

カリキュラム・マネジメント遂行における看過に関する研究

小 柳 和喜雄 奈良教育大学教職大学院 (教職開発講座)

A Study on Oversight in Curriculum Management

Wakio OYANAGI

(School of Professional Development in Education, Nara University of Education)

Abstract

In this paper, we attempt to make it clear that teachers who are the members of the school and future leader have something to do with the walls, anxiety and discomfort, when actually operating the curriculum management at school. We have investigated the precedent research on related words, international educational reform movement, national curriculum reform and school improvement, efforts towards faculty's ability to formulate qualification abilities. We have tried to clarify what we are overlooked in the execution of curriculum management.

As a result, it has been clarified that the following four problem groups can exist. 1) To give teachers unsteadiness and incongruity from the image of the term curriculum management . 2) To give anxiety and incongruity to faculty members if it is insufficient to capture the practice of curriculum management from the viewpoint of the macro and lead to the confidence of the school against the efforts. 3) To give the faculty anxiety and incongruity when faculty members feel weak in the role and position of their own school, the response to efforts, and the awareness of their own identity. 4) To create a culture that carries out curriculum management mechanically, giving teachers uneasiness and incongruity if it is insufficient to give courage to constantly ask questions about teaching practice.

キーワード：カリキュラム・マネジメント、
専門職資本 第4の道、
教師の指導性、
非是認的アプローチ

Key Words : Curriculum Management,
Professional Capital, The Fourth Way,
Teacher Leadership,
Non-Affirmative Approach,

1. 研究の背景と目的・方法

次期学習指導要領の改訂審議の中で、しばしば目にした言葉が、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る」という目標を共有し、社会と連携・協働しながら、未来の創り手となるために必要な資質・能力を育む『社会に開かれた教育課程』の実現」という言葉であった。そして、これらのことを進める要の1つとされているのが、カリキュラム・マネジメントであった。

「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」(H28. 8)では、「カリキュラム・マネジメント」について、以下の三つの側面から捉えられるとされていた。
1. 各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育

目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。2. 教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。3. 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること、である。

それが、平成29年3月末に公示された学習指導要領(小学校と中学校)の中では、要約される形で、次のように記されるに至った。「各学校においては、児童や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的(新設)や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組

み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という）に努めるものとする。そして「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」においては、「○ 教科等の目標や内容を見渡し、特に学習の基盤となる資質・能力（言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等）や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のためには、教科等横断的な学習を充実する必要。また、「主体的・対話的で深い学び」の充実には単元など数コマ程度の授業のまとまりの中で、習得・活用・探究のバランスを工夫することが重要。○ そのため、学校全体として、教育内容や時間の適切な配分、必要な人的・物的体制の確保、実施状況に基づく改善などを通して、教育課程に基づく教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメントを確立」と記された。

一読すると、カリキュラム・マネジメントは、コンピテンシーベースの学習指導を進めていくために、授業と関わる学校のリーダーシップを機能させ、学校を基盤としたカリキュラム開発と、その効果的な運用のために、組織マネジメントも地域と協力しながら最大限に推し進める取組と考えられた。しかし、一方で、「教科の見方考え方」により目を向けた指導、絶えざる授業改善に向けて、単元レベルの取組により目を向け、見通しをもって教科指導を大切にしていくことも審議の経過や改訂された学習指導要領から読み取れ、それを意識したカリキュラム・マネジメントの必要性も見落としてはならないと考えられる。

そこで、本学の教職大学院では、カリキュラム・マネジメントが述べられてくる背景理解、実際に遂行していくことと関わって、関連先行研究や先行事例を取り上げながら考える機会を科目の中に位置づけたり、学位研究報告書のテーマとしても取り上げたりするなど、このことに関して昨年、一昨年と検討を進めてきた（小柳、真弓、田代ほか2018、小柳、井上、真弓2018）。

しかしながら、カリキュラム・マネジメントを考えていく際に、院生の中に、次のような壁や違和感があることが見え始めた。

1 つめは、実際に学校全体で進めていく際には、まず小さなレベルで、例えば、教科指導グループで考えていくなどステップを積んでいくことが必要ではないかということ、つまり過渡期の取組を丁寧と考えていかないと教職員が容易にはその取組について行けない壁があるということ。2 つめは、求められる資質・能力の育成のた

めに、教科等横断的な学習を充実することの意義は理解できる。そのために、例えば言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力を、どの教科で、どの単元で育てていくか見通しを持つために、カリキュラムマップや年間指導計画などを作成することが求められることも理解できる。しかし学習の基盤といわれる各能力それ自体に対する教職員の理解がばらばらで、作成したモノを実際に合意形成した上で進めて行くにはまだ壁があること。3 つめは、カリキュラム・マネジメントの遂行と関わって、子供に何が身についたか、そして学習評価を通じた指導の改善をすることの重要性は理解できる。しかしながら、カリキュラムを運用して評価していくPDCAサイクルを作ることは、評価の仕方などが見えない場合、不安もあり、時間もかかり、容易でなく、壁があるということ。優れた取組として紹介されている学校の事例があるが、その遂行にどれくらいの支援や時間があったのか、誰がどのように進めてきたか、管理職や主任等のリーダーシップの話も理解できるが、その後、教職員の異動もある中で、その取組は持続可能性を持つと言えるのか、など不安がある。さらに言えば、求められるエビデンスの提示などに振り回され、やらされ感や負担感が教職員に出でてくるのではないかという不安も感じられ、カリキュラム・マネジメントの必要性は理解できても、遂行自体が本当に子どもたちのためになるのかなど、もやもや感や違和感が覚えられること、などである。

そこで本論では、学校でカリキュラム・マネジメントを実際に運用していく際に、その担い手である教職員が何か壁や不安や違和感を覚えるとするなら、それを感じさせている問題は何か、そこで看過されていることはないのかなどにあらためて関心を向けることにした。とりわけ上記の3 つ目の声は、学校でのカリキュラム・マネジメントを考えて行く際に、大きな問題と考えられる。そのため、国レベルのカリキュラム改革やその方針に基づいて効果的に学校改善を進めていく方法を探究していくというよりも、この度はより俯瞰的にまず問題群をとらえることに関心を向けることにした。したがって研究目的としては、カリキュラム・マネジメントの遂行で看過していることの問題群を明らかにすることである。方法としては、関連する言葉、国際的な教育改革の動き、国レベルのカリキュラム改革や学校改善、それに向けた教員の資質能力形成への取組に関する先行研究を取り上げ、文献による読解を通じて、そこで指摘されている問題を視覚化していく。

2. カリキュラム・マネジメントという言葉が与えるイメージを関連語と関係づけてとらえる

カリキュラム・マネジメントは、「カリキュラム」と「マ

ネジメント」の合成語である。一方で、カリキュラム・リーダーシップという言葉も存在する。これらの言葉が持つイメージが、教員に与える見えにくい影響も考えられた。そのため、まず言葉について目を向けてみた。

「カリキュラム」の語源は、Currere(Latin)であり、コースを走る、コースの管理・運営の意味が語源と言われている。John Calvinは、Commentaries(1540-65)の中で最初にcurriculum(英語)を“life as a race” or “race course”の意味で使ったと言われている。また彼は、institutes(1559)の中で、“vitae curriculum” “curriculum vitae”の意味で用いている。curriculum(英語)という言葉が、教育の意味で最初に用いられたのは、Peter Raumによる“map of knowledge”の意味であった(1576)。その後、オランダのライデン大学(1582)とスコットランドのグラスゴー大学(1633)の記録に単独でcurriculum(英語)という言葉が見られ、僅かだが使われていたことが分るとされている。Oxford English Dictionaryで最初にcurriculum(英語)が意味づけられたのは1633年で、“course”と“career”の意味を持つこととして説明されていた(Wyse, Hayward and Pandya, 2016, pp.2-3, pp.30-31)。

このような意味の由来からすれば、カリキュラムは、何かの足跡、歩んだ経過、履歴書という意味と、一方で設定されたコースという意味を持つモノと考えられる。

では、「マネジメント」という言葉はどのような意味を持つのか。それは、「計画、組織づくり、実行、雇用など具体的な組織の運営と関わる言葉」として用いられている。マネジメントは、「測定可能な目標を設定する。予測通りの業績を達成する。手順を通じてコントロールする。実務的に業務をこなす。今日の課題に取り組む。効率・コストに焦点を当てる。「正しくやろう」とすることと関わりと言われている。一方で「リーダーシップ」という言葉は、「価値づけ、使命遂行、ビジョンの策定などに関わる言葉」として用いられることが多いとされている。リーダーシップは、「高い期待を伝える。可能性の実現(潜在力の発揮)に努力する。方針を通じて導く。改善の機会を探す。将来のニーズを予測する。効果・価値に焦点を当てる。「正しいことをやろう」とすることと関わりと言われている。(G.Hampton 2009.7.24奈良教育大学での講演から)¹

上記のような運用の意味からすれば、マネジメントはある目的に向けて、リーダーを中心に構成員が取り組む業務の管理運営と関わる言葉のイメージが浮かびやすい。

そのためか、院生からも、カリキュラム・マネジメントと聞くと、「教務主任や管理職が行うこと」のイメージが強いらしい。普通の教員がそこに関わるにしても、そこでは、参画や意思決定などが制限されてしまうイ

メージがあるということであった。

またカリキュラム・マネジメントの重要性やそこで何が求められるか、行われているかは理解できるが、その言葉を耳にすると、それをリードする側に立つ場合も、またリードされる側になる場合も、管理運営イメージが強い。カリキュラムそのものの自体の意味から来る学びの履歴やコース設定に関して、成果に向けて業務実績をあげることに貢献することが求められる。そのためか「やらされ感」があり、不安や違和感につながってしまうということであった。

ではカリキュラム・リーダーシップはどうか。英語圏では、1980年代に、子供のやる気や学業の向上などに授業の質が大きな影響力をもつことが言われてきた。教員のやる気や教室での授業の質に、リーダーシップの質が関わることもいわれてきた。通常リーダーシップといえ、管理職のリーダーシップ(教育的リーダーシップも同じ意味で使われることが多い)がイメージされる。しかしリーダーシップにも、教室運営や授業と関わる機能であるインフォーマルなリーダーシップと、責任などその役割が問われるフォーマルなリーダーシップがあることが言われてきた。そこで学校改善などで効果を上げている学校では、どのようなリーダーシップを誰が発揮し、どのような形や状況でそのリーダーシップが浸透し効果につながっているのかが問われだした(Bond 2015 p.1)。

この教室運営や授業と関わる機能であるインフォーマルなリーダーシップと関わって、Teacher Leadership(教師の指導性)という言葉が用いられてきた。これは、古くは、教職の社会学的研究の中で、Wallerが1932年に、またLortieが1975年に、教員が学校の中でリーダーとして役立つインフォーマルな働きとして論じていた。そして1980年代の学校改革の動きの中で、しばしば注目すべき1つの研究分野として着目されるに至った。そのため、新しいアイデアではない(小柳2017b)。

国際的には、カナダや米国でその研究が先に進み、1990年代にいくつか研究が出されるに至った。しかし、その定義は、例えば、1)同僚に変化を促したり、管理職の影響が届かないところ(気づかれにくいところ)で、通常考えないようなことを導いたりする能力としてTeacher Leadershipをとらえる考え方、2)教育実践の改善に向けて、教室内外で導き、課題を明らかにし、教員の学びのコミュニティに貢献し、彼らに影響を及ぼす教員の姿をTeacher Leadershipをとらえる考え方、3)伝統的なリーダーシップの概念に比べて、教員が協働する中で専門知識を生成できる集団的なリーダーシップ(Collective leadership)を発揮する1つの形態としてTeacher Leadershipを特徴づける考え方など、多様であった。

このような多様な定義がある中で、しかしTeacher

Leadershipの中心にあったことは、教員のエンパワメントやエージェンシーとして関わる姿であった。そして学校のLeadershipを、1)個人から集団へ、単一から多元的なものへ置き換えていくこと、2)効果的な取り組みに向けて目的を実現していくためには、従来のトップダウン的な仕組みといったバリアを越えていくこと、3)教員が学べる仕掛けや仕組みを築いていくことが、重要な関心事として述べられていた(Muijs and Harris2003)。

このように、Teacher Leadershipに関しては、共通確認もできつつあり、それをどのように培い磨いていくかという研修プログラム作成や、それ自体が学校改善や子どもの学業に本当に意味を持つのか、より詳細な研究を進めていく礎ができつつある。Professional Learning Communityが、学校組織の成長やその中での社会的な学びと個人の成長の関係に目を向けていることに対して、Teacher Leadershipの研究は、社会的な集団の中での学びを前提としながらも、そこにおける個々の教員の成長を意思決定やそこでの充足感・幸福感を感じることに(自信の確保)などに目を向け、丁寧におさえようとしている。そして同僚や子供の学業への影響や効果をとらえようとしている。学校教育の関係者や教師教育関係者が、各レベルで当事者意識を持ち、取り組まれている改革がどのような教育的意味を持つかを意識化するだけでなく、その意味を生み出していく方略自体へ参画し、考えていく営みが求められてきている(Fullan 2016)。その中で、あらためて組織的な取り組み関係を教員個人に目を向けるTeacher Leadershipの研究は今後さらに意味を持ってくると考えられる。

上記のようなTeacher Leadershipと関連づけて、カリキュラム・リーダーシップについて、院生に説明を行うと、「まだやはり、管理職や主任などが引っ張るイメージはあるが、各職員が授業を中心に、カリキュラム改善にそれぞれが参画しリーダーシップを発揮していくことが許される開かれたイメージがある」と言うことであった。

現在、進められているカリキュラム・マネジメントの取組、またその研修などは、カリキュラムの語源が意味する1人1人の歩みや履歴などの意味を無視しているわけではないと思われる。そしてカリキュラムの運用において、国際的な研究の動きに見られるTeacher Leadershipを各学校で1人1人の教員に発揮させる事を決して見過ごしているわけではないと思われる。しかしながら、これまで事例として取り上げてきたように、その言葉が持つイメージが教員に与える影響はないとは言えない状況があることがわかった(看過1)。

3. マクロレベル、メゾレベル、ミクロレベルの教育改革の研究を関連づけてとらえる

1980年代から新自由主義的な考え方が広がり、その影響下の中で英国や米国などを中心に大きな教育改革が行われた。しかしながら教育改革を進めている人々の多く、あるいは教育の変化について論じる人々は、その教育活動の最も基本的な側面であり、教員たちが変容する要因である「感情」に目を向けてこなかった。そのような中、すぐれた教育活動は教員の前向きな感情に満ちていること、また生徒の内面を理解することに長けた教員の研究や「鑑識眼」、教員の個人的・実践的知識に関する研究などにおいても、教員の「感情」へ目を向けることの有効性が強調され出した(Hargreaves1998)。そしてこのような動きと呼応して、1990年代後半より教育改革と教員の感情に関わる研究も行われ、学校がその説明責任を果たすことを求められるとき、それが、教員の感情に影響を及ぼしていることが報告されてきた(感情の呼び起こし; 自己の喪失の経験が反発や自己の専門性理解を否定的にしている)。しかしながら、ある特別なセッティングをされた教育改革が、それに対する感情的な応答や専門性の自己理解にも影響を及ぼすことについてまでは十分に調査されていなかった。つまり授業の改善や学習成果の変化は、教員が教室におけるこの役割を果たさないと改革は成功しない。このような教員の専門性の自己理解と教員の感情を関係づけてとらえる研究の重要性が教育改革のねらいの中で熟慮される必要があることが述べられるにいたった(Darby, A. 2008)。

HargreavesとGoodson(1996)は、上記のように改革が行われるごとに投げかけられてくる要求に、選択的に意思決定をし、課題に対峙していく教員の専門職性について次の7つの原理があることを当時述べていた。1)子どもに影響を与える授業、カリキュラム、子どもへの関わりの諸問題について裁量のある判断ができる機会と責任を持っていること。2)目的が埋め込まれているカリキュラムやアセスメントに沿いながらも、教えることについて道徳的社会的目的と価値を判断する機会と期待をもっていること。3)生じている問題に対して、実践から導かれた専門知識を用いて、協同的な文化の中で同僚と共にそこにに関わり、解決をすること。4)自己防衛的な自律性よりも職業と関わる他律性に寄与していること。5)ただ退屈なサービスを提供するのではなく、子どものために能動的に関わること。6)実践に関する専門知識や実践の水準を絶えず高めていく学びに向けて自主的に調査を行い、課題と取り組んでいること。7)自身のステータスが上がることに応じてより複雑な課題を自らの課題として見だし、それを認識していくこと、である。

彼らはこのような指摘を通じて、教育改革を通じて教育効果や成果を期待したいなら、教員のもつ専門職性に働きかけ、提案的で自律的な意思決定や自ら考える機会を保証していくことが重要となることを指摘していた。

2000年代になると、「教師の意識や専門性、管理職のリーダーシップ、学校の組織的教育力」等も射程に入れたマクロレベルな視点に立つ教育政策レベルに関する研究と、メゾレベルな視点に立つ学校の効果に関する研究や効果的な学校に関する研究（School Effectiveness and Improvement）、さらに先にも述べた、教員の感情や専門職性、教員文化などに関する個別ミクロなレベルに関する研究がそれぞれ盛んに進められるようになった。

このような中、Hargreaves & Shirley (2009) は、教育改革、学校改善に関わって、何がこの50～60年進められてきたかを分析し、俯瞰し、課題を見つめた。それは、これまでの取組みとこれからについて、第1の道（The first way）から第3の道（The third way）まで語り、現在の課題を越え、これからの方向性をとらえていこうとする考えであり、The fourth wayという表題で語られるに到った。この提案は、マックス・ヴェーバーがその著作のなかで方法的に用いて一般化した理念型（dealtypus）を用い、教育改革と学校改善に関わって、マクロレベルの関心事を中心に語りつつも、メゾレベルとミクロレベルの関係考察を導くモノであった（表1）。

さらに、Hargreaves & Shirley (2012) は、先の理念型であるThe fourth wayを用いながらフィンランド、シンガポール、カナダなどの取組など、具体的な取組の政策を分析した報告であるThe Global Fourth Wayを著し、具体的内容を通じて、さらに理念型の修正も行いながら（改善も革新もない第2の道、革新はないが改善の試みがある第3の道、改善がない革新の第3の道プラスなど、新たな理念型も産出しながら）、様々な状況下にある国々が、その中でどのようにThe fourth wayに向かう教育改革を進めていくことが可能か、を明らかにしてきた（表2）。

例えば、フィンランドの事例は、マクロレベルで言えば、その教育改革は、理念型であるThe fourth wayを垣間見させる点を指摘しながら、教育の文化として、学校や社会で教員の5つのProfessional Capital（①Human Capital（人的資本）、②Social Capital（社会的資本）、③Moral Capital（倫理的（道徳）資本）、④Symbolic Capital（象徴的資本）、⑤Decisional Capital（意識決定

表1 教育改革；第1の道から第3の道へ（The Fourth Way (2009,p.44) 筆者翻訳）

	第一の道	空白の期間	第二の道	第三の道
統制しているモノ	専門職主義	専門職主義と官僚主義	官僚主義と市場	官僚主義と市場と専門職主義
目的	革新と激励（感化）	一貫性への要望	市場化と標準化	パフォーマンスとパートナーシップ
信頼	受動的信頼	増加する疑念	不信感が活性化	公的信頼
コミュニティの関与	ほとんどなし	保護者とのコミュニケーション	保護者の選択	コミュニティへサービスを届ける
カリキュラム	非一貫的な革新	幅のある標準化と結果主義	詳細で処方的な標準化	コーチングと支援が増した可変的な対応
教授と学習	折衷的でむらあり	標準化とテストによる処方志向	標準化とテストの要件に応じた直接的な教授	データに基づく、カスタマイズが強調される
専門職主義	自律的	協同性の増加	脱専門職主義	再専門職主義
専門的な学習共同体	自由裁量	いくらか共同的な文化	考案された同僚性	データ志向と専門的熱狂
アセスメントとアカウントビリティ	ローカルでサンプル的	ポートフォリオとパフォーマンスベース	挑戦的なターゲット設定と公的調査によるテスト	ターゲットのレベルを上げる。自己管理と公的調査によるテスト
横の関係	自発的	相談協力的	競争的	ネットワーク的

表2 教育の変化の4つの道の枠組み（The Global Fourth Way (2012,p.10) 筆者翻訳）

	第一の道	第二の道	第三の道	第四の道
目的の柱とパートナーシップ	目的	革新的；非一貫性がない	市場化と標準化	パフォーマンス目標の設定；バーを上げ、ギャップを狭める
	コミュニティ	関与はほとんどないか全くない	保護者の選択による	保護者の選択とコミュニティのサービスの提供
	投資の対象	状況に応じて	厳格に	新たに
	組織（企業）の影響	最小	拡張一認可、アカデミー、技術、テストの結果	政府との実用的なパートナーシップ
	生徒	偶然の出来事への参加	変化の受け手	サービス提供の対象
専門職性の原則	学習	取捨選択とむら	スタンダードに向けての直接教授とテストの必要条件	カスタマイズされた学習の方針
	教員	養成の質にむら	柔軟で選択的な採用	高い質、持続性が多様
	組合	自律的	脱専門職主義的	再専門職主義的
	学習コミュニティ	任意のモノ	仕組まれたモノ	データ志向のモノ
一貫性を媒介するモノ	リーダーシップ	個人的、むらあり	垂直統制的	個々人を活かすパイプ
	ネットワーク	自発的	競争的	分散的
	責任	ローカルベース、ほとんど説明責任はない	いちかばちかの目標；公的な調査テスト	目標の拡大、自己モニター、公的な調査テスト
	違いと多様性	発展不全	委託と標準化	狭められた学力ギャップ、データによる仲介
				真にパーソナライズされた学習：丁寧な教授学習
				倫理的秩序をもって
				公的な関与とコミュニティの発展
				市民社会との倫理的パートナーシップ
				関与と意見表明
				高い質、高い持続性
				変化生成的
				エビデンスを知らせるモノ
				組織的で持続的
				コミュニティに焦点化
				責任が第一。サンプルテスト、望まれ共有された目標
				要求に応じ応答的に進める授業

(判断) 的資本)) を活かす仕組みがあることを述べている。

Professional Capital (専門職資本) とは、Hargreaves & Shirley (2012) のThe Global Fourth Wayが出された同年に、Hargreaves & Fullan (2012) によって出された著作であり、その関心は、教育改革の波が押し寄せてくる中で学校を改善し、その組織が持つ機能を活性化させて行くため、あらためて授業 (Teaching) に着目していくことの重要性に関心を向けた考えである。ある種、教育改革と学校改善に関わって、ミクロレベルの関心事を中心に語りつつも、メゾレベルとマクロレベルの関係考察を導くモノであった。

そのため、教員や学校をビジネス的な視点から投資する資本としてとらえ、その効率を上げていくとするアプローチ (Business capital approach) に対して、教員や学校が自ら意思決定をしてその成長を進めていく資本と見なし、それを支援していくことの大切さを主張する意図からProfessional capital approachという言葉を用いた。そして、その主張のポイントを視覚化しようとした。Hargreaves & Fullan (2012) は、このような学校改善や教育改革のキーとして、教員を専門職資本 (Professional Capital) としてみなし、それを育てていくこと、それを磨くことの重要性を指摘している。言い方を変えるなら、学校の教育活動をより変えていくために、専門職資本という概念を用い、教育者の専門性をいかに引き出し、そこへ目を向けていくかを論究した。

彼らによれば、専門職資本は、人的資本 (Human Capital) と社会的資本 (Social Capital)、意思決定的資本 (Decisional Capital) の3つで構成され、さらにこれを効果的に機能させるためには5つのCが重要となるということであった (①能力あるいは専門知識、②関与、③キャリア、④文化、⑤教えることへの文脈と条件) (図1)。The Global Fourth Wayで、フィンランドが取り上げられているところでは、Professional Capital 5つで語られていたが、一般的には、人的資本 (Human Capital) と社会的資本 (Social Capital)、意思決定的資本 (Decisional Capital) の3つで説明がなされている²⁾。

Costa, Garmston and Zimmerman (2014) は、Cognitive Coachingという言葉を用いて教員の専門職性支援を進めてきた。その自らの取組が目指していたことは、上記のProfessional Capitalの考え方でよく整理されたとしている。そして自分たちが進めてきたのは、人的資本 (Human Capital) への働きかけであり、その中でも5つのマインド (頭と心) の状況に目を向けたCognitive Capital (①自己効力感、②柔軟性、③自覚、

子どもたちの学習活動の質に影響を与えている、学校で最も重要な要因は、授業の質。授業の質は、教員に期待される次の3つのCapitalと関わる

Business Capital approach		Professional Capital approach	
Professional Capital の要素	Professional Capital の内容	Professional Capital を磨いていく場	専門職資本を機能させる上で重要な5つのC
人的資本 Human Capital	個々人の必要とされる知識、資質、感情的なインテリジェンスやスキルと関わる。	Professional Development	①Capability & Competence 能力あるいは専門知識、
社会的資本 Social Capital	グループでの相互行為、信頼関係、合意形成の規範づくり、目的、期待の質とかかわって行為できることと関わる。	Professional Learning Community	②Commitment 関与 ③Career キャリア ④Culture & Community 文化と共同体
意思決定的資本 Decisional Capital	実践が標準化できないときなど、専門的に判断する能力 (洞察的な判断) を磨き、反復的・可変的・省察的な経験と関わる。	Coaching and Mentoring	⑤Context and Condition 教えることへの文脈と条件

図1 Professional Capitalの3つの資本の内容 (小柳2014から引用)

④名匠、⑤自立) への投資であったことを述べている。Cognitive Capitalに着目した取組は、ある意味、人的資本 (Human Capital) に焦点化し、自ら実践の改善へ向けて意思決定していく事を大切にしたい取組 (意思決定的資本 (Decisional Capital) への投資) であると言える。このようにProfessional Capitalの考え方は、教育的な改善の取組に何かしら挑んでいるときに、そこでどのような点に力点を置いて取り組んでいるモノかを鏡に映して示し、実践者がミクロレベルからメゾレベル、そしてマクロレベル (教育改革) へと、自ら行っていることをつなげて考えるきっかけを与えてくれる。

以上これまで、国際的な教育改革の動き、国レベルのカリキュラム改革や学校改善、それに向けた教員の資質能力形成への取組に関わる先行研究の1つとしてThe forth wayやProfessional Capitalを中心にそれらが示唆する主張のポイントを概観してきた。共通著者であるHargreavesは、教育改革と学校改善に関わって、マクロレベルの関心事を中心に語りつつも、メゾレベルとミクロレベルの関係考察を導くThe forth way的考察を示し、一方で教育改革と学校改善に関わって、ミクロレベルの関心事を中心に語りつつも、メゾレベルとマクロレベルの関係考察を導くProfessional Capital的考察を示していた。

本論が関心を向けているカリキュラム・マネジメントは、研究としては以前から語られてきたにしても、学習指導要領の改訂に関わって、より前面に出てきている。その点からするならば、国の教育改革として、世界の動きと関わってとらえていくことも必要である (藤田2015)。マクロな視点から捉えた場合、日本の教育改革は、理念型のどこに近いのか、それによっては、カリキュラム・マネジメントも学校での意味が変わってくる。第2の道か、第3の道の流れか、第4の道を歩もうとしてい

るのか。教育改革で、それを効果的に遂行していくためにカリキュラム・マネジメントが位置付けられている場合、目指している教育の姿や考え方が教員にどのように見えているのか、あらためて丁寧にとらえていく必要がある。教員の不安や違和感もここにあるかもしれないからである（看過2）。

また、カリキュラム・マネジメントは、ミクロな視点から言えば、授業、カリキュラム・デザイン、組織の力、また学校の文化形成と深く関わって語られている。その質を高める取組にしていくためには、Social Capitalへの着眼は必須であり、教員集団だけでなく、教員養成や教員研修を担当している教員集団も Professional Learning Communitiesを構成していく文化を創っていく必要がある。そして学校でカリキュラム・マネジメントを実際に機能させて行くには、構成員である教員個人の意思決定と組織の意思決定の関係づけ、意味づけを丁寧に見つめ、それら支援できる体制作り（system）が必要である。組織の構成員である教職員がそれぞれのキャリアや背景を活かしていく歩み、条件整備などが必要となると考えられる。このような取組を通じて、教員は、自らの学校における役割や位置づけ、取組の手応え、自身のアイデンティティを意識でき、より専門意識や専門職性を磨いていく取組にも積極的に関わっていく機会保証となると考えられるからである。教育効果や成果を求めるなら、カリキュラム・マネジメントを回す仕方をインストラクションするだけでなく、さらに言えば短期的・一時的な成果よりも骨太の取組が必要であり、そのための投資対象としてProfessional Capitalの考え方や関連する研究の知見が有効となると考えられる（看過3）。

4. カリキュラム・マネジメントをカリキュラム研究の中で問われつつあることと関連づけてとらえる

教育的運用の歩みという視点から言えば、カリキュラムと関わる言葉（教科課程、学科課程）は、近代的自律的国家を段階的に確立することに伴って発展してきた。その枠組みとしては、国家が政治プロセスを用いて、各々教育によって実現される将来のビジョンを策定することによって導かれたものであった（宗教観、文化遺産の伝達、社会化のためのコースなど）。しかしながら、これは以前のように自明ではなくなり、現在では、国家的視点は、地政学的な再配置や世界規模での経済生産の変化によって様々な挑戦を受けている。グローバル・ポストインダストリー、知識経済および情報社会における政治的議題は、国家または連邦政府の役割、知識や教育そして研究の精神、ならびに教育セクターのガバナンスおよびリーダーシップを変えてきている（Uljiens and Ylimaki 2017）。

例えば国境を越えた機関、中央行政および地元の学校というレベルの間で、国家レベルの行政と個人（家族）の関心の間で、また各レベル内で、どのような力が影響を与えているか、また再定義されているかを見ることができる。これと関連することは、コンピテンスベースのカリキュラムを考えようとする動きがOECDを中心に世界的に広がっていることから、その姿を確認できる。コンピテンスに基づく教育は、複数の方法で解釈されるが、市民として個人の成長に関連する概念的理解に向けられた教育を大切にしていけるとも取れるし、一方でパフォーマンスできる能力（performativity）に強く焦点化する傾向もある。これらの変化は、教育の本質的論議から来ているというよりも、世界の経済の発展などに関わる教育に対するイデオロギ的なものといえるかもしれない。この変化は、社会民主主義的な福祉国家（古い公共ガバナンス）から新自由主義の競争に基づくモデル（新しい公的管理/ガバナンス）に移行するために並行して起こっている。教育の質を向上させるための手段として、競争を重視する新自由主義的教育政策への移行は、専門的な活動、アイデンティティおよびその発展に深刻な影響をもたらしてきた。この動きや関連する論議はまさに国際的であり、さまざまな国でさまざまな形やステージに見られる（Paraskeva and Steinberg, 2016）。

このような教育改革の動きの中で、Uljiens and Ylimaki (2017) によれば、カリキュラム理論でおさえておくべき点があるという。現代カリキュラム理論に頻繁に現れる2つの規範的処方的立場である、1つ目は、再生産指向のモデルであり、もう1つは変革指向のモデルである。

1つ目の例をあげるなら、教育の歴史上、1693年のJohn Lockeの「教育について（On Education）」という本以降、保守的で社会化された再生産指向のモデルの多くのヴァージョンが現れたことはよく知られている。1755年のルソーの「不平等の起源と根拠の論説（Discourse on the Origin and Basis of Inequality Among Men）」以来、根本的な変革指向のモデルもよく知られている。再生産指向モデルは、既存の社会や文化の中に教育を置くことによって、教育を政治へ従属させようとする。ここでの教育の課題は、社会の実践と規範が、指導原則として、既存の社会と文化へ社会化していくことと同等に扱われることである。

対照的に、変革指向のモデルは、将来の理想によって導かれる。革命的または変革指向の教育は、その最も根本的な形態として、社会的利益に関して超越に位置づけられる（Giroux, 1980; McLaren, 1998）。教育は、市民がより社会的に公正な社会を目指して、圧迫的な社会的価値観や慣行から解放される可能性があるという意図で正当化される。これは既存の政策や実践に対する批判的議論として歓迎されるべきである。しかし、一方である

政治的イデオロギーが前面に押し上げられ、選択的なカリキュラムの政策と実践が、この主張により縮小的にとらえられ、むしろカリキュラム研究における批判的取組自体がドグマ化してしまわないことが必要である。

再生産指向のカリキュラムおよび変革指向のカリキュラムモデルは、それが政治的に保守的、宗教的、根源的、敵対的であるかどうかにかかわらず、教育改革が進められる場合、重要な位置を占めている。しかしながら、それぞれの取組が丁寧にチェックされ、論議の対象として検討されることなく（それほど頻繁に観察されることなく）、両方が、規範的かつ処方的特性に沿って進められると、それはしばしば技術的道具主義また技術的合理主義に沿って導かれることになってしまうことが起こる。これは予期しない結論に見えるかもしれないが、両方のモデルともにその価値の大きさと規範があらかじめ決められているため、それによって取組の必要性や妥当性が説明されてしまうことで生じる。結果、教育の任務は可能な限り効率的にこれらの既定の理想を満たすことになってしまう。

したがって、真剣に取り組んできたこれらのモデルは、カリキュラムと授業を、教育の専門や実践とは別の価値に帰結する1つの技術的なモノへ転換してしまう危険が起りうるのである。前述のモデルの基本的な問題は、何が貴重で有意義であると考えられるかを決定するために、校長、教員、または学習者に（考える）猶予を与えないことである。極端に言えば、これらのアプローチは、個人を自己省察的に民主的な社会の政策へ参画していくことを奪う可能性がある。

カリキュラム改革そしてそれと関連する学校を発展させる取組は、世界の国々にとって、ますます困難な課題となっている。またカリキュラム理論の分野は、近年の社会発展のために、その目的とその概念ツールの再定義が必要と言われてきた。そのため、ここでは、Uljiens and Ylimaki (2017) の指摘を受けて、従来の再生産指向のカリキュラム理論、また変革指向のカリキュラム理論を取り上げてきた。

しかし、この問題をさらに考えるために、Uljiens and Ylimaki (2017) によれば、ディートリッヒ・ベナー (2015) の教育理論である非是認的な教育理論 (Non-Affirmative theory of education) に目を向ける必要があるという。

是認的な教育理論 (Affirmative theory of education) は、教育を実践する者がカリキュラムで表現された正当な利益を認識するだけでなく、それらを肯定すべきであることも意味する。与えられた現実を肯定すると、与えられた価値や将来の理想は、自らの専門的な実践を無批判に、これらに関連付けることを意味づけする可能性が出てくる。是認的なリーダーシップと授業は、学習者が特定のある目標に実際に到達することと関係する。その

ため、是認的な姿勢は、そこで根本的なジレンマに襲われることになる。すなわち目標が与えられ、受け入れられる範囲の中で行われる教育的リーダーシップと授業は、技術的合理性に帰結しながら、これらを達成することを期待されるからである。

一方、非是認的な教育では、既存の知識、関心、慣行、価値観または理想は確かに認識されるが、肯定はされない。非是認的な教育とは、つまり教育実践において、既存の慣行、経験、規範、カリキュラムまたは知識が答とみなされることを問うことを意味する。今行われようとしている、あるいは意図的なカリキュラムの実践と願望が、どのように問題の解決策となるかを理解する。それによって、学び手は、関連性や正確性を評価するために提供された答（肯定的な知識）だけでなく、答の背後にある質問についての意識をもつことになる。重要なことは、古い質問に対して新しい答を組み立て、答えられるべき全く新しい質問を生み出すことを学ぶ能力である。これは、教育がどのような価値観や規範を持っているかを述べているかにかかわらず、学び手をこれらの規範や価値観にそのまま社会化することができないことを意味する。ここでの関心事は、逆説的に、教育の理由のために教育的プロセスに疑問が持ち込まれることになる。これらのことが自分自身にどのように関連するのか、学び手が振り返って見るための教育的空間を作る。そのため行われようとしていること、行っていることを学び手は認識するが、それをそこでそのままは認めることはない。つまり、非是認的な教育理論は、1つの批判理論的アプローチを取るモノと言える。

カリキュラム研究と関わる非是認的アプローチは、カリキュラムのガバナンスと学校文化を創造することに関心を向ける。そこでは、個々の学び手が、自分の声を見いだすことが何を意味するのか、民主的市民権をもつように生徒の発達を促すことは何を意味するか、を学ぶ。例えば、校長が、このような状況に応じて行動するなら、その限りにおいて、彼らは、ガバナンスの仕組みの間で、教師との対話で物事を解釈し、翻訳しながら、仲介の役割を果たすことになる。

このプロセスの中で、例えば、新しい法律やカリキュラムといった肯定された知識を利用する場合、それをそれとして理解するだけでなく、既存の政策、規範、または実践が返答や応答とみなされることに対して、問いや関心がもてるように、その利用に目を向けることもできる。この場合、校長や推進リーダーは、与えられたものを超越するために、反省的な自己啓発活動に従事し、同僚や一般の人々をそこへ迎え入れる（召喚する）ことになる（クリティカルフレンドを作る）。学び手が、既存の知識が答えである問題（および既存の問題の価値を評価する）を識別して対処することを可能にする非是認的

な教育は、学び手が無意識のうちに文化的内容、慣行、具体的なスキル、または概念に専念するのを防止または制限することを大切にしている。

以上のUljiens and Ylimaki (2017) の論議は、カリキュラム・マネジメントを運用していく際に、カリキュラム研究でこれまでも論議の対象になってきた再生産指向のカリキュラム理論、また変革指向のカリキュラム理論にも我々の関心を向けさせてくれる。そして、取り組んでいるカリキュラム・マネジメントが何のために実際行っているのかを問う勇気を我々に与えてくれる。このように教育的問いを持ちながら、カリキュラム・マネジメントを進める文化が築かれてくると、不安や違和感は和らいでくると考えられる（看過4）。例えばPDCAサイクルを回していく場合、それがうまく行かないとき、外部から新しい知識や枠組みを取り入れ（暗黙の前提となっていることを見つめて、課題がある判断された場合にはそれを捨てて新しい考え方や行動の枠組みを取り込むこと）、それを進めていく可能性を開く。これにより、このサイクルを繰り返して継続し、学校での取組を状況や環境に応じて、よりよい解決に向かうカリキュラム・マネジメントの文化を築いていくと考えられる。

5. 結論

以上これまで、本論では、教職大学院での取組で見えてきたこととして、学校でカリキュラム・マネジメントを実際に運用していく際に、その担い手であり、学校の構成員となる教職員が何か壁や不安や違和感を覚えることがあることを発端にその理由の考察を進めてきた。それを感じさせている問題は何か、そこで看過されていることはないのかなどに関心を向けてきた。そして関連する言葉、国際的な教育改革の動き、国レベルのカリキュラム改革や学校改善、それに向けた教員の資質能力形成への取組に関する先行研究を取り上げ、文献による読解を通じて、そこで指摘されている問題を視覚化しながら、カリキュラム・マネジメントの遂行で看過していることを明らかにするように努めてきた。

結果として、次の4つの問題群があり得ることを明らかにしてきた。1) カリキュラム・マネジメントという言葉が持つイメージが教員に不安や違和感を与える可能性があること。2) マクロな視点から捉えた場合、日本の教育改革は、世界の動きから表現されている理念型のどこに近いのか。マクロの視点からもカリキュラム・マネジメントの実践をとらえ、取組に対して学校の確信や自信につなげていくことが手薄であると、教員に不安や違和感を与える可能性があること。3) 教員が、自らの学校における役割や位置づけ、取組の手応え、自身の

アイデンティティを意識でき、より専門意識や専門職性を磨いていく取組にも積極的に関わっていく機会保証やその根拠が薄弱の場合、教員に不安や違和感を与える可能性があること。4) 取り組んでいるカリキュラム・マネジメントを何のために実際行っているのか、教育実践を絶えず問う勇気を与えることが手薄であると、機械的にカリキュラム・マネジメントを遂行していく文化を生むことになり、教員に不安や違和感を与える可能性があること。

これらの点が、教員養成や研修を通じておさえられることで、カリキュラム・マネジメントが本来目指している姿を学校で実現していく上で、担い手であり構成員である教職員の不安や壁や違和感を乗り越えていくことに貢献できると考えられる。

謝辞

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金（基盤研究C：K17K04593a）「日本におけるカリキュラム開発の回顧と展望—関係する「資本」に注目して—」（代表矢野裕俊）からの支援を受けている。

注

- 1) 英国で複数の中等教育学校の建て直しを行い、教育的功勞から英国女王よりナイトの称号を得たG.Hampton氏を招聘し、2009.7.24奈良教育大学での講演をいただいた際の資料より。
- 2) <<https://www.youtube.com/watch?v=w7LQhLX2Wek>> (HargreavesがProfessional Capitalについて映像で説明を行っている。2018年4月25日最終確認)

参考文献

- Bond, N. (ed.) (2015) *The Power of Teacher Leaders. Their Roles, Influence, and Impact*. New York: Routledge.
- Costa, A. L., Garmston, R.J. and Zimmerman, D.P. (2014) *Cognitive Capital. Investing in Teacher Quality*. New York: Teacher College Press.
- Darby, A. (2008). Teacher's emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education* 24, pp.1160-1172.
- Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. Fifth edition. New York and London: Teachers College Press.
- 藤田英典 (2015) 教師・教職の現在と教師教育研究の課題. 日本教師教育学会年報 24 教師教育研究の今日的課題を考える. pp.8-19.
- Giroux, H. (1980). Critical theory and rationality in citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 10 (4), 329-366.
- Hargreaves, A. and Goodson, I.F. (1996) Teachers' Professional Lives: aspirations and actualities. In I.F. Goodson and A. Hargreaves (Eds.), *Teachers Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A., (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, No. 8, pp. 835-854.
- Hargreaves & Shirley (2009). *The Fourth Way : The Inspir-*

- ing Future for Educational Change. Corwin Publishing.
- Hargreaves & Shirley (2012). *The Global Fourth Way : The Quest for Educational Excellence*. Corwin Publishing.
- Hargreaves & Fullan (2012). *Professional Capital : Transforming Teaching in Every School*. Routledge Academic.
- McLaren, P. (1998). *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Reading: Addison-Wesley.
- Muijs, D. and Harris, A. (2003) Teacher Leadership—Improvement through Empowerment?: An Overview of the Literature. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*. 31 (4), 437-448.
- 小柳和喜雄 (2014) 学校での専門(職)資本の開発・支援に関わる基礎調査報告. *教育実践開発研究センター研究紀要* (23), 233-237.
- 小柳和喜雄 (2017b) Teacher Leadershipの概念と可能性に関する基礎研究. *奈良教育大学 編* 66 (1), 111-121.
- 小柳和喜雄, 真弓英彦, 田代伸一, 宇野剛, 乃一志保 (2018) e-ポートフォリオを活用した授業研究に関する研究—カリキュラム・マネジメントへの意識化を促す教職大学員のプログラム開発—. *日本教育メディア学会 教育メディア研究* 24 (2) : 29-42.
- 小柳和喜雄, 井上龍一, 真弓秀彦 (2018) 授業研究におけるe-ポートフォリオの活用. *奈良教育大学 次世代教員養成センター研究紀要* 4 : 153-157.
- Paraskeva, J. M., & Steinberg, S. (Eds.). (2016). *Curriculum: Decanonizing the field*. New York: Peter Lang.
- Uljens, M. & Ylimaki, R. (2017). Non-Affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. In: M. Uljens & R. Ylimaki (Eds.), *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik - Non-Affirmative Theory of Education* (pp. 3-145).
- Wyse, D., Hayward, L. and Pandya, J. (eds.) (2016) *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: SAGE Publications.