

カリキュラム研究史に見る「近代性」に関する一考察

— 20世紀前半の米国社会科教育史に焦点を当てて —

斉藤仁一朗 東海大学課程資格教育センター助教

〔論文〕

Reinterpretation on the Concept of “Modern” in the History of Curriculum Studies: Focusing on Trend in the American Social Studies Curriculum in the Early 20th Century

Jinichiro SAITO

Professional Liscencing Training Center

This paper describes trend in curriculum theory and Educational discourse in the field of American Social Studies in the early 20th century. Through analysis of Curriculum theories, such as the Report of the Social Studies Committee of the National Education Association (NEA) (1916) and works by curriculum theorist Harold Rugg. This paper explores the relationship between curriculum theory in modern era and the curriculum theory in postmodern era.

Many previous researchers have discussed two paradigms of curriculum studies: one based on the exegetics and other based on behavioral science. The relationship between these theories has been linked to the relationship between the modern and postmodern eras. However, there is little existing research addressing the tuning point at which modern curriculum theory was created or shifted to postmodern. This paper describes the historical background and causes that led to changed understanding of the social studies curriculum in early 20th century America. This paper is part of a case study describing trends in curriculum theories in the 20th century.

Accepted, Jan. 6, 2018

I. 問題の所在と本稿の目的

本稿では、「カリキュラムの一般原理を合理的な手続きに基づいて開発する」という工学なカリキュラム研究の着想が生まれた経緯について、米国社会科教育史の文脈に基づきながら考察を行う。これによって、カリキュラム研究における「近代性」とは何を指すのかの事例的考察をすることが本稿の目的となる。

では、カリキュラム研究において、「近代性」とはどのように捉えられてきたのだろうか。長尾は、「近代のカリキュラム研究を導いてきたのは、『進歩』『発達』『啓蒙』『科学』『理性』といった『大きな物語』であったし、カリキュラムの構成法を中心としたその研究方法は工学と建築のメタファとも言うべきものであった」ことに言及している¹⁾。佐藤学は、行動科学に基づくパラダイムから解釈的アプローチへのパラダイム転換が、1970年代における行動主義パラダイムへの批判によって生まれたとする²⁾。また、カリキュラム史家のパイナは、後述するように、通称「タイラー原理」に象徴されるカリキュ

ラム開発と、それに代わる新しいカリキュラム研究とを区別し、「カリキュラム開発は1969年に死んだ」と述べている³⁾。これらのパラダイムの違いは、前者が「工学的アプローチ」で後者が「羅生門的アプローチ」というようなカリキュラム概念の捉え方をめぐる異なる考え方としても説明できる⁴⁾。この構図は、「モダン VS ポストモダン」の二項対立としても捉えることもできる⁵⁾。

これらの新しいパラダイムやそれに関連する研究は、1980年代以降の日本のカリキュラム研究に大きな影響を与えてきた。この中で、新旧の2つのパラダイムの関係を「転換」と捉える主張と、「複数化」と捉える主張とがある。例えば、佐藤は、「カリキュラム研究は、1970年代から1980年代にかけてパラダイムを大きく転換させている。」と述べる⁶⁾。佐藤によれば、これらのパラダイム転換は、行動科学を基礎とする数量的研究から文化人類学や認知心理学や芸術批評など、新しい人文社会科学を基礎とする質的研究への転換を遂げ、そのことが、カリキュラム研究の主体を、カリキュラムそのものよりも、教師へと焦点を移行させたこととされる⁷⁾。一方で、安彦は「アメリカには依然としてカリキュラム構成・開発の流れも明確にあり、一面的に見ることは避けるべきである」という指摘をしている⁸⁾。その後、松下は、「現にタイラー原理を

本論文は、『文明』投稿規定に基づき、レフェリーの査読を受けたものである。原稿受理日：2018年1月6日

源流とするカリキュラム開発論は、新たなパラダイムに取って代わられるどころか、この数十年の間に、教育のグローバル化やスタンダード化の潮流のなかで、学校段階や国・文化の差異を超えてますます広く浸透しているようにも見える」と述べ、「新たなパラダイムがもたらしたのは、パラダイムの『転換』というよりもむしろ『複数化』とみなす方が正確だろう。」と評価している⁹⁾。

これは言い換えれば、工学的なカリキュラム研究観と解釈的なカリキュラム研究観とが、対立しているのか、そうでないのかを論じた議論と捉えることもできるだろう。同時に、カリキュラム研究における「近代的なもの」が何を意味するのかを問う議論と捉えることもできる。

このような議論を念頭に置きつつ、本稿では、「近代的」とされるカリキュラム開発方法が生まれる時期に注目して検討を行う。その際に注目するのが、20世紀前半の米国社会科カリキュラム史であり、1916年の『NEA 社会科委員会報告書』とカリキュラム研究者「ハロルド・ラッグ」である。それらの比較を通して、工学的なアプローチが誕生する背景と意図を明らかにしたい。

そこで本稿では、主に三段階の研究手順をとる。第一に、カリキュラム研究における「近代的」とは何を意味するのか、もしくは「近代的」「現代的」といわれる特徴はどのように区別されてきたのかについて、先行研究の議論を踏まえた整理を行う。この際に、本稿の考察で依拠する「近代」に関する歴史認識の立場も示す。第二に、20世紀前半の社会科カリキュラム史に注目し、NEA 社会科委員会とハロルド・ラッグが、カリキュラムをどのように捉えていたのかを明らかにする。第三に、先の社会科委員会とハロルド・ラッグに対する評価を踏まえ、それらの考察結果が、カリキュラム研究における二つのパラダイムに示唆することを明らかにし、「近代性」とは何を意味するのかについての本事例における見解を示す。

II. カリキュラム研究に見る「近代」

1. 近代としてのカリキュラム研究

先に述べた通り、カリキュラム研究における新旧のパラダイムの違いは、様々な研究者によって言及がなされてきた。カリキュラム研究における「近代的」な研究と「現代的」な研究とを意識して論じた研究として、安彦の研究が挙げられる¹⁰⁾。安彦によれば、カリキュラムを構成する際に、教育目

的を実証的に明確化するという手続きは、20世紀初期の米国のカリキュラム研究において、初めて出現したとされる。それ以前のカリキュラム構成法は、「教科書法」と呼ばれる、教科書の編成内容に従って教えればよいという考えが主流であった。それに対して、20世紀初頭の米国では、哲学的な考察や、社会調査などによって、カリキュラムの目的を設定するものとなった。とりわけ、実証科学的分析を行い、カリキュラム構成をする手法が開発された点が注目される。その系譜は、ポピットの「活動分析法」に始まり、「社会機能法」、「問題領域法」など、様々なカリキュラム構成論が提案されている。安彦は、近代のカリキュラムは、「子ども」「社会的要請」「実証科学的方法」「科学の絶対性」などを、重視すべき自明のことと考えてきたとする¹¹⁾。そして、これらの特徴を説明したものとして、ラルフ・タイラーの「タイラー原理」と呼ばれるカリキュラム開発の段階性が示された¹²⁾。

1. 学校はいかなる教育目標を達成しようとするべきか。
2. これらの目的を達成しようとするために、いかなる教育的経験を用意できるか。
3. これらの教育的経験はいかにして効果的に組織されるか
4. 我々はこれらの目的が達成されたかどうかをいかにして決定できるか。

このタイラー原理について、安彦は、「基本的に、この段階的手段を行動主義的に、明確な科学的手続きとして確立することを主眼としている点で、『近代合理性』によって定式化されたものと見られている」と述べた¹³⁾。また、佐藤学は、タイラー原理の中に「技術主義的合理性」や、「社会工学の性格」が含まれていると捉えている¹⁴⁾。

2. 「近代的」なカリキュラム研究と対比される研究

一方で、安彦によれば、『『近代』が自明視してきた『合理性』『実証科学性』『分析的方法』の妥当性や信頼性に疑問を投げかけたのが『現代』である」とされる。安彦は、これらの「現代」の研究を大きく三つに大別している¹⁵⁾。

第一は、カリキュラム社会学による外からの教育効果の社会学的分析である。例えば、公式的なカリキュラムとは異なる政治的、社会的効果が生まれ、結果的に階層の再生産や社会体制への同化が生じるなどの「隠れたカリキュラム」を分析する研究がこれに含まれる。

第二は、カリキュラムの生み出す社会的差別を、思想的・実践的立場から批判する分析である。例えば、カリキュラムを、人種差別、民族差別、性差別その他を、イデオロギー的に隠しながら人々を受け入れさせる装置だと捉え、そこに潜む政治性、権力性を批判的に分析する研究がこれに含まれる。

第三は、カリキュラム概念そのものを一度こわし、あらためてその含意からとらえ直そうとする再概念化の試みを通じた分析である。例えば、カリキュラム概念を、「個人の履歴」という原意に戻し、その観点から教育を捉え直し、カリキュラムを社会生活全体を含むものへと脱学校化する研究などがこれに含まれる。

その他にも、佐藤は、パラダイムの移行に際して、カリキュラム研究がカリキュラムの内容構成の議論から実践者としての教師研究へと焦点が移ったことを述べている¹⁶⁾。さらには、実践されたカリキュラムを、アクション・リサーチや参与観察などに基づく質的方法によって描き出そうとする研究も多くなされるようになっていく¹⁷⁾。

そして、繰り返しになるが、こういった新しい研究が生まれる一方で、依然としてカリキュラムの開発を行う活動は様々な提案され続けており、新旧のパラダイムを混合したような研究も生まれるなど、研究の形態やアプローチは多様化し続けている¹⁸⁾。そのため、現在のカリキュラム研究においては、二つのパラダイムが「複数化」と共に、「接近」「融合」などをする状況となっている。以上のように、二つのパラダイムの存在については、1980年代以降にわが国でも多くの研究が重ねられてきた。

3. 「後期近代」と近代的なものに対抗する動き

これらを踏まえた上で、本稿では、パラダイムの複数化・接近・融合の問題が、カリキュラム研究における「近代性」などのように関わってきたのかを検討したい。

先行研究は、「近代」と「現代」の対比の中で、カリキュラム研究史を整理するものであった。ただ、いずれの研究においても、例えば、19世紀末～20世紀前半に活躍したデューイのカリキュラム研究の存在について「近代」「現代」の枠組みでうまく説明できていない。実際、安彦が言うように、「合理性」「実証科学性」を追究していた20世紀前半の米国においても、哲学的考察に基づくカリキュラム開発は存在したし、

個々の子どもの多様な興味関心を重視した取り組みもなされていた¹⁹⁾。

このようなカリキュラム史を捉える際に、本稿では、アンソニー・ギデンズらが述べる「再帰的近代化論」に基づき、現代を「後期近代」として捉えることとした²⁰⁾。ギデンズは、近代を「時間と空間の分離」「脱埋め込み」「再帰的秩序化と再秩序化」の三条件で捉えている。また、「脱埋め込み化」に関しては、専門家システムへの信頼を強調している。ギデンズによれば、「ポスト・モダン」ではなく、近代的な特徴を一層徹底し、普遍化していく時代として「後期近代」として論じるに至る²¹⁾。この論の特徴は、近代と近代以後を切り離すことなく、連続的に捉える点にある。

そして、ポストモダンを「モダンの後に来る時代を指すのではなく、モダンの中であってモダンと対抗するような運動」として指す場合もあり²²⁾、近代の中に解釈的なカリキュラム観を位置づけることも可能であると考えられる。実際、デューイが『学校と社会』で問題視したのも、近代化する産業社会に対してであった²³⁾。この際の問題意識を「ポスト産業社会の萌芽」に対するものだったと捉えることもできる²⁴⁾。そのため、1970年代以前のカリキュラム研究史の中に、合理性追求型のカリキュラム観と、解釈的なカリキュラム観とが共存する状況を再発見することができるのではないだろうか。

以上の問題意識から、Ⅲ章では、20世紀前半の米国社会科カリキュラム史の事例分析を行うこととする。

Ⅲ. 20世紀前半期の米国社会科カリキュラム史の位相

1. NEA『社会科委員会報告書』の場合

(1) 教科の目標とカリキュラムの方針

米国では、19世紀末から20世紀初頭にかけて、社会系教科のカリキュラム改革が進んだ。その中で、大まかに言えば、通史教育を基調とした社会系教科が、社会参加学習を軸に据えた社会科教育へと転換を遂げていくことになる。その象徴となったのが、1916年のNEA社会科委員会報告書であった。

このNEA社会科委員会の活動は、1913年から1916年にわたっており、3つの報告書にまとめられている。第1に、1913年に一連の改革の予備報告書である『中等教育の改造²⁵⁾』。第2に、「コミュニティ・シヴィックス」の目的、内容、方法について論じた『コミュニティ・シヴィックスの教授²⁶⁾』。

第3に、社会科委員会の最終的な方針をまとめたのが、1916年の『中等教育における社会科²⁷⁾』である。この報告書では中等教育社会科に関する科目編成が示されて、具体例も複数例示されている。本稿で注目するのも、この最終報告書である。

社会科委員会は、社会科を「人間社会の組織とその発達、および社会諸集団の構成員としての人間に直接関係する教科である」と提示した²⁸⁾。この際、社会科委員会は、社会科に関する詳細なカリキュラムを提示することを目指していなかった。ここでは、各学校や教師を取り巻く社会の状況に適したものとなるよう、詳細な案を提示せず、できるだけ教師や学校管理者に自主裁量を促すものとなっている²⁹⁾。この点が、社会科教育委員会の特徴であると同時に、のちに批判をされる点でもあった。

(2) 教師に任された柔軟な自主裁量とデューイ思想との繋がり

では、社会科委員会は、教師の自主裁量をどのように重視しようとしたのか。それに関して、複数の社会的状況や事例を提示し、それぞれの場面での選択肢を示す内容となっている。例えば、社会科委員会は、10～12学年のカリキュラムの構造原理が、「非常に柔軟であり、異なる集団に属する生徒の特別な必要性や、商業系、科学系、技術系、農業系といった異なるハイスクールカリキュラムの必要性に対して容易に適合する。」と述べた。この説明から、社会科委員会報告書の10～12学年のカリキュラムが、異なる校種や職業系コースの必要性に対応するという、これらの学年固有の問題に対応しようとしていたことが分かる。そのため、10～12学年のカリキュラムの方針は、それ以前の学年と比べ、生徒が属する社会集団や進路の違いをより顕著に意識したものとなっている。また、実際に提案される授業例でも、多様な文脈に即した授業が提示されている。例えば、職業学校において、労働者階級の生徒が多い学級において、産業や職業などの特定の内容を多く扱った事例が示されている。その他、ハザードの理論に影響を与えたとされるロビンソンも同様の指摘をしている。彼は、工業学校の生徒に対して、産業史学習の意義を説いている。また、黒人に対し、生活改善を促していたジョーンズのハンプトン社会科についても、引用がなされている。これらのことから分かるのは、提示されている授業例

が特定の文脈の中で描かれていることである。また、第9学年のコミュニティ・シヴィックスの学習を示す際にも、あらかじめ設定した11個の題目を提示し、それぞれの題目の学習事例を提示しているが、これらも必ず学ぶべき項目として提示している訳ではなく、生徒の直接的興味や必要性に応じて、アプローチを変えてよいことになっていた³⁰⁾。

また、赤沢によれば、本報告書における興味論は、社会科の授業において、教師が生活準備的な発想に立って事前に準備しておいた「発問」ではなく、生徒が現在知りたいと思っ

て発した「質問」によって構成すべきと捉えていると評価される³¹⁾。この点で、社会的な要請や、教育学的な必要性から見て、事前に学習内容を設定するのではなく、その場の生徒の状況に応じた授業を志向するものであったといえる。

では、これらのアプローチはどのような理論的根拠に基づいて論じられたのだろうか。それに関して、社会科教育史家のフェラッチェは「社会科委員会報告書は、全ての教育内容が『現在の成長のための必要性』に注目すべきであるというデューイの理念を基礎にして作られていた³²⁾。」と述べるように、1916年のNEA社会科委員会報告書が、デューイ思想と密接な関わりがあった。

では、どのようにデューイのテキストが引用されたのだろうか。例えば、社会科委員会報告書の中で、以下のようにデューイを引用した上で主張がなされている。

もし子どもと教師が現在の成長のために必要性を得るために一生懸命になり、将来に必要な学習をできる限り保障することができるならば、教育の理念の転換はすぐに起こり、ほかの望ましい諸変化も大規模に起こると私たちは真に信じている。(上記はデューイの引用：筆者註)

それゆえ、ハイスクールの教育課程は、将来の必要性にあまりにも大きく決定されており、現在の必要性や過去の経験をあまりにも軽視してきた。重要な事実、生徒が生計を立てる準備をしているのではなく、生徒自身が現在の社会的環境・状況に適応することができる精神的・社会的教養や訓練などの直接的興味において、生徒は現に生活しているということである。まさしく現在の成長過程によって、生徒は将来のための最善の準備をすることができる³³⁾。

近年の研究では、社会科委員会がデューイのテキストを何度も引用した理由について、デューイの主張が多義的に解釈できるため、異なる教育的立場の人々の主張を両立するものであったと捉えられている。実際、「現在の成長のため必要性」を強調することで、産業主義に依拠して実用的価値の知識や技能を選択したり能率的な組織をしようとする、単に狭い意味での社会効率主義的な発想を避けることができる。また、それだけでなく、大学準備教育として歴史教育を学ぶ人をも容認できる可能性を含むものだったとフェラッチェは捉えている³⁴⁾。つまり、デューイの「現在の成長のための必要性」の理論は、生徒が住む生活環境や文化的背景などによって、教育の実態が変わることを容認するものとされる。

このように、読み手側の解釈が開かれていると同時に、教師の自主裁量も求められることになる。こういったアプローチを用いる以上、状況に応じて多様な教育方法や教育的必要性に応じる柔軟性が必要になる。そのための鍵となる考え方として、デューイ思想で補っていたと言える³⁵⁾。

以上のように、社会科委員会は、多義的に解釈できるような定義や表現を用いることで、社会科教育のあり方を開かれたものとしている。カリキュラムの原則も一般原則を中心に示し、包摂枠としてデューイ思想が存在していた。

この見方は、特定の教育内容の系統性を前提視せずに、教師の裁量によってカリキュラムを動的に捉えて良いことを示すものであった。それは同時に、カリキュラムの合理性や科学性よりも、学校や学級の置かれた文脈を重視し、その実践者の解釈を重視した発想であったと言える。

(3) 文脈重視のカリキュラムに生じる現実的諸問題

1) 教材開発の準備不足

NEA 社会科委員会は、カリキュラム原理を明示しえなかったことが批判されることもあるが、委員会は、教師の自主裁量に全てを任せていたわけではない。むしろ、教科書や教員養成の再検討の必要性を提起していた。例えば、報告書の最終章において、社会科委員会は、教員養成や教科書の不十分さについて以下のように指摘をしている。

必然的に1つの疑問が湧くだろう。本報告書で提案した内容と原理に基づいて作られた教科書はどこに存在するのか。そして、そのような教科書が手に入らなければ、経験がない教師や、伝

統的な教育方法に基づいて訓練された教師は、どのようにして新しい方法を身に付けて、成功するチャンスを期待できるのだろうか、と³⁶⁾。

社会科委員会は、現状では報告書の提案に沿った教科書が少ないことを認めつつも、教員養成の不十分さに論点を移した。それに関して委員会は、「新しい手法によって訓練された、新たな視点を持つ教師が不足しているという事態は、適切な教科書が存在しないことよりも深刻な問題である。なぜならば、熟練した教師は、仮に教科書の不十分なものであっても指導を大いに活性化することができるが、技術の劣る教師は、たとえ理想的な教科書を手にしたとしても、結局その精神や視点を獲得できず、授業も成功しないであろうからである。」と述べた³⁷⁾。

このように、委員会は、報告書に沿った教科書がない現状では、未熟な教師が自らカリキュラムを編成することが困難であると認めていた。ゆえに委員会は、既に先進的な教科書が複数開発されていた公民科「コミュニティ・シヴィックス」に大きな期待を寄せている³⁸⁾。社会科委員会が公民科を重視した背景の一つがここにある。では、社会科委員会が理想とする教科書とはどのようなものか。委員会は以下のように述べる。

本委員会は、私たちが把握している現在の動向に基づいて、初等教育と中等教育における歴史や社会諸科学の領域の授業が、これまで以上に明確に子どもたちの即時的な興味関心や必要性に応じて組織化されるだろうと信じている。それゆえに、それらの指導は、様々な時期、様々なクラス、様々な生徒の実態といった、限定された環境に応じて変えなければならない。その結果、未来の教科書は情報を概説する部分を次第に減らしていき、教育方法のマニュアルや教師のための説明資料、生徒が観察をしたり学習するための手引きとなる部分が次第に増えていくだろう³⁹⁾。

このように社会科委員会が理想とする教科書は、情報資料としての媒体ではなく、マニュアルや教材リストに近いものであったと想定される。

その上で、社会科委員会が危惧しているのは、教科書が必要ないとする考え方であった。社会科委員会は、教科書が

正しく使われるならば、学習を助けるという証明が、理論的にも実践的にもなされていると指摘した後に、以下のように述べている。

仮に現存する教科書に従うにしても、そうするよりも、教科書なしの方がより良い授業のできる非常に多くの経験を持ち、才能のある教師も例外的にいるだろう。しかし、そのような教師でさえも、生徒が良く計画された教科書を持っていれば、更に上手くできるだろう。また、大半の教師は、自らの力で教育課程を編成する訓練を受けていない。教師が非常に良質の教科書を利用できず、かつ、生徒の長所を引き立たせて、生徒の必要性に応えることができない場合、その教師に自力で教育課程を作成する能力を期待することなど、ほぼ不可能である。そして、そのことは、教師が最高の教科書を得られる価値や機会をいかなる点からも補うことが困難であることを意味している⁴⁰⁾。

先に示したように、NEAの社会科委員会は、実践の固定化を危惧し、大まかな原理を示すに留めつつ、実践者の着想を刺激するような実践例と利用可能な教材を提供することであった⁴¹⁾。

ただ一方で、社会科委員会が教科書を求めていた点は非常に興味深い点である。実際、社会科委員会は、教師の創意工夫に基づくカリキュラム開発を認めているが、教科書なしで授業できる教師を例外的な人材だと捉えたり、大半の教師は、自らの力で教育課程を編成する状況にないことを認めていた。

教師の自主裁量の幅を強調しつつも、現実的な観点から教科書開発の必要性を訴えている社会科委員会の主張は、補助の無い状況で、教師が自主的に解釈し、カリキュラム・デザインが困難であることを示している。

2) 教員養成について

なお、社会科委員会は学校や地域の置かれた文脈や、生徒の必要性や興味関心によって、教師が自主主体的に判断する自主裁量の幅を大きく捉えていた。それにもかかわらず、そういった教員をどのように養成し、研修を進めるべきかという点については、委員会は控えめな言及をするに留まっている。報告書では以下のような言及がなされている。

社会科を活性化する際に最も大きな障害となるのは、おそらく教師の準備が不足していることである。その理由の一部としては、社会生活における事実と法則（これらは、歴史学や他の社会科学が発見し、定式化した）についての訓練が教師に不足していることがある⁴²⁾。

教員養成校で特に注目が向けられるべきは、初等学校と中等学校の子どもの「現在の成長の必要」に応じた社会科の授業方法についてである⁴³⁾。

このように、社会科委員会が具体的に何かの教員養成に対する提案をした訳ではなく、現状が不十分であることを指摘するに留まっていた。実際、社会科委員会は、「結局のところ、社会科教育の最も効果的な教育が、この特別な分野で訓練を受けた指導主事や指導者がいるところで、確保されることはまぎれもない事実である。」と述べていた⁴⁴⁾。教師の自主裁量を重視しているにもかかわらず、活用できる教材や教員養成の方法や研修の方法について言及できなかった点において、1916年の社会科委員会報告書の理論的境界は顕著であった。

3) 小括：文脈と柔軟性を重視したカリキュラム構想の課題

以上のように、NEAの社会科委員会は、デューイの教育思想を基礎としつつ、緩やかな教科目標を掲げ、教師の自主裁量を重視するスタンスをとっていた。これらのスタンスをとることによって、社会科委員会は、特定の教育観を否定することなく、多様な社会経済的な状況の実践に対応するものとなった。

一方、教師の自主裁量や解釈の幅を認めつつも、優れた教科書の必要性を提起していた点は注目すべき点である。立場や文脈の異なる教師を縛ることなく、それでいて、教師の授業の選択肢を広げるような、教材開発が求められていたと言える。また同時に、「生徒の現在の必要性」を見極めるためには、教員養成が不可欠と考えられたが、その点に関して、社会科委員会は具体的な提案をすることはできていなかった。その点において、社会科委員会は「教材開発」と「教員養成」に大きな限界を抱えていた。

2. ハロルド・ラッグのカリキュラム構想

(1) 専門家による事前のカリキュラム・デザインの必要性

次に、カリキュラム研究者であると同時に、社会科教育のカリキュラム開発者でもあったハロルド・ラッグのカリキュラム構想を見ていきたい。これまで、わが国の社会科教育研究では、1920～40年代に活躍したハロルド・ラッグが、普遍性・一般性を持ったカリキュラムの構成原理を提示した点を高く評価してきた⁴⁵⁾。また、よく知られる通り、ラッグは、1920年～30年代にかけて、大規模な社会科教科書シリーズの開発・出版を行った。そしてラッグは、NEAの社会科委員会を含む従来の委員会が、カリキュラムの教材選択や構成原理を確定するための手続きや事前調査が不十分であることを批判した⁴⁶⁾。その批判の代案として、ラッグが提案したのが「設計」「デザイン」としてのカリキュラム観であり、それを作成する専門家としての「カリキュラム作成者」の存在であった。ラッグは以下のように述べている。

エンジニアが橋や工場をデザインするのと同様の意味で、プログラムはデザインされる。カリキュラムの開発は科学技術の問題と見なされ、デザインは事前になされる必要がある。

カリキュラム作成における主要な創造的な活動とは、デザインをすることである。私たちが取り組む課題を達成するためには、カリキュラムをデザインしなければならない⁴⁷⁾。

このように、ラッグにとっては、科学的な手続きに基づいて、一般性を持ったカリキュラム原理が設計される必要があった。そして彼が、それらの研究活動の中で必要だと論じたのが、「カリキュラム作成者 (curriculum designer)」と呼ばれる専門家が、カリキュラムを「授業がなされる前に、前もって」デザインすることであった。ラッグにとって、カリキュラム作成者とは、教師が子供の興味を事前に発見して授業を構成する一方で、この仕事とは相対的に独自の立場から教育内容を設計 (design) する専門家であった⁴⁸⁾。これに関して、渡部も、「ラッグは、事前でのカリキュラムや単元のデザインの質が授業の良し悪しを大きく左右すると信じていた。」と述べている⁴⁹⁾。

そして、カリキュラム作成者は、現代社会における主要な問題が何かを把握する社会研究者であると同時に、子どもの

発達段階や興味関心にも詳しい心理学研究者でもある必要があった⁵⁰⁾。またラッグは、カリキュラム作成者に関して、「その仕事は実際には難しい。これらの仕事は、幅広い知識と、豊かな経験、人間科学や物理科学に関する専門的な訓練を受けた人によってのみ、成し遂げることができる。」とも述べている⁵¹⁾。以上の厳しい条件を考慮に入れると、ラッグが教師以外のカリキュラムの専門家を必要とした理由も理解できる。

実際、ラッグの提案するカリキュラム構成の手順は非常に緻密である。例えば、一方では、学習で取り上げるべき現代アメリカ社会の社会問題を決定するために、大量の書籍・雑誌から抽出を行い、他方では、子どもの発達段階に即したカリキュラムの構成を行おうとした⁵²⁾。

このように、ラッグが述べる「カリキュラムのデザイン」とは、人工的な設計をする想定の前で捉えられた言葉であった⁵³⁾。このようなラッグの考え方は、後年においても一貫している⁵⁴⁾。

以上のように、ラッグにとって、カリキュラムを事前に設計すべきものとして捉えており、その設計に当たってはカリキュラム構成をする「専門家」が、「前もって」カリキュラムを計画する必要であると捉えていた。ここに、ギデンズの言う「専門家システムへの信頼」を感じさせる側面を見ることが出来る。

(2) カリキュラムにとっての教師の位置づけ

先の通り、ラッグは教師が授業を実践する以前の段階において、専門家があらかじめ作成したカリキュラムの原理の必要性を主張していた。この際に重要になるのが、ラッグが専門家主義の立場をとればとるほど、教師のカリキュラム構成力を低く見ていたのではないか、という点である。先行研究においては、実際にその点を懐疑的に捉える研究は少なくない。例えば、マリー・ネルソンは、ラッグが自分が開発した社会科教材を学校教師たちが理解したり、適切に利用することができないと想定していたと認めていた点を指摘している⁵⁵⁾。他にも、ダイアン・ラヴィッチは、「彼は、自分と同じようには世界を理解していない無知な大衆に対する、ある種の知的な傲慢さや見下した態度が、彼自身のうちに潜んでいることに気づいていなかった。」と述べている⁵⁶⁾。また、ステーブン・ソートンは、ラッグに関して、「教師が自発的にカリキュラムを作成していくことや、それによって彼らが上手く

カリキュラムを構成し、順次的に実質的成果を生み出すことを期待するのは非現実的であると結論付けた。」と評価している⁵⁷⁾。

ただ、ラッグは、それらの一般性・普遍性を持った原理を重視してはいるものの、それらが教師の自主性・主体性を完全に無視したものではなかった。それに関して、ラッグは、「カリキュラム作成の強調点」と題する論文において、詳しい説明をしている。ラッグはそこで、カリキュラム作成時に全体枠組みを計画する必要があることを主張しつつも、「もちろん、このことは、教科に関する厳格な枠組み（つまり読み物や課題など）について、教師が一言一句その通りに生徒に学習させるべきであるという意味ではない⁵⁸⁾。」と述べている。その上で、ラッグは以下のように述べている。

このことは以下のことを意図している。すなわち教師は、仕事を始めた当初には、提案された諸活動が載ったアウトラインを片手に携え、その年度の自分の受け持つ学級の特別な必要性に合わせて、その選択肢の中から特定の諸活動を選択するだろうと。さらに、彼女（＝教師：筆者註）が教育内容を選んだ諸活動のリストは、事前に徹底的に分析されている。そのため、教師たちは、授業内のあらゆる活動において、望まれる成果を出すための確証を得ることができるのだ⁵⁹⁾。

このように、ラッグは、学習のアウトラインや厳選された活動リストを携えて授業を行うことによって、教師の担当する学級の特殊な必要性に合わせた学習を行うことを意図していた。実際、ラッグは、彼が参加したカリキュラム作成委員会の報告書において、カリキュラムの事前の作成が必要であることを認めつつ、以下のように述べた。

私は、カリキュラムとは、出来る限り日々の学級の中で発展されるべきであるということを、力強く主張すべきであると信じている⁶⁰⁾。

また生徒たちの即時的で具体的な必要を生むことになる日々の利害関心や生活状態を反映したカリキュラムの部分については、毎日作られていくべきであるし、そうやってでしか作ることができない⁶¹⁾。

このようなラッグの指摘から、ラッグが日々の学校現場の実践の中で、カリキュラムが絶えず発展すると捉えていると言える⁶²⁾。

先のように、ラッグは「前もって」「専門家による」カリキュラムのデザインが必要だと考えていた。では、そのようなデザインの必要性はどのような状況認識に基づいて、なされていたのだろうか。

実際、ラッグにとって、特に批判すべきは「カリキュラムは前もって計画すべきではなく、その場でのみ作ることが可能である」と捉える極端な教育者たちであった。この仮想敵としては児童中心主義の実践家が想定されていた⁶³⁾。ラッグは、これらの児童中心主義者たちの議論を全否定していたというよりも、現実の学校現場の実態と乖離していることに言及している。例えば、ラッグは以下のように述べた。

カリキュラムが現場でのみ作られるべきという見方は、才能に満ちた教師、すなわち、子どもの生活や発達について詳しい知識や、幼少期から社会的成熟を遂げるための複数の道筋に関する幅広い構想を持ち、心理学に関する理解や、児童たちを取りまとめる稀有なスキルを兼ね備えた教師を前提にしている⁶⁴⁾。

このように、ラッグは、現場でカリキュラムを構築しようとする立場の人々の主張を、全て否定しようとしたのではない。そうではなく、大多数の教師にとって一からカリキュラム開発を行うことは非現実的である、というのがラッグの主張であった。また、「カリキュラムが現場でのみ作られるべき」という考え方は小規模の学級を想定しており、大衆教育（mass education）となった現状では不適切であるとも述べている⁶⁵⁾。さらに、ラッグのカリキュラム開発の意図が、学校環境や教育設備の不足した教師に対して、とりわけ向けられたものであった。

このようにラッグが普遍的なカリキュラム原理を提案しようと思った背景には、現実の教師のレベルや教育環境の実態に対する現実主義的な認識があった⁶⁶⁾。

(3) 科学性・系統性を重視したカリキュラムに生じる現実的問題

では、ラッグは教材開発をするだけでなく、それを使いこ

なすための教員養成に取り組んだのだろうか。

ラッグは1950年代に『教師たちの教師』という著作を執筆し、教師教育論についても、議論を展開している。『教師たちの教師』では、1920年代までの教師教育とそれ以後の教師教育を取り巻く社会科学の理論などが変化しつつあること、創造的思考に関する研究が進みつつあることなどが論じられている。また、ラッグは『教師たちの教師』を通して、若い教師が創造的な思考の道へと導かれたり、本書が教師教育に関する議論が起るきっかけになることを期待していた。ただ、設計したカリキュラムを活用する教師を育成するために、どのように教師教育を行うかという点については、具体性のある提言はなされていない⁶⁷⁾。

これらのラッグの教師教育への関与について、ネルソンは厳しい批判をしている。これらの批判は、ラッグが本質的には教師の教材活用のプロセスには、十分には関与できていなかった点を指摘するものであった。

最も目立つ問題は、新しい社会科の枠組みにおける教師の位置づけについてである。1920年代～30年代において、ラッグの教材は新しく刺激的なものだったが、教師はそれを扱うように訓練されていなかった。ラッグは、Ginn and Companyの教師用ガイドの出版によって、彼の教材の耐教師性 (teacher proof) を高めようと試みた。彼は、個別の社会科学をバラバラに学んだ教師が、それと正反対の訓練 (筆者註：つまり、領域横断的な社会科授業の訓練) をする準備が不十分であったことを認めている⁶⁸⁾。

これに加えて、ネルソンは、ハロルド・ラッグの弟であるエール・ラッグへのインタビュー調査を通して、以下のことを述べている。

ラッグは彼の弟であるエール・ラッグに対して、彼が開発した社会科教材を教師が理解することができ、適切に教えることができるだろうと想定したことが間違いであったと認めている。エール・ラッグが思い出して語ってくれたのは以下のことである。

ハロルド・ラッグが生前に述べたのは、社会科パンフレットの教科書シリーズがうまく機能しなかった本当の理由としては、教師たちがそれを扱う方法を知らなかったからだということだ

った。彼らは歴史や政治学を専門としており、わずかな公民科、経済学、社会学と合わせて、主に歴史を教えるために訓練されていた。そのため、社会科を教える方法を理解できなかった⁶⁹⁾。

ラッグは、「人間と変化する社会」の教科書シリーズに合わせて教師用ガイドに何らかの努力をしようとした。しかしながら、ラッグはその教え方について説明することができなかった⁷⁰⁾。

もちろん、先に述べたように、ラッグはカリキュラムにおける教師の役割を重要だと論じていた。ただ、実際のところ、そのような教師の日々の試行錯誤や教師の職能発達に関して、ラッグは課題意識をもっていたものの、それに対して、具体的な提言やプログラム開発などをしたわけではなかった。

以上の通り、ラッグは、社会科教科書や教師用ガイドを出版することによって、授業の補助となる教材を大量に開発していった。また同時に、それらのカリキュラムをそのまま使うのではなく、教師自身が解釈して使い分けるように意図していた。しかしながら、ラッグは教師自身のカリキュラムの自主的なデザインを求めている一方で、その能力育成のための教員養成については、具体的な言及ができていなかった。NEA 社会科委員会の限界として「教材開発」「教員養成」の二点を挙げたが、ラッグは「教員養成」に関しては課題を残すことになった。

IV. その後の動向について

その後の研究者たちは、1960年代～70年代の「教育の現代化」の時代を経て、一般化されたカリキュラム開発を減らして、実際に学校でどのような実践が行われているのかを実証的に調査する研究へと量的にシフトしていく。

これらの経緯については、渡部が述べるように、1970年代までに様々なカリキュラムが教師の外側から提案されたが、学校現場を変えなかったという事実が浮き彫りになった結果でもあった⁷¹⁾。いずれも、様々なアプローチの違いがあり、例えば、子どもの思考や教師の専門性に関する実証研究を行う研究もあれば、現場教師の実際に行われている授業づくりに貢献をめざす研究もあるとされた⁷²⁾。これらに関しては、II章でも述べた通り、わが国におけるアクション・リサーチや参与観察に基づく質的研究が促されるようになった文脈とも

共通していると考えられる。

V. 結論

1. 近代におけるカリキュラム研究が内包していた複数性

以上のことから、合理主義的ないわゆる「近代的」なカリキュラム研究と、解釈的で「現代・ポストモダン」的なカリキュラム研究は、カリキュラム研究史において、元々から複数化していたと捉えるのが妥当ではないだろうか。実際、教師の自主裁量を重視していた NEA 社会科委員会も、優れた教材の必要性を認めていたし、カリキュラムの工学的デザインを重視していたハロルド・ラッグも、教師による絶えざるカリキュラム開発を必要だと考えていた。

むしろ、これまでの先行研究がそれぞれのカリキュラムの局所（例えば、NEA 社会科委員会報告書の多義性や、ラッグの完成された教材など）に注目する場面もあったと思われる。少なくとも、米国の 20 世紀前半のカリキュラム研究が全て科学性・合理性のみを追求したわけではない。カリキュラム研究におけるパラダイムの「シフト」「転換」が論じられるのは、1970 年代に入ってからのものであるが、実態としては、それ以前の段階から、「後期近代」を含む近代の中で、工学的なカリキュラム研究と解釈的なカリキュラム研究とが混在していたと思われる。

2. 本稿の成果と意義

同時に、本研究は、1970 年代以前で「近代」と「現代」と区切るカリキュラム研究史観に対し、異なる立場を示すものとなる。

現在が後期近代という形で、大枠としての近代に含まれるとした場合、その中には、合理主義を追求するカリキュラム観と、それに対抗するカリキュラム観とが、接近や差別化を繰り返しながら、構築されてきたと捉えることができる。

今後も、「(狭義の)近代のカリキュラム研究=工学的なカリキュラム研究」という単純化された認識を再定義しつつ、教師自身の解釈の幅や文脈依存性を当時の教育関係者がどのように捉えていたのかについて、更なる考察を進める必要があると考える。

注

1) 長尾彰夫(1995)「カリキュラム研究方法論批判」『カリキュ

ラム研究』4:45.

- 2) 佐藤学(1996)『教育方法学』岩波書店:47.
- 3) Pinar, W. F. (1995). (Eds). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Peter Lang, New York.
- 4) 西岡加名恵(2017)「教育課程をどう編成するか」田中耕治他編『新しい時代の教育課程 第3版』有斐閣.
- 5) 松下佳代(2007)「カリキュラム研究の現在」『教育学研究』74(4):141
- 6) 佐藤学(1999)「カリキュラム研究と教師」安彦忠彦編『新版カリキュラム研究入門』勁草書房:157-158.
- 7) 佐藤学(1999)「カリキュラム研究と教師」157-158. 佐藤学(1996)『カリキュラム批評』世織書房.
- 8) 安彦忠彦「カリキュラムの歴史的研究」安彦忠彦編『新版カリキュラム研究入門』勁草書房.
- 9) 松下佳代(2007)「カリキュラム研究の現在」141-142
- 10) 安彦忠彦(1999)「カリキュラムの歴史的研究」26.
- 11) 安彦忠彦(1985)「カリキュラム研究の史的概観」安彦忠彦編『カリキュラム研究入門』勁草書房, 11-12.
- 12) Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago. ラルフ・W・タイラー著:金子孫司監訳(1968)『現代カリキュラム研究の基礎:教育課程編成のために』日本教育経営協会:iv.
- 13) 安彦忠彦(1999)「カリキュラムの歴史的研究」14-15.
- 14) 佐藤学(1999)「カリキュラム研究と教師」157-158
- 15) 安彦忠彦(1999)「カリキュラムの歴史的研究」19-20.
- 16) 佐藤学(1999)「カリキュラム研究と教師研究」157.
- 17) 松下佳代(2007)「カリキュラム研究の現在」142.
- 18) 安彦忠彦(1999)「カリキュラムの歴史的研究」20. 松下佳代(2007)「カリキュラム研究の現在」142-143.
- 19) 安彦忠彦(1999)「カリキュラムの歴史的研究」12. 佐藤学『教育方法学』18-20.
- 20) アンソニー・ギデンズ著:松尾精文他訳(1993)『近代とはいかなる時代か?』而立書房.
- 21) アンソニー・ギデンズ著:松尾精文他訳(1994)『左派右派を超えて』而立書房.
- 22) 大井英晴(2004)「ポストモダン」木田元編『哲学キーワード事典』新書館:336.
- 23) ジョン・デューイ著:市村尚久訳(1998)『学校と社会・子どもとカリキュラム』講談社.
- 24) 苫野一徳(2014)『教育の力』講談社:128.
- 25) N.E.A. (1913). *The Reorganization of Secondary Education, Preliminary Statements by Chairmen of Committees The Commission of The National Education Association, U.S., Bureau of Education, Bulletin, No. 41.*
- 26) N.E.A. (1915). *The Teaching of Community Civics, Prepared by a Special Committee of the Commission on the Reorganization of Secondary Education, U.S., Bureau of Education, Bulletin, No. 23.* アーサー・W・ダン他著:渡部竜也編訳(2016)『世界初 市民性教育の国家規模カリキュラム:20世紀初期アメリカ NEA 社会科委員会報告書の事例から』春風社.
- 27) N.E.A. (1916). *The Social Studies in Secondary Education, Report of the Committee on Social Studies of the Commission*

- on the Reorganization of Secondary Education of The National Education Association, U.S. Bureau of Education, Bulletin, No. 23. アーサー・W・ダン他著：渡部竜也編訳（2016）『世界初 市民性教育の国家規模カリキュラム：20世紀初期アメリカ NEA 社会科委員会報告書の事例から』春風社。なお、本報告書の訳文については、訳書を参考にしつつ、場合に応じて、本稿独自の訳に変更している。
- 28) N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, p. 9.
 - 29) *Ibid.*, p. 10.
 - 30) これらの分析に関しては、齊藤仁一郎（2016）「生徒の多様化に対応するアメリカ社会科成立期のカリキュラム」日本社会科教育学会『社会科教育研究』127. が詳しい。
 - 31) 赤沢早人（2004）「1910年代から1920年代の米国社会科論における子どもの興味の位置」『関西教育学会研究紀要』4：3.
 - 32) Fallace, T. (2009). John Dewey's Influence on the Origins of Social Studies: An Analysis of the Historiography and New Interpretation, *Review of Educational Research*, vol. 79. No. 2, pp. 601-624.
 - 33) N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, p. 11.
 - 34) Fallace, T. (2009). John Dewey's Influence on the Origins of Social Studies, p. 614.
 - 35) ただ、赤沢は本報告書について、「デューイの教育思想に基づいたとしながらも、興味のとらえ方については、明らかにデューイのいう子どもと対象（教材）間の相互作用と『状態』としての興味ではなく、彼によって批判された従来の（『属性』としての）興味論の立場にとるものであった。」と述べ、デューイの興味論と本報告書の立場とを峻別している。（赤沢早人（2004）「1910年代から1920年代の米国社会科論における子どもの興味の位置—『中等教育改造審議会社会科委員会報告書』とハロルド・ラッグの社会科論に焦点を当てて」6.）
 - 36) N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, p. 60.
 - 37) *Ibid.*, p. 60.
 - 38) 実際、委員会は「委員会としては、まずコミュニティ・シヴィックスを導入することで、教育課程の再組織化を図り、社会科実施の障害を取り除くことから始めることを推奨している」と述べている。（*Ibid.*, p. 61.）.
 - 39) N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, pp. 61-62.
 - 40) *Ibid.*, p. 62.
 - 41) 詳しくは、例えば、齊藤仁一郎（2016）「生徒の多様化に対応するアメリカ社会科成立期のカリキュラム」。
 - 42) N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, p. 58.
 - 43) *Ibid.*, p. 59.
 - 44) *Ibid.*, p. 60.
 - 45) このような視点は、古くは三浦軍三の研究から、近年では溝上泰の研究など、幅広くみられる傾向である。（三浦軍三（1977）「合衆国における統合社会科論に関する考察」東京教育大学『教育学研究集録』17集。溝上泰（2007）『ハロルド・ラッグ社会科カリキュラム成立過程の研究』風間書房。P. F. Carbone, Jr. (1977). *The Social and Educational Thought of Harold Rugg*, Duke University Press.）
 - 46) Harold Rugg. (1921). "How Shall we reconstruct the social studies curriculum?" *Historical Outlook*, 12.
 - 47) Harold Rugg. (1939). "Curriculum-Design in the Social Science: What I believe," James A. Michener (eds), *The future of the social studies: proposals for an experimental social studies curriculum*, National Council for the Social Studies, p. 148.
 - 48) 赤沢早人「1910年代から1920年代の米国社会科論における子どもの興味の位置」8. この点に関して、ラヴィッチも「社会と子どもの要求を見極めるという複雑な仕事は、普通の教師や地方の学校関係者によって成し遂げられることは無く、大学の教育課程で要請された、それを本職とする専門家によってのみ適切に行われるというわけである。」と述べている。（ダイアン・ラヴィッチ著：末藤美津子他訳（2008）『学校改革構想の100年』東信堂：199.）
 - 49) 渡部竜也（2017）「米国社会科研究におけるカリキュラム開発研究の隆盛と衰退」『社会科教育論叢』50：30.
 - 50) Harold Rugg. (1926). "Curriculum-Making: Points of Emphasis," *The Twenty-sixth Yearbook of National Society for the Study of Education, The foundations and technique of Curriculum-Construction*, Part1 Curriculum-Making: Past and Present, Public school publishing company; Bloomington, Illinois, p. 160.
 - 51) Rugg H. (1936). *American Life and the School Curriculum*, Ginn and Company, Boston.
 - 52) 小田泰司（2010）「アメリカ社会科教育史研究における新たな研究方法の可能性」全国社会科教育学会『社会科教育論叢』47.
 - 53) ラッグの「カリキュラム・デザイン」に関して、創造的芸術的な活動であったと捉える解釈もある。例えば佐藤は、ラッグの「カリキュラム・デザイン」を「創造的芸術活動をモデルとしていた。」と論じている。（佐藤学（1985）「カリキュラム開発と授業研究」安彦忠彦編『カリキュラム研究入門』勁草書房, 95-96.）.
 - 54) Harold Rugg. (1947). *Foundation for American Education*, World Book Company, New York, p. 651. Harold Rugg. (1952). *The Teacher of Teachers; Frontiers of Theory and Practice in Teacher Education*, Harper & Brothers, Publishers, New York, p. 16.
 - 55) M. R. Nelson, (1975). *Building a Science of Society: the Social Studies and Harold O. Rugg*, Dissertation, p. 189.
 - 56) ダイアン・ラヴィッチ著：末藤美津子他訳『学校改革構想の100年』204.
 - 57) スティーブン・J・ソーントン著：渡部竜也他訳（2012）『教師のゲートキーピング：主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』春風社, 65.
 - 58) Harold Rugg, "Curriculum-Making: Points of Emphasis," pp. 159-160.
 - 59) *Ibid.*, p. 160.
 - 60) *Ibid.*, p. 158.
 - 61) N.S.S.E., *The Twenty-sixth Yearbook of National Society for the Study of Education, The foundations and technique of Curriculum-Construction*, Part2 The foundation of curriculum-making, pp. 19-20.
 - 62) ラッグは、同様の指摘をこのようなカリキュラムにとっての教師の重要性については、『アメリカ人の生活と学校カリキュラム』においても言及している。例えば、以下のように述べている。

「社会、子ども、カリキュラム、学校と、主な教育的過程の諸要素について簡潔に考えていく中で、私たちは教師というところにたどり着く。教師こそが、本当の意味で学校そのものだ——教育的過程を壊すのも作り出すのも教師である——という事実は、まったくもって当然のことと考えられる。カリキュラムを作り、そして活動を計画し、そして教育を実施するにあたって手段として活用する教材を選択するのは教師であるし、またそうあるべきである。子どもたちや若者たちと常に一緒にいて、静かに彼らを世界に向けて方向付け、何をすべきか指示し、成績を付け、生徒の強い部分と弱い部分とを確認し、カウンセリングするのも、教師である。教師の出す事例や考えが広まることで、学校は若者たちの価値的な態度を創出していく。ある種の実体のない意味や感情が少しずつ浸透することによって、精力的な教師は若者の考えや気性に影響を与える。実際のところ、生徒たちの生活の全範囲の中で教師が触れることのない側面はないのである。」(Rugg H. (1936) *American Life and the School Curriculum*, Ginn and Company, Boston, p. 26.)

- 63) このような指摘は、たとえば、Harold O. Rugg & Ann Shumaker. (1928), *The Child-centered School: An Appraisal of the New Education*, World Book Company, New York.
佐藤学 (1994) 『米国カリキュラム改造史研究』 東京大学出版会: 182. それに関して、溝上は、ラッグが活動プログラムを作成するにあたっては、学校における青少年の活動概要が予め計画化される必要があったことを指摘した。その上で溝上は、「ラッグの立場は明らかに進歩主義とは異なっている。」と結論付けている(溝上泰『ハロルド・ラッグ社会科カリキュラム成立過程の研究』 p. 273.
- 64) Harold Rugg, "Curriculum-Making: Points of Emphasis," p. 159.
- 65) *Ibid.*, p. 160.
- 66) *Ibid.*, p. 160.
- 67) これに関して、ネルソンは本書におけるラッグの議論を「有益さに欠けている」と否定的な評価をしている (M. R. Nelson, *Building a Science of Society: the Social Studies and Harold O. Rugg*, p. 193.). また、エバンズは、ティーチャーズカレッジの大学院と類似した教師教育のプログラムを提案しており、教師教育者の主な仕事は、社会改造の必要性を教師に理解させる手助けをすることであると評価している (R. W. Evans. (2007). *This happened in America, Harold Rugg and the Censure of Social Studies*, Charlotte, North Carolina; Information Age Publishing, Inc. pp. 267.). いずれにしても、具体的にどのような教師教育の実践を行うべきかについて、十分な言及がなされていないように思われる。
- 68) M. R. Nelson, *Building a Science of Society: the Social Studies and Harold O. Rugg*, pp. 214.
- 69) *Ibid.*, pp. 189-190.
- 70) *Ibid.*, pp. 190.
- 71) 渡部竜也 (2017) 「米国社会科研究におけるカリキュラム開発研究の隆盛と衰退」 34.
- 72) 渡部竜也 (2017) 「米国社会科研究におけるカリキュラム開発研究の隆盛と衰退」 36.