

デューイによるフレーベル主義幼稚園教育批判と前期初等教育の構想

——デューイ実験学校の主知主義的性格を理解するために——

小 柳 正 司

(鹿児島大学)

一 研究の意図

デューイの実験学校では開校三年目の一八九八年十月に四〜五歳児を対象とする幼児教育部門が開設された。実験学校では幼児教育部門を「サブ・プライマリー」と称している。「キンダーガートン」(幼稚園)という呼称も併用されているが、実験学校の幼児教育部門は、原則上も実際上も幼稚園ではなく、「サブ・プライマリー」と呼ぶにふさわしいものであった。それには二つの理由がある。

一つは、当時アメリカで普及していたフレーベル主義の幼稚園教育にデューイは前々から疑問をもっていたことである。その最大の理由は、童心主義がもたらす反主知主義 (anti-intellectualism) の傾向である。彼は「純真無垢の子どもらしい子ども」というロマンティックな考えを忌避している⁽¹⁾。実験学校では、次節で見るように、四〜五歳児にごっこ遊びをさせながら、それを通して「社会生

活の研究」へと導くようにしている。象徴遊びを子どもに内在する神性の現れと見るのではなく、この発達段階での知性の働きと見るのである。幼児教育段階に主知主義 (intellectualism) を導入し、知性の開発をおこなう。これがデューイの意図だったように思われる。

もう一つの理由は、四〜五歳児の幼児教育を六歳からの小学校教育と連続させるためである。いわゆる「幼小連携」であるが、デューイの実験学校の場合、既存の幼稚園教育を小学校教育につなげるという発想ではなく、新たに初等教育を幼児教育段階まで下に拡大するという発想である。だから「サブ・プライマリー」なのである。そこには子どもの発達段階の区分に関するデューイなりの理解があり、四〜五歳児の幼児教育と小学校の最初の二学年相当の教育を合体させて、この四年間を初等教育の第一段階 (すなわち前期初等教育) として一括りにするという発想がある⁽²⁾。

本稿では、実験学校の教師たちが書き記した実践報告^③のうち、幼児教育部門が開設された一八九八―九九年の実践報告の分析を通して、実験学校における幼児教育部門とそれに接続するグループⅠ（小学校第一学年相当）およびグループⅡ、Ⅲ（小学校第二学年相当）とのカリキュラム上の接続関係を明らかにし、実験学校のこれら前期初等教育段階のカリキュラムが一見反教科主義ないしは生活主義の装いをもちながらも、基本は知性開発の主知主義的性格を有していたことを明らかにしたい。

二 一八九八―九九年の就学前部門の実践報告

（一）秋学期（一〇―一二月）

「家」(the home)をトピックに一連の活動が展開された。教室内に木材で大きな模型の家を作り、家にはどんな部屋があつて、そこにどんな家具や物品が必要かを話し合う。そして、それらを厚紙、ブリキ、木を使って自分たちで実際に制作し、模型の家の中に配置する。[F5-51; F6-66; F10-131] ここでは工作 (hand-work) を通して、家庭生活における衣・食・住の成り立ちが理解されていくのである。それはやがて家庭生活の典型的なオキュペーションである「料理」「裁縫」「木工」へとつながっていく。だから、これは実験学校の教育課程全体の導入部と言ってよいだろう。

次に、感謝祭の準備としてゼリーを作り、トウモロコシ

の粉でパンを焼いた。この「料理」に関連して、トウモロコシの粉が自分たちの所までどのようにして届けられるかを「ごっこ遊び」で再現した。まず、教室内に木のブロックで小売店、卸問屋、製粉所、農場を作った。母親役を一人、子役を二人選び、それから小売店主、卸問屋店主、粉挽き人、農民の役を決めた。母親がトウモロコシの粉を求めて店に行き、店にないので問屋に行き、問屋にもないので製粉所に行き、最後は農場まで行く。農場でトウモロコシの実を集め、今度は製粉所、問屋、小売店の順にトウモロコシがたどるプロセスを再現する。[F9-116]

これは明らかに「社会的オキュペーション」の活動である。「料理」という家庭生活のオキュペーションから「社会的オキュペーション」へと自然な形で移行していることがわかる。「社会的オキュペーション」は年少児に自分たちの家庭生活を支えている社会の仕組みと、それに携わっている人々の仕事を具体的な形で理解させ、それによつて彼らを「社会生活の研究」へと導くことを目的としておこなわれる学習活動である。「社会的オキュペーション」は、既に前年度（一八九七―九八年度）から六―七歳児を対象に、最年少児クラスのカリキュラムの中に正式に位置づけられていた^④。それを、新たに発足した「サブ・プライマリー」のクラス（四―五歳）でも実施したわけである。これは、小学校低学年段階で既に試みられていた実践を就学前段階まで下降させる試みと見てよいであろう。

デューイの実験学校では「ごっこ遊び」は単なる子どもの遊びではなく、幼い子どもたちによる「社会生活の研究」の一環である点に注意しなければならない。デューイは、実験学校開始直前の時期に、実験学校の最初の教師になったクララ・ミッチェル宛のノートの中で、「ごっこ遊び」は一部の子を除いて、大部分の子どもにとっては「歪んだ欲求に火をつけることにしかない」と論じている⁽⁵⁾。彼は、単なる欲求や活動の発散で終わる遊びを批判し、知性の開発という観点から遊びの教育的活用を考えている。

デューイは、実験学校に幼児教育部門が開設される前年、シカゴ大学で開催された幼稚園協議会 (The Kindergarten Conference) において「フレーベルの心理学」と題する記念講演をおこなっている。その中で彼は、フレーベルの偉大な発見の一つとして、幼児がゲームや工作に興じているときに示す「心身の有機的統一」をあげている。つまり、幼児においては思考は活動と一体であることの発見である。ところが、フレーベルは幼児のこの思考の現れを、当時の心理学の未熟さのゆえに、活動から切り離して宇宙の根源をなす神的法則の現れと解釈してしまった。デューイはそのようにフレーベルのシンボリズムを批判した。子どもがドングリをコップに見立てて遊んでいるのであれば、それは何かの神聖な象徴ではなく、当の子どもにとってそれは現実である。そこに子どもなりの現実認識の姿、知性の現れを見なければならぬ。デューイはそう主張した⁽⁶⁾。

だから、上記の「ごっこ遊び」もトウモロコシの粉が農場から家庭に届くまでの生産と流通のプロセスを実際に再現してみることで、自分たちの家庭生活を支えている社会の仕組みと、それに携わっている人々の仕事を幼児期の子どもたちが具体的な形で理解するための手段としておこなわれている。つまり、子どもの遊びが教授法の一つとして活用されている。そのねらいは、幼児期の子どもたちによる「社会生活の研究」に置かれている。

(二) 冬学期 (一〜三月)

一般的なトピックは「暖房」と「照明」である。箱で暖炉を作り、厚紙で石炭桶を作った。石炭が必要だということになり、炭鉱から卸商、小売店、家庭までの輸送経路について話し合い、子どもたちがそれぞれ坑夫、貨車の運転手、卸商、小売店の役になって、教室で石炭の輸送を演じた。ここでも「社会的オキュペーション」がごっこ遊びの形でおこなわれている。[F15-21]

次に、家の照明について話し合い、電気、ガスのほか、ランタン、ランプ、ロウソクがあげられた。ランタンを紙で作り、列車にシグナルを送る遊びをした。ランプも糸巻きと紙で作った。パラフィンを溶かし、芯を入れた型に流し込んでロウソクを作った。[F16-38; F16-57]

次に、家から学校に来る方法とダウンタウンに行く方法、他の都市に行く方法を話し合い、そこから交通と輸送の学

習が展開した。ここでも家庭生活から自然な形で「社会的オキュペーション」への移行が図られている。教室内の大きな砂箱に線路を敷き、運転手や車掌を演じた。安全対策について話し合い、信号所、踏切遮断機、高架橋の模型を作った。輸送のトピックをさらに拡大するために、手紙の配達を取り上げた。教室に郵便局とポストを設置し、自分たちで書いた手紙を集め、郵便車に見立てた箱に積んで宛先に配達した。[F20-132; F21-149; F22-163]

以上のように、実験学校の就学前のクラスでは、家庭生活に関わるオキュペーションを工作の形でおこなわせるとともに、ごっこ遊びによる「社会的オキュペーション」がカリキュラムの中心に置かれていることがわかる。

しかし、子どもたちは料理をもっとやりたいと希望したように[F16-58]、米を使った料理に取り組んでいる。ここでも料理は単なるままごと遊びではなく、教師の助けを借りないで子どもたち自身が水の割合をあこれ試しながら料理をおこなっている。[F-20-117; F20-132; F21-149; F22-163] 実験学校の主知主義的傾向の一端がここにも現われていると言えよう。ただし、子どもたちは適切な水の割合をあまりよく理解しなかったらしく、教師の意図通りの学習成果は得られなかったことが担当教師のラ・ヴィクトワール (Florence La Victoire) によって実践報告に記されている。[F21-149] 「料理」に関連付けて数の操作(算数)の導入を試みたが、うまくいかなかったという

ことであろう。それに、子どもたちが「社会的オキュペーション」よりも「料理」の方を好んだということからも、この「サブ・プライマリー」部門の実践は四〜五歳児にはけっこうハードな内容であったことが推察できる。

(三) 春学期(四〜六月)

協力して仕事をするという観念を得るために、模型の家を使って、家の清掃ではどのような仕事が必要かを話し合い、分担を決めた。バケツ、ほうき、ブラシ、ちり取り、ちり払い、脚立の模型を作った。[F26-60] 家の清掃から母親の仕事(家事労働)へ、そこから大工、靴職人、パン屋の仕事へと移行し、春学期の後半はこれらの「熟練労働」(trade)についての学習がおこなわれた。[F27-80; F28-116; F29-131; F29-144] 「生徒の父親には『熟練労働』の従事者が一人もいなかったもので、家の清掃から始めることにした」とラ・ヴィクトワールは実践報告に書いている。[F26-60] だから、家の清掃もお母さんの家事労働もただの「おうちごっこ」としてやっているのではなく、世の中にあるいろいろな「熟練労働」についての理解に導くための入り口として、教師の先を見通した意図的計画にもとづいて取り組まれているわけである。そして、靴職人の仕事では、実際に靴職人の仕事場を見学し、学校に戻ってから靴制作に必要な椅子や台や道具を自分たちで用意して、実際に人工皮革を使って小さな靴を作ったりしている。そし

て、靴屋を主人公にした本の読み聞かせをし、物語の内容を絵に描いて表現している。[F29-131]

ここでは協力の観念(道徳)と熟練労働の理解(社会)と工作(手工)と読み聞かせ(国語)と描画(美術)とが一連の活動の中に自然な流れとして組み込まれるように意図されている。活動の自然な流れを作ることは実験学校の統合型カリキュラムの特徴であるが、問題はなぜそうする必要があるのである。一つは子どもの意識の流れを重視するためであるが、もう一つは後の年齢段階での教科の学習を見すえて、要所所で知的理解の芽を育てるためである。実験学校の実践を見るとときには、この側面にもっと注目し、実験学校の活動中心のカリキュラムが有している主知主義的な性格を正しく捉える必要がある。

三 実験学校における幼小間の接続

さて、以上のような「サブ・プライマリー」部門のカリキュラムはグループⅠ(六〜七歳)およびグループⅡ、Ⅲ(七〜八歳)のカリキュラムにどのように接続していくのか。本節ではそれを見てみよう。

(一) グループの「社会的オキュペーション・歴史」

表1は一八九八年十月時点でのグループⅠの時間割である。一見して「社会的オキュペーション・歴史」がカリキュラムの中心に位置していることがわかる。

表1⁽⁷⁾

	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	織 裁 物 縫	理 科	織 裁 物 縫
11:00 〜 11:30	工 作	工 作	音 楽	準 備 食	工 作
11:30 〜 12:00	体 操	理 科	ゲ ー ム	軽 食	軽 食

先の「サブ・プライマリー」部門ではすべての授業をラヴィクトワール一人が担当していたが、グループⅠでは「社会的オキュペーション・歴史」と「理科」と「ゲーム・工作」を理科部門の教師であるアンドリュース(Katherine Andrews)が担当しており、表1から言えば、彼女は週当たり一五コマ、全体の半分を担当している。しかも、時間割にある「理科」「ゲーム」「工作」といった表記は「社会的オキュペーション・歴史」を核とする一つながりの総合的学習の中でそのつど取り組まれる学習内容の種類を教師の観点から分類したものであり、子どもたちにしてみれば、アンドリュース先生のもとで一定のテーマに沿った学習を毎日一定時間継続しているという感覚なのである。つまり、

グループIではカリキュラムの半分はまだ「サブ・プライマリー」と同じ学習形態をとっているのである。

グループIの「社会的オキュペーション・歴史」の授業が実際にどのように展開されているかを見てみよう。以下はアンドリュースが書いた十二月二日付の実践報告である。

「今週は『寒冷地の子ども』という本を取り上げた。その中で子どもたちはエスキモーが使う木製の道具類に注目した。極北地方には樹木がないのにどうやって木を手に入れたのかが問題になった。いろいろな話し合って、捕鯨者から動物の皮と交換して手に入れたか、あるいはグリーンランドの南岸から漂着した流木を手に入れたのだろうと結論した。子どもたちは言葉の通じない捕鯨者どうやって取引したらよいかわからなかった。そこで、サインを使って言葉の通じない人間と交流できることを理解するために、一人の子が木をもち、もう一人の子が兎の皮をもち、それぞれ航海者とエスキモーの役を演じて、取引ができることを発見した。

地球のことを再度調べ、北方の陸地と海的位置関係を見つけ、その緯度では別の半球の陸地の方が距離が近いので、たぶんエスキモーは南ではなく東から来たに違いないと話し合った。教室の中にイヌイットの家を作ることにし、それ用の石を探しに出かけた。

工作では、北極の動物の名前を黒板に書いた。葦と革

草履で雪靴を作った。エスキモーは油をオットセイの脂肪から手に入れると話すと、巨体のオットセイは海に沈んでしまふと言うので、脂肪の塊をもってきて、それが水に浮くのを見せたところ、子どもたちはみな一様に驚いた。」[F20-132]

六・七歳児（小学校第一学年相当）のグループが一週間できれくらいの内容をこなしている。主知主義的で内容も高度な総合的学習となっている。役割演技はごっこ遊びの延長であるが「サブ・プライマリー」段階とは違って本を使った社会研究の色彩が出てきている。主知主義的だが、ただ単にいろいろな知識を蓄積しているだけではないことに注目したい。子どもたちの中から疑問がわくと、そのつどあれこれ意見を出して話し合い、予想をたて、それを自分たちで実際に試してみても結論を得るという手続きを踏んでいる。また、本から得た知識を実際に再現したり演じてみたりして、書物の知識を書物の知識のままにしないことにも注目したい。そして、そこからまた新たな疑問が湧いて、新しい知識を手に入れていくように授業が展開されていく。六・七歳児といえども大人負けの研究的態度が顕著である。出来合いの知識の習得を主目的にした教師主導型の授業から、生徒たち自身による知識の生産を主目的にした対話型の授業への転換がそこに見られる。

(二) グループⅡ、Ⅲの「歴史」

グループⅡ、Ⅲは、七歳半～八歳児のグループが多数のため便宜的に二つのグループに分けられたものである。グループⅡ、Ⅲでは「原始時代の生活」をテーマにした「歴史」の授業が年間を通してカリキュラム全体の中心に位置づけられている。「歴史」と言っても純然たる歴史の学習ではない。ねらいは、最も単純な社会を想定して、社会生活の仕組みや働きを理解することにある。子どもたちが原始生活をその時代の人間になったつもりで再現しながら学んでいくというやり方を一年間続けている。まったくの未開状態にある人間が衣食住を確保するためには何がなされる必要があるか。道具の発明や金属の発見はどのようになされたのか。交易、政治などの社会制度はどのようにして発生してくるのか。こうした事柄を原始時代の生活をシミュレーションしながら、自分たちで発見し、学習していくのである。そのために、教室内に洞窟住居の大きな模型が作られた。ちなみに、『大学広報』掲載のこのグループの実践報告には「学習活動の多くは遊びの形をとったので、子どもたちは知識を獲得していることを意識しなかった」と記されている⁽⁸⁾。ただし、遊びといっても、それはこの年齢段階の子どもたちが「社会生活の研究」に取り組むための方法として活用されている。ここではこっぴど遊びの形で原始時代の生活を実際に自分たちで演じてみながら、社会生活がどのようにして発生し発展していくのかを学んで

いくというやり方になっている。

このようなグループⅡ、Ⅲの「歴史」はグループⅠの「社会的オキュペーション・歴史」の発展形であることは明瞭である。違いは、家庭生活の成り立ちの理解から、発明・発見、分業、交易、政治などの社会生活の成り立ちの理解へと、重点が移動していることである。

もう一点、グループⅠとの違いは、植物や動物、岩石、金属、燃焼などについての理料的な内容の学習が大半を占めていることである。人間が自然と格闘しながら生活を築いていくときの、人間生活の自然的(物質的)条件の研究が「歴史」のテーマとして取り組まれているのである。

例えば、原始時代における「金属の発見と利用」についての一連の学習では、錫、鉛、亜鉛、銅、鉄をブンゼンバーナーで熱して性質を調べ、それから粘土で溶解炉をつくり、煙突の位置、正しい通風について研究した。屋外に大きな溶解炉を作り、鉛の鉱石を溶かして矢じりを作ることにした。二回失敗した後、鉱石から金属を溶かし出すのに必要な強い上昇風を作るには煙突の位置が重要だと気づいた。粘土と砂で鋳型を作り、矢じりを鋳造した。銅の鉱石からは、ふいごを使って銅を溶かした。これらの作業の間に、金属についてのたくさんのお話が読み聞かされ、金属の長所が説明され、金属の利用を知らない部族が金属を知った時の影響をわかった。^[F14-3; F16-40; F17-75]「歴史」の授業が理料的内容の学習を中心に、工作や読み聞かせを

含む総合的学習になっていることがわかる。

さらに、グループⅡ、Ⅲでは「歴史」の授業に関連した「理科」の取立て授業もおこなわれている。例えば、一八九九年一月六日付の「理科」の実践報告では「歴史の授業に関連して、金属の研究に取り組んだ。銅鉱石を調べ、青銅器時代の人々がそれを溶かしたやり方を考えた。いろいろな金属線を熱し、ハンマーで先端をたたいた」とある。[F14-3]そして、翌週一月二三日付の「理科」の実践報告では溶解炉の建設について話し合い、ブンゼンバーナーと屋外の焚火の経験から高温の火を得るには風が必要だと推測し、溶解炉は原始人が住む丘の中腹に作ることにしたとある。[F15-24]要するに、ここでは「歴史」の授業において金属の発見と利用がどのようにしてなされたかを理解する一連の学習活動がおこなわれる中で、その一環として「理科」の時間に金属とその鉱石の性質を調べたり、火力と通風の関係を理解したりすることが取立て授業の形でおこなわれているのである。そして、そうした理科的な知識や原理の理解をふまえたうえで、原始時代の人々が溶解炉を作るためにはどのような地理的条件が必要だったか、また鉱石から金属を取り出すためにはどのような工夫や発明が必要だったかを、再び「歴史」の時間に実際に自分たちで一つ一つシミュレーションしながら理解していくのである。

ここでは「原始時代の生活」を追体験するというだけで

なく（それだけなら単なる体験学習にとどまる）、一つ一つの体験や活動を支えている科学的な事実や原理の探究をふまえながら、人間の社会生活の成り立ちを理解していくというやり方になっている。実験学校の教育実践の主知主義的な性格はまさにこうした点にあると言えるだろう。それが次の八歳以降の段階になると、体験や活動を離れて事実や原理の追究それ自体がおこなわれるようになっていく。

四 「幼小連携」と「初等教育の三段階」

(一) 「幼小連携」の二つの考え方

第二節で触れた幼稚園協議会では「幼小連携」についていく人かの論者がその必要性を訴えている。当時のシカゴの幼稚園教育関係者の間では、幼小間の接続が大きな課題になっていたのである。中でもフランシス・パーカーが校長を務めるシカゴ師範学校（旧クック郡師範学校）で幼稚園を担当していたフローラ・クック（Flora Cooke）は、幼稚園と小学校の教師は目的と精神を同じくするものであり、幼稚園の自由な表現活動は小学校でも継続すべきであると論じた⁽⁹⁾。他方、シカゴ市の学区教育長のエラ・フラッグ・ヤング（Ella Flagg Young）は、幼稚園は公立学校制度の不可欠な一部となるべきであり、幼稚園を小学校第一、第二学年と一緒にして、この最初の四年間では教科の区分がない総合的な学習を中心にし、そこから発展してくる書

物を使った学習を次の四年間でおこない、さらに次の中等段階では実験室と図書館を使った本格的な学問・科学の教育をおこなうべきだと主張した⁽¹⁰⁾。同じ「幼小連携」でも、前者の主張は幼稚園教育を小学校に拡大していくべきとするいわば上向型の幼小連携論であるのに対して、後者の主張は幼稚園を小学校の最初の二年間と合体させて前期初等教育とする下向型の幼小連携論と言えるだろう。デューイの実験学校では、このヤングが主張する下向型の幼小一体化を実験的に試みたものと思われる。ちなみに、ヤングは後にシカゴ大学教育学科の准教授になり、実験学校の主事(director)の仕事にも携わった⁽¹¹⁾。

もつとも、デューイは実験学校の幼児教育部門を当初はフローラ・クックに任せたいと考えたが、彼女はパーカーのもとを離れるつもりがなく、デューイからの依頼を断っている。クックは自分の代わりにシカゴ・フレールベル幼稚園協会の女教師を推薦したが、デューイは幼稚園教育よりも小学校教育の経験をもつ人物のほうが望ましいと考え、この女性を採用しなかった⁽¹²⁾。実際に採用されたラ・ヴィクトワールについて、後年『デューイ・スクール』の著者は「初等教育の優れた実践現場から当校の幼稚園にやって来て、幼稚園を最新で最良の初等教育に組み入れることに貢献した」と評している⁽¹³⁾。彼女はまさにデューイが意図したとおりの仕事をしてくれたということであろう。

(二)「初等教育の三段階」の定式

デューイは実験学校の概要を説明した文書の中で「初等教育の三段階」を次のように定式化している⁽¹⁴⁾。

第一段階…四〜八歳

家庭・近隣生活との結びつきを緊密にし、直接的な活動に取り組むことが中心である。知的定式化や意識的反省を試みたり、読・書・算のテクニカルな方法に熟達したりすることは相対的に少ない。

第二段階…八〜十歳

直接的な活動に取り組むこととの関連で読・書・算のテクニカルな方法に熟達することが強調される。物事を為す手順や結果に到達する方法に意識的な注意を向け、一定の規則を見つけ出したり、物事を操作するスキルを獲得したりする。

第三段階…十〜十三歳

個々の規則やスキルを応用して問題を探究し、一般原則の意義と必要性を認識する。歴史や科学がそれ自体として取り上げられ、研究されるようになり、次第に学習内容が専門分化する。そして、中等教育の段階が始まる。

この「初等教育の三段階」の定式をふまえ、実験学校のカリキュラムは、年少児(四〜八歳)の段階では「活動的要因」が支配的で、教科の区分にとらわれない総合的な学習が中心となり、八歳を境に少しずつ教科の区分が導入されて、「明確に知的な性格をもつ諸問題」に取り組むよう

に編成された⁽¹⁵⁾。

だから、実験学校で試みられた幼小連携は、初等教育を単純に下に拡大するだけのものではなかった。むしろ、デューイが考えた初等教育の第一段階は、一方で幼稚園教育の特徴である遊戯やゲーム、お絵かき、工作などの自由な表現活動を初等教育に取り込むことによって初等教育（六歳以降）に変革をもたらす起爆剤にするとともに、他方で幼稚園教育の負の側面と彼が考えた童心主義や反主知主義の傾向についてはこれを払拭するものであったと見なければならぬ。つまりは二正面作戦である。デューイは「フレーベルの教育原理」と題する論文の中で、実験学校はフレーベルの教育原理を幼稚園だけにとどめず、初等教育全体にまで貫こうと企図するものだと言っている。しかしそのためには既存の幼稚園教育に根本的な変更を加える必要があることを力説している⁽¹⁶⁾。その変更とは、幼児教育に知性開発の主知主義をもち込むことである。別の論文でデューイは「子どもには遊びが必要だからといって、何でも低次元にすればよいというものではない」と述べ、遊びに「積極的な価値ある教材」を導入することで、遊びをもっと明確な知的目標をもつ学習へと変えていくことができるかと論じている。この「積極的な価値ある教材」が「社会的オキユペーション」を指していることは言うまでもない。そして、それに成功できれば、どこまでが幼稚園でどこからが小学校かというような人為的な区別は消えてなくなると述べている⁽¹⁷⁾。フロラ・クックが主張したような上向型幼小連携に対して、デューイがあえてヤングの主張する下向型幼小連携を志向した真意はまさにこの点にあったのであり、その具体化が実験学校の年少児向け学習活動である「社会的オキユペーション」の導入だったのである。

註

- (1) John Dewey to Alice Chipman Dewey & children, October 18, 1894.
- (2) 「幼小連携」の視点から実験学校の幼児教育部門のカリキュラムの特徴を分析した論考として、森久佳「デューイ・スクール (Dewey School) における幼児教育のカリキュラムの特色とその位置づけに関する一考察」『社会的オキユペーション』活動との関わりの視点から「大阪市立大学大学院文学研究科『教育学論集』第三〇号、二〇〇四年九月、一八一―三二頁、がある。森論文では「幼小連携」をサブ・プライマリーと小学校第一学年相当の段階との接続として（つまり接点ないしは移行の問題として）捉えているが、本稿ではデューイの実験学校における「幼小連携」は就学前段階から小学校第二学年相当までの四年間を一括りとする前期初等教育のカリキュラム開発を企図するものだったことを明らかにしたい。
- (3) “University of Chicago Laboratory Schools Work Reports, 1898-1934, Series 1: Elementary School Reports,” The

University of Chicago Library. このうち一八九八―一九九年度の実践報告は Box 1 に収められている。本文中、実践報告の該当箇所は Box 1 の Folder 番号とページのみを「F1-1」のように記す。

- (4) 「社会的オキュペーション」の登場については、拙稿「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』第五一卷、二〇〇〇年三月、一四八―一五一頁、一五九―一六〇頁、参照。

- (5) John Dewey to Clara Mitchell, November 29, 1895.

- (6) *University Record*, The University of Chicago Press, vol. 2, no. 6, May 7, 1897, pp. 49-50. テューンによる同様のフレイブル批判は『学校と社会』所収の「フレイブルの教育原理」でも展開されている。*Middle Works 1*, pp. 81-91.

- (7) *University Record*, vol. 3, no. 30, October 21, 1898, p. 185 より筆者作成。

- (8) *University Record*, vol. 3, no. 51, March 17, 1899, p. 352.

- (9) *University Record*, vol. 2, no. 6, May 7, 1897, p. 52.

- (10) *Ibid.*, pp. 52-53.

- (11) 拙著『デューイ実験学校と教師教育の展開』学術出版、二〇一〇年、二二―二四頁参照。

- (12) 同上書、一〇〇―一〇二頁参照。

- (13) Mayhew & Edwards, *The Dewey School*, p. 61, n. 5.

- (14) J. Dewey, "The University Elementary School: General Outline of Scheme of Work" (1898), *Middle Works 1*, pp. 337-338.

- (15) "The University Elementary School: General Information," *University Record*, vol. 2, no. 38, December 17, 1897, p. 304.

- (16) *Middle Works 1*, p. 82.

- (17) J. Dewey, "Play and Imagination in Relation to Early Education" (1899), *Middle Works 1*, p. 340.