

基礎問題プロジェクト第9回研究会 「教育格差是正における保育・幼児教育の役割」

日時 2011年10月25日(火) 15:00～17:00

場所 お茶の水女子大学本館135号室

報告

小玉 亮子(お茶の水女子大学准教授)

「格差是正における移行期の課題—ヨーロッパの幼児教育から」

浜野 隆(お茶の水女子大学准教授)

「発展途上国における格差是正に向けた乳幼児発達支援」

討論

深堀 聰子(国立教育政策研究所高等教育研究部総括研究官)

北村 友人(上智大学准教授)

司会

垂見 裕子(お茶の水女子大学特任助教)

第9回の基礎問題プロジェクト研究会では、国際的格差領域の主催で、保育・幼児教育と教育格差との関係について議論した。国際的格差領域では、教育や子育て、子どもの発達に見られる格差問題を国際的な視野から検討してきた。第9回の基礎問題プロジェクトでは、教育格差是正における保育・幼児教育の役割と可能性について海外の事例をもとに検討した。

米国におけるヘッドスタート計画や近年のOECD・PISAの分析に見られるように、学校での教育格差克服には就学前からの介入が重要であると言われてきた。そのような考え方は現在、世界の子ども政策に取り入れられようとしている。今回の研究会では、ヨーロッパと発展途上国を例にとって、幼児教育・保育が教育格差是正に果たす役割について議論を深めることを目的とした。

まず、お茶の水女子大学の小玉亮子准教授より、ヨーロッパ、特にドイツにおける保育・幼児教育について報告がなされた。ドイツにおいてはPISAショック以降、保育・幼児教育への関心が高まっていること、ベルリンにおける保育・教育改革の取り組み、ドイツの保育には様々な境界線がありそれをいかに超えるかが課題になっていること、などが報告された。次に、お茶の水女子大学の浜野隆准教授から、発展途上国における保育・幼児教育の現状と課題、

格差との関連について報告がなされた。現在、世界的に保育・幼児教育への関心が高まっていること、途上国において就園者数が増加傾向にあること、開発や投資、人権の観点からも幼児教育に対する関心が生じていること、格差是正に向けて幼児教育への期待が高まっていることなどがベトナムの事例を通じて報告された。

続いて、国立教育政策研究所の深堀聰子総括研究官より、米国における教育格差と就学前プログラムの紹介とともに、2つの発表に対する質問・コメントがなされた。「ドイツにおいて境界線をどう認識し、超えるのか」、「教育格差を是正するためのドイツの取り組みの特徴は何か」「ベトナムにおける就園率が初等教育終了率を直接規定していると考えていいのか」「分析の単位を地域レベルではなく、個人単位にすることは可能か」といった質問が出された。上智大学の北村友人准教授からは、モスクワで開催された世界幼児教育会議での議論が紹介され、途上国における子どもの健康状態改善が遅れていること、女性の就学率向上が乳幼児の健康とも関係していること、途上国における幼児教育財政、幼児教育における定量評価の方法など、保育・幼児教育をめぐる世界的な潮流をふまえた質問・コメントがなされた。その後、フロアからも、幼児教育と社会階層との関係、幼児教育への財政と公平性の問題、先進国での

教育理念の途上国への流入など、様々な角度から発言があり、活発に議論が行なわれた。学内外から約50名が参加し、

充実した研究会となった。(浜野 隆)

(司会)

本日は大変お忙しい中、授業がある中、皆さんお集まりいただき、ありがとうございます。ご存じの方も多いと思いますが、グローバル COE は、格差というものを国際的格差、教育社会的格差、養育環境格差という三つの領域から研究しています。基礎問題プロジェクトは、それぞれの領域のプロジェクトにかかわる基礎的問題を領域横断的に検討する場として発足しました。今日の基礎問題プロジェクト研究会では、ヨーロッパと発展途上国を例にとって、幼児教育、保育が教育格差是正に果たす役割について考えたいと思います。

最初に、今日の流れとスピーカーを紹介させていただきます。一つ目は、小玉亮子先生によるヨーロッパの幼児教育に関するご発表です。小玉先生はお茶の水女子大学大学院人間文化創成科学研究科保育・児童学コースの准教授です。教育学、家族社会学がご専門で、ご著書には『現代の親子問題』などがあります。二つ目は、浜野隆先生による発展途上国における幼児教育支援に関するご発表です。浜野先生は GCOE の国際的格差領域のリーダーです。



発表者にはそれぞれ約30分の発表をお願いしています。その後、本日は外部からお越しのお二人のコメントにより、討論の口火を切っていただきます。

一人目のコメントーターは、国立教育政策研究所高等教育研究部総括研究官の深堀聰子先生です。深堀先生は比較教育学、教育社会学がご専門です。日米の教育・保育を教育の公共性と平等性、官民の連携の在り方という視点から研究をされており、論文には「自助主義に基づく子育てで支援のあり方に関する研究—アメリカの保育事業の特徴と課題に着目して」などがあります。

二人目のコメントーターは上智大学総合人間科学部教育学科の北村友人先生です。北村先生は比較教育学、国際教育開発論がご専門で、カンボジアやバングラデシュの教育改革、高等教育などを研究されています。以前はユネスコ教育局にもおられました。著書には『途上国における基礎教育支援 国際的なアプローチと実践』などがあります。お二人のコメントーターには、それぞれ15分ほどのコメントをお願いしています。

遅れましたが、本日司会を務めさせていただきますお茶の水女子大学の垂見です。これから2時間、「教育格差是正における保育・幼児教育の役割」について皆さんで熱い議論が交わされることを期待しています。では、よろしくお祈りします。

報告1：小玉 亮子（お茶の水女子大学）

「格差是正における移行期の課題—ヨーロッパの幼児教育から」

ちょうどこの9月にでた Die Zeit というドイツの新聞のある記事をもってまいりました。ピンクとブルーに色分けされた子どものおもちゃの世界は、一ジェンダー論的にも興味深いところですが、さしあたり、こういったなかに埋もれた子どもたちもまた、格差社会の一方に居るということ念頭に置きながら、今回のテーマについて、考えてみたいと思います。



まずは、2006年のOECDの報告書、“Starting Strong II”を基にしながら、ドイツで何が起きているのか考えてみたいと思います。とはいえ、今、ドイツといいましたが、教育を考えるに当たり、ドイツという言葉で総括できることとできないことがあります。ドイツはご存じのように地

方分権の国ですから、教育政策は州にまかされています。ですので、さしあたり、ベルリンに限定した話をしながら考えていきたいと思っています。そして、ベルリンに限定しながらも、それがどこに位置づくのかを考えながら、できれば国際的な視野から議論できればと思っています。

1. はじめに

1-1. Starting Strong II (2006)

OECD の 2006 年の報告書は非常に興味深く、このたび翻訳も出て、お手元に入りやすくなっていますので、ぜひお読みいただければと思います。その中で私が注目したのは、世界各国の違いを、カリキュラムに関していうと大きく二つあるというまとめ方をしていた部分です。

OECD のまとめはとても大ざっぱなのですが、一つは、就学準備、学習のレディネスを重視するような幼児教育がある、という指摘です。このスタイルによる教育が行われている国として、フランスやイギリスやアメリカがあげられています。これに対して生活基盤型、ないしは「ホリスティック・アプローチ」による幼児教育が行われている国があるというのです。OECD の報告書の中では、これは、北欧、スウェーデン型という言い方もされているのですが、ドイツもここに準ずるのではないかと思います。

このように、教育カリキュラムの構成が OECD 加盟国、いわゆる先進国の中で二つに大きく分けられると OECD がまとめています。これをまずは手掛かりにしながら、そこに見られるその大きな違いをもう少し細かく見ていくこと、あるいは日本がどこに位置付くのかを視野に入れて議論をしたいと考えています。

1-2. ドイツの PISA ショック

さて、近年のドイツの幼児教育には、これはいわゆるドイツにおける「PISA ショック」が非常に大きな意味を持ち、ドイツでは幼児教育に熱い注目が向けられるようになりました。

PISA は、日本でもいろいろな議論をまきおこしていますが、ドイツでは大変な騒ぎとなりました。なぜかという、各国比較のランキングの中でドイツが予想以上に順位が低かったからです。それがいかにドイツ人のプライドを傷つけるものであったのかは容易に推測できます。

PISA をめぐる衝撃の中で、学校の改革、教育改革がうたわれるわけですが、その中で、就学前教育こそが重要だという議論が非常に熱く盛り上がってきます。これは一見かなり飛躍した議論のような気もします。PISA の調査対象は 15 歳の子どもですから、中等教育段階の子もたちの学力です。それがどうして就学前教育のレベルの問題にまでいくのか、という、それには理由があります。

数学			読解力			科学		
1	日本	557	1	フィンランド	546	1	韓国	552
2	韓国	547	2	カナダ	534	2	日本	550
3	ニュージーランド	537	3	ニュージーランド	529	3	フィンランド	538
4	フィンランド	536	4	オーストラリア	528	4	イギリス	532
5	オーストラリア	533	5	アイルランド	527	5	カナダ	529
6	カナダ	533	6	韓国	525	6	ニュージーランド	528
7	スイス	529	7	イギリス	523	7	オーストラリア	528
8	イギリス	528	8	日本	522	8	オーストラリア	519
9	ベルギー	520	9	スウェーデン	516	9	アイルランド	513
10	フランス	517	10	オーストラリア	507	10	スウェーデン	512

数学的リテラシー			読解力			科学的リテラシー		
1	台湾	549	1	韓国	556	1	フィンランド	563
2	フィンランド	548	2	フィンランド	547	2	香港	542
3	香港	547	3	香港	538	3	カナダ	534
4	韓国	547	4	カナダ	527	4	台湾	532
5	オランダ	531	5	ニュージーランド	521	5	エストニア	531
6	スイス	530	6	アイルランド	517	6	日本	531
7	カナダ	527	7	オーストラリア	513	7	ニュージーランド	530
8	マカオ	525	8	リトニッシュタイ	510	8	オーストラリア	527
9	リトニッシュタイ	525	9	ポーランド	508	9	オランダ	525
10	日本	523	10	スウェーデン	507	10	リトニッシュタイ	522

PISA2006年調査32カ国上位
 数学：ドイツ21位、
 読解：ドイツ21位、
 科学：ドイツ20位
PISA2006年調査56カ国上位
 数学：ドイツ20位、
 読解：日本15、ドイツ18位、
 科学：ドイツ13位

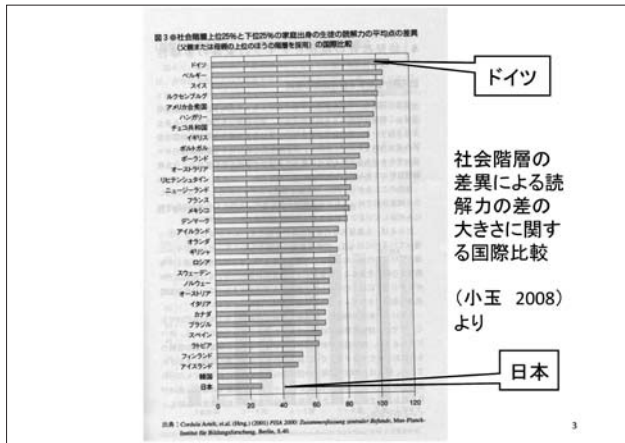
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/071205/001.pdf ²

PISA ショック、この表やこういったランキングは、いたるところに出ているものなのですが、あらためてご覧ください。左が 2000 年で、右が 2006 年の調査結果によるランキングです。「数学リテラシー」「読解力リテラシー」「科学リテラシー」、いずれのベスト 10 にもドイツが入っていないのです。ちなみに、2000 年のときは日本はまだ上位にランキングされていました。これに対して、ドイツは、数学リテラシーが 32 カ国中 20 位、読解が 21 位、科学が 20 位なのです。すべて平均以下です。それがドイツにとっては大変な衝撃だったというわけです。

その後 2006 年、ドイツは少し順位をあげてきているのですが、相変わらず 10 位には入ってきません。日本では、順位がさらに落ちてきていること、フィンランドが高いことなどが注目されたりしていますが、ちなみにここで私が注目したいのは韓国の高さではないかと思っていますが、こういう順位が付けられたときにいつもドイツはベスト 10 の圏外であるということが、ドイツにとっては多分大変なことだったのだと推測します。

ドイツは PISA の結果について多様な側面から分析をしています。私が『世界の幼児教育・保育改革と学力』という本にドイツの PISA ショックの話を書いたときに、使った図がこれです。この表は、日本の研究者の方から非常に叱責を受けました。なぜかという、この表は、ドイツで分析された社会的格差と学力格差の関連性を示す表なのですが、この表で、ドイツの状況がもっともわるく、日本が一番いいという結果がでています。社会階層によって学力の差が最も出るのがドイツで、最も社会的条件の差が学力に影響しないのが日本だということを示しています。実はこの本が刊行されたときに「格差社会日本の話がこれから盛り上がりそうとしているときに、小玉は何という表を載せたんだ」と、非常に怒られました。もちろん、当時の OECD の発表したデータそれ自体の問題も含めて、この表の数値自体についてのクリティカルな議論は必要だともあります。ただ、重要なことは、これはドイツが分析した

表であるということです。つまり、ドイツはこのように考えているという表です。ドイツが何に注目し、ドイツが日本をどう見ていて、自分をどう認識しているかという表です。



この表で分かることは、ドイツはこのように OECD の調査を分析し、そこに次のようなコメントを書いています。「日本や韓国のような経済格差が小さい国では、学力格差と経済格差が連動しない」「アメリカのような格差社会よりもドイツの方がもっと格差社会であり、かつ学力がもっと社会的格差によって影響をうけているのだ」と、そういう問題提起の表です。

この議論から何がみちびきだされるかということ、このような家庭の経済的・社会的な地位によって、その子どもの成績が非常に大きな影響を受けている。したがって子どもの学力の問題は家族にあるのだという議論をします。そして、家族の置かれた状況は、義務教育ではない就学前教育に対する家族の対応にすぐさま見ることができま

す。ドイツの幼児教育の研究者であるリリアン・フリード氏が2010年の秋に東京大学や学芸大学で講演をされたのですが、とても興味深いお話をしておられました(東京大学教育学部附属学校教育高度化センター主催 Prof.Fried, 講演会(2010.10.6) 記録 <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/~c-kodoka/event20101006%20FriedLecture/20101006%20FriedLecture.pdf> 2011.10.24 閲覧)。

フリード氏もこの PISA ショックの話を書かれたのですが、就学前教育を受けているか、受けていないか、そしてその期間の長さによって子どもの学力の差がでるかでないか、についての国際比較に関して、お話をされていました。そこで、ドイツでは、幼稚園、就学前教育の長さが子どもの将来の学力に反映してくるのだということを分析されています。つまり、幼児教育をどれだけ豊かに受けているかということが、将来の15歳段階での PISA の成績に響い

てくるのだと、いうのです。

このような議論から、就学前教育をしない親がいるということが問題であり、そこをエンカレッジしていかなければいけないとなるわけです。

2. ベルリンの教育改革の試み

2-1. 就学前

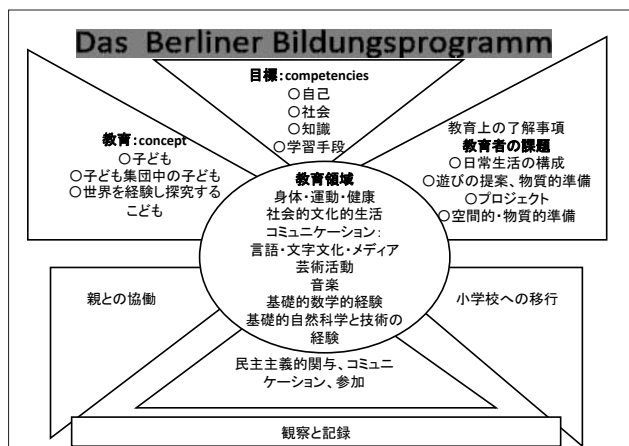
さて、就学前教育に関する具体的な試みのレベルをみていきたいのですが、ドイツというひとくくりではなかなか議論が難しいので、ここでは、ベルリンに限定してお話ししたいと思います。

ベルリンでは、就学前教育施設をほぼすべて KITA と呼びます。Kindertagesstätte というのですが、日本では「全日制保育施設」という訳がつけられることもあります。なぜ全日制というかということ、ドイツの小学校はお昼で終わっていたのです。当然就学前教育施設も多くの場合お昼まででした。現在、ベルリンの小学校では、午後まで滞在することを可能にしようとしています、就学前教育の時間も長時間化しようとしているわけです。これまで就学前の子どもたちの置かれた状況はどうだったのか、というと、統一前の西ドイツで保育園がどのぐらいなかったかという驚愕すべき数字が出ているのです。メルケル政権は、ドイツで非常におくれていた幼児教育の整備を非常に強く進めています。そのような中、ベルリンでは、午後まで子どもを見る小学校と就学前教育施設を整備しています。ベルリンは小学校も午後まで全部、小学校にいることができる体制にしています。

ベルリンでは就学前の統一カリキュラムの制定が2004年です。そのことは、裏を返せば、統一カリキュラムがなかったということです。東京都、あるいはもちろん文部科学省で学習指導要領などの基準を出していますが、そういうものがないという状態で、これは今、私が共同研究をやっているイギリスでもおそかったのですが、それをつくり始めているという段階なのです。

かつ、今、何をやっているかということ、ベルリンでは「入学前(学力)」の学習レディネスの調査を導入しています。

それから、ドイツは日本と同じ就学年齢は6歳だったのですが、今、ベルリンでは5歳になって、早期化されています。イギリスはとうに5歳です。そのように、2000年に入って各国では就学前教育改革がすすめられています。



これはベルリンの統一カリキュラムの構造図です。目標(ゴール)は、自分の力を付けること、社会的な力を付けること、知識を獲得すること、学習方法、学習手段を獲得することです。これが就学前の目標になります。

カリキュラムの構造としては、まず、自分自身の世界を大切にします。次に、子どもの集団の中での自分。それから世界の中で生きている子ども。という、自分、子ども集団、世界と、そういう広がりをもつ概念として持たせています。

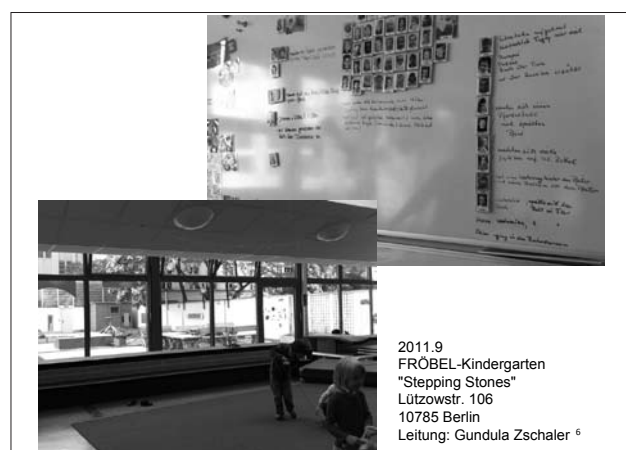
それから教育者の側の課題。教育者というのは日本でいう保育士や幼稚園教諭にあたりますが、保育をする側の課題は、子どもたちの生活を構成するということです。話していくと日本に近いという感じが伝わってくるかもしれませんが、子どもたちの生活の状況を構成するというのが保育をする側の課題とされています。遊びのきっかけを提供する、遊びの物質的環境を十分準備していくなどです。それから、プロジェクトをつくって進めていくという発想です。また、空間の整備、あるいは環境の整備ということを行います。この辺りは非常に日本的な発想に近いのではないかと思います。加えて、親との協働、これを大きなポイントにしています。これは親の教育が含まれると私自身は考えていますが、教育しなければならない親の問題があるからです。

それから小学校への移行の問題がドイツでは今、非常に大きな問題になっています。フリード教授も指摘されましたが、就学前と就学後のシステムがあまりにギャップ、隔たりがあって、そこをつなぐことがドイツでは求められているのです。

それから民主主義的な参加、コミュニケーションというものが基礎にあるということです。そして教育領域としては、身体、社会、言語、芸術、数学、科学という領域、これはちょっと見ると、学校の領域のレディネスに近いものを教育領域として設定するということを言っています。そして一番下にあるのが、観察して記録すること、です。



このカリキュラムにしたがって、子どもたちの記録が付けられていきます。この緑色のファイルは、ベルリンの子どもたち全員に配られるもので、子どもの状況を記録していきます。最後に子どもの状況のチェックシートがあり、そこに具体的にどういうことができるのか、どのレベルの言葉がしゃべれるかについて、チェックされるようになっています。そこでは「サポートがあればできる」「若干できる」「大体できる」「自分でできる」という、4段階のレベルでチェックされるようになっています。そしてチェックを入れていきます。例えば müssen, sollen, wollen というのは、英語でいうと must や will などですが、こういった言葉を使ったドイツ語が話せるかどうかチェックするようになっています。こうして就学前に、この子はどの段階の言語能力を持っているか、チェックするのです。



具体的な就学前教育施設の日常はどうなっているかというと、これはこの夏、ベルリンのある就学前教育施設でうつしてきましたものです。室内にあるホワイトボードに子どもたちの写真が貼ってありました。その日行われるプロジェクトがいくつかあって「今日のプロジェクト」としてかいてあります。そして、朝登園してきた子が、その中の一つを選んで、自分の今日のプロジェクトを決めて、そこ

で遊ぶというシステムでした。

その中で一番人気だったのは、外遊びでした。そのプロジェクトが大人気でした。子どもが自分で今日何をやるのかを選び、子どもと先生とのコミュニケーションの中で、言語などを育てていく。そういう幼稚園でした。

2-2. 小学校



その就学前教育改革は、小学校の改革とも連動しています。先ほど申し上げましたが、小学校も半日から午後まで、終日も学校があるようになっていきます。

そのため、学童保育がそれまでは保育園と一緒に運営されてきたところがあったのですが、ベルリンでは基本的に小学校の中に学童保育が設置されるようになってきました。学童保育は、生活の場であるのですが、でも宿題はちゃんと見ますということがアピールされていて、勉強専用室があるものもありました。

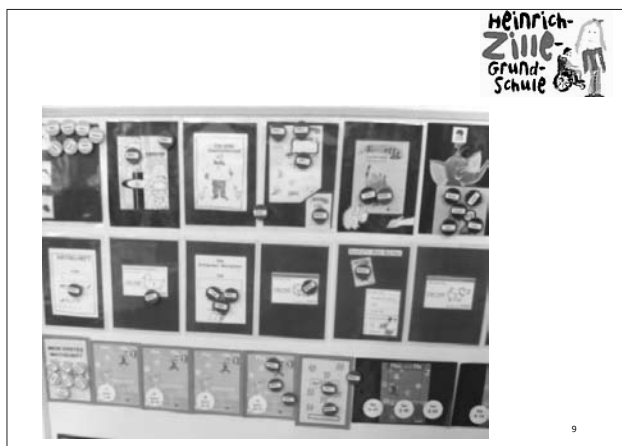
小学校の入学年齢ですが、入学時期の多様性が容認されていて、5歳でも親が希望すれば、小学校に入学できるようになっています。小学校に入学できるかどうかの判断はあくまでも親です。ですから、親の希望できまるので、なかでは、トイレがきちんとできなくても上入学してしまう子どもがいるのです。小学校の校長先生のなかには、担当の先生の負担が増加することがあるとおっしゃった先生もおられました。

移行期の課題に対応するために小学校の方も同じように改革がおこなわれています。JÜL klasse というシステムがベルリンではありまして、5歳で入ってきてしまう子と、その上の学年を一緒にして、合同クラスで授業をします。私が見てきた小学校では、障害を持った子どもも一緒にでした。



これは2010年にベルリンで見えてきた小学校の写真です。1年生から3年生までが一クラスになっていて、その中に小集団ができており、1年、2年、3年と一緒にグループになっています。そこで合同で授業をやるのです。ちょっとびっくりしてこういうやり方で授業はできるのですかと聞いたのですが、この先生は素晴らしい先生で、補助の二人の先生と共同して見事に授業をすすめていました。

このシステムは、1年生で入ってきた子のサポートを上級生がするという形で、移行の子どもたちが入りやすいようにするという狙っているのだと説明されました。



学習内容はどうなるのですかと聞いたところ、基礎からだんだん発展した段階に移行するのですが、言語のレベルに合わせて、読むテキストが決まっていました。マグネットをはってあって、その子どもによってどのレベルのものを読むかは、学年よりも、その子の学力によって決まるのだという説明を受けました。

ちなみに、私が見学したこの学校は7~8割が移民の子どもたちなのですが、そういう形でやっています。

2-3. ベルリン教育改革への厳しいまなざし

ここまでお話ししましたように、今ベルリンでは、PISAショックをうけて就学前と移行期の教育改革を始めたのですが、実際にはその評価は非常に厳しいです。ドイツでは統一テストが導入されています。そこでは、一定のレベルに達しているべきだという基準がしめされていて、地域によって子どもたちがその基準をみたしているかどうか公表されています。

ベルリン教育改革への厳しいまなざし

- Viele Drittklässler erfüllen nicht die Bundesstandards /多くの三年生が連邦の基準を満たしていない。
 - 読解力はほぼ38%、数学は43.4%が基準以下
 - Lehrer besser ausbilden/教師養成改革が必要である。
2010. 09. 01



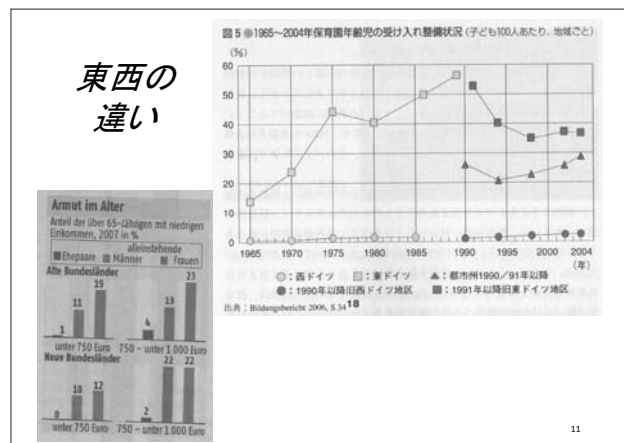
その2010年の結果ですが、ベルリンではあまりよくなくて、読解力で基準を満たしているのが38%にすぎなかったこと。そしてその問題は、教師の養成にもあると“Berliner Zeitung”という新聞に書かれていました。ベルリンの教員組合の委員長の先生は、子どもの学力を教師の問題に還元することに非常に批判的でしたが、いずれにせよ、ベルリンの教育改革は、いまだ議論の渦中にあるといっいでいでしょう。

3. いくつかの境界線

以上みてきたのがベルリンの移行期の教育改革の一端ですが、ベルリンの教育問題を考えるうえで、その背景に幾つかの越えなければいけない壁がドイツにはあるように思います。その一つに、かつての東西の問題があります。旧東と旧西の相違というのは根深く、特に就学前では、まだまだその格差が埋まっています。

さらに、移民の問題があります。都市部に移民が非常に多く、その中にはドイツ語ができない親が非常に多いということです。経済的な格差もそれに連動して、今、様々な問題が起きています。そしてそのことには、「過ぎ去ろうとしない過去」の問題もあるといえるようにおもいます。

3-1. 東西の違い



この表は、就学前施設の旧東西地域での相違を見た表です。東西ドイツの統一が90年ですから、その前後でどのように違っているのかを表しています。特に、顕著な違いがみられるのが、3歳未満の小さい子どもたちの状況です。3～5歳はもう少し違いがちいさいのですが、つまり、就学前の子どもたちの養育環境としては、旧東と旧西の地域では格段の差があり、都市部では差がちいさくなってきていますが、統一によって逆に、旧東地域では施設数が減少してしまっさえています。

これに関連するのが高齢者格差の問題です。この表は、下が旧西ドイツ地域で、上が旧東地域です。貧困層のパーセンテージの男女差を出したのです。旧東地域では、貧困層の男女差がないのですが、旧西地域では貧困の男女格差が顕著で、女性たちが貧困に直面していることがわかります。一見異なる問題領域にみえますが、ある部分でみられる格差問題は、他の部分の格差問題とも連動しているのではないかと考えています。





この二つのスライドは、旧東地域の就学前教育施設と旧西地域の就学前教育施設の写真を比較しようとおもってもってきたもので、2009年に撮影したものです。ちょっとこの写真では分からないのですが、ベルリンにあった民間の保育施設の方は、普通の家を保育園にしているものでした。ふつうといっても私のような庶民の感覚では、かなり大きなおうちで、家の庭が園庭になるほどのお宅でした。

この家は昔、持ち主がいたのですが、今は誰もいません。だから保育園にしているというのです。「持ち主はどうか」と聞いたら、「強制収容所で亡くなった」と言うのです。持ち主だったユダヤ人の家族がなくなって、もうそれを引き継ぐ人がいないから、教会系の団体が使用させてもらって運営している就学前教育施設です。そして、このことが、ドイツで考えなければならぬ、もう一つの問題だともっています。

3-2. 移民

ドイツ連銀理事が移民差別発言、解任へ 共感の声も(2010年9月3日 朝日新聞)

【ベルリン＝松井健】ドイツ連邦銀行の理事がイスラム系移民やユダヤ人に対する差別的な発言を繰り返し、激しい議論を呼んでいる。ホロコーストなどナチス時代の教訓から民族差別に敏感な同国では、連銀に対し解任要求が強まり、理事会は2日、解任を進める方針を決めた。一方、国民からは共感の声が出ており、移民の増加に対する根強い不安と反発が表れた形だ。

連銀のザラツィン理事は8月30日、「自壊していくドイツ」という著書を発売し、「トルコやアラブなどイスラム圏からの移民の就業意識や教育レベルは低く、ドイツ社会に溶け込もうとしない」「ドイツ人が自分の国の中でよそ者になるかもしれない」と主張した。さらに、発売前後にメディアの取材に対し、「ユダヤ人やバスク人は特定の遺伝子を持っている」と発言した。

これに対し、メルケル首相が「まったく容認できない」と発言するなど、政界や主要メディアからは批判が集中。野党の社会民主党も党員のザラツィン理事を除名する方針を打ち出している。



この点に関連するのですが、2010年に、ザラツィンという人がドイツで大変問題になりました。この人は連邦銀行の理事だった非常に有名な人で、社会的なステータスの極めて高い人です。

この人の何が問題になったのかというと、「トルコやアラブなどイスラム圏からの移民の就業意識や教育レベルは低く、ドイツ社会に溶け込もうとしない」「ドイツ人が自分の国の中でよそ者になるかもしれない」「ユダヤ人やバスク人は特定の遺伝子を持っている」という趣旨のことを論じた本を出したのです。現在ではザラツィン論争といわれるほど、注目された問題でした。メルケル首相はこういった議論を「許せない」と言いましたが、他方では、賛成する人たちがたくさんいて、しかも地位のある人でも賛成しています。

ドイツでまさに現在でもこう言った議論がある。こういう社会の中での保育、幼児教育だということを念頭に置かなければ、ドイツの問題は見えないのではないかと個人的には思っています。

4. 再び国際比較に戻って

4-1. 就学年齢とカリキュラム

さて、ここまでみてきたところで、もう一度、国際比較に戻りたいと思います。

OECDのいう、生活基盤型幼児教育、ホリスティックな幼児教育のタイプにドイツは入るとおもいます。しかしながら、ドイツでは就学前の教育のシステムは現実には遅れているし、3歳未満の子どもたちの手当ても非常に遅れているのは確かです。

この差としては、例えばフィンランドとドイツを同じホリスティックとくくったとしても、フィンランドでは、就学前保育にかんする公的サービスは充実したものとなっています。他方で、ドイツには、「カラスの母親」という言葉があって、子育てしない母親はカラスの母親と一緒にだといふ蔑視の言葉があり、まず3歳まではお母さんが重要だと見るのです。ですから、教育方法がホリスティックだとまとめることはできるとはおもうのですが、よくみると中身の発想や構造はかなり違うだろうと思います。

就学年齢とカリキュラムの違いをみてみると、今、ベルリンでは小学校に入って、小学校の教育を受けます。もちろん小学校は小学校でJÜL Klasseを設置してそれに対応しようとしています。いずれにせよ、小学校入学年齢が、5歳児まで下がっています。

同時にドイツの中で今起きているのは、就学前教育のカリキュラム化がすすめられて、その構成は、学習レディネスに近い形で構成されているということです。少なくともベルリンは、簡単にホリスティックだと片付けられない側面があるのではないかと思います。

4-2. 働く人々の名称

さらに国際比較をすすめてみましょう。

ドイツでは幼稚園教諭と保育士のことを両方とも区別なく Erzieher と呼びます。教員のこと は Lehrer といいます。この2種類の人 がいて、就学前が Erzieher で、就学後 が Lehrer です。Lehrer は大学を出て、Erzieher は専門学校の出身です。この両者の間には、ステイタスの違いがあります。

他方、イギリスの場合はどうかという と、Elementary School は Teacher ですが、Day Nursery や Nursery School にも、今 Teacher がいます。そのほかに、Nursery Nurse や Nursery Assistant といわれる人たちがいます。イギリスでは、就学前教育施設の内部に、Teacher と Teacher 以外の人がいて、そこには、ステイタスの違いがあります。

イギリスの中のスコットランドで聞いてきた話ですが、Nursery Nurse たちの学歴的な低さや、準備段階の低さを何とか上げようとして、補習的なカリキュラムをつくら ているのですが、現場の人たちは「そんなことをして Teacher なんかになりたくないわ」などと言って、なら なくて困るということでした。実は同じ就学前の中でも2種類 の人間がいて、そこには格差があるけれども、その格差が埋まら ないということだそう です。日本でもどこにステイタスの格差があるかという ことは考えていかな くてはいけない課題だともいいます。

そのように幼小の接続を考えた時に、イギリスでは学習レディネスの充実を、就学前教育施設のなかの教員 = Teacher によってその充実をはかっていますが、ドイツの場合は就学前に教員 = Lehrer を導入しようとはしません。その逆に、子どもを早期に小学校に入れることで、この点を補強しようとしています。こう考えると、国によって保育に違いがあるというよりは、国によって、接続期の対応に違いがみられるということが言えるのだと思います。

4-3. 就学前に向けられた概念

なぜ就学前でそういう格差の問題や差の問題が出てくるかというときに、日本語には「保育」という言葉がありますが、一「保育」という言葉がいいのか、「幼児教育」がいいのか論点になるとおもいますが、いずれにせよ、これを英語にしたときに Education and Care という二つの言葉になるとおもいます。教師や保育者が Care を担当するか、Education を担当するか、両方なのか、という問題があります。「それは一緒なんだ」と言えばそこまでなのですが、言葉が違うということは、指すものが違う、あるいは認識が違うということ を意味していると考えます。

この点で考えると、ドイツ語には、Betreuung と Erziehung と Bildung の三つあるのです。英語に直すと、Betreuung が Care で、Erziehung が Upbringing と説明されています。英語に訳しきれない部分もありますが、

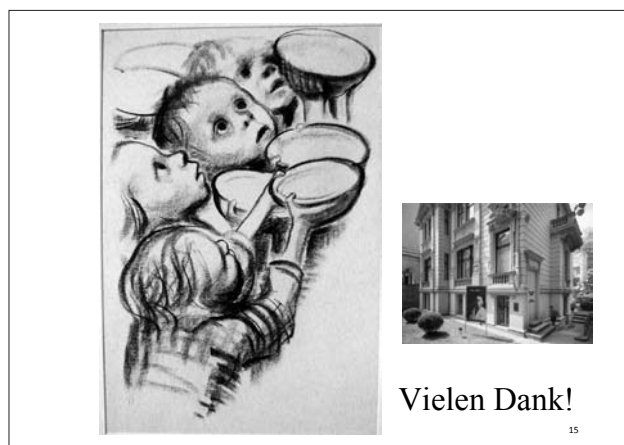
Bildung と Erziehung は、いずれも Education と訳されるの だろうと私はかんがえていますが、Bildung には Culture という意味もあります。このように翻訳にはむずかしいところですが、ドイツでの就学前教育には、三つ部分がある、ということ をこの三つの言葉の存在が示しているのだとおもいます。

その三つの認識にステイタスの違う人が対応するのか、カリキュラムの違いで対応するのか、どうやって調和させるのか、それがやはり就学前教育で超えていくべき一つの大きな境界線ではないだろうかと思 います。

5. おわりに

認識のレベルの違いが、就学前教育の在り方に反映するのだとおもいます。また、人種問題、先ほどのザラツインのように考え方の違いが移民への対応にも反映してくると考えています。

境界線、「認識」と「超える」ということを考えるときに、やはり基礎となる社会的な状況は欠かすことはできないだろうと考えています。



最後に、ケーテ・コルビッツの「ドイツの子どもたちは飢えている」という絵を持ってきました。つぶらな瞳という言葉がありますが、このようなつぶらな瞳が、今から100年前のドイツで描かれました。第二次大戦前に、この様な子どもたちがいたドイツでは、最初におみせしたようなあざらざらした新聞記事の写真の段階にまで経済力を発展させてきました。歴史を超えたこの格差は、現在、いろいろなところで影をおとしているのではないのでしょうか。そしてこのような瞳の子どもたちは、現代の問題でもあるのだということ をケーテ・コルビッツの絵は訴えているようにおもっています。

参考文献：

小玉亮子 (2008) 「ドイツ PISA ショックによる保育の

学校化—『境界線』を越える試み—」泉他編『世界の幼児教育・保育改革と学力』明石書店、69-88頁。

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2004)
Das Berliner Bildungsprogramm, für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt, verlag das netz, Berlin.

附記：本報告は、平成22年度日本証券奨学財団研究調査助成金による共同研究：小玉亮子・加藤美帆・石黒万里子「格差是正に向けた就学前教育の比較社会学的研究—日米英独の比較から」の研究成果の一部である。

(司会)

小玉先生、ありがとうございます。ベルリンの保育、幼児教育の中身の話を、社会の根深い歴史、社会の認識という観点からお話いただきました。

では次は、浜野先生、よろしくお願いします。

報告2：浜野 隆（お茶の水女子大学）

「発展途上国における格差是正に向けた乳幼児発達支援」

今日は「発展途上国における格差是正に向けた乳幼児発達支援」というタイトルでご報告させていただきます。

国際的格差領域の概要

- 国際的格差領域は、グローバル化における国際的格差の構造に着目し、国際的格差構造の解明とその是正のための教育支援のあり方を発達の各ステージに即して解明することを目的とする。
- 格差をグローバル・レベルで見ている
- リテラシー、子どもの心身の健康、住民参加、国際協力など。

グローバル COE では三つ領域があり、そのうち国際的格差領域においては、このようなグローバル化の中で国際的格差の構造に着目して、その中で教育支援、教育格差の是正ということを考えてきました。グローバル COE も今年で5年目になり、現在、最終的なまとめの段階を迎えています。特に国際的格差領域に関してはリテラシー、あるいは子どもの心身の健康、住民参加、国際協力といったことをテーマに研究を進めてきました。今日はその一部をお話しさせていただきます。

はじめに

- 初等中等教育における学力階層差
- 学力格差は何歳から始まっているのか？
- 格差是正に向けての保育・幼児教育の可能性
- 社会的公正としての就学前教育(例:ヘッドスタート)
- 先進諸国における保育・幼児教育への注目
- (例:OECD, Starting Strong等)
- 国際学力調査の分析結果:幼児教育の効果
- (Esping-Andersen, OECD, など)
- 途上国教育開発における幼児期への注目(EFA)

まず、初等中等教育において、学力に社会階層による違いが見られる、階層差が見られるということは、先ほど小玉先生からも PISA の結果を出しながらご説明いただきました。これは日本で調査をしても、発展途上国で調査をしても、学力の社会階層差というのは、初等中等教育では出るとは思います。

ならば、問わなければいけないのは、そのような学力格差がもし小学校でもう出ているとしたら、一体それは何歳ぐらいから始まっているのかということです。もしそれが小学校低学年、幼児教育の段階で始まっているとしたら、もっと早期の段階で何らかの手を打たなければならないのではないのでしょうか。

いい例として、後ほど深堀先生からお話しただけだと思いますが、アメリカのヘッドスタート計画、OECD の Starting Strong など、先進国においては幼児教育への注目が高まっているといったことがあげられます。

それから研究領域においても、OECD などの影響を受けて、例えば Esping-Andersen などが代表的な論者ですが、分析結果が幼児教育の正の効果をもたらしています。

一方で途上国開発という文脈に関しては、途上国教育開発において EFA (Education for All) 運動がありますが、これは「万人のための教育」、すべての子どもたちに教育機会を保障しようという国際運動です。その中でも就学前幼児教育への注目が一つあります。

目次

- 1. 国際開発イニシアティブと保育・幼児教育
- 2. 途上国における保育・幼児教育の現状
- 3. 保育・幼児教育の格差是正への効果
- 4. 保育内容・方法と格差の関係
- 5. 幼児教育分野の国際協力(参考)

そのような背景の下で、本日は四つの点をお話したいと思います。「国際開発イニシアチブと保育・幼児教育の関係」「途上国における保育・幼児教育の現状」「保育・幼児教育の格差是正への効果」、そして最後に「保育内容・方法と格差の関係」についてお話しします。国際協力に関しても時間があればお話させていただきたいと思いますが、時間の関係で参考資料とさせていただきます。

1. 国際開発イニシアチブと保育・幼児教育

EFA(Education for All)運動と幼児教育

- 1990年:EFA宣言
- 第5条:基礎教育の手段や範囲の拡大:「乳幼児のケアと教育」
- 教育開発援助の本流に位置づけられた
- 理由は3つ:①投資効果の高さ(収益率)
- ②国連の開発目標(MDGs)にみる「幼児の生命や健康」の重視(5歳未満死亡率等)
- ③子どもの権利:幼児も含め「最善利益」

第1の話題ですが、1990年に出されたEFA宣言では、その第5条で基礎教育の手段や範囲を「乳幼児のケアと教育」、これを「保育」と日本語では表現すると思いますが、保育に拡大していきます。

教育開発、途上国への教育開発の主流として位置付けられるということになります。

なぜ就学前教育が主流に入ってきたのかというと、理由が三つあると思います。一つは、収益率などの観点から見た投資効果が高いということです。二つ目は、国連のMDGs(ミレニアム開発目標)に、幼児の生命や健康にかかわる指標が多数採用されているということです。例えば5歳未満の死亡率や乳児死亡率といったものです。それか

ら三つ目は、人権の観点から、子どもの権利を保障しているという考え方です。

重視される「総合的アプローチ」

- Nutrition(栄養)、Health and hygiene(健康)、Physical and emotional development(身体的・情緒的発達)、Social skills(社会スキル)、Education(教育)
- ECE(幼児教育)とECCE(保育)
- ECD: Early Childhood Development: 出生から就学前までの乳幼児の身体的・心理的・知的・社会的発達を促すための環境(乳幼児および保護者、地域社会、家庭、保健所、住民組織など)に対して行う支援

さきほど小玉先生からも保育のさまざまな領域に関する話がありましたが、途上国開発においては、総合的なアプローチが重視されています。栄養、健康、身体的な発達、社会スキル、教育などがあります。

Early Childhood Educationということばで表される「幼児教育」だけではなく、Care and Educationになってきています。さらに、このところ10年ぐらいは、ECD(Early Childhood Development)という概念が出てきています。これは単に、CareとEducationだけではなく、総合的な発達支援の環境づくりなのだ。それは子どもだけを対象を置くものではなく、その保護者、地域社会、家庭、ヘルスケアセンター、住民組織など、全体を含めて環境整備を支援していくのだという考え方に至っています。

「特に不利な子どもたち」への焦点化

- EFAダカール行動枠組み(2000)
- EFAゴール1: “Expanding and improving comprehensive early childhood care and education, especially for the most vulnerable and disadvantaged children”
- 一部の恵まれた階層のみが幼児教育の恩恵を受けるのではなく、恵まれない社会集団に特に焦点を当てる

もう一つ、ダカール行動枠組みという、EFAの現在の行動計画ですが、その中ではゴール1として、特に恵まれない、あるいは脆弱な子どもたちに目を向けるべきだということを行っています。すなわち、一部の恵まれた者だけが幼児教育の恩恵を受けるのではなく、むしろ恵まれない社会

集団にこそ焦点を当てなければいけないと言っています。

2. 途上国における保育・幼児教育

地域別の幼児教育粗就園率(%)

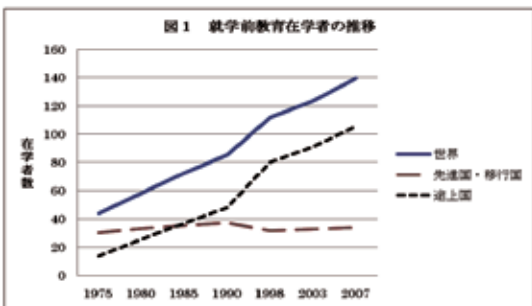
	1999	2008
Arab States	15	19
Central and Eastern Europe	50	66
Central Asia	19	29
East Asia and the Pacific	40	48
Latin America and Caribbean	56	68
South and West Asia	21	42
Sub-Saharan Africa	10	17

発展途上国といってもかなり幅は広いのですが、現在の状況を簡単に見たいと思います。

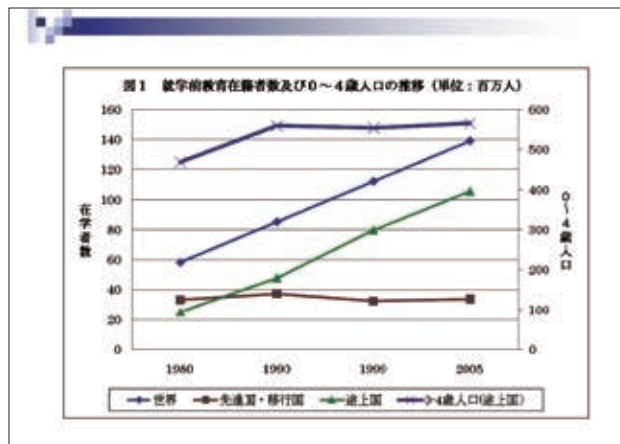
これは幼児教育の粗就園率といって、年齢を調整せずに、どのぐらいの子どもたちが幼児教育の対象年齢で、幼稚園に通っているか、就学前教育施設に行っているかということを表した割合です。

これを見ますと、ラテンアメリカ、中欧、東欧は現在比較的高い値を示していますが、アフリカやアラブ諸国などに関してはかなり低い、例えばアフリカですと、就園率が一桁という国もたくさんあります。

在学者数の急速な伸び



これは1975年以降の世界の就学前教育の在学者の推移を示したものです。先進国、途上国問わず、この30年間で非常に就学者数が増えていると分かります。ただ、先進国は少子化なので、それが頭打ちになっているわけですが、世界全体として就学前教育在学者の伸びをけん引しているのは、まさに途上国であるということがここから見て取れます。



これは就学前教育の在籍者数と0から4歳人口の推移を見たものです。これを見ますと、一番下のこの赤いラインが先進国ですが、これはほとんど子どもの人口が伸びていないことを示しています。一方、途上国は非常に在学者数が増えています。人口も増えているということがここから見て取れると思います。

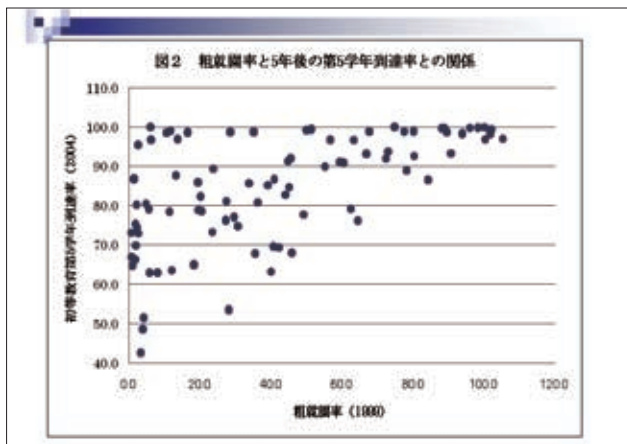
途上国におけるECDの問題点 (来日研修員の語りから)

- 施設・設備の不足
- 不十分なアクセス
- 教員や保育士などスタッフの不足
- 保育者養成の不在、または質の低さ
- 教材の不足
- 政府からの財政的支援の不足

お茶の水女子大学では、毎年途上国からさまざまな幼児教育の関係者を受け入れて研修活動を行っていますが、その来日する研修員の語りから、途上国でどのような幼児教育の問題があるのかを聞いてみると、ほぼ語られる内容は共通しているのです。「施設、設備が足りません」「アクセスが十分ありません」「教員や保育士が量的にも質的にも不足しています」「教材が足りません」「政府は財政的な支援をしてくれません」、途上国から来られる研修員の方は、ほぼこのようなことを口にします。

3. 保育・幼児教育の格差是正への効果

3-1. 経済・財政を統制しても効果あり



保育や幼児教育が収益率が高いという経済面での効果をお話ししましたが、教育面でどのような効果があるのか、少し見ていきます。

世界の幼児教育の粗就園率と、その5年後の第5学年到達率の関係を見ます。もちろんデータが手に入る国だけということになりますが、概ね、就園率が高い国ほど、その5年後の第5学年到達率も高いという関係にあります。就園率が非常に低い国の中にも第5学年到達率の高い国はあるのですが、概ねこのような右肩上がりの関係になっています。

格差緩和に対する効果(ベトナム)

	修了率	就学年数	就学年数ジニ係数
	B	B	B
少数民族比率	-0.441***	-0.345**	0.474***
貧困人口比率	-0.189*	-0.289***	0.302**
農村人口比率	0.118	-0.224**	-0.159
小学校校舎の質	0.253*	0.070	0.038
小学生一人あたり支出	0.079	0.130	-0.104
就園率(1996)	0.577***	0.514***	-0.299**
調整済みR ²	0.667	0.747	0.593

次に、一つの国を取り上げて事例分析してみましょう。ここではベトナムを取り上げます。これは、ベトナムの中で地域別のデータを基に、少数民族比率や貧困人口の比率といった社会経済的な要因と、小学校教育のクオリティーや財政面などを投入して、就園率が5年後の小学校修了率や就学年数などにどのような効果を与えているかを見たものです。ここでも、幼児教育の効果が顕著であるということを読み取ることができます。また、格差に対する効果も残ることがわかります。

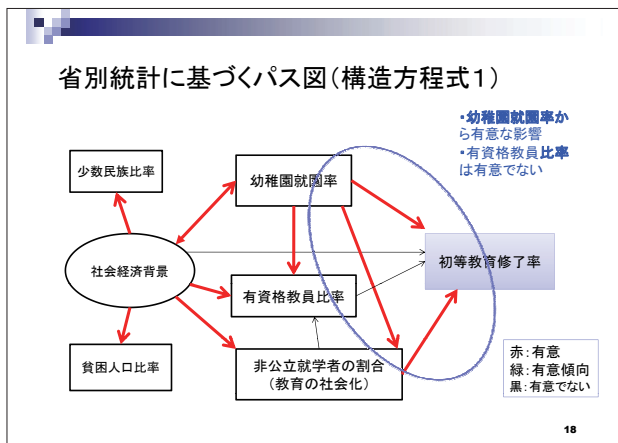
3-3. 省別統計に基づくパス構造 (構造方程式)

経済・財政を統制しても効果あり

	Model1		Model2	
	B	有意確率	B	有意確率
一人あたりGNP (購買力平価) (2004)	0.281	0.032 *	0.209	0.083
サハラ以南アフリカ (ダミー)	-0.249	0.020 *	-0.343	0.003 **
就園率 (1999)	0.322	0.021 *	0.394	0.003 **
GNPに対する公教育費の比率 (2004)	0.148	0.119		
GNPに対する初等教育費の比率 (2004)			0.164	0.094
調整済みR ²	0.538		0.529	

当然、このようなデータはほかの要因を統制して考えていかないとはいけませんが、例えば国の経済水準、地域的なダミー変数、それから公教育費の財政的な要因を統制しても、この就園率の5年後の第5学年到達率の効果は残ることが明らかになります。これはクロスナショナルな分析です。

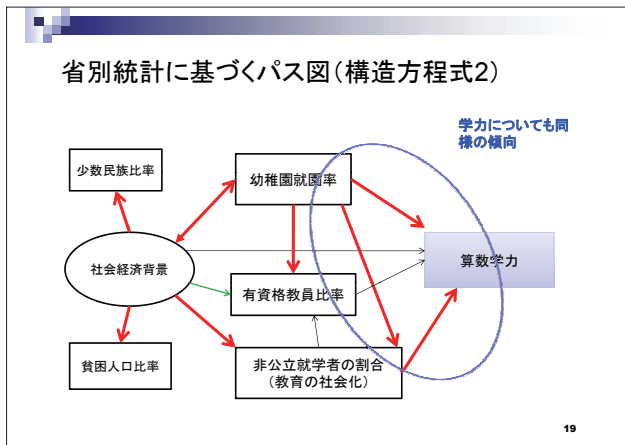
3-2. 格差緩和に対する効果 (ベトナム)



これをもう少し構造的に分析していくやり方として、ここでは構造方程式(日本語では「共分散構造分析」と呼ぶことが多いと思いますが)を用いて、パス解析を試みました。同じくベトナムのデータで、社会経済的背景を少数民族比率と貧困人口比率から成る構成概念ととらえて、幼稚園の就園率、小学校での有資格教員の比率、それから「教育の社会化」といって、住民参加がどれくらい進んでいるかを示す指標でパス解析を試みたものです。

これを見ると、幼稚園就園率から初等教育修了率に有意なパスがあるということがわかります。それから、幼児教

育が住民参加を促進し、初等教育の修了率を高めているということも読み取ることができると思います。



これは従属変数を算数の学力で取ったものですが、学力を従属変数に取っても、やはり幼稚園の就園率とその5年後の算数の学力と非常に強い関係があるという、同じ傾向が読み取れます。

ここで重要なことは、この社会経済的背景、つまり貧困人口が多いところであろうと、少数民族が多いところであろうと、そのような要因を統制しても幼稚園の就園率の効果が残っているということです。

3-4. 格差克服に向けた実践的課題の析出

格差克服に向けた実践的課題の析出

- 「効果的な学校」の特質解明
- 効果的な学校とは: 不利な条件を有するにもかかわらず、そこから推計される達成度よりも良好な教育達成を示している学校。
- 抽出の方法: ①学校が所在する地域の社会経済背景を独立変数、学校の教育達成を従属変数とした回帰分析。②回帰式にもとづく推計値と実測値の比較。③実測値が推計値を上回る=教育効果が高い。

次に、このグローバル COE も最終年度を迎えているので、一体その格差は正に向けてどういう実践的な課題が抽出できるのか、少し議論したいと思います。

ここで「効果的な学校」というキーワードを出させていただきます。「効果的な学校」というのは、ここでは「不利な条件を有するにもかかわらず、そこから推計される達成度よりも良好な教育達成を示している学校」と定義します。

それをどのように特定するかということですが、ここで

いう学校は主に小学校レベルのことを考えています。まず、その学校が所在している地域の社会経済的背景を独立変数、そしてその学校レベルで見た教育達成を従属変数として回帰分析を行います。その回帰分析の結果、得られた回帰式から推計値と実測値を出して、それを比較します。つまり、理論的に、多分社会経済的背景からこの学校はこれぐらいの学力を取るだろうと推計された値と、実際にその学校がどれぐらいの学力を取ったか、その実際の値とを比べることで、上回っている学校を教育効果が高い、ここでは「効果的な学校」ととらえたいと思います。平たく言えば、「条件はあまり良くないにもかかわらず、がんばっている学校」という意味です。

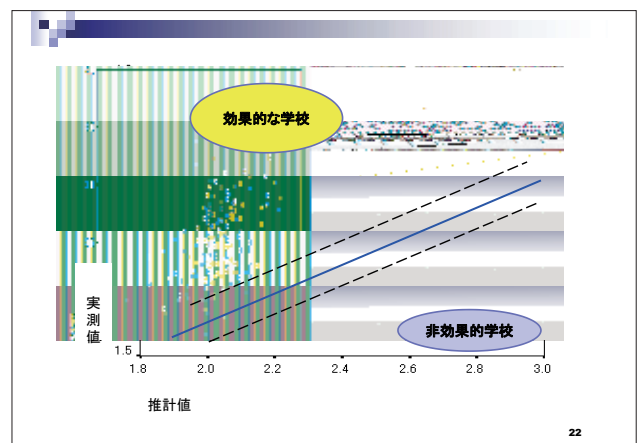
学業成績を従属変数とする重回帰分析(ステップワイズ法による変数選択)

	B(非標準化係数)	有意確率
(定数)	3.017	
世帯主の学歴	—	
世帯規模	-0.091	0.006
経済階層(5分位)	—	
都市化(都市部=1)	0.190	0.003
貧困率	-0.576	0.000

[推計式]
 $Y(\text{学業成績}) = 0.091X_1(\text{世帯規模}) + 0.19X_2(\text{都市化}) - 0.576X_3(\text{貧困率}) + 3.017$

これも実際にベトナムの家計調査のデータを基にやってみたものです。世帯主の学歴、世帯規模、経済階層、都市化率、貧困率を独立変数にして、それで各学校の学力を従属変数とします。

当然これらの変数は相互に相関が高いですから、変数選択をしなければいけないのですが、ステップワイズ法で幾つかの変数を除去しました。そこから得られた推計式が、「学業成績 = 0.091X1 (世帯規模) + 0.19X2 (都市化) - 0.576X3 (貧困率) + 3.017 (定数)」です。



実測値と推計値の差

	学校数	%	
-0.3未満	31	15.1	非効果的の学校
-0.3以上、-0.2未満	20	9.8	非効果的の学校
-0.2以上、0.2未満	104	50.7	
0.2以上、0.3未満	19	9.3	効果的な学校
0.3以上	31	15.1	効果的な学校
合計	205	100.0	

23

この推計式に基づいて、その学校がどのぐらいの学力を取るだろうかと予測された値を横軸に、その学校が4点満点でどのぐらいの学力を取ったか、実測値をプロットしていきます。

それで全く同じであればこのブルーのラインになるのですが、それよりも上回っている、この辺（スライド左上）に位置する学校を教育効果が高い、「効果的な学校」、つまり格差を克服している学校ということです。社会経済的な条件は悪いのですが、良好なパフォーマンスを達成しているという意味です。

こちら（スライド右下）はその逆です。比較的条件はいいと思われる生徒が集まっているにもかかわらず、あまりいい成績を取っていない学校です。

「効果的な学校」の特質

- ①経験豊かな教員が多い
- ②校長は女性である場合が多い
- ③近隣幼稚園での保育時間は長い
- ④図書室の保有率が高い
- ⑤親が支払う「保護者会(PTA)費」の額が多い。
 - ※保護者会(PTA)費は自発的な寄付
 - ※強制徴収である学校建設費は効果的な学校と非効果的な学校の間で差がなかった。
 - ※自発的な住民参加が「効果的な学校」を支える
 - ※女性校長の学校ほど保護者会費が多く集まる

24

実践的な課題の抽出は、効果的な学校と非効果的な学校の間でどのような違いが見られたかに基づいて行ないました。

ベトナムの全国調査に基づきますと、「効果的な学校」は経験豊かな教員が多く、それから校長が女性校長である場合が多く、また近隣の幼稚園での保育時間が長く、図書室を持っていることが多く、親が支払う保護者会費の金額が多いということが分かりました。ベトナムの場合、この

保護者会費は、小学校では自発的な寄付なので強制的に徴収されるものではありません。すなわち、住民が学校教育に強い関心を示して、寄付金を払っているということが「効果的な学校」を支えているのではないかと考えられます。

「教育効果の高い省」の特徴

- 「効果的な学校」と同じ手法(分析単位は「省」)
- ①小学校の有資格教員比率が高い
- ②図工用教室、運動場がある学校の比率が高い
- ③保育園も幼稚園も就園率が高い
- ④教育効果の高い省の方が非公立就学者の割合(幼稚園から高校までの合計)が高い
- ⑤非公立幼稚園児の割合が高い
- ⑥非公立小学生の割合が低い

25

それから全く同じ手法で、省（日本でいう都道府県）レベルのデータを使って同じことをやりました。途中の式などは全部省略しますが、結論だけを言うと、小学校の資格教員の比率が高い、図工用の教室や運動場がある学校の比率が高い、保育園・幼稚園の就園率が高い、非公立の就学者の割合が高い、非公立幼稚園児の割合が高いといった特徴を持っている省、都道府県は教育効果が高い学校が多いということが分かりました。

4. どのような幼児教育が有効か

4-1. 幼児教育の型

幼児教育の型:特徴説明

		子どもの役割・主導性	
		低い	高い
教師の役割・主導性	高い	プログラム型 〔直接指導型〕	オープン・フレームワーク型
	低い	養護型	子ども中心型

ここまでこういう話をしてきましたと、では幼稚園に行っただけでさえいれば格差を克服できるのか、つまり就園率が上がればそれでいいのかと誤解されてしまうかもしれませんが、幼児教育・保育と言いましても、その中身はさまざまです。ですから、先ほど就学準備型と生活基盤型という話

がありましたが、幼児教育・保育の内容にまでかかわって分析する必要があります。

それで、幼児教育の内容や方法、アプローチをどう分類するかは非常に難しいのですが、一つには、ある研究者は、子どもの役割やイニシアチブが高いか低いか、教師の役割やイニシアチブが高いか低いかということで、四つのマトリックスで分類しています。

子どもの主導性が低くて、教師の役割が非常に高い、つまり教師中心の保育をやっているケースをプログラム型、あるいは直接指導型といいます。その全く逆のタイプを子ども中心型、それからその中間ぐらい、つまり子どもの主導性も教師の主導性もどちらも重視されているパターンをオープンフレームと分類しています。

「就学準備型」と「生活基盤型」①

	就学準備型	生活基盤(ホリスティック)型
子ども観、子ども期の理解	形成されるべき子ども、未来社会への投資対象としての子ども	権利主体としての子ども
保育施設	個人の要求に基づくサービス	個々の保護者の利益と同時に共同体の利益が考慮される
カリキュラムの展開	目的と結果を詳しく示した指示的・画一的カリキュラム	カリキュラムの詳細や実施が分権化されている。保育施設の職員による裁量認められている。
プログラムの焦点	就学準備のための学習・技能に焦点化されている	子ども中心。保育施設での生活の質が重視されている。

「就学準備型」と「生活基盤型」②

	就学準備型	生活基盤型
教育方法	教師による教授構成。国が決めた標準カリキュラムの忠実な実施。	国の標準カリキュラムは、選択のための手引き。教師の足場かけを通した学び。
言と読み書きの発達	すこと、文字能力などの個人の言語能力の発達を重視	コミュニケーション能力を重視
子どもに対する目的と目標	達すべき国の基準が設定されている	幅広い方向性が志向されている。
幼児のための空間	室内は第一義的には学習の場で、屋外はレクリエーションの場ととらえられている	室内も屋外も等しく重要な教育の場である
評価	学習の成果が評価される。	発達目標は一人一人の子どもに対して設定される。成果の評価は特に要求されない。
質の管理	事前に定められた目標達成ができたかどうか管理される	質の管理は参加型で、教育者、チームの責任に基づく。

先ほどご説明があった就学準備型と生活基盤型というのはOECDのとらえ方ですが、それと少し似たところがあります。

私たちがそこで関心があるのは、例えば子ども中心、直接指導などいろいろな幼児教育の型で、どの型が一番教育効果が高いかということです。

幼児教育の型と教育効果

- ワイカート研究(米国):①直接指導型の効果は短期的。②長期効果に関しては直接指導型と子ども中心、オープンフレーム型との間に学力の有意差は見られない、③直接指導型の幼児教育を受けた子どもは、15歳時点での非行や薬物乱用などの発生率が高い。
- 国際調査(17カ国対象)においても、4歳の時に「その子の興味や関心に沿って活動する保育を受けた子ども」は、「基本的な読み書きの能力や計算能力を高めることをねらいとした保育を受けた子ども」に比べ、7歳になった時に、読み書きの能力が高かったという結果が出ている。

これに関してはアメリカのペリー・プレスクール計画という研究があって、ワイカート研究とも言われています。その結論を簡単にまとめると、まず、直接指導型というのは短期的には効果が高いのですが、効果が短期間にとどまるということです。長期効果に関しては、直接指導型と子ども中心、オープンフレームの間に、子どもの学力の有意差が見られないということです。それから、直接指導型の保育・幼児教育を受けた子どもは15歳の時点での非行や薬物乱用といった社会性にかかわる問題が発生することが明らかになっています。

これはアメリカ一国の研究ですが、途上国も含めた国際調査においても、4歳の時点で、どちらかといえば子どもの興味・関心に沿った保育を受けた子どもの方が、7歳の時点で読み書きの能力が高いということが明らかになっています。

そうすると、直接指導型は非常に分が悪い、効果は短期的、学力に差はない、15歳の時点での問題行動の発生が有意に高い、どちらかといえば自由保育の方が効果的なのではないかということもここから推測できるのですが、私は必ずしもそう単純には考えられないのではないかと思います。

オープンフレームや子ども中心が万能かということ、必ずしもそう言い切るだけのエビデンスは今のところないと考えられます。教師が強い統制を加えないで、いろいろな活動が並行していく環境、つまり子ども中心型の特徴ですが、そのようなオープンな子ども中心の保育においては、あらかじめ子どもが計画を立て、気を散らさずに自分の課題に集中する力、あるいは慌てた反応を抑制する落ち着き、そういうことが必要になってきます。これを「熟慮性」という言葉で表現することもあります。

4-2. 子ども中心主義と学力階層差

教育社会学には非常に古い命題があり、バジル・バーンステインという研究者が、制限コードと精密コードということを言いました。つまり、状況に依存したコミュニケーション形態のことを制限コード、それから状況に依存せず、詳しく客観的な説明をしていくコミュニケーションコードのことを精密コードと言ひまして、イギリスなどでは社会階層によって言語コードの違いが見られるというものです。

それが古くから言われていて、今申し上げたような熟慮性の発達には精密コードの家庭のコミュニケーションの方がより有利であるということが言われています。

親が客観的で、明細な説明をすることによって、子どももじっくり注意深く聞くようになります。逆に、親が具体的な細部をぼかしたり、紋切り型の話し方をすると、子どもはあまり注意して聞かずに、早い反応をしてしまいがちだということです。

そのように考えていくと、例えば階級文化が比較的はっきりしているところでは、オープンな教育をすると、逆に学力の階層差が拡大しやすいと考えられます。オープンな教育、子ども中心やオープンフレームなどといったものが貧困層ではなく、中間層や富裕層にとって有利に働くものとしたら、途上国にオープンな教育をどんどん広めていくことに関しては、少し慎重な検討が必要なのではないかということが考えられます。

ただこれも、先ほどのアメリカの話だということと同じように、イギリスでの考え方に基づいたものなので、はっきりとした階級文化が途上国にあるのかどうかに関して、検討が必要だと思います。

4-3. ベトナム調査

ベトナムにおいてユニセフが行なった調査によれば、何らかの形で組織的な幼児教育プログラムに参加している割合は、経済階層が上がるほど参加率が高くなっています。

これはグローバル COE のベトナム調査の結果の一部ですが、家庭における階層文化は、例えば絵本の所有率、物語の所有率などは高収入群の方が高いということがわかります。

4-4. カンボジア調査

家庭での読み聞かせ(カンボジア調査)

	都市部		農村部	
	度数	%	度数	%
never	62	50.0%	47	62.7%
rarely	42	33.9%	17	22.7%
sometimes	5	4.0%	9	12.0%
usually	15	12.1%	2	2.7%
total	124	100.0%	75	100.0%

これもグローバル COE で行なったカンボジアの調査ですが、都市部と農村部との間では、家庭での読み聞かせの頻度がかかなり異なることが明らかになっています。

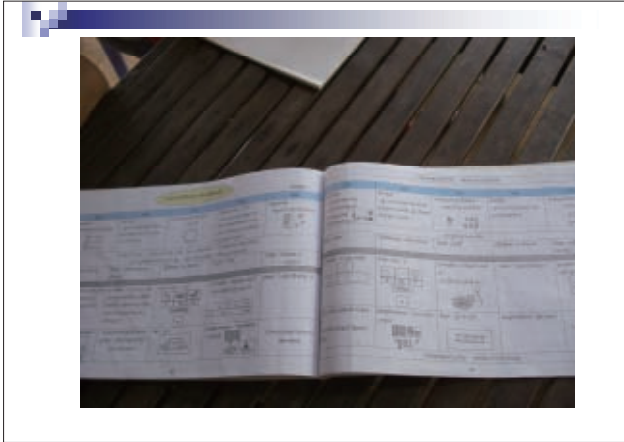


途上国における階層文化(ベトナム調査)

蔵書の種類	収入低群 平均(SD)	収入高群 平均(SD)	収入による 差
絵本	1.30 (.65)	2.41 (1.39)	低群<高群***
物語	1.10 (.39)	1.30 (.63)	低群<高群***
マンガ	1.23 (.63)	1.46 (.88)	低群<高群***
学習雑誌	1.25 (.69)	1.52 (.97)	低群<高群***
図鑑	1.13 (.46)	1.37 (.72)	低群<高群***



これはカンボジアの幼稚園の様子ですが、環境が整った幼稚園と、農村部に行きますと、これはお寺ですが、お坊さんが寝泊まりするお寺のすぐ下で保育をしている幼稚園と、さまざまな形態があります。



ところがカンボジアでも、これはほとんどの途上国でもそうですが、一律のカリキュラムで共通のことをしないといけないという制約があります。

5. まとめ

まとめ

- 保育・幼児教育は格差是正に効果的
- ただし、現状では幼児教育普及の格差(階層差、地域格差、民族間格差)は大きい
- オープンな形態の保育(子ども中心、オープンフレーム)は効果的とする見解もあるが、一方では階層間格差への配慮が必要
- 階層文化が途上国にも存在する可能性
- ECDの原点に戻る(人権、disadvantage、総合的アプローチ、地域社会の支え)

さまざまなデータから考えると、早期に介入していくこと、つまり人生のスタートにおいて介入政策を取ることは、多分、格差の是正に効果的な面があると考えられます。しかし現状においては、特に発展途上国では幼児教育の普及が社会階層、地域、あるいは民族によって非常に大きな格差が見られます。

幼児教育の内容に関しては、子ども中心、あるいはオープンな形態での保育が効果的だという研究結果がある一方で、社会階層文化、つまり階級文化を考えたときに、どのような配慮がなされなければならないのか、検討が必要だと思います。先ほどの調査結果からも、階層文化が途上国

にも存在する可能性を示唆しています。

私はECDの原点に戻る、つまり最初の方でご説明したように、人権、恵まれない社会集団、総合的なアプローチ、そして地域社会で支えていくということが基本にならないとと考えています。途中の「効果的な学校」の分析にもあったように、地域社会でその学校が支えられているということが格差の是正にとって非常に重要な意味を持つのではないかと考えています。

予告どおり、国際協力以降はご参考までにご覧いただければと思います。

それでは、私からの話はここまでにします。ご清聴ありがとうございました。

(司会)

浜野先生、ありがとうございました。途上国における幼児教育格差をマクロ、メゾ、ミクロのデータを使ってご発表いただくとともに、子ども中心の保育と格差の関係に対する問題提起もいただきました。

では、まずは深堀先生からコメントをお願いします。

討論1：深堀 聡子 (国立教育政策研究所)

「教育格差是正における保育・幼児教育の役割 二つの発表へのコメント」

1. はじめに

大変盛りだくさんのお話を伺い、うまくまとめることはとてもできませんが、幾つかの論点を挙げさせていただきたいと思います。私はアメリカの教育を専門に研究していますので、最初に小玉先生からドイツを中心としたヨーロッパの状況、次に浜野先生からベトナムを中心とした発展途上国の状況をお話いただきましたことに対して、アメリカの視点から何がいえるのかを整理することで、この研究会に貢献したいと思います。

アメリカは大変な格差の国です。ですから、決してアメリカが素晴らしい取り組みを手掛けてきたといたいのではなく、アメリカではどのようなアプローチがとられており、それがドイツやベトナムとどう違うのか、どう共通しているのかという観点からお話させていただきます。

2. 小玉亮子氏へのコメント

2-1. 「境界線」

小玉亮子氏「格差是正における移行期の課題-ヨーロッパの幼児教育から」へのコメント

- 「境界線」をどう認識し、超えるのか。 Q1
- PISAで浮き彫りになった学力格差
 - ・ 問題は「家族（社会階層）」「親がドイツ生まれでない（新しい移民）」という分析
 - 公教育の質の問題ではなく・・・
 - 質の高い教育へのアクセスの問題でもない・・・
- 移民政策に反対する勢力による教育言説？
 - ・ だから「境界線」（分離主義）・・・？
 - 危機的状況にある (at risk) グループを識別(identify)するための指標(indicator)ではなく・・・

2

教育格差是正にむけたドイツ連邦政府の取り組みとは？ KMK「7つの行動分野」（2001年12月）

- 就学前段階からの言語能力の改善
 - 就学前教育と初等教育の接続の強化
 - 基礎学校教育の改善（授業時数の増加など）
 - 教育的不利を抱える子どもへの支援（特別言語クラス、学級定員削減など）
 - 教育スタンダードと評価(VERA)による質保証
 - 教員の専門性向上（教育スタンダードの策定）
 - 終日学校の拡充（2009年：基礎学校の4割、特別支援学校の6割、総合制学校の8割）
- KMK, 2011, Allgemein Bildende Schulen in Ganztagsform in den Landern in der Bundesrepublik Deutschland –Statistik 2005 bis 2009. S.9
森田英嗣・石原陽子（2011年）未発表資料より。

3

それではまず、小玉先生のご発表へのコメントを述べさせていただきます。

小玉先生は最後に、境界線をどう認識し、超えるのかという命題を出されました。この「境界線」という言葉自体が格差に対するドイツ的な認識枠組を象徴しているのではないかと思ひ、まずその点を注目したいと思います。

PISAで浮き彫りになった学力格差をめぐって、家族が問題であって、ドイツ生まれではない新しい移民が問題なのだ、いわば犯人捜しのような言説がドイツでは一定の支持を得ているのではないのでしょうか。学力格差を公教育の質の問題でもなく、質の高い教育へのアクセスの不平等の問題でもなく、家族の問題、移民の問題であるとフレームしているのです。小玉先生のご指摘されましたとおり、移民政策に反対する勢力による教育言説が流布してきており、その認識枠組が教育政策にも部分的に反映されてきているのではないかという点を指摘させていただきます。

あるグループを、特定の指標にもとづいて識別することは、必ずスティグマ化の問題を招きます。スティグマ化の危険をおかしてでも識別するのは、特別な措置を講ずるためであり、したがって的確な措置を講じなければ、むしろ格差を拡大させ、境界のこちら側とあちら側を分断する事態を生み出します。したがって、この「境界線」という認識のあり方自体が、ドイツの教育政策を理解する上で、一つの重要なポイントとなるように思います。

2-2. 教育格差是正に向けたドイツ連邦政府の取り組みとは

これは、私がかかわっている共同研究のドイツ班の報告から引用させていただいたものですが、ドイツではこのような教育政策が、PISA以降実施されています。

教育格差を是正するためのドイツの取り組みの特徴は何か？ Q2

- 就学前教育の役割への期待が大きい
 - ・ 新しい移民の家庭を問題視
- 基礎学校（州の裁量）
 - ・ 危機的状況にある児童生徒への直接的な対応というよりも、全体的・制度的・間接的な対応？
 - ・ 生活基盤型のシステムでは、同一学級の児童生徒を区別して、組織的に特別な指導を展開することは好まれない？
- 10歳での教育分岐の問題は不問？
 - ・ 低学力の児童生徒が集中する基礎学校を廃して総合制学校に再編する動きは広がっていない？

4

このリストから、ドイツが教育格差是正のために、教育システム全体をとおして、どう取り組んでいるかを読み取ることができます。その第一の特徴は、小玉先生もご指摘されましたとおり、就学前教育の役割への期待が非常に大きい点です。15歳時点の学力格差を就学前段階の施策で解決しようとしているわけであり、非常に大きな論理的なギャップがあるにもかかわらず、政府が積極的に推進している点が非常に特徴的です。

第二に、基礎学校の施策について、恵まれない子どもたちにピンポイントで特別な措置を講ずるというよりも、全体としての質を向上させていくなかで、格差もいつの間にか解消されていることを期待している、そのような印象を受けます。これは日本にも共通する特徴だと思いますが、生活基盤型のホリスティックなシステムでは、子どもを識別して直接的かつ組織的に特別な指導を展開することは避けられ、全体を改善するなかで、間接的に種々の問題も克服されていけばよい、という希望観測的なアプローチがとられている点も、重要な特徴といえるのではないでしょう

か。

第三に、ドイツでは10歳で教育分岐が行われます。エリート層が通うギムナジウムでは、素晴らしい教育が展開されているのに対して、貧しい子どもたち、低学力の子どもたちが集中する基幹学校では、多くの問題が顕在化しているといわれています。15歳の学力に対して、就学前教育よりもはるかに直接的なインパクトをもつこの段階の教育について、どのような改善施策がとられているのでしょうか。またそれは基礎学校や就学前教育とどのようにリンクしているのでしょうか。

これらの観点や疑問について、小玉先生にコメントをお願いしたいと思います。

2-3. 教育格差を是正するための米国連邦政府の取り組み

【話題提供】教育格差を是正するための米国連邦政府の取り組み

- 連邦政府の役割
 - 連邦補助金をうける活動における差別を禁止する法律を施行し、教育における機会均等を保障する。
- 初等中等教育段階の主な連邦補助金事業
 - 初等中等教育法第1章事業（教育省）
 - ヘッドスタート（教育省+保健・社会福祉省）
 - 学校給食費減免措置（教育省+農務省）
- American Recovery and Reinvestment Act (7870億ドル) → 連邦教育省 (974億ドル)
 - 学力不振の児童生徒、学力底辺校をターゲットとした直接的な支援

それでは、ドイツの合わせ鏡となるアメリカの状況について、簡単にお話しさせていただきます。

アメリカでは、教育は州の権限事項であり、連邦政府が実施することのできる教育施策は、非常に限られています。財政の規模では、私費も含む教育費総額の約10%を連邦政府が支出しているにすぎません。ただし、この連邦教育費のなかで一番大きな比重を占めているのが、恵まれない児童生徒に焦点を当てた教育施策です。

たとえば、初等中等教育法第1章事業は、低所得層の子どもたちの教育支援のために、連邦政府が児童生徒一人当たり定額を州政府をとおして各学校に支給するものです。低所得層の子どもたちを多く抱える学校は、教育費の加配を受けることで、特別な教員を雇ったり、特別な教材を使ったりして、教育格差の予防・克服に努めることができます。

また、就学前教育段階では、ヘッドスタートという補償教育プログラムが提供されています。後ほど詳しく取り上げますが、連邦教育省が保健・社会福祉省と共同で展開している、貧困層の幼児を対象とする、格差是正のための代表的な教育施策といえます。

さらに、給食費の減免措置は、連邦教育省が農務省と共同で取り組んでいるプログラムであり、低所得層の子どもたちに無料あるいは減額で昼食を提供するものです。

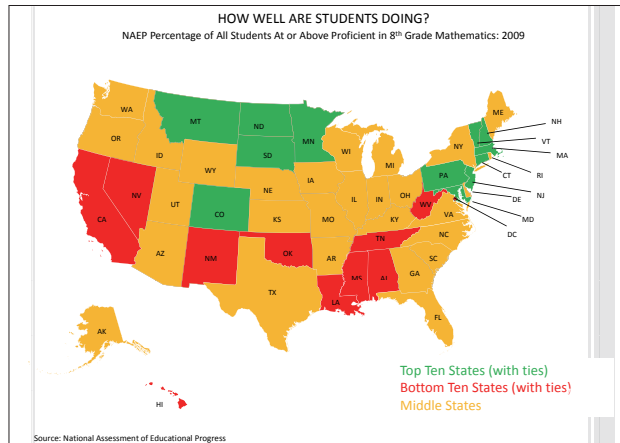
リーマンショック以降、アメリカは多額の公費を投入して、不景気を乗り越えようとしています。ここでもとくに重点的に取り組まれているのが、学力不振の児童生徒、学力底辺校をターゲットとした施策に対する資源配分なのです。

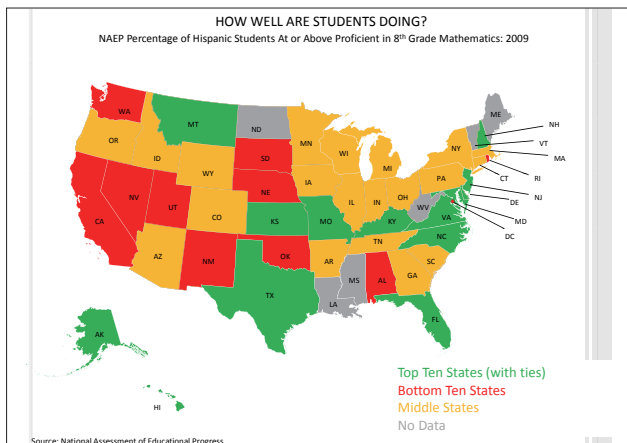
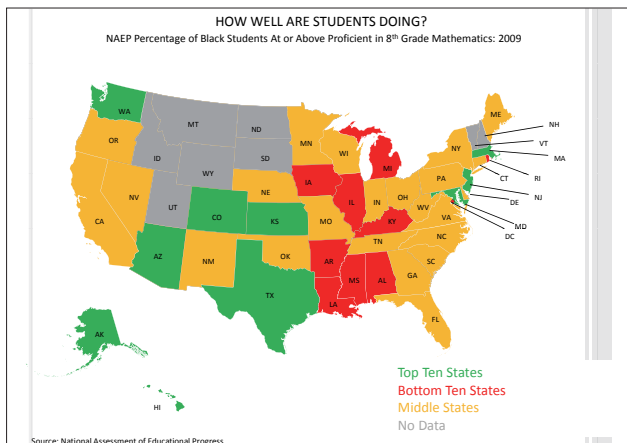
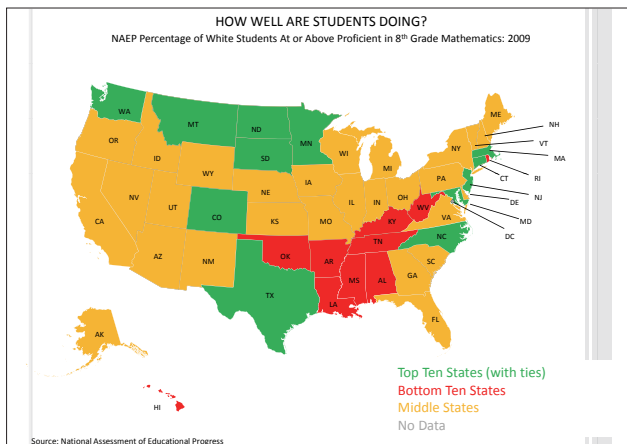
米国における教育格差の語られ方

NAEP: NATIONAL ASSESSMENT OF EDUCATIONAL PROGRESS

- 結果の公表の方法(The State of States in Education, 2011.9.22, <http://www2.ed.gov/about/reports/annual/state-of-states/index.html>)
 - 基準点以上(at or above proficient)の児童生徒の割合（上位10州、中間州、下位10州）
 - 全体、人種（白人、黒人、ヒスパニック）、特別支援
 - 「移民」であることは問題視されていない。
 - 人種別にデータが公開されている。人種間（階層間）の格差自体が問題視されているのではなく、格差が固定化することが問題視されている。
 - 各州が、その教育努力をとおして、各人種集団の児童生徒を基準点まで引き上げることにどれだけ成功しているかが評価されている。

アメリカにおける、教育格差の語られ方に注目したいと思います。アメリカでは、1960年代から継続的に学力調査を実施してきましたが、その結果の公表の仕方をご覧いただきたいと思います。





これは50州とワシントンD.C.の第8学年生徒を対象とした、2009年の数学のテスト結果を示す図です。緑の部分は、proficientという基準を満たしている生徒の比率が高いトップ10州を表しています。マサチューセッツ州を中心に、北東部および中部の北側の州が優れた成績をおさめています。それに対して、赤い部分は、proficientという基準を満たしている生徒の比率が低い10州です。南部および南西部の州が困難を抱えていることがわかります。

さて、この最初の図は児童生徒全員のデータを示したのですが、興味深いことに、これに続いて、白人、黒人、

ヒスパニックの図も別々に示している点です。つまり、学力の低いグループを識別しようとしているのではなく、同じ状況にある生徒を抱えている諸州が、どれだけ頑張っていて、その状況を克服することに成功しているかを評価しようとしているのです。こうしたデータ開示の方法は、アメリカ連邦政府の格差に対する認識枠組を象徴しているとみることができます。

THE NATION'S REPORT CARDにおけるデータの表示

Characteristic	Grade 4		Grade 8		Grade 12	
	Since 1994	Since 2006	Since 1994	Since 2006	Since 1994	Since 2006
Overall	▲	●	▲	▲	▲	●
Race/Ethnicity						
White	▲	●	▲	▲	▲	●
Black	▲	●	▲	▲	▲	●
Hispanic	▲	●	▲	▲	▲	●
Asian/Pacific Islander	▲	●	▲	▲	▲	●
American Indian/ Alaska Native	▲	●	▲	▲	▲	●
Gender						
Male	▲	●	▲	▲	▲	●
Female	▲	●	▲	▲	▲	●
Gaps						
White - Black	Narrowed	●	Narrowed	Narrowed	●	●
White - Hispanic	Narrowed	●	Narrowed	Narrowed	●	●
Male - Female	●	●	Widened	●	●	●

▲ indicates the score was higher in 2006.
● indicates no significant change in the score or the gap in 2006.
⚠ Reporting standards not met. Sample size insufficient to permit a reliable estimate.

この表は、テスト結果を開示する際のテンプレートです。注目していただきたいのは、白人と黒人、白人とヒスパニック、男女の間に残念ながら格差があるものの、それを認識したうえで、94年から2006年の間に、格差がどれだけ縮まったのが報告されている点です。

以上、格差に対する認識枠組の参考資料として、アメリカの事例を提示させていただきました。

3. 浜野隆氏へのコメント

3-1. 支援を最も必要としている乳幼児への施策の遅れ

浜野隆氏「発展途上国における格差是正に向けた乳幼児発達支援」へのコメント

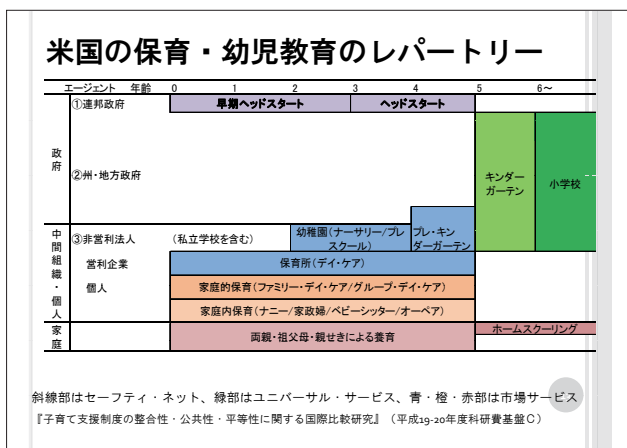
1. 国際開発イニシアティブと保育・幼児教育
2. 途上国における保育・幼児教育の現状

- 重視される「総合的アプローチ」
- 「特に不利な子どもたち」に焦点を
- 途上国における資源の不足、不十分なアクセス
- **支援を最も必要としている乳幼児への施策の遅れ**
- 先進国である米国（就学準備型）でもみられる、
 - ・ 保育・幼児教育へのアクセスの格差、
 - ・ アクセスできるサービスの質の格差、
 - ・ 家庭への教育支援、保護者のエンパワーメントの重要性

つぎに、浜野先生のご発表へのコメントとして、幾つかの論点を挙げたいと思います。浜野先生には、「重視される『総合的アプローチ』」、「『特に不利な子どもたち』」に焦

点を」、「発展途上国における資源の不足、不十分なアクセス」等について、非常に鮮明にお話いただきました。そこでは、支援を最も必要としている乳幼児への施策が遅れていることが示されましたが、先進国であるアメリカでも同様の状況を確認することができます。就学前教育は、一般に義務教育に含まれていないため、サービスを公的に保障しなければならないということがありません。そのなかで、貧しい子どもたち、社会的弱者に対する施策が遅れてしまう傾向があります。発展途上国の場合はそれがとりわけ顕著に表れますが、先進国でも同様のことが起きているのです。

3-2. 米国の保育・幼児教育のレポートリー

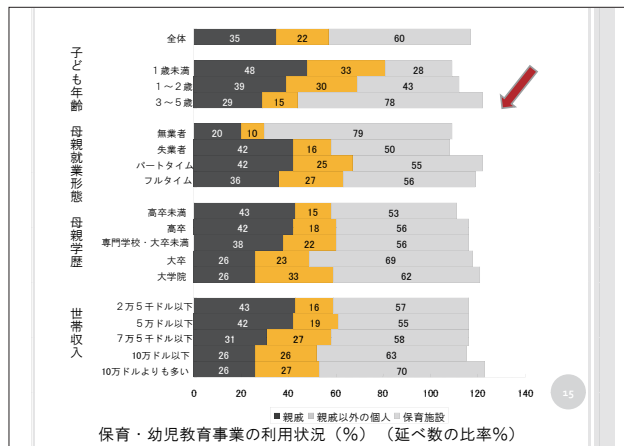
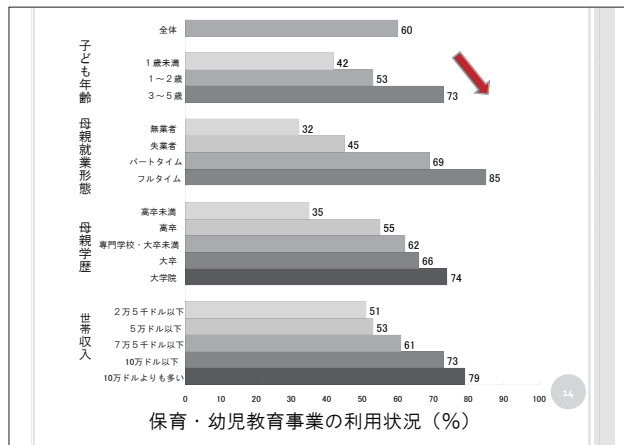


これはアメリカの保育・幼児教育のレポートリーです。民間主体の多様なサービスが、保護者のニーズに沿った形で提供されています。「幼稚園」「保育所」等の施設型のサービス。そして「家庭的保育」。これは、保育者1~2人が自らの家庭のなかで乳幼児3~6人程度を預かるシステムです。そして「家庭内保育」は、ナニーや家政婦、ベビーシッターが子どもを子どもの家で世話するシステムです。これらが相互補完的に保護者のニーズを最大限満たす市場が発達してきているということが出来ます。

質保証の観点からみると、幼稚園と保育所は、設置認可と査察によって、最低限の質が保証されているとみなされています。さらに良質のサービスを見分けられるよう、アクレディテーション（適格認定）のシステムも整えられています。それに対して、家庭的保育の設置認可や査察は極めて緩やかで、保育者の資格要件はありません。家庭内保育でも、保育者の資格要件は定められていません。したがって、アメリカの保育市場には、多様な質のサービスが混在しているといわなければなりません。そして、経済力のある保護者は、良質のサービスを吟味して購入することができるのに対して、経済力のない保護者、あるいは言葉の問

題等で情報が十分に得られない保護者は、良質のサービスにアクセスし難いのがアメリカの状況といえます。

3-3. 保育・幼児教育事業の利用状況



この図は、就学前教育サービスの利用状況を示すものです。母親の勤務時間が長く、母親の学歴が高く、世帯収入が高いほど、サービスにアクセスしやすくなっています。とくに、幼稚園や保育所などの施設型のサービスへのアクセスは、学歴が高く、収入が高いほど多くなっています。一方、親戚や親戚以外の個人に頼るのは、就労時間が短かったり、学歴が低かったり、世帯収入が低かったりする場合に多いようです。したがって、良質のサービスへのアクセスが、経済力に規定されるのがアメリカの特徴といえます。

3-4. 低所得層が被っている不利益を補償する努力：ヘッドスタート

**低所得層が被っている不利益を補償する努力：
ヘッドスタート（1965年-）**

- 連邦政府が定める**貧困水準**に満たない貧困層の幼児（3・4歳児）と保護者を対象とする、早期介入型の包括的な補償教育事業。
 - 親の子育てや社会生活を支援することで、家庭のエンパワーメントをめざす。
 - 幼児の認知・情動・身体への働きかけすることで、学校レディネスと社会適応力を高めることをめざす。
- ヘッドスタート作業基準(Head Start Program Performance Standards)に準拠した官民のプログラムに対して連邦補助金が支給される委託型プログラム。

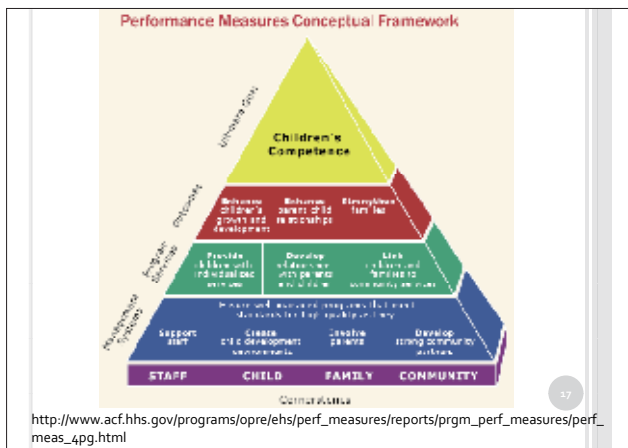
Family Size	Maximum Income
1	\$10,830
2	\$14,570
3	\$18,310
4	\$22,050
5	\$25,790
6	\$29,530
7	\$33,270
8	\$37,010

2009年度統計
 在籍者数：90.4万人
 （3.4歳児87%）
 予算：71.1億ドル
 教室数：49,200
 スタッフ：21.2万人

<http://www.acf.hhs.gov/programs/ohs/about/fy2010.html>

ヘッドスタートは、連邦政府による、貧困層の3歳～4歳児を対象とする、早期介入型の包括的な補償教育プログラムです。ヘッドスタートへの入所の条件は、世帯収入が貧困水準を下回っていることです。貧困水準とは、連邦政府が算出する、生活するために最低限必要な所得水準で、世帯の人数によって異なります。

「早期介入型」とは、学校入学前に、学校レディネスを高めるために実施するプログラムという意味です。「包括的」とは、認知面だけでなく、保健面、情動面、保護者との関係性、あるいは保護者の養育力にも包括的に対応していくプログラムという意味です。



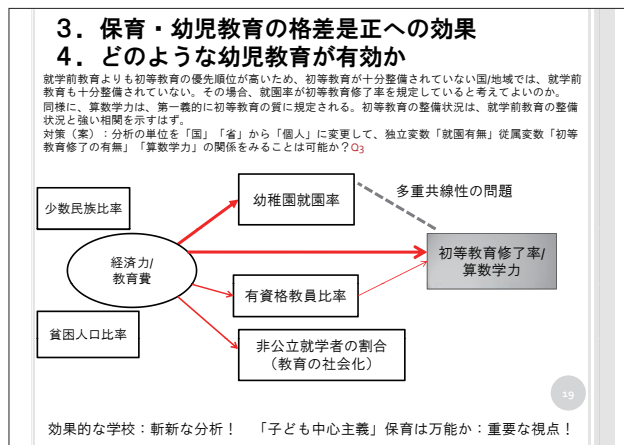
これがヘッドスタートの概念図です。子どものコンピテンスは、スタッフと子どもと家族とコミュニティーがそれぞれの役割を担うことで、伸びていくことが示されています。

ヘッドスタート：期待される成果

- **子どもの発達**
 - コミュニケーション能力、言語能力、リテラシーの向上
 - 一般的な認知能力の向上
 - 学習意欲、集中力の向上
 - 社会的行動、情緒的安定・安寧
 - 健康促進、身体の発達
- **親子関係の強化**
 - より丁寧で応答性をもって子どもと関われるようになる。
 - 子どもの発達を促す活動により多くの時間を費やすようになる（読み聞かせ）。
 - 子どもの発達に望ましい家庭環境や経験を提供できるようになる。
- **養育者としての親のエンパワーメント**
 - 子どもの発達に関する知識を獲得し、発達過程を認識できるようになる。
 - 自己認識が高まり、情緒的に安定し、育児ストレスをあまり経験しなくなる。
 - 自己の教育、リテラシー、就労の目標にむけて前進する。
 - 家族のなかの大人が関係を改善し、協力して子育てに取り組めるようになる。
- **検証されてきている望ましい成果**
 - http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/impact_study/reports/impact_study/executive_summary_final.pdf

そしてヘッドスタートの期待される成果としては、子どもの認知的な発達、親子関係の強化、養育者としての親のエンパワーメント等が挙げられています。近年のランダムサンプリングを行ったランダムデザインの研究では、ヘッドスタートの正の緩やかな効果が検証されています。

3-5. 多重共線性の問題



最後に、浜野先生に一点、ご質問させていただきます。この図は、浜野先生がご発表のなかで提示されたモデルですが、幼稚園就園率と初等教育修了率が薄い点線で結ばれていて、経済力・教育費と幼稚園就園率、経済力・教育費と初等教育修了率が濃い赤線で結ばれています。確かに、一国の経済力は、その国の初等教育や就学前教育制度の整備状況を強く規定するはずであり、それぞれ強い正の相関を示すことが予想されます。その場合、幼稚園就園率が初等教育修了率を規定すると解釈してよいのでしょうか。多重共線性の問題や疑似相関の問題を考慮しなくてよいのでしょうか。この点について、私は発展途上国のことがよく分かりませんので、背景状況も含めて、ご教示ください。

4. おわりに

**おわりに：
教育格差是正における保育・幼児教育の役割**

質の高い保育・幼児教育への平等なアクセスを
保障する重要性・難しさ

家庭から学校への円滑なトランジションを推進する教育役割
トランジションの不備→累積的不利益 (Cumulative disadvantage)

貧困家庭の家庭的機能を高める福祉役割

- 家庭への教育支援
- 保護者のエンパワーメント
- 社会統合の装置 (セーフティ・ネット)

ご清聴ありがとうございました
fukahori@nier.go.jp

小玉先生と浜野先生のご発表では、質の高い保育や幼児教育が、家庭から学校への円滑なトランジションを推進するうえで、非常に重要な教育役割を担っていることが示されました。また、貧困家庭の教育機能を高める福祉役割を担っていることも示されました。しかしながら、質の高い保育や幼児教育へのアクセスを保障していくことは、実際問題として極めて困難といえます。先に申し上げたように、就学前教育は義務教育ではないため、サービスを公的に保障していくことが容易ではありません。発展途上国では、その問題を顕著にみることはできますが、先進国でも、社会的弱者への措置が遅れがちです。もっとも教育支援を必要としている子どもたちに対する施策が遅れてきてしまっているのは、世界共通の傾向といえそうです。この問題をどう克服するか。これは、就学前教育の重要なテーマの一つではないかという点を強調して、私からのコメントを終わらせていただきます。ご清聴いただきまして、ありがとうございました。

(司会)

深堀先生、ありがとうございました。アメリカの補償政策、そしてその非常にピンポイントな政策をご紹介いただきながら、コメントをいただきました。

時間の制約上、まずは北村先生のコメントを続けていただきまして、その後にスピーカーからご回答いただきます。よろしく申し上げます。

討論2：北村 友人 (上智大学)

「幼児教育をどのようにみるか—二つの基調報告と世界幼児教育会議での議論を踏まえて—」

1. はじめに

今日は非常に勉強になる機会として、コメントするよりもずっと勉強させていただきたかったぐらいです。私は途上国のことを中心に研究をしまして、そのことを踏まえて、特に浜野先生へのコメントが求められたのかと思いましたが、小玉先生のドイツのケースも世界のいろいろな幼児教育の現状を考える上で非常に参考になりました。私自身が、実は昨年9月にモスクワで開かれた世界幼児教育会議に東京学芸大学の岩立京子先生と日本政府の代表として参加しましたので、お二人のご報告へのコメントに加えて、昨年その世界幼児教育会議で交わされた議論をご紹介しながら、今日の討論者としての役目を務めさせていただければと思います。

2. 幼児教育と格差

幼児教育と格差

- 幼児教育は、「格差」の問題を抜きにして語れない。
- 幼児のケア・教育 (Early Childhood Care and Education) は、「権利」・「人権」に関する問題である。
- 「万人のための教育 (Education for All: EFA)」や「ミレニアム開発目標 (Millennium Development Goals: MDGs)」を実現するうえで、ECCEはその最も重要な最初のステップである。
- 教育的側面
 - ECCEは、その後の就学や学習に大きな影響を及ぼす。
- 経済的側面
 - ECCEは、年齢が上がってからの対応よりもコストがかからず、経済効率性が高い。さらに、幼児期の投資は、経済的なリターンも高くなる。
- 社会的側面
 - ECCEの普及によって社会経済的な階層間格差が縮まる。

幼児教育と格差という問題で、もちろん今日のお二方のご報告、今の深堀さんのコメントにもありました。幼児教育のみならず、今日の教育分野において格差の問題を抜きにしては語れないと思います。浜野先生も非常に強調されていまして、小玉先生のご報告の中でも移民の問題等も絡めて、権利や人権に対する関心にもとづきながら、幼児教育と格差の問題を考える必要があると思います。特に途上国に関しては、EFA や MDGs といった国際目標の枠の中で、近年、ECCE の視点というのが非常に大きく取り上げられ、そこには教育的、経済的、社会的、さまざまな視点からの分析や取り組みが行われています。

<途上国の状況>

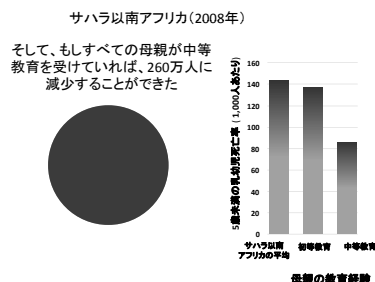
EFA目標 1-子どもの健康状態の改善が進まない

- 多くの子どもたちが栄養不足の状態です(例・南アジアでは8,300万人の子供が栄養不良)←食糧価格の高騰なども影響
- 飢餓・空腹・栄養不良といった身体の状態は学習の成果にも悪影響を及ぼす

途上国の状況を考えますと、先ほど浜野先生がご紹介されましたが、EFAの目標を考えると、今、一番何が問題かと申しますと、国際的には子どもの健康状態の改善が進まないというのが実は大きな問題として途上国では取り上げられています。そもそも、Educationの前にCareを十分に提供することができないというところで、非常に深刻な状況に多くの途上国の子どもたちはさらされています。

母親の教育の重要性

- 教育の普及によって180万人の子どもの命を救うことが可能であった

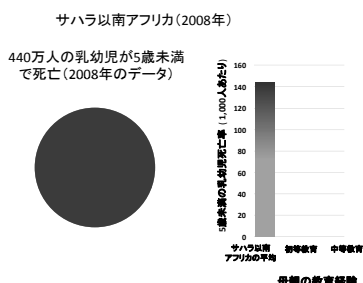


そのため、ECCEを考えるときには、子どもに対するEducationと同時に、母親に対する教育の重要性についてもやはり考えなければなりません。

例えば、教育の普及によって多くの子どもの命を助けることができます。このスライドは、ユネスコが刊行している『EFAグローバル・モニタリング報告書(Global Monitoring Report)』という、毎年世界各国におけるEFAの進捗状況を報告しているレポートから取ってきたものです。2008年のデータですと、サハラ以南アフリカで5歳未満の乳幼児が440万人も亡くなっているのですが、もしすべての母親が初等教育を受けていれば、この数字は420万人に減少します。さらに、もしすべての母親が中等教育を受けていれば、これは260万人にまで減少すると推計されています。もちろん、あくまでこれはシミュレーションに過ぎないのですが、こういうデータがあるのです。これは結局、母親の教育歴と乳幼児の死亡率の相関を見ながら算出しているシミュレーションです。

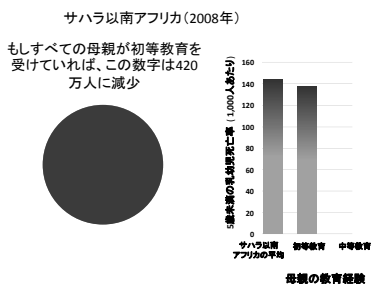
母親の教育の重要性

- 教育の普及によって180万人の子どもの命を救うことが可能であった

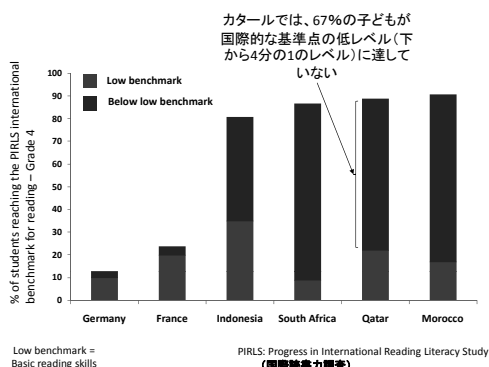


母親の教育の重要性

- 教育の普及によって180万人の子どもの命を救うことが可能であった



教育の質: 国家間の格差



教育の質の話も今日出てきましたが、これも国家間で非常に格差があります。

これはどのような数字かと申しますと、小学校4年生の学力試験に関して、ドイツやフランスといった先進国では

低い点数しか取れない子どもの割合というのが比較的少ないのですが、途上国になればなるほど、国際的な基準で低レベルと言われる、下から4分の1のレベルにも達することができない子どもの数が非常に多くなってしまいます。これは先ほどPISAの点数などについて小玉先生も紹介されていましたが、PISAなどは途上国の子どもの学力状況を知るうえでは、活用が難しい側面があります。つまり、さまざまな国際的な学力調査を比較してみても、途上国の子どもの点数は常に低すぎて、あまり国際比較の対象にならないという問題があります。それでも、いろいろなテストを見ていくと、大きな問題として、学力が極度に低い子どもの数や割合が多すぎることに気づきます。こうした状況を改善していくためには、まさに今日のテーマである、幼児期からの支援が欠かせません。そこが、今日のさまざまな議論のなかで、とても大切なポイントの一つだったのかと考えています。

3. 世界幼児教育会議

3-1. 概要

世界幼児教育会議
(World Conference on Early Childhood Care and Education)
於・モスクワ市、2010年9月27-29日

- 今回、初めて開催された世界幼児教育会議は、国連教育科学文化機関(ユネスコ)の主催、ロシア連邦政府ならびにモスクワ市がホスト国・市、アフリカ教育開発協会(Association for the Development of Education in Africa: ADEA)の共賛で行われた。
- 参加国は130カ国以上の代表者たちに加えて、国際機関や市民社会組織(NGO等)から多数の参加者があった。3日間にわたった同会議は、ユネスコ事務局長、アゼルバイジャンの大統領夫人、セイシェルの副大統領による基調講演によって構成された開会式に続き、4回の全体討論と5つの部会(それぞれの部会がさらに合計で19の分科会にわかれた)が開かれた。
- 日程の最後には、「モスクワ行動計画(The Moscow Framework of Action)」が採択された。

昨年行われた世界幼児教育会議について簡単にご紹介したいと思いますのですが、この会議の名前がECCEであることにご注目ください。「世界幼児教育会議」とこちらでは勝手に訳してしまいましたが、実際には教育だけではなく、Careを含めて考えましょうということが強調されました。ちなみに、この会議は、ユネスコが主催をして、モスクワ市とロシア政府の共催で開かれました。

3-2. 成果

世界幼児教育会議の成果

- 「モスクワ行動計画」のなかでは、途上国を中心に「政治的コミットメントの不足、公的財源の不足、あまり効果ではない幼児教育サービスの提供と、そのための(開発援助などの)外部支援の少なさ(lack of political commitment, inadequate public funding, low external support and effective delivery of services)」といった課題が、今日の幼児教育にとって大きな課題であることが確認された。
- 幼児教育に対する財政支援を各国が増やすために、ユネスコと協調しながら国際的なドナー機関を動員することが欠かせない、といったことが指摘された。
- 会議全体を通して、2015年までの達成が目標されている国際目標「万人のための教育(Education for All)」を推進するための議論が活発に行われた。その意味では、途上国における基礎教育の普及と質の向上といった観点から、幼児教育を考えようとする姿勢が多くの関係者の間である程度共有できたように思う。
- しかし、日本を含めた先進国が自国の幼児教育の問題を考えるうえでは、会議の議論と自国の状況との間に少し距離を感じざるを得なかった面もあった。

この会議では「モスクワ行動計画」が採択されたのですが、その中で、これは途上国を中心に、特に幼児教育に対する政治的な関心がまだまだ低い、財源が少ない、サービスの質も低いということが強調されました。また、特に途上国の場合は教育分野全体の財源がどうしても限られているため、国際社会からの支援が必要になってくる面があるのですが、そうした国際教育協力において幼児教育はどうしても後回しにされがちです。つまり、教育分野のなかでの優先度が低くなってしまいうことが、幼児教育の問題として指摘されています。EFA目標の中でせっかく一番最初の目標として幼児教育が挙げられているのですが、それにもかかわらず、実は幼児教育への関心がなかなか高まっていきません。

3-3. 論点

世界幼児教育会議での論点

- 人権アプローチの確認**
幼児期のケアや教育は基本的な人権であることが強調された。これは、EFAの文脈からとりわけ強く打ち出されたものであるが、先進国・途上国の別なく重要な姿勢であることは論をまたない。
- 「子ども開発指数(Child Development Index)」の開発**
今回の会議の議論にもつづき、主催者のユネスコが重要な成果として強調したことが、「子ども開発指数」の開発であった。この指数は、1990年に国際NGOである「セーブ・ザ・チルドレン(Save the Children UK)」が開発したものをベースに、いくつかの必要と思われる項目を追加しながら、ユネスコとして統計の専門家等と協調しながら今後開発を進めていくことであった。(セーブ・ザ・チルドレンの指標は、5歳未満の乳幼児死亡率や5歳未満の低体重児、初等教育への就学率などの指標を組み合わせて、測定するものである。)
- 幼児教育の質の評価**
幼児教育の質をいかにして評価するかという分科会には、多くの参加者が出席し、この問題に対する関心の高さを伺った。幼児教育の質を測定するにあたっては、定性的なアプローチと定量的なアプローチを上手く組み合わせることが必要ではないかという意見が幅広く出されたが、定量的なアプローチに対する懐疑的な意見もみられた。

この会議には、世界130以上の国から代表団が来たため、先進国の幼児教育に関する議論もたくさん交わされたのですが、先進国の幼児教育関係者と途上国の幼児教育関係者の間のギャップが非常に大きいことも会議を通して感じるを得ませんでした。とはいえ、どのような経済状況の国であっても、人権を中心とした幼児教育の考え方が最も大

切であるということについては、広く合意が形成されたと思います。

その上で、「子ども開発指数 (Child Development Index)」をつくろうということが、ユネスコから提唱されました。これは実は、国際 NGO であるセーブ・ザ・チルドレンが Child Development Index を既に開発して提唱しているのですが、それをベースにしながら、さらに発展させようという計画です。このような指標をつくることで、国際間の幼児教育の普及の度合いについて比較ができるようにしましょうということ、現在、ユネスコが開発を進めています。ちなみに、今年の9月にユネスコを訪れたときには、まだ開発の途中で、どのようなものにするかというところで議論が紛糾しているということでした。

また、この会議で非常に活発な議論が交わされたテーマが、幼児教育の質についてでした。質に関しても、どのようにそれを評価するのか。定量的に測るのか、定性的かということで、非常に議論が紛糾して、結局は無難なところで両方が大事なのだというところで結論は落ち着きました。ただ、会議での議論を通して感じたのですが、かなり多くの関係者が定量的なアプローチに懐疑的な見方をしています。これは、日本でも同じような傾向がみられると思うのですが、例えば幼稚園などでも定量的な調査をしようとすると、現場の関係者の間では非常に大きな抵抗感を抱かれるということを伺っています。

実は、小玉先生のご報告のなかで、質的な側面について定量的にみることが検討されているというお話がありました。どのような調査ができるのでしょうか。これは浜野先生の場合は、「効果的な学校」のお話の中で評価をしていくことの重要性が強調されていましたが、果たして幼児教育に関して本当の評価はできるのかという疑問が浮かんでまいります。この点について、お二人の先生のご意見をお伺いしたいと思いました。

世界幼児教育会議での論点

・先進国と途上国の文脈の相違

先進国と途上国の幼児教育を比較したときに、教育の質の向上、評価手法の開発の必要性、幼小接続のあり方、省庁間での連携の欠如など、多くの課題を共有していることがうかがわれた。しかしながら、社会経済的な文脈の違いが現れ出ている面も感じられた。たとえば、今回の会議が「幼児期のケアと教育」に関するものであったなか、途上国からの参加者の多くは「教育」に関する改善の重要性を強く意識しつつも、貧困や劣悪な衛生状態といった途上国社会に広くみられる現実を踏まえたうえで、「ケア」の側面により多くの時間を割いて議論が交わされた印象を抱いた。

・財政的な課題

先進国と途上国の別を問わず、幼児教育分野に対して公的な財源が十分に配分されていないことが大きな課題として取り上げられた。この点については、教育部門における優先順位の付け方という政治的な判断にも関わるため、今回の会議を一時点のみの打ち上げ花火に終わらせるのではなく、各国で幼児教育に対する政治的関心を高めるための継続的な努力を、国内的にも国際的にもさまざまな関係者が行っていくことの必要性が強調された。

さらに、途上国と先進国の文脈がかなり異なっているた

めに、参加者の間でも関心が分散してしまった印象を受けました。たとえば、途上国からの参加者は教育の側面よりは Care がまだまだ十分ではないという状況があるために、Care に対する関心の方が高く、幼児期の教育という言葉や考え方に対して、少し違和感を持っているのではないかと印象を受けました。この辺りもお二人の先生方がどのようにお考えになるのか、興味があります。

3-4. 残された課題

世界幼児教育会議で残された課題

- ・ 幼児教育に関する世界会議を開いたということでは一定の評価。
- ・ 国際機関やドナー国の十分な関与が期待し難い。(会議の出席者も、必ずしもトップマネジメント・レベルではなかった。)
- ・ 多くの途上国においては、国際的な基礎教育支援のなかで「ファスト・トラック・イニシアチブ (Fast-Track Initiative: FTI)」を中心に、初等教育から中等教育への拡充に国際支援が集中しつつあるなか、幼小接続の観点から幼児教育へも十分な支援を確保していくことが欠かせない。

このような会議に参加して、これは幼児教育に関して初めて開かれた世界会議という意味では一定の評価をすることができるのかと思います。しかしながら、それと同時に、実際の途上国への支援のあり方などについて考えると、今回の会議には残念ながらほとんどの国際機関や先進国から幹部級 (特にトップマネジメント) の参加を得ることができなかったため、会議の場でいろいろな議論しても、本当にそれが支援に結び付くかどうかは未知数であり、その辺りが今後の大きな課題ではないかと思います。

また、EFA を推進する国際的な取り組みとして、ファスト・トラック・イニシアチブ (Fast-Track Initiative) という、初等教育から前期中等教育にかけての教育段階を中心に支援するイニシアチブがあるのですが、これが非常に多くの資金を集めて、途上国の教育分野に大きなインパクトをもたらしています。その意味で、先ほどから幼小の接続に関するお話がありましたが、今、途上国では関心が初等教育から前期中等に移っているなかで、幼小の接続に必ずしも関心が向いていません。つまり、EFA が実現していく中で、初等教育は着実に拡充してきているため、次は中等教育の拡充が必要だということ、どうしても中等教育に意識がいつてしまっているのです。そのため、なかなか就学前教育に認識がいかない部分があるので、幼小接続が EFA を実現する上でも非常に大切なのだということ、をどのように国際社会で認識を共有していけるのかといっ

たことも、大きな課題として残されていると思います。

4. Child Development Index

Child Development Index

- Index for under-five mortality rate (per 1,000 births)
- Prevalence of underweight children under 5 years (%)
- Net non-enrolment ratio in primary education (%)
- Population aged below 15 (thousands)

Child Development Index

<u>Best</u>		<u>Worst</u>	
1	Japan 0.41	128	Guinea-Bissau 44.37
2	Spain 0.57	129	Central African Republic 44.93
3	Canada 0.73	130	Mali 45.48
4	Italy 0.86	131	Chad 45.98
5	Finland 0.87	132	Congo, Dem. Rep. 46.46
6	Iceland 0.88	133	Angola 48.16
7	France 0.91	134	Burkina Faso 50.18
8	United Kingdom 0.99	135	Somalia 53.13
9	Germany 1.02	136	Sierra Leone 55.94
10	Norway 1.03	137	Niger 58.47

これは先ほど少し触れた、セーブ・ザ・チルドレンの開発した Child Development Index です。ご覧いただくとお分かりのように、非常に簡素なインデックスです。5歳未満の乳幼児死亡率、子どもの健康状態、小学校への就学、15歳未満の人口という4つのだけを組み合わせ、実は大胆にも世界中の国をランキングしています。その順位表をみると、日本が1位なのですが、アフリカ諸国が最下位争いをしているということになっています。しかし、さすがにこれだけの指標で順位づけまでしてしまうのは少々無理がありますので、現在ユネスコが中心になって国際比較に堪えうる指標をつくらうとしています。

How regions performed by indicator: under-five mortality

Region	1990-94	1995-99	2000-06	Improvement in under-five mortality
East Asia	16.7	15.3	8.7	48.2%
Latin America & Caribbean	17.1	12.8	7.7	55.0%
Middle East & North Africa	24.0	17.6	11.2	53.1%
South Asia	35.2	30.4	21.9	37.9%
Sub-Saharan Africa	51.3	49.5	45.6	11.1%
CEE & CIS	...	14.4	11.4	21.4%
Developed countries	2.9	2.1	1.7	40.4%
World	27.5	24.3	18.4	33.2%

ただし、「無理がある」とは申しましたが、先ほど浜野先生もお示しになられたように、これらの指標もよく見ると、地域間の格差などを非常にわかりやすく示しています。例えばサハラ以南アフリカの5歳未満の乳幼児死亡率に関して、改善がなかなか進まない状況がよく見えてきます。また、東欧、中央ヨーロッパ、あるいは旧ソ連の国々なども、なかなか状況が改善しません。

5. これからの幼児教育への取り組み

これからの幼児教育への取り組み

情報交換や、ネットワークの構築と活性化に向けて

- OECDのJapan Seminarが2010年6月に日本で行われ、23カ国、230人の幼児教育関係者集まり、情報交換や、保育、保育者の質などについて議論したが、こうした機会を定期的にもつことが重要である。

EFA推進に対する日本の取組み

- 基礎教育のなかでのECCDの位置づけの明確化
- 「質」の問題をどのように考えるか(とくに評価の観点から)
- 幼小の連携を含めた包括的な支援のあり方
- 教育省以外の省庁(保健省、女性省、福祉省など)との連携
- 青年海外協力隊員の積極的な活用

－ 住民参加型の学校運営を支援していくなかで、地域コミュニティにおける幼児教育への関心を高めることが可能ではないか。たとえば、「みんなの学校」プロジェクト(ニジェール)では、学校運営委員会での議論を通して、幼児教育のための教員養成の重要性が住民の間で広く認識されるようになった。

これが最後のスライドになりますが、これからの幼児教育への取り組みを考えたいと思います。昨年、OECDがJapanセミナーを開いて、幼児教育関係者の方々が情報交換をする場がありました。このような機会をもっと増やして、国内・国外でのネットワークを積極的に構築して、情報共有などをしていくことが大切だと思います。本日のご報告のなかで挙げられたドイツ、アメリカ、ベトナムなどの事例からも見えてきたように、やはりそれぞれの違いや共通点があると思いますので、その辺りをもっと共有していくことが何よりも大切かと思っています。

それからEFAに関しては、日本が何を考えるのか、途上国に対して何を支援するのかということを検討していく

なかで、特に ECCD に対する関心を高めることが必要だと思えます。そして、基礎教育の中で Care と発達の問題をどのように位置付けるかといったこともきちんと考えた上で、質の問題（特に評価をどうとらえるかといった点）について議論を深めていく必要があると思えます。さらに、幼小の連携については日本もまだまだ十分にできていないところがありますが、途上国に対しても日本の経験を踏まえて支援をしていくことが重要だと思えます。

また、非常に大切なこととして、EFA の支援というどうしても教育省とばかり連携をしてしまいますが、教育省以外の省庁との連携を深めていくことも不可欠です。これは途上国についてのみの話ではなく、先進国も含めて、幼児教育において非常に大切な点だと思えます。日本もいま、文部科学省が厚生労働省などいろいろな議論をしています。各国においても教育省以外の省庁も含めた連携がやはり大切なのだと思えます。

さらに、日本からの青年海外協力隊員が多く途上国で活動していますので、この人たちを活用していくことが重要だと思えます。国際協力機構（JICA）のプロジェクトとしてニジェールに「みんなの学校」という非常に優れた取り組みがあります。このプロジェクトは、住民参加型の学校運営を支援しているのですが、住民たちが小学校運営の話をしている中で、実は幼児教育のための教員をきちんと養成することが小学校の充実につながるということに話し合いをしていて気付いたといった事例が報告されています。その意味では、幼小接続も含めて、地域住民たちをいかに巻き込みながら幼児教育を充実させていくのかということが、とても大事ではないかと思えます。

お二人の先生方のご報告に触発されて、少し考えていること、感じていることを、ご紹介させていただきました。どうもありがとうございました。

(司会)

北村先生、ありがとうございました。国際協力の中で、幼児教育をめぐる会議、あるいはディスコースがどういものか、幼児教育と Care の評価、指標などについてご紹介いただきました。

では、今の深堀先生と北村先生からいただきました質問に、まず小玉先生からご回答いただきたいと思えます。

(小玉)

深堀先生、北村先生、コメントありがとうございました。私の知らない情報が満載で、浜野先生も含めて非常に勉強になりました。ありがとうございました。

ご質問にお答えしたいのですが、まず、深堀先生のご質問で、境界線にかかわる問題なのですが。前回のワールド

カップで、フランスのチームとドイツのチームが対照的でした。フランスのナショナルチームは非ヨーロッパ系・アフリカ系の方が多いです。他方で、ドイツのナショナルチームは、明らかに非ヨーロッパ系とおぼしき選手は、1人か2人でした。もちろん、フランスがいいというわけではなく、ある意味で同化とっていい側面があるようにおもいます。これに対して、ドイツでワールドカップの選手に移民があまりいないという状況を見てみると、分離と言っているかどうかわからないですが、ある意味でそこにドイツの移民に対する姿勢を重ね合わせることができるとおもいます。

もちろん、幼児教育に関してピンポイントの支援はあるとおもいます。今回この点は十分に報告できませんでした。ワールドカップに反映されるような構造がどうもドイツにはあるような気が個人的にはしています。

もう一つは、就学前の先ほどの省庁ですが、実はドイツでは福祉系が就学前教育施設の管轄なのです（バイエルン州は別ですが）。近年ようやく教育系の管轄が手を出してきたという状況だとおもいます。

もう一つのご質問で、教育の取り組みですが、ピンポイントに経済的な援助などはずっとやっているのですが、ヘッドスタート的な教育的なピンポイントの援助は、ご指摘のようになかなか見ることが難しいです。個別はやられているわけですが。ということで、ご指摘のとおりだと思います。

10歳で子どもの将来がきまってしまうという問題に関して言うと、PISA の成績で言うと、ドイツ国内で成績が高かったのがバイエルン州なのです。就学前教育にかんして教育系省庁が担当しているバイエルン州で成績が高い、そして、そこでは、総合性の学校は支持されない。三分岐を維持している地域です。

その意味で、ギムナジウムの教育は素晴らしいとっていて、総合性学校はあまり支持されてない、そういう状況だとみえています。

私は、中等教育段階である基幹学校と就学前との結び付きまでは見ていないのですが、むしろ就学前との関係でまず問題になるのは、Grundschule（基礎学校）と呼ばれる小学校段階の学校だとおもいます。

それから北村先生のご質問で、質の評価なのですが、まだ十分なことは調査できていないので、これから、細かく見ていきたいと思っています。今回わかったことに限定して言うと、子どもの学力をテストして、その結果を小学校にもっていくということをしていることです。

正確な情報を伝えることによって、小学校で対応ができるから、正確な情報を伝えたいということは言っています。指標かどうかはわかりませんが、子どもをチェックして、

きちんと把握することが後に子どもにとってプラスの効果があるという発想であると考えているとのことでした。

以上です。簡単ですが。

(司会)

小玉先生、ありがとうございます。では、浜野先生から引き続きよろしくお祈いします。

(浜野)

深堀先生、北村先生、コメントありがとうございました。

深堀先生からヘッドスタートのご説明をいただいて、途上国の幼児教育を考える上で、非常に重要な視点をいただいたと思います。と申しますのは、途上国開発というのも実はかなり先進国のイデオロギーが入っているところがあり、例えば私が話した「効果的な学校 (Effective School)」や、就学前教育もそうですが、世界銀行などを通して途上国にダイレクトに入ってくるのです。アメリカモデルが非常に多くて、アメリカのヘッドスタートや、ペリー・プレスクールなどの考え方がEFA グローバルレポートなどにも引用され、あるいは世界銀行のリサーチなどを反映して、それで途上国にも非常に大きな影響力を与えているところがあります。それで、ヘッドスタートをはじめとして、アメリカの現状においても格差がまだ就学前で見られるということ、それを克服するのが非常に難しい課題なのだということも共有させていただいたことは非常に重要であると考えます。

それでご質問いただいた点なのですが、このモデルは共分散構造分析でやるのが本当にいいのかどうかも少し考えたところがあります。実はベトナムに関して言うと、社会経済的背景と教育パフォーマンスの関係は相関が非常に弱いのです。これは地域を単位として分析した場合です。

その理由は、もともとベトナムは南北分断国家だった時代があって、北と南との間で非常に大きな格差があるのです。北の方が貧しい地域が多いので、その貧しい地域ほど教育を頑張らなければということで、教育に強い力を入れたのです。だから北部の方がどちらかといえば教育水準や教育の指標が高い地域が多くて、南部はもともとアメリカの影響などもあって豊かだったので、あまり教育に力を入れていなくて、それで教育の指標が弱いところがあるので

す。ですから、地域間で見たと統計で見ると、どうもここは有意なパスにならないのです。そういう特徴があります。

多重共線性の問題をちょっと考えないといけないと思っています。有資格教員比率から教育達成への有意なパスが見られないというのが、私もどうかと思うのです。幼稚園就園率と初等教育修了率との相関が0.7で、有資格教員比率と初等教育修了率との相関が0.5ぐらいはあります。普通に考えたら有資格教員比率から初等教育修了率へのパスも有意かなと思うので、これについては今後モデルを改善させていただきたいと思います。

それから北村先生、世界幼児教育会議のご経験をお話しいただいてありがとうございます。やはり幼児教育の質の評価を定量的にやるというのはすごく難しいことだと思うのですが、OECD の分類でいう就学準備型か、生活基盤型かということでも、かなり話は変わってくると思います。就学準備型を取っている途上国が非常に多いのですが、そういうところでは何がどこまでできてというのをある程度評価する方向にあるのかもしれませんが、ただ、それがいいのかどうかはまた別の話だと思います。一方、生活基盤型でホリスティック型を取っていて、それを定量的に評価するというのは非常に困難を伴うのではないかと思います。

それから、途上国での教育、幼児教育をどう考えるかということですが、北村先生はもう十分ご存じのように、非常に多文化社会ですから、小学校での教授言語などを考えたときに、幼児期で主流言語教育をある程度しておくということが、実は小学校に入ってからへの適応に非常に効果的だとも考えられるので、言語の問題などを考えると、やはり幼児期のその教育の側面も、決して贅沢品やそういうことでもないという気がしています。

(司会)

どうもありがとうございました。今日は幼児教育のアプローチというものと、その幼児教育が格差を是正するのか、あるいは拡大するのかというような論点を非常にグローバルにお話しいただき、そしてコメントをいただきました。最後にもう一度、スピーカーの浜野先生と小玉先生、そしてコメンテーター、外部からお越しいただいた深堀先生と北村先生に拍手をお願いいたします。