

幼小中一貫教育における新教育システムの提言

—プロジェクト型研究及び教育研究におけるアセスメント部のあり方について—

吉原健太郎 風呂 和志 柳生 大輔 石井 信孝
池田 明子 神山 貴弥 井上 弥

1. はじめに

広島大学附属三原学園では、7年前から幼小中一貫教育を進めている。本学園における一貫教育研究の特色のひとつとして挙げられるのは複数のプロジェクトからなる研究推進体制である。それまでは、幼小中の一貫教育研究を総括するものとして全体研究推進部会が位置付き、その部会が中心となって研究全体の計画、理論構築、各種調整、研究のまとめの作成などを行ってきた。しかし、15年度からは研究により柔軟な発想をとり入れ、更なる独自性もたせることをねらい、研究の進め方や研究開発する内容の大部分、あるいは公開研究会の公開方法をプロジェクトに委ねる「プロジェクト型の研究」へと推進体制を移行させた。そしてその体制に移行して3年次を迎えるが、プロジェクトならではのよさが随所で実感できるようになってきている。そこで、教員対象のアンケートからプロジェクト制による研究のよさ・メリットについて提言していきたい。

また同時に、プロジェクト型研究への移行に伴い研究成果及び研究運営方法そのものを調査・評価するアセスメント機関として「調査・評価部会」というものを設置している。そこで、調査・評価部会のこれまでの歩みを振り返り、研究機関におけるアセスメントのあり方について提言していきたい。

2. プロジェクト型研究の提言

—自ら課題を発見し、主体的に解決していく研究—
前述したように、本体制以前では幼小中の一貫教育研究を総括するものとして全体研究推進部会が位置付き、その部会が中心となって研究全体の計画、理論構築、各種調整、研究のまとめの作成を行ってきた。この研究体制は、多くの学校で従来から行われているプログラム型研究である。プログラム型研究は、研究の

全体像や方向性がはっきりしており、個々の研究者も与えられたプログラムに沿った研究を行うことで一定の成果が得られるという利点がある。

一方、本学園においては大きな研究組織となるため、状況の変化に対応できる機動力がない点や個々の研究者の創造性や主体性を生かせない点が課題となってきた。しかしながら本研究開発では文部科学省開発研究指定校ということで、3年間で目標を達成するために研究体制に機動力と創造性を持たせる必要があった。

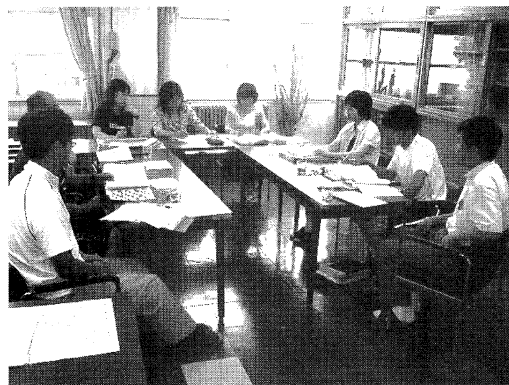


写真1 プロジェクト会議の様子

そこで従来の研究体制から「プロジェクト型研究」へと推進体制を進化させた。この体制での研究も3年次を迎え、プロジェクト型研究ならではのよさが随所で実感できるようになってきている。本項では、2005年7月実施の教員対象(n=36)のアンケート(質問紙:4件法および自由記述)の結果をもとにプロジェクト型研究について論考していきたい。

(1) 創造性や主体性を育むプロジェクト型研究

「研究をプロジェクト型で行うことで、より研究が

発展・深化するか。」の質問に対する4件法の回答結果を図1のグラフに示す。数値が高いほど(4に近いほど)肯定的な意見である。4と3を合わせて肯定的回答、2と1を合わせて否定的回答と判断し、2つの意見の有意差を検定したところ、全ての分類項目で肯定的回答が有意に多いことがわかった。特に、研究体制の変化を経験している在籍4年以上の教員における肯定的回答の割合が多いことがわかる。

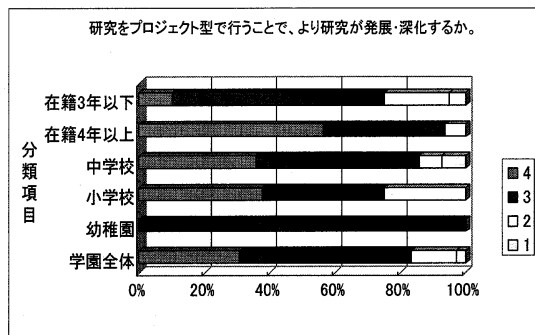


図1 プロジェクト型研究について

以上のことから、研究体制の改変が成功し、プロジェクト型研究が肯定的に受容されていると判断できる。

では、プロジェクト型研究が受容されたのはなぜだろうか。プロジェクト型研究のよさについての自由記述をまとめると次の3点になる。

- ・個人やプロジェクトの創造性が保障されている。
- ・個人やプロジェクトの主体性が保障されている。
- ・幼小中の連携が細やかにかつ迅速になるとともに大学との連携も活発になっている。

創造性や主体性の積極的保障は、従来の研究組織では考えられないことである。しかし、プロジェクト型への研究体制の改変こそが、現在の日本の教員に欠けているカリキュラム開発能力の育成につながるのではないだろうか。

三原学園プロジェクト型研究は、幼小中一貫教育を念頭に幼稚園・小学校・中学校教育を専門とする教員を、希望や適性をもとに、バランスよく配置し、広島大学との共同研究を中心に教員の力量を高めながら行っている。異なる校種の見方・考え方と大学の専門性を吸収することの利点は計り知れない。この研究システムによって、教員の創造性や主体性を保障しつつ力量の育成も行っているのである。

今後、学校組織において教員の力量を養成する方略としても「プロジェクト型研究」が有効になるだろう。

(2) プロジェクト型研究推進についての提言

—三原学園からの提案—

プロジェクト型研究がスタートした当初は、プログラム型研究の体質から抜け出せなかった。まず、「研究の方向性が定められず、前進できない。」「上層部のビジョンやコンセプトが不明確である。」といった思いが教員間に充満していた。

しかし、毎年行う大学との共同研究によって専門性を高め、自信をつけた経験が、私たちをプロジェクト型研究の主体者へと変革していった。全体構想や長期ビジョンの共有は必要であるが、それよりもゴールに至る道筋はプロジェクトに任されているという自覚の方がより重要であった。従って、プロジェクト型研究を推進するには、一人ひとりが従来のプログラム型研究からの

精神的自立が不可欠

であるといえよう。

次に、「仕事量が逆に増え、負担になる。」という意見も根強かった。三原学園の場合、6つのプロジェクトがあり、一人が二つのプロジェクトに所属している。学校によって事情は異なるであろうが、学校現場では研究以外の日常業務が大きな割合を占めている。多くのプロジェクトを立ち上げた結果、仕事量が過剰になるのでは、「研究が中途半端に終わっている。」という状況も当然生じてくる。個々の教員に研究の創造性と主体性を保障するためにも、同時進行するプロジェクトの数は減らすことが必要である。できるなら、一人の教員が一つのプロジェクトに所属する割合で、学校全体に、

ゆとりのある研究体制

を構築することを勧めたい。

プロジェクト型研究が進むと、「自分の所属していないプロジェクトは何をしているのかわからない。」という状況が生まれやすい。この状況を避けるためには、

プロジェクト間での定期交流

が必要である。定期交流はプロジェクト間の研究内容の相互理解だけにとどまらず、プロジェクトのマネジメントにも有効にはたらく。なぜなら、定期交流によって、プロジェクト内の自己評価と、他のプロジェクトから成果に対して客観的な評価がなされるからである。組織内評価システムの構築によって、プロジェクト間の連携やプロジェクト内のマネジメント能力を高めることができるであろう。

三原学園の場合、運営指導委員による客観的な研究の評価に加えて研究の内容や運営に関するアセスメントを行う調査・評価部会の評価活動が独自であり、組織内評価システムの中で大きな役割を担っている。この調査・評価部会の役割については、次節で詳しく述べたい。

このように、プロジェクト型研究を実施するには、

そのよさが最大限発揮できるような組織づくり、意識づくりの方略

が不可欠である。形だけのプロジェクト型研究では、学校を混乱させ研究成果が上がらないのは確かである。

(3) プロジェクト型研究による成果

さて、創造性・主体性を発揮しえるプロジェクト型研究であるが、実際に研究の成果がどのように上がっているのかについて検証したい。

各プロジェクトの実施による子ども達の変容について論述してもよいが、ここでは我々の研究を客観的に批評していただける研究会参会者の意識の変容から、研究の実態の変容を見ていきたい。

調査方法は4件法の質問紙によるもので質問項目は表1に示したものである。

その結果、図2のような結果となった。

これは各学習開発プロジェクトの5つの質問の評定平均値をさらに全部会で平均し、1年次の結果と3年次で対応のないt検定を行った。危険率は5%で有意差を検討してある。3・4が肯定的評価である。また2.5が中央値となる。

① 斬新性について

質問項目①「目新しさを感じましたか(斬新性)」については、評定平均値が2.7から3.1まで向上しており、検定の結果も有意に差があることがわかった

($p<.01$)。各部会の研究開発が斬新性や独自性を発揮し始めたといえよう。

② 提案性について

質問項目②「国際的コミュニケーション能力を中心とした21世紀型学力の提案になっていましたか(提案性)」については、評定平均値が2.6から3.0まで向上しており、検定の結果も有意に差があることがわかった ($p<.01$)。

各部会がテーマに沿って研究内容を焦点化あるいは具現化できつつある結果だと思われるが、標準偏差(各部会の評定平均値の散らばり具合)が、0.2から0.6と増える傾向にあり、部会ごとの開きが生じていることも伺える。

③ 提案の明確さについて

質問項目③「そのプロジェクトが何をしようとしていたかが分かりましたか(提案の明確さ)」については、評定平均値が2.9から3.2まで向上しており、検定の結果、傾向差は認められた ($p<.10$)。

また、標準偏差が0.3と小さく、どの部会も評定平均値3前後と高い値に位置しているといえる。各部会の内容が充実してきた成果であると考えられる。

④ 有用感について

質問項目④「その研究提案があなたの役に立ちましたか(有用感)」については、評定平均値が3.1から3.3と値の微増が見られるが、検定の結果、有意差はないことがわかった (ns)。

表1 研究会参会者に対して実施した質問項目

■ 当てはまる数字に ○ をつけてください ■
1 目新しさを感じましたか(斬新性) 4-3-2-1
2 国際的コミュニケーション能力を中心とした21世紀型学力の提案になっていましたか(提案性) 4-3-2-1
3 そのプロジェクトが何をしようとしていたかが分かりましたか(提案の明確さ) 4-3-2-1
4 その研究提案があなたの役に立ちましたか(有用感) 4-3-2-1
5 次回もそのプロジェクトの授業や協議会に参加したいと思われましたか(充実感, 満足感) . . . 4-3-2-1

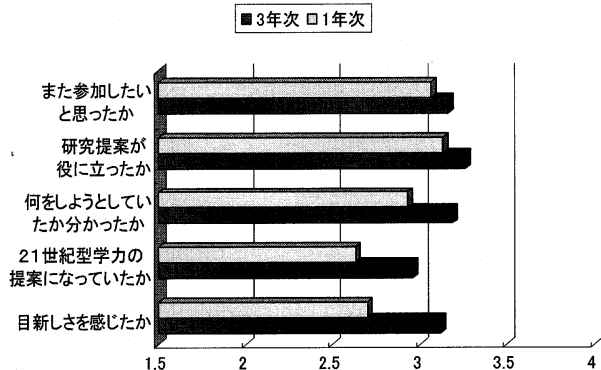


図2 研究会アンケート結果

ただし、値は評定平均値3を超えており、高い値を維持していることを示している。これは、各部会の内容の積み重ねや焦点化や相互交流会などで、提案方法などが充実してきた成果であると考えられる。

⑤充実感、満足感について

質問項目⑤「次回もそのプロジェクトの授業や協議会に参加したいと思われましたか（充実感、満足感）」については、評定平均値が3.1から3.2まで微増しているが、検定の結果、有意差はないことがわかった（*ns*）。ただし、これも値は評定平均値3を超える高い値を示しており、参加者の高い関心や充実感・満足感を維持し続けているといえる。

しかしながら、標準偏差が、0.2から0.6と増える傾向にあり、部会ごとの開きが生じていることも伺える。

これらの結果から各プロジェクトともに提案内容の焦点化、明確化が成され、またそれが参加者にとって満足感を得させることができるようになりつつあることを示唆しているといえよう。

ただし反面、プロジェクト間の差異は課題として挙げられる。全体研究運営の視点から各プロジェクトの横のつながりを意識したグランドデザインのリ構築が必要であろう。

3. 新教育研究システムのアセスメントについての提言

教育研究をプロジェクト方式によって進め、各プロジェクトが独立性・独自性を持って研究活動を推進するといえども、研究組織全体としては研究の総括的・総合的成果を問いつける必要がある。そこで、各プロジェクトの研究運営、成果を調査・評価する目的で、プロジェクトとは独立した形で調査・評価（アセスメント）機関を研究組織に位置づけることについてここでは述べたい。

プロジェクト型研究に対するアセスメントには3つの側面がある。ひとつはプロジェクトが出した研究成果そのものに対する評価であり、もうひとつは運営方法に対する評価である。運営方法に対する役割としてはさらに二つにわかれ、「研究そのものの方向性や方略」について行うものと、「各研究が妥当性、信頼を持ってその成果の検証をできるようにするためノウハウを示唆」することが挙げられる。

さて、調査・評価部会が行っている一つ目の子どもの評価については本稿では割愛するが、研究運営に対する評価については次のように考えている。

教育研究によってどのような成果が出たのかということに対する評価は、研究として最も重視される場所である。しかし、各プロジェクトに対して成果がまとまる最終的な時点だけではたつきかけだけでは、調査・評価の役割は十分に機能しない。研究の成果を受け、研究を改善しさらに発展させていくという「研究のマネジメントサイクル」を確立するためには、なぜ成果が上がったのか、なぜ成果が出なかったのかという「研究の過程」が詳細に検討され、軌道修正あるいはさらなる焦点化を促す必要があるからである。

つまり、学校現場における教育研究においては、何を目的として、どういう計画で研究を進め、どういう方法で成果を検証していくのかということ、研究の全過程の要所で調査・評価することが、より質の高い研究成果を生み出すために必要なのである。それは、研究の方向性や内容だけでなくとどまらず、全体、あるいは各プロジェクトの組織運営にまで踏み込んで調査・評価する必要があると考えている。

具体的には、調査・評価部会では、各プロジェクトに対して研究の年次ごとに次のようなはたらきかけを計画・実施した。

(1) 調査評価部会のとりのりくみ

《1年次》

1年次は、それぞれが全体の研究に対してどれだけビジョンを共有できているか、あるいはシステムどこに問題があるかということを中心に調査・評価を進めていった。具体的には次の①～⑧を実施した。

①プロジェクトのキャップに対するビジョン調査

「どのような研究をしようとしているのか」「それによって何が明らかになるのか、またどのような成果が期待できるか」「その研究の独自性や斬新性はないか」「どのような計画をもっているか」「成果をどのようにして検証するのか」等を明らかにする場を設け、それに対する検証を行う。

②プロジェクトのメンバーに対するビジョン調査

「キャップが抱いているビジョンをどれだけ共有できているか」

③全員に対する意識調査

「研究に対する意識や意欲」「一貫教育に対する本音調査」から研究組織・運営に対する問題点を明確化した。

④各プロジェクト研究提案交流会

「何を提案しようとしているのか」「何が成果として見えてきたのか」「お互いの研究をどう評価するか(研究に対する評価能力の育成)」「プレゼンテーションに対する評価」

⑤各プロジェクトの進捗状況調査

「どこまで進んでいるか」「現在までの成果や課題は何か」「運営上の問題点は何か」(面談調査)

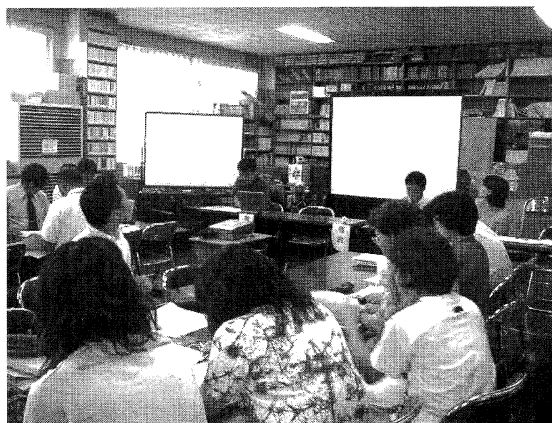


写真2 提案交流会の様子

⑥研究会参加者からのアンケート調査による研究会の反省

外部評価の一環として、一貫教育研究会において参会者に対するアンケート調査を行い各プロジェクト・教科にその結果を伝える。

⑦運営指導委員(外部)への評価依頼

⑧教科担任制に対する評価

《2年次》

2年次における研究システムに対する評価は、研究開発指定校としてより各プロジェクトが研究を精選、焦点化できるようにするための働きかけを中心とするアセスメントを実施した。具体的には次の①～⑨を実施した。

①運営指導委員による各部の構想とカリキュラムの外部評価

外部評価としては、運営指導委員に各プロジェクトがカリキュラムの作成コンセプトとして提示した2～3の評価項目に対して

A 確かにそうになっている。よくできている。開発研究として評価できる。

- B ややそうになっているがもう一步改善が必要。
- C 積極的な改善がまだ必要。内容・系統性・魅力に乏しい。
- D 根本的な変革が必要。構想と内容に大きな乖離がある。理論・内容・系統性等に問題がある。

という4段階評価を受ける機会を設けた。

②各キャップに対する進捗状況調査とその公開

以下の進捗状況調査項目について調査を行い、全体で公開した。

- 学習指導要領等現行の教育課程の基準によらない教育課程の編成・実施を試み、その実践研究を通して新しい教育課程、指導方法を開発しようとしているか。
- 教育課程審議会の審議等の中で具体的な実証的資料として活用できそうであるか。
- 現在開発している研究開発の内容は分析的に成果の実証が可能であるか。
- 開発している研究は、信頼性を持った評価・検証の手段を持っているか。
- 開発している研究は、客観性のある結論が出せそうであるか。

③各部の研究内容が開発研究として焦点化されているか、またその内容が開発研究として適切かどうかを検討しあう提案交流会の実施

④各プロジェクトが科学的な検証ができるように、実証的データ作成のための統計処理に関するワークショップの開催

⑤NRTをもとにした教科担任制に対する評価

⑥研究会参加者からのアンケート調査による研究会の反省

⑦幼小中一貫教育にかかわる小中教員の意識差に関する共同研究の実施

⑧小中教員の研究に対する意識差について広島大学と共同研究

学園内の小中教員や全国で実施されている一貫教育実施校の研究主任を対象にアンケート調査を行い、考察を図った。^{※1)}

⑨3年次のまとめに向かっての成果の検証を焦点化できるようにする働きかけ

(2) 調査評価部会の有効性の検討

しかしながら、これら調査・評価部会の働きかけが各プロジェクトに対して有効に働いたかどうかは、調査・評価部会としても厳密に省みる必要がある。そこで、各プロジェクトメンバーに対して調査・評価部会の働きかけに対する意識調査を4件法（SD法）と自由記述による質問紙法で行った（n=36）。

質問項目としては、

（これまでの取り組みを提示した上で）
 調査・評価部会のとりくみは一貫教育研究の推進に対して有効に
 はたらいた 4・3・2・1 はたらいしていない
 → その理由（自由記述）

というものである。

その結果、図3の様に調査・評価部会が実施したさまざまなとりくみについて有効であったとの回答が7割を占めた。そのことは前述した取り組みが研究推進に何らかの肯定的な役割を果たしていたことが伺える。

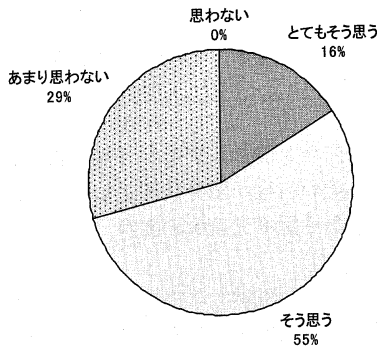


図3 調査・評価部会が有効に働いたか (割合)

そこでその有効性、成果を自由記述から見てみると次のようになる。

- 自分たちの気づいていない面を数値的にはつきり出されるので勉強になる。
- 調査・評価部会の報告書により気づかされた点がたくさんあった。
- 全体の流れや他からの評価、意見をもらうことは自分たちの方向性を問う有効な手段だと思う。
- 研究の全体的傾向がよく分かった。
- 調査・評価部会というより全体の方向性がはつきりしない中でスタートであったので、先導的な役割を果たしていたと思う。

つまり調査・評価部会の報告書などが、各部の実践している研究は全体の中でどう位置付き、そしてどう進めばよいか、改善点は何かという示唆として働いていたということが分かる。

しかしながら、前出の図3によると肯定的評価が多いものの、自由記述からは課題となる側面も数多く指摘された。そのことは図4の頻度を表すグラフの中での肯定的、否定的回答双方の回答者から課題が指摘されている。

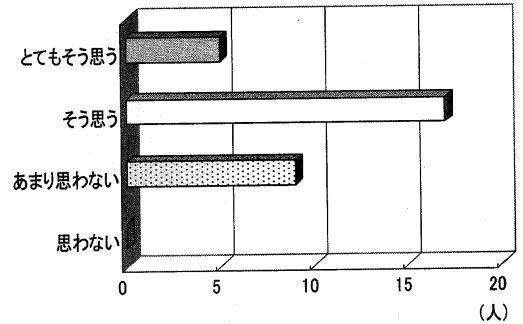


図4 調査・評価部会が有効に働いたか (頻度)

その指摘を大きく分けると、次の2つに分別される。

それは

- 全体への調査評価結果のフィードバック不足
- 調査・評価部会の位置づけと役割の不確定さ

である。

まず、「フィードバックの不足」についての記述であるが次のようなものが多く見られた。

- 各プロジェクトにかかわって調査・評価されたことが十分にはそのプロジェクトに戻って示されていない。研究会で校外へ向けて発信していることが学内の研究のためになっているか疑問。
- 内部の研究へフィードバックされるものももっとあるべきでは。アンケートをたくさん書いた割には我々へ返ってくるものが少なすぎる。
- いろいろな分野にわたって調査・評価を綿密に行われていたと思うが、その結果を研究内容や研究の方向性に十二分に生かされていない。
- 同一組織にありながら外からの視点を与えてくれたり、唯一研究に対しての意見を吸い上げてもらえたりする場であったため一定の成果は合ったと思う。ただし、調査・評価部会の結果がプロジェクトに反映されていたかは疑問である。

調査量、提示資料などは比較的多岐に渡り、大量に考察データを提供はしているのだが、それが報告書などの書面にとどまり、全体審議の場での提案がなかったり全体のメンバーに対する意識にまで届いていなかったりしていたことが課題であったといえよう。

調査・評価部会としてはさらに積極的・意図的に情報提供し、アピールする場を持つことが責務であるといえる。

次に「調査・評価部会の位置づけと役割の不確定さ」については次のような記述があった。

- 調査・評価をもとに、自分たちの研究を振り返ったり、見直していったりしようという雰囲気は学園全体から感じられない。調査・評価部会の提言で全体が動いていくというものにならないといけないと思う。
- 教科やプロジェクトの構想を聞くと幼小中連携だからとか、TTだからという前提があり、子どもが要求しているという提案がない。子どもの実態からTTが望まれているとか、幼小中連携が必要という調査・評価があればよいと思うので。子どもの実態調査を求めたい。
- 調査・評価部会の守備範囲が広すぎて何を連携していけばよいのか分かりづらい。
- 様々な視点を持って調査され、そのデータを示してもらった点は教職員や児童・生徒の思いが分かりよかったと思う。その後、それを受けて「今後どうするか」という強い意識が職員の中に生まれにくい組織の成り立ちだと思う。これがシステム上の課題ではないか。
- テーマが広すぎ、何を提供するか何の是非を問えばよいか焦点化できず対処療法的な動きしかなかった。

これらの記述から、調査・評価部会が前述した課題を克服し、調査・評価部会として十分に機能するためには、次の2点が不可欠であると考えられる。まずは、

研究の方向性の焦点化と、それに向かう全員によるビジョンの共有化

である。

今回の研究では一定のテーマはあるものの対象範囲が広がったり、研究の方向性が分散していたりしていたために、調査・評価部会としては何を実態調査として提供するのか、そしてまた全員が共有化すべきビジョンも、想定される最終的な成果なども明らかになっていなかった。そのため、実態調査や検証の視点をもてない時期が長く続いた。それらのことから前述した課題で挙がった意見が出てきたものであると考えられる。

そして次に必要なことは、

研究運営において調査・評価部会のアセスメントをどう活用するのかといった研究推進方略の保有

である。

アセスメントは一つの方策に過ぎない。強いて言えば、研究における企画・マネジメントにおける諮問機関に過ぎないともいえる。であるとすれば、その活用方法を確固たるものとして確立することが不可欠であ

る。そのためには、繰り返しになるがアセスメントが機能するための研究の焦点化、メンバー全員のビジョンの共有化、そしてそれらを生かす研究推進方略なくしてはアセスメントの結果が研究の向上として十分に生かされることは難しい。

今後はこれらのことを改善していくとともに、このことを教育研究システムのアセスメントのあり方として提言しておきたい。

4. 幼小中一貫教育というシステムから見えてきたもの

さて、新教育システムとして幼小中一貫教育を進める中で、カリキュラム作成や教育内容開発によって生み出された子どもたちへの成果以外に、幼小中が連携する中で様々な教育効果が認められた。ここでは、子どもたちにおける成果以外の幼小中教員が一貫教育というシステムにおいて感得することのできた「よさ・メリット」について提言していきたい。幼小中一貫教育によるよさ・メリットについて、本学園教員に対してアンケートを行った(4件法および自由記述, n=36)。

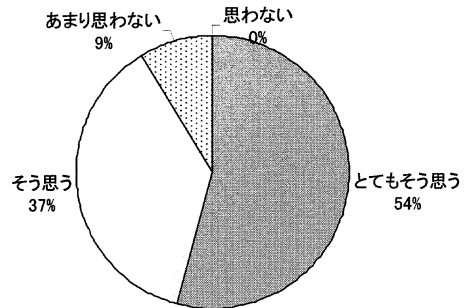


図5 一貫教育実施のよさを感じられたか

その結果、一貫教育のよさを感じているかどうかについて図5のように9割を越す教員がそのよさを感じているという結果となった。そのなかでも自由記述の中から目立ったものを抜粋すると次のようなことが幼小中一貫教育によるよさ・メリットであるといえよう。

- 中学生(出口)としてのあるべき姿を求めると、つまりは幼児教育や小学校での積み重ねには考えられない、という視点を明確にすることができた。
- 学園という意識が共に歩む仲間として一体感を感じる。異校種の子どもたちへの理解が教育力アップにつながっている(TT, 合同授業等)。
- 教員の連携、協力により子どもたちの12年間について相互に視野が広がった。このことは子どもの人的環境という視点から大切なことだと思う。

一方課題としては次のようなことが挙げられた。

- 幼小中の時間割の関係上、交流学习の時間を取りにくいのは残念である。一貫によって生徒指導を含めて広げていく必要がある。教師間の意思疎通も今ひとつである。(幼小中の先生方のねらい、思いに差があると思う)
- 異なる校種についての理解が不足している。各校種の既存のものを変革しようとする意識が乏しい。

これらのことを改善していくことが一貫教育をより効果的にしていくためには不可欠であると考ええる。

《注》

- 1) 吉原健太郎 風呂和志 柳生大輔 石井信孝 池田明子 神山貴弥 井上 弥, 「一貫教育における小中教員の研究に対する意識差に関する研究」, 広島大学学部・附属共同研究紀要, 第33号, 2005, pp.117-127