

<b>Title</b>	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
<b>Author</b>	木原, 俊行
<b>Citation</b>	人文研究. 56 巻, p.45-64.
<b>Issue Date</b>	2005-03
<b>ISSN</b>	0491-3329
<b>Type</b>	Departmental Bulletin Paper
<b>Textversion</b>	Publisher
<b>Publisher</b>	大阪市立大学大学院文学研究科
<b>Description</b>	金児暁嗣教授：豊田ひさき教授：芝原宏治教授退任記念

Placed on: Osaka City University Repository

# 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—

木原俊行

カリキュラム開発を進展させるためにカリキュラム・コーディネーターが適用する方策（コーディネーション方策）の特徴を記述し、モデル化するために、また、彼らの力量形成過程の特徴、及びそれとコーディネーション方策の関連性を明らかにするために、ある地方中核都市の小学校において「総合専科」を務める男性ベテラン教師を対象とする事例研究を展開した。彼に対して、「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発の軌跡、同僚との関わり方、コーディネーションの実際、そして彼の実践史等をインタビューした。それらのデータを分析して、カリキュラム開発の試行期には焦点化方策が、同確立期には共同化方策が、そして同充実期では個別化方策が採用されるという、コーディネーション方策の段階性を記述し、それをモデル化した。また、ライフストーリー的手法を用いて、20年近くに及ぶ彼の実践史から、「悩みや苦しみからの出発」、「マイノリティ体験」、「限定主義の徹底」、「実践研究ネットワークの開拓」、そして「具体的成果の重視とその公開・アピール」という特徴を抽出し、それらの関係性をモデルに表現した。さらに、同型性、同質性などを手がかりとして、この教師によるコーディネーション方策と彼の力量形成過程との間に確認される関連構造を考察し、それをモデルに具体化した。

## 1. 問題と目的

### 1.1. 教師の力量や教師像の再構築

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

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

## 1.2. カリキュラム・コーディネーターに期待される役割とその課題

ところで、木原（2001）は、「総合的な学習の時間」などの学校を基盤とするカリキュラム開発においては教師たちの「共同的意思決定」が必要とされること、そしてその営みは、問題の共有、葛藤、妥協、そして問題解決という複雑な過程を結ぶものであることを実証している。カリキュラム・コーディネーターは、先にも述べたような専門性から、そうした共同的意思決定においては調整者として重要な役割を果たすことになる。

しかし、一般に教師文化において、「共同」の成立は簡単ではない（Hargreaves 1994；秋田 1998など）。ことにカリキュラム・コーディネーターは、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・コーディネーターが抱く「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。

木原（2003）は、あるカリキュラム・コーディネーターを対象として、1年間の追跡調査により上記の知見を導出しているが、学校を基盤とするカリキュラム開発は、複数年度に及び展開されるのが通例であろう。そして、それは、異なる手続きを教師集団に要請する（高津・木原 2002）。

したがって、カリキュラム・コーディネーターが果たす役割、特にコーディネーションを繰り返す際に活用する方策（以下、コーディネーション方策）の特質について検討するためには、それを、より長期的な見地から記述し、モデル化する必要がある。

## 1.3. カリキュラム・コーディネーターの力量とその形成

同時に、カリキュラム・コーディネーターの力量形成についても、実証的に検討しなければならない。教師の成長に関する最近の研究により、その過程を多面的に理解することの重要性が確認されている（秋田 1999など）。例えば、教職15年以上を経たベテラン教師の中には、自らが苦手とする教育内容等に関するアクションリサーチを敢えて展開し、その克服を目指すものが存在すること、それらの営みは若手・中堅教師には見られない類のものであることが報告されている（木原 2004a, p.255）。

カリキュラム・コーディネーターを含むミドルリーダーの力量形成一般については、主として組織マネジメントの立場から、彼らとその役割を遂行するための資質・能力を獲得する研修の内容・方法が提案されている。例えば北神（2003）によれば、それは、「自己の振り返り」、「学校ビジョン構築への参画」、「職場の活性化と同僚教職員の指導・育成」、そして「学校外部との折衝対応」であるという。

こうした力量形成の原理は明らかになりつつあるが、その詳細についてはさらなる検討が必要とされよう。特に、本研究で対象とするカリキュラム・コーディネーターは、これまでの学校組織では分断されていた仕事や役割を連結する役割を果たす、いわば「境界人」である。それゆえ、その力量には多種多様な要素が必要とされよう。例えば、小林（2004）は、カリキュラム開発に関わるリーダーシップとして、「大らかなバランス感覚」、「機動的な校内体制の組織」、「視覚的なカリキュラムマネジメント」、そして「自己満足に終わらない学校評価」を掲げている。このような幅広い力量が極めて複雑な過程を経て形成されることは、予想に難くない。

そこで本研究では、ある小学校において試行的にカリキュラム・コーディネーターに位置づけられた教師を対象とする事例研究を展開し、その複雑さに迫ることにした。<sup>2</sup> それにより、カリキュラム・コーディネーターが適用するコーディネーション方策と彼の力量形成過程の特徴、そして両者の関連構造の明確化を試みる。

## 2. 方法

### 2.1. 対象

地方中核都市、K市のF小学校に在籍するM教諭を事例研究の対象とした。同教諭は、2003年度に教職19年目を迎えたベテラン教師であり、F小学校赴任前には、後述するように4つの小中学校に勤務している。

M教諭は、1998年度に個人で総合的な学習の試行的実践（環境教育のプロジェクト学習、国際交流など）に取り組み、その実績をかわれて、1999年度から2003年度まで、F小学校において、総合的な学習の時間の指導に専従する「総合専科」の任にあたった。また、2002～2003年度、研究部長として、学校研究推進の要となった。

2003年度の場合、F小学校の総合的な学習のカリキュラムには、大別して3つの種類の領域が設けられていた。それらは、「追求・表現」「国際理解（国際交流、英語活動）」「情報」である。

### 2.2. インタビュー

M教諭に対して、4度のインタビュー（2003年3月、7月、12月、2004年3月、いずれも90～120分）を実施した。まず第1回及び第2回目のインタビューでは、F小学校の総合的な学習のカリキュラムの変遷、その計画・実施・評価におけるM教諭の役割とその必然性などに関する問いに回答してもらった。また、第3・4回目のインタビューにおいては、それまでのインタビューのプロトコルからM教諭の20年近くに及ぶ実践の歴史を年表化したものを彼に提示し、それをさらに詳しく説明してもらったスタイルを採用した。インタビューにおけるM教諭のコメントはすべて、彼の許可の下、録音装置を用いて記録した。

なお、インタビューに先立ち、F小学校の実践記録（研究紀要、そのCD-ROM版、研究部

会での配布資料等)を入手し、インタビュー項目や年表作成の参考とした。さらに、第1～3回のインタビューにおいては、実施前に、M教諭と同僚による総合的な学習の協力教授の様子等を観察した。

加えて、第1・2回目のインタビューにおいては、M教諭と共同的に実践に取り組む2名の教師にも、インタビューを実施した。M教諭がF小学校のカリキュラム開発に果たす役割について確認するためである。また、第3回目のインタビューにおいては、M教諭が作成した指導プランに基づいて授業を実施している英語指導補助教員 (Assistant Language Teacher, ALT) 1名に、彼との直接・間接的な協力教授の実際、その意義や課題について語ってもらった。これらのデータは、コーディネーション方策や力量形成過程に関するM教諭の語りを整理・解釈する際の補足情報として用いた。

### 2.3. ライフストーリー

本研究では、カリキュラム・コーディネーターの力量形成過程を記述するために、ライフストーリーの手法を援用することにした。ライフストーリー研究とは、「情報提供者としての語り手 (informant) の生の語り」を活かした研究アプローチであり、「日常生活で人びとがライフ (人生、生活、生) を生きていく過程、その経験プロセスを物語る行為と、語られた物語についての研究」を指す (山崎 2003; やまだ 2000)。

最近、教職の専門性や教師の成長に関する研究でも、彼らのライフストーリーを手がかりとする研究が盛んになってきた。その代表として、あるコホートを追跡して、教職意識の変容と教師の発達に関連性を指摘した、山崎 (2002) による教師のライフコース研究がある。また、教師個人のライフストーリーを社会集団や組織レベルの歴史と関連づけ、両者の相互作用を明らかにしていく、教師のライフヒストリー研究も活発に展開され始めた (Goodson 1992; 高井良 2003など)。

さらに、教師たちによるカリキュラム開発に関する研究に対するライフストーリー的手法の適用についても、いくつかの研究事例において、その意義を確認できる。例えば、木原ら (2003) は、情報教育という新しい教育目標・内容に対するアクションリサーチを繰り広げるベテラン女性教師を対象とする事例研究を展開し、彼女がそれまでの伝統的指導と情報教育を接続させる「調和的態度」を発揮して、自らの授業力量を高めていたことを明らかにしている。

また、木原 (2004b) は、我が国においてメディア・リテラシー教育に継続して取り組む2名の教師たちを対象として、そのライフストーリーに関する聞き取り調査を実施し、両者の共通項を導出している。それらは、1) メディア接触への抑制とそれに対する反動、2) モデル実践家の同定と実践哲学の吸収、3) 「荒れ」に対する対処からの出発、4) 充電期間の確保と理論的検討の推進、5) 多様な実践コミュニティへの参画とそれらに対する距離の維持、6) 実践コミュニティの企画・運営であった。ライフストーリーの手法を援用することによって、

メディア・リテラシーの育成という、多様な背景・系譜に基づく、また教師の権威性という我が国の教師文化と葛藤を持たざるを得ない営みに取り組む教師たちが採用している方策とそれらの構造を明らかにすることに成功している。

これらの先行研究に学び、M教諭のコーディネーション方策とその獲得過程を関連づけるためには、ライフストーリー的手法が有効であると考え、本研究では、それをインタビューデータ分析・考察の視点に据えた。<sup>3</sup>

### 3. 結果

#### 3.1. M教諭のコーディネーション方策

表1は、インタビューによって明らかになった、F小学校の総合的な学習のカリキュラム開発の進展とM教諭が用いたコーディネーション方策をまとめたものである。

F小学校は、1999年度には、総合的な学習の授業時数を満たしたカリキュラムを用意している。しかしながら、この時期の国際理解領域に対するM教諭の「とりあえずのスタート」(第1回目のインタビュー)という表現に象徴されるように、それは、「試行期」と呼べる段階であった。一方、2000～2001年度に関しては、M教諭は、カリキュラム開発における「具体化」とか「系統化」といった点を強調している(確立期)。また、2002～2003年度において、M教諭は、F小学校の総合的な学習のカリキュラムが安定してきたと叙述している(充実期)。

さて、M教諭は、試行期～充実期を通じて、「追求・表現」「国際理解(国際交流、英語活動)」「情報」という3領域のいずれにおいても、「技術的サポート」「交流相手の確保」などの裏方的役割を担っている。例えば、それは、M教諭の次のようなコメントに代表される。

筆者：わかりました。それから、それと絡むんでしょけど、専科。総合専科と呼ぶっていうのに、資料にも書いてありましたけど、それになられたのはいつから？

M教諭：えーっと、総合専科になったのは、今年で3年目。

筆者：3年目？えー、だから、平成12年度？

M教諭：そうですね、12年度からですね。というのは、11年度の終わりに、あのー、いくつか私が考えていることがあったのは、ひとつはとにかく、あの、コンピュータのスキルが学級によってものすごい差があったんですよ。というのは要するに担任の指導力によって、すごく差がついちゃうと。しかも、コンピュータがいったん、なんか、壊れちゃったりした時に、例えば、さっきもサーバーが、サーバーが出てこないっていう時に、すぐ担任じゃできないわけですよ。そういった管理っていうことも考えると、その、要するに情報担当教師が1人絶対いるんだ。で、それか、他の先生たちが、うんとスキルアップすればいいんですけども。現状としてはそれがすごく、いるので、やってほしいということがひとつと。

(第1回目のインタビュー、下線部筆者)

また、「追求・表現」以外の領域においては「指導計画や指導案の作成・提供」や「(直接的

表1 M教諭のカリキュラム・コーディネーターとしての役割

年度	カリキュラム 開発の課題	追求・表現	国際理解 (国際交流)	国際理解 (英語活動)	情報
1999年度 (試行期)	105～110時間で実施するが、追求・表現の段階性を何で構築するかで議論	「見通し」を視点とする段階性の設定	「とにかくやってみよう」	「とりあえずのスタート」	「方法」の取り立て指導
		1)同僚の一人がプロジェクト学習を試行するのを支援 2)系統性の視点に関する提案をおこなうが、妥協した	1)交流相手の確保と調整 2)テクノロジーを用いた交流のための技術的サポートの展開	1)総合専科として指導を担当(ミニプロジェクトを展開) 2)研究者の理論を紹介	1)総合専科として指導を担当するために学級担任にも協力してもらう 2)ミニプロジェクトを展開 3)研究者の理論を紹介
2000～ 2001年度 (確立期)	1)追求・表現における内容の系統性についての論争が起こる 2)3つのタイプの総合が確立し、全体計画が整う 3)評価についての議論が繰り広げられる	段階性の具体化、自己評価活動の位置づけの検討	計画的な交流とその系統化	量的拡充と単元化	プロジェクトベースの展開、映像表現の重視、活動の総合化
		複数の同僚がプロジェクト学習や映像ポートフォリオを構想・実施する際に、互いのアイデアを交換した	1)交流相手の確保と調整 2)テクノロジーを用いた交流のための技術的サポートの展開	1)ある同僚が英語活動でも演劇を実施したので、その具体化をサポートした 2)担任とALTとの間を取りもつ、指導について担任に指示を出す 3)カリキュラムや指導案を作成・提供する	学級担任のアイデアを一部吸収しながら指導を担当
2002～ 2003年度 (充実期)	1)方法知、内容知、自分知の系統を確立 2)実施時期や時間数等について全体計画を微修正する	領域が確定し、安定	時間数の縮減と情報領域との関連づけ	指導計画の蓄積	他領域との関連づけの明確化
		1)(学級担任から依頼があれば)まとめ方の相談に乗り、アイデアも提供する 2)IT活用の技術的サポート 3)表現の専門家として評価にたずさわる	1)交流のペースメーカー 2)直接交流のための人材の確保	1)学級担任とALTの打ち合わせの調整 2)学級担任の意見を聞きながら、年間指導計画や指導案を修正する	学級担任のアイデアを一部吸収しながら指導を担当

な) 指導担当」という、強いイニシアチブの発揮を、M教諭は試行期から充実期まで続ける。

一方、M教諭が「追求・表現」において採用したコーディネーション方策は、その性質がカリキュラム開発の段階に応じて変化している(表中、斜字部)。

### 3.1.1. 試行期における焦点化方策

試行期においては、カリキュラムの系統性に関する議論では妥協しているにもかかわらず、自らの前年度の実践を特定の同僚に追従してもらうことをM教諭は試みている（焦点化方策）。

1999年度、M教諭は、プロジェクト学習に関するインフォーマルな研究会を主催している。そして、それに参加したただひとりの同僚、S教諭を自らの実践の理解者として位置づけ、彼との関わりを深めている。対象をS教諭に限定するかわりに、彼とM教諭は、徒弟的とも言えるほど密な関わりを築いたようだ。それは、次のようなM教諭のコメントに顕著に示されよう。

M教諭：で、彼は自分の学年で、いわゆるクロメダカを、あの、絶滅の危機から救えっていう、そういうプロジェクト学習を起こしたんです。え——。

筆者：はい。ま、だから、ある意味では、後継者と言うか、あるいは、えーっと片腕にも、このプロジェクト学習についてはなるような方が一人生まれた——。

M教諭：それは大きいですね。で、彼がこの年に、あの一、えー、クロメダカを救うような単元を、えーっと、その前の年かな、そうそう、その前の年に、もう、既にやっていた（筆者：やっていたんだけど）んだけど。それは、なんて言うか——。

筆者：ただ、調べてまとめたのスタイルですか？

M教諭：うう、いや、そうじゃなくてですね。僕から口伝えで聞いてやっているような感じで。  
(第2回目のインタビュー、下線部筆者)

### 3.1.2. 確立期における共同化方策

ところが確立期には、M教諭は、複数の同僚と実践に関するアイデアを交換し、彼らとより相互作用的な関係を築いている（共同化方策）。

例えば、2001年度、6年生の「追求・表現」の学習のゴールとして、映像デジタルストーリーテリングの活動が計画された。この活動は、M教諭とH教諭のアイデアやスキルの統合によって実現したものであった。先のS教諭との共同とは異なり、それは、次のようなコメントに示されるが、相互作用的な性格が強い。

M教諭：ポートフォリオと組み合わせれば、きっといいものができるだろうと。1人ひとりに返せると。で、6年生は、あの、映像で、あの、編集もできるんで、こういうこともできるはずだと。映像ポートフォリオ班は、ずーっと写真も撮ってるんで、映像も残ってるということで、2001年度に、3学期には演劇で終わるんじゃないかと、映像デジタルストーリーテリングを作ろうというふうになったんですが、そこまではよかったんですけど、問題はサンプルが僕には作れなかったんですよ。

筆者：どういうことですか？

M教諭：つまり、まず、こう見せて、こういうものを作ろうねっていうサンプルがいるんですよ、どうしても。でないと、その、漠然としたのじゃ、何も作れないんで。ところが、私は子どもは担任していないので、そのサンプルを作れないんですよ。どの程度のことをもって考えると、分からない。で、あの、また、さっきのH先生っていう、あの、先生が、当時6年だったんで、で、あの、たぶん子どもは、今の



子どもはこれくらいのことを考えるだろうということで、映像をピックアップして、作品を作ってくれたんですよ。

筆者：子どもになったつもりで？

M教諭：今の6年生だったら、たぶん、こういうことまでできるだろうと。ただし、映像の、あの、抜きだすと、その作品しかできていないので、それを、今度は僕が、実際のデジタルストーリーテリングにしなくちゃいけない。で、そのために、えーっと、僕は音楽を選んで、実際の台詞の録音は、当時6年生だった、いや小学校5年生だったうちの娘に語らせて、サンプルが出来上がって、それをH先生に見せたら、「あ、これはいい」という話になって、それから、デジタルストーリーテリングっていう形で、つまり自分たちの学びを、映像でまとめようと。それを卒業式の日に貰おうという形のパターンになっていった。だから、ある意味、その、だから、私が、なんか、総合的な学習で、なんか、こう、リードをとって、ワットとやってるように思われるんですけども、かなり、その、アイデアを、あの、お互い交換しながらやっているのが事実なんですよ。

(第2回目のインタビュー、下線部筆者)

### 3.1.3. 充実期における個別化方策

さらに、充実期においては、技術的サポートや「表現の専門家」としての評価を継続して担当しつつも、全体としては、同僚から相談があればそれにのするという方針を、M教諭は採用している(個別化方策)。それは、M教諭や研究部の同僚MM教諭の次のようなコメントに確認されよう。

M教諭：あのですね、「追求・表現」に関しては、あの一、ちょっと微妙な立場ではあるんですけども、基本的には、学級担任がこうしたっていうのを相談にすることがよくあるんですよ。その時に、こうしたらっていうふうなことで言ったりはします。

筆者：例えば具体的には、どういう相談がありますか？

M教諭：例えばですね、うんと、3学期のまとめ方としてどんなまとめ方をすればいいんだろうかと。で、今までこういう学習をしていったんだけど、で、例えば、あの一、そうですね、今4年生がやっているようなこと、例えば、調べたことを、ま、パワーポイントでまとめて、あの一、発表するのもいいのかもしれないんですけど、中には例えばそれを、絵本にしてまとめるだとか、デジタル絵本にしようだとか、あるいはホームページにしようだとか、そういったなんか、あの一、アイデアみたいなことをこちらからっていうことはありますね。ということは、先生としては、あ、デジタル絵本おもしろそうだ、やってみようっていう時に、でも、その作り方は分からない。じゃあ、その時には、私の方からその作り方を説明すると。そんなことですよねぇ。

(第1回目のインタビュー、下線部筆者)

MM教諭：あのですね、あの一、やっぱり、アイデアっていうものはいろんな自分なりに考えて、自分なりに浮かぶことがあるんですけども、(中略)、その時に、それがちょっと非常に、できにくかったり、もうちょっとよりよくできないかなっていうことで相談しました時に、特にITを活用すれば、それが可能になったりとか。

普段はできにくかったことが、できやすくなったりだとか。あるいは、もっと豊かな表現ができたりとか。相談すれば、あ、こういう形でできますよとか、この形を変えたらできますよという形で、自分のアイデアとM先生の持ってらっしゃる、あの、こんなことがITでできますよっていうふうなことが、こう、合わさった時に、なんかよりよいものができるというかですね。その辺が、とても、やってみて楽しいです。はい。  
(第1回目のインタビュー、下線部筆者)

### 3.2. M教諭の力量形成過程

3.1で述べたようなコーディネーション方策を駆使したり、使い分けたりする力量をM教諭はどこでどのようにして培ってきたのであろうか。4回のインタビューの中で彼が語った実践史を記述し、M教諭の力量形成過程の特徴を整理してみた。前述したように、M教諭がF小学校において「総合専科」と呼ばれ、カリキュラム・コーディネーターの役割を果たし始めるのは、1999年度である。それまでに、F小学校も含めて、5つの小中学校で、M教諭は、個人的に、また組織的に実践研究に従事している。それらを、個人実践、学校の研究、校外でのアクションリサーチ、その他に分類し、さらに時系列的に整理してみた。ただし、F小学校は、残る4小中学校の場合に比べて在籍期間が長い。そこで、M教諭がF小学校の研究部に所属する前の2年間とそれ以降の3年間で分けてみると、M教諭の力量形成過程は、6つの段階から成るものであると考えられる。

表2は、インタビューの中でM教諭が述べた、彼の力量形成の必然性や状況、具体的な方法等をまとめたものである。6段階のうち、複数の段階に出現している特徴は、以下のとおりである。

#### 3.2.1. 悩みや苦しみからの出発

M教諭は、現在は、「総合専科」教師として、特に情報と英語活動について、他の教師をリードする立場にある。それらに関する力量の高さは同僚やALTも認めるところである。しかしながら、M教諭は、初任時代及び中学校に勤務した時期、授業についての悩みや苦しみを抱く。特に、初任時のものは、次のように深刻であった。

M教諭：国語で何を教えるかって、例えば、未だに覚えてるんですけど、「子牛の話」という話があって、物語があるんですけど、そこで、漢字指導をした時に、じゃ、何を教えようかっていうと、できないんですよ、上手く。で、子どもがね、なんか、退屈しているのがわかるんですよ、こっちで見て。で、それで、もう本当、苦しい目にあって、胃が痛くなって――。

筆者：胃が痛くなって――。

M教諭：本当ですよ。朝、来る時、胃が痛いですよ。

筆者：はぁ。

M教諭：で、だいたい、国語って1時間目か2時間目で終わるんですけど、それが終わったら胃の痛みがとれる。それが、だいぶん続いたんです。

筆者：それは、あの、やはり、その、初任者だからってということですかね？

表2 M教諭の実践史(初任からカリキュラム・コーディネーター1年目まで)

年度	学校等	個人実践	学校の研究	校外でのアクションリサーチ	その他
1985～ 1987年度	W小学校	国語の指導に悩む	(言及無し)	子どもと同じレベルでやっているのはダメだと思った時に、主張がクリアな「法則化運動」と出会ったが、教師同士の自由な議論をおもしろいと感じた、若い同僚等に声をかけてサークルを作った(授業研究、共同研究のスタイルを習得した)	子どもから保護者が自分をどう見ているかを聞かされ、それに悩む
1988～ 1990年度	M小学校 (牧歌的な 小規模校)	1)鑑賞教育の実践を研究し、著書にまとめる、2)コンピュータが仕事の道具として便利なものであると分かり、パソコン通信やコンピュータゲームに取り組むが「役に立たない」とあきらめる	県指定による安全教育的取り組みの中で研究の組み立て方を学ぶ	法則化運動の継続	1)校長が研究主任に任命してくれた(若い人でもどンドン登用)、2)配偶者がコンピュータを買ってきてそれに興味を覚えた
1991～ 1993年度	K中学校 (マンモス 校で生徒 指導が大 変)	1)教師の威厳が必要だと感じる、2)鑑賞の授業を重視、3)美術(図工)の基礎・基本、スキルの重要性を再認識、4)グラフィック等を重視して教材づくりだけにコンピュータを活用(学校のコンピュータではもの足りない)、5)映像を活かした道徳の実践の実施	1)授業研究部に入る(研究教科を絞ろうと提案)、2)生徒指導をメインテーマにして道徳の研究授業を実施するが絞り込みが足らなかったのがダメだった	法則化運動の継続	1)中学校に赴任と聞いてショックだった、2)配偶者の影響でコンピュータの操作に没頭する、3)道徳の授業をやらない中学校の教員に反発
1994年度	K小学校	(言及無し)	コンピュータ教育利用で日本語入力に絞った研究を实践(研究主任としてそれを推進)した、最初はいやいややっていたが、やってみると(授業に)使えることが分かってきた	法則化運動の継続	知り合いが学校にいて管理職に研究主任になることを勧める
1995～ 1996年度		アメリカの美術教育の実践を参考にして、鑑賞に絞った授業を展開し、その成果を著書に表す	学校研究のあいまいさ、大学との連携のなさが不満	法則化運動の継続	赴任を希望していたF小から招聘されて喜んだが、学校の伝統的な行事に自我関与できずに悩む、サークルの仲間に学校の不満を愚痴る
1997～ 1999年度	F小学校 (実践研究 を推進す る学校)	アメリカの小学生にマークのデザインを見てもらう実践を展開	1)教師たちの間に総合的な学習のカリキュラム開発を始めたいという機運が高まるが、研究テーマが広すぎるのに不満、2)口が達者だったので同僚からの反発も買った	国際美術学会に出席してアメリカの美術教育のキーパーソンに会う	フルブライトの交流で来日した教師と意気投合する(その人間関係を図工の実践に活かす)
		1)「ものはどうなるプロジェクト」を实践、テレビ会議システムを活用して国際交流も展開、2)学級HIPを作る(学校研究とはあまりつながっていない)、交流成果を廊下等に掲出してアピールした	1)50時間程度で総合的な学習を試行する、2)年度末に総合の3つの柱を構想、3)英語のできる同僚と英語クラブを立ち上げる	研究者Tと交流し、IT活用のノウハウを得る	1)国際交流のための準備に奔走するが、よい返事が返ってこないことも多かった、2)交流のための和訳・英訳に保護者の協力を得る
		1)総合専科として英語と情報を担当(ミニプロジェクトを展開)、2)図工も研究教科として取り組む	1)総合的な学習についての研究開発を始める、追求・表現の段階性を何で構築するかで議論したが、スキルと見通しについてはある程度合意できたが、内容については合意に至らなかった、2)F小の研修にも紀要付録のCD-ROMの作成プロジェクトを持ち込む(教師にとってプロジェクト学習の研修になるように)	渡米して、それまでの授業のスタイルとは違ったプロジェクト学習やワークショップを実際に体験した	管理職にほめられたりねぎらわれたりすると嬉しい

M教諭：ま、で、自分には向かないんじゃないかなとかいろいろ考えて。で、ちょうどその時、子どもが、うちのお母さんがこんなことを言ってたよとか、いろいろ言うわけですよ、「先生はもうちょっと厳しくしなくちゃ」とか、いろいろ言ってて。  
(第1回目のインタビュー)

また、中学校赴任時も、配偶者から「人が変わった」と言われるほど、自らの指導についての反省を重ね、次のように新たな指導スタイルを獲得している。

M教諭：いや家内はですね、よく、教師らしくなったって言うんですよ。

筆者：ほぉー。

M教諭：つまり、なんていうかな、あの一、まだ、そのころはまだ、教師の威厳、威厳で言うとおかしいですね、ま、権威というか、あんまり確立してなかったと思うんですよ。

筆者：先生の中で。

M教諭：うん。それは、あの一、たぶん、W小学校時代は、ま、新任ですし分かんなかったですし、M小学校っちゅうのは、ほんと、田舎んなかのちっちゃな学校で、もうー。

筆者：牧歌的な、ですか。

M教諭：はい、素直で、子どもも18人ぐらいしかいなかったんで、もう、教師が、あの一、その権威をふるわなくても、で、むしろちゃんと従ってたし、もう親も理解があったし、えー要するに、ま、本当に和気あいあいとした中でやっていったんですね。と、H中学校っていうところはもうすごくマンモス校で、しかも、もう生徒指導はかなり力を入れないと、もう、ほんとに、もう、ちょっと油断すれば荒れてしまうような学校だったんですよ。で、その中で、担任と専科というのはまるで違うんですよ、子どもに対する接し方が。小学校の担任の場合はしょっちゅう、毎日会ってるから、自分の理念とか考えてることってのは、常に伝えられるわけですね。国語の時間でも社会の時間でも。(中略) 中学校の先生とか、小学校の専科の先生ってのは、そういうのは常には話し合いができないんで、その時間、時間が勝負なわけですよ。 (第4回目のインタビュー、下線部筆者)

### 3.2.2. マイノリティ体験

現在M教諭が勤務するF小学校は、教育実践研究を推進し、その成果を他校に公開し続けている、「研究校」である。それゆえ、そのF小学校で研究部長の役についているM教諭は、教師の世界のエリートとして、その本流を歩んでいるように思える。

しかし、M教諭の実践史全体を通じてみると、むしろ、教職のマイノリティ的存在であった期間も少なくない。それはまず、3年間の中学校在任時である。M教諭は、中学校への赴任を「いろんな教育事務所をまわって、で、K市内に戻ってくる時に、中学校という。これ、ショックでしたね、すごく。」(第3回目のインタビュー)と回顧している。そして、そこで、授業研究部に属することになるが、例えば中学校の教師たちが「道徳」の授業を実施しないことに反感を覚える。そして、それに対するレジスタンスとも言える実践を展開する。すなわち、中学

校の他の教師たちが試みないような、道徳の授業における自作映像教材の活用等を試みる。また、「生徒指導」が学校研究のテーマであったが、「研究教科を絞り込みましょう、道徳でやりましょう。全員、道徳をする。」(第3回目のインタビュー)ことを提案し、他の教師の反発を招く。

さらに、研究校たるF小学校赴任時にも、M教諭は、他の教師からうとまれるという時期を過ごす。それは、放課後に、学校の伝統たる職員同士のレクリエーション活動に時間を割かれ、授業研究に十分には取り組みないことにいらだちを覚え、そうしたレクリエーションへの参加を見合わせていることに象徴的である。それを、M教諭は、次のように回顧している。

M教諭：で、それで、ちょっと、ちょっと正直言うのがっかりしたと言うか。1学期はがっかりしましたね。うん。それに加えて、その、ま、いろんな、学校、伝統的な行事だとか慣習とかあって、それに振り回されているのが、すごく嫌で。初任時の1学期は早く帰ってましたね。5時すぎには。(中略)なんか、その、えー、独特の雰囲気もあって、で、それに対する反発がすごくあったんですね。で、僕は授業研究をしに来たんだと。特に大学とやりたいんだというのがあったもんですから、なんか、期待ハズレがすごく大きくて。で、それで、もう、あんまり、学校を、もう長くいることはなくて、5時すぎに、わざと帰ってたんですね。もう、自分でも、今でも覚えてますけど、今日帰ったのは5時15分とかいって、みんなに、その、サークルの仲間とかに教えたりとかしてましたね。そういうのが、1学期で。で、だから、当時、後から聞いた話ですけど、私、すごく評判悪かったらしいんですよ。(第3回目のインタビュー)

### 3.2.3. 限定主義の徹底

M教諭にとって、初任時代の悩みを克服するためには、「教育技術の法則化運動」<sup>4</sup>との出会いが救いでもあり、また頼りでもあった。「その影響はすごく大きい」(1回目のインタビュー)、(筆者のもう法則化運動は卒業ですかという問いに対して)「卒業じゃないですね」(第4回目のインタビュー)と明言している。

M教諭は、この運動への参画において、彼が「授業研究のスタイル」や「共同研究の形を習得した」と述べるように、実践研究の方法論を習得することに成功しているが、運動との関わりの中で、M教諭は「限定主義の徹底」とも呼べる実践理論を構築している。それは、実践研究は、そのテーマをできるだけ絞り、それに基づいて具体的な成果を出していくことが大切であるというフィロソフィーに根ざすものである。この実践理論のM教諭にとっての重要性は、中学校における研究について語る、彼の次のようなコメントに明らかである。

M教諭：やりかたも教材もバラバラでやってるんで、もう、その、その、たんびたんびに研究授業やって、反省して、反省してやってるんで――。

筆者：それは続かない？

M教諭：そう、続かないですよ。なんか、ほんとにぐっと絞りこまないと。例えば、道徳と言うところで、そういった生活素材とか、それから映像をもとにした道徳教育

をつくろうとか、子どもが本当に感じるような道徳授業の組み立てを、こうしようとか、そういう、しっかりした、この、絞りこみがあってやれば、効果があったかと思うんですけど、道徳でやりましょうっていう絞りこみだけでは、はっきりいってぜんぜん駄目だった。 (第4回目のインタビュー、下線部筆者)

これとは異なり、「限定主義の徹底」が功を奏したケースとして、M教諭が研究主任を務めた K小学校におけるコンピュータ教育に関する実践研究の取り組みがある。M教諭は、それを次のように回顧している。

M教諭：例えば、ここに来る前は、あの、K小学校というところに、やっぱりコンピュータの、あの、教育利用の研究校で。で、もう、古いパソコンしかなかったんですよ。で、もう、世の中も16bitパソコンが主流になってて、その中に8bitのパソコンしかなくて、ソフトもほとんどないという状態で。それで、研究しろと。で、普通にやれば、全然何もできないんですよ。で、その中でどうしようかかっていうことで。基本になるのは、やっぱり日本語入力っていうのは、どうしても基本になるんで、日本語入力に絞ろう、っていう提案をして。で、日本語入力で、子どもたちの技能を高めたり、学習が面白くなったりするためには、どんな教材開発をすればいいのかとか、どういうふうな指導法をすれば、ローマ字入力っていうのは簡単にできるのかとか、そういったことで、うんと絞り込んでやりました。で、当時は16bitパソコンが、絵を描いたり、主流だったんで、なんで、そんなことやってんのって、周りから随分言われたんですけど。でも、今思い返してみれば、絞りこんだんで、あ、こういうことはこういう教材でできるとか、名刺を作ったりだとか。あと、結構ローマ字入力っていうのが、あの、子どもたちにとっては、あんまり抵抗がないっていう。むしろ、3年生ぐらいから、どんどんやらせた方が、子どもにとっては、それはすごく、自分が使えてるっていう喜びにつながるっていってのが分かって。そういったことをやってきました。 (第2回目のインタビュー、下線部筆者)

M教諭は、こうした実践理論の意義、重要性を「(絞り込むと) いろんな見えるものがあるじゃないですか。そして見えるものを他の人に伝えと、ああそうだねーっていう形で喜んでもらえますよね。(中略)(渡した指導案を基にして授業を組み立てる)」という話を聞くと、やっぱりすごく嬉しいわけですよ。で、結局そういうことで、絞り込むと苦しいけれど、いいものができる。はっきりしたものができる。(後略)」(第1回目のインタビュー)と強調している。

#### 3.2.4. 実践研究ネットワークの開拓

M教諭の力量形成過程において、先の「限定主義の徹底」と対を成すようにして、彼が学校外で様々な実践研究ネットワークを開拓していることは注目に値する。前述した「法則化運動」のサークルでのM教諭の活動は、「もう十何年も続いている」(第3回目のインタビュー)。しかしそれに加えて、特にF小学校赴任以来、彼は、フルブライトの交流プログラムで来日したアメリカの教員と共同学習の計画・実施を試みたり、国内外の研究者と親交を深めたりしてい

る。また、自ら渡米し、プロジェクト学習やワークショップに関する体験を積んでいる。この渡米経験がM教諭の力量形成に及ぼした影響を、彼は次のように語っている。

M教諭：Kさんから、お誘いがあって、その、Aっていう会社、あ、Aコンピュータの主催で、プロジェクトケースラーニングの講習、研修会があると。で、サンフランシスコのちょっと北の方であるんで、私が通訳するから来なさい、ということで、行ったんですよ。それが、やっぱり、衝撃だったんですね。(中略)それはねえ、本当に衝撃で。その、山なんですよ、すごい山にあって、で、山小屋に入って、ウワッと開けると、当時は新しいコンピュータがバーと並んでるんですよ。どこの部屋も。で、自由に使っていていいと。で、ま、最初に自己紹介とかあるんですけども、その後、100人くらいいたと思うんですけど、その人たちが、もう、とにかく、最初の3日間くらいは、スキル研修なんですよ。パワーポイントの使い方とか、入門者用とか、中級者用とか分かれて、各々が研修していくんですよ。で、夜は、なんか、あの、みんなで集まって、あの、雑談したりとか、しながらやるんですけども。その中で、やっぱり、その、スキルをずっと学んでいくと、結局使いたがるんですよ。あ、こういうことができるんだな、と。是非使ってみたいな、というのがすごくあって。それプラスの、ま、アプローチ学習のノウハウみたいなことも、ずっと教えてくれるんですよ。例えば、あの、ストーリーボードの作り方とかね。ああ、こうやって作ればいいんだって。(中略)それに参加した人が2人いて。白人の女性と黒人の女性と、で、その4人で、プロジェクト学習をやっていこうと。で、折り紙はどんなものがあるって、そして、それはどういう特徴があって、え、それは、どういう由来があるってとかいうのをずっと調べていくと。それで、4人ぐらいたがらばらに、例えばインターネットで調べる人もいれば、あの、実際に写真を撮ってメディアを作る、コンテンツを作るグループとか、あ、ま、グループという人たちがいて。それが、もう、1日必死になって作るわけですよ。で、夜に、9時半に提出締め切りで。で、終わったら、もう、みんなで出すんですよ。その作業がものすごく楽しいわけですよ。やっていくのが。もう、とにかく、言葉はほとんど通じないんですけど、やりたいことはわかるんです、お互いに。(中略)、なんか、その、雰囲気楽しいんですよ。で、みんなでワイワイワイワイやりながら作って行って、そして、夜は提出して、「ああ、やったあ」っていう感じなんですよ。(中略)そして、本当にもう、充実したのが、ま、1週間くらいのワークショップだったんですけども。で、帰ってきて、このやり方は絶対、っていうのは。このやり方をうちの学校に、どうしても取り入れたいと。

(第2回目のインタビュー、下線部筆者)

この後、M教諭は、自らが体験したワークショップの様式をF小学校の研修にも採用し、それを同僚にも味わってもらう。また、それと前後して、他校の教師にも呼びかけて、プロジェクト学習の研修会を企画し、そこにアメリカでの研修にM教諭を誘ったKさんらを講師として招聘している。

そして、それらを契機として、学校カリキュラムの中にプロジェクト学習の要素を組み入れていくことを提案し、同僚から了承を得ている。

### 3.2.5. 具体的成果の重視とその公開・アピール

M教諭は、早くから実践研究を著書にまとめ、世に問う活動を繰り返し続けている。既に2校目のM小学校時代には鑑賞教育実践の記録を自ら出版社に持ち込み、その刊行を実現している。また、F小学校への赴任直後といった学校研究に自我関与しづらい状況にあっても、前任校から一貫して取り組んできた鑑賞教育実践の成果を書物にまとめている。

M教諭は、そうした具体的成果を重視し、またそれを公開・アピールすることへの志向を、彼が部分的に関わっている別の研究会（S研究会）と対照しつつ、次のように語っている。

M教諭：そうですね。ただ、S研究会に関して言うならば、僕のやりたいこととは、ちょっと違いますね。

筆者：違う？

M教諭：僕はやっぱり、基本的に、何かを作るんですよ。

筆者：うん。

M教諭：何かモノを作ろう、本を作ろうとか、コンテンツを作ろうっていう、その、作る研究会が好きなんです。で、S研究会はS研究会で、あの、コンピュータの教育についてみんなで話し合っ、て、研究を深めていくと。それはそれで、すごく大事なんだけれども。でも、僕がやりたいことは、何か作ることなんで。

（第3回目のインタビュー）

M教諭は、「具体的成果の重視とその公開・アピール」という方策を、所属校の研修活動にも適用している。それは、研究紀要の内容をCD-ROM化するといった、彼がF小学校で企画・運営した研修活動に代表されよう。

## 4. 考察

### 4.1. コーディネーション方策の構造

3.1のように、M教諭は、カリキュラム開発の段階に応じて、異なるコーディネーション方策を採用し、他の教師への働きかけを緻密に展開している。それは、徒弟的・相互作用的、関わる同僚数の多寡という2軸からなる平面に、図1のように整理できよう。

M教諭は、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、特定の同僚との徒弟的な関係を築く。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尊重するという、コーディネーションの量的・質的転換を図る。そして最後に、カリキュラムが安定的に運用され、その充実を確認して、M教諭は、同僚からの要請があった場合のみ、それに応えるという、前段階のコーディネーションの縮小化に着手している。



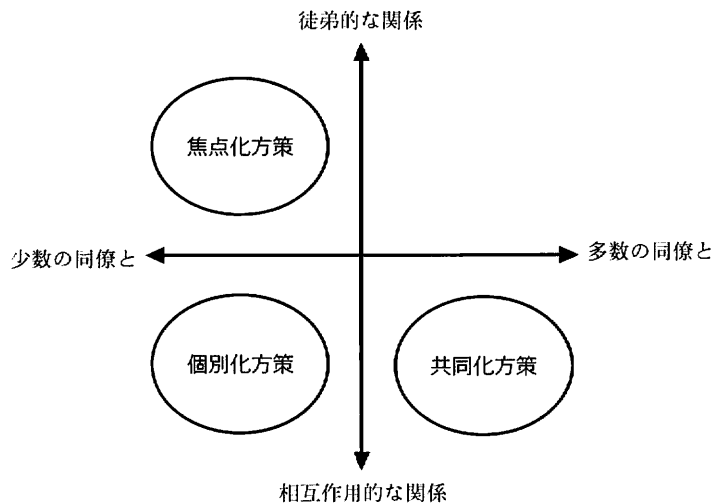


図1 コーディネーション方策の構造

#### 4.2. カリキュラム・コーディネーターの力量形成過程の構造

3.2において記述したように、M教諭の約20年に及ぶ実践史、その力量形成過程の特徴として、5つの点を確認できる。そしてそれらの間には、その順序や内容による関係性を見出すことができる。

まずM教諭が自らの力量形成において最も重視してきたのは、「限定主義の徹底」である。表2に明らかであるが、実践研究の計画・実施において、M教諭は、常にそれを意識している。

そして、それは、3.2.3で確認したように、「具体的成果の重視とその公開・アピール」と常に連結されている。前者によって後者が充実し、後者によって前者がさらに磨かれると、彼が考えているからである。

同時に、「限定主義の徹底」は、無から生まれたものではない。授業に対する悩みや苦しみ、学校組織・文化におけるマイノリティに属した痛みなどを、その起源としている。換言すれば、そうした実践理論を、M教諭は、個別的・具体的な問題の解決活動を伴う「反省的实践家」としての営みの中から生みだしている (Schön 1983)。

「限定主義の徹底」を目指したM教諭が、にもかかわらず、多様な人材と交わり、実践研究ネットワークの開拓を続けていることは、彼の力量形成がデュアルな性格を帯びていることを示唆している。両者は矛盾するようにも思えるが、M教諭は、それによって、例えば教師の指導技術の吟味から学習者によるプロジェクト学習の支援へと実践研究の視座を彼が転換させたように、限定主義がマンネリに陥ることを巧みに回避している。

以上をまとめたものが図2である。

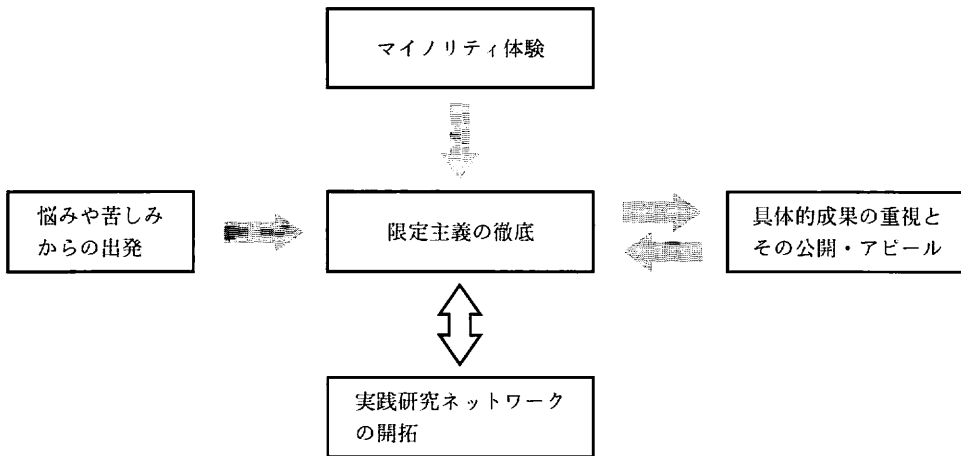


図2 カリキュラム・コーディネーターの力量形成過程の特徴

#### 4.3. コーディネーション方策と力量形成過程の関連構造

M教諭がカリキュラム開発において適用しているコーディネーション方策は、彼の力量形成過程で醸成されてきたものである。換言すれば、カリキュラム開発におけるコーディネーション方策は、M教諭の実践史が再帰したものである。それは、次のように確認されよう（図3）。

最も顕著なものは、「焦点化方策」についてである。M教諭が特定の同僚との交わりを重視する方策をカリキュラム開発過程に適用しているのは小規模でも理想的な成果を生み出そうとする志向性に基づくものであり、その構造は、彼自身が培ってきた実践理論たる「限定主義の徹底」と「具体的成果の重視とその公開・アピール」の往復作用に酷似している。前者はカリ

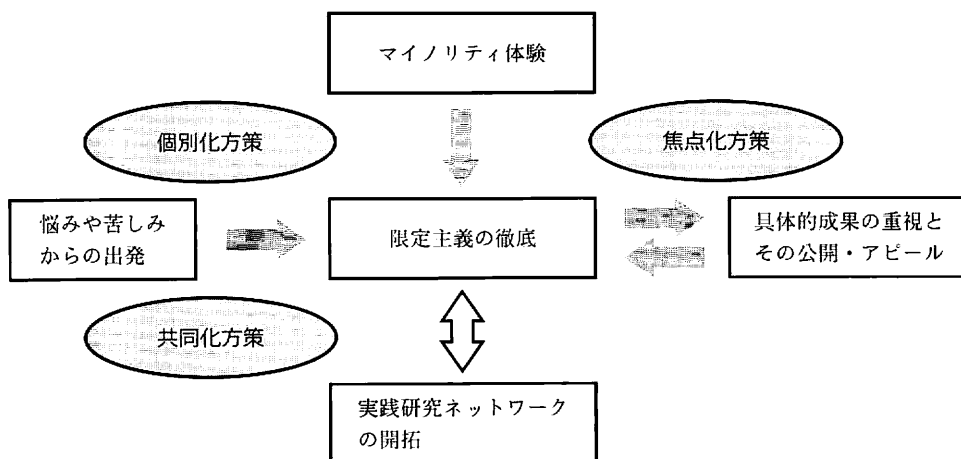


図3 コーディネーション方策と力量形成過程の関連構造

キュラム開発における同僚との関係性、後者は個人ないしは学校研究におけるテーマ設定と、その対象に違いはあれど、限定主義と成果主義の密接な関連づけという点で、両者は、その構造を同じくしていると考えられるからである。

また「共同化方策」は、M教諭と同僚との間の相互作用を意味するものであるから、「限定主義の徹底」と「実践研究ネットワークの開拓」の間に確認できるデュアルな関係と、その基本構造が同型であると考えられる。すなわち、M教諭がカリキュラム開発において同僚と実践上のアイデアを交換し、互いに影響を与えながら単元開発や学校カリキュラムの構築を推進している姿は、彼が限定主義と研究ネットワークの拡充を組み合わせながら研究テーマ等を刷新しているのと、一見矛盾するように思われるものを統合しながら新しい実践を創造するという発想に根ざすという意味で、よく似た営みであると言える。

さらに、「個別化方策」は、同僚からリクエストがあった場合にそれに応えるものであり、「共同化方策」と同様、M教諭と同僚との相互作用的な関係をその基盤としているという点から、やはり「限定主義の徹底」と「実践研究ネットワークの開拓」のデュアルな関係と基本的性格を同じくしていると考えられる。しかし、それに加えて、「個別化方策」は、個々の教師が置かれた状況を尊重し、同僚にとって必然性を確認できる場合に交わりを実現しようとするM教諭の姿勢に根ざしているのだから、「悩みや苦しみからの出発」及び「マイノリティ体験」というM教諭の力量形成過程の特徴と、実践上の切実な課題に遭遇した場合に生じる「必然性」を出発点とし、また鍵概念としているという点で、同質性を確認できよう。

以上のように、全体として、カリキュラム・コーディネーターたるM教諭が総合的な学習のカリキュラム開発において適用している方策は、彼の実践史、力量形成過程の特徴を継承し、それを発展しているものであると解釈できる。

## 5. 展望

### 5.1. カリキュラム・コーディネーター研修プログラムの要件

本事例研究によって、カリキュラム・コーディネーターのコーディネーション方策と彼のライフストーリーの間に連続線を見出し、両者の関連構造をモデル化することができた。本研究による知見は、ミドルリーダーたるカリキュラム・コーディネーターの研修プログラムの内容・方法についての警鐘となろう。

カリキュラム・コーディネーターもそれに含まれると思われるミドルリーダーの力量を高めるための研修は、1.3でも述べたように、組織マネジメントの立場から、その内容・様式が検討されている。しかしながら、本研究の知見に依拠するならば、それは、より「自己の振り返り」を重視するものとなるべきである。同時に、そのベクトルを再確認すべきである。

例えば、自らの弱みとも言える、「悩みや苦しみからの出発」や「マイノリティ体験」など

の回顧は、カリキュラム開発における他の教師へのアクションをより柔軟なものとしてくれよう。また、「限定主義の徹底」、「具体的成果の重視とその公開・アピール」を視点として自らの実践史を分析すれば、いわゆる学校ビジョン構築に関わることの難しさ、厳しさを、カリキュラム・コーディネーターたちは実感できるに違いない。

## 5.2. ライフストーリーのさらなる検討

本研究において記述の対象としたM教諭の力量形成過程において、部分的には、彼の「個人的な事情」がその転機をもたらしている。例えば、M教諭が早くからコンピュータの教育利用に着手することになったのは、配偶者がコンピュータを購入し、それを彼が利用できるという状況があったからである。また、M教諭がM小学校において若くして研究主任を任されることになったのは、同校が小規模校であり、また学校長が若い教師をそうした重要な立場に登用する方針を採用していたからである。

同時に、M教諭の力量形成過程が「社会的な状況」に影響されている点も確認された。例えば、彼が初任校のW小学校において授業についての悩みを抱いていた際にそれを解決する手がかりを与えてくれた「教育技術の法則化運動」は、当時、それまでの学術的な授業研究に対するアンチテーゼとして、教育現場に台頭し始めたものであった。運動の黎明期であったがゆえに、M教諭がそれに参画しやすかったことは予想に難くない。また、M教諭が研究校であるF小学校において実践研究のイニシアチブを握るようになるのは、「総合的な学習の時間」の試行・本格実施とその歩みを同じくしている。F小学校のそれまでの教科教育研究とは異なる側面を強調する必要があるカリキュラムの胎動が、M教諭のF小学校の実践研究への関与を高め、また充実させている。

こうした「個人的な事情」や「社会的な状況」とカリキュラム・コーディネーターの力量形成過程との関連性をも考慮して、先に述べたようなカリキュラム・コーディネーター研修プログラムを設計する必要もあろう。

### 〔付記〕

本研究の一部は、科学研究費補助金による助成によった（基盤研究(C)(2)、課題番号：15500633）。

### 〔注〕

- 1 例えば英国では、各教科の主任にあたる立場の教師をカリキュラム・コーディネーターと呼んでいる。しかし本研究では、複数の学年、教科等の指導を連結させたり、関連づけたりする営みに従事する教師たちに対する呼称として、この用語を用いている。
- 2 本研究で対象とする事例は、総合的な学習のカリキュラムの開発・運用に成功した小学校のミドルリーダーを対象とするものである。したがって、この事例は、カリキュラム開発におけるコーディネーション方策や彼（女）の力量形成過程の特徴、そして両者の関連構造を検討する上で、ひとつの典型として解釈してよいと思われる。それを前提として、本研究では、その特徴を明らかにするために、インタビューやライフストーリーなどを組み合わせて、対象の多面的記述を試みた。

ただし、本研究で検討したカリキュラム・コーディネーターは、我が国においてはまだ制度化されていない類の教師である。したがって、本研究が知見の導出を目指すコーディネーション方策等について

は、すぐに一般化できるものであるとは限らない。

しかし、それでもなお、本研究によりコーディネーション方策と力量形成過程に関するモデルが提案されれば、それは、今後、カリキュラム・コーディネーターに関する学術的知見を一般化するための比較対象となるであろうし、またそれを制度化して実践的に運用する際には、具体的な指標として機能しよう。

- 3 本研究の目的は、M教諭がカリキュラム開発において適用しているコーディネーション方策と彼の力量形成過程を記述し、両者に関連づけることにある。それらが時代や社会に及ぼす影響を受けたかについては、すなわち、そのライフヒストリー的分析については、稿を改めて検討する。
- 4 「教育技術の法則化運動」とは、1980年代半ばに始まった民間教育運動である。この運動は「20世紀教育技術・方法の集大成」を目的とするもので、「運動方針は極めて自由主義的」であり、「教育技術はさまざまである。できるだけ多くの方法を取り上げる（多様性の原則）」、「完成された教育技術は存在しない。常に検討・修正の対象とされる（連続性の原則）」、「主張は記録を根拠とする（実証性の原則）」、「そして「多くの技術の中から自分の学級に適した方法を選択するのは、教師自身である（主体性の原則）」という4つを基本理念に持つ（安彦 2002）。これらの理念を遵守すれば、誰もが教育技術開発の担い手となれるという点から、この運動は、特に若い教師たちを惹きつけ、全国合宿、地方合宿、サークル活動等が盛んに繰り広げられた。

#### 〔引用文献〕

- 安彦忠彦 (2002) 教育技術 (の) 法則化運動. 安彦忠彦ほか編, 新版現代学校教育大事典 2. きょうせい, 東京, pp.185-186
- 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
- 秋田喜代美 (1999) 教師が発達する筋道. 藤岡完治・澤本和子編, 授業で成長する教師. きょうせい, 東京, pp.27-39
- Goodson, I. F. (1992) Studying Teachers' Lives : An Emergent Field of Inquiry. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying Teachers' Lives* (pp.1-17). London : Routledge
- 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 (2004a) 授業研究と教師の成長. 日本文教出版, 大阪
- 木原俊行 (2004b) メディア・リテラシーに取り組む教師のライフストーリー比較. 小学校段階におけるメディア・リテラシー教育のカリキュラムと授業設計法に関する研究 (平成14~15年度科学研究費補助金研究成果報告書, 研究代表者: 堀田龍也), 55-64
- 木原俊行・堀田龍也・山内祐平・小柳和喜雄・三宅貴久子 (2003) ベテラン教師が情報教育を実践する際に有用となる授業方策—ある小学校教師の事例研究から—. 日本教育工学雑誌, 26, 155-168
- 北神正行 (2003) スクールミドル層対象の研修カリキュラムと研修方法. 木岡一明編, 教職員の職能発達と組織開発. 教育開発研究所, 東京, pp.122-125
- 小林毅夫 (2004) カリキュラム開発と教務主任のリーダーシップ. 北神正行編, 「リーダーシップ」研修. 教育開発研究所, 東京, pp.160-163
- 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
- Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books
- 高井良健一 (2003) 教師たちの軌跡. 久富善之編, 教員文化の日本の特性. 多賀出版, 東京, pp.395-401
- 高津智子・木原俊行 (2002) 「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発に関する手続きモデル. 日本教育工学雑誌, 26, suppl. 107-112
- やまだようこ (2000) 人生を物語ることの意味. やまだようこ編, 人生を物語る—一生成のライフストーリー—. ミネルヴァ書房, 京都, pp.1-38
- 山崎準二 (2002) 教師のライフコース研究. 創風社, 東京
- 山崎準二 (2003) 研究の目的・方法・対象. 久富善之編, 教員文化の日本の特性. 多賀出版, 東京, pp.267-272

【2004年9月22日受付, 11月19日受理】