

ウィネットカ・プランにおける小中連携カリキュラム開発の態勢

Collaborative curriculum development

by elementary and junior high schools in the Winnetka Plan

宮野 尚*

MIYANO Hisashi

Abstract

The progressive education movement promoted a radical curriculum reform of the entire United States' school system. The Winnetka Plan (1919-1946) is well known as a leading example of the public-school reform at that time. This paper examines the actual situation of coherent curriculum development at Winnetka public elementary and junior high schools.

Progressive educators rebuilt the school curriculum in line with child development from pre-school to higher education instead of the conventional ones built under the academic discipline from higher education to pre-school education. Regarding elementary and secondary education, a coherent curriculum was developed based on the experimentalism philosophy of the 1930s. Previous studies have shown that such reform was achieved by creating a coherent educational program based on the same shared experimentalism policy between elementary and secondary schools. However, simply creating an educational program does not necessarily match the actual situation. Although a program is helpful in understanding a framework, it does not show the dynamics of practices generated mainly by teachers and children. Little is known about how school staff, particularly teachers, struggle with practical problems. Thus, we need to focus on informal endeavors by school staff rather than a formal framework.

This study investigates the collaborative practices of the Winnetka public elementary and junior high school staff. They built coherent educational programs based on an experimentalism philosophy in the mid-1920s. However, the staff at both schools noticed a dissonance between the program and the actual growth of the children. The issue of this dissonance led to collaboration between the elementary and junior high school staff. They undertook each other's problems as their own problems across the grades and even educational stages. In other words, they uncovered their own latent problems in problems that surfaced in the other grades or school stages. It shows that the coherent curriculum development in the Winnetka Plan was grounded in the staff's sense of ownership over the whole curriculum.

* 教育政策・評価研究部 特別研修員、日本学術振興会 特別研究員

1. はじめに

1971年の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」以降、初等・中等教育において子供の成長・発達に応じた連続的なカリキュラムを実現していくことが喫緊の課題とされてきた。近年では「義務教育学校」が新設されるなど、小中一貫制教育課程の整備が進められているが、現場で生起する問題状況に照らしてそれを運用・修正していく実践のプロセスについては未解明の部分が多い¹。我々は、制度的な枠組みを議論するだけでなく、連続的なカリキュラムの開発を可能にする教職員の連携に目を向け、さらには連携を生み出す意識の形成過程や環境条件へと議論を進めていく必要がある²。

このような問題意識のもとで筆者は、学校体系全体の改革が試みられたことで知られている「アメリカ進歩主義教育運動」（19世紀末～20世紀中頃）に注目した。同時期には、学問的な系統性に従い高等教育を頂点として「上から下へ」と整備されていた従来の学校教育カリキュラムが見直され、子供の経験や発達に即して「下から上へ」と順々に改革が進められた³。初等・中等教育に関する先行研究では、小学校における経験主義カリキュラムの実践が波及し、1930年代の中等教育機関においても子供の経験に基づいて教科を再編する「コア・カリキュラム」あるいは「統合カリキュラム」が開発されたことが指摘されてきた⁴。そのことから、進歩主義教育期には、初等・中等教育において経験主義カリキュラムの原理を貫徹した教育課程が実現されたものとして評価されている。

しかしながら、先行研究は、初等教育と中等教育それぞれの実践例を取り上げ、結果として同一原理の教育課程が編成されていたことを確認するにとどまっている。両学校段階の教職員が矛盾や間断のない教育実践を創出していく過程が明らかでない以上、「下から上へ」と一貫した教

1 「カリキュラム」という多層構造を持つ概念について、本稿では、学校における組織的な教育計画（＝制度化・計画されたカリキュラムの層）を指す場合には「教育課程」を用い、その運用・修正（＝実践・経験されたカリキュラムの層）までを含める場合には「カリキュラム」という文言を用いる。なおカリキュラムの層構造については、佐藤学『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』（世織書房、1996年、25～32頁）を参考にした。

2 幼小連携という観点からこのような問題に取り組んでいる近年の研究として、次のものが挙げられる。橋本美保「明石女子師範学校附属幼稚園における保育カリキュラムの開発過程—アメリカ進歩主義の幼小連携カリキュラムの影響を中心に—」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』第60集、2009年、39～51頁。遠座知恵・橋本美保「近代日本における進歩主義幼小連携カリキュラムの受容—三校の女子師範学校の研究態勢を中心に—」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』第62集、2011年、7～17頁。

3 1890年代に本格化した幼稚園教育改革を踏まえて、1910年代にはシカゴ大学やコロンビア大学において同一原理に基づく幼小連携カリキュラムの開発が進められ、続く1920年代にはその成果が全米に普及していった（田中智志・橋本美保『プロジェクト活動—知と生を結ぶ学び—』東京大学出版会、2012年、99～103頁）。さらに1930年頃には、初等教育改革の進展を背景に、カレッジへの進学要件に規定されてきた中等教育カリキュラムが見直され、1930年代から1940年代初頭にかけて高大接続を視野に入れた中等教育の抜本的改革が進められた（Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957*, Toronto: Alfred A. Knopf Inc., 1961, pp. 251-256. Herbert M. Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*, Third edition, New York: RoutledgeFalmer, 2004, pp. 178-179, 218-221）。

4 ダイアン・ラヴィッチ著／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、2008年、273～276頁（Diane Ravitch, *Left Back: A Century of Failed School Reforms*, New York: Simon & Schuster, 2000）。Phyllis Pfister Hedlund, “The Eight-Year Study Revisited: A Cross-Case Analysis of the Use of Integrated Curriculum in Radnor, Pennsylvania,” Ed. D. diss., George Washington University, 2003, pp. 33-34, 43-46. Craig Kridel and Robert V. Bullough Jr., *Stories of the Eight-Year Study: Reexamining Secondary Education in America*, New York: State University of New York Press, 2007, pp. 143-160. ラヴィッチは、コア・カリキュラムが子供の経験を重視するあまり、学問的な教材を軽視する傾向にあったと結論づけている。それに対して、実践事例を検討したヘドランドやクライデルらの研究では、コア・カリキュラムは、問題解決の過程で学問的な教材が学習されることを意図したものであったと再解釈されている。

育課程が整備されたことによって、子供の経験や発達に即した連続的なカリキュラムが実現したとみることは、早計である。

その点を精査するにあたり、ウィネトカ・プラン（Winnetka Plan、1919～1946年）は、進歩主義教育期を代表する学校改革として著名な上に、公立小・中学校の教職員が協力してカリキュラム開発を進めていく過程をみることができるといえる。ウィネトカ公立学区では、既設の小学校3校に加えて、1922年に中学校（Skokie Junior High School）1校が新設された⁵。それ以降、各小学校（第1～6学年）を卒業した子供が中学校（第7～8学年）に進学するようになったため、小・中学校間における教育課程の一貫性が課題となった。同プランを主題とする先行研究では、すでに1920年代中頃から小・中学校において経験主義カリキュラムが実践されていたことが指摘されているが、両学校段階における連携のプロセスは不明である⁶。

そこで本稿では、ウィネトカ・プランにおける連続的なカリキュラム開発の実態を解明するための基礎作業として、小・中学校の教職員がどのように連携を図っていたのかを検討したい。まず第2節では先行研究の知見に基づいて、1920年代中頃にウィネトカ公立小・中学校でカリキュラム原理が共有され、一貫した教育課程が編成されていたことを確認する。その上で、1920年代後半から1930年代初頭にかけて、両学校段階の教職員が教育課程の問題点に気が付き、その解決を試みる過程を分析する。具体的には、第3節では小学校側の改革、第4節では中学校側の改革に焦点を当てる。第5節では、以上の論証作業を踏まえて、小・中学校における連携態勢の特質を考察する。なお引用文中の〔 〕および下線は、特に断らない限り、引用者によるものである。

2. 小・中学校におけるカリキュラム原理の共有

2-1. ウィネトカ・プラン理念の形成と敷衍

先行研究では、ウィネトカの教育長であるC. ウォッシュバーンが、1920年代中頃にヨーロッパ新教育やJ. デューイの思想に影響を受けて、「社会性」の形成を核とする理念を形成していたことが明らかにされている⁷。ここでいう「社会性」とは、個人と対置される概念ではない。彼によれば、子供が個人に特有の興味や能力を追求することは、他者存在に依存しながら生じることであり、また個人は他者存在に貢献することでこそ、その意義を認識できる。ウォッシュバーンは、そうした個人の自己実現が他者集団に支えられて達成されるという洞察に立ち、自他の相互依存的な生を志向する倫理的な意識として「社会性」を提示し、その形成をウィネトカ・プランの理念としたのである。

この同プランの理念は、教育指導職であるアドバイザーによってプロジェクト単位へと具体

5 なお各小学校には幼稚園が附設されており、また1927年には幼稚園以前の子供を対象とした保育園が新設された。

6 John L. Tewksbury, "An Historical Study of the Winnetka Public Schools from 1919 to 1946," Ph.D. diss., Northwestern University, 1962. William G. Meuer, "Carleton W. Washburne: His Administrative and Curricular Contributions in the Winnetka Public Schools, 1919 Through 1943," Ed.D. diss. Loyola University of Chicago, 1988. Arthur Zilversmit, *Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice, 1930-1960*, Chicago: The University of Chicago Press, 1993. 宮本健市郎『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程—教育における個性尊重は何を意味してきたか—』東信堂、2005年。拙著『ウィネトカ・プランにおける教職大学院の成立過程』風間書房、2021年。

7 ウィネトカ・プランの理念については、拙著前掲、39～66頁に依拠した。

化され、教師間に共有されていたことが指摘されている⁸。アドヴァイザーは、特定の学級や学年の監督役、専科指導を職務とする当時の「指導主事」とは一線を画す。彼らは、小・中学校を含む「全学校（all school）」の所属とされており、ウイネトカ公立学校全体で改革を進めていくために、若手教師の支援を行ったり、教師間や学年・学校間を跨いで実践の情報を共有したりする、ミドル・リーダーの役割を果たしていた。彼らによれば、個人の興味追求としての目的活動と、帰属する集団全体の目的活動が同時に達成される「協働的な目的活動」の過程において、子供は他者集団に依存しながら自己実現を遂げていくことを実感する。すなわちアドヴァイザーは、子供がそうした相互依存の経験を重ねることによって、「社会性」の形成という理念が実質化されていくと考えたのである。

アドヴァイザーは、1920年代中頃から後半にかけて、教師全体に協働的な目的活動としてのプロジェクトを敷衍するために、教師用ガイドブックを作成している。この教師用ガイドブックは、ウイネトカで実践されたプロジェクト単元の事例に基づいて記述されているため、同校の教師にとって机上の空論ではなく、同僚によって実証された説得的な情報であったと考えられる。そこでは、共通の目的活動に専心していくまでのプロジェクト単元の展開が、子供の認知的・情動的な作用（内的情態）に即して詳述されており、教師が実践のイメージを持ちやすいように豊富な具体例が記されている。さらにアドヴァイザーは、経験の乏しい教師が自立的に子供や教材を研究して単元を開発できるように、単元的设计から事後反省までのプロセスに立ち会って指導を行っていた。そのような支援や指導を受けて、長らく教材の系統性に即した教授を自らの役割としてきた教師たちは、子供の興味や経験を意識したプロジェクト単元の開発に目覚めていったことが明らかにされている。

このように1920年代のウイネトカ公立学校では、ウォッシュバーンやアドヴァイザーの指導を介して、「社会性」の形成を目的としたプロジェクト型カリキュラムの原理が共有されていった。では、そうした原理は、小・中学校においてどのような教育課程へと具体化されていたのだろうか。次項では、小・中学校における実践例を取り上げて、両者の教育課程における一貫性を確認していく。

2-2. プロジェクト型カリキュラムの実践

2-2-1. 小学校（第1～6学年）における学級集団プロジェクト

1920年代後半の小学校では、未分化の学級集団プロジェクトが教育課程の中心に位置づけられ、それとの関連のもとで多様な課業が行われていた⁹。教師は、子供の興味に即して、学級規模の目的活動を誘発するような単元題材を設定する。子供は、読書や遠足、視聴覚教材などを通して題材に没頭していき、それぞれに関心を抱いていく。その後、教師と子供は、個々の関心事を網羅した大きなプロジェクトを決定する。およそ数か月から半年以上にわたって、その学級では、学級全体のプロジェクトに付随して多様な目的活動が生じ、諸教科と結びつきながら展開されていくことになる。

8 アドヴァイザーの役割およびプロジェクト単元の構造については、拙稿「1920年代におけるウイネトカ・システムのカリキュラム開発—小学校アドヴァイザー F. プレスラーの活動に着目して—」『カリキュラム研究』第25号、2016年、27～39頁、および拙稿「1920年代のウイネトカ・プランにおける実践研究の態勢—デューイ思想の影響に注目して—」『カリキュラム研究』第28号、2019年、15～27頁を参照されたい。

9 拙著前掲、2021年、121～153頁に依拠した。

例えば、第3学年では、子供が北欧神話の講読や博物館への遠足などを通して「ヴァイキングの生活」に対する関心を深めていき、学級全体でヴァイキングになりきって生活する「劇遊び」のプロジェクトに取り組んでいる¹⁰。その過程で、子供は、船模型や饗宴場の制作、教室の装飾、衣装の制作、民族料理、民謡、舞踏などといった「劇遊び」に必要な目的活動を遂行するために、各教科の教材を学習する。いわば小学校の教師は、子供が興味に基づいた問題解決の道具として知識や技能を活用できるように、実践をデザインしていた。

このように、学級集団プロジェクトは、個々の子供の興味に支えられた目的活動が、学級全体の目的活動の遂行に貢献するように単元を組織する点において、協働的な目的活動としてのプロジェクトであったといえることができる。

2-2-2. 中学校（第7～8学年）におけるエレクトィヴ・コース

他方で同時期の中学校では、子供が一つのテーマを継続的に学習していくエレクトィヴ・コースが教育課程の中心に位置づけられていた¹¹。子供は、教師が準備した約30～40種類のエレクトィヴ・コース<表1>の中から、特に興味のあるものを選択し、約3か月かけて一つのコースを履修する。そして、同じコースを選択した子供たちの間で、共通の目標に向けた分業が展開されていくことになる。一例を挙げれば、<表1>の「作家クラブ」では、子供たちが新聞や雑誌の作成という集団の目的を達成するために、記事の執筆・編集、印刷機材の維持・改善、広告などといった個々の目的活動を遂行している¹²。そのことから、エレクトィヴ・コースでは、小学校の学級集団プロジェクトと同様に、協働的な目的活動としてのプロジェクトが試みられていたことがわかる。

中学校では、このエレクトィヴ・コースの他に、必修として英語、算数、社会の3コースが設けられていた¹³。その方針について中学校長が「私たちのカリキュラムにおける算数、読方、綴方、その他の教材は、生きるための道具にすぎない。それらは確かに必要な道具であるが、生きることそのものは複雑な社会的経験であり、その活動こそが基調となる」と明言しているように¹⁴、必修コースもエレクトィヴ・コースと同様に「社会性」の形成を目的としていたと考えてよいだろう。現に、1920年代には、必修とエレクトィヴの担当教師が協力して「新聞づくり」や「購買部の運営」、「金融会社の運営」などの単元を構成しており、子供の興味の対象となったテーマを中心に、各コースを関連づけていくことが目指されていた¹⁵。

10 Carleton Washburne and Myron M. Stearns, *Better Schools: A Survey of Progressive Education in American Public Schools*, New York: The John Day Company, 1928, pp. 173-175. Frances Presler, Florice Tanner and Frederick Reed, *Teacher's Guide for Group and Creative Activities, Third Grade Units of Peasant Life*, Winnetka: Winnetka Educational Press, 1931, pp. 52-58.

11 Tewksbury, op. cit., pp. 201-212.

12 松月秀雄・東尾真三郎『手長足長個性教育膝栗毛』日東書院、1930年、473～474頁。

13 中学校では、ハイスクールの入学資格に対する配慮と保護者の要望から、英語、算数、社会の3教科を必修に設定したものと思われる。この点について、ウィネトカ公立学校の教師は一定の割合で保護者から進学目的の教育を求められており、1925年には教育長・教職員・保護者・教育委員会を巻き込んだ論争にまで発展していた（George H. Thompson, "The Winnetka Superintendency of Carleton Washburne: A Study in Educational Statesmanship," Ph. D. diss., Michigan State University, 1970, pp. 130-154）。

14 Willard W. Beatty, "The Relation of the Factors in Education: The Child-the Learning Process-the Teacher," *Proceedings of the Sixty-Fourth Annual Meeting*, vol. 64, the National Education Association, 1926, p. 554.

15 Mary M. Reese, "The Study of Mathematics Under the Individual System," *The Mathematics Teacher*, vol. 15, no. 8, 1922, pp. 460-466. Carleton Washburne, "Individualizing English," *Modern Education*, vol. 2, no. 2, 1929, p. 40.

表1 中学校エレクトィヴ・コース（1926～27年）

<p>作業場： 木工 印刷 日曜大工 金属加工（履修条件：芸術の履修）</p> <p>科学： 一般科学（前提条件） 発展科学 建築科学 野外生物学</p> <p>芸術： 予備芸術（前提条件） 陶器づくり 室内装飾 革造形 応用デザイン 野外スケッチ 装丁 裁縫芸術と刺繍</p>	<p>音楽： 男子グリー・クラブ 女子グリー・クラブ オーケストラ バンド マンドリン・クラブ 楽譜読解</p> <p>家庭科： 食物Ⅰ（料理） 発展編食物および給仕 衣服Ⅰ（裁縫） 発展編衣服</p> <p>劇芸術、衣装制作、演出： 発展編劇芸術 衣装デザイン 舞台設定</p> <p>ビジネス経営（購買）</p>	<p>図書館の仕事： 目録づくり 整理 貸出と参考図書の編集</p> <p>応急処置（ボーイ・スカウトの要件） 家庭看護（ガール・キャンプファイアの要件）</p> <p>アスレチック： フットボール（秋） ホッケー（女子：秋） バスケットボール（冬） 野球（春）</p> <p>作家クラブ： 短編小説 劇作（戯曲） 論説</p> <p>発展編文学 現代史 ラテン語</p>
---	--	--

出典：John L. Tewksbury, "An Historical Study of the Winnetka Public Schools from 1919 to 1946," Ph.D. diss., Northwestern University, 1962, p. 895.

以上、小・中学校の両方でプロジェクト型カリキュラムが実践されており、そこには協働的な目的活動を通じた「社会性」の形成という共通の原理がみられた。その原理のもとで、小学校では子供がプロジェクトの中でその時々に関心を抱いた活動に取り組み、中学校では特に興味のあるテーマを選択して追求するという、段階的な教育課程が編成されていた。

しかしながら、教育課程上では一貫性がとれていたものの、実践レベルにおいてスムーズに連続していたわけではない。例えば、中学校において、自主的に興味のあるテーマを選択し、自身と集団の目的を意識して必修やエレクトィヴ・コースを履修できる子供は、「自律的存在（self-reliance / R standing）」として認められていたが、1927年の時点ではその数は4分の1程度にとどまっている¹⁶。そうした状況下で、中学校教師は職員会議を開き、「集団にとってよいことよりも、個人にとってよいことを第一に考慮すべきか」、「子供を集団の成り行きに任せておくことはできるのか。必要な場合には、彼 [= その子供] が自らの課題と向き合う上でより適した状況になると予想される集団へと、彼を移すべきか」などと自問している¹⁷。彼らは、子供が興味に合ったコースを選択できないため、各コースの題材が子供の関心事にならず、結果として協働的な目的活動が生じないという問題に直面していたのである。続く1920年代末から1930年代にかけて、小・中学校の教職員は、教育課程と目前の子供の成長との乖離に向き合っていくこととなる。

16 S. R. Logan, "A Year on a Progressive Education Front: Impressions of the Winnetka Schools," *The High School Journal*, vol. 10, no. 6, 1927, p. 158.

17 "The Place of the Advisory in Adjusting Difficulties." 本会議報告書は日付不明であるが、1929年1月に提出された職員会議報告書において、「望ましい集団的な精神を発達させる」ための方法などの対応策がより具体的に検討されていることから、1929年1月以前のもの考えられる。

3. 中学校を意識した小学校カリキュラムの改革

3-1. 小学校教職員による課題認識

1920年代後半には、校種や担当学年の異なる教師が集まって共同研究を行う「研究セミナー」が充実し、また上記のアドバイザーやそれに近い役割を果たす教職員が総勢30名近くにまで増員されるなど、小・中学校間で情報共有のネットワークが形成されていった¹⁸。例を挙げれば、劇活動に関する研究セミナーでは、中学校の教師F.マレーが、小学校の教師やアドバイザーと共に、プロジェクト形式の劇活動を通じた「社会性」の形成について議論している¹⁹。また児童研究に関するセミナーでは、教育相談部員と小・中学校教職員によって、子供の問題行動の原因究明に向けた生活経験の共同調査が実施され、校種や担当学年を跨いで子供の学習状況や家庭生活などに関する情報共有が図られていた²⁰。こうした研究セミナーの過程で、先述した中学校の課題が小学校の教師に共有されていたことは、想像に難くない。実際にアドバイザーと小学校の教師は、中学校カリキュラムの実情を受けとめて、次のような対策を考案している。

[①] 今、私たちは二つ目のタイプの活動を発展させようとしている——それは、年齢や学年にとらわれず、同じような事を好む子供たちに、それぞれの関心に即して一緒に作業させることを認めるものである。子供に提示される活動が記された長いリストには、二種類のニーズが含まれている。[②] すでに提供してきたような形の表現に関心がある子供一人ひとりに、その機会をより多く提供することと、これまでに学校で提供されてこなかったような機会を提供することである。[中略] 柔軟な集団による協働のプランは、[③] 個人の創造的・探究的な機会に対する適性に基づいて臨機応変に集団が組まれるもので、スコークー中学校によって提供されるエレクトィヴの方法と相似しており、その準備となるものである。²¹

引用文中③の「中学校によって提供されるエレクトィヴの方法と相似しており、その準備」という部分からは、小学校の教職員が中学校の課題を引き受けていたことがわかる。さらに中学校の課題を意識して構想された①の「二つ目のタイプの活動」とは、上述した従来の学級集団プロジェクトとは異なる新しい活動ということを意味している。②で叙述されているように、小学校では、学級集団プロジェクトに欠落していた教育的経験を発見し、それを提供するために「二つ目のタイプ」の活動を着想していた。いわば小学校の教職員は、中学校の課題を共有することにより、自分たちのカリキュラムに課題を見出し、変革を試みていたのである。彼らは、その課題と変革の具体について、次のように説明している。

第一の [=新しいタイプ] の活動は、[①] 今日における子供の自然で自発的な興味を発見して、それを刺激し、[子供がそれを] 表現できる場を提供しようとする試みである。それらは、探

18 研究セミナーの種類および遂行時期や、アドバイザーの数的推移については、トークスベリーの研究に詳しい (Tewksbury, op. cit., pp. 376-418, 440-442, 762)。

19 Dorothy McKee, "Some Early Impressions of Winnetka Schools," *Hawaii Educational Review*, vol. 17, no. 4, 1928, p. 106.

20 拙著前掲、2021年、158～165頁。

21 Frances Presler, "Group and Creative Activities in the Winnetka Public Schools," *Progressive Education*, vol. 5, no. 3, 1929, pp. 230-231.

究的な好奇心として、あるいは完全な表現である創造や発明といった操作的な衝動として、現れてくることになるだろう。こうした活動は、〔②〕 学年を問わずに共通関心 (common-interest) を持つ子供たちによって構成される「縦割り」の集団において展開されている。それらは、〔③〕 子供たちが能力だけでなく興味において固有の存在であり、そして学級集団には共有されない志向性を有する存在であることを認識する努力であるところに意義がある。²²

①と③からは、小学校において、子供が「自然で自発的な興味」を追求して集団に貢献できるような環境整備が課題となっていたことがわかる。1920年代中頃の小学校における学級集団のプロジェクトでは、教師は学級集団全体が関心を持ちそうな題材を選択し、その題材の枠内で子供が関心を持った活動を展開できるように支援していた。言い換えれば、教師は学級集団での目的共有を意図するあまり、題材の枠からはみ出た子供の興味を捨象してしまっていた。いわば、彼らは、子供が興味に即したテーマを選択できず、目的が共有されないという中学校の課題に向き合う中で、小学校においてプロジェクトの集団性を優先し、子供の固有の興味を蔑ろにしていたことを反省したのである²³。それこそが、子供の協働的な目的活動を阻んでいる要因であると考えた彼らは、1928年頃から②のような実践を試みていくことになる。

3-2. 中・高学年における共通関心集団の実践

1928年頃には、従来の学級集団プロジェクトに加えて、中・高学年（第3～6学年）の子供を対象に「共通関心集団 (common interest group)」が試行されている。年度のはじめに、教育長、校長、アドバイザー、教師は、子供の学習経験に関する情報共有を図り、特に興味を抱きやすい事柄について協議する。その後、教師は「[子供の] 既有経験に照らし、子供が好みそうな活動や[教師からみて] 適切だと感じられる活動を念頭に置いて」、学級の子供に興味のある活動について聴き取り調査を行う²⁴。各小学校では、協議と調査の過程で提案された活動を整理し、類似した活動案を集約する形で「部門」を編成していた。例えば、1930年代初頭に作成された一覧<表2>では、調理、飛行機と船の模型制作、芸術、創作ダンス、作業場、作曲、電気、化学などの部門が設けられ、部門ごとに活動が例示されている。子供は、過去のプロジェクトの経験や具体的に取り組みたい活動などを根拠にして、部門選択の動機や理由を教師に相談しながら、一覧より参加する部門を決定していく²⁵。そこには、子供の部門選択が、一時的あるいは突発的な好奇心によるものなのか、長期的かつ生活経験に根ざした強い関心からなのかを見極めようとする教師の意図がみられる。

参加する部門が決定した子供は、1年間にわたり週に数時間の頻度で、同じ部門を選択した他学級・異学年の子供と集まり、協力してプロジェクトを進めていくことになる。まず同じ部門を選択した子供たちは、関心のある活動について具体的に話し合う。その後、「飛行機の模型制作」

22 Presler, Tanner and Reed, op. cit., p. 1.

23 さらに先述の教育相談部と小・中学校教職員などによる共同調査を踏まえて、子供の生活経験に基づいた興味の分析が進められていたことも重要である。その過程で、教師は学校・学級の実践において看過してきた子供の関心事を把握し、学級集団プロジェクトに内在する問題を確信していたことが指摘されている（拙著前掲、2021年、171～173頁）。

24 Carleton Washburne, *A Living Philosophy of Education*, New York: The John Day Company, 1940, pp. 189-190.

25 A. M. Smits-Jenart, *Le Système Pédagogique de Winnetka*, Bruxelles: Maurice Lamertin Publisher, 1934, pp. 114-115.

表2 共通関心集団（1930年代初頭）

<p>第3・4学年で最も頻繁に選択される部門</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 調理 2. 飛行機と船の模型制作 3. 裁縫 4. 自然史（動物飼育） 5. スタンプ 6. 石鹸彫刻 7. 手品 <p>第3～6学年に提示される選択肢</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. 芸術 9. 創作ダンス 10. 映画 11. 人形劇 12. 陶芸 13. 造形 14. 園芸 15. 植物園への遠足 16. 籠細工 	<p>特に高学年で選択される部門</p> <ol style="list-style-type: none"> 17. 作業場（実用品の製作） 18. 作曲 19. ハーモニカ 20. ファゴット 21. 航海学 22. 航空学 <p>第4～6学年児少数と中学生多数</p> <ol style="list-style-type: none"> 24. 電気 25. 鉛管や亜鉛、ボイラーなどの機械作業 27. 化学 28. 製図 29. 革のエンボス加工
---	---

出典：A. M. Smits-Jenart, *Le Système pédagogique de Winnetka*, Bruxelles : Maurice Lamertin Publisher, 1934, pp. 116-117.

や「船の模型制作」など関心のある活動が一致した子供同士で、小集団を形成する。つまり子供は、自分の関心事を共有した相手と集団を形成することで、自然に目的目標を共有していくことになる。その目標達成に向けて、各々が得意な作業に取り組むという分業の過程で、より強く関心のある活動を発見する。さらに同じような事柄により強く関心を抱いた子供同士で集団を再形成し、目的を共有していく。

端的に言えば、「共通関心集団」は、学級の集団性を優先してその枠内で興味を追求させるのではなく、子供一人ひとりの興味に基づいて集団を形成し、協働的な目的活動を促していくという試みであった。それは、学級という所与の集団形成ではなく、子供自身が関心事を同じくする仲間を発見し、自由に目的共有集団を形成して協働するという点で、「自由な協働」といえる。実際に、教師F.リードは、飛行機全般に漠然と好奇心を抱いていた子供たちが、次第に飛行機のデザインや模型制作・造形などの芸術や作業場方面に興味を持つ集団と、飛行のメカニズムや操作などの物理化学や航空学に興味を持つ集団に大きく分かれていったことを報告している²⁶。そのことは、「共通関心集団」の実践過程において、教師が恣意的に集団を形成するのではなく、子供が自他の興味に基づいて目的共有集団を形成していたことを示している。

このように小学校の教職員は、中学校の課題に示唆を受けて、自らのカリキュラムを反省していた。そして小学校中・高学年において、子供同士の自由な協働を成立させていくために、「共通関心集団」を実践したのである。しかし、こうした小学校カリキュラムの改革によって、直ちに教育課程と子供の成長過程の乖離という問題が解決されたわけではない。小学校で改革が進められていたのとほとんど同時期に、中学校においても実践の見直しが図られていた。次節では、中学校教職員がいかなる課題を認識し、どのようにしてその解決を試みたのかをみていく。

26 Frederick Reed, "Gateways to Science," *Progressive Education*, vol. 8, no. 6, 1931, p. 443.

4. 小学校を意識した中学校カリキュラムの改革

4-1. 中学校教職員による課題認識

小学校中・高学年（第3～6学年）において「共通関心集団」が導入されると、中学校の教師も小学校高学年の子供の一部を担当するなど、その実践に参画していた。例えば、B. ジャークは家庭科に関するエレクトィヴ・コースの担当教師であるが、並行して「共通関心集団」で家庭科に関する部門を選択した第6学年も教えている²⁷。また R. バベットの担当する「作家クラブ」のコースには、中学生だけでなく小学校高学年生が参加していた²⁸。こうした試みからは、中学校教師が小学校高学年を担当することで、子供が「共通関心集団」の経験から自然にエレクトィヴ・コースを選択できるように配慮していたことがわかる。

中学校教師による小学校「共通関心集団」への参画は、彼らに中学校カリキュラムの課題を認識させる契機となっていた。例えば、ジャークは、家庭科に関連する「共通関心集団」とエレクトィヴ・コースを担当する中で、従来のエレクトィヴ・コースを改善する必要性を感じ、「発展コース（advanced courses）」を新設している。それは、「家庭での態度や家庭の雰囲気 [= 家庭科の専門的知識・技能など] を強調したのではなく、むしろ人間性 [の形成] に特化しており、実験的なスキルに相当な重点を置いたものである」という²⁹。この人間形成に関わる「実験的なスキル」とは、子供が自分自身の問題意識に基づいてテーマを設定し、手段を講じて探求していくという、自律的に問題解決を遂行する意識や能力を指している。発展コースは、そのスキルの発達を主眼としており、子供が家庭での家事労働に取り組むことで課題を発見し、それに関連した専門分野を調査研究するプログラムとなっていた。すなわち、ジャークは、教師がテーマ（枠組み）を提示する従来のエレクトィヴ・コースでは、「共通関心集団」の繰り返しになり、子供に家庭科の詳細な知識・技能を獲得させるだけにとどまってしまうという問題を認識していた。そして、「共通関心集団」によって成長した子供の学習要求に応じていくために、子供自身が課題を設定して探求する「発展コース」を導入していたのである。

同様の傾向は、バベットにも共通して確認される。バベットは、小学校高学年生と中学生を対象とする作家クラブを担当する中で、前者から後者へのカリキュラムの発展性を意識する必要性に迫られていた。彼女の実践には、その試行錯誤が顕著に現れている。

クラスを可能な限り自由な状態に保つために、子供一人ひとりが達成しなければならないミニマム・エッセンシャルズも無くしており、しばしば単位の取得も要求しないし、与えないこともある。新しい集団 [= 新しく参加した中学生] との典型的な会話は、次のようなものである。

[子供] 「私たちは何をすればよいのですか。」

[教師] 「何もない。」

[子供] 「何か書かなくてよいのですか。」

[教師] 「あなたがそうしたくなるまでは何もない。あなたは何を書きたいのか。」

27 Bertha Gehrke, "Homemaking in the Junior High School, Winnetka, Illinois," *Journal of Home Economics*, vol. 24, no. 6, 1932, pp. 515-518.

28 La Reina Bubbett, "Excerpts from a Personal Experience with a Self-Expressive Writing Group," Reprint from *Modern Education*, February 1931, p. 2.

29 Gehrke, op. cit., p. 515.

[子供]「私たちは雪や春について書かなくてよいのですか。あなたはトピックス (topics) を提示しないのですか。」

[教師]「しない。あなたは雪や春について書く必要はないし、あなたが本当に書きたくなるまでは何も書かなくてよい。どうして私がトピックスを与えることができるのか。どうして私があなたの本当に興味のある事柄を知ることができるのか。」(斜体は、原文ではイタリック)³⁰

ジャークは子供がテーマを設定する機会を部分的に提供したが、一方でバベットは、徹底して子供が自身の興味と向き合っテテーマを設定することを求めた。このように中学校教師は、「共通関心集団」を経験した子供が、興味に即した探求テーマを自分で設定できる段階にまで迫っていることを察知していた。そして、従来のエレクトィヴ・コースでは、子供の成長を停滞させてしまうことを反省したのである。端的に言えば、中学校では、「共通関心集団」からエレクトィヴ・コースへと滑らかに接続させるだけでなく、「共通関心集団」よりも高度な学習要求に応じられる実践を創出していく必要性に迫られていた。教師たちは、各自の担当するコースでマイナー・チェンジを試みつつ、中学校の教育課程全体を再考していくことになる。

4-2. カリキュラムの高度化——「選択」から「創造」へ

1930年代初頭に、中学校の校長と教師は、必修やエレクトィヴ・コースの枠組みを超えて集まり、子供の「社会性」の形成という理念に照らしながら、中学校教育の目的や教師の役割について再検討している。その報告書では、中学校において「子供たちは、必要に応じて、社会的な組織を創造することを実践しなければならない」という方針が共有されていたことがわかる³¹。この「社会的な組織」とは、人々による相互依存的な関係性を基調とした組織であり、子供が興味に即して目的共有集団を形成して協働している状態を指している。では、子供自身が「社会的な組織」を「創造する」とは、どのようなことなのだろうか。それについて、校長 S.R. ローガンは中学校教育の方針と関連させて、次のように説明している。

意味とは、関係や連関、秩序、継続性、整合性などにかかわる問題である。仮に爆発的な苦痛や浅薄で取るに足らないことの意味や秩序、整合性を見出せていないのであれば、創造しようとしなければならない。創造的な努力を通してこそ、内的な調和を生み出すことができるのである。

子供は、自らの活動プログラムを組織することを学ばなければならない。自身の活動を組織する中で、自己を組織することになるだろう。自己組織化とは、デモクラティックな社会秩序への貢献である。³²

30 Bubbett, op. cit., p. 2.

31 Agnes Lilley, Laura Dawson, Anne Henry, A. Berglund and S. R. Logan, *Co-Operative Social Control in Skokie: Report of the Sub-Committee on Economic-Political-Social Aspects of Guidance*, p. 1. 日付は記されていないが、1931年の実践内容が報告されており、1933年頃に創設されることになる校内組織の構想が記されていることから、1931～1933年頃の会議報告書と考えられる。

32 S. R. Logan, "The New School and the Child's Time," Reprint from *Religious Education*, February 1932, p. 1.

ローガンは、子供が関心を抱いて取り組んでいる活動は、既存の見方や枠組みでは捉えきれないときがあるため、その場合には、子供自身がそれを追求するための見方や枠組みを創り出さなければならないと指摘している。敷衍すれば、子供が固有の興味を追求していけばいくほどに、教師が設定したテーマ——「共通関心集団」における部門や、エレクトィヴにおけるコースなどの枠組み——と自分の興味との間に不調和を感じるようになる。そうなれば、子供には、より自他の興味に合致したテーマを発見し、それを共有できる集団を形成することが求められる。こうした説明は、中学校の教職員が、小学校の「共通関心集団」と中学校のエレクトィヴ・コースに共通する課題を認識していたことを示している。「共通関心集団」では、教師が提示した部門の範囲内で、子供が興味を追求して目的共有集団を形成していた。そのため、教師が子供理解に基づいて設定した枠組みの中で、子供は自由な協働を実現していくことになる。中学校の教師は、「共通関心集団」の実践に参画する中で自由な協働というアイデアを学びつつ、それをより十全に実現していくためには、子供がテーマを「選択」するのではなく、自ら「創造」する必要があると考えた。彼らはその課題に照らして、子供にテーマを「選択」させてきた中学校のエレクトィヴ・コースを反省し、子供に自他の興味に合致したテーマの「創造」を促すことを中学校教育の役割として再設定したのである。

4-3. 「公共自治」の実践

上記の目的の実現に向けて、中学校の校長と教師は、「学校自治」の教育的機能に注目している。すでに1920年代から、各小・中学校では「学校自治」が行われていた。だが、それらは、あくまでも問題が生じた際に子供たちが集まり協議する臨時的集會か、所与の組織運営に従事する生徒会・委員会活動であり、エクストラ・カリキュラムとして扱われていた。一方で、1930年頃の中学校では、子供たちが学校や地域生活で生起する問題を解決するために、「社会的な組織」を形成し、協働的な目的活動へと向かっていく「創造的組織の実践」(下線部は原文ママ)として、「学校自治」が捉え直されている³³。そこで強調されているのは、「共通関心集団」やエレクトィヴのように部門やコースの枠内で子供に集団形成の自由を認めることではなく、子供自身が生活共同体の中で自然に問題意識を持った事柄に即して、自由な協働を展開していくことである³⁴。彼らは、そうした子供自身による生活共同体における協働的な問題解決という性格を強調するため、「学校自治」から「公共自治」(community self-government)へと表現を変更している。

校長ローガンは、中学校の教育課程における「公共自治」の位置づけについて、「私たちは、こうしたデモクラティックな協働集団の組織、運営、統御に関するプロジェクトを、エクストラ・カリキュラムではなく、カリキュラムの本質(very essence)として考えている。広い意味で、カリキュラムとは、学校の目的に方向づけられた学校の影響すべてなのではないだろうか」と説明している³⁵。そのことは、「公共自治」が、一つのエレクトィヴ・コースやエクストラ・カリキュラムとして想定されておらず、むしろ中学校の教育課程全体の中心として位置づけられていたこ

33 Lilley, Dawson, Henry, Berglund and Logan, op. cit., pp. 2-3.

34 Ibid., p. 3. さらにそのような実践の意図について、「子供たちは、自分たちが何をしているのか、そしてなぜそれをしていくのかを十全に自覚していくべきであり、それは、自分たちが直接関与する共同体や、将来的にはより外部にあり救われることになる世界への重大な影響に惹きつけられることによって促される」と説明されている(Ibid., p. 1)。

35 S. R. Logan, "Adventuring with Little Corporations: 1. Eleven Going Concerns at Skokie," *The Clearing House*, vol. 20, no. 2, 1945, p. 74.

とを示している。

「公共自治」の実践にあたって、教師は、必修およびエレクトィヴ・コースや生徒会・委員会活動の時間を利用して、子供が生活上の問題を発見し、問題解決のための集団を形成できるように支援している³⁶。各コースの時間には、教師と子供が学校や地域社会の問題を共有して改善方法について議論したり、地方自治体や近隣地域の企業を訪問して社会改革の過程を調査したりしている。そこには、子供の興味と学校・地域社会における問題とを結びつけようとする教師の目論見がうかがえる。さらに、子供たちが問題意識をもとにテーマを設定すると、教師はそのテーマに即して新しいコースを編成し、協働の場を提供していた³⁷。一例として、相互保険会社の形成が挙げられる³⁸。1930年代には、学校の食堂で不意に食器を破損してしまう事故が多発していた。そのことに強い問題意識を持っていた子供たちは、過失的な器物損壊を補償するために、相互保険事業を立案したという。それを受けて、当該事業に近い専門分野（社会と数学）の教師が中心となり、過失や補償などの保険適応基準について議論する法律関係のコースや、合同出資や会計管理を扱う金融関係のコース、同種業者を招聘して先例を学ぶコースなどを編成していた。

このように中学校の教職員は、小学校の「共通関心集団」における自由な協働のアイデアとその課題を共有し、自らのカリキュラムを反省していた。そして、子供たち自身による十全で自由な協働を促していくために、「公共自治」を実践したのである。

5. おわりに

進歩主義教育期には、「上から下へ」と整備されていた従来の学校教育に対して「下から上へ」と改革が進められ、初等・中等教育では経験主義の原理を貫いた教育課程が整備されたことで、連続的なカリキュラムが実現されたものと考えられてきた。しかしながら、ウイネットカの事例に即せば、小・中学校における連続的なカリキュラムの開発は、一貫制教育課程の整備という単純なプロセスではなく、問題状況に即して行われるインフォーマルな連携によって進められていたといえる。

そもそもウイネットカ公立小・中学校では、1920年代中頃にプロジェクト型カリキュラムの原理が共有され、一貫した教育課程が編成されたものの、実際の子供の成長過程との間には乖離がみられた。両学校段階間の連携は、教職員がその乖離を実感したことにより本格化した。小学校の教職員は、協働的な目的活動が生じないという中学校の課題を共有する中で、小学校において集団性を優先し、子供の固有の興味を見落としてきたことを反省した。その反省に立ち、小学校中・高学年では、子供が興味に基づいて自然に目的共有集団を形成するという自由な協働を目指して、「共通関心集団」を実践するようになった。他方で中学校の教職員は、小学校の実践に参画する中で自由な協働のアイデアとその課題を学び取り、それを自己反省の材料として中学校のカリキュラムを改革していた。彼らは、小学校における「共通関心集団」が教師の設定したテーマの枠内で生じることに課題を見出して、子供に十全で自由な協働を促していくために、「公共自治」の実践に着手した。それは、従来の中学校エレクトィヴ・コースのように教師がテーマを

36 S. R. Logan, "Economic Citizenship in the School Community," *Progressive Education*, vol. 11, no.1&2, 1934, pp. 137-138.

37 S. R. Logan, "Can Corporations Go to School?," *The Journal of Educational Sociology*, vol. 16, no. 8, 1943, p. 517.

38 Ibid, pp. 514-515. S. R. Logan, "Learning Democratic Control of Economic Organization," *The High School Journal*, vol. 24, no. 2, 1941, p. 57.

設定して集団形成を促すのではなく、子供たちが学校・地域での生活の中で関心事を発見し、自然に目的共有集団を形成して協働する試みであった。

このようにウイネトカでは、教育課程という構想上の連続性と目前の子供の成長過程の乖離を洞察し、その課題を学年・学校段階を超えて互いに引き受け合うという連携のもとで、カリキュラムの連続性が追求されていた。小・中学校の教職員は、どこかの学年・学校段階で顕在化した問題を共有し、そこから各自の学年・学校段階に潜在している共通の課題を発見していた。換言すれば、連続性に関する問題は、特定の学年・学校段階に存在するのではなく、すべての学年・学校段階に通底して存在すると考えられていた。そのことから、彼らが校種や学年ごとに区切ってカリキュラムを捉えておらず、あくまでもそれが地続きであるという認識に立ち、全体に対して当事者意識を有していたことを指摘できよう³⁹。

以上の知見に基づけば、小・中学校の連携において重要なのは、「中一ギャップ」などの学年・学校段階間に生じたギャップに問題を見出して、それを埋めるためにどちらかに合わせたり、あるいは両方が歩み寄ったりすることではない。それは、校種や学年ごとにカリキュラムを区切って捉え、特定の学年・学校段階に責任の所在を求めようとする発想に基づいている。そうではなく、ウイネトカ公立学校の教職員のように、学年・学校段階を貫く地続きな子供の経験としてカリキュラムを捉え、他の学年・学校段階において顕在化した問題から自己の実践の潜在的な課題を学ぼうとする教育者の意識こそが、連続性を実現する上での要となるだろう。

最後に、本研究から得られた課題を二つほど提示して結びとしたい。第一に、ウイネトカ・プランにおける小中連携が実現した要因にまで迫るためには、教職員における連携意識の形成過程やそれを支えていた環境条件を明らかにする必要がある。特に本稿で指摘した当事者意識が、どのようにして形成されたのかを検討していきたい。第二に、ウイネトカの小中連携は、同学区におけるカリキュラム改革の一環であったことを指摘しておかなければならない。1930年代のウイネトカでは、保育園・幼稚園から近隣のハイスクールまでの連続性が意図されていた。そのことは、小・中の二者間にとどまらず、多者間の連携のもとで改革が進んでいった可能性を示唆している。今後は、就学前から中等教育段階までを視野に入れて検討を進めていきたい。

(受理日：令和4年2月16日)

39 1931年には、小・中学校教職員のニーズに応じる形で、学年ごとにカリキュラムを研究する学協会議の時間が大幅に削減され、学年・学校段階を超えてカリキュラムの共同研究を行う「クロスセクション・ミーティング」が導入されている (Board of Education Meeting, October 20, 1931, *Superintendent Report*, pp. 2001-2002)。同ミーティングでは、例えば中学校の数学関係のイレクティブ・コースの問題に対して、小学校低学年から中学校までの教職員が一丸となって解決策を練っている。まさにそこには、カリキュラムが地続きであるという認識に立ち、他の学年・学校段階で顕在化した課題を自分事として受容する教職員の態度が現れている。