



Tokyo Gakugei University Repository

東京学芸大学リポジトリ

<http://ir.u-gakugei.ac.jp/>

Title	ウイネットカ公立学校におけるインターンシップの導入： 進歩主義教育における現職教育( fulltext )
Author(s)	宮野,尚; 橋本,美保
Citation	東京学芸大学紀要. 総合教育科学系, 71: 17-30
Issue Date	2020-02-28
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2309/152410">http://hdl.handle.net/2309/152410</a>
Publisher	東京学芸大学学術情報委員会
Rights	

# ウィネトカ公立学校におけるインターンシップの導入

—— 進歩主義教育における現職教育 ——

宮野 尚<sup>\*1</sup>・橋本 美保<sup>\*2</sup>

学校教育学分野

(2019年9月17日受理)

## 1. はじめに

20世紀末に提唱された「学校を基礎とする教師教育 (school-based teacher education)」は、学校を子どもだけでなく教師の学びの場として捉え直し、教師が実践開発を核としながら力量を高めていくための条件整備を課題として提起している。そうした国際的な情勢の中で、近年の日本でも、「学び続ける教師像」が打ち出され、大学などでの教員養成の改革だけでなく、その後に教師が実践者として学び続けていくために必要な「現職教育 (in-service teacher education)」をどのように組織していくかが議論されてきている。

こうした問題意識のもとで、教育の歴史を振り返る時、19世紀末から20世紀にかけて生じたアメリカ進歩主義教育運動 (the Progressive Education Movement) は、我々に重要な示唆を与えてくれる。アメリカ教師教育史研究によれば、1930年代にはいると進歩主義教育のリーダーたちは、自律的に学ぶ教師の育成を学校改革の重要課題として認識し、本格的に教師教育の改革に取り組んでいった<sup>1</sup>。特に、「ウィネトカ・プラン」(Winnetka Plan, 1919～1943)で知られるウィネトカ公立学校は、ウィネトカ夏季教員研修(1928年)やウィネトカ教職大学院(1932年)などを開設するなど、他に先駆けて教師の力量形成に必要な環境を組織した事例として位置づけられている<sup>2</sup>。しかしながら、先行研究は夏季教員研修や教職大学院のプログラムや制度を紹介しているものの、その成立過程については十分に検討していない。そのため、ウィネトカにおいて教師の力量形成が組織的に行われるようになったきっかけや、それが実現した要因については不明である。

こうした課題に取り組むために、本稿では、1920年代後半にウィネトカ公立学校に導入されたインターンシップ (internship) に注目したい。上記の先行研究では、教職大学院のプログラムにおいてインターンシップが重要な位置を占めていたことが指摘されてきた。このことから、インターンシップの導入は、教師の力量形成が組織的に行われるようになったことと深く関係していると推察されるが、その実態は不明である。そこで以下では、同公立学校においてインターンシップが導入されていく過程を検討することで、そもそもどのような意図のもとで開始され、いかなる成果を得ていたのかを明らかにしたい。まずウィネトカ公立学校においてインターンシップの導入が検討されることとなった背景として、当時のアメリカにおける教員養成の状況を整理する。続いて、インターンシップ導入の目的を明らかにするために、導入を試みたウォッシュバーンの意図を検討する。最終的に、そうした試みを実現されていく過程を検討し、教師の力量形成の組織化との関連からウィネトカ公立学校におけるインターンシップ導入の意義を考察する。

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

## 2. 20世紀初頭アメリカにおける教員養成の状況

### 2. 1 師範学校の使命と実情

宮本によれば、ウォッシュバーンがウィネトカ公立学校において自ら夏季教員研修や教職大学院を開設した

\*1 国立教育政策研究所・特別研修員

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

理由は、20世紀初頭の教師教育機関が教職専門性の向上という課題に十分に応じられていなかったことにあるという<sup>3</sup>。当時のアメリカにおいて教員養成の役割を果たしていたのは、主に師範学校 (Normal School) および師範カレッジ (Normal College)、ティーチャーズ・カレッジ (Teachers College)、教養カレッジ (Liberal Arts College) と大学 (University) であった。中でも、師範学校は、専門的な教員を養成するという明確な理念を持ち、19世紀に成立したものである。

しかしながら、ヘルプストが指摘するように、20世紀初頭には、師範学校の実態と当初の理念との間には大きな溝がみられるようになっていた。1920年代中頃までには、師範学校において「学級担任となる教師の育成は、唯一の目的ではなくなくなるところか、もはや中心的な仕事としてもみなされなくなっていた」という<sup>4</sup>。その要因は、師範学校が階層移動の手段として認識され、教員たちも矛盾を感じつつもその役割を引き受けていたことであった<sup>5</sup>。特に、19世紀中頃から20世紀初頭にかけて、アメリカ各地に普及していった州立師範学校 (state normal school) は、地域納税者の納得を得ない限り、十分な運営資金を調達することができなかった。そのため、ほとんどの州立師範学校は、納税者の期待に応えて、4年制大学への準備教育や、それ相当の教育を提供することで、機関としての存立を保とうとしたのである。ヘルプストは、こうした経営的な実情を指摘した上で、「師範学校教員は、地域の公立小学校教師を輩出する確固たる機関として機能させることに失敗した。つまり、教師のための専門機関 (professional corps) をつくることによって、公立学校運動 (the common school movement) を内側から強化し力づけていくという本来の目的はけっして実現しなかった」と結論づけている<sup>6</sup>。

## 2. 2 教員養成の高等教育化とその問題点

20世紀アメリカの教員養成に関するもう一つの大きな特徴として、2年制の師範学校が、4年制である師範カレッジ (あるいは教養カレッジ) ないしティーチャーズ・カレッジへと移行していたことが指摘されている<sup>7</sup>。特に1900年には師範学校が286校設置されていたのに対して、ティーチャーズ・カレッジはわずか2か所であったが、1920年代に師範学校からティーチャーズ・カレッジへの昇格が各地でみられ、1930年には師範学校144校、ティーチャーズ・カレッジ134か所にまでになっている<sup>8</sup>。ティーチャーズ・カレッジでは、中等教育段階を経ている生徒を入学対象者とする一方で、教員養成を高等教育段階に位置づけようと

する動きがみられた。そのことは、一見すると、ティーチャーズ・カレッジが自らを中等教育段階までの一般教育と区別して、「教職専門性 (Teacher Professionality)」を追求する養成機関としての役割を引き受けたかのように思えるが、実態は異なるものであった。

この教員養成の高度化は、ハイ・スクールへの入学者が著しく増加したことと深く関係している。フレイザーの研究に依拠すると、アメリカにおけるハイ・スクールの生徒数は、1890年には202,963人であったのが、1930年には4,399,422人にまで増加しており、40年間で20倍にも膨れ上がっている<sup>9</sup>。当然のことながら、生徒数の急増は、教師数の不足へと繋がり、教員養成の課題へと連続する。この時、「ハイ・スクールは、[中等教育相当としてみなされる師範学校の卒業生ではなく、] カレッジか大学 (university) で養成された教師を要求した ([ ] 内は引用者)」という<sup>10</sup>。いわば、ハイ・スクールで扱う教科目の内容を熟知した「学問的専門家 (academic specialist)」を、教師として重視する意向を示したのである<sup>11</sup>。それにともない、多くの師範学校は、ハイ・スクールの教師養成というマーケットに参入するためにも、学問的専門家の育成を目指す4年制の師範カレッジあるいはティーチャーズ・カレッジへと昇格していった。ティーチャーズ・カレッジだけでなく、大学においても同様の傾向がみられる。もともと大学は、もとより初等教員養成のような特定の職業訓練を行うこと自体に異議を唱えていたため、学生が学究活動の結果としてハイ・スクール教員に就くことを問題視していなかった。ヘルプストによれば、こうした現象を引き起こす動因となったのは、社会的地位の低い初等教員養成よりも比較的地位の高い高等教員養成を価値とする学歴・階層主義や、教育よりも学問に専門性を見出す学問主義 (academism) を信奉する教員養成者であったという<sup>12</sup>。同時期に、教員養成のさらなる高度化が図られて、4年制大学に「教育大学院 (graduate school of education)」が設置されるようになったが、そこでもなお「学校教師 (classroom teacher)」の育成よりも、「教育行政職」や「教育学研究者」の輩出に主眼が置かれることとなった<sup>13</sup>。このように教員養成の高度化は、「教職専門性」ではなく「学問的専門性 (Academic Specialty)」の追求に結実していったのである。

ここで、当時のアメリカにおいて、2年ないし4年間の教員養成課程の他に、現職教師を育成する役割を担っていた教員研修にも簡単に触れておきたい。20世紀初頭には、19世紀に始まった「教員講習会 (Teachers' Institute)」の伝統のもと、大学における夏季教員研修

(しばしば、夏季学校・夏季学期などとも呼称される)が普及している<sup>14</sup>。その理念は、大学における教育学研究の知見を踏まえることにより、従来の教員講習会をより専門的な訓練の場として発展させていくことにあった。しかしながら、実際には大学講義の一部を研修コースとして提供するものが多く、「しばしば、学部学生向けに準備されたそれ [= 講義] と同じで、(教育現場の実状をよく知らない) 教授たちが編成にあたり、理論中心であり、教員たちが自分たちの学校で実際に直面する実践的諸問題にほとんど関連性をもっていない ([ ] 内は引用者)」ことが問題化していたという<sup>15</sup>。また、「本来、現職教員としての資質向上のために行われるはずのコース履修が、現実には形式化し給与増加のための手段と化している、あるいは、管理職をめざして現職教員からの脱出のための手段として利用されて」<sup>16</sup>いたことが指摘されている。教員研修において、教師たちの主要目的は、教育実践を質的に改善していくことよりも、職階的な地位を向上させることに置かれていたのである。

学校改革のリーダーや、理論面から進歩主義教育の改革を進める研究者たちは、学校改革を担う教師の養成という課題に応じられていない教員養成の惨状に対して批判を投げかけ、問題提起していくこととなる。

### 2. 3 進歩主義教育者からの批判

1920年代末には、進歩主義教育協会の機関誌『進歩主義教育 (*Progressive Education*)』において、上記のような教員養成と教員研修に対する批判がみられるようになる。特に、ボンサー (Frederick G. Bonser) による一連の批判記事は注目を集めていた。ボンサーは、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジ (以下、コロンビア大学T. C.と表記) の実験学校スペイヤー・スクールの校長を務め、産業科 (industrial arts) に中核とした生活单元論を説いたことで知られている。いわば、教員養成機関に身を置き、実践開発に携わっていた研究者であった。彼は、1928年11月に「進歩主義教育の原理と軌を一にしていると自負する学校教師」200人に質問紙を送り、実践者が教員養成カリキュラムの問題点をどのように考えているのかを調査している<sup>17</sup>。そして収集した98名の返答をもとに、一例として「子どもの成長」という観点を取り上げて、次のように教員養成改革の必要性を唱えていた。

[進歩主義教育の文脈において、]「子どもを自然に発達させる」という言うとき、そこには、人類の経験の到達点さらなる理想によって、子どもの成長を

導き、刺激し、支援しなければならないことが含意されている。[中略] 子どもの自然な発達を助けるためには、単に「教材 (subject matter)」を知的に習得させる教育に向けて、教師を訓練するだけでは不十分なのである。深く幅広い学識に加えて、教師は子どもたちがどのように成長するのか、そして、子どもの成長を促進する方法を知らなければならないのである。<sup>18</sup> ([ ] 内は引用者)

ボンサーは、まさに学問主義へと傾く既存の教員養成機関において、学習主体である子どもの研究が十分に行われていないことを指摘していた。彼は、教員養成機関に所属する生徒が実習を通して子どもとかわり、実際の変化を観察することで得られる「実践知 (working knowledge)」の重要性を強調している<sup>19</sup>。つまり、生徒自身が子どもに関する直接的な経験を持つことが必要であり、目の前の子どもを解釈するために多様な学識を学ぶことが肝要であるとしたのである。

ボンサーの他にも、進歩主義教育の指導的役割を担っていた教育者により、一部のティーチャーズ・カレッジでは改革が進められ、附属学校での直接経験を重視するプログラムが開発されていた<sup>20</sup>。特に、コロンビア大学T. C.附属学校の出身者が、その役割を担う傾向にあったことが指摘されている。たとえば、ジルベス (Laura Zirbes) は、生徒の「実際の経験 (real experience)」を核とする教員養成を主導した人物として知られている<sup>21</sup>。彼女は、1920～26年にかけてコロンビア大学T. C.および附属リンカーン・スクールで教鞭をとった後、1928年頃からオハイオ州立ティーチャーズ・カレッジにおいて実験学校を創設していた。また、1910～13年までコロンビア大学T. C.の附属スペイヤー・スクールの校長を務めたホーン (Ernest Horn) は<sup>22</sup>、はやくも1910年代後半からアイオワ州立ティーチャーズ・カレッジで同様の試みに着手していた。この他にも、ベーカー (Frank E. Baker) は、1926年頃からミルウォーキー州立ティーチャーズ・カレッジにおいて、「経験的方法による教師教育」を試みている<sup>23</sup>。

しかしながら、このような教員養成を抜本的に改革しようとするティーチャーズ・カレッジや大学は、1930年代初頭においてもごくわずかであり、進歩主義教育を標榜する多くの学校では、自前で教師を養成する必要があったという<sup>24</sup>。特に、ウィネトカ・プランのような公立学校改革の場合、それは極めて切実な問題であったと考えられる。

### 3. ウィネトカ公立学校における インターンシップ導入の意図

#### 3. 1 ウォシュバーンによる教員養成の課題認識

ウィネトカ公立学校では、すでに1920年代から教師の育成が重要課題として認識され、学校内で教師を指導・訓練していく方法が議論されるようになる。とりわけ1920年代中頃から、入学児童・生徒数の急増にともない、教師が大量に採用されるようになったことは、組織的に教師の育成へと乗り出す重要な契機となったと考えられる。

地元紙『ウィネトカ週報 (Winnetka Weekly Talk)』に掲載された1925-26年度のウィネトカ公立学校に関する人事異動の結果報告をみると、24人もの教師が新規採用されていることがわかる<sup>26</sup>。これは、〈表1〉の年次別の在籍者数・教職員数が示しているように、同(1925-26)年度のウィネトカ公立学校の教職員総数(教育長1人と校長3人を含む)がおおよそ83人であったことからすれば、25%以上の教師が新規採用であり、かなりの変動であったといえよう。

〈表1〉年次別の在籍者数・教職員数

年度	在籍児童・生徒数	教職員数
1918-19	900	36
1919-20	994	41
1920-21	1070	43
1921-22	1109	44
1922-23	1208	49
1923-24	1368	69
1924-25	1531	77
1925-26	1623	83
1926-27	1633	84
1927-28	1670	85
1928-29	1689	84
1929-30	1790	90
1930-31	1812	94
1931-32	1796	93
1932-33	1811	84
1933-34	1824	81
1934-35	1778	80
1935-36	1702	82
1936-36	1671	83
1937-38	1549	83
1938-39	1529	81
1939-40	1418	80

出典：Tewksbury, op. cit., p.762.<sup>25</sup>

ウォシュバーンは、こうした変動の理由について、教育委員会への報告書の中で、次のように説明している。そこからは、彼やウィネトカの教師たちがそうした大幅な変動に対して抱いていた懸念を読み取ることができる。

[1925-26年度の] 教職員一覧に載っている新規採用の教師のうち、何人かは子どもの入学者数の増加を考慮して多めに採用した者であり、今年の退職者は少数に抑えられている。しかしながら、ジマーマン (Freda Zimmerman) は教師としての訓練を十分に受けていないため学校を去ることになった。また、クラーク (Maradia Clark) の仕事は学校の基準からして、彼女の雇用継続を正当化できるほど満足のいくものではなかった。コルトン (Mary Colton) は経験が少なすぎるため、この一年間を通して十分な成果をあげることができず、第3学年の子どもたちを担当する自信を喪失してしまったため、退職することになった。ハーマン (Blanche Herman) は、6年間も私たちと共に実践してきた教師であったが、ウィネトカ公立学校が初めての経験であったため、より広い経験を求めて退職して[他の学校地区に移った]。[中略] 以上、これらの[それぞれの事情により退職した]教師は教職員全体数の18%に相当するため、昨年度よりも若干多いものの、[他の学校地区を含めた]教育界全体の動向からすれば極めて低い数値に抑えられている。<sup>27</sup> ([ ]内および下線は引用者。以下、同様。)

しばしば、ハーマンのようにウィネトカで経験を積んだ教師が、他の学校地区へ移るケースや、結婚を機に退職するケースは、教育委員会の会議において改善すべき課題として取り上げられていた。だが、それ以上に、ウォシュバーンは、従来のロック・ステップ制度の学校を経験してきた教師たちに、いきなり学級担任として実践を一任することに対して危機を感じていた。なぜなら、新任教師の実践如何によっては、いくら前任の教師たちが学級の子どもたちに専心活動を経験させていたとしても、一般的な詰込み型の教育へと再帰してしまう可能性があるからである。さらに、そこには、一学級だけの問題ではなく、学校全体の雰囲気壊してしまうという懸念もあったと考えられる。そのことについて、1925年までウィネトカの中学校スコキー・スクールの校長および教育長補佐を務めていたベティー (Willard W. Beatty) は、後1930年代初頭に次のように指摘している。

[私立学校と比べて]大規模な公立学校システムにおいて、原則として、教師たちはほとんど専門的な訓練を受けておらず、文化的なバックグラウンドも乏しい。その原因は、[公立学校では離職率が高いため、] 毎年のように新規採用の教師の需要があり、採用基準もそこまで高くできないことにある。そして、公立学校システムが苦しめられている最も深刻かつ長期的な問題は、永続雇用が法律で定められていることである。そのことにより、[学校という] 教師集団の一員として自己を改善して成長しようとする教師の意欲 (desire for self-improvement or growth upon the part of many teachers) を削ぎ落してしまうという実害が至る所で生じている。<sup>28</sup>

新採用の教師に実践を改善しようとする態度が形成されていない場合、周囲の教師たちの熱意が削がれてしまう危険性があったのである。その場合、1919年から徐々に構築してきた学校改革の態勢が瓦解することになりかねない<sup>29</sup>。特に1925年頃は、ウィネトカ・プランの理念が固まりはじめ、ウォッシュバーンが教師にプロジェクト活動の開発など柔軟なカリキュラム・デザインをうながそうと模索している時期であった。そのため、教師たちの改革意欲を減退させるようなことは、極力避けたかった。そうした現状に対して、ウィネトカ公立学校では、ウォッシュバーンや校長を中心に、新規採用教師の面接などを入念に行うようになっていたが、それでも毎年数名の教師は旧来の教育観や方法論に固執してしまい退職を余儀なくされる状況にあった。

### 3. 2 インターンシップにおける目的の重層性

ウォッシュバーンは、このような課題に応じるために、インターンシップの導入を検討するようになる。彼が考案したのは、ティーチャーズ・カレッジや大学などの生徒あるいは就職を希望する教師を1年間にわたりウィネトカ公立学校のアシスタント教師として受け入れて、同校教師の指導下で実践させる方法であった<sup>30</sup>。一例を挙げれば、早くも1924-25年度には、ノースウェスタン大学から受け入れていた実習生ロジャーズ(Flora Rogers)を、「翌[1925-26]年度はインターンシップ(internship)のように見習い教師として雇用して、その後にウィネトカの教師になるための訓練」を試みている<sup>31</sup>。このほかにも、アンティオーク大学の学生を10週間にわたりインターン生として採用して、大学卒業後に雇用するか否かを判断したり、ウィネトカ公立学校の校長のもとで訓練を受けさせる計画

が立てられていた<sup>32</sup>。

このように、ウォッシュバーンは、新規採用者の教師としての資質を見極めて最低限の準備を行うことができる場所にインターンシップの意義を見出していた。だが、それだけでは、同校のインターンシップの目的を説明することはできない。特筆すべきは、他の学校の教師(以下、外部教師)をインターン生として受け入れて、わざわざウィネトカ公立学校の教師に指導させた後にもととの学校に送り返していたことである<sup>33</sup>。このことは、自校の教師を養成するということは別の企図が存在したことを意味している。ウォッシュバーンがウィネトカ・プランの構想時からウィネトカ公立学校教師の力量形成の場を求めていたことや、あらゆる物事の意義を互惠性に見出す傾向にあったことを踏まえれば<sup>34</sup>、インターンシップの導入は、インターン生を引き受けるウィネトカ公立学校の教師たちのためでもあったと考えるべきである。換言すれば、彼は、教師がインターン生指導を経験すること自体に意義を見出していた。1920年代後半に、ウォッシュバーンがウィネトカの教師を「指導教師(instructor)」として外部の学校に派遣して、教員指導を経験させていることから<sup>35</sup>、同様の企図をよみとることができる。このように、彼は、若手教師の育成だけでなく、ウィネトカの教師に教員指導の経験を得させることをインターンシップの目的として捉えていたのである<sup>36</sup>。ただし、インターンシップを導入した時点では、ウォッシュバーンがそれをあくまでも「実験(experiment)」とし、指導教師とインターン生の間で生じ得る相互作用について具体的に説明していないことから、教師に指導経験を得させることの意味を論理的に理解していたとは考えにくい<sup>37</sup>。むしろ、彼は、インターンシップの「実験」の中で、インターン生と指導教員の相互作用を発見して意味づけたいとしたのだと思われる。1927年頃には試行期間を経て、大学生とウィネトカ公立学校教師の志望者だけでなく外部教師の受け入れが本格化していくことになる<sup>38</sup>。以下では、その取り組みの内実について検討することで、ウィネトカの教師たちにどのような変化が現れていたのかをみていきたい。

## 4. ウィネトカ教師によるインターン生の指導

### 4. 1 インターンシップにおける指導態勢

大学の学生や外部教師は、1年間にわたりインターン生としてウィネトカ公立学校の一員となる。そこでは、ウィネトカの教師の指導を受けながら特定の学級

を受け持ち、実践開発に携わることになる。1920年代を通して、最大でも各学校に一人（合計4人まで）しかインターン生を受け入れないという方針が一貫して採られていたことは、注目に値する<sup>39</sup>。ここからは、学校全体で一人のインターン生を見習い教師として丁寧に指導していこうとする態勢がみてとれる。後1930年に、ウォッシュバーンは、こうした指導態勢の特徴を「見習制 (apprenticeship)」と表現していた<sup>40</sup>。彼によれば、複数の教師が一人の生徒を「見習い教師」として受け入れて、ともに実践生活を送るなかで「教えることについて感化」していくことが重要となる<sup>41</sup>。インターン生は、教師たちに相談しながら、教師間で自主的に行われている研究セミナーにも参加するなど、学校のことすべてに関わるなかで感化されていくのである。一方で、ウィネトカの教師たちは指導者としての役割を担い、インターン生の問題解決に寄り添い、どのように力量形成をうながしていくのかを議論していた。この親密な指導関係における相互作用、特に指導教師へのフィードバックこそが、ウォッシュバーンのねらいであった。

以下では、一例として、インターンシップが本格化していた時期である1928-29年の1年間にわたりウィネトカ公立小学校の第5学年を担任した、ハワイのカワナナコア小学校の教師マッキー (Dorothy McKee) に注目したい。そして、ウィネトカの教師たちが目の当たりにした彼女のインターン生としての活動をたどってみたい。

#### 4. 2 ウィネトカ教師によるインターン生の指導とフィードバック

マッキーがインターン生として体験したことを著した記事からは、早くからウィネトカ公立学校におけるプロジェクト活動の実践に関心を寄せる様子がうかがえる。そのことは、ちょうどこの時期に、「共通興味集団」が試行されたり、学級を超えて学年集団で共通のテーマに沿ったプロジェクトを遂行するなど、プロジェクト活動の研究が盛んに行われていたことと関係している。しかしながら、そうした関心とは裏腹に、赴任した頃の彼女は「産業科全般に関する経験や知識が不足しているため」、ウィネトカ公立学校におけるプロジェクト活動のような、子どもの「構造的な活動 (construction work)」を組織することが自身には困難であると吐露している<sup>42</sup>。そのことは、この時点での彼女の問題点を現してくれている。すなわち彼女の意識は、プロジェクト活動の教授形式や具体的な形態といった可視的な部分に集中しており、子どもの学習過

程や学びの質にはあまり向いていなかったのである<sup>43</sup>。彼女は、ウィネトカでのインターンシップを通して、そうした問題を受け止めて、乗り越えて行くこととなる。まず、マッキーがどのような環境で指導を受けていたのかについて確認しておく。

マッキーは、第5、6学年の教師たちのなかでも、ウィギヤント (Elsie A. Wygant) に指導を仰いでいた。ウィギヤントは、1928-29年度に限りパーカー・スクールからウィネトカ公立学校に指導教師として派遣されていた。そのことから、パーカー・スクールにおいても、ウィネトカと同様の試みが行われていたと推察される。マッキーは「その [=ウィギヤントの指導を受けられる] ことは極めて幸運なことの一つである」<sup>44</sup>とし、さらに、「プレスラーはいついかなる時も私のことを助けてくれるし、12週目以降は、作業場 (shop) の教師がそうした課題解決に力をかしてくれる」<sup>45</sup>という。この他にも、彼女は「綴り方」の研究セミナーなどに参加して多くの教師たちから題材や教材について学んでいる。周囲の教師たちはマッキーの指導にあたっていたものと思われる。マッキーはこのような状況下で、「子どもが作ったものよりも、創造作業が彼自身をどのように変えたのが重要なのである。見た目は立派なプロジェクト活動であっても実際には失敗していることは往々にしてあることである。子どもこそが教育の成果であるという確固たる教育信念は、そのようなプロジェクト活動の価値の矮小化を防いでくれる」といった助言を受けている<sup>46</sup>。そのことを契機に、彼女は、プロジェクト活動の質を「見た目上の華々しい成功」からではなく、興味の追求と共有による子どもたちの内にどれだけの「社会意識 (social consciousness)」が形成されたのかという視点から評価することを意識するようになっていく<sup>47</sup>。いわば、彼女は、子どもの情態の変化や、活動の状況性に注意して、実践を考えるようになりはじめたのである。

さっそくマッキーはウィギヤントとともに、教師用ガイドブックに記された「バックグラウンド」に関する説明をてがかりにして、子どもの心の動きを観察し、写真や本などを使用してバックグラウンドの形成を試みている<sup>48</sup>。だが、彼女は、あらかじめ用意していた材料が子どもの実態に合わず、専心状態へと導けない事態に直面した。様々な材料を試す過程で、ある時、子どもたちが集まってギリシャ時代の本を読みきかせあう様子や、シカゴ美術館への遠足の際にギリシャ時代の物をモチーフにした絵や葉書を購入していたことから、子どもたちの興味が「ギリシャ時代」の生活に

向いていることをみとったという<sup>49</sup>。

さらに彼女は、「構成的な活動」の具体例を模索するうちに劇活動に関心を抱き、ウィネトカ公立学校で開かれていた「子どもの劇活動」を主題とした研究セミナーに参加している<sup>50</sup>。そこでは、劇活動に関して深い見識をもつ中学校教師のマレー (Frances Murray) を中心に6名の教師が集まり、劇活動のもつ教育的価値、とくに子どもの社会性の形成に果たす役割や、それを意識した題材の採り方について研究していた<sup>51</sup>。その後、マッキーのクラスでは、劇活動を核としたプロジェクト活動が展開されていくことになった<sup>52</sup>。そのことから、子どもの興味を軸に教材や活動を組織しようとする彼女の姿勢がうかがえる。

このように、マッキーはプロジェクト活動の実践における試行錯誤の過程で、カリキュラム開発の意味に気づいていったのである。このインターンシップでは、インターン生が教職員の一員として振る舞い、「徹底的に実験的な作業 (the experimental work more thoroughly)」を経験すると説明されており<sup>53</sup>、加えて、教育委員会への報告書では、インターン生が皆「同様の訓練を受ける (take similar training)」<sup>54</sup>と説明されていることから、他のインターン生もマッキーのように問題解決を通して自身の実践を反省していたと考えてよいだろう<sup>55</sup>。

同時に、インターン生の指導役を務め、彼らの学びを間近で観察していたウィネトカ公立学校の教師たちが、力量形成の契機を客観的に認識していたことは想像に難くない。すなわち彼らは、カリキュラム開発の力量が実践の場における試行錯誤の過程で形成されていくことを理解するに至ったと考えられる。実際にそれ以降、彼らは力量を高める契機となる問題状況や環境を模索するようになっていく。

#### 4. 3 教師による自己研修の試み

マッキーがウィネトカ公立学校の特徴は何よりも「よく訓練された教師たち (highly trained teachers) が絶えずもがいている (struggles)」ところにあると指摘していることから、この時期のウィネトカの教師たちがあえて試行錯誤する環境下に自らの身を置こうとしていたことがわかる<sup>56</sup>。たとえば、校長として早くからインターン生の指導に積極的に関わっていたカーズウェル (Marion Carswell) は、スイスのジュネーヴにあるインターナショナル・スクール (International School of Geneva) で教鞭をとることを自ら希望している<sup>57</sup>。インターナショナル・スクールは、1924年に「新教育の国際的な理論家・指導者」と評されているフェリエール (Adolphe Ferrière) が中心となり、設立した新生の

学校であった<sup>58</sup>。1920年代末の同校では、ジャン＝ジャック・ルソー研究所 (Institut Jean-Jacques Rousseau) や附属学校「子どもの家 (Maison des petits)」, フランスの高等師範学校 (École Normale Supérieure) をはじめとする著名な教育機関の関係者 (研究者と校長, 教師) が関与し、協働的に実験を行っていた<sup>59</sup>。実際に、彼女は、インターナショナル・スクール滞在時にウィネトカ公立学校に宛てに送った電信 (cablegrams) で、そこでの学びを求める意志を次のように報告している。

1928年2月27日

今は、[インターナショナル・スクールの子どもたちに] 適した教材へと書き換えるので手一杯の日々です。ジュネーヴ公立学校やジャン＝ジャック・ルソー研究所、そのほか多くの人々が基盤となる計画を立てるための支援をしてくれています。[インターナショナル・スクールの] 委員会は、私が教師ではなく [校長として] 翌年もここに残る必要があると決議しました。もしあなたたちが許容してくれるならば、私は夏季の間だけウィネトカ公立学校に戻り、後の期間はここに残るつもりです。この手紙が届いたらお返事をください。お元気で。

1928年3月5日

学校の運営がスムーズであり、ジュネーヴのインターナショナル・スクールへの滞在が延長されることを嬉しく思います。ここでもう一年間、[実践する] 機会が得られたのは、とても価値ある (worthwhile) ことです。格段に優れた校長や研究者、教師を誰か紹介してくれませんか。また、[ウィネトカ公立学校で作成した] 算数の教科書 I～VIまでを早急にお送りくださいませんか。[今後のことについての] 決断は私にとって難しいことでした。<sup>60</sup>

カーズウェルが、教育思想を異にする教育者や多様な文化的背景を持つ子どもたちが集う場にあえて参入しようとしたのは、まさに試行錯誤そのものに意味を見出していたからである。彼女は、ウィネトカでの実践方法がそのままでは通用しないことを理解したうえで、現地の実験学校の教師たちの支援を受けながら単元や教材の開発に取り組んでいた。

カーズウェルはあくまでも校長であり、ジュネーヴのインターナショナル・スクールという当時においても先進的な実験学校を自己研修の場として選択していた点において、やや特異な例かもしれない。だが、場所は異なるものの、多くの教師たちに同様な傾向がみ



られたことは、ウォッシュバーンが教育委員会に提出した報告書(1928年10月)の内容から確認することができる。

多くの教師たちが「様々な機会を利用して 自身の専門的力を高めようとしている (increasing their own professional efficiency)。マイヤース、オグデン、ゲハルク、パーソン、ガハン、ネス、リースは、ヨーロッパで今年の夏季を過ごしており、ネスやガハンはブラハで開催された大規模の芸術教育国際会議に出席したのである。ブレットは、「ウイネトカ教育相談部の主任である」ダマーが卒業したニューヨーク社会福祉学校 (New York school of Social Work)において、心理学と問題行動などに関する特別研修コースを受講していた。他の教師たちも、各地の多様な夏季教員研修に出席していた。<sup>61</sup>

P. T. A.の報告によれば、ウイネトカ公立学校の教師たちが毎年のようにヨーロッパなどの国外旅行に出る目的は、プロジェクト活動の題材となる「幅広い文化的経験 (wide cultural experience)」を獲得したり、具体的な視聴覚材料を収集することにあつた<sup>62</sup>。実際に、1928年には、ロシア・ソビエト連邦社会主義共和国を旅行した教師が、現地の農村における人々の生活から着想を得て、「ロシアの生活 (Russian life)」という単元活動を試行している<sup>63</sup>。教師たちは、ウイネトカでの情報収集に留まることで、単元開発の題材や様式が固定化されることを防ぎ、あえて外国文化との接触を試みることによりその知見を更新しようとしていたのである。国際的な教育大会や大学での研修の理由も、同様のこととして考えることができよう。いわば、ウイネトカ公立学校の教師たちは、インターン生の指導を通して試行錯誤が教師の力量形成につながることを理解したことで、積極的に試行錯誤の場を探し求めるようになった。そのことは、彼らが実践の中で偶発的に生じる問題に取り組み力量を形成するだけでなく、意図的に自らの研鑽に必要な環境や条件を整備しようとするようになったことを意味している。

#### 4. 4 教師による教員指導経験の意義理解

特筆すべきは、こうしたインターンシップの試みを通して、多くのウイネトカの教師たちが、教師を教えることに関心を抱くようになったことである。1920年代末頃にかけて、ウイネトカ公立学校の教師たちは、大学における教員研修での実演 (demonstration) 指導者として活動するようになる。それは、文字通り、大

学附属学校において実際の子どもたちを相手に実践を行い、受講生にその様子を観察させる研修プログラムである。多くの場合は、実演後に指導者と受講生の間で協議会 (conference) が開かれ、質疑応答を通じた受講生に対する指導が行われていた。

たとえば、プレスラーと中学校教師モア (Louis Mohr) は、1927年からエモリ大学の夏季教員研修において主にプロジェクト活動に関する実演指導を担当していた<sup>64</sup>。1930年に改訂された教師用ガイドブックには、その時に研修に参加した生徒が単元・教材案を提供してくれたと謝意が表されている<sup>65</sup>。そのことから、同大学では、ウイネトカの教師が実演するだけでなく、ある程度生徒の実践参加をうながし、そのなかで指導を行う形式の研修プログラムが組まれていたと予測される。同様に、1928年夏季には、オルソン (Edna Olson, 小学校教師) がシンシナティー大学において実演指導を行っている。ダッカー (Mabel Ducker, 小学校教師) は、ニュー・ジャージー州立ティーチャーズ・カレッジにおいて実演指導を行った後、ニュー・オーリンズ州の私立学校における現職教員の指導に取り組んでいる<sup>66</sup>。先に取り上げたカーズウェルは、インターナショナル・スクールにおいて一教師として実践するだけでなく、他の教師たちを指導する役割を積極的に引き受けていた。さらに、彼女は、夏季休業期間を利用して、コロンビア大学 T. C. や欧州諸国の大学の研修で実演指導を行っていたという<sup>67</sup>。また、ハートウェル (Hazel Hartwell, 小学校校長) はミネソタ大学において、クラーク (Harry Clark, 中学校教師) はハーヴァード大学において、ヤングクイスト (Livia Youngquist, 小学校教師) は全米教育協会 (National Education Association) の年次大会において指導的役割を引き受けるなど<sup>68</sup>、ウイネトカ公立学校教師全体に同様の傾向がみられる。この他にも、1930年・1931年の夏季休業期間中における教師の活動記録と予定を参照すると、多くの教師が夏季教員研修に受講生としてだけでなく、あえて指導員として参加していたことが確認される<sup>69</sup>。

大学附属学校の教師たちであれば、夏季教員研修で実演指導を行うことは、職務の一環であろう<sup>70</sup>。だがウイネトカの教師たちは、あくまでも公立学校の所属であり、まして夏季休業期間に研修を受ける義務さえない。それにもかかわらず、彼らがあえて指導員としての役割を選択した理由は、先述したように自己研修の場を求めて自らの専門性を高めようとしていたことと重ね合わせて考えることでみえてくる。彼らは、マッキーの例と同様に、研修に参加する外部教師を問題解決へと向かわせて、その過程を観察する中で、力

量形成の契機や要因を研究しようとしていたのである。そのことは、ウィネトカの教師たちが、自らのさらなる力量向上に必要な条件や環境を整備していくために、〈どのような試行錯誤の経験がいかなる教師としての力量形成へと結実するのか〉を探究するようになったことを意味している。すなわち、彼らは自身の成長のために教員指導を引き受けていたのである。

##### 5. おわりに—インターンシップ導入の意義

本稿では、ウィネトカ公立学校においてインターンシップが導入されていくプロセスを検討してきた。教育長ウォッシュバーンは、重層的な目的のもとでインターンシップを導入していた。一つは、1920年代の教員養成・教員研修の惨状を踏まえて、同校の理念を理解して実践開発ができるように若手教師を自前で養成することである。もう一つは、ウィネトカ公立学校の教師自身がインターン生の指導を通して成長していくことであった。

実際に、ウィネトカ公立学校の教師たちは、インターン生に寄り添うなかで問題解決をめぐる試行錯誤こそが、教師の力量形成をうながす契機となることを理解した。以降、彼らは、積極的に試行錯誤の場を求めて、学校外での教員研修に参加するようになった。1920年代末になると教師たちは、どのような試行錯誤の経験がいかなる力量形成へと結実するのかについて探究するために、大学における教員研修に指導員（教師教育者）として参加して、受講者の指導を積極的に引き受けるようになっていた。

以上で明らかにしてきた通り、ウィネトカ公立学校の教師は、インターン生の指導を通して、実践の中で偶発的に生じる問題に取り組み力量を高めるだけでなく、客観的に力量形成の契機を分析し、自己研修に必要な環境を探究する段階へと成長した。つまり、インターンシップの導入は、教師が教師教育者となって力量形成の条件や環境を研究し、その組織化を図っていくきっかけとなったのである。このことを踏まえれば、これまでの研究でウォッシュバーンが自前でウィネトカ公立学校の教師を養成するために設立したと考えられてきたウィネトカ夏季教員研修やウィネトカ教職大学院は、教師自身が力量形成に関する研究を進めていく実験の場として創設された可能性がある。今後は、夏季教員研修や教職大学院の設立過程を再検討していきたい。

##### 注

- 1 Vito Perrone, *Working Papers*, New York: Teachers College Press, 1989. 佐久間亜紀「進歩主義教育運動における教師教育プログラムの事例研究—「教育実験研究所」の教師教育プログラムに着目して—」『教育学研究』第62巻第4号, 1995年, 11～19頁。佐久間亜紀「1930年代アメリカにおける現職教育ワークショップの成立—「八年研究」における現職教育プログラムの形成過程—」『日本教師教育学会年報』第5号, 1996年, 89～107頁。宮本健市郎「教育哲学は教職の自律を可能にするか—進歩主義の教師教育論からの示唆—」『教育哲学研究』95号, 2007年, 38～43頁。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. 189-202.
- 2 John L. Tewksbury, "An Historical Study of the Winnetka Public Schools from 1919 to 1946," Ph.D. diss., Northwestern University, 1962; George H. Thompson, "The Winnetka Superintendency of Carleton Washburne: A Study in Educational Statesmanship," Ph.D. diss., Michigan State University, 1970. とりわけ、宮本の研究は、教職大学院を当時の師範学校やティーチャーズ・カレッジなどと明確に区別して、それが現場での実践開発を基調とした学校ベースの教師教育機関であったことを明らかにした点で重要であり、本稿も多くの示唆を得ている。宮本健市郎「ウィネトカ教員大学院大学設立の意義—アメリカ進歩主義教育運動における教師教育の実践—」『神戸女子大学文学部紀要』第39巻, 2006年, 123～137頁。
- 3 宮本前掲, 2006年, 125～128頁。
- 4 Jurgen Herbst, *And Sadly Teach: Teacher Education and Professionalization in American Culture*, Wisconsin: The University Wisconsin Press, 1989, p. 161.
- 5 Christine Ogren, *The American State Normal School: "An Instrument of Great Good,"* New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- 6 Herbst, op. cit., p. 185.
- 7 James W. Fraser, *Preparing America's Teachers: A History*, New York: Teachers College Press, 2007, pp. 172-194.
- 8 宮本前掲, 2006年, 126頁。なお宮本の研究は、フレイザーによる調査の結果 (B. W. Frazier, et al., *National Survey of the Education of the Education of Teachers*, Office of Education Bulletin, U. S. Department of the Interior, 1933, no.10, vol.5, p. 52) に依拠して、表を作成している。
- 9 Fraser, op. cit., p. 147.
- 10 Ibid.
- 11 Ibid.

- 12 Herbst, op. cit., pp. 161-184. なお、ヘルプストは、すでにティーチャーズ・カレッジへ移行する前の師範学校の頃から、教員養成カリキュラムの編成に学歴・階層主義や学問主義が現れていたとみている。たとえば、ランドとバクラーらによるミズーリ州の師範学校を対象としたカリキュラム調査 (William S. Learned & William C. Bagley et al., *The Professional Preparation of Teachers for American Public Schools: A Study Based upon an Examination of Tax-Supported Normal Schools in the State of Missouri*, New York: Carnegie Foundation, 1920) を主史料として、最大4年間の師範学校カリキュラムが、次のような特徴を持つものであったと説明されている (Herbst, *ibid.*, p. 166)。最も多くの師範学校生が受講する初年次 (the first-year) のコースでは、「等級制を導入していない地方の学校教師になるための訓練が行われるが、それは「専門性と地位の点で最低レベルとみなされる。」続く、2年次 (the second-year) のコースは、「等級制学校あるいは最も地位の高い郡学校 (county school) において初頭中等段階の教員になるためのもの」である。3年次 (the third-year) のコースは、「等級制あるいはハイ・スクールの教員を育成するためのもの」である。4年次 (the fourth-year) のコースは、学校長や准教授、教授、郡の教育長の養成が目的となる。このように、「生徒は、師範学校や機関の課業に沿って、地方の学校教師から町の等級制の学校教師へ、そこからハイ・スクールの教師、さらには教育長へと、学歴・職位の階段 (educational ladder) を登っていく」ようになっていたと指摘している (Herbst, *ibid.*, p. 167)。いわば、「初等教育段階の教師のためのカリキュラムは、ハイ・スクール教員として専門的な教科目を子どもや他の教師に教えたり、教育庁が「最も重大な役割を持つ存在」として強調する学校行政官になるための踏み台 (stepping stone) に過ぎないものとして認識されていたと (Herbst, *ibid.*)。
- 13 宮本前掲, 127 ~ 128頁。
- 14 三好信浩『教師教育の成立と発展—アメリカ教師教育制度史論—』東洋館, 1972年, 287 ~ 292頁。
- 15 斎藤泰雄「アメリカにおける教員現職教育制度—その特色と課題—」『教育学研究』第46巻第1号, 1979年, 34頁。
- 16 同上。
- 17 Frederick G. Bonser, “The Training of Teachers for the New Education,” *Progressive Education*, vol.6, no.2, 1929, p. 113.
- 18 *Ibid.*, p. 111.
- 19 *Ibid.*, p. 116.
- 20 Willard W. Beatty, “Progressive Education in the Public Schools,” *Progressive Education*, vol.9, no.7, 1932, pp. 467-471; Beatty, “Training the Teacher for the New School,” *Progressive Education*, vol.10, no.5, 1933, pp. 247-253.
- 21 Tony Reid, “Toward Creative Teaching: The Life and Career of Laura Zirbes, 1884-1967,” Ed. D. Diss., University of South Carolina, 1993, pp. 47-121. See also Julie K. Teel, “Laura Zirbes (1884-1967): An American Progressive in an Era of Education Conservatism,” Ph. D. Diss., Indiana University, 2000.
- 22 Jiening Ruan and Priscilla L. Griffith, “Ernest Horn (1882-1967): A Pioneer in Spelling Research and Instruction,” Susan E. Israel and E. Jennifer Monaghan (Ed.), *Shaping the Reading Field: The Impact of Early Reading Pioneers, Scientific Research, and Progressive Ideas*, 2007, pp. 281-306.
- 23 Frank E. Baker, “Educating Teachers by the Experience Method,” *Childhood Education*, vol.7, no.3, 1935, pp. 103-104.
- 24 Beatty, op. cit., 1933, pp. 247-253.
- 25 トークベリーが作成した「在籍者数と教職員数 (school enrollment and staff size)」一覧表に、1919年から1940年までの「教育委員会の会議録 (Board of Education Meeting) (Superintendent Report) で報告されている年度ごとの教職員名簿の情報を補い作成した。具体的には、1920年代中頃の教職員数が未詳であったため、筆者が調査結果に基づいて記載した。またそのほか、教職員名簿の情報に基づいて、トークスベリーの一覧表の数値を部分的に修正した。
- 26 “Schools Expect Big Enrolments: Twenty-four New Teachers Will Begin Work September 14,” *Winnetka Weekly Talk*, September 5, 1925.
- 27 Board of Education Meeting April 16, 1925, *Superintendent Report*, pp. 834-835.
- 28 Beatty, op. cit., 1933, p. 248.
- 29 ウォッシュバーンは、ある学級担任の実践がうまくいっていない場合、それを「システムの弱い点」として受け止め、組織全体への影響を常に考えていた。
- 30 Board of Education Meeting May 14, 1925, *Superintendent Report*, pp. 846-847.
- 31 Board of Education Meeting April 15, 1925, *Superintendent Report*, p. 835.
- 32 *Ibid.* なおこの時期 (1930年代頃まで) は、教育の文脈における「インターンシップ」が、既に実習等を経験した免許取得者 (qualify for state certification) の職業訓練と、大学在学時における教育実習の両方の意味合いを持つ言葉として活用されていたことが指摘されている (Judson T. Shaplin and Arthur G. Powell, “Comparison of Internship Programs,” *Journal of Teacher Education*, vol.15, no.2, 1964, p. 178)。ウイネトカ公立学校においても、大学生と外部教師の両方が「インターン生」として扱われるなど、「インターンシップ」という言葉が高等教育段階か否かを問わず、専門的な職業訓練という意味合いで用いられていたと考えられる。なお1940年代に入ると、次第に高等教育段

- 階における専門的な職業訓練という意味に限定されていくようになっていったと言われている (Shaplin & Powell, *ibid*)。
- 33 後述するが、1920年代後半には、外部教師をウィネトカ公立学校において育成し、もとの所属学校へと送り返すタイプのインターンシップが本格化していく。
- 34 拙稿「ウィネトカ・プラン成立期における活動領域の意義—教師の力量形成のための構想—」『日本の教育史学』第61集, 2018年, 45～56頁。宮野尚・橋本美保「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—」『東京学芸大学紀要 (総合教育科学系 I)』第68集, 2017年, 25～35頁。
- 35 1920年代後半には、数人の教師がヨーロッパやハワイなどの学校に指導教師として1年間にわたり派遣されている。また、1920年代中頃からウィネトカ公立学校と交流のあったフランシス・パーカー・スクール (Francis W. Parker School, 以下、パーカー・スクール) でも、教師をハワイの学校や時にウィネトカ公立学校などに指導教師として派遣している。そのことから、パーカー・スクールにおいても、ウィネトカ公立学校におけるインターンシップと同様のことが試みられていたと推察される。
- 36 この点について考えるうえで、レイヴとウェンガーが提唱した実践共同体における「正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation)」の理論は参考になる (ジーン・レイヴ/エティエンヌ・ウェンガー著、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書, 1993年)。レイヴとウェンガーによれば、徒弟制教育 (あるいは見習制教育) とは、新参者だけでなく、古参者を含めた共同体の構成員すべてが実践に関する理解を深めていくプロセスであるという (同上書, 69頁)。しかも、それは同じレベルではなく、「多層的なレベル」での理解であることが推察されている (同上書, 80頁)。すなわち、本研究でいうところの新参者「見習い教師 (インターン生等)」と古参者「ウィネトカの教師」はそれぞれ異なるレベルで、教育実践に関する学びを展開していたと考えることができる。
- 37 Board of Education Meeting, February 14, 1927, *Superintendent Report*, p. 1089.
- 38 ウォッシュバーンは、1927年頃から外部教師の育成を主旨とするインターンシップが試行期間を経て、本格的に実施されることを報告している (*Ibid.*, pp. 1089-1091)。
- 39 *Ibid.*, p. 1090.
- 40 *Conference on School Methods Called by Officers of the Julius Rosenwald Fund*, vol.2, 1930, p. 442.
- 41 *Ibid.*, pp. 362-366.
- 42 Dorothy McKee, “Some Early Impression of Winnetka Schools,” *Hawaii Educational Review*, vol.17, no.4, 1928, p. 105.
- 43 彼女自身も、着任した頃には、教授方法や教材、実践のアイデアを探し求めていたと述べている (*Ibid.*, p. 107)。
- 44 *Ibid.*, p. 105.
- 45 *Ibid.*
- 46 Dorothy McKee, “Group and Creative Activities in the Winnetka Schools,” *Hawaii Educational Review*, vol.18, no.7, 1930, p. 173.
- 47 McKee, “Group and Creative Activities in the Winnetka Schools 2,” *Hawaii Educational Review*, vol.18, no.8, 1930, p. 201.
- 48 McKee, “Group and Creative Activities in the Winnetka Schools,” *op. cit.*, 1930, p. 173.
- 49 McKee, “Group and Creative Activities in the Winnetka Schools 2,” *op. cit.*, 1930, p. 200.
- 50 McKee, *op. cit.*, 1928, p. 106.
- 51 *Ibid.*
- 52 McKee, “Group and Creative Activities in the Winnetka Schools 2,” *op. cit.*, 1930, p. 200.
- 53 *Conference on School Methods Called by Officers of the Julius Rosenwald Fund*, vol.2, *op. cit.*, p. 443.
- 54 Board of Education Meeting, February 14, 1927, *Superintendent Report*, p. 1090.
- 55 たとえば、1927-28年度以前にインターンシップを終了したインターン生 (外部教師) について、次のように描写されている。「グリーリー・スクールで教えていたマクカーターは、最も力量ある教師の一人となり、今はカンザスのネオデシャの学校で、個別学習の導入支援を試みている。セント・ポールの教育長から派遣されたマクナマラは、ハバード・ウッツで間違いなく力量のある教師となった。[中略] マクナマラは私たちの学校に残ることになったため、とても心強い。ノーヴェルは、私たちの学校の作業場の教師と結婚してフローレンス・クレーン夫人となったため、派遣元であるジョージア州サバナナにあるペープ・スクールに戻らず、私たちのグリーリー・スクールで、とても意味のある実践 (*distinctly good job*) を続けてくれることとなった。ニュー・オーリンズ州の私立学校から派遣されてきたブライアンは、まだまだ若くて未熟な状態 (*somewhat young and immature*) であったが、胸を張って派遣元に帰せるほどに、良い教師へと成長した。」(*Ibid.*)
- 56 McKee, *op. cit.*, 1928, p. 107.
- 57 Board of Education Meeting, February 14, 1927, *Superintendent Report*, p. 1090. カーズウェルが、ウォッシュバーンを介してウィネトカ教育委員会に談判しており、さらに本来1年のところを2年間の滞在へと延長する希望をわざわざ出していることから、彼女の強固な意志が確認される。

- 58 フェリエール著, 古沢常雄/小林亜子著訳『活動学校』世界新教育運動選書29, 明治図書, 1989年。
- 59 *Report of Fourth School Year, 1927-28, International School of Geneva*, Geneve: Imprimerie Jarrys, 1928; *Report of Fourth School Year, 1928-29, International School of Geneva*, Geneve: Imprimerie Jarrys, 1929.
- 60 Board of Education Meeting, March 14, 1928, *Superintendent Report*, p. 1290.
- 61 Board of Education Meeting, October 11, 1928, *Superintendent Report*, p. 1364.
- 62 Ruth W. Lee, "Know Your Schools: The Teachers," *Winnetka Talk*, May 19, 1932.
- 63 Livia Youngquist, "The Child as Influenced by the School," *Proceedings of the Annual Meeting*, National Education Association, 1928, p. 418.
- 64 Board of Education Meeting, January 12, 1928, *Superintendent Report*, p. 1267.
- 65 Frances Presler, *Teacher's Guide for Group and Creative Activities, First Grade Units*, (1930 ed.), Winnetka Educational Press, 1930, p. 30.
- 66 Board of Education Meeting, October 11, 1928, *Superintendent Report*, p. 1364.
- 67 Tewksbury, op. cit., p. 623. トークスベリーの研究では, アメリカ国内ではコロンビア大学T. C.をはじめとして, ウィリアム・マリー大学, ヴァーモント大学, ラトガース大学, ペンシルバニア大学, コロラド州立ティーチャーズ・カレッジ, アメリカ国外では, デンマークのエルジノア, ジュネーヴなどの教育機関が挙げられている。
- 68 Board of Education Meeting, October 11, 1928, *Superintendent Report*, p. 1364.
- 69 Board of Education Meeting February 24, 1931, *Superintendent Report*, pp. 1890-92.
- 70 ティーチャーズ・カレッジの附属学校は, デモンストレーション・スクールとも呼称されることがあり, そこに所属する教師が夏季教員研修の実演指導を担うのが一般的であった。そのため, ウィネトカの教師の例のように, 外部の教師が実演指導を担う場合, 現地の附属学校の教師たちの反感を買うことも少なくなかったという (Board of Education Meeting, December 26, 1928, *Superintendent Report*, pp. 1374-1376)。

# ウィネトカ公立学校におけるインターンシップの導入

—— 進歩主義教育における現職教育 ——

## The Introduction of Internship in Winnetka Public Schools, 1920s:

### In-service Teacher Education in Progressive Education

宮野 尚<sup>\*1</sup>・橋本 美保<sup>\*2</sup>

MIYANO Hisashi and HASHIMOTO Miho

学校教育学分野

#### Abstract

This Paper aims to examine the process of development of teacher education in Winnetka public schools.

Winnetka public schools are well known as Winnetka Plan which is the leading case of school reform in progressive education. Previous studies have shown that Winnetka public schools organized the environments and programs for teacher professional development from the late 1920s to early 1930s, like as “Winnetka summer school for teachers,” and “Graduate Teachers College of Winnetka.” Thus, Winnetka public schools are recognized as the leading case of school-based teacher education in progressive education movement. However, little is known about the process of organizing those environments and programs. Why could they develop the school-based teacher education and what were the fundamental factors?

This study investigated the experiments on internship in Winnetka public schools in the late 1920s, because internship was recognized as the significant part in program of “the Graduate Teachers College of Winnetka.” In conclusion, internship in Winnetka schools had two aims: training of interns (student-teachers and young teachers) and growth of supervising teachers (Winnetka teachers). In fact, Winnetka teachers recognize the factors of teacher professional development through supervising internship-student. They started to inquire into the environment which is necessary for father professional development of themselves.

Previous studies have shown that “the Winnetka summer school” and “the Graduate teachers college of Winnetka” were established by superintendent Carleton Washburne to train young teachers and student-teachers for progressive schools. However, the present result suggested the possibilities that these two institutions were established for Winnetka public school teachers to research on teacher professional development by educating young teachers and students.

**Keywords:** Teacher education, in-service teacher education, progressive education, Winnetka plan, internship

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

---

\*1 National Institute for Educational Policy Research

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

**要旨:** 「ウィネトカ・プラン」(Winnetka Plan, 1919～1943)で知られるウィネトカ公立学校は、ウィネトカ夏季教員研修(1928年)やウィネトカ教職大学院(1932年)などを開設するなど、他に先駆けて教師の力量形成に必要な環境を組織した事例として位置づけられている。しかしながら、先行研究では、夏季教員研修や教職大学院のプログラムや制度が紹介されているものの、その成立過程については十分に検討されてこなかった。そのため、ウィネトカにおいて教師の力量形成が組織的に行われるようになったきっかけや、それが実現した要因については未解明の状態に留まっていた。そこで本稿では、ウィネトカ公立学校でインターンシップ制度が試みられていく過程を検討することで、同公立学校で教師の力量形成が組織的に行われるようになったきっかけを明らかにした。

教育長ウォッシュバーンは、重層的な目的のもとでインターンシップを導入していた。一つは、同公立学校の理念を理解して実践開発ができるように若手教師を自前で育成することと、もう一つは、ウィネトカ公立学校の教師自身がインターン生の指導を通して成長していくことであった。実際に、インターンシップの実践とウィネトカ公立学校の教師たちの変化を合わせて分析した結果、ウィネトカ公立学校の教師がインターン生の指導を通して、実践の中で偶発的に生じる問題に取り組み力量を高めるだけでなく、客観的に力量形成の契機を分析し、自己研修に必要な環境を探究する段階へと成長していたことが明らかとなった。以上の知見を踏まえて、先行研究でウォッシュバーンが自前でウィネトカ公立学校の教師を養成するために設立したと考えられてきたウィネトカ夏季教員研修やウィネトカ教職大学院を、教師自身が力量形成に関する研究を進めていく実験の場として再検討する必要性を指摘した。

**キーワード:** 教師教育, 現職教育, アメリカ進歩主義教育, ウィネトカ・プラン, インターンシップ