

J.デューイ実験学校における 対人コミュニケーションを活かした授業実践

—適性処遇交互作用の観点から—

伊藤 敦 美

1 研究の目的

本研究の目的は、J.デューイ実験学校における対人コミュニケーションを活かした授業実践について、適性処遇交互作用（ATI）の観点から検討することである。

デューイ実験学校では、一般的な学校とは異なり、教科書は用いられず、伝統的な教科の区分を一部残しながらも、新しい単元による学習が行われた。知識の習得は、繰り返し復誦できるようにすることによってではなく、子どもたちの直接経験や活動的な作業によって行われていた。これらの特徴によって、デューイ実験学校は、子ども中心主義の教育実践を先導した新学校と同一視され、思い思いに好きな遊びや活動を子どもたちに行わせていたと見なされがちである。しかし、デューイ実験学校で行われていたのは、子ども中心主義の教育実践ではない。なぜなら、他の子ども中心主義の教育実践とは異なり、同校では子どもたちに何をどこまで学習させるかという教育目標の設定が大きな研究課題に位置づけられており、学習内容の系統性が重んじられていたからである。そして、教育目標に即した教材、教具及び指導方法の綿密な開発が教師によって行われていた。子どもにとっては、活動の系統にそった、自然な形での知識との出会いに感じられることが、教師の側から見れば、学習内容の系統性にもとづいて学習が展開するようにあらかじめ計画されたものだったのである。

つまり、実験学校の教師たちは、子どもとのコミュニケーション及び観察を通して個々の子どもの実態を把握することによって、何をどこまで学習させるかという教育目標を設定し、その目標に即した教材、教具及び指導方法の綿密な開発を行っていたのである。

小石は、「教えるということは、人が人に対する営みである。というよりも人と人とのダイナミックな相互作用の上に為される行為である。教える人も学ぶ人もそれぞれが個性を持った存在である。したがって、同じやり方がすべての人に通じるというものではない」ので、「教師が専門職として位置づけられるとするならば、刻々と変化してく教師と子どもたちとの関係や学ぶ場の状況に対して、その場その場で適切に対応したり、個人個人に合った対応をしていくことが必要である」と述べている⁽¹⁾。

デューイ実験学校においても、学校開設時から個々の子どもに対する留意は重要な課題

とされた。同校においては、「小さなグループ——1クラス8名ないし10名——に分けること」によって「子どもの知的な要求や到達度、さらに身体的健康や成長の状態を、かなり多数の教師によって組織的に管理することが保証される」ことが目指され、「道徳的、身体的、および知的な側面すべてにわたる本校の教育の目的や方法のすべては、個々の子どもに配慮するという課題と深く関わっている」とデューイによって説明されている⁽²⁾。

本研究では、個々の子どもに配慮した教育実践が行われていたデューイ実験学校における授業実践を取り上げて、具体的な指導方法について適性処遇交互作用の観点から検討することを目的とする。

本論文は、6章から構成される。第1章は研究の目的である。第2章では適性処遇交互作用、第3章ではデューイの実験学校構想と心理学、第4章ではデューイ実験学校のカリキュラム構成原理と適性処遇交互作用について分析し、第5章ではデューイ実験学校の授業実践における適性処遇交互作用の検討を行う。第6章は研究のまとめである。

2 適性処遇交互作用 (aptitude-treatment interaction)

適性処遇交互作用は、クロンバック (L. J. Cronbach) が1956年のアメリカ心理学会の会長就任演説において提案し、1957年に論文に発表した概念である。クロンバックは、科学としての心理学について、個人差に注目する相関心理学 (差異心理学) と個人差を誤差として扱う実験心理学の二つの心理学があることを述べた。そして、教育研究では、相関心理学的な情報と実験心理学的な情報との相互作用を分析することが重要であることを主張した。適正処遇交互作用 (ATI) はこのような相関心理学的な方法と実験心理学的な方法を統合する研究として提唱されたものであった⁽³⁾。

適性処遇交互作用とは、「学習者の適性 (aptitude) と教授の仕方すなわち処遇 (treatment) との間にみられる交互作用 (interaction) のことである。交互作用とは一般的には二つ以上の要因が関係することによって説明される相乗効果・またはその逆の相殺効果と考えればよい。学習者の適性と教授という処遇の両者によって説明される交互作用がATIであって、適性処遇交互作用と訳される」⁽⁴⁾と定義されている。そして、「学習者の特性に応じて適切な教授法が異なり得るとというのがATIを考慮した教育の前提であり、異なる教授法を用いて学習の最適化を図っていく考えになる。教授法が固定されているとその方法のもとでよく学習するものがいつもよい成績をおさめることになる。他の方法で指導すれば、他の学習者がいつもよりよく学習できることも大いに有り得るのである」と説明される⁽⁵⁾。つまり、学習者の特性によって最適な指導方法が異なるというのである。

多鹿は適性処遇交互作用について、「従来の教育研究においては、教授方法の優劣のみが問題にされ、学習者の能力や性格と教授方法との関連はほとんど問題にされなかった」が、「ATIの概念を理解することによって個々の教授方法と学習者の『相性』を考慮し、

学習の最適化を図ろうとすることに関心が移った。それゆえ、ATIは、学習成果を学習者の能力だけに帰属させていたこれまでの教育研究に対して、学習者の個人差に応じた教授方法の開発が重要であることをうながした⁽⁶⁾と述べている。

適性処遇交互作用の概念に基づいて、学習者の個人差に応じた教授方法を考慮する場合、「いかにしてその適合した適性を有効に利用し、効率的に学習させるかということが課題になる一方で、必要なら、不足している適性をどのようにして育てるかという課題もまた明らかになる」ので、「教師の日常の観察をとおして、子どもたち一人ひとりの適性を把握しておき、必要に応じてその子どもに合ったやり方で、臨機応変に対応」する必要がある⁽⁷⁾。つまり、教師は、学習者にとって最適な指導方法を考慮すると同時に、不足している適性を育てることも考えて指導方法を決定することが必要である。サロモン (G. Salomon) は、これらの観点から、適性処遇交互作用の型を3つに分類している。すなわち、「特惠モデル (preferential model)」（学習者の得意な面を活かす指導法がより効果的であるということによっておこるATI)、「補償モデル (compensatory model)」（学習者の欠けた能力を一時的に補う指導法がより効果的であるということによっておこるATI)、「治療モデル (remedial model)」（学習者の欠けた能力を形成させるような治療的処置を含む指導法がより効果的であるということによっておこるATI) である⁽⁸⁾。

教師には、学習者の特性を認識した上で、どのような指導方法が学習者に必要であるかを判断することが求められる。「ATIはすべての子どもに共通する良い教え方があるのではないということ指摘しているのであるが、同時に、子どもたち一人ひとりもっているよさに気付くことの大切さをも示唆している。そしてそれは、教師の子どもを観察する力に関わる問題であるといえる」⁽⁹⁾と指摘されているように、適切な指導方法の選択は、教師が目前にいる子ども一人ひとりをいかに観察し、いかにその適性を把握することができるかにかかっている。

3 デューイの実験学校構想と心理学

デューイ (J. Dewey) は、実験学校設立に先立って、1895年に「大学附属初等学校の組織案」を著している⁽¹⁰⁾。デューイは、この組織案の冒頭で「すべての教育の究極的な問題は、心理学的そして社会的諸要因をコーディネート (調整) することである」と指摘し、そのためには「子どもが社会的な諸目的を実現するようなやり方で、自分自身を表現できるようにすること」が必要であると述べ⁽¹¹⁾、実験学校構想の中心となる社会的諸原理、心理学的諸原理についてそれぞれ説明した後、それらの教育上の適用について論述している。本研究では、適性処遇交互作用の観点からデューイ実験学校における授業実践について検討することを目的としているので、特に心理学的諸原理について検討する。

デューイは、心理学的諸原理として次の5つを挙げている。

- ①子どもは本来、活動し、自己表現する存在である。そして、認識と感情は、行動の及ぶ範囲内で営まれるのが常態であって、行動から育ち、行動へと帰る
- ②子どもは社会的にできているから、その表現活動も常態においては社会的である
- ③表現活動への知的な依存
- ④表現活動への感情的な依存
- ⑤学習心理学

デューイは、①～⑤のそれぞれの心理学的諸原理について次のように説明している。①については、このような活動性は純粋に精神的なものでも、身体的なものでもなく、運動を媒介とする表象表現を含んでいる。②については、子どもは活動が他人に向けられ、反応を招いていることを感じなければ、活動の意味が分からないので、教育効果をあげることにはできない。③については、通常の関係においては、感覚・観察活動が自己表現のための素材を選択し、推理の過程が、素材を表現の中で役立てる方法を決定する。ゆえに、心の動きは、常に表現する機能、用途、活動という統一態から始まり、ここから、形式、客観性、抽象的な諸関係の問題へと進むという心理学的原理が成り立つ。④については、感情に直接訴えることは、その感情を感情固有の機能から遊離させる。正常な興味は自己表現を伴うものであり、活動が個人の内部において現実のものになっていることである。もし、教育的な興味が存在しうるものだとすれば、現実的な全体性が構成されなければならない。興味は力の意識、成し遂げていくという意識に伴って促される。同時に、自分自身の限界や弱点をわからせることも必要である。子どもは、活動の成果がその意図された目的や機能に合わないことを認識することによって、自分自身の欠陥を明確に客観化し、その欠陥を改善するために刺激剤を受け取る。興味の原理は悪用されて、楽しさの概念に変形されることもあるが、完全な、すなわち有機化された興味は、子どもが全自我を活動に投入されるときにのみ実現されるものである。⑤については、学習は自己の中における無知と会得との間に介在する中間の過程であり、表現活動の過程で、適切な表現方法を見つけるために、あるイメージを広げ、他のイメージと関係付けていかざるをえないときに起こる。

デューイは、子どもを「本来、活動し、自己表現する存在」としてとらえており、「活動性は純粋に身体的でも、精神的でもない」と述べていることから、子どもの活動は身体的及び精神的な両方の側面を持つものであり、社会的なものであると考えていた。このような表現活動は知的、感情的に依存する性質を持っており、知的な依存、すなわち感覚・観察活動は自己表現の素材を選択し、推理の過程が素材を表現の中で役立てる方法を決定する。感情的な依存としては、興味が挙げられており、それは正常であるならば、自己表現を伴うものであるという。ただ、興味は成し遂げていくという意識に伴ってうながされるので、いま成し遂げているという実感を持つことが重要であるが、活動の成果が、意図された目的や機能に合わないことを認識することも必要とされる。限界や弱点を分からせ

ることによって、自分自身の欠陥を明確に客観化し、改善するための刺激を受け取ることができるのである。

デューイによれば、心理学的そして社会的諸要因をコーディネート（調整）することとは、子どもの表現衝動と表現能力を利用することを意味し、これらが役立つ社会的諸目的を子どもに実現させ、この方向にこれらを利用する欲求と能力を身につけさせるという筋道において、表現衝動と表現能力を利用することを意味する。

教育の過程は、内容においても、形態もしくは様式に関しても、子どもの表現衝動をその正常な社会的方向において喚起させるような素材を提供し、そのための諸条件を（積極的にも消極的にも）用意することであり、それが学校における運営と組織のすべてを規定する基準である。したがって、基本となる社会的素材と取り組む子どもの表現活動——住居（木工）、衣服（裁縫）、食物（調理）——から始められ、これらを直接表現しようとするれば、もともなる表現様式がすぐに必要になるので、社会的なコミュニケーションの諸要因である話すこと、書くこと、読むこと、図画、造型、模型制作などがおもてに引き出される。相関（correlation）に適切な唯一の基盤は、社会的、心理的、いずれの側面にもとづく場合であっても、子ども自身の第1次的表現活動（構成力）である。

4 デューイ実験学校のカリキュラム構成原理と適性処遇交互作用

デューイは、自らの実験学校の教育について「今日わたしたちの教育に到来しつつある変化は、重力の中心の移動にほかならない。それは、コペルニクスによって天体の中心が、地球から太陽に移されたときのそれに匹敵するほどの変革であり革命である。このたびは子どもが太陽となり、その周りに教育についての装置が組織されることになるのである」⁽¹²⁾と説明する。「旧教育（old education）⁽¹³⁾は、重力の中心が子どもの外部にある」⁽¹⁴⁾とデューイは考えたので、重力の中心を子どもにするべく、実験学校における教育実践が組織されたのである。

デューイは、「伝統的な学校の教室には、子どもが作業することができるような場はほとんどない。子どもが構成したり、創造したり、そして能動的に探究したりすることができるような作業場、実験室、またそのための材料や道具、さらにそのようなことに不可欠な空間さえもが、たいていの学校で欠如している」⁽¹⁵⁾と批判する。また、旧教育で使用される教室については、「『ものを聴くため』だけにつくられたものである。……（中略・引用者）……そこにあるのは一定の出来合いの教材であって、それは教育長や、教育委員会や、教師によって、あらかじめ準備されていたものであり、子どもはそのような教材から、できるかぎり短時間で、できるだけ多量の知識を取り込めばよいということの意味している」⁽¹⁶⁾、「できるだけ多数の子どもたちが扱えるように、つまり、子どもたちを個々の単位から成る集合体として、全体として取り扱えるようにと、すべてのことが

整えられているということである」⁽¹⁷⁾と述べて、旧教育においては子どもが受動的に扱われていることを批判し、「子どもたちは活動する瞬間に、みずからを個性化する」⁽¹⁸⁾と述べて、子どもの活動を重視することの必要性を強調する。さらに、「教育に関わるいっさいの事柄が『聴く』という基礎に立っているとすれば」⁽¹⁹⁾、「いとも簡単に、教材と教育の方法を画一化することができる」⁽²⁰⁾と指摘して、旧教育の方法やカリキュラムの画一性を批判する。このような状況を改善するための教育学上の実験施設として、1896年1月にシカゴ大学附属初等学校として設立されたのが、デューイ実験学校であった。

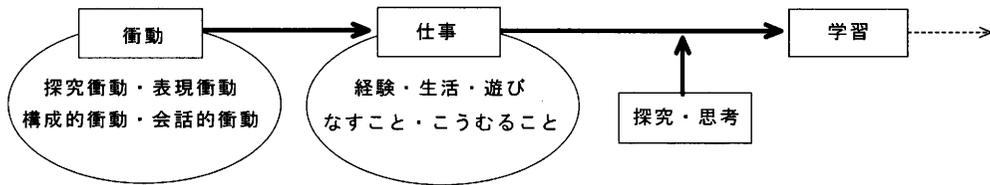
デューイ実験学校における授業実践の基盤となるカリキュラム構成原理は、伊藤⁽²¹⁾によれば次の通りである。すなわち、①学校が真の共同体生活を現すこと、②調理、木工、裁縫の3つの人間の典型的な活動が中心となること、③活動は子どもの諸器量、諸好み、諸ニーズを適切に表現するものであること、④知の専門化と技術の専門化が同時に目指されること、⑤固有の心理学的過程を確かにすること、⑥子どもの衝動を利用すること、⑦成長の諸段階の特性を教材や方法の選択の際に考慮すること、⑧人間の諸活動と諸領域とをつなぐもの、興味を方向付けるものとして歴史を利用すること、⑨数量や言語の記号の学習を意識すること、⑩カリキュラムを柔軟に取り扱うことである。

デューイは、実験学校の構想を示した組織案において、教育の過程は、内容においても、形態もしくは様式に関しても、子どもの表現衝動をその正常な社会的方向において喚起させるような素材を提供し、そのための諸条件を（積極的にも消極的にも）用意することであり、それが学校における運営と組織のすべてを規定する基準であると指摘していることから、伊藤が挙げた①から⑩のうち、⑥の子どもの衝動を利用することは特に重要なカリキュラムの構成原理であったといえる。

デューイによれば、衝動とは「会話やコミュニケーションの興味」、「探究すなわち事物を発見する興味」、「物を作ること、すなわち構成すること」、「芸術的表現の興味」の4つに分類できる。これらの衝動を、仕事へと向けることによって学習が導かれる。また、仕事とは具体的に「衣・食・木工」という3つの人間の典型的な活動であるので、これらの衝動を「衣・食・木工」に関する仕事、つまり経験、遊び、為すこと、被ること、生活へと向けることによって学習が導かれる。Figure 1に、衝動、仕事、学習の関係を示す。

衝動から仕事へ、仕事から探究や思考を通して学習へと導かれる際には、他のカリキュラム構成原理、すなわち、子どもの器量、好み、ニーズを適切に表現できること、知の専門化と技術の専門化が目指されること、衝動と仕事とをつなぐために歴史を取り入れること、数量や言語などの記号の学習も同時に行われること、学習へと導かれる道筋は一直線ではなく弾力的なものであることなどが求められる。したがって、衝動から学習が導かれる過程、すなわち、方法、材料、活動の様態（Figure 1における矢印で表されている部分）は一つであるとは限らず、子どもの実態に応じて個々に異なるものとなる。

Figure 1 デューイの学習の定義による学習の過程



(Dewey,1900;1916 より筆者<伊藤>作成)

衝動から学習へと導かれる過程が、子どもの実態に応じて異なっていたとするならば、デューイ実験学校では、クロンバックが提唱した、学習者の適性と教授の仕方、すなわち、処遇との間にみられる交互作用と定義される適性処遇交互作用の概念が授業実践に採り入れられていたことが示唆される。学習者の特性に応じて適切な教授法が異なり得るというのが適性処遇交互作用を考慮した教育の前提であり、異なる教授法を用いて学習の最適化を図っていく考えである。デューイ実験学校のカリキュラム構成原理に従えば、衝動から仕事へ、仕事から探究や思考を通して学習へと導かれる方法、材料、活動の様態が個々の子どもにとって最適となるような授業実践、すなわち、適性処遇交互作用を考慮した授業実践が行われていたと考えられる。

次章では、実際の授業実践を取り上げて、教授法、教材、活動を分析することによって、デューイ実験学校の授業実践における適性処遇交互作用について検討する。

5 デューイ実験学校の授業実践における適性処遇交互作用

千賀⁽²²⁾は、特別な教育的配慮⁽²³⁾の観点からデューイ実験学校の読み書き (Reading and Writing) 学習についてグループV⁽²⁴⁾を採り上げて検討している。検討の観点は、①教師が子どもの理解や学習をどのように把握していたのか、②子どもの困難やニーズに対してどのようなカリキュラムの修正、教材の工夫を行ったのか、③どのような学習集団の編成を行っていたのかの3つである。

その結果、グループVには合計12名の教師が関わることによって、子どもの理解や学習を把握していたこと、読む能力の差異が発見されたことから集団編成を変更し、「より進んだ子ども」に物語を読ませる一方で、「より遅れた者」を対象に新しい単語の発音や頻繁に使われる単語の学習を重点的に行うといった取り組みがなされていたことが示された。つまり、実験学校の読み書き学習では、その教材の多くを歴史や科学と共有することによって子どもの内容理解の複数のプロセスを確保し、子どもの学習困難は教師の授業中

の観察によって発見され、同じグループを受け持つ教師に報告され、その後集団編成を弾力的に活用し、同じ学習時間内に個別課題を与えたり、授業全体を再構成したりして基礎的な学習に立ち戻るなどの対応を行っていたことを千賀は論証している。

千賀⁽²⁵⁾はまた、算数の授業記録を分析し、グループ内に学習上の困難が生じた場合には、教材の変更、カリキュラムの修正、個別対応などの様々な配慮が行われたこと、学習内容の理解を促すために、他の教科を受け持つ教師から教材の提案を受け、習得しつつある掛け算と割り算を調理や作業場（Shop）の具体的な場面で使用するなど、教科間の連携がみられたことを示している。

千賀が示した2つの事例は、サロモンの適性処遇交互作用の分類では「補償モデル」「治療モデル」と位置づけられる。デューイ実験学校の授業実践においては、教師が子どもとのコミュニケーション及び観察によって子どもの学習困難に気づき、異なる教授法を用いる、課題を変更する、カリキュラムを修正するといった対応を採ることによって、学習者にとって最適な指導方法が考慮され、学習の最適化が図られていた。

1898-1899年度のグループVの歴史の実践においては「特惠モデル」の例も見られる。1898年11月18日の「実験学校ワークリポート（Laboratory Schools Work Reports）」には、「今週ずっと、マラ・パットによる『植民地の子どもたちの話』を読んでいて。子どもたちは『読むことを学ぶ』ことに強い興味を示したので私たちは歴史のポイントを強調し、できるだけ多く読むようにした」⁽²⁶⁾と記録されている。そして、次の週の11月23日には、「子どもたちは、彼ら自身で読むことを切望している。それで彼らは何日間か歴史の物語をずっと読んでいます。彼らの中の何人かは、彼ら自身で書いたものを読んだ、他の物語は本から選ばれた」⁽²⁷⁾と記録されている。

これらの記録から、子どもたちは読むことを強く希望していたこと、すなわち、読むことについての強い衝動を持っていたので、教師は子どもたちの衝動を活かして授業を進めていたことが分かる。デューイ実験学校の教師は、子どもにとって必要なことを授業場面における子どもとのコミュニケーションや観察を通して把握し、その時点での最適な指導方法を決定していたのである。

つまり、デューイ実験学校においては、子どもとのコミュニケーション及び観察を通して、学習者の特性を把握し、適性処遇交互作用の「特惠モデル」「補償モデル」「治療モデル」と位置づけられる授業実践を行うことによって個々の学習者に対する学習の最適化が図られていた。また、歴史と読み書き、算数と調理というように、子どもの内容理解ための複数のプロセスを確保することによって、学習者の様々な特性に対応できる授業実践が行われていた。したがって、デューイ実験学校では適性処遇交互作用を考慮した授業実践が行われていたといえる。

6 研究のまとめ

本研究は、J.デューイ実験学校における対人コミュニケーションを活かした授業実践について、適性処遇交互作用の観点から検討することを目的に行った。

その結果、デューイ実験学校では、子どもとのコミュニケーション及び観察を通して、学習者である子どもの特性を把握し、適性処遇交互作用の「特惠モデル」「補償モデル」「治療モデル」と位置づけられる授業実践を行うことによって個々の学習者に対する学習の最適化が図られていたこと、そして、子どもの内容理解ための複数のプロセスを確保することによって、学習者の様々な特性に対応できる授業実践が行われていたことが示されたことから、同校における授業実践においては適性処遇交互作用が考慮されていたことが明らかになった。

また、デューイ実験学校のカリキュラム自体が、既に子どもの特性を十分に考慮したものであった点も忘れてはならない。調理、木工、裁縫の3つの人間の典型的な活動が中心となること、活動は子どもの諸器量、諸好み、諸ニーズを適切に把握すること、固有の心理学的過程を確かにすること、子どもの衝動を利用すること、成長の諸段階の特性を教材や方法の選択の際に考慮することが同校のカリキュラム構成原理に据えられていることから、デューイ実験学校の授業実践においては、学習者である子どもたちにとって、最適な指導方法を用いることが常に意識されていたことは明らかである。それに加えて、学習困難への対応するための十分な教育的配慮、及び、より適切な指導方法の探究が常に行われていたのである。

適性処遇交互作用を考慮した、すなわち、子どもの特性を十分に考慮した授業実践を行うためには、子どもとのコミュニケーションだけでなく、教師間のコミュニケーションも重要な役割を果たしていた。デューイ実験学校の教師によって行われていた、学習上の困難の把握、内容理解のための複数のプロセスの確保、集団編成の弾力的な運用には教師間の連携が不可欠であった。教師間のコミュニケーションや連携には本研究で引用した「実験学校ワークリポート」を用いて行われていた週例会議が大きな役割を果たしていた。

したがって、教師と子どもとのコミュニケーション、教師間のコミュニケーションを含めたデューイ実験学校における教育実践全体が、適性処遇交互作用を意識したもの、すなわち、学習者の適性と教授の仕方、すなわち処遇との間の交互作用を意識したものであったといえる。

クロンバックによって、適性処遇交互作用の概念が発表されたのは1956年のことであるが、デューイ実験学校の教師たちによる授業実践は、同校が設立された1896年から行われている。なぜ、デューイ実験学校においては適性処遇交互作用の概念が発表される以前の1896年から適性処遇交互作用を意識していると考えられる授業実践を行うこと可能だったのであろうか。

デューイによる実験学校の仕事についての次の言明からその理由が推測できる。すなわち、デューイは、「実験学校の仕事は、現代心理学によってわかってきた精神活動や成長過程の原理に照らして、子どもの教育を検討するという問題に取り組むことである」⁽²⁸⁾と考えていた。したがって、「この実験室という問題は、子どもの能力および経験が自然に成長していくような生育史に調和するような学科過程（course of study 学習指導要領：引用者註）の構成は、どのような形態をとるべきかという問題にはかならない。この問題は、成長のある一定時期にみられる、主要な要求や能力に最も的確に対応するにふさわしい学科の種別や多様性、さらにはその適切な配当を選択するということである。また、選択された教材を、子どもの成長の過程が生きいきとしたものになるように、はいり込ませるための提示の様式を選択することでもある」⁽²⁹⁾、「まさにどのような材料と方法とが、どのような割合で整備されると、一定の時期に有効に役立つのか、ということについて知る」ためには「ただひたすら実際にやってみる以外にはないのである」⁽³⁰⁾という考えに基づいてデューイ実験学校の授業実践は行われていた。

つまり、子どもの能力および経験が自然に成長していくような学習指導要領を作成すること、子どもの成長の過程が生きいきとしたものになるように選択された教材の提示の様式を選択すること、教育に役立つための材料と方法の割合を知ることのために、デューイ実験学校の教師たちはただひたすらに授業実践を行っていた。その結果が、学習者の適性と教授の仕方すなわち処遇との間の交互作用を意識した授業実践に結びついたと考えられる。

本研究の結果、デューイ実験学校において適性処遇交互作用を意識していたと考えられる授業実践が行われていたことが明らかになったが、同校の授業実践研究においては、適性処遇交互作用に関して未だに必ずしも明らかにされていない課題、すなわち、「どのような適性にはどのような教授方法が最適であるか」「教科内容や教科を担当する教師の特性」⁽³¹⁾といった課題に適用しうる理論は導き出されてはいない。今後は、デューイ実験学校において教師たちが行った授業実践の分析を継続することによって、これらの課題について検討することが研究課題である。

註

- (1) 小石寛文「教えるとは何か」、古澤頼雄編著『教育心理学へのアプローチ』北樹出版、1996年、73頁。
- (2) J. Dewey, "Three Years of The University Elementary School" (1899), *The Middle Works, 1899-1924*, Vol.1:1899-1901, 1976, pp.60-61. J.デューイ著、市村尚久訳「大学附属小学校の3年間」『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社、1998年、246-247頁。
- (3) 多鹿秀次「ATI」、細谷俊夫・奥田真丈・川野重男編集代表『新教育学大事典1』第一法規、1987年、208頁。

- (4) 西林克彦「学習と教授」、村瀬隆二編『教育実践のための教育心理学』新曜社、1989年、100頁。
- (5) 同書、101頁。
- (6) 多鹿秀次「ATI」、細谷俊夫・奥田真丈・川野重男編集代表『新教育学大事典1』、208頁。
- (7) 小石寛文「教えるとは何か」、古澤頼雄編著『教育心理学へのアプローチ』、74頁。
- (8) 永野重文「個人差への配慮」、藤永保・三宅和夫・山下栄一他編『教育心理学(上) テキストブック心理学(1)』有斐閣、1986年、71頁。
- (9) 小石寛文「教えるとは何か」、古澤頼雄編著『教育心理学へのアプローチ』、74頁。
- (10) J. Dewey, "Plan of Organization of the University Primary School" (1895), *The Early Works, 1892-1898*, Vol.5:1895-1898, 1972, pp.224-243.
- (11) Ibid., p.224. デューイ著、大浦猛編、遠藤昭彦・佐藤三郎訳『実験学校の理論』明治図書、1977年参照。本章の以下の分析は、同訳書に基づいて行っている。
- (12) "The School and Society" (1900), *The Middle Works, 1899-1924*, Vol.1:1899-1901, 1976, p.23. J.デューイ著、市村尚久訳『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社、1998年、96頁。
- (13) 引用者による。なお、デューイ実験学校設立時(1896年)の、19世紀の児童や教育の問題については、千賀(2001)に詳しく説明されている。千賀愛・高橋智「19世紀末シカゴの児童・教育問題とジョン・デューイ」『東京学芸大学紀要』第1部門教育科学、第52集、2001年、219-243頁。
- (14) Dewey, J., "The School and Society" (1900), p.23. J.デューイ著、市村尚久訳『学校と社会・子どもとカリキュラム』、96頁。
- (15) Ibid., p.22. 同訳書、93頁。
- (16) Ibid., pp.21-22. 同訳書、92-93頁。
- (17) Ibid., p.22. 同訳書、94頁。
- (18) Ibid., p.22. 同訳書、94頁。
- (19) Ibid., p.22. 同訳書、94頁。
- (20) Ibid., p.22. 同訳書、94頁。
- (21) 伊藤敦美「デューイ実験学校におけるカリキュラム構成原理の研究」『日本デューイ学会紀要』第45号、2004年、137-138頁。
- (22) 千賀愛「実験学校の『読み書き(Reading and Writing)』学習と特別な教育的配慮の実践」『日本デューイ学会紀要』第43号、2002年、128-133頁。
- (23) 千賀は、子どもの素朴な疑問や興味などのニーズに応答しながら教育内容や方法を柔軟に対応させ、学習理解の復習のプロセスと試行錯誤の保障を「特別な教育的配慮」と定義している。千賀愛「実験学校の『読み書き(Reading and Writing)』学習と特別な教育的配慮の実践」、129頁。
- (24) デューイ実験学校の授業実践は、おおよその年齢や共通の器量、精神的態度、興味の共通性に従って、幼児部門とⅠ～Ⅸのグループに編成して実施された。グループⅠは、6～7歳の間、Ⅱ・Ⅲは7～8歳の間(このグループは人数が多かったので2つに分けられ、同じ内容の学習が行われた)、Ⅳは8～9歳の間、Ⅴは8歳半から9歳の間、Ⅵは9～9歳半の間、Ⅶは平均10歳、Ⅷは平均11歳、Ⅷは11～14歳を含むという年齢構成であった。伊藤敦美「教育とコミュニケーション-J.デューイ実験学校におけるグループ編成を中心にして-」『敬和学園大学人文科学研究所年報』No.4、2006年、50頁。
- (25) 千賀愛「デューイ実験学校と特別な教育的配慮の実践-教師間の連携と個々の子どもへの視点-」『日本デューイ学会紀要』第42号、2001年、108-114頁。

- (26) Miss Bacon, Box 1, The Laboratory Schools Work Reports, Special Collections of The Joseph Regenstein Library, The University of Chicago, Nov., 18, 1898.
- (27) Ibid., Nov., 23.
- (28) J. Dewey "The School and Society" (1900), p.67. J.デューイ著、市村尚久訳『学校と社会・子どもとカリキュラム』、159頁。
- (29) Ibid., p.68. 同訳書、160頁。
- (30) Ibid., pp.72-73. 同訳書、169頁。
- (31) 多鹿秀次「ATI」、細谷俊夫・奥田真丈・川野重男編集代表『新教育学大事典1』、209頁。