

米国の州共通スタンダードに見られる幼児期からの学びの設計の課題 —幼稚園学年と第1学年の学年別スタンダードの関係の検討から—

Issues of early childhood learning design found in common state standards of the United States : Examination of the relationship between grade-specific standards for kindergarten grade and first grade

武 内 裕 明*

Hiroaki TAKEUCHI*

要 旨

本稿では、一貫した学びの設計を幼児期から行うことにどのような課題が存在するのかを明らかにするために、米国の州共通スタンダードの内容を検討した。

その結果、伝統的な内容スタンダードでは学ぶべき内容の基礎的内容からの順次の配列によって、パフォーマンス・スタンダードではCCRのような期待される姿からの演繹によってスタンダードの一貫性が構想されていた。これらのスタンダードは、暗黙裡に授業のような特定の活動形態で連続的に学習することを前提に構成されており、抽象度の高い目標の場合には、スタンダードの漸次的配列は教材の難易度を調整することによって見かけ上成立するに過ぎないものであった。このことから、日本のように幼児教育と小学校以降で活動形態が異なる場合には、とりわけパフォーマンス・スタンダードに関しては、幼児期の教育と小学校の教育で質的に異なる非連続的なものになる必要があることが指摘できる。

キーワード：幼小のカリキュラム接続 州共通スタンダード 一貫性 教材の難易度

はじめに

2017年に改訂された幼稚園教育要領では、学校教育の評価全体との一貫性が重視される形で「幼児理解に基づいた評価」の項目が新設された。小学校の学習評価において資質・能力の育成に用いることが意図され、学年や学校段階を越えた学習成果の接続が求められていることから推測できるように、現在進められている幼児期の学びの評価は、資質・能力の育成のための幼児教育と小学校教育のカリキュラム接続という目的とも密接に関連するテーマである。それは、どのような学びが評価されるかということは何を目標とするのかと連動するからであり、また、一貫したカリキュラムの構想には結果としての学びを評価することが欠かせないからである。しかし、この一貫性を次第に高

度な内容へと進む学習内容の連続的な編成と捉えらると、幼児期の学びは1年生の前段階に当たり、より平易なものであるとして矮小化されかねない。そういった理解は義務教育及びその後の教育の基礎となる幼児期の学びを制限しかねず、その後の教育にとっても大きな損失となる。

現在、カリキュラム構成の大まかなガイドラインとしては、高等学校卒業時に求められるコンピテンシーを基盤として、教科ごとに到達の求められる学年別スタンダード（とりわけパフォーマンス・スタンダード）を設定するという形が一般的になりつつある。日本に関しては、歴史的経緯を踏まえ幼稚園教育要領に教科の枠組みが入ってくるに関しては抑制的であるが、今回の改訂で取り入れられた「育みたい資質・能力」や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」

* 弘前大学教育学部学校教育講座

* Department of School Education, Faculty of Education, Hirosaki University

が、求められる資質や能力を示し、それぞれの段階でそれらの資質・能力が育まれた具体的姿であることから、これらをコンピテンシーやスタンダードに類似するものとして捉える人もいる。現在のところ、日本の「幼稚園教育要領」と「小学校学習指導要領」の間には様々な違いがあり、接続を意識しているとはいえない一貫性の度合いは強くないが、次期改訂以降ではさらに学校教育としての一貫性が強調されていくことが予想される。

「育みたい資質・能力」や「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」とコンピテンシーやスタンダードとの対応と相違に関しての検討も必要であるが、本稿では、カリキュラムの一貫性をめざして一元的なスタンダードを設計することの課題を検討したい。そこで、専門職団体によるものであるとはいえ、教科を基盤として日本以上に明確で一貫した教育スタンダードをもつ米国の事例を検討することで、目標の一貫性がどのように構想されることになるのか、及び一貫性を重視することで生じる課題を明らかにしたい。

検討の対象として、本報告では米国の州共通スタンダードに着目する。米国では、NCLB法以前から法的拘束力をもたない全米基準がほぼすべての教科で作られてきた（矢野，2018）。本稿では、共通コア州スタンダード（Common Core State Standards）や専門職団体による任意の全米規模のスタンダードを含む米国の州共通スタンダードに着目し、幼稚園学年と第1学年の学年別スタンダードがどのような関係にあるかを中心に検討を行ない、幼児期の教育と小学校の教育のスタンダードの接続にどのような課題があるかを検討する。

1. 先行研究の検討

基本的には、米国の教育スタンダードは、学力向上政策に伴う教育の質保障を意図して発展してきた。そのような議論においては、パフォーマンス評価論のように、標準テストへの批判から生じた議論もあったが、実際には「標準テストが、子どもや学校にとって大きな利害のからむ「ハイスティクス（high-stakes）なテストとしての性格を強めていった」（石井，2015，pp. 60-65）とされる。

このようなスタンダードに基づいた教育改革の課題には、州の教育権が実質的に制限される教育の全国標準化の進展（田中，2015，p. 119）などもあるが、主な問題はスタンダードに基づいた評価が教育の質保障と結びついて生じる、教育の質の軽視であろう。

教育の質保障のための改革による教育の質の軽視という望まざる結果を指摘する先行研究は数多くある。石井（2015）はNCLB法の意図せざる負の結果として、標準テストのハイスティクス化に伴う出題されない教科の軽視と、授業のテスト準備化による学習経験の幅の狭まり、低学力の子どもの学校からの排除、改善を必要とする学校のほとんどが教育困難校であるという構造的問題を放置した学校と教師へのテスト不振の責任転嫁の3点を示している（pp. 306-307）。遠藤（2016）も、アカウンタビリティを優先してスタンダードを低く設定する州が出たことによる州間格差を解決するために開発された共通コア州スタンダードでは、パフォーマンス課題を用いた評価が導入されたものの、コンピュータ利用の大規模調査に乗せる為に、標準化されたテストという制約からは逃れられず、スタンダードの一部しか評価できない状況にある上に、パフォーマンス課題でもそれほど高次の思考技能を必要とされていないことを指摘している（pp. 34-36）。また、アカウンタビリティのためにテストを行なえば、テストで点数を挙げることにしか目が向かず、点数に表れない面での教育の質に目がいなくなり、テストの点数を上げながら、教育活動全体としての質は低下させるという歪んだ状態が生まれるとしている（p. 37）。これに関連して、加藤（2018）は、学校が「ティーチ・ツー・テスト（Teach to Tests）」体制に追い込まれ、テスト結果の改ざんが生じたことを紹介している（pp. 43-44）。その他、矢野（2018）は、テストによるカリキュラムの標準化と測定しやすい教科の重視、及び民間企業や民間財団がスタンダードや評価に関わることで民間財団への依存が高まること（pp. 22-27）を指摘している。

また、スタンダードの水準に関してはすべての子どもを対象とするには非現実的であること（岡邑，上田，新谷，2014，p. 97）や、内容を反映した州テストの難しさ（新谷，2013，p. 5）が指摘されるように、達成すべき水準を示すとされるには高度であることが指摘されている。

以上のようにスタンダードの設定の問題点は、教育の標準化による評価できる内容への偏りと学校教育のテスト準備化をもたらす点に集約されている。この問題の結果として教育の質の低下が懸念されているといえる。スタンダードに基づいた評価が導入されることによるマクロな影響と課題については概ね共通の内容が示されており、既に日本が学ぶべき点は明確である。

しかし、これらの議論では、スタンダードに着目しながらも、その具体的な内容には十分に注意を払っていないようである。そのようななかで、岡邑、上田、新谷（2014）が、校長へのインタビューから共通コア州スタンダードに否定的な学校であっても、コモコアの内容自体は以前の表面的なスキル重視のスタンダードと比較して良くなっているという印象をもっている一方で、低学年の子どもたちには、創造性や好奇心を大切にするためにスタンダードの適用に懐疑的であったことを示しているのは示唆的である（pp. 100-101）。内容の改善と低学年に関しての留保が述べられていることには留意したい。

スタンダードの内容に関しては、主にそれぞれの教科に関しての関心から、日本に紹介されてきた。幼児教育に多少なりとも関わる範囲でみても、国語（英語）に関しては、堀江祐爾が2010年以来全国大学国語教育学会の一連の発表でCCSS国語の内容を翻訳を中心に紹介的な研究を継続している。また、青山（2013）は、説明的文章読解のスタンダードを訳出しつつ、ストランド構造をもつスパイラルカリキュラムであることを指摘している。次世代科学スタンダード（Next Generation Science Standards NGSS）に関しては、大貫（2014, 2015）、石崎（2014）、村津（2014）、板橋（2017）などが検討を行っている。米国コア芸術標準（National Core Arts Standards）に関しては武内（2016）が音楽の批評力に関して検討を行っている。

主に教科教育に関するスタンダードの紹介を中心とした研究に関しては、その内容の一貫性や、教科内容の系統的配列が評価され、日本の参考になるものとして研究が進められる傾向にある（青山、板橋、石崎、大貫など）。このようななかで、武内（2016）や佐々木（2017）はその内容の適切性を分析する批判的な観点を含んでいる。特に、佐々木はCCSS国語の幼稚園学年のスタンダードを分析し、生活上身近な、その年齢に適した複合的な活動で口述、意見文、説明文を書くことが設定され、身近で必要感のある内容がスタンダードとなっていることを指摘する一方で、本の表紙、背表紙、本扉¹⁾を特定する、作者やイラストレーターの名前を挙げる等、知識習得的であって、コンピテンシーの活用という点で重要性を感じにくい内容も含まれていることを指摘している。

スタンダードの内容に関しては、基本的には教科の系統性に基づく一貫性が担保されていることが示されるが、佐々木の指摘した課題は、幼児教育から教育内

容を検討した場合、教科内容に基づく系統的な指導を意図することで問題が生じる懸念があることを指摘するものといえる。

2. 州共通スタンダードの具体を用いた検討

（1）CCSS 国語から

佐々木（2017）の指摘した問題の更なる検討の為に、まずはCCSS国語の例から、問題の再検討を行いたい。CCSS国語の低学年に関しては、絵や口述を含めて基礎的な読み書きができることが求められており、日本の幼稚園段階と比べて要求水準は高い。CCSS国語の学年別スタンダードは「文学用のリーディングのスタンダード」、「説明文用のリーディングのスタンダード」、「リーディングのスタンダード：基礎となるスキル」、「ライティングのスタンダード」、「スピーキングとリスニングのスタンダード」、「言語のスタンダード」の6領域で構成されている。ここでは、「文学用のリーディングのスタンダード」（表1）のうちK-2の3年分を取り上げる。表の項目は10に分かれており、上の項目から順にリーディングのCCR（College and Career Readiness 大学と職業への準備）を表すアンカースタンダードの1から10に対応している。スタンダード10については適切なリーディング題材を示す内容スタンダードも別に存在している。

このスタンダードは文学のリーディングを対象としたものだが、幼稚園から第2学年にかけてのスタンダードがそれぞれ基本的には連続的かつ発展的に設定されている。より詳しく見ると、次の3点が指摘できる。

1) 特に Grade K で励ましと支援が要請されている

複雑な作品を読む際には、難しさに応じて第4学年に至るまで支援が明記されているが、より有能な仲間なども支援者等に含まれるとしても基本的には学年進行に伴って一人でできるようになることを意図してスタンダードが設定されている。ここからは、リーディングの領域ではスタンダードが文脈依存的で集団的なコンピテンシーや相互作用を十分に扱えていないことが示唆される。励ましと支援の要請は第1学年で大幅に減少する。

2) 第2学年では理解の証明のために能力を利用することが期待されている

K-2の3学年分の学年別スタンダードでは、第2学年で特に質が転換している。幼稚園学年では読めて

いること自体が求められ、第1学年では文章内のことに焦点化するなかで表面的な目的が登場する（例えばスタンダード7）ものの、第2学年では内容の理解を示すという、能力の証明が目的化された記述に変わっている（スタンダード1, 6, 7）。スタンダード自体は文学のリーディングに関するものであるが、スタンダードで求められるものはメタ認知的な能力の自覚的利用に焦点化されていく。スタンダードの学年進行上では、この観点はその後不可視化されていくが、それはより高次な内容理解を必要とする活動に置き換わるためであり、文章の内容理解をした上で文学作品に積極的に関与する姿が想定されているといえる。

3) ライティングの活動との関連が意図されている

Grade K からライティングの活動では、イラストや口述と組み合わせた形で記述が求められている（より詳しい具体例については Common Core State Standards Initiative が提供する付録Cを参照）。リーディングに関しては Grade K では語り直しや説明に留まるが、第1学年以降は記述が求められている（スタンダード3, 7）。

表1 文学用のリーディングのスタンダード (K-2)

幼稚園児	第1学年の生徒	第2学年の生徒
鍵概念と詳細		
励ましと支援があるなかで、文章中の重要な描写 (Key Details) について質問し、答える	文章中の重要な描写について質問し、答える	文章中の重要な描写の理解を示すために、誰が、何が、どこで、いつ、なぜ、どのように、どのような問いについて、質問し、答える
励ましと支援があるなかで、重要な描写を含め、よく知っている物語を語り直す (retell)	重要な描写を含めて物語を語り直し、その主要なメッセージ、あるいは教訓の理解を示す	多様な文化からの寓話や民話を含む物語を詳細に物語り、その主要なメッセージ、教訓、あるいは寓意を限定する
励ましと支援があるなかで、物語の登場人物、背景、主要な出来事を確認する	重要な描写を用いて、物語の登場人物、背景、主要な出来事を記述する	物語の登場人物たちはどのように主要な出来事や難しい課題 (challenges) に反応したか記述する
技法と構成		
文章中の知らない語について質問し、答える	感情を示す、あるいは感覚に訴える物語や詩の中の語句を識別する	物語、詩、あるいは歌のなかのどのように語句がリズムや意味を与えるかを記述する（例えば、一定の拍、頭韻、リズム、繰り返された行）
文章の一般的種類を見分ける（例えば、お話の本、詩）	文章種の幅の広い読みを活かして、物語を語る本と情報を与える本の間の主要な違いを説明する	どのように物語の始まりを導入したのかや、終わりでどのように話の展開を結んだかを書くことを含め、物語の全体構造を記述する
励ましと支援があるなかで、物語の著者とイラストレーターの名前を言い、物語を語るなかでのそれぞれの役割を明示する	文章中の様々な点で物語を語るのとは誰か割り出す	声を出して会話を読む際に、各登場人物用に異なる声で話すことによるなどして、登場人物の視点の違いに気づいたことを知らせる
知識と考えの結合		

励ましと支援のあるなかで、イラストとそれらが現れた物語の関係を説明する（たとえば、ある物語のどの時点がイラストが描いているか）	物語の登場人物、背景、あるいは出来事を記述するために、物語のなかのイラストと描写を用いる	その登場人物、背景、あるいはプロットの理解を明示するために、イラストと、印刷された、あるいはデジタル化された文章の語から得られた情報を用いる
(文学には適用されない)	(文学には適用されない)	(文学には適用されない)
励ましと支援のあるなかで、よく知っている物語の登場人物の冒険と経験を、比較し対比する	物語の登場人物の冒険と経験を比較し、対比する	異なる著者による、あるいは別の文化からの、同じ物語の二つかそれ以上の版を、比較し、対比する（たとえば、シンデレラ物語）
読みの幅とテキストの複雑さの水準		
目的と理解を伴って、集団での読みの活動に積極的に従事できる	励ましと支援のあるなかで、第1学年にふさわしい複雑さの散文と詩を読む	この年の終わりまでに、第2から第3学年の文章の複雑さの帯域内の物語と韻文を含む文学を、その範囲の上限においては必要な足場がけを伴って、堪能に読み、理解する

(Common Core State Standards Initiative, Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects (2010) より筆者作成)

第1学年のスタンダードの文章量は、しばしば Grade K のスタンダードから「励ましと支援のあるなかで」という限定がなくなることで少なくなっている。このことから推測できるように、Grade K と第1学年は特に内容が連続的に考えられている。Grade K から文章を読んで質問し、答えることを要求しているように、リーディングの活動の水準自体が高く、その連続性も慎重に検討されているため、このスタンダードは子どものパフォーマンスの水準を示すスタンダードとして一見して妥当にみえる。

しかし、このような明確な一貫性の背景には、米国では Grade K が就学前教育であり、第1学年以降とも連続した内容であることが関係している。また、幼児期の学びの在り方と比較してとりわけ目を引くのは、幼稚園学年で何のために読むのかという文脈に関する限定が存在しないことである。幼稚園学年においては、読む目的は、文学だけでなく説明文に関しても登場していない。重要な描写 (key details) という表現は多用されるが、ここで重要とされているのは外から与えられた読み取るべき内容、客観的に把握された文章の内容の中心のことであろう。子どものパフォーマンスの水準を記載するのであれば、その振る舞いは目的との関係において評価されなければならないと考えられるが、これらのスタンダードはいわば外から与えられた読みの課題が存在することを前提に設定されている。この点を意識してスタンダードを検討し直す

と、Grade K という段階で概ね内容が理解でき、適切な課題が用意されている教材がなければ、求められる水準が到達できないであろうことが予期できる。第1学年のスタンダード10が示すように、「ふさわしい複雑さの」文章が読まれることを前提にして、このスタンダードは設計されている。すなわち、幼児期にもスタンダードが達成可能なのは、教材のレベルがより平易な内容に変わっているからであり、この表に見られる一貫性は教材のレベルを操作することで見かけ上成立するものにすぎない。

これは、少なくとも低学年においては、より実際的な能力を評価しようとするパフォーマンス評価などの発想に学年別のスタンダードが対応できていないことを意味している。

また、Grade K のスタンダード6は著者とイラストレーターの名前の読み取りと役割の理解を求めている。これは、CCR アンカースタンダードの6の「観点や目的が、どのように文章の内容と様式を形作るか評価する」に対応するものであるが、イラストレーターや著者への着目には、その役割の理解を教育の前提とし、リーディングにとって最終的に重要な観点へ近接させたいという設計者の意図が現れているだろう。しかし、文章を読む側からすれば、イラストレーターや著者が誰であるのか、というのはGrade K の課題というよりも、より高次のリテラシーであるはずである。読み手にとって第一義的に重要なのは文章の内容であり、その内容が誰に帰属するものであるか、書き手の役割が何であるかが重要になるのは、著者やイラストレーターの作品との関係を自覚的に評価する必要が生じた段階であろう。手紙などであれば、書き手が誰であるのかは読む際に重要な観点となりうるが、CCSS 国語のスタンダードは、佐々木が指摘するようにCCRからの演繹による内容の系統的配列によって、幼児にとっての適切さが損なわれるという問題を直接に示しているといえる。

CCSS 国語の低学年のスタンダードの部分的な検討から、スタンダードの一環性の背景に、適切な教材の配列や最終的な目的からの演繹が不可欠であることを指摘した。読む活動の目的にスタンダードが言及しないことは、目的が外的に与えられる授業のような環境であれば適切に機能するであろう。しかし、日本の幼児教育のように、公的には子どもの自発的な活動を重視し、活動内容を教師が統制しない環境であれば、このスタンダードで求められている内容は、子どもの能力を示す振る舞いのスタンダードとしての適切性を

失うであろう。日本のような幼児期の教育環境に適合するとすれば、そのスタンダードは子どもの意図や目的、読む活動を通じた目的達成に、より着目した内容になるだろう。スタンダードの一貫性、内容の系統性は教科に関心をもつ先行研究が評価する点だが、それは子どもの活動形態が概ね類似したまとまりのなかでしか機能しないのである。日本の幼稚園と小学校のように、活動の形態や目的が異なる人たちの振る舞いを評価する枠組みとなるスタンダードが存在するとすれば、スタンダードには内容的な断絶や非連続性が生じることになるであろう。

(2) 米国コア芸術標準の音楽分野から

次に検討する米国コア芸術標準は、CCSS のように州の知事や教育長がリーダーシップをとって策定されたものではなく、専門職団体による任意の全州的スタンダードであり、基本的なプロセスの枠組みを共有しながらも、それぞれの教科のスタンダードごとにまとまりを形成している。具体的にはダンス、メディアアート、音楽、演劇、視覚芸術のスタンダードが存在する。以下の表2から表5は、武内（2016）に示した米国コア芸術標準の音楽分野の低学年の標準の内容を部分的に見直し、網掛けなどの操作をして再掲したものである。

表2 米国コア音楽標準のパフォーマンス標準の概要

創造	演奏	反応	関連性
イメージづくり	選択	選択	関連性
さまざまな目的と文脈のための音楽的着想の生成	関心、知識、技術、文脈に基づいて提示されるさまざまな音楽作品の選択	具体的な目的や文脈にふさわしい音楽の選択	音楽づくりのための知識と個人的経験の統合と関連づけ
計画と制作	分析	分析	関連性
明確な目的と文脈のための音楽的着想の選択と展開	さまざまな音楽作品とその上演の意味合いについての構造と文脈の分析	さまざまな音楽作品の構造や文脈が、どのように反応の情報を与えるかの分析	音楽的着想や作品と、理解を深めるさまざまな文脈と日常生活との関連づけ
	解釈	解釈	
	創造者の意図を考慮した個人的解釈の展開	創造者／演奏者の表現の意図を反映した音楽作品の解釈の裏づけ	
評価と改良	リハーサル・評価・改良	評価	
適切な基準に合う音楽作品を創造するために選択された音楽的着想の評価と改良	個人での、あるいは他者と協力しての、個人的、またはアンサンブルでの上演の評価と改良	分析、解釈、確立された基準に基づいた音楽作品と演奏の評価の裏づけ	
提示	上演		

意図を伝え、熟練の技術を示し、独創性を示す創造的音楽作品の共有	適切な解釈と技術的正確さ、聴取や文脈にふさわしい方法での表現的な演奏		
---------------------------------	------------------------------------	--	--

(Core Music Standards (PK-8 General Music) (2015) より筆者作成)

表3 第2学年までの「創造」におけるパフォーマンス標準

	Pre K	K	第1学年	第2学年
イメージづくり	・十分な指導の下で、音楽の多様性を探索し、経験する	・指導の下で、音楽の概念（拍や旋律の輪郭等）を探索し、経験する ・指導の下で、音楽的着想（動きや動機等）を創出する	・限定的な指導の下で、具体的な目的のために音楽的着想（音楽の問いへの応答等）を創り出す ・限定的な指導の下で、多様な調性（長調と短調等）と拍子（2拍子や3拍子等）を創出する	・具体的な目的のためにリズムと旋律のパターンや音楽的着想を即興する ・与えられた調性（長調と短調等）や拍子（2拍子や3拍子等）の範囲内で音楽のパターンと着想を創出する
計画と製作	・十分な指導の下で、好みの音楽的着想（動き、母音唱、器楽伴奏等）を探索する ・十分な指導の下で、象徴による記譜と／または録音技術を用いてオリジナルの音楽的着想を演奏する順序を選択し記録をつける	・指導の下で、好みの音楽的着想を示し、選ぶ ・指導の下で、象徴による記譜と／または録音技術を用いて個人の音楽的着想を編成する	・限定的な指導の下で、表現の意図を表す音楽的着想を選択した個人的理由を示し、説明する ・個人の音楽的着想を結び付け、並べ、記録するために、象徴によるあるいは標準的な記譜と／または録音技術を用いる	・表現の意図を表す音楽的着想を選択した個人的理由を示し、説明する ・個人の音楽的着想を結び付け、並べ、記録するために、象徴によるあるいは標準的な記譜と／または録音技術を用いる
評価と改良	・十分な指導の下で、個人の音楽的着想を示し改良する際に、個人の、仲間の、教師のフィードバックを考慮する	・指導の下で、個人の音楽的着想を改良する際に、個人の、仲間の、教師のフィードバックを利用する	・限定的な指導の下で、個人の音楽的着想を改良するために、個人の、仲間の、教師のフィードバックを議論し利用する	・個人の音楽を修正するために、個人の、仲間の、教師のフィードバックを利用する
提示	・十分な指導の下で、仲間と修正された個人の音楽的着想を共有する	・指導の下で、仲間と個人の音楽的着想の最終版を示す	・限定的な指導の下で、仲間と打ち解けた聴衆に個人の音楽的着想の最終版を示すことによって、具体的な目的のための表現の意図を伝える	・具体的な目的のために、表現と技術的正確さを伴って音楽を演奏する ・聴衆と目的に合った演奏をする

(Core Music Standards (PK-8 General Music) (2015) より筆者作成)

表4 第2学年までの「演奏」におけるパフォーマンス標準

	Pre K	K	第1学年	第2学年
選択	・十分な指導の下で、さまざまな音楽選集についての好みを示し、述べる	・指導の下で、さまざまな音楽選集についての個人的な関心を示し、述べる	・限定的な指導の下で、さまざまな音楽選集についての個人的な関心や知識、その目的を示し、議論する	・さまざまな音楽選集についての個人的関心や知識、その目的を示し、議論する
分析	・十分な指導の下で、音楽上の対比についての気づきを探索し、示す	・指導の下で、演奏のためのさまざまな音楽選集における音楽上の対比（高い／低い、強い／弱い、同じ／違う等）についての気づきを探索し、示す	・限定的な指導の下で、さまざまな文化から演奏のために選ばれた音楽における、音楽の概念（拍や旋律の輪郭等）の知識を示す ・選ばれた音楽の分析の際に、象徴による、あるいは標準的な記譜を用いてリズムパターンを読み、演奏する	・さまざまな文化から演奏のために選ばれた音楽における、音楽の概念（調性や拍子等）の知識を示す ・選ばれた音楽の分析の際に、象徴による、あるいは標準的な記譜を用いてリズムパターンを読み、演奏する
解釈	・十分な指導の下で、音楽の表現の質（声質、強弱、テンポ等）を探索する	・指導の下で、創造者の表現の意図を裏付ける表現の質（声質、強弱、テンポ等）への気づきを示す	・音楽の表現の質（強弱やテンポ等）を示し、説明する	・表現の質（強弱やテンポ等）と、表現の意図を伝えるためにそれらがどのように用いられるかについての理解を示す
リハーサル・評価・改良	・十分な指導の下で、自分たち自身の演奏の気に入った部分を練習し、示す ・十分な指導の下で、演奏を改良するために、個人の、仲間の、教師のフィードバックを利用する	・指導の下で、演奏を改良するために、個人の、教師の、仲間のフィードバックを利用する ・指導の下で、音楽の表現の質を改善するために、リハーサルにおいて勧められた方略を用いる	・限定的な指導の下で、演奏を改良するために、個人の、教師の、仲間のフィードバックを利用する ・限定的な指導の下で、音楽の解釈上の挑戦に取り組むために、リハーサルにおいて勧められた方略を用いる	・演奏の正確さ、表現性、有効性を評価するために、確立された基準を利用する ・音楽の解釈上の、技術的な挑戦に取り組むために、リハーサルし、確認し、方略を利用する
上演	・十分な指導の下で、表現を伴って音楽を演奏する	・指導の下で、表現を伴って音楽を演奏する ・聴衆に合った演奏をする	・限定的な指導の下で、具体的な目的のために表現を伴って音楽を演奏する ・聴衆と目的に合った演奏をする	・具体的な目的のために、表現と技術的正確さを伴って音楽を演奏する ・聴衆と目的に合った演奏をする

(Core Music Standards (PK-8 General Music) (2015) より筆者作成)

表5 第2学年までの「反応」におけるパフォーマンス標準

	Pre K	K	第1学年	第2学年
選択	・十分な指導の下で、個人の関心を述べ、なぜある音楽選集が他より好きなのかを示す	・指導の下で、個人の関心と経験をリストアップし、なぜある音楽選集が他より好きなのかを示す	・限定的な指導の下で、個人の関心と経験が、どのように具体的目的のための音楽選択に影響するかを確認し、示す	・個人の関心と経験がどのように具体的目的のための音楽選択に影響するかを説明し、示す
分析	・十分な指導の下で、音楽の音楽上の対比を探索する	・指導の下で、どのように具体的な音楽概念（拍や旋律の方向等）が音楽に用いられるかを示す	・限定的な指導の下で、目的のために、さまざまな様式の音楽でどのように具体的な音楽概念（拍や音高等）が用いられるかを示し、確認する	・音楽の具体的な目的を支えるために、どのように具体的な音楽概念が用いられるかを説明する
解釈	・十分な指導の下で、音楽の表現の質（強弱やテンポ等）を探索する	・指導の下で、創造者／演奏者の表現の意図を反映した表現の質（強弱やテンポ等）への気づきを示す	・限定的な指導の下で、創造者／演奏者の表現の意図を反映した表現の質（強弱やテンポ等）を示し、確認する	・音楽概念についての知識と、それらがどのように創造者／演奏者の表現の意図を支えるかを示す
評価	・十分な指導の下で、音楽の個人的な、また表現上の好みについて話す	・指導の下で、個人的な、また表現上の好みを利用する	・限定的な指導の下で、個人的な、また表現上の好みを利用する	・個人的な、また表現上の好みを利用する

(Core Music Standards (PK-8 General Music) (2015) より筆者作成)

Grade K から第1学年にかけての主な変更点に網掛けをしているが、この2学年分のスタンダードの主な変更点は、1) 指導がより限定的になること、2) 活動の意図や具体的な目的と音楽との関係に自覚的なこと、3) 議論や説明など集団での活動を通じて認識を深めるプロセスが強調されること、の3点といえる。

米国コア音楽標準に関しても、系統的な連続性は強く意識されている。そのため、CCSS 国語と同種の演繹された目標群のもつ課題が指摘できる。特に、問題といえるのは理由や目的が第1学年で登場することである。文脈や集団でのコンピテンシーを反映しようとしている点はこのスタンダードの長所であるが、本来であれば、音楽と個人的理由や目的との関係は素朴であってもより低い年齢で存在するはずである。これは、米国コア音楽標準では、音楽とかかわる初歩的なパフォーマンスの指標として第1学年が基準点をなしているためと考えられるが、第1学年でのスタンダー

ドが適切であったとしても、その適切性のためにより低次のスタンダードにより平易なパフォーマンスを配列するというひずみが生じている。

(3) 小括

ここまでで CCSS 国語の文学のリーディングと米国コア芸術標準の音楽の2つの低学年の学年別パフォーマンス・スタンダードを確認した。この両者は共にスタンダードの一貫した系統的配列を特徴としていた。本稿では、1) このような一貫性が外的な目標設定やかなり意図的な教材配列、活動形態の類似を前提とした場合に可能になること、2) 教育内容の連続性を意図して演繹的にパフォーマンスを配列した場合、幼児の主体的な振る舞いのに関するパフォーマンスのスタンダードとしては不適切な項目が規準化されること、の2点が指摘できる。

このようなスタンダードの課題が生じる要因のひとつとして、どちらのスタンダードもパフォーマンスの記述としては極めて抽象度が高く、したがって活動内容が想定できないことが挙げられよう。すなわち、「幼児が何のために何をするのか」に関する想定をにくいことが、幼児期のスタンダードから真正性を失わせているのではないだろうか。幼児期のスタンダードに関して真正性が十分考慮されない根本には、就学前教育として既に教育形態が一貫した連続性を有していることがあるが、幼児期のパフォーマンスをより具体的に想定した内容とすれば、スタンダードの適切性はより高められるであろう。

(4) その他のスタンダードからの示唆

その他のスタンダードに関しては紙幅の都合により本稿で詳細な検討は行えない。しかし、これまで指摘した問題との対応する形で簡潔にスタンダード設計に関する示唆を得たい。ここでは、先行研究やスタンダードの内容を基に、簡単に数学や科学等のより学習内容の比重の大きい科目のスタンダードに触れる。

村津 (2014) は NGSS を検討するなかで、「物理科学」「生命科学」「地球科学」の3領域の11の学習内容に関して、第5学年までは扱わない学年が存在していることを明らかにしている。Grade K では、「物理科学」から運動と静止：力と相互作用、エネルギーの2つ、「生命科学」から粒子から有機体へ：構造とプロセスの1つ、「地球科学」から地球のシステムと地球と人類の活動の2つの5つの教育内容しか扱わないこと、第1学年でも同じカテゴリーの内容を扱うのは

「生命科学」領域に限られることを示している。いわばモザイクのように具体的な学習内容が配列されながらスパイラルを形成するため、観念的に学年ごとにより高次のパフォーマンスを設定する必要がないのであろう。また、学習内容の具体性のために、期待されるパフォーマンスも非常に具体的である。例えば、運動と静止：力と相互作用では、「物体の押し引きで発生する異なる速さや向きの影響を比較する実験について計画・実行する」とあり、その例として、紐によって引かれる、人によって押される、止められる、2つの物体が衝突するなどのケースが示されると共に、異なる強さ、異なる向きを同時に扱わないことや、磁石など目に見えない力は扱わないことなどが示されている(村津, 2014, p. 95)。

NGSS のパフォーマンス・スタンダードには教育の時間的制約の結果として子どもの活動を強く制約するという難点があるものの、一貫した連続性を強調した結果として幼児期のパフォーマンスのスタンダードが適切でなくなるという問題は回避できている。

また、CCSS 数学のスタンダードは内容スタンダードであるが、Grade K と第1学年の活動の間に、経験的な理解から、より原理的で、一般化可能な理解への質的転換が意図されている。例えば幾何学であれば、Grade K では図形の類似を説明するために話し言葉を用いて分析や比較をするとされている。それが第1学年では形は数学で用いられる用語で説明されるようになり、定義的属性と非定義的属性との区別もできることが求められるようになる。また、10進法の数と操作に関しても同様である。Grade K では位の概念の基礎を得る為に11から19までの数に関して、1つの10のまとまりとその他の数の1のまとまりを組み合わせたり、それらに分解したりすることが求められている。それが第1学年では、10は1が10まとまったものと考えられ10と呼ばれること、11から19は10と1つから9つのいずれかの1のまとまりの組み合わせであること、10、20…90までの数は、1つから9つまでの10のまとまり（と1つのまとまりが0）を指すことでの理解することで、最終的に二つの数字からなる2桁の数が10のまとまりと1のまとまりの合計を意味することを理解するよう求められ、限定的なケースでの理解を一般化することが意図されている。

言及したスタンダードは、内容の具体的な連続性を期待されるパフォーマンスの水準と結び付けやすい性質をもっており、この点では CCSS 国語や米国コア芸術標準音楽の低学年のスタンダードのもつ課題の解

決に資すると評価できる。一方で、いずれも具体的に学ぶ内容を強く限定するという課題をもっている。学習内容が幼児に適切な水準で示されることには一定の意義があるものの、十分な時間的余裕がないなかでこれらのスタンダードに準拠しようとするれば、結果的に幼児期の活動を強く制約するものになる。達成すべき水準を記載したスタンダードであるとはいえ、事実上スタンダードを設定することは学習する内容だけでなく活動をも強く規定することになるだろう。

おわりに

本稿では、米国の低学年の州共通スタンダードの検討から、目標の一貫性がどのように構想されることになるのか、及び一貫性を重視することで生じる課題を検討した。

その結果、目標の一貫性に関しては、内容の連続的な進展によって担保が試みられていたといえる。伝統的な内容スタンダードでは学ぶべき内容の基礎的内容からの順次の配列によって、パフォーマンス・スタンダードでは CCR のような期待される姿からの演繹によってスタンダードの一貫性を示そうとしていることが明らかになった。前者には幼児期に可能な高い水準の目標を具体的に示しうるというメリットと、活動内容を実質的に強く制約するというデメリットがある。後者には、活動内容の自由度はより高くなるが、幼児期のスタンダードの適切性が担保しにくくなるという特徴があった。

また、両者に共通して、暗黙裡に授業のような特定の活動形態で連続的に学習することを前提にスタンダードが構成されていることも指摘できる。日本でも学校教育としての一貫性は強く求められてきているが、スタンダードの内容の連続的な設計は活動形態が類似していなければ困難であることは改めて指摘したい。日本のように幼児教育と小学校以降で活動形態が異なる国でスタンダードを設計するとすれば、特にパフォーマンス・スタンダードは幼児期の教育と小学校の教育で質的に異なる非連続的なものにすることが必要になる。現状に即するなら、幼児教育では子どもにとって意味のある活動を単位として期待される水準が、小学校であれば求められている理解の水準に至るためにどのような力をつけていくかがスタンダード化される必要があるだろう。

今回検討した範囲の中では、「幼児が何のために、何を理解し、できるようになっていくのか」といった

幼児側の必要性を含みこんだホリスティックなスタンダードの設定ができていると評価できるスタンダードは存在しなかった。しかし、これはスタンダードが本質的に内在する問題とはいえない。CCRのような目標は、高等学校卒業時点でのパフォーマンスの基準としては概ね適切で、学習者にとっても意味のあるものである。別の時点に関してはできることが、連続した教育の営みの初期に当たる幼児期に関してできなくなるところに、スタンダードの一貫性や連続性を強調することの問題が表れていると考える。

注及び引用・参考文献

1) 佐々木の訳では目次となっているが本扉が正しい。

- 青山之典「Common Core State Standards for English Language ArtsにおけるReading Standards for Informational Text (K-12)ースパイラル構造をもった説明的文章読解カリキュラムの実際ー」国語教育思想研究会『国語教育思想研究』7, 2013, pp. 1-13
- Common Core State Standards Initiative, Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects (2010) http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf (2018年8月27日閲覧)
- Common Core State Standards Initiative, Common Core State Standards for Mathematics (2010) http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/Math_Standards1.pdf (2018年8月27日閲覧)
- Core Music Standards (PK-8 General Music) (2015) <http://www.nafme.org/wp-content/files/2015/05/Core-Music-Standards-PK-8-Strand.pdf> (2015年11月12日閲覧)
- 堀江祐爾「アメリカ合衆国における新しい国語科スタンダードに関する研究」『全国大学国語教育学会発表要旨集』119, 2010, pp. 262-265
- 堀江祐爾「アメリカ合衆国における「国語科のスタンダード」を通して「読み・書き（リテラシー）」について考える」『全国大学国語教育学会発表要旨集』125, 2013, pp. 249-252
- 石井英真『現代アメリカにおける学力形成論の展開 増補版 スタンダードに基づくカリキュラムの設計』東信堂, 2015
- 石崎友規「米国のKindergarten (5歳段階)における科学教育の目標分析ー一次世代科学スタンダードのPracticesの観点を中心にー」『日本科学教育学会研究会研究報告』Vol. 28 No. 5, 2014, pp. 82-85
- 板橋夏樹「米国の幼稚園・初等・中等教育段階におけるエネルギー概念の取り扱いに関する研究ーNGSSにおけるエネルギーに関する記述内容を事例としてー」『宮城学院女子大学発達科学研究』17, 2017, pp. 1-10
- 加藤幸次「中央集権化」状況に見る連邦政府と州政府(人民)の相克ーマグネット・スクールとチャーター・スクールの意義を問う」アメリカ教育学会 編『アメリカ教育研究』第28号、東信堂、2018、pp. 37-53
- 文部科学省「小学校学習指導要領」2017
- 文部科学省「幼稚園教育要領」2017
- 村津啓太「アメリカ次世代科学スタンダードにおける幼稚園の教育内容」『日本科学教育学会研究会研究報告』Vol. 29 No. 1, 2014, pp. 93-96
- 遠藤貴広「アメリカにおけるスタンダード運動の重層的展開」田中耕治 編著『グローバル化時代の教育評価改革ー日本・アジア・欧米を結ぶー』日本標準, 2016, pp. 28-39
- 岡邑衛, 上田勝江, 新谷龍太郎「アメリカにおける共通コア州スタンダードに対する学校の反応と課題: ニューヨーク市の小・中・高等学校でのフィールドワークをもとに」『大阪大学教育学年報』第19号, 2014, pp. 97-110
- 大貫麻美「米国 NGSS に見る「生物」領域に関する概念構築過程 (1) ~ kindergarten から小学 5 年生での横断的概念の構築について~」『日本理科教育学会関東支部大会研究発表要旨集』53, 2014, p. 74
- 大貫麻美「幼年期の科学的思考を育む言語活動に関する基礎的研究 (1) ~米国 NGSS・CCSS ELA/Literacy と日本の幼稚園教育要領を基に~」『日本理科教育学会全国大会要項』65, 2015, p. 391
- 佐々木大和「米国における州共通コアスタンダード (Common Core State Standards) 国語の検討ー系統的な連続性に基づく幼稚園学年 (Grade K) のスタンダードという視点からー」中国四国教育学会『教育学研究紀要 (CD-ROM 版)』第62巻, 2017, pp. 572-577
- 新谷龍太郎「共通コア州スタンダード (Common Core States Standards) が教育実践に及ぼす影響の一考察ーニューヨーク市セントラルパークイースト第二小学校の事例を中心に」アメリカ教育学会第25回大会発表資料, 2013年9月28日
- 武内裕明「米国コア音楽標準における幼年期の批評力育成」中国四国教育学会『教育学研究紀要 (CD-ROM 版)』第61巻, 2016, pp. 482-487
- 田中義隆「第6章 アメリカの挑戦ー競争力を強化するためにー」田中義隆『21世紀型スキルと諸外国の教育実践』明石書店, 2015, pp. 115-142
- 矢野裕俊「NCLB 法以後の米国における州スタンダードとアセスメントをめぐる推移とその問題点」アメリカ教育学会 編『アメリカ教育研究』第28号、東信堂、2018、pp. 19-28

謝辞

本研究は2018-2019年度の中国四国教育学会の課題研究「小学校への接続に向けた幼児期の経験とその評価に関する研究」(代表 岡花祈一郎)の助成を受けて2018年度に日本教育学会で実施されたラウンドテーブル「幼児期の学びをどのように「評価」するのかー子どもを起点とするアプローチの探求に向けてー」での筆者の発表内容に基づくものである。(2021. 1. 8 受理)