

## C. W. ウォッシュバーンにおける集団的創造的活動の思想形成

—— ヨーロッパ新教育の影響を中心に ——

宮 野 尚<sup>\*1</sup>・橋 本 美 保<sup>\*2</sup>

学校教育学分野

(2016年9月13日受理)

### 1. はじめにー問題関心と研究課題ー

アメリカ進歩主義教育運動 (Progressive Education, 以下, 進歩主義教育運動と表記) は, 19世紀後半に生じた教育刷新運動であり, 20世紀中葉に終焉が認められながらも, 今なおアメリカの学校においてその余波が確認されている<sup>(1)</sup>。従来, 進歩主義教育運動は, アメリカ国内における教育情報の影響関係から考察されてきた<sup>(2)</sup>。

しかしながら, 周知のごとく, ヨーロッパで始まった新教育 (New Education) 運動が同時代の世界各国で展開されており, 国際的な情報交流が盛んであったことから<sup>(3)</sup>, 進歩主義教育はヨーロッパ新教育の影響を受けて形成されていたと推察されるが, その実態は明らかでない。仮に影響があったとすれば, それは具体的にどのようなものであったのだろうか。

このような問題関心の下, 本稿では「進歩主義教育者の典型」<sup>(4)</sup>といわれているウォッシュバーン (Carleton W. Washburne) の思想形成に与えたヨーロッパ新教育の影響に着目したい。ウォッシュバーンは, 「全米教育研究協会 (NSSE) の年報の編集を担当したり, 進歩主義教育協会の会長 (1940-43), 国際新教育連盟会長 (1948-56) を歴任したりするなど, アメリカ進歩主義教育運動の教育実践上の指導者として活躍」<sup>(5)</sup>した人物である。一般的に, 彼は1919年にウィネトカ市の教育長に着任し, 個別教授 (individual instruction) と集団的創造的活動 (group and creative activities) の二つの活動領域を基調とするウィネトカ・プランを創案したことで知られており, 同プランは進歩主義教育

の中心的事例として世界中の教育者から脚光を浴びた<sup>(6)</sup>。

ウォッシュバーンは教育長に着任する以前, 個別教授法研究の第一人者であるバーク (Frederic L. Burk) に師事していたため, 従来, 彼の教育思想はバークとの影響関係の中で検討されてきた<sup>(7)</sup>。後述するが, たしかに, ウォッシュバーンはバークの個別教授法を公立学校に導入し, 成功させることを目的としてウィネトカ市の教育改革に着手した。

しかしながら, 彼がウィネトカ・プランの教育理念を明示するのは, ヨーロッパ視察から帰国した後であり<sup>(8)</sup>, それを機に, 個別教授よりも集団的創造的活動を重視するようになっていったことが先学により指摘されている<sup>(9)</sup>。特に, 彼は「ヨーロッパでの新鮮な経験が私に集団的創造的活動に関する見通し (perspective) と知識 (knowledge) を与えてくれたことで, 同僚の活動をより効果的に支援できるようになった」<sup>(10)</sup>と回顧しており, ヨーロッパの実験学校から集団的創造的活動についての知見を得ていたと考えられるが, その実態は解明されずにいる。たとえば宮本健市郎は, トークスベリー (John L. Tewksbury) やトムソン (George H. Thompson) の研究を踏まえて, ウォッシュバーンがヨーロッパ視察を経て集団的創造的活動の目的と内容を明確にしたことを指摘しているが, そのプロセスは検討されておらず, 彼の教育思想の内実については未解明のままである<sup>(11)</sup>。この他にも, ウォッシュバーンの立ち位置について触れている研究はみられるが, 彼の教育思想の形成について実証的に検討しているわけではない<sup>(12)</sup>。

\*1 東京学芸大学大学院 連合学校教育学研究科

\*2 東京学芸大学 教育学講座 学校教育学分野 (184-8501 小金井市貫井北町 4-1-1)

そこで、本稿では、ウォッシュバーンにおける集団的創造的活動の構想過程に着目し、その根底にある教育思想の特徴を明らかにしたい。

なお、本研究における調査は、宮野、橋本が共同で行い、論文執筆は宮野が担当した。

## 2. ヨーロッパ新教育思想の受容

### 2. 1 ヨーロッパ視察を契機とした問題関心の推移

20世紀初頭、アメリカの公立学校では、「ロックステップ (lock-step) 制度」<sup>(13)</sup> と呼称される教育システムが一般的であった。そこでは、同じ時間内に全ての子どもに同じ内容を一斉に教授し、学年末には全ての課業において基準値を満たした子どものみを進級させていた。子どもたちは、教師の命令に従い提示された課題に取り組まなければならない、機械的かつ受動的な学習を強いられる中で、「自信や希望を失い、さらには自立的に思考する力や生活上の問題解決能力を減退させて学校を去る」<sup>(14)</sup> ことも珍しくなかったという。

ウォッシュバーンの師であるバークは、この「ロックステップ制度」の打破を目下の課題として、個別教授法の開発に取り組んだ人物として知られている<sup>(15)</sup>。彼の提示した方法は、学年により学習範囲を固定していたそれまでの一般的な教科書に代わり、独自に開発した個別教材や補習教材を活用することで、学習者に進度の自由を許すものであった。かねてより当時の教育制度の弊害を問題視していたウォッシュバーンは、バークの下で個別教授理論を学んだ後、ウィネトカ市公立学校においてその導入を試みた。それまで、バークの理論を公立学校で実現させた人物がいなかったこともあり、彼は自ら初の成功事例を出し、それを広く普及させることを使命としていたのである。実際に、彼が、同市での実践を報告した記事“The Individual System in Winnetka” (1920) の中で、1919年から1920年にかけて「我々は短期間に、期待を遥かに上回る成果をあげてきた」が、「全ての学年においてロックステップ制度を廃止し、個別教授システムを円滑に機能させていくためには、少なくとも後1年か2年はかかるだろう」<sup>(16)</sup> と述べていることから、そのことは確認される。

このように、もともとウォッシュバーンの関心は旧態依然とした教育システムを変革することにあつたが、ヨーロッパ視察を契機としてそこには決定的な変化が生じるようになった。

彼の視察したヨーロッパの学校では、学業を非常に重視するアメリカの学校とは対照的に、手作業や工

作、自治、スポーツなど多種多様な活動を通して、子どもの人格 (character) や身体 (body) を発達させることに重点が置かれていたという<sup>(17)</sup>。彼は、その根底に流れる精神 (spirit) を探求する中で<sup>(18)</sup>、多くの実践が「個人および人類の一員としての、完全な発達 (the fullest possible development)」<sup>(19)</sup> という理念に支えられていることを見抜き、それに強く共鳴したのである。それ以降、彼の関心は、人間形成の問題へと向けられていく。とりわけ、彼は子どもの「完全な発達 (complete development)」に関する思想とその具現化に強い関心を示し<sup>(20)</sup>、そのヒントを得るためにアメリカ国内外の新教育実践者と交流を深めていったのである<sup>(21)</sup>。

以下では、集団的創造的活動の思想形成に、バクーレ (František Bakule) とクジーネ (Roger Cousinet) の思想と実践が重要な役割を果たしていたことを明らかにし、ウォッシュバーンが両者から何を受容し、いかなる活動を構想したのかについて考察していく。

### 2. 2 バクーレの「生活教育」原理の理解

ウォッシュバーンは、1922年の11月から1923年の1月にかけて、妻と2人の教師とともにイングランド、ベルギー、オランダ、フランス、スイス、オーストリア、チェコ、ドイツの実験学校を訪問した。ウォッシュバーンが、「実践の背後にある教育思想と、その思想がどのように実践されているか、および、実践に深く関わっている人物が実践の結果についてどのような意見をもっているのかについて知ること」を目的としていたと述べていることから<sup>(22)</sup>、新教育実践の核となる思想を学ぼうとする彼の態度がよみとれる。彼は、帰国後に報告書や書物などを著して、それぞれの実験学校ごとに実践改革の特徴を説明しているが、特にチェコで出会ったバクーレの教育思想や実践が「ヨーロッパで見た中でも最もラディカル」、かつ「アメリカで最も大切にされている学校教育についての考え方を揺るがすもの」<sup>(23)</sup> であったと強調している。

バクーレは、チェコの首都プラハにある障害児学校の中心的指導者であったが、それ以前は、チェコの著名な整形外科医であるイエドリチカ (Rudolf Jedlička) が創設した学校で教鞭を執っていた。イエドリチカの学校は、サナトリウムで療養している障害児を対象としたものであり<sup>(24)</sup>、バクーレはそこで初めて障害児の教育に携わるようになった。障害児教育に関する専門的な知識や技術は皆無であったが、彼は子どもたちと関わる中で、「彼らが自分自身のことを別世界の生き物のように感じていることがわかり、すぐにどうし

たら彼ら一人一人が自身の有用性 (usefulness) に気づけるのかについて考えた」<sup>(25)</sup> という。試行錯誤する中で彼が考えた出した方法は、子どもたちに学校に必要な備品の製作を手伝ってもらうことであった。子どもたちは、不器用なバクーレを手伝い学校の備品を製作する中で、自分が人の役に立っているということを実感し、自尊心 (self-respect) や自信 (self-confidence) を培っていったという。次第にバクーレはこの方法で全ての子どもが自身の存在価値に気づけると確信し、手作業 (handwork) を全ての課業の中心に据えるようになった。

その特異な教育方法から、バクーレは教育委員会の抑圧を受けてイエドリチカの学校を去ることになったが、その後も数人の教師と子どもたちと共にプラハのアパートを借りて、無認可の障害児学校を創設したのである。運営資金が不足していたため、子どもたちは手作業を通して製作したものを販売することでアパート代や食費などの生活費を稼ぎ、その過程で適宜必要となる知識・技能を学習していた。

このバクーレの学校において、ウォッシュバーンは、子どもたちが自身の得意なことをいかして働くことに、生きる意味を見出している姿を目の当たりにした。たとえば、フランチック (Frantik) という生まれつき両手のない子どもは、かつて路傍に座り、道行く人に情けを乞う日々を過ごし、働くことのできない自身の人生を嘆いていたが、バクーレとの出会いを契機に、そうした現状から脱却していったという<sup>(26)</sup>。ウォッシュバーンがバクーレの学校を訪れた時、彼は足を使って絵を描くことで工作活動に取り組み、また全体の商売を取り仕切る経営者 (business manager) としての才能を開花させており、その仕事によって自己有用感を得られていたのである<sup>(27)</sup>。

ウォッシュバーンは、そうしたバクーレの教育実践を視察したことで、所与の知識・技能の伝達を目的とする従来のアメリカの教育観を見直すことになる。ウォッシュバーンによれば、アメリカの学校教育は「必要の予測 (the anticipation of needs)」に基づいて行われていたという<sup>(28)</sup>。それは、子どもが、社会の一員となるために必要となる読み書き算数などを予め学校で習得しておくことにより、将来的にその知識が必要になった時に、既にそれを持っていることに気づき活用できるという考えである<sup>(29)</sup>。そこでは、目前の子どもが必要と感じているか否かに関わらず、所与の学習内容を確実に習得できるように伝達方法が工夫されることになる。たとえば、ウォッシュバーンは1920年代初頭のアメリカにおいて広く普及していた

プロジェクト活動を取り上げて、そのことについて次のように述べている。

プロジェクト・メソッドを採用しているアメリカの学校において、しばしばプロジェクト活動は「必要の予測」に基づいて選択される。それ [= プロジェクト活動の題材や教材] は、子どもが後に活用することになる知識を確実に習得できるように、教師が選択するのである。<sup>(30)</sup> (下線および [ ] 内は引用者。以下同様)

こうした「必要の予測」に基づいて選定した知識・技能の習得を目的とするアメリカの学校教育とは根底から異なり、バクーレの目的は子どもに内在する可能性 (possible abilities) を発見し、発達させることにあり、ウォッシュバーンはいう。それが「音楽的のものであろうと、商才であらうと、はたまた芸術的な職人芸であらうと、子ども一人一人の魂 (soul) の表出」であり、子どもはそれを通して自身の存在価値を見出せるとバクーレは信じていると<sup>(31)</sup>。このようなバクーレの教育理念は、子どもが一人の人間として自身に内在する可能性を発現させていくことを価値としていることから、「自己実現」と概念化できよう。

バクーレにとって、子どもが生活する中で生じた問題を解決するプロセスにおいて、自分の最も得意なこと (best accomplish) を自覚・発達させ、自己実現へと向かうことが重要なのであり、知識・技能はそのための道具なのであった<sup>(32)</sup>。こうしたバクーレの実践に対して、ウォッシュバーンは「ラテン語や幾何学、さらには地理や算数の知識の活用よりも遥かに望ましい目標 (goal)」として、私たちは見上げることになるだろう」<sup>(33)</sup>と高く評価している。すなわち、彼はバクーレの教育理念に共鳴し、既存の社会への適応を目的とした知識技能の習得よりも、個人の内的発達に基づいた自己実現を教育的な価値として認識するようになったのである。

このように、ウォッシュバーンが、障害児教育の文脈で具現化されていた教育理念を一般的な教育の文脈において理解できたのは、バクーレの実践の根底にある原理を見抜いていたからである。彼の中には常に、目に見える新教育の形態や形式からその本質を学びとり、彼の実践改革の場であるウィネトカ市公立学校においていかそうとする意識が存在した。その証拠に、彼は、「ひとたび、生活の中で生じる必要や機会から起こる活動において、子ども一人一人が最も得意な作業をして学ぶという基礎原理を手に入れば、ちょうど



バクーレがしていたように、「私たち子どもたちにそれを応用することができる」<sup>(34)</sup>と述べ、バクーレの教育を「障害児教育」ではなく「生活教育 (education through real living)」<sup>(35)</sup>として捉えている。

そのうえで、彼はバクーレの「生活教育」の特徴と、アメリカで普及していた「プロジェクト活動」の特徴とを比較し、両者が問題解決するという点において類似しているものの、その目的やプロセスの持つ意味が全くことなることから、前者をあえて「ライフ・プロジェクト・メソッド (life—project method)」<sup>(36)</sup>と表現し、そのエッセンスをウィネトカの地において応用しようと考えていたのである。

### 2. 3 クジーネの「分業」理論に基づいた集団活動の意義理解

さらにウォッシュバーンは、ベルギーやフランスの学校視察を通して集団活動に関する知見を得ていた。バクーレの学校においても、子どもは集団で活動し問題解決にあたっていたが、それはあくまで生活する中で自然に行われたものであった。一方でドクロリー (Jean-Ovide Decroly) やクジーネの実験学校では、明確な意図の下で優れた集団活動が実践されていたという<sup>(37)</sup>。とりわけ、子どもの「特定の能力 (particular abilities)」や「社会的自信 (social confidence)」を発達させる方法については、クジーネの実践にはドクロリー以上に学べるものがあるとウォッシュバーンは評価しており<sup>(38)</sup>、彼がクジーネの理論や実践に強い関心を抱いていたことが看取される。

クジーネはフランスのアルシ・シュル・オーブ (Arcis-sur-Aube) 地区の学校を統括していた視学官であり、1920年代以降、フランス国内外に影響を与えた新教育実践家として評価されている<sup>(39)</sup>。クジーネの実践理論は「分業 (the division of labor)」と称されるもので、ウォッシュバーンはクジーネがモンテッソーリ (Maria Montessori) やデューイ (John Dewey) の思想的影響を受けながら、この「分業」を独創したとみていた<sup>(40)</sup>。

クジーネの「分業」は、目標を共有した集団を子どもたちが自由に形成し、一人一人が自身の得意なことに取り組み目標を達成していくもので、「その結果として子どもたちは自身の個性 (personality) を発現させたり、発達させることができる」<sup>(41)</sup>と考えられていたのである。クジーネの統括する実験学校の教師であるウォティエ (Marie-Louise Wauthier) は「観察」の授業を通して「分業」を実践していた<sup>(42)</sup>。

ウォティエの報告によれば、「観察」の授業におい

て、子どもたちは観察対象ごとに自由に集団を形成し、観察レポートの作成という目標に向けて作業に取り組んでいたという。そこでは、子どもたちの才能 (faculties) が自由に発揮される<sup>(43)</sup>。子どもたち全員が観察を行うが、その中にはみんなの発言を難なく上手にフランス語でまとめる子どもたちがいて、またその子たちに文句をつけ、より上品な言葉に置き換えたり、一文をいくつかの文に分けたり、反対に二つか三つの文を一文に集約することで文章を修正する女の子たちがいる<sup>(44)</sup>。その他にも批評や、文法および綴りの修正を得意とする子どもたちがおり、各々が教師に指示されることなく自身の興味のある作業や必要とされる作業に取り組むことで、観察したことをレポートに仕上げていたという<sup>(45)</sup>。

このような「集団活動を通して、子どもたちはただ一緒に観察を行うだけではなく、一人一人の子どもが自身の特性 (specialty) を発揮できる」のであり、「集団活動は個性を十全に成長させる機会 (full opportunity for growth) を与えてくれるのである」<sup>(46)</sup>とウォティエは報告している。ここには、バクーレと同様に、全ての子どもに内在する可能性や特有の能力が存在することを認めようとする態度がみられる。クジーネやウォティエは、「分業」によってそうしたものの開花・発達を導こうとしていたのである。ウォッシュバーンは、そのような両者の実践原理 (principle) に共通性を見出し<sup>(47)</sup>、クジーネの「分業」理論とバクーレの「生活教育」とを重ねて理解していたと考えられる。ウォッシュバーンは、クジーネの「分業」理論とウォティエによる実践から、次のような集団活動の意義を捉えていた。

集団活動は子どもの協働を訓練するうえで非常に有益であり、「集団活動において一人一人の子どもは集団に貢献することで自身の特別な能力 (special abilities) を発達させることができる。集団活動は最も自然な教育方法であり、集団における子どもたちの興味は個人のそれよりも非常に広範な活動を網羅するため、子どもは自身の興味を徹底的に追求する自由を手にすることができる」と彼 [= クジーネ] は考えている。<sup>(48)</sup>

すなわち、ウォッシュバーンは、それまでロックステップ制度を助長する要因の一つとして捉えてきた集団教授とは異なる集団活動の在り方を認識したのであろう。クジーネの「分業」における集団活動は、子どもに同一の内容や作業を強制したり、予め進度を定め

たりするものではない。それは、目的を共有した子どもたちが、それぞれ興味のある得意な作業を通して他者集団に貢献することで、結果として自身の内的発達を助長し、自己実現に至る場として機能する。ウォッシュバーンはそうした「分業」の機能から、個人の発達が集団の発展により促されるものであり、それゆえに、集団活動が個人の内的発達に必要不可欠であることを理解したのである。

### 3. 集团的創造的活動の構想

#### 3. 1 集团的創造的活動の理念の確立

ヨーロッパ視察から帰国した後、ウォッシュバーンは集团的創造的活動という名称を用い、その開発に重点を置くようになった<sup>(49)</sup>。彼は集团的創造的活動を通して「子どもの個性(individuality)、特別な興味や能力(special interests and abilities)を可能な限り発達させようとしている」<sup>(50)</sup>という。この文言からは、既存の教育システムの変革それ自体ではなく、バクーレと同様に、個人の内的発達に即した自己実現を主眼としていることがよみとれる。

しかし、集团的創造的活動の目的はそれだけではなかった。彼は、活動を通して、「子どもの中に集団に対する責任感や依存の感覚を徐々に培うために、自身の特性を集団のために活用する訓練を試みている」<sup>(51)</sup>ともいうのである。ここでは、クジーネの「分業」と同様に、個人が自身の特性をいかして他者集団へ貢献することが重視されている。ウォッシュバーンによれば、それは「個人の発達や多様化を抜きにしては、集団は発展しないし、人類は進歩しない」が、一方で、「どんな個人であっても、自身が所属する社会が発達しない限り、十分に発達することはできない。そのため、究極的には自分の幸せ(welfare)のために、個人は集団に貢献しなければならない」<sup>(52)</sup>からだという。ここで注目したいのは、クジーネの「分業」では、個人の発達を促す他者集団の役割が強調されていたが、ウォッシュバーンは、他者集団の発達を促す個人の役割も同等に強調している点である。無論、それは他者や社会の発展のために自己を犠牲にするという意味ではない。彼にとって、個人を社会の中に埋没させることや、社会の幸せを願って自己を犠牲にすることは、社会のためだけに個人を発達させようとする事と同様に視野が狭いことであつた<sup>(53)</sup>。それゆえに、全ての子どもは、「仲間とともに固有の才能(particular gift)をいかして公共の福祉(common weal)に貢献」し、同時に「個人として十全に発達しなければならない

い」<sup>(54)</sup>ということである。このように、バクーレやクジーネからヨーロッパ新教育思想を受容したウォッシュバーンは、本来的に個人と他者集団は互いに発達を促し合う相互扶助的な関係にあり、それゆえに両者は同時に発達・発展するべきだと捉えるようになったのである。

さらに、彼は、この個人と他者集団の関係性の理解に立ち、集团的創造的活動の目的について次のように述べている。

概して人類の進歩は個人の特性(own abilities)の発達によって導かれるが、一方で個人の発達は人類の発達によって導かれるものであるということを一  
人一人の子どもが[集团的創造的活動の中で]自覚できるようにしなければならない。<sup>(55)</sup>

つまり、ウォッシュバーンは個人と他者集団の相互扶助的な関係性自体を子どもに自覚させることを集团的創造的活動の目的としていたのである。彼がそのことを「社会意識(social consciousness)」の形成と表現していたことから、「社会」の本質を個人と他者集団との相互扶助的な関係性に見出していたことがうかがえる<sup>(56)</sup>。そして、子どもたちが「社会」の本質を「意識」して、各々が自己実現へと向かうことで、個人の発達と人類の発展とが表裏一体のものになると彼は信じていたのである。それこそが、彼のいう、個人および人類の一員としての子どもの「完全な発達」であり、そこには、次のような理想が存在していた。

現時点での人類の発展段階において最も重要なカリキュラムは、知識や技能の習得でも、楽しく子どもらしい生活の機会でもない。もちろん、私たちは両方とも重要だと思っている[が、さらに重要なことがある]。それは、世界によきこと(good)は個人によきことであり、個人によきことは世界によきことであるという、奥深い不変の認識を子どもに持たせようとすることである。<sup>(57)</sup>

ここでの「現時点での人類の発展段階」とは、最先端の科学技術(知識や技能)が戦争に用いられ、凄惨を極めた第1次世界大戦の反省に立っていた当時の状況や人々の心情を意味していると考えられる。ウォッシュバーンによれば、「ヨーロッパが経験した激しい苦痛や世界大戦の結果としてもたらした変化は、私たちアメリカ人以上に、ヨーロッパの人々に現在の大人世代を生んだ学校に対する不満を抱かせ」、それまで

の学校教育に代わり「子ども一人一人の可能な限り十全な発達」を目的とした新たな教育を創りだす推進力となっているという<sup>(58)</sup>。ヨーロッパの人々が学術的な知識の習得よりも人間性の調和的発達に重きを置いていたのは<sup>(59)</sup>、いくら優れた科学的知識や技能を有していたとしても、それを正しい方向に活用する意識や態度が培われていなければ、第1次世界大戦のような不幸を再び招くことを知っていたからであると、彼は解釈したのであろう。

ウォッシュバーンは、教育によって戦争のないよりよき世界を構築しようとするヨーロッパの人々の意識に共感的理解を示した。それは、後に、彼が世界平和の志向するクエーカー (Quaker) 教徒となり、様々な場で反戦を唱えていたことから納得できるだろう<sup>(60)</sup>。そうした理解に立ち、彼は、「私たちは人を殺すことができるし、何百万もの人間を殺す手段を有している。それ[による惨事]を避けるためには、どのように私たち [= 人と人] が互いに密接に関係しているかについて深く自覚する他はない」<sup>(61)</sup>と主張するようになったのである。この人と人との密接な関係性とは、「社会意識」を形成した人々によって織り成される「人類の有機的統一 (organic unity)」を意味しており、科学的知識・技能を正しく活用し、全人類に戦争 (不幸) ではなく幸福をもたらすために実現すべき理念なのであった<sup>(62)</sup>。

### 3. 2 プロジェクト活動理論の構築

この目的を達成するために、ウォッシュバーンは教師とともに、子どもに刺激を与えて、議論 (discussion) や自治 (self-government)、手作業 (handwork)、集会 (assemblies)、劇 (dramatics) など多様な活動を促す方法を模索した<sup>(63)</sup>。特に、こうした多種多様な活動の中でも、長期的かつ大規模なプロジェクト活動が、集団的創造的活動の目的を十分に実現していくために必要であるとウォッシュバーンは考えていた。そのプロジェクト活動について、彼は「ウイネトカ市公立学校におけるプロジェクト活動は、「プロジェクト・メソッド」とは異なる」<sup>(64)</sup>と述べ、当時アメリカの学校で実践されていたプロジェクト活動と自身のそれとを明確に区別している。彼が「プロジェクト・メソッド」についてどの程度理解していたのかは不明であるが、あえてそこから逸脱しながらも自ら構想したプロジェクト活動には、彼の意図が強く反映されていたと考えられる。

ウォッシュバーンは、「社会化 [= 集団的創造的活動] の時間」に実施されるプロジェクト活動の目的は、

けっして教材 (subject matter) [= 知識・技能] を教えることではない。その教授は付随的に起こること (incidentally result)」であり、「教師は子どもに習得させたい教科 [内容] を「詰め込む」ためにプロジェクト活動を捻じ曲げるべきではない」<sup>(65)</sup>という。子どもがプロジェクト活動を通して知識・技能などを習得し活用することや、その学習を要求するようになることは望ましいが、それは目的ではなかった。プロジェクト活動の目的とは、「一人一人の子どもが自身の得意なこと (special strength) をいかして [集団の] 役に立ち (contribute)」、またその中で、「自身の不得意なこと (weaknesses) が、それが得意な人によって補われることに気づく」ことであり、「教材 [= 知識・技能] の習得よりも、分業 (division of labor) や協働 (co-operation) [を通して]、個人の幸せを集団の幸せに統合すること」<sup>(66)</sup>なのであった。

つまり、子どもが「分業」や「協働」を通して自身の得意なことをいかし集団の役に立つことで、個性を発達させると同時に、他者集団の発展を実現することが重要なのである。知識や技能は、子どもたちがプロジェクト活動に取り組むなかで目的を実現するための材料や道具であり、その活用や習得は課題解決の際に生まれる必要に応じて付随的に起こるべきだと、ウォッシュバーンは考えていたということである。

ここには、バクーレの「生活教育」思想の影響がみてとれる。バクーレは個人の自己実現と、それによる自身の存在価値の自覚、すなわち個人の幸せを目的として掲げ、それを実現するために「ライフプロジェクト・メソッド」を生み出した。そこでは、プロジェクト活動の目的が個人に内在するものの発達におかれ、知識や技能はそのために必要な材料や道具とみなされた。

だが、ウォッシュバーンの構想したプロジェクト活動は、こうしたバクーレの「ライフプロジェクト・メソッド」の模倣ではなかった。先にみたように、ウォッシュバーンは子どもの中に「社会意識」を形成するために、「ライフプロジェクト・メソッド」を軸にしながらも、クジーネの「分業」理論を取り入れることで、子どもたちがそれぞれの固有性を発揮して集団に貢献し、個人の発達と集団の発展の両方を経験できるようなプロジェクト活動を創出したのである。そこでは、個人の幸せと集団の幸せとが同時に実現されるため、両者は一体のものとして子どもに認識されることになる。このバクーレの「ライフプロジェクト・メソッド」とクジーネの「分業」とを重ねあわせた点こそが、彼の考案したプロジェクト活動の特徴で



あったといえよう。

こうしたウォッシュバーンの構想は、1920後半以降、優れた力量を持つアドヴァイザーを核とした協働態勢の中で徐々に実現され、また実情に合わせて修正されていったと予測される。それゆえに、プロジェクト活動の実践的特徴を明らかにするためには、教師の理念理解と実践構築のプロセスに焦点を当てていく必要があるだろう。

#### 4. おわりに—国際新教育運動という視点—

本稿で明らかにしてきたように、ウォッシュバーンの集団的創造的活動の理念と方法論は、ヨーロッパ視察を契機として形成されており、とりわけ、バクーレの「生活教育」原理やクジーネの「分業」理論を基盤として構築されたものであった。従来、ウォッシュバーンの教育思想は、パークの思想的影響を受けて形成されたものと捉えられてきた。だが、彼は、ヨーロッパの教育者による試行錯誤から新教育の「思想」をよみとき、それを受容することで自らの教育思想の核を形成したのである。それは、自己（個人）と他者集団ひいては人類の幸福を同時に実現できる存在へと子どもを発達させること、すなわち「完全な発達」を志向するものであった。このように、進歩主義教育者の思想を、アメリカ国内だけにとどまらず、国際新教育運動という視点から検討していくことは、進歩主義教育をより精緻に捉えていくために有効であると考えられる。

しかしながら、この時期のウォッシュバーンの教育思想は、まだ「理想」というべき段階に近く、多分に課題を残すものであったことも指摘しておかなければならない。彼は、子どもに個人と他者集団との相互扶助的関係を自覚させるうえで、「子ども一人一人の個性、特別な興味や能力（each child's individuality, each child's special interests and abilities）」<sup>(67)</sup>の発達が鍵となるとしながらも、この時点ではそれぞれの概念が内包する意味や概念同士の関係性を十分に整理できていなかったと考えられる。そのため、それらの諸概念がほとんど同じ意味で使用されている。後年、彼がウィネトカ市公立学校の実践をまとめた著書*A Living Philosophy of Education* (1940)の中で「個性」や「興味」などの概念をより詳細かつ構造的に説明していることから<sup>(68)</sup>、そうした概念整理は、1920年代末以降、教師たちによる実践構築と同時平行的に、また他の教育思想との接触を通して行われていったと推察されるが、そのプロセスの解明については今後の課題としたい。

#### 注

- (1) See Tom Little and Katherine Ellison, *Loving Learning: How Progressive Education Can Save America's Schools*, New York: W. W. Norton & Company, 2015.
- (2) 代表的な研究者であるクレミン（Lawrence A. Cremin）やクリバード（Herbert M. Kliebard）らは、アメリカ国内の教育情報を整理し、進歩主義教育を通史的に描いている。See Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1867-1957*, New York: Alfred A. Knopf Inc., 1961. See also Herbert M. Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum*, 3<sup>rd</sup> ed., New York: Routledge, 2004.
- (3) たとえば、ヨーロッパ新教育と大正新教育との情報交流について着目した研究として、次のものなどが挙げられる。橋本美保「近代日本におけるドクロリー教育情報の普及—国際新教育運動と大正新教育—」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅰ』第68集, 2017年。遠座知恵・橋本美保「大正新教育の実践に与えたドクロリー教育法の影響—「興味を中心」理論の受容を中心に—」『近代教育フォーラム』第23号, 2014年。
- (4) Patricia A. Graham, "Carleton Wolsey Washburne: A Biographical Essay," *Leaders in American Education*, The 70<sup>th</sup> Yearbook of the NSSE, Part 2, 1971, p. 487.
- (5) 宮本健市郎『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程』東信堂, 2005年, 203頁。
- (6) Arthur Zilversmit, *Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice, 1930-1960*, Chicago: The University Chicago Press, 1993, p. 38.
- (7) 宮本前掲書, 206-210, 224-228頁。
- (8) Washburne, "The Winnetka System," *Progressive Education*, vol. 1, no. 1, 1924, p. 11.
- (9) John L. Tewksbury, "An Historical Study of the Winnetka Public Schools from 1919 to 1946," Ph.D. diss., Northwestern University, 1962, p. 148.
- (10) Washburne, "The Inception of the Winnetka Technique," *Journal of the American Association of University Women*, vol. 23, 1930, p. 133.
- (11) 宮本前掲書, 220-224, 331頁。なお、トークスベリーの研究は前掲の博士論文を、トムソンの研究については、次の博士論文を参照されたい。See George H. Thompson, "A Winnetka Superintendency of Carleton Washburne," Ph. D. diss., Michigan State University, 1970. この他に、集団的創造的活動について言及している研究として、佐藤隆之やミュアー（William G. Meuer）の論文などが挙げられるが、いずれもその形成過程については検討していない。See 佐

- 藤隆之「進歩主義教育の教科主義的側面—ウォッシュバーンによるプロジェクト・メソッド批判をととして—」『早稲田大学教育学部学術研究 教育・社会教育・体育学編』第45巻, 1996年。See also 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.
- (12) 田中智志『社会性概念の構築—アメリカ進歩主義教育の概念史—』東信堂, 2009年, 190, 240-242頁。Patricia A. Graham, *Progressive Education: From Arcady to Academe*, New York: Teachers College Press, 1967, p. 60. 佐藤隆之『キルパトリック教育思想の研究—アメリカにおけるプロジェクト・メソッド論の形成と展開—』風間書房, 2004年, 128-129頁。
- (13) 「ロックステップ制度」については、パークのモノグラフを参照した。彼は同書の中で、「ロックステップ制度」の弊害と、その打開策を論じている。See Frederic L. Burk, *Lock-Step Schooling and a Remedy*, San Francisco, California: San Francisco State Normal School, 1913. See also Burk, *In Re Every Child, a Minor, vs. Lockstep Schooling*, San Francisco, California: San Francisco State Normal School, 1915.
- (14) Washburne and Myron M. Stearns, *New Schools in the Old World*, New York: The John Day Company, 1926, p. viii.
- (15) Tewksbury, op. cit., 1962, pp. 70-73.
- (16) Washburne, “The Individual System in Winnetka,” *The Elementary School Journal*, vol. 21, no. 1, 1920, p. 52.
- (17) Washburne, “Progressive Tendencies in European Education,” *Bulletin*, no. 37, Department of the Interior, Bureau of Education, 1923, p. 5.
- (18) Washburne and Stearns, op. cit., 1926, p. xiv.
- (19) Washburne, op. cit., 1924, p. 11.
- (20) Ibid., p. 13.
- (21) ウォッシュバーンはヨーロッパ視察以降、新教育連盟 (the New Education Fellowship) と交流を持ち、また1931年には世界諸国の教育機関を訪問し、多くの教育者と議論を行っている。
- (22) Washburne, op. cit., 1923, pp. 1-2.
- (23) Washburne and Stearns, op. cit., 1926, p. 149.
- (24) サナトリウムと学校を総合して、「イエドリチカ研究所と学校 (Jedličkuv ústav a školy)」と呼称されており、現在も存続している。http://www.jus.cz/ (最終閲覧日: 2016年9月1日)
- (25) Washburne and Stearns, op. cit., 1926, p. 152. 以下、イエドリチカの学校における取り組みについては、同書によった。
- (26) Ibid., pp. 169-170
- (27) Ibid., pp. 149, 162, 169.
- (28) Ibid., p. 149.
- (29) Ibid., p. 150.
- (30) Ibid.
- (31) Ibid.
- (32) Ibid., p. 165.
- (33) Ibid., p. 169.
- (34) Ibid., p. 167.
- (35) Ibid., p. 172.
- (36) Ibid., p. 165.
- (37) Washburne, op. cit., 1923, pp. 19-21. 彼は視察報告の中で、集団活動の優れた事例として、クジーネとドクロリーの学校における実践を取り上げている。
- (38) Ibid., p. 89.
- (39) Louis Raillon, “Profiles of Educators: Roger Cousinet (1881-1973),” *Western European Education*, vol. 21, no. 2, 1989, pp. 71-87.
- (40) Washburne and Stearns, op. cit., 1926, pp. 90-99. クジーネはバカロレアを経て、高等師範学校準備級 (classe préparatoire à l'École Normale Supérieure) に3年間を費やすが、結局、高等師範学校ではなくソルボンヌ大学に入学し、文学 (lettres) を専攻することになる。同大学で、彼は、教育科学および社会学の教授職に就いていたデュルケーム (Émile Durkheim) に師事し、社会心理学 (psychologie sociale) に関する研究を進め、博士論文「子どもたちの社会生活 (La vie sociale des enfants)」まで執筆している。See Louise Raillon, *Roger Cousinet: Une Pédagogie de la Liberté*, Paris: Armand Colin, 1990.
- (41) Roger Cousinet, “Self-Education and Group Work,” *The New Era*, vol. 4, no. 16, 1923, p. 227.
- (42) Washburne and Stearns, op. cit., 1926, p. 93.
- (43) Ibid.
- (44) Ibid.
- (45) Ibid., p. 93.
- (46) Ibid., p. 94.
- (47) Ibid., p. 165.
- (48) Washburne, op. cit., 1923, p. 21.
- (49) 集団的創造的活動は、社会的自己表現活動 (socialized and self-expressive activities) とも表記された。
- (50) Washburne, “The Philosophy of the Winnetka Curriculum,” *Curriculum-making: Past and Present*, The 26th Yearbook of the NSSE, part 2, 1927, p. 223.
- (51) Ibid.
- (52) Ibid., pp. 223-224
- (53) Washburne and Stearns, *Better Schools*, New York: The John Day Company, 1928, p. 15.



- (54) Ibid.
- (55) Washburne, “Winnetka—An Educational Laboratory,” *The New Era*, vol. 7, no. 27, 1926, p. 118.
- (56) Ibid., pp. 116–118.
- (57) Washburne, op. cit., 1927, p. 224.
- (58) Washburne and Stearns, op. cit., 1926, pp. xii–xiii.
- (59) Washburne, op. cit., 1923, pp. 3–5.
- (60) ウィネトカ・プランおよびウォッシュバーンについて研究したカーボル (Betty Carbol) 氏とマンブルー (Mary Mumbrue) 氏に行った筆者のインタビュー調査によって、ウォッシュバーンは敬虔なクエーカーであったことが明らかとなった (日時: 2016年3月23日午後, 場所: ウィネトカ市クロウアイランドスクール校内)。さらに調査を進めたところ、彼の名前がクエーカーの集会の会議録に記載されていることが判明した。Hugh Barbour et al., *Quaker Crosscurrents: Three Hundred Years of Friends in the New York Yearly Meetings*, Syracuse, New York: Syracuse University Press, 1995, p. 163.
- (61) Washburne, “Freedom by Individual Mastery,” *The New Era*, vol. 8, no. 32, 1927, p. 128.
- (62) Washburne, “The Philosophy of the Winnetka Curriculum,” op. cit., 1927, p. 224.
- (63) Washburne, Mabel Vogel and William S. Gray, *A Survey of the Winnetka Public Schools*, Bloomington, Illinois: Public School Publishing Company, 1926, pp. 20–25.
- (64) Ibid., p. 22.
- (65) Washburne, “A Program of Individualization,” *Adapting the Schools to Individual Differences*, The 24<sup>th</sup> Yearbook of the NSSE, part 2, 1925, pp. 263–264.
- (66) Ibid.
- (67) Washburne, “The Philosophy of the Winnetka Curriculum,” op. cit., 1927, p. 223.
- (68) Washburne, *A Living Philosophy of Education*, New York: The John Day Company, 1940. 特に、ウォッシュバーンは、2章「個人としての子ども (The Child as an Individual)」(Ibid., pp. 109–197) と3章「子どもと社会的関係の意味 (The Child and the Means of Social Relationship)」(Ibid., pp. 199–369) の中で、子どもの「個性」や「興味」について「社会」と関係づけながら論じている。

# C. W. ウォッシュバーンにおける集团的創造的活動の思想形成

—— ヨーロッパ新教育の影響を中心に ——

## Development of C. W. Washburne's Thought on the Group and Creative Activities

Focusing on the Study Tour to European Countries

宮 野 尚<sup>\*1</sup>・橋 本 美 保<sup>\*2</sup>

Hisashi MIYANO and Miho HASHIMOTO

学校教育学分野

### Abstract

This paper aims to examine the development of Carleton Washburne's thought on the group and creative activities. Washburne, District Superintendent of the Winnetka public schools (1919-43) and later President of the Progressive Education Association (1940-43) and the New Education Fellowship (1948-56), is well known as the originator of the Winnetka Plan and thence the "prototype" of a progressive educator. Previous studies have shown that Frederic Burk influenced on Washburne's idea of the Winnetka Plan. Certainly, Washburne was aiming to abolish the lock-step school system almost in the same way as Burk was. But after the study tour to European countries where Washburne learned the underlying philosophy of New Education, he was strongly interested in the problem of character building and struggled to develop the group and creative activities.

Washburne developed the idea of the group and creative activities on the basis of the principle of František Bakule's "education through real living" and the theory of Roger Cousinet's "division of labor." The aim of the group and creative activities was to develop the child's "social consciousness" which meant the realization of mutual aid between every individual and a whole group—it could gradually expand to all mankind. To accomplish this, he formulated the theory of project-activities. The Development process of his educational thought implies that Progressive Education has developed by adopting the pedagogical concepts of New Education.

As this approach is effective at clarifying features of Progressive Education, we should examine the influence of New Education on Progressive Education.

**Keywords:** Carleton W. Washburne, Winnetka Plan, Progressive Education, New Education, Curriculum

*Department of School Education, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan*

**要旨:** 本稿では, ヨーロッパ新教育の影響を受けて, ウォッシュバーン (Carleton W. Washburne) の集团的創

---

<sup>\*1</sup> Graduate School of Education, Tokyo Gakugei University

<sup>\*2</sup> Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

造的活動の思想が形成されていく過程を解明した。

従来、彼の教育思想は、師であるバーク（Frederic L. Burk）の影響を受けて形成されたものと捉えられてきた。たしかに、バークと同様に、ウォッシュバーンは、ロックステップ制度を打破することを重要課題として、個別教授法の開発に取り組んでいた。だが、ヨーロッパ視察を契機に、彼の関心は人間形成へと向けられ、ウィネトカ市公立学校では個別教授法よりも集団的創造的活動の開発に重点が置かれるようになる。

ヨーロッパの地において、ウォッシュバーンは、バクーレ（František Bakule）の「生活教育」原理とクジーネ（Roger Cousinet）の「分業」理論とを受容することで、集団的創造的活動の理念と方法を構築したのである。それは、個人の内的発達と他者集団の発展とを表裏一体のものと捉え、そうした両者の相互扶助的關係性を子どもに自覚させることを目的とするものであった。彼は、その理念を実現するための方途としてプロジェクト活動を考案し、その中で子どもに個人の発達と集団の発展との両方を経験せさようとしたのである。

このように、ヨーロッパ新教育の影響関係から進歩主義教育者の思想を検討することは、進歩主義教育の特質をより精緻に捉えていくために有効であるということを示唆した。

キーワード: カールトン・ウォッシュバーン, ウィネトカ・プラン, 進歩主義教育, 新教育, カリキュラム