

知識経済の時代における教員の専門職性向上

- カリキュラム・アセスメントのスクール・ベースト・
ネットワークの中に日本の授業研究を位置づけ直す -

Teacher Professional Development in the Age of Knowledge Economy
- Relocating Lesson Study in School-Based Network for Curriculum and Assessment -

有本 昌弘*
ARIMOTO Masahiro

Abstract

The current state of schools in Japan, and the future development of the schooling system in Japan, might be considered to be only relatively stable, in comparison with foreign countries, while receiving strong direction from a central authority. However, does the above situation really exist as described? Both schools in Japan and education policy makers face problems associated with the declining birthrate. The author will examine related foreign publications in this area and examine the paradoxical profession of the teachers in the knowledge economy and future society. The author considers aspects of originality in schooling in Japan and contrasts this with those in foreign countries over time. In other words, rather than a top-down approach, we should consider developing a school-based network approach which is supported by a research body evaluating processes and results. Among other things, tools, support and training on areas such as teacher assessment should be proved to develop assessment literacy of teachers. This study aims to contribute to the formulation of Japanese education policy making by exploring different scenarios, drawing on feedback from foreign countries experiences, and allowing the NIER to make clearer policy recommendations and to be able to provide continuous data and analysis as expected.

はじめに

日本の未来における学校は、中央からの伝達を学校は受容するだけの安定したものとされている。果たしてそうであろうか。少子化という日本の教育政策が直面したことのない問題をかかえている。本論では、知識経済・知識社会における教員の重要性・教員のパラドクシカルな専門職性の問題として論じられている外国文献をもとに海外と付き合いつつ、日本の独自性を過去からの時間軸から考える。それとともに、将来の時間軸に中央と地方のバランスを据え、将来に向けた学校のシナリオ描写の重要性を踏まえつつ、日本の教員の置かれた今日的状況克服と飛躍への示唆を得ることにしたい。

* 初等中等教育研究部総括研究官

1 知識経済・知識社会と教員のパラドックス - 海外の動向と日本への示唆

国内外を通じて、新自由主義 (neoliberalism、ネオリベラリズム) の動きが見られる。国家による福祉・公共サービスの縮小 (小さな政府、民営化) と、大幅な規制緩和、市場原理主義の重視を特徴とする経済思想である。資本移動を自由化するグローバル資本主義は新自由主義を一国のみならず世界まで広げたものと言ってよい。時に、国家による富の再分配を主張する自由主義 (liberalism、リベラリズム) や社会民主主義 (Democratic Socialism) と対立する。小さな政府とは逆に、再国有化が行われたり再検討がなされている業種 (郵便貯金やニュージーランド航空、英国鉄道) もある。また、「国民の生存権の保障」を「営利事業」に変えたとの批判がある。

こうした中、教育や学習自体、90年代後半からの知識経済の加速、国境を越えたグローバリゼーションという動きを抜きに、論ずることができない。とりわけ、学力をどう定義し測るか、という問題は、EUと同じ土俵に乗りながら考察を進めていかねばならない。

今日の状況は、工業経済ではなく、知識経済下にある。そのような下では、才能や創造性、質が何よりも求められる。こうした状況の変化のあおりを受けるのが、学校と授業である。こうした中、教員の「重要性」にはますます焦点が当てられる一方で、教員は数ある専門職の中で実にパラドクシカルな専門職である。すなわち、教員は、誰よりも時代の最先端であるべく時代を加速させるのと同時に、綻びやギャップを埋め合わせていく任務を同時に持っている。「知識社会のために教える」ということと、並置させる部分とがある。このことは単に、国際的・最先端の教育課題がある一方で、国内的・文化的・伝統的な課題があるため、その両方に対応するというそのような負荷があるという二者択一のジレンマというものではない。知識社会・知識経済の中で占める「学習」というものを扱うがゆえ、一見矛盾しているようだが、よく考えると、両方とも真実である。教師は、専門職としては理屈で割り切れない要素がありそれを相互に補う、言い換えれば、受け入れられた意見に正反対の相容れない部分を併せ持ちそれを際立たせて、矛盾する目標を同時に達成する任務を持つ専門職である。国内的には、「知識社会のために教える」と同時に、かつてない知識経済の中での問題 (格差、消費、地域社会の消失等) を軽減したり、それに対抗しなければならない。アンディー・ハーグリーブズは、こうしたパラドックスについて、欧米をベースに、カタリスト (catalyst)、カウンターポイント (counterpoint)、カジュアルティ (casualty) として詳しく論じている (Hargreaves 2003)。カタリストとは、触媒のことで触発・促進、きっかけや大変化を引き起こす人で、カウンターポイントとは、それとは好対照に引き立て役になる人である。これに加えて、カジュアルティは、戦力とならなくなった、近年の状況のあおりを受けた人のことを指している。国内で一例をあげると、ICTのリテラシーを身につけ知識ワーカーとして時代を加速させると同時に、地域の祭りや行事に参加し、社会的情緒的な力を育てたりとか、学校裏サイトやメール等を介してのいじめへの対処とエンカウンターなど予防措置に携わることがあるかもしれない。エンカウンターとは、カウンセリングの一形態であり、教師が用意したプログラムによって作業・ゲーム・討議をしながら、こころのふれあいを深めていく方法である。その一方で、何気ない平常通りの授業により従来型のある程度の力を身につけさせるという姿もある。この中で、とりわけカタリストとしての教員は、深い学びなど教えられたことのない方法で教えることを学んだり、保護者に学習のパートナーとして働いてもらったり、同僚とチームで働くなど、プロセスにおいて信頼 (trust) を重視したり、継続的な形で専門職性向上にコミットしたりしている。これらは、1990年代後半から急速に見られる国を超えた環境の変化に起因することにならないだろうか。加えて、日

本国内ではかつて文教政策が直面したことの無い計り知れない少子化という問題を抱えている。

海外では、こうした教員の専門職性のパラドックスにもかかわらず、知識経済に対応した形に、施策を進めている国がいくつかある。日本国内では、教育は景気に左右され、常に財政支出カットの対象となりうるにもかかわらずである。豪州では、むしろ、経済政策から教育政策へのシフトを公言し、明らかに優先政策事項として教育政策の比重が増えている（むしろ移行している）。

英国では、生涯学習に向けたキーコンピテンシーが EU で注目される前から、カリキュラムとアセスメントの協力的な関係が、クルセズメント（Curssessment = Curriculum and Assessment の合成語として Broadfoot 1990）としてその重要性がいわれている。そして、多忙な教師をサポートしている。学習、教育と教育組織を変える ICT の革新的で効果的な使用には、Becta（British Educational Communications and Technology Agency = 英国教育工学事業団）による運営が顕著である。その戦略的なリーダーシップによって、特定の ICT 関連の地域についてのアドバイスとガイダンス（例として、オンラインリソースの質、Curriculum Online のチェックとデジタル学習リソースに対する良質なフレームワークを改善するための戦略）がなされている。そして、このオンラインは、NCSL（National College for School Leadership = 学校指導力国立カレッジ）、QCA（Qualification and Curriculum Authority = 資格カリキュラム当局）によってサポートされ、近年「教育技能省（Department for Education and Skills）」から改組された「子ども家庭学校省（Department for Children, Schools and Families）」によって出資されている¹⁾。

図 1 は、2006 年広島で開催された OECD-Japan 国際セミナー（INTERNATIONAL OECD/JAPAN SEMINAR, SCHOOLING FOR TOMORROW. "Futures Thinking for Education: Policy, Leadership and the Teaching Profession"）で英国からの会議代表者が示したものである。ワークフォース・リモデリングに関する国際的な見通しとして、英国の training and development agency for schools という機関からの出席者によるものである。この中で、日本は、学校に全てが押し付けられて（pushed）動きがない（static）というように、かなりステレオタイプの的にまた保守的に見られている。問題に機敏に対応した誤解の起こらないよう、「共通の議論の土俵に乗る」こと、日本の教育に関する政策・実践・研究を踏まえて OECD 加盟国の議論に加

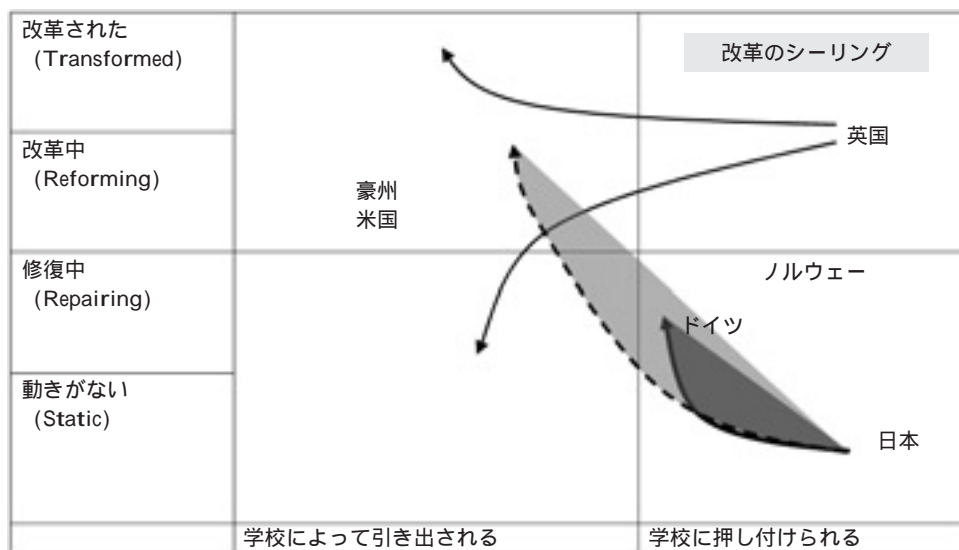


図 1 ワークフォース・リモデリングに関する国際的な見通し
 (HayGroup 2005, Collarbone 2006 重引)
 (日本の矢印とグレーの箇所を、英国に倣って筆者が加筆)

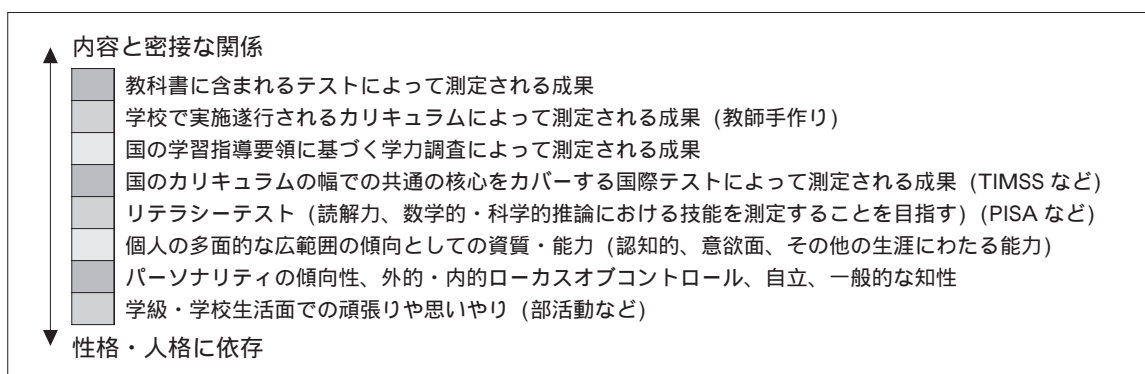


図2 教育成果分類の試み (Scheerens 2004) を筆者が を加筆

わることは今後の大きな課題であるように考えられる。なお、上記レポートは、著者は会議に一部参加したものの、事後に OECD のサイトからダウンロードして初めて知った。

実は、国内でも日本経済団体連合会による優先政策事項として、「教育の質の向上と教育現場の活性化を実現するとし、『多様性』『競争』『評価』を基本とする改革を断行するとともに、経済界を含む社会との連携を強化する」旨のことを掲げている。そのため、「学校 (校長) や地方に対して、人事、予算、学級編成・教育課程の編成などに関する権限を移譲し、多様な教育を実現する」としている。

EU では、教育の成果と影響に関する情報への関心が高まり、その特定と分析に伴うコンセプトを各国共通にする必要性からキー・コンピテンシーの考え方が出てきた²⁾。図2は、このキー・コンピテンシーを検討する中、オランダのスヘーレンによって作成されたものである。PISA などリテラシーテストを含みつつ、コンテンツに依存するものから人格にいたるまでバリエーションをもち、成果はそれをどう測るかセットであり、学習の質は浅い学習と深い学習があることが提案されているようである。筆者はこれに追加することの是非は別におくとして、バリエーションは決してリニアではないことを前提に、国内で現実として認められる「学級・学校生活面での頑張りや思いやり (部活動など)」を加えてみた。ここで確認できることは、「学校教育の質や効果・成果」という点でも、国内の動向は、常に海外のグローバリゼーションの潮流に洗われており、地方自治体あるいは私学は、海外の地方自治体や学校と活発に交流がなされて改革が進むかもしれないのである。

2 海外における中央と地方のバランスの取り方と日本の学校の未来シナリオ

中央と地方のバランスの取り方については、1970年代から90年代にかけて OECD によって繰り返し言われてきたことである。かつて隆盛を極めたカリキュラム開発センター (Curriculum Development Center : CDC) の機能、つまり研究開発して中央からパッケージの採用、伝播や普及をする方式は、途上国を除き時代遅れであろう。ただ、もともと強い地方の上へ中央の強力なプロジェクトが地方の自律性を引き出した英国や豪州の例がある。これに対して、今日に至るまでずっと脱中央集権化の進んだオランダのカリキュラム開発センター (The Netherlands Institute for Curriculum Development : SLO) は国外 EU との連携を目指して開発している典型的な例外である。

図3は、各国の中央集権と地方分権の動向を模式図にしたものである (SLO 2005)。これによる

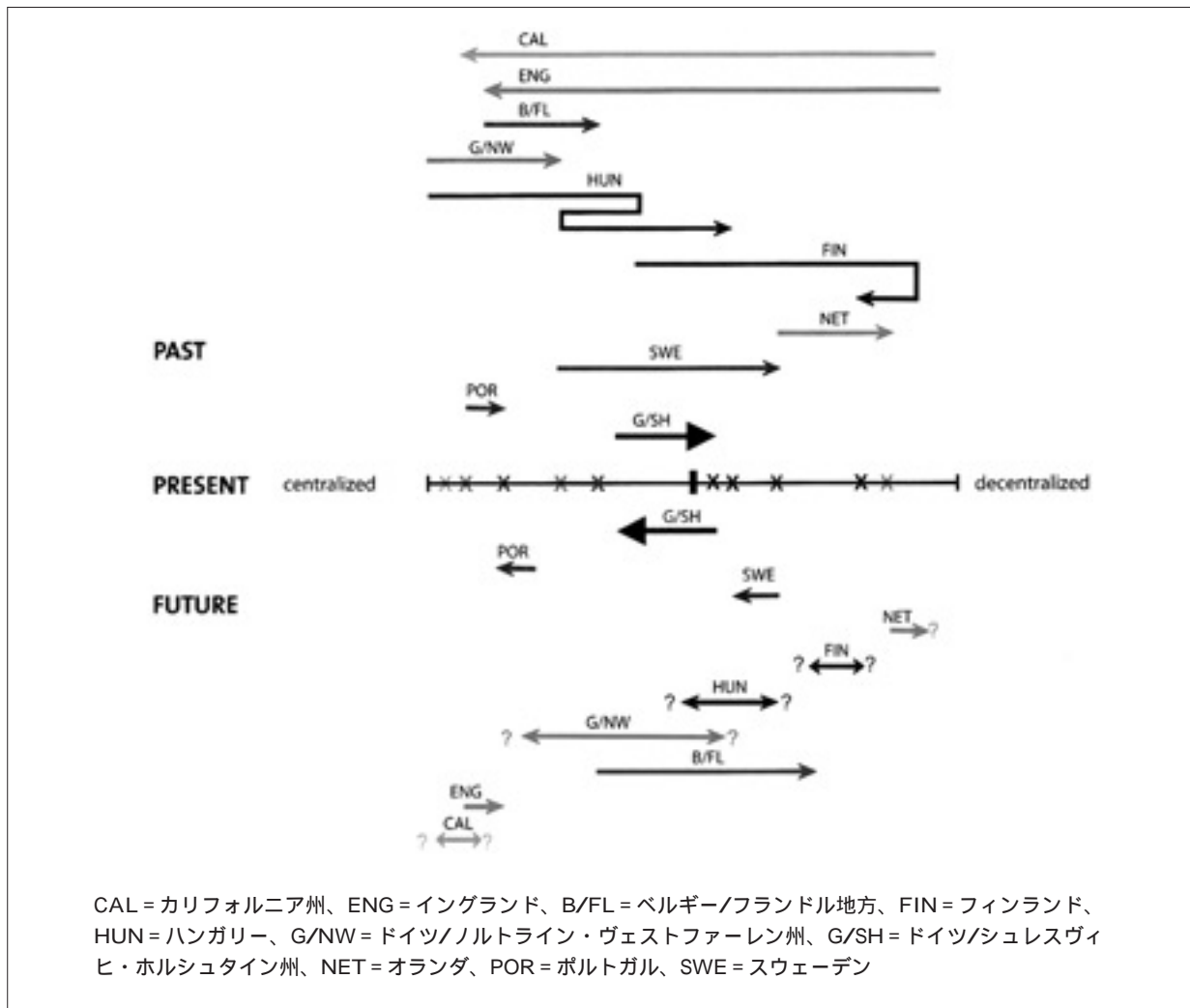


図3 各国における教育課程政策の過去・現在・未来 (Letschert, 2005)

と、オランダやフィンランドは分散が進んでいる。スウェーデンもそうであり、従来よりコミュニンといわれる地方自治体がしっかりしており、砂時計型といわれ中央との緊張関係が確立している。ドイツなどはダイヤモンド型とされ州や地方都市がしっかりしている。これに比べると、米国カリフォルニア州、英国イングランドは、歴史上ここ20年ほどであるうが、大きく中央集権の方にかなり舵を切っているとされている。図4は、OECD18カ国の公立中学校に対してとられた決定のうち地方分権か中央集権かの割合を実際の施策の結果として示している。

こうして、OECD加盟国の動向を精査すると、各国とも、中央主導とのバランスをとりながら、むしろ、学校の開発に焦点を当てた「開発・研究」が地方当局による支援を伴いつつ、スタンダード、カリキュラム、アカウントビリティをアラインする（照準を合わせた緊密な連携をもとに配列上の位置合わせをする）ことが求められているようである（OECD 2005）。

ここでいうスタンダードであるが、公的に使われる測定の単位、何かを生み出す時に使われるルールであり、公共政策等でみられる「ゴールドスタンダード、工業汚染基準（水準）」がある。教育政策においては、海外、特にフィンランド、カナダ、ニュージーランド、それに台湾などではこれを公式にパフォーマンス・スタンダードとコンテンツ・スタンダードに分けたりして、中には、それぞれに記号や番号がつけてあるのである³⁾。

近年 OECD で、キーコンピテンシーと軌を一にして急速に普及され出した、形成的アセスメン

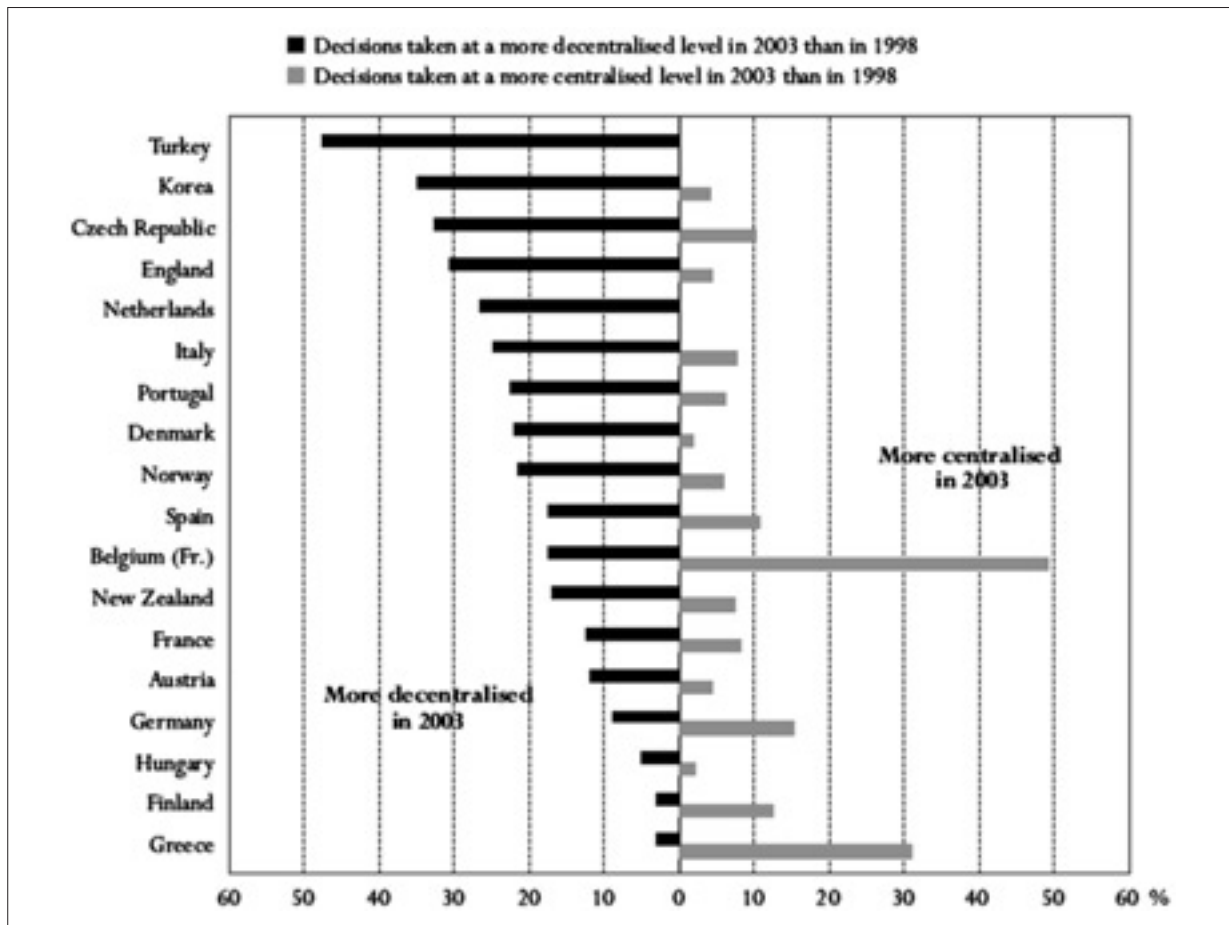


図4 18カ国の公立中学校に対してとられた決定のうち地方分権か中央集権かの割合（1998年と比較した場合2003年）
Source: OECD. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag2004).

トという考え方がある（OECD 2005）。それは、「アセスメント・クライテリア（assessment criteria）」を、生徒との対話によって学習活動前からシェアし共有するのである。従来、形成的評価と並んで、到達度テスト（criterion referenced testing : CRT）が有名であるが、このクライテリア（criterion）は、単数というより複数でクライテリア（criteria）が多く使われ、判断材料・判断手段を指すように考えられる。「どういうクライテリアが児童生徒の能力をアセスするのに用いられているのか？」として能力を把握するのに使われている。判断材料は、尺度や物差し、方針と言い換えられるかもしれない。それによってその質が判断されたり、値踏みされうる、あるいは、その助けによって決定や分類がなされる、ある物事の際立った性能ないし特質、時にお手本である。例が少し離れるが、株式市場に上場させる判断材料の場合も、このクライテリアが使われる。分ける・決めるという意味で判断手段である。判断を裏付ける証拠やもとなる資料やデータ、拠り所や手本、モデル、特徴であろう。判断材料・手段が、目標として表現される時、目当て及び手段として有意義である。OECDでは、教室から学校、行政へと拡大（スケーリング（scaling）というようであるが）し、徐々に組み上げられなければうまくいかないという。アセスメントがあらゆる政策ツールになるため、サポートも求められる。そのためにむしろ教員の質向上策の端的な資質向上・教員評価・学校開発の図式（Bradley 1991）からこの取り組みの伝統に学ぶ側面も一面にはあるものと考えられる。

こうして、英国等 OECD で見られる未来の学校シナリオについても、考慮に入れておくことがあると思われる。その際、どのような手法が考えられるのであろうか。このことを、OECD の手

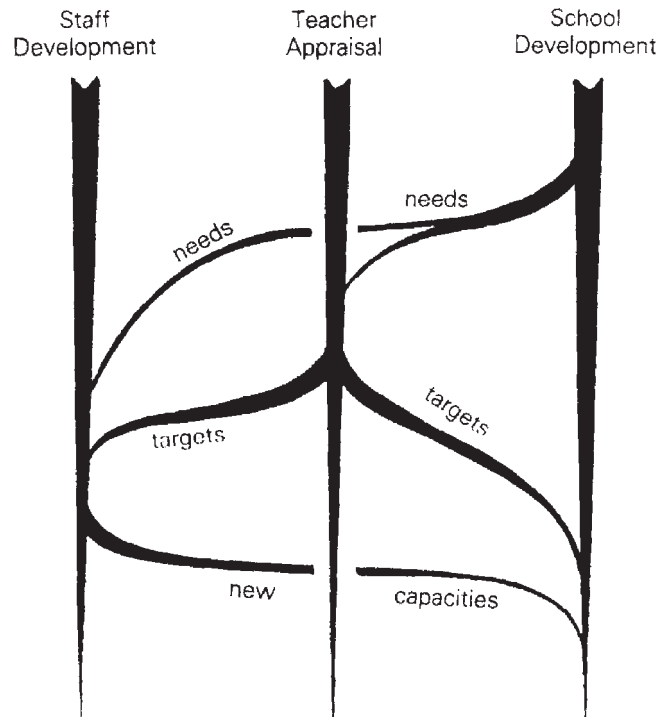


図5 英国における教員の資質向上プロセスを統合しつつマネジメントを行う概念図 (Bradley 1991)
 教職員の資質向上は、ティーチャアプレイザルという独特の教員評価とその背景にある学校開発手法を通じてニーズが確認され、ターゲットが定められ、そのターゲットは教職員と学校双方の新しい能力の獲得によって達成される

法から学ぶ必要がある。

今日の教育界で起きていることは、今後数十年の人々の生活およびコミュニティ全体の繁栄に大いに影響を与えるものである。しかし教育における意思決定は、長期的な展望についてというよりも、むしろ主として差し迫った課題への対応や、伝統的な慣行を維持する効果的な方法を模索することに関して行われている。いくつかのシナリオを作成・利用することは、この不均衡を是正するひとつの有力な方法といえる。分野横断的なシナリオの類型とその用途がある。シナリオを「過去・現在・未来の動向に関する様々な視点を反映した、選択可能な仮想未来についての整合的で首尾一貫した記述であり、行動の基礎となりうるもの」と定義されている。検討された研究の多くは、環境、エネルギー、輸送、テクノロジー、地域開発といった教育以外の分野で実施されたものであり、こうした分野になじみのない教育関係者にとっても有益なものである。OECDの「未来の学校教育」シリーズでは、その方法に関する理論と実践が示されている。以下は、その一例である。

(1) システム思考と持続的变化 - 能力開発

教育の面からイノベーションと変革を考える第一線の研究者、マイケル・フランによれば、教育現場の意思決定者にとっては、未来を思考するだけでは不十分であるという。現行システムを具体的かつ効果的に変革する方法を概念的に示すことも同様に必要である。フランが行ったのは、既存の知識で対応可能な「技術問題 (technical problems)」と現行の知識では解決できない「適応課題 (adaptive challenges)」の対比である。フランは、教育における未来の思考が真価を発揮できるのは、適応課題に関してであるとしている。「システム思考」は必要であるが、実際に有効であるためには、実践志向のシステム思考者を育成しなければならない。持続可能性の向上を目指して主要機関の指導者の能力を高め、今度はその指導者たちが他の指導者を同じ方向に導いていくとい

うのが、前進に向けた鍵である。フランは、持続可能性の次の8つの要素を定義し、それぞれについて論じている。すなわち、1) 道義的目的をもった公共サービス、2) あらゆるレベルにおいて文脈を変化させることへの意欲、3) ネットワークを通じた側面からの能力開発、4) 知的アカウントビリティと新たな縦のつながりの形成、5) 深い学習 (deep learning)、6) 短期的・長期的成果双方に対する責任、7) 周期的な活性化、8) リーダーシップという長いこ (レベレッジ)、である。

(2) 指導力向上のためのシナリオの活用 - イングランド「フューチャーサイト」プロジェクト

「フューチャーサイト (Future Sight)」プロジェクトは、イングランドの様々な機関の連携による取り組みで、OECD も開発に関わっている。その目的は、教師が未来を単に推測するのではなく形成することができるよう、実践を通じて未来思考力を高めることにある。これまでに様々なバックグラウンドをもつ学校の教師、組織の上級職員、後期中等学校の生徒、上位の政策立案者に対して実施されてきた。ツールとともに、その開発プロセスや用途は以下のようなものである。これは次の4 モジュールサイクルが土台になっている。

- ・ 主要な傾向を調べ、その方向性を探る (「石を転がす」)
- ・ 各シナリオを様々な視点で実際に体験する (「現実化する」)
- ・ 理想的な複合シナリオの分析、コンセンサスの形成のためのツールを提供する (「望ましい未来へ」)
- ・ 現在の慣行・政策と理想型とを比較する (「現行との調整」)

各ディスカッションレポートでは、フューチャーサイト・プロジェクト参加者からのフィードバックについて詳述されている。

(3) オンタリオでの複数のシナリオに基づく戦略計画の枠組みプロジェクト

オンタリオでのこの枠組みは、望ましい未来とそれを実現するための戦略を特定している。ここで使用したのは OECD の各シナリオの修正版であり、現在ではそれぞれ「過去の再定義」、「破壊」、「コミュニティ中心型モデル」、「マクロモデル」、「複雑系科学の躍進」と呼ばれている。プロジェクトには、学校と学校教育に関する代替シナリオが職業としての教職にどのような影響を及ぼすかを明らかにするために、幅広い分野の専門家、教師などが参加している。

このように、OECD 加盟国を中心に、今後は望ましいシナリオを特定するとともに、政策論議と意思決定を促すための確固たる戦略を作ることが期待されるという。

果たして、日本の学校はどうなるのか。海外の一部の人が印象に持つようなものではなく、一部で日本の学校に入り込んでそこから論じている研究者もいるが (Lewis 1995, DeCoker 2002, Knipprath 2005)、日本の学校は引き出されるものを多くしかも豊かにはらんでいるという前提からスタートする必要がある。

3 個人化サービスの時代の HRM に通じる日本の教員の資質向上と授業研究

他方で国内では、民営化、私事化 (privatization) の動きの他にも、労働力人口の減少と移民、それに伴う職業資格認定と生涯学習の問題が次の長期のシナリオとしてあると考えられるが、他の OECD 加盟国では、どのようになっているのであろうか。これを、近年の「パーソナライゼーショ

ン (personalization)」から見ていくことにしたい。背後に、アングロサクソン、とりわけ英国中心に見られる、教室を越えるというパーソナライズされる学習の動向がある。発達最近接領域 (Zone of Proximal Development : ZPD) の (における) アセスメントという概念の重要性もある。すなわち、子どもの能力には彼らが単独でできる事柄と、大人などの助け (ヴィゴツキー理論に依拠する多くの研究者は、この手助けを「スキヤフォルディング : scaffolding (= 足場組み)」と呼んでいる) を借りてようやくできる事柄があり、その間には「発達する可能性の秘められた」領域がある。周囲の人々との相互作用から子どもは新しい能力を獲得し、その結果、ZPD の水準が引き上げられて発達が起きるという考え方である。その対話の火付け役となるのが、形成的アセスメントなのである。こうして、学習を「パーソナライズする」とは、抽象的・一般的事柄よりも、個々人のパーソナリティやフィーリングを重視するという考え方のようである。もともと、パーソナリティとは、当該個体を他の個体から区別し、かつその特徴的な行動様式を規定する統一的・持続的な特性の総体を示すが、情感・意欲的側面に加え、知的特性の個体差 (知能) を含めて用いられ、将来の潜在能力と捉えてもよいだろう。しかも、そこでは、学習は、授業、学校組織を超え、ローカルコミュニティさらにそれをも超えて、「全ての子どもに」提供される。学習が個人化されるとはいえ、その基礎には、共同生産ないし制作と協働 (co-production)、相互のオーナーシップ (mutual ownership) が確実に見られる。このパーソナライズされる学習の中核に位置するのが、形成的アセスメントである。そして、形成的アセスメントは、「学習のためのアセスメント (Assessment for Learning : AfL)」と言い換えられるが、その究極の目標は、学習 (方法) の学習 (Learning (how) to Learn) となる (James et al 2006)。一方、教師については、このような教室からの体系的継続的な専門職性の向上 (Continuous Professional Development : CPD) として他国と比較がなされつつ、論じられている。そのアドバイザーやコーディネーターが、行政や学校に配置されている。教室のブラックボックスをガラス張りのグラスボックスにしようとの努力が見られる。

ところが、その英国でも、Classroom Action Research と日本発の米国経由 Lesson Study に接点を見出しつつある。しかし、彼らの常套語としての疑問は、「日本国内では、よりよい方法で Lesson Study を行った学校は、成果も高いという実証研究が見られるのか？」というのである⁴⁾。日本は、これまで質のメジャーが曖昧であった一方で、海外にさらけ出すべき豊かなものを持っている。ここで、重要なことは、英国と日本とでは、出発点が異なるということである。人的リソースマネジメント (Human Resources Management : HRM) の本を紐解くと、英国は、基本的に「ナレッジ・マネジメント (knowledge Management : KM) や「学習する組織 (Learning Organization)」を置いている。これに対して、日本は、コミットメント (Commitment) と動機付け (Motivation) のみとされているのである。これを解釈すると、日本では、喜んでハードワークに取り組み仕事や活動にエネルギーと時間を注入すること、何かをしようとする欲求と相手の意を汲んで快く (進んで・積極的に) することであり、いとわない気持ちと絶えず乗り気であることが重視される。絶えずというのは、外からの刺激である誘因によって行動を引き起こし駆り立てる目標に向かわせその行動に持続性を与える内的過程を意味している。その点で、出発点がそもそも異なる。その根拠としては、人的リソースマネジメント (Human Resources Management : HRM) の国際比較書 (Jackson 2002) がある。

こうして、教員像は、海外の波に洗われパーソナルな個人化していくサービスの時代になっていくとしても、HRM からの日本の出発点は異なることがわかった。さらに踏み込んで言えば、出発

点が異なるという以上に、国内では、学校や授業・教師によって引き出されるものを多くしかも豊かにはらんでおり、特に、日本の授業研究が、中国香港、シンガポール、米国、英国、アイルランド、スウェーデン、イラン等々、海外に広がり各国のコンテクストに組み込まれていく動向があるのである⁵⁾。

4 結びにかえて - スクール・ベースト・ネットワークないし研究コンソーシアムに身を置く教員像とそのサポートの重要性

これまで、学習指導要領の改訂は約10年間隔で行われてきており、その都度、審議検討に必要なデータ等を収集・分析していたが、学習指導要領の改訂に伴う学力の変化などについて継続的に把握（アセス）していたとは言い難いとされ始めた。児童生徒の学力などについて、継続的にきめ細かく把握（アセス）し、各学校においてカリキュラムをリデザインし、児童生徒の学習を通じて各学校における自己評価を行うことが、求められる。そうしてこそ、海外でいうところの「スクール・ベースト・エヴァリュエーション (school based evaluation)」という共通の土俵に乗ることになるからである。それは、「学校内からの評価と学校外からの評価の対話」である (Nevo 2002 ; Ryan et al 2007)。そのことが、学校発の知識の樹立を図り、スクール・ベースト・エヴァリュエーション（強いて訳せば「学校自前の自己評価」）の文化が強化され、地域・他の学校・関係機関とのネットワークを拡大する (OECD でいう systemic improvement) ことになる。

一方、教員の「組織の中での学習」の方も重要である (OECD 2005)。実際の学校では、多様な教育観を交差させて実践を作り上げていく。出身大学は必ずしも教員養成系大学学部だけではない。多様な専門職（他省庁が所轄する）の出身という経歴であったり、あるいは他省庁の出先と接点を持ちつつ力量をつけていたりする教員もいるであろう。その際には、授業研究をカリキュラムのアクションリサーチとしてより広いコンテクストにおくと、(教科を横断するなどの)カリキュラム開発には外部との相互作用（インターベンションという是正措置を含む）が不可欠である。そのため、多様な背景や経験をもった教員の交流プロセスが、インフォーマルな学習、特に non-formal (ノンフォーマルな学習：明確に学習としてデザインされていないけれども重要な要素を含む計画された学習に組み込まれる) として、データや文書に現れないものとして注目されるのである。このことを指して現場主義と銘打つことは容易である。問題はその仕組みをどう構築するかである。ただ徒に競争原理に任されれば、必然的に成果が出るまで学校や教師は他者との知識の共有は不可能であろう。そうではなく、スクール・ベースト・ネットワークないし研究コンソーシアムに身を置き、自己の実践を伴いながら行為の中の省察を行い（文脈の中でフレームを持ち、記述し）、周りに伝えていくような意味での専門職性を向上させる教員像が求められるのである (Eraut 1995, 2000)。そのためには、教育・研究機関はカリキュラム・アセスメントのスクール・ベースト・ネットワークの中に日本の授業研究を位置づけ直す必要が出てくる。

こうした状況を総合的に考える時、日本では、教員の資質向上と切り離せない両輪の関係にあるカリキュラム開発、その中核にある学習のためのアセスメント (Assessment for Learning : AfL)、教師によるアセスメント (teacher assessment) を含む、アセスメント・リテラシー (目標に応じたアセスメントの効果的使用の知識と理解) をもつことが求められる。その場合、中央では、トップダウンと成果主義ではわからない、教室プロセスと学校プロセス重視のスクール・ベースト・ネットワークないしスクール・ベースト・研究コンソーシアムの支援に回るなど役割の変化が求められ

る。国内においても、かつて、地方に分権と分散 (decentralized) された時代があり、その場合、中央の研究所の役割もいくつか提言されていた。それによると、大学に附設する考え方 (国立教育研究所 1961)、研究費の助成などを行うことへの可能性の言及 (全国教育研究所連盟 1988)、教員や研究生 (大学院) の指導⁶⁾という選択肢があったようである。佐藤 (1987) によると、日本での「国立的教育研究所設立案」提案の嚆矢 (こうし) は、1932年に遡り、教員など政策にも言及しながらかなり自由度の高い今日の用語でいえば、是々非々主義 (a free and unbiased policy or principle of being fair and just) の示唆に富むものも残されている⁷⁾。英国では、1946年に創設された NFER (National Foundation for Educational Research = 全国教育研究協会財団) をはじめとして、上述の教員のアセスメント・リテラシーに関わるツールやサポートが用意されている。中には、ビデオクリップがオンラインで提供されているものまである。その中には、よきマナーと他者への尊敬の念をもつよう子どもたちを指導している日本の学校教育のものが含まれている。

今後とも、日本の教育政策に資する研究の大きな柱の1つとして、教育課程と教員政策課題を求めて恒常的に国内外での学校と教室内でのブラックボックスとなるデータを持ち続け、海外からのフィードバックがなされることが期待される。

注

- 1) その一方で、英国では、旧貿易産業省 (Department of Trade and Industry) を組織変更し、同省の科学・イノベーション部門と、旧教育・職業技能省の高等教育技能部門とを統合し、「イノベーション・大学・職業技能省」(Department for Innovation, Universities and Skills ; DIUS) を新設している。
- 2) なお、このキー・コンピテンシーは、全教員に配布された中央教育審議会教育課程部会「審議のまとめ」パンフレット更新版 平成20年1月17日付 に、次のように言及されている。『生きる力』理念は変わりません... 新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す「知識基盤社会」の時代 知識基盤社会においては「課題を見いだし解決する力」、「知識・技能の更新のための生涯にわたる学習」、「他者や社会、自然や環境と共に生きること」など、変化に対応するための能力が求められる このような時代を担う子どもたちに必要な能力こそ「生きる力」 OECD が知識基盤社会に必要な能力として定義した「主要能力 (キーコンピテンシー)」を先取りした考え方、とされている。
- 3) ここでいうスタンダード (Standard) は、質のレベル・判断の基礎となる標準を指すものとされる。卓越性や達成事項の明確な水準ないしは処方された努力の対象として、あるいはまた、ある目的のために適切との認知された測定として、見なされる質の明確な程度や度合いである。そこで当局や習慣、世論など大多数の意見や合意によって確立されている。
- 4) Pete Dudley との意見交換による。彼は、授業研究の研究 (RLS : Research Lesson Study) として、メタペダゴジーのイノベーションと転換 (Lessons for Learning: using Research Lesson Study to innovate and transfer Metapedagogy) のプロジェクトを進めている。スクールリーダーシップ全国カレッジ (NCSL) から Getting started with networked research lesson study, Research lesson study design and analysis record, Research lesson study practitioner handbook などのブックレット形式での解説書が出されている。Mary James とともに、TLRP (Teaching and Learning Research Programme) とリンクされた Improving teaching and learning in schools にも関わっている。プロジェクトの底流には、どのように日本の授業研究が英国の学校で適用され活用されるかを研究することがある。TLRP の眼目である学習 (方法) の学習 (Learning How to Learn) には、日本の教員間の暗黙知やネットワークが重要との問題意識があるようである。なお、

WALS 2007には、John Elliott も英国から参加し、それに豪州からは Colin Marsh も招聘により参加していた。いずれもカリキュラム研究での第一人者である。

- 5) Wolf, Jeanne M. (2005) *Perspectives on Lesson Study Across the U.S. : An Outsider Speaks from Outside to Insiders*. the 1st Annual Conference on Learning Study (Hong Kong); *Lesson Study in the United States*. Papers presented in the 1st Annual Conference on Learning Study. なお、the World Association of Lesson Studies International. Conference 2007も開催されている。また、日本では学校の研究紀要や実践記録がきわめて多く出されており、この具体的研究が必要とされているという問題提起を行っている。Wolf, J. M., Akita, K. 2007 (2007) *Researching Lesson Studies: Possibilities, Emergent Trends and Three Directions*. A Preliminary Analysis. May 21, <http://www.ied.edu.hk/wals/conference07/resources/wals07/parallel/065.pdf> [2008年1月10日検索] 平成20年2月2日研究所で所内プロジェクトの研究会として開催したSBE & A (School Based Evaluation & Assessment) 会議の席上、ネブラスカ州でのSTARS (School based teacher led Assessment Reporting System) の紹介があった。なお、本稿では、School Based Network ないし Research Consortium に焦点を当て、School Based Evaluation の重要性に少し言及しているが、School Based Assessment を正面に据えて論じることは、別の機会に譲りたい。
- 6) 国民精神文化研究所官制にまで遡ると、1933年品川区上大崎の新庁舎に新築移転。組織としては、研究部と事業部による構成であった。研究部には、歴史・国文・芸術・哲学・教育・法政・経済・自然科学・思想の9科に分かれ、所員・研究嘱託・助手がおかれた。事業部は、教員研究科・研究生指導科とからなる。1932年文部省の諮問機関である学生思想問題調査委員会により、「学生生徒左傾」への対策として「我が国体、国民精神の原理を闡明し、国民文化を発揚し、外来思想を批判し、マルキシズムに対抗するに足る理論体系の建設を目的とする、有力なる研究機関を設くる」べきことが答申される。これにもとづき、勅令233号により国民精神文化研究所官制が公布され、はじめ文部省内、まもなく神田一ツ橋の仮庁舎で出発。所員には、海後宗臣らがいた。
- 7) 下記のような提言がなされていた (佐藤 1987)。国立又は国立的の研究所としては衛生、化学、栄養、軍器等の研究所、若しくは工業、農業、林業、水産業等の前例もあれば、それ等に倣って国費の許す限り、教育研究所を速やかに設定すべきことを吾人は主張する。欧米の新教育を実施して既に半世紀、他の科学、産業、軍事、衛生等の研究のすさまじき発達に比して、教育の科学的研究の貧弱さは見るに堪えないではないか。……国立若しくは国立的の教育研究所が出来ればそれに越したることはないが、それが容易でないとしたら、各地方に於ける農事試験所の如き規模のものを設立することも急務であろう。それよりも尚理想的なのは民間篤志家の醸金により、私立の研究所ができるならば、これこそ理想的のものが得られるであろう。……本研究所は従来官公立師範学校附属小学校等の如く只単に法規の従順なる実施を試みる技術的実験所の如きに止まらずして、進んで法規そのものの妥当性如何までを検討するの目的を以て、国法に抵触しない限り、自由の位置が保証されて自由の研究がなされなければならぬものとする。1 高級なる教育技師の養成を目的とする高等の師範学校、2 実験証明をなす目的の附属小学校、3 教育事業の成績に関する自他のレコードの調査機関があげられている (牧口常三郎著 (1932) 教育改造論 (創價教育學體系 第3巻) 東京：創價教育學會 富山房)。

参考文献

Bradley, H. (1991) *Staff development*. Falmer Press.

Broadfoot, P. (1990) 'Towards Cursessment: The Sybiotic Relationship Between Curriculum and Assessment', in Entwistle, N. J. (ed.) *Handbook of Educational Ideas and Practices* (pp. 647-657), Routledge, London.

- Collarbone, P. (2006) Remodelling the School Workforce: an English perspective. Papers of Futures Thinking for Education Conference, OECD held at Hiroshima University 6-7 Nov. 2006.
- DeCoker, G. (Edt) (2002) *National standards and school reform in Japan and the United States*. New York: Teachers College.
- Eraut, M. (1995) Sch \ddot{u} l Shock: a case for reframing. reflection-in-action? *Teachers and Teaching*, 1, 1, 9-22.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. In F. Coffield (Eds.), *The necessity of informal learning* (pp. 12-31). Bristol: The Policy Press.
- Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Maidenhead; Philadelphia, Pa. : Open University Press.
- Jackson, D. (2002) THE CREATION OF KNOWLEDGE NETWORKS. Collaborative Enquiry for School and System Improvement., Director of Networked Learning, NCSL. Paper presented to the CERI/OECD/DfES/QCA/ESRC Forum. "Knowledge Management in Education LEARNING FORUM <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/knowledge-base/research-papers/the-creation-of-knowledge-networks.pdf>
- Jackson, D. (2003) Knowledge Management in Networked Learning Communities. Paper presented to. The American Educational Research Association (AERA) Conference. Chicago,. 21-25 April, 2003.
- Jackson, T. (2002) *International HRM: a cross-cultural approach*. Sage Publications.
- John West-Burnham, Max Coates. *Transforming education for every child: a practical handbook (Personalizing learning)*. Network Continuum Education, 2006.
- Knipprath, H. (2005). *Quality and equity: Japanese education in perspective*. Antwerp; Apeldoorn: Garant.
- Letschert, J. (Edt). (2005) *Curriculum development re-invented*. Proceedings of the invitational conference on the occasion of 30 years SLO 1975-2005, Leiden, the Netherlands, December 7-9, 2005.
- Lewis, C. (1995). *Educating Hearts and Minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nevo, D. (2002) *School-based evaluation: an international Perspective*. JAI Press.
- NIER (1950, 1959) *The National Research Institute of Education*. National Research Institute of Education.
- NIER (2007) *Educational co-operation in Asia and Pacific: 40 years of NIER's activities*/Department for International Research and Co-operation, National Institute for Educational Policy Research (NIER).
- OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. 『教員の重要性：優れた教員の確保・育成・定着』(OECD (経済協力開発機構) 報告書)
- OECD 教育研究革新センター編著；有本昌弘監訳、小田勝己、小田玲子、多々納誠子訳 (2005) 『形成的アセスメントと学力 人格形成のための対話型学習をめざして』東京：明石書店 (Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms.)
- OECD (2006) SECRETARIAT DISCUSSION PAPER GOVERNANCE, COMPLEXITY AND FUTURES THINKING. The 2006 OECD/Japan Seminar on "Futures Thinking for Education: Policy, Leadership and the Teaching Profession" held in Hiroshima. 6-8 November 2006.
- OECD 教育研究革新センター編著；立田慶裕監訳、伊藤素江、古屋貴子、有本昌弘訳 (2006) 『教育のシナリオ：未来思考による新たな学校像』(OECD 未来の教育改革 1) 東京：明石書店 (*Schooling for tomorrow: think scenarios, rethink education*)
- OECD 教育研究革新センター編著；岩崎久美子訳 (2007) 『個別化していく教育』(OECD 未来の教育改革 2) 東京：明石書店 (*Personalising education*)

Ryan, Katherine E. ; Chandler, Merrill; Samuels, Maurice (2007) What Should School-Based Evaluation Look Like?. *Studies in Educational Evaluation*, v33 n3-4 p197-212.

Scheerens, J. (2004) The quality of education at the beginning of the 21ST century Paper for the UNESCO Education for All Global Monitoring Report. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146697e.pdf>

国立教育研究所編 (1961) 『国立教育研究所十年の歩み』 国立教育研究所、p. 5.

佐藤秀夫 (1987) 「国立教育研究所・研究論」 『国立教育研究所研究収録 第4号』、1987.03.

全国教育研究所連盟編 (1988) 『四十年の沿革』 全国教育研究所連盟、p. 3.