

5つの保育カリキュラムとOECD保育白書の議論

——カリキュラム策定への示唆——

内海 緒香

はじめに

保育の質をいかに高め拡充していくかについては、保育の関係者にとってだけでなく、国の将来を担う人材育成の点からも日本をはじめ国際的に喫緊の課題となってきた（ヘックマン、2015）。保育カリキュラムの計画と実施は、政策制度レベルで考慮すべき重要な5つの保育の質（①質に関する目標や規則の立案、②カリキュラムの計画と実施、③保育者の資格、研修、職場環境の改善、④保護者や地域の人々の参加、⑤データ収集、研究、モニタリングの推進）の一つとして位置づけられている（OECD, 2012）。保育カリキュラムの目的は、学習や育ちに関して何をどのように子どもに教えるのか内容と方法について明示し、具現化することである。良質なカリキュラムは、保育者の保育計画にガイドラインを与えるだけでなく、園の違いや保育のあり方の違いを超えて提供される保育の質を均一化する。さらに、保護者に対し保育の質を明示的に保証するとともに、保育者と家庭との連携の際の共通理解を促すことを通じて子どもの育ちや学びに肯定的な影響を与えることができる（Frede & Ackerman, 2006）。

ここ数年の動きとしてOECD諸国では、幼児教育施設と保育施設の文脈を分けない一元化カリキュラムを採用する趨勢にあるものの、日本では制度上、幼稚園と保育所の二元化が残っており（OECD, 2015）、幼稚園における教育課程の基準として「幼稚園教育要領（以下「教育要領」と略す）」、保育所保育の基本原則として「保育所保育指針（以下「保育指針」と略す）」が策定されている。2014年4月に公示された認定こども園を対象とした「幼保連携型認定こども園教育・保育要領（以下「教育・保育要領」と略す）」を加えると、三つの要領指針が並存していることになる。今後、「教育要領」及び「保育指針」の改訂、それに伴った認定こども園の「教育要領・保育指針」の見直しが予定されているが、保育施設の園構成に占める認定こども園の相対的割合が増加するにつれ、保育カリキュラムの再編成や統合化についても議論されていくことと考えられる。また、「教育要領」等の改訂を見据え、自治体、保育施設や教育機関レベルにおいて独自のカリキュラム策定が増加することも予想される。

そこで、本稿では、海外における保育プログラム内容の分析とOECD保育白書（Starting Strong IIおよびIII）の議論の動向から、今後のカリキュラム作成の際に考慮されるべき点について論じる。なお、本稿では、「保育の質」や「保育カリキュラム」の保育とは、英語のearly childhood education and care (ECEC) と同義であり、養護と教育両方の意味が含まれるものとし、教師・教諭・保育士など文脈により呼称は異なるが、固有の名称の場合を除き「保育者」で統一する。

5つのカリキュラムの特徴

OECD（経済協力開発機構）は、2001年より「Starting Strong（人生の出発点を力強く）」を継続的に刊行し、加盟国における経済効果や将来投資の実証研究を踏まえながら、21世紀知識基盤社会に対応した人材育成に資する就学前教育・保育のあり方について提言を行っている。2003年OECDは、質の高い保育を考える上で参考となる保育カリキュラムを検討するため、スウェーデンのストックホルムにおいて加盟国の教育担当相を対象にワークショップを開催した。このワークショップで提出された報告書が、「経験に基づく教育（ベルギー）」、「ハイスコープ（アメリカ）」、「レッジョ・エミリア（イタリア）」、「テ・ファリキ（ニュージーランド）」、「スウェーデンカリキュラム（スウェーデン）」という世界の代表的な保育カリキュラムを紹介した「5つのカリキュラムの概要（Five Curriculum Outlines）」（OECD, 2004）である。これまで、上述の個々のカリキュラムは、保育の国際間比較に関心を持つ日本の多くの研究者により、過剰なほど評価・批判されてきた（廿日出, 2005）。しかし、将来のカリキュラム作成に向け、OECDがたたき台として選定した5つのカリキュラム全体を対象とし、共通点・相違点を分析しつつこれらのカリキュラムに見いだされる長所や課題を理解することも必要であると考えられる。ここでは、OECD（2004）並びに5つのカリキュラムの比較研究を行ったSamuelsson, Sheridan, and Williams（2006）を参考にしながら、カリキュラムの特徴を概観する。

初めに、相違点を指摘する。5つのカリキュラムはともに西欧文化の中で作られたが、背景となる歴史や策定までの経緯にはさまざまな違いがみられる。「テ・ファリキ」と「スウェーデンカリキュラム」は国定カリキュラム、残る3つは地域で開発された就学前カリキュラムである。地域で開発された就学前カリキュラムは地域における個別の保育ニーズに基づき、プログラム内容が具体的かつ詳細であるのに対し、国定カリキュラムは多様な教育保育を包摂する必要性から大綱的で抽象度が高い。例えば、民主主義教育を重視するスウェーデンの場合、カリキュラムの前半部分に就学前学校の任務として基本的人権の理念に基づいた民主主義的平等的価値観の形成と価値観の育ちに関する記述が掲載されており、多文化共生社会を目指したニュージーランドの「テ・ファリキ（マオリ語で「織敷物」の名前に由来する）」の教育保育理念は、4つの指導原則と5つのストランド（より糸）が織り成す社会-文化的織物の表象により図式化されている。

また、これら「5つのカリキュラム」には、発達的要求を持つ子どもか有能な文化的市民としての子どもかといった子どもに対する見方、子どもの学びを育む環境の持つ意味についての考え方、アセスメントや評価の果たす役割についての考え方においても差異がみられる（Samuelsson et al., 2006）。さらに、「ハイスコープ」が論理的思考と発達心理学の実証研究に重きを置いているのに対し、「テ・ファリキ」と「レッジョ・エミリア」では自由な共同的思考と伝統文化を強調している。一方、「スウェーデンカリキュラム」は両方の方法を取り入れた保育カリキュラムから子どもは最も利益を得るという観点に立っている（OECD, 2004）。以上のように強調され重視される側面はさまざまであるが、Samuelsson et al.（2006）が指摘するように、これらの差異は、良質なカリキュラムとしての本質的な価値を損なうものではないと考えられる。それでは、5つの保育カリキュラムにはどのような共通点があるのだろうか。

カリキュラムの特徴として、Table 1の右側には、Samuelsson et al.（2006）によるカリキュラムの共通点、左側にはOECD（2004）によるカリキュラム開発にあたり念頭に置くべき主要な論点を示した。両者を比較したところ、意味的に重なる項目が複数認められたため本論文では次のように整理した。

1) **カリキュラムの理念的側面** OECD（2004）の①・②・⑮・⑯、Samuelsson et al.（2006）の①・

Table 1 5つのカリキュラムの特徴

| OECD (2004) | Samuelsson et al. (2006) |
|------------------------------|--|
| ①子どもの学びのために価値と規範を示している | ①能動的な子ども (active child) 観に基づき、子どもを有能で重要性を持つ存在と捉え、子どもの関心や問いに注意を払う |
| ②子どもの成長と学びのために最大限可能な自由を提供する | ②国連総会で採択された「子どもの権利条約」と同じように子どもの権利を明示している |
| ③語りによる協同的思考と論理-分析的思考を組み合わせる | ③子どもの学びとウェルビーイングにおいてコミュニケーションとかかわりの持つ重要性を強調している |
| ④通の学習目標を設定するが、複雑なレベルも存在する | ④子どもの学びにおける、保護者と幼児教育保育施設との協同性を重視している |
| ⑤保育と就学以降を通じた視点の連続性を確保する | ⑤子どもに対する理解を、ドキュメンテーションを用いた省察により視覚化している |
| ⑥学びを意味の創造に焦点化させる | ⑥カリキュラムにより顕在的か潜在的かの違いはあるがともに価値や規範を志向している |
| ⑦未来に対して明白な視点を持つ | ⑦カリキュラムにより能力に関する意味合いは異なるが、学歴と継続的な現職訓練により得られる保育者の専門的能力を強調している |
| ⑧伝統的文化と心理学的実証研究の両方に基づいている | ⑧カリキュラムの目的は、子どもの要求、関心、経験に対し感受性を高めておくことにより、子どもに良い人生のスタートを与えることである |
| ⑨保育スタッフの質が確保されている | |
| ⑩遊びと学習の関連性を明らかにする | |
| ⑪子どもの主導性や経験に対し開放的な保育プログラムを作る | |
| ⑫学びの目標や教授法を生涯学習の視点で検討する | |
| ⑬プログラム評価やアセスメント開発を行う | |
| ⑭保育の質の定義と測定を行う | |
| ⑮民主主義とジェンダーの問題を扱う | |
| ⑯養護と教育の両面をカリキュラムに反映させる | |

②・⑥が相当する。カリキュラム策定において実践活動の根拠となる発達理論や教育方法論は欠かすことの出来ない要素の一つ (Frede & Ackerman, 2006) であり、それはカリキュラムが掲げる理念や背後にある子ども観と表裏一体の関係となる。これらのカリキュラムは共通して能動的な子ども観を持ち、子どもによる主体的学び (アクティブ・ラーニング) にもとづく理論を採用していた。民主主義やジェンダー間の平等といったカリキュラムに示された価値や規範は、保育者の保育に対する取組み、環境構成や教材を含めた保育実践全般を方向付けるものとなると考えられる。

2) **カリキュラムの理念を実現するプログラムと実践** OECD (2004) の③・④・⑥・⑧・⑩・⑪、Samuelsson et al. (2006) の③・④・⑧が該当する。理念的側面はプログラムに反映されるため OECD (2004) の②や⑥などのカリキュラムの理念的側面と重なっている項目もある。プログラム作成にあたっては論理的分析的思考と共同的な語りの思考、伝統文化と実証研究といった対立点の融合に努める。子どもたちの主体的学びを引き出し、意味を見つけ創造することを保育の中の重要な活動に位置づけている。かかわりにおける共通点では、保育者が子どもの自発的行動に焦点を当て子どもの可能性を引き出す役割を担い、子どもの一日を通じた室内外の生活における経験からの学びを丁寧に観察しており、個々の発達や成長に関心を向けていることがあげられる。保育者と子ども間の対話による教育や子ども間の相互作用に重点を置くと同時に、保育施設と家庭や地域の人々との協同もカリキュラムを構成する欠かせない要素と考えている。

3) **保育者の専門性** OECD (2004) の⑨、Samuelsson et al. (2006) の⑦が該当する。保育者の専門性は、プログラムの質とその背後に埋め込まれた規範や価値の実現に影響を与えるという点で常に重要である。「レッジョ・エミリア」では、資質の高い保育者に加え、ペダゴジスタ (教育専門家) と、アトリエリスタ (美術専門家) と呼ばれる高度な専門性を持つスタッフが配置されている (鈴木, 2014)。スウェーデンでは、保育施設の職員の大部分が発達または教授法に関する学士の学位を取得している (白石・水野, 2013)。ニュージーランドにおいても保育者には大学レベルの学歴が必須とされてきており、4年制大学卒の場合学校教員と同等の賃金レベルとなる (松井・瓜生, 2010)。「経験に基づく教育」

と「ハイスコープ」では、保育分野での基本的な学歴とともに組織立った現職教育が必要とされている (Samuelsson et al, 2006)。OECD (2004) では、相互作用の質に教育水準に関わるという認識から、子どもに直接かかわる保育者は学位を有していることが望ましく保育者の間に能力の差異が生じるべきではないとしている。

4) 評価と測定 OECD (2004) の⑬・⑭、Samuelsson et al. (2006) の⑤が該当する。評価は、国・地域レベルあるいは施設単位の保育の説明責任を果たすものである。評価にあたり、子どもの思考力、省察力、創造力を育てる全体性に着目しなければならない。子どもの知識や思考レベルを測定するテスト以外の新たな評価方法により、保育カリキュラムの適切性と保育者の能力を測定する尺度が必要とされている。保育の質を定義し測定する概念の明確化を行うとともに、子どもに与える効果の測定について、保育施設レベル・子どもの環境レベル・子ども自身の観点のレベルについて行う。子どもの観点・意見が反映されることも重要である。評価の種類には、チェックリストや尺度を用いた数値による評価と写真・絵画などのドキュメンテーションやラーニングストーリーを用いた省察による評価があるが、5つのカリキュラムは共通して後者の評価方法を重視しており、尺度による数値評価を行う場合でも保育の質を客観的に示すことを目的としている。プログラムが最も組織化されているハイスコープであっても子どもの学びの理解の努力に主眼を置き、読み書き算数能力に対するテストなど子どもを見極める学校教育のような評価は行わないと明言している (ワイカート・シュヴァインハート, 1996)。

5) 乳幼児期から生涯にわたる連続性 OECD (2004) の⑤・⑦・⑩が該当する。カリキュラム策定について近年重視されてきているのは、保育カリキュラムにおける義務教育との連続性の保障である (OECD, 2012)。重要なのは、単なる教科目標の摺合せに留まるのではなく、保育の場で共有されている視点を義務教育の場でも共有することであり、子どもの興味関心に対して連続性を持たせることである (OECD, 2004)。さらに、変動の激しい社会を見据えた保育カリキュラムは、それぞれの歴史的文化的文脈を考慮しつつ未来に対しても明白な視点を持っている。5つのカリキュラムの中でも「経験に基づく教育」と「スウェーデンカリキュラム」は、義務教育以降成人期に至る生涯教育につながる就学前教育を明言している (Laevers et al., 2005; 白石, 2009)。連続性の問題は、カリキュラムの理念や実践に関する項目とも関連してくる。子どもの要求・関心・経験に敏感な保育により人生の良いスタートを切った子どもたち (Samuelsson et al., 2006) に対する教育を就学期以降どのような形で継続させていくかが今後の課題になると考えられる。

保育カリキュラムに関するOECDの議論の展開

カリキュラムは着目する視点によりさまざまに分類される。教授法のアプローチで分けた場合、自分で学ぶ有能な子ども観に基づき、個々の子どもの関心・ホリスティックな育ち・創造性に重要性を置いたカリキュラム、すなわち、北欧型ソーシャル・ペダゴジー (social pedagogy) のアプローチは、形成されるべき幼い子ども観に基づき学校教育への準備として処方箋化され規範化されたカリキュラム、すなわち、英米型就学前教育 (early education) のアプローチと区別される (Table 2)。アプローチの違いは、国や策定者が保育にどのような価値を見出しているかにかかわる問題である。前者は包括的で子ども主導型、大まかなガイドラインのもと、カリキュラムの詳細化や実施は地方自治体や施設にまかされ、子どもが何をどのように学びたいか探究するプログラムである。逆にアメリカ、イギリス、フランスなどでは、後者の学業志向で保育者主導型、系統的に目標と成果が詳細に定められたカリキュラムを採用する傾向が

5つの保育カリキュラムとOECD保育白書の議論

Table 2 カリキュラムの伝統

| | 就学準備性の伝統 | 北欧の伝統 |
|-----------------|--|---|
| 子どもと子ども期についての理解 | <ul style="list-style-type: none"> ・社会の未来への投資として形作られるべき幼児人としての子ども ・子ども期に対する慈善的功利的なアプローチ ・“役に立つ”学習、学校へのレディネス ・屋内での学習を優先 | <ul style="list-style-type: none"> ・自律、ウエルビーングなどの権利の主体としての子ども ・二度と繰り返されることのない子ども期 ・子どもは、仲間と大人からなる温かい地域社会のメンバー ・喜びと自由に満ちた屋外の子ども |
| 乳幼児施設 | <ul style="list-style-type: none"> ・施設は個人の要求に従うサービス、個々の保護者にとって“選択”の問題 ・発達、学習、指導の場 ・子どもは予め定められた発達/学習レベルに到達することが期待される | <ul style="list-style-type: none"> ・施設は公共の社会教育サービス、コミュニティとひとり一人の親の利益両方を考慮 ・子どもと教育者が、“人として生きること、知ること、なすこと、共に暮らすこと”を学ぶ生活の場 ・子どもの発達/学習を支援、民主的価値の経験を提供、子どもは全般的な目的に向けて努力することが期待される |
| カリキュラム開発 | <ul style="list-style-type: none"> ・目標と成果を詳細に定めた処方箋的で自由裁量の余地がないカリキュラム ・集団や場面にかかわらず標準化された方法で教師が“遂行”できうるカリキュラム | <ul style="list-style-type: none"> ・国の大まかなガイドラインのもと、カリキュラムの詳細化や実施は地方自治体や施設に任される ・保育施設職員による連帯的な責任と同僚性 ・子どもが何をどのように学びたいか探求する文化 |
| プログラムの焦点 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習と技能へ焦点化、特に就学準備性に役立つ領域 ・教師1人当たりの生徒数、またはカリキュラム達成の必要性により教師と子どもの関係性が決まる | <ul style="list-style-type: none"> ・子どもと家族が学習や発達目標を追及する取り組みに焦点化 ・子ども中心のプログラム、教育者や仲間と共に活動することが奨励され施設内の生活の質が重視される |
| 教育法のストラテジー | <ul style="list-style-type: none"> ・教師の指導、子ども主導の活動、テーマ学習をバランスよく提供 ・国定カリキュラムの正しい実行 ・個人の自律自己調整重視 | <ul style="list-style-type: none"> ・国定カリキュラムは、教育学的プログラムやプロジェクト、選択のためのガイド ・子ども自身の学習ストラテジーや興味 ・人間関係や遊びを通じた学習、教育者による足場づくりを通じた学習 |
| 言語と読み書きの発達 | <ul style="list-style-type: none"> ・口頭発話能力、音韻認識能力、綴りと単語理解 ・初期の読み書き活動 ・読みの前段階における言語スキル、前数学的知識、認知スキル、社会性の発達に関する基準 | <ul style="list-style-type: none"> ・言語産出とコミュニケーション能力 ・象徴的な表象活動、“子どもたちの100のことば”を重視 ・家族内の読み書き能力や世代間の言語的交流を推進 |
| 子どもにとっての目的や目標 | <ul style="list-style-type: none"> ・認知発達に基づいた処方箋的達成目標の設定 ・到達すべき国の水準 ・年齢ごとの翻案 | <ul style="list-style-type: none"> ・広く緩やかな方向付け ・達成目標ではなく努力目標 ・質を積極的に追及しない場合は、目的が曖昧になりがち |
| 屋内空間と屋外空間 | <ul style="list-style-type: none"> ・屋内は学習の主要な空間、屋内資源に焦点化 ・屋外は楽しみや余暇の場所、健康と運動能力の発達に重要 | <ul style="list-style-type: none"> ・屋内屋外は同じように教育学的重要性を持つ ・屋外空間構成とその使用方法に関する思想と投資 ・幼い子どもは毎日3～4時間屋外で過ごす ・環境とその保護は重要なテーマ |
| 評価 | <ul style="list-style-type: none"> ・学習の成果と評価が多くの場合要求される ・集団目標は明確に定義されている ・個々の子どもに成績を付けることは教師の重要な役割の一つ | <ul style="list-style-type: none"> ・公式の評価は不必要 ・個々の子どもには、教育者、親、子ども間の交渉により広範囲の発達目標が定められる ・目標はインフォーマルに評価される ・複数の評価手続きが支持される |
| 質のコントロール | <ul style="list-style-type: none"> ・明確な目標、検査、学習成果に基づく ・プログラム評価は標準化検査に基づき実施 ・教師が子どもの技能習得評価について責任を持つ ・外部の査察は有効だが専門性を持った職員が不足 | <ul style="list-style-type: none"> ・教育者とチームの責任において行われる ・ドキュメンテーションは子どもの発達記録だけではなく同僚間の職場研究としても使用される ・広範囲にわたる子どもの成果 ・複数の方法によるインフォーマルな評価 ・外的妥当性は地方自治体の教育学的アドバイザーや査察官により得られる ・子どもの評価よりも施設の実績に焦点が当てられる |

注) OECD (2006) Table 6.2. Features of two curricular traditions を要約

高い。Stating Strong IIでは、2つのアプローチを比較検討したうえで、知識の更新が絶え間なく不確実性の増す未来の社会に生きる子どもたちの教育にとって学業志向型よりもソーシャル・ペダゴジー型カリキュラムの方が適合していると指摘した（OECD, 2006）。

しかし、ソーシャル・ペダゴジー型カリキュラムには課題が無いというわけではない。発達上の遅れがみられる、あるいは貧困・虐待などにより家庭環境が整っていない、いわゆる社会的にはく奪された子どもたちにとって包括的なアプローチでは、個々の特殊なニーズに答えきれないことが指摘されており（Jensen, 2009）、現実には、子どもたちの置かれた社会的状況、地域の抱える問題や関心の違いに応じて異なるアプローチを取らざるを得ない場合が生じるからである。また、包括的カリキュラムは学びへの動機づけ・創造性・自信のような心理面で効果や長期にわたる効果が期待されるものの、短期的に効果の出る学習成果に関しては学業的カリキュラムに劣る可能性が示唆されている（OECD, 2012）（Table 3）。

子どもたちを取り巻く社会環境の性質は常に変化しており、知識基盤型の現代社会において子どもたちが経験すべき活動や学びの範囲は広い。OECD（2012）は、保育カリキュラムに含まれる領域として9つの主要領域を列挙しているが、わが国も、2020年次期「教育要領」の改訂に向けて、従来の保育内容5領域の他に、5歳児修了までに育てほしい具体的な姿10項目を提示している（文部科学省, 2016a）。この10年で子どもたちが学ばなくてはならない領域や身につけるべき能力は新たに細分化され増加してきているのである。以上のような批判を受け、Stating Strong IIIでは、異なったタイプのカリキュラムモデルの効果には一長一短が認められることから、どちらか一方の教育方法に固執するよりも、保育スタッフ、家族、子どもたちそして地域社会とパートナーシップを持ちながら、子どもの発達状況やおかれた環境、学びの種類に応じてそれぞれのアプローチの良い点を取り入れるべきであるとの主張に転換してきている。

OECD（2004）により選定された5つのカリキュラムは、ともに子ども中心の視点を取りながら、どちらかといえば就学準備性の伝統に近い「ハイスコープ」、北欧の伝統に近い「レッジョ・エミリア」、遊びは学びと捉え子どもの経験の質を重視した「経験に基づく教育」、レッジョ方式を取り入れつつ異なる民族の共生を盛り込んだ「テ・ファリキ」、同じくレッジョの保育を出発点としながら就学準備性の側面と

Table 3 カリキュラムモデルの効果

| どちらの“モデル”が 以下の子どもの能力の向上に寄与しうるか | 学業的 | 包括的 |
|-----------------------------------|-----|-----|
| 知能指数 | ○ | |
| 学習意欲 | | ○ |
| 読み書き計算 | ○ | |
| 創造性 | | ○ |
| 主体性 | | ○ |
| 固有知識 | ○ | |
| 自信 | | ○ |
| 一般的知識 | | ○ |
| 自発性 | | ○ |
| 短期的なアウトカム | ○ | |
| 長期的なアウトカム | ○ | ○ |

出典：OECD（2012）

両立させる先進的なカリキュラムへの改革を目指す「スウェーデンカリキュラム」と、教育的に幅の広い個性豊かなカリキュラムであった。多様性があるからこそ、将来の変化に対応が可能なカリキュラムの特徴が含まれていたと考えられる。Stating Strong IIIの議論を経た後でも、これらをもとに抽出された質の高い保育カリキュラムの要素の重要性は失われていないと考えられる。

保育カリキュラム作成において考慮すべき課題

わが国の「教育要領」、「保育指針」、「教育・保育要領」の法的位置づけは、「告示」として示され、国が定めた教育課程、すなわちナショナルカリキュラムの基準である。園制度の違いはあれども根幹を成す共通の理念は、「子どもの最善の利益」を守り「生きる力の基礎」を育むことであり、環境を通じ、養護と教育を一体的に提供しながら、子どもの主体性を尊重し自己発揮を促す保育といえよう。しかし、これらの要領・指針は大綱的な基準（柴田，2000）であり、保育の場での実践活動内容が具体的に示され記述されているわけではない。現実には、要領・指針の基準を参考にしつつ地域の保育現場の実情に合わせたカリキュラムとプログラム（「保育計画」）作りが必要となる。そこで、本稿では以上の議論を踏まえ、わが国における教育保育カリキュラム作成にあたり考慮されるべき課題を提示する。

「対話による教育」の実現

21世紀の社会を生き抜くために子どもたちに必要とされる鍵的能力（キー・コンピテンシー）は、「自律的行動」、「協同的なかわり」、「思考の柔軟性」である。これらは、個人内、個人と他者、個人と社会のコミュニケーション能力とも言い換えることが出来よう。コミュニケーション能力は、民主主義への教育の基礎であり、能力を伸ばす教育の前提である（Neumann, 2009）。保育の場では、読み書きと計算の基礎だけではなく、談話にして話をまとめる能力や科学的な思考能力の萌芽を培うことも必要となる。さらに、学力として評価することが難しい「創造性」を育む観点からは、豊かな自然や環境を素材に対人関係を通し創り出すという子どもたちの経験の積み重ねが重要になる。そこで、幼小接続期として義務教育との連続性を高めるため、就学前の「協同（共同）遊び」を「生きる力の基礎」を養うテーマ活動として、園独自のアプローチカリキュラムに盛り込む取り組みも行われるようになってきた。

「対話による教育」の結果としてこれからの子どもに求められている能力は、「ともに考え、深めつづけること」（sustained shared thinking: Siraj-Blatchford, 2007）だと言われている。しかしこの能力は子どもが一人で身につけるのではなく、大人が、子どもとの信頼関係を築き、積極的に子どもたち一人ひとりの声を聴き、活動に目を凝らしながら、（短い会話や教示ではなく）持続性のある教育的な対話を行い、子どもの興味関心に応じ、挑戦する力を引き出していく保育実践により養われる。やがて、子どもは大人に支えられながら子どもたちの中で「ともに考え、深めつづけること」を自律的に行うようになる。5つのカリキュラムは共通して、子どもに対する保育者の丹念な観察と子どもとの間の頻繁な言語的やりとりや支援を可能にするため、小さな保育者対子ども比率とクラスサイズを基本としていた。

欧米の保育は一クラスあたりの適正規模が決められている国がほとんどであるのに対し、日本の保育は国際的にみても大きなクラス集団で運営されている（OECD, 2012）。日本では、保育者一人あたりの子どもの数には基準があるものの、適正グループ人数や適正園人数のような集団規模の適正基準が存在しないために、クラス人数の大規模化に制限が設けられないからである。幼稚園・保育所を問わず保育施設におけるクラス規模の問題は戦後間もなくから指摘され続けてきた（庄司・尾木・齊藤・須永・水

枝谷・椛澤、2010)。大きなクラス規模の弊害として不適切なかかわりが増加することが指摘されており (Howes, Phillips, & Whitebook, 1992)、日本においても保育者と子どもとのかかわりの質の低下 (庄司他、2010) や保育室内の音環境悪化によるコミュニケーションの質の低下 (志村、2003) が懸念されている。ようやく次期保育所保育指針改定において0～2歳児クラスでの少人数保育を目指すことが明言されることとなった (厚生労働省、2016) が、3歳児以上は少人数保育に配慮しなくてよいというわけではない。会話をまとめる談話能力の発達してくる時期にこそ保育者を交えた少人数グループでの語り合いが重要になるのではないだろうか。カリキュラム作成の時には、保育機関が置かれている多様な状況や文脈を考慮しつつ、保育者と子どもとの間の「対話による教育」が実現できるような保育プログラムと環境の構造化への配慮が必要と考えられる。

カリキュラムの評価

評価はカリキュラムを選択する際に考慮すべき要因の一つであり、保育の背後にある教育哲学や実践内容と一貫性がなくてはならない (Frede & Ackerman, 2006)。教育哲学、保育の質の定義、測定の間整合性が見られない場合は評価の価値が損なわれてしまう可能性がある。5つのカリキュラムの場合、制定の主体は財団、地方自治体、国と多岐にわたり、文化的な特徴もさまざまであったが、重要と考えられている価値観・理念・問題意識は、カリキュラム内容や保育実践とその評価に一貫して反映されていた。

カリキュラムに関する評価の次元は2つある。第一は、保育実践、保育環境整備、職員研修、家庭や地域との連携の評価、つまりカリキュラムの趣旨が正しく遂行されたかという妥当性の評価である。これは、保育者による自己評価、保護者からの評価、そして中立な第三者機関による第三者評価として定期的に行われており、その結果は保護者や地域に公開されている。日々の指導計画の評価については担任の保育者だけでなく、保育者チームで行うことも保育活動の改善に役立つと考えられる。しかしながら、現在の評価内容は抽象的で大ざっぱな傾向があり、特に子どもと保育者とのかかわりを含んだ保育プロセスの評価は欧米の進捗状況に比べると課題が残る (秋田・佐川、2012)。保育目標については、日々の保育の省察から得られた情報をもとに保護者や子どもたちの意見を取り入れ幼児期にふさわしい評価方法を充実させていくことが必要と考えられる。第二は、カリキュラムの効果の評価である。これは、国や自治体の豊富な予算を使った公共投資に対するアカウンタビリティの問題として取り上げられる点でもある。欧米の研究ではカリキュラムの「効果」として学力達成による操作的定義が一般的であるが、質の高い保育は短期的に表れる学力効果として測定できない場合がある (大宮、2006)。さらに、日本の保育では、小学校以降の義務教育で採用されている何が出来たか示す到達目標ではなく、子どもが「味わう」「感じる」などの方向づけを重視した方向目標が採用されている。したがって、カリキュラムの効果を検証する縦断研究においては、「効果」として何を測定してどのように解釈していくかが課題になると考えられる。

保育者の専門性

最終的にカリキュラム内容の実現は保育者の資質に負うところが大きい。本論文で取り上げた5つのカリキュラムは、学歴と現職教育の2点を強調していた。保育者の専門性の高さは学歴の高さとは必ずしも同義ではなく、むしろ保育者の資質に十分につながる養成教育や、保育現場での資質が発揮されるようなサポート体制の存在が重要 (Early et al., 2007) との調査結果もある。しかし、学士以上の学歴を持つ保育者が少数派であるわが国の場合、全ての保育者に教員免許に準じた学歴を求めていくことは、保育者の地位向上や処遇改善に結び付くと考えられる。幼い子どもの創造性や鍵となる能力を育む保育者には適

性と高い素養が求められる。現職教育については、保育者もまた子どもたちとともにアクティブ・ラーナーとして常に学び続けなければならない。新制度以降は保育者研修時間の確保が制度的に見込まれることとなったが、カリキュラムを作成するにあたっては、研修の意義やその重要性を述べるにとどまらず、研修を推進する園長のリーダーシップについても強調されるべきと考えられる。

終わりに

本稿で指摘してきたように、保育カリキュラムは決められた型があるというよりも多様性があり独自性がある。カリキュラムは、「楽しい活動の集まり以上のものであり、目標、内容、教育学、指導実践のような複数の構成要素を含む複合的概念であり、社会的価値観、内容基準、責任制度、研究知見、コミュニティの期待、文化や言語、そして個々の子どもの特性を含む数多くの要因に影響される」(Frede & Ackerman, 2006)。

生涯教育の理念にもとづく保育カリキュラムは、人口減少の時代において、国レベルだけではなく自治体や各保育施設が子どもの健やかな発達を育みつつ自らの生き残りをかけた未来の青写真でもある。近年、アクティブ・ラーニングの視点を重視した次期学習指導要領の改訂と一貫性を保つため、幼児期の保育現場においてもカリキュラムマネジメントの考え方が導入されてきている(文部科学省, 2016b)。カリキュラム策定は一度限りのものではなく、保育計画と同様に常に見直され改訂されなければならないと考えられるようになってきた。自治体や保育関係者のみならず、保護者、地域住民が参加し、高い保育の質を実現するカリキュラムの重要性を認識し、地域の保育をより良いものに作り上げていく不断の努力が重要と考えられる。

参考文献

- 秋田喜代美・佐川早季子 (2011) 保育の質に関する縦断研究の展望 東京大学大学院教育学研究科紀要, 51, 217-234.
- Early, D., Maxwell, K., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R., Bryant, D., ...Zill, N. (2007). Teacher education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 558-580.
- Frede, E., Ackerman, D. J. (2006). *Curriculum decision-making: Dimensions to consider*. New Jersey: National Institute for Early Education Research. Retrieved from <http://nieer.org/resources/factsheets/19.pdf> (June 7, 2016).
- 廿日出里美 (2005). グローバル化を背景にした保育カリキュラムの現状と課題: 実践と研究との共同構築に向けて 幼年教育研究年報, 27, 25-29.
- ヘックマン, J. (2015). 幼児教育の経済学 大竹 文雄 (解説) 古草 秀子 (訳) 東洋経済新報社
- Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449-460.
- Jensen, B. (2009). A Nordic approach to Early Childhood Education (ECE) and socially endangered children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 7-21.
- 厚生労働省 (2016). 保育所保育指針の改定に関する中間とりまとめ. Retrieved from <http://www.mhlw.go.jp/stf/shingi2/0000132740.html> (November 3, 2016)
- Laevers, F., Moons, J., Daems, M., Debruyckere, G., Declercq, B., Silkens, K., & Snoeck, G. (2005).

- Sics [Ziko] *Well-being and involvement in care—a process-oriented self-evaluation instrument for care settings*: Leuven: Kind and Gezin and Research Centre for Experiential Education.
- 松井由佳・瓜生淑子 (2010). ニュージーランドにおける乳幼児保育制度—幼保一元化のもとでの現状とそこからの示唆— 奈良教育大学紀要 人文・社会科学, 59, 55–70.
- 文部科学省 (2016a). 中央教育審議会 教育課程部会幼児教育部会 (第6回) 配付資料「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿の再整理イメージ (たたき台)」 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/04/19/1369745_05.pdf (November 3, 2016)
- 文部科学省 (2016b). 中央教育審議会 教育課程部会幼児教育部会 (第7回) における検討事項 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/057/siryo/attach/1370316.htm (November 3, 2016)
- Neumann, K. (2009). 幼児教育学における鍵的能力としてのコミュニケーション—国際比較のなかの日本とドイツ— 大関達也・小林万里子 (訳) 学校教育学研究, 21, 97–114.
- OECD (2004). *Five curriculum outlines: Starting strong curricula and pedagogies in early childhood education and care*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.121.531&rep=rep1&type=pdf> (June 6, 2016)
- OECD (2006). Starting Strong II Early Childhood Education and Care, OECD.
- OECD (2012). Starting Strong III A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, OECD.
- OECD (2015). Starting Strong IV Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care, OECD.
- 大宮勇雄 (2006). 保育の質を高める ひとなる書房
- Samuelsson, I. P., Sheridan, S., & Williams, P. (2006). Five preschool curricula: Comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38, 11–30.
- 柴田義松 (2000). 教育課程—カリキュラム入門— 有斐閣
- 志村洋子 (2003). 幼稚園・保育所における保育室内の音環境—コミュニケーションを支える音環境— 騒音制御, 27, 123–127.
- 白石淑江 (2009). スウェーデン保育から幼児教育へ—就学前学校の実践と新しい保育制度— かもがわ出版
- 白石淑江・水野恵子 (2013). スウェーデン保育の今—テーマ活動とドキュメンテーション— かもがわ出版
- 庄司順一・尾木まり・齊藤多江子・須永美紀・水枝谷奈央・椛澤早苗 (2010). 保育の質の評価に関する研究 保育科学研究, 1, 1–21.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1, 3–23.
- 鈴木正敏 (2014). 幼児教育・保育をめぐる国際的動向—OECD の視点から見た質の向上と保育政策— 教育学研究, 81, 460–472.
- ワイカート, D. P.・シュヴァインハート, J. (1996). 資料 教育のためのハイスコープカリキュラム 玉置哲淳・岸田百合子 (訳) エデュケア, 16, 9–17.