

ワイカート・レポートの概要とその意義 ——幼児教育カリキュラムの追跡比較研究(Ⅰ)——

加藤 泰彦 平松 芳樹
Yasuhiko Kato Yoshiki Hiramatsu

(1) はじめに

時あたかも日本の初中等教育は、「いじめ」、「学校内暴力」、「登校拒否」、「おちこぼれ」といった一連の問題が山積みし、深刻な教育的、社会的問題となっている。そして、それに呼応するかのように「臨時教育審議会」における戦後教育の全面的な見直しが行なわれ、幼児教育においても「幼稚園教育要領」改定のための作業が始まっている。21世紀の到来を目前にして、まさに日本の教育は、その「転換期」を迎えているとあってよい。

ところで、全体的に言えば、日本の乳幼児教育（保育）は、その「目標」、「内容」、「方法」、「評価」のいずれにおいても「経験」と「主観」に支配され、よい意味でも悪い意味でも「精神論」から抜け出していないように思われる。即ち、目標においては、いわゆる、しつけとなかよくあそぶ子、素直な子式の「しつけ主義」と「徳目主義」が尊重され、内容においては、「あそび」を標榜しながらも、実際には教科式のカリキュラム（領域別カリキュラム）が編成され、方法においては、学校式の一斉保育による「教師中心主義」が行なわれている。しかも、そうした中で、一方では、少年非行やいじめの激増を背景に権威と賞罰による「しつけ主義」が発言力を増しつつあり、他方では、止まることを知らない「受験戦争」が幼少期からの「つめこみ主義」を激化させている。

本稿は、こうした日本の初中等教育の現状にあって、1965年以来開始された米国のヘッドスタート計画等の一連の「補償教育」の中から生まれ、その縦断的な教育の効果を1986年に発表して全米的な大反響を呼んだ「ハイスコープ財団」のワイカート・グループによる「三つのプリスクール・カリキュラムの結果」(Schweinhart, L., Weikart, D., Lerner, M., Consequences Of Three Preschool Curriculum Models through Age 15. Early Childhood Research Quarterly 1, 15-45, 1986) を抄訳しながら紹介し、併せて、当レポートの持つ今日的意義を問うものである。

(2) ハイスコープ・カリキュラム研究の目的について

1960年代に幼児教育の効果についての研究が始まった時、そのもとになった問題は、果して幼児教育は子どもの人生に有益であり、それを受ける子どもと受けない子どもの間に差ができるか？ということであった。ワイカートたちは、1962年に始めた「ペリー幼児教育計画」とその縦断的な研究等によって、“質の高い幼児教育を受けることは、子どもの人生の可能性を豊かにする極めて効果的な方法”であり、そして、子どもたちにそうした幼児教育を1年間行なう費用と、それを受けなかった子どもたちが大きくなって引き起す社会問題を解決するための費用とを比較すれば、納税者が支払う前者の出費は、後者

の 6 分の 1 ですむ」と報告した。そして、それに引き続く「ハイスコープ・カリキュラム研究」における三つのカリキュラムの取組みとその比較は、どんなカリキュラムがよいのか、望ましい成果をもたらすプリスクール・カリキュラムを更に詳しく明らかにすることにあつた。こういった目的をもって、このプログラムは、より具体的には、学業不振に陥る危険性のある子どもたちに、学校教育についていける諸技能を身につけさせるという目的をもって行なわれた。

1960年代に、幼児教育の効果についての研究が始まった時、調査のもとになった基本的な問題は、“幼児教育は、子どもたちの人生に差違をもたらすかどうか”ということであった。当時、幼児教育は、子どもの発達にとっても、子どもと家族との結びつきにとっても、有害ではないかという懸念があつた。ヘッドスタート計画に先立つ、1962年にスーザン・プレイ、マルチン・ドイツとデヴィッド・ワイカートに指導されて始まった縦断的な研究は、幼児教育を受けた子どもとそうでない子どもを比較するという構想によって、この問題に取り組んだ。これらの研究やその他 Consortium for Longitudinal Studies (1983) の中に含まれている研究などが、それらの長期間にわたる結果を報告した。それによって、幼児教育を受けた方がよいか、受けない方がよいか、という問題が明らかになった。めぐまれない子どもたちにとって、質の高い幼児教育は、彼らの人生の可能性を豊かにする極めて効果的な方法である。そのよい例が、「ハイスコープ財団」の「ベリー幼児教育計画」であつた。めぐまれない子どもたちの内、無作為に割り当てられた統制群の子どもと比較して、その幼児教育を受けた子どもたちは、高校を卒業したり、職業訓練校に入学したりして就職した者が著しく多かつた。彼らは又、特殊学級に入ったり、犯罪を犯したり、10代で子どもを持ったり、あるいは、生活保護を受けたりするものが著しく少なかつた。(Berrueta-Clement. et al.,1984)

このようにして、幼児教育が有効であることが明らかになった。めぐまれない子どもたちのために、質の高い幼児教育プログラム(それは最も必要かつ難しいものだが)は、よい効果をもたらすことができる。しかしながら、ベリー幼児教育計画や、その他の研究のデータから、そういった効果的なプログラムですらも、すべての子どもたちや家族や社会全体の問題を矯正することはできないということは明らかである。即ち、こういった目的のためには、教育だけよりも、社会的な改革をめざすもっと広範囲な努力が必要なのである。にもかかわらず、これらの調査結果は、早い年令で、これらの問題に取り組むための方法を強く示唆している。

これらの教育的、社会的な成果が肯定的であるように、長期間にわたる財政上の関心について、市民や政策立案者に大変説得力があることを証明したのは、費用に関する問題である。めぐまれない子どもたちのための質の高い幼児教育を1年行わなければ、納税者の出資は、子どもが大きくなって社会問題を引き起こすから、それらの6倍かかる(Berrueta-Clement et al.,1984, p91)。1985年の秋に、CED(The Research and Policy Committee of the Committee for Economic Development)は、大企業の若手のリーダーたちを集めて、アメリカの教育の研究を始めた。「私達の子どもの調査」と題されたレポート(Committee for Economic Development 1985)の中で、企業や教育界のリーダーたちは、次のように述べた。

『もし、私たちが投資の見返りとして、ベリー幼児教育計画を調査し、そして、その原価と利益を3パーセントの利子に基づいて現在の価格に換算するならば、一年間その教育を受けることは、非常に安い買物になる。落ちこぼれの危険性のある子どもたちの幼児教育以上に1ドルの投資で、高い生産性をあげられるものは他にない。』

しかし、こういった結論には、一つの条件がある。即ち、長期間にわたる効果を証明した幼児教育のプログラムが、“質の高いもの”であつたということである。ハイスコープの幼児教育カリキュラム研究と、その他のカリキュラムとの比較研究が問いかけているのは、まさに、幼児教育プログラムの質を更に詳しく明らかにする間

題なのである。

ハイスコープの幼児教育カリキュラム研究のこのレポートは、十分に履行された三つの幼児教育カリキュラム、即ち、ディスターカリキュラム、ハイスコープカリキュラム、そして伝統的なナースリースクール（保育所）カリキュラムを受けた子どもたちの15歳までの効果を追跡した。測定された結果は、一定期間の知的能力と、学業上の能力、そして、15歳の時点での自己報告による非行とその他の社会的行動である。そして、このレポートは、イプシランティ幼児教育カリキュラム実験計画（幼児教育とその縦断的結果）という論文の中で、以前報告された10歳までの研究の調査結果を編入している。（Weikart, Epstein, Schweinhart, & Bond,1978）

(3) 研究計画について

1964～1966年に生まれ、1967～1970年の間に3才か4才でこの計画に加わったミシガン州イプシランティ市の貧困家庭の68人の子どもたちが、これら三つのカリキュラムに無作為に振り分けられた。そして、その効果が、15才の時点まで約10年間にわたって追跡され、相互に比較検討されることになった。なお、詳しくは、後続（II）の「ワイカートレポートの方法論」を併せて参照されたい。

ミシガン州のイプシランティ市の公立小学校で行われたカリキュラムは、1967年から1970年にかけて3歳と4歳の子どもたちに使われた。それらの子どもたちは、テストの得点から、学校で落ちこぼれの危険性のある、社会的経済的に低い状態にある家庭の子どもたちであった。グループ間に差がないように、同じ条件を持った子どもたちが無作為に三つのカリキュラムの内の一つに割当てられた。カリキュラムは全て同じ条件のもとで、質の高い水準で実施された。15歳の時点で、全体の21パーセントが学校をやめる等の理由でいなくなった。3歳の時にカリキュラムを受けた子どもたちのグループの背景をなしている特徴の分析は、(残りのグループについては、15歳の時点でその分析が行われた)ディスター群とハイスコープ群の特徴は似ているが、ナースリースクール群の子どもたちは、ディスターやハイスコープ群の家族よりも、いくぶん良い家庭から来ているということを示した。従って、ディスター群とハイスコープ群の平均点は、充分にカリキュラムの効果の反映とみなすことができるが、ナースリースクール群の点数は、ある程度、彼らの家庭環境に照らし合わせて考えてみなければならない。

(4) 採用したカリキュラムについて

ワイカートをリーダーとする「ハイスコープ財団」の「ハイスコープカリキュラム研究」は、1970～1972年にかけて行なわれた三つのカリキュラムモデル、即ち、ディスターのカリキュラム、ハイスコープのカリキュラム、伝統的なナースリースクールのカリキュラムから成っている。ヘッドスタート計画、フォロースルー計画、ホームスタート計画等の一連の「補償教育」の中からいろいろな心理学理論、学習理論に依拠して全米各地で多種多様な幼児教育プログラムが開発されたが、ワイカートたちが10年間にわたる縦断的なカリキュラムの効果を追跡するために用いた三つのカリキュラムモデルは、背景となる理論は異なっているが、そのいずれもが代表的なものである。かつて、ペリー幼児教育計画でワイカートの共同研究者であったカミイ、C.が、米国における乳幼児教育の「目標」の変遷について述べているように(注1)、1920年代以降の健康と生活習慣を目標とする乳幼児保育にはソーンダイク等の心理学が、1940年代以降の社会情緒的な発達を目標とする乳幼児保育にはフロイドやゲゼルの心理学が、そして、1960

年以降の認知的発達と学業上の技能を目標とする乳幼児保育にはピアジェやスキナーに代表される認知心理学や行動主義心理学がその基盤となった。こういった観点から、これらの三つのカリキュラムモデルの特徴を明確にするために、いくつかの要素を抽出して下表のように比較対照することができる(Schweinhart et al., 1986 を参考に加藤が作成したもの)。

表1. 三つのカリキュラムの比較対照(加藤)

	ディスター(注2)	ハイスコープ(注3)	ナースリースクール
背景となる理論	行動主義心理学	ピアジェ理論	フロイト, ゲゼルの心理学
目 標	学業上の知識や技能の習得	知的, 社会的発達	社会的・情緒的発達
内 容	構造化された教科的な内容	認知発達をめざす四つの内容	遊びを中心とする
方 法	プログラムド・インストラクション	オープン・フレームワーク	チャイルド・センタード
保 育 者 と 子どもの関係	保育者主導	子ども主導 (保育者>子ども)	子ども主導 (子ども>保育者)
保育者の役割	教える人	子どもと共に計画し 活動する教師及び助言者	遊び環境設定をする 準備者及び援助者

この計画で用いられたカリキュラムは、幼児教育のプログラムに対する三つの理論的に異なるアプローチを代表している。表2で示してあるように、これらのアプローチは教師と子どもに期待されている主導性の程度、即ち、プログラムにおける子どもの主たる役割が主導的であるか、それとも応答的であるか、又、教師の役割が主導的であるか、それとも応答的であるかによって異なっている。こういった公式化は、もともとワイカートによって(Weikart, 1972, P. 30) 示唆された。ほぼ同じ時期に同じような分類が、コールバーグとメイヤー(Kohlberg et al., 1972) によっても案出された。

表2. 幼児教育のプログラムに対する四つの理論的なアプローチ

教師の役割	子どもの役割	
	応答的	主導的
主導	プログラム学習	オープン・フレームワーク
応答	養護保育	チャイルドセンタード

プログラム学習では、教師が活動の主導権を持ち、子どもがそれに応答するが、それは、ベライターとエンゲルマン(Bereiter et al., 1966) によって開発されたディスター直接教授型幼児教育プログラムに代表される。このアプローチでは、保育室での活動は刺激と反応、そして、プラスの強化という行動手順によって指導される。教育の目標は、明確に通常の就学前の学業上の技能に限定される。その基礎をなしている心理学理論は、スキナーの行動主義理論である。

教師と子どもが共に計画して活動を始め、一緒になって能動的に取り組むオープン・フレームワーク・アプローチは、ハイスコープの認知発達中心のカリキュラム(Hohmann, Banet, & Weikart, 1979) に代表される。このアプローチでは、保育室での活動は、知的発達と社会的発達を促進することをねらいとしたいろいろな経験を中心に展開する。その基礎となっている心理学理論は、ジャン・ピアジェの認知発達理論である。

子どもが自発的に活動を始め、教師がそれに応答していく子ども中心主義のアプローチは、歴史的にすぐれた保育所の実践を構成しているいろいろな要素を結合したプログラムに代表される。このアプローチでは、保育室での活動は、子どもが持っている要求と興味に対する教師の応答が主となり、教師は、子どもたちが能動的に自

由な遊びにたずさわるよう励ます。歴史的にその基礎をなす心理学理論は、ジグムント・フロイトの精神分析理論である。

表2の1対づつのカテゴリーには養護保育アプローチが入っているが、それはこの研究では取り扱っていない。養護保育アプローチでは、保育者と子どもの両方が、彼らが持ち出すいろいろな出来事に応答していく。そして、保育者の職務は、子どもたちが安全で、かつトラブルにまきこまれないようにすることである。子どもたちは、テレビを見たり、子どもたちだけで遊ぶ。幼児教育プログラムに対するこのアプローチは、子どもたち自身の管理機能を強調し、あらかじめ計画された活動や目的を排除する。そして、このアプローチは、良い環境のもとでは役に立つし、適している。

このカリキュラム研究における幼児教育プログラムは、観察システムを用いる観察者、教師、カリキュラム作成者、そして家庭訪問の専門家たちによって広範囲にわたって記録された。各々のプログラムの教師たちとカリキュラムの監督者は、ハイスコープのカリキュラム (McClelland, Smith, Kluge, Hudson, & Taylor, 1970) とディスターのカリキュラム (McClelland, Hiatt, Mainwaring, & Weathers, 1970) とナースリースクールカリキュラム (McClelland, Martin, & Richardson, 1970) の実施状況について記録した。10歳までのカリキュラムの調査結果を報告するために、ワイカートたちは (Weikart et al., 1978), 教室での活動について組織的な観察、特にPROSE (Pupil Record of School Experience; Medley, Schluck, & Ames, 1968) を用いた観察を広範囲にわたってレポートした。ワイカートたちは、68人の子どもたちの内の41人に対して、12回の家庭訪問の内容分析についての調査結果を発表した。又、彼らは、1968~1969年の間にここを訪れた12人の専門的なコンサルタント、即ち、Kuno Beller, Marion Blank, Courtney Cazden, Joseph Glick, Edmund Gordon, J. MCVicker Hunt, Lawrence Kohlberg, James Miller, Todd Risely, Leonard Sealey, Iring Sigel, & Burton White の書いた観察記録の幾つかを参考にした。

(5) 研究結果について

三つのカリキュラムを受けた子どもたちのIQの平均値は、1年間に78から105へと上昇し (Stanford Binet), 10才の時点では92であった (W I S C)。幼稚園以降、これらのカリキュラムを受けた子どもたちの平均IQは90~100の間で安定したが、幼児教育を受けない統制群の子どもたちの平均IQは85~90であった。しかし、三つのカリキュラムを受けた子どもたちの間には、有意な差はでなかった。この点は、学業成績においても同様である。

一方、15才になった時点での子ども自身の報告によって調査された一連の社会的行動においては、三つのカリキュラム間に有意な差が出ている。即ち、ディスターのカリキュラムを受けた子どもたちは、他の二つのカリキュラムを受けた子どもたちと比較して、非行が2倍あり、その内の窃盗に関しては5倍も多かった。又、ディスターの子どもたちは、家庭との結びつきが薄く、スポーツ (クラブ活動) をやったり、学校の役員 (学級委員等) をしたり、個人的な悩みを人に相談したりすることも明らかに少なかった。なお、詳しくは、後続 (III) の「ワイカート・レポートにおける『結果』について」を併せて参照されたい。

これら三つのカリキュラムを受けた子どもたちの知能指数の平均値は、一年目に78から105 (スタンフォード・ビネー式知能検査) へと27ポイントも上がったが、10歳の時点では、92 (ウェクスラー式知能検査, W I S C)

だった。三つのカリキュラムに参加した子どもたちの、学校のテストの成績と知能指数のパターンには全期間にわたってほとんど違いがなかった。15歳の時点での子ども本人の報告(アンケート調査)によれば、ディスターカリキュラムを受けた子どもたちは、他の2つのカリキュラムを受けた子どもと比べて、非行が2倍もあったし、窃盗などについては5倍もあった。ディスターカリキュラムの子どもたちは、又、比較的家族との結び付きが貧弱で、スポーツを余りやらず、学校のいろんな役(学級委員や当番活動など)にも選ばれていないし、又、個人的な悩みなどについても、他人に相談するようなことを余りしていないということが報告された。数少ないサンプルによる研究に基づいたこれらの調査報告は、決して決定的なものではないが、しかし、どんなカリキュラムがよいか、幼児教育のカリキュラムがもたらす結果について検討してみるべきことを示唆している。

(6) 研究結果の考察

ワイカートたちは、このレポートの末尾に、“私たちは、よい幼児教育のプログラムは、なんらかの理論的に一貫したモデルから作られると思っていたが、そうではなく、よい幼児教育プログラムは、子どもの自発的な学習に基礎を置いている”と指摘し、更に続けて、“よい幼児教育プログラムは、恵まれない子どもたちの人生の可能性を増大させるけれども、ディスターのカリキュラムはそういった課題には不適當であり、教科的な内容に集中した直接教授のやり方は、子どもたちが大きくなってからの社会的な問題行動の減少に効果がない”と述べている。(勿論、ワイカートは、これらの結論が決して断定的なものではなく、より大きなサンプルと客観的な条件のもとで厳密かつ長期間にわたる評価を行なわなければならないことを留保しているが。)

筆者は、彼の提起する“子どもの能動性を尊重する子ども主導のカリキュラム(子ども中心主義)がよいか教師主導(教師中心主義)のカリキュラムがよいか”という問題は、幼児教育において解決されなければならない重要な問題点のひとつであることには賛成であるが、しかし、カリキュラムの背景となる理論によって教育の結果が異なることはもっと強調されるべきであると考ええる。(注4, 5, 6)

即ち、カリキュラムは、その依拠する理論(発達心理学、学習理論等)から生みだされる教育の目標によって、その内容や方法が決まるのであるから、目標が異なれば内容や方法も異なり、従って、結果も異なるのである。故に、問題は、方法論ないし指導論としての子どもの主導性か教師の主導性か?という問題だけの解決では不十分なのであって、究明されなければならないのは、そのカリキュラムが、どんな理論に依拠し(例えば、ピアジェの構成主義か、それともスキナーの行動主義か)、何を目標としているのかという問題である。しかも、それは、単なる恣意的な価値観ではなく、科学的な理論に裏づけられたヒューマン・サイエンスとしての「教育の目標」である。そういった観点からのみ、ディスターグループの子どもたちの非行が多かった原因が解明できる。ワイカートの“ディスターのプログラムは学業上の技能を教えることのみを目標とし、教師がその主導権を持っている”からという説明だけでは単なる事実の記述に過ぎず、なぜそのような違いがでたのか、その原因の説明にはなっていない。むしろ、それはディスターの教師たちが、権威と報酬のシステムを用いて、学業上の知識や技能の習得以上に、彼らの意図しない「他律性 heteronomy」を強化したことに原因があると考えられる。即ち、一般的に、社会的、経済的に低い家庭の子どもたちは、より他律的な傾向があるが故に、組織的に権威と賞罰を用いるディスターのカリキュラムは、子どもたちの社会的、道徳的な他律性と他人にコントロール(支配)される必要性をより強化する。そして、その「他律性」が、社会的、道徳的非行の増大を産みだし、カ

リキュラム間の差異となってあらわれたのだと考えられる。ワイカートらの考察をみていこう。

ハイスコープの幼児教育カリキュラム研究が、1967年に開始された時、最も効果的な幼児教育プログラムは、構造化されたカリキュラム structured curriculum を採り入れたものであると考えられていた (Gordon, 1972)。構造化されたカリキュラムとは、教師たちが生徒が出会う困難性を改善するのを援助する「指導の手引書」のついた教師主導のプログラムである。それ以外のカリキュラムは、成功するには不十分にしか構造化されていないものと考えられていた。しかし、私たちは、構造化されたカリキュラムのモデルにもいろいろあるということを知っている。例えば、それが理論的に厳密なモデルに基礎をおいていれば、オープン・クラスの教室でも高度に構造化することができる。ハイスコープのカリキュラム研究は、三つの理論的に異なるカリキュラムのやり方を検討することによってこの問題を追究した。

ハイスコープの10歳までのカリキュラム研究 (Weikart et al., 1978) の意外な結論は、知能指数と学業成績では、三つのカリキュラムがすべて同じような肯定的な結果を達成しているように思われることであった。全体として、学校教育に関係した結果は、同年令によるペリー幼児教育計画の実験グループによって達成されたものより良かった。知能指数と学業の結果が同じになったという調査結果は驚くべきことであった。なぜなら、幼児教育における中心的な問題は、久しくカリキュラムの選択の問題であったからである。幼児教育者たちは、彼らの理論的な見通しから、どうやったら一番うまく子どもたちの要求に答えることができ、そして、教育上のねらいを達成することができるかという方法についていろいろな考えを持っている。このカリキュラム研究は、いろいろなカリキュラムのモデルが等しく子どもの教育を改良することに効果があり、しかも、その成功はカリキュラムそれ自身から来ているようにはみえず、むしろ、そのプログラムがどう実施され、どう取り扱われたかということから来ていることを我々に示した。

どのカリキュラムでも同じだというこの予期しない調査結果は、その後の「縦断的研究のための協議会」(Consortium for Longitudinal Studies, 1983) によっても立証された。14の早期介入計画についてのこの協議会の綿密なその後の分析の中には、いくつかのカリキュラムの比較 (Karnes, Schwedel, & Williams, 1983; Millers, & Bizzell, 1983; Palmer, 1983) と縦断的プログラム対ノンカリキュラムの研究が含まれていた。この計画によって、いろいろなカリキュラムの成果に対する調査が可能になった。ロイス、タンリントンとマレー (Royce et al., 1983) は、次のようにその調査結果を要約した。

『私たちは、カリキュラムに関しては、中学や高校での学業成績については著しい差違は見いだせなかった。全てのカリキュラムが、学校の授業についていけない子どもたちを減らすという点では成功していた。もっと精密な結果の測定、あるいは、社会的学習の測定ではいろいろな結果がでるかもしれないが、現在のところはそういう結果はでていない。いろいろなカリキュラムが、子どもたちが学校教育についていけるようにするという点では等しく効果的である。そして、今まで試験的に使ってきたどのカリキュラムも、カリキュラムのないプログラムよりも良い結果がでている。』

ハイスコープの幼児教育カリキュラム研究による新しいデータは、より複雑な結論を示唆している。15才までのその研究は、二つの主要な調査結果を作りだした。一つは、それが、「ペリー幼児教育計画」及び「縦断的研究のための協議会」における他の研究の調査結果と同じだったということである。そして、それは改めて貧困家庭の子どもたちのための質の良い幼児教育プログラムは、子どもたちの知的能力と学業に対する能力を改善することができるということを証明した。この重複する調査結果が重要なのは、それがそのような研究を行うために長い年月をかけているからである。

二つ目は、三つのカリキュラムを経験した子どもたちの社会的行動の結果には著しい差異がみられたということである。この研究に於て、準備された遊び環境のもとで、子どもたちに自発的に遊ぶよう励ますプログラムをうけたグループと比較した時、教師中心のディスターモデルを使うプログラムをうけたグループは、少年非行やそれに関連する問題の発生率において、非常に高いことが証明された。この研究で、若者たちがまだ15才であったということと、この年齢で「ペリー幼児教育計画」の調査結果とを照らし合わせてみると、私たちは、将来も彼らの少年非行のパターンは続き、犯罪と非行に対するグループ間の差はもっと大きくなると考えることができる。

ハイスコープの研究の最も新しいデータは、幼児教育のカリキュラムの選択次第で重要な社会的結果をもたらすということを示唆している。小学校低学年では、統計学的に余り重要でない傾向が後の調査結果の前兆となっている。一年生と二年生の教師の評価によれば、ディスターカリキュラムをうけた子どもたちは、一貫して、社交性、協調性、そして、学業への適応という点で、ハイスコープのカリキュラムをうけた子どもたちより低い評価だった。(Weikart et al., 1978, p.89) 社会的行動におけるこれらのわずかな差が、15才の時点では、はっきりとした差になってあらわれた。ハイスコープの10才までのカリキュラム研究に関するレポートで、ワイカートたちは次のように述べた。

『どんなものであろうと教育的な実験というものの究極の成果は、一人一人の子どもがどんな大人になるかということである。いろんなプログラムが発達に影響を与えるが、それは経験の問題にかかっている。人間は学校教育が終了した後でも進歩するので、私たちは更に将来にわたる縦断的な研究を待たなければならない。』

ここには、ディスター群の若者たちが幼児教育のカリキュラムを受けていなかったら、もっとたくさんの非行に走るはずだという証拠はない。現に、彼らが自己報告した少年非行のパターンは、ペリー幼児教育計画の統制群のそれと比べて悪くない。従って、私たちはディスターのカリキュラムでの経験が実際にその子どもたちの社会的発達に害を及ぼしたのではないということを感じたいと思う。終局的に、ディスターのプログラムの主要な目標は、教科的なものであった。従って、社会的行動の調査結果に肯定的なものや、否定的なものがいくつかあるのは当然である。これに対して、他の二つのカリキュラムは、社会的行動目標を持っている。そして、教科的な成果と同様に、少年非行や他の問題となる社会的行動の低い率で示されたような好ましい長期間にわたる社会的結果を作り出しているのが特徴である。

私たちは、ディスター群のかなり多くの若者たちの中に、なぜ社会的な疎外が起こったのかについて推測することができる。ほとんどの認知発達論者たちは、子どもは自ら学習を作りだし、そして、自分自身で教師や友だちとの関係を築き上げる必要性を強調する。しかし、直接的な知識の伝達を強調する幼児教育カリキュラムは、子どもたちがルールや慣習に関する個人間に起こる現実に対応する助けにはならない。

これらの調査結果は、幼児期まで続いた認知的介入プログラムによる恵まれない子どもたちと養護保育プログラムの子どもの比較したハスキンス (Haskins, R. 1985) の調査結果に似ている。彼は、前者のグループの子どもたちは(低学年では教科のできが幾分良い)、教師たちによってしばしば積極的に活動していると評価されたということを見いだした。ハイスコープのカリキュラム研究の調査結果は、ハスキンスの調査結果にそって、幼児教育プログラムから得られた一時的な知的向上は、「社会的行動の面ではマイナスになるかどうか」を究明することを私たちに促している。子どもたちは、先生との関係、友だちとの関係、そして、知識が獲得される方法との両方から学習しているようにみえる。子どもたちが自分自身で獲得する知識は、先生から子どもに与えられる知識と同じようにみえるかも知れないが、子どもの社会性の発達の結果はそのようにはいかない。

私たちは何年間も、「ハイスコープカリキュラム研究」の初期の調査結果は、質の高い幼児教育は、“なんらかの理論的に一貫したモデル”から作られるべきだということを暗示していると解釈してきた。しかし、15才までの

データを持つこのカリキュラム研究は、もはやその結論を容認しない。データは少ないけれども、その研究の最新の解釈は、“質の高い幼児教育は、子どもの自発的な学習活動に基礎をおいている”ということである。

このレポートは、その使い方と解釈において大いに自制することが必要である。これらはジャーナリストであるコヤ・パインズが、1960年代半ばに、ベライター、エンゲルマン法を「圧力釜方式」として世間に紹介して以来、伝統的な幼児教育者たちが予測していたデータである。これらは又、直接教授型の専門家たちが考えもしなかった調査結果である。なぜなら、学業技能の進歩は、自己評価と現実世界への適応能力を促進するとみられていたからである。実際に論争を増したこれらのデータには、注意が必要である。この研究のサンプルの規模（注意深く抽出され、そして先入観を交えず3年間にわたって割り当てられた）は小さいけれど、これらの調査結果は、この問題を追究するために十分なデータを持つ他の研究計画の中で、もう一度確かめられなければならない。私たちはベリー幼児教育計画でやったように、高校卒業後のカリキュラム研究のデータ、特に、非行と社会的行動に関するデータを収集する計画である。今回の調査結果は、私たちのサンプルに含まれていない子どもたちのタイプにまで一般化できない。そして、私たちが研究したのは、学校で落ちこぼれの危険のある貧しい家庭の子どもたちだったということも明らかなことである。

この一つの研究だけで政策的な意味合いを引き出すのは正しくないが、なんらかの施策が必要なのは示唆している。まず最初にこれらの結果は、公立学校の教育者たちが公教育の4才児引き下げに走るのをちゅうちょさせる。よい幼児教育のプログラムはめぐまれな子どもたちの人生の可能性を増大させるけれども、直接教授の学習モデルによって代表される学校式の教科プログラムはそういった課題には不適當であるかもしれない。というのは、それらは、望ましい社会的行動の結果をもたらすことに失敗するからである。第2には、幼児の保育と教育における現在の教師指導の学習法は、入念な調査と厳密な評価を必要とするということである。私たちは、プログラムの効果に対する知的で教科的な測定を用いることに焦点を当てずにすませることはできない。なぜなら、社会的な能力の正確な測定法を開発するのはむずかしいからである。この研究だけでは幼児教育のプログラムにおける教師指導のモデルの全面的な削減を提案することは妥当ではないが、教科に集中した直接教授のやり方は、子どもたちが大きくなってからの社会的な問題行動の減少に効果がないという事実には、注意深い評価を行うべきである。第3番目には、今こそ幼児教育における教師主導のカリキュラムと子ども主導のカリキュラムとの長期間にわたる知的、社会的効果に関する縦断的研究を始める時だということである。医学の分野と同様に、私たちは、意図しない結果、あるいは、私たちがなんらかの理論に基づいて作りだした望ましくない側面の結果を克服するために、注意深い条件のもとで、厳密かつ長期間にわたる評価を行わなければならない。こういった必要性は、そのプログラムが歴史的に受け入れられたやり方とは異なる場合に特にあてはまる。短期間の調査では、不十分なのである。

ハイスコープのカリキュラム研究は、社会的な問題の改善と公正さに関心を持つ専門家や政策立案者に、幼児教育のやり方について重要な問題を提起している。ハイスコープのカリキュラム研究は決定的なものではないけれども、それが提起している子どもの本来の教育に関する重大な問題点は、今後さらに検討される必要がある。

(7) ハイスコープ・カリキュラム研究の意義

ワイカートたちの研究の重要性は、まず第一に、それらが10年間にもわたる長期的なものであり、かつ良心的で熱心な保育者とそのスタッフたちのチームワークによって取組まれ、そして、その成果を比較検討していることにある。そして第二には、こういった研究の類のほとんどが、教育の効果を知能テ

スト等のアチーブメントテストの得点(結果)だけに向けているのに比べて、知的な結果だけでなく社会的、道徳的な分野の結果にも目を向けていることである。幼児教育の分野において、このような科学的な手法と客観的な条件を踏まえて、長期間で、かつ広範な(本来の)教育の成果に着目して行なわれている研究は、世界的にも極めて稀である。翻ってわが国の現状を考えてみるに、カリキュラムの目標、内容、方法、評価のいずれにおいても、単なる伝統(習慣)と主観(恣意的な好み)によって支配された非科学的で前近代的なものと言わざるを得ない。一定の理論に基づいて構成されたカリキュラムの効果を、長期間にわたって具体的、科学的に評価して、その目標、内容、方法にフィードバックしていくという試みは、保育現場においても大学においてもほとんどなされていないと言っても過言ではないだろう。確かに一部の良心的な取組みはあるが、それも、いわゆる「フィロソフィー」(信念)の域を出ず、「サイエンス」(テクノロジーではない)としての幼児教育にはなっていないように思われる。

そういった意味では、ワイカートたちによるカリキュラムの効果の長期間にわたる縦断的研究は、改めて今日の日本の幼児教育における目標、内容、方法そして評価の再検討をせまるものであると同時に、科学的な理論と手法に裏づけられた幼児教育学確立のための貴重な示唆を含んでいる。

※ 本稿における日本語訳とその紹介を快諾されたハイスコープ財団のワイカート博士に衷心より謝意を表します。

(注1) カミイ.C. 『幼児教育における学習の評価』, 金谷敏男訳, 第一法規, 1973年.

(注2) エンゲルマン.S. 『ボクできちゃった——5才までの算教の教え方』, 松原達哉訳, 日本放送出版協会, 1972.

(注3) Weikart, D. The Cognitively Oriented Curriculum, An Eric-NAEYC Publication In Early Childhood Education, 1971.

(注4) 加藤泰彦 「ピアジェ理論と遊びのカリキュラム」, サマーセミナー資料VII, あすなろ保育研究会, 1986.

(注5) 加藤泰彦 「六領域から遊びのカリキュラムへ——幼稚園教育要領改定への提言」, 保育専科4月号, フレーベル館, 1987年.

(注6) 加藤泰彦 「ピアジェ理論と幼児教育の目標」, 未発表論文, 1986年.

REFERENCES

Bereiter, C., & Englemann, S. (1966). Teaching the disadvantaged child in the preschool. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Berrueta-Clement, J. R., Schweinhart, L. J., Barnett, W. S., Epstein, A. S., & Weikart, D. P. (1984). Changed lives: The effects of the Perry preschool program on youths through age 19 (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 8). Ypsilanti, MI: High/Scope press.

Committee for Economic Development. (1985). Investing in our children. New York: Author.

Consortium for Longitudinal Studies. (1983). As the twig is bent... lasting effects of preschool programs. Hillsdal, NJ: Erlbaum.

- Empey, L. T. (1978). *American delinquency—Its meaning and construction*. Homewood, IL: Dorsey press.
- Gold, M. (1970). *Delinquent behavior in an American city*. Belmont, CA: Brooks/ Cole.
- Gordon, I. J. (1972). An instructional theory approach to the analysis of selected early childhood programs. In I. J. Gordon (Ed.), *Early childhood education* (pp. 203-228). Chicago, IL: National Society for the Study of Education.
- Haskins, R. (1985). Public school aggression among children with varying day-care experience. *Child Development*, 56,689-703.
- Hohmann, M. Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *Young children in action: A manual for preschool educators*. Ypsilanti, MI: High/Scope press.
- Karnes, M. B., Schwedel, A. M., & Williams, M. B. (1983). A comparison of five approaches for educating young children from low-income homes. In Consortium for Longitudinal Studies, *As the twig is bent... lasting effects of preschool programs* (pp. 133-170). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42, 449-496.
- McClelland, D., Hiatt, L., Mainwaring, S., & Weathers, T. (1970). *The Language Training Curriculum*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- McClelland, D., Martin, M., Malte, M., & Richardson, J. (1970). *The Unit-Based Curriculum*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- McClelland, D., Smith, S., Kluge, J., Hudson, A., & Taylor, C. (1970). *The Cognitive Curriculum*. Ypsilanti, MI: High/Scope Educational Research Foundation.
- Royce, J. M., Darlington, R. B., & Murry, H. W. (1983). Pooled analyses: Findings across studies. In Consortium for Longitudinal Studies, *As the twig is bent...lasting effects of preschool programs* (pp.411-460). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weikart, D. P. (1972). Relationship of curriculum, teaching, and learning in preschool education. In J. C. Stanley (Ed.), *Preschool programs for the disadvantaged* (pp.22-66). Baltimore, MD: Johns Hopkins University press.
- Weikart, D. P., Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., & Bond, J. T. (1978). *The Ypsilanti Preschool Curriculum Demonstration Project: Preschool years and longitudinal results (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation. 4)*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.