

総合的な学習のカリキュラム開発リーダーを育成する

オンライン研修の開発及び評価研究

(課題番号:11611005)

平成 16 年度～17 年度科学研究費補助金
(基盤研究 (C) (1)) 研究成果報告書

平成 18 年 3 月

研究代表者：小柳 和喜雄
(奈良教育大学・教育学部)

目次

はじめに1
1. カリキュラム・コーディネータとは —その今日的意義, 役割, 能力・資質等—9
2. 教員向けオンライン研修の現状と課題	
2.1. 高等教育におけるeラーニングの動向15
2.2. 教員のためのe-Learningの現状と課題24
3. 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30
4. カリキュラム・コーディネータ養成のためのe-Learningプログラムの効果 —2人の教師の追跡調査から—41
5. 英国訪問調査報告 —総合的な学習の時間のカリキュラム・コーディネータへの示唆—56
おわりに64

はじめに

研究課題名

総合的な学習のカリキュラム開発リーダーを育成するオンライン研修の開発及び評価研究
(基盤研究(C)(1) 11611005)

研究組織

研究代表者：小柳和喜雄（奈良教育大学・教育学部・助教授）

研究全体の取りまとめ、及びリーダー候補者とリーダーの研修行動のモデル化、リーダーへの追跡インタビュー、海外視察

研究分担者：木原俊行（大阪市立大学大学院・文学研究科・助教授）

オンライン研修のデザイン、及びリーダー候補者とリーダーの研修行動のモデル化、リーダーへの追跡インタビュー

研究分担者：堀田達也（独立行政法人メディア教育開発センター・助教授）

教師のオンライン研修の調査、リーダー候補者へのインタビュー、研修プログラムの再検討

研究分担者：山内祐平（東京大学大学院情報学環・助教授）

高等教育における e-Learning の調査、リーダー候補者へのインタビュー、研修プログラムの再検討

交付決定額（配分額）

	直接経費	間接経費	合計
平成 16 年度	2, 1 0 0 千円	0 千円	2, 1 0 0 千円
平成 17 年度	1, 7 0 0 千円	0 千円	1, 7 0 0 千円
総計	3, 8 0 0 千円	0 千円	3, 8 0 0 千円

研究の背景と目的

<背景>

本研究は、総合的な学習の時間が施行されて 2 年を経過し、またフロンティア事業などを通じた「確かな学力」に関わっての成果が見え始めている平成 16 年度を出発点として、そこから 2 年間の計画で、

「総合的な学習のカリキュラム開発のリーダー育成」に関する実践的・臨床的研究に取り組むものであった。各小中学校は、この間、様々な教育論議や指定校による実践研究の取り組みなどを見ながら、「総合的な学習の時間」と「教科指導」が密接な関わりをもち、それぞれの特徴を引き出しながら、「道徳」や「特別活動」との関わりも視野に入れて、有機的な連携をもつ学校カリキュラムを構築していくことへ研究の視点を移してきていた。しかしながら、このような学校カリキュラムの構築を担う仕事は、各学校で教務主任を中心とする個人の力に還元されることが多く、組織的にカリキュラム開発のためのリーダーを育成する体制づくりが地方自治体においても困難であった。

このため、一方で、優れた学校カリキュラム開発能力を持つリーダーの手腕に関わる情報（他校でも共有できる知見に関する詳細な情報）が、その学校やある地域の中にだけ留まっている。他方で、どのように学校カリキュラム開発研究を進めているのか模索しながら、悩んでいる教務主任や潜在的リーダーが存在し、情報の交流や組織的な支援体制ができていない現状があった。すなわち優れた学校カリキュラム開発能力を持つリーダーの手腕に関わる情報を発掘し、それに基づく研修プログラムの開発とそれを提供する研修環境の整備や支援体制づくりが求められているという判断にいたった。

<先行研究との関係及び本研究の特色>

総合的な学習の時間に関わっては、すでに多くの研究者や小中学校から実践研究が進められ、成果に関わる研究発表や報告書や著書が公開されたり出版されたりしていた。しかしながら、そこに掲げられた成果を、自校で実践しようと学校カリキュラム開発リーダーが試みる際、研究を積み上げていくプロセス（とりわけ、教員の組織の仕方や研究をどの時期にどこまで行ってきたのか、遂行上どのような問題点が生じてきたのか、など）が報告書などには語られていないことが多いため、結果の形式を整える研究に終始してしまい、悩むリーダーが多数存在している。本研究は、そのような現状に対して、優れた学校カリキュラム開発能力を持つ複数のリーダー（地域特性・学校特性も考慮して抽出する）から、研究プロセスに関する詳細な情報を収集し、それを共有し、リーダー育成のための研修プログラム内容を開発していくことに学術上の特性がある。さらに、場所と時間に制約されず自己研修できる WWW 活用した e-Learning 研修プログラムを提供できるオンライン環境の整備をしていくだけでなく、参加リーダーが気軽に悩みを相談できる対面式応答環境（多地点 TV 電話）においてのアドバイスの方法や支援体制なども明らかにしていく点で他の先行研究にはない特色がある。この研究を通じて、今後さらに広範囲に発展すると思われるオンライン研修（e-Learning を用いた教員研修）の具体的な 1 つの形態（総合的な学習の時間に焦点化した）や研修プログラム開発のプロセスの明確化、そのための知見の共有という意義を持つとともに、現職の教師には使いやすいと思われる対面式応答環境（多地点 TV 電話）での研修アドバイスの方法（モデル化の基礎データ）の提示ができる。

海外における先行研究としては、クロスカリキュラム関係の研究報告があげられる。そこではカリキュラム開発のためのコンセプトや事例が多く紹介されている。日本においても同様に、総合的な学習の時間のカリキュラム開発に関わる実践事例報告が多くなされている。本研究は、総合的な学習の時間を学校カリキュラム開発といった大きな視点で位置付け、例えば教科指導と連携しながら「確かな学力」

にも十分に分析の視点を入れ、機能的連関を持ったカリキュラム開発を行えるリーダーの育成を研究目標にしているところに、カリキュラム開発とアクション・リサーチの境界領域に立つ研究の位置付けにある。

また近年、高速ネットワークを活用した e-Learning が海外や日本に関わらず高等教育を中心に試行され、学習環境の整備や活用できる教材開発が行われてきている。またそれらの環境整備が進められる中で、その運用方法やコーディネーションのあり方に関わっても検討がされ始めている。例えば、教員養成といった高度専門的資質の形成と関わる e-Learning の場合、教育実習（事前・事後指導を含む）時、実習校の指導教員によるインストラクションやコーチングを豊かにするために、e-Learning を活用して、授業イメージを深めたり（指導案や授業記録、実習生の授業の映像などを WEB に掲載し、それを利用する）、指導教員と実習生が、円滑に連絡を取り合ったり（メーリングリストの活用）、授業内容や児童・生徒指導とかかわってコミュニケーション（電子メールの活用）が活発に進むようにコーディネーションすることが検討されている。本研究は、そのような情報機器を用いたオンライン研修プログラムの研究において、現職教員を対象としたオンライン研修、とりわけ彼らに使いやすい対面式応答環境（多地点 TV 電話）を視野に入れた研究である点で、e-Learning の活用の研究と教員のための効果的な研修プログラムデザインといった境界領域に立つ研究の位置付けになる。

<目的>

そこで、本研究は、学校カリキュラム開発という視点から、「確かな学力」形成と連携し、総合的な学習の時間をさらに豊かにしていけるリーダーの育成を支援できるプログラムの開発とその効果を測定し（実践的研究）、どの時期にどのような決め細やかな支援体制がある特性や背景を持ったリーダーの育成には必要となってくるのかを検討していく（臨床的研究）ことを目指した。さらに、このような文脈からするならば、この研修プログラム開発は、時間や場所に制約されることなく、どの地域からもリーダーが研修プログラムに参加でき、支援を受けられるフレキシブルなものであることが求められる。そこで近年の研究成果の目覚ましい情報機器を活用したオンライン研修（多地点 TV 電話を生かした e-Learning 研修）というスタイルを取り、研修プログラム内容の開発とともに、それを有効に機能させる環境整備やオンライン上の支援体制作りの基礎データ収集とその知見の明確化も目指した。

研究の方法

上記の目的の下、本研究は次のような研究の手続きを採用し進めた。

<研究対象>

- (1) 総合的な学習のカリキュラム開発において実績のある教員 8 名とファシリテータを担っていただく教員 2 名。

参加者：東京 1 名、静岡 1 名、浜松 1 名、富山 1 名、奈良 1 名、徳島 1 名、兵庫 1 名、熊本 1 名
ファシリテータ：岡山 1 名、熊本 1 名

(2) オンライン研修プログラムに有効となる学習環境 (Macromedia Breeze)

<進め方>

○16年度

- (1) オンライン研修に参加いただく参加者の選定 (教務主任、研究主任候補、あるいはその経験を持つミドルリーダー8名) と2つのグループに分かれて行われるオンライン研修をコーディネートできるファシリテータ2名の選定
- (2) 総合的な学習の時間のカリキュラム・コーディネータを育成するオンライン研修プログラムの開発と評価の視点の確定
- (3) オンライン研修を進めるための学習環境の選定
- (4) 上記研究対象となっていたいただいた8名の教員に、2グループに分かれていただき、6月より事前調査を受けてもらい、その後、研修プログラム (4回に渡る課題の遂行、3回のテレビ会議、2回のオフラインミーティングへの参加) に参加いただく。2名のファシリテータ教員には、どのように各グループのオンライン研修を進めるか、研究の意図を伝え、合意を得る。
- (5) オンライン研修の学びのプロセスを、予備調査 (事前アンケート) の結果、用意した電子掲示板への参加者の書き込み、提出された課題、テレビ電話会議での会話記録 (Macromedia Breeze 上の記録)、事後のアンケートの結果を分析し、評価する。

○17年度

- (6) 研修結果において特徴的であった2名の教員を追跡調査する (3回のインタビュー調査)。
- (7) 海外調査研究のまとめを行う
- (8) 高等教育における e-Learning の動向、及び、オンラインを用いた教員研修の動向をまとめる
- (9) 報告書にまとめる

研究発表

2ヵ年で以下のような著書・学術論文の執筆、学会口頭発表が行われた。

<著書>

●木原俊行「はじめに」「豊かな学力の育成に資する学習指導と評価」「校内研修の計画と運用」「研究授業の実施と結果の活用」「学習指導・評価に関する外部評価の導入」「少人数指導の効果的な活用 (小学校)」, 木原俊行編『[学習指導・評価] 実践チェックリスト』, 教育開発研究所, 2004年8月, pp.3-4, pp.10-15, pp.34-41, pp.80-81。

●木原俊行「小学校における教科担任制の新展開」, 児島邦宏編『確かな学力をはぐくむ教育組織の多様化・弾力化』, ぎょうせい, 2004年11月, pp.88-96。

●木原俊行『「総合的な学習の時間」の単元開発と研修』、佐藤真編『「総合的な学習の時間・体験活動」研修』、教育開発研究所、2005年1月、pp.32-37。

●堀田龍也「子どものネット参加を前提とした教育・メディアとのつきあい方学習」、古賀正義編『ネット時代の子どもたち』、金子書房、2005年。

●堀田龍也「情報モラル等についての効果的な指導手法の調査研究等」、有村久春編『命を大切にす
る教育』をどう進めるか』、教育開発研究所、2005年4月。

●堀田龍也「コンピュータ活用の教育をどう充実させるか」、高階玲治編『信頼に応える「教育課程
経営」力』、シリーズ・学校力 第2巻、ぎょうせい、2005年5月、pp.176-179。

●堀田龍也：「いじめとネット社会」、渡部邦雄ほか編『いじめの解明』、第一法規、II-2-(11)、2005
年10月、pp.3-15。

●堀田龍也「総合性学習中媒体的活用」、杜成完・添田晴夫主編『城市中小学校課程開発的実践与課
題日中比較研究』、華東師範大学出版社、2005年11月、pp.58-73（上海）。

●堀田龍也「こうすればITを手軽に活用できる」、上條晴夫・佐藤正寿編『IT活用の授業ミニネタ
&コツ101』、学事出版、2005年11月、pp.16-20。

●山内祐平「eラーニングによる教育と社会サービス—東京大学」吉田文、田口真奈、中原淳編著
『大学eラーニングの経営戦略 成功の条件』、2005年、pp.22-39。

<編著>

●堀田龍也編著『メディアとのつきあい方学習-実践編』、ジャストシステム、2006年。

●堀田龍也・玉置崇・石原一彦・佐藤正寿『できる教師のデジタル仕事術』、時事通信社、2005年。

●石塚丈晴・堀田龍也編著『誰でも簡単にできる「学校 Web サイト活用法」』、高陵社書店、2006
年。

●美馬のゆり・山内祐平『未来の学びをデザインする』東京大学出版会、2005年。

<論文>

- Oyanagi,W. (2004.11). A Development of e-Materials for Understanding the Kid's Culture in Pre-service Teacher Education. Proceedings of E-Learn 2004 International Conference. Washington. DC. A. pp.161-166

- 小柳和喜雄「メディア・ディスコースの分析方法に関する予備的研究 —Norman Fairclough のクリティカル・ディスコース分析を中心に—」奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要第14号、2005年3月、pp.83-91.

- 小柳和喜雄「ドイツにおけるメディア・リテラシー教育の枠組みに関する予備的研究—メディア・コンピテンツ概念の分析を中心に—」教育メディア研究 11巻 第2号、2005年9月、P.17-22.

- Oyanagi,W. ,Horita,T., Yamauchi,Y. Kihara. T. (2005). A Study on Modeling of e-Facilitating Behavior in Moderation Method –A Case of Practicum in Pre-service Teacher Training. Educational Technology Research.Vol.29.No.1&2. p.1-10.

- 木原俊行「カリキュラム・コーディネーターの方策と力量形成過程についての考察～あるベテラン教師のライフストーリーから～」、『人文研究（大阪市立大学文学研究科紀要）』、第56巻、大阪市立大学大学院文学研究科、2005年3月、pp.45-64.

- 木原俊行他「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」、『教育学論集』、第31号、大阪市立大学大学院文学研究科・人間行動学専攻・教育学専修、2005年9月、pp.1-10.

- 堀田龍也(2006.1):「解説:実践に基づくメディア学習のデザイン」,人工知能学会誌 Vol.20 No.1.

- 堀田龍也・高橋純(2005.12):「キーボー島アドベンチャー:検定機能を実装した小学生向け日本語キーボード入力学習システムの開発と評価」,日本教育工学会論文誌 Vol29 No.3.

- HORITA,T. & TAKAHASHI,J. (2005.10): Keyboard Island Adventure : Development and Evaluation of a Japanese Keyboarding Training System with Certification Scheme for Elementary Children, Proceedings of E-Learn2005, AACE, pp.754-761(full-paper)

<その他>

- 木原俊行「学習指導要領の全面改訂は急がなければならないのか」、『教職研修』, 第392号, 教育開発研究所, 2004年4月, pp.58-61。
- 木原俊行「学力向上へのトータルアプローチ」, 『IMETS』, No.154, (財)才能開発教育研究財団, 2004年9月, pp.42-47。
- 木原俊行「評価規準の『調整・公開・改善・継承』で『学校協働体制』を滞りなく進める」, 『総合教育技術』, 60-2, 小学館, 2005年5月, pp.84-85。
- 木原俊行「教師たちの授業力量の形成」, 『教育と医学』, 53巻10号, 慶應義塾大学出版会, 2005年10月, pp.20-29。

<学会発表ほか>

- 木原俊行「カリキュラム開発におけるコーディネーション方策のモデル化」, 日本教育工学会第20回大会、東京工業大学, 2004年9月。
- 木原俊行他「メディア・リテラシーの育成に取り組む教師のライフストーリーに関する日本・台湾の比較研究」, 日本教育メディア学会第11回大会(自由研究発表), 関西大学, 2004年10月。
- 木原俊行他「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」, 日本教育工学会2004年度第6回研究会(JSET05-3), 鳴門教育大学, 2005年3月。
- 木原俊行「学校を基盤とする学力向上アプローチ」, 日本教育工学会第21回大会(シンポジウム2「学力向上と教育工学」), 徳島大学工学部, 2005年9月。
- 木原俊行「カリキュラム・コーディネーターの力量形成過程に関する考察—あるベテラン教師のライフストーリーから—」, 日本教育方法学会第41回大会(自由研究発表), 鹿児島大学教育学部, 2005年10月。
- 堀田龍也・高橋純(2005.9):「情報に関する教育内容の整理を目指した小学生向けテキストの開発の試み」, 日本教育工学会課題研究, 2005年9月。
- 山内祐平「学習コミュニティを支える人工物のデザイン」 日本教育工学会第20回大会、東京工業大学, 2004年9月 2004年9月。

●山内祐平、酒井俊典、八重樫文、久松慎一、望月俊男、北村智 「iPlayer: eラーニング用インタラクティブ・ストリーミングプレイヤーの開発」 日本教育工学会第20回大会、東京工業大学、2004年9月。

1 カリキュラム・コーディネータとは —その今日的意義, 役割, 能力・資質等—

木原 俊行 (大阪市立大学・大学院文学研究科)

1.1 カリキュラム・コーディネータの今日的意義

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った観点から、学校に「学習コーディネーター」を置くことが重要であるという指摘がある (小島 2003)。

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、この教師間の共同的意思決定の営みには、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 (木原 2001, 小島 2003)。本章で論じる「カリキュラム・コーディネータ」も、「学習コーディネーター」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。

1.2 カリキュラム・コーディネータの役割

我が国の小中学校の「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発に求められる、カリキュラム・コーディネータの役割については、図のようなモデルで、その構造を示すことができよう。

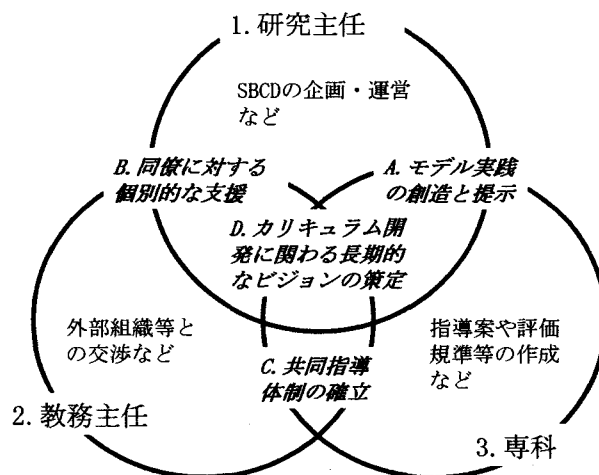


図 1.1 カリキュラム・コーディネータの役割モデル

まず、カリキュラム・コーディネータは、「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発を推進する

ために、旧来の学校組織で教務主任、研究主任、そして音楽等の専科教員が果たしていた役割を、ある程度、引き受けねばなるまい。それは、外部組織との交渉など（教務主任）、学校を基盤とするカリキュラム開発（SBCD）の企画・運営など（研究主任）、そして特定の教科等の指導に関するプランの策定や評価規準の作成など（専科教員）である。換言すれば、カリキュラム・コーディネータが果たす役割には「幅広さ」という特徴を確認できる。

例えば、木原（2003）は、我が国の小学校において、「総合専科」教師という立場に身を置き、「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発のリーダーとなったベテラン女性教師が、多種多様な役割を同僚から期待され、それに応えようと努力する姿を記述している。また木原（2005a）は、ある小学校の男性ベテラン教師が、「総合専科」教師として、例えば国際交流学習の相手校を確保するために尽力している様子をヒアリングしている。さらに、木木原（2005b）は、英国のカリキュラム・エンリッチメント・コーディネータが専門家の招聘などについて、学校長と相談しながら、その運営を担当していることを報告している。

このような役割を「幅広く」こなすカリキュラム・コーディネータは、カリキュラム開発上のコーディネイティブプレーヤーとして性格づけることができよう。

しかしながら、彼らの役割、その特徴は、幅広さに限定されるものではない。「複雑さ」「長期的なビジョン」「葛藤」という3つのキーワードでも、特徴づけられる。それは、先の図1.1のA～Dの部分に示される役割である。

木原（2005b）によれば、例えばカリキュラム・コーディネータたる、ある学校の「総合専科」教師は、自らが開発した英語活動等のカリキュラムを同僚に提示しているが、それは、学校のカリキュラム開発の進展に呼応して、時間数が増え、またより構造的なものになっている（A. モデル実践の創造と提示）。また、「総合的な学習の時間」における同僚との協力教授については、彼らの当該カリキュラムに対する経験や思いを尊重すべく、支援の密度や質を多様化している（B. 同僚に対する個別的な支援）。

さらに、別の学校の「総合専科」教師は、同僚とチームティーチングを繰り返し広げる際に、各学級担任の校務の状況を押し量りながら評価会議を開催するなど、学校全体を俯瞰しながら、同僚が無理なく協力教授に参画できるように、「総合専科」教師がスタンドプレーに陥ることのないように、自らの取り組みやふるまいを計画したり、それらを内省したりしている（C. 共同指導体制の確立）。

さらに、同じく木原（2005b）に従えば、上述したようなアクションを、「総合専科」教師たちは、カリキュラム開発に関わる長期的なビジョンに基づき、展開している（D. カリキュラム開発に関わる長期的なビジョンの策定）。また、それを常に再構築しながら、学校のカリキュラムを評価し、改造しようとしている。そうした長期的なビジョンの策定は、例えば次年度のカリキュラムの運用を念頭に置きながら、当該年度のカリキュラム評価を展開するといったアクションに象徴されよう。

「総合専科」教師たちが果たしている、AからDのような役割には、「葛藤」という共通項がある。理想的なアクションを起こそうとしても、同僚が置かれた状況、彼らの経験の多様性、カリキュラム開発の進捗状況などから、彼らは、常に、ベストではなく、ベターな選択を強いられる。と同時

に、その繰り返しによって、漸次的に理想的なカリキュラム、指導と評価に接近しようとしている。彼らのリーダーシップは、カリキュラム開発上のディレンマ・マネージャーとして解釈されよう。

1.3 カリキュラム・コーディネーションのための知識とスキル

上述したような多様かつ複雑な役割を果たすカリキュラム・コーディネータには、次のような「知識」と「スキル（方策）」が必要とされよう（図1.2）。

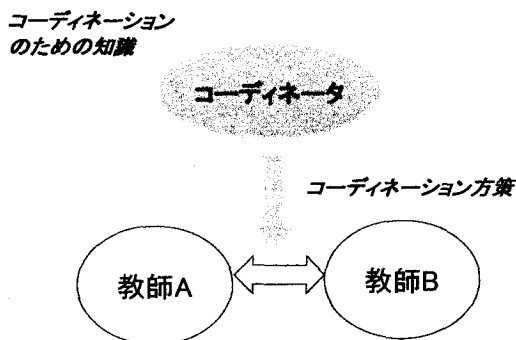


図1.2 カリキュラム・コーディネーションの構造

(1) コーディネーションのための知識－3種類の専門的知識－

カリキュラム・コーディネータが獲得し、所属校の「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発において適用すべき知識には、大別して3種類の専門的知識が想定されよう（図1.3）。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情報（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参照しなければならない、個別的・実践的知識である。

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・実践的知識のズレとそれへの対処に関わる知識である（メタ知識）。

例えば、所属校の「総合的な学習の時間」の目標を定める際には、学習指導要領・総則において示された、3つの「ねらい」（一般的知識）を踏まえなければならないし、戦後新教育等で展開された総合学習と今日の「総合的な学習の時間」の異同（学術的知識）をおさえる必要もある。さらに、自校のこれまでの実践で培われてきた子どもたちの能力・資質、その特徴（個別的・実践的知識）を「ねらい」や前記の異同に重ねるべきであるし、それらに矛盾が生じる場合には、優先順位を定める、段階制を設けるといった工夫により、学校としての全体計画を作成することになる（メタ知識）。

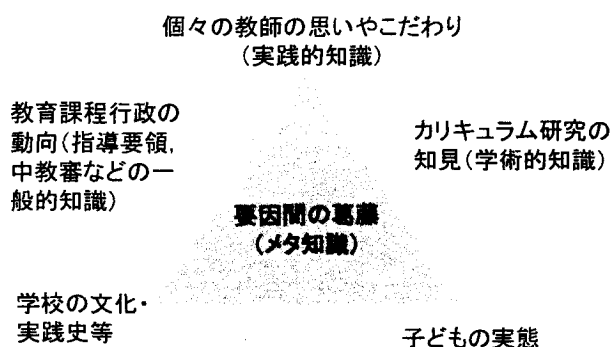


図 1.3 カリキュラム開発に関わる知識の体系

(2) コーディネーション方策

カリキュラム・コーディネーションを繰り広げる際に必要とされるスキル、方策は、図 1.4 のように表現されよう。

木原 (2005a) は、ある学校で「総合専科」教師として複数学年の「総合的な学習の時間」の計画・実施・評価にかかわり、その成立と充実に向けてコーディネーションを繰り広げていた教師の授業や同僚との関わりを観察したり、彼や同僚に対してインタビューを実施したりした。その結果、彼が、次のようなコーディネーション方策を同僚に対して適用していたことが明らかになった (図 1.4)。

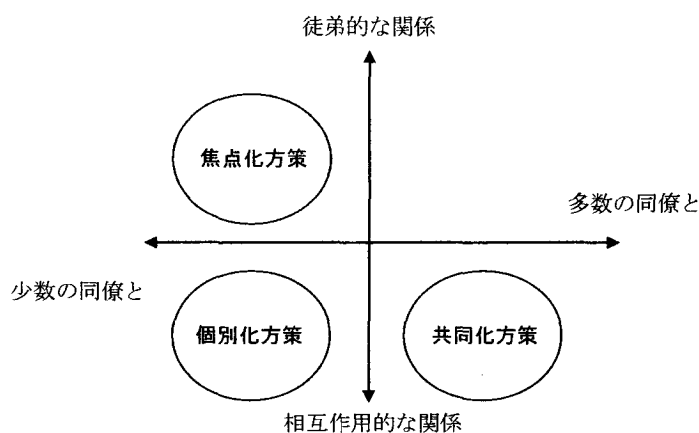


図 1.4 コーディネーション方策とその構造

この教師は、カリキュラム開発の初期段階では、まず、小規模でもあっても理想的な成果を導き出すために、特定の同僚と徒弟的な関係を築いていた (焦点化方策)。次いで、そうした成果を説得材料として、より多くの同僚との相互作用的な関係を開拓するという、コーディネーションの量的・質的転換を図っていた (共同化方策)。そして最後に、カリキュラムが安定的に運用され、その発展を確認した後は、協力の要請が同僚から出てきた場合のみ、それに応えるという、前段階のコーデ

イネーションの縮小化に着手していた（個別化方策）。

1.4 カリキュラム・コーディネータの力量形成

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「総合的な学習の時間」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、先に図1.2で提示したような、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ろう。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。

カリキュラム・コーディネータの候補者たる教師は、図1.3～1.4に示したような知識や方策等をどのような過程で獲得できるだろうか。そのためにはいかなるデザインの研修が必要とされようか。

「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発には極めて複雑な要因がからんでいるので、カリキュラム・コーディネータの力量形成の術としては、当然、事例研究などカリキュラム開発の営みをトータルに検討する手法が研修等では尊ばれよう。

同時に、残念ながら、1校に1人しかカリキュラム・コーディネータがいないというのが通例であるから、彼らの力量形成においては、他校でそうした立場にある教師たちと共に研鑽を積む機会が保障されるのが望ましかろう。換言すれば、カリキュラム・コーディネータの力量形成上のこうした問題を克服するためには、いわゆる、e-Learningを基盤とする教員研修プログラムの開発が切望されよう。

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（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

- 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 (2005a) カリキュラム・コーディネーターの方策と力量形成過程についての考察～あるベテラン教師のライフストーリーから～. 人文研究 (大阪市立大学文学研究科紀要), 第 56 巻, 45-64
- 木原俊行 (2005b) 英国の学校におけるカリキュラムの開発とそのコーディネーション. 総合的な学習の体系化に果たすカリキュラムコーディネータの役割のモデル化 (平成 15 年度～16 年度科学研究費補助金・基盤研究(C) (2) 研究成果報告書, 課題番号: 15500633, 研究代表者: 木原俊行), 32-40
- 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
- 吉崎静夫 (1997) デザイナーとしての教師 アクターとしての教師. 金子書房, 東京

2. 教員向けオンライン研修の現状と課題

山内祐平(東京大学大学院情報学環)・堀田達也(独立行政法人メディア教育開発センター)

2.1 高等教育におけるeラーニングの動向

2.1.1 はじめに

大学といえば、先生が教室で講義する場所というイメージがあるが、インターネットの普及により「eラーニング」という一種の遠隔教育が行われるようになってきている。eラーニングによって、授業に足りなかった部分を個別に学習することができたり、社会人で働きながら学んでいる学生が休日に学習することができるようになってきたり、もしくは国内外の大学が連携して単位互換をしながら授業を展開することも可能になってきている。

このようにさまざまな可能性を秘めたeラーニングだが、同時に課題も多く存在する。この章ではeラーニングの可能性と課題について考えていきたい。

eラーニングで学ぶ場合、学生は講義をストリーミング映像で視聴したり、あるいは電子掲示板を使って他の学習者と議論をしたり、電子メールを使って、教員と質疑応答したりすることになる。その時に、講義のビデオをパソコンのデスクの前で長時間座りながら、ひとりで学習しなければならないという状況が生じる。このような状況では、学習者離脱、いわゆるドロップアウトの問題が生じやすくなる。あるいは電子掲示板の場合だと、議論について行けなくなったり、あるいはいつ書き込んでいいのかかわからない、といった問題も発生する。これらの問題を解決するための研究開発も行われているので、それについても取り上げていくことにしたい。

2.1.2 eラーニングの概要

ラジオやテレビのようなメディアを利用した「遠隔教育」は、古くから行われており、放送大学もその一形態である。インターネットが登場するまでは、遠隔教育はこのような電波系のメディアによって講義を配信し、通信教材の添削やスクーリングによって講義を補完するスタイルが一般的であった。

1990年代後半にインターネットが爆発的に普及することにより、従来遠隔教育を提供していた大学以外にもこの新しいメディアを使って教育サービスを展開する例が急速に増加した。eラーニングという言葉は、学術的に定義された言葉ではなく、実践の中で生まれてきた用語であるが、一般的にこの時期にあらわれたインターネットを基盤とした情報通信技術を利用した教育のことを指す場合が多い。

Kenneth C. Greenによれば、アメリカ合衆国の高等教育機関で、eラーニングのコースを配信している機関は2002年に62.5%であり、その後も増加が続いている。

吉田(2002)は、アメリカ合衆国においてeラーニングが普及している要因のもっとも基礎的なものとして成人高等教育人口の増加があることを指摘している。1999年から2011年までに22歳以上の学生が90万人増加すると予想されており、有識者が職業と学業を良質するためにeラーニングの利用を希望す

る要因となっている。

大学のeラーニングといっても様々な種類があるが、大きく「同期型」と「非同期型」に分けられる。同期型はテレビ会議のように、学習者が同じ時間に学習を行う形態、非同期型は時間をずらして行う形態である。eラーニングのメリットとして、いつでもどこでも学習できるということを重視する場合は多いため、非同期型の方が多く行われている。

非同期型はさらに3種類に分類することができる。第一は講義のビデオをインターネットで見ることができる「映像配信系」。第二はWBT (Web Based Training) で、ウェブでテキストを見てその後にオンラインでテストをする、テキスト(教科書)とテストの組み合わせになっているものである。最後にCSCL (Computer Supported Collaborative Learning) で、学習者同士が掲示板などでディスカッションしながら学ぶ形式のものである。

一方の同期型の方も技術の進展と共に新しい方法が採用されている。最近では回線速度が高速化しているので、多地点テレビ会議システムの利用が増えてきている。特に国際遠隔授業などで利用される場合が多い。

このようにeラーニングはさまざまな技術を基盤として展開されてきたが、大学によってその導入の仕方は異なるのが実状である。各教員が個人でおこなう場合や、学部や研究室といった単位で行う場合、あるいは大学全般で大規模に導入するパターンなど、様々な導入の仕方がある。最近ではオンライン授業だけで修士号などの学位が取得できることも、少しずつだが増えてきている。

次に、eラーニングの実際について、東京大学大学院学際情報学府でおこなっている「iii-online (アイアイアイ・オンライン)」というeラーニングサイトを取り上げて、より詳細に検討していきたい。

2.1.3 eラーニングの実例——iii-online

▼東京大学 大学院学際情報学府
iii online
東京大学大学院学際情報学府
e-learning site

学生

最新の授業

▼iii onlineは、東京大学大学院学際情報学府の授業をインターネット上で受講するためのサイトです。

▼東京大学大学院学際情報学府の学生及び他研究科の受講が認められた学生は、インターネットを利用して授業に参加し、単位を取得することができます。

▼学生以外の方でも公開されている授業を閲覧することができます。
→このサイトについて

2003/02/07 「メディア表現論」の第十六講(最終講)を公開致しました。
尚、2002年度冬学期の公開授業は本日で終了です。
iii onlineによる来年度の授業配信は、決まり次第本欄でお知らせ致します。

2003/02/01 iii onlineをより良いものとするため、アンケートを行います。直しければ、こちらからご協力下さい。ご希望の方には禮品を贈呈致します。

図 2.1 iii online の画面

図 2.1 が iii-online の画面である。この iii-online は、東京大学大学院学際情報学府の e ラーニングサイトとして 2002 年度に開始された。このサービスを開始した理由は大きく二つあり、一つは社会人大学院生の学習機会の確保である。学際情報学府の約 2~3 割が社会人大学院生であるため、彼らが仕事等で授業に出席できない場合に代替手段として e ラーニングで学習できるようにということである。

もう一つの重要な目的が、大学院の情報公開である。大学院というのは、象牙の塔の頂点にある組織なので、外から見ると何をやっているのかよく見えないところがあり、授業をできるだけ公開することによって、大学院の活動を皆様に理解していただくという目的で開始した。そのため iii-online のほとんどの授業は、無料で一般に公開されている。

この iii-online を受講した大学院生に、具体的に評価してもらったアンケート調査 (2002 年度) の結果が図 2 である。

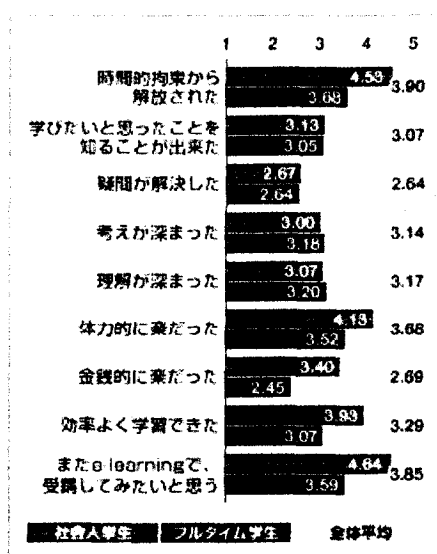


図 2.2 アンケートの結果

アンケートの結果から、特に社会人大学院生が高い評価をしていることがわかる。五段階評価で「時間的拘束から解放された」が 4.53、「体力的に楽だった」が 4.13、「また e ラーニングで受講してみたいと思う」が 4.64 となっているので、非同期型 e ラーニングが特に働きながら学ぶ学生にとってメリットがあるという意見を裏付けるデータとなっている。

また、先ほど第二の目標としてあげた大学院の情報公開という点でも、年間 100 万~200 万ヒット、数千時間の像配信のうち 90 パーセント以上が学外から利用していただいているということが明らかになっている。情報公開としても一定の成果をあげているといつてよいだろう。

別のアンケート調査からは、各授業におよそ数百人の利用者がついていることが明らかになっている。大学院の講義というのは一般的に 10 人とか 20 人を相手に行われる場合が多いのだが、映像撮影や編集配信に多少のコストがかかるものの、それによって数百人の方に見ていただけることを考えると、情報

公開の手段としては意味があるだろう。

具体的にどういう方に見ていただいているかという、一番多いのは、40代男性である。この背景としては、大学院に行って勉強したいと思っているが、現実的にはやはり会社に勤めながら大学院に通うのは大変なことなので、実際大学院とはどういうところなのか覗いてみたいという事情があるようである。ほかにも、30代子育て中の主婦の方々、20代でどこの大学院に進学したらいいか迷っている学生の方々等が見て下さっているということが調査から明らかになっている。

冒頭にも触れたように、対面環境、つまり顔と顔を合わせる環境ではなく、遠隔環境で学習を成立させるのは非常に難しい。海外の大学や大学院では、多いところでは30~40%の学習者が途中で脱落してしまうということもある。iii-onlineの場合は学習者である大学院生の動機水準が非常に高いので、比較的シンプルな映像配信型のeラーニングでも離脱なしでできているのだが、やはり学習者からは長時間見るのがつらいとか、周りの様子がわからず一人で学習している感じがつらいといった反応があるし、教師からも学習者がどういう反応をしているかよくわからないという意見も出されている。これらの問題を解決するために、ストリーミングプレーヤーをより双方向的にする方法を開発している。次に、その研究についてご紹介したい。

2.1.4 映像配信型授業の問題解決——i-player

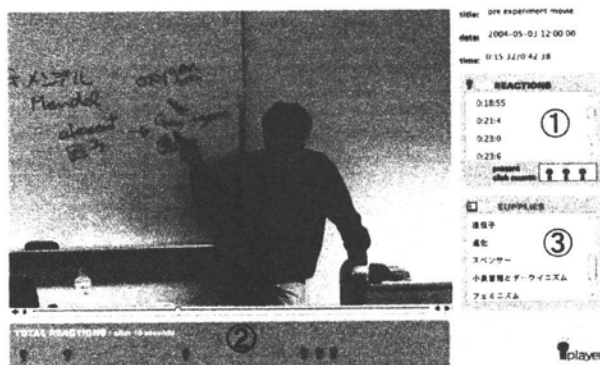


図 2.3 i-player

図2.3が、そのような双方向性を実現したストリーミングプレーヤーである「i-player」の画面である。iPlayerの機能は次の3つで構成される。

1. My Reactions : 学習者が講義内容に対してフィードバックを行う機能である。学習者が講義を受けていて、「面白い」、「ここが大切だ」と思ったところでマウスをクリック (iPlayerでは、この行為をReactionとしている) すると、その回数に応じたアイコンが表示される。(図の①部分)
2. Total Reactions : 他の学習者のフィードバックをアウェアネス情報として可視化する機能である。以前に受講した他の学習者がMy Reactionsで入力した情報が表示されることで、他の学習者が映像のどの部分に「面白い」または「大切だ」と思ったのかを把握することができる。(図の②部分)

3. My Supplies : 事前に登録した重要な用語や、論点が表示される機能である。表示された単語をクリックすると、副教材として、別ウィンドウでその用語や論点に関する説明の詳細を見ることができる。(図の③部分)

iPlayer は、普通の教室空間で学習者同士が行っている自然な情報交換、例えば面白いところでは笑ったり、よくわからないところでは「う〜ん」と悩んでいる声が聞こえたりということを、インターネット上の空間で再現するためのストリーミングプレーヤーである。たとえば、受講者が授業で非常に大事だとかこれは面白いと思ったところでマウスボタンをクリックする。するとクリックの度合いに応じて、2回クリックしたか、3回クリックしたかによって、光り方が違う電球のパターンが記録されることになる。この記録された電球のパターンは、個人が見るのではなく、他の学習者と共有される。これも放送教材では実際の画面が見られるので確認していただきたいが、画面の下に電球が並んで流れてくるようになっている。これはこの授業の10秒あとに他の学習者がどういうふうに反応しているかを示している。したがって、赤い電球がずらっと並んでいる場合には非常に大事なところがこの後に来るといことがわかるので、学習者はあらかじめ構えて集中を維持することができるようになっている。

実際にこの i-player が、さきほども触れたような学習者の共同体感覚に寄与するかに関して評価実験を行った。対象としたのは東京大学の学部生 40 名。授業内容は学際情報学府の「進化情報学」の授業である。被験者にこの授業を 40 分間見ってもらって、i-player を使った相互作用がある群と、普通のストリーミングプレーヤーを使った群とに分けて、差の有無を検証した。その結果、マウスボタンをクリックしながらインタラクションした i-player がある群の方が、無い群よりも共同体意識を感じる傾向にあることが確認された。すなわち、e ラーニングという電子的で非常に離れた状況で集っている学習者同士の間でも、共同体感覚を醸成することは可能なのである。また、i-player を使っている群の方がそうでない群よりも、実際に教室で対面型の授業を受けているような感覚を持つという結果も出ている。さらに、やはり i-player あり群の方が無い群よりも、授業に対して自己主張できた。e ラーニングの場合には掲示板等でインタラクションはできるのだが、どうしても対面型に比べると双方向性が下がる傾向にある。i-player のような仕組みを使うことによって、より確実に双方向性を確保することができるのである。

2.1.5 電子掲示板利用授業の問題解決——i-tree

前節で紹介した i-player は映像配信型 e ラーニングの課題を解決するためのソフトウェアとして開発されたものである。実際の e ラーニングでは映像配信の部分と電子掲示板の部分を組み合わせたことが多いが、電子掲示板上の学習も課題の多い領域である。通常、モデレーターやメンター（世話役）というようなアドバイザーが付いて学習者同士の議論を助けたりするが、その作業の負担は非常に大きいものがある。これを解決するために、携帯電話を用いて電子掲示板上の学習を支援する研究が行われている。

iii-online での学習は、いくつかの学習の要素が組み合わさって成立している。第一は、前節で紹介したような、講義のビデオを個別に試聴すること。第二は、電子掲示板上で議論や討論を行ったりする活動。第三は、また個別学習に戻って最後はレポートなどを執筆して単位の修得にはいる部分である。

ここで焦点をあてるのは電子掲示板上の議論や質問である。

電子掲示板上の議論などは専門用語で「協調学習 (collaborative learning)」と呼ばれる。この協調学習では、先生から出されたテーマに基づいて学習者同士で議論をしたり、賛成反対に分かれてディベートをしたり、教師に質問したりなど、一人ではできないことを複数の学習者でやるのが通常の携帯である。iii-online にも、このような協調学習を行う場として電子掲示板が付属している。

ここで紹介する「i-tree」は、講義の受講者が所有する携帯電話の待ち受け画面を構成するアプリケーションである。



図 2.4 i-tree

i-tree では、電子掲示板の活性度、つまりどのぐらい学習者が活発に議論しているのか、誰が自分の意見に対して反論したのかあるいは意見をくれたのか、そういったことを簡単な絵にして表示する。

i-tree では学習者個人を一本の木として表現し、その人が発言すると木が成長し、枝が伸びていく。また、発言者の意見を他の学習者が見ると葉が増えていき、コメントや反応がつくと赤い実がなるようになっていく。このような絵を見ることによって、電子掲示板における自分の発言に対して他の学習者がどのように反応しているのかが一目瞭然になるのである。こうした学習状況に関する情報のことを「 Awareness (awareness) 情報」という。i-tree は、電子掲示板上でやりとりの Awareness 情報を、携帯電話の待ち受け画面として学習者に提供するのである。

i-tree を導入することによって、学習活動が促進されるということが期待される。例えば、今電子掲示板で行われている議論に対して注意が集まって、他の学習者のメッセージに対して読む機会が増えたり、あるいは、なるほど他の受講生はこんな意見をくれたのかということで、自分で新たにメッセージを増やして書いてみたりといった形で、学習者同士の話し合いが活発になることが望まれる。実際に

評価実験を行い、i-tree を利用しているグループと全く i-tree を利用しないで e ラーニングをやったグループとの比較実験をした。その結果、i-tree を用いている利用群は iii-online そのものの利用度が増していた。また、i-tree の利用群は、他の人がメッセージやアイデアを出したときに、それらをウェブ上でよく閲覧していたことがわかった。さらに、i-tree 利用群は電子掲示板に自分の意見を投稿する活動そのものも増える傾向にあった。学習者自身による i-tree の評価も、非常に好意的な主観的評価が寄せられた。例えば授業そのものの満足度が上がったり、あるいは i-tree 自体の操作が簡単だったので使いやすかったとか、非常に便利だった、もう一度使ってみようといった意見が寄せられた。今後、PC がインターネットや e ラーニングの中心的なデバイスであることは変わらないだろうが、携帯電話をはじめとする携帯型のデバイスはさらに発展していくと思われる。

ここまで、個別の学習者が e ラーニング、特に非同期型の遠隔教育に参画する場合に学習を支援するソフトウェアの開発についてご紹介してきた。しかし、実際に e ラーニングを継続的展開していくためには、そのレベルの研究開発だけではなく、もう少しマクロのレベルで組織・経営なども含めた形の展開が必要になってくる。そこで次に、大学全体でどのように取り組んでいくべきかという話をしたい。

2.1.6 大学レベルでの取り組みの事例

最近、日本の大学で全学レベルで e ラーニングや遠隔教育に取り組む事例が、確実に増えてきている。例えば異なった大学同士で単位を互換したり、先進的な事例だと、一つの大学では用意できないような変わった講義や、その大学ならではの講義などを交換したり共有する事例が出てきている。また一方で、大学の中で行われている講義を教材として無償で公開しようという取り組みも行われてきている。ここでは東京大学の事例として、「UT オープン・コースウェア」という試みについて紹介する。“UT”とは、University of Tokyo の略である。

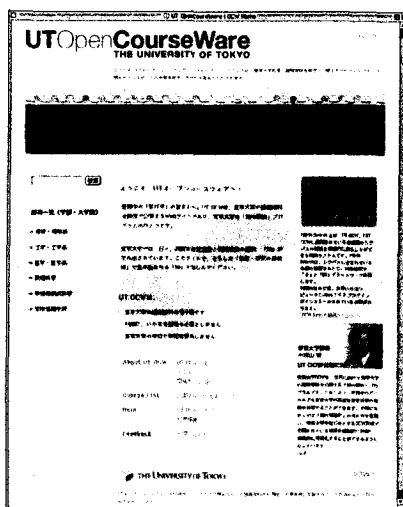


図 2.5 UT オープンコースウェア

UT オープン・コースウェアは、東京大学の教員の一部の講義資料をインターネットで無償で公開して

いるウェブサイトである。例えば大学院工学系研究科の「電子基礎物理学 I」という講義では、講義資料として、シラバス、スケジュール、講義ノート、課題、試験、参考資料、ビデオといったものを公開している。ビデオのところをクリックすると、オンデマンドで授業のビデオを見ることができる。

この UT オープン・コースウェアには、「Mima Search」という特徴的な機能がある

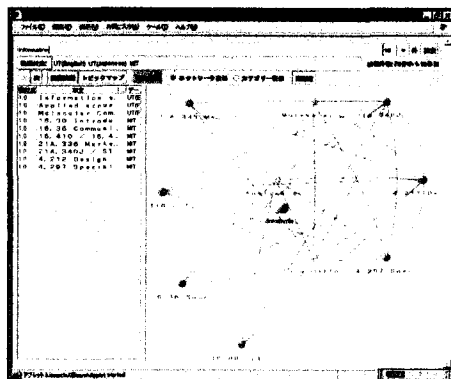


図 2.6 Mima Search

これを使うと、たとえば先ほどの電子基礎物理学 I に関する他の講義が図示される。ここには、東京大学で公開されている講義のほかにも、アメリカのマサチューセッツ工科大学 (MIT) で公開されている講義も同時に示されるようになっている。世界中で公開されている教材を検索することができるのである。この機能を活用することで、ある種「知のポータル」として利用されることも期待される。

このオープン・コースウェアは一方的な教材の提供だが、それに対して双方向的な教材を提供していかうという動きも出て来ている。その最先端にあるのが、アメリカのカーネギー＝メロン大学が行っている「オープン・ラーニング・イニシアティブ」である。学習の研究者や認知科学者も参加しており、認知の理論、学習の理論に基づいた効果的な学習をウェブサイトで行うことができる。科学実験をウェブサイト上で模擬的に行うこともできるので、参照されたい。

また、近年、教材をオープン化していく、教材配信のメディアも多様化している。その中でもっとも注目されているのが携帯型のメディアプレーヤーである。これを教育に利用しようという試みを「ポッドキャスト」と呼ぶが、アメリカでもっとも大きい大学の一つであるスタンフォード大学では、こうした携帯型メディアプレーヤーを使って 400 を超えるコンテンツを無償で公開している。その中にはスタンフォード大学で行われている講義、あるいは講演も含まれる。携帯型メディアプレーヤーで講義の映像を持ち歩いたり、あるいはそういったものを電車で利用したり、こうしたメディアを用いた eラーニングも今後盛んになっていくと思われる。

2.1.7 eラーニングの今後

ここまで、eラーニングの現状と課題を紹介しつつ、課題に対する対応策を紹介してきた。最後に、今後、大学の eラーニングがどういう形になっていくのかを考えてみたい。

従来、eラーニングは、時間と場所に依存しない学習を特徴として発展してきた領域である。本論でとりあげたような様々な相互作用の仕組みを用いて、時間と場所が離れた学習者でも、バーチャルな学習共同体の一員として学べるような仕組み作りが行われてきた。

しかしながら、最近では、時間と場所のうち、場所の多様性だけを重視するソリューションを併用することが増えている。この背景には、ブロードバンド回線の急速な普及により、多地点テレビ会議を行える環境が整ってきたことがあげられるであろう。

同じ時間を共有することにより、対面型に近い集中した議論をオンライン上で交わすことができるようになり、大学教育より高度な大学院教育などではゼミや個別指導で中心的に利用されるようになってきている。

今後はこのような同期型のサービスと非同期型のサービスをどのように組み合わせて、トータルに学習を支援するのが課題になるであろう。これに関しては、高等教育だけでなく、企業内教育や専門職業人の育成などにも共通したテーマであると考えられる。

【参考文献】

吉田 文 (著), 中原 淳 (著), 田口 真奈 (著) 大学 e ラーニングの経営戦略—成功の条件 東京電機大学出版局 2005

経済産業省商務情報政策局情報処理振興課 (編集) eラーニング白書 (2005 - 2006 年版) オーム社 2005

【参考ウェブサイト】

iii-online

<http://iiionline.iii.u-tokyo.ac.jp>

UT オープン・コースウェア

<http://ocw.u-tokyo.ac.jp/>

オープン・ラーニング・イニシアティブ (カーネギーメロン大学)

<http://www.cmu.edu/oli/>

山内祐平 (東京大学情報学環)

2. 2. 教員のための e-Learning の現状と課題

2. 2. 1. 教員研修の課題

教育の情報化が進む中、情報化に対応した教員の資質向上が注目されている。しかし、教員の資質向上にもっとも貢献してきた教員研修は、現在「曲がり角」にある。

学習指導要領による授業時間数の減少や教育予算規模の縮減の流れの中で、勤務時間中に教員が出張しにくい現状があるため、研修機会を系統的に提供する立場にある国・県・市町村教育委員会主催の教員研修は、十分な研修量を保障することが難しくなっている。また、校内研修においても同様の理由から、十分な時間確保がしにくくなっている。教育の情報化に限って言えば、教員が受講している研修の種類は、校内研修が 53.8%と最も多く、続いて国・県・市町村教育委員会主催の教員研修が 15.0%と、この両者で約 7 割を占めている（文部科学省 2003）。よって、両者が立ちゆかない状況は、教員の資質向上にとって危機的ともいえる状況である。

従来の国・県・市町村教育委員会主催の教員研修や校内研修には、「十分な研修時間が確保できない」という上記の現状のほか、一般的に次のような課題がある（堀田ら 2004）。

課題 1：学校現場の多忙化に伴い、限られた日数・時間内で必要な研修内容をこなさなければならない。また、研修を施す側のスタッフ数や準備時間も少なく、研修方法の工夫に時間が割かれにくい。その結果、受講者が受動的な立場しか体験できないような伝達講習に陥りがちである。

課題 2：開かれた学校・外部人材との連携などの流れの中にあるものの、研修のほとんどは学校教育関係者だけで行われている。その結果、学校教育に対する多様な考え方に触れる機会が少ない。

課題 3：ほとんどの研修では、受講者が評価される場面がない。よって、研修に対するモチベーションが上がりにくく、責任感や達成感が感じられない。

これらの状況を改善するために、IT の活用ができないだろうかという問題意識によって、教員研修における e-Learning が注目されてきた。教員研修への e-Learning の導入により、研修時間が減るわけではないが、在校研修が可能となるために移動時間が減少すること、研修時間が受講者側の都合で決定しやすいことが見込まれる。さらに、e-Learning システムの設計次第では、上に挙げた 3 点の課題も改善しうる。

一方で、堀田ら（1998）が行った大学主導による教員向け研修では、集合研修においては十分な研修効果が上がったものの、集合研修と集合研修の間の時期での Web サイトやメーリングリストによる研修サービスについては、教員側の参加が十分ではなく十分に功を奏さなかった。このように、教員が e-Learning という研修スタイルに馴染むためのレディネスやモチベーションの確保、あるいは研修におけるタスクの設定などの運用上の課題が横たわっている。

これらの現状を踏まえ、近年、e-Learning を志向して行われてきた教員研修について、その代表例を取り上げることから、教員のための e-Learning の現状と課題を押さえていくこととした。

2. 2. 2. 教員のための e-Learning の試みに関する事例

(1) 岡山県教育センター「あなたに IT (あいてー)」(平松 2004)

県レベルで行われている情報教育関連研修がもっとも充実していると言われているのが岡山県情報教育センター (<http://www.jyose.pref.okayama.jp/>) である。同センターの Web サイトには、教員が授業で活用できるデジタルコンテンツや、その活用事例が充実していることで知られている。特に、授業や単元の中で、導入・展開・まとめなどのどの段階で IT やデジタルコンテンツが活用できるかについて、「授業レシピ」という名称で数多く用意している点は出色である。

同センターでは、これらの充実したコンテンツ群を活かした教員研修が実施されている。たとえば「あなたに IT (あいてー)」という研修は、30 分以内で研修できるモジュールを約 150 モジュール用意し、放課後に教員が予約不要で同センターを訪れ、各自が自己学習できるようになっている。指導主事は、受講者がつまづいた際の助言を担当している。この研修のリピート率は極めて高く、研修効果が高いことがうかがえる。

「あなたに IT (あいてー)」は、教育センターに受講生が訪れて行う研修であり、厳密には e-Learning ではない。しかし、学習リソースがデジタル化したものも含めてパッケージ化され、学習コースは個別のニーズにあっており、各自の理解度に応じて学習を進めることができ、教員が「自ら学ぶ」という姿勢を意識した研修体系となっている点では、旧来の典型的な研修とも大きく異なっている。

(2) JAPET「情報化推進リーダー研修」(鈴木 2000, 赤堀 2000)

文部科学省では、教育の情報化を推進する学校レベルのリーダー研修を、全国的に展開してきた。全国の会場での研修内容の標準化を目指し、社団法人日本教育工学振興会 (JAPET) によって「情報化推進リーダー研修プログラム」およびそのコンテンツが開発された。2000 年度以降、文部科学省から委譲された都道府県教委が主体となり、JAPET へ業務委託する形で研修が行われてきた。

「情報化推進リーダー研修」には、10 日間コース/5 日間コースの 2 通りが存在する。カリキュラムには、IT やネットワークに関する知識や技術の習得、情報教育の授業づくり、カリキュラム作成、校内リーダーとしてのコンサルテーション、校内研修についての内容が含まれている。これらの研修を支えるコンテンツが CD で提供され、研修中にも積極的に利用される。これらの研修を受けている最中/事後に、受講者同士が情報共有や議論をするための掲示板が用意されている。

この研修カリキュラムの効果については、「自習用 CD-ROM の存在や研修支援システムが、受講生のスキル向上にきわめて高い効果をもたらした」と学会で報告されている。「あなたに IT (あいてー)」同様、原則は集合研修であり厳密には e-Learning ではないが、在校・在宅でない点以外は、e-Learning に極めて近い研修システムとなっている。

(3) Teacher Episode Tank (中原ら 2000)

「Teacher Episode Tank」は、CSCL 研究の知見を教師教育に適用することを目指して開発された、

教員向けのシステムである。教員のためのクライアントシステムとして、自己の実践を入力しサーバに転送する仕組みと、サーバに存在する他者の実践を参照する仕組み、さらにそれら自己の実践や他者の実践の「つながり」についての気づきを記述できる振り返りシステムによって構成される。

教員が自らの実践を対象化し、それを他者に対して外化し共有することを通して、自己の教育実践に対する内省を行うことができる CSCL 環境として研究が進められてきた。研究成果としては、「(実践)方法への内省」、「授業観への内省」、「学ぶことへの内省」という 3 種類の内省が誘発されたとされている。

「Teacher Episode Tank」は、特定の指導者による指導助言の e-Learning ではなく、受講者コミュニティの中での相互啓発を研修の中心と置いているシステムである。しかし、その成否には、ファシリテータの存在が不可欠であったことが報告されている。

(4) 放送教育指導者養成講座 (木原ら 2002, 2003a, 2003b)

放送教育分野においては、全国大会、ブロックごとの大会に加えて、都道府県別の組織が用意され、そこでも授業公開を含む研究会が開催されてきた。その伝統的な階層性を持った研修システムのよさ [図 1] を残しつつも、その硬直性を打破することを目指して実施されたのが、「放送教育指導者養成講座 (通称：放送教育虎の穴)」である。

「放送教育指導者養成講座」は、全国の中堅教師を対象として研修がデザインされ、支援システムが開発された。2001 年度から 2005 年度の 5 年間に渡り、継続的に実施された。

「放送教育指導者養成講座」で育成が図られた資質・能力として、「放送教育に関する実践的知識」「放送教育実践を計画・実施・評価する問題解決能力」「放送教育実践を他者と協働して推進しようとする態度」の 3 つが挙げられる。番組分析、番組の利用／複合利用などの授業づくりに関する内容、地方大会の企画・運営などの研究コミュニティのリーダーに特に期待される役割に関する内容など、研修内容は幅広い [表 1]。

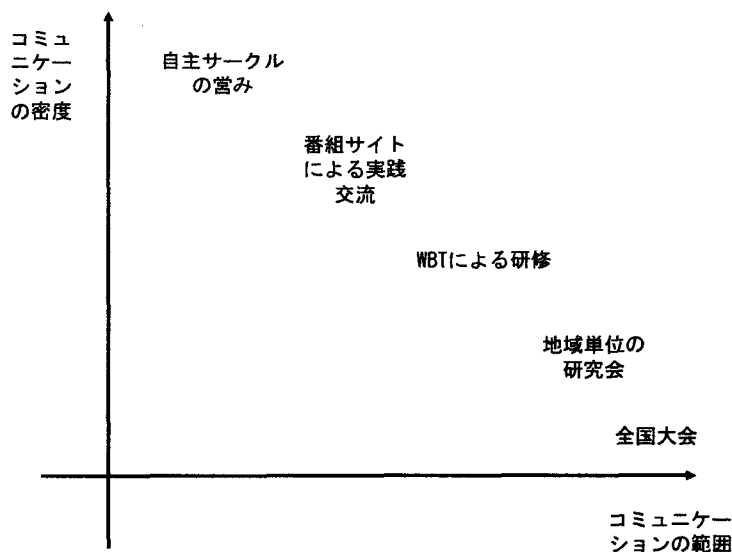


図 1 放送教育の研修システムの整理

表1 Webを活用した研修プログラムの内容（◎は特に重視）

月	育成を目指す能力・資質			課題内容	形態
	実践知識	問題解決	共同態度		
4		○		単元プランの作成	
5	○	○		番組サイトの構成要素の分析・考察	
6	○	○		番組サイトの比較検討	
7	◎		○	放送教育におけるコラボレーションの整理	
8	○		◎	全国大会の企画・立案	
9	◎	○		番組のグループ化	グループ
10	○	◎		番組の主題と構成の分析	
11	○		◎	地方大会の企画・運営の評価	
1	○	◎		番組を利用した実践事例の評価	
2	○	◎		番組の複合利用のプラン作成	個人
3	○	◎	○	来年度の実践プランの作成及びその発表	

参加した受講生は、講師が毎月設定する課題に対してレポートを作成し、Web上のキャビネットに掲示する。このレポートを題材として、講師・制作者と受講生（同士）が、メーリングリストや掲示板を活用して討論を進めていく。課題解答に際して必要な情報の一部は、Webに参照可能な形で準備される。レポートの取り組み方には、個人別もあれば、グループでの共同制作もある。

講師（＝本研修プログラムのコーディネータ）として、大学研究者2名が担当した。講師は、研修プログラム全体のコンセプト、それに即した課題内容、学習形態などを設計した。また、課題とキューの提示、課題が教師たちから提出された後の解説など、教授者としての役割も担った。さらに2年目以降、これらの役割は、同講座の卒業生たちに委譲され、彼らがメンターとして機能することによって継続されていった。

「放送教育指導者養成講座」は、教員向けのe-Learningシステムとして、おそらく日本で初の成功例である。これまでのどの研修でも、集合研修以外の場面で研修の成功は困難であった。本講座の成功の背景には、その研修プログラムのデザインの有効性が筆頭に挙げられるが、そのほかにも講師－メンターという多段な人的支援の仕組みが指摘できる。利用されているインターネット上の仕組みは特に新規性はなく枯れた技術によるものであることから、教員向けe-Learningの成否は、研修プログラムの設計と支援技術に大きく依存することが明らかになったのも、本講座によってである。その後続く教員向けe-Learningのいくつかは、本講座の研修プログラムを強く参考にしている。

（5）IT活用実践研究会（中川一史 2004）

自己の資質向上に意欲的な全国の情報教育若手教師約10名に対し、1年間をかけて「授業力」「メディアの活用」などをトレーニングするWBTとして「IT活用実践研究会（通称：中川塾）」がある。毎月1回のWeb上の課題を個人で解答し、3名の講師がコメントを返す。受講生に出される課題は、情報教育における実践上の問題解決である。課題への回答の方法は、個別とグループ別があり、専用Webより回答する。他受講者の回答は、講師からのコメントが終わった時点で見る事ができる。受講者同士

はメーリングリストと専用 Web サイトによって情報交換している。

研修対象が放送教育から情報教育に移っているものの、「IT 活用実践研究会」の研修スキームは、明らかに「放送教育指導者養成講座」そのものである。同様の方式での追試的実践研究と考えることができる。

(6) 小学校における情報推進のための中核教員支援システム (中川斉史 2005)

各校に 1 名の情報主任の力量向上を目指した研修は、先に挙げた JAPET によるものが存在する。しかし、各教員は自校で生じるさまざまな問題を日々解決し続けていくのであり、同様の問題が生じやすい同じ地方自治体内のリアルコミュニティの関係を維持した形での e-Learning システムを開発したのが「小学校における情報推進のための中核教員支援システム」である。

情報主任たちのコミュニティを作り、彼らを指導・支援する役目として、同地区の教育情報化コーディネータ (ITCE) を充てている。各校で起こったさまざまな課題を、ネット上で共有したスペースで議論していく点は、「放送教育指導者養成講座」と同様であるが、参加者が全員、同じ地方自治体に所属しているという点が、問題把握・解決方法にリアリティーをもたらしている。

本研究の成果は、この「同地域性」によるものが大きい。同じ地域のメンバーであるために、何らかの機会に顔を合わせ情報交換をしている。したがって、成功のすべては e-Learning システムによるものではないが、本研究の成功には「教員が学ぶ」ということの特性が射影されていると考えることができる。

(7) 岐阜大による遠隔教育社会人大学院 (益子ほか 2005)

働きながら学ぶ教員を対象に、遠隔地にいながら修士号の学位取得が可能になる大学院カリキュラムを提供しているのが岐阜大学大学院教育学研究科である。

現実に働きながら学ぶ受講者を対象に、遠隔で講義を行い、彼らに満足感を与えることは極めて難しい。岐阜大学のシステムでは、講義の学習内容・学習活動の提供だけでは十分とは言えないと予想し、「教職経験と講義内容を接続する学習活動のマネジメント方略」「スムーズなコミュニケーションを実現するスレッドのマネジメント方略」の 2 つの方略を用いて効果を上げたと報告されている。

遠隔講義以外の時間でも、受講生が常に講義へ参画しているという意識を維持するために、毎回の講義終了時に、次の講義 2 日前までに提出するレポート課題を提示している。また、レポート提出後の次の講義の際には、受講生のレポート内容を紹介しながら、具体的な内容へと展開する講義を行い、講義後には感想を求めるようになっている。また、受講者が議論をスムーズに続けるために、Web サイト上の電子掲示板のスレッドの形やタイミングをマネジメントしている点が特徴である。

岐阜大学のシステムは、遠隔講義と、Web サイト上のコミュニケーションが相互に関連し合ったブレンディッドな学習環境であり、その成否をマネジメント方略に求めている点が特徴的である。

2. 2. 3. まとめ

現在までに行われてきた教員のための e-Learning の試みについて述べてきた。このような研修システムは、ネットワーク上でのリソースの共有、研修の軌跡とその相互参照、議論、これらのプロセスでもたらされる受講者の内省などの特徴を持っていた。その成否は、システムそのものの技術的な仕組みよりも、研修プログラムや学習課題、コミュニティの特性、そしてマネジメント方略に依存していた。

[参考文献]

- 文部科学省（2003）：「学校における情報教育の実態等に関する調査結果」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/07/03070501.htm
- 堀田龍也・中川一史・大笹いづみ・狩野ひろみ（2004）：「参加型・異業種交流・相互評価の3つのコンセプトによるIT活用指導力に関する初等中等教育向け民間教員研修プログラムの開発と評価」, 日本教育工学会論文誌 Vol.28 Suppl., pp.129-132
- 堀田龍也・山西潤一（1998）：「情報活用の体験を中心とした教員研修の設計と評価」, 日本科学教育学会研究報告集 Vol.12 No.6, pp.43-48
- 平松茂（2004）：「確かな学力」育成に向けた参加型・実践的研修へ教員のICT活用指導力の目標と研修のあり方」, 日本教育高学会第20回全国大会論文集, pp.11-14
- 鈴木克明（2000）：「新たな授業をめざした新たな研修～情報化推進リーダー～」, NEW教育とコンピュータ 2000.12月号, 学研, pp.32-38
- 赤堀侃司・堀口秀嗣・前迫孝憲・鈴木克明・南部昌敏・波多野和彦・堀田龍也・中川一史・中川忠之・真田孝則・永嶋賢一・鈴木政男・田村順一・田中克昌・毛利 靖・前田光男・市川道和・伊藤 守（2000）：「情報教育推進のための学校リーダー研修の実際と評価」, 教育工学関連学協会連合第6回全国大会講演論文集（第一分冊）, pp.451-454
- 中原淳・西森年寿・杉本圭優・堀田龍也・永岡慶三（2000）：「教師の学習共同体としてのCSCL環境の開発と質的評価」, 日本教育工学会論文誌, Vol.24 No.3, 161-171
- 木原俊行・堀田龍也・箕輪貴・富永慎一・嶋崎真紀子（2002）：「Webを活用した放送教育指導者養成プログラムの評価」, 日本教育工学会第18回大会講演論文集, pp.113-116
- 木原俊行（2003a）：「Webを活用した教師教育—放送教育指導者養成プログラムの開発—」, 水越敏行監修・久保田賢一・黒上晴夫編『ICT教育の実際と展望』日本文教出版, pp.92-102
- 木原俊行（2003b）：「我が国の放送教育の研修システムに関する考察」, 教育メディア研究, Vol.9 No.2, pp.18-24
- 益子典文・松川禮子・加藤直樹・村瀬康一郎（2005）：「働きながら学ぶ現職教師のための遠隔講義における学習のマネジメント」, 日本教育工学会論文誌 Vol.28 Suppl.

堀田達也（独立行政法人メディア教育開発センター）

3. 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

木原 俊行 (大阪市立大学・大学院文学研究科)

3.1 問題と目的

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、現状では、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主柱に据えている、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。

3.2 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。

(1) 目的

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、本研修プログラムでは、大別して 3 つのものを想定した (図 3.1)。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)。

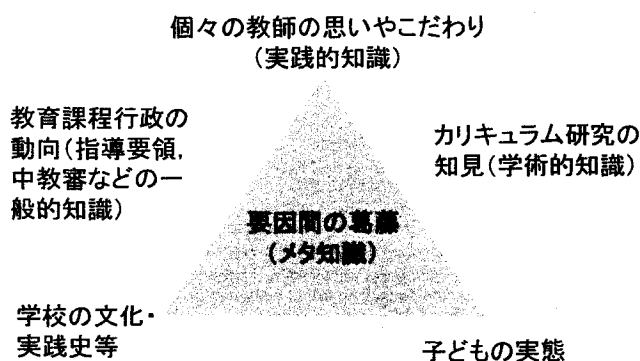


図 3.1 カリキュラム開発に関わる知識体系 (目標)

(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 (表 3.1)。

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 (MY 及び TT) 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。

表 3.1 eCC プロジェクト参加者

参加者イニシャル	NF	YK	OM	KM	MK	FT	HF	TK
性	女性	女性	男性	女性	男性	男性	女性	男性
地域	千葉県	静岡県	静岡県	富山県	奈良県	兵庫県	徳島県	熊本県
教職経験	26 年目	14 年目	21 年目	19 年目	26 年目	21 年目	20 年目	16 年目
担当学年等	6 年生	総合担当	4 年生	2 年生	理科担当	5 年生	3 年生	5 年生
校務分掌	研究主任 学年主任 コンピュータ主任 総合主任	研修主任 総合主任 情報教育主任	情報教育主任	情報教育主任 防災安全指導	教務主任	総合 社会 評価	情報教育主任 理科主任 研修副主任	地域の研究会の研究主任

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。

(3) 運用システム

研修プログラムは、図 3.2 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。

参加者は、課題解釈から、相互評価まで、電子掲示板での議論を繰り返すが、それをファシリテータが支援する。また、最終レポートは、集合研修またはテレビ会議システムにおいてプレゼンテーションされ、それをもとに、参加者間、参加者とファシリテータ間で議論が繰り返される(図 3.3)。

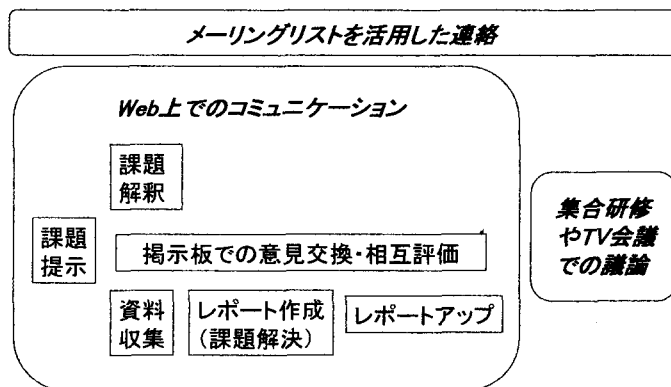


図 3.2 各課題に対する解決活動

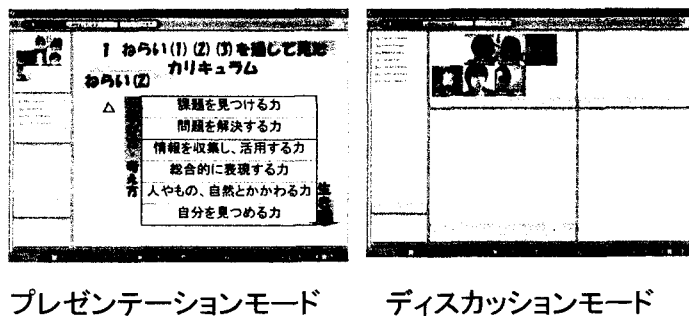


図 3.3 テレビ会議の様様

(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ヶ月が費やされる。

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)

(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, 電子掲示板上で, 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。

(6) 課題に対するレポートや意見を評価する規準

それぞれの課題に対するレポートを評価するための規準をコーディネータが用意し, ファシリテータに提供した。彼らは, それらを踏まえて, 参加者が作成するレポートや彼らの意見に対してコメント等を投げかけた。

1) 第1課題のレポートを評価する規準

レポートにおいて, S学校の総合的な学習プランの長短所をまとめる際に, 次のような視点(知識)を, その「根拠」として活用している。

①「総合的な学習の時間」創設の趣旨=学習指導要領の総則(その一部改正も踏まえて) (一般的知識)

②カリキュラム開発の古典的要素やカリキュラムの古典的類型, カリキュラム評価の重要性など, カリキュラム開発研究の知見(学術的知識) (安彦 2003)

2) 第2課題のレポートを評価する規準

所属校の所属校の総合的な学習のカリキュラムの特徴をプレゼンテーションする際に, 第1課題で獲得した, 「総合的な学習の時間」創設の趣旨=学習指導要領の総則, カリキュラム開発研究の知見を「その根拠として」活用している(一般的知識及び学術的知識の定着)。

また, 所属校の総合的な学習のカリキュラムの特徴が, 総花的にはなく, 「焦点化されて」示されている。「自分なりの言葉で, しかも他者に了解可能な用語で」表現されている。「図表等を用いてモデル的に」総括されている(個別的・実践的知識)。

3) 第3課題のレポートを評価する観点と規準

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（一般的知識及び学術的知識の定着）。

同時に、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。また、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（メタ知識）。

3.3 研修プログラムの評価

(1) 参加者に対する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上での議論、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者が、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上での議論

参加者8名中6名が、参加の積極性が足らなか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、電子掲示板上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が確認された。

さらに、プロジェクト終了後に実施したアンケートでは、参加者に対して、「他校で総合的な学習の時間のカリキュラム開発のリーダーとなっている教師に、eCC プロジェクトあるいは同様の取り組みへの参加を勧めるための案内文を作成してください。」と要請し、彼らが作成した案内文に、eCC プロジェクトの特徴が盛り込まれているかを確認した。それらは、1) 学校を基盤とするカリキュラム開発や学校の全体計画の重要性(プロジェクトの前提)、2) コーディネータとしての力量形成(プロジェクトの目的)、3) e-Learning(プロジェクトの様式)、4) ファシリテータやコーディネータによる支援(プロジェクトの様式)である。

例えば、KMは、次のような案内文を作成しているが、その内容は、上記4つの特徴を網羅していると言える(下線及び括弧内は筆者らによる)。

総合的な学習のカリキュラム・コーディネータの力をさらに伸ばすプロジェクトにいっしょに参加してみませんか。

わたしは日々総合的な学習を実践しながら、子供たちに学び方や生き方を含め豊かな学力を本当に育んでいるのだろうか、カリキュラムの見直しは必要ないだろうかと多々悩むことがあります(学校を基盤とするカリキュラム開発の重要性)。

紹介するプロジェクトは、悩みを共有しながら、自校の取り組みのよさや問題点を明らかにしつつ、リーダーとしての資質、カリキュラム開発の研修計画・運用について学んでいけます(コーディネータとしての力量形成)。

プロジェクトのうりは、リーダーとしての資質向上はもちろんのこと、

- ・自宅で自由な時間にネットで研修できる(e-Learning)。
- ・内容を深めてくださる有識者を交えて議論できる(ファシリテータやコーディネータによる支援)
- ・時にはTV会議で相手の顔を見ながら、時には掲示板に書き込みながら意見交換ができる
- ・オフラインで飲みニケーションする、おもしろい人に会える)

などです。

いっしょにプロジェクトに参加してみませんか。

8名の参加者全員の回答を分析してみると、表3.2の結果となった。表3.2から、彼らが、本研究プロジェクトの特徴、その前提・目標についてはほぼ理解していたことが分かる。一方、プロジェクトの様式については、参加者の印象はそれほど強くない。

表 3.2 eCC プロジェクト事後アンケート (案内文作成課題) 結果

プロジェクトの特徴 (キーワード)	NF	YK	OM	KM	MK	FT	HF	TK
学校を基盤とするカリキュラム開発, 学校の全体計画の重要性	○	○	○	○	○	○	△	
コーディネータとしての力量形成	○	○	○	○	△	○	△	○
e-Learning	○			○	○	○		
ファシリテータやコーディネータによる支援	○		○	○				△

○=キーワードを正しく用いている

△=キーワードは活用されているが説明不足, あるいは必ずしも正しいとは言えない活用

(2) ファシリテータに対するアンケート調査の結果から

プログラム終了後に、ファシリテータに対しても、アンケート調査を実施した。それらは、1) レポート作成に対するアドバイス (課題解釈及び資料収集など)、2) 電子掲示板やテレビ会議における司会や議論の調整、3) 電子掲示板やテレビ会議におけるレポートや意見に対する (先達としての) 批評について、自らの取り組みを自己評価してもらうものである。

1) レポート作成に対するアドバイス

2名のファシリテータともに、この点に関する自己評価は、やや否定的である。MYは、「(前略)——課題が出された後に、まずメンバーに短く意見を述べてもらえば、それに対するアドバイスができたと思います。」と回顧し、アドバイスのための布石の重要性を指摘している。また、TTは、「まず、答えにつながるコメントやヒントを書き過ぎてしまう傾向があったように思う。特に初めの頃は、掲示板での書き込みを活発化するために、そうなってしまったように思う。次に、レポートの評価規準を踏まえて、各教師に課題解決の視点を与えるコメントを書こうと意識していたが、議論が一部の内容に偏ってしまい、全ての評価規準について話題にすることができない場合も多かった—— (後略)」と述べており、アドバイスの絶対量、評価規準との兼ね合いなどの点から、その難しさを回顧している。

2) 電子掲示板やテレビ会議における司会や議論の調整

電子掲示板における司会や議論の調整については、例えば、MYが「レポート作成前は、あまり書き込みも増えませんでしたし、私もどのように調整すればいいのか正直悩みました。しかし、レポート作成後やテレビ会議後の議論ではけっこうたくさん意見が出されるようになりました。」と回顧するように、2名のファシリテータは、筆者らコーディネータが期待した役割を果たしている。

一方、テレビ会議におけるそれについては、両名の自己評価はやや異なっている。MYは、「司会や議論の調整は、かなりうまく運べたと思います。テレビ会議でも、ここまでやりとりができるのだなと実感しました。」と述べているのに対して、TTが、「時間の制約を気にしすぎて、自由な議論の場を設定することができなかった（例えば、プレゼンをもとに、ポイントを絞って自由に意見を交わす場を作るなど）。それがとても残念。時間調整のまずさがあった。また、一問一答形式になりがちな私の投げかけのまずさがあった。」と反省の弁を述べているからである。

TTに比べて、MYは、テレビ会議システムを活用した実践の経験が豊富である。そうした差異が、両名の自己評価の違いをもたらしていると推測される。

3) 電子掲示板やテレビ会議におけるレポートや意見に対する批評

2名のファシリテータはいずれも、「どこまで意見をいえばいいのか迷いました。『先達』といっても、力量に大きな違いがあるわけではないと思っていますので。」(MY)といったコメントを残している。しかし、「自分が経験してきたことや学んできたことをもとに、発言することはできたように思う。」(TT)といった叙述からすれば、彼らはファシリテータとしての批評役をある程度は果たすことができたと解釈できよう。

(3) 事前・事後テストの結果から

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(一般的知識、学術的知識、個別的・実践的知識、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3.3である。

表 3.3 eCC プロジェクト事前・事後テスト結果比較

カリキュラム開発に関わる知識	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

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3のどの知識カテゴリと対応しているかについて筆者ら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、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ことでなく、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。

3.4 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充実させ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ある程度保障された。ただし、参加者、ファシリテータともに、テレビ会議システムの利用については、利用経験がある程度積まないと、そのコミュニケーションツールとしての可能性を十分には活かさないことも示唆された。さらに、参加者からは肯定的なコメントが寄せられたものの、ファシリテーションについては、担当者が、その手続きに悩みを抱いていた。今回の研修プログラムでは、コーディネータが、ファシリテータにレポート等を評価する規準を提供したが、それだけでは、ファシリテータ役を果たす際の材料が十分ではなく、彼らの認知的・心理的負担が大きい。研修プログラムの円滑な運用を図るためには、この点も改善すべき課題であることが明らかになった。

なお、筆者らは、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)に依るものである。また、テレビ会議システムの利用等については、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。

4 カリキュラム・コーディネータ養成のための e-Learning プログラムの効果 ～ 2人の教師の追跡調査から～

木原 俊行 (大阪市立大学・大学院文学研究科)・小柳和喜雄 (奈良教育大学)

4.1 目的

筆者らは、前章で述べたように、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プログラム（以下、eCCプロジェクト）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充実させたことが確認された。

筆者らは、そうした研修プログラムの効果をさらに詳しく検討するために、研修プログラム実施後に、参加者の 1部を対象とする追跡調査を企画・運営した。これは、研修プログラム参加者が課題への取り組みを通じて獲得した知識を実際のカリキュラム開発場面において活用できるのかを明らかにすることを通じて、開発した研修プログラムの実践的有効性を検証するためのものである。

4.2 方法

(1) 対象

前章で報告した研修プログラムたる、eCC プロジェクトに参加した教師のうち、2名を追跡調査の対象とした。それは、教師 KM と教師 OM である。以下、それぞれの所属校の状況、とりわけ「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発に関わる問題点を示しておく。同時に、両教師がその問題点を解決するために、カリキュラム開発にどのような立場で参画できるのかを、つまり、彼らの学校組織における位置づけを確認しておく。

1) 教師 KM

教師 KM は、eCC プロジェクト参加時に、教職経験 19 年目を迎えた、女性教師である。所属校の T 市立 K 小学校では、情報教育主任等の分掌を担当している。

この K 小学校は、数年前に、近隣の 3 小学校が統合されて、新設された学校である。それゆえ、「総合的な学習の時間」のカリキュラムに関する教師間の共通理解や学校としての全体計画の策定が円滑には進まないようであった。例えば、eCC プロジェクト開始前（2004 年 7 月）に実施した、事前調査において、教師 KM は、それらを次のように指摘していた。

「総合的な学習の時間」に関する教師間の共通理解の時間や研修の時間がほとんど設けられない。

教師の「総合的な学習の時間」の考え方・とらえ方、取り組み方の違いが生じ、担任や学年によって「総合的な学習の時間」のねらいを達成できない懸念がある。また、共通理解の不足から総合的な学習の時間の取り組みが学校の特色の一部になりにくい。

毎年継続していくカリキュラム（単元）がなく、毎年担当する担任によって内容が変わる。形骸化しないカリキュラムにするためや教師の個性を生かそうとしているのかもしれないが、学年が進んでも前学年と同じような内容やテーマになってしまったり、異学年と重複した内容になったりしている。同じような学習内容や体験がどの学年でも行われることで、4年間を通して児童が学ぶことや体験が偏ってしまうことが考えられる。

また、eCCプロジェクト終了後に実施した、事後調査においては、教師KMは、K小学校の総合的な学習のカリキュラム開発上の問題点を、①研究主任のリーダーシップの問題、②組織・研修会運営の問題、③カリキュラム・評価の問題と記している。1年ほどが経っても、依然として、K小学校のカリキュラム開発には問題が少なくないと教師KMは感じている。

にもかかわらず、K小学校は、2005及び2006年度の教育課程研究校に指定され、「総合的な学習の時間」の実践研究に着手することとなった。2005年11月には公開研究発表会が催され、そこで公開授業の実施とそれに基づく協議会の開催を同校は余儀なくされた。換言すれば、「総合的な学習の時間」のカリキュラムの再構築を急ピッチで進めなければいけない状況に、教師KMが勤務するK小学校は置かれていた。

一方、教師KMは、それ以前と同じく、2005年度も教務主任でも研究主任でもなかった。それゆえ、K小学校の実践研究の推進においてイニシアチブを発揮する立場にはなかった。彼女は、eCCプロジェクト終了後の事後調査において、所属校の2005年度のカリキュラム開発に次のような方針で臨むことを宣言している。

自分が研究主任である場合は、課題3でも述べた方針、自分の腹案をもちながらもファシリテーターとして相互理解と共感を通して自立的な問題解決を促し、カリキュラム改革に臨もうとする士気を高める努力をするである。

しかし、現在の自分の立場は授業者、情報主任であるので、次の方針で行う。

- ・研修会の積極的参加と発言、陰日向で教師間の相互理解を図るように努める。
- ・情報教育関連の研修は任されているので、共感的で自主的な研修方法を取り入れ、充実感を味わえるように心がける。
- ・研究主任と仲良くする。

教師KMは、eCCプロジェクトで獲得した知識を十全に活用しうる、教務主任や研究主任の立場に身を置いているわけではないけれども、情報教育主任として研究推進委員会のメンバーの立場は得

ていたし、同僚に対するアクション、研究主任とのコミュニケーションに対する意欲は高かった。

2) 教師 OM

教師 OM は、学芸員資格を持ち、博物館でのキャリアの後、教職についたキャリアの持ち主である男性教師である。所属校の H 市立 M 小学校では、情報教育主任等の分掌を担当している。

この M 小学校は、近隣を山や川に囲まれた自然豊かな小学校であり、それゆえ、「総合的な学習の時間」に関しても、体験を重視した経験カリキュラムが中心で進められてきた。総合担当の主任と連絡は取りつつも、マンネリ化しつつあった総合に関わって、新たな発想の全体計画がその総合担当から出にくいこともあった。そこで昨年末、教師 OM は、総合全体の計画について情報主任の立場から提案も行き、その改革への関与を示した。それが総合主任及び学校にも受け入れられ、今年は、その提案した全体計画書が総合主任からほぼそのまま提示され、今年の活動につながった。その意味で、総合に関する責任を持ってはいないが、情報主任の立場から、総合に関しての全体計画に関与できるポジションにあると言える。例えば、2005 年 6 月に追跡調査として学校訪問した際、教師 OM は、それらを次のように指摘していた。

一応、昨年と、僕の立場的には、変わっていません。で、総合的な学習の時間の、ま～主任は、別にいて、私は、情報の担当主任なので、昨年度末、ECC の最後のミーティングで提案したように、一応教育課程の、先生会議の段階で、私から、総合主任のところに、来年、こういうカリキュラムをしたらどうだろう、と、いう全体計画を提案しました。で、たぶん、総合の方でも見てくれてはいると思うんですが、一応、今年度、先ほどお渡しした資料のような形で、ほぼそのまま出てきたもんですから、それで、普段は、総合主任の方から、例えば、今年の年計出してくれとかいうような、先生方全体でのお願いは、してもらっていますが、その時にもうちよつと、全体の目標との関連付けとか、そういうのをした方がいいんじゃないか、っていうような、ま、投げかけは、しています。投げかけは、していますが、主任は、あくまで、別の方なので、私から全体に話をすることはできるだけ…。

また、教師 OM は、総合の全体計画へ関与はしているが、学校で実際に取り組んでいることと、取り組もうとしていることにはまだかなりの課題があるということを感じており、それを教員全体に考えてもらうように努めてはいる。しかしそれはなかなか簡単には進まないことにはいづらく不満を感じている。とくにそのことは分掌と関わっており、話は聞いてもらえるが、総合の主任ではないためリードができていくということを感じている。

これまでは、本当に、経験カリキュラムにべったりなうちの学校だったんですが、一応、計画カリキュラムを示すことで、まあ、それに基づいて、各担任の先生たちが、あの～学年目標って言うのをね、現時点で、それなりに考えてくれて、で、その考えてくれたことに対しても、こういう問題点があるんじゃないかっていう声が、聞こえるようになったっていうのは、少し、OK かな、クリアーか

なあっと、いう風に思っています。ただ、じゃあ、そういう段階に来た時に、今度、それをまた、意味づけたり、そういう先生方の声を、引き受けたり、その先を示すための、例えば、教科との関連性だったり、そういう系統、発達段階に応じた、系統表だったり、っていうようなことが、まだ、示しきれてない、っていうのではないかなと思っています。…（中略）…例えば、系統表との関連であったり、他教科とのいわゆる基礎基本みたいなやつに関連付けだったり、っていう部分が、まだ、できていない部分がある。それがぜひ、ここでだけでやるんじゃなくて、各教科主任だったり、夏の研修とか、そういうところを通して、できればいいなって思っているんで…。まあ、一学期中に、そういう必要感みたいなものを、先生方にもってもらいたいな、と。だから、言われて、やらされてるんじゃなくて、それだけ必要感をもって、やってもらいたいと思うので、そのためには、今の子どもたちに、どうしたらいいかなって、っていうのは、悩みですね。そんな感じで…。

教師 OM は、上記、教師 KM 同様に、eCC プロジェクトで獲得した知識を十全に活用しうる、教務主任や研究主任の立場に身を置いているわけではないけれども、情報教育主任として研究推進委員会のメンバーの立場を得ていた。また同僚に対するアクション、研究主任とのコミュニケーションに対する意欲も同様に高かった。

(2) 手続き

2名の教師に対して、インタビュー調査を実施した。実施時期は、2005年6～7月、8月、そして12月（教師 KM のみ）である。7月のインタビューは個別に、8月の場合はまず個別にインタビューをおこなった後、2名合同でインタビューを実施した。

6～7月は、次のような項目から成るインタビューを実施した。

①所属校における、本年度の立場（特に、「総合的な学習の時間」のコーディネーションを繰り広げる立場にあるか）。

②所属校の本年度の「総合的な学習の時間」のカリキュラムの概要。

③eCC プロジェクト終了時に整理した所属校における「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発上の問題点はどうか。自らの分析や予想は当たっているか。

④①で記した「問題点」について、それを改善するためのアクションプランを作成したが、それを実行できているか。できていないとすれば、それはなぜか。

⑤eCC プロジェクトの活動の中で印象に残っているものは何か。また、そこで吸収した知識等で、本年度の「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発において役立っていることは何か。

また8月のインタビューでは、上記①～⑤の質問項目に加えて、「もし来年度、総合や研究主任になったら、どんなことをしたいか。」といった点についても、対象とした教師に回答してもらった。

さらに、教師 KM のみを対象とした、12月のインタビューにおいては、上記①～⑤の質問項目に加えて、「今年度、総合的な学習のカリキュラム開発に関わる、どんな勉強をしているか。」といった点についても、彼女に回答してもらった。

教師 KM 及び OM の語りはすべて録音装置を用いて記録し、それを文字起こしして、分析に備えた。

(3) 分析の観点

本調査は、4.1 で述べたように、参加者が eCC プロジェクトにおいて獲得した知識を所属校の「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発実践において活用しているかどうかを確認することを目的としている。それゆえ、筆者らの質問に対して、2名の教師が、前章で叙述した3種類の知識（一般的・学術的知識、個別的・実践的知識、メタ知識）に該当するコメントを呈しているかを分析の観点とした。

例えば、教師 KM は、7月のインタビューにおいて、筆者らが2005年度の総合的な学習の内容、その決定過程についての説明を求めたところ、それについて次のようなコメントを返している。

KM：その経緯ですかね。え、その経緯は、あんまり話したくないんですけど。すいません——全学年「環境」ですって言われたんですけど、あの、それでは、バランスが悪いだろうということで、去年いた先生が、全体に教科との関連を考えて、こういった感じ、この教科でやっていくと、あの、ふさわしいだろうっていうことで提案されて、みんなも、全員「環境」っていうのは、どうもおかしいから、っていうのはちょっとおかしいからっていうことで、それに賛同して、（各学年に学際的な内容を割り振る形に）なりました。

（括弧内及び下線部は筆者）

教師 KM の「バランスが悪い」という回答は eCC プロジェクトで獲得した一般的知識たる「(学校としての) 全体計画」を用いた、自校カリキュラムの評価である。また、「全体に教科との関連を考慮して」というコメントは、やはり、「教科との関連」という一般的知識を用いた、自校カリキュラムの解説である。

ただし、これらのコメントには、教師 KM が eCC プロジェクトで得た知識を把持していることは確認できる。けれども、それは、知識を所属校のカリキュラム開発において活用したことを示すものではない。それは、例えば、次のような場合に成立していると考えられる。これは、7月のインタビューにおいて教師 KM から呈されたコメントであるが、彼女が「教師間の共同」に関する知識を活かして、カリキュラム開発を進展させるために起こしているアクションであると判断されよう。このような知識と実践の結合を分析の支柱に据えた。

KM：気をつけたこと？だから、あの、話し合われたことを、ここ（一部の教師しか参加していない研修会）だけに留めておくと、また（残る教師の間に）不満が募るだろうと、思ったので、それを全部ばっって打って、パワーポイントで、こんな風にして打って、みんなに配布しました。

4.3 結果

(1) 教師 KM の場合

表 4.1 は、教師 KM に対する 3 度のインタビューの結果を、前述した分析の観点に基づいて整理したものである。まずインタビューごとに、教師 KM のコメントを整理し、その後、全体的な傾向を総括する。

表 4.1 eCC プロジェクト追跡インタビュー結果のまとめ (教師 KM)

カリキュラム開発に関わる知識		インタビュー時期		
		7月	8月	12月
一般的知識	規制緩和			
	学力観	◎	◎	◎
	全体計画	◎	◎	◎
	教科との関係	◎	◎	◎
	現代的課題		◎	
学術的知識	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	◎	◎	◎
個別的・実践的知識	学校の実践史	◎	○	
	学校の地域性	○		○
メタ知識	知識間の葛藤			◎

◎は、知識がアクションに資するものとなっている場合。○は、知識がアクションを伴っていない場合。

1) 7月のインタビュー

例えば、教師 KM は、「学力観」について、次のようにコメントしている。これは、筆者らが、K 小学校の第 5 学年の総合的な学習のテーマが「環境」に決定していることについて、教師 KM に意見を求めた際に呈されたものである。

KM: えーっと、なんていうか、自分でちょっと「環境」、ほとんど自分が全くやったことがなくて。

あの一、ほんとにやったことがないから、知識も全然なくて、だけどなんかあの一、やっていくうちに、自分もちょっと勉強したり本読んだりしたんですけど、そういう子どもを作っていくためには、環境を勉強しなくちゃならない、それは、学年関係ないんだけど、発達段階を考えても、なんかこう、地域に、働きかけながら、行動していく、問題解決学習に相応しいテーマだなあと思ったことと——（後略）。

（下線部筆者）

そして、続けて、教師 KM は、「自分たちが、やっぱり『環境』で育つ子どもを最終的に見せていくしかない」と述べており、前述したような機能的な学力の重要性を子どもの成長の事実で同僚に提示するというアクションを展開していた。

また、この回のインタビューにおいて顕著であったのは、学術的知識「教師間の共同」に属するものの適用、その志向性であった。それは、次のような、教師 KM の語りに示されよう。これは、K 小学校において研究推進委員会が開催されず、そのため研究の方針が不明確であり、教員間に不満が募っている状況の中で、同僚間の共同性を維持するために、彼女が起こしたアクションについての説明である。

KM: もう、全然、開かれない、そういった研修会が開かれないので、そしたら、もう下（各学級担任）から、わーって不満が上がってきて、一体私たち何をこうやって、一応その計画表は、出ているんだけど、意味も分からずにどうやって授業を組み立てていけばいいのかって——まあ、こう、上がってきたので、それでも、私は、これはもうだめだと。みんなこのままやったら、研究主任の信頼が失われるだろうと思って、まずい状況になってきたので。その日は、今日すぐ、先生、研究推進委員会みたいな、まあ、フリー研修会ですね、開いてくださいって言って。こんなことで、みんなこういう風に思っているから、やらないと駄目になってしまうから、やりましょう、すぐ今日やりましょうって言って、今日だけで解決する問題じゃないから、2回ぐらい連続してやりましょうと、研究主任に言って。そしたら、研究主任は、なんか分かったと言って、すぐ、開いてくれました。

（括弧内及び下線部筆者）

2) 8月のインタビュー

8月のインタビューにおいては、一般的知識「現代的課題」に属する知識の適用場面についてのコメントが登場している。これは、K 小学校が「総合的な学習の時間」の学年テーマを定める際に、学習指導要領・総則に示された、この時間の「課題例」に配慮すべきであることを自身が主張したことを、教師 KM が回顧するものである。

KM: 必ずしもそうではないですね。あの、その人が、やっぱり、児童の興味関心に基づいたっていうところばかり、ねらいがこう強調されて、とらえている教師だったので、総合っていうのは、もちろんそれもあるけれども、こういう風に、例を出されたっていうのは、それなりの、この先、課題っていうことで、やはり、やってほしいという思いもあって、出ているんだから、それをないがしろにして、児童の興味関心だけでやるっていうのはどうかと思うみたいな意見は、言ったんですね。で、今、どう思っているかっていうことは

(中略)

そのときは、実は、好き勝手にやるっていうよりも、全学年が「環境」だけやるみたいな話だったので、〇〇先生は実はそうしかかった。それを阻止するみたいな動きが、「下の」それこそ、学級担任レベル、教頭レベル、教務主任レベルで全部あって、「環境」だけでやるのはどうかっていうことで、それで、「環境」だけやるんじゃないかって、これこれこういうちゃんと決めてやることに意味があるんじゃないかっていう風に言ったかは覚えてないんですけど、とにかくこのカリキュラムは、いいみたいなことを、これで賛成みたいな。

(下線部筆者)

他の知識の適用については、7月とほぼ同様の傾向を示した。ただし、学術的知識「カリキュラムの発展」については、教師KMは次のようなコメントを呈しており、彼女の知識の活用への意志を確認することはできた。それは、7月の場合とは異なる。

KM: 学年です。はい。その中で、当然見えてきたことは、みんなにも還元しようとは思いうし、こうしていったらいいんじゃないかっていう提案はしていこうと思いますけど、とりあえず、足元を固めます。

筆者: 足元を固める?

KM: 自分の学年を固める。子どもを育てようと思います。はい。

筆者: えーっと、でも、総合っていうのは、学校としての全体計画でもあるわけで、ひとつの授業がいいものでも、他とね、つながってないといけない。

KM: それで、なんていうのかな、そこからでも、自分の授業見ってもらうこととか、通して、あるいは、これから重ねていく、ま、授業研究あると思うんで、そのときを通して、学校全体のものを、で、意思統一を図っていったり、よりよいものにしていけるんじゃないかと。もちろん、自分のところだけ良くしようと思ってなくて。

(下線部筆者)

3) 12月のインタビュー

この回のインタビューでは、前2回のものとは、一部異なる結果が得られた。それは、学術的知識「(カリキュラム) 開発の3要素」「カリキュラムの多様性」を活かしたアクションを教師KMが

起こしていることである。それらはそれぞれ、次のようなコメントに示される。

KM: 私は、それを動かすために・・・自分の委員会ですか、自分の委員会で、具体的にやったことは、カリキュラムの、その、・・・育てたい力は、やっぱり発達段階とかに応じることと、やっぱり、指導要領に準じた、力をつける・・・でしなくちゃいけないから、みんなに・・・。(この表が、できるための、整備役) とかをしました。

(括弧内及び下線部筆者)

KM: 分かってないです。更に、研究主任も全然顔を出さなかったの。で、一番大事なのは、これ(「総合的な学習の時間」で育てる力の系統表)ができたものが大事じゃなくて、(筆者: うん) 出来上がるプロセスが大事なんですよって言ったんですけど。手順が、大事で、他の学校行ったときに、これができたからって、これはK小学校のものなんだから、何が大事かって言うと、それを作りあげていく、その手順をマスターしていることによって、新しい学校で生きるんだって言うとるわけですけど。そこらへんが、なかなか理解してもらえない。できあがればオッケーみたいな。

(括弧内及び下線部筆者)

また、この時期には、「メタ知識」の活用が特徴的であった。それは、教科との関連の重要性について同僚に納得してもらうためには、提案授業で子どもの成長した姿を提示しながら、それをカリキュラム開発の一般的知識(この場合は総合と教科との関係)と対応づけて記録化して示そうとする、教師KM なるアプローチであった。

KM: それは、納得してもらえないしかない。だから、例えば、今日の授業とか、もっと、きちっとね、できれば、納得してもらえないような提案授業をするしかないと思うんですけど。あと、(実践記録を)書いて。子供のあの、姿と、こういう主張とこういう風に結びついているんだってということ、を、きちんと、やっぱり、説明責任みたいに、説明できれば。そういう力量があれば、納得してもらえと思う。

筆者: どうすれば納得してもらえるのか。だから、子供の成長を目の当たりにして学ぶということですか。

KM: それと理論がミックスするというか。

(下線部筆者)

4) 全体的傾向

3回のインタビューを通じて、まず教師KMが一般的知識(学力観、全体計画、教科との関連)を活かしたアクションを所属校において展開していることが分かった。これは、彼女が所属してい

る、K小学校が「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発に関する実践研究の指定を受けており、それゆえ、このカリキュラムの特徴について考察する必然性が高かったことがその要因であると思われる。ただし、それは、学習指導要領・総則の記載内容等に焦点化されており、同じ一般的知識の範疇に入る「規制緩和」といった、このカリキュラム創設の社会的背景にまで及ぶものではない。

学術的知識（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）は、実践においてはそれほど活用されてはいないが、カリキュラム開発のための研修のあり方については、いずれの場合も教師KMは共同性を高めるアクションを起こしていたことを確認できた。これは、K小学校の置かれた状況に依存していると思われる。同校は、統合校であり、カリキュラム開発に関する、学校のポリシーが確立していない。それゆえ、教師たちのコミュニケーションを活性化するための術を採用することが焦眉の課題となっていたために、「教師間の共同」に関する知識を適用する必然性が高かったのである。

個別的・実践的知識（学校の実践史、学校の地域性）とメタ知識（知識間の葛藤）は、特定の時期だけに活用されている。前者は、年間のカリキュラム開発作業の比較的早い段階に、そして後者はそれがある程度進展してから、活かされているという傾向を確認できた。

（2）教師OMの場合

表4.2は、教師OMに対する2度のインタビューの結果を、前述した分析の観点に基づいて整理したものである。まずインタビューごとに、教師OMのコメントを整理し、その後、全体的な傾向を総括する。

表4.2 eCCプロジェクト追跡インタビュー結果のまとめ（教師OM）

カリキュラム開発に関わる知識		インタビュー時期	
		6月	8月
一般的知識	規制緩和		
	学力観	◎	◎
	全体計画	◎	◎
	教科との関係	○	○
	現代的課題		
学術的知識	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	○	◎

個別的・ 実践的知識	学校の実践史	◎	◎
	学校の地域性	○	○
メタ知識	知識間の葛藤	○	○

◎は、知識がアクションに資するものとなっている場合。○は、知識がアクションを伴っていない場合。

1) 6月のインタビュー

例えば、教師 OM は、「学力観」に関わって、やはり体験活動に目が向きがちで、どのような力を身につけていいのだろうか、教師も子どももまだ漠然とした実践が続いている、何か足りないということについて、次のようにコメントしている。

OM: やっぱり、どうしても、体験活動に、ま、子どもたちも、先生も、目が向いてしまっているの
で、ちょっと、やってる様子を見ていると、ただ、田おこしだったり、あぜぬりだったり、代掻き
だったりっていう活動なんだけど、その活動をなんのために、子どもにやらせているのか、って
いうところが、こう、僕が、聞いてみている感じでは、うまく見えてこない。子どもたちに聞いてみ
ても、「そんなのは、先生にまかせておけばいいから」とか、「そしたら、地元のお年寄りの人が教
えてくれるから、いいや」、みたいな、発言が、聞こえたもんだから。やっぱり、それでは、ちょっ
とまずいだろうっていうことで、ちょっとつけたい力とか、子ども自身に意識させた方が、いいん
ではないかな、と—— (後略)。

(下線部筆者)

また、この回のインタビューにおいて顕著であったのは、「学校の実践史」がやはり「全体計画」
の立案や遂行と衝突する、また学術的知識の「教師間の共同」と言う点においても、「計画を立てて
も計画倒れになるではないか、それなら…」といったように、なかなか学術的知識としてその大事
さはわかるが実践レベルではそうはうまくいかないという、教師の間にある諦念、その雰囲気越
えにくい問題として教師 OM には感じられているのがわかった。

OM: 全体カリキュラムの、必要性、大事さみたいな、重要性みたいなことは、現在、認識されてき
ている。系統性も大事だと。じゃあ、それを実際に、自分の現場でいったら、子どもたちを前にし
て、やろうとしようとした時に、その必要感みたいなのが、去年の段階より、薄いんじゃないかな
って。で、やっぱり、昔、よくあったと思うんですけど、あの一計画カリキュラムが示されても、
計画倒れでっていうような、経験をつまれている先生方もいるんで、計画だけ、そんなに一生懸命
たてても、しょうがないかなーみたいな話になって。ところが、少しずつそこが、それも大事な
んじゃないかなっていう意見がでてきた分だけ、あれかなって思うんですけどね。だから、そういう重
要性を分かっている必要感が薄いついていうようなところが、計画カリキュラムを進歩させるとこ

ろに、問題点を抱えているかなあつていう風に…。 (括弧内及び下線部筆者)

2) 8月のインタビュー

8月のインタビューにおいては、eCCプロから学べたこととして語られたことの中に、学術的知識の「教師の共同性」に関わって、課題をどう提示して互いに理解していくかと言う言葉が登場した。これは6月には、ある種、「いくら課題を同僚に伝えてもなかなか広がっていかない、理解はしても行動に出ずらい」といった諦念的言い方が多かったが、8月には、研修を通じて学術的知識を共有して行く方途を強く意識してきたことがうかがえた。また、関連して、M小学校の「総合的な学習の時間」に縦の糸を通すといった「カリキュラムの発展」を意識していくことに関わっても教師間に意識化させていこうとする言葉が見られた。

OM: 先生方に示していく時に、書籍とかを参考に、学力観みたいな参考を示したりすることは、やっぱり、校内に、こういうことが必要だって示す時にも、ちょっと、役立つかな。ただ、同じように示すと、やっぱり、現場の先生、そこまで、あの一良く知らない先生方もいるので、いきなり、そんなの出しても、なんか遠い世界の話をしているような、感じになってしまうので、そのへんは、先生方の顔を伺いながらというか、そういうことが必要なんだな、ということは、改めて、感じてるって感じです。

OM: やっぱり、見通しを持って、例えばの例でいうと、5年生や4年生で、こういう活動をする。で、こういう力をつけたいっていうことをねらうんだけど、その前提条件って言うか、こういう力っていうのがついているっていうのが前提だから、それは、もっと、低学年でやった方がいいんじゃないか、とか、そういう話は、研修会で、ちよくちよく出てくるんですが、じゃあ、それを意識した活動を、低学年でやっているか、っていうと、ちょっと、そこらへんは、ぼけているというか、じゃないかなって思う。で、みなから出てくる、指導案であったり、活動例を見てても、やっぱり同じようなことをねらってやっているような気がする。で、これ、低学年じゃ、まだ、早いんじゃないか、とか、高学年だったら、もうちょっと、内容のあることやらなきゃいけないんじゃないかって、思うことが、一学期の夏には、良く、ありました。

OM: 寄りかかるものが必要になるんですけど。要するに、それが、横でしか、見ていないから、本当は、すごい、ベースになるものが、前の学年にあつて、っていう縦の部分があるはずなんだけど、それが、そこに寄りかかっていない。で、一応、夏の研修の時に、3日連続でやったんだけど、その中で、やっぱり、そういうものは、必要だと、だから、夏までにやっぱり作ろう、で、学校全体の、総合の活動じゃなくて、力を見て、低学年の卒業時にね、こういう力を養ったら、中学年で、こういう力。あんまり、細かなくて、いいから。

(下線部筆者)

他の知識の適用については、6月とほぼ同様の傾向を示した。ただし、個別的・実践的知識「学校の実践史」については、教師 OM は次のようなコメントを呈しており、学校が、彼の学校におけるはたらきかけによって少しずつ変わってきていること、とくに管理職にも変化が見られていることを確認できた。それは、6月の場合とは異なる。

OM：最後の夏休みに入ってから校内研修で、一応、先生方全員、一学期の実践をプレゼンしてもらったんですが、やっぱり、総合の実践なんかも出てくるんですが、その中で、4月初めから、変わったかなあって思うのは、ちょっとまあ、上の人たちが、その活動は、いったいどんな力をつけようと思ってやっているんだろう、っていう突っ込みが、入っているようになってた、っていうのが、ちょっと変わったかな、と。今までは、思いが大事だとか、願いが大事、っていうよく分からない話で、終わってたんだけど、具体的に、どういう力をつけようと思ってたのか、そのために、何をしたのか、っていう話が、少し、出てくるようになったので、ま、少し、切り崩し口が、見えてきているかな、っていう感じは、しているんですけどね。

(下線部筆者)

3) 全体的傾向

2回のインタビューを通じて、上記教師 KM と同様に、教師 OM も一般的知識（学力観、全体計画、教科との関連）を活かしたアクションを所属校において展開していることが分かった。これは、彼が情報主任として、全学年とかわかっていく、カリキュラム全体を見通す活動を担っているため、総合の課題も同様に見えてくるからであると思われる。ただし、それは、情報教育と関わって、どのような力をつけていくかを常に意識してきた彼のこれまでの教育観、学力観から焦点化されてきたもので、このカリキュラム創設の社会的背景にまで及ぶものではない。

学術的知識（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）に関わっては、カリキュラムにおける系統性を意識したカリキュラム開発のための研修、学校におけるカリキュラムの発展を実現していきたいという願いに基づき、共同性を高めるアクションを起こしていたことを確認できた。これは、M 小学校の置かれた状況に依存していると思われる。同校は、豊かな環境を生かした、経験から学ぶことを重視してきた歴史があり、計画的にカリキュラムを開発していく学校のポリシーが確立していない。それゆえ、教師たちの中に「どのような力をつけていくのか」「低学年から系統的に見ていく目」について強く意識化させていきたいことが、教師 OM にとって焦眉の課題となっていた。

個別的・実践的知識（学校の実践史、学校の地域性）とメタ知識（知識間の葛藤）は、言い続けることによって、管理職や同僚の中で変化が見られてきたこと、またどのように他人に自分の思いをわかってもらえるか、個人の中で説得の論理を教師 OM はより意識し、行動に移してきていることが確認できた。

4.4 考察

以上のことから、2人の追跡調査結果を比較すると、表4.3のようになる。ここから導かれるオンライン研修の効果について検討すると、次のような特徴が見えてくる。

まず、オンライン研修直後から、その効果が見られたのは、両者に共通して、一般的知識についてである。しかも持続した効果が見られた。これは、オンライン研修で学んだ一般的知識が、翌年勤務校で計画される総合的な学習の時間のカリキュラムに関わって、何らかの形で再生されたり、そこで学んだ知識が計画をする際や遂行をする際に意識化され、しかも行動変容へとつながっていったことを意味している。

学術的知識に関わっては、一般的知識ほど、オンライン研修直後に、行動変容までは結びついていかないが、それがやはり、意識化され、絶えず総合的な学習の時間のカリキュラムを検討する際に考慮されているのがわかる。学術的知識は、一般的知識に比べて、実践的応用に関わって直接つなげにくい点もあり、行動にはつながりにくいということも考えられる。しかし、研修後、時間をかけることによって、その効果も行動変容につながる可能性があることも見えてきた。この理由としては、1つには、本人が研修後、学校の中で他の教師と総合的な学習の時間のカリキュラムに関わる中で、学術的知識を必然的に求めるような場面に出くわしたとき、また本人が納得できる形で理解をしたとき、つまり時間をかける中で行動につながっていったと考えられる。また、もう1つは、筆者らが、継続的に追跡調査で伺っていることが影響し、そこであらためて考え、学術的知識を応用していこうとすることを意識化させ、行動へ導いたことも考えられる。

また個別的・実践的知識については、一般的知識同様に、研修直後からその効果は見られ、研修で学んだことを自分の個別の課題や学校の個別の課題に置き換えて考え、意識化できているのがわかる。しかし、個別的・実践的知識の場合は、意識化できても、それを行動につなげていく際に、同僚との関係の中で、個別様々な事情が生じてくる。そのため、その知識内容（学校の実践史と学校の地域性）によっていくらか差が現れてきたのではないかと予想できる。

最後に、メタ知識に関しては、かなり高度な知識のため、研修直後にその効果が出ることは難しいと予想された。KMは12月時点で、このようなメタ知識を行動へもつなげていけることができた。しかし、それには時間もかかっている。これは、徐々にメタ知識が培われていったというよりも、何かの原因によって、また必要性によって、メタ知識が行動へも資するようになったと考えられる。

表4.3 eCCプロジェクト追跡インタビュー結果比較

カリキュラム開発に関わる知識		教師 (KM)			教師 (OM)	
		7月	8月	12月	6月	8月
一般的知識	規制緩和					
	学力観	◎	◎	◎	◎	◎

	全体計画	◎	◎	◎	◎	◎
	教科との関係	◎	◎	◎	○	○
	現代的課題		◎			
学術的知識	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	◎	◎	◎	○	◎
個別的・実践的知識	学校の実践史	◎	○		◎	◎
	学校の地域性	○		○	○	○
メタ知識	知識間の葛藤			◎	○	○

4.5 まとめと今後の課題

以上、オンライン研修に参加した2人の教師を追跡調査する中で、この研修がどのような効果を持ちうるか、知識の変容を手がかりに検討してきた。

結果と考察から、オンライン研修は、確かにその効果をもち、参加した教員のその後の学校での活動に、具体的には、総合的な学習時間のカリキュラム開発及び遂行に効果を持ちうることがわかった。

しかしながら、今回参加した教員はすべてミドルリーダーの中でもかなり経験のある教師であったため、この研修によって著しく効果が出るというよりも、その経験を洗練化させることに役立った点多かった。

今後は、この研修に参加するミドルリーダーに関わって、もう少し若い世代に焦点化して、研修プログラムの効果を検討すると共に、研修プログラムそれ自体についても、対象者の背景知識や経験及びニーズなども考慮して、バリエーションを持つものを再検討していくことが課題としてあげられた。

5. 英国訪問調査報告

—総合的な学習の時間のカリキュラム・コーディネータへの示唆—

小柳 和喜雄 (奈良教育大学)

5. 1. はじめに

本調査は、総合的な学習の時間のカリキュラム・コーディネータへの示唆を得るために、トピック学習及びクロスカリキュラムの実績を持ち、現在、**Excellent and Enjoyment** というスローガンを掲げ、子どもにとって豊かで興味深い学習活動を再考しようとしている英国に焦点を当て、調査を試みたものである。英国は、ここ数年、リテラシーアワーなど、基礎学力、学力向上に取り組む方針を試みてきたが、その学習活動に対して、一定の成果を上げつつも、授業や学習活動が「つまらない」という批判も上がり、現在では、先に述べた新たな方向性も模索している。そこで、**Excellent and Enjoyment** をキーワードにしてチャレンジ的な学習や学校の裁量で行われる特別で複合的な内容をもつカリキュラム、および学校間で連携して行うプロジェクトを試みているロンドン市内の学校を訪問・調査した (**The Connected Learning Zone** と **Beavers Community Primary School**)。また、このような試みをリードする教員をどのように育てるかということに関わって、校長のリーダーシップに関わる調査 (**Anson Primary School**) に加えて、ミドルリーダーのリーダーシップの研修を進めようとしているロンドン大学の **London Centre for Leadership in Learning** を訪問し、インタビュー調査を進めた。さらに、英国の中等教育で最近注目をされている、学校の独自性を出すカリキュラムである **specialist program** に関わって、**Media Arts** に特色を出そうとしている **Stoke Newington School** (高等学校) を訪問し、そこでの **Excellent and Enjoyment** を目指すカリキュラム、及び **specialist** を育てようとする独自カリキュラム、またそのために学校をどのように導いているか、リーダーシップを実際に発揮しているミドルリーダーである担当者に話を伺った。

訪問先と日程は以下の通りである。

①10/19 (水) 午後

The Connected Learning Zone (Hounslow Manor School)

②10/20 (木) 午前

Beavers Community Primary School

③10/20 (木) 午後

London Centre for Leadership in Learning

④10/21 (金) 午前

Stoke Newington School (Media Arts College)

⑤10/21 (金) 午後

Anson Primary School

以下、訪問順に、各訪問先で収集された情報についてまとめ、その後、そこから導かれる帰結（「総合的な学習の時間のカリキュラム・コーディネータへの示唆」）について述べる。

5. 2. The Connected Learning Zone (10/19 (水) 午後)

訪問した Hounslow Manor School は、現在、プロジェクトの3年目を迎えていた。

我々を受け入れ、対応してくれたのは、The Connected Learning Zone というプロジェクトの Director である Elaine Moreton という人であった。

彼女は、元は教員であったが、現在は授業を担当しておらず、2日、この Hounslow Manor School に出てきて、他の日は、プロジェクトに参加している他の学校を訪問している。彼女のしごとは The Connected Learning Zone というプロジェクトに参加している9校(3校の中学校と6校の小学校)のディレクターであり、そのドライバー（推進役）を担っている。

プロジェクトのねらいは、参加している9つの学校が、テクノロジーなども活用しながら質の高いラーニングコミュニティを作っていくことである。参加している9校は、けっして近隣の学校というのではなく、また優秀な子どもが最初から集まっている学校というのでもない。むしろ以前は困難校という学校が、希望して参加している。つまりやる気のある学校が選ばれ組織されていた。これによって、各学校の自尊心を高め、教育の質の改善に学校ぐるみで取り組むことを目指していた。

彼女によれば、学校で質的に高い授業を作っていくためには、教員間での連携協力の質を上げていくことであり、そのために IT など積極的に導入しているということであった。教員相互に授業を見合い、授業の質を高めていく取り組みをしていくために、相互の授業を見る機会なども多く取り入れているということであった。

これは、学校内に限られることなく、グッドプラクティス・ティーチャーの実践を見に行く権利が全ての教員にあり、このプロジェクトに参加している学校へ相互訪問が行われているということであった。

参加している9校には、それぞれ、このプロジェクトを推進していく担当者がいて、この Elaine Moreton さんが、その担当者を通じて全体をコーディネートし、導いている役割を果たしているということであった。例えば、彼女は、評価表の枠組を作成し、グッドプラクティス・ティーチャーを決め、実践の質をあげ、教師に自信を持たせ、やる気を喚起する役割を果たしていた。しかし、グッドプラクティス・ティーチャーとして認定されても、それが給与に直接反映されるのではなく、自尊心を高めるために行われているということであった。

また Elaine Moreton は、このプロジェクトを継続させていくために、子ども達の学力向上など、実績をアピールし、学習環境を豊かにし、実践を充実させていく上で必要となる資金を獲得する努力をかなりしているということであった。

資金獲得は、年間5千万円くらいはあるということであった。本当は、今年でこのプロジェクト

は終わる予定であったが、実績を示すことで、3年延長させたということであった。このようなプロジェクトに取り組むことは、その終了時期が来ても、学校に資源や仕組みが残り、次の活動につなげていく環境を整えることができるため、積極的に取り組んでいるとということであった。

このような競争的な環境で、教員が常に脅迫感に迫られていることはないかという疑問点はあるが、彼女のような専門的にリーダーシップを発揮するコーディネータが一旦うけ入れ、全体計画を練って、参加校と作っていくため、各教員が追い立てられている感じはなかった。

英国の学校の取り組み方はシステムをしっかりと作り、それを普及に役立てようとしている点が特徴としてよく伝わってきた。

このプロジェクトの特徴をまとめるなら、

- ①複数の、特に中学校を連携しながら、学校改革に取り組んでいる。
- ②それを推進する人材を特別に置いている。
- ③教員の資質向上のために評価の仕組みや相互の授業参観などの仕組みが作られている。
- ④潤沢な資金を獲得してくることで、参加校が交流できる環境とやる気を喚起している。
- ⑤予算の獲得はすべてプロジェクトベースで、各学校がそれぞれ独自性を発揮できる場面を多く作ろうとしている。
- ⑥各プロジェクトは、期限を区切って行い、成果に責任を持つ。
- ⑦教育委員会を通すが、英国の教育省より直接、プロジェクトを受託する。
- ⑧また困難校の支援に力を入れ、提案されているプロジェクトさえ良ければ (Elaine Moreton 氏のように積極的に資金獲得をする試みをすれば)、その学校を活気付けていくことに企業も積極的に投資をしてくる。

5. 3. Beavers Community Primary School (10/20 (木) 午前)

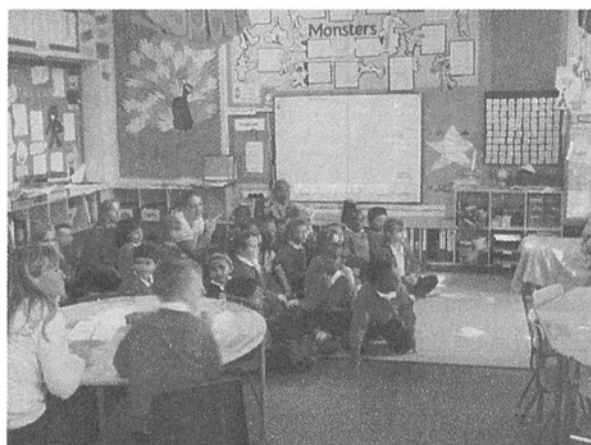
この学校では、Curriculum enrichment co-ordinator の Mairi Macleod さんと、優秀児コーディネータ (gifted & talented co-ordinator) の Pat Bedell さんが、我々を迎えてくれた。カリキュラム拡充のコーディネータである Mairi さんは教師ではあるが、授業を担当せず、カリキュラム拡充のために全体をコーディネートしていた。昨日訪れた Hounslow Manor School で説明を受けた Elaine Moreton さんの場合は、複数の学校間のプロジェクトのコーディネートをしており、以前は教師であったが、現在はディレクタとしての任務に徹していた。同じコーディネートという役割を果たしていても、Mairi さんは1つの学校の



カリキュラム拡充のコーディネータであり、授業は担当していないが教師として関わっている点で Elaine さんとは異なる。

校長は、Mairi さんに信頼を置いており、さらに学力の向上や、個々の子どもへの対応、カリキュラムを充実させていくために、チェンジングマネージャをあと3人つける方向性を示唆していた。

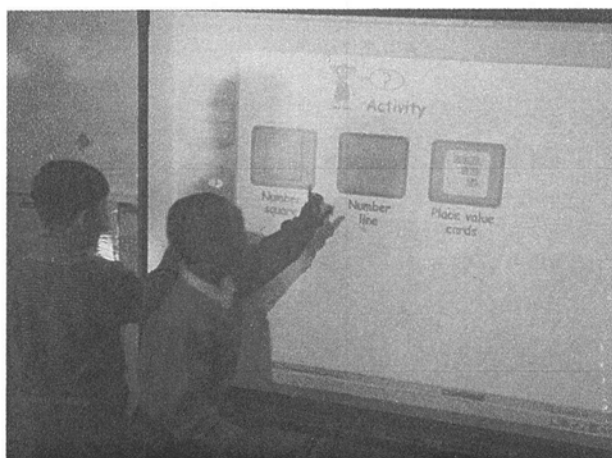
この学校には、多くのコーディネータが存在し、各教科ごとにコーディネータやリーダーがいた。それぞれ困難な状態の子どもたちに、各教科でどのような教育をしていくのかに責任を持っている。英国でサブジェクトコーディネータやサブジェクトリーダーと呼ばれる人は、日本で言えば教科主任に相当するようだ。



続いて、優秀児コーディネータ (gifted & talented co-ordinator) の Pat Bedell さんは、各クラスの 10%が認定される優秀児のため

のカリキュラムを構築していく責任を持っていた。優秀児といっても、それは算数や国語などで優秀ということだけをさすのではなく、図工や表現で優秀など、様々な側面で優秀な子を教師が認定していた。その子たちは、ある授業時間、クラスの他の子は別のところで、特別なカリキュラムに基づいて教育を受ける。多くはPJ学習の手法で gifted & talented として認定されている子どもへの教育活動が行われていた。保護者は、この教育活動に理解を示し、たとえ優秀児として自分の子どもが認定されていなくても、またある子どもが優秀児として認定されて特別なカリキュラムを受けていてもそれを受けとめているということであった。

最後に、ICTのコーディネータから現在の取り組みについての説明を受けた。ICTは、この学校では非常に普及していた。ICTのコーディネータは授業での利用を学校に普及していくために、研修に加えて、機器の点検や、トラブルへの対応なども行っているということであった。しかし、このICTのコーディネータは、この任務に専任として就いているわけではなく、クラスの担任も同時に行っているということであった。



この学校では、スマートボードが使われており、各学級に設置されていた。簡単に授業の中で使えるため、幼稚園や低学年でも使われていた。子ども自らが授業中に遊びながら利用していた。これは、便利だということが実感できるものであり、プロジェクタも常時使えるものが各教室にあった。

スマートボードは、英国の授業風景とあっているため（先生がイスに座って、子どもたちが周りにわーっと集まって、床に座って学習活動を展開する）、よく使われているようだ。5秒以内に反応しないと授業ではなかなか使えない。スマートボードはそれをカバーできているために利用しているということであった。

5. 4. London Centre for Leadership in Learning (10/20 (木) 午後)

ロンドン大学に Institute of Education に設置された London Centre for Leadership in Learning は、9月にその活動を開始し始めた新しいセンターであった。ここでは、リーダーの育成をする際に、ただのマネジメントではなく、ラーニングマネジメントについて育成していくことを強調していた。

また、London Centre は、ロンドン地区の学校のリーダーシップの育成に責任を持つだけでなく、NCSL へリーダーシップの良質のプログラムを開発し、それを提供する任務を担っているということであった。

現在、London Centre で開講しているプログラムとしては以下の通りであり、NCSL ではあまり見られない、ミドルリーダーや将来のリーダー (Future Leader) のためのプログラムについても提供を始めようとしていた。

詳細は以下の通りである。

ロンドン大学の Institute of Education は、2005年3月より、Leadership Learning Centre を独立設置し、2005年9月より、The London Centre for Leadership in Learning と名称を新たにし、その活動をスタートした（校長を目指す人が少なく、また校長のリーダーシップの改善に関わっても課題が多い。このため、Future Leader, Middle Leader からのリーダーシップの養成も課題となった。）

The London Centre for Leadership in Learning は、ロンドンの教師、リーダー、講師、そして他の教育関係の専門家のために、重要で、かつ新しい専門的資質発達のためのプログラム提供を目指している。

プログラムは、あらゆるレベル、あらゆる教育の局面での、学習活動に着目したリーダーシップの育成に焦点化している。そのため、入学対象は、将来のリーダー、ミドルリーダー、管理職など、様々な局面におけるリーダーシップの発揮を求めている人がすべて相当することになっている。

ここでのリーダーシップは、先にも述べたようにラーニングマネジメントの育成を意味しており、経営学が意味するところのマネジメントの育成とは少し違う意味で使っている。プログラムとしては、例えば次のようなものが用意されている（抜粋）。

第1群：Three New Master's Degrees in Educational Leadership and Management

(MA educational Leadership and Management, MBA School Leadership, MA Applied

Educational Leadership and Management by Distance Learning).

第2群 Certificate in School Business Management, Diploma for School Business Management, Graduate Certificate in Educational Leadership Development and Consultancy

第3群 : National Professional Qualification for Headship, Headteacher Induction Programme(HIP), Leadership Programme for Serving Headteachers

第4群 : Leading from the Middle, Team Development Programmes, Leadership and Management, Mentoring-Coaching, Consultancy, Research and Development, Continuing Professional Development / In-Service Training

第5群 : Investing in Diversity, Learning Programmes, The London Leadership Strategy, A new Programme for 2006 on Urban Leadership, Leadership Foundation Programme, 教育方法としては、多様な形態を用い、対面式授業のほか、e-Learning を用いた Blended Learning も用いる予定。

プログラムの作成には、Institute of Education のスタッフが関わるが、チューターやファシリテーターとして関わるのは、退職校長ほか、教職経験を持つ人物が指導に当たる。

The London Centre for Leadership in Learning は、国内のリーダーシップの研修について責任を持っているノッティンガム大学にある NCSL (National College for School Leadership) と提携を結び、そこにプログラムを提供すると共に、ロンドン地区における、リーダーシップ研修に関わって遂行する権限を得ている。各プログラムの背景にある資質規準 (Standards) などは、NCSL 提供によるものに基づきながら作られている。

英国では、30歳で校長になる人もいるらしく、そのために早くから校長になりたい人がなれる道を作っている。

5. 5. Stoke Newington School (Media Arts College) (10/21 (金) 午前)

我々を迎えてくれたのは、テレビ局や編集者でのキャリアを持つヘレンというひとであった。この学校が、スペシャリストカレッジになったために起用されたということであった。

学校は、日本で言えば高専の雰囲気がある。しかし、ヘレンさんは、自分が専門とするメディアアーツという教科だけではなく、この学校で展開されている科目を、メディアアーツと関連付けてスペシャリストの育成を担っていくカリキュラム・コーディネーターとしての役割を果たしていた。

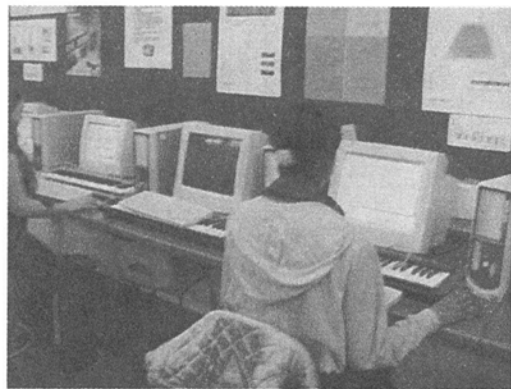
そして他の教科のコーディネータと協力しながらカリキュラムの改革や遂行を進めているということであった。

メディアアーツは、10 学年から展開される。そのため7学年から、この学校のスペシャリストの育成の目標と合致することを学ぶための基礎、経験をさせていた。

メディアアーツと他の教科との関係は、プロジェクトの整合性で調整しているらしく、プロジェクトに乗れる教科と教師を結びつけるために、ヘレンさんがコーディネートしていた。しかし、テレビ局や編集者でのキャリアを持つヘレンさんは、教育の専門家でない。そのため、カリキュラムは、プロジェクト試行、活動ベースを編成規準としてカリキュラムが組まれた。教育学のバックグラウンドを持っていない彼女がカリキュラムの編成をしている点で、彼女を支援する体制の課題も感じられた。

彼女がとくに我々に強調して語っていたことは、プロジェクトを組むことによって、活動ベースで進むことによって教師が生徒を信頼できるようになる、ということであった。

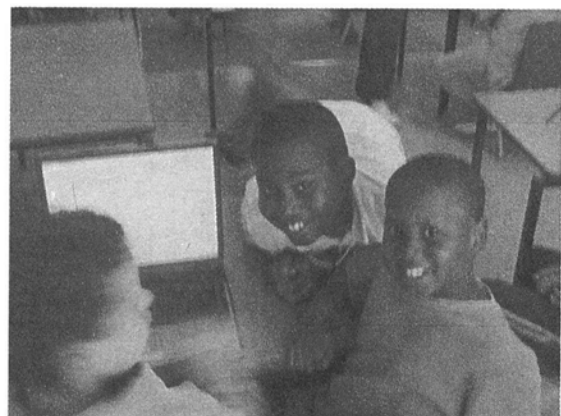
底辺校であると、教師は何かと規制し、生徒に制約を与え、統制しようとしがちになる。しかしメディアアーツは、そのような発想から教師も生徒も解放してくれる。言語に過度に依存しないため、参加できる子どもの層も広がるかもしれないし、生徒の別の側面に光を当てる可能性もある。だから、教師が子どもを認めやすい。信頼関係は、メディアアーツを通じて生まれ、そこでの関係から他の教科の指導へも波及させていくということであった。



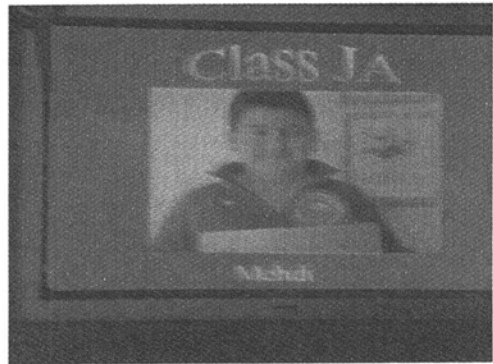
5. 6. Anson Primary School (10/21 (金) 午後)

我々を迎えてくれた校長のジェフは、プライマリリーダーシップのトップ（校長会互助会のリーダー）であり、本務校のマネージメントと指導に当たるだけでなく、他の学校の校長の指導や学校の指導にも関わっている人物であった。

地域68校のうち16校が困難校ということであった。校長のジェフは、他校の校長（3名）とチ



ームを組み、4名で、地域の学校全体のサポートに当たっているということであった。また先にも述べたが、他校の校長のリーダーシップを支援するため、校長の相談にのったり、学校で指導助言をするなど、管理職のリーダーシップの育成をコーディネートし、地域で担うその役割を果たしていた。



その際に参考となるハンドブックとして、NCSL (National College for School Leadership) が出している出版物を見せてくれた。校長のジェフ自身は、あまり使っておらず、全部読んでいるわけではない説明をしていた。全体の責任はDFESが担っているということであったが、リーダーシップに関して、その内容に関わって、英国ではNCSLが責任を持っているということであった。1年目のハンドブックは、最初のものでもありあまり内容が良くなく、毎年改定され現在は、第3版になっているということであった。

5. 7. おわりに

以上、これまで5つの訪問先を通して、カリキュラム・コーディネータの多様な側面を見てきた。全体を通じて見えてきたことは、同じコーディネータであっても、プロジェクトを遂行していくために、資金を集めたり、システムを作ることに徹するディレクターのような役割に軸を置くカリキュラム・コーディネータ (The Connected Learning Zone の Elaine 氏や Stoke Newington School のヘレン氏) の場合と、やはり直接授業は行わないが、教師としてカリキュラムの構築に携わり、他の教師と連携してカリキュラムをコーディネートしていこうとする場合 (Curriculum enrichment co-ordinator の Mairi 氏) があることがわかった。総合的な学習の時間のカリキュラム・コーディネータへの示唆としては、これが、学校全体のカリキュラムと関わる場合、やはり負担が大きく、また全体を見通し、調整していくためにも、クラスを担当したり、授業に直接責任を持たず、コーディネートに徹する時間の確保が必要であることが感じられた。また、このようなコーディネータを支えるには、校長のリーダーシップ (Anson Primary School のジェフ氏) と、ミドルリーダーの頃からリーダーシップの育成 (London Centre) に寄与するプログラムの提供 (本研究が目指してきたミドルリーダーのプログラム、そのためのICTの評価なども) が今後益々求められることが確認された。

おわりに

これまで、我々研究チームは、総合的な学習の時間のカリキュラム・コーディネータを育成するオンライン研修プログラムの開発及び評価研究を進めてきた。この研究は、総合的な学習の時間のカリキュラム・コーディネータが勤務地を越えて互いに情報を交換したり、研修を通じて様々な知識を互いに培い共有したりすることに資するパイオニア的研究であるとともに、ミドルリーダーの養成に関心が移ってきている現在の動向にもある萌芽的な研究として位置づくものであるといえる。また、この研修がどのような効果を持ちうるか、知識の変容を手がかりに検討したこのような評価研究の方法も今後の研究に資するものであると考えている。

オンライン研修は、確かにその効果をもち、参加した教員のその後の学校での活動に、具体的には、総合的な学習時間のカリキュラム開発及び遂行に効果を持ちうるということがわかった。

しかしながら、今回参加した教員はすべて、ミドルリーダーの中でもかなり経験のある教師であったため、この研修によって著しく効果が出るというよりも、その経験を洗練化させることに役立った点も多かった。

今後は、この研修に参加するミドルリーダーに関わって、もう少し若い世代に焦点化して、研修プログラムの効果を検討すると共に、研修プログラムそれ自体についても、対象者の背景知識や経験及びニーズなども考慮して、バリエーションを持つものを再検討していくことが課題としてあげられた。

現在、この課題に応えるものとして、研究チームの木原は継続的に研究を進めている。この結果が、今後の総合的な学習の時間のカリキュラム・コーディネータを育成するオンライン研修プログラムの洗練化につながるものとなるだろう。

本研究は、様々な人の支援によって成立したものである。参加いただいた 10 名の先生方に感謝すると共に、学習環境や研究支援を援助してくれた、科学研究費補助金に感謝いたします。

執筆者一覧

1. カリキュラム・コーディネータとは—その今日的意義, 役割, 能力・資質等—
(木原 俊行)
2. 教員向けオンライン研修の現状と課題
 - 2.1. 高等教育における e ラーニングの動向 (山内 祐平)
 - 2.2. 教員のための e-Learning の現状と課題 (堀田 龍也)
3. 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
(木原 俊行)
4. カリキュラム・コーディネータ養成のための e-Learning プログラムの効果
—2人の教師の追跡調査から— (木原 俊行、小柳 和喜雄)
5. 英国訪問調査報告 —総合的な学習の時間のカリキュラム・コーディネータへの示唆—
(小柳 和喜雄)