

わが国義務教育への「質保証」概念導入の意義と課題

—海外における質保証 (quality assurance) 論議から—

Significances and Emergent Tasks of Introducing the Concept of Quality Assurance into Compulsory Education in Japan : by Envestigating “Quality Assurance” Overseas -

有本 昌弘

Masahiro Arimoto

はじめに

本論文では、国庫負担の問題でにわかに議論の的となってきた教育の質について、海外から示唆を得ることにより、クリアすべきハードルとして質保証の問題があることを取り上げていきたい。

「国の役割は、学校教育に必要な水準を示し、学校は教職員数も給与も学級編成も自治体が責任を持って決める仕組みにし、安易な教育費削減を招かないよう情報公開などで住民が目を光らせる方向にある」¹⁾。

この論調は以下の2つの理由から、一見したところ、ある意味では正論である。

1つ目は、説明責任からである。2002年から「総合的な学習の時間」と、目標標準拠のアセスメント(いわゆる観点別による絶対評価)へと移行し、最低基準としての学習指導要領の位置づけを確認するなどにより、経験的には、教員と学校の差が顕著なものとなり、また学校間で、カリキュラム・アセスメントに関する学校全体の方針についての違いも出てきた。学校の外からのサポート、人や時間とともに、学習環境など空間や、特に学習の成果(アセスメント)でサポートするところとそうでないところに差がでてきている状況があった。また、今日、情報通信技術(ICT: information and communications technology)という、教育メディアの国を超えるグローバル化とともにローカルレベルでの急速な進展の動きがある。そして、ゆとり教育によって導入された総合的な学習の時間などの新しい取り組みは、教師・生徒の力量・意欲が高い場合は成功しやすい場合が多いため、そういった要素に左右されるという利点と欠点を併せ持つ。地域の差だけでなく、教員や学校の力の差の拡大が懸念されているのである。

2つ目は、ある種のスタンダード化とそれに向けての公表からである。少人数指導等、あるいは、学校選択に伴う学校や学習の質そのものの公表を求める、外部アセスメント(学力調査)が重視され、教育効果については学校の取り組み方次第であるというような外圧に対して、行政はリアクションをおこしシラバス作成・アセスメント公表に関して新局面を呈し始めたからである。外圧に対して、学校は新局面を呈し始め、外部組織との相互作用が顕著となっている。

ただ、義務教育は、国、都道府県、市町村、学校と、どこが責任を持っているのか、不明確だといわれる。これまで中央から教室の児童生徒に至る様々な関係において、ある意味で、プレッシャーはなく、素直な自然な期待だけで行ってきたといえる。第三者評価は、これへの挑戦であろう。かつて日本では、第三者による評価を行った経験を持つ。「学テ」といわれるもので、昭和31年から41年まで11年間行われたが、(当時関わった教員の経験談からの話ではあるが)点数などをあげるため不正も行われたという。量を競いあうアレルギーからか、最終的に教員組合から激しい抵抗があり頓挫した²⁾。

現在は、国レベルでは、教育の質等を確保するための条件整備として、平成13年度より5ヵ年計画で教職員定数改善を講じているほか、学校外の優秀な人材の協力を得るための「特別非常勤講師制度」や「学校いきいきプラン」の実施、教員を対象とした研修事業の充実などを行っている³⁾。が、

それ自体は事前チェックのインプットモデルに基づいている。なぜなら、事後にどうであったのか、その証拠が問われているにもかかわらず、スタンダード (standard) についてのコンセンサスが見えないところからもきているようである⁴⁾。義務教育では、目標に、体力は含めるのか、思いやりの心など規範意識は、どうなのかなどプラスアルファを含めてしまうこともその一因である。スタンダードへのコンセンサスがないことは、公立校への不信につながっているように考えられる。

しかし、現状からすれば、直ちに今すぐ「国の役割は、学校教育に必要な水準を示し、学校は教職員数も給与も学級編成も自治体が責任を持って決める」というのは、困難が伴う。日本のこれまでの経緯と現状からは、本当にこのことをこれから実行に移していくには、様々なシナリオを想定して、漸次的に研究開発の成果をフィードバックしながら、進めるしかないのではないだろうか。このことを、海外の動向から論じてみたい。

第1節 海外の質保証論議の動向

1.1. 質保証論議の背景

欧米先進国、特に英・米、豪州といったアングロサクソン諸国では、1980年代後半から、財政赤字の拡大に伴い、サッチャー政権以来採用されているニュー・パブリック・マネジメント (New Public Management (NPM) 「新公共経営」と訳されることもある) があり、さらには大きな流れとして、新自由主義 (Neo-Liberalism) がある。福祉国家の実現や「大きな政府」を支持する古典的な自由主義に対して、政府の過度な民間介入を批判して、個人の自由と責任に基づく競争と市場原理を重視する考えである。その上で、ニューマネジャリズム (New Managerialism) の動きの出現が認められる。すなわち、「成果」をスタンダードとする企業経営手法を公的部門に持ち込む改革の実践で、効果からそして能率面から根本的に見直す動きがある。これが教育を支配し、アセスメントの支配的な形式もその中に取りまればがちである。専門職性というよりはよりビジネスのように機能するよう捉えられ、規制緩和や権限委譲へと再構築されがちであった。すなわち効率や効果が問われだし、WTO (World Trade Organization 世界貿易機関) などとの関連で、高等教育はともかく、実は初等中等教育でも観光産業につぐ輸出産業として「質保証」はキャッチフレーズとなりつつある。

英国の教育評価の基本的文献をひも解くと、特定の教育的配慮を必要とする子どものための資金調達や財政支援 (categorical funding) が、効果的学校やさらに、マネジャリズム managerialism とつながっており、equity という平等尊重の立場が最優先されて展開するものとなっている (Norris 1990)。多様性にきわめて配慮するのは、米国と同様である。

そのために、教育の分野にこれが持ち込まれると、反対に、カリキュラムは狭く捉えられがちとなつて、80年代までのカリキュラム評価は教育変化に取って代わられることになる。これには、例えば、英国の中でも「質保証」に関してホットな反論の対象となっている。しかし、この動向は、今日、OECD や世界銀行等で、国の内外の政策上、学校の効果 (能力や質) の研究に生かされているという点できわめて重要な意義をもつものである。

質保証の初等中等教育分野での文献は、次のように、多角的である。最も早く見られたのは、米国では、1980年代前半からで、教育評価やアカウンタビリティ (Madaus 1984)、テキサス州ヒューストン・プランづくり等 (Reagan et al 1983, Pilcher 1984, Barr 1987) である。その他、第3回国際数学・理科教育調査 (TIMSS) の関連で論じられているもの (Martin et al 1996)、健康教育 (Mail 1994, Lear 1996)、特別支援教育 (Cipani 1985, Dodder et al 1999)、文教施設 (Griffin 1998,

Sears 1998, 1999), E-learning (Tinker 2001) などがあり、多角的に「教育の質」が論じられている。

米国では、教師の質に焦点を当てている傾向が見られる (Ambach 1996, Bunday et al 1996, Cameron 1996, Danielson 2001, Darling-Hammond 1996, McConney et al 1998, Scannell et al 1996, Shanker 1996)。アクレディテーション (accreditation) という学校認定の土台の上に、教員評価と関わり、違った側面から質保証は盛んである (Clark et al 1996, Committee on Professional Standards 1984, Wise et al 1996, Wise 1996, 2001, Warner 1993, Shultz et al 2002, Sinisi et al 1997)。

欧州では、教師の質と関わる現職教育も見られるが (Nentwig 1999)、ナショナルカリキュラムでの教師によるアセスメントの質 (Edwards 1995)、保護者の質に果たす役割 (Martin 1997) などの論がある。そこから、英・米比較 (Newby 2003)、英・カナダ比較 (Coleman 1992) などがある。欧米の経験は、国際教育協力 (Hopkin 1999, Smith et al 2003) としても生かされている。ISO (国際標準化機構) からの接近がある (Zuckerman 2000)。ローカルマネージメント・オブ・スクールによる成果 (Levacic 1993) の見られる英国を中心に、特に成果が見られる (McIntyre 1983, Somekh 1995, Vann et al 1998, DeJong&Prins 1995, Johnston 1992)。その中で、東アジア、特に香港 (中国) の動きが活発である (Chan 2001 など)。

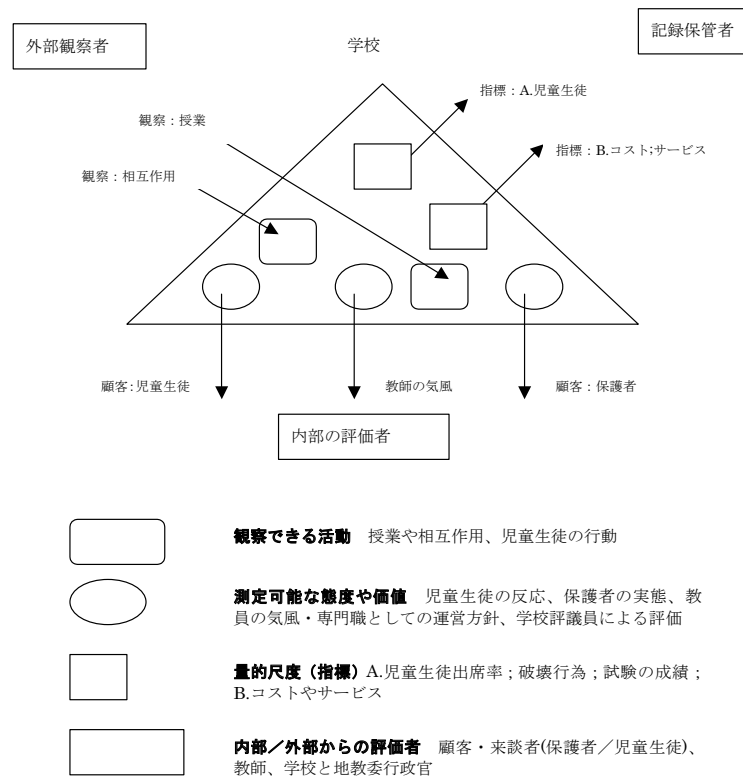
英国では、どちらかという学習のためのアセスメントの質保証もあり、J. エリオット (Elliott 1997) のアクションリサーチからの論がある。1970年代から、学校自己評価などの実績が見られた (Shipman 1979, Clift 1989, Hopkins 1987)。こうして、豪州・カナダはもちろん、米国も参考にしていく英国のシステムや考え方は、典型的なアイデアを提供してくれる。特に、カナダから英国への視察結果は、以下のようにコンパクトにまとめられている (図表1)。

ところが、英国では、国家が急速に地方のコントロールを飛び越え、リーグテーブルを公表することにより学校を競争下に置くようになった。その結果、教育の質自体、複雑な概念であることがわかり、インプット→アウトプットのみでは計量的にみるのみでは、学校間の様子は理解できない。そのため、国際開発の分野でも、スループット (throughput) などの概念も出されてきている (Smith et al 2003)。

ERIC 等によると、定義は以下のようにされている。

- クオリティー・サークル (Quality Circles)
仕事に関する問題を確認、分析し解決するために構成された組織内の個人的ボランティアグループ。質の改善と生産性を目指している。
- クオリティー・コントロール (Quality Control)
(質保証のための) パフォーマンスや成果の質を確立するために用いられる調査や調整などの技術。
- TQM (Total Quality Management)
顧客満足を通して長期的な成功を目指す経営アプローチ (W. Edwards Deming と Joseph M. Juran による概念に基づいている)。TQM は継続的にプロセスや生産性、サービスを改善するために全ての組織メンバーを含む。
- 質保証 (Quality Assurance)
質保証とは、開発インターベンションの長所、価値あるいは所与の標準の整合性を査定及び改善することに関わる活動を含むものである。注：質を保証するための業務には、審査、RBM (結果重視マネジメント)、実施中のレビュー、評価などが含まれる。質の保証は、ポートフォリオの質及びその開発効果について査定することにも関連するものである (OECD 2002)。

- 学校の教育効果 (school effectiveness) については、学校が教育目標を成し遂げ、運営上、教育上もしくはサービス上の効用を果たすことの成功する度合いで測られる。
- 効果的学校の研究 (effective school research) については、模範となる典型的な効果的學校を確認し、そのプログラムと職員の基礎となる特徴を研究したり、非効果的な學校の特徴を修正する技術を模索することに焦点をおいた教育研究として定義される。



図表 1 英国での質保証のためのデータ収集 (Coleman 1992)

質保証について説明してください。

- 1 学校の質・(標準以下の) 問題教師・教育委員会・保護者や学校評議員の不満
- 2 どのような点で視察団にその説明は具体的だと言えますか？
会議・他の調査者と連絡・最近の変化・自分自身の業務 (時間・役割)
- 3 教室、学校、学校運営において、どのようにして質というものを把握することが出来ますか？データ収集・信頼性の問題・観察に対する制限・他の選択肢・テストデータ・保護者の視点
- 4 教室や学校で質が保証されていないと分かったとき、どのような対処をしますか？問題の原因・児童生徒の問題・家族の問題・教師は変わるか？
- 5 国準拠のカリキュラムや評価が現場でどのような影響を及ぼしているか説明してください。国準拠の評価によるデータ使用
- 6 学校の質保証のために自分が行っている努力がどのくらい実りあるものになっていると思いますか？

スクリバンによると、質保証と質のコントロール (Quality Assurance, Quality Control) は次のように説明されている (Scriven 1991)。

評価的モニタリング法のひとつである。もともとは製造業や工業技術の領域から出てきたものだが、今ではソフトウェアや人間対象のサービス、デリバリーの領域にも使われるようになった。この種の評価は大体内部用かつ形式的である。評価は、その製品のプロジェクトマネージャーなどへのフィードバックをするために、製造責任があるスタッフや彼らの上司、または特別に組まれたチームなどによって行われる。しかし、この種の形成は、基本的に早期警告を発する総括的なものと考えられるべきだ。なぜなら、消費者に製品が届いたときに製品を保証できたとしたら、それは消費者の視点から高い満足度が得られると想定されるからだ。

製造業での、製品の質のコントロールは、プログラムの監視、プロジェクトが目標に到達しているかないかをチェックする目標達成重視の評価と酷似している。それは「欠陥ゼロ」の品質コントロール、などと呼ばれ、実際の間違ひは消費者と関連した部分にあるのにも関わらず、いまだ技術者か化学者によって定義された欠陥がなくなることをのみを指し示す、技術至上主義に基づいたものである。

質のコントロールはそれ以上のものを含むということが非常に重要である。それは、「干渉されることのない」フィールドテストと高度の結果分析とを結合したものである。このようなアプローチによってのみ、我々が探求する質のコントロールを行う過程における疵が、すべての重要な問題領域に及ぶか否かがわかる。質のマネジメントの第一人者と呼ばれる人たちの一人であるジョン・オークランドの「Total Quality Management (Butterworth-Heinemann, 1989) を読むと、それらのポイントについてまったく言及していないことがわかる。この本は、統計的な過程のコントロールと品質中心の経営過程に重点をおいて書かれているが、外部のフィールドからの評価なしに価値のあるものはない。

1.2. 「効果的な学校」の動向への J. エリオットによる批判

英国では、D. レイノルドや、P. サモンズら学校の効果研究や効果的学校の研究者と、J. エリオットといった評価やアカウントビリティに基づくカリキュラム研究者との間で論争が見られる (Elliott 1996, Sammons & Reynolds 1997)。

アクションリサーチは、英国や豪州で盛んである (Kemmis 1988, Elliott 1993, 1997)。M. ジェームズは、効果的の学校が意識している、日本では、カリキュラム評価を真剣に行おうとしていると紹介し、学校効果という目標と手段という政策者にとって有用なマイクロなテクノロジーを牽制している (James 1997)。M. フィールドイングは、テストスコアによる学校効果と学校改善の緩やかな結びつきを主張している (Fielding 1997)。

中でも、J. エリオットは極めて批判的である (Elliott 1996)。彼は、J. ブルーナーに影響を受けた L. ステンハウスによる HCP という人文主義的カリキュラム開発に関わることから、その後の SBCD、スクール・ベースト・評価やアクションリサーチを主導している (Elliott 1979, 1981a, 1981b, 1985, 1991, 1993)。そして、アクションリサーチにより、3種類のアカウンタビリティ (本来のものに加えて、レスポンスビリティ、アンサービリティ) に分類するなど、精力的にスクール・ベーストの評価を行った経験から、次のように述べている。

J. エリオットは、90年代からの市場を、その競争力、収益性、役に立つかといった知識社会から、performativity (遂行性) というキーワードで論じている (Elliott 1997a)。すなわち「この商品は市場の中で売れるか」ということである。知識経済や知識社会といわれるが、ここまで教育が市場

化している。「真」であることに価値を置いてきた科学的な知識や知識一般が「役に立つか」ということに拡大されている。

以下、少々長くなるが、そのまま引用したい。

彼は以下のように論じる。私の意見では、「権力と論議」(power discourse)の規則という意味では興味深い教育研究者で、前提を受け入れることに難しさを表明しているのはJ. グレイ(1990)である。学校教育の分野における「質」の概念を考慮して彼はこう書いている。

教育的集団の質は、潜在的に理解しにくい概念である。それは間違いなく、洗濯機やテレビや電動かきませ器に関連して「どれがいいか」という雑誌の中で熱心に調査されたお買い得の特集記事に似ている。しかし殆どの人はこのような「質」を限定する定義に喜んではいない。彼らは疑いも無くさらなるものを探している。その「さらなる」ものをはっきり言うと、今後5年間かかる大きなチャレンジとなり、今後10年間で学校が自身をどう判断されるかの基盤を形成するようになるだろうと期待する。

この期待を述べて、しかし、グレイは、自らのそして他による「効果的学校」の研究から、「お買い得商品」の観点から学校教育の「質」を特徴付ける以上のことはできない一連の「(学業成績など)効力指標」(performance indicators)を抜き出し続けるが、それは商品価値を前提とし、よい洗濯機、テレビ、電動かきませ器のように、よい学校は有能で「スムーズに機能するシステム」であることを意味している。彼は「質問の数と、それぞれの関係で集められる証拠の質は反比例する」ので、効果の指標は数が少ないほうがよいと論じている。多すぎる質問は「よい答えを排除してしまう」。彼自身の効果的学校の「シェフィールド研究」のなかで彼と共同研究者は「経済の興味、能率(efficiency)、効果(effectiveness)」の三点の質問に絞っている。これは研究方法論の「遂行性(performativity)の規準や原則(criterion)」に適応する教育研究者のよい例である。グレイは証明(よい回答)の生成は、教育研究の仕事であり、「よい回答」が一番経済的で能率のよい効果的な手段、つまり、利益と支出間で達せられる最高の均衡によって作成されると見なしていると考え。多すぎる質問をすることは証拠を複雑にしすぎるし、研究の能率と有効性を減退させる。「最新の学校教育を作り上げようとする日常の煩雑と訓練」を学校の質を測る3つの指標に減少させながら、グレイはそれについて不満の程度を表明している。「何か欠けている」ものがある。この彼が考える「なにか」を調べる前に、彼が採用する3つの有効性の指標について、スムーズで効果的に機能するシステムとしてのよい学校を代表し、そのような代表が商品価値に裏打ちされているという私の主張に照らして、探究したい。

その指標と彼らが枠組みとした研究課題は、グレイによって下記のように表されている。

学業成績達成上の進歩

児童生徒の何割が当該期間で平均以上のレベルに進歩したか

児童生徒の満足

学校において児童生徒の何割が自分の受けている教育に満足しているか

児童生徒と先生の関係

学校において児童生徒の何割が一人か複数の先生とよいまたは「重要な」関係を築いているか

私にはここで描写されていることは最適に遂行されてスムーズに機能しているシステムの特徴であるように思える。その使用者にとって平均的結果以上のものになり、定義したとおりの欲求を満足させてくれる。さらに、そのシステムは使用者にやさしく、構成要素は共に機能調和し、使用者にとってほとんど「厄介」を伴わない。これらの指標が「写し出す」ことは、結果の価値についての質問であり、児童生徒たちがそれに満足しているのか、なぜ満足感を表すのか、そしてよい師弟関係が何からできているのかということである。よい学校が有効なシステムとしてのみ見られているなら、質的な種類の質問をする意味はほとんどない。よい結果は教育市場において学校の地位を高めるだけである。児童生徒の満足は「使用者にやさしい」と理解されている師弟関係として商品価値があるというもう一つの証拠である。グレイの3つの有効性指標は学校に「お買い得な」市場性のある商品としての観点を形作る。だから、彼の承認するよい学校の構想に何が欠けているのか、グレイはこう書いている。

何か欠けていると認めているのは私が初めてであろう。教育は日常的な日々のこと以上のものである。しばしば「短所」があるし、場合によっては「長所」がある。人々が教育経験を思い出すと、彼らが特に強調するのは、これら後者の「瞬間」、なにか有意義なことを学習し経験した時間である。まとめると、有効性指標が到達できない教育経験のこれらの部分を発見するための試み、もしくは4つ目の質問を要求したい。

グレイは「質の瞬間や見せ場 (moment of quality)」と呼んでいる2つの例を提示した。それらは若者が「精神の潜在的な能力と想像力」を満たす必要がある場と刺激を描いている例である。グレイは次のように結論付けている。

よい教授とよい学習の中にはチェックリストや計算機では捉えられないものがたくさんある。学校と教師たちはその素晴らしい瞬間を認識し祝福するよう励行しなければならない。

(以上引用)

その後も、証拠に基づく実践を教育的にすることをめぐって、議論 (Elliott 2001) とこれに対する反論 (Oakley 2001) が見られるなど、対立がある。J. エリオットは、近年の退官回顧録の中で、SBCD とアクションリサーチの巻き返しを論じている (Elliott 2004)⁵⁾。

この「効果的な学校」の動きは、デンマーク等北欧やオランダ、EU、豪州等にも見られ、World Bank が取り入れている (World Bank 2000abcd)。EU では、オーストリア、オランダ、デンマーク、ドイツ、ノルウェー、スコットランドの6カ国で、カリキュラムと効果的学校の関係は各国で異なるが、情報交換により、School Based Evaluation をキーワードに同一の動きを進め、質保証の政策に追い風となっている。EU において質保証につながるスクールベース評価のキーポイントとして以下4つをあげたい。

- ・ 教師は、全ての過程において生徒の学習経験を改善するために、反省しながら計画的に自己評価を行う必要がある。
- ・ 評価プロセスは厳格で、手段として質向上にはっきりと貢献する正確なものでなければならない。

- ・ 評価プロセスの結果は、活動計画の優先事項を見極めるために有効に使われなければならない。
- ・ 保護者と児童生徒の目的は一致したものでなければならず、効果的な方法は彼らの声に答えるものでなければならない。

ところで、豪州のP. カッタンスは、スコットランドでの経験を踏まえて、効果的学校とカリキュラムとの関係を、グリム童話の蛙王子、すなわち王女とカエルに例えていた。王女はカエルから結婚してくれと懇願され、王女（効果的学校）にとって困惑する原因でありそれゆえ痛めつける対象であるカエル（カリキュラム）は、魔法が解かれることにより王子となりめでたく結婚できるというのであろう（Cuttance 1987）。

このように、効果的学校もカリキュラムについては課題を残しているのである。

1.3. 英国以外の先進国の質保証に関する取り組み

欧米先進国とそれに影響を受けたオセアニア地域や一部アジアでは、教育の質保証を確立しようという動きが盛んに行われている。

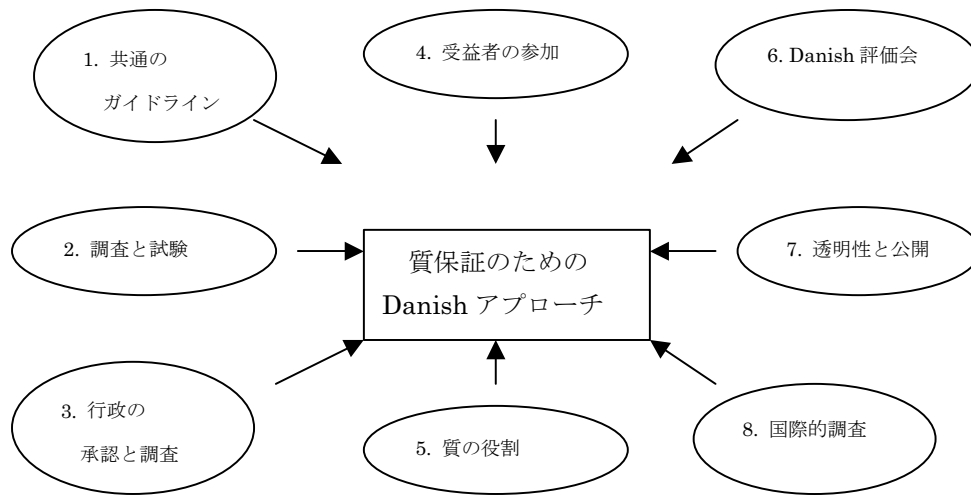
特に英国のスコットランドから異動したP. カッタンスは豪州で質保証の先駆的な役割を担っている。（Cuttance et al 1980; Cuttance 1980abc, 1987, 1988, 1991, 1992, 1993abc, 1994abc）。豪州における質保証の概念は、ビジネス界から教育界に持ち込まれた質の水準（quality standards）、ベンチマーク（benchmarking）、付加価値（value added）という概念の1つの言い方にすぎないと理解されている⁶⁾。教育分野における保証は、豪州においては南部を中心に発展しており、教師の教え方や学習法、学習環境を改善する1つのツールであると重要視されてきた。

1980年代からいち早く質保証の概念に取り組んできたアメリカでは、教育は国家政策の重要課題として広く認識され、質を確保するための教育システムの調査や評価がコンスタントに行われている⁷⁾。1996年にはUSNEI(The United States Network for Education Information /USNEI)も設立され、アメリカ国内の教育の質保証を議論する機関も現れた⁸⁾。

教育の質保証を主導的に進めてきた英国でも、学校ベースの自己評価や効果的な運営計画を通して、質保証を促進していこうとする動きは古くから盛んであった。特にスコットランドは、HMIE (Her Majesty's Inspectorate Education)を中心に“How Good is Our School?”をテーマとする英国会議を開催するなどの動きを見せている。

幼児教育や初等・中等教育を重んじるニュージーランドは、政府による教育の質保証に対する財政支援も協力的であることから、政府主導で教育の質保証が検討されている顕著な例としてあげられる⁹⁾。質保証の確立のためには、その教育制度と教育過程を見直すことが最重要課題とされ、政府の管轄下でERO (The Education Review Office) やNZQA (The New Zealand Qualifications Authority) が組織されて効果的な学校教育が模索されている。

北欧のデンマークでは、経済変革や民主化のパラダイムと共に1990年代から教育の質向上への努力が始動していた。政府もそれまであった教育のスタンダードを見直しながら、受益者の参加や学校の自己評価、教育システムの透明性や情報の公開などの具体案を提示し、積極的に質保証に取り組む姿勢を見せている¹⁰⁾ 図表2のとおりである。



図表 2 デンマークの教育の質向上と保証

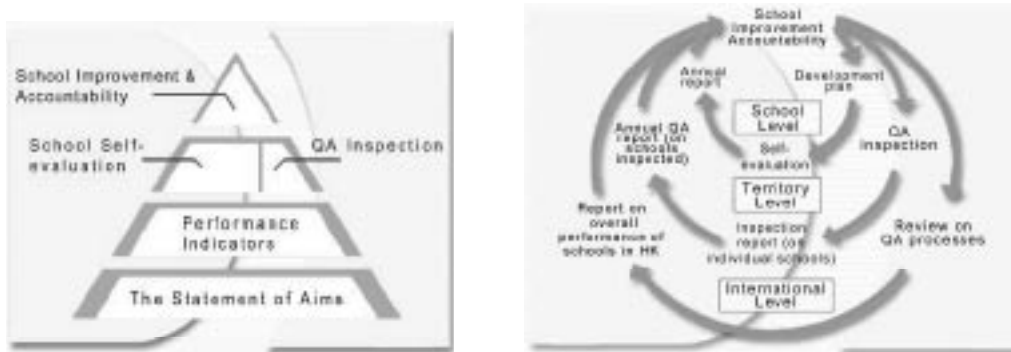
上記のように、ここでは欧米をはじめとする先進国の質保証の特徴を簡単に述べた。近年、国際援助の現場では UNICEF (国連児童基金) や UNESCO (国際連合教育科学文化機関) といった人権を重んじる国際機関だけでなく、世界銀行などの国際金融機関も教育の質向上に関する多くの研究やプロジェクトを行うようになってきた。このアイデアは、実践上の経験を国内外の政策に活用するという研究を指し示し、将来の教育改革の具体的方策を提示し、ブレークスルーに導く点で大きな意義をもつ。

このことは、教育の質保証の問題を国内だけでなく国外的な政策として、すなわち国際教育援助の分野においても教育の質を確保しながら援助を進めていこうとする姿勢をあらわしている¹¹⁾。

1.4. 東アジア、特に香港の質保証

さらに著者は、東アジアから、欧米と比較しつつ、掘り下げる。例えば、国家(州)の目標と個人のニーズとが対立・矛盾するか、しないか、あるいはまた、外部アセスメントによって干渉・介入し、是正措置を迫り、教員を受身にさせるか、させないかという点からである。

英国や香港では、よりよい質を求めた学校自己評価をしていくための学校開発プラン (Hopkins 1994; Ensuring Excellence Project Team 1999; Education Department 1999) を提示・契約していくのである。香港は、アジアの中でも教育の質保証に積極的に取り組んでいる国であるといえよう。政府のもとに設立された EMB (Education and Manpower bureau) は、教育の促進とマンパワーの開発を 2 本柱として事業を展開しているが、教育促進においては質保証にも重点がおかれている。EMB の規準によれば、香港の質保証のプロセスは、国家目標に基づいた教育システムを学校が自己評



図表 3 質保証フレームワーク (左) プロセス (右) (EMB 作成)

価することで、学校教育を改善していくというプロセスを踏んでいくという¹²⁾。

香港の質保証については、図表3を参考にできる。左のピラミッド型の図では、上から、学校改善と説明責任、学校主導の自己評価／質保証調査、パフォーマンス指標、目標の陳述を表している¹³⁾。右の図では、右回りに、学校改善と説明責任が、開発計画・学校自己評価・年次報告書、質保証調査・学校ごとの調査報告書、質保証プロセスにおける概観、HKにおける学校の全体的パフォーマンスについての報告、質保証に関する年次報告書と、学校レベル、国レベル、国際レベルを表している¹⁴⁾。

まず、学校レベルの自己評価：各学校は学校の目標と手段に基づいて（質保証のための）開発計画を作っている。学校は自己評価を実行し、年度末には保護者への情報公開にむけて年間報告書を作成する。

次に、教育の質保証調査と現場レベルのマンパワー局（Manpower Bureau/EBM）：EBMは学校全体のパフォーマンスにおける展望を模索するために質保証調査を行い、調査結果を公開する。

最後に、国際レベルの専門調査員による質保証プロセスのレビュー：質保証プロセスはその目的達成のために必要である。国や国際レベルの専門調査員による質保証プロセスのレビュー調査を確立することが進められていくだろう。

PISAも学校レベルの変数に踏み込むものが出てきており、TIMSSも学校効果関連要因、(Factors Associated with School Effectiveness in Science and Math)の詰めが日本では不足している。

このようなことから、香港では、質保証のプロセスが明示されていることがわかる。ただ、英国や香港では、外部アセスメントが、教師やさらには市町村にまで、よい教師、よい学校、よい市町村というように、不安をかき立てている。香港も例外ではなく、教師は外部から相当なプレッシャーをかけられているという。とともに、the International School Effectiveness Research Project (ISERP)の成果として、「効果的な授業」の構成要素（コンポネント）がある（図表4）。台湾、さらには、翻訳では韓国でも、この効果的学校の動向を取り入れるのに、機を見るに敏である。

<p>[学級経営] ずっと課題に従事している 観察の間中断の数が最小限である しつけや訓練の問題がわずかかほとんどない 授業を継続して教師はモニターしている</p> <p>[学習指導] 新しい教材（コンテンツやスキル）を教師は提示している 独自に児童生徒が練習している 教材をおさらいし、まとめることを教師がしている 教師は発問と発問への応答においてスキルを例示している いろいろな指導技法を教師は用いている 全ての児童生徒が関与する機会を与えている</p> <p>[学級風土] 学力達成に対して全般的に高い教師期待をもっている 適切な知的な強化やフィードバックを教師は与えている 授業は親しみやすい雰囲気をもっている 部屋の物理的特徴</p>
--

図表 4 香港における効果的授業の構成要素 (Lee 2003)

1.5. 東アジアの中の日本と欧米との比較

そのような中、別の角度から「学校の教育効果」を、「欧米とは違うアジアから」見ようという動きも見られる (Cheng et al 1996, Cheng 1997; Cheng 1999)。豪州のJ. ビッグズは、東アジアに

における学校効果を概念化する上で、典型的に日本を取り上げ、その地域とコミュニティ（人間関係）の強さを特筆している¹⁵⁾。その上で弱点を克服するには、記憶に頼る学習から脱却し、問題中心学習（PBL: Problem Based Learning）のようなある種のカリキュラムに関わる理論を取り上げる必要を示唆している（Biggs 1994）。

奇妙なことに、英国での解決策として見られる標準化や画一性というものは、日本では多大な問題となっている。ところが、英国では逆に、日本を意識し、学校の効果における、極端なアセスメント文化に走る成果主義は、知識を数値や文書に狭めてしまうことの危険が認識されだした。一部で、日本企業を研究した野中（1995）の暗黙知の形式知化論に刺激を受けた研究者もいる。英国のD.H. ハーグリーブズは、「ナレッジマネジメント」や「ソーシャルキャピタル」などに注目し、その知識共有からの「学校における知識創造」を取り上げている。その中では、一部で、「日本の教師の効果（能力）の改善や授業効果」の証拠を、より適切に組み込むモデルの試案を提案している（Hargreaves 2001, 有本 2005）。

第2節 「日本的評価」への眼差しから見た今後の質保証に向けて

2.1. 「質保証」のスタート地点の日本の独自性とジレンマ

（1）スクールベーストの理解不足からくる質保証の実施母体と責任の主体性の不明確さという問題点
日本では、教育の分野では、「質保証」「水準維持」（quality assurance）の問題が、大学評価・学位授与機構との関連で、高等教育の分野で認識されつつある（Yonezawa 2002, Kimura et al 2003, Shimazu et al 2000）。初等中等教育でも2003年頃から、中央教育審議会の公設民営の論議で考えられ始められた¹⁶⁾。

ただ、問題は、欧米先進国とはスタート地点の異なる中で、どうこの「質」の問題を取り扱うかである。一般的に、公的なセクターに持ち込まれた効果（effectiveness）という概念は、主観で数量化に馴染みにくいといわれている（Christensen 1998）。日本では、実践の技術やノウハウの中に優れたものがあるにもかかわらず、個人に蓄積され伝承されにくく、ともすれば、国内の議論が内向きであり、しかもカリキュラムを以前より広く捉えることにより、国、地方、学校、教室での変数間の関係を問うということがなされてこなかった。

かつて、M. スキルベックらによって、カリキュラムを「授業・学習の計画や教授細目（シラバス）、その他の教育内容について述べられた意図（指導要領のようなものをいうのであろう）を指すばかりでなく、この意図や計画が実践に移されてゆく方法までも指す」と定義された。すなわち、スクール・ベースト・アプローチによるカリキュラムは、地方教育委員会、学校、教室での指導形態や学習集団という様々なレベルを含むと解釈された。それゆえ、スクール・ベースト・アプローチが本来持つ、学校への外部サポートの重要性と、副次的効果への言及もなされた。しかし、英国では、「アセスメントは、学校において」という伝統が1930年代以来の伝統であったことには言及されていなかった。すなわち、かつて、ホワイトヘッドによって言われていたことは、次の点である。

「どの学校も、それぞれ独自のカリキュラムに基づいて、卒業証書（サーティフィケート＝一種の学習成果証明書）を出さねばなりません。これら多くの学校の基準こそ検討されねばならぬ典型であり、修正されねばならないものです。けれども、教育改革で第一に要請されるのは、個別単位としての『この学校』なのであり、個々の学校は独自の必要に基づき、学校の先生方により開発され認定されたカリキュラムを持っているのです。」（ホワイトヘッド『教育の目的』1932）。英国のSBCD

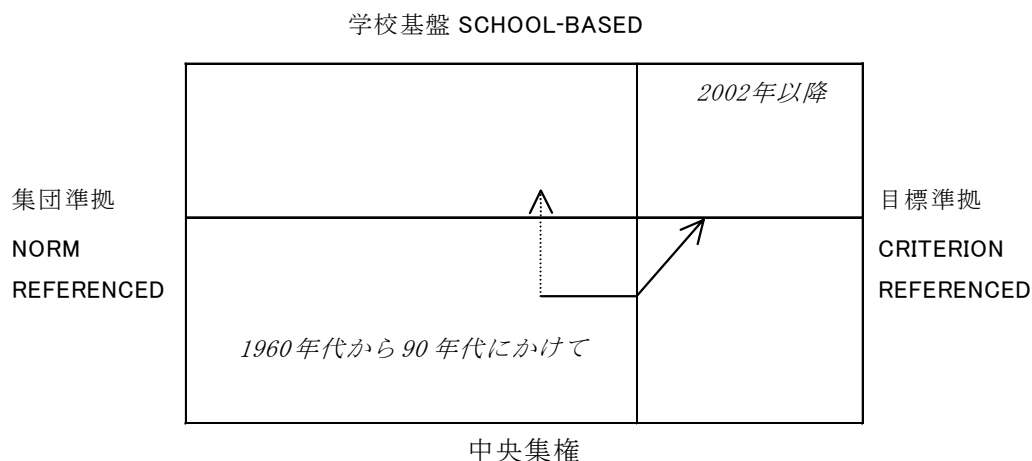
(School Based Curriculum Development) には、教育の効果を確保する単位としての学校を上げながら、個々の児童生徒に対する校外試験という制度を抜きにして考えられない。アセスメントの変革の歴史は1963年、さらには1911年にさかのぼる。

このような歴史を持つ英国と比べると、日本では、カリキュラムを学習のアセスメントにより改善する上で、地方教育委員会、教室など様々なレベル、特に学校レベルでのフィードバック・ループに参考となる文献が、今日でも稀であることは、問題となる。

(2) 現実的な状況認識の重要性

そこで、これまで見てきた、欧米の質保証の論議を日本から批判的に検討することにより、スタート地点の違いが明らかになる。日本では、アセスメントが授業の中に埋め込まれ、学級文化をベースに授業研究がなされてきた。日本の学校においては、アセスメントを含め授業研究システムが校内研究に位置づいている。基本的に全人教育 (whole person) であり、特別活動を含めて全人格を捉え、差異を認めにくい。そのため経済リソースを考えにくく、財政面に対する評価が困難であった。中央では学習指導要領が作成され「指導」が大切にされてきた。官僚と現場教師の(1930年代後半からの) 政治的対立は評価をより困難にしてきた。保護者や地域住民のアカウンタビリティの考えは弱かった。

確かに、日本では1980年代に既に、「指導と評価の一体化」が行われてきた。教師が授業の中でのアセスメントを自発的に行ってきたし、また90年代に例えば、国際理解教育において人的物的な配慮が少しずつ見られるようになり、行財政にも配慮し、教師が受身にならないよう、注意深く慎重にことが進んでいる面もある。1971年の46答申で言われた中高一貫制度が1990年代に軌道に乗り出したことを考えれば、非常に時間をかけて注意深く進んできているといわれる¹⁷⁾。「指導主事への要請訪問」という用語の存在が示すように、自治体が強くコントロールすることなく、国と学校の間は緩やかで、このことは、米国から見ると、今日から見れば一面的であるが、「soft middle level」(DeCoker 2002) と、「いわゆる緩やかな中間層である」と評されている。C. ルーイスは、中央が強い割には、逆説的であるが、日本の教師が自律的であったという点を指摘している。見方を変えて英国と比較すると、日本では英国のように国家が打ち立てる (build) というよりは、地域がシェイプしてきたのである (McAdams 1993)。アセスメントとスクール・ベースの2つの軸でいうと、日本では両軸が連動せずお互い切れているため、左下から右上へ、4つのセルを、順を追って進むというよりは、バイパスが見られる (図表5)。絶対評価は、ゆっくり踏み切ったようで、実は急激



図表5 1960年代からの日本における政策変化

な変革であるように見受ける。しかし、日本の場合、目標準拠アセスメントに踏み切ったにもかかわらず、スタンダード（めやす）を考えたり、留年や退学の導入の検討、入学者選抜試験のあり方に踏み込まず、また、スクール・ベースト・マネージメントのように権限（empowerment）を学校に付与し委譲できずにいること、各教科の授業時数を中央が規定し時間によりコントロールしていることを考えると、曖昧な舵取りのように思われる。英国では各教科の授業時数でコントロールしておらず、目的から出発するカリキュラムにおいて、サポート構造が見られ、両者、すなわち、「スクール・ベースト」ということとアセスメントが連動する動きがある。その点では、豪州も同じである。

（3）日本の評価にある諸刃の剣としての文化的背景を認識する重要性

このようなことから、日本では、内輪で取り仕切る日本型評価という点でジレンマを抱えている。日本の教育の質は、組織文化や構造関連（Ouchi 1981, Tanabe 2000）からはこれまで注目されてきた。背景には、何よりも、「滅私奉公」という集団のための自己犠牲からくる日常かつ普段からの資質向上と自己改善志向に大きく依存してきた（Christensen 1998）。そのようなことから、これまで研究的には、社会心理学の分野からは、教師の指導の効果については、学校規模からの指導性の研究（佐藤 1998, 1999）、学校の校則との関連（丸山 1993）などは見られたが、カリキュラム評価は、これまで、あまり進まなかった。その理由として、背景に次のような文化的特徴をもつと筆者は考える。

既得権益と快適さを維持する背景に、「内輪で取り仕切る」（lead and have complete control over school that would be done internally behind closed doors）、「寄らば大樹の蔭」（You had better come under the larger trees to be protected from the rain）、「もたれあいの関係」（back-scratching relation）「身内意識」（a sense of belonging）、「温情主義」（paternalism）、「長いものには巻かれろ」（Yield to the powerful）、「出る釘は打たれる」（The nail that sticks up gets hammered down）など日本の文化¹⁸⁾が評価に関わり背後で支えている点は、筆者の実際の滞在経験による日英の違いから推論される。

また日本の国民性として「効果よりも義務であり、教育投資に見返りを求めない」ともいわれ¹⁹⁾、住民の「目利き」（connoisseurship）も弱かった²⁰⁾。何よりも、conformity（大勢順応）という（規則・慣例などに）従う、結果の平等のみを追求画一的な既存の基準に沿った行動を取ることが、大きいと考えられる。海外からは、「縮む（shrinking or compact）文化」（Li 1982）、「お互い気持ちよく共存するために自己主張を抑え、しきたりを大切にする『箱の中』のような、効率がよく、統制がとりやすく上下関係がはっきりした社会」（March 1996）として、評される。このことは、目に見えない統制に手を貸してきたように見え、「寄り合い（gathering together, to press in closer to come or bring together in one place）文化」「触れ合い文化」「座の文化」（the reductive concept of the theater）から、内輪での開発として、授業実践に批評をはじめとした評価が盛んであることと関連すると思われる。

この土壌は、改善には役立つ一方で、ブレイクスルーを生み出しにくい点で、ハイリスク・ハイリターンをめざす国境のない知識経済の中では、危険を伴う場合もある。ここにきて、学力低下と雇用不安が世論に膾炙されるようになってきた。つまり、人的資源から見ると、リソースであると同時に、ある局面では、制約となりうる。暗黙知で常識化されているがゆえに、逆説的であるが、明示的な経営上の理念が求められる。説明責任に関して「外国をモデルにすることの落とし穴」「日本にある多くの制度（しくみ）は、その本来の機能を果たしていない」と、Wolferen（1994）も指摘している。そこで、二者選択が考えられる。すなわち、1つは、これまで行ってきたように、こ

れからも、当面の政策目標として、漸進的な調整を行い、漸進的改革で足りるのか、今1つは、それともブレークスルー（突破口）を見出し、改革の評価をきちんとしながら、段階的に行う、というものである。

2.2. 外圧による質保証

(1) 外圧の到来—ブレークスルーとしてバネにするか

a. 質の公表という外圧に関する自治体による取り組みの差

現在、外圧をバネに突破口を見出し飛躍するかどうか、それとも漸進的調整か、日本の状況は、10年先すら見えない状況である。そこで、両方のスタンスをもちつつ、以下では、現在進行中の海外との共同プロジェクトから、教師や授業の良し悪しの指標づくりを含めた質保証の原理や方針を明らかにしたい。

かつて1990年代後半に、学習指導要領を、national standards for curriculumではなく、文部省初中局の山際隆主任視学官（当時）は、national standards for school based curriculaと訳していた（Yamagiwa 1994）が、筆者に対しては、School Based Curriculaは、私学にしか適用できない旨の話であった。そこからより進んで、10年経った今日、最低基準としての性格がより強く求められだした。

他方アセスメントについては、地方自治体が学力テストを独自に実施する動きが広がり続けている²¹。その利害関係者の多い外部によるハイスティック・アセスメント（high stake assessment）の公表やフィードバックの仕方に違いが出てきている。日本では6・3制の見直しもある中、発達と学習に即して、検討していくことになるだろう。

日本では現在、地方交付税等の絡みもあり、市町村の合併の最中である。ここにきて、その流動性から来る外圧からか、支払う税金に注目がなされてきつつある。ところが、全国的に水準を揃えようとしても、都市中心部、都市周辺新興都市、農山漁村別など地域格差は、どうしても拡大する。例えば、ICTの学校への導入率を見ても、数値化されているデータがある。

このようなことから、アカウントビリティ（説明責任）の動きも同時にスタートしている。将来おそらく、自治体による学校別成績公表を乗り越える成果を、学校が公表する動きが出てきてこそ、あるいは少なくとも少子化に伴う（公設民営型の学校であるコミュニティ・スクールを含む）学校選択で保護者の目利きが求められる中でこそ、本来の「スクール・ベースト」となるであろうと考えられる。

b. 外部組織と学校の相互作用、特に質の公表に向けた診断道具と専門家の必要性

ここにきて、利害関係者として重要な「プレーヤー」としての評議員（governors）は、専門家ではないことから、第三者機関や研究者は、学校全体に関わらざるを得ない²²。ようやく、研究者サイドから効果的といわれる学校（小学校）を一次元的ではあるがデータにより明らかにする研究（鍋島 2003）も出てき始めた。外部の力を借りて、特に中学校や高校では、教育観を同僚同士が吟味検討していく技法と手続きが必要でありどうしても成し遂げなくてはならないだろう。ただ、米国や英国等と比べて授業観察の道具は、不足したままである。インターベンション（Intervension「是正措置」）という概念もほとんどなじみがなかった第三者評価は、日本的慣習への挑戦であろう。

将来は、結果がプランのあり方やリソース配分の見直しに跳ね返るような診断評価へと行政を含めて、第三者評価など体制作り・パートナーシップ作りを進める必要がある。そのためには、納税者が払ったお金がどう使われているか確認でき、公正だと感じられるようにするなどの作業がある。

ただ、ここで、注意しておきたいことは、質保証を導入するからといって、筆者が、英米一辺倒、欧米先進国追随という立場をとるものではないということである。なぜなら、米国や英国の強みであると思われる、「カリキュラムのチェック (Checking national curriculum)」「学校の比較 (Comparing schools)」「学校のモニター (Monitoring schools)」に関しては、そのまま受け入れて良いかというところではなく、C. ルーイスによると、米国では、モニターを実質的に行うことは不可能であるという意見もあるからである。そこでこれからの日本では、アカウントビリティを伴いつつ、テストスコアという極端なアセスメント文化に走らない「成熟した競争主義」が求められる。

(2) 授業や教員の良し悪しを指標化する道具の開発プロジェクトとその背景にある暗黙知

欧米の効果的学校には、平等 (equity) とは別に、卓越性 (excellence) の側面がある。ただ、筆者はこれを理解する上で、日本の「特色ある学校」を相対化してきたのであるが、1980年代90年代と、次のことへの自覚はなかったように思われる。

一般的に知識を産出する活動の場には、欧米には言葉や数字でたやすく伝達共有できる情報処理機械としての組織観がある (Nonaka1995)。確かに、英国での質保証論議には、背景にテストスコアという効果による学校の改善という、アセスメントへの過大な依存ともいうべき限界も認められる。そこで、米国やオランダからは、授業や教師の良し悪しから、教師の資質向上プログラムを経て学校改善に進む道筋という代案が出されてくるに至る (図表6)。この図を提出した米国のC. テドリーは、効果的学校に関して10年間の追跡研究も行っている。

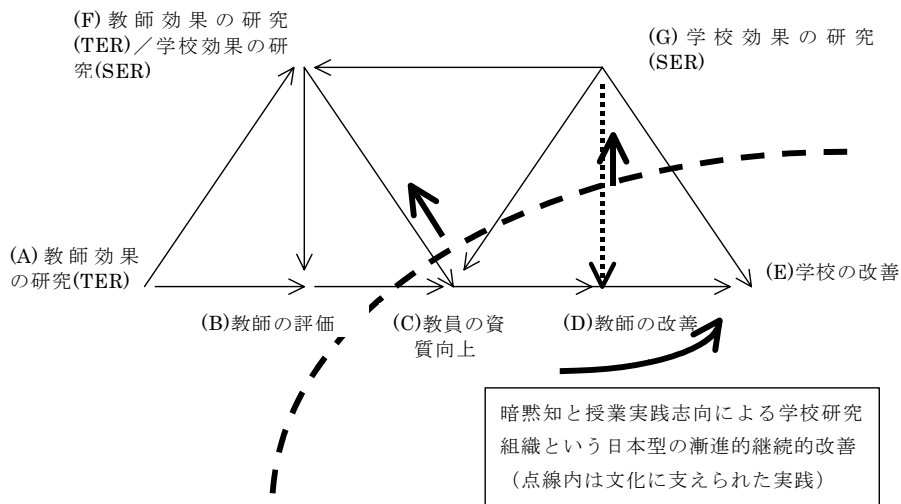
日本では、構成員が、目指す子どもの姿、目指す授業像など教育観を同僚と議論し、授業作りの方策をミックスし曖昧な概念のもとでバナー (一種の主張) ともいえる学校研究主題 (テーマ) を共有し解釈している。教室での実践²³⁾ という現実重視のプロセスが学校の組織過程の中に組み込まれている。「願い」を背骨として構成員が方策をミックスしていくのである。これまで個人の深いコミットメントに加えて、「暗黙の知」がある。しかも、技術やノウハウが個人に蓄積され伝承しにくいという問題がある。学校教育においては、現職教育は校内の同僚との機会によるものが最も重視されてきた (Shimahara1997)。教育方法についても研究授業 (research lesson) が機能し強い独特の文化をもってきた (Lewis 2000)。「暗黙知」の共有の場としての学校があり、異なる経験を持つ教員間の相互作用、さらに教師の力量形成としての直接体験として研究発表会があった。さらに、教育経営面からは、「学校ぐるみ」といわれるように、内輪でリソースを取り仕切る体制であり、公開・評価・参加などのキーワードが通用しない。

そこで筆者は、欧米と同じ土俵に引き込むため、図表6に日本的な特徴を加筆し付け加えてみた。

とすれば、今後の課題としては、カリキュラム評価やアカウントビリティを強化するとともに、教員の差を克服する手法として、海外から参加が要請されている共同プロジェクト (ISTOF: International System for Teaching Observation and Feedback) において主導権をもつことが、最優先事項であろう。なぜなら、日本が潜在的にもっており、そのため欧米の効果的学校に関する研究者が課題としている、「授業や教員の良し悪し」の指標を作成して、授業観察からの「スクール・ベスト」でのフィードバックを教員一人ひとりを行うような、内部自己評価道具を開発できるからである²⁴⁾。

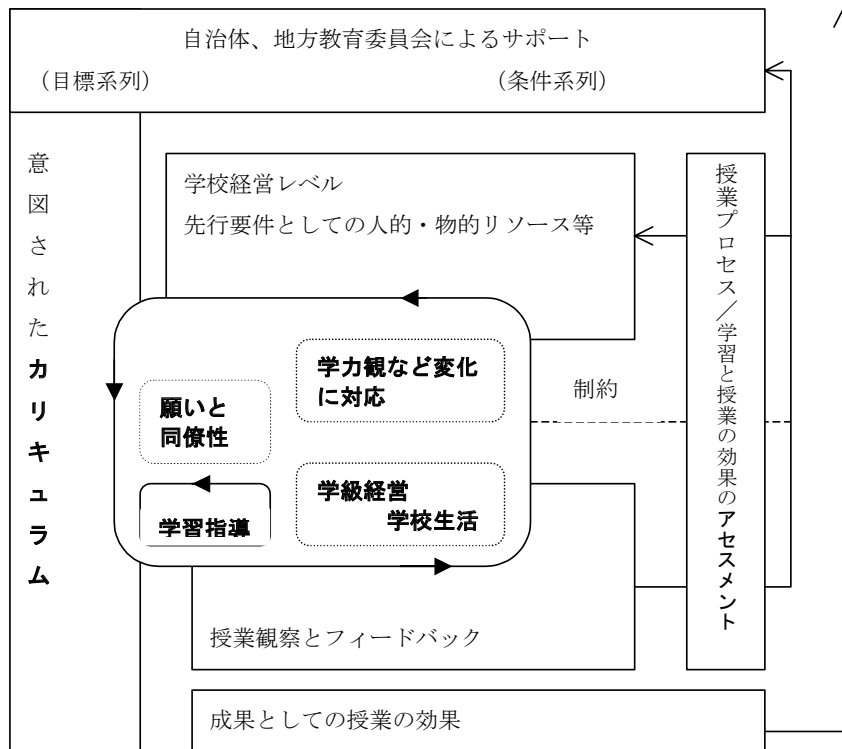
そこで、日本の教育効果を文献からまとめてみる努力 (Knippruth 2004, Knippruth & Arimoto 2005) が求められる。こうして、国際社会に投げかけられるよう、比較のための評価基準であるベンチマークによる質保証をめざす²⁵⁾。

図表7は、筆者が、R. ステイクのマトリックスをもとに、日本の授業効果、効果的な授業を探る上で、カリキュラムとアセスメントの中核に授業観察をおき、そのフィードバックから考えようとしている



- (A)教師の効果研究(TER)は、(B)教師の評価に情報提供してきた(特に米国)。
- (A)教師の効果研究(TER)は、(G)学校効果の研究と結び付けられ、(F)教師効果研究/学校効果研究として、促進されてきた(特にオランダ)。
- (F)教師効果研究/学校効果研究は、また、(B)教師評価に情報提供してきた
- 個々の学校(あるいは研修センター)での、(C)教員の資質向上は、(B)教師の評価、(F)教師効果研究/学校効果研究 TER/SER、そして(G)学校効果の研究の結果によって、情報提供される。
- (C)教員の資質向上プログラムは、(D)教師改善を生み出すのに用いられ、それは、教師行動の積極的な変化からなる。教師行動の積極的な変化は、(G)のSERによって間接的に知らされることもある。
- 教室行動での教師の改善は、生徒の学習に積極的な変化を生み出し、(E)学校改善に結びつく。

図表6 教師効果の研究(TER)、学校効果の研究(SER)、教師の評価、教員の資質向上、教師の改善、学校改善の間にある概念的なリンク



図表7 日本の学校における教育効果研究のための効果的な授業

現在の指標作成のベースとなるものである。これは、OECD/CERI(1982)による学校改善の概念地図を読み替え、日本でアレンジを行ってきた結果である。これによって、教室での授業プロセスの改善、効果的な授業のための条件の改善、学校レベルの特徴による授業の改善が同時に図られると考えられる。

教育実践者からすれば、教育評価を踏み台にして、即授業実践の改善、学校レベルでのカリキュラム改善に役立つ研究がほしいと考えられる。他方、政策立案者にとっては、脱中央集権化にあたって、「よい学校、効果的な学校とは何か」を問いつつ、カリキュラムの評価・改善という問題と格闘しているように思われる。筆者は、両者、教育実践と教育政策を結ぶ研究として、以上を提案してみた。

第3節 まとめと展望

特集では、「学校評価」とか「スクール・ベーストの評価」といった案が浮上したりもしたが、結局、教育評価として括られた²⁶⁾。筆者の論点で重要なポイントは、カリキュラム評価とアセスメントを中心に、授業レベルから学校レベルを同時に見るということであるからである²⁷⁾。この日本型質保証は、わが国の実践によるプロセス志向の風土を考慮に入れるならば、欧米の「効果的学校」の代案として、日本では、よい学校を、脱中央集権状況下での（地方教育委員会から教室レベルにいたる）様々なレベルでの、「(中央の曖昧な意図を)『変形できる力のある(transformative)学校』と読み替えることを提案できるかもしれない²⁸⁾。

それにより、わが国の実情に照らした、内輪で取り仕切る「日本型評価」からスタートしながら、これまで見てきたような「日本型質保証」の原理が、今後の変革の切り札となることを望みたい。これは、いうまでもなく、国内では未だ馴染みが薄く、理解が行き渡っておらず、また役割が期待される割には、可能性が軽視されてきた、内と外に開かれた「スクール・ベーストの評価」への変化である。「スクール・ベースト」の概念は、OECDによる東京セミナー(1974)で提案されてより、30年を過ぎようとしているのである。

以上のようなことから、著者は、カリキュラム評価を、英国のように、教育変化(educational change)に変質させてしまうのではなく、日本に伝統的な授業研究と蓄積の見られる授業評価から出発し、「スクール・ベースト・アプローチ」による「カリキュラム評価」を中心に、授業と学校を別にしてバラバラにするのではなく、同時に見ていくべきだという説を提起する。この質保証は、国内はもちろんのこと、国際教育協力にも展望を見出すものである。すなわち、このような教室から学校全体への志向性は、もっぱら国内における政策立案者—教育研究者—教育実践者（と学校利害関係者）の往復作用に留まるものでない。海外先進国間での質保証比較はもとより、ODAの質的向上として、国際教育協力での質保証への応用にもこれから確実につながっていくものと期待される。

謝辞：質保証に関心のある早稲田大学大学院生の尾崎由比さんに国際教育協力の立場からお手伝いいただいた。

註)

- 1) 読売新聞 2004. 07. 14 付「国の義務教育費負担 廃止の是非、知事会で議論へ（解説）」
- 2) これ以前には、国立教育研究所による1949年岐阜県への調査がある（「教育課程の評価—岐阜県小中学校教育課程における一つの試み」『国立教育研究所所報』8-1: 19-37）、「小中学校教育課程の実態調査」『国立教育研究所紀要』第2集）など。レビューでは、金子孫市(1957)「カリキュラム評価の研究—米国中等学校基準の共同研究を手がかりとして」『カリキュラム』29: 43-45。なお、戦前には、学校で教育指標を作成

- していた（東京市横川尋常小学校（1933）、窪川尋常小学校など）。
- 3) http://www.mext.go.jp/b_menu/soshiki2/15.htm(2005年1月11日検索)
 - 4) 到達度評価については、1980年代には、criterion を評価基準として紹介されたが、平成3年より、法令用語として「評価規準」という用語が使われるようになる。
 - 5) 2002年5月の討論会 <http://edu.uwe.ac.uk/cred/events/020529.asp?printer=1>、2004年7月の退官記念コンファレンス http://www.uea.ac.uk/care/Conf_JRJE/Confwelcome.html（いずれも2005年1月11日検索）
 - 6) <http://www.aare.edu.au/98pap/woo98323.htm>(2005年1月11日検索)
 - 7) <http://www.ed.gov/index.jhtml?src=a>(2005年1月11日検索)
 - 8) <http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-natpolicy.html>(2005年1月11日検索)
<http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/edlite-about.html>(2005年1月11日検索)
 - 9) <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid>(2005年1月11日検索)
 - 10) <http://eng.uvm.dk/factsheets/quality.htm?menuid=2505>(2005年1月11日検索)
 - 11) このような世界的な流れの中で日本の教育の質はどのように保証されていくべきか、さらに ODA の第2 抛出国となっている日本の国際援助はどうあるべきかを考えていかなければならない。
 - 12) <http://www.emb.gov.hk/index.aspx?nodeID=102&langno=1>(2005年1月11日検索)
 - 13) <http://www.emb.gov.hk/index.aspx?langno=1&nodeID=2188>(2005年1月11日検索)
<http://www.emb.gov.hk/index.aspx?langno=1&nodeID=741>(2005年1月11日検索)
 - 14) <http://www.pisa.oecd.org/knowledge/chap7/b1.htm>(2005年1月11日検索)
http://timss.bc.edu/timss1995i/effecive_schools.html (2005年1月11日検索)
 - 15) 中国を中心にアジアでは、天・地・人 (Tian ling di li re he) の考え方が古来より伝統にあり、日本では地人関係というように典型的に突出しているというように考えられ、一種のソーシャル・キャピタルとして指摘されよう。
 - 16) 2003年夏、中教審で「公設民営化」の調査のため、WASC(Western Association for Schools and Colleges) など公的な機関を調査した。その後、木村孟大学評価機構長と合流し、日本でも初等中等教育で、Quality Assurance をする必要があるとの話を伺ったのである。筆者は、その際、「塾などに通わせ学校への不信を募らせるのは親の学校に対する説明責任への不信の裏返しである」という話で終わったように記憶している。しかしである。よくよく考えてみると、1995年の英国滞在時にケンブリッジ大学大学院の M.Phil コースのシラバスに含まれており、当時のゼミでは、理解に苦しんだのを忘れていた。日本では、学習塾の成績への影響があり、数値として見えにくい。ただ、1970年代より米国、80年代は英国、豪州と行き、最近では、香港、アフリカですら、このような議論が盛んである。学校区で税金による政治的な様相の強いことである。
 - 17) 読売新聞 1997年6月2日付
 - 18) 日本の学校では、「皆で押し上げていく」(give a boost to, drive or push up a school in groups among us)、「みんなで危機に当たる」(we must all work together to deal with this crisis) というようなカルチャーを持っている。「同じ釜の飯を食う」(eat rise in the same pot)、「座を取り持つ」(keep a group amused) などの暗黙の了解がある。そこから、「学校ぐるみ」(school-wide involvement which is very friendly as a family and is systematically practiced with the consent of the school, often like close family friend, and with cooperation of the whole community) で取り組み、「ありのままを見て」(seeing things as they really are)、「教育『観』をもって『育てたい子ども像』を掲げ」(contemplate the best form of education or one's view of (outlook on) education, conjure up the image of our

students)、「学校研究主題を掲げ研究部会を組織し」(organize staff meetings with an agenda in a school)、「心に残る姿など生き生きと描写し」(give a vivid description of the image)、「課外での子どもの実態、授業や学校それに地域のあるべき姿について話し合いつつ、学業だけでなく、全人教育を行う」(address issues of both academic achievement and mental health at the same time, discussing what students is supposed to be about, up-close view of students, favorite image and ideal situation of teaching and actual shape of school and local community) のが、強みであろう。また、中国を中心にアジアで共通する「忍耐」(tolerance)とも違う、「思い遣り」(compassionate consideration for others) が日本には見られる。[全て筆者の意識による]

- 19) 東京新聞 2003 年 5 月 1 日付け記事
- 20) 「目利き」という点では、納税者が投資への見返りを求めないくらい教育好きなのであろうか。それともサラリーマン大国で税金の感覚が麻痺しているのであろうか。「保護者が学校に不信を示し塾に期待するのは、アカウントビリティへの日本的な表明の仕方である」との指摘がある (Abiko 1993)。
- 21) 文部科学省の平成 15 年 4 月現在でのまとめによると、平成 15 年度中に行う都道府県・政令指定都市の教育委員会は 43 教委にのぼる (2003. 05. 26 朝日新聞)。
- 22) 今後は、学校内外のアセスメントを伴いつつ、さらに一段と、実践者と研究者によって、カリキュラムのアクションリサーチへと高めることが求められる。その際、エスノグラフィーという手法という手法自体は、本研究も十分展開の可能性の余地が残されている。
- 23) 非常に注意深く、細部に気を配るという意味で、meticulous である点は、日本庭園、陶磁器など日本文化全般に見られる。
- 24) 米国、英国、カナダ、ドイツ、オランダ、ベルギー、フィンランド、アイルランド、キプロス、中国香港、アルゼンチン、ブラジル、インド、トルコ、マレーシアをはじめ、南アフリカなど開発途上国との国際共同研究による観察システムの開発 (妥当性検証) とフィードバックによる教員の資質向上の提案を含んでいる。日本の参加は、決定的に重要だといわれている。映像は、英語でのプロトコル版を作成する予定)。方法論として、教室観察の方法として、観察とフィールドワーク (各教師複数の授業を観察) を行う。
- 25) 現時点でプロジェクトは継続中であるが、初期段階では、授業観察道具の国際指標における構成要素は、(1) 評定と評価、(2) 指導の明確化と教室のコミュニケーションの明確化、(3) 学級風土と環境、(4) 学級経営、(5) 個別化教育とインクルージョン、など 11 を見出している。
- 26) 海外においても、House (1973) の学校評価から、スクール・ベースト・評価が主流になっている (Wick 1987; Nevo 1995, 2002)。
- 27) これには、学習プロセスの効果を高めるために知識とアセスメントの再構成は無関係ではない。構成主義は、知識は確立した絶対的なものではなく、学習者によって構成されると見る (但し、このことは知識・技能を軽視するものではない)。特にこの 10 年ほど、構成主義の考え方が世界的な流れとなってきた。さらに、World Bank の取り組みに見られるように、グローバルな国境のない知識社会との関わりで、教育が見直されるようになり、かつてないほどスクール・ベースト・研究開発 (SBRD) の需要が高まっている。
- 28) この時点で、日本独自の学校研究主題と「学習」観についてその一貫性に焦点をあてリソース配分に注目した評価が求められる (Arimoto 1995)。どれか 1 つの要因だけを取り上げるのではなく、学習 (指導) に向けられた学校研究主題を「指標」にした学校全体の変数やファクターの相互関連が重要である。もともと、筆者らが作成してきたチェックリストは、研究紀要という文書等に現れた、学校という組織によって研究授業の試行錯誤を繰り返した体験を通して創造された知識であった。主観的な洞察、直観、勘の他に、理想や教育観、信念というべき学校としての研究主題がその背後にあり、今日から言えばさまざまな学習観 (完全習得学習、発見学習、問題解決学習、体験学習等) とそれぞれの自己評価、アセスメント (ポートフォリオ含む) に迫るものであった。これはいわゆる利害関係者の少ないローステイク・アセスメント (low stake assessment) であり、将来は、スクール・ベースト・アセスメント (School Based Assessment) となりうる

ものであった。

参考文献

- 有本昌弘 (2005) 「ナレッジ・マネジメント」立田慶祐編『教育研究法ハンドブック』(pp. 203-214) 世界思想社
- 佐藤静一 (1999) 「学校・学級規模と P-M 指導類型の関係及びその効果性 (I) 『熊本大学教育実践研究』 16: 7-78
- 佐藤静一他 (1998) 「ティーム・ティーチング (TT) の形態と複数 (担任・加配) 教師の P-M 指導類型が学校モラル及び学力成就値に及ぼす効果」『熊本大学教育学部紀要 (人文科学)』 47:245-260
- 丸山純一・佐藤寛之・高良美樹・弓削洋子・吉原智恵子・下斗米淳・室山晴美・飛田操・藤森立男・永田良昭 (1993) 学校組織の制度化に関する研究—中学校校則の内容分析に基づいて—『実験社会心理学研究』, 33: 89-100.
- 文部科学省 (2004) 『コミュニティ・スクール設置の手引き』 教育制度改革室
- Abiko, T. (1993). Accountability and control in the Japanese National Curriculum. *The Curriculum Journal* 4:137-146.
- Ambach, G. (1996). Standards for Teachers: Potential for Improving Practice. *Phi Delta Kappan*. 78(3): 207-10.
- Arimoto, M. (1995). Japanese Educational System Improving Ongoing Practice in Schools. *School Effectiveness and School Improvement*. 6:380-388.
- Barr, R. D. (1987). Reform of Teacher Education and the Problem of Quality Assurance. *Journal of Teacher Education*. 38(5):45-51.
- Biggs, J. (1994). What are Effective Schools? Lessons from East and West. *The Australian Educational Researcher*, 21: 19-39.
- Bunday, M. C. & Kelly, J. A. (1996). National Board Certification and the Teaching Profession's Commitment to Quality Assurance. *Phi Delta Kappan*. 78(3):215-19.
- Cameron, D. (1996). The Role of Teachers in Establishing a Quality-Assurance System. *Phi Delta Kappan*. 78(3):225-27.
- Chan, D & Mok, K. (2001). Educational Reforms and Coping Strategies under the Tidal Wave of Marketisation: A Comparative Study of Hong Kong and the Mainland. *Comparative Education*. 37 (1): 21-41.
- Cheng, K.M. (1997). "Quality assurance in education: The East Asian perspective". In K. Watson, S. Modgil & C. Modgil (eds.) *Educational dilemmas: Debate and diversity*, Vol 4: Quality in Education. London: Cassell. 399-412.
- Christensen, M.J. (1998). Japanese Public Sector: Accounting and Managerialism, mimeo. <http://www3.bus.osaka-cu.ac.jp/apira98/archives/pdfs/23.pdf>
- Cipani, E. (1985). The Three Phases of Behavioral Consultation: Objectives, Intervention, and Quality Assurance. *Teacher Education and Special Education*. 8(3): 144-52.
- Clark, J. M. & Sgan, A. D. (1996). Effective Supervisory Leadership in a Time of Educational Change. *Illinois School Research and Development*. 22 (3): 106-11.
- Clift, P.S. Nuttall, D.L., & McCormick, R. (1987). *Studies in school self-evaluation*. Falmer Press.
- Coleman, P. (1992). Quality Assurance: A Case Study of the Work of Local Education Authority Inspectors and Advisers in England. *School Organization*. 12(2): 201-35.
- Committee on Professional Standards. (1984). Casebook for Providers of Psychological Services.

- American Psychologist. 39(6): 663-68.
- Cuttance, P. & F. Coleman. (1980). Plowden, Jencks, and Now, Rutter: An Assessment of a Recent Contribution to the Debate on School Effects. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 24 (4): 191-205.
- Cuttance, P. (1980a). Do Schools Consistently Influence the Performance of Their Students? *Educational Review*. 32 (3): 267-80.
- Cuttance, P. (1980b). Social Background, Aspirations and Academic Achievement: An Analysis Based on Longitudinal Data for Australia. *Alberta Journal of Educational Research*. 26(2): 85-95.
- Cuttance, P. (1980c). Affective Factors in the Mediation of Background Effects on Cognitive Performance. *Studies in Educational Evaluation*. 6(1):65-72.
- Cuttance, P. (1987). Curriculum: The Frog-Prince of School Effectiveness Research. *Journal of Curriculum Studies*. 19(1): 77-85.
- Cuttance, P. (1988). Intra-System Variation in the Effectiveness of Schooling. *Research Papers in Education*. 3(3): 180-216.
- Cuttance, P. (1991). Monitoring Educational Quality through Performance Indicators for School Practice, draft.
- Cuttance, P. (1992). The Contribution of Quality Assurance Reviews to Development in School Systems. draft.
- Cuttance, P. (1993a). Quality Assurance in Restructured School Systems. draft.
- Cuttance, P. (1993b). Will the Sun Rise Tomorrow? Quality Assurance and the Future of Education.
- Cuttance, P. (1993c). The Development of Quality Assurance Reviews in the NSW Public School System: What Works?. draft.
- Cuttance, P. (1994a). Quality Assurance in Education Systems. *Studies in Educational Evaluation*. 20(1): 99-112.
- Cuttance, P. (1994b). Quality Systems for the Performance Development Cycle of Schools. draft.
- Cuttance, P. (1994c). Integrating Best Practice and Performance Indicators To Benchmark the Performance of a School System. *Benchmarking Paper* 940317.
- Cuttance, P. (1994d). Monitoring Educational Quality through Performance Indicators for School Practice. *School Effectiveness and School Improvement*. 5(2); 101-26.
- Danielson, C. (2001). New Trends in Teacher Evaluation. *Educational Leadership*. 58(5): 12-15.
- Darling-Hammond, L. (1996). What Matters Most: A Competent Teacher for Every Child. *Phi Delta Kappan*. 78(3):193-200.
- Reynold, D. & Cuttance, P. (1992). *School effectiveness: research, policy, and practice*. Cassell.
- De Jong, R. & Prins, J. (1995). No Silence after the Storm. From Quality Assessment to Quality Improvement. *European Journal of Teacher Education*. 18(1):37-45.
- DeCoker, G. (2002). *National standards and school reform in Japan and the United States*. Teachers College Press.
- Dodder, R. A. & Foster, L. H. & Bolin, B. L. (1999). Measures To Monitor Developmental Disabilities Quality Assurance: A Study of Reliability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 34 (1): 66-76.
- Education Department (1999). An Investigation into the Development and Implementation of the TOC Initiative with Special Reference to Professional Competencies, Professional Development and Resources, The Hong Kong Institute of Education, mimeo.

- Education and Manpower Bureau Education (2004). Commission Report No.7 Quality School Education. Hong Kong (<http://www.emb.gov.hk/index.aspx?langno=1&nodeid=572>) 22 February 2004 以上より検索(欧米・豪州・台湾のリンク集)
- Edwards, R. (1995). Quality Assurance of Teacher Assessment at Key Stage 3. *Education in Science*; 164:14-15.
- Elliott, J. (1979). The Case for School Self-Evaluation. *Forum*, 22: 23-25.
- Elliott, J. (1981a). Educational accountability & Evaluation of Teaching. In Lewy, A., & Nevo, D. (Eds.), Evaluation roles in education. *Gordon and Breach*. pp 223-246.
- Elliott, J. (1981b). School accountability: the SSRC Cambridge accountability project. G. McIntyre.
- Elliott, J. (1985). Implications of classroom research for professional development. In Nisbet, J. (Ed.), *Research, Policy & Practice* (World Yearbook of Education 1985). Kogan Page, London. pp 308-324.
- Elliott, J. (1991). Changing Contexts for Educational Evaluation: The Challenge for Methodology. *Studies in Educational Evaluation*. 17(2-3): 215-38.
- Elliott, J. (1993). What have we learned from Action Research in School Based Evaluation? *Educational Action Research*, 1(1) : 175-186.
- Elliott, J. (1996). School Effectiveness Research and Its Critics: Alternative Visions of Schooling. *Cambridge Journal of Education*. 26(2): 199-224.
- Elliott, J. (1997a). Quality assurance, the educational standards debate, and the commodification of educational research. *The Curriculum Journal*, 8(1) : 63-83.
- Elliott, J. (1997b). 'School-based Curriculum Development and Action Research in the United Kingdom' in Hollingsworth, S. (Edt.), *International Action Research A Casebook for Educational Reform* Falmer Press, UK.
- Elliott, J. (2001). Making Evidence-based Practice Educational. *British Educational Research Journal*. 27(5): 555-74.
- Griffin, W. R. (1998). Tips for Cleaning Floors and Carpets. *School Planning and Management*. 37(10): 53-54.
- Hargreaves, D.H. & Hopkins, D. (1994). *Development Planning for School Improvement*.
- Hargreaves, D. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement (I), *British Educational Research Journal*, 27(4): 487-503.
- Hopkins, D. (1987). *Improving the quality of schooling : lessons from the OECD International School Improvement Project* Falmer Press.
- Hopkin, A. G. (1999). Quality Control and Quality Assurance in Teacher Training Institutions: Messages from Botswana. *Teaching and Teacher Education*. 15 (6): 697-713.
- House, E. R. (1973) *School evaluation : the politics & process*. McCutchan Pub. Corp.
- James M. (1997). Aims should come first, methods second *Times Education Supplement*. Sep 5 p.23
- Johnston, J. (1992). Quality Assurance, School Self-Management and the Contradictions of Control. *European Journal of Education*. 27 (1-2):165-75.
- Kimura, T, Yonezawa, A. Ohmori, F. (2003). Quality Assurance in higher/Post-secondary Education from Japan's Viewpoint. Paper prepared for OECD/Norway Forum on Trade in Educational Services Managing the internationalization of post-secondary education http://www.flyspesialisten.no/vfs_trd/ufd/6QAJapan.pdf
- Knippruth, H. (2004). Lessons for the west: Japanese studies on educational effectiveness reviewed.

- Paper presented at 17th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Rotterdam: The Netherlands.
- Knipprath, H. & Arimoto, M. (2005). Ensuring quality in Japanese education: recent education reforms. *Educational Research for Policy and Practice* (Journal of the Asia-Pacific Educational Research Association), forthcoming.
- Lear, J. G. And Others. (1996). Key Issues Affecting School-Based Health Centers and Medicaid. *Journal of School Health*. 66(3): 83-88.
- Ledgar, J. (1996). Overview of the Australian Education System. *Higher Education in Europe*. 21 (4): 102-15.
- Lee, J.C.K., Lam, W.P., and Li, Y.Y. (2003). Teacher evaluation and effectiveness in Hong Kong: Issues and challenges." *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1): 41-65.
- Levacic, R. (1993). Local Management of Schools as an Organizational Form: Theory and Application. *Journal of Education Policy*. 8 (2): 123-41.
- Lewis, C. (2000). Lesson Study: the Core of Japanese Professional Development, Paper presented at AERA meeting, New Orleans, 28 April.
- Li, O-Young (1982). *The compact culture : the Japanese tradition of "smaller is better"* Kodansha International.
- Madaus, G. F. (1992). An Independent Auditing Mechanism for Testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 11(1): 26-29, 31.
- Madaus, G. F. & Stufflebeam, D. L. (1984). Educational Evaluation and Accountability: A Review of Quality Assurance Efforts. *American Behavioral Scientist*. 27 (5) :649-72.
- Mail, P. D. (1994). Quality Assurance in Health Education. *Journal of Health Education*. 25(6): 333-37.
- March, R. (1996) *Reading the Japanese mind : the realities behind their thoughts and actions*. Kodansha International.
- Martin, J. & Others. (1997). Parents As Partners in Assuring the Quality of Schools. *Scottish Educational Review*. 29(1): 39-55.
- Martin, M. O., Ed. & Mullis, I. V. S., Ed. (1996). Third International Mathematics and Science Study: Quality Assurance in Data Collection.
- McAdams, R.P. (1993). *Lessons from abroad : how other countries educate their children*. (pp.193-228) Technomic.
- McConney, A. A. & Schalock, M. D. & Schalock, H. (1998). Focusing Improvement and Quality Assurance: Work Samples as Authentic Performance Measures of Prospective Teachers' Effectiveness. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 11(4): 343-63.
- McIntire, R. G. & Wong, M. J. (1983). QIE Coordinators Quality Assurance Program [Manual].
- Nentwig, P. (1999). Evaluation of INSET and Quality Assurance. *European Journal of Teacher Education*. 22 (2-3): 223-29.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation : a dialogue for school improvement*. Pergamon.
- Nevo, D. (2002). *School-based evaluation : an international perspective*. (Advances in program evaluation : a research annual ; v. 8). JAI.
- Newby, M. (2003). Getting in Step: Accountability, Accreditation and the Standardization of Teacher Education in the United States: A Comment from England.
- Norris, N. (1990). *Understanding educational evaluation*. London: Kogan Page [in association with

CARE].

Oakley, A. (2001). Making Evidence-based Practice Educational: A Rejoinder to John Elliott. *British Educational Research Journal*. 27(5): 575-76.

OECD/CERI (1982). *Strategies for School Improvement*, Paris: OECD.

OECD (2002). Evaluation and Aid Effectiveness No. 6 - Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management/L' évaluation et l' efficacité de l' aide n ° 6 - Glossaire des principaux termes à l' evaluation et la gestion axée sur les resultants. OECD (日本語版 (c) 2003 OECD の許諾により外務省) http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/seisaku/jikou/hyoka/dac_yogo.html
<http://www.jica.go.jp/evaluation/00.pdf>

Ouchi, W. (1981). *Theory Z*. Addison-Wesley.

Pang, N. S. K. (2000). Performance Indicators and Quality Assurance. *Education Journal*. 28(2): 137-55.

Pilcher, D. (1984). Taxpayers and the Schools. National Forum: *Phi Kappa Phi Journal*. 64 (3): 41.

Reagan, B. R. And Others (1983). Staff Quality Assurance Program: The Houston Plan. *Journal of Classroom Interaction*. 18(2): 28-33.

Sammons, P. & Reynolds, D. (1997) A partisan evaluation - John Elliott on school effectiveness, *Cambridge Journal of Education*, 27(1): 123-136.

Scannell, M. & Wain, J. (1996). New Models for State Licensing of Professional Educators. *Phi Delta Kappan*. 78(3): 211-14.

Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. SAGE.

Sears, J. E. (1998). Decision Making Tools for Custodial Operations. *Facilities Manager*. 41(4): 45-48.

Sears, J. E. (1999). Defining Quality in Your Cleaning Operation. *Facilities Manager*. 15 (4): 39-40.

Shanker, A. (1996). Quality Assurance: What Must Be Done to Strengthen the Teaching Profession. *Phi Delta Kappan*. 78(3): 220-24.

Shimizu, K. & Baba, M. & Shimada, K. (2000). The New Role of the JUAA in Japanese University Evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 25 (1):51-60.

Shultz, E. L. & Pavlak, S. & Berho, B. & Grejda, G. & Hertzog, J. & Easter, L. (2002). Sharing Responsibility for a State System Teacher Quality Assistance Program.

Sinisi, R. V. & Bellamy, G. T. (1997). Balancing School Quality Assurances: A Three Legged Stool. *NCA Quarterly*. 71(3):435-39.

Smith, W. J. & Ngoma-Maema, W. Y. (2003). Education for All in South Africa: Developing a National System for Quality Assurance. *Comparative Education*. 39(3): 345-65.

Somekh, B. (1995). The Contribution of Action Research to Development in Social Endeavours: A Position Paper on Action Research Methodology. *British Educational Research Journal*. 21 (3): 339-55.

Tanabe, S. (2000). Education Reform in Japan: Way toward quality: 123-132, mimeo.

Teddlie, C., Stringfield, S. (1993). *Schools make a difference : lessons learned from a 10-year study of school effects*. New York : Teachers College Press.

Teddlie, C., Stringfield, S., Burdett, J. (2004). International Comparisons of the Relationships among Educational Effectiveness, Evaluation and movement Variables: An Overview. mimeo.

Thomas, H. (2003). The Arguments for and the Meaning of Quality. *ELT Journal*. 57 (3): 234-41.

Tinker, R. (2001). E-Learning Quality: The Concord Model for Learning from a Distance. NASSP