

令和2年度 科学研究費助成事業
研究成果報告書
(基盤研究 C 一般 課題番号：17K04724
補助事業期間：平成29年度から令和2年度)

米国のカリキュラム改革における学力保障の研究

研究代表者
新谷 龍太郎
平安女学院大学短期大学部

令和3年3月

目次

	頁
はじめに	3
調査日程	9
第一章 米国のカリキュラム改革における学力保障の実態	11
第二章 米国での教育改革に基づく授業実践の考察	34
第三章 リーディング・ワークショップの取り組みとコモンコアの影響	47
第四章 「専門職の学習共同体」のデザインと校長の役割	59
第五章 米国 AVID プログラムに対する生徒及び教員の意味づけ	78
第六章 米国スマートスタートの取り組み	92
第七章 米国マッキニー・ヴェント法によるホームレス生徒の支援	108
まとめ	122
補章 古代文明の成立に関する社会科教育法	130
参考資料	
1 中等教育におけるデュフォーの PLCs と「学びの共同体」の比較	139
2 コモンコア関連の参考書	143
3 テストスケジュール	150
4 成績データ	153
5 災害時の学校・コミュニティ	158

はじめに

この冊子は、科学研究費助成事業「米国のカリキュラム改革における学力保障の研究」（基盤研究 C 一般 課題番号：17K04724 平成29年度から令和2年度）の最終報告書として作成されたものである。

本研究の目的は、米国において PISA 型学力向上に向けて全米レベルで取り組まれている「共通コア州スタンダード（以下、コモンコア）」について、学力格差は正の観点から、その実態について臨床教育社会学的手法を用いて明らかにし、日本の教育への示唆を導き出すことにある。

本研究は、具体的には次の3つの作業から成り立つ。a) ミドルスクールを中心にした参与観察とインタビュー調査により、教職員配置を含め、教育改革への対応体制を明らかにする。b) 社会経済的に不利な背景を持つ子どもに対する教育的介入として、特に「書く力」や「考える力」を高める具体的取り組みを明らかにする。c) 校区における就学前教育や小学校段階を含めた取り組み事例を収集し、教育困難地域における包括的施策の示唆を得る。

平成28年8月26日に、文部科学省教育課程部会から次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめについての報告が出された。これまでの学校指導体制においては、根拠や理由を示して自分の考えを述べることなどに課題があること、加速度的に変化する社会の中で未来を作り出していくための資質・能力を育む教育、格差の再生産・固定化などの課題が挙げられた。また、次世代の学校として、多様な子供たちの状況を踏まえて個に応じた学習指導を行い必要な資質・能力を保障すること、特別な配慮を必要とする子供たちの自立と社会参画を目指すこと、学校と地域の連携・協働のために必要不可欠な教職員定数を充実させるための法改正が必要とまとめられた。加えて、「次世代の学校」指導体制に盛り込むべき事項として、主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）の充実や、貧困等に起因する学力課題の解消などが挙げられている。

米国に目を向ければ、2002年の No Child Left Behind Act（NCLB 法）により学力保障を目指す教育政策が、管理的・厳罰的な教育環境を形成したり、学力格差を拡大する危険性が見られた（米川英樹・新谷龍太郎「第6章 アメリカにおける学力向上政策の幻想と現実—「落ちこぼし防止法」の導入とその成果をめぐって」志水宏吉・鈴木勇編著『学力政策の比較社会学【国際編】—PISA は各国に何をもたらしたか—』明石書店、2012年）。また、教育現場が罰則回避に向ったことも影響して、特に8年生のアカデミックな国語力に欠けるなど、高い水準での教育の質保証をどのようにするかという課題を抱えるようになった。

2012年からの共通コア州スタンダードと、これに伴う共通の評価枠組み構築を中心とする米国のカリキュラム改革では、これまで内向きであった教育政策が、PISAなどの国際テストを意識した方向へと軌道修正した様子もうかがえる。例えば、対話や深い思考を重視する授業への転換が図られ、大学入試と連動したテスト開発が行われている。しかし、ダイアン・ラビッチの指摘するように、こうした教育改革が、貧困層の家庭などにとって不利に働くことが懸念される。シーモア・サラソンが指摘したように、教育政策の成否は個々の学校の文化に着目しなければならない。すなわち教員たちで構成される専門家の学習共同体が教育改革をどのように捉え、教育活動へと変換していくかというプロセスに着目しなければならない。このような視点で捉えたとき、共通コア州スタンダードへの対応は、それぞれの学校で構築されてきた文化により異なる様子が見られた（岡村衛・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年、97-110頁、新谷龍太郎「共通コア州スタンダードの開発プロセス及び内容－中学校学習指導要領との比較を踏まえて」『アメリカ教育学会紀要』第25号、2014年、15-27頁）。

ベンジャミン・ブルームやロバート・マルツァーノの言う「高次の思考力」の育成を目指す教育改革を進めるにあたり、社会経済的に不利な層の学力保障をどのように行うべきかは、日米を通じての課題である。特に、日本においては「総合的な学習の時間」を導入したものの、教員の多忙などを勘案した指導体制が十分に整備されなかったという課題を、今回の学習指導要領の改訂において克服する必要がある。本研究では、共通コア州スタンダードを中心とする米国のカリキュラム改革に対して、郡や学校がどのように対応しているのかを観察し、その示唆を得ることを目指している。

本研究では、米国のミドルスクールにおける参与観察調査とインタビュー調査によって、PISA型学力獲得への方向転換を目指す教育改革に対する、学校や教員の応答プロセスを明らかにすることを計画している。特に、学校生活のいかなる部分が、社会経済的に不利な家庭背景を持つ子どもたちに作用し、特に高次の思考力に分類されるような「書く力」「考える力」を獲得するのか、もしくは獲得できない要因がどこにあるのかを丹念に解き明かしていきたいと考える。

3年間のうち、最初の一年（29年度）にミドルスクールを中心とした現地調査を行い、次年度（30年度）に小学校や教育委員会を含めた調査を実施し、最終年度（31年度）にはテスト結果の検証を含めた現地調査を行い、総合的な分析・考察と社会への成果公表に努めるというのが、本研究の基本的な流れである。具体的に、本研究で解明を試みようとする研究上の問いは、以下の3つである。

1) 【米国での教育改革への対応体制の実態把握】 米国の教育改革としてコモンコアに焦点を当て、特に授業改革のためにどのような学内体制がとられたのかを明らかにする。また、教育委員会から受けた支援的措置とその効果を明らかにする。

2) 【社会経済的に不利な子供に対する支援策の把握】 コモンコアへの移行後、特に8年生の国語力に関する学力格差がどのように変化したのかを利用可能なデータから明らかにし、「書く力」「考える力」に焦点を当て、低学力層への支援策及びその効果を検証する。社会経済的に不利な子供に対する大学進学支援プログラムとしての AVID などの取り組みに着目し、経済的支援やカリキュラムなど、子どもに対する支援策を包括的に捉えると共に、実際の授業場面や討議の場面の観察やインタビューを通じて、それら取り組みが子どもの意識や学力に与える影響を明らかにする。

3) 【学力格差縮小に向けた校区全体での支援体制の把握】 8年生時点の学力格差の要因は就学前から存在するものであり、また学校外の要因も影響が大きい。そのため、就学前教育や小学校との連携や、地域全体で学力格差縮小に向けてどのような取り組みがなされているのかを明らかにする。

ただし、平成30年度のハリケーン・フローレンスによる調査の中断や、研究延長後の令和2年の新型コロナ禍により現地調査の実施ができなかったため、当初の計画から修正を行った。修正を行った点は、2) の継続的な調査に基づく学力格差の変化をデータで明らかにする点である。ハリケーン・フローレンスによりテストの実施ができなかったこと、カリキュラム進度の遅れから経年比較を行うことができなかった。また、3) については、現地調査の機会が得られなかったため、就学前教育や小学校との連携、地域での取り組みについては文献調査やインタビュー調査で代替した。

本研究の意義・独創性は、以下の3点に集約される。

1) カリキュラム改革に焦点を当てた米国の教育改革の課題を明らかにする教育社会的な研究であること。本研究の最大のメリットは、日本における平成29年度3月公示の学習指導要領においても課題となる、社会経済的に不利な環境にある生徒の高次の思考力獲得に焦点を当て、その課題と対応を明らかにすることにある。すでに学力格差研究は、単に格差が拡大することを指摘するだけにとどまらず、その格差をいかにして縮小するかについて包括的に考える時期に来ている。どこまで迫れるかは未知数ではあるが、日本における教職員定数や配置、「チーム学校」の議論を視野に入れ、次ページ以降で述べるプランによって、PISA 型学力を志向するカリキュラム改革における、格差の再生産・固定化への予防策を提示したい。

2) 3年間にわたる継時的調査を展開し、高次の思考力獲得のプロセスを解明すること。次ページ以降でも述べるが、ミドルスクール入学時の6年生から8年生までを、特定

の生徒たちに焦点を当てて継続して観察することで、米国の教育改革の及ぼす影響や、学校の取り組みの効果を明らかにすること。

3) 就学前教育や小学校との連携、地域での包括的な取り組みを視野に含めた、学力格差の克服に寄与する実践的処方箋を提示すること。

以上を要するに、文部科学省が次期学習指導要領の構想をまとめたこの時期に、格差の再生産・固定化を食い止めるという視点から、米国の教育改革の影響の調査を踏まえた知見を踏まえて予防的対策を提示しようというのが本研究の特徴である。

本報告書は、七章構成とした。【米国での教育改革への対応体制の実態把握】という問いに対しては、第一章「米国のカリキュラム改革における学力保障の実態」で、コモンコアが生徒の学力にどのような影響を与えているのかを、学力データと授業観察から素描し、後述する PLCs や AVID などの学力保障に関する取り組みの様子や、NCLB 法の後に施行された ESEA 法に対する校長のインタビューから、カリキュラム改革により貧困層の学力保障が難しくなっていることを指摘した。第二章「ゲイツ財団が教育改革に与える影響の考察—数学査定プロジェクトの授業観察を踏まえて」では、特に学力保障が難しい数学のテコ入れのために、ゲイツ財団の支援するプロジェクトが郡からトップダウン的に導入されるが、現場の教師や生徒がこの取り組みに困惑している様子を描いた。第三章「コモンコアがリーディング・ワークショップにもたらす影響」では、探究をテーマとして創立されたチャータースクールでのリーディング・ワークショップの取り組みは、進歩主義教育やホール・ラングウェッジと親和性の高い教育方法であるが、コモンコアの影響により「読む力」の指導の比重が高まり、「書く力」の指導のための時間がとりづらくなっている様子が伺えた。

【社会経済的に不利な子供に対する支援策の把握】という問いに対しては、「第四章 「専門職の学習共同体」のデザインと校長の役割—カリキュラム変革期の米国ミドルスクールの事例から—」で、教師の学び合いの場である「専門職の学習共同体 (PLCs)」が、テストの通過率という量的な面に着目した議論から、どのような問題でつまづいているかという質的な議論に移行していたり、「重要な問い」や「逆向き設計」の観点から単元を考える場となっており、カリキュラム改革に対応した授業実践を生み出そうとしていることを指摘した。また、「第五章 米国 AVID プログラムに対する生徒及び教員の意味づけ—ミドルスクール及び高校での授業観察と聞き取り調査から—」では、不利な立場にある生徒の大学進学を支援する目的で始められた AVID プログラムを通じて、生徒がスタディグループを形成したり、コモンコアの求める高次の思考力を身に着けるための習慣形成に寄与していることを指摘した。

【学力格差縮小に向けた校区全体での支援体制の把握】という問いに対しては、「第六章 米国スマートスタートの取り組み—就学前の包括的支援にむけて—」で、全米的に着目されている就学前の包括的支援の取り組みであるスマートスタートが、

不利な環境にある子どもを対象とする就学前支援のヘッドスタートを補完するものとして広まっており、子どもと親を支える地域ネットワークの構築に寄与していることを指摘した。また、「第七章 米国マッキニー・ヴェント法によるホームレス生徒の支援—自然災害後のスクールソーシャルワークの様子を踏まえて—」では、貧困問題や移民問題が集約されるホームレスの子どもの支援について、子どもの学ぶ権利を保障するためにどのような法整備や支援が行われているかを明らかにし、ソーシャルワークの重要性を指摘した。

本調査を通じて、日本への示唆として、次の点が挙げられる。まず、米国カリキュラム改革から学ぶべきこととして、テストは重要であるが、その運用には慎重さが求められる、ということである。特に、カリキュラム改革においていかれるのはマイノリティ生徒であり、そうした生徒の学力保障を考える必要がある。また、強すぎるテストのプレッシャーは、現場にそぐわない方向にカリキュラムや授業を誘導したり、木に竹を接ぐような授業改善の導入による現場の混乱をもたらしかねない。次に、学力保障のために必要なことは、教員が学び合い、教員と子どもたちが学びを深める対話を重ねることである。カリキュラムに対応するためには、教員が共通の形成的評価を開発し、生徒の学びの様子を語り合うなかで、何が問題であるか、そのために何ができるのか、その結果どのようなことが起こったのか、ということを頻繁に話し合うための時間と場所に加え、教員側の精神的余裕やケアの文化が必要である。また、対話を通じて深い思考に至るようなカリキュラムや授業方略、学習習慣の定着のための一貫したプログラムも必要である。最後に、カリキュラム改革により生じる学力保障は学校の中だけでは解決できず、就学前からの包括的支援や、福祉との連携が必要である。

なお、先にも述べたが、当初の計画では、二年目に（30年度）に小学校や教育委員会を含めた調査を実施し、最終年度（31年度）にはテスト結果の検証を含めた現地調査を行う予定であった。また、特定の生徒の学力データを追跡し、パネル調査を行う中で、授業実践の効果について検証する予定であった。しかし、二年目の調査がハリケーン・フローレンスにより中止となり、大規模の自然災害によりカリキュラムの遅れ、テストの未実施などが重なり学力データの追跡が困難となった。調査途中で校長が交代したことを踏まえ、新しい校長体制での学校運営の様子を継続的に見ることを計画したが、最終年度の調査は新型コロナウイルスの蔓延により中止せざるを得なかった。したがって、調査校でのフィールドワークは、1年目（元校長）、3年目（新校長）の2回となった。なお、2年目は調査校でのフィールドワークは実施していないが、現地調査自体は行い、元校長と面談している。

調査で訪れたミドルスクールは、これまで米国の学力政策の影響を現地で見るとともに2008年からほぼ毎年訪問してきた学校である。訪問するたびに歓迎してくれた校長は、今回の訪問後の12月に退職した。このことは、米国の教育改革の矢面に立ってきた職務の厳しさを感じさせるものであった。一方、これまでは成果を出すことに追い立てられていた校長が、自身の健康を崩したこともあり、復帰後は教職員のケアに勤しむようになるという変化を見ることができた。今回の訪問中も、生徒の変化や教員の努力を肌で感じ、自分達のやっていることに信念を持ち、そのことが正しくテストでは評価されないジレンマを抱きながら教員達を鼓舞する様子も見ることができた。そうした現場の息づかいが、本報告書で伝われば幸いである。

末筆になるが、本研究の進展を支えて下さった日本学術振興会、本研究を始める機会を与えて下さった大阪大学の志水宏吉教授、ノースカロライナ州での調査の礎を築いていただいた元大阪教育大学の米川英樹教授（現在、宝塚大学学長）、学校の様子を包み隠さず教えていただいた調査校の校長及び教職員の方々に、この場をお借りして改めて感謝の意を表しておきたい。

調査日程

平成29年（2017年）度調査日程

9月3日（日）	ノースカロライナ大学ウィルミントン校 リテラシー関連の教育事情についてヒアリング
9月4日（月）	ノースカロライナ州ブルンズウィック郡リランドミドル 校長と面談
9月5日（火）	リランドミドル 「専門職の学習共同体（PLCs）」見学
9月6日（水）	リランドミドル ELA、数学、社会科、理科の授業見学
9月7日（木）	リランドミドル AVID 経験教員の授業を見学
9月8日（金）	ノースカロライナ州ケイプフィア探究センター見学（チャータースクール）

平成30年（2018年）度調査日程

9月18（火）	ハリケーン・フローレンス（カテゴリー5）のため、ノースカロライナ州到着延期
9月19（水）	市街地視察（以下、同州） ニューハノーバー郡 D.C. ヴァーゴミドル視察（休校） ケイプフィア・ボランティア・センターでボランティア活動参加
9月20（木）	ブルンズウィック郡リランドミドル 視察（休校） ブルンズウィック郡サウスポートミドル（休校）
9月21（金）	ブルンズウィック郡リランドミドル元校長と面会 パイン・バレー・メソジスト教会でボランティア活動

平成31年（2019年）度調査日程

9月16（月）	ノースカロライナ州ケイプフィア探究センター リーディング・ワークショップの見学（チャータースクール）
9月17（火）	ブルンズウィック郡リランドミドル 元校長、新校長と面談、学力格差関連の成績データや PLCs のヒアリング
9月18（水）	リランドミドル AVID 関連のインタビュー、授業見学
9月19（木）	リランドミドル ゲイツ財団の数学査定プロジェクトの授業見学 ブルンズウィック郡ノースブルンズウィック高校 マッキニー・ベント法の運用などについてソーシャル・ワーカーにヒアリング
9月20（金）	ノースカロライナ大学ウィルミントン校にて資料収集

調査校の2019年度の時間割は以下の通りである。日本の時間割と異なり、分刻みの時間割となっているのは、生徒が教室を移動することと関係している。日本では「休み時間」として位置づけられている授業と授業の間の時間や、アメリカでは移動時間としてとらえられている。狭い建物の中を多くの人で動く必要があることから、集団の管理が必然的に必要となってくる。

	1限	2限	3限	4限	5限	6限	7限
6年生	補充 7:51- 8:31	コア1 8:33- 9:38	コア2 9:40- 10:45	コア3 10:47- 12:17 昼食	選択1 12:20- 13:00 計画	選択2 13:03- 13:43 計画	コア4 13:45- 14:50
7年生	補充 7:51- 8:31	選択1 8:33- 9:13 計画	選択2 9:15- 9:55 計画	コア1 9:57- 11:27 昼食	コア2 11:29- 12:34	コア3 12:37- 13:42	コア4 13:45- 14:50
8年生	補充 7:51- 8:31	コア1 8:33- 9:38	コア2 9:40- 10:45	選択1 10:47- 11:27 計画	選択2 11:29- 12:09 計画	コア3 12:11- 13:41 昼食	コア4 13:45- 14:50

ホームルームが7:45-7:50で行われる。コアには、言語技術、数学、理科、社会が含まれ、学年が4つのチームに分けられ、チームごとにローテーションする。計画とは、教員の授業準備や PLCs を行う時間である。

昼食は、2チームに分かれ、6年生であれば、昼食1:10:47-11:12、昼食2:11:40-12:05と、25分ずつで交代して食堂でとる。その間、担当教員も食堂で昼食をとりつつ、生徒の見守りを行う。なお、7年生の昼食は9:57-10:22, 11:02-11:27、8年生の昼食は11:17-12:42, 12:35-13:00であった。

以下は、今回観察した授業である。

	言語技術	数学	理科	社会
6年生	9/18, 1限	9/17, 7限	9/17, 4限	9/17, 7限 9/18, 7限
7年生	9/18, 1限	9/18, 4限	9/18, 2限	
8年生		9/17, 6限		

第一章 米国のカリキュラム改革における学力保障の実態

1. 調査目的

米国では教育水準の向上を目的とする取り組みとして、州間で共通のカリキュラムを構築する「共通コア州スタンダーズ」の開発が行われ、現在はこの基準に沿ったアセスメントの実施が最終局面を迎えている。共通コア州スタンダーズは、NCLB法で促進されたテスト主義により矮小化された学力観に対する批判への応答に加え、PISAショックに揺れた他国にやや遅れて導入されたカリキュラム改革と位置付けることができる。

2012年のPISA報告書で「実際の生活の文脈と関連づけるなどの高次の思考力が十分でない」という指摘を踏まえ、ブルームのタキソノミーを前面に打ち出す州も現れた。例えば、数学では何を扱うかや何を教えるかでなく、どのように学ぶかや答えを導き出す過程でのコミュニケーションも重視される。また、言語技術(English Language Arts:ELA)及び教科リテラシーでは、全米学力調査の結果において8年生読解力のスコアが停滞していることから、「複雑なテキストとアカデミックな言葉による日々の実践」「文学と説明文の両方において、テキストの根拠に基づき読み、書き、話す」「内容が豊富なノンフィクションを通じて知識を得る」ことを挙げ、アカデミックかつ学問横断的な読み書きが重視されている(新谷2014a)。

PISAなどの国際テストを意識したこのカリキュラム改革は、授業を知識伝達型でなく生徒同士の対話を軸に展開するスタイルにするなど、授業観の転換を教師に迫るものとなっている。しかし、内容の難度が上がるだけでなく、従来のワークシートを中心とした授業や、教師の説明を中心とする「伝統的な教え方」から、より深い理解に至り問題解決力をつけるような授業をするために教師の協働が求められるものの、人的リソースの不足する地方ではその協働が難しい、などの問題も生じている(Walters, K et.al, 2014)。また、カリキュラムだけでなく、指導方針の転換までを迫る共通コア州スタンダーズについては、州における教育の独自性や教師個々の指導スタイルを重視する米国において議論を呼ぶものとなっている(例えばHodge&Benko2014)。オバマ政権に代わっても変わらないテストの重圧を背景として、このカリキュラム改革に応答する授業を展開することが米国の学校、教師に求められている。

オバマ政権下の2010年6月にコモンコアの最終版が発表された。RTTT(Race to the Top 2009年6月24日)の後押しもあり、各州がコモンコアに準じたアセスメント開発コンソーシアム (PARCC, SBAC) に参加し、2013年12月には45州が受け入れた。数学では「広くて浅い」内容から、生活の文脈と関連づけた高次の思考力を、E L Aではアカデミックで教科横断的な読み書きスキルを重視した基準となっている (新谷2014) 。なお、2015年8月には42州に減っている。

2015年12月10日には ESEA(Elementary and Secondary Education Act)の再改定として、ESSA(Every Student Succeeds Act)が承認された。同法は、不利な状況にある生徒の教育機会を保障することを目的とし、2016-17年度から実施される。しかしながら、2017年1月20日に就任したトランプ大統領は、オバマ政権下の政策を反故にすることが多く、同法の内容を明らかにするとともに、どのように実施されているのかを把握する必要がある。

なお、本報告書でミドルスクールを取り上げる理由は、「探究」「バランス」「チーム」に特徴づけられる学校文化が、今日求められるカリキュラム改革を展開する上で一つの可能性を示すと考えるためである。米国では、1960年代後半から学校の荒れやドロップアウトが社会問題化し、教科分立型の指導体制をとるジュニアハイスクールはハイスクールのミニチュア版に過ぎないという批判を受け、青年前期にふさわしい教師教育やカリキュラムの必要性が検討され、ミドルスクールが設立された。2011-12年では、ミドルスクール12,963校に対しジュニアハイスクールは2,895校と、ほとんどがミドルスクールの形態をとる (Digest of Education Statistics 2013 table216.10) 。その取り組みは一様なものではないが、教科横断的な組織、チームティーチング、柔軟な生徒のグルーピングや広範囲なカリキュラム、教え込むのではなく生徒を支援するという立場を明確にした助言プログラムなどを特徴とする (Alexander&George1981) 。

また、体験的・実践的活動を通じて生徒の関心を高める探究プログラムや、小さな学習集団や教科横断的な活動ができるよう建設されたポッド型の校舎、複数の学級を一つの単位とするチーム制 (ハウス制) などミドルスクールの特徴である (岡村2001) 。図1は、米国におけるミドルスクール運動の中心となっている「ミドルレベル教育のための連盟 (The Association for Middle Level Education:AMILE) 」の掲げる信念『This we Believe』をまとめたものである。例えば、今日の日本においても着目されるアクティブ・ラーニングについても、生徒を授業に参加させ学習意欲を高めるために必要な授業の形態として着目されている(例えば Edward, 2015)。こうした、「探究」「バランス」「チー

ム」を特徴とする学校文化は、米国で展開される共通コア州スタンダードとの親和性が高いため、その展開を見る対象として取り上げた。

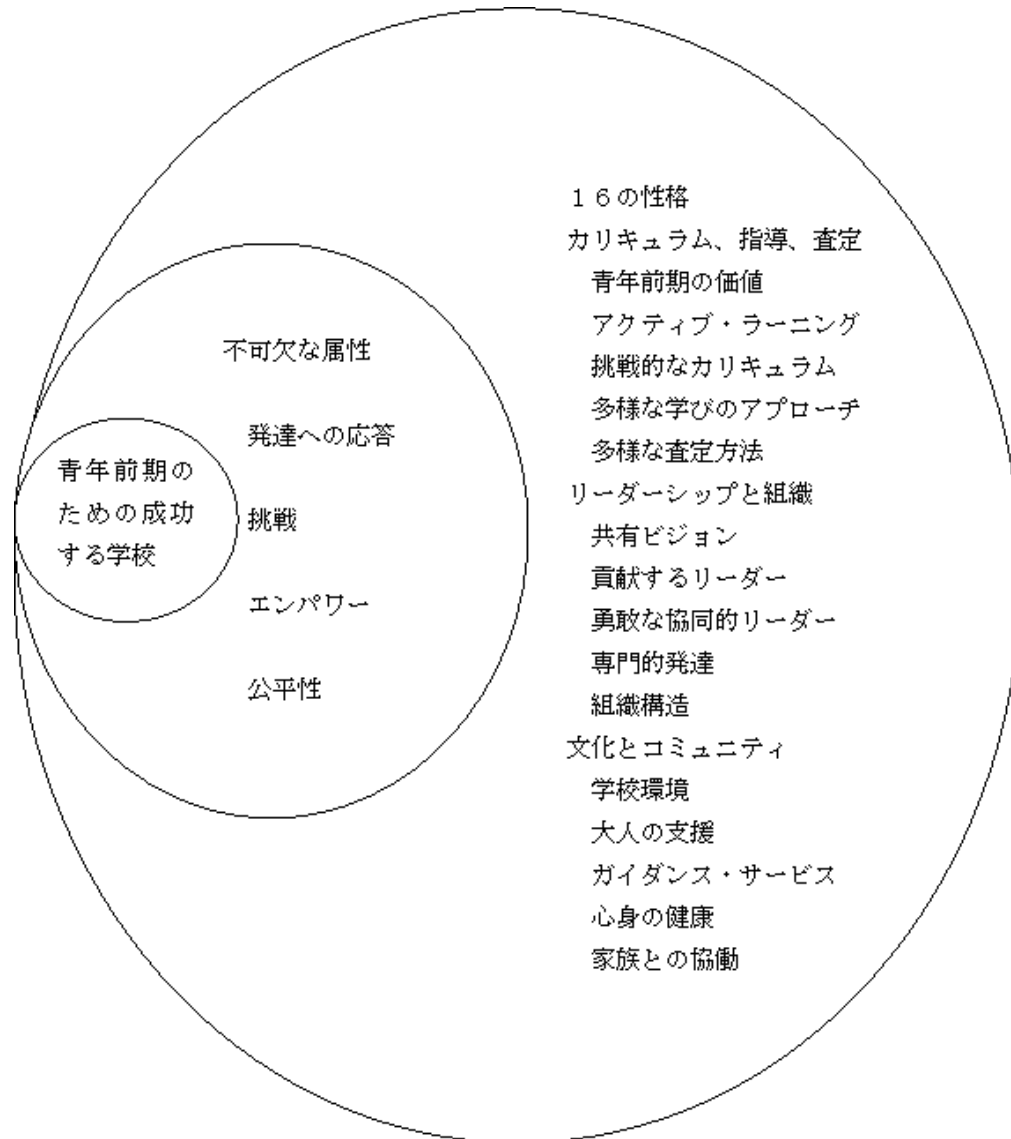


図1 青年前期教育に成功する学校（ミドルレベル教育連盟）

AMILE2010, p.14 筆者訳

そこで、ミドルスクールを中心とした参与観察とインタビュー調査により、教育改革への対応体制を把握する。社会経済的に不利な背景を持つ子どもへ、学校がどのような教育的介入を行っているのかを、特に「書く力」「考える力」を高める取り組みに焦点を当てて調査を行った。

2. コモンコアに関する先行研究

コモンコアが展開され始めた当初では、「少しは州の基準を揃えるのに影響した」(Toppo, Greg2012)、「多くの州の基準よりも優れている」(Thomas B. Tordham Institute2013)、「ケンタッキー州では成果が挙がっている」(Time2013)と評価された。一方で、「フィールドテストなしに、コモンコアが教育水準を高めるかどうかはわからない」(Diane Ravitch2013)、「コモンコアには、大企業に関わり多くのお金が動き、芸術や音楽といった科目が学校からなくなっている」(The Miami Herald 2013.11.7)という批判も寄せられた。

近年では、「真の課題は貧困であり、すべての児童生徒に公平な学習機会という観点からするとコモンコアは一部のエリート層に有利になる」(山本・大城2014)という指摘や、「ACTのテストとコモンコアにつながりが見られない」(ACT2016)、「コモンコアは、州や学区の査定方法との結びつきに不十分さが残り、コモンコアを受け入れていない州に比べて生徒の学力向上ができていない」(Lee&Wu2017)などの指摘も見られる。

その他、「「読みやすさ」を測る Lexile 指標が今後活用される」(藤原2016)、「コモンコアを教員がどのように受け止めるかについては、リーダーシップをとる教員の在り様が影響している」(Endacott et al2016)、「Pathway Project と呼ばれる「書く力」を高める手法で、ラティノー高校生の学力が高まった」(Olson et al 2017)などの報告も挙がっている。

2015年の全米学力テスト (NAEP) では、12年生の数学では4年生、8年生ともに低下、読解では24年生は変化が見られないが、8年生はやや低下という結果だった。3段階評価 (Basic/Proficient/advanced) のうち、教科内容を理解したとされる「習熟」(proficient) に達成した割合は、数学 (26%→25%) /読解 (38%→37%) とともに2013年から変わらない。しかし、数学では、下位層 (10%,25%) の得点が低下し、「基本」(Basic)に届かない生徒が増えた。一方で、上位層 (75%,90%) の得点は変わっていない。また、人種間の順位も変わっていない (アジア・白人・ヒスパニック・黒人)。読解では、公立校に所属しているか、南部地域の生徒の成績が低下している¹。

¹ NAEP の OVERVIEW ビデオより
https://www.nationsreportcard.gov/reading_math_g12_2015/、
<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/>

これら先行研究や NAEP の結果を踏まえれば、コモンコアにより低位層の学力低下が危惧される。

3. 実地調査

今回調査を行ったのは、ノースカロライナ州ブルズウィック郡のミドルスクールである。州の貧困家庭の子どもは23.2%（米国39位）であり、全米平均より高い²。学校は8割を学力達成度、2割を生徒の伸びで評価され、ABCDFの5段階評価で、D評価以下は改善計画を提出する必要がある。学力達成度は5段階であり、Lv.3が学年レベル、Lv.4以上が高校卒業準備レベル（Career and College Readiness）とされる。

州テストは3年生から8年生まで ELA・数学は毎年、理科は5年生と8年生で行われる。9年生で数学1、10年生で英語Ⅱと ACT 準備テスト、11年生で生物と ACT、12年生で ACT WorkKeys（工学系）を受ける。学校は2014-15年度から2016-17年度までは NCLB 法から ESSA 法への移行期として、目標達成度の報告義務はないが、2017-18年度からは学力格差縮小に向けた目標達成を測定しなければならない。

州テストのレベル4（高校卒業準備ができている）以上の割合は、数学で42.2%→43.1%→44.1%→47.0% と向上し、読解で43.9%→44.7%→45.1%→45.8%とやや向上した³。

ノースカロライナ州は、RTTT の要求するテストコンソーシアムの一つである SBAC に加盟していたが、訪問時には SBAC は使っておらず、ピアソン社の School net) を使っていた⁴。州の作るものと地域で作るものがあり、郡の教育委員会がベンチマークテストをつくってサイトにアップする。期末テストとしては、NC Final（科学6,7年生、社会科6-8年生）と EOG（言語6-8年生、数学6-8年生、科学8年生）を受ける。コモンコアと比較的関係しているのは、NCDPI（州の教育委員会事務局）のテストであり、NC 州立大学が作成している⁵。その他に、power school⁶（生徒の成績や出席管理）なども利用されていた。

² <https://talkpoverty.org/state-year-report/north-carolina-2016-report/>

³

<http://www.ncpublicschools.org/docs/accountability/reporting/2017/documentation/exsumm17.pdf>

⁴ Pearson <http://www.pearsonassessments.com/largescaleassessment/products-services/schoolnet.html>

⁵ <http://www.ncpublicschools.org/accountability/testing/releasedforms>

⁶ <https://www.powerschool.com>

調査校の生徒数は795人（黒人166人、ヒスパニック134人、白人484人）であるが、訪問時点では申込者が835人で調整中とあり、増加傾向にある。約6割の生徒が昼食減免対象であり、これは州平均（34%）の倍である⁷。教師は51人であり、カウンセラー2人、司書1人がこれに加わる。

州テストの結果は、読解は平均をやや下回る程度であったが、コモンコア対応テスト後に低下した。数学は州平均を下回るものの、2006年以降は上昇していたが、コモンコア対応テスト後に大きく低下した。ただし、貧困生徒のみを見た場合、読解と数学双方の通過率では州平均を上回ることもある。コモンコア対応テスト後も一度上回った。訪問時では、SREB(Souther Regional Education Board)の基準で低パフォーマンス校とみなされ、数学科の教師は8日間の研修を受けなければならなかった。研修内容は、1日目は観察、2日目はコーチ、その後一か月に一度の割合というものであり、水曜と木曜に教員が抜けるため代替教員が入る。

表1 州テストの「習熟」レベルを通過した割合

E O G							
Le land	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
reading	66.20%	67.10%	66.00%	38.30%	51.00%	50.30%	46.90%
m ath	77.60%	77.10%	76.70%	22.30%	31.90%	36.10%	39.00%
State	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
reading	70.10%	70.70%	71.20%	43.90%	56.30%	56.30%	56.90%
m ath	81.80%	82.40%	82.80%	42.30%	51.00%	52.20%	54.70%
E.D.	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Le land	53.60%	51.30%	51.10%	13.70%	43.60%	36.40%	39%
State	52.10%	53.30%	54.20%	17.40%	41.40%	41.60%	44.10%
Econom ically D isadvantaged Students perform ance (passed both reading and m ath tests)							

同校には、2008年から毎年継続的にインタビュー調査を行っており、2014年9月には約2週間のフィールドワークを実施した。今回は、2017年9月5日（火）～7日（木）の8時から15時に、おおむね全体の授業や PLCs（Professional Learning Communities：専門職の学習共同体 学年・教科教員のミーティング）を観察できるよう計画した。ただし、本報告では PLCs の観察内容については割愛している。

⁷ <https://projects.propublica.org/schools/schools/370042000123>

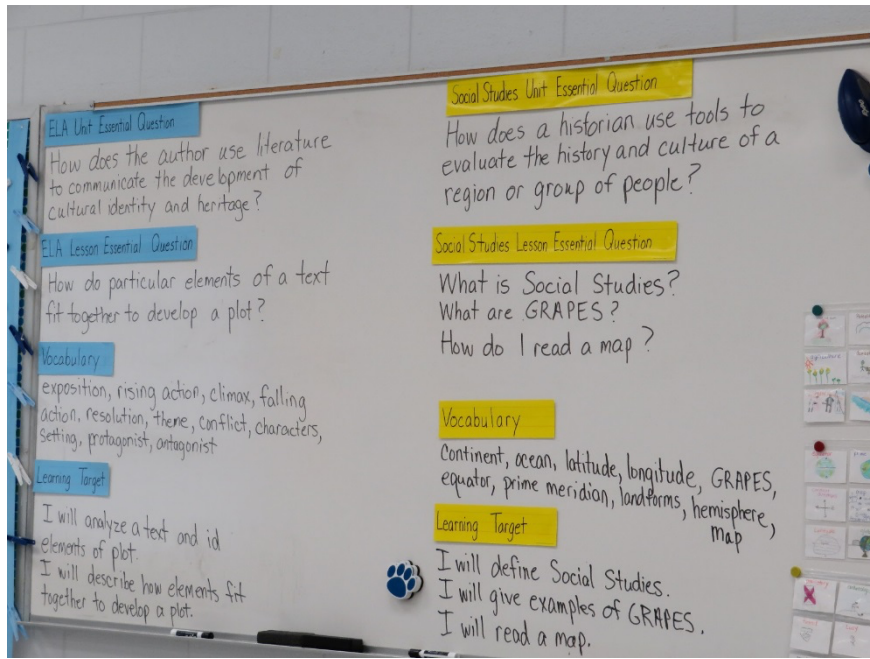
表2 観察した授業と PLCs

授業	ELA	数学	理科	社会
6年生	9/7(AVID)	9/7(elective)	9/7	9/6(AVID)
7年生	9/5, 9/6(Ad)	9/6	9/5	9/7
8年生	9/5	9/7(Ad), 9/7	-	9/7(AVID)
PLCs	ELA	数学	理科	社会
6年生	9/5	9/6	9/5	9/6
7年生	9/5	9/6	9/5	9/6
8年生	9/5	9/6	-	9/6

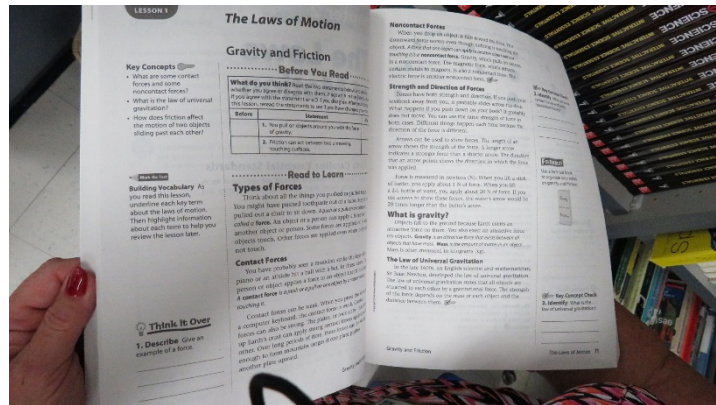
①コモンコアの影響

コモンコアの基準に従い、郡がペーシングガイドを作成しており、単元ごとに重要な問い (Essential Question、以下 EQ) が設定されていた。教える内容が定まらず、教科書がない状況が続いているため、紙に印刷された教科書は貴重なものとされる。PLCs で、先生たちが見つけてきた教材をシェアし、それを印刷してバインダーに挟み込み教材としている。タブレットは一人一台というわけではないため、実物を渡せる、ということが、生徒に学力をつけたいと願う教師たちにとって重要なイシューとなっていた。

例えば、8年生 ELA の PLCs では、紙製の教科書は子どもが汚すから渡せないと郡から言われた話となり、「子どもだから汚すのは当たり前、それよりも子どもの学ぶ環境を整えることが重要なのに」と怒りを示す教員がいた。紙製の教材について、郡が協力的でないことに対する怒りからは、目の前の子どもたちのために最善の環境を整えてあげたいという教員の思いが伝わると同時に、それを支援する教育的環境が十分でない状況が伺える。



共通コア州スタンダードと対応する、「重要な問い」が示されている

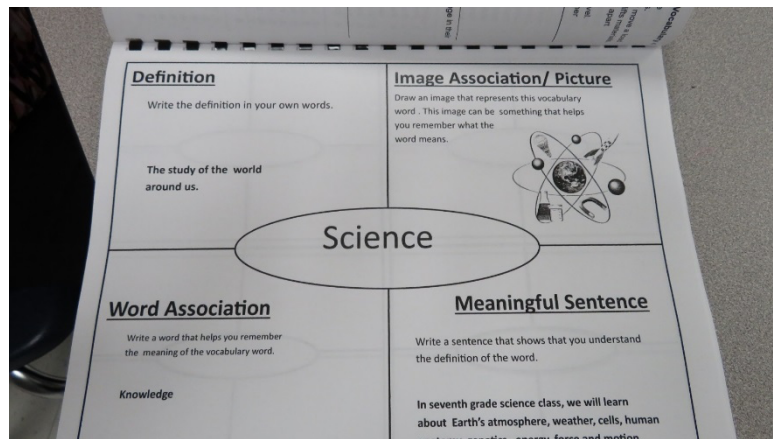


貴重な「紙」の教科書

SCIENCE UNIT PLAN
Brunswick County Schools

6th grade Science	UNIT TOPIC: Ecosystems/Biomes	8/28-9/1
1. Differentiation strategy/strategies used <u>last</u> week: 2. What went well? 3. Is there anything that should be done differently the next time this strategy is used? 4. Which strategies will be used to enact DIFFERENTIATION this week?		
Unit Summary: Clarifying Objectives		
VOCABULARY FOR UNIT: SET 1: Biome, Ecosystem, Habitat, Population, Community, Food Chain, Food Web, Niche		
STANDARD(S): 6.L.2.3 Summarize how the abiotic factors (such as temperature, water, sunlight, and soil quality) of biomes (freshwater, marine, forest, grasslands, desert, tundra) affect the ability of organisms to grow, survive and/or create their own food through photosynthesis. 6.L.2.1 Summarize how energy derived from the sun is used by plants to produce sugars (photosynthesis) and is transferred within a food chain or food web (terrestrial and aquatic) from producers to consumers to decomposers. NC Unpacking Standards Document: http://www.dpi.state.nc.us/docs/curriculum/science/scos/support-tools/unpacking/science/6.pdf		
LEARNING GOAL: How can you summarize the flow of energy and matter through an ecosystem?		

郡の提示する理科の単元計画



教科の中でも「語彙力」の向上が課題となる

表3 6年生理科の単元計画（郡のペーシングガイド 8/28-9/1）

<p>1 先週と異なる授業方法</p> <p>2 何がうまく行ったか</p> <p>3 その授業方法を次回用いるために、学校が何か違うことをする必要はあるか</p> <p>4 今週、違いをもたらす為にはどちらの授業方法を用いるべきか</p> <p>単元の要約: (別サイトへ)</p>
<p>単元で用いる語彙:</p> <p>SET1: Biome (生物群系)、Ecosystem (生態系)、Habitat、Population、Community、Food Chain、Food Web、Niche (適所)</p>
<p>基準:</p> <p>6.L.2.3 生物群系のうち、どのような非生物的要因が光合成を通じて栄養を作り出すのかをまとめる</p> <p>ノースカロライナ州の基準: (別サイトへ)</p>
<p>学習目標: 生態系を通じてエネルギーや物質がどのように流れているかをまとめる</p>

	1日目	2日目
重要な問い	生態系における非生物的及び生物的要因が生活にもたらす影響をどのように説明できるか	太陽のエネルギーが地球上のすべての生命に与える影響を、これまでの知識を用いてどのように予測できるか
課題	森をカラーリングするシートを用いる シートの絵に、5つずつ、生物・非生物的要因と、3つの限定的要因を書き加える。(書き加えた要因のみ色づけする)	1. ペアになり、次の資料に注釈をつける。 エネルギーの作り方 (別サイトへ) 2. 太陽から糖になる光合成のプロセスを図解させる
まとめ方	非生物・生物の違いについて学んだようであれば、ペアで色付けした要因についてクイズを出させあう。	太陽が現れないけれども、エネルギーを得ることはどのようにして可能になるかをペアで議論する。

表4 6年生 ELA の単元計画

学年：6年生 (教員名) 単元：プロット/話の要素
授業のタイトル/トピック：話の要素
<p>基準：</p> <p>RL.6.3 テキスト内の主となる登場人物や出来事、考えがどのように紹介・図解・練り上げられているかを詳しく分析する</p>
<p>生徒が学ぶこと：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・多くの話では要素が見つかる ・話を発展させる上で、どのように要素が関連しているか <p>生徒ができるようになること：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テキストを読み、プロットの要素の違いを区別できる ・プロットを発展させる上で、どのように要素を組み合わせるかを述べられる
授業での重要な質問：プロットを発展させるために、テキストの特定の要素をどのように組み合わせることができるだろうか？
<p>授業でのテキスト/書物/資料：</p> <p>(教師のパワーポイント資料へのリンク)</p> <p>必要なもの：</p>
活動方法：話の要素のための Flocab※1の導入
<p>重要語句：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・説明文 (exposition) ・クライマックス 他
<p>活動1：パワーポイントで説明しコーネルノート</p> <p>(教師の資料にリンク)</p> <p>確認方法(Assessment Prompt)：ノートの要約</p>
<p>活動2：アニメを使った短い動画を使う</p> <p>確認方法：要素を一つ取り除くと、プロットはどのようになるか (exit ticket)</p>
<p>活動3：個人演習：短い話や詩を分析し、プロットの要素に分解する。</p> <p>確認方法：小グループで議論</p>

課題：短いテキストを与える。小グループでプロットを発展させる為にテキストの要素をどのように組み合わせるかを図解させる。生徒は、登場人物、状況、説明、葛藤、クライマックス、解決について区別し説明すること。テキスト（別リンクへ）

まとめ：今週欠席した生徒にプロットの要素を説明する。

②ELA

8年生 ELA の授業では、対話的な授業が展開されている様子が見られた。完全に公平な社会をテーマとした「2081年」という映画の予告編を視聴し、台本の一部を教材に用いていた⁸。EQとして、「どうすれば論理的な影響を及ぼすことができるか」が設定されており、これはコモンコアが課題とする8年生のアカデミックな読み書きに関するテーマと符号する。

教師は、「この題名はどのような影響を与えている？」「知性ってどのように描かれている？」「Cat drags（みすぼらしい）っていう言葉を聞いたことがある？」などの質問をし、その都度ペアやグループで話し合わせた。「社会がアイデンティティをつくることを考えると、このテキストはどう読めるかな？」「それはテキストに書いてあるかな？」と、テキストの解釈や、テキストから根拠を探す質問で、テキストに基づく意見交換を意識させていた。



「2081年 完全に公平な社会」について話し合う生徒たち

⁸ 参考：台本の解説 <https://www.youtube.com/watch?v=tH-6IqBqkE>

学習課題としては、「以下の単語を用いて文章を要約せよ（2081、Harrison Bergeron、他）」「ヘイゼルが非常に知的とされているが、そうではないことを示す箇所を見つけなさい。」「政府とハリソンの間にある問題を図示し、説明しなさい。」などが挙げられ、自己評価のルーブリック（4 テキストを根拠として考えを詳しく説明するために必要なことを述べている 2 基本的な説明のためにテキストを参照している）を配布していた。

公平な世界における精神異常者の話になったところで、紫色に髪を染めた、授業の冒頭ではあまり乗り気でなさそうな男子生徒から「なぜ、政府はこんなこと（みんなを平均的にすること）をしたのかな？」と疑問を声にした。「余計なことをいう人間が増えたら困るからじゃない？」と、回りから声が挙がる。このように、対話の中で社会の問題と関連させ、生徒達が思考し発言する授業が見られた。

7年生の習熟度の高いクラスでは、本を読んで要約、絵を描く、質問を作るのどれか一つをする作業と、文法クイズをしていた。8年生 ELA を教える教員（NBCT、PLCs リーダー）は、コモンコアについて次のように話した。

「ELA については、私にはあまり影響はなかった。数学と違って。まだ本格実施の前ということもあるのかもしれない。EOG（州の期末テスト）では、少し生徒の主観を問うような、意見を求めるような問題が出てきた。少しトリッキーな出し方だ（テキサスの話から、内容が専門性に欠けるということを示唆する）。理科なら答えが決まっているが、ELA はもっと質問の程度が高い。NC test（州で行うテスト）の内容について、Lexile（本の難易度を数値化したもの）のレベルを調べたことがあるけど、8年生の問題なのに大学 college レベルというものもあった。」「書く力を高めることについては、writing はテストに含まれていないから脇に追いやられている。スペリングの試験もない。EOG は読解だけ。本当は、細かいところまで、証拠を示しながら書いたり、ルーブリックでそれを評価したり、ということまでしないといけないと思う。」
(どのようにしたら低学力層の書く力を高められるか?)

「ポストイットを使った取り組みをしている。文章を書くというのは長い道のりだけど、目の前のことをひとつずつやっていって、書けるようになるのだと思うわ。」

テストと授業内容の乖離について、校長が話していた「宗教」の問題から浮彫になったのが、プエルトリカンの子供の話である。

「Jesus will probably/definitely assist」という、程度の違いを問う文法の確認と、テキストに基づく読解を目的とした、模造紙とポストイットを用いた参加型の授業の紹介がされる。このとき、その女子生徒が「私は神様に救われないかも。」と漏らし、その理由を聞くと「宗教が違うから」と答えた。

これは、テキストについて理解をしていることに加え、自分の考えを述べている。しかし、文法的には未熟な彼女の知性は、州テストでは測られない。このように、授業内で表現され、PLCsの中で語られる生徒の成長や能力は、十分にテストで測られるわけではない。対話的な授業が展開され、その中で学びや気づきを得ている生徒がいても、それが外部アカウントビリティにおいて評価されなければ、こうした授業を継続する土台は損なわれていくだろう。

また、コモンコアでは ELA のみでなく、理科や社会などの教科リテラシーも基準の中に含まれている。そのため、理科では、ボキャブラリーブックを作って語彙を増やしたり、説明的な文章を読み書きするプリントが用意されたり、社会では、チャンネル1を見て、どのような話だったか、自分にどのように関係するかなどを書く、という授業が見られた。

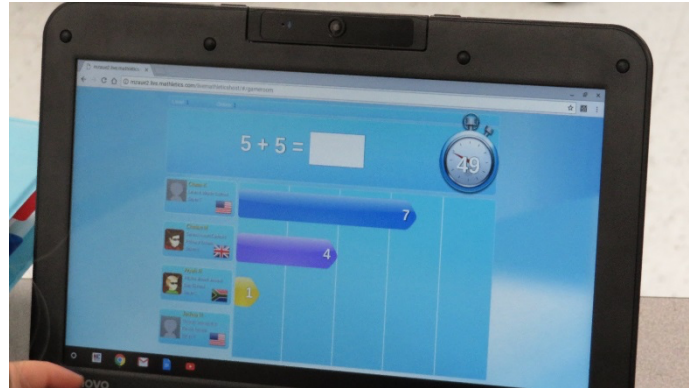
③Math

教員は自身の教室で数学の基礎的スキルを高めるための環境構成を様々に工夫している。教室には数学の公式を図示した様々なポスターが貼られたり、時計の数字の横にルートで表現したポストイットが貼られる。

7年生ではエレベーターの比喻で-5-6など、マイナスからマイナスを引く概念が説明されていた。ドリル問題を解き、その横にある文字を並べると単語になるプリントに取り組む。課題を早く終えた生徒は、4つの数字の四則演算で24になるよう式を立てる24ゲームに取り組む。

8年生では、Mathletics (<http://asia.mathletics.com/>と呼ばれるオンライン型対戦数学ゲームを、cram book と呼ばれるタブレット型ノート PC で取り組んでいた。学校単位で6,156ドルだったが、あまり使われないため今年度からは一人当たりで11ドルの費用ということだ。世界中の人とつながり、リアルタイムで対戦する。「今度はトルコの子だ」「小学生って言ってるけど、ぜったい高校生だ」と言いながら、二次方程式まで含む問題を解くことを楽しんでやっていた。教員は、「先生の記録を抜いたらチケットをあげる」

という一方で、「わかりません」という生徒の横につき、 x の係数が1であることを見落としている点につき、「もし見えなかったらそれは？」とアドバイスをする。



様々な国の人たちとつながり、計算問題を解きあう

8年生のアドバンス・クラスでは、タイルを用いたルートに関するグループ学習が行われていた。マイナスを伴う指数について、グループに分かれて問題を解いていく。グループには小さなホワイトボードが用意されている。プリントにまったく取り組めていない男子に近寄り、テーブルに置かれているタイルを手に持ち「ルート a をひとつのタイルとすると、これが二つあるといくつになる？」と、2ルート a になることを確認する。「では、ルート a のタイルが12個あるといくつになる？」と具体物を用いて説明をすることで、男子生徒はがぜん関心を示し、グループの会話に参加するようになった。

一方、「習熟」レベルに達しなかった生徒が受講する6年生の選択クラス（白人8人 ヒスパニック2人 黒人4人 男子7人 女子7人）では、生活体験に基づく復習が行われていた。遊園地の収入について、観覧車とメリーゴーランドではどちらが多いかという質問から始まる。「収入 revenue」の言葉が分かっておらず、「進化 revolution のこと？」とヒスパニックの男子が応えるが、教師はその答えを間違えとせず、受け止めた。「なぜ観覧車/メリーゴーランドの収入が多い？」と理由を聞くと、「観覧車は長く乗れる。多くの人を乗せることができる。」「メリーゴーランドは一回りするの短いので回転が早い。子どもがよく乗る。アメリカ人の嫌いなものの3番目は高さなので観覧車は敬遠される。」などの意見がでた。一人に7枚の数式が書かれた紙が渡され、それを大きい順に並べていく。 $800 \div 799.5$ と $800 \div 801$ 、 $25.25 \div 25$ と $24 \div 25$ など、小数点が入った割り算の大小で生徒は悩んでいた。

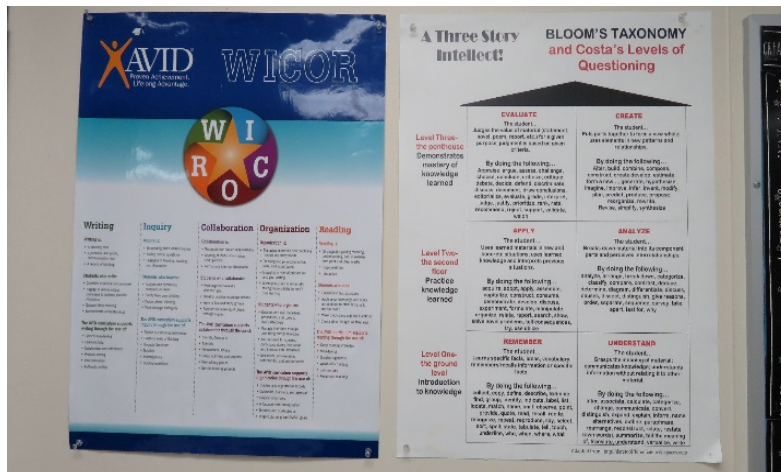
6年生の選択クラスを担当していた教師は、コモンコアについて次のように話した。

「コモンコアについては、自分が教師になってから導入されたので特に意識したことはない。しかし、子どもたちは小学校の時からしているので影響があったかもしれない。小学校では、数学よりも読解に力をいれた教師もいたろうし。どこでもそうだと思うが、中学校では『私は数学が好きな。数学の先生なの。』という感じになるので、中学校に入って初めて<数学>に出会う子どもが戸惑うのかもしれない。郡のテストと授業でやっていることについてはギャップがあると思う。もっと全体的というか、複雑な感じ。」

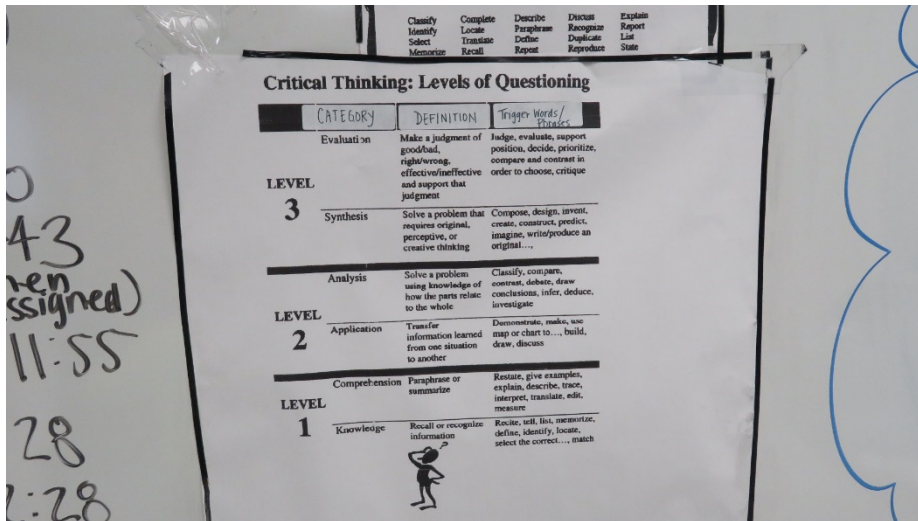
なお、6年生の理科の授業では、マシュマロを一番高く積み上げるゲームがチームで競われていた。宿題として設計図を描き、道具係、記録係、チアリーダーなど役割を決める。10分間は計画を話し合う時間で、触ってもいいが組み立てをしてはいけない。次の10分で実際に組み立てる。子どもたちはパスタとテープを使って、ピラミッド型にしたり、様々な計画を話し合う、という授業であった。

④AVID

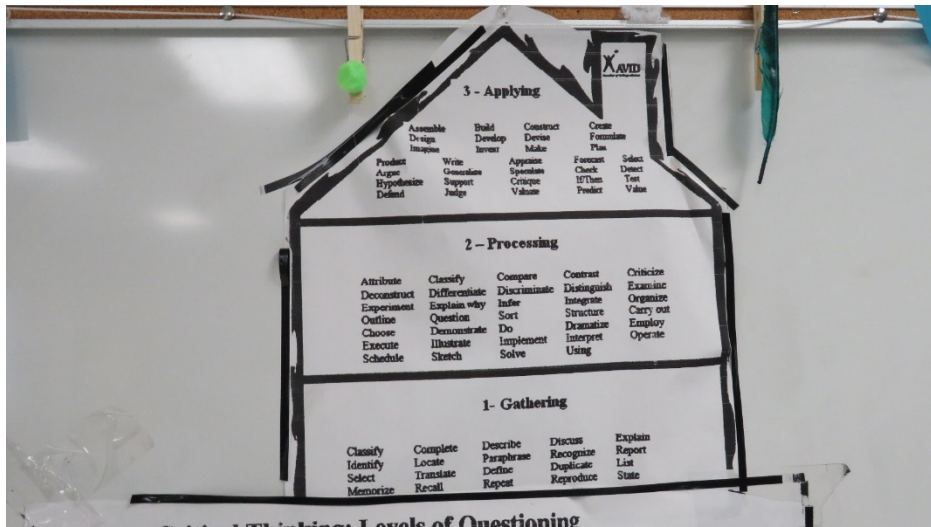
AVID (Advancement Via Individual Determination) とは、学力格差を縮め、大学進学準備をすることを目的とするプログラムである (新谷2015)。WICOR (Writing to learn, Inquiry, Collaboration, Organization, Reading to Learn) と呼ばれる、読み書きや協働、秩序や組織立て、探究を重視した学習方略を重視する。授業中に配布された資料を一つのバインダーにまとめたり、宿題リストなどをつけるなど、日本であれば小学校で行われる、学習習慣の定着の指導から、コーネルノート (フォーマットに従いノートを取る、レビューや質問などを追加しノートをつくる、ノートを使ってまとめ学習などをする、振り返りを書いたりフィードバックを受ける) を用いた授業中のノートテイキングの指導、ブルームのタキソノミーを踏まえた、高次の思考を意識した段階的な質問 (Lv.1 覚える・理解する Lv.2 応用する・分析する Lv.3 創造する・評価する) などの特徴とする。



AVID では、書く力や、「問う」力が重視される



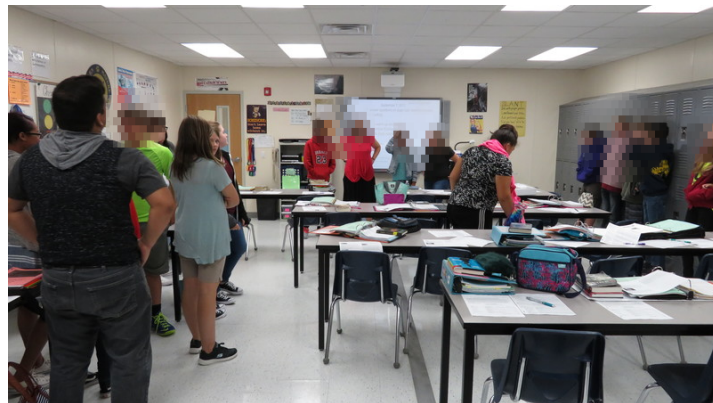
批判的思考力：質問のレベルを示すポスター



思考レベルに応じた「動詞」

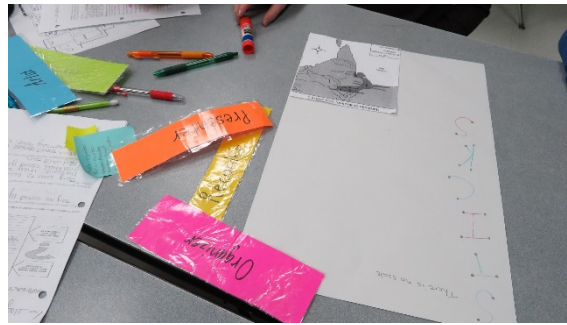
以前は、リテラシーと言う科目の中で AVID の授業が行われていたが、近年は AVID を教えたことがある教員が自分の授業の中でそのメソッドを用いるという展開となっている。8年生の社会について言えば、一日に時間帯を変えて4クラス (core1, core2, core3, core4) があるが、そのうちのあるクラスが AVID クラスであった (白人16人 ヒスパニック7人、黒人1人 男子10人 女子14人)。授業内容は、コロンビア時代の交易を踏まえ、初期植民地時代のストーリーボード (物語風の資料) を読み解くというもので、消失したロアノーク・コロニーについて A4で4頁程度の記事が配布される。課題は、「歴史家がどのような記述から最初の植民地が存在したことを証明しているかを3つ挙げよ」「考古学者が新しく見つけた人工物の例を2つ挙げよ」「あなたは失われた植民地にどのようなことが起こったと思うか。あなたの考えを支持する箇所をテキストから2つ挙げて説明しなさい。」というものである。授業は、「なぜノースカロライナ州の海岸沿いに人が住むの?」という質問から、「1580年代に独自の地図を持っていたからたどり着いた」という生徒の答えから始まった。教師が続けて、「しかし、この資料は、1600年以前の話ではないことがわかります。なぜ?」と質問すると、ヒスパニックの男子が「火器があるから?」を返す。「それ以前にはなかったものね。イギリスで作られたもの。」「さあ、私たちはこうした証拠をもっているわけだけど、この証拠に賛成しますか?それとも十分ではないと思う?」と、資料の信頼性を問い、生徒たちは賛成・反対に分かれて教室の右と左に分かれる、理由を話し合う。生徒達は立ちながらお互いの考えを伝え合い、意見をまとめる。教師が、「これから2日間は、移住がうまくいったかどうかを分けるのは何か、

ということを考えていきます。」と見通しを伝え、前時の復習として、宿題リスト（AVID で推奨されるバインダーづくりの一部）に沿い、コロンビア時代のレシピについて話し合う。「このレシピは必要な栄養素を全部含んでいるかしら？」「いいえ」「ということは、不足していた栄養素を補うために、食料をどこかで交換したってことになるわね。」「この件について、あなたの考えを短い文章でいいから書いてみて。」と、文章を書かせる。



AVID クラスを経験した教員の8年生社会科の授業
賛成派と否定派、中間派に分かれて意見をまとめている様子

6年生の地理の AVID クラス授業の様子を見てみよう（白人12人 ヒスパニック8人 黒人3人 男子11人 女子12人）。学校案内図をもとに縮尺の練習をしたあと、4人前後のグループになり、メソポタミア時代の地図を分割したものが配布される。まとめ役、調査者、報告者、外交官、記録者、芸術家と役割分担し、STICKs（規模 Scale、題 Title、大事な情報 information focus、位置 Compass&Cardinal direction、キーワード Key、交易資源 Sources of trade rescourses）の頭文字に沿い、情報を模造紙にまとめていく。教師は机を回りながら、「昔、地図を作る人が重宝されたのはなぜ？」「古代の人が市民化するうえで、それ（水）がなぜ重要だったのかしら？」と質問する。



色分けされたグループワークの役割カード

7年生社会科では、**STEAL** というキーワード（話す、考える、他の人に影響を与える、行動する、見つめる）で文章の全体像をまとめてから、一次資料と二次資料の区別について話し合い、授業の後半ではチャンネル1を見て、携帯と北朝鮮の話について話し合った後で自分の意見を書くという授業であった。

⑤校長インタビュー

コモンコアについて校長に尋ねたところ、「ESSA が次年度から実施されることで、コモンコアはなくなるだろう。」ということであった。しかし、今のところ学校に動きはない、ということだ。コモンコアについては、「高い基準を設定したこと、教師がファシリテーターとしての役割を意識したり、高次の思考力を促す質問や、協働して教えることになった効果があった」と評価する。ただし、テスト結果については、「一番の要因は社会経済的要因であり、家に帰っても子どもの宿題を気にするような親ではなく、その日を生きるのに精一杯という人が多い。トレーラーハウスに住んでいたり、ホームレスの子どももいる。」と、生徒を取り巻く環境要因について言及した。「テスト結果だけを見ると学力格差が縮んでいるとは見えないだろう。しかし、実際に教室に入り、話している内容と一緒に問題解決をしている姿を見ると、縮まっているといえる。問題はテストの信頼性だ。」と、テストで測られる学力と、実際に教室で起きていることにはギャップがあるという。

社会経済的に不利な環境にある生徒の書くスキルや高次の思考力を高めるということに関しては、**AVID** を教えた教師が彼らの教科の中でそのメソッドを生かしていることを、学校の取組みとして挙げた。宿題リストをきちんと作ったり、コーネル式でノートをとったりという学習習慣を身につけること、生徒が何を学ぶかに焦点を当て、「逆向きのデザイン」というやり方でカリキュラムを考えていると説明した。

なお、最近目立ち始めたこととして、人種間の緊張に加え、宗教的な多様性を挙げた。「不安がそうさせるのか、移民問題と結びついているように感じる。大統領選の政治的影響がこんなところに及んでいる。黒人がイスラム教を信じ、エホバの証人が一つの大きな勢力になっている。不安な生き方を強いられていることと関係しているように思える。」ということであった。

4. 考察

コモンコアがテストに反映され始めた2013年以降の推移を見ると、州テストの「習熟」レベルを通過していない割合は読解で5～6割、数学で6～8割弱である（州では4～6割）。2013年と2014年で4段階評価から5段階評価に変わっている為、学力格差が縮小したかどうかについて判断しづらいが、「習熟」に達していない生徒は読解で2割、数学で4.5割ほど増えていることから、テストの難度が高くなったと判断できる（2010-2012年度平均と、2013-2016年度平均の比較）。テスト内容が変化したことで、数学テストの通過率は大きく下がった。貧困生徒だけを見ると、「習熟」に達していない生徒は2013年では8割以上いた。その後、テスト内容の変更なども影響し、5～6割程度となった。これら状況から、先行研究で指摘されているように、コモンコアにより低学力層の学力保障が難しい状況が生まれていることが追認できた。

調査校で、数学に比べ読解の変化が一定枠内に収まったのは、理科や社会など他教科でもリテラシーを意識したことが影響している可能性を一つ指摘できる。特に社会科においては、AVIDのメソッドを身につけた教員により、生徒が考え、話し、書くという授業が展開されることで、また、そうした授業が社会経済的に不利な子どもを対象として行われることで、生徒の読解能力の下支えにつながったと推察できる。

一方で、数学はNCLB体制下では上がっていたことについては、かねてより指摘されるように罰則を回避するために基準を下げたり、「狭い学力観」のもとでドリル的な対策ができたからであったと考えられる。しかし、コモンコアにより数学でより思考力を問われるようになり、また、テスト提供者側の試行錯誤もあり、測られる学力と現場の授業とに乖離が生じた。加えて、リテラシーにはELA以外の教科も関わる体制となっていることに反して、数学ではその学年で数学を教える2～3人程度の教員だけが実質的に学力保障を担っているという状況であるため、カリキュラム変更への対応が難しかったと推察できる。6年生の教員は数学だけでなく、小学校の教員のように他教科も掛け持ちするため、

数学に関する専門性は比較的弱い。7年生の教員は自分のやり方に固執するベテラン教員や、新任の教員が担当する、8年生は明日どのような授業をすればいいかを毎日話し合えないといけないくらい、見通しが立たない中で授業を行っている、というように、各学年が必ずしも強いチームとなっているわけではない。これをカバーするために、郡ではペーシングガイドを作成したり、2週間に一度、指導主事が訪問する。しかし、郡の提示する内容に対して、教員側が懐疑的な態度をとることから、新しいリソースを有効に持ち得ない関係となっている様子も伺えた。

こうした状況を踏まえ、次年度の研究課題として、次のようなことが挙げられる。一つは、6年生から7年生になり、生徒がどのように変化したのかを学力データの推移から把握すると共に、その要因が何かを、学校生活の観察や関わりのある教員へのインタビューから明らかにすることである。「主体的・対話的で深い学び」を生み出していると考えられる授業に着目し、同授業の中での学びの様子を観察したい。次に、教師の学びあいの場（PLCs）で新しいカリキュラムに応答する授業がどのように生まれているのか、その過程で若手教員がどのように参加し、成長しているか、それが低学力層の「書く力」「考える力」を向上させる上で、どのような影響を及ぼしているか、について観察したい。このとき、教科横断的なリテラシーをどのように獲得しているか、教育委員会の支援が効果を及ぼしている部分はどこかも合わせて目を配りたい。これら調査を踏まえ、最終的には、7年生から8年生になりコモンコアが学力格差拡大にどのような影響を及ぼしたのかを、生徒のポートフォリオに基づく高次の思考力の変化や、高校での学習や大学進学など卒業生の状況なども含めて情報収集し考察したい。

参考文献

【新聞記事など】

Frenkel, Edward (May 6, 2013). "Republicans Should Love Common Core". The Wall Street Journal. Retrieved August 26, 2013.

Toppo, Greg (May 1, 2012). "Common Core Standards Drive Wedge in Education Circles". USA Today. Retrieved March 23, 2013.

"State of State Standards & the Common Core in 2010 – Executive Summary". Thomas B. Fordham Institute. Archived from the original on November 2, 2013. Retrieved August 26, 2013.

"For Common Core, A New challenge – From the Left". The Miami Herald. Retrieved November 7, 2013.

"ACT Study Points to Gaps between Common Core Standards and College Expectations". ACT. Retrieved 2016-12-05.

Ripley, Amanda (September 30, 2013). "The New Smart Set: What Happens When Millions of Kids Are Asked to Master Fewer Things More Deeply?". Time. p. 36.

【書籍】

Endacott, et al, On the Frontline of CCSS Implementation: A National Study of Factors Influencing Teachers' Perceptions of Teaching Conditions and Job Satisfaction, Cogent Education, March 2016, pp.1-25

Lee, Jaekyung; Wu, Yin, Is the Common Core Racing America to the Top? Tracking Changes in State Standards, School Practices, and Student Achievement, Education Policy Analysis Archives vol25 number35, April 2017, pp.1-23

Olson, et al, Reducing Achievement Gaps in Academic Writing for Latinos and English Learners in Grades 7-12, Journal of Educational Psychology Vol 109(1), Jan 2017, pp.1-21

Ravitch, Diane, Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools, 2013.

新谷龍太郎「共通コア州スタンダーズの開発プロセス及び内容ー中学校学習指導要領との比較を踏まえて」『アメリカ教育学会紀要 (25)』、2014年、15-27頁

新谷龍太郎「ミドルスクールにおける共通コア州スタンダーズの展開ー実践の型としての Advancement via Individual Determination(AVID)に着目してー」、2015年、アメリカ教育学会第27回大会発表資料

藤原郁郎「レクサイル指標の位置づけと計測方法」『関西大学外国語教育フォーラム15号』、2016年、41

55頁

山本貴子・大城善盛「アメリカにおける CCSS (Common Core State Standards) と学校図書館界」『大谷学報94号(1)』、2014年、35-55頁

第二章 米国での教育改革に基づく授業実践の考察 —ゲイツ財団の数学査定プロジェクトを中心に—

1. 問題提起

日本では、2017年（平成29年）度に学習指導要領が改訂され、2018年度から幼稚園で、2020年度から小学校で、2021年度から中学校で全面実施される。改訂のポイントは、子どもが未来社会を切り拓くための資質・能力を社会と共有し連携する「社会に開かれた教育課程」を重視することと、知識の理解の質を高めるための「主体的・対話的で深い学び」である¹⁾。こうしたカリキュラム改革の背景には、OECDの実施するPISA調査の結果も影響している。

アメリカでも、グローバル市場での競争力を高めるという意図のもと、全米レベルでのカリキュラム改革に取り組まれている。2002年に立法化された「どの子ども置き去りにしない法（No Child Left Behind Act of 2001:以下、「NCLB法」）では、テスト結果に基づく罰則規定が定められた結果、学校では「読解」と「数学」に焦点化した過度なテスト対策が行われ、罰則回避のために州で低いスタンダードを設定するなど、教育内容の質の低下を招くこととなった。そこで、オバマ政権では、リーマンショックからの景気回復策として講じられた「アメリカ復興・再投資法（American Recovery and Reinvestment Act of 2009）」の一環として競争的基金「頂点への競争（Race to the Top）」を設定し、これまで州ごとに設定されていたスタンダードを引き上げるために、「共通コアスタンダードズ（Common Core State Standards:以下、「コモンコア」）の採用と、それに基づく評価方法を開発するためのコンソーシアムへの参加を求めた。

コモンコアは、「リテラシー」と「数学」について、幼稚園から高校3年までの教育スタンダードを定めたものである²⁾。「リテラシー」には、日本の「国語」に相当する「言語技術」（English Language Arts）のほか、歴史や社会科、科学や技術分野を含む。コモンコアの策定には、全米州知事会、州教育長協議会及び民間団体アチーブ（Achiev. inc）が中心となって進められた（新谷2014）。Achieveは、教育スタンダードに関する各州の取り組みを調査する団体である³⁾。ただし、コモンコアは、日本の学習指導要領のように授業時数標準や学年で取り上げる内容までを規定するものでなく、教科書検定制度もない。その主な機能は、州ごとに異なる教育スタンダードを引き上げることにあり、2014年1月時点で計43州とワシントンD.C.が導入している（文部科学省2016、pp.49-

51)。このことから、コモンコアは全米レベルで参照されているスタンダードであると言える。

コモンコアは、大学進学や高校卒業後のキャリア形成に必要な学力を身につけることを最終目標としており、国内外の教育課程を参照しつつ、研究や根拠に基づいた一貫性のあるものとして考えられている。また、「高次の思考力 (higher-order thinking skills)」を通じて知識を応用することが意識されている。各州や学校では、そのための授業方法や評価方法の開発が進められている。こうした取り組みの一つが、ゲイツ財団の推進する「数学査定プロジェクト Mathematics Assessment Project」⁴⁾である。「数学査定プロジェクト」では、コモンコアに基づき、形成的評価を行うための授業づくりや、総括的評価の案が提示され、これらを用いて学校の授業改善を促進しようとしている。

先に述べたように、日本では「理解の質」を高めるために「主体的・対話的で深い学び」を目指す授業づくりが進められている。アメリカでも同様に、より高い水準のスタンダードを設定し、「高次の思考力」を身につけるための授業づくりを進めようとしており、ここに共通の方向性を見ることができる。ただし、アメリカの教育改革は、市場競争を原理とする考え方が強く見られる。その背景には、ゲイツ財団に象徴される民間企業の影響が考えられる。そこで本稿では、教育改革が授業実践に及ぼす影響を明らかにするために、ゲイツ財団の「数学査定プロジェクト」に基づく授業づくりを行う事例をもとに考察し、日本の教育改革において気をつけるべきことについて示唆を得たい。

2. 先行研究

2.1 アメリカの教育改革と「高次の思考力」

アメリカの教育改革は、学力格差是正という視点で見た場合、1965年に成立した「初等中等教育法 (Elementary and Secondary Education Act: ESEA)」の改定を中心に追うと理解しやすい。この法案は、ジョンソン大統領の「貧困との戦い」に端を発し、教育機会の確保や学力格差を縮小することを目的とする連邦政府の政策である。先に述べた NCLB 法や、2015年に立法化された「全生徒達成保障法 (The Every Student Succeeds Act: ESSA、以下、ESSA 法)」もその一環である。

このような教育改革の流れの中で、「高次の思考力」はどのように位置づいてきたのだろうか。アメリカの批判的思考指導について研究する樋口 (2018) によれば、思考力が強調され始めたのは、1980年代の『危機に立つ国家』を始めとする教育改革の中で示されたニュー・ベイシックスという学力観であるという。1990年代以降は、類推や演繹、創造性などの認知的要素だけでなく、性向や精神の習慣などの情意的側面にも関心が寄せられるようになる (同、p. 387)。同時期の日本について見ると、

1989年改定の学習指導要領では、意欲・関心・態度が評価対象となっており、同じ傾向が見られることが確認できる。

近年の諸外国の教育改革を「21世紀型スキル」というテーマでまとめた田中（2017）は、アメリカではアップルやデルといった情報技術系企業や全米教育協会が加わった「21世紀スキル協同事業（Partnership for 21st Century Skills: P21）」や、コモンコアの中で基準とされる「大学及び職場で活躍できる力（College and Career Readiness: CCR）」という能力観が示されていると指摘する（同書 pp.22-23、119-123）。P21が2011年に発表した報告書『P21 Common Core Toolkit』では、コモンコアの動きにより、高度な思考スキルや、批判的思考力、コミュニケーション能力などが重要な学習成果であることについて全米に広くコンセンサスを確立したことが肯定的に捉えられている。

このように、アメリカの教育改革は、学力格差是正、アカウンタビリティ、連邦政府の関与と州の自律性という要素が絡み合い進行する中で、グローバル市場での競争力の基盤となっている情報技術系企業的能力観と親和性の高いコモンコアの学力観が支持され、具体的にどのような教育活動を通じて、高次の思考力やコミュニケーション能力を育成するのかが模索されている。その動きを推進する大きな団体が、次に述べるゲイツ財団である。

2.2 ゲイツ財団が教育改革に及ぼす影響

ゲイツ財団とは、マイクロソフト元会長のビル・ゲイツと妻メリンダにより創設された慈善基金団体である⁵⁾。1997年から、第三世界での飲料水問題や健康問題などに取り組み、2000年に基金団体を創設した。最初は、図書館にインターネットを設置するというプロジェクトから手がけたが、次第にインドでのエイズ問題やマラリア対策などに力を入れていく。2018年の第四期までに総額で500億ドル（\$50 billion）の寄付を行っている⁶⁾。

活動領域は、「健康」（エイズやマラリアなど）、「開発」（図書館や栄養、ポリオなど）、「成長と機会」（農業、金融、ジェンダー、衛生）、「政策」（喫煙防止、教育など）などのグローバル規模のものと、米国内向けのものがある。「米国プログラム」には、「幼稚園から高校卒業までの教育」「世代間移動」「大学での成功」などがある。「幼稚園から高校卒業までの教育」の目標として、黒人やヒスパニック、貧困層の高校卒業率や大学進学率の向上が掲げられている。

では、ゲイツ財団はどのようにコモンコアに関わるようになったのだろうか。そのきっかけは、2008年夏に、コモンコアの策定に関わったデビッド・コールマンとジーン・ウィルホイットが、高校卒業資格が意味をなしておらず、大学入学者の4割は補充授業が必要であるとゲイツに伝えたことにあると報じられている。その後、ゲイツ財団は200万ドル

を支出し、AFT や NEA などの教員組合や、全米商工会議所などの様々な政治的主張を持つ団体に働きかけ大学や教育研究所の支援を通じて、コモンコア成立のための賛同を集めていった。2005 年 2 月 26 日に開かれた全米教育サミットの高校部会に出席したゲイツは、アメリカのトップ層は世界的に見てもトップ層であるが、マイノリティ生徒の教育は十分でなく、数学の成績で見ても高校レベルでは先進国の中でも最低レベルであると指摘する。そして、中国を引き合いに出し、世界的な競争に勝つためには優秀な労働者を多く育てる必要があると主張する⁷⁾。

ゲイツ財団は、2006 年から高等教育に対して合計 4.7 億ドルを支出しているが、その内、2008 年からのものが 3.4 億ドルであり、これは高等教育専門で支援してきたルミナ財団の倍に当たる。つまり、2008 年以降に高等教育に積極的に支出しはじめたことがわかる。その目的は、低所得の若者支援が単位を取得することとされる。ゲイツは、26 歳までに労働市場で価値のある学位や単位を持つ低所得層の若者が倍増すれば、貧困の連鎖を防げるという戦略を立てた。これは、毎年 25 万人の卒業生を増やす計算だ。そのために、より低コストの教育が必要となる。そこで、テクノロジーを使っていこう、というのがゲイツの戦略である。

アメリカの教育史を研究するダイアン・ラビッチは、コモンコアの実施状況を調査する団体 (EdReports.org) に対し、ゲイツ財団が 2015 年に 150 万ドル、2016 年には 670 万ドルの支援をしていることを指摘し、ゲイツ財団がコモンコアに対して深く関与していることを指摘する⁸⁾。

ゲイツ財団などの民間財団が行う公教育への支援は、その動機が何であれ、より多くの問題を作ってきたと指摘する声もある。企業の論理で、市場主義や結果責任を問うためのテスト主義を押し付け、校長に警告を鳴らし、子どもたちのことを誰よりも知っている教師に無礼なことを言い、数ある研究成果を無視し、学校は失敗していると決めつける。誰も欲しがらないデータベースや、数字をいじくるだけの人たちにお金をつぎ込むよりは、全家庭が少なくとも 16 万ドルの収入があるようにお金を配分する方がよほど良いのでは、という声さえある⁹⁾。

近年のアメリカの教育改革が、ゲイツ財団を始め、ピアソンなどの教育関連企業により私事化され、市場競争や個人化、標準化テストを促進する新自由主義的な考えを背景とした動きであることを指摘し、コミュニティーや信頼を強調する社会民主主義的なものに置き換えようとする動きも見られる¹⁰⁾。

2.3 数学査定プロジェクト

「数学査定プロジェクト」は、ゲイツ財団が行っている「数学授業の協働デザイン」構想 (Math Design Collaborative) の一環であり、形成的評価や総括的評価の開発が目的とされたものである¹¹⁾。サイトにはコモンコアと対応した、形成的評価を行うための 100 の授業案 (クラスル

ーム・チャレンジ)と、総括的評価を行うための94の模範例が紹介されている。授業案は大きく、概念理解を深めるものと、問題解決力を高めるものに分けられる。概念理解を深める授業は、最初に生徒のもつ知識を揺さぶり、次第に重要な数学的概念や他の数学的知識とのつながりをつけていく流れとなっている。問題解決力を高める授業案は、実生活とも結びつけながら数学的知識や論理立てを応用する流れとなっている。

通常の授業との違いは、「生徒主体」「協働や議論を通じた生産的な葛藤」「精選した課題にじっくり取り組む」「教師は答えをいうのではなく、生徒の考えを深めるのを助ける」という点にある。授業案は、短い診断的評価から始まり、個人作業、小グループ、議論、全体共有という流れで構成される。授業の終わりには、確認クイズや活動の振り返りが行われる¹²⁾。

診断的評価を行った後、教員たちが集まってどのようなつまずきがあるのかを分析し、フィードバッククイズを作成したり、折り紙を用いた幾何学のグループ課題を試行する様子が紹介されている¹³⁾。

例えば、6年生の「約数と倍数を見つけよう」という授業案¹⁴⁾について見てみよう。目当てとして、「最大公約数と最小公倍数の意味を理解する」と設定されている。手順として「授業前に、生徒個々人で現在の理解確認やつまずきを把握するための課題に取り組む。」「クラス全体で、他の生徒の解き方を見て、自分と違うアプローチについて考える」「2, 3人のグループになり課題に取り組む」「クラス全体で討議する」「次の授業では、教師からのコメントや授業を通じての気づきを生かして、似たような課題に取り組む」という流れが示されている。タイプとしては概念理解に分類され、コモンコアの6年生「数の体系」領域の「2桁以上の数の計算ができ、約数と倍数を見つける」という基準に基づくものである。また、数学演習の基準である、「問題の意味を理解し粘り強く取り組む」「他の人の理由づけを批評する」などに該当するものと位置付けられる。授業案はこの1つの授業だけで20ページに渡り、推奨される発問や反応、生徒の誤答例などが示されている。前半の10ページは授業の進め方や発問に関するものであり、後半の10ページは解答例や配布プリントである。

省察や問題解決能力など「高次の学力」を求めるコモンコアに対応する授業づくりを進めるにあたり、「数学査定プロジェクト」は、形成的評価の開発を通じて、生徒の考えを理解し、その過程で生じる誤解を修正するなどの点で、教師の助けになるとらえる声もある(Schoenfeld2015, Wilder2015)。そこで、次の節では、具体的な授業案について検討した後で、実際の授業の様子について見ていこう。

3. 授業観察の結果

3.1 調査校の概要

授業観察は、米国ノースカロライナ州の東南部にあるブルズウィック郡リランドミドル校で行った。6年生から8年生（中学2年に相当）まで合わせて800人ほどのであり、6割が白人、黒人が2割、ヒスパニックが2割という人種構成であるが、近年は住宅開発に従事する労働者の家族が増え、ヒスパニック生徒が増える傾向にある。生徒の貧困状況を示す「昼食減免生徒」は6割程度であり、この割合は州の平均値の倍に当たる。同校には、2008年以来、米国の教育政策の影響に関するインタビュー調査や、教師たちの学び合いの場である「専門職の学習共同体」に関するフィールドワークのために、ほぼ毎年1回訪問しており、今回の調査結果の日本国内での報告についても了承を得ている。調査は2019年9月17日から19日で行い、8時から15時の間で自由に観察することができた。

貧困層の生徒が州の平均よりも多いが、「専門職の学習共同体」の取り組みが機能し、過去には数学での成績が向上したこともあり、今回の調査校として選定した。ただし、コモンコアの影響によりカリキュラム変更の対応がうまくいかなかったことや校長や教員の交代があり、ここ数年は低迷が続いている。訪問時には新しい校長が着任したばかりであったが、成績の回復が喫緊の課題となっており、前校長のもとで停滞していた「専門職の学習共同体」をどのように立て直すかが課題とされた。ブルズウィック郡全体で形成的評価の開発が3年前から始められ、ゲイツ財団の「数学査定プロジェクト」が参考にされていた。そこで、リランドミドル校でも、2019年9月19日にゲイツ財団の「数学査定プロジェクト」のサイトから授業案を取り出し、全数学教員が行うこととなった。この授業には、郡から4人が視察に来ていた。一人は郡の指導主事であり、もう一人はゲイツ財団のこの取り組みを他州で普及させてきた独立系のコンサルタントであり、指導主事はそのコンサルタントから助言を聞く、という関係性であった。

3.2 当日の授業案

サイトからダウンロードできる6年生「約数と倍数をみつけよう」の授業案の流れは、「2つの数について考える」個人課題が20分、全体説明が15分、生徒の反応の例示をもとにする全体討議1が15分、小グループ活動が20分、その後の全体討議2が10分、課題の振り返りやフィードバックが15分（授業の進行度合いによっては宿題）というものであった。全体で95分が想定されており、授業冒頭の個人課題や授業後の振り返りを差し引いても、50分の授業には収まらないため、教師は適宜時間を調整する必要がある。

それぞれの活動について見てみると、まず個人課題として、15と25の最大公約数を求めたり、最小公倍数を説明したりするプリントが用意されている。次の全体説明では、各生徒にミニ・ホワイトボードが配られる。個人課題の出来具合によって全体指示の内容は異なり、多くの生徒が最大公約数や最小公倍数の概念をつかんでいるが、説明の仕方にあまり違いが見られない、という状況が設定されている。もし、生徒の理解が不十分である場合は、「約数」についてホワイトボードを使いながら話し合い、概念理解を共有するための発問例や活動が提示されている。

全体討議1では、生徒の解答例について議論される。図1では、8と20の最大公約数及び最小公倍数を見つけるという課題に対して、ザイナ（Zaina 左）とアガ（Aga 右）という二人の生徒の異なるアプローチが紹介されている。

Sample Response to Discuss: Zaina

G.C.F

Factors of 8 are 1, 2, 4, 8
 " " 20 are 1, 2, 4, 5, 10, 20

LCM

Multiples of 8 are 8, 16, 24, 32, ...
 " " 20 are 20, 40, 60, 80, ...

Sample Response to Discuss: Aga

To find the G.C.F of two numbers, say 8 and 20, write them as a product of prime numbers:

$8 = 2 \times 2 \times 2$

$20 = 2 \times 2 \times 5$

Put them in a Venn Diagram:

the overlap is $2 \times 2 = 4$. That is the G.C.F
 You can also get the LCM, which is the product of all the numbers: $2 \times 2 \times 2 \times 5 = 40$.

図1 授業案で示された「全体での議論」で例示する生徒の回答

小グループ活動では、横に最大公約数、縦に最小公倍数を並べた表が配られ、空いているマスを埋めるという課題が提示されている。生徒への課題提示の仕方として、次のように述べるよう書かれている。

このマス目は完全ではありません。網掛けの部分の数字がいくつか消えています。これらは、最大公約数と最小公倍数を示す数字です。白いマスの中には、その組み合わせとなる数字が書かれます。一つのマスだけ、その数字が書かれています。空いているマスに埋めなさい。

配られたカードには、白いマスに当てはまる数字の組み合わせが書かれています。ただし、カードの中には二つの数字の内、一つしか書かれていないものもあります。

その場合は、書かれていない数字も自分で埋めてください。

Introducing the Grid				
GCF and LCM				
		Greatest Common Factor (GCF)		
		1	—	8
Least Common Multiple (LCM)	12			
	—			
	—			12 and 16

図 2 小グループ活動の課題

小グループ活動は、次のように進められる「2、3人のグループになり、どのように進めるかについて話し合い、一緒に取り組む」「網掛けの中で消えている数字を埋め、白いマスに当てはまるカードがどれかを考える」「もしカードが不完全であれば、自分で埋めること」「全てのマスには、少なくとも一つはカードが当てはまる」「当てはめたカードはグループで合意が取れており、説明できるようにする」。

活動中、教師は生徒がどこでつまづいているか、どのように答えたのかについて記録をとることとされる。まず最小公倍数や最大公約数の網掛けの数字を求めることから始めたのか、それとも白いマスに当てはまるカードを探すことから始めたのか、どのように不完全なカードを埋めたのか、どのマスにも当てはまらないカードがあることに気づいたのか、などである。

また、生徒の説明を助けるため、特定のアプローチを押し付けるのではなく、「なぜこのカードがこのマスに入っているの？」などと質問することで生徒自身の考えを明確にし、説明させることが求められている。もし、なかなか課題に取り組めない様子であれば、「12の約数はなんだったっけ？」「12と16の最大公約数を教えてくれる？」などと問いかけてみるのが例示されている。早く課題が終わった生徒には、別のカードを渡したり、カードを糊付けしたりなどの別の活動も考えられている。

全体討議2では、「どのマスは簡単に埋められた？難しかったのは？」などの発問をして、生徒が自分たちのアプローチを確かめたり、最大公約数や最小公倍数について何を学んだのかを考えることとされる。フォ

ローアップでは、最初の個人課題「二つの数について考える」をもう一度振り返る。教師は、それぞれのプリントに質問を書き加えることが求められている。個々に書き加えることが難しい場合は、「最初に書いた自分の答えを見てみる。追加した質問に答えたり、自分の答えを考え直すこと」「新しい問題について、今日学んだことを活かして取り組むこと」などのリストを板書し、生徒が選ぶ。これらは宿題とされることもある。

3.3 授業観察 6年生 「約数と倍数を見つけよう」

授業案の通り、教員（40代白人女性）はまず8と20の約数を書き出し、そこから最大公約数と最小公倍数を求める課題から始めた。次に、生徒の解答例がスクリーンで示される。「この回答についてどう思うかを隣の人と話して」と指示するが、教員は机間巡視をせず、どのような会話をしたのかを拾い上げないまま次に進む。ダウンロードした指示書を読み上げることに終始し、生徒の反応への対応までは気がまわらないようであった。次に、9と4の最大公約数を求める課題が提示される。これは、生徒の概念理解が十分でない場合に、確認として提示される問題である。答えをホワイトボードに書かせるが、これも教員が生徒の答えを確認しないまま進む。2人のヒスパニックの女子がいるテーブルでは、1人は1と正しく答えているが、もう1人は9を2で割り4という数字を出していた。8と間違えたのだろうか。テーブルでのすり合わせがあれば、この間違いは修正できるものだ。

次に、図2で示したグループワークで行う表の課題が示される。授業案にあるように、生徒たちには白いマスに当てはめるカードが配られているが、生徒は何をすれば良いかわからず困惑している様子だ。そうした中でも、6がある紙だけを並べるなど、法則を探ろうとする生徒もいる。ヒスパニックの男子は、「これが答えだよ」と、12と16を4でわり、3と4の約数を出し、これらをかけて最小公倍数である48という答えを見つけていた。しかし、全体としては授業として何を理解させたいのかというねらいや、活動内容についての指示が十分に生徒に理解されず、ただ生徒を混乱させるものだった。見学に来ていた他の教員も、このワークシートが何をやるものなのかを理解しづらく、首をかしげる場面もあった。最後に教員が「何を感じた？」と質問すると「困った」と生徒が答える。「困難にみんなで協力するのが大事よ」と教員が締めくくる。生徒や教員の混乱を横目に、独立系のコンサルタントは指導主事や筆者に、「こうした取り組みは必要だと思う」と強調した。

この授業を見る限り、授業者はこの授業に対して十分な準備をした様子が見られなかった。また、生徒の状況に応じた課題設定という観点からも、事前に検討が必要なワークシートであった。今回のように「まずはやってみる」という感じで行われた背景には、数学の成績の低迷

が続き、郡の指導を受け入れざるを得ない、という事情もあったと考えられる。今回の授業も、取り組みの意義が十分に理解され、同僚と協働して授業研究をしていけば結果は変わったかもしれない。「専門職の学習共同体」が機能していた時期は、生徒の学力データを分析し、毎週の形成的評価をもとに授業案を一緒に考えるという場面が見られたが、前校長のもとで「専門職の学習共同体」は形骸化し、教員の入れ替わりとともに機能しなくなっていた。

4. 考察

本稿では、アメリカにおいて「高次の思考力」をテーマの一つに掲げるコモンコアと呼ばれる州共通のカリキュラムが作られ始めたこと、その普及のためにゲイツ財団が影響していることを述べた。こうした流れの中で、形成的評価を用いた授業づくりを研究する「数学査定プロジェクト」の授業案を参照し、実際に行われている様子を紹介した。「数学査定プロジェクト」については、コモンコアに対応する授業づくりを行ったり、生徒の考えの過程を把握する形成的評価を開発している点において評価する声も見られた。そこで、実際に導入されている事例をもとに、その影響を考察した。

実際に観察した授業は、授業案通りに進められてはいたものの、生徒が十分に学んでいる様子は見られなかった。特に、机間巡視から生徒の学びの様子を読み取り、支援したり授業展開を変える、という部分に改善の余地があった。こうした授業となった要因として、大きく二つのことが考えられる。

一つは、トップダウン式の教育改革で、授業の進め方まで規定してしまうことの危険性である。今回の授業に教員が準備不足で臨んだ背景には、郡の指導主事やコンサルタントがこぞって見に来て、いきなり「やらされた」という要素もあったと考えられる。学校全体で数学の成績が低迷しているからという理由で、授業方法に改善を迫られるという構造が、教員のモチベーションを下げた可能性も考えられる。ただし、「やらされた」授業であれ、授業内で生徒の学びを読み取り、適切に授業内容を修正していく力は教員に求められよう。授業後、校長との話の中でカウンティの指導主事は、「エラーをどの段階でみつけ修正するのか、安心して発言できる場をどう作るのか、生徒同士、生徒と教師の信頼をどう作るのかが大事」と話した。形だけのペア学習、グループ学習を行うだけでは、学びから置き去りにされる生徒が出てくる。生徒同士の対話から、どのような学びがあるのかを把握し、生徒同士をつなげるように寄り添い、関わる姿勢が必要である。また、生徒のつぶやきや話し合いの中から、つまずきや見通しを読み取る力も求められる。このようにゲイツ財団のプロジェクトでは、ペアワークやグループワークを組み入れた

授業案が設定されているが、教員が生徒のやり取りからどのような間違いがあるかに気づき、修正を図るかが課題となる。

もう一つは、教員が事前に協働して、新しい形態の授業案のねらいや、ありうる生徒の反応を予測して授業案を練り上げていなかったと考えられることである。「数学査定プロジェクト」では、生徒の学びを形成的評価から把握し、それぞれの教室での出来事を共有しつつ話し合い、次の授業につなげるような研修モジュールが考えられている。しかし、「専門職の学習共同体」が停滞している中で、こうした話し合いが十分に行われている様子は見られなかった。校長のリーダーシップの変化の方が、「専門職の学習共同体」の学校文化よりも大きかったのだと考えられる。その背景には、ハリケーンの影響による学習進捗状況の大きな遅れや欠落、これまで「専門職の学習共同体」を牽引してきたリーダー教員たちの転出と、多くの新任教員の着任という人事的要素もある。観察した授業の前日には、「練習」として授業案の個人課題に当たる部分を行っている教員もいた。しかし、前日に、その授業を教員同士で振り返っている様子は見られなかった。つまり、教師の学び合いの場がなければ、新しい授業形態が「形だけ」となってしまう危険性があるということが指摘できる。これは、「主体的・対話的で深い学び」を志向する日本においても留意すべき点であろう。ゲイツ財団のような大きな力を持つ団体が学校外部からプレッシャーをかけようとするとき、それに流されることなく現場にあった取り組みに翻案するためには、学校文化に根ざしたビジョンを練り上げて、教員の協働から生み出されるアカウンタビリティを構築する必要がある。

まとめれば、コモンコアに対応し、詳細な授業計画を示したとしても、教員の主体性を無視したプロジェクトを導入したり、学内に専門職の学習共同体が構築されていなければ機能しないことが指摘できる。今後の課題として、「数学査定プロジェクト」に対するアメリカ全体での評価を踏まえたうえで、他の事例を踏まえ、本事例の要因が「数学査定プロジェクト」やその導入の仕方にあるのか、調査校における教員の専門性や学校経営の問題であるのかを同定することが挙げられる。

日本においても「主体的・対話的で深い学び」をキーワードに授業改善に取り組まれている。加えて、コロナ禍においてオンライン授業が義務教育段階でも推奨・検討されており、教員への要求はより高いものとなっている。しかし、「高次の学力」を志向する教育改革が学力格差を拡大させることは、米国の事例で確認されている。また、オンライン授業は、通信環境や学習習慣の影響を受けやすく、学力格差を拡大しやすいことも指摘され始めている。本稿で取り上げた事例を踏まえれば、新しい授業形態が求められる中で、生徒の学習保障という観点から教員の学び合いの場を持つことがより重要となっている。

注

ホームページやブログなどの URL は、断りのない限り、2020 年 9 月 8 日の確認に基づく。

- 1) 文部科学省ホームページ 平成 29・30 年度改訂 学習指導要領、解説等『幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領の改訂のポイント』
- 2) <http://www.corestandards.org/>
- 3) Achieve 社にはゲイツ財団が多額の寄付をしている（1999 年に 100 万ドル、2012 年に 930 万ドル）。ゲイツ財団ホームページ how we work grant <https://www.gatesfoundation.org/How-We-Work/Quick-Links/Grants-Database/Grants/2012/06/OPP1052895>
- 4) map.mathshell.org
- 5) <https://www.gatesfoundation.org/>
- 6) 2017 年 47 億ドル、2018 年 50 億ドル。
- 7) アチーブ社ホームページ Bill Gates at National Education Summit <https://www.achieve.org/videos/bill-gates-national-education-summit>
- 8) ダイアン・ラビッチ ブログ (2020.Feb.11 Laura Chapman: EdReports is NOT Independent) <https://dianeravitch.net/2020/02/11/laura-chapman-edreports-is-not-independent/>
- 9) Valerie Strauss, “How Bill Gates and fellow billionaires can actually help public education”, The Washington Post, April 21 2014. Retrieved March 10, 2020, from <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2014/04/21/how-bill-gates-and-fellow-billionaires-can-actually-help-public-education/>
- 10) David Hursh , “The end of public schools? The corporate reform agenda to privatize education”, in Policy Futures in Education 15(5), June 2017
- 11) 英国ノッティンガム大学の研究チーム MARS Shell Center が主体となっており、Hugh Burkhardt と Malcolm Swan が研究リーダーを務める。米国の拠点は、カリフォルニア大学バークレー校であり、Alan Schoenfeld が研究協力している。後述する授業案の謝辞には、ゲイツ財団の名前が明記されている。「数学授業の協働デザイン」構想 (Math Design Collaborative) は、コモンコアに基づく授業を実践するための取り組みとして実施されている。Herman, Joan; Epstein, Scott; Leon, Seth; Matrundola, Deborah La Torre; Reber, Sarah; Choi, Kilchan, “Implementation and Effects of LDC and MDC in Kentucky Districts”. Policy Brief No. 13、National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST) 2015

- 12) 教師向け資料 「A brief guide for teachers and administrators」
https://www.map.mathshell.org/docs/map_cc_teacher_guide.pdf
- 13) 南部地区教育委員会 <https://www.sreb.org/mathematics>
- 14) 「Finding Factors and Multiples」
<https://www.map.mathshell.org/download.php?fileid=1590>

参考文献

- Alan H. Schoenfeld, *Summative and Formative Assessments in Mathematics Supporting the Goals of the Common Core Standards, Theory Into Practice Vol.54*, 2015, pp.183-194.
- Sandra Wilder, *Classroom Challenge: A 3D Snapshot of Student Learning in Mathematics, The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas Vol.88*, 2015, pp.77-84
- ウィリアム.J.リース著 小川佳万・浅沼茂監訳『アメリカ公立学校の社会史 コモンスクールからNCLB法まで』東信堂2016
- ダイアン・ラビッチ著 本図愛実監訳『医大なるアメリカ公立学校の死と生 テストと学校選択がいかに教育をだめにしてきたのか』協同出版2013
- デイヴィッド・ラバリー著 倉石一郎・小林美文訳『教育依存社会アメリカ 学校改革の大義と現実』岩波書店2018
- 赤星晋作『アメリカの学校教育—教育思潮・制度・教師』学文社2017
- 川上具美「アメリカのスタンダード教育改革の浸透と模索する歴史教育—暗記型か思考型授業か」望田研吾編『21世紀の教育改革と教育交流』東信堂2010、pp.110-124.
- 新谷龍太郎「共通コア州スタンダーズの開発プロセス及び内容：中学校学習指導要領との比較を踏まえて」『アメリカ教育学会紀要』第25号、2014年、pp.15-27.
- 田中義隆『21世紀型スキルと諸外国の教育実践 求められる新しい能力育成』明石書店2017
- 樋口直宏『批判的思考指導の理論と実践 アメリカにおける思考技能指導の方法と日本の総合学習への適用』学文社2013
- 文部科学省『教育調査 第150集 諸外国の初等中等教育』明石書店2016
- 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」『アメリカ教育研究』28号、東信堂2018、pp.19-28

第三章 リーディング・ワークショップの取り組み とコモンコアの影響

-米国チャータースクールの6年生の授業観察から-

1. 問題関心

平成29・30年度に改定された学習指導要領では、「社会に開かれた教育課程」の重視や、知識及び技能の習得と思考力、判断力、表現力等の育成のバランスを重視しつつ知識の理解の質をさらに高めることがねらいとされている。言語能力の確実な育成については、意見と根拠、具体と抽象を抑えて考えるなど情報を正確に理解し適切に表現する力の育成、各教科等における言語活動（実験レポートの作成、立場や根拠を明確にして議論することなど）の充実が挙げられている（文部科学省ホームページ「平成29・30年度改定 学習指導要領、解説等」「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改定のポイント」）。

学習指導要領解説では、総説において、人工知能の飛躍的な進化が生じたとしても、思考の目的を与え、目的のよさ・正しさ・美しさを判断できるのは人間であるという認識が示されている。そして、変化に積極的に向き合うこと、他者と協働し課題解決すること、様々な情報を見極め、情報を再構成して新たな価値につなげること、複雑な状況変化の中で目的を再構築することができる子どもの育成が求められるとされる。

これを受け、小学校国語編の解説（平成29年告示）では、国語科の改定の趣旨及び要点について、次のように述べている。PISA2012の結果からは、コンピューター上の複数の画面から情報を取り出し考察することに慣れていないことが課題とされる。全国学力・学習状況調査等の結果からは、文の主語を捉えること、文の構成を理解したり表現の工夫を捉えたりすること、目的に応じて文章を要約したり複数の情報を関連付けて理解を深めたりすることが課題とされる。

そこで、「国語で正確に理解し適切に表現する資質・能力」を育成するために、知識及び技能として「言葉の特徴や使い方に関する事項」「情報の扱い方に関する事項」「我が国の言語文化に関する事項」を、思考力、判断力、表現力等として「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」という目標及び内容の構成で、①語彙指導、②情報の扱い方、③学習過程の明確化、「考えの形成」の重視、④我が国の言語文化、⑤漢字指導、の改善充実に取り組むこととされる。また、学習の系統性の重視、授業改善のための言語活動の創意工夫、読書指導の改善・充実

が目指されている。

以上のような日本の学習指導要領の改訂を概括すると、総説では、情報リテラシーの向上と、考えを読みとり関連づけて再構成する力、学ぶ過程・考える過程が重視されていることや、他教科での言語活動の土台として国語科が位置付けられている様子がわかる。ただし、国語科は、自然科学や社会科学の視点から理解することを直接の学習目的とするのではなく、言葉そのものを学習対象としている、とその固有性も主張される。学習指導要領の総説では、PISAなどのグローバル市場が求める「リテラシー」に象徴される学力観が示されているが、教科ごとの学習指導要領の内容では、国語科固有の学力観や学習指導が示されており、完全には接合していない様子も見られる。

これらを包括した国語指導の目指すところとしては、総説で述べられているように、「思考の目的」を与え、「目的のよさ・正しさ・美しさを判断」する力、すなわち、包括的に物事をみて文脈を捉え、意味を生み出す力であろう。そのための指導を考える際、米国のカリキュラム改革におけるリーディング・ワークショップの位置づけを考察することは示唆に富む。

次節では、米国のカリキュラム改革について整理したのち、ルーシー・カルキンスのリーディング・ワークショップの取り組みについて紹介する。次に、幼小中一貫のチャータースクールでの授業観察及び担当者へのインタビューを通じて、コモンコアによるカリキュラム改革の中で、リーディング・ワークショップを取り入れた国語指導が、児童生徒の学力にどのような影響を与えているのかについて考察する。

2. 先行研究

2.1 米国のカリキュラム改革

米国では、グローバル市場で勝ち抜くために必要な「高次の思考力」を身に着けることを目的とし、「リテラシー」という言葉で、他教科の学習内容を「読み解く」力が求められている。各州の教育水準の向上を志向して策定された共通スタンダード（Common Core State Standards：以下、「コモンコア」）において、リテラシーの領域は、言語技術（English Language Arts：以下、「ELA」）と、各教科でのリテラシー（歴史、社会科学、科学、技術）について定められているが、全米学力テスト（NAEP）の8年生（中学2年生に相当）の結果から、情報の読み取りや根拠を持って主張することに課題があり、その克服が目指されている¹⁾。このように、「リテラシー」を「国語科」だけに限定しない考え方は、「読解」の範囲を限定しすぎた学力観への批判に基づいたものであった。

米国では、2002年に立法化された「どの子ども置き去りにしない法」（No Child Left Behind Act of 2001）では、「Reading

First」と呼ばれる読解力向上策が取られていた。これは、幼稚園から小学3年生までを対象にした連邦政府の取り組みであり、「科学的な根拠」に基づく取り組みに対して州に基金配分すると言うものであったため、学校では読解コーチと呼ばれるスタッフがデータ分析を行い援助する、などの取り組みがなされた²⁾。NCLB法の下でテストが強調されるにつれ、フォニックスを繰り返し覚えさせ、携帯端末を用いて個々人の定着を測るという行動論的教育方法が再び浸透した(加藤他、2008年)。綴り字と発音の規則性を重視するフォニックスが重視されたことから、子どもの生活経験に基づく理解や文章全体の意味を読み取ることを重視するホール・ラングウェッジなどの支持者からは批判されることもあった³⁾。コモンコアではこの議論に立ち入らず、どちらの立場も取り入れたものとされるが、テキスト分析を重視しすぎるコモンコアのELAが新批評的アプローチに偏りすぎているなどの議論もある。

2.2. リーディング・ワークショップ

ニューヨーク市にある教員養成大学で言語指導のプロジェクトに当たったルーシー・カルキンは、NCLB法の下で多くの商業プログラムに投資がされたが、芳しい成果は得られなかったとして、リーディング・ワークショップの重要性を主張している。

リーディング・ワークショップとは、中学校でライティング・ワークショップを実践していたナンシー・アトウェルが、その方法を読むことに応用して始めたものである(古田2010、p.49)。読解力は分解された細切れの文の説明を聞くだけでは向上せず、「読むことは読むことを通して学ぶ」という考えから、その授業は、ミニ・レッスン、個人や小グループ活動、カンファレンスやガイド読み、振り返りと共有により構成される。また、「読むことが苦手な子どもたちほど、読めない本を手に行っている」という事実から、一人ひとりの学習者が自分で選んだ本を読む、読んだ本について話す時間を確保する、と言うことが大切にされる。(カルキンス訳本2016、p.36)。

アトウェルは、ライティング/リーディング・ワークショップでは、教室でよくみられるような商業ベースのプログラムや教科書、暗記用語彙リスト、文法の授業、読書感想文の代わりに、書くことや読むことに夢中になること、ミニ・レッスン、詩をしっかりと読むこと、多様なジャンルの学習、レター・エッセイ、校正の方法、個別化されたカンファレンスがあり、これらはコモンコアを補ってあまりある、と主張している(アトウェル訳書2018、p.70)。アトウェルの主張は、コモンコアの下で「リテラシー」として他教科などでも「情報を読み取る力」が強調されている中で、国語科独自の「リテラシー」の在り方を示すものである。

アトウェルの学校でインターン生として 4 日間の観察を行い、アトウェルの翻訳・実践に取り組んでいる澤田(2017)は、日本では読解と読書の二分法により、授業では読解指導が中心に進んできたこと、学校図書館がカリキュラムと分断され曖昧な存在となっていたことに触れ、この分断を超えるものとして、生徒の個別の自由読書を核とするリーディング・ワークショップを紹介している。また、その実際に行うことで、日本の教室にあった形の実践が形作られ始めている(プロジェクト・ワークショップ編 2014)。澤田は、日本での実践につき、「本を楽しんで読む経験」「教師の観察と指導の下に行われる個別学習」に焦点を当てて観察した結果、生徒が様々なジャンルの本を選び楽しむ様子や、お互いの読書経験に関与し合う様子が報告されている(勝田・澤田 2018)。

2.3 ルーシー・カルキンズのモデル

米国では、1980年代にドナルド・グレイヴストドナルド・マレーにより、ライティング・ワークショップの取り組みが始まっていた。ルーシー・カルキンズも、彼らの「書くことについての研究プロジェクト」に取り組んだ経験から、リーディング・ワークショップの取り組み方を形作っていった(アトウェル 2018, p.27)。

ルーシー・カルキンズ(訳書 2016)のモデルでは、最初にミニ・レッスンが行われ、その後、一対一、一対二、もしくは小グループでのカンファレンス、必要に応じて全体への説明が行われるが、生徒が自分の力で読みに没頭することが中心にあり、授業の最後では、生徒がその本についてメモ書きを付箋に書いて本に貼り、教員が気づいたこと、良い読みや学びのシェアをした後で、生徒同士で気に入った箇所を紹介するなどの共有をして終わる、という流れである。生徒が読書家として育ってくると、ブック・クラブのように、同じ本を読んだ生徒同士で話し合うことで、より深い学びに至る場が設けられる⁴⁾。こうした学びのスタイルは、大学の研究室で同じ本を読みあい議論する様子に似ている。また、カルキンズは気軽にお互いの教室に入り、どのようなことをやっているかを積極的に学びあうことを推奨している⁵⁾。

小学校低学年ではブック・パートナーと一緒に読むことや、ワークショップに対する自己評価基準などが示されている。また、ミニ・レッスンを提示した後に「実際に試す」時間がとられている。その他、付箋を活用して話し合ったり、書くことで、読みと思考を深める方法を提示する(同、p.75, 77, 85, 201)。

カルキンズは、「ライティング・ワークショップにおいて、評価基準に基づき生徒がどれだけ成長したかという観点でフィードバックを丁寧に行うことで生徒の書く力は伸びる。それは、コモンコアの重要視しているところと一致している」とコ

メントしており、コモンコアの影響を無視できない様子も伺える⁶⁾。

ナンシー・アトウェルの『イン・ザ・ミドル』など、ライティング/リーディング・ワークショップに関する翻訳にかかわっている小坂(2019)は外国語としての英語学習に応用している。ミニ・レッスンに着目し、読む楽しさと読み方を知っている大人が、学習者が自分一人でそれをできるようになるような関わり方をすることの重要性を指摘している(p.96)

このように、カルキنزのリーディング・ワークショップのモデルは、授業の冒頭でミニ・レッスンを行ったり、カンファレンスを行ったり、読書ペアやグループを形成したりする点でアトウェルの形態と共通する点が多い。アトウェルの実践が、生徒が夢中になっているかや、個人ごとの言葉がけ色合いが強いように見えるのに対し、カルキنزの場合は付箋や評価基準の活用などややシステムティックな部分が見えるのは、アトウェルが自分の教室の風景を描写しているのに対し、カルキنزプロジェクトのリーダーとして関わっているという立場の違いであろう。では、実際にカルキنزのモデルはどのように取り組まれているのだろうか。その実践の様子を見てみよう。

3. 調査結果

3.1 調査校の概要

米国ノースカロライナ州にあるケイプ・フィア探究センター(Cape Fear Center for Inquiry, 以下CFCI)は、教職課程を持つ大学の教員たちがデューイの教育哲学をもとに創設したチャータースクールであり、幼稚園から中学校(K-8)まで、一学年20人前後の規模である。その創設メンバーの一人である教員は、ホール・ラングウェッジの研究者であり、同校を筆者に紹介してくれた。以下は、2019年9月16日にリーディング・ワークショップの授業観察を目的として訪問した内容である。なお、同校には2017年9月8日に探究をベースとしたカリキュラムの調査を目的に訪れており、観察した内容を研究報告することについては了承を得ている。

カリキュラムのコンセプトは、ルーシー・カルキنزが前書を寄せている『Learning for Real』(Mills2014)という本が元となっている。リーディング・ライティング・ワークショップと、理科や社会などの教科横断型カリキュラムを結びつけることで、生徒が「真正の文脈」の中で学ぶことが目指されている(同、p.3)。同書のもととなっているサウスカロライナ州のチャータースクールとは、頻りに校長や教員が行き来する関係である。以下、6年生の言語技術の授業において、リーディング・ワークショップがどのように位置づいているかを見てみよう。

3.2 各学年での国語授業

まず、各学年での日本の国語の時間に相当する言語技術 (Language Arts) の授業の様子を見てみよう。幼稚園では、曜日やアルファベットを覚えるための歌を歌った後、ライティング・ワークショップに取り組む。1年生では、様々な活動を用意した島 (station) で子どもたちが作業を行うステーションワークに取り組んでいた。指定した子音を使う言葉のイラストを切り貼りする、同じ発音の言葉を書く、というものである。その間、先生の前で本を読むなどのカンファレンスを行う。このように、低学年では遊びや活動を中心とした学習となっており、「文字を読む」という直接的な指導ではなく、個別のカンファレンスが指導の中心となっている。

一方、中学年以降となると、「読み聞かせ」と「対話」の授業スタイルとなっていく。4年生では、教師がゆったりとした大きな椅子に腰かけて本を読み、生徒がカーペットやソファに思い思いに座り、それを聞く。教師は、主人公や中心となる問題を質問し、生徒はテキストを根拠に答える。好きな章について答えたり、比喩の読みとりなどが行われていた。机に向かって板書を書き写す、という時間はない。教師と生徒が、本を介して対話することが中心の授業であり、「本を読む」ということを大事にする雰囲気であった。5年生ではプロジェクト学習が行われていた。教師はソファに腰かけ、本を読み上げる。カーペットで寝そべて聞く生徒もいる。「gratitude って良い言葉だと思わないかい？」と、教師は時折コメントや質問を話しながら15分ほど読み上げ、生徒はわからなかった言葉や気に入った言葉を chrome book に入力する。4週間ほどかけて一冊を読み上げるということだ。その後、自分でその本に関する作品を制作する。パワーポイント、ジオラマ、レビュー、漫画、アウトプットの方法は幅広い。教員は「教師は情報を与えるだけ。運転と同じで、どこに行くか、何をするかは生徒が決めるべき」と話してくれた。

3.3 6年生のリーディング・ワークショップ

次に、6年生の授業について見てみよう。以下は、6年生の一日のスケジュールである。朝学習の時間は、基本的なスキルを身につけるため、習熟度別に分かれて行う。学力的に厳しい層には集中授業、中間層には補充課題、上位層は読書や作文を行う。6年生の学力判定テストの結果を見ると、他学年を含む同校の46人が受験し5人が不合格となったテストで、最も学力の厳しい層のうち4人が基準に達しているということで、一定の結果が出ていると評価していた。

1コマ目で言語技術を受けている間、クラスの半分は理科を受け、4コマ目は受ける教科が交代となる。以下は、4コマ目の言語技術の授業での様子である。教員は古代の市民化を専門

としており、学校の敷地をメソポタミア時代の地理に見立て、自分がその時代ならどこに住むかを考えて探索し、話し合うといった取り組みや、「選挙権年齢は引き下げられるべきか」などのテーマについて賛成意見と反対意見が掲載された雑誌を用いたディベートの授業など、社会科と言語技術を横断した授業づくりなども行っていた。

表 1.6 年生の一日

8:05-8:20	ホームルーム (advisory)
8:25-9:08	朝学習 (Enrichment Block)
9:10-9:55	特別授業 1 (朝)
10:00-10:50	1 コマ目 言語技術/理科
10:55-11:40	2 コマ目 数学/社会
11:40-12:05	昼食
12:05-12:55	3 コマ目 数学/社会
12:55-13:45	4 コマ目 言語技術/理科
13:45-14:15	休憩
14:15-15:00	特別授業 2 (午後)

リーディング・ワークショップが始まると、子どもたちは7つの島に分かれ、各々が選んだ本を読み始める。教員が巡回し、本のタイトルやページなどのメモを取り、一言、二言、会話を交わす。

毎週宿題が出されており、読書記録に、何時間・何ページ読んだかを記録し、保護者に課題が出されている。同じ本を読みとおすこと、漫画など一つのジャンルに偏らないことなどの注意書きが見られる。また、指定図書を読書記録もあり、每晚15分、一週間に一時間以上の読書が期待されており、一週間で読んだ時間、ページ数について保護者がサインをする。2時間であれば10点、1.5時間で9点、1時間で8点、1時間以下は6点、30分以下は2点とされる。

今回観察した授業では、冒頭でチェック・インが行われていること、生徒が自由に本を選び読んでいる点では、先行研究で見てきたようなリーディング・ワークショップの形式にのっとったものであるが、ミニ・レッスンがなく、カンファレンス中心に行われていた。これは、6年生の新学期であったことや、筆者が観察した際にたまたま行われなかった、ということも考えられる。しかし、全体として、生徒の主体的な選択や学習を重視している、という点では共通している。

なお、教員は、もっとライティングに力を入れたいが、コモンコアがリーディングを求めるため、そちらに時間を割かざるを得ないという葛藤を抱えていた。

CFCIの事例から、次のことが言える。まず、学年を通して、一斉教授型でなく、生徒が活動を選ぶステーションワークや、本をテーマとしたプロジェクト学習などの取り組みが行われていることで、生徒が自分で選び本を読むことを核とするリーディング・ワークショップの素地が培われているということだ。ただし、低学年での基本的な読み方の指導や、6年生での補充授業などフォロー体制も考えられていた。ここには、コモンコアの影響や保護者の要求もみられる。そのため、リーディング・ワークショップであっても、指定図書を課すということや、ライティング・ワークショップに十分な時間がとれないという様子もうかがえた⁷⁾。

4. 考察

日本の学習指導要領の改訂により、情報リテラシーの向上や、情報を関連づけて考えを構成する力が求められている。しかし、何のために思考するかという意味を付与することや、その目的のよさ・正しさ・美しさを判断することは、人工知能にない、人間固有の力である。また、他教科を読み解く「リテラシー」や言語活動の充実の土台としてだけでなく、国語科固有の目標として、「言葉」そのものを学習対象とする国語教育について考える必要がある。そこで、本稿では、同じく、グローバル市場の要請という文脈で国語教育が取り込まれる中で、改めてその固有性を保とうとするリーディング・ワークショップの取り組みに着目し、その授業を見てきた。

観察したチャータースクールでリーディング・ワークショップが取り組まれた背景には、同校の創立理念にデュイーを系譜とする進歩主義教育の考え方が反映されていたり、生活経験に根差して他者や環境との相互作用の中でテキストから意味を生成することを志向するホール・ラングウェッジの考え方があったことを確認した。こうした考え方に根差し、小学校低学年までの国語の授業は、テキストの読み方を教える、という形態ではなく、遊びや活動の中で言葉に親しむことと、教員との個別のカンファレンスを通じて指導するという形態がとられていた。

このような経験をもとに、中学年になると「読み聞かせ」を中心として、教師と生徒との和やかな対話の中で、テキストの読みとりや意味付けが行われる授業となっていた。また、高学年にあがるにつれて、一冊の本を読み上げ、その本をもとに自分でも作品を仕上げるなど、様々な表現方法で成果を発表するプロジェクト学習が行われていた。教員は、授業を車の運転に

例え、情報は与えナビゲーションするが、どこに行くのかを決めたり、実際に運転するのは生徒だと位置づけており、生徒の主体性が重視された。

6年生では、カルキンのモデルに沿い、教員はチェックインで生徒の読んでいる本やページを確認し、一人一人に言葉をかけていた。担当した教員は社会科との教科横断的な授業づくりにも取り組むなど、教科の枠にとらわれない指導にも関心を寄せていたが、コモンコアがリーディングスキルを重視するため、指定図書を課したり、ライティングに力を入れたいが時間を割けないなどのジレンマも見られた。また、朝学習で基礎的な読解指導を行い、学力保障を行っていた。

カルキンのモデルで授業を行っていたのは6年生だけであったが、このような生徒が自律的に読書活動を行うためには、低学年のうちから、自分で活動を選んだり、リラックスした雰囲気の中で対話を通じて読書に親しむ、自分なりの表現方法や自己発揮ができるという積み重ねがあったためだと考えられる。それぞれの授業は同じスタイルで行われたものではないが、学校文化の根底にある「探究」や生徒の自主性を大切にする雰囲気は共通していた。一方で、事例校のような小規模の学校であっても、足並みをそろえた一貫した授業スタイルを行うことは難しい側面も見られた。

日本で児童生徒が自由に読書するのは、「朝の読書の時間」であるが、直接的な指導がされることは少ない。一方、「リーディング・ワークショップ」では、読書計画や記録に基づくカンファレンス、読んだことについて話し合う時間など、自由な読書から学びにつながる仕掛けが用意されている。まずは、「朝の読書の時間」の取り組みを目的的に行ったり、「総合的な学習の時間」などを利用したプロジェクト学習の一貫として、「リーディング・ワークショップ」を導入することが考えられる⁷⁾。

注記

- 1) comonn core state standards initiative ホームページ リテラシー「introduction」「Key Design Consideretation」より
<http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/introduction/key-design-consideration/>
- 2) Scholastic「An Overview of Reading First」
<https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/overview-reading-first/>
- 3) ホールラングウェッジはお金を出して買えるような特定のプログラムや指導法を指すものではなく、最初に読解スキルを教え込むようなことをせずに実際の生活の中で必要に応じて言語を用いる中で学ぶことを重視するといった教育哲学を指す (Newman1985, p.1)。その取り組みには、ドナルド・グレイブやルーシー・カルキンの取り組みが参照されており、教師

の役割は「聞く」であるということや、生徒が書いているときの質問の仕方の重要性、生徒同士のピアカンファレンスはお互いが安心して話せる雰囲気づくりができて初めて機能することなどに触れている（同、p.125）。アメリカでは、個人の外部にある情報を内面化することで知識を獲得するという行動論に対し、ピアジェやヴィゴツキーの構成論に基礎を置き、知識を他者や環境との相互作用を通して内部で構成されると主張するホールランゲージ教育が1970年代後半から主張され始めた。読み書きの学習を階層的個別的なスキルに分け、教科書やワークブックにより読み書きの方法を教えるのではなく、読み書きの学習を全体的なものとして捉え、実生活に密着した目的のために学ぶ工夫がなされた。しかし、90年代に入ると、ホールランゲージ教育はシステムティックなアプローチや理論的裏付けに乏しいという行動主義派からの攻撃にあり減退した。（加藤他2018、p.133）一方で、1996年にカリフォルニア州で生まれた、フォニックスとホールランゲージ教育を合わせたバランストリテラシー教育(balanced literacy instruction)も注目されている。バランストリテラシー教育では、「私がする、みんなでする、あなたがする」を共通の柱として、「読み」（朗読や小グループでの意見交換、教師を伴いグループごとに同じレベルのテキストを読む、黙読）、「書き」（教師と生徒が構成プロセスを共有する、共同して計画したり構成を考えたり書く、個人で書ける用に小グループで指導する、個人で書く）を行うとともに、言葉の学習によりそれらを下支えするという枠組みとなっている。

- 4) Heinemann Publishing のホームページ
(<https://www.heinemann.com/series/60.aspx>)から、書籍に付随したルーシー・カルキンスの講義ビデオを視聴することができる。“Units of Study for Reading: Structures of Reading Workshops”
<https://www.youtube.com/watch?v=cgN2WUMW6zM&list=PLxGGAQHHckW6gcPxc6iQfMdkNxxKZvEn3&index=9>
- 5) Heinemann Publishing “How to Be a Good Reading Teacher”
<https://www.youtube.com/watch?v=WJr75lVTpB8&list=PLxGGAQHHckW6gcPxc6iQfMdkNxxKZvEn3&index=10>。
- 6) Avenues: The World School “Reading and Writing Project Workshop - 5 of 7 'Design of Writing Standards'”
<https://www.youtube.com/watch?v=mR5QI-8mG-Y>
- 7) また、カリキュラムコーディネーターによれば、教師によっては専門性を盾にして「自分のすることに口を出すな」という教員もおり、必ずしも学校全体で足並みをそろえてリーディング・ライティング・ワークショップに取り組んでいるわけではないということだ。前年の自然災害の影響も無視できない。カテゴリー5という、数十年に一度の規模のハリケーン・フロー

レンズが当地を襲ったことから、カリキュラムに1か月程度の遅れがでた状態が解消されないままであった。当時は、被害にあった教員も多く、避難していた生徒たちと連絡をとり、救済や支援のために動き回る日々が続いた。

- 8) 近年はビブリオ・バトルの取り組みも紹介されるが、リーディング・ワークショップは誰かと競うのではなく、ゆっくりと自分なりに読み込み、対話し、ライティング・ワークショップを通じて粘り強く作品を作る過程で学ぶ点が特徴である。
- 9) インターネットサイトについては、2021年1月22日に確認した。

参考文献

- 1) 小坂敦子「ミニ・レッスンー母語から外国語のリーディングへ」『愛知大学 言語と文化 No. 41』、2019年、pp.83-100
- 2) 勝田光・澤田英輔「リーディング・ワークショップによる優れた読み手の育成ー1時間の授業過程の分析ー」『国語科教育 84』、2018年、pp.58-66.
- 3) 加藤泰彦、長廣真理子、尾崎恭子、2008年、「幼児・1年生におけるビッグブックの実践的研究ー米国におけるビッグブックの理論と実践の調査報告第一集」『中国学園紀要』第7巻、pp.131-138.
- 4) 澤田英輔「読書指導におけるリーディング・ワークショップの意義」『筑波大学附属駒場論集 56』、2017年、pp.157-169
- 5) 古田新一郎『「読む力」はこうしてつける』新評論、2010年
- 6) 峰本義明「短期大学におけるライティング／リーディング・ワークショップの実践」『新潟青陵大学短期大学部研究報告 第49号』2019年、pp.51-62
- 7) エズメイ・ラジー・コデル著 相原真理子訳『本を読むっておもしろい 新人先生の奮闘日記』白水社、2003年
- 8) ナンシー・アトウェル著 小坂敦子・澤田英輔・吉田新一郎編訳『イン・ザ・ミドル ナンシー・アトウェルの教室』三省堂、2018年
- 9) プロジェクト・ワークショップ編『読書家の時間 自立した読み手を育てる教え方・学び方【実践編】』新評論、2014年
- 10) ラルフ・フレッチャー&ジョアン・ポータルピ著 小坂敦子・古田新一郎訳『ライティング・ワークショップ 「書く」ことが好きになる教え方・学び方』新評論、2007年
- 11) ルーシー・カルキンズ著 古田新一郎・小坂敦子訳『リーディング・ワークショップ 「読む」ことが好きになる教え方・学び方』新評論、2016年
- 12) Heidi Mills, "Learning for Real", Heinemann, 2014.
- 13) Judith, M. Newman, *Whole language: theory in use*, Heinemann, 1985.
- 14) Frey, B.B., Lee, S.W., Tollefson, N., Pass, L. & Massengill,

- D. (2005). Balanced literacy in an urban school district.
Journal of Educational Research, 98, 5, 272-280.
- 15) Metropolitan Nashville public schools, 2012, Balanced literacy reference guide

第四章 「専門職の学習共同体」のデザインと校長の役割 —カリキュラム変革期の米国ミドルスクールの事例から—

1. 問題意識

米国では、Common Core State Standards（以下、コモンコア）が示されてから、高次の思考力育成をテーマとするカリキュラム改革が行なわれてきた。ⁱ

2015年の全米学力テスト（National Assessment of Educational Progress: NAEP）では、12年生の数学では4年生、8年生ともに低下した。読解では4年生は変化が見られないが、8年生はやや低下という結果だったⁱⁱ。数学では、下位層（10%, 25%）の得点が低下し、「基本」（Basic）に届かない生徒が増えた。一方で、上位層（75%, 90%）の得点は変わっていない。この結果から、カリキュラムの変革により低位層の学力低下が危惧される。

こうした状況の中で、「専門職の学習共同体（Professional Learning Communities、以下 PLCs）」は、新たなカリキュラムに対応する教材開発、授業研究を行なう場として注目が高まっている。

「学習共同体」という言葉は、状況的学習論や組織学習論に対する関心を背景とする。日本では、センゲ（P. Senge）の「学習する組織」論を出発点として、校長のリーダーシップ研究や海外理論の整理が行なわれてきた。PLCs 論は、質の高い教育成果の追及や、知識社会における学校モデルが模索される中で注目されている（織田 2012、福嶋・佐々木・大庭・栗田 2017）。

例えば、北米で採用する学校の多いデュフォー（R. DeFour）のモデルは、「①生徒は何を学ぶか」「②生徒の学びをどのように測るか」「③生徒が学んでいなければどうするか」「④生徒が学んでいればどうするか」という具体的なアジェンダを設定することにより、教科が分化する高校において教師たちの議論の土台を作るという効果が見られる。米国の多くの州でコモンコアが採用され、「①生徒は何を学ぶか」について一定の共通理解となる基準が示されることで、同モデルが学校の中で変化していく様子も見られる。その変化の過程には、教師たちが何を自分達の専門性と定義するかという組織アイデンティティの形成があり、外的アカウンタビリティが要求する「学力達成」を「ケア」の価値観で意味づける分散的リーダーシップの発現も見られた（新谷 2014b）。

デュフォーの理論を整理した織田（2016）の論考の中で、特に重要な点は PLCs の 4 つの柱の中に、「私たちはなぜ存在するのか（使命）」「ビジョンを実現するためにどのように行動する必要があるのか（価値）」という項目を立てている点である（同、p. 216）。PDCA サイクルで知られる従来のマネジメント・サイクルは、外的アカウンタビリティの高まりの中でノルマ管理の手段となり、やもすれば教師の自律性を奪う危険性

もある。近年のチームコーチング論（ホーキング訳書 2012）とも共通するこのデュフォーの指摘は、教師自身の中にあるやりがいの源泉に気付かせ、生徒へのアプローチを省察する軸を与えるものである。この使命や価値をマネジメント・サイクルの中にも含めることで、アージリス（C. Argyris）のいうダブル・ループ学習が生じる組織モデルが示される。すなわち、教師個人のもつ価値やその集合体としての組織文化の基底を確認し、問い直す機会が設定されている。

ただし、PLCs 論から示唆を得ようとする際に、日本での文脈の違いを考慮する必要がある。日本では、先輩教員との交流や授業研究の場が、教師の専門性発達を支えてきた。しかし、教員の多忙化や学校現場で生じる課題の複雑化により、こうしたインフォーマル・ラーニングが十分に機能しなくなってきており、PLCs は、これらを補完するものとして期待される（坂田 2013）。そこで、量的調査に基づき、PLCs が教師の授業力に影響を与える上で、校長のリーダーシップを教師が実感しているかが関係しているという指摘（露口 2013）や、授業研究の場を PLCs とするためにどのようにデザインするか、また授業以外のテーマに広げていくかという指摘（千々布 2014）がなされているⁱⁱⁱ。

このように、PLCs 研究は、海外理論の紹介や日本の授業研究や「学びの共同体」との整理の中で行なわれてきた。しかし、日本への示唆を考えた場合、学習指導要領の改訂に対応する組織開発を進める上で、具体的にどのように PLCs 開発を進めていけばよいのかを示す必要がある。また、日本では、平成 29 年 3 月に学習指導要領の改訂が告示されたが、教師の無限定な役割規定が多忙化を生じさせる中で、新たな授業開発の余力を生み出すことが難しい。そこで、カリキュラム改革に対応する米国の学校での PLCs で、具体的がどのようにデザインされ、話し合いがなされているのか、また PLCs が機能するために、校長がどのような役割を果たしているのかを明らかにし、日本への示唆を導きたい。

2. 研究手法

米国ノースカロライナ州沿岸部のミドルスクールで、PLCs の調査を目的とし、2017 年 9 月 5 日～8 日にかけてフィールドワークを行った。調査校の生徒数は 795 人（黒人 166 人、ヒスパニック 134 人、白人 484 人）であるが、訪問時点では申込者が 835 人で調整中とあり、年々増加している。約 6 割の生徒が昼食減免対象であり、これは州平均（34%）の倍である。教師は 51 人であり、カウンセラー 2 人、司書 1 人がこれに加わる。州テストの結果は、読解、数学ともに州平均を下回るものの、PLCs の取組みに伴い上昇する傾向にあり、貧困生徒のみを見た場合、読解と数学双方の通過率では州平均を上回った^{iv}。しかし、コモンコアに対応したテストになった後に低下傾向に転じ、調査時には南部地域教育委員会（SREB: Souther Regional Education Board）の基準で低パフォーマンス校とみなされ、数学科の教師は 8 日間の研修を受けるために、しばしば学校を空ける必要があり、そのために代替教員の調整に苦慮していた。

2008 年から継続的に校長にインタビューを行い関係ができていたこと

から、討議や授業に自由に参加し、撮影・録音を許可された。また、観察したことについて校長やガイド役の教員と意見交換を随時行ったり、職員会議の場で調査結果を発表し教員からのフィードバックを得ることで解釈の手がかりとした。

ここで、過去の調査結果について確認しておこう。2009年から2012年まではデュフォー（R. DuFour）モデルでのPLCsを行なっていた。すなわち、①何を教えるか、②どのように測るか、③うまくいっていないこと（生徒・単元）についてどうするか、④うまくいっていること（生徒・単元）についてどうするか、という議題で、学年別の教科チームで討議を行なっていた。その後、コモンコアに対応するための教材開発、授業開発が急務とされたことから、2012年頃から地域の大学教授なども参画し、新たなPLCsのモデル開発が試行錯誤された。

筆者が前回フィールドワークを行なった2014年度には、①共通の形成的評価のためのテストづくり、②よくできる生徒・できない生徒をデータで確認、③それぞれへの対応策を協議、という議題で討議が行なわれた。討議中の会話から、実践の共有、実践と目的の整理、仮説と実験に基づくケースの収集、実践例の追試、学びの証拠の収集、多様な視点による深い解釈などが見られ、ここに分類される会話の種類とチーム内の関係性との間に、一定の段階が見られるという仮説を立てた。ここから、前回の調査では、PLCsの成熟度合いは、「集まって、学校全体で共有されている議題の少なくとも1つが設定され、生徒をより理解するための話し合いがされている」状態から「データに基づき話し合う中で新たなアイデアが生まれ、時折自分達の努力してきたことを踏まえて良いチームであることを実感する」状態、「生徒が実際に何を学んでいるのかをよく理解し、質の高い形成的評価の方法やナレッジマネジメントが行なわれ、実践の省察と継続的な改善が行なわれる」度合いに分けられる、と結論した（新谷2015）^v。

これら過去の調査を踏まえ、今回の調査では、①PLCsでの議題、②資料や教材、③メンバーの会話、④校長の介入を観察の軸として設定した。6年生、7年生、8年生のELA、数学、理科、社会の計11のPLCsを観察した（8年生理科のみ観察していない）。

3. 調査結果

PLCsの取組みはチームごとに違いが見られ、確認テスト（Common Formative Assessment: CFA）の結果を、縦軸にクラス、横軸に単元をとり、弱いクラス・単元を詳細に分析するチームや、ワークショップ形式の授業を行った教員の実践を検討するチームなどが見られた。以下、学年ごとにそのデザインと校長の役割を見ていく。いずれのチームも3～5人程度で構成され、6年生では複数科目を兼任する教員も見られた。なお、全米教職専門基準委員会（National Board for Professional Teaching Standards）の資格認定を受けた教員にはNBCT、AVIDプログラム（Advancement via Individual Determination）^{vi}に基づく授業をした経験をもつ教員にはAVIDと括弧書きで示した。

①6年生

「エネルギーはほとんどわかっていなかったみたいだからしっかりしたいな」「じゃあ、毎時間、内容を確認するようにしましょうか。」と、週末のテスト結果に基づき、次週の計画を話し合いながら修正していく。「もう少し語彙をしっかりしたいな。」という話から、別の教員が語彙テストのパワーポイントを紹介したり、「*Science101*」と名付けられた他学年の教師が作成した語彙集の活用が検討される。

(6年生理科 PLCs のフィールドノート 2017.9.5)

6年生の理科のチームでは、単元の要約や用いる語彙、コモンコアの基準（教科横断リテラシー）が確認された後、毎週金曜日に行っている形成的評価としての小テストの結果に基づき、その週の計画を振り返り、次週の計画を修正していた。こうした話し合いの中で、お互いの持っている授業教材の共有が図られていた。^{vii}

また、郡からは示される週間計画のフォーマットは『理解に基づくカリキュラム設計』を提唱するウィギンズら（G.Wiggins&J.MaTighe 訳書 2016）のデザインが参照されており、単元における「重要な問い」や、「①先週と異なる授業方法」「②何がうまく行ったか」「③その授業方法を次回用いるために、学校が何か違うことをする必要はあるか」「④今週、違いをもたらす為にはどちらの授業方法を用いるべきか」などの議題が見られた（同書 p.319）^{viii}。

言語技術（English Language Arts、以下 ELA）のチームでも同様に「重要な問い」を含めた授業計画が立てられていた。また「生徒が学ぶこと」「生徒ができるようになること」という項目や、パフォーマンス評価などの項目が並んでいた。単元計画のフォーマットは理科 PLCs と同一のデザインではなく、上半分はコモンコアのどの基準に対応する目標かなどウィギンズらの示すフォーマット（同書 p.27）に依拠するものであるが、下半分の活動計画は、3つの活動を簡単に示すものであり、「Where to」の頭文字^{ix}で詳細に活動計画をデザインするウィギンズらのモデルではない。討議では、各活動における形成的評価の方法や結果について話し合うことに時間が割かれていたが、評価ルーブリックそのものについては簡単に示されるにとどまっていた。スマートボードに掲示された計画や教材をもとに、診断的評価としてのプレテスト結果の振り返りや語彙力を高めるための方法、個人指導のスケジュール案などを議題として自由に話し合いがなされ、しばしば「あなたの話を共有して」と、お互いの実践の共有が図られていた。

社会科では、School net と呼ばれるサイトにテスト結果を入力する方法がバーコード方式から QR コード方式に変わったが、システムのバージョンアップが済んでいないために入力になっているといった情報共有のほか、ワークショップ形式で、生徒たちが「発表者」「芸術家」「交渉役」など様々な役割をグループ内で担当してメソポタミア時代の地図を紹介する STICKS と呼ばれる若手教員（AVID）の実践の共有がされ

ていた^x。

数学科では、診断的評価としてのテストで、選択肢すべてを選んでいる生徒をどのように扱うかや、子どもの名前を縦に、各設問の正答率を横にしたフォーマットの共有が行われ、4,5年生段階の内容が定着していないために次週の計画で復習を入れるかどうかの話し合いが行われた。

理科や、ELA ではパソコンを用いながら、週間計画を確認したり、教材の共有をしながら話し合っていたが、社会科や数学ではパソコンは用いられていなかった。

校長は、毎週火曜日、水曜日の午後に 1 コマをとって開かれる各学年の PLCs を渡り歩く。6年生の PLCs での校長の役割についてみると、理科では、「大変な子どものことを考えたら、指導主事のドキュメントを面倒でも探さないといけないわね」と、郡のリソース活用を促したり、ELA では「どういうやり方をするといいかしら？」と教員の思考を促す質問を投げかけたり、購入が必要な教材をその場で決断していた。社会科では、テストや計画を気にしていない年配の教員に、「郡のペーシングガイドから一週間以上遅れないように」と釘を指す場面もあった。

②7年生

7年生理科では、何年か一緒のメンバーなので細かなことの打ち合わせがなくても話が進み、発注すべき備品などが確認されていた。一方、新メンバーを加えた 7年生 ELA チームでは詳細な点まで話し合われていた。このように、メンバーが固定されることで話し合いがスムーズに進むというメリットがある。新しくメンバーが加わることで冗長さの高い会話となるが、それはチームとしては省察のチャンスにもなる。6年生の理科や数学でもされていたように、生徒別に問題ごとの正答データを示すエクセル表が共有され、4年前のプレテストをさせた結果、どの領域の問題ができていたかが確認されていた。また、生徒に絵や写真などを自分たちでつけた独自の語彙集を作成させてみてはどうか、などの話し合いが行われていた。

数学科では、テスト結果を確認した後、F の文字を座標軸に描き 3 倍した図を答える問題や、 $\frac{2}{3}$ マイルを $\frac{1}{2}$ 時間で走ったときの時速、という問題に多くの生徒が苦しんでいたなど、問題分析が行われていた。

ELA では、郡のペーシングガイドを画面に移しながら、習熟度の高いクラス (Academically or Intellectually Gifte : AIG) の様子や、そのクラスで扱っている教材について話し合われた。ペーシングガイドで扱うことになっているマンガで良いものがなかったので別のものを探した、などの情報提供がされていた。また、「article を新聞記事のことだけだと思っている」「文法ができていない」など、6年生として必要な学力が身につかないまま 7年生に上がっているという話から、昨年の 6年生 ELA の PLCs の週間計画や討議メモを見てみようという話になっていた。また、夏休みの教員研修で共有された小テストや練習問題の活用について検討された。

校長が、他の学年の教師が行っていた色ペンを用いて視覚化する授業の様子を紹介し、もし必要なら郡から備品がもらえると、リソースに絡

めた提案をするが、ELA のリーダー教員 (NBCT) は、「線や波線を引く授業でよいのでは」と、躊躇を見せた。

ELA には昨年まで 8 年生にいた教員が新しく参加していたが、その教員がよい質問をすることで会話が引き出されていた。PLCs での討議の後、廊下で校長と新しく入ったメンバーが立ち話をする場面があった。校長は、建設的な意見を引き出す質問をしたことを評価すると、新しく加わった教員は PLCs のリーダーが AIG クラスを中心に討議をすすめるため、それ以外のクラスの議論がなおざりになることを漏らしていた。

社会科では、これまで高校で教えていた教員が確認テストを提案するが、「難しい」と他の教員が難色を示した。「高次の思考力を高めるような質問を授業でし続けていけば、生徒もそのうちに慣れます」と、提案した教員は反論する^{xi}。校長は、「よくできる生徒を対象としたものと、そうでない生徒を対象にしたものとの 2 つを考えてほしい」と要請した。討議後、廊下で同じ PLCs のメンバーが校長に「彼のはほとんどコピー。去年の生徒もついてきていない。」とこぼすと、校長は「彼は歴史は教えるが、子どもを教えない。声が大きいのので誰もノーと言わない。私が言わないと。」と、返していた。このように、PLCs の規模が小さいことで人間関係が固定化され、意見がいつづらに際、会話や思考が滞ることがある。そこで、新たなメンバーを入れたり、そのメンバーが発言しやすいように介入したり、別の学年や教科の様子を伝えるという役割を校長は担っている。

③ 8 年生

8 年生 ELA では、進捗確認やクラスごとのテストの平均値と、クラスの上位・下位生徒を議題として話し合いがされた。「習熟」(正答率 60%) から、上に、下に、大きく離れている生徒が確認され、ミスが多かった問題、少なかった問題が確認される。ここに、2014 年度に訪問した際のデュフォーのモデルから発展させた PLCs の議題の踏襲を見られた。また、リーダー(NBCT、AVID)はしばしば「それは AIG 向けのクイズ(確認テスト)なのでどうかな?」と、生徒の習熟度にあった確認テストづくりを促していた。これは 7 年生 PLCs での校長の指摘と同じである。リーダーは、自分が作成した問題やカリキュラムプランを惜しみなく提供していく^{xii}。

話し合いの中で、州が行っているテストについての話題となったが、「授業でやっている内容からするとジョーク」と、授業内容との乖離に不満を漏らした。授業では高次の思考力を高めるように工夫を凝らそうとしているが、テスト内容がその工夫を測るようなものになっていないという不満である。教員は、あるプエルトリカンの女子生徒の事例を話した。「神様は、おそらく/たしかに、助けてくれる」と、程度を示す副詞の違いを問う文を模造紙に書き、テキストの内容に基づき答えをポストイットで貼っていくという授業で彼女が「私は神様には救われないかも」と漏らした。理由を問うと、「私は宗教が違うから」と答えた。彼女の答えは、文法的には未熟であったが、注意深くテキストを読み、且つ自分の考えを述べるができる知性を持っていることを示すものであ

るが、現在のテストでは彼女の知性を測ることができない、という。

不満は教科書についても及び、郡から「紙の教科書は子どもが汚すから渡せないと言われた。子どもだから汚すのは当たり前、それよりも子どもの学ぶ環境を整えることが重要なのに！」と怒りを露わにした。

社会科では、テスト結果のデータからクラスの状況を確認しているところに、校長が進捗の確認を行う。リーダー（NBCT、AVID）は、「植民地時代からセクショナリズムに移る所です」と、単元のつながりを説明する。これまでに習っているけど、忘れていたことをどのように復習するかという話題となり、図書館で調べ学習をすることが検討される。リーダーから、良い導入ビデオを探してもらうようメンバーに依頼する場面もあった。

今回の観察の中で、最も口が重かったのが数学 PLCs のチームである。その背景には学校評価に関係するテスト結果が想定していたよりも低かったことが影響している。画面に映し出された郡のペーシングガイドを見ながら教員たちが「これ（郡のペーシングガイド）をしなくては行けないの？」とでも言いたげに固まっていた。校長が話を続けるよう促すと、「（郡のペーシングガイドには）中身は良いものもあるが、ペースが問題」「（どうしてよいかわからないので）このところ毎日、明日何を教えるかを話し合っています」「これは無料のものですか？お金をかけたらか使わないといけなくて？」「郡のペーシングガイドには、ところどころ違うなって感じる部分があって、そうした部分があると信頼性に欠けるんです。」と、郡の提示するペーシングガイドやベンチマークテストを中心として不満が吐き出されていく。もう一方の画面には、Assessment Project と呼ばれる郡とは別の数学関連サイトや Mathematics と呼ばれるオンラインの対戦型数学ゲームの画面など、それぞれの教員が良いと思って取り組んでいるものが映されている。特に、数学では 5 年生段階でのカリキュラム移行が 2014 年度の観察時にも課題となっており、州テストの結果でも大きく低下したことで、教員たちはナーバスになっていたと考えられる。そこに加え、郡のペーシングガイドやベンチマークテストと自分たちの授業内容との乖離、学校評価が低いことで学外研修に出かけないといけなくて状況で、教員たちは身動きが取りづらくなっていた。校長はひとしきり話を聞き、「（郡のペーシングガイドに）納得いかないというなら、あなたたちはプロフェッショナルなんだから。」と、教員の専門性への信頼を示し、「どのような手伝いができるかしら」と具体的に支援できることについて話を聞き始めた。

4. 考察

上記において、カリキュラム変革に揺れる米国の学校において、「専門職の学習共同体」がどのようにデザインされ、校長がそれをどのように支援しているのかを見てきた。以下、項目ごとにまとめておこう。

① PLCs における議題

PLCs における議題を見ると、データの振り返りと次週の予定、トピ

ックごとの生徒の習熟度の振り返りや、できていない単元やクラスを明らかにする、という議題が並んでいた。「習熟」から大きく離れている生徒の確認という議題は、2014年度のPLCsでデュフォーモデルから、近隣大学で協働して研究開発をする教授が提案したモデルに移行したときのPLCsの定型質問の内容を踏襲していた。今回の調査では、最もミスが多かった問題、少なかった問題の確認という項目が加わっていた。この議題の変化から、同校のPLCsでは「授業難易度が適切かどうか」「授業についていけない生徒、簡単すぎると感じている生徒がどの程度いるか」という「通過率」の数量的な確認だけでなく、「どの内容が定着しているか、いないか」という、内容面での質的な確認に時間が割かれるようになったことがわかる。

また、週間計画のフォーマットからは、「重要な問い」「①先週と異なる授業方法は何か、②何がうまく行ったかのか、③その授業方法を次回用いるために、学校が何か違うことをする必要はあるか、④今週、違いをもたらす為にはどちらの授業方法を用いるべきか」「生徒が学ぶこと・できること」などの項目が並んでいることから、ウィギンズらの言う「逆向き設計」のフォーマットが参照されていたと考えられる。

②資料や教材

PLCs内で参照される資料としては、コモンコアの基準を明示した単元計画及び週間計画や、郡のペーシングガイド及び参考資料、プレテスト結果を生徒と問題別に分析したデータ、教員が自分たちで探してきた教材例などであった。

単元内での活動ごとに理解度の確認方法が明記されていた。これは、デュフォーのモデル（①生徒は何を学ぶか ②学んだかどうかをどのように測るか ③学んでいない場合どうするか ④学んでいる場合どうするか）が一定程度浸透していたところに、ウィギンズとマクタイの「逆向き設計」のフォーマット（①求める結果を明確にする ②証拠を査定する ③学習経験を計画する）が入ってきたことから、どちらもモデルも形成的評価を重視していることが影響していると考えられる。

また、ウィギンズらはスタンダードを「問い」の形にすることが重要としているが、PLCs内でも「重要な問い」の共有がなされ、授業の際には各教室に「重要な問い」がコモンコアの基準とともに貼り出されていた。日本の授業研究の場では、授業内での発問研究の比重が高いのに比べ、PLCsの場では「重要な問い」で串刺しにした単元設計の比重が高かった。これは、日米でのナショナル・カリキュラムの影響力の違いや、教師指導用の教科書の作り込みの違いなども影響していると考えられる。

また、疑問に思ったことや資料を参照する際に、その場でタブレットやPCを操作し、画面で共有するICT環境が整備されていた。郡の提示するペーシングガイドや、教員たちで作成する週間計画にはリンクが貼られており、そこから教材や共有ドキュメントに行けるようになっている。これは、国から加盟を強く後押しされていたテスト・コンソーシアムにおいて、オンラインテストへの移行が進められていた結果、学校でも生徒がタブレットを自由に使える環境整備に予算が割かれてきたこと

の副次的効果と言える。一方で、紙製の教材が不足しているという状況もあり、目の前の子どもたちのために最善の環境を整えてあげたいという教員の不満も見られた。

③PLCs での会話の様子

PLCs での会話からは、デュフォーモデルから脱して、計画や教材について自由に話し合う様子が伺えた。これは、カリキュラム改革への対応のため、より切羽つまった結論を出す必要があることが影響していると考えられる。デュフォーのモデルの議題に沿って、テスト分析をして、生徒の理解度を確認して次週の計画を修正するだけでなく、「あなたの話を共有して」と、それぞれの見つけてきた教材や授業ストラテジーを自由に話し合い、STICKs などのワークショップ型授業手法の紹介など、互いの実践や経験、知識を持ち寄り、新たな授業戦略を考えるという、ナレッジマネジメントの意味合いが強い場となっていた。

コモンコアにより共通の目標が示されたことや、2002 年からの落ちこぼれ防止法 (No Child Left Behind Acts : NCLB 法) の元でテスト結果を細かに見ていくことが課されてきたという下地の上に、カリキュラムについては十分に定まらないままに結果のみが重視されるという環境が、ある種 PLCs の中で創造的な雰囲気をもたらしたとも言える。その背景には、安心して討議できるよう働きかける PLCs リーダーのファシリテーションや、校長の支援的なリーダーシップがあった。ただし、その測定方法であるテストやペーシングガイドに対する不信感を払拭することは難しかった。

PLCs リーダーが会話の中で果たしている役割を見てみると、「あなたはどう考えますか」と話を振る (ファシリテーション)、議題の確認と討議全体の進行 (オーガニゼーション)、メンバーの提案を支持する (サポーター)、メンバーに計画策定やリソース探しを依頼する (リクエスト)、自作の問題や資料の提供 (ギヴァー)、郡から提供されたカリキュラムプランの紹介・仲介 (メディエーター)、メンバーから提供された形成的評価について、内容が難しすぎないかなどと指摘する (クリティック)、などが見られた。データ分析 (アナリスト) や、パワーポイント資料の作成 (プレゼンター) については、PLCs のメンバーで長けている人が担うという様子であった。

また、PLCs での会話は、メンバーとして一緒に活動する期間が長くなると冗長性が縮減されるため、教材発注などがスムーズに行われていた。新しいメンバーの入った PLCs では、やり方を一から確認しながら進めることから、冗長度の高い会話となっている様子が見られた。新しいメンバーが建設的な質問を投げかける場面もあり、PLCs 内の予定調和的な会話を見直す省察のチャンスともなっていたが、そうした発言を許す雰囲気を創る上で、校長の同席が影響していたとも考えられる。

最後に、同校における PLCs のデザインの変化をまとめておこう。NCLB 法のもと強く外部からのアカウントビリティが求められた導入時は、デュフォーモデルに従い「①生徒は何を学ぶか」「②学んだかどうかをどう測るか」「③学んでいなければどうするか」「④学んだ生徒はどうするか」など議論の土台や方向性、軸づくりがなされた。次に、近隣大

学の教授と共同して授業観察などを取り入れて PLCs の新たなデザインを模索する中で、「習熟から上下に大きく離れている生徒は誰か」など、データ分析の精緻化などが行われた。そして、コモンコアによりカリキュラム変革が本格化する中で、ウィギンズらのフォーマットに依拠しながら、「重要な問い」などを含む単元設計の比重が高まった。なお、この変化の過程では、一貫して形成的評価としての小テスト（クイズ）の開発が行われてきた。

④校長の役割

各 PLCs の討議には校長も参画しており、そこでの介入方法を見ると「どういうやり方をするといいかしら？」と思考を促す質問、他の PLCs での話し合いや授業実践の紹介、購入が必要な教材の即時決断、授業実践に関係する郡のリソースの活用、テストや計画を気にしていない教員への注意、若い教員が言いづらいことの代弁、などが見られた。

特に、様々な PLCs を渡り歩き、ミツバチのように別の PLCs での話し合いの果実を手渡していくことも校長の重要な役割である。これは、物理的に動き回れるのが校長だけであるという要素以外の要素も含まれる。時間的制約から副校長も校長とは別に PLCs に同席することもあったが、校長のように他の PLCs の実践を紹介し、介入するという場面は見られなかった。また、グループメンバーの関係が固定化しているために話題が偏ったり、「ノー」と言いづらい雰囲気があるときに、質問や要請という形で介入できることについても、校長という立場が少なからず影響している。また、PLCs のリーダーや、「Strong Teacher」と呼ぶように授業実践に定評のある教員と校長が、一時期同僚として働いたり、個別に話し合うような関係性ができていることも影響しているだろう。

PLCs が「専門職の学習共同体」として機能する上で、特に重要な校長の役割は、依然として残るテストのプレッシャーから教員を守り、自分たちの専門性や信念に基づく授業開発を支援するという姿勢である。

学校の良くないテスト結果が新聞に掲載される前日、校長はそのことをどのように教員に伝えるかを悩んでいた。職員会議で、自校が低パフォーマンス校になったこと、それが翌日の新聞にのることを伝えると、薄々とはわかっていたことながら、教員が落胆の雰囲気を見せた。校長は、いつも見せる厳しい表情を残しながらも、「みなさんがやっていることをやめないでほしい。」「テストのために教えることはしないで」と教員を支持する言葉をかける。

校長に初めて出会った 2008 年時点では、校長は生徒・教員に厳しい姿勢を見せていた。隣接する高校が PLCs の取り組みで取り上げられ、郡全体として PLCs に取り組むようになっていった。同校でも PLCs の取組の後、テスト結果が高まっていったが、コモンコアの導入に伴い、思うような結果がでない時期が続いた。しかし、PLCs を通じて教員たちの協働の様子を見て、授業の変化を見てきた校長は、教員たちの取り組みの確かさを信じていた。例えば、「宗教」の問題で取り上げたプエルトリカンの子供の話のように、テキストについて深い理解をしているが、文法的には未熟な彼女の知性が測られない矛盾など、対話的な授

業への移行に教員が挑戦することで芽生え始めた生徒の変化を校長は重視した。

校長が PLCs に同席する際に見せた支援的リーダーシップや、PLCs での介入方法は示唆的であるが、特に「私たちはテストのために教えるのではない」という言葉に表れるように、内部アカウンタビリティを構築するための価値観を示したことは、PLCs の土台となる教師の自律性を担保する上で重要である。

最後に、今回の結果を踏まえた日本への示唆をまとめておく。PLCs の実践は、今後、日本でも学校単位でのカリキュラム開発を行う際の討議の場のデザインとして一つのモデルとして考えられる。

日本では東井義雄の「いなむらの火」の授業に見られるような「まちがいを大切にす」授業展開や、斎藤喜博の「○○ちゃん式まちがい」のように子どものつまづきを多様に解釈することで授業改善につなげてきた授業研究の歴史があり、これは稲垣忠彦の授業カンファレンスを介して、佐藤学の「学びの共同体」の基礎となっている。しかし、しばしば「学びの共同体」の研究協議の場で、授業での「ジャンプ」^{xiii}を促す課題開発が弱いと指摘される。板倉聖宣の「仮説実験授業」や有田和正の「ネタのある授業」、向山洋一の「教育技術法則化」運動など、日本では一時間の授業について、学外ネットワークやメディアを通じて研究がされることが多かった。しかし、「カリキュラム・マネジメント」が求められる今日において、学校を基盤として単元設計を志向した PLCs のデザインは検討に値する。

また、各 PLCs のリーダーが発揮した分散的リーダーシップの在り方や、外部のテスト圧力に抗する校長の支援的リーダーシップや学校組織文化の価値形成への貢献についても参考となる。

今後の研究課題として、PLCs の成熟度と当該学年・科目における貧困生徒の学力の変化の検証や、校長交替後に PLCs が機能するために何が必要か、また「重要な問い」がどのような場で開発されるのかを、教育委員会でのインタビューも交えて明らかにすることが挙げられる。

補記 PLCs の形骸化

2019年9月17日、昨年のハリケーンで訪問できなかった間に、同校の状況は一変していた。PLCs を導入し、2017年12月に退職した元校長と、2019年9月に着任したばかりの新校長とで面談し、この間にどのような状況となったかを共有する。両者は以前から面識があり、元校長の評価は、二人ともしっかりと計画して物事を進める (structured) という点で似ているということだ。

同校では、これまでの中心メンバーが学校を去っていた。元校長によれば、退職後に着任した前校長のやり方に合わなかったということだ。PLCs も形だけの取り組み、または全くやっていないという状況であり、新しく来た教員同士で顔も知らないという状況になっていた。17人の教員がこの間に去っており、新しい教員が3分の1を占める。

日本の公立学校では、教員異動が常態化しているため、佐藤学の「学び

の共同体」を継続する際にも同様の課題が生じていた。その際、学校文化に根ざした「型」を通じて、実践を継承するなかでその理念を新人が理解していく、というプロセスが生じていた。同校では、PLCs の取り組みの中で培ってきたケアの文化を、どのようにして継承するのかが課題となっている。元校長は、「毎週一回、顔を会わせることでお互いを知ることができるのに」と、怒りやため息、もどかしさや悲しみを含めつぶやいた。ここから、PLCs の機能として、例えそれが、ハーグリーブスの指摘するような「企図された同僚性」であったとしても、そこに校長のサーバントリーダーシップや、ミツバチのようなフットワークが加わることで、教員の相互理解を促す効果があったと推察できる。

食堂に現れた教育長と面談する機会があったので、郡全体での PLCs の取り組みについて確認した。11 月に着任したばかりだという。いろいろな学校にふらっとあらわれ、必要なものがないかを確認するのだという。1 日で 5 校を回るため、滞在時間は 10 分程度だ。前教育長の元、郡全体で PLCs に取り組んでいたが、今も校長の集まるミーティングなどで PLCs は行なっているという。しかし、前教育長ほどの熱意を感じる語り口ではなかった。

【PLCs の課題】

元校長が教員別データで分析したところ、8 年生数学を担当している教員のところで成績の落ち込みが見られることがわかっていた。学校評価の対象となる学年がわかっていること、アメリカにおいて教員は学年を持ち上がるのではなく、特定の学年を受け持つ文化があることから、学校評価改善のためには、担当教員を入れ替えることが最も早い解決策である。元校長は、そうせずに、PLCs の中でその教員が自分の課題に築き、周りから学びながら自己改善することを期待した。PLCs を通じて形成的評価を毎週共有し、校長がそこに同席し、教員たちに任せながらも、他の PLCs の状況や役に立ちそうな情報の提供、必要なリソースの確保を行うことで、コモンコアの導入後の混乱するカリキュラムの中でも、成績の落ち込みを支えてきた。

しかし、前校長の元で PLCs が形骸化し、教員個々の取り組みに戻った。問題視されていた教員は結局同校を去った。PLCs が校長の手を離れ、自律的に活動するためには、分散型リーダーシップを担う教員が必要となる。8 年生数学では、そうした教員が育たず、また他の PLCs を支えてきた教員も、元校長の退任後にそれぞれの求めるキャリアに進んだことで、2019 年時点の動向は岐路に立たされていた。

【新校長の戦略】

新校長は、1992 年に同校でフランス語教員としてキャリアを始めた。その後、特別支援級の教員などを経て、2015 年には隣接する高校の校長を務めた。同高校は、郡で PLCs を取り組み始めたきっかけとなった学校であり、全国区の記事でも紹介された。新校長自身もデータに基づき考えることを得意とする。2019 年度に同校の校長として着任し、インタビュー時点では実質 2 週間が経過したばかりである。

学校の課題について聞くと、PLCs の「1. 何を学ぶか」「2. 学んだ

ことをどう測るか」「3. 学んでいなければどうするか」「4. 学んでいなければどうするか」という議題に沿って話し合うデュフォーモデルに基づけば、同校の課題は、3番目の介入（intervention）に力を注ぎすぎていることであり、4番目の発展（advancement）が弱いということであった。

高校では、生徒の進路もある程度決まっているため、APを取って大学の単位を早めに取得しようという生徒や、コミュニティ・カレッジに行くためにオンライン教育を受ける生徒など、生徒が自分が必要とする学習をする。PLCsの中で、3番目の介入において家族のことが学習の課題になっているとわかった際には、専門家につないでいく。また、小学校ではグループ学習に馴染んでいる。ミドルスクールはその中間にあるため、生徒に合わせた学習が難しいということであった。

新校長は、新たな戦略として、『10 mind frame for visible learning』という本を元に、今後の学校経営やPLCsの立て直しを考えている。これは、『教育のメタ分析』を元に、データに基づき効果的とされる学校経営の指針を示したものである。今回で課題とされた数学については、Math180という即効性のあるプログラム（immediation）を、障害を持つ生徒に対しては語学学習ソフトで定評のあるロゼッタストーン社のLexiaを教材とすることで対応を図るとのことだ。

翌年、生徒が増えすぎた同校は2つの学校に分かれることとなった。新しい学校ができ、以前と同じ規模となった後で、同校でのPLCsがどのように建て直されるのか今後も注視したい。

参考文献

- G. ウィギンズ&J. マクタイ著・西岡加名恵訳、『理解をもたらすカリキュラム設計―「逆向き設計」の理論と方法』日本標準、2016年
- 織田泰幸、「「学習する組織」としての学校に関する一考察(2)Andy Hargreavesの「専門職の学習共同体」論に注目して」『三重大学教育学部研究紀要 63』、379-399、2012年
- 織田泰幸、「「専門職の学習共同体」としての学校に関する研究：DuFour PLCモデルの理論的検討」『三重大学教育学部研究紀要. 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学・教育実践 67』、257-275、2016年
- 織田泰幸、「「専門職の学習共同体」としての学校に関する研究（2）―Milbrey W. McLaughlin & Joan E. Talbertの研究に注目して―」『三重大学教育学部研究紀要. 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学・教育実践 68』、291-306、2017年
- 織田泰幸、「Ann Liebermanの「専門職の学習共同体」論に関する一考察」『三重大学教育学部研究紀要. 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学・教育実践 69』、367-381、2018年
- 坂田哲人、「PLC(Professional Learning Community)に関する議論の整理：教師の専門性発達の観点から」『青山インフォメーション・サイエンス 41(1)』、22-25、2013年
- 佐藤学、『学校の挑戦―学びの共同体を創る』小学館、2006年

- 篠原岳司、「教師の相補的「実践」に着目した学校改善理論に関する一考察-- J・スピラーンの「分散型リーダーシップ(distributed leadership)」理論の検討」『日本教育経営学会紀要 49』、52-66、2007年
- 新谷龍太郎、「共通コア州スタンダーズの開発プロセス及び内容ー中学校学習指導要領との比較を踏まえて」『アメリカ教育学会紀要(25)』、15-27、2014年 a
- 新谷龍太郎、「米国における「専門職の学習共同体(Professional Learning Communities:PLCs)」の検討：デュフォーのモデルを発展させた中学校の事例を通して」『日本教育経営学会紀要 56』、68-81、2014年 b
- 新谷龍太郎、「米国における「専門職の学習共同体(Professional Learning Communities:PLCs)」の発展段階の検討ーミドルスクールにおけるデュフォーのモデルの受容と課題」、日本教育経営学会第 55 回大会発表資料、2015年 a
- 新谷龍太郎、「ミドルスクールにおける共通コア州スタンダーズの展開ー実践の型としての Advancement via Individual Determination(AVID)に着目してー」、アメリカ教育学会第 27 回大会発表資料、2015年 b
- 田中耕治編著、『時代を拓いた教師たちー戦後教育実践からのメッセージ』日本標準、2011年
- 千々布 敏弥、「授業研究とプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ構築の関連：国立教育政策研究所「教員の質の向上に関する調査研究」の結果分析より」『国立教育政策研究所紀要 143』、251-261、2014年
- 露口健司、「専門的な学習共同体(PLC)が教師の授業力に及ぼす影響のマルチレベル分析」『日本教育経営学会紀要 55』、66-81、2013年
- 八田幸恵、「リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開」『教育方法学研究 35』、71-81、2010年
- ピーター・ホーキンス著、田近秀敏(監修)、佐藤志緒(翻訳)、『チームコーチングー集団の知恵と力を引き出す技術』、英治出版、2012年
- 福嶋真治、佐々木織恵、大庭梓、栗田晃宏、「専門職の学習共同体(PLC)の構成要因に関する検討」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢(37)』、109-132、2017年

参考資料

6 年生理科の単元計画 (郡のペーシングガイド 8/28-9/1)

1 先週と異なる授業方法 2 何がうまく行ったか 3 その授業方法を次回用いるために、学校が何か違うことをする必要はあるか 4 今週、違いをもたらす為にはどちらの授業方法を用いるべきか 単元の要約:(別サイトへ)
単元で用いる語彙: SET1: Biome (生物群系)、Ecosystem (生態系)、Habitat、Population、Community、Food Chain、Food Web、Niche(適所)
基準: 6.L.2.3 生物群系のうち、どのような非生物的要因が光合成を通じて栄養を作り出すのかをまとめる ノースカロライナ州の基準:(別サイトへ)
学習目標:生態系を通じてエネルギーや物質がどのように流れているかをまとめる

	1 日目	2 日目
重要な問い	生態系における非生物的及び生物的要因が生活にもたらす影響をどのように説明できるか	太陽のエネルギーが地球上のすべての生命に与える影響を、これまでの知識を用いてどのように予測できるか
課題	森をカラーリングするシートを用いる シートの絵に、5 つづつ、生物・非生物的要因と、3 つの限定的要因を書き加える。(書き加えた要因のみ色づけする)	1. ペアになり、次の資料に注釈をつける。 エネルギーの作り方(別サイトへ) 2. 太陽から糖になる光合成のプロセスを図解させる
まとめ方	非生物・生物の違いについて学んだようであれば、ペアで色付けた要因についてクイズを出させよう。	太陽が現れないけれども、エネルギーを得ることはどのようにして可能になるかをペアで議論する。

6年生 ELA の単元計画

学年:6年生 (教員名)	単元:プロット/話の要素
授業のタイトル/トピック:話の要素	
<p>基準:</p> <p>RL.6.3 テキスト内の主となる登場人物や出来事、考えがどのように紹介・図解・練り上げられているかを詳しく分析する</p>	
<p>生徒が学ぶこと:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・多くの話では要素が見つかる ・話を発展させる上で、どのように要素が関連しているか 	<p>生徒ができるようになること:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テキストを読み、プロットの要素の違いを区別できる ・プロットを発展させる上で、どのように要素を組み合わせるか述べられる
授業での重要な質問:プロットを発展させるために、テキストの特定の要素をどのように組み合わせることができるだろうか?	
<p>授業でのテキスト/書物/資料:</p> <p>(教師のパワーポイント資料へのリンク)</p> <p>必要なもの:</p>	
活動方法:話の要素のための Flocab※1 の導入	教師メモ:
<p>重要語句:</p> <ul style="list-style-type: none"> ・説明文(exposition) ・クライマックス 他 	
<p>活動 1:パワーポイントで説明しコーネルノート(教師の資料にリンク)</p> <p>確認方法(Assessment Prompt):ノートの要約</p>	
<p>活動 2:アニメを使った短い動画を使う</p> <p>確認方法:要素を一つ取り除くと、プロットはどのようなになるか(exit ticket)</p>	
<p>活動 3:個人演習:短い話や詩を分析し、プロットの要素に分解する。</p> <p>確認方法:小グループで議論</p>	
<p>課題:短いテキストを与える。小グループでプロットを発展させる為にテキストの要素をどのように組み合わせるかを図解させる。生徒は、登場人物、状況、説明、葛藤、クライマックス、解決について区別し説明すること。テキスト(別リンクへ)</p>	

まとめ：今週欠席した生徒にプロットの要素を説明する。	
----------------------------	--

※1 ラップなどの歌に乗せて重要語句を説明

<https://www.flocabulary.com/unit/fivethings/video/>

※2 ポストイットに回答を書いて教室を出る

6年生 ELA の PLC 資料

PLC:6年生 ELA	出席したメンバー:
議題:プロットの診断テストについて議論する	
単元:1	日付:9/5/17
焦点となる基準:CCSS.R.L 6.1 テキストがはっきりと述べていることを支持する根拠をテキストから引用する (他に 6.2 6.3 6.6)	
メモ: ・生徒データの入力を完了する など	
データ分析(3人以上の生徒であること) ※データがそろっていないため割愛	
補習など: ※同上	
次回のミーティングまでの目標:教えるのに必要な本が十分にあるか	

i オバマ政権下の 2010 年 6 月にコモンコアの最終版が発表され、各州がコモンコアに準じたアセスメント開発コンソーシアム (PARCC, SBAC) に参加し、2013 年 12 月には 45 州が受け入れた。数学では「広くて浅い」内容から、生活の文脈と関連づけた高次の思考力を、言語技術 (English Language Arts:ELA) ではアカデミックで教科横断的な読み書きスキルを重視した基準となっている (新谷 2014a)。なお、2015 年 8 月には 42 州に減っている。2015 年 12 月 10 日には ESEA(Elementary and Secondary Education Act) の再改定として、ESSA(Every Student Succeeds Act) が承認された。同法は、不利な状況にある生徒の教育機会を保障することを目的とし、2016-17 年度から実施される。しかしながら、2017 年 1 月 20 日に就任したトランプ大統領は、オバマ政権下の政策を反故にすることが多く、同法の内容や実施については今だ定まらないことが多い。

ii NAEP の OVERVIEW ビデオより

https://www.nationsreportcard.gov/reading_math_g12_2015/、

<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/> 3段階評価

(Basic/Proficient/advanced) のうち、教科内容を理解したとされる「習熟」

(proficient) に達成した割合は、数学 (26%→25%) / 読解 (38%→37%) とともに 2013 年から変わらない。人種間の順位も変わっていない (アジア・白人・ヒスパニック・黒人の順)。読解では、公立校に所属しているか、南部地域の生徒の成績が低下している。

iii また、日本では「総合的な学習の時間」に象徴される 1998 年の学習指導要領の改訂と前後して着目された、佐藤学の「学びの共同体」論（佐藤 2006 など）と区別した理論的整理を行なう必要がある。その違いとして、「専門職の学習共同体」が教師の協同学習に着目しているのに対し、「学びの共同体」では、もちろん教員間の学びあいを射程に含めているものの、これは同僚性の範疇として扱われ、どちらかといえば生徒の協同学習に着目していることが挙げられる。次に、前者がデータに基づいて量的に生徒の学びを捉えるのに対し、後者ではビデオや授業観察に基づく質的な把握がなされる。最後に、前者が学校経営全体のモデルとして捉えられているのに対し、後者は教室での実践場面に焦点が当てられる。この日米の違いは、研究関心や研究蓄積が、リーダーシップ論にあるのか授業研究にあるという違いや、ナショナル・カリキュラムが学校現場に及ぼす影響の違いが影響している。

iv <http://www.ncpublicschools.org/src/>

v 理想モデルの要素をリストアップするのではなく、どのようにしてその理想に近づくのかという関心から、「専門職の学習共同体」がどのような段階を踏んで開発されていくのかが研究されている。マクラフリン（McLaughlin）らは、「専門職の学習共同体」の 3 つの段階を示し、協働の規範を開発する段階から問いかけの規範を開発する段階を経て、実践の改善とアカウントビリティの共有にいたるという軌跡を示している。また、リーバーマン（A.Lieberman）は、集団アイデンティティや緊張関係の交渉、共同責任などの視点でその段階を整理している（織田 2018）。「専門職の学習」について述べたショーマン（L.Shulman）は、私的な学習が公的かつ共同的になる点にその特徴を認めており（八田 2010）、共同体の中での学びの質やテーマの変化についても着目する必要がある。

vi 1980 年にカリフォルニア州・サンディエゴ統合学区クレアモント・ハイスクールで、M.C.スワンソンが始めた実践で、親が非大卒などの生徒の大学進学をサポートする授業として、探究や協働、批判的読解力などのアカデミックスキルを重視した授業を行う。16 か国、80 万人の生徒に影響すると紹介され、研修には毎年 3 万人が参加、米国内では初等中等教育 4,837 校 高等教育 41 校で実践される（<http://www.avid.org>）。

vii 教員がこのようにお互いの持っている情報を持ち寄り、週間の授業計画について細かに話し合う必要が理由の一つに、「教科書がない」ということがある。これは、コモンコアに対応した教科書が未だ完備されていないという意味と、「紙の」教科書が高くて買えない、という 2 つの意味がある。そのため、教員は自分たちで授業書に該当する情報を収集する必要があるとともに、不完全なデジタル教材の前で立ち往生する生徒の理解を助けるための補助ツールの開発が必要になっている。例えば、理科の語彙を増やすために、中央に言葉を書き、その四隅に関係する事項をまとめた語彙集など、その学校の教員が独自につくりあげてきたノウハウの共有などが図られていた。

viii 同校の学区（郡）では、郡全体で PLCs に取り組まれており（調査時に教育長が交代し、取組みの継続については未確認）、週間計画のフォーマットについては郡から提示されたものを使用していると思われる。校長にフォーマットの根拠を確認すると、ウィギンズの名前は出て来なかったが、「Backword Design（逆向き設計）」の考え方で行なっている、と答えた。

ix この単元がどこに向かうか（Where）や、関心を維持するか（Hold）、鍵となる観念を経験させるか（Experience）など、学習計画を考える上での視点のこと

(G.Wiggins&J.MaTighe 訳書 2016、p.27)。

^x Scale, Title, Information focus, Compass&Cardinal direction, Key, Sources of trade resources の略で、資料を模造紙に切り貼りするための糊と言葉をかけていると思われる。教員は、「昔、地図を作る人が重宝されたのはなぜ?」「水がどこにあるかを知っていたから」「それが経済にも影響するからね」「自分たちが調べた情報にそれは入ってる?」「古代の人が市民化するうえで、なぜ重要だったのかしら」と質問する。organizer, researcher, presenter, reporter, ambassador, recorder, artist の役割があり、ブラックの男子生徒は「I read a book every day, I like to read.」と誇らしげに答えていた。

^{xi} ニューヨーク市の中間団体でありチャータースクールを運営するなどしている New Visions のサイトを参照していたと思われる。

^{xii} 同リーダーの授業を見てみると、「2081」という、人間がまったくの平等になったという世界の映画をダイジェスト版で観て、その内容についての文章を読みあうという展開であった。この日の「重要な問い」は、「どうすれば論理的な影響を及ぼすことができるか?」で、コモンコアが課題としていた 8 年生のアカデミックな読み書きと関連する内容だ。「この題名はどのような影響を与えている?」「知性って、どのように描かれている?」と質問を投げかけ、その都度隣やグループで少し話し合わせる。「社会がアイデンティティをつくることを考えると、このテキストはどう読めるかな」「それはテキストに書いてあるかな?」と、テキストや教師の持つ知識をもとに、子どもたちの思考を耕していくというものであった。公平な世界における精神異常者の話になったところで、これまで発言しなかった、紫色に髪を染めた男子生徒が、「なぜ、政府はこんなこと(みんなを平均的にすること)をしたのかな」という疑問を声にする。「余計なことをいう人間が増えたら困るからじゃない」などという声が回りの生徒から挙がる。トランプ政権など、現在の政治状況と教材の内容がつながりを持ち始める。教師が質問をリードし、生徒から様々な角度で質問がでることで、集団的思考が刺激され、つながり、耕されていた。

^{xiii} ヴィゴツキーの「発達の最近接領域」の考え方にに基づき、「できる子」と「できない子」が共同で学習することで、「できる子」も「できない子」も個の学習だけでは得られなかった学習成果を得られることであり、そうした学びが生じるような適切な難度に設定された学習課題の開発・共有が求められる。

米国 AVID プログラムに対する生徒及び教員の意味づけ —ミドルスクール及び高校での授業観察と聞き取り調査から—

1. 問題関心

日本では、進学意欲があれば家庭の経済状況に関わらず高等教育に進学できる機会を確保できるようにするための修学新支援制度が令和2年4月から実施された。一方で、2020年度(2021年1月)からは、大学入試センター試験が廃止され、大学入試共通テストが始まる。見送りになったものの、国語や数学での記述式問題の導入などが企図されており、「思考力・判断力・表現力」が問われる出題になると考えられている。これまでは経済的理由などで大学進学を考えなかった生徒にも対象が広がることから、高校までの進路指導の在り方や、大学進学準備の在り方についても再考する必要があるだろう。

米国で導入されている AVID(Advancement via Individual Determination)は、不利な立場にある生徒を対象とした大学進学準備プログラムであり、大学進学者向けの授業や、大学での授業についていくための支援を行う。AVID プログラムは、1980年にカリフォルニア州サンディエゴ統合学区内のクレアモント高校(Clairemont High)の英語教師であったスワンソン(Mary Catherine Swanson)が創設した¹。その取り組みの焦点は、WICOR(Writing to learn, Inquiry, Collaboration, Organization, Reading to learn、当初はWIC)という略語に表されているように、学習言語としての読み書きの能力を高めること、探究的かつ協働的な学習環境を組織することにある。具体的には、コーネル式ノートを用いたノートのとり方、秩序立てられたバインダー、正しい質問の仕方を学ぶこと、週に2度のチューター、探究的な学習、グループになり考え質問し省察することを中心とする授業を特徴とする(Mathews2015, pp.2-3)。AVIDについては学内での強いコミュニティ意識づくりを促進する(Bernhardt2013)、標準テストに追われる中で教師としての使命感に立ち返らせてくれる(Gillmore&Sullivan2014)ことなどが指摘されている。

ホームページ上で公開されている2013-14年度のデータを見ると、AVIDプログラムに参加する36,481人の高校3年生のうち75%が、大学進学第一世代、すなわち親が大学に行っておらず、74%が昼食減免を受ける貧困家庭に相当し、22%が英語を第二言語とする。57%がヒスパニック系という人種構成も特徴的である。しかしながら、高校での成績(GPA)は平均を超え、ほぼ全員が高校を卒業し、78%が4年制大学に合格する。また、国

際バカロレアのディプロマ資格を取得した生徒の8割が AVID プログラム参加者だったという事例も報告されている (Mathews2015, p. 154) 。このように、AVID プログラムにより、生徒は大学や国際バカロレアの要求するような学力水準に加え、学習グループの作り方や質問の仕方、情報収集の仕方などを身につけていることがわかる

したがって、経済的な理由で大学進学を諦めることのないような支援体制を図ると共に、「主体的・対話的で深い学び」に向けた学習指導要領により、大学での学びに向けた教育を行おうとする日本において、この AVID プログラムから得られる示唆は大きいと考える。そこで、次節では、AVID プログラムの概要について紹介した上で、実際にミドルスクールや高校でどのような授業が展開され、生徒や教員がどのように捉えているのかを見ていくことにしよう。

2. 先行研究

創設者のスワンソンたちは、コーネル式ノートの取り方や、質問に基づき内容を深めていく探究メソッド、恐れずに発言できる雰囲気づくりや、考えるための言葉などを意識した実践を行ったと振り返っている。AVID の始まった 1980 年から 2000 年までを描いた『Wall of Fame』 (Freedman2000) をもとに、その始まりの様子を見ておこう。

当時 36 歳だったスワンソンは、カリフォルニア大学サンディエゴ校のチューターたちとともに、32 人の生徒に対して「なぜこのクラスに入ろうと思ったのか、何を達成したいのか」というエッセイを書かせた。当初、生徒は馬鹿にされることを恐れ、質問をしなかったという。スワンソンは、生徒自身がなぜ学校に来ているのかを内省し、自身の決意を表現し、一人一人の物語を共有することから AVID を始める。その中で、「なぜ私達は『東洋人』 (gooks) と呼ばれるのか。ボート難民も人なのに。」と書くベトナム難民の生徒がいた。他の教師が、その省察の深さや表現力に関心を寄せるようになる。日本の生活綴り方の実践を想起させる手法により、生徒は自身の中にある言葉を紡ぎ出し、それを安心して表現できるクラスづくりが行われた (Freedman2000, p. 61, 63, 81) 。

以下は、ホームページ上で紹介される AVID の歴史をまとめた表である。当初から学区と大学の協力を得てスタートし、開始から 10 年後に学区外にもその影響が波及し始め、20 年後の 2000 年に 1000 校を超える学校が導入するようになっており、少しずつ賛同者を増やしていった息の長いプログラムであることがわかる。

表1 AVIDプログラムの歴史

1978年	サンディエゴで学区統合が行われ、多様な人種・民族や低所得者層がクレアモント高校に通うようになる。
1979年	カリフォルニア大学サンディエゴ校との協働により、スワンソンが、英語教師のジム・グローブ (Jim Grove) とともに、4年制大学に入学するための学力中間層向けプログラムをデザインする。
1980年	C生徒と位置付けられる学力中間層の32人の低所得層及び人種・民族的多様な生徒を集め、学習方法や協同的な学習集団のチュータリング、読み書きに焦点を当てたカリキュラムを教える選択クラスを開始する。この時、バンク・オブ・アメリカから7,000ドルの基金を受け、カリフォルニア大学からチューターを雇う。
1981年	学校全体の取り組みに拡大し、生徒とともに隔週で授業のあり方を議論し、プログラムの土台を作る。
1982年	カリフォルニア大学サンディエゴ校やサンディエゴ統合学区との協同プロジェクト (Clairemont Cooperative Academic Project: C-CAP) により、カリキュラムや教授方法、大学準備のための論述ガイド (Writing Guides) を出版する。
1984年	論述ガイドがカリフォルニア州教育省で採用される。最初のAVIDクラスに入学した32人の内、28人が四年制及び2年制大学に進む。学区内で顕著な学校全体の学力向上が認められる。
1985年	AVID (C-CAP プロジェクト) が全米レベルで表彰される (National Council of English Teacher' s Award as a National Center of Excellence)。
1986年	スワンソンがサンディエゴ郡 (County) と協働して州の基金を獲得。10か所でAVIDプログラムが実施され、初めて公式のAVIDの研修が行われる。
1989年	初めてサンディエゴ郡以外の学校がAVIDを導入。最初の夏期研修が実施され400人が参加する。AVIDを導入する学校の大学進学率が、非導入校の141%という調査結果が州教育長に認められる。
1990年	45の高校及び35のミドルスクールで導入。
1992年	カリフォルニア州、ケンタッキー州、ヴァージニア州などで340校が導入。AVIDセンターが非営利団体となる。
1998年	デル財団やアンネンバーグ財団の支援を受ける。

2000年	導入校が20州、1000校を超え、カナダなどにも広まる。
2001年	スワンソンがTIME誌やCNNで最優秀教師として取り上げられる。
2002年	CBSの60Minutes IIの番組で特集される。
2005年	36州、及び15の国で2,280校が導入し、13万人の生徒に影響を与える。
2006年	スワンソンが引退
2007年	ゲイツ財団の基金をもとに、ニューヨーク市の24校で3年間のプロジェクトが行われ、小学校でのプログラムが研究される
2008年	トラベラーズ保険が高等教育プログラム開発を支援。デル財団の基金で数学と理科のAVIDカリキュラム開発についての3年間のプロジェクト。

AVIDのホームページ (<http://www.avid.org>) をもとに筆者作成

AVIDに欠かせない3つのこととして、バインダー、チューター、コーネル式ノートが挙げられるが (Mathews2015, p. 107)、こうした道具立ては初期のころにすでに見られる。例えば、鉛筆がでているか、紙は新しい順に綴じられているか、名前や日付が書かれているか、保護者のチェックがされているか、宿題は毎日しているか、次回までに何を改善するのか、という項目にしたがってバインダーチェックがされている (Freedman2000, p. 77)。日本の小学校で行われるような、丁寧にノートをとること、整理整頓すること、といった指導を徹底し好ましい学習習慣を定着させつつ、問い方や探究活動などの学び方を身につけさせる点がAVIDの特徴となっている。

現在、AVIDでは非営利団体として教員研修を提供し、米国全体に加え16か国で展開され、80万人の生徒に影響を及ぼしている。研修には毎年3万人の教育者が参加し、米国では初等中等教育4,837校及び高等教育41校を範囲とする。およそ4分の1が、カリフォルニア州である。中等教育では、研修を受けた教員が、書くことや探究、協働、組織的スキル、批判的読解力などのアカデミックスキルを重視した授業を行う。

米国では、「高次の思考力」の育成をテーマとして、各州で共通の教育スタンダード (Common Core State Standards: 以下、「コモンコア」) の構築が進められているが、コモンコアとAVIDプログラムは、双方とも大学進学に向けた厳格な基準を要求することやアカデミックな読み書きを強調する点などで共通するⁱⁱ。大学進学後にも通用する学習習慣と高い思考力を身につけるということがAVIDプログラムの根幹にある。ミドルスクールにおけるAVIDプログラムでもこの考えは活かされており、組織づくりや学習の方法を学び、批

判的思考や質問をすることで、クラスメイトやチューターの助けを借りながら学ぶ。学校経営を支えるミドルリーダーが AVID プログラムを経験している場合、探究的で対話的な授業を志向する AVID プログラムが、コモンコアに対応する授業づくりを考える際の「型」として機能している場面も見られる（新谷 2015）。以下は、コモンコアと AVID を比較した表であるが、共通する点が多いことが確認できる。

表2 コモンコアと AVID プログラムの比較

共通コア州スタンダード	AVID
大学や職業で期待されること	大学進学や職業で必要とされることの準備
明瞭で、理解しやすく、一貫性がある	11 エッセンシャルという明瞭な基準
厳格な内容と高次の思考技術による応用	高いレベルの思考活動を通じた厳格な授業
現在の州の基準の強みや学びに上乗せ	全教科における全州の基準の実施を支援
グローバル社会での成功のため他国を参照	グローバル社会での成功と大学進学準備
証拠に基づく	30 年以上のデータに基づく

AVID のホームページ (<http://www.avid.org/common-core>ashx>) をもとに筆者作成

ワシントンポストの教育コラムニストであるジェイ・マシュー（Jay Mathews）は、「1. 授業と秩序立てられた学習の促進—秩序だったバインダー、宿題のための時間づくり、他の生徒と共に学ぶこと—が、優れた利益をもたらす」「2. 生徒はノートのとり方を教えられできるようになる」「3. 大学単位認定授業や国際バカロレアなどを基準とし、すべての子どもが大学が何を要求しているのかを感じ取れるようにする」「4. 記憶や反復を超え、重要な質問に応答して概念をつかむような学習をする」「5. よく訓練されたチューターが不可欠であり、チューターは質問に答えるのでなく、どのように自分達で答えに辿り着くかを示すことに焦点を当てる」「6. どのように時間を使い、ノートを取り、チューターから学び、正しい質問をするか、ということが身に付いているかどうかを確認する」「7. エッセイの書き方、書類の準備、奨学金の探し方、大学訪問、課外活動の選び方など大学進学に関する準備はカウンセラーにまかせ切るのではなく通常クラスの一部とする」「8. 教員

と生徒が自由な考えを持つ家族の一員となり、教員は創造的な授業や、教室外で生徒のために声を挙げることを制約されない」という 8 項目を挙げている (Mathews2015, pp. 1-2)。

なお、同著において、同じカリフォルニア州においてヒスパニック生徒の学力を飛躍的に高めたことで有名になったハイメ・エスカランテ (Jaime Escalante) との比較も行われている。数学教師であるエスカランテが、時に不法滞在の告発などの脅しを使い生徒を教室に来させ、あくまで自身の教室にこだわったのに対し、英語教師であるスワンソンは丁寧に生徒や保護者に接し、その実践を教室外にも広げようとしたと指摘される

(同, p. 26)。また、AVID の課題として、スタッフの確保、ハードなプログラムをやりとおす価値を生徒に理解させること、生徒に合った大学探し、などが挙げられている (同, pp. 147-159)。

日本においては、福野 (2015, 2018) が AVID プログラムを紹介している。高校で開催される大学レベルの授業である AP コース受講の際に人種・民族間の偏りが見られることを指摘し、AVID プログラムが AP コースのアクセス拡大事業を補完するものとして評価している。また、AVID プログラムの課題として、いかに生徒を選ぶかを挙げている。プログラムへの参加は生徒本人の希望をもとに、教師やカウンセラーなどの面接を経て決定されることや、AVID 選択クラスのプログラム (AVID カリキュラム、チュートリアル、課外活動などが週 5 コマ実施される)、学習スキル (文章の読み方や書き方、議論の仕方、コーネル式ノートテイキング) が紹介されている。チュートリアルでは大学生がサポート役で付き、生徒の教えあいを通じて自分たちで正解を導くことを助ける。課外活動では、近隣の大学訪問などを行う。事例で取り上げられた高校の学区教育委員会では、運営費用の負担や教員研修の実施、AVID チューターの採用・研修の実施、評価プロセスに関する業務遂行の役割を担っている点が明らかにされている。

次節では、これまでに見てきた AVID プログラムについて、高校入学前のミドルスクールにおける AVID 準備クラスの様子について明らかにして、AVID プログラムがどのように高校に接続しているのかを明らかにする。次に、AVID プログラム受講者が、どのようにその経験を意味づけているのかを明らかにする。

3. 調査結果

3.1 調査概要

調査は、2019年9月17日から19日の期間で、米国ノースカロライナ州ブルズウィック郡のリランドミドル校及び隣接するノースブルズウィック高校で実施した。9月17日及び18日に、リランドミドル校で6年生及び8年生のAVIDプログラムの授業観察を行い、AVIDコーディネーター及び観察したクラスの授業者へのインタビューを行った。9月19日にノースブルズウィック高校で、担当教員及び受講生のインタビューを行った。いずれも、AVIDプログラムの内容や、生徒の変化の様子、自分にとっての意味づけを中心とした半構造化インタビューである。リランドミドルでは、コーディネーターに対しては30分程度、担当教員に対しては授業観察後に15分程度の聞き取りを行った。ノースブルズウィック高校では、担当教員及び受講生に対してそれぞれ30分程度の聞き取りを行った。

3.2. ミドルスクールでのAVIDプログラム

①ミドルスクールでのAVIDプログラムの概要

リランドミドル校でAVIDコーディネーターをする教員（AVID実践歴11年）によれば、AVIDクラスは7年生、8年生でそれぞれ2クラス、合計80名が受講する。クラスの位置づけは、学校の中間を対象とし、大学や社会で成功するために必要なスキルを身に着けるためのクラス、というものであった。上位層には、高校の単位が取れるアドバンスクラスが、下位層には基礎クラス（特別支援クラスを含む）があるが、中間層に対するクラスがないため、ということである。親が大卒でないかどうかは第一条件ではないが、親が子どもが大学進学を意識していないことは多いということであった。

主たるストラテジーは、WICOR、バインダー、コーネルノートである。WICORは、書く（Writing）、探究（Inquire）、協働（Collaborate）、段取り（Organization）、読む（Reading）の頭文字であり、創造的に書くこと、批判的に読むことが求められる。段取りには、バインダーを用いた書類の整理の外、ノートの取り方も含まれる。コーネル式ノートに象徴されるように、中心となる質問は何か、授業の目標が何で、授業の終わりには何を学んだのかを整理してノートを取ることを身に着ける。

クラスの申請は、春に教員が推薦するという形をとる。生徒とのインタビューや成績を見て決める。7年生は試験的契約という位置づけであり、成績がCを超えているか、出席や態度はどうかということの評価し、8年生でもAVIDクラスに入るかどうかを判断する。多くの生徒はそのまま8年生に進み、高校でもAVIDクラスに入ることである。

AVIDプログラムの目的として、高い思考力を身に着けるため、話をしっかり聞く、話し合ったことをまとめる、深く考える、ことが意識される。そのためにブルームタキシノミ

一や、深い思考を促すための質問 (Costas question) などのポスターが教室に貼られている。

チュートリアルセッションでは、生徒が前の週の授業で気になったり、わからなかったことの質問を持ち寄り、上記のレベル2, 3の質問をしあう。グーグルで調べて分かるようなことは質問しない、答えを教えるのではなく調べ方や考え方を教えあう、ことなどがルールとされる。

AVIDの教材はダウンロードできるようになっており、郡から資金が出ている教員は一年間の取り組みを報告することとなっている (weeks at glance, plan for week)。どの時期に何をするかというリソースは用意されているが、生徒のニーズに合わせて教員が組み替える。教員は郡で行われる研修に参加した後、全国大会に参加する。

AVIDプログラムのコーディネーターは、教員のために学習リソース探しを手伝ったり、コミュニティのゲストスピーカーを調整する。ゲストスピーカーの学歴や職業が偏らないようにしたり、大学生を呼んできて話してもらう。

②ミドルスクールでの AVID クラスの様子

AVIDプログラムが始まったばかりのクラスでは、まず自分を紹介する詩 (Bio Poem) を作ることから始まった。12人 (男子7人、女子5人) のうち、黒人が5人、ヒスパニックが2人である。教員が「ブレインストーミングをしてからライティングに入ること」「3年生が使うような、cool、sadだけで終わらないこと」「単にsadというだけでは、感情が伝わらない。wept, melancholy, woefulなどの言葉を使うとより良い、理由は学年に合った言葉だし、より具体的になるから」などと説明する。

どの行にどのようなことを書くかと、生徒の作った例を示したプリントをもとに生徒が仕上げていく。クラスが始まったばかりだからだろうか、生徒は浮ついており、取り組みはするが、真剣さに欠ける生徒もいる。まじめに取り組み、早々に仕上げたのはヒスパニックの女子であった。次に書き終えた黒人の女子が「この言葉ってkiddy、子どもっぽいから、もっと良い言葉はない？」と先生に相談する。黒人の男子生徒は、「めっちゃ疲れたって何ていうんだっけ」とスペルを確認する。下書きができれば、色紙に清書する。ヒスパニックの男子は「xboxが好き」と書いていた。自己紹介の詩は、翌日に読み上げてスペルミスなどを確認し、一年の終わりにもう一度見直すということだ。この詩は、後に大学入試に向けての自己分析の素材になる。

詩は、一行目に名前を書き、二行目に自分を説明する形容詞、三行目に誰の子どもであるか、四行目から六行目はどんなものや人、考えを愛するか、その後の行では感情や感じ

たこと、何を恐れるか、何をみたいか、住んでいるところ、苗字と続き、計 17 行で構成される。

生徒の作った詩)

ホセ

陽気で、親切で、幸運で、忍耐強い
ジュリアとアルフレッドの息子
リラックスさせてくれるジャズを愛し
人がヤクをやっているのを見るのは好きではなく
勉強する機会があることを幸運と思い
良い成績をとると誇らしく思う
家族と離れて暮らすこと、
勉強することをやめること、
汚染された世界を作ることを恐れる
ホームレスを助けるための新しい施設
ポケットにもっと多くのお金
きれいな空気を愛する人がいる
もっと多くの樹が植えられた施設がみたい
この不思議に満ちた宇宙の住人

レイズ

週末には、バインダーの使い方が説明される予定ということであった。プリントを整理すること、提出課題を確認することを通じて、仕事の進め方（オーガナイズ）を身に付けることが企図されている。

③AVID プログラムで伸びた生徒の事例

AVID クラスで伸びた生徒の例としては、まず、AVID クラスを担当する Hucks 先生自身が AVID クラスの生徒だった、ということが挙げられるだろう。また、Hucks 先生の義理の娘も AVID クラスで、今はケンタッキーの大学で馬舎の運営を学ぶためのインターンシップ中である。彼女は、最初は内気で自分の殻に閉じこもっていた。AVID はアカデミックスキル以外に、ネットワークスキルも重視する。座って待つのでなく、問題解決のために自ら動くという習慣が身につく。また、パブリックスキルとして、プレゼンテーションやインタ

ビューの仕方、プロジェクトの進め方などが、丁寧なスモールステップになっている。高校3年生になると、大学受験の申し込み方や、入試面接でのインタビューの受け答え、試験問題への対応をする。

3.3 高校での取り組み

①高校での AVID プログラムの概要

リランドミドル校に隣接するノースブルンズウィック高校では、2006年から AVID プログラムが始められた。各学年 15-20 人の 1 クラスである。ミドルスクールのクラス構成と似ており、15-20 人規模で女子がやや多く、黒人が 5 人、ヒスパニックが 3 人程度ということである。

同校で AVID プログラムを担当する Elizabeth Williamson 先生もリランドミドル校で聞き取った話と同様に、AVID の特徴は、WICORS (Writing, Inquire, Collaborate, Organization, Reading) であると述べた。Writing は Creative に、Reading は Critical に行うことが求められる。Collaborate は Tutorial のセッションに、Organization はバインダーを用いた書類の整理などのほかに、focused note というものもある。purposeful に授業の内容をノートにすることが必要で、中心となる質問は何か、授業の目標が何で、授業の終わりには何を学んだのかを整理するというノートの取り方である。話をしっかりと聞く、話し合ったことをまとめる、costa の質問を参照して考える、ということを通じて高い思考力を身につけていく。AVID は毎日行われ、9 年生と 10 年生 (中学 3 年生、高校 1 年生に相当) は 3 時間目に、11 年生と 12 年生 (高校 2、3 年生に相当) は 4 時間目に行う。AVID 週間では、自分の関心のあるテーマについて記事を読んだり、注釈を書いたりする。

現在エリザベス先生が受け持っている 10 年生では、自分のキャリア形成のために入学すべき大学を 3 つほど調べる、という取り組みを行う。AVID には、だいたいどの時期に何をするかについてリソースが用意されているが、生徒のニーズに合わせて教師が組み替えていく。自己分析をして、自分の強みが何で、その分野ではどのような職業があるか、ということ調べていく。11 年生では奨学金を調べ、申し込み時間に時間を割く。また、保護者会でもその情報を共有する。College Foundation of North Carolina が主なリソースということである。12 年生になると、大学受験の申し込み方や、入試面接でのインタビューの受け答え、試験問題への対応が行われる。

ミドルスクールでは、AVID は中間層のためのプログラムと位置付けられていたが、高校ではやや異なる位置付けとなっていた。高校のレベルと大学のレベルを考えれば、高校で B や C の生徒をもう一段引き上げるのが AVID の役割だ。つまり、ミドルスクールよりもや

や選抜性が高く、内容も厳しいものと推察される。中高接続についてみれば、ミドルスクールの AVID コーディネーターと話し、ミドルスクールで AVID クラスに入っていれば、ほとんど無条件に高校でも AVID クラスに受け入れるが、高校から始める場合はミドルスクールと同様、成績とインタビューで選出していく。2人の教員の推薦が必要だ。

②AVID プログラムとチーム意識

エリザベス先生によれば、AVID 教員同士ではチームであるという感覚がある。生徒にもその感覚がある。なので、AVID クラス以外でばらばらに授業を受けていても、そのつながりを感じるし、そのつながりで助けあい、教えあう。こうした生徒の存在が、様々な教科のクラスでも核となり、授業進行を助ける、という影響を及ぼしている。AVID 教員は、生徒と話すことはもちろん、様々な教科の先生にも生徒の様子を聞き、目標を設定する。

毎月一度、AVID 教員、カウンセラー、校長で集まりミーティングが行われ、大学進学に向けた心理的サポートや、学校の中で必要となるリソースの調達や調整を行う。例えば、保護者会の準備、大学見学、遠足の打ち合わせ、生徒の様子の共有などが話し合われる。AVID 教員間では、毎日、授業計画のための空きコマに話し合う。

③AVID プログラムを受講した生徒

エリザベス先生がこれまでに受け持った生徒で伸びた生徒は、アフリカンアメリカンの男子で、数学に問題を抱えていた。しかし、3 colum note という取り組みをすることで、その問題を克服し、1年間を終えることには、チュートリアル時間に他の生徒を教えるほどになり、家族で始めて大学に行ったという例がある。これは、ひとつの問題につき、どうすればそれが解決するかを3つほど小さな取り組みにする、タスクブレイクダウンの考え方である。

インタビューに応じてくれた高校3年生のドーラは、ある程度書く力をもっていたが、自信が持てず、浮き沈みのある生徒だったと言う。今は、看護系の大学に行くことで進路を考えており、授業の中心は大学への申し込みの仕方だ。それほどエッセイが多いわけではない。成績は、ABCC と、C 以上がならぶ。そんな彼女が、AVID で役立ったと思うのは、Organization の仕方だ。バインダーチェックがあるため、書類を整理する。WICORS の区切りごとに書類を挟んでいくことは、その時はなぜこんなことを、と思い好きではなかったが、今では役立っていると言う。コーネルノートも、好きではなかったが、いまでは当たり前のようにするようになっている。書く力を伸ばすためには、後でやるのではなく、とにかくやること、やり続けることが大事ではないか、と話してくれた。AVID は高い思考力を

身につけるために良いプログラムだと感じており、特に、同じ AVID クラスのメンバーと協力する、ということが、そうした思考力を身につけるために役立っていると捉えていた。

4. 考察

本稿では、経済的理由などから、これまで大学進学を考えなかった生徒が、修学支援新制度により大学進学を考えるようになるという見通しから、高校での進学指導や大学進学準備の在り方につき、米国の AVID プログラムの内容について紹介し、生徒や教員がどのようにこのプログラムを捉えているのかを見てきた。

AVID プログラムは、単に大学進学に向けて教科内容を指導するものではなく、学習の仕方や学習習慣、高次の思考力の育成やスタディグループの形成などを企図したものであり、大学選びや奨学金申請などの具体的な進学指導を含むプログラムと捉えることができる。隣接する中高での接続も見られ、ミドルスクールでも、高校と同様に、バインダーを用いたプリントの整理や学習計画の段取り、WICORS と呼ばれる創造的に書くこと、批判的に読むこと、協働し探究することを中心とした学び方、高次の思考に導く質問に基づく対話が意識されており、自己分析のための自分を紹介する詩の作成などが行われていた。

AVID プログラムの隠れたカリキュラムは、アカデミックスキル以外にネットワークスキルも重視することにある。座って待つのでなく、問題解決のために自ら動くという習慣が身につく。また、パブリックスキルとして、プレゼンテーションやインタビューの仕方、プロジェクトの進め方などが、丁寧なスモールステップになっており、高校3年生での大学受験の申し込み方や、入試面接でのインタビューの受け答え、試験問題への対応につながっている。プログラムを通じて、しなければいけないことを、いくつかの小さな課題に自分で仕分けていくタスク・ブレイクダウンの考え方や、溜まった書類を整理して次にすべきことを段取りする習慣など、社会にでた後にも役立つスキルも身についていく。また、「チーム意識」が芽生えるということも効果として挙げられた。生徒は、AVID クラス以外でばらばらに授業を受けていても、AVID クラスとしてのつながりを感じ、そのつながりで助け合い、教えあうのだという。こうした生徒の存在が、様々な教科のクラスの核となり、授業進行を助けるということだ。教員同士でもチーム意識が生まれ、AVID クラスの生徒を様々な教科の教員の目で見、目標を設定・共有するということだ。

こうした AVID プログラムを日本で導入する場合、どのような成果が期待できるだろうか。

バインダーを用いた整理整頓は、日本でもファイルを用いて小学校から行われていることである。

ノートの取り方も、授業のねらいを意識し、学んだことを振り返ること、授業の要点を確認し理解すること、という点は日本でも指導されている。しかし、AVIDプログラムを経験した高校3年生の話からは、ファイルを用いた整理やノートの取り方について、一貫してやり続けることの重要性が示唆される。ファイルの整理の仕方、ノートの取り方について、学年や教科で話し合い、一貫性を保つことを検討しても良いだろう。高次の思考を意識させるための「コスタの質問」のような発問も研究していく必要がある。

次に、詩を介して自己表現をする、という授業について考えてみよう。日本の小学校でも低学年から行われる。しかし、そこに、将来の自己分析にまでつなげる、という観点はまだ弱い。今日では、キャリア・パスポートやキャリアノートを使った一貫したキャリア教育の開発に取り組まれているが、AVIDプログラムで取り組まれていることも参考になるだろう。

高校段階での取り組みは、大学調べや自己分析など日本のキャリア教育や進路指導とも重なる点がある。しかし、AVIDプログラムの隠れたカリキュラムである、問題解決のために自ら動く姿勢、プレゼンテーションやインタビューの仕方、プロジェクトの進め方、協働的で探究的なスタディグループの形成の仕方については、参考になる部分があるだろう。高校でのAVIDプログラムで日本にも重要であるのは、奨学金の申し込みに関することであろう。また、奨学金に関する情報を、州で分かりやすく整理して公開している点は、日本でも取り組みたい。

参考文献

新谷龍太郎「ミドルスクールにおける共通コア州スタンダードの展開—実践の型としての

Advancement via Individual Determination(AVID)に着目して」アメリカ教育学会第27回大会
2015年度発表レジュメ

福野裕美「不利な状況にある生徒のための大学進学準備システム—米国のAVIDプログラム」『教育制度研究情報22』2015, pp. 261-267

福野裕美「米国AVIDプログラムの実態の解明—カリフォルニア州サンディエゴ市のサン・イシドロ高校を事例として」『比較教育学研究第56号』2018, pp. 68-91

ⁱ AVID という名前は、ラテン語の *avidus* (知識の渴望) をもとにしており (Freedman2000, p. 39)、単に学力面だけでなく (Achievement)、大学進学の前までを見通して、生徒が自分で将来を切り拓くと決めることが大切だという思いが込められている。その哲学、実践、カリキュラムに含まれるものは、「個々の生徒の学業的・感情的ニーズに合った、伝統的でない教室」「助言者・カウンセラー・生徒の代弁者としての教師」「客観的データの重視」「生徒を意思決定の中心において教育的目標を考える」「生徒は将来の仕事を考えて学習目標を決める」「生徒は教員やスキルがあり研修を受けたチューターからの支援を受ける」「アカデミックな読み書きを強調したカリキュラム」「ソクラテス・プロセス (問答法) への信頼」の 8 つである (AVID ホームページ)。

ⁱⁱ コモンコアが「何を」学ぶのかを示すのに対し、AVID では「どのように」学ぶかを示している点にあると説明される。その例として、批判的思考の重視や探究的学習を挙げている。コモンコアの数学や言語技術で要求されていることについても、「The Write Path 1: Mathematics」や、「AVID Critical Thinking and Engagement」などの資料を例示し、コモンコアの要求を実現する上で AVID を取り入れることが有効であると主張している。

第六章 米国スマートスタートの取り組み

-就学前の包括的支援にむけて-

1. 問題設定

2000年代のPISA調査を機に各国は教育改革に乗り出し、その影響は幼児教育・保育改革にも及び、1960年代に着目されたヘッドスタートやペリー就学前プロジェクトなどの研究が再び着目されるようになった(泉 2008, p. 12)。近年のOECDの調査では、質の高い早期教育・保育が、特に恵まれない環境にある子どもに必要であることが追認され、保育従事者の待遇改善や親の関与が必要であることが指摘された(OECD2017 保育白書、Starting Strong 2017)。

日本における就学前教育・保育については、地域型保育が増えることにより無資格者の割合が多くなることや、待機児童対策に積極的な東京に保育士が集中することにより地方で保育士が不足すること、保育士の成り手自体が減少傾向にあることなどが指摘されている。待機児童が社会問題化することで、受け入れ先の保育施設や保育士の確保という量の拡大を焦点とする政策が展開されてきたが、その質保障については今後議論される必要がある(前田 2017)。

日本では、旧保育所保育指針で定めるように保育に「欠ける」子どもに利用者を限定することで保育の質を維持してきたが、一方で子どもを養育する家庭の多様な子育て支援ニーズを見過ごしてきた。そのことは、保育を「必要とする」子どもに対象を広げた時に現れた待機児童の問題や、男女共同参画の実現を遅らせる要因や、晩婚化と少子化の要因となったとして指摘される(深堀 2013, p. 6)。

日本で保育の質が大きな議論になって来なかった理由は、第一に子どもの権利や親の養育権といった権利概念がないことや、営利企業の参入が認められていなかったため質に対する不安が強くなかったことなどが考えられる。しかし、2015年から実施されている子ども・子育て支援新制度により、株式会社の参入促進の方向が明確になり、一方で保育士不足が深刻化し、保育の質に対する不安は強まっている(池本 2014, pp. 212-213)。

保育の質の向上について、日本では保育室の面積基準や保育者の資格、配置基準など外的な基準が主に議論されてきたが、海外では保育環境評価スケール(ECERS)など、保育者も環境の一つとして、保育者と子どもとのやりとりの評価の仕方などが研究されてきた。OECDは、保育の質を高める上で重要な政策課題として、①質に関する目標設定と規則、②カリキュラムや望ましい基準などの策定、③保育者の資格、研修、労働環境の改善、④家族や地域の参画、⑤統計、調査、監査の充実の5つを挙げている(OECD2012=2019 訳書、p. 4)。日本は③の保育者の資格、研修、労働環境の改善に重点が置かれる傾向があると指摘されており、子ども・子育て支援新制度でも、職員給与の改善、研修の充実など保育者

の労働環境に関する項目は多い。一方で、④の家族や地域の参画についてはほとんど議論になっていない。OECD は、親や地域住民を、同じ目標に向かう「パートナー」と位置付けるが、日本では保育サービスの利用者や、支援の対象と見なされる傾向がある（池本 2014, pp. 2-3）。

児童福祉法第 18 条の 4 の保育士の定義では、「保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする」と定められている。「指導」について、平成 30 年改定「保育所保育指針」の「第 4 章 子育て支援」に関する解説では、「保護者が支援を求めている子育ての問題や課題に対して、保護者の気持ちを受け止めつつ行われる、子育てに関する相談、助言、行動見本の提示その他の援助業務の総体」と説明されており（平成 30 年度『保育所保育指針解説』、p. 342）、保育参観や参加などの機会を提供する（同、p. 346）との記載は見られる。しかし、それは保護者の子育てを自ら実践する力の向上に寄与するため（同、p. 350）であり、パートナーとして位置付ける明確な記述は見当たらない。苦情対応や虐待予防のための親支援の重要性は重視されてきたが、親のアイデアや想いを汲み取り、共に保育を創っていくことについては考えられて来られず、親は対応の対象であるが、対話の相手となっていないのではないかという指摘もある（池本 2014、p. 218）。

これら議論を踏まえれば、質の高い幼児教育・保育のためには、保育者と子どものやりとりなどを含めた評価や、親の参画を保育の質向上に生かすための仕組みについて検討する必要がある。米国では、自由で多様な保育サービスでは社会的弱者が不利益を被ることが多いという問題を解決するため、質と量の両面でセーフティーネットを拡充しようとしている。日本では、女性の半数以上が大学や短大を卒業しているにもかかわらず正社員として勤続することが難しい状況が続いており、働きながら子どもを育てること、家庭の選択を尊重し、幼児教育需要への応答性を高めることが重要であると指摘される（深堀 2013、p. 17）。

そこで、本稿では、米国において、福祉から就労へと性格を変化させた米国の保育政策の変化の中で、就学前からの学力格差縮小を志向するヘッドスタートがどのような課題に直面しているのかを見るとともに、近年着目されているノースカロライナ州のスマートスタートプログラムの内容を親の参画や保育の質評価の面に着目して検討し、日本の保育システムへの示唆を得たいⁱ。

2. 先行研究

2.1 米国の保育政策

米国の合計特殊出生率は 1.89 人と、日本（1.39 人）に比べ高い（2011OECD）。その要因には、いつでも学び直せるという生涯教育の考えや、転職が容易であること、男女賃金格差が小さく、仕事や労働マーケットが柔軟であること、子どもの養育責任は 18 歳までという考えがあることなどが挙げられる。公的な子育て支援策が充実している訳ではなく、個々の企業の制度や移民の安い労働力に頼っている部分が大きく、費用と質が連動するために格差も大きい。安価で良質の保育がないことが、シングルマザーの福祉依存度を高められているという指摘もある（前田 2017、pp. 63-65）ⁱⁱ。

これは、伝統的に自助努力を良しとする米国の性格や、連邦政府の関与をできるだけ少なくし、州や郡の独自性に任せる仕組みも影響している。保育に関しても、民間ベースで行われる部分が多い。こうした米国の事例を検討することは、地方分権化や民間委託の進む日本において、国に頼り切らずにどのようにして保育の質保障ができるのかという可能性や課題を明らかにする上で参考になろう。特に、就学前教育段階においても階層の問題を無視することはできない、という視点は重要である（深堀 2008, p. 150）。

米国では、1970年代から増加していた「要扶養児童家庭援助」(Aid to Families with Dependent Children: AFDC) 受給者を減らすことが福祉政策の課題となっており、母親が就労することが保育政策の第一義的な目的となっていた。1988年には、「家族援助法」(Family Support Act) が成立するが、ここにも就労機会と基礎的スキルのためのプログラムが含まれている。1980年代後半には、女性の就業率は50%を超えていたが、ヘッドスタートは対象児童の17%にしかサービスを提供できておらず、すべての児童に必要な供給ができていないことが課題となっていた。保育費用も高く、貧困世帯では収入の3割が育児費用に費消され、保育の質のバラツキが大きいことも課題であった。1996年には「ニーズを持った家庭への一時的援助」(Temporary Assistance for Needy Families: TANF) が成立し、就労要件が強化され、福祉から就労という流れが明確に示されることとなった（常森 2010）。

米国の保育関連事業は、①低所得層の社会統合を目指す連邦政府の保育政策に基づくプログラム、②連邦政府の保育政策の対象にならない中～高所得層の保育ニーズへの対応を目指す民間組織サービス、③公教育の下方への拡充を目指す州政府や学区教育委員会による就学前教育プログラムとして展開してきた（深堀 2008, p. 133）。①としては、官民のプログラムに対する補助金交付の性格を持つヘッドスタートや、保育料の肩代わりのための地方交付金 (Child Care and Development Fund: CCDF)、臨時貧困家庭扶助 (Temporary Assistance for Needy Families: TANF) があるⁱⁱⁱ。②については、幼稚園 (nursery, pre-school)、保育所 (day care) の二元的制度であったが、近年は統合する様子も見られ、保育施設に関する情報公開を進め、施設の許可基準を強化することで質保証しようとする動きである^{iv}。自助の困難な家庭だけでなくすべての子どもの学力向上を目指す教育改革の一環とする政策に転換している（深堀 2008, p. 131）。③については、公立小学校に附設される一年保育、または二年保育の教育委員会が運営する幼稚園 (kindergarten, pre-kindergarten) に見られ、初等中等教育段階とのカリキュラムとの連続性に焦点が当てられている（新谷 2016）^v。

リーマンショックによる経済不況を克服するためのアメリカ再生再投資法の一環として支給された競争的補助金 (Race to the top) では、優先課題の一つに「幼児教育の学習成果を改善するための教育改革」が含まれ、幼児教育に特化した補助金として2011年に5億ドル（9州）、2012年に3.5億ドル（5州）が支給された。ニューヨーク州では、こうした予算獲得のためにプレキンダーガーテン段階での学習ガイドラインが作成され、全ての幼児教育施設で参照されるものとされた。また、幼児教育サービスが情報開示を行う際に使用する評価システム (QUALITYstarsNY) が開発され、「環境」「家族参加」「資格と経験」「経営とリーダーシップ」の4つの観点から得点化される（深堀 2013, p. 14）。

2.2 ヘッドスタート

ヘッドスタートは、低所得層の幼児に対する補償教育プログラムとして知られ、社会環境の劣悪さに比例して教育サービスを傾斜的に分配する政策である。子どもの認知・情緒・身体の統合的発達に働きかけることと並行し、保護者のエンパワメントも企図されており、子育てについての知識やスキル、支援的なネットワークや公共サービスの情報提供といった支援において、保護者の参画やスタッフとしての雇用という形で行うことで、保護者の自己有能感を高め、家庭の教育機能を高めようとする点が特徴的である。1965年に手がけられ、1970年代にその効果が疑問視され低迷するが、1980年代に再び着目された。1994年の更新で0-2歳を対象とする早期ヘッドスタートが開始され、対象年齢を広げた。ヘッドスタート補助金を交付されている保育施設は、ヘッドスタートプログラム作業基準に準拠することが義務付けられており、定期的な査察を受け入れる。また、各クラスにスタッフ2人、内1人は準学士以上という基準も設けられている。2006年の保健・人的サービス省 (Department of Health and Human Services:DHHS) のデータでは、67億8577万ドルの予算がつき、21万3000人のスタッフと136万人のボランティアにより、1万9800の施設で90万7000人の幼児に対して保育サービスが提供された。ヘッドスタート補助金を交付されている保育施設は、ヘッドスタートプログラム作業基準に準拠したプログラムを計画・実施・評価することが義務付けられている。(深堀 2008、pp.140-142)。

ヘッドスタートの目標と成果指標を見ると、「1.子どもの健やかな成長と発達を促進する」「3.子どもに教育・健康・栄養サービスを提供すること」という項目以外に、「2.子どもの主たる養育者としての家族を支援すること」「4.子どもとその家族に地域の公共サービスを斡旋すること」「5.プログラムを適切に運営し、保護者の意思決定への参画を促すこと」など、地域コミュニティでの家族支援が重視されている様子が伺える(深堀 2008、p.143)。ヘッドスタートで親の参画が重視されるのは、それまでの親共同保育の考え方が影響しており、親が保育の質を直接観察できる点や、子どもの人数に対する大人の数が多くなること、自分たちで保育を改善したり、保育料を安く抑えられること、親同士のコミュニケーションから学べることなどがメリットとして挙げられる(池本 2014、p.197)。

筆者が2012年に訪問したニューヨーク市のバンクストリート・ヘッドスタートプログラムでは、保護者がボランティアや副担任として参加して保育を行っており、近くの公園への引率などにも同行する^{vi}。その目的は、参画を通じて保護者自身が子どもへの関わり方を学ぶことにあり、この点は日本の保育所保育指針とも共通する。しかし、ヘッドスタートプログラムの担当者が語るように、決まった保育カリキュラムを固めてしまわずに、保護者を巻き込んで一緒に考え、決めていくということが大切にされている。保護者対象のオリエンテーションやファイナンス、食育などのワークショップが行われるなど、より踏み込んだ保護者の子育て支援プログラムがある一方で、親も寄付集めのイベントを企画するなど、より積極的な参画をしている点が特徴的である(新谷 2016)。

ヘッドスタートは成熟した幼児教育政策であるが、必要な対象家庭をすべて拾っているかに課題が指摘されている。推定では、対象となる低所得家庭の3歳児の在籍率は20%未満、最も豊かな家庭層を除くと全体で50%未満しか援助を受けられておらず、早期ヘッド

スタートに至っては対象児童数の5%未満であるとされる（キャサリン&ジェーン 2018年 訳書、p. 257、p. 282）。また、女性の社会進出に伴い増えたワーキングプア層が置き去りにされているという指摘も見られるようになった^{vii}。そこで、すべての子どもを対象として保育の質向上を図る取り組みが必要とされ、後述するスマートスタートが着目されている。

3. スマートスタートプログラム

3.1 ノースカロライナ州の幼児教育・保育について

ヘッドスタートプログラムは、米国における連邦政府の伝統ある補償教育政策であるが、1980年代には幼児教育・保育ニーズの高まりに応じた十分な予算が投入されないことから、各州が独自の幼児教育プログラムを始めるようになった。幼児教育に対する取り組みは、教育に関心を持っている知事であることをアピールする材料となったためである。また、インフレなどで生活が苦しくなり、単身家庭も増え、女性が職場に戻る必要性が高まっていた。特に、ノースカロライナ州は、働く女性が全米でも多いにもかかわらず、平均給与は低いという状況であった。また、全国でもテストスコアが低く、保育の質も低かった。経済界からこうした状況を改善するよう要求が高まったこともあり、より多くの家庭の子どもを対象とするスマートスタートが生まれることとなった。

スマートスタートは、家庭訪問や保護者向けプログラムなどの取り組みや、各地域での協力関係形成のための基金であり、保育の質の向上のための改革として注目されている（キャサリン&ジェーン 2018年 訳書、p. 269）。ノースカロライナ州は、連邦政府の幼児教育に関する競争的基金を獲得しているが、その申請にあたり、本節で取り上げるスマートスタートは、重要な組織として位置付けられている（Race to the Top Early Learning Challenge 「2014 annual performance report」 June 2015, p. 9）。基金獲得には、乳幼児期の学習発達プログラムの質改善や、教育省と保健社会福祉省の共同行政による包括的アプローチを含む計画をしている州であることが必要であり、ノースカロライナ州は「NC Foundations for Early Learning and Development」などの学習発達基準の設置などでこれに応じている。

スマートスタートは、認可保育施設^{viii}のネットワークの拠点となり、保護者のニーズをヒアリングして保育サービスのマッチングを行ったり、保育の質評価、保育者に対する研修や保育サービスの向上支援を行う。ヘッドスタートが、連邦政府予算による、低所得層の3、4歳児を対象とする就学前プログラムであるのに対し、スマートスタートは州や民間基金による、6歳以下のすべての子どもとその家族のための様々なサービスと位置付けられる^{ix}。また、スマートスタートは新生児からを対象とするのに対し、NC Pre-Kと呼ばれる州のプログラムは、社会経済的に不利な家庭の4歳児を対象とする点で異なる^x。

3.2 スマートスタートプログラムの概要

スマートスタートは、幼児教育の全米的なモデルの一つであり、ノースカロライナ州のすべての子どもを対象とする包括的支援サービスである^{xi}。教育知事として有名なハント知

事が三期目を迎えようとする 1993 年に創設され、当初は州の人的資源省内に設けられた幼児発達局が実行を担ったが、その後「子どものためのノースカロライナ州パートナーシップ (North Carolina Partnership for Children, Inc. (NCPC)」という、様々なアクターが参画する非営利団体により運営が移管された^{xii}。

当初は、各地で行われている約 1 万ほどある保育施設のコーディネートをすることが仕事であった。地方政府の自主性を重んじる、クリントン政権の核となる「政府の再構築 (re-inventing government)」アプローチを採用した。これは、連邦政府の役割を小さくし、予算を縮減するためにとられた手法である。政府は、パフォーマンススペースの結果評価を行う代わりに、自由裁量や自律性の余地を拡大するというものである。

表 1 スマートスタートに関する年表

1993 年	法案成立、人的サービス省幼児発達局で管理
1994 年	1 月に 12 のパートナーシップでサービス開始 2000 万ドルの予算請求
1995 年	11 のパートナーシップ追加
1996 年	12 のパートナーシップ追加 人的サービス省から NCPC に機能移管 プログラムの予算管理、契約管理、コンプライアンスの監督、技術的支援など 割当金の 3 割を保育費補助に使うことが決まる
1997 年	1997 州全体 (100 カウンティ) に広まる 割当金の 7 割を保育に関する活動に使うことが決まる
1998 年	知事が追加予算として 5700 万ドルを請求
1999 年	合計 2.2 億ドルの予算

(Kroll&Rivest, 2000 をもとに筆者作成)

支援領域

スマートスタートのプログラムは、郡によってその内容は異なるが、5 つのカテゴリーで支援される。1 つは、保育の質を高める、という点であり、保育者一人当たりの子どもの数や、保育者の研修、職場への定着に焦点が当てられている。2 つ目は、必要とする家庭が保育にアクセスできているか、という点である。3 つめは、保育費用が適切であるかという点である^{xiii}。4 つ目は、健康ケアと教育に関する保育の質のバラツキを改善することであり、5 つ目は支援を必要とする家族の支援である。誕生から 5 歳まで、安全で健康的なケアを行い、学校での成功に必要な学習スキルを身につけること、家庭での子育てを支援すること、予防的支援のためのアクセスを支援することが行われる。

スマートスタートでは、地域コミュニティとの協働が重視されており、このことは理事会に多様なアクターが入っていることに象徴されている。スマートスタート自体の評価に

については、公式にはノースカロライナ大学チャペルヒル校の、子どもの発達のためのフランク・ポーター・グラハム・センターで行われた^{xiv}。

支援内容

サービスには、親の保育ニーズの聞き取りや、歯科ケア、発達検査、質の高いケアセンターの紹介や家族支援などがある。支出の大半は、保育料軽減のための保育施設への補助金であり、残りの3割がその質評価や改善に、1割が家族支援に当てられる。ここで、保育施設への補助金を提供する代わりに、質保障のための取り組みをすることが求められるという構造があると考えられる。

スマートスタートは、特定のケアセンターでなく、ケアセンターの改善を支援するものであり、教職員の退職率を減らしたり、教材の提供などを行う。どのような取り組みをするかは、カウンティ（郡）毎に異なる。例えば、子どもの肥満防止のために菜園活動を行ったり（ガルフォード郡）、保護者参加プログラムとしての図書館訪問活動（ナッシュ・エッジコンブ郡）、出張型の絵本読み活動（マジソン郡）、保護者の保育参画（ブルンズウィック郡 parents as teachers）などが行われている。

質評価

後述するニューハノーバー郡について見ると、保育施設を選ぶ手順は、まず地域の相談センター（child care resource and referral agency:CCR&R）に電話すると、相談をもとに住んでいる地域の施設が紹介されるので、実際に行ってみてから選ぶ、という流れである。ただし、そこで終わりではなく、親が最初で最も重要な保育者という位置づけであるため、親としてどのような関わりができるかを、保育施設と話し合った上での参画が求められている。

ノースカロライナ州では、保育プログラムは3人以上の子どもに対して1日4時間以上と決められている。最低基準として、健康や安全上の規定を満たしていること、救急措置や犯罪歴チェックができていること、火災防止措置が取られていることなどが挙げられている。スタッフの資格やカリキュラムを満たしていないことについての罰則があるわけではないが、これらの質を向上させていくことが期待されている。また、ノースカロライナの基準以外にも、全米基準として、The national association for the education of young children (NAEYC 全米幼児教育学会)や、The national association for family child care (NAFCC 全米家庭的保育協会)も参照することが勧められている。

保育サービスの質を測る主な指標は、健康と安全^{xv}、グループサイズや保育者一人当たりの子どもの数^{xvi}、保育者の学歴と転職率、家族参画、保育者と子どものやりとり、発達を考慮したカリキュラムである。

保育施設の質評価は、6つの指標で測られる。一つは、近年、日本でも広がり始めている環境評価スケール（Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS）である^{xvii}。2つ目は、2000年9月から州で導入されたノースカロライナ認可システム（NC Star-Rated License）であり、スタッフ教育とプログラム基準で評価される。3つ目は、クラス評価システム（Classroom Assessment Scoring System）であり、主に保育者と子どものやりとりに

焦点があてられる。4 つ目は、同じく保育者の関わりを階層状に評価するピラミッド型観察ツール (Teaching Pyramid Observation Tool:TPOT, for infant-toddler:TRITOS) である。5 つ目は転職率や保育者に対する調査であり、6 つ目は子どものパフォーマンスや成長に関する報告書である (Teaching Strategies Gold performance and growth reports)。このように、環境、プログラム、保育者と子どもとのやり取り、子どもの成長と、多面的な評価が行われている。これら観点で評価され、5段階で保育の質が評価される。

成果

スマートスタートに参加した子どもは、第 3 学年の読解、算数のテストスコアが良く、特別支援プログラムを受ける割合も低い。cf) Kenneth らの研究 (Smart Start and Preschool Child Care Quality in NC, March 2003, Kenneth et al. 2014, 2015, 2017, デューク大学)

2011 年 3 月のデューク大学^{wiii}の調査では、早くから参加した子どもほど効果が見られたということである。2001 年から撮り始めたデータによれば、質の高いケアを受けている割合は 33%から 64%に向上し、発達検査を受ける率も 81%から 98%に向上した (スマートスタートのホームページより <http://www.smartstart.org/>)。

3.3 ニューハノーバー郡での取り組み

ニューハノーバー郡は、州東部の銀行や大学などがある都市であり、18 歳以下の子どもの 21%が貧困状態にある。人口は 234473 人、5 歳以下の子どもは 11,489 人である (2019 年 7 月 1 日 united states census)。州の認可システムを受けている保育サービスは、保育施設 60、家庭型 31、計 91 である。同郡のスマートスタートのパートナーシップ (Smart Start of New Hanover County:SSNHC、以下、ローカル・パートナーシップ) の 2018-19 年度報告書 (<https://www.newhanoverkids.org/about/reports/>) によれば、サービス内容と予算は以下の通りである。保育・早期教育と家族支援、地域づくりの 3 セクションとなっている。

表 2 ニューハノーバー郡スマートスタートの予算 (保育・早期教育)

サービス内容	実行母体	予算
行動療法とインクルージョン	ローカル・パートナーシップ	149,264 ドル (10%)
保育料軽減 (保育支援)	社会福祉局	840,974 ドル (57%)
保育の資源補助や照会	ローカル・パートナーシップ	326,376 ドル (22%)
カリキュラムとアセスメント	学校	36,878 ドル (2%)
教員研修	ローカル・パートナーシップ	122,971 ドル (8%)

合計 1,476,463 ドル 1.5 億円 (子ども一人当たり 129 ドル)

保育・早期教育について実行母体ごとに見ると、約 6 割が地方政府の社会福祉局に当て

られ、保育料軽減のために用いられている。ローカル・パートナーシップが受け取るのは3割程度であり、保育の資源補助や紹介、行動療法やインクルージョン支援に用いられている。

寄付団体としては、健康支援団体 (American Public Health Association) や歯科医団体 (Delta Dental)、環境保護のための農業開発団体 (center for environmental farming systems) がある。また、幼児教育支援として、運動と健康 (Physical Activity and Nutrition)、小児歯科 (smiles for kids)、農業教育 (NC Farm to Early care and education) が挙げられている。地方により支援団体は異なると考えられるが、健康、歯科、環境と農業をテーマとする団体が支援しているという点が特徴である。

取り組みの成果として挙げられていることについて見てみよう。

- 特別支援に関しては、316回の保育室訪問と270回の家族とのミーティングが行われ、インクルーシブ教育の推進や、家族に対するソーシャルワーク、プログラムからの辞退率の低減 (4.65%) が行われた。
- 34の保育施設が、年間を通じてスマートスタートのサービスを受け、83%の子どもが質の高い保育施設に入所し、保育者の離職率も2%減少した。515人の保育者が84の研修に、勤務時間中に参加した。テーマは、応急手当や地域連携、乳幼児突然死症候群、手話を使った子どもとのやりとりなどである。
- 30の保育施設が技術的支援を受け、5段階評価で平均値4程度の保育の質を維持した。101家族が保育ケアを受けるための助言を受け、情報開示室には162家族と56人の保育者が訪れた。
- 187人の保育者がより上級の資格を得るための研修 (dedication to education) に参加し、98%の保育者が継続して同じ保育施設で努め、43の保育施設がこれらの保育者をより良い待遇で雇用した。

ノースカロライナ認可システムでは、5段階評価のうち4.0を最低限度とし、こうした保育施設に6割の子どもが入所することが基準となっている。ニューハノーバー郡の平均値は4.03であったが、これら施設への子どもの入所割合が57%と下回った。ただし、助成対象となる子どもだけを見ると、州の基準である4.25、80%に対し、4.41、83%と最低基準を超える結果となった。この他、年齢別で見たり、学位を持った保育者の割合などでも、州基準との比較がされている。

また、ハリケーン・フローレンスの後、緊急に支援を必要とする家族があった際に5千ドルの寄付が寄せられた。州政府の社会福祉局にニューハノーバー郡のスマートスタート支部が掛け合い、受給手続きを簡易化することで、給付までの期間を短縮している。その結果、ホームレスの家庭の子どもなど、支援を必要とする55人の子どもや経済的に困窮している35家族、ハリケーンで損害を被った16の保育施設に届けることができた。

表3 ニューハノーバー郡スマートスタートの予算（家族支援）

サービス内容	実行母体	予算
教師としての保護者（保育参画）	地方支部	83,936 ドル(29%)
読解力の向上	図書館	32,051 ドル(11%)
親の本読み活動を支援する訪問指導	図書館	4,851 ドル(2%)
若年保護者支援プログラム	非営利団体	77,793 ドル(27%)
保護者向けセミナー	地方支部	90,452 ドル(31%)

計 289,083 ドル

家族支援については、289 千ドル、約 2900 万円ほどの予算があり、6 割が地方支部による保護者向けの研修・啓発活動、3 割が非営利団体による若年保護者支援、1 割が図書館による読解力向上のための活動に割り当てられている。

財源は、NCPC の割当や、地方政府の社会サービス局、州政府の健康と人的サービス省のほか、地域のボランティア団体の名前が挙げられている。

これら団体の支援活動としては、ドリー・パートン財団の無料で本を贈るプログラム（Dolly Parton's Imagination Library : DPIL 子どもひとりあたり年間 28 ドル スポンサーは本を送付する際のラベルや登録時のパンフレットで宣伝される）や、「前向き子育てプログラム」（Triple P: positive parenting program）の提供などである。6 歳までの子どもに対する不適切な関わり^{xix}の率が州平均の 2 倍であり、その抑制が課題となっている。

支援活動の測定指標としては、本読みをする親に対する調査や、親の本読み活動を支援する訪問活動の調査、子どもへの不適切な関わりを予防に関する調査、前向きな子育てプログラムに関する調査、保護者満足度調査など、様々な調査が利用される。なお、69.1% の幼稚園児が、学年相応とする基準を超えた読解力を身に着けたことが報告されている。

また、非営利団体による若年保護者の支援プログラムを通じて、社会的に孤立していた無職の若い女性が、サークル活動に参加し、他の母親とのつながりを持ち共同保育をするようになり、今は働き始めたという話が紹介されている。

その他、家族支援に関する成果として、次のことが報告されている。

- 194 家庭が研修に参加し、社会的なつながりや問題解決力を身に着けた
- 特別支援を必要とする家族のための 75 のセッションが開催された
- 59 人の親が前向きな子育てプログラムのグループセッションを修了し、7 割が適切な関わり方となったと答えた

- 157 回の訪問指導を行った
- 648 人の子どもが家庭と保育所の連携本読み活動により、一週間で親と一緒に本を読む回数が 4.43 回から 5.97 回に向上した
- 57,218 冊の本を子どもに贈ることができた
- 160 家族が保育費補助を受けた
- 難民家庭が、「教師としての保護者プログラム (Parents as Teachers program)」に参加し、ついにマイホームを手に入れた、ということが紹介されている。両親ともに毎週の英語学習のクラスに参加し、2 歳の娘を質の高い保育施設に預け、フルタイムで働き続けた

地域での啓発活動について見てみると、訪問活動が地方支部で行われ、134,901 ドル、約 1300 万円の予算がついている。教会や非営利団体、裁判所、大学、健康局など様々な団体と協働している。

なお、隣接するブルズウィック郡について見てみると、1993 年に州でスマートスタートが始まった際、ブルズウィック郡でも地方支部を立ち上げている。1995 年からは、地方支部のカンファレンスも開かれ、郡では就学前の音楽プログラムや家族支援センターの設立、健康診断や、今日も続く「教師としての保護者」活動や、予防歯科活動などが始まる。2000 年に入ると、州全体での予算削減などもあり、予防歯科の活動などが中断するということがあったが、家族支援や保育者のための研修など活動は広がり、2005 年には表問活動なども始まる。2010 年からは読書活動の推進や、「最初の 2000 日キャンペーン」などに取り組みされている。

家族支援の拠点となっており、保育に関する情報以外に、虐待や衣服・食料、DV、職業訓練、雇用、経済的支援、ホームレス支援、非英語話者支援などの連絡先が紹介されている。センターでの研修は、隔週水曜日の夕方に 2 時間半で予定されており、乳幼児突然死症候群やカリキュラムなどがテーマとなっている。

4. 考察

米国では、女性の社会進出に伴う保育ニーズの高まりや、民間ベースで展開する保育環境の質保障を求める声が高まった結果、1990 年代にはノースカロライナ州でスマートスタートの取り組みが始まった。伝統的な補償プログラムであったヘッドスタートは、州の独立性が高いことも影響し連邦政府予算が少なく、支援を必要とする家庭に十分には届かないことが課題であった。加えて、福祉から就労へと転換した米国の保育政策の中で、ワー

キングプア層の保育環境が整備できていなかったことは喫緊の課題であった。また、リーマンショック後の予算削減や、学力向上が政策課題となったことから、幼児教育・保育はこれに関連する政策 이슈となり、ニューヨーク市では幼保一元化に伴う実質予算の削減や、認知領域の比重が高い基準を参照する必要性が生じた結果、ヘッドスタートで重要視された家庭支援・発達障害への早期介入、栄養プログラムの成果などが正当に評価されなくなる恐れも指摘された。

ノースカロライナ州で1993年から始まったスマートスタートは、より多くの家庭を対象とする保育プログラムが期待される中で始まった。その特徴は、次の三点にまとめられる。一つは、様々なアクターの参画する運営体により、認可保育施設のネットワーク拠点となり、質評価や研修、施設改善支援を行うとともに、家族支援や地域コミュニティ開発も事業領域とする包括的アプローチを行う点が特徴である。その支援内容は、親の保育ニーズを聞き取り施設を紹介するだけでなく、「親が第一の先生」という理念のもと、親の参画を含むパートナーシップ関係を築くことを含む親支援や、読み聞かせに関する訪問指導、保育者の資質向上や定着の支援、発達検査や歯科ケアなど多岐にわたり、これらをワンストップ型サービスとして提供する拠点となっている。親が保育に参加する中で、親の育児スキルを高めるというアプローチは、ヘッドスタートのアプローチと重なるものである。二つ目は、政府補助金に頼り切るのではなく、企業や地域社会、ボランティア団体などからの寄付なども財源としている点である。このことは、財源を豊かにすることだけでなく、支援内容の幅を広げることもつながっている。三つ目は、保育の質評価にあたり、環境評価スケールに加え、保育者と子どものやりとりを見るために様々な評価ツールを用意している点である。親の参画を促したり、地域コミュニティとのつなぐことなども、保育の質保障の仕組みとして機能していると考えられる。

ヘッドスタートとの違いに言えば、ヘッドスタートが連邦政府の予算に基づく全米的な取り組みであるのに対し、スマートスタートはノースカロライナ州の地域・寄付ベースの取り組みであるという点がまず挙げられる。ノースカロライナ州では限られた低所得層を対象とするヘッドスタートと、主に中間層を対象とするスマートスタートの二階建て構造となっている。ヘッドスタートが親へのアプローチを軸としているのに対し、スマートスタートはより広く地域コミュニティとして子どもと親を支えるネットワークを張り巡らそうとしている点が特徴である。ただし、すべての家庭を対象とすることで、ヘッドスタートに見られた、社会的マイノリティをエンパワメントするようなアプローチやそのための予算にどのような影響が出ているのかにも目を配る必要がある。

最後に、本研究を通じての日本への示唆について述べたい。日本でも財源が縮小する中、認定こども園としての統合や民間委託が進められる自治体もみられる。また、規制緩和により保育業界に様々なアクターが入り込み、商業ベースのチェーン展開の動きも見え始めている。私立幼稚園連盟の研究会など、保育の質を高めるための取り組みも見られるが、各園の独自性が高く、保育の質を見直し改善するかどうかは、各園の運営に任せられている。近年では、環境評価スケールの導入事例や、横浜市の第三者評価などの事例が見られるものの、まだ十分とは言えない。スマートスタートで用いられる評価ツールを今後調べ、日本の文脈に応じて考えていくことも検討したい。また、行政面でも、教育、保

育、福祉の縦割りは残っており、各領域を横断した包括的な取り組みの点では課題が残る。非営利組織による地域ごとの包括的支援サービスを考える上で、スマートスタートの枠組みは参考になる。

地域一体で子どもを支える教育コミュニティ論の観点からも、行政に頼り切るのでない、地域に根ざした就学前からの包括的支援を考える必要がある。今後の研究として、スマートスタートの実地調査を行うとともに、日本での就学前支援を含めた地域のワンストップサービスのアクション・リサーチを行いたい。

参考文献

- 池本美香編著『親が参画する保育をつくる 国際比較調査をふまえて』勁草書房、2014年
- 池本 美香「保育評価の展望:—元的評価の意義と可能性—」『保育学研究』 56(1)、2018年、pp. 11-20
- 泉千勢「世界の幼児教育・保育改革最前線」泉千勢・一見真理子・汐見稔幸編著『世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店、2008年、pp. 21-28
- 埋橋玲子「諸外国の評価スケールは日本にどのように生かされるか」『保育学研究』 56(1)、pp. 68-78
- キャサリン・マグナソン&ジェーン・ウォルドフォーゲル、「第9章 アメリカ 低所得の子どもに対する質の高い幼児教育と保育の提供」ルドヴィクア・ガンバロ他編 山野良一・中西さやか監訳『保育政策の国際比較』明石書店、2018年、pp. 249-278
- 新谷龍太郎「学力格差是正に向けた就学前教育の研究」『保育研究』 第44号、2016年、pp. 23-31
- 新谷龍太郎「米国における共通コア州スタンダードの幼稚園段階の検討」『保育研究』 第49号、2019年、pp. 2-10
- 常森裕介「貧困児童をめぐるアメリカの育児支援制度」『比較法学』 43巻3号、2010年、pp. 33-62
- 日本財団子どもの貧困対策チーム『子供の貧困が日本を滅ぼす』文春新書、2016年
- 深堀聡子「学力の底上げをめざすユニバーサルな政策へ」泉千勢・一見真理子・汐見稔幸編著『世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店、2008年、pp. 130-153
- 深堀聡子「アメリカ」『諸外国の幼児教育施設の教育内容・評価の現状や動向に関する調査および幼児教育の質保証に関する国際比較研究』、2013年（平成24年度文部科学省委託「幼児教育の改善・充実調査研究」上智大学）
- 前田正子『保育園問題』中公新書2017
- 三品 陽平「アメリカにおける保育の質評価・向上システム(QRIS)普及の背景」『現代教育学研究紀要』(11)、2017年、pp. 13-23
- Barnett, W.S., Megan, E., Carolan, J.F. and Squires, J.H. (2011) *The State of Preschool 2011: State Preschool Yearbook*, New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- Kroll, Carolyn K.; Rivest, Michele, *Sharing the Stories: Lessons Learned from 5 Years of Smart Start.*, 2000
- OECD 編著・秋田喜代美他訳『OECD 保育の質向上白書 人生の始まりこそ力強く: ECEC のツールボックス』

クス STARTING STRONGIII』(=OECD, 2012, Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care)、明石書店、2019年

OECD, Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, 2017

i 日本の同和保育には、就学前からの学力格差縮小という観点で、保護者や地域と共に保育を創ってきた歴史がある。本稿の知見を踏まえ、今後の地域における子育てセーフティーネットの在り方について別稿を期したい。

ii OECD2011 調査 (要確認) によると、幼児教育・保育施設の利用状況を見ると、3歳未満が31%、3-5歳は56%であり、日本やOECD平均と比べて低く、ヒスパニックの親ほど子どもを預けない傾向にある、なども指摘もされている(深堀 2013, p.8)。また、週50時間以上働く人の割合は、日本が31.7%であるのに対し、アメリカは11.1%であり、子育てに割く時間もアメリカの方が多きことも、利用状況の差に影響していると考えられる。新型コロナによる医療崩壊の度合いを見る限り、米国の自助を基本とする制度には重大な陥穽があると考えられる。一方で、2018年9月のハリケーン・フローレンス後に米国を訪問調査した際には、教会やボランティア団体など、地域コミュニティに根ざした相互扶助の仕組みにより、社会的弱者の救済を行う様子も見られた。本稿で扱うスマートスタートの仕組みは、後者の性格を踏まえた仕組みであると考えられる。

iii 2018年のハリケーン・フローレンスでは、郊外に脱出できた中間層と、脱出する資金や頼れる人のいないために取り残された貧困層とに分かれた。そこで、ホームレスとなった子どもに対し、スクールソーシャルワーカーが、TANFを通じた支援を取り付ける様子が見られた。

iv 近年導入されている Quality Rating and improvement system(QRIS)というシステムには、ゲイツ財団などの影響みられる。公立学校が多い学校教育よりも保育業界の方が市場モデルとの親和性が高く、新自由主義教育改革の弊害が生じないかに留意すべきという指摘もある(三品 2017)

v 米国の義務教育が多様であることから開始年齢に幅があるものの、一般に kindergarten の対象年齢は5歳とみなすことができる。就学率は9割を超えることから、公的性格も大きい。エージェントごとに整理すると、連邦政府による0-5歳を対象とするサービスが早期ヘッドスタート及びヘッドスタートであり、州や地方政府が提供する4歳児を対象とするサービスがプレキンダーガーデン、5歳児を対象とするものがキンダーガーデンと整理できる。私立学校を含む非営利法人がエージェントとなる2歳から5歳を対象とするサービスはナーサリー/プレスクール、営利企業が行う0-5歳を対象とするサービスはデイ・ケア/チャイルド・ケア・センターと呼ばれる。その他、個人がエージェントとなるものとして、家庭的保育(ファミリー・デイ・ケア/グループ・デイ・ケア)や家庭内保育(ナニー/家政婦/ベビーシッター/オーペア)などがある(深堀 2008, p.134)。

vi プロGRESS教育を重視するバンクストリート単科大学の事業の一つであり、毎年68家族を無償で受け入れている。「発達相互アプローチ (developmental-interaction approach)」を採用しており、子どものニーズや興味、発達課題を支援し、学習者である子どもと、社会的・物理的環境との相互作用を重視する。インクルーシブ・プログラムが基本とされる(BankStreet ホームページより)。2012年の訪問は、深堀のニューヨーク市の幼児教育・保育政策に関する調査に同行する形で得た情報である。その結果、ヘッドスタートプログラムも従来の性格を保持することが難しくなっ

ている様子が見られた。ニューヨーク市では、保育サービス量を増やすために民間委託先を拡大するとともに、質保証の整備を始めているところであった。幼保一元化が進められる中で、ヘッドスタートの財源も、保育に関する州の補助金などと統合されることとなり、バンクストリートに入る予算は、事務作業の増加にも関わらず減ってしまう。加えて、リーマンショック以後財源不足に陥っていた米国では、各州が競争的基金を獲得するために、全米共通カリキュラムであるコモンコアに応じる動きが活発になっていた。その影響はニューヨーク市の幼児教育にも及び、予算獲得のために、全米共通カリキュラムであるコモンコアやニューヨーク州の幼稚園段階の基準を参照してカリキュラムを作る必要があることが求められた。ヘッドスタートプログラムの主軸であった家庭支援や発達障がいへの早期介入、栄養プログラムの成果が正当に評価されないことへの不満も見られた。ヘッドスタートの成果指標には、絵本の読み聞かせや言葉遊びなど従来の保育活動の実践が見られるが、その成果として「アルファベットの文字を10個以上覚えている」などの画一的な指標が用いられることには留意が必要である（深堀 2008, pp. 149-150）。ニューヨーク市のコモンコアの幼稚園段階の拡張に対する市民の反応（新谷 2019）を見ると、「遊び」を重視する保育・幼稚園文化との闘争が見られる。日本でも「10の姿」により幼小接続が図られるが、小学校でのテスト主義が浸透すれば、就学前にもプレッシャーはかかるだろう。ここから、競争的基金に紐づけられた学力向上政策や、幼保の財源一元化を進めることは、幼児教育・保育における基準の多様性を損ない、学力を中心とする基準の硬直化をもたらす弊害があることが指摘できる。

vii Child Care Needs of low-income families: hearing of the committee on ways and means house of representatives 100th congress second session 40(1988) statement of Rep.Tauke

viii ノースカロライナ州では、幼稚園 (kindergarten 4-5歳) は就学義務があり、同年の8月31日以前に満5歳なる児童が対象となり、無償である。郡の教育委員会が管轄である。5歳未満の児童の一部は、保育園 (nursery school 3-4歳) や、幼稚園の4歳児クラス (pre-kindergarten) に通うが義務ではない (※)。認可保育としては、保育施設、宗教系保育施設、ヘッドスタート(3-5歳)、早期ヘッドスタート (0-2歳、1994年から※)、NC Pre-K (4歳児 1日6時間、保育者一人当たり子ども数は9人以下)、家庭型 (Family Child Care Homes 家族以外の子ども2人以上8人未満) など。認可外として、半日保育 (一日4時間未満、0-5歳、地域や非営利団体による無就業者に対する支援)、立ち寄り型 (Drop-in 夜10時までの時間外や週末も開いている、一日4時間までで15分以内に迎えにいけるとところに親はいないといけない、そのため仕事を理由として預けることはできない、一度登録すると予約なしで利用できる)、ベビーシッターや家政婦 (In-Home Caregivers)、非公認ケア (家族や無資格者、隣人によるもの)、サマーキャンプなどがある。

ix ノースカロライナ州には287のヘッドスタートプログラムと、109の早期ヘッドスタートプログラム、ヘッドスタートと早期ヘッドスタートの両方の補助金を獲得しているプログラムが67ある (幼児の学習と知識のためのセンター-Early Childhood Learning&Knowledge center ヘッドスタートのページ <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/>)。

x 幼稚園の4歳児クラス (プリキンダーガーデン) は、地元の公立学校による資金提供と管理を受ける無償プログラムであり、州の教育基準に沿い、資格保有教員も多い傾向にある。1990年代から2000年代にかけて拡大し、4歳児の約28%程度に提供されている (Barnett et al. 2011)。

-
- xi 1993年6月州議会「幼児教育と発達法 (Early Childhood Education and development initiatives)」と名付けられ成立する (Article 3 of Chapter 143B)。2018年の州法の幼児教育セクション (143条から168条)により、「子どものためのノースカロライナ州パートナーシップ」の理事会は、健康と人的サービス省長官、教育長、コミュニティ・カレッジ学長、ケアセンター所長、保護者、地方パートナーシップ代表、小児科医、商工会議所、慈善団体、保育者など26人で構成される。3年任期である。2017年の上院法案257条及び2018年の上院法案99条で、スマートスタートは、子どものリテラシーを高めること、子育て能力を高めること、子どもの健康増進、質の高い保育施設の増加・維持に努めること目的とされる (section 11B)。
- xii 2018-2019年度報告を見ると、ノースカロライナ州のスマートスタートの予算総額はその後2億ドル前後で推移していたが、2011年度以降は1.5億ドル程度に減り、2018-19年度は1.4億ドル、140億円程度である (同、p.14)。州の補助金は予算の11%程度であり (Smart Start ホームページ FAQ)、寄付団体としては、銀行や通信会社、電力会社、食料支援団体などが名前を連ねている。実態については、今後確認したい。
- xiii 1996年時点では、ノースカロライナの女性の67%が働いていたが、保育費用は月400ドル必要であり、地方のスマートスタート・パートナーシップへの割当金の3割は保育料の補助に使う、ということが決められた。
- xiv 1972年にアベセダリアン・プロジェクトを行った研究施設である。ペリー就学前プロジェクトが3,4歳を対象とする1日2.5時間の2年間の調査であったのに対し、アベセダリアン・プロジェクトは、新生児から5歳までの5年間、1日8時間の調査であり、無料の送迎サービスのついたチャイルド・ケア・センターで週5日や、子育てに関するグループセッションがあるなど、より充実したプロジェクトとして評価されている (日本財団子どもの貧困対策チーム2016)。
- xv 健康と安全については、手洗いやおむつの替え方、清潔さ、応急手当や救急措置に対する準備、乳児の寝かせ方、火災訓練などが含まれる。
- xvi グループサイズなどについては、州の基準があり、12か月までは5人、12から24か月が6人、2-3歳は10人、3-4歳は15人、4-5歳は20人、学齢期25人を最低基準としている。なお、全米幼児教育学会では、4人、5人、7人、10人、10人、12人を基準としている。家庭型の場合、0-5歳は5人まで、学齢期は3人までである。
- xvii 幼児期向けは Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS)、乳児期は Infant/Toddler を頭とし、ITERS と呼ばれる。日本では埋橋 (2018) が中心となり、導入事例が増えている。
- xviii ノースカロライナ州のダーラムにある私立大学。全米大学ランキングでトップ10に入る。卒業生に、メリнда・ゲイツやティム・クック、ニクソンがいる。
- xix maltreatment abuse は日本語の虐待に近く、子どもの利用・搾取など身体的・性的面での積極的な加害行為を示すのに対し、maltreatment は、大人に依存しケアしなければ、生き、成長していくことのできない子どもに対するネグレクトなど心理面やネグレクトも含む

第七章 米国マッキニー・ヴェント法によるホームレス生徒の支援 —自然災害後のスクールソーシャルワークの様子を踏まえて—

1. 問題意識

日本では、1990年代から野宿生活者が増えていることが着目され、2000年代に入ってから不安定就労層の増加や「ネットカフェ難民」など若年層の貧困が社会問題化した（中野 2009、p. 55）ⁱ。厚生労働省が2003年に実施した全国概数調査に寄れば、全国の野宿生活者数は25296人に登り、全国の都道府県に広く分布している。（現在の数）

2002年8月に「ホームレスの自立の支援等に関する特別措置法」が制定され、ホームレス自立支援事業として、就労による自立を目指して、自立支援センターに宿泊させて相談・支援を行う「センター型自立支援」を中心とした取り組みが行われている。ただし、地方自治体の福祉事務所がその業務を担うため、地域によりばらつきが見られる。ニューヨーク市ではホームレス支援のために関係機関が連携した包括的なシステムが構築されているのに対し、日本では活動分野の違いにより連携が十分に取られていないという指摘もされる（関口他 2014、p. 118）ⁱⁱ。

子どもについてみると、1961年からの累計で居住不明児童は2万4000人に上る。この子どもたちは住民登録上の住居地にいないため、支援が届かない。学校基本調査では、「住民票を残したまま所在が不明になっている子ども」を対象に居住不明児童を把握しているが、住民票は「居住実態がない」と判断された場合に削除されるため、住民登録が削除された家庭の子どもは把握されなくなる。ホームレスとなった家庭の子どもは、児童相談所同士で情報共有されるが、データベース化はされておらず、人的リソースの不足や制度上の権限不足のため、子どもの検索までは手が伸びない。児童手当を受け取っていないながら、居住不明児として扱われるなど、行政内部の連携ができていないケースもあるⁱⁱⁱ。

2020年2月から続くコロナ禍による未曾有の経済不況により、今後の貧困問題はさらに深刻さを増すと予測される。教育基本法の第四条の3において、「国及び地方公共団体は、能力があるにもかかわらず、経済的理由によって修学が困難な者に対して、奨学の措置を講じなければならない。」と定められ、各自治体で就学支援が行われている。また、平成29年度告示の学習指導要領総則の第4「児童の発達の支援」では、「（2）海外から帰国した児童などの学校生活への適応や、日本語の習得に困難のある児童に対する日本語指導」について定められている。これらは、貧困家庭や移民家庭の子どもの学習保障の根

拠となる部分であるが、その運用については自治体や学校ごとに差がある。もし、こうした家庭の子ども達が十分な学習保障を得られない場合、そこに貧困の連鎖が生じる。2000年代に若者の貧困が社会問題化したことを踏まえれば、その若者はいま40代となっている。しかし、貧困リスクのある若者は家庭を築きづらい。

一方、米国では貧困や移民の問題は深刻であり、そうした家庭を支える制度の整備に長年取り組まれてきた。特に、移民は住宅を持ちづらいという要因もあり、ホームレス家庭の問題解決に早期から取り組まれている^{iv}。ホームレスの生徒の多くは、シェルターと呼ばれる一時保護施設に入居している。そこで、米国においてホームレス家庭の子どもの就学・学習支援の根拠となっている「マッキニー・ヴェント法 (McKinney-Vento Homeless Assistance Act)」の内容を概観した上で、その運用についてフィールドワークを元に明らかにし、日本への示唆を得たい。

2. 先行研究

2.1 マッキニー・ヴェント法における「ホームレスの子どもと若者のための教育」

アメリカ合衆国の貧困者数は3815万人(2018年)程度であり、ホームレスは567,715人(2019年)とされる。18歳未満は107,069人であるが9割はシェルターに入居している。ホームレスの生徒の数を見ると、1989年は272,773人であったが、1997年は625,330人と約10年で倍増している^v。増加傾向は近年も続いており、2015-16年度には1,303,207人であったが、2017-18年には1,507,904人と20万人近く増加している^{vi}。サブグループごとに見ると、「定住先を持たない若者」(111,753人→129,370人 +15.8%)、「障害を持つ子ども」(235,116人→271,464人 +15.5%)、「英語学習者」(201,611人→261,384人 +29.6%)と、「英語学習者」が最も増加している。

ホームレス生活者のための緊急救援法として、1987年に制定された「マッキニーのホームレス支援法」は、その後の改定により、「マッキニー・ヴェント法」と名称を変え、住宅都市開発省を中心とした住宅保障などを事業の根拠法となっている。日本の生活保護制度のような包括的な公的扶助制度でなく、対象者の属性に応じた個別の制度であり、州や地方自治体により取り組み方は異なる^{vii}。1994年の「ケアの継続」方針、2000年代前半の電子データベースの導入などの政策を通じ、連邦政府が地域コミュニティへ資金を助成し、各地域は支援活動を行う一方でデータを提出する、という関係が確立されていった(菅原他 2015、p.1057)^{viii}。

制定された1987年の当初から、ホームレス家庭の子どもや若者の入学を保障するような政策が州に求められている。1990年の改定では、学校までのアクセスや、学習支援の提供が定められ、1994年には、初等中等教育法（Elementary and Secondary Education Act of 1965、ESEA法）の改正法である「アメリカの学校向上法（Improving America's School Act）」により、就学前支援や保護者支援が付け加えられた。同じくESEA法の改正である「どの子ども置き去りにしない法」（No Child Left Behind Act of 2001:NCLB法）（Title X, Part C）とともに、「ホームレスの教育支援向上法」（McKinney-Vento Homeless Education Assistance Improvements Act of 2001）が定められ、法的な要求が強化された^{ix}。NCLB法後に改正された、2015年の「全ての子どもが成功するための法律」（Every Student Succeeds Act:ESSA法）（Title IX, Part A）により、公立幼稚園から就学までの支援などが含まれるようになった^x。現在の米国教育省の「ホームレスの子どもと若者のための教育プログラム」（Education for homeless children and youths(EHCY) program）は、マッキニー・ヴェント法のサブタイトルVII-B（42 U.S.C. 11431 ET SEQ）（CHAPTER 119, SUBCHAPTER VI, Part B: Education for Homeless Children and Youths）^{xi}を根拠法としているが、同じ内容がESSA法にも記載されている（Title IX, Part A）^{xii}。

同法では、（1）各州がホームレスの子どもや若者に無料で適切な公教育（幼稚園を含む）を、他の子どもと同様に提供すること、（2）そのために必要な法律や規制、政策の改定をすること、（3）ホームレスであることだけで、学校の主たる教育環境から隔離しないこと、（4）他の生徒の同程度の教育機会や学力保障をすること、が定められている（§11431. Statement of policy）。対象となる子どもや若者の権利として、「十分な記録がなくてもすぐに入学ができる権利」「これまで通っていた学校に残れる権利」「これまで通っていた学校までの交通手段を得る権利」「学業支援を受ける権利」が保障されている^{xiii}。

州は、連邦政府から割り当てられた基金を学区に配分することとなっており、2009年には6500万ドル、2019年には93500万ドルの基金が用意されている。基金の提供を受ける代わりに、州や学区は計画を提出し、状況を報告することとなっている。

2.2 マッキニー・ヴェント法の課題

当初、マッキニー・ヴェント法ではホームレスの子どもの保護について不十分であった。その後、イリノイ州でホームレスの子どもの法律ができたことも受け、その後の改正において、ホームレスの子どもを「定住先や夜間を過ごす適切な居場所に欠けた子ども」と定義し、トレーラーやシェルターに住む子どもなど、具体的な例を挙げている。同法で

は、学校までの移動手段を保障し、家族の居場所に関わらず、以前に通っていた学校に通えるよう支援することが記載され^{xiv}、学校は書類の不備などがあっても受け入れることとなった^{xv}。

2002年1月の、「どの子ども置いてきぼりにされない法」(No Child Left Behind Act : NCLB法)に伴うマッキニー・ヴェント法の「ホームレスの子どもや若者のための教育」(Title VII-B)の改正により、すべての州に対してホームレスの子どもが無償の公教育が受けられるようにすることがより強く求められるようになったが、同時に、学校に残るためには一定の学力達成も求められることとなった^{xvi}。しかし、学年水準に達しているホームレス生徒の割合は、定住先のある生徒に比べて10ポイント以上低い^{xvii}。NCLB法の取り決めにより、一定の成績に満たない学校では放課後の補習授業が行われるが、ホームレスの生徒はバスに乗って帰る必要があるために参加できなかつたり、そもそも遠方から毎日通学することで力を使い果たしてしまい、さらに勉強する余力が残っていない、というジレンマもある^{xviii}。

ホームレス家庭の児童生徒は何度も転校を繰り返すことが多く、友達や教師との関係を築きづらい。また、通学に時間がかかることから欠席がちとなる^{xix}。特に、低学年の時に転居が多いことと、3年生の時点での低学力とは関連があると指摘されており、この学力格差は学年が上がっても解消されない^{xx}。通常の就学手続きに加えて、ホームレスの保護者にとっては行政手続き上の様々な障害があることから入学が遅れ、最初から不利な状況で学習を始めることとなる^{xxi}。「ホームレス」というスティグマやクラスでのからかいを避けるため、また学習用品が欠如しているなどの理由で学校に行かなくなる^{xxii}。教員養成課程で、ホームレスの経験を持つ子どもにどのように寄り添えばよいかを学ぶ機会は少ない^{xxiii}。そこで、中学生を対象としたホームレス理解の取り組みなどもされている^{xxiv}。一方で、「反ホームレス法 (anti-homeless laws)」と総称されるホームレス者の日常行為を罰する州や地方自治体も増加している(橋本2016)^{xxv}。

ホームレス生徒はしばしば必要としないのに特別支援クラスに在籍することとなり、低学力、留年、退学することがある。マッキニー・ヴェント法やヘッドスタートは、こうした生徒が教育を受ける権利を保護するものであるが十分に行き届いておらず、例えば就学前にヘッドスタートを受けた子どもで、マッキニー・ヴェント法の補助を受けた子どもは8割以下とされる^{xxvi}。2009年の「アメリカ再生再投資法」(American Recovery and Reinvestment Act)では、7千万ドルがマッキニー・ヴェント法につけられた^{xxvii}が、試算ではホームレス生徒一人当たり90ドル程度の追加であり、加えて一年限りのものである^{xxviii}。そのため、ソーシャルワーカーやカウンセラー、英語学習支援者の雇用などが必要

とされている^{xxix}。対象となる家族は自分たちがどのようなサービスを受けられるかに気づいていないことも多く、学校や学区がそうした家族にアウトリーチしていくことが求められる^{xxx}。しかし、ホームレス生徒に配分される資源は常に不足しており、十分な教員やスタッフを配置することも難しいため、せめてアメリカンフットボールなどのスタッフと同程度の優先順位で扱ってほしいという声もある^{xxxi}。

近年は、マッキニー・ヴェント法のもとで、90～140万人とされるホームレスの子どもたちの援助が行われており、教師を含めたチーム援助が重視されている（石川 2010、p. 24）^{xxxii}。そこで、次節ではホームレス生徒に対する支援の様子についてみていくこととする。

3. 事例

3.1 ノースカロライナ州の計画

事例として選定したのは、数十年に一度と呼ばれるカテゴリー5のハリケーン・フローレンスが直撃したノースカロライナ州である。同州の貧困家庭の子どもは23.2%（米国39位）であり、全米平均より高く、支援を必要とする子どもが多いと推察できる。約155万人の児童生徒のうち、1.9%がホームレスである^{xxxiii}。

2017年に提出されたノースカロライナ州の計画を見ると、2016-2017年度には29,545人のホームレス生徒が公立幼稚園から高校に在籍しており、その内の7割の生徒が他の家族の一部屋を借りる形で住んでいる（Doubled-up）。部屋を貸している側の意向次第で、すぐに出ていかなければいけない状況であり、子どもが勉強するような場所もない。ホームレス生徒の7割は障害を持っていると区分されており、3割程度は英語力が不十分であるとされる。障害を持っていると区分されるのは、ホームレスの児童生徒の生育環境が整っていないことに起因する発達の不十分さや、低学力、英語力の乏しさ、転出入の頻繁さから、避難的に特別支援クラスに入れられることも関係していると考えられる^{xxxiv}。

ホームレス家庭の子どもであるかどうかは各学区で把握されるが、その過程では様々な機関との共同が生じる。移民教育プログラム、学校安全部局、退学防止部局、スクールカウンセラー、学校心理コンサルタント、ソーシャルワーカー、タイトル1部局、ヘッドスタート、学校交通、特別支援部局、ホームレス脱却パートナー（Partners Ending Homelessness）、全国ホームレス教育協会（the National Association for the Education of Homeless Children and Youth（NAEHCY））全国ホームレス教育センター（the National Center for Homeless Education（NCHE））などである^{xxxv}。

3.2 ハリケーン・フローレンス

2018年9月17日、数十年に一度と言われるカテゴリー5のハリケーン・フローレンスが、調査地を直撃した。現地では停電が続き、道路はハリケーンでなぎ倒された樹で通れない箇所が随所にある。州都から調査地に繋がる五本の道の全てが冠水して通行停止となり、陸の孤島となっていた。ガソリンスタンドには、停電のため機能しない冷蔵庫を冷やすために、氷を購入する列ができ、店から出る人は両手一杯に氷の袋を抱えている。市外から物資が届かないため、手持ちの食料は貴重だ。店舗の窓は割れ、看板が倒れ、使えなくなったものが店の前に山と積まれる。貧困地域を歩くと、回収されないゴミの臭いが立ち込めていた。いつもは車で移動するが、徒歩のため時間がかかる。徒歩だとわたりきれない道路もあり、車を持たない人の暮らしの大変さが伺える。小さなカフェに集まっているのは汚れたTシャツを着た人たちである。前夜までハリケーンが過ぎ去るのを伏せてやり過ごしていた人たちが、お互いの安否を確認するかのように集い、込み合う。

普段は観光客で賑わう運河横の通りのベンチには、ホームレスの人たちが6名ほど座っていた。毎週、ボランティアがホームレスの人のために朝食を持ってきており、ハリケーン直後にも関わらず、ボランティアスタッフが訪れていた。ホームレスの人から「コーヒーでも飲んでいけ」と誘われ、冷たいベーグルに蜂蜜をかけ、一緒に朝食をいただく。沖繩に海軍の仕事でいっていたという男性と話し込む。

いくつかの学校は、救援物資の支給場所兼避難所となっていた。軍隊の姿が目立つ。500mlの水が16本パックにされたものや、レーズンが入ったシリアル、粉ミルク（Smart milk）に加え、缶に入ったラビオリが支給される。

調査を予定していた学校の元校長の紹介で、教会での夕食会に参加する。30人くらいのボランティアが手伝っていた^{xxvi}。学校が支援の拠点であるのに対し、教会はコミュニティの拠点であることが実感できる。また、暖かい食事をみんなで囲むことがどれだけ被災した人を勇気付けるかを実感した^{xxvii}。

病院の災害ヘリで勤務する人の話を聞くと、街に取り残された人の多くは避難する場所や滞在費、ガソリン代のない人たちであったことということだ。一階に水が来れば二階に、それでもダメなら屋根に登ってヘリコプターの助けを待つ。アリゲーターなどの生き物も泳いでくるので大変だという。市街に避難した人たちも、戻ってきて、水浸しになり、屋根が飛ばされ、倒れた木で足の踏み場のない自分の家を見て、片付け、心身ともに疲弊している。物資をとどけるための陸路は閉鎖され、病院に残された、特別な薬が必要

な患者や、電気がないと動かない装置をつけている患者の命が危機にさらされ、いつもなら1日に5回ほどのヘリコプターの出動も、次から次へとという感じで20回以上となる。

災害時の選択肢にも、経済格差は影響してくる。また、チャータースクールの校長は、学校のスタッフの家の屋根が飛ばされて住めなくなったり、被災時に亡くなった家族のいる教職員や生徒がいること、毎日車で走り、そうした人たちのところを回って話を聞いたり、支援をしていると、被害の大きさを語った。

3.3 訪問調査

訪問調査を行ったのは、ノースカロライナ州ブルズウィック郡のミドルスクールである。米国におけるカリキュラム改革の中で、どのような学力保障が行われているかを目的としたフィールドワークを予定していたが、2018年の学校訪問がハリケーン・フローレンスでできなかったため、1年後に延期した。訪問は、2019年9月17日から19日にかけて行った。以下は、調査の中で、ホームレスの子どもに関しての教員間の話し合いや、インタビューの内容である。

調査校の生徒数は795人（黒人166人、ヒスパニック134人、白人484人）であるが、訪問時点では申込者が835人で調整中とあり、増加傾向にある。約6割の生徒が昼食減免対象であり、これは州平均（34%）の倍である。教師は51人であり、カウンセラー2人、司書1人がこれに加わる。

新学年が始まると、長年在籍している副校長の企画で、新任教員を対象としてトレーラーハウスの集まる場所をめぐるバスツアーが行われる。学校までどのくらいの時間をかけて通学しているのか、どのような環境で生活をしているのかを知ることで、学校での子どもたちの様子の背景を知ることが目的である。

ブルズウィック郡で10年間ソーシャルワークに関わっているウォーカー氏に話を聞くと、支援が必要な家庭は、211に電話すると、場所を聞かれ、必要な支援が受けられるということであり、保護者にもこの情報を伝えているが、本当に伝えたい家庭には十分に届いていないということである。物を安く買えるスーパーや、目や歯の検査をしてくれるサービス、ボランティアで昼食を一緒に食べたり勉強を見たりするサービスなどがあり、ライオンズクラブなども関わっている。家庭訪問も行うが、郡全体で5人しかソーシャルワーカーがいないため、1人で5校の担当とする必要があり、十分な訪問ができないという。人口が増え、学校も増えるので、スタッフをふやしてもらおうよう依頼するが、なかなか要求が届かない。隣の郡は人口も多いので、1校に1人が配置されており、若者のため

のシェルターteen shelter や、里親が見つかるまでの居場所や、非行に走った青少年を保護観察する施設など社会資源が充実しており、郡により差がある。

学校では、無料で昼食を提供するサービスなどもあるが、高校生になると人目を気にしてこうしたサービスを受けなくなるようになる。そこで、Mathew administory という支援団体が、金曜に学校を訪れ、Friday back pack と呼ばれるサービスを行なっている。これは、週末に必要な食料を持たせるサービスであり、インタビューをしていた事務所にも、必要とする生徒が来て持っていけるように食料や備品が置かれていた。

新年度すぐの教員ミーティングでは、McKinney-Vento Homeless Assistance Act について説明された（2019年9月17日）^{xxxviii}。汚れた服などのサインを見逃さず、気づいたらカウンセラーに報告してほしい旨などが説明される。昨年のハリケーンで、トレーラーハウスやシェルター暮らしの子どもが増えたため、そうした子どもたちが元の暮らしに戻れたのかどうかも確認してほしいと要請されていた。現時点で6名の生徒が対象となっており、学用品や昼食支援の費用が連邦政府から出される。従来であれば、教科指導について話し合う「専門職の学習共同体（PLCs）」の時間であるが、新年度が始まったばかりであり、新しい教員が増えたため、ホームレス支援の法律内容について確認したということである。

ホームレスとは、定住しておらず、住む場所が流動的であることと定義され、ウォルマートの駐車場で車で生活している家族や、一時保護 shelter、知り合いの家を渡り歩く家族 couch surfing が含まれる。調査地には海があるので、家賃が高い。来れば仕事があるだろうと安易に来てしまい、住めなくなる。そこに、去年はハリケーンが来た。住むところがない家族が、親戚の家身を寄せ、人数が一気に増えたため、そうした家庭の子どもについて、年度始めにどうなったかを確認するということだ。

カウンティ全体のホームレスの数字を見ると、生徒の数だけで言えば、2014年から2018年にかけて、253人、382人、400人、393人、457人と増えている。これには、家にいる3歳未満の子どもや、異なる小学校に通う兄弟の数も含まれる。2014年からの増加は、教員が意識するようになったため、把握される子どもの数も増えたことが影響しているが、ハリケーンで50人ほど一気に増加した^{xxxix}。ソーシャルワーカーは、教員からの報告を受けてこうした子どもの存在を認知し、必要なサービスが受けられるようつないでいくのだという。

4. 考察

本稿では、米国のホームレス家庭の子どもの教育保障について、ホームレス支援の根拠法となっている「マッキニー・ヴェント法」に基づき、どのような教育関連法案や教育プログラムが制定されているのかについてみてきた。日本では、生活保護法や義務教育制度が比較的整備されていることから問題視されていないが、今回のコロナ禍の中で、改めて家庭環境による学びの格差の大きさが浮き彫りとなった。日本でホームレス家庭の子どものイメージすることは難しいかもしれないが、例えば移民家庭の子どもは、そもそも就学していなかったり、学校の中で不可視化されていることも多い。「マッキニー・ヴェント法」から学ぶべきことがあるとすれば、それは、こうした不利な環境にある子どもに焦点を当てて立法化され、支援プログラムが作られている、という点にある。特に、その政策目的として掲げられている「十分な記録がなくてもすぐに入学ができる権利」「これまで通っていた学校に残れる権利」「これまで通っていた学校までの交通手段を得る権利

「学業支援を受ける権利」については、これまでの保護者に焦点をあてた「就学させる義務」から、子どもに焦点をあてた「学ぶ権利」へと意識をシフトするうえで、重要であろう。特に、学ぶ環境が不利な子どもが、実際にどの程度の学力となっているのかを量的・質的に把握しようとする視点は重要である。

一方、米国において課題とされていたのは、制度としてはホームレス家庭の子どもの支援するものであるが、実際は通学の長さに疲れて補習が受けられなかったり、学力テストで学校が評価されることから低学力に陥りがちなホームレス家庭の子どもが排除されやすい、という状況であった。また、「ホームレス」がスティグマとなり不登校に陥るなど、周りの生徒の理解不足や人権意識の乏しさが学びの環境を奪っているという様子であった。こうした子どもを支援するためのリソース不足も指摘されていた。

現地調査からは、自然災害の被害にも格差が生じるという実態が浮かび上がった。リソースのある家庭は対策や避難を講じることができるが、リソースの不足している家庭はそこに留まり耐えるしかない。一方で、こうした人たちを支えるボランティアやコミュニティが存在することもわかった。軍が配布する食糧が続く中で、みんなで温かい食事を囲む場は空腹を満たすだけでなく安心感を与える。こうしたコミュニティがあるかどうかは、社会的包摂を考える上で、防災を考える上で重要である。また、ホームレス家庭の子どもの支援するためには、まず教員がその現状をしっかりと認識する機会が必要と位置付けられ、バスツアーや研修、情報共有が図られている様子や、学外の様々な機関と連携するために、ソーシャルワーカーが重要な役割を果たしている様子が見られた。

今後の課題として、子どもの学習保障のために、どれだけの予算がつけられているのか、についても検証していく必要がある。今回のコロナ対応でも見られたように、日本では文科省からの「通告」という形で、十分な予算がつけられないままの上意下達で教育政策が進むことが多いが、子どもの学習保障のためにどれだけの予算がつけられているかを評価するうえで、今回取り上げた米国での取り組みを参考にしたい。また、ホームレス家庭の子どもがどのような経験をしてきたのかや、教員がどのように認識し支援しているのか、ソーシャルワーカーがどのような支援をしているのかについて聞き取りを行い、日本での支援について示唆を得たい。

i ホームレスの生活問題とソーシャルワーク 中野加奈子 佛教大学大学院紀要社会福祉学研究科篇 第37号(209年3月)

ii アメリカ合衆国におけるホームレスへの政策的取り組みとその実態—ニューヨーク市を事例として— 関口玲美

iii 石川 結貴『ルポ 居所不明児童: 消えた子どもたち』(ちくま新書、2015年)、nipponn.com「闇に消えた子どもたち—「居所不明児童」と児童虐待」<https://www.nippon.com/ja/column/g00342/?pnum=2>

iv 日本には戸籍制度があるが、アメリカでは個人ごとに把握される。戸籍とは、出生から脂肪までの親族関係を登録公証するものであり、親子二代で入り、結婚や死亡で除籍される。戸籍制度があるのは、中国と台湾だけである。これは、家族集団を単位として、政権が民衆を把握するための仕組みであった。一方、アメリカでは社会保険番号により、個人を基本として把握される。ここには、氏名・国籍・出生地・生年月日・住所が登録される。社会保障を受けたり納税するための番号であるため、永住者、外国人就労者、留学生に対しても発行される。

v U.S. Department of Education, “Education for Homeless Children and Youth Program: Report to Congress” (1997).

vi National Center for Homeless Education [NCHE] (2020)

vii 日本の生活保護制度は、世帯単位で行い、最低生活費に満たない部分が保護費として支給される。保護には、日常生活に必要な費用や、アパート等の家賃、義務教育を受けるために必要な学用品費、医療サービスなどがある。近年は、子どもの進路支援も意識されている。厚生労働省ホームページ「生活保護制度」

https://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/hukushi_kaigo/seikatsuhogo/seikatuuhogo/index.html

(英語) アメリカ合衆国国政調査庁 (2019-9-10) (PDF). *Income and Poverty in the United States: 2018* (2018年のアメリカ合衆国の所得と貧困) (Report) 2019年9月12日閲覧。

^ (英語) Meghan Henry,他 (2020-01). 2019 AHAR: Part 1 - PIT Estimates of Homelessness in the U.S. (2019 AHAR : 第1部 - 米国におけるホームレスの PIT 推定) (Report). アメリカ合衆国住宅都市開発省 2020年3月23日閲覧。

viii 米国ワシントン州におけるホームレス政策の資金・データ体系一連邦政策と州独自の政策の関係に着目してー 菅原翔太

ix <https://www.federalregister.gov/documents/2016/03/17/2016-06073/mckinney-vento-education-for-homeless-children-and-youths-program>

x ESEA 法は、1965年に福祉的保障という位置付けから各州の教育政策に影響を与えた。Education for Homeless Children and Youth (EHCY) Program https://nche.ed.gov/wp-content/uploads/2018/12/ehcy_profile.pdf

xi From Title 42—THE PUBLIC HEALTH AND WELFARE

CHAPTER 119—HOMELESS ASSISTANCE

SUBCHAPTER VI—EDUCATION AND TRAINING

xii <http://www.everystudentsucceedsact.org/title-ix-education-for-the-homeless-and-other-laws>

xiii <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/essa/160315ehcyfactsheet072716.pdf>

xiv McKinney-Vento Homeless Assistance Act, Pub. L. 107-110 (2002).

xv ELEMENTARY & SECONDARY EDUCATION

Part C — Homeless Education

<https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg116.html>

xvi McKinney-Vento Homeless Assistance Act (2002).

xvii Institute for Children, Poverty, and Homelessness (ICPH), “America Almanac: Improving Special Education Services for Homeless Students with Disabilities,” accessed May 30, 2014,

<http://www.icphusa.org/index.asp?page=55&americanalmanac=2&story=85&pg=348>.

xviii A Question of Priorities: A Critical

Investigation of the McKinney-Vento Act Keith Alan Cunningham p.16

xix Moulton, M. J. (2019). The (un)muted voices of middle grades youth experiencing homelessness. In K. Brinegar, L. Harrison, & E. Hurd (Eds.), *Equity and cultural responsiveness in the middle grades handbook* (pp. 69-91). Information Age Publishing.

-
- ^{xx} Adam Voight, Marybeth Shinn, and Maury Nation, "The Longitudinal Effects of Residential Mobility on the Academic Achievement of Urban Elementary and Middle School Students, *Educational Researcher* 41, no. 9 (December, 2012): 385-392.
- ^{xxi} Deborah M. Thompson, "Breaking the Cycle of Poverty: Models of Legal Advocacy to Implement the Educational Promise of the McKinney Act for Homeless Children and Youth," 31 *Creighton Law Review* 1209, at 1223 (1998).
- ^{xxii} Lisa K. Mihaly, "Homeless Families: Failed Policies and Young Victims, CDF's Child, Youth and Family Futures Clearinghouse," at 1 (1991).
- ^{xxiii} Powers-Costello, E., & Swick, K. J. (2011). Transforming teacher constructs of children and families who are homeless. *Early Childhood Education Journal*, 39(3), 207-212. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0455-z>
- ^{xxiv} April 2020
Applying Equity Literacy's Four Abilities to Middle Schools for the Benefit of Students Experiencing Homelessness
Matthew J. Moulton Indiana State University,
- ^{xxv} アメリカにおける反ホームレス法の憲法適合性(1) 橋本圭子 広島法学 39 巻 4 号(2016 年)- 140
- ^{xxvi} National Coalition for the Homeless, "Education of Homeless Children and Youth," accessed February 20, 2014, <http://www.nationalhomeless.org/factsheet/education>; "Sequestration's Effects on Nonprofits," State-by-State Impact, accessed February 20, 2014, <http://www.givevoice.org/state-impact>.
- ^{xxvii} U.S. Department of Education, "Guidance on McKinney-Vento Homeless Children and Youth Program Funds Made Available under the American Recovery and Reinvestment Act of 2009" (2009).
- ^{xxviii} Homeless Education: Analyzing the Problematic Legal Remedies Available to Homeless School Children
Clifton S. Tanabe *Journal of Inquiry & Action in Education*, 2(2), 2009
- ^{xxix} The Multi-dimensional Lives of Children who are Homeless Steve Grineski
- ^{xxx} The Voices Behind the Numbers:

Understanding the Experiences of Homeless Students Erica Mohan, p.199

xxxi A Question of Priorities: A Critical

Investigation of the McKinney-Vento Act Keith Alan Cunningham, p.20

xxxii 高校の特別なニーズ教育に関する諸外国の実態と日本の課題—コーディネーターの役割を中心に— 石川美智子

xxxiii National Center for Homeless Education

<http://profiles.nche.seiservices.com/StateProfile.aspx?StateID=33>

xxxiv North Carolina Homeless Education Program <https://hepnc.uncg.edu/about/>

xxxv North Carolina The Elementary and Secondary Education Act of 1965, as amended by the Every Student Succeeds Act Consolidated State Plan, 2017, p.157,

<https://www2.ed.gov/admins/lead/account/stateplan17/nconsolidatedstateplanfinal.pdf>

xxxvi 教会のボランティアとは別に、現地で登録し避難者のためにサンドウィッチを作るボランティアにも参加した。一回で300食ほどつくるもので、学校が休みになった子どもを連れた家族も多く参加していた。ボランティアを組織する難しさはしばしば報告されるが、誰が指揮を取るのか、その指揮は全体に届き浸透しているのか、指示の納得性は得られるのか、次々に現れ、時に多すぎることもあるボランティアをどのように随時組織していくかを考えたとき、ボランティアをどのように受け入れ、組織するかは重要である。ボランティアに参加した側からいえば、初めて行った際でも声をかけてくれる、仕事を与えてくれる、仕事を認めてくれる、きてくれたことに感謝してくれる、ということが安心感につながる。その上で、自分で仕事を探す、作るという自発性が生まれる。そして、みんなで顔を合わせる機会をつくる。教会では牧師さんがその役割をうまく果たしてくれたが、それは教会を中心にしたつながりがあり、教会という権威が後ろにあるから生まれたものだ。

xxxvii 筆者は、訪米の1か月前に、大雨災害を被った岡山県真備町岡田小学校に新学期開校前の清掃ボランティアに行く機会があった。岡田小でのボランティア体験と比較してみると、学校が災害時の避難場所となっている点、それが学校再開の際に葛藤を生むことは似ている。岡田小で体育館に居残っているのは、行くあてのない高齢者が中心であった。生活が苦しく、出て行きたくないという人もいた。ブルズウィックでも、市街に避難する余力のない家族が身を寄せ、家を流され、潰され、どこにも行けないために学校に避難せざるを得ない。

xxxviii 同日の教員ミーティングでは、生徒が虐待などの恐怖にさらされている場合のアプローチについても話し合われた。生徒が銃やナイフを学校に持ち込んでいた事例について紹介され、家で兄

の暴力から身を守るためにカバンにナイフを入れた子どもが、そのことを忘れてカバンを教師の机に一日中置いていた事例が紹介される。生徒が怒りっぽかったり、将来に希望が持てないといった話をするなどのサインを見逃さず、カウンセラーに報告してほしいと伝えられる。こうした情報を小学校から高校までつないでいくということだ。ソーシャルワーカーは、カウンセラーとも協働して、教員から子どもの様子の報告を受け、健康保険や食料支給を行う社会サービス局や、コミュニティの様々な支援団体につなぐ。

xxxix 1990年代からノースカロライナ州で始まったスマートスタートは、すべての児童家庭を対象とする、様々なアクターの参加する非営利組織が運営体となる包括的支援サービスとして全米的なモデルとなっている。ハリケーン・フローレンスの後、緊急に支援を必要とする家族があった際に5千ドルの寄付が寄せられた。州政府の社会福祉局にニューハノーバー郡のスマートスタート支部が掛け合い、受給手続きを簡易化することで、給付までの期間を短縮している。その結果、ホームレスの家庭の子どもなど、支援を必要とする55人の子どもや経済的に困窮している35家族、ハリケーンで損害を被った16の保育施設に届けることができた。

まとめ

1. 研究の背景と目的

本研究では、PISA を象徴とする学力のグローバル化に影響を受けたカリキュラム改革が学力格差を広げるのではないかという問題認識を持って行ってきた。米国では、リーマン・ショックからの経済再生に向けた事業として教育改革に巨額の予算が投入され、PISA の要求する学力観に合致した全米レベルでのカリキュラム（共通コア州スタンダード、以下、コモンコア）と、それに伴う評価システムの整備に取り組むようになった。

それまでの教育政策である No Child Left Behind Act（以下、NCLB 法）については、学力格差是正を目的としながらも、その懲罰的な性格により管理的・厳罰的な教育環境が形成されたり、学力観が矮小化されるという指摘や、学力到達目標未達を回避すべく各州が教育スタンダードの水準を下げるという批判があった（米川・新谷 2012）。特に、8年生のアカデミックな国語力に欠けるなど、高い水準での教育の質保証をどのようにするかが課題となったことから、米国のカリキュラム改革では対話や高次の思考力をテーマとした単元づくり、授業づくりを意識したものとなった。しかし、カリキュラムと連動した教育実践を生み出すためには、各学校の文化や教師達による学習共同体の在り方が重要となる（岡邑・上田・新谷 2014）。

PISA の結果は日本の学習指導要領の改訂にも影響を与えている。文部科学省教育課程部からは、根拠や理由を示して自分の考えを述べることなどに課題があることや、加速度的に変化する社会の中で未来を作り出していくための資質・能力を育む教育が必要であると報告されている（平成 28 年 8 月 26 日）。「主体的対話的で深い学び」をコンセプトとする平成 29・30 年改訂の学習指導要領は、その程度は異なるものの、対話や高次の思考力を意識した米国のカリキュラム改革と類似する方向性にある（新谷 2014）。加えて、今次改定の学習指導要領では、「次世代の学校」指導体制に盛り込むべき事項として、貧困等に起因する学力課題の解消が挙げられている。

日本の学習指導要領については、どのような考え方であり、どのような単元づくりや授業づくり、評価を行うべきかという研究は多くみられる。また、学習指導要領の改訂が学力格差拡大に影響したことを指摘する研究も見られる。しかし、こうした日米のカリキュラム改革に伴い、学区や学校のレベルで、どのよう

に学力保障をし、学力格差を是正すればよいのかに踏み込む研究は多くはない。そこで本研究では、米国のカリキュラム改革が学力格差の観点からどのような影響をもたらしているのかという実態を把握するとともに、各学校においてこの改革にどのように対応しているのかを明らかにすることで、同じくカリキュラム改革により学力格差拡大が懸念される日本における示唆を得ようとした。

本研究の目的は、米国における、PISA の影響を受けたカリキュラム改革により懸念される学力格差の是正のための学校、学区での取り組みを検討し、教育社会学的な観点からその課題を明らかにすることにあつた。

対話や高次の思考力をテーマとするカリキュラム改革に取り組む点は日本と共有しており、その結果として学力格差拡大が懸念されるという点も共通の課題である。本研究は、日米比較の視点からこの問題にアプローチし、一定の理論的把握を行った上で、実践的示唆を得ようとするものである。

本研究が設定した課題は、以下の3点である。

1) 米国での教育改革への対応体制の実態把握

米国の教育改革としてコモンコアに焦点を当て、特に授業改革のためにどのような学内体制がとられたのかを明らかにする。また、教育委員会から受けた支援的措置とその効果を明らかにする。

2) 社会経済的に不利な子供に対する支援策の把握

コモンコアへの移行後、特に8年生の国語力に関する学力格差がどのように変化したのかを利用可能なデータから明らかにし、「書く力」「考える力」に焦点を当て、低学力層への支援策及びその効果を検証する。社会経済的に不利な子供に対する大学進学支援プログラムとしてのAVIDなどの取り組みに着目し、経済的支援やカリキュラムなど、子どもに対する支援策を包括的に捉え、それら取り組みが子どもの意識や学力に与える影響を明らかにする。

3) 学力格差縮小に向けた校区全体での支援体制の把握

8年生時点の学力格差の要因は就学前から存在するものであり、また学校外の要因も影響が大きい。そのため、就学前教育や小学校との連携や、地域全体で学力格差縮小に向けてどのような取り組みがなされているのかを明らかにする。

上記を明らかにするために、米国のミドルスクールの現地調査(初年度に1回、3年度目に1回)を行った。同一の学校を継続的に調査することで、カリキュラム改革の影響がどのように表れるのかや、学校が教育改革に対してどのように対応していくのかについて、学力格差の変化を量的に把握するとともに、教育改革に対する学校内での意味解釈の変化を質的に把握することで、教育社会学的知見を導きだそうとした。当初は、2年度目の訪問を計画していたが、数十年に一度のレベル(カテゴリー5)のハリケーン・フローレンスが到来したため調査

が不可能となった。また、調査期間を延期し、4年度目に実施できなかった小学校や教育委員会への調査を行う予定であったが、新型コロナの影響で渡米できず、実施できなかった。そこで、先に挙げた3つ目の研究課題である、校区全体での支援体制の把握については、文献調査や、現地でのボランティア活動への参加、小学校に代えて高校でインタビューをすることで行うこととした。

2. 研究成果

本研究で明らかになったのは、以下のような諸点である。

1) 米国での教育改革への対応体制の実態把握という点では、仮定していたように、米国のカリキュラム改革により、特に学力低位層の学力がさらに低下する傾向が確認できた。コモンコア開始直後の2013年度の全米学力テスト (NAEP) の結果と比較し、2015年度の結果で「習熟」(proficient) に達した割合は、全体でみると数学、読解ともに変わっていない。しかし、数学では、成績下位層 (10%、25%) の得点は低下し、「基本」(basic) に届かない生徒が増えた。一方で、成績上位層 (75%、90%) の得点は変わっていない。2019年度と2015年度の比較でもこの傾向は続き、読解でも成績下位層の得点低下が見られた。有意差のある要因として、人種や性別、居住地、両親の学歴などが示されている。このように、米国のカリキュラム改革は、学力格差拡大に影響しており、特に学力保障の観点で課題を生んでいることが確認できた。こうした状況において、調査校のように、貧困層の生徒の学力を一定程度保障している学校も存在する。

調査校のミドルスクールでの授業観察やインタビューからは、教員がコモンコアに応じた授業づくりを行う上で、特にテストとの関連での葛藤が見られた。コモンコアに応じたテストのレベルが学年に合っておらず、8年生対象のテストであるが、大学入試のようなレベルであると感じる教員もいた。また、ライティングがテストに含まれないことから、本来であれば根拠を示しながら書いたものをルーブリックで評価する、といった授業時間を確保することが難しいというジレンマを感じていた。一方で、新任の教員にとっては、コモンコアは特に意識するようなものでない様子も見られ、コモンコアの受け止め方は教員の世代により異なる様子も伺えた。校長は、コモンコアに対して、高い基準を設定したことや、教師がファシリテーターとしての役割を果たすよう求めていること、高次の思考力を促す質問や、協働して教えるきっかけになったことを評価する一方で、移動式のトレーラーハウスに住んでいたり、ホームレスになった家庭のように、その日を生きるのに精一杯である家庭の子どもをどのように支えるかが課題であるととらえていた。こうした社会経済的に不利な環境にある子どもも、実際に教室で仲間と一緒に問題解決に取り組む様子を見ると、学力格差は縮まっ

ていると感じることもあるというが、それがテストではうまく表れないというジレンマも語っていた。

コモンコアへの対応には、次の二つの方向性が確認できた。一つは、ゲイツ財団やテスト関連企業、データベース構築に関わる ICT 関連企業などの民間団体によるコンサルテーションを郡レベルで受けるというものである。しかし、こうした対応はしばしばトップダウン型で行われるため、現場の教員の理解が得られず混乱をもたらす。調査校では、小学 5 年生段階の数学カリキュラムの混乱が、ミドルスクールに進学してからの数学の成績に影響を与えていた。この結果を受けて、州の教育改革プランに盛り込まれた「低パフォーマンス校には改善計画を提出させる」という規定に従い、郡からの指導として平常授業時に数学教員のみを授業から取り出して研修を行ったり、ゲイツ財団の後押しする「数学査定プロジェクト」に基づく授業改善を同校に求めた。しかし、教員がその全容や意味を理解したり、教員同士で討議する機会が十分になかったため、研究授業などでは混乱する様子が伺えた。なお、郡が指導に関わる場合であっても、理科の場合は、民間企業の影響は見られず、郡が G. ウィギンズと J. マクタイの「重要な問い」や「逆向き設計」の考え方に依拠したカリキュラムの体系化を試み、ペーシングガイドを示し、現場の教員が現場で検証する、などの良好な関係も見られた。

もう一つは、教員による学習共同体 (Professional Learning Communities: PLCs) の構築を試みることで、学校内にカリキュラムに対応する省察的な協働体制を作るというものである。新しいカリキュラムに対応する教科書が十分でない中で、PLCs は教員がお互いの経験を持ち寄り、データに基づき省察し、新たな授業計画や教材を生み出す場として機能していた。元々は、これまでの懲罰的性格を持つ NCLB 法に対応するための企図された同僚性であったが、校長のサーバントリーダーシップの発揮や、後述する、AVID の研修を受けたミドルリーダーたちの分散的リーダーシップの発揮により協働的な学校組織文化が醸成されていたことが、このような協働体制の基盤になっていた。その成果を学力テストの結果からみると、貧困層の生徒が多い調査校では、全体の成績は、コモンコア後に低下した。ただし、貧困層の生徒のみを見た場合、州平均を上回ることもあり、カリキュラム改革が進む中で、同校の取り組みが貧困層の生徒の学力保障に一定程度寄与した可能性を見て取れる。しかし、校長や教員の入れ替わりによりその維持が難しいため、校区全体での戦略的な人事や、加配教員の措置などが求められる。

また、これらの方向性とは別に、隣接する地区にあるチャータースクールでは、従来からのデューイの思想に基づく探究的な教育実践を継承する中で、コモン

コアの要求するカリキュラムを展開する様子も見られた。しかし、こうしたチャータースクールにおいても、例えば、要求されるテストが読解を中心とするために、ライティング・ワークショップなどを通じた「書く力」の育成に十分な力を割くことができない、というジレンマも見られた。

2) 社会経済的に不利な子供に対する支援策、という点では、AVID (Advancement via Individual Determination) が、新しいカリキュラムに対応する授業づくりの土壌になっているだけでなく、大学進学に向けた準備プログラムとしての有効性や、教師の学習共同体形成の素地となっている点でも興味深い取り組みであることが確認できた。AVIDは、1980年代にカリフォルニア州で英語教師スワンソン (Mary Catherine Swanson) が、人種統合政策で入学するようになった学力下位～中位層を対象に始めたプログラムである。

その内容は、大学入学後の学習に必要な、批判的に読み、創造的に書くという直接的なアカデミック・スキルの習得のためのプログラムであると同時に、提出すべき学習課題を優先度などで整理して自律的・計画的に取り組む習慣や、協働的で探究的な学習グループを形成するなど、大学入学後に必要とされる学習ハビトゥスの修得や、社会関係資本の蓄積の面でも効果があると考えられる取り組みである。また、AVIDの研修を受けた教員は、授業スタイルとして対話型の授業や、ブルームのタキソノミーに依拠した「Costa's question」(Lv.1 覚える・理解する Lv.2 応用する・分析する Lv.3 創造する・評価する)と呼ばれる発問を通じて高次の思考に誘う授業を展開するなど、一定の授業の「型」を共有する様子も見られ、教員の専門性開発の核となっていた。

ミドルスクールである調査校での様子を見ると、AVIDクラスを受講するのは学力下位～中位層であった。AVIDクラスが固定的に存在するわけではなく、AVIDと冠した授業の時間だけ集まる。なお、学力上位層に対しては、アドバンス・クラスが別途用意されている。観察したAVIDクラスの授業では、自己紹介のための詩づくりが行われていた。詩づくりを通して語彙を増やすということ以外に、クラスの仲間意識を高めたり、大学入試のエントリーシートづくりのための材料にすることが企図されていた。

自分の生徒の時にAVIDクラスに入っていたという教員や、高校でAVIDクラスに通う生徒のインタビューから、AVIDプログラムが読み書きの直接的なスキルという点以外に、人間関係を形成するためのスキルや、座って待つだけでなく自分から問題解決に向かう習慣、コーネル式ノート術などのノートの取り方や、課題や書類を整理する習慣がついたこと、AVIDクラスを受講する生徒間での助け合いや、AVIDを担当する教員間のチーム意識を生み出す点でAVIDが効果的である

ことが確認できた。

AVID を担当する教員は、自身が受け持つ教科の授業でもそのメソッドを用いる様子が見られ、その授業スタイルはコモンコアの求める対話を通じて思考を深める授業に合致する。例えば、8年生社会科の授業ではコロンビア時代の交易を踏まえ、消失した植民地であるロアノーク・コロニーに関する記事を資料とし、初期植民地時代のストーリーボード（物語風の資料）を読み解くという授業であった。教師は、「植民地が存在したことを証明している記述を3つ挙げよ」「失われた植民地でどのようなことが起こったと思うか。その考えを支持する記述をテキストから2つ挙げて説明しなさい」など、8年生の読解力として求められる、「根拠を示して考えを述べる」を意識した課題が設定されていた。生徒が様々な意見を述べた後で、教師は、その記事が示す証拠の信頼性を問いかけ、生徒をゆさぶる。そして、資料の信頼性について、賛成の立場か、反対の立場かにより教室を移動する「4コーナー」と呼ばれる手法でディスカッションを重ねていった。

また、別の AVID 担当教員が受け持つ6年生社会科の授業では、4人グループになり、メソポタミア時代の地図を分割したものが配られ、古代人が市民化するための要因についてのグループワークが行われた。生徒は、まとめ役、調査者、報告者、外交官、記録者、芸術家という名前で役割分担され、資料をもとに情報を模造紙にまとめつつ、他のグループと交流するなど、対話や協働の見られる授業であった。この2人の教員は、共に AVID クラスを担当し、また社会科教師の PLCs のメンバー同士でもあることから、授業づくりについて話し合う機会が多い。そのことが、学力下位～中位層を対象とした、対話や協働、深い思考に導こうとする授業づくりにつながっている様子が伺えた。

3) 学力格差縮小に向けた校区全体での支援体制の把握という点では、スクールソーシャルワーカーが果たす役割の大きさや、ホームレス生徒を支援するためのマキニー法の運用、スマートスタートと呼ばれる就学前の包括的支援の枠組みが明らかになった。

従来より虐待や貧困支援のために、校区では複数のスクールソーシャルワーカーが学校で支援を行ったり、家庭へのアウトリーチを行っていた。高校に設けられたスクールソーシャルワーカーの執務室には缶詰などが置かれ、週末に貧困状態にある生徒にそれらを持たせるという取り組みを行っている様子が伺えた。定住地を持たずにトレーラーハウスで居住する移民生徒が増加しているのに加え、調査地を襲ったハリケーン・フローレンスによりホームレス家庭が増加した。その支援ために必要とされるスタッフが不足しているため、アウトリーチして

支援につなげることができないことが課題として挙げられた。

こうした状況において、スクールソーシャルワーカーが、ホームレス生徒支援法であるマキニー法を運用し、苦しい状況にある生徒の支援を行っていた。ホームレス生徒を支援する法律は、NCLB法により法的な要求を強化する一方で、NCLB法の罰則規定を回避しようとする学校により排除されがちになるという状況も生んだ。通学時間が長いために補習授業を受けたり、帰宅後に勉強する環境にないこと、しばしば必要としない特別支援クラスに措置されたり、低学年の時に転居が多いことから低学力になる傾向にあることが課題として指摘されている。調査校の職員会議では、虐待などと同様に、教師がそのサインを見逃さずにカウンセラーなどにつないでいくことが教師に求められていた。

就学前支援に目を向ければ、連邦政府予算による低所得層向けのヘッドスタートや州のプログラムである NC Pre-K を補完する取り組みとして、より広い子どもと保護者を対象とする包括的な就学前の支援ネットワークであるスマートスタートが地域ごとに展開され、保育の質保証や発達検査及び支援、歯科ケアや家族支援などが行われていることが確認できた。その特徴は、様々なアクターが参画する非営利団体により運営されていること、地域の拠点の自由裁量が大きく、社会資源のネットワークングを行いながら自律的に運営されていることにある。

本研究で得られた知見は、教育改革と学力格差をめぐる一連の研究に位置づく。2000年代の日本の教育課程改革が学力格差拡大に影響することは指摘されてきた。米国の事例は、コモンコアに象徴される PISA に影響を受けた学力のグローバルイゼーションに応答する今日の教育改革もまた、学力格差拡大に働くことを示唆している。こうした状況への対応として、調査校の事例からは、学内で教師の学習共同体を構築することが必要であることが示唆された。また、大学進学支援プログラムである AVID が、コモンコアに応答する低～中位層を対象とする授業改善や、教師の学習共同体の核として機能することを指摘した。本研究の成果は、学力保障に目を向けた教育課程改革の在り方を検討するうえで寄与するだろう。

今後の展望として、コモンコアへの対応体制の他地域での事例を通じて、学力保障の方策について同定することが求められる。また、学力保障を底支えする地域の包括的なソーシャルワークの在り方や、ヘッドスタートなど学力格差是正を志向した就学前支援の在り方を視野に入れつつ、学校と地域の協働、就学前機関との連携の在り方を解明することも今後の研究課題である。

なお、上記の研究成果については、研究紀要の形でまとめた。また、学会発表を行い共有した。

参考文献

- 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年、97-110頁
- 新谷龍太郎「共通コア州スタンダードの開発プロセス及び内容－中学校学習指導要領との比較を踏まえて」『アメリカ教育学会紀要』第25号、2014年、15-27頁
- 米川英樹・新谷龍太郎「第6章 アメリカにおける学力向上政策の幻想と現実－「落ちこぼし防止法」の導入とその成果をめぐって」志水宏吉・鈴木勇編著『学力政策の比較社会学【国際編】－PISAは各国に何をもたらしたか－』明石書店、2012年

主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文] (計 3件)

- ① 新谷龍太郎「古代文明の成立に関する社会科教育法－米国チャータースクールの授業実践から」『平安女学院大学研究年報』第21号、2020年、pp.52-58.
- ② 新谷龍太郎「米国での教育改革に基づく授業実践の考察－ゲイツ財団の数学査定プロジェクト (mathematics Assessment Project) を中心に」『平安女学院大学研究年報』第〇号、2020年3月刊行予定.
- ③ 新谷龍太郎「米国における幼小中一貫校の国語授業－6年生リーディング・ワークショップを中心に－」『平安女学院大学保育研究』第51号、2021年3月刊行予定.

[学会発表] (計 6件)

- ① 新谷龍太郎「米国のカリキュラム改革における学力保障の実態」アメリカ教育学会第29回大会、愛知教育大学、2017.10.28
- ② 新谷龍太郎「「専門職の学習共同体」のデザインと校長の役割－カリキュラム変革期の米国ミドルスクールの事例から－」日本教育経営学会第58回大会、鳴門教育大学、2018.6.10
- ③ 新谷龍太郎“Comparative study of DuFour’s PLCs and “Manabi-no-kyodotai” in Secondary School” 日米教員養成協議会 (JUSTEC) 第30回大会、佛教大学、2018年9月16日
- ④ 新谷龍太郎「米国スマートスタートの取り組み－就学前の包括的支援にむけて」関西教育行政学会、Zoom (事前録画、当日質疑)、2020.7.18
- ⑤ 新谷龍太郎「米国 AVID プログラムに対する生徒及び教員の意味づけ－ミドルスクール及び高校での授業観察と聞き取り調査から－」アメリカ教育学会第32回大会、要旨発表、2020.11.28
- ⑥ 新谷龍太郎「米国マッキニー・ヴェント法 (McKinney-Vento Homeless Assistance Act) によるホームレス生徒の支援－自然災害後のスクールソーシャルワークの様子を踏まえて－」関西大学教育学会、zoom(オンタイム)、2020年12月12日

補章 古代文明の成立に関する社会科教育法 —米国チャータースクールの授業実践から—

1. 問題意識

平成29年告示の小学校学習指導要領解説の社会編では、改訂の趣旨及び要点につき、育成しようとする資質・能力として、「社会との関わりを意識して課題を追求したり解決したりする活動を充実し、知識や思考力等を基盤として社会の在り方や人間としての生き方について選択・判断する力」、「自国の動向とグローバルな動向を横断的・相互的に捉えて現代的な諸課題を歴史的に考察する力」、「持続可能な社会づくりの観点から地球規模の諸課題や地域課題を解決しようとする態度」を挙げている。

今回の改定では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を推進することが求められているが、深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要とされる。小学校社会科においては、「社会的事象を、位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、時期や人々の相互関係などに着目して捉え、比較・分類したり総合したり、地域の人々や国民の生活と関連付けたりすること」を「社会的事象の見方・考え方」として整理している⁽¹⁾。

深い学びを実現するためには、こうした社会的な見方・考え方を用いた考察、構想や、説明、議論等の学習活動が組み込まれた、課題を追求したり解決したりする活動が不可欠とされている。教科や科目の特質に根差した追求の視点と問いの設定、諸資料等を基にした多面的・多角的な考察、社会に見られる課題の解決に向けた広い視野からの構想（選択・判断）、論理的な説明、合意形成や社会参画を視野に入れた議論を通じて、社会の中で汎用的に使うことのできる概念等に関わる知識を獲得するように習を設計することが求められる⁽²⁾。中央教育審議会答申では、小学校社会科への具体的な改善事項として、世界の国々との関わりや政治の働きへの関心を高めることや、自然災害、少子高齢化、情報化に関する教育内容の見直しを示されており、これまで第4学年から配布されていた「教科用図書 地図」が第3学年から配布され、グローバル化などへの対応が図られている。

この改訂を受け、社会科教育においては、グローバル化に対応する教育として、「ナショナルなものとの普遍的なものとのバランスを取りうる根本的な政治社会の構成原理」を模索することや、歴史が立場性や価値観を含んで主体的に語られることを前提とした学習が

検討されている（日高2019, p. 80）。また、持続可能な開発のための教育（ESD）の観点から、批判的思考を育成する授業の開発などに取り組みられている（河野2020）。

このように、ナショナルな考えとグローバルな考えを接合したり、多文化共生に向けて従来の価値観を批判的観点からとらえる姿勢の育成が求められる中で、市民性教育や主権者教育が着目されている。そこで、どのような問いを設定し、対話や探究が生まれる授業をデザインするかが模索される。

例えば、米国では、対話は方法論でなく原理的な教育論として研究・実践が積み重ねられている。民主主義を機能させるためには子どもと教師が学校で民主主義を体験すべきとするデューイの思想に基づいた授業方法として、探究に基づく社会科カリキュラム（C3フレームワーク）や、討議的教育論（philosophy for children）が提起されている（田中2018, p. 72）。そこで本稿では、デューイの探究学習の考えに基づく授業実践に取り組む米国の学校の事例を踏まえ、今次改定の学習指導要領のコンセプトに基づく社会科教育法について考察したい。

2. 先行研究

ジョン・デューイは、フレーベルの幼児教育に関する考えをもとに子どもの衝動に着目し、他の人と話して経験を共有したい（社会的衝動）、作ってみたい（構成的衝動）、試してみたい（探索的衝動）、表現したい（表現的衝動）という四つの衝動をいかした学校教育のカリキュラムを考えていた（キャサリン&アンナ2017年訳本, p. 23-24, 142）。デューイは、歴史を学ぶことは過去の記録を記憶することではなく、現在の複雑な社会がどのように成り立っているのかを理解することにつながるものと捉え、歴史の学習を通して子どもたちは知識の必要性を実感し、自然科学や地理学などへの学習への興味が喚起されることを期待していた。この時、単に知識を寄せ集めるのではなく、有機的に結びつけるために、人類がどのように生活してきたのかという、「生活」に着目することが重要であると述べている。このように、デューイは、歴史教育を「①社会のしくみを説明するもの」「②人間の諸活動と諸領域をつなぐもの」「③子どもの興味を方向付けるもの」と考えた（伊藤2010, pp. 122-123）⁽²⁾。

デューイがディレクター（責任者）をつとめたシカゴ大学実験学校では、原始人の生活や、地中海への海洋進出をしたフェニキア人の文明を理解するために「ごっこ遊び」の延長として、しばしば寸劇の手法を取り入れていた。子どもたちは、劇づくりの過程で、衣・食・住という生活の中に文字や数字、手工や化学などに関する様々な学びに触れ、野

外観察や美術室、裁縫室などでの活動を通じてその生活がどのように歴史的に発展していったのかを体験的に理解していった（同、p. 55, 67, 78）。

当時の生活に着目することは、その生活を成り立たせる地理や歴史への興味を喚起すると考えられた。原始人ごっこからは、周囲の野原、森、山、海、植物、動物への関心が芽生え、人間がどんな発明をし、どのように移動していったのかを学ぶ契機となった（同、p. 173）。デューイは「歴史」の授業計画について家事や木工、食、衣の観点から考えているが、木工では旧石器・新石器・金属器の時代へと発展してきた過程の検討、食では原始状態から文明に至るまでに狩猟から現在の社会生活に至るまでの過程について学ぶことが企図されていた。子どもたちは、およそ4か月をかけて、原始社会の状態から金属の発見に関連した仕事へと発展していく過程を学び、その過程で弓矢で使うのに適した石を実際に採取し試行錯誤することでその性質を学んだり、狩りを行うための社会集団の形成と分業などの様子を劇などの形式で発表した。また、「住む場所による生活の違い」を理解するために、自らがその場所で生活する種族となり、その場所の利便性や他の種族との交流方法などを検討した（伊藤2010, pp. 113-116）。例えば、森や丘陵の多い地域における狩猟期は肥沃な流域の端で進歩を続けたが、弓と矢を発明することで人々は川の低い部分にある広々とした平原に移動し、食べ物や小屋、衣服などの生活様式が変更されていくことを子どもたちは学んだ（高浦2009, p. 107）。

ただし、進歩主義教育運動と重ね合わせられるシカゴ大学実験学校のカリキュラムは、子どもが好きな遊びや活動をすることが学習だとするような牧歌的な児童中心学校ではなく、何をどこまで学習させるかという教育目標の明確な設定や、教材・教具の綿密な開発、児童の発達段階に即した系統的な教育課程の編成が行われていた。デューイはあくまで理論や原理を提示したのであり、実際に教育活動にあたったのは実験学校の教師であった。その教師たちが前例のない教育実践に取り組む上で苦闘し、生徒たちの消極的な反応や拒絶、失敗があったことも記憶しておく必要がある（小柳2017年、p. 275）。

このようにデューイの考える社会科教育法では、子どもが生来もつ衝動を活かし、「生活」に着目し、体験的活動を通して、その生活を発展させる自然科学の知識や、社会科学への関心を喚起することが重要と考えられる。その一方で、教師側の明確な目標設定や準備、系統的な教育課程も考える必要がある。こうした考えを踏まえ、実際にデューイの考え方に基づき、探究的な学びに取り組む学校の事例について見てみよう。

3. 事例

3.1 学校の概要

米国ノースカロライナ州ウィルミントンの市街地から、南へ車で10分ほど下ったところに、ケイプフィア探究センター（Cape Fear Center for Inquiry：以下、CFCI）は立地する。デューイの教育哲学をもとに、近くにある教員養成大学の教授たちが創設に関わった。その内の一人に紹介を受け、2017年9月8日（金）に訪問し、調査及び発表につき同校の校長から承諾を得ている。

チャータースクールであるため、州から補助金があり、授業料はかからない。立地するのはニューハノーバー郡であるが、その学校体形には入らず独自の学校運営が可能とされる。入学にあたり選抜は行なわれないが、白人の生徒が多い。幼稚園から中学2年生（K-8）までが在籍する。一学年一クラス、20人前後を定員としており、現在は平均して一学年23名ほどである。教師は2学年ごとのブロックで配置される。

知恵を象徴するイルカが学校のシンボルマークとなっており、生徒の思考力と想像性を高めるため、探究を中心とする統合的なカリキュラムを通じて、学校で学ぶ一人一人の生徒が意味を感じられる学習を提供することをミッションとする。生徒が学外の芸術家と協働して作ったイラストには、「学び、分かち合い、生きる」の標語が描かれている。

3.2 CFCI での教育活動

米国の貧困地域にある学校の朝の風景では、朝食サービスがあることも影響して生徒はホールに集合し、時間が来れば各自教室に行く様子が見られる。一方、CFCI では中学生が中心となって校庭で元気に遊んでおり、日本の学校の風景に近い。朝のホームルームを見ると、4年生では、車座になってカーペットに座り、よい音色のするベルを鳴らし静かな雰囲気の中で、昨晚何をしたかを共有し、「いろいろな過ごし方があるけれど、今、一緒に、今日一日をがんばるためにここにいる」と気持ちを高めていた。「ワン・シップ（一つの船）」と呼ばれるアクティビティに取り組むクラスもあり、「キャプテン」「マーメイド」と教師の掛け声に合わせて集まりの形を変えるなど、「遊び」の要素を取り入れた活動が見られる。

1年生のクラスでは、ピーマンと人参のマグネットを自由な個数取り、「9」をつくるという課題に取り組んでいた。子どもたちは、絵で描いたり、積み木を使ったりして、いくつもの9を作っていた。教師のやり方を真似た子どもには、「別のやり方はある？」と、異なるやり方を考えるように促されていた。また、それぞれのやり方についてペアでシェ

アされていた。こうした教授法の基本的文献として、Kathy Richardson の『number talk』や、Heidi Mills & Lucy Calkins の『Learning for real』が参照されていた。

『Learning for real』は、隣接するサウスカロライナ州の「探究センター」という名の学校での実践をまとめたものである。また、前書きを書くルーシー・カルキンは、リーディングワークショップの実践でよく知られている。

5年生のクラスでは、4,5人くらいのグループになり、ディレクター、記録者、大工、会計係、運搬責任者と役割が与えられ、爪楊枝を使った橋作りのプロジェクトに取り組んでいた。橋の学習は1910年代の進歩主義教育から見られる実践であり、構造的な特徴の発見や強度実験などを含む工作のプロジェクトとして取り組まれている（佐藤2005、p.64）。CFCI では、模擬的な社会生活を体験する教育活動としての意味付けも付与していた。生徒は橋の設計図を描き、資材購入書や小切手を書いて、資材販売担当をする部署に持っていき、材料を購入する。会計係はバランスシートに支出明細などを書き込んでいく。作りかけの橋や使いさしの糊などは、翌日に続きの作業ができるように保管されており、継続性のある活動であることがわかる。図形や計算などの算数的要素を応用的に学ぶことや、グループでの共同作業を進める力を高めることが意図されており、小切手を用いた取引など、社会生活を模擬的に学校の中で体験できるようになっている。

8年生の理科では、観察史上最大といわれる台風 IRMA について、教師がパソコンを用いてリアルタイムの情報を伝え、過去の台風との比較など気候に関する授業を行っていた。このように、家庭的な雰囲気の中で、生活と関連した遊びや活動を中心とする授業が展開していた。

3.3 古代文明の成立に関する社会科の授業

6年生の「探検の時間」と呼ばれる授業では、学校の敷地内が丘陵地帯や湾岸、砂漠、海岸、熱帯雨林、湖などに見立てられて、自分たちが昔の人類ならどこに住むかという視点で探索を行っていた。各地域には、環境条件についてメリットやデメリットが書かれた一枚の資料が配られる。住みやすい地域には複数のグループが集まるが、その際にどちらに住むかを話し合ったり、交渉する。あるグループでは、多くのメンバーが湖に住もうと決めるが、一人が高い山に住むと主張した。そんな高いところに住めないという話になるが、先生が高地に住んだインカ帝国の事例を出す。

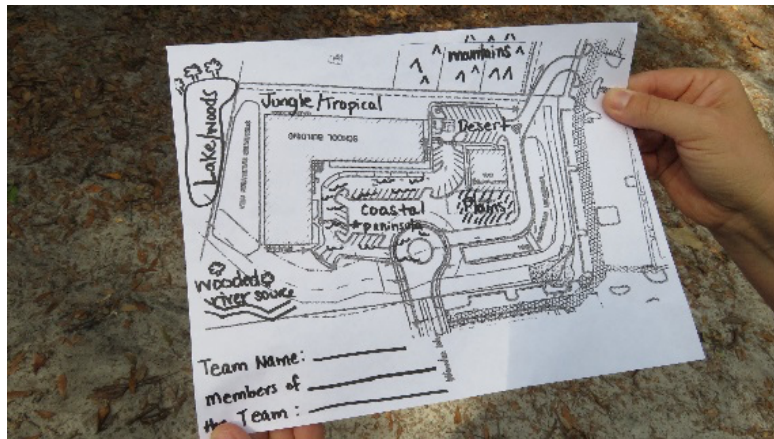


図1 森林地帯や砂漠などに見立てられた学校の地図

これは、「古代文明の成立」について学ぶための導入のアクティビティとなっている。教室に戻り、昔の人がどのような生活をしていたか、どのように市民社会になっていったかについて話し合う。探索中のグループを観察していた教師から「たくさん住み始めたら場所がなくなるわね。みんなならどうする？」と問いかける。子どもたちが考え始めると、教師から「あるグループでは、自分達には強い男がいるから大丈夫と話していたわ」という会話があったことが紹介される。



図2 湖沼地帯に見立てられた学校の池

上記の授業のデザインには、どのように市民化が生じていったのかという歴史的観点や、それはどのような条件により生じたのかという地理的観点、その過程においてどのような対立があったのかという政治的観点が含まれている。

こうした学習を積み重ねた7年生の社会科では、グループごとに一つの宗教を担当し、イスラム教やヒンズー教、仏教などについて調べ、ポスター作りに取り組んでいた。授業の

前には、活動をどのように評価するかについてのルーブリックづくりが行なわれていた。Google Drive でファイルを共有して、評価要素や各段階の評価要件について話し合われた。

8年生の倫理 (Ethics) の授業では、生徒が思い思いの恰好で座り You tube の IDEA チャネルと呼ばれる番組を視聴していた。論理的飛躍をテーマとするビデオクリップであり、視聴後は、どこがおかしいか、論理の飛躍を埋めるにはどうすればよいか、などが話し合いがされていた。

4. 考察

CFCI では、どの教室を覗いても教師の工夫が溢れており、様々なアプローチで子どもたちの創造性や探究心を刺激するための努力が見られた。また、それぞれの活動は、学問的系統性との関連の中でデザインされていた。子どもたちは、様々な体験学習や、実社会との関連の中で意味づけられた学習を、自主的に、共同的に行なっていた。CFCI の授業は、今次改定の学習指導要領のコンセプトである「主体的、対話的で深い学び」を考える上で示唆に富むものである。

6年生の「探検の時間」では、デューイの歴史学習の考えを踏まえデザインされていた。子どもたちは宝さがしを楽しむように、グループで地図を見ながらどこに住むかを相談し、校内を探索した。日本でも小学校低学年の「生活」の時間では、校内探検の活動がされるが、CFCI ではそれが社会科教育とも結びつけられている。当時の人たちがどのような生活をしていたのか、なぜその場所に住んだのかを、自分たちが「遊び」の中で体験することが下地となり、人類がどのように居住地域を展開していったのか、それはなぜなのかを理解するための授業につながっている。7年生では宗教を切り口として様々な文化を協同して学び、8年生では論理的に話し合うトレーニングがされていた。このように、CFCI では探究や協働、討議を中心とする社会科教育が行われていた。

また、教師は授業をデザインするだけでなく、その活動の中で子どもたちの話し合いに耳を傾け、社会的事象に関する見方や考え方につながるタネを見つけようとしている。丘陵地帯に住むか、湾岸地帯に住むかの話し合いをしている子どもたちには「当時の人はなぜそこに住もうと思ったのだろうか？」と問いかけ、当時の人々の感じ方や考えを想像させていた。人が密集して住みづらくなった時に、「強い男がいるから大丈夫」と会話するグループがあったことを生徒に伝えたのは、どのような地理的条件があったときに争いが起こるのかや、戦争やジェンダーに関する学びにつながると考えたためであろう。このよ

うに、教師が「学びの地図」を頭に描き、子どもの活動が今どこにあるのかを位置づけナビゲートする専門的的力量が必要とされる。

こうした授業を行うことを可能とする CFCI の環境的要件としては、「①教師の自主性が最大限尊重されていること」「②教師の挑戦を可能とする規模の生徒集団であること」

「③教師の授業づくりを促進する物理的環境が整備されていること」「④体験的学習を学問的系統性と結び付けられる専門的的力量を教師が持っていること」の4点が挙げられる。ただし、CFCI の生徒の社会経済的背景がそれほど厳しいものではないことを踏まえれば、貧困層の多い学校で同様の取り組みができるかも検討する必要がある。今後の課題として、CFCI のような社会科教育法を行った際に、社会経済的に厳しい条件にある生徒の学力をどれだけ下支えできているかについても検討したい。

注記

- (1) 社会科教育の変遷についてまとめた赤沢（2017年）によれば、戦後から1970年代までは社会科の目標やカリキュラム、内容に関する議論が主であったが、1980年代以降は授業論や学習論、評価論へと展開していった。2000年代の社会科教育は、「総合的な学習の時間」との棲み分けを踏まえつつ教科としての問い直しが迫られるなかで、社会参画をキーワードに展開される潮流などが生まれてきた（同、pp. 55-56）。
- (2) こうした概念獲得に至るための単元設計のためには「本質的な問い」が重要とされる（ウィギンズ&マクタイ訳書2016, p. 127）
- (3) 戦後日本の社会科は、デューイの影響を受けていると考えられているが、実際は限定的であったという見方もある。戦後初の昭和22年版学習指導要領（試案）は、1943年版の『ヴァージニア初等学校学習指導要領 1-7学年』が種本となったと思われるが、「社会科」として都合の良い部分のみが取り出されており、昭和26年版社会科編では、「単元とは問題解決活動のひとまとまり」と日本独自の規定がされている（高浦2009, p. 11）。

参考文献

- G. ウィギンズ、J. マクタイ著、西岡加名恵訳、『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計の理論と方法」—』日本標準、2016年
- キャサリン・キャンプ・メイヒュー、アンナ・キャンプ・エドワーズ著、小柳正司監訳『デューイ・スクール—シカゴ大学実験学校：1896年～1903年』あいり出版、2017年

- 赤沢早人、「社会科教育の変遷—「社会科を教える」から「社会科で教える」へ—」田中耕治編著『戦後日本教育方法論史 下巻—各教科・領域等における理論と実践』ミネルヴァ書房、2017年、pp. 41-60.
- 伊藤敦美『デューイ実験学校におけるカリキュラムと学校運営』考古堂、2010年
- 河野晋也、「持続可能な社会の創り手に求められる批判的思考力の育成—小学校社会科第5学年「これからの食料生産」の実践をとおして」日本社会科教育学会編集『社会科教育研究 No. 139』、2020年、pp. 24-35
- 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究—単元学習の創造—』東京大学出版会、2005年
- 高浦勝義『デューイの実験学校カリキュラムの研究』黎明書房、2009年
- 田中伸、「探究学習における対話の原理—グローバル時代における社会科教育研究方法論の提案を通して」日本社会科教育学会編集『社会科教育研究 No. 134』、2018年、pp. 72-85
- 日高智彦、「日本における社会科教育研究の動向（2018年度）」日本社会科教育学会編集『社会科教育研究 No. 137』、2019年、pp. 79-88

参考資料 1

中等教育におけるデュフォーの PLCs と「学びの共同体」の比較研究

Comparative study of DuFour's PLCs and "Manabi-no-kyodotai (School as learning Community)" in Secondary School

本稿の目的は、教育改革が教育実践にどのように影響を及ぼすのかという教育政策への教育社会学的研究を背景とし、教育社会学が問題としてきた教員の専門性をめぐる教師教育・教員文化研究の展開を図ることにある。また、近年の新自由主義的教育改革に対する教師の協働の可能性を探る上で、教師が学び合う学校組織文化や、その具体としての教師の学習共同体はどのようにあるべきなのか、どのようにして形成すればよいのかという実践的示唆を導き出すことにある。

本稿では、教師の協働と学び合いを基調とした学校改革モデルとして受容される二つの事例を取り上げる。一つは、日本における教育学者佐藤学氏の提唱する「学びの共同体」に取り組む事例であり、もう一つが高等学校の校長や教育長として実績を残したリチャード・デュフォー (Richard DuFour) の提唱する「Professional Learning Communities: PLCs 以下、「専門職の学習共同体」) に取り組む事例である。

日本の事例として選んだ関西圏北部にある北中学校（仮称）では、2007 年 5 月から 7 月にかけて週に 1 度の参与観察を行い、その後 3 年間は公開授業を中心に年に 4 回程度訪問している。米国南東部のノースカロライナ州ブルズウィック郡リランドミドルスクール（以下、「リランドミドル」）において、2013 年 10 月 17 日、18 日及び 2014 年 9 月 15 日から 26 日にかけて「専門職の学習共同体」の討議の場面や授業を見学するため、単独でフィールドワーク及びインタビュー調査を行った。

いずれのモデルにおいても共通することは、協働の機会や場を設けることで教師の学習共同体を組織し、学び合いを通じて教職の専門性を再構築しようとする点にある。それは、アカウントビリティを要請する教育改革に対抗するためであり、<ポストモダン>と呼ばれる不確かな時代の要請に答えるためである。一方で、両モデルには、次のような違いも見て取れる。

	DuFour's PLCs(Professional Learning Communities)	Manabi-no-kyodotai (School as learning Community)
社会背景	NCLB(2002)	学習指導要領改訂(1998)
教師の専門性・ 関心	生徒の関心を高めるための仕 掛けを集め、開発する(技術を 磨き、種を仕込むマジシャン)	生徒を理解し、関係をつくり、 集団をつくる
デューイの理解	為すことによって学ぶ	民主主義社会の実現
学びあいの核	共通の週間授業案の PDCA	授業を省察する語りの共有
キーワード	仮説-検証、開発・提案	省察、学びの物語
志向性	教師の技術の効果性や学習プ ログラム、教育システムの有効 性を検証し、新しいカリキュラ ムや指導案を練り上げる	子どもの関係性に着目し授業 の全体像を理解し再構築する
リソース	企業経営学	授業研究
方法	構造化された質問:「何を学ぶ か」「どのように測るか」「学ん でいたら/学んでいなかったら どうするか」※	聴き合う授業の象徴としての 「コの字」、状況学習の比喩と しての「ジャンプ」
学びを媒介する 「型」	効果的に議論を進めるフォー マット、ベストプラクティスと してのモデル	認知・判断・行為を方向付ける 教員文化を伝承するハビトゥ ス
「型」の効果	共通の質問事項とデータによ る、教員間で異なるカリキュラ ム・デザインをまたいだ討議の 成立	「コの字」という共通形態での 授業経験を土台にした、教科を 超えた討議の成立
学びあいの「場」 の性格	単元開発や教具開発など知識 創造の研究室(ラボラトリー)	授業での身体技法を洗練させ、 子どもを見る目を養う道場
変化	授業計画、教材、形成的評価	子ども理解、身体技法(タクト)
効果	到達目標に向けてプランニン グし、教材開発し、細かな軌道 修正を繰り返して目標達成す るカリキュラム・デザイン力の 向上	子ども同士の対話で生起する 学びを捉えて言語化する力の 向上、一つの事実や一人の子ど もを多面的に捉えて深く理解 する力の向上

※調査校では、2014年度に「学年教科チームで形成的評価が共有されているか」

「クラスのパフォーマンスを質的・量的なデータから分析した評価」「パフォーマンスが高/中/低の生徒をそれぞれ一人ずつ選び、学習の様子を説明する」「形成的評価や指導をどのように変えるか」と質問が変わっていた。また、「目的/アジェンダ：今日生徒は何を学ぶ予定か。重要な問いは何か。」「活動、戦略：どのような授業をするか。」「リテラシーなどに関する戦略」「朗読」「テクノロジー」「査定：生徒が何を学んだかをどのように知るか」など、独自にフォーマットを発展させていた。デュフォーのモデルでは、共通した形成的評価ツールの作成が重視されるが、リランドミドルの場合は「学習事項の確認」とそれに基づく授業展開や計画が重視されていた。共通コア州スタンダーズの項目と授業のねらいを協働で確認し、「この単元の重要な問いは何か」と問う姿勢は、教科指導をより深いレベルで考える仕組みであると評価できる。

※PLCs は、チームの成熟度合いによって、「授業の「型」の共有、新しい実践の創造」「データや共通の小テストの共有と開発」「授業実践や教材、生徒の質問などの情報交換」「立ち話程度で集まらない」と、対話の質が異なる。チームが成熟したり、チーム内に威光模倣が生じる関係性にある教員たちが居る場合に、授業の「型」が共有される

※調査校では、専門性の高い教員たちが共有する授業の「型」として、NBCT 資格を取得するために提出する「省察」のドキュメントよりは、AVID プログラムに見られる「構造化」された授業展開が特徴的であった。

両事例とも、日々の行為の質が、省察と共鳴によりダイナミックに発展する場に参画することで高まり続けるような「型（クリエイティブ・ルーティン）」（野中 1995=1996）を持つ共同体づくりを可能とするファシリテーターと場の条件整備が課題である。

「専門職の学習共同体」では週間計画や単元というスパンで話し合う中でお互いの専門知を作り上げ、そこにデータから見られる客観性や、サブグループごとの反応の違いを踏まえて授業展開を考えていく。一方、授業研究では教材を研究し、前後の文脈を踏まえながらも、一回の授業の中で生じた事について話し合い、生徒の学びの様子を多様な眼で解釈することを通じて、教師の専門性を高めようとしている。前者では、授業中の学びを生徒の製作物やテストから把握しようとしているのに対し、後者では授業中の生徒の学びを物語として把握しようとしている。しかし、優れた教師が、生徒の様子を踏まえ、専門的な知識を持ち、柔軟に授業を展開していくという点については、日米に違いが見られない。

「専門職の学習共同体」から得られる示唆として次のことが挙げられる。

- ①データに基づく頻繁なモニタリングと、人種や障害の有無などマイノリティへの視点を基調として、個々の生徒の学びを捉える仕掛けの有用性、
- ②共通の形成的評価を考えると、省察的な組織学習を生み出す

参考文献

- 新谷龍太郎, 2014a, 「米国における「専門職の学習共同体(Professional Learning Communities : PLCs)」の検討:デュフォーのモデルを発展させた中学校の事例を通して」『日本教育経営学会紀要』第 56 号, pp.68-81.
- 新谷龍太郎『教師が学び合う学校組織文化における「型」の研究—日本と米国の前期中等教育の比較』大阪大学大学院人間科学部博士学位論文 2014年12月
- Nonaka, I., Takeuchi, H., 1995, *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press (=1996, 梅本勝博訳『知識創造企業』東洋経済新報社) .

参考資料2 コモンコア関連の参考書

コモンコアは、日本の学習指導要領に比べるとかなり大綱的なものである¹。具体的に何が問われているかを知る為には、コモンコアに準じたテスト開発を行なう PARCC や Smarter Balanced (SBAC) でどのような問題が出題されるかを見ていく必要がある。

しかし、両機構のホームページとも、参考問題が紹介されているものの、Web ベースの問題ということもあり、その全体像がつかみにくい。そこで、近年発刊されている以下の参考書を手がかりに、コモンコアという名のもとで、どのような内容が扱われ、どのようなことが評価されようとしているのかについてみていきたい。手がかりとした参考書は以下のものである。

①Dennis M. Fare 「PARCC ELA/Literacy Assessments」(Grades6-8) Research & Education Association 2015 1960年代から続く教育関連出版社である

PARCC では、大学や仕事上の成功に必要な批判的思考力が身についているかが問われるが、テストは3年生から11年生を対象に2014-2015年度から開始されたばかりである。ELA と数学ともに、学年の75%が終わった後でパフォーマンス評価が実施され、90%が終わった後で年度末テストが実施される。各学年のパフォーマンス評価には、「物語 (narrative)」「文学分析 (Literary analysis)」「模擬調査 (research simulation task)」の課題がある。複数のテキストを読み、語彙や理解が問われたり、テキストから証拠を集めて答えるエッセイを書くという問題である。年度末テストは、4つから5つのテキストから成り、文学と説明文の両方がある。6年生から11年生の説明文には、社会科学や歴史、理科や技術に関するテキストが含まれる。短答式の語彙や理解を問う問題がある。

パフォーマンス評価と年度末テストは、全体として9つのセッションで実施される。パフォーマンス評価が5つであり、ELA が3つ、数学が2つである。年度末テストは4つであり、ELA が2つ、数学が2つである。合計して5日から9日間の間に実施される (同書 p. xi)。以下は、テストの実施時間である。

¹ 新谷 龍太郎「共通コア州スタンダーズの開発プロセス及び内容-中学校学習指導要領との比較を踏まえて」『アメリカ教育学会紀要』 (25) 15-27 2014年12月

表1 パフォーマンス評価及び年度末テストの実施時間 (6-8年生)

	ELA/Literacy			Math		
	文学分析	調査	物語	Session1	Session2	合計
パフォーマンス評価	80分	85分	50分	50分	50分	315分
	ELA/Literacy			Math		
	Session1	Session2	Session1	Session2	合計	総合計
年度末評価	70分	70分	55分	55分	250分	9時間 25分

(同書 p. xii をもとに筆者作成)

上記でみるように、PARCC は一度だけのテストではなく、一連の battery test である。したがって、年に一度だけ受けるのではなく、何度か受ける事になる。また、テストはコンピュータ上で行なう。

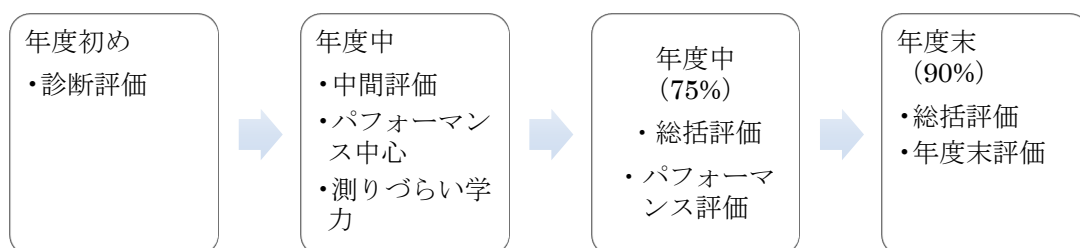


図1 テストスケジュール

(同書 p. 3 をもとに筆者作成)

6年生から8年生は、400から1000語程度、905から1185程度の難易度スコア²の文章を読むことが要求される。内容は、4割が文学、6割が説明文である。文学では、詩やドラマ、フィ

² 難易度スコアがどのように算出されるかについての記述は見当たらない。ノースカロライナ州では、Lexile により難易度が設定されていた。

クッションやマルチメディアが含まれる。説明文の内容は、ノンフィクションの文学や、歴史・社会科学のテキスト、科学や技術のテキスト、マルチメディアのほかに、広告や自伝、会社概要や政府の文書など多岐に渡る。

パフォーマンス評価における課題についてみてみよう。「物語(Narrative Writing Task)」の課題では、物語の続きを完成させたり、文脈に即して読者により伝わり易い言葉を選ぶことが要求される。また、単に考えをまとめるだけでなく、その内容に関する知識を盛り込む必要がある。「文学分析(Literary Analysis Task)」では、物語や台本の抜粋、有名なスピーチなど様々な分野の短いテキストを比較し、どのようなレトリックや文学手法が用いられている、それがどのような効果を生み出しているのかについて記述する。「模擬調査(Research Simulation Task)」では、ある話題に関する様々な資料が与えられ、それらを用いて説得的な文章を書くことが要求される。

例えば、「物語を書く」課題では、語法や統語上のレトリックなどの知識があることを前提としている。例えば、『不思議の国のアリス』の抜粋を読み、状況設定について説明や、アリスのキャラクターについて読み取っていることを示した上で、物語の続きを書くという課題が与えられる。その文章で、比喩や反復などの修辞法が使われているかなどが評価される。また、歴史や理科に関する説明文を書くことも求められる。例えば、ボストン茶会事件に関するテキストが紹介された上で、なぜその事件が起こったのかを記述する。模範解答として、1パラグラフ40words、計5パラグラフ 200words 程度の文章が紹介されている。理科でも同様に、氷の構造や月の満ち欠けに関する40words ほどの文章が提示され、歴史と同程度の分量の文章を書くことが求められる。

「文学分析」の課題では、奴隷制度のあった時代の話と、「籠の中の鳥」という題の詩という異なるタイプの複数の文章が提示され、いずれのテキストも「自由を求める」という点で共通しているところを踏まえて、適切な接続詞を用いて導入・本文・結論と展開する文章でテキストの持つメッセージを説明する文章を書くことが求められる。

「模擬調査」の課題では、文章、グラフ、ビデオ、写真を用いた広告のようにイメージ訴えるものなど4種類の資料³が与えられ「学校の試験でカンニングを減らすには、どのような統計を用いればよいか？」という質問に対して、説得的な文章を書くことが求められる。同様の課題が歴史や理科をテーマとしても出題され、「何がアフリカン・アメリカンと白人の分離の解決に向わせたか」「抗生物質を用いる事に賛成、もしくは反対せよ」という問いに

³ 3分の1の生徒が携帯電話を使ってカンニングしている、「倫理：カンニングと剽窃行為」と題されたビデオクリップ、など

ついて、グラフやビデオクリップを含む複数の資料を参照しながら文章を書くことが求められる。

その他に、話す/聞くことに関する課題や、特別支援が必要な生徒に関する便宜などについても触れられている。

テスト結果は、「パフォーマンスレベル」(Performance Level Descriptors:PLDs)としてフィードバックされる。評価要素は、「テキストの複雑さのレベル」「正確さの範囲」「証拠の質」の3つである。「テキストの複雑さ」は、量的な測定と、ルーブリックに基づく質的な判断により「Very complex/Moderately complex/readily accessible」の3段階に決められる。「正確さの範囲」は、「Accurate (正確) /Mostly accurate (大部分) /Generally (おおむね) /Minimally (最低限) / Inaccurate (不正確)」5段階である。パフォーマンスレベルは、3段階の複雑さのテキストに対して、それぞれどの段階の正確さがあったかが評価される。例えば、「非常に複雑」「適度に複雑」「読みやすい」のすべてにおいて「正確」であれば「レベル5」であるが、「非常に複雑」「適度に複雑」は「おおむね正確」であり、「読みやすい」のみ「大部分が正確」であれば「レベル3」と評価される。これに、「explicit (明白)」な証拠や、「inferential (推理上の)」証拠が用いられているかどうか加わる。

表2 PARCC のELA/Literacy のパフォーマンスレベル (8年生)

レベル	テキストの複雑さ	正確さ	証拠の質
5	非常に複雑	正確	明白/推理
	適度に複雑	正確	明白/推理
	読みやすい	正確	明白/推理
4	非常に複雑	大部分が正確	明白/推理
	適度に複雑	正確	明白/推理
	読みやすい	正確	明白/推理
3	非常に複雑	おおむね正確	明白/推理
	適度に複雑	大部分が正確	明白/推理
	読みやすい	正確	明白/推理
2	非常に複雑	不正確	明白
	適度に複雑	最低限	明白/推理
	読みやすい	大部分正確	明白/推理

(同書 p. 16をもとに筆者作成)

6年生、7年生では、要求される正確さや証拠の質の水準が易しくなっている。

②BIGFAT note-book シリーズ (数学、ELA、アメリカ史、世界史、理科) workman2016 「よ
くできる生徒のノート」をコンセプトにしたもので、ミドルスクールで学習する内容が網羅
されている。

【ELA】

単元	主な内容
文法	句節、主語述語、所有代名詞、動詞、受動態
言葉	比喩や言葉の関係、言葉のニュアンス
フィクション	類型や要約、テキスト分析や、テキストから根拠を抜き出すこ と、物語るということ、状況設定、登場人物、あらすじ、テー マ、詩
ノンフィクション	類型やテキストから根拠を抜き出すほかに、中心となる議論や 構造
執筆	書くための調査や練習、説明文、物語

【数学】

単元	主な内容
数のシステム	正負の数の四則演算、絶対値、最大公約数、最小公倍数、分数 と小数の四則演算、不等式
比率	単位換算や、税率、値引き、利息
数式・方程式	同類項、指数やルート、無理数、どの部分から演算するか
幾何	角度、四角形、三角形、ピタゴラスの定理、立体、量
統計	中央値と分散、データ、確率
座標と関数	係数、線型方程式、連立線形方程式、多角形

③「Common Core Practice Math/English Language Arts」(8th grade) Lumos Learning 2015
オンラインテストがある

問題例（数学）：ジョージはポケットに16個のコインを持っている。10セントコイン(D: dimes)と25セントコイン(Q: quarters)の両方である。もし、2.2ドルあるとすれば、それぞれのコインをいくつ持っている事になるだろうか。

2つの式を書くために、それぞれ5つ、6つのプルダウンメニューがあり、「=」や「D」などを選ぶようになっている。慣れていないと戸惑う。

1つ目の式： $D+Q=16$

2つ目の式： $0.1D+0.25Q=\$2.20$

次に、数式を自由欄に連立方程式をタイプする。

$D=16-Q$

$0.1*(16-Q)+0.25Q=2.2$

$Q=4$ $D=12$

その下には、「もし、コインを16枚持っているという代わりに、ジョージが25セントの3倍の数の10セントコインをもっていることが分かっている場合、どのような式を書きますか？」と、別の方程式を書かせる問題が続く。

Calculator

George has 16 coins in his pocket. He has both dimes and quarters. If he has \$2.20 in his pocket, how many of each coin does he have?

Question No.: 1 / 1

Using the variables "d" for dimes and "q" for quarters, write the 2 equations that are represented in the problem.

Use the drop-down menus to build your equation, choosing one expression from each drop-down menu.

1st Equation Choose... Choose... Choose...

Choose... Choose...

2nd Equation Choose... Choose... Choose...

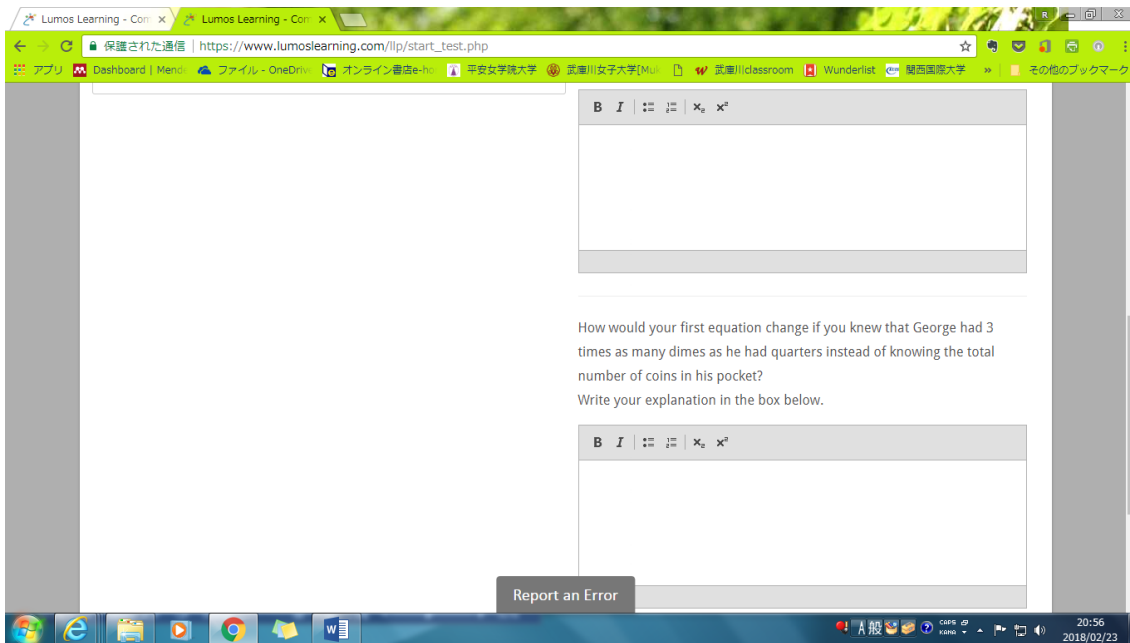
Choose... Choose... Choose... Choose...

How did you come up with your answer to Question #1? Why is your solution correct?

Write your explanation in the box below.

Report an Error

19:24
2018/02/23



今後は、学校で用いられている教材が、郡レベルでどの程度統制されているのか、ベンチマークテストとしてどのような出題がされているのかを確認した上で、授業で教科書として用いられている教材について、それぞれの出版社が米国でどのように評価されているかについて確認した上で、その内容をみていきたい。また、コモンコア以前の調査校で用いられていた American Book Company の教科書や、日本の参考書との比較を行なっていきたい。

参考資料3 テストスケジュール

ノースカロライナ州のテストは次のような予定で行われている。大きく、秋学期と春学期に分かれ、それぞれの学期の終わりには学期末テスト (End-of-Course Tests や NC Final Exams) が行われる。ただし、春学期には学年末テスト (End-of Grade Tests) が追加して行われ、ここで、3年生から8年生では読解と数学、5年生と8年生では理科のテストが行われる。学校評価は、この学年末テストの結果が対象となる。

その他、3年生から4年生では言語能力や読む力を測るテスト (Beginning-of-Grade 3 English Language Arts/Reading Test、Read to Achieve Test) が行われたり、10年生から11年生では大学進学に向けた ACT テストなどが行われる。また、英語力が不十分な生徒を見つけるためのテスト (W-APT、WIDA Screener、ACCESS for ELLs2.0) も行われる。

2018-2019年度

名前	学年	頻度	時間	実施時期
秋				
Beginning-of-Grade 3 English Language Arts/Reading Test	3年生	1日	90分	学年開始11-15日以内
Pre ACT	10年生	1日	130分	2018年10月15日-11月30日
End-of-Course Tests	そのコースの学年	コース終了時	生物120分 英語Ⅱ 150分 数学Ⅰ 180分 数学Ⅲ 180分	学年最後の授業5日以内
NC Final Exams	そのコースの学年	コース終了時	120分	学年最後の授業5日以内

Read to Achieve Test	4年生	1日	160分	2018年11月1日までに
春				
ACCESS for ELLs2.0	幼稚園から12年生	一年に一回	30-65分	2019年1月28日-3月8日
ACT	11年生	1日	215分	2019年2月20日
End-of-Course Tests	そのコースの学年	コース終了時	生物120分 英語Ⅱ 150分 数学Ⅰ 180分 数学Ⅲ 180分	学年最後の授業5日以内
End-of-Grade Tests	3-8年生 読解と数学、 5,8年生：理科	学年終了時に一回	読解180分 数学120分 理科120分	学年最後の授業10日以内
Read to Achieve Test	3年生	1日	160分	学年最後の授業10日以内
NC Final Exams	そのコースの学年	コース終了時	120分	学年最後の授業5日以内
夏				
W-APT	幼稚園、1年生の最初の学期	入学後一回	30分程度	入学してから30日以内
WIDA Screener	1年生の2学期から2年生	入学後一回	70分程度	入学後30日以内
End-of-Course Test	そのコースの学年	コース終了時	生物120分 英語Ⅱ 150分 数学Ⅰ 180分	学年最後の授業5日以内

Read to Achieve Test	3年生	1日	160分	リーディング グキャンプ 終了時
----------------------	-----	----	------	------------------------

※秋と春にも W-APT、WIDA Screener は実施されているが割愛した

※Credit by Demonstrated Mastery(CDM) Phase 1 Assessment は、夏、秋、春どの時期にも実施されるが、これは授業を受けなくても、その水準の学力があると判定するためのものである。

※ACT は、2019年3月19日に代替日、オンラインテストは2019年2月20-22, 26-28日
で設定されている。

※College and Career Readiness Alternate Assessment(CCRAA)が Pre ACT, ACTの代替として示されているが割愛した。実施時期はACTテストとほぼ同じ日程で設定されている。

※ACTの代替として、春に NCEXTENDED1 Alternate Assessment が、ACTテストとほぼ同じ日程であるが割愛した。なお、3-8年生及び10年生を対象としたものが、学年の授業最終10日以内に実施される。いずれも、生徒によって実施時間が異なる。

※高校での集中授業として ACT Work Keys (秋：2018年12月3-14日、春：2019年4月1-12日)があるが割愛した。

参考資料4 成績データ

【2018年度のテスト結果】

ノースカロライナ州では、テネシー州やフロリダ州で採用されている SAS 社の EVAAS (Education Value-added Assessment System) を元に、生徒の成績予測を算出し、実際の州テストのスコアがその予測値に達したかが学校の評価となる。ポール校長の話によれば、2019年6月(確認)の学年末テストのスコア(確認)は全体で8.8ポイント、予測値よりも下回っていた。素点で、読解が898点、数学が895点であり、予測値に対して読解は3ポイント程度下回り、許容範囲とされるプラスマイナス2ポイントを若干下回る程度であったのに対し、数学は11ポイント下回っていた。特に、障害を持つ生徒については、州の下位10%に入っている。理科や社会は悪くない成績だったということだ。小学校と高校では平均を上回る結果が出ていることから、リランドミドルに課題があることが浮かび上がる結果となった。

ノースカロライナ州教育局のホームページでは、数学の学力を測る指標として Quantile が紹介されているが、実際には EVAAS での生徒成績予測の方が参照される。教員ごとに、緑、青、赤と色分けされる。赤の教員に対しては、本当であれば入れ替えたいところだが、数学の教員が不足しているため、校長が目をつぶっているということが多いという。

【データサイト】

NCDPI のアカウントビリティというページから、学校ごとにサブグループのデータをダウンロードできるようになっている。なお、2020年1月現在は、ホームページがリニューアルされ、Date & Reports の Accountability Data Sets and Reports からアクセスできる。以前のホームページに比べ、サイトのみやすさやデータへのアクセスのしやすさが向上しており、説明責任という点での透明性は高いといえる。

School Report Cards のページでは、学校評価が A から D で表記され、テスト予測値に対して実際の結果がその水準に達したかが付記されている。学校ごとの結果を見ると、他の学校との比較や、より詳細なデータ分析ができるページへのリンクがある。

過去の学校評価や、予測値に達したかどうかの経緯が棒グラフで示されている。リランドミドルは、2014年度から、学校評価はD、C、D、D、C、Dと低い水準が続いている。予測値に達した年度は、6年間の中で2015年度と2018年度であり、この年度は学校評価がCとなっている。2018-19年度の州の学年末テストを基準とした評価では、数学がD評価、読解がC評価であった。

興味深いデータの示し方として、入学時の学力と生徒の経済的背景も示されている点である。リランドミドルでは、6年生の入学時点で州の学力基準に達している生徒は47.7%と半分を切っており、69.4%が経済的に不利な状況にある生徒であった。こうした結果はサブグループごとに見ることもできる。2018-19年度の学校全体の評価はDであったが、白人生徒だけを見るとC評価であった。一方、障害を持っている生徒だけでみるとF評価となっており、課題が一目でわかる。ただし、予測値に達したかどうかでみると、英語学習者と障害を持っている生徒のグループのみが予測値を超えており、学校評価との齟齬が見られる。

【参照サイト】

テストスコア：NCDPI Educator effectiveness model

学力格差に関するデータ

<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/subject/publications/studies/pdf/2019040.pdf>

https://www.nationsreportcard.gov/dashboards/achievement_gaps.aspx#

【校長インタビュー】

2019年度から着任したポール校長は、ESSAについてECやタイトル1などの連邦予算配分を決める根拠として認識していた。ESEAの改定で、NCLBの次に来るものという、州政府が説明する通りの解釈をしていた。ESSAになってからも、相変わらずテストのプレッシャーは様々な場面で感じている、ということだ。

ポール校長の印刷してくれた資料では、English Language Students(ELS), Economical Disadvantaged(EDS), Student with disability(SWD)というカテゴリーがあるが、ELS, SWDは新しい名称となったということである。これは、ESSAが英語学習者や障害を持つ子どもについて言及していることの影響もあると考えられる。以前は特別支援教室の教員であったポール校長は、その時の政治状況

でどの症状を優先するかが変わるという。今は自閉症が中心になっているということであった。

ノースカロライナ州では、コモンコアの採択をやめ、North Carolina Standardsを採用している。しかし、実情は、コモンコアはその成立過程が政治的で、反対する人がいることが要因であり、North Carolina Standardsの内容はコモンコアの名前を付け替えただけのものであるということであった。先生たちが自分の実践や作ったツール、テスト、授業案を共有するためのサイト（NC collaborate for math learning）が作られたり、通常より1年程度の遅れがある生徒のためのオンラインプログラム（Math180）が導入された。

コモンコアに対応した評価コンソーシアムの一つである SBAC も、求めるデータの出し方に対応していないことや、高額であることから採用していない。生徒一人に15ドルかかるということだ。SAS社と密な関係にあり、以前より州独自のアカウントビリティシステムを確立してきたノースカロライナ州では、トランプ政権後、州独自の動きをし始めた様子が伺える。

【教員インタビュー】

習熟度の高い生徒の集まる AIG の数学クラスを持つ教員は、以前はペンシルベニア州で教えており、カリキュラムの水準としてペンシルベニア州の方が高く、それは人種構成などの違いも反映し、州としての平均点が高いことも影響しているのではないかという。

NAEP Report Card によれば、NAEP2019年8年生数学の結果は、ペンシルベニア州は285点（2017年は286点）であり、全米平均値281点（2017年は282点）を超えている。サブカテゴリーで見ると、2019年の人種構成は、黒人16%、ヒスパニック10%であり、昼食減免を受ける生徒は43%であり、それぞれの点数は黒人255点、ヒスパニック258点、昼食減免生徒が265点であった。一方、ノースカロライナ州は284点（2017年282点）であった。黒人24%、ヒスパニック17%、昼食減免生徒43%であり、それぞれの点数は黒人264点、ヒスパニック273点、昼食減免生徒が268点である。つまり、ミドルスクールレベルで見ると、ペンシルベニアとノースカロライナは、2017年時点ではノースカロライナ州の点数が若干低かったものの、2019年では同水準となっている。人種構成で見ると、ノースカロライナ州のほうが黒人やヒスパニックの比率がやや高いものの、昼食減免生徒の割

合は同程度である。しかし、こうしたマイノリティー生徒の学力はノースカロライナ州の方が高いという結果であった。

次に小学4年生の結果を見てみよう。ペンシルベニア州は244点（2017年は242点）であり、全米平均値240点（2017年は239点）を超えている。サブカテゴリーで見ると、2019年の人種構成は、黒人16%、ヒスパニック12%であり、昼食減免を受ける生徒は45%であり、それぞれの点数は黒人221点、ヒスパニック224点、昼食減免生徒が237点であった。一方、ノースカロライナ州は、241点（2017年241点）であった。黒人27%、ヒスパニック19%、昼食減免生徒48%であり、それぞれの点数は黒人227点、ヒスパニック235点、昼食減免生徒が230点である。つまり、小学校ではペンシルベニア州の点数がやや高いが、黒人やヒスパニックなどのマイノリティーの点数はノースカロライナ州の方が高いという結果であった。ただし、昼食減免生徒の点数はペンシルベニア州の方が高い。

これらの結果から、教員の話を検証してみよう。一つは、ペンシルベニア州の学力達成が高く基準も高いという点である。確かに、ペンシルベニア州はミドルスクールレベルでみれば全米平均よりもやや高い水準であった。一方、ノースカロライナ州は、2019年には全米平均を上回っているものの、2017年は全米平均と同程度であり、ペンシルベニア州の学力達成がノースカロライナ州に比して高いという教員の解釈は間違いではないだろう。ノースカロライナ州は、カリキュラムの基準の比較については別稿に期したい。次に、小学校での取り組みという点である。小学校の結果は、ペンシルベニア州は2017年、2019年とも全米平均を超えている。一方、ノースカロライナ州は2017年は全米平均を超えていたが、2019年は全米平均並みであった。したがって、小学校段階でもペンシルベニア州の方が学力達成が高い。ただし、人種のサブグループごとに見るとノースカロライナ州の方が点数が高かった。人種比率で見たとき、ノースカロライナ州の方がこれらグループの生徒が多いことから、教師が暗黙のうちに、サブグループの文化に対応した授業を行っている可能性も考えられる。

【フィールドワーク中の会話】

生徒が増え続けているリランドミドルのような学校では、制度と実態の間に齟齬も生まれている可能性もある。掃除夫と受付スタッフとの会話では、訪問日にも3人新しく生徒が入学したが、この3人分の補助金はリランドミドルには入ってこないということだ。補助金はその生徒が10日間学校に在籍した学校に渡

るが、新しく受け入れる学校には入ってこないという。この矛盾はどこかの時点で解消されるのかもしれないが、現場に負担感を与えるものであろう。

参考資料5 災害時の学校・コミュニティ

【ハリケーン・フローレンス】

2018年9月17日、数十年に一度と言われるカテゴリー5のハリケーン・フローレンスが、調査地を直撃した。住民には市外への避難命令が出された。筆者は翌日の9月18日に到着するが、予約していたレンタカーのカウンターはハリケーンのため終日営業しておらず、たまたま市内まで行くタクシーに乗り合いをさせてもらい、なんとか宿に到着した。ホテルは停電していた。



(左) ハリケーン・フローレンスを上空から見たもの

(右) 水に浸かった New Burn トランプ大統領が後日訪問した

翌日、街を歩く。道路はハリケーンでなぎ倒された樹で通れない箇所が随所にある。店舗の窓は割れ、看板が倒れ、使えなくなったものが店の前に山と積まれる。小さなカフェに、前夜までハリケーンが過ぎ去るのを伏せてやり過ごしていた人たちが、お互いの安否を確認するかのようになり、込み合う。ガソリンスタンドには、停電のため機能しない冷蔵庫を冷やすために、氷を購入する列ができ、店から出る人は両手一杯に氷の袋を抱えている。



(左) 倒れた木が道路をふさぐ (右) 破れたドライブスルーの屋根



(左) 停電のため、食材を冷やすために氷を求める人が街に溢れる
(右) ボランティアセンターでのサンドウィッチづくり

普段は観光客で賑わう運河横の通りには誰もいない。少し歩き、屋根のあるベンチに、ホームレスの人たちが6名ほど座っている。毎週、ボランティアがホームレスの人のために朝食を持ってきており、ハリケーン直後にも関わらず、ボランティアスタッフが訪れていた。ホームレスの人から「コーヒーでも飲んでいけ」と誘われ、冷たいベーグルに蜂蜜をかけ、一緒に朝食をいただく。沖縄に海軍の仕事でいっていたという男性と話し込む。貧困地域を歩くと、ハリケーンで回収されないゴミの臭いがたちこめていた。

【ボランティア】

登録したボランティアをしに行く。インターネットで登録すると、自分のスキルや空いている時間とマッチングして、ボランティアを紹介してくれる仕組みだ。料理ができる、ということで登録し、「シェフ」の仕事が入ってくる。

一人で切り盛りするのかなと思ったが、実際は30人くらいの大人が会議室に入り、300人分のサンドウィッチをつくった。学校が休みになった近隣の小中学生も同数程度連れられてきており、ハムのパッケージを開ける係り、ラップで包んだサンドウィッチに、ポークならPを、ターキーならTを記入する係りと、それぞれが仕事をこなしている。大人が両手で抱えきれないほどのボールに、大量のケチャップとマヨネーズが流し込まれ、母親たちが混ぜる。現場には、センターのスタッフらしき女性が一人いたものの、指示系統がはっきりとしないため、誰がどういった仕事をするか、あとどれくらいの量をこなせばよいのかを誰もが手探り状態で仕事を進める。やっと見つけた自分の仕事がなくなると居場所がなくなり、そこにいる意義を見出せなくなる為、だれもが「これは私の仕事」と自分の持ち場を堅守する。かと思えば、隣のワールド・キッチンが行なっている仕事に必要なということで、大きなトラックから次々に運ばれてくる水や食料を延々と運び込む、という仕事が突如舞い込んで来る。

いつもは車で移動するが、徒歩のため時間がかかる。徒歩だとわりきれない道路などもあり、車を持たない人の暮らしの大変さを感じた。

【支援拠点としての学校】

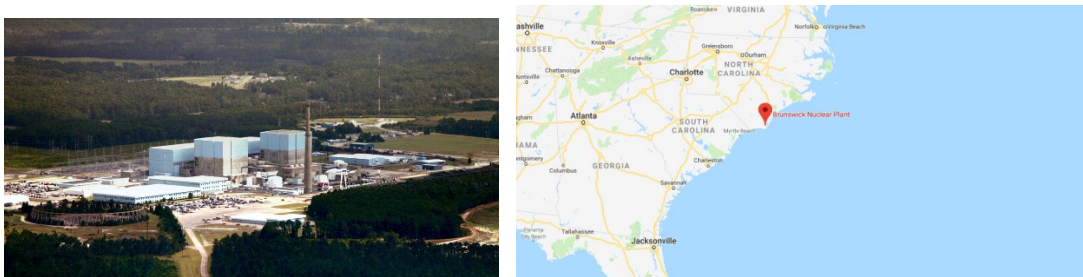
9月20日（木）、調査地にどれだけの被害があるかを確認しに行く。市街地に入る数本の道路がすべて冠水などで封鎖され、外部から遮断される形となっていた。どこで道路が遮断されているかわからないため、ツイッターで関係するあらゆるハッシュタグを登録し、情報を集める。市長がこまめに状況をツイートしていた。学校近くは、木の枝が散乱するも、自動車では走ることができた。救援物資の支給場所兼避難所になっているため、車と軍隊の姿が目立つ。後で聞くと、街の外にでるだけの資力がある人は事前に市外へ避難したが、外にでていくガソリン代にも欠く人は残らざるを得なかった。この時点で、ほとんどの人は市外にでていたため、残っていたのは貧しい人や、自分では動けない人たちだけだったということとなる。実際、前日のカフェに集まっていた人たちは、汚れたTシャツに身を包んだ人が多かった。

中学で、救援物資が支給されているということで訪れる。何人家族かが確認され、前に進む。車に乗ったままなのでドライブスルーのようだ。お疲れ様、とばかり冷たい水を渡す心遣いも嬉しい。500mlの水が16本パックにされたものや、

レーズンの入ったシリアル、粉ミルク (Smart milk) に加え、缶に入ったラビオリが支給される。街に食べ物がなく、飲食店も開いておらず、もしものためにともって来たカップラーメンにぬるいお湯をかけて食べしのいでいた日々の中だと、こうしたバラエティーある食べ物でもうれしい。心細いとき、年若い人たちが浚刺と世話するために奔走する姿をみると、軍隊の存在が心理的安定をもたらすということも実感する。

地図を見ていると、少し離れたところに大きな敷地があることがわかる。拡大してみると、Nuclear Plant である。ツイッターをみていると、日本では原発施設が被災していないかが争点になっていた。放射線のことも気がかりであったが、この機会しかない近づいてみる。しかし、施設にいたる細い道には、多くの車が止められてあり、それ以上は進めない。いつもは美しい海岸も、ハリケーンの爪あとが生々しく残り、木が折れ、巻き上げられた葉っぱが散乱している。

市街地に戻ると、今晚から飲食店が再開するというツイートが流れていた。まだ街は水に漬かっていたが、戻り始めた住人達が再開を祝い、路上ではミュージシャンがギターを弾いた。



Brunswick Nuclear Plant の航空写真と位置



(左) 水に浸かる観光地 (右) 軍から支給された食料

【教会でのボランティア】

9月21日(金)、元校長から、「誰かがあなたを見かけた、と言ってるが本当？」とメールが来る。夫と教会でボランティアをしているから、よかったら来なさいと声をかけられ参加する。教会では、30人くらいのボランティアが手伝っていた。学校が支援の拠点であるのに対し、教会がコミュニティの拠点としてあることを実感する。災害後の対応に追われたとき、暖かい食事をみんなで囲むことがどれだけ被災した人を勇気付けるかを実感した。

夫妻の義理の息子で、病院の災害ヘリで勤務する男性が、街に取り残された人の多くは避難する場所や滞在費、ガソリン代のない人たちであったことを話してくれる。一階に水が来れば二階に、それでもダメなら屋根に登ってヘリコプターの助けを待つ。今回は、さらにアリゲーターなどの生き物も泳いでくるので大変だという。災害時の選択肢にも、経済格差は影響してくるのだ。

また、チャータースクールの校長である夫妻の娘は、学校のスタッフの家の屋根が飛ばされて住めなくなったり、被災時になくなった家族のいる教職員や生徒がいること、毎日車で走り、そうした人たちのところを回って話しを聞いたり、支援をしていること、を話してくれる。



教会でのボランティアの様子

【まとめ】

筆者は、訪米の1か月前に、大雨災害を被った岡山県真備町岡田小学校に新学期開校前の清掃ボランティアに行く機会があった。岡田小でのボランティア体験と比較してみると、学校が災害時の避難場所となっている点、それが学校再開

の際に葛藤を生むことは似ている。岡田小で体育館に居残っているのは、行くあてのない高齢者が中心であった。生活が苦しく、出て行きたくないという人もいた。調査地でも、市街に避難する余力のない家族が身を寄せ、家を流され、潰され、どこにも行けないために学校に避難せざるを得ない。市街に避難した人たちも、戻ってきて、水浸しになり、屋根が飛ばされ、倒れた木で足の踏み場のない自分の家を見て、片付け、心身ともに疲弊している。物資をとどけるための陸路は閉鎖され、病院に残された、特別な薬が必要な患者や、電気がないと動かない装置をつけている患者の命が危機にさらされ、いつもなら1日に5回ほどのヘリコプターの出動も、次から次へとという感じで20回以上となる。一方で、調査地では災害後すぐにボランティアが組織され、教会を中心にみんなで温かい食事を囲む場が作られた。軍が配布する水や食糧もあるが、人の手で作った食事を食べることが、空腹だけでない安心感を与える。こうしたコミュニティがあるかどうか、災害に強い街の根底にあるだろう。

ボランティアを組織する難しさは調査地でも同じで、誰が指揮を取るのか、その指揮は全体に届き浸透しているのか、指示の納得性は得られるのか、次々に現れ、時に多すぎることもあるボランティアをどのように随時組織していくかは、組織でリーダー経験のある人にとっても難しい。それは、組織にある権力関係を後ろ盾にせず、人に動いてもらうということの難しさだ。ボランティアをした側からいえば、初めて行った際でも声をかけてくれる、仕事を与えてくれる、仕事を認めてくれる、きてくれたことに感謝してくれる、ということが安心感につながる。その上で、自分で仕事を探す、作るという自発性が生まれる。そして、みんなで顔を合わせる機会をつくる。教会では牧師がその役割をうまく果たしてくれたが、それは教会を中心にしたつながりがあり、教会という権威が後ろにあるから生まれたものだ。

令和2年度 科学研究費助成事業 研究成果最終報告書
米国のカリキュラム改革における学力保障の研究

令和3年3月 発行

研究代表者：新谷 龍太郎

編集・発行：平安女学院大学短期大学部保育科

〒569-1118 大阪府高槻市南平台5-81-1

電話：072-693-2564

FAX：072-696-4919