

# 中等教育における教育課程編成原理についての一考察

——デューイと進歩主義教育協会の提案の検討——

水 谷 勇

## A Study on the Principles of Curriculum Construction in Secondary Education

MIZUTANI Isamu

### はじめに

今日、わが国の中等教育は、前期が義務化され、後期も90%台の進学率を維持するに至り、国民教育機関の中心部としての地位を確立してきた。しかし、その目的・内容は、そうした地位に相応しい内実を呈していない。それは、理論上の問題点として、中等教育が法規（学校教育法）上も初等教育の基礎の上に、現代社会に生きる国民として必要な知識・技能を与え、国民共通教養を形成する完成教育たることを展望しているにも拘わらず、それに適した教育課程を編成する原理が未成熟であることを反映している。中等教育大衆化の先進国はアメリカで、その中等教育の代名詞たるハイスクールは、コモン・スクールとしての無月謝公立学校を作る運動の中から、公立学校制度を上にも拡張する形で成立してきたものである。しかし、それがすべての青年を包含する規模の大衆的中等教育機関として、そのあり方や教育課程編成原理の再考を課題としたのは、在籍率が50%を突破した1930年代以降のことである。

しかし、同時に、その生い立ちの大衆性は、それ以前から先駆的議論が存在したと考える余地を残している。事実、デューイ（John Dewey）はハイスクールがようやく中等教育の主要機関としての地位を占めるに至った1895年に、ハイスクールを「小学校（lower grades）と大学とを結びつける環として」だけでなく、「大学に行くつもりがないか、行かない生徒にとっては、踏み台ではなく最終段階として、それ自身が人民の大学として役立つねばならない」と捉え<sup>1)</sup>、大学にとらわれない中等教育独自の教育課程編成の基準を提供してきた。また、ほぼ共通して、すべての青年に対して用意される中等教育の中核をなす普通教育<sup>2)</sup>の内容として「将来に民主主義社会の市民となるために必要な<sup>3)</sup>」ものを形成する市民的資質形成の教育を設定している<sup>4)</sup>が、デューイはより広義の市民的資質概念を提示して、卓越した市民性形成教育論を展開している。更に、1930年代には、大恐慌の衝撃を受けとめ、教育の社会的経済的目標を強調しつつ教育による社会改造論を説き、社会進歩を展望した協働的で創造的な知性をもった人格の形成を目的としている。地域社会と学校を有機的に結合させることを説く教育議論が沸騰した時期であり、当時の中等教育改革案もこの影響を受けているが、この議論の中心的論者の一角にデューイが存在している。

こうして、中等教育の教育課程編成の見地からのデューイ教育論の検討は、それ自体として意

義をもつと同時に、次の1930年代における議論の予備的考察としての意義をもつ。

そして、1930年代において、上述の議論を最も精力的に展開したのが進歩主義教育協会 (Progressive Education Association) であり、児童中心主義から社会中心主義へと転換しつつ、中等教育における進歩主義教育の左り方を示したのが、同協会の中等教育カリキュラム委員会 (Commission on Secondary School Curriculum) の10冊に及ぶ報告書<sup>9)</sup>である。この委員会は、著名な「8年研究」の影に隠れて軽視されがちであるが、その出版物は中等学校段階での普通教育の考慮に最大の強調をおいており、当時の議論を反映させながら、その一般的原理を明らかにしたものとして高い意義を有すると思われる。

以上より、本稿の課題は、中等教育を完成教育として国民共通教養を与えるものと捉え、その手だてたる普通教育の内実とその教育課程を案出していくための諸原理を明らかにしていく一作業として、デューイの教育論と PEA の中等学校カリキュラム委員会の提案を検討し、その意義を解明することにある。

#### (1) 中等教育のカリキュラム編成原理へのデューイの貢献

すでに述べたようにデューイは、1895年にハイスクールの完成教育の機能の重要性を認識していたが、1901年、中等教育の当面する課題についての自己の見解を明らかにし、その立場を展開する。デューイは、職業関連諸学科と伝統的な学問的諸学科との葛藤を次のように解決しようとする。まず、分離して成長してきた職業ハイスクールは一般のハイスクールに統合され、統合制となるべきであると主張する。その下で2つのアプローチによって、即ち(1)個人の必要の文脈でカリキュラムをみることによって、(2)全体の補足ないし必須の部分として両者を統一的にみることによって、両者の対立を解消し、相補的相互依存的なものに変えてしまう。具体的に言えば、職業訓練は文化的背景の教育が伴わなければ狭隘なものにすぎず、「生活において技術的追求が社会の側面に手をのばし、影響を及ぼすのと全く同様に、学校において該当する諸学科が広く深い母体にはめ込まれる必要がある。」逆に、大学準備とみなされる諸学科は、「明らかな意味の文脈〔例えば、産業芸術といった社会的で具体的な応用など〕に囲まれることなしには相対的に死んだ意味のないもの」である、とデューイは言う<sup>10)</sup>。

デューイはまた、専門化 (specialization) の進行故におこったカリキュラムの断片化に対して、分立は専門化の妨げられぬ発展のために必要であったが、今や専門化の結合要素を引き合わせて意味ある全体にすることが必要な時であり、「分立の唯一の目的は、より効果的な相互作用という目的の手段として役立つことである」と指摘して<sup>11)</sup>、カリキュラムが全体として統合され、専門化はその一局面として位置づけられる。ここで、中心となる諸学科すべての生徒に共通に求められるものは、「健康の問題、市民的資質、及び自国語を通してコミュニケーションする手段を直接扱う」ものであるとデューイは言う<sup>12)</sup>。カリキュラムの再編及び拡張にあたって従うべき原理は、以上のように、人間活動における位置に照らして教科を位置づけることである。

デューイの職業教育と学問的諸教科との統一 (相互依存) の認識は、必然的に当時の職業教育の有様を大きく変革することを要請した。デューイは、教育をたえざる成長の保障として捉えたが、この見地から、特定の職業のための準備教育を否定し、個人の特性を伸ばす職業教育、道具的・知的あるいは社会的能力を成長させる適切な教育的経験の1つとしての職業訓練を主張し、

そうした職業的経験の教育を通して個人の知的・社会的成長をはかろうとしたのである<sup>9)</sup>。換言すれば、職業教育を「自由教養化 (liberalize)」したのである<sup>10)</sup>。

以上の変革は、教養概念そのものの変革の中に位置づけられて、正確な意味を得る。デューイがめざしたのは民主主義を維持・発展させる民主的市民形成の教育であった。それ故、職業教育と自由教育、社会的効用と教養が各々対立する概念として狭く捉えられるならば、「民主主義にとって致命的である<sup>11)</sup>」と警告した。彼は現代社会における民主的で社会的な人格＝市民は、自己を指導し、不断に成長させるだけでなく、社会の運営に関与し、その発展に寄与しうる資質と能力を身につけていなければならない、それは職業教育と自由教育とを各々を不可欠の部分として統合した社会生活への知的参与を通しての教育によって形成される。周知のようにデューイは学校が社会生活から独立した独自の教育機関として存在していることを認めており、教育方法として、直接的な社会生活への参与がとられるわけではないが、関連を重視し、その配慮の下に独自の学習が展開される。この規定はむしろ、目的に関わっている。

デューイは「子どもが彼の社会関係の一切を認識し、この諸関係を実行できるようにするために必要なすべてのものを<sup>12)</sup>」学校はその社会的役割として提供しなければならないと早くから主張していた。具体的に言えば、従来の投票者及び遵法者といった狭義の市民的資質の養成のみでなく、家族の一員として、社会に有用な自立した勤労者として、特定の近隣社会・地域社会の一員として、及び、より広義の社会で生活の価値と文明に関わる一員として、その受容のみならずその再創造をなしうる資質（能力・技能・性向）をも子どもに養成しなければならない。これがなされるということは、即ち、「科学・芸術・歴史の教育がなされていることであり、基本的な探究方法や交際、伝達の用具を自由に使用できることであり、訓練された健全な身体、熟練した眼や手、勤勉・忍耐の習慣、及びとりわけ、役立ち得る諸習慣が形成されることである<sup>13)</sup>」とデューイは言う。この言明から推察すると、デューイにとって市民的資質の形成は学校教育の総和であり、個人にとっては人格の形成を意味するのであった。しかも、デューイは、「子どもがその一員となるべき社会は、合衆国にあっては、民主的で進歩的な社会である<sup>14)</sup>」とみるので、リーダーシップのための教育、即ち、「現に進行中の諸変化に自分を適応させるだけでなく、進んでこれらの変化を形づくり導く能力を持てるように、子どもに自己統御の能力を育成する<sup>15)</sup>」ことが強く要請されることになる。また、これゆえ、デューイの市民性概念が、それ以前の適応主義的なものと峻別されるのである。

このような資質をもった民主的知性的市民へと生徒を育成していくことは、外から賦課を与えることではない。もちろん、生徒の内部から自然発生的に生ずるものでもない。これは、「社会的目標に向かって次第に成長するうちに個人の能力を自由にしていくという教育観<sup>16)</sup>」と密接に結びついている。それ故、民主主義の理想たる社会の発展と個人の十分な発達との統一が実現すると見込まれるのである。この立論は、子どもはすでに実際社会生活において存在し、生活しているのであり、社会的存在であると捉え、教育はその未完成な存在を成熟させることでありと捉える子ども観・人間観を根拠にしている。社会生活への参与に関わる成長の諸基準は、学校教育の目的一般を表わすものであるが、道德教育の目的としても把握される。

デューイにおける教育一般の道德教育としての性格付けは、彼の道德概念が「社会的」な概念に規定されているという特殊性とともに、彼の民主主義規定が倫理的性格を強くもつことに由来

する。例えば、デューイは、民主主義を扱った最初の論稿「民主主義の倫理」(1888年)において、「民主主義とは、一言で言えば、社会的な即ち倫理的な概念であり、その倫理的意義の上に政治としてのその意義が基礎づけられている」と論じている<sup>17)</sup>。

デューイが最もラディカルになったといわれる1930年代の論稿においてもその基本的枠組みは変わらない。彼は、民主主義は特定の政治形態以上のものであり、「社会的かつ個人的な1つの生活様式」であると捉える。民主的政治形態、即ち「民主主義の政治的・行政的側面は、人間関係の広い領域と人格の発達とに存する目的を実現するための1つの手段、見出された最善の手段である」と位置づけられる<sup>18)</sup>。そして「生活様式としての民主主義の基調は、すべての成人が人々の共同生活を規制する諸価値の形成に参加することの必要(それは一般的な社会福祉と個人としての人間の十分な発達との両方の観点から必要である)として表現できると思われる<sup>19)</sup>。」と述べ、民主主義が共同生活への参加、就中その諸価値の形成への参加に依存することを明らかにする。これ故、民主主義は本質的に倫理的性格をもつのであり、それは教育に依存することになる。即ち、「民主主義の基礎は、人間性の持つ諸能力に対する信仰、即ち、人間の知性と蓄えられた協働的経験の持つ力に対する信仰である。それは、これらのものが完全であると信ずることではなくて、もしも機会を与えられるならば、それらのものが成長して漸進的に集团的行動を指導するのに必要な知識と英知とを生み出すことができるだろうと信ずることである<sup>20)</sup>。」とデューイは、その容量においては平等でなくとも万人に潜在的知性が存在し、各個人がなんらかの貢献すべきものをもつことに民主主義の成立基盤を見出し、教育にその実現の力を見出したのである。

こうした民主主義の倫理的規定は、デューイにあっては、科学と道徳との結合の必要を通して、科学教育を民主的知性的市民形成の必須部分として位置づける立場を導く。デューイは、道徳的乃至社会的関心からの科学の分離は、「純粹に内面的な生活という非現実性についての不安な没頭へと知性を転換し」「大衆も知識人(cultivated)もともに道徳的観念と感情を、生活、人間及び世界についての認識しうる事実から切り離して考え」「神秘的なものに頼っている」という事態を惹起していると指弾する<sup>21)</sup>。それは、具体的には、奴隷制度や戦争といった社会悪が、道徳や科学の発展と併存するという奇妙な事態となって現れており、道徳と科学の結合が求められる。即ち、科学の方法とテクノロジーの道具を社会問題の解決と一般的啓蒙の向上に採用することである。これは社会科学者の責任であると共に、市民一人一人の問題でもある。ここから、科学を、とりわけその方法を一般的な探究の方法・論理として万人のものにする必要が生ずる。従って、デューイにとって科学教育の第1の意義は、「人間の営為を独力で指導できるという信念に満ちた知性を作り出すこと<sup>22)</sup>」即ち、科学的・探究的な態度・精神を形成することである。次にその裏づけとなる方法を獲得させることである。最後に、所与のものとしてではなく、吟味を受けるべき存在として、道具的価値を有する情報を提供し、探究の結果(次の探究に対しては道具)である科学的知識を獲得させることである。しかも、これらは共同目的のために利用しうる力量に伴われなければその価値を低めることになる。こうして一方で専門家が社会的事実についての事実に基づく探究を行い、その結果を国民的に還流させながら、他方で、全市民が科学を我物として先の探究結果も試験的に活用しつつ知性的に生活事象に取り組むようになることをデューイは構想したのである<sup>23)</sup>。その際、科学の結果とテクノロジーを万人に普及すること(少なくとも、そ

れをうけとめ、自らの生活になんらかの応用ができる力を万人がもつこと）は、その一部の者による独占を打破し、科学とテクノロジーを社会福祉に役立てることになると述べていることも注目に値する。

以上から、デューイのいう広義の市民的資質、即ち、社会生活に知的に参与する能力は、学校教育の総和として達成され、共通の目的に照らして各自の特殊な役割を果たしつつ、自己を最大限に発達させる中で社会の福祉に貢献する諸能力・諸性向の形成であり、人格の成熟という事態の社会的表現形態に他ならない。このように規定することから、学校教育活動、その諸教科は、民主主義の倫理的規定や道徳と科学の結合を充足した市民性を見地から、現に展開され乃至期待される人間諸活動に照らして再定位され、関連づけられ、整理・統合される。

しかしながら、かかる教育は現実存在しうるものであろうか。いかにすれば存在するのか。デューイはこの点に関してかなり楽観的であった。デューイは子どもたちが学校外の社会生活によってすでに一定の方向に教育されていることを認識していたが、社会の形成力と学校の教育力、学校と社会の相互規定に関してそれのもつ矛盾・対立の面を過小評価して連続性においてのみ捉え、結果として学校教育の効果に期待し、かかる実践を保障する教育の自由を確保することが唯一最大の障害との闘いだとみていたようである。ところが、大恐慌に直面して、デューイはそうした戦略の甘さを悟り、「性格を形成する学校外の強力な力の恒常的な作用<sup>34)</sup>」を認識し、「学校外で行われている社会生活の流れ」が「学校が何をしようとその効果を条件づけ、その教育的意味を決定している」と見抜き、「よりよい教育のために、当然のこととして自由で全面的なコミュニケーションが起こる、より良い、より公正な、より開かれた、まっすぐに進む公共的な社会を我々は求める」と主張する<sup>35)</sup>に至る。1930年代にデューイは、学校を通しての社会改造を超えて、よりよい教育の保障のために、大人がその責任において社会改造をし、教育者はその先頭に立って指導的役割を果たすべきだとの見解にまで到達したのである。デューイは、この社会改造運動を理論的に後押しするが如くに、この頃に数多くの政治理論、社会行動理論に関する著作を出版している。

そういった学校改革の理念をデューイが示したのに対して、カリキュラムの具体的提案はPEAによってなされたのであった。

## (II) PEAの中等学校カリキュラム委員会による教育課程編成案の意義

中等学校カリキュラム委員会（略称CSSC）は、1932年5月に進歩主義教育協会（略称PEA）によって作られた。それは、中等教育大衆化の動向に対応して、すべての青年の教育上の必要に応ずる中等教育のプログラムを準備すること及び、大恐慌への対応として、教育の社会・経済的目的を十分ふまえ、民主主義社会を実際に担い前進させる主体へと青年を形成するプログラムを用意すること、という2つの要請を受けながら、中等学校に進歩主義教育の実践を導入するにあたって解決せねばならない問題を明らかにし、その解決に取り組んだ。

CSSCは、2つのタイプの活動を通してその仕事を遂行した。第1のものは、青年の研究で、中等教育の独自の性格の根拠となる教育対象たる青年の諸特質を理解せんとした。ここから、中等教育の目的は、パーソナリティの形成へと収斂する諸活動を通して青年期の発達課題にこたえることであるとした。第2のものは、中等学校教育課程の代表的領域である、芸術、言語と文学、

科学、数学、及び社会科において、普通教育として様変わりした中等教育プログラムにおけるその領域での機能を定式化する研究であった。その教科毎に組織された研究スタッフは各教科領域の専門家 (experts)、経験豊かなハイスクール及び大学の教師、青年発達の専門家からなり、学生、学校管理職、地域社会の労働者の援助も必要に応じて得ている。

CSSCは、中等学校改造の基本的根拠を、19世紀末に新しい児童観が成立して初等学校を改造する進歩主義教育が勃興したのと同様に、新しい青年観を求め新しい状況の出現に求める。こうして、青年期を、児童期同様、独自の教育手続を要求するそれ独自の発達段階であると看做す。さらにその背景として以下の事実を指摘する。20世紀初期のハイスクールの発展が生活のゆとりの増大に依存したのに対して、この期の発展は、青年が労働から解放されて、生活のゆとりというより必要上からハイスクールに在籍するようになった。このことは、能力的にも、また機会の点でも大学進学と高度な知識・技能を要する専門職への準備教育としての中等教育の成立を困難にした。このことが新しい青年観と中等教育観を求めている<sup>26)</sup>。

かかる認識から、新しい中等教育は、青年の独自の教育上の必要に応ずるものでなければならないとされる。こうして、中等教育の中心課題を普通教育と捉える CSSCによって、青年の必要の見地から以下のように定式化される。

「普通教育は、社会福祉に適應し、それを推進する場合に、各人の必要を充足するように意図されてなくてはならない。生活の4つの局面〔個人的生活、身近な個人—社会関係、社会的市民的關係、経済的關係〕がこれらの必要や個人が会おう経験のあり方を明らかにする。こうして、教育は民主的な生活様式を達成し、望ましい個性を伸ばすように仕込まねばならない。それ故、普通教育の目標は次のように概括される。

普通教育の目標は、主要な生活場面において豊富で意義ある経験を準備することにある。こうして、各人の潜在能力を十分に伸ばし、民主社会の一員に相応しい有能な人間に仕立てるのである<sup>27)</sup>」

CSSCの報告書は、普通教育の目標を以上のように捉えた上で、各教科をすべて、生活の基本的な局面における青年の教育的必要を充足するために生ずる具体的な問題の場を配列し研究してゆくことによって再構成することを提案した。これ故、各教科においてその基盤とする科学・文化領域の独自の論理・体系から抽出された概念は、問題解決に役立つ点、応用から離れたにせよ教科内容に統一を与える点、及び広範な問題に繰り返し現れてくる点において再吟味・再構成される。即ち、科学的概念を社会的有用性（就中、探究の方法及び素材・道具としての有用性）の篩にかけ、生活の中で実際に機能しているそのままの姿を極力尊重して教えようとするのである。各教科間の関連も考慮され、各々の学年、学期において学ぶことがなんらかの形で関連づいているよう工夫すべきことが提言されている。これは「統一社会科」の経験を全教科に敷衍するものであった。残念なことには、そこでのカリキュラムの全体像が明確でなく、教科構成も不鮮明であったのである。

各教科毎の報告書は、普通教育の目標を次の3つの系列で深めてゆく。第1は、主たる関心が個人の必要を考えることに関連していることである。「必要 (needs)」論は、カリキュラム構成法として、それ以前の活動分析法やその改良型である社会機能法が大人の生活を分析した結果である内容を青少年の教育内容にそのまま引写すことに反対して、青少年の興味を尊重する進歩主

義の手法と折衷することにより、各々の欠点を補い合うことを期待して提起されたものである。

CSSCは、「必要」の基本的な捉え方として、欲求 (want, desire), 性向 (inclinations) といった心理的概念と、大人からみた時の青年における不足 (deficiencier, lacks), 必要物 (requirements), 要求 (demands), 社会的標準 (social standards) であるとする見解との2つの対立する捉え方が存在していることを認めた上で両者の統一をはかる。すなわち、「必要」は個人的—社会的であり、2つに分割できない、かつ相関した局面をもつ。第1の局面は、生物のないし肉体的興奮である。それは、個人が解決を欲する問題ないし、彼が発達させたり維持したりしたいと思う興味に関わる欲求 (desire) であり、感知された発達課題としての「必要」である。しかし、これは、物理的、社会的環境から離れて「個人の内面」に存在するのではない。それは、両者の連続的交互作用の中にある。それ故、それは環境的 (社会的) 見地の説明なしには適切に叙述されも、定義されもしない。他方、社会から要求される青年の欠点もまた、心理的な欲求としてとらえかえされなければ教育目的として機能しない。「必要」は、「青年の人格 (personality) における自我全体の望ましい再構成の手がかりを意味する」のであり、論理的に二重の意味、学習者の側からと教材の側からの2つのアプローチをもつのである<sup>28)</sup>。以上みてきた「必要」概念はデューイの興味概念にほぼ一致しており、全体としてデューイ教育論を比較的正確に反映させていると言えよう。

CSSCの取組んだ青年研究は、それ故、青年の欲求と彼をとりまく文化 (環境) の要求とを統一し、関連づけて解明するものであり、「彼の環境における青年」の研究であった。この研究の結果解明された一般的な青年の必要は、生活の4つの基本的局面の点で考察され、それをもとに、教育学者・心理学者・教科領域の専門家によって教科教育及びその教材の研究がなされる。(しかし、この4つの局面は、学校教育の部門を示すのではなく、単に必要を分析する視点にすぎない。)

第2の視点は、個人がそこにおいて機能する社会の主要な理想、民主主義の諸理想との関連である。CSSCによれば、「民主主義が究極的に普通の人の知性に依存していることから次のことが導かれる。生徒は彼の知性を成熟させるという基礎のうえに彼自身の信念、態度、行動の計画を再構成することに対する増大する責任とそれにむけての助力とを与えられねばならない<sup>29)</sup>。」CSSCはデューイに学び民主主義を「意義ある人格の進歩的達成のために協同的手段を知性的に使用すること<sup>30)</sup>」であると捉えた。民主主義を1つの協同生活の様式として捉えるのであるが、それは次の3つの要素を含むと主張される。(1)人格の最高度の発達、(2)共通の関心事を進めるための個人と集団の相互の責任、(3)知性の自由な働き<sup>31)</sup>。

第3は、そうした民主的生活において効果的に機能するために必須の人格諸特性に関わっている。それは、(1)社会的感受性、(2)寛容、(3)協働性、(4)問題の解決における反省的思考を使用する性向と能力、(5)創造性、(6)自己指導、(7)美的鑑賞力である<sup>32)</sup>。(これは科学の場合で教科によってその表現は多少異なるが内容上の差はない。例えば、社会科では(2)は「多様性の鑑賞力」(4)は「合理性」といった具合に。)

教育目標は、こうした3つの要素 (青年の個人的社会的必要の充足、民主的生活の諸理想の実現、民主的生活に必須の人格特性の発達) の節を通ることによって成立する。

具体的なカリキュラム像を描くために、目的だけでなく、学習理論についても考察されねばな

らない。CSSCは、行動主義的、機械的心理学に基づく「科学的教育」が外部条件に個人を適応させることを意図した習慣訓練を教育方法としたのに対して、「今日では適応のための教育は承認されない」と斥け、また精神鍛練の教育も「知性の働きと個人の情緒的乃至社会的な生活との親密で敏感な相互関係を無視した知的訓練への集中もますます不適切だと認識されている」と斥ける<sup>33)</sup>。その一方で、「今日の青年は、高度の効果的知性を要求する問題と取組まねばならない」と把握して、「適応的というよりも創造的な社会参加」を組織し、その中で生徒の問題解決活動を指導しつつ知的教育を中心とした全人格的指導を行わんとする学習理論を支持する<sup>34)</sup>。この学習法は、生徒が獲得すべき知識・技能の特性からだけでなく、教育経験は常に人格全体にかかわるという事実からも求められる。

この点で、1930年代末から1950年代初期にかけては、進歩主義教育の節目をこえて青少年の必要を基盤としたカリキュラム編成論が説かれるが、それらが知的教育にも職業教育にも適さない「その他の60%」の青年に対して、創造的ではない「合衆国市民としての資格を与えるための生活適応訓練」を与えようとする<sup>35)</sup>のに対して、同様の問題意識から出発しながらもそのすぐれた「必要」概念及びデューイ理論の民主主義理解をその教育課程編成の基礎に据えることによって卓越したものとなっている。

また、マッケンジー (Gordon N. Mackenzie) は、1930年代の10年間を通しての中等教育の偶発カリキュラムをとりあげる中で、CSSCの取組みをも含めて次のようにいう。「普通教育における最近のカリキュラム開発を言明された目的、コース組織、必修課程の範囲、作業単元、乃至実際の学習経験のどの点から見るにせよ、社会的目標と責任の認知並びに効果的な民主的生活のための個人の十分な発達への関心の間違えようのない証拠がある<sup>36)</sup>。」この証言にもあるように、この時期のCSSCを始めとする普通教育カリキュラムの提案は、その後の生活適応教育運動が能力主義的再編の動向と結びついて発達制限の「経験のくり返し」になったのに対して、発達保障の見地を含んでいたとみることができよう。その断定は、CSSCの発達観を検討した場合にあえて言うるのであるが。

これらのことは、学校教育の第一義の課題として市民性の形成をみることは、それが、民主主義の倫理的規定、とりわけ個人の十分な発達との調和の見地をもつものでないならば、またその資質が人格の社会的側面の別の表現として捉えられないならば、人間の発達と進歩にとってマイナスの意味を持つことを示している。

デューイは経験の本質 (nature of experiecn) として、「試みること (trying)」と「受容すること (undergoing)」という2局面をもつことを明らかにした。児童中心学校や初期の活動カリキュラムは、前者のみを取り上げて単なる身体的活動に過度の強調を置く一方、活動を知性化することを怠った。従って教育における浪費をもたらした。CSSCは、この反省に立って、青年が豊かな経験の結果を「受容」できるよう、そしてそのことによって教育目的が達成されるように学習経験が組織される必要があると主張する。

社会的参加をその主要な学習活動とするCSSCの描く学校像は、当時の進歩主義教師が発達させようとして努力していたコミュニティ・スクールとして具体化された。

コミュニティ・スクールは、アメリカ人が直面する同時代の問題や社会的困難事に対する解決を試み、将来の可能性を展望することを教育的関心の中心として、身近な地域社会での実際の活



動を貴重な教育経験と位置づけ、地域社会の必要を分析し、それにカリキュラムを結びつける中から成立してきた。それは、問題を単に研究・学習するだけでなく、実際の解決を遂行しようとした。父母・住民は、学校外の生活の問題の解決に主体的に参加し、それを援助するためによく学校を訪問した。他方、学校はこうして、その地域の全住民（子どもだけでなく大人）の教育上の必要にも奉仕しようとする。こうして、コミュニティ・スクールは、地域社会を教育の場とし、地域社会の生活改善をその教育活動に位置づけることから、地域社会全体を生活の向上にむけて努力し学習し実験している恒常的運動体にし、その中に子育ての取り組みが豊かに含まれるよう組織することを自己の課題とした。これが実効性をもつためには、そうした地域社会を支える住民一人一人が、自治能力を含む総合的生活能力（デューイのいう広義の市民的資質）をもっていなければならない。

地域社会への着目は、生活領域をカリキュラム編成の基準におき、経験の指導をもって教育とする教育論の当然の帰結であるといえる。すなわち、子どもが生活の中で触れることのできる直接的な体験を大切に、教育の前提及び結果として生活への還流を大切にする時、直接的な生活経験の場である地域社会は、当然関心の第一にくる。しかも、社会生活が教育をするという教育過程の理解に立てば、地域社会は教育の場として意味をもつ。更に、教育目的たる市民的資質の点からも不可欠である。コミュニティ・スクールの中には、教育の場として地域社会を活用するだけでなく、地域社会の教育的再編成に取り組むものも出てくるが、この事実は、先の認識から発展して、次の言明に見られる認識を取込んでいると思われる。「民主教育の問題は、青少年の訓練の問題ではない。それは、青少年が民主的で知性的で……その年齢に相応した課題に熱心に取り組むように成長する地域社会を築く問題である。学校はこの結果を生み出しえない<sup>37)</sup>」

コミュニティ・スクール運動の中から、地域社会が民主的で教育的なコミュニティへと再編されてゆく中で学校の役割は消えてゆくとの見解が出てくる<sup>38)</sup>が、これは科学・文化を日常の生活過程の中で教えることは有意義だが限界があることを、その内容よりむしろ方法に着目することから見落としたのであり、進歩主義教育家の共通に陥る難点である。むしろ、そうした理想的な社会で日常の生活過程を一層科学的で民主的なものへと改善してゆくことに学校を関連づけることによって、科学・文化を体系的に教え、習得させるという学校の独自の任務が鮮明になるはずである。またそうでなければ、個人の最大限の発達という見解も制限される結果を招来しかねないのである。

以上より、デューイや CSSC の見解において決定的な意義をもつのは、全市民が知的に社会参与するという民主主義の諸理想による枠付けであり、その内容理解であると言うことができる。

## おわりに

デューイは、中等教育が「人民の大学」としての機能を持つことを逸早く認め、中等教育固有の教育課程編成原理を、人間活動において対応する諸学科、諸学習経験（ないし教材）の占める位置の点で考察した。その背景には、科学の方法を社会的・人間の事象に適用して、個人の最高度の発達と社会福祉の増進が共に保障される社会の実現を目指しつつ、それは各市民がかかる力量を形成することに依存し、従って、教育、特に中等教育の力にまつと見る彼の認識がある。他方、PEA の CSSC の提案は、青年期をパーソナリティの形成に収斂する固有の発達課題をもつ

時期と捉え、中等教育固有の教育課程編成原理を各人の潜在諸能力の十分な発達と民主社会の一員としての資質の形成とに適った主要な生活場面における青年の必要に求めたが、科学・文化を軽視せず、現存の教科内容を再構成するものと位置づけることでデューイの見解に近似しえた。更に、学校を社会生活と関連づける教育課程論にとって、学校教育と社会の形成の相互作用の把握は不可欠であり、この点でも幾つかの示唆が得られる。しかし、具体性に欠けるため、優れた示唆を与えてくれるものの、彼らの視点と枠組みを現実化するためには更に幾つかの具体的方法・手段が必要であり、今後の課題として、その検討が残されている。

註

- 1) John Dewey. 'The Influence of High School upon Educational Methods,' *School Review*, IV (January, 1896) pp.1-2.
- 2) 本稿では高等学校までの *general education* を大学におけるそれと区別して、普通教育と呼ぶことにする。それは、冒頭にも述べたように高校までが国民共通の教育である点に注目し、そのニュアンスを出したいからである。この用語法の詳細は、中内敏夫『教材と教具の理論』(有斐閣, 1978年) pp.188-189 参照。
- 3) James B. Conant, *The American High School Today*. (New York: McGraw-Hill, 1959) p.15.
- 4) ただし、同じく市民的資質が語られても、その内実及び形成方法は論者によって多様である。
- 5) ①Teaching Creative Writing (by L. H. Conrad) (1937); ②Science in General Education (1938); ③Reorganizing Secondary Education (by V. T. Thayer, C. B. Zachry, and Ruth Kotinsky) (1939); ④The Adolescent Personality: A Study of Individual Behavior (by Peter Blos) (1941); ⑤Emotion and Conduct in Adolescence (by C. B. Zachry and Margaret Lighty) (1940); ⑥Language in General Education (1940); ⑦Mathematics in General Education (1940); ⑧The Social Studies in General Education (1940); ⑨The Visual Arts in General Education (1940); ⑩Reader's Guide to Prose Fiction: Bibliographies of 1500 Novels (by Elbert Lenrow) (1940) 出版社はすべて D-Appleton-Century, New York. 著者名を特記していないものはすべて、その教科の機能についての小委員会による集団の著作物である。また、上記のうち、④⑤は青年研究、他は普通教育に関する教育課程改革提案である。
- 6) John Dewey, 'Current Problems in Secondary Education', *School Review*, X (January, 1902) p. 25. 引用文中 [ ] は、筆者による前後の文脈から推測される内容上の補足。
- 7) *ibid.*, p.16.
- 8) *ibid.*, p.8.
- 9) John Dewey, *Democracy and Education*. (New York: Macmillan, 1916) Chapter. 23.
- 10) John Dewey, 'Challenge to Liberal Thought', (1944) In his *Problems of Men*. (New York: Philosophical Library, 1946) p.146.
- 11) John Dewey, *Democracy and Education*, p.143.
- 12) John Dewey, 'Ethical Principles Underlying Education', (1897) In *The Early Works*, Vol. 5, (Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1972) p.58.
- 13) *ibid.*, p.59.
- 14) *ibid.*
- 15) *ibid.*, p.60.
- 16) John Dewey, *Democracy and Education*. p.115.
- 17) John Dewey, 'The Ethics of Democracy,' (1888) In *The Early Works*, Vol. I, (1969) p. 240.
- 18) John Dewey, 'Democracy and Educational Administration', (1937) In his *Problems of Men*. p. 57.
- 19) *ibid.*, p.58.
- 20) *ibid.*, p.59.

- 21) John Dewey, *Human Nature and Conduct*. (New York: The Modern Library, 1950) p.11.
- 22) John Dewey, *Democracy and Education*. p.263.
- 23) John Dewey, *Public and Its Problems*. (Denver: Alan Swallow, 1954) 主に Chapter 6.
- 24) John Dewey, 'Education and Social Change,' (1937) In his *Education Today*. (ed. by J. Rafter) (New York: G. P. Putnam's Sons, 1940) p.355.
- 25) John Dewey (with J. L. Childs), 'The Underlying Philosophy of Education,' In *Educational Frontier*. (ed. by W. H. Kilpatrick) (New York: Century, 1932) pp.318-319.
- 26) V. T. Thayer, C. B. Zachry and Ruth Kotinsky, *Reorganizing Secondary Education*. pp.4-9.
- 27) The Committee on the Function of Mathematics in General Education, *Mathematics in General Education*. pp.42-43. [ ] は筆者が前後関係より補足したもの。また、下線部は、原文大文字。
- 28) V. T. Thayer, et. al., op. cit., pp.30-39, 及び The Committee on the Function of Science in General Education, *Science in General Education*. pp.24-32.
- 29) *ibid.*, pp.33-34.
- 30) *ibid.*, p.35. この言明は、本来オットーのもの (cf. Max C. Otto, 'John Dewey's Philosophy', *Social Frontier*, Vol.3, June, 1937 p.266)
- 31) *ibid.*, pp.36-39.
- 32) *ibid.*, pp.41-53.
- 33) V. T. Thayer, et. al., op. cit., p.17.
- 34) *ibid.*
- 35) その最も典型的なものが、U. S. Office of Education によってすすめられた生活適応教育運動である。
- 36) Gordon N. Mackenzie, 'Chapter 3 Emerging Curriculum,' In Stephen M. Corey and others, *General Education in the American High School*. (New York: Scott, Foresman, 1942) p.86.
- 37) Joseph K. Hart, *Democracy in Education*. (New York: Appleton-Century, 1918) p.372.
- 38) H. Gordon Hullfish, 'Developing Common Concerns: The Road to Democracy,' In Samuel Everett (Ed.) *The Community School*. (New York: D-Appleton-Century, 1938) p.31.

(博士後期課程)