

デューイ実験学校における教師の専門性を捉える視点

－『実験学校活動報告』(*Laboratory School Work Repots*) の記述に着目して－

森 久 佳
(教育学科教授)

本論は、『実験学校活動報告』(*Laboratory School Work Repots*) の記述の特色に焦点を当てることによって、デューイ実験学校における教師の専門性を捉える視点の抽出を試みた。実験学校の教師たちの力量が「二重焦点レンズ」のメタファーで捉えられ、その上で、教師が「私 (I)」の視点も重ね合わせるという第三の視点も含まれていたことを検討し、同校の教師の専門性を捉える視点を暫定版として図示化した。今後この視点は、実験学校を対象とした批判的アプローチによる研究成果も踏まえて、修正も含めて精査される必要がある。

キーワード：デューイ実験学校，教師の専門性，『実験学校活動報告』

1. はじめに

1896 年に開校したデューイ実験学校 (Dewey's Laboratory School) は、革新主義運動期 (progressive) に先駆的な教育実践を展開した学校として評価され、今なお、その今日的意義を見出すべく、同校の取り組みは国内外の研究の対象であり続けている。日本におけるデューイ実験学校に関する研究も、一次史資料を活用したアプローチに先鞭をつけた小柳正司 (2000, 2010, 2020 など) の諸研究を筆頭に、この 20 年近くの間でさまざまな研究成果が示されてきた (伊藤 2010 ; 中野 2016 ; 千賀 2009 ; 高浦 2009、など)。

実験学校を対象とした研究は、「オキュペーション (occupation)」を中心とする教育方法や、そうした方法等を組み込んだカリキュラムの開発だけでなく、実験学校の教師の専門性に迫った小柳 (1995) や伊藤 (2014)、同校における教職の専門職性に着目した森 (2020) などのように、教師たちをテーマとするものも少なくない。その際に欠かすことのできない資料が、同校の教師たちの教育実践を記録化した『実験学校活動報告』(*Laboratory School Work Reports*)

(以下、『活動報告』) である。『活動報告』は「教材と教授方法に対して特定のアプローチを行った理由を明言し、子どもたちと共にこれらの実践の結果を文書化する機会を〔実験学校の〕教師たちに提供する」ものであり、「実験学校のコミュニティが従事する探究にとって中心的なものだった」と評されている (Durst 2005, pp.964-965)。

しかし、これまでの諸研究では、『活動報告』に記された実践報告が「事例」として提示され分析されることはあっても、この報告の記述の前提となる枠組みや形式を検討した上で、そこから読み解くことのできる同校における教師の専門性の内実に迫った研究は管見の限りでは見当たらない。『活動報告』が描く教師や子どもの活動の姿だけでなく、その報告自体が基盤なし前提としている枠組みや形式に着目することで、そこから見出しうる教師の専門性の一端を描き出すことは、デューイ実験学校の研究を進展させる上で重要な課題だと考えられる。

以上のことを踏まえて、本論は、『活動報告』の記述の特色に焦点を当てることによって、デューイ実験学校における教師の専門性を捉える

視点の抽出を試みる。

2. 『活動報告』の枠組みと記述例

(1) 報告の枠組み

デューイ実験学校は、シカゴ大学附属の学校として、中等教育段階以上の教員養成と現職教員を対象とする教育専門職養成の構想の下で開設された。この学校は、当時の心理学が明らかにしてきた精神活動や成長過程の原理の観点から子どもの教育を検討することを主眼としており、科学的研究を推進する実験室(laboratory)としての使命を背負っていた(Dewey 1976[1900])。また、同校ではレシテーション(recitation)¹の問い直しと共に教師の役割の転換が図られ、教師たち同士の協同関係を基盤としながら、教師たち自身による「コース・オブ・スタディ(Course of Study)」の作成・開発と教師としての力量形成の営みが展開されていた(森 2023 ; 2024)。

こうした教師たちの力量形成の主要な場となっていたのが、毎週金曜日に開催された「週例会合(weekly teachers' meeting)」である(「教師会議(Teachers' meetings)」とも呼ばれた)。この会合では、開校当初以来、同校の教師らが行った実践を報告し合っていた。

週例会合は、1898年度より実践報告が『活動報告』として記録化されることで、さらに充実することになる。『活動報告』には、各教師の一週間の実践を記録(タイプ打ち)する際に含むべきポイント等を示した「報告の枠組み(Scheme for Reports)」があった。その内容は以下の通りである。

報告の枠組み (Scheme for Reports)

各報告には次のポイントが含まれている必要があります。

- 1 その週の実際の教材 [subject matter]。
これは、単なる一般的な標題としてではなく、特定された具体的な用語で示される必要があります。例えば、岩石や種子などを学習したと記すのではなく、何の岩石を、何の種子なのかを述べます。10月14日のグル

ープⅣ及び10月21日のグループⅥの家庭科[Domestic Science]に関する報告、10月14日のグループⅡとⅣの歴史に関する報告と、10月28日の記録[『大学紀要』(University Record)²のこと]にあるグループⅡ・Ⅲの印刷された活動に関する記述が、望ましい内容を示していると言えます。報告は、すべての場合において、実際の主題だけでなく、それを取り上げる理由、その先例、およびそれが向かっている先を示す必要があります(もちろん、こうしたことを誰かがもれなく記述して、毎週の報告会で報告する必要はありません。しかし、すべての場合において、取り組まれている内容から派生するこれからの活動は示される必要があります。)

- 2 大工や裁縫等、また芸術活動にかかわらず、あらゆる手工[hand work]においては、そうした活動の理由や動機、当校の他の活動と関連しているかないのか、またその用途についても、もしあれば、作成される対象の用途先も明記する必要があります。

- 3 そのテーマ[topic]に到達したやり方[mode]を、できる限り示す必要があります。これに関しては、歴史の場合だと、会話、ディスカッション、劇化、文献をクラスで読み[class reading]参照することや、写真に関する学習、博物館や史跡への見学などが挙げられます。科学[理科]の場合、実施した実験活動、使用した材料と器具となります(これらが出来合いのものとして子どもたちに提供されたのか、もしくは、子どもたちが苦心して作りあげたのかどうかについても同様です)。しかしかのことについて学習していると単に述べるのではなく、発見されるべき課題やポイントが明確に示される必要があります。観察活動とフィールドワーク、読み方に関することと同じく、クラスの内外[の活動]に関係なく、明示して報告する必要があります。手工では、個人的・社会的な関係及び対象(もしあれば)の両方が提示されるべきであり、技術面での記述

も必要です。科学、歴史、地理学では、主題から派生する構成と表現の作業すべてを、同じクラスで実施されているのか、もしくは、他の教師によって実施されているのかも含めて記述する必要があります。各教科〔subject〕での書き言葉の量については、黒板で書いたのか紙で書いたのか、また、クラスで書いたのか学習時間で書いたのか、さらには、実施した作業や要約ないしは取り留めのない話なのか、比較的独自に書いた作文なのかどうかも含めて、記述される必要があります。

Laboratory School, Work Repots, 1898-

1899, Box1, Folder2,より

(引用文中の下線部は引用者。以下同様)

(2) 報告の記述例

「報告の枠組み」では、1 つめのポイント（その週の実際の教材が、単なる一般的な標題としてではなく、特定された具体的な用語で示される必要があること）の記述例として、「10 月 14 日のグループⅣ及び 10 月 21 日のグループⅥの家庭科〔Domestic Science〕に関する報告」と「10 月 14 日のグループⅡの歴史に関する報告」が示されている。ここでは、10 月 14 日のグループⅡ及びグループⅣの歴史の活動に関する報告内容（【報告 1】）を示す。

【報告 1】1898 年 10 月 14 日 グループⅡ 歴史 報告者：キャンプ（Camp³）

発見、発明、その後の進歩の観点から学習した原始生活の状況。各時期で用いた概略は以下の通り。

1. 材木：そのままの状態を利用可能な種類：果実、木の実、木の根、魚、貝、鳥、小動物。
2. 住まい：住居：洞窟、樹木、木製の小屋、ウィグワム〔テント小屋〕、石造家屋
3. 防衛：棍棒、荒石。研いだ石器を棍棒にくくりつける発明。
4. 発見と発明

(a) 火：摩擦、火打ち石でおこす：硬材を使って〔火を〕保つ、石炭で空気を抜く。これは木炭の発見をもたらす。

(b) 槍、投げ槍の発明。

(c) 魚釣り、網、輪なわ、罌の発明

5. 衣服

(a) 目的：装飾と防御

(b) 材料：葉、皮、骨、松、木の輪、など

この報告では、主題が具体的な用語で記され（「発見、発明、その後の進歩の観点から学習した原始生活の状況」）、どのような材料（素材）について学んだのかについての報告も記録されている。しかし、「実際の主題だけでなく、それを取り上げる理由、その先例、およびそれが向かっている先を示す」という記述のポイントにあたる記述はない。この点に関連した記述について、『活動報告』では、「誰かがもれなく記述して、毎週の報告会で報告する必要はありません」とあるため、常に記述されているわけではないと考えられる。このポイントに関わる記述例として、グループⅣの報告（【報告 2】）を次に示す。

【報告 2】1898 年 10 月 14 日 グループⅣ 歴史 報告者：ラニアン（Runyon⁴）

子どもたちは、食糧、住居、道具、火の発見、動物の家畜化、陶器制作、銅の発見と使用と関連して、初期の原始人の状況について意見を出し合い、ざっと見直すよう仕向けられた。彼・彼女らは、それぞれの段階で自分の推論を活用するよう仕向けられた。しかし、常に事実へと導かれた。その週で身につけた知識は金曜日にまとめられ、地上で発見され、そのままの状態で活用される様々な材料のリストとなった。子どもたちがそれらの材料に付けた名前は黒板に書き留められ、何も変えることなく活用可能なものを特定するよう子どもたちは要求した。人間の必要性という考えは、変化のための原因として、また、発明のため

の手段として導き出された。思考する人としての人間という考えについて詳しい話がなされ、財産として受け継がれた成果の集積が明らかになった。

第2週目に、私たちはある種族が移住した理由を明らかにしようということになった。

当クラスはグループに分けられた。2人のメンバーが部屋のある隅へ送られ、私たちの種族が移動せざるを得ない理由について考えるよう求められた。それから戻ってきて、報告した。さらに2人のメンバーが別の〔教室の〕隅に送られ、自分たちの種族にとって非常に適した場所を発見したという「ふりをする」よう求められた。当クラスの残りのメンバーたちは、全メンバーが動かなかった理由について考え、反対意見や移住の結果生じる恐れなどについて示すよう求められた。

その枠組みはうまくいった。最初のグループは畜牛の餌が足りないという報告を持ち帰り、もう1つのグループは、畜牛を探していたら、川のそばに水がたまっている谷があり、そこに粘土層を発見したと報告した。説得の決め手は、「その景色は美しかった」という一人の少年の発言だった。

案内人とされた人の信用性がしっかりと調査された。その種族を分割することに賛成及び反対する理由として考えられることすべてが意見として出され、最終的に、行く〔移住する〕ことに全員が賛成した。

その週の残りは、移住の際に起こった出来事について議論し、湖上住居を構えるようその種族を配置することに費やされた。〔住居の〕建設は困難であることがわかり、その理由―想像上の敵対する種族―などが明らかとなった。攻撃に対抗する手段と畜牛を守る手段を提案する際に発揮される子どもたちの注意力は非常に普遍的なものであり、興味深かった。種族の一員である教師の態度は、その種族が全体として出くわすことになる状況について提示するだけだった。ある少年が椅子から立ち上がって、自

分の考えが素晴らしいものだと思っていることに刺激を受けて、その彼が偉大な首長のようなやり方で導くことがあった。しかし、彼は、自分が非常に馴染みのある尊大な言葉で、攻撃を受ける可能性があると感じていた教師に向かって次のように述べる。「おい、なぜだ。我々は大量の石を手にし、人もいる。それに、我々が現れれば、そいつらの船に石を転がせ、沈めよう。」もし当クラス〔の子どもたちが〕が、その提案のやり方と目新しさの印象が強いために質問しないならば、その教師はこうのように問う。「はい。しかし、私たちが石を押し倒している間、彼らは何をしているのですか？」と。この問いに対して落胆した声で応答があった。「ああ、彼らは私たちを狙い撃ちするだろう」と。外に冒険する種族の男たちで弓矢を持たない者はいないことを、全員が思い出したのだ。

今後の学習のために、その教師は、女性たちがゆっくりとくつろげるために湖上住居があり、そのおかげで、陶器の装飾の発明や貝殻の装飾を制作できたのだという一つの結果へと子どもたちの目が向くようにした。一方で、メンバーが増えて、他の種族と敵対する関係になってしまった。それに対処することができないという事実が判明した後、――全員にとってかなり残念なことだったが――和平交渉の提案が不本意ではあるがなされた。

先ほどの【報告1】と比較すると、同時期の同じ活動（「歴史」）であっても、報告の記述はさまざまであることがわかる。このラニアン（Lanian）の報告についてダーストは、「内容（content）」、「方法（methods）」、「学習評価（evaluation of study）」の観点に分け、「内容」＝「移住」、「方法」＝「（今日でいうところの）ロールプレイないシミュレーション」、「学習評価」＝『その枠組みはうまくいった』とするラニアン自身の記述」と整理している。また、ダーストは、「彼・彼女らは、それぞれの段階で自分の推論を活用

するよう仕向けられた。しかし、常に事実へと導かれた」とするラニアン⁵の報告から、彼女が子どもとカリキュラムのつながりを構築しているとも指摘する。すなわち、教材の知識 (knowledge of subject matter) が活動的な取り組みから派生しており、そこでは、ラニアンのような専門性を備えた教師ら (specialist teachers) が、教材の核心ともいべき「真の事実」(とラニアンが呼ぶもの) へと導いてくれるような内容と子どもたちの推理力 (reasoning power) とを結びつける判断を下している状況が見受けられるという (Durst 2010, p.59)。

付言すると、この報告からは、劇化 (ロールプレイないしシミュレーション) の活動に、教師自身も参画しながら子どもたちの様子を観察し、その状態を踏まえながら、一人の教師として介入する様子を読み取ることもできる。

3. 『活動報告』の記述の特徴と教師の専門性

次に、『活動報告』の記述の特徴を検討し、デューイ実験学校における教師の専門性の視点を見出したい。

(1) 報告の記述の特徴

まず、報告の記述の特色として、3つ挙げる。1つは、「教師 (the teacher)」という表現である。【報告 2】の報告者であるラニアンは、自らが関わった実践を「子ども (たち)」と「教師」と表記することで、この両者を俯瞰する第三者的な立場から記述している。

次に、受動態による表現による記述が随所に見いだせる点である。【報告 2】では、「子ども

たちは、食糧、住居、道具、火の発見、動物の家畜化、陶器制作、銅の発見と使用と関連して、初期の原始人の状況について意見を出し合い、ざっと見直すよう仕向けられた。彼・彼女らは、それぞれの段階で自分の推論を活用するよう仕向けられたけれども、常に本当の事実へと導かれた。[The children were led in a rapid review to state the conditions of early primitive people in regard to food, sheltered ^[ママ], tools, discovery of fire, domestication of animals, making of pottery, discovery and use of copper. They were led to use their reason in each step, but always guided to the true facts.]」(波線は引用者。以下同様。) というように、子どもを主語とする受動態の表現を随所に確認できる。

こうした受動態の表現を志向する報告者らの意識は、次の【報告 3】にあるように、能動態の表現をあえて受動態に修正している報告から読み取ることも可能である。【報告 3】の修正箇所に着目すると、まず、手書きで、「was held up and the children w」と記されている。修正前は「私は球体をかざして、容積を知る方法について誰か知っているかと尋ねた」となっていた。それが手書きで修正されることで、「球体が掲げられ、容積を知る方法について誰か知っているかと…」と修正されている (最後の「w」の後の箇所は不明だが、文脈から判断すると、「were」の可能性が高い。そう考えると、「球体が掲げられ、容積を知る方法について誰か知っているかと子どもたちは尋ねられた」へと修正されたと推察できる)。【報告 3】の報告者であるベーコンは、別の報告 (【報告 4】) でも同様の修正を施している。

【報告 3】 1899 年 1 月 13 日 グループ IX 算数 (Number work) 報告者: ベーコン (Bacon⁵)

Number work:

The cubical contents of a sphere were desired in relation to
was held up and the children w
work in science. ~~I held up~~ a sphere ^ and ^ asked if any one knew
how to get the contents.

(一部抜粋。文中の取り消し線及びイタリックの箇所は原典では手書き。以下同様)

【報告 4】 1899 年 3 月 24 日 グループ IX 歴史 (History) 報告者：ベーコン

are giving them
In current events ~~I am giving them~~ lists of questions[^] to
look up.

この報告でも、「私は調査のための質問のリストを彼・彼女ら〔子どもたち〕に提供している」という表現から、「調査のための質問のリストが、彼・彼女ら〔子どもたち〕に提供されている」というように、能動態から受動態による表現へと修正されている。

ただし、『活動報告』では、「私 (I)」を主語とする記述がすべて受動態の表現に変更されているわけではなく、「I」の表現自体も随所に見られる。これが三つ目の特徴である（先の【報告 2】（報告者：ラニアン）でも、「I」の表現がある）。【報告 5】を見てみたい。

【報告 5】1900 年 10 月 12 日 グループ IV 原始時代の歴史 (b) 報告者：キャンブ

木製の小屋が火災で崩れたので、子どもたちは移住の際に生じる他の大災害についていくつか考えを出した。最終的に、彼・彼女らは、人々は自分たちの家屋が壊れると、自然と洞窟に避難すると結論づけた。人々の旅の詳細を会話しながら考え抜いたので、彼・彼女らは、小川のある谷から岩石の多い谷へと旅をすることを、劇にしながら理解した。岩石の多い谷は、大胆な狩人たちが自分たちにちょうど良いとして発見した洞窟があるところだった。彼・彼女らは、全く無意識にさっと容易に劇化に没頭した。ある少年は、よそから流れてきた人たちのための洞窟を探したいとして、想像上の河川から同じく想像上の谷間までの旅を、非常に興味深い方法で表現し、それから教師 [teacher] ところへと戻ってこう尋ねた。「塀 [fence] は何と呼べばいい？ 塀で良いの？」

〔中略〕彼・彼女らは、アブラハム [Ab] の物語に取り組みはじめ、その一部が読ま

れ話された。私 [I] が思うに、この子どもたちが劇化を簡単にできたのは、現実的な感覚〔の獲得〕を邪魔する大人の視線がない状態で、最初に屋外でいろいろ試みたためだ。

この報告では、「子どもたち (children)」を主語とする能動態による表現を中心に、「教師 (teacher)」と「私 (I)」を主語とする表現が混在している。この特徴と、前節で検討した『活動報告』における報告の記述形式の特徴とを踏まえると、実験学校の教師たちは、基本的には自らを「教師」として客観視する観点、すなわち第三者的な立場から、そして主として子どもたちの視点から学習活動を記述し、その際に、教師としての「私」自身の観点も報告の中に織り交ぜていたと解釈できる。

(2) 「二重焦点」の視点

後年 (1936 年) に『デューイ・スクール』(*The Dewey School*) を出版したメイヒュー (K. C. Mayhew) とエドワーズ (A. C. Edwards) によると、週例会合の場にとどまらず、シカゴ大学のゼミナールや教育学科の研究会において研究や討議のための資料としても『活動報告』を利用していたという。また、次の引用にあるように、『活動報告』はあらゆる年齢の子どもたちと日々接している教師たちにとって、さらなる探究と結論を推進するデータとしても位置づけられていたとある。

レポート〔報告〕は毎週タイプ打ちで作成され、大学のゼミナールや教育学科の研究会をはじめ、週ごとの非公式の教師会議において、研究や討議のための資料として利用された。こうしたレポートによって、あらゆる年齢の子どもたちと日々接している教師たち全

員が、さらなる探究と結論のためのデータを提供したのである。教育科学の研究に従事するシカゴ大学教育学会にとって、それは医学の組織的で累積的な臨床記録にほぼ匹敵するものとなった。(Mayhew and Edwards 1936=2017, p.209)

また、実験学校の教師たちは、同校で共有されていた諸原理と関連づけて自他の実践を考察するために、試行錯誤しながら互いに協力し合うと同時に、個々の具体的な教材とそれを扱う方法の開発を教師たち自身の手で展開していたことを、メイヒューらは同校の実践の特色として価値づけている(Mayhew and Edwards 1936=2017, 205)。

こうした実験学校の教師たちの力量について、メイヒューらは「二重焦点レンズ(bifocal lens)」のメタファーを用いて次のように説明している。

子どもは生活全体を「自分の」基本的な必要と、単純な関係と、純粋な充足の点から捉えている。けれども、教師は、子どもの教育と大人の経験の二重焦点レンズ[bifocal lens]を介し物事を見ている。教師は常に一つの焦点から他方の焦点へと素早く焦点を変える必要がある。授業ではどんな瞬間も先を見通していなければならない。不思議の国のアリスのように、彼女は鏡の後ろで子どもたちと歩調を合わせなければならず、想像上の国ではすべての事物を子どもたちの眼で見、子どもたちの経験に合わせなければならない。しかし、必要な時には、鍛えられた洞察力を回復させて、大人の現実的な観点から知識の誘導灯を灯し、物事処理する方法・技術を提供できなければならない。

それゆえ当校では、教師はその専門が何であれ、知的試行に導かれた実験的生活態度と、その結果としての豊富な生活経験を有していることが不可欠だった。だから彼女は、歴史を環境に働きかけて環境を変化させる人間の物語として、心理学的に子どもの観点から捉える一方で、熟達した教師の観点からは

歴史を、歴史や科学の体系的な知識として捉えたのである。(Mayhew and Edwards 1936=2017, p.174)

まず、「子どもの教育」と「大人の経験」といった二つの立場を同時に把握する概念として、「二重焦点レンズ」のメタファーが用いられ、教師はこのレンズを通して物事を見ている。子どもたちの歩みに合わせながらも教師たちは先を見通すことが求められるが、その見通すための準拠棒として「大人の現実的な観点からの知識」が活用され、「物事処理する方法・技術を提供」する必要性が生じる。このことを「歴史」の活動(学習)に当てはめて考えると、実験学校における活動(学習)としての「歴史」は「心理学的に子どもの観点から捉える」ことを基本としながら、それを「教師の観点からは歴史や科学の体系的な知識」＝「大人の経験」としてとらえることも求められている。このように、後年(1930年代)において、実験学校における活動(学習)は、子どものたちを心理学的な観点から把握しようと努める視点と教科等の専門的な知識の視点とが想定され、そのどちらをも教師の圏内に包含することでいずれの観点にも見通せる「二重焦点レンズ」の概念を教師に必要な物事の捉え方として解釈していたといえよう。

その際、いずれかの視点の一方のみを選択するのではなく、双方の視点を切り替えることが肝要となる。「すべての事物を子どもたちの眼で見、子どもたちの経験に合わせなければならない」とあるように、子どもの立場になって考えることは基本ではあるが、一方で、必要に応じて教師としての立場にから状況をとらえて関わることも求められており、ある意味では、この両者の視点を総合させた展開がなされていたともいえよう。

(3) 実験学校における教師の専門性

こうした二重焦点という視点の設定は、子どもとカリキュラムの捉え方、さらには指導(instruction)を総合的に把握するデューイ

の思想と密接に関わっている。1902年の『子どもとカリキュラム』（*The child and the curriculum*）において、彼は次のように述べている。

教材〔**subject matter**〕を子どもの経験とは離れたところにある何か固定されたものとして、またそれ自体出来合いのものとする考え方を捨て去ろう。子どもの経験を何か固定された不変のものとして考えることも止めよう。子どもの経験は流動的かつ胎芽的で、生き生きとしたものだとなさう。そうすれば、子どもとカリキュラムは、単一の過程を規定する二つの極限であることを私たちは認識する。まさに二つの点の一つの直線を規定するように、子どもの現在の立場と諸教科〔**studies**〕の事実と真実とが指導〔**instruction**〕を規定する。それは連続的な再構成であり、子どもの現在の経験から出て、私たちが教科と呼ぶような真実を組織的に体系化したものによって体现された経験へと入り込んでいくものなのだ。（Dewey 1899, p.23）

この引用は『デューイ・スクール』においても、実験学校のカリキュラムについて論じる中で一部引用されている⁶。（『デューイ・スクール』では）この引用の直前部分で、実験学校では「専門的な科目は、子どもの生活に作用している現在の影響力から派生したもの」で、「大人の知性に関する体系的・特徴的な経験」とされ、「教授（**instruction**）の問題は、子どもが現在の経験と、化学、物理、歴史、地理などとして知られる組織化され分類された知識の集合体の間をつなぐ手段を、自分で発見するように助けるためであった」と説明されている（Mayhew and Edwards 1936=2017, pp.141-142）。

また、「教材（**subject matter**）」を子どもの経験と切りはなさず、また子どもの経験自体を流動的・胎芽的なものとしてとらえることで、「子ども」と「カリキュラム（**curriculum**）」が「単一の過程を規定する二つの極限」であり、この両者を結ぶと一つの直線が定められる

とするアナロジーは、「子どもの現在の立場」と「諸教科の事実と真実」とによって「指導（**instruction**）」が規定されるという説明として援用されている。ここから、「子ども」＝「子どもの現在の立場」、「カリキュラム」＝「諸教科の事実と真実」という対応と、前者から発して後者へと両者を結ぶ線になぞらえて「指導」の概念が対応する関係が概念化されていると解釈できる。

この点と関連して、ここで教科（**studies**）、コース・オブ・スタディ（**course of study**）、教材（**subject matter**）、そしてカリキュラム（**curriculum**）の関係を先行諸研究の成果を参照して確認しておく。まず、実験学校では、開校当初より「教師の観点」と「子どもの観点」というものが意識されており、「教師の観点」では「歴史」、「言語」、「文学」、「芸術」といったように実験学校の種々の活動内容が教科の視点から整理され、「子どもの観点」では、諸活動の内容が「構成的」、「芸術的」、「実験的」といった形で分類・整理されていた。ここで重要なことは、実験学校の教師らは教科領域（**subject field**）を基点として、より複雑な理解を要する子どもたちの諸活動を計画していたことである。すなわち、同校の教師たちは諸活動の計画から始めて、教科領域から諸概念を外挿しようとはしていなかった。初期の頃から、実験学校では、教科領域（専門領域）を意識した活動が計画され実践されていたのである（小柳 2020；中野 2016；森 2005）。

その後、数々の試行錯誤を経て、教師たち自身による「コース・オブ・スタディ（**Course of Study**）」が1899年に作成・開発されるに至った。その際、山上（2010）が指摘しているように、「カリキュラム（**curriculum**）」という用語は、ここでは、学ぶべきものを明確に示し構成された教科の内容、ないしは、学習すべきものとしての文化遺産あるいは学問体系を分類、配列した教科の内容を意味していた（p.214）。デューイ自身はこうした教科カリキュラムを構成する教材からの変化を主張し、当時において教えるべき教育内容という意味で使用されていた

教材 (subject matter) という用語と概念に対して、「教科」あるいは「教科内容」を含意させると同時に、素材 (material) を使って発展させていく意味も込めていた。その上で、結果的にデューイが概念化した教材観とは、「教材＝教科内容でも、教材＝経験でもなく、経験と教科の双方が同居した概念であり、目の前の子どもの欲求と、教科への理解をもつ教師が子どもを探究へと導きたいという意図との緊張関係のもとつくられていく過程をもった、動的なもの」(山上 2010、p.76) であり、こうした考えが実験学校でも一定共有されていたという (山上 2010、pp.209-248)。

ただし、先のデューイの (『子どもとカリキュラム』からの) 引用では、「子ども」と「教材」の存在は明示されているが、「教師」の視点がどのように関連しているのかが不明瞭である。一方で、『デューイ・スクール』で触れられていた「二重焦点レンズ」は、「子どもの観点」と「体系的な知識」及び「教師の観点」が明示されている。

そこで、『子どもとカリキュラム』でデューイによって示された思想と「二重焦点レンズ」の概念を重ね合わせてさらに考察を進める手がかりとして、次のデューイの主張を取り上げたい。以下の引用では、デューイ自身が実験学校の活動に携わっていた時期 (1899 年) に、教師が持つべき視点が言及されている。

子どもの自然で自発的な興味は出発点—推進力である。教材 [subject matter] は成果—成熟した産物である。それらは対立したものではなく、始まりの段階から後の段階へと関連しているものである。教育学的側面 [pedagogical side] からすれば、教師は、教師として、2 つの観点を持っており、その両者の継続的な相互関連を維持するよう努める。 私たちは、三つの観点が存在すると言えるかも知れない。一つは、子どもの側からとらえた自然のままの観点 [the natural point of view of the child] である。それから、高度に専門化された知識といった科学的な観点 [the

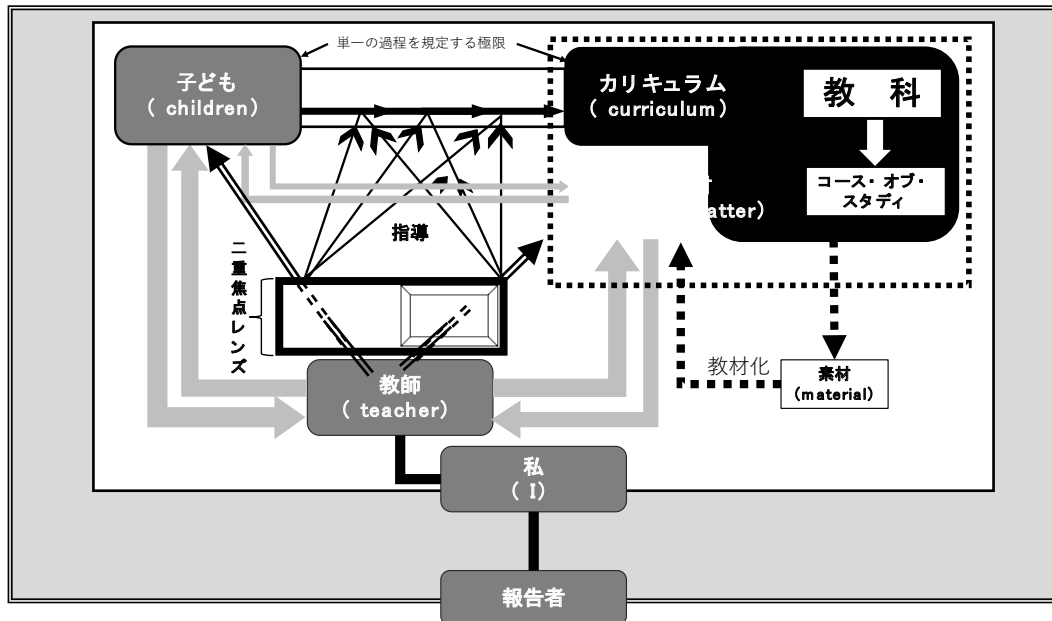
scientific point of view or that of highly specialized knowledge] である。そして、教師がその 2 つを結びつける際に、三つ目の観点を彼は手にしている。旧来の方法 [old way] の誤りは、二つ目のみを取り上げたことだった。新しいやり方 [new way] の誤りは、一つ目のみを取り上げたことだった。教材から方法を分離させる教育を論じることが、失敗に向かうことを運命付けられている。教育学の最大の過ちは、教材抜きに方法を手にできると考えることだ。(Dewey 1899, p.23)

ここで示されている「旧来の方法」というのは、当時のいわゆる「旧教育 (old education)」として分類されていた方式を指す。『学校と社会』(The School and Society) においてデューイ自身が言及していたように、そこでは、「重力の中心は教師や教科書といった子どもの外側におかれ、そこでは子ども自身の直接の本能と諸活動以外のところに教育の中心が位置づけられており、子どもの生活について語られることはなかった」(Dewey 1976[1900])。一方、デューイは同じく重力の中心を子どもの側に移すべきだと唱えたが、それは当時の「新教育 (new education)」とされている立場、すなわち、特に初等教育段階において子どもの興味に力点が置かれ、教材それ自体への注意はあまり向けられていない立場に与することでもなかった。「子ども」と「教科 (教材)」のいずれの視点も組み込みながら、いずれかの視点に偏ることのない、二重焦点レンズを備えた「教師」の視点を第三の視点と設定し、この三者の立場 (視点) を教師は備える必要があると彼は考えていた⁷⁾。そしてさらに、こうした「教師」としての視点には、先の『活動報告』の報告の記述を検討する際に示したように、「私 (I)」の視点も盛り込まれていたと解釈できる。言うなれば、上記の引用にある第三の視点とは、「私 (I)」の視点 (観点) であると解釈できる。

以上の『活動報告』の記述の特徴とデューイらによって示された教師に求められる観点等の概念を整理し、図表 1 のように教師の専門性

をとらえる視点として暫定的に図示する。

図表 1 教師の専門性を捉える視点（暫定版）



4. おわりに

デューイ実験学校における「週例会合（教師会議）」ならびに『活動報告』から抽出された教師の専門性について、ダーストは次のように評価している。

〔デューイ〕実験学校は、女性の専門家、そして男女の教師らが、挑戦的かつ革新的な環境の中で共に活動する中で、彼・彼女らに必要な基盤と重要な決断を下す能力を提供する上で、大きな意味を有していた。何といっても、彼・彼女たちは、「最大限のルーティン」や「表層的なつまらないこと」を避け、社会的オキュペーションをめぐって組織化されたコース・オブ・スタディを創り出す際に、内容的な専門性をうまく生かしたのだった。彼・彼女らは決して「生きた蓄音機〔living phonographs〕」ではなく、活発な議論に取り組み、児童・生徒らに自らが教えたこと与える影響を敏感に察知し、同時代における社会及び教育改革に関与していたのである。（Durst 2010, p.135）

ダーストの示した「生きた蓄音機」とは、当時主流だった「復唱」を基本とする「レシテーション」を実施していた当時の教師らの姿を喻えたものである。デューイも指摘しているように、当時の米国における公立の初等学校では、いわゆる「復誦」を原義とする「レシテーション」が支配的な教授方法だった。そうした問題や課題を乗り越えるべく、実験学校の教師らは社会改革や教育改革につながるような“実験”を常に試み、協同的な教育実践を展開していたとダーストとは評している⁸。

一方で、こうした実験学校の教師の実相に対する批判的な考察の存在も看過できない。その代表的な論者として、ノール（Knoll）があげられる。ノールは、実験学校の教師たちは、命令的・権威的な行為に陥らないようにするというデューイのプラグマティックな概念を受容していたうえで、「舞台監督」としての役割を務めており、子どもたちの自発的な願望や気まぐれ、空想を授業（lesson）に適用することなく、スクリプトに沿っていたという。ノールはこれを、「演出の技法としての授業（teaching as the act of staging）」と評している（Knoll 2020,

p.86)。こうしたデューイ実験学校に対する批判的な視座を踏まえたアプローチは、とりわけ、ファラッチェとファントツィ (T. Fallace & V. Fantozzi) らが指摘しているデューイ実験学校をめぐる3つの神話、すなわち、同校が成し遂げてきた成果を「偉業 (Triumph)」、同校の閉校を「悲劇 (Tragedy)」、そして同校のカリキュラムと教育方法 (pedagogy) がかなり「誤解 (Misunderstood)」されてきた、とする「歴史的な神話 (historical myth)」の指摘を踏まえると、一層重要性を帯びていると考えられる(森 2025 参照)。本論で図示した実験学校における教師の専門性を捉える視点は暫定的なものであり、これは、同校に対する批判的視座に基づく研究アプローチとその知見も踏まえながら、今後さらに精査する必要があるだろう。

注

- 1) デューイのレシテーション論については、堀江・羽野[1996, 1997, 1998]及び森[2016]を参照。
- 2) シカゴ大学が当時発行していた紀要。1896年～1899年までのデューイ実験学校の実践報告が、この紀要にほぼ毎号掲載されていた。
- 3) アンナ・キャンプ (Camp, Anna R.)。アンナは実験学校で歴史を教えており、後に姉であり同僚(実験学校の理科の主任教師)でもあったキャサリン (Camp, Katherine Baker) と共著で、1936年に『デューイ・スクール』(*The Dewey School*)を執筆・出版した。
- 4) ローラ・L・ランアン (Runyon, Laura L.)。実験学校の歴史と英語の主任教師 (1898～1902)。実験学校を退職後、同校の歴史のカリキュラムをテーマとする修士論文をシカゴ大学に提出して修士の学位を得た。
- 5) ジョージア・F・ベーコン (Georgia F. Bacon)。実験学校の歴史の主任教師で、1900～1901年まで同校の校長も務めた。
- 6) 正確には、「子どもの経験は流動的かつ胎芽的で、…」からの部分が引用されている。
- 7) このデューイの三つの観点の捉え方と彼の「レシテーション (recitation)」論との関わりについては、(森 2016) で論じている。

8) なお、当時、一般教師のほとんどが女性で構成され、教育長や校長等の管理職は男性が占めていた現状はパターナリズム (父権主義) の様相を帯びていたともいえる (Murphy 1990)。こうした教職の女性化をめぐるジェンダーの観点 (例えば佐久間 (2017) 参照) から、実験学校の取り組みを評価する必要もあるだろう。

引用文献

- Dewey J. (1899). "The Method of the Recitation: A partial report of a course of lectures given at the University of Chicago by professor John Dewey." *Handbook for the use of students in the theory of teaching*. Oshkosh Normal School.
- . (1976[1900]). *The school and society*. In *The middle works of John Dewey: 1899-1924*. Edited by Jo Ann Boydston. Vol.1. Southern Illinois University Press.
- . (1976[1902]). *The child and curriculum*. In *The middle works of John Dewey: 1899-1924*. Edited by Jo Ann Boydston. Vol.2. Southern Illinois University Press.
- Durst A. (2010). *Women educators in the progressive era*. Palgrave.
- Knoll, M. (2015). "John Dewey as Administrator: The inglorious of the laboratory school in Chicago." *Journal of curriculum studies*. 47(2).
- . (2022) *Beyond rhetoric: New perspectives on John Dewey's pedagogy*. Peter Lang.
- Laboratory school work reports, 1898-1899*, University of Chicago Archives, Regenstein Library Special Collection.
- Laboratory school work reports, 1899-1900*, University of Chicago Archives, Regenstein Library Special Collection.
- Mayhew, K. C., and A. C. Edwards. (1936). *The Dewey School: The laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903*. Appleton-century company.

Murphy M. (1990). *Blackboard unions: The AFT and the NEA, 1900-1980*. Cornell University Press.

Ravitch D. (2001). *Left back: A century of failed school reforms*. Touchstone.

Tanner L. N. (1997). *Dewey's laboratory school: Lessons for today*. Teachers College Press.

伊藤敦美（2014）「デューイ実験学校の現代的意義：デューイ実験学校における教師の役割」。『日本デューイ学会紀要』55，日本デューイ学会。

———（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。

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。

佐久間亜紀（2017）『アメリカ教師教育史：教職の女性化と専門職化の相克』。東京大学出版会。

山上裕子（2010）『デューイの＜教材＞開発論とその思想』。風間書房。

小柳正司（1995）「デューイにおける教育実践と教師の専門性」『日本デューイ学会紀要』36。

———（2000）「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）』51。

———（2010）『デューイ実験学校と教師教育の展開』。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。

森久佳（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）』の成立過程を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博士学位論文。

———（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」。『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。

———（2023）「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」『京都女子大学発達教育学部紀要』19。

———（2024）「デューイ実験学校におけるレシテーション（recitation）の特色：デューイのレシテーション観と比較して」『京都女子大学発達教育学部紀要』20。

———（2025）「デューイ実験学校に対する『歴史的な神話（historical myths）』の視点を踏まえた批判的考察の可能性」『京都女子大学発達教育学部紀要』21。

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。

中野真志（2016）『デューイ実験学校における総合カリキュラム開発の研究』。風間書房。