

竹早地区幼小中連携研究における主体性の育成と 連携カリキュラムの位置づけに関する一考察

鈴木 一成¹⁾ 小岩 大¹⁾ 佐藤 洋平²⁾ 神山 雅美³⁾ 森 顕子¹⁾ 菊地 圭子¹⁾ 芝田千香子¹⁾
渡辺 行野¹⁾ 堀口 純平²⁾ 萩野 聡²⁾ 上野 敬弘²⁾ 竹井 秀文²⁾ 徳富 健治²⁾

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

目 次

| | |
|--|-----|
| 1. 問題の所在 | 100 |
| 2. 竹早地区におけるキーコンピテンシーと足跡カリキュラムの位置付け | 100 |
| 2. 1. 主体性を育成する側面の意味内容 | 100 |
| 2. 2. 教科における主体性を育成する側面の具体的描像 | 101 |
| 2. 3. カリキュラム開発モデルの視座から見た竹早地区の足跡カリキュラム | 102 |
| 3. TIMSS のカリキュラムモデルを援用した竹早地区のカリキュラム | 103 |
| 3. 1. TIMSS のカリキュラムモデル | 103 |
| 3. 2. 竹早地区における「意図されたカリキュラム」 —生きる力、キーコンピテンシー、学習指導要領の位置付け— | 104 |
| 3. 3. 竹早地区における「実施されたカリキュラム」 —主体性、主体性を育成する側面、連携カリキュラムの位置付け— | 105 |
| 3. 4. 竹早地区における「達成されたカリキュラム」 —羅生門的接近と工学的接近を基礎としたカリキュラムの評価手法— | 106 |
| 4. まとめ | 107 |

竹早地区幼小中連携研究における主体性の育成と 連携カリキュラムの位置づけに関する一考察

鈴木 一成¹⁾ 小岩 大¹⁾ 佐藤 洋平²⁾ 神山 雅美³⁾ 森 顕子¹⁾ 菊地 圭子¹⁾ 芝田千香子¹⁾
渡辺 行野¹⁾ 堀口 純平²⁾ 萩野 聡²⁾ 上野 敬弘²⁾ 竹井 秀文²⁾ 徳富 健治²⁾

- 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

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¹⁾。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おり、これらの知見は、今後の多方面の研究へ資すると考えられる。平成25年度の研究においては、(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を援用することにより、この研究の目的である「主体性の育成」における「主体性」の定義を潜在的カリキュラムから顕在的なカリキュラムへと拡張可能性を明らかにした。主体性の定義を顕在的なカリキュラムへと拡張したということは、換言すれば、各教科・領域において、主体性を育成する視点がより一層明確になったのである。

そこで本研究では、平成25年度竹早地区連携研究を基にして、キーコンピテンシーを援用した、主体性を育成する視点を精緻化するとともに、キーコンピテンシー、連携カリキュラムや育てたい子ども像といった、各教科・領域における位置付けを整理し、その関連性を明らかにすることを目的とする。

2. 竹早地区におけるキーコンピテンシーと足跡カリキュラムの位置付け

2. 1. 主体性を育成する側面の意味内容

平成25年度の竹早地区の研究においては、キーコンピテンシーを援用することにより、主体性を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育成する視点を明らかにした。これは具体的にはキーコンピテンシーに示された三つの広域カテゴリーである「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カテゴリーの視点が、各教科・領域においてどのように用いられているかを検討したことを意味している²⁾。

これら三つの広域カテゴリーは元来、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いる³⁾。これは学校教育以外の文脈、例えば生涯教育や宗教教育も包含するという事になるため、竹早地区における主体性の検討に比べて、大きな枠組みを持っていると考えられる。本研究においては主体性の定義を拡張することを意図してキーコンピテンシーを援用しているため、これら三つの広域カテゴリーは主体性の定義に即した文言に置き換えられる必要がある。

竹早地区における主体性の定義は鯨岡の論⁴⁾を根拠として、「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」と定義されている⁵⁾。この主体性の定義は竹早地区の連携研究において、キーコンピテンシーの広域カテゴリーと比較されている⁶⁾。「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…」は自分の活動を計画すると同時に、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とから、キーコンピテンシーの広域カテゴリーにおける「3. 自律的に活動する」と対応関係を持っていると考えられる。次に、「…自らの意思・判断で行動しようとする姿勢や態度」が、学校教育法において示されている「…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…（学校教育法、第30条第2項）」という学力要素の最後の要素である態度であると措定すると、基礎的な知識・技能を用いて思考・判断・表現を行うということの意味するため、キーコンピテンシーの広域カテゴリーにおける「1. 道具を相互作用的に用いる」と対応関係を持っていると考えられる。そして、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、キーコンピテンシーの広域カテゴリーにおける「2. 社会的に異質な集団で交流すること」は暗黙裡に包含していると考えられるのである。

これらの三つの広域カテゴリーは、学校教育における主体性の育成という枠組みに限定されているため、キーコンピテンシーが本来的に示している意味に比べて、狭義の意味を持つと考えられる。そこで本研究では、主体性の定義とキーコンピテンシーの三つの広域カテゴリーの対応関係を基にして捉え直し、キーコンピテンシーの三つの広域カテゴリーを以下のように表現し、主体性を育成する側面として考える。

「1. 道具を相互作用的に用いる」

→「(知識、技能、考え方、情報等の) 道具を活用する力」

「2. 社会的に異質な集団で交流すること」

→「他者と交流し、集団として高めあい、協同的に学ぶ力」

「3. 自律的に活動する」

→「自分あるいは集団の願いに基づき、判断する力」

2. 2. 教科における主体性を育成する側面の具体的描像

表1は、平成25年度竹早地区連携紀要において示された、各教科・領域における主体性の育成における各カテゴリーと授業実践の対応関係の抜粋である。縦軸は主体性を分析するためのキーコンピテンシー広域カテゴリーであり、横軸はこの表を概観すると、各カテゴリーと授業実践の関連性の教科によってそれぞれ異なっているが、大きく三つのタイプに分類することが可能である。

まず、理科に代表されるように、各カテゴリーを育てたい子ども像と対応させる捉え方である。これは主体性の育成を、竹早地区の理科7年間を通した、学習活動の集大成と対応させているものであると考えられる。この捉え方は竹早地区における主体性の定義を各教科・領域において捉えなおしたと考えることができ、育てたい子ども像を目標とすることによって、主体性の育成が可能となる論拠になると考えられる。次に、社会に代表されるような、学習活動における観点と対応させる捉え方である。これは主体性の育成を、授業実践の中で観点という具体的な視点で議論することが可能になると考えられる。最後に、技術・家庭科に代表されるような、各教科・領域における学習領域と対応させる捉え方である。これは教材が段階的になっていないグループ・教科において検討されることであるが、子どもが学習する教材の配置という視点からも主体性の育成が検討できる可能性のあることを示唆している。

キーコンピテンシーが、特定の文脈に依存しない需要思考アプローチや機能的アプローチであり、その文脈そ

表1 平成25年度竹早地区連携研究の各教科・領域における主体性をみとるためキーコンピテンシーの広域カテゴリーと授業実践の対応関係
(東京学芸大学附属竹早幼小中連携紀要、2014)

| 主体性を育成する カテゴリー | 社会 | 自然 | | 表現 | 人間 |
|---------------------------|-------------------------|---------------------------|---|------------|-----------------|
| | | 理科 | 技術・家庭科 | 音楽 | |
| (知識、技能、考え方、情報等の) 道具を活用する力 | ・資料の収集・選択・活用 ・考察・理解 | ・得られた経験や知識について自ら考え、表現する子 | ・材料加工 | ・手段 ・文化 | ・学びを広げようとする姿 |
| 他者と交流し、集団として高めあい、協同的に学ぶ力 | ・表現・異なる意見の受け止め | ・学校教育における協同的活動 | ・幼稚園実習 (中学校3年生) | ・関係 | ・個と集団を尊重しようとする姿 |
| 自分あるいは集団の願いに基づき、判断する力 | ・社会的関心 ・自分事・価値認識の深まり | ・強い動機に基づいて意欲的に課題に関わる姿勢・態度 | ・生物を育成する際に育まれる倫理観 ・自らの生活設計や消費者の義務と権利 | ・場 ・文化 | ・主体的に学ぼうとする姿 |

それぞれにおいて対応関係を示すことができると考えると、各教科・領域における各カテゴリーの差異は、それぞれに矛盾を示すものではなく、それぞれの視点において主体性を育成する視点として検討できるということが示されるのである。つまり、主体性の育成の関する各カテゴリーは、各教科・領域における学習活動の総括である育てたい子ども像、授業実践における観点、教材の配置に対応するということができる。この対応関係に優劣はなく、どれも等価な有効性を保持すると考えられるが、公開研究会の授業実践の場面における議論を行う際には、授業実践における観点が特に対象にしやすいと考えられる。

2. 3. カリキュラム開発モデルの視座から見た竹早地区の足跡カリキュラム

東京学芸大学附属幼稚園竹早園舎・竹早小学校・竹早中学校（以下竹早地区）においては、連携カリキュラムが作られている。この連携カリキュラムは、言語・社会・自然・健康・表現・人間の各グループ・各教科において、主体性の育成を目的として実践された授業実践を基にして作成されたカリキュラムであり、足跡カリキュラム (footprint curriculum) と呼ばれている。

竹早地区における連携カリキュラムの位置付けを議論にするためには、これまでに竹早地区で作成されてきた足跡カリキュラムの特性を分析し、理解することが必要であると考えられる。そこで、本節においては、足跡カリキュラムを、先行研究で用いられてきた二つのカリキュラムモデルである研究・開発・普及モデルと実践・批評・開発モデルを基にして検討することにより、足跡カリキュラムの特性について吟味する。

まず、従来のカリキュラムは、専門の研究者等が中心となって作成した学習指導要領などの下において、各学校においてそれらの授業を実践し、授業実践の反省からその有効性を検証し、再び学習指導要領にフィードバックされていくという方式であった。国がイニシアチブを持ち、専門のプログラムをトップダウンで施行していくカリキュラムは「研究・開発・普及モデル (research-development-diffusion model)」と呼ばれている⁷⁾ (図1)。このカリキュラムにおいては、学習指導要領といった根幹を成す教育プログラムが重視されており、教師は実施の役割のみを負う形となっている⁸⁾。

「研究・開発・普及モデル」では、教師の役割・能力、教室の実践の創造性、教育実践の多様性といった要素を軽視する問題点が指摘されている⁹⁾。「研究・開発・普及モデル」に対抗するカリキュラムモデルとしては「実践・批評・開発モデル (practice-critique-development model)」が提唱されている¹⁰⁾ (図2)。このモデルにおけるカリキュラム開発の主導権は、教室における実践である。教室において、教師と子どもが創造した学びの来歴を、社会的・文化的な視座から反省的に思考することにより、授業実践へ確かなフィードバックを行うとと

もに、カリキュラムの構築を行うのである。授業実践へフィードバックを行うということは、アイズナー (Eisner, E.W.) の指摘するような教育的鑑識 (educational connoisseurship) と教育的批評 (educational criticism) といった質的研究の見地を、教師の中に構築することにつながると考えられる^{11)、12)}。

竹早地区における足跡カリキュラムを、これら二つのカリキュラムモデルと比較すると、竹早地区の足跡カリキュラムは、日々の授業実践の蓄積をカリキュラム開発の礎としていることから、「実践・批評・開発モデル」に属していると考えられる。

3. TIMSS のカリキュラムモデルを援用した竹早地区のカリキュラム

3. 1. TIMSS のカリキュラムモデル

図3は、竹早地区の主体性と連携カリキュラムの位置づけを示したものである。まず、図3左列は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^{13)、14)}。「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3右列は、生きる力、キーコンピテンシー、学習指導要領、竹早地区における主体性と連携カリキュラムに

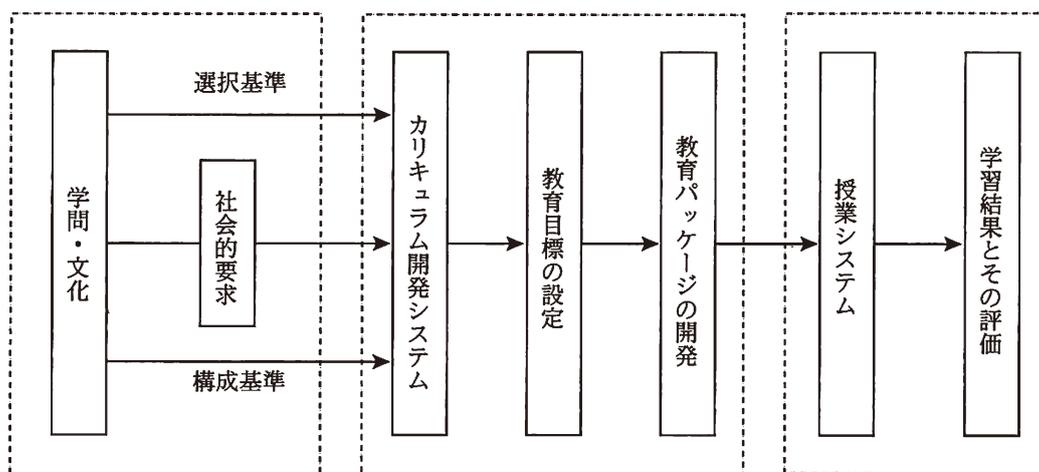


図1 研究・開発・普及モデル (research-development-diffusion model) (佐藤、2010)

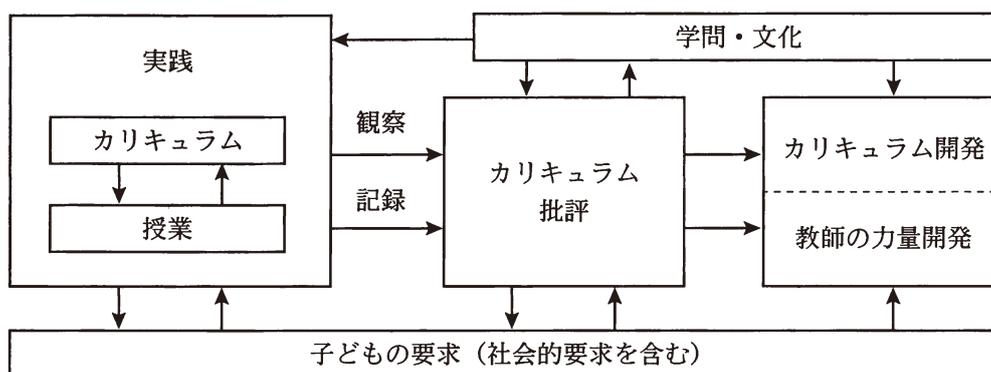


図2 実践・批評・開発モデル (practice-critique-development model) (佐藤、2010)

ついて、左列の TIMSS のカリキュラムモデルを基にして整理したものである¹⁵⁾。以下、竹早地区の主体性と連携カリキュラムの位置づけを明らかにするために、「意図されたカリキュラム」、「実施されたカリキュラム」、「達成されたカリキュラム」の三つの水準について明らかにする。

3. 2. 竹早地区における「意図されたカリキュラム」

一生きる力、キーコンピテンシー、学習指導要領の位置付け

図3右列上段は、竹早地区カリキュラムにおいて「意図されたカリキュラム」に対応する部分を示している。「意図されたカリキュラム」は国、社会、教育制度の文脈に即していることから、生きる力、キーコンピテンシー、学習指導要領（各教科の目標）が、この水準のカリキュラムであると考えられる。

まず、生きる力は、「我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を『生きる力』と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。」と中央教育審議会の答申に示されているように、日本における21世紀の教育目標であると考えられる¹⁶⁾。

次に、キーコンピテンシーは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」において、「『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。」と記述されており¹⁷⁾、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」と同義であり、強い関連性があることを明らかにしている。生きる力がキーコンピテンシーと強い関連性を持ち、さらに、キーコンピテンシーは3つの広域カテゴリーとさらに詳細なカテゴリーが示されていることから、キーコンピテンシーは、生きる力を詳細に説明する際の視点という位置づけであると考えられる。

そして、生きる力の育成を目的として、現在、各教科等の学習指導要領が作成されており、それぞれ各教科における目標が示されている。例えば、中学校の理科においては「教科の目標として自然の事物・現象に進んでかわり、目的意識をもって観察、実験などを行い、科学的に探究する能力の基礎と態度を育てるとともに自然の

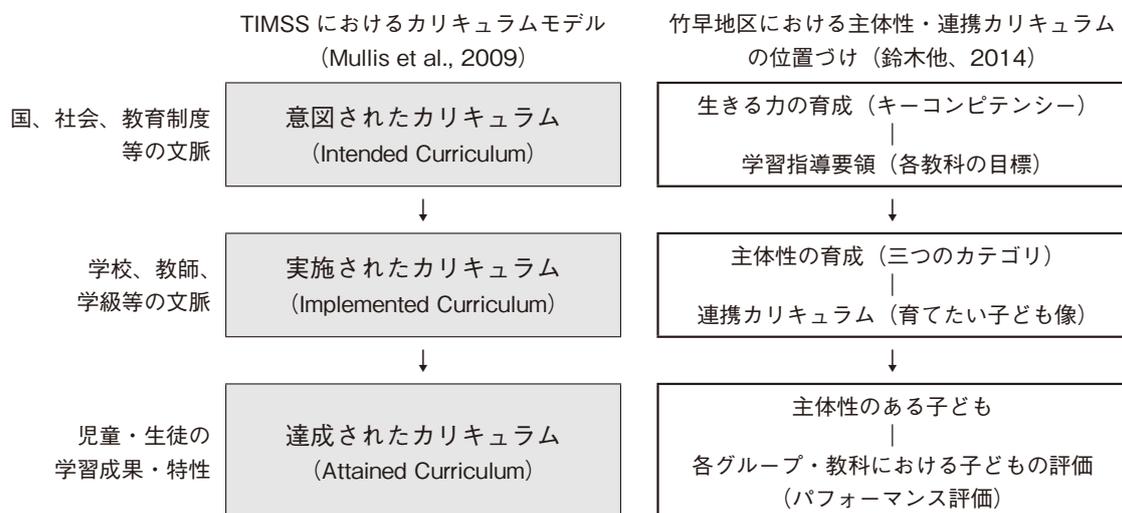


図3 TIMSS におけるカリキュラムモデルを援用した竹早地区のカリキュラムモデル

事物・現象についての理解を深め、科学的な見方や考え方を養う。」と記述されており、生きる力の育成に資する理科という教科の立場が示されている¹⁸⁾。

これらをまとめると、国、社会、教育制度の文脈である「意図されたカリキュラム」の水準においては、目標として生きる力の育成を掲げ、この目標を詳細に説明する視点としてキーコンピテンシーを措置し、さらにその具体的な方策として学習指導要領を定めていることが明らかである。つまり、生きる力の育成を目的として、その下位構造として学習指導要領が存在し、生きる力の育成を分析する視点としてキーコンピテンシー、各教科の学習指導要領の特性として各教科の目標が設定されているのである。

3. 3. 竹早地区における「実施されたカリキュラム」

ー主体性、主体性を育成する側面、連携カリキュラムの位置付けー

図3右列中段は、竹早地区のカリキュラムにおいて「実施されたカリキュラム」に対応している部分を示している。「実施されたカリキュラム」は学校、教師、学級等の文脈に即していることから、竹早地区においては、主体性の育成、キーコンピテンシーを援用した主体性を育成する側面、連携カリキュラム、育てたい子ども像が、この水準には内包されると考えられる。

そして、国、社会、教育制度等の水準である「意図されたカリキュラム」を参考にした上で、学校、教師、学級等の水準である「実施されたカリキュラム」が構築されることを鑑みると、「意図されたカリキュラム」と「実施されたカリキュラム」の構造には、類似関係があると措定できる。

まず、竹早地区における主体性は、「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」と定義されており¹⁹⁾、竹早地区における学習活動の最終的な目的となっている。これは総括的な目標であることから、「意図されたカリキュラム」における「生きる力」と同様であると考えられる。

次に、主体性を育成する側面は、キーコンピテンシーを援用することによって明らかとなった主体性の育成を分析することを目的とした視点である。この主体性を分析する各カテゴリーは、キーコンピテンシーを学校教育、特に主体性の育成に限定した枠組みとなっていることから、「意図されたカリキュラム」におけるキーコンピテンシーに対応していることは明らかである。

そして、連携カリキュラムは、「主体性を育むことをテーマに掲げ…（中略）…4ステージ・8ステップを時系列に配置し、その上で、11年間を通して子どもを見取る視点をグループ・教科ごとに設定している²⁰⁾」と記述していることから、各教科・領域における主体性の育成という視点を明確にしていると考えられる。主体性の育成を各教科・領域の視点から明らかにし、それらを総合して主体性の育成しようとしていることから、連携カリキュラムは「意図されたカリキュラム」の中で、各教科において生きる力を育成することを目的とした学習指導要領と対応すると考えられる。連携カリキュラムに示された育てたい子ども像が、各教科・領域における主体性の育成を端的に表現しており、学習指導要領において各教科の目標が教科の特性を端的に示していることから、両者は対応関係を持っていることは明らかである。さらに、連携カリキュラムが足跡カリキュラムとしての来歴を具備していることから、実践・批評・開発モデルと対応していると考えられ、この水準のカリキュラムがトップダウンではなく、授業実践を基盤としたカリキュラムとしての特性を持つものであると考えられる。

これらをまとめると、学校、教師、学級等の文脈に即した「実施されたカリキュラム」の水準においては、目標として主体性の育成を掲げ、この目標を詳細に説明する視点として主体性を育成する側面を措置し、さらにその具体的な方策として連携カリキュラムを作成していると考えられる。さらに付言すれば、主体性、連携カリキュラム、育てたい子ども像といったこれまでの研究成果は、「意図されたカリキュラム」における、生きる力、キーコンピテンシー、学習指導要領という法的な水準と対応関係を持っていることが示されたのである。

3. 4. 竹早地区における「達成されたカリキュラム」

— 羅生門的接近と工学的接近を基礎としたカリキュラムの評価手法 —

図3右列下段は竹早地区における「達成されたカリキュラム」に対応している部分を示している。この水準では、竹早地区における「実施されたカリキュラム」で示された、主体性の育成と連携カリキュラム（育てたい子ども像）による実践の結果を評価することが求められる。つまり主体性のある子どもをどのように評価することを示すことが必要なのである。

評価については、連携カリキュラム全体における評価というマクロな視点と各授業実践における評価というミクロな視点が存在する。竹早地区の連携カリキュラムが足跡カリキュラムであり、授業実践を濫觴としていることから、授業実践の評価が連携カリキュラムへ大きく影響することは明らかである。さらに、足跡カリキュラムが実践・批評・開発モデルであることから、こうしたカリキュラム自体を評価することにより授業実践へのさらなるフィードバックを行うことも有用であると考えられる。そこで本研究においては後者に注目し、マクロな視点である連携カリキュラムをカリキュラムの開発・評価の視点から吟味し、各授業実践における評価の視点を論考する。

カリキュラムを開発・評価する視点として、アトキン（Atkin, J.S.）が指摘するように工学的接近（technological approach）と羅生門的接近（Rashomon approach）が存在する^{21）、22）、23）}。

工学的接近とは生産システムをモデルとした教育工学的アプローチである。工学的接近の一般的な方略は「一般目標（general objectives）」→「特殊目標（specific objectives）」→「行動的目標（behavioral objectives）」→「教材（teaching materials）」→「教授・学習過程（teaching-learning process）」→「行動目標に照らした評価（evaluation based upon behavioral objectives）」の段階的手続きで示される。さらに、工学的接近の研究と評価においては、心理測定的テスト（psychological tests）のような標本抽出法（sampling method）が用いて、統計的な手法によってカリキュラムを評価する。

これに対して、羅生門的接近は、一つの事象に対して多角的な視点で記述し、評価するという全体論的なアプローチである。羅生門的接近の一般的な方略は「一般的な目標（general objectives）」→「創造的教授・学習活動（creative teaching-learning activities）」→「記述（description）」→「一般的な目標に照らした判断評価（judgement against general objectives）」の段階的手続きで示される。さらに、羅生門的接近の研究と評価においては、様々な視点から記述された常識的記述（common sense description）のような事例法（case method）を用いて、文化人類学的な手法によってカリキュラムを評価する。

竹早地区における連携カリキュラムは「実践・批評・開発モデル」であることから、実際に得られるデータは問題解決的学習のような成果物が多く、心理測定学で用いられるような統制されたデータではなく、多くの変数を含んだ複合的データであると考えられる。こうしたデータは指導の影響を仮定することが必要であり、単純に標準テストの結果等を用いるような工学的接近の立場から解析するのではなく、羅生門的接近の立場を基礎とすることが必要であると考えられる。

しかし、竹早地区の幼稚園・小学校・中学校の11年間という長期にわたるビッグデータを扱うには、プロトコルや記述分析といった質的なデータのみで議論するには、データの収集の信頼性、分析時における解釈の多様性、入力簡便性など、いくつか解決しなければならない課題が想定される。こうした課題に対処するには、従来のような単純羅生門的接近という視点のみでは難しく、量的な分析を用いるなど工学的接近を加味することが必要である。

羅生門的接近に工学的接近を加味した評価を端的な例として示すと、各授業実践においてパフォーマンス評価などといった羅生門的接近を基にした評価手法を用いることにより質的データを数値として変換し、これらの結果である評価評定に工学的接近を用いて分析するということである。質的データを量的データへと変換するため

には、評価の妥当性や信頼性に関する議論が必要であるし、幼小中の11年間というビッグデータを学校単位でどのように取り扱うかということについては今後の研究において明らかになっていくと考えられる。つまり、羅生門的接近を基にしながら工学的接近を加味するカリキュラム評価をおこなうためには、授業実践における質的評価の視点を明らかにすること、さらにビッグデータをどのように取り扱うかを明らかにすることが必要なのである。

4. まとめ

本研究では、平成25年度竹早地区連携研究を基にして、キーコンピテンシーを援用した主体性を育成の視点を分析することにより、主体性を育成する側面として精緻化した。さらに TIMSS のカリキュラムモデルを用いることにより、以下のことが明らかとなった。

- ・「意図されたカリキュラム」の水準においては、生きる力の育成を主とし、分析の視点としてキーコンピテンシーが位置づけられ、さらに各教科における方策として学習指導用容量が位置づけられることが明らかとなった。
- ・「実施されたカリキュラム」の水準においては、主体性の育成を主として、分析の視点として主体性を育成する側面、さらに各教科・領域における具体的な方策として連携カリキュラムが位置づけられることが明らかとなった。
- ・「達成されたカリキュラム」の水準においては、主体性のある子どもを評価するために、羅生門的接近を基にした工学的接近の有用性が示唆された。

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下さったすべての方へ、心から感謝の意を表します。

引用文献・参考文献

- 1) 東京学芸大学附属竹早幼稚園・小学校・中学校（2012）：『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』
- 2) OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), Definition and Selection of Competencies: Executive Summary, 2005 (<http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>)
- 3) D. S. ライチェン他. (立田慶裕：監訳) (2006)：『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
- 4) 鯨岡竣 (2006)：『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
- 5) 東京学芸大学附属竹早幼稚園・小学校・中学校（2012）：『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』
- 6) 鈴木一成他 (2014)：『竹早地区幼小中連携研究における主体性の定義の再考』、東京学芸大学附属学校紀要
- 7) 佐藤学 (2010)：『教育の方法』、放送大学叢書、左右社、p.163
- 8) 例えば、昭和33 (1958) 年の学習指導要領からは「試案」という文字が消去されており、法的拘束力を帯びている。文部科学省 (1958)：「学校教育法施行規則の一部を改正する省令 (文部省令第25号)」
- 9) 同上書7)、pp.164-165
- 10) 同上書7)、pp.165-166
- 11) Eisner, E.W. (1979)： *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan

- 12) Eisner, E.W.(1979): Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evaluation, *Journal of Aesthetic Education*, vol.10, No.3, pp.135-150
- 13) Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Ruddock, G.J., O'Sullivan, C.Y., & Preuschoff, C.,(2009): *TIMSS 2011 Assessment Frameworks*, TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College
- 14) TIMSS の枠組みの解釈は以下の文献を参考にした
猿田祐嗣 (2012): 『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
- 15) 同上書 6)
- 16) 中央教育審議会 (1996): 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第一次答申)」、文部科学省 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm)
- 17) 中央教育審議会 (答申) (2008): 『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、p.9-10
- 18) 文部科学省 (2008): 『中学校学習指導要領解説 理科編』、p.18
- 19) 同上書 1)
- 20) 東京学芸大学附属竹早幼稚園・小学校・中学校 (2011): 『平成23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』、p.9
- 21) Atkin, J.M., Black, P.J., Coffey, J.E. (Eds.) (2001): *Classroom Assessment and the National Science Education Standards*, National Research Council, National Academy Press: Washington D.C.
- 22) 佐藤学 (1996): 『教育方法学』、岩波書店、pp.52-55
- 23) 同上書 7)、pp.129-131