



ゲーリー公立学校におけるwork-study-play プラン の思想と実践 : なぜ「遊び」と「仕事」は学校に必要だったのか

中山, 瑠美

(Citation)

教育科学論集, 29:65-74

(Issue Date)

2026-03

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100503452>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100503452>



ゲーリー公立学校における work-study-play プランの思想と実践

—なぜ「遊び」と「仕事」は学校に必要なだったのか—

The Philosophy and Practice of the Work-Study-Play Plan in the Gary Public Schools:
Why “Play” and “Work” Were Necessary in the Schools

中山 瑠美

NAKAYAMA Rumi

(人間発達環境学研究科・博士課程前期課程大学院生)

キーワード：進歩主義教育 Progressive Education, ゲーリープラン Gary Plan, ワーク・スタディ・プレイ Work-Study-Play, ウィリアム・ワート William Wirt, 遊び Play, 職業教育 Industrial Education.

はじめに

19世紀までに先進諸国で成立した近代学校は、子どもの仕事・学び・遊びの空間から学びのみを抽出することによって、教育に特化した閉鎖的で特別な空間になった¹。近代学校成立以前は、子どもたちは家庭の中で仕事を学び、遊びとして仕事を模倣し、その中で人間形成が行われていた。仕事・学び・遊びは生活の中で融合していたといえる。一方、産業革命によって資本主義的な時間意識と分業が発展した近代以降、子どもの労働や遊びは、能率的な学習を阻むものとして学校空間から排除され、子どもの仕事・学び・遊びの生活空間は分離していった²。

この学校の閉鎖性は、19世紀末から世界中で起こった新教育運動において批判され、学校を子どもたちの生活に根差した空間にすることが目指された。なかでもアメリカ進歩主義教育においては、遊び場運動や職業教育運動によって、はやくも19世紀後半から遊びや仕事が学校教育に取り入れられた。つまり、新教育の時代に、遊びや仕事の教育的意義が再発見されたといえる。

だが、進歩主義教育において遊びや仕事を学校教育に取り入れることは、それ自体が目的であったわけではない。進歩主義教育に理論をもたらしたといわれるジョン・デューイや、work-study-play プラン（名の通り「仕事・学び・遊び」のプラン）を考案したウィリアム・ワート（William Albert Wirt, 1874-1938）は、「遊び」と「仕事」の教育的意義を理論化した。デューイとワートに共通する理論は、「仕事・学び・遊びの一体化」である。つまり、遊びや仕事を単に学校教育に導入するのではなく、遊びと仕事と学びが一体になったとき、そこに教育的な意義があると考えた。

本稿では、1910年代においてインディアナ州ゲーリー市で実施されていた work-study-play プランとワートの教育思想に着目して、進歩主義教育における「遊び」と「仕事」の教育思想と、その実態を明らかにすることを目的とする。アメリカ進歩主義教育の代表的実践の中で、「遊び」と「仕事」を共に強調したプランはほとんどなく、仕事・学び・遊びの一体化思想を検討する上で work-study-play プランは重要な研究対象に位置づく。

work-study-play プランとは、1907年にインディアナ州ゲーリー市の教育長に就任したワート教育長によって創案・実施されたプランであり、ゲーリープランやプラトゥンプランとも呼ばれる。本プランは1915年にデューイの著書『明日の学校』で絶賛されたことを背景として全米で注目を集め、初期進歩主義教育の典型例の一つとなった。1925年には「全米プラトゥン学校組織協会（the National Association for the Study of the Platoon or Work-Study-Play School Organization）」が発足し、1940年まで雑誌『プラトゥンプラン（The Platoon Plan）』を創刊している。

これまで日本において、ゲーリープランおよびワートを扱った先行研究は少なくない。ゲーリー市を訪問した者や教育学者らによって同プランが翻訳・紹介されたほか、戦前・戦後を通していくつかの研究が発表されてきた。中でも、本研究に示唆的なものとして宮本（2017）によるアメリカ遊び場運動の研究と、笠原（1985, 1987）によるワート研究がある。宮本は、19世紀末からのアメリカ遊び場運動の中にゲーリープランを位置付け、公立学校に遊び環境が必要だと考えられた経緯を明らかにした。笠原は、ワートの思想形成過程や work-study-play プランの基本原則について言及している。しかし、遊びや仕事の教育実践につ

いてはどちらも言及していない。他にも、社会改革の側面（杉峰, 1980）や学校とコミュニティの関係（宮本, 1983）、講堂の役割（佐藤, 2014）などが論じられているが³、これまでの先行研究では各論者によってさまざまな観点から取り上げられ、断片的であった。こうした研究の背景には、ワート自身がゲーリープランについて体系的に論じておらず、とりわけ work-study-play の教育理念については二次史料に頼るものが多かった点が挙げられる。

アメリカにおける先行研究⁴は、クレミンやランドルフ・バーンのようにゲーリープランの社会改革への努力を評価する立場のものと、キャラハンやボビットのように社会統制的機能と効率の追求の面から批判する立場のものがある。一方でコーエンとモール、ジルバースミットらは、ゲーリープランは民衆救済と民衆統制の両面があり、矛盾を抱えるものだったと結論付けた。しかし、コーエンらの論じた「矛盾」は、いつ、どのレベルで生じていたのかという具体的な実態については未だ解明の余地がある。また、ワートを「エリート主義的、資本主義的行政改革者」として描き、work-study-play プランの思想を効率性の追求に収束させてしまっている点では、ワート自身の著作に基づいて教育思想を再検討する必要性が生じる。

これらを踏まえ、本研究では、以下の三つの課題を設定する。第一に、これまで整理されていなかったゲーリープランの全体像を、教育目的・教育形態・教育内容・教授法の四つのレベルから整理する。第二に、ワート教育長の work-study-play の教育思想、とりわけ「仕事・学び・遊びの一体化」の思想の内容と特質を解明する。第三に、ゲーリー公立学校で実際に行われていた遊びと仕事の実践を手がかりとして、ワート教育長の work-study-play 思想はどのように実現されていたのか、またはされていなかったかを検討する。従来のゲーリープランへの評価にとどまらず、work-study-play の教育理念が持つ意義と限界に迫りたい。

第一章 ゲーリープランの概要

ゲーリープランは、ワート自身が指摘するように、すべての子どもにとって普遍的で理想的な制度を設計せず、複数の要素を無数の方法で組み合わせることができる方法である⁵。それによって、これまでの先行研究では様々な観点から特徴が取り上げられるにとどまっていた。ここではゲーリープランの教育計画の全体像を、宮本（2005）⁶の枠組みを引用しつつ、①教育目的（なぜ学校が必要か）、②教育形態（教育実践を成り立たせている物理的条件）、③教育内容（どのような内容を教えるか）、④教授法（教師はどのような方法授業を進め、どのように評価するか）の四つのレベルからゲーリープランの概要を整理する。なお、ここでいうゲーリープ

ランは、ゲーリー市内の 9 つの公立学校で実施されていたプランを指す。

1. 教育目的

革新主義期における公立学校の改革は、社会改革の手段として捉えられており、教育目的はその地域の抱える課題を解決することと密接に関連していた⁷。

インディアナ州北西部のレイク郡にあるゲーリー市は、もともとほとんど住む人のいない荒地だったが、1906 年に U.S. スチールの工場が誘致されてから急速に発展した振興都市である。この急激な産業化・都市化により、ゲーリー市には財政難、無秩序、不道德な民衆による文化的雰囲気欠如といった問題が生じていた。働き手を求めてきた貧しい外国系新移民によってスラム街が形成される一方、U.S. スチールの近くには会社役員や地方官吏らの高級住宅街が拡がり、町にはまとまりがなかった。学校教育の目的は、貧しく秩序のないゲーリーという街を、能率的に住みよい「コミュニティ」にすることであった⁸。

また、これまで先行研究で述べられてきた「社会からの要求」に加え、ゲーリープランは「子どもたちの要求」にも応えようとしていた。街には貧しい子どもや、学校を卒業すると働きに出る生徒、人種的マイノリティとしての新移民の子どももいた。こうした状況の中、彼らの学力や生活に相応した教育が求められ、卒業した後も学校での学びが意味のあるものにするためには、全人的な教育が不可欠であった。ゲーリープランは、「社会からの要求」と「個人の要求」の双方に応えようとするプランであったといえる。

2. 教育形態

ゲーリープランの実践を成り立たせるための物理的条件として、校舎・時間割・教育集団（クラスおよび教師の編成）・財政に言及する。

校舎設備は学校によって異なっていたものの、普通教室と特別教室（運動場、実験室、工作室、学校園、体操場、講堂など）が豊富に用意されていたという点は共通している。時間割は、普通教室と特別教室の時間として区切られ

表 1：ゲーリープランの時間割例

	時刻	通常学習				時刻	特別学習			
		教室 I	教室 II	教室 III	教室 IV		地下室、中二階、校庭、講堂、作業場、実験室	運動場		
第 1～4 学年 (A グループと B グループ)	8:45-10:15	1A	2A	3A	4A	8:45-9:30 9:30-10:15	1B 2B	3B 4B	2B 1B	4B 3B
	10:15-11:45	1B	2B	3B	4B	10:15-11:00 11:00-11:45	1A 2A	3A 4A	2A 1A	4A 3A
	1:00-2:30	1A	2A	3A	4A	1:00-1:45 1:45-2:30	1B 2B	3B 4B	2B 1B	4B 3B
	2:30-4:00	1B	2B	3B	4B	2:30-3:15 3:15-4:00	1A 2A	3A 4A	2A 1A	4A 3A
第 5～8 学年 (B 男子・G 女子)		教室 V	教室 VI	教室 VII	教室 VIII		科学	手工科	音楽、製園、文学	遊び
	8:45-10:15	5B	6B	7B	8B	8:45-9:30 9:30-10:15	5G 6G	7G 8G	6G 5G	8G 7G
	10:15-11:45	5G	6G	7G	8G	10:15-11:00 11:00-11:45	5B 6B	7B 8B	6B 5B	8B 7B
	1:00-2:30	5B	6B	7B	8B	1:00-1:45 1:45-2:30	5G 6G	7G 8G	6G 5G	8G 7G
	2:30-4:00	5G	6G	7G	8G	2:30-3:15 3:15-4:00	5B 6B	7B 8B	6B 5B	8B 7B

出典：Burris（1914）*The Public School System of Gary, Ind.*, pp.13-14.

宮本（2018）p.172 から孫引き。

ており、教科ではなく活動の内容で時間割が編成されていた(表1参照)。各学級をプラツーン(小隊)として編成し、それぞれスケジュールを入れ替えることによって、いずれの施設も終日利用される仕組みにした。例えば1Aのクラスは、普通教室→特別教室→運動場→普通教室→特別教室→運動場という順で校舎を回っていることがわかる。二重学校・二部制とも呼ばれるこの方法では、例えば24学級ある学校でも15個のみの教室を用意すればいいというように、経費を削減することができた。能率的な校舎の利用法であったといえる。

教育集团に着目すると、子どもたちは1年生から12年生(6歳から18歳)までが同じ校舎に通っており、通常学習は学年別のクラス単位で、特別学習はいくつかの異年齢クラスによる大規模グループで授業が編成されていた。また、多くの移民を抱えていたゲーリー市では、さまざまな人種の子どもたちが同じ学校に通っていた。教師集団としては、市内に学校の行政権を有する教育長1人、各学校に管理運営する校長1人、学科課程を編成し進級試験を管理する教授総監督者2人、各教科(教室)に1人以上の専門教師が配置された。専門教師による教科担任制の形態が採用されていた。

これらの校舎の能率的な利用や、教科担任制による教員の人数の縮小など、学校経営法の特徴は「教育上における無駄の排除」だと言われている(ボビット1912)。財政難を抱えたゲーリー市では、経営上の困難を克服するため、公立学校自体が一つの公共事業となっていた。

3. 教育内容

教育内容は、work-study-playの名の通り「働くこと」「学ぶこと」「遊ぶこと」が設定された。具体的なカリキュラムには、読み書き計算、地理、歴史、科学による基礎教科(Fundamentals)と、音楽、講堂、絵画と手工、体育と遊び、ドイツ語による特別教科(Special Subjects)の二種類があった。表2は小学校段階の各学年による春学期の教育内容の選択である。読み書き計算と講堂および遊びの時間は全学年で行われていること、また、職業教育は低学年で「手作業」や「応用」といった基礎的な内容が多いのに対し、学年が上がるにつれて「鍛造」や「鑄造」といった専門的で高度な内容へと変わっていくことがわかる。

また、教育内容は「拡大カリキュラム」であったことも重要である。アメリカの当時の平均的な学校とゲーリープランを比較すると、基礎教科はどちらも約5,000時間が設定されているのに対し、特別教科は、他の都市平均が約3,000時間であるのに対しゲーリーではその倍の時間(約6,000時間)が充てられている⁹⁾。読み書き計算を含む基礎教科は減らさずに特別教科の教育内容を増やしており、公教育の機能が拡大したといえる。

表2：ゲーリープランの教育内容

	教育内容を扱う予定のクラス数							
	1年生 12クラス	2年生 9クラス	3年生 12クラス	4年生 9クラス	5年生 10クラス	6年生 7クラス	7年生 8クラス	8年生 5クラス
読み(Reading)	12	9	12	9	10	7	8	5
言語(Language)	12	9	12	9	10	7	8	5
綴り(Spelling)	12	9	12	9	10	7	8	4
筆跡(Penmanship)	12	9	12	9	10	7	8	5
計算(Arithmetic)	12	9	12	9	10	7	8	5
地理(Geography)	-	-	-	3	7	7	7	5
歴史(History)	-	-	-	3	7	7	7	5
自然学習(Nature Study)	7	5	4	1	1	-	1	-
物理(Physics)	-	-	-	-	-	-	-	1
化学(Chemistry)	-	-	-	-	1	-	-	1
生理学(Physiology)	-	-	-	-	-	-	-	1
植物学(Botany)	-	-	-	-	-	-	-	1
表現(Expression)	-	3	4	5	3	2	1	-
応用(Application)	5	3	4	4	1	-	-	-
手作業(Hand work)	7	1	6	2	-	-	-	-
自在画(Freehand Drawing)	8	6	5	3	2	4	-	1
機械製図(Mechanical Drawing)	-	-	-	-	-	3	-	-
鍛造(Forge)	-	-	2	1	6	3	7	-
鑄造(Foundry)								
塗装(Painting)								
配管(Plumbing)								
家禽(Poultry)								
印刷(Printing)								
修理作業(Repair Work)								
板金作業(Sheet Metal Work)								
靴修理(Shoe Repairing)								
木工作業(Woodworking)								
調理(Cook)	-	-	2	2	5	5	3	1
裁縫(Sewing)	-	-	1	4	5	2	3	3
ヘルパー(Helpers)	-	-	1	4	5	-	-	-
助手(Teachers' Assistants)	-	-	-	-	-	1	-	2
音楽(Music)	1	3	4	4	2	1	1	-
講堂(Auditorium)	12	9	12	9	10	7	8	5
身体訓練(Physical Training)	12	9	12	9	10	7	8	5
ドイツ語(German)	-	-	-	-	2	-	2	3

出典：Flexner/Bachman (1918) *The Gary Schools: A General Account*, pp.219-220

4. 教授法

教授法は「子どもの能動性と生活とのつながり」と「協働性」を特徴とする。ワートは「机と椅子に縛られて固定される」教育を批判し、子どもたちにとって有意義に時間を使わなければならないと繰り返し主張した¹⁰⁾。実際の授業でも、子どもが自分の服を作る、学校で使う机を作る、地域の飲料水の水質検査をする、通学路で拾った石灰の性質を調べるといったように、活動を中心とした教育方法が採用されていた¹¹⁾。また、これらの活動は、子どもたちの横のつながりや親密な人間関係を重視した「協働」活動だった。年長者と年少者とのつながりをもたらすために、ヘルパー制が用いられ、年長者の作業を手伝いながら技術を教えてもらうという授業方法が採用されていた。

さらに、特筆すべきは「講堂(Auditorium)」の利用である。「講堂」の時間については後述するが、子どもたちのさまざまな活動や学びをつなぎあわせる活動が行われ、学校生活の中心的役割を担うと同時に、コミュニティの中心にも位置づけられ、民主的な市民の育成が目指された。

第二章 work-study-play の教育思想

1. ゲーリープランの核心

ゲーリープランはさまざまな特徴を持ったプランだが、その核心はどこにあるのだろうか。ワートが言うに、プランの基本原理は二つしかなく、「第一に、全ての子どもは、適切な環境で、一日中、仕事、学び、遊びに忙しくすべき

であるということ。第二に、都市が十分な work-study-play プランを提供するには、コミュニティの全施設が学校と適切に調整され、学校を含むすべての施設が常に使用され続けること」である¹²。

ワートは体系的な教育方法については論じなかったが、「work-study-play」という言葉には常にこだわりを見せていた。図1は、ワートが示した work-study-play プランのイラストであり、その目的は「子ども全体を教育すること (Educating the Whole Child)」であると強調していた。彼がゲーリープランやブラツーンプランという呼称ではなく、work-study-play の呼称を好んだということも踏まえると¹³、ワート教育思想の解明の鍵は work-study-play の思想にあるといえる。

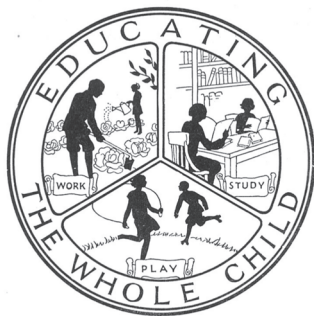


図1：work-study-play プランのイラスト

出典：Wirt (1937) Great Lockout, p.7

次節以降では、work-study-play 思想の根拠となるワートの教育改革への基本姿勢を経歴と合わせて確認したのち、work-study-play の思想の革新性について検討する。

2. ワート教育長の基本姿勢

ワートは1874年にインディアナ州マークルで生まれた。デポー大学在学中に小さなハイスクールの校長や教育長、教師を経験し、その後1899年から1907年までインディアナ州ブラフトン市で教育長を務めた。この時、work-study-play プランの創案・実験が始まっていたとされている¹⁴。そして1907年にインディアナ州ゲーリー市の教育長に就任し、亡くなるまでの約30年間、ゲーリーで work-study-play プランを実践した。1938年に多忙による突然の心臓発作によって死去した。

ワートが work-study-play プランを創案するに至る基本姿勢として①農村と都市の対立、②芸術への傾倒の二点が指摘できる。これらの二つの基本姿勢はワートが work-study-play プランを説明する際に繰り返し主張した点であり、ワートの教育改革の原点となったともいえる。

(1) ワートの生い立ち：農村と都市の対立

ワートにとって教育改革の原点となるのは、「都市を子育てに適した場所にすること」への意思であった。都市の少年たちは、毎日数時間を街路や裏通り、溝などの不適切な遊び場で夜更かしをし、「消費」活動へ没頭していた。

対してワートが理想としたのは、自分が育ってきたような農村生活だった。ワートは自然豊かな農村で幼少期を過ごし、自然散策やアウトドアを楽しむ少年だった。通学路では、木の実をポケットに集めながら農村や森を歩き、8時間という生活の多くの時間を学校で過ごしていた。帰宅後は家で軽い仕事をこなし、「学びと遊び、仕事に満ちた子ども生活を送っていた」と語る¹⁵。また、ワートは、農村における耕作作業を通して得られる、勤労習慣や仕事への情熱、忍耐力や責任感を「美德」と捉えており、都市の子どもにも同様の経験をさせるべきだと考えていた¹⁶。

とりわけワートが改革に努めたブラフトン市およびゲーリー市は急激な発展を迎えた新興都市であった。都市化による子ども社会の変化は著しく、特に家庭と教会が従来の教育機能を果たせなくなっていること、また、学校外環境が有害化し、子どもたちが怠惰な時間を過ごしていることが大きな問題だった。そして家庭と教会が従来の教育的役割を果たせなくなった今、その責任は公教育にあると主張した¹⁷。ワートは、農村と都市の生活を明確に対立させ、その上で、農村のような環境を都市の子どもに提供するために、学校に「遊び」と「仕事」が必要であると考えた。これが後の work-study-play プランの構想へつながっていく。

(2) ウィリアム・モリスの影響：芸術への傾倒

ワートは1892年から1899年のデポー大学在学中、ウィリアム・モリスの『どこからともなく届くニュース：あるいは休息の時代』(1890年)という小説に出会った。モリスは、19世紀イギリスにおいて手工芸の美しさを復興し、暮らしに芸術を取り入れようというアーツ・アンド・クラフツ運動を主導し、「モダンデザインの父」として知られている。彼は、真の芸術とは、人間が労働における喜びを表現することであると述べた¹⁸。

ワートが繰り返し引用するのは、「芸術のデモクラシーを実現し、日々の労働に尊厳を与える」というモリスの言葉であった¹⁹。都市の子どもたちが、自己を忘れるほど仕事や自然、芸術に没頭するとき、仕事は恐怖と苦痛を与えるものではなく、希望と喜びをもたらすものになる。ワートにとってモリスの思想は、彼の理想の生活像を確かなものにするだけでなく、仕事と遊びを連続させて捉えるきっかけを与えるものであったといえる。

3. work-study-play 思想の革新性

(1) 「遊び」の教育的意義

ワートの「遊び観」は、ブラフトン教育長時代以前は確かなものではなかった。彼自身はレジャーを全く持たず、仕事に忙しく生きていた。遊びの教育的意義を確信するきっかけとなるのは、大学に戻った時期(1898年頃、ブラフ

トン教育長に就任前)、ハイスクールの校長の家で行われる文学クラブの集いに出席したことだった。そこに集まる人たちが、学校で「趣味によって啓培 (cultivate) されている」ことを知り、自分の人生をより良くするための「遊び」としてレジャーの必要性を感じた²⁰。

ワートにとって遊びとは、単なる玩具や遊具を用いる無目的な遊戯ではなく、レジャータイムが「高尚な趣味」で充足され、その趣味が人生にとって大きな意味を成すという意味において重要なものと認識された。そして、高尚な趣味を子どもたちに平等に与えるために、学校が必要な施設と時間を確保する責任があると考えようになった。

なお、ゲーリーで遊びが学校に導入されたのには、当時の社会的背景・要求が関係している。19世紀後半の大都市において展開したアメリカ遊び場運動は、危険な路上や不衛生な場所で遊んでいる子どもたちのために遊び場を提供しようとした運動だった²¹。子どもたちの遊びを公的に支援するという慈善的思想潮流のなかに、ゲーリープランがあったといえる。

（２）「仕事」の教育的意義

ワートは1899年から1907年のブラフトン教育長時代、職業教育を導入し、その理論を形成した。ワートの数少ない論文の一つ「公立学校における職業教育」(1906)は、ブラフトン市での教育実践とその成果をまとめたものである。いくつかの主題をもとに職業教育の理論が論じられており、これらの要点は三つにまとめられる。

第一に、ワートは農村の職業教育を目指した。週80分のみの手工訓練では、ワートが理想とする農村の実践的労働に代替し得えず、人格形成・勤労観・自立心の育成のためには、身体経験 (Muscular Sense) を基礎として、カリキュラム全体として職業教育を行う必要があると考えた。

第二に、子どもに応じた職業教育が必要であるということである。ブラフトンでは、職業教育導入にあたり保護者や地域住民から、子ども向けの簡単な工具や機械の作業は単なるごっこ遊びだとの批判を受けた。しかし、子どもの発達の視点に立つならば、実際の工場の複雑で巨大な機械よりも、生活の身近な背景から生まれた創造的な道具の方が子どもにとって価値がある²²。ワートの職業教育理論は、大人と子どもを区別するという子ども観が基底にあった。

第三に、ワート自身は多く語っていないものの、当時の社会的背景を踏まえると、「一般教養として職業教育」を強調していることがわかる。20世紀前半は、職業教育運動が展開し、これまで私事とみなされてきた職業教育が、公教育の中で教えられるべきこととして捉えられるようになった²³。こうした社会的背景の中で、ワートも「職業の一般教育的価値」を論じた。職業教育の目的は、「大工や料理人を育てることが目的ではなく、人間を育てるのが目的であ

る」と言い、「一人の偉大な芸術家を育てることよりも、一万人の人々に絵画を鑑賞する心を養うことのほうが重要だと信じている」と述べた²⁴。仕事を通して人間を育てるという「一般教養としての職業教育」の重要性が主張されていた²⁵。

（３）仕事・学び・遊びの一体化思想

ワートの work-study-play 思想の最も強調すべき点は、仕事・学び・遊びは一体として、または接続させて学校で教えられるべきだと考えた点である。この一体化思想の詳細に迫るため、仕事、学び、遊びの関係性に着目する。

はじめに、「遊びと仕事の関係」についてである。現代でも「遊ぶときは思い切り遊び、仕事をするときは切り替えなさい」という言葉がしばしば用いられるが、ワートはこれを否定する。ワートは遊びと仕事の関係について、「人間が卓越した成功を収めるとき、その仕事は彼らにとって遊びであり、また子どもの遊びはしばしば仕事である。」と言う²⁶。この言葉からは、仕事における情熱と遊びにおける情熱を同義に捉えるというモリス的思想が読み取られ、遊びの連続線の上に仕事を位置付けたことがわかる。そして学校の役割は「子どもを遊びながら自然に仕事へと導く」教育計画とカリキュラムを実施することだと考えた。

次に、「遊びと学びの関係」について述べる。ワートは「子どもが学校にいるまさにその時に、自ら学びたいと思えるようにする方法」として、遊びへの膨大なエネルギーに注目した²⁷。ワートは子どもの学びに向かう動機として遊びを位置付けたといえる。また、ワートが理想とした「高尚な遊び」は、学問領域と関連性の高いものだった。例えば、ワートの提言によって175ドルで購入された望遠鏡は、天文学の授業だけではなく、成人をまじえた余暇の有効な利用をはかるためにも使用されていた。ワートにとって遊びと学びは分離するものではなく、「遊びの中に学びがある」という考えがあった。

最後に、「仕事と学びの関係」に言及する。ブラフトン教育長時代、ワートは2年の年月をかけて教師たちへ職業教育導入を説得した。その際ワートが強調したのは、職業教育と教科学習の融合、より具体的には、科目の実技化だった。例えば理科では、学習内容に興味を示さない子どもが、実験や手工を通じて実際の生活世界と結び付けられることによって、興味を示すようになった²⁸。こうした教科の実技化が職業教育の正当性を支えていた。

（４）生涯学習的視点

子どもが家庭、学校、社会という場を経て大人になることを踏まえれば、卒業後も視野に入れた市民育成の必要性が生じてくる。ワートは子どもだけでなく大人までが仕事・学び・遊びにおいて望ましい生活を実現することを目

指しており、生涯学習的視点を有していた。

それをよく示すのが図 2 である。1925 年の従業員向け月刊に掲載された、「大人向けの work-study-play」のイラストである。この図を用いて、「仕事・学び・遊びはどれも生活の不可欠な三角形の要素であり、充実した人生を送る者は、人生の最後まで学生である」ということが説明された²⁹。実際にゲーリー公立学校は、夜間や休日に数学や製図、化学、移民に向けた英語などの授業を大人に開講し、



図 2：大人版 work-study-play

出典：Wirt (1937) Great Lockout, p.49

また、スポーツのための公共施設を開放していた。

このように、ワートの work-study-play 思想は理想の大人像を見据えた生涯学習的視点を含んでいた。ワートは、職業教育については子どもと大人を区別して子どもに合わせた機械を使うべきだと言いつつも、人間観については子どもと大人を同等に見ていたのである。

第三章 work-study-play の教育実践

では実際の遊びの実践および職業教育はどのような方法で実施されていたのか。本章では、ゲーリー公立学校の調査に関する報告書『ゲーリー公立学校 (The Gary Public Schools)』(1918) の第四部『職業活動 (Industrial Work)』および第五部『家庭科 (Household-Arts)』、第六部『身体訓練と遊び (Physical Training and Play)』を手がかりに、ゲーリー公立学校における遊びと仕事の実践を整理する。

1. 遊びの実践

遊びの実践は、基本的に、低学年は 1 日 2 時間、高学年も少なくとも 1 時間の「Play」の時間の中で行われていた。これは小学校で過ごす授業時間のうち平均 24% の時間を占め、最も多い割合である (表 3 参照)。また、ほとんど全ての学校に運動場と体育館が設置され、最も規模の大きいフレイベル校では、運動場・競技場・男子用体育館・男子用プール・女子用体育館・女子用プールが設けられた (図 3 はグレンパーク校の遊びの様子)。体育館には、120 個の

表 3：教育内容の時間配分

RANK	AVERAGE TOTAL HOURS ALLOTTED	PER CENT. OF TOTAL ELEMEN- TARY SCHOOL TIME
1 Physical Training and Play ...	2,697	24
2 Drawing and Shop.....	1,605	14
3 Auditorium.....	1,600	14
4 Reading.....	1,323	12
5 Arithmetic.....	958	9
6 Language.....	798	7
7 Science.....	567	5
8 Spelling.....	496	4
9 History.....	339	3
10 Writing.....	329	3
11 Geography.....	238	2
12 Music.....	188	2
13 German.....	62	1

出典：Flexner/Bachman (1918) *The Gary Schools: A General Account*, p.228



図 3：グレンパーク校の運動場で遊ぶ子どもたち (1915)

出典：Hanmer (1918) *The Gary Public Schools: Physical Training and Play*, p.15

インディアンクラブ、132 個のダンベル、男子には球技用具を中心に、女子にはクライミングや平行棒、椅子やビーズクッション、ピアノや蓄音機などの教具が豊富に用意された³⁰。教師の編成を見ると、9 つの学校で 15 人の体育教師が配置され、1 日約 6 時限、総計約 700 名の生徒を指導する。子どもたちになるべく多くの遊びの時間を経験させるため、各時間区分には 1 年生から 8 年生が混在した 76 名から 147 名もの生徒が混在し、大規模グループとして授業を受けた。

こうした状況下では「自由遊び」が中心となり、異なる年齢層や学年に適した運動や競技を提供することは不可能に近かった。点呼や身体発達の記録は定期的に行われず、ぼんやりとただ立ち尽くす子どもや、目的もなく走り回る子どもの姿があったという³¹。

一方で、遊び・仕事・学びを融合した試みもあった。例えば、低学年の「Play」の時間には、ゲームを通じて加減・減点・平均算出などの計算が練習された。計算ができない子どもは不利な立場に置かれるため、数字の学習向上の必要性を実感するという。また、実際の遊具や玩具は学校の工作室で「Shop」の時間に製作され、体育教師の指導のもと児童自身によって設置される。このように、職業教育と関連した取り組みもあった。

まとめると、ゲーリー公立学校における遊びには、理念を実現するための十分豊かな時間と設備が用意されていたが、その運営方法は理念を実現するには適切ではなかった。子ども一人一人に合わせた教育方法とは言い難い状況で、理念と実態は乖離していたといえる³²。

2. 仕事の実践

(1) 男子向けの「職業活動」

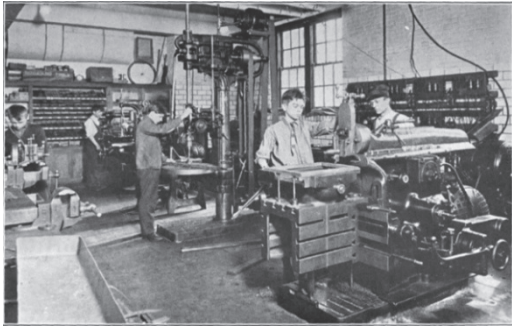


図4：エマーソン校の機械工房(1916)

出典：Bourne, *The Gary Schools*, p.88

男子向けの職業教育は、主に高学年を対象に、ショップ活動（工房活動）として行われた。設備として、印刷、木工、板金、鍛造、配管、靴修理などの工房教室が用意され、教師には、地域の職人が選ばれた。図4はエマーソン校の機械工房の授業風景である。実際の授業では、机や椅子といった学校設備の作成や修理、学校印刷書の出版や印刷、庭の栽培といった学校生活における「実際の」課題に取り組むことによって、真に職業的な教育になると考えられた。

また、学校は「自給自足のコミュニティ」が目指されていた。学校内の机、椅子の修理や製作はショップ活動によって作られた。さらに、そこで生じた経費や予算、生産物の売買などは、すべて教師と生徒によって管理されていた。生徒の活動および各工房での進捗や会計は記録フォーマットに記録され、それに基づいて学校銀行が発行する模倣の小切手が生徒に発行されていた。簿記、速記、タイプライティングの技能訓練だけでなく、責任感・協働性を育むことが意図されていた³³。

しかし、実際上の問題も多くあった。例えば、ショップ活動を受講している生徒の数が変動的で、教師は管理しきれていなかったり、実際にお金が生じる学校上の作業では子どもたちは失敗できず、難しい作業は代わりに教師がしたりしていた。特にワートが重視した「仕事・学び・遊びの一体化」についてはあまり成果が挙げられておらず、この時間は作業を進めることで忙しく、材料の品質や機械の仕組みなどについて教師が教えるといった知的な活動をするための時間がなかった³⁴。最終的には、1920年ごろを期にコースを受ける生徒の減少や教師不足により、職業教育のカリキュラムは1935年までに機能しなくなった³⁵。

(2) 女子向けの「家庭科」

女子向けの職業教育として、印刷・園芸・調理・裁縫の指導が行われた。家庭科教育の目的は、他の職業教育と同様、熟練した裁縫人や料理人を育成することではなく、実物を用いて運動感覚（Muscle Sense）を発達させ

る機会と、将来産業社会に知的に参加できるようになるための具体的な経験を提供することだった。

家庭科においても日常生活の中での実践が重視された。例えば、学校の給食室で、教師と料理助手の指導の下、子どもたちは昼食を準備・提供していた（図5参照）。主に高学年が対象であり、低学年は補助役（ヘルパー）の役割を担っていた。そして教師や助手の給料は調理室の利益から支払われ、自給自足的な学校コミュニティとして機能していた³⁶。



図5：エマーソン校の給食室

出典：White (1918) *Gary Public Schools: Household Arts*, p.xvii

一方で、教師の実践上の困難もあった。1クラスの人数は12～15人と少数であったが、必修の小学生から選択制の高校生まで学年が混在しており、指導の難しさが指摘されている。特に高学年になるほど履修者は減少し、継続的な学習が難しかった。また、生徒の裁縫作品の評価については基準や一貫した方法がなく、教師の裁量に依存していた。

家庭科の授業は、女子生徒にとって生活に直結するスキルを学ぶ機会となり、家庭生活への理解を深める意義があった一方で、適切な指導ができず職業の体験を提供するにとどまっているというのが実情だった³⁷。

3. 講堂と他教科での実践

先述のように、work-study-play プランにおいて「遊び」と「仕事」やその他の様々な活動を結びつける中心的役割

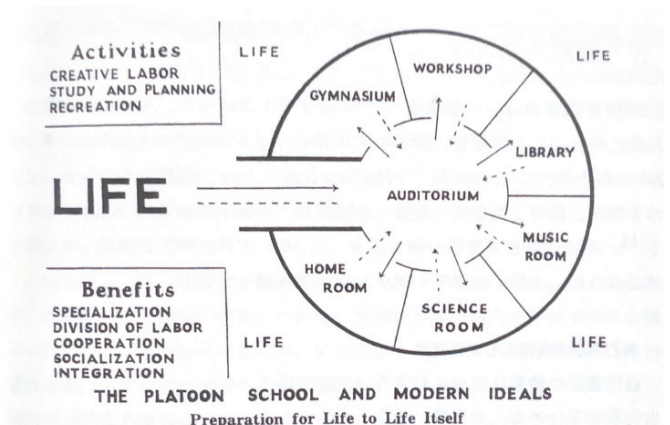


図6：「講堂」の中心的役割

出典：Wirt (1937) *Great Lockout*, p.44

を担ったのが「講堂」の時間だった。図6の理念図が示すように、講堂は、各教室での活動を統合し、講堂での学びを各教科に応用することによって教科同士の連関が意図されていた。

「講堂」の時間では、通常1～3年生の低学年、4～6年生の中学年、7～9年生の高学年、10年生以上でグループに分けられ、毎日1時間が時間割に入っていた。具体的な授業内容は、①各教科の応用、②生徒の研究発表、③著名人による講演、④音楽活動（コンサート）が中心だった。

さらに、図6で示されている「生活（Life）」は地域社会と関係したものであり、民主市民の育成の役割を担っていた。例えば講演では、消防局による防火週間、警察による安全第一、銀行員による倹約と貯金といった講演が実施されていた。これらは職業に関するテーマとして職業教育とも関連しつつ、地域との繋がりが意図されたコミュニティにおける学びでもあった³⁸。

最後に、各教科の実践に着目すると、職業的ともいえる実践が行われていた。とりわけ有効だったのは、各科目における実技化・職業化の実践である。図7のように、数学で学んだ計測や数の扱いを、木工の作業を通して応用されることによって、ワートの意図した職業と知的活動の融合



図7：数学の実技化・職業化（ブラフトン市）

出典：Wirt (1906) *Industrial Work in Public Schools*, p.415

が部分的に実現されていた。

おわりに

本稿では、ウィリアム・ワートの教育思想およびゲーリー公立学校の work-study-play プランの実践を手がかりに、アメリカ進歩主義教育における「遊び」と「仕事」の教育理念と実践を検討した。とりわけ、ワートの思想に関しては、農村と都会の対比、芸術思想の影響から、いかにして「仕事・学び・遊びの一体化」という構想へと結実していったのかを明らかにした。また、実践としては「遊び」の時間と、男子向けの「職業活動」および女子向けの「家庭科」の実践の検討に加え、「講堂」と他教科での遊びの実践・職業的实践についても確認した。

得られた成果は、主に二点に整理できる。第一に、従来、効率性や社会統制の文脈で評価されがちであったゲーリープランを、ワート自身の教育思想に立ち返って検討することで、その教育的意義を再定位した点である。ワートに

として work-study-play とは、遊びや仕事を学校に付加的に導入することではなく、人生をより豊かにするものとしての高尚な趣味や仕事への情熱といった、子どもの全人的な育成を目指した教育原理であった。とりわけ、「仕事・学び・遊びの一体化」思想と、生涯学習の視点は、ワート独自の視点として意義が認められる。

第二に、work-study-play プランの理念と実態の乖離を具体的に検討できた点である。これまでゲーリープランに矛盾があったことは先行研究で述べられていたものの、その内実は未解明の部分が大きかった。宮本（2018）は時間割と校舎の分析から、子ども中心の理念に基づいた時間割と、管理的で子どものリズムを配慮しなかった校舎との間に矛盾があったと述べている³⁹が、本研究では、さらに work-study-play プランの理念と実態の乖離について新しく指摘することができた。例えば、さまざまな経験を可能にする特別な施設は、その施設が特別であればあるほど、他の教科とは統合しにくかった。実際に高度な機械が置かれているショップでは、知的な活動や遊びが行われるとは考えにくい。改めてワートが示した work-study-play プランのイラスト（図1）を見てみても、仕事・学び・遊びは一体化されているというよりも、それぞれの活動を「順に回っていた」だけだということがわかる。子どもたちの活動は、校舎や設備等の外的要因に規定されていたと言えよう。

最後に、今後の課題について述べる。本研究では、理念と実践の乖離に着目し、「遊び」および「仕事」の実践を検討したが、「講堂」の時間や他教科での実践については検討の余地がある。とりわけ、「講堂」の時間が仕事・学び・遊びの一体化の理念を実現する契機として機能していたか否かについては、ワートの「講堂」の捉え方や、実践の具体的記録をもとに検討する必要がある。

また、本研究はゲーリープランの教育的側面に焦点化しており、ワートの左翼的政治家としての側面や、人種的マイノリティに関する実際上の問題といった側面には触れていない。ワートが死去した後すぐにゲーリープランが衰退してしまうことも踏まえると、より多角的にゲーリープランを捉える必要があると考えられる。ゲーリープランの普及に精進したアリス・パロウズ⁴⁰の活動や、他の都市での全国的な繋がりについても今後検討していきたい。

註

¹ 山名淳「学校空間の教育哲学（1）—閉じていく教育の空間」小笠原道雄編著『教育の哲学』放送大学教育振興会、2003年、201頁。

² 北本正章『子ども観と教育の歴史図像学—新しい子ども学の基礎理論のために』新曜社、2021年、146-147頁

³ 我が国における主な先行研究は以下のとおりである。

田中廣吉『ゲーリー式の学校』大阪屋号、1918 年
 阿部重孝『学校教育論』教育研究会、1930 年、著作集第 2 巻（1983 年）所収
 田制佐重『ゲーリー学校の実際』弘道館、1921 年
 塚本清「ゲーリー・プランの最近事情—そのエマーソン校視察記(一)—」奈良女子大学『学習研究』第 75 号、1928 年
 笠原克博「The Gary Plan (I) (II) —教育内容の拡大についての問題—」九州大学『産業労働研究所報』第 50 号・第 51 号、1970 年 / 「ゲアリー・プランの評価について—W.A.ワルトの見地—」『日本デュイ学会紀要』第 26 巻、1985 年、91-97 頁 / 「ゲアリー・プランの革新性—ワルト像の修正に対して—」鯉坂二夫編著『教育方法学の位相と展開』福村出版、1987 年、第 4 章、103-125 頁 / 『初期デュイ教育思想の課題—1890 年代の社会改革運動との関連で—』法律文化社、1989 年
 杉峰英憲「社会改革としての公立学校改革構想—ゲーリー・スクールの理論と実践をめぐって—」奈良女子大学文学部『研究年報』第 24 号、1980 年
 宮本健市郎「アメリカ進歩主義教育運動におけるコミュニティと学校—1910 年代のゲーリースクールの研究—」『東京大学教育学部紀要』第 23 巻、1983 年、275-285 頁 / 『空間と時間の教育史—アメリカの学校建築と時間割からみる—』東信堂、2018 年、172-173 頁 / 「アメリカにおける遊び場運動の起源と展開—児童救済からリクリエーションへ—」宮本健市郎・山崎洋子・渡邊隆信・山名淳編『新教育運動期における都市計画と学校の遊び環境の公共性に関する比較社会史的研究』(科研報告書、代表：宮本健市郎、2017 年 3 月) 2017 年、5-18 頁
 佐藤隆之「ゲーリー・プランにおける「講堂教育」の理念と実際—市民性の育成とプロジェクト学習の実践—」宮本健市郎・佐藤隆之『20 世紀初頭のアメリカの小学校における講堂と多目的室の出現過程に関する史的研究』(科研報告書、代表：宮本健市郎) 2014 年、77-104 頁 / 「社会センターとしての学校における市民性教育の実際—ニューヨーク市におけるゲーリー・プランの実験—」宮本健市郎・佐藤隆之著『「よい市民」形成とアメリカの学校：革新主義期における愛国心の教育と多様性の保障』2025 年、早稲田大学出版部、第 8 章、206-234 頁
 塚原健太・角野亮太郎「大正新教育におけるゲーリー・プラン情報の普及—雑誌記事・書籍の分析を通して—」帝国大学理工学部『研究年報』第 23 号、2017 年、63-86 頁

倉石一郎「学校は〈子どもが集まり勉強する場所〉なのか—コミュニティ、「装・食・住・癒」、居場所」岩下誠、三時眞貴子、倉石一郎、姉川雄大著『問いからはじめる教育史』有斐閣、2020 年、第 7 章
 出井善次『ゲーリーシステムの研究—大正期日本教育への導入と帰結—』星雲社、2020 年、12-30 頁
 石田雅樹「ジョン・デュイにおける「デモクラシー」と「効率性」—進歩主義教育、職業教育、ゲーリー・プラン」『宮城教育大学紀要』第 55 巻、2020 年、45-52 頁
⁴ Cremin, *The Transformation of the School*, Knopf, 1961.
 Randolph S. Bourne, *The Gary Schools*, Houghton Mifflin, 1916.
 Callahan, *Education and the Cult of Efficiency*, University of Chicago, 1962.
 Bobbitt, "Elimination of Waste in Education," *Elementary School Teacher*, vol.12, 1912.
 Ronald D. Cohen and Raymond A. Mohl, *The Paradox of Progressive Education: The Gary Plan and Urban Schooling*, Kennikat, 1979.
 Arthur Zilversmit, *Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice, 1930-1960*, University of Chicago, 1993.
⁵ William A. Wirt, "Introduction", *The Gary Schools*, by Randolph Bourne, Houghton Mifflin, 1916.
⁶ 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、10 頁
⁷ 杉峰「社会改革としての公立学校改革」1980 年、前掲論文、67 頁
⁸ 宮本「ゲーリースクールの研究」1983 年、前掲論文、276 頁
⁹ Abraham Flexner, and Frank P. Bachman, *The Gary Schools: A general Account*, General Education Board, New York, 1918, pp.230-231
¹⁰ William A. Wirt, *The Great Lockout In America's Citizenship Plants*, printed by Students of Horace Mann School, 1937, p.16-17
¹¹ 宮本「ゲーリースクールの研究」前掲論文、1983 年、279 頁
¹² Wirt "Introduction", 1916, 前掲論文, p.xvii-xviii.
¹³ Roscoe David Case, *The Platoon School in America*, Stanford, California: Stanford University Press, 1931, p. 7
¹⁴ Alice Barrows, "First National Conference on the Work-Study-Play or Platoon Plan", *Department of Interior, Bulletin*, No.35, 1922, p.3

- 15 William A. Wirt, "School Days Then and Now", *The Journal of Education* (June 17, 1926), Vol.103, No.24, 1926, p.662
- 16 William A. Wirt, "Industrial Work in Public Schools, Bluffton, Indiana", *Twenty-Third Biennial Report of the State Superintendent of Public Instruction for the School Years Ending July 31, 1905 and July 31, 1906*, Department of Public Instruction, Indiana, 1906, p.413. また、田舎と都会の捉え方はデューイとワートの共通点である。彼らはともに、素朴な農村の信念に強く共感し、新しい都市時代が農村の家族生活が「人格形成、身体的発達、職業訓練」に与える貢献を損なうのではないかと懸念していた。(Cohen and Mohl, 1979, p. 11)
- 17 Wirt *Great Lockout*, 1937, p.10
- 18 山崎洋子「イギリスにおける都市計画と「遊び環境」の公共性—新教育思想の史的限界の意味—」宮本健市郎・山崎洋子・渡邊隆信・山名淳編著『学校の遊び環境』（前掲科研報告書）2017年、41頁
- 19 笠原によると、ワートがモリスへの傾倒を公言するということが自体にも意図があったという。社会主義者に対して敵対的なブルジョアジーらが主流だった状況において、社会主義者で少数派だったモリスを引用することは大胆なものであり、ワート自身が少数派の思想、運動の脈絡に自信を近づけることを意味していた。(笠原克博、1987、120頁)
- 20 笠原『デューイ初期思想』前掲書、1989年、338-339頁
- 21 宮本「遊び場運動」前掲論文、2017年、6-7頁
- 22 Wirt *Industrial Education*, 1906, p.419
- 23 横尾恒隆『アメリカにおける公教育としての職業教育の成立』学文社、2013年
- 24 Wirt *Industrial Education*, 1906, p.426
- 25 しかし、ワートの職業観にはいくらかの批判もあることに留意が必要である。例えば、ワートには勤労倫理を人々に強要するエリート主義、労働力育成の経営者利害関心があったこと(Cohen/Mohl, 1979, p.17)や、良きアメリカ市民を育成するための子どもの生活全面に及ぶ画一的管理、かつ特定の文化価値の強要であるという見方もある(笠原, 1985, 119頁)。これらの点は、実際の教育実践と合わせて考慮する必要がある。
- 26 Wirt *Industrial Education*, 1906, p.425
- 27 Wirt *Great Lockout*, 1937, p.18
- 28 Wirt *Industrial Education*, 1906, p.426
- 29 Wirt *Great Lockout*, 1937, pp.49-50
- 30 Lee Franklin Hanmer, *The Gary Public Schools: Physical Training and Play*, General Education Board, 1918, p.6/11-12
- 31 Hanmer *Physical Training and Play*, 1918, p.155
- 32 Abraham Flexner and Frank P. Bachman, *The Gary Public Schools: A General Account*, General Education Board, 1918, p.159-160
- 33 Charles R. Richard, *The Gary Public Schools: Industrial Work*, 1918, p.41-49
- 34 同上 p.27-28
- 35 William Lynn Mckinney, *The Gary, Indiana Public School Curriculum, 1940-1970: A Local History*, Chicago university (Ph.d.), 1973, p.173-175. カリキュラムの変化をより長期的な視点で見ると、工芸(industrial arts)と職業教育(vocational education)の区別が明確ではなかったこと、職業教育のカリキュラムが進化せず固定的だったこと、複数の曖昧な目的により混乱があったことといった、教育理論上の課題が指摘されている。
- 36 Bourne *The Gary Schools*, 1916, p.48
- 37 Eva W. White, *Gary Public Schools: Household Arts*, General Education Board, 1918, p.28-30, 44
- 38 佐藤「講堂教育」2014年、前掲論文、91頁
- 39 宮本『空間と時間』2018年、前掲書、209頁
- 40 アリス・バロウズについては、宮本健市郎「アリス・バロウズの学校建築思想：子どもの経験の豊富化—子ども中心の教育空間の試み(2)—」関西学院大学『教育学論究』第4号、2012年を参照。