

埼玉学園大学・川口短期大学 機関リポジトリ

デューイ教育学の日本の学校教育への導入に関する 一考察（2）

著者	西尾 理
雑誌名	埼玉学園大学紀要．人間学部篇
巻	13
ページ	155-167
発行年	2013-12-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1354/00000322/



デューイ教育学の日本の学校教育への導入に関する一考察（2）

A Study on the Introduction of Dewey Pedagogy into the Japanese School Education (2)

西 尾 理

NISHIO, Osamu

1. はじめに

本稿の目的は、現場の教師の視点でデューイのシカゴ実験室学校（以下、実験室学校と略す）の内容を整理し、以下の目的を明らかにする。

- (1) デューイの実験室学校は、子ども自ら問題を設定し、解決することを可能にした学校だったのかを明らかにする¹⁾。
- (2) 実験室学校を現場教師の視点から整理し、現場教師がイメージを持てるようにする。
- (3) 実験室学校が成り立った条件を列举し、実験室学校が日本の学校教育へ導入することが可能かどうかを考察する²⁾。

2. 方法—戦後日本における実験室学校の受容—

戦後、実験室学校はデューイ教育学者によって様々に紹介されてきた。それらを駆使して上記1. の目的を明らかにしていく。管見した限りで整理したものが以下のものである。

- (1) デューイの『学校と社会』や『子どもとカリキュラム』等の著作を中心に実

験室学校を紹介したもの。いずれも、実験室学校それ自体の研究というよりもデューイ教育学の思想的研究の中に実験室学校が位置づけられている。

- ①大浦猛『実験主義教育思想の成立過程—デューイにおける初期教育思想の形成』（刀江書院、1965年）
- ②松浦鶴造『デューイ進歩的学校の原理』（法政大学出版局、1962年）
- ③松野安男「デューイとその時代（その一）—デューイ・スクールと当時の教育運動について—」（東洋大学文学部紀要第40集 教育学科・教職課程編Ⅶ、1986年）
- ④松野安男「デューイとその時代（その二）」（東洋大学文学部紀要第41集 教育学科・教職課程編Ⅷ、1987年）
- ⑤松野安男「デューイとその時代（その三）」（東洋大学文学部紀要第43集 教育学科・教職課程編Ⅸ、1989年）
- ⑥松野安男「デューイとその時代（その四）—公衆の蝕とデューイの知性主義」（東洋大学文学部紀要第48集 教育学科・教職課程編ⅩⅩ、1994年）
- ⑦松野安男「デューイとその時代（5）—社会的知性と論理学」（東洋大学文学部紀要

キーワード：デューイ、実験室学校、カリキュラム
Key words : Dewey, laboratory school, curriculum

- 第49集 教育学科・教職課程編 X X I、1995年)
- ⑧松野安男「カーボンデイルのサザン・イリノイ大学のデューイ研究センターとスペシャル・コレクション」（東洋大学文学部紀要第46集 教育学科・教職課程編 X VIII、1992年)
- ⑨松村将『シカゴの新学校—デューイ・スクールとパーカースクール—』（法律文化社、1994年)
- ⑩高浦勝義「デューイ実験学校カリキュラムの研究」（『日本デューイ学会紀要』）
- (2) 実験室学校のカリキュラムを対象とした研究ではあるが、米国のカリキュラム研究史の中に位置づけられているもの。
- ①倉沢剛『米国カリキュラム研究史』（風間書房、1985年)
- ②佐藤学『米国カリキュラム改造史研究 単元学習の創造』（東京大学出版会、1990年)
- (3) デューイ実験室学校のカリキュラムの資料を駆使した研究である。高浦によれば①シカゴ大学の『大学広報』に収められた実験学校カリキュラム、②『初等学校記録』、③『シカゴ大学附属実験学校教師レポート』である³⁾。実験室学校教師たちの実践報告資料等をもとに、実験室学校のカリキュラムや教育方法、学校運営などが具体的に紹介されるようになった。さらに小柳の研究は、実験室学校時のデューイの書簡をもとにしたものである。
- ①伊藤敦美『デューイ実験学校におけるカリキュラムと学校運営』（考古堂、2010年)
- ②小柳正司「デューイ・スクールの真実—シカゴ大学実験学校はどのような学校だったのか—」（『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育科学編 第50巻 1999年)
- ③小柳正司「シカゴ実験学校の創設の背景にあったデューイの教育学構想—師範教育から教育科学の確立へ—」（『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育科学編 第50巻 1999年)
- ④小柳正司「シカゴ大学実験学校の実践記録：1896-1899年」（『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育科学編 第51巻 2000年)
- ⑤小柳正司「シカゴ大学時代のジョン・デューイの書簡について（1）—実験学校成立に至るまでの経過—」（『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育科学編 第52巻 2001年)
- ⑥小柳正司「シカゴ大学時代のジョン・デューイの書簡について（2）—実験学校の開始から最初の6ヶ月間の経緯—」（『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育科学編 第52巻 2002年)
- ⑦小柳正司「シカゴ大学時代のジョン・デューイの書簡について（3）—実験学校の開始から『学校と社会』の出版まで：1896～1900—」（『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育科学編 第53巻 2002年)
- ⑧小柳正司「シカゴ大学時代のジョン・デューイの書簡について（4）—シカゴ学院の併合からデューイの教育学部長就任まで：1901～1902—」（『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育科学編 第54巻 2003年)
- ⑨小柳正司「シカゴ大学時代のジョン・デューイの書簡について（5）—シカゴ大学教育学部の組織改革をめぐって：1902～1903—」（『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育科学編 第58巻 2007年)
- ⑩小柳正司「シカゴ大学時代のジョン・デューイの書簡について（6）—シカゴ大学教育学部の組織改革をめぐって：1903～1904—」（『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育科学編 第59巻 2008年)

イの書簡について（6）—シカゴ大学教育学部の改組をめぐるデューイ教員団との対立について：1903～1904—」（『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育科学編 第59巻 2008年）

- ⑪小柳正司「シカゴ大学時代のジョン・デューイの書簡について（7）—デューイのシカゴ大学辞職の経緯について—」（『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育科学編 第60巻 2009年）
- ⑫千賀愛『デューイ教育学と特別な教育的配慮のパラダイム—実験学校と多様な困難・ニーズへの教育実践—』（風間書房、2009年）
- ⑬高浦勝義『デューイの実験学校カリキュラム』（黎明書房、2009年）
- ⑭中野真志「デューイ実験学校（1896-1904）におけるワークと遊び」（『愛知教育大学研究報告』50（教育科学編）、March.2001）
- ⑮中野真志「デューイ実験学校（1896-1904）におけるモラル教育」（『愛知教育大学研究報告』51（教育科学編）、March.2002）
- ⑯中野真志「デューイ実験学校における初期の実践記録—「シカゴ大学附属学校、学校の記録、ノート、プランを中心に」（『愛知教育大学研究報告』56（教育科学編） March.2007）
- ⑰中野真志「デューイ実験学校における管理と監督」（『愛知教育大学研究報告』57（教育科学編） March.2008）
- ⑱中野真志、清水聖「デューイ実験学校における幼稚部の実践についての研究」（『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第8号、2005.）
- ⑲森久佳「デューイスクール（Dewey School）におけるカリキュラム開発の形態に関する一考察」（『教育方法学研究』第28号、2002

年）

以上の文献や論文、さらにデューイの著作や関連する文献等を駆使して実験室学校のイメージを描き、1. で述べた目的を明らかにしていきたい。

3. 実験室学校のイメージ

（1）実験室学校の理念

心理学（ホールの刺激）やジェームズ、ミードからの影響から心理学の科学化への志向と形而上学、認識論、ヘーゲル哲学などの哲学を批判が見て取れる。大浦は、デューイの「哲学は、その社会的適用と検証を学校における直接的な教育経験の中に見出すべきであった」という主張からデューイの実験主義的思考が教育を中心主張として（すなわち、教育理論を中核として）発展させるべきことを要求せずにはおかないという⁴⁾。

ここから実験室学校を自然科学における実験室になぞらえるものとして位置づける⁵⁾。原理の実行可能性と、それを実際に行ない得るものとする諸方法を明示しようというデューイの哲学的要請であり、公立学校に直ちに移され得るような性格のものになることを主要なねらいとはしていない⁶⁾。

（2）子ども理解

I. デューイは、以下のことを子どもの衝動として捉える。

- ①会話、コミュニケーションの興味。
- ②探究、すなわち物事を発見する興味。
- ③物をつくること、すなわち構成すること。
- ④芸術的表現。これらの衝動を総合し、仕事という目標へと向けることによって得られるのが学習であるという学習観のもとにカリキュラムを構成する⁷⁾。

II. デューイは、子どもの発達段階を以下

のように捉える。

①第1段階（4～8歳）：印象と観念と行動との関係が関連している時期。そのため、実践的側面が強調される。②第2段階（8～11、12歳）：単に働かせる活動では満足せず、明確で長続きする結果に導かれることが感じられる時期。そのため、実践的側面だけではなく、知的側面も引き出される。③第3段階（中等教育との境界線上）：知的側面が重視される⁸⁾。

(3) カリキュラム

I. しっかりとしたカリキュラムが計画されること。そのカリキュラムは、子どもの現在の経験を利用することから出発して、学

習者が徐々に科学的秩序の経験に導かれるように、かなり先を見通して組織化されていること。要するに、発達段階に沿って、周到なカリキュラムが組まれている。デューイは、次のようにいう。「教育の過程は、内容においても、形態もしくは様式においても、子どもの表現衝動をその正常な社会的方向において喚起させるような素材を提供し、そのための諸条件を（積極的にも消極的にも）用意することにある」⁹⁾。ラヴィッチの言葉を借りれば、「子どもは、注意深く選択された経験と活動を通して学ばなければならなかった」¹⁰⁾。学習内容の系統性も重んじられていた。それゆえ。子ども中心主義の教育実践ではない¹¹⁾。

表1

1組、2組（4～5歳）	〈家庭のオキュベーション〉手仕事、遊び、歌とお話、劇とリズム、自然の観察、洗濯、料理、積木、木工など。
3組（6歳）	〈家庭に役立つ社会的オキュベーション〉積木、ゲーム、食料の供給、農業の学習、農園づくり、植物の観察、農作物を使った実験、小麦粉を使った料理、農場の劇化、綿花の学習、灌漑、木材の学習。
4組（7歳）	〈発明と発見の進歩〉原始生活の学習（火織こし、石器、石器による料理、洞窟生活の劇化。土器造り。毛皮の衣服、金属の発見、物々交換など）。
5組（8歳）	〈探検と発見による進歩〉フェニキア文明（歴史劇、商業の成立、測定技術の成立、文字の成立、石工、船の模型づくり、航行距離の測定、文明の地理的条件の学習など）。
6組（9歳）	〈地域の歴史〉地域の歴史と地理の学習。 〈シカゴ学習〉フランス人の探検期（探検地図、毛皮貿易）、ディアボーン砦と丸太小屋、シカゴの発展（水源と灌漑、小麦の運送、商業）、関連学習として食物、植物、地図の学習など。 〈ヴァージニアの学習〉イギリス植民地、タバコ栽培、イギリス史。 〈プリマス植民地の学習〉表現手段の発達。
7組（10歳）	〈植民史と革命〉アメリカ植民地物語（ハドソンの探検と発見、開拓小屋づくり、貿易の学習）、革命の学習（ボストン茶会事件。レキシントン。バンカーヒルの戦い、ワシントン、アラスカ）、植民地産業の学習（紡績業、機織り）。科学への興味（岩石、筋肉、消化などの実験、組物と動物についての実験）。
8組（11歳）	〈植民のヨーロッパでの背景〉イギリ九の村の学習（農耕・封建社会、鋏、製粉所、水車などの模型作り。植民の動機）。 初歩の科学（電気の原理、てこ作り、単位の学習、エネルギー学習、生理学の学習）。織物への興味（産業革命と紡織機、紡織技術の学習）。 関連学習（料理実験、炭酸ガスの測定、税金調べ、ラテン語、ドイツ語、フランス語、イギリス文学など）。
9組（12歳）	〈専門的活動の実験〉民衆としての植民の学習（産業の発達と社会的政治的組織、産業経済史）。科学的活動（気体の化学作用、質量保存の実験、物質の三態、発電機作り、電流の学習、合金作り、地球の歴史、岩石、地質学、天文学）。科学と数学の関連（地球と太陽の周期と距離の測定と計算、日時計作り、星雲説と幾何学など）。

[以下、10組（13歳）、11組（14歳）は、省略する。]

例えば表1は、佐藤学が、Mayhew & Edwards, The Dewey School : The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903, Appleton Century Company (1936) を参考にして作成したものである¹²⁾。

この表1から分かることは、実験室学校が学年（年齢）ごとにかなり明確なカリキュラムを持っていたことである。

以下は、1898年10月時点でのGroup I（6～7歳）の時間割である¹³⁾。

表2から各教科が、30分単位に区切られて授業が行なわれていることが分かる。

この二つの表から浮かび上がるのは、教育内容における斬新さは認めるものの、学年別、一週間ごとに1日の時間割が決められているカリキュラムである。あらかじめ教師が、カリキュラムを用意し、1日の時間割が決まっており、学年が上がるに連れて、子どもたちが学ぶことが決まっている。

II. カリキュラムの特質

- a. 子どもの興味、発達、能力に対する心理学的洞察を行なうこと。観念連合や形式陶冶の古い心理学ではなく、正常な発達についての心理学的諸原理や認識は行動の一部であり、観念は行動を導く仮説であるという哲学によって。
- b. 工業化が進んで独占企業が進展し、仕事の分業化の中で、個々人の仕事の意味や意義が見えなくなっているという

疎外状況の中で、個々人の仕事の過程の意味と意義を見えるようにし、よって、個々人の主体性を回復すること。

- c. 産業社会が古き良き時代の共同体（コミュニティ）を解体し、共同から競争の社会になっている現状に対して、共同体（コミュニティ）の回復を図ること¹⁴⁾。

III. カリキュラムは、発達段階、能力、欲求に即して、教材の組み合わせと適量を選択し、材料がその子どもの成長を促がすような提示の仕方を選択する。

IV. オキュペーションを全教科の中心に置く¹⁵⁾。

オキュペーションは、ひとつのまとまった活動であり、教科と違って、子どもたちにとっては、「仕事」となる。その仕事を遂行するために種々の教科の知識が必要になるように組まれている。その内容は、「家事」であり、「裁縫」（衣）、「調理」（食）、「木工」（住）をその典型的な活動としている。

V. オキュペーションの効用

①家庭生活との結合。②社会の仕事の仕組みが見えることによる社会との結合。③子どもの身近な対象であるので興味・関心を持ちやすい。④作業・体験活動、共同（協働）活動を通して、頭だけではなく、体で直接経験させられること、勤勉と根気の習慣、器用さと機敏さの習慣計画をたてる賢明さと、それを実行する能力などを発達さ

表2

	月	火	水	木	金
9:00~9:30	合唱	体操	理科	—	理科
9:30~10:00	手工	家庭科	理科に関連した工作	描画	描画
10:00~10:30	社会的オキュペーション・歴史				
10:30~11:00	理科	理科	裁縫・織物	理科	裁縫・織物
11:00~11:30	ゲーム・工作	ゲーム・工作	音楽	昼食の準備	ゲーム・工作
11:30~12:00	体操・ゲーム	理科	ゲーム	昼食	昼食

せること。⑤この活動を通して、仲間と協働、協力することを学び、公共性が身につくこと。そのことは、将来の民主主義の主体者を育てることに繋がること。⑥このオキュペーションからさまざまな教科の学習に繋がり展開していく。例えば、「裁縫」から綿、羊毛の研究を通して、理科の知識と科学的思考を身につける。そしてその綿や羊毛がどこから来るのかをたどり、農場や牧場での仕事を知り、その輸送機関やそれに従事する人々の仕事を知る。それが、原始時代の人々の生活形態の勉強に繋がる。さらにそれが産業革命の歴史に発展し、生きた歴史を学ぶことになる。その間にその勉強に必要な文字、計算等の技能の必要性を子どもたちは感じ、進んで学んでいくようになる。つまり、子どもの身近な「家事」である「衣」、「食」、「住」の活動から発展して、「理科」「歴史」「地理」「芸術表現」「文学」等の学習が展開されるカリキュラムの構想があるということ。デューイがいみじくも言ったように、「学校のカリキュラムの主題は、社会生活の原初的な無意識の統一から、徐々に分化すべきである」ということなのである¹⁶⁾。

VI. このカリキュラムの過程での活動において、話すこと、書くこと、読むこと、絵画、造形、モデリングなどの社会的コミュニケーションの活動が要求される¹⁷⁾。

VII. カリキュラムは絶えず発展・修正されるので、こうした活動において「問題や疑問を設定する力」、「反省的注意」が形成される¹⁸⁾。

（4）教師の指導

I. 教育内容は教師が準備する。それは、「子ども一人一人に自分が本当にやってみたい

と思う事柄をおこなう機会と方法を与える」だけではだめで、そこに「真に学ぶ価値のある教育内容」を準備しなければならない。そして、教師はそれらの教育内容を「子ども自身の現在の経験に翻訳するために、適切な教材と教授法を開発しなければならない。その試行錯誤と最新の心理学の蓄積を駆使して、教師が子ども理解を深めていく。それが次の教材と教授法に返っていく。

II. 教師は、従来のような経験と勘がものという職人芸の世界から教育心理学や教育社会学をはじめとする教育諸科学の成果に裏打ちされた専門的な知識を持ち、またその教科の知識に精通していることが前提となる。その上で、しっかりとした指導ができなければならない。子どもが興味をもつものならばどんなものでもよいものだとか、子どもの注意を呼び起こし刺激しさえすればすべてけっこうだとかいうふうな考えではなく、子どもはそこから真理を学び取る必要があるのであり、それ以外のものに従属してはならない。子どもにまちがったものを見せることによる観察の訓練は、しばしば思われている以上に好ましくないのである。どういうことかといえば、子どもの生活の必要に教材を適合させるように、正しい教材の選択を図ること。例えば、子どもたちが自然観察の中で示す自由な反応を諸事実の科学的な理解にきちんと結びつけて指導することである。

さらに教師は、授業のいついかなる瞬間にも、訓練と大人の経験という二つの観点を用意して、一方から他方へと機敏に移り変わることが常に必要とされた。また先を見据えた展望をもたなければならないので

ある。

Ⅲ. 具体的な指導の過程

以下の図は、グループⅣ（8～9歳）の教師の働きかけの一事例である¹⁹⁾。

この事例から、内容（主題）を教師が提示し、その提示に刺激された子どもたちが活動する。その活動をもとに子供たちが発言し、教師はその発言を良く聞いた上で、発問を行なう。その発問をもとに子どもが答え、また発問し、その中で、子どもの気づきが生じ、その状態を教師が見極めて、教師が教え、それによって再び活動が始まっていることが読み取れる。要するに、主題の構成を教師が行ない、その上で、教師が提示し、子ども（たち）の反応による授業の組織化を教師が果たし、方向づけていくのである。デューイは、次のように言う。「指導上の方向をどのようにもっていくかという問題は、新しい経験を獲得するさいに用いたいと思う本能や衝動といったものに対する適切な刺激物を選び出すという問題に他ならない」²⁰⁾。

Ⅳ. 算数などでは、遅れがちの生徒の指導を行ったり、場合によってはドリルも使われ

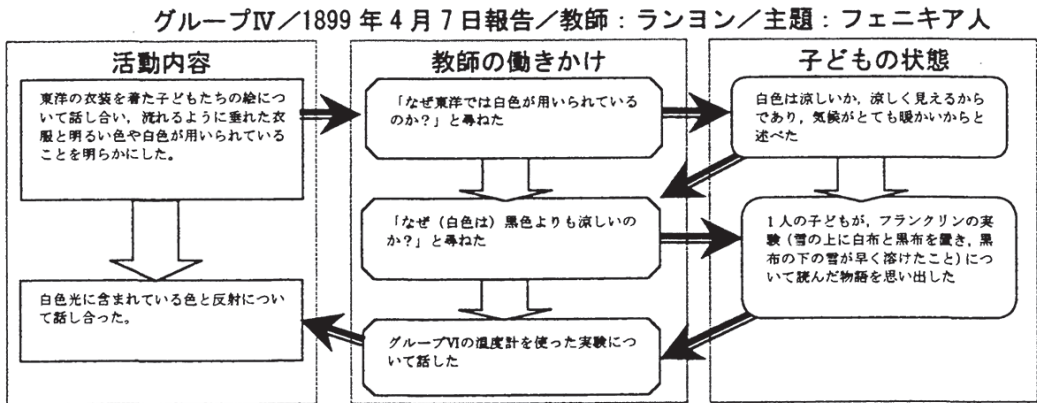
た。

Ⅴ. 教師集団で、週例会議を持ち、子どもの興味・関心の方向、成長の度合い、能力の診断等子どもの心身の発達を組織的に見守った。デューイ自ら報告内容に指示を与えることもあった。また教師会合や昼食、放課後等でのインフォーマルな教師同士の関わりによって、教師の力量を高めあった²¹⁾。

Ⅵ. 教師は、子どもの問題やニーズを数多く発見し、子どもへの個別対応、授業計画や教材の変更、集団編成の工夫というような取り組みやカリキュラムの修正を頻繁に行なわなければならない。そのために、教師は、個々の子ども理解の努力に加えて、授業を綿密に準備するための莫大な労力、他の教師との連携、豊かな知識と高い指導力が必要とされる。

（5）クラス

共同精神の形成のために、学年制からの脱却を目指した。異なる年齢、気質、到達度のそれぞれ異なる子どもを十分に混成させること。それによって、教え合いなどの分業に含まれる共同の精神が競争的精神に代わり得



図

る²²⁾。後には、学業達成の結果、興味、社会的成熟に沿ったが、これは事実上年齢に沿ってクラス編成であった²³⁾。

(6) 中学校・高等学校への適用

デューイ自身は、実験室学校で、4才の子どもの教育から大学院課程までの一貫した教育課程のモデルを構想していたという²⁴⁾。しかし、実験室学校の理論と実際は、おおむね初等学校においてのみ展開されたものであった²⁵⁾。

メイヨーとエドワーズは、「スクールの教育実験の中で、最高学年のそれは全くの試みにすぎない。スクールの崩壊が早かったので、この年齢の課程は、一度かせいぜい二度しか行なわれなかった。だからそれは、初等段階の興味と活動が中等段階の分化した興味・内容へと向かう道筋を、示唆するのみである」述べている。それも年齢的には、14歳から15歳の子どもたちなので、日本でいえば中学2年から3年の段階であり、高等学校段階では行なわれていない。そこで行なわれていたカリキュラムは、カレッジ入試に備えて特別指導や復習が必要だったこと。例えば数学の勉強は、大いに専門化し、幾何では、教科書を使って効率よく、百におよぶ公理と式を学び、代数では、根の方程式・二次方程式・その理論と応用問題をやったという。それは、すべて大学入試に備えての勉強だったが、ちゃんとしてこられたのはクラスのうち少数だった。ある者は基礎的な原理や課程を充分知らず、ある者は練習不足で原理を応用できなかった。よくできる3人でさえ、入試前に一ヶ月の復習が必要だった。その他の者は、主要部分の学習だけで少なくともあと一学期を要したのだという。歴史の勉強も専門化し、大学入試には歴史の連続性が必要なので、今ま

でのカリキュラムで欠落したところを埋めるのに多くの時間が費やされたという。言語の学習においても、フランス語・ラテン語・英語と専門化した²⁶⁾。ここから言えることは、初等教育段階における理論と実際と中等教育段階における理論と実際とは違うということである。カリキュラムの内容は、専門分化し、基礎的学力や大学入試の準備も認めつつ、ひとつの課題から展開した活動が見られることである。例えば、英語の勉強において、シェイクスピアを学ぶ際、作文の勉強とともに文法上の分析をして、論理的な力をつけた上でシェイクスピアに臨んだ。その時もシェイクスピアの生涯と当時の社会的特徴を勉強し、劇の筋を知るためにローマ史を読んだ。また対話や文章の一節を暗証しながら進み、議論した。さらにそこから生まれた興味からもう一度歴史や村の生活の勉強が復活したりしたという²⁷⁾。

4. 実験室学校が成り立った条件

以下に実験室学校が、どういう条件の下でおこなわれてきたものなのかを整理して提示する。

(1) 教師1人あたりの生徒数

デューイの実験室学校は、1896年1月、生徒16人教員2人の構成で、私邸で開校した。しかしこれは、現在のわれわれ日本人のイメージからすると、学校（公教育）というより私塾に近い。6年後には、140名の生徒と23名の専任教師と10名の助手からなる学校にまで発展した。実はこの時期が、実験室学校で生徒数が一番多いときであった²⁸⁾。だが、当初から障害になっていたのが財政問題であった。デューイはこの問題に関して、クラスサイズを大幅に増加することには抵抗した

という。クラスサイズは、教師一人に対して生徒が、9～10人という比率であった²⁹⁾。

（2）教員の質

子どもの成長、発達の状態の理解と教科の領域に関する双方の知識が要求される³⁰⁾。子どもの発達段階の一定の時期やニーズに合わせて、教材、題材とその配列、教育内容・方法を選択・修正してカリキュラムを対応させる力量がなければならない³¹⁾。

（3）教員の仕事

上記の目的に専念できたこと。官僚や公務員や労働組合に加えて、多くの規則や法令にも縛られていないこと³²⁾。日本の校務分掌にあたる雑務もないこと。

（4）生徒

白人で、裕福な、専門職に就いている家庭の子弟³³⁾。少なくとも中産階級以上の子どもであった。

（5）実験室学校の立地条件

実験室学校は、大学近くに開設された。1894年当時、シカゴ大学周辺のハイド・パーク地区は、シカゴの高級住宅地のひとつであった。そのため、もっぱら大学関係者の子弟が通うインテリ好みの学校となった。デューイ自身は、市西部の貧困地区、アダムスが主宰するハル・ハウスのあるあたりを想定していたというが…³⁴⁾。

（6）校舎

私邸で開校された後、1903年10月に教育学部の新校舎であるブレイン・ホールに移転³⁵⁾。クラス毎の教室には、グループ活動を行うための小部屋がついている。また粘土造形室、手工室、鑄造・窯業室などの生徒たちが手労働をおこなう部屋が教室の近くに配置されている。さらに教員のための心理学室が作られるなど³⁶⁾、要するに公立学校における各教科

間の分断と孤立の問題を解決し、ひとつの有機的な全体をなしている³⁷⁾。

（7）保護者

大部分知的職業に従事していて³⁸⁾、スクールを信頼してわが子にちょっと変わった社会的訓練を望んでいる協力的な保護者³⁹⁾。デューイと父母との意見交換も行っている。親の会が結成され、財政援助も行った。

（8）財政

非常に厳しく、大学は実験室学校の発足にあたり、1000ドルの準備資金とアシスタントを勤める院生の授業料免除という補助であったが、賄えないので、デューイの講演料と『学校と社会』の印税を充てた。さらに保護者が財政援助を行っていた⁴⁰⁾。それでも9年間しか存続しなかった。

（9）大学の協力

実験室学校の教師が助けを求めたときは、シカゴ大学の学部専門家が素早く、熱意をもって協力してくれた⁴¹⁾。

5. まとめ

3. から明らかになったことは、教師（学校）がオキュペーションをもとに、子どもの興味・関心を喚起して、デューイの考える子ども観と発達心理学的段階を組み入れた、「教材」と「経験」の統合を目指した単元学習である⁴²⁾。「生活」における「経験」から「科学的認識」に至る精緻な計画にさまざまな作業、活動を盛り込んだ“幅の広い”単元学習なのである。ここからは、実験室学校が、「子どもの衝動や興味を出発点として実践」したり、「教師は子どもの背後にその姿を没し、「学習課程」へと解消され」てしまったり、「生徒は主体としての位置を与えられ、イニシアティブの中心、自己が形成される諸活動管理

の中心となる」という説明だけでは、大きな誤解を生むことになるかと判断できるだろう。

では日本において誤解された大きな原因は何であろうか。第1に、デューイのカリキュラムの視点が抜け落ちてしまったことだと考えられる。佐藤学は、「教材」と「経験」の両者を相互に関係づける単元学習の様式を軽視してきたのだと論じている⁴³⁾。また倉沢剛は次のように述べている。「デューイは決して極端な児童中心主義を唱えたのではなく、社会の要求や教材の価値を斥けようとするのでは決してない。それは寧ろ児童と教材との相互作用（Interaction）を活発かつ充実させるには、カリキュラムの視点を教材から児童に転じ、各時期における児童の主な方向にそれぞれの適切な栄養を与えるという「児童の成長をめざすカリキュラム」を強調したと解すべきである」⁴⁴⁾。第2に、日本のデューイ受容において、カリキュラムの問題の他にこの教師の指導の問題が抜け落ちていたと考えられる。

結局、日本において言われているような「子ども自ら」がデューイのシカゴ実験室学校で可能だったわけではなかった。なにより、デューイの思想やその学校が、それを志向していたわけではなかったのである。日本のデューイの受容において“曲解された言説”が現場に“落下”してきたと言わざるを得ない⁴⁵⁾。

第3に、中等教育における実験室学校のカリキュラムは、教科を軸にした総合学習のイメージだったことである。「オキュペーション」や「自ら課題を発見する」といったようなことは見られない。ところが「総合的な学習の時間」における学習指導要領からも明らかのように、小学校と中学、高校とほとんど

内容が変わらない。なぜか日本では、初等教育段階の理論と実践の言説が中等教育段階にも“落下してくる”のである。ましてや実験室学校においては、高等学校段階では、実践されていないにもかかわらず、である⁴⁶⁾。またデューイの発達段階の見地から「オキュペーション」から如何にして系統的な学習へ発展していくのかの研究も（管見する限り）見られない。

4. から明らかになったことは、次の通りである。①教師対生徒の比率は、多くて1対9まで。②高い知性と最初からこの教育に理解と支援をしてくれる保護者。（財政的にも）③中流階級以上の子どもたち。④専門的知識を持ち、献身的な質の高い教師が多数いること。また余計な雑務がないこと。⑤大学の支援。⑥実験室学校に必要な教育環境の充実。

初期の頃は、学校というより塾に近い。現代日本の学校にあてはめれば附属小学校であろう。どれだけの日本の学校が、上記の条件を満たしているというのだろうか。答えは明らかであろう。

ではわれわれがデューイから学べることがあるとしたら、それは日本の学校において、どういう条件が揃えばデューイの理論を実現することができるのかを実証的に、精緻に分析すること。さまざまな条件下にある学校においては、デューイの理論のどこが採り入れられ、どこが採り入れられないのかということを実証的に分析することだろう。デューイ自身も次のように述べるのである。「深刻で避けにくい危険の一つは、原理や理想と実際に行なわれたこととのギャップにあり、理論に合わせて現実を美化しがちなことである。学校を実際やってみると、理論から予想しなかったいろいろなことが起こる。教師と子ども

もは生きて働いているのに、理論は公式的で
静止しがちなものである…」⁴⁷⁾。

(注)

- 1) これは、拙著「デューイ教育学の日本の学校教育への導入に関する一考察」(埼玉学園大学紀要経営学部編 第12号 2012年12月)の課題を受けてのものである。
- 2) 従って、ここでの目的は、実験室学校の検討のものではない。
- 3) 高浦勝義『デューイの実験学校カリキュラム』(黎明書房、2009年) pp.82~83.
- 4) 大浦猛『実験主義教育思想の成立過程—デューイにおける初期教育思想の形成』(刀江書院、1965年) p.455.
- 5) 大浦、前掲書、p.625.
- 6) 大浦、前掲書、pp.626~627.デューイ『実験学校の理論』(明治図書、1977年) pp.154~155.森田尚人『デューイ教育思想の形成』(新曜社、1986年) pp.211~216.
- 7) 伊藤敦美『デューイ実験学校におけるカリキュラムと学校運営』(考古堂、2010年) p.151.
- 8) 伊藤、前掲書、p.168.
- 9) デューイ、前掲、実験学校、p.167.日本では、興味や衝動から出発するところだけ強調され、後半の「正常な社会的方向に喚起させるような素材を(教師が)提供する」ことが抜け落ちてしまうのである。
- 10) ラヴィッチ『教育による社会的正義の実現 アメリカの挑戦 (1945~1980)』(東信堂、2011年) p.66.
- 11) 伊藤、前掲書、p.23.
- 12) 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究 単元学習の創造』(東京大学出版会、1990年) p.53.
- 13) 小柳正司「シカゴ大学実験学校の実践記録：1896-1899年」(『鹿兒島大学教育学部研究紀要』教育科学編 第51巻 2000年) p.173.
- 14) 佐藤学は、日本でのデューイ受容においてこの「共同体(コミュニティ)」としての学校の性格が、

戦後新教育において見落とされ、デューイの提唱する「民主主義」が、個人主義の弊害を克服する「共同体」と「公共性」の構築において展望されていたにもかかわらず、個人主義の文脈に置き換えられたと指摘している(佐藤学「学びの対話的実践へ」『学びの快楽 ダイアローグへ』(世織書房、1999年、p.46.)。ただ、日本においてデューイ教育学のコミュニティに着目した研究がなされていなかったわけではない。森田尚人「デューイ教育思想の形成(下)—シカゴ実験学校・1896—1904—」(『聖心女子大学論叢』60集 1982年12月)にも佐藤と同様の指摘がされ、その見地からシカゴ実験学校の分析・検討がなされている。また西田文夫『デューイ教育学の構造』(御茶ノ水書房、1964年)は、アメリカ産業革命を背景に、デューイのコミュニティのイメージをその生まれ故郷から説き起こし、デューイ教育学の中に位置づけている。さらに田口富久治は、政治の集団理論の変遷を当時のアメリカ社会の変動と照らし合わせて説明する中で、デューイのコミュニティ論に触れている。田口富久治「アーサー・F・ベントレイの政治学—アメリカにおける政治の集団理論」及び「[大社会]の形成と政治理論」(『社会集団の政治機能』未来社、1969年)。これからの課題は、デューイの生きた時代背景をしっかりと射程に入れて、デューイのイメージした共同体(コミュニティ)を捉えるべきであろう。そうでなければ、「子ども中心主義」と同様に、日本の学校教育において、この「コミュニティ」という“響きの良い”言葉だけが一人歩きをしてしまう恐れが多分にあると考えられる。

- 15) デューイによれば、「子どもがおこなう一種の活動で、それが社会生活においていとなまれる或る形態の作業を再現したり、対応しておこなわれたりするものである」(デューイ『学校と社会』岩波文庫、1957年、p.139.)。もちろん、遊びの要素もあるが、藤岡信勝が言うように仕事(オキュペーション)と呼べるためには、子どもが意識を集中して、ある期間、継続的組織的にとりくむような活動でなければならない(藤岡信勝「デューイ・スクールの「仕事」(オキュペーション)と「も

- のをつくる授業』社会科の授業を創る会編『授業を創る』1—10号 1984年、p.102.)。
- 16) デューイ『明日の学校・子どもとカリキュラム』（人間の科学新社、2000年）p.251. デューイは、次のようにも述べている。「大工仕事や工場作業に対する興味は幾何学上の問題や機会工学上の問題に対する興味へと次第に移行しなければならない。料理に対する興味は化学実験に対する興味へと発展し、また肉体発達上の生理学や衛生学に対する興味へと発展しなければならない」(デューイ『思考の方法』春秋社、1950年、p.230.)。
- 17) 千賀愛『デューイ教育学と特別な教育的配慮のパラダイム—実験学校と多様な困難・ニーズへの教育実践—』（風間書房、2009年）pp.127.
- 18) 千賀、前掲書、pp.144—145, 157.
- 19) 森久佳「デューイスクール (Dewey School) におけるカリキュラム開発の形態に関する一考察」(『教育方法学研究』第28号、2002年) p.13.
- 20) デューイ「子どもとカリキュラム」『学校と社会 子どもとカリキュラム』（講談社学術文庫、1998年）p.284.
- 21) 森、前掲論文、p.31.
- 22) 千賀、前掲書、p.112.
- 23) 宮本健市郎『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程』（東信堂、2005年）pp.290—291.
- 24) 小柳正司「シカゴ大学実験学校の実践記録：1896-1899年」(『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育科学編 第51巻 2000年) pp.201—204.
- 25) 杉浦宏『デューイの自然主義と教育思想』（明治図書、1983年）p.34.
- 26) メイヨー／エドワーズ『デューイ実験学校』（明治図書、1978年）p.159—160.
- 27) メイヨー／エドワーズ、前掲書、pp.161—162.
- 28) メイヨー／エドワーズ、前掲書、pp.28—29.
- 29) ジャクソン「編者による序論」(デューイ『学校と社会・子どもとカリキュラム』（講談社学術文庫、1998年）p.20—21.
- 30) 千賀、前掲書、p.139.
- 31) 千賀、前掲書、p.160.
- 32) ラヴィッチ『学校改革抗争の100年 20世紀アメリカ教育史』（東信堂、2008年）p.178.
- 33) ラヴィッチ、前掲、『改革の100年』、p.179.
- 34) 小柳正司「シカゴ大学時代のジョン・デューイの書簡について（1）—実験学校成立に至るまでの経過—」(『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育科学編 第52巻 2001年) p.184.
- 35) 小柳正司「シカゴ大学時代のジョン・デューイの書簡について（5）—シカゴ大学教育学部の組織改革をめぐる：1902—1903—」(『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育科学編 第58巻 2007年) p.53.
- 36) 小柳正司「シカゴ大学時代のジョン・デューイの書簡について（6）—シカゴ大学教育学部の改組をめぐるデューイ教員団との対立について：1903—1904—」(『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育科学編 第59巻 2008年) pp.252—256.
- 37) 千賀、前掲書、pp.130—131.
- 38) 松野安男「デューイとその時代（その一）—デューイ・スクールと当時の教育運動について—」(東洋大学文学部紀要第40集 教育学科・教職課程編Ⅶ、1986年)、p.98.
- 39) 中野真志「デューイ実験学校（1896-1904）におけるワークと遊び」(『愛知教育大学研究報告』50 (教育科学編)、March.2001、p.12.
- 40) 小柳正司「シカゴ大学時代のジョン・デューイの書簡について（7）—デューイのシカゴ大学辞職の経緯について—」(『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育科学編 第60巻 2009年) p.145.
- 41) Lauel N.Tanner DEWEY'S LABORATORY SCHOOL Lessons for Today, Teachers College, Columbia University, 1997, p.53.
- 42) 単元学習とは、佐藤学によると「学校が準備する教材と学習経験を、子ども自身の課題化された学習の単位に再構成し展開すること」である（佐藤、前掲、米国カリキュラム、p.334.)。
- 43) 佐藤、前掲、米国カリキュラム、p.5.
- 44) 倉沢剛『米国カリキュラム研究史』（風間書房、1985年）p.267.
- 45) 佐藤学によると、戦後新教育における日本のデューイ受容において「なすことによって学ぶ」という標語とともに、キルパトリックの「プロジェクト・メソッド」によるデューイの矮小化として、

デューイ教育学の日本の学校教育への導入に関する一考察（2）

拡大したためだとしている（佐藤、前掲、学びの対話的实践へ、pp.45～46.）。

46) デューイ自身は、このシカゴ実験学校で4才の子どもの教育から大学院課程までの一貫した教育課程のモデルを構想していたという（小柳正司「デューイ・スクールの真実—シカゴ大学実験学校はどのような学校だったのか—」（『鹿児島大学教育学部研究紀要』教育科学編 第50巻 1999年）pp.201～204.）。

47) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p.30.