

投稿論文

カリキュラム評価における CIPP モデルの 役割に関する研究

—— 教育的ニーズ把握を中心に ——

野澤 有希*

Research on the function of CIPP model in curriculum evaluation:
focusing on educational needs assessment

Yuki NOZAWA

本稿では、アメリカの教育学者スタッフルビーム (Stufflebeam, D. L.) が提案した CIPP モデル (context, input, process, and product model) の役割に注目し、特に教育的ニーズの視点を中心に検討することによって、日本のカリキュラム評価実践への示唆を明らかにする。ここでは先ず CIPP モデルの文脈評価、入力評価、プロセス評価、及び結果評価の内容を検討し、この四つの評価をリードする文脈評価がニーズ・アセスメントによる目標設定の中で果たすその役割を考察した。その結論は以下のようにまとめられる。第一に、日本の学校が学校評価に対応する際に CIPP モデルは有用である。なぜなら、CIPP モデルに従って教育的ニーズの内容や充足等に関する情報を集めれば、学校改善の進捗状況まで把握できるので、カリキュラム評価の意思決定のシステムを構築することが可能だからである。第二に、カリキュラムの立案者が児童生徒、保護者および地域住民の教育的ニーズをもとに達成目標を絞り込むことが、カリキュラム評価の推進においてとくに重要であることを明らかにした。第三に、ニーズ・アセスメントを行う組織、アンケートのニーズ項目の設定、及びニーズ情報の収集・分析・整理の方法を明らかにした。

1. 問題の設定

本研究は、アメリカの教育学者スタッフルビーム (Stufflebeam, D. L.) が提案した CIPP モデル (context, input, process, and product model) に注目し、特に「教育的ニーズ」を把握する上でのその役割を中心に検討して、日本でのカリキュ

*筑波大学大学院人間総合科学研究科

ラム評価実践への示唆を得ようとするものである。

日本でのカリキュラム評価をめぐる問題点としては、カリキュラム評価による学校改善という視点が学校評価の中で定着していないことがある^①。その理由を考えれば、日本の学校の多くはカリキュラム評価システムを整えていないために、P (plan)―D (do)―S (see)のサイクルを循環させる形でのフィードバックが十分で行われていない。例えば、田中(2003)は「各学校がカリキュラムを評価するためのシステムを整えていないことによる弊害が大きい」と指摘している^②。しかも、各学校ではカリキュラム評価の方法についてもまだ不明確である。日本カリキュラム学会の第20回大会(2009年7月)シンポジウムでは、水原が、今後の重要な研究課題として、カリキュラム評価モデルの開発を指摘した^③。このように、各学校がカリキュラム評価に取り組むためには、学校改善に向けて具体的で実践的なモデルを研究者が提示することが求められている。

筆者がなぜ CIPP モデルに注目するのか、その理由を述べれば、このモデルがカリキュラム評価実践にみられる問題点を解決する上で、次の点で有効ではないかと考えるからである。スタッフルビーム(1971, 1983, 2003)が端的に指摘しているように、「評価の最も重要な目的は、証明(prove)ではなく、改善(improve)である」^④。カリキュラム評価は学校教育を改善するために行われるものである。CIPP モデルによるカリキュラム評価は事後の評価ではなく、カリキュラムに関する活動の全過程をコントロールしその改善につなぐためのものである。一般にカリキュラム評価のプロセスはP (plan)―D (do)―S (see)のサイクルの中でS (see)によって、フィードバックの改善のプロセスを生み出すものとされてきた。これに対して CIPP モデルでは、文脈評価、入力評価、過程評価、及び結果評価という四つの段階で、系統的に評価情報を収集し、分類し、そして、迅速に学校改善の意思決定に情報提供することができるという利点をもつ。そこで、各学校がカリキュラム評価を行う際にこのモデルを参考できるのではないかと考えた。

CIPP モデルの長所は、最初のP (plan)の段階にC (context)の文脈評価を行い、その中にニーズ・アセスメントを組み込むという新しい視点を提示している点にある^⑤。カリキュラム評価においてニーズ把握の占める位置は、評価サイクルの起点をなしている。ジャクソン(Jackson, 1992)はカリキュラムのフォーマルな評価モデルとして、このモデルを紹介し、文脈評価の中にはニーズ・アセスメントが含まれると指摘している^⑥。70～80年代の日本での CIPP モデルに関する扱い

は、それを意思決定のための評価モデルとみなしてきた。永野(1984)は CIPP モデルを教育決定援助モデルとみなして意思決定と説明責任という評価の役割を中心に四つの評価の型を説明した⁷⁾。また、安彦(1979)は意思決定の七つの変数に注目した⁸⁾。だが、CIPP モデルは学校の管理者及び行政者のための意思決定評価モデルというだけでなく、学校改善のためにカリキュラム開発実践者の意思決定において役立つと考える。なぜなら、それは、児童生徒、保護者および地域住民の教育的ニーズに関する情報を収集し分析し、その結果を意思決定に反映させる点に機能的な特徴があるからである。

本研究では、日本でのカリキュラム評価実践への示唆を得るために、まず、CIPP モデルの歴史上の意義と理論構成を検討し、四つの評価段階の機能分析から、改善のためのカリキュラム評価の意思決定のプロセスを明確にする。次に、目標設定の意思決定に影響を及ぼす文脈評価の機能に焦点をあてて、カリキュラム評価において有用と思われる「教育的ニーズ」を把握するための方法論を中心に考察する。なお、ここでは紙幅の都合で CIPP モデル以外の他のカリキュラム評価モデルとの比較検討は行っていないが、この作業については別稿を期したい。

2. CIPP モデルの内容に関する検討

2-1. CIPP モデルの理論構成

CIPP モデルは1965年から現在までおよそ50年以上の歴史をもつが、理論の最も基本的な枠組みに変化はない⁹⁾。当時、1965年に米国で教育の質を向上させるために多額の投資がなされており、その効果を評価する必要性があった。スタッフビームは30年代の八年研究によるタイラー (Tyler, R. W.) を中心としたカリキュラムの評価理論を利用した。その実践の結果、彼はカリキュラム改善と効果に関する評価の中でタイラー理論が次の点で不十分であると指摘した。

すなわち、タイラーの教育評価論の本質は、目標が達成されたかどうかを検証することにあり、この点で結果重視の評価理論である。これは、複雑な教育現象を分析する方法としては限界をかかえており、ブラックボックス・モデルのようにプロセスの評価を看過している。このため、どこで目標を達成できなかったのかを確認することができない。そこで、スタッフビームは CIPP モデルの初期段階の66年からプロセス評価の重要性を認識し、プロセス評価の情報を記録し、評価の「深度」(depth)を追究することを提唱した¹⁰⁾。CIPP モデルの意義は、プ

プロセス評価が評価活動の中で重要な位置を占めることを指摘した点にあった。

次に、スタッフチームは評価を「意思決定に有用な情報を提供するプロセスである」⁽¹¹⁾と新たに定義し直した。学校ではカリキュラムに関する判断を行う場面が常にある。例えば、校長は、学校全体のカリキュラム編成について意思決定をし、教師も教室レベルでのカリキュラムについて判断が求められる。そこで、スタッフチームは目標設定の段階から評価が必要であるという立場から、新しい評価の定義を示し、評価の本質的な役割、すなわち「改善のための意思決定」という方法論を提示した。現在、このモデルはアメリカで広く応用され、世界の多くの国でも利用されている評価の方法論である⁽¹²⁾。そして、次に述べる四つの評価段階を設けて、意思決定のために絶えず必要な情報を提供できるように工夫した。

表1のCIPPモデルでは、まず水平次元に文脈評価、入力評価、過程評価、および結果評価が設定される。この四つの評価において目標の設定、計画、実施、および結果に関する情報をそれぞれ記録するように構成されている。C-I-P-Pは、P-D-Sのサイクルとも異なり、独自の枠組みを有している。特に文脈評価では、目標設定と計画実行のプロセスが区切られ別段階として区別される。その理由は、文脈評価の機能がカリキュラムに関するニーズおよび状況などの情報をもとに目標の設定過程を合理化する点にある。具体的には、学校を取り巻く環境と背景の分析、ニーズ及びニーズを満たす条件、資源と機会を確認し、さらにニーズを満たす上での問題点を検討し、最終段階では、設定した目標がニーズに応えられるか否かを確認するというものである。

表1. CIPPモデルの枠組み（スタッフチーム,1971による）⁽¹³⁾

	文脈(context)	入力(input)	過程(process)	結果(product)
記述 (delineate)				
獲得 (obtain)				
提供 (provide)				

入力評価は、教育の人的・物的資源を分配し、ニーズを満たすための最善のストラテジーを計画するために行われる、具体的には学校の戦略の実実施計画、予算、及び進度の情報を記述、獲得及び提供する。過程評価は、設計段階と実施プロセスの欠点を予測し確認し、実施活動を記録しながら評価するものである。そして、結果評価は、効果の確認、計画の中止、継続、及び修正による改善のための意思決定に役立てられる。結果の記録と同時に、目標、入力、過程との関連性を全体的に確認し評価する。

次に、垂直次元には、情報の記述、獲得、および提供という三つの段階が含まれる。スタッフルビーム（1971）によれば、「評価の過程は三つの基本的なステップを含み、それは①解決すべき問題と獲得すべき情報を記述すること、②関連がある情報を獲得すること、そして③実施中のプログラムを改善する上での意思決定を行うために有益な情報を提供することである。評価の正確なループは、評価のプロセスがこの三ステップを常に有することであり、意思決定者に正確な情報を与えることである」と指摘する⁴⁴⁾。このように、CIPPモデルの機能的な利点は、関連情報を計画的および系統的に分類し分析できることであり、また、この二つの次元が評価システムの横軸と縦軸を構成し、カリキュラム評価の枠組みとして全体性を保つ点にある。

すなわち、四段階の評価サイクルが循環することによって、カリキュラムのフィードバック情報が評価活動の全過程で収集され、その分析結果をもとに、不断にカリキュラムの改善につなぐことができる。また、横軸と縦軸のステップは、カリキュラム評価の実践を導くガイド的な枠組みとして利用できる。この枠組みに沿って、カリキュラムに関する合理的な意思決定がどの時点でも効率よく行われるだろう。中でも四つの評価をリードする文脈評価は、ニーズ・アセスメントを中心に目標設定を行うための最初の評価として重要である。次にニーズ・アセスメントの方法と機能に焦点を当てて検討したい。

2-2. ニーズ・アセスメントの機能的な意義

筆者がCIPPモデルのニーズ・アセスメントに注目する理由は、カリキュラム評価においては教育的なニーズの視点が軽視されがちであったと感じるからである。とくに目標設定の段階でニーズ情報が十分に収集されず、「評価しにくい、評価できない」目標を設定してきたことによる問題点が大きい。この点については

後に検討する学校の具体的な目標の内容から明らかにすることができる。各学校が児童生徒、保護者及び地域住民の抱える切実な教育的ニーズに応えるためには、まずこの中心的なニーズに関する情報を集めて、その分析結果をもとに教育計画に関する意思決定を行う必要がある。

CIPP モデルに含まれる四つの評価が次の引用に示すようにニーズを中心に行われる。スタッフチームは CIPP が次の四つの問題に取り組むべきであると指摘している。

「文脈評価：評価されたニーズは何か、あるいは取り組むべきニーズは何か。

入力評価：どの方法が目標を達成できるか、評価されたニーズに応えられるか、あるいは、他のよりよい戦略はないか。

過程評価：計画はどのように実行されたか、どの程度実行されたか。

結果評価：達成度はどのぐらいあるか、また、結果はどのぐらい重要なか」⁽¹⁵⁾

CIPP モデルの機能は、文脈評価の段階から学習者のニーズを中心に目標を設定し、また入力評価の段階では目標を達成するためにニーズに応えられる戦略を練り、過程評価ではニーズに応えるプロセスを評価し、結果評価ではその達成度を評価するという一連の系統性を生み出すことにあり、評価活動がニーズを中心に展開することがわかる。特に、最初の文脈評価においてニーズ・アセスメントを丁寧に実行することが機能上、重視される。

ニーズ・アセスメントの視点は、文脈評価の中で中心的な概念である。「文脈評価はしばしばニーズ・アセスメントと言われるが、そこでは、問題、有利な条件、機会を重要視する必要がある」⁽¹⁶⁾。すなわち、問題とはニーズを満たすための困難点のことであり、有利な条件とは目標を達成するための専門知識とサービスを指す。機会はニーズを満たすあるいは問題を解決する方案を指す。文脈評価はニーズ・アセスメントを中心的に行われるが、学習者のかかえるニーズだけではなく、そのニーズを満たすために克服すべき問題点、活用できる有利な条件や、機会の利用も合わせて評価しなければならない。学校を取り巻く問題、環境、背景、およびニーズに関する情報を収集し、その分析結果をもとに、目標を設定する。各学校を取り巻く環境と背景が異なる状況をカリキュラム評価の文脈として取り上げるので、その情報分析は目標設定にとって重要な機能的なプロセスである。

ニーズに関する情報は各学校で異なるので、設定される目標と基準も異なってくる。各学校が自校の内外の状況分析によって、実現可能な目標と適切な基準を定めることがカリキュラム評価の課題である。これは OECD の CERI が提唱した SBCD (School-Based Curriculum Development) でも強調された点である⁽¹⁷⁾。文脈評価は目標をより焦点化にするための方法論である。各学校でカリキュラム開発の目標を設定する際に、学校の実態と問題点を事前に評価する必要がある。SBCD が提唱された契機は、カリキュラムの十全な開発にとって、学校個別の社会的文脈を考慮することの重要性が認識されるに至ったからである⁽¹⁸⁾。

学習指導要領の中では教育課程の編成について、学校の教育目標が地域や学校及び児童生徒の実態に即して設定するように書かれている。だが、ある県の小学校の教育目標をいくつか挙げて見れば、「自ら学び取る力に努め、21世紀をたくましく生きる。人間性豊かな児童を育成する」、「地域の一員としての自覚を持ち、心と体を鍛え、広く学び、自ら行動する子を育てる」、「進んで学ぼう子、思いやりのある子、明るく元気な子」などの教育目標を掲げている。これらの目標はごく一般的な教育目標である。文部科学省の「生きる力」を育てる方針に基づき、設定した目標ではあるけれども、しかし、地域や児童生徒の実情をそのニーズ情報から収集して目標を設定しているわけではない。このため目標の達成度を評価することが難しく、実現できたかどうか、あるいはどの程度実現されたかも判断しにくい。

このような目標と実践の乖離が、日本の学校教育において評価と改善を遅れさせた一要因である。このため、各学校が実現できる目標をニーズに基づき設定し、その後年間、学期、単元あるいは週単位で細分化して計画することが望まれる。その場合でも、目標を達成するために常に評価活動を展開することが必要である。

スタッフルビーム(1969)が「我々の世界が変われば、我々のニーズも変わる」⁽¹⁹⁾と指摘したように、環境や状況が変化することによってニーズは変化するという流動性をもつ。児童生徒、保護者のニーズも変わるものである。ニーズのもつ流動性に左右されない座標軸は評価活動による確信から生み出される。

ニーズ把握の視点は日本では特別支援教育の場で多く使われている⁽²⁰⁾。その中で捉える教育的ニーズは、子どもの現在の段階状況と、教育計画によって到達させられる目標との間のギャップのことをいう。CIPP モデルの文脈評価に含まれているニーズでも、意図された (intent) 目的と現実とのギャップを指しており⁽²¹⁾、

「目標を成し遂げるために必要で有用なものを含む」⁽²²⁾。しかも、ニーズが「現行のプログラムの欠点から産出したものである」⁽²³⁾と捉える点もユニークである。教育的ニーズは、学習者から発信されるものであり、指導者が発見するものである。この意味で、ニーズは単なる興味・関心とは異なって、現在、展開中のカリキュラムに内包される課題なのである。

もちろん、教育的ニーズの中には、学校が応えられる見込みがあるものと、そうでないものがある。文脈評価によって目標設定する場合、ニーズを中心に目標を組み立てることになるので、慎重にニーズの分析を行うことが前提条件である。学校が現実的な状況分析を行えば、どのニーズに応えられるか、どの目標を優先して実現しなければならないかなど優先順位を付けることになる。荒れる学級がある場合、生徒と保護者のニーズを把握すれば、特定の教科の成績を高めることや、読み書きの能力を高めることより、荒れる学級の原因を探り授業の正常化を図るというニーズが最優先であることは自明である。

また、教育的ニーズの中には潜在している性質をもつものもあるので、指導者あるいは計画者がそれを刺激しなければ把握されない場合もある。つまり、潜在的ニーズを顕在化させる必要があるが、それが既存のアセスメントによっては把握しがたい場合もある。「教育要求としてのニーズは本人も自覚していない。教師がニーズを発掘し教育要求を生み出す必要がある」⁽²⁴⁾。この点でアセスメントの機能は究極的に指導者の「観察眼」に依存している。

3. 日本でのカリキュラム評価実践に対する示唆

以下では、CIPP モデルによるニーズ・アセスメントが日本でのこれからのカリキュラム評価実践に示唆する点を整理するため、教育的ニーズを把握するための方法論を中心に検討する。ニーズ・アセスメントの目的は、どのようにニーズに応えられるかという目的と、目標実現という目的の二つにある。まず誰のニーズに応えるかを明確にすることが先決であるが、次に、そのニーズに関する情報を収集する方法が重要である。ニーズ収集の組織的な方式には、カリキュラム・マネジメントの側面と、具体的な情報収集法の側面がある。次に、ニーズ・アセスメントの結果に基づく目標の設定であるが、意思決定者やその集団には不断に情報が提供されなければならない。学校の教育活動のプロセスの中では常に評価し、それをカリキュラム改善と学校改善につなぐシステムと活動が必要だからで

ある。

まず、スタッフルビームが考案した学校評価組織の構成員の例を挙げながら、教育的ニーズ情報を収集する評価部門の構成法を概観し、次に、CIPP モデルのニーズ情報を収集する中心的な事項、つまり、どのような合意方式でニーズアンケートの項目を設定するか、そしてニーズの優先順位をどう決めるかという方法について考察する。

第一に、どのような組織でニーズの情報を収集するかという問題を検討したい。CIPP モデルの評価活動には評価者として専門家と学校の管理者であり、教師、評価担当者、校長、学校協議会、及び外部評価者などが含まれる⁽²⁵⁾。アメリカでは納税者、サービスを受ける側の利益を重要視する意識が強いので、学校の教育活動にはコミュニティーによる評価への広範囲の参加が多く見られる。日本の学校評価でも、有効なニーズ把握の部門を設立することが、ニーズ・アセスメントの前提条件となる。

学校評価の組織について、スタッフルビームが500人の児童を有する小学校のために設計した評価システムの例が挙げられる。この学校には20人の教師と20人のサポートスタッフ（教師の助手、保護者アシスタント、言語教育、スピーチ、ヒアリング、健康、心理テスト、カウンセリング、特別教育、評価、学校改善のスペシャリストなど）があり、また、コミュニティーを基礎とした学校協議会（community-based school council）が設置された。効果的な評価の組織体系を設立するためには学校の管理職と教職員だけではなく、広範囲のコミュニティーの組織が必要であり、コミュニティーによる教育活動と評価に参加する校内の人員配置が必要になってくる。スタッフルビームはコミュニティーのメンバーは少なくとも15人（教師3人、保護者2人、教師の助手2人、サポートスタッフ2人、6グレードの生徒2人、地域代表2人、学校評価、改善のスペシャリスト2人）が必要であると指摘した。コミュニティーのメンバーの任期は3年だが、評価、改善の専門家を除いて、毎年、三分の一のメンバーを更新する必要がある⁽²⁶⁾。日本でも学校改善を十分に進めるためには、より効果的な学校評価の部門をどう更新するかという組織課題が検討される必要がある。

第二に、児童生徒と保護者のニーズを把握するためには、アンケートのニーズ項目を設定する必要がある。各学校の問題点と状況が違うので、多様なニーズがあると考えられる。ニーズ項目をコミュニティーで討論し、アンケートの項目を

考案することが望ましい。方法として挙げられる例は、先ずニーズに関するインタビューあるいはアンケート調査を広範囲に児童生徒、保護者と地域住民の間で行い、その上で評価者がニーズ項目を考案し、学校コミュニティのような組織の会議で議論し、修正する方法がある。もう一つの方法としてはニーズ項目を学校コミュニティのような組織の会議で一から作り出すやり方である。この方法はかなり時間がかかるのでコミュニティの合意方式を効率的に考えなければならない。

第三には、ニーズ情報を収集し記述し分析整理して、これに優先順位を付ける作業がある。ニーズ情報には、児童生徒、保護者及び評価関係者の地域住民などからの多様なニーズが考えられるので、優先順位をつけなければならない。また、児童生徒、保護者と地域住民のニーズが教師の考えとズレながら存在している場合もありうる。例えば、ある教科の授業の説明不足に対して、児童生徒がもっとわかるように説明してほしいというニーズをもっているにもかかわらず、教師がこのニーズにまったく気づかない場合がある。この場合、児童生徒のニーズを優先して対処すべきである。カリキュラムに関するニーズ情報は、最終的にカリキュラムの改善につなげなければならない。

このように、ニーズに関する情報収集とその分析は、CIPP モデルの枠組みに従って、図1に示すように、記述、獲得、及び提供という順序で行われる。ニーズ・アセスメントの情報提供の枠組みとしては、CIPP モデルに基づいて、まず、ニーズに関するアンケート項目を考案する。次に、インタビューあるいはアンケート調査を実施する。アンケート調査によってニーズに関する情報を収集する。また、情報を分類し分析する。最後に、取り組むべき最優先的なニーズの問題を選び出し、意思決定者に情報提供するのである。

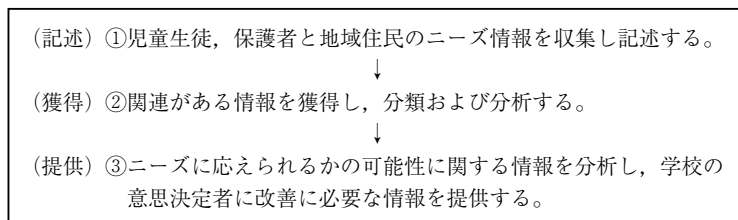


図1. ニーズ・アセスメントの情報提供の枠組み

4. 結論

このように、CIPP モデルがカリキュラム評価に果たす機能的意義の内容とニーズ・アセスメントのあり方を検討してきた結果、以下の三点を本稿の結論としてまとめたい。

第一に、日本の学校が学校評価に対応する際に CIPP モデルは有用である。なぜなら、CIPP モデルに従って教育的ニーズの内容や充足等に関する情報を集めれば、学校改善の進捗状況まで把握できるので、カリキュラム評価の意思決定のシステムを構築することが可能だからである。CIPP モデルでは、カリキュラム改善のために収集された情報によってより合理的な意思決定が絶えず行われる。その改善の時期は事後ではなく、全過程で行われる。このモデルを利用することによって、これまで教師による生徒評価を重視する枠から抜け出し、学校全体のカリキュラム・マネジメントの視点に転換することができる。CIPP モデルの文脈評価、入力評価、プロセス評価と結果評価の効果はカリキュラム改善の実践研究において検証されるだろう。

第二に、カリキュラムの立案者が児童生徒、保護者および地域住民の教育的ニーズをもとに達成目標を絞り込むことが、カリキュラム評価の推進においてとくに重要であることを明らかにした。CIPP モデルがニーズ・アセスメントを中心として行われる。本論文では、ニーズの概念と特質を明らかにした。ニーズは不変なものではない、潜在性の特質も持っている。各学校はニーズと環境状況が違うので、設定される目標も異なってくる。それで、如何にニーズ情報を収集し、分析するかが重要な作業になる。本論の提案は、児童生徒、保護者、地域住民のニーズを分析し優先順位をつけて、学校として取り組むべきカリキュラムの活動を決めることである。例えば、「授業についていけない子、わからない子への対応」という最優先的なニーズが抽出されたとすれば、児童生徒の授業の理解度を中心にニーズ・アセスメントを行うことから開始すべきである。と同時に、教師は授業アンケートの結果をもとに授業方法だけでなく、単元と年間指導計画までも改善を図ることができるだろう。

CIPP モデルの「文脈評価」は、SBCD という「状況分析」の段階に近い。だがその違いは、CIPP モデルが児童生徒をカリキュラム評価に直接あるいは間接的に「参加」させるというポジティブな面をもつことである。すなわち、学習者の要望をカリキュラムに反映させることによって、学校側はよりよい教育環境を

提供し、教師側はよりよい教育方法を見出すことが期待される。

第三に、ニーズ・アセスメントを行う組織、アンケートのニーズ項目の設定、及びニーズ情報の収集・分析・整理の方法を明らかにした。これまでカリキュラム評価の対象として内部と外部の諸要因を詳細に評価しがちな傾向があったので、項目構成の側面が重視されてきた。だが、カリキュラム評価に多くの内容と項目を組み込めば組み込むほどカリキュラム評価が難しくなり、実践と評価が乖離することになる。ニーズ項目をニーズ・アセスメントの組織コミュニティーでインタビューあるいはアンケート調査を通じて討論し、考案する方法が効率的である。また、ニーズ・アセスメントの情報収集を「記述、獲得、提供」の順序で行うことで意思決定者に情報を提供し続けられる。CIPP モデルはカリキュラムの全過程をコントロールし改善に必要な情報を提供する方法論であるが、日本では未だにその効果が検証されていない。今後のカリキュラム評価や学校評価の実践研究の中で確かめる必要がある。

日本では、児童生徒、保護者および地域社会の住民が協働参加した形でのカリキュラム評価に関する研究は緒についたばかりである。ニーズ・アセスメントにより、学校と家庭や地域との教育連携を実現することが期待される。その際、CIPP モデルによるカリキュラム評価が導入されるなら、各学校が教育的ニーズへの対応重視という方向へ転換し、外部環境を自覚したカリキュラム改善に取り組む可能性が開かれる。今後、教育的なニーズを汲み入れたカリキュラム評価のあり方とモデルをその機能面から検討することが必要である。カリキュラムの編成に、児童生徒、保護者および地域の住民のニーズを反映させることによって、より一層、開かれた学校への改善が図られる方策を探っていきたい。

註

- (1) 田中統治 2009「カリキュラム評価の必要性と意義」田中統治 根津朋実編著『カリキュラム評価入門』勁草書房 14頁。
- (2) 田中統治 2003「カリキュラム評価による学校改善の方法」中留武昭論文編集委員会編『21世紀の学校改善—ストラテジーの再構築—』第一法規, 105-118頁。
- (3) 水原克敏 2009「日本におけるカリキュラム研究の課題と展望」日本カリキュラム学会が神田外語大学で開催した第20回大会の公開国際シンポジウムでの発表資料より。
- (4) Stufflebeam, D. L. 1971 *The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability*. Ohio state Univ., Columbus, Evaluation Center.

Stufflebeam, D. L. 1983 “The CIPP model for Program Evaluation”, In Madaus, G. F., Scriven, M. & Stufflebeam, D. L. (eds.), *Evaluation Model*, Boston: Kluwer-Nijhoff, p. 117.

Stufflebeam, D. L. 2003 “The CIPP model for Evaluation”, Paper presented at the 2003 Annual Conference of the Oregon Program Evaluation Network (OPEN) Portland, Oregon 10/03/2003 p. 4.

- (5) ここでは「context evaluation」を文脈評価と訳したが、その理由は各学校を取り巻く環境と背景が異なる状況をカリキュラム評価の文脈として取り上げるからである。
- (6) Jackson, P. W. 1992 *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*, New York: Macmillan Publishing Company, p. 128.
- (7) 永野重史 1984『教育評価論』教育学大全集24 第一法規, 72-78頁。CIPP モデルの長所として第一に、教育評価モデルとして十分に包括的で、教育について新しい試みを行おうという場合に、計画の段階から始まってさまざまな段階で、その段階に応じた評価活動が必要となることを示した。第二に、教育評価活動を行政にたずさわるもの、教育上の決定を下すものためのサービス活動として位置づけたために、教育行政の実情にかなったモデルとなっている。第三に、教育上の責任と教育評価との関係を明確にしたという三点を挙げた。短所として、価値判断を避けていることを挙げた。筆者はCIPPモデルが「価値判断を避けている」と逆の立場をとる。意思決定すること自体は価値判断と等しい活動として考えられる。CIPP モデルはコア価値を中心に四種類の評価を展開する評価モデルである。コア価値についての分析と図は Stufflebeam, D. L. 2003 “The CIPP model for evaluation”, In Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L. & Wingate, L. A. (eds.) *International Handbook of Educational Evaluation*, Boston: Kluwer Academic, pp. 32-34.
- (8) 安彦忠彦 1979「教育課程の経営と評価」『教育課程の理論と構造』今野喜清 柴田義松編集 学習研究社, 315-316頁。
- (9) CIPP モデルはスタッフルビームの1966年からの多数の著作の中で紹介された。この評価モデルは、オハイオ州立大学の評価研究センターの研究による概念化の努力を通じて創られた教育評価モデルである。CIPP モデルの実践上のチェックリスト法に関する内容も以下のホームページで詳しく載せている。
http://www.wmich.edu/evalctr/archive_checklists/checklistmenu.htm (2011年12月5日最終確認)
- (10) Stufflebeam, D. L. 1966 *A depth study of the evaluation requirement*, Theory into Practice, 5(3), pp. 121-133.
- (11) Stufflebeam, D. L. 1969, “Evaluation as enlightenment for decision making”, in Walcott, H. B., *Improving educational assessment and an inventory of Measures of affective behavior*, Washington, DC: Association for Supervision And Curriculum Development and National Education Association, pp. 14-73.
- (12) スタッフルビームはアメリカで著名な教育評価学者であり、Joint Committee on Standards for Education evaluation の会長を務めたことがあり、また、Western Michigan University の教育評価センターの責任者でもあった。CIPP モデルはアメリカの各地 (Ohio, Texas, Michigan) の公立学校で応用された。現在、カナダ、フィリピン、ガム

など世界の各地で応用されている。

<http://www.wmich.edu/evalctr/ess/bib/cipp.htm> を参照

アジア文化圏においての応用例としては台湾、中国でのカリキュラム評価として応用されている。

台湾では http://jtc.nttu.edu.tw/upload/admin/journal_paper/015_02-04.pdf を参照

中国では <http://www.cnki.com.cn/Article/CJFDTotal-LBJY200903002.htm> を参照

- (13) Stufflebeam, D. L. 1971 “The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability”, Ohio State Univ., Paper read at the Annual Meeting of the American of School Administrators Atlantic City, February 24, p. 27.
- (14) Ibid. p. 4.
- (15) Stufflebeam, D. L. 2003 “Institutionalizing Evaluation in Schools”, In Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L. & Wingate, L. A. (eds.) *International Handbook of Educational Evaluation*, Boston: Kluwer Academic, p. 778.
- (16) Stufflebeam, D. L. 2000 “The CIPP model for evaluation”, In Stufflebeam, D. L., in Madaus, G. F. & Kellaghan, T., *Evaluation model* (2nd ed.), Boston: Kluwer Academic. p. 287.
- (17) 文部省大臣官房調査統計課 昭和50年2月「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 6-19頁, 47-56頁。
- (18) 田中統治 1994「カリキュラムの解釈的研究の可能性—批判理論から“評価”理論への転換の提唱—」『教育課程研究』第1号 筑波大学教育課程研究室, 3-12頁。
- (19) Stufflebeam 1969, op. cit., p. 36.
- (20) 例えば, 伊藤匡仁 2007「個のニーズに基づいたカリキュラム評価—知的障害養護学校における個の指導内容・授業時間構成に焦点をあてた事例分析—」『カリキュラム研究』第16号 日本カリキュラム学会 85-97頁。
- (21) Stufflebeam 1969, op. cit., p. 62.
- (22) Stufflebeam 2000, op. cit., p. 287.
- (23) Stufflebeam 1969, op. cit., p. 46.
- (24) 田中統治 根津朋実編著, 前掲書, 23頁。
- (25) Stufflebeam 2003, op. cit., p. 782.
- (26) Ibid., p. 788.