

F・W・パーカーのカリキュラム思想とシカゴ学院の実践に関する研究

岡田 直俊

(発達教育科学専攻 生活科教育領域)

1. 論文構成

- 序章 問題の所在と研究の目的
 - 第1節 問題の所在
 - 第2節 先行研究の検討と本研究の目的
- 第I章 フランシス・パーカーの教育思想
 - 第1節 パーカーの来歴とカリキュラム思想の発展
 - 第2節 パーカーの子ども観と教科観
 - 第3節 パーカーの中心統合法の理論
- 第II章 シカゴ学院のカリキュラムの実態
 - 第1節 シカゴ学院設立の背景
 - 第2節 シカゴ学院のカリキュラムの全体像
 - 第3節 パーカーのカリキュラム思想に基づいた考察
- 第III章 シカゴ学院の実践における子ども中心の具体
 - 第1節 第1学年の実践における子ども中心の検討
 - 第2節 第3学年の実践における子ども中心の検討
 - 第3節 第5学年の実践における子ども中心の検討
 - 第4節 第7学年の実践における子ども中心の検討
- 第IV章 シカゴ学院の実践における教科の統合
 - 第1節 シカゴ学院の実践における中心教科の相関
 - 第2節 シカゴ学院の実践における中心教科と形式教科の相関
- 終章 まとめ
 - 第1節 研究の成果
 - 第2節 現代の総合的学習への示唆
 - 第3節 今後の研究課題

2. 問題の所在と研究の目的

総合的な学習の時間(以下、総合的学習と称す)に関する歴史研究としては中野真志¹、前田一男²、溝邊和成³、藤井千春⁴、中村仁志⁵などが挙げられる。また、中野は平成20年の学習指導要領の改

訂に触れながら、総合的学習の理論と実践の揺れ動きを指摘し、総合的学習と教科に関わり、それらのカリキュラム理論および実践の歴史研究をさらに深めることの必要性を主張している⁶。

一方、平成29年改訂の学習指導要領について、ESDの視点を踏まえ、総合的学習における教科等横断的な視点でのカリキュラム・デザインの一層の推進が考えられる加藤智は述べる⁷。歴史研究の重要性と結び付ければ、教科等横断的な視点を持ったカリキュラム理論および実践の歴史研究が求められると言える。

そこで筆者はフランシス・パーカー (Francis Wayland Parker, 1835~1902) に着目した。パーカーは19世紀末の米国において進歩主義教育運動を起こした人物である。中でも晩年のパーカーの教育思想は、カリキュラムの中心に子どもを位置づけたことを一つの大きな特徴としていた。また、もう一つの大きな特徴は、活動の一切の統合を図る中心統合法であった。

総合的学習のルーツの一つとも言われる樋口勘次郎はパーカーの中心統合法に影響を受けたと言われる⁸。また、高田喜久司はデューイの業績を認めつつも、公立学校においてより現実的な教育実践を展開したパーカーに、我が国の個性的で自由な生活や学習への主体性の確立を中核とした教育改革のルーツや原型を探っている⁹。これらの研究と、総合的学習が子どもの興味、関心を重視し、教科等横断的学習を図る領域であることを踏まえると、パーカーのカリキュラム思想の分析は総合的学習の歴史研究として位置づけられるだろう。ただし、パーカーの発想は実践的、現場的であり、パーカーは実践の理論化を図った実践的な教育研究者として位置づけることがふさわしい¹⁰という評価もあることから、パーカーのカリキュラム思想の実践的展開について検討する必要がある。そこで筆者は合わせてシカゴ学院 (the Chicago Institute) に着目した。シカゴ学院はパーカーが1899年に設立した、幼稚園から高校までの附属学校を有する私立の教員養成学校である。パーカー

はシカゴ学院で校長を勤めており、シカゴ学院の実践はパーカーの教育思想の影響を大きく受けていたため、総合的学習の一つのルーツの実践と位置づけることができる。

そこで本研究では、パーカーのカリキュラム思想から導き出した観点に沿ってシカゴ学院の実践を分析することで、シカゴ学院の実践の実態を明らかにすることを目的とする。

3. 研究の概要

第 I 章

まず、パーカーの来歴について述べる。

1837年に生まれたパーカーは教職を数年間勤めた後、1872年から2年間ドイツに留学する。帰国後、クインシー市(Quincy)の教育長に就任すると、根本的な教育改革を行い、「クインシー運動」(the Quincy Movement)として米国の教育界から大きな注目を浴びた。

1883年にクック師範学校(the Cook County Normal School(のちのシカゴ師範学校))の校長になると、この地で16年にわたって校長を勤めた。1899年にシカゴ師範学校の校長を辞職すると、新たに「シカゴ学院」を設立した。1900年からシカゴ学院の教育実践が開始するが、翌年にシカゴ大学に合併されてしまう。パーカーは1901年にパーカーズクール(the Francis W. Parker School)を設立するが、翌1902年に亡くなった。

倉沢剛によれば、パーカーのカリキュラム思想は三段階を経て発展した。中でも、シカゴ学院を建設したのは一番末期である第三期であるが、その時期のカリキュラム思想は、子どもを中心とした経験カリキュラムであった¹¹。高田はパーカーの中心統合法の形成過程を4つの段階に分けているが、シカゴ学院は最後の段階にあたる発展の段階であり、この頃のカリキュラムを、児童を中心にした動的・柔軟性のあるカリキュラムであったと指摘している¹²。

次にパーカーのカリキュラム思想の前提となる子ども観、教科観を明らかにする。

パーカーは生まれてくる子どもを発達の可能性をもつ者として捉えた。そして、子どもの発達は、外界からのエネルギーを受け、概念を形成することであり、形成された概念は外界への働きかけを可能にすると考えた¹³。

このような発達観に対し、教科の知識は法則を

示すものであると捉えている¹⁴。子どもをエネルギーの複合体とし、子どもを取り巻くあらゆるものはエネルギーを持つと捉えるパーカーは、どのエネルギーがどのエネルギーに作用し、反応を起こすかというエネルギーの法則を知ることが教科の学習であると考えたのである。そして、子どもたちが法則の学習を生活の機能と結び付け、よりよい家庭生活と学校生活すなわち共同体における生活を改善することを求めたのである。

これらパーカーの子ども観と教科観を根底にパーカーは独自の中心統合法の理論を作り出した。

図1¹⁵はその理論図解である。

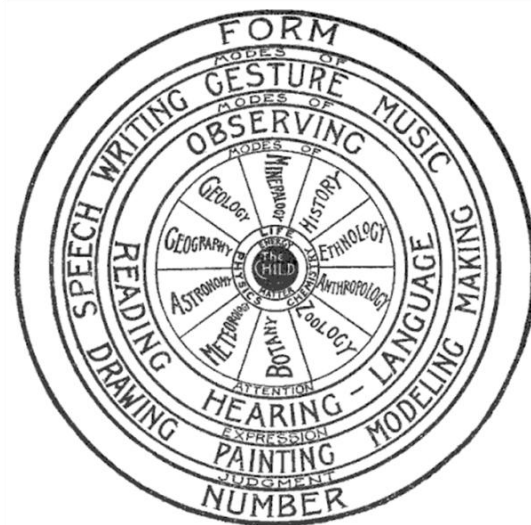


図1 中心統合法の理論図解

図1から、中心には子どもが位置付いていると分かる。そして、その周りには外的エネルギーを働きかける存在がならぶ。働きかけは子どもの「自発活動(spontaneous activities)」¹⁶を呼び起こす。この活動によって大学課程内の全ての教科を始めるとされる¹⁷。さらに外側には、自発活動によって学ばれる学問が置かれている。これらの学問を学ぶ教科を中心教科(central subject)とパーカーは呼び、エネルギーの法則を学ぶ教科とした¹⁸。さらにパーカーは、中心教科での教育的な思考を発達させる教科として形式教科をおいた。形式教科は図1の中心教科の外に三つの様式として位置されている。内側から注意の様式、表現の様式、判断の様式である。注意とは意識的に外界を捉えるということである。表現は、思考(思想)や感情を身体的な活動を通して表出し、これを強めるものであり¹⁹、判断とは「事物の性質を理性的に

認識し、自己の意志とも結びつけて、主体的、自律的に判断し、価値を選択する能力」²⁰である。

このようにパーカーの中心統合法においては、子どもが中心に位置し、子どもの自発活動によって中心教科が学ばれ、注意、表現、判断に関わる形式教科は中心教科における思想の発達を強化するために中心教科と関連して学ばれる。これらの学習を通し、エネルギーの法則を知ること、主体的、自律的な判断を下すことができるようになることを目的としたのである。

中心統合法は、子どもを意味や社会的な価値と合わせた知識の獲得に向かわせるのである。そして、品性の陶冶を目的とした際、学習の二つの主題である人と自然は相互に関連し合い、教育活動は一つに統合されるとパーカーは考えた²¹。

また、中心統合法の真ん中は子どもであるが、この子ども中心とは、学習の始まりとして、子どもが今現在知っていること、できることを捉え、それらを踏まえたうえで、子どもの興味に沿いながら、それぞれの中心教科の学習につなげていくことであると示した。

以上より、パーカーのカリキュラム思想の大きな特徴として次の3点が挙げられる。①子どもを取り巻く学問である歴史学や地理学などを取り扱う中心教科を設定し、これら中心教科の思考を発達させる教科として形式教科を置いたこと。②子ども中心のカリキュラムとは、子どもが今現在知っていること、できることを捉え、子どもの興味に沿いながらそれぞれの中心教科の学習につなげるということ。③教育の目的である民主主義を実現する品性の陶冶の下でそれぞれの教科の学習は自然と一つに統合されるということ。この3点を分析視点としてシカゴ学院の実践を分析する。

第Ⅱ章

本章では中心教科、形式教科などの教科編成がシカゴ学院ではどのようになされていたかについて分析する。

シカゴ学院の附属学校は幼稚園と第1学年から第4学年までの初等科 (Primary Department)、第5学年から第8学年までの中等科 (Grammar Department)、そして、高等科 (High School Department) で構成されていた。実践の様子はシカゴ学院から毎月発行される『コース・オブ・スタディ』 (*The Course of Study*) に詳しい。

本章では、一年間の**内容一覧表**²²を用い、シカゴ学院の教科の編成についてパーカーのカリキュラム思想の特徴を視点としながら考察する。

上述した通り、パーカーは教科を中心教科と形式教科に分けていた。中心教科は**図1**に示された学問を学ぶ教科であるが、教科内容一覧から、シカゴ学院においてはそれら学問を担っていたのが歴史、地理、自然学習であると言える。倉沢はパーカーのシカゴ学院の時代の原著を分析し、その特徴について、「パーカーは低学年では自然科 (地理：括弧原著者) を中心として一切の内容学習を統合したが、しかし学年が進むにつれて歴史や理科を派生させた。」²³と指摘している。しかし、教科編成上はシカゴ学院において歴史、地理、自然学習が同等の立場で行われていたと指摘できる。

また、学年が上がるにつれ、教科の増減があった。例えば、フランス語は第3学年から始まり、ドイツ語は第5学年、ラテン語は第8学年から始まっている。一方、英語については、第1学年や第2学年では音読などの時間の中に母音の発音に関するワークがあるのに対し、それより上の学年では、母音の発音に関するワークは行われていない。これらより、シカゴ学院では言語の習得に関して、第1学年、第2学年では英語を重点的に習得させ、第3学年以降、フランス語、ドイツ語、ラテン語と徐々に言語を増やしていったことが分かる。シカゴ学院では子どもの発達段階に合わせながら、扱う言語を増やしていったことが分かる。

さらに、初等科では文学の授業について毎月記述があった。しかし、中等科においては第5学年で一度記述されたのみで、他の学年では一年間に文学の授業についての記述はなかった。これらより、文学の授業が減らされた、あるいはなくなった可能性があると言える。この点については、シカゴ学院の時間割等の史料から更なる分析が必要となるが、記述の減少はヘルバルト主義、中でもチラーの影響が示唆される。

第Ⅲ章

本章ではパーカーのカリキュラム思想の特徴の一つである子ども中心のカリキュラムがシカゴ学院ではどのように表出したかについて分析する。

まず第1学年の実践について取り上げる。学年が始まった10月、歴史では家庭の役割について学習が進められているが、その中で次のような記

述があった「1年を通し、個々の家庭における子どもの興味に基づいた、建設的な遊びが続けられる。この関連で、子どもたちは彼らの家のようなミニチュアの遊び小屋の建設を10月に始めるだろう。部屋を計画し、飾りつけし、家具を入れる中で、子どもたちはそれぞれ、彼らの好みや判断によって指導されるだろう。」²⁴この記述からは、第1学年の歴史の内容が家庭の学習であるということだけでなく、それぞれの子どもの興味に沿って遊び小屋の建設が行われたということが分かる。

また、自然学習では子どもたちが集めた石について多くの質問が出たために、それらに答えるための実験を行ったという記述があった²⁵。加えて、「気象学的な観察と春のカレンダーとそれらの関係について、子どもたちから自然と生じない限り、一般化はなされない。」²⁶という記述もあった。

これらより第1学年における学習は子どもの興味に沿うことを重視していたことが分かる。加えて、特に歴史において子どもの知っていることを引き出してから、学習に入る様子も見られた。

第3学年の12月の概要には「もし子どもの興味の成長が、ワークの基礎を形作るならば、全体的な計画を修正すること、しばしば変更することが一般的に必要となる。第3学年の概要における私の目的は、子どもの主導権に従うために、各月で計画をどのように変更または修正したかを示すことである。」²⁷と記されている。実際に自然学習では、子どもの興味から教師は11月の予定を変更している。10月の野菜と果物の実験に興味を持った子どもたちの中から「果物の中には水以外に何があるか。」という問いが生じた。そのため11月は予定が変更され、この問いに答えるために更なる実験が行われた²⁸。この自然学習の計画の変更はまさに子どもの興味に沿って学習を展開していたことの証左となる。

第5学年について、歴史では「アメリカ独立戦争についてのワークの出発点はレキシントン・コンコードの戦いの物語である。それは、それらの記念日が学校で祝われたとき、クラスはこれらの出来事に多くの興味を持ったためである。」²⁹とある。これはその月の出来事などを考慮し、子どもの姿から教材を選んだことが分かる。また、地理では「湖岸や砂丘への見学は、子どもたちに湖の摩耗と堆積の基本的な事実を教える。彼らの海岸での経験も合わせて、これと海岸の写真は、大陸

の堆積と摩耗における海によって行われたワークの概念を育てさせることができる。」³⁰とある。12月と1月で海岸線や海と川の関係について学習している子どもたちは、この月の湖岸の学習においてこれまで学習した内容を活かし堆積と摩耗への理解を深めようと教師が計画していたことが分かる。これらより月ごとに各教科での主題は決められていたが、その主題に迫るための教材の選択は子どもの興味や子どもが知っていることに沿って行われていたということが分かる。教師はどの教材をどのように提示したら子どもが主題に向かう反応を示すかを想定し、計画を立てていたと言えよう。

第7学年の10月の地理の学習では、学習の主題は決まっていたものの、子どもたちが追究する細かな題については教師が子どもの興味を踏まえたうえで候補を用意し、その中の一番興味があるものが選ばれたことが分かった³¹。第3学年の概要のように変更の記述はないが「予定された計画をよく壊すことがある。それは、クラスの一部の新しくそして思いがけない興味の予期しない出現である。」³²という記述があることから、第7学年でも子どもの興味に合わせて計画を変更していたことが分かった。また、学年が上がるにつれて、月の前後で内容がつながることが増えた。教科の学習に系統性が生まれ、先月得た知識がその月の教科の学習に生きる時、それは子どもが今現在持っている知識であり、その子どもの知識に合わせて学習を組んでいったことが考えられる。

以上、シカゴ学院のカリキュラムにおける子ども中心についてまとめると、まず計画を立てる段階では、教師が想定する学習の主題に対して子どもが迫ることができるように、子どもの興味や知っていることに合わせた教材、授業の流れが考えられた。そして、授業においては、あくまで子どもの興味に沿って行われた。そのため子どもの様子によって計画を変えることもあった。教師は、学習の計画は子どもの興味と発達、子どもがそれ以前までに得た知識を基に立てられる仮説であると考えており、学習の始めに子どもに知っていることを問うなど子どもが知っていることを出させた上で、それぞれの教科の学習につなげていった。それぞれの教科の内容を相互に関連させながら、子どもが必要感を感じるように工夫していた。

第IV章

本章では、シカゴ学院の実践を教科同士の相関という観点で考察する。また、教科の相関を図るカリキュラムと第III章で明らかとなった子ども中心のカリキュラムとの接続点を探る。

中心教科の相関について、シカゴ学院の各学年の実践における中心教科の相関について検討した結果、中心教科の相関にはいくつかの型での相関が見られた。まず、第1学年の遊び小屋の建設に関連してそれぞれの教科で実験が行われた。12月には地理の授業で、小屋の石細工に最適な石を見つけるため、校外学習で集めた石の硬度などを実験した³³。これを受けて1月には自然学習で様々な木の耐久性などを実験している³⁴。歴史における遊び小屋の建設というワークに関連し、各教科で授業内容に結びつけていることが分かった。さらに、この結果は遊び小屋の建設に役立つものであり、遊び小屋の活動をさらに促進すると言える。

他にはワークではなくニューイングランドなどの主題で各教科が結びつく相関の型が見られた。これは第5学年や第7学年の歴史と地理の相関に多く見られた。上記の二つの相関の型に当てはまらないのが先月までの他教科で学んだことを受けてその教科を行う型である。第1学年のお皿の作成がまさにこの型であった。子どもたちは先月の自然学習で学んだ食べ物を受けて、歴史でお皿を作成していた³⁵。相互の関連ではないが、自然学習に歴史が関連していたと言える。パーカーは、相関は中心統合の必然の結果であると述べている³⁶。つまり、中心教科の相関もあくまで中心統合を目指す上での結果に過ぎなかったと言える。しかし、必然の結果のはずの相関が、学年が上がると、必ずしも達成されなかったことも示された。

続いて、形式教科の相関について検討する。形式教科においては、書き方や数学などの内容は分離して行われることはなく、中心教科と相関して行われていた。一方、手工や工芸は中心教科と関連したものを作ることもあるが、一部では教室に必要な物やおもちゃを作る活動において中心教科と必ずしも結び付かない活動があることが分かった。しかし、これらは学校の運営として教育の目的である品性の陶冶と結びついていると言える。体育は独自の活動を行うことが多かったが一部では歴史と関連しており、完全に独立した教科として教えられることはなかった。音楽、劇芸術、外

国語では取り扱う物語や歌などを中心教科と関連したものにするだけで相関を図ったことが分かった。ただし、外国語については授業を外国語で行うことで相関とするという教師の記述も見られたことから教師の相関観については検討の余地があるということを指摘しておく。

前章で示したように中心教科は、子どもの興味や知識を基に教材が選ばれていたため、中心教科と形式教科の相関が図られていたシカゴ学院の実践は従来の分離した教科学習と比べ、子どもの興味に配慮した学習であったと言える。また、民主主義を実現する品性の陶冶として学校の備品を作るなどのワークがあった。どの内容がそのように品性の陶冶に結びつくと考えられていたのかについては更なる検討が必要だが、理念として品性の陶冶に向かつて各教科が置かれていたことは確かである。しかし、高田がパーカーとデューイの相関の比較において「パーカーが相対的に学校内における教科や活動の統合を意図したのに対して、デューイは現実的な社会生活事象との相関をより強調した」³⁷と指摘するように、シカゴ学院における相関、統合もあくまで教科や学校の域を出ず、実生活との相関まで至っていなかったと言える。

4. 現代への示唆と今後の課題

本研究の成果として、シカゴ学院の実践において、子どもの興味、知識に沿って教材の選択と計画の変更がなされていたこと、中心教科の相関にはいくつかの型があり、形式教科も含めできるだけ相関がなされるよう計画されていたことを明らかにした。加えて、理念としてシカゴ学院の教師たちが目的による活動の統合を図っていた。これらより教科等横断的な学習が求められる総合的学習に以下の提言ができるだろう。まず教育の目的を明確にする。目的と子どもの理想を合わせ、1学期や単元などの目標を設定する。その目標に対する各教科の役割を設定する。子どもの興味に合わせ教材を選択する。子どもの実践中の姿に合わせ柔軟に計画を変更する。

今後の課題として、シカゴ学院の教師の教科教育論の解明が挙げられる。どのような教科観や教科教育の理論に基づいてカリキュラムをデザインしていたのか、子どもの興味に合わせて計画を変更したとき、教科内容はどのように担保されていたのか。教科教育論を明らかにすることでこれら

の問いに考察を加えることができると考える。

<引用・参考文献>

- 1 中野真志「デューイ実験学校における教師レポート—教師レポートに基づく教師会議—」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつ&そうごう』(12), 2005, pp.60-67.
- 2 前田一男「近代教育史における改革原理としての『生活』の登場とその諸相」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつ&そうごう』(18), 2011, pp.12-23.
- 3 溝邊和成「総合学習のカリキュラム創出に関する実践知—神戸大学発達科学部附属明石小学校(1990年代末~2000年代初頭)の実践研究をもとに—」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつ&そうごう』(18), 2011, pp.40-47.
- 4 藤井千春「J. デューイ教育哲学の再評価と生活科・総合的な学習の価値づけ」日本生活科・総合的学習教育学会『せいかつ&そうごう』(18), 2011, pp.4-11.
- 5 中村仁志「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&そうごう』(23), 2016, pp.80-89.
- 6 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.1-2.
- 7 加藤智「これからの時代に求められるカリキュラム・マネジメントと総合的な学習の時間」中野真志, 加藤智編『生活科・総合的学習の系譜と展望』三恵社, 2018, pp.198-199.
- 8 稲垣忠彦『総合学習を創る シリーズ教育の挑戦』岩波書店, 2000, pp.3-4.
- 9 高田喜久司「パーカーの教育実践とデューイ」日本デューイ学会『日本デューイ学会紀要』(28), 1987, p.143.
- 10 上掲書9, p.144.
- 11 倉沢剛『米国カリキュラム研究史』風間書房, 1985, pp.117-136.
- 12 高田喜久司「F.W.パーカー教授学における中心統合理論の形成過程」教育方法学会『教育方法学研究』, 1979, p.40.
- 13 Francis Wayland Parker, *Talks on Pedagogics, An Outline of the Theory of Concentration*, E.L.Kellogg & Co. 1894. pp.3-5. なお、翻訳にあたり西村誠・清水貞夫『中心統合法の理論』(梅根悟・勝田守一監修, 明治図書, 1976)を参考にした。
- 14 Francis Wayland Parker, “Principles of Correlation,” *The Course of Study*, 1(6), The University of Chicago Press 1901, p.506.
- 15 Parker, 1894, *op. cit.*, p. ii.
- 16 *Ibid.*, p. 5.
- 17 *Ibid.*, p.23.
- 18 Parker. 1894. *op. cit.*, p.27.
- 19 西村誠・清水貞夫「訳者解説」『中心統合法の理論』梅根悟・勝田守一監修, 明治図書, 1976, p.248.
- 20 上掲書19, p.248.
- 21 Francis Wayland Parker, “The Plan and Purpose of the Chicago Institute,” *The Course of Study*, 1 (1), The University of Chicago Press, 1900, p.12.
- 22 *The Course of Study*, 1 (2)~(10)の各学年の概要より筆者が作成。紙幅の都合上割愛する。
- 23 前掲書11, p.133.
- 24 Harriet Bradley Atwood, “First Grade,” *The Course of Study*, 1 (2), The University of Chicago Press, 1900a, p.157.
- 25 Harriet Bradley Atwood, “First Grade,” *The Course of Study*, 1 (4), The University of Chicago Press, 1900b, p.354.
- 26 Harriet Bradley Atwood, “First and Second Grade,” *The Course of Study*, 1 (7), The University of Chicago Press, 1900c, p.633.
- 27 Gertrude Van Hoesen, “Third Grade,” *The Course of Study*, 1 (4), The University of Chicago Press, 1900, p.357.
- 28 *Ibid.*, p.357.
- 29 Willard Streeter Bass, “Fifth Grade,” *The Course of Study*, 1 (10), The University of Chicago Press, 1900, p.918.
- 30 Clara Isabel Mitchell, “Fifth Grade,” *The Course of Study*, 1 (6), The University of Chicago Press, 1900, p.559.
- 31 Katharine M. Stilwel, “Seventh Grade,” *The Course of Study*, 1 (2), The University of Chicago Press, 1900a, p.172.
- 32 Katharine M. Stilwel, “Seventh Grade,” *The Course of Study*, 1 (10), The University of Chicago Press, 1900b, p.928.
- 33 Atwood, 1900b, *op. cit.*, p.354.
- 34 Harriet Bradley Atwood, “First Grade,” *The Course of Study*, 1 (5), The University of Chicago Press, 1900d, p.454.
- 35 Harriet Bradley Atwood, “First and Second Grade,” *The Course of Study*, 1 (7), The University of Chicago Press, 1900e, pp.632-633.
- 36 Parker, 1900, *op. cit.*, p.11.
- 37 前掲書9, p.146.