

## プロジェクト法の源流（2）

—— コロンビア大学附属ホーレスマン校と『コンダクトカリキュラム』 ——

杉 浦 英 樹\*  
(平成11年10月29日受理)

### 要 旨

幼児教育史上、プロジェクト法の書として有名な『コンダクトカリキュラム』（1923）の内容を検討した。このカリキュラムはコロンビア大学附属ホーレスマン幼稚園と同中等学校の第1学年を対象に、ティーチャーズカレッジのP. S. ヒルと7名の教師によって編成されている。

構成的な活動を扱う「仕事の時間」を根幹にすえ、目的的な活動を通した社会的・道徳的な習慣形成を重視するところにこのカリキュラムの特色があるが、それはヒルの編集方針を規定した、当時のホーレスマン中等学校・幼稚園のカリキュラム研究をめぐる状況や発刊までの経緯をみるといっそうよく理解できる。ここではそうした背景を一通り記述したうえで、検討を試みている。

### KEY WORDS

play	遊び	industrial arts	産業（科）
work	仕事	habit	習慣
purpose	目的	project	プロジェクト

### は じ め に

佐藤（1985）によれば、キルパトリックがコロンビア大学ティーチャーズカレッジの同僚 W. ウッドハルからプロジェクト概念を受容したのは1917年のことである<sup>1)</sup>。ただしそれには前史がある。キルパトリックは以前から活動を通した教育に関心があり、幼児教育をフィールドに方法論的な研究を進めていた。1912年、彼はカレッジの M. ヒルガス、A. ムーアとともにモンテッソーリの「子どもの家」を訪問、1914年に『モンテッソーリシステムの検討』を著したが、その年にカレッジ附属ホーレスマン校の運動場において、同幼稚園教師 M. ランキン担当のクラスの子どもたちが遊ぶ姿を観察し、「自由遊びの指導案が、私にはより良い教育実践の萌芽を含んでいるように見える」と日記に記している<sup>2)</sup>。そしてそれ以降、ホーレスマン幼稚園への参観をくり返し、1916年に『フレーベル幼児教育原理の批判的検討』を発刊、1918年に至って「目的的な活動（purposeful activity）」の概念でプロジェクト法を定式化した。

小稿が対象とするのはそのホーレスマン幼稚園の研究と実践である。当時、そこではカレッジ幼稚園科の P. ヒルらがカリキュラム開発を始めていた。前稿でみたように、彼女はもう一つの附属校のスペイヤー幼稚園において、進歩派の立場からカリキュラム改造を模索していたが（1905-）<sup>3)</sup>、その時以来の問題意識を次のように記している。

---

\* 幼児教育講座

「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・産業の初歩へと発展していくものがあるのか。子どもの個性と自由を保つために、自己発案的な活動 (self-initiated activities) がどれだけ必要なか。教師は子どもの成長の様式に適う十分に子どもらしい問題か目的を設け、またそれらを自己発案的な活動と同様の健全な熱意をもって、彼らが採り入れるように鼓舞できるか。」(T.C.R.,1914,3)

ここには子どもの「目的的な活動」に着目したキルパトリックと同様の、活動を通じた教育についての方法論的な問題意識が認められる。ホーレスマン幼稚園における研究成果は、後にヒルの指導のもとに同幼稚園の教師たちによって『コンダクトカリキュラム』(“A Conduct Curriculum for the Kindergarten and First Grade”,1923. 以下、C.C.と略す)としてまとめられた。同著にプロジェクトの語は直接には見出されないが、その内容は「目的的な活動」を基調としたものとなっている。そこからは、日常的な子どもの遊びのなかから生じてくる、目的、創造的で社会的価値をはらんだ「仕事(work)」を援助することに幼稚園固有の役割を見出そうとする努力がうかがえる。

『コンダクトカリキュラム』に至るまでのヒルらの研究は、当初はデューイの教育思想に依拠して進められた。しかし行動主義心理学の発想と方法の受容を経て、社会的・道徳的行為を直裁に強調するものへと変質し、最終的にはキルパトリックのプロジェクト法に接近する様相を示している。その経緯については、同幼稚園だけでなくホーレスマン校全体のカリキュラム開発の取り組みを視野におさめることによって、いっそうよく理解できる。そこで小論では、従来の研究<sup>4)</sup>ではあまりふれられることのなかった当時のホーレスマン初等学校・幼稚園におけるカリキュラム研究をめぐる状況と、公刊に至るまでの経緯をまず記述したうえで、このカリキュラムの内容を検討することにした。

## 1. ホーレスマン校の概要

### 1.1 ホーレスマン校の設立

ホーレスマン校は1887年、産業教育協会による教師教育カレッジの発足時に設立された観察と実習のためのモデル校を前身としている。1891年にホーレスマンの名を冠し、1892年にティーチャーズカレッジへの改称とともに同カレッジ附属校に、また1898年にはカレッジのコロンビア大学への編入により大学附属校となった(T.C.R.,1900,33-34, 1904,130)。

初年度の1887/1888年には幼稚園・初等学校に64名が入学し、1889年には高等学校も設立され、翌1890年の生徒総数はすでに253名を数えた。授業料は徐々に引き上げられたが、生徒数は年々増加し、1900/1901年には639名に達した。少なくともこの年までに3-6歳児の幼稚園、8年制初等学校、4年制高等学校が成立している(T.C.R.,1900,30, 1902,1-3)<sup>5)</sup>。

当初、同校はユニヴァーシティープレイス9番地にある神学校連合の古い建物で、間に合わせの部屋を占めるにすぎなかったが、1894年、モーニングサイドハイツへのカレッジ移転にとともに、中央棟2階に教室が設けられ、生徒は学生と図書館、店舗、実験室を共用した。その後1901年、E.メーシー夫妻の寄附により、カレッジ敷地内に新校舎が落成した(T.C.R.,1900,28-29, 1902,1-5, 1904,128-130)。この校舎はゴシックとルネサンス式を模した地下を含む4階建てで、15の教室と2つの講義室をもつ1・2階は初等学校が、11の教室と9つの講義

室をもつ3・4階は高等学校がそれぞれ用いた。また地下には体育館、ロッカールーム、自転車置き場、ランチルームなどがあり、さらに1・2階を貫いて建物の中央には約1,000人収容の講堂、3階には図書室、4階には実験室等を備えた(T.C.R.,1900,56, 1902,30-36)<sup>9)</sup>。

## 1.2 ホーレスマン校の目的と特色

カレッジ発足時の学長 N.バトラーは、附属校とカレッジの関係について「未来の教師によって生身の生徒があらのままに研究されるために、また学ばれた教育学の授業が実際に応用され、試されるために必要」(T.C.R.,1904,128)としていた。後にホーレスマン校となるモデル校は、この方針を受け、学生の実習と、カリキュラム・教育方法の調査研究のための実験を目的として設立されている<sup>7)</sup>。

同校の第1の特色は、手工教育にカリキュラムにおける中心的役割が与えられた点にある。産業教育協会は、記憶偏重でなく「目と手」を用いた産業的な訓練を一般教育の統合的な部分とすべきだという同協会の委員会報告(「信条」,1886)に基づいて、カレッジを発足させた(T.C.R.,1900,13-15)。カレッジは当初「教育史・教育制度」「幼稚園指導法」「機械製図・木工」「家政学」「産業」「自然科学」「教授法」の7学科(後2者はしばらく欠員)からなり、そのカリキュラムは「心理学」「歴史学」等の一般教科と「産業」「家政」「機械製図」「木工」からなる手工によって構成された。教育関連の学科を中心に「通常の学校の仕事の一部分として、手工を他教科と関係づけて教えることのできる教師を養成する」責任を負うものとされたのである。そして附属校は「幼稚園からカレッジまで完結して全教科の指導を例証すべき、原案の統合的な部分」として位置づけられた(Ibid.,19-20)。同校のカリキュラムもまたカレッジと同様に、伝統的な諸教科と同等の位置づけにおいて「手工」「工芸」「調理」「裁縫」「自然科学」等を加えて構成されている(T.C.R.,1902,1, 1904,129)。

第2の特色は、そうした「目と手」を用いた一般教育としての産業的な訓練を、幼稚園を起点として、次第に上級段階に及ぼす方向で実施していくことが期待された点にある。産業教育協会の「信条」には、以下の項目がみられる(T.C.R.,1900,14)。

「V. 教育に関してよく報告されることなかで、幼稚園のシステムが幼少の子どもたちに最良の結果を生み出すという事実は一般に認められている。協会は、産業的な訓練と通常の必要な諸学科とを結合するシステムは幼稚園の理論の発展以外の何ものでもなく、幼少の子どもたちのために得るところがあると判明したシステムが、より成熟した年長の者に対して修正、応用されるものだと主張する。

VI. どこの学校の子どもたちも同様の能力をもち、同様の性格を発達させるので、このシステムは私立、公立問わず諸学校のすべての学級と学年に、またプライマリー級の公立学校のみならず、より上級のすべての学校にも紹介されるべきである。

VII. このシステムは知的諸能力と同様、一定の道徳的資質の発展も志向するものである。

VIII. このシステムによって与えられる様々な作業(occupation)は、記憶能力の訓練だけしか含み得ないようなシステムよりも学習を煩わしくないものにする。」

ここで言う「幼稚園のシステム」とはフレーベルの恩物・作業体系である。それは1855年にC. シュルツによる合衆国最初の幼稚園で扱われ、またホーレスマンの義姉 E. ビーボディ、W. ハリス、S. ブローらによって精力的に紹介されて、1870年代以降の公立幼稚園の発展とともに普及をとげていた<sup>8)</sup>。恩物・作業体系と手工教育のそれとは隔たりがあるのにもかかわらず、こ

ここでそれが好意的に受けとめられているのは、フレーベルの思想における自己活動の強調、真・善・美にむけた調和的発達理念、数学的・幾何学的原理や構成的な活動の重視、あるいは教育体系の具体性等が、「目と手」を用いた一般教育と手工によるカリキュラムの統合をめざす協会の意図に共鳴したためと考えられる。この結果、「ティーチャーズカレッジには当初から幼稚園科があり、それは初めて大学の教育組織の一部となった。また幼稚園での実験とより良い教育的な行動のための機会が奨励され、評価された」(C. C., ix) ののであった。

設立時のホーレスマン幼稚園のカリキュラムは明らかではない。ただし1899年に設立され、同校から実験的性格をひき継いで出発したスペイヤー校の幼稚園では、学級別(4才・5才)の活動が「物語」「ゲーム」「自然の作業」と「恩物の作業」「手の作業」によって構成されている(T. C. R., 1903, 19)。またカレッジ幼稚園科長でスペイヤー校の初代校長・ホーレスマン幼稚園長を兼任したM. ルニャンは、1904年の時点で恩物を「幼児の作業にとって唯一合理的な玩具」(T. C. R., 1904, 456)と称揚していた。こうしたことから程度の差はあれ、ホーレスマン幼稚園でも恩物・作業体系に基づく構成的な活動が行われていたものと推察される。そしてホーレスマン校においては、幼稚園のこの構成的な活動が、初等学校以上の手工をはじめとした関連教科の活動と連結、応用されて、カリキュラム統合の起点としての役割を果たすことが期待されていたと考えられるのである<sup>9)</sup>。

## 2. ホーレスマン校におけるカリキュラム研究

### 2.1 初等学校カリキュラムにおける「相関」の試み

この附属校は「子どものために最高の学校となることで全米一の学校になること」をめざし、「教育研究のためにコロンビア大学に來たすべての人々の、大きな実物教授としての施設」(Cremin, 1954)の必要に応えようとした。ヒルらの研究の背景をなす、1915年までのホーレスマン校におけるカリキュラム研究の状況を、上述の特色に照らしてみたい。

第1に注目されるのは、記憶偏重ではない「目と手」を用いた一般教育の促進という設立時の協会方針が、どのようにカリキュラムに反映されていたかである。1904年に附属学校部長S. ダットンは、ホーレスマン校においては「設立時から自己活動(self-activity)を通した子どもの発達が基本的な目的」であり、「自分なりに何らかのことを計画し、決定し、実行できる」という意味における子どもの自由や独創性が尊重される、と言っている。そのうえで同校では「あらゆる形式的な授業に顕著な、のべつまくなしに記憶に訴える授業にかわって、将来の思考と想像の基礎となるべき観察の訓練、イメージの形成、感覚的な所産の蓄積に十分な注意が払われ」、また都市化にさらされつつある子どもの全面的発達の必要にこたえるべく、「手と目の多様な訓練」「早期の教育における根本的な要素としての手工」が採用されているとした(T. C. R., 1904, 105-108)。このように同校では、協会方針が理念的には堅持されていた。

ただし産業的な訓練による一般教育の統合という現実的な課題については、模索途上にあった。ダットンは、学校と家庭・社会生活の「共感的な関係」や、学校における多様な学習の統合を「相関(correlation)」と呼び(Ibid., 109)、手工に期待を寄せた。しかしこの時点で初等学校の全教科の授業時間のうち手工の時間が占める割合は1割に満たなかった<sup>10)</sup>(Ibid., 200)。また多様な学習の総合は「教科間の連携や調整からだけでなく、教室の教師によるカリキュラム運営にともなうべき知性と精神から結果として生じるもの」(Ibid., 130-131)とされ、各教科

の内容は並記されるにとどまった。概要では「手の作業」を除けば、算数以外の教科はとくに手工的要素との関連を示していない (Ibid., 131-141)。

その後1906年から同校では、カレッジ初等教育科のF. マクマリーを中心にカリキュラムの改訂作業が開始され、その成果が“Teachers College Record”に紹介されていく (初等学校：T. C. R., Vol.7, No.1/4, 1906, Vol.8, No.1/3/4, 1907, 高等学校：T. C. R., Vol.7, No.2/3, 1906)。この1906/1907年版カリキュラムでは、「相関の中心は子どもの社会生活」(T. C. R., 1906, 4)とする校長H. ピアソンのもとで、低学年において、衣食住と社会生活の原初的内容を扱う「未開生活 (primitive life)」<sup>11)</sup>の構成的な活動や、動植物や季節変化、気候を対象とした「自然研究 (nature study)」の観察・栽培活動をコアにして、他教科との「相関」の試みがなされている (Ibid., esp., 114-119/460-465) <sup>12)</sup>。

次いで1913年には、1906/1907年版カリキュラムの修正版が公表された (T. C. R., Vol.14, No. 2/3, 1913)。ここでは、マクマリー自身が第4学年を対象に構成した教科統合的な単元「ニューヨーク市の学習」が示されている (Ibid., 109-112)。彼は1909年の『学習法とその指導』に続き、1915年には“Teachers College Record”の論文 (Vol.16, No.4) を『学校カリキュラムの構成』として出版したが、そこでは生活に関連する諸経験から選択された教材を、生徒の問題や要求と教材の論理に即して組織していくための諸原理が述べられ、また地理カリキュラムへの応用原理と問題単元「メキシコ」のプランが新たに例示されていた。

このように1915年頃までに、同校ではカリキュラムの統合にむけたいくつかの試みがあらわれた。ピアソンは1913年版カリキュラムの序文で、「ある広範で根本的な疑問あるいは問題をめぐる教材を組織する、いくつかの教科における試み」について、「その方法は実際の教室における手続きのなかで、この公表されたカリキュラムでみられるよりも、もっと多く用いられている」と言う (T. C. R., 1913, 66)。とはいえこうした試みは、同校のカリキュラム全体に及ぶものではなく、協会方針のように手工をコアにするものでもなかった。つまり同校におけるカリキュラムの統合のための研究は、規模の相違もありデューイ校ほどには徹底せず、全体として分科主義を基調に「相関」をめざすものであった。

## 2.2 手工・産業科カリキュラムの展開

第2に注目されるのは、カリキュラムの中心的役割を期待された手工教育が、独自の展開をとげていたことである。「産業的な訓練」であった手工教育は、初等教育段階のカリキュラムにおいて文字通りのマニュアル・トレーニングではあり得ず、衣食住の体験的理解を軸に一般教育的な要素を含み込みながら、この時期、産業科教育 (industrial arts) として形成されつつあった。

田中(1993)の詳細な分析によれば、カレッジで技術教育関係の学科を担当したC. ベネット (1888-1897)、C. リチャーズ (1898-1908)、F. ボンサー (1910-1931) のうち、初等・中等教育における産業科教育を方向づけ、実践の創造を開始したのがリチャーズ、それを教科として確立したのがボンサーである。リチャーズは、子どもの本能的な性向としての自己表現 (self-expression) の一つとして線画、描画、模型製作、構成といった「手の作業 (hand-work)」をあげ、その一単位を「プロジェクト」と呼んだ (T. C. R., 1900, 249-259)。そしてこの「プロジェクト」を通して「衣食住の発展をその最も単純な起源からはじめ、今日の文明との関係で何らかの意味を理解するに至るまでたどる」<sup>13)</sup> 追体験のためのカリキュラムを構成しようとした

(Richards, 1901, 106)。またボンサーは、産業科を人文教科、自然科学教科とならぶ独自の領域とすべきだというカレッジ学部長 J. ラッセルの提起を受け、産業科教育を教科として定義づけた。彼は産業科カリキュラムを生産物の原料（後に用途）によって領域別に編成し、各教材に即した「プロジェクト」を選択原理とともに位置づけている。カレッジにおけるこの2人の指導によって、ホーレスマン校の手工教育カリキュラムは、1900年代から1910年代にかけて、明確なシーケンスとスコープを備えた産業科カリキュラムへと変貌をとげている（田中, 1993, 283-388, T. C. R., 1900, 260ff., 1904, 144ff., 1913, 46-77）。

### 2.3 幼稚園カリキュラムの孤立

第3にホーレスマン校においては、統合の起点となるべき幼稚園カリキュラムが、初等学校カリキュラムとの連続性を直接にはもち得ないでいたことが注目される。前述のように、ホーレスマン幼稚園では「物語」「ゲーム」「自然の作業」等とならんで恩物・作業体系が採用されていたと推察されるが、それはフレーベル独自の思想に基づく閉じた体系であった。もとより教科をもたない幼稚園が独自の教材・内容を主張するとすれば、『モンテッソーリ法』の紹介（1912）以前の当時としてはフレーベルの体系以外に有力なものではなかった。協会の期待とは裏腹に、それへの固執が幼小カリキュラムの連携を妨げる要因となっていたと考えられる。

幼稚園教師の養成について園長のルニャンは、「フレーベルの哲学を徹底的に把握するためには他の偉大な教育思想家との関係で学ばなくてはならないし、心理学的な考えの広い基礎を獲得するためには、一つではなくすべての心理学が学ばなくてはならない」「物語、ゲーム、自然の作業、歌そして恩物の学習が…往々にして学生を昔話や神話、植物学や動物学、身体文化、音楽、また地理学へと導き入れることがある。この仕方でのみ、幼稚園教師は自由に素材を選び、それを巧みに用いることができるようになるであろう」と実践に基づく一般教養の必要性を認めていた（T. C. R., 1904, 414）。しかし彼女においては、構成的な作業はあくまで恩物・作業体系を基礎とすべきだという観念が認められる。

ルニャンは「幼稚園の手の作業 (handwork) の主要な目的は、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ような、可塑性のある素材を彼らの手に与えることである」(Ibid., 1904, 455) としている。ここに言う「可塑性のある素材」とは、様々な変形が可能な素材という意味ではなく、いわば「素材が表現する」一般的概念が日常生活に対してもつ応用性という意味である。多様な遊びのなかで子どもの「一般的な遊びの衝動」に応え「観念の成長」を促すためには、彼らの遊具は、皿・人形・玩具の動物のような「子どもっぽい興味 (childish interest)」を個別的に表現するものよりも、「事物の根本的な形や性質」を象徴するものでなくてはならない。この意味で、彼女はフレーベルの恩物を「子どもの作業にとって唯一合理的な玩具」としたのだった (Ibid., 455-457)。

フレーベルの思想における象徴主義や、恩物・作業体系の形式的適用に対しては、間接的にはあるが、カレッジ関係者からも批判が出され始めていた。バターは、体系に拘泥しないだけの幼稚園教師の力量の基礎をより広い学識に求め、現在の子どもの自然な能力や到達点を見据えた教育や、小学校との相互理解、家庭との連携を呼びかけていた (Butler, 1899)。ラッセルもまた、教職における「なぜそれは行うに価するか」についての哲学に支えられた専門性の必要を強調したうえで、「幼稚園科の明白な義務は、教師の養成において必要ないし望ましいものとして一般的に受け入れられているものを固守しながらも、その作業のあらゆる局面を最

も鋭い批判にさらし、増大しつつある知識とより真実の洞察にしたがって、大胆に理論を修正し実践を改めること」であるとした。そして幼稚園が教育組織の一部として認知されるためには、関係者がプライマリー級をはじめとした他の教育段階の活動についてより十分な理解をもち、セクショナリズムを脱しなくてはならないと提言していた(T. C. R., 1904, 407-411)。

しかしそれでもなお、ルニャンは恩物について「どのシリーズも何らかの根本的な遊びの衝動に基づかないものはない」と考えた。彼女はフレーベルの体系の形式的適用を戒めながらも、「認識の形」等の指導が恣意的であるという批判に対して、子どもの認識形成に恩物は有効であり、それについての教師の理解が必要だと述べた。また「美の形」は子どもの活動過程において無意味だという批判に対しては、彼らは形や色自体を楽しむものと反論した。とくにデューイが言う、子どもに実物の製作を許し、それらを楽しませることが本来的であるという主張については、「子どもに実在性(reality)を与えるのは、事物が子どもに表現するもの」であって、恩物の積木や厚紙で作った家が「木造の家より現実的なもの(real thing)に近づいていないわけではない」などとしている(Ibid., 456-460)。これは先述のグットンやピアソンが、ホーレスマン校の初等学校カリキュラムについて、環境との直接的交渉の意味における「現実的な経験(real experience)」の必要性をプラグマティックに主張したのとは対照的であった(Ibid., 106-107/111-112)。

一方、手工教育担当のリチャーズは、子どもの経験における「統一性と継続性(unity and continuity)を重視する視点から、未開社会の発展を軸とした低学年カリキュラムの統合を提案したが、幼稚園カリキュラムについては言及していない(Ibid., 114-121)。

こうして少なくとも1905年にルニャンが急逝し、その翌年にカレッジの客員講師であったヒルが専任となるまで、同校における幼稚園カリキュラムの孤立は決定的なものであったと考えられる。1907/08年版、1913年版のいずれにおいても、幼稚園カリキュラムは見当たらない。

以上のように1915年までのホーレスマン校のカリキュラム研究は、分科主義に基づく部分的な統合への試み、産業科カリキュラムの教科としての独自の発展、幼稚園カリキュラムの孤立として特徴づけられる。こうしたなか、スペイヤー幼稚園における取り組みを断念せざるを得なかったヒルが、ホーレスマン幼稚園に場を移して研究を再開することになる。

### 3. 「コンダクトカリキュラム」公刊までの経緯

#### 3.1 ホーレスマン幼稚園における実践の変化

まずヒルのプロフィールを簡単にみておこう。彼女は1868年にケンタッキー州ルイスヴィルに生まれ、地元のカレッジを卒業後、ルイスヴィル自由幼稚園協会が運営し、のちに進歩主義幼稚園運動に道をひらくA. ブライアンの主宰する教員養成所で1887年まで学んだ。その後、1891年にC. パーカー、1893年にJ. デューイ、1895年にはS. ホールの夏期講習をシカゴで受講している。1893年からは協会理事として公開講座の開催、各幼稚園の指導、プログラムの提供と啓蒙活動を行っている。また1892年に設立された国際幼稚園連盟(International Kindergarten Union)にブライアンとともに参加し、1903年には同連盟の15人委員会(後に19人委員会)の1人となった。そして1905年以降はティーチャーズカレッジに籍をおき、スペイヤー幼稚園における研究に基づいて進歩派の立場からカリキュラムを提案している(Snyder, 1972)。

ヒルはホールらの児童研究(child study)から出発し、カレッジにも招聘(1904)されたデュー

イの教育思想に依拠しながら、カリキュラム開発を試みた<sup>13)</sup>。周知のようにデューイは『学校と社会』(1899)でフレーベルの教育原理を吟味し、その象徴主義を批判しながら、子どもの自然な衝動・本能に立脚して、家庭や近隣の生活の再現を促す教材と方法の必要性を主張している。また『子どもとカリキュラム』(1902)では、子どもの経験と教材は対立的ではなく相即的、力動的な発展過程としてとらえられるべきであり、その方向を理解し環境を整えることが教師の役割であるとした。さらに『教育における興味と努力』(1913)で、彼は興味とは自己発案的な活動を通して自己と対象・観念を結びつけるものであるととらえ、それと努力との関係について述べた。同著ではとくにフレーベルの「自己活動」の概念と幼稚園の実践をめぐる記述のなかで、「科学と哲学の進歩は、近年の世代においてのみ、活動の直接的価値の認識と、遊びや作業的な活動のより自由な利用をもたらしている」(74)と語っている。

こうしたデューイの思想から学んだヒルが幼稚園科長となった1910年頃から、ホーレスマン幼稚園の実践内容は大きく変化していったと考えられる。J. デューイとその娘 E. デューイの『明日の学校』(1915)が、当時の同幼稚園の実践を紹介している。そこでは子どもの本能的活動と、家庭生活を中心とした社会的な関心や経験をむすびつける例として、「人形遊び」の様子が次のように描かれていた(111-114)。

「人形には衣服が必要である。クラス全員がそれを作りたがるが、子どもたちは縫い方はもちろん布の裁ち方さえ知らない。そこで彼らはまず紙とハサミを手にとることから始め、教師から示唆と批判だけを受け取り、型紙を自ら人形にあてて変形したり実験したりしながら作る。型紙がうまく出来上がると、彼らは布を選んで裁断し、それからその縫い方を学ぶ。たとえ外衣が完全にはうまく作れなくても、そのクラスはそれを作ることを非常に楽しんだし、またある一定の目的に向けた作業から生じる訓練を得たことになる。加えて紙を切る、刺す、縫うといった伝統的な練習から生じると同じくらいに、ハサミ、紙、針の使い方や手先の器用さを身につけているのである。」

「人形には家が必要である。部屋の隅には大きな積木の入った大きな箱があるが、とても大きく家を建てるにはクラス全員が必要で、それも1日ではできない。壁や屋根を作る平たくて長い板状の積木、土台や窓枠に使う方形の積木がある。家はできあがると2、3人の子どもが中に入って人形と遊ぶのに十分な大きさである。実際に建ってそうした使用にたえる家を作るには、大変困難な思考と実験を要することは容易にわかる。また家には家具が必要である。子どもたちはテーブル、椅子、ベッドを木片や薄板でこしらえながら道具の扱い方を学ぶ。テーブルに脚を取り付けることは、クラスにはとくに興味ある問題で、何度も試みながら、どうしたら取り付けられるかを彼ら自身で発見した。人形の家族のための皿づくりは、粘土による製作と装飾の動機を与える。人形の着せ替えは子どもたちがけっして飽きることのない作業だが、それはまたボタンのとめはずしやネクタイ結びの大変よい練習になる。」

「1個の人形の必要から、子どもの興味はおのずと家庭の、そしてコミュニティー全体の必要へと発展する。紙人形や箱を用いて子どもたちはみずから人形の家を作り、家具を取り付け、しまいには全ての家を集めて、村をまるごとつくる。サンドテーブル上に、クラス全員が家や道路、塀や川、公園の樹木や動物でもって町をつくる。…人形と彼らの遊びの要求に応えながら、彼らは縮小されたかたちで社会の要求に応え、また社会が実際にそれらの要求に合わせて用いる道具の使い方も、身に付けているのである。」

こうした「人形遊び」をはじめとした構成的な遊びが、同園ではフレーベルの作業にとって



代わり、他の遊びや栽培活動、集団でのゲーム、お話、歌とともにプログラムの一部となっている。またこのプログラムとはべつに、運動場では「町づくり」の実践が試みられている(115-116)。以上のようにホーレスマン幼稚園における当時の実践は、とくに構成的な活動については、ルニャンの時期のそれから、子どもの自然な衝動・本能に立脚して家庭や近隣の生活の再現を促すデューイ的なものへと変化をとげていたことがわかる。

### 3.2 ホーレスマン幼稚園における評価の問題

ヒルはホーレスマン幼稚園の1915年の実践について「参加した教師のみならず、継続観察を行った人々の多くが、賢明に方向づけられた自由に基づく社会的な組織こそが、自己決定や社会的協力の習慣を成り立たせ得る唯一の手段であることを確信した」と記している(C.C.,xii)。同園はヒルにとって「大きな実物教授としての施設」になったといえる。しかしそれは実践においてであって、カレッジのヒルは、前章でみたようなホーレスマン校のカリキュラム研究の状況を受けとめながら、この「デモクラシーの実験室」(Ibid.)の観察結果に基づいて、より一般性をもつカリキュラムを提案していかななくてはならなかった<sup>14)</sup>。

同園におけるヒルの当初の研究は、子どもにとってより良い素材(materials)を、従来のものに拘泥することなく見出す努力に費やされた。1915年の段階で価値ある材料とされたのは、①フレーベルが考案した大きな積木といくつかの作業用具、②いくつかの大きなモンテッソーリ教具でとくに年少者を対象としたもの、③ホーレスマン、スペイヤー、ルイスヴィルの各幼稚園で数年にわたり用いられた大きな床上積木、④精選された玩具、とくに人形、⑤滑り台、ブランコ、シーソーのような身体活動のための大きな器具である(T. C. R., 1915,284)。これらを用いた活動は、ヒルにとって「賢明に方向づけられた自由に基づく社会的な組織」と「自己決定や社会的協力の習慣」の形成に有効なはずであった。

ただし論証のためには、評価の方法が問題になる。そこで同年以降、ヒルらは子どもの達成度の記録方法に工夫を加えた。当初の評価項目は、①目的(purpose)と計画(plan)を立案する能力、②困難にもかかわらず“自分の仕事をやりとげる”能力、③知的に人を指導したり、人に従ったりする能力、④一人またはグループで仕事をする能力、⑤他者がいつ助力を必要としているか、またそうした助力をいつどこで引き受けるべきかを知る能力、⑥自分や他者に対し正当な批判をし、またそうした批判によって有益な結果を得る能力の6つであった。これらが1921年に至るまで、改訂を加えながら用いられたという(C. C., xiii)。

しかしこれらの項目は、行動主義全盛の当時であって心理学研究者からは「あまりに曖昧、不明瞭で科学的測定の試みを保障し得ない」とされた(Ibid.)。そこで「デューイのめざましい貢献を、今日の心理学の標準により一致するように、もっと明確で測定可能なかたちに分析する努力」(C. C., xix)がなされることになった。

### 3.3 ホーレスマン初等学校における能力測定の動向とロジャースの「習慣目録」

この努力は、ホーレスマン初等学校における能力測定の取り組みを背景としている。同校では、従来の通知票にみられる評価の仕方がとすると正確さに欠け、点数稼ぎを誘発し、最も重要な性格の評価よりも、教科の評価を重視するものになりやすいとして問題視されていた。そこで同校では、通知票の改善にのり出すべく委員会を設置、第5学年担当教師S. アプトンと心理学研究者C. チャッセルを委員に任命した。彼らは新たな評価項目を開発し、1918年9月か

らホーレスマン初等学校とハドソン川沿いのスカボロー校で実験を開始している (T.C.R., 1919, 36-37)。

新通知票は「教科学習」「善良な市民として望ましい習慣と態度 (habits and attitudes)」の2大項目からなり、学期ごとに保護者に配布された。各項目は平均と著しく差がみられる場合にのみ記入するように簡略化され、また後者の「習慣と態度」については、74名の学校関係者を対象とした調査をもとに187項目にのぼる評価項目が提案された (Ibid., 37ff., “CHART 1”, 54-60)。この提案は1921年には公刊され、後にアプトナーチャッセル尺度と呼ばれた。

2人は翌1922年には改訂を加え、尺度をA-Hの8つのショートスケールと192の習慣群にまとめ直している (T. C. R., 1922, 52ff.)。このように初等学校においては、知識・技能の測定だけでなく、習慣・態度の発達をどのような基準で測定すべきかが模索されていたのだった。

1919年の尺度の提案にあたって、2人は初等学校の全学年を一括対象とした点に難点を認め、「おそらく最高の市民性の評価項目は、各学年ないし数学年のグループがそれぞれ利用できるものであろう」(T. C. R., 1919, 41)としていたが、このアプトナーチャッセル尺度を幼稚園にも援用し「習慣目録 (inventory of habits)」を作成したのが、ソーンダイク門下のA. ロジャースとR. アンドリュースであった<sup>15)</sup>。このうち『コンダクトカリキュラム』の作成を支援したロジャース (ティーチャーズカレッジ講師からボルチモアのグッチャーカレッジ講師に転任) は、5-6歳児を対象に下の表のような「目録」を示している (Rogers, 1922, 14-19)。

習慣群は健康、個人、社会・道徳、知性、身体 の5つに整理され、各群に下位の項目が配されている。これらの習慣項目は以下の手続きで提案された (Ibid., 6-10)。

1. 1921年のティーチャーズカレッジ夏期講習において、低学年の教育評価コースに参加した90名の幼稚園・第1学年教師と指導主事が、すでに子どもに採用していた各自の習慣リストを作成。各習慣は低学年専門の25名によって、①学校というコミュニティーにとって重要な、②教師が統制し得るか、確かめ得るか、③5-6歳児の本性に合うか、の点から審査され、1921年8月の最初の実験のためにガリ刷りで配布された。
2. 1921-22年の冬期講習において、幼稚園・低学年の教育方法上級コースに参加した20名がこれらの習慣を再審査し、また彼らが十分重要とした10の新たな習慣を加えた。
3. 1922年、夏期講習において、低学年の教育評価コースに参加した第1学年教師と指導主

表1 「習慣目録」の一部

(Rogers, 1922, 16)

社会的-道徳的習慣 (SOCIAL-MORAL HABITS)	
1 入退室のときや他者とすれ違うとき礼儀正しくする	12 最初に玩具を手に入れた子どもに使わせる
2 「お願いします-ありがとう-すみません-おはよう-さようなら」を言う	13 他の子どもの持ち物を使わない
3 他者に触れないようにする	14 なくした物を所有者に返す
4 他の子どもたちと仲良くする	15 口論しない
5 告げ口をしない	16 教師に訴えることなく困難を解決する
6 自分の順番を待つ	17 必要もないのに他者のじゃまをしない
7 自分に都合の良いことをしない	18 べつの子どものが話しているときは黙っている
8 学校の物や自分自身のものを喜んで分かち合おうとする	19 グループのルールに従う
9 他人に迷惑となる言動をしない	20 グループ活動のなかで役割を喜んで受けもとうとする
10 自分より小さい者、弱い者の世話をする	21 どうしたらよいかわからないとき、持ち物をなくしたときなど、つらい状況でもよい子でいる
11 公正に遊び、公正に働く	22 教師から子どもたちに任せられた教室管理の仕事を責任をもって行う
12 最初に玩具を手に入れた子どもに使わせる	

事50名が、各自の5-6歳児の習慣リストをさらに作成。最初の目録をチェックし実質的な確証を得たほか、リストも著しく増補した。

4. この1922年の講習において、①1921-22年の講習時に幼稚園の子どもたち322名から得られていた、最初の目録に依拠する記録からの情報、②就園前、幼稚園、第1・2学年の子どもたち1857名から独自に作成された習慣リストからの追加情報という2つの評価結果を結び合わせることで、第2の習慣目録を構成した。そしてこの改訂目録を9人の専門家が最小限の主要な習慣群に精選すべく評価した。

ロジャースはこのようにして得られた習慣項目は、1922年の改訂版アプトン—チャッセル尺度の124<sup>16)</sup>のリストのうち35を含むが、さらにそのうち16は幼稚園・第1学年の子どもたちに応用すべく改めたものだとしている (Ibid., 4)。

彼女は「この研究の着想は、善良な市民性の習慣測定のためのアプトン—チャッセル尺度と、1915年以来、ヒルによって子どもたちの行動 (behavior) の習得についての記録の必要性を強調されたことにあった」(Ibid., 3)と記している。このことから、ロジャースはホーレスマン幼稚園における研究開始時からヒルと接触があり、また同園では、1921年から先述のような「曖昧、不明瞭」な評価項目にかわって第1・第2の習慣項目を採用し、各項目と子ども一人ひとりの氏名・性別・年齢等をかけ合わせて構成したマトリックスシート (Ibid., 7) を準備して、チェックと分析を試みていたことがわかる。

1923年に出版された『コンダクトカリキュラム』が、この「習慣目録」のいわば実践編となったのは当然であろう。このロジャースを介して、行動主義心理学の発想と方法が具体的にヒルに伝えられたと考えられる。彼女はE. ソーンダイクによる「行動」の定義(『教育心理学』1913, 2)を引用しながら、「行動」には思考・感情も含まれ、それらは習慣形成によって変化するものとした。そして子どもの望ましい「行動」の変化を促す日常的な援助の手引きとして、『コンダクトカリキュラム』を編集したのである (C. C., xiv.ff.)。

#### 4. 『コンダクトカリキュラム』の検討

##### 4.1 『コンダクトカリキュラム』の構成

『コンダクトカリキュラム』の全体像をみよう。同著は「I. 学校の状況」「II. 指導の原理・方法・組織」「III. 思考・感情・行為の望ましい変化に関わるカリキュラムに属する、代表的な活動」の3章からなる。IとIIが16ページであるのに対してIIIが107ページを占める。

IIIは「仕事の時間 (Work Period)」と「朝の時間の他の活動」の2部構成である。

「仕事の時間」は、さらに「一般の活動と行為」「特定の活動と行為」に分けられる。前者は園で日常的に行う外衣の着脱や挨拶、動植物の世話、後片づけなどであり、後者は「積木」「操作的遊具」「砂」「産業・工芸」「人形遊び」「家政」からなる。

また「朝の時間の他の活動」は、「昼食」「健康・安全」「音楽」「遊びとゲーム」「絵画」「言語」「文芸・図書」「読み方」「書き方」「数」「社会研究」「自然」「見学」からなる。

IIIのほとんどの部分において、まず①「素材」が示され、その次に②その素材を用いて行われる「代表的な活動」と、③それを通して促されるべき「思考・感情・行為における望ましい変化」が並記されている。そして②③は、グループI (年少)・グループII (年中)・グループIII (年長)・第1学年のそれぞれについて箇条書きされている。①はスペイヤー・ホーレスマン

表2 ホーレスマン幼稚園・第1学年の時間割

(C. C., 8-9)

幼稚園 2½-4歳	幼稚園 4-5歳・5-6歳	第1学年
8:45-9:45 登園・靴の履きかえ 仕事の時間	8:45-10:00 登園・靴の履きかえ 仕事の時間	8:45-9:45 仕事の時間
9:45-10:00 トイレ・昼食の準備	10:00-10:30 集団での話し合い (会話・歌・リズム)	9:45-10:15 音楽
10:00-10:30 昼食	10:30-11:00 昼食の準備・昼食	10:15-10:30 休息
10:30-10:50 休息	11:00-11:10 休息	10:30-11:00 昼食・休息
10:50-11:20 音楽	11:10-11:30 靴の履きかえ・皿洗 い・お話	11:00-11:30 学級活動(読み方)
11:20-12:00 遊び(天気が許せば 屋外)	11:30-12:00 多様な活動(ゲーム・野 外遊び・バンド・見学 等)	11:30-11:50 体育館で遊ぶ
	12:00 降園	11:50-12:30 学級活動(読み方・ お話・劇化, 見学)
		12:30 下校 一扱う教科は日替わりー

両幼稚園においてヒルらが当初から追求してきたもの、②は園における子どもの日常的な活動を項目立てたもの、そして③の内容は「習慣目録」の趣旨を参考にしながら執筆者の教育的意図を、①②との関係においてより具体的に示したものと見えよう。

時間割は上の表のようにクラス別に示されている(表2)。

これからわかるように『コンダクトカリキュラム』は、日常的な活動や手工的な活動を含む「仕事の時間」を根幹とし、それをより文化的な内容を含む多様な「他の活動」へとひろげ、初等学校における諸教科との連続性に配慮しようとする構成になっている。これは手工教育にカリキュラムにおける中心的役割を与え、「目と手」を用いた一般教育としての産業的な訓練を幼稚園を起点として次第に上級段階にも及ぼしていこうとした、ホーレスマン校設立時以来の特色を反映させようとしたものといえることができる。

#### 4.2 「仕事の時間」とボンサーの「産業」「工芸」

では『コンダクトカリキュラム』の根幹にあたる「仕事の時間」は、独自の展開をとげていた初等学校の「産業・工芸」と連携できていたのであろうか。同校の当時のカリキュラムは確認できないので、ボンサーが同校とスペイヤー校での実践研究に基づいて提案したと考えられる『初等学校カリキュラム』(1920)の該当部分を手がかりに、それをみておきたい。

全般的には、「仕事の時間」の各内容は、ボンサーのカリキュラムの「産業」「工芸」のそれと厳密な対応関係にはない。例えば「操作的遊具」としてはビーズと刺し針、色つきの立方体などがあるが、これらは幼稚園に独自のもので、初等学校では使用されなかったと考えられる。また「砂」を用いた活動は初等学校では実施していない。

また「仕事の時間」のうち、とくに「産業・工芸」部分についてみても同様である。そこで扱われている「粘土」「木工」「図画」「彩色画」「木版」「裁縫」「織物」「紙細工」は、かつてラッセルの提案に基づいてボンサーが考案したホーレスマン初等学校の産業科カリキュラム(1913)の、生産物の原料による領域設定——第1学年から採用されたのは「粘土」「繊維」「木材」「紙・印刷」の4領域であった——に近い。しかしその後、ボンサーは生産物の用途による領域設定に転じ、「食品」「衣服」「住居」「家庭日用品」「記録」「道具・機会」の6領域でカリキュラムを編成した(田中, 350ff.)ので、直接的な関係は見出し得ない。

ただし双方にまるで接点がみられないわけではない。例えば、人形は双方のカリキュラムで

表3 「コンダクトカリキュラム」における「人形遊び」のプログラム

(C. C., 46-48より作成)

	素 材	
	代 表 的 な 活 動	思考, 感情, 行為における望ましい変化
	1. 人形: 模様のついたメリヤス緋みの人形(大・中), きれいな帽子状の人形(少女の人形・少年の人形・赤ちゃん人形)・子どもたちが着せ替えに用いる小さな布製の人形(9インチ) 2. 衣服: 帽子とコート, ドレス, 靴下と靴, 下着, 寝間着 3. 家具: ベッド(大・小)と寝具, ブラシ・櫛・鏡付きのダンス(大・小), 洋服掛け, トランク, テーブル(幼児のサイズと人形のサイズ), 椅子(同左), 皿(同左), 皿用の食器棚, 皿用の敷物, 高椅子, 暖炉と台所用具, 揺りかご, 乳母車, 洗面器や水差しなどの付いた洗面台	
グループⅠ (2歳半-4歳)	<ul style="list-style-type: none"> <li>人形に関係する素材を扱う。</li> <li>劇遊びがはじまる。 例えば, 食べさせたり, 揺すったりする。</li> <li>単純な集団遊びがはじまるが, ほとんど組織立てられてはいない。 例えば, 家族遊び, ままごと。 (一人遊びが支配的である。)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>技能が発達しはじめる。 人形の衣服のボタン掛け・紐結びをしたり, 似合う衣服を選んだりする。</li> <li>人形に関係する素材を使用することを学ぶ。</li> <li>材料を清潔にしておくことを学ぶ。</li> <li>玩具を他者と分け合うことを学ぶ。</li> <li>持ち物を大事にすることを学ぶ。</li> <li>玩具を責任をもって片付けることを学ぶ。</li> <li>望ましい社会的習慣についての知識を獲得する。</li> <li>人形で遊ぶことを楽しむ。</li> </ul>
グループⅡ (4歳-5歳)	<ul style="list-style-type: none"> <li>一人遊びが続く。</li> <li>劇遊びに緻密さが加わる。</li> <li>次第に集団で遊ぶようになる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>グループⅠにはじまる習慣が, 素材を使用する技能をひろげながら続き, 活動のなかで生じる興味をいっそう力づける。</li> <li>父親, 母親, 赤ちゃんなどになる順番を学ぶ。</li> <li>ある役割を責任をもって引き受ける。</li> <li>集団遊びを次第により良く組織する。</li> <li>望ましい社会的習慣についての知識をひろげる。</li> </ul>
グループⅢ (5歳-6歳)	<ul style="list-style-type: none"> <li>人形に関係する材料を扱うことがまだ顕著である。 例えば, 人形の着せ替えをしたり, 乳母車を押ししたりなど。</li> <li>遊びが次第に組織立てられてくる。 例えば, 食事を準備してから配膳したり, 人形を寝かしつけ, 翌朝に着替えさせたりする。 (ただし子どもたち自身が最も重要な役割をもち, 人形は添え物である) 例えば, お茶会で, 人形はいるけれども, 実際に遊んでいるのは子どもたちである。</li> <li>主として集団で遊ぶ。</li> <li>人形のためにものを作ることが始まる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>人形を世話するための技能がより高度になる。 例えば, レースで飾ったり, リボンなどを結んだり解いたり, ホックやスナップをとめたり, 髪をすいたりする。</li> <li>衣服をトランクやダンスに片付け清潔な状態に保つ。</li> <li>望ましい社会的習慣についての知識をひろげる。</li> <li>以下のような能力が増してくる。 集団遊びに活発に参加する能力 集団遊びを計画, 組織する能力 より長期間にわたって遊ぶ能力</li> <li>人形のためにものを作ること学ぶ。</li> <li>人形で遊ぶことを楽しむ。</li> </ul>
第1学年 (5歳半-6歳半)	<ul style="list-style-type: none"> <li>人形のためにものを作る。 例えば, 衣服, 皿, 乳母車, 家具, 敷物, ハンモックなど。 (人形遊びは材料によって刺激される。)</li> <li>積木でプレイハウスを作る。 (人形遊びが, おのずと組織立てられた自発的な集団によって, 家庭の活動を中心に行われる。遊びにおいては, まだ子どもたちが“主人公”である)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>人形のためにものを作るとき, 素材をより知的に使用するようになる。 例えば, 似合う色彩, 適当なサイズなど適切性, 耐久性を考慮する。</li> <li>人形で遊ぶ技能がひろがる。</li> <li>望ましい社会的習慣についての知識がより十分なものになる。</li> <li>遊びには協力が必要なことをいっそう理解する。</li> <li>遊びを計画する能力が増進する。</li> <li>人形で遊ぶことを楽しむ。</li> </ul>

表4 ボンサーの産業科カリキュラムにおける第1学年のプログラム (Bonser, 171-207該当部分より作成)

住居プロジェクト — 家と家具	<p>人形の家づくりと家具づくり</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 箱を組み立て1階か2階の家かアパートを作る。次のような問題が重要な価値をもたらす。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・部屋の数と各部屋の目的</li> <li>・目的に合わせた各部屋の作りかえ</li> <li>・電灯, 換気, 日光の必要性</li> <li>・窓からの採光</li> <li>・建築材料—建設中の家への訪問</li> <li>・地域特有の建築材料の出所—木材置場, 金物店, 煉瓦工場, セメント工場への訪問</li> <li>・家の塗装と壁紙貼り—作業中の塗装工と表具師の見学</li> </ul> </li> <li>○ 各部屋に適当な家具を備え付ける。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・厚紙か木材での家具づくり—家具店への訪問</li> <li>・織物—カーテン, 敷物, 寝具, テーブルクロス, タオル—関係の店への訪問</li> <li>・部屋の適切な管理とそれに関わる衛生上の問題—なぜ母親は部屋や寝具のために, 夜は寝室のために換気するのか, ドアの敷物が町の埃を部屋に入れないように使われるべきなのはなぜか, 床を覆うのにじゅうたんより敷物が良いのはなぜか, 掃除には箒で掃くより電気掃除機が良いのはなぜか, 掃除や洗浄の最も良い方法は何か。</li> </ul> </li> </ul> <p>双方の問題に含まれるデザインや装飾については, 多くの訪問において注意が向けられる。</p>
衣服・衣料プロジェクト	<p>プレイハウスの人形への着付け</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 非常に簡単な外衣(コートかケープ, フードなど)を作る。次のような問題を含む。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・羊毛は冬, 綿は夏といった多様な衣服の季節への適合性</li> <li>・衣装の様々な部分の, 材料, 色彩, 価格との関係における素材の選択</li> <li>・裁縫における単純な模様の使用などのデザイン, 切り方, 縫い方</li> <li>・子どもたちや他の人が何を着ているか—織物店への訪問と手織りの敷物の製作</li> <li>・子どもたちの健康に関する問題—足をぬらさず, 暖かくしておくべきなのはなぜか, 心地よい靴を履くべきなのはなぜか, 寒い天気るとき, コートのボタンをつけ, 帽子を被るべきなのはなぜか, どんな衣服でも心地よいものであるべきなのはなぜか, 母親が衣服を清潔にきちんとしておきなさいとやかましく言うのはなぜか。</li> </ul> </li> </ul>
食物・食材プロジェクト	<p>母親らを招待しての昼食会, あるいはお茶会の計画と実施</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 多様な種類の食物と, 穀物, 野菜, 果物, 肉, 卵, ミルクなどの食材について学習する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・食料雑貨店, 果物屋, パン屋, 肉屋, 市場への訪問—販売する人々はどこでそれらを仕入れるか</li> <li>・菜園, 果樹園, 農場についての考察と, 牛, 豚, 家禽の農民, 都市民に対する有益性についての論議</li> </ul> </li> <li>○ いくつかの食物を学校園か家庭園で栽培する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・春—個人かグループによる適切な野菜の植え付け</li> <li>・秋—教師と生徒の共同で, セリーづくりやトマトの缶詰作業のような, 食物の保存プロジェクトの実施</li> </ul> </li> <li>○ 昼食会, あるいはお茶会を実施し, ココアかスープなどを作ってふるまう。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・食卓での給仕の仕方, 作法</li> <li>・健康に関する問題—食物に触れる前に手を洗うべきなのはなぜか, 床や地面に落ちてしまった食物をどう扱うべきか, 腐り始めた食物をなぜ食べてはいけないのか, 食べる前に果物や野菜を洗わなくてはならないのはなぜか, 食物にハエがとまらないようにすべきなのはなぜか, ミルクをきれいなままにしておくために, 十分に注意しなくてはならないのはなぜか, しっかりと噛んで, ゆっくりと食べなくてはならないのはなぜか。(祝祭時には, ポップコーンやキャンディーづくり, 小さな店づくり・農園づくりや売買の活動をする)</li> </ul> </li> </ul>
日用品プロジェクト	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 人形の家, 遊びの家で用いる皿を粘土で作る。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・家で皿の形を学んだり, 店でテーブルや台所用品について見学したりする。</li> </ul> </li> <li>○ 学校農園で採れた種の貯蔵, 学校での販売, 行事などに使う簡単な箱を紙で作る。</li> </ul>
道具・機械プロジェクト	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 描画, 切り抜き, 書かれた作品などを張り付ける簡単な冊子を作る。雑誌や本を有益に用いることやその方法について論議する。(折りにふれ, 飾り付けをしたギフトカードを作る)</li> </ul>

扱われている。先にみたホームレスマン幼稚園の実践は1920年代に至るまで継続し、「仕事の時間」の素材の一つとして位置づけられたのだった(表3)。またボンサーによっても、彼の産業科カリキュラム(著書では practical arts の一部)のなかで、第1学年の「住居プロジェクト」「衣服・衣料プロジェクト」「日用品プロジェクト」の教材として採用されている(表4)。双方のプログラムからは、人形という素材(教材)と人形のための家具づくり・衣服づくり・プレイハウスづくりなどのテーマについて、部分的にはあるが重複部分があり、指導上の連携が可能になっていることがわかる。

このように、かつて恩物・作業体系への固執からカリキュラムの孤立を招いていたホーレスマン幼稚園で、一定の前進のあったことが確認できるのである。しかし全体としては、ボンサーの立論との比較でみるかぎり、『コンダクトカリキュラム』の「仕事の時間」と初等学校の「産業」「工芸」とは内容的に異質であり、また双方の連携は限定的なものにとどまっていたといわざるを得ない。

### 4.3 『コンダクトカリキュラム』の特色

表3と表4の比較を通して『コンダクトカリキュラム』の特色をみよう。

その一つは、このカリキュラムが責任、協力、公正といった社会的・道徳的内容を重視する点に見出される。この点はボンサーのそれと比較するといっそう顕著である。同じく人形のための製作活動を扱いながら、双方のプログラムにおける指導の方向は異なっている。『初等学校カリキュラム』のプログラムは、明示こそされていないが、衣食住をはじめとした生産、加工、流通に関する内容体系の一定程度の知識と理解を、第1学年の子どもに求めるものであることは明らかである。これに対して『コンダクトカリキュラム』のプログラムは、「望ましい社会的習慣」を中核として、自己や事物に対する統制力や他者との調整力を一連の活動を通して獲得させようとするものになっている。

これは『コンダクトカリキュラム』全体を貫く特色である。先述のようにヒルらは「習慣目録」の発想をカリキュラム全体に及ぼし、教師の日常的な援助に役立つように「代表的な活動」との関係で「思考・感情・行為における望ましい変化」を項目化した。そこに社会的・道徳的内容が多く記述されているのはそのためである。そうした配慮は、個々の指導場面において教師が行うべきことを「望ましい変化」との関係でより明確にした。しかしまた、ヒルの認識<sup>17)</sup>をよそに、子どもたちの有為な活動を、あらかじめ規定された「望ましい変化」を教え込むための手段としてしまう傾向も生み、同著は「より大きな自由のためではなく、さらなる抑圧のための手段」だとする批判を招いている(Weber, 134-135)。

もう一つの特色は、活動における子ども自身の目的設定や計画、組織の過程を重視し、それを発生的にとらえている点にある。ヒル、ボンサーのいずれのプログラムも子どもの活動を援助する体裁をとっているが、活動内容の決定の仕方に対する双方のスタンスは異なっている。

『初等学校カリキュラム』では、内容体系に即して「プロジェクト」と問題が設定されており、プロジェクト＝プログラムの様相を呈している。これに対して『コンダクトカリキュラム』では、活動内容は子どもが日常の遊びのなかからおのずと選びとるものとして描かれ、年齢が増すにつれて、彼ら自身の計画、組織を重視するものになっている。

これはとくに「仕事の時間」の各活動において顕著にみられる。先述のように「代表的な活動」「望ましい変化」はグループI II IIIと第1学年のクラス別に示されているが、「仕事の時間」の部分では、子どもが積木や様々な遊具、砂、粘土、木材等を用いて偶然に身を委ねながら遊ぶうちに、次第に明確な目的と計画をもつようになり、活動に確実性、持続性、独創性を加えていくことや、活動形態が一人遊びから集団遊びのそれへとだんだんと移行し、より組織的に活動が進められていくことについての記述がくり返しあらわれる。それはいわば子どものプロジェクトとその社会的組織の発達過程についての記述である。『コンダクトカリキュラム』は7名の実践者による共同執筆であるのに、このように構成的な活動を扱う部分で各クラスを横断して同様の記述が反復されているのは、ヒルの指導によるものであろう。記述自体は素朴なも

のであるにせよ、プロジェクトを発生的にとらえる視点が示されたのはこれがおそらく初めてであり、幼稚園ならではの成果ともいえる。

『コンダクトカリキュラム』の以上のような特色は、単にボンサーというカレッジの研究者による提起と、ヒルが指導した7名の幼稚園の実践者の提起という違いだけによるのではないだろう。1915年以降ホーレスマン幼稚園において進められてきたカリキュラム開発は、先述のように孤立状態にあった幼稚園カリキュラムを初等学校のそれとの関係で改造し、かつ幼稚園の独自性を確保するカリキュラムを新たに創造するという、互いに矛盾しあう2つの課題をかかえていた。『コンダクトカリキュラム』の提案にあたって、ヒルは後者の達成の鍵を「望ましい社会的習慣」の形成と、子ども自身の日常の遊びからおのずと生まれ、展開していく目的、創造的な活動としての「仕事」に見出し、これを幼稚園カリキュラムの根幹にすえることによって応えようとしたと考えられる。

### おわりに

『コンダクトカリキュラム』は、以上に述べてきたように、産業的訓練を中核とするカリキュラム構成をめざして出発したホーレスマン校において幼稚園が示した最初の包括的な提案であったが、この提案は一面では産業科のボンサーの「プロジェクト」に対する、1923年の時点における幼稚園科のヒルの暗黙の意思表示としてとらえることもできる。というのも、冒頭でみたようにヒルは早くから子どもの自発的、自己発案的な活動の何を、どのように方向づけるべきかを問題にしており、その視点から、さしあたりは子どもの構成的な活動と「工芸・産業の初歩」の関係を念頭においてきたからである。

ホーレスマン校で展開していた手工・産業科の「プロジェクト」については、カレッジ赴任当時からヒルも無視し得なかつたはずである。リチャーズは「手の作業は、授業の教材というよりは断然、方法を意味し…最も相応しい場は低学年に見出される」(Richards, 1901, 102)とし、「教師によって計画されたプロジェクト構成も意味深いだろうが、生徒によって考案され、計画されたプロジェクト構成はもっと意味がある」(T. C. R., 1900, 257)と述べて、「プロジェクト」を子どもの自己表現を通した諸能力の発達的手段として位置づけていた。これに対して、1910年にカレッジに赴任したボンサーは、社会的効率(能力)の追求を前提に「素材の使用は、その動機や意味を規定する何らかの社会的、産業的状況と常に直接的な関係にある」と考え、また「プロジェクトは常にそれらのもとになる教材との直接的な関係において実施される」と述べて、「プロジェクト」を個々の教材(内容)に従属させた(拙稿, 149ff.)。

両者の立論に関するヒルの直接の言及は見出せないが、少なくとも彼女は「子どもは…他人によって作られた計画を実施する者であるだけでなく、計画の考案者(inventor)でなくてはならない」としていた(Hill, 1913, 288)。そうしたヒルにしてみれば、ボンサーの1910年代における産業科カリキュラム構築の努力に対しては敬意を払いこそすれ、提案された教材と「プロジェクト」のセットを、にわかに幼稚園カリキュラムの「仕事の時間」に適用することはできなかったであろう。幼稚園において、様々な発達段階にある子ども一人ひとりの、多種多様に展開していく活動をただちに「工芸・産業の初歩」に誘導することの危うさを——たとえ他教科よりも内容のリアリティーや活動の必然性を期待できるにしても——彼女は予感していたに違いないからである。



ヒルが行動主義心理学の方法だけでなく発想までも受容し、「3 R'sの適切な行為も工芸・産業の正確な技術も、いわゆる道徳的・社会的行為と同様」として習慣形成の原理をカリキュラム全体に適用したのも(C. C., xi), その是非はともあれ、そうした懸念があったからではないかと考えられる。『コンダクトカリキュラム』において、子どもの目的的な活動は「工芸・産業の初歩」よりはむしろ幼少の子どもに相応しそうな社会的・道徳的な内容に向けられている。また目的設定、計画をともなう活動はプロジェクトであるが、その語はなぜか用いられていない。これはボンサーの「プロジェクト」を意識してのことであつたかもしれない。あるいはキルパトリックのそれと、距離をおこうとしたためであろうか。

キルパトリックのヒルらの研究や『コンダクトカリキュラム』に対するスタンスは、どのようなものであつたのだろうか。次回からは、やはりホーレスマン幼稚園で「人形遊び」における子どものプロジェクトに注目し(Kilpatrick, 1917), そこから教育論を展開した彼の理論の検討に移ることにしたい。

## 注

- 1) 佐藤学「キルパトリック“プロジェクト・メソッド”の検討—単元法の定式化と教材構成の退化—」『三重大学教育学部研究紀要 教育科学』第36巻, 1985, 55, Tenenbaum, S.: William Heard Kilpatrick, Trial Brazer in Education, 1951, 140, Hofe, G.D.: The Project Method and Its Origin, Teachers College Record (以下, 本文と注では T. C. R. と略す), February, 1966, 371-373.
- 2) Beineke, J. A.: And There were Giants in the Land, The Life of William Heard Kilpatrick, Peter Lang, 1998, 104-105.
- 3) 拙稿「プロジェクト法の源流(1)—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—」(『上越教育大学研究紀要』第16巻第1号, 1996, 139-159)
- 4) 滝沢和彦「進歩主義幼児教育理論の成立に関する一考察」『筑波大学教育学系論集』第11巻2号, 1987, 77-89, 同「“コンダクト・カリキュラム”における「習慣形成」—社会的適応としての道徳教育—」『教育と教育思想』第7集, 1986, 14-22, 橋川喜美代「保育形態論の確立とコンダクト・カリキュラム—わが国にみるP. S. ヒルの生活形態論の影響について—」『カリキュラム研究』第7号, 1998, 39-51など。
- 5) 後に7年制初等学校, 5年制高等学校へと改組している。なお1903年の時点で, A. シュッスラーら開学当時から5名の教師はいずれも在任し続けている。またホーレスマン幼稚園に入園した多くの子どもたちが, 移転後もなお6マイルの距離をホーレスマン高等学校に通学し続けており, ウッドハルはこれを評価の証としている(T. C. R., 1904, 129)。
- 6) 幼稚園の部屋は存在した(T. C. R., 1902, 15)が, どの部屋を占めていたかは定かではない。その後, 相次ぐ建物の建設と生徒数の増加でカレッジの敷地不足が深刻化し, 1912年には同校の4学級を隣の物理棟と家庭科棟に移転せざるを得なくなった(Cremin, 89)。第1学年教室はホーレスマン校舎101号室にとどまったが, 幼稚園は年少, 年中, 年長の各保育室を敷地内の別棟に移転していたと考えられる。カレッジ向かいのコロンビア大学キャンパスが園児の遊び場であり, 第1学年生は日中通行止めとなる120ストリートでも遊んだ(C. C., 1, 6)。なお, 倉橋惣三が1920年頃に同幼稚園を訪問した際, ホーレスマン幼稚園は「先ず大學の大玄関を這入つて左側の明るい部屋」にあつたとされている(『シカゴ及びコロンビヤ大學附属

- 幼稚園】『幼児教育』第22巻第10・11号, 1922, 338)。
- 7) その後、ホーレスマン校は実習の必要性の減少やスペイヤー校の設立(1899)によって実験校としての役割を同校に譲り、できるだけ理想的な条件下で授業や学校管理の最良のものを示す、デモンストレーションの場としての性格を強めている(T.C.R.,1902,3)。
  - 8) 上野辰美「アメリカにおける幼稚園の発展」(梅根悟監修 世界教育史研究会編『幼児教育史 I』講談社, 1974, 313ff.)
  - 9) ホーレスマン校の特色の記述については、田中, 後掲書, 294-300を参考にした。
  - 10) 第1学年から第7学年まで、それぞれ約7.1, 8.6, 7.8, 7.8, 9.0, 7.7, 7.9%である。
  - 11) 「未開生活」の提案はマクマリーによるものであろう。彼はスペイヤー校でこの教科を実験しており、それをホーレスマン校のカリキュラムに適用したと考えられる。なおこの教科への配当時間は「特定しない」となっている(第2学年, Ibid.,458)。
  - 12) 1906/1907年のカリキュラムにおいて、全教科の授業時間のうち手工の時間が占める割合は、第2学年から第7学年まで、それぞれ約9.4, 7.2, 7.9, 8.1, 6.3, 6.7%である(T.C.R., 1906,458, 1907,54/104/248/350. 第1学年は示されていない。)
  - 13) 彼女はスペイヤー幼稚園・遊戯室における観察を「とくに社会化された学校、興味と努力の関係、道徳教育と思考の条件の理論において述べられたデューイの教育原理の応用の試み」として位置づけている(C. C.,xviii)。
  - 14) ヒルがカリキュラム開発を迫られた外因として、同じルイスヴィル出身のシカゴ大学教育学部幼稚園科長 A. テンプルや、かつてスペイヤー校で共同研究を行ったニューヨーク市幼稚園局長 L. パルマーらによって、国際幼稚園連盟から『幼稚園カリキュラム』(1919), 『幼稚園・第1学年カリキュラム』(1922) が相次いで出版されたこともあげ得る(橋川, 前掲書, 45)。
  - 15) アンドリュースは2-4歳(2歳0ヶ月-3歳11ヶ月)児を対象に1923年、カレッジ附属のマンハッタンヴィル、ホーレスマン、グリニッジハウス、ジャッドソンヘルスセンターの各保育学校で観察と実験を行い、感情、知性、身体、社会・道徳の4つの群による「習慣目録」を作成している(Andrus, 後掲書)。なお、『コンダクトカリキュラム』に示された教育原理は、身体、知性、感情、社会的組織、道徳の5項目からなり、比較的これに近似している(C. C.,10-11)。
  - 16) 192項目の誤りであると思われる(T. C. R.,1922, 57/72-79)。
  - 17) 「学校の実践においては、教師が習慣をいづどんな条件でも教えるべきものとしてみるか、それともそれを、学ぶ価値が生まれるような経験や状況と有機的に関連する活動の一つの形態としてみるかは、たいへんな違いである。」(C. C.,xvii)

### 参 考 文 献

- Andrus, R: A Tentative Inventory of the Habits of Children from Two to Four Years of Age, *Teachers College Bulletin*, No.160, 1924. (rep., 1972)
- Bonser, F. G.: *The Elementary School Curriculum*, The Macmillan Company, New York, 1920.
- Butler, N. M.: Some Criticisms of the Kindergarten, *Eductional Review*, June, 1899, 285-291.
- Chassel, C. F. & Upton, S. M. & Chassel, L. M.: Short Scales for Measuring Habits of Good Citizenship, *Teachers College Record*, Vol.23, 1922, 52-79.

- Cremin, L. A.: A History of Teachers College, Columbia University, Columbia University Press, 1954, 99-113.
- Dutton, S. T.: The New Horace Mann School, *Teachers College Record*, Vol.3, 1902, 26-36.
- Dutton, S. T.: The Motives and Principles underlying the Work of the Horace Mann Elementary School, *Teachers College Record*, Vol.5, 1904, 103-114.
- Dewey, J.: Interest and Effort in Education, Southern Illinois University Press, 1975. (rep. of 1913)
- Dewey, J. & Dewey, E.: School and Tomorrow, J. M. Dent and Sons, 1915.
- Hervey, W. L.: Historical Sketch of Teachers College from its Foundation to 1897, *Teachers College Record*, Vol.1, 1900, 11-35.
- Hill, P. S.: Second Report, The Kindergarten; Reports of the Committee of Nineteen on Theory and Practice of the Kindergarten, International Kindergarten Union, 1913, 233-294.
- Hill, P. S.: Introduction (to "Experimental Studies in Kindergarten Theory and Practice") , *Teachers College Record*, Vol.15, 1914, 1-8.
- Hill, P. S. (edit.) : A Conduct Curriculum for the Kindergarten and First Grade, 1923.
- Kilpatrick, W. H.: Project Teaching, *General Science Quarterly*, Vol.1, 1917, 67-72.
- Kindergarten and First-Grade Department, Teachers College: Kindergarten Education (Departmental Notes) , *Teachers College Record*, Vol.16, 1915, 283-285.
- McMurry, F. M.: The Curriculum of the Horace Mann Elementary School, *Teachers College Record*, Vol.5, 1904, 128-130.
- McMurry, F. M.: The Making of School Curricula, *Teachers College Record*, Vol.16, 1915, 307-316. (rep. of *Teachers College Bulletin*, Twelfth Series, No.6, 1915. 1-10)
- Pearson, H. C.: Controlling Ideas of Horace Mann Elementary School, *Teachers College Record*, Vol.7, 1906, 1-5.
- Pearson, H. C.: Introduction (to "Curriculum of Horace Mann Elementary School") , *Teachers College Record*, Vol.14, 1913, 65-66.
- Richards, C. R.: The Function of Hand Work in the School, *Teachers College Record*, Vol.1, 1900, 249-259.
- Richards, C. R.: How Early may Handwork be made a Part of School Work?, National Education Association "*Journal of Proceedings and Addresses*" 1901, 100-107.
- Richards, C. R.: A Basis for Unification in the Primary Grades, *Teachers College Record*, Vol. 5, 1904, 114-121.
- Rogers, A. L.: A Tentative Inventory of the Habits of Children, *Teachers College Bulletin*, Fourteenth Series, No.4, 1922.
- Runyan, M. D.: The Purpose of the Kindergarten Gifts, *Teachers College Record*, Vol.5, 1904, 455-460.
- Russel, J. E.: The Function of the University in the Training of Teachers, *Teachers College Record*, Vol.1, 1900, 1-11.
- Russel, J. E.: The Horace Mann School, *Teachers College Record*, Vol.3, 1902, 1-5.
- Russel, J. E.: The Kindergarten Outlook, *Teachers College Record*, Vol.5, 1904, 407-411.
- Russel, J. E. & Bonser, F. G.: Industrial Education, Teachers College, Columbia University,

1914.

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

田中喜美『技術教育の形成と展開—米国技術教育実践史論—』多賀出版, 1993

Upton, S. M. & Chassel, C. F.: A Scale for Measuring the Importance of Habits of Good Citizenship, *Teachers College Record*, Vol.20, 1919, 36-65.

## The Origin of Project Method ( 2 )

— Horace Mann School and “A Conduct Curriculum for  
the Kindergarten and First Grade” —

Hideki SUGIURA\*

### ABSTRACT

“A Conduct Curriculum for the Kindergarten and First Grade” (1923) is well-known as the one to which Kilpatrick’s project method was applied, in the history of early childhood education. This curriculum was made for pupils in Horace Mann School, by the seven teachers directed by P.S.Hill, Teachers College, Columbia University.

We can find this curriculum includes “Work Period” consisting of constructive works as a core, and emphasizes social-moral habits formation thorough purposeful activities. To examine the substance, this article tried to describe the states of curriculum study in Horace Mann Elementary School and Kindergarten in those days, which had determined Hill’s editorial policy.

---

\* Division of Early Childhood Education