

アメリカにおける「教育の平等」を求める挑戦

— 『コールマン報告』と補償教育 —

曾我 雅比兒・山口 あゆみ*・岡川 亜友美**

岡山理科大学理学部基礎理学科

*福岡県久留米市立津福小学校教諭

**広島県三次市立美和中学校教諭

(2013年9月30日受付、2013年11月5日受理)

はじめに

アメリカ人の国民的気質として改革、拡大、変革という言葉で示される国民性が指摘される。アメリカ人は絶えず未来志向で変革を追求する国民であると言われている。アメリカ人のこのような精神的志向性はフロンティア精神と呼ばれる。

アメリカのこの国民性は教育面においても例外ではなく、アメリカ教育史は教育改革と革新の歴史であると言っても過言ではない。とりわけ世界一の大国と自他共に認められるようになった第2次世界大戦後においては、自由主義陣営のリーダーとしてあるいは民主主義理念の伝道者としての国家にふさわしい国民の養成のため、様々な教育制度や内容・方法に関わる改革ないしは革新が模索され続けてきた。アメリカの戦後の教育改革に顕著に現れている特徴として次の2点が指摘できよう。

第1は、建国以来教育は州の権限と憲法上位置づけられていたことから確固たる地方分権主義を伝統としてきたアメリカの教育において、上述したような国民養成における国家的要請が強まる中で連邦政府の教育への関与が徐々に増大していった点である。

第2は第一点との関連で、教育の機会均等の実現をめざす取り組みに力が注がれ大きく前進したことである。19世紀後半から整備されてきた近代公教育制度は教育の機会均等の理念に基づくものであったが、人種間の教育において平等にはほど遠い現実があったことは周知の事実である。戦後教育改革は教育機会の形式的平等の保障にとどまらず、実質的平等をいかにすれば達成することができるかという点に挑戦するものであった。とりわけ1960年代、ケネディ＝ジョンソン政権下に、教育の平等化をめざす取り組みが力強く行われるのである。

本研究は、第2次大戦後のアメリカの教育の動向

を平等主義に立つ政策と能力主義を追求する政策という二つの軸に基づき考察し、その上で60年代の実質的平等化を求める教育改革に大きく道を開いた「コールマン報告」と「補償教育プログラム」に焦点を当て、それらがアメリカの教育史上に果たした意義と課題について考察することを目的とするものである。そのために、まず第1章で南北戦争以後第2次世界大戦終結までの間に焦点を当て、公立学校制度が発展していく様相を資本主義の発展と都市化の進行の観点から整理した。第2章では大戦終了後から60年代前半までの間を対象とし、平等主義に立つ教育政策が、黒人たちによる公民権運動の激化や「貧困との戦い」という国家戦略の遂行の後押しにより、力強く取り組まれていく状況を追跡した。そして第3章において平等主義に立った主要な教育政策としてのコールマン調査と補償教育計画の実態とその意義などを追究した。なお本稿は3名の共同研究の成果であるが、執筆については第1章と2章は曾我が担当し、第3章の第1節は山口が、第2節は岡川がそれぞれ作成した草稿に曾我が加筆修正するという形で完成させたことを記しておく。

第1章 第2次世界大戦終結以前の教育

第1節 産業化・都市化の進行と教育課題

アメリカの公教育は19世紀の半ば南北戦争の終結後から世紀末にかけて形成され、20世紀に入り急速に発展した。

植民地時代から長い間、アメリカ社会は小規模家内工業と零細農業を主とする農業社会であった。一般の子どもたちに求められたことは、家庭内労働に必要な代々継承されてきた単純な技術を身につけることであった。子どもたちの中には徒弟として家庭外で技術を学ぶ者もいたが、学校という組織的教育

機関とはほとんど無縁であった。

ところが19世紀に入ると商業が急速に発展し、資本の蓄積・集中によって商業資本家と呼ばれる一群の人々が登場し始める。彼らの手による大規模産業組織は低賃金の労働力確保に向かい、それは主として外国からの移民に求められた。自らの労働力以外の資力を持たない移民たちは都市に集住し、工場の貴重な労働力となった。しかし一方で、外国人移住者はその文化的背景の相違がゆえに、都市住民間の生活に様々なトラブルを引き起こす原因となることが多く、各地で社会問題化することにもなった。この問題に対応するため、アメリカ社会は文化的同化政策を強力に進める必要に迫られた。

産業の発展に伴う資本の蓄積の進展は、資本家層の影響力を強めることになり、町の政治的、文化的領域における支配力を強めさせることになった。彼らは当然、自らの産業活動の潤滑な運営のための条件、すなわち政治的安定性や事業の利益を保証するメカニズム(雇用の安定的確保と労働訓練システム)の確立力を注ぐにとどまらず、そのための基盤的前提として民衆のための教育制度の設立を要求するようになるのである。

アメリカの公立学校制度は、このような産業の発展に伴う都市化の進行、そしてそのもとで発生する社会不安の緩和措置並びに労働力の訓練および分配の装置として作り出されたという側面も有する。その成立のいきさつを、アメリカ合衆国の発祥に地であるマサチューセッツ州における取り組みにおいて概観していこう。同州における公立学校設置運動は「アメリカ公立学校の父」と称えられるホレース・マン(Horace Mann, 1796-1859)により主導された。

第2節 公立学校(コモンスクール)の成立

マサチューセッツ州はアメリカにおける産業革命の先頭を走る地域の一つであった。1820年代以降雇用構造は急激に変化し、労働市場における工業従事者の割合が農業従事者のそれを上回り、都市化の進行が進んだ。しかしそのことは、労働者の出自国による文化的多様性とそれに伴う住民間のトラブルの頻発に加え、都市の貧困者層の増加に伴う様々な社会不安を増大させることにもなった。

ホレース・マンはこうした産業資本主義経済の急速な発展のもとで社会の危機的状況が進行する中、1837年に設置された州教育委員会の初代教育長に就任した。教育長としてのマンが直面した問題は、資本家が支配する市場における労働者および一般市民間に奴隷根性が広まっていく現状であった。彼はこのような社会の構造がもたらす腐敗した部分を除

去するための重要な役割を果たすものが教育であると考え、そのために教育改革に身を捧げた。マンは改革の戦略として、初等教育制度の全体的構造と学校の内部構造の両側面の同時改変を進めた。

全体的構造の面では、学校制度の基本を公開、公営、超宗派の三原則に求め、すべての子どもがその原則に立つ同一の公立学校(コモン・スクール¹⁾)に就学すべきことを強調した。これによって子どもたちは人種的あるいは貧富の相違に基づく偏見を克服し、互いを個人として同等に尊重し合うことができると考えたのである。

一方、学校の内部構造の改革として、彼は学年制の確立とカリキュラムの拡大に狙いを定めた。年齢や学業達成度に応じた集団化である学年制は、確かに工業における市場分配原理と結びついて考案され、実践されたといういきさつはあったにせよ、学年制の採用は結果として学習の著しい進歩をもたらし、初等教育の改善の上で大きな貢献を果たすことになったのである。またカリキュラムについては、それまでの3R's(読み・書き・そろばん)一色の内容に替えて、工業や商業と関連した新しい教科目を導入した。

ところで、マンの教育改革の目的達成のためには膨大なエネルギーと時間が必要であった。その一例として、1840年の州下院における州教育委員会および師範学校の廃止案を巡る議論にその一端を伺うことができる。当時の二大政党であった民主党とホイッグ党²⁾はコモンスクールの発展と統制における州の役割や教育内容のあり方について相反する考えをもっていたため、同法案をめぐって激しい攻防が戦われた。民主党は、地方教育行政への州の干渉は中央集権的な学校制度を生むことになり共和国内の自由を妨害する危険性を持つと主張し、同法案を支持した。これに対しホイッグ党は、州政府の干渉は公立学校の質的改善に必要な有益な手段であるとして、同法案に反対の姿勢をとった。マンはホイッグ党の立場に立ち、特に州教育委員会の存続を訴え、それは学校の望ましい発展に貢献する真の超党派的、超宗派的機関であると主張し、反対派の民主党や教会関係者への粘り強い説得を続け、結果的に同法案の否決という勝利を得たのである。

マンは教育長在職の間に、州の公教育組織をほぼ整備し、そのモデルは南部を除く合衆国全体のその後の教育の発展方向を導くものとなった。マンはこうしてマサチューセッツ州のみならず、合衆国の公教育組織化に最も貢献した人物の一人として「アメリカ公立学校の父」として顕彰されているのである。

アメリカにおける「教育の平等」を求める挑戦

— 『コールマン報告』と補償教育 —

曾我 雅比兒・山口 あゆみ*・岡川 亜友美**

岡山理科大学理学部基礎理学科

*福岡県久留米市立津福小学校教諭

**広島県三次市立美和中学校教諭

(2013年9月30日受付、2013年11月5日受理)

はじめに

アメリカ人の国民的気質として改革、拡大、変革という言葉で示される国民性が指摘される。アメリカ人は絶えず未来志向で変革を追求する国民であると言われている。アメリカ人のこのような精神的志向性はフロンティア精神と呼ばれる。

アメリカのこの国民性は教育面においても例外ではなく、アメリカ教育史は教育改革と革新の歴史であると言っても過言ではない。とりわけ世界一の大国と自他共に認められるようになった第2次世界大戦後においては、自由主義陣営のリーダーとしてあるいは民主主義理念の伝道者としての国家にふさわしい国民の養成のため、様々な教育制度や内容・方法に関わる改革ないしは革新が模索され続けてきた。アメリカの戦後の教育改革に顕著に現れている特徴として次の2点が指摘できよう。

第1は、建国以来教育は州の権限と憲法上位置づけられていたことから確固たる地方分権主義を伝統としてきたアメリカの教育において、上述したような国民養成における国家的要請が強まる中で連邦政府の教育への関与が徐々に増大していった点である。

第2は第一点との関連で、教育の機会均等の実現をめざす取り組みに力が注がれ大きく前進したことである。19世紀後半から整備されてきた近代公教育制度は教育の機会均等の理念に基づくものであったが、人種間の教育において平等にはほど遠い現実があったことは周知の事実である。戦後教育改革は教育機会の形式的平等の保障にとどまらず、実質的平等をいかにすれば達成することができるかという点に挑戦するものであった。とりわけ1960年代、ケネディ＝ジョンソン政権下に、教育の平等化をめざす取り組みが力強く行われるのである。

本研究は、第2次大戦後のアメリカの教育の動向

を平等主義に立つ政策と能力主義を追求する政策という二つの軸に基づき考察し、その上で60年代の実質的平等化を求める教育改革に大きく道を開いた「コールマン報告」と「補償教育プログラム」に焦点を当て、それらがアメリカの教育史上に果たした意義と課題について考察することを目的とするものである。そのために、まず第1章で南北戦争以後第2次世界大戦終結までの間に焦点を当て、公立学校制度が発展していく様相を資本主義の発展と都市化の進行の観点から整理した。第2章では大戦終了後から60年代前半までの間を対象とし、平等主義に立つ教育政策が、黒人たちによる公民権運動の激化や「貧困との戦い」という国家戦略の遂行の後押しにより、力強く取り組まれていく状況を追跡した。そして第3章において平等主義に立った主要な教育政策としてのコールマン調査と補償教育計画の実態とその意義などを追究した。なお本稿は3名の共同研究の成果であるが、執筆については第1章と2章は曾我が担当し、第3章の第1節は山口が、第2節は岡川がそれぞれ作成した草稿に曾我が加筆修正するという形で完成させたことを記しておく。

第1章 第2次世界大戦終結以前の教育

第1節 産業化・都市化の進行と教育課題

アメリカの公教育は19世紀の半ば南北戦争の終結後から世紀末にかけて形成され、20世紀に入り急速に発展した。

植民地時代から長い間、アメリカ社会は小規模家内工業と零細農業を主とする農業社会であった。一般の子どもたちに求められたことは、家庭内労働に必要な代々継承されてきた単純な技術を身につけることであった。子どもたちの中には徒弟として家庭外で技術を学ぶ者もいたが、学校という組織的教育

機関とはほとんど無縁であった。

ところが19世紀に入ると商業が急速に発展し、資本の蓄積・集中によって商業資本家と呼ばれる一群の人々が登場し始める。彼らの手による大規模産業組織は低賃金の労働力確保に向かい、それは主として外国からの移民に求められた。自らの労働力以外の資力を持たない移民たちは都市に集住し、工場の貴重な労働力となった。しかし一方で、外国人移住者はその文化的背景の相違がゆえに、都市住民間の生活に様々なトラブルを引き起こす原因となることが多く、各地で社会問題化することにもなった。この問題に対応するため、アメリカ社会は文化的同化政策を強力に進める必要に迫られた。

産業の発展に伴う資本の蓄積の進展は、資本家層の影響力を強めることになり、町の政治的、文化的領域における支配力を強めさせることになった。彼らは当然、自らの産業活動の潤滑な運営のための条件、すなわち政治的安定性や事業の利益を保証するメカニズム(雇用の安定的確保と労働訓練システム)の確立力を注ぐにとどまらず、そのための基盤的前提として民衆のための教育制度の設立を要求するようになるのである。

アメリカの公立学校制度は、このような産業の発展に伴う都市化の進行、そしてそのもとで発生する社会不安の緩和措置並びに労働力の訓練および分配の装置として作り出されたという側面も有する。その成立のいきさつを、アメリカ合衆国の発祥に地であるマサチューセッツ州における取り組みにおいて概観していこう。同州における公立学校設置運動は「アメリカ公立学校の父」と称えられるホレース・マン(Horace Mann, 1796-1859)により主導された。

第2節 公立学校(コモンスクール)の成立

マサチューセッツ州はアメリカにおける産業革命の先頭を走る地域の一つであった。1820年代以降雇用構造は急激に変化し、労働市場における工業従事者の割合が農業従事者のそれを上回り、都市化の進行が進んだ。しかしそのことは、労働者の出自国による文化的多様性とそれに伴う住民間のトラブルの頻発に加え、都市の貧困者層の増加に伴う様々な社会不安を増大させることにもなった。

ホレース・マンはこうした産業資本主義経済の急速な発展のもとで社会の危機的状況が進行する中、1837年に設置された州教育委員会の初代教育長に就任した。教育長としてのマンが直面した問題は、資本家が支配する市場における労働者および一般市民間に奴隷根性が広まっていく現状であった。彼はこのような社会の構造がもたらす腐敗した部分を除

去するための重要な役割を果たすものが教育であると考え、そのために教育改革に身を捧げた。マンは改革の戦略として、初等教育制度の全体的構造と学校の内部構造の両側面の同時改変を進めた。

全体的構造の面では、学校制度の基本を公開、公営、超宗派の三原則に求め、すべての子どもがその原則に立つ同一の公立学校(コモン・スクール)に就学すべきことを強調した。これによって子どもたちは人種あるいは貧富の相違に基づく偏見を克服し、互いを個人として同等に尊重し合うことができると考えたのである。

一方、学校の内部構造の改革として、彼は学年制の確立とカリキュラムの拡大に狙いを定めた。年齢や学業達成度に応じた集団化である学年制は、確かに工業における市場分配原理と結びついて考案され、実践されたといういきさつはあったにせよ、学年制の採用は結果として学習の著しい進歩をもたらし、初等教育の改善の上で大きな貢献を果たすことになったのである。またカリキュラムについては、それまでの3R's(読み・書き・そろばん)一色の内容に替えて、工業や商業と関連した新しい教科目を導入した。

ところで、マンの教育改革の目的達成のためには膨大なエネルギーと時間が必要であった。その一例として、1840年の州下院における州教育委員会および師範学校の廃止案を巡る議論にその一端を伺うことができる。当時の二大政党であった民主党とホイッグ党²⁾はコモンスクールの発展と統制における州の役割や教育内容のあり方について相反する考えをもっていたため、同法案をめぐる激しい攻防が戦われた。民主党は、地方教育行政への州の干渉は中央集権的な学校制度を生むことになり共和国内の自由を妨害する危険性を持つと主張し、同法案を支持した。これに対しホイッグ党は、州政府の干渉は公立学校の質的改善に必要な有益な手段であるとして、同法案に反対の姿勢をとった。マンはホイッグ党の立場に立ち、特に州教育委員会の存続を訴え、それは学校の望ましい発展に貢献する真の超党派的、超宗派的機関であると主張し、反対派の民主党や教会関係者への粘り強い説得を続け、結果的に同法案の否決という勝利を得たのである。

マンは教育長在職の間に、州の公教育組織をほぼ整備し、そのモデルは南部を除く合衆国全体のその後の教育の発展方向を導くものとなった。マンはこうしてマサチューセッツ州のみならず、合衆国の公教育組織化に最も貢献した人物の一人として「アメリカ公立学校の父」として顕彰されているのである。

第3節 独占資本主義の発展と公教育

(1) 独占資本主義体制の確立と新しい課題

アメリカ資本主義は19世紀後半から独占への段階に突入した。資本の集中は企業合併（トラスト）の形態をとって行われ、石油を始め、砂糖、タバコ、鉄鋼等と次々にトラストが成立し、20世紀初頭には独占資本主義の確立を見た。巨大工場を生産活動の拠点とする合同資本の確立は、熟練労働者が生産過程を支配していた従来の雇用構造を大きく変えてしまった。すなわち熟練労働者が中心的役割を担う労働分配の生産過程は解体され、それに代わり労働過程が細分化・単位化され、それらを「科学的管理」の名の下で効率的に組み合わせられることにより、生産過程の集権的コントロール体制が作り出されたのである。労働者は、ここに、生産品ではなく生産サービスに従事する労働力として位置づけられ、それは同時に不熟練者であっても十分に労働力として使用可能という事態をもたらした。こうした資本の集中や独占の進行は、国民の人間形成と市民生活に対して、これまでにない難しい問題をもたらすことになった。このような事態に対応し、各地の大都市においていわゆる「革新主義運動」が展開されることになり、その一環として大規模な教育改革運動が繰り広げられることになった。革新主義運動は、都市を政治的・経済的に牛耳るボス連中たちの信奉する自由放任かつ個人主義的民主主義を批判し、平等・効率・正直で力強い政治をめざす新しい政治哲学のもとで行われた。それはアメリカ民主主義の再吟味を求め、新しい都市アメリカの民主主義の樹立を志向するものであった。

(2) 都市教育改革の展開-教育の専門家支配

市政改革の目標は権力の集中と公共サービスの専門職化に定められ、その改革モデルはトラスト企業の経営組織や大工場システムに求められた。つまり科学的方法を使って訓練された専門家の養成と、彼らによって運営される市政サービスの集権化が企てられたのである。

都市教育改革は、この市政改革運動の統合的部分として行われた。当時の都市学校は墮落し、非効率的な管理行政や形式的・機械的指導など、教育の質と量の両面にわたる欠陥を露呈していた。改革論者は、その問題の背景には教育が都市の政治的利権に組み込まれていることにあると看破した。したがって改革の最終ゴールは教育の政治からの分離に置かれ、そのための達成目標として、都市教育のコントロール権を都市ボスたちの手から取り上げ専門家のもとに集権化することが掲げられた。具体的には従

来の準学区(ward)代表教育委員の選挙区を全市レベルに拡大することと市教育長に自律性を与えることであった。これにより専門分化された明確な階層的・官僚主義的秩序を樹立することがめざされたのである。

こうした集権化をめざす運動には大都市の教員組合等からの激しい反対もあったが、改革は社会的、経済的エリート層からの強力な支持を得ながら進められた。その結果、全国の多くの都市で上層中産階級のメンバーが圧倒的に支配する教育委員会が續々と誕生することとなった。改革後の教育委員はその多くを実業化や専門家グループによって占められることになり、学校教育についての政策決定は、実業界の合同モデルの決定と同様に、専門家の手によって行われることになった。そして、政策決定における市教育長の手腕や責任がますます重要なものとなり、教育長の強権体制が確立されることになるのである。

(3) 総合制ハイスクールの出現-平等主義の体现

続いて都市教育改革者は、産業の発展に伴う諸問題をカリキュラムへの職業教育の導入を図るという戦略で乗り越えようとした。20世紀初頭の都市学校は労働者階級の子弟や新移民の大量流入による就学者数の増加の中で高いドロップアウト率に悩まされていた。改革者たちは、その原因は新しく増加した生徒たちにとって彼らの求めるものが与えられていない従来の学校の古いカリキュラムにあるとし、したがって責任は主として学校や教員の保守主義にあると批判した。こうした学校批判は特にハイスクールにおいて顕著であり、具体的には未だ伝統的な古典語（ラテン語やギリシャ語）を中心とした読み書き主体のカリキュラムに拘泥する硬化した教育スタイルが非難的とされた。都市教育改革者たちは、古いカリキュラムの比重を減らし、代わりに職業教育の導入を求めていくことになる。ここに同一のカリキュラムをすべての子どもに与えるというコモンスクールの理念が攻撃され、代わって当時の進歩主義教育家が強調した「個人のニーズ」に適応した教育が求められることになった。

かくて、職業教育運動は普通教育に偏重してきた従来のハイスクールの構造に風穴を開け、職業教育と普通教育の両者を施す「総合制のハイスクール」という考え方を提起するものであった。そして確かに、この運動はそれまで中等教育の機会を阻まれていた下層階級の多くの生徒に門戸を開き、大衆中等教育の実現の上で大きな役割を果たした。このように、総合制ハイスクールは、公立ハイスクールの拡

大と全国民を対象とした大衆教育機関の出現を象徴するものであり、それはアメリカの社会と教育を特色づける「平等主義」の原理の現れであったといえよう。

(4) 総合制ハイスクールにおけるトラック制
- 能力主義による階層化 -

職業教育の学校への導入については産業界からの要求も強く後押しをした。労働と生活が分離させられた高度工業化の進行の中で、資本家は労働者予備軍を都市工業環境に適合させ、さらにいっそうの生産性の向上を図るために、家庭および他の社会機関によってこれまで担われてきた職業訓練の機会を学校に求めるようになったからである。

こうした産業界の要望の強さと急速に進展する労働力の階層化の現実の前では、総合制ハイスクールは歴史的に体現する平等や民主主義の崇高な理念とは裏腹に、むしろ教育の階層化を推し進める不平等な格差発生・固定化装置として機能させられることになるのである。ハイスクール内での階層化はその当時開発が進められた「客観教育テスト」の成績に基づく「トラック制³⁾」(tracking)の導入によって進められた。

白人の中産階級文化をベースとするこれらの「客観教育テスト」の成績は当然その文化を家庭的にどの程度背負っているかという点において大きく左右されるものである。したがって、成績下位者のための「職業トラック」は主に労働者や移民の家庭の子弟用に、他方、成績上位者用の「アカデミックトラック」はカレッジ進学やホワイトカラー職への機会を求める中産階級の子弟に振り分けられることになった。

このように、総合制ハイスクールはあらゆる階級、階層を対象とした大衆教育機関の姿を予想させるものであり、それはアメリカの民衆に平等主義の伝統と合致するものとして歓迎された。しかしこうした平等や民主主義への憧れと結びついた総合制ハイスクールの崇高な理念とは裏腹に、実際にはそれは産業界において急速に進展する労働力の階層化と歩みを合わせる形で、教育の階層化と官僚主義化を推し進める装置に転化していったのである。

総合制ハイスクールは、確かにそれまで中等教育の機会を阻まれていた多くの生徒に門戸を開き、大衆中等教育の実現の上で大きな役割を果たすことになった。と同時に、そこではアメリカ公教育の階層化の傾向が一層促進され、職業的選抜は個人の能力や業績に基づくとする「能力主義」(meritocracy)の原則が明確に立ち現れてきたことも見逃せない。

この原則は資本主義社会アメリカの公教育制度を特色づける一つの重要な原則として、大きな役割を果たしていくことになる。

第2章 戦後の社会変動と教育課題

アメリカの公教育制度は伝統的なアメリカ民主主義の支える2つの理想である自由と平等を根本理念として、19世紀以来自由主義的な競争原理に基づく能力主義と、平等主義的な機会均等原理に基づく教育の機会均等主義という、2つの教育理念を生み出した。

これら2つの理念は、第2次世界大戦以後も、いわゆる「教育の危機」意識の高まりを受けた教育改革が叫ばれるたびに、いずれかに重点を置いた政策が進められる傾向が認められるのである。アメリカの政治を二分する2大政党のうち、民主党政権下では概して平等主義的改革が推進され、反対に共和党政権下では能力主義的政策が採用されるという傾向が見て取れる。

第1節 平等主義の第一波

第2次大戦後、教育における平等主義強調の第一波は大戦末期から1950年代初期までの約10年間に起こり、それは主としてH.トルーマン(Harry S. Truman, 1884-1972)大統領率いる民主党政権下で、中等教育の機会均等化と高等教育の大衆化政策という形で現れた。

中等教育問題としては、すでに戦中以来、青少年の非行や犯罪の温床となっていたハイスクールのドロップアウト問題は米国指導者層の憂慮するところであった。そして大戦終結が現実化し始めた時期に至ると、単に治安対策の上からだけでなく、復員兵の帰国と職場復帰に伴い予測される不良労働力の大量失業という失業対策の上からも、ドロップアウト予備軍を学校内に封じ込めておくための教育政策がどうしても必要であったのである。

同じく戦時中に全米教育協会⁴⁾(National Education Association ; NEA)が、戦後教育構想として『すべての米国青年のための教育』(1944)を公表した。報告書は、すべての青年が最低12カ年の学校教育を受けることができるように義務教育年限を満18歳まで延長することと、中等教育を初級(ジュニア)、中級(シニア)、上級の3つに分け、中級卒業後の希望者には1~2カ年の上級中等教育を施すべきことを勧告した。政府はこのNEAの大衆教育構想に乗りかかりその具体化を生活適応教育運動として進めた。その発端は1945年の連邦教育局の職業教育部内の審議会における「プロッサー決議」(Prosser

Resolution)に求められる。これはハイスクール教育に関する決議の中で、職業技能訓練を受けている者20%とカレッジ進学準備教育を受けている20%を除いた残りの60%の生徒は、自らの現実的な要求を満たす「生活適応教育」(life-adjustment training)を受ける必要があることを強調する内容であった。この決議に基づいて1947年には「青年のための生活適応教育委員会」が発足した。委員会は生活適応教育を「すべての米国青年が、家庭人として、勤労者として、また市民として、自らに対して満足の気持ちを持ち、また社会に対して利益となるように、民主的な生活を送るよう、より十分に備えさせる」教育であると意義づけた。

一方、高等教育の大衆化の面においては、大戦末期の1944年に成立した「復員軍人援護法」(Servicemen's Readjustment Act)がもたらした効果と影響が見逃せない。この法律は徴兵強化の見返りとして構想されたものであり、復員軍人がハイスクールや大学に復学または進学することを保障するため、授業料や教材費、生活費等の一部を連邦の補助金から支給するものであった。援護の対象は朝鮮戦争やベトナム戦争の復員兵にも適用され、軍役に服務した約1600万人の男女が対象となり、そのうち大学教育の恩恵に浴したものは7年間で約220万人に及んだ。この大衆化政策に対して学問的水準の低下を危惧する批判論や反対論も多数表明されたが復員兵たちの学業成績は予想に反して他の学生たちのそれをしのぎ、彼らの勤勉さや学習に対する強い動機などが高く評価された。かくして復員軍人援護法は人的資源に対する成功した投資であると評価され、高等教育の機会均等化と急激な大衆化をもたらす発端となったのである。

第2節 冷戦構造下における能力主義政策

教育機会の均等化の要求は常に多様化(能力主義的分化)という壁に突き当たってきたのがアメリカの教育の現実であった。それは主として中・高等教育の多様化や能力測定方法の科学化およびこれに基づくガイダンス制度の充実という形をとることが多かった。すでに大戦中の1946年には高等教育審議会(ズーク委員長)が能力に応じた高等教育の機会均等を説き、47年にはカーネギー財団の呼びかけによって学生の学力や適性試験を行う民間機関として「教育テスト事業団」(Educational Testing Service)が発足し、また同年に成立を見たジョージ・バーデン法⁵⁾(George Barden Act)はガイダンスサービスの促進を約束していたのである。

戦後も、平等化の波と並行して能力主義に基づく教育を希求する動きは冷戦の深まりとともに力強く復活してくる。1953年の大統領選挙でアイゼンハワーが当選し共和党政権が復活するとその流れは加速されることになる。1955年に「大学入試委員会」(College Examination Board)が、エリート高校生のために大学レベルの教育を提供する「上級コース計画」を構想し、その成果の判定については教育テスト事業団があたることになった。また56年には、首都ワシントンのコロンビア特別区において、テストに基づいて第10学年生(高校1年生)を、優秀-進学-普通-基礎の4コースに振り分ける制度が導入された。この「能力に応じた」クラス編成方式は年次を追って中学校、小学校にまで適用されていった。

また57年からカーネギー財団の援助を受けて着手されたハイスクールに関する調査の最終報告書、いわゆる『コナント報告』⁶⁾(1959)は、上位15~20%の「学問に向く生徒」のための知的教育の充実と、その他大多数の生徒に対する平易な職業への行き届いた進路指導の必要性を勧告し、これがその後のハイスクールにおけるコース別カリキュラム編成の普及に強い影響を及ぼすことになった。

このような「能力に応じる」という一見平等な分配原理による教育の広がりには、皮肉なことに新たな不平等を顕在化させることになった。すなわち「能力に応じる」クラス編成の結果、黒人を中心とするマイノリティの生徒たちはその低学力からほとんどが「基礎コース」や「遅れた組」に集中することになり、学力差が可視的な形で社会に突きつけられることになったのである。

さらにスプートニク・ショック(1957年10月)以後は、少数精鋭の選別と養成をめざす能力主義政策のための教育投資をなりふりかまわず増加させたのである。すでに1950年の朝鮮戦争の介入に向けて政府は教育を国防の装置として位置づけ、国民の間に反共主義を植え付ける政策をとっていたが、冷戦下でのソ連との軍事科学競争の激化に直面し、「パワーエリート」の養成の必要性をより重要な課題として意識されるようになっていたのである。スプートニク・ショックはその流れを加速させる出来事であった。すなわち、早くも翌年に「国家防衛教育法」(National Defense Education Act)が制定され、教育を通じての科学技術エリート養成のための人材開発政策(manpower policy)が強力に推し進められるのである。同法は「国防上の必要を満たすのに十分な質と量の人材を確保するため」忠誠誓約を条件として、「自然科学、数学、工学等」に優れた学生に奨学金を貸与することや、理科、数学、外国語教育

の充実を目的とする研究の奨励のための特別研究奨励金や補助金等を提供することや、それら研究の成果に基づく教育の推進のための学校建築や施設設備改善のための財政援助を定めたものであり、当然教育に対する連邦の権限の大幅な拡大を招来するものであった。

第3節 平等主義の第2波-公民権運動と補償教育政策

(1) ブラウン事件判決の影響

教育における平等主義の第2波は黒白隔離教育の撤廃を求める公民権運動と、それを受けてマイノリティ集団に対する教育の機会を実質的に保障することをめざす民主党政権による各種の貧困退治政策として展開された。

1954年の連邦最高裁判所のブラウン事件⁸⁾に対する判決は、1896年のプレッシー事件判決⁹⁾が示した「分離すれども平等」原則を覆し、「分離イコール不平等」原則を宣言した。ブラウン事件判決は、プレッシー事件判決に基づき南部を中心に実施されてきた人種差別政策による分離教育は修正憲法第14条¹⁰⁾に違反していると糾弾し、あらゆる人種や民族の完全な共学方式(統合教育)を支持した。この判決の背景には、公立学校における隔離教育が有色人種(特に黒人)の子どもに決定的に不利な影響を与えているとするウーレン裁判長以下裁判官たち全員の共通認識があった。この判決は「第2のアメリカ革命」といわれるように、これ以降黒人による公民権闘争の新たな展開を促進したのであった。しかし、判決は共学の実施を各州に命じるものではなく、州政府の良識に委ねるものであったため、南部諸州を中心に判決を無視する事態が頻発し、隔離教育の廃止(=共学の実施)がこの判決を境に大きく前進したというわけではなかった。

(2) 統合教育をめぐる混乱

ブラウン判決を不服とする南部諸州は1956年3月に「南部宣言」(The Southern Manifesto)を公表し、人種的差別を温存する新しい法律の制定や義務教育法の廃止、あるいは義務就学の停止措置等の様々な手段を駆使することにより団結して抵抗する姿勢を鮮明に明らかにした。

また、共学を進めようとする側(黒人、連邦政府)とそれを阻止しようとする側(白人住民、州政府)との間で深刻な対立を生じる事件も頻発した。例えば、57年のアーカンソー州リトルロックのセントラル・ハイスクールにおいて、入学を強行しようとする9名の黒人高校生の行動をめぐり、その支持者と

反対の白人群衆の間で暴力騒動が発生し、白人の側に立つ州兵の出動、さらにはそれに対抗する連邦軍の派遣を見る事態にまでエスカレートした。その背景には、黒人学生の入学を快く思わない州知事と法の下での平等の原則を貫こうとする大統領アイゼンハワー(Dwight D. Eisenhower, 1890~1969)との対立があったのである。

さらに、黒人との統合教育を嫌う中産階級以上の白人家庭の中には黒人が多数を占める市街地から郊外の住宅地に転居したり、公立学校を敬遠して私立学校に子どもを通わせたりするなど、統合教育に間接的に反対する行動をとる者が続出した。

他方、黒人の側では、これらの白人側のあからさまな人種差別行為や間接的な拒否行動に対抗し、キング牧師¹¹⁾の指導の下でのバス・ボイコット運動を始め、憲法で認められた個人の権利の保障を訴える、いわゆる公民権運動が各地で繰り広げられた。それらの運動は63年には20万人の参加者による首都ワシントンでの「自由のための大行進」として結実することになり、ここに至り政府をして翌年の「公民権法」(Civil Right Act)の制定へと駆り立てることになったのである。

(3) 公民権法と『コールマン報告』

公民権法は公共施設での不平等な扱いや雇用における差別を禁止する法律である。その第4条は公教育に関する規定に当てられ、その主たる内容は、a. マイノリティのための教育の機会と不平等について調査し報告すること、b. 共学実施に必要な援助を与えること、c. 共学問題の取り扱いについて教育関係者の再教育を整備すること、d. 再教育のための専門家の雇用に補助金を支出すること、等の諸権限を連邦教育局長官に付与することであった。

本法の成立と施行により、ホテルや食堂での差別の禁止や、公民権委員会の強化、そして公教育における差別の廃止への一定の足がかりが作り出されるという成果が得られることになった。なお、上記の連邦教育局長官に付与された権限の中の「a. マイノリティのための教育の機会と不平等について調査し報告すること」という指示に基づき行われた成果が『コールマン報告』である。この報告書の内容と勧告は教育の機会均等概念の再吟味を引き起こし、60年代後半から70年代にかけての教育改革の方向に大きな影響を与えることになるが、詳しいことは次章で論ずることとする。

(4) 貧困との闘いと補償教育

教育における平等主義の第2波は、1950年代の公民権運動によって勝ち取られた基礎の上に、1960年代に入ると連邦政府主導の多くの教育改革・革新が推進され、「学校教育の10年」(Schooling Decade)と呼ばれる画期的な時期を迎えることになる。

1961年の大統領選挙でケネディ候補を立てて勝利を得た民主党は、前年の大会において、政権公約として連邦政府による教育援助の強化を約束していた。その公約は、50年代の冷戦構造にともなう能力主義政策によって生み出された教育上の不平等や格差、都市問題や貧困問題に対して、社会福祉の充実で解決しようとする民主党の方針(ニュー・フロンティア政策)が最も鮮明に現れたものであった。この政策は、ケネディ大統領(John F. Kennedy, 1917~1963)が手がけ、その死後政権を継いだジョンソン大統領(Lyndon B. Johnson, 1908~1973)の政権下において「貧困との戦い」というスローガンのもとで大きな前進を見ることになる。ケネディ=ジョンソン政権のブレーンたちは、貧困は経済政策の失敗によって生み出されるというよりは、むしろ生活環境に起因する世代を超えて再生産されるマイノリティ集団の文化的な生活スタイルと関連するもの見なす「新たな貧困観」の立場に立っていた。彼らは「貧困」を社会の構造的な問題であると捉え、最先端の理論や技術を駆使した社会計画を進めていく中で除去できるものと確信していた。教育問題はその中核政策として重視された。彼らの手になる連邦援助の拡大により教育を通して貧困問題を解決しようとする意図した立法を以下に示す。

- 1964年5月— 「偉大な社会」の建設計画の発表
- 〃 7月— 「公民権法」成立・・・統合教育の推進と援助
- 〃 8月— 「経済機会法」成立・・・ヘッド・スタート計画の実施
- 1965年4月— 「初等・中等教育法」成立

ジョンソン政権がこのように相次ぐ教育立法に邁進した背景には、「貧困との戦い」(War on Poverty)において教育の機会均等化の問題が要石の位置にあることが認識されていたからである。教育の欠如が貧困の原因であることは論を待たないが、教育の欠如は同時に貧困の結果であるということ、公民権運動に対処していく中で政権指導者たちは痛感することになった。実際、既存の学校制度は、教育の機会均等の理念を掲げているにもかかわらず、その教育内容、教師の質、学内の生徒文化等の点において貧困階層の子弟に対し学力獲得の点で不利に働き、彼らをして貧困状態から解放するというよりもむしろ

その階層への固定化を一層促進している現実が明らかになってきたからである。

貧困撲滅の戦略の一環として1964年に成立を見た「経済機会法」(Economic Opportunity Act)は3,000万人の米国民を貧困から救うことを目的とした立法であった。貧困はもっぱら教育の欠如に基づくという観点に立脚して、貧民に対する教育援助政策の性格を色濃くもつものであった。この法律で連邦援助が定められた事業の一つに地域社会貧困対策事業があり、そのプログラムの一環として開始されたのが、スラム地区の子どもの就学前教育の強化を狙った「ヘッド・スタート計画」(Head Start Project)であった。

さらに翌年に成立を見た「初等中等教育法」(Elementary and Secondary Education Act)は、「タイトルI」と呼ばれる第1章において、都市ゲットーや農村貧困地域など低所得家庭の密集している地域の公立学校の教育内容の充実を図るため、地方教育行政機関に対して連邦が財政援助を行うことを定めたのである。同法は初等・中等教育への連邦政府による一般的援助に道を開いたという点で合衆国の教育史上画期的な立法であったと評価されている。なぜなら、この法律の制定は、第2次大戦終結前後から歴代の大統領が連邦援助の必要性を提唱し立法化を図ってきたにもかかわらず議会等の抵抗により成立を見ることができなかった負の連鎖を断ち切ったからである。

以上、経済機会法と初等中等教育法を皮切りに連邦政府の肝煎りによる貧困家庭の子弟を対象とした各種の教育援助事業が展開されることになった。このような観点からの教育援助事業を総称して「補償教育プログラム」(compensatory education)と呼ばれるが、その具体的内容は次章で論じることとする。

第3章 『コールマン報告』と補償教育

第1節 『コールマン報告』

(1)「機会の平等」から「結果の平等」へ

アメリカでは、1960年代後半頃から「教育における平等」ということに多くの人々が注目し始めた。社会学者と教育者は、都市における貧しい黒人の教育の機会をいかにすれば向上させることができるかという問題に対する答えを探し続けていた。その一つの方向性を示すものとして、1966年7月に『教育機会の均等』(Equality of Educational Opportunity)と題された報告書が連邦教育局から発行された。この報告書は、1964年に制定された「公民権法」(Civil Rights Act of 1964)第402条の規定に基づいて実施された調査研究のまとめである。調

査の目的は「合衆国におけるすべての段階の公教育機関において、人種、肌の色、宗教、出身国の理由によって、平等な教育の機会が個人に提供されていないこと」を立証することにあった。公民権法の第 402 条は次のように規定している。

「教育局長官は、この条項の発効から 2 年以内に、合衆国、その領土とコロンビア特別区のすべての段階の公共教育機関における、人種、皮膚の色、宗教、出身国などを理由とした個人の教育機関の不平等について実態を調査し、大統領と議会に報告しなければならない。」

『教育機会の平等』は、調査の設計・実施・分析の主たる責任者であったジェイムズ・S・コールマン (James S. Coleman) の名をとって、一般に『コールマン報告』(Coleman Report) として知られている。この研究調査は、60 年代における黒人の公民権運動の発展と深くかかわっており、アメリカの教育史上の最大の課題である人種差別撤廃、人種隔離教育の打破に大きな影響をもつものと見なされていた。そのため、多くの人から期待され、また多くの議論を呼び起こした歴史的文献となった。結論的に言うと、コールマン報告は「教育の機会均等」に関する従来の概念の転換を促すものであった。コールマンは教育の機会均等についての定義を、次の 5 つに類型化する¹²⁾。

第 1、生徒一人当たりの教育費、学校の施設設備、教師の資格等の教育条件の平等。

第 2、学校の人種的構成の平等。

第 3、カリキュラム、教師のモラル、生徒の学習意欲など学校の無形の特徴の平等。

第 4、平等な背景と能力を持つ生徒に対して与える学校の結果の平等。

第 5、不平等な背景と能力をもつ生徒に対して与える学校の結果の平等。

以上の諸類型のうち、第 1 から第 3 までの定義がいわゆる「伝統的な教育機会均等概念」の理解である。これに対して、第 4 と第 5 は「新しい教育機会均等概念」の定義である。つまり、伝統的な概念は「機会の平等」であることをもって教育の機会均等であると理解するのに対し、新しい概念は「結果の平等」が伴うことによって教育の機会均等が達成されたと考えるのである。

第 4 の定義は、単なる教育の条件を等しくするだけにとどまるのではなく、教育の結果に及ぼす効果が平等化されるべきであるとの主張であり、学校教育の結果責任を問う新しい視点を提起した点で斬新

なものであった。第 5 の定義は一層ラジカルな問題提起を含んでいる。これは、同じ IQ をもつ生徒たちは、家庭の環境が異なっても、学校において同一の成績を上げることを学校の責任として求める主張である。つまり、白人ミドルクラスの生徒たちの学力の分散と黒人やマイノリティグループの子どもの学力の分散が重なるようになって初めて教育の機会均等は達成されたとする理解である。この目標を達成するには、機会や資源を平等化するだけでなく、教育の効果に影響を与える要因をも平等化することが必要であり、さらに必要ならば、資源は不平等に配分されて然るべきであるというのである。これがコールマンの教育の機会均等原則の再定義と言われるものである。黒崎は、このコールマンの新しい概念の主張は「能力に応じて教育の機会を配分するとされる教育の機会均等原則が、事実上、能力以外の要因による機会の配分に終わり、階級社会の再生産の為に機能していることに対するコールマンの批判意識にあった」と評価する¹³⁾。

(2) 調査内容とその結果

調査は、ジョンズ・ホプキンス大学のジェイムズ・S・コールマンとバンダービルト大学のアーネスト・Q・キャンベル (Ernest Q. Campbell) によって率いられた大規模な調査団により、1965 年秋に行われた。調査対象は、全国の約 4,000 校の公立学校の 1, 3, 6, 9, 12 学年の児童・生徒 645,000 人と関連の教員、校長、および教育長であった。調査は、読み、書き、計算、および応用問題について児童・生徒の学業成績を調べる標準学力テスト形式で行われた。

調査目的は以下の 4 点にあった。①公立学校において人種隔離教育がどの程度行われているか、②教育の質の基準 (例えば実験室、教科書、カリキュラム、教師の質や特性など) からみて、学校が平等な教育機会を提供しているかどうか、③標準学力テストの成績によって測定した生徒の学業成績はどうなっているか、④生徒の学業成績と通う学校の諸特性との関係はどうなっているか。調査団は人種隔離された学校の教育資源の条件差を調べるだけにとどまらず、そこから生み出されるもの、つまり学業成績に関しても詳しく調べることを決意していた。そのために、a. 小中学校における 6 つの異なる人種グループ (白人、黒人、プエルトリコ人、メキシコ人、インド人、東洋人) に対する入力資源を正確にとらえ、b. 小学校の第 1, 3, 6 学年、中学校の第 9, 12 学年における各人種グループの学力水準を正確にとらえ、c. 各入力学業成績に及ぼす影響を分析するための基礎資料を用意することをめざしていた。つまり既

存の学校の教育資源についてできるだけ正確に情報を収集し、分析の基礎とする、そして標準学力テストの得点をアウトプットとし、インプットである学校資源が学力に及ぼす相対的効果の大きさを求めようとしたのである。

調査にあたり次のような仮説が立てられた。白人の通学する学校とマイノリティの通学する学校とでは教育的資源（教員給与、蔵書、建築、教員の語彙能力など）が不均等に配分されており、不均等配分が白人とマイノリティ間の学業成績の不平等を生み、結果として人種・民族間の社会的不平等が生じているのではないかという想定である。この仮説が立証されれば、教育資源の貧弱な黒人学校への連邦援助が正当化されるし、学校属性のなかで学業成績に影響する入力を把握できれば教育政策の手がかりが得られると期待したのである。コールマンはある雑誌（Southern Education Report, 1965年11-12月号）のインタビューで次のように述べている¹⁴⁾。

「この研究は、平均的な黒人の児童と平均的な白人の児童がさらされている学校の平等の違いを明らかにするであろう。あなた自身、違いがハッキリしつつあることを知っていたとしても、黒人と白人の統計がいったん存在したら、その統計はいつそう大きなインパクトを持つであろう。」

報告書は全9部立てで、第1部に要約、第2部から第8部に分析結果、第9部に技術的補遺で構成されている。調査において使われたインプット項目は、①児童・生徒個人の社会経済的家庭背景、②学校設備・カリキュラム、③教員の特質、④児童・生徒集団の特質、の4点であった。他方、アウトプットである児童・生徒の学力テストに関する情報としては、a. 言語的能力に関するもの（1, 3, 6, 9, 12 学年）、b. 非言語的能力に関するもの（1, 3, 6, 9, 12 学年）、c. 読解（3, 6, 9, 12 学年）、d. 数学（3, 6, 9, 12 学年）、e. その他教科（9, 12 学年の技術・家庭、理科、社会、人文学）の5点であったが、分析では学業成績の指標として、ほとんど「a. 言語的能力」に関するスコアが用いられた。インプット→アウトプットに関する膨大な分析は第2部から8部において行われた。

分析の結果明らかになった主要なポイントを列記すると、以下ようになる¹⁵⁾。

- i) 大多数の黒人と白人の子どもは、皮膚の色によって隔離された学校で別々に教育を受けており、事実上人種分離の傾向を示している。
- ii) 黒人の学校と白人の学校が隔離されてはいるが、一般の予想に反して、その物的施設、公認カリ

キュラム、教師の特性が地域格差に規制されているとはいえ、ほとんど「平等」である。

- iii) たとえ、それらの諸条件に格差があるところでも、標準学力テストの結果から見て、黒人と白人の生徒の学業成績にほとんど影響していない。
- iv) 学力テストの結果をみると、白人が最高、黒人が最低で、その間を東洋系その他の少数民族が占めている。
- v) マイノリティ集団（東洋系を除く）の子どもの学業成績は、1年生の時点では白人の子どもに比べて1年から2年遅れている。それが12年生になると、マイノリティ集団の子どもは白人の同学年と比べて3年から5年遅れている。
- vi) テストの成績に深く関わる2つの主要な変数を上げるとすれば、それは、学校の質（教育的資源の配分状況）ではなく、家庭背景（両親の社会階層）ならびに生徒仲間の社会階層の変数である。

このうち当初の仮説に反する結論として一般に大きなインパクトを与えたポイントは、ii) と iii) と vi) の3点であった。vi) の結論を導いた調査内容について端的に整理したものが「表1」である。

「表1 学業成績に影響を及ぼす要因」¹⁶⁾

	標準回帰係数の平均		単独変容係数の平均	
	黒人	白人	黒人	白人
A 家庭背景	.25	.37	.095	.156
B 施設とカリキュラム	.11	.07	.019	.007
C 教師	.12	.08	.021	.008
D 生徒集団	.18	.09	.041	.009

「表1」は、学業成績に影響を及ぼす要因として、家庭背景（A）、学校施設とカリキュラム（B）、教師（C）、生徒集団（D）の4つにつき、それぞれの回帰係数と単独変容係数の平均を示したものである。数字の値が大きいほど、各要因が児童・生徒の学力に影響を及ぼしていることから、児童・生徒の学力差にとって重要なのは、学校の属性（B, C, D）よりも児童・生徒の家庭的背景（A）であることを明瞭に示している。そして、学校の属性の中では、生徒仲間の社会的背景（D）が最も重要であり、反対に、教師の特性（C）や学校施設とカリキュラム（B）の要因は影響力において劣っていることを示している。コールマンはそのことを次のように要約している¹⁷⁾。

「すべての成果をまとめると、とくに1つのことが目立って明らかになる。すなわち、学校は、子どもの家庭背景や一般の社会的文脈とは関係のない成績に影響を与える力をもっていない、ということだ。そして、これらと無関係に影響を及ぼせないということは、家庭や隣人や仲間たちの環境によって子どもに負わされる不平等が、学校を終えて、大人の生活に入っていくときにも、同じ不平等として彼らについてまわることの意味している。なぜなら、学校による教育機会の平等化は、子どもの身近な社会環境とは関係のない学校の強力な効果を意味しなければならないが、そのような強力な独自の効力は、アメリカの学校には存在しないのである。」

この点がコールマン報告の最も衝撃的な知見であり、報告でも再度「学校改善の試みとして主となる設備とカリキュラムの相違は、生徒の成績レベルの相違とあまり関係していないため、わずかな例外を除いて、その効果はこの規模の調査にもかかわらず見出せない」と指摘し、そして最終的に以下のように結論付けている¹⁸⁾。

「学校は、子どもの成績に対して家庭背景や一般的な社会的文脈から孤立した影響をほとんど与えない。この学校固有の奇与がないという事実は、家庭、近隣者、級友といった環境によって子どもに課せられる不平等が、学校終了後の人生における不平等となって持ち越されることを意味している。」

(3) コールマン報告の意義とインパクト

コールマン報告の意義として、次のような点が指摘されている。

1点目は、学校の教育力はきわめて微弱であり、社会の差別構造や階級構造の維持再生産に奉仕することを示唆していることである。これまでのように、入力資源にのみ関心を払うのではなく、学校と家庭、学校と社会の相互作用を踏まえて、学校自体の教育力の充実発展のための内部的構造や機能を重視する必要性を示している。

2点目は、教育の機会均等概念の新しい発展の要請していることである。いわゆる「機会の平等」から「結果の平等」への転換である。「『教育の機会均等』の研究は、その問題の意義の仕方を通じて極めて原理的に行われ、平等の明らかな基準としての学校の入力から学校の出力へと関心を転換させた」¹⁹⁾と高く評価されている。

3点目は生徒の学力の相違が、学校の属性よりも家庭的背景によるという調査結果がアメリカ社会に与えたインパクトである。それまでの間の人種差別撤廃と公民権確立の要求の高まりの中でアメリカ社会には不平等を克服する有力な手段として公立学校に期待する意識が広まっていた。しかしこの調査結果は、そのような「学校を社会改良の主要な手段としようとする仮説 - 学校改良、教育機会の平等化をつうじて、成績、学歴への人種的、階層的バイアスを除くことができ、従ってまた、平等な社会的地位達成の機会をもたらしすることができるであろうとする仮説」²⁰⁾に大きな疑問を投げかけることになり、大規模な財政支出を伴うインプット重視の教育改善政策を見直す端緒ともなったのである。

ところで、この3点目の調査結果は再検討の必要を生むことにもなった。批判の一つはデータの解釈の仕方に対するものであった。例えばカラベルは、「データからみる限り、低い学力の責任は学校よりも家庭にあるという結論は必ずしも出てこない。というのは、貧しい黒人の子どもの学力を低い水準におしとどめるような、なんらかの要因が、すべての学校に存在しているかも知れないからである。・・・コールマンが明らかにした事実・・・白人と黒人の子どもの学力差は、学校ですごく時間が長くなるほどひらいていくという事実・・・よりすれば学校は、教育機会という点で恵まれない子どもたちの不利な立場を、少なくともいっそう強める役割をはたしている可能性がある。」²¹⁾と、コールマンらのデータ解釈を批判している。また、家庭的背景の過大視は社会的決定論や宿命論に陥るという致命的欠陥を招きかねないとの批判もあった。その他にもコールマン報告に対する方法上の批判には次の様なものが挙げられた²²⁾。(1)データ収集の問題、(2)生徒集団の効果の過大推定、(3)回帰分析の結果の提示と解釈の仕方、(4)理論モデルの不在である。これらの批判を受け、その後、ジェンクス等によって再分析がなされることとなった。

『コールマン報告』は再分析という課題は残したものの、「機会の平等」から「結果の平等」を求めるといった転換の必要性を示し、その後のアメリカの教育政策に大きな影響を与えた。

第2節 補償教育

(1) 補償教育の理念

コールマン報告は、白人の子弟の学校での学業成績が高く、マイノリティーの子どもたちの学校でのそれが低いのは、学校の教育条件の差異によるので

はなく、生徒の教育環境、すなわち家庭の経済的・社会的・文化的条件とそれに規定される学習意欲の差異によるものであると結論づけた。家庭の条件の違いが学習到達度の違いをもたらし、学校においては、すでに入学の時点で不平等が存在していることが明らかにされたのである。

このような貧困や文化的ギャップのため通常の教育機会やサービスの享受において著しく不利な立場に置かれている恵まれない子どもたちを対象に、入学時の不平等を是正し、教育の機会の実質的平等を保障しようとするのが補償教育（Compensatory Education）政策である。補償教育の基本とする原理は次の3点にあったと指摘されている²³⁾。第1には、「教育の機会均等」原則の形式的・機械的な適用を再検討することによって、就学機会の平等に加えて、教育の結果の平等を含めて保障しようとするのである。第2には、社会的・文化的・経済的に不遇な子どもの学業不振、学力遅滞は子どもの成長に伴って拡大されるため、学校教育の開始に先立つ就学前の段階で様々な手厚い配慮や指導を加えるという早期教育の考え方に立っていることである。第3は、連邦政府の財政援助によって、国家的レベルの優先的対策として、地域・階層によるハンディキャップを取り除くと同時に、読・書・算等の基礎的技能や能力の訓練に集中的に力を入れることでもって、学力改善・向上を図り、学力格差を縮小しようと意図したことである。

アメリカにおいて1960年代に始まった補償教育のためのプログラムは主として3種数えられる。それらは「貧困との戦い」(War on Poverty)を通して「偉大な社会」建設をめざす民主党政権の教育政策から生み出されたものであった。その嚆矢は就学前の幼児に対する「ヘッド・スタート計画」(Head Start Program：以下H.S.Pと略記する)で、1965年から始められた。1968年からは、H.S.Pによる教育効果を持続させることを目的に小学校低学年児童までを対象とする「フォロー・スルー計画」(Follow Through Program：以下F.T.Pと略記する)が追加された。そして今一つは、上記プログラム以外の補償教育を実施する地方の教育行政機関に対する財政援助を規定する「初等中等教育法タイトルI計画」であった。以下では直接的な関連性の強いH.S.PとF.T.Pに焦点を当て、その概要や意義、問題点などを検討していくことにする。

(2) ヘッド・スタート計画(H.S.P)

最初に手がけられた補償教育プログラムは、就学時点ですべての子どもが同じスタートラインに立て

ることを目的に、恵まれない家庭背景をもつ幼児に対して、言葉や数の基本的な学習、学習レディネスや問題解決学習の力を身につけさせること、幼児に自己意識を持たせること、社会的・情緒的発達を図ることなどを目標とした「ヘッド・スタート計画」(Head Start Program)であった。これは1964年に成立した「経済機会法」(Economic Opportunity Act)に盛り込まれ、地域社会貧困対策事業の一環として実施に移された。

この事業は1965年度から全国約2,500地域の13,000カ所のセンターにおいて、4～5歳児約56万人を対象とする8週間の夏期就学前教育プログラムとしてスタートした。各地での夏期プログラムの終了を受け、8月31日にホワイト・ハウスで開催された関係者の集会においてジョンソン大統領は夏期プログラムが成功裏に終了したこと、今後プログラムを拡大することを約束するスピーチを行った。約束通り翌1966年度には年間を通じて行われることになり、その対象も3歳児まで拡大された。1966～1967年の間に約200万人の幼児が参加し、約3億5千万ドルの連邦予算が費やされた。

同プログラムの実施機関として各地に「児童開発センター」(Child Development Center)が設置され、連邦政府の援助で運営された。運営方法や形態はセンターによって異なっているが、いずれのセンターも次の3点を基本方針として運営された。一つ目は、あらゆる運営の面で、親の参加を求めることである。二つ目は、保健・教育・社会福祉・心理などに関するサービスを行うために、有資格の専門家の協力を求めることである。三つ目は、地方のボランティア、政府機関、個人など、地域社会の幅広い支援を要請することである。

このような基本方針に見られるように、このプログラムは地域社会の貧困を根絶することを最終ゴールとし、そのために地域に資本を提供し、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委任するという方法をとった。そのために、H.S.Pには教育機関だけでなく、心理学者やカウンセラー、医療従事者等多様な分野の人々の協力を求めることになったので、主要目標として掲げられた8目標は以下の様に包括的なものであった²⁴⁾。

- 1) 幼児の健康と体力の増進
- 2) 自信、自発性、好奇心、自律心を助長し、幼児の情緒的・社会的発達をはかる
- 3) 概念や言語能力に特別な配慮を行い、幼児の知識・技能の発達を促進する
- 4) 不満や失敗の悪循環を断ち切るため、幼児に成功感や期待感を抱かせる機会を提供する

- 5) 幼児の家族との共同生活能力を向上させるとともに、両親の子ども理解を深める
- 6) 幼児やその家族の、社会に対する責任感を発達させ、問題解決に共同してあたることのできるような活動を計画する
- 7) 幼児とその家族の、人間尊重の精神を育成する
- 8) 幼児とその家族が、自信、自尊心、威厳を高めるようにする

しかし、このような包括的な目標にもかかわらず、H.S.P.の主要な関心は幼児たちに学習成績に関わる経験の豊かさを付与すること、すなわち放置されていれば学校からドロップ・アウトする可能性の高いマイノリティー集団の幼児たちを現行の学校制度の中に組み入れることにあるとされている²⁵⁾。

したがって、その点に関心を据えた H.S.P.の成果に関する評価調査が、ちょうどその時期に「教育の機会の平等」に関する全国調査を行っていたコールマン調査団に託された。調査団は 1965 年の秋に、夏期プログラムに参加した小学 1 年生約 25,000 人を対象にプログラムの成果についての調査・分析を行った。調査項目は、①参加児のテスト成績、②参加児と非参加児それぞれの家庭的背景とその特性、③他の背景を調整した上でのアビリティ・テストの点数、等であった。『ヘッド・スタート計画の研究』の中で添田は、コールマン調査の結論は以下のものであったと述べている²⁶⁾。

「報告書は結論として、黒人は白人よりも補償教育プログラムによって恩恵をより受ける傾向にあり、SES (社会経済的地位-著者注)の低いものほど利益を得る。参加の効果は、教育的動機に比べてテストによる得点にあらわれる度合いは低い。同計画は教育的関心や動機を参加児に植え付ける効果は大きい。しかしこの高められた動機はテスト得点に反映するような現実的なスキルへの転換ははかられていないのが一般的である、とまとめている。」

コールマン調査とほぼ同時期に政府から資金援助を受けて行われた調査に、イエシーバー大学のウオルフ(M. Wolff)を実施責任者とする調査がある。その報告書(1966)もまたコールマンの結論と同様 H.S.P.の効果について厳しい評価を下すものであった²⁷⁾。

「黒人やプエルトリコ人の子どもたちを失敗させる小学校(人種的に分離され、阻隔された学校・・・筆者注)ではヘッド・スタート計画は教育上の長期にわたる改善を代行すること

はできない。」

以上 2 つの調査研究以外にもいくつかの評価研究が行われ、H.S.P.の問題点として以下のような点がほぼ共通に認識された。

- 1) 参加児童の知的能力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。

政府はこのような指摘を受け、特別委員会を設置し、その改良方策について検討を行わせた。その結果、①年間プログラムへの転換、②対象者年齢の拡大、という方向でプログラムは拡大されることになった。具体的には、一つは対象児の年齢を小学校 3 学年にまで広げ、プログラムの実施幅を広げる「フォロー・スルー計画」への転換であり、二つ目は 3 歳以下の幼児を対象とする「親子センタープログラム」を新設することであった。

(3) フォロー・スルー計画(F.T.P)

フォロー・スルー計画(Follow Through Program : F.T.P)は、幼児教育と小学校低学年の子どもを一貫した教育を実施することによって、ヘッド・スタート計画で獲得された効果を持続的なものにするを意図したものである。この計画は、小学校低学年段階の補償教育としては最大の規模をもつ。全米教育省(U.S. Department of Education)と経済機会局(Office of Economic Opportunity)とによって確立され、プログラムは経済機会局から権限を委任されて、全米教育省が管理している。対象年齢は、幼稚園(5歳児)から小学校第3学年となっている。各州の義務教育の開始学年(幼稚園または第1学年)で始まる。第3学年まで進むにつれて、毎年より高い段階へと進んでいく。

その内容は H.S.P.と同じように学業成績向上をめざす学習指導的内容に加えて、学習に影響する医学的看護から栄養のある食事や他の身体的・情緒的支援に至るまで健康管理や心理学的、社会的サービスをも含むものであった。さらに、両親の教育に対する興味や関心を高めることを重視し、彼らのプログラムへの積極的な参加と協力を要求している。

地方的なレベルにおいては「子どもの機会」を改良することにプログラムの焦点が置かれていた。つまり、子どもの学問的発達、自信や積極性を高めること、仕事の持続性の向上、健康の増進を含んでおり、継続した成長に影響を与えることをめざしたものである。F.T.Pは「プログラム・スポンサー」と

して公認された研究機関ないしは高等教育機関によって後援され実行されることを基本としていた。プログラム・スポンサーには、幼稚園から小学校3学年までの子どもを抱える貧困家庭の家庭内教育の実態について研究を進めてきた高等教育機関ないし私的研究施設が認定された。各スポンサーは両親や教師のための訓練の機会や技術的な援助を与え、その研究結果を実施するために必要なすべての指導を提供している。

F.T.P の成果については、子どもの知的・情緒的発達面に効果があっただけでなく、両親の協力や参加という行動面の向上にも貢献する成果をもたらしたと、以下のように高い評価がある²⁸⁾。

「フォロー・スルー計画に参加した子供を参加しなかった恵まれない児童たちに比べた場合、その効果が認められた。すなわち知的発達、基本的スキルの獲得、達成、認知的発達等において高い得点を示した。読み、書き、計算、言語技術等において注目すべき改善が見られた。子供の自尊心の向上、子供の感情の増加、積極性、自律精神、責任感等について進歩が見られた。それはまた両親の教育参加を促進し、両親の教育技術の向上、教授能力の向上、子供との関わり合いにおける増加などが見られた。学校のプログラムにより多くの関心を寄せ、学校訪問の機会も多く、ボランティアとして、また助手として直接参加することが多い。」

(4) 補償教育政策の意義と問題点

以上見てきたように補償教育政策を貫く共通理念はすべての子どもに実質的な教育機会を補償しようという平等の理念であった。H.S.P がスタートする直前の1965年6月にジョンソン大統領はハーワード大学において「諸権利を実現するために」と題する有名な演説を行った。その中で大統領は、公民権法制定に至る戦いの中で人権を法的に保障する仕組みは整えられてきたが、それだけでは未だ不十分であるとして次のように新たな目標を宣言した²⁹⁾。

「機会の門戸を開くだけでは充分ではない。すべての市民がそれらの門をとる能力を持たなければならない。これは公民権闘争の次のそしてより深遠な段階である。単なる法の下での平等、権利や理論の平等を求めているのではなく、人間の能力を求めているのであり、現実としての結果としての平等を求めているのである。」

課題は 2000 万人の黒人に他のアメリカ人と同じチャンスを与えることである。学び成長するための、社会において働き分かち合うための、能力を発達させるためのチャンスである。」

上記のフレーズに表れているように、ジョンソン大統領にとっても多くのアメリカ人にとっても「貧困との戦い」は黒人の環境と地位の改善のための戦いであることは明白であった。黒人に対する人種差別による歴史的負の遺産の補償という正当な主張と教育の機会均等の理念が結びつき「結果の平等」という新しい教育機会均等の概念を生み出すことになった。つまり、黒人などのマイノリティの子へ付加的な教育機会を提供し、現実社会を生き抜く人間の能力を獲得させれば、結果的に平等が実現し福祉の達成にもつながるとする新しい機会均等概念をアメリカ社会および人々の認識に深く刻印させたという点に補償教育の歴史的意義の一つを認めることができるであろう。

このような大きな歴史的意義を有しながらも、補償教育は結果的にその崇高なる所期の目標の達成という点ではむしろ失敗であったとする評価が一般的である。先述したコールマン調査やその他公的調査が共通して指摘する結論は、就学前レベルでの教育効果があったにしても、小学校段階になると、その効果が持続しないことである。補償教育プログラムとその方法は、各地各様に、しかも行政指導型で実施されたため、中には子どもの心理的発達の法則を無視しての詰め込みによって、一時的な効果はあっても小学校入学によってその効果が急速に逆戻りしていったという事例も多い。しかし問題の本質は別の所にあったと言える。

ジョンソン大統領への助言者としてこの計画に参加した第一線で活躍していた教育心理学者のブルーナー (Jerome S. Bruner) は、プログラムが予期したようには成功しなかったことを素直に認め、次のように反省した³⁰⁾。「(私たちは) 就学前に白人と同じ知的レベルを持っていたと思われる黒人の子どもたちが、学校に入って急速にやる気を失っていく事実、あるいは入学当初から打ちひしがれた気持ちでいる事実を見過ごしていたことを反省し、彼らの学力が伸びないのは、彼らが『将来の希望』を失っているからであり、『問題は学校内のカリキュラムにだけあるのではなく』、その社会で彼らが、どのように受け入れられているか、また卒業後にどのように受け入れられ、使われるのかにかかっているのであり、『教育の改革は、単に学校自体の改革にとどまらず、

社会の本質そのもの、私たちが教育している子どもに対する社会の態度そのものを変えることだということに深く気づいた』と述べている。

このような事態を招いた原因は補償教育構想を生み出した仮説、すなわち貧困児の平均知能の低さは発達の機会を奪われているせいだという収奪仮説（＝文化剥奪論）の思考構造とそれがもたらすマイナスの影響に問題があったためだと思われる。

補償教育政策は、貧困な家庭環境が子どもの教育にとって負の要因となることを強調するものだが、こうした考えは文化剥奪論と呼ばれる。家庭の貧困な経済的文化的な環境が子どもたちの教育に対する意欲を奪い、実際の教育の達成の度を低いものとしているというのが文化剥奪論の解明する貧困な家庭の子どもたちの教育の姿である。

しかし、そこには重大な問題点がいくつか存在する。その一つは、文化剥奪論が広まるにつれ、貧困な家庭の子どもたちは学校で成功するのが困難な環境を背負った子どもたちと見なされるようになる。こうした子どもたちの教育に当る教師によって、学習できない、あるいは教育することが難しい子どもたちというレッテルが無意識のうちに貼られ、こうした子どもたちに対する教育に期待をもたなくなってしまうということである。教育上不利益を被るとされる子どもたちにとって最も深刻なことは、文化剥奪論が言うような高い水準の文化を剥奪されているということではなく、「教師から期待される」ということを剥奪されているところにある。

文化剥奪論が抱えるもう一つの問題点は、それが白人中産階級の文化を標準的なものとし、他の文化をそれとの比較で評価しているという点であった。補償教育ではマイノリティの独自文化を劣位なものとし、子どもたちにそれを入学前に洗い落とさせることを期待するものであった。しかし、中産文化を身につけていないことを剥落や欠損と見なすことは、白人の優越的な自己中心的文化観と言わざるを得ない。そしてそれは、何よりもマイノリティの子どもたちから自ら生まれ育った民族文化に対する誇りを奪うことになり、彼らのアイデンティティ危機を招く危険性を有するものであった。

こうした文化剥奪論への批判の中から、子どもが生まれ育った民族文化に優劣をつけることなく公平に尊重し、マイノリティの子どもも文化創造の主体として参加し貢献することを目標とする多文化教育の主張と運動が広まった。さらには、歴史に果たした黒人の役割を積極的に教えることを通して、西洋文化中心主義に対抗した黒人中心主義的教育課程を推進する教育集団も出現し、1970年代以降のアメリカ

社会において「教育の平等」を追究する新たな挑戦が多彩に展開されていくことになるのである。

おわりに

「はじめに」において述べたように、本研究は第2次世界大戦後のアメリカの教育の動向を概観した上で、60年代における教育の機会均等の実質的平等化を求める教育改革・革新の事例として、「経済機会法」（1964）や「初等中等教育法」（1965）に基づく補償教育プログラムの実施と「公民権法」（1964）の規定により実施された教育の機会均等に関する調査（「コールマン報告」）について、その意義や課題を考察するものであった。

「コールマン報告」と「補償教育プログラム」は直接の政策的関連を意図して取り組まれたものではない。しかし、両者ともに教育における実質的平等とは何か、またそれを阻むものは何なのか、さらにそれを実現し保障する手立ては何か等について、アメリカの良心を懸けて真剣に取り組まれた試行であった。そしてこれらの試行を通してアメリカ社会は「教育の機会均等」という概念の再吟味を行わされたという意味で、これら革新的取り組みは大きな影響を与えたのである。

「コールマン報告」は教育の機会均等概念に新しい発展を要請するものであり、人々の平等に関する概念上の視点を「入口」から「出口」へと向き変わらせるインパクトを与えるものであった。そしてそのような観点からの実質的平等は、「補償教育プログラム」のように既存の学校体系を前提に、その入口における平等をめざし恵まれない子どもたちに追加的な教育機会を提供したり、あるいはその手当てを延長したりするだけでは達成がきわめて困難であることも明らかになった。60年代のアメリカ教育革新のための実践についての反省として、黒人やマイノリティの子どもたちの学力の低さは学校の教育条件の改善やカリキュラム内容の前倒しや補講等の手当てによってのみ改善できるものではないこと、むしろ彼らの学力が伸びないのは「将来の希望」を抱かせられない生活環境にあること、したがってその点を視野に入れた新たな方向での革新が必要なこと等をアメリカ社会が認識し始めたことであったと言える。

<注>

- 1) common school とは一般に、アメリカにおける州政府の財政的援助によって無償で共通の教育内容を提供する公立小学校を指す。
- 2) 小農や労働者階級のための民主政治を進めた第7代大統領ジャクソンに反対する勢力により1834年に結成された政党。商工業階級の代弁的政党の性格が強かった。
- 3) アメリカのハイスクールで広範に用いられている、生徒の適性、学力、進路などを基準として等質的に生徒集団を編制する方式のこと。
- 4) 幼稚園から大学までの教職員を網羅する米国最大の教育組織。1857年結成。
- 5) それまでの職業教育法を改正し、補助金の増額と適用範囲の幅を広めた法律。
- 6) 正式名は『現代アメリカのハイスクール』(The American High School Today) コナント(James B. Conant, 1893-1973)は著名な化学者かつ教育者。元ハーバード大学総長。デモクラシー精神の擁護者として名声を博した。
- 7) ハーバード大学をはじめとする米国東部の8つの有名大学の総称。
- 8) 1951年カンザス州トピカで、黒人の父兄が分離教育を実施している町の教育委員会を憲法違反で訴えた訴訟事件。1954年の連邦最高裁判決は「人種分離した教育機関は本来不平等である」と宣告した。
- 9) 1896年の「ブレッシー対ファーガソン」事件に対する最高裁判決。分離された人種のための分離した施設が「平等」である限り憲法に違反しないとされた判決。
- 10) 第1節の全文を掲示する。
「合衆國に於いて出生し、又は歸化し、其の管轄權に服する凡ての人は、合衆國及び其の居住する州の市民である。何州も合衆國市民の特權或は免除を損う法律を制定し、或は施行することは出来ない。又何州と雖も正當な法の手續に依らないで何人からも生命の自由或は財産を奪ってはならない。また其の管轄内にある何人に對しても法律の平等なる保護を拒むことが出来ない。SUN」
(アメリカ学会譯編『原典アメリカ史第4巻』岩波書店、1955年、p.127)から引用。
- 11) Martin L. King, Jr., 1929-1968.
バプテスト教会の牧師。アフリカ系アメリカ人による公民権運動の指導者として活動した。1964年にノーベル平和賞を受賞。
- 12) 黒崎勲『教育と不平等 - 現代アメリカ教育制度研究 - 』、新曜社、1989年、P.98
- 13) 黒崎、同上書、p.100
- 14) 久慈利武「コールマン・レポートのポリテックス」(『東北大学院大学 教養学部論集』、第148号、2007年)、p.92より引用。
- 15) 16) 17) 柳久雄「コールマン報告と教育の平等」(『大阪教育大学教育学研究室教育学論集』第10号、1981年)、P.138を参照。
- 18) 橋野晶寛「コールマン教育の教育政策研究における方法と制度構想 - 「コールマン報告」の意義再考 -」(『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』、第29号、2010年)、P.41より引用。
- 19) 柳、前掲論文、P.139
- 20) 米村明夫「コールマンレポート以降のアメリカの不平等研究」(『教育社会学研究』32号、1977年)P.104
- 21) J.カラベル他編、潮木守一他訳『教育と社会変動 上』東京大学出版会、1980年、p.p.25-26
- 22) 柳、前掲論文、P.140
- 23) 辻功・木下繁弥『教育学講座第20巻 教育機会の拡充』株式会社学習研究社、1979年、P.240
- 24) 原田種雄、新井恒易『現代世界教育史』ぎょうせい、1981年、P.75
- 25) 神田伸生「ヘッドスタート計画の展開：その歴史と今日的評価」(『教育方法学研究』9号、1990、P.66
- 26) 添田久美子『「ヘッド・スタート計画」研究 - 教育と福祉』学文社、2005年、P.162
- 27) 添田、同上書、P.169より引用。
- 28) 陶山岩見「フォロースルー計画の評価」(日本教育学会大会研究発表要項第47巻)1988年、P.73
- 29) 添田、前掲書、P.134より引用。
- 30) 加地伸行、他『子ども観と発達思想の展開(子どもの発達と教育2)』岩波書店、1979年、P.349より引用。

【参考文献】

- ① 第1章、第2章
1. 世界教育史研究会編『世界教育史大系 18 - アメリカ教育史Ⅱ』講談社、昭和51年。
 2. 伊藤和衛編著『講座公教育体系 2 - 公教育の歴史』教育開発研究所、昭和63年。
 3. 相山正弘『アメリカ教育の変動』福村出版、1997年。
 4. 原田種雄編著『現代世界教育史』ぎょうせい、昭和56年。
 5. 長尾十三二『西洋教育史』東京大学出版会、1978年。
 6. ダイアナ・ラヴィッチ著、末藤美津子訳『教育による社会的正義の実現』東信堂、2011年。
 7. 黒崎勲『教育と不平等 - 現代アメリカ教育制度研究』新曜社、1989年。
 8. 金子忠史『変革期のアメリカ教育 - 学校編』、東信堂、1985年。
 9. 末次俊之「リンドン・B・ジョンソン大統領と1965年初等・中等教育法の成立」(『専修法研論集』第48号)、2011年。
 10. 宮地誠哉「アメリカ中等教育改革の原点と現実」(『國學院雑誌』76(1))、1975年。
 11. 金子忠史「アメリカ合衆国」(『ブリタニカ国際大百科事典』第1巻)
 12. 柳久雄「コールマン報告と教育の平等」(『大阪教育大学教育学研究室教育学論集』第10号)、1981年。
 13. 山根祥雄「教育における不平等に関するノート」(『大阪教育大学教育学研究室教育学論集』第10号)、1981年。
- ② 第3章第1節
1. ダイアナ・ラヴィッチ著、末藤美津子訳『教育による社会的正義の実現』東信堂、2011年。
 2. 橋野晶寛「コールマン教育の教育政策研究における方法と制度構想 - 「コールマン報告」の意義再考 -」(『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』、第29号、2010年)
 3. 久慈利武「コールマン・レポートのポリテックス」(『東北大学院大学 教養学部論集』、第148号、2007年)
 4. 黒崎勲『教育と不平等 - 現代アメリカ教育制度研究 -』新曜社、1989年
 5. 山根祥雄「教育における不平等に関するノート」(『大阪教育大学教育学研究室教育学論集』第10号、1981年)
 6. 柳久雄「コールマン報告と教育の平等」(『大阪教育大学教育学研究室教育学論集』第10号、1981年)
 7. 米村明夫「コールマンレポート以降のアメリカの不平等研究」(『教育社会学研究』32号、1977年)
- ③ 第3章第2節
1. アメリカ教育学会『現代アメリカ教育ハンドブック』東信堂、2010年。
 2. 奥田真丈、河野重男『現代学校教育大事典 6』ぎょうせい、1993年。
 3. 細谷俊夫、他『新教育学大事典 第6巻』第一法規出版、1990年。
 4. 大田直子、黒崎勲『学校をよりよく理解するための教育学 4』学事出版、2007年。
 5. 原田種雄、新井恒易『現代世界教育史』ぎょうせい、1981年。
 6. 辻功・木下繁弥『教育学講座第20巻 教育機会の拡充』学習研究社、1979年。
 7. 相山正弘『アメリカ教育の変動 アメリカにおける人間形成システム』福村出版、1997年。
 8. 加地伸行、他『子どもの発達と教育 2 子ども観と発達思想の展開』岩波書店、1979年。
 9. 藤本典裕「初等中等教育法成立過程の研究 - アメリカ連邦政府教育補助金の教育的意義 -」(東京大学教育学部紀要第25巻) 1985年。
 10. 上野辰美「フォロウ・スルー・プログラムに関する一考察」(日本教育学会大会研究発表要項第33巻)1974年。
 11. 陶山岩見「フォロースルー計画の評価」(日本教育学会大会研究発表要項第47巻) 1988年。
 12. 陶山岩見『フォロースルー計画について』(日本保育学会大会研究論文集) 1987年。
 13. 神田伸生「ヘッドスタート計画の展開 : その歴史と今日的評価」(『教育方法学研究』9号、1990。

American Challenge to “Equality of Education”

- Coleman Report and Compensatory Education -

Masahiko SOGA and Ayumi YAMAGUCHI* and Ayumi OKAGAWA**

Okayama University of Science

* Tsubuku Elementary School, Fukuoka

** Miwa Junior High School, Hiroshima

(Received September 30, 2013; accepted November 5, 2013)

We took up three topics in this thesis. To begin with, we described the development of American public educational system between the Civil War and the Second World War. Secondly, we investigated the aspect of rising demands for equal opportunity of education after the Second World War up to the 1960's. Lastly, we dealt with “Coleman Report of 1964” and the compensatory educational programs such as “Head Start Program of 1965” and “Follow Through Program of 1966”. We considered them as the prime examples of the egalitarian educational policy of the Democratic Party.