

教育課程（カリキュラム）評価における統制と開発

— 1980年代—研究開発学校でのカリキュラムのアセスメントによる評価の再評価を通じて—
Redefining Control and Development in the Curriculum Evaluation of R & D School :
from Reevaluating the Reflection of Curriculum Evaluation and Assessment in the 80' s

有本 昌弘*
ARIMOTO Masahiro

はじめに

今日、児童生徒の学力低下、とりわけ学習意欲の低下が問題になっているが、1970年代に提唱されたSBCD（School Based Curriculum Development）という児童生徒の興味・関心からのカリキュラム「開発」と学習指導要領による法的拘束力による「統制」という角度から、近年見られる特区（構造改革特別区域〔開発学校設置〕法）を含め、教育研究開発に対する学校の果たす役割を問い直し、展望を述べることにしたい。ただし、この問題は、国庫負担金など外在的な問題としてではなく、内発的な学習環境や異質な体験、生涯学習が求められ、地域や学習者の手によってアセスメントや開発がなされるべき、内在的な問題として捉えられる。

1970年代末から80年代前半にかけての、高度成長期から低成長への移行期の当時において、次のようにいわれている。

1970年代において成瀬は、『カリキュラム』は教師にとって手の届かない『鉄の掟』のように捉えている教師が大変多い。…カリキュラム運用における教師の役割を、その機能に即してとらえ直すことからはじめなくてはならない。日常的な実践を通してカリキュラムの機能を評価し、その結果をカリキュラムの改善にフィードバックすることを、学校レベルのカリキュラムに関して実践することである」と言っている（成瀬1979）。またこれまで、わが国においてカリキュラム評価が低調な理由として「長い間教育内容や教科書は国によって定められ、教師も国民もただこれを受け取るだけで、その作成・決定になんら参加することがなかったということの、今に至るまでの後遺症」「アカウントビリティの思想がわが国の社会と市民に低い」に加えて、「激烈な進学競争を引き起こし、…正常なあり方がスポイルされているので、これをなんとかしなければならぬ」ということに、教育改革の目が奪われてしまっている」ことをあげている（橋本1979a, b）。

1980年代になると、それまでの授業研究を振り返って、カリキュラム評価そのものの分野の立ち遅れを、水越は次のように述べている（水越1987）。「授業は学級を単位として行われるのが普通である。しかしその学級は、学校というシステムの中の一構成要素である。（中略）授業研究にしても、学校の研究体制の中にどう組み込まれているかを抜きにしては語れない。（中略）その教室の授業を支えている学校の研究体制までを切り取らないと、実は個々の授業を生きた形で捉えたことにならないのだ、ということに気がつくのが、10年遅れたと思う」と。水越（1981, 1982, 1983, 1985）の一連の著作は、授業評価からの問題意識に基づく教育課程評価の試みである。

これに対して安彦は、昭和20年代のカリキュラム評価の文献をもとに、授業評価をカリキュラム評価に位置づける研究の重要性を指摘し（安彦1974, 1982）、OECDのセミナーとは別個に、内部要素（教育内容、組織原理、履修原理、教材、授業日時数、授業形態）、外部要因（行政的決定過程、教職員

* 初等中等教育研究部 総括研究官

の量と質、施設・設備の状況)をあげている(安彦 2002)。

以上のように、当時よりいわれてきたことは、現在でも新鮮に聞こえる。今日と、明らかにグローバル化や情報化社会の進化などで状況は異なるにしてもである。

筆者は、『研究開発学校における評価』(1977, 1978)¹⁾に刺激され、教育研究開発の初期とでもいえる当時より追跡調査を試みた。追跡調査については、オハイオ州立大学に W. チャーターによって迎えられた R. タイラーによる 8 年研究(1932-40)が有名である。

筆者のカリキュラム評価研究は、「教育実践・(外部)診断的評価・開発」というプロセス評価の道筋は打ち出したものの、その後、評価道具の作成と、データの記述により事例の比較を試みる方向に関心が移る。当時より、特色ある学校をヨコに比較すると、授業像、学習評価の方法、支える物的人的要件において、違いは見られ、しかも微妙に融合させそれを暗黙に了解していたものの、外部に説明する必要に迫られず、何よりも、児童生徒への成果から卓越性(excellence)の基準(standards)を利用した総合判断については、踏み込めなかったからである。研究開発学校ですら、3 年間という制限を受け、3 年後には学習指導要領と指導要録という法的拘束力という「統制」を受けることによるからである。外部アセスメントを外部診断的評価に役立てることは、課題であった。

そこで、20 年以上経過した現在であるが、当時を振り返り、将来に向けての展望を示してみたい。定点調査については、国立教育研究所の理科で行っている(松原・猿田 2000)。他には、浅沼ら(1999, 2004)のオープンスクール卒業生の追跡調査の成果がある。そして、荻谷他(2002)、志水(2003)の報告がある。

国による統制のもとで学習指導法の改善のみが強調され、学校全体におけるカリキュラムに不可欠な外部によるサポート、外部組織との相互作用、あるいは別の立場から 2 時点での向上率から示される効果については、学校の評価では強調されてこなかった。さらに、指導要録の開示請求の議論を飛び越えて、今日、全国的に差が見られるが、効果から改善の努力の取り組みを評価しようという外圧も出てきた。そこで、何よりも問題になる点は、日本では、開発すべきカリキュラムと学習(そしてそのアセスメント)が、切れていた点である。

平成 12 年度からは、各学校や地域の創意工夫をこれまで以上に生かすため、従来の、文部科学省が研究開発課題を定めた上で都道府県教育委員会等に学校の推薦を依頼していた方式を改め、学校の管理機関が主体的に研究開発課題を設定し、文部科学省に申請することになった²⁾。そこで本研究では、今日の教育の質に関する高まる活発な議論を踏まえて、文部省(現文部科学省)研究開発学校(1976 - 現在: 2004 年度末で 79 件 216 校の委嘱)が、試験的・先導的試行にあったその役割の重要性を再認識し、将来の展望を、量的拡大から質の向上へと役立てられるかという観点から、再評価するものである。より具体的には、試験的な、先導的試行であった、国の研究開発学校をフィールドに、筆者が 1980 年代に学力と自己評価(自己成長性)について行った追跡調査の概要をまとめ、当時の反省と重要性の再評価を行い、総合的な学習の先導的試行としての地域環境科を今日的視点から問い直すことにする。

第 1 節 1980 年代の 2 時点での学力検査

第 1 節では、国の研究開発学校をフィールドに、筆者が、1980 年代に、メルクマールとなる学力と自己評価(自己成長性)について行った追跡調査に対する反省を、基本的な内容とする。

これは、筆者が、1980 年代、研究開発学校の評価のガイドライン(1977 年)をもとに、研究開発学

校で行ったものである。メルクマールは標準化された学力検査を用いた。

1. 1. 1980年代における状況

(1) 教育の心理学研究とカリキュラム政策との乖離

「教育評価とは、教育活動にかかわる意思決定の資料として、教育活動に参加する諸部分の状態、機能、所産などに関する情報を、規定し、蒐集し、提供する過程である」（東 1976）とされている。

また、続（1969）は、『評価は価値に関係する』と常に言いながら、その価値とは何であり、いかに判定するのか、についての配慮に欠ける」とし、教育評定と教育評価を区別することを述べている。

その後、世界的には、個々の児童生徒が彼らの人生を通じて積極的な学習者になるよう援助する学校改善への努力が、教育改革の中心となっている。

この教育研究開発の、日本での弱さは次の二点から指摘される。まず、第一点目は、教育評価を教育心理的にみた場合である。第二点目は、教育評価を教育経営・意思決定的にみた場合である。アカウンタビリティに基づく評価研究は決定的に立ち後れているのが現状である。現在でも、継続的な教育研究開発や評価研究はきわめて弱い。このことは、自校の研究が独りよがりではないかといった不安を生み出し、なかなか思い切った改革へ結び付いていかない要因の一つになっているようである³⁾。

また、教育研究開発の成果の評価として、①当初のねらいがどの程度実現しているか、②児童生徒や教職員に与えた副次的影響はどうであったか、③父母や教育委員会、一般社会の反応はどうであったかをあげ、今後の見通しと提言等を行うものであるとしている（梶田 1980a）。また、研究開発の被説明変数として、主要な評価観点として、教育成果に関する評価（学力保障、成長保障）をあげ（梶田 1981a）、図式化している（梶田 1981b）。また、藤永保氏をはじめ心理学者もこの方面での研究の重要性についてふれていた。

教育学からは、水越（1980）らは、4学級の児童の成長や変化を2か年にわたって追跡した。知能検査、理科の学力テスト、教科好意度テスト、学習活動自己評価、小学校入学時からの全教科の成績、学習雰囲気調査、健康調査表、運動能力検査、性格検査、ストループテスト、指導要録の行動記録等を使用している。

(2) 国立教育研究所・教育の成果研究会（1975）『青少年の内面的成熟に関する研究』

中でも、注目される実証的な研究としては、国立教育研究所・教育の成果研究会（1975）『青少年の内面的成熟に関する研究』があげられる。その中で、梶田は、カリキュラムとの関係の文脈においている。成熟プロセスの教育的規定要因として（1）カリキュラム（実際の教育活動）、（2）学校のおかれた地域の類型、（3）教師の指導・意識、（4）親の教育意識、の四つの要因があげられていた。ただ、児童生徒の内面的成熟が小中高と発達的に述べられているが、また自己成長性の内的構造、生活習慣に触れられているが、当時の調査ではメルクマールとしての学力調査は利用していなかった。その結果、達成動機も意志や努力の強さも、さらには内面的基準性や自信も、小学生、中学生、高校生と低下を続けていく傾向、そして高校における特に生徒の生活意識の上での学校差の問題が突き止められている。が、具体的な学校や教授学習過程については触れられてはいない⁴⁾。

持留（1992）のように、自己概念と学力の関係を因子分析で追究した研究もある。その結果、学力的自己概念と非学力的自己概念に分かれるとし、相関を求めた結果、教科の成績を絶えず自己認知しているが、それは教科外の自己認知に代えられないという結論である。ブルームの情意的前提特

性が自己概念に対応するとしながら、残念ながら、1時点で断面的に切り取っているだけで、どう
いう処遇の結果か、については触れていない。

今日、日本でのこの分野は、先進国での教育改革の流れとギャップが見られる。海外には、子
どもの声から学校改善を図ろうというような意欲的な数々の試みが見られる（例えば、Rudduck et al
1996）。

（3）当時の教育研究開発

教育における心理学と学校におけるカリキュラム開発のマネージメントの架け橋となる教育研究
開発を積み重ねるため、文部省委嘱の「研究開発学校」（昭和51(1976)年より設けられた：現行指
導要領によらないで三年間独自のカリキュラム開発を委嘱された学校⁵⁾、詳しくは、磯田(2003)を
参照のこと)での小学校「環境」カリキュラムとの筆者の関わりから、成果から問い直す教育研究
開発の意義と課題を取り上げる。

当時は、研究開発学校制度が軌道に乗って30年弱になるが、最初の10年の試みである。ゆとり
と充実から新学力観、その後の生活科や総合的な学習に至る萌芽的な取り組みであった。委嘱課題は、
5つあるうちの5、基礎・基本のより一層の定着と小中連携であった（昭和57－59年度⁶⁾。

ここでは学校での研究開発実施上において、多様な評価方法の一つとして、標準学力検査を2時
点で導入し、メルクマールとなる児童生徒の学力・成長という面での成果に焦点を当て、今後のカ
リキュラムや指導計画のあり方に反映させていく筋道を提供し新しい資料としたい。以下では、こ
の関わりの経験から、エビデンス（証拠）による成果から問い直す教育研究開発の意義と課題を取
り上げることにする。

まず、児童生徒の学力・成長という面での成果に焦点を当てたものについて結果と考察を述べる。
評価に使用した尺度としては、自己成長性に関わる調査と標準学力検査を用いている。これらを4
年次と6年次において行った。梶田(1985)には、一部本研究からの分析結果がある。これらから卒
業生を抽出し、卒業後数年経過後追跡調査インタビューした結果、また、教師・学校運営・父母
への効果についても、取り上げた。

1. 2. 当時の状況分析－活動と取り組みの一端

なお、当時の学校の状況分析については、以下の通りである⁷⁾。

当時の実践であるが、3年から6年までの中・高学年では、「地域環境科」が週2時間設けられている。子どもを
取り巻く地域環境に目を向け、出かけたり、校内に迎えたりして、生き生きとした総合学習を行った。子どもたちは、
それぞれの問題意識をもって、グループで取材をしたり、資料にあたったり見学したりして、問題解決の学習を続け
た。これまでの教育実践史でみられた「郷土教育」や「コミュニティースクール」と重なるところが多い。教科で学
ぶ知識の「終着点」としてこのような場面で活かし、統合し、また、「開始点」として教科学習の土台となっていく。
教科の学習だけでは、期待できない成果が期待されるものである。

もう一方で、自学の時間というのがあった。朝8時15分から10分間と午後2時30分から30分、国語と算数でグ
レード分けを行い、ドリル学習を行った。筆順辞典作りを各自が行うとか、数計算のはやさ、正確さで3年から6年
まで10から50程度の各級に分け各級ごとにプリント用紙がファイルされ、廊下のレターケース棚に置かれる。1
つの級が終わるごとに形成的テスト、それに10級ごとに進級テストを視聴覚教室で受験し、図書室へもって行って
級外教師に採点される。補充学習のプリントもあるというものであった。国語では、読み取りと、視写から入って原
稿用紙に書くという活動を繰り返すという色合いを次第にもつようになった⁸⁾。算数では、操作活動を通じて数学的
な考え方の育成を図るなどしていった。

1. 3. 手続き

以下では、児童生徒の学力・成長という面での成果に焦点を当てたものについて結果と考察を述べる。

(1) 自己成長性四側面の例

梶田(1980b)は、自己成長性という概念で概括した自己形成や自己実現に関する態度や意欲の測定項目48項目を開発している。「はい」「いいえ」「どちらとも」の3件法で回答を求めたものを因子分析した結果、4つの軸がでてくるという。達成動機をはじめこれらは、今日低下が叫ばれる学習意欲とも大きく関わるものである。

達成動機の因子(8項目)「自分の能力を最大限に伸ばせるよう、いろいろなことをやってみたい」「他の人にはやれないことをやりとげたい」など

努力主義の因子(9項目)「一度決めたことは途中でいやになってもやり通すよう努力する」「他の人に認められなくても自分の目標に向かって努力したい」

自信と自己受容(8項目)「勉強や運動について自信を持っている方である」「自分を頼りないと思うことがよくある(逆転項目)」

他者のまなざしの意識(8項目)「他の人からどんなうわさをされているか気になる方である」「自分が少しでも人からよくみられたいと思うことが多い」など

(2) 学業成績と自己成長性

4つの自己成長性に関わる項目と学業成績との関係は果してどのようなものなのであろうか。

評価に使用した尺度としては、自己成長性に関わる調査と標準学力検査(NRT:国語と算数)とを用いている⁹⁾。これらを4年次と6年次において行った。学力というメルクマールにより卒業生を抽出し、5年経過後、次の3点、すなわち、

Q1.「小学校」で学んだこと、影響を受けたことについて

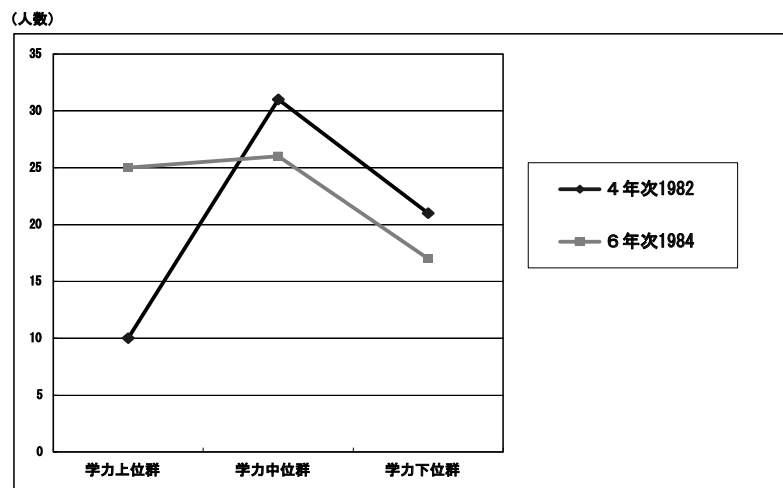
Q2.「私は」どんな子であったか

Q3.「中学校」「高校」へ入ってからのこと、について聞いた(1989年8月県内公立高校2年生)。

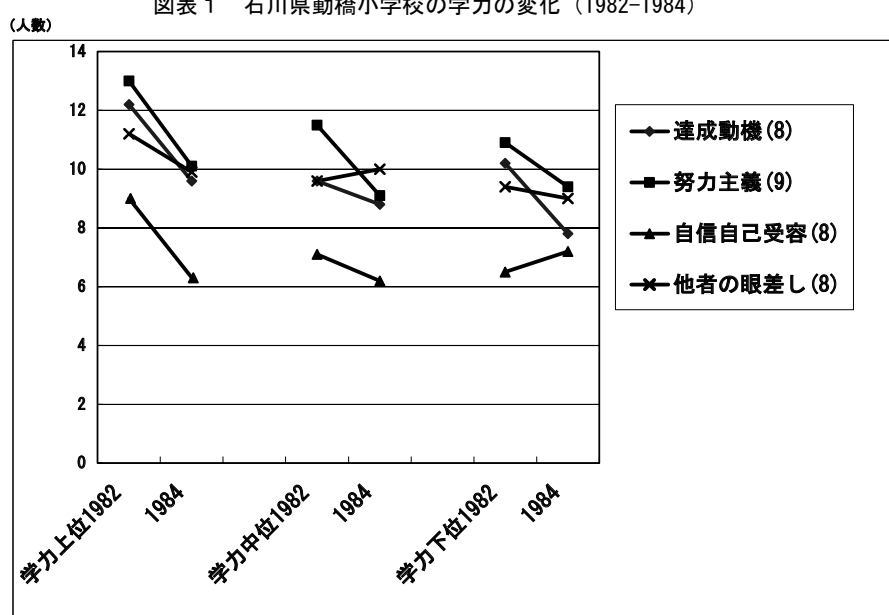
1. 4. 結果

(1) 学力の向上と自己成長性について

2年間で全体として学力は向上した。また学力別の人数変化をみると中位群が上がった(図表1)。その際の手続きとしては、全国基準学力偏差値をもとに、2教科の合計から、学力上位、中位、下位の群に分けた。なお、標準学力検査(国語、算数)の2時点での利用により、中位群の学力が向上したことは、最終年度の公開研究発表会の中で報告された。ちなみに、自己成長性の4つの軸では、ほとんどのポイントが下がっている(図表2)。ただ、当時は、一人ひとりの学力向上のモニターというよりは、もっぱら、教育課程や活動の組み方、活動の中身に関心があり、教師の作り手としての役割の変化への舵取りに集中していたといえよう。



図表1 石川県動橋小学校の学力の変化 (1982-1984)

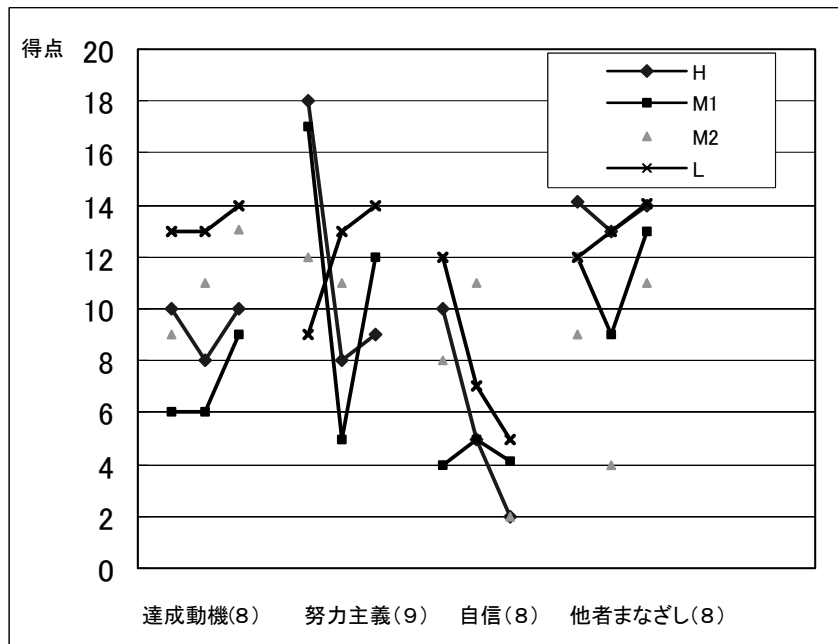


図表2 学力別抽出児童生徒の2年間の変化 (小4~小6)

しかし、学力とクロスすると、いずれも4年生から6年生で下降が認められる。一般的に、小中高と徐々に下降傾向を辿ることが知られている (Kajita 1975, 1976, 1982)。が、例外的に中位群で「他者のまなざし」、下位群で「自信・自己受容」の割合が増えた (図表2)。これを即断は出来ないが、学力中・下位群では、計算の繰り返しという単純計算や音読が脳を活性化させ脳を鍛え、つらいが、ひいては自信につながったと解釈できる。なぜ基礎基本の反復が重要なのか、その根拠のようなものを示唆していると考えられる。

さらに、抽出児童4名を追跡すると、小4、小6、高2と進むにつれて、その後みられる児童の自己意識の変化を、学力別の抽出児童生徒 (学力上位H、中位M1・M2、下位L) で表してみた (図表3)。学力下位抽出児童の達成動機が高い傾向が読みとれるが、一意的な解釈はできない。達成動機は、学力と関係なしに、高校生になると (1人は中学校で一旦落ち込むが) 向上するものの、自信だけは低下していることがわかる。この傾向は、自我が目覚め、夢を追いかけるが、少なくとも理想と現実のギャップ、あるいは、(インタビューから聞き出す限りでは) 競争による学習の重圧が認められることは、先行研究からも指摘できるであろう。中学校・高校での進路の自覚、中学教育での指導内容や方法がもたらしたものの、小学校での経験が影響しているのか、定かではない。これとは裏

腹に、思春期の時期に差し掛かるためか、他者のまなざしを意識しだすことが見て取れる。



図表3 小学校4年生抽出児童4名（学力上位H、中位M1・M2、下位L）の2年後と7年後の追跡
（括弧内の数字は項目数、2～0点として加算）

（2）面談によるインタビュー

以上のような結果から卒業生を抽出し、卒業後数年経過後追跡調査しインタビューした。1983年度5年生であった児童を6年経過して、インタビューした結果は、以下のものであった（1989年8月現在県内公立高校2年生、1972年生まれで、高度成長期から低成長期にかけて育った世代である）。

Q1. 「小学校」で学んだこと、影響を受けたことについて、教えてください。

「環境」で一番思い出に残っていることは、アフリカの難民の資料読んだこと、「アーアー」（隣の子）、フィリピンの現状とかそういうの書いてあるのを読んでびっくりした。環境と関連があるとか、中学校で印象に残っていること？アフリカ。社会科で習うし、他の人と比べるとよく知っていると思う。それから地域の祭りとか蓮如上人とかおもしろかったと思う。理科や図工、身の回りのことで、中谷宇吉郎のお墓へ行った。高校のテストで雪の結晶の話なんかが出て「あー！」と思った。その他は、お寺の五本線とか。中学・高校で関係というのはあまりなかった。最近だと募金活動したり、労働奉仕したりしているけど？こうあったらいいなこうしてほしいなとかいう注文？満足しとった…。学校の決まり？意識したことなかった。そうじはやってたと思うけど。小学校では、六年生にはやさしくしてもらった。四年から配置が変わって（教室の配置が同学年2クラスが別棟になった）、すごくいやだった。すぐけんかになった。同じ学年なのにしゃべらんようになって…。小中学校の関係とか、ギャップ？中学校では、先輩後輩のトラブルが印象に残っている。おにいちゃんが当時中学校で、ラジオ講座を英語で聞いたことはある。（環境のおかげで）目が世界にひろがった。テレビで報道されたりすると見たりする。フィリピンなんか、貧富の差が激しい。そういうことに再認識させられる。

あと食品添加物なんか気になる。(当時) いややなーと思ったことはなかった。実験？環境と関係なしにやりました。余り好きじゃなかったけれど。マラソン？走るのは好きやったし・・・(「わたしは」に続けて文章を完成させる課題で)「ひどいことしかかけんようなきがする」
(Kさん=学力上位H1)

1つのことをながーくやった。五年世界、六年まちのこと。考えかたを。小学校のときは先生の力を借りてしまうし。世界のことなどを中学校でやってもらったらもっといいと思う。あほくさいと思って。成績関係ないし、楽やから「あっ、環境か」という具合に。何調べていいのかわからなくて、競争もあって「他の班に流さないように」とか結構陰湿な... 丸写しもあった。地区で男女混合。楽しかった。環境がそれ以降の自分とどう関わっていたか？知らないことが一つふえた。祭りの話になると地域で祭り調べたことといっしょで「あー」って感じ(感動)。(当時思い出に残っているのは) 敵対心。もっと学年で行動したらいいのに、と思った。知らない子がもっとふえるんだし。(ドリルは)十問解いたら段階があがっていく。「覚えてない」(隣の子)。矢印1、この番号何かですかとか。他は覚えていない。(中学校以降と)結構ちがう。他の人がどう思っているか気にせんし。人を傷つけても平気。小学校では自信そのもの。今は人を傷つけるのは絶対いやだけど。クラスで運動会するとき、きまづいものがあり、けんかしたり、しゃべらんかったり、ひっかいたり。最近小学校にできた「遺跡」はうらやましかった。環境は試験に役にそうたないけど、自分の町が知らなくて他のこともできるかと思う。

(Mさん=学力中位M1)

小学校だから環境はいいことやと思う。工場を回った。友だちと何人かでグループを作っていた。中谷宇吉郎の墓へ行った。当時アフリカのビデオを見た。赤道直下のことは人ごとでないと思っていた。この頃は何か募金をし、(食べ物等を)残すのダメといった小学生らしい考え方をしていた。今、アメリカがとうもろこしを捨てているのを見て、交通料とかがかかるから何もしないんで、援助できるところがすればいいと、腹が立つ。環境は子どもにいい。親も知らないこと知った。都会でやればよい。近所付き合いもできるから。小学校の授業中は、落書きや漫画ばかりで長く感じた。集中力がなかった。環境は興味をもっていたから集中できるし、そういうこともあった。(ドリルは) たまった思い出がある。十回たったら、テストをする。合格するとよかった。やってないとたまる、完成させないとたまる、できるまで強制的に放課後にやり、できるとあめをくれた。中学校では、朝にドリルと似たようなガイダンスやモーニングテストがあった。かったるいと思った。提出しなくてもいいし、すぐ答えがくるので、写して出していた。小学校では、はだして朝五周走るのが目標だった。途中から制服にそれまではスポーツ服で登校していた。冬は体育館で、六年生ばかりで独占していた。六年でゲームがあり、地面に字を書く遊び、ひょうたん、先生に教わって。ある先生は、友だちの一人から指名される連鎖のルールをつくった、すずかけ祭りもおもしろかった。

(Tくん=学力中位M2)

自学の時間。みんなだらけていた。しかし良かった。復習になったしよかった。計算ひととおり解けるし、そんなものかなと、ほんこほしいしやっていた。先に終われば良かった。算数

好き、国語嫌い。H先生に放課後残された。中学校で（環境を）してほしい。環境いれた方がよかった。自分で真剣、必死に取り組める。中学校でバカバカしくなったと思っても小学校の時にやっていたらいまこんなふうになっていなかった。グループ活動、自分らで何でも調べられるし、集めて発表する。学校終わってから集まってどこどこへいく。お年寄りに聞きに行った。中学校はまったく違う。地域のまつりをやった。自分の祭りなのになぜあるのか、調べてみた。家へ行って内容とか昔はどんなものだったかまとめ役にさせられた。班で班長やっていた覚えがある。まとめを書くのがいや。発表するのはよかった、楽しんでやった。自分で調べた。誰も知らないことを人前で言えるのは楽しかった。環境はやった方がよい。県外へ出て説明できないし、自慢もできない。北前船橋立まで見学に行った。郷土に中谷宇吉郎さんがいた。誇りに思ってもいいくらいの人。後でわかったことだけど、その妹さんが自分のうちの隣にいた五年全員で中谷宇吉郎の墓参りに行った。

（Mくん＝学力下位L1）

Q2. 「私は」どんな子でしたか、教えてください。

小学校の時、先生からみてどうだったか。自分でいうのもなんだけど、先生からはそんなに悪くはみられていなかったと思う。中学校ではおとなしかったけど、どちらかという、変わった。どう思われているかが気になり始めた。変わった。小学校では、人のことなんか気にならなかったけれど。中学校になると、ひとが自分をどう思っているか、自分だけ友だちに好かれたいし、人に気を使うような性格になって、どんどんそういう性格になって、小学校とは全然違う。

（Kさん＝学力上位H1）

（当時の調査票をみて）どんな子だったか？あまり深く考えんとー。ただ楽しく、いえないことも一人でいらだっていた。四年生でがまんしていた。五年生から気が強くなっていった。中学校に入ると、自分の世界を持ちたいと思って。いろんなところからきたひとがいて、自分が小さく見えてきた。知らないことが多いなあと。先生からみて？わけのわからない子やっただと思う。先生とは親しみをもっていた。小さい頃はかわいい子で通じていたと思うけど。高校とかになると、先生との接触も少ないし、昔と比べて性格がきつくなった。

（Mさん＝学力中位M1）

先生からみて怠け者。友だちからみてうまくつきあっていた。五年では成績が良くなった。

（Tくん＝学力中位M2）

素直だった。こどもとして。まじめ。まじめにやることしか頭になかった。中学校で考えが変わった。いろんな人が集まってくる。まじめだけではダメ。バカやったりした。高校では、ばかばかしいと思うようになった。（当時）信頼されていた。クラス委員長や体育委員長などをやり、運動会を運営した。小学校の考えと（今でも）同じかな。短気正そうという考えをもった。ものごとわかるようになった。高校で生活面でも先輩にことばづかいなどを考える。先輩後輩の区別。中学校では上の人とはしゃべらない。小学校では上の人でも友だちという感じ。野球

をやっていたから他の部活をやっていない。四年では自分中心でやっていた。他の人に負けるはずない、すごいやつおらんと思っていた。小学校では自分の考えが書けないでいた。

(Mくん=学力下位L1)

Q3. 「中学校」「高校」へ入ってからのことを教えてください。

中学校での思い出、学業とか活動とかで？部活動、陸上、万年補欠ですけど…。中学校・高校、そんなにちがいがなかった。好きな科目は、国語。本とか結構好き。答えが1つとかじゃないし。随筆とか短くて好き。思い出。部活動、修学旅行、友達とよくもめたこととか。入学試験、受験勉強はつらかった。

(Kさん=学力上位H1)

部活動、区切りやけじめがうるさかった。小さいことで区別していた、高校からみたら、「あんたらなにしてるんや」って感じ。必ず敬語、礼を使っていた。呼び出されたり、細かいことにこだわっていた。(今から考えると)幼かった、ばからしいと思う。おかしい。先輩やなどという場面でこそ…。

(Mさん=学力中位M1)

部活ではバレー部に入った。勉強してなかった。成績突然上がったとかということではない。体育祭では、球技大会というよりは、団結が思い出に残っている。ホーム会長とかにもなった。

(Tくん=学力中位M2)

三年間野球をやっていた。生徒会役員をやった。きっかけは担任を二、三年もってもらった先生。交通安全では顧問に誘われて、自分でやりたいことを決めて実行した。その後先生の異動があった。二年では全員がまとまって、三年になった。(当時)ここ二、三年では一番まとまった。中学校へ顔出すとその時の担任は、野球部監督をしている。現在野球部主将、社会人か大学どちらにしても、野球はやる。

(Mくん=学力下位L1)

1.5. 考察

(1) 「小学校」で学んだこと、影響を受けたこと

当時新しく試みた「環境」カリキュラムについては、成績の上位・下位を問わず数年経過しているにも関わらず、次のように、とりたてて印象に残っており「体験のくさび」が打たれている。ここでは、実験者効果（ホーソン効果）を云々することはできる。しかし他方で、当時のカリキュラムが、個々の子にどう受け止められていたかという点、一律でない興味深いデータを提示しているように思える。すなわち、「自学の時間」をとってみても、全ての子に一律に効果があり、好意的に受け止められているということにはなかった。また、学力上位の子を抽出してみると、以前学習したこととつないでいるが、学力下位の子は、学習の仕方・まとめ方などに、力がついていなかったことがわかる。そして、個人差への対処と配慮では、中位や下位の児童に成果が認められるようである。このことから、総合的な学習での、ねらいと達成、その見極め方をセットにしてもつことの重要性が示唆される。

（２）「中学校」「高校」へ入ってからのこと

研究開発上中学校との連携をもてなかったために、特に、授業やカリキュラムの話題は出なかった。むしろ、中学校では、クラブ活動や学校行事など特別教育活動の体験が話題にのぼってきている。しかも、異学年縦割の児童生徒集団との体験が生徒の自己意識と大きく関わってきているようである。

（３）一般的な折り返し地点としての小学校高学年

小学校４年生頃まで、外から言い聞かせても追い込んで自信に満ちていた子どもが、その頃をピークにプレッシャーを感じて下降していく傾向にあることは、洋の東西を問わない。

当時のカリキュラムが、個々の子にどう受け止められていたかという点、一律でない。「自学の時間」をとってみると、学力中位や下位の子に効果があった。他方、環境科では、学力上位の子を抽出してみると、以前学習したこととつないでいるが、学力下位の子は、誰も知らないことを発表できることを楽しんでいて、中学校へはいると、自我の目覚めに伴い、他者を意識しだし他者からみた自分を自覚してきている。

しかし、だからといって小学校段階でその芽がないかという点とそうではなく、少なくとも高学年段階で、はっきり自己を意識しており、自己概念や自己意識を育てるには、小学校と中学校との連携、粘り強い追跡調査が是非とも必要である。「よい学校」について、児童生徒の姿や成果から関係者を説得していく必要があると考えられる。

（４）その他のデータ

保護者の声

保護者への効果については、次のようである。父母については、当時、家族の知らないことを子どもがたずねてくるなど、家族のふれ合いを久しぶりにもてたとか、保護者や地域に思わぬ波及効果を及ぼし、地域文化を見直す気運も一部で起こった。ただ、新しい試みに不安をよせる保護者もないわけではなかった。「資料不足（歴史的事実、背景）に子どもが苦慮していたように思います」とか、「他の授業とのバランスが気になります」とか、「全科目の何割ぐらいの時間を取っているのかわかりませんが、あまり「環境」というものに、時間を費やしては、従来の科目（算数、国語など）がおろそかになるのではないかと思います。たしかに、環境という科目で、子どもに何らかプラスになっていると思います。でも、従来の科目ももっと大事にしてほしいと思います。特に高学年には。」といった不安の声が聞かれた。

教師の声－究極のリソース

私、この子ら５年生の時持ったんですけど、たいへんたのしい子供たちでした。なんていうのかクラスに積極的な子が多くいて小さな問題でも徹底して取り組む子らでした。６年生になってから、悪い要素を持った子の転校生と一緒になるとか、がありましたけれど。学力的にはそれほど高いとは思えなかった。何か取り組み始めたらとことんやる。５年生で国語で交流も必要だということで、本もたくさん読んだ、書くことも毎日した。Kさんなんか４００枚くらい持っているんじゃないですか。はじめのほうで、子どもと一緒に…。のってきた子どもたちだった。「歌も好きでしたし、... 総合活動ですね、自然に体についていくものと思う。何かに出くわしたときに思い出されてそのときにプラスになる。即役立つというのではなく、段階をふんで、私の年齢になって思いたしてもらえると私は満足です。教師も各方面へ行き来してすごく影響受けました。頓服薬ではない。これからどういう子に成長していくか楽しみです。最もよく育ったのは私です。生活科で県でも（私も）講師になって動いているのですけれど。高校でこの子らのお役に少しでも立っていれば。考え方にすこしでも違いがあれば見つけ

もん」。中学校の先生に出入りしてもらおう組織も大切ですね。また、おうちの方の質も大きいと思う。(学校から家庭への) 願いはすぐ返事が戻ってきた。

教師や学校への関わりについては、当時から10年にわたり、カリキュラムづくりに携わってきた担任の教師(女性)は次のように述べている。当時1989年市内小学校教師歴21年である。

以上のように、負担は大きかったけれども、満足感それに一教師としての成長の軌跡をうかがい知ることができる。また、家庭教育を初めとしてパートナーとしての保護者の協力であった。地域環境科という総合学習を開発したとはいえ、専門で得意とする国語の教育にも力を入れてきたことを述べている。

ここからいえることは、リソースは物的・人的とあるが、最大のリソースは、教師自身の自覚であるといえる。英国の『カリキュラム開発のマネジメント』という文献には、教師の好み・ひいきや支持(preference and favour)をリソースに含める中で、教師自身の自覚(self-awareness)が最大かつ究極のリソースであることが、1970年代までの経験から述べられている(Owen 1973)。「書くことも毎日した」ということの実践については、今日、プロファイルというスクール・ベーストのアセスメント技法の蓄積が増えてきつつある点で、その意味を噛み締めねばならない。

1. 6. 当時の外部評価状況の反省

1980年代まで、カリキュラム評価の最盛期を見た英国では、1990年代以降、カリキュラム評価は教育の変化(educational change)や学校変化にとって代わられることになる。ここでは、「カリキュラム評価の課題」をサンダース(Sanders 1979)に基づきながら、(1)誰が、(2)どう組織され、(3)限界をどう見極めるか、という順にみていくことにする。

(1) 誰がカリキュラムを評価すべきか？

カリキュラム評価については、その責任を負わせられるべき単独のヒトとかグループというものは存在しない。次のようなものに依存する。

- ・カリキュラム評価によって役立てられる目標
- ・プロのカリキュラム評価者利用の可能性
- ・カリキュラム評価によって援助されるべきヒトへの一個人やグループの信頼性
- ・カリキュラム評価にとっての興味・利害のコンフリクトの考慮(どういう関わりをもてるか)
- ・教育システム内部あるいは外部でのカリキュラム評価者の位置(ギブアンドテイク)

あるカリキュラム評価から次の評価までは、環境が異なることが多々起こる。したがって、評価者に対して責任やオーソリティを分配する決定も、カリキュラム評価の文脈に応じて行うべきであるという。評価者の位置役割は常に変化しうる。

反省： 当時の目標が「生き生きとした**子を育てる」という抽象的かつ困難なものであった。そのため、誰が評価するかといっても、特定されなかった。教師同士の日頃からの話合いや保護者、学校訪問者、中間発表会での参観者等になる。その場合、外部から関わる場合、これまで比較的見られた一方的にデータをとるだけではなく、お互いの信頼関係をつくるのが最も重要であろう。運営指導委員会などのメンバーとして問題解決に何らかの形で関わることも必要であろう。

評価する人の位置や役割は以下のように変化する。公けの報告、カリキュラム政策を決定するための基礎となるような場合には、カリキュラムの対象から独立しそれに影響されない候補者の中から評価者が選択される。逆にそうではなくて、カリキュラム開発を導いたりガイドする、カリキュ

ラムや児童生徒における弱点やニーズを確定する、調節がなされるようカリキュラムプロセスをモニターするような場合には、評価の対象に近くかつ存続する文脈について知識をもつ候補者から選択される。

評価者には専門的なスキルが必要である。

反省： 例えば、「横断的、縦断的研究の利点、不利点を区別すること」である。当時、近辺の小学校中高学年と比較し、卒業生が中学校でお互いどのような違いをみせるかといった構想を筆者は研究主任に持ち込んだ。ところが、周囲の協力を得るまでには至らなかった。その理由は、以下のような評価のスキルがなかったためである。「あるカリキュラムを評価するプランを開発すること」、具体的には「入力、実践、出力変数を関連づける」とか「評価目標とデータベースを適切な形で特定すること」、そのために「関連する研究や、測定、それに評価文献を準備し、輪読し、統合する」とか「理論的な評価モデルと「実生活」とを関連づけること」ところまでは至らなかった。

しかし、ある程度、「評価チームやプログラム職員との適切な相互理解」をもちつつ、かろうじて「評価の道具の選択や開発の基準を特定する」とか、「適切なデータ収集・分析手続きを適用する」ことは行った。そこで、本報告の結果となった。

が、「評価方法を適宜リデザイン、練り上げる」ところまではいかなかった。また、「評価の対象を記述する－何が評価されその限界は何で、その重要な特色は何で、対象の本質を他人に伝える」「評価の文脈を記述する－評価を取り巻くどのような要因が、対象や評価に関してもつ効果と関わるかを知る」「評価の適切な目標を概念化する－評価への方向を与える方法として目標を明らかに述べるができる」「評価の対象の中に価値やメリットを認める」など、きちんと考えられていたかという心もとない。それに、予算の裏付けもなく¹⁰⁾、外圧も期待もないなど、無理な点もあった。

確かに、評価者は例えば次のように専門性をもっている。すなわち、「カリキュラム評価において、訓練されており、技術的な能力を持ち、評価される対象について知識があり、経験を持ち、統合を持ち、対人関係技能を持ち、評価を用いるヒトに必要と考えられる他の特徴を持つべき」等「信頼性」が不可欠である。

また、評価者の位置（ウチかソトか）で評価は変わってくる。カリキュラム評価が持つであろうインパクトは、評価者がシステム内でもつ権威や影響力のレベルに依存する。

反省： 当時のケースでは、学校の研究主任や校長や教頭などチーフとなる推進者へ直接協力の依頼をしており、ヒトの協力が得られることができた。

（２）カリキュラム評価の組織化をどのように図るか？

評価の組織は内的と外的に分けられる。内的には、決定に影響を与える要因として、リソース、教育システムの組織的構造、特定のカリキュラムプロジェクトの数、それに政策等によるカリキュラム評価のために必要な事柄は、内的に評価をいかに組織するか決定に影響を与える。

反省： まず、システム内での個人の結び付きである。負担が軽減されるべき専門性をもつヒトが内部にあり、教師と評価者、カリキュラムスペシャリストと評価者などの新しい役割分担が、学校の日常活動にカリキュラム評価を導入するのに必要であった。短期間のある範囲での責任をもつアドホックなグループ、教科部会や学年部会などの永続的なグループ、システム内での新設された継続的なグループも考えられた。評価の対象に焦点を当てた新しい組織、例えば、隣接している幼稚園から中学校までの成長をモニターするセンターやモニターシステムを通じた報告の可能性はなかったのであろうか、反省の余地がある。外的には、システム外部の個人、システム外部の現存するグループや分担者、教育組織の財政援助のための協定や協力組織など、これからの課題であろう。

(3) カリキュラム評価の限界をどう見るか？

カリキュラム評価は、学習環境（教室、教師、学校長、講師、チューター、カリキュラムコーディネータ、スペシャリスト、カリキュラムプロジェクトスタッフ）内の各個人の協力次第でその成否はしばしば左右される。

- ・外部の人が授業を見学するのを当事者が許す場合
- ・研究される必要のあるカリキュラムの問題を決める場合
- ・データ収集と必要とされる情報の提供が行われる場合
- ・評価の報告の草稿を吟味し訂正する場合

反省： 教授組織の構成は大きな要因である。当時の各教師は、平均30代とあまりにも若く、また、数少ないベテランであっても専門教科が違ったりして、関心があまりにも開発そのものに向けられていた。十数名の少人数であったことも影響していると思われる。そして、評価の組織づくりである。カリキュラムの開発と実践は手探りであり、外部のサポート機関とのまたそれに該当しうるヒト同士の協議の経験も少なく、場の計画もその時期をずらしてしまった。外部のものが積極的な関わりをもって当面のニーズと対応していなくても対応させていくぐらいの心構えが必要である。今回のインタビュー抽出生徒の願いには、いい研究ができると依頼文を書いてくださるなど積極的に支援協力いただいた。

授業は、確かにお願いすれば見せていただくことができた。しかし、筆者の関わり方として、研究発表会の中で、授業記録をビデオに編集するとか、学力中位の児童に成果があると報告できる程度であった。報告書に外部のものがその一部を担当できるかどうかの申し合わせをしておけばと反省している。

3年間の委嘱が終わり、変化のための圧力が連続的でない場合、組織や管理のより前の形態に戻り始める組織の傾向はでてくる場合がある。幸い本実践は委嘱終了後地域に学ぶ総合学習として継続させた。が、教師の側に優先させたい新たな実践もあり、評価に携わろうというところまではいかない傾向もある。

○カリキュラム評価は、ある行動や出来事を測定したり記述したりする複雑さによって限界があることがある。

- クラスでの過程や授業経験は一人一人の児童生徒には違う意味を持つ。したがって、下手をすると、今回の報告のように、カリキュラム評価者はせいぜい長期間の児童生徒の変容を指摘するにとどまらざるをえない。

学校全体のカリキュラムとしては、次のような仮説が設定できる。当時行われた各教科の要素的スキルの定着という実体的なものが、学力中位者や下位者に有効に働いていたといえるが、情意面をねらう総合学習の中にその実体的なものが組み込まれる形で、実践を積み上げるところまで至らなかった。すなわち、教科サイドからの基礎と、応用、すなわち、好奇心、集中力・持続力、自己統制力、目的意識といった機能的なものとの連続での「環境科」の取り扱いである。

しかし、当時それをとらえるプロフィールまたそれを見て取る枠組みをもたなかった、あるいはそれをもつ必然性はなかったのである。それにはいくつかの理由がある。まず、何よりも技術的なことである。カリキュラム評価の文献、特に環境科のような複雑な統合教科には該当する先行研究が、なかった。そして、簡便性というか、容易に適用できるものでないと取り入れてくれない。教職員の自信と手ごたえの感触、適切な訓練は、重要である。当初、カリキュラムづくりには、教科書を

複数並べて目標解析から始めているのは比較的容易であるからである。

○カリキュラム評価者は、時間や児童生徒の接近によって限界があることがある。

○カリキュラム改訂の結果は開始してから何年何十年の間目だつものではない。また、カリキュラム変化の結果は児童生徒の自己報告のみが示すような私的なものであるかもしれない。そのようなデータの妥当性がしばしば疑われる。

○カリキュラム決定は、カリキュラム評価研究の一部ではない要因や情報によって基礎づけられることが多く、カリキュラム評価の有用性が疑問視される。

- 評価者は意思決定過程の一つの役割なのであって、意思決定における彼らの役割には限界があるという自覚が必要である。

反省： 今回のケースでは、総合学習を続けることになったが、人事異動による校長の意思にその存続は大きく左右される。また、赴任してくる教職員の興味の違いや確信の欠如は、特に長期に渡り継続を要する変容過程を支援する際大きな要因である。めまぐるしい教職員の移動はカリキュラム評価を困難にする。

また、当時の地教委の政策の要因も大きい。リソースの不適切な割り当て（カネ、時間、ヒト）やリソースを管理する際の非融通性である。ヒトやカネを均等に配分するというのとは一つの大きな決定である。このような要因とからんで、新しい実践が十分に遂行され普及されないうちにとぎれてしまうこともある。

○カリキュラムを評価する基準は、合理性や期待、さらには理論に依存し、現存のそれら理論の多様性は問題を生み出す。

- さまざまな受容者から異なるシグナルを受け取っている時でも、評価を基礎づける基準をきちっと選択する必要がある。

反省： 選択のむつかしいところである。ただ、当時よりわかっていたことは、持続力や集中力、自信や達成意欲などの情意面の評価は、きわめて長期にわたらないと探ることができないということであった。また、当時からの児童の作品（日記や絵、それになんといっても作文を書かせ、目を通すこと）、授業や実践記録等さらに注意深く見ておく必要はあったと思われる¹¹⁾。

第2節 カリキュラム評価への統制と開発から見た振り返り

2.1. カリキュラム評価の統制から見た日本の特徴—事前チェックによる統制

OECDでは、1960年代以降1980年代まで、評価は、副次的なもの、統制の道具、さらに達成事項の記録や教員評価へとシフトし、重大局面が、行政から、カリキュラム、さらにアセスメントへとシフトしてきていることがわかる（図表4）。

日本では、スタート地点の違いもあり、統制と開発に関して、ある面では、OECDよりも、20～30年ほど遅れているが、独特のものを引きずっているように思われる。研究開発学校では、学習指導要領から離れてもよいが、3年間で元に戻るという制約があったため、副作用や副産物・当初意図しなかった副次的効果などがあまり重視されなかった。幸か不幸か、思い切ったイノベーションを生み出す触媒として研究開発が機能しにくい点があった点が、認められる。欧米のように、評価に教育研究開発では予算がつくことはないことから、きわめて評価が地味で目立たないものとなっている。

以上のようなことから、著者は、付加価値度（value added）でいう2時点の向上率（progress）で

見ていくことによりモニターする手法が、重要であることを論じてきた。今日の欧米でいう効果的
学校や質保証の論議の動向と重なる面がある。

ただ、何もかもが米英に遅れをとっているのかといえばそうではない。筆者による、C. ルーイス
からの聞き取り調査 (2003. 8. 6) によると、仲よしと反省の文化 (Lewis 1995) の上に立脚しながら、
さらに、「何が改善される必要があるかを知る (Notice what needs to be improved)」「改善を動機
づけする (Motivating improvement)」「改善する方法を学ぶ (Learn how to improve)」が、日本の
強みであるという。筆者はこれを解釈すると、授業プロセスに向けたものであり、さらに、効果的
な授業の条件に対して、特別活動などを含め、同僚同士がインフォーマル含めて学校全体で改善を
動機付けし、その方法を身につけるといえるものであると考えられる。

図表 4 カリキュラム評価と関連する OECD の教育革新の概観 (Nisbet 1984, Hargreaves 1989 などを参考)

	1960	70	80	90
OECDの重点政策	教育成長の黄金期	教育成長の遺産 学校への焦点化 (SBCD) 教授学習過程 (教育工学) 教育研究開発とイノベーション 教育と社会との新しいリンク 選抜と資格	後退とその結果 教育と構造変化 教育と新情報技術 基礎基本に戻れに固着するコアカリキュラムの狭い見方 教育指標 教育改革から学校効果へ 教育の質 (達成事項の記録、アセスメントと教員評価)	
力点	カリキュラム開発と研究の制度化、評価は副次的な役割を果たすもの	評価それ自体の制度化と権力と統制の道具としての評価	評価について打ち立てられてきた領域の打破	
評価の果たす役割	副次的な役割	権力と統制の道具	教育システムでの妥当な立場をとりうるコンテキストの創造	
特徴	<ul style="list-style-type: none"> ・初等中等教育法、ヘッドスタート計画に見られる中央主導型 ・新カリキュラム教材のための試験的運用 ・教師の形成的評価への関与 ・よいものを公にする例示する総括的評価のニーズの認識 	<ul style="list-style-type: none"> ・巨額の歳出ゆえのイノベーション組織による統制 ・テストなど評価のための組織の拡大と進化 (定量化、標準化) ・教育コストに対し責任を持つアカウンタビリティ 	<ul style="list-style-type: none"> ・様々な人の参加とその極端な形での自己評価 ・重要とみる問題に自身の解決策を見つめることへの関与 ・システム内の真の変化を引き起こすより確かな方法 ・中央主導モデルの拒否 	
英国における教育政策の強調点 (社会と教育の危機)	合理性 (Rationality) 行政と再組織 (Administration and reorganization) 総合制中等学校などコンプレヘンシブな教育、機会均等	合法化と正統性 (Legitimation) カリキュラム 共通 (common) のカリキュラム	動機づけ (Motivation) アセスメント (学習評価) と教員評価 (appraisal) 達成事項の記録	

このようなことから、筆者の関心は、プロセス評価としてのカリキュラム評価道具の作成、とりわけ、授業に焦点化したカリキュラム構成要素の一貫性のための「説得のためのデータ記述のマトリックス」とチェック項目の妥当性検証へと移っていった。

2.2. カリキュラム評価の開発から見た日本の特徴—伝統的な眼差しから捉え直す

今日の環境は、当時からでは予想できないほど、激変している。当時、「持続可能な開発」(sustainable development) という言葉は、聞かれなかった。以下の抽出生によるコメントはそれを象徴している。

「当時アフリカのビデオを見た。赤道直下のことは人ごとでないと思っていた。この頃は何か募金をし、(食べ物等を) 残すのダメといった小学生らしい考え方をしていた。今、アメリカがとうもろこしを捨てているのを見て、交通料とかがかかるから何もしないで、援助できるところがすばしいと、腹が立つ。環境は子どもにいい。親も知らないこと知った。都会でやればよい。近

所付き合いもできるから。」

当時の子どもは、30代前半の働き盛りであり、次の世代の子育てにも関わろうかとする年代である。今日でこそ、「持続可能」などということばは聞かれるようになったが、それが意味する「未来の世代を犠牲にすることなく、現在の必要を満たす」という点は、今後益々重みを増し、噛み締めていく必要があるだろう。20年経過した現在の研究開発は、どのように考えればよいのだろうか、身の回りの生活や地域環境の激変している今日的視点から、示唆を得ることにしたい。

とりわけ、東アジアの中での日本の学校教育は、米国や、EU、それに中南米、アフリカから見てどう見えるのか、あるいはどう説明し、理解を求めていけばよいのだろうか。

欧米から見て、日本の教育は次のような指摘を受けることがある。すなわち、精神が主要な目標であり、「素直」(open-minded, nonresistant and truthful)、「豊かな」(empathetic, receptive and open-hearted)といったことが重視される、「内省により自ら気づく社会」(reflective self-awareness society)である (Fereshteh 1992) といわれている。米国から見た日本の教育は、非認知的な (non-cognitive) 特徴をもちつづけている (Burststein & Hawkings 1986)。

あるいは、算数の学力に関しては、日本では、「保護者は子どもの『甘え』を許し、保護者の無条件の愛によって子どもは守られているという感覚を持つ。『甘え』させてもらう代わりに、子どもは自分の保護者に恩を返さなければならないという『義理』を感じ、学業や職業的成功を目指す」(Samimy et al 1994) という指摘すらある¹²⁾。

確かに、このことについては、批判的な捉え方も出来るだろう。これらのことが注目されたのは、1980年代であり、当時ですら、保護者に見守られない生活のきつい複雑な家庭事情をもつ児童生徒も出てきていたし、90年代を経て最近では、非認知面の回復が大きな課題となっている。

しかし、海外から見た場合、日本の児童生徒のメンタリティーとして、「甘え」や「義理」といった、欧米にはないプラスアルファとしての「何か」が、文化の中で維持されてきていると考えられる。「学び取ろうとする力」というようなプロセス志向の風土では、人間観や世界観などに行き着く（例えば、津田 1951）。

さらに、日本では、言語教育とも関わって、古来より一面で言葉の使用を慎んだり避けたりする面を持つ「言霊思想」(traditional belief in the power of words / belief that uttering a thought breathes life into it)が言われている。その上で、読解力、論理の構成や国語の文章構成力、英語等第二外国語での運用能力が求められる。

であるからこそ、欧米と同列の議論に加わると同時に、それプラス α が求められる。そのため、ある意味で骨の折れる作業であるが、欧米流のモデルに甘んじることなく、そうでない潜在的な底力となる能力や強みを掘り起こしていく面があると考ええる。

日本では、中央レベルから児童生徒レベルまで、学習指導要領、指導主事、学習指導案、指導要録等々、よく「指導」という用語が用いられる。いうまでもなく、目的に向かって教え導くという伝統をもっている。内なる精神性があり、それなくしては、確かな学力も豊かな人間性もないという感覚である。

このように、日本の評価を考える場合、日本的な視線や伝統的な眼差しが、変化が困難な隠れた「統制」をしてきたのではないか¹³⁾ という仮説を前提に論じてきた。以下では、あくまで、試論であるが、変えるべきシステム（制度・原理・組織）の面から、中央による法的拘束力をもつ学習指導要領の最低基準を、地方や学校レベルで変形する力を持つこと (to be transformative) の重要性を論じることにしたい。教員の資質向上 (teacher development) とカリキュラム開発 (curriculum

development) は、表裏一体の関係にある。知識を開き導き、実用化に役立てる「開発」の場として、学校が焦点化されているのである。

第3節 「開発」から総合的な学習の先導的試行としての当時の環境科を捉え直す

3.1. 国のカリキュラムの地方化への移行の重要性

(1) ローカルなコンテンツ・スタンダードの重要性

90年代より OECD では、変革の時代において、中央と地方とのバランスを図ることの重要性を指摘していた (OECD 1994)。当時、ローカルなコンテンツをどう発掘するかは、学校任せであり、利害関係者を意味するステイクホルダー (stakeholder) といった概念も馴染みが薄かった。今日、単元開発に概念マップ 33 も用いられ、キー概念からカリキュラム作りが行われようとしている。

とはいえ、カリキュラム開発の方法は、容易なことではない。1970年代において、日本では以下のような提案が見られた。

膨大な知識の量の中で、知識の内容を事実として覚えるよりも、それがどうして起こり、また生じ、どうなるかの変化について考えることに、児童生徒は興味を持つのではないだろうか。このような問題意識から、城戸 (1979) は、教育 (課程) のカテゴリーを、自然科学的な認識カテゴリーのカントのものを援用して次のように提案している。

性質—実在、否定、制限についての考え方として、意味の理解とその表現を問題とする

分量—単一、多数、総体についての考え方として、数量の計算を問題とする

関係—原因と結果の関係、部分の相互作用、部分と全体の関係、目的と手段の関係を問題とする

様相—可能、現実、必然、偶然、突然を問題として自然観、人生観、世界観、歴史観を問題とする

そして、性質や分量「何か」に加えて、関係「どうして」と、様相「なぜか」が次第に分化して発達してくるとしている。

このような心理学からのカリキュラムづくりについては、現在、OECD の PISA の問題など掘り下げることにより、「多様性」「変化と関係」「不確実性」「空間と形」「量」など鍵概念からのアセスメントの指標作りの展開が考えられる¹⁴⁾。自然科学、社会生活、人間活動、そのベースとなる人間性、時間、位相・様相、抽象的關係など、一種のシソーラスからコンテンツを見直すことも考えられる。今までのように海外の水準に追いつけ、キャッチアップする段階では、いわゆるかつての知識や理解力が重要であった。これからはもっと新しいものをつくる創造力や発想が重要になってくる。このような能力が 21 世紀の日本を支えるであろう ICT の発展のために重要でコンピュータ操作能力・技術的知識・貧富の差によって「情報を持つ者」(information haves) と「持たぬ者」(information have-nots) の格差が広がり、教育や就職、経済活動に影響が出始め、問題が深刻化している。いろいろな教科を超えて、環境問題、南北問題、エネルギー問題を解決するには、境界領域みたいなものを総合的に分析できる能力が必要になってくる。または、自発的に学んだり、自分で問題のテーマを見つけ出す能力や表現力・発信力が国際化時代の到来と共に大切になってくる。

であるから、学力の質を変えなければいけない。そのためには、カリキュラムの内容の精選が必然になってくる。その上で、Kendall & Marzano (1996) のように、学年・学校段階を超えて、コンテンツに関わるベンチマークやスタンダードという K-12 といった 12 年間の緩やかな括りによる系

列、明細表が求められることは、火を見るよりも明らかである。各国とも努力している。

その上で、NPO や NGO が、学校向けに番組を作成したりする動きも、オランダなどでは見られ、民間の力を借りることは試みられてよいのではないだろうか¹⁵⁾。

（２）その次に来る問題ーカリキュラム・アセスメントの事後チェックに向けた準備

ところが、これまで、日本の学習指導要領は、ある意味でシラバスを並べ、教科書ガイドラインとなっている。それは、米国から見ると、教育課程 (standards based on content) を陳列し、それへの接触の機会を教師に授けているだけで、望ましい方向で努力しているだけだとしている (US Department of Edu. 1998)。

日本でのかつての経験主義的カリキュラムの実践資料¹⁶⁾には、学習活動の到達目標の「めやす」を、発達を追って進めているものが見られた時期があるが、それ以降では、スタンダードを学校がもつことの経験を持たない。そこで、学習指導要領については、6・3制の見直しを期に、本来の学習要領 (course of study) として見直し、学習をアセスメントすべきコンテンツ・スタンダードとリンクさせ、しかもローカルなものが求められてくる時代は、そう遠くはないのではないだろうか。

近年、カリキュラム・アセスメントが注目されつつある (Open University 1990, Madaus et al 1992, Stimpson et al 1998)。1980年代当時には、今日でこそ、思考・判断や関心・意欲・態度を含めた4つの観点での評価がいられているが、観点別評価や到達度評価も普及していたものの、柔構造の単元まで含めた取り組みにはなかなか至らなかった。

最近では、米国や豪州で試みられている、「なぜ？」という本質的な問い (essential questions) とも関わるような単元の構想である (有本 2005a)。最終的には、クライテリア (評価規準) に低次と高次のものがあるとするれば、高次のもは、記述したものから学校の教師が観ることになる。そこで、その質の問題も登場する。採点者間での「ぶれ」を少なくするためのモデレーションの問題も見えてくる (Hale 1974)。今後の、日本での知識・理解と技能、思考・判断、意欲等については、低次の評価規準と高次の評価規準との関係などが論じられている海外の文献に学ぶべきであろう (Sadler 1985, 1987, 1989, 1998)¹⁷⁾。

まずは、今日の爆発的に増大する知識を意味あるものとして咀嚼し、消化して、身に付けていくには、コンテンツ内容をシラバスといった計画として創ることが望まれている。そこから、評価規準の4つの観点と評価方法のマトリックスなども考えられる。また、集団準拠と目標準拠、その中間にあるスタンダード準拠 (以前の集団と比べてどうであったか) の組み合わせを見取るような鳥瞰図の工夫も求められるかもしれない (有本 2005)。

日本では、学習体験や向上的な目標 (「成長保障」的なもの) というように曖昧さを残しながら、外的な質のメルクマールによる質の向上を図るべきであろう。その際、日本では、外部組織との相互作用を含めた外圧に伴って、カリキュラムに不可欠な外部によるサポートが、求められよう。

次に、あくまで試論であるが、かつての英国の HCP (Humanities Curriculum Project) のような大規模なカリキュラムプロジェクト、それに学力調査室 (APU: Assessment of Performance Unit, 1974-1988)、その後の National Curriculum and Assessment にとって代わるものについての示唆を、今日の英国やユネスコなどから得ることにしたい。なぜなら、文化・教育に絡む政策は、日本という1つの国の枠組みを超えた射程の上で構想されるべきものを有しているからである。

3. 2. 多数国参加によるカリキュラムに向けたステイクホルダー (利害関係者) の重要性

(1) ユネスコの ESD や共に生きる価値教育等多数国参加のカリキュラムから見直す

ユネスコでは、デロアレポート (Delors 1996)¹⁸⁾ やその後の展開 (Mockus 2002, Sherlock 2002) をもとに、「共に生きる」実践の概念、何をどう教えるか、その評価などが示唆されている¹⁹⁾。そして、最近ではカリキュラム変化のマネジメントの能力の樹立 (capacity building) が、学校に対して求められている。

課題も大きいアジア太平洋地域において、日本のカリキュラム研究と実践が、スタートポイントにおいて比較的類似している、東アジアを大きく包み込んでイニシアチブをとっていけるか、そして世界に投げかけていけるか、あるいはせめて韓国、中国と北東アジアとして教育改革に向けた積極的な発言がなされることは、今後の大きな課題であろう。²⁰⁾

そこで、持続可能な開発のための教育 (ESD: Education for Sustainable Development) などが求められる (日本ユネスコ国内委員会 2003)。ESD、あるいは地球憲章 (earth charter) については、国としては、コスタリカなどラテンアメリカで政府が力を入れており、さらに中央アジア (タジキスタン Tajikistan など) や豪州等一部で思い切ったカリキュラム政策に取り入れられているようであるが、コンテンツの試みはこれからであろう。その場合、一見教育と無関係のように見えるセクターとの関連性がある²¹⁾。気象情報や熾烈な資源獲得をめぐる市場取引情報などリアルに時々刻々と変わるデータもある。むしろ現実には、気候変動 (climate change) など圧倒的に厄介な (messy) 構造が不明確な問題 (ill-structured problems) が多いのである。

郷土 (地域) と世界との往還作業として、こういった情報も学習リソースとして捉えていかないといけないだろう。これから、異質な文化、学校、価値観に触れる機会を持ち、一見遠くかけ離れたアフリカなど含め他国の人を魅了し、影響を及ぼすとともに、その共感や敬意を獲得していくような児童生徒像が課題である。「バイタリティー」、「積極性・主体性」、「語学力」、そして「異質な文化や考え方を受け入れる努力をしてきたことによる人生観や社会観の広がり」の重要性に社会も気がつき始めた。

英国では、英国開発教育協会 (Developmental Education Association: DEA) という機関があり、グローバルな知識社会との関連で、一見したところ教育に関連がないようなことでも、世界とのつながりにおいて郷土は縮図であるという考えも認識され、地方教育委員会は、NPO や NGO ともリンクして、地域 (郷土) と世界の往還作用を重視したカリキュラムづくりを進める動きが見られる²²⁾。

特に 2005 年当時は、次の 10 年に向けて日本の京都議定書発効もあり、時代の転換点であったと後世に語り継がれる時が来ることを期待したい。

(2) 東アジアの革新的な事例から捉え直す

香港では、豪州・台湾とともに、カリキュラムの過密を防止し、従来の教科間の垣根を低くすべく、教科というより 8 つの主要学習分野 (KLA: Key Learning Areas) とし、最重要なテーマ、問題点、考え方、価値観で構成される新しいカリキュラムを取り入れている。また、SBCD は、TOC (Target Oriented Curriculum) と TOA (Target Oriented Assessment) と呼ばれ、英国流の到達目標を明確にしたターゲットを伴うものである。北欧を参考にし、生涯学習の視点を学校教育に取り入れているようにも思われる (ただ、教師の日常の仕事と切り離して、勤務時間外に開発したカリキュラム自体を表彰した上で、意図的普及をしようとしたために、失敗している向きもある)。

とはいうものの、カリキュラム・アセスメントでは、試験をすることが教えたことにつながるといようなバックウォッシュ (backwash) という東アジアに顕著かつ特徴的な現象も研究されている (Stimpson 1998)。さらに、それをふまえて、生涯学習を見据えて、北欧や豪州から学びつつ、全方位学習 (Life-Wide Learning) を打ち出している。教科と総合を切り離さず、コミュニケーションス

キルや問題解決のスキルを全体カリキュラムの中でみよようとしている。

中央集権の強いといわれる韓国ですら、日本の本研究所 NIER と同系列の韓国教育開発院 (Korean Educational Development Institute: KEDI) が、KBS というテレビ局と結びつきつつ、1990 年分離独立した教育放送サービスという機関 (Education Broadcasting Services: EBS) は、デジタル・コンテンツを集積し、地元住民からフィードバックをもらうなど、地方化を促進する動きも加速している²³⁾。

SBCD は、近年、東アジアで関心を呼んでおり、成果も欧米に発信されている (Lo 1999, Edmond 2004)。中でも、ニュージーランドが中央集権の中での SBCD を取り上げ出した点は注目されてよいであろう (Bolstad 2004)。ニュージーランドは、OECD 諸国の中で唯一日本と並び称されて、効率的・効果的な現職教育を行っている、1990 年代半ばの時点で指摘されていた。そこで、日本も SBCD の傘下に入り、他国から共感や魅了が得られる位置につくべきであろう。統制ではなく、開発に向けた意識改革が重要であろう。

比較教育学の立場から、欧州からは、アジアは、世界を脅かしているといわれている (McLellan 1995)。忍耐 (tolerance) という価値観がその理由とされる。課外活動などを取り入れる風土もお互い共通している。したがって、アジア太平洋地域の動向には、敏感でなければいけないであろう。

3.3. 開発の立場から学校ベースで子どもの自尊心と希望を育てるために

このように、国から地方へ、国から多数国参加へという 2 つのベクトルが交差しつつも、しかし中心になるのは学校である。1 つのパートカリキュラムに過ぎない各教科は、それぞれが重要な内容知をもち、扉を開ける鍵をもつもの、あるいは、外界を切り取る 1 つの窓として位置づけられる。が、しかし別の面から見れば、全体カリキュラムから、方法知や自分知という自分を知る手段として捉えることができるだろう。そのため、子どもに、肯定的な自己概念を持たせるべく、カリキュラム作りには、家庭や地域社会が一体となった取り組みが待たれているといっていよう。

本格的な SBCD のためには、とりわけ中等教育では、1 回限りの入学者選抜試験ではなく、推薦入試の枠の見直し、さらにリターンマッチ (敗者復活) の可能な英国流の資格試験の見直しを跡付ける必要もあると思われる (Torrance 1982, 1986, 1987)。

SBCD では、子どもの自己概念は大切に取扱われていた (Gammage 1984)。米国で進歩主義な考え方をもち代表的な研究者である、J. ビーンは、かつて「家族」「自分と現代メディア」「私たちの学校における生活」といった総合的な単元に触れていた。各教科においても、次のように述べている (Beane 1984)。

国語を自在に使えるよう、読み方、作文、話し方、綴り字方、演技術などスキルの開発をすれば、他者とのメッセージのやり取り、自己と他者理解につながり、自信を高める機会を持ち、広告やコマーシャルメディア研究、作家や現代アーティストが自分について考えを述べている教材や自叙伝を重視し、自己表現のメディアが工夫される。

社会では、社会問題の性質を児童生徒が吟味できるようにする。戦争で人々の反目がどのように起こったのか、なぜ革命するのか、どのように葛藤が欲求不満から起こるのか、国家の一部であっても自分自身について児童生徒が考える機会を提供できる。

数学では、抽象的な場合、ピアグループなどグルーピングを図ることで自己知覚が促される。応用の場合計算についても、購買行動やサービス業のマネジメント、貯蓄など、リアルな生活改善にスキルを機能的に活用できる。家計簿、地域経済、スポーツ記録、建物の比率模型などトピック

や問題解決単元を通じて、実社会、実生活の問題を取り扱う有能感や自信を感じることができる。

理科では、推論したり情報を収集・分類したり、事象の連鎖や因果関係を同定する時、自己知覚が促される。環境問題、汚染や資源枯渇、医学・通信・輸送などの領域での技術の進展を探究することもできる。ライフスタイルや価値・態度にどのように影響を及ぼしているか、見ていく。人間の発達成長についても自己知覚を左右する。

体育では、身体の健康、ウェイトコントロール、生涯スポーツ、身体的自己に加えて、競争や攻撃といった態度にも関わる。家庭では、家庭生活や人間の発達成長、育児、人間関係、栄養と話題に事欠かない。芸術や音楽では、各人のメディアを通じて創造的な自己表現をしていける。技術や職業教育では、プロジェクトにより、家具を修理したり、仕事を獲得する方法が学べる。外国語では、異質の文化に触れて、個人的な態度、信念、価値を再検討する機会を与えてくれるという。

さらに、自己概念や情意面を大切にす教育の学校全体としてのカウンセリング的な取り組みにも、香港は、機を見て敏である。これは、W. パーキーを中心にした米国の、International Alliance for Invitational Education といわれるものである。日本語では、「招請教育」と訳されるかもしれないが、デューイやロジャーズ、バンデュラ、セリグマンなどをとりいれて、シグナルを重視した一プログラムである (Purkey 1970, 1984)。この動きは、招待者限定の、催し物のような意味からすると、ドアの内側からというきわめてアメリカ的な協会であるが、いち早く香港に1990年代後半に取り入れられている²⁴⁾。これも、学校改善・学校開発の一つであり (Block et al 1995)、統制からは出てこない。

第4節 まとめと結論—開発に向けた質的向上に向けて

今後は、様々なプログラムをもって学校改善へと高めるために、さらに一段と、実践者と研究者によって、カリキュラムのアクションリサーチにより、学校内外のアセスメントを伴いつつカリキュラム評価を進め、「スクール・ベスト」というアイデアの深い理解に至ることが求められる。ただ、この取り組みを進めていく上で、中等教育では、特に、学校レベルでの構造の変革（異教科間の連携や教授組織）が不可欠である。

恒常的なデータをもってきちんとモニターし、スタンダードを公表し、向上が見られない地域や学校には、理由を探り、手厚い予算化や是正措置を図ることが求められる。それ以上に、総合的な学習のカリキュラム開発を通じて、外部によるペーパーで測れる学力とともに、ペーパーで測れない応用力、創造する力がアセスメントされ、学校の評価に役立てられるべきであろう。

今日、開発の立場から、草の根的な企画型の教育研究開発、国内はもとよりであるが、さらに持続可能な開発のための教育のように、アジア太平洋地域とも関わる提案型の研究開発が求められているとあってよいであろう。

註)

1) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/htm/06_ref/06-03.htm(2005年1月11日検索)

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/htm/06_ref/06-04.htm(2005年1月11日検索)

2) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/htm/01_doc/0101.htm(2005年1月11日検索)

3) 第一点目は、心理学的研究は授業研究で行われてはいるものの、それをカリキュラムの政策立案にまで反映させていくという発想がきわめて貧困な傾向があった。具体的には、個々人の学習がいかによければ最善に

促進されるかといった問題は、認知心理学・教授心理学などの基礎研究により、最近の研究では一つのトピックともなっている。個々の児童生徒が彼らの人生を通じて積極的な学習者になるよう援助するといった問題は教育心理学の中心であることは、いうまでもない。この場合、同時に学校の果たす基本的な役割というものがあったらどういふものなのかが問いただされている。このことは、欧米の近年の学校改善への努力の中心となるものとなっている。自己を高めつつある学校（self-enhancing school）など、感情教育サイドからカリキュラム研究のすぐれた著作がある（Beane and Lipka 1994）。第二点目については、中央で統制されてきたために、学校経営的発想はあるもののカリキュラムのマネジメントと評価は今日まで正面切って取り上げられてこなかったふしがある。この中で、米国の学校改善に詳しい中留武昭はこの方面からの問題を提起している。学校改善へむけての10ステップのなかに、プロフィールと呼ばれる教育成果の一覧表が重視される。児童生徒の態度の中に、自己概念、学校に対する態度、自立性ローカルオブコントロール（いずれも質問紙）が見られる。妥当性と信頼性を課題としているが、それ以上にフレームづくり、プロフィールづくりが必要とされる。技法に今のところコンセンサスはない（中留 1988）。

- 4) 今日からすれば、学力低下や雇用不安、さらに学校教育の質という問題意識が付け加わってよい。
- 5) 文部省の手引（1975）には、研究開発学校における評価、実施の評価として次のようなものがあげられている。1. 児童・生徒への効果として、学力（思考力）、体力、生活態度、学習態度、自主性、探求心・創造性、行動の活発性、人間関係（児童・生徒間、児童・生徒と教師間）、学校生活や学習についての楽しみ、満足感、学習上の負担としている。なお、具体的資料としては、1. 各種テスト等の結果、2. 質問紙・アンケートによる調査、3. 児童生徒の作文、4. 指導の記録、5. 教師の意見や印象、6. 研究担当者の印象、7. 父母の意見 をリストしている。また、「期待した成果が挙げらなかった事例や予期せぬ副次的影響等があった場合に、これは研究開発にとって非常に重要な情報となるので、その内容や理由等についても具体的に明らかにすること」とある。このような考えに立って、文部科学省では、学校教育法施行規則第26条の2等に基づき、現行の基準によらない教育課程の編成・実施を認める研究開発学校制度を設けている。
- 6) 小学校及び中学校における教育の連携を深める教育課程の研究開発 1. 小学校において、児童の学習実態に対応して基礎的な学力の一層の定着を図る教育課程の研究開発を行う。当時は、教育課程の基準改善のための教育研究開発としていた。
- 7) 動橋小学校『学校経営要覧』（昭和57、58年度）、動橋小学校『学校経営計画』（昭和59年度）の他に、昭和57年度『生き生きとした動橋つ子を育てるための教育課程の研究開発』（教育研究計画）、『生き生きとした動橋つ子を育てるための教育課程の研究開発』（報告書）、『教育課程研究開発実践記録資料編』、『生活科・環境科年間計画』；昭和58年度『生き生きとした動橋つ子を育てるための教育課程の研究開発』（報告書）、昭和59年度『生き生きとして取り組む動橋つ子の育成ー基礎基本と総合に立つ教育課程の研究開発』、『生活環境科・地域環境科年間計画』；昭和63年度『生き生きとして取り組む動橋つ子の育成ー地域に学ぶ総合的な学習の研究』（総合的学習研究発表会要項）、『総合的学習指導計画表』等を参照。
- 8) このような取り組みは、当時の小学校中心のオープンスクールなどで、同様な取り組みが行われた。詳しくは、Kato（1984）を参照。
- 9) 当時、メルクマールとして、標準化したものを採用し、数社あるうちの中の1つを用いた。
- 10) 当時、委嘱研究への経費は、国から学校への年額70～80万程度で、評価については、予算化されていなかった。
- 11) 抽出生徒が高校生になった原因の一つは、時期をずらしたという筆者の怠慢である。もう一つは、かなり長期にわたる縦断的な実績を積み上げるためである。当時運営指導委員会のメンバーに上級学校の中学校長が入っていたにもかかわらず、最後まで協力を得ることはなかった。先行研究がなかったためにカリキュラム評価の枠組みを提案できなかったという深い反省がある。が、息の長い、地味なまた骨が折れるものであるが、地域でこそできる研究であろう。
- 12) 日本における自己概念（Mahler 1976）、西洋でなく東洋から見た自己（Page et al 1991）なども指摘さ

- れている。ベネディクトや鈴木大拙に見る恩という思想 (Sato 1958)、相互依存、相互関係としてのやり取りや互惠主義的 (Reciprocity)、なおかつ、非相称の、非対称的・不釣り合いな (asymmetric) 原理である恩 (Lebra 1969)、「間人」という論 (Hamaguchi 1985)、甘え (Doi 1985)、さらに感情という社会構成主義の中での甘えの重要性 (Morsbach et al 1986) など文化的な背景がある。
- 13) 自己評価や自尊心、自尊感情と訳される self-esteem については、1995 年英国で開催された関連する国際会議で、日本の子どもは低いと、報告されていた。日本の子どもは、自己スキーマを否定的に捉える傾向がある (Hymes et al 1991)。
- 14) <http://www.pisa.oecd.org/> (2005 年 1 月 11 日検索)
- 15) Project Learning Tree (PLT) では、多様性などの概念をもとに展開している。<http://www.plt.org/> (2005 年 1 月 11 日検索)。日本では、国際理解教育センター (ERIC: International Education Resource & Innovation Center) が翻訳をしている。<http://www.try-net.or.jp/~eric-net/> (2005 年 1 月 11 日検索)。英国での活発な機関に類似するものとしては、日本では、開発教育協会 (Development Education association and resource Center) など NPO 法人がある <http://www.dear.or.jp/> (2005 年 1 月 11 日検索)。
- 16) 日本では、戦後の新教育で、例えば神奈川県福沢小では、学年を追っての活動の基準 (系列) が追求されていた。
- 17) 英国では BERA 英国教育学会の特設委員会では、学習のためのアセスメント、形成的なアセスメントを課題視している。すなわち、学習改善のために、(1) 児童生徒は、目指されている目標と関わる規準 (criteria) とともに、基準 (採点指標である「めやす」、一定の目標としての目途) (standards) を理解する必要がある、(2) 自身の実際あるいは現在の達成事項 (performance) を見極めることができ上記基準と比較できるようにするべきである、(3) そのギャップを埋めるべく実際に行為として従事できるようにするべきである、という 3 つの棄てがたい条件があるという。
- 18) 知ることを学ぶ、為すことを学ぶ、他者と共に生きることを学ぶ、人間として生きることを学ぶ、の 4 つの柱からなる。『学習：秘められた宝』として邦訳されている。
- 19) ユネスコの I. バイロン (Isabel Byron) によれば、アセスメントは、1) 学ばれる知識の正確さ、2) 学んだことを応用する生徒の能力、3) 学んだことをコミュニケーションし、自らの学習に反映する能力、4) 学習プログラムの中に知識、技能、価値や態度の水準で、変化が起こったのかどうか、どういったタイプの変化なのか、を確認することに焦点化される。広い範囲の技法が用いられ、それぞれ利点・不利点を持ち合わせる。これらは、以下のものを含む、観察、インタビュー、クローズドエンドまたはオープンエンドの書くことによる宿題、評定尺度、ジャーナル、ポートフォリオ、プロジェクトワーク、ロールプレイ、実践的な例示、口頭でのプレゼン、アート上の創作物 (詩歌、短作文、ドラマ、歌、絵画)、ビデオの分析、事例研究、静止画など。いろいろなアプローチを用いることは、児童生徒の異なった学習スタイルに奉仕し、その経験をより刺激的なものにするであろう。共に生きる学習の領域におけるアセスメントの目的は、児童生徒を学問的に測定するべきでなく、かつ競争的であるべきでない。それは、基本的に児童生徒が行動変化に従事するよう、奨励と動機づけの形式として、行なうべきであろうという。<http://www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Related/relaassess.htm> (2005 年 1 月 11 日検索)。
- 20) パリのユネスコ IBE からは、アジア太平洋地域からのよい実践事例が少ないため、提供する旨の要望が寄せられている。
- 21) 例えば、国連アジア太平洋経済社会委員会 (UNESCAP) には、環境や持続可能な開発、人口の高齢化・低出生率などグローバルな社会問題の統計データを収めている。<http://www.unescap.org> (2005 年 1 月 11 日検索)。
- 22) <http://www.dea.org.uk> (2005 年 1 月 11 日検索)。アジア的価値観をもったメッセージの発信が歓迎されている (Ikeda 2005)。
- 23) <http://www.ebs.co.kr/> (2005 年 1 月 11 日検索)。中国の大学を含んで 3 地点でコンテンツ開発を進めている様子を、大阪大学の前迫孝憲教授から示唆いただき、サイトから事実確認を得た。韓国では、KEDI の他に、

韓国教育課程評価院 KICE を持っている。http://www.kice.re.kr/english/eindex.htm（2005年1月11日検索）。他方、中国では、日本の NIER と同系列の中央教育科学研究所 CNIER は、附属学校を持ち、教育科学出版社を持ち、師範大学と緩やかなリンクを持っている。http://www.cnier.ac.cn/（2005年1月11日検索）。

24) http://www.invitationaleducation.net/ie/ie.htm(2005年1月11日検索) 東アジアからの論を取り入れる試みがある(Ryback 1993)。そもそも欧米とアジアとでは、感情のカテゴリーも異なるという研究知見に基づく指摘もある(Fischer 1998)。ここから、日本のカリキュラム開発をスタートすべきだというのが、筆者の今後の展望である。

参考文献

- 浅沼茂 (1999)。「緒川小の卒業生の追跡調査より」『指導と評価』(特集総合的な学習と評価(1))3月号:34-38.
- 浅沼茂 (2004)。「生きる力の形成に向けての総合的な学習の充実と発展」、長尾彰夫編著『総合的な学習を充実させる』(特色ある学校づくりのための新しいカリキュラム開発;第3巻):92-104、ぎょうせい.
- 東洋 (1976)。「教育的評価と決定」『現代学校経営講座』(pp.288-303)第一法規
- 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『授業研究の課題と方法』(教育方法6). 明治図書
- 安彦忠彦 (1983)。「日本における教育課程評価の研究」『教育課程事典総論編』小学館、p.363
- 安彦忠彦 (2002)。「教育課程編成論：学校で何を学ぶか」放送大学教育振興会
- 有本昌弘 (1985)。「学校を基盤とした研究開発動向の背景と小学校事例研究を通じての課題」『教育方法学研究』10:45-53.
- 有本昌弘 (1993)。「学校研究診断システムーカリキュラム改善のためにー」『カリキュラム研究』2、pp.37-50.
- 有本昌弘 (1995)。「授業評価からの学校改善の方向と方法」梶田叡一編『授業研究の新しい展望』(pp.108-118), 明治図書(東京).
- 有本昌弘 (2005a)。「総合的な学習の時間における「単元展開構想」の解析ー今後の新しい学力観を目指してー」『総合的な学習の時間における「単元展開構想」の解析ー知の総合化をめざして』(科学研究費補助金報告書 研究代表者 斉藤道子)
- 有本昌弘 (2005b)。「オーストラリアのポートフォリオ評価プログラムークィーンズランド州・ビクトリア州を中心にー」『ポートフォリオ評価を活用した指導と評価の改善に関する開発的研究』(科学研究費補助金報告書 研究代表者 高浦勝義)
- 磯田文雄 (2003)。「研究開発学校制度の変遷とカリキュラム研究ー量的拡大と質的变化がもたらす影響についてー」日本カリキュラム学会第14回大会発表資料
- 梶田叡一 (1981b)。「成果を踏まえて教育課程を問い直す意義」『学校運営研究』NO.245、1981、明治図書、pp.14-18.
- 梶田叡一 (1980a)。「学校における研究開発活動と評価」『教授・学習・評価』(教育学講座5)、学研
- 梶田叡一 (1980b)。「自己意識の心理学」東大出版会
- 梶田叡一 (1981a)。「新しい教育評価の考え方」第一法規
- 梶田叡一 (1975)。「青少年の内面的成熟過程に関する検討ー自己成長性発達状況をめぐって」『青年の内面的成熟に関する研究』(文部省教育研究開発委嘱調査報告書)、pp.7-37.
- 梶田叡一 (1985)。「子どもの自己概念と教育」東大出版会.
- 苅谷剛彦 (2002)。「学力低下」の実態：調査報告』岩波書店
- 城戸幡太郎 (1979)。「学習能力としての学力の評価について」『能力・学力・人格』(講座日本の学力3)(pp.407-422)日本標準
- 志水宏吉 (2003)。「公立小学校の挑戦：「力のある学校」とはなにか」岩波書店
- 続有恒 (1969)。「教育評価」東京：第一法規出版

- 津田左右吉 (1951). 津田左右吉, 宇井伯壽, 務台理作編 (1951) 『諸民族における人間概念』 国連出版社
- 中留武昭 (1988). 「外国における学校経営診断方式の動向」 高野桂一編著・学校改革・改善と経営診断・(実践学校経営診断 1)
- 橋本重治 (1979). 「教育課程(カリキュラム)の評価」 奥田真丈他編『教育課程編成・実施の実際』(学校経営実践講座 第2巻). 第一法規出版
- 橋本重治 (1979). 「教育課程の評価・改善」 奥田真丈, 熱海則夫編『教育課程の編成』(現代学校教育全集 4). 東京: ぎょうせい
- 水越敏行 (1981). 「カリキュラム評価の視点と方法」 扇谷尚他編『現代教育課程論』有斐閣
- 水越敏行 (1975). 『発見学習の研究』 明治図書出版
- 水越敏行 (1982). 『授業評価研究入門』 明治図書
- 水越敏行 (1983). 「教師教育と教育工学の接点」『大阪大学人間科学部創立十周年記念論文集』 pp. 365-394
- 水越敏行 (1985). 『授業改造と学校研究の方法』 明治図書
- 水越敏行 (1987). 『授業研究の方法論』 明治図書
- 松原静郎・猿田祐嗣 (2000) 「長期追跡研究にみる理科の学力の経年変化」『国立教育研究所紀要』 第129: 79-104.
- 水越敏行他 (1980). 「小学校高学年における心身発達状況と学校教育への適応について」(文部省初等中等教育局教育研究開発委嘱研究報告書)『教育工学研究』 6、金沢大学教育学部附属教育工学センター
- 文部省 (1982). 『研究開発学校の手引』 文部省初等中等教育局高等学校教育課
- 持留英世 (1992). 「自己概念と学力」『福岡教育大学紀要』 41(4): 335-349
- Beane, J. A., and Lipka, R. P. (1984). *Self Concept, Self Esteem, and the Curriculum*, Boston: Allin and Bacon.
- Biggs J (1989). Towards a Model of School-Based Curriculum Development and Assessment Using the SOLO Taxonomy. *Australian Journal of Education* 33(2) p151-63
- Block, J.H. et al (1995). *School Improvement Programs*. The Scholastic.
- Bolstad, R. (2004). *School based curriculum development: Principles, processes, and practices*. New Zealand Council for Educational Research.
- Burstein, L.; Hawkings, J. (1986). An Analysis of Cognitive, Non-Cognitive, and Behavioral Characteristics of Students in Japan. Mimeo.
- Delors, J. et al. (1996). *Learning : the treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris, UNESCO. (天城勲監訳 1997『学習: 秘められた宝』(ユネスコ「21世紀教育国際委員会」報告書) ぎょうせい).
- Doi, T. (1985). *The Anatomy of Self - The Individual Versus Society*. Kodansha.
- Education Department (1999). An Investigation into the Development and Implementation of the TOC Initiative with Special Reference to Professional Competencies, Professional Development and Resources, The Hong Kong Institute of Education, mimeo.
- Ensuring Excellence Project Team (1999). Ensuring Excellence through Self Evaluation: A key Strategy for School Improvement, Quality Education Fund, Hong Kong, mimeo.
- Fereshteh, M.H. (1992). The U.S. and Japanese Education: Should They Be Compared? mimeo.
- Fischer, K. W.; Wang, L.; Kennedy, B.; Chen, C.L. (1998). Culture and Biology in Emotional Development. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 81: 21-43.
- Gammage, P. (1984). The curriculum and its Participants: Perspectives of Interaction. In *Readings in School-based Curriculum Development*, Paul Chapman Publishing, p.18
- Hale, D.E. (1974). Moderation In H.G. Macintosh (Edt) *Techniques and Problems of Assessment*. (pp.

- 186-196) Edward Arnold.
- Hamaguchi, E. (1985). A Contextual Model of the Japanese: Toward a Methodological Innovation in Japan studies. *Journal of Japanese Studies*. 11(2): 289-321.
- Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and assessment reform*. Open University Press.
- Hymes, R.W. Akiyama, M.M. (1991). Depression and Self-Enhancement among Japanese and American Students. *Journal of Social Psychology*. 131(3): 321-334.
- Ikeda, D. (2005). Thoughts on education for sustainable development: toward a life of value-creation. *The development Education Journal*. 11(2): 6-8.
- Japanese National Commission for UNESCO (2003). A Proposal to the UNESCO's International Implementation Scheme on the Decade of Education for Sustainable Development (日本ユネスコ国内委員会『国連持続可能な開発のための教育の10年』に関してユネスコが策定する国際実施計画への提言) <http://www.mext.go.jp/english/topics/unesco/>
- Kajita, E. (1975). Achievement of Personal Growth in School Children. In *Development of Criteria and Procedures for the evaluation of School Curricula in the perspective of Lifelong Education*. International Research Project of UNESCO Institute for Education Hamburg, Report of Japanese Study Team (pp.84-103). NIER.
- Kajita, E. (1976). Development of Self Growth Attitudes and Habits in School Children. *Research Bulletin of the National Institute for Educational Research*. 14: 27-43.
- Kajita, E. (1982). Development of Self-Growth Orientation and Habits.. *Research Bulletin of the National Institute for Educational Research*. 21: 50-66.
- Kato, Y. (1985). Recent Development in Teaching-Learning Activities in Japan *Research Bulletin of the National Institute for Educational Research*. 23: 45-62.
- Kendall, J.S. & Marzano, R.J. (1996). *Content knowledge : a compendium of standards and benchmarks for K-12 education*. NCREL. 651p (<http://www.mcrel.org/standards-benchmarks>)
- Law, E., Galton, M. (2004). Impact of a school based curriculum project on teachers and students: a Hong Kong case study. *Curriculum Perspectives*. 24(3): 43-58.
- Lebra, S. T. (1969). Reciprocity and the Asymmetric Principle: An Analytical Reappraisal of the Japanese Concept of On. *Psychologia*. 12: 129-138.
- Lewis, C. (1995). *Educating hearts and minds: reflections on Japanese preschool and elementary education*. Cambridge University Press. (ルイス・C. キャサリン「日本の初等教育に学ぶ一仲よしと反省の成果」『子ども学』18 1998.1に一部翻訳).
- Lo, Y. C. (1999). School-based curriculum development: the Hong Kong experience. *The Curriculum Journal*, 10(3) :419-442.
- Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (1992). Curriculum Evaluation and Assessment In Jackson, Philip W. (Edt) *Handbook of research on curriculum : a project of the American Educational Research Association* (pp.119-154). Macmillan.
- Mahler, I. (1976). What is the self concept in Japan? *Psychologia*. 19:127-133.
- McLellan, M. (1995). *Educational Traditions Compared*. David Fulton Publishers.
- Mockus, A. (2002). Coexistence as harmonization of law, morality and culture in Prospects, Vol. XXXII, no. 1, March.
- Morris, P. (1996). *The Hong Kong school curriculum : development, issues, and policies*. Hong Kong University Press.
- Morsbach, H. and Tyler, W.J. (1986). A Japanese Emotion: Amae. In Harre, Rom (Edt) *The Social*

construction of emotions. Basil Blackwell.

- National Institute on Student Achievement, Curriculum , and Assessment (Edt)(1998) *The Educational System in Japan: Case Study Findings*. U.S. Department of Education.
- Nisbet, J. (1984). Curriculum Evaluation in Context In M. Skilbeck (Edt) *Evaluating the curriculum in the eighties* (pp. 165-171). Hodder and Stoughton.
- Owen, J. G. (1973). *The Management of Curriculum Development* Cambridge University Press.
- Open University (1990). *Curriculum and learning (E271)* , The Open University Press.
- Page, R.C. & Berkow, D.N. (1991). Concepts of the Self: Western and Eastern Perspectives. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. 19: 83-93.
- Purkey, W.W. (1970). *Self concept and school achievement*. Prentice-Hall.
- Purkey, W.W. & Novak, J.M. (1984) *Inviting school success : a self-concept approach to teaching and learning* Wadsworth Pub. Co.
- Rudduck, J., Chaplain, R. and Wallace, G. (1996). *School improvement : what can pupils tell us?* D. Fulton Publishers.
- Pyback, D. (1993). Eastern Sources of Invitational Education. *Journal of Invitational Theory and Practice*. 2(2): 79-86.
- Sadler, D.R. (1985). 'The Origins and Functions of Evaluative Criteria' *Educational Theory*, 35(3) : 285-297.
- Sadler, D. R. (1987). Specifying and Promulgating Achievement Standards, *the Oxford Review of Education*, 13(2) : 191-209
- Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18(2): 119-44.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 77-84.
- Sanders J.R. (1985). Curriculum Evaluation. In Husen, T. & Postlethwaite (Eds). *The International Encyclopedia Of Education Research and Studies*, Pergamon Press, pp. 1185-1188.
- Sato, K. (1958). The concept of 'ON' in Ruth Benedict and D.T. Suzuki. *Psychologia*. 2: 243-245.
- Saminy, K.K. & Liu, J. (1997). A Comparative Study of Selected United States and Japanese First-grade Mathematics Textbooks. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 19: 1-13.
- Sherlock, P. (2002). Emotional intelligence in the international curriculum *Journal of research in international education*. 1(2): 139-158.
- Stimpson, P, Morris, P. (1998). *Curriculum and Assessment for Hong Kong - Two Components, one system*. Open University of Hong Kong Press.
- Torrance, H. (1986). School-based Assessment in GCSE: aspirations, problems, and possibilities In Gipps, C. V. (Edt) *The GCSE: an uncommon examination* London : Institute of Education, University of London, pp. 30-42.
- Torrance, H. (1987). GCSE and school-based curriculum development In Horton, Tim. (Edt) *GCSE : examining the new system* London : Harper & Row, pp. 133-142
- Torrance, H. (1982). *School-Based Examining in England: A Focus for School-Based Curriculum Development and Accountability*.