

デューイ実験学校における総合的な歴史の実践に関する研究
—グループ8とグループ9の実践に焦点を当てて—

中村 仁志* 中野 真志**

愛知教育大学大学院生* 愛知教育大学生活科教育講座**

A Study of Comprehensive History at Dewey's Laboratory School:
Focus on Lessons of Group 8 and Group 9

Hitoshi NAKAMURA* and Shinji NAKANO **

*Graduate Student, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

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

要 約

本稿では、教科横断的なカリキュラムに関する議論の源流について論じるにあたり、ジョン・デューイ (John Dewey) を取り上げ、彼の学際的カリキュラムの思想形成に影響を与えたシカゴ大学附属小学校、通称「デューイ実験学校」での教育実践に着目する。デューイの学際的教育学の検討から導出される、断片化された知識の再接続と諸学問分野間の接続という二つの主題を分析視角とし、先行研究では十分に焦点が当てられていなかった「総合的な歴史」の具体的な学習および活動に検討を加え、その実態を明らかにする。その際、1900～1901年度のグループ8とグループ9の「実験学校ワークレポート」を分析対象とする。

本稿の結論は次の2点である。第一に、デューイ実験学校における総合的な歴史の実践は、知識の起源の諸発見の再創造および諸学問分野とそれらが対象とする歴史的・社会的事象との関係から「相関」を問い直すことによる各教科内容の選択・組織化という点で意義をもっていることである。第二に、デューイ実験学校における総合的な歴史の実践は知識の起源の諸発見の再創造が強調された結果として自民族中心主義的な側面をかかえてしまっているという課題を指摘できることである。これらの結論がもつ含意は、知識の起源の諸発見の再創造と自民族中心主義的な側面の克服の両立を図りつつ、教科横断的なカリキュラム全体の知識の構造化の基盤となる歴史学習のカリキュラムをいかに創造するかを問うことである。

Keywords :デューイ実験学校 総合的な歴史 教科横断的なカリキュラム

I はじめに

わが国では、次期学習指導要領の全面改定に伴うアクティブ・ラーニングとカリキュラム・マネジメントを中心とした教育改革に代表されるように、学校教育において汎用的な資質・能力を育成すべく、教科横断的なカリキュラムに関する議論が高まりつつある。こうした教科横断的なカリキュラムに関する議論の源流の一つにあたる人物として米国の教育学者ジョン・デューイ (John Dewey) が挙げられる。

トマス・D・フェラッチェ (Thomas D. Fallace) は、「ジョン・デューイの学際的社会科学に関する (諸) 見解」(John Dewey's Vision (s) for Interdisciplinary Social Studies) と題する論文のなかで、デューイの学際的な教育学の検討から導出される以下の二つの主題 (themes) が今日の社会科学教育者にとって有益であることを指摘した (Fallace, 2016)。第一に、断片化された知識の再接続に関わる主題である。フェラッチェによれば、デューイにとって、諸教科に分離されている

知識は、教科書のなかでの解答の一覧表として提示されるだけではなく、人々が諸問題を解決しようとして現実の世界から生じたものであり、これらの起源の諸発見を再創造することが社会科学教育者たちの仕事であるという (Ibid., p.185)。第二に、諸学問分野間の接続に関わる主題である。デューイが全ての諸学問分野について同じ科学的探究の形態を共有し、同じ社会的世界について叙述するものとして把握していることをふまえ、フェラッチェは諸教科によって分離された有機的な全体を修復するために教師が諸学問分野間を接続することを提起している (Ibid., p.185)。教科横断的なカリキュラムに関する議論が高まるなか、これらの二つの主題について考究することは、わが国の社会科学のみならず他の教科および領域の教育者にとっても重要であろう。

フェラッチェは先述の論文のなかで「学際的カリキュラムに関するデューイの最初の思想はシカゴ大学の実験的な実験学校 (experimental Lab School) で創り上

げられた」(Ibid., p.179)と述べ、デューイが開設・運営に携わったシカゴ大学付属小学校、通称「デューイ実験学校 (Dewey's Laboratory School)」(以下、実験学校と称す)における歴史科のカリキュラムに着目している。実験学校における歴史科の実践は、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)」⁽¹⁾が図られ、「総合的な歴史」ともいうべき性格をもっていた。しかし、後述するように、フェラッチェは実験学校における総合的な歴史の実践について、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。

では、断片化された知識の再接続と諸学問分野間の接続という先述の二つの主題に対して、実験学校における総合的な歴史の実践ではどのように取り組まれていたのだろうか。この課題について考究するにあたり、現存する実験学校の実践に関する史料のうち、その実践の実態について最も詳細に報告されている「実験学校ワークリポート」(Laboratory Schools Work Reports)を用い、総合的な歴史の実践の実態に即して明らかにすることが必要であろう。

以下、先行研究の検討を試みる。先述のフェラッチェ(2011、2016)は実験学校の歴史科の教師ローラ・L・ラニオン(Laura L. Runyon)が実験学校の歴史科について論じた修士論文(1906)を用い、実験学校における歴史科のカリキュラムの全体像について論及している。また、山上裕子(2004)はデューイのカリキュラム論における『歴史』の過程に着目し、知識の統合の視点からその教育的意義を論じている点で注目しに値する。しかし、両者の研究の主眼点はデューイのカリキュラム論にあり、「実験学校ワークリポート」を用いておらず、実験学校における総合的な歴史の実践の実態について詳細には検討されていない。

その一方で、「実験学校ワークリポート」を用い、総合的な歴史、すなわち、歴史科と他教科等との「相関」の実態を検討した先行研究として、森久佳(2005)、中村仁志(2016)の研究が挙げられる。森は「相関」を「分化 (differentiation)」の問題として捉え、生活の統一性を基盤として諸教科が「分化」してゆく過程に考察を加えている。そのなかで森は歴史科と他教科等との「相関」についていくつか実践報告を取り上げている。「実験学校ワークリポート」については1898～1899年度のものを用いているが、実験学校のカリキュラムが年度ごとに発展していったことをふまえると、それ以降の年度の「実験学校ワークリポート」についても検討を加える必要があるだろう。また、中村は歴史科と他教科等との「相関」の実態について1900～1901年度のグループ7(平均10歳～10歳半)の実践を取り上げ、分析を行っている。しかし、森が指摘するように、実験学校における諸教科が「分化」してゆくな

らば、さらに年長のグループにおいても歴史科と他教科等との「相関」が見られるのか、仮に見られるとすればどのように「相関」が図られているのかを明らかにすることが求められる。また、両者の研究は、断片化された知識の再接続と諸学問分野間の接続という先述の二つの主題のうち、前者の視点から分析が行われていない点も課題である。

以上をふまえ、本稿では、断片化された知識の再接続と諸学問分野間の接続という二つの主題を分析視角とし、1900～1901年度のグループ8(平均11歳)とグループ9(平均12歳)の「実験学校ワークリポート」を分析対象として、実験学校における総合的な歴史の実態を考察する。なお、1900～1901年度の「実験学校ワークリポート」において報告されているグループのうち、最も年長のグループであるグループ10(平均13歳)については歴史科の実践報告がなされていなかったため、ここでは分析対象から除外した。

本稿では以下のように論述を進める。まず、1900～1901年度のグループ8とグループ9の「実験学校ワークリポート」を用い、実験学校における総合的な歴史の実践の実態を明らかにする。次に、断片化された知識の再接続と諸学問分野間の接続という二つの分析視角から、その意義と課題について考察する。最後に、実験学校における総合的な歴史の実践の実態の考察から得られる、わが国の教科横断的なカリキュラムに関する議論に対する示唆について論じる。

II グループ8における総合的な歴史の実践の実態

まず、1900～1901年度のグループ8における総合的な歴史の実践の実態について明らかにする。以下は「a」グループ⁽²⁾の実践の要約である(Laboratory Schools Work Reports, 1900-1901)。なお、以下の要約に示している「私たち」とはグループの教師と子どもを指す。

このグループのワークは、14世紀から16世紀までの諸探検と諸発見についてであった。このグループは陸地と海域の全体の境界線、自然の境界線の位置といった歴史科と関連した世界の地理を取り上げた。

子どもたちはコロンブスの生涯と彼のアメリカへの航海とその結果の物語について読んだ。ワークを行う方法は、子どもが独力で物語を読み、これをクラスに伝え地図を用いて、その航路をたどり、それと関連した出来事を伝えるというものであった。

続いて、コロンブスの物語を書き始めることに費やされた。子どもたちは同じ時代に取り組んでいるグループ6の子どもたちが使うことができるようにこの物語を書き、タイプライターで写すことを計画した。

子どもたちはコロンブスの物語を終え、マゼランの世界一周旅行の物語を取り上げた。マゼランの旅行の目的について議論され、モルッカ諸島(Spice Islands)がスペインあるいはポルトガルに属する世界の半分に

あったかどうかをマゼランが判断するために、世界一周の半分の航路がどれくらい遠い距離なのかを発見したいとマゼランが思っていたことがわかった。これを取り上げるとき、マゼランが克服しなければならなかった障害について思案され、北半球と南半球の気候の違いが書き留められた。マゼランが3月にパタゴニア (Patagonia) に達し、11月に終わる冷たい天候の間、その港に停泊し、そこに留まることを決めた。子どもたちは気候の違いに驚いたように思われたが、そこに留まることについて説明することができた。この航海への風と波の影響について少しばかり議論されたが、理科のワークでより十分に取り上げられた。

子どもたちは本を求め、マラ・ブラット (Mara Pratt) によって書かれた『ピサロ』 (Pizarro) を読んだ。子どもたちは学校の外で数時間読み、ピサロの生涯とピサロがペルーに最初の旅行をしたときに発見した古代の文明についてクラスで議論した。

ピサロによるペルーの征服に関する学習が続き、子どもたちはペルーの文明とスペインの文明を比較し、考古学者を悩ませるものと同じ問いに大いに悩まされていた。すなわち、そのときには山岳民族であるペルー人たちは比較的未開な状態にあったが、なぜそのような文明の状態に達したのかという問いであった。

そのはじめに、非常に勇敢なピサロの貪欲さと残虐さが子どもたちを悩ませたが、子どもたちは今日とは異なる基準によってピサロを判断することを決めていた。子どもたちは読書を通して議論のためのあらゆる情報を獲得していた。

ピサロによるペルーの征服の物語の学習の終盤での特別な話題は、ピサロによる新しい帝国の組織、ピサロがペルー人たちによってすでに築かれていた文明を利用したこと、その城から放射状に伸びる立派な軍用道路によってピサロがその国を容易に支配したことであった。子どもたちはまたゴンサロ・ピサロのアンデス山脈東部への探検、アマゾン川の発見と命名、チリの発見と探検、アルマグロ (Almagro) によって試みられた征服もまた取り上げた。

今学期の理科のワークは地理であり、歴史科と関連して継続されることになっていた。1回目の授業で、教師が質問することによって子どもたちが平面と球体の両方に関して正しい方位の着想をもっていることがわかった。私たちは羅針盤、そして、コロンブスがとった、その方位を保つ他の方法、特に星と太陽について話し合った。2回目の授業では羅針盤を作り、材料として鋼の針、磁石、糸を使った。グループの何人かにとって磁石は不思議に思われ、その特性が試されなければならなかった。子どもたちは羅針盤を持ってストーブの近くに行ったときに羅針盤が方向を変えたことに気づき、ナイフを手を持ったときにもまたその針が回転したことを発見して驚いた。その1時間の終わ

りに、子どもたちは発見したことについて書いた。

次に、私たちは地球の帯、すなわち、どのような大陸がそれぞれの帯に含まれているのか、どのような民族がそれぞれの帯に含まれるのかについて話し合った。私たちはこれに関連して緯線について熟考しなければならず、これは子午線の知識を必要とした。子どもたちは子午線とその利用法を理解するのにいくらか困難をかかえ、それで私たちはその主題により多くの時間を割かなければならなかった。

子どもたちは水の対流を示すためにいくつかの実験を行った。子どもたちは冷水でフラスコを満たし、その後、瓶の首に小さなガラス管がついたコルクを差し込んだ。水がその後熱せられ、水は小さな管に生じ、子どもたちは「水の膨張」を説明するためにさまざまな曖昧な諸理論をもった。それらのなかで主なものは「火の力が水を押し上げた。」というものだった。私たちが空気の対流について議論するときに分子論を提起したいと思っていたので、その時点では分子論を取り上げなかった。他の子どもたちがのこぎりによってできたクルミ材の屑を水に入れ、ピーカーの下の炎によって水を熱したとき、その屑は元の場所へ継続的に沈んだ。その実験はかろうじてその時間の最後に終わったので、私たちは次の時間までその説明を残しておかなければならなかった。

先週、子どもたちは熱せられたときの水の膨張を示すためにいくつかの実験を行った。これらの実験は先週、詳細に叙述された。子どもたちは実験を行う前に実験の結果を確信していたが、ほとんどの場合、それらは完全に間違っていた。子どもたちが期待したような実験の結果にならなかったとき、子どもたちは驚いた。理科のワークでは少なくとも子どもたちは十分な実験のワークができなかった。子どもたちは事実に基づいて考えたいと思うのではなく、むしろ結果を論理的に熟考する方を好んだ。しかしながら、子どもたちは実験なしに諸事実を導き出すことができる物理学の基本的な諸事実の十分な基礎がなかった。場合によっては、その結果は子どもたちが期待したものとは大いに異なったので、子どもたちは残された疑問を解決するためにさらに繰り返し実験を試みる必要があった。

私たちはこれらの諸実験の意味と応用に関する議論にはほぼその週の全てを費やした。なぜなら、水あるいはその他の物質が膨張するとき、それはより軽くなる、すなわち、特定の重量が少なくなることを子どもたちが理解するには大変な努力が必要であったからだ。

子どもたちはこの実験が海の対流の原因をどのように示すのかをほとんど理解することができなかった。海の対流のよくできたシステムと海流への影響について子どもたちが理解し始めることができる前に、子どもたちは地球の異なる地域における気候、海水へのこうした異なる気候の諸条件の影響に関する諸概念を全

て整理しなければならなかったからだった。

子どもたちは水が丘を上ることができないため水が赤道から極地まで流ることができなかつたと教師に伝えた。教師は子どもたちの推論における誤謬を直接彼らに示すために、黒板にミシガン湖の地図を描き、船がシカゴから湖の北部まで帆走できるかどうか、船が丘を上ったのかを子どもたちに尋ねた。その後、全ての水がなぜ湖の南部、すなわち、海における極地から赤道に向かわなかつたのかを尋ねた。以前の授業で学習したことを思い出したので、このときまで多くの子どもたちが説明を必要としなかつたが、その後、極地から赤道まで行くときになぜ水が丘を上らなかつたのかについて子どもたちに説明された。子どもたちはこれが海流の原因であると理解した。その他の原因は翌週に取り上げられた。

私たちは海流の原因の学習を進めた。このときまでに、子どもたちは大きな水域における対流の明確な着想をもっていたので、赤道帯からまで極地帯までの温水のゆっくりとした上昇、そして、反対方向への冷水の下降を理解していた。対流の第二の原因、むしろ主な原因として、私たちは常風を取り上げた。今週、私たちは海流の原因となった風の名称を明らかにしておらず、あるいは地図や地球儀でそれらの位置を確認してさえいなかったが、実際、常気流が水の対流の原因となりうる事実を確認していた。子どもたちはこの着想にてこずってはいないが、このワークにおいて必要だとみなしていないと思われたので、その詳細な説明は取り上げられなかつた。対流あるいは漸次的な上昇がそこでのより大きな蒸発のために赤道下における高濃度の水によって形作られるだろう。その適用がここではあまり重要ではなかつたが、原理としてこれについて十分に議論された。海に注ぎ、海水の濃度を減らす川の影響についてもまた議論された。私たちは波と引き波によって形作られる沿岸流を明らかにする時間がほとんどなかつた。

子どもたちはワークの報告書を書き、学習した全てのことを明確にするために教師は次のような質問を尋ねた。なぜ水は赤道帯から極地帯へ流れるのか。温水の対流は一般にいつもどの方向に流れるのか。それはなぜか。常風は海流をどのように引き起こすのか。蒸発は海水の循環にどのような影響があるのか。自記蒸発はどのような影響があるのか。川が海に注ぐことは太陽の循環にどのような影響があるのか。沿岸流はどのように形作られるのか。沿岸流の作用の実例を挙げなさい。

おそらく子どもたちは小論文を書く時間が 30 分だけしかなかつたので、小論文はあまり明確なものではなかつた。

Ⅲ グループ9における総合的な歴史の実践の実態

次に、1900～1901 年度のグループ9における総合的な歴史の実践の実態について明らかにする。以下は「b」グループの実践の要約である (Laboratory Schools Work Reports, 1900-1901)。

このクラスはアメリカ独立革命期を学習することになっていた。北アメリカの地形の諸特徴に関する学習から、子どもたちはイギリスとフランスによって要求された国々の間で造られた港の位置を突きとめ、フランスとイギリスの要求が重なるのはどこかについて議論した。各々の子どもが家にあるアメリカ合衆国の歴史書の一覧表を持ち込んだ。参考文献を読むためにときどきこれらが参照された。この他にも、各々の子どもはしばしば参照するだろうフィスク (Fiske) の『学校の歴史』(School History) を与えられた。

子どもたちは、フレンチ・インディアン戦争の軍事行動に考えをめぐらせた。子どもたちはフィスクの本で実際の3つの軍事行動を調べ、各事例における結果と勝利あるいは失敗の理由を書き留めた。子どもたちはまたパークマン (Parkman) の『ポンティアックの陰謀』(Conspiracy of Pontiac) からブラドック (Braddock) の敗北とケベックへの遠征についての記述を読んだ。子どもたちはパリ条約について議論し、アメリカとアジアの地図でそのとき起こった領地の改変をたどった。このクラスは政治地理の知識がかなり不足していたので、別の時間をとって授業することが必要であった。それゆえ、1日に5分間が場所の位置の確認に与えられた。

『ポンティアックの陰謀』の概要が子どもたちに伝えられた。これはパークマンの歴史を家で読んでもらうためにこの人物に十分に興味を子どもたちにもたせるという着想によってなされた。その後、今学期、子どもたちが行った全てのワークを復習するのに費やされた。子どもたちは独力で学習する必要があるように思われるので、私たちはこの授業では非常にゆっくり進めた。家で調べる課題が割り当てられた。これらは、全体として、答えられるべき明確な質問からなっていた。クラスとして子どもたちはワークにおける責任を感じていないように思われるので、私たちは異なる見地から授業を復習しなければならず、子どもたちが授業の準備をしていたならば障害とはならない障害に対して彼らに気付かせた。

子どもたちはアメリカ独立革命の始まりあるいはアメリカ独立革命期について議論し、代表権なしの課税の問題について議論した。子どもたちはその問題へのイングランド人の考えとそれに反対するアメリカ人との議論を書き留めた。それらの歴史を調べるために彼らはある質問を与えられた。1. 航海法とは何か。2. なぜアメリカの植民地は 1761 年より前に航海法に反対したのか。3. なぜアメリカ人たちは家宅搜索令状

に反対し、搜索令状に反対しなかったのか。4. なぜイングランドはあえて1761年に航海法を施行したのか。5. 搜索令状と家宅搜索令状の違いは何か。6. なぜカナダはその反抗に加わらなかったのか。子どもたちは家で与えられた課題を調べるときにより注意深かった。

子どもたちは、次第にアメリカ独立戦争の勃発へとつながる直前の出来事の経過をたどった。子どもたちは、印紙法がアメリカ人たちによって同意されたそのやり方、その法令の撤廃、輸入品への課税、植民地によって可決された輸入拒否法、茶を除く全品目へのこの課税の撤廃、やはりジョージ王の根本方針に固執したために茶の価格を下げたときのジョージ王の策略について議論した。子どもたちがなぜジョージ王が植民地に課税するとき彼に彼らの利権にそこまで固執したのか理解するために、当時のイングランドの情勢の条件を調査する必要があり、私たちはジョージ王の敗北に終わったホイッグ党とトーリー党の闘争について、そして、この敗北によって入植者たちには敗北していないとどのようにジョージ王がますます決心するようになったかについていくぶん議論した。例のとおり、子どもたちはイングランドにあった植民地に対する感情についての着想を再調整しなければならず、植民地への課税と同じ闘争を経験しなければならなかったので、大半のイングランド人と最も偉大な多くの政治家は植民地に同感した。子どもたちはボストン茶会事件、そして結果として生じたボストン港の請求書の処分についての資料を読んだ。各事例において、子どもたちはこれらの輸入拒否法とその港の閉鎖がその国の繁栄に及ぼした影響をたどった。

子どもたちはフィスクの歴史からそれらの概要を取り上げ、ガーバー (Guerber)、モーレ (Moore)、その他の人たちからの資料でその詳細を補った。子どもたちは連合の必要性、議会の成立、その必要性が生じたときにその組織体によって引き受けられた権力について議論した。子どもたちはウォレン (Warren) とハンコック (Hancock) の生涯と革命の取り組みの促進において彼らが果たした役割について資料を読んだ。

子どもたちはアメリカ独立革命での出来事の動向をたどった。子どもたちはアメリカ植民地の議会の形成、それがどのように選ばれたか、どれくらい多くの人々が各植民地から指名されたか、議会はどのように仕事を成し遂げたのかについて議論し、調べた。子どもたちはボストンの撤退、カナダへの軍隊の移動、その中間で植民地を分割するイギリスの計画、ケベックへの遠征において積極的な移動をするアメリカの計画を取り上げた。子どもたちはフィスク、ガーバー、モーレの本を読んだ。子どもたちは彼らが議論していたワークについてブリュエル (Bruere) 先生とともに書き記した。

歴史科のワークは芸術科のワークと関連され、子どもたちが絵に描きたい種々の歴史的な出来事を選択することに費やされた。その授業はルームEの壁を装飾する形で行われることになっていた。大きな絵のために選ばれた4つの画題があった。すなわち、プリシラ (Priscilla) と紡ぎ車 (Spinning Wheel)、軍隊の指揮を執っているワシントン (Washington)、ポール・リヴィア (Paul Revere) の騎馬、ポンティアックの死であった。この詳細は芸術科のワークと関連してなされた。

ニューヨークの防備を固め、それとともに南からハドソンを守るワシントンの作戦行動が取り上げられた。私たちはこの作戦行動の結果、ワシントンの移動、リー (Lee) の反抗に起因する失敗、ニュージャージーを横切った後退、ワシントン軍の漸進的な縮小、最終的にはトレントン (Trenton) とプリンストン (Princeton) の戦闘における攻撃的な軍事行動を取り上げた。私たちはワシントン軍が少数だった理由、議会を拒否する権限などを取り上げた。子どもたちが憲法について学習するようになったとき、強力な政府を継続する必要性に完全に気付いた経験によって、憲法が権力を前提とすることがわかるようにこれらを取り上げられた。ブリュエル先生の指導のもと、歴史のワークについて書くワークが行われ、書いた内容が彼女によって訂正された。

北部のバーゴイン (Burgoyne) の軍事行動を取り上げることに時間が費やされた。子どもたちは各々調べる部分を与えられ、例えば、ある子どもはベニンントン (Bennington) の戦闘を調べ、なぜイングランド軍がこの場所を占領するためにヴァーモントに進軍したのかについて調べることになっていた。2人か3人の他の子どもたちは、なぜセント・リージャー (St. Leger) がオンタリオ湖とモホーク谷を往復するべきなのかを調べるために、そして、その結果についてこの記述を伝えるためにセント・リージャーが移動する様子について伝えられた。

子どもたちが大規模な作戦行動を説明し、原則として主眼点を得ることが難しいワークであると思われたので、明確な質問なしに調べる主題が与えられた。例えば、子どもたちはアメリカ軍が冬の間にモリスタウン高地 (Morristown heights) に達するまで、ニュージャージーを横切って、ロングアイランドに上陸したアメリカ軍の作戦行動について詳しく書くように言われた。その後で、子どもたちが書いた小論文が取り上げられ、教師とともにこれらを書き直した。このようにして小論文に戻り、子どもたちは彼らが何を抜かしているかを確認し、彼ら自身で訂正した。

子どもたちはアメリカ独立革命の戦争の学習を終えた。子どもたちは南部の軍事行動を取り上げ、軍事行動の後の部分におけるイギリス軍のねらい、すなわち、その中間で植民地を分割するのに失敗し、その国の南

部に着手し、一度にその国を切り取ることを強調した。私たちはそれぞれの小さな戦闘は取り上げなかったが、グリーン (Greene) とマリオン (Marion) の大規模な作戦行動とヨークタウンの戦闘における最終的な結果だけを取り上げた。私たちはパリ条約の同意について議論し、結果として生じた領地の所有権における変化をたどった。その後、その年度の全てのワークの復習に費やされた。

歴史科の書き方のワークが行われ、歴史科の小論文が綴り方の授業において続けられた。家での学習時間にインクで小論文を書き直すことになっていた。

英語科は歴史科と関連され、フィスクのアメリカ合衆国史を用いた歴史科のワークから綴り方の反復練習のためにいくつか言葉が選ばれていた。

続いて、歴史科に関するいくつかの質問が黒板に書かれ、子どもたちはそれに答えて短い小論文を書いた。その書き方は全体として非常に適切に行われていたが、綴り方、特に子どもたちが歴史科のワークにおいて読んで知っている場所の名称に関していくらか困難をかかえていた。

歴史科から選ばれた言葉の綴り方の授業に時間が費やされた。言葉が小論文に書かれ、その後、クラスで訂正された。子どもたちは綴り方のワークでさらに使うためにこれらの言葉を記憶に留めた。

歴史科の授業に関する短い質問を答えるのに時間が与えられた。これより前に子どもたちは前の授業で困難を感じた 14 の言葉について書き取った。これらの言葉は後で使用するために子どもたちの記憶に留められており、毎週、同じ種類の新しい単語が一覧表に加えられた。

子どもたちは年間の歴史科の課題に関する小論文を書くように求められた。子どもたちは主題の選択において明白に困難をかかえていたが、小論文はかなり十分に書くことができた。グループは毎週、作文を書き写すために家用のノートを持つことになっていた。

理科では、子どもたちはこの夏に訪れた場所について報告し、自然地理と政治地理について伝えた。その後、これらの場所に見られた地形上の特徴と地質の特徴に関する概括的な議論があった。子どもたちはシェイラー (Shaler) の『私たちの大陸の物語』(Story of our Continent) の読み方の授業を受けたが、読んだことをほとんど理解できなかったのでシェイラーの著作を読み進める前に少し復習するのが最善であるように思われた。地球の形と起源について、子どもは誰もその全てを伝えることができないと思ったけれども、教師が質問することによってクラスの子どもたちは星雲説の概要について非常に鮮明に理解した。これに続いて、私たちは最初の陸地の出現について何か知識を得て、その後教師はシェイラーによって伝えられた北アメリカ大陸の拡大について知的に読むことを子どもたち

に望んだ。

湖岸への遠足が行われ、そこでは岸に沿って見つめられたさまざまな種類の小石と関連して、すり減らしたり、作り上げたりする波力と風力が学習された。子どもたちは小石に大いに興味をもち、さまざまな種類の小石を家に持って帰った。これらの小石はさまざまな種類の岩とそれらが作られる原因に関する翌日の議論の土台であった。その後、子どもたちは星雲説を書き記し、地球の起源に関する凝集理論を復習した。私たちはよりよく理解しながら『私たちの大陸の物語』の読書に戻ることができた。教師は世界の歴史が岩からどのように読み取れるのかを子どもたちに理解させるために、ここシカゴの地質時代区分表を与えた。私たちはこの地質時代区分表からこの地域の地史の概要の学習を終えることになっていた。地球の起源の地殻に関する子どもたちの着想は不明確であり、そういうわけで私たちはその難点を解決するために結晶化の実験を行った。

子どもたちが層序学を解釈できるように層序地質学のいくつかの原理を取り上げた。これに関連して、子どもたちは流水による流送土砂の堆積物が諸層における岩の形成になることを示すためにいくつかの単純な実験を行い、データを分類した。広範囲に分離された諸地層の相互関係を提起するために、子どもたちは地質時代の寿命の発生に関する活動を行った。この種類のワークに加えて、子どもたちはシェイラーの著書を読んだ。遠足でこれらの多くの項目を総括することが望まれた。

IV 分析視角からの考察

以上のように明らかになった 1900~1901 年度のグループ 8 とグループ 9 の総合的な歴史の実践の実態について、断片化された知識の再接続と諸学問分野間の接続という二つの主題を分析視角として考察を加える。

まず、断片化された知識の再接続を分析視角として考察する。先述したように、フェラッチェによれば、デューイは教科に分離されている知識は、教科書のなかでの解答の一覧表として提示されるだけではなく、人々が諸問題を解決しようとしている現実の世界から生じたものであり、これらの起源の諸発見を再創造することが社会科教育者たちの仕事であると提起した。

このような知識の起源の諸発見の再創造については、グループ 8 の実践に顕著に見られた。グループ 8 の「a」グループの歴史科の題材は 14 世紀から 16 世紀までの諸探検と諸発見であり、子どもはコロンブスやマゼランといった探検家の航海を中心に学習した。こうした探検家の航海の学習に関連して、理科では、まず、羅針盤が取り上げられ、コロンブスが方角を保った方法について学習された。また、海流の原因としての波力と風力についても学習された。

こうした実験学校における総合的な歴史の実践による知識の統合に関して、山上は「過去を知ることは、人の知的行為の連続的過程を捉えることであり、子どもにおいてそれは、過去の人々や現在の大人たちと知的な活動を共有し、時空間に広げられた知識の獲得を可能にし」、「この知識の獲得は、自己の経験と事象を関連づけた結果でもあった」と指摘している（山上、2004、p.72）。子どもは歴史科で探検家の航海について学ぶことと並行して、理科で探検家たちが用いた羅針盤や彼らが直面した海流について学ぶことで、コロンブスやマゼランといった過去の人々が現実の諸問題を解決しようとして生じた知識の起源の諸発見の再創造を通して、自己の経験と歴史科や理科の知識が結び付くのである。そして、歴史科は知識の起源の諸発見の再創造を通してカリキュラム全体の知識の統合の基盤となりうるということが認められよう。

しかし、山上が指摘した「人の知的行為の連続的過程」という実験学校における総合的な歴史の実践の特質は、どのような民族にとっての知的行為の連続的過程なのか問われなければならない。フェラッチェは、デューイおよび実験学校の歴史科のカリキュラムがもつ自民族中心主義的な側面の問題性を指摘している。デューイおよび実験学校の歴史科のカリキュラムは「北ヨーロッパの産業社会を最も十分に実現された（そして最も社会的な効率をもった：原著者括弧）文化であると証明し、それによって、諸文明の階級の頂点にヨーロッパ・アメリカ社会を位置付けた」（Fallace, 2011, p.43）とフェラッチェは述べている。

こうした自民族中心主義的な側面は先述したグループ8の実践にもみられる。グループ8の「a」グループの歴史科の題材は14世紀から16世紀までの諸探検と諸発見はまさにヨーロッパ・アメリカ社会から描かれた歴史であり、原住民の視座からそれを相対化する学習がなされた形跡が確認できない。確かに、歴史上の諸探検と諸発見という歴史科で扱う題材の性質が理科で扱う知識との関連性を保障していたことも否定できないだろう。しかし、このように知識の起源の諸発見の再創造が強調されると、直線的な進歩史観から歴史科の題材の配列を行うこととなり、結果的に自民族中心主義的な側面をかかえてしまった点に実験学校における総合的な歴史の実践の課題を見出すことができる。

次に、諸学問分野間の接続を分析視角として考察する。実験学校における諸教科の「相関」については先行研究でも指摘されてきたが、年長のグループでも諸教科間の「相関」を図る努力がなされていたことが確認できた。グループ8の「a」グループ、グループ9の「b」グループともに歴史科と他教科の「相関」が図られていた。グループ8の「a」グループについては先に詳細に考察したが、14世紀から16世紀までの諸探検と諸発見を題材として、歴史科と理科の「相関」が図

られながら学習された。また併せて地理的な内容についても取り上げられていた。グループ9の「b」グループでは、歴史科でのアメリカ独立革命期の学習において、北アメリカの地形の諸特徴が取り上げられた。これに「相関」が図られる形で、理科ではシェイラーの『私たちの大陸の物語』を読み進めながら、地学的な視点から北アメリカの地形の諸特徴について理解が深められたといえる。また、歴史科と英語科の「相関」も図られ、歴史科で扱った学習内容を用いながら英語科で綴り方や小論文を書くといった学習がなされた。さらには芸術科の学習との「相関」もなされた。子どもたちは部屋の壁の装飾のために歴史的な出来事を題材とした絵を描くこととなった。これらの実践は、まさに総合的な歴史の実践といえる。

これらの「相関」は各教科の親学問の論理を矮小化したり、教科の枠組みを否定したりするのではなく、諸学問分野とそれらが対象とする歴史的・社会的な事象（フェラッチェの言葉でいえば社会的な世界）との関係から「相関」を問い直すことによって各教科内容を選択・組織化した結果といえる⁹⁾。例えば、実験学校における総合的な歴史の実践においては、先に取り上げた北アメリカの地形という題材は諸学問分野の視座によって歴史的な事象としても地理的な事象としても地学的な事象としても学習された。こうした各教科内容の選択・組織化によって、歴史的・社会的な事象そのものが含まれる「有機的な全体」の修復に取り組んだといえる。

V おわりに

汎用的な資質・能力の育成を目指す教科横断的なカリキュラムに関する議論の根底には「コンテンツ・ベース」（「何を知っているか」）から「コンピテンシー・ベース」（どのような問題解決を現に成し遂げるか）への転換がある（奈須・江間、2015）。現在、わが国で進行中の次期学習指導要領改訂におけるこのような議論および教育改革において、汎用的な資質・能力の育成が強調され過ぎると各教科における内容の選択と組織化が軽視されることが危惧される⁴⁾。

実験学校における総合的な歴史の実践が示した、知識の起源の諸発見の再創造および諸学問分野と諸学問分野とそれらが対象とする歴史的・社会的な事象との関係から「相関」を問い直すことによって各教科内容を選択・組織化するという知見は、教科横断的なカリキュラムの開発における教科内容の選択と組織化に対して示唆を与えらる。

とりわけ、本稿で考察した実験学校における総合的な歴史の実践が証左しているように、断片化された知識の再接続と諸学問分野間の接続という二つの主題に対して今日の歴史学習のカリキュラムが果たす役割は大きい。歴史学習のカリキュラムは知識の起源の諸発見の再創造を通して教科横断的なカリキュラム全体の

知識の構造化の基盤となりうるからである。

しかし、実験学校における総合的な歴史の実践の課題として指摘したように、知識の起源の発見の再創造が強調されると、直線的な進歩史観から歴史学習の題材の配列を行うこととなり、自民族中心主義的な側面をかかえてしまうことになる。知識の起源の諸発見の再創造の重視と自民族中心主義的な側面の克服の両立を図りつつ、教科横断的なカリキュラム全体の知識の構造化の基盤となる歴史学習のカリキュラムをいかに創造してゆくかが問われる。

歴史学習のカリキュラムを通じた知識の起源の諸発見の再創造についてさらに考究するにあたっては、実験学校における歴史科のカリキュラムと教授・学習過程論の関連を詳細に検討する必要があると考えられる。実験学校における歴史科のカリキュラムおよび教授・学習過程論については、先述のラニオンの修士論文(1906)において詳細に論じられている。稿を改めて論じることとしたい。

【註】

- (1) 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, 1899, 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。実験学校における「相関」の詳細については、森(2005)、中野真志(2016)、中村(2016)の研究を参照されたい。
- (2) メイヒューとエドワーズによれば、グループ8の「a」グループは、学校に入学して1年間か半年しか在籍していない子どもで、「b」グループは「a」グループの子どもより長く学校に在籍している子どもで構成されている(Mayhew & Edwards, 1936, p.185)。グループ9も同様であると推測される。
- (3) 中野(2017)はデューイのカリキュラム理論と教科観について実験学校の実践の実態も併せて検討し、実験学校のカリキュラムとそこでの教育実践が教科やその親学問を決して軽視していなかったことを指摘している。
- (4) この点について石井英真は、カリキュラムにおける汎用的スキルの位置付けに関する議論のなかで、現代社会の要求から学校学習を問い直す時、教材づくりや授業展開の構想といった授業方法レベルでの工夫に視野が限定されがちであるが、教科内容の選択と組織化といったカリキュラムレベルについても問うてゆくことの重要性を指摘している(石井、2015、p.366)。

【引用・参考文献】

- 石井英真(2015)『[増補版] 現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計—』、東信堂。
- 中野真志(2016)『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。
- 中野真志(2017)「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—」、『愛知教育大学研究報告 教育科学編』、2017年3月発行予定。
- 中村仁志(2016)「総合的学習の探究に教科の探究を関連づける視点—デューイ実験学校における歴史科と他教科等との『相関』を手がかりとして—」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、pp.80-89。
- 奈須正裕・江間史明編著(2015)『教科の本質から迫るコンピテンシー・ベースの授業づくり』、図書文化。
- 森久佳(2005)「デューイ・スクール(Dewey School)のカリキュラム形態に関する研究—『仕事(occupation)』の成立過程とその位置づけを分析視角として—」博士論文、大阪市立大学大学院文学研究科。
- 山上裕子(2004)「デューイのカリキュラム論における『歴史的方法』の教育的意義に関する考察—知識の統合の視点から—」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊第12号—2、pp.63-73。
- John Dewey(1899). *The School and Society*, In *The Middle Works, 1899-1924*, Vol. 1, Southern Illinois University Press, 1976, pp.1-110.
- Laboratory Schools Work Reports, 1900-1901, The University of Chicago.
- Laura L. Runyon(1906). "The Teaching of Elementary History in the 'Dewey' School," Unpublished Master's thesis, The University of Chicago.
- Katherine C. Mayhew & Anna C. Edwards(1936). *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*, D. Appleton-Century Company.
- Thomas D. Fallace(2011). *Dewey and the Dilemma of Race: An Intellectual History, 1895-1922*, Teachers College Press.
- Thomas D. Fallace(2016). "John Dewey's Vision (s) for Interdisciplinary Social Studies," *Social Studies Research & Practice*, Volume 11 Number 1, pp.177-189.
- 付記：本稿は中野の監督と指導のもとで中村が執筆したものである。なお、中村は本稿の執筆に際し、大幸財団第36回学芸奨励生としての奨学金により収集した資料を活用した。