

# 竹早地区幼小中連携研究における主体性の定義の再考

鈴木 一成〔代表〕<sup>1)4)</sup>

小岩 大<sup>1)4)</sup> 佐藤 洋平<sup>2)</sup> 神山 雅美<sup>3)</sup> 勝岡 幸雄<sup>1)</sup> 森 顕子<sup>1)</sup> 渡邊 智紀<sup>1)</sup> 渡辺 行野<sup>1)</sup>

岩瀬三千雄<sup>1)</sup> 上野 敬弘<sup>2)</sup> 佐川 勝史<sup>2)</sup> 土谷 直人<sup>2)</sup> 平山 秀人<sup>2)</sup> 宮寄佐智子<sup>2)</sup> 森下 準司<sup>2)</sup>

小野瀬倫也<sup>5)</sup>

1) 附属竹早中学校

2) 附属竹早小学校

3) 附属幼稚園竹早園舎

4) 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科

5) 国士舘大学

## 目 次

1. 問題の所在	102
2. 竹早地区幼小中連携研究における主体性の定義	102
2. 1. 主体性の定義	102
2. 2. 連携カリキュラムの位置づけ	103
2. 3. 竹早地区連携カリキュラムの検証手法としてのパフォーマンス評価	104
2. 4. 主体性の定義を拡張する必要性	104
3. キーコンピテンシー	104
3. 1. キーコンピテンシーと主体性の定義の関連性	104
3. 2. カテゴリー1：道具を相互作用的に用いる	105
3. 3. カテゴリー2：異質な集団で交流する	106
3. 4. カテゴリー3：自律的に活動する	106
4. 主体性の定義の再検討	107
5. 理科連携カリキュラムにおける主体性の分析	108
5. 1. キーコンピテンシーの視点をういた「育てたい子ども像」の分析	108
5. 2. 「育てたい子ども像」から導かれる子どものパフォーマンス	108
6. まとめ	109

# 竹早地区幼小中連携研究における主体性の定義の再考

鈴木 一成 [代表] <sup>1) 4)</sup>

小岩 大 <sup>1) 4)</sup> 佐藤 洋平 <sup>2)</sup> 神山 雅美 <sup>3)</sup> 勝岡 幸雄 <sup>1)</sup> 森 顕子 <sup>1)</sup> 渡邊 智紀 <sup>1)</sup> 渡辺 行野 <sup>1)</sup>  
岩瀬三千雄 <sup>1)</sup> 上野 敬弘 <sup>2)</sup> 佐川 勝史 <sup>2)</sup> 土谷 直人 <sup>2)</sup> 平山 秀人 <sup>2)</sup> 宮寄佐智子 <sup>2)</sup> 森下 準司 <sup>2)</sup>  
小野瀬倫也 <sup>5)</sup>

1) 附属竹早中学校

2) 附属竹早小学校

3) 附属幼稚園竹早園舎

4) 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科

5) 国士舘大学

## 1. 問題の所在

現在、東京学芸大学附属竹早幼稚園・小学校・中学校（以下：竹早地区）においては、幼小中連携研究が進められている<sup>1)</sup>。この幼小中連携の研究は主体性の育成を目的としており、幼小中11年間を、子どもの主体性を発揮している姿を基準にして、4ステージ・8ステップに分けて発達・実践の両面から研究を進めている。

研究は平成15年から現在まで長期にわたって行われており、教科研究・連携研究に多くの知見が明らかになっている。これらの知見は、今後、多方面の研究へ資すると考えられるが、この研究の目的である主体性の育成における「主体性」の定義は、子どもの活動そのものに焦点を当てているために潜在的カリキュラムの側面が強調されている。そこで、教科教育の視点からこの定義を活用するためには、主体性の定義を拡張することにより顕在的カリキュラムと整合性を持たせることが必要であると考えられる。

そこで本稿では、この主体性の定義を TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) のカリキュラムモデルや OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)/ DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) のキーコンピテンシーと比較することによって再考し、顕在的カリキュラムへの理論的な拡張を試みた。

## 2. 竹早地区幼小中連携研究における主体性の定義

### 2. 1. 主体性の定義

竹早地区においては平成15年より現在まで、主体性の育成を目的として幼小中連携研究が進められている。この根幹をなす主体性は、鯨岡の論<sup>2)</sup>を根拠にして、以下のように定義されている<sup>3)</sup>。

#### 【主体性の定義】

「子どもがよりよく生きるために、自分（あるいは集団）の願いに基づき、自らの意思・判断で行動しようとする姿勢や態度」

鯨岡によれば「主体」とは両義性を持った概念であり、「私は私」という言葉で示される自己主張や自己発揮をするなど意欲的に活動する「個」の側面と、「私は私たち」という言葉に示される協調性やルールを重視する「集団」の両面があることを指摘している。これは主体性が単純に両義的な意味を持つことと同時に、子どもが

幼小中の各校種で成長していく過程において、主体性の定義が徐々に遷移していき、社会的な意味合いを濃くしていくことを示唆していると考えられる<sup>4)</sup>。

竹早地区では、この主体性の定義を基にして、11年間で4ステージ・8ステップに分けた竹早地区連携カリキュラムの作成や、言語、社会、自然、表現、健康、人間の各グループにおける授業実践を行ってきた。これらの実践研究においては数多くの知見が明らかになっており、主体性の定義を再考することにより、さらなる進展が期待される。

## 2. 2. 連携カリキュラムの位置づけ

主体性の定義を再考する前に、竹早地区で現在使用されている竹早地区連携カリキュラムの位置づけを検討する。これは、竹早地区連携カリキュラムの位置づけを明らかにすることにより、主体性の定義がどのような性質を持つものであるかを明らかにするためである。

図1は、IEAがTIMSSの調査枠組みとして提案した三つの水準のカリキュラムを示したカリキュラムモデルである<sup>5), 6)</sup>。「意図されたカリキュラム (Intended Curriculum)」とは、国家または教育制度の段階で決定された目標・内容であり、教科書等に示されるような概念、技能、態度などを記述したものである。「実施されたカリキュラム (Implemented Curriculum)」とは、「意図されたカリキュラム」を教師が解釈して園児・児童・生徒に与える学習内容であり、実際の指導、教室経営、教育資源の利用などが含まれている。そして、「達成されたカリキュラム (Attained Curriculum)」とは、「実施されたカリキュラム」の結果として、園児・児童・生徒が学校生活の中で獲得した概念、技能、態度を示している。

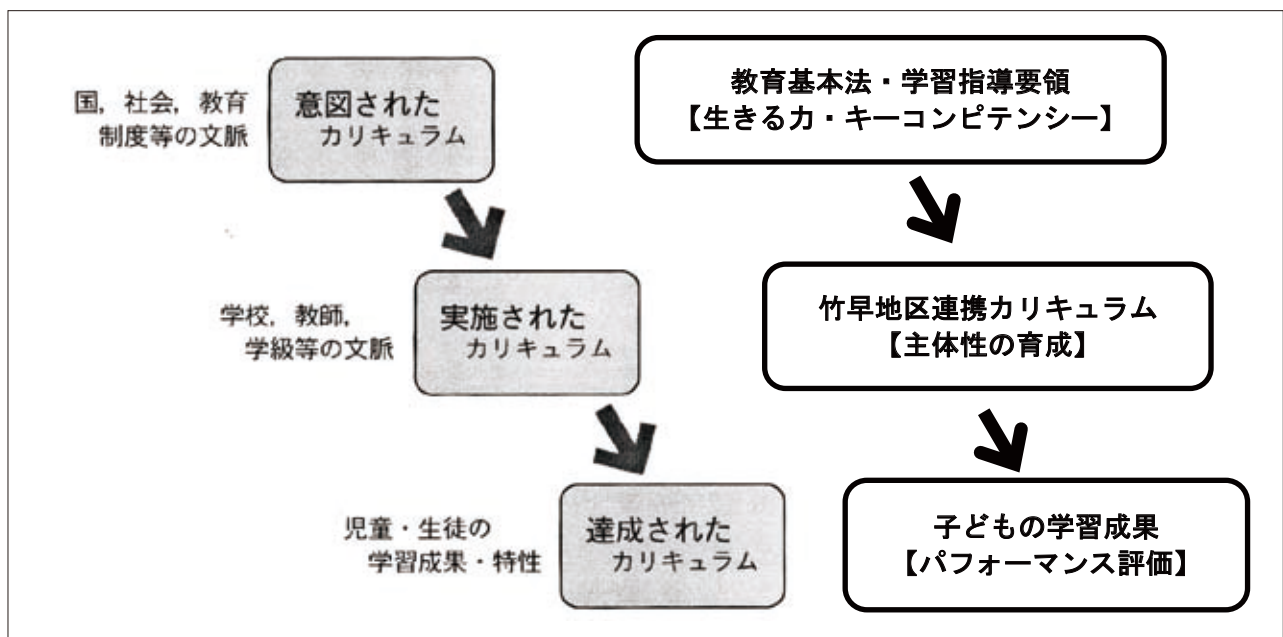


図1 TIMSSにおけるカリキュラムモデルを参考にした竹早地区連携カリキュラムとパフォーマンス評価の位置づけ (Mullis et al., 2009; 猿田, 2012)

本研究で対象としている竹早地区連携カリキュラムは、系統主義的なカリキュラムではなく、実践を基にしたカリキュラムである。したがって、竹早地区連携カリキュラムは実際に指導が行われる「実施されたカリキュラム」のレベルであると考えられる<sup>7)</sup>。これは、主体性の定義が「実施されたカリキュラム」のレベルにおいて機能する定義であることを示しており、この定義は教育基本法や学習指導要領等の「意図されたカリキュラム」の理念を包含していると考えられる。換言すれば、竹早地区の主体性の定義は、現行の学習指導要領において目的としている「生きる力」の育成という理念を包含しているものであるということである<sup>8)</sup>。

## 2. 3. 竹早地区連携カリキュラムの検証手法としてのパフォーマンス評価

パフォーマンス評価とは、子どもがその時点で表現した学習活動の総体に対する評価である<sup>9)</sup>。この評価は、標準テストに代表されるような紙媒体のテストだけではなく、実験などの実技、文字表現、描画、数式、グラフ、表、記号等を駆使して子どもが表現したもののすべてを評価することができ、さらに問題解決過程等の複雑なプロセスも評価することが可能である。

図1のTIMSSのカリキュラムモデルにおいて、竹早地区連携カリキュラムが「実施されたカリキュラム」のレベルであると措定すると、必然的にその下位構造である「達成されたカリキュラム」の存在が示唆される。この「達成されたカリキュラム」とは、具体的な子どもの学習成果の総体であり、「達成されたカリキュラム」は学習活動におけるパフォーマンス評価の蓄積であると考えられる。

この「達成されたカリキュラム」は「実施されたカリキュラム」でのねらいを具現化した結果であることから、「達成されたカリキュラム」を分析することによって、「実施されたカリキュラム」の検証を行うことが可能となる。換言すれば、竹早地区連携カリキュラムを検証するためには、竹早地区の学習活動において子どものパフォーマンス評価を十全に行い、その全体像を分析することが必要とされているのである。

## 2. 4. 主体性の定義を拡張する必要性

ここでは、主体性の根拠と竹早地区連携カリキュラムのレベルから導かれた考察を基にして、現行の主体性の定義を再検討してみる。

まず、「子どもがよりよく生きるために、自分（あるいは集団）の願いに基づき～」という前半部分からは、子どもの生きる力の育成のために個として、あるいは集団として協働的に活動する姿であると措定することができる。さらに、「～自らの意思・判断で行動しようとする姿勢や態度」という後半部分からは、子どもが自律的に課題に対して自己調整を行いながら活動していく姿であると措定することができる。

特に、この後半部分は問題解決過程としてとらえることも可能であり、これまでは各グループ・各教科においては「育てたい子ども像」として、この後半部分をそれぞれ個別に解釈して授業実践が進められてきた。しかし、現在の竹早地区の教科教育・連携教育は研究が開始された平成15年と比べ、非常に成熟した状態になりつつある。したがって、今後の教科教育・連携教育を行うに当たっては、主体性の定義をさらに精緻化し、その定義を吟味して授業実践を行うことが課題であるといえるだろう。

そこで、批判的な立場から主体性の定義を再考すると、鯨岡によって検討された「主体」という概念は「間主観性」、「共同主観性」、「相互主体性」等の概念を整理することを目的として構築されたものであることがあげられる。これは、各ステージで育成すべき子どもの活動、すなわち潜在的カリキュラム（Hidden curriculum）については十分表現されているものの、各グループ・各教科で育成すべき子どもの活動、すなわち顕在的なカリキュラム（Manifest curriculum）については十分に表現されていないと考えることができる。

これは換言すれば、主体性の定義には各グループ・各教科で育成する子どもの活動が明確になっておらず、主体性を再定義するための条件として、顕在的なカリキュラムを理論的に支援する視点を具備することが必要とされているのである。

## 3. キーコンピテンシー

### 3. 1. キーコンピテンシーと主体性の定義の関連性

旧来の学校教育においては、読み・書き・そろばん（計算）の各能力を育成することが必要であると考えられてきた。しかしながら、国際化と情報化が進む現代においては、この三つの能力だけでは不十分であることは明らかである。そこでOECD（経済協力開発機構）では、読み・書き・そろばん（計算）の他に、どのような能



力がこれからの社会において重要で、必要で、望ましいものであるかを検討するために DeSeCo (Definition and Selection of Competencies : コンピテンシーの定義と選択) プロジェクトにおいてキーコンピテンシーの検討を行った<sup>10)</sup>。

キーコンピテンシーは需要思考アプローチや機能的アプローチとしてとらえられており、「固有の文脈に対してその複雑な需要に対してうまく対応する能力」として定義されている。これは、固有の文脈を措定した際にコンピテンシーが内的構造をもち、多様に文脈に対応できることを意味しており、子どもが学校や日常生活で直面するような様々な状況においても活用可能な能力であることを示している<sup>11)</sup>。

DeSeCo による検討の結果、キーコンピテンシーは 3 つの広域カテゴリーにより分類されることが明らかとなった。すなわち、「1. 道具を相互作用的に用いる (Using tools interactively)」、「2. 社会的に異質な集団で交流する (Interacting in heterogeneous groups)」、「3. 自律的に活動する (Acting autonomously)」の 3 カテゴリーである<sup>12)</sup>。

これらのキーコンピテンシーは「生きる力」と強い関連性を持っている。中央教育審議会の答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」によれば、『『生きる力』は、その内容のみならず、社会において子どもたちに必要となる力をまず明確にし、そこから教育の在り方を改善するという考え方において、この主要能力（キーコンピテンシー）という考え方を先取りしていたと言ってもよい。』と記述しており、現行の学習指導要領においてキーコンピテンシーが「生きる力」と同義であることを明らかにしている<sup>13)</sup>。

カリキュラムのレベルでの考察より、主体性の定義には「生きる力」の育成という理念が包含されていることは前述のとおりである。したがって、「生きる力」とキーコンピテンシーが同義であることを踏まえると、主体性の定義の中にはキーコンピテンシーという概念が包含されていると考えられる。つまり、従来の竹早地区で使われていた主体性の定義の中には、もともとキーコンピテンシーの概念が包含されており、キーコンピテンシーの諸概念を利用して主体性の定義を論じることが保証されるのである。

### 3. 2. カテゴリー 1 : 道具を相互作用的に用いる

国際的で情報化社会の現代においては、情報端末のような物理的な道具の他に、言語、情報、知識といった相互作用的な道具の熟達が必須と言える。

このカテゴリーが必要な理由としては「技術を最新のものにし続ける (The need to keep up to date with technologies)」、「自分の目的のために道具を合わせる (The need to adapt tools to own purposes)」、「世界と活発な対話をする (The need to conduct active dialogue with the world)」の 3 項目があげられている。これは常に知識・技能を最新のものにアップデートし、目的を達成するためにどの道具をどのように活用するかを理解しておき、さらに、これらを能動的に活用することが求められていると考えられる。

このカテゴリーのキーコンピテンシーは「1A. 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力 (Use language, symbols and texts interactively)」、「1B. 知識や情報を相互作用的に用いる (Use knowledge and information interactively)」、「1C. 技術を相互作用的に用いる (Use technology interactively)」の 3 つである。

1A は言語スキル (話し言葉、書き言葉の両方) や計算その他の数学的スキル (たとえば、グラフ、表、さまざまな形のシンボルなど) をさまざまな状況 (たとえば、家族、職場、市民生活) において効果的に活用することに焦点が置かれる<sup>14)</sup>。これは PISA における言語リテラシー、数学リテラシー、計算リテラシーと同義である。

1B の具体的な例は、PISA における科学的リテラシーである<sup>15)</sup>。科学的リテラシーは「自然界および人間の活動によって起こる自然界の変化について理解し、意思決定をするために、科学的な知識を使用し、課題を明確

にし、証拠に基づく結論を導き出す能力」と定義づけられている<sup>16)</sup>。

1C はインターネット等の最新技術を用いると同時にその潜在的な可能性を発見、活用していく能力である<sup>17)</sup>。これら 3 つのコンピテンシーは学校教育においては各グループ・各教科（例えば国語や算数・数学など）における活動で、各種リテラシーとして育成されと考えられる。

### 3. 3. カテゴリー 2：異質な集団で交流する

人間は物質的・心理的に生きていくためにも、社会的なアイデンティティを得るためにも、多くの人々のつながりに依存している。

このカテゴリーが必要な理由としては「多元的社会の多様性に対応する (The need to deal with diversity in pluralistic societies)」、「思いやりの重要性 (The importance of empathy)」、「社会的資本の重要性 (The importance of social capital)」の 3 項目があげられている。これは、個人間の人間関係をうまく管理することにより、個人の利益や新しい協力関係をつくるうえでも重要であり、それを自ら作り出すことが求められていると考えられる。

このカテゴリーのキーコンピテンシーは「2A. 他人といい関係を作る能力 (Relate well to others)」、「2B. 協力する能力 (Co-operate, work in teams)」、「2C. 争いを処理し、解決する能力 (Manage and resolve conflicts)」の 3 つである。

2A は、個人が、たとえば、家族、友人、あるいは隣人との人間関係を開始したり、維持したり、取り扱ったりすることを可能にする。相手が歓迎され、包み込まれ、生き生きとしていられると感じてられるような環境を作り出すために、その人の価値観、新年、文化、歴史を尊重し、大切にすることが前提となる<sup>18), 19)</sup>。

2B は共通の目的に向かって他者と協力し、一緒に仕事をする能力である。これは集団全体に必要とされる能力ではなく、集団の個々の成員が必要とする能力である。協力には、集団とその規範へのコミットメントと自律的な活動の間でバランスをとること、および集団に能動的に参加する責任とリーダーの役割を共有し、他者を支援する必要の間でバランスを取ることが含まれている<sup>20)</sup>。

2C は、対立を処理し、解決し、対立する利害を調整し、または許容しうる解決策を見つける能力である。この能力は個人が他者のニーズや利害を考慮し、ある問題の当事者が他者を犠牲にして、そのすべてを達成しようとするのではなく、すべての紛争関係当事者がある程度利益を得る（どちらにとっても有利な解決をはかる）ことが望ましいと考えることを前提としている<sup>21)</sup>。これら 3 つのコンピテンシーは学校教育においては日常的に遭遇する事象であり、様々な学習活動や行事を通して学んでいくと考えられる。

### 3. 4. カテゴリー 3：自律的に活動する

自律的に活動するという事は、社会的に孤立することではなく、個人が自分の社会的な関係や自分の果たしている立場と果たしたい役割といった自分の環境に気づき、自分の生活を有意義なものにしていくことを意味している。

このカテゴリーが必要な理由としては「複雑な社会で自分のアイデンティティを実現し、目標を設定する (The need to realise one's identity and set goals, in complex world)」、「権利を行使して責任を取る (The need to exercise rights and take responsibility)」、「自分の環境を理解してその働きを知る (The need to understand one's environment and its functioning)」の 3 項目があげられている。これは伝統的な社会のように立場が明確に決められていない現代において、自分の果たしている役割や果たしたい役割を明確に定め、自分のおかれている環境内で責任を持った決定や選択を行う能力が求められていると考えられる。

このカテゴリーのキーコンピテンシーは「3A. 大きな展望の中で活動する能力 (Act within the big picture)」

「3B. 人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する能力 (Form and conduct life plans and personal projects)」、 「3C. 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する能力 (Defend and assert rights, interests, limits and needs)」の3つである。

3Aは「大きな展望」、つまり、行動や決定のより大きな規範的、社会経済的、歴史的文脈、またその文脈がいかに関与するのか、その中における自らの立場性は何か、問題となっている事柄、自らの行動が導く長期的で間接的な影響、さらにこれらの要因を行動する際に考慮すること、等々を理解したり、検討したりすることに関わる。この考え方は「グローバルに考え、ローカルに行動する」というスローガンにある程度表現されている<sup>22)</sup>、<sup>23)</sup>。

3Bは、学校生活のような、特定のプロジェクトや計画に焦点を当てる際に重要なのは、それが他と無関係に存在しているのではないと認識することである。私たちのアイデンティティやセルフ・エスティーム (自尊心) の意識は、生活の中で経験し、作り出す継続性に基づいている。人生計画や個人的なプロジェクトを作る能力には、未来志向であること、つまり、楽観主義と潜在的可能性が前提となる。同時に、可能な領域の範囲内でしっかりした足場を持つ必要があり、それはアクセスできる資源や必要な資源 (たとえば、時間、お金、その他の資源) を見つけ出し、評価すること、そしてプロジェクトを実現するための適切な手段を選択することなどである。目標に優先順位をつけて、その意味をさらに明確にしたり、効率的、効果的なやり方で自らの資源を使ったりすることを含意する<sup>24)</sup>。

3Cは自己決定的な権利 (たとえば、同一労働同一賃金) やニーズ (たとえば、適切なヘルスケア)、および集合体の成員としての個人の権利やニーズ (たとえば、民主的制度や地方・国レベルの政治プロセスへの能動的参加) の両方に関係している。この能力は高度に構造化された法的問題からアサーティブネス (上手な自己主張) を必要とする日常的な事柄にいたるまでのさまざまな状況に関連している<sup>25)</sup>。

これら3つのコンピテンシーは学校教育においては、主に学級や生徒会活動などの自治的な活動において具現化されると考えられる。

#### 4. 主体性の定義の再検討

竹早地区における主体性の定義は「子どもがよりよく生きるために、自分 (あるいは集団) の願いに基づき、自らの意思・判断で行動しようとする姿勢や態度」であり、この定義にはキーコンピテンシーが包含されていることは、これまでの議論から明らかになった。

そこで、ここでは主体性の定義を、キーコンピテンシーの広域カテゴリーである「1. 道具を相互作用的に用いる」、「2. 社会的に異質な集団で交流すること」、「3. 自律的に活動すること」と比較することにより、竹早地区の主体性の定義においてキーコンピテンシーがどの広域カテゴリーが強調されているかを検討する。

まず、定義の最初である「子どもがよりよく生きるために…」の部分は、前述のとおり学習指導要領で示された「生きる力」の育成を指定していると捉えることができる。この部分とカリキュラムのレベルの議論からキーコンピテンシーを用いることの正当性が保証される。

次に「…自分 (あるいは集団) の願いに基づき…」の部分は、自分の活動を計画すると同時に集団のルールや集団と自分との関連性を考慮しながら活動することを意味している。これは「3. 自律的に活動する」というコンピテンシーを学校教育の中で育成しているととらえることができる。特に、鯨岡の論から集団の中の個という概念を用いているが、これは「3A. 大きな展望の中で活動する能力」と対応しており、子細な構造において共通点を見ることができる。

そして定義に最後の部分である「…自らの意思・判断で行動しようとする姿勢や態度」は、子どもが活動していることを意味しているが、これは前述の集団のルールや集団と自分との関連性を踏まえた上での活動であることを前提とすれば、「…自らの意思・判断で行動しようとする姿勢や態度」は単なる活動を示すのではなく、学



校教育法において「…基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養う…」と示されている学力要素であると解釈することができる。

この学力要素は一連の問題解決的な活動であり各種のリテラシーと関連するため「1. 道具を相互作用的に用いる」というコンピテンシーを学校教育の中で育成する根拠となることを示している。さらに、このコンピテンシーは言語・数学リテラシーなど各グループ・各教科において育成する能力との関連性が高く、顕在的なカリキュラムを理論的に支援することが可能となる。

最後に、主体性の定義の文面の中には「2. 社会的に異質な集団で交流すること」というコンピテンシーが明示されていないが、学校教育においては集団で交流し、人間関係の衝突を調整することは日常的に遭遇する事象であることから、暗黙裡にこの定義の前提にしていると考えられる。

このように竹早地区における主体性の定義をキーコンピテンシーの視点を用いて解釈することにより、顕在的なカリキュラム、すなわち各教科・領域における主体性を詳細に分析することができるのである。

## 5. 理科連携カリキュラムにおける主体性の分析

### 5. 1. キーコンピテンシーの視点を用いた「育てたい子ども像」の分析

竹早地区の各教科・領域では多くの授業実践が行われてきた。その授業実践の目的は主体性の育成であるが、各教科・領域において主体性をさらに詳細に吟味し、共通理解するために、各教科・領域では主体性の育成を具体的な「育てたい子ども像」として表現している。

竹早地区における主体性の定義がキーコンピテンシーと関連しており、キーコンピテンシーの視点を用いて定義を解釈することにより、各教科・領域における主体性を分析することが可能であることから、ここでは理科における「育てたい子ども像」を、キーコンピテンシーの広域カテゴリーである「1. 道具を相互作用的に用いる」、「2. 社会的に異質な集団で交流すること」、「3. 自律的に活動すること」の三つの視点を用いて分析することにより、理科において育成される主体性を明らかにする。

### 5. 2. 「育てたい子ども像」から導かれる子どものパフォーマンス

竹早地区の理科における育てたい子ども像は、「強い動機に基づいて意欲的に課題に関わり、得られた経験や知識について自ら考え、表現する子」である。この「育てたい子ども像」をキーコンピテンシーの広域カテゴリーである三つの視点を用いて分析することにより、理科において主体性が育成されていることを実証するためのパフォーマンスを明らかにする。

前半の「強い動機に基づいて意欲的に課題に関わり～」の部分は、理科における強い目的意識を意味している。この目的意識は自然発生的に発現することを期待しているのではなく、ホワイト（White）が指摘するように、学習者の知識体系の反映として自然事象を捉えることを意味している<sup>26)</sup>。これは言い換えると、子どもが自然事象を学習する際には、それまでに培った日常経験や既存概念を十全に表現し、それらの関連性を意識することが必要であるということである。これは日常経験や既存概念というグローバルな事象を、観察・実験といったローカルな事象に生かしていることから、「3. 自律的に活動すること」のカテゴリーにおける「3A. 大きな展望の中で活動する能力」の育成につながると考えることができる。つまり、理科における重要なパフォーマンスとして、子どもが自然事象を日常経験や既存概念と関連付けながら学習することが必要であることを示している。

後半の「得られた経験や知識について自ら考え、表現する子」という部分は、自然事象に対して科学的な知識や技能を基にして、様々な方略を用いた問題解決学習を意図している。問題解決学習は、まさに「1. 道具を相



相互作用的に用いる」の категорияにおける「1B. 知識や情報を相互作用的に用いる」活動であると考えられる。これは、理科における重要なパフォーマンスとして、基礎的・基本的な知識や技能を活用して、観察・実験などを、仮説を基にして計画・実施し、その結果を分析し解釈するとともに、他者の計画や考察を検討し改善することといった一連の問題解決的な学習が必要であることを示している。これらの活動は平成24年度全国学力・学習状況調査でも必要性が指摘されており<sup>27)</sup>、まさに理科の現代的課題であると考えられる。

なお、「2. 社会的に異質な集団で交流すること」という category については、主体性の定義の時の議論と同様に学校という文脈に暗黙裡に含まれているため、特に強調はしていない。しかし、授業実践の観察・実験の解釈場面においては、4人1組のグループ活動を行い、各自の考えを比較・検討してホワイトボードにまとめ、さらに学級内で議論する活動を実践するなど、この category において重要なパフォーマンスである集団活動を十全に実践している<sup>28)</sup>。

以上より、理科において主体性を育成されていることを示す重要なパフォーマンスは、子どもが自然事象を日常経験や既有概念と関連付け、問題解決的な学習を行うことであると考えられる。

## 6. まとめ

本研究では、竹早地区における主体性の定義である「子どもがよりよく生きるために、自分（あるいは集団）の願いに基づき、自らの意思・判断で行動しようとする姿勢や態度」を、キーコンピテンシーの視点を援用することによって再考し、顕在的カリキュラム、すなわち各教科や領域において主体性を育成する視点を明らかにした。

さらに、連携カリキュラムにおける理科の「育てたい子ども像」の分析を通して、主体性を育成する視点を各教科・領域に即して検討することにより、授業実践における重要なパフォーマンスを示せることが明らかとなった。

## 謝辞

本研究は、東京学芸大学附属竹早地区（附属幼稚園竹早園舎・附属竹早小学校・附属竹早中学校）の研究結果を基礎にして行われたものである。これまで竹早地区の研究に貢献してくださったすべての方へ、心から感謝の意を表します。

## 附記

本研究の一部は、JSPS 科研費24300271及び24531150の支援を受けたものである。

## 【参考文献】

- 1) 東京学芸大学附属竹早幼稚園・小学校・中学校：『平成24年度 東京学芸大学附属竹早幼稚園・小学校・中学校研究紀要』、2012
- 2) 鯨岡竣：『ひとがひとをわかるということ：間主観性と相互主体』、ミネルヴァ書房、2006
- 3) 同上書 1)
- 4) 例えば能美は、主体性という概念を「子どものどのような様子が主体的にみえるか」という、子どもを見る大人の側の観点から議論している。  
能美孝啓：「書評 鯨岡竣「ひとがひとをわかるということ：間主観性と相互主体性」」ミネルヴァ書房 2006」、京都大学文学部哲学研究室紀要、2010
- 5) Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Ruddock, G.J., O'Sullivan, C.Y., & Preuschoff, C., TIMSS 2011 Assessment Frameworks, TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College, 2009
- 6) TIMSS の枠組みの解釈は以下の文献を参考にした

- 猿田祐嗣：『論理的思考に基づいた科学的表現力に関する研究—TIMSS 及び PISA 調査の分析を中心に—』、東洋館出版社、2012
- 7) 東京学芸大学附属竹早幼稚園・小学校・中学校：『平成20年度 東京学芸大学附属竹早幼稚園・小学校・中学校研究紀要 主体性を育む幼・小・中連携の教育～第2・第4ステージに着目して～』、2009
- 8) 中央教育審議会（答申）：『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』、文部科学省、2008
- 9) パフォーマンスの定義については以下の文献を参考にした  
Perkins, D. N., Crismond, D., Simmons, R., Unger, C.: Inside Understanding software goes to school: Teaching for understanding with new technologies, pp.70-84, 1995, Oxford University
- 10) 本稿ではキーコンピテンシーの解説として以下の文献を参考になっている  
D. S. ライチェン他. (立田慶裕：監訳)：『OECD DeSeCo キーコンピテンシー 国際標準の学力を目指して』、明石書店、2006
- 11) 同上書 10)
- 12) OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)、Definition and Selection of Competencies: Executive Summary、2005 (<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>)  
※同上書10) と12) はキーコンピテンシーを紹介する順序が異なっており、本稿では12) の文献に記述されている順序を用いている
- 13) 同上書 8)、p.9-10
- 14) 同上書 10)、pp.117-118
- 15) 同上書 10)、p.118
- 16) OECD, Measuring student knowledge and skills, p.12, 1999
- 17) 同上書 10)、pp.120-121
- 18) 同上書 10)、pp.107-108
- 19) このキーコンピテンシーは以下の文献を参照している。  
Steins, S., What family life demands: A purposeful view of competent performance, Washington DC: National Institute for Literacy, 2000
- 20) 同上書 10)、pp.108-109
- 21) 同上書 10)、p.109
- 22) 同上書 10)、pp.112-113
- 23) このキーコンピテンシーはペレナウド (Perrenoud) が「行動システムの概念的青写真」として記述しているものに類似している。Perrenoud, P., The key to social fields: Competencies of an autonomous actor, Definition and Selection of Competencies, pp.121-149, 2001
- 24) 同上書 10)、pp.113-115
- 25) 同上書 10)、pp.115-116
- 26) ホワイト, R.T. (堀、森本訳)：『子どもたちは理科をいかに学習し教師はいかに教えるか』、p.36、東洋館出版、1990
- 27) 国立教育政策研究所：『平成24年度全国学力・学習状況調査 中学校 調査結果概要』、文部科学省、2012
- 28) 授業実践の場面においてグループ活動の結果としてホワイトボードの記述が掲載されている。同上書 1) pp.133-136