

## プロジェクト法の源流(1)

ーコロンビア大学附属スペイヤー校の幼稚園カリキュラムとP. S. ヒルー

杉 浦 英 樹\*

(平成8年4月30日受理)

### 要 旨

コロンビア大学附属スペイヤー校は、「ミニチュア・コミュニティ」を自認し無償制と社会教育活動を特色とする学校であった。同校のカリキュラムが1903年、1913年と2回にわたり発表されている。その内容の比較から当時10年の変化をみることができる。

1903年にはF. マクマリーにより生活近接・教科相関の努力がなされたが、幼稚園ではフレーベル思想に基づく旧来の恩物・作業体系が固持されていた。しかし1913年にはそれが排除され、F. ボンサーの影響下に職業的活動の観察を重視するものになった。

恩物・作業体系の排除は、1905年に同校幼稚園に実験遊戯室を設け、子どもと素材の新たな関係を内部から追求したP. ヒルら進歩派教師による批判の結果である。ただし職業的活動の初歩と子どもの活動はそのままでは相容れず、この時期、幼稚園独自の新しいカリキュラムが求められた。カリキュラム創造を模索するなかで、ヒルは実際の子どもの「遊び」が創作活動により目的性を帯び、持続的な「仕事」に転換する局面に注目している。この注目は後に彼女がプロジェクト法に接近する契機となった。

### KEY WORDS

gifts and occupations

恩物・作業

play 遊び

impulse and interest

衝動・興味

work 仕事

material and subject-matter

素材・教材

purpose 目的

### は じ め に

プロジェクトとは構想をともなう活動であり、プロジェクト法は構想の指導によってプロジェクト参加者の陶冶をねらう方法である。その起源は今世紀初頭の合衆国にあるとされる。これについてはW. パートン(1929)、N. ボッシング(1942)の説明が著名でわが国の紹介の概略もこれに拠っている。しかしその内容はいわば事典的説明である。個々の当事者がどんな文脈でプロジェクトに注目するに至ったのか、具体像の見えるものではない。筆者の関心はそれを明らかにすることにある。

関連文献の錯綜した内容を整理してみる。すると教育実践上のプロジェクトには、およそ次の3つの源流が見出されることがわかる。

---

\* 幼児教育講座

- ①手工教育におけるプロジェクト：プロジェクトはそもそも工学用語である。1879年に設立されたセントルイス手工学校（manual training school）では、教授プログラムの最終部分で、生徒がそれまで習得した作業要素を総合してみずから作品を製作する局面を設け、プロジェクトと呼んだ。これが手工学校の普及とともに各地に伝わった。プロジェクトの語は1900年に C. リチャーズにより小学校手工科で使われ、1910年代には F. ボンサーの産業科カリキュラムで教材に対する活動の意味で用いられた。
- ②農業教育におけるプロジェクト：これは富田（1952）の記述に詳しい。それによると農業教育におけるプロジェクトの母胎は、1896年から中西部・南部の農場を中心に発展した少年少女クラブ（boys and girls club）である。このクラブには10歳から18歳の子どもが属し、試験場の指導の下に親の土地の一部を耕作した。彼らは作業計画を実験・実証し、成果を競うことで新しい農業技術を習得した。この方法が次第に学校にも採用されたという。1908年にマサチューセッツに開校したスミス農学校では、生徒は家庭の農作業に専念し学校の課程を顧みないほどであった。そこで校長スティムソンは家庭と連携して逆に作業を奨励・指導し、これをホームプロジェクトと呼んだ。
- ③幼稚園、小学校の一般教育におけるプロジェクト：S. パーカー（1922）は実践上「生徒による計画」が適用された領域として手工教育、ホームプロジェクトのほかに、幼稚園、小学校における朝の会、地理・歴史の構成作業・劇化などをあげている。デューイ校、パーカー校などの実験学校は、いずれも子どもの活動・作業（activity, occupation）の構成的側面に着目した単元開発を行ったが、それはまた子どもの独創的、共同的な探求や表現を容認し、教科ないしカリキュラム全般の総合をめざすプロジェクト開発でもあった。1910年代、パーカー校では「プロジェクト授業（project teaching）」を実施している。W. キルパトリックの「プロジェクト法」の提起（1918）もこの流れに属する。

小論では以上のうち③に焦点をあて、幼稚園・プライマリー級におけるプロジェクト法の成立過程をみていく。

今回とりあげるのはコロンビア大学附属スペイヤー校である。同校は1899年の設立であり、1887年に設立されたホーレスマン校とともに教育学部（Teachers College, 以下「カレッジ」と称する）の実習・実験校であった。カレッジの研究・教育は実験精神を基調とした。1900年代のリチャーズ、1910年代のウッドハル、ボンサー、キルパトリックらのプロジェクトへの論及はこうした附属校との関係ぬきには語れない。

しかしそれを視野に入れた論究はなぜか少ない<sup>2)</sup>。またとくに③の流れにおいて、カレッジでは幼稚園・プライマリー級の実践と研究が連動し、プロジェクト法研究の流れの1つを形成していた点が見落とされている。もともと同カレッジの前身は産業教育協会の教員養成カレッジで、手工と一般教育の統合を課題としたが、それは幼稚園思想の上級学年への発展的適用により可能になると考えられていた（T. C. R., 1900, 13-14）。幼稚園運動の進歩派を代表する P. ヒルのカレッジ招聘と恩物・作業批判、キルパトリックのフレーベル・モンテッソーリ批判とプロジェクト法の提起は、この文脈でなされている。

カレッジにきたヒルは当初、スペイヤー幼稚園を観察の場とした。ここでは「子どもに自分自身の経験による相互学習の広範な機会が与えられ、自分自身で目的・計画を提案し、実施することが重視された」（Hill, 1923, xi）というから、経緯や観察結果について関心をもたざるをえないが、それらはカレッジにおけるプロジェクト法研究の全貌とともに不明である。幼児

教育史研究でよく引用されるウェーバー、スナイダー、シャピロの文献でも、同校に関してはわずかしこふれられていない(Weber, 1969, 127-128, Snyder, 1972, 256-257, Shapiro, 1980, 329-330)。

これは1次資料の乏しさによるといえる。ただしそれは“Teachers College Record”の同校の特集(T. C. R., 1902-b, 1903, 以下「1903年版」)<sup>3)</sup>と“The Speyer School Curriculum”(S. S. C., 1913, 以下「1913年版」),そしてヒルらの断片的な報告を読みこめば,ある程度水解する。今回はこの作業により同校のとりくみを記述し,後にヒルがカリキュラム創造の模索の過程でプロジェクト法に接近した背景をみていくことにしたい。

## 1. スペイヤー校の概要

### 1.1 スペイヤー校の設立

スペイヤー校設立の契機は,学部長J. ラッセルによる1898年11月の勧告にあるとされている。彼は学生増を理由に,進学校化したホーレスマン校を補完する実習校の創設を求めた。そこでカレッジは1899年9月から同じマンハッタンにあり,かつて幼稚園科卒業生が関係し,観察にも利用していた教会付設の聖メアリー幼稚園の運営を引き受けた。将来の小学校開設を見込んで,これを第2の附属校としたのである。校舎はカレッジから9ブロック北,ローレンス街に面する教区会館,校長は幼稚園科長M. ルニャンの兼任であった(T. C. R., 1902-b, 266-267)。

初年度には園児54名のほか近隣から18名の児童が集まった。校舎1階にはホーレスマン校の廃品が寄せ集められたが,数ヶ月で手狭になり付近に貸家を求めている。病弱児,虚弱児,知能障害児も含まれたため小学校開設には至らず,まずサブ・プライマリーコースが発足した。そしてそこで「未成熟の様々な段階の子どもたちがいる小さな無学年制の学校の必要に,幼稚園の思想を適用すること」が試みられた。翌1900年度は幼稚園と3学年で再編成し,以降最高学年は順次繰り上がっている(ibid., 267-269)。

1902年度にはJ. スペイヤー夫妻の寄附で,ローレンス街94番地に5階建ての新校舎が建設され「スペイヤー校」となった。同校舎はドイツルネッサンス期の建築を模し,地下に約500名収容の体育館,1階に50名収容の幼稚園,子ども用・大人用の各図書室,2・3階に30名収容の教室(classroom)が8室と講義室(recitation room)が3室,また4階にはデューイの提言(1899, 48ff.)を想起させる手工,裁縫,調理の特殊教室等を備えた。さらに5階には校長ほか住み込みの教師らの居室・共同の居間と食堂等がつくられた(T. C. R., 1903, 1-9)。

### 1.2 スペイヤー校の目的と特色

スペイヤー校は「実習校(practice school)」であると同時に「実験校(experimental school)」であった。ラッセルは「担当教職員は合理的範囲でカリキュラムを修正し,状況に応じて管理・規律システムを変更できるし,また学校でのいっそうの能率,コミュニティへのよりよき奉仕が見込まれるのなら,何を実行してもよい」と言っている(T. C. R., 1902-b, 263-264)。同校にとくに綱領の類は見当たらない。スペイヤー校はある教育理念の実現をリジッドに追求したというより,「学校はミニチュア・コミュニティ」の思想を基盤に子どもや学校のおかれた

社会環境に配慮しつつ、設立後から次第に教育方針を固めた学校であったといえる。

当時すでにマンハッタンは居住者の多文化性、都市労働と貧困で特色づけられる地域であった。同校在籍者を対象とした調査によれば、その家族はドイツ系54、イギリス・アメリカ系24、アイルランド系9、ロシア系2、その他4名。親の職業構成は機械工20、小売店主10、パン製造業10、非熟練労働者8、市街電車サービス8、工場労働者6、警察4、その他25名である<sup>4)</sup>。学区内のコミュニティーの多くは「秩序ある家庭生活、健全な社会的交流、活発な市民参加を展開させる生活条件に基だ欠く」状況であった。そこにはまともな娯楽施設ひとつない。また1家庭によって専有される建物がほとんどなく、しばしば5階建てのビル1棟に20家族ほどが寄り集まって住み、間口・階段・玄関を共用している。各家族はいちおう世帯用住居 (flat) 毎に暮らしているが、内部はプライベートな部屋を確保できない構造である。採光・換気も不十分なものが多い。この結果、老いも若きもストリートに流出せざるをえない。人々は生活必需品の購入に手一杯で、家庭収入のほとんどは食費や家賃だけに費やされている (Ibid., 280-285)。

こうした環境が逆にスペイヤー校の特色を生んだ。その第1は、聖メアリー幼稚園時代以来の無月謝制である。これは低所得者層の集中する地域であればなおのこと、実習・実験の目的に照らせば、カレッジ構成員には当然の代償として認識されていたものと思われる。

第2は、学校開放を基盤としたコミュニティーへの奉仕活動である。学校をセンターに数々の社会教育の試みが行われている。

まず開設年度当初から、校内の無料図書室を近隣住民に開放した。同室はカレッジ同窓会が管理運営し、書籍購入資金を毎年充当したほか、案内係2名を週2回午後・週1回夕方に配属した。開室当初の蔵書は100冊に満たず、また「読者」の大部分は外出の機会をつかんだ親から委ねられた子どもたちであった。しかし次第にその存在が知られ、より賢明な居住者のあいだでも評価を受けるようになり、蔵書数・帯出数ともに増加したとされている (Ibid., 269)。

また体育館、教室等の時間外利用も同様に実施した。「あらゆる可能な仕方でのコミュニティーへの奉仕」と「卒業時から就職時までのギャップをつなぐ方法上の試み」を目的に、居住者を対象に数々の学習活動を積極的に奨励したのである (Ibid., 264-265)。F. マクマリーの報告によれば、正規の教師による授業とは別に、裁縫、調理、家事の校外教室や母親クラブ、少女社会クラブ等が、招聘講師やカレッジ院生・学生の指導によって定期的な例会開催をとめないながら行われている (T. C. R., 1902-a, 39-42)。

このようにスペイヤー校は附属校ながら、学習活動を媒介にコミュニティーとの接点を求めた点で異色であった。同校のカリキュラムもこの特色を反映している。次にそれをみよう。

## 2. 「1903年版」カリキュラム

### 2.1 F. マクマリーと「周囲の仕事」

まず「1903年版」をみる。この版の編成を指導する立場にあったのはF. マクマリーである。彼は1898年にカレッジ初等教育科に招聘され、1902年にスペイヤー校の校長代理となった。「創設当初から鋭敏で共感的な関心を寄せ」「学校周辺のコミュニティーの諸要求により近接させる」カリキュラム開発に寄与したとされている (T. C. R., 1902-b, 271)。

マクマリーは「遠い未来のための準備」ではなく、現在の社会的要請と子どもの本性・興味を調和的に媒介する実際生活に有効なカリキュラムを求めた(Ibid., 305-309)。そして生活近接的な活動による単元構成と、教科の相関(correlation)による教材精選の必要を主張した。彼は「学校を生活に結びつけよ、全学科は当然に相関する」というデューイの言明(1899, 55)を自己の課題として受けとめていたといえる。それはまた「ミニチュア・コミュニティー」を自認したスペイヤー校の課題でもあった。

「1903年版」における教科構成は、周囲の仕事(surrounding occupations)(1, 2年)、未開生活(primitive life)(2, 3年)、歴史(3, 4, 5年)、自然(「地理」が5, 6年から分科)、手工、算数、英語、音楽、体育である。これらは伝統的教科に自然科学的教科、技術的教科を並立させて発足したホーレスマン校の構成(Cremin, 1954, 100)をほぼ踏襲したものである。幼稚園・低学年の内容は下表のようになる[→表1-a]。

このうち、とくにカリキュラムの中核をなす「周囲の仕事」の内容をみておきたい[→表1-b]。ここでは近隣に生活する人々の生産・流通などの活動が観察され、教室で製作・栽培・模倣活動を通した再現が試みられる。1年では家庭と周辺地域、農園や食料品店・氷屋・パン屋・

[表1-a]「1903年版」カリキュラム(幼稚園・低学年)

(T. C. R., 1903, 10)

教科	幼稚園		1年	2年
	1年	2年		
周囲の仕事および未開生活	朝の会, ゲーム, 一部周囲の仕事・未開生活に基づく話	朝の会, ゲーム, 一部周囲の仕事・未開生活に基づく話	家庭, 街路, 建物, 農園, 食料品店, 氷屋, パン屋, 肉屋, 牛乳販売店	農園, 典型的農場, 村落, エスキモーの生活: 家庭, 組み立て式の建物, 製材, 煉瓦製作, 採石
自然	公園・森林への遠足に基づく話, そこで集めた素材に基づく話	公園・森林への遠足: 観察と自然の事物への命名	(季節の順に合わせて) 特徴的な植物・動物の観察と命名, 成長・変態の過程の学習, 家庭のベットの, 農園の収穫物, 遠足	春の生活への回帰, 種の発芽, 家庭の植物の世話, 周囲の仕事・未開生活との関連させた動植物の学習
手工(手の作業)	第1・2・3・4 恩物と他の作業具による作業, つき刺す・縫う・編む・はる・切る, 粘土製作, サンドテーブル作業	第5・6 恩物と棒・輪・板・他の作業具による作業, 色を塗る・縫う・編む・折る, 粘土製作, サンドテーブル作業	他の場で学習された事物・過程が紙・ボール紙で(切る・折る・はる), また粘土・ラフィア・ひも・クレヨン・絵具で表される	木工, 縫う, 編む, 調理する, 鋳る, 線画, 描画仕事・文芸・算数と近接的に関連させる
算数	恩物の作業・ゲーム・手の作業と区別しない	恩物の作業・ゲーム・手の作業と区別しない	数える, 表記する, 他教科で必要とされる測定の単位	多様なトピックで必要とされる概算・測定, アラビア表記・ローマ表記
英語・文芸・読み方・書き方	自然についての物語, おとぎ話, 神話, 昔話	神話, 昔話, おとぎ話, 聖書物語	・物語, 詩, 寓話, 歌詞 ・読み方の初歩 ・たくさん速く黒板に書く, 名前・単語・簡単な文章を書く, やさしい書きとり, 大文字の使用	・物語, 詩, 寓話を身につける ・初級読本と他の本の読み方 ・たくさん書くことを奨励, 書写, 書きとり, 簡単な文法, いくつかの記号と形式
音楽	朝の会, ミュージカルゲーム, “仕事”の歌		リズム・拍子・音量・調子の訓練, 音調の調和的特性, 音節, 簡単な歌・歌遊び	1年の内容を継続, 描写的な歌を音符で表わす
体育	ゲーム, 行進, 遊び		リズムの練習, ダンス, ゲーム, 遊び, 模範動作の模倣と未開の仕事, 整然とした動作, 個人での運動	

[表 1-b] 「周囲の仕事」の年間プログラム（1年）

家庭とその周囲の環境	・家（世帯用住居）の間取り・部屋の数・各部屋の配置と使用（積木や絵で間取りを表わす）、家具と装飾—最良の配置の学習（校舎の場合との比較）。
街 路	・市の何の機関が清掃しているか、美化のために子どもは何ができるか。
実際の建物・空想の建物	・積木で間取りを表わす、校舎の寸法の測定など、積木でそれを表わす、大体の測定。
農 園 秋の仕事	・砂・積木・絵で農園を表わす、収穫物の命名、市場に出す準備、市場の遊び、農具の学習、土への霜の影響、農園の人の冬じたく。
農 園 春の仕事	・土の準備、学校園の屋根の取り付け、花壇づくり、種まき、栽培の開始、収穫物の種類、売りに出される最初の収穫物、市場に出す準備、市場の遊び、農具の学習。
隣の食料品店	・積木で表わす——間取り（ある尺度で）や壁・売場・冷蔵庫・キャッシュスタンド、見学でみた品物、在庫とその販売、売買の遊び——親がするように子どもも注文する、尺度の実際に使用する——例えばパイント・クォート・ポンドなど（1・2・3・5ポンドの重さのバッグを使用）、描写に役立つように対象の大体の寸法を知らせる、梱包、包装、リンゴ・芋・オレンジ・キャベツ・バナナ・ビートなどの品質を見かけ・大きさ・手触りなどによって判断する。
氷 屋	・いつ、どのように氷は得られるか・どのように保存するか、氷の塊の話、氷入りの貯氷庫の描写、氷の品質の判断、夏における活用法、水上での氷積みの様子の描写。
パン屋	・積木で店・売場などを表わす、地下のオープン・他のものを表わす、使用されている用具・原料の名前、小麦の粒を確かめる——製粉過程を大体再現する、店の遊び、新しいパン・古いパンの区別、イースト・ふくらし粉を用いて実際にパン焼きを試す、こね粉（あるいは粘土）を実際に練り、パン屋で見た練り機の場合と比較する、粘土でパン・パイ・ケーキ・ドーナツの固まりを作る。
肉 屋	・以下のわずかの事実のみ：ビーフ・マトン・ビール・ハムやベーコンとなる動物の種類、肉は無期限にもたないこと、清潔・冷涼な場でよく保存できること、脂肪で斑点のある肉が良さそうなこと、など。
牛乳販売店	・描写、市内の牛乳配達、牛乳はどこから来るか、積木で店の間取りを作る（見学）、夏・冬の牛の飼育、飼育場の訪問、牛乳の保持、運搬、バター製造、良いバターの判断、クリーム・スキムミルクを知る、上澄み取り、バターミルク、チーズ。

肉屋・牛乳屋といった商店が扱われる。また2年では農場とその周囲の村落生活が、子ども自身の営む都市生活と対比して考察される（T. C. R., 1903, 22-24, 32-33）。

このように低学年に従来とは異なる生活近接的な活動を導入している点、またカリキュラム全体としては教科並立ながら「為しながら学ぶ」の学校方針（Ibid., 1902-b, 296-301）にそって、この「周囲の作業」と相関させた単元がいくつかみられる点が注目される。ここにマクマリーの努力を見出すことができる。

## 2.2 「1903年版」幼稚園カリキュラム

幼稚園は1年（4才）・2年（5才）の2学級編制であった。園の活動は小学校のそれとはかなり異なる。全体が学級共通の活動・学級別の活動の2つに分けられ、各々が課題別の活動で構成されている。

①学級共通の活動：「朝の会」「行進」「ゲーム時間」がある。「朝の会」は簡単なお祈りと賛美歌、自然についての歌と話である。「行進」では多種多様な身体動作が試みられる。「ゲー

ム時間」は年度前半だけ実施され、子どもたちが新しい独創的なゲームを紹介する機会がしばしば与えられる。また終りの会と話、さようならの歌の斉唱、そして各学級で当日なされた「手の作業(hand-work)」の成果の紹介がなされる(T. C. R., 1903, 19)。

②学級別の活動:「物語」「ゲーム」「自然の作業(nature-work)」「恩物の作業(gift-work)」  
「手の作業」の5つに分けられる。

- ・「物語」: 1年では簡単な自然についての物語、おとぎ話、少しの簡単な神話と昔話、多くの指遊び・動作をとともう歌、リズムが与えられる。2年では一般的な神話、昔話、グリムやアンデルセンのものを脚色したおとぎ話、少しの聖書物語が加えられる。
- ・「ゲーム」: 1年では多くの基本動作を含む単純な動作のゲーム、簡単なボール遊び、子どもによる物語の劇化が行われる。2年ではより多くのネイチャーゲーム、鍛冶屋・自動車修理工・大工の作業場の見学から発展させた店で働く人の模倣、兵隊の行進、そして動作のゲームでもボールを弾ませ受けるといった、競争の余地や技能を含むものがなされる。
- ・「自然の作業」: 1年では近所の公園・森林への遠足が何度も実施され、これが自然に関する話の基礎となる。子どもは花・葉・つばみ・木の実・種を園にもちかえり、それを分類したり、部屋の装飾や「手の作業」に利用したりする。2年の遠足ではさらに、樹木が枝をはり芽吹いて開花したり落葉したりすること、花の成長の違いや、種・木の実・果物・野菜の熟成の段階が気づかれる。それらは命名され、また見るだけでなくおいを嗅ぎ、味わい、触れるゲームで理解される。鳥の巣・繭・園の養魚池も注目される。
- ・「恩物の作業」: 1年では第1恩物(6色の毛糸の球)、第2恩物(木製の球・立方体・円柱)、第3・4恩物(2種の積木)が使用される。しばしば床に大きな種や貝殻が多様な形に並べられる。園外で集めた他の素材、例えば丸くて赤いものが、恩物の赤い球で遊ぶ際に比較される。こうした比較はことばよりも活動を通してなされる。2年では第5・6恩物(各3種の積木)が使用される。棒と輪を並べる作業、板を用いた作業、種や貝殻をあるパタンで並べる作業、また木製の三角板に園外の類似の素材を加えて、比較の作業がなされる。
- ・「手の作業」: 1年では、サンドテーブル上で大量の紙を焼き肉串で「つき刺す」、毛糸と大針を使い少し装飾的に「縫う」、紙にクレヨン、黒板にチョークで「描く」、リンネルのマットを幅広の糸で「編む」、2インチ大の正方形・円形を簡単なパタンで「はる」、多様な形や色のビーズ、またどんぐり・ツルコケモモの実や種などの自然物に糸を「通す」、シャボン玉を「吹く」、はさみで自由に「切る」などである。

粘土作業では大きくボール状に固め、それをもとに簡単な造形がなされる。またサンドテーブル作業はほとんどが実例に基づいて行われる。いずれもあらゆる仕方で自然の素材が使用される。

2年では、「描く」作業に日本筆を用いて大ざっぱに「塗る」作業が加わる。また「縫う」作業では線の多様な結合がなされる。自由な発想でワシントンの誕生日の旗を製作するなど、少し実例に基づく作業も行われる。また「織る」作業では数の使用が次第に重視される。「はる」作業には、正方形の紙を様々な形に折って人形の家具を作る、何らかの相称形(symmetrical forms)を発想豊かに作るなどの「折る」作業が加わる。

粘土作業では形の正確さや表現の多様さがいっそう重視される。恩物に見出されるような相異なる典型的な形が切り出される。模写の作業が加わり、子どもからの発想も入れて立体の輪郭が描かれる。サンドテーブル作業では立体が切り出される。貝殻をパタン通り

においたり、棒を用いて線引きをしたりする (Ibid., 19-22)。

以上の活動内容にはフレーベルの思想の影響が色濃くみられる。とりわけ学級別の活動における「恩物の作業」「手の作業」は恩物・作業体系に基づくものである。この指導体系では点・線・面・立体の幾何学的要素の分析・総合がねらわれる。ここでは2年間に第1から第6までの恩物と作業具が使用されている。また「つき刺す」「縫う」「描く」といった作業や、紙・粘土・砂・自然物を用いた造形や比較を通して形・色・数に注目させる指導がなされていることがわかる。小学校でこれは「手工」に連なるが、「周囲の仕事」との距離は明らかであろう。

### 2.3 幼小カリキュラムの関連と幼稚園の独自性

ところでこの頃、幼稚園の公教育制度への編入が進行する過程で、幼小カリキュラムの関係が問われていた。言語、自然、音楽、描画・工芸など双方に共通性の高い内容の調整が試みられ、恩物・作業体系も子どもの活動に適合した融通性が求められた (ex. Merrill, 1908)。

マクマリーは小学校に比して、子どもの活動を尊重する指導がなされるという点では幼稚園を好意的にみながらも (T. C. R., 1902-b, 305, 307, McMurry, 1913, 59), 恩物・作業体系の無批判な応用については、それが子ども自身の目的、願いや計画と無関係に、教師を満足させるものにすぎないとして否定的であった (McMurry, Ibid., 29-31)。ところが以上のように、彼の思いをよそに状況は変わっていなかった。恩物は「子どもの粗雑で不完全な観念を形にし、観念の成長とともに次第に完全な表現の機会を提供する」「幼児の作業にとって唯一合理的な玩具」(ルニャン, T. C. R., 1904, 455-456) として認識され、重視され続けた。実際、恩物・作業体系にかわる有力な指導体系も当時は見出されていなかった。

また一方で、仮にそうした依存状況を脱したとしても、幼稚園は小学校カリキュラムへの従属的編入を避けなくてはならなかった。例えば園のカリキュラムにある「鍛冶屋・自動車修理工・大工の作業場の見学」「店で働く人の模倣」の活動はマクマリーが小学1年に「周囲の作業」を導入した結果といえるが、その実際は次のようなものである。

「教師は鍛冶屋へのクラス訪問を思い出させ、子どもたちにその絵を描きたくないかと尋ねた。そして“絵には何を示さなくてはいけないかしら？”と言った。いろいろなことがらが出され、仕事上の鍛冶屋の動作がいくつか示された。そこで教師は子どもたちに、鉄床や炉の前でハンマーを手に身をかがめたり伸ばしたりする鍛冶屋の絵を考えてごらん、と話した。子どもたちは、あらかじめ教師が切り抜いておいた体の各部分を様々なポーズに改造し、自分が表したいものを選んだ。彼らは教師とその都度コメントしあいながら、自分自身の着想にしたがって各部分をアレンジした。…」(McMurry, 1913, 31-32)。

この指導は小学1年の「周囲の作業」のそれと大差なかったであろう。幼稚園カリキュラムは、小学校の教科内容を薄めた程度のもになりさがらる危険を有していたといえる。

幼小カリキュラムの調整にあたって、幼稚園は恩物・作業への依存からの脱却と独自性の確立を求められていた。スペイヤー幼稚園も例外ではなかったのである。こうしたなかラッセルは幼稚園教育に関する広い視野からの批判的論議を求め、それまで彼が「時代遅れの考えに不満であった」(Shapiro, 1980, 331) 保守派のS. ブローに加えて、L. フィッシャー、P. ヒルのカレッジ客員講師招聘を試みている (T. C. R., 1904, 407-411), そしてルニャン急逝後、1906年にはヒルを専任とした (Cremin, 1954, 49)。これ以降、ヒルはスペイヤー校での観察を通してブローら保守派に対抗し、幼稚園のカリキュラム改造を模索することになる。



### 3. P. ヒルによるカリキュラム改造の模索

#### 3.1 P. ヒルの保守派批判

ヒルの恩物・作業の吟味はフレーベル研究から始まった。彼女によれば、フレーベルは教育における自己活動の意義、素材や母親・教師の指導の役割、環境の影響を正に理解していた。彼は今日のように教育過程が活動を手段として反省的に展開するものと考えていたし、学校・幼稚園の民主的管理の着想をもっていた。また子どもを媒介とした家庭・学校における成人教育も構想していた（Hill, 1909, 375-386）。

フレーベルの思想は都市スラムの子ども救済の過程で、汎愛的動機から合衆国の幼稚園に受容された。しかしそれは事態が緊急を要することから性急に、また幼稚園の施設、財政の貧困と既存公教育制度への編入のなかでなされてきた。その結果、園の存続のために教師は小学校の予備教育に転ずるか、逆に彼の方法をドグマ化するかの状況に陥ったとヒルは言う（Ibid., 387-391）。

ヒルは後者を保守派と呼び、その理論的特徴を自らの進歩派のそれと対峙させている〔→表2〕。ホール、デューイに学んだ彼女は、子どもの衝動・興味に基づく経験の再構成を教育的課題とした。それを「発生的」「社会的」になすためには、まず子どもの衝動・興味を直視しなくてはならない。適切な素材、指導や環境を与えることも必要である。ところが保守派はフレーベルの真意を見失い、前世紀の辺境の小村から生じた彼の観念論哲学や宗教的信念をうのみにして、子どもの姿をありのままにみようとしな。その結果「パタン化された経験」「典型的な活動」で構成される「統一プログラム（uniformed program）」がいたるところで新参の幼稚園教師の個性や独創性を失わせ、子どもの活動を一様のものにしている、と批判した（Ibid., 371-374, 383-384, Hill, 1907, 62ff.）。

恩物・作業の吟味と新たな素材、指導や環境の研究は、この批判に実質を与えるはずのものであった。そのためには「統一プログラム」自体を相対化できる場と条件が必要であった。

〔表2〕保守派と進歩派の特徴

（Hill, 1907, 65-66より作成）

保 守 派	進 歩 派
<ul style="list-style-type: none"> <li>・19世紀ドイツ哲学の静的な解釈</li> <li>・理性的、内省的な心理学、児童研究</li> <li>・文明が標準</li> <li>・子どもの心情における象徴的な予感や精神的な観念の喚起を重視</li> <li>・詩的、美的</li> <li>・流出的、神秘的で疎遠な想像</li> <li>・理論と実施におけるフレーベル主義者の権威</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・19世紀ドイツ哲学の動的な解釈</li> <li>・発生的、社会的な心理学、児童研究</li> <li>・子どもの衝動、興味、発達段階が標準</li> <li>・社会的に価値ある無意識下の習慣を形成する社会的な状況の提供を重視</li> <li>・科学的、産業的</li> <li>・感覚的、形成的で実際の想像</li> <li>・フレーベル主義以外の根拠ある真実、またはフレーベルの原理応用のよりよい方法を求める試行と研究</li> </ul>

### 3.2 スペイヤー幼稚園・実験遊戯室における観察

ヒルは研究の場にスペイヤー幼稚園を選んだ。ところが同園のプログラムはすぐにはそれを許さなかったようである<sup>5)</sup>。そこで彼女は実験遊戯室 (experimental play room) の開設を求め、ここで放課後4時から5時20分まで、1905年に発足した指導者養成クラスの院生と3歳以上7歳以下の子どもを観察した (Hill, 1906, 137-140)。

彼女と同室を3年間主導した院生のL. パルマーによれば、観察対象は子ども (身体的・気質的特徴、先天的・後天的興味、心の動き) と素材 (提示の仕方、子どもの要求への適合性) に落ち着いたという (Palmer, 1906, 140-141)。一定の指導法が身についてしまい「止まって！見て！聞いて！」と連呼してきた現職教師とともに、ヒルは「遊ぶ子どもが何を自然に行い、言い、考え、また感じているかを改めて偏見なき立場から」記述し、討論したのだった (Hill, Ibid.)。

この試みは厳密には実験とは言いがたいもので、詳細も不明である。とはいえ一般の幼稚園教員養成校で「生徒はたびたびフレーベルを、フレーベルだけを教えられ」「比較の基準をもたない」 (Hill, 1907, 82) 状況にあって、この実験遊戯室が「統一プログラム」をいったん括弧にくくり、作業のイニシアティブを回復した多様な子どもと素材との関係を見直す貴重な場となったことは想像に難くない。パルマーは次のように記している。

「恩物のような均一の限られた素材を使うことで子どもの選択の幅は狭められるので、彼らの多様な興味、相異なる展開が明瞭にみてとれた。…あれこれ試せば、何かの知られたものに似た形に偶然なる。これが他の形を示唆し、ある目的のために素材が使い始められた。まず試してみて、その後に自分たちがしたいと望む経験内容に応じて、様々に分化していくようであった。小さな子は単に触れて得られた印象をまだ楽しんでいるだけだが、一方ではある形を落とさないように運ぼうとすることで手先の器用さを試す子もいれば、他方ではある形にくり返し組み立てては取り壊すことで自分の記憶を試し、自分の作業を再現できるか確かめようとする子もいた。」

「子どもたち全員が人形の家具や車を作ることをととても喜び、完成したものを用いて遊んだ。ただしやりとげた作業の成果に大きな子は満足したが、小さな子はしている活動そのものを好んだ。紙を折りたたむ作業でわかったのは、記憶された唯一のプロセスが望む形を作るために必須のものであったということである。正確さを要する幾何学的な折り方で子どもたちが用がないと悟ったものは忘れられた。また小さな子は指示されたプロセスを受け入れたがらなかったのに対し、6才の子は折りたたむ技術が気に入った。小さな子にとってある事物の形はたいした違いではない。たとえお望みのことに関わる活動には甚だ不適当にみえるものであっても、目下の願い次第で名づけられたり、遊ばれたりした。」 (Palmer, 144-145)

こうした記述から、実験遊戯室では既存の素材を用いながらも一々の選択は子どもに委ね、そのうえで彼らの姿が丹念に追われていたことがうかがわれる。

### 3.3 恩物・作業に対する批判

実験遊戯室における観察内容は、後のヒルによる恩物・作業批判の根拠となった。彼女はいわば教育内容としての「幾何学的関係」と、子どもの衝動・興味との距離を指摘することで、恩物・作業の見直しを求めている。

まず恩物批判である。例えば板を選択した子どもはすぐに飽き、むしろ立方体の第3恩物、

直方体の第4恩物を望んだ (Ibid., 142)。この事実を受けてヒルは次のように言う。

「進歩派の学校は、小さな子どもがそんな論理的に構想された事物のシリーズの幾何学的な系統など、識別できないと確信している。それでこの学校は、幾何学的論理の魅惑的な系統をたち切って、このフレーベルのシリーズで子どもの試行的、構成的な要求 (experimental and constructive needs) に適うと感じる恩物だけを選択、重視する方向に進んでいる。その結果、面・線から点へと分析されるシリーズで、より細かく抽象的にさせられる個々の素材よりも、積み木の恩物を重視することになった。」(Hill, 1907, 71)

こうしてヒルは、子どもの「遊び」「自由な探求と試行」「構成的本能の発達」「表現と描写」の機会を提供するものとして恩物を意味づけ直した。そして附随的に用いる以外は「幾何学的、象徴的な性質や関係の意識化」「何らかの形、色、活動の型で分類する習慣形成の助長」「後の段階で自然に意識化されるものの抽象化」の手段としての使用を拒否している (Ibid., 72)。

またヒルは、従来の作業を次のように批判している。

「幼稚園の伝統的な作業は“つき刺す”，穴をあけるといった幾何学上の点を典型化した練習の系列に始まり、一連の点が線にされる。これに線から平面への練習が続き、ボール紙や粘土の模型づくりで立体を表現して完結する。このようにして作業は、総合の原理によって恩物の分析手順を逆にたどり、統一的な素材の系列のもう一方を補完するのである。多くの新学校の幼稚園は、これらフレーベルの作業が幾何学的な系統において論理的に構想された練習であって、幼児期の子どもの興味や自己活動には訴えないものと確信している。縫う、編むなどの作業の多くはこまごまとしたもので、幼児期には疲れやすい目や手の副次的な筋肉を用いさせるので、異常な消耗と神経の緊張をもたらしがちである。」(Ibid., 76-77)

作業を子どもの衝動・興味に基づかせるためには、フレーベルの一連の「美的な形 (beauty-forms)」「認識の形 (knowledge-forms)」をねらうよりも、日常的な具体物を模倣する「生活の形 (life-forms)」をめざす方が適切であると彼女は言う (Ibid., 74, 78-79)。恩物使用で判明したように、作業の対象は3次元的なものでなくてはならない。「例えば、風を曖昧に、またしばしばみすばらしく表現する幾何学的な形のかわりに、本物の風が組み立てられること、また本にはりつけたり壁にかけなくてはならない一連の紙マットのかわりに、人形の帽子か敷物が編まれること」が必要であるとヒルは主張した (Ibid., 77)。

以上の批判はホール、デューイらの見解を敷衍したものといえるが、日常的な子どもの姿の観察に基づく素朴な主張であっただけに、現場にはかえって説得力をもちえたのではないかと思われる。ではカリキュラムはどのように変化したのか。次にそれをみたい。

#### 4. 「1913年版」カリキュラム

##### 4.1. F. ボンサーと「社会・産業生活」

「1913年版」は、1910年にスペイヤー校校長に就任した産業教育科のF. ボンサーの指導でなされた改訂作業の成果である。そこに記された同校の目的は実習・実験であり、変化はない。「学校の子どもたちはコスモポリタン・グループの典型例である」とされ、成果の一般化が期待されている。また学校の組織原理として社会的、心理的要因の2つがあげられ、双方の適用が求められている。これもマクマリーの原理と同様である (S. S. C., 1913, 1-2)。

[表 3-a] 「1913年版」カリキュラム (幼稚園・低学年)

(S. S. C., 1913, 14-53 より作成)

教科	幼稚園	1 年	2 年
社会・産業生活	<p>[社会生活] 家庭の活動・職業的活動・公共的活動の観察とそれへの参加, 市民生活・社会生活の初歩</p> <p>[産業・工芸] 構成の簡単な形式, 色彩の簡単で調和的な使用, ひも結び, 間隔あけ, 配分上の簡単な問題, 目的に一定の適切な考えを出すこと, クレヨン・絵具・粘土・紙・織物を媒体とした表現など</p>	<p>・家庭: 構成員, 家族の楽しみ, 家庭での活動, 必需品の供給</p> <p>・地域の活動: 家具, 食料, 衣料, 学校周辺の他の地域の活動</p> <p>・工芸: デザイン: 線, 色調, 色彩, 表現, 描画の学習</p>	<p>・現代生活: 個人の要求, 地域の要求, 市の問題 (防火, 警察, 健康, 美化, 公園, 水道, 交通, 教育)</p> <p>・未開生活: 食料, 居住, 衣料, 教育 森林居住者, 洞窟居住人 (前期・後期)</p> <p>・プロジェクト (食料, 居住, 衣料, 生活日用品, 道具, サンドテーブル作業)</p> <p>・工芸: デザイン: 線, 色調, 色彩, 表現, 描画の学習</p>
自然	季節変化, 気候現象, 農園, 農場, 食料, 居住, 運輸, 商業, 動植物の生活の美的側面の学習	散る花, 果物・野菜, 冬じたく, 冬, 鳥, 水・雪・氷, 動物, 春の気配	<p>・秋の植物 (作物と人間との関係, 植木箱の植物が必要とするもの, 種の旅の仕方)</p> <p>・冬の動植物 (樹木・花・葉, 野生動物)・水・春</p>
算 数	構成作業で要求される配分・測定概念, 量的関係性についての観念など, 数についての基礎体験	長さ・量・大きさ・通貨等簡単な分数, 1 から100までの数, 生活で用いる数の読み方, 100 までの数の書き方	復習, 長さ・量・通貨等の単位, の単位, 1 から200までの数, 2 毎・10毎の数の数え方, 100をこえる数の読み方, 加減乗除, 四則の記号
英 語 ・文芸 ・記憶 ・読み方 ・綴り ・言語 ・書き方	朝の会の会話・作業や他の活動における自由で自発的な表現, 物語・歌・リズム・劇化におけるよりフォーマルな表現	<p>・文芸: 物語 (神話, おとぎ話, 民間伝承と寓話, 聖書と英雄伝, 笑い話, 詩, 歌)</p> <p>・記憶, 読み方, 綴りと発音</p> <p>・言語 (文章初歩, 人名, 代名詞 I, ビリオド等)</p> <p>・書き方 [年度後半から]</p>	<p>・文芸 [項目同左, 別の物語のリスト]</p> <p>・記憶, 読み方, 綴りと発音</p> <p>・言語 (大文字・曜日・月の名, 簡単な略字, コンマ等)</p> <p>・書き方</p>
音 楽	そらで歌うこと, 遊び・ゲームでの歌唱・楽器の使用, 鑑賞	・第1段階: 音楽的観念の喚起 (リズムに興味をもつ, 歌の内容から発声を改善する等) 音楽鑑賞, 歌	・第1段階: 音楽的観念の同定と音符表現の初歩 (声, 音調の性質, 音量, 簡単な音符, 譜面読みの練習, 歌づくり)
体 育 ・健康	<p>[体育] 遊び・ゲーム・リズム・ダンスによる表現</p> <p>[健康] 挨拶・テーブルマナーなどのしつけ</p>	<p>・仕事や遊びの活動, 劇化や歌のゲーム, 行進のリズム</p> <p>・母の仕事, 健康上注意すべきこと</p>	<p>・仕事や遊びの活動, 劇化や歌のゲーム, 簡単なフォークダンス, 技術的要素を含むゲーム</p>

ただし明らかな相違も見出される。それは「社会的効率 (social efficiency)」の目標が示され, カリキュラムの職業的性格が強調された点である。ボンサーは次のように言う。

「カリキュラムが真に生活の関心と活動を表現するかぎり, それは天職 (calling) を志向する適性や関心を試し, 発展させる機会を与える。われわれはまだ“職業インデックス”と呼ぶものをもたないが, 学校がなすことは職業上のあるタイプの仕事の能力とまさに一定の関係をもつものとみなされてよい。少なくとも生れつき明らかに不適合な職業が避けられなくてはならないが, それは学校でやる作業でその子どもの資質を知ることによって可能になるのである。学校の教科はしたがって“職業的分析”の必修型として職業指導にとっても有用である。様々なタイプの天職の機会や制限に関する知識は, 社会生活を表わす仕事を行う学校によって提供される。」(Ibid., 1913, 2-3)

マクマリーは「遠い未来のための準備」を批判した。しかしこのように「1913年版」は最終的に職業準備をねらうものとされた。そしてそのかぎりで子どもの興味・能力が考慮された。

こうした方針転換の背景には、第1に産業社会の進展にともなう社会的効率主義カリキュラム論の台頭がある。この時点ですでに、A. ロスの学校による社会統制論（1901）やF. テーラーの科学的経営論（1911）が登場している。産業社会が創出する生活の要求と学校カリキュラムの遊離や退学者の惨状を指摘したマサチューセッツ州ダグラス委員会報告（1905）、学校組織へのプラトンスシステムの応用、浪費排除を基調に個人の進路に適合するカリキュラム編成を求めるJ. ボビットの主張（1912）などが示されている（Kliebard, 1986）。いずれもホールやデューイには稀薄な「社会的要因」からの提起であり、とりわけボンサーの職業教育導入論や専門的・産業的・商業的・家事的の4つの領域区分論（S. S. C., 11, 134）は、ダグラス委員会報告につながるものであった<sup>9）</sup>。

第2に、無償制実習・実験校としてのスペイヤー校のおかれた客観的状況がある。「ミニチュ

[表3-b]「社会・産業生活」の年間プログラム（1年）（S. S. C., 1913, 22-25より作成）

教 材	プ ロ ジ ェ ク ト
<b>I. 家 庭</b> 1. 構成員：母親一家一人ひとりのための多くの日常の仕事、父親一家庭内の仕事と家族に必要なものを提供する外の仕事、子ども一人ひとりが手伝う方法。 2. 家族の楽しみ：ピクニック・遠足、休暇中の経験、家族のお祝い、夕べや日曜日の楽しみ。 3. 家庭での活動：衣服の洗濯・アイロン・修繕・製作、住居の清掃・手入れ、訪問・買物など、調理・パン焼き・市場、教会・日曜学校。 4. 家庭での必需品の供給 a. 食料：何を食べるか、どのように供給するか、果物の幾種類かを冬に食べるため母親はどのようにに保存しているか。 b. 衣料：季節にあう衣服の選択、羊毛が冬に良く麻が夏に良いのはなぜか、絹を夏冬ともに使うのはなぜか、3種の衣料の感知、学校・家庭での衣服の手入れ、3種の衣料の用途・原型についての初歩的な話しあい。 c. 居住：立地条件は職場・学校への近さに依存すること、光量・通気・採光、周囲の景観、部屋わり、建物の素材、建築に必要な人々・大工、石工、塗装工、表具師、配管工	1. 紙人形で家族を表わす、紙を切りはりして父母の椅子を作る、テーブルクロス・ナプキン・父親の新聞を折りたたむ、粘土で乳児の玩具を作る。 2. サンドテーブル作業―ピクニック・休暇中の経験を表わす。 3. 学校にある人形の寝具・衣服を洗濯し、アイロンをかける、針入れを作る。ケーキ・クッキーを焼く、母親の仕事を表わした冊子を作る。 a. 託児所のために果物を保存する、粘土で果物・野菜を作る、食料品店の台を表わす果物・野菜の陳列台を木で作る。果物・野菜の絵を描く・紙で作る。 b. ドレス・外套・フードのために2色を選び、複写した人形の上に塗る、ラシャの切れ端で確かめ人形のドレスを作る、図案を決め、簡単に縫う。外套を円形状に切って作る、フードも外套に合わせて絹リボン切って作る、下着を白い麻で作る、春には麻のドレスを作る、など。 c. 棒と積木でアパートの部屋の配置を表わす、同じ大きさの箱をアパートのように配置する、鋸でドアや窓を作る、簡単なフレームを作る、屋根をのせる、防水紙・ニス・砂で表装する、煉瓦の木型を作り粘土製の煙突を作る。カレッジの窯で煉瓦の焼き方を見学する、など。
<b>II. 地域の活動</b> 家具：家具店、デパート、金物店の学習 食料：食料品店、肉屋、パン屋、牛乳販売店、氷屋、農園の学習 衣料：呉服・衣料関連のデパート、靴屋、靴修繕の店、宝石店 学校周辺の他の地域の活動：鍛冶屋、同業者組合、石炭商、印刷屋、新聞屋	・各店への訪問。 ・簡単な木製家具―テーブル・椅子・ベッド・食器棚・本箱を作る。 ・敷物用の綿糸を染める、床敷きのじゅうたんを編む、人形のカーテン・寝具・春の衣装を縫う。 ・箱を配置し様々な店―パン屋・食料品店などを表わす、サンドテーブルで農園を表わす、春に農園を訪問する。

「ア・コミュニティ」を自認する同校は、実習・実験に先立って父兄・子どもの多様な教育要求に直面し、進路指導も容易ならざるものがあったことが推察されるが、開設後10年を経過し、この問題は切実さを増したと思われる。この頃カレッジにおける実習機会の需要は一部学科を除いて減少し、実践研究の停滞や実験方法に対する疑問も提出された (D. スネッデン, T. C. R., 1915, 18)。職業的側面の強調は、同校の存立意義そのものが内外から問われ、直接的対応に迫られたものであったとも考えられる。

内容に変化はあるだろうか。「1913年版」における教科構成は、社会・産業生活 (1, 2年)、歴史・公民・社会生活 (3-8年)、産業・美術 (3-8年)、地理・自然 (3-8年)、算数、英語、書き方、音楽、体育・保健である<sup>7)</sup>。再び幼稚園・低学年の内容を示した[→表3-a]。「1903年版」の「周囲の仕事」に対応する「社会・産業生活」もみておこう [→表3-b]。

「社会・産業生活」では、1年で家庭から周辺地域、農園、商店へと活動の場を拡大しながら「周囲の仕事」が観察される。また2年以降、未開生活や通史を扱い現代生活との比較を試みる。この点は「1903年版」と共通している。

しかしボンサーの改訂により内実は著しく異なるものとなった。その第1は、教材が体系化されている点である。1年の例 [表3-b] でみるならば、家庭の仕事が大幅に増え、それが食料・衣料・住居の3領域で分類されている。これはボンサーの食料、衣料、住居、記録、生活日用品、道具・機械・兵器の6領域論、すなわち生産物の用途を基準にし、「産業分類という狭義の工業に類別される代表的業種を合理的に選択」したもの (田中, 350-354) の一部である。これ以降、2年では生活日用品・道具等が、3年で分科する産業科では記録、機械等の領域が周到に加えられ、次第に難度を高めながら、産業科教育の体系全体があらわれる構成となっている。

第2に異なるのは、そうした教材と学習活動である「プロジェクト (project)」の各々が対応的に記述されている点である。「周囲の仕事」では単に注目すべき場所別に、教材と学習活動が混然と記述されていたが、ここではそれらは峻別された。そして手工領域で実施されていた製作活動が大幅に取り入れられている。つまり学習活動もまた教材習得のために体系化されたのであった。

このように、「1913年版」ではボンサーの内容体系の影響が低学年まで及び、これがマクマリーの「周囲の仕事」を吸収・整理していることがわかる。幼稚園はどうであろうか。

#### 4.2 「1913年版」幼稚園カリキュラム

幼稚園カリキュラムもまた「1903年版」とは大きく様変わりしている。まず学級枠が外された。また内容は全体として2つの視点から並列的に示されている。

その1つは子どもの視点からのもので、経験のうち「重視すべきポイント」として示された活動群である (Ibid., 12-14 [→表4])。活動群は「自然」「社会」の2領域と「季節のサイクル」の系列を掛けあわせて整理されている。

もう1つは教科内容の視点からのもので、[表3-a]の幼稚園欄にみるような入学以降の学習で期待される「初歩」である。教科対応で「初歩」の内容が記されている (Ibid., 14-18)。

「1903年版」との相違点をみよう。その第1は、恩物・作業が排除されている点である。学級共通・学級別にいくつかの活動領域が並立していたのが、「自然」「社会」の2領域ないし教科対応の分野別にまとめられ「恩物の作業」「手の作業」はなくなった。例えば「産業、工芸

(industrial and fine arts)」について、次のように記されている。

「手の作業は素材を通して考えや感じ方を表現する能力を重視する。この学習は、構成の簡単な形式、色彩の簡単で調和的な使用、ひも結び、間隔あけ、配分における簡単な問題、目的に一定の適切な考えを出すこと、クレヨン、絵具、粘土、紙、織物といった媒体を考えや感じ方の表現に用いる可能性、また人間的な価値との関係であらゆる媒体によるすべての構成について考察すること、を含む。この作業はまったく明確に産業、工芸の継続的な学習における初歩である。」(Ibid., 16)

「手の作業」の意味が、恩物・作業のそれから産業・工芸の「初歩」へと転じている。これはヒルら進歩派の批判とボンサーの職業教育論によるものとみてよいであろう。

第2は、活動の社会的側面が強調されている点である。「1903年版」では恩物・作業を中心とした個人作業や自然観察が主流であった。しかし「1913年版」では[表4]にみるように、「社会」領域における活動の多さが顕著である。「季節のサイクル」にあわせて多様な行事がおりこまれ、それらが共同作業の契機を含みながら、園の年間活動の主要な節目となっていることがうかがわれる。

それはとりわけ職業的活動の観察の重視となってあらわれている。「社会」領域全般で食料生産・流通を中心とした職業的活動が列記されている。これらは明らかに小学1年の食料関連の教材に連なるものである。また「冬」については次のように記されている。

「ここでは時間についての考察一昼と夜、朝とターがとりあげられ、人間の活動が時間との関係でどのように分けられているかが問われる。夜の労働者、すなわち牛乳・野菜・果物の配達人、警備員や警察官、市街電車の乗務員などが、鍛冶屋、石工、大工、壁紙張り職人、仕立て屋、靴職人などの昼の仕事や、季節変化に直接には関係のない仕事と比較しながら注目される。これらはみな観察、見学、物語、歌、そして遊びを通して、子どもの芸術的、感情的な面をいかすだけでなく、より実的な意味づけ、価値づけをともなって感知される。…」(Ibid., 13)

「1903年版」では「鍛冶屋、自動車修理工、大工の作業場の見学」だけであったのが、ここ

[表4] 「1913年版」幼稚園カリキュラムの前半

(S. S. C., 1913, 12-14)

季節	自 然	社 会
秋	短くなる日、涼しくなる気候、秋の色、紅葉と落葉、穀物・果物・野菜の実り、鳥の移動、リスの木の実集め	休暇旅行からの帰還、始業、学校の“家族”、家庭の家族、収穫、食料の調達、田舎から来る市場の食料、農場の人・製粉場の人・パン屋・食料品店の人、運輸業、両親・他の食料生産にたずさわる人々の職業的活動、農場・食料品店・パン屋の見学
冬	短くなる日、太陽・月・星、寒い気候、雪・氷、枯れた植物、葉のない樹々、常緑樹、動物の毛皮	冬の衣服と食料、冬の活動、スポーツ・ゲーム、カレンダー、曜日・月の名前、冬祭のための玩具と贈物の製作、クリスマスツリーの装飾、バレンタインカードの製作、旗の製作
春	長くなる日、暖かくなる気候、目覚める植物、葉の息吹、鳥の帰還、花のつぼみ、開花、動物の活動	種植え、植物の世話、園芸や農業における職業的活動、農園・農場の見学、春のゲーム・遊び、イースターの贈物の製作、5月祭のバスケット、5月柱のダンス

では運輸・サービス業やその他の家内産業の例も加えられている。改訂後のカリキュラム全体の職業的性格が幼稚園のそれにまで及んでいるとみることができよう。

#### 4.3 幼小カリキュラムの関連とヒルの「第2レポート」

こうした変化のなかで、ヒルは事態をどうみていたのだろうか。「1913年版」に対する彼女の直接の言及はない。ただし彼女が幼小連携に積極的であったのは確かである。かつて彼女は「教育の基礎」である幼稚園が「公教育制度に不可欠な部分となるかわりに、無用の長物となる危険のなかにある」とし、大学・ノーマルスクールへの幼稚園教員養成機関の付設、学識者との協力、幼小教員の相互交流と研究、指導者養成などによる連携を提言していた（Hill, 1907, 82-85）。

ただしそれは小学校への一方的な吸収・従属ではなく、子どもの活動を軸とする指導方法を逆に小学校以上に及ぼそうとする意図に基づいていた。1913年、彼女は遊び、歌、ゲームといった活動がプライマリー級の教室にも採用されつつあることを「勝利」と称している。そして4歳から8歳を指導対象とした統合的な教員養成を実施し、幼小教員の相互理解の不足による浪費を除去すべきだと述べた（Hill, 1913-a, 10, 15-18）。

とはいえ指導方法は内容と不可分である。恩物・作業が排除された後、子どもの衝動・興味から出発するにしても、それをどのような方向に指導するかが問題になった。ヒル自身はボンサーのような内容体系をもたなかった。にもかかわらず、彼女は小学校以上の広大な教科内容を視野に入れながら、幼稚園独自のカリキュラムを示す必要に迫られることになった。

スペイヤー校カリキュラムの改訂作業が進行していた1911年、ヒルはブロー、E. ハリソンとともに国際幼稚園連盟の19人委員会にレポートを提出している。このレポートはブロー稿に続いて掲載された「第2レポート」であり、「第1部：幼稚園プログラムの教材選択と組織の諸原

〔表5〕 ヒルのカリキュラム構想案（1913）

（Hill, 1913-b, 277）

コース・オブ・スタディ立案で応じる子どもの性向、衝動、社会的要求	左に適合するよう幼稚園、学校、社会により提供される素材・教材
<ul style="list-style-type: none"> <li>・製作、構成、統制</li> <li>・養育、保護、統制</li> <li>・調査、探求、発見</li> <li>・会話、交際</li> <li>・装飾、飾り、整頓、美化</li> <li>・伝達、記録、解釈、永続的で価値ある経験にすること</li> <li>・協力、競争</li> <li>・測量、測定、計算、正確を期すること</li> <li>・不思議に思うこと、あこがれること、崇拜、親しむこと</li> <li>・社会経験の共有、定式化、保持</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・恩物、作業、手工、産業</li> <li>・植物・動物・人形・年少の子どもの世話と、部屋の片付け</li> <li>・自然科、科学、遠足、商業、産業</li> <li>・会話、身ぶり、劇化、歌、書き方</li> <li>・芸術、デザイン、ダンス</li> <li>・文学、歌、芸術、歴史</li> <li>・劇的なゲーム・ダンス、技能的なゲーム、仕事、祝祭、儀式</li> <li>・算数、度量衡など</li> <li>・宗教、崇拜</li> <li>・法律、制度</li> </ul>



理」「第2部：実践例」の2部からなる。それは保守派批判というよりも、ヒルなりのカリキュラム提示を試みた書である。

彼女が最初に示した「幼稚園プログラムの作成上、最も根本的な問題」は、①子どもの衝動・本能・興味の選択、②最良の教材・素材の選択、③教材・素材の統合的な組織・相関・配列の3つであった。これはスペイヤー幼稚園・実験遊戯室における観察視点に③の「組織・相関・配列」を加えたものである。

ところが彼女はこれらの問題に正面からほとんど答えていない。第1部で、①に対しては研究の必要性を、②③についてはその条件だけを述べている。第2部の冒頭で、彼女は10種類の「子どもの性向、衝動、社会的要求」とそれに対応する「幼稚園、学校、社会により提供される素材・教材」を並べて示した（Hill, 1913-b, 277）〔→表5〕が、結論といえるのはこれだけである。しかしこれもまた、明らかにデューイの立論（1899, 29ff.）に様々加えただけのものであって、本人も断ったように「研究や批判を鼓舞するかなり示唆的なもの」（Hill, Ibid.）にすぎない。これに続く教科・領域・活動に関する記述との関係も判然としない。つまりこのレポートでみるかぎり、この時期のヒルは新たな幼稚園カリキュラムの創造を志向しながら、なお模索途上にあったといわざるをえないのである。

スペイヤー校は1915年までにかつての特色を急速に失い、園児・児童の募集を見合わせている。その後、同校ではT.ブリッグズのもとに中等カリキュラムの研究がなされることになる（Cremin, 1954, 105-106）。

## おわりに

ヒルは1914年、それまでをふりかえり次のように言っている。

「あらゆる試みのなかで、多かれ少なかれ次の問題をはっきりと念頭においてきた。すなわち、子どもの一見無目的、無価値な自発的活動のなかから、認めるに値する目的への出発点として役立つ何かを見出すことができるのか？粗野な表現のいくつかで適切に方向づけられるならば、工芸の初歩へと発展していくものがあるのか？…」（Hill, 1914, 3）

ここからは恩物・作業の批判を通して、ヒルが子どもの活動のうちに「認めるに値する目的への出発点」を求め、それを諸教科の「初歩」との関連でとらえようとしてきたことが認められる。

最終的に彼女が着目したのは「初歩」自体ではなく、子どもの活動においては「単純な遊び（play）特有の、少しむやみやたらで長続きしない目的の追求」が、「創作的な仕事・実業（creative work and industry）の初歩で要求されるような縁遠い問題を解決しているうちに、おのずと持続性のあるものに変容する」という事実であった。彼女は創作活動に子どもの遊びへの要求と持続的な学習の基盤となる動機との一致点を見出している。「創作の過程は解決すべき問題の認識を含み」、また「それは望む目的と相互に関連する方法・手段を見出す持続的な試みを要求する」からであった（Ibid., 3-4）。

例えば、子どもは人形とその家族のために食料・衣服・住居などを創作する。ヒルによればこれらの供給方法・手段を見出す過程は、創作的な仕事をなしてきた人類の経験の再現であり、子どもに強力な動機や機会を与えるものである。実際「彼らはおのずと一連の作業を自分たちで、1日だけでなく1週間にわたる計画を前もって立てることもあった」とされる（Ibid., 4）。

こうした活動を保障するためには、子どもの問題や目的に適う技術や素材を背後から与えることのできる教師と、子どもの自由な選択の余地とが必要である (Ibid., 5-6)。スペイヤー幼稚園・実験遊戯室での試みはその先駆であった。彼女はその後もこの創作活動＝「仕事」を中心に据えたカリキュラム創造を模索し続け、1915年からホーレスマン幼稚園で実験を再開している。

この頃、カレッジにいたキルパトリックは『モンテッソーリシステムの検討』(1914)、『フレーベル幼児教育原理の批判的検討』(1916)を著し、1916年からホーレスマン校プライマリー級で実験を開始した。これはヒルの実験に連動するものであった。彼はこの実験の過程で『プロジェクト法』(1918)を発表する。そしてヒルもまた、子どもの活動を支えるより持続的な「目的」「計画」の必要性を次第に重視していくことになる。

### 注

- 1) 杉浦英樹「C. M. ウッドワードの“プロジェクト法”ーセントルイス手工学校における理論と実践ー」『教育方法学研究』第20巻, 1995, 11-19.
- 2) 菅見では, Cremin, L. A., a. o.: *A History of Teachers College Columbia University*, Columbia University Press, 1954. 倉沢剛『米国カリキュラム研究史』風間書房, 1985, 田中喜美『技術教育の形成と展開ー米国技術教育実践史論ー』多賀出版, 1993.
- 3) これらに加え, *The Curriculum and Courses of Study of the Speyer School*, Teachers College, Columbia University, 1909. (田中喜美氏蔵) があるが, 幼稚園カリキュラムは省略されている。
- 4) 調査年度は不明。「父親の旧国籍が母親のそれと異なる場合が少しあり, この場合は父親分だけを加えた。父親死亡の場合は母親の職業で算出した」とある (Ibid., 281)。
- 5) 『コンダクト・カリキュラム』(1923, x) におけるヒルの記述「1905年という早くから, ティーチャーズカレッジは, スペイヤー校の幼稚園で3, 4歳から6歳までの子どもたちの実験に着手することを可能にした」は, 「1903年版」の内容からみて限定的に解釈されるべきであろう。なおこの記述には子どもの年齢についても1906年の記述「7歳以下」とずれがある。
- 6) この結果「1913年版」では, 従来の幼稚園・初等8年制が, 幼稚園・初等・前期中等2年(3年への延長を予定)に分割され, 中等カリキュラムに「必要ならば職業選択の理解に役立つ作業を提供する」役割が与えられた (S. S. C., 11)。
- 7) なお7, 8年での産業・美術では, 「美術」は共学のままだが, 男子が「産業」, 女子が「家事技術 (household art)」の別学となる。また地理・自然は「地理」「自然」の分科となる。

### 参 考 文 献

- Bossing, N. L.: *Progressive Methods of Teaching in Secondary Schools* (Vol.2). 1935, 555-595.
- Burks, J. D., a. o.: *The Speyer School: Part II — Its Curriculum and Its Relation to*

- Teachers College, *Teachers College Record* (本文中では T. C. R. と略す). January, 1903, 1-90.
- Burton, W. H.: *The Nature and Direction of Learning*. 1929, 254-278.
- Dewey, J.: *The School and Society*, The Middle Works, Vol.1: 1899-1901. Southern Illinois University Press, 1976. 1-109.
- Hervey, W. L.: Historical Sketch of Teachers College from its Foundation to 1897, *Teachers College Record*, January, 1900. 12-35.
- Hill, P. S.: The Speyer School Experimental Play Room, *Kindergarten Review*, November, 1906. 137-140.
- Hill, P. S.: Some Conservative and Progressive Phases of Kindergarten Education, *The Sixth Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, Part II*, 1907. 61-85.
- Hill, P. S.: The Future of the Kindergarten in the Light of Its Origin and Influence upon Modern Philanthropy and Education, *Teachers College Record*, November, 1909. 371-398.
- Hill, P. S.: Some Hopes and Fears for the Kindergarten of the Future, *Kindergarten Review*, September, 1913-a. 9-21.
- Hill, P. S.: *Second Report, The Kindergarten: Reports of the Committee of Nineteen on Theory and Practice of the Kindergarten*, International Kindergarten Union, 1913-b. 233-294.
- Hill, P. S.: Introduction (to "Experimental Studies in Kindergarten Theory and Practice"), *Teachers College Record*, January, 1914. 1-8.
- Hill, P. S. (edit.) : A Conduct Curriculum for the Kindergarten and First Grade, 1923.
- Kilpatrick, W. H.: The Project Method, *Teachers College Record*, September, 1918. 319-335.
- Kliebard, H. M.: *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*, Routledge & Kegan Paul, 1986. 89-105.
- McMurry, F. M.: The Speyer School, *Teachers College Record*, January, 1902-a. 39-43 (Departmental Notes).
- McMurry, F. M.: *Elementary School Standards*, 1925 (rep. of 1913).
- Merill, J. B.: Ways and Means for Securing Organic Continuity between the Kindergarten and the Primary School in the Development of the Child, *The Seventh Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, Part II*, 1908. 9-21.
- Palmer, L. A.: Result of Observations in the Speyer School Experimental Play Room, *Kindergarten Review*, November, 1906. 140-147.
- Parker, S. C.: Project Teaching: Pupils Planning Practical Activities. II, *The Elementary School Journal*, Vol XXII, No.6. February 1922, 427-440.
- Runyan, M. D.: The Purpose of the Kindergarten Gifts, *Teachers College Record*, November, 1904. 455-459.
- Russel, J. E., a. o.: The Speyer School: Part I —Its History and Purpose, *Teachers College Record*, November, 1902-b. 262-321.
- Russel, J. E.: The Kindergarten Outlook, *Teachers College Record*, November, 1904.

407-411.

Shapiro, M. S.: *Froebel in America: A Social and Intellectual History of the Kindergarten Movement 1848-1918*, 1980. (rep. by UMI, 1981)

Snedden, D.: Alumni Trustee's Report: Preliminary Report on the Speyer School and Industrial Art Courses in Teachers College, *Teachers College Record*, January, 1915. 15-32.

Snyder, A.: *Dauntless Women in Childhood Education, 1856-1931*, Association for Childhood Education International, 1972. 231-280.

富田竹三郎「プロジェクトメソッド成立の社会的背景」,『乙竹岩造博士喜寿記念論文集 教育学と教育史学』, 1952. 561-591.

The Staff and Supervisors of the Experimental and Demonstration School of Teachers College Columbia University: *The Speyer School Curriculum* (本文中では“S. S. C.”と略す), 1913.

Weber, E.: *The Kindergarten: Its Encounter with Educational Thought in America*, Teachers College Press, 1969.

**The Origin of Project Method ( 1 )**  
—Kindergarten Curriculum and  
P. S. Hill in Speyer School, Columbia University—

Hideki SUGIURA

**ABSTRACT**

Speyer School of Columbia University was a free school which is characteristic of its social service work, as "a miniature community". We can see change in the curriculum of this school, in ten years, by comparing 1903's with 1913's.

In 1903, there can be seen F. McMurry's struggle for developing curriculum close to social life, and correlation of subject-matter, but kindergarten curriculum was bound by Froebel's gifts and occupation system. In 1913, however, this system was eliminated, instead of this, observation and expression of vocational activities was emphasised under the supervision of F. Bonser.

This elimination was the result of the criticism, based on efforts that P. Hill and the other progressives had investigated new relationship between children and materials, in the Experimental Play Room established in Speyer Kindergarten, since 1905. But, on the other hand, the problem that children aren't readily accept beginnings of vocation exposed, then it was demanded that kindergarten creates originally her own curriculum. Thorough groping for new curriculum, Hill noticed on the phase that activities of children transit from "play" to "work", more purposefully and persistently, by their creative work. This notice gave her an opportunity to adopt project method later.

---

\* Division of Early childhood Education.