転授業
<input type="checkbox"/>	ブレインストーミング	<input type="checkbox"/>	ピア・エディティング
<input type="checkbox"/>	映像活用学習	<input type="checkbox"/>	問題基盤型学習（PBL：Problem Based Learning）
<input type="checkbox"/>	輪読 ※「輪読」のうち、学生が教師としての立場をとって授業を取り仕切るものは、「学生授業」としてください	<input type="checkbox"/>	アンケート調査
<input type="checkbox"/>	ディベート	<input type="checkbox"/>	ペア・リーディング
<input type="checkbox"/>	復習テスト	<input type="checkbox"/>	チーム基盤型学習（TBL：Team Based Learning）
<input type="checkbox"/>	ピア・インタラクシオン	<input type="checkbox"/>	シグナリ注

4-2-3-2 AL 集計結果

4-2-3-2-1 全技法の導入率

AL技法を1つでも取り入れている授業は、全授業の50%を占めることが明らかとなった（表4-11）。この割合は、昨年度（令和5年度）から10ポイントの増加となっており、AL技法が学内に徐々に普及・拡大していることが窺えた。また、学部、大学院ではそれぞれ56%、40%の導入率であり、学部の方が大学院より多く導入されていることが示された。この理由として、AL技法が受動的に受けてしまやすい講義型授業を能動的に受講するために提案されたものであること、また学部の授業には講義型授業が比較的多いことなどが挙げられる。

表4-11 昨年度と今年度のAL技法導入率

	全体	学部	大学院
令和6年度	50%	56%	40%
令和5年度	40%	47%	29%

4-2-3-2-2 各法別導入率（全授業・学部・大学院）

次に、技法別の導入率について報告する。表 4-12 に示すように、全授業ではミニッツペーパーが最多で 20% を超え、次いで、シンク・ペア・シェア、映像活用学習が多くみられた。学部でも上位 3 位までは全授業と同じであったが、これは学部の授業数が全授業の 65% と多くを占めるため、その傾向が大きく反映された結果と思われる。大学院は、輪読が最多で 17% で、ディベート、ミニッツペーパーが続いた。ミニッツペーパーは学部・大学院を通じて多く導入されているが、紙一枚（ファイル 1 つ）で導入できるという手軽さや、様々な能力の育成を目標としやすいために、このような高い導入率となったと考えられる。

表 4-12 全授業・学部・大学院における各技法導入率 ※（）内は授業数、太字は最多導入率、上位 3 位色付け

中井（2015）の 分類	技法名	全授業（2856）		学部（1859）		大学院（997）	
		導入数	導入率	導入数	導入率	導入数	導入率
ディスカッションを導く技法	シンク・ペア・シェア	367	13%	304	16%	63	6%
	バズ学習	41	1%	36	2%	5	1%
	ディベート	252	9%	123	7%	129	13%
	ブレインストーミング	270	9%	190	10%	80	8%
	ラウンドロビン	25	1%	22	1%	3	0%
書かせて思考を促す技法	ミニッツペーパー（リアクションペーパー）	593	21%	500	27%	93	9%
	大福帳	13	0%	13	1%	0	0%
	ピア・エディティング	87	3%	79	4%	8	1%
学生を相互に学ばせる技法	ピア・インストラクション	155	5%	125	7%	30	3%
	ペア・リーディング	85	3%	71	4%	14	1%
	ジグソー法	22	1%	21	1%	1	0%
	学生授業	158	6%	93	5%	65	7%
問題に取り組ませる技法	復習テスト	166	6%	161	9%	5	1%
	間違い探し	7	0%	7	0%	0	0%
経験から学ばせる技法	ロールプレイ	69	2%	53	3%	16	2%
事例から学ばせる技法	ケースメソッド	35	1%	24	1%	11	1%
	映像活用学習	328	11%	280	15%	48	5%
	問題基盤型学習（PBL）	96	3%	57	3%	39	4%
	チーム基盤型学習（TBL）	45	2%	36	2%	9	1%
授業に研究を取り入れる技法	アンケート調査	55	2%	45	2%	10	1%
	フィールドワーク	127	4%	101	5%	26	3%
	PBL（プロジェクト学習）	108	4%	79	4%	29	3%
授業時間外の学習を促す技法	授業前レポート	98	3%	66	4%	32	3%
	反転授業	71	2%	57	3%	14	1%
その他	その他	101	4%	80	4%	21	2%
	輪読	288	10%	119	6%	169	17%

4-2-3-2-3 各法別導入率（学部科目）

学部の専門科目での各技法導入率を下表 4-13 に示す。本学は今年度から共創工学部が新設され、4 学部となったが、共創工学部は 1 年生の授業しか開講されていないため、専門科目の授業数は少なく、技法の導入数もごくわずかであった。共創工学部以外の既存の 3 学部では、昨年度の導入状況と概ね同様であり、文教育学部・生活科学部でミニッツペーパー、映像活用学習が多い一方、理学部では復習テストに次いでミニッツペーパーが多くみられた。文教育学部・生活科学部では、研究対象となる事象等の理解のためなどに映像活用学習が用いられ、理学部では、数学やデータ解析の技術等を身につけるためなどに復習テストが多く用いられると考えられる。

表 4-13 学部専門科目の各技法導入率 ※（）内は授業数、太字は最多導入率、上位 3 位色付け

中井（2015）の 分類	技法名	文教育学部専門科目 (560)		理学部専門科目 (270)		生活科学部専門科目 (308)		共創工学部専門科目 (18)	
		導入数	導入率	導入数	導入率	導入数	導入率	導入数	導入率
ディスカッションを導く技法	シンク・ペア・シェア	79	14%	11	4%	22	7%	0	0%
	バズ学習	15	3%	0	0%	9	3%	0	0%
	ディベート	59	11%	7	3%	19	6%	1	6%
	ブレインストーミング	49	9%	10	4%	22	7%	1	6%
	ラウンドロビン	9	2%	0	0%	3	1%	0	0%
書かせて思考を促す技法	ミニッツペーパー（リアクションペーパー）	180	32%	30	11%	83	27%	3	17%
	大福帳	4	1%	0	0%	0	0%	0	0%
	ピア・エディティング	7	1%	1	0%	5	2%	0	0%
学生を相互に学ばせる技法	ピア・インストラクション	16	3%	4	1%	13	4%	0	0%
	ペア・リーディング	6	1%	0	0%	2	1%	0	0%
	ジグソー法	4	1%	0	0%	3	1%	0	0%
	学生授業	22	4%	7	3%	11	4%	0	0%
問題に取り組ませる技法	復習テスト	13	2%	33	12%	19	6%	2	11%
	間違い探し	2	0%	2	1%	0	0%	0	0%
経験から学ばせる技法	ロールプレイ	12	2%	0	0%	5	2%	0	0%
事例から学ばせる技法	ケースメソッド	4	1%	0	0%	3	1%	0	0%
	映像活用学習	96	17%	15	6%	35	11%	0	0%
	問題基盤型学習（PBL）	14	3%	14	5%	8	3%	1	6%
	チーム基盤型学習（TBL）	10	2%	4	1%	11	4%	0	0%
授業に研究を取り入れる技法	アンケート調査	20	4%	5	2%	11	4%	0	0%
	フィールドワーク	38	7%	7	3%	31	10%	1	6%
	PBL（プロジェクト学習）	26	5%	3	1%	10	3%	0	0%
授業時間外の学習を促す技法	授業前レポート	20	4%	12	4%	13	4%	0	0%
	反転授業	9	2%	1	0%	3	1%	0	0%
その他	その他	23	4%	12	4%	9	3%	1	6%
	輪読	73	13%	2	1%	18	6%	0	0%

専門科目以外の科目でも、概ね昨年度と同様の導入状況であったが、シンク・ペア・シェアが様々な科目で少々増加しているように見受けられた。(表 4-14) シンク・ペア・シェアとは、「学生個人で考えさせてから(シンク)、隣の人などと(ペア)意見を共有する(シェア)」という技法で、ディスカッションを促すための技法である。コア科目などは、受講者の多くが初対面であり、一般的に発言しにくいことから、このような技法はとくに機能しやすいと考えられる。

表 4-14 学部専門科目以外の各技法導入率 ※ () 内は授業数、太字は最多導入率、上位 3 位色付け

中井 (2015) の分類	技法名	コア科目 (502)		教職科目 (86)		日本語教育に関する科目 (15)		外国人留学生特別科目(22)		学部全学共通科目(78)	
		導入数	導入率	導入数	導入率	導入数	導入率	導入数	導入率	導入数	導入率
	シンク・ペア・シェア	141	28%	25	29%	5	33%	3	14%	18	23%
ディスカッションを導く技法	バズ学習	3	1%	9	10%	0	0%	0	0%	0	0%
	ディベート	26	5%	9	10%	0	0%	0	0%	2	3%
	ブレインストーミング	73	15%	12	14%	2	13%	7	32%	14	18%
	ラウンドロビン	3	1%	1	1%	0	0%	0	0%	6	8%
書かせて思考を促す技法	ミニッツペーパー (リアクションペーパー)	130	26%	42	49%	7	47%	4	18%	21	27%
	大翻帳	1	0%	3	3%	3	20%	1	5%	1	1%
	ピア・エディティング	61	12%	3	3%	0	0%	0	0%	2	3%
学生を相互に学ばせる技法	ピア・インストラクション	79	16%	3	3%	2	13%	2	9%	6	8%
	ペア・リーディング	57	11%	0	0%	2	13%	1	5%	3	4%
	ジグソー法	5	1%	8	9%	1	7%	0	0%	0	0%
	学生授業	22	4%	27	31%	3	20%	1	5%	0	0%
問題に取り組みさせる技法	復習テスト	81	16%	5	6%	2	13%	0	0%	6	8%
	間違い探し	2	0%	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%
経験から学ばせる技法	ロールプレイ	20	4%	12	14%	0	0%	2	9%	2	3%
事例から学ばせる技法	ケースメソッド	2	0%	12	14%	1	7%	1	5%	1	1%
	映像活用学習	95	19%	22	26%	1	7%	6	27%	10	13%
	問題基盤型学習 (PBL)	9	2%	6	7%	0	0%	0	0%	5	6%
	チーム基盤型学習 (TBL)	9	2%	1	1%	1	7%	0	0%	0	0%
授業に研究を取り入れる技法	アンケート調査	7	1%	2	2%	0	0%	0	0%	0	0%
	フィールドワーク	3	1%	5	6%	0	0%	1	5%	15	19%
	PBL (プロジェクト学習)	19	4%	6	7%	1	7%	6	27%	8	10%
授業時間外の学習を促す技法	授業前レポート	10	2%	10	12%	0	0%	0	0%	1	1%
	反転授業	37	7%	7	8%	0	0%	0	0%	0	0%
その他	その他	30	6%	3	3%	0	0%	0	0%	2	3%
	輪読	21	4%	3	3%	1	7%	0	0%	1	1%

4-2-3-2-4 各法別導入率（大学院科目）

大学院博士前期課程では、輪読が多くみられ、ライフサイエンスを除く全ての専攻で1位となっていた（表4-15）。輪読は、中井（2015）の64技法には含まれていないものの、理系・文系にかかわらず多く用いられる授業スタイルであり、アクティブ・ラーニングの一種である。この伝統的な授業形態で、学生に何をさせるか、どのように取り組ませるか、育成しうる能力が変わってくる。例えば、発表者となる学生が自ら授業を取り仕切る場合は“学生授業”というAL技法となり、より主体性が鍛えられるものとなる。この輪読を用いた授業については、第2部のモデル授業事例でレポートしており、参照されたい。

輪読や学生授業以外には、文系でシンク・ペア・シェアやディベートなど、ディスカッションを導く技法が比較的多く用いられていた。理系では、同じくディベートのほか、問題基盤型学習が多くみられた。これらの技法の導入には、議論を重ねることで独自の視点を見出す文系の研究スタイルや、実験・実習での試行錯誤を重ねる理系の研究スタイルが反映されているように見受けられた。

表 4-15 大学院前期課程の科目の各技法導入率 ※（）内は授業数、太字は最多導入率、上位3位色付け

中井（2015） の分類	技法名	前期比較社会 (163)		前期ジェン ダー (38)		前期人間発達 科学 (85)		前期ライフサイ エンス (151)		前期化学・生 物化学 (42)		前期数学・情 報科学 (53)	
		導入数	導入率	導入数	導入率	導入数	導入率	導入数	導入率	導入数	導入率	導入数	導入率
			シンク・ペア・シェア	9	6%	11	29%	7	8%	3	2%	0	0%
ディスカッ ションを導く 技法	バズ学習	0	0%	0	0%	2	2%	1	1%	0	0%	0	0%
	ディベート	27	17%	9	24%	6	7%	20	13%	3	7%	0	0%
	ブレインストーミング	5	3%	9	24%	6	7%	11	7%	0	0%	0	0%
	ラウンドロビン	2	1%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
書かせて思考 を促す技法	ミニッツペーパー（リアク ションペーパー）	14	9%	6	16%	22	26%	7	5%	5	12%	2	4%
	大福帳	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	ピア・エディティング	1	1%	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%	0	0%
学生を相互に 学ばせる技法	ピア・インストラクション	13	8%	3	8%	4	5%	1	1%	0	0%	0	0%
	ペア・リーディング	3	2%	1	3%	0	0%	1	1%	0	0%	0	0%
	ジグソー法	0	0%	1	3%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	学生授業	10	6%	5	13%	6	7%	15	10%	6	14%	2	4%
問題に取り組 ませる技法	復習テスト	0	0%	0	0%	0	0%	3	2%	1	2%	0	0%
	間違い探し	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
経験から学ば せる技法	ロールプレイ	0	0%	0	0%	7	8%	2	1%	1	2%	0	0%
事例から学ば せる技法	ケースメソッド	0	0%	0	0%	4	5%	2	1%	1	2%	0	0%
	映像活用学習	6	4%	6	16%	6	7%	10	7%	0	0%	0	0%
	問題基盤型学習（PBL）	3	2%	5	13%	0	0%	16	11%	0	0%	3	6%
	チーム基盤型学習（TBL）	0	0%	0	0%	2	2%	2	1%	0	0%	0	0%
授業に研究を 取り入れる技 法	アンケート調査	1	1%	0	0%	0	0%	1	1%	1	2%	0	0%
	フィールドワーク	5	3%	3	8%	2	2%	4	3%	0	0%	0	0%
	PBL（プロジェクト学習）	3	2%	0	0%	1	1%	3	2%	0	0%	0	0%
授業時間外の 学習を促す技 法	授業前レポート	7	4%	2	5%	4	5%	8	5%	1	2%	0	0%
	反転授業	2	1%	0	0%	0	0%	3	2%	0	0%	3	6%
その他	その他	2	1%	2	5%	9	11%	0	0%	0	0%	1	2%
	輪読	38	23%	21	55%	28	33%	10	7%	7	17%	5	9%

後期課程では、「輪読」か「ディスカッションを導く技法」のいくつかに絞られ、それ以外の技法が前期課程より少なくなっているように見受けられた（表4-16）。これは、文系・理系にかかわらず、後期課程の授業の多くが研究指導となり、取り入れる技法が限定されるためと考えられる。

表4-16 大学院後期課程の科目の各技法導入率 ※（）内は授業数、太字は最多導入率、上位3位色付け

中井 (2015)の 分類	技法名	後期比較社会文 化学 (126)		後期人間発達 科学 (97)		後期ジェンダー 学際研究 (41)		後期ライフサイ エンス (97)		後期理学 (56)		大学院共通 科目 (48)	
		導入数	導入率	導入数	導入率	導入数	導入率	導入数	導入率	導入数	導入率	導入数	導入率
	シンク・ペア・シェア	3	2%	4	4%	5	12%	3	3%	0	0%	18	38%
ディスカッ ションを導 く技法	バズ学習	0	0%	0	0%	2	5%	0	0%	0	0%	0	0%
	ディベート	20	16%	17	18%	7	17%	11	11%	3	5%	6	13%
	ブレインストーミング	7	6%	13	13%	8	20%	11	11%	0	0%	10	21%
	ラウンドロビン	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%
書かせて思 考を促す技 法	ミニッツペーパー (リアクション ペーパー)	7	6%	9	9%	6	15%	0	0%	0	0%	15	31%
	大福帳	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	ピア・エディティング	2	2%	0	0%	1	2%	0	0%	0	0%	3	6%
学生を相互 に学ばせる 技法	ピア・インストラクション	4	3%	1	1%	1	2%	0	0%	0	0%	3	6%
	ペア・リーディング	2	2%	0	0%	0	0%	1	1%	0	0%	6	13%
	ジグソー法	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
	学生授業	1	1%	3	3%	5	12%	6	6%	3	5%	3	6%
問題に取り 組ませる技 法	復習テスト	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	2%
	間違い探し	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
経験から学 ばせる技法	ロールプレイ	0	0%	3	3%	0	0%	0	0%	0	0%	3	6%
事例から学 ばせる技法	ケースメソッド	0	0%	3	3%	0	0%	1	1%	0	0%	0	0%
	映像活用学習	0	0%	3	3%	3	7%	4	4%	0	0%	10	21%
	問題基盤型学習 (PBL)	1	1%	4	4%	1	2%	4	4%	1	2%	1	2%
	チーム基盤型学習 (TBL)	0	0%	2	2%	0	0%	1	1%	0	0%	2	4%
授業に研究 を取り入れ る技法	アンケート調査	0	0%	5	5%	2	5%	0	0%	0	0%	0	0%
	フィールドワーク	1	1%	2	2%	2	5%	3	3%	0	0%	4	8%
	PBL (プロジェクト学習)	0	0%	11	11%	0	0%	4	4%	2	4%	5	10%
授業時間外 の学習を促 す技法	授業前レポート	7	6%	0	0%	1	2%	2	2%	0	0%	0	0%
	反転授業	0	0%	0	0%	0	0%	1	1%	0	0%	5	10%
その他	その他	0	0%	5	5%	0	0%	1	1%	0	0%	1	2%
	輪読	14	11%	17	18%	14	34%	7	7%	6	11%	2	4%

4-2-3-3 AL 項目まとめ

コンピテンシー項目と同じく、アクティブ・ラーニング項目でも、昨年度より10ポイントの増加がみられたが、導入状況は昨年度と同様の傾向が多く認められた。具体的には、大学院より学部で多く導入されていること、学部ではミニッツペーパーやシンク・ペア・シェア、映像活用学習が多く、大学院では輪読やディベートが多いなどである。先述したように、アクティブ・ラーニングは、講義型の授業の改善のために考えられたものであるため、とくに学部の授業での導入が増えるよう、引き続き研修動画やモデル授業事例について、担当教員に周知していく必要があると考える。

4-3 「コンピテンシーを育成する授業」に関する学部生対象の調査

本節では、コンピテンシー育成授業の整備状況について、「学生の認識」という観点から検討するために、学部4年生を対象として行った調査の結果を報告する。

4-3-1 方法

調査時期：令和6年12月中旬～令和7年1月上旬

調査対象：学部4年生

手続き：研究所から学生に個別にメールを送付し、ウェブ上の特設サイトでデータを収集した。サイトでは、この4年間に受けた授業でコンピテンシーを伸ばしたものについて、授業名と担当者名、およびその授業が伸ばしたコンピテンシーの種類について回答させた。コンピテンシーは、本学で育成を推進している10のコンピテンシー（お茶大コンピテンシー10）について尋ねた。

4-3-2 結果

回答が得られたのは89人（回収率18%）で、学部内訳は文教育学部41名、理学部24名、生活科学部24名であった。コンピテンシーを育成する授業として挙げられたものの総数は89であり（重複あり）、学部別では文教育学部が43、理学部が23、生活科学部が23となっていた。また、挙げられた授業数について一人当たりの割合を算出したところ、4年生全体で1.00で、学部別では文教育学部が1.05、理学部が0.96、生活科学部が0.96となっており、3つの学部でほぼ同等の値であった。

次に、挙げられた授業のうち、その形式などからコンピテンシーの育成・向上がとくに期待される授業の割合を算出した（表4-17 最下段）。その授業とは主に講義以外の授業であり、演習・実習・実験・特別研究・卒業論文（研究）といった形式を持つものである。そうした授業では、各自が発表等の担当を受け持ったり、個々のテーマで課題に取り組むため、主体的な学習や技能習得等がなされ、様々なコンピテンシーの向上が期待されると考える。挙げられた授業の名称をもとに、それらの授業を特定し、その数と割合を算出した。全体では半数弱となり、学部別では、文教育学部と理学部が40%前後で、生活科学部では61%と比較的多くを占めていた。授業の種類では、文教育学部と生活科学部に演習・ゼミが多くみられる一方、理学部は実習と特別研究が多かった。なお、これらの昨年度の値は、文教育学部が35%、理学部37%、生活科学部65%、合計41%となっており、今年度と大きく変わらなかった。

表4-17 とくにコンピテンシーの育成が期待される授業の学部別集計結果

学部 授業名	文教育学部	理学部	生活科学部	合計
コンピテンシーを育成する授業	43	23	23	89
とくに育成が期待される授業				
演習・ゼミ	12	1	7	20
実習	5	5	6	16
実験	0	0	0	0
特別研究	0	3	0	3
卒業論文・卒業研究	1	0	1	2
計	18	9	14	41
%	42%	39%	61%	46%

4-3-3 考察

昨年度より挙げられた授業数は少なかったものの、授業の種類割合は同様の傾向がみられ、演習等の“コンピテンシーの伸ばしやすい授業”が多く挙げられていた。仮に教員研修等の取組の効果があるとするならば、本研究所ではアクティブ・ラーニング導入によるコンピテンシー育成を推進しているため、昨年度よりもアクティブ・ラーニングを導入しやすい講義の割合が増加する可能性があるが、そうした傾向は今のところみられていない。これには、カリキュラムや4年生の授業に対する記憶が影響しているのかもしれない。3年生や4年生では演習や実習が多く行われるため、「コンピテンシーを育成する授業」は、4年生の記憶に新しいそれらの授業のなかから挙げられるということである。これは本調査の限界であり、もしこのような傾向が来年度も続くようであれば、4年生だけでなく、1～3年生にも対象を拡大して実施することを検討する必要があると思われる。

4-3-4 モデル授業の抽出とレポート

昨年度の調査結果から、担当者名が多く挙げられた教員3名を抽出してインタビューを実施し、モデル授業におけるコンピテンシー育成について分析を行った。3名の内訳は、文系2名（文教育学部グローバル文化学環、同学部言語文化学科日本語・日本文学コース）、理系1名（生活科学部食物栄養学科）で、コンピテンシーを高めうる課題の出し方や課題遂行のモチベーションの与え方などを分析した。レポートは学内で共有したものを、第2部第2章に掲載している。

4-4 おわりに

本章では、シラバス調査と4年生調査の2つより、学内のコンピテンシー育成授業の拡大・浸透状況について検討した。その結果、シラバス調査からは、AL導入率および授業でのコンピテンシー育成の割合の増加が、いずれも10ポイント程度みられた。一方、4年生調査では、昨年度と同様の傾向が示され、コンピテンシー育成授業の増加を示す結果は得られなかった。これは、前者が授業の作り手の変化を、後者がその変化が受け手にまでは浸透していない可能性を表しているのかもしれない。授業でのコンピテンシー向上は、作り手の意図だけでなく、受け手の意識や努力も大きく影響すると思われることから、CACICA等を通じたコンピテンシー育成の意識化を、3年生など上級生になっても継続して行うよう、引き続き促進していきたいと考える。

5. 大学生のコンピテンシーに関する調査

5-1 はじめに

第1章に示されるように、本研究所では、第3章に示される教員への授業改善の支援と、第2章に示される学生へのコンピテンシー育成支援システムの提供等を通じて、大学生のコンピテンシー育成を推進している。また、その一環として、取組の効果を測るための調査実施を昨年度（令和5年度）から開始した。本章では、今年度行った調査について、結果を報告する。

5-2 調査概要

令和6年度は、令和5年度に実施した4つの調査に1つ追加し、全部で5つの調査を実施した（表5-1）。これらには、自己評価、他者評価、客観評価の3種類の評価手法が用いられており、対象とする学年も、各調査で異なるものの、1年から4年まで全ての学年をカバーしており、多様な調査となっている。昨年度も実施した調査1～4については今年度との比較を行い、今年度初めて実施した調査5については学部ごとの傾向について検討した。

5-2-1 調査1（1・3年を対象とした行動の認識の自己評価）

この調査は、コンピテンシー教育を受けた学年とそうでない学年に差がみられることを想定して行われた。昨年度は、コンピテンシー教育を受けた学年（3年生）と受けていない学年（1年生）を測定し、差を検討したが、実践初年度であったためか、10の資質・能力のうち2つに差がみられたのみであった。今年度は昨年と同様に3年生と1年生の差について検討するほか、昨年度と今年度の各学年に差がみられるかも検討する。昨年度の3年生より今年度の3年生の方が、コンピテンシー教育を受けている期間が長いことで、得点が高いことが予想される。

5-2-1-1 方法

使用尺度 昨年度に本研究所で作成した大学生のコンピテンシー評価ツール」を用いた。大学生のコンピテンシー評価ツールは、OECDのコンピテンシーに基づく10の資質能力（第4章、表4-4参照）を測定する30項目からなる尺度である。各項目は、大学生の生活でみられるコンピテンシーの高い行動の頻度を問うもので、例えば批判的思考力には「進学先や就職先の選択など、大事なことを決めるときには、自分とは異なる考え方や自分にはない視点がないかをできるだけ探す」などが含まれる。

手続き 調査は学部1, 3年生を対象に4月に実施した。調査依頼は個別にメールで行い、回答の収集は、今年度から研究所で運用を開始したコンピテンシー育成支援システム（CACICA）内で行った。各項目は、「よくあてはまる」から「全くあてはまらない」まで6件法で測定した。

表 5-1 コンピテンシー測定調査の概要

	対象	使用尺度	評価の種類	評価の観点	分析の観点	実施時期	データ取得年度
調査 1	1, 3 年生	大学生のコンピテンシー評価ツール	自己評価	大学生活のなかでコンピテンシーの高い行動をしているという認識があるか	コンピテンシー教育を受けた学生（3年）と受けていない学生（1年）のコンピテンシー（行動）が、年度で異なるかを検討する	令和 6 年 4～5 月	令和 5 年度、令和 6 年度
調査 2	4 年生	大学生のコンピテンシー評価ツール（お茶大コンピテンシー10 の定義）	調査 2a：自己評価 調査 2b：他者評価	大学生活のなかでコンピテンシーの高い行動をしているという認識があるか	2a:4年間でのコンピテンシー（行動）向上の実感の評価が、年度で異なるかを検討する。 2b:学科・専攻が同じ学生のコンピテンシー（行動）の評価が、年度で異なるかを検討する	令和 6 年 12 月～令和 7 年 1 月	令和 5 年度、令和 6 年度
調査 3	3 年生	バリューレブリック（AAC&U）	他者評価	授業課題にコンピテンシーの高い行動がみられるか	授業の課題にみられるコンピテンシーの評価が、年度で異なるかを検討する	令和 7 年 1～3 月	令和 5 年度、令和 6 年度
調査 4	2, 3 年生	ベネッセ GPS アカデミック（ベネッセ社）	調査 4a：客観評価 調査 4b：他者評価	4a:高いコンピテンシーがあればできるとされる学外の課題ができるか	学外のコンピテンシー課題の評価が、年度で異なるかを検討する	令和 6 年 6～7 月	令和 5 年度、令和 6 年度
調査 5 （今年度追加）	3 年生	PROG(リアセック社)	客観評価	高いコンピテンシーがあればできるとされる学外の課題ができるか	学外のコンピテンシー課題の評価が、年度で異なるかを検討する	令和 6 年 11 月	令和 6 年度

5-2-1-2 結果と考察

参加者は1年生が359人、3年生は188人（留年者を除く）で、回収率はそれぞれ71.9%、37.2%であった。昨年度の回収率は70.3%、58.0%であり、3年生が大幅に減少しているが、これは今回の調査がコンピテンシー育成支援システム内で行われたことが関係していると思われる。昨年度は、回答サイトを特設したため、メールに書かれている URL をクリックすれば、すぐに回答フォームに移動して回答を始めることができたが、今回は移動先がシステムのトップページであったため、システムの機能やページ構成等を把握するなど、回答を始めるまでにいくつかの作業が必要であり、脱落しやすかったということである。

年度別、学年別の各コンピテンシーの平均値等を表 5-2 に示す。今年度の方が昨年度より点数が低かったが、

全体的な傾向は昨年度と同様であった。具体的には、1・3年全体では、批判的思考力が最大であり（13.52）、エージェンシーが最小であった（9.82）。また、1年と3年の各学年の値では、いずれも批判的思考力・他者理解力・問題解決力が高く、13点台である一方で、自己制御とエージェンシーが低く、いずれも10点かそれ以下となっていた。このような点数の差が生じる要因として、各コンピテンシーで重要とされるものが、思考と行動で異なっていたことが挙げられる。批判的思考力・他者理解力・問題解決力は、自身の頭のなかで考えたり感じたりすること（思考・認識）がまずは重要とされるものであるため、比較的行いやすく、得点が高くなりやすい一方で、自己制御力やエージェンシーは行動が主体となる能力であるため、機会をみつけて実行する必要がある点で難しく、点が低くなりやすいということである。

表 5-2 コンピテンシー得点の平均値等

		R5年度			R6年度			
		1, 3年 全体	1年生	3年生	1, 3年 全体	1年生	3年生	
批判的思考力	平均値	13.70	13.78	13.61	13.52	13.53	13.50	<i>n.s.</i>
	標準偏差	2.25	2.19	2.32	2.39	2.40	2.36	
協働力	平均値	12.96	12.94	12.98	12.59	12.54	12.69	年度 $p < .05$
	標準偏差	2.78	2.86	2.68	2.99	3.03	2.93	
創造的思考力	平均値	12.99	12.80	13.24	12.36	12.43	12.22	年度 $p < .01$ 学年*年度 $p < .05$
	標準偏差	2.58	2.54	2.62	2.53	2.49	2.61	
他者理解力	平均値	13.81	13.92	13.67	13.51	13.53	13.47	年度 $p < .05$
	標準偏差	2.32	2.29	2.34	2.42	2.47	2.33	
問題解決力	平均値	13.65	13.57	13.76	13.19	13.27	13.03	年度 $p < .01$
	標準偏差	2.37	2.28	2.48	2.51	2.56	2.41	
対人葛藤解決力	平均値	13.04	12.98	13.11	12.86	12.88	12.84	<i>n.s.</i>
	標準偏差	2.43	2.45	2.41	2.47	2.42	2.57	
省察的思考力	平均値	12.58	12.41	12.80	11.94	12.12	11.59	年度 $p < .01$ 学年*年度 $p < .01$
	標準偏差	2.77	2.70	2.85	2.97	2.92	3.04	
自己制御力	平均値	10.88	10.96	10.77	10.50	10.75	10.02	学年 $p < .05$ 年度 $p < .05$
	標準偏差	3.32	3.19	3.47	3.50	3.35	3.72	
内的統制感	平均値	12.94	13.15	12.66	12.53	12.58	12.45	年度 $p < .05$
	標準偏差	3.03	2.86	3.22	3.10	2.95	3.36	
エージェンシー	平均値	10.46	10.74	10.09	9.82	9.96	9.54	学年 $p < .01$ 年度 $p < .01$
	標準偏差	2.97	2.92	2.99	2.90	2.92	2.84	

次に、学年と年度を独立変数とした2要因の分散分析を行い、4種のサンプルの得点に差がみられるかを検討した。その結果、多くのコンピテンシーで、学年や年度の主効果等が確認された（表 5-3）。まず、年度の主効果については8つの能力でみられ（協働力、創造的思考力、他者理解力、問題解決力、省察的思考力、自己制御力、内的統制感、エージェンシー）、全て昨年度が今年度より高い値であった。この差については、先述した回答サイトの変化によるサンプルの偏りが生じているのかもしれない。今年度は、コンピテンシー・チェックに回答するまでにCACICAの理解が必要であったことで、コンピテンシーに関心が高く、自身を比較的厳しく評価する人が多く回答したということである。

その他には、学年の主効果と交互作用効果がみられた。前者は、自己制御力とエージェンシーにみられ、いずれも3年生が1年生より低かった。後者は創造的思考力と省察的思考力にみられ、単純主効果の検討では、いずれもR6年度の3年生がR5年度の3年生より低いことが示された。これらの結果には、3年生の低さ、とくにR6年度の3年生の低さが共通してみられるように思われる。これは先に年度の差で説明した「回答サイトの変化によるサンプルの偏り」が、とくに3年生で強くみられたことを示唆するものなのかもしれない。いずれにせよ、サンプル数の減少に大きく影響したと思われるコンピテンシー・チェックへの誘導については、改善を検討したいと考える。

表 5-3 分散分析の結果（有意なもののみ）

	主効果	F値	df1	df2	p値
協働力	年度	4.00	1	1181	.046 *
創造的思考力	年度	20.57	1	1181	.000 **
	学年*年度	4.46	1	1181	.035 *
他者理解	年度	4.23	1	1181	.040 *
問題解決力	年度	12.17	1	1181	.001 **
省察的思考力	年度	19.05	1	1181	.000 **
	学年*年度	7.12	1	1181	.008 **
自己制御	学年	5.11	1	1181	.024 *
	年度	5.54	1	1181	.019 *
内的統制感	年度	4.56	1	1181	.033 *
エージェンシー	学年	9.19	1	1181	.002 **
	年度	14.36	1	1181	.000 **
単純主効果		F値	df1	df2	p値
創造的思考力	R5年度の学年差 (1年=12.80、3年=13.24)	4.56	1	1181	.033 *
	3年生の年度差 (R5年=13.24、R6年=12.22)	17.90	1	1181	.000 **
省察的思考力	R6年度の学年差 (1年=12.12、3年=11.59)	4.28	1	1181	.039 *
	3年生の年度差 (R5年=12.80、R6年=11.59)	20.04	1	1181	.000 **

5-2-2 調査2 4年生を対象にした調査（自己評価・他者評価）

調査2では、4年生を対象に2つの評価（自己評価(2a)・他者評価(2b)）を実施した。2aは、4年間でのコンピテンシー（お茶大コンピテンシー10）の伸びの実感に関する自己評価である。これはコンピテンシー得点の個人差を統制した評価方法であり、入学時の得点の高低にかかわらず、コンピテンシーの伸びを捉えうるものである。2bは、同じ学科や専攻の学生で協働力などのコンピテンシーの高い人に関する評価（他者評価）である。これは、学生の相互評価であるが、学生は教員よりも協働力や対人葛藤解決力などの行動に目が届きやすいため、評価者としてより適していると考えられる。いずれの調査も、年々教育効果が高まることで評価が高くなっていく（2bは評価の高い学生が増えていく）ことが想定されており、今年度の方が昨年度に比べ評価が高いことが予想される。

5-2-2-1 調査 2a コンピテンシーの伸びの実感に関する評価（自己評価）

5-2-2-1-1 方法

使用尺度 お茶大コンピテンシー10の各コンピテンシーの定義（表4-4）を提示し、4年間での伸びについて尋ねた。選択肢（得点化）は「伸びていないと思う」（1点）、「少し伸びたと思う」（2点）、「ある程度伸びたと思う」（3点）、「大いに伸びたと思う」（4点）とした。

手続き 学部4年生を対象に、ウェブ上に回答サイトを作成し、データを収集した。調査依頼および実査は、2024年12月から2025年1月にかけて行った。

5-2-2-1-2 結果と考察

4年生調査の回収率は31%（回収数148）であり、この調査項目への回答率は27%であった。この調査は昨年度も実施していることから、昨年度と今年度の各コンピテンシーの平均を表5-4に示す。昨年度と今年度を通じて、批判的思考力と他者理解力が比較的高く、自己制御力やエージェンシーが低かった。これは、調査1と同様の傾向であった。

表 5-4 4年間の伸びの実感の平均値と標準偏差（年度別）

	全体		R5年度		R6年度	
	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差	平均値	標準偏差
批判的思考力	2.88	0.86	2.92	0.84	2.84	0.87
協働力	2.64	0.91	2.58	0.86	2.70	0.95
創造的思考力	2.53	0.86	2.51	0.79	2.54	0.91
他者理解力	2.93	0.85	2.97	0.85	2.90	0.86
問題解決力	2.73	0.82	2.70	0.79	2.74	0.85
対人葛藤解決力	2.57	0.86	2.56	0.85	2.57	0.88
省察的思考力	2.81	0.85	2.90	0.81	2.74	0.87
自己制御力	2.49	0.86	2.46	0.86	2.52	0.86
内的統制感	2.67	0.92	2.65	0.91	2.68	0.93
エージェンシー	2.36	0.91	2.38	0.92	2.34	0.91

次に、これら各コンピテンシーの得点が調査年度と学部で異なるか否かを検討するため、2要因の分散分析を行った。その結果、6つの能力で学部の主効果のみ有意であり（表5-5）、その他の結果はみられなかった。多重比較の結果、3つのパターンが確認された。1つめのパターンは、批判的思考力と創造的思考力において、文教育学部と理学部が生活科学部より高いというもので、2つめが、他者理解力において、文教育学部が生活科学部より高いというものである。3つめは、問題解決力・自己制御力・エージェンシーにおいて、理学部が生活科学部より高いという結果である。第4章で報告した「授業で伸ばすことが期待されるコンピテンシー」は、文教育学部で批判的思考力や他者理解力が多く、理学部で問題解決力が多いことが示されており、部分的ではあるが、この結果はそれと一致するものと捉えられる。

表 5-5 4年間の伸びの実感の平均値と標準偏差(学部別)

		全体	文教育学部	理学部	生活科学部	検定
批判的思考力	平均値	2.88	2.98 a	3.00 a	2.54 b	$p < .01$
	標準偏差	0.86	0.84	0.80	0.87	
協働力	平均値	2.64	2.69	2.65	2.54	<i>n.s.</i>
	標準偏差	0.91	0.87	0.95	0.95	
創造的思考力	平均値	2.53	2.58 a	2.67 a	2.27 b	$p < .05$
	標準偏差	0.86	0.81	0.95	0.80	
他者理解力	平均値	2.93	3.09 a	2.92 ab	2.61 b	$p < .01$
	標準偏差	0.85	0.83	0.83	0.85	
問題解決力	平均値	2.73	2.73 ab	2.98 a	2.45 b	$p < .01$
	標準偏差	0.82	0.84	0.77	0.76	
対人葛藤解決力	平均値	2.57	2.67	2.58	2.34	<i>n.s.</i>
	標準偏差	0.86	0.84	0.91	0.84	
省察的思考力	平均値	2.81	2.87	2.88	2.61	<i>n.s.</i>
	標準偏差	0.85	0.83	0.87	0.85	
自己制御力	平均値	2.49	2.46 ab	2.73 a	2.30 b	$p < .05$
	標準偏差	0.86	0.88	0.84	0.78	
内的統制感	平均値	2.67	2.67	2.85	2.48	<i>n.s.</i>
	標準偏差	0.92	0.93	0.86	0.93	
エージェンシー	平均値	2.36	2.37 ab	2.58 a	2.11 b	$p < .05$
	標準偏差	0.91	0.92	0.93	0.80	

表 5-6 4年間の伸びの実感の主効果および多重比較に関する統計値

	主効果	F値	df1	df2	p値	多重比較	p値
批判的思考力	学部	5.30	2	227	.006	** 文教 - 生活	.009 **
						理学 - 生活	.012 *
創造的思考力	学部	3.63	2	227	.028	* 文教 - 生活	.046 *
						理学 - 生活	.040 *
他者理解力	学部	6.09	2	227	.003	** 文教 - 生活	.002 **
問題解決力	学部	6.04	2	227	.003	** 理学 - 生活	.002 **
自己制御力	学部	4.24	2	227	.016	* 理学 - 生活	.014 *
エージェンシー	学部	3.87	2	227	.022	* 理学 - 生活	.018 *

5-2-2-2 調査 2b 同学科・専攻の学生に対するコンピテンシーの評価（他者評価）

5-2-2-2-1 方法

使用尺度 「大学生のコンピテンシー評価ツール」の協働力・他者理解力・対人葛藤解決力の項目を参考に作成した評価項目（表 5-7）を用いた。設問文は、「あなたと同じ学科・学環に在籍する学生のうち、表 5-7 の各

行動がみられる人の数をお答えください（自分と留年生は除く）」とし、数字での回答を求めた。

手続き コンピテンシーの伸びの実感の調査と同様に、学部4年生を対象に、ウェブ上に回答サイトを作成し、データを収集した。調査依頼および実査も先と同じく、令和6年12月から令和7年1月にかけて行った。

表 5-7 同学科・専攻の学生のコンピテンシー評価に用いた項目

コンピテンシー	評価の観点	評価内容
協働力	他のメンバーのサポート	グループ活動では、自分の分担をこなすだけでなく、分担を終えていないメンバーにもよく気を配り、彼らを手伝ったり、助言を与えたりしてサポートする
	チームの話し合いへの貢献	提案されたアイデアや代替案の良い点について言及するなどして、話し合いを大いに進展させる
他者理解力	多様な他者への積極的関心	グループ内に自分とは行動・考え方等が異なる人がいても、自分から相手に話しかけたり、相手の考えを聞き出したりする
対人葛藤解決力	統合的解決方略	グループや友人・知人間で、意見の食い違いがあったり、意見がまとまらないとき、双方が満足いく提案をする

注) 協働力は2つの観点を満たす人について回答させた。

5-2-2-2 結果と考察

回収数 148 のうち、この項目の有効回答は 85 であった。得られた回答は、各専攻におけるコンピテンシーの高い学生の“人数”であるため、各専攻・コースの在籍者（留年生を除く）の数で除して、各専攻でのコンピテンシーの高い学生の“割合”を算出した。表 5-8 に、昨年度と今年度の平均値・標準偏差を示す。今年度は3つの能力すべてで昨年度より高く、4割前後の値となっていた。各能力別に、実施年度と学部の2要因分散分析を行ったところ、協働力のみ実施年度の主効果が有意であった ($F(1,154) = 4.17, p < .05$)。その他の主効果や交互作用などはみられなかった。今年度の4年生は昨年度の4年生に比べ、3年次のコンピテンシー・チェックやベネッセ GPS アカデミック等の受検機会があったことで、協働力等のコンピテンシーを意識しやすく、こうした効果が表れたのかもしれない。一方で、他者理解力や対人葛藤解決力に差がみられなかったのは、他者理解力はある程度の年数を経れば集団内で比較的高まりやすいと考えられること、また、授業における対人葛藤はそもそも生じにくく、経験・評価しにくかったことなどが考えられる。

表 5-8 年度別同学科・専攻のコンピテンシーが高い学生の割合

		R5年度	R6年度	検定
協働力	平均値	0.25	0.39	$p < .05$
	標準偏差	0.29	0.36	
他者理解力	平均値	0.31	0.41	$n.s.$
	標準偏差	0.31	0.34	
対人葛藤解決力	平均値	0.28	0.36	$n.s.$
	標準偏差	0.28	0.33	

5-2-3 調査3（教員による学生の課題に基づく評価（他者評価））

この調査では、レポートや発表といった授業の課題から、批判的思考力や創造的思考力について、教員が評価を行うものである。コンピテンシーの他者評価は先の調査2b（学生の相互評価）にもみられるが、今回とりあげる批判的思考力などの資質・能力は、授業課題を用いるもので、学生よりも教員の方が評価に適しているものである。

5-2-3-1 方法

使用尺度 米国大学カレッジ協会が作成したバリュールーブリック (AAC&U, n.d.) に基づいて、4種のコンピテンシーに関する項目を作成し (表 5-9)、評価に用いた (尺度の詳細は令和 5 年年次報告書第 8 章 8-1-3 を参照されたい)。バリュールーブリックに限らず、ルーブリックとは、ある課題にみられる行動から能力を評価するものであるため、評価を担当する教員には、レポートや発表などの課題において表の行動がみられるかを評価するよう求めた。なお、この評価基準は、様々な学問分野での評価に用いられるよう、抽象的な表現が多く含まれているため、どのレベルで基準に該当すると判断すべきか難しい場合があるが、基本的には各担当教員の解釈等にしながら評価を行うよう依頼した。

手続き この評価は来年度以降も行うため、できる限り同じ条件での評価が可能となるよう、各学科で表 5-10 の条件に該当する授業とその担当教員を選出するよう依頼した。選ばれた教員には、学期末に評価を実施するよう依頼した。評価は、3 年生の受講生で、先の項目に該当する学生の人数を答えるものである。調査依頼は令和 6 年 10 月に行い、データ回収は令和 7 年 1 月末～3 月に行った。

表 5-9 教員による学生のコンピテンシー評価の評価基準

コンピテンシー	評価の観点	評価基準
批判的思考力	論拠 (情報の選択と利用)	様々な情報をよく理解して盛り込み、網羅的な分析や統合ができている。専門家の見解をそのまま記述せず、徹底的な検討を経たうえで取り入れている。
	結論 (論理性)	結論とそれにかかわる議論 (帰結や示唆) が論理的である。それらは広い見識に基づいて記述され、論拠や見解も適切な順序で論じられている。
創造的思考力	見解の明示	問題の複雑さを踏まえた、想像力に富んだ (imaginative な) 見解 (論点、議題または仮説) を示せている。
	アイデアの変換	アイデアの合併・統合・変換を行い、新たなアイデアや解決方法を生み出している。
問題解決力	解決策/仮説の提案	問題の深い理解が伺える解決策/仮説を 1 つ以上提案している。解決策/仮説は、文脈要因だけでなく、問題の倫理的・論理的・文化的側面などを広く考慮している。
協働力	チームの話し合いへの貢献	代替のアイデアや提案のメリットを明確にすることで、話し合いを進展させる。
	他のメンバーの貢献促進	他のメンバーの貢献 (意見) をより良いものに練り上げたり、意見の統合 (とりまとめ) を行うほか、会議に参加していない人に目を配り、参加を促したりして、メンバーが話し合いに貢献しやすいようにする。

表 5-10 教員評価を実施する授業の条件

	カテゴリー	内容	理由
1	対象学年・実施時期	3年生、後学期末	入学以来の学修によるコンピテンシー向上の機会が積み重ねられ、その効果を把握するのに適当な時期であるため
2	担当教員数	複数でなく一人	学生のコンピテンシーの判断において、教員が学生を個別に認識できる必要があるため
3	出席者人数	3年生の出席者数が平均して5名以上	コンピテンシーの高い学生を選ぶのに、ある程度人数がある方が判断しやすいため
4	授業内容	授業でレポートや発表、グループワークを課している	批判的思考力や協働性等を評価するための手がかりが得られるため
5	継続実施	来年度からも4年間、毎年同じ担当教員で開講される可能性が高いもの	第4期の最終年度まで継続的な評価が求められるため

5-2-3-2 結果と考察

今年度、各学科で評価を担当した授業は12であった（文教育学部7、理学部2、生活科学部3）。評価したコンピテンシーは、創造的思考力と問題解決力が12の授業全てで、批判的思考力が11、協働力は8であった。得られた回答をもとに、コンピテンシーが高いとされる3年生の割合を算出した。各コンピテンシーの割合の平均値と標準偏差を表5-11に示す。昨年度が概ね3割前後であったところ、今年度は4割を超えるものもみられた。また、問題解決力が比較的強く、批判的思考力および協働力が高いという傾向は、昨年度と今年度を通じて認められた。

表 5-11 教員による学生のコンピテンシー評価の結果

		批判的思考力	創造的思考力	問題解決力	協働力
R5年度	平均値	0.35	0.27	0.25	0.31
	標準偏差	0.30	0.30	0.28	0.34
R6年度	平均値	0.45	0.36	0.35	0.44
	標準偏差	0.27	0.23	0.27	0.22

これらの値を従属変数とし、実施年度と学部を独立変数として2要因の分散分析を行ったが、有意差は認められなかった。これには、サンプル数の少なさによる検出力の低さが影響している可能性がある。先の学生の相互評価では、協働力のみであるが昨年度との差がみられたことから、ここでもみられる可能性はあり、今後の継続的な検討が望まれるところである。

5-2-4 調査4（外部テスト課題による客観評価・他者評価）

この調査は、研究所外で作成された問題解決能力を測定するテストである。選択式と記述式の2種があり、各テストでは3つの能力が測定される。これらの得点も、先述のテストと同様に、年々高くなると予想されることから、今年度と昨年度の得点の比較を行った。

5-2-4-1 方法

使用尺度 ベネッセ社製のベネッセ GPS アカデミックを用いた。このテストは問題解決に必要な3つの能力（表5-12）を測定するもので、選択式と記述式からなり、前者が客観評価で、後者がループリックによる他者

評価と捉えられるものである。このテストは、ウェブ上の特設サイトで受検でき、受験者はそこに表示される音声や動画を用いた問題を制限時間内に解くことになっている（制限時間を過ぎると自動的に次の問いが表示される）。また、受検後に学生は、テスト結果のレポートが特設サイトから入手できるようになっている。

手続き 6月下旬から7月中旬にかけて、学部2・3年生合計約70名に実施した。受検料は研究所の負担（無料）とし、受検希望者は研究所から対象の学年に直接メールを送付して公募した。

表 5-12 ベネッセ GPS アカデミックの思考力に含まれる3つの能力（ベネッセ i キャリア, n.d.）

能力	内容
批判的思考力	<ul style="list-style-type: none"> ・情報を抽出し吟味する ・論理的に組み立てて表現する
協働的思考力	<ul style="list-style-type: none"> ・他者との共通点・違いを理解する ・社会に参画し人とかかわる
創造的思考力	<ul style="list-style-type: none"> ・情報を関連づける・類推する ・問題をみだし解決策を生み出す

5-2-4-2 結果と考察

受検期間内に2つのテストを受検し終えたのは、3年生41名、2年生21名、合計62名であった。各テストでの3つの能力得点と総合スコア（いずれも偏差値）の平均値、およびそれらの各得点について学部・学年・年度の3要因の分散分析を行った結果を表5-13に示す。とくに記述式の方で有意差がみられたものが多かった。

まず、年度の主効果が記述式テストの総合スコアと協働的思考力にみられ、いずれも昨年度の方が高かった。また、学部の主効果が、選択式テストの協働的思考力のみにみられたが、多重比較（Holm法）の結果、有意差はみられなかった。交互作用は、記述式テストの総合スコアと批判的思考力にみられた。下位検定の結果（表5-14）、総合スコアについては、令和5年度の学年で単純主効果がみられ、2年生が3年生より高いことが示された。批判的思考力については、有意な効果は認められなかった。

なお、今年度の3年生には、昨年度も受検した連続受検者が22名含まれているため、2回目の受験の得点を除外して、初回受検の得点のみでも同様の分析を行った。その結果、年度の主効果が記述式の総合スコアと協働的思考力にみられ、昨年度が今年度より高いことが示された。その他の効果は示されなかった。

これらの結果は、昨年度の、とくに2年生の得点が高いことを示すものと捉えられる。3年生は、テスト結果を就職活動に用いるため、比較的多様な人が受検する一方で、2年生ではまだそれほど受検の必要性が高くない時期であり、就活などよりも、客観テストが得意な人が多く受検したことなどで、今回の結果が得られたのかもしれない。

表 5-13 選択式・記述式テスト得点の平均値等

		R5年度 <i>n</i> =96			R6年度 <i>n</i> =66			
		全体	2年生	3年生	全体	2年生	3年生	検定
選択式テスト								
総合スコア	平均値	57.76	56.74	59.34	60.88	59.10	61.80	<i>n.s.</i>
	標準偏差	8.18	7.82	8.59	10.29	10.02	10.42	
批判的思考力	平均値	58.43	57.45	59.93	59.27	59.65	59.07	<i>n.s.</i>
	標準偏差	8.58	8.19	9.04	7.84	8.01	7.85	
協働的思考力	平均値	57.88	58.03	57.65	60.43	59.81	60.75	学部 <i>p</i> <.05
	標準偏差	8.83	9.24	8.28	8.78	9.21	8.66	
創造的思考力	平均値	57.88	56.95	59.33	56.17	53.85	57.36	<i>n.s.</i>
	標準偏差	10.99	11.72	9.72	9.86	10.04	9.67	
記述式テスト								
総合スコア	平均値	62.46	64.03	60.04	59.14	56.75	60.37	年度 <i>p</i> <.05, 学年*年度 <i>p</i> <.01
	標準偏差	10.81	11.93	8.37	10.09	11.37	9.28	
批判的思考力	平均値	68.69	70.42	66.03	64.52	60.71	66.46	学年*年度 <i>p</i> <.05
	標準偏差	13.99	14.91	12.15	17.27	16.90	17.33	
協働的思考力	平均値	62.63	62.92	62.18	54.44	52.38	55.49	年度 <i>p</i> <.01
	標準偏差	16.12	17.52	13.9	16.65	17.51	16.31	
創造的思考力	平均値	56.06	58.75	51.92	58.47	57.14	59.15	<i>n.s.</i>
	標準偏差	16.79	17.72	14.49	14.27	17.93	12.19	

表 5-14 ベネッセテストにおける主効果および単純主効果に関する統計値

テストの種類	要因	主効果	<i>F</i> 値	<i>df</i> ₁	<i>df</i> ₂	<i>p</i> 値
選択式テスト	協働的思考力	学部	3.10	2	149	.048*
記述式テスト	総合スコア	年度	6.06	1	149	.015*
		年度*学年	7.84	1	149	.006**
	批判的思考力	年度*学年	5.69	1	149	.018*
	協働的思考力	年度	10.97	1	149	.001**
単純主効果			<i>F</i>値	<i>df</i>₁	<i>df</i>₂	<i>p</i>値
記述式テスト	総合スコア	R5年度の学年 (2年=64.51、3年=59.09)	5.610	1	149	.019*
		2年生の年度 (R5年=64.51、R6年=53.72)	10.947	1	149	.001**
		理学部の年度×学年の交互作用	6.665	1	149	.011*
記述式テスト	批判的思考力	2年生の年度 (R5年=71.29、R6年=58.24)	7.298	1	149	.008**
		理学部の年度×学年の交互作用	5.512	1	149	.020*

5-2-5 調査5（外部テスト課題による客観評価）

先のテストと同様に、このテストも研究所外で作成されたテストである。ここではそのうち、リテラシーを測定するテスト（客観評価）について報告する。今年度は初の受検であり、年度の差は検討できないことから、学部差について検討した。

5-2-5-1 方法

使用尺度 リアセック社製の PROG を用いた。このテストは、リテラシーとコンピテンシーの2つのテストからなるが、ここでは客観評価のリテラシーテストについて報告する。リテラシーは、実践的に問題を解決に導く力として、6つの能力から構成されている(表 5-15)。テストには、回答の総時間の制限が設けられており、決められた時間が過ぎると強制終了となる。受検はウェブ上の特設サイトで可能であり、受験後にはそこでテストレポートの受け取りができるようになっている。

手続き 11月上旬から中旬にかけて、学部3年生合計31名に実施した。受検料は研究所払い（無料）とし、受検希望者は研究所から対象の学年に直接メールを送付して公募した。

表 5-15 PROG のリテラシーテストで測定される能力（リアセック, n. d.）

能力	内容
情報収集力	課題発見・課題解決に向けて、幅広い観点から適切な情報元を見定め、適切な手段を用いて情報を収集・調査し、それらを適切に整理・保存する力
情報分析力	事実・情報を思い込みや憶測ではなく、客観的にかつ多角的に整理・分類し、それらを統合して隠れた構造をとらえ、本質を見極める力
課題発見力	様々な角度、広い視野から現象や事実をとらえ、その背景に隠れているメカニズムや原因について考察し、解決すべき課題を発見する力
構想力	様々な条件・制約を考慮しながら問題解決までのプロセスを構想し、その過程で想定されるリスクや対処方法を構想する力

注) この他、詳細な説明は掲載されていないが言語処理能力と非言語処理能力も測定している。

5-2-5-2 結果と考察

期間内に2つのテストを受検し終えたのは31名であった。総合得点および下位の6つの能力について、学部別の平均値を表 5-16 に示す。リテラシー総合では、得点範囲が1-7であり、その他の能力は1-5となっている。課題発見力が比較的低いようだが、それ以外は概ね高かった。これには、受検者の半数がベネッセの受検者で、時間制限のあるウェブでの受験スタイル等にある程度慣れていたこと、3年生の年末にもかかわらず受検できていることで、比較的能力の高い、余裕のある学生が受検したことによるのかもしれない。これらの能力について、学部による差があるかを分散分析により検討したが、どの能力においても差はみられなかった。

表 5-16 プログの各能力得点の平均値と標準偏差

		R6年度 <i>n</i> =31			
		全体	文教育学部	理学部	生活科学部
総合	平均値	6.55	6.31	6.40	6.85
	標準偏差	0.72	0.75	0.89	0.55
情報収集力	平均値	4.58	4.62	4.20	4.69
	標準偏差	0.56	0.51	0.84	0.48
情報分析力	平均値	4.58	4.23	4.40	4.46
	標準偏差	0.56	0.60	0.89	0.52
課題発見力	平均値	3.81	3.85	3.60	3.85
	標準偏差	0.95	0.69	1.67	0.90
構想力	平均値	4.26	4.38	4.00	4.23
	標準偏差	0.51	0.65	0.00	0.44
言語処理能力	平均値	4.29	4.38	4.20	4.23
	標準偏差	0.64	0.51	0.84	0.73
非言語処理能力	平均値	4.74	4.46	5.00	4.92
	標準偏差	0.77	1.13	0.00	0.28

5-3 総合考察

以上、様々な結果を見てきたが、今年度期待される効果は、昨年度よりも学生のコンピテンシーが向上していること、つまり、各種のコンピテンシーで昨年度（R5）よりも今年度（R6）の方が高いという結果が示されることであった。それについて各調査の結果を表 5-17 にまとめたところ、期待どおりの年度の効果がみられたのは、調査 2 b の協働力のみであり、その他は、年度の効果がみられないか、あるいは昨年度の方が高いとする結果などが得られていた。それぞれの調査には、回収数の減少などの問題はあつたものの、これらの結果は概して、昨年度から今年度までに学生が十分にコンピテンシーを高めていないこと、つまり教育の効果が十分に浸透していないことを示唆しているのかもしれない。偶然変動もあるため、今後の動向を見極めつつも、さらなる育成促進が望まれる。とくに、学生への CACICA 利用の促進が、主に前期の履修登録時のみに限られることを考慮し、より日常的に育成意識を高める施策を検討したいと考える。

表 5-17 各種の調査における年度の効果

	対象学年	使用ツール	評価の種類	年度の効果
調査 1	1, 3 年生	大学生のコンピテンシー評価ツール	自己評価	8つの能力で R5 > R6
調査 2	4 年生	大学生のコンピテンシー評価ツール（お茶大コンピテンシー10の定義）	調査 2a：自己評価 調査 2b：他者評価	2a:年度の効果なし、2b:協働力において、R5 < R6
調査 3	3 年生	バリューループリック（AAC&U）	他者評価	年度の効果なし
調査 4	2, 3 年生	ベネッセ GPS アカデミック（ベネッセ社）	調査 4a：客観評価 調査 4b：他者評価	4a:年度の効果なし 4b:総合・協働力において、R5 > R6

引用文献

AAC&U (n.d.) VALUE Rubrics <https://www.aacu.org/value/rubrics> (参照日 2025 年 3 月 18 日)

ベネッセ I キャリア (n.d.) GPS アカデミックとは https://www.benesse-i-career.co.jp/gps_academic/about/index.html
(参照日 2025 年 3 月 18 日)

リアセック (n.d.) PROG テストについて https://www.riasec.co.jp/prog_hp/test-info.html (参照日 2025 年 3 月 18 日)

6. 大学・附属学校園における研究の推進

6-1 年次計画における位置づけと全体像

附属学校園では、コンピテンシー・ベースの教育実践や教材開発、教育モデルの構築など、多角的な取組が展開されている。本取組の目的は、幼児期から大学期に至るまでの一貫したコンピテンシー育成の在り方を検討し、各発達段階における学びの接続と継続的成長を支える教育の仕組みを明らかにすることである。加えて、学校現場における具体的な実践と、大学での理論的・分析的アプローチを連動させ、今後の教育実践やカリキュラム開発に資する知見の蓄積を目指している。

本研究科と附属学校園が連携して進める主な取組は、①附属学校園連携研究会における研究の推進、②附属学校園の教員による研究の推進、③大学と附属学校園教員の連携によるコンピテンシー段階的育成モデル構築考案研究の推進の3点である。以下に、それぞれの概要と令和6年度の進捗状況について報告する。また、大学においては「コンピテンシー育成研究助成事業」が実施されており、今年度の成果についても併せて紹介する。この取組は、大学における研究知見や分析手法を教育現場と接続し、附属学校園における実践の質を高めることも意図している。学内の教員による多様な研究プロジェクトを通じて、コンピテンシーの段階的育成に関する理論的裏付けを強化し、今後の教育改善に資することが期待される。

6-2 附属学校園連携研究会における研究の推進

本取組の目的は、幼児期から大学期までのコンピテンシー育成の一貫教育に関する知見を得ることにある。本学附属学校園には附属4学校園の教諭を中心に一部大学教員が加わって行う連携研究会があり、その中に令和6年度は11のテーマ別部会が組織され、各テーマにちなんだ接続教育等に関する研究活動が行われた。そのテーマ別部会に対して、「お茶大コンピテンシー等の育成に関する幼小中高大の接続を意識した開発研究」という共通テーマでの研究協力を提案した。表6-1にある4項目について報告を依頼するものであった。

表 6-1 共通テーマに関する研究報告の項目

(1) 当該テーマに関する本部会の課題

(2) 課題に関する本部会の取組

例えば、各学校園の単独あるいは連携による実践の紹介やそれに関する部会における議論など、課題に対する取組内容について記述。授業に活用できる開発物等の提供。

(3) まとめ

取組の結果として得られた知見についてのまとめ。幼小中高大の接続に関する考察を含める。

(4) 参考資料

研究協力の提案に対して、「ことば・国語」「表現を広め深める」「ICT」の3部会において研究がなされ、報告書が提出された。それをもとに各部会からの目標及び(1)～(4)の項目への回答を抜粋し表にまとめた(附録6-1)。

6-2-1 研究報告概要

部会からの報告は「お茶大コンピテンシー等の育成に関する幼小中高大の接続を意識した開発研究」として、お茶大コンピテンシーの中では特に「創造的思考力」育成の取組であることが示されている。本稿で取り上げる部会の所属会員は小中高の教諭のため、「小中高の接続」がテーマとなっている。

「ことば・国語」部会では、本研究所の「令和 5 年度報告書」の「創造的思考力」に関する記述を参照し、「たくさんの意見・アイデアを生み出す力、多くの意見・アイデアからよりよいものを選び出す力」「アイデアを生み出すために前提知識を身につける準備段階、あたため段階、ひらめき段階、検証段階の 4 段階から構成される」ことを確認している。さらに、ブレインストーミングのように考えを拡散してアイデアを生み出そうとする「拡散」的思考、狭い範囲で論理的に思考しアイデアを生み出そうとする「収束」的思考を意識した取組を小中高の各段階で行っている。

小学校では「日常の中で発揮される創造性」をテーマに、詩作を通して「想像」の言語化を目指す取組が紹介された。中学校では「結末を選べる短編集「羊飼いの指輪」」の 3 つの結末のうち、どの結末が好きかを考える単元、好きな小説を持ち寄り、その中の心情描写をスプレッドシートにまとめ、「心情描写事典」を作る単元を含め 4 つの単元を学習し、創造的思考力と分析力の育成を目指す取組が紹介された。高等学校では「論理国語」の科目でオノマトペに関する論文を読み、日本語を母語としない非母語話者が理解できるオノマトペとは何かを考えたり、オノマトペを用いた商品名を創案したりするという取組が紹介された。小中高それぞれの段階で創造的思考力を育成する取組を共有することで、段階別の創造的思考力育成について検討している。他者と協働する力の育成についても検討している。

「表現を広め深める」部会には芸術、国語、保健体育の複数の教科に関わる小中高の教諭が所属している。小中高の接続だけではなく、教科連携・教科横断型の指導も目指している。芸術科では美術、音楽、工芸などの表現、国語科における言葉や対話による表現、保健体育科ではダンスにおける表現が紹介されている。国語と美術の教科横断型授業も紹介されている。音楽科では「ふるさと」という楽曲が小中高のいずれの校種でも取り上げられているということから、高校段階では「それぞれの校種でどのようなコンピテンシーが育成されることを期待されたのかを生徒自身に考えさせ、自由記述したものをカテゴリー別に分類した。さらに、全ての校種に同曲が掲載されている理由についても記述させた」という実践を行っている。リズムや歌い方といった音楽の技能に関するものと同時に、「作者への思い」や「自己投影」という「他者理解力」の項目が抽出された。小中高と段階を経るごとに歌詞への理解や音楽的理解が深まったとの実感があると分析されているが、同じ曲を年代ごとにどのように捉えるのかを考察することで、小中高の接続についての意識が深まると考えられる。

保健体育科の授業では中高間のダンスによる接続が示された。中学校では体育祭における創作ダンス、高校においてはダンス・コンクールにおける創作ダンスの実践である。創造的思考力と協働力の育成が見込まれる。教科横断型授業としては、星野富弘さんの詩と絵画から触発された詩と絵画を作成する中学校での実践がある。志賀高原での林間学校において行われている。美術と国語の教科横断型実践であり、特別活動（集団宿泊的行事）とも連動した実践である。いずれの実践も表現することを通して、創造的思考力を中心にそれぞれの段階の特徴や接続を意識している。

「ICT」部会では、「対話を活性化する ICT の活用」を主題に、日常的な授業実践の交流を通じて、ICT が学びの質の向上や資質・能力の育成にどうつながるかを検討してきた。具体的には、Google ドキュメントを用いた同時編集や話し合いの記録、Padlet や Jamboard を活用した意見の分類・構造化、授業内での「即時共有→相互参照→再構成」というサイクルの構築などを通じて、生徒間の対話を活性化し、思考の可視化や相互理解を促進する実践を行った。また、校務 DX に関しても意見交換を行い、校務支援システムや情報共有手段の改善が、教職員間の連携を支える視点から有効であることも確認された。さらに、急速に発展する生成 AI の活用についても、教材作成や授業支援、小論文の構成案提示や問いへの回答例の活用など、実際に手を動かして試行的な取組を展開した。これらの実践は、生成 AI を単なる利便性の高いツールとして捉えるのではなく、批判的・創造的に活用する姿勢を生徒に育てるうえでも意義深いものであった。

6-3 附属学校園の教員による研究の推進

6-3-1 コンピテンシー育成に関する教材開発支援

本研究所では、コンピテンシー育成のための教材・授業案等開発経費申請として、附属学校園におけるコンピテンシー育成のための教材・授業案等の開発を支援し、開発支援を行っている。コンピテンシー育成に関する内容で、学校園としての取組、研究グループ（連携研究テーマ別部会や教科など）での取組を募集した。2年間のプロジェクトである。

教材・授業案等に関する令和5年度採択プロジェクトの報告については3件であった。まず、岡田教諭の取組は、子どもたちが対話をふり返って「自分の見え方や今の問いを表すふり返り」を行い、省察的思考力を育成しようとする取組であった。具体的には「てつがく対話」を録音し、プロトコル化した後に子どもたちの振り返りと合わせて検討した。次に、和氣教諭の取組はSASSENという新しいスポーツを体育の授業に導入した授業であった。SASSENとは、「センサー類が内蔵された長さ約70cmの発泡ポリエチレン製の『SASSEN刀』」という、当たっても痛くない「刀」を使った、中学以降で学習する「武道」につながるスポーツである。運動の得意な子ども、得意でない子どもと一緒に楽しむことのできるものである。3つめとして、大村教諭の取組はデジタル教科書を活用し、批判的思考力や問題解決力の育成を目指したものであった。他のICTツールを組み合わせ、互いの考えを比較することで対話的な学びの機会を提供する取組であった。

表6-2 令和5年度に採択された教材開発助成プロジェクト

	代表申請者	所属	テーマ	育成するコンピテンシー
1	岡田博元	小学校	てつがく対話における子どもの発話とふり返り記述の関係について	批判的思考力、他者理解力、省察的思考力
2	和氣拓巳	小学校	ニュースポーツ「SASSEN」を使った教材の開発	他者理解力、問題解決力、その他（身体リテラシー）
3	大村幸子	小学校	国語教育におけるデジタル教科書の利活用に関する研究	批判的思考力、問題解決力、省察的思考力

令和6年度採択のプロジェクトは3件で、いずれも小学校教員による取組で、令和6年度に採択され令和7年度末まで継続している研究である。以下に、採択された研究について現状までに達成されている部分と今後の展望について記す。和氣教諭は、2つの取組を行っており、1つめは「音×身体～タップシューズを使った体育授業の開発～」というテーマで、音楽的要素と身体表現を融合させた授業を構想し、創造的思考力の育成を目指している。2つめは「自己理解」を主な目的としたヨガの実践を提案し、子ども自身が身体や心の状態を内省することで、自分を知る力（自己理解）の育成を図る取組も行った。また、森教諭は、絵本に使われる「ことば」に着目し、方言を用いたり方言で翻訳された絵本を教材とすることで、言語感覚の豊かさを育てる授業を提案している。この取組は、子どもが多様な言葉の背景にある文化や意味を探究する中で、創造的思考力や問題解決力を高めることをねらいとしている。これらの実践は、身体・言語・内省の多様な側面からコンピテンシー育成を目指す試みとして、今後の展開が期待される。

表6-3 令和6年度に採択された教材開発助成プロジェクト

	申請代表者	所属	テーマ	育成するコンピテンシー
1	和氣拓巳	小学校	音×身体～タップシューズを使った体育授業の開発～	創造的思考力
2	和氣拓巳	小学校	小学校体育授業における「自己理解」を目的としたヨガの実践提案	その他（自己理解）
3	森嘉彦	小学校	絵本における使用されることばに感度を生かす～方言を用いたり、方言で翻訳されている絵本を通して～	創造的思考力、問題解決力

6-3-2 本研究所連携研究員（附属学校園教員）による教材開発研究

コンピテンシー育成に関する教材開発について連携研究員には、指導案・教材の提出をお願いしている。提出された指導案・教材には本研究所から解説を付加しデータベースに掲載している。令和5年度に実施された教材開発研究について、本報告書では、令和5年度中に提出された研究成果（指導案・教材）に基づき、表6-4のうち幼稚園の佐藤教諭の2件および小学校の江部教諭の2件については、令和5年度の教材開発研究報告として既に報告済みである。本年度に新たに収集された令和5年度実施の教材開発研究は、小学校2件、中学校4件、高等学校4件の計10件であった。いずれも多様な資質・能力の育成を目的としており、各教科や活動における創意工夫がみられた。

表 6-4 令和5年度に本学附属学校教員により開発された指導案・教材一覧

所属	指導者	指導案・教材	コンピテンシー育成
幼稚園	佐藤寛子	園庭の恵みがもたらす暮らし	協働力、他者理解力、問題解決力
幼稚園	佐藤寛子	悔しい気持ちに向き合う～4歳児の始めたラグビー～	協働力、創造的思考力、問題解決力、対人葛藤解決力
小学校	江部 紀美子	第3学年（体育科保健領域）「気持ちについて考えよう」	自己制御
小学校	江部 紀美子	第5学年（体育科保健領域）保健学習 「どうすれば人を助けようと思う勇気がわいてくるか」	批判的思考力、他者理解力
小学校	岡田博元	「書くこと」の学習における“てつがく対話”の活用～小6卒業文集「わたしにとっての意味」の実践から～	省察的思考力、他者理解力、批判的思考力
小学校	岡田博元	第5学年「てつがく創造活動」学習活動案「子ども自身による「学習としての評価」	省察的思考力
中学校	向田瑞貴	新作歌舞伎「日本発文化架橋」～文化紹介ドリームプラン	他者理解力（グローバル・コンピテンス）、創造的思考力
中学校	向田瑞貴	クラスオリジナルの連作交響詩「わが祖国」日本版をつくりあげよう	問題解決力、他者理解力、創造的思考力
中学校	渡邊光輝	謎解きブックトーク	創造的思考力、協働力
中学校	渡邊光輝	防災小説	創造的思考力、批判的思考力、協働力
高等学校	沼畑早苗	ハザードマップ：地図とGISの活用①	エージェンシー
高等学校	沼畑早苗	イタイイタイ病：地図とGISの活用②	批判的思考力、問題解決力
高等学校	丸山 実花	真剣白刃取り 一間合いを楽しむ出会いのダンスー	他者理解力
高等学校	丸山 実花・(佐藤健太)	保健の授業で育成される資質・能力に関する一考察-指導者の指導観と生徒の記述に着目して-	10のコンピテンシー

小学校では、岡田教諭による2件の実践が報告された。「書くこと」の学習に“てつがく対話”を取り入れた授業では、卒業文集を題材として、省察的思考力、他者理解力、批判的思考力の育成が図られた。また、第5学年における「てつがく創造活動」では、子ども自身による学習の評価を通じて、省察的思考力を養うことが試みられた。中学校では、向田教諭が2件の文化的創作活動を実践した。「日本発文化架橋」や「わが祖国」日本版の創作活動を通して、他者理解力や創造的思考力、問題解決力が育成された。渡邊教諭は、「謎解きブックトーク」や「防災小説」の実践により、創造的思考力や批判的思考力、協働力の育成を目指した。高等学校では、沼畑教諭がGISを活用した地理的課題探究を通して、エージェンシーや批判的思考力の育成を図った。丸山教諭は、身体表現の授業において他者理解力の育成を図るとともに、佐藤教諭との共同研究により、保健の授業を通じて育成される資質・能力について、指導者の指導観と生徒の記述に着目した考察を行った。これらの研究成果は、教科横断的な視点から多様な資質・能力の育成を目指した実践と言えるだろう。

令和6年度には、幼稚園および高等学校における多様なコンピテンシー育成に関する授業実践に基づく指導案・教材が提出された(表6-5を参照されたい)。幼稚園では、佐藤教諭による「研究って何だろう?」では、園庭の昆虫をデジタル顕微鏡で観察し図鑑で調べる活動を通して、創造的思考、協働力、自己制御などの基礎的な資質・能力の育成が図られた。また、灰谷教諭による「おちゃのみずゆうびんきょく」では、郵便局ごっこを通じた遊びを通して、他者理解や創造的思考を育む取組が行われた。高等学校では、沼畑教諭が「地理総合」の授業で気候変動をテーマにしたポスター作成を実施し、アンケートを通じて内的統制感・自己制御を除く8つのコンピテンシー育成に関する実践を報告した。また、丸山教諭は保健の授業を通して、生徒のエージェンシーの育成に焦点を当て、生徒の内面的な変容を計量テキスト分析やテキストマイニングを用いて分析した。これらは発達段階に応じたコンピテンシーの育成を具体的に示す実践として、今後の指導計画立案に有効な資料となる。

表 6-5 令和6年度に本学附属学校教員により開発された指導案・教材一覧

所属	指導者	指導案・教材	内容	コンピテンシー育成
幼稚園	佐藤寛子	「研究」って何だろう? ～5歳児による「研究所」の遊び～	図鑑・デジタル顕微鏡を使い、園庭の見知らぬ昆虫を調べる。	創造的思考、他者理解、協働力、自己制御
幼稚園	灰谷知子	「おちゃのみずゆうびんきょく」遊びを通して ～コンピテンシーの基盤となる暮らしを考える～	段ボールで「郵便局」を製作、客としてはがきを書き、郵便局員として対応する遊び。	創造的思考、他者理解、協働力
高校	沼畑早苗	地理総合におけるコンピテンシー育成のための授業研究「気候変動のミステリー」を解くアクティブ・ラーニングを通して	気候変動に関するポスターをグループで作成、生徒への育成可能と思われるコンピテンシーについてのアンケート。	内的統制感、自己制御力以外の8つ
高校	丸山実花	保健の授業で育成される資質・能力に関する一考察 生徒の自覚するエージェンシーについて	生徒アンケートのKHコーダーによる分析。保健の授業による社会の見方の変化。	エージェンシー

6-4 大学と附属学校園教員の連携によるコンピテンシー段階的育成モデル構築研究の推進

コンピテンシーの段階的育成モデルの開発の取組には、様々な領域における研究が必要である。そのため、コンピテンシー育成に関する研究課題(令和5～6年度)について、学内での公募を行った。対象研究は「コンピテンシーの段階的育成モデルの開発に資する研究」とした。大学におけるコンピテンシー育成成功事業と

して2つの課題が採択された。1つめは平野准教授の課題で、臨床心理学的手法の描画投影法というアプローチを応用し、児童・生徒のレジリエンスのアセスメントをする研究である。2つめは土田講師の課題で、ダンス授業の教育効果と生徒満足度を高める要因を定量的に解明することを通じ、協働力などのコンピテンシーの発達段階に応じた育成方法の検討を行うものである。研究課題、調査対象、調査方法、データ分析、研究成果の概要は下記の表6-6のとおりである。いずれの研究も令和6年度までのプロジェクトとして実施されたが、本研究所の支援終了後も、一定の形で継続されており、各現場で独自に取り組みが続いている。

平野准教授の研究では、児童・生徒のレジリエンスを可視化し、育成につなげるためのアセスメントおよび内省支援ツールの開発を目指している。現在は、投影描画法「雨中人物画」を用いた潜在的レジリエンスの評価指標の検討を中心に、小中高校において縦断的な質問紙調査と描画調査を実施している段階である。調査では、描画内容と心理尺度（例：反応スタイル尺度、二次元レジリエンス尺度など）との関連性を分析し、モニタリングの視点から個別のレジリエンス表現を捉える試みが行われている。現在は小中学生のデータをもとに、絵の特徴と心理的指標の関連や記述内容の質的分析が進行しており、今後は高校生データの分析と、質問紙の縦断比較による変化の検討が予定されている。最終的には、コンピテンシー育成を目的とした描画調査の実施手順や注意点をまとめたマニュアルや内省支援ワークシートを完成させ、現場へのフィードバックおよび保護者への情報提供を行うことを視野に入れている。令和7年度末には、これらの成果をまとめた最終報告を提出予定であり、研究が継続中である。

土田講師の研究は、教員のダンス指導経験の有無にかかわらず再現性の高い授業モデルを構築することを目的としており、現在はその中間段階にある。模擬授業において、教員の発話（指導言語）と生徒の運動強度・情動反応との関連性を、音声分析や活動量計、協働力や省察的思考力に関する質問紙調査を用いて多面的にデータ収集している。現時点では、熟練教師の明確な動作指示が生徒の身体活動量を高める傾向が見られ、非熟練教師の肯定的な声かけが情動面の安心感を与えることが示唆された。また、発話のn-gram分析により、特徴的な指導パターンも明らかになってきている。今後は、これらの知見をもとに、未経験教員にも活用可能な「動作を促す発話」や「肯定的な声かけ」の具体例をマニュアル化し、教育現場で実践しやすいガイドラインやコンピテンシー育成のためのICT支援ツールの開発につなげていく予定である。令和7年度末には、こうした知見を整理し、最終成果として報告を行うこととしており、現在も研究を継続して進めている。

表 6-6 大学におけるコンピテンシー育成助成事業として採択された2つの研究課題

研究者	所属	研究課題	調査対象	調査方法	データ分析	研究成果
平野真理	基幹研究院・人間科学系准教授	児童・生徒のレジリエンスを理解・育成するツールの開発にむけた基礎研究：発達的特徴および潜在的な対処力をアセスメントする視点の検討	附属小・中・高	レジリエンスに関する数種類の心理尺度の質問紙調査を実施。「雨の中の私」の絵を描く「雨中人物画」の描画調査実施。	小中学校のデータを分析。描画の特徴の出現率算出。描画の詳細記述のカテゴリー化実施。	引き続き高校のデータ分析を行い、心理尺度との関連を検討する。研究成果のフィードバックを保護者にも行う予定である。
土田修平	文理融合AI・データサイエンスセンター講師	データサイエンスを活用したダンス授業指導の効果評価と指導モデル策定	附属高校	生徒全員に活動量計を装着、運動強度を記録。教師の発話をピンマイク型レコーダーで録音。ビデオ撮影と教室全体の音の録音を同時に実施。授業前後に質問紙調査を実施。	指導経験の豊富な教師と経験の浅い教師の発話パターンを統計的に比較。教師の指導による生徒の動きの変化の検討実施。	ダンス指導経験の浅い教師に対する示唆として「動作を明確にイメージさせる発話」の繰り返し、運動強度向上につながるという示唆を得た。

6-5 コンピテンシーの発達段階モデル構築の研究

本取組では、複数のコンピテンシー（ex. 創造的思考力、他者理解力、省察的思考力など）について、幼稚園から大学に至る各発達段階に応じた育成モデルの構築を目指している。令和5年度においては、他者理解力、対人葛藤解決力について分析を行い、モデルを考案した。令和6年度においては、批判的思考力および省察的思考力について論考を執筆した。本報告書の第2部を参照されたい。

批判的思考力については、昨年度の他者理解力の方法を参考にモデル構築を行った。具体的には、幼稚園から大学までの各学校段階の授業案を、批判的思考力の要素で整理し、要素ごとに主要な育成段階を特定したのち、各学校段階の育成を連続的に捉えてモデル化する。分析の結果、批判的思考力の要素として、市民リテラシーとしての批判的思考と学問リテラシーとしての批判的思考を抽出し、前者の主要な育成段階を高校段階、後者のそれを大学1・2年次と特定した。また、各段階の育成の特徴として、小学校では批判的思考の一部の思考操作をワークシートで行うが、中学校では複数の思考操作を扱い、ワークシートも用いるがより自律的に思考操作が行えるようになる。高校では、ディベートや論理的でない批判文のリライトなどより難度の高い思考操作を自律的に行い、大学では多様な思考操作をスキルとして獲得し、転移の促進や態度の育成も行うなど自律的かつ主体的な活用が目指されていた。

省察的思考力については、まず学習指導要領に示されたキーワードや関連語を各教科・学年ごとに収集し、例えば「考える力」「表現」「協働」などの言語がどの学年でどのように扱われているかを横断的に分析する。加えて、教育現場での実践報告や研究論文などからも、対象とするコンピテンシーに関する記述を抽出し、言語的・概念的傾向を整理している。このようなデータを基に、各段階に適した教育内容や指導法を理論的に位置づけ、実際の授業設計に活かすことを目指している。たとえば、幼児期では「遊びを通じた自己表現」、小学校では「問いをもつ力」、中高では「論理的に構成する力」、大学では「省察と批判的視点」といったように、発達に即した学びの姿を構造化し、育成モデルとして可視化することで、より一貫性があり、縦断的に対応可能な教育実践の提案を可能とするものである。

6-6 本章のまとめ

本章では、大学と附属学校園が協働して進めるコンピテンシー育成研究について報告された。具体的には、幼児期から大学までを通じた「批判的思考力」と「省察的思考力」等の資質・能力の段階的育成であり、その理論と実践の接続が大きなテーマであった。令和6年度には11の部会で接続教育を意識した実践が行われ、「ことば・国語」部会では詩作や短編読解を通じた創造的思考力の育成、「表現」部会では音楽やダンス、教科横断的实践を通じた協働力・他者理解力の促進がなされた。また、教材開発では「SASSEN」や「てつがく対話」などの新たなアプローチが試みられ、省察的・批判的思考力の育成に資する教材の開発が進んだ。大学における研究では、描画投影法によるレジリエンスの可視化の試み、ダンス指導における省察的思考力や協働力について具体的な育成モデルの構築に向けた示唆を得ている。以上、全体として教育接続に基づいた段階的コンピテンシー育成の理論構築と実証的研究の深化が図られている。

附録 6-1 附属学校園連携研究会 各部会からの報告（概要）

以下の表は、連携研究員の先生方から提出された報告書をもとに、各項目の概要をまとめたものである。

表附録 6-1-1 ことば・国語部会（岡田博元 部会長）

項目	取組内容
(1) 当該テーマに関する本部会の課題	<ul style="list-style-type: none"> ・本部会は国語という教科にとどまらず、実生活に生きてはたらくことばの力を育てていくために、各学校段階でどのような実践が行われているかを共有し、それぞれの学校段階からの捉えと、そこに共通する、あるいは違いを感じる点を中心とした実践研究を行っている。それぞれの発達段階の学習において「母語の学び」「ことば」を対象とした学び」として意識すべき点を検討すべく、連携研究に取り組んでいる。 ・授業づくりの視点と子どもの姿を交流・共有することで、本学連携研究の全体テーマである「お茶大コンピテンシー等の育成に関する幼小中高大の接続を意識した開発研究」に関わって、本部会で注視するコンピテンシーを挙げながら、それに関わる「ことばの育ち」とその手立てについて検討していく。 ・「お茶大コンピテンシー10」がどのように発揮されているのか、それを可能にする授業づくりの要点は何かを、授業実践をもとに検討することとした。
(2) 課題に関する本部会の取組	<p>テーマ：今年度は小・中・高の実践提案がお茶大コンピテンシー10 のうちの「創造的思考力」に関連する実践だったため、「創造的思考」を観点として今年度の取組をまとめることとした。</p> <p>小学校：〈小学校高学年：計画表をもとにした個人学習における詩の創作〉 関連がなさそうなことばを関連付けてストーリーを生み出し、二連の詩に表す。</p> <p>中学校：〈中学校：創作をゴールとした、学習者の学びがつながる単元の配列の事例〉 物語制作について4つの単元を学習し、創造的思考力育成を目指した。</p> <p>高等学校：〈高等学校：Project 日本語の特質を考える より〉 「日本語の特質を考えるーオノマトペを通じてーProject-Based Learning の試み」 オノマトペに関する論文を読み、オノマトペを用いた商品名の創案。</p>
(3) まとめ	<p>本部会ではこれまで、各学校段階での授業実践から得られる示唆を共有することで、子どもたちの「他者と協働する学び」をどのように具体化し、領域横断的に「生きてはたらくことば」をどのように育くもうとしているのか、その共通点と違いを、日々の実践を通して見直すことを連携の視点としてきた。今年度はそれに加えて、小中高の実践報告に共通する「創造的思考力」というテーマを設定したことで、創造的思考に関わることばの力がどのように発揮されているのか、それを可能にする授業づくりの要点は何かを検討することとした。</p>
(4) 参考資料	<p>今井むつみ・秋田喜美 (2023). 「第1章 オノマトペとは何か」「言語の本質」中公新書</p> <p>内田伸子 (2023). 「想像力 生きる力の源をさぐる」春秋社</p> <p>ケネス・J・ガーゲン (2023) 「何のためのテスト？評価で変わる学校と学び」(ナカニシヤ出版)</p> <p>菅邦男(2012). 「創作」「国語教育指導用語辞典」教育出版,p.154</p> <p>中西一弘(2010). 「国語単元学習の創造 I 理論編」日本国語教育学会,p.268</p>

表附録 6-1-2 表現を広げ深める部会（三浦高之 部会長）

項目	取組内容
(1) 当該テーマに関する本部会の課題	<p>・本部会では、「お茶大コンピテンシー等の育成に関する幼小中高大の接続を意識した開発研究」を一過性のものや特定の教科のみでしか活用できないという考えではなく、教科横断的な共通の取組として実践できる教育と捉え、「幼小中高大の接続」を意識した実践を各教科で考えることとした。今年度の本部会は附属幼稚園の部員がいないため、所属部員で可能な範囲で実現できる取組を考えていくために、「小中高の接続」という視点で研究を進めた。</p>
(2) 課題に関する本部会の取組	<p>テーマ：「生徒の思った事・感じた事を表現する活動」</p> <p>小学校（美術）：図画工作部では「アートメタ認知」という創作概念を立ち上げて、「身体性を発揮し、アトリエ的な環境や他者（モノ・コト・場・人等）に関わり、つくりながら、知未感の対象をわかっていく」というわかりかた」と定義し、実践検証に取り組んできた。</p> <p>中学校（音楽）：中学校・高校の音楽科では同じ楽曲「ふるさと」を教材として用い、生徒がどのように表現を高めようとしているか、発達段階をふまえた成長の過程を観察した。</p> <p>中学校（美術科と国語科のコラボレーション授業）：「アートポエムの制作」を行った。「アートポエム」とは、詩画で有名な星野富弘さんの作品（詩画）にヒントを得たもので、自作の詩をA4版の色紙に書き、そこに生徒自らが色をつけたり絵を添えたりして一つの作品にしたものである。</p> <p>高等学校（音楽）：それぞれの校種でどのようなコンピテンシーが育成されることを期待されたのかを生徒自身に考えさせ、自由記述したものをカテゴリー別に分類した。さらに、全ての校種に同曲（ふるさと）が掲載されている理由についても記述させた。</p> <p>中学・高等学校（保健体育）：体育大会の応援ダンス（中学）、ダンスコンクール（高校）でそれぞれダンスを創作し、チームやクラスごとに発表。高校は衣装や音源、解説文、イラストなどの創作活動もある。</p>
(3) まとめ	<p>当初は、異校種間や教科ごとに共通した指導感や教育観を基に実践することは難しいという印象があったが、研究を進めるにあたり教員間で情報共有し意識を高めることで、実践の可能性を認識することができた。今回の取組から、幼小中高大の接続に関して一定の共通した目標を設定し、教員間で共有しながら取り組むことで、教育実践の幅が広がった。</p>
(4) 参考資料	<p>お茶の水児童教育研究会(2020).「第 82 回教育実際指導研究会発表要項」、p88</p> <p>エリオット・W・A(1991).「啓発された眼 教育的鑑識眼と教育批評」池田史志・小松佳代子訳</p> <p>戸谷順子 (2020) . 「星野富弘の世界」「お茶の水女子大学附属中学校研究紀要第 49 集」</p>

表附録 6-1-3 ICT 部会（渡邊光輝 部会長）

項目	取組内容
(1) 当該テーマに関する本部会の課題	「対話を活性化する ICT 活用」を通じ、単なるデジタル機器導入にとどまらず、思考・対話・協働を促進する学びの質の向上と、情報活用能力の再定義が本部会の主要課題であった。
(2) 課題に関する本部会の取組	<p>テーマ：「対話を活性化する ICT 活用」</p> <p>小学校：初等段階では ICT への慣れを重視し、Padlet 等を用いた意見共有や可視化を通じて、児童の「表現する力」や「聞く姿勢」の育成に取り組んだ。</p> <p>中学校：Google ドキュメントによる同時編集や Jamboard の活用により、生徒の考えを構造化しつつ対話を深める授業実践を展開した。思考の可視化が中心課題であった。</p> <p>高等学校：生成 AI を用いた小論文構成案提示や批判的評価活動を導入し、生徒が ICT を介して他者とともに考える態度や批判的リテラシーの育成を重視した。</p>
(3) まとめ	本部会では「対話を活性化する ICT 活用」を主軸に、各校種の授業実践を通して ICT の有効性と課題を検討した。中高を中心に Google ドキュメントや Padlet 等を活用し、対話の記録化や構造化を行うことで、思考の可視化と相互参照による学びの深化を実現した。また、生成 AI を用いた教材作成や問いへの応答評価を通じて、新しいリテラシー教育のあり方を探求した。これらの実践は、生徒の情報活用能力を段階的に育成し、単なる道具としてではなく、「共に学ぶ環境」として ICT を捉え直す契機となった。さらに、附属校間の成果共有やワークショップ開催により、知見の広がりと今後の方向性を明確にする場も設けられた。

7. 研究知見の発信・広報活動

これまで述べてきたように、本研究所は、コンピテンシーの測定、教育手法や効果、教育モデルの開発、附属学校園との連携研究に取り組むと同時に、それらの知見を成果として普及させることをめざしている。令和6年度は、本学「附属学校園教材・論文データベース」による他校の教育実践に資するための教材や授業案等の発信に加えて、本研究所主催のイベント他、附属学校園が主催する公開研究会に出向いて講演を行い、研究成果の普及を図ってきた。以下、表7-1では、講演についての実施された日、イベント名、実施形態、講演テーマについて示した。

7-1 令和6年度に実施したイベント

令和6年度では成果普及のためのイベントの主催およびイベントにて講演を行った。具体的には、理系女性育成啓発研究所との共催で実施したオンラインセミナー、人間発達教育科学研究所、ヒューマンライフサイエンス研究所、附属高等学校との共催で実施した対面の講演会、日本教育工学会における講演、サイエンス&エデュケーション研究所との連携のもと共催した附属高等学校で行った講演、教学IR・教育開発・学修支援センター主催の全学FD/SD2025での講演である。それぞれの実施概要を表7-1に記す。図7-1、図7-2、図7-3はオンライン講演会、対面の講演会、全学FD/SD会2025のフライヤーである。

表7-1 イベント一覧（令和6年度実施）

実施日	実施形態	イベント題目	講演テーマ（講演者）
令和6年 8月4日	共催	第4回女子生徒の理系への進路選択支援を後押しするために（理系女性育成啓発研究所と共催）	<ul style="list-style-type: none"> 理系の学科でデザインする未来の自分（押尾） 家族と先生は女子生徒の理系進路選択のキーパーソン（稲田結美 日本体育大学 児童スポーツ教育学部 教授）
令和6年 8月24日	主催	AI時代の人間の創造性、想像力 （主催：本研究所、人間発達教育科学研究所、ヒューマンライフサイエンス研究所、共催：附属高等学校）	<ul style="list-style-type: none"> AIに負けない力～非認知能力は遊びを通して育まれる～（内田伸子 本学名誉教授） AI時代の人間の脳の育み方（茂木健一郎東京大学大学院特任教授）
令和7年 3月8日	参加	日本教育工学会全国大会（第46回）（成城大学）	<ul style="list-style-type: none"> 文系・理系の各学部の授業で育成されるコンピテンシーの検討（秋山） 総合的な探究の時間におけるコンピテンシー育成 お茶の水女子大学附属高等学校の指導案等の分析（下島）
令和7年 3月26日	共催	SSH指定女子高校等課題研究発表会・高大接続会議（附属高等学校、サイエンス&エデュケーション研究所との共催）	<ul style="list-style-type: none"> 理系の学科でデザインする未来の自分（押尾）
令和7年 3月27日	参加	全学FD/SD会2025（教学IR・教育開発・学修支援センター主催）	<ul style="list-style-type: none"> 学修者本位のコンピテンシー育成支援の取り組み（山岸・押尾）

図 7-1 「女子生徒の理系への進路選択支援を後押しするために」フライヤー（理系女性育成啓発研究所）

JUST「女子中高生の理系進路選択支援プログラム：理系フロントランナー・シーズ発掘・育成・強化プログラム（お茶の水女子大学）」

オンライン講演会
第4回
女子生徒の理系への進路選択支援を後押しするために

女子生徒の理系への興味・関心は、生徒自身のさまざまな体験や周囲からの働きかけによって育まれていきます。この講演会では、理系分野での学びから出発した総合知が、将来を拓く可能性について考えます。教員や保護者の皆さまの理系進路選択への理解を深め、自信を持って女子生徒の理系への進路選択の後押しができるようサポートいたします。

ファシリテーター：近藤 るみ（お茶の水女子大学学長補佐、理系女性育成啓発研究所 研究員）
開会挨拶：坂元 章（お茶の水女子大学理事・副学長、コンピテンシー育成開発研究所 所長）

講演
14:05-14:50 理系の学科でデザインする未来の自分（仮）
押尾 恵吾（お茶の水女子大学 コンピテンシー育成開発研究所 特任助教）
14:50-15:35 家族と先生は女子生徒の理系進路選択のキーパーソン（仮）
福田 結美（日本体育大学 児童スポーツ教育学部 教授）
15:35-16:00 総合討論

開会挨拶：加藤 美砂子（お茶の水女子大学理事・副学長、理系女性育成啓発研究所 所長）

日時：2024年8月4日（日）14時～16時
※オンライン（Zoom）にて開催
対象：教員、保護者
主催：お茶の水女子大学 理系女性育成啓発研究所
お茶の水女子大学 コンピテンシー育成開発研究所
後援：東京都教育委員会、文京区教育委員会

申込み・問い合わせ先
申込フォーム
<https://www.14.webcas.net/form/pub/ocha/20240804>
から、8/1（木）までにお申し込みください。

お茶の水女子大学 理系女性育成啓発研究所
E-mail: ocha-cos-office@cc.ocha.ac.jp TEL: 03-5978-5825 FAX: 03-5978-2650

要申込

図 7-2 「AI時代の人間の創造性、想像力」フライヤー（コンピテンシー育成開発研究所）

お茶の水女子大学
Ochanomizu University

AI時代の
人間の創造性、想像力

2024
8/24 SAT
14:00 - 16:30
会場：お茶の水女子大学 講堂
要申込 先着400名 参加費 無料

内田 伸子 先生
茂木 健一郎 先生

近年、生成AIが急速に日常生活に入り込んでおり、人間の脳や非認知能力をどのように育てていけばよいのかに関心が高まっています。発達心理学と脳科学の著名な研究者であるおふたりの先生のご講演に加え、対談や質疑応答の時間も設けております。皆様積極的にご参加をお待ちしております。

【プログラム】

- 14:00 開会挨拶
佐々木泰子（お茶の水女子大学長）
- 14:05 講演：AIに負けない力
～非認知能力は遊びを通して育まれる～
内田伸子
14:55 講演：AI時代の人間の脳の育み方
茂木健一郎
- 15:45 休憩
- 16:00 対談及び質疑応答
内田伸子、茂木健一郎
コーディネーター：大森美香
（お茶の水女子大学 人間発達教育科学研究所長）
- 16:25 閉会挨拶
坂元 章（お茶の水女子大学 コンピテンシー育成開発研究所所長）
司会：進行
飯田康子（お茶の水女子大学 ヒューマンリサーチ（HRS）研究所長）

※開演は当日の都合で変更することがありますので、ご確認ください。

【申込URL】
<https://forms.gle/eFelmMgJusPKL8>
※返信にのみ返信、締め切らせていただきます。

【主催】お茶の水女子大学
コンピテンシー育成開発研究所
人間発達教育科学研究所
ヒューマンリサーチ（HRS）研究所

【共催】お茶の水女子大学附属高等学校

【問合せ先】
講演会事務局
ocha-fk-kouenkai2024@cc.ocha.ac.jp

会場へのアクセス
〒112-8610 東京都文京区大塚2-1-1
○東京メトロ丸の内線「大塚」駅より徒歩約10分
○東京メトロ有楽町線「護国寺」駅より徒歩約10分
○都営バス「大塚二丁目」停留所下車徒歩1分

・正門を入られて正面の建物の中、大学講堂「講堂」にお入りください。
【ご注意】開演前日開門までとなります。正門からお入りください。

図 7-3 全学FD/SD会2025（教学IR）

全学FD/SD会2025

お茶の水女子大学
Ochanomizu University

計画的な学修を支援するシステム
— 学修者本位の教育を支えるための取り組み —

共創工学部
TRANSDISCIPLINARY
ENGINEERING
CACAICA
コンピテンシー育成支援システム
iPPuKU

2025年3月27日（木） 13:00～15:00
共通講義棟2号館101室 ハイブリッド形式（対面・オンライン併用）

【プログラム】

- 開会挨拶：学習者本位の教育と学修支援システム
新井由紀夫 お茶の水女子大学理事・副学長
教学IR・教育開発・学修支援センター長
- 共創能力向上を支援する共創工学学修ポートフォリオ
宮澤仁 共創工学部文化情報工学科 教授（学科長）
長澤夏子 共創工学部人間環境工学科 教授（学科長）
藤山真美子 共創工学部人間環境工学科 准教授（教務担当）
土山玄 共創工学部文化情報工学科 准教授（教務担当）
- 学修者本位のコンピテンシー育成支援の取り組み
1) 授業における教授法に関する取組
押尾恵吾 コンピテンシー育成開発研究所 特任助教
2) 学生向けコンピテンシー育成支援システム
山岸由紀 コンピテンシー育成開発研究所 特任准教授
- 新システムiPPuKUのご紹介と授業アンケート集計結果
古里由香里 教学IR・教育開発・学修支援センター 特任講師
堀内由樹子 教学IR・教育開発・学修支援センター 特任助教
- 総合討論・質疑応答

教学IR・教育開発・学修支援センター
Center for Educational Innovation and Learning Support
共催：大学院FD委員会

詳細・WEB参加は教学IR・教育開発・学修支援センター
HP、またはこちらまで→

7-1-1 オンライン講演会の開催と講演

令和 6 年 8 月に本研究所の押尾特任助教が理系女性育成啓発研究所との共催のオンライン講演会「女子生徒の理系への進路選択支援を後押しするために」において、最初の講演者として「理系の学科でデザインする未来の自分」という題目で講演を行った。

理系女性育成啓発研究所の HP の報告では「理系を選択するという事は、文系とは全く違う経験をする事になる。例えば、研究活動では問題提起から検証、分析、改善点の指摘という思考のサイクルを回し、論理的な思考力を養うことができる。実験では仮説通りの結果が得られず、壁にぶつかったり、同じ実験をするグループの仲間が合わない人が出てきたりするかもしれない。そうした時に、問題解決のために人と協力して、アイデアを出し合い、合わない人も最後まで一緒にやり通す力が育まれる。このような理系における経験と、そこで養った力は、たとえ将来的に専門分野と直接的に関係しない分野で仕事をする事になったとしても、必ず役に立つ。男女を問わず、理系への進学を選択することでしか得られない経験というものがあり、それらを経験する事を通じてコンピテンシーを身につける事に意義がある」としている。

7-1-2 有識者による講演会の開催

生成 AI が急速に日常生活に入り込んでおり、人間の脳や非認知能力をどのように育ていけばよいのかに関心が高まっている今日、発達心理学と脳科学の著名な研究者のお二人の先生方から「AI 時代の人間の創造性、想像力」というテーマでご講演と対談をいただいた。本学名誉教授で発達心理学がご専門の内田伸子先生と脳科学がご専門で様々な分野でご活躍の茂木健一郎先生である。対面参加で約 300 名の参加があった。

内田伸子先生は「遊び」を通して子どもは「アクティブ・ラーニング」をすること、非認知能力の獲得は幼少期の経験（生活・遊び）によって決まること、そして AI 時代には、遊びを通して育まれる非認知能力の育成が重要であり、肝心なのは問うのを止めないことというお話をされた。

茂木健一郎先生は内田先生のご講演内容に全面的に賛同された上で、現在の生成 AI がどのように進化しているのかを複数の映像によって示され、AI をうまく活用して人間が創造性を発揮することが重要だと強調された。また、世界の学力観と比べて日本の学力観は古く、AI 時代には従来のペーパーテストを重視した評価軸ではなく、多様な能力や知識を考慮していくことがより重要になってくることや、創造性を育むには身体を使った学びや遊びが重要であることをお話しされた。ご講演の後、活発な質疑応答が行われた。

7-1-3 学術団体開催の年次総会における講演

3 月に東京都世田谷区の成城大学で行われた日本教育工学会令和 7 年春季全国大会（第 46 回大会）で秋山特任助教と下島特任准教授がそれぞれ大学・高等学校段階におけるコンピテンシー育成に関する成果発表を行った。

【発表部門：高等教育・FD（1）発表タイトル「文系・理系の各学部の授業で育成されうるコンピテンシーの検討」】本研究所を代表し、秋山特任助教が発表を行った。

本研究では、文系・理系の各学部において育成されるコンピテンシーの特徴を明らかにすることを目的として、お茶の水女子大学のシラバスに記載されている“授業で育成が期待されるコンピテンシー”について検討した結果を報告した。シラバスデータから、文教育学部（文系）と理学部（理系）の専門科目の授業で育成されうるコンピテンシーを分析した結果、文教育学部では批判的思考力や他者理解力が、理学部では問題解決力や創造的思考力が多く育成されていることが明らかとなり、それぞれ特色があることが窺えた。会場からは、教員の授業評価の傾向などに関する質問やコメントをいただいた。

【発表部門：初等・中等教育（1）発表タイトル「総合的な探究の時間におけるコンピテンシー育成 お茶の水女子大学附属高等学校の指導案等の分析」】本研究所と附属高等学校（沼畑早苗教諭、丸山実花教諭）を代表し、下島特任准教授が発表を行った。

本発表では、本研究が高等学校の授業科目におけるコンピテンシー育成を把握することを目的として、附属高等学校が公開している指導案等において、認知能力と非認知能力を含む10の能力の育成が確認できるか否かを検討したこと、その結果、課題研究などのSSH・SGH関連、総合的な探究の時間の「探究」科目において、批判的思考力や省察的思考力など、多様なコンピテンシーの育成がみられたことについて講演した。

会場では3つの質問があり、2つはSSHに関する教育課程・カリキュラム・マネジメントに関するもので、探究以外の科目での事例や9単位設定について問われた。3つ目は分析ソフトの使用有無に関する質問で、使用せずに3名で指導案を基準化して分析したことを説明した。

7-1-4 学内における他研究所との連携会議にての講演

令和7年3月に、令和6年度高大接続会議（サイエンス&エデュケーション研究所との連携会議）にて、「理系の学科でデザインする未来の自分」と題した講演を本研究所の押尾特任助教が行った。まず、コンピテンシーの育成を目的とした理系教育の在り方について説明した。例えば、理系学科では、研究活動が教育の中心に据えられており、問題提起、仮説設定、実験・検証、分析、課題抽出といった過程を通じて、学生は複数のコンピテンシーを自然に習得する。このプロセスにおいては、知識を活用して新たな価値を創出する能力としての創造的思考力や、失敗を踏まえて改善策を考える力である省察的思考力が特に強調されている。また、班活動を通じた役割分担や相互協力も協働力や対人葛藤解決力の涵養に資するものである。最後に「考え方（コンピテンシー）×経験（コンピテンシーの多様な使用）＝デザイン力（自身で未来を拓く力）」という構造を提示し、コンピテンシーについての知識獲得訓練と、それを様々な場面で使いこなす経験を通して、将来の社会における有為な人材育成を目指す教育の方向性を示唆した。

7-1-5 学内のFD/SD会議における講演

令和7年3月に開かれた全学FD/SD会2025にて「計画的な学修を支援するシステムー学修者本位の教育を支えるための取り組みー」と題した講演を本研究所の山岸特任准教授、押尾特任助教が行った。

本研究所の押尾特任助教より、「授業における教授法に関する取り組み」と題した講演が行われた。まず、本学のディプロマポリシーにおけるコンピテンシーの育成が目標となっていることを示した。次に、教員向けの支援として、令和4年度から配信をしたアクティブ・ラーニングの技法を解説する動画について説明した。この動画は、どういったコンピテンシーが育成されうるか、どのように授業で用いるかについて説明するものであった。最後に、学生向けの支援として令和5年度から配信をしたコンピテンシーについて解説する動画についても説明した。この動画は、お茶大コンピテンシー10についてそれぞれ関連する心理学の概念と育成技法の注意点や育成を促進する要素について解説するものである。

続いて本研究所の山岸特任准教授より、「学生向けコンピテンシー育成支援システム」と題した講演が行われた。まず、本年度4月に公開されたコンピテンシー育成支援システム「CACICA（カシカ）」の目的及び搭載機能の概要が紹介され、続いて学生の利用手順に沿ってCACICAの機能の詳細や可視化された情報の提供、来年度から搭載する新機能等が紹介された。最後に、学生がコンピテンシーを伸ばすことを意識して授業に臨むことは、授業の受講態度により変化をもたらすことが期待され、知識やスキルの習得も促進する効果があると考えられることから、授業の初回などに「コンピテンシー・チェック」の受検やCACICAの活用を学生に勧めてほしい旨、参加者に対する要請が行われた。

7-2 行政機関との情報および意見交換会の開催

令和7年2月に静岡県総合教育センターの専門支援部長、特別支援課長、高等学校支援課及び特別支援課の教育主査合計6名が来学された。本研究所からは坂元所長を含め4名と附属高等学校から1名が参加した。静岡県は次期学習指導要領改訂を見据え、ウェルビーイング向上を目指した研究を進めており、本研究所と会合を実施。意見交換後、中学の主要教科と高校の探究・SSH 関連授業を視察された。会合では最初に静岡県総合教育センターの概要説明があり、次に本研究所から業務と附属校との連携の在り方などについて説明した。

表 7-2 附属学校園「連携研究報告書」注視箇所

部会	内容
社会	小中高大と一貫して、同じ視点で児童、生徒、学生を見ることができ、子どもの姿をもとに語り合うことができる
理科	科学への興味・関心の種まきから始まり、その芽生えを大切に育み好奇心を伸ばすことが『学びに向かう力』の育成の第一である
英語	高い自尊感情やレジリエンス、学びに果敢に向かっていく力は、周囲の大人達の寛容な愛情や、教師達の研究や経験から導き出された的確な支援があってこそ育まれる
表現を広め 深める	目に見えないものを可視化することの難しさや、安易に評価指標にすることの危うさ

本研究所へはコンピテンシー測定尺度開発、非認知能力測定の附属学校園向けの尺度についての質問があった。静岡県では非認知能力の指標として特別支援の対象となる1歳から高校生までの指標を考案する予定であるということで、本学が幼稚園から大学までを対象としていることに関心を示していただいた。非認知能力の点数化に関する質問に対しては、本学のコンピテンシー育成支援システム CACICA に関する説明を行った。幼児教育・小学校教育での非認知能力育成や、状態尺度で読み取れる授業の効果などに関する議論も行われた。

7-3 まとめ

以上、示した通り、令和6年度において本研究所はコンピテンシー育成の研究成果を広く社会に還元すべく、講演会や学会発表、行政・研究機関との連携を通じた情報発信を行った。これらの活動は、教育現場におけるコンピテンシー育成の重要性を伝えるとともに、学習者本位の教育のあり方や支援システムの普及促進に寄与した。多様な立場との連携もしながら、コンピテンシー育成を見据えた教育の質的向上をめざす取り組みとして意義深いものであったといえる。

第 2 部

8. 論考 コンピテンシーの段階的育成モデル

本研究所では、附属学校園におけるコンピテンシーの研究を推進しており、その一環として、“幼児期から大学期までのコンピテンシーの段階的育成モデルの構築”に取り組んでいる。これは、大学で育成目標とする10の資質・能力（お茶大コンピテンシー10）のそれぞれについてモデルを検討するもので、昨年度（令和5年度）は他者理解力と対人葛藤解決力について検討した。本年度は、批判的思考力と省察的思考力について検討した結果を報告する。前者は、昨年度の方法を参考に、各段階の実践研究などからモデルを構築するもので、後者は、小学校から高校までの学習指導要領にみられる省察的思考力の発達についてまとめたものである。

8-1 批判的思考力に関する段階的育成モデルの検討

概要

本研究では、批判的思考力の段階的育成モデルを検討した。ここでの段階的育成モデルとは、幼稚園から大学までの各学校段階において、いつ、どのようなコンピテンシーの要素を育成すべきかを明確にしたもので、日本の教育課程に沿って作成された授業案をもとに検討したものである。モデル構築は、令和5年度の他者理解力、対人葛藤解決力での方法を参考にして行った。分析の結果、学問リテラシーおよび市民リテラシーとしての批判的思考を要素とし、小学校から大学とその先までを育成範囲とした段階的育成モデルが構築された。各段階での授業内容は、小学校で一部の思考操作を経験するもの、中学校・高校では多様で難度の高い思考操作を自律的・主体的に行うもの、大学では様々な思考操作を思考スキルとして獲得・活用させるものとなっていた。また、これら各段階の授業での育成効果をより高めるものとして、コンピテンシー育成に関する啓発の実施が提案されたほか、批判的思考力の育成を生涯教育として長期的に取り組むために、叡智の獲得が目標として掲げられた。

8-1-1 問題

8-1-1-1 教育現場でのコンピテンシー育成の拡大

教育現場におけるコンピテンシー育成は、2000年頃からみられ、現在でも様々な教育機関で取り組まれている。例えば、山口大学教育学部附属山口小学校では、「創る科」の創設を通して、OECDのコンピテンシーに基づく「価値の創出と受容・評価」をコアにした教科融合カリキュラムに関する研究に取り組んでいる（沖林・阿濱・岡村，2020）。また、兵庫教育大学附属中学校でも、教科横断的な社会科授業のデザインに、コンピテンシーの育成が考慮されている（福田・藤春・橘，2022）。

8-1-1-2 各段階に適した能力育成

このような取り組みは、今後もさらに増加すると予想されるため、本研究ではこうした実践拡大を支援するための施策を検討したいと考える。その1つとして、「各学校段階に適したコンピテンシー育成の明確化」が挙げられる。これはつまり、様々なコンピテンシーについて、「何を（どの側面を）、いつ（どの学校段階で）育成すべきか」に関する情報整理を行うことを指している。

これまでの実践では、そうした情報が求められることはあまり多くなかったように思われる。それは、各学校での実践が試行段階にあったことや、コンピテンシー育成が学習者のレベルにあわせて様々な形でできることなどによるものと思われる。例えば、省察的思考力を高める振り返りは、小学校でも高校でも取り入れやすく、どの学校段階でも比較的問題なく実践を行うことが可能である。しかしながら、実践が盛んになり、多様な育成が計画されれば、先のような「何をいつ育成すべきか」といった情報は次第に求められるものと思われ

る。例えば、小・中・高校などの複数の学校段階にわたり、複数のコンピテンシーを育成する実践が計画された場合など、各段階での効率的・効果的な育成が求められるためである。

8-1-1-3 段階的育成モデルの構築

以上を踏まえ、本研究では、コンピテンシー育成実践の更なる普及を目指して、「各学校段階に適したコンピテンシー育成の明確化」に取り組むことを目的とした。学校段階は、幼稚園から大学までを対象とし、育成目的とするコンピテンシーは批判的思考力とした。これはつまり、幼稚園から大学までの間に、批判的思考力の各要素を育成するモデル（段階的育成モデル）を構築することを意味するものである。

本研究所では、昨年度、他者理解力などのコンピテンシーに関する段階的育成モデルを検討していることから、本研究でもその際に用いた手順を参考にしてモデルを検討することとした。具体的には、理論や実践の文献をもとに、コンピテンシーを要素に分類し、各要素の主要な育成段階を特定し、各段階の連続的な育成の特徴を明確化するというものである。詳細は、方法の節で述べる。

8-1-2 方法

8-1-2-1 前回用いた手順

先述したように、本研究所では令和 5 年度に、他者理解力と対人葛藤解決力に関する段階的育成モデルの構築を行った（秋山，2024）。このモデルは、教育現場で活用しうる実用性の高いモデルとしたいことから、複数の学校段階にわたって授業案を集録している Social Emotional Learning（SEL: 社会性と情動の学習（小泉，2005））などの教育プログラムを用いてモデル構築を行った。それらの授業案には、各段階の学習者の能力差や各段階で扱うべき内容の相違が少なからず反映されていると予想されること、また、授業案をもとにすぐに実践が計画できるためである。

8-1-2-2 今回用いた手順

本研究でも、他者理解力と同様に、複数段階にわたって構成される教育プログラムを用いてモデル構築を行えるかを検討するために、CiNii や Google Scholar において、批判的思考力に関する教育プログラムを検索した。その結果、多段階にわたるものはみられなかったが、各段階での授業案を示した実践研究や実践論文がある程度みられたことから、本研究ではそれらを利用してモデル構築を行うこととした。具体的には、表 8-1-1 に示すような手順を用いた。手順 2 の要素とは、コンピテンシーを構成するカテゴリー名を指している。手順 2 と 3 の、「コンピテンシーの要素の抽出」と「育成可能時期の特定」、「各要素の主要な育成段階の特定」は、核となるプロセスであることから、今回も同様に行うこととした。一方で、手順 3 の 1 で得られるマトリクス（表 B：表 8-1-2）が 1 つになること、また手順 3 の 2 のモデル構築にあたって「情報の統合」がなくなる点は、令和 5 年度と異なっている。これらの変更は、今回扱う授業案が、多段階にわたって構成されたものでなく、各段階で個別に構成されたものであることによる。

まず、文献検索では、批判的思考力の育成に関する文献（授業案が掲載されている教育プログラム等）を収集した。具体的には、CiNii や Google Scholar において、「批判的思考」のみか、あるいは「批判的思考」「小学校」などのように校種名との掛け合わせにより、各段階での実践に関する文献を広く収集した。得られた文献は様々で、学術雑誌に掲載された論文だけでなく、紀要や学会発表論文なども含まれていた。モデル構築にあたっては、それら全てを用いることはせず、教育効果の検証が行われているものなど、ある程度質の高いものに基づいて行いたいことから、論文のなかでも査読のあるものを限定して用いることとした。

2 つめの手順として、要素の抽出と育成可能時期の検討を行った。授業案では、批判的思考力の一部が扱われることが多いため、そうした各部分をカテゴリーとする要素を抽出し、要素ごとにモデルを検討するためである。これは令和 5 年度と同様に、理論の文献だけでなく、実践の文献も含めて検討した。なお、要素を抽出した後は、その要素の発達から、各要素を持つ授業案が児童・生徒等にとって無理のない（困難でない）時期に行われるものであるかを確認する（育成可能時期の特定）。これを考慮し、要素の抽出の際には、予め要素の

発達に関する知見があるものを優先的に選定することとした。これらの検討で得られる表の例 A を表 8-1-2 に示す。

表 8-1-1 批判的思考力の段階的育成モデル検討手順

手順	詳細
1 文献検索と分析対象の特定	CiNii や Google Scholar で、「批判的思考」のほか、「小学校」などの各段階名もあわせて検索した。その後、内容的に質の高いものを選定するために、論文については査読されたものに限定した。
2 要素の抽出と育成可能時期の特定	1) 要素の候補となる枠組みの抽出 実践研究等の“実践の文献”と、批判的思考力の定義等に関する“理論の文献”から、要素の候補となる分類枠組みを抽出した。 2) 批判的思考力の発達に関する情報の収集 理論の文献から、批判的思考力の各要素の発達に関する情報を収集した。 3) 要素の確定と育成可能時期の特定 1と2を考慮し、育成可能時期を特定しうる要素を優先的に選出した。 ※要素×段階のマトリクスに、育成可能時期を表示した（得られる表の例 A：表 8-1-2）
3 各要素の主要な育成段階の特定と段階的育成モデルの構築	1) 各要素の主要な育成段階の特定 要素別・段階別に授業案の性質や特徴を明確にし、日本の教育課程等を踏まえて重点的に要素を学ぶ段階（主要な育成段階）を特定した。 ※A のマトリクスに、各段階の授業案の性質・特徴を明示した（得られる表の例 B：表 8-1-3） 2) 段階的育成モデルの構築 幼稚園から大学までの各段階の要素の育成の特徴を連続的に捉え、モデルとして整理した。 ※日本の学校教育を踏まえ、各段階の移行に伴う内容の変化を記述し、モデル化を行った（得られる表の例 C：表 8-1-4）

表 8-1-2 各要素の育成可能時期を示した表の例 A（色付きのセルが育成可能時期）

要素\段階	幼稚園	小学校	中学校	高校	大学
要素 1					
要素 2					
要素 3					

3つめの手順では、先に得られた育成可能時期をもとに、各セルに含まれる授業案の性質・特徴を明らかにし、日本の学校教育も踏まえて、各要素を重点的に学ぶための段階（主要な育成段階）を特定した（得られる表の例 B：表 8-1-3）。そして各要素の主要な育成段階をもとに、幼稚園から大学にわたる育成内容の変化や特徴を連続的に捉え、段階的育成モデルとして整理した（得られる表の例 C：表 8-1-4）。

表 8-1-3 要素別主要な育成段階を示した表の例 B

要素\段階	幼稚園	小学校	中学校	高校	大学
要素 1					主要な育成段階
要素 2			主要な育成段階		
要素 3				主要な育成段階	

表 8-1-4 段階的育成モデルを記述した表の例 C

要素\段階	幼稚園	小学校	中学校	高校	大学
要素 1					主要な育成段階
要素 2			主要な育成段階		
要素 3				主要な育成段階	

8-1-3 結果と考察

8-1-3-1 文献検索と分析対象の特定

各段階における批判的思考力育成に関する文献のうち、授業案が掲載された論文等はおよそ 50 編であった。その後、査読のある論文に限定した結果、分析の対象としたものは 28 編（小学校 12 編、中学校 4 編、高校 9 編、大学 3 編）となった。各段階にみられる実践研究について、出典と概要を表 8-1-5 に記した。なお、概要のうち、批判的思考力の育成において重要と思われる内容（教材名など）を太字で示した。

表 8-1-5 選定した論文の出典と概要

番号	対象学年	教科	著者と執筆年、掲載雑誌名	概要
小学校 1	4 年	理科	濁川智子・小倉康 (2022) 思考の「不確かさ」を批判的に指摘し合うことで、考えを見直し改善できるようにする理科指導法の開発 理科教育学研究, 62(3), 631-641	考えの 不確かさを指摘 しあう活動を通して、自身の考えを見直させる
小学校 2	5 年	理科	木下博義・中山貴司・山中真悟 (2014) 小学生の批判的思考を育成するための理科学習指導に関する研究—クエスチョン・バーガーシートを用いた実践を例にして— 理科教育学研究, 55(3), 289-298	他者の考えを批判的に検討したあとに、自身の考えを同様に検討する クエスチョン・バーガーシート を用いて批判的思考を促す
小学校 3	5 年	理科	中山貴司・木下博義 (2022) 小学校理科における教師主体の「導入アプローチ」による批判的思考力の育成—第 5 学年「振り子の運動」における児童の素朴な考えを生かした授業展開を通して— 理科教育学研究, 63(1), 139-150	理科における批判的思考の 6 つの力を使うための 熟考シート を活用して批判的思考を促す
小学校 4	5 年	教材開発 (記載なし)	後藤康志・丸山裕輔 (2009) メディアに対する批判的思考を育成する教材パッケージの開発 日本教育工学会論文誌, 33(Suppl), 89-92	メディアが伝える情報が試合の結果によって異なることなどを、 新聞記事の分析 などから学ばせる
小学校 5	5 年	社会	榑原範久・水落芳明 (2017) 小学校社会科における批判的思考態度の醸成に関する事例的研究—四面思考シートを用いた教育実践と評価— 日本教科教育学会誌, 40(3), 13-23	解が二者択一となる問題について、 四面思考シート を活用して、各解のメリット・デメリットを記述し、選択の根拠を多面的に考慮する
小学校 6	5, 6 年	算数	服部裕一郎・松山起也 (2018) 批判的思考力の育成を目指した算数科授業の開発と実践—小学校高学年児童達の批判的思考の具体に焦点をあてて— 数学教育学研究: 全国数学教育学会誌, 24(2), 97-108	自動車の購入という 社会的オープンエンドな問題 を扱うことで、自身の考えの見直しと変容を促す

番号	対象学年	教科	著者と執筆年、掲載雑誌名	概要
小学校7	6年	理科	中山貴司・桃原研斗・木下博義 (2020) 児童が主体的に批判的思考力を高める指導法に関する研究—リーダーチャートによる目標設定と自己評価活動を通して— 理科教育学研究, 61(2), 309-320	リーダーチャートで理科における批判的思考力の自己評価と目標設定を行い、思考を促す
小学校8	6年	理科	後藤勝洋・五関俊太郎 (2020) フローチャート型実験計画表によりクリティカル・シンキングを引き出す—理科実験授業モデルの提案— 理科教育学研究, 61(1), 97-106	実験計画をフローチャートを使って考えさせることで批判的思考を促す
小学校9	6年	理科	後藤勝洋 (2019) 理科におけるクリティカル・シンキング能力を育成するための指導法に関する研究—児童が作成した情報の信頼度表を基に相互評価する活動を通して— 理科教育学研究, 59(3), 357-366	実験結果の理由や結論となる考えについて、 情報の信頼度 を考慮して検討させ、妥当性を高める
小学校10	6年	理科	中山貴司・木下博義・山中真悟 (2017) 小学生の批判的思考を育成する理科学習指導法の開発—ツールミン・モデルの導入と多様な質問経験を通して— 理科教育学研究, 57(3), 245-259	クエスチョン&アンサー・パーガーシートで、アーギュメントモデルに則って自身の考えを書かせたあと、他者の考えに質問し、自身の考えも見直させる
小学校11	6年	理科	Nakayama, T, Kawasaki, K., & Kinoshita, H. (2019). Research on fostering critical thinking through programming learning: Focusing on reflective thinking in the unit "Use of Electricity" in 6th grade elementary school science. International Journal of Curriculum Development and Practice, 21, 53-67.	プログラミング学習において、 他者との対話を通じて自身の考えを見直すよう指導 することで、反省性を養う
小学校12	6年	理科	山中真悟・古石卓也・中山貴司・木下博義 (2024) 小学校理科における批判的思考力の育成に関する基礎的研究—STEAM教育を通じた「よりよい解の追究」の育成に着目して— 理科教育学研究, 64(3), 375-383	プログラミングを用いた 問題解決活動 を通じて、よりよい解を追求する態度を育成する
中学校1	2年	理科	高見健太・木下博義 (2017) 他者との関わりを通じて批判的思考を働かせるための理科学習指導法の開発と評価—中学校理科「化学変化」の単元における授業実践を通して— 理科教育学研究, 58(1), 27-40	他人の考えを批判的に評価する クリティカル・ファシリテーション という担当を設けることで、自身の意見の論理性を見直させる
中学校2	2年	理科	岡村博史・榎原範久・山田貴之 (2022) 中学校理科の仮説設定・実験計画場面における批判的思考を育成するCTシートの開発と教育実践の評価 理科教育学研究, 63(2), 255-266	批判的思考の4つの認知プロセスを仮説設定と実験計画に組み込んだ CTシート を用いて、根拠の検討や推論等様々な思考を働かせ、実験計画を吟味させる
中学校3	2年	理科	根津元・栗原淳一・山野井貴浩・山田貴之 (2024) 中学校理科授業における検証計画立案力の育成を図る指導法に関する研究—批判的思考との関係に着目して— 理科教育学研究, 65(1), 163-181	批判的思考の認知プロセスに沿った 計画立案のシート を用い、根拠の明確化や推論など様々な思考を働かせながら実験計画を立てさせる
中学校4	3年	数学	田中勇誠・服部裕一郎 (2020) 中学校数学授業における社会的オープンエンドな問題の開発とその実践—生徒の批判的思考力の涵養を目指して— 日本数学教育学会誌, 102(11), 2-11	携帯電話の購入という 社会的オープンエンドな問題 の設定により、数学を用いて根拠を検討させ、他者の意見をもとに自身の考えを見直させる
高校1	1年	化学	山中真悟・木下博義・前原俊信 (2015) 高等学校化学における批判的思考態度の育成に関する研究—論証の枠組みに着目した指導を通して— 日本教育工学会論文誌, 39(1), 13-19	論証カード を用いて、暗黙に仮定されている論拠を推測させ、合理的思考を促す
高校2	1年	物理	山中真悟・木下博義 (2014) 高等学校物理における批判的思考の「反省的側面」育成に関する研究—物理基礎「力と運動の法則」の単元を通して— 日本教科教育学会誌, 37(3), 13-22	他者の思考に対し 信頼度判断 を行わせたあと、自身の思考に対し 確信度判断 を行わせ、思考を吟味させる

番号	対象学年	教科	著者と執筆年、掲載雑誌名	概要
高校3	2年	物理	山中真悟・木下博義 (2012) 高等学校物理における批判的思考力育成のための指導法に関する研究: 物理 I 「物体の運動」の単元を通して 理科教育研究, 53(2), 329-341	因果関係マップによる思考の修正を実験計画で行い、その後の結果の解釈で同様の方法を適用させる
高校4	2年	国語	仁野平智明 (2006) 高等学校における批判的思考力を育む「読むこと」の指導 人文科教育研究, 33, 27-44	論理的でない批判文をライトさせ、論理的な批判を学ばせる
高校5	3年	物理	山中真悟・木下博義 (2011) 批判的思考力育成のための理科学習指導に関する研究: 高等学校物理における授業実践を通して (教育実践研究論文) 日本教育工学会論文誌, 35(1), 25-33	原因から結果の推論に因果関係マップを使用して思考を可視化し、結果などに基づきそれを修正させて批判的吟味を行わせる
高校6	3年	物理	山中真悟・木下博義 (2018) 論証の枠組みに基づく合理的に思考する態度の育成に関する研究—物理基礎「仕事とエネルギー」の単元を通して— 日本教科教育学会誌, 41(1), 1-10	論証カードを用いた論拠の推測を、個人で行うだけでなく、生徒間で相互に検討させることで多角的・論理的に考えさせる
高校7	3年	総合学習	青柳西藏・石井裕剛・下田宏・伊丹悠人・富江宏・北川欽也・河原恵 (2010) 教育用ディベートシステムを導入した学習単元の提案と批判的思考態度醸成効果の評価 日本教育工学会論文誌, 33(4), 411-422	教育用ディベートシステムを用いて、審判役なしの対面でのディベートを2回行い、論理の見直しを経験させる
高校8	記載なし	数学	名知秀斗 (2021) 批判的思考態度育成を目指して高校数学にツールミン・モデルを取り入れた授業開発と評価 日本教育工学会論文誌, 45(Suppl), 9-12	問題のある回答を修正させ、それをグループ内で相互に検討しあうなどして合理的な思考を促す
高校9	1・2年	家庭	小川麻紀子・長沢由喜子 (2003) 家庭科指導における批判的思考の導入 (第2報): 高等学校家庭科の家族・家庭生活および保育領域における実践的検討 日本家庭科教育学会誌, 45(4), 346-355	米国の授業実践を参考にして家庭科におけるクリティカル・シンキングを行わせる
大学1	1年	初年次教育	楠見孝・田中優子・平山るみ (2012) 批判的思考力を育成する大学初年次教育の実践と評価 認知科学, 19(1), 69-82	心理学や論理学の課題等により推論等のスキルを訓練し、転移を促進する。また、意識的な省察の力と態度の育成を各解の授業終了時の自己評価により行う
大学2	1・2年	必修ゼミ	菊島正浩・寺本妙子・柴原直幸 (2018) 大学生における批判的思考力と態度の育成を目的とした教育プログラムの実践と評価 日本教育工学会論文誌, 41(4), 427-437	テキスト教材を使用した領域普遍的な思考(スキル)の獲得ののち、学術論文の批判的講読演習を行い学問分野への転移を促す
大学3	1・2年	ゼミ	向居暁 (2012) 大学のゼミナール活動における批判的思考の育成の試み 日本教育工学会論文誌, 36(Suppl), 113-116	領域普遍的な批判的思考スキルの獲得を、様々な教材を用いて行う

収集した文献について、段階別に概要を述べる。

まず、幼稚園児を対象とした教育プログラムや授業案は見当たらなかった。これは、後述するように、批判的思考力が比較的高度な認知能力であり、幼稚園段階では扱えないものであるためかもしれない。また、田中(2015)は、批判的という語には否定的な印象があるため、批判的思考力に関する実践には、論理的など別の語が用いられているものがあることを指摘しているが、幼稚園の実践についても同様の理由で見当たらなかった可能性も考えられる。

小学校の文献は12あり、他の学校段階に比べ最も多かった。教科では理科が圧倒的に多く約8割を占め、学年ではすべて4年生以上を対象としており、6年生を対象に含むものが最多(7つ)で半数以上を占めていた。

授業内容としては、思考の視覚化を目的として、ほとんど全てでワークシートが用いられ、自身や他者の思考の見直しや、視点の拡大、論理性の検討などの思考操作を確実にに行わせるように工夫されているように見受けられた。

中学校の文献は4つと少ないが、査読のあるものに限定する前には紀要などが多くみられ、文献全体としては他の学校段階に比べ少なくない印象であった。科目では、小学校と同様に理科が多く3つあり、学年では2年生が3つ、3年生が1つと高学年を対象としたものが多かった。授業実践では、批判的思考力の認知プロセスの全てをワークシートを用いて経験させるものや、グループに批判役を設けて、考えの見直しをさせるものなどがみられた。

高校の文献は9つあり、小中学校と同様に理科（化学、物理）が多いものの、約半数に留まった。他には、国語、数学、家庭、総合学習が1つずつで、理科以外の教科が比較的多いように見受けられた。学年も、1～3年の各学年を対象としたものが同程度みられた。授業内容では、化学や物理において、アーギュメント（論証）の考え方を採り入れ、ワークシートを用いて論理的な見直しをさせるものがみられた。その他の教科では、ワークシートを用いないものもあり、国語では論理的でない批判文を修正させたり、総合学習ではディベートを専用システムを用いて実施するものなどがみられた。

初等中等教育のほとんどが、教科教育のなかで批判的思考力を扱っていたのに対し、大学の実践はそれとは異なり、専門教育で批判的思考力を扱うものはみられなかった。すべて1・2年次を対象とした初年次教育などにおける実践であり、批判的思考力の育成が授業目標とされる授業において育成されていた。授業では、様々な教材を用いて汎用的なスキルの育成が行われるほか、批判的思考態度の育成や獲得したスキルの転移なども目指すなど、充実した内容となっていた。なお、今回選定した文献には、専門科目における実践は見受けられなかったが、楠見他（2011）などに様々な事例がみられるように、実際にはそうした実践は少なからず各大学で取り組まれているものと思われる。

8-1-3-2 要素の候補となる枠組みの抽出

次に、批判的思考力の要素について検討した。これは、理論と実践の両方の文献から検討する。理論の文献のみに基づくと、実践で重要視される要素が含まれない可能性があるためである。まずは理論の文献から検討し、それを踏まえて実践の文献の要素も検討した。

8-1-3-2-1 理論の文献からの要素の抽出

理論の文献とは、批判的思考力に関する定義や尺度など、批判的思考力そのものに関する研究や論稿を指している。ここで抽出する批判的思考力の要素とは、批判的思考力を構成する重複のないまとまり（構成要素）を指しており、通常は複数のカテゴリーからなるものと捉えている。批判的思考力は古くから研究されてきた能力概念であり、定義や尺度、認知プロセス等、要素と捉えられる様々な枠組みがみられた。

a. 批判的思考力の概念

道田（2015a）は、批判的思考の概念について、反省性、合理性、批判（懐疑）の3点を頂点とする三角形をイメージして理解することを提案しており、これらが要素の候補となると考える。この3点は、批判的思考に関するこれまでの議論や提唱されてきた概念（定義）から抽出されたものである。反省性は、批判的思考に関する最古の概念で、哲学者デューイによる「判断を保留してじっくり考える」ことを指し、問題解決におけるリフレクションの重要性を強調するものであるという。一方で、エニスは、反省性だけでは不十分として、問題解決における論理的基準（12の技能リスト）を提案し、それに沿って意見や考えを論理立てて説明する必要性を主張しており、これを「合理性」としている。そして、「必ずしも命題をとくのではない批判的思考がある」として、マクベックは「賛同を留保して問題解決を行う思考プロセス」とされる“反省的な懐疑”を提唱して

おり、これを3つ目の「批判（懐疑）」とした。この反省・合理・批判（懐疑）は、それぞれ「振り返り（リフレクション）」「論理性の検討」「懐疑的思考（吟味・評価）」を示すカテゴリーと捉えられるものである。

b. 定義の中核

楠見（2011a）は、批判的思考の定義には様々なものがあることを踏まえ、それらの共通点に基づいて以下の3つの観点から批判的思考を定義した。

（1）批判的思考は、論理的・合理的思考であり、規準（critical）に従う思考である。

（2）批判的思考とは、自分の推論プロセスを意識的に吟味する内省的(reflective)・熟慮的思考である。

（3）批判的思考とは、より良い思考をおこなうために、目標や文脈に応じて実行される目標志向的思考である。

そして、この定義の中核には、論理的思考と内省的思考（メタ認知）があるとしている。ここでは、この中核とされる2つの思考を、要素の候補としてとりあげる。

c. 認知プロセスとそれを支えるスキル

楠見（2015）は、批判的思考の4つの認知プロセスとそれを支えるスキルを定義しており、これも要素として捉えうるものと思われる。1つめは「情報の明確化」で、情報を理解するための問いを発するスキルなどを含む。2つめが「推論の土台の検討」であり、情報源の信頼性の判断や、意見や調査報告等の内容の評価、隠れた前提やバイアスの同定に関するスキルを含む。3つめの「推論」には、演繹・帰納の判断、類推・価値判断などのスキルがあり、4つめの「行動決定・問題解決」には、それまでのプロセスに基づいた結論の導出と、状況を踏まえた行動決定、創造的な問題解決のスキルが含まれる。

d. クリティカル・シンキングの中核的スキル

批判的思考は、様々な学問分野で用いられる思考であるが、異なる分野に共通して用いられる要素を検討した研究がある（Facione, 1990）。そこでは、「解釈」「分析」「評価」「推論」「表現」「自己制御」の6のスキルが抽出されており、これらも批判的思考力の要素として捉えうるものと思われる。これは、先の楠見（2015）で挙げられていた4つの認知プロセスのスキルに類似しており、用語にも一部重複がみられている。

e. 批判的思考態度尺度の下位因子

平山・楠見（2004）は、批判的思考の構成要素の1つと捉えられる批判的思考の態度の尺度を開発した。下位因子には4つあり、論理的思考を自覚的に活用しようとする「論理的思考への自覚」と、様々な情報を求めようとする態度を示す「探究心」、主観にとらわれず偏りのない判断をしようとする「客観性」、適切な証拠に基づき判断しようとする態度である「証拠の重視」が含まれる。この4因子も要素として捉えうるものと思われる。

8-1-3-2-2 実践の文献からの要素の抽出

次に、授業案の分類カテゴリーなど、実践の文献に基づいて考案された要素の候補について述べる。

f. 学習効果からみる批判的思考教育の構成要素

中山他（2024）は、日本の初等中等理科教育における批判的思考力育成の論文を分類するカテゴリーとして、学習効果に着目した7つの分類（合理性・反省性・探究性・懐疑性・目標志向性・多面性・客観性）を用いており、これも批判的思考力の要素の候補として提案しうるものである。合理性は“根拠を重視し、論理的に判断する力”とされ、反省性は“自他の考えを反省的に振り返る力”、探究性は“物事の本質を深く追求する力”、懐疑性は“情報を鵜呑みにせず、健全に疑う力”、目標志向性は“課題を意識しながら解決を図る力”、多面性は“様々な視点から多面的に捉える力”、客観性は“主観にとらわれず、客観的に判断する力”と説明される。合理性、反省性、懐疑性、目標志向性などの用語は、aの批判的思考力の概念やbの定義の中核にみられ、探究性や客観性、多面性などの語は、eの批判的思考の態度尺度等で用いられるなど、他の枠組みとの部分的な一致がみられる。

中山他では、日本の初等中等理科教育の論文を扱っていることから、この要素は、理科（教科）教育における批判的思考教育の要素と捉えられるものである。

g. 批判的思考教育の目的

道田（2011）は、批判的思考教育が歴史的に必要とされてきた状況として、“社会の変化”と“大学の大衆化”の2つを挙げ、前者では「良き市民」を目指して“市民リテラシー”を育成する批判的思考教育が行われ、後者では「良き学習者」を目指して“学問リテラシー”を育成する批判的思考教育が行われたことを述べている。この2つのリテラシーを育成する教育は日本でもみられることから、それらは批判的思考の要素と捉えられるものである。これは、先に述べてきた批判的思考の部分や構成要素といった、いわゆる内部的なものとは異なり、“批判的思考の種類”とも捉えられる大きな枠組みである。

h. 批判的思考教育の授業形態

道田（2015b）は、批判的思考を教える際に、「どのような場で教育を行うか」と「考えるための視点や手がかりを与えるか」の2点を用いて、その教育形態を、ジェネラルアプローチ、注入アプローチ、没入アプローチの3つに分類している。これも授業案の分類として用いられるものであるため、要素の候補となるものと思われる。批判的思考を行う場というのは、既存の科目か、あるいは特設の科目かに関するものであり、「考えるための視点や手がかり」とは、思考の一般原則などで、それらを授業内で明示的に与えるか否かを指す。ジェネラルアプローチは、特設の科目で、明示的に手がかりを与えて行われる批判的思考教育であり、総合的な探究の時間などにおいて、批判的思考の教育プログラムを実施する場合などを指している。一方、没入アプローチは、既存の科目において、手がかりを明示せず、授業の文脈のなかで批判的思考を扱う場合を指し、具体的には、小中高校の教科教育や、大学の専門科目等において、学習目標を追求するなかで、批判的思考を働かせるものを指す。注入アプローチは、2つの中間となるもので、既存の科目で批判的思考を扱うが、手がかりを明示的に与える場合を指している。このアプローチは、各段階の科目や先のリテラシーとも関連しており、小中高校の教科教育と大学の専門教育といった学問リテラシー育成の授業では没入アプローチが、小中高校の総合学習や大学の教養科目といった市民リテラシー育成の授業ではジェネラルアプローチが主に用いられているように思われる。

i. 考えるための手がかり

道田（2015b）は先に述べた批判的思考教育で用いられる「考えるための視点や手がかり」を大きく3つに分類しており、これも要素の候補として捉えうるものと思われる。その3つとは、論理的知識、心理学的知識、ビジネス系であり、論理的知識は、前提から結論の導出に至るまでの適切な評価に関するもので、「論証の骨格を捉えて適格に理解・評価・構成する」ためのものとされる。また、心理学的知識は、偏った見方（バイアス）に関するもので、「人が自分の視点（枠組み）を通して誤った見方や偏った見方をしがちであることを自覚する」ためのものであるという。ビジネス系は、概念を分解する枠組みであり、「全体を俯瞰的に見渡す」ために与えられるものである。このうち、2つめの論理的知識は、定義の中核である“論理的思考”や態度尺度の「論理的思考への自覚」などに関連するものであり、比較的多くの要素候補において認められるものである。

8-1-3-3 批判的思考力の発達に関する情報の収集

批判的思考力の発達については、幼稚園から大学までの比較的広い年齢範囲において、楠見（2011b）と道田（2015c）のまとめがある。道田は、幼児期の社会生活のなかで自然に獲得される批判的思考や、児童期や大学生の批判的思考力を高める教育の効果に関する研究を紹介することで、その発達の様相を示している。一方、楠見は、批判的思考の中核にあるとする論理的思考と内省的思考の発達から、批判的思考の発達を説明している。それらの思考の発達は、認知発達に伴って生ずるとして、それがみられる2つの時期を挙げている。1つは、7歳前後の前操作期から具体的操作期への移行であり、この時期には“自らの表象に意識的、内省的にアク

セスできるようになり、推論プロセスをメタ認知的にコントロールできる”ようになるとする。2つめは、11歳前後の具体的操作期から形式的操作期への移行であり、この時期に“仮説演繹的思考や抽象的な思考などが可能になる”としている。2つめの時期については、道田・土屋（2017）も、“論理的・抽象的な思考を本格的に育てることが可能となる”時期と評しているように、2つの思考を育成するのに適した時期と考えられる。

また、メタ認知の発達については、岡本（2012）のメタ認知知識に関するレビューも参考になる。メタ認知知識とは、課題をどのように解くかなどに関する知識で、批判的思考と関連する重要な知識と捉えられるものである。岡本は、教科学習におけるメタ認知知識に関する研究を概観した結果、「12歳頃までに、教科の学習に固有なメタ認知知識が獲得されていくと考えてもよいであろう」と結論づけている。これは、先の楠見(2015)で示された形式的操作期への移行（11歳前後）とほぼ同じ時期であり、一致する結果と捉えられるものである。

8-1-3-4 要素の確定と育成可能時期の特定

次に、先の発達に関する知見等を踏まえて、批判的思考力の要素を確定した。要素については様々な候補があったが、発達に関する知見があるものは、論理的思考と内省的思考の2つであり、それらを含むものを要素とした方が、育成可能時期を考慮した現実的なモデルを検討できる。そこで、論理的思考と内省的思考を含む要素について検討すると、先にあげたaからiのうち、aの批判的思考力の概念とbの定義の中核、fの学習効果からみる批判的思考教育の構成要素の3つがあると思われた。bは論理的思考と内省的思考の2つのみを含むもので、aとfは論理的思考と内省的思考をそれぞれ合理性と反省性と捉えることで該当するものであり、aにはさらに懐疑性が、fには懐疑性など5つのカテゴリーが含まれる。つまり、これら3つの要素候補の違いは、論理的思考（合理性）と内省的思考（反省性）のほかに、独立したカテゴリーをどれだけ認めるか否かにあると捉えられる。そこで、独立したカテゴリーを認める必要があるか否かを検討するために、合理性と反省性以外のカテゴリーを多く含むfの分類を用いて、選択された文献の評価を行った。その結果、「懐疑性」にしか該当しない授業案があったことから、ここではその独立性を認め、「反省性、合理性、懐疑性」の3つのカテゴリーを含むaを要素として採用とすることとした。また、残りの要素のうち、aと併用して用いられる要素として、gの“市民リテラシーとしての批判的思考”と“学問リテラシーとしての批判的思考”が挙げられる。このgも採用すると、市民リテラシーと学問リテラシーそれぞれにaの3つのカテゴリーを設ける形で要素が構成される（表8-1-6）。主要な育成段階の特定において、要素は細かく分類されている方が検討しやすいと思われることから、ここではgも採用して、aとgの2つによって要素を構成することとした。

なお、育成可能時期については、先にみたように、2つの思考（論理的思考（合理性）と内省的思考（反省性））についてのみ明らかとなっている。それらは、形式的操作期から本格的に発達するとされていたことから、ここではまず、小学校高学年以降を育成可能時期として特定した。また、7歳前後の具体的操作期においても、推論プロセスに関する発達がみられるとのことから、小学校の低学年・中学年に相当する時期を準備期として設定した。

表 8-1-6 育成可能時期 ※橙色が育成に適している時期

要素\段階		幼稚園	小学校	中学校	高校	大学
学問リテラシー	合理性		準備期	育成可能時期	→	→
	反省性		準備期	育成可能時期	→	→
	懐疑性					
市民リテラシー	合理性		準備期	育成可能時期	→	→
	反省性		準備期	育成可能時期	→	→
	懐疑性					

8-1-3-5 各要素の主要な育成段階の特定

先に検討した要素により各授業案を分類し、育成可能時期や日本の教育課程などを考慮して、各要素の主要な育成段階を検討した。

8-1-3-5-1 育成可能時期と各段階の育成の特徴の検討

育成可能時期については、合理性と反省性のみであるが、先述したように11歳以上とされていた。選択された文献にある授業案は、4年生を対象としたものが1つで、その他はすべて5年生以上であったことから、ほぼ全ての授業案が育成可能時期にあるものとなった。これは、選択された授業案の多くが、学習者にとって無理のない内容で構成されている可能性が高いことを示唆するものである。

また、各段階の育成の特徴は、それぞれの授業案の内容から、次のように特徴づけられると思われる。

小学校段階では、ワークシートによる思考の視覚化を用いて、自身の意見の振り返りや論理性の検討、視点の拡大など、1つの思考操作を確実に経験させることが目指されているように見受けられた。また、中学校段階になると、ワークシートによる思考の視覚化は行いつつも、複数の思考操作を行わせるものや、批判専門の役を設けるなど、学習者が思考操作を自律的に行えることを前提とした課題がみられた。そして、高校になると、思考操作のなかでも比較的難しい、暗黙の仮定を推測させるものや、ディベートを個人で行わせるもの、批判文のリライトを行わせるものなど、やや難度の高い思考操作を、自律的・主体的に行わせる授業がみられた。さらに大学では、様々な思考操作を汎用的スキルとして獲得させるだけでなく、転移や態度の育成も考慮された授業となっていた。

これらの各段階の特徴を踏まえると、批判的思考を十分に育成しうる授業を行う学校段階は、2つあると考えられる。1つは、やや難度の高い思考操作を自律的・主体的に行わせている高校段階と、もう1つは、様々な思考操作をスキルとして獲得させるほか、授業外の場面でも主体的に批判的思考を行わせる大学段階である。

8-1-3-5-2 各要素の主要な育成段階の特定

次に、要素の主要な育成段階を明確にするために、要素別に各段階の授業案を検討した。まず、合理性・反省性・懐疑性という3つのカテゴリーで授業案を評価したところ（表 8-1-7）、合理性と反省性の少なくとも2つを有するものが全学校段階を通じて多くみられる一方で（約7割）、それぞれ個別の要素を持つ授業は、小学校段階にわずかにみられたのみであった。この合理性と反省性の2つを含むものが多くを占めるという結果は、初等中等教育における理科の育成授業の分類を行った中山他（2024）の結果とも一致するものである。これはおそらく、批判的思考の育成授業では、“論理性の見直し”が多く行われているためと思われる。このように複数の要素が含まれる授業が多い場合、個別の要素の育成段階を検討するのは難しい。そこでここでは、合理性・反省性・懐疑性という要素に加えて採用した“学問リテラシーと市民リテラシーとしての批判的思考”という要素に関して、主要な育成段階を検討することとした。

「学問リテラシーとしての批判的思考」に関しては、先にみた育成可能時期を考慮すれば、ほぼすべての授業案がその時期内にあり、無理のない内容となっている可能性が高かった。また、先に述べた各段階の授業案の特徴からは、批判的思考を育成する授業案として、質の高いものは、自律的・主体的な育成を行う高校および大学の授業案であることが示された。さらに、学問リテラシーは大学では初年次教育や専門教育において学ばれるものとされるが、表 8-1-8 の大学1にあるように、初年次教育における教育プログラムはみられており、それを参考に実践を行うことが可能である。これらのことから、本研究では、学問リテラシーとしての批判的思考の主要な育成段階を、大学1・2年次と特定した。

一方で、市民リテラシーの主要な段階は、大学ではなく、高校段階にあると考える。それは、大学への進学率が約6割（リクルート進学総研，2024）で8割などの大多数にはなっていないこと、また楠見（2011b）も指摘するように、高校の教育目標の1つに、「③個性の確立に努めるとともに、社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、社会の発展に寄与する態度を養うこと」（下線筆者）とされているためである。さらには先に述べたように、高校段階でも、例えば高校7のディベートなどのような難度の高い思考操作を自律的に行う

授業案がいくつか作成されていたことも挙げられる。大学の教養教育における批判的思考教育も、大学生の市民リテラシー育成に重要な役割を果たすと思われるが、より多くの人が高校卒業後に批判的思考を日常生活で用いる思考スキルとして獲得することを目指して、ここでは高校段階を、市民リテラシーとしての批判的思考の主要な育成段階とすることが望ましいと考える。

表 8-1-7 収集した文献の要素による分類 ※水色が市民リテラシーを含むもの

番号	対象学年	教科	著者と執筆年	概要	合理性	反省性	懐疑性	リテラシー分類
小学校1	4年	理科	濁川・小倉(2022)	考えの 不確かさを指摘 しあう活動を通して、自身の考えを見直させる		○	○	学問
小学校2	5年	理科	木下・中山・山中(2014)	他者の考えを批判的に検討したあとに、自身の考えを同様に検討する クエスチョン・バーガーシート を用いて批判的思考を促進	○	○		学問
小学校3	5年	理科	中山・木下(2022)	理科における批判的思考の6つの力を使うための 熟考シート を活用して批判的思考を促す	○	○	○	学問
小学校4	5年	教材開発 (記載なし)	後藤・丸山(2009)	メディアが伝える情報が試合の結果によって異なることなどを、 新聞記事の分析 などから学ばせる			○	市民
小学校5	5年	社会	榊原・水落(2017)	解が二者択一となる問題について、 四面思考シート を活用して、各解のメリット・デメリットを記述し、選択の根拠を多面的に考慮する		○		学問
小学校6	5, 6年	算数	服部・松山(2018)	自動車の購入という 社会的オープンエンドな問題 を扱うことで、自身の考えの見直しと変容を促す	○	○		学問・市民
小学校7	6年	理科	中山・桃原・木下(2020)	レーダーチャート で理科における批判的思考の自己評価と目標設定を行い、思考を促進	○	○		学問
小学校8	6年	理科	後藤・五関(2020)	実験計画を フローチャート を使って考えさせることで批判的思考を促進	○	○		学問
小学校9	6年	理科	後藤(2019)	実験結果の理由や結論となる考えについて、 情報の信頼度 を考慮して検討させ、妥当性を高める	○	○		学問
小学校10	6年	理科	中山・木下・山中(2017)	クエスチョン&アンサー・バーガーシート で、アーギュメントモデルに則って自身の考えを書かせたあと、他者の考えに質問し、自身の考えも見直させる	○	○		学問

番号	対象学年	教科	著者と執筆年	概要	合理性	反省性	懐疑性	リテラシー分類
小学校11	6年	理科	Nakayama, Kawasaki, & Kinoshita. (2019)	プログラミング学習において、他者との対話を通じて自身の考えを見直すよう指導することで、反省性を養う	○	○		学問
小学校12	6年	理科	山中・古石・中山・木下 (2024)	プログラミングを用いた問題解決活動を通じて、よりよい解を追求する態度を育成する		○		学問
中学校1	2年	理科	高見・木下 (2017)	他人の考えを批判的に評価するクリティカル・ファシリテーションという担当を設けることで、自身の意見の論理性を見直させる	○	○		学問
中学校2	2年	理科	岡村・榊原・山田 (2022)	批判的思考の4つの認知プロセスを仮説設定と実験計画に組み込んだCTシートを用いて、根拠の検討や推論等様々な思考を働かせ、実験計画を吟味させる	○	○		学問
中学校3	2年	理科	根津・栗原・山野井・山田 (2024)	批判的思考の認知プロセスに沿った計画立案のシートを用い、根拠の明確化や推論など様々な思考を働かせながら実験計画を立てさせる	○	○		学問
中学校4	3年	数学	田中・服部 (2020)	携帯電話の購入という社会的オープンエンドな問題の設定により、数学を用いて根拠を検討させ、他者の意見をもとに自身の考えを見直させる	○	○		学問・市民
高校1	1年	化学	山中・木下・前原 (2015)	論証カードを用いて、暗黙に仮定されている論拠を推測させ、合理的思考を促す	○		○	学問
高校2	1年	物理	山中・木下 (2014)	他者の思考に対し信頼度判断を行わせたあと、自身の思考に対し確信度判断を行わせ、思考を吟味させる			○	学問
高校3	2年	物理	山中・木下 (2012)	因果関係マップによる思考の修正を実験計画で行い、その後の結果の解釈で同様の方法を適用させる	○			学問
高校4	2年	国語	仁野平 (2006)	非論理的な批判文をリライトさせ、論理的な批判を学ばせる	○	○	○	学問
高校5	3年	物理	山中・木下 (2011)	原因から結果の推論に因果関係マップを使用して思考を可視化し、結果などに基づきそれを修正させて批判的吟味を行わせる	○	○		学問
高校6	3年	物理	山中・木下 (2018)	論証カードを用いた論拠の推測を、個人で行うだけでなく、生徒間で相互に検討されることで多角的・論理的に分析させる	○			学問

番号	対象学年	教科	著者と執筆年	概要	合理性	反省性	懐疑性	リテラシー分類
高校7	3年	総合学習	青柳・石井・下田・伊丹・富江・北川・河原(2010)	教育用ディベートシステムを用いて、審判役なしの1対1でのディベートを2回行い、論理の見直しを経験させる	○	○	○	市民
高校8	記載なし	数学	名知(2021)	問題のある回答を修正させ、それをグループ内で相互に検討しあうなどして合理的な思考を促す	○	○		学問
高校9	1・2年年	家庭	小川・長沢(2003)	米国の授業実践を参考に家庭科におけるクリティカル・シンキングを行わせる		○		学問
大学1	1年	初年次教育	楠見・田中・平山(2012)	心理学や論理学の課題等により推論等のスキルを訓練し、転移を促進する。また、意識的な省察の力と態度の育成を各解の授業終了時の自己評価により行う	○	○	○	学問・市民
大学2	1・2年	必修ゼミ	菊島・寺本・柴原(2018)	テキスト教材を使用した領域普遍的な思考(スキル)の獲得のち、学術論文の批判的講読演習を行い学問分野への転移を促す	○	○	○	学問・市民
大学3	1・2年	ゼミ	向居(2012)	領域普遍的な批判的思考スキルを、様々な教材を用いて育成する	○	○	○	学問・市民

表 8-1-8 合理性等の3つの要素による授業案の分類

要素\段階	幼稚園	小学校	中学校	高校	大学
学問リテラシー		合理・反省 8、反省・懐疑 1、反省 2	合理・反省 4	合理・反省 8	合理・反省・懐疑 3
市民リテラシー		合理・反省 1、懐疑 1	合理・反省 1	合理・反省・懐疑 1	合理・反省・懐疑 3

注) 各セルには、授業案に含む要素の最初の文字と、そうした授業案の数を示す(例、合反4は、合理性、反省性を含む授業案が4つみられることを示す)。また、□は各要素の主要な育成段階を示す

8-1-3-6 批判的思考力の段階的育成モデルの構築

先の主要な育成段階や、各段階の育成の特徴を踏まえ、批判的思考力の段階的育成モデルを構築する。要素は、先に示した2つのリテラシーとしての批判的思考であり、各段階にわたる育成について記述する。

8-1-3-6-1 批判的思考力の段階を通じた育成

まず、学問リテラシーとしての批判的思考の育成は、小学校から高校にわたって多数みられる教科教育の実践において行われている。とくに理科に関する授業案が多く、小学校高学年から大学1・2年次のもので幅広くみられる。内容は、主に意見や考えの見直し(濁川・小倉(2022)など)や論理の検討(木下・中山・山中(2014)、後藤・五関(2020)など)、多様な視点の獲得(榊原・水落, 2017)などを行うものであり、小学校段階ではそれらのうち1つの思考操作をワークシートを用いて経験する。そして、段階を経るにつれ次第に難度をあげ、大学では授業外でもそれらを主体的に行えるよう、汎用スキルとしての批判的思考が教授される(楠見・田中・平山, 2012)。これらの授業案を小・中・高校と適宜実施し、とくに大学の1・2年次は、3・4年

次の専門科目の学修に備え、重点的に学ぶ時期（主要な育成段階）として、教育プログラム等を実施したいところである。

また、そうした教科教育と並行して行われうるのが、総合学習などにおける市民リテラシーとしての批判的思考の育成である。これは、先の教科教育での育成と異なり、批判的思考力やその思考操作等について学習者に明示的に教授するため、授業外でも育成を意識しやすく、スキルを高めやすいと考えられる。このようなジェネラルアプローチを用いた育成授業は、選定した文献ではあまりみられなかったものの、小学校高学年（小4）から徐々に経験させ、とくに高校では重点的に取り組ませて（高7）、卒業後の生活や進学先等での主体的な育成やスキル活用につなげたいところである。

8-1-3-6-2 コンピテンシー育成に関する啓発の提案

なお、先に述べた長期のモデル実践をより効果的に行うために、さらなる案を提案したい。それは、“コンピテンシー育成に関する啓発”を小学校や中学校などの学校段階から実施することである。ここでの啓発とは、コンピテンシーの重要性や意識化の必要性などについて、学習者の理解を高めることを指している。具体的には、学校生活における様々な活動を通してコンピテンシーが育成されうることや、コンピテンシーの育成・向上は個人の生活向上だけでなく、社会の発展などのためにも必要であること、また、そのために普段の生活におけるコンピテンシー育成の意識化が重要であることなどを教授することである。このことは、批判的思考力の育成実践が小学校などの教科教育において、主に没入アプローチで行われていることや、中学校では教科書の問題に批判的思考力を高める課題がみられること（道田・土屋，2017）、またウェブ検索など普段の生活における現実的な必要性なども踏まえて提案するものである。こうした啓発は重要なものであることから、可能であれば批判的思考力だけでなく、その他の重要なコンピテンシーすべてについても行うべきものとする。

また、そうした啓発の一環として、コンピテンシーの概念やその発揮の機会に関するテストを作成し、宿題として行わせることなども有用であると思われる。とくに教科教育では、コンピテンシーを育成する授業は行っても、扱われているコンピテンシーの説明の時間を十分にとることは一般に難しいと考えられるため、こうした形で具体的な育成について教授することは重要と思われる。教育プログラムの内容を宿題で学ぶことは、他者理解等の教育プログラムでもすでにみられていたことから、積極的な教材開発とその活用が望まれる。

なお、批判的思考力のような重要なコンピテンシーの育成は、生涯教育として大学卒業後や就職後にも取り組む意識を持たせたく、そのための目標も示すことが望ましい。例えば、批判的思考力は、“生涯発達の理想としての到達点”であり、“人生経験に基づく深く広い知識と理解に支えられた知性”とされる「叡智」を支えるものとされている（楠見，2011b）。そこで、大学卒業後の遠い将来の目標として、叡智の獲得を目標として、それまでの各段階での育成に励ませることが1つの方法として考えられる。これにより、コンピテンシー育成という長く続く個人の探究活動を、将来の希望をもちながら行うことが可能になると考える。

8-1-4 総合考察

本研究では、批判的思考力の段階的育成モデルを検討した。令和5年度の他者理解力の手順を参考とし、批判的思考力育成の実践研究にみられる授業案を用いて、モデル構築を行った。

8-1-4-1 要素の抽出

批判的思考力の要素には、批判的思考力に含まれる概念である合理性・反省性・懐疑性の3つを含む要素のほか、批判的思考力の種類ともいえる学問リテラシーおよび市民リテラシーも採りあげた。各授業案には、概念の3つの要素のどれか1つのみを含むものは少なく、合理性・反省性の2つを含むものが多くみられたために、個別の概念要素ごとの主要な育成段階の検討は行えなかった。これは、段階的育成モデルにおける要素やその捉え方の多様さと、要素の発達の根拠の探索の難しさを示唆するものと思われる。今回は、上位に設置した“学問リテラシーと市民リテラシー”を用いて主要な育成段階を特定したが、何を要素として、その発達の根拠をどのように引き出すかについては、今後も様々な観点から検討する必要があると思われる。

図 8-1-1 批判的思考力の段階的育成モデル

批判的思考の種類 ／段階	幼稚園	小学校	中学校	高校	大学	
学問リテラシーとしての 批判的思考		一部の思考操作を 経験	多様な思考操作を自 律的に行う (教科教育内での育成)	難度の高い思考操作 を自律的・主体的に 行う	汎用スキルとしての思 考操作の獲得と授業外 の場面での主体的な活 用 (初年次教育・専門教 育での育成)	叡智の獲得
市民リテラシーとしての 批判的思考		一部の思考操作を 経験	多様な思考操作を自 律的に行う (総合学習などでの育成)	難度の高い思考操作 を自律的・主体的に 行う	汎用スキルとしての思 考操作の獲得と授業外 の場面での主体的な活 用 (教養教育での育成)	
コンピテンシー育成に 関する啓発	<ul style="list-style-type: none"> ・教科教育内での育成の把握と意識化 ・能力概念等に関する知識獲得（宿題利用） 		<ul style="list-style-type: none"> ・授業外の場合での自発的な育成 ・主体的・長期的な育成意識の涵養 			

8-1-4-2 主要な育成段階

また、学問リテラシーと市民リテラシーの主要な育成段階は、前者が初年次教育となる大学1・2年次とし、後者は高校段階とした。学問リテラシーにおいては、市民リテラシーと同様に、高校段階を主要な育成段階とすべきとする考えもあるかもしれない。しかしながら、各段階で扱われる学習内容を考慮すれば、高校段階よりも大学1・2年次の方が、学問リテラシーの育成に適していると考える。それは、高校に限らず、教科教育では多くの場合、解が1つに定まる課題を扱っており、批判的思考力の主な思考操作である「論理的な見直し」を採り入れにくいためである。例えば、今回選定した文献のうち小学校4と中学校6の数学では、オープンエンドな課題を用いてそうした状況を打破しているように思われるが、基本的に教科教育ではこれが大きな制約となって授業への採り入れを難しくしているように思われる。しかし大学段階では、とくに文系において、国文学や社会学・政治学など、論理性や新規性等を重視して多様な解（見解・主張）を認める学問領域があるほか、理系分野でも研究を目的としてこれまでの考えを見直すことがあるため、そうした制約は生じにくく、授業や課題を計画しやすいと考えられる。教科教育における批判的思考力の育成授業は、このような“見直し”の採り入れにくさをどう扱うか、また、それを超えてどのような価値を提供できるかが、その拡大において重要と考えられる。これについての各教科での検討が、今後も引き続き望まれる。

8-1-4-3 段階的育成モデル

今回の段階的育成モデルの構築にあたっては、取組をより効果的にする新たなアイデアを2点盛り込んでいる。1つは、「コンピテンシー育成の啓発」に小学校段階から取り組むことである。これは、批判的思考力の育成実践が小学校段階からすでに行われていることや、批判的思考力のスキル獲得が学校の授業や生活場面という広範な場で必要とされることを踏まえて提案したものである。この啓発は各段階で行われるべきものであるが、批判的思考力の育成は大学やその先まで長期にわたって行うべきものであることから、啓発資料もそのような長期的な視点を含むものを使用して行うことが必要である。

また、2点目として、“叡智の獲得”という大学卒業後の目標を設定したことも挙げられる。これはコンピテンシー育成が、就職活動を目的として語られることの多い大学段階において、特に有用なものと捉えられる。先述したように、批判的思考力は就職後の職業場面やその先でも向上・発揮が求められるものであるため、学生

が目先の目標に囚われず、個人や社会の成熟という生涯にわたる目標のもとに長期的に高めていくよう、大学での啓発を整備したいところである。

8-1-4-4 自習教材の開発

今回のモデルでは、市民リテラシーとしての批判的思考の主要な育成段階を高校とした。これは、高校の総合学習において、ある程度充実したプログラムを実施するなどして、批判的思考力について十分に学ばせることを必要とする。しかしながら、現状で考案されているプログラムはわずかであることから、さらなるサポートが必要と思われる。そこで、批判的思考力に関する様々な書籍を活用し、自習により力をつけさせることなどが考えられる。主に大学生を対象としたものと思われるが、批判的思考力やクリティカル・シンキングに関する課題を含む書籍は多くみられており、検討すべきと思われる。

批判的思考力の育成実践は、日本でも以前から取り組まれており、有用な資料がある程度蓄積され、環境は整いつつあると感じられる。それらを活かした効果的な実践の模索が、今後も引き続き期待される場所である。

8-1-5 引用文献

- 秋山久美子 (2024) 他者理解と対人葛藤解決力に関する段階的育成モデルの検討 コンピテンシー育成開発研究所令和 5 年度年次報告書 https://www.cf.ocha.ac.jp/icd/j/menu/report/d014781_d/fl/R5houkokusyo.pdf
(参照日 2025 年 3 月 18 日)
- 青柳西蔵・石井裕剛・下田宏・伊丹悠人・富江宏・北川欽也・河原恵 (2010) 教育用ディベートシステムを導入した学習単元の提案と批判的思考態度醸成効果の評価 日本教育工学会論文誌, 33(4), 411-422
- 濁川智子・小倉康 (2022) 思考の「不確かさ」を批判的に指摘し合うことで、考えを見直し改善できるようにする理科指導法の開発 理科教育学研究, 62(3), 631-641
- Facione (1990) A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction “The Delphi Report” <https://stearnscenter.gmu.edu/wp-content/uploads/12-The-Delphi-Report-on-Critical-Thinking.pdf> (参照日 2025 年 3 月 18 日)
- 福田喜彦・藤春竜也・橘理美 (2022) コンピテンシーを育成する教科横断的な社会科授業デザインに関する実践的研究-STEAM 教育を視野に入れた兵庫教育大学附属中学校の事例をもとにして 兵庫教育大学学校教育学研究, 35, 41-50
- 後藤勝洋 (2019) 理科におけるクリティカル・シンキング能力を育成するための指導法に関する研究—児童が作成した情報の信頼度表を基に相互評価する活動を通して— 理科教育学研究, 59(3), 357-366
- 後藤勝洋・五関俊太郎 (2020) フローチャート型実験計画表によりクリティカル・シンキングを引き出す—理科実験授業モデルの提案— 理科教育学研究, 61(1), 97-106
- 後藤康志・丸山裕輔 (2009) メディアに対する批判的思考を育成する教材パッケージの開発 日本教育工学会論文誌, 33(Suppl), 89-92
- 服部裕一郎 & 松山起也 (2018) 批判的思考力の育成を目指した算数科授業の開発と実践—小学校高学年児童達の批判的思考の具体に焦点をあてて— 数学教育学研究: 全国数学教育学会誌, 24(2), 97-108
- 平山るみ・楠見孝 (2004) 批判的思考態度が結論導出プロセスに及ぼす影響 証拠評価と結論生成課題を用いた検討 教育心理学研究, 52(2), 186-198
- 菊島正浩・寺本妙子・柴原宜幸 (2018) 大学生における批判的思考力と態度の育成を目的とした教育プログラムの実践と評価 日本教育工学会論文誌, 41(4), 427-437
- 木下博義・中山貴司・山中真悟 (2014) 小学生の批判的思考を育成するための理科学習指導に関する研究—クエスチョン・バーガーシートを用いた実践を例にして— 理科教育学研究, 55(3), 289-298
- 楠見孝 (2011a) 批判的思考とは 楠見孝・子安増生・道田泰司編 批判的思考力を育む: 学士力と社会人基礎力の

基盤形成 有斐閣

- 楠見孝 (2011b) 生涯にわたる批判的思考力の育成 楠見孝・子安増生・道田泰司編 批判的思考力を育む: 学士力と社会人基礎力の基盤形成 有斐閣
- 楠見孝 (2015) 心理学と批判的思考 楠見孝・道田泰司 (編) 批判的思考—21 世紀を生きぬくりテラシーの基盤 (pp. 18-23) 新曜社
- 楠見孝・子安増生・道田泰司 (2011) 批判的思考力を育む: 学士力と社会人基礎力の基盤形成 有斐閣
- 楠見孝・田中優子・平山るみ (2012) 批判的思考力を育成する大学初年次教育の実践と評価 認知科学, 19(1), 69-82
- 小泉令三 (2005) 社会性と情動の学習 (SEL) の導入と展開に向けて 福岡教育大学紀要第四分冊, 教職科編, 54, 113-121
- 道田泰司 (2015a) 近代知としての批判的思考 楠見孝・道田泰司 (編) 批判的思考—21 世紀を生きぬくりテラシーの基盤 (pp. 2-7) 新曜社
- 道田泰司 (2015b) 批判的思考教育の技法 楠見孝・道田泰司 (編) 批判的思考—21 世紀を生きぬくりテラシーの基盤 (pp. 100-105) 新曜社
- 道田泰司 (2015c) 批判的思考の発達 楠見孝・道田泰司 (編) 批判的思考—21 世紀を生きぬくりテラシーの基盤 (pp. 84-89) 新曜社
- 道田泰司・土屋善和 (2017) 中学校国語科における現行学習指導要領下での批判的思考教育の可能性 琉球大学紀要, 91, 207-218
- 向居暁 (2012) 大学のゼミナール活動における批判的思考の育成の試み 日本教育工学会論文誌, 36(Suppl), 113-116
- 文部科学省 (n.d.) 高等学校制度の概要 https://www.mext.go.jp/content/20210715-mxt_kyokoku-000016741_02-1.pdf (参照日 2025 年 3 月 18 日)
- 名知秀斗 (2021) 批判的思考態度育成を目指して高校数学にツールミン・モデルを取り入れた授業開発と評価 日本教育工学会論文誌, 45(Suppl), 9-12
- Nakayama, T, Kawasaki, K., & Kinoshita, H. (2019). Research on fostering critical thinking through programming learning: Focusing on reflective thinking in the unit “Use of Electricity” in 6th grade elementary school science. *International Journal of Curriculum Development and Practice*, 21, 53–67.
- 中山貴司・木下博義 (2022) 小学校理科における教師主体の「導入アプローチ」による批判的思考力の育成—第 5 学年「振り子の運動」における児童の素朴な考えを生かした授業展開を通して— 理科教育学研究, 63(1), 139-150
- 中山貴司・木下博義・山中真悟 (2017) 小学生の批判的思考を育成する理科学習指導法の開発—ツールミン・モデルの導入と多様な質問経験を通して— 理科教育学研究, 57(3), 245-259
- 中山貴司・桃原研斗・木下博義 (2020) 児童が主体的に批判的思考力を高める指導法に関する研究—リーダーチャートによる目標設定と自己評価活動を通して— 理科教育学研究, 61(2), 309-320
- 中山貴司・中村大輝・山中真悟・川崎弘作・木下博義 (2024) 日本の初等中等理科教育における批判的思考力育成に関する研究動向 理科教育学研究, 65(2), 263-277
- 根津元・栗原淳一・山野井貴浩・山田貴之 (2024) 中学校理科授業における検証計画立案力の育成を図る指導法に関する研究—批判的思考との関係に着目して— 理科教育学研究, 65(1), 163-181
- 仁野平智明 (2006) 高等学校における批判的思考力を育む「読むこと」の指導 人文科教育研究, 33, 27-44
- 小川麻紀子・長沢由喜子 (2003) 家庭科指導における批判的思考の導入 (第 2 報): 高等学校家庭科の家族・家庭生活および保育領域における実践的検討 日本家庭科教育学会誌, 45(4), 346-355
- 岡本真彦 (2012) 教科学習におけるメタ認知—教科学習のメタ認知知識と理解モニタリング— 教育心理学年

報, 51, 131-142

- 岡村博史・榊原範久・山田貴之 (2022) 中学校理科の仮説設定・実験計画場面における批判的思考を育成する CT シートの開発と教育実践の評価 理科教育学研究, 63(2), 255-266
- 沖林洋平・阿濱茂樹・岡村吉永 (2020) 附属山口小学校の「創る科」が育成するコンピテンシーの検討 教育実践総合センター研究紀要, (50), 341-348
- リクルート進学総研 (2024) マーケットリポート 2024
https://souken.shingakunet.com/research/pdf/2024_souken_report/2024_souken_report.pdf (参照日 2025 年 3 月 18 日)
- 榊原範久・水落芳明 (2017) 小学校社会科における批判的思考態度の醸成に関する事例的研究—四面思考シートを用いた教育実践と評価— 日本教科教育学会誌, 40(3), 13-23
- 高見健太・木下博義 (2017) 他者との関わりを通じて批判的思考を働かせるための理科学習指導法の開発と評価—中学校理科「化学変化」の単元における授業実践を通して— 理科教育学研究, 58(1), 27-40
- 田中優子 (2015) 初等中等教育 楠見孝・道田泰司(編) 批判的思考—21 世紀を生きぬくりテラシーの基盤 (pp. 112-117) 新曜社
- 田中勇誠・服部裕一郎 (2020) 中学校数教授業における社会的オープンエンドな問題の開発とその実践—生徒の批判的思考力の涵養を目指して— 日本数学教育学会誌, 102(11), 2-11
- 山中真悟・古石卓也・中山貴司・木下博義 (2024) 小学校理科における批判的思考力の育成に関する基礎的研究—STEAM 教育を通じた「よりよい解の追究」の育成に着目して— 理科教育学研究, 64(3), 375-383
- 山中真悟・木下博義 (2011) 批判的思考力育成のための理科学習指導に関する研究: 高等学校物理における授業実践を通して (教育実践研究論文) 日本教育工学会論文誌, 35(1), 25-33
- 山中真悟・木下博義 (2012) 高等学校物理における批判的思考力育成のための指導法に関する研究: 物理 I 「物体の運動」の単元を通して 理科教育学研究, 53(2), 329-341
- 山中真悟・木下博義 (2014) 高等学校物理における批判的思考の「反省的側面」育成に関する研究 物理基礎「力と運動の法則」の単元を通して 日本教科教育学会誌, 37(3), 13-22
- 山中真悟・木下博義 (2018) 論証の枠組みに基づく合理的に思考する態度の育成に関する研究—物理基礎「仕事とエネルギー」の単元を通して— 日本教科教育学会誌, 41(1), 1-10
- 山中真悟・木下博義・前原俊信 (2015) 高等学校化学における批判的思考態度の育成に関する研究-論証の枠組みに着目した指導を通して 日本教育工学会論文誌, 39(1), 13-19

8-2 省察的思考力の段階的育成モデル

8-2-1 概要

近年、日本の教育課程では省察的思考力である「振り返り」「自己調整」「内省」の能力を児童生徒が身につけることが重視されている（富田他，2017）。省察的思考力は、心理学研究におけるメタ認知という概念と同義あるいは類似している。メタ認知は、自己の認知活動を対象とする高次の認知であり、主に「モニタリング（自己の思考や行動の点検・評価）」と「コントロール（自身が選択する認知活動の調整・計画）」の2側面に加え、これらを支える「メタ認知知識（方略、課題、自己に関する知識）」によって構成される（Flavell, 1979; Brown, 1987）。児童生徒の発達段階においては、これらの機能の獲得と統合には段階的な支援が必要である。

本研究では、日本の学習指導要領（初等・中等教育）を基に、各教科における省察的思考力の育成が小学校から高等学校にかけてどのように発達するかを検討し、モデルを開発することを目的とした。以下、教科ごとに振り返り・自己調整・内省の発達段階別特徴と質的発達を示した。分析の対象としたのは以下の2017年に告示された小学校の学習指導要領（文部科学省，2017a, b, c, d, e, f, g, h, j, k, l, m, n, o）、中学校の学習指導要領（文部科学省，2017p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z, aa, ab, ac）および、2018年に告示された高等学校の学習指導要領（文部科学省，2018a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u）である。具体的には国語、算数・数学、理科、社会系教科（社会・地理歴史・公民）、特別活動や総合的な学習・探究、芸術、体育、外国語といった教科横断的な視点から行い、それぞれの教科において「振り返り」「自己調整」「内省」がどのように記述されているか、また発達段階ごとにどのような質的変化が見られるかを検討した。その結果、各教科には特有の省察的思考力の育成パターンが見られる一方で、共通して以下のような発達の傾向が確認された。すなわち、小学校低学年では「学習活動を楽しむ中での初歩的な振り返り」、中学年では「プロセスや成果に基づいた自己評価」、高学年では「学習方略の選択・修正といった自己調整の萌芽」、中学校では「メタ認知要素の統合と質的深化」、そして高等学校では「将来を見据えた自己評価と計画的学習」という形で、省察的思考力が段階的に深化していく構造である。本節ではこのような構造的発達の理解に基づき、省察的思考力をどのように育成していくべきか、またその際に教科固有の特徴をどのように踏まえるべきかについて、教育現場への示唆を提示した。

8-2-2 日本の学習指導要領における省察的思考力の発達段階別特徴とその質的変化

本研究では、初等教育及び中等教育における各教科の学習指導要領（文部科学省，2017a-ac, 2018a-u）に含まれる「振り返り」「自己調整」「内省」とそれに関連する表現をすべて参照した。研究の枠組みとして重要な点として以下の2つがある。1つめはメタ認知の各要素と学習指導要領上の記述をどのように対応づけるかということである。基本的には、メタ認知の構成要素として、表 8-2-1 に示すように「モニタリング（振り返り・内省）」「コントロール（目標設定や計画の修正）」「自己調整」の3側面を基盤とした省察的思考力に着目した。表 8-2-1 は、これらメタ認知の要素と、それぞれに対応する学習指導要領上の記述（例：「モニタリング」は「振り返り」「内省」に該当する）を整理したものであり、理論的枠組みと制度的記述との対応関係を示している。これにより、学習指導要領に記載された文言が、心理学におけるメタ認知のどの機能に該当するかを明確に捉えることが可能となる。こうした整理と対応づけを通じて、各教科における発達の段階に応じた省察的思考力の育成が、どのように意図されているのかを検討した。

表 8-2-1 メタ認知の要素と学習指導要領上の記述の対応

メタ認知における定義	モニタリング	コントロール	自己調整学習
学習指導要領における表現	振り返り、内省	目標の設定	自己調整

2 つめは、学校種段階のどの段階の範囲を分析対象とするかについてである。幼稚園教育要領にも「考え直す」等のモニタリングと近い表現はみられるものの、メタ認知（省察的思考力）の概念であるモニタリング（振り返り）やコントロール（計画の修正）といった概念とはそぐわないため、本稿の分析からは対象外とした。また、本研究では分析対象を初等・中等教育に限定しており、大学教育におけるメタ認知の取り扱いについては検討していない。その理由は、大学においては教育課程や授業設計が教員個人の裁量に大きく依存しており、学習指導要領のように全国的に統一されたカリキュラムの枠組みが存在しないため、初等・中等教育と同様の基準での比較や発達段階の想定が困難であるからである。したがって、本研究の焦点は、体系的な教育課程が整備された小・中・高等学校における省察的思考力の育成に置いた。

それぞれ各教科において、小学校低学年（1・2 年生）、小学校中学年（3・4 年生）、小学校高学年（5・6 年生）、中学校、高等学校の 5 段階において、どのような文脈でどのように育成されると想定されているのかについて比較した。

8-2-3 国語における省察的思考能力の育成

小学校低学年（1・2 年生）では、児童が学習活動を通じて、自分の考えや表現を振り返り、基本的な言語活動の楽しさや重要性を理解することが重視される。具体的には、経験したことや想像したことを順序立てて話したり書いたりし、その内容を振り返る活動が含まれる。

小学校中学年（3・4 年生）では、学習内容が高度化し、児童が自らの学習過程や成果を振り返り、理解を深めることが求められる。具体的には、調べたことを報告する文章を書いた後、その構成や表現を見直し、改善点を考える活動が行われる。

小学校高学年（5・6 年生）では、自己の学習方法や理解度を自己調整し、効果的な学習を進める力を育成する。具体的には、自分の考えを明確に表現するために、文章全体の構成を工夫し、書いたものを読み返して表現の効果を確かめる活動が含まれる。

中学校では、自己の思考や表現を深く内省し、論理的かつ説得力のあるコミュニケーション能力を養う。具体的には、目的や場面に応じて、日常生活にかかわることなどについて構成を工夫して話す能力を身に付けることが求められる。

高等学校では、高度な言語運用能力を身に付けるため、自己の思考過程や表現を客観的に評価し、自己調整する力を強化する。具体的には、多様な文章を読み、内容の深い理解と批判的な検討を行い、自らの意見を的確に表現する活動が含まれる。

発達段階について縦断的に解釈すると、まず小学校低学年（1・2 年生）においては自分の認知（考え・表現）を振り返るという経験をする、特に考えたり表現したりする活動自体を楽しめるという認識（振り返り）をもつことが重視される。小学校中学年（3・4 年生）になると、振り返りの対象が自身の学習の仕方などのプロセスやテスト得点やうまくいったかどうかといった成果になる。小学校高学年（5・6 年生）になると、学習方法を選択（調整）することも重視され、効果的な学習法に対する意識が重要になる。中学校では、振り返りも調整も質を高めることが望まれる。特に振り返りを通して思考の質を高め、調整を通してより良い表現を求める。高等学校では、自身の思考の質をさらに高めて、客観的な評価もできるようにしていく、といった特徴がみられた。

8-2-4 算数・数学における省察的思考力の育成

小学校低学年（1・2年生）では、児童が学習活動を通じて、基本的な計算や図形の理解を深める中で、学習内容を簡単に振り返ることが重視される。これにより、学習した内容を確認し、理解を定着させることが目的である。具体的には、授業の終わりに、その日に学んだことを振り返り、簡単な言葉でまとめる活動が行われる。

小学校中学年（3・4年生）では、学習内容が高度化し、児童が自らの学習過程や成果を振り返り、理解を深めることが求められる。自己の考えや方法を見直し、次の学習に生かす力を育成する。具体的には、算数の授業で、解いた問題の解法を振り返り、他の方法がないか考えたり、友達と意見交換を行ったりする活動が取り入れられる。

小学校高学年（5・6年生）では、より複雑な問題解決に取り組む中で、自己の学習方法や理解度を自己調整し、効果的な学習を進める力が求められる。具体的には、算数の授業で、複数の解法を比較し、どの方法が最も効率的かを考え、自己の解法を見直す活動が行われる。

中学校では、各教科での専門的な学習が進む中、自己の学習状況を客観的に評価し、学習計画を自己調整する力が一層重要となる。また、数学的な思考過程を内省し、論理的な問題解決能力を高めることが求められる。具体的には、数学の授業で、証明問題に取り組んだ後、自分の論理展開を振り返り、誤りや改善点を見つけ出す活動が行われる。

高等学校では、将来の進路や社会生活を見据え、自己の学習成果や課題を深く内省し、主体的に学習計画を立て、自己調整する力が求められる。高度な数学的思考力を養い、自己の思考過程を客観的に評価し、改善する能力を高める。具体的には、数学の授業で、複雑な問題に対する解法を複数考え、それぞれの長所や短所を分析し、最適な解法を選択する活動が行われる。

発達段階について縦断的に解釈すると、まず小学校低学年（1・2年生）は簡単な図形を通して自分の認知（理解）を振り返るという経験をすること、特に見直し（振り返り）が重要であるという認識をもつことが重視される。小学校中学年（3・4年生）になると、解法や別解について考えたり、周りとの意見交換を通してより振り返りを行うことが重視される。小学校高学年（5・6年生）になると、問題自体を複雑にしたうえで学習方法を選択（調整）することも重視され、効果的な学習法に対する意識が重要になる。中学校では、振り返りも調整も質を高めることが望まれる。特に振り返りを通して、学習状況の把握や、学習計画を立てること、また論理思考の質を高め、調整を通してより良い表現を求める。高等学校では、振り返りと調整の質をさらに高めて、客観的な評価もできるようにしていく、といった特徴がみられた。

8-2-5 理科における省察的思考力の育成

小学校低学年（1・2年生）では、この段階では理科は正式な教科としては存在せず、生活科の中で自然事象への興味・関心を育むことが重視される。児童は日常生活の中での気付きや経験を簡単に振り返り、自然への親しみを深める。具体的には、季節の変化や身近な生き物の観察を行い、その際に感じたことや発見したことを振り返り、絵や言葉で表現する活動が行われる。

小学校中学年（3・4年生）では、理科の学習が始まり、観察や実験を通じて得た結果を振り返り、基本的な科学的思考の基礎を築くことが求められる。具体的には、植物の成長を観察し、その変化を記録した後、観察結果を振り返って成長の要因を考察する活動が行われる。

小学校高学年（5・6年生）では、より複雑な自然現象を扱う中で、実験計画の立案や結果の分析を行い、自己の学習方法や理解を自己調整する力を育成する。具体的には、電気回路の実験を行い、得られたデータを基に仮説の検証を行い、その過程や結果を振り返って次の実験計画を立てる活動が行われる。

中学校では、科学的な探究活動が本格化し、観察・実験の計画、実施、結果の分析を通じて、自己の思考過程を内省し、科学的な問題解決能力を高める。具体的には、化学反応の実験を行い、予想と結果の違いを分析

し、その原因を考察することで、実験方法や理解の改善点を見つけ出す活動が行われる。

高等学校では、高度な科学的探究が求められ、研究的な課題に取り組む中で、自己の学習成果や課題を深く内省し、主体的に学習計画を立て、自己調整する力を強化する。具体的には、特定のテーマについて研究を行い、実験データの解析、考察を通じて、研究の意義や今後の課題を明確にし、自己の研究姿勢や方法論を振り返る活動が行われる。

発達段階について縦断的に解釈すると、まず小学校低学年（1・2年生）においては自分の認知（経験や気づき）を振り返るという経験をする、特に自然に対する親しみという認識（振り返り）をもつことが重視される。小学校中学年（3・4年生）になると、振り返りの対象が学習のプロセスや成果になる。特に、観察や実験である。小学校高学年（5・6年生）になると、複雑な自称を対象として、実験計画の立案や分析を通して、学習方法を選択（調整）することも重視され、効果的な学習法に対する意識が重要になる。中学校では、振り返りも調整も質を高めることが望まれる。特に、観察・実験の計画、実施、結果の分析を通じて、科学的な問題解決力の質を高め、調整を通してより良い研究法の提案を求める。高等学校では、さらにその質を高めて、客観的な評価もできるようにしていく、といった特徴がみられた。

8-2-6 社会系教科（社会、地理歴史、公民）における省察的思考力の育成

小学校低学年（1・2年生）では、社会科は正式な教科としては設置されておらず、生活科の中で地域社会や身近な環境への興味・関心を育むことが重視される。児童は日々の経験や活動を簡単に振り返り、身近な社会との関わりを理解する。具体的には、近隣の公園や公共施設を訪れた後、そこでの経験や気づきを振り返り、絵や言葉で表現する活動が行われる。

小学校中学年（3・4年生）では、社会科の学習が始まり、地域社会の様子や人々の生活について学ぶ。観察や調査を通じて得た情報を振り返り、地域社会の構造や働きを理解することが求められる。具体的には、地域の商店街を見学し、そこで働く人々の工夫や努力を観察した後、その内容を振り返り、まとめる活動が行われる。

小学校高学年（5・6年生）では、国土の様子や歴史、政治の働きなど、より広範な社会的事象について学ぶ。学習活動を通じて得た知識や考えを振り返り、自己の理解を深め、学習方法を自己調整する力を育成する。具体的には、日本の歴史上の出来事について調べ学習を行い、その過程や結果を振り返り、理解を深めるとともに、次の学習への課題を見つける活動が行われる。

中学校では、地理的分野、歴史的分野、公民的分野を通じて、社会的事象を多面的・多角的に考察し、公正に判断する能力を養う。学習活動の過程や成果を振り返り、自己の思考や判断を内省し、より深い理解と自己調整を図ることが求められる。具体的には、現代社会の課題についてディベートを行った後、自分の主張や根拠を振り返り、論理の一貫性や説得力を自己評価する活動が行われる。

高等学校では、地理歴史科や公民科において、複雑な社会的課題や多様な価値観を理解し、主体的に課題解決に取り組む力を養う。学習活動を通じて自己の思考過程や判断を深く内省し、自己調整を行いながら、社会的事象に対する洞察力や批判的思考力を高める。具体的には、特定の国際問題について研究し、その過程で収集した情報や分析結果を振り返り、自己の視点や理解の偏りを見直し、より客観的で多角的な視野を持つよう努める活動が行われる。

発達段階について縦断的に解釈すると、まず小学校低学年（1・2年生）は自分の認知（経験や気づき）を振り返るという経験をする、特に社会や生活に対する親しみという認識（振り返り）をもつことが重視される。小学校中学年（3・4年生）になると、振り返りの対象が理解になる。特に、調査を通じて得られた情報や社会の構造を理解することである。小学校高学年（5・6年生）になると、広範囲な社会的事象を対象として、得られた知識を通して、学習方法を選択（調整）することも重視され、効果的な学習法に対する意識が重要になる。中学校では、振り返りも調整も質を高めることが望まれる。特に、多くの事象に対して多面的多角的に

考察し、公正な判断力の質を高め、調整を通してより良い理解を求める。高等学校では、さらに中学校において重視された教科特有の振り返りと調整について質を高めて、客観的な評価もできるようにして、社会に対する批判的思考力を高めていく、といった特徴がみられた。

8-2-7 特活・総合・探求における省察的思考力の育成

小学校低学年（1・2年生）では、生活科を中心に、身近な事象や経験についての簡単な振り返りを行い、自分の行動や感じたことを言葉にすることが重視される。具体的には、日々の活動や行事の後に、楽しかったことや頑張ったことを絵や言葉で表現し、クラスで共有する活動が行われる。

小学校中学年（3・4年生）では、「総合的な学習の時間」を通じて、学習活動の過程や成果を振り返り、自分の考えや学び方を見直すことが求められる。具体的には、地域の自然や文化について調べ学習を行い、その過程や結果を振り返り、次に生かすための話し合いを行う。

小学校高学年（5・6年生）では、より複雑な課題に取り組む中で、自己の学習方法や理解度を自己調整し、効果的な学習を進める力を育成する。具体的には、環境問題に関するプロジェクト学習を行い、計画・実行・評価の各段階で振り返りを行い、学習の進め方を改善する。

中学校では、「総合的な学習の時間」や「特別活動」を通じて、自己の思考や行動を深く内省し、社会的な課題に対する理解を深め、主体的に行動する力を養う。具体的には、ボランティア活動の計画・実施後に、活動の意義や自己の役割について振り返り、今後の社会参加への意欲を高める。

高等学校では、「総合的な探究の時間」や「特別活動」を通じて、自己の進路や生き方を見据え、自己の学習や行動を深く内省し、自己調整する力を強化する。具体的には、将来の職業に関するインターンシップを経験し、その成果や課題を振り返り、自己の適性や今後の学習目標を明確にする。

発達段階について縦断的に解釈すると、まずは身近な事象や経験を通して自分の認知（行動や表現）を振り返るという経験をすること、特に感じたことや頑張ったことを表現することが重要であるという認識をもつことが重視される。小学校の中学年（3・4年生）・高学年（5・6年生）になると、より複雑な応用的な問題解決課題を対象として、計画・実行・評価の各段階で振り返りを行うことが重視される。中学校では、振り返りも調整も質を高めることが望まれる。特に「総合的な学習の時間」や「特別活動」を通じて、より複雑な応用的な問題解決課題を対象に、学習状況の把握や、学習計画を立てること、また論理思考の質を高め、調整を通してより良い表現を求める。高等学校では、さらに中学校において重視された教科特有の振り返りと調整について質を高めて、将来の職業に関するインターンシップ等、将来的な学習目標を明確にしていく、といった特徴がみられた。

8-2-8 芸術における省察的思考力の育成

小学校低学年（1・2年生）では、児童が音楽や美術の活動を通じて、自己表現の楽しさを感じる事が重視される。活動の後に簡単な振り返りを行い、自分の感じたことや気持ちを言葉や絵で表現することで、自己理解を深める。具体的には、音楽の授業で歌や楽器演奏を行った後、「どの部分が楽しかったか」「どんな気持ちで演奏したか」を話し合う。また、美術の授業で描いた絵について、「どの色を使ってどんな気持ちを表したか」を振り返る活動を行う。

小学校中学年（3・4年生）では、創造的な表現活動が増え、自分の作品や演奏について、どのように工夫したかを振り返り、自己の表現方法を見直す力を育成する。具体的には、音楽の授業でリコーダー演奏を録音し、自分の演奏を聴いて「音の強弱やリズムがどうだったか」を振り返り、次回の演奏に生かす。また、美術の授業で立体作品を制作した後、「形やバランスをどう工夫したか」をクラスメートと共有し、意見を交換する。

小学校高学年（5・6年生）では、自己の表現に対する評価を深め、他者の意見も取り入れながら、自己調整を行い、表現の質を高める力を養う。具体的には、音楽の授業で合奏を行い、演奏後にグループで「全体のハ

ーモニターやリズムのずれ」を話し合い、次回の練習計画を立てる。また、美術の授業でポスター制作を行い、クラスメートからのフィードバックを受けて、「伝えたいメッセージが明確に伝わっているか」を再考し、必要に応じて修正する。

中学校では、自己の表現活動を客観的に分析し、技術的・表現的な向上を目指して計画的に自己調整を行う力を育成する。具体的には、音楽の授業で独唱や独奏を録画し、自分の演奏を視聴して「表現の強弱やテンポ、感情表現」が適切かを自己評価し、改善点を見つけ出す。また、美術の授業でデッサンを行い、完成後に「構図や陰影のつけ方」について自己分析し、次の作品制作に向けた目標を設定する。

高等学校では、高度な表現力と自己批判的思考を持ち、自己の芸術的表現を深く内省し、独自のスタイルやテーマを追求する力を養う。具体的には、音楽の授業で作曲を行い、完成した楽曲について「自分の意図した表現が実現できているか」「聴衆にどのように受け取られるか」を深く内省し、必要に応じて再構成する。また、美術の授業で個人のテーマに基づいた作品制作を行い、制作過程や完成作品についてポートフォリオを作成し、「自己の表現の変遷や特徴」を分析し、将来の創作活動に生かす。

発達段階について縦断的に解釈すると、まずは小学校低学年（1・2年生）においては簡単な演奏や描画を通して自分の認知（表現）を振り返るという経験をする、特に表現は楽しいという認識をもつことが重視される。小学校中学年（3・4年生）になると、自身の工夫したポイントについて考え、周りとの意見交換を通してより振り返りを行うことが重視される。小学校高学年（5・6年生）になると、己の表現に対する評価を深め、他者の意見も取り入れながら、自己調整を行い、表現の質を高めることが重要になる。中学校では、自身の技術や表現力を高めるといった目標を達成するために、どのように自身の振り返りや調整の質を高めていけばよいかを考えることが望まれる。高等学校では、さらに振り返りの質を高めることで独自の表現力の質を高めて、将来の創作活動につなげていく、といった特徴がみられた。

8-2-9 体育における省察的思考力の育成

小学校低学年（1・2年生）では、児童が運動の楽しさや心地よさを体験し、活動後に簡単な振り返りを行うことで、自己の感じたことや気づきを表現することが重視される。具体的には、体づくり運動の授業で、体を動かした後に「どの運動が楽しかったか」「どんな気持ちになったか」を話し合う活動が行われる。

小学校中学年（3・4年生）では、運動の技能や体力の向上を目指し、活動の過程や結果を振り返り、自己の課題や改善点を見つける力を育成する。具体的には、マット運動の授業で、前転や後転を行った後、自分の動きを振り返り、「もっとスムーズに回るにはどうすればよいか」を考える活動が行われる。

小学校高学年（5・6年生）では、運動における自己の目標設定や計画立案を行い、実践後に振り返りを行うことで、自己調整能力を高めることが求められる。具体的には、持久走の授業で、自分の目標タイムを設定し、走った後に「ペース配分は適切だったか」「次回はどのように走るか」を振り返る活動が行われる。

中学校では、運動やスポーツの実践を通じて、自己の技能や戦術理解を深め、活動後に内省を行い、次の実践に向けた自己調整を行う力を養う。具体的には、バスケットボールの授業で、ゲーム後に自分のプレイを振り返り、「どの場面でどのような判断をすべきだったか」を考察し、次回のゲームに生かす活動が行われる。

高等学校では、高度な運動技能や戦術を習得する中で、自己のパフォーマンスを客観的に分析し、内省を通じて自己調整を行い、自己の課題解決や目標達成に向けた計画を立案・実行する力を強化する。具体的には、陸上競技の授業で、自己の走りをビデオ撮影し、フォームやタイムを分析した後、「どの部分を改善すれば記録が向上するか」を検討し、トレーニング計画を立てる活動が行われる。

発達段階について縦断的に解釈すると、まずは小学校低学年において自分の認知（運動）を振り返るという経験をする、特に運動に対してなにか気づきを得るといった認識（振り返り）をもつことが重視される。小学校中学年（3・4年生）になると、運動のプロセスや結果を振り返り、どのように改善したらよいかを自身で考える機会を得ることが重視される。小学校高学年（5・6年生）になると、事前に目標設定や計画立案をしつ

かりと行ったうえで実際に運動をして、目標や計画を修正する意識も重要になる。中学校・高等学校では、さらに戦術の理解を踏まえたうえで目標設定や計画立案をしっかりと行ったうえで実際に運動をして、改善のための手立てを協働的に考えて実践していくことも望まれる、といった特徴がみられた。

8-2-10 外国語における省察的思考力の育成

小学校低学年（1・2年生）では、本段階では、外国語教育は正式には開始されておらず、教科としての外国語も未実施である。そのため、「振り返り」「自己調整」「内省」などは、外国語の学習と直接的には関連付けられていない。代わりに、異文化や多言語への興味・関心を育む準備段階として、音やリズムを楽しむ活動が推奨されている。具体的には、英語の歌や絵本を聞いた後、「どの部分が面白かったか」「どんな音が聞こえたか」といった、感覚的な気付きを共有する活動を通じて、将来の振り返りに繋がる基礎的な言語経験が積み重ねられる。

小学校中学年（3・4年生）では、外国語活動が本格的に導入され、「聞くこと」や「話すこと」を中心とした授業が展開されるようになる段階である。児童は活動後に自らの学習経験を振り返り、「できた」「できなかった」といった初歩的な内省を行うようになる。自己調整の側面はまだ弱いですが、言語活動への感情的な気付きが重視されている。具体的には、簡単な挨拶や自己紹介の練習を行った後、「友達と上手にやりとりできたか」「もっとこう言いたかったか」を話し合うことで、自身のパフォーマンスに対する関心と振り返りの意識を育てる活動が行われる。

小学校高学年（5・6年生）では、外国語が教科化され、「読むこと」「書くこと」が学習に加わる段階である。児童は活動の目的を意識しながら学習に取り組むようになり、「何をどのように学んだか」を振り返ることが求められる。自己調整の初歩として、間違いに気付き、改善方法を考える力が育成される。具体的には、短い英文を書いた後、ペアで読み合いながら「どの単語が伝わりにくかったか」「文の順番は正しかったか」を確認し合い、教師のフィードバックをもとに書き直すといった活動が展開される。

中学校では、4技能（聞く・話す・読む・書く）を統合した活動が重視され、言語使用の実践性が高まる段階である。生徒は、自らの学習成果を自己評価し、必要に応じて学習計画や方略を調整する能力を育てていく。内省は、言語的成果に加えて、学習態度や方略の有効性にまで広がる。具体的には、スピーチ活動後に、自分の発話を録音で確認し、「声の大きさやイントネーション」「聞き手に伝わったかどうか」をチェックリスト形式で評価し、次回の改善点をノートに記述する活動が実践される。

高等学校では、学習内容・方法・成果を自らの視点で俯瞰し、目的に応じた言語活動を計画・実行・評価する力が求められる段階である。学習目標に対する自己評価、課題の特定と修正、方略の転換など高度な自己調整が可能となる。内省は、学習そのものだけでなく、言語使用における自己の立場や思考の明確化にも及ぶ。具体的には、プレゼンテーションを行った後、振り返りシートに「伝えたかった主張は十分に表現できたか」「聴衆の反応はどうだったか」「改善すべき点は何か」を記述させ、さらに翌週の学習計画に反映させる活動が実践される。

発達段階について縦断的に解釈すると、まず小学校低学年（1・2年生）は音やリズムの経験を通して、感覚的な気づきを得るといった振り返りを通して、外国語や異文化に対して親しみを得ることが重視される。小学校中学年（3・4年生）になると、外国語を聞いたり話したりすることで、自身が何をできて何をできなかったかについて感情的な側面について振り返り、どのように改善したらよいかを自身で考える機会を得ることが重視される。小学校高学年（5・6年生）になると、さらに「読むこと」「書くこと」も経験して、どのような学び方であったかについて振り返ることが重要になる。中学校では、本格的な外国語学習の成果を振り返り、さらに外国語を用いたスピーチの自己評価を通して、自身のイントネーションや表現力についても振り返ることが望まれる。高等学校では、さらに多面的多角的に振り返り、学習方法や改善点の修正についても考えられるようにしていく、といった特徴がみられた。

8-2-11 発達段階における質的变化の考察

教科による違いは、対象となる認知活動や学習する内容である。これは当然のことであり、例えば、国語では表現力、算数では解法といったように教科によって育成を想定している認知活動および学習内容が異なるからである。このような違いはみられるものの、いずれの教科においても学年ごとにおける省察的思考力の育成は、以下のような流れで共通している。具体的には、小学校低学年（1・2年生）においては、自分の認知活動を振り返るという経験をする、特に考えたり表現したりする活動自体を楽しめるという認識（振り返り自体の楽しさではないことに注意）をもつことが重視される。小学校中学年（3・4年生）になると、振り返りの対象が学習のプロセスや成果になる。高学年（5・6年生）になると、学習方法を選択（調整）することも重視され、効果的な学習法に対する意識が重要になる。中学校では、振り返りも調整も質を高めることが望まれる。特に振り返りを通して学習活動の質を自己点検し、調整を通してより良くなるように自己改善していくことが重視される。高等学校では、さらに振り返りと調整の質を高めるだけでなく、たとえば問題解決力や協働力といった他のコンピテンシーを各教科のなかで用いることについて振り返りや調整を行うこと、および目標の対象が将来的なものになることを重視している。

小学校低学年（1・2年生）では、振り返りや内省といったメタ認知モニタリングの経験自体が少ないため、まずはそれらを体験することが重要である。この段階では、振り返りにネガティブな印象を与えないよう、「楽しい」「親しみやすい」と感じられる学習活動が求められる（Harter, 1981）。小学校中学年（3・4年生）になると、教科内容の深化とともに、教科特定の目標設定（例：国語における表現力、算数における問題解決力）を通じたモニタリングや、方略選択の幅を広げることでメタ認知知識が形成されていく。この知識の蓄積がコントロール機能の基盤となる（Veenman et al., 2006）。

高学年（5・6年生）では、モニタリングとコントロールが相互に連動する形で働き始め、自己調整学習のプロセスが見られるようになる。たとえば、学習前に目標を設定し、活動後にその結果を振り返り、次の目標へとつなげる一連の流れが構築されていく。中学校ではこの連動の質をさらに高め、メタ認知的活動（省察的思考力）の洗練と知識の深まりが求められる。高等学校では、対象となるのが学習内容の理解にとどまらず、コンピテンシーや長期的な目標へと拡張し、より高度な省察的思考力が要求される（Zimmerman, 2000）。

このように、発達段階に応じてモニタリング・コントロール・メタ認知知識の各要素を分離的に経験させた後、連動的に活用させていくことは、メタ認知の発達の特性とも整合的である。その一方で、実際の教育場面では、振り返りは得意でも目標設定が苦手である、あるいは両者はできても相互に関連づけられないといった個人差も観察される。教育者には、これらの違いを見極めながら、学習者がどの要素でつまづいているのかを理解し、適切な支援を講じることが求められる。

以上の知見をもとに、「モニタリング」「コントロール」「メタ認知知識」「連動の質」「目標の質」の5つの要素について、それぞれの初期段階で教育目標とされる内容や、教育するのに適切と思われる事項を整理した。表2-2-1を参照されたい。

8-2-12 教科の特徴から考える省察的思考力の育成のちがい

省察的思考力の育成における教科間の違いを検討すると、それぞれの教科が独自の学習対象や学習様式を持ちながらも、発達段階に応じて類似する構造を持っていることが明らかになる。これらは大きく以下のような4つのカテゴリーに分類できる。

第一に、「論理的自己点検型」に分類されるのは、算数・数学および理科である。これらの教科では、学習者が自らの思考や解法の正確性、因果関係の論理性を振り返り、自己の思考過程を客観的に点検・修正する力が求められる。問題解決の手順や実験計画を内省することで、思考の構造に対する深い理解が促される。

第二に、「表現・伝達重視型」とされるのが、国語・外国語・芸術である。これらの教科では、自己の表現が

相手にどう伝わるかに注目し、構成の工夫や感情の表出、相手理解を通じた内省が中心となる。他者からのフィードバックも重視され、表現力の向上と自己調整が行われる。

第三に、「社会的判断型」に分類されるのは、社会科、総合的な学習の時間、探究科目、特別活動などである。これらは多角的な視点から課題を捉え、他者との相互理解や公正な判断、社会参加といった倫理的視座での省察が求められる。知識の活用や価値判断の力とメタ認知が結びつくのが特徴である。

第四に、「実践的技能型」となるのが、体育・音楽（演奏）・家庭科などである。ここでは、運動や演奏、実生活における行動を実践し、その結果をふまえて自己の身体的・技能的な反応を振り返ることが重要となる。体感や感覚をもとにした即時的なフィードバックを通じて、自己の技能や行動計画を調整する内省が行われる。

以上のように、教科間には育成される省察的思考力の構造に共通する発達段階がある一方で、学習内容や活動様式に応じて焦点となる内省の質や方向性が異なる。これらのカテゴリー化を通じて、各教科でどのような支援が有効かをより精緻に設計することが可能となる。

8-2-13 本モデルの構築から得られる教育現場への示唆

以上のように、メタ認知についてはモニタリング、コントロール、自己調整学習といった観点から育成することが期待されている。しかしながら、学習方略の有効性やコスト感に関する認知、すなわちメタ認知知識の育成に関する視点は、積極的に記述されていないのが現状であるといえるだろう。メタ認知知識は、宣言的知識（学習方略に関する言語的な知識）、手続き的知識（方略の使用方法に関する知識）、条件的知識（特定の状況での方略の適用に関する知識）から構成されるとされている（山口, 2017）。これらの知識は階層的に組織されており、宣言的知識を基盤として手続き的知識や条件的知識が形成される。特に、学習方略の有効性や使用時のコストに関する認知は、条件的知識に該当し、学習者が方略を適切に選択・適用するために不可欠である。したがって、学習者が学習方略の有効性やコスト感を適切に認知できるよう支援することが、効果的な学習方略の使用を促進する上で重要である。以上のように、モニタリングやコントロールといったメタ認知的活動（省察的思考力）の育成に加えて、学習方略の有効性やコスト感に関するメタ認知知識の育成を重視することが、学習者の自己調整学習能力の向上に寄与すると考えられる。今後の教育実践においては、これらの視点を統合した指導が求められる。

8-2-14 結論

本研究の分析から明らかになったように、日本の教育課程における「振り返り」「自己調整」「内省」といった力は、年齢に応じて段階的に深まり、その内容も複雑になっていく。初期段階では、自分の経験を簡単に振り返ることから始まり、中学校や高等学校に進むにつれて、学習の過程や成果を見直し、自らの行動を調整する力や、より深い内省力へと発展していくことが期待されている。こうした力は、学習者が自らの学びをよりよく進めていくために不可欠な、重要なメタ認知的スキルとして位置づけられていることが本研究から示された。今後の教育実践においても、各発達段階に応じた適切なメタ認知活動を導入し、継続的に評価・改善を行うことが求められる。

表8-2-2 省察的思考力の発達段階モデル

学年段階	モニタリング (振り返り)	コントロール (自己調整)	モニタリングと コントロールの連 動性	メタ認知知識の 位置づけ	目標の質
小学校低学年 (1~2年)	・行動や経験の単純な振り返り ・「楽しかったかどうか」の表出	・ほとんど見られない ・行動計画や調整は未成熟	・未形成 ・経験自体を重視	・形成前段階 ・方略や自分の特性に関する知識は不十分	・短期的・感情的 (楽しさ、親しさ)
小学校中学年 (3~4年)	・プロセスや成果の振り返り「どうやって解いたか」「結果はどうか」	・目標や方法の意識が少しずつ芽生える	・一部活動で簡易的に連動(例:振り返って次回を考える)	・基礎的な知識形成が始まる(例:有効な方法の理解)	・教科特有の技能獲得(表現力、解法理解)を意識した目標
小学校高学年 (5~6年)	・学習方法や理解度の自己評価「どの方法が効率的だったか」	・明確な目標設定、方法の工夫や改善を試みる	・モニタリング→コントロールの循環が活動内で形成される	・方法や課題の特徴に関する知識を用いて改善できるようになる	・教科的スキルに加えて、方法論や方略レベルの目標が含まれる
中学校	・自己の思考過程を言語化し、論理的に点検できる	・学習方略の選択・調整が質的に洗練される	・連動の質が高まり、「自己調整学習」が実践可能になる	・経験的に得た知識をもとに適切な方略を選択・実行できる	・課題に応じた目標設定(多面的考察や批判的思考の目標)
高等学校	・振り返りが高度化し、自己の認知・行動を客観的に分析可能	・長期的視野や社会的文脈を踏まえたコントロールを行う	・モニタリング→コントロール→再評価の高度な循環が可能	・自己や課題への深い理解に基づく知識体系を形成	・長期的・抽象的目標(進路設計、問題解決、協働学習など)

8-2-15 引用文献

- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65–116). Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. In W. A. Collins (Ed.), *Aspects of the Development of Competence: The Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 14, pp. 215–255). Lawrence Erlbaum.
- 文部科学省. (2017a). 小学校学習指導要領. 文部科学省. Retrieved March 25, 2025, from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm
- 文部科学省. (2017b). 小学校学習指導要領解説 総則編. 文部科学省. Retrieved March 25, 2025, from https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt_kyoiku02-100002180_001.pdf
- 文部科学省. (2017c). 小学校学習指導要領解説 国語編. 文部科学省.
- 文部科学省. (2017d). 小学校学習指導要領解説 社会編. 文部科学省.
- 文部科学省. (2017e). 小学校学習指導要領解説 算数編. 文部科学省.
- 文部科学省. (2017f). 小学校学習指導要領解説 理科編. 文部科学省.
- 文部科学省. (2017g). 小学校学習指導要領解説 生活編. 文部科学省.
- 文部科学省. (2017h). 小学校学習指導要領解説 音楽編. 文部科学省.
- 文部科学省. (2017i). 小学校学習指導要領解説 図画工作編. 文部科学省.

文部科学省. (2017j). 小学校学習指導要領解説 家庭編. 文部科学省.

文部科学省. (2017k). 小学校学習指導要領解説 体育編. 文部科学省.

文部科学省. (2017l). 小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編. 文部科学省.

文部科学省. (2017m). 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編. 文部科学省.

文部科学省. (2017n). 小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編. 文部科学省.

文部科学省. (2017o). 小学校学習指導要領解説 特別活動編. 文部科学省.

文部科学省. (2017p). 中学校学習指導要領. 文部科学省. Retrieved March 25, 2025, from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm

文部科学省. (2017q). 中学校学習指導要領解説 総則編. 文部科学省. Retrieved March 25, 2025, from https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt_kyoiku02-100002180_003.pdf

文部科学省. (2017r). 中学校学習指導要領解説 国語編. 文部科学省.

文部科学省. (2017s). 中学校学習指導要領解説 社会編. 文部科学省.

文部科学省. (2017t). 中学校学習指導要領解説 数学編. 文部科学省.

文部科学省. (2017u). 中学校学習指導要領解説 理科編. 文部科学省.

文部科学省. (2017v). 中学校学習指導要領解説 音楽編. 文部科学省.

文部科学省. (2017w). 中学校学習指導要領解説 美術編. 文部科学省.

文部科学省. (2017x). 中学校学習指導要領解説 保健体育編. 文部科学省.

文部科学省. (2017y). 中学校学習指導要領解説 技術・家庭編. 文部科学省.

文部科学省. (2017z). 中学校学習指導要領解説 外国語編. 文部科学省.

文部科学省. (2017aa). 中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編. 文部科学省.

文部科学省. (2017ab). 中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編. 文部科学省.

文部科学省. (2017ac). 中学校学習指導要領解説 特別活動編. 文部科学省.

文部科学省. (2018a). 高等学校学習指導要領. 文部科学省. Retrieved March 25, 2025, from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm

文部科学省. (2018b). 高等学校学習指導要領解説 総則編. 文部科学省.

文部科学省. (2018c). 高等学校学習指導要領解説 国語編. 文部科学省.

文部科学省. (2018d). 高等学校学習指導要領解説 地理歴史編. 文部科学省.

文部科学省. (2018e). 高等学校学習指導要領解説 公民編. 文部科学省.

文部科学省. (2018f). 高等学校学習指導要領解説 数学編・理数編. 文部科学省.

文部科学省. (2018g). 高等学校学習指導要領解説 理科編・理数編. 文部科学省.

文部科学省. (2018h). 高等学校学習指導要領解説 保健体育編・体育編. 文部科学省.

文部科学省. (2018i). 高等学校学習指導要領解説 芸術編（音楽編・美術編）. 文部科学省.

文部科学省. (2018j). 高等学校学習指導要領解説 外国語編（英語編）. 文部科学省.

文部科学省. (2018k). 高等学校学習指導要領解説 家庭編. 文部科学省.

文部科学省. (2018l). 高等学校学習指導要領解説 情報編. 文部科学省.

文部科学省. (2018m). 高等学校学習指導要領解説 理数編. 文部科学省.

文部科学省. (2018n). 高等学校学習指導要領解説 農業編. 文部科学省.

文部科学省. (2018o). 高等学校学習指導要領解説 工業編. 文部科学省.

文部科学省. (2018p). 高等学校学習指導要領解説 商業編. 文部科学省.

文部科学省. (2018q). 高等学校学習指導要領解説 水産編. 文部科学省.

文部科学省. (2018r). 高等学校学習指導要領解説 看護編. 文部科学省.

文部科学省. (2018s). 高等学校学習指導要領解説 福祉編. 文部科学省.

- 文部科学省. (2018t). 高等学校学習指導要領解説 総合的な探究の時間編. 文部科学省.
- 文部科学省. (2018u). 高等学校学習指導要領解説 特別活動編. 文部科学省.
- 富田英司・恵羅修吉・吉野巖・瀬尾美紀子・鹿毛雅治 (2017) 「授業でメタ認知を育成するには」『日本教育心理学会総会発表論文集』第 56 巻, pp.235-236
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14.
- 山口 剛 (2017). 学習方略の使用に対する時期と使用法の有効性の認知 心理学研究, 88, 51–60.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Academic Press.

9. コンピテンシー育成のモデル授業事例

本研究所では、大学教員を対象に、コンピテンシーを高める授業づくりの支援を行っており、附属学校園においても、コンピテンシー育成に関する教材・授業案の開発支援を行っている。本章では、そうした取り組みの一環として行った、大学および附属学校園でのモデル授業の分析について報告する。

9-1 大学のモデル授業事例

9-1-1 はじめに

令和5年度の年次報告書第5章（秋山，2024）に記したように、本研究所では、昨年度より4年生を対象に“コンピテンシーを高めた授業”に関する調査を実施している（コンピテンシー育成開発研究所，2024）。その調査で、多くの学生から評価された3名の教員にインタビューを実施し、授業や課題にみられるコンピテンシー育成について分析した。また、本研究所が導入を推進しているアクティブ・ラーニングについても併せて検討した。

9-1-2 モデル授業の選出と聞き取りの方法

モデル授業に関する調査は、令和5年12月～令和6年1月に4年生を対象に行った。調査では、在学中の4年間で「コンピテンシーを伸ばした」と思う授業について、授業名と担当者名を挙げるよう求めた。そのうち、担当者名が多く挙がった教員を文系から2名、理系から1名、計3名を選出し（表9-1-1）、令和6年9-10月に研究所の所員が、対面・メールを通じてインタビューを行った。

表 9-1-1 選出した教員の所属と担当授業等

文・理※1	所属	氏名	授業名※2
文系	文教育学部グローバル文化学環	小林誠教授	平和構築論、未来起点ゼミ、アントレプレナーへの道
文系	文教育学部言語文化学科日本語・日本文学コース	浅田徹教授	日本古典文学論演習（上代）・（中世）、日本文学概説
理系	生活科学部食物栄養学科	赤松利恵教授	栄養教育論、栄養教育実習

注1）文系は文教育学部および生活科学部の2学科（人間生活学科・心理学科）とし、理系はそれ以外の学部・学科とした。

注2）授業名は、学生が記述したものをそのまま掲載した（I・IIなどが付いていないものを含む）。

9-1-3 結果と考察

インタビューレポートは、各授業のシラバスと、コンピテンシー育成に関する分析から構成した（これらは、令和7年2月に学内公開したものをそのまま掲載した）。3つの授業では、主となる課題がよく練られたものであるうえ、その遂行を促進するための優れた工夫がなされていることが明らかとなった。3つの授業の形態や課題は、ゼミやレポートなど、比較的親しみのあるものが多かったが、他にも様々な課題等が考えられることから、引き続き授業分析を行って、多様な育成方法を模索したいと考える。

引用文献

秋山久美子（2024）第5章コンピテンシー育成授業に関する調査 令和5年コンピテンシー育成開発研究所年次報告書 https://www.cf.ocha.ac.jp/icd/j/menu/report/d014781_d/fil/R5houkokusyo.pdf

議論を通じた批判的思考力の育成

平和構築論Ⅱ 小林誠教授

(文教育学部グローバル文化学環)



育成が期待されるコンピテンシー

批判的思考力・創造的思考力・他者理解力

授業情報

科目区分	専門科目	履修学年	3・4年
受講人数	約10名	開講時期	前期

シラバス抜粋 (全文は[こちら](#))

1. 授業概要

【授業目標、専門課程での位置づけ】

この授業は、文教育学部グローバル文化学環の1科目で、演習形式の授業です。3・4年生からなる受講生は毎年10名ほどみられ、所属の内訳はグローバル文化学環の学生が9割、他学科の学生が1割となっています。主たる受講者である3年生にとって、この授業は、“専門的研究を始めるゼミ”という位置づけにあり、4年次の卒論の導入も兼ねているとのことでした。

【授業内外での課題】

この授業は、大きく2つの活動から構成されています。1つは、1～13回までにある「文献講読」であり、もう1つは、14・15回の、主に学外で行われる「研究合宿」(夏休みに実施)です。この2つの活動は、いずれも“議論を通じて考える”ことを目的として計画されています。

*** 文献講読** 一般的な輪読のスタイルをとっており、受講者は文献の報告者およびコメンテーターを学期中に1回は担当することになっています。報告者はテキストの内容を解説するほか、論点(論評、疑問、批判など)を3点ほど提示することが求められます。コメンテーターは、発表者から出された論点に答えるほか、独自の見解についてもコメントします。授業では、テキストに基づく討論が重視され、90分のうち、発表40分、コメント10分、**討論40分として、討論に多くの時間が配分されています。**報告する文献の量は少なくなく、1回の授業では、日本語文献なら数章～1冊、英文なら1～3章程度を扱うそうです。なお、各回の発表で重要な論点が挙げられていないときは、小林教授から指摘があり、発表者はその場で説明や議論が求められます。また、他の受講者も事前のテキストの読み込みと当日の発言が義務付けられています。

*** 研究合宿** 毎年9月末頃に1泊2日で行われます。スケジュールは右のとおりで、2日間を通じて、

主題と目標 専門としての国際関係学、平和研究、政治学を学ぶ授業である。国家はどのように成り立ち、それらはどのように国際関係を取り結んでいるのだろうか。また同時に、国際機関、NGO、多国籍企業、移民・難民などを含んだ多様なアクターが国家間関係を内包する多層的な諸関係をどのように形成しているのだろうか。国際紛争や国際協力の実例を通して、暴力を緩和して平和を築く構想を打ち立てたい。

基本文献の精読から始め、順次、応用的な知識を身につけ、独自の専門的な研究力量を高めたい。なお、卒業研究の導入としての指導の意味合いもある。

授業計画

(1)ミニ講義1「現代世界における暴力と平和」

暴力を制御するために国家は形成されたが、国家が脅威そのものになることも少なくない。暴力と平和の逆説を説明する。

(2)ミニ講義2「個人、国家、世界」

世界を認識するときの基本的な3つの分析レベルの問題を扱う。平和と暴力を考察するとき、個人に注目すべきか、国家に注目すべきか、国際システムに注目すべきだろうか。

(3)文献講読1:「ウェストファリア・システムとは何か」

基本的な世界認識を体得するため、リアリズムとリベラリズムの基本文献を講読する。

(4)文献講読2:「グローバリゼーションとは何か」

現代世界の変容を反映したグローバリゼーションについての基本文献を講読する。

(5)文献講読3:「新しい脅威とは何か」

現代世界では脅威は古典的な国家間紛争よりも、不正規戦、テロ、大規模環境破壊、パンデミックなどの新たな脅威である。これら新しい脅威についての文献を講読する。

(14)(15) 夏季合宿

ディベート、文献講読、研究発表、DVD鑑賞と討論を行う。

徹底討論の機会が得られるよう計画されています。また、最終日の夕食ではコンパ(親睦会)が行われ、

学生の情報交換や交流の場となっていることでした。

研究合宿のスケジュール

*1日目

午後: ・自己紹介
・ディベート(準備は夏休み中に実施)

*2日目

午前: ・テキスト講読
・3年生卒研初期構想の発表(報告10分、質疑応答5分)
午後: ・4年生卒研構想の発表
・DVD鑑賞+討論

2. コンピテンシー育成

先の授業概要をもとに、ここではコンピテンシー育成がどのようになされたかを分析しました。

2-1. 育成が期待されるコンピテンシーとその原理

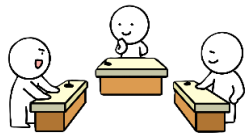
学生がこの授業で伸ばせるとして挙げたコンピテンシーは、以下の3つでした。

批判的思考力・創造的思考力・他者理解力

a. 批判的思考力・創造的思考力

コンピテンシーは、“授業を通じて特定の行動を集中的・継続的に行う機会を持つ”ことで身につくと考えられますが、この授業は批判的思考力と創造的思考力について、まさにそうした機会が豊富に得られるものと捉えられます。それは、小林教授が「理論を使って世界を分析的に捉える」と形容されるように、この授業では、世界や他地域を捉える新たな視点の模索が求められるためです。これはつまり、テキストに書かれていることを批判的に捉え（疑い）、その反論を考え、テキストに代わる新たな視点や立場の提案を目指すことを意味します。そうした作業は、批判的思考や創造的思考そのものであり、学生は小林教授の誘導やサポートのもと、そうした思考を磨く機会を、授業で多く得たのではないかと考えられます。

また、合宿で行われるディベートも、批判的思考力を伸ばすものとしてよく知られるものです。ここでのディベートとは、競技ディベートやアカデミックディベートと呼ばれるもので、「あるテーマについて肯定・否定の立場に分かれ、ルールに基づき各立場での論拠を示すなどして第三者を説得する（第三者がどちらが説得的かを判断する）」というものです。ディベートを通じて、自身や相手の主張の論理や根拠を見直したり、より説得力のある主張を形成することで、学生は批判的思考を高めるさらなる経験を、授業とは別の場で得られたと考えられます。



◆参考

- ・[ディベートって何？](#)（NPO 法人全日本ディベート連盟）
- ・「[ディベート](#)」本研究所提供アクティブ・ラーニング講座ディスカッションを導く②（you tube に移動します）

b. 他者理解

他者理解については、先のような“特定の行動を集中的に行う”タイプの育成とは異なり、より間接的・自動的な育成がなされたと考えます。具体的には、授業コンテンツのなかに含まれる情報を、学生が他者理解の知識として獲得したということです。この授業で扱う“他者”とは、個人としての他者ではなく、民族や国民などのより大きな集団としての他者を意味します。グローバル・スタディーズと呼ばれるこの分野の学修では、他地域の出来事、文化、政治、制度等を扱うことから、そうした他者理解の知識が授業を受けるだけで必然的に身につくためです。こうした知識がこの分野で多く得られることは、グローバル文化学環で学べるいくつかの科目名（「地域研究・地域文化」「多文化交流・多文化共生」「国際関係・国際協力」など）からも読み取れます。

2-2. 課題の難しさとモチベーション

コンピテンシー育成には、特定の行動が集中的・継続的に行われることが必要と述べましたが、実際に授業のなかでそうした活動に従事させるためには、学生に、特定の行動を含む難度の高い課題を課すこと、またその遂行を促すモチベーションも与えることが必要であると考えます。まず、課題の難しさでは、研究合宿が1日中研究漬けになり、徹底的に考え抜くことを目指すため、多くの学生にとっては、やや負荷が高く難しいものと感じられていると推測されます。文献講読も、少々多めのテキストの理解が毎週必要であり、発表者はさらに重要な論点の抽出とそれへの意見形成までが求められる点で、少々ハードであるように思われます。実際、小林教授も、「この授業は『扱う文献の量が多い』とか『文献をきっちり読む』とゼミの学生から評されている」と仰っていました。

この困難さを乗り越えるためのモチベーションとなるものに、「授業が必修である」ことがまず考えられますが、実はこの授業は必修ではありません。代わりに、小林教授の好ましいフィードバックが動機づけになっているのではないかと考えられました。小林教授は、レジュメのまとめがうまくない学生に「このテキストは要点がつかみづらいね」とフォローするなど、学生に応じたフィードバックをされる

ためです。しかしなかでもとりわけ優れたフィードバックと思われるのは、小林教授が学生の議論を“先行研究に位置づけて説明される”ことでした。例えば、ある論点における学生の主張について、「それは●●理論と▲▲理論が論争している問題点で、○○さんは●●理論に近い立場で論じたのです」などと解説を交えてコメントされるというのです。他にも、学生の具体的な論点を、理論的・抽象的な文脈で説明し直したり、歴史的な文脈で整理することもあるとのことでした。小林教授の、こうした“学問の世界へのナビゲーション”は、学生をスムーズに学術研究に親しませ、文献の批判的な読み込みや多様な視点の創出に、強く動機づけるのではないかと感じました。また、討論の機会を“合宿”という形態で設けられている点も、集中的でハードである一方で、皆で乗り切る楽しさがあり、良い動機づけになっていると思われました。最終日に予定されているコンパ（親睦会）も一般的に楽しめるものですが、とくに小林教授ご自身が楽しんでおられる（ように見受けられる）ところが、学生にとっても大きな魅力となっていると感じました。



2-3. その他

<思考力育成のためのミニッツペーパーの活用>

小林教授の授業で導入されているAL技法はいくつかありますが、とりわけ注目したいのはミニッツペ

ーパーの活用です。小林教授は講義などで、学生に“考える”こと（思考力育成）を目的としてミニッツペーパー（コメントペーパー）を用いていらっしゃいました。具体的には、講義や映像視聴のあとに、それに関する論点をいくつか与えて、意見を書かせるというもので、いずれも20分などの比較的長い時間を確保して実施されています。また、翌週にはそのフィードバックとして、様々な意見を名前とともに読み上げ、興味深いコメントは褒めて紹介されているとのことでした。このようなミニッツペーパーの活用とフィードバックをセットで繰り返し行うことで、学生は毎回深く思考し、考え抜いたコメントを寄せるように、次第に動機づけられると思われま

す。ミニッツペーパーによる思考力育成は、この他にも「授業の最初と最後に意見を書かせる」ものなどがあります。具体的には、授業の最初に、その回のテーマに対する学生の考えや質問を書かせ、授業の最後に、当初の考えからの変化や授業でも解決しなかった質問を自分で考えさせたりするというものです。ミニッツペーパーは自由度が高く、この他にも様々な用途が考えられるため、ぜひ先生方にもこれらを参考として活用をご検討いただければと思います。

◆参考

- ・ミニッツペーパーについても、本研究所が提供するアクティブ・ラーニング講座に[動画](#)（youtubeに移動します）がありますのでご覧ください。

インタビューの視点



コンピテンシー育成には、教員が学生とどのような関係を築くかも、少なからず影響すると考えられます。コンピテンシーを高める機会（行動）は、教員から学生に与られるためです。能力向上に取り組む人とその指導者の関係には様々なものがありますが、この授業での小林教授と学生の関係は「**楽しみながらの練習で、全国大会で勝ちあがる実力をつけていくスポーツ強豪校の選手と名コーチ**」などに例えられるように思いました。高い専門性を持ちながらも、学生と“ともに楽しむ”という小林教授の姿勢が、学生にとって親しみやすく、積極的な取り組みを促したのではないかと考えています。



レポート課題による批判的思考力の育成

日本文学概説 浅田徹教授

(言語文化学科日本語・日本文学コース)



育成が期待されるコンピテンシー

批判的思考力・創造的思考力・省察的思考力 他

授業情報

科目区分	専門科目	履修学年	1・2年
受講人数	約80名	開講時期	前期

シラバス抜粋 (全文は[こちら](#))

1. 授業概要

【授業の目標、専門課程での位置づけ】

この授業の履修年次は1・2年ですが、主たる受講生は1年生で、例年約80名と多くが受講します。それはこの授業が、言語文化学科の学生にとっては選択必修であるほか、国語科教員免許取得のための必修科目ともなっているためです。授業目標は、「日本文学とは何か」を考えることで、この授業を通じて、学生がそれを個人的に定義することを目指します。言語文化学科の学生にとっては、この授業が、日本文学の“研究の基礎”を学ぶための重要な場となっているそうです。

【授業内外での課題】

この授業は、ほぼ全ての回が講義であり、通常の間で求められる課題は少ない代わりに、授業期間を通じて1つの重要な課題を集中してやり遂げることが求められます。それは、授業回の終盤に課されるレポートであり、成績評価のほぼ100%をそれが占めるとされています。レポート課題では、指定された作品を主体的に捉えること、つまり“**自らがその作品について考えたり感じたことを、根拠をもって論じること**”が求められます。これは文学研究における論文執筆の基本であり、浅田教授はこのようなレポート課題を、卒業論文のトレーニングのための貴重な機会として位置づけています。

15回の講義のうち、レポート課題の詳細が告知されるのが後半の11回であり、提出締め切りは14回です。締め切りの回までに、学生は執筆に必要な考え方や知識・技術を学びます。具体的には、1～5回で、「日本文学とは何か」を様々な観点から検討し、6～14回では、文学作品がどう書かれるかを知るための知識や技術が紹介されます。14回に提出されたレポートは、浅田教授が添削し、15回(最終回)に返却、講評されます。レポートの提出遅れや再提出は認められないため、多くの学生が、提出日までに自身と格闘しながら書き上げるようです。

主題と目標 日本「文学」とは何か? 「日本」文学とは何か? 作者とは何か? 作品とは何か? 自明なことは何もない。そのことを、実例を通してしっかりつかんでもらうことがこの授業の目標である。

事例は古事記からJ・POPやマンガまで、時代もジャンルも関係なくシャッフルして列挙される。大事なことは体系や秩序ではなく、まして年表的な知識でもなく、実例にたくさん触れることだ。

授業計画

- 第1回 ガイダンス—どこまでが「文学」か?
- 第2回 「文学」とは何か(1)—権威あるもの?
- 第3回 「文学」とは何か(2)—意味深いもの?
- 第4回 「文学」とは何か(3)—教科書に載っているもの?
- 第5回 「日本の」文学とは何か
- 第6回 どう書かれているか(1)—文字の選択
- 第7回 どう書かれているか(2)—かたちの文学
- 第8回 どう書かれているか(3)—文字だけ?
- 第9回 語りの分析(1)—誰が、どう語っているのか? 語り手は信頼できるのか?
- 第10回 語りの分析(2)—語りの設定と作品の主題
- 第11回 語りの分析(3)—異様な語り手が設定されることについて <レポート課題告知>
- 第12回 作品の構成(1)—時間の操作
- 第13回 作品の構成(2)—視点の多数化
- 第14回 作品の構成(3)—さまざまな技法 <学期末レポート提出>
- 第15回 学期末レポートの返却と解説

評価方法・評価割合

小論文(レポート)=ほぼ100%、授業への参加態度=甚だしく欠席が多い場合は、減点ないし不可とする。

時間外学習

配布プリントについてすべてを説明しきることはできない。古典であるなら自宅で訳読を。また、近現代の小説については、前週に配付するので、翌週までに読んでおくことにする。

学生へのメッセージ

授業などつまらないものだ。何でもいから読むこと。見に行くこと。聴きに行くこと。そして必ず、それはどういうものなのか、自分の言葉で理屈を立てて文章にすること。そういう経験を繰り返すことなしに大学四年間を終えても、批評性も論理性も身につくことはない。本授業の成績評価は、作品に対して自分のことばと論理でどこまで説得的に意見を構築できたかで決まる。

2. コンピテンシー育成

2-1. 育成が期待されるコンピテンシーとその原理

学生がこの授業で伸ばせるとして挙げたコンピテンシーは、以下のとおりです。

批判的思考力・創造的思考力・
省察的思考力・自己制御力

a. 批判的思考力・創造的思考力

評価の約100%を占めるレポート執筆が、この授業におけるコンピテンシー育成に大いに関わっていると考えられます。レポートの執筆では、「自分なりの作品の理解を、根拠をもって論ずる」ことが求められるため、学生は作品を何度も見つけ、自己の主張の論拠を探し、独自の視点を創り出して説得的に論じようと努めます。これはまさに批判的思考や創造的思考を磨く作業といえるものであり、学生はこれをレポート提出までの間に集中的に行い、力をつけると考えられます。

b. 省察的思考力、自己制御力

レポートで論じる内容は、自身の考え・主張であるため、他人の記述を借りて済ませたり、誰かと協働して主張を創りあげることなどができません。ひたすら一人で内省を重ねつつ書いていく作業が必要であり、この過程で省察的思考力は大いに必要となると思われまます。また、先述したように、提出は1回限りであり、学生は締め切り日まで執筆に集中して取り組むことが必要とされるため、自己制御力も鍛えられると考えまます。



2-2. 課題の難しさとモチベーション

受講者の多くは1年生で、いわゆる大学のレポートを書いた経験が少ない前期の授業であることから、この課題を難しいと捉える学生は多いと予想されます。また、この課題が成績評価のほぼ100%を占めるということで、学生はそうした難しい課題に立ち向かわざるを得ない状況に、必然的に陥ることに

なります。日文コースでは、こうした課題の困難さもさることながら、浅田教授の評価の厳しさも、先輩から後輩へ代々伝えられているとのことでした。

このような難しい課題をやりとげるモチベーションとして、必修科目であるということがまず挙げられますが、加えて、浅田教授が課題を告知する際に呼びかける“課題遂行の意義”も、ある程度の効果を持っていると感じました。浅田教授は「この課題は、卒業論文を書くためのトレーニングである」とか、「文章で自分の考えを表現できることは、言語文化学科の学生への社会的要請である」など、近い将来や社会といった様々な観点から、この課題に取り組む意義を提示してくださるためです。

また、課題提出後ではありますが、浅田教授は受講者の約1割強の人々について、記述の一部やその特長を、氏名を挙げて紹介しているそうです（例えば、「文章の流麗さでは〇〇学科一年の△△が印象に残った」など）。これは、課題を終えたあとに、学生が達成感と自身の成長を実感するのに役立つだけでなく、その後のさらなるトレーニングに彼らを動機づける点で、優れたフィードバックであると感じました。

2-4. その他 <他大学の取り組み>

レポート（小論文）を書かせて批判的思考力や創造的思考力を高める取り組みで、有名なものに、ICU（国際基督教大学）の初年次教育（必修）で行われている[リベラルアーツ英語プログラム | 国際基督教大学 \(ICU\)](#) があります。浅田教授の授業のように、このプログラムでも、先行研究を徹底的に疑わせ、独自の見解や主張を創出し、論理的に論じることを求めるものですが、ICUではそれを英語で記述させる点で特徴的な取り組みといえます。提出されたレポートは添削し、書き直しの指導も行うとのこと、担当教員の負担は決して小さくないと思われまます。以前から継続して実施されていることから、ある程度高い教育効果が感じられているものと思われまます。



インタビューの視点



この授業では、浅田教授の厳しくも熱意ある指導のもと、学生は文学研究の基本を学び、レポート執筆という修行の場を経て、力をつけていたとみることができます。先と同様に、ここでも教員・学生の間を、別の指導者・被指導者の関係に例えるとすれば、
「厳しい修行を重ねながら、伝統の味を守り続ける一流老舗料亭の新米調理員と総料理長」
などになるのではないかと思いました。この方に指導されたい、認められたいと思わせる浅田教授の卓越した執筆力と、学生を厳しくも実のある修行に向かわせる優れた指導が、この授業でのコンピテンシー育成を大いに促進したのではないかと考えています。



豊富な知識活用・実践による問題解決力の育成

栄養教育論Ⅰ・Ⅱ 赤松利恵教授

(生活科学部食物栄養学科)



育成が期待されるコンピテンシー

問題解決力・他者理解力・内的統制感

授業情報

科目区分	専門科目	履修学年	2年/3年
受講人数	40名弱	開講時期	前期

シラバス抜粋 (全文はこちら [1・2](#))

ここでは、栄養教育論Ⅰ・Ⅱの2つの授業を紹介します。

1. 授業概要

【授業の目標、専門課程での位置づけ】

栄養教育論ⅠおよびⅡは、国家資格である管理栄養士の資格取得において必修とされる科目です。履修年次はⅠが2年で、その目標は、栄養教育に必要な基礎知識を網羅し、国家試験に対応できるようにすることとしています。一方、Ⅱは3年で履修し、栄養教育の実践として、模擬的な環境での取り組みにより、栄養教育マネジメントスキルを身につけることを目標としています。管理栄養士には、栄養教育のアセスメントや指導等に関する様々な知識・スキルの獲得が必要とされており、これらの授業も、そうした目標のもとに計画されたものとなっています。

【授業内外での課題】

栄養教育論Ⅰは講義が中心であり、テキストを用いて、栄養教育の基礎となる専門用語や食行動の変容に必要な理論を学びます。用語や理論は抽象的で、説明を聞いただけでは浅い理解となりがちのため、**学生には説明のあとすぐにワークに取り組みせ、日常生活の問題にそれらを活用させることで、理解を深めます。**学期中の主な課題は試験であり、中間試験および期末試験を実施して理解度を測ります。成績評価もほぼ試験の点数で決まります。

栄養教育論Ⅱは、演習形式の授業であり、お茶大を仮想のフィールドとして、お茶大生の栄養に関する問題の査定と、それに基づく指導案・年間計画の作成、模擬授業までの一連の活動をグループ単位で実施します。毎回の授業は、講義と演習がセットになっており、**講義でその日の課題について学んだあと、次の演習で実践を行って、課題の解決を具体的に理解できるよう計画されています。**この授業の主な課題はレポートですが、これも国家試験の応用(記

—栄養教育論Ⅰ—

主題と目標 本授業では、栄養教育に必要な基礎知識を学ぶ。特に以下の点を学習する。

- 1) 栄養教育の定義と歴史
 - 2) 栄養教育に用いる理論やモデル
 - 3) 栄養教育の計画、実施、評価の方法
- 授業は、基本的に講義を中心とした授業とするが、授業の途中、テーマに関連した課題を実施する。

授業計画

- 第1回 オリエンテーション(担当教員の紹介、席決め、本授業の進め方の解説含む)
- 第2回 栄養教育の定義・目的・歴史
- 第3～7回 栄養教育と行動科学1～5
- 第8回 前半の振り返り・まとめ
- 第9～13回 栄養教育の実践(総論、アセスメントなど)
- 第14回 栄養教育の実践事例の紹介
- 第15回 全体の振り返り

※上記は数回分をまとめて表示しています

評価方法・評価割合

期末試験=80%程度、中間試験=10%程度、授業への参加態度=10%程度、演習ワークシートに書かれた内容や意見で判断する

—栄養教育論Ⅱ—

主題と目標 栄養教育論Ⅱでは演習を通して、これまで学んだことの振り返り、栄養教育マネジメントのスキルを身につける。集団・組織対象の栄養教育をとりあげる。

授業の進め方は、演習を中心であるが、演習に必要な講義は随時行う。

授業計画

- 第1回 オリエンテーション
- 第2～6回(講義・演習) 調査とデータ分析
- 第7回 中間発表
- 第8～13回(講義/演習) 年間計画と指導案作成
- 第14・15回 発表(模擬授業)

※上記は数回分をまとめて表示しています

評価方法・評価割合

小論文(レポート)=60%程度、発表=20%程度、授業への参加態度=20%程度、課題の提出により判断する

述) 問題に対応しうるものとして、内容を設定しているとのことでした。

2. コンピテンシー育成

2-1. 育成が期待されるコンピテンシーとその原理

学生がこの授業で伸ばせるとして挙げたコンピテンシーは、以下のとおりです。

問題解決力・他者理解力・内的統制感

a. 問題解決力

栄養教育論ⅠもⅡも、理論等を理解するだけでなく、実際にテストや実践で課題解決を行っています。とくに、Ⅱの演習では問題を査定して、それに対する改善・解決策を提示するため、実践的な問題解決力が身につくと思われます。いずれも半期の間に、多数の課題解決を集中的に行うことで、能力が高められると考えます。

b. 他者理解

Ⅰではテスト問題を通じて、Ⅱは実際の集団について栄養の問題と解決策を考えるなかで、問題をかかえる相手への理解が深められると思われます。とくに、Ⅱではグループで取り組むことから、協働を通じて身近な他者の理解が促進されることも考えられます。

c. 内的統制感

Ⅰ、Ⅱのいずれも課題や実践が多い授業であることで、単位取得による達成感は大きく、内的統制感が高まりやすいと予想されます。Ⅰの成績評価は90%がテストであり、学生は国家試験の受験を意識して、まずはこの授業の試験に合格することを目標として努力すると予想されるためです。また、Ⅱは栄養教育のマネジメントに関する一連の活動を経験するものであり、学生は毎週様々な活動に従事して試行錯誤するなかで、達成感を得るのではないかと考えます。

2-2. 課題の難しさとモチベーション

Ⅰの基礎の習得も、Ⅱの実践も、いずれも半期に行うには学習内容が多く、一般的にはややハードなものと思われます。しかしこれらは、管理栄養士の資格取得のために計画された授業であることから、学生のモチベーションは資格取得のための単位取得にあり、多少の困難も乗り越えるものと思われます。また、赤松教授が学生の知識

獲得や実践のために採り入れた様々な工夫も、課題の遂行や試験勉強のモチベーションを少なからず高めているように思われます。

例えば、栄養教育論Ⅰでは小テストを実施しますが、採点は教員でなく回答者自身に行わせ、間違えた問題の答えとなる文章や説明がテキストのどこにあったかをきちんと確認させたうえで、正しい答えを書き直させています。このような徹底的な修正作業は、理解が浅い事柄や、苦手な問題をなくすのに役立ち、学生の国家試験への意欲を高めるものとなると思われます。また、栄養教育論Ⅱについても、赤松教授はお茶大生協の食堂を利用して興味深い実践を行われていました。それは、「3年生が考えた“お茶大生の栄養問題に役立つ情報”を小さな立札にまとめ、食堂の各机の上に置かせてもらう」というものです。立札は、食堂利用者に見てもらっただけでなく、翌年に栄養教育論Ⅱを受講する2年生に読ませてコメントを書かせます。そしてそれを3年生にフィードバックして学ばせるのだそうです。比較的栄養に関心のある2年生からのコメントは、3年生にとって勉強になるだけでなく、2年生にとっても来年受ける授業や栄養教育への関心を高めうる点で、優れた実践であると感じます。

2-3. その他 <シンク・ペア・シェア>

栄養教育論では、AL技法としてシンク・ペア・シェアが導入されていました。赤松教授は、「お茶大生はゼミなどで自発的に発言はしないが、シンク・ペア・シェアなどで人と共有させると、各自が意見を持っていることがわかる」とおっしゃっていました。同様のことは、小林教授も仰っていたため、授業で学生に意見を聞きたい場合や、多様な意見を引き出したいときなどには、シンク・ペア・シェアの導入を検討されるのがよいと思われます。

シンク・ペア・シェア

シンク（一人で考える）・ペア・シェア（二人で共有する）というように、段階を踏んで議論させる技法である。まずは近くの人に意見を聞いてもらうことで、その後の全体への発言の抵抗を小さくすることができます。考えるだけでなく、書かせて共有するもの（ライト・ペア・シェア）もある。



参考：中井俊樹（2015）アクティブ・ラーニング 玉川大学出版部

インタビューの視点



赤松教授は、管理栄養士のカリキュラム整備にも携わっておられたそうで、授業で用いるテキストも赤松教授ご自身で作られたものをお使いになっているとのことでした。しかしながら、授業ではそのテキストのみに依存せず、別の課題も設けたり、様々な実践の工夫を採り入れるなどしておられ、試験と実践に対応しうる、練られた内容の授業を行われていると感じました。このような赤松教授と学生への姿勢は「**有名航空会社のパイロット訓練生を、工夫を重ねた訓練と指導により次々と大空に羽ばたかせる凄腕教官**」などに例えられるように思いました。国家資格の取得を目指す学生の意欲と、赤松教授の工夫と指導により、今回のコンピテンシー育成が促進されたと考えられます。



9-2 附属学校園のモデル授業事例

生成 AI をアドバイザーとした「防災小説」による創造的思考力の育成 附属中学校 国語 渡邊光輝 教諭の実践

9-2-1 はじめに

本研究所では、大学の第4期中期計画・中期目標に、「附属学校園と連携し、コンピテンシー育成を柱とする幼児期から大学卒業までの段階的教育モデルの開発・実践・発信に取り組む」ことを目標として掲げている。附属学校園に関する大学の中期計画・目標においては、「大学と附属学校園が緊密に連携する『オールお茶の水』体制のもとで、連携を推進するための体制や教育研究環境の整備を図りながら研究や取組を協働して進め、学生の実習や教員の研修を行うとともに、先導的な教育モデルや教材等の開発及びそれらの成果の発信を進める」ことを掲げている。それらの一環として附属学校園の優れた授業を紹介し、よりよい授業づくりへの示唆を得るため教諭へのインタビューを実施した。

9-2-2 モデル授業の選出とインタビューの方法

教材・論文データベース上で、ページビュー数の上位1位から10位までの教材・論文で、連携研究員のものを抽出した。その中で顕著なコンピテンシー育成の記載が見られるものの抽出を試み、連携研究員が本研究所に提出した最新の指導案・教材についても検討した。それらの中から優れた授業実践を行っている教諭の取り組みについて研究所内で内容を検討し、渡邊光輝教諭のICTを活用した実践を取り上げることとなった。インタビューは渡邊教諭の指導案を参照しながら本年1月に附属中学校において対面で実施した。

9-2-2-1 授業の概要

文部科学省(2017)の中学校学習指導要領解説国語編では、「物語創作」は「書くこと」の「言語活動例」の第2学年に「ウ 短歌や俳句、物語を創作するなど、感じたことや想像したことを書く活動。」第3学年に「イ 情報を編集して文章にまとめるなど、伝えたいことを整理して書く活動。」と例示されている。また第3学年では、「読むこと」の活動として「論理や物語の展開の仕方などを捉えること」が示されている。本実践は「情報を編集し文章にまとめる」ことと「感じたことや創造したことを書く」の活動が盛り込まれている。

本実践のテーマは「防災」である。「防災小説」創作は2012年頃から小中高で全国的に実施されているが、総合的な学習の時間の中で震災について学び体験学習をすることや、特別活動の保健・安全行事の中で防災訓練を含めた活動と連動していることが多い。震災について「自分の身に起こること」として考え、実際に震災が起こったときに自分がどのように行動すべきかを具体的にイメージし、考えることができるのが、「防災小説」創作と、体験学習や防災訓練のみの実践とが異なる点である。

800字の小説執筆であるが、近年では紙ベースではなくICTを活用し、PC上で作成した小説を掲示板アプリのPadletで共有するなどの試みがみられる。本授業では小説創作の推敲過程において生成AIを活用すること、4人グループによる小説創作の相談会を実施することが全国で実施されている授業には見あたらない独創的な点である。

「防災小説」単元概要

授業回	内容
課外	岩手県釜石市における防災学習 被災地・被災者の心情見聞
1	「防災小説」の概要学習 小説の基本設定を考える シミュレーション
2	シミュレーションに基づいた小説のプロットの完成 小説を書き始める
3	4人グループでの「相談会」級友や生成AIのアドバイスを受け推敲
課外	「そなエリア東京」で防災体験学習 地震が起きた時の状況や心境の調査
4・5	「防災小説」の文章完成 Canvaで本文、挿絵をつけて完成

「防災小説」は「自分が災害に遭遇した状況を想定し、自分を主人公として生還すること、主人公が必ず生き残り希望を持って結末を迎えることが条件である。「防災訓練」や「防災マニュアル」ではなく、小説なので、登場人物の心の揺らぎや心情、周りへの配慮といったことを書く必要があるという。

本単元では課外活動として修学旅行先である岩手県釜石市において防災学習を行い、被災地を実際に見聞し、被災者の心情に触れる活動がある。もう1つは都内にある防災体験学習施設訪問であり、地震に関する状況調査や、被災者による状況説明などの資料を見ることができる。

従来の小説の創作であれば、防災学習後に小説の設定やプロットを自分で考えて書き始めるのが一般的である。しかし、本実践では生徒が考えた設定やプロットに基づき、震災が起こったらどうなるのか「シミュレーション」をAIにさせ、矛盾点の有無などを検証することが新奇的な点である。

次に、小説創作がある程度進んだ3時間目の「相談会」においては渡邊教諭が作成した生成AIのGPTsを活用する。「防災小説アシスタント いのちまもる君」という生成AI（以下）で、「防災小説の構成のヒントを教えてください」などという生徒の質問に答える。

図9-2-1 いのちまもる君画面



(渡邊教諭指導案より)

「リアリティーのある防災小説執筆をサポートする」ため、このAIには地震に関する事実のデータベースを事前に読み込ませている。被害想定データ、防災計画、防災関係のハンドブック、過去の震災の体験談、被害報

告（阪神・淡路大震災、東日本大震災、関東大震災）防災小説のサンプル、である。阪神淡路大震災のような都市型の震災を想定し、東京都の情報が中心である。

「相談会」では4人で1グループとなり、作者、司会、リサーチャー、コーチの役割がある。リサーチャーは生成AIを使い、主人公が遭遇する被災状況の考察を行う。状況、行動、心情の3つの点からグループメンバーが作者に質問を行う。リサーチャーの役割はPCやタブレットの操作だけではない。ChatGPTは未成年者の使用については保護者の許諾が必要であるが、全員の保護者からの許諾が得られるとは限らない。保護者の許諾が得られなかった生徒は生成AIから直接アドバイスを受けることができないので、リサーチャーには該当生徒に代わって操作し、受けたアドバイスを該当生徒に示す役割もある。

校外学習とその後の2時間で小説を完成させ、Canva（画像生成AI）に挿絵をつけて本にすると完成となる。

9-2-2-2 本授業で育成が見込まれるコンピテンシー

本単元での実践において小説を書くという活動では「創造的思考力」、防災に関するノンフィクションの小説創作の準備としての防災関連の情報収集・分析・まとめ、4人グループで行う「相談会」で他者のアイディアに触れる活動で「批判的思考力」や「協働力」、被災した時の自分や他者の心情がどのようなものであるか考えることによる「他者理解力」、小説を書いた後の振り返り活動からは「省察的思考力」の育成が見込める。小説の条件として「主人公が震災から生還すること」があるので、「問題解決力」の育成という視点から見るとも可能である。自分やコミュニティの防災を考えることで、「社会を良い方向に変えていく主体性」に近い概念である「エージェンシー」の萌芽を見ることがもできる。

創造的思考力の育成

本実践において育成しうるコンピテンシーの中核をなすのは「創造的思考力」である。震災という災害を通して「実生活・実社会とのつながり」から創造的思考力を「引き出す」ことを目的としている。

渡邊教諭は「創造的思考のプロセス（試行錯誤と創意工夫）」として「思いや問題に気づく」「アイディアを思い描く（拡散的思考）」「アイディアを実行する（収束的思考）」「アイディアを振り返る（メタ認知）」の4つを挙げ、それぞれの「創造的思考の習慣」を具体的に挙げた（下記の表参照）。「アイディアを思い描く（拡散的思考）」には、「起こっていないことを起こっていること」と考えることと、震災が起こった後についてのイメージやアイディアを広げる「Days-After（杉山・矢守2022）の視座」が必要とのことである。その上で自分が主人公となり、震災に遭遇し、生き残るというドラマチックなプロットへの空想を繰り広げる。「創造的思考の習慣」としては、考えたアイディアをシミュレーションしてみることが大事だと教諭は説明している。

渡邊教諭が「防災小説」を教材として選んだのは、生徒たちは能登半島地震を除き、これまでの震災の記憶がなく、震災の現実味や実感が無いことを感じていたからという。震災を他人事ではなく、「自分事」にするためには「色鮮やかな」創造的思考力や想像力が必要である、と考えたという。授業の対象学年の中学3年生は岩手県への修学旅行や都内施設での震災学習が予定されていた。

1回目の授業の初めには「防災小説」の概要を学習し、小説の基本設定を考える。特に、創造的思考のプロセスの「思いや問題に気づく」の中では、災害を「自分ごととしてとらえて思いをふくらませる。」ことがアイディアを生み出すことにつながると考えられる。災害という予想外の出来事が起こったことを想定し、シミュレーションをする過程では「アイディアを思い描く（拡散的思考）」でアイディアを出すこと自体を楽しむことが必要となってくる。

2回目の授業では、実際に小説を書き始めるにあたりシミュレーションに基づいた小説のプロットを完成させるため「アイディアを実行する（収束的思考）」の段階に入る。いろいろなアイディアの中から無理のない設定であるかどうかをシミュレーションし、よりよいものを選んでいく。3回目の授業の4人グループによる「相談会」においてもメンバーそれぞれが「アイディアを思い描く」過程を共有し、実行へ向けて進んでい

く。「他の人のアイデアの長所と短所を特定し、良さを認め合ったり助言しあったりする」ことは「アイデアを振り返る（メタ認知）」に該当する。

本単元で引き出される、創造的思考の習慣

創造的思考のプロセス（試行錯誤と創意工夫）	創造的思考の習慣（赤字はキーワード）
思いや問題に気づく <ul style="list-style-type: none"> アイデアの条件、アイデアを生み出す方法、道具を確認する。 観察、分析する。感じる、驚く、受け止める、疑問を感じる。 自分ごととしてとらえて思いをふくらませる。 他者の視点から想像（共感）する。 関連する分野・領域の知識・技能、経験を想起し、アイデアを生み出す際に活用する。 	<ul style="list-style-type: none"> その状況で何をどう感じるか、自分の感情や意思に焦点を当てる 物語(出来事)を語る視点を意識する（一人称視点・三人称視点） それぞれのキャラクターの違いや個性に気づく
アイデアを思い描く【拡散的思考】 <ul style="list-style-type: none"> 常識にとらわれ過ぎずに、奇抜で斬新なイメージやアイデアを広げ、楽しむ。 他の分野、領域の知識・技能、経験や、多様な情報を統合し、新たな意味を生み出す。 	<ul style="list-style-type: none"> 「もしも…」という仮説を考える シミュレーションする（複雑に関連し合うシステムを捉える） 予想外の出来事を想定する（バイアスを意識する）
アイデアを実行する【収束的思考】 <ul style="list-style-type: none"> より意味や価値のあるアイデアを選択する。 より新規性や有用性のあるアイデアを吟味する。 選択・吟味したアイデアを具体的に構想、試作・試行する。 	<ul style="list-style-type: none"> 文体や構成に注意して物語の表現様式（会話文・地の文）で書く。 物語のクライマックスや結末に向けて、出来事の因果関係をつなげて配列する
アイデアを振り返る【メタ認知】 <ul style="list-style-type: none"> アイデアが意図したとおりに機能しているか確かめる。 他の（人の）アイデアの長所と短所を特定し、良さを認め合ったり助言しあったりする。 	<ul style="list-style-type: none"> 自分が伝えたいことと、読者に伝わることの違いを理解する 言葉の選び方によって変わる印象の違いに気づく

（渡邊教諭指導案より）

批判的思考力の育成

渡邊教諭は何よりも「他者との学びあい」を大切にしており、生徒同士で互いの小説を読みあったりすることで互いに学ぶことができ、それ自体が楽しさを生むと考えておられる。言葉の学びにはたくさんのモデルが必要と考えており、生徒同士の作品や感想から学ぶものが大きいと考えているとのことであった。授業時間の7割を生徒が考えを述べるなどのアウトプットにすることを目指しているという。

協働力の育成

中学校学習指導要領の国語編には前述の「読むこと」「書くこと」に加え、「聞くこと」「話すこと」が示されている。指導事項として下記の5項目が示されている。

- 話題の設定、情報の収集、内容の検討
- 構成の検討、考えの形成（話すこと）
- 表現、共有（話すこと）
- 構造と内容の把握、精査・解釈、考えの形成、共有（聞くこと）
- 話合いの進め方の検討、考えの形成、共有（話し合うこと）

小説執筆は授業の一環の短編小説であっても、一人で黙々と行う「書くこと」のみのイメージがあるが、本実践はクラス全体での作品の共有や、4人グループでの活動による「読むこと」「聞くこと」「話すこと」の活動がある。情報収集や創作した互いの小説を読むので「読むこと」の活動がある。小説執筆に関するテーマの設定、情報収集、内容の検討について、生徒が「話すこと」を通して考えの形成をし、言葉で表現し、級友に共有をする。級友との意見交換を通じた「聞くこと」の活動で、「構造と内容の把握」が期待される。「構造と内

容の把握」とは「叙述を基に、文章の構成や展開を捉えたり、内容を理解したりすることである。」と説明されている。

4人グループによる「相談会」では役割を交代しながら司会、自分の小説の紹介、他のメンバーの小説の検討、他のメンバーの小説の改善へのアドバイス、を行う。構想メモを互いに読む活動で、多様な発想や考えに触れる機会がある。個人作業と思われている小説創作が他者との協働作業となっているのである。

9-2-2-3 本授業における ICT の活用

- ① 教諭自作の生成 AI をアドバイザーとし、小説推敲に活用
- ② 構想メモをデジタルデータとして生徒間で見られるよう共有
- ③ Canva を活用した挿絵を小説に添付

渡邊教諭の実践の特徴としては、他の実践には見られない、教諭がカスタマイズした生成 AI から創作のアドバイスを得ることが挙げられる。生成 AI と、級友からのリアルなアドバイスの双方からのアドバイスにより、バランスの取れた活動となり、多面的な観点からの推敲が可能となる。

紙媒体ではない「デジタル防災小説」の取り組みにおいて Canva で挿絵をつけ、完成した小説を Padlet に載せるなどの事例は他にもみられるが、構想段階のデジタルメモを各自の端末で共有し、小説の企画の段階でグループ活動を通してアドバイスをし合うなどの例は独自性が高い取り組みであると考えられる。

こうした取り組みは、渡邊教諭が附属学校園連携研究のテーマ別部会「ICT 部会」部会長を務められ、「生成 AI 時代だからこそ、自分の言葉で価値を語る力が重要」という信念のもと日々様々な授業実践をされているからこそ生まれたものと思われる。渡邊教諭は ICT の活用を通し、「個性的な学びを引き出す」ことを試みられており、上述した活用のほかにも、画像（画像への書き込みやコメント追加）の活用、オンライン掲示板アプリ Padlet（左下）などのアプリの活用、オンライン・グラフィックデザイン・ソフトウェアの Canva（画像生成 AI）などの活用、前述の渡邊教諭が自ら作成した生成 AI である GPTs の活用など多岐にわたっている。



(渡邊教諭指導案より)

9-2-2-4 「防災小説」を取り上げる意義

防災教育はSDGsの目標11の「都市を包摂的、安全、レジリエントかつ持続可能にする」及び目標13の「気候変動とその影響に立ち向かうため、緊急対策を取る」に該当する。



「防災小説」は、防災教育や地震学がご専門の大木聖子（おおきさとこ）慶應大学准教授（SFC 防災社会デザイン研究室）が考案されたものである。自分自身が災害に遭遇するという設定で小説のプロットを考え、災害を「自分事」として捉えられるようにすることを目指した教材で全国の小中高で実践されている。

「防災小説」は、ナラティブ・アプローチを防災分野へ応用したものと大木ら（2018）は説明している。ナラティブ・アプローチとは相談者などの物語（ナラティブ）を通して解決法を見出すアプローチのことで、臨床心理学の領域から90年代に生まれたものである。

高木（2024）は防災教育の重要性が東日本大震災を機に再認識されるようになったものの、有用な教材や指導案が不足していることを指摘し、防災小説を国語教育で取り上げることの意義について「言葉を司る国語科教育の視点から、学習者の防災意識を涵養すること」が必要となっていると説明した。小学校の実践を紹介した高木は「執筆活動を通して、有事の際にどのように行動を取ればよいのか」を振り返り、子どもたちが自分の生活を見つめ直す契機となったことを指摘した。

「防災」という実生活を国語科授業につなげることについては、「物語の基本的な構成要素の理解」や「より信頼性の高い情報を集め、整理して『防災小説』に活かす」ことが指導案に紹介されている。国語科授業を実生活・実社会につなげることについては、「完成した『防災小説』を『命をつなぐ未来館』に寄贈し、来館者にも読んでもらう」というように自分たちの作った防災小説を多くの人々に読んでもらい、防災教育に寄与すること、「『防災小説』創作の学習によって自分ごととなった防災の知識を保ち、いつ地震が来てもいいように備える」というように活きた防災教育として小説創作体験を活かすことが示されている。

表 9-2-1 附属中学校の目標と国語科の概要

附属中学校の学校目標	自主自律の精神を持ち、広い視野に立って行動する生徒を育成する
ICTの活用	2019年からChromebookを導入、一人一台端末環境
国語科の授業目標	感性を磨き、論理的に考え、表現し、伝え合う言葉の力を育てる
国語の授業時数	1, 2年各4単位、3年3単位
使用教科書選定のポイント（抜粋）	思考ツールの充実、教材数が他社よりも多く、生徒の実態に合わせアレンジしやすい
国語科の授業（抜粋）	他者と関わり協働する力 実際の社会の中で運用できる確かな言葉の力や思考力を育む授業作り

9-2-2-5 参考文献

大木 聖子・永松 冬青・所 里紗子・山本 真帆（2018）「防災小説」の理論的考察－高知県土佐清水市立清水中学校における防災教育－日本地球惑星科学連合 2018 年大会発表資料

https://www.jpгу.org/meeting_2018/SessionList_jp/detail/G-04.html#:~:text=%E5%A4%A7%E6%9C%A8%20%E8%81%96%E5%AD%90-,%E4%BA%88%E7%A8%BF,-11%3A15%20%2D%2011 (2025年1月5日参照)

杉山高志・矢守克也(2022)「Days-After」の視座を用いた防災活動の分析 実験社会心理学研究 第62巻第2号 https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjesp/62/2/62_2202/_article/-char/ja/ (2025年1月5日参照)

高木公裕(2024).学習者の防災意識を喚起する単元「防災デジタル小説」の提案—自分を主人公とする物語創作を通じた自助意識と共助意識の醸成—佐賀大 国語教育 8巻, p. 48-58.
[saga-.repo.nii.ac.jp/record/2000435/files/takaki_202402.pdf](https://www.repo.nii.ac.jp/record/2000435/files/takaki_202402.pdf) (2025年1月5日参照)

文部科学省(2017) 中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説・国語編
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_002.pdf (2025年4月11日参照)

渡邊光輝(2024) 防災小説(生成AIを活用した小説創作の試み) お茶の水女子大学附属学校園教材・論文データベース <https://kyozai-db.fz.ocha.ac.jp/search/detail/937>

付録

令和6年度 コンピテンシー育成開発研究所構成員（2025年3月31日）

所長			
	教授	坂元 章	兼任
副所長			
	教授	曹 基哲	専任
	教授	池田 全之	兼任
	特任准教授	下島 泰子	専任
総合知教育改革部門			
部門長	教授	曹 基哲	専任
専任教員	教授	山田 美穂	専任
	特任准教授	山岸 由紀	専任
研究員	教授	赤松 利恵	兼任
	教授	浅井 健一	兼任
	教授	浅田 徹	兼任
	教授	飯田 薫子	兼任
	教授	荒木 美奈子	兼任
	教授	大瀧 雅寛	兼任
	教授	小林 誠	兼任
	教授	佐藤 敦子	兼任
	教授	長澤 夏子	兼任
	教授	服田 昌之	兼任
	教授	森 義仁	兼任
	准教授	河合 英徳	兼任
	准教授	西村 純子	兼任
	准教授	萩田 真理子	兼任
	准教授	長谷川 直子	兼任
准教授	脇田 彩	兼任	
講師	佐藤 瑤子	兼任	
客員研究員		麻生 奈央子	

コンピテンシー測定部門			
部門長	特任准教授	下島 泰子	専任
専任教員	特任助教	秋山 久美子	専任
研究員	准教授	伊藤 大幸	兼任
	准教授	高橋 哲	兼任
	講師	王 一瓊	兼任
	講師	土田 修平	兼任
	講師	武藤 世良	兼任
	助教	斎藤 彩	兼任
	助教	辻谷 真知子	兼任
	連携研究員	附属幼稚園教諭	佐藤 寛子
附属小学校教諭		江部 紀美子	連携
附属小学校教諭		岡田 博元	連携
附属中学校教諭		向田 瑞貴	連携
附属中学校教諭		渡邊 光輝	連携
附属高等学校教諭		沼畑 早苗	連携
附属高等学校教諭		丸山 実花	連携

比較日本学教育研究部門			
部門長	教授	神田 由築	兼任
専任教員	准教授	埋忠 美沙	専任
研究員	教授	谷口 幸代	兼任
	教授	宮内 貴久	兼任
	准教授	石井 久美子	兼任
	准教授	遠藤 みどり	兼任
	准教授	大藪 海	兼任
	准教授	竹村 明日香	兼任
	准教授	田中 琢三	兼任
	准教授	土山 玄	兼任
	准教授	中野 裕考	兼任
	准教授	難波 知子	兼任
	准教授	藤川 玲満	兼任
	准教授	松岡 智之	兼任
	准教授	湯川 文彦	兼任
	講師	李 址遠	兼任
	助教	加藤 夢三	兼任
	助教	長野 邦彦	兼任
助教	西坂 祥平	兼任	
客員研究員		Polly SZATROWSKI	
		飯田 明日美	
		内田 滯子	
		鹿内 浩胤	
		嶋崎 聡子	
		巽 昌子	
		馬場 幸栄	
		福留 奈美	
		星野 祐子	
		森上 優子	
		松葉 涼子	
研究協力員		Victoria DAVIS	
		Rachele Mansi	
		小濱 聖子	
		加藤 厚子	
		東海林 亜矢子	
		鈴木 朋子	
		芹澤 良子	
		永井 瑞枝	
		宮崎 真帆	
		柳澤 京子	
	和田 華子		