



1950年代におけるカリキュラムと教育評価 : コア・カリキュラム連盟の授業研究に着目して

瀬川, 千裕

(Citation)

研究論叢, 27:3-11

(Issue Date)

2021-07-15

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81012879>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81012879>



1950年代におけるカリキュラムと教育評価

ーコア・カリキュラム連盟の授業研究に着目してー

瀬川 千裕

(神戸大学大学院博士課程後期課程)

1. はじめに

(1) 問題意識

日本においてカリキュラムが脚光を浴びたのは、1974年3月18日～3月23日に東京において開催された「カリキュラム開発に関する国際セミナー」(以下、東京セミナーと略称)である(安彦 2014)。東京セミナーでは3つの分科会が設定された。第1分科会は「カリキュラム開発と再構成」、第2分科会は「カリキュラム開発における教授・学習過程と評価」、第3分会は「カリキュラム開発の課題」である。

東京セミナーの最大の成果は、アトキンによって「工学的接近」と「羅生門的接近」が提案され、日本側に受容されたことにある(八田 2018)¹⁾。後年のカリキュラム研究に最も影響を与えた「工学的接近」と「羅生門的接近」は第2分科会において提案された。第2分科会の主な参加者は、アトキン(イリノイ大学教育学部長/J.M.Atkin)、東洋(東京大学教育学部教授)、武田常夫(群馬県教育委員会指導主事)、坂元昇(東京工業大学工学部教授)、大村彰道(九州大学教育学部講師)、吉田章宏(東京大学教育学部助教授)、稲垣忠彦(東京大学教育学部助教授)を含む、計17名である²⁾。「工学的接近」とは「一般的目標を細かく分節化・定式化して、それに対応した教材や教授・学習過程を計画し、実施し、行動的目標に照らして評価を行う」(奥村 2018: 196) ことである。一方、「羅生門的接近」とは「一般的な目標を分節化せず、それを実現するための創造的な教授・学習活

動を生み出し、一般的目標に照らして多様な視点から評価を行う」(奥村 2018: 196) ことである。「工学的接近」と「羅生門的接近」は「カリキュラムの開発、評価等に対する2つの対照的な接近法」(森田 2001: 26) として定説となっている。

東京セミナーの成果とされる「羅生門的接近」の受容をめぐる、近年、東京セミナーと「羅生門的接近」の関係が再考されている。八田幸恵によると、「羅生門的接近」には2つの立場が混在している。「羅生門的接近」を提案したアトキンの立場と、「羅生門的接近」を受容した「教授学研究会」のメンバーの立場である。斎藤喜博を中心とする「教授学研究会」に所属し、東京セミナーの第2分科会に参加していたのは、武田、吉田、稲垣である。八田は、「羅生門的接近」が「教授学研究会」のメンバーに受容されたことによって、認識の相対性を認めることが強調されたという。そして、八田は、認識の相対性の強調によって、「羅生門的接近」がカリキュラム開発ではなく、「次第に授業の見え方の交流と同義」(八田 2018: 46) となったことを指摘する。「羅生門的接近」はさらに進んで、1980年代～1990年代にかけて、共通教育目標・内容の設定を否定する論拠となった。それゆえ、八田は「共通目標・内容を開発チームで共有することを可能にする、新しい教育評価のあり方というアトキンの問題意識を、十分に引き受け」(八田 2018: 46) ることができなかったと結論づける³⁾。八田の問題意識は、「羅生門的接近」の提案

と受容の差異にある。以上の八田の研究を整理すると、次のようになる。①アトキンの「羅生門的接近」の提案には、共通目標・内容を析出する新たな教育評価の在り方を含んでいた。②しかし、「教授学研究の会」のメンバーが「羅生門的接近」を受容したことにより、アトキンの問題意識が受け継がれなかった。すなわち、八田は、日本において「羅生門的接近」が授業の視点と結びついたことを問題視している。そうではなく、八田は、「羅生門的接近」は授業の視点とともに目標・内容といったカリキュラムの視点、教育評価の視点をも射程とする概念として展開される可能性があったことを指摘している。

(2) 課題設定

では、日本では「羅生門的接近」をカリキュラムや教育評価の文脈で理解する土壌はなかったのだろうか。つまり、東京セミナー以前には、授業研究を通じたカリキュラム開発や教育評価は試みられなかったのだろうか。この問いに対して示唆的なのは戦後新教育である。東京セミナーと同様に、日本においてカリキュラムが脚光を浴びたもう1つの時期は、1940年代後半～1950年代の戦後新教育の時期である（安彦2014）。日本では、「カリキュラム」という術語は第二次世界大戦後に成立する（安彦2014）。日本のカリキュラム研究は、1947年版学習指導要領が「試案」として作成されたことと相俟って隆盛を極める。全国各地の教師たちは自主的なカリキュラム編成に取り組み、学校名等を冠した「プラン」を作成する。このとき作成された「プラン」として、たとえば、神奈川県南足利市福沢小学校の「福沢プラン」、埼玉県川口市の「川口プラン」、千葉県館山市北条小学校の「北条プラン」がある。

「プラン」作成の流れは、1948年10月「コア・カリキュラム連盟」（1949-1953年／以下、

コア連と略称）のカリキュラム運動として集約される（水内1971）。石山脩平、梅根悟、海後勝雄を中心とする計10名の教育学者、教育研究者、教師らが発起人となり、コア連が結成される。コア連は戦後新教育を牽引する民間教育研究団体となる。

コア連は生活教育を標榜し、コア・カリキュラムのカリキュラム構造を提起してきた。一方、コア連は授業研究もおこなっていた。詳細は後述するが、雑誌『カリキュラム』の特集「日本社会の基本問題と単元学習」は、理論家と実践家による単元開発を目的としている。特集名のごとく、毎回1つ、日本社会の問題が取りあげられる。特集「日本社会の基本問題と単元学習」を通して、コア連は授業研究をおこなっていた。

そこで、本稿では、コア連⁴⁾における授業研究の在り方を検討して、そこでのカリキュラム開発と教育評価を明らかにすることを目的とする。具体的には、まず、コア連のカリキュラム構造である三層四領域について整理する。次に、三層四領域に基づく実践、特集「日本社会の基本問題と単元学習」に着目する。最後に、実践にみるカリキュラム開発や教育評価の視点について検討する。

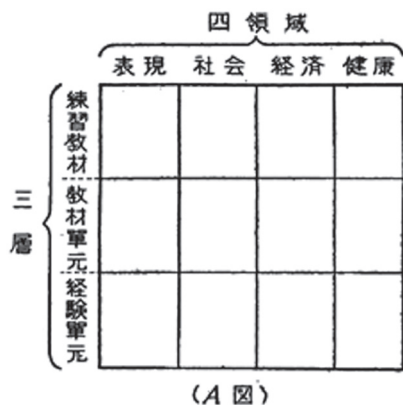
2. 三層四領域にみるコア連の問題意識

三層四領域は、1951年にコア連によって提唱されたカリキュラム構造論である。『現代カリキュラム事典』（ぎょうせい、2001年）では、三層四領域は「学習場面としての日常生活課程、中心課程、系統課程の『三層』と、学習内容としての健康、経済（自然）、社会、文化（教養、娯楽）とから構成される」（新井2001：24）と説明されている。『現代カリキュラム事典』の説明は三層四領域の大枠を解説したものである。

一方、当時は、三層四領域の背景にある問題意識を踏まえて、次のように説明されてい

た。「学校のカリキュラムは行動を主とする活動としてどんなものを予定するか、思考を主とする活動としてどんなものを予定するかということを、しかも両者無関係なしに、同じ領域構造の中で、関連し、つながりを持ったものとして計画してゆく必要がある。〔三層四領域は一筆者〕その関連と構造を、何を行動させ何を考えさせたらいいかという内容の問題との相乗積としてシメマ化したもの」(梅根 1952: 20) との説明である。三層四領域は、活動と活動の内容を組織する枠組みである。そこでは、活動のまとまりとしての単元が必要となる。三層四領域は、「原理論」・「原理上の分類」として作成されている(海後 1951、梅根 1973)。しかし、三層四領域は経験カリキュラム・生活カリキュラムである。それゆえ、「原理論」・「原理上の分類」を脱した子どもの経験や生活に即した単元の作成が要求される。

また、図式からも明らかのように三層四領域は、その理論だけでは不完全である(【図 1】)。三層四領域の図式は、主に 2 回にわたって改訂されている。1951 年 3 月に開催されたコア連の研究集会(春日井合宿研究集会)において、初めて三層四領域の図式が提示される。



〔出所〕梅根 (1951) 9 頁。

〔図 1〕春日井合宿研究集会における三層四領域

三層四領域の図式は三層と四領域の枠組みのみで、その中身は空白である。三層四領域はあくまで単元を各層各領域に分類するための枠組みである。

三層四領域提唱後におけるコア連の研究活動は、単元研究として展開される。たとえば、1953 年 9 月より、『カリキュラム』において「日本社会の基本問題と単元学習」⁵⁾ という特集が組まれる⁶⁾。

3. 三層四領域の具体化と単元研究

特集「日本社会の基本問題と単元学習」の特徴は「単元の歴史、社会的な意義の研究と、これと子どもの問題との関連に重点をうつしてとりくんで」(馬場・久保田・福田ほか 1953: 46) いくことにある。

ここでは、特集「日本社会の基本問題と単元学習」の典型例として、第 7 回の特集「『牛ヶ首用水』(4 年) の研究」(以下、「牛ヶ首用水」と略称)と第 8 回の特集「単元『新聞とラジオ』の研究」(以下、「新聞とラジオ」と略称)を取りあげて検討する。両単元は、①実践家による実践記録のまとめ、②理論家による実践分析、③日本社会の問題としての位置づけの確認、という紙面構成にある。また、両単元は、他回と比較して子どもの学習の姿が記録されている。

(1) 「牛ヶ首用水」の検討

「牛ヶ首用水」は、富山県婦負郡長岡小学校の永田正久と宮島富美による第 4 学年を対象とした単元である。牛ヶ首用水とは、長岡村の水田 88% を灌漑している用水である。牛ヶ首用水は長岡村の重要な水資源となっている(永田・宮島 1954)。

「牛ヶ首用水」の目標は「長岡村における牛ヶ首用水利用の状態を知り、用水の開発に努力した先人の労苦を偲ぶとともにさらに用水を総合的に開発し生産の高度化を図ろうと

するまなこを養成する」(永田・宮島1954: 49) ことに設定されている。ただし、各授業における目標は設定されていない。そのため、単元目標ともいえる前述の目標の達成を目指して授業が展開されている(【表1】)。

授業では子どもの問いをもとに学習が深められる。具体的には、牛ヶ首用水は「どこへ流れているのだろう」・「いつごろからあるのだろうか」・「どうして用水をつくつたのだろう」・「沼田をなくしたいなあ」という問いである。学習の深まりは教師の計画による。ただし、子どもの問いが教師の計画以上に発展する場合もある。牛ヶ首用水は「どこから流れているのだろう」という問いは、城山に登るという「現場学習」によって解決へと導かれる。「現場学習」は「城山に登ればなおよくわかる」との子どもの提案によって実現する。

「牛ヶ首用水」における前述の子どもの提案について、理論家として登場する久保田浩や海老原治善が意見している。久保田らは、教師が子どもの提案を取り入れることによって、学習における子どもの認識が「ふかまり」、「発展している」と評価する(久保田・海老原1954)。コア連における理論家は、教師による子どもの評価に着目していた。「現場学習」は、当初より教師によって明確に意図されていたわけではない。教師は子どもの提案を受けて学習活動を変更している。経験カリキュラム・生活カリキュラムにもとづくコア連において学習活動は学習目標でもある。コア連が前提とする学習目標は行動目標である。コア連は、子どもの学習が単元目標を修正していくことを重要視している。

【表1】「牛ヶ首用水」の実践展開

問題意識	学習要領
どこから流れているのだろう	◎城山に登ってみる ×四国をみわたすことよって問題のひろがりをもたせる ×城山から南の展望をスケッチさせることよって解決への手がかりとする ◎もうすこしはつきりすることが必要である ×用水のかいてある地図でしらべる ◎色鉛筆で用水をたどる ×城山での学習を思い出す ×用水のかいてある地図でしらべる ◎色鉛筆で用水をたどる
(山)のふもとから流れているのではないだろうか	
どこへ流れているのだろう	
ずいぶん大きな用水だなあ いつごろからあるのだろうか	◎用水のでない頃の長岡村のようすはどうだったか考える ×お家の人のおはなし ×古老のおはなし ×牛ヶ首用水史でしらべる ×用水組合へいつておはなしをきく ×長岡村田畑のようすについてしらべる(用水のなかつた頃) ×針原のようす ×堀北一帯のようす ◎用水を建設した様子についてしらべる ◎建設の中心になつた人たちにについて ×古川善左衛門(八町) ×久右衛門 ×長左衛門 (下村)
どうして用水をつくつたのだろう	◎工事について考える ×現在の工事を考える ×学校運動場拡張時 ×用水改良工事 ×常願寺川の改修工事 ×市郎兵衛橋附近を見る ×箱根用水のスライドによつてしらべる
つくるのに大変だつたらう	◎富山県にある用水についてしらべる ◎日本の有名な用水についてしらべる ×箱根用水 ×野火止用水 ×加古用水 ×塩沢用水
◎どんな道具をつかつていたのだろうか	◎現在の水田のようすと昔の人たちのようすくらべながら考える ×長岡村の用水の利用されていなくてところについてしらべる ×水田面積の乾田溜田との割合について ×湿地帯の人々の収穫のようすについて ◎射水部の低湿地帯とくらべる ×城山にあがつてようすをみる ×スライドでみる ◎沼田を乾田にする方法について考える ×水田として残す場合 ×他に転換する場合
ひとい仕事だつたなあ 牛ヶ首用水だけでは足りないなあ	
おかげで立派になつたなあ でもまだ沼田があるなあ	
沼田をなくしたいなあ	

【出所】永田・宮島(1954) 49頁をもとに筆者が作成。

(2)「新聞とラジオ」の検討

「新聞とラジオ」は、和光学園の横山隆吉による第6学年を対象とした単元である。実践の詳細は【表2】の通りである。

子どもの学習活動を通して、教師は子どもの認識を学んでいる。この点は「新聞とラジオ」の特徴である。しかし、実践家である横山自身は「子どもに真正面から取りくみすぎの嫌いがあつて子どもの意識をじょうずにとらえてさばくことができなかつた」(横山 1954: 47) とし、反省点としている。子どもの認識は、理論家による実践分析においても取りあげられている。

実践分析を担当した石川清一は、教師の反省点について詳細に述べている(横山・石川・小島 1954: 48)。

単元学習をすすめている場合に、こういうふうな子どもの物のみ方、考え方の上に立つて、子どもの思考過程を追い、子どもの意識を飛躍した先生だけの問題解決にならないことが重要なことだ。そのために、子どものナマの姿には、いろいろな角度があることをとらえて、そこから、子どものもののをしばらくだしていくべきだ。

【表2】「新聞とラジオ」の実践展開

教師の活動	子供の活動	子供の意識	指導反省
(一) 子どもについて予備調査をする。あなたが(イ)雑誌(ロ)単行本(ハ)放送番組(ニ)映画(ホ)流行語(ト)遊び(チ)紙芝居について知っているものを挙げなさい。 (二) 子どもにその生活の実態と取組ませる。予備調査にもとづき前記(イ)から(ヘ)までの各領域について、研究分担を決めさせ、グループワークさせる。 (三) 各グループ研究の中間報告をさせ次の話し合いをさせる。 1 共通のねらいは何か。 2 独自のねらいは何か。 3 研究進次の感想。 (四) 研究結果を発表し討議させる。 (イ) 流行語 他人の感情に影響を与え日本の言葉が混乱し、どこまでの金儲けに関係するのを知らせる。 (ロ) 雑誌 単なる英雄崇拜、スリル調興感、射撃心をそそぐ事、暴力の礼讃などの好ましくないことを気づかせる。	(イ) 雑誌(ロ)単行本(ハ)放送(ニ)映画(ホ)流行語の領域が調査の結果浮かびあがったが、広告およびマンガ等で問題を残しているものとして(ヘ)新聞を教師が追加した。 子どもは請負師が仕事を引き受けるように簡単に次の仕事を始める。(イ)面白ブック・少女サロンの内容分析と読書調査(ロ)単行本数冊の内容紹介(ハ)放送聴取率調査(ニ)映画製作過程研究と観客者調査(ホ)流行語の実態と由来の調査(ヘ)新聞記事の分類調査 子どもの話しあい。 1 私たちの身の廻りに影響を与えていることがいかに悪いかを研究する。 2 各領域においてためになるかならぬかを調べる。 3 すべての本がためにならぬ。新聞に広告が多い。セツトに莫大な費用がかかる。 (イ) 十七語計りの流行語を一覧表にし、アジヤ・バスター、アチヤコ青春手帳、東西アルファベット読本などの映画、放送や伴淳三、トニー谷・益田キートン・アチャコ、内海突破等の名前が出る。(ロ)読書調査はしつこく徹底だった。面白ブックの分析発表によれば予想以上に詳しく知っていた珍奇な事、英雄的な行為、次号への期待などに心をひかれている。少女サロンでは悲哀的なストーリー、映画スター等に魅せられる。 (ハ) ヘレンケラー・小公女・アルプスの少女の内容紹介と読後感の話し合いを持ち、親切を施す希望を失わず少しくらいの困難にくじけぬ等の美德を教えたためになったという。	(イ) 子どもは上記の人々に親近感を持ち午は本能的に流行語を使い金儲けとの関係をなかなかとらえにくい。 (ロ) 雑誌に没頭する現象のみを論議しても子どもを雑誌から引き離すことは困難。雑誌のためになることがあり、隠れて読むよりは公然と読む方がよい。 (ハ) 知能の高い子どもは附和雷同の強い一般の子どもは教師の意図を敏感に察知した立派な結論をだす。 教師や両親の忠告を思いだしたのか善悪の道德的判断を実に簡単に下したがる。	(イ) 時から(ヘ)までのおののについて最も印象に残っているものを挙げさせてその感想文を書かせるべきであった。 右の感想文に基き、話し合いによつて各グループが問題点を把握しそれぞれの研究目標をはつきりさせるべきだ。グループワークを急いでいる。 3で新聞に広告の多い理由、映画製作費の回収などは、後に触れるけれど、ここで少し討議しておきたかった。

【出所】 横山 (1954) 46-47 頁をもとに筆者が作成。

実際には子どもの認識を追うことは難しい。しかし、子どもの認識を追うことは必要である。実践家も理論家も子どもの学習活動や子どもの認識によって、教師が設定した目標を修正していく視点を有しているといえる。

(3) 授業研究とカリキュラム評価

「牛ヶ首用水」と「新聞とラジオ」は、最後に、日本社会の問題としての位置づけが確認される。「牛ヶ首用水」は、(1)「封建社会の政治経済機構のうごき」のなかでとらえることができる、(2)用水の「工事をなしとげたのは結局みんなの力」という民衆の動きのなかでとらえることができるという2つの位置づけにある。「新聞とラジオ」は、新聞やラジオは「立法・司法・行政にも比肩すべきマス・コミュニケーションという社会の大きな機能の側面であつて、金儲けとすり替えに、子どもたちに低俗な娯楽を一方的に供給していることを知らせ、私たちの生活態度はいかにあるべきか」(横山1954:47)との位置づけである。「新聞とラジオ」に関わる単元は、学習指導要領の改訂作業において「通信報道機関のはたらきやこれによる世界との結びつき」を重視することが発表されている。特集「日本社会の基本問題と単元学習」として提示される「新聞とラジオ」と、学習指導要領とは単元のねらいが異なっている。学習指導要領は通信網の発達に着目している。一方、「新聞とラジオ」は、新聞やラジオ等の報道機関・媒体の情報発信による負の側面を取りあげている。この点で、特集「日本社会の基本問題と単元学習」は新たなカリキュラムを提起しようとしていたといえる。

前述のように、特集「日本社会の基本問題と単元学習」は、三層四領域を具体化するものとして登場する。特集「日本社会の基本問題と単元学習」は、むしろ、コア連が後に提

示する9つの「日本社会の基本問題」との繋がりが深いとみられている。しかし、三層四領域の具体化として特集「日本社会の基本問題と単元学習」をみると、コア連が、実際の授業における子どもの学習を通して、カリキュラムを構想していたといえる。そのため、コア連の理論家は教師の柔軟性——子どもの問題意識・認識から学習目標(行動目標)を修正すること——に着眼していた。すなわち、コア連は、子どもの学習を見取りし、カリキュラムを構想していくカリキュラム評価を志向していた。

4. おわりに

本稿での検討を通じて明らかとなったことをまとめると、次のようになる。コア連は、三層四領域を具体化する過程において、子どもの学習に着目していた。とくに子どもの学びや活動の姿から単元を再考し、より広範なカリキュラム全体の構想をおこなっていたといえる。単元に注目した授業研究によるカリキュラム開発にコア連の問題意識があったといえるだろう。それは、すなわち、カリキュラム評価をおこなおうとしていたことを意味するのではないか。三層四領域は、単元を分類する枠組みであると同時に、共通の教育目標・内容を作り上げていく枠組みでもあった⁷⁾。コア連は、単元を収集することによって、共通の教育目標・内容を量的に析出することを試みた。詰まるところ、本稿の最初に示した問題意識に照らせば、カリキュラム開発と教育評価を結びつける土壌が、コア連にはあったのだろう。

コア連のカリキュラム評価の視点が注目されなかった点について、当時の思想と時代的制約の観点から、若干の補足をしておきたい。松下良平も指摘するように、デューイの学習論は「教育目標論が欠如」している。別な角度からとらえると、教育目標の「方向目標化」

である。デューイの学習論は、「活動の外部に教育目標を設ける必要のない『学び』の原理」(松下 2002: 213)である。戦後新教育における教育理論や教育実践は、少なからずデューイの学習論の影響下にある。コア連の主張の根底にも、デューイによる経験主義の思想がある。思想的潮流だけをみれば、コア連は、本来的に、教育目標を積極的に設定しない立場にある。また、デューイの学習論とかかわって、日本における「エバリエーション」概念の受容の問題がある。戦後新教育における重要な課題の1つが、戦前の日本における「絶対評価」の克服であった。「絶対評価」には、次のような認識があった。すなわち、教師の主観によって、子どもの人格的側面を評価することで従順な小国民を育成し、国家主義体制に包摂されていたとの認識である。「絶対評価」の克服にあたって導入されたのが、客観的手法にもとづく評価であった。戦後新教育における「プラン」の多くは、心理学的に統制された標準テストを用いた評価をおこなっていた。

以上のように、「羅生門的接近」を授業のみならず、カリキュラムや教育評価として理解する土壌はコア連にあったものの、それらは授業研究という名の下に展開されたのではなく、単元研究という名目で展開されていた。それゆえか、八田が明らかにしたように、「羅生門的接近」は授業の見え方・とらえ方と同義になったのである。その背景についてより深くとらえるならば、本稿で検討したコア連のみならず、1960年代の諸民間教育研究団体における研究活動を「授業研究」という角度から検討する必要がある。それは、「授業研究」という意識の相の下での活動以外にもその意識の下で検討することである。この点については今後の課題としたい。

註

- 1) 「工学的接近」と「羅生門的接近」を東京セミナーの成果とする通説に対して、八田は疑問視する立場である(八田 2018: 38)。
- 2) 参加者の所属と肩書は東京セミナー当時のものである。
- 3) アトキンの問題意識を整理すると、次のようになる。①「工学的モデルのパターン」の教育への適用は、教育における「産業公害」を生む。②「工学的モデルのパターン」の評価においては、長期的な目標や副次的な教育成果が看過される。③これら进行评估するためには、「工学的モデルのパターン」による評価から、「学識ある多様な観察者」の参加による「記述」と「判断」を軸とした評価に転換する必要がある(J.M. アトキン 1975)。アトキンによる「目標にとらわれない評価」の提起には、カリキュラム開発において、長期的な目標や副次的な教育成果をとらえようとする意図がある。アトキンの問題意識は、チームでの「記述」と「判断」による教育評価によって長期的な目標や副次的な教育成果をとらえ、「工学的モデルのパターン」によるカリキュラム開発を打破する点にある。
- 4) 本稿は、日本生活教育連盟(1953年—/以下、日生連と略称)改称後もコア連と表記する。その理由として、次の2つをあげる。1つは、コア連と1950年代の日生連を同団体として扱うためである。コア連の機関誌である『カリキュラム』は日生連改称後も改名されていない。しかし、1960年代に入ると、『カリキュラム』は『生活教育』と改名される。すなわち、『カリキュラム』の発行期間におけるコア連・日生連の主眼はあくまで「カリキュラム」にある。もう1つは、読者の混乱を避けるためである。以上から、本稿では、コア連との表記に統一する。
- 5) 「日本社会の基本問題と単元学習」は、1953年～1954年にかけて『カリキュラム』に掲載された全10回の連載である。

第1回 単元「米」の共同研究

第2回 単元「鉄」の検討

第3回 単元「近代工業」の研究

- 第4回 単元「水害と市政」の検討
第5回 「ごっこ」の再検討
第6回 単元「西陣織」〈中小企業〉（5年）の研究
第7回 単元「牛ヶ首用水」（4年）の研究
第8回 単元「新聞とラジオ」の再検討
第9回 単元「交通と運輸」についての比較研究
第10回 単元「九十九里」（漁村問題）の構成
- 6）その他、三層四領域の議論と並行して、「単元指導法」という特集が組まれる。「単元指導法」は1951年1月から約1年にわたって『カリキュラム』に掲載されている。特集「単元指導法」はコア連に寄せられた実践記録等について、馬場四郎らによる「単元指導研究会」が講評するかたちをとっている。特集「日本社会の基本問題と単元学習」は、特集「単元指導法」の紙面構成を踏襲している。
- 7）「共通教育目標・内容」を量的に析出する取り組みは、特集「日本社会の基本問題と単元学習」が発表される以前より、すでに始まっている。コア連は、カリキュラム研究所を設立し、『標準アチーブメント・テスト』を作成した。『標準アチーブメント・テスト』の作成手順は、単元を収集し、量的に単元と単元内容を選択する。『標準アチーブメント・テスト』が作成されたのは、1951年である。この事実を踏まえると、コア連の研究手法は一貫しているといえる。また、1951年時点で、コア連が、カリキュラムと教育評価を繋ぐ発想を有していたことがうかがえる。

引用・参考文献

- J.M. アトキン（1975）「主題Ⅱ カリキュラム開発における教授・学習過程と評価」文部省『カリキュラム開発の課題』大蔵省印刷局、154-161頁。
- 安彦忠彦（2014）「教育課程・カリキュラムの編成」日本教育方法学会編『教育方法学研究ハンドブック』学文社、134-137頁。
- 新井孝喜（2001）「三層四領域論」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい、24頁。
- 梅根悟（1951）「コア・カリキュラムの構造と本質の再検討」コア・カリキュラム連盟編『生活教育の前進（カリキュラム別冊）』誠文堂新光社、5-16頁。（コア・カリキュラム連盟編『カリキュラム（復刻版 別冊1）』日本図書センター、所収。）
- 梅根悟（1952）「単元の種類と指導法」コア・カリキュラム連盟編『単元学習の研究（カリキュラム別冊）』誠文堂新光社、19-30頁。（コア・カリキュラム連盟編『カリキュラム（復刻版 別冊1）』日本図書センター、所収。）
- 梅根悟（1973）『教育研究50年の歩み』講談社。
- 奥村好美（2018）「1977年版学習指導要領」田中耕治編『よくわかる教育課程（第2版）』ミネルヴァ書房、196-197頁。
- 海後勝雄（1951）「コア・カリキュラムの構造と方法への発展」コア・カリキュラム連盟編『生活教育の構造と運営（カリキュラム臨時増刊号）』誠文堂新光社、5-17頁。（コア・カリキュラム連盟編『カリキュラム（復刻版 別冊1）』日本図書センター、所収。）
- 久保田浩・海老原治善（1954）「現場学習の検討とモデルによる学習の深化」永田正久・宮島富美・久保田浩ほか「単元『牛ヶ首用水』（4年）の研究」『カリキュラム』（63）、56-58頁。
- 田中耕治（2008）『教育評価』岩波書店。
- 永田正久・宮島富美（1954）「4年単元『牛ヶ首用水』」『カリキュラム』（63）、48-54頁。
- 永田正久・宮島富美・久保田浩（1954）「単元『牛ヶ首用水』（4年）の研究」『カリキュラム』（63）、54-58頁。
- 八田幸恵（2018）「教育評価における共通教育目標・内容設定の方法論を探る」『教育方法学研究』44、37-48頁。
- 馬場四郎・久保田浩・福田章太郎・海老原治善（1953）「日本社会の基本問題と単元学習（1）」『カリキュラム』（57）、46-59頁。
- 松下良平（2002）「教育的鑑識眼研究序説」天野正輝編『教育評価論の歴史と現代的課題』晃洋書房、212-228頁。

水内宏（1957）「カリキュラム運動の展開」肥田野直・稲垣忠彦編『教育課程（総論）』東京大学出版会、473-497 頁。

森田英嗣（2001）「羅生門的接近と工学的接近」日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい、26 頁。

横山隆吉（1954）「実践記録」『カリキュラム』（64）、44-47 頁。

横山隆吉・石川清一・小島忠治（1954）「検討『子どもの動きを追つて』」『カリキュラム』（64）、47-48 頁。

吉田章宏（1975）「第2分科会報告『カリキュラム開発における教授・学習過程と評価』」文部省『カリキュラム開発の課題』大蔵省印刷局、47-57 頁。