

# デューイ実験学校におけるクラス授業の改革 —初等段階から中等段階への移行に焦点をあてて—

伊 藤 敦 美

## 1. 研究の背景と目的

現代日本の教育改革においては、初等・中等・高等の教育課程を一体的に捉え、学習者が自ら課題を見だし、探究的に学ぶ力を育成することが重視されている。特に近年の高大接続改革や新学習指導要領のもとでは、探究的な学びを中核とする教育実践の充実が課題とされている。しかしながら、実際には、教育段階の移行において学びの断絶が生じやすく、初等・中等・高等教育の連続性が十分に確保されているとは言い難い。

ジョン・デューイが1896年に設立したシカゴ大学附属実験学校（以下、デューイ実験学校と表記する）は、経験に基づく学びを中心に据え、子どもの発達と社会的経験との統合を志向した教育実践として知られている。同校の教育課程は、初等段階から中等段階にかけて一貫した理念のもとに構成されており、教育段階の連続性を考察する上で重要な手がかりを提供するものである。

伊藤（2025）は、デューイ実験学校の中等教育段階における授業実践を検討し、中等教育段階の子どもたちの専門的で知的な学びの基盤は初等段階から続けてきた直接経験にあったこと、またデューイ実験学校における中等教育段階のカリキュラム編成においては、シカゴ大学の入学要件を意識する必要がある、初等段階から中等段階の連続性を意識しつつ、入試で求められる要素をいかに日々の授業実践に落とし込むかを考慮していたことなどを明らかにした<sup>1)</sup>。この研究の成果から、デューイ実験学校の教師たちが初等段階から中等段階への学びの連続を意識してカリキュラムを構築していたことが示唆された一方で、大学入試要件に直面する中で探究的学びをいかに維持・発展させるかという課題が浮かび上がった。したがって、同校における初等段階から中等段階への移行をさらに精査することは、デューイの教育思想における発達の構造と、教育段階間の接続の実践的意義を明らかにする上で重要な課題である。

本稿では、その一環として、デューイの講義録『レシテーションの方法』(*The Method of the Recitation*, 1899)<sup>2)</sup>に示された学校活動の三段階構造に注目し、その理論的枠組みと実験学校における実践事例との対応関係を明らかにする。とりわけ、直接的活動から知的活動への移行過程を検討することによって、初等段階から中等段階への学びの連続性とその発達の基盤を、理論と実践の両側面から明らかにすることを目的とする。

## 2. デューイ中等教育論に関する先行研究

デューイの教育論に関する研究は、思想史的・実践的・制度史的観点から多層的に展開されてきた。本節では、デューイの初等から中等段階への教育構想に関わる先行研究を概観する。

松村将(1969)<sup>3)</sup>は、日本における初期のデューイ研究として「デューイの中等教育論」をまとめ、デューイの教育思想全体の中で中等教育を扱った最初期の包括的論考として位置づけられる。牧野宇一郎(1977)<sup>4)</sup>は『デューイ教育観の研究』において、デューイ教育思想の全体構造を整理する中で「中等教育とカリキュラム」についても論究している。牧野によれば、デューイは中等教育の性格およびカリキュラムの問題に相当の関心を寄せており、中等教育を初等教育と高等教育の双方からの力の接点に位置づけたとされる。市村尚久(1987)<sup>5)</sup>は『アメリカ六・三制の成立過程』において、アメリカ教育制度における初等・中等教育区分の歴史的背景を明らかにし、デューイの六・三制案支持に関する見解について論述している。国外では、アーサー・ワース(Wirth, A. G., 1966)<sup>6)</sup>がデューイのシカゴ期教育実践を体系的に整理し、その中で中等教育論についても詳細に分析している。近年の研究では、小柳正司(2023)「J. デューイの中等教育論—実験学校における中等段階の開始をめぐって—」<sup>7)</sup>が挙げられる。小柳は、デューイ実験学校の中等段階導入期を詳細に分析し、教科編成・児童構成・授業実践の観点から、初等教育から中等教育への接続過程を再構成している。この研究は、初等段階と中等段階の連続性を具体的実践のレベルで明らかにしており、本稿の目的と密接に関連する。

以上の先行研究を概観すると、デューイの中等教育論は、①初等から中等への連続的な発達構造、②実験学校における教育課程の実践的展開、③教育理論と制度設計の統合的關係、という三つの軸で研究されてきた。

しかしながら、小柳（2023）の研究を除けば、これらの諸研究はいずれも、デューイの理論が実験学校の具体的カリキュラムにどのように反映されたかを対照的に検討したものではない。特に、デューイの講義録『レシテーションの方法』（1899）における「学校活動の三段階」論と、『シカゴ大学記録』（*University Record*）<sup>8)</sup>に示された実験学校カリキュラムの構造的対応を直接比較した研究は管見の限りほとんど見られない<sup>9)</sup>。

そこで本稿は、デューイの講義録『レシテーションの方法』（1899）と『シカゴ大学記録』（1898-99）を同時代資料として位置づけ、両者を突き合わせて分析することにより、教育思想の理論的側面と実践的側面の接続を明らかにし、初等から中等への移行における三段階構造の意義を再構成することを目的とする。

### 3. 研究の方法

本稿では、1899年にオシュコシュ師範学校（Oshkosh Normal School）向けに私家版として作成されたジョン・デューイの講義録『レシテーションの方法』を主たる分析対象とする。この講義録は、デューイがシカゴ大学在職中に行った講義をもとに編集・印刷されたものであり、表紙に「オシュコシュ師範学校の理論科目の授業で使用するために私家版として印刷された」と記されていることから、当時の師範教育における教育理論講義の教材として使用されたものであることが確認されている<sup>10)</sup>。

分析にあたっては、同講義録の第2章「レシテーションの方法」<sup>11)</sup>に焦点を当てる。本章では、学校活動を三段階（直接的活動／中間的領域／知的活動）に区分する構造が提示されている。これらの記述を分析することを通して、デューイの教育思想における「学びの発展的連続」の理論的基盤を明らかにする。

次に、同校の元教員であるメイヒューとエドワーズによる実践の記録「デューイ・スクール」（*The Dewey School, 1936*）<sup>12)</sup>を参照し、実験学校における実践事例を抽出する。特に、初等段階及び中等段階の実践記録を取り上げ、講義録に示された三段階構造との対応関係を比較分析する。

## 4. 理論的枠組み：講義録における学校活動の三段階構造

### 4-1 学習の定義と問題意識の形成

講義録『レシテーションの方法』において、デューイは学習の諸段階を提示する前に、まず「学習とは全体として何であるか」を明確にする必要があると述べている。すなわち、学習過程の核心を形式的手順の外に求め、心的態度のあり方として再定義しようとする点に、その独自性がある。デューイは次のように述べる。

学習の諸段階を要約する前に、私たちはまず、学習とは全体として何であるかを知らなければならない。ここまでの議論は、あくまで予備的なものであり、私たちがいかにして実践的な心的態度から知的な心的態度へと移行するかという問いへの導入にすぎなかった。学習における心的態度の全体は、探究 (inquiry) の態度である。学習の過程とは、何かを発見することへと導くために、諸素材や諸過程を操作し、取り扱う営みである。一般的に、教授について最初に問うべき問題は次のことである。すなわち、与えられる教材が、子どもの探究的態度 (inquiring attitude) を喚起するように提示されているかどうか——換言すれば、それが子どもをして問題の意識 (a consciousness of a problem) をもたらしように提示されているかどうか、ということである。もし教師が、子どもたちを探究の態度に向かわせることができるならば、彼はすでに良き教授法の根本 (the root of good methods) を手にしている。逆に、もし子どもたちが何の問も発しないとなれば、たとえどれほど多くのことが学ばれたとしても、その教授は貧弱 (the teaching is poor) である。ゆえに、第一の原理はこうである。学習とは探究的態度であり、その第一歩は困難 (a difficulty)、すなわち問題の意識化である<sup>13)</sup>。(下線は引用者による。)

ここでデューイは、学習を知識の獲得や行動の訓練としてではなく、「探究的態度」 (inquiring attitude) の形成とその展開として捉えている。学ぶこととは、外的事実を吸収することではなく、未知の状況に出会ったときに「なぜ」「どのように」という問いを自ら立て、それに対して行為と反省を通じて応答していく過程にほかならない。その出発点にあるのが、「問題の意識化」である。問題が存在しなければ思考は生まれず、したがって学習も生じない。教師の役割は、既成知を伝達することではなく、学習者がこの問題の存在に気づくよう環境を構成することにある。デューイはこれを「良き教授法の根本」 (the root of good

methods) と呼び、子どもたちが質問を発しない授業は、どれほど知識が習得されても「その教授は貧弱」(the teaching is poor) であると断じている。

このような学習観は、のちの『思考の方法』(*How We Think*, 1910)や『経験と教育』(*Experience and Education*, 1938)における「反省的思考」(reflective thinking) の基礎をなすものである。学習とは、与えられた内容を再生するのではなく、困難な状況を出発点とし、それを通して心的態度を再編する発達の過程である。すなわち、学習の第一原理は、探究の始動点としての困難の経験であり、その経験を問題として意識化することで、知的活動が生起するのである。

#### 4-2 学校活動の三段階構造

講義録『レシテーションの方法』においてデューイは、学校活動を子どもの心理的発達に対応する三つの段階として整理している<sup>14)</sup>。これは単なる学年区分ではなく、子どもの関心の移行と学習の発展過程を示すものであり、教育課程の構成原理として理解できる。

##### (1) 第Ⅰ段階：主として直接的性質 (direct nature) をもつ活動

第Ⅰ段階に位置づけられるのは、描画・歌唱・塑造などの芸術的活動、手工・実習 (manual training) や体操 (physical culture)、および自然研究 (nature study) の諸活動である。これらはいずれも「行為それ自体が目的」となる活動であり、子どもの注意は学ぶべき事実ではなく、素材や身体の動きといった直接的な経験そのものに向けられている。デューイは「12歳までの子どもにとって最も重要なのは、素材を扱うことと自らの力を制御することである」<sup>15)</sup> と述べ、活動を通して感覚と運動の統合を促すことの意義を強調している。この段階では、結果や知識よりも、実際に「為すこと」(doing) が中心に置かれる。

##### (2) 第Ⅱ段階：中間的領域 (intermediate ground)

第Ⅱ段階では、読書・作文・計算など、行為と知識の両面をもつ活動が現れる。これらは「何かを学ぶ手段」であると同時に、「力を発揮する活動」でもある。子どもにとって学びは、まず「為すこと」として現れ、そこから表現や思考の形成へと発展する。デューイは、「学習内容は子どもにとって最初は行為として、すなわち新たな力の行使として現れる」<sup>16)</sup> と述べ、学習を受動的な知識獲得ではなく、能動的な表現行為として捉えている。

### (3) 第Ⅲ段階：知的要素 (intellectual element) への意識を伴う教科および学習内容の側面

第Ⅲ段階では、前段階の活動が知的要素を伴う学習へと転化する。たとえば、絵画や描画において、単なる表現から技法や構図への意識が生まれるように、子どもは自らの行為を対象化し、概念的に理解するようになる。デューイは、教育上の実際的課題はいかにして子どもをこの段階へ導くかであると述べる<sup>17)</sup>。子どもは最初、「自分が新しい力を得ている」と感じるが、やがて「価値ある素材を手に行っている」と理解するようになる。この移行が、教育における「為すこと」から「知ること」(knowing) への転換を意味している。

### (4) 三段階構造の意義

この三段階構造は、単なる学年区分ではなく、学びの発達の連続を示す心理的過程として構想されている。第Ⅰ段階が感覚的・身体的経験に根ざした「素材との出会い」であり、第Ⅱ段階がそれを言語的・記号的に表現する「媒介の段階」、第Ⅲ段階が理論的理解と抽象化に至る「知的自覚の段階」である。したがって、教育課程の編成は、これらの段階を断絶させずに連続的に構成することが求められる。デューイが「学校の実実際的課題は、子どもを前の段階から後の段階へとどのように移行させるかにある」<sup>18)</sup>と述べるように、この移行の設計こそが教育の中心の問題であった。

## 4-3 実験学校における三段階構造の具体化：『デューイ・スクール』の事例分析

本節では、講義録『レシテーションの方法』で示された学校活動の三段階構造を手がかりに、メイヒューとエドワーズによる『デューイ・スクール』に記録された実践事例を検討し、デューイ実験学校における学習の発展的連続のあり方を明らかにする。同校では、子どもの成長段階を捉えて11グループに分けて教育実践を行っていた。すなわち、成長の第1段階：グループⅠ・Ⅱ（4～5歳）、グループⅢ（6歳）、移行期：グループⅣ（7歳）、グループⅤ（8歳）、成長の第2段階：グループⅥ（9歳）、グループⅦ（10歳）、移行期：グループⅧ（11歳）、グループⅨ（12歳）、成長の第3段階、中等段階の始まり：グループⅩ（13歳）、グループⅪ（14～15歳）に編成されていた<sup>19)</sup>。表1に、成長の段階ごとの実践の例を示す。

(1) 成長の第1段階 — 直接的活動の重視

成長の第1段階は、主として素材や身体を直接的に扱う経験に重点が置かれていた。たとえば秋学期の活動では、「冬の寒さに備えるために自然と人間がどのように準備を行うか」をテーマとし、4～5歳児グループが季節の変化と生活との関係を探究した。子どもたちは、公園のリスが木の実を蓄える様子と、母親が台所で果実の保存食を作る活動を関連づけ、自然界と人間の生活との共通構造に気づいていった。こうした学びは、講義録における学校活動の第Ⅰ段階「直接的性質をもつ活動」に対応するものであり、子どもの関心は知識そのものよりも、素材を扱うことや身体を使うことに向けられている。ここでは、結果よりも過程、すなわち「為すこと」が中心となっている。これは、デューイが第Ⅰ段階の目的として述べた「素材の操作と自己の力の制御」を体現する実践といえる。

(2) 成長の第2段階 — 表現的活動としての展開

成長の第2段階では、直接的経験を言語的・表現的な活動へと媒介する実践が見られる。この段階の学習は、感覚的・身体的活動を通して得た経験を、言葉や記号を用いて再構成する過程にあり、学習が「為すこと」から「表現すること」(expressing)へと移行することを特徴とする。たとえば、グループⅦでは、流暢に読み書きができない者が多いことが

表1 デューイ実験学校における実践例

|         |               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 成長の第1段階 | グループⅠ・Ⅱ(4～5歳) | 秋学期、冬の寒さに備えるために自然と人間がどんなことをするか、それらの活動の様子をとりあげることにした。すると、この4～5歳児グループの子どもたちは、季節の変化とそれに伴うオキュベーション「家事労働」を容易に思いつくことができた。公園のリスが忙しく木の実を穴にため込むこと、彼らの母親が台所で果実の保存食を作ることとの関連はすぐに理解できた。しかし、あれこれの食料品や衣類や大きな家屋のこととなるとわからないことがたくさん出てきた。それらに答えるために先の農場のことに立ち戻ってみるようになった。(pp. 64-65, 邦訳, 37頁)<br>実際に農場に出かけ、収穫中の果樹園と、トウモロコシの束が干してある畑を見学した。この訪問がきっかけとなって多くの活動が始まった。グループの中の数人が食料雑貨店員の役となって、他の子どもたちにゼリ作り用の果物と砂糖を売った。そして、ある者は店員、ある者は配達人、ある者は母親となり、ある者は雑貨品を運ぶ荷車を作った。店員役の子には計量カップが渡され、それを使って砂糖とクランベリーの量を測り、紙で包んで持ち帰り用のバックにした。ここから教師の指導で大きな倉庫についての話し合いになった。(pp. 64-65, 邦訳, 37頁) |
| 第2段階    | Ⅶ(10歳)        | 生徒と教師がお互いを知り始めると、このグループには流暢に読み書きができない者が多いことがわかった。みんなで話し合った結果、毎日1コマは歴史の授業に並行して読み方に多くの時間を取ることが決まった。この読み方は、以前やったことを振り返り、独立革命直前の時代へとつながるように計画された。書き方の練習も始め、間違いの多かった単語と構文をドリルで補った。ほとんどの子どもたちは、ドリルが状況改善の最良の方法であることをよく理解してドリルに取り組んだ。(pp. 167-168, 邦訳, 95頁)                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 第3段階    | X(13歳)        | 代数を学んだ。代数は算術を一般化するものだという事実には強調を置いた。学習が進むにつれて子どもたちが法則を見つけ公式化した。比と割合には特別な強調を置き、子どもたちは両者について一人ひとり自分なりの説明を考えた。数の計算はクラブハウスの設計図の製作や費用の見積もり、会費の計算などで幅広くおこなわれた。(p. 236, 邦訳, 131頁)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|         | XI(14～15歳)    | 数学の学習もまた、かなり専門的になった。代数では累乗、開方、数理論と、平方根を含む計算を扱った。幾何ではグループの一人ひとりが大部分自力で、20ないし30の命題と練習問題に取り組み、それぞれ理解度に差はあったが自分で証明をおこなった。この授業の教師は、子どもたちの基礎的な数学的諸観念を明晰にすることに加えて、3つのねらいを意図していた。すなわち、一人ひとりが他人に頼らず高度な自立性を身に付けるように訓練すること、幾何の証明とはどういうものかについて明確な理解をもてるようにすること、明瞭で確定的で簡潔な説明ができるようにすること、であった。(pp. 238-239, 邦訳, 133-134頁)                                                                                                                                                                                                                                            |

＜『デューイ・スクール』より筆者作成＞

明らかになった。話し合いの結果、毎日1コマを歴史の授業に並行して「読み方の練習」に充てることが決まり、以前に学んだ内容を振り返りながら独立革命以前の時代へとつながるように学習が構成された。同時に、「書き方の練習」も始め、誤りの多かった単語や構文をドリルで補い、多くの子どもたちは、正確な読み書きの練習が理解を深める最良の方法であることを実感していった。この実践は、講義録における学校活動の第Ⅱ段階「中間的領域」に対応する。すなわち、学習者が直接的経験のみに留まらず、それを言語的に再構成し、思考と表現を媒介させながら知的理解の準備を整える過程にある。ここでは、読み書きの練習が単なる技能訓練ではなく、経験を振り返り、それを意味づけ、他者と共有するための手段として機能している。この段階において、子どもたちは「為すこと」を通じて得た経験を「表現すること」へと転化し、自らの思考を形成する契機をつかみ始めている。

### (3) 成長の第3段階 — 知的要素を伴う学習への展開

成長の第3段階に入ると、学習内容は一層抽象化され、概念的理解や法則の発見が重視されるようになる。この段階における数学の学習は、講義録における学校活動の第Ⅲ段階「知的要素を伴う活動」に対応する。たとえばグループX・XIでは、生徒たちは代数の法則や公式を自ら発見・定式化し、幾何においては命題の証明に取り組むことで、学習内容の背後にある構造を意識的に理解しようとした。教師は、学習者が自立して論理を構成し、明晰に説明することを重視しており、これはデューイが述べた知的自覚の形成過程にあたる。これは講義録の第Ⅲ段階「知的要素を伴う活動」に対応し、学びが「為すこと」から「知ること」へと転換する過程を具体的に示している。デューイが指摘するように、子どもが「自分は新しい力を獲得した」と感じる段階から、「価値ある素材を理解している」と自覚する段階への移行がここに見られる。

### (4) 三段階構造と発達の連続の意義

以上のように、講義録で示された「直接的活動—中間的領域—知的活動」という三段階構造は、実験学校の教育実践において、年齢や発達段階に応じた学習の発達の連続として具現化していた。成長の第1段階では素材との関わりを通じて行為的経験が培われ、成長の第2段階ではそれが言語や表現に媒介され、成長の第3段階で最終的には知的抽象化へと進展する。この過程は、デューイが提唱した「経験の連続性」(continuity of experience)の原理を具体的に体现するものであり、探究的学びの形成過程を理解する上で重要な視座を与えている。表2に3

段階と事例を示す。

表2 学校活動の三段階と事例

| 段階           | 活動の特徴                                                                                                                      | 講義録の説明                                                    | 事例（実路例）                                                                                                                          |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ⅰ<br>直接的活動   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・活動自体に関心をもつ</li> <li>・素材や身体に操作に重きを置く</li> <li>・12歳以下は「素材を扱う／力を制御する」ことが中心</li> </ul> | 美術活動（描画・歌唱・塑造）徒弟的訓練（manual training）<br>体育・自然研究（遠足・実験・実習） | <b>秋学期の活動</b> ：4～5歳児が「冬に備える活動」（リスの木の実備蓄、母親の保存食づくり）を発想。→生活と自然の結びつきを直接的に捉える。                                                       |
| Ⅱ<br>中間的領域   | <ul style="list-style-type: none"> <li>・学ぶ手段と「doing（すること）」の両義性・力の新しい行使として現れる</li> <li>・技能への関心が芽生える</li> </ul>              | 読書・作文・計算                                                  | <b>読み書きの学習</b> ：技術習得を目的とするが、歴史学習との統合を意識。子ども同の困難を共同で把握し、方法的学習に導く→「行為」から「表現」への媒介的段階                                                |
| Ⅲ<br>を伴う知的要素 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・活動の特殊化・技法や価値への注意が不可避</li> <li>・「新しい力の獲得」から「価値ある素材の獲得」へ</li> </ul>                  | 描画や絵画の高度化学習内容の特殊化                                         | <b>代数学習</b> ：算術を一般化する学び。子どもたちが法則を見つけ、公式化。比と割合を自分の言葉で説明。クラブハウス設計や費用見積もりに応用。乗乗・開方・平方根を含む数理操作。一人ひとりが命題と練習問題に取り組み、自力で証明を行う。→抽象概念の獲得。 |

＜『レシテーションの方法』・『デューイ・スクール』より筆者作成＞

## 5. 三段階構造と実験学校カリキュラムの対応

前節までの分析により、講義録『レシテーションの方法』においてデューイが提示した学校活動の三段階構造——第Ⅰ段階「直接的活動」、第Ⅱ段階「中間的領域」、第Ⅲ段階「知的要素を伴う活動」——が、デューイ実験学校における教育実践に具体的に反映されていたことを確認した。本節では、『シカゴ大学記録』に収録された「シカゴ大学附属初等学校：教育計画の概要」（“The University Elementary School: General Outline of Scheme of Work”）を参照し、同校のカリキュラム構成と講義録の三段階構造との対応関係を検討する。

### 5-1 シカゴ大学附属初等学校（デューイ実験学校）のカリキュラム構成

『シカゴ大学記録』<sup>20)</sup>によれば、当時のデューイ実験学校は、児童の発達段階に応じての三つの群に区分されていた。各群の教育内容と目標は次のように整理されている。

第Ⅰ段階は、感覚的・身体的活動を中心とする段階であり、子どもが直接素材に働きかけ、生活と自然との関係を体験的に学ぶことが目的とされる。図画、歌唱、手工、観察などが主要活動である。第Ⅱ段階は、言語的・表現的活動を中心とし、読書・作文・算数などの基礎的技能を通して思考の構造化を促す段階である。子どもの活動は依然として具体的であるが、他者への伝達や記号化が学びの焦点となる。第Ⅲ段階は、学習内容が専門化し、社会的・科学的・歴史的概念を扱う段階である。

実験・記録・報告などを通じて、経験を一般化し、法則的理解へと導く。学習は「為すこと」から「知ること」へと明確に転換する。このように、1898-99年度のカリキュラムは、年齢・発達段階に応じて、素材的経験から抽象的思考へと移行する体系をもっていたことがわかる。表3に教育課程の構成と特徴を示す。

## 5-2 講義録『レシテーションの方法』との対応

これを講義録の三段階構造と照合すると、両者の間に明確な構造的対応が認められる。表4に両者の比較を示す。この構成は、講義録『レシテーションの方法』で示された三段階構造と、内容・発達観の両面で対応している。講義録における「直接的活動」「中間的領域」「知的要素を伴う活動」という三区区分は、『シカゴ大学記録』の三区区分にそれぞれ対応しており、特に子どもの関心の移行過程 — 「為すこと」から「知ること」への移行 — が明確に共通している。

表3 『シカゴ大学記録』（1898-99）における教育課程構成とその特徴

| 区分                | 段階   | 主要活動・内容         | 学習の特徴                                              |
|-------------------|------|-----------------|----------------------------------------------------|
| I. 第1段階（4～8歳）     | 初等段階 | 素材操作・手工・絵画・自然研究 | 生活経験を基礎とした「直接的活動」。感覚・運動を通して素材に働きかける段階。             |
| II. 第2段階（8～10歳）   | 中間段階 | 読書・作文・表現・数量学習   | 「doing」から「expressing」への移行。経験を言語化・表現化し、思考を形成する段階。   |
| III. 第3段階（10～13歳） | 中等段階 | 科学・歴史・数学・社会的テーマ | 「expressing」から「knowing」への転換。法則・概念を探究し、知的構造を形成する段階。 |

<University Record (1898-99) pp. 253-254 より筆者作成>

表4 『レシテーションの方法』と「シカゴ大学附属初等学校：教育計画の概要」の比較

| 段階          | The Method of the Recitation (1899)                                     | University Record, Vol. 3 (1898-99)            |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| 第I段階：直接的活動  | 描画・歌唱・塑造、手工・体育、自然研究など。子どもの注意は結果よりも活動そのものに向かう。12歳以下では素材の扱いと自己の力の制御が中心課題。 | 芸術・手工・身体運動・自然観察など。素材や身体的操作に基づく活動。体験そのものを重視。    |
| 第II段階：中間的領域 | 読書・作文・計算など。知識獲得の手段であると同時に、子ども自身の力を働かせる行為。「doing」として現れる。                 | 言語活動（読書・作文）や数的操作（計算）を媒介とする知的行為。思考と表現の統合を促す。    |
| 第III段階：知的活動 | 知的要素への意識を伴う活動。子どもは技法を意識し、価値ある素材を認識ようになる。学びの核心は、行為から概念への移行にある。           | 科学的探究や歴史的学习など、抽象的・理論的理解を求める活動。思考の自覚化と体系的知識の形成。 |

<John Dewey, The Method of the Recitation, 1899; University of Chicago, University Record, Vol. 3 (1898-99), 1899. より筆者作成>

### 5-3 時期的対応と理論的意義

両資料の時期的関係をみると、『シカゴ大学記録』（1898-99）に示された教育計画（Scheme of Work）は、まさに『レシテーションの方法』（1899）刊行と同時期に位置している。すなわち、講義録の三段階構造は、実験学校におけるカリキュラム編成を理論的に総括したものとして位置づけられる。この一致は、デューイが学校実践を単なる経験主義的試行としてではなく、発達心理学と教育理論に裏づけられた体系的構想として捉えていたことを示唆する。講義録は、師範学校の教材として執筆されたものであるが、その内容は実験学校の教育経験を抽象化し、教育学理論として再構成したものであったと考えられる。したがって、『レシテーションの方法』と『シカゴ大学記録』に記された教育計画は、理論と実践の双方向的関係を示す同時代資料であり、前者が後者を理念化した理論的枠組みであったといえる。すなわち、講義録における「為すこと」から「知ること」への移行モデルは、実験学校において具現化されており、教育段階の連続的構造が明確に制度化されていたのである。

## 6. 考察：初等段階から中等段階への移行の意味

以上の分析から明らかになったように、講義録『レシテーションの方法』（1899）でデューイが提示した「学校活動の三段階構造」は、『シカゴ大学記録』（1898-99）に示された実験学校のカリキュラム編成と構造的に対応していた。これは、講義録が単に教育理論の抽象的提示ではなく、実験学校での実践経験を踏まえて理論化された文書であることを示している。

本節では、この理論と実践の対応関係を踏まえ、初等段階から中等段階への移行の教育的意義について、①学習者の発達段階と「為すこと」（doing）から「知ること」（knowing）への移行、②教師の媒介的役割と「知的の態度」（intellectual attitude）の形成、③探究学習の発達の構造と大学教育への接続の三点から考察する。

まず、①については、デューイが講義録において「学習とは探究の態度（inquiring attitude）であり、その第一歩は問題の意識である」<sup>21)</sup>と述べたように、学びの発展過程は、行為的・感覚的経験から知的・概念的理解へと連続的に移行する過程として構想されている。この過程は、発達心理学的にはおよそ12歳前後に生じる認知的転換に対応するものであり、デューイは「12歳までの子どもにとって最も重要なのは、素

材を扱い、自らの力を制御することである」<sup>22)</sup>と明言している<sup>23)</sup>。すなわち、初等段階では身体的行為を通して世界に働きかける経験が中心であり、そこから言語的・記号的媒介を経て、抽象的理解へと至る。この発達の連続を理論化したものが、三段階構造の核心である。

次に、②については、デューイは、学習過程において最も重要なことは「児童を探究の態度に導くこと」であり、「子どもが問いを発しない授業はいかに多くの知識を教えても失敗である」と述べている<sup>24)</sup>。この指摘は、教師が単に知識を伝達する存在ではなく、児童の関心と問題意識を組織化し、「為すこと」から「知ること」への移行を媒介する存在であることを示している。実験学校の教師たちは、初等段階での素材的・生活的経験を中等段階の知的探究へと橋渡しするカリキュラムを意識的に設計していた。彼らは、児童の経験を尊重しつつも、それを社会的・科学的文脈に再定位させることで、知的態度 (intellectual attitude) を形成することを目指していたと考えられる。

そして、③については、伊藤 (2025)<sup>25)</sup> が明らかにしたように、中等段階のグループXIでは、代数や自然科学などの学習内容が大学入学要件と重なっており、実験学校の教育はすでに高等教育への接続を視野に入れていた。その一方で、教師たちは初等段階から培われた探究的学びの姿勢を保持しようと努めていた。つまり、大学受験における「知識の体系化」と、初等段階から続く「経験の探究化」との統合が課題となっていた。デューイが講義録で示した三段階構造は、この統合の理論的基盤を提供するものであり、教育課程を「doing → expressing → knowing」の発達の連鎖として再構成する試みであったといえる。

以上を総括すると、講義録『レシテーションの方法』における学習の三段階構造は、単なる発達段階論ではなく、「経験の連続性」(continuity of experience)を支える教育の原理として理解できる。

初等段階では素材との直接的関わりを通して「為すこと」(doing)を経験し、中等段階では表現活動を通じて「表現すること」(expressing)を学び、最終的に概念的理解としての「知ること」(knowing)に至る。この連続は、学習者の内的発達と学校教育の構造を結びつけるものであり、デューイの教育思想における「探究としての学習」(learning as inquiry)の実質を体現している。

## 7. 結論と今後の課題

本稿の分析から、講義録『レシテーションの方法』（1899）と実験学校における教育実践との関係について、以下の三点が明らかになった。

第一に、講義録『レシテーションの方法』は、単なる授業技法書ではなく、デューイ実験学校における教育実践を理論的に整理し、一般化した文献であるという点である。そこでは、「直接的活動—中間的領域—知的要素を伴う活動」という三段階構造が、学習の発達の連続として明確に定式化されており、子どもの関心の移行を中心に据えた教育理論として構築されていた。この構造は、実験学校における実際の授業活動に具体的に対応しており、理論と実践の相互補完的关系を示している。

第二に、講義録『レシテーションの方法』（1899）と『シカゴ大学記録』（1898-99）に示された教育計画は、内容的にも時期的にも相互に呼応している。すなわち、『シカゴ大学記録』の教育計画（Scheme of Work）における三段階構成は、講義録の三段階と構造的に一致しており、講義録が教育実践の総括的整理として作成された可能性を示唆している。デューイは、実験学校の実践を通して得た教育原理を理論的に再構成し、師範学校教育の教材として提示したと考えられる。

第三に、この三段階構造は、単なる年齢区分を超えて、学習者の経験の質的变化を理論化したものであった。すなわち、感覚的・身体的経験（*doing*）から、言語的・表現的経験を経て、概念的・知的理解（*knowing*）へと至る過程を発達的に統合するものであり、教育段階の連続性を心理的・実践的に保証する理論的枠組みとして位置づけられる。

さらに、実験学校の中等段階においては、シカゴ大学の入学要件を意識しながらも、探究的学びの理念を保持しようとする教育的努力が見られた。わずかな実践事例ではあったが、大学進学準備と経験的学びとの統合を図る試みは、制度的制約の中で「経験の再構成」を志向するデューイ教育思想の実践的展開であったと考えられる。

今後の課題としては、第一に、講義録『レシテーションの方法』がオシュコシュ師範学校においてどのように使用されたのか、その教育実践上の位置づけを史料的に明らかにする必要がある。第二に、同様の講義録が他の師範学校においてどのように受容・展開されたのかを追跡することが求められる。第三に、1898 から 1902 年にかけてデューイがシカゴ大学において行った教育哲学講義との照合を通じて、講義録『レシテーションの方法』の思想的背景と発展的意義をさらに解明すること

が今後の課題である。

本研究は JSPS 科研費 JP22K02201 の助成を受けたものです。

## 註

- <sup>1)</sup> 伊藤敦美「デューイ実験学校における中等教育カリキュラムの検討ー学習の評価に焦点をあててー」『敬和学園大学研究紀要』第 34 号、2025 年、83－96 頁。
- <sup>2)</sup> John Dewey, *The Method of the Recitation: A Partial Report of a Course of Lectures Given at the University of Chicago by Professor John Dewey*, In Handbook for the Use of Students in the Theory of Teaching, Oshkosh Normal School, 1899.
- <sup>3)</sup> 松村将「デューイの中等教育論」『日本デューイ学会紀要』第 10 号、1969 年、15－20 頁。
- <sup>4)</sup> 牧野宇一郎「中等教育とカリキュラム」『デューイ教育観の研究』風間書房、1977 年、630－642 頁。
- <sup>5)</sup> 市村尚久「デューイの六・三制案支持に関する見解」『アメリカ六・三制の成立過程』早稲田大学出版部、1987 年、329－363 頁。
- <sup>6)</sup> Wirth, Arthur G., *John Dewey as Educator: His Design for Work in Education (1894-1904)*, 1966, Wiley, New York.
- <sup>7)</sup> 小柳正司「J. デューイの中等教育論ー実験学校における中等段階の開始をめぐるー」『島根県立大学松江キャンパス研究紀要』2023 年、47－57 頁。
- <sup>8)</sup> *University Record*, Vol. 3, 1898-99, University of Chicago, 1899.
- <sup>9)</sup> 講義録「レシテーションの方法」を主たる研究資料とした研究はきわめて少なく、森 (2016, 2024) および中村 (2023) などが確認できる。森 (2016) の研究では、「学校活動の 3 分類」についても言及されているが、初等段階から中等段階への移行に焦点をあてた検討は行われてはいない。森久佳「シカゴ時代 (1894－1904 年) におけるデューイの「レシテーション (recitation)」論の特色に関する一考察ーデューイによる「学び (learning) のタイプ」のとりえ方に着目してー」『大阪市立大学大学院文学研究科紀要』第 67 巻、2016 年、123－139 頁。森久佳「デューイ実験学校におけるレシテーション (recitation) の特色ーデューイのレシテーション観と比較してー」『京都女子大学発達教育学部紀要』第 20 号、2024 年、47－57 頁。中村仁志「シカゴ大学時代のデューイによる形式段階論の批判的解釈」『アメリカ教育研究』第 33 巻、2023 年、47－64 頁。
- <sup>10)</sup> デューイの講義録がオシュコシュ師範学校向けに私家版として作成されたことの意義についても、検討の余地がある。これについては別稿で論じたい。
- <sup>11)</sup> 講義録と同一のタイトルを持つ章である。同記録には章番号の記載がないが、便宜上、前から順に第 1 章、第 2 章と付して引用する。
- <sup>12)</sup> Mayhew, Katherine Camp & Edwards Anna Camp, *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*, 1936.
- <sup>13)</sup> John Dewey, *The Method of the Recitation*, 1899, p.14.
- <sup>14)</sup> Ibid., pp.14-15.
- <sup>15)</sup> Ibid., p.15.

<sup>16)</sup> Ibid., p.15.

<sup>17)</sup> Ibid., p.15.

<sup>18)</sup> Ibid., p.15.

<sup>19)</sup> Mayhew and Edwards, *the Dewey School*, 1936, p.55. 同訳書, 31 頁。

<sup>20)</sup> *University Record*, Vol. 3, 1898-99, 1899, p.254.

<sup>21)</sup> John Dewey, *The Method of the Recitation*, 1899, p.14.

<sup>22)</sup> Ibid., p.15.

<sup>23)</sup> デューイがこの転換点をおよそ 12 歳前後に想定していたことは、当時彼が影響を受けていた発達心理学、すなわちスタンレー・ホール (G. Stanley Hall) やウィリアム・ジェイムズ (William James) の理論に由来すると考えられる。こうした心理学的知見がデューイの教育思想形成に与えた影響を検討することは、今後の重要な研究課題である。

<sup>24)</sup> John Dewey, *The Method of the Recitation*, 1899, p.14.

<sup>25)</sup> 伊藤敦美「デューイ実験学校における中等教育カリキュラムの検討ー学習の評価に焦点をあててー」2025 年、83 - 96 頁。