

Title	カリキュラム開発における共同的意志決定を通じた教師の授業力量形成
Author	木原, 俊行
Citation	人文研究. 53 卷 3 号, p.105-114.
Issue Date	2001-12
ISSN	0491-3329
Type	Departmental Bulletin Paper
Textversion	Publisher
Publisher	大阪市立大学大学院文学研究科
Description	

Placed on: Osaka City University Repository

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

木原俊行

1. カリキュラム開発概念における教師成長の視座

(1) 学校を基盤とするカリキュラム開発の台頭と展開

「カリキュラム開発」という言葉は、1920～30年代アメリカにおける州・郡・市のカリキュラム改訂運動展開期に登場した。その時から既に、学校を基盤とするカリキュラム開発 (School-Based Curriculum Development, 以下, SBCD) は、カリキュラム開発運動の「必然的な様式」として捉えられてきた (佐藤, 1996)。我が国でも、文部科学省教育研究開発学校制度の下で、いくつかの学校が学習指導要領の拘束を受けずに、独自の教科内・教科外課程を編成してきた。また、それ以外にも、時間と教科内容の制約を受けつつではあるが、SBCDを試みてきた学校は決して少なくない。

(2) SBCDの概念の再構築

しかし、今、カリキュラム開発の概念は再検討されつつある (図1)。例えば、佐藤 (1999) は、カリキュラムデザインという発想を重視するとともに、デザインにとって最も重要なのは「状況との対話」であると主張している。そして、カリキュラム開発を、教師が「教材と対話し、子どもたちや同僚と対話し、自分自身と対話し」(pp.175-176) する過程とみなしている。こうした見地からすると、カリキュラム開発は、教師の授業力量形成と密接に関係することになる。佐藤の主張における「対話」は、教師の職能成長の鍵概念たる「反省」と「共同」に他ならないからである。

さらに、我が国の小中学校におけるカリキュラム開発は、学年や学校を単位として推進される場合がほとんどである。したがって、佐藤の示す3種の対話のうち、カリキュラム開発における「同僚との対話」が教師たちの授業力量形成に及ぼす影響は甚大であろう。これまで、我が国の小中学校の教育課程は、国家基準が厳密なものであった。しかし、2002年度から完全実

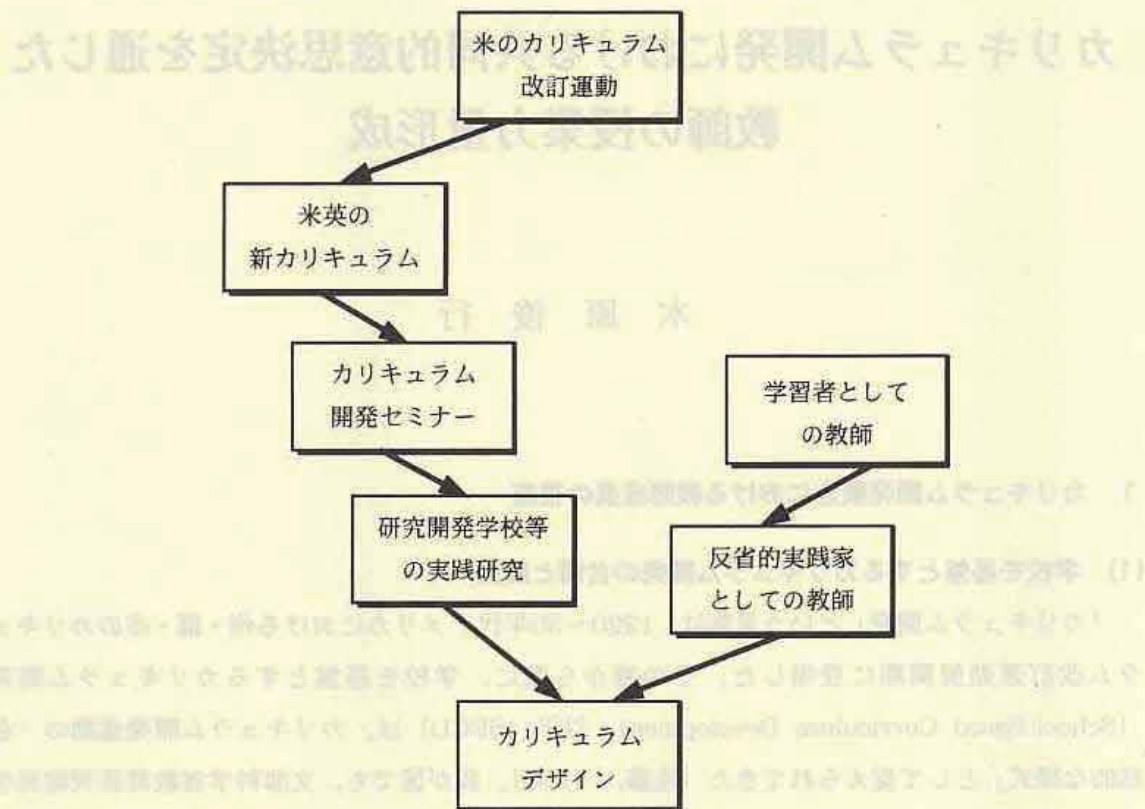


図1 カリキュラム開発研究の変遷

施になる教育課程には、「総合的な学習の時間」という地域や学校による基準がより重要視されるカリキュラムが創設されることになった。したがって、教師たちが、カリキュラム開発を通じて、特に同僚との対話を密にして自己の授業力量を形成していく傾向が今後いっそう強まっていくだろう。

(3) SBCDを通じた教師たちの授業力量形成

こうした研究や実践の潮流に学び、本論文では、総合的な学習のカリキュラム開発における教師間の「共同的意思決定過程」の事例を記述するとともに、それを題材として、カリキュラム開発による教師の授業力量形成の可能性を検討する(木原, 1998)。ここで言うところの教師間の共同的意思決定とは、カリキュラムの計画・運営・評価に関わる複数の教師たちの判断を意味している。また、その過程は、教師間の問題共有、葛藤と妥協、そして問題解決というサイクルから成るものとする(図2)。教師の意思決定はこれまで、主として認知科学の成果を援用して、授業中の教師の判断過程として定義され、モデル化されている(吉崎, 1991)。し

かし、複数の教師による意思決定は、合理的な判断では説明できない部分を有していると思われる。それぞれの教師による判断に食い違いが生じた場合、それを調整する必要があるからである。換言すれば、葛藤と妥協を伴う問題解決にならざるをえない。この場合、「葛藤」とは、複数の教師の間での、授業づくりに関する主張や意見のズレを意味している。また、「妥協」とは、複数の教師が互いの主張や意見を尊重して、自己のものを部分修正することを指し示している。

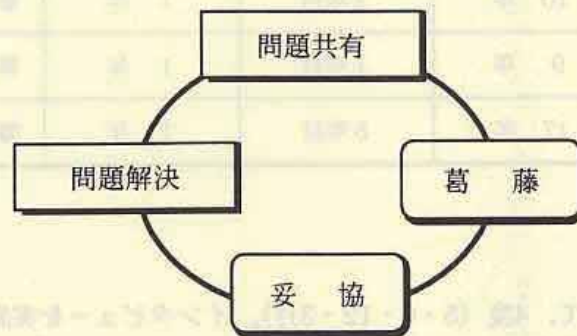


図2 教師の共同的意思決定モデル

2. 研究の方法

上記のモデルの妥当性を検証するために、本事例研究では、ある小学校のカリキュラム開発過程を追跡し、教師たちの意思決定の特徴を記述した。

(1) カリキュラム

研究の対象としたのは、〇市立H小学校の1999年度の環境教育（5・6年生）のカリキュラム開発である。H小は、1996年度より総合的な学習のカリキュラム開発を進めてきた。低学年は生活科、中学年は生命、高学年は環境と国際理解を内容領域とし、それらと情報活用の実践力の育成を目指した情報教育が重なる形の総合的な学習を構想・実践してきた学校である。

1999年度、教師たちは前年度までのカリキュラムの見直しを図っていた。特に、5・6年生担当の教師たちは、それまでの学年別・学級別の取り組みから、異学年合同・学級解体の実践を設計・実施・評価することを決定した。本調査の実施時期に、H小は、総合的な学習のカリキュラムに関して、その再構築を図っていたのである。

(2) 教師

追跡の対象としたのは、4名の教師チームによる環境教育カリキュラムの計画・実施・評価の営みである。彼らの属性は表1の通りである。教師Aと教師BCDの総合的な学習の実践経

験の違いは著しい。したがって、最も経験豊富な教師Aがこの領域の部長を引き受けることになった。

表1 対象とした教師の属性

	教職経験	学校在籍年数	環境教育実践経験	担当
教師 A	22 年	5 年目	5 年	第 6 学年担任、環境教育部長
教師 B	10 年	4 年目	1 年	第 5 学年担任
教師 C	9 年	1 年目	1 年	第 6 学年担任
教師 D	17 年	5 年目	1 年	障害児学級担任

(3) インタビュー

表1の4名の教師に対して、4度（5・6・12・3月）、インタビューを実施し、カリキュラムの計画・実施・評価上の問題を聞き取った。各回のインタビューに要した時間は、平均して1時間程度である。

前述した指導経験の違いに配慮して、5・6月のインタビューは教師Aと教師BCDに対して個別にインタビューを実施したが、残る2回は4名全員に対して同時にインタビューを実施した。主なインタビュー項目は次のとおりである。

- ・教師間で話題になっていること
- ・実践していて印象に残っていること、課題になっていること
- ・パートナー（教師Aまたは教師BCD）への期待や要望

3. 結 果

(1) 教師たちの対話と共同の実際

インタビュープロトコルによると、4名の教師たちは、次のような機会を設けて、チームティーチングの準備を進め、それを実行していた。

まず1学期は、彼らは週1回のスタッフ会議を開催して、授業を計画していた。その際、指導計画の原案を教師Aが残る3名に提案するという形式が採られていた。しかし、教師Aが「目先のやらなきゃいけないことに精一杯で」と述べるように、その場では、詰めた議論は必ずしもできていない。また、子どもたちの課題の多様性に応じて指導分担を設けてはいるが、例えば外部人材への連絡等の面で教師Aだけに負担がかかっているなど、それは必ずしも整備されたものではなかったようだ。

2学期は、フォーマルな打合会は1学期ほど開催できていない。一方、「ちょっと会議」と教師たちが呼ぶ、インフォーマルな打合会を、彼らは頻繁におこなったようだ。また、1学期同様、子どもたちの課題に応じて、教師たちは指導分担制を採っているが、教師Dが「2学期になった時に、そのドンブリ（目標）があるところへ最終的には行けばいいんだな（と分かった）」と述べるように、教師たちは、指導に関して、ある程度共通の見解を持っていたようだ。環境部長の教師Aも「だんだん私の出番が減ってきている」とその時期の指導体制を回顧していた。

3学期は、彼らは、学校行事等の関係でほとんど打ち合わせの時間を確保できなかったようだ。この時期は学習のまとめ段階にあたるが、教師たちは、基本的には役割を固定していない。そして、子どもたちのリクエストに全員で柔軟に対応することができたこと、ほとんどの教師がインタビューでは回答していた。

(2) カリキュラム開発上の問題の変遷

前記の質問項目に対する回答の中で教師たちが問題視している事項を帰納的に整理して、後に示す6つの大項目、12の小項目を抽出した。それらの問題に対する教師たちの共有の実現、葛藤の成立状況とその方向性を時系列的に整理したものが、表2-1から2-4である。

表2-1 教師Aと教師BCDが感じている問題（5月）

項 目	教師 A	教師 B C D	葛藤の有無	葛藤の方向
学 習 目 標				
子 ども 理 解		○		
学 習 過 程	○			
授業システム	学 習 組 織			
	学 習 形 態	○		
	学 習 対 象	○	○	有り 接近-接近
	学 習 活 動	○	○	有り 接近-回避
学 習 成 果				
指 導 体 制	指 導 人 数	○		
	指 導 の 柔 軟 性			
	指 導 時 間			
	役 割 分 担			

表2-2 教師Aと教師BCDが感じている問題（6月）

項 目		教師 A	教師 B C D	葛藤の有無	葛藤の方向
学 習 目 標			○		
子 ども 理 解			○		
学 習 過 程		○			
授業システム	学 習 組 織		○		
	学 習 形 態	○			
	学 習 対 象	○	○	有り	接近-接近
	学 習 活 動	○	○	有り	接近-接近
学 習 成 果			○		
指 導 体 制	指 導 人 数		○		
	指 導 の 柔 軟 性	○			
	指 導 時 間	○	○	有り	接近-回避
	役 割 分 担	○			

表2-3 教師Aと教師BCDが感じている問題（12月）

項 目		教師 A	教師 B C D	葛藤の有無	葛藤の方向
学 習 目 標					
子 ども 理 解		○	○	無し	
学 習 過 程					
授業システム	学 習 組 織				
	学 習 形 態				
	学 習 対 象				
	学 習 活 動		○		
学 習 成 果					
指 導 体 制	指 導 人 数				
	指 導 の 柔 軟 性		○		
	指 導 時 間	○	○	無し	
	役 割 分 担		○		

表2-4 教師Aと教師BCDが感じている問題（3月）

項 目		教師 A	教師 B C D	葛藤の有無	葛藤の方向
学 習 目 標					
子 ども 理 解					
学 習 過 程					
授業システム	学 習 組 織				
	学 習 形 態				
	学 習 対 象				
	学 習 活 動				
学 習 成 果					
指 導 体 制	指 導 人 数				
	指 導 の 柔 軟 性		○		
	指 導 時 間	○	○	無し	
	役 割 分 担		○		

注) ○は、教師たちがその項目に属する問題を意識していることを意味する。

この時、葛藤については、その有無だけでなく、その方向も分析の対象とした。それは、接近-接近と接近-回避である。前者は、教師Aと教師BCDが、同じ項目に属する問題に対して、対立する考え方を持っている場合である。そして、後者は、一方の主張に対して、他方が、反対の意志は示すが、代替策までは提案できない場合、つまり、消極的に反対を唱える場合である。

4つの表を比較すると、カリキュラム開発上の問題に関して、次のような傾向を読みとることができる。

1学期内の2回のインタビューに対する回答から、教師たちが抱くカリキュラム開発上の問題が、まずいったんは増加していることが分かる。特に指導経験の浅い教師BCDにその傾向が著しく、5月から6月にかけて、彼らの問題は3倍近くに増えている。

一方、12月と3月には、それらは、一貫して減少している。したがって、カリキュラム開発における問題は、この4名の教師たちのチームティーチングの場合、1学期中にピークを迎えたと言える。

(3) 問題の多寡と範囲に関する教師間比較

まず問題の多寡について検討してみると、5月と6月以降で、教師Aと教師BCDの問題量が逆転していることが分かる。5月は、教師Aが抱える問題が教師BCDのそれを上回っているが、6月以降は逆の傾向が続く。5月は、指導経験の希薄な教師BCDにとって、問題が十分には見えていない状態であると推測できる。両者ともに6月以降は問題数が減るが、教師Aの方が、教師BCDよりも、それが顕著である。すなわち、指導経験による違いを、問題把握の時期と解決のスピードにおいて確認できる。

次いで、カリキュラム開発上の問題が最も数多く指摘された6月のインタビュー結果に限定して、カリキュラム開発上の問題点の範囲を教師Aと教師BCDで比較してみた。

教師Aと教師BCDでは注目する問題の質が異なっている。環境教育実践経験が豊富な教師Aは授業のシステムや指導体制を問題視する傾向にあるが、それが浅い教師BCDは、それらの問題に加えて、学習目標や子ども理解にも悩みを抱いている。すなわち、彼らが、開発するカリキュラムの理念までも問題視していることが、教師間の問題把握・解決のズレを大きくしていることが推測される。

(4) 問題に対する教師間の葛藤

4回のインタビューを通じて把握できた、教師Aと教師BCDが共有している問題は、子ども理解(12月)、学習対象(5・6月)、学習活動(5・6月)、指導時間(6・12・3月)の4つであった。そこで、次に、それらの問題について教師間で捉え方にズレがあるか否かを、すなわち葛藤の有無を確認してみた。

上記4点のうち、両者の間に葛藤が存在していたのは、学習対象・活動（5・6月）と指導時間（6月）である。12月と3月は4名がひとつの問題に対して同じとらえ方をしているし、解決への方針に関しても意見の一致をみていた。したがって、葛藤は、チーム編成時に生じやすいことが明らかになった。

さらに、上記した葛藤のうち、学習活動に関するものについては、5月から6月にかけて、質的な変化が現れた。5月には、教師Aが重視している学習活動（ネットワークの利用）に関して、教師BCDは、それに共感しつつ、子ども全員がネットワークに従事できないという点から、その実施を危ぶんでいた。しかし、自分たちにそれに替わるアイデアや手だてがあるわけではなく、教師Aの提案に対して、教師BCDは消極的な態度をとるにとどまっていた（接近－回避の葛藤）。

ところが、6月になると、教師Aがメディアの利用を導入すべきだと主張しているのに対して、教師BCDは、次のようにそれに異議を唱えている（接近－接近の葛藤）。

「そっからはもう、（教師Aは）インターネットだとかへ、とんじやったんで、もっと、（教師B：体験活動を）取り入れて、っていうあたりだと、もっとこう、身近に感じられたんじゃないかなあと。〇〇川をもっと身近に思えたんじゃないかなと思うんですけどね。」（教師D）

4. 共同的意思決定のモデルとそれを通じた教師の授業力量形成

以上のような結果からすれば、環境教育のカリキュラム開発過程における教師間の問題共有は、開発経験をかなり積んだ学校の場合であっても、当該領域の指導経験が浅い教師を含む指導チームが編成された場合、1学期程度の時間を要することが分かった。

また、その難しさは、経験の少ない教師たちが、学習目標や子ども理解といったカリキュラムの理念を問うことに、その原因があることが推測された。

さらに、問題共有の後に、葛藤が生起する場合、それは、接近－回避から接近－接近へと向かう傾向があることも確認できた。指導経験の浅い教師たちは、段階的に、代替策を準備して、対話や共同に臨めるようになる。

以上の結果を踏まえ、図2のカリキュラム開発における教師たちの共同的意思決定モデルを図3のように修正した。すなわち、カリキュラム開発における教師たちの共同的意思決定では、問題共有の占める位置が極めて大きい。また、葛藤は、段階性を帯びるものである。

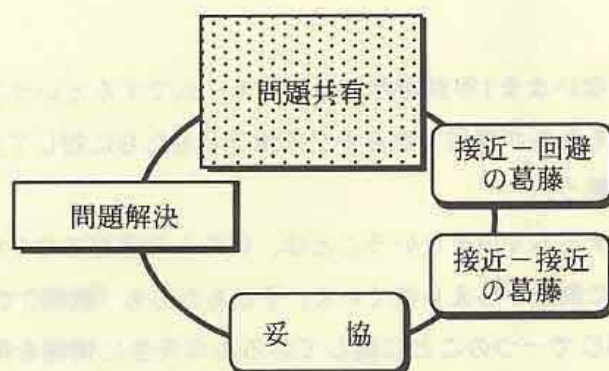


図3 教師の共同的意思決定モデル (修正版)

ところで、この4名の教師たちは、筆者が、彼らの意思決定を記述した年度だけでなく、翌2000年度も同じメンバーでチームを組み、環境教育の指導を推進していた。この学校の高学年には、環境教育と国際理解教育の2つの領域の総合的な学習が準備されている。そして、当該学年の教師たちが指導担当を選択するシステムが設けられていた。それゆえ、教師ABCDは、環境教育を避け、国際理解教育の指導を担当することも可能であった。しかし、彼らは、その道を選ばなかった。それは、上記のような困難にも関わらず、彼らが、このチームによる指導を肯定的にとらえていることを意味している。そして、このチームによる指導の意義のひとつとして注目したいのが、特に教師BCDの授業力量形成である。

3月の最後のインタビューにおいて、筆者は、1年間の総括を彼らに依頼した。彼らは、実践を振り返って次のようにコメントした。

教師B

「教師Aが中心指導を今年してくださったので、はっきり言ってすごく楽でした。これで僕が5年生の中心指導をしていたら、たぶん倒れてるだろうなと。もう1学期で…」

「(教師Aが) プランを描くのと、子どもに接する時に中心的に指導してくださる。あれがなかったら、たぶん僕は1学期に撃沈して立ち直れない。」

「もちろん、1学期もそうだし2学期も3学期もたぶんそうだったと思うんですよ。結局中心指導は教師Aがしてくださいましたから。分かれて作業という時間もあったんですけど、最初に集まって話をするというのはいつも教師Aでしたから。そういう面で、言葉はあれなんですけど楽でしたね。それとTTでやって良かったと思うのは、5年生の子どもを見てみると、僕が知っている手だてだけじゃなくて、いろんな先生の手だて、いろんな得意分野があって、伸ばし方がある。そういう面で5年生の子どもぐっと伸びた子もおりますし、一人が指導していたらここまで育てられなかっただろうなという子は5年生にたくさんいます。」

教師C

「本当になにもできないまま1年が過ぎたので、チームですということですね、もし自分がしていたら本当に子どもたちが満足できる手だてが子どもたちに対してとれたかという、そんなことはまずないと思う。」

「だけどころやってチームでいくということは、いろんな手だてなり考え方なりを、いろんな先生から子どもたちに刺激が与えられていく。子どもたちも『教師Cで駄目なら、教師Aに行こうか』という風な感じで一つのことにしている先生に情報を得るということも可能だったわけですから、そういった面が非常に良かった。さっき行ったこととちょっと矛盾するんですけど、自分の思いを持ちにくい子どもがいた。これを一人でやると、たとえ学級の40人であっても十分に見れないと思うんです。そこを他の先生方が手だてを考えたり声をかけたりすることで、思いを持ちにくい子についてもやる気や意欲が持続していくんじゃないかと思いました。チームというのは効果が大きいんじゃないかなと思います。」

教師D

「今年度この学年で活動をやってみて面白いなと思いましたから、選択権があればそのようにしたいなと思います。」

以上のようなコメントには、彼らにとって、ティームティーチングが、そして、その中で共同的意思決定が、環境教育の指導に対する彼らの順応を高める機能を果たしたことを確認できる。特に、教師BCが明言しているように、互いの手だてを吸収しあい、また欠けた部分を補いあうことができたようだ。また、その指導レパートリーの多様化が、子どもたちの多様なニーズに応えることを可能にしてくれたようだ。

すなわち、総合的な学習のカリキュラム開発における教師たちの共同は、ある程度の時間をかけられるならば、特に指導経験の浅い教師たちの授業力量を補完できる、そして彼らが自分に欠けたものを吸収できる場となるであろう。

引用・参考文献

木原俊行 (1998) マルチメディアを活用した授業の設計・実施・評価—授業研究の立場から—。日本教育工学会第14回大会講演論文集, 21-22.

佐藤学 (1996) 『カリキュラムの批評』 世織書房。

佐藤学 (1999) カリキュラム研究と教師研究。安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』 勁草書房, pp.157-179.

吉崎静夫 (1991) 『教師の意思決定と授業研究』 ぎょうせい。