

# デューイ実験学校における初等カリキュラム開発の試行段階に関する若干の考察

小 柳 正 司

(鹿児島大学)

## はじめに

メイヒューとエドワーズの『デューイ・スクール』によれば、実験学校のカリキュラム開発は一八九六年から一八九八年までの第一期と、一八九八年から一九〇三年までの第二期に区分される。第一期は「盲目的な試行」による「探究の時期」とされ、数々の「混乱」の中から次第に「教育課程と教授法の骨格」が成長してきた時期とされ、第二期はこの第一期において確認された諸成果に修正を加え、それらをさらに入念に仕上げていった時期とされている<sup>(1)</sup>。この説明からすれば、第一期が終了して第二期が始まる一八九八―九九年度が実験学校のカリキュラム開発にとって大きな節目の年だったことは想像に難くない。事実、デューイはこの年度の実験学校の活動報告の中で「今年度の教育上の主要課題は教育課程 (course of study) に関するこれまで三年間の成果を理論的に定式化することにあつ

た」と述べ、さらに「この方面での実験の期間は事実上終了したと思われる」と述べている<sup>(2)</sup>。

実験学校のカリキュラム全体は、基本的には「家庭生活のオキュペーション」から出発して「社会的オキュペーション」をコアとする総合的な学習の段階を経て、八歳以降(初等教育の第二段階以降)では徐々に教科の区分を意識した合科カリキュラムないしは融合カリキュラムへと移行していく。本稿では、実験学校の開校初年度である一八九六―九七年度から、実験学校のカリキュラム全体が形を整える一八九八―九九年度までの実践報告の分析に基づき、右記のようなカリキュラム構成が形作られていく過程で、どのような実践上の試行錯誤があつたのかを考察することにした<sup>(3)</sup>。

一 一八九六―九七年度の教育課程構成

図1は実験学校の一八九六年一月時点での授業時間配分である<sup>(4)</sup>。開校初年度(一八九六―九七年度)の教育課程のおよその姿がわかる。これを見るかぎり、教育課程は「グループI、II」「グループIII」「グループIV、V」の三段階で構成されていることがわかる。グループI、II(六歳と七歳・小学校第一学年と第二学年相当)ではいわゆる教科の学習はなく、料理、裁縫、工作といった活動的作業と、それに関連した表現制作およびお話や読み聞かせがもつぱらである。もちろん、それらの作業や活動に含まれている歴史、文学、地理、理科等々の要素は教師によって意識されるが、そうした要素を取り出して指導したり、そこから教科の学習が発展したりするのはグループIII以降であり、グループI、IIではおこなわれていない。

グループIII(八歳・小学校第三学年相当)では料理に関連づけて理科の学習がおこなわれる一方で、歴史とそれに関連づけた文学の学習が始まり、この「料理・理科」と「歴史・文学」の二大領域のそれぞれに付随して表現制作がおこなわれている。しかし、いずれにしても教科の区分はまだなされていない。ここでは料理がそのまま理科の実験になったり、歴史の学習がそのまま地理や文学の学習になったりといった具合に、活動自体が流動的になっている。

グループIV、V(九歳と一〇―一歳・小学校第四学年と第五学年相当)では「理科」と「歴史」の学習にかなり

図1：時間配分(週当り)：1896年12月時点

<p>1. 全グループ共通          体操 (gymnasium) 80分—各40分ずつ2コマ          工作 (shop) 90分—各30分ずつ3コマ(ただし Group IV、Vは週160分)          音楽 (music) 60分—各20分ずつ3コマ          裁縫 (sewing) 90分—年長児、45分ずつ2コマ; 年少児、30分ずつ3コマ          見学 (visiting) 90分—月曜午後: フィールド・コロンビア博物館          自由時間、60分—その時々によって使い方が決められる。</p> <p>2. グループI、II          料理 (cooking) 週1回1時間—昼食の準備と給仕          表現制作 (expressive work) 150分—毎日30分、粘土細工、砂細工、紙細工、描画、彩色画          会話・読み聞かせ・記録を書き読む、180分—毎日、種々の作業と結びつけておこなう。</p> <p>3. グループIII          料理・理科・表現と歴史・文学・表現、210分—いまだ個々に区分されていない。          ここでは、料理と理科、歴史と文学は一体化しており、表現制作もそれぞれに付随しておこなわれる。それぞれの時間配分は区分されておらず、流動的である。</p> <p>4. グループIV、V(他のグループより1日1時間長い。)          理科・表現、250分          歴史・表現、250分          読み (reading) 75分—理科や歴史その他の課業に関連して、本で調べる習慣を形成する。          地理、60分—地理としての特設時間          歴史と理科と表現制作のそれぞれに割り振られる時間、および読み・書き・計算のそれぞれ割り振られる時間の配当量はいまだ未確定であり、次学期の早い時期に決定したいと考えている。</p>
--

図2：初等教育の三段階（1897年5月時点）

第1段階 4～7歳	子どもたちが既に入學以前にもっている「社会的経験」(social experience)から出発する。すなわち、家庭・近隣生活の衣・食・住に関するオキュペーション(料理、裁縫、木工など)に取り組みさせる。そして、それらの活動をとおして、周囲の世界(自然と社会)の成り立ちや仕組みについて明確な意識をもたせるようにする。
第2段階 7～10歳	この段階では、活動を統制する「方法」(methods)についての理解の発達が中心となる。すなわち、明確な結果を達成するために、適切な方法と手段を選択できる能力の増大に重点が置かれる。
第3段階 10～13歳	この段階では、「問題」(problems)を発見し定式化して、その解決のための方法・手段を選択したり、方法・手段について知的に反省を加えたりする能力の獲得が中心となる。

の時間を配分するようになっていく。だが、どちらも表現制作が結びついている。さらに「地理」の特設時間が設けられていることと、「歴史」「理科」「地理」などの学習に関連して書物を用いた「調べ学習」がおこなわれるようになっていく点が目立つ。

以上の三段階構成はデュロイによる初等教育の三段階の定式にほぼ対応していることが確認できる(図2参照)<sup>(5)</sup>。そして、この三段階のカリキュラム構成の基本骨格は、細部を別として、以後ほとんど変化がない。

## 二 「社会的オキュペーション」の登場

「社会的オキュペーション」は実験学校の低学年段階のカリキュラム構成のいわば中核をなす概念である。それは通常の「オキュペーション」とは異なる。通常の「オキュペーション」は家庭生活の衣・食・住に関わる仕事を意味するが、「社会的オキュペーション」はこれら衣・食・住に関わる仕事をより広い社会的文脈の中で捉えるようにするためのカリキュラム上の方法概念である。実験学校では前者の「典型的な活動」として、子どもたちに「裁縫」「料理」「木工」に取り組みさせているが、例えば「料理」で使う牛乳に関連して、牛乳はどこから来るのかをたどり、農場での牛の飼育や搾乳に関するさまざまな仕事を知り、牛乳を都市に供給するための輸送路や、輸送機関、輸送に携わる人々の仕事を知るといった一連の学習の内容を総称して「社会的オキュペーション」と言う。だから、それは、自分たちの日常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、子どもたちに具体的な形で理解させ、それによって彼らを社会生活の研究へと導くことを目的とした学習内容である。

「社会的オキュペーション」は一八九六―九七年度が終わりに近づいた一八九七年四月頃に、歴史学習の行き詰まりを打開する方策として考え出された。その間の事情はこうである。当初、年少児グループ(六―七歳・小学校一―二年生相当)では「原始時代の住生活」をテーマに学習活

動が展開されたが、石器時代から青銅器時代に移行するところで行き詰まり、四月の春学期開始とともに原始時代の住生活の学習は中断され、「現在の社会生活の研究」へと学習内容を大きく転換した<sup>(6)</sup>。「社会的オキュペーション」はここで登場する。

もともとデュイイにとって「歴史」は独立の一教科ではなく、「現在の社会生活への洞察力」を獲得するための「方法としての歴史」であった。だから年少児にあつては、人間が自然を利用しながら社会生活を築き上げていく歴史上最も単純な形態として原始時代の生活を取り上げ、それによつて家庭生活から社会生活の理解へとスムーズな移行を図ろうとしたのである。ところが、こうした原理にたつて実際に「歴史」の授業をおこなつてみると、いくら歴史上の最も単純な生活形態であつても、原始時代の人々の生活を年少の子どもたちがそのまま「現在の社会生活」と結びつけて理解するのは容易ではなかつた。つまり、歴史学習はそのままでは「社会生活への洞察を与える手段」になりえないことがわかつたのである。こうした事情から「社会的オキュペーション」がカリキュラム構成上の一つの柱として立てられることになつたものと思われる。

これについては、デュイイ自身が一八九七年五月二一日付の『大学広報』に掲載した実験学校の経過報告の中で次のように説明している。歴史学習は「社会生活への洞察を与える手段」であり、きわめて早期の段階〔年少児〕から

始められる。それは二つの方向で展開された。一つは、最も未開の状態から鉄器の使用に至るまでの「人間の進歩の典型的な時代」を学習すること〔年少児グループが対象〕、もう一つは、文学作品に表現された単純で自然な生活への洞察を与えるために「ギリシア人の生活、とりわけホメロスの時代」を学習すること〔年長児グループが対象〕であつた。しかし、今年度〔一八九六―九七年度〕が終了した後には「現在の社会的オキュペーション」の学習から始めることになるだろう。そこでは、あらゆる点で「現在と過去を関係づける」ように意図される<sup>(7)</sup>。

このように、「社会的オキュペーション」は、「歴史」を「社会生活への洞察の手段」として展開していく実践上の必要性から生まれたものである。そして、次年度（一八九七―九八年度）からは「社会的オキュペーション」の学習を出発点にして、そこから「方法としての歴史」が展開していくようにカリキュラムが再構成されることになつた。

実際、一八九七―九八年度の実践報告を通覧すると（図3参照）<sup>(8)</sup>、「社会的オキュペーション」はグループⅠ、Ⅱ（平均六歳、小学校第一学年に相当）の学習領域であることがわかる。実際の学習内容は、シカゴの都会に暮らす子どもたちに、自分たちの食生活を支えている「農場」や、家庭で燃料として使われている「石炭」をテーマとして、自分たちの日常生活の社会的な広がりをも具体的な形で理解させ

図3：1897-98年度の実践報告（『大学広報』掲載）

実践報告Ⅰ	理科：種子の伝播	全ての組（グループ）
実践報告Ⅱ	歴史：ローマ史	Group VII, VIII (11～12歳)
実践報告Ⅲ	社会的オキュペーション	Group I, II (平均6歳)
実践報告Ⅳ	歴史：アメリカの植民	Group IV, V (平均7～8歳)
実践報告Ⅴ	音楽	全てのグループ
実践報告Ⅵ	歴史：原始時代の産業と発明	不明。内容から推測して年少児グループ(Group IIIか?)
実践報告Ⅶ	理科：電気	不明。内容から推測して年長児グループ
実践報告Ⅷ	歴史：ギリシア史	Group VI (平均8～10歳)
実践報告Ⅸ	歴史：ローマ史	Group VII (平均10歳) Group VIII (平均11.8歳)
Work in Household Art and Science	家庭科：料理、裁縫	Group I～VI

ようとしている<sup>(9)</sup>。続いてグループⅢ（平均七歳…小学校第二学年相当）では「原始時代の産業と発明の発展」がテーマとなり<sup>(10)</sup>、グループⅣとⅤ（平均八歳…小学校三年生相当）では「アメリカの植民」<sup>(11)</sup>、グループⅥ（平均九歳…小学校四年生相当）では「ギリシア史」<sup>(12)</sup>、グループⅦ（平均十歳…小学校五年生相当）とⅧ（一一～一二歳…小学校六年生相当）では「ローマ史」がテーマとなっている<sup>(13)</sup>。

これらはいずれも通常の歴史の学習（いわゆる通史）とは異なり、「社会生活への洞察を与える手段」として歴史上のエポックが選び出され、原始時代では純然たる自然の中で営まれる人間の衣・食・住の生活が学ばれ、その延長として「アメリカの植民」では厳しい自然条件と格闘する開拓者たちの努力と、植民地の社会生活と統治機関の発生が学ばれ、さらに「ギリシア史」と「ローマ史」では共同体や国家の成り立ち、交易システム、政治制度の仕組みなど、比較的高度な社会生活の諸要素が学ばれている。

### 三 「歴史」学習の方法論の確定

デューイが提唱する「方法としての歴史」を実践するうえで「社会的オキュペーション」の導入とともにもう一つ教師たちの実践上の課題となったのは、「方法としての歴史」にふさわしい学習方法を新たに創り出すことであった。一八九七―九八年度のグループⅥの「ギリシア史」に関する実践報告では、前年度のギリシア史の授業（年長児対象）において生じた失敗と反省が率直に綴られている<sup>(14)</sup>。

最大の問題は、先史時代のギリシアの社会生活に関する諸事実が、子どもたちには単なる過去の出来事として受けとめられ、人間の生きた活動の表現として捉えることができなかつたことである。これでは「歴史」を通じて「現在の社会生活」への洞察を与えることはできない。子どもたちは、ギリシア人の住居、家庭生活、子どもの教育・訓練

の仕方、航海術と交易、武器や築城技術、農耕、都市生活、宗教、芸術、選挙や法律など、ギリシアの社会生活を構成するさまざまな事柄に興味を示した。しかし、そこで取り上げられた学習内容は客観的な事実や事物の提示にとどまり、この年齢段階の子どもたちにとっては抽象的でありすぎた。この点で実践は失敗に終わった。それで、歴史学習の方法が練り直された。問題は、一方で子どもたちの興味をひきつけはするが歴史としては価値の薄いギリシア神話の物語と、他方でこれまで試みられてきたようなギリシアの社会生活の客観的な研究とのどこか中間地点に適切な歴史教材を発見することであった。その結果、「偉大な人物の研究」を取り上げることになった。それは、その時代のギリシア人の生活が典型的に表現されているような人物を取り上げ、その人物の偉大な業績を通して、当時のギリシア社会がどのような課題に直面し、人々がどのような思いや願いや要求を抱いていたか、そしてそれらを実現するためにどのような努力が払われたかを理解することである。

実践報告では、こうした歴史学習の方法を「心理学的」と呼ぶのが最もふさわしいと記している<sup>(5)</sup>。つまり、歴史を遠い過去の出来事の記録として扱うのではなく、子どもたちが社会生活の生成と発展を生きた人間ドラマとして疑似体験的に理解できるようにすることである。そこでは、ギリシアの家庭生活、産業、都市、芸術、法制等の事柄に関する客観的な諸事実が、偉大な人物の生きた活動のいわ

ば舞台装置として付随的に学ばれる。もちろんこれは、歴史（ヒストリー）を偉大な人物を中心とする物語（ストーリー）として描き出すものであって、本来の歴史の学習とは言えない。しかし、それは単なる偉人の伝記とも異なり、いわば一人の偉人の生涯を素材にして、その時代の社会生活の動態についてケース・スタディをおこなうものである。

歴史学習をこのように「偉大な人物の研究」を中心に展開していくやり方は、グループⅥの「ギリシア史」の学習だけでなく、グループⅣ、Ⅴの「探検時代のシカゴ」や「プリマス植民地の研究」の学習でも同じやり方が試みられており、またグループⅦ、Ⅷでの「ローマ史」の学習でも実践されている。したがって、それは八歳以降、初等教育の第二段階の歴史教育全体に通じる基本原理であったと言える。それは、「社会生活」を客観的な組織や制度としてではなく、生身の人間の社会的実践として提示するために考え出された方法であり、一八九七―九八年度以降、それが実験学校の歴史学習の基本的な方法となっていたのである。

後にデュイイは「初等教育における歴史科の目的」と題する論文で、「歴史教材は……ある英雄的人物の生涯と行動に集約して提示されるとき、最も完全に、最も生き生きとした形で子どもたちに訴える」と述べ、初等教育においては、歴史の「論理的解釈」ではなく、「心理学的解釈」に従うべきだと主張している<sup>(6)</sup>。

#### 四 「理科」の位置づけ

開校三年目の一八九八―九九年にはデュイイの宿願であつた幼児教育部門 (Sub-primary Department) が新設され、これにより初等教育の第一段階 (四―七歳) のカリキュラム開発が本格的に開始された。幼児教育部門の最初の教師となつたラ・ヴィクトワール (Florence La Victoire) は前年度に六歳児 (小学校一年生相当) でおこなわれていた「社会的オキユペーション」を幼児教育段階 (四―五歳児) に導入しようと試みている<sup>10)</sup>。

これに続くグループⅠ (平均六歳・小学校第一学年相当) では「社会的オキユペーション・歴史」の時間をコアにして「理科」「ゲーム」「手仕事」などの時間を適宜配置する一種の統合型カリキュラムが組まれている<sup>11)</sup>。

グループⅡ、Ⅲ (平均七歳・小学校第二学年相当) 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の中心に置かれている。「歴史」といつても純然たる歴史の学習ではなく、人間の最も原始的な状態を想定して、そこから衣食住の確保、道具の発明、金属の発見などがどのようにしてなされていったかを、子どもたち自身が原始時代の人間を演じながら追体験していくというやり方で学んでいる。「学習活動の多くは遊戯の形をとった」と実践報告に記されているように<sup>12)</sup>、この段階では学習活動の大半はごっこ遊びや寸劇の形で進められてい

る。ここまですが初等教育の第一段階に相当している。

グループⅡ、Ⅲの「歴史」ではグループⅠの「社会的オキユペーション・歴史」とは違って、植物や動物、岩石、金属、燃焼などの理科的な学習内容が大半を占めている。つまり、「原始時代の生活」をごっこ遊びや寸劇の形で追体験するだけではなく、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も同時におこないながら、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<sup>13)</sup>。

だが同時に、グループⅡ、Ⅲでは「歴史」の授業とは別に「理科」の授業もおこなわれている。これには二種類あつて、一つは「歴史」の授業の延長ないしは取り出し授業としておこなわれる「理科」であり、もう一つは一八九六―九七年度の冬学期からシカゴ大学植物学科のコールター教授の監修のもとで始まつた植物の研究の継続としておこなわれる「理科」の特別授業である。そうすると、ここに三種類の「理科」があることになる。①「歴史」の授業の中でおこなわれる理科的な内容の学習。②「歴史」の授業の延長ないしは取り出しとしておこなわれる「理科」の授業。③植物の研究をテーマにした「理科」単独の授業。

そもそも実験学校では教科の区分に沿って授業をおこなうのではなく、逆に授業展開の流れに合わせて教科の区分がなされていく。だから、教科の区分は便宜的であり、固定していない。グループⅡ、Ⅲでは「歴史」がいわばカリ

キュラム全体の中心に位置づく総合教科になっていて、その中で理科的内容の学習がかなりの分量おこなわれるのだが、その延長で「理科」の取り出し授業が適宜おこなわれる。そして、それらとは別個に植物の研究をテーマとする特別授業が「理科」として単独におこなわれる。そういう構造になっている。

こうしてみると、実験学校では低学年段階（グループⅠとⅡ、Ⅲ）におけるカリキュラム構成上「理科」がとても重要な位置を与えられていることがわかる。低学年段階の総合教科である「社会的オキュペーション」と「歴史」を理科部門の教師が担っている事実を併せ考えると、<sup>(2)</sup> どうかやら実験学校では、例えば「原始時代の生活」のような歴史を主題にした総合教科は、本来は理科的内容を中心とする総合教科を構想する中で生まれたものと解釈することも可能であろう。もちろん、ここで言う「理科」は私たちが現在知る通常の教科としての「理科」とは違う。デューイは、初等教育においては自然を純然たる物的対象として扱わないで、自然を人間生活との関りの中で扱うことの重要性をしきりに強調している<sup>(3)</sup>。そして、低学年児童の発達段階に即した形で自然と人間生活との関りを学習の主題にするとき、それは「原始時代の生活」ということになったのである。もとよりそれは、純然たる歴史学上の原始時代を学ぶものではなく、最もプリミティブな形で人間が自然の中で生活するときの衣・食・住の生活条件を想定し、そこか

ら生活に役立つ動植物の特徴を知り、人間生活を左右する地理や気象などの自然条件を理解し、道具の改良や金属の利用、陶器の制作などに必要な科学的知識の理解へと導いていく、文字通りの総合教科なのである。それがグループⅣ以降、つまり初等教育の第二段階になると「歴史」と「理科」はそれぞれ別個の教科（ないしは学習領域）として分化していく。その間の事情を次に見てみよう。

##### 五 「心理学的方法」から「論理的方法」へ

グループⅣ以降の「歴史」の授業は歴史部門の教師であるベーコン (Georgia Bacon) とラニヤン (Laura Runyon) が担当するようになり、「理科」のほうは理科部門の三人の教師が、①「料理」に関連した一連の科学実験、②「歴史」に関連した「自然地理」(Physiography)の学習(その中で理科的内容の取り出し授業をおこなう)、③植物の研究の特別授業、の三つを担当している。①と②は理科部門主任のキャンブが主に担当し、これにヒル (Mary Hill) が補助役で取り出し授業に入り、③はアンドルースが担当している。

グループⅣ(八歳・小学校第三学年相当)の「歴史」の授業では、グループⅡ、Ⅲとは逆に理科的な内容はほとんど扱われておらず、代わって文学や地理に関連する学習内容が多くなっている。内容的には、部族の移動、農業の始まり、先史時代のギリシ、ローマ、フェニキア商人による



地中海交易、それに関連づけてエジプト、ヘブライ、アッシリア、ペルシアなどの地中海沿岸諸国の産物や気候、地形、人々の風俗・習慣、都市の建設、戦争による征服などを物語仕立てにたどっていくことがおこなわれている。グループⅡ、Ⅲまでは、どちらかと言えば衣・食・住の生活の確保と部族の社会生活の始まりが主題になっていたが、ここからは産業、交易、都市建設、行政、司法といった社会制度の理解が主題になっている。言葉本来の意味での歴史学習の開始と見てよいだろう。

さらにグループⅤ（九歳・小学校第四学年相当）では歴史の一場面を自分たちで再現して劇を演じながら学んでいくそれまでの「心理学的的方法」は影をひそめ、代わって文献を読み込んでいく「論理的方法」が中心になっている。内容的には「植民地時代のアメリカ史」がテーマになっており、前年度（一八九七―九八年度）に取り組んだ初期植民地時代の学習の継続になっている。子どもたちは歴史に関連した本を読むことに非常に興味を示したので可能な限り本を読む機会をもつようにした、と担当教師のベークンは実践記録に書いている<sup>24</sup>。実践記録を見ると、確かにこれ以後グループⅤの「歴史」の授業では本を使う機会が多くなり、しかも本を文献資料のように使って、本から直接学ぶという活動がおこなわれるようになっていく。グループⅤの年齢はほぼ九歳である。これは、デュイイが示した初等教育の第一段階から第二段階、すなわち「活動的

要因」が支配的な段階から「明確に知的性格をもつ諸問題」に取り組み始める段階への移行に相当している。

グループⅥ（九歳半・小学校第四学年相当）でもグループⅤと同様「植民地時代のアメリカ史」を取り扱っている。こちらでは植民地の統治制度、特に法の制定と執行の仕方が研究され、そこから現在の合衆国の政治制度、特に三権分立の仕組みの理解へと及んでいる<sup>25</sup>。どうやらグループⅥの「歴史」では合衆国の政治制度の特色を理解させることにねらいがあったようである。グループⅤと同様、文献資料を用いて歴史上の人物や出来事についてあれこれ検討し、議論を進め、結論を得るというやり方をしていくが、グループⅥではグループⅤの子どもたちにはできなかった法の制定や執行に関わる政治制度について抽象的な議論を頻繁におこなっている。つまり、初等教育の第二段階の特徴とされる「明確に知的性格をもつ諸問題」への取り組みがさらに一層強くなっているのである。ここでも依然として子どもたちは歴史上の当事者になったつもりで議論をおこなっているが、それは歴史上の一場面を再現したり、自分たちで演じたりするといったそれまでの活動中心の歴史学習とは異なり、ここでは議論が中心になっている点に注目すべきであろう。つまり、歴史上の出来事を経典的な事例として取り上げ、いわば事例研究（ケース・スタディー）のような形で子どもたちに政治的な主題について討議をおこなわせ、抽象的な政治概念の初歩的な理解に

つなげていくというやり方であり、これがグループVIの「歴史」の授業の大きな特徴となっている。例えば、なぜマサチューセッツがユニオン（植民地連合）のリーダーとなったのかが問題として取り上げられ、最初はユニオンを構成する四つの植民地から一人ずつ代表が選出されたが、ニューイングランドの人口の三分の二を占めるマサチューセッツがそれでは不公平だと主張して、マサチューセッツからは代表が二人選出されることになり、その結果、マサチューセッツの支配権が確立したという歴史上の出来事にもとづき、子どもたちは代表選出の公平性について討論をおこなっている<sup>(5)</sup>。

#### おわりに

開校から三年間のカリキュラム開発の経緯をたどつてみると、実験学校の教師たちが実践上最も苦心したのは、児童の知的成長を次の段階へと導くための移行をどのようにして図るかという点にあったことがわかる。そのために彼らは実践上の試行錯誤を繰り返しながら、デューイが提示した初等教育の三段階に即して独自の教材と方法を日々実践の中から見つけ出していった。その具体的な成果として、本稿では実験学校のカリキュラム開発における四つの結節点、すなわち「社会的オキュペーション」の導入、歴史学習における「心理学的方法」の考案、低年齢児童における理科学習の重視、歴史学習における「心理学的方法」

から「論理学的方法」への移行を取り上げた。開校四年目以降、とりわけ『小学校記録』全九巻（一九〇〇年）<sup>(6)</sup>に実践記録がまとめられていく段階で、もともとの実践上の試行錯誤がきれいに整理されていくので、実験学校のカリキュラムの基本性格を理解する上では、本稿で取り上げた四つの結節点はむしろ重要な意味をもつように思われる。

#### 註

- (1) K. C. Mayhew & A. C. Edwards, *The Dewey School*, 1936, pp. 39, 54.
- (2) J. Dewey, "The University Elementary School," *Middle Works of John Dewey*, vol. 1, p. 318.
- (3) この期間の実践報告はシカゴ大学の『大学広報』(*University Record*)に毎週掲載されている。一八九八—九九年度についてはTeachers' Work Report (シカゴ大学図書館蔵)も参照した。
- (4) *University Record*, The University of Chicago Press, vol. 1, no. 38, December 18, 1896, pp. 485-486.
- (5) J. Dewey, "The University Elementary School: History and Character," *Middle Works*: 1, pp. 331-332.
- (6) *University Record*, vol. 2, no. 3, April 16, 1897, p. 25; *University Record*, vol. 2, no. 4, April 23, 1897, p. 38.
- (7) J. Dewey, op. cit, *Middle Works*: 1, p. 327.
- (8) *University Record*, vol. 1, no. 32 及び vol. 3, no. 13, 及び

参照。

- (6) *University Record*, vol. 2, no. 37, December 10, 1897, pp. 300-301.
- (10) *University Record*, vol. 2, no. 48, February 25, 1898, pp. 386-387.
- (11) *University Record*, vol. 2, no. 43, January 21, 1898, p. 331.
- (12) *University Record*, vol. 3, no. 1, April 1, 1898, pp. 2-3.
- (13) *University Record*, vol. 2, no. 36, December 3, 1897, pp. 290-292.
- (14) *University Record*, vol. 3, no. 1, April 1, 1898, p. 2.
- (15) *Ibid.*, pp. 2, 3.
- (16) J. Dewey, "The Aim of History in Elementary Education," *Middle Works*: 1, pp. 106, 107.
- (17) 拙稿「デューイによるフレীবエル主義幼稚園教育批判と前期初等教育の構想」『日本デューイ学会紀要』第五六号、二〇一五年、五四―五七頁参照。
- (18) 同上、五七頁参照。
- (19) *University Record*, vol. 3, no. 51, March 17, 1899, p. 352.
- (20) 前掲拙稿、六〇頁、参照。
- (21) 実践報告の署名からすると、グループIの「社会的オキュペーション・歴史」はキャサリン・アンドルース (Katherine Andrews) が、グループII、IIIの「歴史」はキャサリン・キャンプ (Katherine Camp) が担当している。例えば次を参照。 *The School and Society*, *Middle Works*: 1, pp. 97-99.
- (23) "Group V, November 18, 1898," *The University of Chicago Laboratory School Work Report*, Box 1, Folder 8.
- (24) "Group VI, October 28, 1898," Box 1, Folder 4.
- (25) "Group VI, December 2, 1898," Box 1, Folder 11.
- (26) *The Elementary School Record*, 9 vols. The University of Chicago Press, 1900.