

デューイ実験学校における総合的な歴史学習の理論と実践に関する研究 —断片的な知識の再接続と諸学問分野間の接続を分析視角として—

中村 仁志

(愛知教育大学大学院 教育学研究科 発達教育科学専攻 生活科教育領域)

I. 研究の構成

序章 問題の所在と本研究の目的

第1節 総合的学習研究における教科横断的な学習をめぐる課題

第2節 先行研究の検討と本研究の目的

第1章 デューイのプラグマティックな歴史主義と総合的な歴史学習のカリキュラム理論の特質

第1節 デューイのプラグマティックな歴史主義の含意

第2節 デューイの総合的な歴史学習のカリキュラム理論の特質

第2章 デューイ実験学校における総合的な歴史学習の実践の具体

第1節 1900～1901年度のグループ7における総合的な歴史学習の実践の具体

第2節 1900～1901年度のグループ8における総合的な歴史学習の実践の具体

第3節 1900～1901年度のグループ9における総合的な歴史学習の実践の具体

第4節 分析視角からの考察

第3章 デューイ実験学校における総合的な歴史学習のカリキュラム開発を保障する教師の協同の特質の再解釈

第1節 先行研究における解釈

第2節 デューイ実験学校における教師の協同の基盤となる教師の専門性

第3節 デューイ実験学校における総合的な歴史学習のカリキュラム開発を保障する教師の協同の具体

第4節 デューイ実験学校における総合的な歴史学習のカリキュラム開発を保障する教師の協同の特質の再解釈

第4章 デューイ実験学校における総合的な歴史学習の今日的示唆

第1節 総合的学習と歴史学習を基盤とした教科横断的なカリキュラム開発

第2節 教科の専門性をもった教師の協働による教科横断的なカリキュラム開発の保障

終章 本研究の成果と今後の研究課題

第1節 本研究の成果

第2節 今後の研究課題

II. 問題の所在と本研究の目的

総合的な学習の時間（以下、総合的学習と称す）は、「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して」という目標にもあるように、教科横断的な学習を理念の一つとしている。原田信之は、総合的学習の意義の一つとして、教科等別に習得した知識・技能を問題状況に照らし合わせて横断的・総合的に活用する「知の総合化」を図りながら主体的な問題解決を重視する学力観を醸成してきた点を挙げている¹。ゆえに、総合的学習を実践するにあたっては、総合的学習を軸とし、各教科との関連を図った教科横断的な学習を行うことが求められる。

しかし、例えば、加藤智が総合的学習のリフレクションの課題の一つとして「アカデミックな内容と関連付けられたリフレクションが十分に行われていない」点を指摘しているように²、教科横断的な学習は総合的学習の研究上の課題として残されている。さらに、近年、議論が進展しているカリキュラムマネジメント論³をふまえるならば、教科横断的な学習について考究する上で、単元レベルのみならずカリキュラムレベルにおいて、教科横断的なカリキュラムの具体と併せてそのカリキュラムをいかに開発していくのかについても問う必要があるだろう。

以上の議論をふまえた上で、本研究ではトマス・D・フェラッチェ (Thomas D. Fallace) の研究に注目したい。フェラッチェは、米国の教育学者ジョン・デューイ (John Dewey) の学際的社会科学論の検討から、断片的な知識の再接続と諸学問分野間の接続という二つの主題 (themes) を導出している⁴。本研究では、これらの二つの主題を分析視角として、デューイの学際的社会科学論のルーツであるシカゴ大学付属小学校、通称「デューイ実験学校 (Dewey's Laboratory School)」における歴史科の理論と実践を検討する。デューイ実験学校における歴史科は、子どもの興味や知的発達に配慮されながら、子どもの生活や他教科等の学習との「相関 (correlation)」⁵が図られ、「総合的な歴史学習」ともいうべき性格をも

っていた。このようなデューイ実験学校における総合的な教育実践は、わが国の総合的学習の源流であるといわれている。そこで、デューイ実験学校における総合的な歴史学習の理論と実践を検討することで、今日のわが国において総合的学習と歴史学習の基盤とした教科横断的なカリキュラムを開発していくにあたっての示唆を得ることができるだろう。

しかし、フェラッチェを含めた先行研究においては、断片的な知識の再接続と諸学問分野間の接続という分析視角から、デューイ実験学校における総合的な歴史学習の実践について歴史科以外の教科等との「相関」も併せて具体的な活動および学習の実態を考察するに至っていない。また、デューイ実験学校における総合的な歴史学習のカリキュラム開発を保障した教師の「協同」⁶の特質については再解釈の余地が残されている。

そこで、本研究では、断片的な知識の再接続と諸学問分野間の接続を分析視角として、第一に、デューイの総合的な歴史学習のカリキュラム理論の特質およびデューイ実験学校における総合的な歴史学習の実践の具体を明らかにすること、第二に、デューイ実験学校における総合的な歴史学習を保障する教師の協働の特質を再解釈すること、第三に、それらの検討から得られるデューイ実験学校における総合的な歴史学習の今日的示唆を考察することを研究目的とする。

Ⅲ. 研究の概要

第1章

本章では、フェラッチェの研究成果⁷を参照しながら、デューイの総合的な歴史学習のカリキュラム理論の特質について、その基底にあったプラグマティックな歴史主義をふまえて検討した。なお、デューイのプラグマティックな歴史主義を取り上げたのは、それが本研究の分析視角の一つである断片的な知識の再接続と密接に関係しているからである。

フェラッチェはデューイのプラグマティックな歴史主義を「より社会化され、統合され、効率的な未来に向かう単一で直線的・階層的・進化論的な方向に沿った諸段階を通して全ての諸文化と諸民族が自然的かつ有機的に進歩したという着想」と定義した⁸。このようなデューイのプラグマティックな歴史主義は「歴史的方法 (historical method)」として具現化されている。概括すれば、歴史的方法は、知識の必要性が生じた歴史的状况を明らかにすることによって、その意義や位置づけを理解し、具体的な現実に対し

て全体的な見方を獲得するという着想に基づいていた。その一方で、それによって、欧米社会を諸文明の階級の頂点とし、知識を獲得していく社会的な効率の実現過程として歴史が叙述されることとなった。ゆえに、断片的な知識は、歴史上の諸民族の発展段階と子どもの成長段階が調和する点において学習され、欧米社会を頂点とする社会的な効率の実現過程に位置づけられることで接続が図られたといえる。

デューイはこのようなプラグマティックな歴史主義を基盤としながら、総合的な歴史学習における「相関」を図るにあたって、「オキュペーション (occupation)」を導入した。なお、「相関」とオキュペーションを取り上げたのは、デューイの総合的な歴史学習のカリキュラム理論において、本研究の分析視角の一つである諸学問分野間の接続を図るうえで、それらがきわめて重要な役割を果たしていたからである。デューイは、オキュペーションを「子どもの側にとっての一種の活動の形態であって、社会生活で営まれるいくつかのワークの形態を再現したり、あるいはそれと類似した形態で行われたりすることである」⁹と定義し、その要点は「経験の知的な局面と実践的な局面の釣り合いを維持することである」¹⁰と述べた。オキュペーションは、人間が生命を維持し、保護し、装飾するために衣食住に関する活動を通して生きる世界と人間との根本的な関係を集めることであり¹¹、木材と道具を用いた工作のワーク、さらには料理、裁縫、織物のワークによって代表され、「何がなされるにせよ、そのことに最大限の意識を注ぎ込むこと」¹²が目指されたのであった。

中野真志はデューイが「オキュペーションを学校のカリキュラムに導入することによって、さらに読み、書き、計算、歴史、地理、理科、言語などの伝統的な教科および領域の社会的側面と社会的な価値を強調することによって、カリキュラムを統合し、学校での学習と日常生活を相互に関連させようとした」¹³ことを指摘している。

このように、オキュペーションは現在や過去の社会生活を再現するワークを伴った。工作、料理、裁縫、織物などがそのワークの代表例として挙げられているように、身体的な側面と知的な側面を接続することが意図されていた。オキュペーションは現在の世界に内在する歴史上の諸発見を知的側面のみならず身体的側面も伴いながら追体験させることで、それらの諸発見の本質的な価値を正しく認識させる役割を担った。

次に、デューイの歴史科カリキュラム理論の特質

について検討した。デューイによれば、歴史科の学習は、社会生活を正しく認識できること、人間が相互に効果的に協同することを助力し妨害する諸力について想像力を働かせて確かめることができること、進歩を促し、妨げる人物を理解できることが目指された。ここでいう「人間が相互に効果的に協同すること」と「進歩」は欧米社会にとっての「社会的な効率」を含意していた。

最後に、「相関」とオキュペーションに関連して、デューイの歴史科カリキュラム理論における題材の取り扱いの特質について以下の2点を指摘しておく。

第一に、歴史科で扱う題材における生活の強調である。デューイは歴史科で扱う題材において生活を強調するにあたって、「人間はどのように生活するのか」という問いによって歴史的事象を把握することを主張した。特にオキュペーションに関連して、過去の人々の生活、特に衣食住の学習が重視された。また、この問いには現代社会あるいは歴史上の人物・民族のみならず、彼らが置かれた社会的・歴史的状况にも着目させる含意があると考えられる。このようにして、子どもは歴史的な素材に興味をもち、日々交際している人々に対してと同様に、過去に働いていた人々にも共感的な洞察を向けることができるようになるのであった。

第二に、歴史科の学習において、地理の学習が組み込まれていた点である。デューイ実験学校では地理が独立した教科として設けられてはいなかった。地理は諸教科の「相関」に大きな役割を果していたが、それはデューイが地理を次のようにとらえていたことから読み取れる。すなわち、「全ての科学の統一性は地理学において見出される。地理の意義は、それが人間のオキュペーションの永続する家としての地球を提示することである。」¹⁴と。このように、地理を「人間の家としての地球」ととらえることで、地理がもつ諸学問分野の統一性を見出した。そして、このような地理の学習は、先述した「人間はどのように生活するのか」という問いとも深く関わり、歴史上の人物および民族が置かれていた歴史的状况を強調したといえる。

このように、デューイは、歴史科カリキュラムにおいて、歴史科で扱う題材における生活を強調し、地理がもつ諸学問分野の統一性に着目することで、諸教科の「相関」および諸学問分野間の接続を図っていたといえる。

第2章

本章では、デューイ実験学校の実践報告である「実験学校ワークリポート (*Laboratory Schools Work Reports*)」の中から、1900～1901年度のグループ7・8・9の実践報告を取り上げ、デューイ実験学校における総合的な歴史学習の実践の具体を明らかにした。ここでは、1900～1901年度のグループ7における総合的な歴史学習の実践の具体について概要を述べる¹⁵。

1900～1901年度のグループ7では、歴史科の題材としてヘンリー・ハドソンの発見と探検についてハドソン川とハドソン湾も併せて取り上げられた。続いて選ばれた題材はニューヨークの入植者の家庭生活であり、その際、資料として『植民地時代の家庭生活』の挿絵が用いられた。

理科では、ハドソン川やハドソン湾といった題材に「相関」して、ハドソン川谷の地理、特にニューヨーク周辺の地理について学習された。その際、ハドソン川谷の地図の作成が行われ、算数における地図の縮尺の計算に「相関」されることとなった。その後、理科の学習では、ハドソン川谷の標高を題材とし、海水面に影響を及ぼす潮の干満と海の波、気圧など地学的な側面の学習へと発展していった。

手工・工作では、ニューヨークの入植者の家庭生活という題材に「相関」して、植民地時代の部屋を造る活動が行われた。グループの女子によってその部屋のために植民地時代風の人形を作ることが提案され、裁縫では植民地時代風の人形が作られることとなった。

織物では、ニューヨークの入植者の家庭生活という歴史科の題材と植民地時代の部屋を造る手工・工作の活動に「相関」して、植民地時代の織物のワークをはじめとして紡錘の歴史的発展を追体験する活動が行われた。植民地時代の織物のワークで使う道具作りが手工・工作で行われ、歴史科で用いられた『植民地時代の家庭生活』の記述と絵が参照されたのであった。

以上、歴史科と理科、算数、手工・工作、裁縫、織物との「相関」を検討したが、この一連の学習は、デューイが提起した「人間はどのように生活するのか」という問いと直接的に関連していた。ここでは「植民地時代の入植者はどのように生活したのか」という問いに換言されうる。この問いによって、歴史科の学習を基盤とし、他教科等の諸知識と諸技能を「相関」させることができたと考えられる。

「植民地時代の入植者はどのように生活したのか」

という問いと直接的に関連する形で行われた学習ではないが、芸術科では、歴史的な題材を用いた粘土のワークが行われ、その題材となった歴史上の人物や場面に対してより綿密に観察することが図られた。また、歴史科の学習に読み方の学習が組み込まれていた。

最後に、断片的な知識の再接続と諸学問分野間の接続という分析視角から第2章の成果を考察した。

まず、断片的な知識の再接続については、知識の必要性が生じた歴史的状況を明らかにすることによって図られた。例えば、1900～1901年度のグループ7での紡錘の歴史的発展を追体験する活動に代表されるように、断片的な知識はそれを獲得していく社会的な効率の実現過程において統合されることとなった。

しかし、このような歴史的発展の過程は欧米社会を頂点とする社会的な効率の実現過程に位置づけられた。ゆえに、デューイ実験学校における総合的な歴史学習は自民族中心主義的側面をかかえてしまうこととなった。

また、諸学問分野間の接続については、過去の人々の生活の学習を中心とすることで図られたといえる。

以上、デューイ実験学校における総合的な歴史学習の理論と実践の検討を通して、知識の必要性が生じた状況を明らかにすることによる断片的な知識の再接続と過去の人々の生活の学習を中心とした諸学問分野間の接続を図りつつ、自民族中心主義的側面をいかに克服していくかという歴史的課題を導出することができた。

第3章

本章では、デューイ実験学校における総合的な歴史学習のカリキュラム開発を保障する教師の協同の特質について、教師に求められた専門性を仔細に検討することで再解釈した。

まず、教科を問わずデューイ実験学校の教師に求められた専門性について取り上げた。デューイ実験学校の各教師には、教育的状況に対応し、他者と社会的かつ知的に協同する能力が求められた。こうした能力は、「研究者としての教師 (teachers as researchers)」¹⁶となるべく教科を問わず各教師に必要とされた専門性であったといえる。

続いて、デューイ実験学校の各教科の教師に求められた専門性について取り上げた。例えば、理科の教師であったキャサリン・B・キャンプ (Katherine B. Camp) によれば、理科の教師は、科学的内容のみな

らず、科学的方法にも精通している必要があり、その科学的内容の知識についても、子どもの行為への共感的理解のために結合されることが求められた¹⁷。その他、歴史科の教師、芸術科の教師にも同様に教科固有の専門性が求められた。

ここでは、具体例として、1901年5月17日のグループ5の歴史科の実践報告を取り上げる¹⁸。

子どもたちは劇に取り組み、最初にコロンブスの生涯における場面で何を使うのか、そして、それらの場面をどのように配置すればコロンブスの生涯の一貫した見方を私たちが得ることができるのかを決めた。〔中略〕コロンブスの生涯のいくつかの活動を選び、その活動に適するよう話をするのに非常に多くの議論を必要とした。議論の結果、子どもたちが決め、まとめられた四つの活動の劇は満足の数のものであり、その人々が種々の役割のために選び出された。子どもたちは使う必要があるだろう舞台面について計画し、クッシュマン先生とともにそれを絵具で塗ることを決めた。キャンプ先生とともに、子どもたちは時代衣装と大道具について計画することになっていた。(下線部引用者)

歴史科では、歴史科の教師ローラ・L・ラニオン (Laura L. Runyon) によってコロンブスの生涯の劇化の学習が行われ、下線部にあるように、その舞台面を絵の具で塗る活動に芸術科の教師であるリリアン・S・クッシュマン (Lillian S. Cushman) が、時代衣装と大道具について計画する活動にキャンプが協同して関わっている。なお、キャンプが専門とするデューイ実験学校の理科は、地理的な側面の学習も含まれていたため、ラニオンは時代衣装と大道具の計画においてキャンプと協同したと考えられる。

以上の議論をふまえ、デューイ実験学校における総合的な歴史学習のカリキュラム開発を保障する教師の協同の特質について、研究者としての各教師が異なる専門性を生かし合った「協働的探究 (collaborative inquiry)」であると再解釈した。

第4章

本章では、前章までのデューイ実験学校における総合的な歴史学習の理論と実践の検討から導出される今日的示唆について以下の2点を論じた。

第一に、総合的学習と歴史学習を基盤とした教科横断的なカリキュラム開発である。これまでの検討によって証左されるように、デューイ実験学校における総合的な歴史学習は、今日わが国における総合的学習の重要性と歴史学習の総合性の再検討を提

起しているといえる。しかし、その今日的意義を導出するにあたって浮上する、次の2点の課題について考察する必要がある。

まず、デューイ実験学校における総合的な歴史学習がかかえていた自民族中心主義的側面をいかに克服するかという課題である。この点については、深草正博の「ヨコの異文化・タテの異文化」論¹⁹、土屋武志の「立場」²⁰に関する議論を参照した。深草は「歴史のないわば時系列的に存在する諸文化」を「タテの異文化」として歴史学習を構想することを提案している²¹。その着想を実践化していく上で土屋の「立場」論を手がかりとした。歴史を解釈するにあたって、現在の立場と過去の立場をそれぞれ複数化することによって、デューイ実験学校に見られた欧米社会の立場からの単線的な歴史解釈を相対化するという一つの方策を示した。

次に、歴史学習の「総合性」を強調した場合に総合的学習の「総合性」と緊張関係が生まれるため、両者の固有性をどこに見出すのかという課題である。

佐藤学は「教科」と「総合」が二者択一的に議論されがちであるなか、カリキュラムにおける教育内容の編成について、文化領域を基盤とした学習として「教科」を単位に組織する編成と現実的な問題を対象とする学習として「主題（課題）」を中心に組織する編成という二つの次元で認識すべきことを提案している²²。「教科」の学習の基盤を文化領域、「総合」の学習対象を現実的な問題として両者の固有性を規定した佐藤の提案は重要であろう。

佐藤の提案をふまえたとき、江間史明の研究は、総合的学習と社会科との接点について両者の固有性をふまえながら考察を試みている点で注目に値する。江間は両者を関連づける際の課題の一つとして「総合的な学習の固有性を特徴づける『生活実践上の問い』の探究プロセスに『社会科の問い』による学習を関連づけ、両者の学習の質を高めること」を提起した²³。「生活実践上の問いの探究は、教科の問いの探究を組み込むことで、よりリアルで、真剣に自分の生活を問い直すものになりうる」²⁴という江間の指摘に着目するならば、子どもの生活を中心としつつ、総合的学習の固有性を特徴づける『生活実践上の問い』と歴史学習の固有性を特徴づける『歴史学習の問い』についてそれぞれ明らかにすることが必要である。

以上の議論をふまえ、デューイ実験学校における総合的な歴史学習の理論と実践の検討から導出された知見を参照するならば、以下のような示唆を得る

ことができるだろう。すなわち、「人間はどのように生活するのか」という問いが歴史学習と総合的学習、そして他教科との関連を図る上で基盤となることである。歴史学習固有の問いとして換言するならば、「人間はどのように生活していたのか」という問いがその一つとなる。そして、総合的学習の生活実践上の問いについては、総合的学習の根幹にある「自己の生き方」を育てる一つの側面として、「人や社会、自然とのかかわりにおいて、現在の自らの生活や行動のあり方を自覚し、吟味し、更新しようという動きを生み出すこと」²⁵が挙げられることから、「私はどのように生活するのか」という問いがその一つとして考えられる。このように、「人間」一般を主語とする歴史学習における過去の人々の生活を対象とした学習と「私」を主語とする総合的学習における身近な生活を対象とした学習の関連を図ることで、両者の固有性に配慮しつつ、歴史学習と総合的学習以外の他教科とも関連を図りながら、総合的学習と歴史学習を基盤とした教科横断的なカリキュラムを具現化していくことができると論じた。

さらに、併せて各教科内容の諸知識と諸技能の必要性が生じた歴史的状況を明らかにすることによって、それらの諸知識と諸技能を有機的に結びつけることができるだろう。

今日的示唆の2点目として、教科の専門性をもった教師の協働による教科横断的なカリキュラム開発の保障を挙げた。この点については、今日の米国とわが国の文脈の違いを念頭に置く必要があるだろう。中留武昭によれば、「アメリカでは本来、個人主義がベースとなっており、その限界上から協働が説かれ、一方、日本では個人が埋没しかねない集団主義をベースにした組織の限界上から、同様に協働が説かれている。」²⁶という。したがって、デューイ実験学校における教師の協働の特質から得られる示唆について考察するとき、わが国の文脈においては、個人を埋没させない協働のあり方に着目すべきであろう。デューイ実験学校における総合的な歴史学習のカリキュラム開発を保障する教師の協働の特質として導出した「協働的探究」の含意をふまえるならば、その協働のあり方とは、単に教師の協力的行動を意味する協働ではなく、研究者としての各教師の探究を前提とし、それぞれの専門性を生かし合うことを意味する協働であるといえる。

最後に、今後の教科横断的なカリキュラム開発に関する研究の発展に資するべく、実践研究における教師の「協働的探究」の具体の報告を提案した。総

合的学習の実践研究では、これまでも教師と地域の専門家との協働についてはその具体が報告されてきた。しかし、教師もまた得意分野や専門性をもつ存在である。そこで、教科横断的なカリキュラムおよび教材の具体とともに、各教師が各々の専門性を生かしてどのようにカリキュラムおよび教材を構想し、どのように教師間で協働しながら実践を進めていったのか、教師の協働の具体も併せて報告する研究が求められると論じた。

IV. 今後の研究課題

今後の研究課題として、以下の2点を挙げた。第一に、デューイ実験学校における初等教育段階の低学年のグループに置かれた「社会的オキュペーション (social occupation)」の実践の検討を含めた、総合的な歴史学習のカリキュラムにおける垂直的な関係性の考察である。この考察を通して、今日のわが国における生活科・総合的学習・歴史学習のカリキュラム上の垂直的な関係性に対する示唆を得ることができるだろう。第二に、デューイ実験学校における歴史科の教授・学習過程論の考察である。先述したラニオンはデューイ実験学校における歴史科の教授・学習過程論について論じている²⁷。したがって、歴史科カリキュラムと教授・学習過程論を併せて考察する研究が求められる。

【註】

- 1 原田信之「総合的な学習の時間をリニューアルする」田村学・原田信之の編著『リニューアル 総合的な学習の時間』北大路書房、2009、p.33。
- 2 加藤智「総合的な学習の時間を充実させる『リフレクション』に関する研究—米国サービス・ラーニングにおけるリフレクション研究をもとに—」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう』第23号、2016、p.49。
- 3 カリキュラムマネジメントとは「学校の裁量権の拡大を前提として『学校の教育目標を実現するために、教育活動(カリキュラム)と条件整備活動(マネジメント)との対応関係を、組織体制と組織文化を媒介として、PDS (PDCA) サイクルによって、組織的・戦略的に動態化させる営み』(括弧・下線原著者)」を指す(中留武昭・曾我悦子『カリキュラムマネジメントの新たな挑戦—総合的な学習における連関性と協働性に焦点をあてて—』教育開発研究所、2015、p.18)。
- 4 Fallace, Thomas D. "John Dewey's Vision (s) for Interdisciplinary Social Studies," *Social Studies Research & Practice*, Vol. 11, No. 1, 2016, p.186.
- 5 デューイは「相関は、教師が本来まとまりのない事物を統合しようとするときに用いるような教授の工夫を通して」生じるものではないと指摘している (Dewey, John. *The School and Society*, 1899, In Jo Ann Boydston (Ed.), *The Middle Works, 1899-1924*, Vol. 1: 1899-1901, Southern Illinois University Press, 1976, p.99)。デューイによれば、「相関」とは「浪費を避け、精神的な成長の統一性を維持するような、学習されるさまざまな事柄と獲得の最中である能力との相互作用の問題」(Ibid., p.99)であり、「組織し、相

- 関するのは、題材の共通性と連続性である」(Ibid., p.99)という。
- 6 デューイやデューイ実験学校の総監督を務めたエラ・F・ヤング (Ella F. Young) はデューイ実験学校における教師の協働行動を表わす言葉として「協同 (cooperation)」あるいは「協同的 (cooperative)」といった語を用いている。そのため、本研究では、デューイ実験学校における教師の協働行動一般を指すときには「協同」を用いることとする。ヤングについては下記の論文を参照されたい。
 - Ella F. Young, *Isolation in the School*, The University of Chicago Press, 1900.
 - また、今日のわが国における教師の協働行動一般を表す語については、以下の研究を参照し、「協働」を用いる。
 - 藤原文雄「学校経営における協働論の回顧と展望」日本教育経営学会編『自律的学校経営と教育経営』、玉川大学出版部、2000、pp.165-181。
 - 波多江俊介「教員間における協働概念の検討—『きょうどう』論の分析を通じて—」九州大学大学院教育学コース院生論文論集『飛梅論集』(13)、2013、pp.51-67。
 - 7 Fallace, Thomas D. "Repeating the Race Experience: John Dewey and the History Curriculum at the University of Chicago Laboratory School," *Curriculum Inquiry* 39:3, Wiley Periodicals, Inc, 2009, pp.381-405; Fallace, Thomas D. *Dewey and the Dilemma of Race: An Intellectual History, 1895-1922*, Teachers College Press, 2011.
 - 8 Fallace, Thomas D. "Repeating the Race Experience: John Dewey and the History Curriculum at the University of Chicago Laboratory School," *op. cit.*, p.384.
 - 9 Dewey, John. *The School and Society*, In *op. cit.*, p.92.
 - 10 Ibid., p.92.
 - 11 Ibid., p.95.
 - 12 Ibid., p.93.
 - 13 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、pp.121-122。
 - 14 Dewey, John. *The School and Society*, In *op. cit.*, p.13.
 - 15 *Laboratory Schools Work Reports, 1900-1901*, The University of Chicago Press.
 - 16 Durst, Anne. *Women Educators in the Progressive Era: The Women behind Dewey's Laboratory School*, Palgrave Macmillan, 2010, p.69.
 - 17 Camp, Katherine B. "Elementary Science Teaching in the Laboratory School. I," *The Elementary School Teacher*, Vol. 3, No. 10 (Jun., 1903), The University of Chicago Press, pp.661-662.
 - 18 *Laboratory Schools Work Reports, 1900-1901*, *op. cit.*
 - 19 深草正博『社会科教育の国際化課題』、国書刊行会、1995。
 - 20 土屋武志『解釈型歴史学習のすすめ—対話を重視した社会科歴史—』、梓出版社、2011；土屋武志『アジア共通歴史学習の可能性—解釈型歴史学習の史的研究—』、梓出版社、2013。
 - 21 深草正博、前掲書、p.62。
 - 22 佐藤学『教育方法学』、岩波書店、1996、pp.114-115。
 - 23 江間史明「社会科と総合的な学習の時間の接点」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつか&そうごう』第17号、2010、p.11。
 - 24 同上論文、p.10。
 - 25 奈須正裕・久野弘幸・藤本勇二編著『小学校学習指導要領の解説と展開 総合的な学習編—Q & A と授業改善のポイント・展開例—』、教育出版、2008、p.21。
 - 26 中留武昭「学校経営における協働文化の形成と専門職性の再吟味」中留武昭・論文編集委員会編『21世紀の学校改善—ストラテジーの再構築—』(中留武昭教授退官記念論文集)、第一法規、2003、p.265。
 - 27 Runyon, Laura L. "The Teaching of Elementary History in the 'Dewey' School," Unpublished Master's thesis, The University of Chicago Press, 1906.