

デューイ実験学校 (Dewey's Laboratory School) における 『コース・オブ・スタディの概要』の意義と課題

森 久 佳
(教育学科教育学専攻)

本論文の目的は、デューイ実験学校 (Dewey's Laboratory School) の教師たちが中心に作成・公表した『大学附属小学校：コース・オブ・スタディの概要』 (*University Elementary School: Outline of Course of Study*) の意義と課題を明らかにすることである。実験学校の教師たちが作成したコース・オブ・スタディ (学習の課程) には、「分化 (differentiation)」の概念を基軸とする「漸進的分化型カリキュラム」のプロセスが組み込まれていた。これは今日の「学校を基盤とするカリキュラム開発 (School-based Curriculum Development)」にあたる先駆的成果として位置づけられると同時に、教育実践の固定化を招く危険性も孕んでいた。

キーワード：デューイ実験学校, コース・オブ・スタディの概要, 学校を基盤とするカリキュラム開発

はじめに

デューイ実験学校 (Dewey's Laboratory School; 以下、「実験学校」) を対象とする研究では、タナー (Tanner 1997) が同校に関する新たな一次資料を用いて分析し、その成果を世に問うて以降、具体的で詳細な実践活動を視野に入れることが主流となった。近年では、同校を女性教育者の視点から分析したダースト (Durst 2010) や、デューイ (J. Dewey) の哲学や運営体制と結びつけて分析したノール (Knoll 2022) などの研究が挙げられる。日本における実験学校の研究も活況の様相を呈しており、同校の教育実践の意義も含めた知見が、幾多の先行研究で詳らかにされてきた (伊藤 2010; 小柳 2010; 小柳 2020; 中野 2016; 千賀 2009; 高浦 2009, など)。

そうしたデューイ実験学校にとって、カリキュラム (curriculum), とりわけ、「カリキュラムの計画 (planning of a curriculum)」の側面を無視することはできない。かつて実験学校に教師として勤務し、『デューイ・スクー

ル』 (*Dewey School*) の著者でもあったメイヒュー (K. C. Mayhew) とエドワーズ (A. C. Edwards) によれば、実験学校の「カリキュラムの計画」は静的な性質のものではなく、「成長しつつある子どもの経験の変化する必要性および興味に絶えず奉仕するもの」 (Mayhew & Edwards 1936, p.20) だった。

こうした実験学校の「カリキュラムの計画」を検討する上で着目すべき文書がある。それは、1899年6月に、同校が作成し公表した『大学附属小学校：コース・オブ・スタディの概要』 (*University Elementary School: Outline of Course of Study*) (以下『概要』)¹⁾である。この文書に関してノールは、「[実験学校の] 学術的な銜学的傾向や組織的な無秩序性、そして、とりわけ教育的な感傷主義に傾いていた当初の傾向は1898年に乗り越えられ、1899年の6月に公式に出された同校の最初にして唯一の『コース・オブ・スタディの概要』でもって、目に見える形で切り抜かれた」 (Knoll 2014, p.457) と評している。この指摘を踏まえると、

『概要』は、実験学校が新たなステージへと進むことを示した文書だったとも考えられる。

ところが、実験学校のカリキュラムに関する先行研究は数多くあるにもかかわらず、カリキュラムの計画の視点から、この『概要』の吟味や検討を踏まえた分析はこれまで十分になされてこなかった。森(2009)はカリキュラムの計画の視点から、同校のカリキュラム・デザインの形態の変遷について分析しているが、『概要』には触れておらず、その位置づけも明確に分析していない。

このような先行研究の状況を鑑みると、資料の出自は異なるが、『概要』の構成等を分析している小柳(2022)の成果は貴重である。小柳は、公表された『概要』の内容について、その後の展開過程を別の資料も援用しながら検討している。ただし、『概要』自体のもつ意義や課題にまで小柳の吟味は及んでいない。先述の指摘を行ったノールも、『概要』が実験学校にとって重要な意味を有するとした指摘自体の根拠について明確に提示していない²⁾。そのため、現時点で、『概要』の意義や課題に関する実質的な検証は未着手の状況にあるといえる。

以上のことを踏まえて、本論では、デューイ実験学校において作成・公表された『概要』の意義と課題を明らかにすることを目的とする。まず、第1節では実験学校におけるカリキュラム開発形態とそれを巡る諸状況の変遷過程を整理して確認する。次に第2節では、『概要』の具体的な構成を確認し、その特色を検討する。そして第3節では、そうした『概要』のもつ意義と課題について考察する。

1. デューイ実験学校のカリキュラム開発の変遷過程

デューイ実験学校では、前期(1896～1898年6月)での成功と失敗を経たうえで開発されたカリキュラムが、後期(1898年10月～1904年)におけるカリキュラムが発展する土台となった(Mayhew & Edwards 1936, p.39)。こうしたカリキュラムに関する変遷過程を以下で整理する。

(1) カリキュラムの体系的な組織化の志向と部門制の導入

デューイは、実験学校開校前の1894～95年頃に、同校の開設にあたって「仕事(occupation)」を中核に据えたカリキュラムを構想し、学校カリキュラムの体系的な組織化を企図していた。そして1895年の秋頃に、『大学附属学校組織案』(*The plan of organization of the University Elementary School*)を私的に出版し、その中で実験学校のカリキュラムの計画段階にあたるものを示していた(Dewey 1973[1895?])。

また、実験学校では、開校当初は1人の教師がいくつかの分野にわたって子どもたちを教える「オールラウンド教師(all-round teacher)」の制度を採用していた。しかし、半年後には、ある分野の専門的な知見を備えたスペシャリスト(specialist)がその技量を活かせる分野で子どもたちを教える「エキスパート教師(expert teacher)」制度へと変更した。それに伴い、年長と年少の子どもたちを混合させて相互が関わり合うことによって教育的効果を図る開校当初の方針は、子どもたちをある程度の年齢に応じたグループに編成する方針へと転換された。ただし、このグループ分けは、「興味の類似性、一般的な知的能力と精神的な鋭敏性、ある種の作業を行う能力に基づいて」(Mayhew & Edwards 1936: 35)いた。

こうした転換に伴い、実験学校では「部門制(Departmentalized form)」(Tanner 1997, p.65)が導入され、「歴史(History)」、「理科(Science)」、「料理(Cooking)」、「裁縫(Sewing)」、「工作(Shop)」、「芸術(Art)」、「音楽(Music)」、「体育(Gymnasium)」などの部門に分かれた教育実践が行われるようになった。そして、「料理」・「裁縫」・「工作」の活動で取り上げられる単元が各教科の内容へと発展する形から、「手工訓練(料理・裁縫・工作)」、「歴史・文学」、「理科」の3領域における各単元が他の2つの領域と相互に関連する形へとカリキュラムの形態は変化した(森2003)。

(2) 成長段階の考慮と「社会的な仕事（オキュペーション）」活動の導入

デューイ実験学校では、デューイや同校の教師らによる子どもの成長段階に関する研究も行われていた。1897年頃からすでに、同校では子どもたちの活動を観察し、子どもの成長にはある程度の段階が存在することを明らかにすることで、成長段階の定式化が試みられていた。この成長段階の特徴は、1897年5月と1898年12月のシカゴ大学の『大学紀要』(University Record)においてデューイによって示されている(森2003)。

また、1897年4月頃には、「社会的な仕事(social occupation)」を扱った活動が「歴史」の一環として検討され取り組まれていた。「その主要な考えは、現存する諸条件を維持している田舎と都市の生活との相互作用」であり、仕事(オキュペーション)の選択に際しては、子どもの衣食住と非常に密接に結び付いたものが取り上げられるように努力されていた。こうした実験段階を経て、「社会的な仕事」をテーマとした「社会的オキュペーション(Social Occupation)」活動(活動内容としての「社会的な仕事(social occupation)」を扱う活動領域の枠組み)が、1898年度の時点ではほぼ体系化されるに至った(森2004a)。

(3) 「前期」から「後期」への変遷の特色

実験学校にとって、開校してからの数年間(1896～98年の時期)は試行錯誤の時期であり、まさしく“実験”の連続だったという。

この〔前期の実験学校の〕カリキュラムは、1896年から1898年まで当校にお馴染みのものであり、「開発的カリキュラムの初期[early period of the developing curriculum]」と呼ばれる内容だった。この実験的な学校で関心の対象となっていたのは、どのような教材[subject matter]が発展的な子どもの生活の各時期に適しているかということを発見することだけでなく、それまで決して幼

い子どもたちの教室で用いられることのなかった素材と活動でもって何ができるのかを知ることだった。これらの自発的な諸活動を教室の中で活かすためには、かなりの程度自由な形で変化させたり削除したり、また後に必要だとわかれば繰り返すことが必要だった。結果として、当校のプログラムは、常に、性質上は多かれ少なかれ仮説的[tentative]であり、その中で頻繁に変更が生じていた。年代によって、もしくはグループや教師によっては、活かすのにすばらしいとわかった教科[subject]もあれば、そうでないとわかったものもあった。経験を基にし、教師の嗜好と訓練、また、環境と設備のリソースに沿いながら、教材と方法の双方の変化と改訂が継続して実施されていたのだ。(Mayhew & Edwards 1936, p.52)³⁾

森(2009)によれば、前期における実験学校の「カリキュラムの計画」は大幅な改編・改良を前提にデザインされ、後期の段階では、そうして出来上がったカリキュラムの計画を基盤にして、子どもの状況に対応した柔軟な形でカリキュラムがデザインされてきた。また、その際、ある程度内容が確定したとされる1898年度のカリキュラムが、後期においては土台として準拠的に位置づけられていたという。確かに、後期における「計画」のそのものは、前期と同様に「試案」的であり「リソース(資源)」として位置づけられていたが、土台となるカリキュラムがある程度出来上がっていた点で、前期の「計画」とは異なる側面を有していた。

こうした前期と後期の狭間にあたる1899年6月に、実験学校は『概要』を作成し公表したことになる。そうした『概要』の内容や構成について次節で検討する。

2. 『コース・オブ・スタディの概要』の内容・構成とその特色

『概要』の構成は、表1のように、大きく「はじめに」と「コース・オブ・スタディの概要」に分かれている。以下、それぞれ確認する。

表1 『概要』の構成

はじめに (INTRODUCTION)
・ 一般的観点 (GENERAL SATNDPOINT)
・ 相関 (CORRELATION)
・ 諸教科の分化 (DIFFERENTIATION OF STUDIES)
第1期/第2期/第3期
コース・オブ・スタディの概要
・ グループサブプライマリー/グループI/グループII/グループIII/グループIV/グループV/グループVI/グループVII/グループVIII

(1) 「相関」と「分化」

まず、「はじめに」の記述は、デューイによる「大学附属小学校：活動の枠組みの一般的な概要 (The University Elementary School: General Outline of Scheme of Work)」(Dewey 1976[1898])と全く同じ内容である。ここでは、「全体として、当校〔実験学校〕は日常生活・経験と学校のより形式的な活動との間にある結びつきをできるだけ多く活用することを基盤にして組織されている」とある。また、同校における活動や主題(テーマ)が「相関(correlation)」しており、こうした活動やテーマが、子どもの成長段階に沿いながら「分化(differentiation)」している方針が示されている(*The University Elementary School: Outline of Course of Study* 1899, pp.1-3)。

諸教科の「相関」は、実験学校にとって鍵となる概念だった。ここでいう「相関」とは、「教師がそれ自体は結び付いていない事物を集めようと努力する中で援用するような、教授の工夫を通して生じるものではない」。実験学校で考えられていた「相関」とは、「浪費を避けて、精神的成長の統一性を保つために、学習されるさまざまな事柄と、獲得の最中である力との相互作用の問題」である。この観点からすると、「相関」の問題は「分化(differentiation)」の問題でもあった(Dewey 1976[1900], p.99)。すなわち、生活の統一性が子どもたちに示されるとき、その統一性はさまざまな仕事(オキュペーション)や動植物および地理的状況の多様性を結び付け、それらに沿って進行する。「図画、模型製作、ゲーム、構成作業、数の計算は、そうし

た統一性の一定した特徴を、精神的および感情的な満足と十全性に至らせる方法」であり、「組織し相関するのは教材の共通性と連続性である」のだ(Dewey 1976[1900], p.99)。

(2) 成長段階に応じたコース・オブ・スタディの概要

この「分化」の概念と切りはなすことができないのが、先述した成長の段階(stages, or periods)である。『概要』において、成長の概念は、実験学校にとってあらゆる水準における生命の主要な特徴であり、この成長を統制する原理が、実験学校の理論の指導原理(guiding principle)となっていた(Mayhew & Edwards 1936, p. 413)。

デューイ自身は、子どもの成長(growth)を3つの段階(第1期～第3期)に分けて特徴づけている。こうした成長段階の定式化は、デューイや同校の教師たちが子どもたちと関わる中で観察し見出してきた知見だった。これらの諸段階は厳密に区分けされた固定的なものではなく、「子どもの成長のさまざまな段階は移行的なものであり、別の段階へと混ざり合い、そして重なり合う」(Mayhew & Edwards 1936, p.253)ものと考えられていた。『概要』では、デューイによる各段階の一般的な特徴と、その各段階の子どもたちが1週間で活動する時間数や内容及び1日の活動時間帯が示されている(表2)。

第1期(4～8歳)の段階では、「家庭と近隣の生活の結びつきが特に密接」とされ、歴史と理科が結びついた活動に一番多くの時間が割かれている(5時間)。その次に多いのが工作や裁縫活動の専任教員の下で実施される構成的活動(3時間)、その他の活動は30分～1時間半の時間が割かれている。この年代のグループの活動は午前中となっている。

第2期(8歳半～10歳)の段階になると、「読み・書き・計算」の活動が他の活動と関連して取り入れられている。この時期になると、歴史と理科の活動に分かれて、それぞれ6時間ずつ時間が割かれ、午後も活動が実施されている。

表 2 成長段階に応じたコース・オブ・スタディの概要

期	年齢	デュイによる特徴づけ	活動内容 (【 】は週当たりの時間数※)	週時間数	時間帯
第1期	4～8歳	<ul style="list-style-type: none"> ・家庭と近隣の生活の結び付きが特に密接 ・ほとんど直接的な社会的かつ進行中の行動様式が占めている ・知的に系統立てたり意識的に反省したり、技術的方法を使いこなそうと試みることは、技術的にほとんどない ・作業の複雑さによっては、また、引き受けることのできる責任の範囲内では、子どもたちは連続的に成長するので、明確な問題が徐々に現れてくる。そのため、特別な方法の習得が必要となってくる 	<ul style="list-style-type: none"> 【5時間】歴史と理科とが結びついた活動 【3時間】構成的活動で、工作ないし裁縫活動のいずれかの専任教員による指導の下で実施 【1時間半】料理で、クラス昼食会の準備と提供も含む 【1時間半】音楽 【1時間半】芸術 【毎日30分】体育、ゲームの形で 【約1時間】体操 	15時間	午前 9:00～ 12:00
第2期	8歳半～ 10歳	<ul style="list-style-type: none"> ・読み・書き・計算する能力を保障する →それ自体ではなく、より直接的な経験の様式と結び付いた形で、必要に応じた援助および補助を行う ・意識的な注意が、物事を行う適切なやり方と結論に達する方法に払われる →単にそれ自体を行うこととは区別される →規則の知識と作業の技術を獲得するための特別な時間 	<ul style="list-style-type: none"> 【6時間】歴史 【6時間】理科 【1時間】いわゆる学習時間：学習したテーマの歴史的・理科的側面が、先の時期において以上に、より意識的に分割され始める 【1時間】数を扱う活動 【1時間半】音楽 【1時間半】芸術 【2時間半】体育：指導の下で、体操と、より行動に組織化されたゲームに分けられた形で、より多くの時間が提供。身体検査と測定が子どもに実施される。多様な感覚と肉体的調整の検査は、〔シカゴ〕大学の心理学部の指導の下で実施される 	15～20時間	午前 9:00～ 12:00 午後 1:00～ 2:00
第3期	10～13歳	<ul style="list-style-type: none"> ・さまざまな作業の流れを歴史、理科などの形態へと明確に分化する。 ↓ ・真の研究 →それぞれにおいて運用される方法と道具が修得されている限り、ある程度までは、その子どもはそれ自体で各々を取り上げ、追及する 	<ul style="list-style-type: none"> 【2時間半】歴史 【2時間半】理科 【1時間】学習〔タイム〕 【4時間半】構成的活動の時間：芸術と、いわゆる裁縫活動と工作で分けられる。年度によって総時間数は変動。 【1時間半】算数活動 【5時間】2つの言語（フランス語とラテン語） 【1時間～2時間】身体活動の体育：一層特別な器具の使用と、個々の活動を指導の下で導入。指導の下でゲームの継続。時間数が変動するが、これらの時間は、新聞の準備と発行といったような、全校活動のいくつかが子どもたちによって指揮されることに費やされる。 【※時間数表記なし】芸術活動：一般的に学校が社会に対するのと同じように、芸術が学校に対して同じ関連を維持するように編成される。そうした理由のため、その教科の自然な分化が4つの分野、すなわち、構成、装飾、描画、描写、である。他の形で示されない場合は、構成的活動は工作のために計画された課程で具体化される。装飾の課程は、工作・裁縫部門の両方の活動を密接に相関している。デザインは、子どもたちが制作した対象の飾り付けのためだけの課程を通して為される。 【※時間数表記なし】描画活動：学校生活と子どもが学習したことを表現することが大部分である。描画と描写の間の区別は、教師の心の中だけのことである。両者は密接に絡み合っている。描写は、芸術の言語的側面に関する成長の単なる手段である。以下の概略では、当該の年齢の技巧的側面に関する動機が述べられているが、その時間に特定の目的に力点が置かれているということの意味を理解できるだろう。子どもは最初から芸術の言語の要素をすべて活用しなければならない。そうした言語のある部分は、経験上見出された、ある技巧的達成に最も適している年齢における意識的な学習テーマとして、子どもの前に持ち込まれる 	22時間半～24時間	午前 9:00～ 12:00 午後 12:30～ 2:00 もしくは 1:00～ 2:30

※1日当たりの時間数が表記されている場合は、その旨を示している。

The University Elementary School: Outline of Course of Study 1899, より筆者作成

第3期は、さまざまな作業の流れが明確に分化するとされ、子どもたちは「研究」を実施するとされている。活動に割く時間も、これまで一番多かった歴史や理科がそれぞれ2時間半程度となり、芸術や裁縫、工作等が含まれる構成的活動に4時間半が、フランス語やラテン語といった外国語にも5時間が充てられている。

(3) 各グループの「コース・オブ・スタディの概要」の構成

次に、各グループのコース・オブ・スタディの概要を検討する。『概要』では、「グループ名(学年、年齢)」、「グループの大きな学習テーマ」の項目で、各教科(部門)ごとに記されている。そのすべて表記したものが、表3-1・3-2である。

(4) 各グループの「コース・オブ・スタディの概要」の構成

次に、各グループのコース・オブ・スタディの概要については、「グループ名(学年、年齢)」、「グループの大きな学習テーマ」の項目で、各教科(部門)ごとに記されている。

表3-1・3-2では、表2の内容がコース・オブ・スタディとしてどのように具体化されているかを確認することができる。まず、1年ごとに年齢(グループ)が分けられ、それぞれの概要が示されている。表3-1は主として歴史と理科、地理に関する内容をまとめたものである。幼児部門に当たるサブ・プライマリー(Sub-primary)では、「家庭と近隣のオキュペーション」をテーマとする活動が設定され、それ以降、6~8歳まで「社会的活動ないし歴史」、9歳で「歴史」、そして、10歳以降は「歴史ないし社会的活動」をテーマとする活動が組まれていると考えられる。大まかにいえば、社会的活動を重視した活動から歴史を中心とした活動への移行過程として解釈することができるだろう。

さらに各年代のグループをみてみると、サブ・プライマリーの詳細は記載されていないが、それ以降は、「現在の産業に関するオキュペーション」(6歳)→「オキュペーションの発展と改名・発展を通じた社会的進歩」(7歳)→「典

型的な種族」(8歳)→「アメリカ史と地理」(9・10歳)→「近代ヨーロッパ史(過去2年間で学習してきたアメリカ史と関連)」(11歳)→「ギリシャ史と地理」(12歳)→「ローマ史と地理」(13歳)、という流れで構成されている。

「理科」に関しては6歳段階で記述があるが、「理科と地理のすべては、社会的な興味と密接につながっている」とあるので、実質的には理科と地理が一体的にとらえられていると解釈できる。その点を踏まえると、9歳までは「理科」と「地理」を総合した活動が構成され、10歳以降にそれぞれが分かれている(分化していく)構成になっていることがわかる。

読み方・書き方・算数については、算数が6歳段階でいち早く組み込まれているが、料理や裁縫といった活動に付随することが意識されている。その後、7歳以降は読み方・書き方も組み込まれているが、同じく活動に付随するように構成されていることが見て取れる。

最後に、音楽、芸術活動、工作活動、料理、裁縫の活動は、6歳以降の段階でそれぞれ独自に構成されているがわかる(ただし、工作活動と料理については13歳の段階ではまだ整理されていない状態と記されている)。

(5) 『コース・オブ・スタディの概要』における「分化」

以上のような実験学校の『概要』は、「漸進的分化型カリキュラム」(森2005)のプロセスが組み込まれていると考えられる。森(2005)は、1898年度(1898~1899年)のデューイ実験学校の教育実践やカリキュラムを分析し、同校におけるカリキュラムの分化のプロセスを「漸進的分化型カリキュラム」と名づけていた(図1)。特に『概要』で確認できる歴史と理科(地理を含む)を総合した社会的な活動(社会的オキュペーション活動)から、歴史と理科、そして地理へと分化していく過程は、1898年度の実践ですでに顕現しており、1899年の『概要』から漸進的分化型カリキュラムの志向性を看取できる。

また、読み方・書き方に関しても、森(2004)

が指摘していた「従属性・付随性」、「道具性」、「必要性」の3つの性質と『概要』の内容は符合している。森（2004）は、読み方・書き方の活動が「歴史」部門との活動の密接に関わっていること、また、子どもの成長の早期段階では「読む」・「書く」行為が中心とする活動だったのに対して、子どもの成長に伴い、「読み」・「書き」の独自の時間が「歴史」部門で確保され、「歴史」以外の部門において「読む」・「書く」行為を中心するような活動へと「読み」・「書き」の実践のスタイルは移行していた点を明らかにしていた（森 2004）。今回検討した『概要』の内容は、こうした成果との強い関連性を確認できる。

3. 実験学校の「コース・オブ・スタディの概要」の意義と課題

以上の議論を踏まえて、本節では『概要』の意義と課題を検討する。

(1) 教師たちが作成した『コース・オブ・スタディの概要』の先駆性

まず、『概要』の作成の中心が実験学校の教師たちであったという事実を見逃すわけにはいかない。デューイは、実験学校のカリキュラムが開校当初から自身が考案し、すでに完成され

ていたとする誤解を払拭すべく、『学校と社会』のなかで、同校における教材の選定やコース・オブ・スタディ（学習の課程）の策定といった学校経営ないし運営のほとんどが、同校の教師たちの主導してきた点を強調していた。加えて、デューイは、実験学校における教育上の原理や方法も、開校当初から確固たる基準として位置づけられていたのではなく、それを批判的に受け止めながら、教師たちの手によって徐々に発展してきたものだったとも述べていた。（Dewey 1976[1900], pp.58-59）

このような特色は、実験学校が開校していた1890年代の時代背景を踏まえると一層鮮明になる。当時全米では、カリキュラムの過剰による授業の形式化・機械化に伴う機械的暗唱型・復唱型の授業（recitation）への現状が批判されていた。とりわけ、暗記型の授業（レシテーション）と教師の力量不足の問題と相俟って、シカゴの公立学校は国家の不名誉となるまで悪化していると評されていた（森 2004b；2016 参照）。そうした学校教育の状況に対して、実験学校は、教師自身で学校の状況に応じてカリキュラムを開発する“可能性”を切り拓いて提示したと言える。すなわち、『概要』に代表されるデューイ実験学校のカリキュラムは、

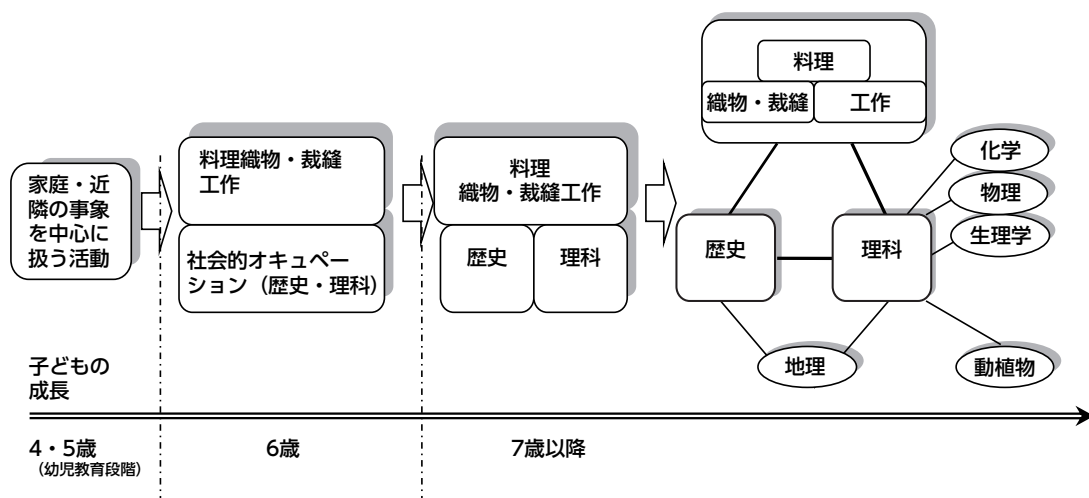


図1 デューイ実験学校におけるカリキュラムの分化過程：漸進的分化型カリキュラム（森 2005 より）

今日の「学校を基盤とするカリキュラム開発 (School-based Curriculum Development)」にあたる先駆的成果として位置づけられ得る。

(2) 「カリキュラムの計画」のリソースとしての『コース・オブ・スタディの概要』

次に、『概要』で示された内容(学習の課程)は、確立されたものだったとはいえ、固定的に扱われたものでもなかった点にも留意する必要がある。ノールは、1899年度の実践において、『概要』の「歴史」で示されていたギリシャ史とローマ史をテーマとする活動は、実際には10～13歳のグループでは実施されておらず、その意味で『概要』は実験学校において義務的ないし強制的なものではなかったと指摘している (Knoll 2022, pp.143-145)。

ノールによるこの指摘は、森 (2009) の指摘とも重なり合う点でもある。先述したように、1899年度の実践は、1898年度のカリキュラムの土台として、「リソース」ないし「試案」として活用されていた。そして、実施した段階で計画通りにいかなかった場合や子どもの状況に合わせた対応を行う必要があった場合、教師たちはそのカリキュラムを準拠的に参照しながら柔軟に対処していたのである (森 2009)。

(3) 「コース・オブ・スタディの概要」をめぐる実験学校の課題

とはいえ、一方で、『概要』は看過できない課題も内包していた。ノールは、『概要』が公表された1899年度以降、実験学校の子もたちが同校のカリキュラムと教授に影響を及ぼす機会はほとんどなかったとして、次のように述べている。

それ [1899年6月に『概要』が公表されて] 以降、「実験学校の」児童たちにはカリキュラムと授業 [instruction] に影響を与える機会はほとんどなく、限定的となった。その代わりに、この学校の児童たちはグループのリーダーとして指名され、教師が不在の時には、規則と秩序を守る責任を引き受けたので

あるが、植民地時代の部屋の模型を備え付けたり、有名なクラブハウスを建築したりするようなプロジェクト、つまりは、計画を立て判断をして実行する際に発揮される真のチームワークや重要となる協働作業を必要とするようなプロジェクトに取り組むことはめったになくなった。また、代わりとなるような話題と活動を選んだり、自分たちがしたいと考えることを自律的に決定したりすることもほとんどできなかった。(Knoll 2014, p.457)

ノールはこの主張の根拠を明確に提示してはいないが、こうしたカリキュラムにおける子ども (児童) の自律的要素の現象や教師の授業運営の技術的变化に関する指摘は、当時、デューイ自身が後年になって言及していた課題とある程度対応している。例えば、佐藤 (2002) は、デューイが示した実験学校における課題として、次の点を挙げている (佐藤 2002, p.107)。

- ・後期になると実験学校では実践の具体的な内容や方法を決定するうえでの指針となる「原理」が自明視され、すべての教師に等しく共有されているとみなされるようになった。
- ・作業仮説にすぎなかったはずの実験学校における指針となる「原理」が固定的に受けとめられる傾向に陥り、初期の頃に数多く設けられた議論の場は減少した。

残念ながら、デューイ自身はシカゴ大学に着任後、およそ10年の期間を経てシカゴを去ることとなり、いわゆる「デューイ実験学校」としての実践は終焉を迎えた。そのため、こうした課題に対して当時の実験学校が取り組んだその後の歩みを検証することはできない。しかしながら、ノールやデューイ自身の投げかける指摘の意味を無視することはできない。たとえ、教師たち自身が自分たちでカリキュラムやコース・オブ・スタディ、方針や原理をつくりあげたとしても、また、そうした行為自体が当時において先駆的な実践であったとしても、自らが作り上げたもの自体が時に自らを縛り、かつての利点や意義を場合によっては損なってしまう

こともある。観点を変えると、このジレンマに似た困難な課題を乗り越える“実験”を提示できなかったことが、実験学校の課題（限界）だったとも言えよう。

おわりに

デュイ実験学校が作成・公表した『概要』は、今日の観点からみると、教師による学校を基盤とするカリキュラム開発の営みの所産でもあった。理念やビジョンを同校の教師らは共有し、実験的に展開し、時に改善を図ってきた。『概要』は、こうした教師たち自身でコース・オブ・スタディ（学習の課程）を開発する可能性を提示していた。

ただ、結果的に注目を浴びたのは、『概要』で示されているような仕事（オキュペーション）を中心とする可視的なカリキュラム計画であり、身体的活動を積極的に取り入れた教育実践であった。それ自体も重要な成果ではあったが、外部からはその可視的な要素ばかりに注目が集まった感がある。そのため、そうしたカリキュラムや方法を脱文脈的に導入するうえでの困難な側面ばかりに目が向けられ、特別的・例外的な学校というまなざし（例えば、Ravitch（2001）など）に実験学校は取り込まれてしまったとも考えられる。

また、実験学校は、カリキュラムにおける子ども（児童）の自律的要素の現象や教師の授業運営の技術的变化や原理の固定化といった課題からも完全には逃れ得なかった可能性もある。この実相の追求と解明も、今後の研究課題となるだろう。

1 筆者は本資料を、2002年2月25日、シカゴ大学・レイゲンシュタイン図書館（Regenstein Library）の貴重文書庫（Special Collections）で入手していた。

2 小柳（2022）は、『大学附属小学校・教育課程概要』（*University Elementary School, Outline of Course of Study*）という資料をコーネル大学のメイヒュー文書（Mayhew Papers）にて入手して分析したとある。原文のタイトルとこの資料に関する小柳の論稿の内容から判断すると、小柳が扱っている『教育課程概要』と、本稿が分

析の対象としている『概要』は同じ文書だと考えられる。ただし、小柳は「コース・オブ・スタディ（course of study）」を「教育課程」と訳して表記しているが、現時点で本稿はその訳語を採用しない。周知のように、1920～30年代にコース・オブ・スタディの作成運動がアメリカで展開し、その運動は第二次世界大戦後に日本にも多大な影響を与えた。その際、「カリキュラム（curriculum）」は「教育課程」と訳され、「コース・オブ・スタディ」は当時の教育課程を作成のための基準である「学習指導要領」に相当し、教育課程を作成する基準とされていた。その後、学習指導要領が法的拘束性を有する文書として位置づけられて以降も、この関係構造は大きく変化していないといえる。以上の経緯を考慮すると、「コース・オブ・スタディ」を「教育課程」と訳すことは、異なる意味を有する可能性がある二つの用語を同義とみなし、そのことによって、実験学校におけるコース・オブ・スタディの位置づけを見誤る恐れがあると考えられる。そのため、本稿では、ひとまず「コース・オブ・スタディ」（場合によっては「学習の課程」）と訳して表記している。なお、筆者は拙稿（森 2020）において『概要』に言及した際、コース・オブ・スタディの「概略」と表記していたが、本稿では、コース・オブ・スタディの「概要」と改めて表記したことも付記しておく。

3 引用文中の下線及び〔 〕は引用者による。以下同様。

引用・参考文献

- Dewey, J. (1972[1895?]) *Plan of organization of the university primary school*. (1895) In *The early works of John Dewey*: 1882-1898. Vol.5. Southern Illinois University Press.
- (1972[1896]) “A Pedagogical Experiment.” In *The early works of John Dewey*: 1882-1898. Vol.5. Southern Illinois University Press.
- (1972[1897]) “The Psychological Aspects of the School Curriculum.” In *The early works of John Dewey*: 1882-1898. Vol.5. Southern Illinois University Press.
- (1975[1898]) “The University Elementary School: General Outline of Scheme of Work.” In *The middle works of John Dewey*: 1899-1924. Vol.1. Southern Illinois University Press.
- (1976[1900]) *The school and society*. In *The middle works of John Dewey*: 1899-1924. Vol.1. Southern Illinois University Press. (市村尚久訳『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社学術文庫、1998年)
- Durst, A. (2010) *Women educators in the*

- progressive era: The women behind Dewey's Laboratory School*. Palgrave Macmillan.
- 伊藤敦美 (2010) 『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.
- 小柳正司 (2010) 『デューイ実験学校と教師教育の展開：シカゴ大学時代の書簡の分析』 学術出版会.
- (2020) 『デューイ実験学校における授業実践とカリキュラム開発』 あいり出版.
- (2022) 「キャサリン・キャンプ・メイヒュー文書の分析 (2): デューイ実験学校の教育課程に関する資料」 『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』 61.
- Knoll, M. (2014) "Laboratory School, University of Chicago." *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. D.C. Phillips ed. Vol. 2. Sage.
- (2022) *Beyond Rhetoric: New Perspectives on John Dewey's Pedagogy*. Peter Lang.
- Mayhew K. C. & A. C. Edwards (1936) *The Dewey School: The laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903*. D. Appleton-century company. (小柳正司監訳 『デューイ・スクール—シカゴ大学実験学校:1896年~1903年』 あいり出版, 2017年)
- 森久佳 (2003) 「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：初期(1896~98年)の活動例を中心として」 日本教育方法学会 『教育方法学研究』 28.
- (2004a) 「デューイ・スクール (Dewey School) における『歴史(History)』のカリキュラム開発に関する実証的考察：1898~99年における教科の『分化(differentiation)』の形態を確立する過程に着目して」 日本カリキュラム学会 『カリキュラム研究』 13.
- (2004b) 「都市化・産業化に対応するデューイ・スクール (Dewey School) の試み：訪問者の目から見た授業実践の特色」 大阪市立大学大学院文学研究科 『都市文化研究』 4.
- (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」 大阪市立大学大学院文学研究科課程博士論文.
- (2006) 「デューイ・スクール (Dewey School) における『読み方(Reading)』・『書き方(Writing)』のカリキュラムに関する一考察：1898~99年における子どもの成長に応じたカリキュラム構成の形態に着目して」 日本教育方法学会 『教育方法学研究』 31.
- (2009) 「デューイ実験学校 (Dewey's Laboratory School) におけるカリキュラム・デザインの形態に関する一考察：『カリキュラムの計画(planning of a curriculum)』の特色に着目して」 『愛知江南短期大学紀要』 38.
- (2011) 「『共同体中心』学校を目指したデューイ実験学校の学習活動の体制とその特色に関する研究」 日本教育方法学会 『教育方法学研究』 36.
- (2016) 「シカゴ時代(1896~1904年)におけるJ・デューイのレシテーション論の特質に関する考察：『学び(learning)』の側面に着目して」 大阪市立大学大学院文学研究科 『人文研究』 67.
- (2020) 「教職の専門職化の観点からとらえたデューイ実験学校の特色」 『日本デューイ学会紀要』 61.
- 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.
- The University Elementary School: Outline of Course of Study*. (1899). Lab School Records. University of Chicago Archives, Regenstein Library Special Collection.
- Ravitch, D. (2001) *Left back: a century of failed school reforms*. Touchstone. (邦訳：末藤美津子・宮本健一郎・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)
- "Report of the University Elementary School." (1897). *University record* 2 (37), University of Chicago.
- 佐藤隆之 (2002) 「デューイ・スクールの批判的検討：『実験室』としての学校の妥当性」 (特集 プラグマティズムの現在) 『思想』 669, 理想社.
- 千賀愛 (2009) 『デューイ教育学と特別な教育的配慮のパラダイム：実験学校と子どもの多様な困難・ニーズへの教育実践』 風間書房.
- 高浦勝義 (2009) 『デューイの実験学校カリキュラムの研究』 黎明書房.
- Tanner, L. (1997) *Dewey's laboratory school: Lessons for today*. Teachers College Press