

デューイ実験学校における「木工」実践の検討

伊 藤 敦 美

Abstract

The purpose of this study is to examine the “Wood-Work” practice of Dewey’s Laboratory School and to think about the educational practices in today’s “integrated curriculum”. The method used compares the following three records: the class plans by Dewey, the class practices by teachers, and the interpretation of the class by Dewey. The data was organized through webbing, and an examination was done.

This study produced the following three results: First, there were deviations between the class plan and the class practice by teachers. Second, there was a little interpretation about the “Wood-Work” practice. Third, Dewey didn’t pay attention to differences in the way of learning by differences in the age and the ability in case of a class plan. The cause of the first result was learning was not one direction but both directions. The cause of the second result was theory of the impulse could be explained even except for “Wood-Work” even practice like composition. The cause of the third result was Dewey supported a different age mixed group. Moreover, this way of making webbing and examining it was effective because it showed all of the knowledge gathered and the connections between different pieces visually.

It is necessary for today’s “integrated curriculum” to use the point of view of webbing, namely that all knowledge is interconnected.

キーワード……デューイ実験学校 「木工」実践 カリキュラム系統図

1. はじめに

1-1 研究目的

第 15 期中央教育審議会答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(1996 年 7 月 19 日)¹⁾において、特設が提言された「総合的な学習の時間」²⁾が完全実施に移されて 2 年目に入った。この「総合的な学習の時間」への注目は、大正自由教育時代、第二次世界大戦後、平成元年の指導要領の改定時期、今回と我が国の近代教育の歴史のなかで 4 度目である。

宇土(2003)は、新教育課程の移行期間であった平成 13 年度と完全実施に移された平成 14 年度の東京都内の研究指定校(小学校)の発表動向を検討し、学校現場の「総合的な学習の時

間」についての問題意識の変化を検討している。その結果、平成13年度に総合的な学習について研究発表した学校は81%、教科学習は11%、残りの8%が両方を扱っていたが、平成14年度には総合的な学習についての研究発表は40%、教科や道徳が36%、両方を混合した学校は24%であった。この現状について宇土は、「体験型学習が体験だけに終わったり、価値形成や本物の知や生きる力となる知恵など、新たな知の体系への定着などが図られたりするまでには至らず、本当の意味で総合的な学習が生きるには、まだまだ課題が山積していたのも事実である（p.12）」と述べている。そして「総合的な学習」の本質が探究されないままであることを懸念し、「このままでは、明らかに、総合的な学習は、戦後すぐのコアカリキュラム時代の教育が『這いずり回る経験主義』として擲擻され、排除されていった運命のようになることも考えられる（p.15）」と述べている。

小学校学習指導要領総則第1章第3 総合的な学習の時間の取り扱いには「1 総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、児童の実態などに応じて、横断的、総合的な学習や児童の興味・関心などに基づく学習など、創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」と示されている。「総合的な学習の時間」の特徴の一つは「各教科のように内容を規定しない」ことである。したがって、学習指導にあたる場合には「単元やテーマ」を各学校が開発し、設定していく必要がある³⁾。だが、宇土（2003）の報告によれば、平成13年度は東京都の各学校は積極的に「総合的な学習の時間」についての研究報告を行っていたものの、平成14年度には研究報告数は半減した。この結果を宇土（2003）のように、「総合的な学習の時間」についての各学校の関心が薄れたためとだけ見ることは性急である。関心が薄れたので研究をしなくなったというよりはむしろ、新教育課程で導入された「総合的な学習の時間」の取り扱い方を各学校が一通り理解した結果であると考えられる。ただ、「総合的な学習の時間」の研究報告数が減っているのは事実である。取り扱い方の研究が一段落したとはいえ、この時間のカリキュラム作りが困難であることの影響は否めない。

「総合的な学習の時間」が、我が国の教育の歴史のなかで4度も注目されたということは、そこに期待される教育的価値があるからである。過去の歴史を単に繰り返すのではなく、その教育的価値を読み取り、現代にあったかたちで「総合的な学習の時間」を展開していく必要がある。本研究では、秘められた教育的価値を読み取るために、原点に立ち戻り、「総合的な学習の時間」の理論と実践における一つの起源である「デューイの実験学校⁴⁾における実践を検討する。デューイ実験学校では、単元やテーマの開発、設定に際して重要な示唆を与え得るであろう様々な取組がなされていた。この実践の研究を本格的に行うことによって、こんにちに活かしうる教育的価値を読み取ることが可能であると考えられる。そこで、本研究では、デューイが学習をどのようにとらえ、どのような形で子どもたちに伝えようとしていたのかという視点から、この実験学校の具体的な実践の分析を行うことを目的とする。

1 - 2 研究方法

デューイの行った研究の教育史的意義は、アメリカはもちろん日本をはじめ諸外国でも広く認められているが、デューイ実験学校の実践については、十分な検討がなされていない。小柳（1998）は「歴史的評価の高さとはうらはらに、シカゴ大学実験学校が実際にどのような学校であったのか、その実態については意外に多くのことが知られていない(p.185)」と指摘し、デューイ実験学校がどのような学校であったのかに関する一連の研究を行っている（小柳,1998a;1998b;1999;2000）。授業に関しては、シカゴ大学の「大学広報」(University Record)をもとに、1896-1899 年度に行われた実践を詳しく紹介している（小柳,1999）。千賀（2001）は、実験学校のカリキュラムが年間を通して実際にどのように展開していたのかに注目し、実践記録に基づいた報告を行っている。その際に、教師の実践記録に基づいてデューイ実験学校のカリキュラムを表の形で示している。

「大学附属初等学校の組織案」(Dewey,1895)には、デューイ自身の考えた授業計画が記述されている（pp.232-243）。杉浦（1985）は、このデューイによる授業計画について「かなり粗い素描（p.304）」とことわった上で、デューイが総合学習としての授業をどのようなものとしてとらえていたのかを知るための手がかりになるものとして紹介している。また、『学校と社会』（Dewey,1900）では、デューイ自身が実験学校の実践をどのようにとらえているかについて述べられており、それぞれの実践の意味づけが行われている。杉浦（1985）は、「授業の展開（pp.316-324）」としてデューイによる解釈を用いて説明している。岩崎（2001）は「総合的な学習」の実施にあたって、この著作をもとに研究を進め、自らの実践について検討している。高浦（1973）倉沢（1985）らは、デューイの諸著作をもとに実験学校のカリキュラムの分析を行っている。

以上のように、デューイ実験学校の実践や、デューイによる授業計画、実践の解釈についての個別の研究はこれまでに行われている。しかし、これらを授業の「計画」-「授業実践」-「解釈」として区別し、一連の流れとしてとらえた研究はこれまでに行われていない。本論文では、これらを連動した実践としてとらえる方法で検討を進める。

「大学附属初等学校の組織案」に取り上げられている4つの授業計画、「家事」(House-keeping)、「木工」(Wood-Work)、「食」(Foods)、「衣」(Clothing)のうち、「木工」に関する実践を取り上げる。なお、「食」実践は、すでに日本生活科・総合的学習教育学会第11回全国大会で発表し（伊藤,2002b）、「衣」実践は、日本デューイ学会紀要に発表した（伊藤,2003）。実践の検討に際しては、杉浦（1985）倉沢（1985）小柳（1999）のように文章の形で記録をたどる方法、高浦（1973）や千賀（2001）のように表にする方法ではなく、全体の流れが見て取りやすいカリキュラム系統図を作成して検討する方法を開発した。授業実践については、デューイ実験学校の学習指導要領（course of study）が完成に近づいた1898-1899年度の事例を取り上げる。

1 - 3 構成

本論文は4章から構成されている。第1章では研究目的、研究方法、論文の構成を示す。第2章では1898 - 1899年度のデューイ実験学校の特徴を示し、第3章では「木工」実践の検討を行う。第4章は全体の考察と今後の課題である。

2. 1898 - 1899年度のデューイ実験学校

松村（1994）はこの年度の実験学校について「98年10月の新校舎への移転が転換点となって、充実期に入ったと見てよい。というのも、ただ校舎の移転といった外的条件の変化だけにとどまらず、この機会をとらえて、大学との関係をより緊密にするために部門形式（departmental form）が採用され、下級初等部（sub-primary department）を新設して、4 - 5歳の幼児を收容するといった学校組織そのものにも変化が加えられているからである（pp.32-33）」と述べている。小柳（2000）も教師組織の部門制⁵⁾と幼児部門の新設をこの年度の特徴として説明している。

デューイ実験学校は開校当初、オールラウンド・ティーチャー⁶⁾によって異年齢混合の集団を指導する形式が取られていた。デューイは、『学校と社会』（1900）において「幼い子どもの教育と成熟していく青年の教育とを一体のものにしたいと願う。ただあるものは、教育だけであるということが、見た目にも明らかに提示することができるであろう（p.154）」、「当校開校当初において、私たちは、年齢や学力の異なる子どもたちをできるかぎり混在させ、一緒に学ばせるようにした（p.254）」と述べている。だが、実験学校の運営にあたって、この試みは開校から半年間で変更され、1898年からは、教師の部門制が正式に実験学校の教師スタッフの組織原則となった。

この原因として、小柳（2000）は「子どもの欲求や興味から出発して、しかも各分野にわたって確実な学習を組織するとなると、教師は特定分野のスペシャリストでなければならない。（中略・引用者）一人の教師があればこれも教えるということになると、結果的に、子どもたちに質の高い学習を提供できなくなる」とまとめている。デューイが目指していた、学校に最新の科学の諸原理を取り入れることや、真に学ぶ価値のある教育内容を取り上げるためには、教師は専門家である必要があったのである。

教師の部門制が正式採用された一方で、幼児部門の新設が行われた。異年齢混合集団ではなく、おおよその年齢や課題遂行能力によるグループ編成が取り入れられた実験学校で、幼児部門が新設されたことは、教育の連続性を強く意識した「幼い子どもの教育と成熟していく青年の教育とを一体のものにしたい」というデューイの願いによる。

こうして実験学校の組織が整い、学習指導要領も2年間の施行期間（1896 - 1898）を経て完成に近づき、1898 - 1899年度の諸実践が行われた。次章では、この年度の「木工」実践を取り上げて、1895年のデューイによる授業計画、1900年のデューイによる実践の解釈と比較する形

式で分析を行う。

3. 「木工」に関する実践の検討

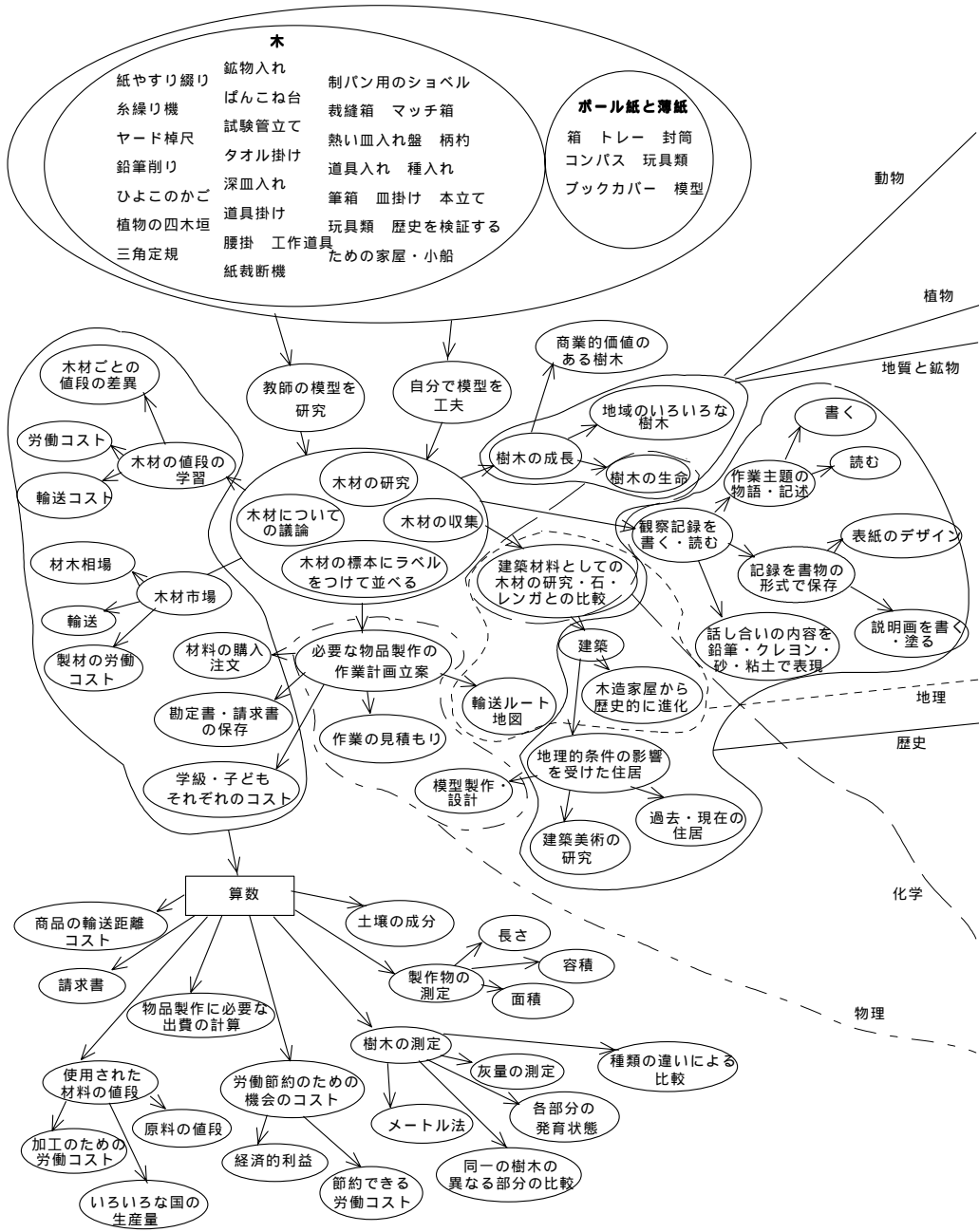
3-1 デューイによる授業計画の検討

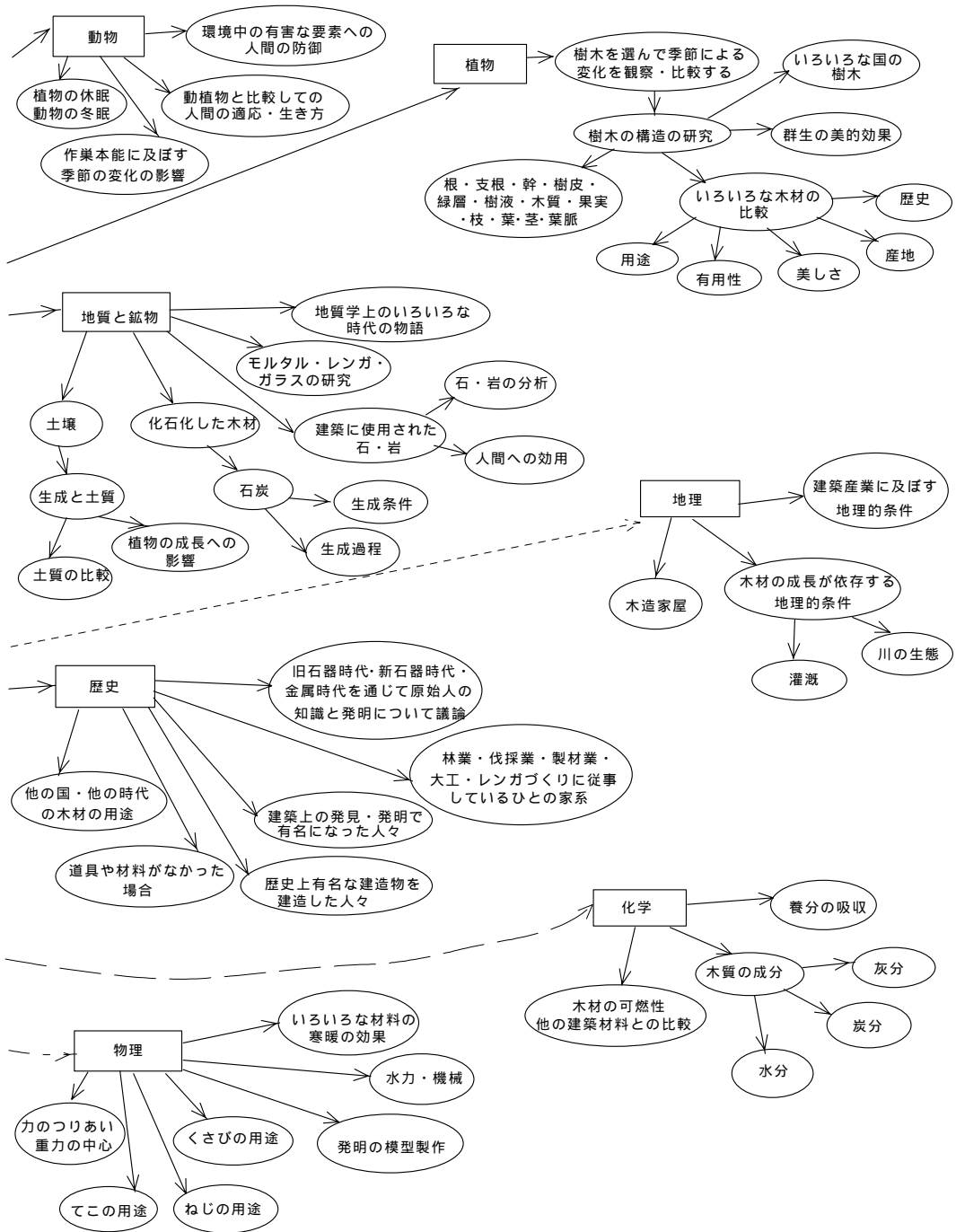
デューイは「大学附属初等学校の組織案」(1895)において、「料理、木工、裁縫の3つの典型的な活動は、心理学的な側面で構成的な仕事にとって格好の機会を与えるものとして、また社会的には人類の基本的な諸活動を代表するものとして取り上げられる(p.230)」と述べている。Figure1は、デューイ(1895)の「木工」に関する授業計画のカリキュラム系統図である。Figure1を見ると、この理論が示すとおり、「木工」を通して実にさまざまな人間の活動が取り上げられていることがわかる。さらに、デューイは「作業に教育的価値を与えなければならない限り、その教育方法は、これらの活動を分析して、その材料や手順の認識へと進まなければならない。動物、植物、土壌、気候、などは単なる対象(心理学的非現実)としてではなく、行動における諸要因として研究される。したがって、数学的、物理学的、化学的な手順も、それ自体として研究されるのではなく、これらの材料を操作する諸形式として研究される。自然についての知識、すなわち科学は、それぞれの構成的活動(活動的な仕事)の操作の方法及び材料についての分析から生まれてくる(p.231)」と述べている。この計画においても、諸活動は材料や手順の認識へ、そして各専門領域の学習へと発展していくように計画されている。つまり、教育的価値を与えることが求められる授業における作業では、材料や手順の分析、さらに行動における諸要因の研究が必須なのである。

例えば、木工の原料である「木材」の研究は「木材の値段の学習」へとつながり、「木材ごとの値段の差異」、「労働コスト」、「輸送コスト」といった、なぜ木材ごとに値段が違うのか、木が木材になるまでの労働や輸送のコストはどのくらいなのかという問題へと発展する。さらに、実際のコストを計算する、得られる利益を計算するという算数の領域の学習へと導かれる。「建築材料」として木材をとらえた場合は、「木造家屋の歴史的な進化」、「地理的影響を受けた住居」、「建築美術」の学習へと導かれる。単に木材を使った製作活動を行うのではなく、活動にいかにして教育的価値を与え得るかがこの授業計画に表されている。このようにして、木工の授業によって「算数」、「植物」、「化学」、「歴史」、「物理」、「動物」、「地理」、「地質と鉱物」の専門的な学習が導かれる。

ただ、この計画にはどの年齢段階でこれらの活動、学習を行うかは述べられていない。前章で指摘したように、デューイは「幼い子どもの教育と成熟していく青年の教育とを一体のものにしたい」と考えていたことから、この計画が構想された1895年の段階では年齢や能力によって学習の材料を変化させたり、吟味することは考慮していなかったことが推測できる。

Figure 1 デューイによる授業計画





(Dewey,1895 より著者<伊藤>が作成)

3 - 2 授業実践の検討

次に、授業実践について検討する。1898 - 1899 年度の授業実践は、幼児部門とおおよその年齢別のグループ から に編成して実施された。Figure2~4 はこの実践の記録（Laboratory Schools Work Reports）をもとにして作成したグループ（Figure2）、グループ（Figure3）、グループ（Figure4）の「木工」に関する学習内容の系統図である。「木工」に関する実践は、歴史（History, United States History, Pioneer Life, Reading）、科学（Science, Botany）、作業（Domestic Science, Manual Training, Hand work, Weaving, Sewing, Shop, Pioneer Work, Textile, Cooking, Number work, Mechanics）、芸術（Art work, Drawing）の、おおよそ4つのテーマで行われた。どのグループでもこの4つのテーマは取り上げられたが、各グループによって扱われ方は異なっていた。Figure2~4を見ると、グループ（Figure2）では、の歴史との作業が多く取り上げられている。グループ（Figure3）では、それぞれが同程度取り上げられている。さらに、グループ（Figure4）では、どのテーマにもふれられてはいるが、全体的に学習内容が減少し、内容が専門的になっている。

それぞれのグループについてもう少し詳しく検討する。グループ（Figure2）は、道具使用の習熟と人々の生活が大きな柱になっている。手作業についてデューイ（1900）は「器具や材料を操作したり取り扱っていく場合、このような訓練を受けることなく、第1級の科学者になることなどおおよそ不可能なことである（p.248）」、「子どもというものは、その身体活動をとおして、自分の身につけるものの大部分を獲得するのであって、また、そうすることにより、子どもはやがて、知性を持って組織的に課業をこなしていくことを学ぶようになるのである（pp.248-249）」と述べている。このことから明らかなように、グループにおいては、その後の学習の基礎を養うために、身体活動が重視され、そのために道具使用の技術の習熟が目指されたと考えられる。生活について、デューイ（1900）は、「すべての教科は、一つの地球という側面から、および地上でのすべての生活のさまざまな側面から生じるものである（p.152）」と述べている。これから始まる学習のスタートにおいて、すべての教科のはじまりである生活が重点的に取り上げられていることは、デューイが意図したとおりの展開であったといえる。

グループ（Figure3）では、歴史的な文脈、科学的な文脈にそって、より専門的な学習が展開されていた。作業はグループの場合のように、それ自体が独立しているのではなく、例えば「ベッドの製作」や「見積もり」のような作業は、「開拓者の生活」の文脈にそって行われた。そして、行われた作業は、「開拓者の生活」をより深く理解する材料になった。科学的な学習、歴史的な学習が導かれ、内容が次第に専門化していった。

グループ（Figure4）では、背景の文脈は既習事項になったため、詳しく取り上げられることは少なくなり、知識の専門化、技術の専門化の方向へ学習が進んだ。全体的に取り上げられる学習内容が減少したのも、「木工」の枠を超えて、より専門的な諸領域の要素を帯びた内容へと移行した結果であると考えられる。人間の典型的な活動である「木工」から、専門性を持つ

Figure 2 授業実践〔グループ〕

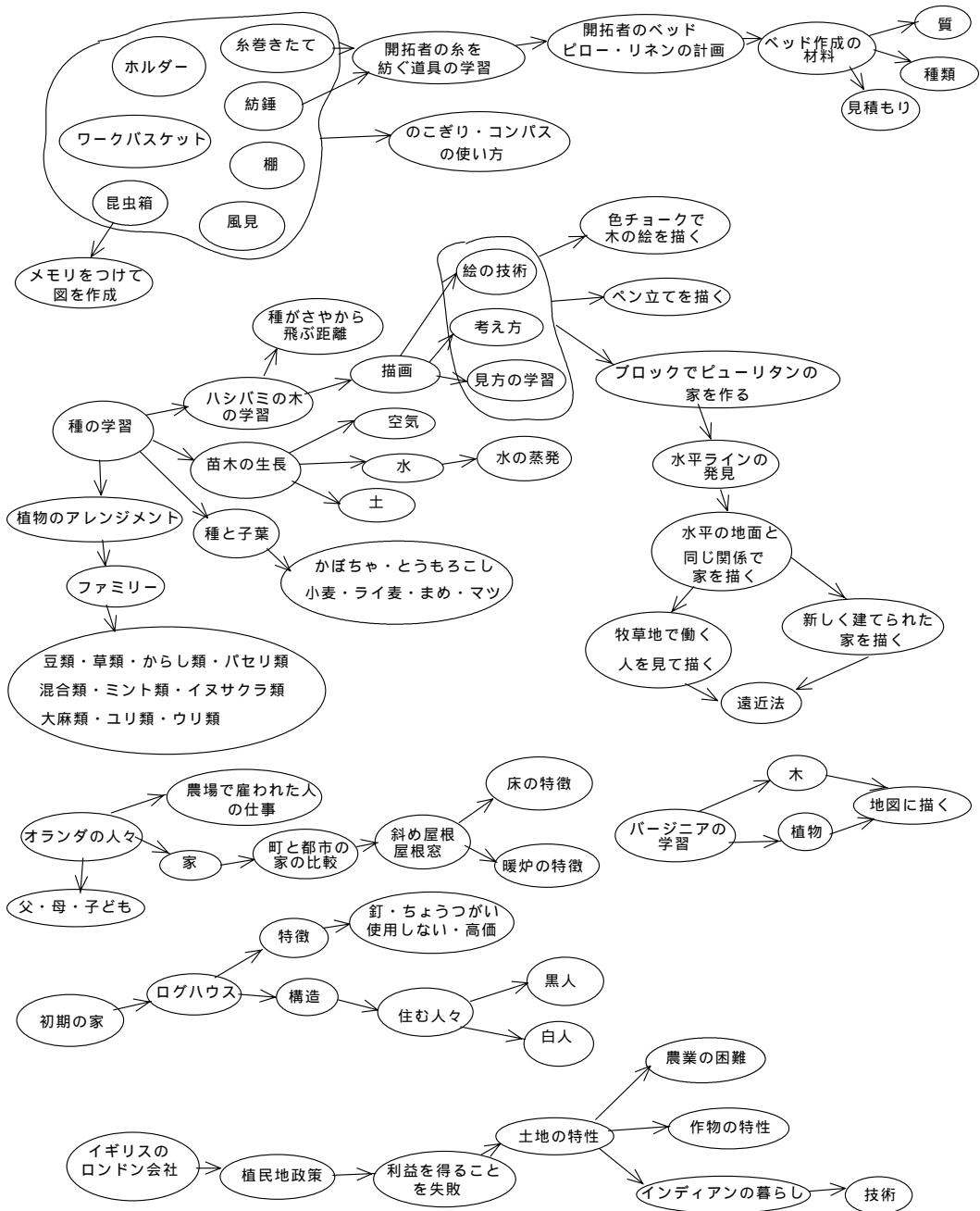


(Laboratory Schools Work Reports < 1898-1899 > より著者<伊藤>が作成)

たものへと学習内容が変化したのである。

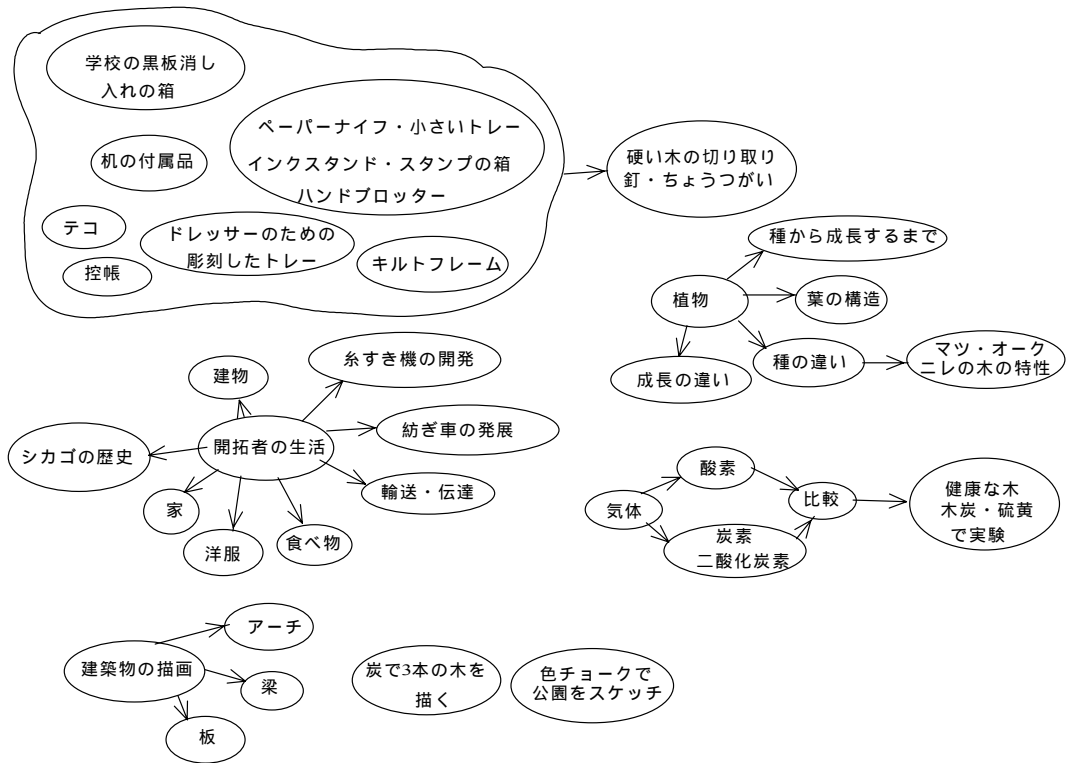
デューイによる授業計画の系統図 (Figure1) と比較すると、授業計画において中心的な位置を占めていた「木材の研究」が、授業実践ではそれほど大きく取り上げられていない。木材自体の研究というよりは、木材を使った物の製作、製作技術の習得、木材の使用法といった活動に伴う学習が多く取り入れられた。また、計画では算数的な学習も多く取り上げられていたが、授業では大きく扱われはしなかった。全体的に見て、授業実践の方が授業計画よりも内容がよ

Figure 3 授業実践〔グループ 〕



(Laboratory Schools Work Reports < 1898-1899 > より著者<伊藤>が作成)

Figure 4 授業実践〔グループ 〕



(Laboratory Schools Work Reports < 1898-1899 > より著者<伊藤>が作成)

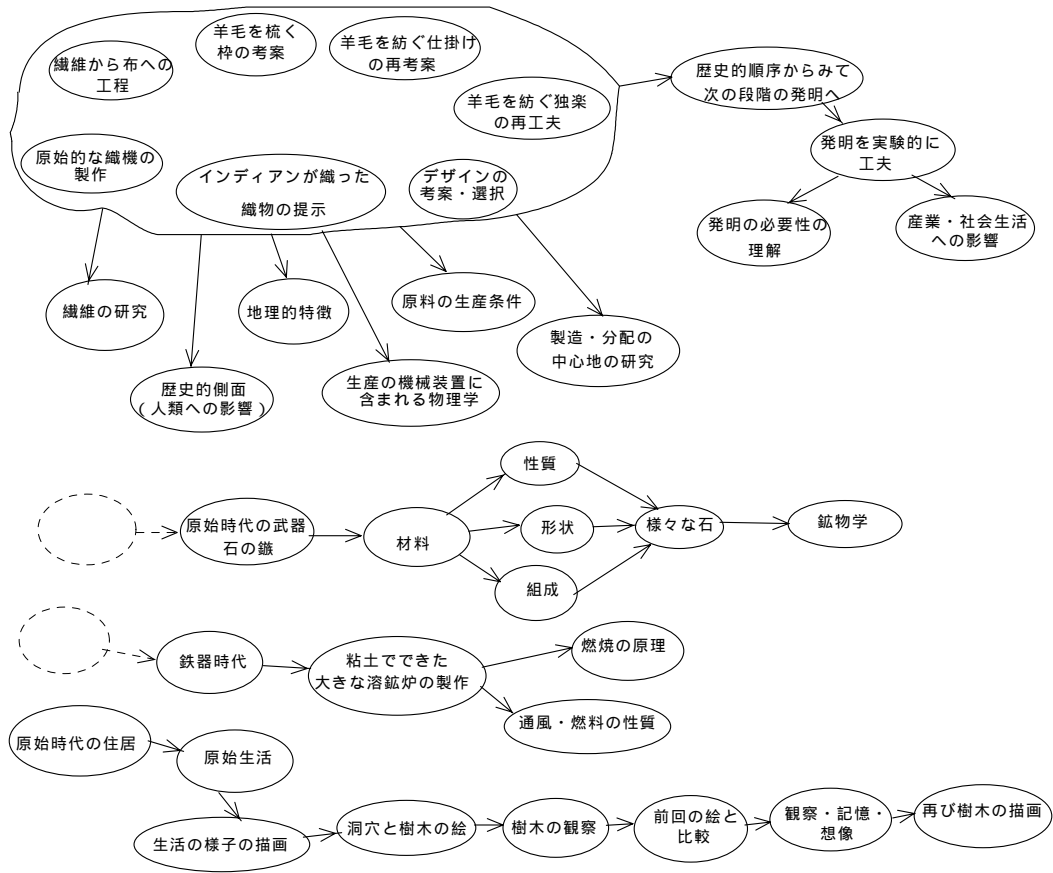
り具体的であり、子ども生活感覚にそった、実感しやすいものになっている。実際に製作する物も、授業計画では道具類が多いのだが、実践では毎日の生活で使用可能な木工品が多く取り入れられている。

また、授業計画では知識が次第に専門化、焦点化するように計画されていたが、すべてのグループにおいてそれが為されたわけではない。グループ では既にみたように、知識の専門化までには至っていなかったし、グループ では知識の専門化と同時に製作技術の専門化にも重点が置かれていた。つまり、「木工」実践においては、1895年の授業計画においてデューイが意図していた知の専門化の方向のみへは学習は展開されていなかった。知の専門化と同時に、製作技術の専門化も目指されていた。この傾向は、「衣」実践でも確認できた(伊藤、2003)。

3-3 デューイによる実践の解釈の検討

さらに、デューイによる実践の解釈について検討する。Figure5 は、『学校と社会』(Dewey,1900)に紹介されている「木工」に関する実践の説明の部分(pp.81 82, 104 106, 108 109, 113 114,

Figure 5 デューイによる実践の解釈



(Dewey,1900 より著者<伊藤>が作成)

119 - 120,199 - 200) をもとにして作成した系統図である。この系統図から、デューイが実験学校における授業実践をどのように解釈していたのを見ることができる。繊維を布にするまでの道具の開発、製作を中心に、繊維の研究、原料、製造や分配、機械に関する物理学といった内容の解説が行われている。授業実践で多く取り上げられている、机の周りで使えるような木工品の製作についての解釈はなされておらず、この解釈からはデューイ実験学校で行われていた「木工」実践の具体的な様子をうかがい知ることは難しい。ただ、デューイは「子どもが物事を為す衝動は、先ず最初は遊びのなかに、つまり、運動に、ジェスチャーに、ごっこ遊びをしたりするなかに、表現されていることがわかる。さらに子どもの構成的衝動は、それが次第に明確なものになってくるにつれて、いろいろな材料を触知することができるような形状や、あとまでも残るような具体的なものへと形づくっていくよう、そのはけ口を見つけたしていくものである (pp.107-108)」と述べているので、「木工」実践の作業を軽視していたとは推定で

きない。構成的衝動⁷⁾については、織物作業の例が多く取り上げられ、解釈されているので、「木工」実践についての解釈はあまり多くはなされなかったのかもしれない。この構成的衝動については「子どもたちは、ひたすら何かをやってみたいのであり、そのようにやってみると、その結果に何が起こるかを見届けたいだけのことである。しかし、そのような子どもの探求本能は、それがいきあたりばったり、気のおもむくままに放任しておくこともできるが、それ以上にその本能が価値ある結果をもたらすような仕方、利用することもできれば、また指導したりしていくこともできるのである(p.108)」と述べている。デューイは、構成的衝動について、利用したり、指導していくことを視野に入れおり、その教育的価値を評価していたことがうかがえる。したがって、ここからもデューイが「木工」実践を軽視していたわけではないことが推測できる。

ここでなされている解釈は部分的なものであり、実践の全体が網羅されているわけではないが、間接的な解釈は多く見られるものの、直接的な解釈が少ないという結果は、何を意味しているのだろうか。デューイが解釈した授業実践と、本論文で分析の対象とした授業は異なっているのかもしれないが、もし同じ授業であったとしたらこの結果はいかに解釈しうるか。子どもの構成的衝動と、その衝動に対する教育的価値をデューイが重要視していたという事実を踏まえて、さらに詳しく他の授業実践の事例について検討するとともに、構成的衝動のとらえ方も含めて検討するならば、デューイの解釈意図を読み取ることが可能になるであろう。

3-4 「計画」 - 「授業実践」 - 「解釈」の3つの系統図の検討

まず、授業計画 (Figure1) と解釈 (Figure5) について検討する。前節で指摘したとおり、解釈で取り上げられている内容が少ないので、単純に比較することは困難であるが、解釈された部分の内容は授業計画にも取り上げられていた。「木工」に関する作業を歴史の流れの中に位置づけ、人間の発明の歴史を再現する形で、その発明の必要性や産業・社会への影響を考えていくというデューイの解釈した内容は、授業計画中にも現れていた。また、「木工」に関する学習を通して、「木工」のみではなくさまざまな教科の学習へと知識を専門化させていこうという授業計画の際の考えが、解釈の中でも取り上げられていた。デューイが、実験学校の授業実践を解釈するにあたって、1895年の自らの授業計画が念頭にあったことが推測できる。

次に、授業計画 (Figure1) と授業実践 (Figure2~4) について検討する。両者が完全には一致していなかったことを前節で指摘した。授業計画では、製作する物が最初にあげられており、そこから学習が発展し、知識の専門化が進む形式であるが、実践授業においては、製作活動と知識の習得が双方向的に行われ、結果として、知の専門化の方向のみではなく、製作技術の専門化の方向へも進んでいた。製作技術の専門化については、実践授業ではかなり多くの時間を費やして行われていたが、解釈では直接的にはほとんど取り上げられることはなかった。この結果は、「衣」実践においても同様であった。このデューイの意図については、どのような材料

で授業の解釈を行ったのか、例えば、関心のある授業のみを見学して行ったのか、実践記録全体を見て行ったのかなどを含めて、今後検討を進めていきたい。

また、全てのグループにおいてデューイの計画通りに、物の製作から知識の専門化までが行われていたのではないことも明らかになった。年齢の低いグループでは、技術の習得と生活との関連付けまでしか行われていなかったし、年齢の高いグループでは専門的な部分しか取り上げられてはいなかった。この結果についても「衣」実践と同様であった。解釈でも、年齢による学習内容や活動の違いについては触れられてはいなかった。デューイが、異年齢集団による学習を支持していたことは前章で述べたが、実際に実験学校における実践は、おおよその年齢や能力別に分けて行われていたので、この授業の進め方の違いについてデューイがどのように考えていたのか、今後さらに諸資料の検討を続けていきたい。

4. 全体の考察と今後の課題

本論文では、系統図を用いてデューイ実験学校の実践を「計画」 - 「授業実践」 - 「解釈」という一連の流れでとらえ、検討することを試みた。その結果、デューイによる「計画」と「授業実践」が完全には一致していなかったこと、デューイは構成的衝動の教育的価値を認識してはいるものの「木工」実践の直接的な解釈が少なかったこと、授業計画（1895）の際には年齢や能力の違いによる学び方の違いにデューイが着目していなかったことが明らかになった。

については、学習は一方方向だけに進められるのではなく、双方向的に進められたので「計画」と「授業実践」が一致していなかったと結論付けた。デューイ（1900）は「やってほしいと求められていることは、子どもの精神と自然との結びつき方を取り決めすることではなく、すでにはたらいている結びつきが、自由で有効な役割を果たすようにすることである（p.217）」と述べられている。授業を展開するにあたって、意図的に外から結びつきをつくるのではなく、すでにはたらいている結びつきに注目して、それにそった活動を展開していく中で、一方方向のみへの学習ではなく、双方向的な学習が展開されたのだと考えられる。「木工」実践、「衣」実践においてはこのような結果であったが、他の実践についてはどうであったのかについて、今後検討を進めたい。加えて、1895年に立案した計画と、実践での取り扱われ方が異なっていたことにデューイが気づいていたかについても解明できていないので合わせて検討課題としたい。

については、「木工」実践以外の材料で説明可能であったことを原因として指摘した。ただ、「木工」実践を他の実践に比べてデューイが低く評価していたが故であるか否かは不明である。

については、デューイ（1895）は授業計画立案の際に「現在の階梯制度を変更することを必要とする、異なる年齢、性質、生まれつきの能力、学力の子どもたちと一緒に集めることで十分である（p.225）」と述べているので、実験学校が異年齢集団ではなく、おおよその同年齢集団であるグループ別に編成された後に、デューイの考えがどのように変化したかについては

注目すべきである。実際の授業実践においては、取り扱われる材料も方法も、明らかに異なっていたにもかかわらず、授業の解釈においては、年齢段階や発達の違いによる題材の取り扱い方に関する記述はなされていない。このことから、年齢や能力の違いによる学び方の違いにはデューイはそれほど注意を払っていなかったとも推測できる。この点も今後の研究課題として追及したい。

小学校学習指導要領の総合的な学習の時間の配慮事項(2)には「グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態、地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活動などについて工夫すること」があげられている。学習の形態は一つではないのである。デューイ実験学校においても、扱う内容によって、学習形態は多様であったとも考えられる。この学習形態の問題についても今後さらに検討を進めたい。

最後に、本論文で用いたカリキュラム系統図によって分析する方法について考察する。カリキュラム系統図を用いた結果、「木工」という学習テーマが、さまざまな分野に広がっていく様子を視覚的にとらえることが可能になった。授業実践のカリキュラム系統図からは、子どもたちの学習がどのようにつながられていたのかを推測することが可能になり、知識が深化・発展していく様子をうかがい知ることができた。各グループの実践のカリキュラム系統図からは、同じ材料が何度も繰り返して取り上げられることから知識の定着がはかられ、次第に複雑になっていくことから知識が深化していくように計画され、実践が行われていたことが明らかになった。ここに、デューイの知識についてのとらえ方、子どもたちへの提供の仕方の特徴が顕著に現れている。つまり、デューイは、知識をその子どもの中で既にはたらいっている結びつきを持つものとしてとらえ、経験を通して広げ、深め、身につけていくものと考えていたといえる。そのため、カリキュラムの開発に際しては全体の統一性を重視した。デューイ(1902)は、スタディを「経験の連続的再構成(p.273)」と定義している。こんにちの「総合的な学習の時間」においても、デューイの全体の統一性の視点に立った知識のとらえ方に基づいた授業実践が望まれる。また、教師には、細分化された教科をつなげるという発想ではなく、子どもの生活世界全体という視点からの授業実践が期待される。

本論文では、既発表の「衣」「食」につづいて「木工」についての学習を取り上げて検討した。デューイは「家事」についても人間の基本的な活動であるとして、実験学校の重要な学習テーマとして設定しているので、次の研究課題としたい。

< 註 >

- 1) 第15期中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育のあり方について」(1996年7月19日)の第2部の第1章(1) - [5] 横断的・総合的な学習の推進において、「子どもたちに[生きる力]をはぐくんでいくためには、言うまでもなく、各教科、道徳、特別活動などのそれぞれの指導に当たって様々な工夫をこらした活動を展開したり、各教科等の間に連携を図った指導を行うなど様々な試みを進

- めることが重要であるが、[生きる力]が全人的な力であることを踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手だてを講じて、豊に学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる。今日、国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まってきているが、これらはいずれの教科等にもかかわる内容を持った教育であり、そうした観点からも、横断的・総合的な指導を推進していく必要性は高まっていると言える」と説明され、「各教科の教育内容を厳選することにより時間を生み出し、一定のまとまった時間（以下、「総合的な学習の時間」と称する。）を設けて、横断的・総合的な指導を行うことを提言したい」として、「総合的な学習の時間」の特設が提言された。
- 2) 「総合的な学習の時間」の教育課程上の位置づけは、平成10年7月29日の教育課程新議会答申において「各学校において創意工夫を生かした学習活動であること、この時間の学習活動が各教科にまたがるものであること等から考えて、国が目標、内容などを示す各教科等と同様なものとして位置づけることは適当ではないと考える」と説明されている。したがって、「総合的な学習の時間」は、授業時数が示されているのみで、具体的な内容は規定されておらず、各教科とは性格を異にする特徴をもつ。伊藤（2002a）は、「総合的な学習の時間」の「単元」についてデューイ理論をふまえて検討している。
 - 3) 「単元やテーマ」の開発、設定について、高浦（1998）は、平成10年7月29日の教育課程審議会答申中の「適宜学習課題や活動を設定して展開する」という表記をうけて、「単元」なりテーマを設定して学習指導にあたる必要性を述べているものと思われる（pp.108-109）」と解釈している。「総合的な学習の時間」の学習活動については、小学校学習指導要領総則第1章第3 総合的な学習の時間の取り扱いには「例えば国際理解、情報、環境、福祉、健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする」と説明されている。つまり、各学校による、児童や学校の実態に合わせた「単元やテーマ」の開発、設定が「総合的な学習の時間」の大きなポイントなのである。
 - 4) デューイ実験学校は、1896年1月にシカゴ大学教育学科に開設された学校である。小柳（1999）はこの実験学校について、教育理論の実験的構築を目指すこの学校は、一般には「実験学校」（Laboratory School）の名で知られ、当時としてはきわめて斬新な初等教育の実践を、デューイがシカゴ大学を去る1904年までの約8年間にわたって展開したと説明している。また、この実験学校は「小学校」だったと一般的に思われているが、実態はそれほど単純ではなく、本論文で取り上げたように、1898年には幼児部門が設置されたし、中等教育の年齢の子どもたちの教育も行われていた。したがって、デューイ実験学校の実践は初等教育だけに限定されたものではない。
 - 5) 教師の部門は、小柳（2000）によれば、「歴史」「理科」「家庭科」「手工」「音楽」「芸術」「体操」の7つ、加えて幼児部門であった。
 - 6) オールラウンド・ティーチャーについて、小柳（2000）は「もともとデューイはオールラウンド・ティーチャー、つまり一人の教師がいくつもの教科を指導することが望ましいと考えていた。しかも、このオールラウンド・ティーチャーはさまざまな年齢からなる少人数の子どもも集団を担任すべきであった。なぜなら、学校は子どもたちにとって『理想的な家庭生活』の延長として組織されるべきであったから、ちょうど母親の周りに年齢の異なる兄弟姉妹が群がるようにクラスを構成するのがよいと考えられたわけである」と述べている。
 - 7) 構成的衝動とは「物を作りたいという本能（p.107）」であるとデューイ（1900）は述べている。

<引用文献>

- 伊藤敦美;2002a,「総合的な学習における『単元』『系統』『知識の質』 - J.デューイ理論の検討 - 」,新潟大学教育人間科学部「総合学習」研究会編,平成13年度新潟大学プロジェクト推進経費（基礎的研究プロジェクト）研究報告書『「総合学習」理論の基礎的研究』,109-114.
- 伊藤敦美;2002b,「『総合的な学習』と知識の活用 - デューイ実験学校の実践から - 」,日本生活科・総合的学習教育学会第11回全国大会発表要旨集,115.
- 伊藤敦美;2002c,「デューイ実験学校の実践の検討 - 総合的な学習の時間における知識の広がり - 」,おおみか教育研究,6,1-10.
- 伊藤敦美;2003,「デューイ実験学校における『衣』実践の検討」,日本デューイ学会紀要,44,28-37.
- 岩崎保之;「児童が学習課題をつかむための学習活動の工夫」,日本デューイ学会紀要,42,180-184.

- 宇土泰寛;2003,「逆風に揺れた総合的な学習」,『教育展望』,教育調査研究所,49,12 17.
- J. Dewey; 1895, “ Plan of Organization of the University Primary School ”, *The Early Works* 1882 1898.
- J. Dewey; 1900, *The School and Society*. (市村尚久訳; 1998,『学校と社会・子どもとカリキュラム』,講談社。)
- J. Dewey; 1902, *The Child and The Curriculum*. (市村尚久訳; 1998,『学校と社会・子どもとカリキュラム』,講談社。)
- 倉沢剛;1985,『米国カリキュラムの研究史』,風間書房。
- 小柳正司;1998a,「デューイ・スクールの真実」,鹿児島大学教育学部紀要,50,185 209.
- 小柳正司;1998b,「デューイ実験学校の創設の背景にあったデューイの教育学部構想」,鹿児島大学教育学部紀要,50,211 231.
- 小柳正司;1999,「シカゴ大学の実践記録 1896-1898 年」,鹿児島大学教育学部紀要,51,115 215.
- 小柳正司;2000,「シカゴ時代のジョン・デューイの書簡について(1)」,鹿児島大学教育学部紀要,52,169 192.
- The Laboratory Schools Work Reports; 1898-1899, Special Collections, The Joseph Regenstein Library, The University of Chicago.
- 文部省;1999,『小学校学習指導要領』。
- 松村將;1994,『シカゴの新学校』,法律文化社。
- Mayhew,K.C & Edwards,A.C;1936(1966), *The Dewey School, The Laboratory school of the University of Chicago 1896-1903*,New York Atherton Press.
- 千賀愛;2001,「実験学校の『読み書き(Reading and Writing)』学習と特別な教育的配慮の実践」,日本デューイ学会第 45 回大会発表資料。
- 杉浦美朗; 1985,『デューイにおける総合学習の研究』,風間書房。
- 杉浦美朗; 2002,『デューイ教育学の再構築』,八千代出版。
- Tanner, Laurel; 1997, *Dewey's Laboratory School Lessons for Today*, Teachers College.
- 高浦勝義;2001,「カリキュラム統合に向けた理論と実践の多様な展開」,『諸外国の「総合学習」に関する研究』,国立教育政策研究所。
- 高浦勝義; 1998,『総合学習の理論・実践・評価』,黎明書房。
- 高浦勝義; 1997,「総合学習の意義と進め方」,高浦勝義編著,『総合学習の理論』,黎明書房,10 23.
- 高浦勝義; 1973,「デューイ実験学校カリキュラムの研究」,日本デューイ学会紀要,14,46 55.

主指導教員(齋藤 勉教授)、副指導教員(井上正志教授・武井横次教授)