

カリキュラムマネジメントの自己評価ツールの開発と検証

Development and Verification of a Curriculum Management Self-evaluation Tool

田村知子 (岐阜大学)・本間 学 (中村学園大学)
吉富芳正 (明星大学)・村川雅弘 (甲南女子大学)

Tomoko Tamura (Gifu University), Manabu Homma (Nakamura Gakuen University),
Yoshimasa Yoshitomi (Meisei University), Masahiro Murakawa (Konan Women's University)

1 研究目的

本報告の目的は、学校現場におけるカリキュラムマネジメント（注1）の自己評価ツール兼教員研修ツールとして開発された「カリキュラムマネジメント検討用シート」による研修参加者を通じた各学校におけるカリキュラムマネジメント実践の実態把握と、この自己評価ツールの構造を明らかにすることである。

平成29（2017）年3月に改訂された学習指導要領においては、「カリキュラム・マネジメント」が学習指導要領の理念を実現するための重要な鍵概念として取り上げられた。大幅に構成が見直された「総則」は、「カリキュラム・マネジメントのチェックリストとして機能する」ことが期待されている（文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室 2017, p.69）。「カリキュラムマネジメント」というカタカナ用語を使用した研究は、平成10（1998）年の学習指導要領改訂前後からみられるようになった（注2）。その背景として、総合的な学習の時間の導入を契機に、すべての学校において学校を基盤としたカリキュラム開発が可能になり、かつ求められるようになったことがある。教育行政においても、平成15（2003）年の中央教育審議会答申で、初めて行政文書で「カリキュラム・マネジメント」の用語が使用された。以来、度々、その必要性が指摘されるとともに、独立行政法人教員研修センター（平成29年度より「教職員支援機構」）「カリキュラム・マネジメント指導者養成研修」をはじめ、各地で普及のための取り組みが積み重ねられてきた。そうした経緯の上に、平成29年の学習指導要領「総則」において初めてその根拠が明文化されたことにより、急速に当該概念への注目が高まり、カリキュラムマネジメントの実践は、新たなステージを迎えようとしている。こうした状況の下で、学校におけるカリキュラムマネジメント実践の支援ツールは必要性を増しているといえよう。

筆者らは、これまでもカリキュラムマネジメントの理論や方法、事例、教員研修のプログラム、支援ツールなどの研究、開発に携わってきた。そのうちの一つとして、各学校が、自校のカリキュラムマネジメントに関わる実践を自己評価するツールを開発し、その有用性、問題点も含めた特徴、最適な使用方法などの検証を重ねてきた（田村・本間 2014, 田村・村川・吉富・西岡 2016, 田村・本間・根津・村川 2017他）。それらのツールのうち、「カリキュラムマネジメント・モデルを利用した実践分析（Curriculum Management Model for Analysis, CMMAと略）」は、項目を設定したアンケート、自由記述や KJ法、話し合い、SWOT分析との比較により、PDCAサイクルへの注目を促すこと、教育目標とカリキュラムや組織とのつながりに注目を促すこと、実践の良さや課題、今後の取り組みの方向性の解明に有効とされる。特に構造モデルにより枠組みを示すことにより、カリキュラムマネジメントの構成要素への気づきを促す点に効用がある（田村・本間 2014, カリキュラムマネジメント・モデルについては図1を参照）。しかし、この手法は、記入にあたり、構造モデルの理解を要するため、慣れるまでは記入に困難を感じる点、要素が多いため記入時間を要する点など、「簡便性」

という点に問題があり、構造モデルの記入を容易にする支援策が必要である。そこで、CMMAの支援ツールとして「カリキュラムマネジメント・チェックリスト」が提案された(田村・村川・吉富・西岡 2016)。筆者らは、これをより簡便にし、時間の限られた集合型教員研修でも短時間でカリキュラムマネジメントの要素や構造を理解し、実践分析に有用な支援ツールとして、項目ごとに4段階評価を行う「カリキュラムマネジメント検討用シート」(以下、「検討シート」という。)を開発した(全34項目。項目は表2を参照)。

「検討シート」の回答を分析することにより、部分的にせよ、現時点における我が国の学校現場のカリキュラムマネジメントの実態を把握することが可能である。本報告におけるデータは、今次学習指導要領改訂以前である平成28(2016)年度のものである。研修参加者による回答を通じて、平成28年度時点での、カリキュラムマネジメント実践の実態・傾向を明らかにすることを第一の目的とする。今後、学習指導要領改訂以降のデータも取得し、今回のデータと比較することにより、カリキュラムマネジメントの定着過程の一端を明らかにすることが可能となる。また、現時点での実態を明らかにすることにより、カリキュラムマネジメントを普及・促進するための教員研修プログラムの開発・改善への基礎的な資料を提示することが可能となる。

「検討シート」は CMMA記入の支援(特に課題への気づき)とカリキュラムマネジメントへの理解促進を目的として作成されたため、本シートの34項目はカリキュラムマネジメント・モデルの各要素をカバーするという意味で網羅的である。しかし、カリキュラムマネジメントには、連関性やウチ(学校内)とソト(家庭や地域等)に開かれた協働性といった原理が提唱されている。そこで「検討シート」を34項目からなる質問紙と想定し、項目が構成する因子構造を明らかにすることにより、モデルが示す要素とは異なる原理が析出されるかを検証することを第二の目的とする。このことにより、「検討シート」の改善への示唆を得る。

2 カリキュラムマネジメント・検討シートの項目

「検討シート」は、田村(2016)による「カリキュラムマネジメント・チェックリスト」を土台とし、学習指導要領改訂における中央教育審議会の議論やA市(後述)の先行実施結果を検討し、筆者ら(田村・吉富・村川)が10~20分程度で回答可能な、基本的な34項目を選定し、一部に改訂を加えたものである。

「カリキュラムマネジメント・チェックリスト」は、カリキュラムマネジメント・モデル(田村2005, 2011他)の構造にあてはめて作成されたものである。項目は、中留他(2005), 田村(2007), 田村・中留(2010, 2011), 天笠(2013)等の先行研究や、カリキュラムマネジメント・モデルを利用した実践分析シートに記入された現職教員による記述(注3)などを参考に作成された。「チェックリスト」であるため、調査を目的として項目を構造化されたものではなく、各学校がカリキュラムマネジメントの自己点検評価できるよう、学校の課題意識に応じて項目が取捨選択されることを前提に、網羅的に84項目が設定されている(学校の教育目標の設定や共有化に関する7項目, 教育課程の編成・実施・評価に関する40項目, 教育課程の編成・実施・評価活動への支援活動(経営)に関する20項目, 教職員の全体的な雰囲気(学校文化)に関する17項目)。また、スクールリーダーと一般の教職員の間での認識の一致の程度を明らかにすることが可能なように、一部の項目については、「学校代表者用」だけでなく、「個人用」が提案されている(「個人用」については全45項目)。例を挙げると、学校代表者用「1-3 学校全体の学力傾向やその他の実態や課題について、全教職員の間で共有している」に対して、個人用は「1-3 私は、学校全体の学力傾向や課題について、具体的に説明できる」が対応している。

この「カリキュラムマネジメント・チェックリスト(学校代表者用)」は、2015年、A市立小中学校教務主任対象に、実態把握を目的として実施された。調査方法は、教育委員会のシステムを利用し

たウェブ入力方式であった。n=59, 回収率 100%)。これにより、特定のA市についてはあるものの、多くの学校が課題としている項目が明らかになった。主な課題は、次の通りである。「特定の教員による教育課程編成」、「教科書通りの指導に精一杯の教員」、「パフォーマンス評価など多様な学習評価の実施」、「学校の実践の良さや成果を共有するシステム」、「地域の人材・素材の積極的な活用」、「教育課程に関わる評価への児童生徒の関与」、「総合的な学習の時間の指導」、「教員の多忙」に関する項目が、50%以上の学校の教務主任が否定的に回答した内容である。「教育目標達成状況の評価」、「教育課程表式における一覧性」、「次年度の改善に役立つ記録」、「年度当初の評価計画作成」、「全国学力・学習状況調査の結果の活用」、「概念や原理を理解させる息の長い指導」、「児童生徒の意見やアイデアを取り入れた授業づくり」、「研修時間の確保」、「地域の人材・資源の組織的管理」、「学習指導要領改訂など政策動向の研修」、「相互批判も厭わない議論の実施」が、30%-49%の学校の学校の教務主任が否定的に回答した内容である。この結果も、34項目選定の際に参考にした。

「検討シート」は、教員研修内の使用を前提としている。講義の内容と「検討シート」34項目への回答を経て、カリキュラムマネジメントの実践に対するさらなる気づきや思考を促すことをが、主たる目的である。そこで、34項目を手がかりとして、さらに考えを広げ深められるよう、項目の右側には自由記述欄も設けた。この自由記述欄への記述内容の分析については、次の研究課題とし、本報告においては、34項目の数量データのみを分析対象とする。

なお、「検討シート」は、1年間の調査期間中（平成28年度）に、2回の変更を加えた。第1版は、事項について肯定的か否定的かを考えることにより CMMA支援ツールとして機能することを主目的としたため、回答方法を「○（肯定的）」「▲（否定的）」の2段階評価とした。しかし、研修者により深い思考を促し、さらには実態把握機能を追加するため、第2版は、回答方法を「4 よくあてはまる」「3 どちらかといえばあてはまる」「2 どちらかといえばあてはまらない」「1 ほとんどあてはまらない」の4段階評価に改訂した。そして、第3版では、カリキュラムマネジメントの成果指標として、冒頭に「質問A：学校の教育目標の実現化の状況はどれくらいですか？」を追加した。

3 研究方法と分析対象データ

研究の方法は、「検討シート」を実際の教員研修で実施・回収し、そこから得られたデータを解析する。調査実施方法は、次の通りである。「カリキュラム・マネジメント」を研修内容とした集合型の教員研修において、2時間30分程度の講義・演習の一部として、10～20分程度を使って、その場で記入してもらった。研修終了後に、研修主催者により回収し（提出は任意）、筆者（田村）に郵送してもらった。研修受講者は、確保された時間内に34項目の4段階評価は終えていた。自由記述欄については、講義時間外に記入された回答もある。当該研修の講師は、筆者（田村、吉富、村川）の他、1名（奈良教育大学赤沢早人准教授）が分担して行った。「検討シート」を実施・回収した教員研修は表1の通りである。すなわち、平成28年度に独立行政法人教員研修センターで実施された「教職員等中央研修」の全ての回の「カリキュラム・マネジメント」に関するコマ（全日程5～15日間の研修のうちの半日）、「学校組織マネジメント指導者養成研修」の「カリキュラム・マネジメント」に関するコマ（全5日間の研修のうちの半日）、「カリキュラム・マネジメント指導者養成研修」のコマの一つ（全5日間の研修のうち半日）である。このような特性上、全国的な規模で、多様な校種、職位からの回答を得られた。なお、回答は、例えば全国学力・学習状況調査の回答のように、学校長や教育委員会の目に触れる可能性がないため、研修者個人の率直な見解がそのまま反映されやすいとみられる一方、学校組織として合意された見解ではない。

表1 カリキュラムマネジメント検討用シート実施研修一覧表

No.	実施日年月日	研修名	主な学校種	主な受講者	受講者数	回収数	回収率(%)	分析対象者数
1	2016年5月26日	中央研修第1回中堅	高特	教諭	96	95	99	0
2	2016年6月14日	中央研修第1回校長	小中	校長	102	101	99	0
3	2016年7月22日	中央研修第2回中堅	小	教諭	247	244	99	231
4	2016年7月26日	中央研修第1回副校長・教頭	小中高特	教頭	105	105	100	73
5	2016年8月12日	中央研修第3回中堅	中	教諭	186	179	96	143
6	2016年9月8日	第1回組織マネジメント	小中高特	管理職、指導主事他	188	188	100	80
7	2016年9月27日	中央研修第2回副校長・教頭	高特	副校長・教頭、指導主事	133	131	98	89
8	2016年10月18日	中央研修第2回校長	高特	校長	73	73	100	47
9	2016年10月27日	第2回組織マネジメント	小中高	管理職、指導主事他	111	111	100	56
10	2016年11月8日	中央研修第3回副校長・教頭	幼少中	副校長・教頭、指導主事	146	143	98	87
11	2016年11月30日	中央研修第4回中堅	小中高特	教諭	155	155	100	129
12	2016年12月12日	カリキュラム・マネジメント指導者養成研修	小中高特	管理職、指導主事他	250	233	93	113
13	2017年1月13日	中央研修第5回中堅	小中高特	教諭他	79	78	99	65
14	2020年2月6日	中央研修第4回副校長・教頭	小中高特	副校長・教頭、指導主事	176	176	100	84
合 計					2,047	2,012	98	1,197

これら14回のうち、No.1とNo.2の研修においては、二段階評価の「第1版」を使用していたため、本報告の分析対象からは除外した。分析対象としたのは、No.3～14の12回分のデータ(1816件)である。これらのうち、学校種が「幼稚園」「その他」は、データ数が少ないため分析対象外とした。「教育委員会」の回答は、現在の勤務校を対象とした分析ではない(過去の勤務校を想起した分析、または現在の指導対象校を分析)ため、これも分析対象外とした。また、職位について「その他」を対象外とした。職位「指導主事等」は学校種「教育委員会」と重複するため、自動的に対象外となった。その後、1問でも回答のない、不完全回答もデータから削除した。以上の手続きにより、1197件のデータを分析対象とした。

4 結果と考察(1)～カリキュラムマネジメント実践の実態把握

4.1. 項目ごとの検討

「検討シート」の尺度は、「4 よくあてはまる」「3 どちらかといえばあてはまる」「2 どちらかといえば当てはまらない」「1 ほとんどあてはまらない」の4段階評価である。これは順序尺度であるが、本報告では試みに、間隔尺度と仮定して平均値を算出した。

まず、表2に記述統計結果を示す。項目は平均値が高い順に並べ替えた。全ての項目について、標準偏差は0.66以上である。このことから、各質問項目が、特定の回答に過度に集中していないことが示される。

表2 記述統計(平均値の高い項目から降順) N=1197

項目	平均値							
	全体	中央値	標準偏差	小学校	中学校	高校	特別支援学校	
Q25.校長は、教育と経営の全体を見通し、ビジョンや戦略を示している。	3.41	4	0.66	3.41	3.47	3.34	3.20	
Q03.学校の教育目標や重点目標は、「児童・生徒につけたい力」「めざす児童・生徒像」として具体的に記述されている。	3.36	3	0.66	3.35	3.47	3.23	3.12	
Q02.学校の教育目標や重点目標は、児童・生徒や地域の実態を踏まえて設定されたものである。	3.33	3	0.62	3.33	3.36	3.32	3.24	
Q01.学校全体の学力傾向その他の実態や課題について、全教職員の間で共有している。	3.23	3	0.63	3.29	3.24	3.10	2.90	
Q23.大方の教職員は、学級や学年を越えて、児童・生徒の成長を伝えあい、喜びを共有している。	3.20	3	0.70	3.30	3.19	3.03	2.90	
Q26.副校長・教頭は、ビジョンの具体化を図るために、学校として協働して取り組む体制や雰囲気づくりに尽力している。	3.19	3	0.66	3.20	3.23	3.13	3.00	
Q19.教職員が、他校や研修機関などの学校外での研修に積極的に参加できるように支援されている。	3.17	3	0.71	3.24	3.21	2.97	2.95	
Q32.指導主事等の訪問の機会を積極的に活用している。	3.02	3	0.82	3.18	3.05	2.58	2.88	
Q22.大方の教職員には、自己の知識や技能、実践内容を相互に提供しあう姿勢がある。	3.00	3	0.67	3.11	3.00	2.74	2.90	
Q21.大方の教職員は、学校が力を入れている実践(特色)を具体的に説明できる。	2.97	3	0.69	3.05	2.95	2.89	2.66	
Q04.学校経営計画、学年経営案、学級経営案は、それぞれの目標や内容が連動するよう作成されている。	2.97	3	0.75	3.09	2.92	2.76	2.90	
Q20.めざす教育活動を行うために、教員以外のスタッフ(学校図書館指導員・理科支援員・教育支援員等)と連携協力している。	2.97	3	0.82	3.12	2.94	2.70	2.66	
Q16.大方の教職員は、学校の授業研究の成果を日常の授業に積極的に生かしている。	2.95	3	0.68	3.11	2.94	2.60	2.76	
Q17.教育課程の編成、評価や改善には全教職員が関わっている。	2.89	3	0.85	3.01	2.90	2.63	2.78	
Q27.中堅教員は、ビジョンをもとにカリキュラムの工夫や研究推進の具体策を示して実行している。	2.88	3	0.67	2.92	2.90	2.78	2.78	

項目	平均値	中央値	標準偏差	平均値			
	全体	全体	全体	小学校	中学校	高校	特別支援学校
Q29.学校の教育の成果と課題を保護者・地域と共有し、共に解決策を考えたり行動したりする機会がある。	2.86	3	0.71	2.90	2.83	2.79	2.83
Q07.大方の教職員は、学校の教育目標や重点目標を意識して授業や行事に取り組んでいる。	2.85	3	0.69	2.94	2.86	2.67	2.63
Q24.大方の教職員には、自分の担当学年・教科だけでなく、学校の教育課程全体で、組織的に児童・生徒を育てていくという意識が強い。	2.85	3	0.75	2.95	2.90	2.58	2.54
Q09.大方の教職員は、既習事項や、先の学年で学ぶ内容との関連(系統性)を意識して指導している。	2.83	3	0.67	2.84	2.92	2.75	2.39
Q13.教育課程の評価を、確実に次年度にむけた改善活動につなげている。	2.83	3	0.73	2.94	2.90	2.45	2.73
Q12.学校として取り組んでいる授業研究が学校の課題解決に役立っているかについて評価している。	2.83	3	0.78	3.01	2.81	2.43	2.56
Q28.大方の教職員が、立場や役割に応じてリーダーシップを発揮している。	2.79	3	0.66	2.87	2.79	2.65	2.49
Q14.全国学力・学習状況調査や都道府県・市および学校の学力調査等の分析結果を参考に、対象学年だけでなく学校全体の指導計画(内容の組織)を見直し改善している。	2.74	3	0.82	2.92	2.86	2.25	1.85
Q15.全国学力・学習状況調査や都道府県・市および学校の学力調査等の分析結果を参考に、対象学年だけでなく学校全体の具体的な指導法を見直し改善している。	2.74	3	0.82	2.96	2.84	2.22	1.71
Q11.児童・生徒の学習成果の評価だけでなく、教育課程や授業の評価も行なっている。	2.73	3	0.76	2.75	2.76	2.63	2.73
Q33.多くの教職員が、国や教育委員会主催の教員研修に積極的に参加している。	2.72	3	0.79	2.86	2.74	2.36	2.61
Q18.めざす教育活動を行うために必要な研究・研修ができるよう時間確保への配慮がなされている。	2.68	3	0.79	2.78	2.68	2.39	2.83
Q31.地域の人材や素材を積極的に活用する教職員が多い。	2.68	3	0.84	2.58	2.07	2.14	2.27
Q06.年度当初に教育課程を計画する際、評価規準や方法、時期などをも合わせて計画している。	2.63	3	0.81	2.51	2.80	2.70	2.54
Q08.大方の教職員は、各教科等の教育目標や内容の相互関連を意識して、日々の授業を行っている。	2.63	3	0.70	2.74	2.60	2.43	2.37
Q05.各教科等の教育目標や内容の相互関連が一目でわかるような教育課程表(全体計画や年間指導計画等)が作成されている。	2.55	3	0.92	2.67	2.55	2.27	2.41
Q34.国や都道府県・市町村が提供している資料等を積極的に活用している。	2.52	2	0.70	2.63	2.52	2.23	2.49
Q30.めざす教育活動のために、図書館・博物館・科学館等を積極的に利用している。	2.34	2	0.84	2.58	2.07	2.14	2.27
Q10.大方の教職員は、学校の年間指導計画の改善に役立つような記録(メモ)を残している。	2.33	2	0.73	2.40	2.32	2.12	2.71

平均値は、2.33～3.41である。平均値が相対的に高い項目は、ビジョンや教育目標に関する内容が中心であった(Q02, Q03, Q25, Q26)。児童生徒の情報(実態や課題: Q01, ポジティブな情報: Q23)の共有も高い。全体的にビジョンに関わる項目群の評価が高く、実態を踏まえた具体的なビジョンの提示やその浸透の努力については大半の学校でなされているといえよう。

一方、平均値が相対的に低い項目群は、カリキュラムマネジメント理論で強調されているカリキュラム評価の実態化方法(Q06, Q10)、新学習指導要領でも重視されている教科横断的な教育課程編成(Q05)や指導(Q08)がみられる。また、国や地方自治体の資料の活用(Q34)や図書館等外部施設の活用(Q30)、地域人材・素材の活用(Q31)など学校外資源の活用も低い。特に、中央値が「2」の3項目(Q34, Q30, Q10)は、半数以上の回答者がネガティブな回答をした内容であり、今後の実践課題といえる。

次に、学校種や回答者の職位による回答傾向の特徴を明らかにするために、各項目について、学校種別の平均値の算出を行なったところ、全体的に、小・中学校の回答に比べて高等学校と特別支援学校の回答が低かった。

さらに、学校種別や回答者職位別の回答の分布の差の有無を検定するために、学校種別及び回答者職位別にクロス集計と残差分析(カイ二乗検定)を行った。その一部の結果を示す(表3, 表4)。

Q14とQ15の回答の傾向は類似しており、小学校と中学校の回答は、高等学校と特別支援学校に比べて「3」「4」の回答が多く、「1」「2」の回答が少ない。残差分析した結果から小学校で「3」「4」の回答が期待値に比べて有意水準1%で多く、有意水準1%で「1」「2」の回答が少なかった。学力調査の結果を活用した改善に関わるQ14とQ15は、全国学力・学習状況調査を例示しているため、高等学校や特別支援学校には回答しにくかったと考えられる。

表3 学校種とQ14のクロス表 $\chi^2=213.67$ $p=0.00$

校種	1	2	3	4
小学校	▼ 11	▼ 152	△ 278	△ 131
中学校	▼ 8	104	171	71
高等学校	△ 40	△ 103	▼ 77	▼ 10
特別支援学校	△ 16	15	▼ 10	▼ 0

△:期待値よりも有意に大きい
▼:期待値よりも有意に小さい

表4 学校種とQ15のクロス表 $\chi^2=256.96$ $p=0.00$

学校種	1	2	3	4
小学校	▼ 9	▼ 140	△ 289	△ 134
中学校	▼ 7	109	171	67
高等学校	△ 41	△ 107	▼ 72	▼ 10
特別支援学校	△ 17	△ 19	▼ 5	▼ 0

△:期待値よりも有意に大きい
▼:期待値よりも有意に小さい

職位別のクロス集計の結果、全体的には職位別に大きな差はなかったが、差のある項目もあった。校長と副校長・教頭は、それぞれ校長のリーダーシップ(Q25)と副校長・教頭のリーダーシップ(Q26)について、どのように評価しているか検討したところ、次の傾向があった(表5, 表6)。校長からの校長自身への評価(Q25)と副校長・教頭への評価(Q26)は差がなかった。副校長・教頭からの校長への評価(Q25)に比べ、副校長・教頭自身への評価(Q26)が低いことが確認された。

表5 職位とQ25のクロス表 $\chi^2=26.15$ $p=0.10$

職位	1	2	3	4
校長	0	1	△ 37	▼ 22
副校長/教頭	0	30	162	196
主幹教諭	2	8	46	66
教務主任	1	10	37	65
研究/研修主任	0	2	14	18
学年/教科主任	0	5	18	31
教諭	4	41	180	201

△:期待値よりも有意に大きい
▼:期待値よりも有意に小さい

表6 職位とQ26のクロス表 $\chi^2=83.40$ $p=0.00$

職位	1	2	3	4
校長	0	5	33	22
副校長/教頭	1	▼ 27	△ 282	▼ 78
主幹教諭	2	10	59	△ 51
教務主任	3	14	55	41
研究/研修主任	△ 2	3	14	15
学年/教科主任	0	8	27	19
教諭	5	△ 64	▼ 202	△ 155

△:期待値よりも有意に大きい
▼:期待値よりも有意に小さい

4. 2. カリキュラムマネジメント・モデルの要素ごとの実態把握

次に、カリキュラムマネジメント・モデルの各要素の回答をまとめて平均値を算出した(例:「ア. 教育目標の具現化」はQ01~Q03, 「イ. カリキュラムのPDCA」の「P計画」はQ04~Q06)。全学校種の回答を合わせた平均値について、「どちらかといえばあてはまる」と評価された「3」を基準としてみると、「ア. 教育目標」(3.31), 「オ. リーダー」(3.07)及び「エ. 組織文化」(3.01)については「3」を超え, 「カ. 家庭・地域社会等」(2.62), 「イ. カリキュラムのPDCA」(2.74)(そのうち, 計画(2.72), 実施(2.77), 評価(2.63), 改善(2.81)「キ. 教育課程行政」(2.75)及び「ウ. 組織構造」(2.93)については, 「3」を下回っている。

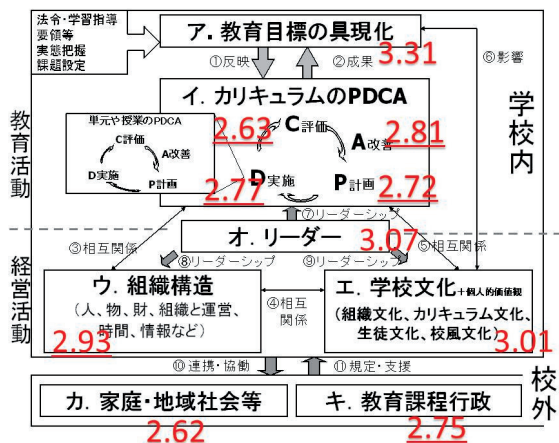


図1 カリキュラムマネジメント・モデルの要素ごとの平均値(全学校種)

これをモデル図に示すと図1のようになる。「3」を下回った数値には下線を施してある。

研修参加者の多くは、学校におけるカリキュラムマネジメントの実態について、教育目標など方向性を示す面では適切に行われているが、それを具現化するカリキュラムのPDCAや学校内外の資源を効果的に活用して教育活動や経営活動を改善・充実することなどは十分ではないととらえているといえる。

表7 カリキュラムマネジメント・モデルの要素ごとの平均値

学校種 要素	小学校 (N=572)	中学校 (N=354)	高等学校 (N=230)	特別支援学校 (N=41)	総計 (N=1197)
ア.教育目標	3.32	3.36	3.22	3.09	3.31
イ.計画	2.76	2.76	2.58	2.62	2.72
イ.実施	2.84	2.79	2.62	2.46	2.77
イ.評価	2.72	2.63	2.40	2.67	2.63
イ.改善	2.98	2.89	2.38	2.26	2.81
ウ.組織構造	3.04	2.93	2.67	2.80	2.93
エ.組織文化	3.10	3.01	2.81	2.75	3.01
オ.リーダー	3.10	3.09	2.97	2.87	3.07
カ.家庭・地域等	2.81	2.41	2.51	2.50	2.62
キ.教育課程行政	2.89	2.77	2.39	2.66	2.75

同様に、各要素について、学校種別ごとに平均値をみると、表7のとおりである。学校種別によるカリキュラムマネジメントの実態については、小学校及び中学校の状況に比べ、高等学校及び特別支援学校の状況はより課題が大きいととらえられる。特に、学校の営みの中核であるカリキュラムのPDCAの工夫改善に力を注ぐ必要性が示唆された。

なお、高等学校及び特別支援学校については、「全国学力・学習状況調査」を例示してカリキュラムの改善について問うQ14及びQ15の内容が適していない可能性がある。設問項目の改善が、筆者らの今後の開発課題である。当該設問を除いて「イ.改善」に関わる項目の平均値を再計算すると、高等学校は2.38→2.52、特別支援学校は2.26→2.75となるが、それでもその数値は高いとはいえない。

5 項目群の構造の検討

5.1 項目間相関分析

「検討シート」の項目全体の構造を検討するために、各項目間の相関分析を行った。全般に項目間の相関はあるが、相関係数は0.0以上0.4未満の範囲に539個(96.08%)、0.4以上0.5の範囲未満に17個(3.03%)、0.5以上の範囲に5個(0.89%)分布した。相関係数が0.5以上の組み合わせは少なく、「検討シート」は、ある程度、相互に独立性のある項目群により構成されていた。相関係数0.5以上の5個の組み合わせ(有意水準1%)は次の通りである。Q14(指導計画の改善)とQ15(指導方法の改善)は、共に学力調査の結果を活用した改善活動に関わるため特に相関係数が高かった(相関係数0.79)。Q23(学級や学年を超えた生徒の成長の共有)とQ24(組織的な取り組みの意識)は、共に、児童生徒の成長に組織的に関わる意識という点で共通性が高かった(相関係数0.60)。Q33(国や自治体の研修活用)とQ34(国や自治体の資料活用)は、国や自治体の提供する事項の活用という点が共通しており相関係数が高かった(相関係数0.56)。Q07(学校教育目標)とQ08(教科の目標)は共に教育目標に関する問いであり相関係数が高かった(相関係数0.54)。Q02(実態を踏まえた目標)とQ03(目標の具体的記述)は共に具体性のある学校の教育目標策定に関する問いであり相関係数が高かった(相関係数0.51)。

5.2 因子分析

次に、34項目に潜在する内部構造を明らかにするために、全学校種分(1197データ)の因子分析(最尤法、プロマックス回転)を実施し、信頼性の確認のためクロンバックの α 係数について検討した。表8に示すように、カリキュラムマネジメント・モデルが示す各要素別(「ア:教育目標」、「イ:カリキュラムのPDCA」、「ウ:組織構造」など)とは異なる因子構造が析出された。

第1因子は、「Q23. 大方の教職員は、学級や学年を越えて、児童・生徒の成長を伝えあい、喜びを共有している。」「Q24. 大方の教職員には、自分の担当学年・教科だけでなく、学校の教育課程全

表8 因子分析と相関行列

項目	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6	因子7	共通性
Q23	0.832	-0.024	-0.136	-0.114	0.049	0.001	0.069	0.539
Q24	0.779	0.008	0.033	-0.119	-0.036	-0.002	0.098	0.580
Q22	0.586	0.017	0.039	0.163	-0.095	-0.053	-0.037	0.413
Q28	0.423	0.045	0.070	0.045	0.017	-0.018	0.057	0.318
Q27	0.321	0.065	0.081	0.071	0.198	0.005	-0.009	0.378
Q21	0.284	-0.044	0.187	0.279	0.054	-0.066	-0.045	0.353
Q16	0.257	0.196	0.168	0.185	-0.128	0.120	-0.085	0.407
Q01	0.254	-0.043	0.151	0.028	0.228	0.137	-0.086	0.333
Q13	-0.007	0.747	-0.114	0.010	0.027	0.066	-0.050	0.498
Q11	0.018	0.602	0.038	-0.011	-0.026	-0.034	-0.050	0.334
Q17	0.072	0.538	-0.066	0.065	0.020	-0.098	0.033	0.318
Q10	0.010	0.377	0.210	0.001	-0.063	-0.043	0.071	0.276
Q12	0.062	0.342	0.050	0.142	-0.019	0.141	-0.065	0.324
Q06	-0.092	0.242	0.225	-0.099	0.187	-0.034	0.014	0.191
Q08	-0.039	-0.046	0.881	-0.053	-0.046	-0.008	0.054	0.626
Q07	0.046	-0.125	0.564	0.126	0.177	0.038	-0.069	0.498
Q09	0.170	0.132	0.516	-0.113	-0.115	-0.015	-0.079	0.323
Q05	-0.207	0.202	0.293	-0.056	0.169	0.030	0.132	0.259
Q33	-0.104	-0.104	0.027	0.829	-0.007	-0.032	0.111	0.599
Q19	0.045	0.021	-0.108	0.677	0.037	-0.025	-0.118	0.369
Q34	-0.027	0.087	0.083	0.478	-0.067	0.001	0.201	0.451
Q32	-0.013	0.044	-0.117	0.398	0.111	0.097	0.115	0.300
Q18	-0.016	0.233	-0.039	0.391	0.023	-0.073	0.008	0.258
Q03	-0.131	0.042	0.004	0.034	0.716	-0.029	-0.079	0.425
Q02	0.053	-0.025	-0.014	-0.010	0.709	-0.086	-0.005	0.452
Q25	0.066	-0.053	-0.082	0.060	0.578	0.028	-0.007	0.340
Q26	0.215	-0.001	-0.038	0.024	0.376	0.034	0.024	0.299
Q04	-0.050	0.205	0.077	-0.087	0.289	0.054	0.156	0.289
Q15	-0.005	-0.053	-0.002	0.026	-0.061	0.958	0.005	0.836
Q14	-0.023	0.027	0.004	-0.082	0.015	0.891	0.015	0.763
Q31	0.080	-0.007	0.037	-0.004	-0.095	-0.095	0.700	0.458
Q30	-0.003	-0.085	0.002	0.079	-0.018	0.095	0.571	0.378
Q29	0.162	0.027	0.013	-0.110	0.135	-0.004	0.353	0.240
Q20	0.041	0.041	-0.133	0.144	0.015	0.105	0.310	0.212
因子寄与	6.382	6.213	6.131	6.003	5.406	4.766	4.181	
固有値	9.307	1.683	1.515	1.411	1.306	1.201	1.062	
寄与率(%)	27.373	4.951	4.455	4.149	3.842	3.532	3.123	
累積寄与率(%)	27.373	32.324	36.779	40.928	44.770	48.302	51.425	
信頼性係数								
	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6	因子7	
α係数	0.824	0.700	0.660	0.732	0.700	0.885	0.627	
因子得点	0.862	0.834	0.848	0.840	0.810	0.906	0.741	
因子間相関								
	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6	因子7	
因子1	1							
因子2	0.608	1						
因子3	0.643	0.663	1					
因子4	0.615	0.606	0.589	1				
因子5	0.554	0.565	0.591	0.502	1			
因子6	0.470	0.534	0.509	0.487	0.485	1		
因子7	0.461	0.487	0.416	0.553	0.424	0.432	1	

第4因子は、「Q33. 多くの教職員が、国や教育委員会主催の教員研修に積極的に参加している。」「Q19. 教職員が、他校や研修機関などの学校外での研修に積極的に参加できるように支援されている。」など全5項目(Q33, Q19, Q34, Q32, Q18)から構成された(α=0.732)。これらは、学校内外における教員研修に関わる内容であり、「研修機会の積極的活用」と命名した。

第5因子は、「Q03. 学校の教育目標や重点目標は、「児童・生徒につけたい力」「めざす児童・生

体で、組織的に児童・生徒を育てていくという意識が強い。」「Q22. 大方の教職員には、自己の知識や技能、実践内容を相互に提供しあう姿勢がある。」など全8項目(Q23, Q24, Q22, Q28, Q27, Q21, Q16, Q01)から構成された(α=0.824)。これらは、学校課題やビジョンを共有した上での学校内の協働性に関わる内容であり、「協働的な組織」と命名した。

第2因子は、「Q13. 教育課程の評価を、確実に次年度にむけた改善活動につなげている。」「Q11. 児童・生徒の学習成果の評価だけでなく、教育課程や授業の評価も行なっている。」「Q17. 教育課程の編成、評価や改善には全教職員が関わっている。」など全6項目(Q13, Q11, Q17, Q10, Q12, Q06)から構成された(α=0.700)。これらは、評価・改善に関わる内容であり、カリキュラムマネジメントにおけるマネジメントサイクルの特徴である「評価を核としたマネジメントサイクル」と命名した。

第3因子は、「Q08. 大方の教職員は、各教科等の教育目標や内容の相互関連を意識して、日々の授業を行っている。」「Q07. 大方の教職員は、学校の教育目標や重点目標を意識して授業や行事に取り組んでいる。」など全4項目(Q08, Q07, Q09, Q05)から構成された(α=0.660)。これらは、目標、内容(教科横断性、系統性)などの連関性に関わる内容であり、「カリキュラムの連関性」と命名した。

徒像」として具体的に記述されている。」「Q02. 学校の教育目標や重点目標は、児童・生徒や地域の実態を踏まえて設定されたものである。」など全5項目(Q03, Q02, Q25, Q26, Q04)から構成された($\alpha=0.700$)。これらは学校教育目標やビジョンの設定に関わる内容であり、「教育目標・ビジョンの設定」と命名した。なお、この因子が示すのは、「設定」までであり、「共有」ではない。

第6因子は、「Q15. 全国学力・学習状況調査や都道府県・市および学校の学力調査等の分析結果を参考に、対象学年だけでなく学校全体の具体的な指導法を見直し改善している。」「Q14. 全国学力・学習状況調査や都道府県・市および学校の学力調査等の分析結果を参考に、対象学年だけでなく学校全体の指導計画(内容の組織)を見直し改善している。」の2項目から構成された($\alpha=0.885$)。これらは「学力調査を活用した改善」とした。

第7因子は、「Q31. 地域の人材や素材を積極的に活用する教職員が多い。」「Q30. めざす教育活動のために、図書館・博物館・科学館等を積極的に利用している。」など全4項目(Q31, Q30, Q29, Q20)から構成された($\alpha=0.627$)。これらは、学校外部の資源の積極的活用や保護者や地域の人々との協働に関する内容であり、「外部資源の活用と協働」と命名した。Q20の「教員以外のスタッフ」は、校内と受けとめるか校外と受けとめるかは学校によって異なると思われるが、この因子に位置付けられた。

以上、因子は、カリキュラムマネジメント・モデルによって分類された要素とは異なるものであるが、これらはいずれもカリキュラムマネジメントの基軸・原理として論じられてきた概念に即応している。従って、「検討シート」の34項目は、カリキュラムマネジメント・モデルが示す各要素を網羅的にカバーしていると同時に、カリキュラムマネジメント理論が示す原理に即した構造を内在していると言える。

一方、「検討シート」には、組織文化に内包される「カリキュラム文化(注4)」の概念を明確に位置付けることができなかつた点で不十分さが指摘される。

6 成果と課題

第一の目的「平成28年度時点でのカリキュラムマネジメント実践の実態・傾向を明らかにする」に対して、本報告は「検討シート」への研修受講者の回答を分析することにより、カリキュラムマネジメントの実態の一端を明らかにした。カリキュラムマネジメントの観点から2003年に実施された中留らの調査(中留他2005)は、項目数、項目内容、調査法など、本報告とは大きく異なるものではあるが、把握された実態としての結果の概要を比較すると、次のことが言える。

- ・義務制の学校に比較して、高等学校の活性度が低い点は共通している。
- ・本報告では、特別支援学校の分析も行った。小学校・中学校よりは高等学校に近い傾向が見られた。
- ・中留らの調査ではPDSの各段階のうち、評価段階の活性度が低かったが、本報告の調査では、PDCA各段階間に大きな差は見られなかった。その要因としては、全国学力・学習状況調査の実施や学校評価の法制化の影響により評価段階や改善段階が定着してきたこと、「検討シート」は計画段階の項目に「教科横断的」な視点を入れたことにより評価が高くならなかった、といったことが考えられる。

第二の目的「検討シートの構造を検討することにより、検討シートの改善への示唆を得る」に対しては、次のことが明らかになった。まず、「検討シート」の利点として、これはモデル図に基づいて作成されたものであるため、結果をモデル図にあてはめて可視化することが容易である。今回は、特に、ビジョンなどめざす方向性は示されているものの、PDCAサイクルの活性度は相対的に低いといった、現時点での傾向が可視化された。次に、項目間相関分析により、34項目はある程度、相互に独立性のある項目群であり、カリキュラムマネジメント・モデルが示す様子を広くカバーしていることが確認された。そして、因子分析の結果、カリキュラムマネジメント・モデルによって分離された要素

とは異なる因子構造が析出された。各因子はカリキュラムマネジメントの基軸・原理として論じられてきた概念に即応している。従って、「検討シート」の34項目は、カリキュラムマネジメント・モデルが示す各要素を網羅的にカバーしていると同時に、カリキュラムマネジメント理論に即した構造を内在していると言える。

しかし、項目の中には、入れ替えや改変を要する項目も見出された。特に全国学力・学習状況調査を例示した学力調査の結果活用に関わる Q14・Q15は、小・中学校には適しているが、高等学校・特別支援学校には使いにくいと考えられる。その他にも因子分析の結果、因子負荷量の低い項目は入れ替え検討対象とされよう。また、ビジョンに関わる項目群は評価が高かったが、その内実は、ビジョンの「提示」や「浸透への努力」は問うているものの、構成員に十分に共有されているかまでは言及していない。さらに、カリキュラムマネジメント理論で重視され、中留らの調査で大きく取り上げられた「カリキュラム文化」の概念が「検討シート」の項目からは析出されなかった点で不十分さが残る。

ただし、「検討シート」は、調査目的の質問紙ではなく、本来は、研修目的やCMMAへの支援を目的として作成されたものであり、限られた質問項目で可能な限りカリキュラムマネジメントの全体像をカバーしようとしたものである。また、課題への気づきを促すことを目的として、学校で十分取り組みが進んでいないことが予測される項目を積極的に採用したものである。項目改変にあたっては、その特質(目的)を保持することを考慮しなければならない。その目的のためには、職位別の「検討シート」開発も有益であろう。

次に、尺度についても検討の余地がある。各項目は、順序尺度である。例えば、今回は、分析対象とされなかった質問A(学校の教育目標の達成度)を、「達成度は何%ですか?」に変更し間隔尺度に改変するなどの改訂が考えられる。

最後に、今後の分析課題について列挙する。

- ・職位別は、かなり細かいカテゴライズを行なったため、大きな差が出なかった。今後、「学校管理職」や「ミドル・リーダー」などへ再カテゴライズすることにより、回答者の立場による特徴を抽出できる可能性がある。
- ・学校種別に因子分析を行うことにより、学校種による構造の特徴の有無を検証する。
- ・「検討シート」の自由記述欄の記述内容をテキストマイニング分析することにより、34項目がどのような気づきを促すか、という機能性ととも、研修受講者の目を通したカリキュラムマネジメント実践の課題や、研修受講者の考える改善のためのストラテジーを明らかにする。

<謝辞>

調査に協力くださった研修受講者の皆様に感謝します。本研究の一部は科研費助成(課題番号: 26381056)による。

<執筆分担>

項目の開発は田村を中心に、田村・吉富・村川が行った。データ分析提案や結果データの解釈は、本間・田村・吉富が中心に行なった。データ分析は本間が実施した。主な執筆分担は、次の通り。1. ~3.: 田村。4. ~5.: 田村・本間・吉富・村川。6. 田村

<注>

1. 教育行政関係文書では「カリキュラム・マネジメント」の表記が一般的だが、本研究では「カリキュラムマネジメント」の表記が先に使用されていたこと、およびカリキュラムマネジメント理論がカリキュラムとマネジメントを不可分と捉えることを考慮し、引用以外では「カリキュラムマネジメント」の表記を用いる。

2. 1970年代に発展した教育課程経営論は、カリキュラムマネジメント論の前身・基盤である。しかし、当時は学校におけるカリキュラム開発の裁量は限定的であり、大半の学校では教育課程経営が実践化される条件下にはなく、教育課程経営論は理念型に留まったという批判がなされた。
3. その一例として村川 (2011) は、カリキュラムマネジメント・モデルを用いて自校の取り組みを分析した教職大学院生のコメントを紹介している。田村は、各地の教員研修等の機会に記入されたCMMAを約1,000校分所有しており、それらへの記述も参考にした。
4. カリキュラム文化は、「カリキュラム観」「カリキュラム評価」「求められる教師の役割」「カリキュラム支援」の4次元について、それぞれ創造性、適応性、順応性に対応した項目が設定されている (中留他 2005)。

<引用・参考文献>

- ・天笠茂『カリキュラムを基盤とした学校経営』ぎょうせい, 2013
- ・文部科学省初等中等教育局教育課程課教育課程企画室「教育課程を軸に学校教育の改善・充実を生み出す「カリキュラム・マネジメント」の実現」文部科学省『初等教育資料』No.954, 2017, 64-69
- ・村川雅弘「カリキュラムマネジメントによる教育実践の見方・とらえ方の影響」田村知子編著『実践・カリキュラムマネジメント』ぎょうせい, 2011, 24-33
- ・中留武昭編『カリキュラムマネジメントの定着過程』教育開発研究所, 2005
- ・田村知子「カリキュラムマネジメントのモデル開発」『日本教育工学会論文誌』29 (Suppl.), 2005, 137-140
- ・田村知子「教務主任のカリキュラムマネジメントへの関与の状況」九州教育経営学会紀要第13号, 2007, 29-36
- ・田村知子編著『実践・カリキュラムマネジメント』ぎょうせい, 2011
- ・田村知子「カリキュラムマネジメントの全体構造を利用した実態分析」田村知子・村川雅弘・吉富芳正・西岡加名恵編著『カリキュラムマネジメント・ハンドブック』ぎょうせい, 2016, 36-51
- ・田村知子・本間学「カリキュラムマネジメントの実践分析方法の開発と評価」『カリキュラム研究』23号, 2014, 43-55
- ・田村知子・本間学・根津朋実・村川雅弘「カリキュラムマネジメントの評価手法の比較検討-評価システムの構築にむけて-」『カリキュラム研究』26号, 2017, 29-42
- ・田村知子・中留武昭「カリキュラムマネジメントの理論と実践を深め広げる戦略 7~カリキュラムマネジメントのサイクルの吟味」教育開発研究所『教職研修』2010年12月号, 68-71
- ・田村知子・中留武昭「カリキュラムマネジメントの理論と実践を深め広げる戦略 8~評価から始めるマネジメントのイクルの吟味」教育開発研究所『教職研修』2011年1月号, 116-119

