

ヘッド・スタート計画と補償教育

神田 伸生

はじめに

今日のアメリカの幼児教育思想を考へるうえで、ヘッド・スタート計画のもたらした影響は非常に大きいものがあつたと考えられる。

たとえば、ヘッド・スタート計画を契機として実施されている様々な補償教育プログラムは、公的な性格を持つた実験教育プログラムとしてアメリカの幼児教育全体に影響を与え続けていると考えられる。また、ヘッド・スタート計画を契機として生まれた多文化教育への関心は、少数民族集団の教育を受ける権利の自覚と、与えられた多数者集団の文化内容の否定と自文化の目を通した受容の過程とが伴われていると考えられる。

そこで本稿では、ヘッド・スタート計画を中心にして、その前後のアメリカの幼児教育思想を検討することによつてその問題点を明らかにし、今日のアメリカの幼児教育思想を理解する手がかりを得ることにしたい。

I ヘッド・スタート計画（一九六四年） 前後のアメリカの幼児教育

ヘッド・スタート計画について考へるうえで、この時期のアメリカの教育全体の中の幼児教育を振り返つてみる必要がある。なぜならこの時期はアメリカの教育全体が方向転換した時期であり、そこに見られる教育観、発達観が、その後のヘッド・スタート計画構想に一つの契機を与えたと思われるからである。

一九五〇年代後半から一九六〇年代前半の時期は、「児童中心主義」の教育観、発達観から「学問中心主義」、「知的優秀性」を重視する教育観、発達観へとアメリカの教育全体が移行しつつある時期であつた。いわゆる「スプートニク・ショック」は、このような動向に対して国民的関心を向ける強烈な契機となつたが、既にこれまでの「児童中心主義」教育に対する批判が存在していた。

たとえば、A・ベスターは学校教育の究極的的は、

学問性を基礎とした「思考能力」の育成に置くべきであるとし、「生活適応」のための教育を批判していたし⁽¹⁾、一九五六年の「教育に関するホワイトハウス会議」でも国際的科学研究競争に打ち勝つたために、すぐれた科学者と技術者養成に学校は応えるべきであることが勧告されていた⁽²⁾。そのために学校は「知的優秀性」を第一の目的とすべきことが最優先とされたのである。この時期のカリキュラム改革運動の一つのモデルとなったPSSC教科書も、このような動向のもとで作成されたのである。

こうして「学問中心」のカリキュラム改革は、高度な科学、技術者養成ということを主眼に置き、高等教育に焦点が置かれながら展開されてきた。一九五八年に「国家防衛教育法」が制定されると、このような動向は、制度的にもアメリカの教育全体の方向性を示すものとして市民権を獲得するに至ったのである。そして、一九五九年にウッツホール会議が開催され、その内容——『教育の過程』がまとめられると、このような動向は、アメリカの中等教育、初等教育に対する支配的な考え方として定着していくこととなったのである。

この会議の性格をアメリカの教育思想史的観点から見ると次のように言うことができる。五〇年代後半から始

まった「知的優秀性」を求める「学問中心」のカリキュラム、そしてその根底にある教育観、発達観が従来の「児童中心主義」の教育観、発達観にとつてかわって、アメリカの教育の主流をしめるようになった。もつと厳密に言うと、この会議と『教育の過程』は、一九五〇年代から始まった高等教育の科学・技術教育を中心としたカリキュラム改革運動に見られる教育観、発達観を、アメリカの学校教育全体に敷衍させる役割をはたしたということである。

幼児教育の分野でもこれ以降M・バインズの『幼児学習革命』、K・D・ワンの『幼児の知育』、B・スポディク等の『幼稚園の革新』など、この改革運動に見られる教育観、発達観の影響を受けた実践をまとめた著作があらわれるようになる。

次に、ここでは、K・D・ワン、B・スポディク等のカリキュラムをもとにして、幼児教育にあらわれてきた「新しい」教育観、発達観を見ていくことにしよう。

この双方のカリキュラム作成に共通する視点は、第一に「幼児の自発的興味」や心理発達の記述的研究からは、内容選択の基準が出てこないという認識に立っていること。第二に、幼児が自分のまわりの世界を知るためには、

物ごとを概念化することが必要であり、その思考モデルとして認識や学問の「基本構造」、「鍵概念」が有効なモデルになり得ると考えていることである。

例として「経済概念」の学習をあげよう⁽³⁾。この概念は幼児の日常生活と密接に関係している。デパートや店に買物に行ったり、家の職業について気がついたり、その他マスコミ等を通して、幼児は多くの経済情報を与えられている。しかし、幼児は自分の経験について断片的な印象しか持っていない。それは、それらを理解する基本的枠組を欠いているからである。逆を言うと、基本的枠組を理解することができれば、幼児達は、自分の身のまわりの経済情報に関係づけることができるはずである、とスポディク等は考える。

幼児に「経済概念」を学習させることの意義をこのように考え、次に選択の基準として学問(経済学)の基本的概念を想定する。日常の複雑な経済情報を分析、統合して体系づけたものが経済学であり、その経済学の基本的概念は、日常の経済情報に関係づけるのに有効な思考モデルを提供すると考えるからである。

こうして①経済的相互依存、②欠乏、③経済的生産の三つの「鍵概念」を抽出し、これらの概念を理解するた

めに、「ニューヨークの食料品供給」をトピックとして幼児達は学習する。このトピックでは、次のような概念を学習することが想定されている。A 食料品の供給と経済相互依存、B 生産者、C 欠乏と節約の必要、D 機械と分業である。これらを理解するためにさらに細かな基本的内容が提示されているが、ここでは「分業」についてだけ紹介することにする。

たとえば、この「分業」という概念は、復活祭に使う紙の籠づくり競争を通して指導される。籠を一人で作成するグループ、六人で役割をきめて作成するグループに分けて作成するが、その前にどちらが多く作成できるか予測させたところ、一人で仕事をした方が多くできるとした幼児が圧倒的に多かった。ところが実際は予測に反して役割をきめて作成した方が多くできたのである。こうして幼児は役割をきめて物を作った方が、多くの物を作ることができると学習することができたのである。役割分担(「分業」)して物を作った方が多くの物を作ることができるというこの経験だけで、「分業」という概念を理解させるには、あまりにこの概念は複雑である。しかし、「分業」という概念が子ども(幼児)の身のまわりの経済現象を理解させるための有効な枠組を提

供している」とスポディク等は考えているのである。そして、この概念が持っている意味を後になって、その都度、複雑性の程度に応じてくり返し学習し直すことを強調しているのである。

このようなスポディク等のカリキュラムに見られる考え方が後の幼児教育に対してどのような影響を与えたであろうか。それは、まず第一に、「認識(学問)」と幼児教育内容とに従来あつたギャップを埋める可能性があるということを示唆したこと。第二に、幼児の生活をとりまく様々な経験や情報を「認識(学問)」の基本的概念を使って、幼児に理解させることができるという可能性を示唆したこと。第三に、このことが最も重要な影響であつたと筆者は考えるのであるが、「認識(学問)」の基本的概念は、幼児の思考力を育てるのに有効であるばかりではなくて、幼児教育においても知的教育内容を中心として、一人ひとりの幼児の「知的優秀性」を開花させるべきであるという気運をアメリカの幼児教育界に作り出したということである。そして、このことは、高等教育レベルと少数のエリート確保に限定されていた国策としての「知的優秀性」の追求が、幼児教育のレベルでも、「知的教育を受ける者すべての普遍的権利」とし

てとらえ直そうとする新たな気運を作り出すことになつたと考えられる⁽⁴⁾。ヘッド・スタート計画の背後には、心理学の分野での幼児のとらえ直しだけでなく、このような動向もまた影響を与えていたと筆者は考えるのである⁽⁵⁾。

II ヘッド・スタート計画

ヘッド・スタート計画に法的根拠を与えた法律は一九六四年に制定された経済機会法である。当時のアメリカは南北ベトナム戦争の介入、それに伴う反戦運動の高まり、さらに公民権運動の高揚による法的人種差別の撤廃を求める大衆運動が最も激化していた時代であつた。経済機会法は、このようなアメリカ社会がかかえている諸問題を「貧困との戦い」を通した「偉大な国家」建設というスローガンのもとに国民の意識を集結させようとする意図を持っていた。ヘッド・スタート計画は、このような経済機会法を根拠に置く七つのプログラムの一つである。「地域行動プログラム」を母胎としていた。このプログラムは、地域社会の貧困をなくすために地域に資金を提供して、その地域の人的、知的、物的資源を利用し、その管理運営責任を地域に任せるとする方法をとつてい

た。しかし、このプログラムは対立する勢力から激しく批判された。そこで「この地域行動プログラムに対する批判を防ぐために、シュライバーは、貧しい人々にも利点があり、地方政治の施政者達にも受け入れられる地域行動プログラムの案を作り始めた⁽⁶⁾」のである。それがヘッド・スタート計画であった。

経済機会局の局長シュライバーは、対立する勢力の批判をかむすため次のような二つの国民的感情を考慮した。まず第一に、移民の国であるアメリカに住む人々は伝統的に教育の力によって、より「アメリカ人」になる努力を重ねてきた国民である。その意味では、学校は、「アメリカ人」がアメリカ人になるためのアメリカの統合の一つの拠点でもあった。しかし現実の学校教育制度は最早そのような機能をはたし得ていない。そこで、教育色の濃いプログラムなら反対する勢力も、アメリカに住みながら「アメリカ人」になり得ていない人々——黒人ははじめとする少数民族など——を教育の力によって「アメリカの統一運動 (Americanization Movement)」に参加させる方法ならば批判を和らげることができると考えたのである。こうしてヘッド・スタート計画は他のプログラムと比べて、極めて教育色の濃いプログラムと

しての性格を持つようになったのである⁽⁷⁾。

第二の考慮とは、次のようなアメリカ人——中産階層の白人——に見られる感情を考慮したことである。シュライバーは次のように述べている。「われわれの社会には大人を援助するということには偏見がある」一方で、「子どもを援助することに好意的な相対立する偏見もある。・・・白人が黒人に対して悪意を感じたり、侮辱を加えたりするのは、黒人が大人になったときである。一般的に貧しい人、特に貧しい黒人に対するわれわれの社会にある多くの敵対心を、(援助の) 目的を子どもに向けることによって克服できるであろうと私は考えたのである⁽⁸⁾」

こうしてシュライバーが構想したヘッド・スタート計画は、焦点を幼い子どもに置いた極めて教育色の濃いプログラムであった。したがって、シュライバー達がヘッド・スタートの主要な目的を学業成績にかかわる経験の豊かさ (academic enrichment) に置いたのも当然であった。しかし、この考え方はヘッド・スタート計画のプランニング委員会を構成しているメンバー達にもっと包括的なプランを立てるべきであると批判されることになる⁽⁹⁾。たとえば、心理学者達は動機づけに関して、それ

を適切に修正してやるような経験の必要性を、小児科医達は栄養や医学のサービスの必要性を、そして他の人々は親の教育への関与の必要性を強調したのである。そして

実際に作成されたプログラムは次のような包括的目標を持つていた。①幼児の身体的健康と身体的能力の増進。

②自信、自発性、好奇心、自己訓練を刺激して、情緒的、社会的発達を高める。③概念的、言語的、技能に特に注意しながら、精神的過程と技能を発達させる。④将来の学習に対する自信が得られるように、幼児に成功感や期待感を抱かせるような場を与える。⑤幼児が家庭の成員や他の人に積極的にかわかっていく資質を高めると同時に、家庭の成員が幼児とその問題に積極的にかわかっていく能力を高める。⑥幼児と家庭の中に社会に反応する態度を育成したり、貧困な人々が自分達の問題を解決するときに、一緒に機能するような社会的に建設的な機会を与えてやる。⑦幼児とその家庭内に尊敬と自己価値の感覚を育てること³⁰⁾。

しかし、このような包括的な目標にもかかわらず、ヘッド・スタート計画の主要な関心は、幼児達を現行の学校教育制度の中に組み入れることであつた。ヘッド・スタート計画は地域の要請に応えることを原則としていた

から、多様なプログラムが展開されたが、その多くは次のような従来の伝統的な保育内容と何ら変わるところはなかつたのである。

八・〇〇〜八・四五——登園。めいめいが好きな活動をする（センターによつては朝食）。八・四五〜一〇・〇〇——課業活動をする。自分で課題を見つけてする活動も含む。劇、遊び、積木、そして絵の具、粘土、水遊びなど可塑性に富む素材で創造的経験をする。ゲーム、パズル、アルファベットセットなどつくられた素材で活動する。会話、物語、音楽の自由な経験。一〇・〇〇〜一〇・一五——活動の移行（掃除、おやつ）。一〇・一五〜一一・一五——戸外活動。一一・一五〜一一・三〇——清掃。一一・三〇〜一二・三〇——昼食、降園（全日制のセンターでは午後の活動）³¹⁾。その他、一学級は一五名とし、教員一名、助手一名、ボランティア一名以上つくことを基準とするなど、伝統的な幼稚園、保育学校と異なる面もあるが、その目的と内容の関心は専ら伝統的な基準に向けられていたのである。実際、その後一九六九年にウエスティングハウス社とオハイオ大学の協同のヘッド・スタート計画に関する全国調査が公表されると、そこで世論と政策決定者達が注目したのは、学業成績に

かかわる知的側面の消極的な評価であった。

ところで、先にあげたヘッド・スタート計画の目標を

見ると、その目標達成には、センターだけでなく、その地域の物的、人的資源が総動員されなければならないことがわかる。ヘッド・スタート計画は、「地域行動プログラム」の一つとして想定されていたので、このプログラムが地域社会の諸機関や人間にどのような影響を与えるかということも期待されていたのである。その評価はヘッド・スタート計画に積極的役割を認めるものであった。たとえば、調査した五八地域の「一四九六のヘッド・スタート計画と関係する教育、保健機関等を調べた結果」次ことが報告されている。①三〇五の機関で、貧しい人達が地域の機関の方針決定に加わるようになった。②五一の機関で、専門家ではない地域の人々を雇用するようになった。③七四七の機関で、貧しい人や少数民族に属する人達の教育要求を強調するようになった。④三九三の機関で、貧しい人にサービスするために、保健上のサービスのある方や実施の方法を変えた⁽¹²⁾。このようにヘッド・スタート計画を、貧しい人達と彼等の子ども達の要求に積極的に応えるために、地域の諸機関の活動、習慣、そしてそこに住む人達の「哲学」を変えるという

側面から見ると、一定の評価をもたらしたプログラムであると見ることができるのである⁽¹³⁾。

ここで重要なのは、先に述べたウエスティングハウス社とオハイオ大学から公表されたヘッド・スタート計画に対する消極的評価の実質について考えてみることである。その消極的評価で関心を引いたのは、ヘッド・スタート計画で幼児達が獲得した認知得点の向上が、その後、持続せず、消滅していくことであった。しかし、幼児達にその後影響を与え続けるであろう地域の諸機関や人々の考え方には一定の成果があったのである。つまり、認知得点の向上の有無で評価しようとする立場

——意図的教育の立場と仮にしよう——からは積極的な評価は得られなかったが、このような側面をさえ、そして影響を与え続けるであろう地域の生活、人々の生活に對する考え方と暮らしぶり——それを無意図的教育と仮にしよう——では積極的評価が得られたということである。特にアメリカのような多民族国家にあつては、無意図的教育の影響を、意図的教育の評価基準に引き寄せて考えること自体が誤りなのである。しかし、政策決定者や世論のヘッド・スタート計画に對する評価は、このような誤った考え方をとつたのである。

III フォロー・スルー計画とその教育

ヘッド・スタート計画の評価が始めると、幾つかの問題点が指摘されるようになったが、それを大別すると次の二点に要約することができる。①ヘッド・スタート児達の知的能力等には確かに向上が見られるが、入学後、その持続性が失われ、消滅していく。②予想に反して、成果が芳しくない原因の一つとして、対象となる幼児の年齢が不適切なのではないか⁽¹⁴⁾。また成果をあげているセンターでは、親の影響力を考慮しているところが多い。

このような問題に対処すべく特別委員会が J・M c V・ハントを議長として設立され、そこでヘッド・スタート計画の年齢の幅を小学校第三学年までに広げること、年齢三歳以下の幼児とその親を対象とするプログラムを新たに計画することを勧告した。こうして、一九六七年にフォロー・スルー計画と親子センタープログラムが実施されたのである。ここでは、フォロー・スループログラムについて説明を加えることにする。

フォロー・スループログラムは、ヘッド・スタート計画で実施されたプログラムの欠陥を補う目的で実施されたプログラムであるから、そのプログラムの実施に関し

ては、ヘッド・スタートプログラムよりも、かなり限定された実験的性格を持ったプログラムであった。

まず、フォロー・スループログラム採用にあたって、どのようなプログラムを、どのような地域で実施するかが限定された。ヘッド・スタート計画の中から、比較的プログラムの中に特別の理念や計画性のある多様なプログラムを幾つか採用する。そして、このフォロー・スルーを必要とする地域を選び、この選ばれた地域が、今度は、どのプログラムスポンサーを選んで実施するか、という方法をとったのである。

これらのプログラムは、実験的プログラムの性格を持ち、比較の対象となるべきものとして考えられていたから、プログラムは、より多様で、より厳密であることが期待されていた。しかし、フォロー・スループログラムとして、次のような内容を含むという点で共通性を持っていた。

①幼児から小学校第三学年の子どもを対象とし、半数以上の子どもがヘッド・スタートのプログラムを受けていること。②親がこのプログラムに何らかの意味で参加していること。③医学的、栄養的側面を含め、総合的サービスを行うこと。④教師、助手は該当するプログラム

スポンサーによって指導を受けていること。⑤教育相談の機会があり、対象となる子どもは低収入の子どもであること。

しかし、このような内容は、④を除けば、ヘッド・スタート計画で想定されていた内容を小学校第三学年の子どもにも適用したにすぎないのである。逆に言えば、該当する地域、適用するプログラムを限定したこと、そして既存の学校の施設、内容を基準としたこと、そして実施される内容、方法も厳選されたことを考えると、ヘッド・スタート計画が持っていた草の根運動としての性格からは大きく後退したものとなったのである。

次に、フォロー・スループログラムの代表的なプログラムについて紹介することにしてしよう。

フォロー・スループログラムは前述したように実験的プログラムとしての性格を持っていたから、プログラム間に比較が可能である多様性があることが基準となっていた。ここでは、①バンク・ストリート・プログラム、②イングルマン・ベッカー等のプログラム、③S・ネドラー等のプログラムを紹介することにする⁽¹⁵⁾。

① バンク・ストリート・プログラム

このプログラムはフォロー・スループログラムの中で最も伝統的な保育目的、内容、方法を継承しているプログラムであると言われている。ここでは①積極的な自己像、②積極的な学習者になること、③認知の発達、④情緒の発達、⑤まわりの世界に対処していく能力の発達、⑥集団の中で相互交渉する能力、⑦他人を敬う心の発達など総合的な目的があげられているが、これらの目的は個別的に追求されるのではなく、幼児を全人格的存在として扱うなかで指導することが強調されている。したがって、指導方法も日常の全生活経験（total life experience）を生かした指導方法が望ましいとされる。教師は幼児の要求や興味に基づいて指導することが強調され、このプログラムの成否は教師の適宜な専門的判断によるところが大きいとされている。

② イングルマン・ベッカー等のプログラム

フォロー・スループログラムの中では、目的、内容、方法ともバンク・ストリートプログラムとは反対の極に位置するプログラムの一つである。このプログラムは、イングルマン・ベライタープログラムから発展したもの

で、W・ベッカーのオペラント条件づけの原理が強調されているところに前のプログラムとの違いがある。四歳〜九歳までの下層階級の子どものために作成されたプログラムで、次のような学業成績にかかわる領域の発達をねらいとしている。①数の処理能力の発達、②言語技能の発達、③読み方の技能の発達である。目的も特定されているだけに、ここで用いられている方法、および教師の役割も特定されたものとなっている。たとえば、望ましい行為を定着させたり、繰り返しさせるために、教師は積極的な強化をしたり、誤りを分析し、正答が得られるよう教授したりすることが重要な任務と考えられている。学習すべき内容は細かい要素に分析されスモール・ステップの段階によって、繰り返し学習される。そして学習の速さが幼児の興味を引くための手段として利用されることもある。

① S・ネドラー等のバイリンガル

幼児教育プログラム

このプログラムは主にメキシコ系アメリカ人の子どもで、スペイン語を話し、英語をほとんど、あるいは少ししか話せない幼児を対象としている。このプログラムの

一般的目的は次の四点にある。①幼児の感覚的、知覚的
技能の発達、②英語とスペイン語の両方の言語技能の発達、③思考力と推理能力の発達、④積極的な自己概念の
発達。そして指導内容、方法は、三歳、四歳、五歳とに
わたってかなりスコープとシークエンスが規定されている。
その指導方法の主たる特徴を紹介すると次のようになる。
①全過程にわたって英語とスペイン語が指導されるが、
年齢が上になるにつれて英語で指導する比率が多くなる。
②年齢が幼い時には具体物を使って指導するが、
上になるにつれてシンボル操作を使う指導が多くなる。
③内容を重視する学習、過程を重視する学習によって様々な
指導方法を使用する。たとえば、教師がモデルとなり
幼児が模倣する。教師と幼児の対話による。幼児自身が
活動し自分で学習するなどである。④指導内容、方法
によって使用されるメディアは実に多様である。⑤指導
形態も、一斉指導、個別指導、グループ別指導など多様な
形態をとる。

この他にこのプログラムの特徴として考えられるのは、
学校教育に必要な諸能力の育成に主眼を置いていること
である。したがって、もし、このプログラムを採用する
学校区の小学校でバイリンガルプログラムが用意されて

いるのであれば、このプログラムを採用する地域の目標は、幼児の母国語を使って就学前教育に必要な能力の育成に置いてさしつかえないし、プログラムもそのように設定されている。

以上、三つのプログラムについて紹介してきたが、これ他に代表的なプログラムとして、たとえば、G・ニムニヒト等のモンテッソーリの考え方をもとにした「反応モデル型プログラム」、ピアジェ等の理論をもとにした「認知志向型プログラム」、「オープン・スクール型プログラム」がある。このような多様なプログラムの中で何が最も有効なプログラムであるかは、様々な条件がそこに介在してくるので速断することはできない。それでも次のようなW・ワイカート等の指摘は一考に値するであろう。⁽¹⁶⁾

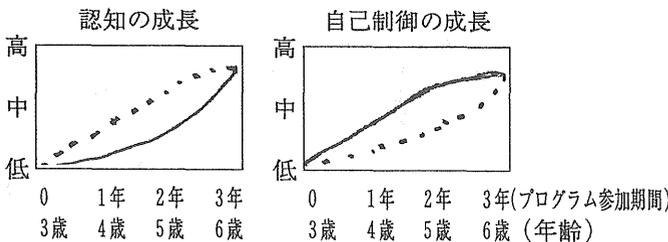
ワイカート等は「認知志向型カリキュラム」、「言語訓練型カリキュラム（ベライター、イグルマンのカリキュラムのこと）」⁽¹⁷⁾、「単元に基づいたカリキュラム（Unit-based Curriculum, 伝統的保育学校のカリキュラム）」⁽¹⁸⁾の実践を比較したところ、結果的にはIQにおいて、教師や他の研究者による、幼児の教室や自由活動の観察の結果にも差異はなかったと報告している。

ここからワイカート等は、どのようなカリキュラムを用いるかということよりも、実験プログラム運用の仕方が結果に影響を与えているのではないかと結論づけている。したがって、カリキュラムに必要な条件としてカリキュラム自体の内容よりは、カリキュラムの運用の仕方が明示されていたり、教師がカリキュラム作成に参加することがより重要であると想定している。伝統的な保育カリキュラムでは、ベテラン教師達がこれらのことを自分の判断で行っていると考えられるのである。

またイングルマン・ベックカープログラムとバンク・ストリートプログラムの結果を比較したところ、図Iのようになったとする報告もある。⁽¹⁹⁾

フォロー・スループプログラムのの中では最も対極的な

図I



位置にあるこの二つのプログラムが、過程は全く異なっているが、同時期に、同得点の結果が得られたことは注目し得る。つまり、この結果の意味するところは、就学前プログラムにおいて、どのような方向で、何を強調すべきかについて様々な立場があるが、この結果によれば、情緒的、社会的領域を重視し、そこから出発する立場も、知的領域を重視し、そこを出発点とする立場も、それぞれ異なった方法をとっているが、ある年齢（五歳前後であろうか）になると幼児が急速にそれらを統合し始めるのではないかということである⁽²⁰⁾。

次にバイリンガル幼児教育プログラムについてまとめて、この項を終えたい。

先に紹介したネドラー等のプログラムの他に、この種のプログラムでは Tucson Early Education Model) が代表的プログラムとして考えられるが総じて言えることは次のようなことである。

① 現行の学校教育の内容、方法を基準にして幼児のプログラムを考えていること。② 言語を民族、地域の文化財産としてとらえるというよりは、むしろ学校教育の内容を伝達、理解する手段として考えていること。

ネドラー等のプログラムについては、「子ども達の文化と民族性に合致することが強調されている」と評する研究者もいるが⁽²¹⁾、やはり現行の学校教育内容をモデルとしている限り、そこには限界があるというべきであろう。なぜなら、自分達の民族が創りあげてきた文化、そしてこれから自分達が創りあげていく文化とはどのような文化であり得るのか、等々の視点に基づいた内容が想定されていないからである。

フォーロー・スループログラムについて総じて言えることは、一九七〇年前後に、これまでの補償教育プログラムの根底にあった「文化的剝脱」仮説に対する批判が多く出されたが⁽²²⁾、この批判をいまだ克服できていなかったというべきであろう。

まとめと今後の課題

・ いままでⅠヘッド・スタート計画（一九六四年）前後のアメリカの幼児教育、Ⅱヘッド・スタート計画、Ⅲフォーロー・スルー計画とその教育について検討してきた。これまでの検討を整理すると、次のように言うことがで

きると考える。

一、ヘッド・スタート計画以前にアメリカの学校教育に支配的になりつつあった「学問中心」、「知的優秀性」を重視する教育観、発達観は、たとえ、それが最初は高等教育レベルと少数のエリート確保に限定された国策としての「科学教育」、「知的優秀性」の追求に基づいていたとはいえ、「知的教育」を受けること、「知的優秀性」を追求することが、いままで貧しいがゆえに教育の機会を均等に与えられてこなかった黒人やその他の少数民族集団の人々に権利としてとらえ直そうとする気運を作り出すこととなった。

二、アメリカに住みながら「アメリカ人」になり得ていない人々——黒人や少数民族集団——を教育の力によつて「アメリカ的統一運動」に参加させようとした側面を持つヘッド・スタート計画は、誤った評価の視点に立っていた。そこでは、アメリカ社会の主流をなす白人系の多数民族集団の文化をアメリカ社会の「普遍的文化」と認め、それに少数民族集団の文化を「統合」させようとする同化主義政策の色彩を色濃く持っていたと言える。

三、少数民族集団の多数民族集団への「同化」の程度を評価する基準をヘッド・スタート計画では認知得点や

I・Qの向上に求めていたが、そのような評価の基準は、その後のフォロー・スルー計画に於いても継続され、今日に至っていると考えられる。

しかし、ヘッド・スタート計画、そしてその後のフォロー・スルー計画が持っていた多数民族集団の自文化中心主義の考え方は、今日見直しを迫られ、黒人や少数民族集団の中からバイリンガルによるバイカルチュラルな教育や民族学習 (Ethnic Studies) の必要性が叫ばれている。それは、それぞれに異なつた歴史、言語、習俗、感情を持った民族集団が自民族の文化の学習を通して、自民族の立場から異なつた民族世界を見つめ、これに参加していくことを目的とする教育——多文化教育——に つながるものと考えられる。しかし、このような黒人や少数民族を中心として起こりつつある多文化教育は、少数民族集団間はもちろん、多数民族集団内の、少数民族集団の文化の受容なしには、その成功はあり得ないと考えられる。そこで問題となるのは、異文化間の共存を可能とする「普遍的文化」の存在を少数民族集団間で、あるいは多数民族集団と少数民族集団間で、どのように想定されているのかということである。そのことを明らかにすることが今日のアメリカの幼児教育思想を明らかに

することにつながると思えられるが、それを今後の検討課題としたい。

[注]

- (1) Gemin, The Transformation of the school, Alfred. A. Knop, 1961, p.345.
- (2) S. Cohen, Education in United States, Vol 5, p.3345. 以下の引用、説明は、B・スポライク、H・ロビンソン、上尾、丸尾訳『幼稚園の革新』、明治図書、一九七二年、五六一―九二頁をもとにしている。
- (4) 小川博久「ヘッド・スタート以前の戦後アメリカにおける幼児教育思想」、『近代幼児教育史研究』、近代幼児教育史研究会、一九七八年、八九頁。
- (5) ハントは「ヘッド・スタート計画開始には、①全ての人に機会均等を保障する、②貧困家庭の子ども達に社会で必要な資格を獲得したり、技能を身につけたりさせるために学校で失敗しないようにする、③心理発達における可塑性について証拠が積み重ねられたこと、④の三種の考慮が働いたと指摘しているが、筆者は「これらの考慮に、このような動向もあつたことをつけ加えたいのである。J・M・C・V・ハント、波多野誼夫監訳『乳幼児の知的発達と教育』、金子書房、一九七六年。
- (6) E. Zigler, K. Anderson, An Idea Whose Time Had Come : The Intellectual and Political Climate for Head Start, E. Zigler, J. Valentine (ed), Project Head Start : A Legacy of War on Poverty, The Free Press, 1997, p.12. S・シュライバーは経済機会局の局長で、最高責任者であ

る。ヘッド・スタート計画の構想はシュライバーの発案によるところが大きい。

- (7) 拙稿「ヘッド・スタート計画以降のアメリカの幼児教育思想(Ⅱ)——ヘッド・スタート計画をめぐるプランニングの諸問題(Ⅰ)」、淑徳保育生活文化専門学校、『研究紀要第5号』、一九八五年、一一―四頁参照。
- (8) S. Shriver, Head Start, A Retrospective View, The Founders, E. Zigler, J. Valentine (ed) op. cit, p.52.
- (9) 拙稿「ヘッド・スタート計画以降のアメリカの幼児教育思想(Ⅱ)——ヘッド・スタート以前の教育観と発達観」、淑徳保育生活文化専門学校、『研究紀要第4号』、一九八四年、四〇頁参照。
- (10) E. Evans, Contemporary Influences in Early Childhood Education, Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1971, p.65.
- (11) E. Evans, op. cit, p.66. 午後の活動には「昼寝」「戸外遊び」「料理」「教室内の素材を用いたの実験」「読書」「レコードを聞く」などの多様な活動が含まれている。しかし、全日制は少ない。
- (12) L. Datta, Head Starts influence on Community Change, J. Prost (ed), Revisiting early childhood education Reading, Holt, Rinehart and Winston, Inc. p.404.
- (13) L. Datta, op. cit, p.409.
- (14) ヘッド・スタート計画の対象児は四、五歳の幼児が多い。
- (15) ④⑤⑥のプログラム紹介にあたっては次の文献を参照せよ。M. Day, R. Parker, The Preschool in Action, First Education, 1972. Second Education, 1972. B. Spodek (ed), Early Childhood Education, 1973. E. Evans, op. cit. B. Bissel, Early Education and Psychological Development, 1984. J. Bissel, The cognitive effect of preschool for

- disadvantaged children, J. Frost (ed). op. cit. C. Branche, N. Overly, illustrative descriptions of two early childhood education programs, J. Frost (ed), op. cit.
- (9) D. Weikart, D. Lambie, Early Enrichment in Infants, V. Deneberg (ed), Education of the Infant and Young Child. Academic Press Inc. 1970.
- (10) () 区母雑誌
- (11) () 区母雑誌
- (12) G. Austin, Early Childhood Education, Academic Press. 1976, pp. 343~344.
- (13) むしやんやなごすれなごの二つの対極的立場にあるプログラムの内容、方法が、ある年齢になると一つの極に収斂するのびあらんか。
- (14) M. Day, R. Parker. The Preschool in Action, Second Edition. 1977, p. 289
- (15) 数多への批判の中で、次の S. Baratz, J. Baratz. の論文が手がかりになる。 Early Childhood Intervention : The Social Science Base of Institutional Racism. Harvard Educational Review Vol. 40, No. 1, Winter 1970.