

# カリキュラム・コーディネータ養成のための e-Learning プログラムの開発研究 Development of e-Learning Program for Curriculum Coordinator

木原 俊行\*1      堀田 龍也\*2      山内 祐平\*3      小柳 和喜雄\*4  
Toshiyuki KIHARA    Tatsuya HORITA    Yuhei YAMAUCHI    Wakio OYANAGI

大阪市立大学・大学院文学研究科\*1  
GRADUATE SCHOOL OF LITERATURE & HUMAN SCIENCES, OSAKA CITY UNIVERSITY  
静岡大学・情報学部\*2

FACULTY OF INFORMATION, SHIZUOKA UNIVERSITY  
東京大学大学院・情報学環\*3

INTERFACULTY INITIATIVE IN INFORMATION STUDIES, GRADUATE SCHOOL OF THE UNIVERSITY OF TOKYO  
奈良教育大学・教育学部\*4

FACULTY OF EDUCATION, NARA UNIVERSITY OF EDUCATION

「総合的な学習の時間」など、学校を基盤とするカリキュラム開発においては、教師間の共同的意思決定が繰り返されることになる。その成立のためには、ミドルリーダーたる「カリキュラム・コーディネータ」が果たす役割が重要となる。本研究では、彼らの力量形成に資する e-Learning プログラムを開発した。この研修プログラムでは、異なる地域の 8 名の教師が、電子掲示板やテレビ会議システムを用いて、共同で、カリキュラム開発の動向を分析したり、事例研究を展開したりする。そして、それにより、カリキュラム・コーディネータに必要とされる知識を獲得していく。本論文では、プログラムの開発理念、枠組み、実際、成果と課題を報告する。

カリキュラム・コーディネータ, e-Learning, 教師教育, 学校を基盤とするカリキュラム開発, 総合的な学習の時間

## 1. 問題と目的

時代や社会の変化は、教師の力量について、その再構築を要請する。今日の教育改革は、教師に、その役割の刷新を迫るとともに、新しい教師像さえ期待している。例えば、今日の学校における学びの組織化や学校評価への対応という観点から、学校に「学習コーディネータ」を置くことが重要であるという指摘がある(小島 2003, p.162)。それは、教務主任、生徒指導主任、進路指導主任などの機能を併せもち、学校教育活動を推進する核となる組織や個人として、イメージされている。

ところで、我が国の教育改革の動向の柱のひとつとして、「総合的な学習の時間」の創設など、学校を基盤とするカリキュラム開発の拡充があげられよう。そして、この営みには、カリキュラムについて専門的知識をもつ教員、すなわち「教育課程経営のスペシャリスト」が必要であると主張されている(小島 2003, p.148)。本研究の対象たる「カリキュラム・コーディネータ」も、学習コーディネータの 1 形態であり、

今後、その機能が重視されると思われる、学校組織のミドルリーダーである。

木原(2001)は、「総合的な学習の時間」などの学校を基盤とするカリキュラム開発においては教師たちの「共同的意思決定」が必要とされること、そしてその営みは、問題の共有、葛藤、妥協、そして問題解決という複雑な過程を経るものであることを実証している。カリキュラム・コーディネータは、そうした共同的意思決定に際して、調整者という重要な役割を果たすことになる。

しかし、一般に教師文化において、共同の成立は簡単ではない(Hargreaves 1994, 秋田 1998 など)。ことにカリキュラム・コーディネータは、その立場の複雑さゆえに、極めて深刻な葛藤状況に遭遇することが予想される。実際、それは、木原(2003)において指摘されている。木原(2003)は学校を基盤とするカリキュラムの開発と運用において中心的な役割を果たすカリキュラム・コーディネータが抱く葛藤の特徴について、その記述を試みている。ある小学校において 4 つの学年の「総合的な学習の時

問」の指導に従事する教師にインタビュー調査を実施し、その教師が抱く葛藤には、1)授業設計時に特に出現しやすい、2)長期的ビジョンに基づく、3)多元性を持つといった特徴があることを明らかにしている。

カリキュラム・コーディネータがこうした葛藤を克服するためには、1)カリキュラム開発に関わる多様な、そして相互に関連する知識、2)コーディネーション方策が彼らに必要となる。そのため、既に我が国でも、いくつかの地域の教育センター等では、行政研修の一環として、カリキュラム・コーディネータ研修が催され、そこで、各学校の研究主任等がカリキュラム開発に関する基礎理論を学んだり、実践情報を交換したりしてはいる。しかしながら、それらの機会は限られているため、十分な効果が得られていないのが現状である。

そこで本研究では、カリキュラム・コーディネータの力量形成を目的とする教員研修をWebベースのe-Learningで展開し、そのデザインと効果を検証することを試みる。なぜならば、カリキュラム・コーディネータを目指す教師たちに、カリキュラム開発におけるリーダーシップを獲得する機会を提供するためには、彼らが同じ立場にある教師たちと意見や情報を密に交換できる環境や、カリキュラム・コーディネータとしての経験が豊富な教師から彼らが知識等を吸収するための舞台を整える必要があり、それは、Webベースの研修でしか実現しないからである。

なお、Webを基盤とした現職教育は、既に多様な営みが試みられてはいる。それらに比べて、本研究は、対象者をミドルリーダーたるカリキュラム・コーディネータに定めている、それゆえ研修内容を学校のカリキュラム開発に関わる知識や方策に焦点化している、また、それが高度なものであるため、事例研究とそれにもとづく深い議論を研修課題の支柱に据えている、さらには研修のねらいを実現するために、プログラムの運用にBlended Learning(集合研修、電子掲示板、テレビ会議システム等の連携)やファシリテータを導入しているといった点を特色としている。

## 2. 研修プログラムの枠組み

筆者らは、上記のような目的、特徴を有したWebベースの教員研修プログラムを、eCCプロジェクト(e-learning project for Curriculum Coordinator)と呼び、それを次のような枠組みで計画・実施した。

### 2.1 目的

前述したように、本研究では、カリキュラム・コーディネータがその役割を遂行するために有すべき資質を1)多様な、そして相互に関連する知識と2)コミュニケーション方策と定義しているが、今回開発した研修プログラムでは、前者に限定して、参加者にそれを獲得してもらうことを目的とした。

カリキュラム開発に関わる知識として、本研究プログラムでは、大別して3つのものを想定した。1つは、教育課程の基準の改善や学習指導要領の改定などの動向に関するもの(一般的知識)とカリキュラム研究の知見(学術的知識)である。

2つは、所属している学校の地域性や実践史など、カリキュラム開発上必要とされる、個別的具体的知識である(実践的知識)。

そして、3つは、前記の知識間の関連、例えば一般的知識と個別的知識のズレといった知識である(メタ知識)。

### 2.2 参加者等

全国各地の中堅～ベテラン(教職経験14年～26年目)の小学校教員8名に、eCCプロジェクトによる研修に参加してもらった。

また、研修活動のファシリテータとして、「総合的な学習の時間」の専科的な役割を果たした経験のある人材2名に、プロジェクトに参画してもらった。1名はK大学附属小学校の教諭であり、もう1名はO県教育委員会の指導主事である。

なお、筆者ら研究者4名は、カリキュラム開発や授業研究、学習環境論を専門としており、コーディネータとして、プロジェクトの企画・運営に責任を負った。例えば、後述する研修課題については、ファシリテータと相談しながらではあるが、コーディネータがそれを定めた。

## 2.3 運用システム

研修プログラムは、図1のようなシステムで運用される。すなわちコーディネータが課題を提示し、それに対するレポートを参加者が、Web上で資料を収集しながら作成する。そして、作成したレポートをファイルキャビネットにアップロードし、集合研修又はテレビ会議システムを利用して、相互評価する。

課題解釈から、相互評価まで、電子掲示板での議論を繰り広げるが、それをファシリテータが支援する。

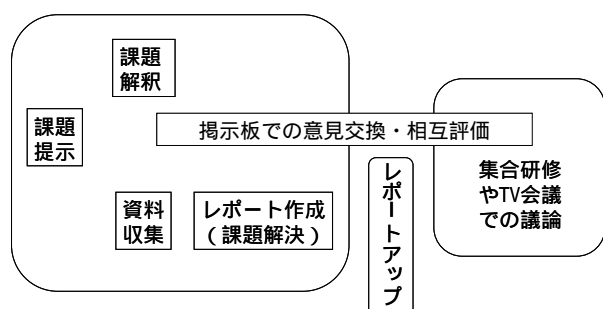


図1 eCCプロジェクトの運用システム

## 2.4 課題と実施時期

研修プログラムは、次のように、カリキュラム開発に関わる知識群を反映した、3つの課題により構成され、2004年7月から12月に実施された。課題提示から相互評価まで、各課題に約2月が費やされる。

**第1課題：**S学校の総合的な学習プランについて、その長短所を整理しなさい。(一般的知識、学術的知識)(7, 8月)

**第2課題：**所属校の総合的な学習のカリキュラムの特徴をグループの他のメンバーにプレゼンテーションしなさい。(実践的知識)(9, 10月)

**第3課題：**T小学校のカリキュラム開発記録を読んで、その問題点を克服するためのアクションプランを策定しなさい。(知識間の関連=メタ知識)(11, 12月)

## 2.5 ファシリテータの役割

2名のファシリテータには、次のような役割を果たし、参加者の知識獲得を支援することを依頼した。

- ・ 課題解釈及び資料収集の案内役
- ・ 電子掲示板やテレビ会議での相互評価に

## 対するコミュニケーション調整役

- ・ レポートや発言に対する批判的コメント提供役

批判的コメントの提供については、課題ごとにレポートの評価の観点と規準をコーディネータが作成して、それをファシリテータに示した。そして彼らは、参加者に対して、掲示板上で、また対面あるいはテレビ会議上で、評価規準を参照しながらコメントを投げかけてもらった。

例えば、第3課題は、ある小学校のカリキュラム開発記録を題材として、その改善のためのアクションプランを作成するというものであるが、この課題に対するレポートを評価するための観点と規準は次のとおりである。

### 第3課題のレポートを評価する観点と規準

#### 1. 問題状況の確認と共感(プラン策定の前提1)

総合的な学習のカリキュラムについて疑問や疑問を抱く教師たちにヒアリングを試み、彼らが抱えている問題の内実を確認しようとしている。また、それらに対して共感的態度を示そうとしている。

#### 2. 問題の整理(プラン策定の前提2)

上記の問題群を、その深刻さや解決の緊急性等を視点として、整理しようとしている。その際、同僚の意見に耳を傾けようとしている。

#### 3. プランの民主性(プラン作成の哲学)

プランは、全体を通じて、同僚の取り組みを励まし、勇気づける方向性を体現するものとなっている。

#### 4. プランの具体性(プランの形式1)

実現可能性のある、具体的なプランに仕上がっている。

#### 5. プランの柔軟性・可変性(プランの形式2)

アクションプランに(部分的には)「もしならば、××する」といった仮定形が用いられ、その柔軟な運用が想定されている。

#### 6. プランの多様性(プランの内容1)

##### (1) 場面

アクションを起こす場面が、年間を通じて、また多様な機会を念頭に置いて、構想されて

いる。

#### (2) 対象

教師たちの立場や経験等の違いに配慮して、それに応じた個別的な対応を構想している。

#### 7. プランの妥当性(プランの内容2)

プランにおいて設計されている方策が、課題1で獲得した一般的・学術的知識、課題2で検討した実践的知識(課題3の場合、条件文に記されたT小学校のもの)を踏まえたり、活かしたりするものとなっている。

### 3. 研修プログラムの評価

#### 3.1 アンケート調査の結果から

プログラム終了後に、参加者に対して、電子メールを活用して、アンケート調査を実施した。それらは、1)レポート作成、2)レポート作成前後での電子掲示板での議論、そして3)テレビ会議におけるプレゼンテーションや他者に対するコメントについて、自らの取り組みを自己評価してもらうものである。

##### (1) レポート作成

8名の参加者中、6名が、レポートの提出が定められた期限に間に合わなかったことを反省している。HFが「(課題)内容が難しかった」と述べていることに代表されるが、8名の中堅教員にとっても、3つの課題は難易度が高いものであったようだ。ただし、そうした課題への挑戦は、「法的根拠などを意識するようになった」(YK)、「見方が広がった」(KM)といった効果をもたらしてもいる。このような知識獲得の実現について言及しているのは、参加者8名中4名を数えた。

##### (2) レポート作成前後での電子掲示板での議論

参加者8名中6名が、参加の積極性が不足であったと自らの取り組みを回顧している。「文字で伝えることは難しい」(YK)といったことがその原因であると思われる。

しかしながら、「他校の取り組みを知り、自校の問題点が分かった」(KM)、「書き込むことで自分の考えが明らかになると感じた」(FT)といったコメントも寄せられており、電子掲示板でのコミュニケーションが知識獲得に資するものであったことも確認された(8名中4

名)。

同時に、議論におけるファシリテータの働きについては、8名中5名がその意義、効果について言及しており、彼らが期待した役割を果たしたことが明らかになった。

##### (3) テレビ会議におけるプレゼンテーションや他者に対するコメント

テレビ会議システムの活用については、「遠隔地の先生方と親近感を持って話し合えた」(NF)といった肯定的な評価が下される一方で、「聞き手の反応を見ながら伝えることが難しいので、やや一方通行のように感じた」(FT)と、その問題点を指摘するコメントも登場してきた。

以上のような回答結果から、研修プログラムの枠組みが基本的には、参加者に肯定的に受け止められていること、特にファシリテータの働きが研修プログラムの成立に極めて重要であることが確認された。

#### 3.2 事前・事後調査の結果から

参加者8名に対して、研修プログラムの前後に、「所属校の本年度の『総合的な学習の時間』の問題点(改善すべき点)を整理してください。また、なぜそれを『問題』であると考えたのか、その理由を述べてください。」という課題を与え、それに自由記述形式で解答してもらった。彼らの問題点の指摘、その理由の叙述に、カリキュラム開発に関わる知識(一般的・学術的・実践的・メタ知識)が適用されているかどうかを整理したものが表1である。

例えば、HFの所属校のカリキュラムの叙述は研修プログラム前後で、次のように変化している(下線部は、知識が適用されていると考えられる表現である。また、括弧内は、それが表1のどの知識カテゴリーと対応しているかについて筆者が判断した結果を示している)。

##### 事前：

(前略)問題点は、年間計画にそって活動した結果、どのような力が子どもたちに付いたか、また、どのような点で課題が残ったかを検討(カリキュラム評価)することだと思います。

(中略)しかし、今年もその後の活動が、十分な話し合いのないまま予定通りに進行

表1 eCCプロジェクト事前・事後調査結果

知識	NF		YK		OM		KM		MK		FT		HF		TK	
	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後	前	後
規制緩和																
学力観																
全体計画																
教科との関係																
現代的課題																
開発の3要素																
カリキュラムの多様性																
カリキュラムの発展																
カリキュラム評価																
教師間の共同																
学校の実践史																
学校の地域性																
知識間の葛藤																

= 言及している      = 複数言及している

しています。それは、地域の公共施設見学です。本校校区は、もともとK小学校校区だったのですが、児童数が多いため、北と南に学校が分かれました。南は新設校です。しかし、地域には、「K地区はひとつ」という考えがあるため、北の校区にある公共施設を見学に行くことになっています（学校の地域性）。      （後略）

**事後：**

本校の総合的な学習の時間のカリキュラムは、その開発が行われてから、ほぼ5年

間、固定化されている（学校の実践史）。カリキュラム開発にあたっては、先進校の取り組みを参考にするだけでなく、学習指導要領に例示された内容について網羅するもので、子どもたちに様々な体験をさせることにより、生きる力を育みたいという願いのもとに考えられたものである。また、平成11年度には、保護者、子どもを対象に実態調査を行い、付けたい力についての検討も行われている（学校の実践史、カリキュラム評価）。しかし、人事異動があり、カリキュラム開発当時とは、温度差があること

も否めない(教師間の共同)カリキュラムが固定していることは、年度が替わり、職員組織が替わっても同じ内容でカリキュラムを実践することができるという長所がある。しかし、内容の見直しが年度当初、もしくは前年度末に十分話し合わなければ、問題点があったとしても改善されないままになる(開発の3要素、カリキュラムの発展、メタ知識)。

本校では、子どもに付けたい力として、4つの力を設定している。(中略)

しかし、「生き方」を考えるのは、本当に6年生だけでいいのだろうか。学年毎に、「生き方」について考えることができるのではないだろうか。学んだことをもとに、「生き方」について考えることは、可能なのではないだろうか(学力観、全体計画)。

各学年のテーマは、3年「地域」、4年「人(福祉)」、5年「自然」、6年「生き方」となっているが、このテーマに沿った内容が、子どもの実態と結びついた願いとなっているかどうかということである(開発の3要素)。3年生であれば、「地域」というテーマに沿って、1学期は、地域探検を行い、「地域のふれあいマップ」を作成することによって、地域と自分とのかかわりを深めるように計画されている。しかし、この内容は、社会科と似通っていて、どこまでが教科で付ける力なのか、総合では何をねらいとするのかが分かりにくいと思われた(教科との関連)。そこで、カリキュラム全体を見直すことが必要なのではないかと考える。

HF以外の7名も含めて、参加者全員が研修プログラム実施前に比べて、実施後に、カリキュラム開発に関わる多様な知識を所属校のカリキュラムについて語る際に適用できるようになっている。すなわち、研修プログラムの目的は達成できたと言える。

#### 4. まとめと今後の課題

本研究では、学校におけるミドルリーダーたる「カリキュラム・コーディネータ」の力量形

成に資するe-Learningプログラムの開発を試行した。異なる地域の8名の教師に、電子掲示板やテレビ会議システムを用いて共同的に、カリキュラム開発の動向を分析したり、事例研究を展開したりしてもらったところ、カリキュラム・コーディネータに必要とされる、多様で複雑な知識を彼らが獲得したことが確認された。また、筆者らが開発した研修プログラムのデザインの妥当性も保障された。

今後、参加者が研修プログラムで獲得した知識を実際のカリキュラム開発場面で発揮することができるのか、それがカリキュラム開発における同僚間の共同的意思決定を促進し、充実するものになるのかを明らかにすることを通じて、本研修プログラムの実践的有効性をさらに詳しく検討することを計画している。すなわち、参加者の所属校を訪問し、そこでの同僚との共同に関する観察、インタビュー等を手段とする追跡調査を実施する予定である。

#### 謝辞

本研究の一部は、松下教育財団第11回研究開発助成(研究代表者:木原俊行)及び平成16年度科学研究費補助金基盤研究(C)(1):(課題番号:16611005,研究代表者:小柳和喜雄)に依った。また東京大学大学院・情報学環・ベネッセ先端教育技術学講座 beat プロジェクトによる支援を受けた。

#### 参考文献

- 秋田喜代美(1998)実践の創造と同僚関係。佐伯 胖ほか編, 教師像の再構築。岩波書店, 東京, pp.235-259
- Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassell
- 木原俊行(2003)カリキュラム・コーディネータの抱える葛藤のモデル化。日本教育工学会第19回大会論文集, 167-168
- 木原俊行(2001)カリキュラム開発における共同的意思決定を通じた教師の授業力量形成。人文研究(大阪市立大学文学部紀要), 第53巻第3分冊, 105-114
- 小島弘道(2003)教務主任の職務とリーダーシップ。東洋館出版, 東京