

〈論文〉

ホリス・L・キャズウェルのカリキュラム構成論

齊藤 仁一郎

1. 問題の所在

1-1 教師や地域を重視したアプローチをめぐって

一般的に、ヴァージニア・プログラム(通称ヴァージニア・プラン)とは、1930年代の米国ヴァージニア州において、教科統合的な学校カリキュラムの改革を州規模で行おうとした試みとして捉えられている。このカリキュラム改革の特色の一つとして、カリキュラムの開発段階から教師の参加を促したり、地域や教師を主体としたカリキュラム構成(Curriculum Development)が促された点が挙げられる¹。

ただ一方で、この教師参加型のカリキュラム改革が、実際には州内に大きな影響は与えていない可能性も指摘されている²。後述するように、ヴァージニア・プログラムの改革としての一つの特徴は、「無理な導入を推奨しない」という点が挙げられる。これは、言い換えれば、州全体で統一的にカリキュラム改革を断行しない、ということでもあった。また、教師の自主裁量を重視し、各学校や地域に応じたカリキュラムを推奨するということは、仮にそこで決まったとすれば、元々の理論と異なっている程度尊重する、ということでもある。また、シーゲルも示唆している通り、「自主的・ボランタリー」という言葉が地域のプライドを刺激した側面があった一方で、整った環境下でのみの実施でよいことを認めていたため、多くの人ができなかった可能性もある。ただ、同時に注目されるのは、このような後年の教育史的な評価以外にも、1930年代のカリキュラム改革の段階から、当時のヴァージニア・プログラムの教師参加の度合いを見極めようとする研究は複数存在していた点である⁴。つまり、ヴァージニア・プログラムは、教師の主体性や自主裁量を重視しつつも、その参加度合いに対して楽観視して作られたわけではなかった。

では、ヴァージニア・プログラムでは、なぜこのような教師の自主裁量や地域的な文脈を重視するアプローチをとったのか。これに関して、本研究では、ヴァージニア・プログラムの理論的ブレンとして知られるホリス・L・キャズウェルのカリキュラム論に注目する。

1-2 ホリス・L・キャズウェルへの先行研究の評価

キャズウェルに関する先行研究の一つの代表的な立場としては、ヴァージニア・プログラムにおけるカリキュラムの構成原理をキャズウェルが開発したことに注目するものがある。例えばカリキュラム史家のクリバードは、ヴァージニア・プログラムの教科統合性に注目し、「全教科を統合しようと試みた」と述べており⁵、このような視点はカリキュラムの理論家としてキャズウェルを捉えるものである。また、日本でキャズウェルをカリキュラム構成原理の理論家として捉えた代表的研究として、佐藤学の研究や木村博一の研究などが挙げられる⁶。佐藤は、キャズウェルとキャンベルが、『カリキュラム開発(Curriculum Development)』⁷において、「教材単位」に対立する概念として「経験単位」を提起し、その類型を試み、「経験単位」「教材単位」の2つの枠組みを軸にして単位開発の立場を6類型で示した点に注目している。その上で、佐藤はキャズウェルらが、「生徒の要求にもとづく単位」をとる立場に立って、他の立場を批判したと論じている。この論理においては、キャズウェルのカ

リキュラム論は、理想とするカリキュラムの構成原理を作ろうとしたものとして捉えられる。

一方で、キャズウェルをカリキュラム構成原理の理論家としてよりも、カリキュラム改革の現実的な実装を促す「現実主義者」として捉える研究もある。例えば、カリキュラム史家のシーゲルは、主著『カリキュラム領域』において、キャズウェルについて1章を割いて論じている。その際にシーゲルは、キャズウェルは理論と実践のギャップに対して現実的な視点を持って多くの人々がカリキュラム構成に参加できるシステムを理論化した人物だと評価している⁸。また、キャズウェルに関する博士論文も書いたのがカリキュラム史家のブルボウである。ブルボウによれば、当時のキャズウェルは、当時のカリキュラム研究者が、カリキュラムの実践可能性やどうすればカリキュラムが機能するかという点への意識が低いことを批判的に捉えていた⁹。その上で、アラバマ州、フロリダ州など南部諸州のカリキュラム改訂運動に関わってきたキャズウェルは、「カリキュラムがいかにすれば機能するか」という環境整備の点についても問題意識を持っていたと捉えていた¹⁰。また、タナーらの著作でも、キャズウェルはカリキュラム原理の開発者としてではなく、州規模でのカリキュラム改造運動の担い手として紹介されている¹¹。

わが国でキャズウェルのカリキュラム構成論にこのような視点から目を向けたのは、カリキュラム研究者の長尾彰夫であった。長尾は、著書『カリキュラム展開(Curriculum Development)』に関して、先の佐藤の指摘とは異なり、「自ら独自の理論を主張するよりもむしろ、多くの諸理論や立場を尊重しながら整理していくといった論述傾向が強い」と述べる。その上で、「本書はカリキュラムの研究と展開に必要な諸概念を単に整理しただけというものではない。その概念整理にもとづき、具体的にカリキュラムを作成し、展開していく原理や原則、手順や方法を同時に明らかにしていった」とも述べた¹²。長尾の視点は、佐藤のそれよりもより広範囲のカリキュラムの論点が含まれていると想定される。

1-3 本研究の目的と方法

しかしながら、日本の米国カリキュラム史研究においてキャズウェルの思想に焦点を当てる際に、著書『カリキュラム構成』以外のカズウェルの著書や論考などに注目が集まることはこれまで少なかった。また、ヴァージニア・プログラムに関してしばしば注目される、教科統合志向のカリキュラム論と、キャズウェル自身が重視していたカリキュラムの行政管理(Curriculum Administration)に関わる環境整備をめぐる主張がどのように密接に繋がっているのかも不明瞭である。キャズウェルのカリキュラム論については、ブルボウの博士論文で網羅的に取り上げられてはいるが、上記の点は鮮明化して論点となっていない¹³。

そこで本研究では、キャズウェルを理論家としてだけでなく実践家としても捉えようとした先行研究の知見にも学びつつ、キャズウェルの1930年代の一次史料を参照・整理しながら、キャズウェルのカリキュラム構成やヴァージニア州というフィールドに対する認識を明らかにしていく。

2. キャズウェルの経歴概要とヴァージニア・プログラムに至るまでの経験

2-1 経歴概要

キャズウェルのおおまかな経歴を整理し、本研究で扱う時代設定の理由を明確化していくこととしたい。

ホリス・L・キャズウェルは、1901年10月22日、カンザス州ウッドラフで生まれた。キャズウェルはネブラスカ大学とカンザス州立大学で学び、1922年に学士の学位を取得し、ネブラスカ州アルバーンでハイスクール教師と校長を経験し、1924年～1926年にネブラスカ州シラキウスで教育長を務めている。

また、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジで修士号を取得し、1929年に博士号を取得した。大学院においては、恩師であり学校行政(School Administration)を専門とするストレイヤー(Strayer, G.D.)から影響を受けたとされる¹⁴。ティーチャーズ・カレッジを卒業後、キャズウェルはテネシー州ナッシュビルのジョージ・ピーボディ・カレッジ・フォー・ティーチャーズに着任した。その際に、彼は、アラバマ州、フロリダ州、ヴァージニア州を含む複数の州や都市の学校システムの学校カリキュラム改革のコンサルタントとして活動した。ちなみに、ヴァージニア・プログラムへのキャズウェルの直接的な関与が見られるのは、ヴァージニア・プログラムの

最初の改訂版コースオブスタディの発表がなされる1937年以前だと考えられる。初等・中等の両方の改訂版コースオブスタディには、州教育長のホール(Hall, S.B.)と州指導部長のピーターズ(Peters, D.W.)と共に、「一般カリキュラムアドバイザー(General Curriculum Advisor)」という肩書でキャズウェルの名前が記載されている。¹⁵

その後、キャズウェルは、1937年にコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジに着任し、1949年～1954年には学部長を、1954年～1961年には、コロンビア大学の学長を務めた。全米デューイ協会の戦後カリキュラム構想においては、代表執筆者を務めており、カリキュラム研究者としても一定の地位を得た人物であった。¹⁶

キャズウェルの博士論文を書いたブルボウは、キャズウェルのキャリアを三つの時期に区別して論じている。

その第一の時期は、1929～1931年であり、ジョージ・ピボディ・カレッジに着任したキャズウェルが、アラバマ州やフロリダ州での活動などを通して、カリキュラム研究に対する問題意識を高めていった時期である。第二期は、1931～1937年であり、キャズウェルにとってのカリキュラム論の形成期にあたる。ここがほぼヴァージニア・プログラムへの関与時代と重なる。第三の時期は、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジに着任後の時代である。この時代のキャズウェルは、新しい論を作ることよりも、大学行政に関わることが多くなっていったと言われる。¹⁷このような時期区分を参照した上で、本研究が注目するのは第二期に該当するといえるだろう。

2-2 アラバマ州、フロリダ州、ヴァージニア州のプログラムへの関与

先の通り、キャズウェルは、幾つかの州のカリキュラム構成、教材開発の過程にコンサルタントとして関わっていた。キャズウェルは、アラバマ・プログラムに関して、論考「アラバマカリキュラム・プログラム」で語っている。¹⁸キャズウェルによれば、アラバマ・プログラムの際にも、教師や生徒がコースオブスタディに関心を持つことが前提として重要であり、教師にコースオブスタディに興味を持ってもらうには、プロジェクト内での役割を担ってもらうべき、特定の役割や責任は小委員会に割り当てるべき、という問題意識を持っていたという。¹⁹キャズウェルはこの論考では、地域と州の関係についても論じており、カリキュラム改善は義務や規制という形をとるべきではない、と述べていた。併せて、教師が一つの方法だけを押し付け強要されていると思わないようなケアが必要であることを述べていた。実際、アラバマ・プログラムにおいても、義務性は弱かった。ただ、シーゲルが述べるには、アラバマ・プログラムにおいては、大規模な教師の参加が行われたにもかかわらず、開発された教材や実践がありきたりで、より良い方法があるに違いないとキャズウェルは感じていたとされる。²¹

アラバマ州での経験を踏まえ、キャズウェルが新たな確信を得られたのがフロリダ州でのプログラムであった。このフロリダ州でのプログラムでは、アラバマ州での不十分さを踏まえつつ、カリキュラムの改善ではなく、教師の参加と教師の成長に重きを置いたカリキュラム構成へと路線変更を試みていく。²²キャズウェルを大学の恩師とするフォシェイ(Foshay, A. W.)は、キャズウェルがフロリダでのカリキュラムデザインの活動において、今でいうところの「共同的なアクションリサーチ」を体現することを学んだと述べている。²³

このように、キャズウェルは、アラバマ州やフロリダ州で経験を積んだ後、より本格的・全面的にカリキュラムの設計や運営に関して携わるようになるのが、ヴァージニア・プログラムであった。先行研究等でも知られる通り、1931年、ヴァージニア州の州教育長ホールは、キャズウェルやキャンベルとカリキュラム構想を話し合う機会を持ち、その同年8月に改訂版カリキュラムプログラムの構想が教育関係者に公表され、プログラムの第一段階についての説明のための会合が開かれた。その後、3年間の準備・試行段階を経て、ヴァージニア・プログラムは1934年に初等・中等ともに発表がなされることになる。

3. 『カリキュラム構成』における教師参加への認識

3-1 本書の位置づけと「カリキュラム構成」の意味

では、キャズウェルが「カリキュラム構成」という概念をなぜ必要としたのかについて、整理していきたい。キャズウェルらは、1930年代の彼らの主著『カリキュラム構成』の前書きにおいて、本書の位置づけについて説明している。その説明によると、この本は、ジョージ・ピボディ・カレッジ・フォー・ティーチャーズのカリキュラム研究所における、カリキュラムプログラムの幅広い分野の経験と特定の諸問題の集中的研究が基礎となって

書かれていた。キャズウェルたちは、州、都市、組織のカリキュラムプログラムのコンサルタントの役割に従事し、教師教育(teacher training)のカリキュラムについての研究をしてきた。これらの経験や研究を基として、一般的・従来の視点と異なる考察や結論、実践を本書では論じている、とされた。本書の目的は、カリキュラム構成のために著者の視点から見て重要だと考える考察や実践を、構造化して示すことである。その考察内容はカリキュラム構成の様々な段階における理論的、実践的な側面の端々に含まれている、ともされた。前書きには、²⁴このように記載がなされていた。

著書の目次は以下の【表1】の通りである。第1章～3章では現代のアメリカの動向や学校の役割が論じられており、その上で、第4章が「カリキュラムの諸概念」という名で展開されている。²⁵著者らによれば、カリキュラムの定義は三つあるという。第一の定義は、「教科の集まり、もしくは、特定のシーケンス内で調整された研究領域の集まり」としてカリキュラムを捉えるもので、生徒が所属する集団にとって卒業に必要な教科や教科の一連の流れが、例として言及されている。第二の定義は、カリキュラムを、指導で用いられるべき教材や内容であるという捉え方である。この定義からみた場合、主に様々な教科で教えられる主題の選択や配列のあり方が重要となる。そして第三の定義は、第一、第二の定義よりは非常に幅が広く、カリキュラムを学習者の経験として捉えるものであった。このように捉えた際のカリキュラム作成の仕事は、非常に複雑になり、生徒の興味関心、活動、プログラムのねらい、方法、内容、学習者の経験に影響を与える全ての事実が、カリキュラム作成のプロセスにおいて考慮されなければならない、と述べられている。²⁶その上で、次のように述べている。

カリキュラムを経験の全ての要素を含むものとして定義するとき、そのカリキュラム構成は、複雑なプロセスになる。カリキュラム作成において、コースを混ぜたり、教科を無くしたり、トピックを再配置するだけでは十分ではない。それらの活動は、可視化しやすいカリキュラムの開発の一部の視点には貢献するかもしれないが、それらはしばしば混乱を引き起こす。学習者の経験における全ての要素が考慮され、そして、秩序だったプログラムが、これらの様々な要素が望ましい関係の中で持ち込まれるように教師に援助できる形で提供された時にのみ、十分なカリキュラムが構成されうる。これがカリキュラム構成(Curriculum Development)の仕事である。これは、多くの関係者や多くの領域の研究からの手助けを受けた時にのみ達成できる。²⁷

【表1】『カリキュラム構成』の目次一覧

第1章 学校に対する現代の生活が要求する挑戦	第10章 教材選択
第2章 学校の社会的責任	第11章 学年に伴う配置と時間配分
第3章 カリキュラム構成への重要な影響	第12章 指導に関わる手順
第4章 カリキュラムの諸概念	第13章 指導の成果に対する評価
第5章 カリキュラム構成の基礎となる原則	第14章 指導を組織化する
第6章 教育の目的	第15章 指導を組織する基礎としての単元
第7章 カリキュラムのスコープ	第16章 コースオブスタディ
第8章 生徒の目的	第17章 カリキュラム構成における行政管理的な考察
第9章 目的を達成するための活動	第18章 カリキュラム構成における行政管理的な体制

(Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, pp.viii – x v. より。)

キャズウェルの『カリキュラム構成』は、カリキュラムを「学習者の経験」から捉える立場をとる。そして、そのように捉える以上、専門家によっていわゆる「計画としてのカリキュラム」がどう設計されたかということではなく、それが学習者側で経験として確かに構成されうるかどうかが重要となる。そのために、「カリキュラム構成(Curriculum Development)」は、様々な知見を総動員するような形となるのであった。

そして、『カリキュラム構成』の第6章～15章にわたっての各章では、教科の編成を前提としてカリキュラムを捉えるのではなく、教育の目的や生徒に育てたい能力や成果を意識してカリキュラム編成をするための方法論

が様々に説明がされている。これらの点は、ヴァージニア・プログラムにおけるコースオブスタディの実質的な内容と対応関係が多くみられる。

その上で本研究で注目するのは、教師側がコースオブスタディをどう用いるように想定されていたか。更には、それを導入する際にどのような「行政管理的(Administration)」な支援が想定されていたのかという点である。

3-2 Curriculum Administrationに関わる議論を中心に

教師が実際にコースオブスタディを使い授業を行う際に、最後の16～18章が重要になってくる。16章では、コースオブスタディの形態に変化が起こり、事例やソースブックとしてのコースオブスタディが増えたことが指摘されている。また、カリキュラム観が大別して2通りあり、固定的・体系的なものを作るカリキュラムのイメージと、もう一方はマニュアルやガイドブックとしてのカリキュラムのイメージであった²⁸。そして、ソースブックとしてコースオブスタディを捉えた場合、以下の9点が含まれることが多いとされた。その9点とは、①視点②教育の狙い③カリキュラムのスコープ④コースオブスタディの使い方に関する指導⑤学年ごとで組織された教材⑥授業に至る過程(Teaching Procedures)⑦特定の教科の教材⑧適切な内容表⑨参考文献、だった²⁹。

コースオブスタディの導入や教材開発の際には、地域ごとでの小委員会の必要性が説かれている。その際に、注目されるのは、地域で開く小委員会において、必要に応じてコースオブスタディの方針を拒絶することも想定されている点であった³⁰。同時に、地域での委員会活動をいかに推進していくかがポイントとして指摘されている。例えば、教師の読書会や勉強会を開くように促すような準備がなされる必要がある点、(教師のグループ活動ができるような)カリキュラム実験室が多くの州の機関でつくられる必要がある点などが示されていた³¹。

コースオブスタディの導入に教師や地域の人々といった非専門家(一般庶民)の参加が奨励されている。それに関して、「一般庶民の参加(lay participation)にむけた重要なステップの一つは、研究のための十分な機会を提供することだ。」と述べられている³²。その他、一般市民の参加による影響として、①プログラム自体への批判が減る。プログラムを寛容に見てもらえる。②建設的な提案をしてもらえる、などが挙げられている³³。逆に、従来のラディカルな進歩主義教育のプログラムを実施するやり方の問題点として、以下のように述べられている。

カリキュラムプログラム構成の際に、一般市民(Lay Group)に認識を促すことに失敗した結果は、様々な事例の中から確認することができる。時折、ある学校制度において、従来の伝統的な路線からやや過激に離れたカリキュラム改訂が、一般市民からの協力を求めることなしに、教師集団によって実施されることがある。学校において、コースオブスタディの導入の準備がなされていた時、この制度の中で、進歩主義的でない教員たちは、そのプログラムの意味や目的について知る機会のない人々にプログラムへの反感を持たせたり、悪い先入観を抱かせるのが容易だと気付いた。この結果として、仮にコースオブスタディが優れた指導教材を有して、進歩主義的な教師たちの慎重な仕事の上に作られたものとしても、一般市民がそのメリットを判断する土台がないがゆえに、プログラムは廃れて使われなくなる。カリキュラム改訂における一般市民の参加は、偶然に任せることはできない。適切なガイダンスがなければ、それらの参加は、有益ではなく有害になりうる。カリキュラム計画の別の局面として正確に注意深く、計画がなされるべきだ。プログラムの中に、カリキュラムへのポジティブな貢献が生まれるという、大きな期待が込みこまれるべきだ。カリキュラムの行政管理的な体制には、作業があまり専門的、技術的な特徴を持たない全ての場面において、一般市民が含まれるべきだ³⁴。

ゆえに本書では、カリキュラムが機能する場を整える方法について議論が向かっていく。例えば、人的・物的な環境を整えるために財政的な状況を整えておくことや、教師の時間的余裕を作ることや、作成過程の時間を確保すること、カリキュラム構成者たちのために有能な事務アシスタントを確保することも重要であることが指摘されている。導入過程の留意点においては、①新しいコースの導入は任意であること、②段階的であること、③慎重に指導されること、④新しい使用教材が、教師教育の目的として提供されることも指摘されていた³⁵。

以上のように、『カリキュラム構成』においては、カリキュラムを実行できるような環境をトータルで整えて

いく必要がある点が述べられていた。それゆえ、「カリキュラム構成」という表現がなされる際に、専門家による教育内容の吟味、教材の開発などの「狭義」の開発ではなく、それがいかにカリキュラムとして「機能するか」を含めた視野での幅広い環境整備の議論が含まれていたと捉えるべきである。

4. 1930年代のキャズウェルの論考の分析

4-1 理論と実践との間のギャップ

『カリキュラム構成』においては、教師がカリキュラム構成に関わるべき点についての一定程度の記載はみられた。しかし、紙幅の限界や本の性格の制約もあり、その細部の意図や背景が読み取れない箇所も少なくない。そこで他の論考を関連付けつつ、考察していきたい。

たとえば、1939年に刊行された「カリキュラム構成における行政管理的考察(Administrative consideration)」において、キャズウェルは、教師と、行政関係者(administrator)、専門家の関係に注目して、「教師の役割」という項目において、以下のように述べる。

多くのカリキュラムプログラムにおいて、教師が、カリキュラムの実際の改善に対して極めて重要な関係を持っているということについて、認識がされてきている。この事実は、新しいコースオブスタディを作成したり、既存のコースオブスタディを修正することに主な関心がある一般的なプログラムにおいてさえ、認められている。そのようなプログラムにおいて、教師の重要性は、教材開発をする委員会が、指導主事(Supervisor)や教科の専門家によってではなく、教室の教師たちで大部分が占められていることから分かる。³⁸

このキャズウェルの指摘から分かるように、1939年時点において、実際のカリキュラム改善にとって教師の役割が重要であること自体はすでに知られており、コースオブスタディ開発への教師の参加が促されていること自体は常識的に捉えられるようになっていたと言える。ただ、一般的な動向に対して、キャズウェルは批判的な目も向けている。

しかしながら、この手続きは、次の見方に直接的に依拠している。その見方とは、カリキュラム構成とは、日々の教師の活動とは切り離されたものであること、カリキュラムプログラムへの参加をするには、教師が日々の教室での仕事から解放されなければならず、カリキュラムワーク(Curriculum work)のために教師の責任は、グループの代表に委譲される、という見方である。³⁹

キャズウェルは、この発想は、教師は一度開発されたらコースオブスタディを受け入れることを前提に論が構築されていると捉えている。その上で「すべての教師は、カリキュラム構成の仕事における極めて本質的な意味において、カリキュラム関係者(Curriculum Worker)であり、直接関係している、ということの意味している。あらゆる行政管理的な体制(Administrative organization)を通して、カリキュラムの仕事から、教師を引き離そうとすることは不可能である。」⁴⁰と改善を求めるのであった。ここでのキャズウェルの問題意識は、行政関係者と教師の関係性へと接近している。

本委員会は、教師に対して教室の実際の状況から切り離した形で開発されたある種の原理(Organization)や技術を教師に対して売る(Sell)ように試みるあらゆるプログラムは不適切であると考えている。むしろ、カリキュラムは、教師の日々の活動の一連(Course)の中であらわれてくるのであり、満足のいく行政管理的な組織や手続きは、これらの活動をカリキュラム構成の主な手段として認識するだろう。結果として、行政管理的な計画は、委員会組織や指導教材の開発のために教室経験に必要なものから引き出したものだと言えるだろう。⁴¹

このように、キャズウェルにとって、「従来の・一般的なプログラム」とは、コースオブスタディの改善や委員会報告書の準備に直接関係する活動において、教師の参加が主になされているものであり、それらは不十分であった。本来は、カリキュラム構成には絶えず教師の教育の視点が必要であり、更に言えば、教師によるカリキュラム評価のプロセスがないと、カリキュラムは機能しない。そのため、教育関係者がコースオブスタディやカリキュラム改訂に関して勉強できる環境となるような、自主的なグループ活動の場を行政関係者は整える必要があるとされた。⁴² その例としてイリノイ州の事例が紹介されている。

また、教師主体のカリキュラム構成が必要な理由の一つとして、一般的なカリキュラム構成では、理論と実践の間のギャップが非常に大きい点が挙げられる。キャズウェルは1939年に発表された「カリキュラムにおけるデザインの開発」という論考で以下のように述べている。

カリキュラム構成において、ダイナミックなデザインを考えだすことは全ての問題にとって最も重要なことの一つである。ただ、これを達成しようとする際の失敗が起こる理由は、今日のアメリカの教育における理論と実践の間の大きなギャップに主に起因している。多くの重要な教育概念が登場したり概念を整理する理論が作られたとしても、それらを実際のカリキュラムの実践へと十分に転換できることはほとんどない。あまりにしばしば、うわべでは最新の理論を称するカリキュラムの提案によって、伝統的な見方が永続することを隠蔽するだけに終わる状況が起こるのだ。⁴³

ここに見られるのは、専門家や行政関係者があらかじめ理論をある程度作り、それをトップダウン的におろしていくようなプロセスに対する抵抗感や違和感であった。論考「行政関係者が直面するカリキュラム問題」では、カリキュラムをうまく回すために4点が重要と述べる。その4点とは、①ガイダンスを行ったりリーダーシップを確保するための様々な協力が必要であること、②カリキュラムを使える教師を訓練する必要があること、③カリキュラムを作ったり準備したりする時間を確保する必要があること、④カリキュラムワークをするための組織を作ること、などであった。⁴⁴ このように、教師自身がカリキュラム構成やそれを準備する環境を構築することが重要視されていた。

4-2 学校や地域の抱える異なる文脈―田舎の学校と都市部の学校の違い―

さらに注目されるのは、教師自身がカリキュラム改訂に関わるべき理由として、カリキュラムの計画や手続き自体が、各教師や学校を取り巻く状況の中で開発されるべき、と見なされていた点である。そして、各教師や学校を取り巻く状況とは多様なものであった。以下のように述べられている。

ある学校においては、とても中央集権化された形の行政(administration)が広がっている場合もあれば、ある学校においては、そういった(権力の：筆者註)集中化がなされない場合もあるかもしれない。ある状況ではとても有能な指導主事が活躍することもあれば、他の地域では、指導主事がいないこともあるかもしれない。ある地域ではコミュニティの諸団体から強いプレッシャーを受けている場合もあれば、そういったプレッシャーがない場合もあるかもしれない。ある場合には、よく訓練された教師が揃っている場合もあれば、ある場合には、ほとんどの教師が高校卒業程度の訓練しか受けていない場合もあるかもしれない。ある学校では、子どもたちは豊かな経済集団の出身である場合もあれば、ある学校の生徒は経済的なリソースをほとんど持たない場合もあるかもしれない。これらの違いのすべては、開発されたカリキュラムに大きな影響を与えるだけでなく、カリキュラムワークのために熟慮して用いられる手続きや計画にも影響を与える。明らかに、これらの状況における問題や論点は異なっているだろうし、一見同じ状況においてさえ、それらがあらわれてくる順序が異なるだろう。賢明な参加は、その集団において認識されている問題や論点の条件に基づいてのみ可能であり、各状況のニーズやリソースに合うようなプランや手続きが開発されなければならない。そのような基盤が無ければ、教師はカリキュラム改善のプログラムに効果的に取り組めない。⁴⁵

併せて、新旧の教材のイメージを対比しており、より古いタイプの教材は、教師が教材をそのまま受け入れ、すぐに使える解決策を提示する傾向にあった。それに対して、新しい教材は、教師自身が問題を発見したり、それらの問題に対して自分自身の解決策を見出せるように支援することを目指す傾向があると、キャズウェルは述べていた。あくまでも、カリキュラムや計画や教材は教師自身によって生み出されることが目指されていた。

このように、教師主体のカリキュラム構成が求められる別の理由として、キャズウェルは、ヴァージニア州内の様々な学校の文脈とのかかわりに基づいて論じている。特に、論考「田舎の学校におけるカリキュラム改訂」⁴⁶において、都市部と田舎の学校について具体的な例示が行われている。補足となるが、当時のヴァージニア州においては、都市部においては多くの生徒や蔵書をもつ学校がある一方で、田舎では、農村部が広がり、複式学級の学校も一般的に見られ、移動式の学校図書館なども見られる状況であった。また、キャズウェルは詳細を触れていないが、ヴァージニア州の約三割の生徒はアフリカ系アメリカ人の生徒であった。そういう意味でも、教師がカリキュラムや授業と関わる状況というのは、地域や文脈において大きく異なっていた。

その上で、この論考においてキャズウェルが田舎の学校について論じる前段として、カリキュラムとコースオブスタディの違いが整理されている。コースオブスタディは、教師がカリキュラムを構築する際のガイドやマニュアルのようなものであり、カリキュラムそのものではない。そのため、教師がコースオブスタディの使い方を理解できなければ、コースオブスタディの内容は良くとも、各文脈における実質的なカリキュラムは乏しい、ということになりうる。⁴⁸そのため、文脈の異なる教師にとって、それぞれの文脈に合ったカリキュラムの構築を促されるような、そういったコースオブスタディが求められているとされた。

その際、都市と田舎では異なる学校環境で教育が行われるが、教育の目的自体は同じである。ただ、都市と学校では、生徒が異なる経験をしてきている点に注目する必要がある。例えば、都市部の少年が、警察、消防の活動や、道路を走る車をよく見るのに対して、田舎の子供はそういった経験はない。このように、「ヴァージニアのカリキュラム改訂をするにあたり、あらゆるタイプのコミュニティの学校のニーズに合うように準備がなされるべきである。」と述べられ、各教師が生徒のニーズを研究する必要があるとも指摘していた。⁴⁹キャズウェルは、「カリキュラムをそのように順応させるには、情報が集約されていて(intensive)、柔軟なコースオブスタディを開発することによって促される。私たちの目標の一つは、そのようなコースオブスタディを作ることであるべきだ。」とも述べられていた。⁵⁰また、キャズウェルは、論考「1教室で2学年以上を同時に教える障害を乗り越える」⁵¹において、田舎の小規模校で、複式学級の中で授業を行うことの難しさを指摘している。その際に、複数の学年を同時に教える上でも「柔軟性」が重要であり、教科の壁にとらわれない教師の自主裁量が強調されていた。

このように、「個別のニーズに応じたカリキュラム構成が重要である」という、ともすると一般論のように思えるヴァージニア・プログラムの命題は、田舎の学校や複式学級の学校といった、学校状況の複雑さ・多様さを意識してカリキュラム構成を行う上でも必要と考えられていた。

4-3 非協力的な教師と行政的な支援の必要性

そして、このような教師によるカリキュラム構成をする際に欠かせないのが、「教師の専門研究(Professional Study)」であり、教員による自主的なディスカッショングループ活動であった。キャズウェルは、一般の論考においても、専門研究やディスカッションのグループ活動がうまくいった例としてヴァージニア州のカリキュラムプログラムの事例を紹介している。この際に、グループ活動は義務的に実施するのでは意味がないと述べている。⁵²また、カリキュラムは、教師のグループでの検討が行われ、その上で、個々の教師自身の判断で「修正(modification)」⁵³がされる二段階のプロセスが重要だとされた。本来、多くの教師はカリキュラムの開発に参加したいとは思っていないため、カリキュラム構成に参加を促すような、行政的な(健全な)リーダーシップが部分的に発揮される必要がある(例：教師を刺激し、導き、示唆を与える情報提示など)とも指摘されている。実際、ヴァージニア州での改訂版コースオブスタディの計画段階時点から、Study Courseというコースオブスタディの使い方に関する資料を作成しており、それによって、教師が自分たちの授業改善が必要なことやコースオブスタディの使い方について学ぶ機会を提供しようとしていた。同時に、そのような機会が教師にとっての研修の機会ともなり、教育に関する豊富な参考文献を読むような機会となるように意図していた。カリキュラムメーカー

としての教師の役割が述べられる際に、文献購読ベースでの学びが度々勧められ、地域ごとでのスタディサークルの実施、地域ごとでのコースオブスタディの開発が推奨されていた。⁵⁴ このように、教師らの研修やカリキュラム構成への参加を間接的に促す役割が求められていた。

また、キャズウェルは、「行政関係者が直面するカリキュラム問題」⁵⁵という論考において、教師の参加のモチベーションに関する考察をしている。この論考の中では、教師や行政関係者がカリキュラムを作ったり、そのための準備をするための時間が必要だと述べた上で、「どうすれば教師や行政関係者はそのための時間を確保できるだろうか。」と述べている。その上で、「計画段階にいる教師に対してできる最大限の支援とは、適切なカリキュラムプログラムを構成することにある。」と述べた。同時に、問題点の一つとして、「カリキュラム作りに時間をかけない人が多い」という不満を述べている。⁵⁶

その上で、キャズウェルは構造化されたプログラムによってカリキュラム作りの時間を増やす方法として、二つの方法を指摘している。その一つが、「あまり重要でない義務を続けないこと」であり、もう一つが「土曜日の午前を仕事にささげること」であった。キャズウェルは、「教師たちはフルタイムで雇われているのであり、教師たちが5日間ともう半日をこの仕事に費やすべきでないという良い理由を見つけることはできない」と述べていた。⁵⁷ これはすなわち、カリキュラム作りに時間を注ぐ教師は、平日の勤務時間内では時間が十分ではないため、週末の土曜午前もその作業に取り組んで、カリキュラム作りの時間を確保すべきである、という主張であった。カリキュラム史家のブルボウは、ただでさえ世界恐慌後で経済的に苦しい時期の労働者である教師にとつて、この提案は温かく歓迎されなかっただろうと述べている。⁵⁸

また、カリキュラムワークを行う組織に議論が及んだ際に、カリキュラムプログラムに最善・唯一の組織は存在しないこと、各学校は、物的・人的な両面に関して、その学校の特定のニーズを満たし、特定のリソースを駆使するための組織を作るべきであることが述べられている。その際に、段階的な参加をするために、代表者のみが集まる一般委員会と、より多くの参加者を募り小規模に展開する「開発委員会」の二段階の構造をここでも論じている。開発委員会について以下のように述べている。

一般的に、これらの委員会は、小規模なワーキンググループとして構成されるべきである。同学年で様々な教科領域の統合や関連や、学校における各学年と管理部門との統合や連携を促すためにも、メンバーシップは限定すべきである。学校制度における全教師は、そのようなグループで活動するチャンスを持っている。しかしながら、活動は義務にすべきではない。この仕事が成功するかどうかは、その活動の価値を教師が認識しているかどうかに依存している。そのため、参加を考える際の論点とは、活動を自ら進んで行いたいと思う教師に対して役に立つ活動を設定することである。この基準から見て、教師の100%の参加は達成できなくても、熱意が半分しかない教師の100%の参加よりかは、熱意の高い教師の75%の参加の方がより良いのだ。⁵⁹

ここでもキャズウェルはあくまでも活動は義務にすべきではないという点にこだわりを見せていた。非協力的な教師の存在を認識しつつも、強力な監督・指導を行うのではなく、間接的な形で教師が前向きに取り組むことのできる行政サポートを行うことが重視されていた。逆に言えば、「無理な導入を推奨しない」ことが、ヴァージニア・プログラムの特徴の一つとも言えた。

4-4 経験を軸としたカリキュラム構成と教科の位置

ここまで示した通り、キャズウェルの想定する「カリキュラム構成」は、学習者の経験を重視し、それゆえに学校や地域、生徒に合わせたカリキュラム作りの柔軟性が必要である、という論理を持っていた。このような論理は、教科の体系性を重視したカリキュラム観と必然的に対立することになる。

キャズウェルは、1938年に「教科への反論(The Case Against The Subject)」という論考を書いており、教科がカリキュラムの基礎になりうるかどうかについて論じている。その際にキャズウェルは、教科は文化遺産の継承という意味もあり、価値があるとしつつも、その無駄や非効率性を内包する点を指摘している。⁶⁰ その上で、キャ

ズウェルは、教科ベースのカリキュラムへの批判の一つとして、「学校経験をリアルな生活状況から切り離すことを促す構造となっている」点を挙げている。⁶¹更に、以下のように述べている。

学校経験から生活の主要問題を切り離してしまうと、公立学校が果たすべき主要な機能が無効化されてしまう。学校教育の目的とは、特定の知識体系の習得を促すことではない。むしろ、私たちが民主的な生活方法を維持していくために必要な共通の理解と、協力に基づく有用な参加のできる、市民を育てることにある。⁶²

このように述べるキャズウェルは、教科内容について詳しく理解すれば、それが現実に適用できるという、安易な転移論を批判している。また、伝統的な教科カリキュラムの問題として、安易にすみ分け主義を進めてしまうとする。更に以下のようにも述べている。

生活上の問題や必要性をカリキュラムの中心にしようと振り返った時、それと関係のある全教科の内容は、有用かつ重要な関係の中で一緒に用いられる。教科の内容は、問題解決の手段となり、現実の複雑さに順応するための手段となる。そして、カリキュラムは、生活の過程に関連するようになる。⁶³

教科は、大切に扱われるべきであり、学習者にとっての重要性もある。その内的な関係性と論理構造は知的に考察されると良いだろう。この場合、学習者に理解されるべき目標や目的こそが、学習の方向を決める主な視点である。内容の論理構造は、二次的なものである。教科は子どもの将来において、より有効に何かを達成するための道具や手段として見られるべきである。しかし、これは、二次的な志向性が重要ではないとか、無視していいとか、そういったことではない。子どもにとっての生活や世界に関する理解が発達するにつれて、知識が構成された分野の概念が子どもの頭の中で徐々に成長していく。そして、知識の論理構造は、子どもが扱う様々な原理を理解するための手助けになる。子どもたちは、形式的な言葉として一般命題を口にする前に、既に頭の中で知識の一般化をしているのだ。実は、定義される前から子どもたちは知っているのだ。教科に対する反論というのは、教科そのものの価値について反論を向けているわけではなく、カリキュラム構造の第一の基礎に教科の価値を置こうとすることに反論しているのである。⁶⁴

キャズウェルにとって、教科内容の価値は認められるべきであったが、その体系や順序は「子どもにとっての生活や世界に関する理解」に即して、要素として組み換えられていくべきものであった。何らかの定義を教えるのではなく、その定義に至るような経験を何度も経る中で、児童自身の中に児童なりの知識の一般化が行われることを示唆している。また、このことは先の『カリキュラム構成』(Curriculum Development)において、「これらの教授の手順は、あらゆる教科の活動は教育の統合プログラムの構成に寄与すべきであるという前提にも基づいている」と述べている点とも共通していた。⁶⁵

キャズウェルらにとって、教科というまとまりの存在は否定しないが、それは学習者の経験や認識に応じて、ダイナミックかつ柔軟に組み替えられていくべきものだった。この点に関して、1934年に州教育委員会から刊行されたコースオブスタディと共通した見解を見出すことができる。⁶⁶このようなキャズウェルのカリキュラムと教科に対する認識は、後年に出版される単著『初等学校における教育』においても共通している。⁶⁷

また、キャズウェルの「初等学校における社会的理解(Social Understanding)」という論考において、初等教育カリキュラムの中心に社会的理解の育成を位置づけるべきとする。その上で、近年の動向において、社会科の統合化、中学年でのプログラム開発、単元ベースでのコースオブスタディの開発、新しい経済的・社会的な素材のカリキュラムへの取り込みなどがなされている点が、社会的理解を育成する方向性を推進していると指摘している。ただ、キャズウェルは、社会的な理解を社会科の中においてのみ育てようとする発想には否定的であった。⁶⁸実際、キャズウェルは、社会的理解の育成が、「社会科の専門家によってしばしば一般化して述べられる能力を超えている」と述べ、社会的重要性に関する論点や課題を区分けされた教科目(たとえば、高校の「民主主義の諸問題」の科目などで)だけで教えることに対して否定的に捉えていた。⁶⁹

このように、キャズウェルは、「カリキュラム構成」の論理に基づきながら、教科よりも生徒の生活経験を軸にしたカリキュラムの構成およびその環境整備のあり方を追求していたと言える。

5. おわりに

本研究では、ヴァージニア・プログラムの理論的ブレンであるホルス・L・キャズウェルのカリキュラム構成論について、主に1930年代の論考群を参照しながら整理・検討してきた。

キャズウェルのカリキュラム構成論は、学習者の経験を重視したものであった。それゆえに、カリキュラムが計画としてどう設計されたかではなく、カリキュラムが実際に機能しうるかどうかに注目を寄せる内容となっていた。結果として、学校や生徒、地域の文脈を重視できるようにカリキュラムの柔軟性を高められるように、教員のカリキュラム構成への参加ができる環境、仕組みが構築されていた。このようなカリキュラム構成論の背景には、トップダウンで理論を普及しようとしても、理論と実践の間にギャップができてしまうことや、ヴァージニア州の都市と田舎で学習環境に大きな差があることなども関係していた。参加に消極的な教師の存在をキャズウェルも当初から想定していたが、あくまでも前向きな教師の参加を広げられるような間接的な環境整備の支援のアプローチが目指されていた。

このようにキャズウェルのカリキュラム構成論は、学習者の経験としてのカリキュラムを重視するという発想を基盤としながら、カリキュラム全体の構成のされ方や、教師への行政的な支援のあり方などが構造的に組み上げられたものとなっていたと言える。

ただ、先行研究でも述べられているように、実際のところは、ヴァージニア州の学校カリキュラムは教科に基づくカリキュラム編成が強い影響力を持つことになった。齊藤も指摘する通り、とりわけ中等教育においては、教師の専門教科を前提とした配慮が政策的になされていくようになる。また、当時の学校ごとのカリキュラムを見ても、教科の編成に大きな変化は見られない。むしろ、教科ごとの実践を関連させるような実践が増える、といった影響が中心であった。⁷⁰ただ、理想的にはカリキュラム改革が進まずとも、例えば黒人コミュニティにおいて、授業作りに対する議論が増えたり、学校図書館をはじめとする学校の環境整備が州全体で進むなどの良い影響も見られた。⁷¹カリキュラムを狭義の教育内容のリストとして見るのではなく、包括的な学習環境の整備として捉えるキャズウェルのカリキュラム構成論のもたらす影響は、各所に見出すこともできると言えるだろう。

【注】

- 1) 例えばBurlbaw, L.M. (2006). More than 10,000 teachers: Hollis L. Caswell and the Virginia Curriculum Revision Program. In Burlbaw, L.M. & Sherry L. Field. (eds). *Explorations in Curriculum History*, Information Age Publishing Inc. 齊藤仁一朗(2024)「1930年代ヴァージニア州のコースオブスタディ改訂運動への教師参加の実態に関する一考察—導入過程と学校事例に着目して—」『東海大学資格教育研究』3, pp.1-12.
- 2) 註1で挙げたBurlbaw (2006). 以外に、Seguel, M.L. (1966). *The Curriculum Field*, Teachers College Press.
- 3) Seguel, M.L. (1966). *The Curriculum Field*, pp.154-155.
- 4) 例えば、Saylar, J.G.(1940). *Factors Associated with Participation in Cooperative Programs of Curriculum Development, Contribution to Education*. Teachers College.
- 5) Kliebard, H.M. (1986) *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*, Routledge & Kagan Paul. pp.225-226.
- 6) 木村博一(2006)「日本社会科の成立理念とカリキュラム構造」風間書房. 佐藤学(1990)『米国カリキュラム改造史研究』東京大学出版会.
- 7) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*. American Book Company. なお、本研究では、「Curriculum Development」を、「カリキュラム開発」ではなく「カリキュラム構成」と訳した。カリキュラム構成の訳に関しては、倉沢の研究や中野の研究を参照した。倉沢剛(1985)『米国カリキュラム研究史』風間書房. 中

- 野和光(1998)「カリキュラムの再概念主義と『構成』問題」『福岡教育大学紀要・第四分冊, 教職科編』47, pp.9-14.
- 8) Seguel, M.L. (1966). *The Curriculum Field*, Teachers College Press. p.174.
- 9) Burlbaw, L. M. (1989). *Hollis L. Caswell's Contributions to the development of the curriculum field. Dissertation*, pp.192-193.
- 10) Burlbaw, L. M. (1989). *Hollis L. Caswell's Contributions to the development of the curriculum field*, p.195.
- 11) Tanner, D. & Tanner, L. (1990). *History of The School Curriculum*. Macmillan Publishing Company.
- 12) 長尾彰夫(1985)「アメリカのカリキュラム理論に関する基礎的研究」(第5報)―H.L.CaswellとD.S.Cambellの"Curriculum Development"について(その2)―『大阪教育大学紀要 第IV部門』34(2), p.121.
- 13) Burlbaw L. M. (1989). *Hollis L. Caswell's Contributions to the development of the curriculum field*.
- 14) Seguel, M.L. (1966). *The Curriculum Field*, pp. 137-138.
- 15) Virginia State Board of Education. (1934). *Tentative Course of Study for Virginia Elementary Schools, Grades I - VII*, Virginia State Board of Education.
- 16) Caswell, H. L. (1946). *The American High School: Its Responsibility and Opportunity*, Harper.
- 17) Burlbaw, L. M. (1989). *Hollis L. Caswell's Contributions to the development of the curriculum field*, pp.358-359
- 18) Caswell, H. L. (1930). The Alabama Curriculum Program. *Peabody Journal of Education*, 8(1), pp. 16-23
- 19) Caswell, H. L. (1930). The Alabama Curriculum Program. p.18.
- 20) Caswell, H. L. (1930). The Alabama Curriculum Program. p.23.
- 21) Seguel, M.L. (1966). *The Curriculum Field*, p.144.
- 22) Seguel, M.L. (1966). *The Curriculum Field*, pp.144-147.
- 23) Foshay, A. W. (1996). Hollis Caswell and the Practice of Education. In C. Kridel et. al., *Teachers and Mentors: Profiles of Distinguished Twentieth-Century Professors of Education*. Routledge, p.201.
- 24) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, p. vii
- 25) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, p.64.
- 26) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, pp.65-66.
- 27) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, p.69
- 28) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, pp.450-452.
- 29) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, p.458.
- 30) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*. p.459.
- 31) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*. p.469, p.471.
- 32) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, p.477.
- 33) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, pp.478-479.
- 34) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, p.480.
- 35) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, pp.503-504.
- 36) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, p.506
- 37) Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*, p.511
- 38) Caswell, H. L. (1939). Administrative Considerations in Curriculum Development. In Harold Rugg (Ed). *Democracy and the Curriculum, The Life and Program of the American School, Third Yearbook of the John Dewey Society*, . Appleton-Century, p.455.
- 39) Caswell, H. L. (1939). Administrative Considerations in Curriculum Development. p.456.
- 40) Caswell, H. L. (1939). Administrative Considerations in Curriculum Development. p.456.
- 41) Caswell, H. L. (1939). Administrative Considerations in Curriculum Development. p.457.
- 42) Caswell, H. L. (1939). Administrative Considerations in Curriculum Development. pp.458-459.
- 43) Caswell, H. L. (1939). Developing the Design of the in Curriculum. In Democracy and the Curriculum, In Harold Rugg (Ed). *Democracy and the Curriculum, The Life and Program of the American School, Third Yearbook of*

- the John Dewey Society*, D. Appleton-Century, p.410.
- 44) Caswell, H. L. (1932), The Curriculum Problem Faces the Administrator. *The Peabody Reflector and Alumni News*, 5, pp.274-275.
 - 45) Caswell, H. L. (1939). Administrative Considerations in Curriculum Development. pp.460-461.
 - 46) Caswell, H. L. (1939). Administrative Considerations in Curriculum Development. p.463.
 - 47) Caswell, H. L. (1932). Curriculum Revision in Rural Schools. *Virginia Journal of Education*, 25, pp.301-303.
 - 48) Caswell, H. L. (1932). Curriculum Revision in Rural Schools. p.301.
 - 49) Caswell, H. L. (1932). Curriculum Revision in Rural Schools. pp.302-303.
 - 50) Caswell, H. L. (1932). Curriculum Revision in Rural Schools. p.303.
 - 51) Caswell, H. L. (1937). Eliminating the Handicap of Two or More Grades to a Room, *The Phi Delta Kappan*, 19(8), p.237.
 - 52) Caswell, H. L. (1939). Administrative Considerations in Curriculum Development. pp.464-469
 - 53) Caswell, H. L. (1939). Administrative Considerations in Curriculum Development. p.473-474.
 - 54) 齊藤仁一郎(2024)「1930年代ヴァージニア州のコースオブスタディ改訂運動への教師参加の実態に関する一考察ー導入過程と学校事例に着目してー」
 - 55) Caswell, H. L. (1932), The Curriculum Problem Faces the Administrator.
 - 56) Caswell, H. L. (1932), The Curriculum Problem Faces the Administrator. p.283.
 - 57) Caswell, H. L. (1932), The Curriculum Problem Faces the Administrator. p.283.
 - 58) Burlbaw L. M. (1989). *Hollis L. Caswell's Contributions to the development of the curriculum field*. p.221.
 - 59) Caswell, H. L. (1932), The Curriculum Problem Faces the Administrator. p.283.
 - 60) Caswell, H. L. (1938). The Case Against The Subjects, *Peabody Journal of Education*, 15(4), p.185.
 - 61) Caswell, H. L. (1938). The Case Against The Subjects, pp.179-180.
 - 62) Caswell, H. L. (1938). The Case Against The Subjects, p.180.
 - 63) Caswell, H. L. (1938). The Case Against The Subjects, p.182.
 - 64) Caswell, H. L. (1938). The Case Against The Subjects, p.185.
 - 65) Caswell, H.L., & Campbell, D.S. (1935). *Curriculum Development*, p.174.
 - 66) Virginia State Board of Education. (1934). *Tentative Course of Study for Virginia Elementary Schools, Grade I - VII*.
 - 67) Caswell, H.L. (1942). *Education in the Elementary School, Second edition*. American Book Company, pp.236-237.
 - 68) Caswell, H.L. (1936). Developing Social Understanding in the Elementary School. *The Elementary School Journal*, 36(5). pp. 338-341.
 - 69) Caswell, H.L. (1936). Developing Social Understanding in the Elementary School. p. 339.
 - 70) 齊藤仁一郎(2024)「1930-40年代米国ヴァージニア州における中等コア・カリキュラムの地域・学校への受容」『教育学研究』91(3), pp.369-381.
 - 71) 齊藤仁一郎(2024)「1930年代米国ヴァージニア州における改訂版コースオブスタディの黒人学校への導入」『日本の教育史学』67, pp.62-76.

[Article]

Theory of Curriculum Development made by Hollis L. Caswell

Focusing on the Perspective of Curriculum Administration in the 1930s

Jinichiro Saito

This study examined the curriculum development theory of Hollis L. Caswell, the theoretical mastermind behind the Virginia Program, primarily by referencing his writings from the 1930s.

Caswell's curriculum theory emphasized the learner's experience. Consequently, it focused on whether the curriculum could function effectively. Consequently, environments and mechanisms were established to enable teacher participation in curriculum construction. This approach stemmed from the recognition that attempting to disseminate theory top-down created a gap between theory and practice, and from the need to address significant disparities in learning environments between urban and rural areas in Virginia. Thus, Caswell's curriculum theory can be described as structurally built upon the idea of emphasizing curriculum as the learner's experience, encompassing how the overall curriculum is structured and the nature of administrative support provided to teachers.

However, as noted in previous research, the result was that subject-based curriculum organization exerted a strong influence on Virginia's school curricula. Still, even without curriculum reform progressing ideally, positive effects emerged. The influence of Caswell's curriculum theory, which views curriculum not as a narrow list of educational content but as the development of a comprehensive learning environment, can be found in various places.