

保幼小連携カリキュラムの基礎研究 ——スタンダードに基づくアメリカの教育政策——

三品 陽平*

A Fundamental Study on the Consecutive Curriculum from Pre-School to Kindergarten: Education Policies Based on Standards in U.S.A.

MISHINA Yohei

要 約

本研究の目的は、アメリカのスタンダードに基づく p-12 の教育政策を明らかにすることである。そして、それら政策がアメリカの就学前後の連続カリキュラムの開発に及ぼす影響を指摘する。この研究は、日本において保幼小連携カリキュラムを検討する際の基礎の一つとなると考えられる。

まず、アメリカの学校制度を整理する。日本における小学校入学前後の接続問題は、アメリカにおいてキンダーガーテンの入学前後の問題として現れていることを指摘する。

次に、アメリカの k-12 のスタンダードに基づく教育政策について検討する。その後、アメリカの就学前のスタンダードに基づく教育政策についてまとめる。アメリカでは、内容スタンダードだけではなく、プログラム・スタンダードもユニバーサル化しつつあることがわかる。

最後に、アメリカのスタンダードに基づく教育政策が就学前後の連続カリキュラム開発に及ぼす影響を検討する。

キーワード：保幼小連携、カリキュラム開発、スタンダード、アメリカ教育政策、質評価・改善システム

はじめに

教育制度や教育方法、教育内容、そして文化など、就学前と就学後の段差が大きいかかわらず、保育所や幼稚園、小学校が自己完結し、その間の接続が十分に考慮されていない。そしてその結果、「小学校1年生が、新入生の時期を過ぎても落ち着かず、学習が成立しない」¹⁾ という事態が生じている。こうした事態は「小1プロブレム」として20年ほど前から注目され、そしてその対応策として、幼稚園あるいは保育所と小学校の連携（保幼小連携）が検討・

実施されてきている。また、保育所保育指針や幼稚園教育要領、そして小学校教育要領の改定（改訂）に際しては、就学前後の連携に関する記述が新たに加えられるまでになった²⁾。

その新たに追加された記述の中でもとりわけ具体的な小1プロブレム対策として、小学校の教科「生活」における1年生前半のカリキュラムの工夫が小学校学習指導要領解説生活編の「第4章 指導計画の作成と内容の取扱い」の中で提案されている。

児童の発達の特性や各教科等の学習内容から、入学直後は合科的な指導などを展開することが適切である。例えば、4月の最初の単元で

* 中部大学現代教育学部幼児教育学科

は、学校を探検する生活科の学習活動の中核として、国語科、音楽科、図画工作科などの内容を合科的に扱い大きな単元を構成することが考えられる。こうした単元では、児童が自らの思いや願いの実現に向けた活動を、ゆったりとした時間の中で進めていくことが可能となる。大単元から徐々に各教科に分化していくスタートカリキュラムの編成なども効果的である。

このように総合的に学ぶ幼児教育の成果を小学校教育に生かすことが、小1プロブレムなどの問題を解決し、学校生活への適応を進めることになるものと期待される。入学当初の生活科を中核とした合科的な指導は、児童に「明日も学校にきたい」という意欲をかき立て、幼児教育から小学校教育への円滑な接続をもたらしてくれる³⁾。

スタートカリキュラムは、「小学校へ入学した子供が、幼稚園・保育所・認定こども園などの遊びや生活を通した学びと育ちを基礎として、主体的に自己を発揮し、新しい学校生活を創り出していくためのカリキュラム」⁴⁾と定義されている。それは、児童が就学前までに経験していた活動を学校教育の初期に取り入れ、徐々に小学校に特有な教科教育に児童がなじんでいけるよう配慮された教育計画であり、主に生活科を中心として展開されている。2015年度のスタートカリキュラムの実施率はすでに100%⁵⁾であることからすれば、小学校における就学前後の接続を考慮したカリキュラムの実施は現在常識となっていると言える。ではその効果は出ているのだろうか。

スタートカリキュラムの浸透に伴い小1プロブレムの発生した学校の割合が減少したと『スタートカリキュラムガイドブック』では述べられている⁶⁾。このことからすれば、スタートカリキュラムの成果は着実に現れていると言える。ただ、こうした動向それ自体は望ましいと考えられるものの、問題も指摘されている。酒井朗の指摘するように、生活科は学校教育のほんの一部であり、ほかの教科をどうするのかという課題が残る⁷⁾。また、スタートカリキュラムは小学校単独でも可能である一方、それは幼稚園や保育所との連携を看過してしまう。いくつ

かの先行事例⁸⁾を見るとわかるように、効果的な保幼小の接続のためには、保育者と小学校教師が交流し、相互の理解を深める中でより包括的なカリキュラムの開発をする必要があるだろう。酒井はお茶の水女子大学附属幼稚園・小学校における取り組みについて、対話を重ねながら、「幼小連携のフィロソフィーの基本部分を確認した上で、幼児教育と小学校教育のカリキュラム全体を『接続』するという意識のもとに、『接続期』のカリキュラムが編成され、『なめらかな接続』が目指された」⁹⁾と述べている。

こうした酒井の紹介する取り組みには、酒井自身も自覚しているように2つのカリキュラム開発の可能性が織り込まれている。一つは、幼児教育と小学校教育のカリキュラム全体を接続するようなカリキュラム開発であり、もう一つは、現行の保育所保育指針や幼稚園教育要領、小学校指導要領、あるいは、それぞれのカリキュラムを前提としたうえで、就学前後の段差をなだらかにするための接続期に限定したカリキュラム開発である。前者を「連続カリキュラム」、後者を「接続期カリキュラム」と酒井は呼ぶ¹⁰⁾。酒井の事例においては、連続カリキュラムを意識しながら、実践的には接続期カリキュラムが取り組まれていた。

日本における保幼小連携との関連で実施されるカリキュラム開発は、そのほとんどが接続期カリキュラムではないだろうか。なぜならば、保幼小連携を実際に進める現場や教育委員会は、既存の教育制度の枠組みを前提とせざるを得ないからである。酒井がほかの論文で指摘している通り、日本の保幼小連携の実践は「現状の就学前-6-3-3という教育制度を前提として、その間の『なめらかな接続』が目指されるところまでにとどまっている」¹¹⁾。

連続カリキュラムの開発とは、言い換えれば、保育所や幼稚園、小学校といった校種にとらわれず、また現行の保育所保育指針や幼稚園教育要領、小学校学習指導要領およびそれらに基づくカリキュラムを前提とせず、改めて幼児期から児童期（さらにはその後）にまたがる子どもの発達や教育・保育目標を検討したうえで、幼児期や児童期に適したカリキュラムを創造することである。幼児期から児童期にかけての移行問題は、小1プロブレムとして象徴的に現れているものの、それは現行の枠組みを背景

とした問題の一つの現れに過ぎない。より本質的な問いは、そうした移行期を含めた幼児期から児童期にかけての子どもの発達や学び全体を見越したうえで、それらをいかにして育てていくかということである。したがって、喫緊の課題に対する対応として接続期カリキュラムを開発・実践する一方で、同時に、長期的な視野のもと、幼児期から児童期にかけての連続カリキュラムを検討していくことには意義があると考えられる。

連続カリキュラムに関し参考となる教育改革を進めている国の一つとしてアメリカを挙げることができる。アメリカにおいても日本と同様に、小学校や中学校というような校種の別は存在する。また、その校種間の移行問題もある。しかしその一方で、近年、そうした校種別の枠組みを越えて、就学後から高校卒業までを貫くスタンダードに基づいた教育改革がアメリカ連邦政府主導で進められている。そして現在、その改革は就学前にまで広がっている。したがって、アメリカにおいてカリキュラムを開発・選択する際、就学前から高校卒業までを考慮に入れたスタンダードとカリキュラムの整合性（alignment）が問われることになる。

こうしたアメリカの教育改革動向は、幼稚園や小学校にとらわれない連続カリキュラムとしての保幼小連携を日本において構想する際に（長所・短所を含め）一つの可能性を示唆してくれるだろう。

ただ、アメリカの連続カリキュラムの動向は検討すべきことが多い。そこで本研究においては、アメリカの就学前後の連続カリキュラムについて分析していく準備として、そのカリキュラム開発を制約するスタンダードに基づく教育政策を明らかにすることを目的とする。

1. アメリカの学校制度

本論に入る前にアメリカの学校制度について補足しておきたい。

まず、kindergarten（以下、キンダーガーデン）についてである。アメリカのキンダーガーデンは日本の幼稚園と異なる位置づけを与えられている。公立のキンダーガーデンは、小学校と同じ敷地内に、あるいは同じ施設内に設置されていることがよくあ

る（例えば、キンダーガーデンの教室の隣に1年生の教室があるというような）。そのため、アメリカの小学校とキンダーガーデンは、校種としては区別されながらも、日本と比較すればかなり一体的な教育機関であり、就学は小学校からではなくキンダーガーデンからと考えられている。

アメリカにおいてキンダーガーデンの入学年齢は、州や地域によって若干のばらつきがあるが、近年、おおむね5歳である¹²⁾。日本でいうところの年長の1年間をキンダーガーデンで過ごし、そのうち小学校に移行することが多い。義務教育開始年齢は5歳から8歳と州ごとでかなりのばらつきがある¹³⁾。ただ、先にも触れた通り、キンダーガーデンと小学校は一体的に捉えられることが多いため、アメリカにおいて就学開始年齢はキンダーガーデンに入学する5歳でそろいつつあると言える。就学後については、小学校5年間、中学校3年間、高校4年間の5・3・4制や、小学校6年間、中学校2年間、高校4年間の6・2・4制など州ごとに様々な制度をとっているものの、小学校から高校卒業までの期間は12年間と定められていることが多い。そのため、キンダーガーデン入学から高校卒業までの期間をk-12（kindergarten through 12）と表記することが一般的である。

就学前に関しては、多様な形態の教育・保育プログラムが存在し、混同としている。例えば、日本の保育所のような施設型のプログラムから、家に少人数の乳幼児を集めて行われる家庭型のプログラム、そして、家庭にベビーシッターなどを呼んで乳幼児の面倒を任せるプログラムなどが含まれる。また、連邦政府、州、地域のどこから助成金を受けているか、貧困層を対象としているか、州から承認を受けているかなどで様々な区分されている。

キンダーガーデン入学前の年齢区分について全米乳幼児教育協会（National Association for the Education of Young Childcare）は、乳児からよちよち歩きの子ども（Infants and Toddlers）の時期（0歳から3歳）と就学前の子ども（preschooler）の時期（3歳から5歳）とに分けている¹⁴⁾。就学前（p）というのは、ふつう、3歳からキンダーガーデン入学前の期間である。ただ、後にも述べる通り、近年では0歳児からの教育・保育にも注目が集まってい

ることから、0歳児からキンダーガーデン入園前までの時期を就学前と言うことがある。

いずれにせよ、アメリカで就学前後といえ、キンダーガーデン入園前後である。そして、異校種間の接続の問題も、キンダーガーデン以前の教育・保育プログラムとキンダーガーデンの間の移行（preschool-kindergarten transition）の問題として注目されている。キンダーガーデンはかなり小学校と一体的な形で機能しているし、とりわけここ20年の間に、キンダーガーデンの教育内容や方法に関して小学校化が進んでいる¹⁵⁾。それがキンダーガーデンで活動する5歳児にとって発達の適切であるかどうかは議論の余地があるものの¹⁶⁾、少なくともキンダーガーデンと小学校間のスムーズな移行には貢献しているようである。そして、こうしたキンダーガーデンの変化はかえって就学前教育・保育プログラムとキンダーガーデンの間の段差を大きくしていくだろう。

以上を踏まえると、日本における就学前後の接続問題、つまり幼保と小学校の間の接続問題は、アメリカの就学前教育・保育プログラム（p）とキンダーガーデン（k）の間の接続問題と近い状況にあると言えるかもしれない。そこで本稿では、アメリカのp-k間の接続に注目する。2節では、その中でも、就学後、つまりキンダーガーデン以降のアメリカ教育政策動向に関して、スタンダードに基づく教育改革を中心に据えて整理していきたい。

2. k-12ナショナル・スタンダードの確立に向けた政策動向

現在、大多数の州が共通のスタンダードに基づいたk-12の教育改革を進めている。州政府は、基本的に、連邦政府に左右されることなく自らの州の教育に関する意思決定をする権限をもっている。したがって、各州は、どのようなスタンダードを選択するかを各州の判断で決めている。しかし、それにも関わらず、大多数の州が共通のスタンダードにのって教育改革を進めている背景には、連邦政府からの助成金獲得を目指さざるを得ない各州の深刻な財政難に加えて、NCLB（No Child Left Behind）法の免責という差し迫った状況があったことが指摘

されている¹⁷⁾。

NCLB法は、ブッシュ政権時の2002年1月に超党派の議員の協力のもとに生まれた初等中等教育法（1965年）の修正法である。NCLB法は、「すべての子どもたちが、質の高い教育を受けるための公正・公平かつ重要な機会を得て、州による高い学業達成スタンダードと学業アセスメントにおいて最低限習熟レベルにまで到達することを保証する」ことを目標としている¹⁸⁾。そして、その目標のために同法は、スタンダードの確立とそれに基づく評価、そしてその結果に対するアカウンタビリティを各州に課していた。これまでの初等中等教育法とは異なり、NCLB法は数学と英語について多くの学年に対して標準テストを実施し、証拠に基づく説明責任を果たすよう義務付けた。そして、成績不良の学校等に対しては閉校も含めた厳しい措置をとり、反対に優良な学校に対しては助成金を多く割り当てるなど、賞罰によって教育の底上げを図ろうとしていた。

このような方針を掲げるNCLB法に対して提起される数ある問題のうち、ここでは、そもそも達成不可能な目標が掲げられていたという指摘¹⁹⁾に注目したい。それが現在の、全米にわたる共通スタンダードの普及に関係している。

すべての子どもたちがスタンダードで規定された習熟レベルを達成するということは、具体的には2014年までにすべての子どもが数学と英語のテストにおいて州の定めた習熟レベルを上回る点数をとることを意味している。そしてそれは誰もが不可能であると考えていた。

それにもかかわらず、連邦政府はその掲げた目標をなし崩しにしようとはしなかった。2011年にアメリカ合衆国教育省は、4つの条件を満たすことに合意した州に対して目標達成の責任遂行免責を提案した。その提案は、NCLB法の目標達成を免責するものの、NCLB法の目標へと各州がさらに教育改革を推進していく内容となっている。その4つの条件の第一に挙げられているのが「カレッジ・キャリア・レディネスに向けたスタンダード（College- and Career-Ready Standards）の採用」である²⁰⁾。このスタンダードは次のように定義されている。

カレッジ・キャリア・レディネスに向けたス

タンダードとは、高校卒業までになされるべきカレッジ・キャリア・レディネスに向けて構築されたk-12の内容スタンダードである。州の採用するスタンダードは(1)大多数の州に共通するものである、あるいは、(2)スタンダードを満たす生徒は中等教育以降の学校において補習を受けなくてもよいと、州の高等教育組織のネットワークが認証している²¹⁾。

「内容スタンダード (content standards)」とは「カリキュラム・スタンダード」とも呼ばれ、「教師が教え、生徒が学ぶことになっていることが記述されたものである。それは、生徒が教えられるべき技能や知識の明確で具体的な説明を提供してくれる」²²⁾。つまり、免責の第一条件に、最終的にはカレッジやキャリアで求められる知識が技能に到達する、各学年で教えるべき／学ぶべき内容の一覧を採用することが挙げられている。

現在、免責の承認を受けている、あるいは承認を申請している州や特別区は合計48²³⁾に登っていることからしても、ほとんどの州が2014年までのNCLB法の目標達成の代わりに、その目標へとさらに改革を進めていく連邦政府の新たな条件を受け入れていることがわかる。そして、その条件を満たすために、多数の州が共通する内容スタンダードの採用に向かった。ただ、定義によれば、大規模の州に共通する内容スタンダードを採用しなくても(2)の方法を選択することで、州独自の内容スタンダードを採用できたはずである。それにもかかわらず、現在、多くの州が共通した内容スタンダードを採用している背景の一つには、先にも触れた州の財政難があると考えられる。

2011年の免責の提案に先立って、2009年9月、アメリカ合衆国教育省は「頂点への競争 (Race to the Top)」基金 (以下、RttT) を立ち上げている。それは、2009年2月にオバマ大統領が署名し成立した景気刺激対策法「2009年アメリカ復興・再投資法 (American Recovery and Reinvestment Act of 2009)」の一環として設けられた競争的基金で、43億5千万ドルの資金が準備された。この基金もまた、NCLB法の方針を引き継ぐものである²⁴⁾。2010年から2011年にかけて合計47の州とコロンビア特別区

が申請し、選考の結果、18の州とコロンビア特別区が基金を獲得した。巨額な基金の獲得がかかっていることもあり、ほとんどの州が手を挙げざるを得なかったと予想される。

基金の選考方法は、RttTであらかじめ定められた基準に基づいて各州の提出する書類を点数化するというものである。その書類には現状と今後の教育改革計画を書く欄がある。選考基準は複数あり、基準ごとに点数が決められている。例えば、「スタンダードとアセスメント」という項目は、3つの細目をもち、それぞれ(1)共通スタンダードの開発と採用(40点)、(2)質の高い共通アセスメントの開発と実行(10点)、(3)向上したスタンダードと質の高いアセスメントへの移行の支援(20点)と点数が割り当てられている(合計70点)²⁵⁾。

これら項目・細目にはさらに説明が加えられている。先の(1)については、カレッジ・キャリア・レディネスに向けたk-12の内容スタンダード開発を開発する協会(大多数の州が参加している協会)に所属し、そこで作られた質の高い内容スタンダードを採用するといった、点数獲得のためのポイントが詳しく記されている²⁶⁾。先にも述べたように、申請時の現状を報告する欄があることや、証拠に基づいた評価がなされることから、現実離れした計画では高得点を得られないだろう。言い換えれば、申請時の段階で改革に向かっている証拠を提示しなければならない。したがって、共通スタンダードの開発と採用の項目で点数を獲得するために、州は、申請時点で上述したような協会に所属し、幾分かはそので開発された内容スタンダードを採用していなければならないことになる。

では、RttTの要求するスタンダードとは具体的にどのようなものなのか。ラヴィッチは、各州が「オバマ政権により推進されていた『コモン・コア・ステート・スタンダード』であると理解していた」²⁷⁾と述べている。

「コモン・コア・ステート・スタンダード (common core state standards)」(以下、CCSS)とは、全米知事協会 (National Governors Association) と全米州教育長協議会 (Council of Chief State School Officers) 主導のもとで開発された英語 (English language arts/literacy) と数学 (mathematics) に

関する内容スタンダードであり、カレッジ・キャリア・レディネスを目標とした、k-12の各段階で期待される知識や能力が明示されたものである²⁸⁾。48州とコロンビア特別区、そのほか2つの特別区がこの開発に参加していた。開発は2009年9月（RttTと同月）に始まり、2010年6月には完成版が公開されている。

全米知事協会と全米州教育長協議会は「連邦政府はこの基準の開発にはかかわっていない」と述べている²⁹⁾。この主張が正しいならば、CCSSは連邦政府によって押し付けられたようなものではなく、多数の州が参加する協会によって主体的に開発されたスタンダードということになる。もちろんそのスタンダードの採用は各州の判断に委ねられている。しかしながら一般的に考えて、RttTにおいて確実に点数を稼げるスタンダードとは、CCSSにほかならない。こうして、連邦政府は、各州政府の意思決定に直接関与することなく、各州の「自発的判断」を通してk-12のナショナル・スタンダードを確立していった。2015年時点で43州とコロンビア特別区がCCSSを採用し³⁰⁾、それに基づいた内容スタンダードが各州で開発されている。

3. スタンダードに基づく乳幼児教育・保育改革

こうした就学後（k-12）の内容スタンダードをめぐる動向と並行して、アメリカの就学前教育改革も進められている。

NCLB法では、就学後、すべての子どもたちが質の高い教育の機会を得て、内容スタンダードに基づく習熟レベルにまで到達することを目標として掲げていた。この目標を達成するためには、就学前、つまりキンダーガーテン入学前の段階で、k-12に向けた就学準備がなされていなければならない。こうした考えのもと、ブッシュ大統領は2002年に、乳幼児期の新たな教育政策指針「グッド・スタート・グロウ・スマート（good start, grow smart）」（以下、GSGS）を打ち出した。

GSGSの概要には、現状において質の高い就学前教育がなされていない理由が3つ挙げられている。まず、就学前に子どもたちがしていることと入学

後に子どもたちに期待されていることとのつながりがないこと、次に、学校の準備（school readiness）という観点から就学前プログラムがめったに評定されていないこと、そして、就学後の成功のための準備を就学前にどうすればいいかについて十分な情報がないこと、である³¹⁾。

GSGSはこうした問題への対応に対する助成の指針であり、3つの重点領域を設定している。一つは、ヘッドスタート³²⁾の強化である。ヘッドスタートの各プログラムにアカウンタビリティを課し、英語や数字の内容スタンダードを評価したり、ヘッドスタートの教師たちに研修プログラムを課したりする。次の重点領域は、就学前教育向上に向けた連邦政府と州とのパートナーシップである。各州のk-12内容スタンダードと整合性のとれた読解基礎技能や言語技能の活動に関する自発的なガイドライン（つまり就学前の内容スタンダード）を含んだ、就学前教育プログラムの質に関する基準（つまりプログラム・スタンダード）の開発を各州に要請すると同時に、連邦政府からの助成金の柔軟な使用を認める。最後に、教師や保育者や親への情報提供である。親の乳幼児教育への意識を高めるキャンペーンを行う³³⁾。

ここで内容スタンダードとプログラム・スタンダードについて区別しておきたい。前者はすでに説明した通り、子どもの学ぶべき知識や能力を明示したものである。後者は、就学前の乳幼児教育・保育プログラムについて、その質を測定するための基準群のことである。例えば、ある保育プログラムについて、州の設定した内容スタンダードに即したカリキュラムが採用されているか、教師の資格が高い水準に置かれているか、プログラムの実施されている環境は適正かどうかなどが基準の一例として挙げられる。プログラム・スタンダードとは、内容スタンダードを含む様々な評価基準を含んだ乳幼児教育・保育プログラムの質を評定するものである。

GSGS指針は、スタンダードの確立とアセスメントによる質の向上を目指している点でNCLB法と軌を一にしている。しかも、就学前の乳幼児教育・保育プログラムはk-12の準備という観点からその質が問われ、その内容スタンダードもk-12の内容スタンダードとの整合性が強調されている。GSGS

指針は、ブッシュ大統領の意図通り、NCLB法の目標実現に向けた就学前教育政策の方向性を指し示すものとして位置づけられていた。

ここでもう一つ、NCLB法およびGSGS指針と方向性を同じくする動向が乳幼児教育・保育領域で展開していたことにも目を向けたい。それは「質評価・改善システム（Quality Rating and Improvement System）」（以下、QRIS）の開発と普及である。

米国保健社会福祉省（U.S. Department of Health and Human Services）からの助成によって設立された全米乳幼児期質保証センター（National Center on Early Childhood Quality Assurance）によると、QRISとは、州すべての乳幼児教育・保育の質を評価し、改善し、そしてそれについて情報交換する体系的なアプローチであるという。レストランやホテルの評価システムに似て、QRISは、プログラム・スタンダードに基づいて乳幼児教育・保育プログラムを格付けするものである³⁴⁾。

QRISを構成する5つの要素「プログラム・スタンダード」、「プログラム運営者と実践者のサポート」、「財政的刺激」、「質保証とモニタリング」、「消費者教育」を見ていくと、さらにそのシステムの機能が明らかとなる³⁵⁾。まず、州は、プログラムを格付けする階層化されたプログラム・スタンダードを作成する。このスタンダードには、内容スタンダードとカリキュラムの整合性や、教師たちの資格の高さ、プログラムの運営状況など、乳幼児教育・保育プログラムの質に関連する多様な評価項目が含まれている。州はこれら複数の評価項目に基づいた報告書の提出を各プログラムに課し、また実地調査等も行う。そして、こうした証拠に基づいて州は各プログラムを星1つ、星2つ、というように格付けする。州は、この格付けによって各プログラムの助成金額等を差別化することで、各プログラムの運営者を質の改善へと駆り立てる。しかし、質の改善は運営者だけに委ねられてはいない。州は各プログラムを評価するシステムに加えて、各プログラムや実践者（保育者）を支援するシステムを構築する（例えば専門性発達のためのセミナーをするなど）。他方、各プログラムの報告書や格付けの結果などを情報公開し、その情報に基づいて保護者が質の高い保育プログラムを選ぶことができるように保護者を教育す

る。

このようにQRISの内容を概観すれば、重要な点でNCLB法およびGSGS指針と方向性が一致していることがわかる。乳幼児教育プログラムのスタンダードの確立とそれによる評価、評価に基づく賞罰、保育者への支援、親（消費者）の意識喚起と情報提供などである。2000年代の前半以降、アメリカでは以上のような就学前教育・保育改革が推進されていた。QRISに関して言えば、1998年に州全体レベルのQRISがオクラホマ州で開発されて以降、2004年には10の州で採用され、25の州で採用が検討されている³⁶⁾。そしてそれ以降、共和党のブッシュから民主党のオバマに政権が移っても、この改革の方向性は保たれている。

オバマ政権は、k-12教育改革に関してもそうであったように、乳幼児教育改革についてもブッシュ政権時の教育政策をさらに前へと進めている。例えば「0-5プラン（zero to five plan）」では、「これまでの乳幼児教育プランとは異なり、乳児の早期ケアと教育に力点を置いている。その時期こそ、キンダーガーテン入園準備にとってきわめて重要な機関である」と述べ、各州の0歳児から5歳児までの教育に対する取り組みを促進し、すべての子どもたちが就学前教育に参加できるための動きを支援すると表明している³⁷⁾。その具体的な促進・支援策の一つが「頂点への競争—早期教育に向けた取り組み（Race to the Top – Early Learning Challenge）」基金（以下、RTT-ELC）である。これは、「カレッジ・キャリア・レディネス」を核心としたk-12を対象とするRttTの乳幼児教育版であり、「キンダーガーテンへ向けた準備を核心とした競争的基金である」³⁸⁾。2011年以降、計38の州とコロンビア特別区、プエルトリコが申請し、19の州とコロンビア特別区が基金を獲得した。

RttTと同様に、RTT-ELCの選考方法も、あらかじめ定められた基準に基づいて各州の提出する書類を点数化するというものであり、その書類に現状と今後の教育改革計画を書く点も同じである。州全体にわたるシステムの開発や説明責任の果たせる質の高いプログラムの構築、乳幼児の学習・発達成果の促進、乳幼児教育労働力の向上、結果の進歩の測定などが評価項目として挙げられている。300点満点

中、QRIS関連に割り振られた点数は合計75点に及んでいる³⁹⁾。このことからすれば、連邦政府は、各州で作成したQRISによって各州の判断基準で乳幼児教育・保育プログラムを評価・改善することを進めているように見える。だが、QRISで用いられる乳幼児教育・保育プログラムの評価基準、すなわちプログラム・スタンダードについて、「子どもの学習成果の向上をもたらすと全国的に認知されたスタンダードと同等の」スタンダードを選択するよう指示している。そして全国的に認知されたプログラム・スタンダードの例として、ヘッドスタートで用いられるプログラム・スタンダードや、国防総省の子ども発達プログラム、アメリカ小児科学会やアメリカ公衆衛生学会、アメリカ・リソース・センターなどによって作成されたスタンダードの3つを挙げている⁴⁰⁾。このことからすると、連邦政府は各州によって主体的なQRISの開発を推進させながら、実質的には共通したプログラム・スタンダードに基づいてアメリカ全土の乳幼児教育プログラムを同一基準で改革しようという意図のあることがわかる。

内容スタンダード(RTT-ELCでは早期学習・発達スタンダードと呼ばれている)についても最大30点から15点の幅で得点が割り振られている(申請内容により異なる)。最大の場合は、満点のうちの10%に当たる点数である。点数獲得の条件として、発達の、文化的、言語的に適切なスタンダードであり、学校レディネスのすべての必須領域をカバーしていることや、少なくとも早期リテラシーや数学に関して州のk-3スタンダードと整合性がとれていることなどが挙げられている⁴¹⁾。

内容スタンダードに関してRTT-ELCは、プログラム・スタンダードと異なり、参考にすべき全国レベルの内容スタンダードの具体名を挙げていない。各州で開発したk-3の内容スタンダードと整合性がとれていることが条件として挙げられているだけである。しかし、国立乳幼児教育研究所(national institute for early education research)の調査によれば、2015年時点において32の州とコロンビア特別区はCCSSと整合性のとれた早期学習・発達スタンダードを採用しており、4つの州は整合性をとるように開発を進めている。つまり、内容スタンダードに関しても、多くの州によって共通する基準が採

用されており、またその共通する基準をもとに乳幼児教育・保育プログラムのカリキュラムの質が評定されている。

おわりに スタンダードと連続カリキュラムの関連

現在、多くの州によってCCSSに基づいた州のk-12内容スタンダードが開発され、採用されている。さらに、そのスタンダードと整合性のとれた乳幼児教育・保育の内容スタンダードも開発・採用されている。乳幼児教育・保育の内容スタンダードは子どもたちをキンダーガーテン以降の学校教育に向けて準備するための目標細目であるものの、そのキンダーガーテン以降の学校教育の内容スタンダードが子どもたちをカレッジやキャリアに向けて準備するための目標の細目であることからすれば、乳幼児教育・保育の内容スタンダードもまた、結局のところカレッジ・キャリアの準備に向けられたものであることは明らかである。現在、カレッジ・キャリア・レディネスのための連続したp-12(就学前から高校卒業までの)内容スタンダードがアメリカ全土にいきなりつつあることがわかる。

CCSSを主導した全米知事協会と全米州教育長協議会は、内容スタンダード(彼らは「教育スタンダード」と呼ぶ)とカリキュラムの関係について次のように説明している。

教育スタンダードとは、各学年の生徒が知っているべき、またできるべきことに関する学習目標である。コモン・コアのような教育スタンダードはカリキュラムではない。カリキュラムは日々の教授活動の詳細なプランであり、各地域や教育者が選ぶものである。言い換えると、コモン・コアは生徒が知る必要のあることやできる必要のあることに関するものであり、カリキュラムとは、その学習目標を生徒が学ぶ方法に関するものである⁴²⁾。

つまり、カリキュラムとは、内容スタンダードが詳細に示した、各年齢で知るべきこと・できるべきことをどのようにして子どもたちが学ぶのか(どの

ようにして教師たちが教えるのか)に関する、日々の教育計画とされている。こうした限定的な意味でのカリキュラムに関して、就学前後の連続カリキュラムの連続性は、言うまでもなく内容スタンダードの連続性によって保障されることになる。この内容スタンダードがカレッジ・キャリア・レディネスに向けて連続している以上、カリキュラムもまた、それに向けて連続することになる。この点、アメリカの内容スタンダードは、カリキュラムの方向性を強く規定していると言える。カリキュラムは、「各地域や教育者が選ぶもの」とされていることからすれば、就学前の乳幼児教育・保育プログラムのカリキュラムや就学後のキンダーガーテンのカリキュラムの開発や選択は、例えば現場の保育者や教師の意思決定に委ねられているはずである。ただし、その選択にはかなり強い規定が課せられているのである。

「かなり強い」とここで言うのは、アメリカの内容スタンダードがきわめて詳細な目標を記載しているからである。例えば、キンダーガーテンの英語のスタンダードは「書き (writing)」についてどのような目標を設定している。「子どもたちは、自分で書いたものを示したりその内容についての情報を提供したりする説明文を構成するために、描画や書き取りや記述などを組み合わせて使う」⁴³⁾。したがって、カリキュラム開発に携わる人は、何らかの形で教育・保育計画の中に、子どもたちが何かについての説明文を絵や文字を使って作る活動を盛り込むことになる。もちろん、こうした目標は、教師の活動に明確な教育的意図をもたらす点や日々の実践を見直す点などで意味がある。しかし、他方において、現場の教育・保育を委縮させてしまうかもしれない。アメリカの就学前教育・保育の現場からは、すでに「子どもにとってCCSSは適切なのか」といった疑問もあがっている⁴⁴⁾。詳細な目標の列挙である内容スタンダードの連続性が、実際にどのような形で連続カリキュラムの連続性を保障/規定するかについては、今後、さらに内容スタンダードの中身に踏み込んで検討する必要がある、今後の課題であると言える。

プログラム・スタンダードについても言及しておきたい。プログラム・スタンダードは、内容スタンダードを含め、就学前後の連続カリキュラム開発に

大きな影響を及ぼす複数の評価基準からなる。例えば園内環境に関するアセスメントの実施の有無や、子どもの学習達成度のアセスメントの実施の有無などがある。前者はカリキュラムが実施される環境を測定し、後者は子どもの学びのプロセスやその成果を測定するものである。その測定結果でプログラムが評価されるため、乳幼児教育・保育プログラムの運営者はそれら測定の基準に合わせてプログラムを改善することになるだろう。そしてこうした影響は、カリキュラムの開発や選択にも影響を及ぼすことになりうる。

本研究においては、プログラム・スタンダードの詳細には触れなかった。今後は、その詳細を整理し、就学前後の連続カリキュラムの開発をどのように方向づけたり制約したりするかを分析する必要がある。

注

- 1) 新保真紀子、2007、『『小1プロブレム』研究の到達点とこれからの課題—学校文化の見直しによる効果のある保幼小連携—」神戸親和女子大学児童教育学会『児童教育学研究』26、113頁。
- 2) 幼稚園教育要領の第3章の「第1 指導計画の作成に当たっての留意事項」の「2 特に留意する事項」には「幼稚園教育と小学校教育との円滑な接続のため、幼児と児童の交流の機会を設けたり、小学校の教師との意見交換や合同の研究の機会を設けたりするなど、連携を図るようにすること」と述べられている。保育所保育指針の第4章の「1 保育の計画」には、指導計画の作成上、特に留意すべきこととして「小学校との連携」が掲げられ、「子どもの生活や発達の連続性を踏まえ、保育の内容の工夫を図るとともに、就学に向けて、保育所の子どもと小学校の児童との交流、職員同士の交流、情報共有や相互理解など小学校との積極的な連携を図るように」配慮することが指摘されている。加えて、「子どもに関する情報共有に関して、保育所に入所している子どもの就学に際し、市町村の支援の下に、子どもの育ちを支えるための資料が保育所から小学校へ送付されるようにすること」が指示されている。すなわち、幼稚園幼児指導要領がそうであるように、保育所児童保育要録を小学校に送付することが明記された。このように、就学前においては「子ども同士の交流」「保育者同士の交流」「保育内容の工夫」「情報共有」などが連携の手立てとして提示されている。

- 小学校学習指導要領には、その第1章総則の「第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」に幼稚園や保育所との連携や交流を図ることが触れられている。また、それに加えて就学前の活動領域と教科教育との関連について触れる個所がある。例えば、第2章各教科の国語では「特に第1学年においては、幼稚園教育における言葉に関する内容などとの関連を考慮すること」とある。
- 3) 文部科学省、2008、『小学校学習指導要領解説 生活編』日本文教出版、45頁。
 - 4) 文部科学省国立教育政策研究所教育課程研究センター、2015『スタートカリキュラムスタートブック スタートカリキュラムの編成の仕方・進め方が分かる』2頁。
 - 5) 同上、7頁。
 - 6) 同上、7頁。
 - 7) 酒井朗・横井紘子、2011『保幼小連携の原理と実践—移行期の子どもへの支援』
 - 8) 例えば、以下の著作が挙げられる。秋田喜代美・東京都中央区立有馬幼稚園・小学校、2002『幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例』小学館。佐々木宏子・鳴門教育大学学校教育学部附属幼稚園、2004『滑らかな幼小の連携教育—その実践とモデルカリキュラム』チャイルド本社。お茶の水女子大学附属幼稚園・小学校、2006『子どもの学びをつなぐ—幼稚園・小学校の教師で作った接続期カリキュラム』東洋館出版社。
 - 9) 同上、127頁。
 - 10) 同上、119-120頁。
 - 11) 酒井朗、2010「移行期の危機と校種間連携の課題に関する教育臨床社会学：「なめらかな接続」再考」日本教育学会『教育学研究』77 (2)、140頁。
 - 12) National Center for Education Statistics, “Types of state and district requirements for kindergarten entrance and attendance, by state: 2014,” https://nces.ed.gov/programs/statereform/tab5_3.asp, 2016年9月20日取得。
 - 13) 同上。
 - 14) それに続き、キンダーガーテナー (kindergartener) の時期 (5歳から6歳)、小学校低学年 (early primary grades) の時期 (6歳から8歳) としている。この0歳から8歳までの時期に行われる教育プログラムに対して、「発達的に適切な実践 (developmentally appropriate practice)」を全米乳幼児教育協会は提起している。
 - 15) Daphna Bassok, Scott Latham and Anna Rorem, 2016, “Is Kindergarten the New First Grade?” *AERA Open*, 1(4), 2. University of Virginia
 - 16) キンダーガーテンの小学校化 (schoolification) に対してきわめて批判的な見解もある。例えば以下の報告書参照。Edward Miller and Joan Almon, 2009, *Crisis in the Kindergarten Why Children Need to Play in School*, Alliance for Childhood, http://www.allianceforchildhood.org/sites/allianceforchildhood.org/files/file/kindergarten_report.pdf, 2016年9月21日取得。
 - 17) ダイアン・ラヴィッチ著、末藤美津子訳、2015、『アメリカ 間違いがまかり通っている時代—公立学校の企業型改革への批判と解決法—』東信堂、360-361頁。
 - 18) No Child Left Behind Act of 2001. “An Act: To close the achievement gap with accountability, flexibility, and choice, so that no child is left behind,” <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>, 2016年9月22日取得。
 - 19) 再掲、ダイアン・ラヴィッチ。
 - 20) U.S. Department of Education, 2012 (originally issued on September 23, 2011), “ESEA Flexibility policy document,” <http://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/esea-flexibility/index.html>, 2016年9月22日取得。
 - 21) 同上。
 - 22) Diane Ravitch, 1995, *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*, Brookings Institution Press: Washington, D.C., p. 12.
 - 23) <http://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/esea-flexibility/index.html>, 2016年9月22日取得。
 - 24) ラヴィッチによれば、オバマ政権にNCLB法からの転換を期待していた教育者の多くがRttTなどの政策によって失望したそうである (再掲、ダイアン・ラヴィッチ、17頁)。
 - 25) U.S. Department of Education, 2009, “Race to the Top Executive Summary,” <https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf>, p. 3, 2016年9月22日取得。
 - 26) 同上、7-8頁。
 - 27) 再掲、ダイアン・ラヴィッチ、361頁。
 - 28) <http://www.corestandards.org/about-the-standards/development-process/>, 2016年9月22日取得。
 - 29) <http://www.corestandards.org/about-the-standards/frequently-asked-questions/>, 2016年9月22日取得。
 - 30) Education Week, 2015, “Common Core or Something Else? A Map of State Academic Standards,” <http://www.edweek.org/ew/section/multimedia/>

- map-states-academic-standards-common-core-or.html?intc=highsearch
- 31) *Good Start, Grow Smart: The Bush Administration's Early Childhood Initiative*, <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/infocus/earlychildhood/earlychildhood.html>, 2016年9月22日取得。
- 32) ヘッドスタート (Head Start) とは、1965年から始まった主に低所得者の子どものための乳幼児教育プログラムであり、同時に、その子どもの家庭支援も行っている。開始当初は3、4歳児が対象であったが、現在は0歳から5歳児に加え妊娠女性も対象としている。2015年においては110万人の子どもがヘッドスタートのプログラムに参加しており、その予算額は約85億ドルと巨額である (<http://www.acf.hhs.gov/ohs/about/head-start>, 2016年9月23日取得)。
- 33) 再掲、*Good Start, Grow Smart*.
- 34) <https://qrisguide.acf.hhs.gov/index.cfm?do=qrisabout>, 2016年9月23日取得。
- 35) 同上。
- 36) Anne W. Mitchell, 2005, *Stair Steps to Quality*, United Way Success by 6, pp. 4-6, http://www.earlychildhoodfinance.org/downloads/2005/MitchStairSteps_2005.pdf, 2016年9月22日取得。
- 37) http://change.gov/agenda/education_agenda/, 2016年9月23日取得。
- 38) Department of Education and Department of Health and Human Services, 2011, *Applications for New Awards; Race to the Top—Early Learning Challenge; Notice*, p. 53565, <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-2011-08-26/pdf/2011-21756.pdf>, 2016年9月23日取得。
- 39) 同上, pp. 53573-53577.
- 40) 同上, 53575.
- 41) 同上, p. 53576.
- 42) <http://www.corestandards.org/about-the-standards/frequently-asked-questions/>, 2016年9月22日取得。
- 43) Common Core states Standards Initiatives, 2010, *The Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects*, p. 19, http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf, 2016年9月22日取得。
- 44) National Association for the Education of Young Children, 2015, *Developmentally Appropriate Practice and the Common Core State Standards: Framing the Issues*, p. 1, https://issuu.com/naeyc/docs/15_developmentally_appropriate_prac/1, 2016年9月22日取得。

受付日 2016年 9月30日

受理日 2016年10月27日

Abstract

The purpose of this paper is to clarify the p-12 education policies based on standards in the U.S.. The study points out what influences the policies have on the p-k curriculum development. This paper will be one of the bases of the study on the consecutive curriculum from kindergarten or day care centers to elementary school in Japan.

First, this study summarize the U.S. education system. It shows that transition problems from kindergartens or day care centers to elementary schools in Japan represent the transition problems from pre-schools to kindergartens in the U.S..

Second, this study analyses k-12 education policies based on standards in the U.S., and then, pre-school education policies based on standards in the U.S.. In the U.S., program standards as well as content standards are universalizing.

Finally, this study considers the influences of the U.S. education policies on the p-k curriculum development.

Keywords: transition between kindergarten and elementary school, curriculum development, standards, education policies in the U.S., Quality Rating and Improvement System (QRIS)