

デューイ実験学校に対する「歴史的な神話 (historical myths)」の視点を踏まえた批判的考察の可能性

森 久 佳
(教育学科)

近年、デューイ実験学校に対する新たな研究のアプローチが展開している。特に、ファラッチェとファントツィ (T. Fallace & V. Fantozzi) は、同校を対象とした先行諸研究の精査を経て、デューイ実験学校が成し遂げてきた成果を「偉業 (Triumph)」、同校の閉校を「悲劇 (Tragedy)」、そして同校のカリキュラムと教育方法 (pedagogy) がかなり「誤解 (Misunderstood)」されてきた、とする「歴史的な神話 (historical myth)」の存在を見出した。最近では、ノール (M. Knoll) が批判的見地に立った研究を展開しており、これらの研究はニューレフト史観とも関連している。こうした近年の研究を鑑みると、デューイ実験学校を対象とした今後の研究は、ニューレフト史観の視点を視野に入れた批判的考察が求められる。

キーワード：デューイ実験学校、デューイ、歴史的な神話、ニューレフト史観

はじめに

デューイ実験学校 (Dewey's Laboratory School) ないしデューイ・スクール (Dewey School) を対象とする研究は、これまで国内外でさまざまになされ、膨大な研究成果が提示されてきた。特に『実験学校活動報告』 (*Laboratory School Work Reports*) の存在が明らかとなって以降、これら一次資料に基づく分析が主流のアプローチとなり、実験学校の研究は飛躍的に進展したと言える。

こうしたデューイ実験学校 (以下、このように表記する) に関する評価は多義的である。19世紀後半から20世紀初頭にかけて、当時において先駆的かつ今日の教育改革のある種の淵源とみなされる積極的・肯定的立場から示す評価もあれば、同校が抱えていた限界や課題等の観点から、消極的・批判的立場による考察に至るまで、同校に関する評価は幅広い。

そして近年では、この双方の立場を踏まえつつも、第三の立場とも言うべき観点からデューイ実験学校の研究に対するアプローチが見られるようになった。その代表的な論者が、T・ファラッチェ (T. Fallace) やM・ノール (M・Knoll) らである。なかでも、ファラッチェはファントツィとの共著 (Fallace & Fantozzi

2017) で、デューイ実験学校を対象とした広範にわたる先行諸研究等を分析・検討し、同校を対象とした諸研究に内在する3つの視点を「歴史的な神話 (historical myths)」として見出し、デューイ実験学校に関する今後の研究に大きな転換を迫っている。

ファラッチェらが援用している歴史的な神話とは、B・フィンケルシュタイン (B.Finkelstein) による「特化したメッセージの体系・・・希望や絶望の種を蒔いたり、一連の特定の行為や政治的ないし道徳的要求を促したり思いとどまらせたり、そうでなければ、将来像として描いているものを形作ったりすることができるもの」 (Finkelstein 1992: 256) とする定義を踏まえている。この定義に基づき、ファラッチェらは、デューイ実験学校に関する諸研究が歴史学的な (historiographical) 議論を踏まえることなく為されてきた点を批判し、これらの研究から、「偉業 (triumph)」、「悲劇 (tragedy)」、「誤解 (misunderstood)」の3つの歴史的な神話の視点を抽出した。総じて言えば、デューイ実験学校が成し遂げてきた成果は「偉業 (Triumph)」であり、同校が閉校したのは「悲劇 (Tragedy)」で、同校のカリキュラムと教育方法 (pedagogy) はかなり「誤解 (Misunderstood)」されてき

た、とする「観点」にこれまでの実験学校を対象とする研究は焦点を当ててきたというのである (Fallace & Fantozzi 2017: 20)。

こうした指摘を踏まえると、デューイ実験学校を対象とした研究を今後進めるにあたっては、これら3つの歴史的な神話を等閑視することなく、同時にこれらの神話から脱却したアプローチを援用する必要性が浮上してくる。そこで、本論では、デューイ実験学校に関する従来とは異なる新たな研究アプローチをいかにして見出し、展開するかという研究課題の設定と追究を念頭に置きながら、その基礎作業として、ファラッチェらによって提示されたデューイ実験学校を対象とした研究に関する3つの歴史的な神話を検討する。そして、その後のデューイ実験学校の研究動向として、ファラッチェらに加えてノール(M. Knoll)の成果の一端も検討する。ノールはデューイの思想を歴史的なアプローチで批判的に検討する中で、デューイ実験学校に対しても精緻な分析を行っている。以上の研究成果の検討を経て、今後のデューイ実験学校に関する研究の方向性と視点の提示を試みる。

1. デューイ実験学校に関する歴史的な神話

(1) デューイ実験学校の概略

デューイ実験学校は、1896年1月に、シカゴ大学教育学科 (Department of Pedagogy) の附属学校として開設された小学校である。その2年前の1894年、すでに哲学者として名をはせていた当時35歳の若きデューイは、シカゴ大学長のハーパー (W. R. Harper) に請われて、ミシガン大学からシカゴ大学に異動していた。ミシガン大学の在職時より教育に関心を寄せ、シカゴの公立学校問題にとりわけ関心を抱いていた彼は、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り、附属小学校の開設に携わることになった。この学校が、児童中心主義教育 (Child-centered Education) ないし進歩主義教育 (Progressive Education) の先駆的學校として、後に「デューイ実験学校」や「デューイ・スクール」というように、デューイの名を冠して広まることになる。

「デューイ実験学校 (デューイ・スクール)」の歴史は、1904年にデューイがシカゴ大学を辞職し、ニューヨークのコロンビア大学に異動することで終焉を迎えることになる (1903年とする見方もある)。附属小学校自体は今なおシカゴ大学の施設として運営されているが、「デューイ実験学校」としての活動は、およそ7年程度の期間で終えたことになる (シカゴ大学附属小学校自体は今日も残っているため、あくまで、「デューイ実験学校」や「デューイ・スクール」と称された学校が終焉を迎えた、ということである)。

(2) 3つの歴史的な神話とデューイ

先述したように、デューイ実験学校に関する諸研究は歴史的な議論 (historical debates) によって推進されず、その代わりに、3つの歴史的な神話に焦点が当てられて進展してきた、というのがファラッチェらの主張であった。彼らはデューイ実験学校の諸研究を精査し、過去120年近くにわたって、当時の同時代の人物や歴史家たちによって、デューイ実験学校がいかにして分析ないし解釈されてきたのかを明らかにすることを通して、3つの神話の歴史的な起源を探り当てることを試みた。

ファラッチェらが示す3つの歴史的な神話は、実験学校が「偉業 (triumph)」を成し遂げ、その時期尚早な閉校は「悲劇 (tragedy)」であり、それが同校への「誤解 (misunderstood)」につながったというように、相互にかかわり合っている。そのうえで、それぞれの神話化 (mythmaking) に際して、デューイ自身がどれだけ関与していたのか (責任があるのか)、という観点から検討している。それによると、「誤解」の神話に関してデューイは直接関与している一方で、「偉業」と「悲劇」の神話は、デューイと同時代の研究者や後の歴史家たちが進歩主義教育に内在する価値について特定化されたメッセージの体系を生み出すために創出・維持された、言わば歴史的に構築されたものであり、デューイは直接関与していないという (Fallace & Fantozzi 2017:20)。

以上の点を確認した上で、次に、3つの歴史的な神話をそれぞれ検討する。

2. 歴史的な神話が投げかけるメッセージ

(1) 歴史的な神話①：「誤解」

まず、「誤解」の歴史的な神話は「誤解されたものとしてのデューイ・スクールの神話」を意味し、その起源は2つあるという。一つは、デューイがシカゴ大学に在職し、実験学校に携わっていた、いわゆるシカゴ時代（1894～1904年）、とりわけ実験学校の開校当初（1896～1898年頃）のデューイの教育に関する主張（言説）に求められる。文体の難解さに加えて、この当時の彼自身の教育に関する思想や見解は発展途上ということもあり、デューイの言説は曖昧さを抱えていた。そのため、実験学校に対する「誤解」が引き起こされたとする捉え方（枠組み）が「誤解」（の歴史的な神話）である（Fallace & Fantozzi 2017：21）。

この「誤解」の状況は、1899年にデューイの『学校と社会』（*The School and Society*）が出版されることで、ある程度“解消”されることになる。この書物が、実験学校の活動の様子だけでなく、デューイ及び実験学校の教育学（pedagogy）に関する複雑なアプローチを説明するのに一役買うことになったからだ。特に、活動を基盤とする社会的オキュペーション（social occupation）の背後にある原理を、納得のいく形で『学校と社会』（とデューイ）が説明してくれたおかげで、当時の教育者たちは、デューイが企図していた内容を理解することが可能となった（Fallace & Fantozzi 2017：21）。

また、デューイ自身、次のように述べていることを鑑みると、当時から実験学校に対する批判や誤解を払拭する意図を『学校と社会』に込めていたといえる。

ここで、個人的なことを言うことを許していただければ、わたし〔デューイ〕はつぎのことをぜひ言っておきたいと思う。すなわち当校〔実験学校〕は、ただちに実践へともち込

んでいけるような、それもかなりの数の既成の原理や理念をあらかじめ用意して出発していたのである、とよく思われがちであるということである。しかも、実行に移すことが可能なはずであるとされるような、これら出来合いの原理や理念の創作者は、ほかならぬこのわたしであると、一般に思われているということである。わたしはこの機会を借りて言わせていただくが、本校の経営だけではなく、その教育上の運営も、すなわち、子どもたちを実際に教育するだけでなく、教材の選定も学習課程の立案に至るまで、ほとんどまったくといってよいほど、本校の教師たちの掌中に、つまり先生方の自由に委ねられてきたものであることを述べておきたい。また、そこに含まれている教育上の原理や方法も徐々に発展してきたものであって、教師は、確固とした基準に基づいて始めたのではなく、むしろ疑問符をつけてスタートしたのであった。したがって、もしならぬかの解答に到達させられたとすれば、それを提供してくれたのは、当小学校の教師たちにほかならない。（Dewey 1976〔1900〕：58-59=242）

もう一つの「誤解」の起源は、シカゴを去り（1904年）、コロンビア大学に異動して以降の時期にデューイが著した児童中心主義ないし進歩主義教育に関する著述等が引き起こした状況に求められる。『思考の方法』（*How We Think*, 1910）や『明日の学校』（*Schools of Tomorrow*, 1915；娘のエヴェリンとの共著）、『民主主義と教育』（*Democracy and Education*, 1916）など、デューイは哲学領域に加えて、教育の領域に関する数々の著作や論稿を刊行した。これらの著作によって、シカゴ時代とは別の「誤解」が再燃することになったとファラッチェらは指摘する。例えば、当時の児童中心的/進歩主義的な学校を複数紹介した『明日の学校』において、デューイは“learn by doing”¹⁾の用語を初めて登場させ、学校における自由、学校とコミュニティの結びつき、そしてデモクラシーにおける教育という3つの概念で、進

歩主義教育を特徴づけた。

この書物の内容を踏まえて、『文化的リテラシー』(Cultural Literacy, 1987)を著したハーシュ (E. D. Hirsch) はデューイを痛烈に批判したが、デューイが摂取してきたダーウィン (C. R. Darwin) やヘーゲル (G. W. F. Hegel), ハリス (W. T. Harris), ヘルバルト派 (the Herbartians), ホール (G. S. Hall) の思想等を考慮しておらず、実験学校の成果や内容も直接言及していなかった。そうした事情を踏まえることなく、「児童中心主義教育」ないし「進歩主義教育」の主唱者ないし実践校としてのデューイ及び実験学校のイメージが「誤解されて」形成されることとなった。このイメージの変容は、1936年の『デューイ・スクール』(The Dewey School)の出版まで待たなければならなかったため、これらの誤解の原因はデューイに帰せられる部分が多かったとファラッチェらは説いている (Fallace & Fantozzi 2017: 20-23)。

(2) 歴史的神話②:「悲劇」

「悲劇」の観点とは、デューイがシカゴ大学を去ることに伴い、デューイ実験学校が閉校したことを「悲劇」とみなす捉え方である。これはデューイ自身によるものではなく、彼の友人や支持者、歴史研究者等によって形成され広まったとファラッチェらは指摘し、その内容を次の3つに分類して論じている。

1つは、デューイは志半ばで止む無くシカゴを去ったことを「悲劇」とみなす捉え方である。しかし、実際はそうではなく、デューイ自身はこの悲劇の神話化に直接関与していない、とファラッチェらはいう (Fallace & Fantozzi 2017: 23-24)。確かに、デューイははじめ実験学校のスタッフらは、シカゴ大学の附属とされながらも、当の大学からの資金援助は乏しかった(あくまで「実験学校」の立場からすれば、と見ることもできるが)ため、保護者や篤志家等の寄付に頼らざるを得ない慢性的な財政問題に始終悩まされてきた。そのことと連動して、デューイをシカゴ大学に招聘したハーパー (W.

R. Harper) 学長やシカゴ大学理事会との関係も、不和ではないが決して良好とも言えないものであったし、同じ附属として組み入れられた(実習学校としての性格が強い)パーカー (F. W. Parker) の学校(パーカー・スクール)との関係も複雑なものだった。そのパーカー・スクールとの統合問題が不意に大学当局をはじめとする外部からの要求によって持ち上がり(この問題はパーカー自身の急逝も一因であるが)、その際に教職員も含めた組織的な調整課題に直面するなど、種々多様な課題や困難に対処せざるを得ない状況にあった。

しかし、「止む無く去った」、もしくは、「去らざるを得なかった」とする「悲劇」の観点を交えた解釈に対して、ファラッチェらは異を唱える。特に、パーカー・スクールとの統合(1904年)に伴い、過度な管理運営業務が肩にのしかかり、十分に対応できないことにデューイ自身は辟易していた。そのため、シカゴを去ったのはデューイ自身の意図と行為の結果だという (Fallace & Fantozzi 2017: 23-24)。

2つめは、もしデューイがあと数年シカゴにいて、実験学校に中等教育部門が整備されていたら、実験学校は成功を収めていたにもかかわらず、閉校となったため、デューイがシカゴを去ったことが「悲劇」だと評する観点である。しかし、この解釈も妥当ではなく、この神話化に対するデューイの直接的関与は見いだせないというのがファラッチェらの主張である。ファラッチェらは、デューイがシカゴを去って以降の著作に、シカゴ時代の成果が直接的に言及されていない点に着目したうえで、シカゴ時代において示されていたデューイによる中等教育に関する主張や見解は、コロンビア大学に異動後に変化したと指摘する。例えば、先の『明日の学校』では、実験学校以上に経済的・文化的に多様な学校が対象となり、それを前提とした上で成功を収めている中等教育のカリキュラムについての概説が示されており、そこで示されているデューイの中等教育に関する思想や見解は、実験学校と関わっていた当時のものとは異なっている可能性が高いという (Fallace &

Fantozzi 2017: 24)

最後の3つめは、実験学校がデューイの理想の完成を見ることなく閉校に至ったとする事象を「悲劇」と捉える解釈である。これも妥当な捉え方ではなく、この神話化に関するデューイの直接的な関与は認められないという。ファラッチェらによれば、デューイ自身は、実験学校において自らのビジョンを完全に実現することを願っていなかった。彼は、絶え間ない改革・改変を願った上で、固定化することなく、子どもの興味の取り組むために数多くの解決策から可能性のあるものを提示する、ということを目指していた。つまり、カリキュラムや教育方法の完成形の構築を追求していたわけではなかった。この視座を踏まえると、実験学校は完成を待たずして弊校に至ったのではなく、いつであっても“途中(途上)”での閉校だったとみなすことができる(Fallace & Fantozzi 2017: 24)。

以上の検討から、実験学校の閉校(終焉)を「悲劇」ととらえる妥当性は存在しない、とファラッチェらは評する(Fallace & Fantozzi 2017: 24-25)。

(3) 歴史的な神話③: 「偉業」

デューイ実験学校が成功を収めたとする「偉業」の観点は、多くの研究共有されてきた。当時の学校において特色ある実践を展開していたことは、確かに妥当な見解であるとも言えるが、「偉業」と見なせるか否かについて、デューイ自身は直接明言していない。むしろ、これまでの先行諸研究が指摘してきた、実験学校が抱えている内在的な弱点を無視できないとして、ファラッチェらは次の4つの弱点を示している(Fallace & Fantozzi 2017: 25-26)。

1つ目の弱点は、「例外性」・「特別性」の観点である。これはラヴィッチ(D. Ravitch)の指摘において顕著である。彼女は、実験学校の取り組みに対して高い評価を与えながらも、この学校は例外的な学校であったと評し、次のように述べている。

この注目すべき学校〔デューイ実験学校〕は、アメリカの教育における火花のようなものであり、教育における夢や可能性の鮮やかな光を発すると消え去り、伝説となった。それは理想的な条件下で行われた模範ではあったが、エリート私立学校や生徒数の少ない公立学校以外では決して再現できないものであったし、カリスマ的な指導者のもとで、ほんのわずかな期間だけ実現し得たものであった。普通の公立学校では、この学校の特別な環境を再現することはできなかった。この学校は、ジョン・デューイの指導力により、優れた教職員、教養豊かな親、そして協力的な知識人のつながりなどに恵まれていたのであった。また、デューイ・スクールは、官僚や公務員や労働組合に加えて、多くの規則や法令にも縛られている、典型的な公立学校組織の見本にもなり得なかった。デューイ・スクールの実験的な性格は、反省と調整を繰り返すことができる環境ともあいまって、大規模な官僚制のための「プログラム」に移植し得ないことは、誰の目にも明らかであった。／ジョン・デューイの存在も含めて、この学校に関するほとんどすべてのことが例外的であった。生徒集団はシカゴの住民構成を反映していなかった。(Ravitch 2000=2008: 178-179)

端的に言い換えれば、リソース(人、モノ、資金)といったさまざまな点で他の学校よりも恩恵を被っている実験学校だからこそ、あのような実践やカリキュラムが展開できるのであって、そうした恵みを享受し得ない学校(特に公立の諸学校)では実験学校の教育実践を展開することは難しかった、ということになる。

このように特別視ないし例外視されたことによる同校への批判等については、当時のデューイも肌で感じており、『学校と社会』で以下のように批判への回答を表明していた。

わたし〔デューイ〕はかつて、わたしたちの学校〔デューイ実験学校〕で活用されている

ある方法を採択することを、一教師がつぎのような理由を根拠にして、反対していたのを聞いたことがある。すなわち、「御存知のとおり、あの学校は実験学校である。そこでの教育のやり方は、わたしたちがいま従わされているような、こういった同じ条件のもとで稼働しているのではない。」と。さて、実験を遂行しようとする目的とは、他の人たちが実験をする必要をなくすためである。少なくとも他の人たちが、さほど徹底した実験をしないで済むようにし、ある事柄がそれ次第でうまくいくような、何か明確で確証のもてるやり方が手にはいりさえすればよいのである。実験というものは、自由で疑いのない確かな結果に到達しうるために、とりわけ都合のよい条件が要求される。実験は必要とされる資料のいっさいを思う存分に駆使し、いかなるものにも妨げられずにおこなわなければならない。実験室というものは、今日のあらゆる大企業の背後に、すなわち大工場の背後にも、あらゆる鉄道会社や汽船会社の背後にも存在している。だが、実験室なるものは、企業そのものではない。実験室はそれ自体のために、実業生活の条件を確保することを目的にするのではなく、また、営利的な事業が実験室の作業を繰り返すわけのものでもない。新しい真理あるいは新しい方法を案出し、かつ検証すること、それを大規模に適用し、多数の人びとに利用できるようなものにし、それを商業化することとは別の話である。(Dewey 1976[1900]=1998: 156)

上記のデューイの引用に触れながら、ジャクソン (P. Jackson) は、デューイ自身が実験学校に対して寄せられた特別性・例外性にまつわる批判に正面から回答していないこと、また、心理学的を基礎とする教育実践を実験的に展開した実験学校は、他の学校にも資するような実験を行うために必要な条件を整えれば整えるほど、特別・例外的なものになってしまったと指摘する。その上で、この特別な学校であったデューイ実験学校とはどのようなものだったの

か、という根本的な課題を設定する。そして実験学校に限らず、当時勃興した種々の実験学校や今日における実験学校も含めて、他の学校で適用できないような知見を示す実験学校という学校それ自体に意義を見出すことは可能なのか、という視点から実験学校という存在の妥当性が検討されるべき課題として残されていると読者に投げかけている (Jackson 1990 = 1998: 41-46)。

弱点の2つ目は、コロンビア大学に異動して以降 (1904年以降)、デューイ自身が実験学校に関する内容について積極的に言及してこなかった点である。この点が実験学校に対するデューイ自身のアンビバレントな態度と関連していると指摘するファラッチェらは、デューイが『デューイ・スクール』以外の教育に関する書物や論稿等で、シカゴ時代で示していた見解や知見等を積極的に引用等していないのは意図的であったと考えられるという (Fallace & Fantozzi 2017: 26)。

そして3つめの弱点は、当時の米国における学校の改革アジェンダの達成を、実験学校が試みていなかった点である。実験学校の範疇を超えている視点であるが、人種や宗教、経済的な面での多様性を抱えていた文化多元主義の観点から実験学校は理論等の「テスト」を実施できていなかったということである (Fallace & Fantozzi 2017: 26)。

最後の4つ目は、行政/管理(administration)の側面に目が向いていなかった点である。カリキュラムの改善が教師主導で民主的に進められていた一方で、学校の規模が拡大し、教職員もさまざまな人々が入り交じるに伴い、行政/管理に影響が出始めた。確かに、シカゴ市で指導主事の経験を積んでいたヤング (E. F. Young) が、1901年頃から実験学校の運営等に携わってはいたが、それでも主たる構造的・政治的な諸課題を解消するまでには至らず、結局、1899~1901年頃までが、実験学校のピークではなかったかとファラッチェらは推察する。つまり、もし「偉業」と意義付けられるならば、それはわずか数年の期間における取りみを目指してい

るに過ぎないことになる (Fallace & Fantozzi 2017: 26)。

(4) 3つの歴史的な神話が投げかけるメッセージ
以上の3つの歴史的な神話が投げかけているメッセージを、ファラッチェらは次のようにまとめている。

表1 歴史的な神話が投げかけるメッセージ

神話	メッセージ
誤解	<ul style="list-style-type: none"> ・デューイに対して歴史的になされてきた擁護は、進歩主義教育への批判者に向けられ、デューイを完全に理解する時間があれば、デューイと進歩主義教育は、今日の教育者たちに対して未だ多くのことを提供できると、陰に日向に主張している ・学校教育に対するデューイ独自のアプローチ自体に問題はなかった ・デューイ実験学校の教訓は明瞭かつ容易に転移可能 ・進歩主義教育の欠点は、デューイ独自の見解を歪曲したことによる
悲劇	<ul style="list-style-type: none"> ・進歩主義教育の欠点はデューイの失敗によるものではなく、彼の手には負えない状況(時局尚早な閉校やデューイの思想を他者が応用し損ねたなど)の帰結だった ・もしデューイに、かなり明確かつ正確に自らのビジョンに取り組む期間があと数年あれば、進歩主義教育の流れはもっと違ったものになり得たし、そうになっていただろう ・後に続く改革者たちがデューイの当初のビジョンを裏切ったため、デューイは進歩主義教育運動で生じた問題の責を負うことから免れうる(ことをこの立場の人たちは試みている)
偉業	<ul style="list-style-type: none"> ・(デューイ実験学校の) 実験は完全に成功していたが、その教訓は忘れられたり、捨て去られたりしていた。

Fallace & Fantozzi 2017, より森作成

先述したように、ファラッチェらは、デューイの関与の度合いを軸にしてこれらの歴史的な神話の妥当性を検証し、「誤解」の神話化に関してデューイは直接関与していた一方で、「悲劇」と「偉業」に神話化に関してはそうではなく、デューイと同時代の研究者や後の歴史家たちによって歴史的に構築されたものだと論じた。加

えて、いずれの神話にも共通しているのが、デューイを擁護する観点であり、これは、デューイ及び実験学校の「聖人化/神聖化」に繋がりがねないという。例えば、日本でも、小柳(2017)は「デューイ・スクールにまつわる神話」として、①実験学校がアメリカの進歩主義学校のモデルだったと誤解されていた、②実験学校で実際に教育にあっていたのが同校の教師たちであり、デューイではなかった事実が忘れられがちである、③実験学校がデューイ自身の教育理論を実地に移し、その結果に基づいた理論の検証・修正の場所だと誤解されていた、として整理している(小柳 2017: 274-276)。これらの指摘は、ファラッチェらが指摘する「誤解」の観点に分類できるだろう。しかし、これらの誤解を払拭する視座が、デューイ及び実験学校を擁護する「悲劇」と「偉業」の観点を前提とするならば、それは結局のところ、「歴史的な神話」からの脱却が図られないまま、従来のアプローチを踏襲した研究の展開に留まる可能性が生じてくる。そのため、この3つの歴史的な神話のいずれかを脱却したデューイ実験学校の研究アプローチを志向するならば、まず、擁護(さらには、「聖人化/神聖化」)する立場を一旦脇に置いたデューイ及び実験学校の検討が肝要になる。

3. デューイ実験学校に関する新たな(オルタナティブな)見地からの研究の意義と可能性

(1) ニューレフト史観の批判的受容

では、当のファラッチェ自身は、デューイないしデューイ実験学校に関して、どのような研究を展開してきたのだろうか。かねてからデューイの「思想史/知の歴史(intellectual history)」に取り組んできたファラッチェは、シカゴ時代におけるデューイの教育学及び実験学校の歴史のカリキュラムが、当時の「反復発生論(recapitulation theory)」や「文化史段階説(cultural epoch theory)」の影響を受けた、「時代遅れの自民族の対応理論(outdated ethnocentric theory of correspondence)」に

基づいていたと評する (Fallace 2009 ; 2011)。それはまた、デューイや実験学校の歴史観が「直線形の歴史主義 (linear historicism)」に沿っていたとする指摘とも重なり合っている (Fallace 2015)。

こうしたファラッチェの主張は、一見すると、かつてのニューレフト (New Left) 史学の影響を受けたリヴィジョニズム (Revisionism)²⁾ の見地を彷彿とさせるものでもある。1960~70年代にかけて展開されたこの思潮において、デューイは厳しい批判に晒された³⁾。この立場の代表的な人物の一人であるカッツ (M. B. Katz) は、次のように述べている。

微妙な強制的意味合いにもかかわらず、デューイ教育上の諸提案は、当時の多くの教育実践に対して大きな改善を主張するものであった。しかし残念ながらデューイは、実験学校を設立したことを除けば、その諸提案を具体化する事はほとんどなかった。実際、彼の著作は、概して、学校制度の構造と教育内容との関係を取り扱ってはいない。つまりデューイは、都市学校の官僚制的構造のなかで教授法の改革を実現することが可能かどうかを吟味することはなかったのである。進歩主義的理論家たちは、概してその問題を不問に付したのだが、そのことは彼らの著作の中心的な弱点のひとつであった。それというのも、もし根本的な構造改革が、教授法における重要な変化に先行する必要があるとしたら、学校改革者がまず第一に努力すべきことは、学校教育の官僚制的形式を打破し、その政治的統制の性格を変えようとするものでなければならないからである。(Katz 1973=1989: 179-180)

このようなカッツの評価は、デューイの社会思想の「暗い面」を指摘したものとして位置づけられる。すなわち、都市化・産業化のあおりを受けて複雑化する中で失われつつあった当時の社会統制を、デューイは民主主義的な生活様式を学校に持ち込み、個人の意志を集団の意志

に従属させるような心性を子どもに植えつけることによって、子どもの内面から社会統制を成し遂げようとしたとカッツは評したのである (加賀2003: 251)。

ファラッチェはこうしたニューレフトの動向とデューイの思想との関連を、思想史研究の観点から検討しているが、それは単なるニューレフト史観に追従した検討ではない (Fallace 2020)。ファラッチェは、1960年代から1980年代にかけて、デューイの思想がニューレフトの教育学者たちによって援用された矛盾した方法の提示を試みるなかで、デューイの思想が、1960年代においては児童中心主義と参加民主主義の視点から解釈され (反体制としてのデューイ像)、1970年代になるとラディカル・リヴィジョニストから容赦のない攻撃を受け (企業的リベラルとしてのデューイ像)、それが1980年代になると批判的教育学 (Critical Pedagogy) やフェミニズム (Feminism) の立場からある種の「リハビリ」の動向 (批判的教育者ないしフェミニストとしてのデューイ像) へと推移したことを明らかにしている。その結果、「ニューレフトの立場からの批判者たちは、デューイ自身の言葉を選択的に引用し、教育的官僚制という抑圧的な構造がデューイ自身の著作と思想によって意図的に正当化されている、と主張していた」こと、そして、「問題の一つは、画期的な『ジョン・デューイ著作集』が出版される以前は、同化、教え込み、文化、エスニシティ、人種といった諸課題に着目していたデューイの論稿の多くが、無名のまま、読まれず、無視されたままだった」 (Fallace 2020: 12) と結論づけている。

このように、1960~80年代当時はデューイの著作が断片的に出版されていたことや、実験学校に関する一次資料へのアクセスが不十分だったこともあり、史資料的な制約状況のなかで、デューイは断片的もしくは部分的に引用され解釈されていた。そのことにより、当時の社会・経済・文化構造を包含した教育問題に対して有効性をもち得ない、といったニューレフト史観によるデューイ及び実験学校の評価に対し

て抱えていた課題を、ファラッチェは指摘したと言えよう。

(2) 歴史的神話の脱却を図る研究アプローチの可能性

では、ファラッチェらが見出した歴史的神話の脱却を志向したデューイ実験学校に関する研究として、どのようなアプローチが可能なのだろうか。その手がかりとして、ファラッチェらの検討の対象となっていなかったノールの研究を取り上げる。ノールは、実験学校の先行諸研究で見落とされてきたギャップを乗り越えるべく、次のことを試みている (Knoll 2022: 21)。

- ・デューイを聖人化してきた諸研究 (hagiographic studies) に対抗する
- ・過度に単純化されたデューイの言説を訂正する
- ・誇張された主張を拒否する
- ・大西洋 (欧米) 間での意見交換に着目する
- ・(実験学校の) 教師たちがしなければならなかった困難な仕事に光を当てる
- ・デューイの業績をめぐる数多くの神話の一部を解きほぐす

デューイを聖人化 (神格化) することなく、「神話の一部を解きほぐす」と述べていることから推察できるように、ノールは、ファラッチェらが提示した歴史的神話を脱却したアプローチによる研究を企図していると位置づけられるだろう。例えば、デューイ実験学校とパーカー・スクールとの統合に関して、これまでデューイに同情的な立場から実験学校の統合及びパーカー・スクールのスタッフらとの不和等が論究されていた点をノールは批判的に検討し、デューイ自身の問題や課題 (デューイ自身はやはり「プラグマティズムの理論家」であって管理職として行政手腕を発揮することは不得手だった点や、当時校長を務めたデューイ夫人のスタッフに対する態度が学校内において混乱を招いたことなど) を指摘している (Knoll 2015)。このアプローチは、まさにデューイの聖人化 (神聖化) への対抗的な研究アプローチであろう。

こうしたノールの研究の特色は幾つか挙げることができるが、ここでは「デモクラシー (democracy)」をめぐる実験学校の分析に着目する。デューイにとってデモクラシーは欠かすことのできない鍵概念であり、実験学校においてもこの概念を軸に実践が行われていたとして当然視されている。ところが、『デューイ・スクール』の著者であるメイヒューとエドワーズらが、デモクラシーについて明確に指摘していないとノールは指摘したうえで、実験学校で展開されていたデモクラシーの実態に迫っている。

ノールによると、デューイは政治・社会におけるデモクラシーと学校・教育の世界におけるデモクラシーとを区別しており、自らのデモクラシー論をそのまま学校・教育の世界に適用しようとは考えていなかった。もし自律と自己決定がデモクラティック (民主的) な社会の構成要素とするならば、デューイはそれらの要素を学校と教育の世界で展開することを構想・企図していなかったとするのがノールの見立てである。そして、自由 (freedom) の観点からすると、シカゴ時代のデューイは、子どもと青少年 (すなわち未成年) に対して「抑圧からの自由 (freedom from repression)」は認めていたが、行為の自由 (freedom of action) は認めていなかった、とノールは主張する。確かに、デューイは「教育におけるデモクラシー (Democracy in Education)」(1903年)において、科学的手法を通じた知性の十全な活用の保障を唱えていたが、そこで想定されていた自由とは「消極的自由 (negative freedom)、つまり、「教師による暴力・強制・圧政からの自由」であって、「積極的自由 (positive freedom)」、つまり、児童生徒たちが学ぶべき教材・素材を自己決定する権利の行使のことでなかったという (Knoll 2022: 76)。

こうした思想は、実験学校においても顕現していたと、(一次資料等の分析に基づいて) ノールは指摘する。実験学校では、情報・表現の自由や拒否の自由は認められていたが、カリキュラムや授業 (指導、学習活動) における児童生徒らによる選択・行為の自由は保障されて

いなかった。そこには、指導計画の策定やカリキュラム開発は、未熟な児童生徒たちにとって非常に複雑な営みであるとする捉え方が前提にあったとノールは主張するのである (Knoll 2022 : 80-81)。実験学校では、デモクラシーの推進に寄与する科学の手法を、児童生徒たちは共同体という場を通して学び実践することで、デモクラシーに必要なことを学んでいた。ただし、その内容は (当時の) 政治的・経済的な文脈とは切り離された、都市化以前の生活を基盤とするオキュペーション (occupation) を中心とした内容だった。言い換えれば、「デモクラシーを通じた教育 (education through democracy)」ではなく、「デモクラシーのための教育 (education for democracy)」が実験学校では展開されていたというのが、ノールの解釈である (Knoll 2022 : 88-89)。

そうしたなかで、実験学校の教師たちは、命令的・権威的行為に陥らないとするデューイの考えを受容した上で、「演出の技法としての授業 (teaching as the art of staging)」を実施していたとノールは主張する。同校の教師たち自身は、学校のカリキュラムを自由に充実させ、個別化ないし個性化をはかるよう努めていた一方で、子どもたちによる自発的な願望や気まぐれ、空想などに授業を合わせることなく、ある種の決まった「スクリプト」に沿って授業を展開していたというのだ。

こうしたノールの見解は、カツツによる次の引用との親和性を読みとることができる。

これまでもしばしば指摘されてきたように、デューイの教育的理想は、子どもを無規律のまま放任しておくということではなく、教師が強力な指導的役割を発揮するというものであった。その教師の役割は、主に環境を創造することであったが、それは注意深く計画された集団的コンテクストをつくり出すということであり、その表面的な自発性の尊重にもかかわらず、注意深く誘導された一連の経験を子どもに提供するはずのものであった。これらの経験を通じて、子どもたちは、習慣的

な反応形式を育み、民主的生活の規範を内面化することになるだろうというのである。デューイにとって、民主主義実現の鍵は行動にあった。民主主義は静的な形態ではなく、生活の様式であり、個人々が自分の行動と欲求を絶えず集団の安寧に関連づけるような行動様式であった。そして、教育は、外部からの社会統制を不必要にするような一連の内面的統制というかたちで順応的な行動を植えつけるのに役立つと考えられたのである。(Katz 1973=1989: 179)

そのため、ノールの研究は、ニューレフト史観 (リヴィジョンイズム) の思潮を受容しながらも、歴史的・史料学的アプローチを援用した手法を通して、デューイ実験学校の新たな意義と課題を見出す研究として位置づけられるだろう。

おわりに

ファラッチェやノールらによる近年の成果を踏まえて、今後のデューイ実験学校に関する研究の方向性として、どのような展望を描くことができるだろうか。ファラッチェらは、歴史的神話に関する検討を行った際に、デューイ実験学校に以下の問いが、数々の先行研究でこれまで追究されてきたものの、今なお未解決の状態であり、今後の研究で実証されるか否かは不明であると述べている (Fallace & Fantozzi 2017: 20)。

- ・革新主義時代 (Progressive-Era) における男性覇権 (male hegemony) の延長線上にあるのか、それともこうした考えに立ち向かったのか？
- ・カリキュラムは社会的に革新的 (ラディカル) なものだったのか、それとも、当時の帝国主義 (imperialistic) 及び企業思考 (corporate thinking) が反映されたものだったのか？
- ・突然終焉を迎えたのは、ハーパー学長の短慮によるものなのか、それともデューイの狭量さと無能力に原因があるのか？
- ・今日の学校に相応しい適切なモデルなのか、

それとも決して再現し得ない独自の状況の産物なのか？

これらの諸課題は、元来ニューレフトの立場が有していた観点とも重なり合っており、近年では、ノールが切り込んできた課題でもある。

以上の点を踏まえて、本論では、2つの方向性を提示したい。1つは、ニューレフト史観（リヴィジョンイズム）の再検討である。米国の学校教育の現状をラディカルに批判し、米国における教育史像（観）の根本的展開を図ったこの立場は、ファラッチェやノールらの研究成果を踏まえると、デューイ実験学校の研究においても等閑視することはできない。もちろん、当時のリヴィジョンイストらによるデューイ批判は様々であり、その全てが妥当か否かはさらなる検討の余地が必要である。しかし、この立場が提示してきた知見の数々は、今後実験学校を研究する際の「問い」として転換が可能ではないだろうか。例えば、加賀（2003）は、当時、ニューレフト史観の立場から最も厳しくデューイを批判したファインバーグ（W. Feinberg）とキャリア（C. Karier）の主張を、次の4つにまとめている（加賀2003：252-253）。

- ・デューイは企業国家を指向する上流中産階級の代弁者であった
- ・デューイはアメリカ文化の優越性を自明視し、その文化を移民に強制しようとする同化論者であった
- ・デューイは専門家集団によって無知な大衆を支配する「シンクタンク操作主義」の唱道者であった
- ・デューイは「非民主的」と「反民主的」とを区別できず、非民主的な移民集団を非民主的に介入し、マニピュレート（操作）することを是とする人物だった、とまとめている。

これらの知見を無批判に追従するのは控えるべきである一方で、当時の政治的・文化的・経済的状况を鑑みた上で、実験学校における専門職としての教師（教職）のあり方やデモクラシーの視点に着目した研究の展開の必要性を、ニューレフト史観による数々の研究成果は非常に重要な論点として、今日投げかけているとも

いえる。

もう1つの観点は、この問い直しの検討の作業を、いわゆる「実験学校」の“実験（experiment）”それ自体の意義を問うことと関連づけることである。ノールは、なぜデューイの教育理論が、今も昔も、実験学校や公立学校で一般的に受け入れ損なっているのか、という問いを示している（Knoll 2022：26）。この点は、デューイや実験学校に限らず、あらゆる新教育ないし進歩主義教育/児童中心主義教育の思想や実践においても、実験学校の“実験”の意義と課題を検討する上で、多かれ少なかれ当てはまる難題（アポリア）であるともいえる。

さらにこうした検討は、ラバリー（E. Labaree）による教育改革のプロセスにおける困難の描写と結び付けることもできよう。ラバリーは、学校システムにおける4つのレベル、すなわち、「レトリック（rhetoric）」、「構造形態（formal structure）」、「教授実践（teaching practice）」、そして「生徒の学習（student learning）」を提示した（Labaree 2010=2018：118-121）。彼は、学校改革の問題はこの4つのレベルすべてを突破し、レトリックという周縁から教室での教授と学習という核心まで達することができるかどうかという点と関わっており、比較的成功的な部類の改革は学校教育の構造形態を幾分か変革し、失敗に終わったものはレトリックのレベル以上の変革を起こすことができなかつたと指摘する（Labaree 2010=2018：120-121）。

児童（子ども）中心主義的進歩主義改革が、構造形態のレベルで学校教育に影響を与えることにほとんど成功せず、個々の教室での教授と学習の過程だけに取り組んだとするラバリーの指摘を踏まえれば、デューイ実験学校はまさに「レトリック」レベルに終始した取り組みとして分類することが可能である。ラバリー自身は、児童（子ども）中心主義的進歩主義的改革が構造レベルに対して失敗した要因として、このレベルの重要性を軽視ないし無視し、より下位のレベル（教授と学習の過程）を重視したことを挙げている。しかも、その下位のレベルで

ある(公立学校における)教授と学習の過程をつくり替えること自体も児童(子ども)中心主義的進歩主義はたいてい失敗しており、レトリックのレベルの改革においてのみ影響を及ぼすことに成功したともラバリーは指摘している(Labaree 2010=2018: 121-132)。こうした見解が実験学校に対してどこまで当てはまるか否かの検討等も、今後必要となるだろう。

注

- 1) ファラッチェらはこのように表記しているが(Fallace & Fantozzi 2017: 22), 『明日の学校』では“learning by doing”とある(Dewey & Evelyn 1985[1915]:252=2019: 129)。なお、この「なすことによって学ぶ(learning by doing)」という言葉は1915年以前のデューイの著作には見当たらない。これがスローガンとして広まったのはエヴェリンによるものであったにも関わらず(デューイは第1章しか執筆していない), 『明日の学校』はデューイの書物として読まれることが圧倒的に多かったという(上野2019: 282-283)。
- 2) 広義のリビジオニズムは、1960年代以降において、進歩主義的な教育史観に対して見直しを図った教育史研究の動向だが、ここでは、カツツ(M. B. Katz) やスプリング(J. Spring), タイヤック(D. Tyack) らに代表される「ラディカル・リビジオニズム」(加賀2003: 247)を想定している。
- 3) 主にデューイが生産手段の私有制や非民主的な経済制度に関する認識が甘かったとする評価や、彼が当時の支配的エリートの利害を代弁し、その思想が反動的ないし保守的性格を有するとした苛烈な批判があった(加賀2003: 251-253)。

引用・参考文献

- Dewey, J. (1976 [1900]). *The school and society*. In *The middle works of John Dewey: 1899-1924*. Edited by Jo Ann Boydston. Vol. 1. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press. (=ジョン・デューイ(1998)『学校と社会・子どもとカリキュラム』市村尚久訳, 講談社学術文庫)
- Dewey, J. (1976 [1899]) *The school and society*. In *The middle works of John Dewey: 1899-1924*. Edited by Jo Ann Boydston. Vol. 1. Southern Illinois University Press.
- . (1977 [1903]). "Democracy in

Education." In *The middle works of John Dewey: 1899-1924*. Edited by Jo Ann Boydston. Vol. 3. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

———. (1985 [1916]). *Democracy and Education*. In *The middle works of John Dewey: 1899-1924*. Edited by Jo Ann Boydston. Vol. 9. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Dewey, J & E. Dewey. (1985[1915]). *Schools of tomorrow*. In *The middle works of John Dewey: 1899-1924*. Edited by Jo Ann Boydston. Vol. 9. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Fallace, T. (2009). Repeating the race experience: John Dewey and the history curriculum at the University of Chicago laboratory school. *Curriculum inquiry*. 39 (3).

———. (2011). *Dewey and the dilemma of race: An intellectual history, 1895-1922*. Teachers College Press.

———. (2015). *Race and the origins of progressive education, 1880-1929*. Teachers College Press.

———. (2020). "John Dewey and the New Left, 1960-1988." *Journal of curriculum studies*. 53(5).

Fallace, T. & V. Fantozzi. (2017) "The Dewey School as Triumph, Tragedy, and Misunderstood: Exploring the Myths and Historiography of the University of Chicago Laboratory School." *Teachers college record*. 119.

Finkelstein, B. (1992). "Education historians as mythmakers." *Review of research in education*. 18.

Hirsh, E. E. (1987) *Cultural literacy: What every American needs to know*. Houghton Mifflin Harcourt.

Jackson, P. (1990) Introduction. In *The school and society and the child and the curriculum: a centennial edition with a "lost essay."* by John Dewey and a new introduction by Philip W. Jackson. The University of Chicago Press. (ジョン・デューイ(1998)『学校と社会・子どもとカリキュラム』市村尚久訳, 講談社学術文庫)

加賀裕郎(2003)「リビジオニズムとデューイ」杉浦宏編『現代デューイ思想の再評価』世界思想社。

- Katz, M. B. (1973) *Class, bureaucracy, and schools: the illusion of educational change in America*. Praeger. (= M. B. カッツ (1989) 『階級・官僚制と学校：アメリカ教育社会史入門』藤田英典・早川操・伊藤彰浩訳，有信堂)
- Knoll, M. (2014). "Laboratory School, University of Chicago." *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. ed. D.C. Phillips. Vol. 2., Sage.
- . (2015). "John Dewey as Administrator: The Inglorious end of the Laboratory School in Chicago." *Journal of curriculum studies*. 47(2), Routledge.
- . (2022) *Beyond rhetoric: New perspectives on John Dewey's pedagogy*. Peter Lang.
- . (2024) *John Dewey's laboratory school: The rise and fall of a World-Famous Experiment*. Palgrave.
- 小柳正司 (2017) 「解説：シカゴ大学実験学校はいかなる学校であったのか」 キャサリン・キャンブ・メイヒュー/アンナ・キャンブ・エドワーズ 『デューイ・スクール シカゴ大学実験学校：1896年－1903年』小柳正司監訳，2017年。
- Labaree, D. F. (2010). *Someone has to fail: The zero-sum game of public schooling*. Harvard University Press. (= デイヴィッド・ラバリー (2018) 『教育依存社会アメリカ：学校改革の大義と現実』倉石一郎・小林美文訳，岩波書店)
- Mayhew, K. C., and A. C. Edwards. 1936. *The Dewey School: The laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903*. Appleton-century company.
- Menand, L. (2001). *The Metaphysical club: A story of ideas in America*. Farrar Straus & Giroux. (= ルイ・メナンド (2011) 『メタフィジカル・クラブ：米国100年の精神史』野口良平・那須耕介・石井素子訳，みすず書房)
- 森久佳 (2011) 『『共同体中心』学校を目指したデューイ実験学校の学習活動の体制とその特色に関する研究』日本教育方法学会 『教育方法学研究』36.
- . (2023) 「デューイ実験学校 (Dewey's Laboratory School) における『コース・オブ・スタディの概要』の意義と課題」 『京都女子大学発達教育学部紀要』19.
- Ravitch, D. (2001). *Left back: a century of failed school reforms*. Touchstone. (= 末藤美津子・宮本健市郎・佐藤隆之訳 『学校改革抗争の100年：20世紀アメリカ教育史』東信堂)
- Tanner, L. N. (1997). *Dewey's laboratory school: Lessons for today*. Teachers College Press.
- 上野正道 (2019) 「解説」ジョン・デューイ 『デューイ著作集7 教育2 明日の学校，ほか』上野正道訳者代表，東京大学出版会。
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American democracy*. Cornell University Press.