

## デューイ・スクールのカリキュラムにおける 「仕事 (occupation)」の位置づけについて

森 久 佳

On the Place of the “Occupation” in the Curriculum of the Dewey School

Hisayoshi MORI

### はじめに

「デューイ・スクール (Dewey School)」とは、アメリカの哲学者・教育学者である J・デューイ (J. Dewey, 1859-1953) が設立・運営に携わったシカゴ大学附属実験学校の通称である。1896年に開校した当初から、この学校の実践はアメリカ内外の教育界に大きな関心をもたらし、今日に至るまで、この学校に関する研究は盛んに行われてきている。

このデューイ・スクール (以下このように、もしくは「スクール」と呼ぶ) に関する研究動向は、近年、転換点を迎えている。かつては、デューイの著作および当時のスクールの教師であったメイヒュー (K. C. Mayhew) とエドワーズ (A. C. Edwards) の著作 (Mayhew & Edwards 1936) を主要な資料として依拠してきたデューイ・スクールの実践に関する研究が主流であった (高浦1973; 松村1994年、など)。しかし、新たな資料を用いたタナー (L. N. Tanner) による研究 (Tanner 1997) を皮切りに、より一層詳細な分析を取り入れる形 (小柳2000; 千賀・高橋2003a、2003b、伊藤2004、など) へと研究のアプローチが変化してきたのである。ここでいう新たな資料とは、デューイ・スクール開校時にシカゴ大学の紀要『大学報告』 (*University Record*) に掲載された実践や、スクールの教師たちが毎週の会合で報告した実践をまとめた『実験学校活動報告』 (*Laboratory School Work Reports*) と呼ばれる一次資料である。

筆者も、従来の諸研究の知見を鑑みながら、スクールのカリキュラムが構成された形態を明らかにする試みを行ってきた (森 2003a、2004a、2004c、2005b、2006a)。その背景にある問題意識

として挙げられるのは、今日に至るまで、デューイ・スクールのカリキュラム構成の形態を解明することが等閑視されてきたことである。一次資料を用いたスクールの研究が盛んになってきたにもかかわらず、これまでの先行諸研究において、スクールのカリキュラム形態を明らかにしてきたものは管見の限りでは見当たらなかった。そのため、筆者は、デューイ・スクールの活動時期を2つに分ける(1896~98年と1898~1903年)時系列的視点からの検討を行うことによって、「仕事 (occupation)」という特徴的な活動を導入していたスクールのカリキュラム構成の形態が、子どもの成長に応じた「分化 (differentiation)」を基調としたものだったことを指摘してきたのである。

本稿の目的は、こうした筆者の研究成果を基にして、デューイ・スクールの「仕事 (オキュペーション)」の活動が、スクールのカリキュラムにおいてどのように位置づけられていたのかということ仮説的に提示し、そうすることによって、今後のデューイ・スクールの研究における1つの方向性を示すことである。

本稿の構成は、以下の通りである。まず、『学校と社会』(*The School and Society*)におけるデューイの言説から、デューイ・スクールが「仕事 (オキュペーション)」という活動を取り入れるにあたっての背景と、そこから読み取れる「仕事 (オキュペーション)」に関する問題点、すなわち、デューイ・スクールがどのようなカリキュラム形態の下で「仕事 (オキュペーション)」を具体化させていたのかということが不明である、ということを確認する(第1節)。次に、デューイ・スクールの「仕事 (オキュペーション)」に関する先行諸研究を検討することによって、第1節で確認した問題点が未解決の課題となっていることを明らかにする(第2節)。最後に、こうした問題点を解決する視点を、筆者のこれまでの研究の成果を基にして仮説的に提示し(第3節)、筆者の研究の今後の課題と展望を述べる。

## 1. 「仕事 (オキュペーション)」の導入の背景

### (1) 旧教育からの転換

デューイ・スクールが開校した1890年代のアメリカは、まさに動乱の時期だった。19世紀に始まった産業化と都市化は発展し続け、幾多の経済的、政治的、社会的な諸問題を引き起こした(Butts & Cremin 1953, p.302)。

こうした産業上の変化によって、人類の生活は根本的な影響を被ることになった。このことは、学校教育も同様であり、教育方法やカリキュラムも改革を余儀なくされる。デューイ(Dewey [1900]1976)自身が指摘するように、「教育の方法やカリキュラムのうえで進行している変革は、商工業の様式の変化と同様に、変化した社会情勢の所産であり、また今日形成されつつある新しい社会の必要に応えようとする努力の表われにほかならない」(pp.5-6)。

しかし、当時のアメリカの教育界は、カリキュラムの過剰と授業の機械化・形式化の問題に苦

慮していた<sup>1)</sup>。例えば、次のデューイの言説は、当時のアメリカにおける学校教育の問題点としてとらえることができる。

何年か前に、私〔デューイ〕はこの都市〔シカゴ〕の学校備品店を見て回り、あらゆる観点から—芸術的、衛生的、そして教育的な観点から—みても、文句のつけようのないくらいに子どもたちの要求に合うような机や椅子を見つけ出そうとしていた。私たちが必要としていたものを見つけるのは、かなりの困難を要した。そして、とうとうある1人の業者が、彼は他のどの業者よりも察しがよかったのだが、このように言ったのである。「申し訳ありませんが、お客様がお望みのような物はございません。お客様がお求めになっておられるのは、子どもたちがそこで作業〔work〕をしても良いような物ですが、ここにあるものはすべて、聴く〔listening〕ためのものなのです」と。その言葉は、伝統的な教育のあり方をよく物語っている。(p.21)

デューイによれば、当時の都市部における学校教育の現状とは、「不恰好な机が、幾何学的な順序で列になって配置され、体を動かす余地がほとんどないぐらいにひしめき合って」いて、その机の「ほとんどすべてが同じ大きさで本や鉛筆、紙をやっと置けるだけのスペースしかない」。また、「他にはテーブルが一脚、何脚かの椅子、むき出しの壁、そして、ことによると、数枚の絵画がある」(p.21) 様子だった<sup>2)</sup>。

こうした教室や授業の風景からわかることは、従来の一般的な学校が、すべて「聴くために〔for listening〕」作られたものだということである。単に書物から課業を学習することは聴くことの別種の形態であり、それは、ある精神が別の精神に寄りかかることを特徴とする。そして、「聴くという態度は、相対的に言えば、受動性、吸収性を意味する」。すなわち、「そこにはある一定の出来合いの素材が存在」し、「それらは、教育長や教育委員会、教師によって準備されていたものであり、子どもが、できる限り短い時間でできる限り大量の内容を取り込むべきもの」である (p.22)。

また、いわゆる伝統的な学校の教室には、子どもが作業する (work) 場がほとんどなかった。子どもが構成し創造するような、そして、活発に探究するような作業室 (workshop) や実験室 (laboratory)、素材、道具、さらにはそのために必要な空間さえもが、ほとんどの学校には欠けていた。たとえそうした作業の過程と関わる事柄が存在していたとしても、それらは教育において明確に位置づけられていなかった (p.22)。

さらに、こうして整えられた机のある教室からわかることは、できるだけ多くの子どもたちを集団 (単位の集合体) として扱うために、すべてが調整されていることである。これは、子どもたちが受動的に扱われることを含意している。

このような「聴く」ことを教育におけるすべての基礎に据えることは、教材と方法の画一化 (uniformity) も招く。すなわち、書物に書いてあることを聴くだけの授業形態においては、多様化する能力と要求に応える機会は全くといっていいほど存在しない。そこにあるのは、与えられ

た時間内にすべての子どもたちが等しく獲得すべき一定量の出来合いの結果と成果である。この要求にしたがって、初等学校からカレッジに至る当時のアメリカにおける学校カリキュラムは開発されてきた。その結果として、世界には望ましい知識が大量に存在し、必要とされる技術的成果が数多く存在しているとされ、これを学校生活の6年間、12年間、16年間に分割するという数学的な問題が生じることとなる<sup>3)</sup>。

このような、受動的な態度や子どもたちの機械的な集団化、そしてカリキュラムと方法の画一化を、デューイは旧教育の特徴とし、そこからの転換を主張した。すなわち、旧教育の本質は、重力の中心が教師や教科書といった子どもの外側におかれている。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、子どもの生活について語られることはなかった。しかし、いまや重力の中心は子どもの側に移され、その中心である子どもの周りに、教育に関する装置が組織されるべきである (pp.22-23)、ということである。

## (2) 「生活」と「仕事 (オキュペーション)」

こうした旧教育の批判と関わる形で、デューイは「生活」の概念を提示した。例えば彼は、望ましい学校とは「子どもが実際に生活する場所であり、子どもがそれを楽しみ、またそれ自体のための意味を見出すような生活経験が得られる場所」(p.36)である、としている。

この「生活」の概念を取り上げる際にデューイが着目したのは、急速に進展する産業化と都市化以前の生活形態における教育的な要素である。(彼の時代の)ほんの1世代か2世代前は、家庭が産業の中心であり、羊毛の刈り取りや機織り、照明を得るためのろうそく作りなど、すべては家庭とその近隣で行われていた。そうした営みにおいては、「実際に行う必要のあること、また、家族の各成員が自らの役割を誠実にかつ他者と共同しながら果たす真の必要性が常に存在して」おり、「行為において有益となる人格は、行為という媒介の中で涵養され試され」ていた (p.7)。そして、自然や現実の事物と素材、それらを巧みに扱う実際の過程、そして社会的必要性和用途に関する知識と密接かつ親密にじかに触れ合うことのすべてにおいて、「観察、独創性、構成的想像力、論理的思考、そして、現実とじかに触れ合うことを通して獲得される現実感覚を訓練する機会が連続的に存在」し、「家庭内の紡績と織物、製材所、製粉所、樽工場、鍛冶屋の教育力 [educative forces] は、絶え間なく作用していた」(p.8)。

ところが、産業の集中化と労働の分業化によって、家庭や近隣での仕事が消滅してしまい、こうした教育力がかつてのような形で身につけることができなくなってしまった。そこでデューイは、産業化・都市化以前の生活における教育的な目的とその意義の重要性を認め、それらを現代において復興させることを主張する。都会育ちの子ども (city-bred child) にとって考慮すべき真の問題は、こうした産業化・都市化以前の生活において見受けられた教育力の利点を保持しながらも、生活の他の側面を表すような何かあるものを学校に導入する方法である、と彼は考えたのだ。この何かあるものとして、デューイは「仕事 (オキュペーション)」、すなわち、「個人の

責任を厳しく要求し、生活の物理的な現実と関連させる中で子どもを訓練する」活動を挙げたのである (p.9)。

「仕事 (オキュペーション)」とは、デューイによれば、社会生活において営まれているある種の形態の仕事を再現したもの、あるいは、その作業に類似した形態で行われる活動といった、子どもが行う一種の活動の様式 (mode of activity) のことである (p.92)。具体的には、それは、作業室での道具を用いた木工や金工、機織り、裁縫、料理といった活動のことであり、人類が生命の維持のために、衣食住に関する諸活動を行うような世界と人間との関係と関わるものである。そして、この「仕事 (オキュペーション)」の活動は、区分された個々の教科としてではなく、「生活し学習する方法 (methods of living and learning)」である (p.10)。そのため、「仕事 (オキュペーション)」とは、ある職業に就くための専門的な教育のことを意味しない。デューイは、次のように述べる。

学校において追究される典型的な仕事 [typical occupations] は、すべての経済的圧力から自由である。その目的は、生産物に経済的な価値付けを行うことではなくて、社会的な力量と洞察力を開発することである。こうした狭い功利的な考えから解放されること、すなわち、こうして人間の精神の可能性が開かれていることによってこそ、学校におけるこれらの実践的活動が芸術 [art] と手を組み、理科 [science] と歴史 [history] の中心となるのだ。(pp.12-13)

「仕事 (オキュペーション)」の活動を導入する必要性をデューイが唱えたのは、「生活する場としての学校」を実現するためだった。そうした学校のモデルとして、デューイは理想的な家庭を挙げている。理想的な家庭には、何かを作ろう (造ろう) とする子どもたちの構成的本能を十分に駆使できるような作業場があり、子どもが調べたいと思うことが誘導され得るような小さな実験室もある。その中で、子どもは家族と対話することで自らの経験を語ったり、誤った考えを修正したりしながら学び続ける。また、家族の仕事 (オキュペーション) に参加することで、勤勉さや秩序、他人の権利や考えを尊重し、自らの活動を家族一般の利害に従属させるようになり、知識も獲得することとなる (pp.23-24)。しかし、本来の家庭における仕事や人間関係は、子どもの成長のために特別に選ばれたものではない。子どもがそうした仕事や人間関係から得るものは付随的なものである。だからこそ、理想的な家庭を拡大させることによって、子どもの生活こそがすべてを支配することを目的とする学校が必要となる。そこでは、子どもの成長を促進するために必要とされるすべての手段が、生活の場としての学校で集中して取り上げられる (p.24)。

こうした「仕事 (オキュペーション)」の活動を学校に導入することについて、デューイは次のように言う。

多様な形態の活動的な仕事 [active occupation] を学校に導入することに関して、心に留めておくべき最大の事

柄は、それらを通して、学校の全精神が刷新されることである。学校は、将来において為される予定のある生活と、抽象的かつ遠隔的な関わりをもつような課業を学ぶ単なる場所である代わりに、生活と提携し、子どもの住み家となるための機会をもつ。そこでは、子どもが方向付けられた生活を通して学んでいる。学校は、小型の共同体、萌芽的な社会となる機会を手にするのである。(p.12)<sup>4)</sup>

社会とは、デューイによれば、共通の流れに沿い、共通の精神を抱き、共通の目的と関わりながら作業するがゆえに団結している多くの人々のことを指す。そして、こうした共通の必要性和目的には、思想の交流と共感的な感情の統一が増すことが要求される。しかし、(旧教育的な)当時の学校は、この共通かつ生産的な活動の要素が欠落していたために、自らを自然で社会的な単位として組織化できていなかったのである (p.10)。

さらに、「仕事 (オキュペーション)」は、学校と家庭・地域、さらには教科が孤立している状況の打開も意図されていた。デューイは言う。

…学校と子どもの生活をどのようにして結びつけたらよいのか…。身近で日常のありふれた方法で子どもが得た経験が学校に持ち込まれ、そこで用いられること、そして子どもが学校で学んだことを日常生活にもち帰って応用し、そうすることによって、学校というものを、個々に孤立した複合体にするのではなく、一つの有機的な全体とする… [中略]…。こうすることによって、各教科 [study] が孤立しているという状況もまた、学校制度の各部分の孤立を解決すると同様に、解消されるのである。(p.54)

私たちは、あらゆる側面が共に結び付き合う世界で生きている。すべての教科 [studies] は、1つの大きな共通の世界における関連から派生している。子どもがこの共通の世界に対して、多様で、しかし、具体的で活動的な関係の中で生活するとき、子どもの教科は自然に統一される。それは、もはや諸教科をつなげるという問題ではないだろう。教師は、歴史の課業に少し算数を織り込むといったように、あらゆる種類の工夫に訴える必要はなくなるだろう。学校を生活に関連させよ。そうすれば、すべての教科は必然的に相関する。[Relate the school to life, and all studies are of necessity correlated]。(pp.54-55)

以上述べてきたデューイの「仕事 (オキュペーション)」に関する考えは、デューイ・スクールを念頭に彼自身が述べてきたことであつた。なぜなら、『学校と社会』は、デューイ自身がデューイ・スクールについて保護者に向けて行われた講演を基に編集された書物であり、いわば、デューイ・スクールの実践を根拠にデューイが論じたものだと位置づけることができるからだ。

しかし、その際、大きな疑問点が生じる。それは、「仕事(オキュペーション)」の活動が、デューイ・スクールのカリキュラムにおいて具体的にどのように位置づけられ実践されていたのか、ということである。確かに、デューイ自身、デューイ・スクールの「仕事 (オキュペーション)」は「木材と道具を使った工作作業 [the shop-work with wood and tools]、料理 [cooking]、裁縫

〔sewing〕、そして織物作業〔the textile work〕〕(p.92) だとしている。しかし、『学校と社会』の記述を検討するだけでは、このような「仕事(オキュペーション)」の活動がスクールのカリキュラムにおいてどのように位置づいていたのかということを読み取ることは難しい。

そこで、次節では、これまでの研究がこの課題にどの程度応えてきたのかということ进行分析基準にして、先行研究の整理・検討を図りたい。

## 2. デューイ・スクールの「仕事(オキュペーション)」に関する先行研究

### (1) デューイ・スクールの「仕事(オキュペーション)」とは？

デューイ・スクールの「仕事(オキュペーション)」は、一般的に、スクールのカリキュラムの中核に位置付けられた子どもの経験のまとまりであり、そこから諸科学が分化するものだったと言われている(藤岡2003、558頁)。その一方で、スクールでは、当時のアメリカにおける公立学校とは異なる教科領域の編成を行い、それに従った形で部門(department)制が採用され、各部門の活動はある程度独立して行われていたことが知られている。

ところが、これまでの研究では、そうした各部門と「仕事(オキュペーション)」との関わりが、スクールのカリキュラムの視点から実証的に考察されることはなかった。このことを以下で検討する。

まず、事辞典類にあるデューイ・スクールの「仕事(オキュペーション)」の説明を見てみる。

デューイ・スクールで重視されていたものに社会的仕事と文明の学習がある。前者は児童の注意を持続させ、分業と共同の作業によって社会的精神を涵養し、積極的に表現しようと構成しようとする意欲を喚起しようとして導入されたものである。当校では社会的仕事の中でも木工、料理、裁縫が強調されている〔下線部は引用者〕。(松村1999、261頁)

…デューイ(Dewey, J.)は、1896年に、シカゴ大学附属実験学校を開設し、学校を子どもにとっての活動の場、いいかえると生活と学習を統一する場にしようと試みた。そこでは、子どもは、社会的本能、製作の本能、探求の本能、表現的衝動という四つの衝動をもつとされ、これらの衝動を生かしつつ、織物(衣)、調理(食)、木工作業(住)という「典型的な社会生活」の仕方を、「活動的作業(active occupation)」を通して、習得していくものとされた〔下線部は引用者〕。(高橋2000、456頁)

…デューイ Dewey, J. は、家庭生活〇地域社会生活と遊離した当時の知識偏重の教育を批判し、新しい「経験主義」に基づく「木工、料理、裁縫」を三典型とするオキュペーション<sup>↑↑</sup>を中核とした生活・経験カリキュラムの必要性を提唱した…〔下線部は引用者〕。(高浦2003、294頁)

…デューイは、伝統的教育の改革を二つの原理で行おうとした。第一は学校の社会化と呼ぶべき原理であり、第二は児童中心化と呼ぶべき原理であった。[…中略…] これらの二つの原理をつなぐものとして、作業 occupations を用いた。これは活動的な仕事と言えるものであり、手工、料理、裁縫、園芸、演劇などが含まれていた〔下線部は引用者〕。(田浦2003、545頁)

これらの引用を見てみると、「仕事 (オキュペーション)」とは、「木工、料理、裁縫」を指す活動 (松村、高橋、高浦) なのか、「園芸、演劇」なども含む (田浦) のかということだけでなく、これらの活動が部門や教科の活動とどのように関連しているのかといったカリキュラムにおける位置づけが不明瞭である。

では、これまでの諸研究で、「仕事 (オキュペーション)」の活動は実際にどのようなものとして解釈され語られてきたのだろうか。例えばクリバード (Kliebard 1995) は、デューイが「原始人の精神の解釈」(“interpretation of the Savage Mind”) で論じている「仕事 (オキュペーション)」論を基にして、デューイ・スクールの「仕事 (オキュペーション)」に関する考察を行っている。クリバードは、デューイの言う「仕事 (オキュペーション)」を「基礎的な社会的諸活動 (basic social activities)」としてとらえ、それが、「基本的な社会的諸仕事 (fundamental social occupations)」として、デューイのカリキュラム観に位置付けられると指摘する (p.61)。そして、デューイ・スクールは「歴史」の側面を子どもの発達の適切な時期に導入することを試みており、その「歴史」によって、社会生活を形作るのに役立つ「典型的仕事 (typical occupation)」を特に強調するような人々の社会生活を洞察する力が提供されると考えていた、とクリバードは述べている。しかし、クリバードはカリキュラムの視点から「仕事 (オキュペーション)」を吟味しているにもかかわらず、結局のところ、デューイ・スクールの「仕事 (オキュペーション)」が具体的にはどのようなもので、それがこの学校のカリキュラムの中でどのような役割を担っていたのかを、明確にしている。

また、ワース (Wirth 1966) はクリバードと同様に、デューイの「原始人の精神の解釈」におけるデューイ自身の「仕事 (オキュペーション)」論を参考にしながら、デューイ・スクールの「仕事 (オキュペーション)」を分析している。その中で、ワースは「仕事 (オキュペーション)」を庭作業 (gardening) や料理 (cooking)、織物作業 (textile work)、工作 (carpentry) などを指すもののだとして、デューイ・スクールのカリキュラム・デザイン (curriculum design) における「仕事 (オキュペーション)」が「歴史」、「理科」、「コミュニケーション・表現」という3つの知的テーマないしは構成要素を伴っていたとする (p.134)。例えば、ワースは、デューイ・スクールの「理科」の活動では、家庭と「社会的な仕事 (social occupation)」に対する関心、そして、後に、料理、裁縫、工作といった特有の「仕事 (オキュペーション)」に対する関心から生じることが、独自の推進力とされていたと指摘している。しかし、この「仕事 (オキュペーション)」が具体的に「歴史」部門や「理科」部門といった活動領域とどのように関わっているのか、また、カリキュ



ラム開発においてどのような位置付けにあったのかという点に関して、ワースは史資料を用いた実証的な分析を行っていない。

## (2) 「仕事 (オキュペーション)」と「社会的な仕事 (オキュペーション)」の違い

次に、「仕事 (オキュペーション)」と「社会的な仕事 (オキュペーション)」が混同されている事態を指摘することができる。例えば、佐藤 (1990) は次のように述べている。

〔デューイ・スクールの〕カリキュラムの単位の基礎は、社会生活の典型的活動としての「社会的オキュペーション」に求められた。〔…中略…〕具体的には、作業室で道具を使用した木工、料理、裁縫、織物などの活動が展開された。しかし、それらの活動は、特定の技能の習得と特定の対象物の生産を一義的な目的とする「作業訓練」(manual training)とは明確に区別されていた。「オキュペーション」は、専心的な活動経験それ自体を目的とする活動であり、活動結果の実用性に価値をおく活動ではなかった〔下線部は引用者〕。(51頁)

ここでは、「社会的な仕事 (オキュペーション)」と「仕事 (オキュペーション)」が同義で用いられている。しかし、「社会的な仕事 (オキュペーション)」は、衣食住を基本とする典型的な活動 (すなわち「料理」、「裁縫」、「工作」) である「仕事 (オキュペーション)」とは異なり、子どもたちがこれらの「仕事 (オキュペーション)」を「より広い社会的文脈の中でとらえるようにするためのカリキュラム上の方法概念」だとする指摘もある (小柳 2000、149頁)。

「社会的な仕事 (オキュペーション)」の成立については、タナーが明らかにしている (Tanner 1997)。それによると、「社会的仕事 (オキュペーション)」というテーマは、シカゴ大学の学部、大学院生、デューイ、そしてスクールの教員たちが、カリキュラムの組織化 (curriculum organization) を継続的に改善するために、協力して努力した結果生じたものであるという<sup>5)</sup>。

しかし、「社会的な仕事 (オキュペーション)」が「仕事 (オキュペーション)」とどのように異なるのかという点まで言及した研究はない。また、「社会的な仕事 (オキュペーション)」が、デューイ・スクールのカリキュラムにおいて、具体的に他の諸教科 (部門) とどのように関わるのか、さらには、どのような役割を担うものとして位置付けられていたのかという点までは、明らかされていない。

## (3) 時系列的視点

以上のような「仕事 (オキュペーション)」活動の分析の混乱および不十分な状況は、時系列的な視点の欠如に起因すると筆者は考える。なぜなら、タナーや小柳がすでに指摘しているように、「社会的な仕事 (オキュペーション)」は「仕事 (オキュペーション)」とは異なり、デューイ・スクールが年月をかけて実践を積み重ねていく中で生み出されて独自の活動領域だったからである。すなわち、「仕事 (オキュペーション)」ならびに「社会的な仕事 (オキュペーション)」の実

態を解明するためには、時間的な経過に着目する視点が必要とされていると考えられるのである。そこで、以下では、この視点による分析の必要性と着眼点について論じる。

時系列的視点による考察は、デューイ・スクールの実践を正確にとらえる上で大いに重要である。なぜなら、デューイ・スクールはわずか7年余りの活動で幕を閉じたが、その間、改良や発展の営みがなかったわけではないからだ。確かに、スクールの実践を実験段階の初期（1896～98年）と発展段階の後期（1898秋～1903年）に分けることで、メイヒューとエドワーズがスクールの変化を示していることは周知のことである。だが、実際にはこれまでの先行諸研究は後期にあたる実践とその特徴を対象としてきた。その理由は、『デューイ・スクール』のみという資料的な限界があったためだと考えられる。しかし、『実験学校活動報告』や『大学紀要』によるアプローチが可能となった今日では、前期の特徴も明らかにした上でデューイ・スクールの研究は進められる必要がある。また、もし、こうした時間的な視点を考慮せずにデューイ・スクールの実践を考察すると、変化する前のデューイ・スクールの活動形態を不変のもののみならず、それをこの学校の特色とみなす危険性が高くなる。

この時間的な視点から先行諸研究をみた場合、まず小柳（2000）の研究が検討すべき対象の筆頭にあげられる。なぜなら、小柳は『大学紀要』に掲載された1896～99年の実践を対象に分析を行っており、前期にあたる時期のデューイ・スクールの研究を行っているからだ。しかし、『大学紀要』に載せられている実践は、出来事の詳細な様子などを捨象して描写されている。そのため、デューイ・スクールで実施された活動の大まかな流れを窺い知ることはできても、スクール自体のカリキュラム開発の実際やその形態などのダイナミズムを『大学紀要』からとらえることはできない。その結果として、小柳の場合、前期におけるデューイ・スクールの特徴を解明するまでは至っていない。

また、千賀・高橋（2003）は、メイヒューとエドワーズに従って前期と後期に区分し、①学校の基本的組織（子ども・教職員の人数、校舎・教室配置等の基本的な教育条件）、②学校の運営・財政（教師・アシスタントや親の組織、学校の経営・財政）、③カリキュラム・教育方法・集団編成、といった3つの観点を設定することによって、デューイ・スクールの設立（1896年1月）から閉校（1904年）までの教育実践の展開過程を検討している。しかしながら、千賀らはこの両時期の特徴をおおまかに把握するに止まっている。特に、教育方法やカリキュラムの側面に関しては、実際に前期において大きな変更があったにもかかわらず、その変化が与えた影響の詳細は究明されていない。

#### (4) カリキュラムの形態と「仕事 (オキュペーション)」

さらに、「仕事 (オキュペーション)」の解明が未だ不十分であることから起因する問題がある。それは、デューイ・スクールのカリキュラムの形態が明らかにされていないことである<sup>6)</sup>。実状として、デューイ・スクールの「部門制」に関する解釈に相違がみられるために、先行諸研究に

おけるスクールのカリキュラム形態に関する評価は定まっていないと言える。例えば、デューイ・スクールの部門制のあり方が、「歴史・文学」、「理科」の相互関連をコアとすることによって「カリキュラムの統合性(integrated nature of curriculum)」を目指したデューイの思想とは異なっていたこと、そして、デューイ・スクールのカリキュラムが、実際には、「分離された諸教科 (Separated Subjects)」から成っていたとするカッチ (Katch 1990) の評価がある (pp.79-81)。その一方で、デューイ・スクールのカリキュラム統合 (curriculum integration) は、「知識の性質」と「子どもの経験」の両方の見地からアプローチされるべき問題であり、デューイ・スクールの教師たちは、知的価値を犠牲にせずに統合されたカリキュラムの開発に取り組んでいたとするタナーの指摘もある (Tanner 1997, p.39)。タナーは、「学校の教科の段階的な分化 (gradual differentiation of the school subjects)」を導く経験を子どもに提供することが、デューイ・スクールの教師たちの仕事だったと主張している。この両者の主張の違いからわかるように、デューイ・スクールのカリキュラム統合の試みに対する解釈は、同じ一次資料を用いながらも非常に対照的な様相を見せている。

このようなデューイ・スクールのカリキュラムの特徴づけを行うためには、何よりも、スクールの「仕事 (オキュペーション)」の実態とそのカリキュラムにおける位置づけを明らかにする必要がある。なぜなら、たとえ部門制によって子どもたちが活動する領域が分けられていたとしても、「仕事 (オキュペーション)」が教科 (専門) 領域を何らかの形で統合・総合することに成功していたのならば、必ずしも、デューイ・スクールの諸教科は分離されていたとは言えず、それゆえ、デューイの見解との相違も指摘し得ないからだ。この点を明らかにすることは、タナーの見解を実証するために必要となるだろう。すなわち「分化」の事実を指摘するためには、その「分化」の実際の状況を明らかにして、部門制における教科 (専門) 領域の相関関係をとらえなければならぬ。もし、それが実証されなければ、スクールのカリキュラムは統合されていなかったとするカッチの見解が正しいことになる。いずれにせよ「仕事 (オキュペーション)」の分析を抜きにしてこうした検討を行うことは不可能だと考えられる。

以上のことから、時系列的な視点に立った研究がこれまでの先行諸研究において行われていなかったために、デューイ・スクールにおける「仕事 (オキュペーション)」活動の実態とカリキュラムにおけるその位置づけが不明確な状態であること、また「仕事 (オキュペーション)」と諸教科の領域および各部門の活動領域との具体的な関わりが不明瞭であること、さらには、スクールのカリキュラムの形態が未だ解明されていないこと、が問題点として抽出された。

そこで、次節では、筆者がこれまで進めてきた研究を基にして、デューイ・スクールのカリキュラム形態における「仕事 (オキュペーション)」の位置づけを提示したい。

### 3. デューイ・スクールのカリキュラムにおける「仕事 (オキュペーション)」の位置づけ

#### (1) これまで行ってきた研究の視点

前節で示した先行諸研究の検討を踏まえた上で、筆者は時系列的な視点を意識しながら、デューイ・スクールのカリキュラムにおける「仕事 (オキュペーション)」の成立過程とその位置づけを解明することを目的としてこれまで研究を行ってきた。

筆者が対象としてきた時期は、デューイ・スクール開校前の1895年から、『学校と社会』の初版が刊行された1899年頃までである。まず、前期を分析の視野に入れる理由は、これまでは後期の実践のみが対象とされ、前期の実践に光りが当てられてこなかったことがあげられる。また、1899年頃までに限定する理由は、デューイ・スクールの実践を初めて世に広めたともいえるデューイの『学校と社会』の初版が1899年に出されており、ここで述べられているスクールに関する内容が、1898年度 (1898～99年) の実践を基にしていると推察されること、さらには、この1898年度の時期がスクールの「発展期 (1898～1903年)」の初期にあたり、その後のスクールにおける活動の基盤を築いたと考えられること、があげられる。

このように、前期におけるデューイ・スクールの特徴を踏まえ、発展期へと進むデューイ・スクールの発展過程を分析するという視点から、デューイ・スクールの鍵概念である「仕事 (オキュペーション)」の実態とスクール全般のカリキュラム形態の解明を目指して、筆者は研究を行ってきた。その成果を基にして、デューイ・スクールのカリキュラム形態における「仕事 (オキュペーション)」の位置づけを提示したい。

#### (2) 開校前のカリキュラム構想

まず指摘できることは、「仕事 (オキュペーション)」の活動は、デューイ・スクール開校前から、すでにデューイの構想において明確に描かれていたことである。「仕事 (オキュペーション)」を中核に据えたカリキュラムという彼の構想は、従来の「教科」の枠組みが意識されつつも、「仕事 (オキュペーション)」を中心としてそれらが独自に再編され、「相関」の要素を十分に備えたものだった (図1)。そこには、「分化 (differentiation)」の発想が反映されており、このような構想は、当時のアメリカにおけるカリキュラム研究の動向から鑑みても、独自の性質を備えていたものだった (森 2006a)。

#### (3) カリキュラムの形態の変化

「仕事 (オキュペーション)」活動を中心としたカリキュラムは、デューイ・スクールの開校と共に具体化され実践されることとなった。デューイ・スクールのカリキュラムは、子どもたちが構成的で直接経験を伴う活動を行うことで教科 (領域) の必要性を認識し、それらの教科が相互につながりあっていることを意識できるように工夫され、開発されていた。ただし、カリキュラ

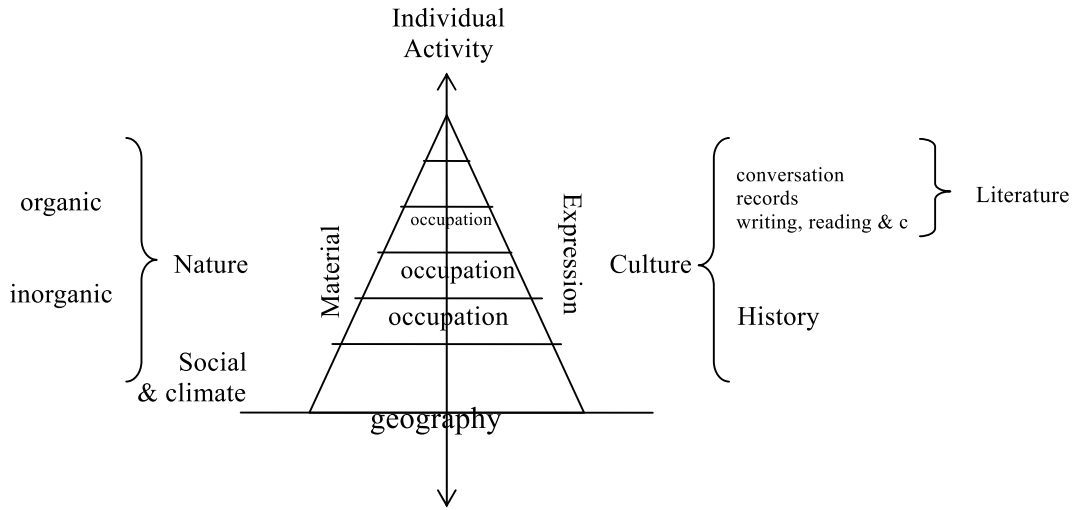


図1 デューイ・スクール開校前のカリキュラム構想 (1895年)

ムの形態は、初期の間に、大幅に変化していた。「料理」・「裁縫」・「工作」といった衣食住の活動を基本とする「正規の仕事」が中核に据えられたカリキュラム (図2) 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ように開発されるカリキュラム (図3) へと変化したのである (森2003a)。

#### (4) カリキュラムにおける「分化」の過程

しかし、各部門の活動は、デューイ・スクールの子どもたちが幼い段階からすでに分けられてはなかった。そこには、子どもたちの成長段階を考慮し、それに応じたカリキュラムが、「分化」のイメージで開発されていた (図4)。

まず、「分化」を標榜していたデューイ・スクールのカリキュラムは、幼児教育を行っていたサブ・プライマリー部門のカリキュラムを、「分化」の母胎という不可欠な存在として位置づけていた。そして、スクールのカリキュラムは、当時のアメリカの学校教育体系において問題視されていた幼小分離の事態の打開を図るべく、「社会的な仕事」を扱う「社会的オキュペーション」(Social Occupation) 活動<sup>7)</sup> を、小学校段階の6歳児の段階に導入していた (森 2004c)。

この「社会的オキュペーション」活動は、幼小分離の現状を打破する役割を担っていただけでなく、「歴史」部門と「理科」部門の諸活動が「分化」、すなわち、教科 (専門) 領域として専門化するための基盤でもあった。「社会的オキュペーション」活動は、デューイ・スクールのカリキュラムにおいて、「未分化」と「分化」の間をつなぐ橋渡しの役割を担っていたといえよう。

そして、「歴史」部門と「理科」部門の諸活動は、「社会的オキュペーション」活動という基盤が存在していたからこそ、「分化」による専門化が可能となった。それらのカリキュラムは、子ども

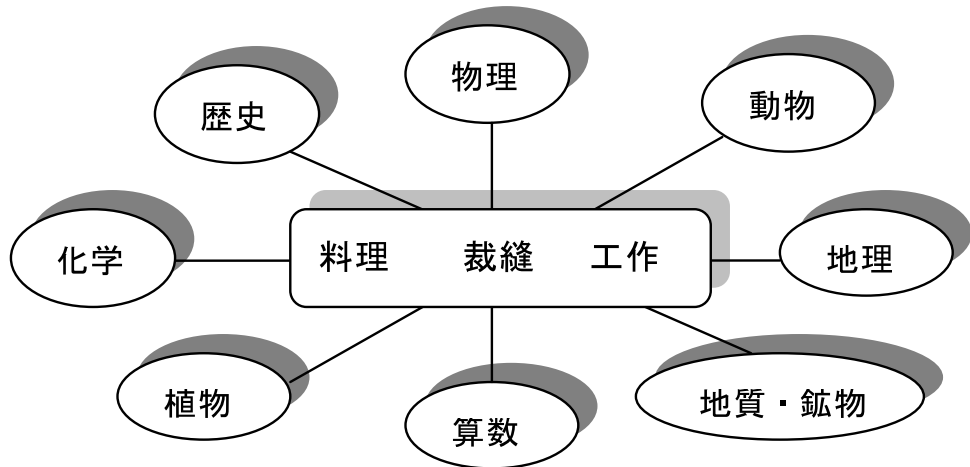


図2 カリキュラムの形態（開校直後：1896年1月～6月）

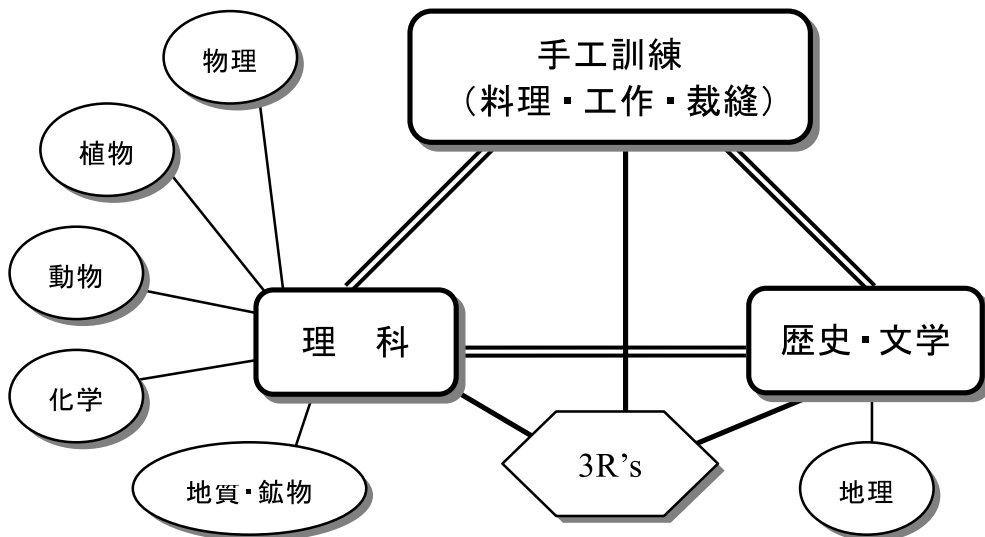
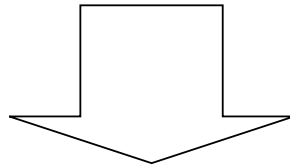


図3 カリキュラムの形態（1896年10月以降）

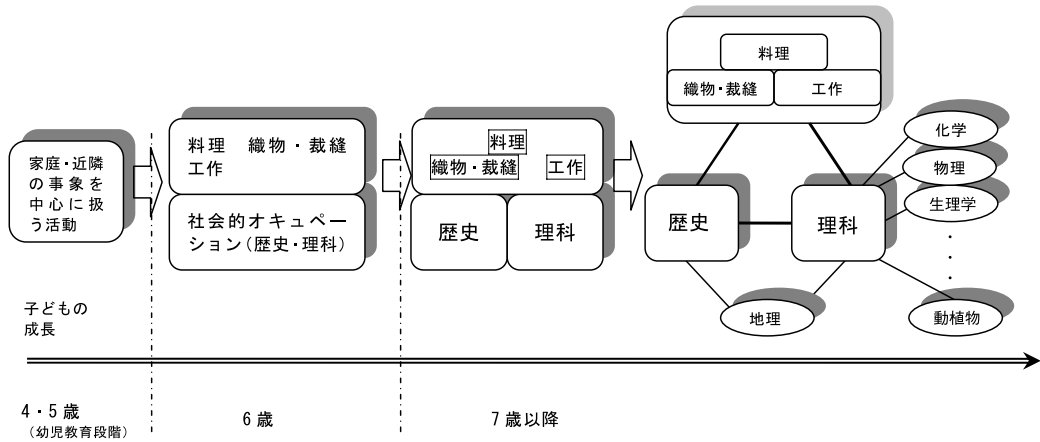


図4 カリキュラムにおける「分化」の過程

もの成長段階を考慮し、その成長時期に合わせて慎重に構成されていたのである（森 2004a）。

また、「料理」部門・「織物・裁縫」部門・「工作」部門のカリキュラムは、「仕事（オキュペーション）」を体現した活動領域として、中心的な役割を担っていた。デューイ・スクールの開校後間もない頃は、中核的な地位を占めていたこの3つの活動領域は、半年後には3領域（「歴史・文学」・「理科」・「手工訓練」）の1つとして位置づくに至った。そうした変化を受けながらも、この3部門のカリキュラムは、それぞれ（の部門）が持つ総合性という特色を活かした上で、他の部門との相関関係を保っていた。そして、カリキュラムの内容も、子どもの成長に合わせて専門化するという「分化」の過程を有していた。こうしたデューイ・スクールのカリキュラム形態は、「漸進的分化型カリキュラム」と言うべきものだったのである（森 2005b）<sup>8)</sup>。

なお付言しておく、デューイ・スクールのカリキュラムにおける「分化」は、「分化並列カリキュラム」の「分化」とは質が異なる概念である。一般的に、カリキュラム論において「分化」は「統合」の対概念とされ、この場合の「分化」は、各学問領域を背景とした各教科等に専門分化されているような「分化並列カリキュラム」という文脈に位置づけられている。そして、「分化」を基調としたカリキュラムは人間の経験の「断片化（fragmentation）」と「知の分断化」を招くため、「知の全体性の回復」を目指すカリキュラムを実現し得ないと言われている（寺西1998、93-94頁）。しかし、デューイ・スクールの「分化」は「教科主義」を導く断片的・分断的な性質を備えたものではなく、むしろ、カリキュラムの統合を目指す鍵概念である。この「分化」を基調としたデューイ・スクールのカリキュラムにおいて、「仕事（オキュペーション）」および「社会的な仕事（オキュペーション）」は不可欠な活動だった。この活動を抜きにしては、デューイ・スクールのカリキュラムの統合は果たされなかったと言えよう。

## おわりに

以上、本稿では『学校と社会』における「仕事 (オキュペーション)」の導入の背景を確認し、その際に浮かび上がる問題点を解決する1つの仮説的なモデルを、先行諸研究の検討と筆者の研究成果を示すことによって提示してきた。

これらのことを踏まえた上で、改めて『学校と社会』を読み返したとき、筆者は、『学校と社会』でデューイが述べている内容が、時に放任主義で反知性的な教育を主唱しているとした誤解を受けた理由が理解できたように思えた。なぜなら、その内容があまりにも一般的であり、多様な解釈を許す余地を残していたからである。そのため、『学校と社会』だけに目を通してデューイ・スクールの評価を行うことは、大いに危険であると筆者自身は感じている。

最後に、今後の課題と展望について述べたい。これまで、筆者はデューイ・スクールの発展の経緯を特徴づけ、それを踏まえながら『実験学校活動報告』の1898年度 (1898年10月～1899年6月) における1年間の (実験学校の) 活動内容すべてを精査し、その年度の実験学校のカリキュラムが構成された形態を明らかにしてきた。しかしながら、分析の対象が単年度であるために、前年度の活動を経た子どもの「学び」を「評価」し、それを基にしてカリキュラムを「計画」して「実践」し、その成果を再度「評価」して次の実践に活かすといった、「計画 (Plan) - 実践 (Do) - 評価 (See)」というカリキュラム経営 (マネジメント) のダイナミズムの中でスクールのカリキュラム構成の過程をとらえることができていなかった。そのため、今後は、複数の年度にわたる『実験学校活動報告』やそれらと関わる一次・二次資料を詳細に吟味することによって、「計画 (Plan) - 実践 (Do) - 評価 (See)」というカリキュラム経営 (マネジメント) のダイナミズムの中でデューイ・スクールのカリキュラム構成をボトム・アップ型のスタイルとしてとらえることが必要になると考えられる。

また、こうした志向性を有した研究を行うことによって、わが国の現代的な教育課題にも通用する知見を見出す手立てを抽出できるのではないかと考えている。なぜなら、デューイ・スクールの教師たちが取り組んでいた諸問題は、非常に現代的であると評価されているからである (Tanner 1997, p.xi)。わが国の場合、国家などの上位機関によるトップ・ダウン型 (上意下達型) ではなく、教師が主体となってカリキュラム・デザインを行うボトム・アップ型のスタイルが今日求められていると指摘されている (田中 2005, 56頁)。そこで、『実験学校活動報告』を含む一次資料や二次資料の詳細な分析によって明らかとなるデューイ・スクールのカリキュラム構成のスタイルが、現代においても検討に耐え得る一つの臨床事例となり得ること、また、その結果、今日の教師主体のカリキュラム経営のあり方に多大な知見を提供することが可能となり、現代的な課題に応えることが可能になると考えられる<sup>9)</sup>。



## 注

- 1) デューイ・スクール開校当時のアメリカにおけるカリキュラムと授業をめぐる問題については、森 2004b、を参照。
- 2) 当時の都市部における公立学校の机は、教卓と黒板に向かうように、床にボルトで固定されていた。移動可能な机が導入され始めたのは1900年代の初めだが、実際には、それは1930年代半ばまで、あまり一般的ではなかった (Cuban 1993, p.24)。
- 3) 伝統的な学校教育の形態は、ライス (Rice [1893]1969) の授業実践の報告から知ることができる。彼は、シカゴの公立学校の実践がお粗末だったと報告している (p.166)
- 4) デューイは別の論考でも、学校を1つの社会的機関としてとらえる仮説に基づいて運営し、文明の進歩により複雑化し錯綜した社会環境を縮小し単純化した社会的共同体 (social community) として機能させること (Dewey [1896]1972, pp.437-38)、また、学校で「生活する」こととは子ども自らが参加しているという実感を抱き、しかも、自らが貢献する共同体的生活 (community life) の一員となることだ (Dewey [1895]1972, p.224)、と主張している。
- 5) この「社会的な仕事 (オキュペーション)」の発想は、当時デューイの授業を受け、スクールのアシスタントをしていた2人の学生によるものだったという (Tanner 1997, p.60)。
- 6) 倉沢 (1985) は、デューイは『学校と社会』において、「歴史と理科の総合学習をコアとするコア・カリキュラムを構想した」(272頁) と指摘しているが、この解釈は、デューイ・スクールが「部門」に分かれて活動していた事実を踏まえたものではない。
- 7) 「社会的な仕事 (social occupation)」は活動内容であり、それを中心に扱う活動領域の枠組みを「社会的オキュペーション (Social Occupation)」活動と表記することで、「社会的な仕事」と「社会的オキュペーション」活動を区別している。
- 8) デューイ自身も、この時期、「学校のカリキュラムの題材 [subject-matter] は、社会性な生活の原初的で無意識的な統一からの漸進的な分化 [gradual differentiation] を特徴とすべきである」(Dewey [1898]1972, p.89) ということや、「分化の漸進的な導入 (gradual introduction of differentiation)」(Dewey [1899]1966, p.169) といったような「漸進的分化」を自身のカリキュラム論におけるキーワードとして用いている。
- 9) なお、筆者は2006年度より、こうした展望の下での研究に着手している (平成18年度科学研究費補助金・若手研究 (B)「デューイ実験学校におけるボトム・アップ型カリキュラム・デザインに関する研究」(課題番号: 18730513) (研究代表者: 森久佳))。

## 引用・参考文献

- Butts, R. F. & Lawrence A. Cremin. (1953). *A history of education in American culture*, Holt, Rinehart and Winston.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890-1990*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. ([1899]1966). *Lectures in the philosophy of education: 1899*. Edited & with an introduction by Reginald D. Archambault. New York: Random House.
- . ([1895]1972). *Plan of organization of the university primary school*. In *The early works of John Dewey: 1882-1898*, Edited by Jo Ann Boydston, Vol.5, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 224-43.
- . ([1896]1972a). “A pedagogical experiment.” In *The early works of John Dewey: 1882-1898*, Edited by Jo Ann Boydston, Vol.5, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, pp.244-46.
- . ([1898]1972). “My Pedagogic Creed.” In *The early works of John Dewey: 1882-1898*, Edited by Jo Ann Boydston, Vol.5, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, pp.84-95.
- . ([1900]1976). *The school and society*. In *The middle works of John Dewey: 1899-1924*. Edited by Jo Ann Boydston. Vol.1. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- . ([1902]1976). *The child and curriculum*. In *The middle works of John Dewey: 1899-1924*. Edited by Jo Ann Boydston. Vol.2. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- 藤岡信勝. (2003). 「単元」安彦忠彦他編『現代学校教育大事典』4、ぎょうせい、558頁.
- 伊藤敦美. (2004). 「デューイ実験学校におけるカリキュラム構成原理の研究」『日本デューイ学会紀要』45、131-39頁.
- Katch, J. A. (1990). *Discord at Dewey's school: On the actual experiment compared to the ideal*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Chicago.
- Kliebard, H. M. (1995). *The Struggle for the American curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge.
- 小柳正司. (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、115-215頁.
- 倉沢剛. (1949). 『カリキュラム構成』誠文堂新光社.
- . (1980). 『米国カリキュラム研究史』風間書房.

*Laboratory school work reports, 1898-1899.* University of Chicago Archives, Regenstein Library Special Collection.

松村将. (1994). 『シカゴの新学校—デューイ・スクールとパーカー・スクール』 法律分化社.

———. (1999). 「デューイ・スクール」天野正輝編『重要用語300の基礎知識 1巻 教育課程』.

Mayhew K. C. & A. C. Edwards. (1936). *The Dewey School: The laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903.* New York: D. Appleton-century company.

森久佳. (2001). 『「無意識性」の視点によるデューイ教育理論の見直し』 大阪市立大学文学研究科教育学教室『教育学論集』 27、59-80.

———(2002). 「デューイ・スクールにおける『オキュペーション』(occupation) の実践的考察—低学年の活動例を中心として—」『関西教育学会研究紀要』 2、17-33.

———. (2003a). 「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—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、23-33.

———. (2003b). 「初期 (1896~98年) におけるデューイ・スクール (Dewey School) の教育方法と教師の取り組みに関する—考察—」大阪市立大学大学院文学研究科『教育学論集』 29、1-12.

———. (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、29-44.

———. (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—」大阪市立大学文学研究科『都市文化研究』 4、28-43.

———. (2004c). 「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—考察—「社会的オキュペーション」活動との関わりの視点から—」大阪市立大学文学研究科教育学教室『教育学論集』 30、18-31.

———. (2005a). 「デューイ・スクールとシカゴ大学—カリキュラム開発における初等・中等教育と高等教育との1つの連携モデル—」大阪市立大学大学院文学研究科『人文論叢』 33、15-28.

———. (2005b). 「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.

———. (2006a). 「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—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、85-96.

———. (2006b). 「開校前 (1894~95年) におけるデューイ・スクール (Dewey School) のカリ

- キュラム構想」大阪市立大学文学研究科教育学教室『教育学論集』32、11-22.
- Rice, J. M. ([1893]1969). *The Public-school system of the United States*. Arno Press & The New York Times.
- 佐藤学. (1990). 『米国カリキュラム改造史研究—単元学習の創造—』東京大学出版会.
- 千賀愛・高橋智. (2003). 「デューイ実験学校と子どもの発達のニーズに応じるカリキュラム編成論」『東京学芸大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』27.
- . (2003). 「デューイ実験学校と教育実践の展開」『東京学芸大学紀要(第1部門)』54、241-67.
- 高橋勝. (2000). 「生活」『教育思想事典』勁草書房.
- 高浦勝義. (1973). 「デューイ実験学校のカリキュラム研究」『日本デューイ学会紀要』14、46-55.
- . (2003). 「生活カリキュラム」『新版 現代学校教育大事典』4、ぎょうせい.
- 田浦武雄. (2003). 「活動主義」『新版 現代学校教育大事典』1、ぎょうせい.
- 田中統治. (2005). 「『確かな学力』の育成をめざすカリキュラム・マネジメント」『確かな学力を育てるカリキュラム・マネジメント』教育開発研究所、55-59.
- Tanner, L. N. (1997). *Dewey's laboratory school: Lessons for today*, New York: Teachers College Press.
- 寺西和子. (1998). 「カリキュラム統合の再検討—相互関係的視点からの学習経験の統合をめざして—」日本カリキュラム学会『カリキュラム研究』7、93-104.
- Wirth, A. G. (1966). *John Dewey as educator: His design for work in education (1894-1904)*, John Willy.

※ 本稿は、「戦後新教育の再検討」研究会(2004年11月、於：京都府立大学)において「カリキュラムの統合を目指したデューイ・スクールの取り組み—生活の教育力の実現を期待された『仕事(オキュペーション)』とは—」として発表したものに加筆・修正を行ったものである。