

《論文》

乳幼児期の育ちが学力に及ぼす影響

－保育カリキュラムの質を高める－

角野 雅彦

乳幼児期の育ちが学力に及ぼす影響

— 保育カリキュラムの質を高める —

角野 雅彦

和文抄録：2002年度施行の学習指導要領では、子どもたちの問題解決に至るまでのプロセスを考えぬく力、知的好奇心、創造力が重視された。それ以後、わが国の教育は、問題解決型学力の育成を目標としている。また、PISAに代表される国際的な学力調査においても、問題解決能力は学力として位置付けられている。近年、カリキュラム改革の世界的動向として、乳幼児期からの知的教育や学びの在り方が問われるようになってきている。わが国の幼児教育も、現在の一斉保育中心のカリキュラムに変革の兆しがみえてきた。とりわけコンピテンシーベースのアプローチに対する関心が高まっている。文部科学省は日常生活のあらゆる場面で必要なコンピテンシーをすべて列挙するのではなく、コンピテンシーの中でもひととき重要な能力をキー・コンピテンシーとして定義した。現在、それらを育む幼児教育の在り方が問われている。

キーワード：PISA、学力、カリキュラム改革、問題解決能力、幼児教育

はじめに

近年、学校教育は従来の知識の習得を中心とした学習から、知識の活用に重点を置くようになってきている。知識の活用力は「生きる力」とも表現され、「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」ための教育が展開されるようになった。

社会の求める人材と学校教育が供給する人材の質にギャップがあることは昔から指摘されていたが、若者は卒業後に社会人スキルを仕事をしながら学ぶことができた。高度経済成長期の遺産から企業には人材教育に時間と労力を割く余裕があったことと、技術革新を含む社会変化のスピードが今ほど急速ではなかったからである。

だが、産業構造が大きく変化、重化学工業に変わり知識集約型産業が大きく伸びて、高度情報化社会が到来し、企業は即戦力となる人材や特殊、または高技能を持つハイタレントを求め始めた。一方で、これまでGDPを支えてきた製造業では、韓国中国をはじめとするアジア諸国に人件費の点で太刀打ちできなくなり、これまでのように「優れた製品を他より安く提供する」モデルが困難になった。

こうなると、資源を持たないわが国は、より高度な技術の開発、情報、AI、宇宙産業など、未知の領域にもシェアを広げ、新たな需要と価値を開拓していくしかない。

欧米先進国も同様の問題を抱えており、それらの国では、高度なマンパワーの育成が今世紀、次世紀の繁栄の鍵であることから、かつてない教育改革が進行中である。未知の問題を解決する力、自立的に課題を見つけ取り組む力、多様な考え方や多文化を背景に持つ人々とも協力していく力、こうした力を備えた21世紀型の人

材養成に教育界はシフトしつつある。

そして教育をはじめとするさまざまな研究は、乳幼児期の育ちが、学齢期以降の学力、PISA型学力と呼ばれる知識の活用力に大きな影響を与えることを示している。こうしたことから、保育者や周囲の大人、そして仲間との豊かな関係性を育む保育環境、知性を育てる遊びの重要性等が、近年声高に説かれるのは、日本も欧米も同様の状況といえる。

本稿では、まず第1章でこれまでの学力観の変遷、そしてゆとり教育と目指した新しい学力観について述べる。2章では、米国の貧困対策の一環であったペリー就学前プロジェクトの結果から、明らかになった認知的スキルと非認知的スキルの存在。3章では欧米の幼児教育カリキュラム改革と日本の取り組みの状況、そしてオランダのピラミッドメソッドの事例からみたわが国の保育の改善すべき点を探っていきたい。

1 学力をめぐる近年の状況

1) ゆとり教育の学力観

ゆとり教育とは、1970年代の知識偏重に傾きがちであった詰め込み教育を是正し、思考力を鍛える学習に重きを置いた経験重視型の教育方針のことである。わが国では、学習時間と内容を減らしてゆとりある学校を目指し、1980年度、1992年度、2002年度から施行された学習指導要領に沿った教育のことを指す。

だが、1980年度から施行された教育方針であるものの、一般的には1992年度から施行された新学力観に基づく教育や、2002年度から施行された「生きる力」を重視する教育をゆとり教育であると定義することが多い。

2002年度施行の学習指導要領では学力にも再定義が求められた。これまでの知識の暗記を重視した教育の結果として、子どもたちの「なぜそうなるのか」といった疑問や、問題解決に至るまでのプロセスを考えぬく力、知的好奇心、創造力の欠如などが問題視されるようになった。ただ詰め込まれただけの知識は、テストのために一時的には覚えているけれども、テストが終われば忘れてしまう「剥落する学力」とされた。

知識重視から「生きる力」へと学力観が方針転換したため、「総合的な学習の時間」に代表されるように自主性や思考力を重視した学習内容が多く盛り込まれた。各教科でもこれまでの教師による一斉授業ではなく、生徒の主体的な「調べ学習」が積極的に取り入れられた。教科書にも実験、観察、調査、研究、発表、討論などが多く盛り込まれ、受け身の学習から能動的な学習、発信型の学習への転換が図られたのである。

有名高校大学進学のための競争が激化し、学校現場においても業者テストの偏差値を重視した進路指導がされていたが、1992年には公立中学校で偏差値による進路指導が禁止され、1993年には中学校校内にて実施する一斉業者テストが禁止された。

いじめ、不登校、校内暴力、非行といった、子どもをとりまく諸問題の重要な要因として、テストの点数を過剰に競い合ったり、それによってゆとりと自由が奪われる学校のあり方が批判されるようになった。

1996年（平成8年）7月19日の第15期中央教育審議会の第1次答申が発表された。答申は子どもたちの生活の現状として、ゆとりの無さ、社会性の不足と倫理観の問題、自立の遅れ、健康・体力の問題と同時に、国際性や社会参加・社会貢献の意識が高い積極面を指摘している。今後の学校教育の進むべき姿としては、「ゆとり」の中で子どもたちに「生きる力」を育むことが大切であると述べており、「そのためには、学校・家庭・地域社会が十分に連携し、バランスよく教育に当たることが大変重要」としている。

答申は、学校が教育内容を厳選するとともに、家庭や地域社会における教育力を高めていくことが必要であるという考えに立ち、学校週5日制、国際化、情報化、科学技術の発展、環境問題などに対応する新しい教育についても様々な提言を行っている。

そして1998年、新学力観として「生きる力」を重視し、完全学校週5日制実施とともに学習内容や授業時間を削減する、「ゆとり教育」をスローガンとする学習指導要領が、小泉内閣の下で成立した。しかし、新しい学習指導要領はマスコミや世論に批判に晒され大規模な「学力低下」論争へと発展したので、当時の遠山敦子文部科学大臣は2001年1月に緊急アピール「学びのすすめ」を発表し、「確かな学力」という表現を用いて「学習

指導要領は最低基準である」と明言した。

小中学校では2002年度（平成14年度）、高等学校では2003年度（平成15年度）からこの学習指導要領が施行されたが、学習内容削減により教科書が薄くなった一方、実験、観察、調査、研究、発表、討論などの内容が増えた。受け身の学習から能動的な学習、発信型の学習への転換が図られた。

導入当初、ゆとり教育は、詰め込み教育に反対していた有識者らに支持されてはいたが、OECD生徒の学習到達度調査（PISA）などの国際学力テストで順位を落としたことなどから学力低下が指摘され、各方面から批判が起こった。

初回となる2000年、日本のPISAのランクは数学的リテラシー1位、科学的リテラシー2位、読解力8位だったが、その後2003年調査、2006年調査で連続下降。とりわけ2006年調査での順位の下落ぶりは顕著であり、数学的リテラシーが同6位から10位へ、科学的リテラシーが同2位から6位へ、読解力が同14位から15位へと順位を落とした。

2005年当時、小泉内閣下の中山成彬文部科学大臣は、文科省が「新学力観」に基づいて進めてきたゆとり教育について、「生きる力を育てようとしたが、必ずしもそうになっていないことは反省しないといけない。このままでいいのだろうかという全体的な見直しをしなければいけない」とゆとり教育を反省し、新学習要領の全体的見直しを表明した。

だが、2002年に新学習指導要領「ゆとり教育」が始まり、2003年のPISA調査で学力が下降しているのは事実としても、学習指導要領の改訂を直接的要因とする全国的な「学力低下」が、実施からわずか1年で起こるかについては議論の余地がある。それと逆に、2011年から行われた学習指導要領「脱ゆとり」によって、2012年のPISA調査で学力が急に向上したというのも同様であろう。

安倍内閣の教育政策について、マスコミは「脱ゆとり」という言葉で方針転換を報道していた。ところが、同内閣下の伊吹文明文部科学大臣も「ゆとり教育」の理念や方向性、そして「新学力観」には賛同していて、この点について文科省は今も首尾一貫している。

安倍内閣で新設した教育再生会議（内閣府設置会議）において、初めてゆとり教育の授業時間が問題視される。教育再生会議の報告書において、「授業時間の10%増（必要に応じて土曜日授業の復活）」などが盛り込まれ、同内閣「骨太の方針2007」には授業時間数の1割増が明記された。そうして2008年には、今までの内容を縮小させていた流れとは逆に、内容を増加させた学習指導要領案が告示され、小学校では2011年度、中学校では12年度から「脱ゆとり教育」に向けた新学習指導要領が完全実施された。しかし「生きる力をつける」という方針は新要領でも変わっていない。

ゆとり教育の「生きる力」とはつまり、知識の量をつけるだけではなく、知識を実生活で使える応用力、活用力をつけることを意味する。PISAの学力調査でも、求められるのは単なる知識ではなくその活用力である。生徒は自分で課題を発見し、課題解決のための方法を模索する力が求められる。ゆとり教育の学習指導要領で盛り込まれた内容に、PISA対策のねらいがあったことは確かである。もっともPISAが目的だったとしても、問題解決力、知識の活用力が今後の社会を生き抜くために必要であることはいままでもない。

2) 学力と生きる力

2017年3月31日、文部科学省は次期学習指導要領「生きる力」を公示した。今回の学習指導要領では、第4次産業革命¹⁾の時代を見据え、予測不能な変化に対して柔軟に対応できる「生き抜く力」を育むために、「主体的・対話的で深い学び」の実現、が大きなテーマに掲げられている。

そして「生き抜く力を育む」という理念の具体化とは、「生きて働く『知識・技能』の習得」、「未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成」、「学びを人生や社会に活かそうとする『学びに向かう力・人間性』の育成」の3本の柱を偏りなく実現することだ、としている。

今回の学習指導要領は、幼稚園では2018年度、小学校が2020年度、中学校が2021年度、高校では2022年度から実施される予定となっている。このように2002年度からの流れは、従来の「伝統的な学力」を育成する授業

では得られなかった「問題解決型学力」を目標としていることがわかる。

こうした新しい学力観が教育の目標として提示される背景としては、次のような見方がある。第一に、現代では人は社会的存在としてあらねばならず、変化の激しい社会ではさまざまな情報をもとに他者と協働するコミュニケーション能力が重要になる点。第二に、常識や技術も日々進化変化しており、このような変化に対応するためには継承すべき知識よりも柔軟な対応力が求められる点。第三に、グローバル社会に対応するための外国語能力と異文化を背景に持つ人々と協働していく力が求められる点、などがある。

問題解決型学力を育成するための学習方法や評価の仕方において課題は多いが、新学力観に基づいた「生きる力」が今後の学力観の中心を占めるのは確定的であり、PISAに代表される国際的な学力調査においても、問題解決能力は学力として位置付けられている。

なお、今回の幼稚園、保育所、認定こども園の法令改定では、幼児教育がいつそう重視され、どの施設に通っていても同質の教育を受けることができるよう、3施設の教育内容もより近いものとして示されている。幼児教育と小学校教育との接続の在り方も重要であると考えられるようになり、幼児教育と小学校教育の間にあった溝を埋め、両者で共通する力を育成するために「幼児期の終わりまでに育ってほしい10の姿」が示されている。

これらの資質・能力は、現行の幼稚園教育要領等の5領域の枠組みにおいても育んでいくことが可能であると考えられることから、幼稚園教育要領等の5領域は引き続き、維持することとしている。

幼児教育の一般的な理念と指導法は、問題解決型学力を重視する教育の流れと相性がいいといえる。そもそも幼児期の教育では、育みたい資質・能力は、個別に取り出して身に付けさせるものではなく、遊びを通しての総合的な指導を行う中で育むことを原則にしてきたからである。「知識・技能の基礎」、「思考力・判断力・表現力等の基礎」、「学びに向かう力・人間性等」を一体的にとらえることは、問題解決型学力を育むべく教育が目指す姿でもある。

だが、遊びを通して総合的な指導をしたとしても、やはり効果をあげる指導とそうでない指導とがある。また、小学校入学後、中学高校とその後の発達を見通した上で、現在の遊びや環境を提供するという考え方も保育現場ではあまりされなかった。学力のとらえ方は園によってさまざまであり、中には乳幼児期ののびのびとした遊び、遊びのプロセスを重視するあまり、小学校以降の教育を基準に「学力を伸ばす」という考え方を敵視して、意図的に「学力」から遠ざかろうとする現場指導者がいたことも否定できない。

このように幼稚園、保育所、認定こども園の保育に流れる総合性、一体的、プロセス重視、主体的な遊びを通して、といった特性は新しい学力観と相性がいいのだが、将来の学力を見通した指導計画、現在の生活の意義、効果的な指導法、などを考慮してこなかった。

今回の改定で幼児教育を重視することで、問題解決型学力を育成するという目標に向けて幼稚園、保育所、認定こども園を取り込むねらいが達成されたといえる。

一連の教育改革は、問題解決的な資質・能力を学校教育において計画的に育てるための改革である。主体的・創造的に生きることが求められるこれからの社会においては、問題設定力に始まり、情報活用力、コミュニケーション力、人間関係調整力、総合表現力、トラブル解決能力、自己評価力といった問題解決的な資質・能力が必要となる。

したがって、幼児期の日々はそのような多様な実践力、すなわち生きる力を育てるための基礎とならねばならない。遊びや園生活の中で、多様な問題解決や自己表現、そして自己実現の在り方を経験できることが求められるのである。

3) 本当に社会で求められる能力

新しい学力観においては、積極的に問題解決に向かう姿勢、すなわち学ぶ意欲が高く評価される。これからの社会で求められる能力は、学校で学校で知識を暗記する力（世の中について何を知っているか）ではなく、問題解決型の能力（世の中に対して何ができるか）であると考えられている。その前提として、かつて古い能

力評価の枠組みや能力観というものがあって、それが広く社会で支配的であったが、それでは立ちゆかなくなったので新しい能力が求められなければならない、というストーリーがある。

では本当に、かつては問題解決型の能力があまり評価されていなかった。あるいは能力評価が知識の暗記に偏っていたかという疑問がある。中村(2018)²⁾は、新しい学力観にみられる能力評価の観点は、すでに1960年代後半から存在し、かなり広汎に共有されていたといい、能力主義の再帰的性質を論じている。その頃から知識中心の伝統的秀才タイプを表す「ガリ勉」という言葉はネガティブな意味で使われており、「勉強だけではダメ」という価値観はすでに広く一般化していたという。

つまり、「かつてはガリ勉は高く評価されていたけれども、最近では勉強だけではダメで、人間性とかコミュニケーション能力など非定型な能力が評価されつつある」とか、「受験戦争で知識の詰め込みばかりやってきたヤツは変化の激しい今の時代では通用しない」といった議論は、今にして出てきた新しい傾向ではなく、かなり古くからみられる能力観であり、社会では「学力だけでなく人間力も必要だ」という考え方が一般的であったということである。それにも関わらず、記憶力に大きく依存する伝統的学力が重視され、それに基づく入試選抜が行われてきたのだろうか。

ジェームズ・ローゼンバウム (James E. Rosenbaum, 1943-) は、地位達成や教育選抜において問題化する能力は社会的に構成される、とする「能力の社会的構成」説を唱えた。社会構造が能力の定義を事後的に作り出す、すなわち能力を評価する基準もまた社会文脈依存的であるという説である。であれば、能力評価から社会的バイアスを取り除くことは難しく、とりわけ本当に社会的に求められる能力を客観的に評価することが困難になる。

ローゼンバウムは労働研究でも「トーナメントモデル」という企業内昇進構造のモデルを提示している。トーナメントモデルとは、企業内昇進の過程で、いったん昇進競争から外れると敗者復活がなく、その後は勝ち上がった人だけで次の昇進が争われる制度を指す。

このモデルはトーナメントで敗れた場合、その人の能力の上限を定義づけるメカニズムを有している。もし敗れた人がその後どんなに努力しても、次のトーナメントに参加できる仕組みがないならば、その人の能力は構造的に定義づけられ、後から挽回するのは著しく困難になる。一方で、勝ち上がった人の下限を保証するシステムでもある。

日本の学歴主義、入試制度は、いったん勝ち上がった人に対しては、思考力、コミュニケーション力、問題解決力、人間力といった、いわば「真の実力」以上の能力評価が与えられるという保険制度でもあった。それゆえに、「詰め込みは勉強ばかりしても役に立たない」と言われながらも、安心と保証を求める人々の心に適合した、ある意味で「ありがたい」制度として機能してきたのである。

学歴が自動的に「能力」を増幅していくわけではないし、保証するわけでもない。伝統的学力とは恣意性をともなうフィクションの性格を有している。たしかに、本当に社会で求められる力とは新しい学力観がめざすものに近い。だが、そこで培われる能力は「生きる力」であるゆえに、その人の「真の実力」でもある。かつて伝統型秀才に対して投げられた「ガリ勉」というやっかみを含む表現も、今後はしにくくなるかもしれない。

2. 就学前の養育環境と学力

1) ペリー就学前プロジェクト

ペリー就学前プロジェクトは、1962年から1967年にアメリカの心理学者デビッド・ワイカート (David P. Weikart, 1931-2003) を中心とする研究グループが、ミシガン州イプシランティ市学校区ペリー小学校附属幼稚園で、低所得のアフリカ系58世帯の子どもを対象に、幼児教育を受けた子どもとそうでない子どもを比較するために実施したプロジェクトである。同プロジェクトは、恵まれない家庭の子どもの幼少期における適切な教育的介入が、子どもの将来に永続的な効果をもたらすことを実証した。

このプロジェクトでは就学前の幼児に対して、午前中に毎日2時間半ずつ教室での授業を受けさせ、さらに

週に1度は教師が各家庭を訪問して90分間の指導をした。

指導内容は子供の年齢と能力に応じて調整され、非認知的特質を育てることに重点を置いて、子どもの自発性を大切にする活動を中心としていた。

教師は子どもが自分で考えた遊びを実践し、毎日復習するように促した。復習は集団で行い、子どもたちに重要な社会的スキルを教えた。就学前教育は30週間続けられた。そして、就学前教育の終了後、これを受けた子どもと受けなかった対照グループの子どもの、40歳まで追跡調査した。

当初は知能に代表される認知能力の向上が期待された。だが、ペリー就学前計画において教育を受けた子どもたちのIQは、6歳時点では教育を受けていない子どもたちより高くなったものの、8歳前後でほとんどその差はなくなってしまった。その一方、非認知能力の向上は継続することがわかった。また、IQテストの結果は変わりなかったものの、14歳の時点で学力検査をしたところ、就学前教育を受けた子どもは受けなかった子どもよりも学校へ行っている率が高く、より多くを学んでいたことから成績がよかった。就学前教育を受けた子どもたちの間で顕著だったのは、学習意欲の伸びであった。また、さまざまな社会行動についてもよい影響がみられた。

最終的な追跡調査では、就学前教育を受けた子どもは、受けなかった子どもよりも学力検査の成績がよく、学歴が高く、特別支援教育の対象者が少なく、収入が多く、持ち家率が高く、生活保護受給率や逮捕者率が低かった。高所得を得たり、社会的に成功したりするには、IQなどの認知能力と、学習意欲や労働意欲、努力や忍耐などの非認知能力の両方が必要になる。ペリー就学前計画は、子どもたちの非認知能力を高めることに貢献したといえる。

所得や労働生産性の向上、生活保護費の低減など、就学前教育を行ったことによる社会全体の投資収益率を調べると、15~17%という非常に高い数値が出た。つまり1万ドルの投資に対して、1,500ドルから1,700ドルのリターンが返ってくるほど、投資効果が高いものであり、これは通常の公共投資ではあり得ないほどの高い投資収益率を示している。

こうしたペリー就学前計画の実験結果を、ヘックマン (James J. Heckman, 1944-) は脳科学の知見と結びつけながら分析している³⁾。

ヘックマンは、幼少期の環境は重要であり、この時期の逆境的体験は認知や情動や健康に長期的な問題をもたらすと主張している。そして「子どもの不利益を決定する主要な原因は、たんなる経済状況や両親の有無よりも生育環境の質である」という。

1995年のベティ・ハートとトッド・リスレーによる42の家族を対象にした研究では、専門職の家庭で育つ子どもは平均して1時間に2153語の言葉を耳にするが、労働者の家庭では1251語、生活保護受給世帯では616語であった。3歳児の語彙は専門職の家庭では1100語、労働者の家庭では750語、そして生活保護受給世帯では500語にすぎない。

ヘックマンは、ネイティブアメリカンの居住区がカジノ建設によって経済的に豊かになった結果、子どもの破壊的行動の基準値がかなり向上した事例を出しつつ、「収入が子育てを改善したが、子どもたちの破壊的行動を減らしたのは実は子育ての変化だった」としている。

彼は、適切な教育を受けずに過ごした子どもの認知的スキルは、すでに幼少期にかなり確立されていることから、思春期になってIQや問題解決能力を急激に高めるのは難しいが、社会的スキルや性格的スキルはその後も高められると考えている。とはいえ、教育を受ける機会が少ない経済的に恵まれない子どもたちに対しては、できるだけ早い段階、就学前から公的な教育支援を行い、その後も支援を続けることが望ましいと主張する。

このように、乳幼児期の育ちと環境、教育は認知能力に影響を与えるだけでなく、非認知能力の発達にも影響を与えることがわかる。そして学習意欲や忍耐力、他人とのコミュニケーションにおける協調性や道徳心などは、学業成績にも良い影響を与えていることは確かである。何より成人後の仕事や生活の充実につながっていることから、ペリー就学前プロジェクトは、子どもたちの「生きる力」、すなわち新しい学力観における「学力」の獲得に効果があったといえるだろう。

2) 幼稚園と保育所

幼児の発達と就園との間に関連があることは以前から認められている。3歳児を比較すると、未就園児と比べて幼稚園児の方が、基本的な生活習慣や人間関係における発達課題の達成が早い傾向がある。ただし、未就園児であっても、友達の数が多ければ、少ない子どもよりも課題達成は早い。

それでは、就園形態（幼稚園と保育所）による違いはあるのだろうか。2010年実施された全国学力調査では、3歳から6歳間の幼児教育の経験を児童生徒に聞き、学力調査の正答率との関係を調べた。これは調査開始以来初めての試みであった。調査では、幼保両方に通った経験がある場合は、より長く通っていた方を選んだ。集計すると、幼稚園出身者は小6、中3とも6割、保育所出身者は4割。どちらにも通っていない子は1%以下であった。

その結果、幼稚園に通っていた子の正答率は、小6、中3とも全教科で保育所に通っていた子より高かった。学力調査との関係をみると、小6では、基本知識を問う算数のA問題の正答率は、幼稚園出身者76.8%、保育所出身者72.1%で、幼稚園出身者の方が4.7ポイント高かった。最も差があったのは、知識の活用力を問う算数のB問題で5.0ポイントであった。この傾向は中3でも同じで、6.3ポイント（数学B）～3.4ポイント（国語A）の差があった。どちらにも通ったことがない子の正答率は保育所出身者よりさらに低かった。

この調査結果に対して、現場や研究者たちの間でさまざまな意見が噴出した。全国国公立幼稚園長会会長池田多津美は、「幼稚園は、充実した遊具や広い運動場で体験を通して主体的な学びを積み重ねている。勉強が難しくなる6年生ごろから学習意欲で差が出るのでは」と述べ、幼稚園が提供する遊びを含む活動の優位を強調した。これに対して「保育所の教育が幼稚園より劣るわけではない。十分な説明や前提なしにこんな結果が公表されると、利用者に不安や誤解を与えないか」と、全国保育協議会会長の小川益丸は反論、調査の公表の必要性についても疑問を呈している。

白梅学園大学大学院教授の無藤隆は、「小6や中3段階でも差があることを考えると、家庭環境の差が要因として大きい可能性がある。保育所は低所得層など、家庭環境が不利な子どもも受け入れている」と家庭養育の違いを示唆するコメントを述べた。たしかにこの調査は幼稚園や保育所へ通った経験と正答率を重ね合わせただけで、家計や子どもが育つ環境など他の要素は調べていない。

また、幼稚園と保育所といっても、各園・所の保育方針はじつにさまざままでひとくりにするのは難しい。幼稚園でもあずかり保育が長かったり、養育が主体であったりする園もあれば、保育所でも課業や習い事に熱心な園もある。経営面を考慮すると、地域における家庭のニーズによって方針や特色も変わらざるをえない。

じっさい調査結果から、幼稚園と保育園という就園形態の違いが子どもの学力に影響をもたらすという見解を述べた人はあまりいなかった。むしろ無藤が述べたように、家庭の経済格差や養育の違いがクローズアップされるという結果になった。

赤林ら（2013）⁴⁾による、幼稚園・保育所の利用やその期間が、子どものその後の学力や非認知能力に関連があるかどうか実証を試みた研究がある。それによると、数学と国語の学力においては、幼稚園出身者の水準は保育所出身者の水準よりも統計的には有意に高いといえるが、ほとんどすべての非認知能力尺度については、幼稚園と保育所の間に統計的に有意な差は見られないという。

家庭について比べると、幼稚園出身者の方が保育所出身者に比べ、私立の園に通っていた確率が高く、就園年数は短かった。そして、両親は大卒が多く、出生時の母親の年齢は高く、片親家庭が少なく、世帯所得は高いことがわかった。

調査から、幼稚園・保育所の選択は子どもの家庭背景と関係があるとしているが、親の学歴や所得などの社会経済的地位を統制しても、保育所出身の子どもよりも幼稚園出身の子どもの方が学力スコアが高いことを結論づけている。つまり、幼稚園と保育所の保育環境の違いと学力差に全く関係がない、とはいえないのである。

赤井らの研究は、直接的あるいは間接的にであれ、保護者のステイタスが子どもの学力に影響を及ぼすことを示したものである。

内田（2011）⁵⁾は、①学力の経済格差は幼児期から始まっているのだろうか。②幼児のリテラシーや語彙力の

習得は経済格差要因の影響を受けるだろうか、③幼児が小学生になったとき、読み書き能力の違いが学力にどんな影響があるのか。これらを明らかにするために東京、ソウル、上海の各国3000名の幼児とその保護者、さらに幼稚園や保育所の保育者を対象に、幼児期から小学校1年生までの追跡調査を行った。

調査によると、年長クラス（5歳児）になると、読み書き能力への世帯収入の影響はなくなるが、幼児期の語彙力は高所得層の方が高得点である。そして幼児期の語彙力は小学校1年の国語学力に有意な因果関係が検出された。よって、経済格差は幼児期から小学校入学時まで影響力を有していることがわかった。次に経済要因を統制すると語彙力と強い関連があるのは、親のしつけスタイルと家庭の蔵書数であることがわかった。楽しい体験を共有しようとする「共有型しつけ」を受けている子どもの語彙が豊かであること、権威主義的な養育観に立った「強制型」（日本）と「指示型」（韓国）のしつけスタイルのもとでは、語彙能力は低いことが明らかになった。

幼児期の保育施設での保育形態と語彙力の関連もわかった。日本と韓国共に、子ども中心の保育（自由保育）のもとで、子どもの語彙が豊かになることが明らかになった。

内田は、蔵書数に代表されるような家庭の文化的豊かさやしつけスタイルが経済格差要因の影響を小さくする鍵であるとし、「早期教育の投資額にかかわらず、家族が読書好きであり幼児期から読み聞かせを行い子どもとの会話を楽しみ、家族団楽を大事にする家庭の雰囲気の中で子どもの語彙は豊かになり、論理力を中心とした考える力も育っていく」と主張している。

3) 非認知能力（スキル）を高める

文部科学省委託研究「平成29年度全国学力・学習状況調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」（お茶の水女子大学 代表：浜野隆）は、平成29年度全国学力・学習状況調査の追加調査として実施した「保護者に対する調査」の結果を活用し、家庭の社会経済的背景（SES）⁶⁾と学力の関係、平成25年度調査からの変動、学力に影響を与える学校・家庭・地域の取組等、多様な観点から、統計的に分析した研究⁷⁾である。

この研究は、家庭の社会経済的背景（SES）と学力の関係について、平成25年度調査同様、SESが高い児童生徒の方が各教科の平均正答率が高い傾向にあるとしながらも、SESが低い層では、より各教科の平均正答率のばらつきが大きいことを発見した。すなわち、SESが低くても平均正答率が高い、不利な環境を克服している児童生徒の存在である。

そこで調査グループは、家庭の社会経済的背景（SES）が低いにも関わらず、高い学力水準（総正答率が上位25%：学力A層）に位置する子ども（不利な環境を克服している児童生徒）の特徴を分析した⁸⁾。

その結果、不利な環境を克服している児童生徒は、保護者に共通する特徴があった。それは、同じSESで学力B層-D層である場合と比較して、規則的な生活習慣を整え、文字に親しむように促す姿勢、知的な好奇心を高めるような働きかけを行う傾向等であった。また、行事やPTA活動に参加するなど、学校教育に対する親和的な姿勢もみられた。

不利な環境を克服している児童生徒は、ものごとを最後までやり遂げる姿勢や、異なる考えをもつ他者とコミュニケーションする能力等の「非認知スキル」が高い傾向があった。

不利な環境を克服している児童生徒は、授業の復習を重視する傾向が強く、学校で習う内容の着実な定着を図る取組がみられた。塾などに過度に頼らなくとも一定の学習時間を確保することができ、そのことが学力獲得に結びついていると考えられる。

このように、非認知スキルを高めることで、不利な条件を補うことができる可能性が浮き彫りになった点は大きいといえる。さらに、家庭の社会経済的背景（SES）、非認知スキル、子どもの学力がそれぞれどのように関連するのかを検討し、以下のことがわかった。

第一に、非認知スキルは、子どもの学力にゆるやかな相関があり、小6の方が中3よりも学力との相関がやや強い。

第二に、非認知スキルとSESの間には、あまり相関が見られない。こうしたことからSESの高低にかかわら

ず（SESが相対的に低い場合でも）、非認知スキルを高めることができれば、学力を一定程度押し上げる可能性がある。（ただし、今回の分析では両者の間にゆるやかな相関があることが確認できたにすぎないため、この可能性がどの程度確かなのかはさらなる検討を必要とする）

第三に、保護者の適切な働きかけは、SESの高低に関わらず、子どもの非認知スキルを高める傾向があり、とりわけ小学生に対してより強い影響がある。非認知スキルの向上を促す保護者の働きかけとしては、以下の例が挙げられる。

- ・子どものよいところをほめるなどして自信を持たせるようにしている。（小6・中3）
- ・子どもに努力することの大切さを伝えている。（小6・中3）
- ・子どもに最後までやり抜くこと大切さを伝えている。（小6・中3）
- ・毎日子どもに朝食を食べさせている。（中3）
- ・地域社会などでのボランティア活動等に参加するよう子どもに促している。（中3）

学力と非認知スキルには緩やかな相関がある一方で、非認知スキルとSESの間にはあまり相関がみられないことから、非認知スキルの向上には、家庭環境とりわけ保護者の働きかけや教育意識、態度などが重要であると考えられる。研究では、以下のような家庭環境で生活する子どもの学力が高い傾向も明らかになった。

○「保護者の働きかけ」に関して

- ・学校の出来事、友達のこと、勉強や成績のこと、将来や進路、地域や社会の出来事やニュース等。会話が
が多い。
- ・テレビ・ビデオ・DVDを見たり、聞いたりする時間などのルールを決めている。
- ・子どもに努力することの大切さを伝えている。
- ・子どもに最後までやり抜くこと大切さを伝えている。

○「保護者の教育意識や諸活動への参加」に関して

- ・将来、子どもに留学をしてほしいと思っている。
- ・自分の考えをしっかりと伝えられるようになることを重視している。
- ・地域や社会に貢献するなど人の役に立つ人間になることを重視している。
- ・保護者自身がPTA活動や保護者会などへの参加している。

今回の研究が示唆しているのは、格差社会が絶対ではないという点である。SESの違いに起因する学力差はたしかに存在するが、それは一般社会が危惧するほど大きな差ではない。非認知スキルが学力に寄与する想像以上に割合は高く、しかもそれは、SESとは直接的に関係のない家庭環境や子育てスタイルと深く関わっているからである。

先述したように、保護者の適切な働きかけは、SESの高低に関わらず、子どもの非認知スキルを高める傾向があるが、とりわけ小学生に影響が大きいことがわかっている。つまり、乳幼児に対して、家庭環境や子育てスタイルはいっそう影響があると考えられる。

3. 学力の基礎を育むカリキュラム

1) 近年欧米諸国の幼稚園カリキュラム改革

近年、世界的な動向として保育と学校教育のつながりが重視される中で、乳幼児期からの知的教育や学びの在り方が問われるようになってきている。これまで学力について積極的に論じてこなかった保育においても、学力という視点から「どのような力を子どもに育むのか」という問題に取り組むことが重要な課題になってきている。

欧米諸国を中心に、生涯学習の基盤としての幼児期の教育・学びが政策的な関心を集めていることを背景として、保育カリキュラムの質が問い直されている。そこでは、知的教育や学びの在り方が中心的なテーマとなっている。

こうした流れの中心にあるのが、OECD（経済協力開発機構）の「Starting Strong（人生の出発点を力強く）」（OECD保育白書）である。OECDは2001年より同誌を継続的に刊行し、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きた。

中西（2017）⁹⁾は、近年の保育カリキュラムの論点として、OECD保育白書が、保育カリキュラムの2つの伝統に着目し、英米圏の就学準備を重視するカリキュラム観と生活の中でのホリスティックな成長に重点を置くカリキュラム観を持つことを指摘している。前者は「就学準備型」、後者は「生活基盤（ホリスティック型）」とされ、保育カリキュラムにおける知的教育・学びへのアプローチが一様でないことが示された、という。

さらに中西は、ワイカートによるカリキュラムモデル¹⁰⁾に基づいて、保育カリキュラムが、教師の主導性が高い「プログラム型」のカリキュラムと、子どもの主導性が高いオープンなカリキュラムに大別されることを明らかにした。一般に日本では、後者の子ども中心主義のカリキュラムが幼児期の子どもにふさわしいとされるが、欧米諸国のカリキュラム研究では、子ども中心主義が学力の階層差をより拡大するとの危惧も示されている。

また、教育目標をめぐるのは、目標への到達を強調するコンピテンシーベースのアプローチと方向目標掲げる子ども志向のアプローチがある。前者のコンピテンシーとは「個々の活動で獲得され、他の課題や問題にも転用されうる能力」をいう。こちらのアプローチはねらいが明瞭であり、日本の就学前教育改革にも大きな影響を与えている。一方で後者の子ども志向アプローチは、子どもの内面的な世界構築を通じた自己形成（Bildung）をめざす。プロセスを重視する特徴があるといえる。

学力問題を背景としたドイツの保育カリキュラム改革において、教育の機会均等という観点からコンピテンシー志向の政策が展開されると同時に、子どもが主体的に学ぶプロセスを自己形成という視点から記述しようとするアプローチがある。具体的には、映像や音などBild（像）とうまく関わるコンピテンシーの習得、さらには文字だけでなくBildを言語として捉え、文字に限定されないイテラシーの形成をめざし、それによって幼児期と児童期の教育をつなごうとする試みが始まっている、という。

中西の抽出した近年の保育カリキュラムの質をめぐるの論点は、①就学準備型 or 生活基盤型、②プログラム型のカリキュラム or オープンなカリキュラム、③到達目標 or 方向目標、④コンピテンシーベースのアプローチ or 子ども志向のアプローチ、等であるが、いずれも経済格差拡大に抗うために、学力保証を軸とした幼児教育政策の推進というねらいが込められている。これも諸研究によって、幼児期の育ちが子どもの将来に多大な影響を与えることが明らかになったことが背景にある。

2) キー・コンピテンシー

わが国では、とりわけコンピテンシーベースのアプローチに関心が高い。文部科学省は「個人の能力開発に十分な投資を行うことが社会経済の持続可能な発展と世界的な生活水準の向上にとって唯一の戦略」であるとして、コンピテンシーの中からさらにキー・コンピテンシーを取り上げた。

すなわち、日常生活のあらゆる場面で必要なコンピテンシーをすべて列挙するのではなく、コンピテンシーの中でもひととき重要なものを、キー・コンピテンシーとして定義したのである。それは、①人生の成功や社会の発展にとって有益、②さまざまな文脈の中でも重要な要求（課題）に対応するために必要、③特定の専門家ではなくすべての個人にとって重要、といった性質を持つとして選択されたものである。

こうして取り上げられたのが、キー・コンピテンシーの3つのカテゴリーである。①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力（自己と他者との相互関係）、③自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）の3つがこれにあたる。

この3つのキー・コンピテンシーの枠組みの中心にあるのは、「個人が深く考え、行動することの必要性」とされている。そして考えることを単に思考としてとらえるのではなく、よりダイナミズムを持たせ、「目の状

況に対して特定の定式や方法を反復継続的に当てはまることのできる力だけではなく、変化に対応する力、経験から学ぶ力、批判的な立場で考え、行動する力が含まれる」と定義したことからも、それが、PISA型の学力、すなわち生きる力を意味していることが明らかである。

そして、そうした力が必要となる背景には、「変化」、「複雑性」、「相互依存」という特徴を持った世界への対応の必要性が主張されている。

3つのキー・コンピテンシーの具体的な姿をみると、まず第1に、「社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力」となっている。ここでは①言語、シンボル、テキストを活用する能力（PISA調査・読解力、数学的リテラシー）、②知識や情報を活用する能力。③テクノロジーを活用する能力が含まれている。

第2に、「多様な集団における人間関係形成能力」である。①他人と円滑に人間関係を構築する能力、②協調する能力、③利害の対立を御し、解決する能力が含まれる。

第3に、「自立的に行動する能力」である。①大局的に行動する能力（PISA調査・問題解決能力）、②人生設計や個人の計画を作り実行する能力、③権利、利害、責任、限界、ニーズを表明する能力のことである。

第1の能力は、変化に富み、複雑で、かつ相互依存的な世界に存在する技術を使いこなすという、認知的比重の高いスキルである。目的をかなえるために「活用」することが重要であるから、文科省はその能力の内容を表現するのに、記憶はおろか習得という言葉も使っていない。

第2の能力は、対人スキル、コミュニケーション能力であることから、これまでの議論では非認知的能力と分類されることが多かった。だが、その内容からもわかるように、協調の精神に基づきながら円満な人間関係を構築し、人間集団の宿命ともいえる利害の対立を御し解決していく高度な能力は、これまでのペーパーテストで計ることができなかつただけで、認知能力と別種の能力とはいえないだろう。

第3の能力は、自立する能力である。文科省も「自立とは孤独のことではなく、むしろ周囲の環境や社会的な動き、自らが果たし果たそうとしている役割を認識すること」と述べているように、協調と円満な関係を保ちながらの自立という意味である。論語の「君子は和して同ぜず、小人は同じて和せず」¹¹⁾の意がこれに相当するだろう。第2の人間関係形成能力が前提となっている。自分の人生に計画を立てるには、一定のストーリーを作るとともに意味や目的を与えなくてはならない。また、自分自身の権利だけを表明する力でも不要な軋轢を生むばかりである。家庭、社会、職場、取引などで適切な選択をすることが求められる。すなわち、自立には、自分や物事を客観的に把握し理解する力、「メタ認知能力」が欠かせないのである。

3つのキー・コンピテンシーは生きる力とほぼ同義であるといえる。大切なことは、これらキー・コンピテンシーが認知能力から非認知能力の領域にまたがっており、とくに両者を分けていないことである。近年の議論では、非認知能力が過剰にクローズアップされることがあるが、キー・コンピテンシーは包括的な意味で捉えるべきであろう。

岸本（1981、1996、2008）¹²⁾は、生きる力としての基礎的能力を、①基礎的な体力・運動能力、②感応表現能力、③基礎学力の3つに大別しているが、「世の中が見える力は、基礎学力を土台としてこそ、はじめてまっとうについてくるのです。今日、基礎学力の有無は生きていく上で決定的な条件となっています」と述べるなど、とりわけ基礎学力を重視している。岸本は、基礎学力を、経済的優遇や大学入試などを目当てにするだけない「もっと広い意味合いを持つ力」として捉え、生きる力と学力の関わりがじつは深いと主張するのである。

ゆとり教育は、生きる力を新しい学力として従来の基礎学力を軽視してきた。その反省から近年の脱ゆとり教育では、基礎学力重視への揺り戻しがみられる。このような見解がよくみられる。だが、岸本の述べるように、現代という高度な産業・情報社会で生活する以上、基礎学力が生きる力の一部であることは否定できない。

3) 教育を保育から問いたす

生きる力を身につける上で保育に求められるものは何か、現在の一斉保育中心のカリキュラムに変革の必要はないのだろうか。

オランダでは、1996年より遊びのテーマがそれぞれ準備された保育室で、子どもたち自身の選択決定によっ

て、自立して遊びができる「ピラミッドメソッド (Pyramid Method)」が導入されている¹³⁾。これは世界でも大きな教育評価機関であり、オランダのPISA実行機関でもあるCITOが開発したプログラムである。

ピラミッドメソッドでは、子どもたちはいくつかの小グループを形成し、テーマ性のある遊びが準備された部屋で保育を受ける。子どもが遊びのテーマを自分で選択決定する時間が取り入れられ、それぞれのコーナー設定と遊びの展開が12ヶ月のカリキュラムに構成されているのが特徴である。さらに、遊びのレベルが不十分な子どものために、援助のためのチューターシステムも整備されている。

保育環境と遊びの素材が充分であれば、子どもたちは自分で伸びていけるという教育信念がある。そして、遊び方を教える、見本を見せる、明確な指示を与える、優しく質問する、課題を示す保育者が「そこにいる」ことが重要とされる。保育者が、子どもを一斉に指示したり、ほめたり、激励したりすることは可能だが、それでは子ども自身の選択によって行動を決める力が養われない。あくまで保育者は成長のための「踏み石」なのである。

現在オランダをはじめ欧米では、子どもの学力に問題があるならば、乳幼児期からの遊び方を改善するという考え方が基本となっている。そこでは遊びはまず自主性を重視し、たっぷりの時間を与えることが大切と考えられている。そして保育者と保護者が遊びの重要性を十分に理解していること、豊かな自然があり、乳幼児期を人との豊かなつながりの中で過ごすこと、乳幼児期を過ごす環境に恵まれていることも高い学力を身につけるために不可欠であるとされている。

わが国でも学力観の変容、乳幼児期環境の重視と、欧米と共通した傾向がみられるが、教師や保育者と子どもの関係性は依然として課題のように思われる。子どもの自主性も突き詰めると人間の自由 (freedom) に行き着くが、日本では子どもの自主性を自由と絡めて深く考える機会はいまあまりない。そのためか、強制しない、指示しない、叱らない、が自主性重視の保育スタイルとされることも少なくない。

子どもとの関係性を見つめ直し、子どもの自主的な態度を遊びと学びに向かう積極的な関わりであるとみなせるかが鍵となる。過度に指示的な関わりをしなくても、保育者が子どもの自主性、行動の仕方について敬意を示し、自立を喜ぶことで信頼関係を獲得できるのである。たしかに、欧米諸国の保育カリキュラムをそのまま適用してもうまくいくとは限らないが、保育者と子どもの関係については学ぶべきところが多い。

これまで以上に、子ども達が、自分で深く考え、自分で決定し、自分で行動する、すなわち「自由」の力を獲得していける保育環境が必要である。保育者には、子ども達自身が、自分の心の深いところにある「本当の自分」に気づけるような、専門的かつ思慮深い関わりが求められる。新しい学力、生きる力は自由を尊重する教育から生まれる。

注

- 1) 第四次産業革命 (Fourth Industrial Revolution, 4IR) は18世紀の最初の産業革命以降の4番目の主要な産業時代を指す。それは物理、デジタル、生物圏の間の境界を曖昧にする技術の融合によって特徴づけられる。第四次産業革命は技術が社会内や人体内部にすら埋め込まれるようになる新たな道でもある。
- 2) 中村高康 (2018) 暴走する能力主義。ちくま新書。26-33
- 3) ジェームズ・J・ヘックマン著、大竹文雄解説、古草秀子訳 (2015) 幼児教育の経済学。東洋経済新聞社
- 4) 赤林英夫、敷島千鶴、山下絢著 (2013) 就学前教育・保育形態と学力・非認知能力:JCPS2010—2012に基づく分析、Joint Research Center for Panel Studies慶應義塾大学 (<http://www.pdrc.keio.ac.jp/DP2012-011.pdf>)
- 5) 内田伸子著 (2011) 幼児期から学力格差は始まるか—育て方は経済格差を凌駕する鍵— (https://www.jstage.jst.go.jp/article/amjspp/20/0/20_6/_pdf/-char/en)
- 6) SESとは、家庭の社会経済的背景 (Socio-Economic Status) の意味である。この研究では「保護者に対する調査」結果から、家庭所得、父親学歴、母親学歴の三変数による合成指標。これを四等分し、Highest, Upper middle, Lower middle, Lowestに分割して分析を試みている。
- 7) 文部科学省 (www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/130/.../2018/.../1405482_9_2.pdf)
- 8) SESの違いに起因する差と学力水準の違いに起因する差を踏まえた分析を行うため、以下の3グループを比較した。①不利な環境を克服している児童生徒 (SESがLowestで学力A層の子ども)、②学力水準が同じでSESが違う層 (SESがUppermiddle以上で学力A層の子ども)、③SESが同じで学力水準が違う層 (SESがLowestで学力B層—D層の子ども)。なお、学力層は児童生徒全員の正答数分布の状況から四分位により分類し、正答数の高い順に、学力A層、学力B層、学力C層、学力D層としたものである。

- 9) 中西さやか著 (2017) 子どもの育ちと学力保証. 社会保育実践研究. (<http://id.nii.ac.jp/1088/00001668/>)
- 10) デビッド・P・ワイカート著、浜野隆訳 (2015) 幼児教育への国際的視座. 東信堂.
- 11) 君子は、人と仲よくすることができるが、何でもいいかげんに人に賛成してしまうわけではない。小人は、何でもいいかげんに賛成してしまうことはあっても、人と本当に仲良くし理解しあうことはできない。の意。出典は論語。
- 12) 岸本裕史著 (2018) 見える学力、見えない学力. 大月書店.31-34
- 13) 辻井正 (2005) PISAショックー学力は保育で決まる. オクターブ社. オランダの保育事情、ピラミッドメソッドの詳細については同書を参照のこと。とくに第4、5章が詳しい。

参考文献

- ウォルター・ミシェル著、柴田裕之訳 (2015) マシュマロ・テスト. 早川書房
岸本裕史著 (2018) 見える学力、見えない学力. 大月書店
齋藤学 (2016) 新しい学力. 岩波新書
ジェームズ・J・ヘックマン著、大竹文雄解説、古草秀子訳 (2015) 幼児教育の経済学. 東洋経済新聞社
辻井正 (2005) PISAショックー学力は保育で決まる. オクターブ社
中村高康 (2018) 暴走する能力主義. ちくま新書
中室牧子 (2015) 「学力」の経済学. ディスカバートゥエンティワン

The influence of growth in early childhood on academic ability

- Improve the quality of early childhood education curriculum -

Masahiko KAKUNO

The government curriculum guidelines (2002) emphasis was placed on the ability of children to solve problems, thinking ability, intellectual curiosity, and creativity. Since then, the trend of Japanese education continues to emphasize problem-solving ability. PISA (Programme for International Student Assessment) positions problem solving ability as academic ability,too. In recent years, the global trend of curriculum reform is intellectual education from early childhood. In early childhood education in Japan, there is growing interest in the competency-based approach. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology defined the key competence as a key competency among the competencies. Therefore experts are discussing ways to nurture key competencies of children in early childhood.

Key Words: academic ability, curriculum reform, earlychildhood education, PISA, problem-solving ability