

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 ——

森 久 佳

要 旨

本論の目的は、19世紀後半（1890年代）におけるアメリカ都市部の学校教育の現状を概観した上で、デューイ・スクールの活動の特色を浮き彫りにすることである。このテーマは、デューイ・スクールと当時の都市部における公立学校の授業実践とを、訪問者の視点から比較するというアプローチによって取り組まれる。

都市化・産業化に伴うカリキュラムの過剰と授業形態の機械化・形式化の問題は、19世紀後半のアメリカ教育界において、憂慮すべき重大な問題だった。こうした中で、1892～93年にアメリカの200校以上の公立学校を訪問したJ・M・ライスは、ニューヨークやシカゴをはじめとする都市部の公立学校の授業実践を、「非人間的」や「機械的」だと批判した。都市化・産業化に伴う共同体の崩壊により、当時のアメリカの公立学校は、民主的施設としての新たな役割が求められたにも関わらず、ニューヨークやシカゴをはじめとする大都市部の公立学校は、その役割を果たし得るような実践を行っていなかったのである。

これとは対照的に、1898年頃にデューイ・スクールを訪問したL・L・ランヨンは、スクールの活動に「生活」の要素を感じ取った。実際に、小型の共同体や萌芽的な社会としての学校を実現するため、デューイ・スクールでは、「仕事（オキュペーション）」が導入された。そして、それをカリキュラムの基本的な活動として位置づけることで、教材の再構成が求められていた。こうした実践を行うことによって、都市化・産業化によって引き起こされた都市部の公立学校における諸問題を、デューイ・スクールは乗り越えようとしていた。

キーワード：ジョン・デューイ、デューイ・スクール、都市化・産業化、カリキュラムと授業、仕事（オキュペーション）

はじめに

今日、わが国は、明治初期の「第1の教育改革」、第2次世界大戦後の「第2の教育改革」について、「第3の教育改革」の時代を迎えたとされている。これらの節目の時期に、アメリカの哲学者・教育思想家であるJ・デューイ（John Dewey, 1859-1953）の思想は、わが国の教育界で再評価されてきた¹⁾。

こうした再評価の動きは、デューイが設立、運営に携わったシカゴ大学附属実験小学校（1896～1904年）、通称「デューイ・スクール（Dewey School）」（以下このように表記）の実践にも及んでいる。このデューイ・スクールの実践自体は早くから注目され²⁾、近年では、新たな資料を用いることで、より一層、詳細な分析が行われている。

ただし、デューイ・スクールの教育実践のよ

うな歴史的な営みを再評価する際には、それを、当時の時代背景を考慮して文脈的に捉え直すことが求められる。確かに、先行諸研究の中には、デューイ・スクールの開校当時の社会背景等を踏まえた上で、その特徴を明らかにする作業も行われていた³⁾。しかし、それらの諸研究においては、開校当時の背景が概観的に素描されただけに止まり、授業実践といった具体的な水準におけるデューイ・スクールの活動の特色が検討されてこなかった。

産業革命以降、都市化・産業化による急速な近代化を遂げつつあった19世紀末という時代に、デューイは、「国家の不名誉となるまで悪化していると認められていたシカゴの公立学校問題」にとりわけ関心を抱いていた⁴⁾。そのデューイが指揮していたデューイ・スクールは、シカゴという大都市部において、当時の教育の問題点をどのようにとらえ、そして、どのような実践を行うことで、そうした諸問題を乗り越えようとしていたのだろうか。このことを、授業実践という実地的な営みに着目し、デューイ・スクールの意義を正しく評価することは、変化の激しい現代社会におけるわが国の都市部の学校教育実践にとって、必要な作業であろう。

そこで、本論では、まずデューイ・スクールが開校した1890年代における、アメリカの学校教育の現状を概観する。その上で、訪問者から見た当時の都市部において問題視されていた具体的な授業実践とデューイ・スクールの授業実践を検討する。そして、デューイ・スクールの側からとらえられた当時の学校教育の問題点を確認し、スクールの活動の特色を明らかにする。

ここで登場する訪問者とは、1人は、1892～93年の間に36の都市に赴き、200校以上の学校を訪問した J・M・ライス (Joseph M. Rice, 1857-1934) である。ライスは、「科学的測定運動」の創始者の1人として、あるいは綴り字の練習方法の研究者として知られている。しかし、それ以上に、1892年から93年の間、雑誌『フォーラム』(Forum)⁵⁾で、都市部における学校の様子を報告したことで有名である。彼は、36の都市を訪れ、各都市で、8から10校の学校を訪問した。そして、『フォーラム』に9本の論文を掲載し、「諸学校の嘆かわしい状況、無能な行政、

ばかげた授業実践について報告した」⁶⁾。当時の公立学校の実践記録等がほとんど残されていない中、ライスの報告は、貴重な資料となり得る。

そして、当時の学校教育実践を訪問者の視点から検討する以上、デューイ・スクールの教育実践も同じ俎上で比較・検討し、その特色を見出すことが要求される。そこで、デューイ・スクールの訪問者として、本論では L・ランヨン (Laura L. Runyon, 1862-?) を取り上げる。彼女は、1898年にデューイ・スクールを訪れ、自らが目にしたスクールの活動を雑誌に報告している。彼女は、後にデューイ・スクールの教師となった人物だった。

こうした「訪問者の視点」による授業実践の報告を通して、本論では、デューイ・スクールの活動の特色を浮き彫りにする。

1. 19世紀後半のアメリカ都市部の学校におけるカリキュラムと授業

(1) 19世紀後半におけるアメリカ都市部の変化

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ていた。都市化の大半は、農村の居住者たちが都市へと移り住んだことによるものだった。農業分野における機械化によって、農村の居住者たちは成長著しい都市へと移住せざるを得なくなり、その数は年々、累積的に増加していったのである。

南北戦争以前からすでに始まっていた都市への人口移動の波は、南北戦争以後も継続し加速していった。1890年までに、アメリカ人の30%が都市に居住し、ニューヨークとシカゴ、フィラデルフィアの人口は、100万人を突破した。また、1920年の国勢調査によれば、合衆国の人口の半数以上が、都市部として分類される場所に住んでいたという⁷⁾。

さらに、こうした人口増加に拍車をかけていたのが、アメリカ国外からの移民の流入だった。

各都市は、地球上の至る所から移住してきた移民たちで溢れかえっていた。1890年から1930年の間に2,200万以上のもの人々がアメリカにやって来て、そのうち、子どもたちがほぼ300万人を占めていたという⁸⁾。

この急激な人口増加により、都市には、銀行、流通業者、工場、そして、それらに勤務する中産階級と労働者の人々の大群が集中していた。新たに出現した中流階級の上層部と上流階級の豪華な豪邸と並ぶ形で、移民家族がひしめき合いながら暮らしているテネメントとスラムが建てられていた。その結果、組織的犯罪が瞬く間に広がり、疫病は、非衛生的なスラムの近隣に蔓延した。それは、まさに言語に絶する状況だった。また、富の集中と、それが巨大な建築物の計画と結びつくことによって、公私共に、都市の政治の腐敗も招いた⁹⁾。こうした流れによって、「共同体の感覚は、都市アメリカの成長と共に失われつつあり、この喪失によって、都市部の住民は疎外および伝統的な社会的統制形

態における解体を被る」¹⁰⁾こととなった。

このような急激な都市化と産業化が学校教育に与えた影響とその問題点を、以下では、カリキュラムと授業の視点から検討する。

(2) カリキュラムをめぐる状況

アメリカの教育界は、急速に進行する都市化・産業化の現状を単に傍観していたわけではなく、むしろ、急激に変化する社会と対応したカリキュラムを構成する動きを見せていた。このことに関して、E・P カバリー (Ellwood P. Cubberley) は、表1のようにアメリカの初等カリキュラムの発展過程を示している¹¹⁾。

カバリーによれば、1850年以降、アメリカの学校のコース・オブ・スタディ (course of study) は、内容と方法に関して大きく変化した。この変化は、J・H・ペスタロッチ (Johann. H. Pestalozzi, 1746-1827) や F・W・A・フレーベル (Friedrich W. A. Fröbel, 1782-1852), J・H・ヘルバルト (Johann H. Herbart,

表1 初等学校のカリキュラムと授業方法の発展

| 1775 | 1825 | 1850 | 1875 | 1900 |
|---|---|---|--|--|
| 読み方 (READING) 綴り方 (Spelling) 書き方 (Writing) 教理問答 (Catechism) 聖書 (BIBLE) 算術 (Arithmetic) | 読み方 朗読 (Declamation) 綴り方 書き方 行儀 (Good Behavior) 作法と道徳 (Manners & Morals) 算術 | 読み方 朗読 綴り方 書き方 作法 (Manners) 行為 (Conduct) 暗算 (MENTAL ARITH.) 計算 (CIPHERING) | 読み方 文学選集 (Literary Selections) 綴り方 書法 (PENMANSHIP) 行為 初歩算術 (PRIMARY ARITH.) 上級算術 (ADVANCED ARITH.) | 読み方 文学 綴り方 書き方 算術 |
| | 簿記 (Bookkeeping) 文法 (GRAMMAR) 地理 (Geography) | 簿記 初等言語 文法 地理 アメリカ史 (History of U. S.) | 口語言語 (Oral Language) 文法 郷土地理 (Home Geography) 教科書地理 (TEXT GEOGRAPHY) アメリカ史 憲法 | 口語言語 文法 郷土地理 教科書地理 歴史物語 教科書歴史 |
| | 裁縫と編物 (Sewing and Knitting) | 実物教授 (Object lesson) | 実物教授 初等理科 (Elementary Science) 絵画 (Drawing) 音楽 (Music) 体育 (Physical Exercise) | 自然学習 (Nature study) 初等理科 絵画 音楽 遊戯 (Play) 体育 裁縫 料理 (Cooking) 手工訓練 (Manual Training) |
| 太字=重要度の高い教科 イタリック=重要度が中程度の教科 明朝体=重要度の低い教科 | | | | |

Cubberley, *Public Education in the United States*, p.473より

1776-1841) といったヨーロッパの教育思想家たちの業績が起点となっていた¹²⁾。それまで主流だった限定的な書物中心カリキュラム (book-subject curriculum) ではもはや、アメリカ国民の変わりつつある性質に合わなくなり、新たな諸教科、すなわち、図画、粘土模型、描画 (color work)、自然学習、裁縫、料理、手工訓練が各地の都市の初等学校に導入され、理科 (science) と手技および家政術 (manual and home arts) がハイ・スクールに導入されたのである¹³⁾。

こうした新たな諸教科の導入は、都市の先導の下で行われた。そこでは、単なる規律訓練を行う施設 (disciplinary institutions) としての学校から、民主主義の施設 (institutions of democracy) としての学校への機能転換が図られていた。すなわち、ドリルを提供することで知識の基本原則を習得させる施設から、役所や店舗、家庭において役立つサービスを訓練するよう計画され、民主的な社会としてますます複雑化した社会的・政治的・産業的生活に、若者が知的に参与するよう意図されている施設へと学校は変えられようとしていたのである¹⁴⁾。そして、初期の学校において過剰だったドリルは、次第に、美術、音楽、手工作業 (manual work)、家政科訓練 (domestic training)、遊戯 (play)、人文科学などといった表現と感得を含む諸教科の課業に置き換えられていった¹⁵⁾。

しかし、こうした新たな諸教科の新設・増加は、旧来の諸教科もそのまま保持されたまま行われたために、「カリキュラムの過重 (overburdened of the curriculum)」¹⁶⁾という問題も生み出していた。その結果、例えば初等学校の教師たちは、特に学年が上がるにつれて、初等教育課程の教科すべてを満足に教えることができなくなるといった事態が生じた¹⁷⁾。これは、1890年頃になって、非常に由々しき問題として取り上げられた。そして、こうした表現科目の導入は、多くの保守派の教師や市民から、「気まぐれとお飾り (fads and frills)」と呼ばれ、手厳しい批判も浴びていたのだ¹⁸⁾。

(3) 授業の概況と問題点

次に、授業の側面から概観し検討する。L・

キューバン (Larry Cuban) によれば、1890年頃のアメリカの公立学校は、非常に多様であった。例えば、1890年には、校舎は224,526校存在し、1,300万人もの小学校の生徒 (7年生と8年生を含む) と、222,000人のハイ・スクールの学生たちが在籍していた。この人数は、5~17歳の年齢人口の69%を占め、地方では、その比率は77%を超えていた¹⁹⁾。

そして、1890年頃までの都市部と地方の公立学校の特徴に関しては、まず、都市部の公立学校は学年制 (age-graded) を採用していて、毎年の開校期間は9ヶ月であった。教師にはグラマー・スクールないしはハイ・スクール以上の学歴が求められていた。また、コース・オブ・スタディ (course of study) が、いつ、何を教えるべきかという範囲と期待を設定していた。さらには、通知表 (report card) と宿題 (homework) は、1890年代の都市部の教室において、すでに標準的な特徴となっていた。

その中で、1890年代の都市部における小学校教育の現状として、次のような問題点があった。それは、カリキュラムの過剰現象により、教師たちは毎日10以上の教科を教えていたが、その教師たち自身の学歴のほとんどは、実際にはグラマー・スクールないしはハイ・スクール以上ではなかった。そのため、こうした教師たちは、当時盛んに出回っていた教科書 (textbook) に自然と頼るようになった。1880年代まで、教科書は教師にとって必須の道具 (primary tool) であり、生徒たちにとっては、知識の主要な源だった。また、公表されたコース・オブ・スタディが、教師たちが教える内容と時期を決定していた²⁰⁾。

一方、地方では、教育委員会の生徒1人当たりの予算は都市部のそれと比べると半額以下 (都市部が28.87ドルであるのに対して、13.23ドル) だった。校舎には1つの教室しかなく、すべての生徒を受け入れたわけではなかった。教科書や備品も不足していて、十分な教育を受けていない教師たちが、5歳児の子どもと大人に近づきつつある青年たちを同時に教えていたのである。1910年頃までには、3人に2人の割合で入学し、生徒1人当たりの予算額は増額した (26.13ドル) が、それでも、都市部の予算額

(45.74ドル)と比べると、依然として大きな格差は存在したままだった²¹⁾。

しかし、都市部と地方の学校において共通している教師と子どもの関係も見出すことができる。キューバンが指摘することには、当時の公立学校の教室では、生徒は教科書の文章の一節を復唱したり、自分の机で宿題に取り組んだり、教師とクラスメートの発言に耳を傾ける存在であり、教師は、課題を与え、行動と教室学習の両方で生徒が画一的であることを期待する存在だった。そして、教師は3つのタイプに分類できたとする。それは、宿題を与え、間違いを責め、生徒に記憶させる「知的監督者 (Intellectual Overseer)」、内容を声に出して繰り返す一斉家業に生徒を導く「ドリルマスター (Drill-master)」、概念を明瞭にして、内容を子どもたちに説明する「文化の解釈者 (Interpreters of Culture)」である²²⁾。

また、キューバンは、ハイ・スクールまでの学校教育段階で共通する授業実践の特徴を、次のように指摘している。まず、教師は威圧的な言語表現で話し、教室の活動は、教師の質問、説明、生徒のレシテーション (復唱)、教科書の課題に対するクラスの取り組みを中心に展開していた。教師は行動における画一性 (uniformity) を求め、生徒は教卓と黒板に向かって (ボルトで固定された) 机に一列になって座り、教師に対して復唱する。そして、教師が許可した場合にのみ、部屋の中を動き回ることや部屋を出たりすることができる。コース・オブ・スタディ、教科書、レシテーション、宿題という手段による教室内の学問的な組織化 (academic organization) が、クラスの行動全般を左右していたのだ²³⁾。

このように、都市化・産業化により、アメリカの学校教育は、カリキュラムの過剰と形式的・機械的な授業実践という問題を抱えることになったのだ²⁴⁾。

2. アメリカ都市部における学校教育の現状

次に、本節では、当時のアメリカの公立学校

において問題視されていた具体的な教育実践を検討する。ここでは、ライスの著作である『合衆国の公立学校体系』 (*The Public-School System of the United States*)²⁴⁾の中で、ライスが報告した実践を見てみる²⁵⁾。

(1) 典型的な都市 — ニューヨーク — の実践

まず、ライス自身が、アメリカの大都市部における教育の典型的な存在として位置付けているニューヨーク (New York) の公立学校の授業実践を見てみる。

ライスは、ニューヨークの公立学校は、子どもが恩恵をこうむるために運営されていないとして批判する。例えば、ある学校の校長 (女性) は、「学校生活に入り込むとき、子どもの語彙数は非常に少ないので、実質的にはそれは価値がなく、考える力は非常に乏しいので、その思考力も価値はない」²⁶⁾と信じていた。そして、その学校では、「時間を節約せよ [Save the minutes]」²⁷⁾がスローガンとして掲げられていた。すなわち、子どもに出来合いの思考 [thought] を提供することによって思考するのに必要な時間が節約され、出来合いの定義を提供することによって、公式化するのに必要な時間が節約されると考えられていたのである。

また、子どもが頭を回すことを許されていないのかどうかということ、ライス自身がその校長に尋ねると、彼女は、「どうして、教師が前にいるのに、後ろを見る必要があるのですか？」と答えた²⁸⁾。この学校では、動かすべき論理的な理由がないときに、頭や指を動かすことなどはすべて禁止されていたのである。ライスは、このような学校を、「非人間的施設 [dehumanizing institution]」²⁹⁾と呼び、痛烈に非難している。

そうした特徴が最も顕著であるのが、「復唱 (recitation)」の様式である。ここでは、時間を節約するために、生徒を当てて質問に答えさせるのではなく、クラスの子どもが、1人ひとり順番に答えて行って全員に回る。そして、復唱の間に立ったり座ったりする行為の中で、1人の子どもが最後の言葉を言いながら座ろうとする否や、次の子どもが立ち上がって言葉を発するという方法を採用していた。ライスは、こ

れを「見えないシーソー [invisible see-saw]」³⁰⁾のようだ」と揶揄した。こうした学校においては、教師は知恵の源であり、子どもは教師のほうを動かさずに見つめる存在となっている。それは、黒板が知恵の源であり、子どもは、黒板の一点を動かさずに見つめる存在でもあったことを意味した³¹⁾。

その一例として、ライスは次のような授業を報告している。そこでは、まず、教師が黒板の前に立って、その黒板にさっと直線を引いた。そして、以下のようなやり取りが行われた。

教師「これは何ですか [What is this] ?」
最初の生徒「それは線です [It is a line].」
教師「どんな種類の線ですか [What kind of a line] ?」
2番目の子ども「それは直線です [It is a straight line].」
教師「[次に曲線を描いて] これは何ですか ?」
3番目の生徒「それは曲線です。」
教師「(生徒に向かって) 間違いです。(4番目の子どもに向かって) どうしてあなたの前の子が間違えたのに、立ち上がらないの ?」
4番目の子ども「それは線です。」
教師「どんな種類の線ですか ?」
5番目の子ども「それは曲線です。」³²⁾

この3番目の生徒の答が間違いとされたのは、【教師「これは何ですか (What is this) ?」→生徒「それは～です (It is ~).」→教師「どの種類の線ですか (What kind of a line) ?」→次の生徒「それは～です (It is ~).」】という固定化した流れを、(この3番目の子どもは) 無視して、最初に正解を答えてしまったからである。たとえ、正答であったとしても、教師が指揮する形式で答えなければ、その子どもの発言は間違いだとされていたのである³³⁾。

ライスによれば、こうしたニューヨークの典型的な学校は、固定的で非共感的、そして機械的であり、沈黙、不動性、精神的受動性を強要することで、厳しい躰 (discipline) を行っていたことを特徴とする。そして、学校によって程度の差こそあれ、質的には、どこの学校もこれと同じ特徴を備えていた³⁴⁾。また、授業

(instruction) の性質に関しては、記憶偏重であり、教師の目的は、各学年で規定された諸事実を生徒にドリルされることで、その成果を確認するだけだった³⁵⁾。

(2) シカゴの実践

このような都市部における学校教育の現状は、デューイ・スクールが開校した地であるシカゴにおいても例外ではなかった。むしろ、ライスの視点では、シカゴの公立学校は、ニューヨークやフィラデルフィア (Philadelphia) の公立学校より進んだものではなく、実際には、この3都市の中で、まさに最も進歩的ではなかったという³⁶⁾。そこで、彼が見てきたシカゴの公立学校の授業を、いくつか見てみる。

まず、4年生の地理では、そのレッスンの間、生徒たちは教科書を自分の前で開いて、そのうちの1人が復唱するように求められる。すると、その生徒は単に教科書から質問を読んで、地図でその答えを探す。レッスンの間中、これ以上のことは何も行われなかった。そして、このクラスの教師は、ライスに、「当校は、シカゴで最も良い学校の1つとして高い評判を得ています」と告げた³⁷⁾。

また、5年生のヨーロッパの地理の口答試験では、それぞれの生徒は2つの過程を経なければならなかった。すなわち、ヨーロッパの地理に関する一般的な質問が教師からいくつか与えられ、それらに答える。そして、一連の公式に従って、ヨーロッパ諸国のうちの1つについて、講義 (lecture) のようなことを壁にある地図の前でしなければならなかった。なお、国を選ぶ特権は、それぞれの子どもに与えられていた。

具体的な流れとしては、まず、一般的な質問として、教師は生徒に、河川、運河、山、さまざまな国々の産物などを尋ねる。そうした一般的な質問に答えた後、1枚のカードが生徒に与えられる。そこには、子どもが講義をするための公式が印刷されていた。そして、その教師にとって子どもが講義する間に少しでも支援することは規則違反だったようなので、カードに記載されているトピックが、地図の辺りにいる子どもを案内するように意図されていた³⁸⁾。ここで、ライスは、次のような授業の様子を報告してい

る。

生徒たちが思い出そうとしてしばらく動きを止めていると、教師がぶっきらぼうにこう言った場合もあった。「じっくりと考えてはいけません。知っていることを話さない [Don't stop to think, but tell me what you know]。』その教師は決して笑ったり、わずかでも励ましたりもしない。犯罪事件を裁く裁判官のように謹厳な様子で椅子に腰かけている。生徒たちが地図のそばで言っていることは、彼らがいかに真面目に、その時間に作業しているのかということを示すものではなかった。その言っている内容が、試験の2、3日前に詰め込んだものだということは、すぐにわかった。2、3日の辛い仕事で身につけた類の知識は、試験後、2、3日すれば忘れるものだ。

39)

このような問題状況に対して、ライスが提案した解決案の1つが、専門職としての教師の能力を向上させることであった。ライスがシカゴを訪れた当時(1892年6月)、シカゴの教員試験は、ハイ・スクールに1年間在籍してただけ合格するような内容だった。そして、その資格を受け取った後は、実習生、すなわち、常勤の担任[class-teachers]のアシスタントとして各学校に配置される。彼らは、ほとんどの場合、専門的訓練を受けていない教師が援用している方法を、数ヶ月間ほど観察するが、実習期間中に教育学的な研鑽を積むことはない。こうして、アシスタントとして奉仕した後、彼らは常勤の任命を受ける⁴⁰⁾。これが、シカゴの教員の現状だった。授業の形式化・機械化は、教師の力量不足が大きな要因だったのである⁴¹⁾。

3. デューイ・スクールの活動の様相

前節で検討したライスの報告の数々は、その後、各都市でさまざまな議論を巻き起こすこととなった。シカゴも例外ではなく、シカゴの学校教育に対するライスの下した辛辣な評価は、多くのシカゴ市民たちが抱いていた学校に対する不満と不安の炎を、一気に燃え上がらせた。そして、ハル・ハウス(Hull House)で有名な

J・アダムス(Jane Addams, 1860-1935)といった、多くの著名な市民や市民団体によって、「特別市民学校委員会(ad hoc citizen's school committee)」が形成され、公立学校に心から関心を抱き、その繁栄を願う全市民の大規模な集会が開かれることとなった。この集会は、1893年の4月に早速催され、50人の委員が選ばれた。そして、シカゴの公立学校の教育について検討し始めることとなったのだ⁴²⁾。

そして、1894年、すでに哲学者として名をはせていた35歳の若きJ・デューイは、ミシガン大学からシカゴ大学に移ってきた。ミシガン時代から教育に関心を寄せ、シカゴの公立学校問題にとりわけ関心を抱いたデューイは、赴任先のシカゴ大学で、教育学を含む哲学・心理学科の主任教授となる。そして、「デューイ・スクール」を開校することとなる。

このデューイ・スクールの活動の様相を、本節では、L・ランヨンの報告から見てみる。

(1) デューイ・スクールの授業の様子

当時の公立学校に不満を抱いていたランヨンは、夫からデューイ・スクールの存在を知った。そして、彼女は、近所の人からデューイの本を数冊借り、それらに目を通して、スクールを訪問することを決意した。

訪問の当日、彼女はデューイ・スクールの始業時間前には学校に到着し、登校してくる子どもの様子を観察した。すると、どの子どもも書物を持って学校に来ることはなく、その代わりに、生きたワニを入れた箱を持った少女や、インディアンの毛布を持っていた少年などがいた。また、フルーツを入れた籠を手に入れている子どももいれば、サンドイッチを入れた包みを持っている子どももいた。ランヨンはこの様子を見て、今日は授業が休みに違いないと思った⁴³⁾。

9時になるとベルが鳴り、子どもたちはいろいろなルームへと移動した。そして、出席が取られていたのだが、1人の教師に対して生徒が10人以下という割合に、ランヨンは非常に驚かされた。また、その様子は、彼女がまともな学校の始まりと考えていた完全な静寂に支配されておらず、子どもたちは自分たちが理解してい

る秩序で自らの場所をとり、会話を続けているというものだった。そして、「リーダー」が、その日のプログラムを示した⁴⁴⁾。

次に体育館に行くと、朝のエクササイズ (morning exercise) のために席が並べられ、子どもたちのグループが主に歌を歌っていた。このグループソングは、歌っている子どもたちが作詞作曲したものだとランヨンは教えられた。また、上の階へ上がると、10歳ぐらいの子どものグループが、電気ベルを製作していた。ランヨンは、その中に近所の顔見知りの子どものグループを見つけ、故障中の自分の家のベルをその子に修理してもらおうかと感じたという。そして、それより年少のグループは、羊毛を扱う作業を行っていた。

ランヨンが目にした子どもたちは、至る所で忙しくしていた。始業してから、午前中も半分が過ぎようとしていたが、ラテン語を話すクラス以外は、いわゆる「学校」を彼女に思い起こさせるような出来事は何もなかった。例えば、あるクラスはジョン・スミス (John Smith) とジョージ・ワシントン (George Washington) はどちらが偉大な人物なのかということを議論し、別のグループは、レリーフマップを使いながら、北部や西部のフランスの攻撃からイギリスの植民地を守るためには、どこに砦を建てるのが最善かということを決定していた⁴⁵⁾。

(2) 生活の過程としての教育

このようなデューイ・スクールの子どもの活動を見てランヨンが驚いたことは、すべてのクラスにおいて、子どもたちは自由に表現しながら話し、的を射る能力を備えていたことだった。そこで、ホールで教師たちに会ったランヨンは、スクールについてさまざまな質問をぶつけた。それは、子どもたちが実際に書物を用いるのはいつなのか、デューイは、子どもたちが読み・書き・計算 (cipher) を行う方法を学ぶべきだと信じているのかどうか、また、そうした新しい教育は、トルストイ (Lev N. Tolstoi, 1828-1910) の社会主義のための準備なのかどうか、といったことだった⁴⁶⁾。すると、質問を受けた教師は、次のように答えたという。

デューイ博士は、読み方 [reading]、書き方 [writing]、算術 [arithmetic] に対して初等学校で費やされている時間は、もっと有益に使われ得ると信じています。つまり、普通の子どもは、他の事柄を行う中で、これらを学ぶことができるということです。⁴⁷⁾

こう述べたその教師は、ランヨンを、原始生活をテーマとする学習に取り組んでいるクラスに連れて行った。そのグループの子どもたちは、教師の助けを借りながら、衣食住や防衛の手段のない時に、原始時代の人々が行ったに違いないことについて、数週間取り組んでいた。

そして、このクラスの子どもたちが割れた棍棒の先端の間にスティックを固定することによって、槍についてどのようなことを考えていたのか、また、粘土からボウルをどのように製作し、洞窟についてはどのような議論を行ったのかなどということ、このクラスに連れてきてくれた教師はランヨンに話してくれた。また、この子どもたちは、当時の人と動物についての概念を粘土で製作した方法に非常に興味を抱き、そのため、スクールペーパー (school paper) のために、自分たちの作業の報告 (report) を書きたいと懇願したという。ただし、そのクラスの中で、書くことができる子どもはいなかったため、この報告は、教師に口述筆記してもらっていた。そして、これらはタイプライターで書かれ、自分たちの作業の記録であると全グループが承認したものとしてみられるという。実際に、ランヨンは、全クラスが、そうした作業の報告を読むのに熱中している姿を目にした⁴⁸⁾。

その後、ランヨンの足はダイニングルームに向かった。そこには、彼女が始業前に出会ったサンドイッチやフルーツを持ってきた子どもたちが、テーブルのセッティングを行っていて、それぞれは、真っ白なエプロンを身につけて「ウェイター」として振る舞っていた。これが、「グループ昼食会の日」であり、グループの残りの子どもたちは、台所で調理していた。

この台所を見たとき、ガス設備の列やアスベストのマットなどがあったので、ランヨンは最初、実験室 (laboratory) と間違えたのだが、実際に、このグループは朝早くから、料理の課

業で、与えられた食材を使って実験を行っていた。子どもたち一人ひとりには、3分の2カップの水で3分の1カップのフレーク状の小麦を調理し、半カップのフレーク状の小麦を調理するための水分量を計算していた。そして、1人の子どもが、全グループのために必要な量を求めて、それを調理するよう話され、その一方で、他の仕事 (task) が残りの子どもたちに割り当てられた。前に欠席していたために扱っていなかった食材を調理している子どももいれば、正しく調理できなかった食材を調理している子どももいた。また、全員のためにココアを作っている子どもがいる一方で、これまで学習してきた小麦や大麦、トウモロコシのさまざまな下ごしらえに必要な水分量の割合を示した表を作成している子どももいた。

そして、ダイニングルームを通過してレセプションルームに行くと、子どもたちは、自分たちが準備した席に座り、1人の教師が招かれていた。そして、ウェイターがその教師にシリアルを給仕した。

こうした午前中の風景を見たランヨンは、「教育とは生活の過程であり、将来の生活の準備ではない」⁴⁹⁾というデューイの言葉が頭に浮かんだという。そして、案内してくれた教師は、次のようなことをランヨンに話した。

デューイ博士は料理人や工員を訓練しようとは考えていません。彼は、食料や衣服、そして生活を楽にする物の原料となる生の素材を扱うことに、教育的な価値があると信じていますし、これらの産業の各段階を再発明する中に、精神的な訓練 [mental training] が行われるとも信じています。⁵⁰⁾

さらに、その教師が付け加えたことは、付随的な学習の存在である。例えば昼食会の料理において、子どもたちは分数や秤、物差しの使い方を学ぶだけではなかった。子どもたちはポテト中の水分量とデンプン量を百分率で求めることや、牛乳に対するトマトの果汁と酸の影響を試して、凝固 (curdling) が酸によるものだという結論付け、炭酸が酸を中和すること、また、トマトビスクのスープで凝固するのを防ぐためにその炭酸が用いられ得ることを見出し

た。すなわち、料理を行いながら、子どもたちは化学に関する多くのことも付随的に (incidentally) 学んでいたのである。

こうした話を聞いたランヨンは、なぜ、結果を与えずに、その過程を子どもに繰り返させるのか、と尋ねた。すると、教師は次のように答えた。

その過程が価値ある部分だからです [原文イタリック]。すべての大学には、現在、実験室があります。それは、教授が実験を行うのを見るということよりも、学生たち自らが実験を行うためです。私たちはその同じ考えを、初等教育時期で単に実行に移しているだけです。子どもたちは、自らが関心を抱いている他の事柄を実行するために、読んで書いて、そして計算し構成する必要があります。また、自分たちが達成するに値することが、真に価値あるものとして子どもたちに訴えかけるので、子どもたちはあまり関心のない作業でも、そうした価値と結びついているならば喜んで行います。織物産業の1つを例にとってみましょう。子ども自身は、衣服をある物として、いつもは考えています。そこには、それが購入された店を飛び越えて、その歴史を遡ることはありません。教師の指導 [guidance] の下で、その子どもはその衣服の最初の要素へと至り、それを独力で再構成します。すると、衣服は、多くの人々の生活と多くの仕事 [occupation] を心の中に抱かせ、その子にとって新たな物となります。さらには、その子どもは、どの主題 [subject] にも応用可能な探索 [investigation] の方法も学んでいるのです。⁵¹⁾

この話を聞いて、ランヨンは、自分の子どもをこの学校に通わせようと決心したのだった。

4. デューイ・スクールの活動の特色

では、デューイ・スクールは、当時の学校教育の問題点をどのようにとらえ、それを打開するための教育理念を抱き実践を行ったのだろうか。本節では、このデューイ・スクールの活動の特色を、デューイの主張と関わらせながら検討する。そして、ライスが見てきた諸学校の実践と比較させながら、当時のスクールの実践の

特徴を明らかにする。

(1) 当時の学校教育の問題点

ライスが報告した諸学校の実践は、デューイ・スクールの立場から見ると、どのような難点を抱えていたと言えるのだろうか。そのことを見出す上で、デューイが『学校と社会』で述べている次の挿話が1つの手がかりとなる。彼は、次のような話を紹介している。

数年前、私〔デューイ〕はこの都市〔シカゴ〕の学校備品店を見て周り、あらゆる観点——芸術的、衛生的、教育的——からみて、子どもたちの必要性に合った、文句のつけようのないほどふさわしい机と椅子を探そうとしていた。私たちは、必要とする物を見つけるのに、大いに苦勞した。そして、とうとうある業者が、彼は他の業者の人たちよりも聡明だったのだが、このように言ったのである。「申し訳ありませんが、あなた方がお望みになる物はございません。あなた方は、子どもたちが作業する〔work〕物をお求めです。ここにある物は、すべて聴く〔listening〕ためのものなのです。」⁵²⁾

デューイ自身がとらえていた、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」⁵³⁾様子だった⁵⁴⁾。

デューイによれば、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だった。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る。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」だった⁵⁵⁾。

こうしたいわゆる伝統的な学校の教室には、デューイの認識では、子どもが作業する (work) 場がほとんどなかった。すなわち、子どもが構成し創造するような、また、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、ほとんどの学校で欠けていた。また、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、教育において明確に位置づけられていなかった⁵⁶⁾。

そして、こうした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。

さらに、「聴く」ことを教育におけるすべての基礎にすることは、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だけを聴くだけの授業形態においては、子どもたちの多様化する能力と要求に教師や学校が応える機会、全くといっていいほど存在しない。そこには、所与の時間内にすべての子どもたちによって等しく獲得されるべき一定量の出来合いの結果と成果が存在する。この要求にしたがって、この当時におけるアメリカのカリキュラムは初等学校からカレッジまで開発されてきた。そして、世界には望ましい知識が多量に存在し、必要とされる技術的成果が数多く存在しているとされ、これを就学年数に分割するという数学的な問題が生じることとなる。

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ている。ライスが「非人間的施設」や「機械的教育」の名でもって批判したニューヨークやシカゴといった都市部の学校における授業実践は、こうした旧教育の部類に入るものだったと言える。

そして、デューイは、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とした。旧教育では子ども自身の

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だと、デューイは主張したのである⁵⁷⁾。

(2) 「生活」する場としての学校

こうした旧教育の批判と関わる形で、デューイ・スクールの鍵概念としてデューイが提示したのが、「生活」の概念である。

そもそも、デューイ・スクールは、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され、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) として学校を機能させることを目指していた⁵⁸⁾。望ましい学校とは、デューイによれば、「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」⁵⁹⁾である。そのような学校を目指して、デューイ・スクールは、子どもの生活を中心にした活動を学校という機関で実践しようと試みていたと言える。

言い換えれば、デューイ・スクールでは、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った⁶⁰⁾。すなわち、スクールでは、「生活する」こととは、共同生活を送ることと考えられていたのである。

デューイによれば、このような“生活をする場”となるためには、学校は理想的な家庭が拡大されたものでなければならない。理想的な家庭には、子どもたちが何かを作ろう (造ろう) とする構成的本能を、十分に活用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 (occupation) 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⁶¹⁾。

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⁶²⁾。デューイ・スクールは、社会的諸活動や共同生活が行われている家庭としての校舎という考えを中心に据えていたのである⁶³⁾。

(3) 「仕事 (オキュペーション)」の導入

このような「生活する」場としての学校を実現するためにデューイ・スクールに導入された活動が、「仕事 (occupation)」の活動だった。

デューイは、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を重要視していた。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⁶⁴⁾。

こうした産業化・都市化以前の生活における教育的な目的の意義の重要性とは、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と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である。このすべてにおいて、「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」⁶⁵⁾。

しかし、デューイは単に昔の生活スタイルに戻ればよいとする懐古主義に与したわけではな

かった。彼の考えでは、都会育ちの子ども (city-bred child) のために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だった。この何かあるものが、「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」ものだった⁶⁶⁾。

この概念を活かした「仕事 (オキュペーション)」の活動が、デューイ・スクールで実践され、特徴的なものとなった。ここで言う「仕事 (オキュペーション)」とは、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 (a mode of activity) のことだった⁶⁷⁾。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だった。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であると考えられたのである⁶⁸⁾。

(4) 「小型の共同体」・「萌芽的な社会」としての学校

このような「仕事 (オキュペーション)」を学校に導入することに関して、デューイは、次のように述べている。

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。⁶⁹⁾

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と目的には、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、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、自らを自然な社会的な単位として組織化できていなかったのである⁷⁰⁾。

この点から考察したとき、ランヨンが見てきたデューイ・スクールの授業は、例えば昼食会の準備を全員で行っていたことからわかるように、単に忙しく体を動かしていただけなく、各自が自らの役割 (ウェイターなど) を果たしながら活動していた。その結果、付随的な学びも生じることとなった。

一方で、ライスが報告した授業には、こうした共同生活の要素が欠けていたことがわかる。そこでは、子どもが体を動かすことがなかった (もしくは禁止されていた) だけでなく、教師と子ども、また、子ども同士が自由に交流する場と機会もなかった (子どもは、決められたとおりのやり方でしか答えることができなかったこと等)。ライスが「非人間的施設」や「機械的な教育」と批判した授業形態には、デューイ・スクールの立場からすれば、共同生活の要素が決定的に欠落していたのである。

おわりに

以上、本論では、19世紀後半のアメリカ都市部における学校教育の現状を踏まえた上で、デューイ・スクールの活動の特色を明らかにした。都市化・産業化に伴うカリキュラムの過剰と授業形態の機械化・形式化の問題は、19世紀後半のアメリカ教育界においては、憂慮すべき重大な問題だった。こうした中で、ニューヨークやシカゴをはじめとする都市部の公立学校の授業実践は、ライスによって「非人間的」や「機械的」と批判された。都市化・産業化に伴う共同体の崩壊により、学校には、民主的施設としての新たな役割が求められたにも関わらず、都市部の公立学校においては、その役割を果たし

得るような実践が行われていなかったのである。

このような、ライスが見てきた諸学校の実践には、デューイ・スクールの観点からすれば「生活」の要素が抜け落ちていた。そうした問題点を看取り、小型の共同体や萌芽的な社会としての学校を実現するために、デューイ・スクールでは「仕事(オキュペーション)」が導入された。そして、それをカリキュラムの基本活動として位置づけることで、教材の再構成が求められていた。このような実験的な活動は、当時の他の実験諸学校と比べても、デューイ・スクール以外には例を見ることができなかつた⁷¹⁾。こうした実践を行ったのは、ライスが酷評したシカゴの公立学校の授業実践を、デューイとデューイ・スクールのスタッフ(ランヨンもそこに含まれる)たちが目の当たりにしていたからこそその結果だったとも言える。

最後に、今後の課題としては、子どもが共同生活を送る場としての学校を築き上げるために、デューイ・スクールがどのようなカリキュラムを構成していたのかということをはっきりとすることがあげられる。また、こうしたデューイ・スクールの活動は、現代にのわが国においては、「教育的コミュニティ(educative community)」を中心とした市民性教育の実現に寄与する可能性も秘めている⁷²⁾。そのため、デューイ・スクールの活動が、現代的な教育の課題に対応し得る可能性を検討することも急務の課題である。機会を改めて論じることにはしたい。

注

1. 宮寺晃夫「日本の教育改革とデューイの再評価」杉浦宏編『現代デューイ思想の再評価』世界思想社、2003年、34頁。
2. 高浦勝義「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、1973年；松村将『シカゴの新学校——デューイ・スクールとパーカー・スクール——』法律文化社、1994、など。ただし、これまでは、デューイの著作および当時のスクールの教師だったメイヒュー(K. C. Mayhew)とエドワーズ(A. C. Edwards)が記した『デューイ・スクール——シカゴ大学の実験学校——』(K. C. Mayhew & A. C. Edwards, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*, D. Appleton-century company, 1936.) からでしか、その活動内容を知ることができなかつた。
3. 例えば、笠原克博『初期デューイ教育思想の課題——1890年代の社会改革運動との関連で——』法律文化社、1989年；千賀愛・高橋智「19世紀末シカゴの児童・教育問題とジョン・デューイ」『東京学芸大学紀要(第1部門・教育科学)』52、2001年、同「デューイ実験学校と多様なニーズをもつ子どもへの特別な教育的配慮の構想・研究序説」東京学芸大学大学院連合学校教育研究科『学校教育学研究論集』4、2001年など。
4. G. Dykhuizen, *The Life and Mind of John Dewey*, Southern Illinois University Press, 1973, p.102.
5. ニューヨーク市の月刊誌で、この当時、ライスの兄、I・L・ライス(Isaac L. Rice)がオーナーだった(C. Kridel, “RICE JOSEPH MAYER,” In Richard J. Altenbaugh (Ed), *Historical Dictionary of American Education*, Greenwood Press, 1999, p.315.)。
6. Kridel, “RICE JOSEPH MAYER,” pp.314-315.
7. R. F. Butts & L. A. Cremin, *A History of Education in American Culture*, Holt, Rinehart and Winston, 1953, p.302.
8. D. Ravitch, “You Are an American,” In S. Mondale & S. B. Patton, *School: The Story of American Public Education*, Bacon Press, 2001, p.72.
9. Butts & Cremin, *op. cit.*, pp.302-303.
10. J. Spring, *The American School: 1642-2000*, McGraw-Hill, 2001, p.229.
11. E. P. Cubberley, *The Public Education in the United States*, Houghton Mifflin, 1947, p.473. なお、この表の縦方向の枠組みに関して、カバリーは言及していない。しかし、別の箇所、近代の初等学校に特徴的な教科を「ドリル教科(Drill Subjects)」, 「内容教科(Content Subject)」, 「表現教科(Expression

- Subject)」に分類して、アメリカの初等教育におけるカリキュラムの発達を示している (Cubberley, *op. cit.*, p.519.)。このことから、縦の3つの枠組みは、それに従って分けられていると考えられる。
12. *Ibid.*, p.505.
 13. *Ibid.*
 14. *Ibid.*
 15. *Ibid.*, p.516.
 16. *Ibid.*, p.540.
 17. *Ibid.*, p.539.
 18. *Ibid.*, p.540.
 19. L. Cuban, *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1890-1990*, Teachers College Press, 1993, p.24.
 20. *Ibid.*, p.31.
 21. *Ibid.*, pp.24-25.
 22. *Ibid.*, p.25.
 23. *Ibid.*, p.37.
 24. J. M. Rice, *The Public-School System of the United States* (1893), Arno Press & The New York Times, 1969.
 25. ライスについては、クレミンやクリバードも触れている (L. A. Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education 1876-1957*, Vintage Books, 1964, pp.3-8.; H. M. Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*, Routledge, 1995, pp.17-21.)。ライス個人に焦点を絞った詳細な研究は、管見の限りでは、宇佐美寛「特殊研究三 J・M・ライスの公立学校調査——その意義と限界——」梅根悟監修『世界教育史体系17 アメリカ教育史 I』講談社, 1975年, のみである。ただし、中野和光は、アメリカにおけるカリキュラムの成立過程の歴史を検討する中で、ライスの業績に言及している (中野和光『米国初等中等教育課程の成立過程の研究』風間書房, 1989年)。
 26. Rice, *op. cit.*, p.30.
 27. *Ibid.*, p.31.
 28. *Ibid.*, p.32.
 29. *Ibid.*, p.31.
 30. *Ibid.*, p.32.
 31. *Ibid.*, p.33.ちなみに、この授業を行った教師 (女性) は、この子どもが間違えたのは、彼が転入生であり、この学校の方法をまだ習っていないからであると、ライスに説明した。そして、数日で、この子どももこの学校のやり方に同調すると、その教師は確信していた。
 32. *Ibid.*, p.36.
 33. *Ibid.*, p.37.
 34. *Ibid.*, pp.38-39.
 35. *Ibid.*, p.39.このような同じ問題を抱えた都市として、ライスは、ボルティモア (Baltimore), バッファロー (Buffalo), シンシナティ (Cincinnati) を挙げている。そして、ボルティモアは「機械的教育 (mechanical education)」 (*Ibid.*, p.55.), バッファローは「機械的な学校体制 (mechanical order of schools)」 (*Ibid.*, p.65.), シンシナティは、授業方法 (method of instruction) が抽象的・機械的である (*Ibid.*, p.80.) と描写した。
 36. *Ibid.*, p.166.
 37. *Ibid.*, p.172.
 38. *Ibid.*, pp.174-175.
 39. *Ibid.*, p.175.
 40. *Ibid.*, p.167.
 41. ライスによれば、在職して1年も経っていなかった当時の指導主事である A・G・レイン (Albert G. Lane) は、シカゴの教員の資格が非常にお粗末であることを嘆き、訓練学校 [training-school] の再建を主張していたという (*Ibid.*, p.168.)。
 42. R. L. McCaul, "Dewey's Chicago," *The School Review* 67, The University of Chicago Press, 1959, p.269.
 43. L. L. Runyon, "A Day with the New Education," *The Chautauquan* 30, 1899, In *John Dewey and American Education*, Vol.1, Edited and Introduced by Spencer J. Maxcy, Toemmes Press, 2002.
 44. *Ibid.*, pp.589-590.
 45. *Ibid.*, p.590.
 46. *Ibid.*
 47. *Ibid.*, pp.590-591.
 48. *Ibid.*, p.591.
 49. J. Dewey, "My Pedagogic Creed," (1897) In

- The Early Works of John Dewey: 1882-1898*, Vol.5:1895-1898, Southern Illinois University Press, 1972, p.87.
50. Runyon, "A Day with the New Education," *op. cit.*, p.591.
51. *Ibid.*, p.592.
52. J. Dewey, *The School and Society* (1900), In *The Middle Works of John Dewey: 1899-1924*, Vol.1, Southern Illinois University Press, 1976, p.21.
53. *Ibid.*
54. 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, *op. cit.*, p.24)。
55. Dewey, *The School and Society*, In *op. cit.*, p.22
56. *Ibid.*
57. *Ibid.*, p.23.
58. J. Dewey, "The University School," (1896) In *The Early Works of John Dewey: 1882-1898*, Vol.5:1895-1898, pp.437-438.
59. Dewey, *The School and Society*, p.36.
60. J. Dewey, *Plan of Organization of the University Primary School* (1895), In *The Early Works of John Dewey: 1882-1898*, Vol.5:1895-1898, p.224.
61. Dewey, *The School and Society*, pp.23-24.
62. *Ibid.*, p.24.
63. Mayhew & Edwards, *op. cit.*, p.43.
64. Dewey, *The School and Society*, p.8.
65. *Ibid.*
66. *Ibid.*, p.9.
67. *Ibid.*, p.92.
68. *Ibid.*, p.10.
69. *Ibid.*, p.12.
70. *Ibid.*, p.10.
71. 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究』東京大学出版会, 1990年, 51頁。
72. 池田寛「教育コミュニティの理論——市民性教育の実現のために——」解放教育研究所編『解放教育』No.433, 2004年, 33-44頁。池田は、「教育的コミュニティ」とは、社会のいたるところで生じる営みを教育と考え、学校の内と外の教育的営みが反響しあうコミュニティにおいてこそ健全な教育が可能だとする概念であるとし、その発想の原点はデューイにあると論じている。

(2004年5月12日 論文受理, 2004年7月2日
採録決定 『都市文化研究』編集委員会)

The Dewey School's Experiment in Coping with Urbanization and Industrialization —The Characteristics of Teaching Practices from the Viewpoint of the Visitor—

Hisayoshi MORI

The purpose of this paper is to make clear the characteristics of the Dewey School's activities by surveying the situation of schooling in American cities in the late 19th century (1890's). This theme is approached by comparing teaching practices of the Dewey School and public schools in cities in those days from the "viewpoint of the visitor."

Serious problems of great concern in the American educational world in the late 19th century were the overburdened curriculum and the mechanization and formation of a teaching style involved in urbanization and industrialization. In such a situation, Joseph M. Rice, who visited over 200 public schools in New York, Chicago, etc. during 1892~93, criticized their teaching practices for being "dehumanizing" or "mechanical." Although the collapse of community made public schools in those days need to play a new role as democratic institutions, teaching practices in public schools in large cities, like New York and Chicago, weren't made to attain this role.

In contrast, Laura L. Runyon, who visited the Dewey School at 1898, found the element of "life" in the School's activities. In fact, "occupation" was introduced in the Dewey School to realize the school as a miniature community or embryonic society. And, by placing it as a central activity of the School's curriculum, reconstruction of subject matter was sought. By following such practices, the Dewey School made efforts to overcome the problems of public schools in cities that were caused by urbanization and industrialization.

Keywords : John Dewey, Dewey School, urbanization/industrialization, curriculum and teaching, occupation