

J. L. メリアムによる伝統的カリキュラムへの批判

西野 雄一郎*

*生活科教育講座

Criticism of the Traditional Curriculum by J.L. Merriam

Yuichiro Nishino*

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

要 約

J. L. メリアムは1904年にミズーリ大学教育学部に赴任し、1905年から1924年までの約20年間はミズーリ大学附属初等学校の校長を兼任して、特徴的なカリキュラムに基づく実験を指導した。メリアムは、初等教育の目的は、「少年少女たちが通常従事する全ての健全な活動においてより良くあることを支援することであるべき」だとし、現時点における子供たちの学校外での生活を豊かにすることを主目的として実験を指導した。メリアムはその教育目的を達成するために、伝統的な教科を廃止し、「観察」、「遊び」、「物語」、「手仕事」の4つの学科を配置した。3R'sをはじめとする伝統的教科は、これら4つの学科における実生活に関わる学習をする上でのツール、すなわち「生活のための遂行手段」として学ばれた。そのような革新的なカリキュラム実験は、ラヴィッチによって反知性主義をもたらした1例として批判されることとなった。本稿においては、なぜメリアムが伝統的なカリキュラムを廃止して革新的なカリキュラム実験を指導するに至ったのかについて論じることによって、メリアムが思慮もなしに伝統的カリキュラムを否定したわけではなかったことや、メリアムが生徒による生活活動への直接的な研究を核としながらも、結果的に伝統的な教科についても学んでいくカリキュラムを実践したことを明らかにした。

Keywords : メリアム 伝統的カリキュラム 進歩主義教育 アメリカ

I はじめに

J. L. メリアム (Junius L. Meriam) は1904年にミズーリ大学教育学部に赴任し、1905年から1924年までの約20年間はミズーリ大学附属初等学校の校長を兼任して、特徴的なカリキュラムに基づく実験を指導した¹⁾。その特徴的な実験は J. デューイ (John Dewey) と E. デューイ (Evelyn Dewey) の『明日の学校』 (*School of Tomorrow*) において称賛されたものの²⁾、メリアムに関する先行研究は決して多くない³⁾。L. H. チデスター (Lori H. Chidester) は、メリアムに関する博士論文の中で、進歩主義教育の歴史教育者たちがメリアムの仕事を見落とし続けたことについて論じている⁴⁾。

メリアムは、初等教育の目的は、「少年少女たちが通常従事する全ての健全な活動においてより良くあることを支援することであるべき」⁵⁾だとし、現時点における子供たちの学校外での生活を豊かにすることを主目的として実験を指導した。メリアムはその教育目的を達成するために、伝統的な教科を廃止し、「観察」、「遊び」、「物語」、「手仕事」の4つの学科⁶⁾を配置した。3R'sをはじめとする伝統的教科は、これら4つの学科における実生活に関わる学習をする上でのツール、すなわち「生活のための遂行手段」⁷⁾として学ばれた。このメリアムの特徴的なカリキュラムに対して教育史家の D. ラヴィッチ (Diane Ravitch) は、「メリアムは、大人の設定する教育目

的や教材が事実上消えた、子ども中心の学校を構想した⁸⁾と述べている。このようなラヴィッチの記述と彼女の著書における論調から、ラヴィッチはメリアムのカリキュラム実践を反知性主義をもたらした1例として批判していたことが読み取れる。一方メリアムは、伝統的な教科を廃止したが、「私たちが現在のカリキュラムを突然放棄するように公立学校にアドバイスするなら、それはあまりに愚かである。それは過去—そして現在の—知恵へのひどい侮辱である」とも述べている⁹⁾。では、一体なぜメリアムは伝統的なカリキュラムを廃止し、革新的なカリキュラム実験を行うに至ったのか。その問いについて考究することは、メリアムという進歩的な教育者が必ずしも伝統的な教科を頭から否定していたわけではなく、その教授学習過程について熟慮していたことを解明することにつながり、ひいては進歩主義教育のさらなる解明の一助になると考える。

本稿においてはまず、メリアムの著書『子どもの生活とカリキュラム』(*Child Life and the Curriculum*)を基本資料として、メリアムの伝統的なカリキュラムへの批判について検討していく。次に、メリアムが伝統的な教科を廃止するに至った動機について、「一時的な流行と改革の批判者」¹⁰⁾である W. C. バグリー (William C. Bagley) の考えとの比較の中で明らかにしていく。その中で、メリアムが伝統的な教科とどのように向き合い、それらカリキュラムにどのように位置づけていったのかについて明らかにしたい。

II 伝統的なカリキュラムの正当化に対する批判

メリアムは、伝統的なカリキュラムとは、読み方 (reading)、書き方 (writing)、算術 (arithmetic)、綴り方 (spelling)、地理、その他の初等学校において通常見られる教科で構成されるものとしており、この点において、伝統的なカリキュラムと新しいカリキュラムの間には、明確な境界線はないとし、伝統的なカリキュラムは緩やかに発展しているものとして捉えている¹¹⁾。メリアムは、伝統的なカリキュラムがなぜこれほどまでに継続的に使用されているのかについて、それが正当化されてきた論拠として3つの理論を取り上げている。1つ目が文化史段階説 (the culture-epoch theory) であり、2つ目が形式陶冶論 (the theory of formal discipline) であり、3つ目が相関理論 (the theory of correlation) である¹²⁾。

文化史段階説においては、人間の個々の発達において、人類が原始の生活から文明の発達してきた現代に至るまでの発展の過程を繰り返すとされる。低学年では原始の生活が学ばれ、高学年ではアメリカの歴史に到達する。また、ハイスクールの4年間においても1

年目に古代史が学ばれ、2年目には中世史と現代史、3年目にイギリスの歴史、4年目にアメリカの歴史が学ばれる¹³⁾。この文化史段階説は、単純なものから複雑なものへの手順の原則に従っている。文化史段階説の使用に対してメリアムは、「歴史学と人類学は、現代の心理学と社会学とは違い、子どもの発達の適切なガイドではない」と言明した¹⁴⁾。子どもはまず自分自身の今現在を経験する。子どもは、経験している現在の知識を通してのみ、自身が経験することのできない遠い過去を知るのであり、教材の選択と配置における文化史段階説の順序は、子どもの認識の原則と異なってくるということである。メリアムは、大人の見地によって子どもの現在のニーズが無視されることを問題視していたが、文化史段階説においても、学校の仕事を論理的且つ時系列的に整理するという大人の視点がこの理論の教育的意義を担っていると考えた。ただしメリアムは、文化史段階説の全てを拒絶する必要はないとした¹⁵⁾。これを全て拒絶することは、第1に初等学校における中心的で優れた歴史物語まで拒絶することを意味し、第2に現在の活動に関する研究に対する歴史的アプローチを拒絶することを意味し、第3に現代の生活よりも子どもたちにとってよりシンプルでより興味深いものとして原始生活を提示する方針を拒絶することを意味すると考えたからである。よってメリアムは、文化史段階説の全てを拒絶するわけではなく、その理論において子どもの発達のために必要な要素を見出す試みをしている。文化史段階説に包含される1つの原理とは、「原始の時代における人類はシンプルな生活をしてきたが、しかしその環境におけるわずかな変化でさえ、新しい状況に合わせて再調整することに奮闘する必要があった」ということである¹⁶⁾。算術は、元々未開の戦士たちがグループ間での問題に折り合いをつけるときに認識され始めたといわれる。例えば1本の斧が8本の矢と同じ価値があるとされ、取引されたという。この実際的な算術の必要性は14世紀のハンザ同盟下の貿易においても見られたようだが、ペスタロッツ以降、学校で一般的に算術が教えられるようになり、子どもたちは今すぐの必要性のためではなく、一般的な訓練に必要な演習としての算術を教えられるようになったとされる¹⁷⁾。数字の概念と量的操作を教える際に文化史段階説を規則正しく適用する場合、まず必要性に応じて数字を教えていき、徐々に数え上げ (counting)、表記法 (notation)、計算 (numeration) の初期に適した形のものを使用していく。人類は、実際的な必要性に直面する中で、より良く調整するために研究してきた。メリアムは、このような必要性による調整を文化史段階説における1つの妥当な要素だとしている。そのように文化史段階説に対して吟味しながらも、メリアムはまた、「しかし、必要に応じて教えることは、

文化史段階説からよりも、生徒が今していることについて支援するための私たちの努力の中で、その生徒について直接研究することからより確実に得られる原理である」というように、この原理が文化史段階説によって特許されたものではなく、現在の生活における状況の認識からより直接的にもたらされると結論づけている¹⁸⁾。

形式陶冶論とは、精神活動のある分野における訓練が、別の分野での能力を向上させるとされる理論である。この理論についてメリアムは、「これは端的に言えば、かなりの広範囲に伝統的なカリキュラムの使用を継続させるための正当化の1つと想定されてきた理論である」と言明した¹⁹⁾。この理論に基づけば、例えば初等学校4年生の子どもが世界の10の重大な戦いの年代を暗唱することにおいて正確さの能力を向上させ、名詞の分類と州の境界分けを迅速にする能力も向上させる、もしくはある学校の教科の能力の向上が別の学校の教科の能力の向上を意味する。メリアムによると、この形式陶冶論は、かつて実際的に人々の生活に役立った教科内容が、生活の変化によって機能的価値がなくなってくると度々台頭する²⁰⁾。ハンザ同盟下における貿易において算術は人々の生活の中で機能したが、算術が人々の間で機能なくなると、形式的な訓練が割り当てられるようになった。算術における正確さの発達は、まずは他の教科における子どもの作業に影響し、その後トウモロコシや育種素材を植えることに影響し、将来的には速記者の速記技術に影響し、仕事効率向上につながるとされる。このように、算術はたとえ子どもたちの今や将来の生活における作業に直接的に影響しないとしても、子どもたちの正確さを涵養させるという理由でその存続を正当化させてきた²¹⁾。このような形式陶冶が人々の実生活における実践の改良にどの程度貢献しているかについては、その効果を疑問視する声が増えていた。にもかかわらず、他の学校教科と比較して、算術に与えられる時間の増減はほとんどなかった。メリアムのまとめた表によると、アメリカの様々な都市の学校時間において算術に与えられる割合は、1904年には17.3%であり、1910年には15.2%、1915年には15.3%だった²²⁾。算術だけでなく、読み方や綴り方、あるいは書き方でさえも、現在、もしくは遠い未来の実際のニーズを満たすために機能するというよりも、一般的な訓練としての学校教科として位置づけられていた。それは地理学においても例外ではなかった。地理学は人間の家としての世界の研究であり、地理で使用されるテキストには、自宅近くの地域から海の向こうの最も遠い島々まで全て含まれていた。地理は地面を覆う全世界を調査し、全ての地域の学校のニーズを満たすことのできる百科事典でなければならなかった。よって、学校においては、大量の資料を通して子どもたちに指導をす

ることとなった。ほとんどの州における地理には、地理的な範囲が全て含まれており、明らかに子どもたちにとっての本物のニーズを満たしていない。結局、地理のテキストの使用においても、形式陶冶の理論が現れるということである。たとえ実際のニーズを満たしていないという理由で伝統的なカリキュラムの教科がなくなれようとしても、その教科が訓練的な価値をもっていることに基づいて、それに対する異議が即座に唱えられる²³⁾。

メリアムは、この形式陶冶論に関する問題に関わる2つの提案をしている。1つ目は、自身を含めた教育者が形式陶冶論に基づいた教科による能力の向上が、実際の諸活動にどの程度反映されるかということについて考究していく義務をもつべきだということである²⁴⁾。メリアムは、実際に形式陶冶論は完全に要求を満たすものではないとし、生活に関わる特定の場合(例えば、速記者、家政婦、メッセンジャーの少年)において、形式陶冶論や一般的なトレーニングに基づいて得られるとされる一般的な能力は決して機能しないとしている。よって、果たして形式陶冶論による精神活動の改良が速記の仕事で機能する精神活動に関わる能力の改良へと引き継がれるかどうかについて探究していく義務があるということである。提案の2つ目としてメリアムは、伝統的で形式的な学校教科はすぐに生活活動の研究へと道を譲らなければならない、学校の研究が本質的に学校外の特定の生活活動の研究になるときに、形式陶冶論に関わる問題は、学校活動が生徒の後に従事する活動を伴う類のものに識別される問題へと変わるといふものである²⁵⁾。伝統的な学校における形式陶冶論が注目されることにより、改善されるカリキュラムの価値への注目が犠牲にされてきた。メリアムは古いカリキュラムの正当化の原理としての形式陶冶論を拒否し、それぞれの教科は、それが特定の目的を果たす範囲でのみ、その位置を保持することができたと主張した²⁶⁾。メリアムは続けて、「相対的な社会的価値の問題は常に存在しなければならない。事実、現実生活の観点からの研究としての新しい教材は、その社会的価値が優れていることが立証された場合、古い教材に取って代わって歓迎されなければならない」と言明した²⁷⁾。この言明が、メリアムがラヴィッチから反知性主義をもたらした一因とされる原因の1つであるだろう。ただ、メリアムは、決して古い教科をなくすことを求めていたわけではなく、社会的価値が優れていれば、古くても新しくても歓迎されるべきだという考え方であったということは、3R'sを生活の有用な道具として取り入れたことから推測することができる。

相関は、本質的に2つ以上の学校教科の相互関係である。この相互関係は、学校組織がある教科を中心として扱い、それからまた別の教科を中心として扱うこ

とを認めているし、また、いくつかの勉強を同格として関連付けることもできる。相関は、教科の相互関係に適用されることもあれば、学校の作業と学校外での生活活動との関係にも適用される²⁸⁾。相関は、学校カリキュラムが様々な教科で混雑したとき、時間と労力における無駄を省くことができるようにする目的でされる場合がある。またより頻繁には、相関は2つの理由によってされることがある。1つ目は、ある教科における生徒たちの興味が、別の教科の指導が関係しているときに増すという理由であり、2つ目は別の教科がある教科に関連しているような場合、ある教科の理解が容易になる理由からである。しかしこの相関において、メリアムはその乱用がみられることを指摘している²⁹⁾。メリアムはその1例として、イタリアにおける地理を中心とした相関の事例を挙げている。その事例における地理の授業ではリアルト橋、サンマルコ大聖堂、鐘楼、時計塔の調査がある。読み方の授業では、『ヴェニス商人』を読み、言語の授業においてはその物語の登場人物のポーシャの性格について作文する。描画の授業では4つの建造物のいずれかを描き、算術の授業ではこれら4つの高さを比較する。メリアムはこの教科間の相関理論において乱用がみられるとしている。メリアムは、2つ以上の教科を大人が関連付け直すことで、それらの関係が単なる形式になるとして、「この事例のように、学校教科を人為的に関わらせることにより、相関関係は盲目的崇拜物になる」³⁰⁾と声明した。そのような相関は生徒の本当のニーズを満たさず、すぐに彼の理解力を超えた何かとして経験される。メリアムは、自然な相関は、教師が意識的に相関させようと試みない場合に生じ、且つ生徒が彼らのニーズを満たすために本当に重要な問題を研究する場合に生じると主張する³¹⁾。研究された問題が通常の生活に属する場合、相関は自然になるということである。メリアムは生徒による輸送の問題の研究についての教材研究を例示しているが、教師はまずこの教材研究において、地理的な問題や算術的な作業、描画や作文、口頭表現との関連について考えるかもしれない。しかしこれは、学校カリキュラムを構成している教科の相関関係に注目しているが故の思考活動である。メリアムは、これを大人の見地からの人為的な相関としているのであり、そうではなく、子どもの生活における研究、例えば交通機関における子どもの研究を深めるための教材研究をするべきであり、事前に相関関係を計画するべきではないということである。

Ⅲ 生徒による批判

メリアムは生徒の離脱 (withdrawal) の一因を伝統的な学校カリキュラムへの彼らの裁断であると主張している³²⁾。当時のほとんどの州の就学に関する法律

において、14歳までの就学が義務付けられていた。また、子どもの労働に関する法律においても一般的に14歳未満の子どもの工場や店での仕事が禁止されており、14歳から16歳までの未成年の雇用に関しても特定の制限が設けられていた³³⁾。労働組織は経済的理由による16歳未満の雇用に大きく反対し、児童福祉団体も人道上の理由でこれに反対していた。にもかかわらず、メリアムが参考にしたデータによると、5分の1の子どもは4年生までしか学校に通わず、その後も5年生、6年生、7年生と中退していき、コースを修了するのはわずか3人に1人の割合だとされている³⁴⁾。

米国労働委員会 (the United States Commissioner of Labor) が作成し、1910年に発行した「子どもたちが学校から去って仕事へ行く状況」の研究において、子どもたちが学校を去る原因について要約されている³⁵⁾。原因の内訳としては、30%の子どもが家庭を支援するためにお金を稼ぐ必要性によるものとされ、27.9%の子どもが親の手伝いのためだとされ、26.6%の子どもが学校に対する不満のためだとされ、9.8%の子どもが仕事を好んだとされ、5.7%の子どもがその他の理由とされた。この結果だけを見ると、学校よりも家庭や親の影響によって学校に来なくなる割合の方が高いように読み取ることができる。一方でメリアムが問題視しているのは、この調査から読み取れるような状況によって学校の教師や管理者は生徒の離脱に対する責任を回避され、親や生徒に避難が向いていることだった。その場合、非常に多くの退学者がいるにもかかわらず、その状況について真剣に研究するような影響を教師や研究者は与えられない。しかしメリアムは、その影響こそが必要だという。もし教師や研究者が生徒の離脱の原因が学校カリキュラムにあることを認め、それを改善するように努めれば、子どもを取り巻く家庭や職場を含むコミュニティーにおいて子どもたちを学校に送る習慣が発達するとメリアムは主張する³⁶⁾。

メリアムは、生徒の離脱の原因の1つが伝統的な学校カリキュラムにあることを確信していた。彼は「レシテーションと研究」において、授業の中で教師が安易に課題提示をし、生徒による個人的研究の余地を与えず、その課題に対するテストをすることが通例になっていることを嘆いている³⁷⁾。例えば、「86から87頁の定義とルールを勉強し、87から88頁の練習をしましょう。最後の4つの問題は書いて持ってきてみましょう。」といった具合に、伝統的な学校の慣行の中で、「実質的な教授に対する準備はほとんどしなかった」³⁸⁾学校や教師があまりに多いことを声明した。また、メリアムは中等学校の300人の生徒にアンケートをとったが、その結果明らかになったのは、教師による課題提示が生徒にあまり明確な印象を与えないことだった³⁹⁾。課題提示は、教師が何をどのように提示

したという視点よりも、むしろ生徒がどのような課題意識をもったかによって判断される必要がある。課題提示に印象をもたなかった生徒は、課題意識をもたずに授業をこなしていくことになる。メリアムは、「このような通常の授業の現状において、生徒たちの勉強への唯一の動機は、授業時間におけるかなり形式的なレシテーション⁴⁰⁾に備えることである」といい、嘆かわしい状況だとした⁴¹⁾。メリアムは、このような伝統的な学校の慣習によって、社会が学校で行われていることに満足せず、生徒が学校を離脱することが好ましいと判断している可能性があるとしている⁴²⁾。

伝統的な学校の慣行に関わる問題は、生徒の離脱だけでなく、生徒のおよそ3分の1が進級できない理由で本来の学年から遅れをとっていることにもいえることだった⁴³⁾。メリアムは、「印象的だが、非常に典型的」⁴⁴⁾である公立学校におけるある少年を例示している。ある調査員がその公立学校を訪問したとき、明らかにその教室の他の5年生とは体格の違う少年がいたという。調査員が、教室巡回に同行している校長にその少年の年齢を尋ねると、「17歳です」と返答された。調査員が、「彼はこの学校にあとどれくらい在籍するのですか」と尋ねると、校長は「3年か、それ以上です」と返答した。調査員が、「彼は、5年生の全ての生徒が今行っている文法など全てのものに従事するのと同じようにする必要があるのでしょいか」と尋ねると、校長は「ええ、彼を標準の子どもにすることが私たちの目的です」と返答した。調査員は立て続けに、「しかし、おそらく今すぐ何らかの形で生計を立てる必要のあるだろうこの若者に、純粋に技術的な文法の長年の勉強がどのように良いことをするのでしょいか」、「果たして技術的な文法が彼の心を広げるのでしょいか」と問うた。それを聞いた校長は、明らかに驚いているようだったという⁴⁵⁾。メリアムは、このような生徒の遅延の大きな要因として、伝統的な学校カリキュラムを挙げた。1人ひとりの差異の違いを認めないあまりにも固定化されたカリキュラムの中で、おそらく学校は特定のタイプの子どものに適した仕事を提供できていない。また、進級できない傾向にある子どもほど、伝統的な学校で求められているタイプの知的作業によってテストされた場合、順位が低くなってしまふことをメリアムは主張する⁴⁶⁾。このような状況において、学校の教師の中には、生徒の作業をより良いものする方法や教材、動機づけを熟慮して最善を尽くす者もいる。しかし伝統的な学校は型にはまらない多くの子どもたちを排除する形式をとってしまう。よってメリアムは、カリキュラムの再構築の必要性を主張したのである⁴⁷⁾。

メリアムは、生徒の離脱や遅延を招くような伝統的カリキュラムの特徴についてまとめているのでここに記す。

- ・目的がない。子どもたちが職業に従事するように成熟するまでの間、明確な目的がないまま子どもを占有する。「一般的な訓練」を与えることが適切な準備とみなされてきた。

- ・活気がない。伝統的な学校は主に、子どもやコミュニティーの現実生活から隔離されている。子どもの性は、良い教育についての評価項目は行動であるべきことを示唆している。しかしカリキュラムは実際には形式的な学科で構成されているため、「アプリケーション」が作成されたときのみ、人工的に生活とつながることができる。伝統的なカリキュラムは、能動的ではなく、受動的に勉強させられる内容で構成されている。

- ・切断されている。学校スケジュールは、各部分に切断されており、他教科との関連は、恣意的な相関関係によるものであり、結果、人為的及び表面的なものとなる。

- ・混雑している。非常に多くの教科があり、それぞれが学習計画をもっている。カリキュラムは、豊富な内容ではなく、詳細を欠く多くのものによって混雑している。

- ・無駄がある。目的のない、生活に根ざさない、切断され、混雑した作業計画は、子どもたちの貴重な努力を消費させなければならない。演習と復習が学校から彼らを開放するまでの足踏みする時間を占める「忙しい仕事」になっている。

- ・時期を逸している。おそらく、伝統的なカリキュラムの最も顕著な特徴は、それが時期を逸しているということだ。進歩の時代において、産業生活と社会生活の変化は急速に起こっている。現代生活のこの重要な問題と密接に結びついていないカリキュラムは、時期を逸したものに他ならない。⁴⁸⁾

IV 伝統的カリキュラムの廃止

メリアムは、『子どもの生活とカリキュラム』で伝統的な学校カリキュラムを批判するにあたって、バグリーの『教育的過程』(*The Educative Process*)を読んでいたことが、補足資料の一覧から見て取れる⁴⁹⁾。バグリーは伝統的教科を廃止する立場ではなく、むしろ「検証もされないうちに絶えず学校に際限なくもたらされる、一時的な流行と改革の批判者」⁵⁰⁾だった。バグリーは、形式陶冶論に対して、「数学の研究は推論についての一般的な習慣を訓練し、自然の研究は観察の一般的な習慣を訓練し、その全ての分野は適切に迎られ、産業の一般的な習慣を訓練すると仮定されている。同様に、記憶の容量は形式陶冶によって改善できると想定されており、古代語の研究はこの理由でしばしば正当化されてきた」⁵¹⁾が、「一般化された習慣」に関しては学校の作業から産業に引き継がれることはないとし、「学校の作業から農作業に引き継ぐのは、一般化された作業の習慣ではなく、

一般化された理想である〔イタリック体は原典〕⁵²⁾と主張している。バグリーは人々の「きちんとすること」(neat)に関する例を挙げて一般化された習慣と理想について説明している。例えば服装が清潔できちんとしている人の机の上が雑然としていることは往々にしてあり得ることである。他方では、全ての仕事の細部まできちんとしている人の身だしなみがだらしないこともあり得る。もし、習慣が一般化する傾向があるとすれば、1つの活動においてきちんと調整することは、全ての個人の全ての活動できちんとできることを意味する⁵³⁾。しかし、そのようでないことは明らかである。よって、バグリーは形式陶冶における習慣の一般化を否定した。しかし、バグリーは、きちんとするという習慣のある生活の区分から別の区分に引き継いでいる人々もいるとし、そのように見える人々は、「きちんとする」という習慣ではなく理想を引き継いでいるとしている⁵⁴⁾。バグリーは、数学のコースから心理学のコースに来る学生は、一般的な研究の習慣はないが、彼らは抽象的な問題についてかなり深く立ち入っており、彼らはその苦役とともに、達成する喜び、努力による成功に付随する喜びをいくつか経験し、研究の理想をもっているという。数学の学生はその理想をもっているので、心理学の研究の新しい習慣が確立され一般化していくとしている⁵⁵⁾。また、バグリーは生物学の研究から心理学の研究へと移る学生においては、生物学分野における注意深い観察に関する理想によって心理学の研究をする可能性があるとしている⁵⁶⁾。このような数学や生物学における教科の本質に関わる理想を重視するバグリーは、メリアムのような革新的なカリキュラムではなく、誰もが教養教育を受けられる共通のカリキュラムの必要性を主張した⁵⁷⁾。

メリアムが、このようなバグリーの考えに触れながらも、伝統的なカリキュラムを廃止し、革新的なカリキュラム実験に着手したのはなぜだったのか。メリアムは1905年から1907年までのおよそ2年間は、伝統的な教科を再配置する形で実験を行った。しかし、これは不十分で建設的でなかったという⁵⁸⁾。そして、子どもの学校外の興味や活動から引き出される、より適切な一連の学科である「観察」、「物語」、「遊び」、「手仕事」でカリキュラムを構成することとなった。メリアムは、伝統的なカリキュラムの人為的な再配置では、先述した初等教育の目的である「少年少女たちが通常従事する全ての健全な活動を支援する」ことが十分にできないという結論に至ったと推測できる。メリアムが重要視したのは、生活についての直接研究だった。文化史段階説を完全に拒否しなかったのは、生活における必要性に応じた調整を重視する理論であったからであった。形式陶冶論に関しては、教師の教材研究が子どもの生活活動の研究になったとき

に、疑わしいその理論に基づいて目指される「習慣の一般化」などの目的は、生活に根ざした研究に取って代わられるべきだとした。関連理論に関しても、研究される問題が通常の生活に属する場合において相関は自然になるとした。このような実生活をより良くするための子どもの研究を実現するために、メリアムは伝統的なカリキュラムの枠を取り払ったのである。だがメリアムは、先述のように伝統的な教科の内容の習得を「生活遂行の手段」として2次的なものとしながらも、それを決して軽視していなかったことが考えられる。メリアムは、例えば学科「観察」における子どもたちの研究の必要性に基づいて、相当な量の演習問題を子どもたちに解かせたり、研究に必要な用語の綴りを習得させたりしているからである⁵⁹⁾。メリアムは、あくまで生活活動に関わる子どもたちの主体的な探究を重視しながらも、伝統的な教科内容の習得を考慮に入れて実践していたといえる。メリアムがバグリーのいうように、共通のカリキュラム、つまり従来のカリキュラムありきで子どもたちに生活活動に関わる探究を方向づけたとすれば、不具合が生じることは容易に考えられる。数多くある各教科において生活活動の研究をすると授業時間の混雑の問題が生じ、人工的で受動的な実践を生むことにつながる。また、メリアムの危惧する人為的な相関関係が生じることも多分にあり得ただろう。

V 終わりに

本稿において、メリアムは決して熟慮なしに伝統的なカリキュラムを批判し、伝統的な教科を廃止したわけではなかったことが明らかとなった。宮本健市郎は、ラヴィッチに対する批判の中で、「進歩主義教育が重視したのは、受け継がれてきた結果としての教養ではなく、教養を習得する過程であった・・・古くから継承・蓄積されてきた知の体系をそのまま伝達するのではなく、知の体系を人間の社会と生活を改善するものに作り変えることが進歩主義者の課題であった」⁶⁰⁾と述べているが、そのような進歩主義教育者の一端を担っていたのがメリアムだといえる。メリアムは伝統的なカリキュラムを脇に置き、4つの学科によって区分けたカリキュラムによる実験を指導していった。そのカリキュラムの中で実生活に関わる直接的な研究をしていく子どもたちは、必要に応じる形で結果的に伝統的な教科の内容を学んだ。そのように学んだ子どもたちが初等学校を卒業してからの様子をデューイらは『明日の学校』に次のように記している。「大学準備のための通常の勉強をおこなうにあたって、彼らは特別な困難をまったく感じていない。また、大学へ入学するときの彼らの成績や年齢を見ると、彼らが小学校で受けた教育が、厳しい形式的な勉強をする能力において、公立学校の子どもたちを上まわるほどの有利

な点をいくつも与えられていることがわかるのである」⁶¹⁾ といったようにである。当時のミズーリ大学附属初等学校は年間 10 ドルの安い授業料と入学試験を行わない点において⁶²⁾、また、1 クラスが約 35 人の学級だった点（2、3 学年合同だが）において⁶³⁾、公立学校と同等の条件を備えた学校だったといえる。よって、伝統的教科を廃止したにもかかわらず、形式的な勉強をする能力において公立学校の子どもたちを上まわるほどの有利な点を与えられていることは、「知の体系を人間の社会と生活を改善するものに作り変え」たメリアムの 1 つの成果といえるのではないだろうか。

今後は、メリアムのミズーリ大学附属初等学校におけるカリキュラム実践の具体について考究していきたい。

註

- 1) Junius. L. Meriam, *Child Life and the Curriculum*, New York: World Book Company, 1920, pp. 13-14.
- 2) John. Dewey and Evelyn. Dewey, *School of Tomorrow*, New York: E. P. Dutton & Company, 1915. J. デューイ・E. デューイ／増田美奈訳「12 明日の学校 第3章 自然的成長における四つの要素」J. デューイ／上野正道監訳『デューイ著作集7 教育2 明日の学校, ほか』東京大学出版会、2019年、111～122頁。
- 3) 我が国のメリアムに関する先行研究には以下のものがある。
倉沢剛『米国カリキュラム研究史』風間書房、1985年、312～317頁。
佐藤学『米国カリキュラム改造史研究 単元学習の創造』東京大学出版、1990年、105～115頁。
杉村美佳「1920～30年代の奈良女子高等師範学校附属小学校における『合科学習』の課題と実践」日本教育学会『教育学研究』第86巻、第3号、2019年、1～11頁。
- 4) Lori. H. Chidester, “Junius L. Meriam’s University Elementary School: Implications for Prevailing Interpretations of Curriculum Theories and Practices Past and Present,” unpublished Ed.D. thesis, University of Georgia, 2005.
- 5) Junius. L. Meriam, *Child Life and the Curriculum*, *op. cit.*, p.137.
- 6) メリアムは『子どもの生活とカリキュラム』において「観察」、「物語」、「遊び」、「手仕事」を「subject」、もしくは「study」と表記しているが、従来の「教科」(subject)と「研究」(study)と区別するために、ここでは上記4つを「学科」とする。
- 7) Junius. L. Meriam, *Child Life and the Curriculum*, *op. cit.*, p.329.
- 8) Diane. Ravitch, *Left back: A century of battles over school reform*, New York: Simon & Schuster, 2000. ダイアン・ラヴィッチ／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、2008年、85頁。
ラヴィッチは、直接名指しでメリアムのカリキュラム実践が反知性主義をもたらしたとはいってはいない。しかし、「自発性と無計画性が美德とされていた学校」として『明日の学校』が批判されていることから、その本に記載されている学校の1つであるメリアムのミズーリ大学附属初等学校も批判されているといえる。このことは、本書209頁に記載されている。
- 9) Junius. L. Meriam, “Fundamentals in The Elementary School Curriculum,” 1909, *Educational Review*, 37, p. 397.
- 10) ダイアン・ラヴィッチ、前掲書、121頁。
- 11) Junius. L. Meriam, *Child Life and the Curriculum*, *op. cit.*, p.21.
- 12) *ibid.*, p. 22.
- 13) *ibid.*, p. 23.
- 14) *ibid.*, p. 24.
- 15) *ibid.*, p. 25.
- 16) *ibid.*, p. 25.
- 17) *ibid.*, p. 26.
- 18) *ibid.*, pp. 26-27.
- 19) *ibid.*, p. 27.
- 20) *ibid.*, p. 28.
- 21) *ibid.*, p. 28.
- 22) *ibid.*, p. 211.
- 23) *ibid.*, pp. 28-30.
- 24) *ibid.*, pp. 30-31.
- 25) *ibid.*, pp. 31-32.
- 26) *ibid.*, p. 32.
- 27) *ibid.*, p. 32.
- 28) *ibid.*, p. 32.
- 29) *ibid.*, p. 33.
- 30) *ibid.*, p. 34.
- 31) *ibid.*, p. 35.
- 32) *ibid.*, p. 50.
- 33) *ibid.*, p. 42.
- 34) *ibid.*, pp. 42-43.
- 35) *ibid.*, p. 46.
- 36) *ibid.*, p. 48.
- 37) Junius. L. Meriam, “Recitation and Study,” 1910, *The School Review*, Vol. 18, No. 9,

p. 629.

- 38) *ibid.*, p. 633.
- 39) Junius. L. Meriam, *Child Life and the Curriculum*, *op. cit.*, p. 12.
- 40) Junius. L. Meriam, “Recitation and Study,” (1910), *The School Review*, Vol. 18, No. 9 において、メリアムはレシテーションを、既に獲得した知識を検査する場のこととしていたと捉えることができる。尚、以下の文献におけるレシテーションに対する捉えも参照した。
森久佳「シカゴ時代(1894-1904年)におけるデューイの『レシテーション(recitation)』論の特色に関する一考察-デューイによる『学び(learning)のタイプ』のとらえ方に着目して-」『人文研究 大阪市立大学大学院文学研究科紀要』第 67 巻、大阪市立大学、2016 年、123~139 頁。
- 41) Junius. L. Meriam, “Recitation and Study”, *op. cit.*, p. 630.
- 42) Junius. L. Meriam, *Child Life and the Curriculum*, *op. cit.*, p. 42.
- 43) *ibid.*, p. 43.
- 44) *ibid.*, p. 94.
- 45) *ibid.*, p. 95.
- 46) *ibid.*, p. 49.
- 47) *ibid.*, p. 50.
- 48) *ibid.*, pp. 66-68.
- 49) *ibid.*, p. 36.
- 50) William C. Bagley, *Educative Process*, New York: Macmillan, 1920, pp. 212-213.
- 51) *ibid.*, p. 204.
- 52) *ibid.*, pp. 212-213.
- 53) *ibid.*, p. 212.
- 54) *ibid.*, p. 213.
- 55) *ibid.*, p. 213.
- 56) *ibid.*, p. 215.
- 57) ダイアン・ラヴィッチ、前掲書、304 頁。
- 58) Junius. L. Meriam, *Child Life and the Curriculum*, *op. cit.*, p. 14.
- 59) Junius. L. Meriam, “Fundamentals in The Elementary School Curriculum,” *op. cit.*, p. 396.
- 60) 宮本健市郎「進歩主義教育への評価とラヴィッチの歴史観」ダイアン・ラヴィッチ／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、2008 年、601 頁。
- 61) J. デューイ・E. デューイ、前掲書、121 頁。
- 62) Junius. L. Meriam, *Child Life and the Curriculum*, *op. cit.*, p. 16.
- 63) J. デューイ・E. デューイ、前掲書、111~122

頁。

本研究は令和 2~4 年度科学研究費若手研究（課題番号 20K13869）「アメリカの K-2 探究的学習理論・実践を活かした生活科探究的学習理論・指導法の確立」の成果の一部です。