

<b>Title</b>	デューイのシカゴ大学附属実験学校におけるカリキュラム開発
<b>Author</b>	中野, 真志
<b>Citation</b>	教育学論集. 23 卷, p.14-32.
<b>Issue Date</b>	1997-06
<b>ISSN</b>	0288-4909
<b>Type</b>	Departmental Bulletin Paper
<b>Textversion</b>	Publisher
<b>Publisher</b>	大阪市立大学大学院文学研究科教育学教室
<b>Description</b>	

Placed on: 大阪市立大学学術機関リポジトリ

Placed on: Osaka City University Repository

## デューイのシカゴ大学附属実験学校における

### カリキュラム開発

中野真志

ジョン・デューイ(John Dewey)のシカゴ大学附属実験学校は、ほんの短い期間(1886年～1904年)しか存在しなかったが、その間の訪問者は数えきれず、そこで開発されたプロジェクトと作業単元は、その後、多くの学校のカリキュラム・モデルとなった。E. C. ムーア(Moore)は、デューイの70歳の誕生日を祝う一文で次のように述べている。「こんにち合衆国内で、通りがかりに学校の教室の窓をのぞきこむ人は誰でも、かれらの父親や母親がかつてのぞきこんだときとはまったく異なる光景を目にしているはずである。教室は作業場のように設営され、そこで子どもたちは机の前に釘づけなどにはなっていないのだ。子どもたちは各自のグループの仕事に立ちはたらき、教室のなかを自由に動きまわっている。」<sup>1)</sup>。(Moore, E. C.: "John Dewey's Contribution to Educational Theory," *John Dewey, The Man and His Philosophy, Addresses Delivered in New York in Celebration of His Seventieth Birthday*, 1930)。

デューイは、この実験学校を指導している間に、彼の教育哲学の基本線を導き出したのであるが、彼のアイディアはしばしば誤解された。そのことは、彼が実験学校の父母会の講演で次のように述べていることから明らかであろう。「当校は、直ちに実行に移すことのできるようないくつかの原理とアイディアをあらかじめ用意して、それにもとづいて始められた、と見られている場合がある。実行可能な形に用意されたこれらのアイディアと原理の<sup>めし</sup>主は、この私である、と一般には思われている。」<sup>2)</sup>。しかし、実際には、この実験学校の経営、教育運営、子たちの実際的な指導だけではなく、教材の選択、カリキュラムの編成にいたるまで、教師たちの手によってなされ、さらに、そこに含まれている教育上の原理や方法も、デューイと実験学校のスタッフの共同によって徐々に発展させられたのであった<sup>3)</sup>。

このように当時でも誤解されていたなら、今日ではなおさらであろう。デューイが1904年にシカゴを去った時から、彼の教育哲学については数多くの言葉で語られてきたが、驚くべきことに、カリキュラム開発における彼の実践的研究にはほとんど注意が払われて来なかった。しかし、デューイの教育哲学は、彼が実践において自分のアイディアを試そうとした方法についての認識なしには理解されえないであろう。実験学校において、「作業仮説」(a working hypothesis)とデューイが名づけた教育的なアイディアが試されたのである。

デューイにとって、哲学とは一つの抽象的な知的課題ではなかった。哲学は、実践においてこそ重要であり、さもなければ、それは役に立たないものであった。彼は、生徒の親たちの前で次のように述べている<sup>4)</sup>。「われわれは、これらの問題が果たして解決できるものなのかどうか、また、

如何にすれば解決できるのかということ、試してみることによって一単なる議論や理論づけだけに終わるのではなく — やってみるによって、解明しようとしているのである。」

ここでデューイが述べているこれらの問題とは、

第一に、学校を、子どもが一定の課業を単にするためにくる場所にするのではなく、家庭および近隣の生活といっそう緊密な関連をもたせるためには、いったい何をしたらよいか、また、どのようにしたらいいのか、

第二に、歴史や科学や芸術に関する教材を取り入れて、これらに、子ども自身の生活の中で積極的な価値と現実的な意義とをもたせ、最も若い子どもたちにも、技能や知識を修得するに足るだけのものを、これらの教材によって表現するには、いったいどのようにしたらよいか、

第三に、これらの形式的、記号的な分野の教育 — 聡明に読み、書き、計算することのできる能力の修得 — を、その背景となる日常の経験や仕事を通して進めていくには、どのようにしたらよいか、また、いっそう固有な内容を持つ他の諸教科と明確な関連性のもとに進めていくには、どのようにすればよいか、さらに、子どもの興味をそれ自体でそそるだけのテーマと結びつけることによって、これらの〔技術的能力を修得する〕（ママ）必要性を彼に自覚させるように進めていくには、どのようにすればよいか、

第四に、個々の子どもに対する留意、であった<sup>9)</sup>。

彼は、両親たちに次のように実験学校の目的を説明している<sup>9)</sup>。伝統的なカリキュラムのもとでは、子どもたちの最初の3年間における75~80%の学習は、形式的な学習、つまり、読み・書き・計算に関する記号の修得に費やされている。このような学習は、子どもにとって価値のある栄養とはならない。記号の修得は必要であるけれども、それは、子どもの知的、モラル的な発達におけるそれ相応の向上を示さない。我々は、子どもたちの世界についての知識、世界の諸力についての知識、歴史的、社会的発展についての知識、様々な芸術的形式で自分自身を表現する能力において、彼が本当に手に入れる価値のあることを、子どもたちにどのように与えられるかを発見したい。

これは、まさにカリキュラムの問題であり、実験学校の存在理由であった。デューイと実験学校のスタッフの主要な関心の一つは、カリキュラムの教材を適切に組織することであった。では、その学校でデューイや教師たちが導き出したカリキュラムの組織化のための計画とは、どのようなものであったのか。その背後の理論は何であったのか。その計画は、その学校の7年間の存在期間においてどのように変化したのか。最も重要なのは、その学校の特徴を示していたプロジェクトや現実世界への適用(real-world application)に対する学校の諸教科(例えば、植物学、化学、数学)との関係は、どうであったのか。本小論では、デューイと教師たちが、実験学校のカリキュラムをどのように開発し発展させていったのか、このような実践的なアスペクトに焦点を合わせ考察したい。

## I デューイの実験学校 — 取り巻く環境 —

1894年、デューイは、シカゴ大学の哲学と心理学と教育学をあわせた学部の学部長として招かれる。34歳の夏であった。そして、1896年1月に実験学校学校（シカゴ大学附属小学校）が開設される。

当時のシカゴは、混乱と活気に満ちあふれていた。そこは、南・東ヨーロッパからの新移民たちの住むスラム街からゴールド・コーストまで、非常に対照的な地域を含む主要都市であった。シカゴはまた、政治的腐敗が激しい一方で、市民連盟(the Civic Federation)、地方自治体投票同盟(the Municipal Vote's League)、シカゴ婦人クラブ、もちろんジェーン・アダムスのハルハウス（米国の婦人社会奉仕家のジェーン・アダムズによって1889年シカゴに建てられた福祉施設）のような社会運動の温床でもあった。

さらに、シカゴは、「世界のどん欲な屠殺者」(Hog Butcher to the World)という異名をとるP. アーマー(Philip Armour)が、巨大な産業帝国を築いた場所であり、M. フィールド(Marshall Field)やG. プルマン(George Pullman)が巨万の富をえた場所でもあった。そして、1913年に工場調査官であるH. トッド(Helen Todd)が、労働者階級の子どもを「人間のごみの山」と述べた場所がシカゴであった。

J. M. ライス(Joseph Mayer Rice)が、彼の名高い暴露記事シリーズで「最も進歩的でないと述べたのもシカゴの学校システムであった<sup>3)</sup>。しかし、E. F. ヤング(Ella Flagg Young)が12年間、学区の教育長として勤めたのも同じシカゴの学校システムであった。彼女は、デューイが今まで出会った中で「学校の諸問題において最も賢明な人」と認めた女性であった<sup>4)</sup>。

シカゴ大学も活気のある雰囲気であった。デューイが着任した時、シカゴ大学は、ジョンズ・ホプキンス大学にならう、大学院を主とする大学として再出発したばかりであった。しかし、学長であるW. R. ハーバー(William Rainey Harper)は、すでに様々な分野、特に社会科学において蒼々たる顔ぶれでをそろえていた。L. F. ワード(Lester Frank Ward)の高弟、A. スモール(Albion Small)が、社会諸研究(Social Studies)の主任教授であった。その後、T. ヴェブレン(Thorsten Veblen)やW. I. トーマス(W. I. Thomas)やG. H. ミード(George Herbert Mead)やC. H. クーレイ(Charles Horton Cooley)が着任し、シカゴ大学は、社会科学の舞台において全米の要塞の一つになろうとしていた。

ハーバーは、イェール大学の著名なヘブライ語教師であった。彼は、教育学に特別な興味を持っていたことは明らかである。ハーバーは、シカゴ大学を教育学のセンターとするだけでなく実践力のある教師(practicing teacher)の養成機関とするためにスタッフの選任や任用を行い、さらに、根気よく、初等学校や中等学校との諸関係を築き上げようとしていた。それは、当時の州立大学では一般的であったが、私立大学では珍しいことであった。

スマールの初期の講演「教育学への社会学の要求」(Demands of sociology upon pedagogy)は、

全米教育教会(NEA)の会議に届けられた<sup>7)</sup>。それは、初期のシカゴ大学において教育への興味と関心が高まり、しかも、新しいポジションで、デューイを取り囲む知的雰囲気形成されていたことを物語っている。しかも、スモールの教育観がデューイに与えた影響は少なくないと思われるので、以下、この講演を手がかりに彼の教育観について論じたい<sup>8)</sup>。

この講演は、NEAの10人委員会の報告書が出された3年後、つまり、1896年に行われたのであるが、スモールは、10人委員会の分科委員会の一つである「歴史と市民政治と政治経済」の協議会(そのメンバーの中にはJ. H. ロビンソン(James Hervey Robinson)やW. ウィルソン(Woodrow Wilson)がいた)の報告に当惑した。

スモールが当惑したのは、教育の目的が、第一に個人の自己実現であり、第二に社会との協同に個人を適応させるというその報告書の想定であった。つまり、個人が自己のタイプを完成する時の協同において、個人が最もよい状態で社会で働けるという想定であった。スモールは、もし社会哲学を欠くならば、教育は勉強するのに都合の良い教科のカatalogであり、全体として教育が意味する、その真の意味は何もないと感じた。たとえ、全体としての教育構想があったとしても、それは洗練されていない中世的な心理学に支配されてしまう。そうなれば、悲劇あるいは滑稽としかいえないであろうと感じたのである。

スモールによれば、能力心理学(faculty psychology)へのそのような依存は、歴史が判断能力を、数学が推理能力を訓練できるという、誤った想定へとその分科委員会を導いた。それは、まるで精神的諸能力(powers)が孤立して存在するかのように、まるで知性自体が残りの部分と切り離されているかのようにである。彼は「教育とは単に知性だけでなくその全人格(whole personality)の発達(evolution)を言外に含むものである。」(175頁)と主張した。

スモールは、その報告書が提示した諸教科は現実世界とは関連のない「学者気取りの抽象観念の組織化されていない羅列」であり、その構想は、我々に一つの実体の諸部分ではなく、別個の教科について考えさせるだけであると力説した。彼は、教育力があるのは、実体から抽出された月並みの抽象観念ではなく、実体そのものであると述べた(176頁)。

一つの教科が学習の中心(concentration)として利用できるかどうか、つまりヘルバルト主義と密接に関連する立場に関して、スモールは、そのような教科の存在を否定した。むしろ、「合理的な中心は生徒自身である……教育学は、現実との接触を組織するよう若者を援助する科学であるべきだ。」それは思考においてだけでなく「思考と行為の両方にとって」である(178頁)。生徒たちは、もし彼らが、これらの教科がもっともらしく表現している全体からの抽象観念の意味を理解したり、引き出そうとするならば、全体を見るように導かれなければならない。知識は、とにかくそれが獲得される限り「自己完結的な知識としてではなく」その関係の中で見られなければならない、とスモールは強調した(180頁)。

単に、社会学だけでなく、知識のあらゆる分野が、家族から出発し最終的には社会的に特に必

要と感ずるものへと到達するまで、同心円的に拡大される社会的な活動の中心として始まるべきである。それによって、「社会の中で成長していく成員が、所属する社会について分析的に、総合的に聡明になっていくのである。」(182頁)。

スモールは、彼の師、ワードの社会改善説を支持して講演を終わっている。彼は、教育者たちが「自分を子どもたちの指導者としてではなく、社会をつくる者として評価すべきである。社会学は、教師が握っている社会改革の手段よりも、より根本的な社会改善あるいは社会改革の手段を知ってはいない。」(184頁)。教師たちが、自分自身を単に「多種多様な精神的無力への強壯剤」(180頁)を与える者とするよりも、彼らの社会的な機能を認め受け入れ始める時、彼らは「より良い未来をつくる上で」不可欠な役割を果たし始める、とスモールは結論を下している(184頁)。

一般に、スモールの教育観は、伝統的なコース・オブ・スタディに対する苛立ちを反映していたが、特に、彼の考えは、知的諸能力の個人的な発達という視点からだけでなく、広い社会的な視点から教育を見る傾向が高まりつつある前兆であった。その傾向は、急速に変化する社会が直面する社会的安定性への関心の高まりから生じた。スモールの場合において、後にデューイの場合においても、カリキュラムの社会的な意義は、社会的な進歩のその約束にある。精神的訓練主義によれば、知的発達は学校教育の偉大な目的であった。もちろん、それは不可欠であるが、しかし、それは一つの社会的な機関としての学校に調和され、より大きな社会的秩序の中にその場所がなければならなかった。

デューイは、着任してまもなく、シカゴ大学附属実験学校の構想をねり始めたようだ。彼は、その時、大学の初等学校と呼ばれていたその学校の「組織のためのプラン」を私的に印刷し配布した。彼は「すべての教育の究極的な問題は心理的な諸要因と社会的な諸要因を調和させる(coordinate)ことである」<sup>9)</sup>と宣言し、このプランを開始している。それは、デューイが生涯かけて取り組んだ問題の一つである。一方で、我々は、個人と、個人の諸能力の可能な限りの発達、つまり個人の自己実現を教育の目的と考える。他方で、個人が生活する社会的な環境がある。社会的な環境は、個人の自己実現をなんとかして「社会的な目的」に調和させるという意味を含んでいた。そのような調和を達成する一つの方法は、学校を小さな共同体にすることである。そこで子どもが生活し、参加し、貢献するのである。

つまり、そこでは、事実上、子どもに現れる個性は、社会的な共同体を豊かにするために利用され、社会的現実において試される。そのような学校構想において、特に重要なのは、学校の教育的作用が「単に何か他のもの、あるいは将来の生活への準備として」ではなく、現在の子どもにとって価値のあることへ向けられるべきであるということであった<sup>10)</sup>。

当時の主流であった教育構想は、教育の機能が、現存する社会秩序において効果的に作用するために、次世代を準備することであるという観念、今の子どもの興味は、職業的な能力によって、

あるいは文化遺産の運用能力のどちらかによって表される将来の報酬の下位に置かれるという観念であった。しかし、デューイにとっては、今の子どもの興味から出発し、現実世界の知的運用能力へと導く過程が一つの主要な関心であった。

極めて重要な問題は、その過程を効果的に促進する一つのカリキュラムを構築することであった。このことを心に抱いて、デューイは、実験学校を思いついたのである。デューイは、その実験によって、この問題がどのようにして達成され得るか、そのための理論的な計画は、実際の教師たちと実際の子どもの一つの世界において試されるだろうと考えていた。

## II カリキュラム開発 — 教師の側からと子どもの側から—

デューイの実験学校が開校した頃、合衆国で最も有名な教育哲学者は、セントルイスの公立学校の教育長、W. T. ハリス(William T. Harris)であった。ハリスがどのような教育観を持っていたのか、まず、その要点を概括しながら<sup>11)</sup>、次にハリスのそのような教育観に対するデューイの見解について述べていく。

ハリスは、「私の教育信条」(My Pedagogical Creed, 1898)において教育を「個人が種に高められる過程」と定義していた<sup>12)</sup>。彼によれば、学校は、個人が文明化するための手段であった。そのための最も効果的な教科は、数学、地理、文学、芸術、文法、歴史であり、子どもはそれを修得する責任を負っていた。つまり、文明化された生活に参加するために、子どもたちは好きなものだけでなく嫌いなものも征服し、自分の努力で諸課題を修得しなければならなかった。

ハリスにとって、学校の教科は、興味よりもむしろ努力を通して修得される一まとまりの諸事実や諸原則であった。大人としての自覚、体系的な知識を持つことへと導くことが教師の義務であった。その体系的な知識とは、何世紀にもわたる経験と実験と論理を通して打ち出されてきた知識であり、子どもがそれを最もうまく扱うことができるようにすることが教師の義務であった。ハリスは遊びではなく仕事を強調したので、子どもが教科に関して困難を持つことなど、それほど重要な問題ではなかったのである。子どもは、発達し成熟した形で「文明の成果」に取り組みなければならなかった。

デューイは、教授素材の選択基礎としてのこのような教育観に断固として反対した。実験学校が開校した一年後の1897年に、彼は「学校カリキュラムの心理学的アスペクト」(*Psychological Aspect of the School Curriculum*)と題する論文で次のように述べている<sup>13)</sup>。各教科は、事実の総体というだけでなく生き生きとした個人的経験である。「地理は分類され議論される一まとまりの諸事実と諸原則であるだけでなく、それはまた、アクチュアルな個人が世界について考え感じる一つの方法でもある。それは、前者となるまえに後者とならなければならない。」

ハリスの見解は、まさに本末転倒であり、心理学的な基礎づけにおいてあまり価値がない、彼の執筆した『初等教育の15人委員会の報告書』(*the Report of the Committee of Fifteen on*

*Elementary Education*, 1895) には、その見解が反映されていると、デューイは非難した。デューイの見解では、ハリスの方法で教えられた子どもたちは、抽象的な知識を実際の生活での具体的な状況に応用できない。彼らはまた、後にその教科の領域でさらに複雑な諸概念を扱うこともできない。「我々は、一つの論理的な統一体としてのある学修(study)と同じく、心理学的な統一体としてのある学修の相違点を考慮しなければならない。」<sup>14)</sup>。簡潔に述べられているが、この言葉は、実験学校のカリキュラムの理論的基礎であった。

地理の例を使いながら、デューイは、子どもと地理の関係は、科学的な論文を書く地理学者と地理の関係とは同じではないと指摘した。子どもにとって、教授は抽象的な科学的分野ではなく、「未完成の始まり」(crude beginning)という観点から出発しなければならない。デューイは「我々は、地理的と呼ばれるに値する子どもの現在の経験の適用範囲(あるいは子どもが容易に手に入れられる経験領域の中には)、何があるのかを発見しなければならない。それは、子どもに地理をどのように(原文イタリック)教えるかではなく、まず第一に、子どもにとって地理とは何(原文イタリック)であるのかという問題である。」と述べている<sup>15)</sup>。

これは、5年後の『子どもとカリキュラム』(*Child and Curriculum*, 1902)において、デューイが述べようとしていた、まさに原則であった。『子どもとカリキュラム』は「教育への貢献」というシリーズの第5巻として、シカゴ大学によって出版され、今だ絶版にはなっていない。この本の広告が、『[シカゴ] 大学記録』(*The child and the curriculum [Announcement] University of [Chicago] Record*) 第8巻(1903年3月号)に書かれた。デューイは、そこでカリキュラムの心理学的アスペクトを次のように簡潔に説明している<sup>16)</sup>。「この本は心理学の価値が教授方法の問題に限定されず、教材にも影響することを示している。それは、どのようにして、すべての教科が子どもの側のある領域や現実的な経験を象徴するかを示し、もし教師が正式な学修の背後にある子どもの経験を把握しないならば、教科は、教育におけるその教科独自の目的を果たすことができないことを明らかにしている。」(29頁)

デューイは、子どもの経験が結局、大人のすでに所有している体系化された知識の総体を含むまでに成長するためには、子どもの経験をいかに明らかにし、構築していくかを知ることとして、教授の問題を定義している。デューイは、彼と教師たちが実験学校のカリキュラムを導き出す時に、その問題を解決することを望んでいたのである。

### III 実験学校の教育プラン

1895年の秋に、デューイは、実験学校の教育プランを作成し出版した。教師の観点から列挙された教科は、算数、植物学、化学、物理学、動物学、地理学、歴史学、地学、鉱物学、生理学、幾何学であった。彼の計画では、料理、大工仕事、裁縫のような子どもによるものづくりの活動が経験を与える、その経験によって、子どもたちが算数や化学や物理学の基礎を学修することを



意図していた。

なぜなら、これらの活動は人間の基本的な諸活動の典型であり、教科で扱われる素材や過程を分析することを伴うからであった。異なる年齢、能力、気質の子どもたちが、集団で共同作業に従事した。というのは、デューイが、学校を家庭と社会の一つの媒介とし、共同体に参加し貢献する一つの機会を子どもに与えるべきだと信じていたからである。

子どもによるそのような諸活動は、デューイが体系的な知識の学修に導くだろうと感じていた経験を与えるだけでなく、カリキュラムの統合を達成する手段でもあった。ここから、デューイは、彼の計画において、たとえばカリキュラムの相互関係の基礎として、歴史や文学のような一つの教科を選ぶことが、知識の一つの統合を達成することができない、と考えていたことがうかがえる。

「関連の基礎として、一方の「科学」あるいは他方の「歴史と文学」のどちらを選択することは、心理学的には、行為だけが真に統一をもたらす時に、知識によって統合するという不可能な課題を試みることであり、社会学的には、素材と成果の両方を統一し説明する過程（原文イタリック）を無視して、あるいは従属的な位置に追いやって、素材あるいは結果のいずれかを抽出することである。」<sup>17)</sup> 料理、大工仕事、裁縫というものづくりの活動は、素材と過程について学修する機会を与える。「動物、植生、土壌、気候などは、単なる目標（心理学的な非現実性）としてではなく、行為における要因として学修される。」<sup>18)</sup> デューイによれば、算数、物理学、化学が最もよく学ばれたのは、それらが個別に学修された時ではなく、住居（大工仕事）、衣服（裁縫）、食べ物（料理）がという活動に子どもが従事する時であった。自然や科学についての知識は、そのような活動の素材の分析から生じてくるというわけである。

これらの活動の背後にあるもう一つはアイディアは、子どもの心理学的本質についてのデューイの概念であった。デューイは、子どもたちは、本来的に、調査したり、発見したことを他の者たちと共有したり、実用的なものをつくったり、創造したりする強い衝動をもち、積極的であると主張した。デューイは、この心理学的な概念をカリキュラムの一つの原理に発展させたのである。つまり、子どもの衝動は、一つの重要な教育的源泉であり、子どもたちが活動に従事することを通して、それらを発達させる機会が与えられるべきだという原理である。

デューイは、彼のプランにおいて、この原理を強調した。つまり、その活動（カリキュラムの子ども側）は、次のような三つの重要な機能をもっている。

第一に、それらは、科学、歴史、文学、つまり体系化された知識の総体として知られる一組の事実や原則へと導く。

第二に、それらは、カリキュラムの統合の手段である。

第三に、子どもの本来的な衝動を利用し、発達させる一つの手段である。

しかし、これらの諸活動は、知的側面ばかりでなく社会的側面も持っていた。コミュニケーシ

ジョンは共同体の基礎であり、教育は一つの社会的過程である。他者とコミュニケーションする衝動は、個人的な発達だけでなく、子どもが他者との社会的に価値ある関係に参加するのを援助する一つの源泉である。

デューイの計画において、これらの活動は、図画、会話、文書を通したコミュニケーションを要求した。デューイは、文学それ自体がまさに一つのコミュニケーションと芸術的表現であることを指摘している。当時、教材が現実的な世界において行動を促進し、コミュニケーションし、行為する一つ的手段ではなく、それ自体が目的として存在するかのように扱われていたと考えれば、これはまさに革新的なアイディアであった。デューイは、子どもが一つのコミュニケーションの形として文学を経験するならば、それを最もよく理解し鑑賞することになる、と主張したのであった。

デューイが実験学校を指導するずっと以前から、すでに競争原理（経済的個人主義）が学校の主要な価値となっていた。競争原理は、評価システムの基本的傾向であり、読み方、書き方、算数、経済学のテキストの範囲にまでわたる教科書に浸透していた。さらに、年齢によって子どもたちをクラス分けすることが、当時の主流であった。競争原理そして、子どもたちを学年やクラスに分けることのどちらも、デューイの学校構想には合わなかった。

デューイは「一つの制度としての学校は、スピリットの共同体（原文イタリック）であり、多様な能力と行為を通して実現される目的を持たねばならない」と述べている<sup>19)</sup>。この考え方は「同じことができるであろう多くの者が、まさに同じ成果を手に入れるために働いている時、労働の分配に関係づけられた共同のスピリットを必然的に展開させ、競争のスピリットに取って代わる。」ということであった<sup>20)</sup>。デューイにとって、良い学校とは、他の者の中にある興味を発達させる、すなわち、子どもが他の者の要求に応答する（例えば、配慮して欲しいという要求である）、と主張した。

ここで想定されている学校は、子どもを社会関係についての理解へと導かなければならないものである。その関係とは、子どもの経験にあるものから、より広い共同体（社会や世界）についてのアイディアや信念をもその範囲に入れるものである。それは、子どもが倫理的で望まれる社会的目標を達成するために、彼や彼女自身の能力を発達させるのを援助しなければならない。知的側面だけでなく社会的側面へのこのような強調は、デューイの教育プランに一貫して流れている。

#### IV 実験学校が到達したもの — 現実の一つの危機—

1896年1月のある月曜日の朝早く、実験学校の一学期が始まった。その学校は、6歳から9歳までの16人の生徒、教師が一人、工作科の助手が一人であった。記録に残っている限りでは、その朝の活動は、歌、57番街389番地の校内（裏庭を含む）の見学、紙製の教材入れを作ること、一

人の子どもによって語られた物語、最後に、体操から成っていた<sup>21)</sup>。

その学校を導くようなカリキュラムは、まだデューイの心の中には十分に考え出されていなかったが、彼は工作科を重要だと考えていた。なぜなら、それが教科の様々な分野に関係する学習の機会を与えるからである。同じようにして、料理は、化学における簡単であるが基礎的な事実や原則への自然な道筋、食べ物の供給源である植物の学修への自然な道筋であった。裁縫は、発明の歴史についての学修、地理（産物の位置と配分）についての学修、綿の木、亜麻のような植物がどのように栽培され、育てられるのかについての学修へと導くと考えられた。

この学校に選ばれた教師は多才な人であった。デューイの言葉によれば「オールラウンド型の教師」であった<sup>22)</sup>。デューイが望んでいたのは、指導力と実践力のある教師であったと考えられる。デューイは、良い教師とは知的に価値がある、組織化された知識が後に成長するような、その根を与える学習活動を計画できる教師であると考えた。従って、その教師は、必ずしも、様々な分野を構成する概念や原則や方法における専門化された知識を持つ必要はなかったのである。

しかし、当時の教員の質や教員養成の状態、さらに、デューイの構想した新しい教育を考えれば当然であるが、これは、すぐに誤った想定であることが証明された。なお、メイヒュー(Mayhew)とエドワーズ(Edwards)は、1966年出版の『デューイ学校—シカゴ大学附属実験学校—』(The Dewey School : The Laboratory School of the University of Chicago)において「最初の6カ月間は“試行錯誤”の期間であり、主にすべきではないことを示した。」(7~8頁)とその経緯を述べている<sup>23)</sup>。こうして、デューイは、経験と実験から学んだ彼自身の原則に従い、学校の組織を変えていったのである。

1896年の10月31日の教育学クラブでの実験学校についての話して、デューイは、新しい組織のもとでは二人の教師がいると発表した。一人は、プラット研究所(Pratt Institute)の科学の担当であったK. キャンプ(Katharine Camp)であった。彼女は「科学の作業」を担当し、もう一人は、C. ミッチェル(Clara Mitchell)であった。彼女は元シカゴの師範学校の教師であり、「特に歴史と文学」を担当するだろうと発表した。

デューイはさらに続けて、大工仕事と工作には一人の正式な講師、音楽にも一人の正式な講師、教育学の授業からの数人の助手がいると言った。さらに、子どもたちは大学の体育館を利用し、大学の教員による体育の教授を受けていた。この時、デューイは、ある学問分野において専門家された知識のない教師がその学問分野における事実や原則についての生徒の理解を発達させることができるという幻想をもっていなかったのであろう。

教育学クラブのメンバーは、低学年では専門家たちが必要であるというデューイの見解を知っていた。なぜなら、デューイは、9月の[シカゴ]大学記録の小論において問題点を示していたからであった。デューイは、ここで「低学年に科学的な方法や素材を紹介する上での困難の一つは、事実ではない“事実”が教えられること」と「時代遅れの方法が利用されることであり、子

どもは、知識を捨てるのではなく正確に、重要性と将来の生産力のために、一定の割合でアイデアや原則を選択した最も進んだ計画で始められなければならない」と書いていた<sup>24)</sup>。

デューイは、専門家たちがしばしば自分のやり方をする、つまり、各自が自分の仕事を他の者とは別々にするようにゆだねられた時、カリキュラムの首尾一貫性は、個々の教師と多くの専門家たちの純粋な興味の犠牲になることを十分に知っていた。しかし、彼は、各教師にすべての教科を任せることを通して、この問題を避けようとするれば、結局、もう一つの深刻な弊害を持つ、それは、スペシャリストの問題ではなくエキスパートの問題であり、一人の人がすべてに有能であることは不可能であり、きっと表面的な仕事になってしまうということに気づいていたのであろう<sup>25)</sup>。

この学校は、明らかに独創的な方針から出発しようとしていた。デューイは、その最初の年の終わりに次のように報告している<sup>26)</sup>。「この学校は、様々な分野の仕事をエキスパートの担当にし、しかも、継続的な協議を通して、また、同じ一般的な諸原則に言及することによって、異なる学修と仕事をコントロールすることによって統一を維持しようとして努力していた。しばしばスペシャリストたちによる教授の結果として起こるはなはだしい分離は、その方法において本来的であるのではなく、一つの統一されたプランによる監督、協同、コントロールの欠如の結果である。」

統一的なプランとは、もちろん、簡単なもので始められ複雑なものへと移って行くオキュベーションの学修であった。デューイは後に次のように述べている<sup>27)</sup>。「コース・オブ・スタディの軸は、文明の発展であった。つまり、教えられる者たちの観点で始められるが、それは、彼ら自身によって劇的に、想像的に再現される生活と思考へと移動することであった。」(『デューイ学校 — シカゴ大学附属実験学校 —』、470頁)。この点について、メイヒューとエドワーズは「学校が教材や方法においてあまりにも狭い、それゆえ孤立した専門化の危険をうまく避けた」と報告している。教師たちが、どのように共同するかが十分に注目されていたのである。

## V カリキュラム開発

### — 教師の側と子どもの側、その統一に関する諸問題 —

結局、カリキュラム開発は、二つの次元(子どもの側と教師の側)を留意する教師に大きく依存していた。これを実践するために、彼らは「子どもの観点からと教師の観点から」という見出しによって、様々なプランを組織した。シカゴ大学記録(School Record, Notes, and Plan University of [Chicago] Record, 1, 1896)は、最終金曜日に教師たちのプランを発行した。そして、読者への次のようなアドバイスが付されていた<sup>28)</sup>。「子どもの観点から」というのは、社会生活の基礎を意識するようになる時、子どもが経験する一連の活動に言及し、「教師の観点から」というのは、「これらの活動に結び付いた子どもの経験を豊かにし拡大するために与えられ

る機会に言及していた。」(419頁)。

「教師の観点から」が第一であるとうことに注目しなければならない。その「機会(アイディアと概念)は、主題によって分類され、「子どもの観点」がその後に続いた。その報告書における「教師の観点から」(419-420頁)を例証すると、数学のプランは、直線、面、体積、重量という度量法を教えることであった。これらの諸概念は、教師が講義することによってではなく、料理や裁縫に子どもを関わらせることによって教えられた<sup>29)</sup>。

なぜなら、その二つが常に、度量法を要求したからである。こうして、子どもたちは、単に抽象的な関係を学習する代わりに、数学とは実際に何であるかというアイディアを学んだ。「利用される重さや尺度に基づいたドリル」は、「教師の観点から」という報告書に含まれていた。教師たちは、規定の範囲内で必要な時だけドリルを利用した。

1896年の12月までに、「教師の観点から」と「子どもの観点から」という小見出しは、その実験学校の週報から消えた。その報告書は、異なる形をとるようになったからである。例えば、12月4日の報告は次のようなものである(460頁)。「グループのIVとVは地理の作業の中心としてシカゴを選び、二つの方向で作業している。一つは、シカゴの中のいくつかのポイントの位置、つまり中心として自分たちの家や校舎(school house)から始めたいくつかの位置である。もう一つは、合衆国の重要な場所(locality)に関してシカゴを配置(place)することである……一定の率で縮尺した地図を描くことは、線という度量法の紹介となり、かけ算の練習が、インチやフィートやヤードやロッドに関して与えられる。」<sup>30)</sup> 報告書の形は、変わったかもしれないが、実験学校のカリキュラムが二つの次元を持っていたことは、なお明らかであった。

学校生活の最初の二年は、実際にアイディアを試すことがなぜ重要かという教訓であった。経験の結果として、二つの部門が、学校のための独創的な方針あるいはプランから作られた。第一のスペシャリストによる教授に関してはすでに論じた。第二は、多様な年齢のグループ化に関係している。デューイは、様々な年齢の子どもたちが一緒になるようにグループ分けするべきだという見解を出し始めた。

しかし、彼は、その学校の3年目が終わった時、親たちに次のように指摘した<sup>31)</sup>。「当初われわれは、年齢や学力の異なる子どもたちをできるだけ混合する形をとったが、それは、年長の者が年少の者の面倒を見る、という一定の責任を負わせることに道徳的利点を認めると同時に、このような相互扶助の關係に知的な利点がある、と信じたからである。学校が大きくなるにつれて、この方法がとれなくなり、才能の共通性に応じて子どもたちをグループに分けることが必要となった。」

彼は、続けて次のように述べている<sup>32)</sup>。「しかしながら、このようなグループ分けは、読み書きの能力にもとづくものではなく、精神的な態度や興味の類似性、ならびに一般的な知的能力や精神的機敏さ、にもとづくものである。われわれは、児童を混合するという当初の着眼点を、今

でもさまざまなやり方で実行しようとしているのであって、学年制という、通常、学校が行っている固定した段階方式は設けないことにしている。」

すべての年齢の子どもたちが、学校の合唱隊に出席し、グループがすることについての報告に耳を傾けた。年長の子どもたちは、年少の子どもたちのグループが自分たちの仕事、特に、物を造る仕事をするのを援助するために、一週間につき30分の時間をあてた。しかし、これは、多様な年齢のグループ化とは似ても似つかぬものであった。その原則は、実際にはうまくいかなかった。

1898年までに、実験学校には4歳から15歳までの範囲の11のグループがあった。そのグループには数字がつけられていた。どんなグループにおける子どもたちの年齢も、グループの数に3を加えて決定された。例えば、グループIは、4歳であり、グループVIIは、10歳であった。

このように、実験学校における試みのいくつかは失敗したが、それらは失敗とは見られなかった。なぜなら、それらが実践における修正と見解の変更へと導いたからである。しかし、この数年間で次のことが明らかに認識された。それは、カリキュラム開発における二つの次元（子どもの側と教師の側）についての理解であった。既知のものが未知のものへと移る基礎として利用され、子どもの想像力が一つの源泉として使われた。デューイによれば、当時の一般的な見解では、想像力はたいてい、遠くの場所や古代についての神話やおとぎ話に関する教育者たちの観点から考えられていた。

しかし、デューイは、遊んでいる子どもたちは、自分の想像力を生活の中の親しみのある出来事について働かせるのを好むと考えた。例えば、お母さんとお父さん、おばあさんと友達、船や機関車、農場や牧畜場、海岸や山、そして、最後に述べるが決して軽んずるべきではない、教師の様な社会的オキュベーションであると。必要なことは、子どもたちが他の者と自分たちの経験や情報を交換し、新しく、より正確で広がりのある観察をすると同時に、自分たちの想像力を働かせ続ける一つの手段を与えることであった。デューイは『学校と社会』（初版、1900年）において「疑いもなく、これらの要求を満たす多くの教科があるが、問題になっているもの、つまり現存の社会的オキュベーションは、最後までやり通す価値のある一つの十分な答えを与えることが発見される。」と述べている<sup>33)</sup>。

興味深いことに、この学校についてのデューイのオリジナル・プランにおいて、彼は活動とその様々な形について語っている。そのプランは、人間の歴史における異なる時代の、例えば料理の活動を含んでいた。オキュベーションのテーマ、それ自体についての言及は見あたらない。デューイは、一つの文明的なテーマのみについて語っているのである。

この学校生活の初期において、学校のスタッフは、孤立した短期の活動が簡単には成し遂げられないということを、その試みによって発見したことは明らかである。それらをスコープとシーケンスを持つ教材の一つの総体に変える必要が出てきた。子どもの興味は、教材の中に本来備

わっていなければならないからである。

世紀の転換期、教育改革者たちは、子どもの学校生活に新しい活力を与えることに大いに興味があった。見解の中には極端な理論もあった。例えば、教育は第一に子どもの興味に基づかねばならないと提案する見解である。しかし1900年までに、デューイは、子どもの興味について多くのことを学んでいた。それは、主要には彼自身の実験学校からであったと思われる。

実験学校の活動に関する9つの学術論文シリーズ、『初等学校記録』(*the Elementary School Record*)の第3巻において、デューイは子どもの興味について語っている。子どもは、すべての種類の興味、例えば良い興味と悪い興味、一次的な興味と長続きする興味を持っている。デューイは、日々の生活に貢献する、人の活動を再生産することは子どもにとって興味深い、そのことは疑いもなく存在し得る、このような学習がなされているどんな学校をちょっと見ただけでも、この多くの証拠があるだろうと主張した<sup>34)</sup>。

デューイは、教育における興味の原理がしばしば次のような理由で反対されることに気づいていた。興味の原理は、まず第一の方向において、それからもう一つの方向において、子どもを動かそうとする傾向があるという理由である。デューイは、1900年『初等学校記録』12月号の「オキュペーションの心理学」で次のように述べている<sup>35)</sup>。「しかし、例えば、織物のような一つのオキュペーションは、継続的なもので必要である。それは、何日間も続くばかりでなく、何ヵ月あるいは何年も続くものである……これらのオキュペーションに関して生じるタイプの興味は、全く健全で、永続的で、真に教育的なものであると信じる一定の理由が存在する。」(84-85頁)。

その実験学校で子どもたちによって学修されたオキュペーションは、彼や彼女が生命を維持するために食べ物を獲得したり、生命をまもるために衣服や住居をつくったりすることを通して生活する上で人間と世界との諸関係に関わっていた。結局、デューイによれば、それらのオキュペーションは、より高度で気高いすべての興味が集まる一つの永続的な源を与えるためであり、それらの背後にある歴史的な興味は価値あるものに違いないと考えることは、不合理ではなかった<sup>36)</sup>。

オキュペーションの学修はまた、子どもの抽象化能力、すなわち一つの特別なアイディアを引き出す能力を増す機会を与え、それを要求する。例えば、6歳児によって学修された農業は、いく人かの人ができること、彼らがどのように他の人に食物を供給するかを示しただけであった。7歳児は、この素材を再検討するが、このオキュペーションを要求した人間の歴史における特定の要求と、それが現在の社会生活にどのように影響を与えてきたかが強調された。子どもたちはまた、農業に関連した考案物や発明を学修し、その発明がどのように新しい力を活動させ、以前に修得されていない自然的諸力を扱うことへと導くのかを学修したのである。

オキュペーションは、カリキュラムの二つの次元を統一させる一つの媒介物であった。このことは、その学校の地理へのアプローチにおいて明らかであった。第IIグループの子どもたちは、

生活形態に関連した地球の特徴（丘、野原、森林についての彼らの経験）と付随的にのみ関わっていたが、第Ⅲグループの子どもたちは、学修されるそれぞれのオキュベーションの場所の適切性に関して地球の表面について学修した。子どもたちは、適切な位置を見つけるまで自分の想像の中で旅行した。同時に、彼らの粘土と砂の地図の上で、それぞれの新しい環境が以前に育った環境に付け加えられた。デューイは、1900年『初等学校記録』2月号の「特に教育的に考慮された仕事の諸原則」において次のように指摘している<sup>37)</sup>。子どもたちに「地表面の一つの典型的な部分についての画像と、その様々な特徴、山脈、高地、河、溪谷、海が人間の生活の諸活動に関連している方法についての画像が残る」（23頁）まで学習したと。

世紀の転換期は、人間にとって一つの共通した悲劇を見た。つまり、世界中の男性と女性が、理解することもコントロールすることもできない、ますます産業化する文明の弊害をこうむったのである。デューイの実験学校において、子どもたちは、共同体における社会生活への産業の影響と、その社会生活が歴史にどのように影響するのかを学修した。もちろん、年少の子どもたちは、産業の複雑さを理解するには幼すぎたが。

しかし、彼らは、このような産業発展の初期段階を理解し、それらを模造することさえできた。織物産業が教室で学修され得る一つの典型的な産業のタイプとして、教師によって選択された。子どもたちは、獣皮や毛皮が原始的な条件の中でどのようにして、衣服のために利用されるのかを学修した。後に、各家庭が、原料から完成した衣料までの生産者となった。衣服が家族のメンバーによってつくられた。

家内工業システムは、家庭の仕事(household)から発展した。つまり、小さな資本をもった職工が、卸業者から毛糸を買って、いくつかの家庭でそれを紡ぎ織らせるために配り、それから、衣服を集めそれを売って利潤を得たのである。ここで重要なアイディアは、商人が製造業者から分離したことであった。

機械が発明され、さらに分業化されるにつれて、家内工業システムが工場へと発展した。それから、織り工は田舎から出て、紡績工場のある村の周りに住まなければならなくなった。結局、工場の生活は、貿易の中心地の近くの大都市に集中するようになった。大資本の投資や機械の発明と改善につれて、工場システムが導入されるようになった。

デューイ学校の子どもたちは、産業発展の三つの段階を学修し、その全過程を実行した。彼らは、諸道具の価値を理解し、原料を衣服に作りかえる機械を発明した。結局、工場の段階で、彼らは、原始的な時代から機械を再検討し、それぞれの機械の力学と物理学を解き、なされるべき仕事の数学的な計算を行った。

その子どもたちは、後に経済学の学修へと転化し、より具体的にする諸概念を発達させた。彼らは、原料を準備しそれを染めて蒸す時に、化学的な諸過程を理解することができた。織物の部屋の担当教師であったA. ハーマー(Althea Harmer)は、1900年『初等学校記録』4月号の「織



物産業」において、その仕事には非常に強い興味が示されたと報告した<sup>38)</sup>。例えば、ナバホ族の毛布の色やデザインなどである。7歳児のいく人かは、自分のデザインで始めて、家でその毛布を織りさえた。

幼い子どもたちが、論理的に組織された教材の総体から諸事実と諸原則についての理解力を発達させていたことは少しも疑い得ないだろう。しかし、彼らは、それらを経済学や歴史学や物理学や化学や数学の学修として知覚してはいなかった。ハーマーは「子どもの観点から、ただ一つのことが進行しているだけである。つまり、彼が物を作ったり織ったりすることなどに専心している時、彼は、感情、知覚、想像、判断、手工技能に等しく訴えることをするのに忙しく、彼に興味を与える一つの活動で、それらを利用しているのである」と報告している<sup>39)</sup>。

## VI 子どもの知的発達とカリキュラム — デューイが発見したこと —

実験学校を設立するデューイの主要な目的は、子どもの能力的、経験的発達と調和するコース・オブ・スタディの構築であった。その学校が開校して5年目の終わりまでに、デューイは、求め続けてきた教育的な問題に対する答えを心理学的仮説に見つける上で一步前進することができた。1900年『初等学校記録』12月号の「初等学校のカリキュラム」(Psychology of the elementary curriculum)において見られるこの成果の要点について見てみると<sup>40)</sup>。

一つの仮説は、成長段階に関係していた。実験学校のプランで、デューイは、発達の出発点、つまり子どもたちの諸活動、結局は主要な諸学問分野における論理的に体系化された知識へと導く諸活動を示した。一つのまだ切り開かれていない領域の大まかな地図に類似した、まだ、気づかれていない諸段階、一つの連続があった。しかし、5年後、デューイは、教材を選択するための一つの基礎としての子どもの成長段階、つまり、何がいつ教えられることができ、教えられるべきかに関する仮説を得た。

デューイは、発達の三つの段階を確認した。4歳～8歳の第一段階は、運動のはけ口への要求、そしてアイデアと行為の即座で直接的な関係によって特徴づけられる。教材は、授業によってではなく、子どもたち自身の建設的な諸活動を通して学ばれるものとして与えられる。第二段階、8歳～11歳、12歳までは、もはや活動だけでは満足しなくなり、何かをやり遂げたと感じられねばならない。子どものなぜという質問は、より多くのより大きな諸事実やアイデアのためである。彼や彼女は、より永続的な諸成果を得る感覚を成長させている。子どもの活動は、直接的に生産的であるよりも研究的(investigative)になる。子どもは、知的な要求で書物にアプローチする。オキュペーションの学修と科学的な観察は、読み、書き、算を利用する機会を与え続ける。

デューイの第三段階において、子どもは、まさに中等教育に従事するようになる。13歳までに、子どもたちは「技術的で知的な諸目的のための特有な学修と芸術を専門的に有益に扱う」(232頁)

ことができるようになるべきである。この学校が開校して5年になるまでに、多くの子どもたちが、この段階にいた。デューイによって述べられたように、この学校は、明確な諸結論を導くのに十分な期間まで存在しなかったが、彼は、この5年間の経験に基づいて次のような結論を下した<sup>41)</sup>。「子どもたちは、徹底と精神的鍛錬と学習に技術的な道具性を命令することの犠牲なしに、人生の積極的な拡大、そして人生へのより広いより自由なより開かれた視野をもってこの時期へと導かれ通過していくことができる。」(「シカゴの実験の理論」(The theory of the Chicago experiment, 1936)、メイヒュー、エドワード著『デューイ学校』(Dewey School)、469頁)。

デューイ学校は、二つの次元に基づいたカリキュラムを成し遂げることができたのか。デューイによれば、それはできなかったという。我々が何か後にデューイから聞いたように「問題の解決は非常に難しい。我々はそれに到達しなかった。それはまだ到達されていない。その完全は、決して到達されないだろう。」<sup>42)</sup>

おそらく、デューイの謙遜が、この実験学校の貢献を彼の過小評価へと導いたのだろう。ある意味で、これは、それを過大評価するのと同じくらい悪いことであった。彼や彼の学校の教師たちが述べたことは、非常に重要な一つの原則であった。つまり、子どもたちが成長段階を通して発達するよう育てられようとする時に、組織化された知識が子どもの現在の経験から成長するものを確認する必要性であった。

デューイが指摘したように、二つの次元(教師の側と子どもの側)を持つカリキュラムは、常に作成中にあり、決して完成しないのである。この学校は、教材の様々な分野において多様な学習活動を組織し、それを実験し、また放棄した。それが、この学校の職務であった。教師たちの仕事は、一つの明確に定義された枠組み(オキュペーションと前述の原則)に一致して続けられた。実験学校の記録、残っている生徒たちの活動の写真、生徒たちの作業の実例を見ると、子どもについての心理学的知識、主要な知識諸分野から論理的に組織された事実や原則に基づいた一つのカリキュラムがあった。そして、それは、高い質をもったカリキュラムであったように思われる。実験学校に関するデューイ自身の評価はあまりにも低すぎると思われる。

カリキュラムの実践レベル、つまり、教授-学習過程は、本質的に分離することのできない「教えること」と「学ぶこと」の統一の過程、相互作用の過程であり、運動し発展する。もし、「教えること」と「学ぶこと」を二面的な過程に分解してしまったならば、その基本的性質は見失われ、そのダイナミックさと豊かさは半減してしまうであろう。デューイの実験学校における試みは、カリキュラムの実践過程に注目し、オキュペーションを中心に教授-学習活動を組織することによって「教えること」と「学ぶこと」を成功豊かに統一しようとした貴重な試みであったといえよう。

- 1) デューイ著 宮原誠一 訳『学校と社会』1957年 岩波書店 180頁。
- 2) 1899年2月に行われたこの講演は、報告書(Three Years of the University Elementary School)として加筆修正され、『学校と社会』(The School and Society)の初版の末尾に収録されたが、改訂版(1915年版)では削除された。
- 3) デューイ著 大浦猛編 遠藤昭彦 佐藤三郎訳『実験学校の理論』1977年 明治図書 190頁。
- 3) 同上書 190頁。
- 4) 同上書 193頁。
- 5) 同上書 190-192頁。
- 6) 同上書 191頁。
- 7) この講演の記録は、以下の文献に記載されている。  
*Journal of Proceedings and Addresses of the Thirty-fifth Annual Meeting of the National Education Association*, 174-84.
- 8) Kliebard, Herbert W. *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958* (New York and London: Routledge & Kegan Paul, 1987), p. 60-62.
- 9) Dewey, John, (1895), Plan of Organization of the University Primary School. In J. A. Boydston(ed.), *The Early Works of John Dewey, 1882-1898: Vol. 5 1895-1898: Early Essays*(pp. 223-243), (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1972), p. 224.
- 10) *Ibid.*, p. 224.
- 11) Tanner, Laurel N. "The meeting of curriculum in Dewey's Laboratory School(1896-1904)." *Journal of Curriculum Studies* 23(March-April 1991) p. 103.
- 12) この文書は以下の文献に掲載されている。  
 Lang, O. R. *Educational Creeds of the Century*(New York: E. L. Kellogg & Co. 1898), 36-46.
- 13) Dewey, John, (1897), Psychological Aspect of the School Curriculum. In J. A. Boydston (ed.), *op cit.*, p. 168.
- 14) *Ibid.*, p. 168.
- 15) *Ibid.*, p. 168.
- 16) Tanner, Laurel N., *op cit.*, p. 104.
- 17) Dewey, John, (1895), *op cit.*, p. 230.
- 18) *Ibid.*, p. 231.
- 19) *Ibid.*, p. 225.

- 20) *Ibid.*, p. 225.
- 21) Kliebard, Herbert M., *op. cit.*, p. 69.
- 22) Dewey, John. (1897) The University Elementary School. *University of [Chicago] Record* 2 (21 May), p. 75. In Tanner, Laurel N., *op. cit.*, p. 106
- 23) Tanner, Laurel N., *op. cit.*, p. 106.
- 24) Dewey, John. (1896) Pedagogy as a university discipline. *University of [Chicago] Record* 1(28 September), pp. 353-355. In Tanner, Laurel N., *op. cit.*, p. 106
- 25) Tanner, Laurel N., *op. cit.*, p. 107.
- 26) *Ibid.*, p. 107.
- 27) *Ibid.*, p. 107.
- 28) *Ibid.*, p. 107.
- 29) *Ibid.*, pp. 107-108.
- 30) *Ibid.*, p. 108.
- 31) デューイ著 大浦猛編 遠藤昭彦 佐藤三郎訳 上掲書 197頁。
- 32) 同上書 197頁
- 33) Tanner, Laurel N., *op. cit.*, p. 109.
- 34) *Ibid.*, p. 109.
- 35) *Ibid.*, p. 109.
- 36) *Ibid.*, p. 110.
- 37) *Ibid.*, p. 110.
- 38) *Ibid.*, pp. 111-112.
- 39) *Ibid.*, p. 112.
- 40) *Ibid.*, p. 112.
- 41) *Ibid.*, p. 113.

(本専攻 大学院博士課程)