

J. デューイ (John Dewey) のカリキュラム理論と教科観 — デューイ実験学校時代のカリキュラム理論と 相補的な歴史と地理を中心に —

中野 真志

生活科教育講座

J. Dewey's Curriculum Theory and Ideas of Subjects

Shinji NAKANO

Department of Living Environment Studies, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

I はじめに

ダイアン・ラヴィッチ (Diane Ravitch) は、デューイ実験学校が「子ども中心の学校教育に対して最も影響力のあるモデルであった。」と述べ、「アメリカ史上、おそらく最も我々の胸を躍らせてくれる学校の一つであった。」¹⁾と評価している。

デューイ実験学校の教師たちは、当時の学校で子どもたちの興味や関心、想像力と創造力を無視して教えられていた伝統的な教科を変革し、子どもたちが生き生きと学べるためのプロジェクトや活動を考案したのであった。しかし、デューイとデューイ実験学校の教師たちは、カリキュラムとそれを構成する教科及びその元となる学問分野を決して軽視してはいなかった。

それは本小論で明らかになることであるが、その事実にもかかわらず、デューイの弟子たちの多くはデューイ実験学校から誤った教訓を引き出した。教科を時代遅れの遺物と見なし、正規の教科を教えることから子どもたちを解放すること自体に目的を見出したのである²⁾。彼らは、主にプロジェクトから構成された新しいプログラムを教科に基づいたカリキュラムに代えようとし、それがデューイに従っていることだと信じていたのである³⁾。

その結果、周知の通り、アメリカで新教育 (New Education) と呼ばれる時代の多くの学校で行われた生活カリキュラムの教育理論と教育実践は、残念ながら活動主義や体験主義と批判され、学問と文化遺産の軽視、子どもの学力低下の責任を問われることになり、しだいに衰退していった。

デューイの弟子たちが、なぜ、デューイの教育理論及びデューイ実験学校の理論と実践をそのように誤解し、また、生活カリキュラムが多くの学校で誤った形で実践されたのか。当然、当時の社会・政治・経済的

な状況と背景だけでなく、学校教育制度、教員資格や教員養成、教育理論及び教育実践等の実態、それらの問題や課題等、多種多様な諸要因が考えられる。

しかし、根本的にはカリキュラムとそれを構成する教科等の問題だと思われる。すなわち、学校教育に必要な教科とは何か。教科と合科⁴⁾、それ以外、特別活動や宗教教育、モラル教育とはどのように異なるのか。そもそも教科とは何であるのか。教科と教科内容の系統性とは何であるのか。教科の系統生がその親学問の体系的な知識と理論とどのように関係しているのか。さらにはカリキュラムを作成したり開発したりする主体は誰であるのか。このような難題の多くは、今日に至るまで、理論的に実践的に明確に解決されたとは言えないであろう。

本小論において、このような問題のすべてを考察し論じることは不可能である。それゆえ、デューイ実験学校の時代におけるデューイのカリキュラム理論⁵⁾と教科観⁶⁾に関して、まず、1897年の彼による「学校カリキュラムの心理的側面」(The Psychological Aspect of the School Curriculum)⁷⁾という論文を中心に考察する。次に、デューイ実験学校の統合的なカリキュラムの中心的な教科であった相補的な歴史と地理を検討することにより、デューイの教科観を明らかにする。さらに、デューイ実験学校において、歴史学習と地理学習がどのように実践されていたのかをグループⅣの実践記録を事例として論じる。

本小論におけるこれらの考察と検討により、デューイの教育理論及びデューイ実験学校の理論と実践についての表面的な解釈と誤解を修正できるであろう。また、現在、当然のものとして受け入れられている既存の教科と教科内容の構成の在り方について批判的に考察する視座を得ることが可能となると思われる。

II カリキュラムと教科における二元論

「学校カリキュラムの心理的側面」において、デューイは、まず、カリキュラムと教科の内容と方法の区別について述べている。内容は客観的な諸事実として存在し、社会的、論理的に決定される。そして、個人の心理的側面を考慮することなしに、地理、数学、言語等の教科が議論され定義される。しかし、方法の観点は、客観的な内容を個人の興味や関心、能力及び学習過程に適合させることを考慮に入れなければならない。それゆえ、方法は、内容としての諸事実や諸原則がどのように子どもたちに学習されるかを探究することを必要とする。

この内容と方法の区別を実用的・実践的な区別として解釈するならば、それほど大きな支障は生じないが、一つの硬直した原理や原則を押しついたり、他の教育問題が判断される基準と見なされたりする時、大きな危険を冒す可能性がある。デューイは、「この二元論は、一方では精神的な操作と他方では知的な内容の二元論、つまり精神とそれが操作する素材の二元論であり……経験における主体と客体の間の二元論である。」⁸⁾と主張する。精神的な諸操作とその対象である題材に隔たりがあるということである。

子どもの心理的な側面の考慮なく、題材が選択され定義され配置されることが当然だと考えるならば、精神の諸方法と諸機能との有機的な関連がない。諸事実や諸原則は、一つの独立した方法で存在すると想定される。そして、この二元論は、教育における心理的な諸要因を中身の無い鍛錬に矮小化している。題材と有機的に関連させることなしに、その心理的な諸要因を、独自に存在し作用すると想定される知覚、記憶、判断等の諸能力の単なる形式的な訓練に陥るのである。

デューイによるこの批判は、当時のカリキュラム理論において、「組織された学問的な知識の総体を第一義とする」人文主義者に向けられたものであった。その代表的人物が、W.T.ハリス (William T. Harris) であった。デューイの実験学校が開校した頃、W.T.ハリスは、合衆国で最も有名な教育行政家、教育哲学者であった。1889年から1906年まで合衆国の教育長であり、15人委員会の「学科の相互関係」分科委員会の委員長も務めた。

ハリスにとって、公立学校は、偉大な西洋の文化遺産を伝えるという明確な役割と機能をもっていた。L.タナーによれば、彼にとって教育は個人が種 (race) に高められる過程であり、学校は個人が文明化するための手段であったという⁹⁾。そして、その最も効果的な学科 (studies) は、「数学」、「地理」、「文学と芸術」、「文法」、「歴史」であった。そして、文明化された生活に参加するために、子どもたちは、好き嫌いなく、これらの学科において前もって設定された課題を自分の努

力で解決しなければならなかったのである。

ハリスは、これらの学科が子どもを西洋の社会的、知的伝統の適切で正しい理解に導くことができると確信していた。彼にとって、学校の諸教科は興味よりもむしろ努力を通して習得されるひとまとまりの諸事実や諸原則であった。教師の責務は、大人としての自覚と体系的な知識をもつように子どもを導くことであった。遊びではなく勉強が強調され、子どもが教科の学習に関して困難を示すことなど、それほど重要な問題ではなかった。子どもは、成熟し完成した形で文明の成果に取り組みなければならなかったのである。

デューイは、このようなハリスのカリキュラム理論に異議を唱えた。そして、教育的価値を決定する上で心理学的根拠を軽視するような15人委員会の報告書におけるハリスの見解は、二元論の必然的な結果であると指摘する¹⁰⁾。デューイは、ある学習を選択し配置する基準が生徒を文明の要求に適応させる上で価値があるということに反対しなかった¹¹⁾。しかし、15人委員会やハリスの他の文書に含まれているカリキュラムの社会的・論理的決定論は個人的・心理的観点を排除する意味が込められていると批判したのであった。

デューイは「学ばれるべき素材や材料は、この見地からは不可避的に外的なものになり、それゆえ無感動なものとなる。それに向かう精神の本来的で本質的な傾向は全くあり得ない。また、精神的諸能力を刺激し、出動させるどんな本質的質ももち得ない。」¹²⁾と述べている。ハリスのような人文主義者たちは、教育における興味の価値を疑問視し軽視し、努力と意志をもっぱら強調する傾向があった。結果として、教育的な素材や題材の外在性が、個人的・心理的観点を排除することになるというのである。

ハリスの主張はまさに本末転倒であり、心理的な観点ではほとんど価値がない。「我々は、一つの論理的な全体としてのある学習と一つの心理的な全体として考察される同じ学習の相違点を考慮しなければならない。」¹³⁾簡潔に述べられているが、デューイのこの言葉は、実験学校のカリキュラムの理論的基礎であった。デューイにとって、ハリスの方法で教えられた子どもたちは、抽象的な知識を実生活での具体的な状況に応用できないし、また、後にその教科の領域でさらに複雑な諸概念を扱うこともできないと思われた。

デューイは「論理的な観点は事実がすでに発見され、すでに分類され類別され、体系化されていると仮定する。それは題材を客観的な観点で扱う。唯一の関心はその事実が本当に事実であるかどうか、使用される説明と解釈の理論が信頼できるかどうかである。」と述べ、さらに「心理的な観点から、我々は生き生きとした個人的な経験としての学習に関心がある。地理は分類され議論されるひとまとまりの事実と原則であるだけでなく、それはまた実際に個人が世界について感じ

考える一つの方法でもある。それは前者となるまえに後者とならなければならない。』¹⁴⁾と主張する。

すなわちデューイにとって、各教科は事実と原則の総体であるまえに生き生きとした個人の経験となるべきであった。なぜなら、「個人が一定量の経験を通過し、彼が生き生きと彼自身の価値で実感した時のみに、彼は客観的で論理的な視点を獲得する準備ができ、関係している諸事実や諸原則から離れ分析する能力がある。』¹⁵⁾からであった。

デューイは「我々は、地理的と呼ばれるに値する子どもの現在の経験の適用範囲（あるいは子どもが容易に手に入れられる経験領域の中には）何があるのかを発見しなければならない。それは、子どもに地理をどのように教えるかではなく、第1に子どもにとって地理とは何であるのかという問題である。』¹⁶⁾（強調は原著者）と主張している。子どもと地理の関係は、地理学者と地理の関係とは同じではなかった。子どもにとって、教科は抽象的な科学ではなく、まさにその教科とその親学問の本質、人間および人間の活動にとってそれが何であるかという観点から出発しなければならないのであった。

デューイにとって、探究的・研究的な興味や知的態度に従えば、永遠に固定され続ける諸事実の総体、地理や物理など、どんな教科においても固定された諸事実の総体は何もなかった。たとえば、もし我々が一平方マイルの土地を所有していても、ある関心から見れば、それが地理学、あるいは植物学、地質学、鉱物学の研究対象となり、別の観点では歴史学の素材となるのである。実際、客観的な事実として、どんな一つの学問や教科の名のもとにおく絶対的なものは何もないというのである。

その土地についての個人的な見方や考え方の判断基準が、ある種の論理的な組織化の出発点であった。デューイにとって、カリキュラムの最初の問題は「子どもがすでにもっている自然なありのままの経験から、どのように結果として大人の意識の中にある完成され系統だった知識へと徐々に体系的になるのか。』¹⁷⁾ということであった。すなわち、子どもの経験がいかに成長するかであり、大人が子ども時代から成熟するまでの発達の間、どんな経験を累積するのに成功したかではなかったのである。デューイは、1897年の「学校カリキュラムの心理的側面」において、このように主張したのであった。

Ⅲ 歴史とは何か、地理とは何か

1. 歴史

歴史は学校において教えられる限り、一つの社会的な記録であり、現在の社会生活の背景を与える。そのように理解することは自然だと思われる。デューイ

は、初等学校において一種の社会学としての歴史を推奨した。抽象的な社会学は確かに難しい学科であるが、歴史はそれに具体的で活動的な形を与える。そのような歴史学習を通して、もし子どもが知的に学ぶことが難しければ、感覚を通して、現在の人間生活を形成した諸力の働きを正しく認識できるのである。

すなわち、普通の人々がどのように生活していたか、またどのようにしてその時代の生活に至ったのか、彼らが数々の困難や苦闘を克服し、どのような勝利を得たのか、それは軍事的勝利ではなく、人間的な勝利、すなわち芸術的な進歩、教育運動、モラル的、宗教的な克服である。デューイにとって、それらが学校において歴史を教える唯一正当な理由であった。

デューイは、「もし、歴史を過去の社会的な生活の諸条件を見る一種のモラル的な望遠鏡にすることができるならば、我々は実際にそれを現在の一部にする。なぜなら、現在まで存在し続けたことを通して、我々は、現在をより良く理解するようになるからである。』¹⁸⁾と主張する。

『初等学校記録』(*The Elementary School Record*)の「初等教育における歴史教育の目的」(*The Aim of History in Elementary Education*)において、デューイは「歴史学習(study)は情報の蓄積ではなく、人間がどのように、なぜこのようにしたのか、つまり成功に到達したのか失敗したのかを生き生きと描写するために情報を使うことである。』¹⁹⁾と述べている。

すなわち、歴史学習の一般的な目的は子どもを社会生活の正しい理解へと導くこと、効果的な協同へと人間を導く力を子どもに発見させることであった。デューイにとって、歴史とは人間がどのように知力を使い環境を統御したか、つまり生活を改善するために人間がどのように効果的に考えることを、生活の諸条件を変容することを学んだのかの記録であった²⁰⁾。

このようなデューイの歴史という学問や教科についての見解は、1916年の『民主主義と教育』においても変わらない。彼は以下のように述べている。

歴史の生命力を消滅させるような断絶は、現在の社会生活の様式や関心と切り離すことから生じる。単なる過去としての過去はもはや我々の関心事ではない。もし過去がまったく過ぎ去って関係が断たれたものならば、それに対する妥当な態度は一つしかない。死者に死者を葬らせよということである。しかし、過去の知識は現在を理解する鍵である。歴史は過去を扱うが、この過去は現在の歴史である。アメリカの発見、探検、植民、開拓者の西部への移動、そして、移民などに関する知的な学習は、今日の合衆国、すなわち我々が今、住んでいる国の学習であるべきだ²¹⁾。

実際、後述するように、デューイ実験学校では、このような歴史学習が実践されていた。そして、偉人や英雄や当時の指導者の生涯も、一般的で抽象的な出来事や事実を、子どもたちが具体的で実感をもって理解できるようにするために取り扱われていた。しかし、デューイは、数少ない個人の行為を彼らが代表する社会的な諸状況への言及なしに誇張されて使用されるならば、それは間違いであると主張する²²⁾。なぜなら、偉人たちの伝記が当時の社会的な諸状況や民衆の生活と切り離されて語られる時、共同生活をしている人々の問題、社会生活が学習されないからである。

デューイは、歴史的な知識が現在の共同生活の諸形式に関する知的洞察力を提供するのに役立ち、「現在社会という織物の縦糸と横糸を分析し、その模様をつくり上げた諸力を知らせる器具である。社会化された知性を育てるために歴史を利用することが、そのモラル的な意義を構成するのである。」²³⁾と述べている。

デューイ実験学校では、子どもの発達段階に適したカリキュラムの必要性が実践において明らかとなった。そして、1897年5月時点で、初等学校9年間（4歳から13歳まで）が三つに区分され、その定式化が試みられた²⁴⁾のであるが、先述した『初等学校記録』の「初等教育における歴史教育の目的」において、以下のように、歴史学習の一般的な枠組みに関する三つの時期もしくは段階について述べられている。

第1の時期においては、ほとんど地方もしくは年代記的な歴史ではなく、典型的なオキュペーション、その社会生活を形成するのに役立ったオキュペーションを強調しながら、人々の社会生活への洞察を与えるような歴史の諸側面を学習に導入した。たとえば、6歳児は都会と地方に住む人々の典型的なオキュペーションを学習し、7歳児は発明と生活におけるその効果の展開を解明した。8歳児は、全世界を視野に入れた移住、探検と発見という大きな移動を主題にした。そして8歳児の歴史学習は、ある特定の場所と時代に生きた特定の人々に関する学習への転換に役立った²⁵⁾。

次の3年間である第2期の焦点はシカゴと合衆国であった。そして、第2期の第3学年の子どもたちは過渡期的な学年であり、ヨーロッパとアメリカの生活の結び付きを学習していた。この時期までに、子どもたちは、社会生活が全く分化された、いわゆる特定のタイプの社会生活、つまりそれぞれの明確な意義をもち、全世界の歴史に果たした特定の貢献を学習する準備ができていたべきであった。

そして、第3期において、地中海を中心とした古代世界で始まり、再びヨーロッパの歴史を通して、アメリカの歴史の特有で分化した諸要因へと帰着する年代記的な学習の順序が導入されていたのである。

だが、この歴史学習のプログラムに関して、デューイは、それが「思考の産物ではなく、来る年も来る年

も、主題についてかなりの実験をしたり、入れ替えたりした成果である。」²⁶⁾と述べている。

2. 地理

それでは、デューイは、地理をどのように考えていたのか。地理の古い定義は「人の家としての地球の科学」であった。デューイは、もしその半分、つまり「人の家としての地球」という定義を受け入れるならば、地理が一つの社会的な学習であり、社会的な背景を与えることに賛同するであろうと言う²⁷⁾。

彼は、『学校と社会』(*School and Society*)でオキュペーションと関連させながら、地理に関して、以下のように具体的に述べている。

すべての科学の統一は地理の中に見いだされる。地理の意義は、それが人間のオキュペーションの永続的な家としての地球を提示することである。世界は、人間の活動との関係なくしては世界ではない。人間の勤勉と業績は、地球におけるそのルーツから切り離されるならば、感傷とさえなりえず、ほとんどその名に値しない。地球は、すべての人間の食糧の決定的な供給源である。それは、人間の継続的な避難と保護の場所であり、人間のあらゆる活動の原料であり、人間のすべての業績の人間化と理想化が回帰する家である。それは、大平原であり、大鉱山であり、熱、光、電気の偉大なエネルギー源である。それは、海洋、河川、山、平野という偉大な景色を与える。我々のすべての農業、鉱業、林業、そして、我々のすべての製造業、流通機関は、その部分的な要素であり要因にすぎない²⁸⁾。

デューイは「地理が人間の生活への関係に言及して教えられる、まさにその度合いにおいて、我々は地理の文化的価値、人間的な価値を受け入れる。」²⁹⁾と考えていたのである。

先ほどの歴史と同じように、このようなデューイの地理という学問や教科についての見解は、1916年の『民主主義と教育』においても変わらない。デューイは、人間が居住したり、仕事をしたり、成功したり、失敗したりすることが、地理的な情報を教授の素材とする理由となると主張する³⁰⁾。しかし、特定の地理的な題材に生き生きとした人間的意味をもたせて示すことは容易ではない。知識と教養を備えた想像力が必要となる。地理的な諸事実や諸知識と人間的な意味、社会生活が結び付かない場合、地理はしばしば見られるように雑多な諸事実の寄せ集めとなり、子どもたちの興味や関心、想像力、および、学習意欲を刺激することもないのである³¹⁾。

そして、初歩的な科学は、植物や動物の利益が人間の利益に関連するように、地理的な観点から教えられ

るべきであった。おそらくすべての植物や動物を学習することは不可能であろう。ならば、なぜ、人間の社会的活動に影響を与えてきたものに限定しないのだろうか。たとえば、授業でゴムの木を扱う場合、ゴムの木の生産物、過去と現在の社会生活におけるゴムの影響と効果が取り上げられ、たどられるであろう、デューイはそのように主張した³²⁾。

具体的なものから抽象的なものへというのは、教育学の古い原則の一つである。しかし、具体的であるためには、一定の社会的な関係をもたなければならない。従って、デューイは、地理で鉱物の授業をするならば、当然、先述したように社会生活への影響をたどることができるいくつかの産業やオキュベーションと関連する鉱物を選択すべきであると言う³³⁾。この選択の基準は、先述のゴムの木と同じ観点である。デューイは、実験学校の実践を通して、子どもが物としての自然物にはあまり夢中にならず、それと混和された人間の要素としての自然物に夢中になることを学んでいたのである。それゆえ、自然学習は無理なく地理学習の中に含まれていたのであった。

3. 相補的な歴史と地理

デューイは、『『地理を学ぶこと』は、日常的な行為の空間的・自然的諸関連を知覚する能力を向上させることであり、『歴史を学ぶこと』は、本質的に人間的な諸関連を認識する能力を向上させることである。』³⁴⁾ (強調は原著者)と主張する。なぜなら、地理は我々が生活している自然環境に関して他の人々が発見してきた諸事実や諸原則の総体であり、我々の生活における特定の行為との関連で説明されるからである。また同様に、歴史は我々の生活が連続している社会的な集団の諸活動や苦難に関して知られている諸事実の総体であり、それを通して、我々の諸習慣や諸制度が明らかにされるからであった。

そして、デューイにとって、地理は物質的・自然的側面を、歴史は人間的・社会的側面を強調するのであるが、それは人々の共通の問題、すなわち、共同生活における強調の違いに過ぎなかった。デューイは、「歴史は人間的な意味合いを、地理は自然との関連を明らかにするのであるが、これらの教科は同じ生き生きとした全体の二つの局面である。』³⁵⁾と述べ、歴史と地理の相補的な性質を強調したのであった。

人間の要求、活動、諸力、統制の形態に関連する観点から、初歩的な科学を紹介するならば、子どもはそれに強い関心を持ち、それゆえ大きな教育的価値を得るというのである。科学の専門家たちは、研究成果の痕跡を数多く残してきた。それゆえ、学校の歴史や地理において何が教えらるべきかに関して、専門家たちが大きな影響を及ぼす。

しかし、デューイにとって、専門家の研究成果が教

育に導入される時には、専門的な用語ではなく、我々の一般的な生活、もしくは社会的経験の言葉を用いて教えらるべきであった。ハイスクールの生徒でさえ、動物学、植物学を勉強していることを知る必要はないという。なぜなら、デューイは「あなたが学習にそれらの札の一つを貼るやいなや、それを孤立させる。』³⁶⁾からであると主張する。

子どもにとって重要なことは、世界の様々な出来事や事実、現象に精通するようになっていると実感することである。その事実や出来事が何であるかは、たいしたことではない。科学や学問の研究成果を通して明らかになった諸事実、諸原理及び諸原則等も、我々の世界の一部であり、我々の日常生活の一部である。それゆえ、それらはお互いの社会的な諸関係の中でしか意味をもたないのである。

IV デューイ実験学校のグループⅣの実践

デューイ実験学校の発展は、メイヒューとエドワーズによれば、大まかに次の二つの時期に区分されるといえる。1896年から1898年の第1期は極めて実験的であり、子どもの本質に関するありのままの洞察、ある分野の題材に精通すること、科学的な方法の利用における直接的な経験など、その仮説の理論的な前提によって導かれた時期であり、1898年から1903年の第2期は、第1期で上手くいくと証明された諸課程や諸方法に基づいて発展と改良が行われた時期であった³⁷⁾。

ここでは、1899年秋の具体的な実践を取り上げる。このグループの子どもたちの平均年齢は、8歳から8歳半であり、担任は、シカゴ大学を卒業した歴史教師のL. ラニアン (Laura Runyon) であった。

今年、地方の歴史と地理が北西部、特にシカゴの学習で始められた。秋学期はこの学習に費やされ、冬学期には合衆国東部の植民地の歴史学習が始まった。北西部の歴史は三つの段階、(1) フランス探検の時期、(2) ディアボーン砦と丸太小屋時代、(3) シカゴの都市の発展で学習された。最初の時代において、子どもたちはマーケット (Marquette) とジョリエ (Joliet)、ラサール (La Salle) とトンティ (Tonty) の生活に関する物語を聞いた。それは、子どもたちの興味を西部へと導き、探検家たちが旅したルートを地図上でたどるという理由と目的をもっていった。

子どもたちの関心が高めるために、探検家の人物像や個人的な生活について話された後、C. マクマリー (Charles McMurry) の『ミシシッピの開拓者の歴史物語』 (*Pioneer Histories of the Mississippi*) やキャサード (Catherwood) の『中西部の英雄』 (*Heroes of Middle West*) からの記述が読まれた。その後、その物語の中の短い文書が読まれ、子どもたちはそれを書き写した。

地理学習は、この歴史学習に関連して大西洋からセント・ローレンス川を通して、五大湖、そしてミシシッピ川へと続く非常に長い旅のルートを発見すること、その後、村や街になった砦がどこに置かれたかを明らかにすることであった。子どもたちは、まず、その人物が行った場所、彼と縁のある川や町の名前を見つけた。イギリスとフランスの抗争が説明され、子どもたちに両国の主張した領土が地図上で示された。フランス人が無防備の領地に入る道を探し、そこでは抗争が生じたと推測された。東部では毛皮交易のための動物を狩るのに長い旅が余儀なくされた。その旅の途中でのイロコイ・インディアンとフランス人の対立、そして、インディアンの5部族が居住する地域についての学習は、フランス人が西部に到達し、西部のインディアンと交易するために取るべきルートを明らかにするのに役立った。

フランスが領土を占領することを望んだので、もちろん要塞建築の必要が生じた。川や陸路での輸送あるいは湖の先端にある入り口を見渡せるこれらの位置が注目され、その理由が示された。つまり、ニュー・フランスを発見するというラサールの願望で明らかにしたような政治面、また、西部での毛皮貿易のための要地という商業面である。マーケットは、当時の宗教的な熱意を象徴する人物であったので、特にその面に注目させなくとも、子どもたちが全ての探検や進歩の多様な理由を理解することができた。

ディアボーン砦が建てられた理由を発見するために、イギリスがなぜ1783年の条約でミシシッピ川の東の領土から手を引かざるを得なくなったのか、その理由として革命期のジョージ・ロジャース・クラーク (George Rogers Clark) の遠征隊とカスカスキア (Kaskaskia) とバンセヌ (Vincennes) の占領が、子どもたちに説明された。毛皮交易の価値に関する知識、シカゴが五大湖からミシシッピ川への直接的なルートに位置していたという事実、南北、東西が自然に合流する場所であり、砦がそこにある価値が理解された。今、カナダを保有しているイギリスの領土、そして当分の間、ミシシッピ川の西の堤防を保有していたスペインの領土の位置を確認した時、子どもたちはその政治的な重要性がわかった。

1812年のディアボーン砦における大虐殺を理解するため、当時のイギリスと合衆国との戦争、そしてインディアンたちがイギリスを支持したという事実について話す必要があった。

子どもたちは、18番街にある大虐殺のモニュメント見学に行って、そばにある彫刻の絵を解釈することができた。子どもたちは物語の中で、それぞれがその大事件の中の役を演じてきたので、ヘルム夫人 (Mrs Helm)、キャプテン・ウェルズ (Captain Wells)、ブラック・パートリッジ (Black Partridge) の人物を選び出す

ことができた。

1816年にその砦が再建された後、村の生活において、子どもたちに有名な人々についての物語が話された。ジョン・キンジー (John Kinzie) とキンジーの「邸宅」の物語、混血インディアンであったビリー・コールドウェル (Billy Caldwell) の物語では、政府は彼のためにクリーブランドから取り寄せたレンガ、羽目板、釘を使用して最初の木造家屋を建てた。冬の長い夜を音楽で元気づけた最初のバイオリン奏者、マーク・ビャウビエン (Mark Beaubien) の物語、そして鍛冶屋でもあった牧師の物語である。「ワウバン (Waubun)」の中のジョン・キンジー夫人による記述から、子どもたちは、当時の生活を想像で再現しようとした。歴史がどのように地域性と織り合わされているかを示すために、初期の住居と探検家の名にちなんで名づけられたシカゴの街路が指摘された。

イリノイーミシガン運河の建設による都市の急成長についての学習は次のように展開された。まず、シカゴの地理的な重要性について、次に土壤の肥沃さと穀物や肉を輸出する可能性に関する重要性を子どもたちに理解させ、それからシカゴ川とデスプレーンズを結びつける運河を示させた。子どもたちはまた運河を有料とする方法を提案し、安い土地が需要の結果として有望な場所になるであろう急成長を予測した。そして何が起こったかについての知識をもちいて、その急成長の後に続くであろう破綻を予測した。ここで学んだ諸事実は、正しい判断を展開する単なる手段と見なされた。

1871年の火事の物語は、当時の個人的な経験を話すことを承諾してくれたシカゴ大学のT.W.グッドスピード (Goodspeed) 教授によって語られた。

『ハーバース』誌 (*Harper's*) (1890年5月号) 掲載の「シカゴの地質学」についてのバステン (Basten) 夫人の論文を読み、話し合うことで、商業の中心地としてのシカゴの重要性を地質学的な側面から思いめぐらすことができた。

この年、学習の分化が始まった。この時まで、子どもたちの地理は付随的であり、また人々と地域の関係と密接に関連していた。子どもたちは今、全体として世界を見ることができるようになった。そして、シカゴの緯度からはじめ、地球上でシカゴと同じ緯度をもつ全ての陸塊を見つけた。次に太陽に依存している地帯を取り上げ、どんな陸地がそれぞれに含まれているかを発見した。このようにして大陸の名前、それらの相対的な大きさ、気候、それらを分ける海を理解できた。

生物学的な側面で、毛皮交易の重要性から、特別学習の動物としてビーバーが取り上げられた。子どもたちはビーバー類に分類される全ての動物のリストを作り、全てがかじるという共通の習性をもっていることを確信した。その歯を調べ、のみのような形や側面に

歯がないことに気付いた。その尻尾の使用に関して、ダムを塗りつけることとしてなのか、方向舵としてなのかを話し合った。

工作室の学習で、何人かの子どもたちは学校で必要なタオル掛けを作った。他の子どもたちはクリスマスの贈り物として特別な品物を作った。グループとして、子どもたちは、初期の時代、東部出身の家族がシカゴにやって来る方法を例証するために、典型的な「大型幌馬車」を作った。学校のために何か、作業をすることで子どもたちが得る喜び、このようにして満たされる真の要求が、子どもたちの工作室における学習の社会的側面の教育的価値をもたらした。

芸術の学習は、主に歴史と関連付けられた。ディアボーン砦の大虐殺のモニュメントへの訪問後、3人の子どもがヘルム夫人、彼女を攻撃したインディアン、救助者であるブラック・パトリッジ (Black Partridge) のモデルとしてポーズを取った。その子どもたちがシルエットとして現れるように窓の近くに立ち、クラスの残りの子どもたちが木炭で描いた。クラスのそれぞれが、マーケットの生活から主題を選択した。それぞれは、それを浅浮き彫りで示したかった。これらは最初、粘土で、それから石膏像が作られた³⁸⁾。

V おわりに

第IV節で明らかなように、デューイ実験学校のグループVIの実践では、歴史学習と地理学習は総合的であり、相補的に展開されているだけでなく、工作や芸術の学習とも関連づけられている。また、地理学習は自然学習、生物学的側面や地質学的側面も含まれていた。そして、その特色は、当然ながら、デューイの教科観と一貫している。政治面だけでなく商業面、文化面、芸術面、日常生活に関連する部分も含まれていた。子どもたちの具体的な活動を通して、それらの教科で扱われる題材は多面的・多角的に学習されていた。さらに、教師がもっぱら教科書に依存するのではなく、様々な諸資料から題材を発見し、それを授業で活用していた。従って、デューイ実験学校のカリキュラムとそこでの教育実践が、学問や文化遺産を蔑ろにしていたとは言えないであろう。

デューイとデューイ実験学校の教師たちは、カリキュラムとそれを構成する教科及びその元となる学問分野を決して軽視してはなかったのである。デューイは、1902年の『子どもとカリキュラム』(Child and Curriculum)において、「まさに二点が直線を定義するように、子どもの現在の観点と学科 (studies) の事実と真実が教授 (instruction) を定義するのである。教授は、子どもの現在の経験から出て、我々が学科と呼ぶ真実の組織された総体によって象徴される経験へと進展する絶えざる再構成である。」³⁹⁾と述べている。

だが、デューイのカリキュラム理論と教科観は、当時の学問分野と教科内容の専門家たちのカリキュラム理論、教科観とは異なっていた。そのことを看過してはならない。今日でも言えることだが、彼らの主要な関心と目的は、子どもたちが歴史学者、地理学者、物理学者、化学者、数学者、芸術家等と同じように、その学問特有の研究方法を使用しながら、教材もしくは題材を思考し理解し判断し表現するために教育することである。子どもたちが、自分たちの現在と将来の生活に、その教科等で教えられた知識や技能や態度をどのように使用し活用するかをほとんど考慮していない。また、学校における全体的なカリキュラム、教育学や心理学にもほとんど関心がない。それゆえ、彼らが作成したカリキュラム、教科内容、および、その方法の多くは、多くの子どもたちに適切だとは言えない。

デューイにとって、子どもたちの探究的な興味や関心、動機、および、知的態度が、カリキュラムを開発し、単元、授業を構想し実践する上で最も考慮すべき重要な問題、事柄であった。まず、子どもの心理的側面を第一に考えなければならない。しかし、デューイは、一方では、論理的側面、つまり、学問分野、教科内容の体系的な知識も重視している。それらが真に意味をもつのは、人々の諸活動、社会生活に結び付いた時、社会的・文化的な意味をもつ時である。そのことをデューイは繰り返し述べ、強調しているのである。

このことは、また、カリキュラムを開発する主体は誰であるのかという問題に密接に関連している。本小論の直接的な目的ではなかったが、デューイ実験学校の教師たちには知的責任を伴う知的自由が保障されていた。彼には、自ら題材を選択し、単元を構想し、創造性豊かにカリキュラム開発にたずさわって、新しいアイデアを試すことが認められていた。

そして、教師たちの実践報告に基づく教師会議は、実験学校の教育的な諸原理や諸方法を確認する場、一週間の授業を振り返り、次週の具体的な計画を立てる場、教師間の意思疎通を図る場、共通理解を得る場となった。この教師の実践報告に基づく教師会議が、カリキュラムと単元及び授業の改善、題材の開発、教師の力量形成に有効であったことは明確である⁴⁰⁾。

註

1) Ravitch, Diane. *Left Back: A Century of Battles Over School Reform*. New York: A Touchstone Book, 2000, pp. 171-172.

しかし、ラヴィッチは、デューイ実験学校について、理想的な諸条件のもとで行われた模範ではあるが、カリスマ的な指導者のもとで比較的短期間でのみ、また、エリートの私立学校と生徒数の少ない公立学校以外では決して再現できないと主張している。

本小論でも参照したが、以下の邦訳がある。

末藤美津子、宮本健市郎、佐藤隆之(訳)『学校改革抗争

- の100年—20世紀アメリカ教育史—』東信堂、2006年。
- 2) Ravitch, Diane. *op. cit.*, 172.
 - 3) Tanner, Laurel N. “The Meaning of Curriculum in Dewey’s Laboratory School (1896–1904),” *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 23, No. 2 (March–April 1991), pp. 102.
 - 4) アメリカでは、諸教科を関連付け、構造化する多様な構想や統合の原理として、相関、融合、広領域、中核 (core) 等の概念が現れた。
 - 5) デューイ及びデューイ実験学校のカリキュラム理論と実践を詳細に考察したうえで、デューイの教科観を考察することが妥当なアプローチであるが、これらは以下の拙著を参照されたい。
中野真志『デューイ実験学校における統合的カリキュラム開発の研究』風間書房、2016年。
 - 6) デューイとデューイ実験学校の教師たちの主要な関心、カリキュラムの基本的な問題は、心理的諸要因と社会的諸要因を同等に調和させる全体としてのカリキュラムであった。また、本小論では、各教科に特有な学習理論にまで具体的に考察し、言及していないので教科観とした。デューイ実験学校の実践記録等を詳細に考察し、その学習理論を解明することは、今後の研究課題である。心理的諸要因と社会的諸要因の同等の調和に関しては同上書を参照されたい。
 - 7) Dewey, John. “The Psychological Aspect of the School Curriculum,” (1897), in J. A. Boydston (Ed.), *The Early Works of John Dewey: 1882–1898, Vol. 5: 1895–1898*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1972.
 - 8) *Ibid.*, pp. 164–165.
 - 9) Tanner, Laurel N. *op. cit.*, p. 103.
 - 10) Dewey, John. “The Psychological Aspect of the School Curriculum,” *op. cit.*, 165.
 - 11) *Ibid.*, p. 167.
 - 12) *Ibid.*, p. 165.
 - 13) *Ibid.*, p. 168.
 - 14) *Ibid.*, p. 168.
 - 15) *Ibid.*, pp. 168–169.
 - 16) *Ibid.*, p. 169.
 - 17) *Ibid.*, p. 171.
 - 18) Dewey, John. “Educational Lectures Before Brigham Young Academy,” (1901–102), in Jo Ann Boydston (Ed.) *The Later Works: 1925–195*, Vol. 17: 1885–1953. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1990, p. 318.
 - 19) Dewey, John and Runyon, Laura L. (Eds.). *The Elementary School Record* [a series of nine monographs]. Chicago: University of Chicago Press, 1900, p. 199.
 - 20) *Ibid.*, p. 200.
 - 21) Dewey, John. *Democracy and Education*. New York: The Free Press, 1997, pp. 213–214.
初版は1916年のマクミラン社から出版されているが、1997年のフリー・プレス社のものから引用した。
 - 22) *Ibid.*, p. 214.
 - 23) *Ibid.*, p. 217.
 - 24) この発達段階に関しては、以下を参照されたい。中野真志、前掲書、205～206頁。
 - 25) Dewey, John and Runyon, Laura L. (Eds.), *op. cit.*, p. 203.
 - 26) *Ibid.*, p. 203.
 - 27) Dewey, John. “Educational Lectures Before Brigham Young Academy,” in *op. cit.*, p. 319.
 - 28) Jackson, Philip W. (Ed. and Introduction), Dewey, John, *The School and Society and The Child and Curriculum*, *op. cit.*, pp. 18–19.
 - 29) John Dewey, “Educational Lectures Before Brigham Young Academy,” *op. cit.*, p. 319.
 - 30) Dewey, John. *Democracy and Education*, *op. cit.*, p. 211.
 - 31) *Ibid.*, pp. 211–212.
 - 32) John Dewey, “Educational Lectures Before Brigham Young Academy,” *op. cit.*, p. 319.
 - 33) *op. cit.*, p. 320.
 - 34) Dewey, John. *Democracy and Education*, *op. cit.*, p. 210.
 - 35) *Ibid.*, 211.
 - 36) John Dewey, “Educational Lectures Before Brigham Young Academy,” *op. cit.*, p. 320.
 - 37) Mayhew, Katherine C. and Edwards, Anna C. *The Dewey School*. New York: D. Appleton-Century, 1936, p. 39.
デューイ実験学校の開校とその後の経過については、以下を参照されたい。
中野真志、前掲書、150～153頁。
 - 38) Dewey, John and Runyon, Laura L. (Eds.), *op. cit.*, pp. 59–64.
ここでは、歴史学習と地理学習に関連の深い「工作」と「芸術」を取り上げ、「織物」、「裁縫」、「料理」、「音楽」の実践報告は省略した。
 - 39) Jackson, Philip W. (Ed. and Introduction), Dewey, John, *The School and Society and The Child and Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press, (A Centennial Publication), 1990, pp. 174–175.
 - 40) デューイ実験学校における教師の自由、知的責任、そして協同の詳細に関しては、以下を参照されたい。
中野真志、前掲書、「第5章 デューイ実験学校のカリキュラム開発における協同と連携」、251～325頁。

(2016年9月23日受理)