

デューイのシカゴ実験学校のイメージ

東京都立小平西高等学校 西尾 理

1. はじめに—なぜデューイを問題にするのか—

2003 年度から高等学校にも「総合的な学習の時間」が導入される。文科省高等学校学習指導要領を解説したテキストが、さまざまな言説を伴って現場にも届く。そのテキストの多くが、デューイの理論（特に問題解決学習と称する）に触れている。（注1）

それは、学習指導要領の第4款、2の（1）「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。」や（2）「学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにすること。」、そして、3のイ「生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動」、さらに5の（1）「……ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。」（注2）の解釈がデューイの理論に当てはまるものだということなのであろう。（注3）

しかし、総合的学習を実施するに当たって、上記のことを現場で真面目に取り組もうとするほど困ってしまう。まず自ら課題を見つけられない。見つけてもおよそ“学校文化”に沿わないテーマになってしまう生徒が多い。そこで教師や学校のカリキュラムで生徒にテーマが与えられる。しかしそれは、生徒自ら課題を見つけていないし、生徒の興味・関心ではないので矛盾する。結局、教師の方も外的条件や圧力、意欲の問題から総合的学習を補習に充てるか、骨抜きにすることを考える。（注4）ましてや階層分化の進んだ高等学校の場合、上記の学習指導要領のように行なえるのだろうか。

ここから、総合的学習における言説の理論的支柱であるデューイについて、解明したいことがいくつか出てくる。それは、以下のようなことである。

- （1）デューイの学校教育における理想を日本の学校に取り入れることは可能か。可能であれば、どういう条件が必要なのか。そのために、デューイのシカゴ実験学校は、どういう条件の下でおこなわれてきたものなのかを解明すること。
- （2）デューイの言う「子ども中心主義」の具体的なイメージとはいかなるものであったのか。それをデューイのシカゴ実験学校の具体的なカリキュラムから検証する。そこには、日本のイメージする「子ども中心主義」との認識のずれがあるのではないかと考えていること。

(3) 問題解決学習における「自ら課題を発見することや子どもの興味・関心を尊重する」ことへの疑問。そのことに関しては、

①学校という強いられた空間に置かれた子ども(注5)が、教師の指導(注6)なしに成り立ちうるのか。

②学級という強いられた空間の中で、個人の課題や興味・関心と学級という集団での課題や興味・関心との整合性の問題。

③そもそもデューイは、子どもの課題発見や興味・関心の立ち上がる根源について、どう語っているのか。(注7)

この小論では、(1)の素描を行ないたい。(注8)

2. シカゴ実験学校が成り立つための条件

ここでは、デューイ『学校と社会・子どもとカリキュラム』におけるジャクソンの「編者による序論」(注9)に沿って、考察してみたい。

まず、ジャクソンは問う。「…当初そうあってほしいと願ったようには、…デューイの影響が広範に、しかも持続して及ばなかったのはどうしてなのだろうか、…またデューイの考え方が、教育の実際にもっと積極的に採り容れられなかったのはどうしてなのだろうか。」(注10)

この疑問の答えとして、ジャクソンは、「そのような手間のかかる仕事を達成させるのに必要な意欲や決意の欠如によるものである、などと考えるような人は、恐らくいないであろう。」(注11)と述べているが、日本ではこのような“常識”が通用していたのだろうか。現場での“やれたという思い込み”や“やった振り”、もしくは“骨抜き”もこのようなジャクソンの言う“常識”が通用しない「言説の構造」になっていたからではないのか。この「常識」を前提にしない限り、総合的学習の実践は、地に着いた形では前へ進めないであろう。

デューイの実験学校は、1896年1月、生徒16人教員2人の構成で、私邸で開校した。(注12)しかしこれは、現在のわれわれ日本人のイメージからすると、学校(公教育)というより私塾に近い。

6年後には、140名の生徒と23名の専任教師と10名の助手からなる学校にまで発展した。(注13)実はこの時期が、実験学校で生徒数が一番多いときであった。(注14)だが、当初から障害になっていたのが財政問題であった。(注15)デューイはこの問題に関して、クラスサイズを大幅に増加することには抵抗したという。クラスサイズは、教師一人に対して生徒が、9～10人という比率であった。(注16)

デューイは、実験学校における親や教師との非公式な談話の中で「子どもの集団は、小さく教師の数は多くし、子どもの活動を組織的に見守ることによって、一人一人の状態と発達にできるだけ注意が行き渡るようにしたい。これによって、一人一人の持つ欲求と力を十分に知り、授業に生かしてゆくことができる。」と述べているという。(注 17) 翻って、日本の学校のことを考えると、なぜ日本の教師は 30～40 人の生徒で同じことを求められ、実践しなければならないのだろう。日本の教師でも、生徒数が 5, 6 人であれば、批判されている一斉授業など、逆にばからしくて採れなくなるであろう。子ども理解も、一人一人の子どもやその個性を大切にすることも容易になるであろう。日本では、デューイ思想の輸入・啓蒙と同じぐらい、なぜこのことが叫ばれなかったのか疑問に思う。

この実験学校には、シカゴ大学の財政援助が行なわれた。なぜ、財政援助が継続されたのかについての主な理由として、ジャクソンは次のように言う。「実験室学校は、新規採用のファカルティー・メンバーを大学に引きつけるうえで、またそのファカルティーのかなりの部分の人材を確保し、近隣に居住する中産階級家庭からの進学者を確保するうえで、しかもそのことにより、地域社会を豊かにし安定させることになるという点である。」(注 18)

だから、「デューイの実験室学校は、教育についてことのほか高い価値をおく地域社会に設置されており、またこの実験室学校に高い敬意を払う人々の住む地域を立地条件にしていた。」(注 19) のだという。そして、「その学校は今日のいう所の中流階級を対象としていたことは想像に難くないということになるだろう。」(注 20) と述べている。荻谷剛彦は、アメリカの教育史家ラヴィッチを引用して、端的に「そこで学ぶ子どもたちは、全員が白人で、裕福な専門職の親を持つ家庭の子どもたちであった。」(注 21) と表現している。さらにこの「両親と後援者たちは、この学校の援助にかんして、大学当局以上の貢献をなしたといわれている。」(注 22) このことを日本の学校に当てはめてイメージできるのは、附属小学校の子どもたちである。普通の公立学校や地域によっては、困難な子どもたちを抱える学校で、デューイのような学校は可能なのだろうか。

乱暴な言い方を許していただければ、教育史のテキストにデューイと一緒に掲載されることの多い、ペスタロッチの扱った子どもたちには可能なのだろうか。またマカレンコが扱った子どもたちには可能だろうか。

マカレンコが教育の目的について述べた個所に以下のような個所がある。

「革命の初期にわが国の教育関係の文筆家や演説家たちは、西欧の教育学的跳躍台ではねて、ひじょうに高くとびあがり、『調和的人格』などといった理想をかんとんに『採用』した。……その書斎にいる人物は、御主人さまの子息であり、その魂をつかさどるのが学問のある先生であって、この人物は相当な報酬をもらうことで、パパの自由主義的な信念にぴったりと一致した『調和的人格』に、御主人さまの子息を仕立てあげることに着手

している。その上この『調和的人格』は、立派な自動車やすてきなヨット、そしてぜいたくな御殿や金持ちの花嫁にも、とてもお似合いなのである。」(注 23)

矢川徳光に倣って、古いイデオロギーの亡霊を復活させようとしているわけではない。ほぼデューイと同時代を生きたマカレンコが、もしデューイの実験学校で行なったことをゴーリキ・コロニヤで行なったら成功したかどうかと質しているのである。

その他、ジャクソンは、実験室学校に関わった教員の多さとその貢献度の高さ、質の高さを挙げている。さらに、その工作室や遊び場などの教育環境の良さも挙げている。(注 24)

以上のように、ジャクソンの論文を基に、実験学校が成立した条件をいくつか挙げてきた。その条件を列挙してみよう。

- ① 教師対生徒の比率は、多くて1対9まで
- ② 高い知性と最初からこの教育に理解と支援をしてくれる保護者。(時には、財政的にも)
- ③ 中流階級以上の子どもたち
- ④ 大学の協力。
- ⑤ 専門的知識を持ち、献身的な質の高い教師が多数いること。
- ⑥ 実験に必要な教育環境。

どれだけの学校が、上記の条件を満たしているというのだろう。しかし、“言説”ではこの条件が捨象されて思想やスローガンとして語られてしまう…。

[子どもは、みずから課題を発見し、興味・関心を持って学ぼうとする存在です。]ただし、上記の六つの条件が整えば…。

[金魚もみずから生きようとする存在です。]ただし、適当な温度と一定程度の清潔な水と適度な餌が存在するという条件が整えば…。

ジャクソンは言う。「デューイ・スクールは実のところ、まさに特別な場所であるということになる。」(注 25) それも9年間という短い期間しか続かなかつた。(注 26) ジャクソンによると、デューイ自身、この実験学校は、まさに自らの理論の検証のための実験であつて、その結果としての確証であつたというのである。(注 27) それなのに、その条件を捨象して、「デューイの学校で創出された教育実験上の諸条件が、相対的にはあるが、気軽に使用され、しかも究極的には、決まり文句として使われることになつてしまったのである。」(注 28)

しかるになぜ、未だにデューイの実験学校に惹かれるのであろうか？

その答えとして、ジャクソンは、狭苦しいアパートに住む人たちが、なぜ『家屋と楽園』を読むのかという喩えを引いて、手に入らない生活物品を眺めるだけで楽しんでるように惹かれるのだと言っている。(注 29)

最後にこう論じられてしまうのならば、日本において、巷間“教育学”として現場に“落下してくる”デューイに関するさまざまな言説とは何なのであろうか。これでは、素人の読者の思い入れや小説家の言説のレベルでしかない。

3. 高等学校への適用

デューイのシカゴ実験学校の理論と実際は、おおむね初等学校においてのみ展開されたものであった。(注 30) メイヨーとエドワーズは、「スクールの教育実験の中で、最高学年のそれは全くの試みにすぎない。スクールの崩壊が早かったので、この年齢の課程は、一度かせいぜい二度しか行なわれなかった。だからそれは、初等段階の興味と活動が中等段階の分化した興味・内容へと向かう道筋を、示唆するのみである。」述べている。(注 31) それも年齢的には、14 歳から 15 歳の子どもたちなので、日本でいえば中学 2 年から 3 年の段階であり、高等学校段階では、行なわれていないのである。

そこで行なわれていたカリキュラムは、カレッジ入試に備えて特別指導や復習が必要だったこと。(注 32) 例えば数学の勉強は、大いに専門化し、幾何では、教科書を使って効率よく、百におよぶ公理と式を学び、代数では、根の方程式・二次方程式・その理論と応用問題をやったという。それは、すべて大学入試に備えての勉強だったが、ちゃんとついてこられたのはクラスのうち少数だった。ある者は基礎的な原理や課程を充分知らず、ある者は練習不足で原理を応用できなかった。よくできる 3 人でさえ、入試前に一ヶ月の復習が必要だった。その他の者は、主要部分の学習だけで少なくともあと一学期を要したのだという。(注 33)

歴史の勉強も専門化し、大学入試には歴史の連続性が必要なので、今までのカリキュラムで欠落したところを埋めるのに多くの時間が費やされたという。(注 34) 言語の学習においても、フランス語・ラテン語・英語と専門化した。(注 35)

ここから言えることは、至極当然のことであるが、初等教育段階における理論と実際と中等教育段階における理論と実際とは違うということである。カリキュラムの内容は、専門分化し、基礎的学力や大学入試の準備も認めつつ、ひとつの課題から展開した活動が見られることである。例えば、英語の勉強において、シェイクスピアを学ぶ際、作文の勉強とともに文法上の分析をして、論理的な力をつけた上で、シェイクスピアに臨んだ。その時も、シェイクスピアの生涯と当時の社会的特徴を勉強し、劇の筋を知るためにローマ史

を読んだ。また対話や文章の一節を暗証しながら進み、議論した。さらにそこから生まれた興味からもう一度歴史や村の生活の勉強が復活したりしたという。(注 36)

以上のようなことは、教科を軸にした総合学習のイメージである。「体験活動」や「自ら課題を発見する」といったようなことは見られない。なぜか日本では、初等教育段階の理論と実際の言説が中等教育段階にも“落下してくる”のである。ましてや高等学校では、実践されていないにもかかわらず、である。

4. 終わりに

現場の教員の立場から問いたい。知りたいのは、どういう条件が揃えばデューイの理論を実現することができるのかを実証的に、精緻に分析すること。さまざまな条件下にある学校においては、デューイの理論のどこが採り入れられ、どこが採り入れられないのかということを実証的に分析すること。そのことが例えば、研究校で行なわれるべきことであり、プラグマティストであったデューイが実験学校で目指したものではなかったのか。デューイの理論を条件抜きに“スローガン”として日本の学校に持ち込み、そこでの実践をその理論に照らし合わせて“あるべき論”を言ってみたり、現場の学校も、さもスローガンのように理論どおりできているという報告書を書いて体裁を整えてみたりでは、科学にはなり得ないし、何より現場の教員や子どもたちのためにはならないであろう。

「深刻で避けにくい危険の一つは、原理や理想と実際に行なわれたこととのギャップにあり、理論に合わせて現実を美化しがちなことである。学校を実際やってみると、理論から予想しなかったいろいろなことが起こる。教師と子どもは生きて働いているのに、理論は公式的で静止しがちなものである。……」(注 37)

(注)

- (1) 例えば筆者が眼を通したものだけでも、加藤幸次『総合的学習の思想と技術』(明治図書、1997年)、高浦勝義『総合学習の理論・実践・評価』(黎明書房、1998年)、高浦勝義編著『総合学習の理論』(黎明書房、1997年)、山口満、谷川彰英編著『趣味を生かした総合的学習』協同出版、1999年)がデューイに触れている。
- (2) 文部省『高等学校学習指導要領』平成11年、p8～9.
- (3) 特に自ら課題を見付け、問題解決、探究、生徒の興味・関心、体験的な学習等がキーワードとなる。
- (4) 「総合学習は死んだか」(朝日新聞社『AERA』3月11日号)

(5) そのことは、a.子どもの主体的な希望抜きで学校に来ている。来て見るとそこにすでに総合的学習があること。このことは、自ら課題を発見しないことや興味・関心を持たない自由はない。諏訪哲二は、そのことに関連して次のように言う。「…子どもたちが「学ぶ」必然（要）性はまさに「子ども」という存在の客観性＝人類性という個々の子どもの「外部」から説明せざるをえないのに、子どもが個々の実在にバラバラに投げ出されても、そこから彼らが「学び」に立ち上がるという「神話」を構成（捏造）し、彼らが「学びに立ち向わない」「学ばない」可能性を一切封じてしまった。（本源的な自由を奪ってしまった）ことである。つまり内面において封じてしまったのだ。」（諏訪哲二『教育改革幻想をはねかえす』洋泉社、2002年、p 236.）

b.課題の内容も学校文化の枠内に収められる傾向があること。C.評定と評価、進路実現という足枷が存在すること。柳治男は、学校について、「教育のために人為的に純粹結晶として抽出された社会的異物」と述べている。（柳治男『学校のアナトミア―ヴェーバーをとおしてみた学校の実像―』東信堂、1991年、p 11.）

さらに柳は、次のように述べている。「教師の命令により、訓練が始められ、しだいに時間と空間を学習活動に対応させて区分し、組み合わせることを修得していく。教室という空間はあるが、飼育場に見られる檻はない。檻は、子ども自身が自ら頭の中に形成し、外からは不可視的である。子どもはあたかも檻にいるかのごとく、定められた時刻には、決まった空間に位置し、決まった行動、すなわち学習活動を展開する。機械装置は子どもの頭の中に形成され、整然たる子どもの行動が実現されてくる。飼育装置が外的に動物の行動を規制するのに対し、学校という機械装置は、人権ある子どもの行動を内的に規制する。ここでは鞭という赤裸々な暴力的手段は見られない。内なる檻が、子どもの頭に形成され、学校秩序は維持される。」（柳、前掲書、188~189.）

(6) それは、バーンステインのいう眼に見えない教育方法も含めてである。（バーンステイン「階級と教育方法―眼に見える教育方法と眼に見えない教育方法―」カラベル、ハルゼー編『教育と社会変動 上』東京大学出版会、1980年参照。

(7) このことに関しては、以下の杵淵俊夫の諸論文を参照。「「状況」への問いは如何にして始まるか」（日本デューイ学会紀要第 38 号）、「「探究の先行条件：不確定な状況」という考え方の問題点―「探究」を始める時、われわれはどのような手順を辿っているか、ということをめぐる―」（日本デューイ学会紀要第 41 号）、「疑問の浮上の前提条件としての、行動の知覚と実験的性格― J.Dewey の「探求の理論」を読み解く、試み―」（日本デューイ学会紀要第 42 号）、「J.Dewey の「知覚」の理論における変化を辿る」（日本デューイ学会紀要第 43 号）、「J.Dewey の「状況」概念に見られる諸問題―「状況」

を、活動主体が構成する意味文脈として理解するために一」（上越教育大学研究紀要 第16巻 第1号）。

- (8) (2)、(3)の素描については、筆者の「総合学習における授業の組織化に関する一考察」（上越教育大学大学院生徒指導総合講座教育学研究室『2002年度教育学論集《第十五集》』を参照されたい。
- (9) デューイ『学校と社会・子どもとカリキュラム』（講談社学術文庫、1998年）。
- (10) ジャクソン、前掲論文、p 14.
- (11) ジャクソン前掲論文、p 15.
- (12) メイヨー／エドワーズ『デューイ実験学校』（明治図書、1978年）、p 28.
- (13) 杉浦宏『デューイの自然主義と教育思想』（明治図書、1983年）、p 15.
- (14) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p 29.
- (15) ジャクソン、前掲論文、p 20.
- (16) ジャクソン、前掲論文、p 21. 助手の数を入れると、教師一人に対して生徒が5、6人であろうか。
- (17) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p 39.
- (18) ジャクソン、前掲論文、26.
- (19) ジャクソン、前掲論文、p41.
- (20) ジャクソン、前掲論文、p42.
- (21) 荻谷剛彦『教育改革の幻想』ちくま新書、2002年、p 144.
- (22) 杉浦、前掲書、p 15.
- (23) マカレンコ『集団主義と個人の教育』新読書社、1983年、p 83-88.
- (24) ジャクソン、前掲論文、p 41.
- (25) ジャクソン、前掲論文、p 42.
- (26) 詳しくは、松村将『シカゴの新学校—デューイ・スクールとパーカーズスクール—』（法律文化社、1994年）、第2章参照。
- (27) ジャクソン、前掲論文、p 43.
- (28) ジャクソン、前掲論文、p 46.
- (29) ジャクソン、前掲論文、p 47.
- (30) 杉浦、前掲書、p 34.
- (31) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p 159.
- (32) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p 159.
- (33) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p 160.
- (34) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p 160.
- (35) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p 160.

- (36) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p 161~162.
- (37) メイヨー／エドワーズ、前掲書、p 30.