

# 学校カリキュラムの開発と評価に関する研究

— 雑誌『カリキュラム』の分析をとおして —

吉田成章

(2009年10月6日受理)

Entwicklung und Evaluation der Schulcurriculum  
— Auf Grund des Nachdenkens von Zeitschrift "Curriculum" —

Nariakira Yoshida

**Zusammenfassung:** Der Beitrag versucht auf Grund des Nachdenkens von Zeitschrift „Curriculum“ zu untersuchen, wie die Schulcurriculum entwickelt wird, wie die evaluiert wird. Zeitschrift „Curriculum“ wurde von „Kerncurriculum Bund“ in dem Nachkriegsjapan herausgebt. Von 1949/1 bis zu 1959/12 wurde Zeitschrift „Curriculum“ in monatlichen regelmäßigen Zeitabständen publiziert. Nach 1960/1 ändert „Curriculum“ den Namen „Lebenserziehung“. Hierbei ich ordne die Forschung-Perioden zur Evaluation-Forschung der Schulcurriculum in der „Curriculum“ in die drei Aspekte, in der ich die Perspektiven und Aufgaben der Entwicklung und Evaluation der Schulcurriculum erörterte. (1) 1949/1-1951/12: Curriculum-Evaluation für Konstruktion der Curriculum-Theorie. (2) 1952/1-1953/5: Curriculum-Evaluation als Einheit-Evaluation für/ nach einzelnen Kindern. (3)1953/6-1959/12: Curriculum-Evaluation in der Fachunterricht.

Stichwörter: Entwicklung und Evaluation der Curriculum, Zeitschrift „Curriculum“

キーワード: カリキュラムの開発と評価, 雑誌『カリキュラム』

## I. はじめに

教育基本法「改正」を受けて改訂された新学習指導要領は、一方では国家による中央集権的な管理を強めつつも、他方では大綱の基準に基づき各学校で特色あるカリキュラムを作成することを求めている。この中央集権と地方分権とのバランスを、教育の基準・スタンダードによってはかろうとする動向は、わが国においてだけではなく世界的動向でもある。

ドイツに目を向ければ、「教育スタンダード」が2003年以降導入され、州のレールプランや教育実践のあり方に影響を与えている。例えば、コアのあるレールプランの作成を各州の文部省に求める一方で、各学校でのカリキュラムの開発と評価がこれまで以上に強く求められるようになってきている<sup>1)</sup>。

しかし、学校カリキュラムの開発と評価については、とりわけその評価のあり方が教育方法学研究上の課題とされてきた。ある基準に基づいたカリキュラムの開発はできても、そのカリキュラムの機能や、そのカリキュラム自体をどのように評価するのかということについては、ある困難さがつきまどってきた<sup>2)</sup>。

周知の通り、わが国の学習指導要領では1951年版一般編において「教育課程の評価」が項目としてあがっていたが、1958年の官報告示以降その項目は削除されている。また、2007年から「全国学力・学習状況調査」が行われているが、それはあくまで子どもたちの状況調査であり、カリキュラム自体を評価するものとしては機能していない。

このような学習指導要領や全国共通テストといった教育における「基準性」の問題と結びついた、学校カ

リキュラムの開発と評価という課題について、本稿ではわが国において戦後初期に展開されたカリキュラム議論を手がかりとして考察したい。その際検討の対象とするのが、雑誌『カリキュラム』である。

雑誌『カリキュラム』は1948年に結成された「コア・カリキュラム連盟」(以下、コア連と略記)によって、1949年より創刊された教育研究雑誌である。1960年より『生活教育』と名称を変更するまで11年間刊行され、1982年には復刻版が出版されている。同復刻版に掲載されている中野光氏の「解説」をみるだけでも、『カリキュラム』上で議論された問題は、新教育、コア・カリキュラム運動とその構成論、問題解決学習の実践と理論、教科論、生活指導などきわめて多岐にわたる<sup>3)</sup>。またその他にも、基礎学力の問題や系統学習の問題など、今日の視点から見ても重要なカリキュラム議論が展開されている。ただし、本稿では学校カリキュラムの「評価」がどのように検討されてきたのかに視点をおき、その視点からカリキュラム構成論や具体的な評価の事例を検討する。

その際、わが国におけるカリキュラム・教育課程評価研究に関する先行研究も参考に考察を行う。わが国におけるカリキュラム評価・教育課程評価に関する研究は四つの立場から整理することができよう。すなわち、第一に授業研究におけるカリキュラム評価<sup>4)</sup>、第二に教育課程研究におけるカリキュラム評価<sup>5)</sup>、第三に教育評価研究におけるカリキュラム評価<sup>6)</sup>、第四に教育経営学研究におけるカリキュラム評価<sup>7)</sup>、である。本稿ではこれらの研究に学びつつ、『カリキュラム』誌上での議論を考察することを通して、学校カリキュラムの開発と評価についての今後の展望と課題を検討したい。

## Ⅱ. 『カリキュラム』誌上における 評価研究の変遷

ここでは、雑誌『カリキュラム』においてカリキュラム評価、教育評価の問題がどのように議論されてきたのかを検討する<sup>8)</sup>。1949年の発刊から名称を変更するまでの11年間を概観し、ここでは評価に着目して時期を三つに区切って分析した。

### 1. 第一期 (1949.1～1951.12)：カリキュラム構造論 確立のためのカリキュラム評価

1948年10月30日、石山脩平(1899-1960)を委員長とした10名の発起人によってコア連が発足した。1949年1月に創刊された『カリキュラム』創刊号では、群馬師範女子部附属中学校の垣下清一郎による「中学校における統一カリキュラムを求めて」(『カリキュラム』

1949.1)が掲載されている。コア・カリキュラム運動では、小学校の実践が圧倒的に多い中、創刊号には新制中学校の発足によるすべての子どもが学ぶ学校としてのカリキュラムについての検討がなされている。その中で、単元「前橋の製糸と繊維工業」が例としてあげられ、「評価」についても「1 態度, 2 理解, 3 技能, 4 関心, 5 習慣」として項目のみ挙げられている。ただし、カリキュラム評価という視点はまだはっきりと打ち出されていない。

また他方で、1949年当時は「考査」や「試験」とは違う意味での「評価」という意味についてもまだ一般に知られていない状況であった。したがって東京高等師範学校附属中学校の柴田薫は「評価について」(『カリキュラム』1949.12)において、まず「評価」を「生徒の實態を適確に把握理解しその基礎に立って助成指導の方法を反省すると共に新しい指導計量を樹立するための資料を得る教育的方法」(35頁)と規定し、「現状では評価の問題はカリキュラム研究途上において残された課題の感がある」としながらも、評価の「対象」「段階」「方法」を整理し、評価による改造に耐えうるようなカリキュラム構造論の必要性を提起している。

考査や試験とは異なった「評価」論が浸透してくる中で、コア連においては子どもたちに身につける能力やミニマム・エッセンシャルズとしての経験内容そのものが1949年当時から議論となってきた。コア連ではこの経験内容の問題を、「能力表」や「要素表」といった内容系列の問題として検討していた。1949年11月には「能力表をめぐって」が特集され、千葉の北条小学校<sup>9)</sup>の安田豊作などを迎えた対談が掲載されている。同年12月号では海後勝雄(1905-1972)の「能力表の課題」が掲載されるとともに、全国体育学習研究協議会の竹之下休藏の「体育の要素表」が掲載される。1955年には学校体育研究同志会和光学園を本部に結成されるが、学校体育の問題も『カリキュラム』誌上でカリキュラムの問題として議論されていた。

これらの評価論の中で絶えず問題となってきたことは、客観的なテストの問題である。この点についてコア連が総力を挙げて作成したのが、「社会科アチーブメント・テスト」である。1950年には和光学園が実験学校となり、同年3月に「カリキュラム研究所」が設立された。この「カリキュラム研究所」が中心課題として取り組み、1951年1月にまとめられたのがこの「アチーブメント・テスト」である<sup>10)</sup>。馬場を中心として作成されたこの「アチーブメント・テスト」の発表以降、客観的なテストをどのように活用するかが『カリキュラム』誌上でも活発に議論された。

客観的なテストが議論となる背景には、学習指導要

領の問題と学力低下の問題がコア連創設以降ついてもわっていたからでもある。1947年には戦後最初の学習指導要領が公布された。矢川徳光（1900-1982）による『新教育への批判』が出版されるのは1950年であるが、1949年当時においても、学習指導要領の基準性に違反しているのではないかと、学力低下が引き起こされているのではないかという問題が大きな議論を呼んでいた。これに対して1949年4月号には石山脩平の「教育の国家基準とコア・カリキュラム」において、「個々の自由と全体の統一—この矛盾する原理を止揚するために生まれたのが基準（standard）という方式」（2頁）であり、「基準とする」ことの意味を正確に解釈すればコア・カリキュラムは規則違反ではないことが主張されている。また学力低下についても1949年6月号において、山谷進介の名で海後が「学力低下を憂う者は誰か」と題して新教育に対する不当な学力低下批判を排している（34-35頁参照）。

このような情勢の中で、カリキュラム評価に関する最初の論文が砂澤喜代次（1910-1983）によって発表される。1949年7月号に掲載された「カリキュラム・エヴァリュエーションの基準」である。そこでは、ストレイトマイヤーの『現代生活に対するカリキュラム構成』を参考に、カリキュラム・エヴァリュエーションの基準が四つにまとめられている。砂澤はその後1969年の『授業評価入門』において、授業評価の一貫としてのカリキュラム評価の重要性を主張した。この点については、安彦忠彦氏が詳細に検討している<sup>11)</sup>。

1950年3月号の岐阜師範の米増勲による「教育課程の評価と改善」においては、アルバーティを参考としながら「教育課程の評価基準」として5項目（教育哲学的見地、教育心理学的見地、教育行政学的見地、ガイダンス的見地、教育社会学的見地）が挙げられ、コア・カリキュラムが有効であるかどうかを学校において評価する必要性が確認されている。また1951年2月号には馬場四郎（1913-1972）による「経験カリキュラムの評価」が、1951年5月号には米国中等学校基準を中心に検討した金子孫市の「カリキュラム評価の研究」が掲載されている。

砂澤を始めとして、馬場を除く米増・金子らのカリキュラム評価研究は、アメリカにおけるカリキュラム評価研究を参考に提案されている。この1949-1951年半ばは、コア連におけるカリキュラム構造論も確定していない時期であり、積極的にアメリカにおけるカリキュラム評価研究に学びつつ、わが国におけるコア・カリキュラム実践を参考にしながら独自のカリキュラム構造論・評価論を形成しつつある時期であった。

1949年のコア連におけるカリキュラム構造論におい

ては、中心課程と周辺課程とからなる初期のカリキュラム構造論から、馬場が中心となって整理したカリキュラム構造論は、中心課程をコアとしながらそこから分化してきた日常生活課程、そして教養課程が周辺を固め、基礎技能の反復練習を行う技能課程がそれぞれの課程に割り込んでくるという構造論を描いていた（「私たちの画くカリキュラムの構造」（1949.11.））。その後、廣岡亮蔵による「牧歌的なカリキュラムの自己批判」（1950.3）といった内部批判を経た後、コア連における構造論は評価に関する研究・実践の背景のもと、1951年3月の春日井合宿研究集会を経た8月の新潟合宿研究会において、「三層四領域」論（三層：日常生活課程、中心課程、系統課程、四領域：健康、経済、社会、文化）<sup>12)</sup>として確定される。第一期は、このようなカリキュラム構造論を確立するためにカリキュラム評価、教育課程の評価が活発に議論された時期としてまとめることができる。したがってむしろ逆に、「現在の教育の包括的な評価はカリキュラムそのもの、評価に限定されている傾向があり、児童生徒に與える望ましき変容発達についてはほとんど行われていない現状である」<sup>13)</sup>と指摘される時期でもあった。

## 2. 第二期（1952.1~1953.5）：単元における個に即した評価重視のカリキュラム評価

1952年は梅根悟（1903-1980）と勝田守一（1908-1969）との間で勝田・梅根論争が展開された年であり、梅根が第二代委員長に就任する年でもある。1953年は連盟の名称を「日本生活教育連盟」（以下、日生連と略記）へと変更した年でもある。1953年8月号では海後副委員長が「生活教育の前進のために—連盟の改称に寄せて—」において、「運動発足以来の原則である総合的な単元学習としての『コアを含む全体としてのカリキュラム』の立場」（16頁）を確認し、「単元」の重要性が改めて確認されている。この1952-1953年前半の時期は、カリキュラム構造論確立のためのカリキュラム評価論はほとんど議論されず、子どもの具体的な学びを評価するために、「単元」における評価が重点的に議論された時期であった。

1951年に梅根の『単元』が出版され、1951年1月号では馬場らによって「単元に傾斜をかける」ことが提案されたことを受けて、1952年2月には大村栄・久保田浩・馬場による「単元学習における評価」<sup>14)</sup>が掲載された。また同誌には「プロジェクト学習の評価」も掲載され、課題とされてきたプロジェクト学習における個人の評価について、五つの原則<sup>15)</sup>を提示しながらプロジェクト学習の前進が主張されている。

また、1952年には経験系列表、能力表についての論文も掲載されている。神戸大学附属明石校園の福本俊雄

は「経験系列表の作成」(『カリキュラム』1952.1)において、幼稚園・小学校・中学校の一体的経営の中の十一年のカリキュラムを構成し、経験系列表として提案している。これは、有名な「明石附小プラン」を引き継ぎつつも、「従来われわれが用意してきた学校の全体計画および教育細案だけでよいかを考えざるをえない」とし、個人個人の「成長の筋を段階づけた内容が経験系列表」の必要性を提起したものである(82頁)。すなわち、教師が参照する全体計画としての教育細案だけではなく、子ども一人ひとりにとっての単元の意味、経験の意味を評価する視点を重視したものである。また能力表については、1952年3月号において、「能力表研究の成果と課題」として千葉教研の能力表の成果と課題が報告されている。

1951年末から1953年前半にかけて、基礎学力とは何か、系統的学習や体系的知識・客観的知識とは何かが『カリキュラム』誌上でも座談会や特集として何度か議論されている。廣岡亮蔵の『基礎学力』(金子書房)が出版されるのは1953年であるが、この基礎学力や学力論をめぐって後々まで大きな焦点の一つとなったのが「態度」の問題であった。大阪学芸大学附属高鷲小学校の吉田佐伯は「学習における態度の評価」(『カリキュラム』1952.4)において、この態度の評価の問題をとりあげ、社会的態度の基準表を作成して評価の計画をたて、特に子どもによる自己評価に重点を置いた。「望ましい態度のうち自主的態様が、他の望ましい態度の根底をなすものであり、ただしく自己評価できることが、教育の目標であるとも考えられる。(中略)評価は指導のためになされると共に、評価そのものがまた指導されねばならないと考えている」(77頁)と述べている。ここでも、単元「祖先の生活」を例にとりながら、単元に基づく学習展開の中で子ども個人に即した評価が重視されている<sup>16)</sup>。

馬場はこのような子どもの視点からのカリキュラム構成・評価について、1951年5月号の「教育目標構成の再吟味」において、「教育目標の設定は、中央・基準カリキュラムの問題や目標を単に論理的に(具体的な場の想定なく)分析するだけでは不十分である。むしろ単元の目標をいちおう念頭におきつつも、直接にはそれぞれの地域や家庭・学校の中における子どもの具体的な切実な欲求や問題意識をとらえることから出発すべきである」(40頁)ことを主張している。

ただし、子ども個人に即した評価だけが重視されていたのではなく、それまでの全体カリキュラムのコア部分に対するカリキュラム評価も行われている。例えば、福山市旭小学校の佐藤丘による「六年単元『政治』展開の失敗の記録から」(『カリキュラム』1952.7)は、

この単元の最後のねらいであった「正しい選挙」にまで至らなかった原因を整理して報告している(71-75頁)。校舍建築が進まない原因に取り組むことで選挙の問題にまで踏む込む予定であったというが、この単元の反省では結局のところ六学年の三学期に取り組んだことが大きな失敗であったという感が強い。しかし、「問題は、その子のものであり、それを解決してゆくのも、その子でなければならない」(傍点部分は原文のママ、以下同様)として子どもの個に寄り添いつつも、教師の意識の問題として、「教師がまず問題をもつよう努力することなどが反省されており(75頁)、教師の指導性の問題としてカリキュラム構成と評価が検討されてもいる。

### 3. 第三期(1953.6~1959.12): 教科における評価重視のカリキュラム評価

1953年6月の日生連への改称以降、カリキュラム構成論・評価論も大きく転換している。その一つの契機は、文部省主導の教育改革の結果としての学習指導要領や指導要録の改訂の問題である。文部省は1952年12月に社会科改善に向けた教育課程審議会を組織し、同審議会による1953年8月の答申に基づき、社会科改善に向けて動き出した。これに対し東京大学の海後宗臣(1901-1987)を代表として、日本教育学会から長田新(1887-1961)、日本作文の会の今井誉次郎(1906-1977)、新日本文学会の国分一太郎(1911-1985)、郷土教育全国協議会の桑原正雄、といったコア連や新教育に対して必ずしも肯定的ではない立場をとっていた研究者や団体と共同で「社会科問題協議会」を結成し、団結して文部省の姿勢に抗議した。この検討過程において、日生連としても1953年9月には教科としての社会科を承認して対抗する姿勢をとった。しかし、1955年2月には小・中学校社会科学習指導要領が改訂され、(試案)の文字もこの時から消え、さらに1958年10月には小・中学校学習指導要領が官報告示され、それを前後して自主的教育課程の編成が再び『カリキュラム』誌上でも議論されることになる。

いま一つの契機は、1951年から1953年にかけて検討されてきた「日本社会の基本問題」が、先に見た文部省の社会科改善に向けた動きにあわせて、日生連独自の問題内容系列表としてまとめられたことである。「日本社会の基本問題」においては、「子どもに身近な問題から」と「日本社会の基本問題から」という二つの道から社会科の問題解決学習を進めるための問題別内容系列表がくみだてられている。

「日本社会の基本問題」の典型実践ともいえるべき「水害と市政」(『カリキュラム』1953.12)、「西陣織」(『カリキュラム』1954.2)といった実践報告がなされる一

方、1954年の『カリキュラム』誌上で検討された評価の問題は、同年3月号の川口市立南中学校の磯田米作の「現行『指導要録』批判」と、コア連発起人の一人であり後に指導要録研究協議会の委員となる東京教育大学の井坂行男の「指導要録の改訂」といった指導要録の問題であった。井坂は1955年11月号には「指導要録の問題点」を、1956年2月号には「評価・要録・通知表」を執筆している。1955年11月の論文において井坂は、指導要録改訂<sup>17)</sup>の要点を整理した上で、「指導要録と家庭通信とをはっきり区別すべきこと」(93頁)を強調している。1956年2月号では子どもに「学習手帳」をもたせ、最終的には「自己評価」にゆだねるべきことを指摘している(27頁参照)。

1956年6月には海後勝雄が第三代委員長となり、同年6月号では特集「生活教育と教科」が生まれ、委員長である海後自ら「教科の意義と役割を中心として」と題して、旧い教科並列主義を批判し、「新しい教科」(12頁)を主張する。すなわち海後は、「全体の教育内容として構造をもちそれぞれの主要領域(教科)にも内容的な構造が与えられ」、「教材の全体の構造と発展の中で、質的にも相対的に独立した教科(新しい意味での)の系列が立てられる。そのような構造の中でつかまれたものが、ほんとうの意味での系統的知識であり能力である」(13頁)と述べ、生活教育と教科との関係、および系統的な知識との関係についての重要な提起を行った。これは、1954年1月号での廣岡亮蔵による「問題解決学習と客観的知識一ひとつの内部批判一」以降の客観的知識や系統的学習との関係に関する一つの回答でもあろう。

それにもかかわらず、このような教科ごとに記入する指導要録に対応した評価の問題は、引き続き『カリキュラム』誌上でとりあげられることになる。1957年12月号では「終末評価の研究」として単元ごとに評価計画を立てる実践報告が、さらに1958年12月号では国語、社会、理科、算術といった主要教科における評価のありかたが報告されている。

この時期、成熟したカリキュラム構成論に基づく「日本社会の基本問題」に対応した問題解決学習は実践的に豊かな展開をみせた。この時期のカリキュラム評価は、一方ではその実施されたカリキュラムを生活教育として評価し、旧教科に対する有効性を強調していく視点をもちつつ、他方では各教科における評価に対応しながらカリキュラム評価が行われるという二つの面をもっていたということが出来る。

### Ⅲ. 『カリキュラム』誌上におけるカリキュラム評価研究

ここでは、これまでに見てきた三つの時代区分に従って、それぞれのカリキュラム評価研究の特徴をより具体的に検討していく。

#### 1. 第一期：子どもの学習に対する構えを評価する

第一期においては、アメリカにおけるカリキュラム開発・評価研究の批判的受容、能力表の問題、アチーブメント・テストの問題など、カリキュラム評価に関わって広範な議論が展開された。1949年12月号の石山による「カリキュラム運動の前進と反省」において、「将来のカリキュラム運動は、方法的展開にテストされたカリキュラムを改造することに重点を見いだすであろう。カリキュラム・エヴァリュエーションがそこにおこなわれることはいうまでもない。／カリキュラム・エヴァリュエーションと結びついて教育効果のエヴァリュエーションもますます研究されねばならない」(3頁)と指摘されるとおり、カリキュラム評価によってカリキュラムの改造が意図され、さらに客観的テストなどを用いた子どもの学習成果の評価が1950年代の課題として確認されたのである。

それでは、この時期のカリキュラム評価として、カリキュラムの改造がどのように研究されたのであろうか。その具体例として、1951年8月の新潟合宿において提案され、『カリキュラム』1951年11月にて報告・協議された「用心溜」の実践を検討する。本単元は、新潟県西蒲原郡赤塚小学校の樋浦辰治が四年櫻組において、1950年11月上旬から約40時間をかけて展開した実践の記録である。以下、要点のみ抜粋する。

- |  |
|--|
| <p>一. 設定の根拠 (イ) 社会の状態から<br/>(ロ) 児童の状態から</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○夜巡りはしているが、夕方形式的に「火の用心」を呼ばれる程度である</li> <li>○用心溜の上やその附近で遊んだり貯水槽のフタをとったりする</li> <li>○用心溜の水を学級園の作物にやったり、道路のほこりよけにまいたりする</li> <li>○火事に焼けたことのある家の児童(21/37)、実際家が焼けたことを経験した児童(7/37)、(ハ) 用心溜の歴史と教育的意義</li> </ul> <p>二. 指導目標</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○村の先輩は幾多の困難に屈せず、消火施設を改善して現在に至った</li> <li>○これをさらに近代化して、村を火災の恐怖から解放することが私どもの使命である</li> <li>○防火に協力し、施設を保護する学習の指導</li> </ul> |
|--|



1951年2月号の「経験カリキュラムの評価」において馬場は、その評価は学習成果、教師の指導技術、カリキュラム構成の三つにわたるものであるが、さらに学校経営の全般にわたって評価されなければならないことを主張している。すなわち、「学校の教育経営の全般、例えば日常生活課程の及ぼす教育効果、学校の中に設けられている種々の教育的な機関や教育の機会が彼らに及ぼす影響等についてまでおさえていかなければならない」(61頁)と述べている。この主張の背景には、久保田浩と共に編集した奈良の古城学園の日常生活課程の記録である『日常生活課程』<sup>19)</sup>の影響が見られ、このような学校経営からの評価の視点において、授業以外の生活場面での教育的効果にまでカリキュラム評価の視点を広げている点は今日においても重要である。また馬場は、1951年1月に発表されたアチーブメント・テスト作成を提起した人物であり、この功績は梅根もその後評価している<sup>20)</sup>。雑誌『カリキュラム』においても当初から編集委員であったが、1959年からは編集長も務めている。

さて、第二期におけるカリキュラム評価の特徴であるが、それは単元に基づくカリキュラム評価が研究されていた点にある。この点について馬場は、先述したとおり1952年2月号において「単元学習における評価」を共同で検討している。そこではまず「単元学習で考える評価は、子どもの外形的な価値を形式的に測定するためのものではなく、展開指導の反省のためのものであり、子どもの成長(主として内的な変化、成長)をできるだけ客観的にとらえて、次の指導計画への手がかりとするべきもの」であることが確認されている。その上で、5年生単元「村の製粉工場」が資料として挙げられ、評価計画が四段階に渡って具体的に記述されている(41-43頁)。

評価計画A…具体的目標と、展開の計画とをにらみあわせて、その目標が、展開のどこで果たされる可能性が多いかを予想する

評価計画B…個々の子どもの実態に立った計画にする。個々の子どもがそれぞれいま持つ経験や、能力を出発として、その子どもとしての最善の活動をし、最大の成長をすることを期待する

評価計画C…目標を更にこまかく設定する

評価計画D…展開に従って評価計画案を作成する

同論文では、これらの評価計画の一部が、参考として表にまとめられている<sup>21)</sup>。このような単元学習における評価は天野正輝氏によって、「学習の成果を上げるためには、目標の自覚、有効な指導と学習活動などその全体を貫いて常に点検・評価が必要なのだということ、つまり単元学習の成否のカギは、綿密な評価計

画が立てられ実施されるかどうかにあるという認識が徐々に広がってきていた」<sup>22)</sup>として評価されている。

このように第二期においては、単元に基づく評価計画が綿密に立てられ、その評価計画に基づいてカリキュラム評価が行われることが意図されていた。馬場らによって、この評価計画の具体的な計画手順が示されていること、そして評価計画Bのように子どもの実態に立った計画があらかじめカリキュラム評価の視点として盛り込まれていることが重要であろう。

### 3. 第三期：現代社会の問題と子どもの問題

これまで見てきたように、第一期においては子どもの生活を調査し、学習への構えを評価するという点が重要視され、第二期において単元に基づく評価計画にあらかじめ盛り込むことが確認されたが、それではそのような評価をどのような視点からおこなうかという問題が残る。この問題に対して第三期においては、「日本社会の基本問題」と関連づけて子どもの生活の問題や子どもの学習への構えを検討する視点が提起される。

「日本社会の基本問題」は、1953年夏に「全国青年教師連絡協議会」において枠組みが検討され、1955年5月の『生活教育の前進VI 日本生活教育連盟社会科指導計画(総説編)』において公にまとめられたものである。同書の第四章(61-110頁)において、九つの基本問題が挙げられている。すなわち、①災害問題、②健康問題、③農村漁村問題、④中小企業問題、⑤工業労働問題、⑥現代文化の問題、⑦社会計画化問題、⑧政治問題、⑨民族と平和の問題、である。これは連盟の「三層四領域」のうちの四つの領域に整理することができる。さらに、第六章の「学年別問題別内容系列」(132-156頁)において、「子どもに身近な問題から」という子どもの主体性の側からのいわば下からの究明と、「日本社会の基本問題から」といういわば上からの究明という二つの角度から内容系列が編成されている。これは、「もはやアメリカ渡来の社会機能法でもなければ、問題領域法さらに青少年欲求法ともちがった、日本の生活教育の実践のなかからうみだされた社会科学的なスコープ理論といってよいであろう」(第三章「社会科カリキュラムの構成の原理」, 60頁)とまとめられている。

すなわち、子どもの生活上の問題は「日本社会の基本問題」との関連において吟味されるし、また逆に「日本社会の基本問題」も子どもの生活の問題から吟味されるという関係が明確に示されたのである。この提起をうけて、単元構成の手続きにおいても、まず学問的な批判に耐えないという従来の欠点を、今後もまた克服しえないことにならないために、専門的な書物を参考文献として読んでおくこと(第九章「単元構成の観

点と手続き」200頁)や、単元の改訂として「望ましい社会科」の方向に照らして内容の妥当性を検討する(209頁)など、教科としての社会科を肯定する立場からのカリキュラム評価の視点も示されている。

他方で、他教科におけるテストの評価から生活教育のカリキュラム評価を考える視点も示されている。例えば、1958年2月号に掲載された東京都墨田区業平小学校の教員によって執筆された「評価についての四つの疑問」の第1問である「市販のテストの利用法とその功罪」において、次の問題が検討されている(61頁)。ある小学校のある学級での算数の文章題、「すすむ君の家から、駅までいくには、十五分かかります。午前九時二十分に発車する電車にまにあうためには、何時何分に家を出たらいいでしょう。」という問いに対して、大部分の子が九時五分と回答しているのに対して、九時四分と回答している子が四、五人いたという。しかも、「それが相当優秀な力の持ち主に多かった」というのである。その理由は「だって、ちよっさり九時五分に出たら、電車のドアがしまってしまうかもしれないから、九時五分と出したあとで一分引いて九時四分としたの」とその子どもたちは答えたそうである。「これがもし、ただ単に○と×をつけるだけで、それを平均して通信簿につけるだけの方法でテストが利用されていたとしたらどうでしょう。この四、五人の子どもは当然、×の部に入るでしょうし、他の子どもも算数という教科と生活の事実の関係を目を開くこともできなかったでしょう」、「教師は次の指導のめあてをはっきりさせ、子どもには学習のめあてをはっきりさせる役をもつのが、評価ではなからうか」とまとめられている。その上で、社会科におけるテストの作成や、ペーパーで評価できないものの評価などについての社会科単元の例が示されている(62-65頁)。すなわち、算数といった各教科における生活教育の視点に立った教育評価のあり方を示しつつ、教科ごとに編成されるカリキュラムへの批判と、また逆に各教科を超えた生活教育によるカリキュラムの構成と評価の重要性が指摘されているのである。

#### IV. おわりに

本稿では、カリキュラム評価はカリキュラムの開発とは切り離して考えることはできないにもかかわらず、どのようなカリキュラムを開発するかという問題や、当時のカリキュラム実践の時代背景などについては具体的な検討を行っていない。また、雑誌『カリキュラム』に限定し、その後の『生活教育』などを検討対象に含めていない。これらの点に本研究の限界はある

にしても、少なくともカリキュラムの「評価」に着目して『カリキュラム』を分析した結果として、今後の展望と課題として以下の四点を指摘することができると思われる。

第一に、第一期のカリキュラム評価から、子どもの実態や学びへの構えを中心としてカリキュラム評価を行うことの意味である。近年、田中統治氏によって、「PDCAからCAPDへ」の転換ということや、「観察」や「調査」という意味での“assessment”を強調した教育課程・カリキュラムの評価の必要性が主張されている<sup>23)</sup>。ただし、まず教科書・教材から子どもの学習経験に移すことから始まり、その「子どもの学習経験を深く観察する」というものとは異なり、『カリキュラム』における子どもの調査は、あくまでどのような教材・単元をカリキュラムとしてくむかの時点から子どもの生活に即した教育内容調査としてのカリキュラム評価を行っている点が重要である。教科書採択制度とも関わってくる問題ではあるが、この意味で、1951年の『初等教育の原理』の「教育課程の評価」において述べられている「教科書に教育課程を合わせるのではなく、教育課程に合わせて教科書を選択するようにしなくてはならない」<sup>24)</sup>という原理に立ち返って、学校カリキュラムの開発と評価をおこなうべきではないだろうか。

第二に、第二期のカリキュラム評価から、単元を一つの単位としてカリキュラム評価を行うことの意味である。すでに安彦氏によって一時間ごとの授業研究ではなく、「一単元ごとの授業研究」による、単元にそくしたカリキュラム・教育課程評価研究の必要性が提起されている<sup>25)</sup>。この点について二点指摘したい。まず一点目は、すでに確認したとおり、子どもの実態を把握するという評価計画を単元におけるカリキュラム評価として盛り込むことの必要性である。二点目は、単元ごとのカリキュラム評価はあくまで単元の目標にそくしながらも、授業の展開の高まりを阻害しない柔軟性をもってカリキュラム評価の計画を立てておくことの必要性である。この点について馬場は自身が編著に携わった『授業の探究』において、吉本均が集団の中で異質の経験を出しあう場としての学習集団において子どもの認識を質的に高めるための弁証法的討議の価値を評価している点に触れて、「思考・認識を深めるためには、学習内容そのものに即しながら、そこに成立する矛盾・対立を止揚し発展させていく必要がある」<sup>26)</sup>ことを述べている。このことから、子どもたちの異質な経験がぶつかりあうなかで、教師があらかじめ計画していなかった方向に授業がすすむ可能性があるという認識、というよりもむしろ、授業は計画して

いなかった方向にすすむものであるという認識、さらにそこで成立する矛盾・対立を止揚し具体的に授業において発展させていく見通しをもって、単元ごとのカリキュラム開発・評価は行われるべきであろう。

第三に、第三期のカリキュラム評価から、現代社会の問題と子どもの生活の問題とを関連づける意味である。「日本社会の基本問題」に取り上げられている九つの問題は、クラフキーが「時代に典型的な鍵的問題 (epochaltypische Schlüsselprobleme)」として取り上げている問題<sup>27)</sup>と着眼点は同じように思われる。ただし、クラフキーは「鍵的問題」を「子どもの身近な問題」と関連づけるのではなく、人間の関心や能力という「基本的な次元」と関連づけ、この二つを超えたコンピテンスの獲得を構想している。また、ノイナーも指摘するように、教科の授業においては単に子どもの生活に回収されないような、子どもの生活を越えた問題にまで迫る必要性もあるだろう<sup>28)</sup>。その意味では、今日子どもの生活の問題に着目する意義を再確認しつつも、それがどのような能力へと高まっていくのか、子どもの生活を越えた問題としてどのように展開されるのか、という視点からカリキュラムの構成と評価を検討する必要があるのではないだろうか。

最後に、学校におけるカリキュラム評価という点について、学校を単位としてカリキュラム評価を行うことの意味である。1957年3月号において森田俊男が「学校—その経営と職場—」を執筆し、「いい教育を《教室の単位》ではなく《学校の単位》で!」「生活教育というものは、学校を単位としてはじめて正しく発想されうるものだ」と訴え、教育課程の協同評価の事例を挙げながら全職員による学校経営論を主張している(8-13頁)。カリキュラムを評価する際に、教員だけではなく事務職員や養護教諭といったこれまであまり学校カリキュラムに参加していなかった教職員も、特に子どもの状態を調査・評価するという点で積極的に関わる場が設けられる必要がある。また、そのような場合、年間指導計画のような授業時間に関わるカリキュラムだけではなく、日常生活課程で重視されたような休み時間や放課後の時間に目を向けることが学校の教育力を見直すことになるとともに、そのような時間における子どもの様子を見取ることが、学校カリキュラムの評価においても重視されなければならないのではないだろうか。

## 【註】

1) Vgl., KMK (2005): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, - Erläuterungen zur Konzeption*

*und Entwicklung*. Luchterhand, S. 19.

- 2) 例えば天野氏は「カリキュラム評価はなぜ進まないか」の要因として①評価対象の多様さと複雑さ、②日々の実践としての部分と学校のカリキュラムとしての全体との間のフィードバック回路が設定されていないこと、③学習指導要領による規定の強さ、④アカウンタビティティの思想が定着していないこと、を挙げている(天野正輝(2000)『総合的学習のカリキュラム開発と評価』見洋書房, 50頁参照)。
- 3) 中野光(1977)「解説『カリキュラム』と生活教育運動」コア・カリキュラム連盟・日本生活教育連盟編『カリキュラム 付録・解説・総目次・固有名詞索引』日本図書センター, 192-234頁参照。
- 4) 砂沢喜次次(1969)「授業評価と教育課程の検証」全国授業研究協議会編『授業評価入門』明治図書, 水越敏行(1982)『授業評価研究入門』明治図書など。
- 5) 浅沼茂(1980)「アメリカにおけるカリキュラム評価論の変遷」日本教育学会編『教育学研究』第47巻第3号, 安彦忠彦(1974)「授業評価とカリキュラム評価」日本教育方法学会編『教育方法6 授業研究の課題と方法』明治図書, 安彦忠彦(1979)『学校の教育課程編成と評価』明治図書, 有本昌弘(2007)『スクール・ベースト・アプローチによるカリキュラム評価の研究』学文社, 根津朋美(2006)『カリキュラム評価の方法—ゴール・フリー評価論の応用—』多賀出版, 文部省大臣官房調査統計課(1975)『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書—』大蔵省印刷局, 矢澤雅(1999)「アメリカにおけるカリキュラム評価論の歴史的展開の過程に関する考察」『聖徳大学研究紀要 人文学部』第10号など。
- 6) 天野正輝(1993)『教育評価史研究—教育実践における評価論の系譜—』東信堂, 天野(2000), 前掲書, 西岡加名恵(2008)『「逆向き設計」で確かな学力を保証する』明治図書, 梶田叔一(2002)『教育評価 [第2版増補版]』有斐閣双書など。
- 7) 田中統治編(2005)『カリキュラム評価の考え方・進め方』教職研修12月号増刊, 教育開発研究所, 田中統治・根津朋美編著(2009)『カリキュラム評価入門』勁草書房, 中留武昭・田村知子(2004)『カリキュラムマネジメントが学校を変える』学事出版など。
- 8) なお、『カリキュラム』誌上の論文については、何年の何月号の誰の論文であるかを註, 括弧書き, あるいは本文において記載することで明示する。
- 9) 北条小学校の能力表については、林尚示氏が詳細に検討している(林尚示(1997)「千葉県北条プラン

- における能力評価の変遷に関する研究—コア・カリキュラムの構造変遷との関連に注目して—日本カリキュラム学会編『カリキュラム研究』第6号, 参照)。
- 10) 「岐阜県における教育課程実態調査を終えて」(『カリキュラム』1950.5) の中でも、「もっとも大きな問題点は、アチーブメントテストの行われていないことである。カリキュラム・エヴァリュエーションを行う場合アチーブメントテストを行わなければ十分な対決をすることはできない」(55頁) ことが提案されている。
- 11) 安彦 (1974), 前掲論文, 42-45頁参照。
- 12) 田村真広 (1998) 「第三章 現実を直視した教育の創造 第三節 社会科をめぐる論争と問題解決学習」日本生活教育連盟編『日本の生活教育50年—子どもたちと向き合いつづけて』学文社, 88頁参照。
- 13) 織田正「資料解決能力の評価」(『カリキュラム』1950.8), 51頁。
- 14) なお、この論文は「単元指導法」として組まれたシリーズの一環である。「単元に傾斜をかける」はそのシリーズ第一弾であり、この「単元学習における評価」は第四弾であった。
- 15) 1. 教師が、個々の子どもの個性や素質に応じて評価すべきであること, 2. 観点の具体化, 3. すべての子をまんべんなく深く観察すること, 4. プロジェクト独自の特徴に応じた急所をよく観察すること, 5. 記録をてまめにすること, である (35-37頁参照)。
- 16) なお、態度の評価の問題については、北条小学校の和泉久雄をはじめとしたコア連千葉県支部の研究会報告「評価の実態とその問題点」(『カリキュラム』1953.3) において、「いったい児童生徒の態度をとらえる最後のものは何であろうか。／それは教師の観察眼であるというのが一致した見解であった。／では、教師の観察眼とは何か、長い間の教壇経験によって作りあげられた『勘』的なものであろうか」(71頁) とまとめられている。
- 17) この1955年の指導要録の改訂について田中耕治氏は、「その性格規定として、指導機能と同時に外部に対する証明機能を負うことになった」とし、「(1) 簡素化 (2) 客観性 (3) 統一性という三つの条件」が強調されるようになったとまとめている (田中耕治 (1996) 『学力評価論入門』法政出版, 159-160頁)。特に (3) 統一性については、1958年改訂の学習指導要領の「告知」と連動したものであることが指摘されている。井坂も1955年11月号で、「『社会』の中
- にのみ『道徳的な判断』が加えられていることは問題である」(91頁) と指摘しており、特設「道徳」と社会科の関係の問題を指導要録の観点から指摘していた。
- 18) この論文は、『カリキュラム』の別冊として1951年～1959年までの8年間、研究集会の成果をまとめて八冊出版された『生活教育の前進』に掲載されている「問題解決課程の構成と指導—『単元学習』の性格検討—」(『生活教育の前進Ⅱ』1951.10) である。
- 19) 馬場四郎・久保田浩共編 (1951) 『日常生活課程—子どもの学校を育てた記録—』誠文堂新光社, 参照。
- 20) 「座談会 戦後十年とわれわれの歩み (2) —「日本社会の基本問題」時代—」(『カリキュラム』1955.9), 87頁参照。
- 21) この表は天野氏によっても紹介されている (天野 (1993), 前掲書, 277-278頁参照)。
- 22) 同上書, 277頁。
- 23) 田中統治 (2009) 「カリキュラム評価の必要性と意義」田中統治・根津朋美『カリキュラム評価入門』勁草書房, 4-6頁参照。
- 24) 文部省 (1951) 『初等教育の原理』東洋館出版社, 225頁。
- 25) 安彦 (1979), 前掲書, 189頁, および安彦忠彦 (1999) 「カリキュラムの評価的研究」安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房, 199頁参照。
- 26) 馬場四郎 (1975) 「授業研究の諸類型—授業研究の饗宴—」馬場四郎編著『授業の探究』東洋館出版社, 9頁。
- 27) Vgl. Klafki, W. (1995): „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzept von „Allgemeinbildung“. In: *Die Deutsche Schule*. Beiheft 3, S. 12. すなわち、平和の問題、国籍主義の問題、急速に増しつつある世界人口の問題、社会的に生み出されている依然として克服されない不平等の問題、発展途上国といわゆる先進国との関係、新しい技術のコントロールメディア・情報メディア・コミュニケーションメディアの危険と可能性、人間のセクシャリティと異性関係ないし、個人の幸福要求と人間間の責任との間の緊張における同性関係についての性の理解、である。
- 28) Neuner, G. (1999): *Allgemeinbildung—unzeitgemäß?* Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät. Band 31. Jahrgang 1999. Heft 4. trafo verlag, Berlin, S. 37.