

イングランドにおける乳幼児期の子ども政策と、 その初等教育計画への影響と、投資の経済的利益

Alison Taysum

(日英教育学会 特別研究会にて・2013年10月13日)

翻訳・石黒万里子

要約

本稿は、イングランドの就学前教育（誕生から5歳まで）のための既存の教育政策枠組みについて、そしてそれらが義務教育、とくに初等教育にどのように接続するのかについて理解するために、社会歴史地理的アプローチを採用する。文書に基づいた分析が実施された。1997年以降、ランダムで拡散した計画から、現在では全ての3歳児4歳児に対して提供される無償の就学前教育へと、劇的で迅速な就学前教育施設の増加があったことが示されている。測定可能な結果を用いることを超えた、教育における質の認識の課題があることが明らかにされている。質の高い教育的関係は、質の高い経験を促進するものであることが認識される必要がある。質の高い教育的関係を認識するには、学習とは複雑なものであることを理解する必要がある。月曜のレッスンで提供された学習経験は、後日、次の週、次の年かそれ以上遅くまで子どもの学習に結果を出さないかもしれない。政策への含意として、就学前教育の提供者にとって、就学前教育の質を認識するための混合的方法のアプローチを採用するためには、地方当局、トラスト、委員会、国家レベルの政府、オフステッドといった中間の階層が重要であるということが挙げられる。したがって質とは、基準や学習目標、そして意義のある学習経験を促進する高品質の教育的関係を発展させる質の高い職員に対する、測定可能な評価を通して認識される。質の高い就学前教育を認識するために混合的方法のアプローチを採用することは、貧困／達成の格差の縮小、健康と福祉のための職種の統合、教育における投資の利益という観点について、さらなる透明性を叶えるものである。

はじめに

本稿の目的は、イングランドにはどのような乳幼児期の子ども政策が存在するのか、どのような権力と挑戦が政策枠組みの中に存在するのか、調査研究はどのように政策言説に影響する可能性があるのかを検討することである。イングランドにおける子どもの乳幼児期は、誕生から5歳までと定義されている (Tickell, 2011)。子どもの人生のこの段階は、健全な成長のための基礎を構築するのに重要である。子どもは、資源への平等なアクセスを求め、福祉につながる基礎を安

定化させるのであり、さもなければ子どもと社会に長期的な負の結果をもたらすだろう (Tickell, 2011)。イングランドでは、乳幼児期のための質の高い計画のための枠組みが存在している。しかし政策は、ケアと教育との間の分割に関して、また教育的関係への参加の過程と、基準とスキルと品質の獲得という点での測定可能な結果に関して、葛藤を残している。これらの緊張がどのようなもので、政府と、地方当局やトラスト、特定の提供者や利害関係者がどのようにこれらの緊張に取り組んでいるのかは、検討を要する (McDowall Clark and Baylis, 2011)。発見されたことは、政策言説 (Ball, 2004) に影響をおよぼすような貢献をすることもかもしれない。方法論は、文書分析に基づいている (Taysum and Iqbal, 2012; Hodgson and Spears, 2006)。目的は三つの調査課題としてまとめられる。第一に、イングランドの乳幼児教育にどのような政策枠組みが存在するのか。第二に、3歳、4歳、7歳、11歳の子どもの達成に、「質の高い」就学前教育はどのような影響をおよぼすのか。第三に、乳幼児教育の政策言説の研究に、どのような含意があるのか。

文書分析

Taysum and Iqbal (2012) のアプローチを使って、私は、イングランドの義務中等教育に言及している乳幼児教育と初等教育に焦点を当てた教育政策を集め、理論化した。私はこれらの政策を、社会的歴史的レンズ (Gale, 2001) を通して眺めた。社会的歴史地理学は、私に、起きていることと過去に起きたこととの潜在的可能性を検証することを可能にした (Kincheloe, 1991)。私は、Taysum and Iqbal (2012) が、公的関心、そして公的・私的トラブルの中の教育問題として明らかにした、政策文書を分析するための、強固でシステマティックで批判的なアプローチを採用した。文書分析に取り組むに際し、Taysum and Iqbal (2012) は、政策転換は政府の転換に結び付けられ、そうした政策転換の記憶は失われうると指摘する。政策の早い転換により、以前の政策の力は減退されう。新しい戦略や教育改革の導入は、かつての専門教育や訓練、継続的専門職発展の基礎となっていた、教育専門家が成し遂げたこととはそぐわないかもしれない。結果として、提供され処方された政策に依存し自律性を損なわれた、弱められた職業となるかもしれない。カリキュラム基盤の基準を提供することは、教育専門職の教授の熟練を要求する、意味ある学習経験を構築することとは、おそらく全く違うことである。もし教育専門家が政策形成に参加しなかったら、問題は悪化したかもしれない (Hodgson and Spours, 2006)。文書分析に取り組むときには、教育政策とその影響が、それを実行する者とそれから影響を受ける者と、どの程度意思疎通してきたかを明らかにすることが重要である。さらに、参加がどのように促進されたかを理解することが大事である (Shields, 2007)。したがって全体的な政策分析に取り組むためには、量的データを分析して、教育政策に「なにが」起きているかを理解しようとする Taysum and Iqbal (2012) アプローチを採用する。私はこのアプローチと、質的データを、「どのように」「なぜ」起きているのかを理解するために結合する。したがって文書分析は、混合的方法のアプローチをとる。

イングランドにおける乳幼児教育の政策分析

乳幼児期は、誕生から5歳までの子どもの時期として定義される (Tickell, 2011)。「チャイルドケアと乳幼児期の施設調査」(DfE, 2011)によれば、イングランドにおけるチャイルドケア市場は過去10年で大きく変化した (DfE, 2011)。1997年に新労働党が選ばれる前は、イングランドでは就学前教育は体系的に実施されてはいなかった (Sylva et al, 2013)。Sylva ほかは、ボランティア団体や私的セクターである「就学前学習組織」によって就学前教育は提供されていたと続けている。しかし1998年から、全ての4歳児は無償の就学前教育を受けられるようになった。この基盤を築くために、1999年に「確かなスタート」と呼ばれる戦略が導入された。「確かなスタート」は、ほぼ間違いなく、世代を超えて失業率が高い社会経済的地域の下位20%にいる子どもと家族に当てられた (Taysum, 2013b)。2004年には、すべての3歳児は無償の就学前施設を利用でき、それは2004年の社会経済的地位の低い地域にいる子どもと家族への、子どもセンタープログラムの導入と同時期であった。2006年には子ども法が、今日でも残る貧困の格差を縮小することを目指して制定された (Joseph Rowntree Foundation, 2012)。2010年までに、子どもと家族のための子どもセンタープログラムは全面実施され (Sylva et al, 2013)、2013年には「近隣ナーサリー計画」が確かなスタートプログラムに組み込まれ、保護者が労働市場に加入または再加入することを支援することが目指された。

今日、誕生から5歳までの子どもには、施設の法的基準としての共通カリキュラムが存在する (DCSF, 2007; DCSF, 2008; DfE, 2012a)。これらの変化により、提供者とそのプロフィールも2001年から劇的に変化した (DfE, 2011)。調査によれば、

107,900の施設が異なるタイプのチャイルドケアと乳幼児ケアを提供しており、そのうち15,700は維持学校による乳幼児期教育の提供であり、92,200はチャイルドケア施設であった。この数字は、全部で105,100のチャイルドケアと乳幼児期施設が調査で記録された、2010年の数値からやや増加している。この変化はチャイルドケア施設全体の数の増加によってもたらされており、2010年の89,500から2011年の92,200である。2011年の乳幼児期教育の提供者は2010年と2009年と同様の水準に留まっており、この3年間はずっと15,700である。もちろん、400はナーサリースクールで、6,700はナーサリーとレセプションクラスをもつ初等学校で、8,600は、ナーサリーはあるがレセプションクラスはもたない初等学校である。ナーサリースクールは、国のもっとも困難な地域の30%において特に重要であり続けており、全てのナーサリースクールの59%は2011年に創設された。より割合は低いが、ナーサリーとレセプションクラスを併設する初等学校の44%は、最も困難な地域の30%に設置された。反対に、レセプションクラスはあるがナーサリークラスをもたない初等学校は、より裕福なエリアに設置される傾向があり、そうした施設全部の87%は、まったく困難ではない70%のエリアに設置された (P.1)。

統計によれば、イングランドの就学前教育政策に対する投資は大きく、それは乳幼児期教育とケアが多くの特長と結びついているからである。利点とは、経済成長、文化的アイデンティティの発展と文化的多様性への寛容性、生涯学習への適性の促進、社会移動、子どもに対するレベルの高い福祉、達成格差の縮小と貧困の減少などである (Taguma et al, 2012)。これらの要素は、子ども法 (2004) とチャイルドケア法 (2006) によるイングランドの乳幼児期のための現在の法制と改正、そしてまだ実行されていない、チャイルドケア法 (2006) における legislation. gov. uk の編集チームによる卓越した変化に反映している。これらの法はともに、乳幼児期計画内でのこれらの要件を満たすための役割と責任を規定する。子ども法 (2004) と、イングランドにおける子どもコミッショナーのレビュー、「子どもと若者ガイド」(DfE, 2010) により、イングランドでは子どもコミッショナーが任命される必要がある。Maggie Atkinson 博士が、イングランドの現在のコミッショナーである。子どもコミッショナーの役割は、イングランドにおける子どもへの認識と見解と関心を促進し、地方当局や他の人々によって子どもと若者に対して提供されるサービスの計画を立てることである (子ども法 2004)。イングランドにおけるそれぞれの子どもサービス当局は、「地域子ども安全委員会」(LSCB's) を設置する必要がある。この委員会は、イングランドの子どもサービス当局のパートナーであり、

- a) そこでは当局は郡議会もある地域のための州議会であり、
- b) 当局地域内の警察領域の政策の長であり、
- c) 当局地域内の地元の審査委員会であり、
- d) 当局地域内に若者の犯罪集団があり、
- e) 当局地域内に戦略的健康当局と一時的ケアトラストがあり、
- f) 全てもしくはほとんどの病院や施設を当局地域内に含む NHS トラストと NHS ファンデーショントラストがあり、
- g) 当局地域のどこでも、学習と技能法 (2000) (C.21) の114節に基づいたサービスを提供する人がいて、
- h) 子ども家族助言支援サービス
- i) 通常子どもを勾留する当局地域の刑務所の管理者である (または場合によっては刑務所から出られるように長と交渉する) (p.12)

これらの総合的サービスは、当局の地域内の安全を守り、子どもの福祉を促進し、国務大臣が示す規定を履行する必要がある。示された規定とは、国務大臣が、証拠を採用するかあるいはしないかということ (Taysum, 2012)、また協議からの指摘を聞くか聞かないかということを法制化する権力があるということを意味する (Pollard and James, 2012)。しかし子ども法 (2004) は、子どもと若者の計画が、子どもと若者と関係する総合サービス機能を解放することを可能にするよう要求する (p.14)。したがって、政策を履行しようとする者は誰でも、その設計に資金を投入しないことができる。したがって子ども法 (2004) に則って子どもサービスの代表的メンバーとしてイングランドで子どもサービス当局によって任命された子どもサービスの長は、

上意下達の構造の中でとても挑戦的な状況で働いているのかもしれない。上意下達の構造は、その履行以外には政策過程への参加を認めないかもしれない。子どもサービスはしたがって、学校の首席監視官によって監督される。さらに子ども法（2004, p.18）は次のように述べている。

社会サービスのパフォーマンスに対する評価は、当局によって提供され、または当局による編成にしたがって提供される、イングランドの全ての地方当局社会サービスと関連して、それぞれの当局に対して与えられる。

しかし、それぞれの当局が、パフォーマンス評価が低い理由を説明する機会をどのように保障されるのかは明確ではない。さらに、監査が、地域や町の経済的歴史や社会文化的歴史地理をどの程度考慮するのかは明確ではなく（Grimaldi and Serpieri, 2012）、したがって調査が推進されている。こうした調査は、学校首席監査官の Michael Wilshaw 卿、が2012年11月に出版した年次レポート（Ofsted, 2012, p.16）で、

これらの問題に関する地方当局の効果には様々な違いがある。地域的多様性の一つの事例は、異なる地域へと超えて、良いまたはより良い学校へとアクセスすることの大きな不平等である。イングランドの初等学校年齢の子どもの平均10分の7（69%）は、良いまたは卓越した学校に通う機会がある。しかし、住んでいる場所によって、ある者は90%以上の機会があり、ある者は良いまたは卓越した学校に通う機会は50%以下しかない。ほとんどのセクター（乳幼児期、学校、学習とスキル）を横断して、提供者の70%前後は良いまたはより良いものであるが、このことは、子どもや若年層が質の良い施設にアクセスできる機会は極めて不平等であることを覆い隠す。

就学前教育と義務教育が、地域間の違いによってどのような影響をおよぼすのかという深刻な問題が問われる必要がある。オフステッドによって示された不平等に言及すれば、義務教育学校をアカデミーの身分に変えようとする拙速な教育改革が推進されている。アカデミーの身分は、地方当局から独立することを意味する。しかし、Taysum（2013a）は次のように指摘する。

当局は、教育におけるビジネスを購入し、利益を上げ潜在的には企業家的銀行システムと同じ原理で働く連携をもたらししているトラストに取って代われようとしている（Pring, 2012）。

これは、子ども法（2004）とチャイルドケア法（2006）の履行にとって非常に問題を含むものである。これらの法は、古い地方当局構造に沿って予定された規制になったからである。ここに議論の余地があり、こうした議論の余地が考慮されなければ、計画には格差があるということになる。アカデミーや、トラストやすべての利害関係者が、子どもコミッショナーと、子どもサービスと、「地域子ども安全委員会」と、子どもサービスの長と、そして子どもサービスの代表的

メンバーとどのように連携していくかについての報告が求められる。そうした報告は、2013年8月5日に発行された子どもサービスのチーフのための法的ガイダンスに関して持ち上がった緊張を考慮することを促すだろう。そのガイダンスは次のようにいう。

子どもサービスのディレクターと子どもサービスの代表的メンバーは、法定の学校入学と「学校入学規定」に沿って全ての子どもが全ての学校に公平にアクセスできることを保障しなければならない、保護者に適切な情報が提供されるよう保障しなければならない (DfE, 2013, p.4)。

2014年秋までに、イングランドで、25万人以上の入学定員が必要になる地域があるという危機のために、緊張が生じた。国務大臣は、25万人分は、フリースクールによって賄われるだろうと主張する (BBC, 2013)。したがって、地方当局や子どもサービスの長、子どもサービスの代表的メンバーには、アカデミーやフリースクールなどの組織が独立しているがゆえに、これらの入学方針に影響をおよぼすことができないときには、入学定員を確保するための法的緩和を提供しなければならないという、専門的挑戦が存在する。古い構造をもって、地方当局は入学方針を統制し、そして／または強い影響をおよぼす。さらに、影の教育大臣の Stephen Twigg は言う。「David Cameron と George Osborne は資本支出を58%削減した。フリースクールプログラムは、すでに十分に収容力がある地域に設立されている」(Harrison, 2013)。スウェーデンの社会民主労働党の Stefan Lofven によれば、スウェーデンで最も大きなフリースクール団体である「JB Education」が、2013年5月に倒産したという。Lofven は、営利を求めて経営される「フリースクール」をとまなうスウェーデンの教育システムを、「開拓時代の米国西部地方」(Orange, 2013)と呼ぶ。イングランドにおける「フリースクール」の借用という政策が、「JB Education」が直面した問題をどのように克服するのは明らかでない。

子ども法 (2004) を履行することに関する構造的問題を超越、この法律がチャイルドケア法 (2006) と一緒に機能していると指摘することは重要である。チャイルドケア法 (2006) は、イングランドの地方当局の一般的機能に着手し、イングランドのチャイルドケアの計画の規制とボランティア登録、共通の計画、雑多で一般的な改訂と撤廃のスケジュールとともに機能している。チャイルドケア法 (2006) は、次のことを規定する。イングランドの地方当局は、

- (a) 地域の乳幼児の福祉を改善しなければならない。
- (b) 小節2で言及された問題に関連して、地域の乳幼児間の不平等を減少させなければならない (p.1)。

したがって Taguma ほか (2012) によって取り付けられた上記の要素は、若年層の福祉の改善と不平等の減少への地方当局の責任を取り付けることに関して、法によって考慮されている。チャイルドケア法 (2006) は、「福祉」を次のように規定している。

- (a) 身体的精神的健康と感情的福祉
- (b) 傷害とネグレクトからの保護
- (c) 教育、訓練、レクリエーション
- (d) 社会への貢献
- (e) 社会的経済的福祉 (p.1)

これらは Taguma ほか (2012) と次のように関連している。身体的精神的健康と感情的福祉は、経済成長に貢献するために労働市場に参入する子どもの潜在的可能性を守ることによって増幅されるだろう。さらに子どもたちの身体的精神的健康と福祉は、子どもたちが、自分が誰かという個人としてのアイデンティティについて、クラスや学校やコミュニティなどの他者との関連でどのようにバランスがとれるかということと関連してナラティブを構成し、評価し始めることができるなら、増幅されるだろう (Goodson, 2012)。換言すれば、子どもの身体的精神的健康と福祉を発展させることは、文化的社会的一体性を促進することに密接に結びついている。したがって文化的アイデンティティと文化的多様性への寛容を発展させることは、子どもたちの社会と社会的経済的福祉への貢献の可能性と結びついている。しかし、もし子どもが育った地域の失業率が高い場合、そのコミュニティには、教育に従事する事と教育が子どもたちのためにどのように役立つ可能性があるかを理解するには問題を抱えている。Taysum (2013b) は、社会的公正のために働きこの問題に取り組んでいるリーダーを引用し、

リーダーは、かつては採掘と産業を含む多くの仕事を抱えていた場所で、学校の見本を示してきた。そこには、今やこれらの機会は全く存在していない。リーダーは、かつてひとつの経済的規範であり今では存在しないひとつの意味のコミュニティであったものに、どのように参画するのかを理解する必要がある。したがってリーダーは、社会的公正を、人々の個人的家族史の観点から理解することを報告していた。リーダーは言う。「もしあなたが2、3代の間働いていなかった家族で育つなら、働くことはわれわれがなすべきことであり、働くことの威厳は本当に重要であるということを、あなたが考える機会は、著しく少ないだろう。」

リーダーは、この問題に取り組むための方法は、若年層の大学教育への進学を促すことであると述べる。Taysum (2013b) は、以下のように言うリーダーを引用している。それは、

労働市場への素晴らしいアクセスを彼らにもたらず、偉大な方法である。しかしリーダーは、この方法は、彼らが住んでいるところや彼らが育ったところ、またはコミュニティがあるところ、あるいは彼らの保護者が上記のような経済的变化のために彼らのためにいてほしいと思うところには、おそらく届かないだろうと警告する。したがってリーダーの仕事は、これらの問題に適切に取り組み、コミュニティと協力し、労働市場と経済を理解することに集中する。リーダーは、彼が、これらの問題は現在の政策論議からは欠如していると感じて

いることを認めていたことは特筆すべきである。

したがって子どもの身体的精神的感情的福祉を進展させることは、良い教育の影響と、異なる状況にある異なるコミュニティにとっての社会移動の力と挑戦を理解することを意味する。世界保健機関は、「健康2020：健康と福祉のためのヨーロッパ戦略」を刊行した。それは、健康と福祉の増進を促進することに焦点をあてた、英国政府による「健康と福祉局」に影響した。しかし、Mulholland ほか（2013）による政策の実行に関する調査では、健康と福祉の増進を促す変化の程度に対して疑問が投げかけられた。教育専門家、生徒、コミュニティと教育に参加する利害関係者と、健康と福祉とさらなる研究に関する重要な問題が、ここで提起される。

子ども法（2006）の次の節、b部分では、子どもを傷害やネグレクトから守り、教育訓練やレクリエーションを促すというものである。このことは再び、生涯学習のための適性を支えると同時に、経済成長と文化的社会的団結に貢献し得る。したがって就学前教育と義務教育は、潜在的には、投資に対する良い報酬を含む。しかし再び、戦略は、高い失業率と剥奪された地域における社会移動と、分離している家族に関して、分離主義の戦略（Pring, 2012）を導くかもしれない。達成格差と貧困を減少させることによってもたらされる高レベルの福祉の恩恵と、その地域に存在しない仕事に向けて子どもたちが教育されることによってもたらされる低レベルの福祉との間には、明確な緊張がある。しかし、Taysum（2013b）によれば、大学教育を促進しコミュニティの団結を強化する戦略を提供するリーダーは次のようにいう。

この事例として……健康状態が貧しく人々があまり教育を受けておらず失業がとても多いような、とても困難な地域にある学校が挙げられます。起こりつつあることとしてわれわれが目にするものの一つは、大学に行っていた子どもが戻ってきて、今はその学校で教員集団の一部となっていて、コミュニティやその若い人たちと強いつながりをもつことです。本当の意味での「これがわたしがしたこと、これが私が達成したこと、これはあなたのためになる。あなたのための機会がある」という事例があります。これは、次世代の子どもたちに本当に肯定的に強い影響を与えることができます。

教育を受け、大学に進学することができ、地域に戻り、経済を活性化させるために新しく起業し始めることができるがゆえに、教育を意義があり価値のあるものとみなしている子どもたちにとっての機会は、経済的發展に投資しようとする「健康2020」（World Health Organization, 2013）によって支援される。したがって、子ども法（2004）とチャイルドケア法（2006）は、乳幼児期の質の問題についての OECD の報告書に好意的に計画しているように見える。しかし、教育に参加するコミュニティに起きている課題は複雑であり、見過ごすことはできない。コミュニティは、懸命に勉強して5つの GCSE の A* から C を目指すことの、自分たちにとっての意義を理解する必要がある。そうした達成は、彼らのために、そして彼らの人生物語（Goodson, 2012）の構築と、彼ら自身と彼らのコミュニティに対する希望とやる気のために、意義深く価値のあるものである必要がある。

チャイルドケア法（2006）は、間違いなく重要であり、包摂アプローチに焦点を当て家族とコミュニティに関わるがゆえに、イングランドにおける乳幼児期計画の重要性を明確に断言していた。子どもと家族を対象にした子どもセンターのプログラムは、包摂アプローチの上に構成されており（Sylva et al. 2013）、2013年には、「2013近隣ナーサリー計画」が「確かなスタートプログラム」の中で立てられ、保護者が労働市場に入る／再参加することを促進することをねらいとしていた。今日、誕生から5歳までの子どもを共通に扱う法的基準をもったカリキュラムがあり（DCSF, 2007；DCSF, 2008）、「乳幼児期の法的枠組み」（DfE, 2012）へと結実した。「乳幼児期の法的枠組み」は、誕生から5歳までの、学習と発達、ケアのための基準を設定することに焦点を当てていた。これは、2012年に「資格とカリキュラム開発機関」に替わった、「基準と試験機関」（STA）の導入と密接に結びついている。STAは、乳幼児期からキーステージ3までの法的評価を提供することに責任をもつ、教育省の執行機関である。STAは、資格とカリキュラム開発機関と違い、言語発達、カリキュラム、教授方法まではその管轄に含んでいないことに注意が必要である。私は2007年から現在までの政策の発展について、次節でより深く検討する。それらは、就学前施設における質とは何か、そしてどのように測定され認識されうるかということをめぐる、出現しつつある問題に関わるからである。

質の良い就学前教育とその影響

1997年から現在まで、乳幼児期施設が迅速に発展してきたことにより、質とはなにか、前述の法的ねらいはどのように満たされるのかについて理解することが同じく重要となっている。教育政策は歴史地理的状况によって形づくられ、したがって質の定義は国によって異なる（Taysum and Iqbal, 2012）。乳幼児期の質を形作ることにに関して、Taguma ほか（2012）は、最も重要な条件は労働力の質であり、換言すれば子どもとともに働く大人であると言う。子どもとともに働く大人は、子どもの最大の認知的社会的結果を促すためにレベルの高い教育と訓練を受ける必要がある（Taguma et al, 2012）。しかし、Taguma ほかは、質よりもさらに大事なことは、質の高い教育的関係に支えられた質の高い学習経験を提供するための、教育された専門職としての適性である、という（Pring, 2000）。これに対する批判として、乳幼児期の政策発展に著しい影響を及ぼした（Sylva, 2013）、「効果的な就学前教育計画」（EPPE）研究プロジェクトは、異なる施設の乳幼児機関の質を評価するのに基準化された量的ツールを用いた。そのツールとは、Harms と Clifford（1980）が設計した「乳幼児期環境評価スケール」（ECERS）であった。ECERSのねらいは、乳幼児期施設で働く教育専門職たちが、改善に向けた戦略を伝える証拠を提供するための、自己診断的ツールを提供することだった。Clifford と Reszka（2010）は、ツールの7つの下位尺度を示している。

- 1) 人格的ケアルーティン
- 2) 子どものための家具と装飾
- 3) 言語推論経験

- 4) 活発で十分な運動活動
- 5) 創造的活動
- 6) 社会的発達と
- 7) 大人のニーズ

1998年には改訂版が出されている。

- 1) 空間と家具
- 2) 人格的ケアルーティン
- 3) 言語推論
- 4) 活動
- 5) 相互行為
- 6) プログラムの構造
- 7) 保護者と職員

最初の一周の18年後に出された改訂版は、社会から能力が無いと認識される子どもと家族、そして収入が低く、言語的・人種的文化的に異なるとみなされる子どもや家族の包摂に、より焦点を当てた乳幼児期計画の地域における発展を反映していた (Clifford and Reszka, 2010)。しかし Sylva ほか (2011) は、自分たちの調査で使われたこれらの尺度が「とても大まかな」ものであるとわかったという。なぜなら、

それらは、処理するのに1日しかかからず、しっかりしたものではあるが深くは無い質の見積もりを提供する。これらの尺度における指標は、内的観察者による信頼性を得るほどに「客観的」で、たった一日の訪問の日には選ばれるほど「頻繁」でなければならない。EPPEの事例研究 (Siraj-Blatchford et al., 2002, 2008) のようなさらなる質的研究は、実践の複雑さとそれを支える (職員の間で) 共有された意味を深く掘り下げる (p.120)。

Sylva らは、質的量的方法の両方を要求する、学習過程と教育関係を明らかにすることにも言及している。したがって、乳幼児期計画の質を理解するためには、混合的方法のアプローチをとることが極めて重要である。ある方法は、上記のアイテムを使って施設を大まかに理解するために量的道具を使った。第二の方法は、職員の教育的準備と継続的専門的成長を描き出す、深い事例研究である (Sylva et al, 2013)。

深い事例研究における質を通して評価される過程と実践の質と、ECERS E と R によって提供される、計画のスナップ写真的見解は、子どもの達成において一緒に検討される必要がある。達成は様々な方法で測定され、またそれらは同時に測定されうるものであり、また/そして長期的なアプローチをとる。長期的アプローチは、キーステージ1 (5歳から7歳)の最後とキーステージ2 (7歳から11歳)の最後の子ども期計画における影響を検証する。Sylva ほか (2011) は、

達成とは、プロフィールに含められる家族や子どもなどの影響の結果であり、したがって達成に関する発見とは「付加価値」であるという見解を発表した。達成は、「勇気」のような特性を測ることはなく、また教育的環境で育てられることが重要な、「創造性」や「陽気さ」を測ることもない。しかし Sylva ほか (2011) は、就学前サービスの質を測るための量的方法の使用の制限を掲げたけれども、質のレベルに関わらず、あらゆる種類の就学前教育に出席した7歳児は、就学前の経験が無い子どもよりも優れていることを指摘した。11歳までには、質の低い就学前教育による利益は消え始めた。実際に、Sylva ほか (2011, p.120) は、以下のように報告する。

実際、いくつかの認知的社会的態度における達成について、質の低い就学前教育に出席することは、家庭に残ることと同じである。家庭にしろ就学前施設にしろ、質の高い学習経験は、子どもの発達を促進し、したがって「保護的」要因として働く。質の高い家庭学習環境でのそれまでの経験は、高レベルの自己規制を促すという点で、就学前施設に通っていなかった子ども（家庭教育集団）にとって保護的要素として働くように見える。同様に、質の高い就学前教育での過去の経験は、極めて貧しい家庭学習経験しか経験していなかった子どもの自己規制を、後に改善することを予想する。したがって、就学前教育に出席しないことの不利益は、子どもが家庭で良い学習経験を持っていれば無効にされる。同様に、貧しい家庭学習環境の不利益は、質の高い就学前教育で改善される。早期の影響の両方の側面は、11歳までのより長期的発達に、いまだ影響を示している。

まとめれば、質の高い就学前教育は、質の低い就学前教育よりも長期の認知的社会的発達に大きな利益をもたらした。したがって、広範囲で長期の研究は、質の高い就学前教育のための計画を確定するための政策にとって影響を及ぼす。調査は、就学前計画と経済的報酬の高さとの関係は、高い経済的報酬と他のあらゆる教育段階との関係よりも大きいことを示した、Young (2013) によって支持される。これらの説得力のある議論は、「乳幼児期基礎段階のための法的枠組み」(2012) (EYFS, 2012) をもたらした。それは、以下のものを提供しようとする。

- 全ての子どもがさらに成長を遂げ、取り残される子どもがいらないような、全ての乳幼児期施設における質と継続性

最初のねらいは、質の高い就学前施設を提供することに配慮していた子ども法 (2006) において示されたように、達成の格差を縮めることに密接に関連していたことは明らかである。EYFS (2012) の次のねらいは、起こり得るであろう家庭と実践に関することである。

- それぞれ個別の子どもの必要と関心と、それらの子どもたちが定期的に評価され確認される学習と発達の機会の基礎を安定させること

ECERS - E と R のような道具を用いた量的方法と、質の高い専門的教育者とともなう質の高

い学習経験を発達させることに関わる質の高い就学前計画を認めるための質的方法とを、結合させる必要がある。EYFS (2012) の次のねらいは、保護者と連携する必要を示す。

●実務者と保護者および／またはケアラーとの連携

実務者は、就学前施設における職員との連携に基づいて働いているということに関連して問題が提起される。この仕事を支援するのは、「イングランドにおける子ども第一のサービスを主導し管理するための国家専門的発達枠組み」である (DCSF, 2008)。政策枠組みは、家族と子どもにとっての、成果を改善するための過程と実践に焦点をあてている。達成は、17の要素を含むプロフィールと学習目標によって測られ得る。その要素は、聞くことと注意すること、理解すること、話すこと、動くことと扱うこと、健康と自己ケア、自身と自己認知、感情と態度を管理すること、関係をつくること、読むこと、書くこと、数、形、空間と測定、人々とコミュニティ、世界、技術、メディアと材料を探求することと使うこと、想像的であること (付録1を参照) を含む。この枠組みは、「ローカルなレベルで、快活なスキルと、子どもや若者、家族に対する統合的な計画を効果的に提供することを保障する知識と経験をもった、創造的で革新的なリーダー」 (Ang, 2011) を求めている。法は同じく、次のものを求めている。

●全ての子どもが包摂され支援されることを保障する、機会と非差別的実践の平等

機会と非差別的実践の平等は、教育専門職に、自分たちの積み上げたものを検証し、自分たちの制度内での文化的配列のために働くことを要求する (Taysum, 2013c)。このアプローチは、排他的な実践が、「当たり前の」文化的実践を通してどのように無意図的に再現されるかを検証することを意味する。計画への統合されたアプローチは重要であるが、教育的関係の重要性や、これらが参加的な過程と実践の中にどのように位置づけられているかを認識できないがために、基準化された測定の道具をとともなう包括的な原則を実現することに関して問題がある。EYFS の枠組みの包括的原則 (DfE, 2012, b p.4) は次のようにいう。

- 全ての子どもはかけがえのない子どもであり、継続的に学習し続け、快活で能力があり、自信があり物怖じしない。
- 子どもは、肯定的な関係を通して強く独立し得る。
- 子どもは、その経験が個々のニーズに対応し、実務者と保護者そして／またはケアラーとの間に強い関係があるような促進的な環境で、よく学習し発達する。
- 子どもは、異なる方法で異なる速さで発達し学習する。
枠組みは、特別な教育的ニーズや障がいを持つ子どもを含む、乳幼児期の全ての子どもの教育とケアの計画を含んでいる。

もしも学習が基準化され、子どもたちがその基準を満たしているかいないかを示す基準にそっ

て測定されるなら、異なる方法で異なる速さで学習する子どもを含む原則を実現することには緊張がある。したがって、EYFSのねらいと包括的な原則は、Tagumaほか(2012)が、就学前教育の恩恵やそれが極めて重要であると述べたことに密接に結びついている。しかし、測定される基準化された達成は、ねらいと原則を損なう可能性がある。Rodd(2006)は、就学前施設で重要なことは、コミュニティを創造し質の高いサービスを提供することであると論じる。しかし、本稿で前述した通り、質とはなにかということと、それはどのように測定され得るかということとの間には緊張がある。Tagumaほか(2012)は、質の高い学習経験を促す教育的関係を築く、質の高い職員のコミュニティを築くことは、就学前教育の質にとって重要であることを指摘する。これは、質の高い人間関係の重要性に焦点をあてるAng(2011)によって確認されている。ここでいう質とは、就学前施設の過程と実践、子どもコミッショナーも提唱する関係と参加に焦点を当てている。この議論は、乳幼児期の教員が、基準化されたアジェンダを通して彼らに課されている狭い特徴を拒否するために、専門的判断を用いることができる社会的行為者であることの証拠を提示している、Kiderry(2013)の研究と関連する。しかし、VincentとBraun(2011)は、乳幼児期の専門家が専門職的アイデンティティを構築する可能性は、基準によって制限されており、このことは注意を要すると主張する。もし質の高い就学前教育計画が教育的関係に焦点を当てずに、量的ツールによってのみ測定されるなら、この状況は変わりそうにない。むしろ、強固ではあるが過程と実践を明らかにすることができない量的ツール(Sylva et al, 2012)は、過程よりも結果に焦点を当てる基準化されたアジェンダを強化する傾向にある。

就学前施設の質を理解するための混合的方法のアプローチは、可能性としては前向きである。しかし、Alexander(2008)は、調査によれば、学校にはテストや試験で高い成績を上げるようにという圧力があり、教育の商品化を通じた高いプロファイルの達成(Ball, 2009, Masaaki, 2012)は、乳幼児期と就学前の教育に壊滅的な影響を与えうることを暗に示している。否定的な効果は、高レベルの自己規制を備え、1年生のクラスにすぐに適応し高い試験得点をとる子どもを生み出すという、乳幼児期と就学前施設に対して行使される下向きの圧力に起因している(Alexander, 2008)。Alexanderは、結果的に教員は乳幼児期の数学とリテラシーに焦点をあて、学級経営実践において、プロファイル評価(付録1)の17の要素に沿って、3、4歳児を「訓練するdrill」と続ける。Alexanderによれば、学習の旅路の中で特定の学習目標を満たすことは、子どもたちが決して達成したいとは思っていない、プロファイル(DfE, 2012c)の基準を満たすよう目指すこととして定義される、子どものスキルの発達を目指すことである。達成できない目標を設定することは、とても幼い年齢の子どもの自尊心を低め、やる気を無くさせる可能性がある。ここで最も弱いのは、最も小さな子どもたちであり、社会によって無能力とみなされている人たちである(Alexander, 2008)。幼い頃に自信を失うことは、達成/到達の格差を狭めることに否定的な影響をおよぼし得ると、Alexanderは主張する。

否定的な影響は、子ども法(2004)とチャイルドケア法(2006)、早期基礎段階の他のねらいにも及んでいる。それらは、目の前のとても小さな人間存在の質よりも、基準に照らした結果の質に焦点を当て始めるからである。したがって、公平な就学前計画を立てることによって生じたかもしれない全ての利益は失われる。さらにAlexander(2008)は、形式的な学習が、遊びを通し

た学習よりも良い結果をもたらすという証拠は無いことを主張する。実際、フィンランドの証拠は、子どもは6歳までは形式的なレッスンに参加することはなく、乳幼児期は遊びを通じた肯定的な人間関係を発達させながら社会的感情的に発達することに焦点を当てることを明らかにしている (Taguma, 2012)。Alexander (2008, p.4) は次のように指摘する。

実際、調査は反対のことを示している。早過ぎることや形式的過ぎることは、危険な逆効果に成り得る。2006年の読みとリテラシーに関する主要な調査で、イングランドより高い得点を取った15カ国のうち14では、子どもは6歳か7歳になるまで学校には入らなかった。そしてこれらの国では、イングランドよりも多くの子どもが、楽しみのために読むことをしている。多くの研究は、イングランドに国際的实践に歩調を合わせるよう求めている。平均してヨーロッパ連合の16%の5歳児が学校にいる。大多数が6歳か7歳までナーサリースクールやプレスクールまたは幼稚園に通い、それらの施設は発達に応じたカリキュラムに沿っている。例えばフィンランドでは、子どもが6歳までは社会的身体的道徳的発達に集中し、7歳で学校への移行の準備をする1年を過ごす。

Alexander の報告は、基礎段階は6歳まで延長され、子どもに学習の楽しみを養い、生涯の学習の楽しみを築く強固な基礎を確立すべきだと指摘する。このアプローチの一部は基準的なアプローチを排除し乳幼児期の一貫性をもたらす。Alexander の報告は、キーステージ1を排除し、学習への一貫してホリスティックな子ども中心のアプローチをもつ、11歳までの一つの大きな段階を設定することも推奨している。

結論と政策への含意

自己の利益とコミュニティの利益との間の、バランスの良い生活を導くためには、人間の発達に関する基準に基づいたアプローチと、ヒューマニズム的アプローチとの間のバランスがとられる必要がある。基準に基づいた目標は、労働市場の必要を満たすいちかばちかの試験に関する成果を出すことを求める。ヒューマニズム的アプローチは、子どもが快活で、信頼でき、変化に適応でき、他者と一緒に活動でき、想像的になり得るように、性格と適性を発達させることに焦点を当てる。混合的方法のアプローチは、経済的そして社会文化的必要を満たしながら、バランスのとれたアプローチを発展させるのに良い方法かもしれない。混合的方法のアプローチを認めるにあたり、「乳幼児期の枠組み」には課題がある。枠組みは、受容可能ではないものは認めず測定可能な成果をもった学習目標を満たすためにプロファイルを盛り込むことを求める。しかし、成果に対する高い期待をもって働くことは、幼い子どもの健康と福祉をどのように改善するのかについて明示的に理解されることを必要とする (DfE, 2013; Malholland et al., 2013)。これは、オフステッドが「不十分である」と評価した地域において特に当てはまる。そこでは幼い子どもの間の不平等は減じられるべきである。そうしたアプローチは、そうした地域の経済的社会的歴史地理を探求することと、未来の健康な人生物語を構築する事へと教育を結びつけるのが当然で

あるように、保護者、子ども、利害関係者の参加を促すことを含む (Goodson, 2012)。

政策への含意は、測定困難なことに関わる。性格や性向、健康と福祉の基礎を築くことに影響のある領域に関することは何であれ、測定することが非常に困難である。このことに配慮した戦略は、自分自身の性向と性格を発達させる主導的な教育者と教育的リーダーシップによって、メンターされ／またはコーチされる自律した教育専門職を育てることかもしれない。そうした教育専門職は、地元の特定のコミュニティとその経済的社会的歴史の中に位置づけられた子どもにとって意義と価値のある、質の高い学習経験を促す教育的関係を発達させるための強力な立場にいるのかもしれない。Taysum (2013c) は、教育的専門職が、自分たちのことについて、より理解するようになるほど、文化的配置と包摂のために働くより強い立場に立つことを示している。

したがって、測定可能な成果を超えて、就学前と義務教育における質について認識する必要がある。量化可能な成果が促成され、質の高い学習経験を促進する質の高い教育関係が認められる、混合的方法のアプローチが進むべき道かもしれない。質の高い教育関係を認めるとき、学習とは複雑で、月曜のレッスンで提供された刺激が、翌日、一週間後、1年後の子どもの学習には結果となって表れないかもしれないことを理解することが重要である。そうした環境では、特定のレッスンに対して、子どものアイデンティティの変化や「学習」をチェックすることはとても難しいものである。これは政策への重要な挑戦である。

本稿で提起される問題

1. 地域の経済そして社会文化的歴史は、どの程度教育成果に影響を及ぼすのか、それはなぜか？
2. 就学前教育と義務教育は、地域間の違いに配慮することに、実際のところどの程度影響をもつのか？
3. 教育過程と実践に十分に関わるよう促進することに寄与するコミュニティと、教育機関とは、どの程度連携する必要があるか？
4. 4年間政党に奉仕するよう任命された役人が規制をつくるとき、どんな機会と挑戦が生まれるか？
5. 政策決定へのより参加的なアプローチが発展したら、任命された職員と政党、任命された職員と影の政党、地方当局と子どもサービスに従事する者、地域の固有の就学前教育機関と全ての義務教育機関、子ども、子どもコミッショナーの長と雇用者と経済的成長における投資家、そして保護者との間に、どのような機会と挑戦が生まれるのか？
6. 本稿はあなたにどのような重要な課題を提示したか、それはなぜか？