

《研究ノート》

ジャーシルドのカリキュラム論と教育観

——発達を原理を焦点に——

工藤 洸一 邦 島田 博 祐

■ 要旨

本稿は、アメリカ進歩主義教育に関わったジャーシルド (Arthur T. Jersild, 1902-1994) の発達の原理に基づいたカリキュラム編成案に焦点を当て、ジャーシルドが進歩主義教育において何に重きを置いていたかを探っていくことで、彼が進歩主義教育で果たした役割や教育観を明らかにすることを目的としている。ジャーシルドのカリキュラム編成案は、長年にわたって取り組んできた子どもの発達研究と、アメリカの新教育運動から発展した進歩主義教育運動や全国規模でのカリキュラム研究の影響を受けている。そのため、デューイの実験学校設置以降の進歩主義教育運動の変容を概観しつつ、まずはジャーシルドが調査した Activity Program について取り上げる。そして、調査後に、ジャーシルドが著した『児童の発達とカリキュラム』(*Child Development and the Curriculum*) の内容から、特に「発達の顕著性」、「自発的使用の原理」に基づき、彼のカリキュラム論を検討した。その結果、ジャーシルドは、教師が発達の原理に基づいて教育内容を選択できるようにすることで、新教育運動からもち越されてきたフレーベルの教育思想による自己活動での教育を取り除き、教育科学に基づいた教育を定着させようと試みていたことが明らかとなった。

■ キーワード

ジャーシルド、進歩主義教育、カリキュラム、発達の原理

■ Key Word

Arthur T. Jersild, Progressive Education, Curriculum, the Principles of Development

1 はじめに

アメリカの心理学者で、コロンビア大学の教授だったジャーシルド (Arthur T. Jersild, 1902-1994) は、1948年に IFEL (Institute for Educational Leadership)¹⁾ の講師として来日した際、来談者中心療法の第一人者であるロジャーズ (Carl R. Rogers, 1902-1987) を紹介し、わが国のカウンセリングの発展に契機を与えた人物として評価されている²⁾。また、わが国では『児童心理学』(*Child psychology*) をはじめ複数の著書が翻訳されており、子どもの発達に関する研究で影響を及ぼした人物でもある。

ところで、ジャーシルドは1939年に全国教育研究協会 (National Society for the Study of Education: NSSE) の年報に寄稿している³⁾。それが当時のカリキュラム研究者にとって児童調査の好資料として尊重されていたという報告もある⁴⁾。さらに、ニューヨーク市が実施した1935年から6年間に及ぶ Activity program に、諮問委員会の一人として携わっていた。このように、ジャーシルドは心理学をベースとした実証的な立場から教育現場が抱える課題に向き合っており、自らの教育観を深めていった側面がある。

1940年代のジャーシルドの教育観は、コロンビア大学で長年にわたって取り組んできた子どもの発達研究と、当時の進歩主義教育運動や全国規模のカリキュラム研究から多大な影響を受けていたと言える。さらに、コロンビア大学の同僚であるキルパトリック (William H. Kilpatrick, 1871-1965) やカウンツ (George S. Counts, 1889-1974)、そしてソーンダイク (Edward L. Thorndike, 1874-1949) といった研究者らとの交流や共同研究の経験も、彼の教育観に多様な影響を及ぼしていたことは間違いないであろう⁵⁾。

このように、ジャーシルドは進歩主義教育に深く関わっているものの、彼のカリキュラム論や教育観を進歩主義教育との関係から検討した研究は、管見の限り見当たらない。

そこで本稿では、新教育運動から進歩主義運動に発展する契機とされているデューイの実験学校設置以降の進歩主義教育運動の変容を概観し、1910年以降のカリキュラム研究の中から、ニューヨーク市のカリキュラム実験である Activity program を取り上げる。そのカリキュラム実験の調査者であるジャーシルドが、進歩主義教育をどのように評価したかを踏まえながら、彼の示したカリキュラム編成案について検討していく。そして進歩主義教育でジャーシルドが果たした役割や彼の教育観を明らかにする。

2 進歩主義教育運動の展開

アメリカは19世紀末の産業の発展に伴い、経済的繁栄を遂げることに成功はしたものの、労働力確保を目的とした移民の受け入れが人口の増加につながった。それによって従来の一斉授業を中心とした教育システムでは移民流入による民族多様化に対応できないことが明るみとなった。これは、教育内容の画一化や一斉授業のような教師が一方的に知識を子どもに伝達する伝統的な教育方法に対する批判へとつながっていった。そして、その批判を解消するために教育での個人主義を提起する運動として新教育運動が展開した⁶⁾。この新教育運動の展開には、哲学的・教育学的研究ならびに心理学の発展が大いに貢献していたのは間違いないが⁷⁾、さらに新教育運動に刺激を与えたのは、デューイ (John Dewey, 1859-1952) がシカゴ大学に設置した実験学校 (The Laboratory School) である⁸⁾。デューイは、子どもの作業 (occupation) をカリキュラムの中心に置き、子どもの衝動を目的に照らしながら、ある具体的対象を選択することで興味の発現につなげるという自らの教育仮説を実験学校で検証しようと試みていた。デューイは、実験学校のカリキュラムを子どもに社会の実態を正確に理解させるとともに、真に個人的な経験に根ざす⁹⁾ 内容で編成し、子どもの社会性に目を向け、学校を社会生活の場として捉えることで、社会的環境下での子どもの人間形成に重きを置いた。すなわち、この学校では、子どもが将来大人と同様に民主的な社会を形成する構成員として

みなされ、ここでの子ども同士の共同作業やコミュニケーションを通じて得られた経験が、社会の変革への基礎的な役割を果たすと考えていたのである。その後、実験学校のような個性の重視と社会性の育成を両立させる学校づくりがアメリカ国内で進められ、社会性の重視という観点から新教育運動が進歩主義教育運動へと発展していった。さらに、進歩主義教育協会 (Progressive Education Association) の結成が、進歩主義教育の普及・発展に貢献したことで、国内における進歩主義教育の影響力は強まったものの、徐々に進歩主義教育は社会改良の手段としての性格を弱め、児童中心主義の傾向を強めていくことになる¹⁰⁾。こうした中、1932年にワシントン市で開催された進歩主義教育協会の全国大会で、ジャーシルドの同僚であるカウンツは「進歩主義教育は進歩主義でありえるか」(Dare Progressive Education be Progressive ?) という標題のもとに、これまでの極端な児童中心主義の教育観の一面性を指摘し、教育の社会的側面への認識の必要性を強く主張した¹¹⁾。このカウンツの進歩主義教育批判が、進歩主義教育者に与えた衝撃は大きく、これを契機に進歩主義教育協会は次第に教育の社会的機能を重視する方針に舵を切ることとなった。

このような進歩主義教育変容の過渡期の中で、ジャーシルドは、次項で詳説する進歩主義教育のカリキュラム実験の調査を通じて、カリキュラムの問題は「児童が社会で生活するうえで直面する問題や社会がゆだねられている価値についても、考慮する」必要性に言及している¹²⁾。それゆえ、ジャーシルドは、自らの子どもの発達研究と社会学的研究とを結びつけるためにカウンツとともにカリキュラム研究を行っている¹³⁾。

3 進歩主義教育のカリキュラム研究

1910年以降、アメリカでは科学的なカリキュラム研究が盛んになり、1911年にNEA (The National Education Association) の設けた「教育における時間経済委員会」(Committee on the Economy of Time in Education) の企画の下、カリキュラムの内容を決定する基礎として、現実社会の生活活動に関する分析的研究が行われた¹⁴⁾。この委員会のねらいは学習の無駄を排し、教育における時間を経済化する方策を作るため、各教科における「最小必要」(Minimum Essentials) を決定することにあった¹⁵⁾。1912年には、セントルイスで開催されたNEAの大会で予備報告が行われ、委員会は教育の無駄が小学校にあることを明らかにし、小学校の「最小必要」のカリキュラムを決定するための調査を実施した¹⁶⁾。その際、委員会は、教授の効果を測定するために、はじめてさまざまなテストを用い、各種の教科書や現行のカリキュラムを科学的な方法で調査した¹⁷⁾。この委員会の研究は、長期にわたって実施され、その後に展開される大規模なカリキュラム研究へとつながっていくこととなる。

ところで、1910年以降のカリキュラム研究の一つには、ニューヨーク市で行われた進歩主義教育のカリキュラム実験がある。ニューヨーク市は、市の初等教育課が中心となって、1935年から1941年まで69校を選び出し、7万人を対象にActivity programという大規模なカリキュラム実験を実施した¹⁸⁾。この企画は市の初等教育課によって立案され、各学校で実施されたが、倉沢は、その活動内容を以下のように整理している¹⁹⁾。

- ① 教師が独り活動する形をやめて、社会化された共同討議を中心とする。
- ② 教材を形式的にオウム返しすることをやめて、はっきり目的を自覚して学習計画を立案する。
- ③ 一斉授業の方式に代わって、個別指導を中心にする。
- ④ 形式的なコース・オブ・スタディでなしに、豊かなカリキュラムを用意する。
- ⑤ 単なる反復練習と言語主義に代わって、意義ある子どもの経験を中心とする。

この実験は、教師もクラスの一員となって、社会化された話し合いや個別ガイダンスを主とし、子どもに多種多様な活動をさせて経験を積ませることに、ねらいがあった²⁰⁾。この Activity program がねらいを達成できたかについては、ニューヨーク市教育委員会とコロンビア大学ティーチャーズカレッジが中心となって実施した調査によって評価された。コロンビア大学ティーチャーズカレッジに所属していたジャーシルドは、諮問委員会の一員として調査に参加していた。杉村によれば、調査結果は教育委員会によって報告書にまとめられたが、その報告書の内容は、研究者によっても評価が異なっていることを指摘している²¹⁾。ただし、報告書で示された事例観察の質的調査結果からは、Activity program を導入した学校では、徐々にではあるが確実にカリキュラムの効果が子どもの行動に影響を与えるようになったことがわかる²²⁾。すなわち、経験や思考力や探求心、グループでの討論や計画立案、決定等を重視するカリキュラムが、子どもの主体的な活動につながる結果となったのである²³⁾。この調査結果を踏まえて1945年には、市の教育委員会が Activity program を採り入れた初等カリキュラムが公式プログラムとして導入したことで²⁴⁾、実験対象ではなかった学校でも、伝統的教育から Activity program に切り替える動きへと進んでいった。

3 ジャーシルドの進歩主義教育に対する評価

では、ジャーシルド自身は Activity program をどのように評価していたのか。これについて、ジャーシルドは以下のように評価している。

もしわれわれが、伝統的教室において用いられているような算数における特別な能力に、より高い価値をおくならば、われわれの答えは、伝統的なプログラムが児童に一層大きな貢献をなしているということになるだろう。これに対し、もしわれわれが、算数の重要性を認めないのではなく、児童のいろいろな可能性をひき出すようなすべての学習と業績に価値を与えるならば、われわれの答えは、児童の円満な発達に最もよく助けとなる教育が、よりよく貢献しているということになる²⁵⁾。

さらに、進歩主義教育者については以下のように述べている。

伝道精神が非常に強すぎて、科学的評価の必要が軽く見られている。したがって、なされている多くのことは、真の実験というよりは、むしろ革新の性質である²⁶⁾。

松村は、進歩主義教育者が「新教育思想の主要概念である児童の興味・自由・成長・人格的適応等を熱狂的に語りかつ主張したが、本来それらがもっている意味と限界についての考慮をあまり払わなかった」と指摘している²⁷⁾。ジャーシルドが指摘する「伝道精神」からも、進歩主義教育者がデューイの教育思想に感銘を受けながらも、その思想を深く理解せずに、その言葉の皮相だけを実践に取り入れていたことを巧みに言い表していると言えるだろう。さらに、松村は、進歩主義教育者が「伝統的教育に対する反対がその動機を形成していたわけである」と指摘したうえで、彼らの取り組みがあらゆる面で伝統的教育と対極の立場をとることに執心していたと述べている²⁸⁾。以上を踏まえると、ジャーシルドは、本来の進歩主義教育の掲げていた理念にはほど遠い、教師の教育的態度によって教育がなされている Activity Program の現状を「真の実験というよりは、むしろ革新の性質」と表現することで批判していたとも考えられる。

また、ジャーシルドは Activity Program の調査の中で浮彫となった問題点の一つとして教師の子どもの「興味」の取り扱いをあげ、それについて以下のように述べている。

興味を、主として学習の産物であるところの行動傾向としてよりは、むしろ天の興えたもので、何か聖なるものとして取り扱うというふうに、あまりにも行き過ぎている者がある²⁹⁾。

ジャーシルドは、子どもが内なる本性である興味に従って、自己活動に励んでいるかのように振舞う教師の受動的で追隨的な態度を明確に否定している。さらにジャーシルドは「たとえ児童がたまたま興味をもった企画の根底にある基礎的能力及び動機は、学習の産物であるばかりでなく、成長の産物であるにしても、興味は獲得されるものである」と述べていることから³⁰⁾、子どもが活動に取り組む際に必要な基礎的能力や動機については、子どもの潜在的な素質の影響を排除していない。それにも関わらず、興味のみは「獲得されるものである」と強調し、その形成因が環境的要因であることを断言している。したがって、ジャーシルドは興味を、環境に適応する際の子ども自身の感じる適応可能性と相關的である判断していると言える。すなわち、課題を解決できるという自己の遂行能力に確信がもてた際に、喜びを感じ、自信が芽生え、はじめて課題への興味を獲得できるのである。ここにジャーシルドの子どもが興味を獲得するための教師による体系的な援助という教育的特徴がうかがえる。そして、これはジャーシルドの心理学に基づいた発達観に依拠していると考える。では、ジャーシルドは、子どもをどのように捉えていたのだろうか。

4 ジャーシルドの発達観

ジャーシルドは発達を「生成 (Becoming) の過程」と定義し、発達が妊娠から始まり、死の瞬間まで継続して生じる変化の過程であり、そこには連続性があるとしている³¹⁾。その際、子どもの行動発達は、学習と成長の2要因の影響を受けつつ進展する。ここでいう学習とは「過去の経験によって生ずる行動の変化」であり、成長とは「有機体が成熟しつつあるとき、有機体内に生ずる生物学的変化」であると定義されている³²⁾。

ジャーシルドは、子どもが学習の効果を受け入れられるだけの成熟の状態でなければならないと

いうゲゼル (Arnold L. Gesell, 1880-1961) の成熟優位説³³⁾に基づき、「児童の能力や、なそうとする対象の変化は、内的な成長に由来するところが多い」ことを認めている³⁴⁾。一方で、学習の機会を一切失くすことにも懐疑的な立場をとり、子どもの発達における環境要因の重要性にも言及している。ジャーシルドは「知的な分野においても、今日の児童は、ラジオ、電送写真、映画などによって、過去においては殆ど考えおよばなかったような遠隔な世界の知識をもっている」と例示し³⁵⁾、子どもの発達が環境の変化によって多大な影響を受けることを指摘している。

このような発達観に基づき、子どもの発達の研究が「自然は人間が成人になるまでに長い児童期を経るように定めている」ことから児童が児童である権利を認め³⁶⁾、各発達段階の成長を尊敬するものであることを示すために、ジャーシルドは以下のように述べている。

成人が児童をとりあつかう際に陥りがちな最大の誘惑の一つとして、児童自身の発達に干渉しようとなることがあげられよう。このような干渉は、たとえば児童の発達を阻止することから、自然の発達よりもより性急な努力にいたるまで、具体的に種々なる形をとって現れるだろう³⁷⁾。

しかしながら、それは児童を「他に勝った権利を有している聖なる存在」としてみなしているわけではない。その理由として、ジャーシルドが「児童の住む世界は、児童以外のものも住む世界であり、児童と同様に、同年齢の児童も年長者などもまた権利を有している」と述べているからである³⁸⁾。このことから、ジャーシルドは子どもの発達を潜在的な素質と社会が築き上げてきた物理的文化的環境の所産として捉えていることがうかがえる。

4-(1) 「発達における顕著性」

ジャーシルドによれば、発達は連続的ではあるが、各時期において特定の領域の発達が顕著に目立って観察される。この「発達における顕著性」の概念に関連して、ジャーシルドは「物事を専心熱中すること」(Wholeheartedness)と「次第に転移していく現象」(Gradation)についての考察を行っている。子どもは新しい行動を獲得すると、大人から見れば行き過ぎているように見える程に夢中になることがある。発達の観点から見れば、この行動は徐々に程度が落ち着いていくか、より大きな行動の中に融合分節として構造化されていく。これらの概念について、ジャーシルドは幼児期の行動を例示して以下のように述べている。

歩行の練習こそ、この世において仕甲斐のある行動であるかの如くに一時夢中になるが、やがて、歩行は中心的な位置から他に移され、一つの場所から他の場所へ移動する手段にすぎなくなる³⁹⁾。

このような現象は、子どもの情緒の発達をはじめ、さまざまな領域の発達で確認されているものの、特に「物事を専心熱中する行動」は、学校という集団環境下での制約によって、行動が平均化されることがある。この学校という制約の多い環境による影響という理由からも、ジャーシルドが幼児期における教育の重要性を説く理由の一つであると考ええる。

4-(2)「自発的使用の原理」

ジャーシルドは、子どもの能力の発達に伴い、その能力を使用しようとする生得的なモチベーションの存在を主張している。すなわち、子どもは学習能力を有するのみではなく、学習意欲を素質として有しているものであり、この「自発的使用の原理」に基づけば、課題に取り組む能力が成長すれば、次第に子ども自らが進んで自分に問題を課するような経験を探求するのである。さらに、ジャーシルドは「自発的使用の原理」に基づいた子どもの興味についても言及している。

可能的な能力のある場合にはまた可能的な興味があるという事実、及びなし得ることを好んで学ぼうとする事実、さらに自分の力に対して絶えず挑戦してくることがらを学習しようとする事実を適当に利用することができるであろう⁴⁰⁾。

ジャーシルドは、興味が環境からの刺激によって生ずる受動的なものとして捉えず、子どもの成長によって生じる学習意欲と環境との相互作用によって獲得されるものとして捉えた。つまり、学習環境下での子どもの自主性・主体性に重きを置いていたのである。その興味の取り扱いについて教育の役割を以下のように指摘している。

教育は、成長する能力を自ら使用しようとする児童の欲求を発達の融合的特性であると見做さねばならないが、なお児童が成長するにしたがって、このような欲求が実現されるような最善の通路を発見してやることは、教育に課せられた責任である⁴¹⁾。

ここからも、教師の使命は、子どもが興味を獲得し、自ら課題に向き合い、その課題を解決することができるように、発達に基づきながら体系的に教育内容を組み立てることにあると言えるだろう。

以上のように、ジャーシルドは人間の発達過程の連続性を踏まえ、子どもが成長し、成熟に達した際に発現する子どもの顕著な行動形式である「発達の顕著性」を見極めること、子どもは素質として学習に対する生得的な動機を有しているという「自発的使用の原理」に基づき、環境との相互作用を通じて、子ども自身が環境に適応しうる力があると自覚することで興味の獲得が可能であると主張した。

さらに、ジャーシルドは、このような「発達の原理」を学校のカリキュラムに生かす際には、どのようなことに配慮すべきかについても言及している。

5 ジャーシルドの「発達観」に基づくカリキュラムの理論

ジャーシルドは、学校のカリキュラムにおいて教育内容をどのように配列し、展開すべきかを考える際、教育内容の選択の重要性について以下のように指摘している。

乳幼児期を過ぎたすべての年齢における教育プログラムの内容は、いずれも多数のものから選択されたものである。(中略)一時にすべてのことを教えることは不可能である。それゆえに選択は必要なのである⁴²⁾。

選択の際、何に重点を置くべきかが問題となってくるが、ジャーシルドは学習の主体である子どもの発達の現段階において、何が強調されているかを問題にしなければならないと主張している。これは、ジャーシルドが発達段階において顕著にあらわれる子どもの行動形式に、教育内容を一致させることを求めているのであり、ここにジャーシルドの提示する発達の原理である「発達の顕著性」の教育的意義が見出せる。すなわち、発達の過程で、子どもは一時的に全エネルギーを、ある領域の発達に傾け、その領域が強調されているように見えることがある。その顕著性に合わせて教育内容を選択した場合、教育実践の効果に対する報酬が最大になるというのである。

また、教育内容の選択における子どものレディネスをどのように取り扱うべきかにも言及している。まず、この概念は「発達の原理というより、むしろ教育的な考察というべき」と前置きをしつつ⁴³⁾、子どもの能力や経験的背景と、学習課題の間の適合性によって教育効果が見られるかどうかを教育効果の効率・経済性から見地から評価している。

但し、ジャーシルドは、レディネスという事実だけでは、何を教育内容として選択するかは決定することができないと指摘している。それよりも、現時点で子どもの発達において何が顕著にあらわれているかという「発達の顕著性」や社会生活が子どもに要求する課題に基づいて教育内容を選択することが適切であるというのである。

したがって、子どもの学習する用意ができていう概念の曖昧さでは、教育の適期が何時かを具体的に提示することが困難なため、教師の適切な教育内容の選択に支障をきたすことになり、結果として教師が教育計画を立てられないことからレディネスのみによる教育内容の選択には、警鐘を鳴らしていると考ええる。

前述のように、ジャーシルドは発達が素質と環境の所産であることから「発達の顕著性」の教育的意義を認めつつも「発達規準をあたかも絶対的なものの如く考えて、教育を発達規準に連結し得る」とまでは考えておらず、それよりも「教育プログラムは児童の発達と一致しなくてはならぬという仮定は、絶対的に固定的なものではなく、実験的であることが理解されよう」と述べている⁴⁴⁾。ここからもジャーシルドは、教師が常に主観的な判断で教育内容を選択することは避けて、客観的な根拠に基づきながら選択することを求めていると考える。

以上のことから、ジャーシルドは教育内容を選択と配列にあたっては、教師の積極的な参与を求めていたと考える。さらに、教師がそれを実現できるように、レディネスのような曖昧な概念をとり除いた発達の原理という教師が子どもの行動を観察する際の明確な基準を示し、教師が子どもを理解するための具体的な手立てを提示したのではないかと考える。

6 ジャーシルドのカリキュラム論から見えてくる教育観

子どもの発達に基づいた教育内容の選択は、ルソー (Jean J. Rousseau, 1712-1778) も「偏えにこ

の児童心身の主観的、心理的発達段階を基礎として行うべき」と主張している⁴⁵⁾。しかしながら、ルソーの主張する発達段階は実証的検証をとまなうものではないため、ジャーシルドの発達観とは全く異なるものであると考える。すなわち、ジャーシルドの発達観は、従来は自然科学にのみ適用されるものと考えられていた科学的方法を子どもの発達の理解に適用したことで成り立っていると考える。

また、今田は「広義の機能心理学は、2つの方向に伸びて行く傾向をもっている。すなわち一方には、個体と環境の関係を問題とする行動主義となり、他方には個体の中にある動因を問題とする動的心理学となる。また、実生活における心理学としての応用心理学が、機能主義的の立場に立つことは当然であって、なかでも最も早く発達したのは教育心理学であり、これに伴って能力の測定が進歩した」と述べている⁴⁶⁾。

この今田の指摘を鑑みれば、ジャーシルドは進歩主義教育の機能心理学⁴⁷⁾に裏付けられたカリキュラムを教育科学にしていく必要性を主張していたと考える。すなわち、「行動主義」、「動的心理学」、そして「教育心理学」といった機能心理学から派生した各学派的科学的な理論や方法論を発達の原理である自らの理論に包含することで、進歩主義教育者によって展開されていた子どもの自主性・自発性を尊重して個性を伸ばすという「行き過ぎた児童中心主義」の「技術的規範」⁴⁸⁾を、子どもの性質や子どもを取りまく環境に関する科学的な知見をもって教育科学へと昇華させようと試みたのではないだろうか。それはジャーシルドが自らの研究を折衷主義的研究と捉え、「心理学における相対する学派、種々たる教育哲学、政治及び社会科学における種々なる「イズム」も、増大していく知識の流れにおける渦流であるとみなしているのである。それらはいずれもそれ自身の故ではなく、理解の補助として、もしくは実践指導としての価値によって、承認されるのである」と述べていることから⁴⁹⁾、ジャーシルドは、教師が教育課題を観念的にではなく、現実的方法で解決するための手段となりえるように自らの子どもの発達研究を位置づけているように考える。したがって、ジャーシルドは、カリキュラムを展開するあたって、教師が発達の原理に基づいて教育内容を選択することによって新教育運動時代からもち越されてきたであろうフレーベルの教育思想による自己活動からの脱却と、それに替わりうる科学的な視点での子ども理解を進歩主義教育に定着させようとしていたと考える。

7 おわりに

ジャーシルドは Activity program の調査を通じて、その取り組みに関わる教師の教育的態度、教育科学的な視点での子ども理解に対する課題を指摘しつつも、小学校段階で実施されたカリキュラムが、子どもの全体としての幸福という点からは好ましいものであったと進歩主義教育の教育上の意義を見出している。

また、発達の原理である成熟説に基づいた「発達における顕著性」や能力に関する生得的欲求である「自発的使用の原理」に教育的意義を認めている点で、デューイの衝動⁵⁰⁾と媒介的興味 (mediate interest)⁵¹⁾と一致している。そのため、ジャーシルドは、デューイの「子どもの発達段階と学習内容の量・質との関係、彼らの本来的衝動の持つ教育的意義などのついでに科学的な裏付けのもとに

教育実践に従事することが教育実験をより価値あるものにするであろう』⁵²⁾ という仮説を体現したとも言える。

さらに、ジャーシルドは教育内容を選択して配列する際には、教師が子どもの発達過程の連続性に基づきながら、各発達段階に顕著に示される行動形式を基準に教育内容を精選するという観点を提示している。しかしながら、その基準は固定的ではなく、教師が社会から影響を受ける子どもの成長と教育内容の関連を図りながら進歩主義教育のカリキュラムを展開するように示している。したがって、子どもの知的要因だけでなく、学校という社会的環境によって生じる子どもの情緒的要因にも科学的な裏付けをもって教育を行うというジャーシルドの教育観を垣間見ることができる。

しかしながら、1957年にソ連による人類初の人工衛星の打ち上げが成功した事実が、スプートニック・ショックとして後世にまで語り継がれていることからわかるように、当時のアメリカ社会に与えた衝撃は大きく、その後の伝統的教育偏重への回帰という結果となった。そのため、ジャーシルドの進歩主義教育のカリキュラム構築の試みは、道半ばで潰えたように見える。

以上のことを踏まえ、最後にジャーシルドのカリキュラム論を論究していくための課題として2点について述べる。

まず、彼が進歩主義教育のカリキュラム編成案を示して以降、教育にどのように関わったかを明らかにする必要がある。その理由として、進歩主義教育のカリキュラム編成案で、ジャーシルドは教育における子どもの情緒的要因の重要性を主張しており、その主張は1950年にペンシルベニア州立大学で行われた米国心理学会の児童・青少年部門の会長講演での、子どもの自己及び他者の理解を促すような教育のプログラムの必要性によって継承されている可能性があるからである。

次に、アメリカでは、1920年代に入ってから LSRM (The Laura Spelman Rockefeller Memorial) の多大な資金援助もあり、子どもの発達研究のための児童発達研究所が、コロンビア大学内に設立された⁵³⁾。ジャーシルドは研究所の所員として子どもの発達研究に携わっており、ここでの研究がジャーシルドのカリキュラム論の理論的基盤を形作ったと考えられる。そのため、ジャーシルドのカリキュラム論を論究するにあたっては、1920年代のアメリカの子どもの発達研究の変遷やその研究内容を検討する必要があると考える。

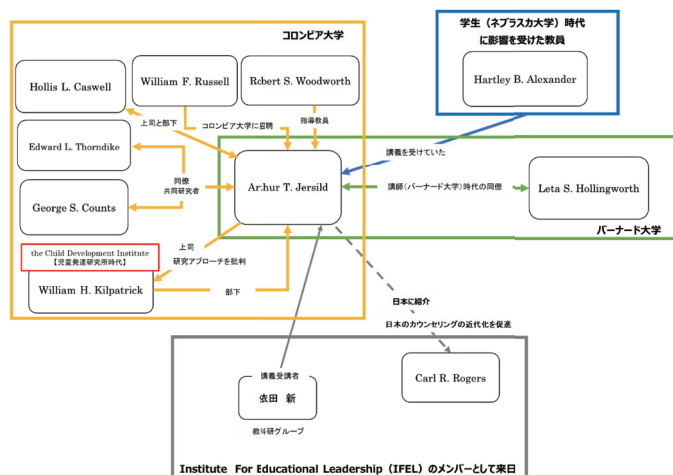


図1. A, T, ジャーシルドの人物相関図

参考文献

Arthur T. Jersild The reminiscences of Professor Arthur T. Jersild., Columbia University oral history collection, 1972.

高橋寛人編『占領期教育指導者講習 (IFEL) 基本資料集成』すぎさわ書店、1999年

謝辞

本稿を執筆するあたり、武蔵野短期大学幼児教育学科の八木浩雄准教授には、適切なご指導をいただきましたこと心から感謝いたします。また、本稿へのご助言をいただいた明星大学非常勤講師の緒賀正浩先生をはじめ、明星大学教育学部の廣嶋ゼミの多くの皆様にご協力をいただきました。お礼申し上げます。

注

- 1) 文部省とCIE (GHQ/SCAP Civil Information and Education Section) の共催で、全国の教育関係者を対象に実施された教育指導講習会である。
- 2) 船岡三郎「共感」『社会問題研究』21(1・2)、1971年、pp.67-76。
- 3) 全国教育研究協会の第38年報第1部『児童の発達とカリキュラム』(*Child Development and the Curriculum*)。また、全国教育協会の前身は、全国ヘルバート協会 (National Herbart Society) である。
- 4) 倉沢剛著「第三章 カリキュラムの研究」、中央教育研究所編・著『アメリカの教育科学』、誠文堂新光社、1949年、p.158。
- 5) ジャーシルドの経歴調査の結果に基づいて作成した人物相関図を図1.に示す。
- 6) この新教育運動の思想基盤の重要な支柱の一つとして、フレーベル (Friedrich W. A. Fröbel, 1782-1852) の思想があげられる。フレーベルの教育論は、特にパーカー (Fracis W. Parker, 1837-1902) やデューイの個性の尊重、子ども中心主義の思想形成に多大な影響を与えているが、デューイにとっては新教育のあり方を追究していく際の問題点を提起し、乗り越えていくべき対象となることによって間接的な動機づけをなすものとして働いている (松村将著『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年、pp.27-28)。
- 7) 心理学は、1860年代から1870年代までは哲学の一部として扱われ、講義を担当するのは主に哲学者や牧師であったが、1892年には、アメリカ心理学会が結成されたことで、各有力私立大学や州立大学が心理学実験室を設立するようになった。そして1905年にエンジェル (J R. Angell, 1869-1949) の努力の結果、心理学が哲学から独立するに至った (今田恵著『心理学史』岩波書店、1962年、p.355)。また、デューイの心理学は、アメリカ機能主義の出発点の一つとされ、その後のアメリカ機能主義の心理学に多大な影響を与えていくこととなる (同前書、p.294)。
- 8) 松村将著「進歩主義教育の変容とデューイ」『京都大学教育学部紀要』15、1969、p.66参照。
- 9) 同前書、p.69。
- 10) 前掲『シカゴの新学校 - デューイ・スクールとパーカー・スクール -』、p.49。
- 11) 前掲「進歩主義教育の変容とデューイ」、p.72。
- 12) Arthur T Jersild, *Child Development and the Curriculum*, University of Colombia, New York 1946, 依田新、正木正、長島貞夫訳『児童の発達とカリキュラム』新教育協会、1949年、p.156。
- 13) ジャーシルドは「カウンツの監修のもとに、この同じ叢書でもう一冊の本がカリキュラムの社会的基礎を取扱い、同じ問題を一緒にとりあげることになっていることになっている」と述べている (同前書、p.156)。
- 14) 前掲『アメリカの教育科学』、p.132。
- 15) 同前書、p.133。
- 16) 同前書、p.133参照。
- 17) 同前書、p.142参照。
- 18) 同前書、pp.191-192参照。
- 19) 同前書、p.192。
- 20) 倉沢剛『続 近代カリキュラム』誠文堂新光社、1950年、pp.1-3参照。
- 21) 杉村美佳著「1930～40年代のニューヨーク市の小学校における Activity program の実践と成果」『上智大

- 学短期大学部紀要』37、2016年、p.134。
- 22) 同前書、p.144参照。
- 23) 同前書、p.146参照。
- 24) 前掲『アメリカの教育科学』、pp.192-193参照。
- 25) cit., *Child Development and the Curriculum*, p.213.
- 26) ibid., p.209.
- 27) 前掲「進歩主義教育の変容とデューイ」、p.75。
- 28) 前掲「進歩主義教育の変容とデューイ」、p.75。
- 29) cit., *Child Development and the Curriculum*, p.217.
- 30) ibid., pp.218-219.
- 31) ibid., p.12.
- 32) ibid., p.16.
- 33) ゲゼルは、素質的には同一条件である一卵性双生児を対象とした双生児統制群法を用いて、生後46週目から実験群に階段上りの訓練を6週間継続して実施している。訓練後、実験群の子どもは26秒で階段を上ることができるようになったのに対して、訓練を受けなかった統制群の子どもは45秒で階段を上った。しかしながら、その後、統制群の子どもに2週間の訓練を実施したところ、わずか10秒で階段を上ることができるようになり、最後には実験群の子どもをしのぐまでになった(梶田正巳著「第2章 発達過程」、北尾倫彦・杉村健・山内弘継・梶田正巳著『教育心理学(新版)』有斐閣、1977年、pp.29-30)。
- 34) cit., *Child Development and the Curriculum*, pp.16-17.
- 35) ibid., p.14.
- 36) ibid., p.2.
- 37) ibid., p.2.
- 38) ibid., p.2.
- 39) ibid., p.20.
- 40) ibid., p.23.
- 41) ibid., pp.22-23.
- 42) ibid., p.12.
- 43) ibid., p.39.
- 44) ibid., pp.14-15.
- 45) 稲富栄次郎著『教育原理』福村出版、1958年、pp.229-232参照。
- 46) 前掲『心理学史』、p.358。
- 47) 1886年には、デューイが『心理学』(*Psychology*)、その翌年にはラッド(George T. Ladd, 1842-1921)が『生理学的心理学』(*Elements of Physiological Psychology*)を出版したことで、1887年に創刊された『アメリカ心理学雑誌』(*American Journal of Psychology*)で、ホール(G. Staley Hall, 1844-1924)はデューイの哲学的心理学を旧心理学の代表にあげ、その対照としてラッドの生理学的心理学を紹介し、ラッドの実験心理学に将来の心理学への望みをかけていた(前掲『心理学史』、p.291参照)。また、ホールは書評の冒頭で、デューイの心理学はヘーゲル的であると言っている(同前書、p.293)。
- 48) ドイツの教育学者ブレツィンカ(Wolfgang Brezinka, 1928-2020)の分類では「実践的教育学」と「教育科学」を対比している。「実践的教育学」とは「教育者のための方向付けの援助」であり「行為へと導く教育の規範的理論」である。この「実践的教育学」の問題領域の一つとして、教育の方法と組織形態に関する理論をあげている。広田は、あるやり方がどういう結果をもたらすかについての因果関係の認識を「技術的規範」と呼び、現代の教育においても「技術的規範」が、必ずしも科学的方法を用いて厳密に検証されていないことを指摘している(広田照幸著『ヒューマニティーズ教育学』岩波書店、2009年、pp.31-35参照)。
- 49) cit., *Child Development and the Curriculum*, p.4.
- 50) 衝動の取り扱いについては「デューイは衝動と興味を同義的に使用しているが、働きかける対象が具体化する前の心の状態を表し、それがあある具体的対象(具体性のレベルは一樣ではない)に結び付くと興味なると解釈するのがより適切ではなからうか」という指摘もある(前掲『シカゴの新学校 - デューイ・スクールとパーカー・ス

クール -』、p.17)。

- 51) 1985年に全国ヘルパルト協会の年報に、デューイは『意志の訓練に關しての興味』(*Interest in Relation to Training of the Will*, 1986) という論文を寄稿している。この論文でデューイは「直接興味」に対して「媒介的興味」という概念を提示している。デューイは、媒介的興味を「目的と手段を結びつけるのを本来の働きとするものであり、エネルギーとしての衝動ないし直接的興味に抛りながらも、媒介作用を誤らないためには、奔放な衝動の方向を与える力を不可欠なものとしており、それにはどうしても目的を見失わない努力を随伴する必要がある」と考えていた(同前書、p.17)。
- 52) 同前書、pp.18-19。
- 53) Dennis Thompson, *Developmental Psychology in the 1920s: A Period of Major Transition*, The Journal of Genetic Psychology, 2016, p.245.