

米国における幼児教育の最近の動向

デール B・ハリス

津 守 真 ・ 訳

D. B. ハリス教授は、ペンシルヴァニア州立大学教授で、児童発達学専攻の学者である。フルブライト交換教授として昭和43年秋より半年間、お茶の水女子大学において講義された。本論は、昭和43年12月13日（金）公開講演のために準備されたものである。

心理学者G・スタンレー・ホールは、今世紀のはじめに米国における児童心理学を創設したとしばしばいわれます。しかし、そこには2つの主要な思想の流れが米国の初期の児童研究に影響を与えていました。その1つは生物学の流れを汲むもので、ダーウィンの進化論の影響を大きく受けています。他の1つは、哲学とくに英国の連想主義心理学に始まるもので、今日の急進的行動主義の祖となり、それはいくつかの流派をなして現在にいたっています。ホール自身はもっぱら前者の影響を受けた人です。

しかしながら、幼児教育運動は、科学的児童研究運動よりも早くに始まりました。皆さんがよくご承知のように、幼児教育の歴史の上では、中央ヨーロッパに一群の先駆者がありましたけれども、それは文字通り「ドイツでできたもの」でした。米国はドイツの方式を輸入しましたが、それは間もなくアメリカ人の考え方に合うように変容されました。科学的児童研究は、児童の実際の指導や教育に関心をもつ人々によって直ちに歓迎されました。たしかに、このような初期の時代以来、児童心理学と幼児教育とは、密接な関連をもって進んできたのでした。

幼稚園運動の人々が信じていたことは、幼児は子どもとしてひとりの人間であり、それぞれに適した豊かな生活をする権利をもっているということでした。科学的児童研究運動に課せられた課題は、児童期および児童期の経験の側面を記述することでした。米国においてこのような科学的知識を増し加えるのに大きな契機となったものは、ロックフェラー基金で、20世紀の中ごろには、その基金によって米国およびカナダに、6つの大きな児童研究センターが創られました。このようなセンターは、そのすべてがナースリース

Recent Trends in Early Childhood Education in the U. S. A.



Dale B. Harris



Psychologist G. Stanley Hall is often said to have founded child psychology in the United States at the beginning of the present century. But two main streams of thought influenced the early study of children in the United States. One of these streams came from biological science and was much influenced by Darwin's theory of evolution. The other came originally from philosophy, more especially from British associationism in psychology, and was the antecedent of today's radical behaviorisms, of which there are several forms. Hall himself was primarily influenced by the former.

The early childhood education movement however antedated the scientific child study movement. As you well know, it was quite literally "made in Germany". The United States imported the German model, though in time it modified this model to fit the ethos of the American people. Scientific child study was immediately welcomed by those interested in the practical guidance and education of children. Certainly since those early days, child psychology and early childhood education have been closely allied.

The kindergarten movement believed that young children were distinct persons, with rights to a rich and full life appropriate to their level. It remained for the scientific child movement to describe the dimension of childhood and the childhood experience. The great incentive to multiplying this scientific information in the United States, of course, came from the Rockefeller Foundation, which in the mid-twenties established some six major child welfare research centers in the United States and Canada. All these centers

クールや幼稚園の実験学校を立てました。そしてこのセンターの多くは、教師の養成と親の教育のプログラムをその一環として発展させてきました。

幼児の発達については、成長と学習の両面からすでに多くのことが研究されています。しかし、なお多くの問題が未解決のままであり、幼児教育の科学的基礎が作られるためには、もっと多くの基礎理論が作られねばなりません。しかしながら、最近、幼児教育の理論と実践の間に明瞭な分裂ができてきました。かんたんというならば、子どもの感情的・知的な全人的発達という考え方にもとづいた教育実践を主唱する人々と、知能として測定することができるような特定の技能を発達させたいと思う人々とが分裂するようになったのです。子どもの実践の仕事にたずさわる人々の陣営の分裂と平行して、科学的研究者の陣営にも分裂が生じました。一方には、人生の過程を複雑な体系として見て、それが子どもの全人格にあきらかに影響や変化を与えていると見る人々があり、他方には、環境の変数と行動の反応とを可能なかぎりこまかく部分に分析する人々があります。このようにこまかく分けた要素を構成して、彼らは複雑な行動の理論を作り上げようと望んでいます。しかし、これは遠い将来の目標であることを認めなければなりません。

前者の立場に立つ人々は、教師を、子どもが人間として発達するのを助けるのに最も主要な役割を果たす人として見ます。後者の立場に立つ人々は機械器具に強く心をひかれます。ティーチング・マシーンや、コンピューターによる教授法は彼らの関心を強くひきました。奇妙なことばがつくられ「かたい」(hardware) 学習と、「やわらかい」(software) 学習とがならべて用いられるようになりました。このようなことばは科学者にも平行して用いられ、「かたい」(hardnosed) 科学者と、非科学的なやり方であろうとも、子どもにとってよいことをしたいと願う「やわらかい」頭の人 (softheaded) というようなことがいわれます。

「子どもの全人的発達」という考え方は、いうまでもなく、1920年代から1950年代にいたるまで支配的な考え方でした。そこでは自由遊びや、それぞれの子どもの要求や権利を強調する社会的発達の指導、環境を豊富にすることによって好奇心やその他の認知的側面の発達をすすめる、また積極的に環境を探索することを奨励することなどが強調されました。とくにこの考え方は、あたたかい受容的なおとなによる感情的安定と、寛容ではあるがはっきりした活動の限界を維持することの必要を強調しました。そして科学的児童研究によって示された運動や知能の発達を育成するように活動が計画されました。

この考え方は、いまや、非常に特定の教育的手続きに厳密に従うことが、子どもの経験に重点をおいた柔軟なやり方をするよりもすぐれていることを主唱する教育者によって、鋭く挑戦されています。そこでは技能の方が人間関係よりも強調され、知的な内容に価値がおかれます。訓練ということが鍵になることとなります。自由遊びは、無秩序で非本質的なことをすすめるものであるとみなされます。

established experimental schools—nursery schools and kindergartens, and most of them developed programs of teacher education and parent education.

Much has been learned about the development of young children, both growth and learning. There are, however, many unanswered questions, and much more basic theory to be built before we have an adequate foundation for a scientific form of early childhood education. However, a distinct cleavage has recently developed in the theory and practice of childhood education. Put in over-simple terms, this cleavage separates those who advocate practices based on concepts of the child's whole emotional-cognitive development from those who wish to develop certain skills which can be measured as intelligence. This cleavage in the camp of the practical workers of children parallels a division in the camp of scientific workers. There are those researchers who look at life processes as complex systems which require comprehensive influences to effect changes in the whole child, and there are those who seek to analyze, part-by-part, to the simplest possible environmental variables and behavioral responses. From these reduced elements they hope to fashion a theory of complex behavior, but admittedly see this goal in the distant future.

The former tend to look to the teacher as a primary agent in helping children develop as persons. The latter have an inclination for apparatus; teaching machines and computer guidance devices interest them greatly. A curious vocabulary is built up where-by the "hardware" of learning is contrasted with "software". These terms find a parallel in the contrast, often drawn by researchers, between the "hardnosed" scientists and the "soft-headed" who wish to do good for children in an altogether non-scientific manner.

The "development of the whole-child viewpoint, of course, dominated from the 1920's down into the 1950's. It emphasized free play, guidance of social development with an emphasis on the needs and rights of individual children, the development of curiosity and other cognitive aspects by enrichment of the environment, and the encouragement of children's active exploration of it. Especially this view point emphasized the need for emotional security which comes from warm, accepting adults and the maintenance of generous but definite limits to activities. Schedules of planned activities were built to support and nurture the motor and intellectual growth which was being charted by scientific child study.

This view is now being sharply challenged by educators who advocate very specific educational procedures, followed strictly, as superior to the flexible child-experience-oriented approach. Skills and intelligence are stressed rather than human relationships. Cognitive content is valued. Training is a key word. Free play is regarded as likely to encourage practice of the random and unessential.

なぜ、このような分裂が生じたのでしょうか。

少なくとも5つの主要因が結びついて、このような分裂を生んでいます。そのうち4つは、アメリカにおける、教育とは無関係だが強力な社会的思想的影響とみなしてよいでしょう。1つは直接に児童心理学より発するものです。

第一に、複雑な社会で有効に生きるためには科学技術の技能を発達させることが要求されるという考えが広まっていることです。このような技能は高度に必要なものとみなされます。多くの人々はそれをできるだけ早い時期に、できるだけ速やかに発達させることが望ましいと信じています。もしも子どもが早い時期によむことができ、早い時期に数能力を発達させるならば、彼らはもっと早くに社会に対して科学技術の上で重要な貢献をすることができるようになるでしょう。さらにまた、科学技術の変化によって新しい職業的技能に転換せねばならない多くの人々の再教育の必要にわれわれは当面しています。現在大学に在学中の若い人々は、明日の世界に生きる人生の中で、少なくとも3回は職業的に再適応することを要求されるだろうといわれています。われわれは、この問題を訓練ということばで論じています。大学の再教育の論議は、時によって教育にも関連し、余暇の建設的利用も関係しますが、しかしやはり実利的、職業的な目的が支配的であります。

第二には、中流階層の人々の間に強く植えつけられた学業成績に対する関心です。

この関心は、子どもをよい学校や大学に入学させるという形をとってあらわれます。入学試験が強調されて、技能や知識に対する関心は就学前の年齢にまで押しよせてきました。多くの主要な都市における中流の上の階層の両親は、早くに教育を始めるならば大学入試の競争に結局有利であろうと希望し信じて、明らかにそのことのためにナースリースクールに子どもをいれることを求めます。このような圧力は1950年代の終りから1960年代のはじめにかけて作られてきました。それは、1940年代の出生率の急激な増加の波がそれに対して何の準備もなかった中学や大学に押し寄せてきた時にあたります。両親は自由遊びの価値に対して疑問をもちはじめ、ナースリースクールで知的な訓練をすることが望ましいと思いはじめました。早期読書能力促進用器具が店先にならび、「あなたのお子さんのIQを良くします」というような多くの書物があらわれました。このことに関連して興味のあることは、米国においては40年以上も無視されていたモンテッソーリー法が、10年ほど以前より再び息吹を吹きかえてきたということです。この方式の感覚訓練の側面が、知能の訓練に有望であると思われたのでしょう。

第三に、人口の大きな部分を占めている、社会的、教育的に恵まれない階層の人々に對する社会的関心がひろまってきたことです。就学前の年齢が発達にとって非常に重要であるという原理は人々にすでに受けいれられていたので、このような社会的関心がひろまるにつれて、いわゆる就学前教育が新しく注目されるようになりました。大都市のユダヤ人地区の「貧民窟文化」の悪循環を断ち切る唯一の方法は、その子弟をできるだけ早い時期に

Why has this split or division come about?

There are at least five major factors which have combined to produce this split. Four of these appear as rather unrelated but powerful Social and ideological influences in contemporary America; one comes directly from child psychology.

First, there is current a widespread concern for developing in people the technological skills required to live effectively in a complicated society. Many believe it is desirable to develop them as early and as possible. If children can read early and develop number skills early, they will be free to more quickly engage themselves in significant technological contribution to society. Moreover, we face the need to retrain many people whose vocational skills have been displaced by technological change. We are told that young people now in college can expect, on the average, to require vocational readjustment at least three times in the course of their lives in tomorrow's world. We discuss this problem in the language of training. Some things are said occasionally about education for living, or the constructive use of leisure, but the pragmatic and vocational goals of schooling still dominate our educational discussions.

Second, there is a strongly entrenched middle class concern with achievement. This concern takes the specific form of obtaining entry for children to choice schools, colleges and universities. The emphasis on entrance examinations has pushed this concern with skills and information back to the preschool level. Upper middle class parents in many major communities seek to enroll their children in the nursery schools in the hope and belief that an early educational start will give their children some advantage ultimately in the race for college admission. This pressure built up strongly in the late 50's and early 60's as the sharply increased birth rates of the 1940's became felt in secondary schools and colleges which were quite unprepared for large numbers of young people. Parents began to ask questions about the value of free play and the desirability of intellectual training in nursery schools. Kits for prompting early reading appeared on the market, together with many books on "improving your child's I. Q.". It is interesting to note in this regard that about 10 years ago the Montessori system gained a strong new lease on life after 40 years of neglect in the United States. The sensory training aspect of the system seemed to promise dividends for intelligence.

In the third place, there is a widespread social concern with large segments of the population who are socially and educationally underprivileged. This concern, coupled with the now accepted principle that preschool years are very important in development, has directed new attention to education for the so-called preschool years. Some feel that the only way to break up

学校にいられることであるとある人々は思いました。ジョンソン大統領の貧困問題対策の一環であるヘッドスタートプログラムは、この一連の政策の中でワシントン政界の目下の経済緊縮策にも生き残って存続しているただ一つのものです。

しかし、これは、社会のある一部に恩恵を与える努力とは別に、幼児に対する公教育について新たな論議をつくりだしました。ご承知のように、アメリカでは公の義務教育は6歳からですが、州の半分は、5歳からはじめることを法律で許しています。いまや、すべての子どもは、2歳か3歳から、公の費用で教育をはじめべきであるという議論もきかれます。ここでも、その理由の一つは、科学技術時代にはより多くのことが要請されるという前提です。

第四に、アメリカ人の考え方の中にたしかに起こりつつある変化です。おそらくあまりに単純化したいい方かもしれませんが、それは自由主義に対する反動とでもいうようなもので、この10年か15年の間につくりだされてきたものです。長い間、実利的な人間を尊敬してきたアメリカ人の大衆は、インテリに対して新たな疑いを抱きはじめました。アドライ・スティープンソンや、ジョン・F・ケネディ大統領の知性主義に対して鋭い反動が出てきました。「許容主義」に対して疑念をもつ育児の文献が次第に増加してきました。今日の大学のしつけられていない若者たちは「スポック博士の赤ん坊が青年に達した」のだと指摘されています。多くのおとなたちの間には「ヒッピー族」や青年の「新しいモラル」に対する鋭い批判があります。犯罪者に対する「やわらかい態度」や、暴動に対する「やわらかい対策」に対して、多くの批判がなされています。そして、政界においては、ジョージ・ウォラス^{注1}のような現象もあらわれているのです。

これらが、多くの時事解説者がアメリカ社会にみられる保守勢力のあらわれと主張することがらです。たしかに、公教育は生活への適応に対してあまりに多くの関心をもち、知的能力に対してあまりにわずかしか関心をよせなかったという鋭い批判が、10年から15年前にさかのぼることができるといってよいと思います。この批判の波は、幼児教育をもふくめて、教育哲学や教育政策の論議の上に継続してあらわれています。

幼児教育哲学の分裂に影響を与えている第五の主要因は、児童心理学から出しています。かんたんというならば、特定の行動理論による実験心理学者が児童研究に積極的にはいりこんできたことです。もっとくわしくいうならば、現代心理学のいくつかのきわ立った学派の影響力が幼児教育の上に集中してきたのです。その大部分は過去10年以内に起こってきたものです。

ひとつの流れは、B・F・スキナーの行動主義からきています。幼児教育への影響についていうならば、その立場は、シドニー・ビジュや、ドナルド・M・ベイアー（1963）の

注1 1968年の大統領選挙のときの第3政党で、極右主義者である。

the "culture of poverty" stranglehold on the large city ghettos is to get the children into day schools as soon as possible. The Head-start aspect of President Johnson's war on poverty program is the one feature of that program which seems likely to survive current economy drives in Washington.

But apart from efforts to benefit sections of society there is also renewed discussion of public education for all young children. As you know, compulsory public education in America begins at age six, and about half of the states have legislation permitting it to begin at five. Now we hear talk of education for all children at public expense to begin as early as age two or three. Again, one of the reasons given is the presumed demandingness of a technological age.

In the fourth place, an unmistakable shift is occurring in the American ethos. Put oversimply perhaps, it is a kind of reaction against liberalism, and it has been in the making for ten to 15 years. The American public, long used to admiration of the practical man, has renewed suspicion of intellectuals. There have been sharp reactions against the intellectualism of Adlai Stevenson and President John F. Kennedy. The literature of child care increasingly questions "permissiveness". It is pointed out that the undisciplined youth on today's college campuses are "Dr. Spock's babies come of age". There is a sharp reaction, among many adults, to "hippies" and to youth's "new morality". There are many criticisms of "softness" toward criminals, and toward a "soft line" in riots. And there is the phenomenon of Mr. George Wallace in politics.

These are several manifestations of a conservative swing which many commentators claim to see in American society. Certainly, there was a wave of published criticism ten to fifteen years ago directed at public education as too much concerned with life-adjustment and too little concerned with intellectual accomplishment. Ripples from this wave of criticism continue on the surface of discussions of educational philosophy and policy, including that of early childhood education.

From child psychology has come an influence on early childhood education which constitutes the fifth major factor influencing the split in early childhood education philosophy. Put briefly, this is the active entry into child study of experimental psychologists with particular theories of behavior modification. Considered somewhat more fully, several distinct lines of influence from contemporary psychology have converged on the education of young children, most of these within the past ten years.

One line comes from the behaviorism of B. F. Skinner. As it affects early childhood education this view is particularly well exemplified by the book on infant behavior by Sidney Bijou and Donald M. Baer (1963) and that by Arthur

乳児の行動に関する書物や、アーサー・スターツ（1968）の言語発達の研究などによく示されています。そこでは、行動は特定の刺激と結びついた強化によって統制されるとみなされます。行動発達は、行動を小さな部分にまず分割して、行動の生起にともなって起こる強化刺激を統制することによって形作る過程であるとみなされます。そこで、教育者の関心は、環境の質や愛情に対する要求というような一般の問題から、それていきます。そして、特定の行動の型が生起し、あるいは除去される仕方、すなわち、微笑やうなずきや、行動変化に影響を与える小さな動きなどの適切な手続きを作ることに向けられていきます。ハタップやスマザーギル（1967）により編集されている、全国幼児教育連盟の定期刊行物、「The Young Child」は、このような見解を幼児教育の専門の世界の中にもちこもうとする試みの一つとみてよいでしょう。

第二には数多くの系統の興味ある研究が集まって、生活体の反応の水準や質は、初期の刺激の性格により、直接に永続的に影響をうけるという信念を形成したことです。特定の育児条件が行動反応に及ぼす影響について研究した一連の動物研究があります。そのあるものは、軽い刺激を与えたり「愛撫すること」と関係があり、あるものは、極度に感覚的刺激を奪うことと関係があります。感覚的刺激を奪うことは、行動を狭めて、発達を低下させることが明白に示されています。そこで結論的にいわれたことは、極度の環境剝奪は発達を遅滞させ、環境を豊富にすることは発達を促進させるということでした。

第三に実験心理学者と行動理論派の人々の側に、新たな乳児研究の関心が起こっていることです。モスクワのルリヤヤ、レニングラードのクラスナゴルスキーの実験室の研究は、神経系の直接刺激は行動発達を高めることを示唆しています。米国におけるこの派の人々や心理学者は、乳児に感覚刺激を与えると生理的反応を反射的に変化させるのみでなく、その過程で報酬が与えられると乳児は行動を変化させることを学習するという事を見出しています。吸乳率や、いろいろの運動行動、社会的言語的行動についてすらも、学習理論の人々による多くの研究があります。

数年前に、心理学者、J・マクヴィツカー・ハント（1961）は、ドナルド・ヘップの神経学的理論にもとづいて、幼児期の訓練はIQ水準を向上させることができることを提唱しました。彼は、もしも幼児に手本となる行動が示され、興味と自発的努力がひき起こされるならば、とくに、複雑な技能も、一般に考えられているよりもずっと早期に教えることができるという論を立て、多くの証拠を示しました。彼の書物はいくつかの重要な影響力をもちました。彼は、初期に感覚的刺激を与えることは後の発達に重要な意義をもつことに注意を喚起しました。彼は知的構造に関するピアジェの研究の重要性に注意を喚起しました。それまで、ピアジェの業績はアメリカでは一般に無視されていたのでした。彼はまたジェローム・ブルーナーによる認知の発達に関する研究の裏りあることを予期しました。彼は、幼児教育の伝統的理論が、発達の社会的情緒的側面を重視して、認知的、知能

Staats (1968) on language development. Behavior is seen as controlled by reinforcements associated with particular stimulus. Behavior development is seen as a process of breaking behavior down into small segments, and shaping them by controlling the reinforcement contingencies associated with their occurrence. Thus, the educator's attention is directed from general issues such as the quality of the environment and the child's general need for affection to specific behavior patterns to be produced or eliminated, and the appropriate schedule of rewarding smiles, nods, or trinkets which will effect the behavior change. A publication of the National Association for the Education of Young Children, *The Young Child*, edited by Hartup and Smothergill (1967) represents, in part, the entry of this viewpoint into the professional world of early childhood education.

In the second place, a number of interesting lines of research have converged to produce a belief that level and quality of the organism's responding can be directly and permanently influenced by the character of early stimulation. There are many studies from animal research on the effects of specific conditions of rearing behavioral responses. Some of these have to do with handling or "gentling"; others have to do with severe sensory deprivation. Deprivation is clearly demonstrated to have a deteriorating or seriously limiting effect on behavior development. The conclusion has been drawn that if severe deprivation can retard, then enrichment should accelerate development.

Thirdly, there has been a renewed interest in infants on the part of experimental psychologists and behavior theorists. Work from the laboratory of Luria in Moscow and Krasnagorski in Leningrad has suggested that direct stimulation of the nervous system may enhance behavioral development. These men and psychologists in the United States have found that a baby not only changes his physiological responses reflexly after sensory stimulation but that he learns to change his behavior if he is rewarded in the process. There have been many studies by learning theorists on the rate of sucking, various motor behaviors, and even social and linguistic behaviors.

Some years ago, psychologist J. McVicker Hunt (1961), building on the neurological theory of Donald Hebb, proposed that training in early childhood could improve I. Q. level. He advanced much evidence for the argument that complex skills can be taught much earlier than has generally been supposed, especially if the behavior is modelled to very young children and their interest and spontaneous effort is aroused. His book has had several important influences. He called attention to the significance of early sensory input on later development. He called attention to the significant work of Piaget on intellectual structures, until then largely overlooked by American psychologists. He also anticipated the wealth of research by Jerome Bruner on cognitive development. Finally, he criticized very sharply the traditional theory of early child-

的側面を無視したことを鋭く批判しました。彼の書物は、教育に対する公の批判が高まりつつある時にあらわれたので、心理学的研究にとどまらず、教育者にもかなりの影響を与えました。

最後に、特定の発達の型を刺激するには、どのような種類の刺激や取り扱い方がよいのかということの研究しようとした、いろいろの角度からの最近の研究は、文字通り洪水のようにあふれています。たんに感覚刺激を増し、あるいはその質を向上させることが一般に発達を向上させるというような非常に一般的な見解を受け入れるだけでは満足しないで、行動理論の人々は、分析科学の伝統に従って、どのような環境の条件や刺激の型がそこにあるのかを明らかにしようとした。これらの研究の結果は、ちょっと見たところ、混乱しており矛盾しているように見えます。しかし、時がたつにつれて、科学的原理にもとづく幼児教育の理論や実践を作っていくことができるような結果も、あらわれはじめています。

そのような研究結果や概念について、検討するには、次の機会をまたねばなりません。いまは、多くの教育者が、あまりにも多くの資料、多くの主張やその反対の主張、以前の考えや実践に対する鋭い批判などに直面して、当惑し混迷していることについて論じたいと思います。

急激に増加しつつある心理学者の中で熱心な若い研究者たちは、以前の研究についてほとんど知りません。まったく、多くの人々が、戦前の研究は現代的な実験手続や実験技術による研究とはほとんど無関係なのだと言及に公言します。たしかに、以前の研究の多くは記述的であり、科学者でない一般の人にも理解することがむずかしくないことばで表現されています。新しい研究の多くは実験室の中でなされ、教育者は見ることもなく、理解することもできないような器具を用いてなされます。結果は統計的には、教師に理解できない実験科学の形式的な言語によって表現されます。実際には、経験のある幼稚園やナースリースクールの教師が実験者となることはありません。さらに、大部分の現代の研究センターは研究に専念し、教師養成のプログラムには関心ももちません。したがって、幼児を扱う多くの教師が困難を感じていることは驚くにあたりません。彼らは、以前のように、いま問題となっている研究を、直接に親しく知ることができないのです。

いま行なわれている研究を直接に実践に移そうとする試みのあるものは、あまりにも多くのことを主張し、時期尚早に過ぎるように思われます。そして、実験的訓練方式の評価は結論的な結果をいまだ示していません。このことは特に、ヘッドスタートの諸研究について事実です。この費用のかかったプロジェクトは、政策的社会的な理由のために、急いで実施に移されたものでした。それは、刺激を与えるならば、どのような種類のものであろうとも、文化的に恵まれない子どもの発達を向上させるであろうという熱心な希望以外には、何ら一貫した考え方を持っていません。そこには、ボランティアや、その下層地域

hood education for neglecting the cognitive and intellectual in favor of the social and emotional features of development. His book appeared at the time when public criticism of education was still high and had considerable impact on educators as well as on psychological research.

Finally, there have been a literal flood of recent investigations which have sought to investigate, from many vantage points, the specific kinds of stimulation and treatments which will stimulate particular patterns of development. Unwilling to accept the very general notion that simply increasing sensory input, or even improving its quality, will generally improve development, behaviorists have sought, in the analytical tradition of science to identify particular patterns of enrichment or stimulation. The results of all this research seem, at first look, to be confused and even contradictory. But some findings are beginning to emerge which will, in time, permit us to build a theory and practice of early childhood education based on scientific principles.

To examine these emerging findings and concepts would require a separate paper. This paper wishes only to discuss the confusion and dismay which many educators feel in the face of so much data, so many claims and counter claims, and such sharp criticisms of early ideas and practices.

The zealous young researchers in the rapidly growing company of psychological scholars seldom know the earlier research on children. Indeed, many claim rather arrogantly that little pre-war work is relevant to modern experimental procedures and techniques. It is true that much of the earlier work was descriptive and expressed in a language not too difficult for the non-scientist to understand. Much of the new work is done in laboratories, and with equipment which educators do not see or understand. Results are expressed statistically, in the formal language of experimental science which teachers do not understand. Virtually none of the experimenters are experienced kindergarten or nursery school teachers. Moreover, most active research centers on child development now concentrate on research and do not support teacher-training programs. It is not surprising, then, that many teachers of young children are uneasy. They do not know the contemporary research intimately, at first hand, as once they did.

Some of the immediate extrapolations to practice of contemporary research have claimed too much, too soon. Many evaluation of experimental training practices have shown inconclusive results. This was particularly true of many operation Head-start studies. This costly project was rushed into execution for political and social action reasons. It had no consistent philosophy other than the burning hope that stimulation, any kind of stimulation, should improve the development of culturally deprived children. There were no standards for personnel development or qualification except the belief that volunteers and indigenous trainees could learn in a few weeks of crash courses to work ef-

の人々が、2、3週間の即席コースで勉強し、訓練をうけた教師の監督の下ではたらくならば、十分にやっているとこの信念以外には、教師としての訓練や資格というような標準は何もないのです。

そこには、もっとも一般的な設備とプログラムの基準があります。そこここで、特定の感覚刺激や言語訓練を導入しようとする正直な努力がなされています。しかしながら、一般的にいて、そのプログラムは、夏期休暇の間に集団保育を行な^{注2}って何か一般的な刺激を与えるならば、経験を豊富にすることができ、次の年の小学校の成績をよくするに違いないという大まかな信念にもとづいているのです。一般的にいて、事実はよい見通しを与えるものではなかったし、実際、それ以上のものを期待すべきではなかったのでしょう。

より積極的な結果は、この数年間に行なわれたいくつかの実験的プログラムから生まれています。ここではその中の3つだけとりあげてみましょう。ニューヨーク市のマルティン・ドイッチ（1964）は、多年にわたり、都市のスラム環境の幼児の心理学的欠陥の型を明らかにしようとしてきました。彼はとくに言語の欠陥に注目し、小学校のカリキュラムで当然と認められている環境的な物や概念についての経験が不足していることを指摘しました。彼の実験的就学前教育のプログラムは、このような物や概念の直接経験を与えようとするものでした。このような特定の就学前訓練を1年または2年受けた子どもは、小学校の4年生か5年生になるまで、成績がよいことを測定できたことを彼は主張しています。

同様に、テネシー州のある町で、スーザン・グレーとルパート・クラウス（1965）は、4、5歳の幼児の語彙と概念の学習をすすめるために、訓練材料と方法を発展させました。ひと夏つづいた毎日の学校経験の効果は、測定された知能と、とくに学力テストの上で、2、3年生になるまでつづきました。この研究でさらに重要な結果は、その効果が、小さいけれども測定できる程度に、その特別訓練に参加しなかった年齢の近いきょうだいにまで及んだということです。彼らの研究の他の側面で、グレーとクラウスは、母親用の絵本と遊び材料の簡単な器具を作りました。それにはその材料を子どもにどのように使用するか、簡単な説明書がつけられていました。ここでは、明らかにきょうだいと同じように利益をうけただけでなく、実験プログラムには参加せず、きょうだいに参加したのでもない近隣の子どもまでが、学校に入学してからよい得点を得たのです。明らかに、このような家に持ち帰って、自分でやるようになった用具は、多くの子どもたちによって利用されていたのです。これは大へんにたしかそうな、将来に実りを感じずる発見です。

より一層論議をよんだのは、カール・ベリターとジークフリード・イングルマン（1966）の指導のもとに行なわれたイリノイ大学のプログラムです。この計画の研究者たちはこのプログラムの5つの明瞭な特色を提出しています。

注2 米国の小学校の入学は10月である。

fectively under the supervision of trained teachers.

It had only the most general standards for equipment and program. Here and there an honest effort was made to introduce some specific form of sensory stimulation or language training. By and large, however, the program was founded on the broad faith that some kind of general stimulation provided in group care during the summer could sufficiently enrich experience to make a difference in the primary school performance of these children the following year. By and large the evidence is discouraging, and we really should not have expected anything else.

More positive results have come from several experimental programs which have been conducted for some years. It is possible to mention only three of these. Martin Deutsch (1964) in New York City has for a number of years sought to identify patterns of psychological deficit in the urban slum environments of young children. He has paid particular attention to language limitations and limitations in experience with environmental objects and concepts which are taken for granted in elementary school curriculum. His experimental preschool programs have sought to supply direct experience with such objects and ideas. For children with one or two years experience in such special preschool training, his results claim measurable advantages preserved as far as the fourth or fifth grade in elementary school.

In a Tennessee town, Susan Gray and Rupert Klaus (1965) likewise developed training materials and practices to support vocabulary and concept learning for four and five year old children. The effects of a daily school experience, continued for one summer, persisted into the second and third grades as measured by intelligence and especially by academic achievement tests. A more important finding in this study is that the effects spread to a small but measurable degree to near-age siblings who did not attend the special school. In another phase of their work, Gray, and Klaus developed simple kits of picture books and play material which were given to the mothers of these children who were also given simple instructions as to how to use the materials with their children. Here, not only did siblings definitely profit, but neighbor children who did not attend school and did not have siblings in the experimental program also showed gains in school. Apparently the take-home, do-it-yourself kits were being used by many children. These are positive and encouraging findings.

More controversial is the program at the University of Illinois under the direction of Carl Bereiter and Siegfried Engelmann (1966). The authors of this plan set forth five distinctive characteristics:

(1) 早くやること。全体で2時間のプログラムの中で、20分ずつ3回の時間があり、各子どもは500もの反応が要求される。

(2) 課題と無関連の行動を減少させること。教師は子どもに積極的に命令し、子どもとの自発的な相互交渉や、子ども同士の交渉には依存しない。

(3) 言語的反応を強く強調すること。大たいにおいて、子どもたちは一斉に口うつしに唱え、あるいは大声でいう。

(4) 注意深く計画された小さな段階ごとに指示を与え、たえず、フィード・バックすること。教師は計画し、許された反応を命令する。無関連な反応と応答は許されない。誤りは直ちに訂正される。

(5) 仕事に対する要求が厳しいこと。子どもたちは、注意を集中し、一生けんめい仕事をすることを要求される。

次に、文化的知的に恵まれない家庭の5歳児のグループの例を引用しましょう。

(pp. 508~509)

・・・ 教師は、より高次の分類概念にきりかえる。最初に、前に学んだこと、よく知っている分類概念についてざっと復習する。

教師：武器を何かいってみなさい。

子どもたち（口々に）：鉄砲、ライフル、刀、弓矢・・・

教師：そこにある共通のきまりは何ですか？ もしもあなたがそれを_____に用いるならば。

子ども（一斉に）：もしもあなたがそれを、だれかを傷つけるために用いるならば、それは武器です。

教師：あなたは、だれかを傷つけるために、棒を用いることができますか？

子ども（口々に）：できない・・・できる・・・打つことができる・・・投げることができる・・・もしもそれが大きい棒なら・・・

教師：もしもあなたが、だれかを打つために棒を用いるならば、そうしたらそれは何といいますか？

子ども（いづらか一斉に）：それは武器です。

教師：武器ではないものを何かいってごらんなさい。

この復習は2分もかからない。次に教師は直ちに新しい概念一部分一にすすむ。

教師（指さして）：これはタイロンです。さあ、よくききなさい。（タイロンの手を持ち上げ、何か新しいものが示されていることを子どもたちがはっきりとわかるように、ゆっくり、きちんと正確にはなす）これはタイロンの部分です。タイロンのこの部分は_____

子ども：手です。

教師（タイロンの鼻をさして）：そして、これはタイロンの部分です。タイロンの

(1) Fast pace. As many as 500 responses are required of each child in each of three 20 minute periods, distributed in a two hour program.

(2) Reduced task-irrelevant behavior. Teacher actively directs the children and relies very little on spontaneous interchanges with the children, or between children.

(3) Strong emphasis on verbal responses. Usually the children chant or shout the responses in unison.

(4) Carefully planned small-step instructional units with continual feedback. The teacher plans and directs the responses which are allowed; irrelevant responses and exchanges are not permitted. Mistakes are corrected immediately.

(5) Heavy work demands. Children are required to pay attention and to work hard.

Here is a transcription of work with a group of five-year-olds from culturally and intellectually deprived homes (pp. 508-509):

.....The teacher switches to higher-order class concepts. First comes a quick review of a previously learned—and popular—class concept.

Teacher: Tell me something that is a weapon.

Children (ad lib): A gun.....A rifle.....A sword.....Bow'n arrow.....

Teacher: What's the rule? If you use it——”

Children (in unison): If you use it to hurt someone, it's a weapon.

Teacher: Can you use a stick to hurt someone?

Children (ad lib): No.....Yeah.....You can hit 'em.....You can throw it.....If it's a big stick.....

Teacher: If you use a stick to hit somebody, then what do you know about it?

Children (more or less in unison): It's a weapon.

Teacher: Tell me something that is not a weapon.

The review takes less than two minutes. The teacher then moves immediately into the presentation of a new concept—part.

Teacher (pointing): This is Tyrone. Now listen. (Holding up Tyrone's hand and speaking slowly and methodically in a way that the children have learned to recognize as a signal that something new is being presented.) This is a part of Tyrone. This part of Tyrone is a——.

Children: Hand.

Teacher (pointing to Tyrone's nose): And this is a part of Tyrone. This part of Tyrone is a——.

この部分は_____

子ども：鼻です。

その他いくつかのタイロンの部分がこのよにして示され、それから教師は、子どもたちがもっと文の形でいうように要求して、提示のしかたをかえる。

教師（タイロンの耳をさして）：これはタイロンの部分ですか？

子ども：はい。

教師：はい、これは_____

子ども：タイロンの部分です。

次第に子どもたちは文章の全体をいうようなところまで進む。否定形も導入される。

教師（マリーの鼻をさして）：これはタイロンの部分ですか？

子ども：いいえ。これはタイロンの部分ではありません。

それから、いすの部分や自動車の部分に考察がすすめられる（絵本の絵を用いて）。6分の終りには、子どもたちはその概念を細かいところまで使いこなせるようになる。しかし、落ちつきがなくなり、何でもない誤りをするようになる。それから教師は前日に提示した概念——乗物——に移る。次の日には、部分の概念についての学習をもう一度取り上げるでしょう。時間の終りごろには、子どもたちのあるものは注意散漫になる。そこで教師は「いまはこのことを一所けんめいにやりなさい。そうしたら、何かジャングル動物あそびをする時間があるでしょう」このことにひきつけられて、みんな最後の乗物の練習にもう一度はいる。

ここでみてわかるように、このプログラムは実際には、伝統的な、経験主義の、子ども中心の幼稚園が、ずっと以前に返上してしまった、あるいは変化させようとした、形式的な学校環境に大へん似ているのです。

このようなプログラムは、知的教育的得点において、かなり著しい増加を示すということが主張されています。9ヶ月の終りには、子どもたちは（5歳児ですが）IQで10点増し、正常の5歳児の言語能力を示し、6歳半の読書能力、7歳半の算数能力を示しました。この研究者たちは、この子どもたちは、このような社会的背景の子どもたちには珍しいくらい、学校を好み、自信と攻撃性、自発性と創造性を発達させていると主張しています。また、このようなやり方でも、「ふつうにみられる程度以上に不安徴候はあらわれなかった」と主張し、だから「安定した、仕事中心の学校ふんい気は、子どもの安定感の場所を作るのに役立つ、そうでなければ、教室は混沌とし、しばしば騒々しくなり、危機に陥るような生活形態となるであろう」と述べています。

このようなプログラムは、程度の差こそあれ、いずれも特定の知的な内容を強調しています。しかしながら、いままでのナースリースクールや幼稚園のプログラムが、決して単に運動的な活動だけではなかったことを指摘しておかなければなりません。知的な活動と内

Children : Nose.

Several other parts of Tyrone are introduced in this way and then the teacher alters the presentation to require the children to provide more of the statement.

Teacher (pointing to Tyrone's ear) : Is this a part of Tyrone ?

Children : Yeah.

Teacher : Yes, this is a——.

Children : Part of Tyrone.

Progressively the children are led to the point where they are supplying the entire pair of statements. Negative instances are introduced.

Teacher (pointing to Marie's nose) : Is this a part of Tyrone ?

Children : No, this is not a part of Tyrone.

Consideration is then shifted to parts of a chair and parts of an automobile (using a picture book). At the end of six minutes the children have achieved a tenuous mastery of the concept but have started to become restless and to make thoughtless errors. The teacher then shifts to a concept that had been introduced the day before—vehicle. She will return the next day to further work on the concept, part. During the closing minutes of the period, when some of the children are becoming inattentive, the teacher says, "Try real hard to get this, and then we'll have time to do some jungle animals." This enticement serves to pull the group together for the final exercise on vehicles."

Thus, in practice this program is very like the formal school environments which the traditional, experience-oriented, child-centered kindergartens sought to replace or change.

Such a program, it is claimed, produces highly significant intellectual and educational gains. At the end of nine months the children (now five-year-olds) had gained 10 I. Q. points, showed normal five-year-olds language abilities, 6½ year reading performance and 7½ year arithmetic performance. The authors insist that such children like school, develop confidence and aggressiveness, spontaneity and creativity, to a degree unusual for children from such social backgrounds. They assert that "there have not been more than the usual number of anxiety symptoms" and indeed, "the stable and work-oriented atmosphere of the school seems to have made it an island of security" in an otherwise chaotic often violent and crisis ridden life pattern.

To a greater or lesser degree all these programs emphasize specific intellectual content. However, it should be pointed out that conventional nursery school and kindergarten programs have never consisted solely of motor activi-

容は常にふくまれていたのです。しかしピライター・イングルマンの学校ではとくに、その焦点のおきどころはかなり劇的にちがっていたといわねばなりません。

結局、心理学者や教育研究者が何を見出そうとも、幼稚園にとってどのようなプログラムがよいのかという問題は、どのような状態に達することを望むのか、——知的なものか、社会的なものか、感情的なものか、あるいはもっと他のものか——という質問にもどってきます。そして、このことはどのような人間をあなたは望むのであるかという哲学的な問題になってきます。結局は、社会がその間に答えなければなりません。そして、それはいろいろの異なった社会において、また、歴史のいろいろの時代に、いろいろの仕方でも答えられてきました。現代において違うことは、この世紀においては、人が自らの生活様式を1年ごとに急激に変化させ、宇宙にまで出かけていき、人類の生死を自らの手の中に握っているのです、われわれはこの疑問を歴史のゆっくりとした作用にゆだねておくことはできないということです。人間は、その理性的、知的能力を用いて、教育的価値を判断し、その判断を遂行していかねばなりません。行動科学は判断を遂行するのを助けることができます。しかし、どういう人間が教育的に望ましい良い人間であるのか、またそれはどういうものであるのかを判断するにあたっては、行動科学は、人間の学習を構成する多くの学問的、芸術的領域の中に、ただ一つの位置を占めるにすぎません。

アメリカにおいて、われわれはこの2世紀の間に、ただ3人の影響力のある教育哲学者を生んだにすぎませんでした。それは、トマス・ジェフソン、ウィリアム・ジェームス、および、ジョン・デューイでした。ある人々がどのように心理学者のジェローム・ブルーナーが、この世代において、その貢献をするでしょうか。これからの5年か10年がそれを語るでしょう。一人の影響力のあるスポークスマンを得られないとするならば、今日の社会の緊迫した必要性と、多くの有能な人々と、民主的な手つづきとが、教育的価値と目標の定義に必要な刺激と材料を提供するといつてよいでしょうか。もしもそうでなければ、アメリカはこの世紀を生きのびることはできないのではないかと私は思うのです。



ties. Intellectual activities and content have always been included. The difference in focus is, however, fairly dramatic, especially in the Bereiter-Engelmann school.

Ultimately, no matter what the psychologists and the educational researchers find, the question of the kind of kindergarten program comes back to the question—what kind of outcomes—whether intellectual, or social, or emotional or other—does one wish to foster? And this comes down to the philosophical question what kind of good man does a society want? This question has been answered variously in different societies, and at different times in history. The difference now is that in this century as man changes his pattern of life drastically from year to year, moves outward into space, and holds in his hand the life and death of entire populations he can no longer leave these questions to the slow workings of history. Man must use his rational cognitive powers to decide his educational values and to implement his decisions. Behavioral science can help implement the decisions, but in arriving at a judgment of who and what is the good man which we wish to educate, behavioral science can only take its place among all the scholarly and esthetic areas that comprise human learning.

America has had only three influential educational philosophers in two centuries—Thomas Jefferson, William James and John Dewey. Will psychologist Jerome Bruner make his contribution to the present generation, as some have suggested? The next five or ten years will tell. Lacking the influential spokesman, will today's urgent needs, men of competence, and the democratic process, provide the necessary incentive and materials for the definition of values and goals? I suspect that if not, America may not survive this century.

- Bereiter, Carl and S. Engelmann. Observations on the use of direct instruction with young disadvantaged children. *J. Sch. Psychol.* 1966, 4, No. 3.
- Bijou, Sidney W. and D. M. Baer. *Child Development*, Vol. 1, Systematic and Empirical Theory. Appleton, 1963.
- Deutsch, M. Facilitating development in the pre-school child: social and psychological perspectives. *Merrill Palmer Quarterly*, 1964, 10, 249-263.
- Gray, Susan and R. A. Klaus. An experimental preschool program for culturally deprived children. *Child Developm.* 1965, 36, 887-898.
- Hartup, W. W. and Nancy L. Smothergill. *The Young Child*. Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children, 1967.
- Hunt, J. McV. *Intelligence and Experience*, Ronald, 1961.
- Staats, A. W. *Language Learning and Cognitive Development*, Holt, 1968.