

アセスメントによる評価の文化と秋田の小中学校

—「インサイドザブラックボックス」の背後にある「グレーゾーン」にアプローチする—

有本昌弘*
濱田眞**

教育課程や教員政策ではデンマークや英国などでは、学校における形成的アセスメントによる「評価の文化」が課題であるとされている(OECD 2005)。一方で、国内では果たして形成的アセスメントないしフィードバックがあるのか、これらを通じて評価の文化があるのか、理解が進んでいない。そこで、著者らは、優れた生徒の成果を出している秋田県の小中学校でのプロセスと成果の質を対話を通じて、さらには歴史も踏まえて、その理解に努めてきた。その結果、秋田では、(1)教室プロセスのみならず授業観察により(外圧というよりは草の根からの)学校自前で無自覚的・内在的・継続的に学校プロセスをもとに評価がなされている、(2)全員の関わりと共同責任、プロとしての教員同士が学校を超えた「教科実践」のコミュニティという「評価の文化」の深いところで自身の中に探究と誠実さを生み出す「相互性」によって支えられている、(3)リーダーシップの面では、理論を読み込んで実践的具体的なメタファーに翻訳でき同僚に伝えるリーダーが存在し、彼らは学校を超えて影響を与えている、という点が示唆された。こうした「評価の文化」はまた、「相互連結されたループ」と複雑な「重層的なレイヤー」(Howe & Arimoto, 2014)として、国内の一般の学校にも一部形を変えて通用する国内共通の文化として可視化の可能性はある。

キーワード：アセスメント、評価の文化、チームティーティング(TT)、SBCD

1 はじめに

本稿執筆の直接のきっかけは、第1著者が、国立教育政策研究所にて、2008年1月に、SBE & A (School-Based Evaluation and Assessment) という評価とアセスメントのプロジェクトにより、秋田との関係を持ち、これをSBE&A in Akitaという形で第2著者が引き継いだことによる¹⁾。本稿は、2つのパートからなる。前半は、第1著者により、東成瀬小学校中学校の教員の語りを紡いでいくことから得た3人称での語り、学校自前のカリキュラムへと積み上げられる教室アセスメントの一端を示し、次いで、第2著者により、秋田市立築山小学校のTTシステムについての背景を、時に当事者意識を交えて時系列で、2人称(時に1人称)での語りでも明らかにしていく。

「インサイドザブラックボックス」(Black and Wiliam 1998)というパンフレットによって、学力

*教育学研究科 教授

**秋田大学理工学部 非常勤講師

向上のためには可視化されていない教室アセスメントと教師及び生徒の果たす役割が重要であるという考えが、世界的に広がり一躍有名となった。教育改善と学力問題を考える上でこの視点は必須だが、日本では今まで「グレーゾーン」としてあいまいなまま残され、ほとんど焦点化されてこなかった。ただ、欧米とは社会文化歴史的背景を異にするため、日本の文脈を遡ることによってのみ背後にある「グレーゾーン」の一部が明らかとなると考えた。

2 背景と文脈

1974年 OECD 中等教育国際セミナーとして「カリキュラム開発の課題」がまとめられ、SBCD (school-based curriculum development) に関心もたれるようになると同時に、国の研究開発学校制度も設けられた。その際、文部省教育課程指定校と、自主研究校との比較や意味付けも求められた。1984-86年に、学校を基盤としたカリキュラム開発と評価のため、教育工学的手法によるチェックリストの開発が求められた。それは、チェック項目により、教員に環境に応じて周りの変数に気づき、選び取っていく自由と自律性および積極的なカリキュラム開発の担い手としての役割をもたせようとした試みだった。当時は、各県教育委員会に特色ある学校を推薦してもらい、全国の特色ある学校からチェック項目の回答と背景にあるデータ収集を意図した。その中で得た秋田市立築山小学校の回答を再考することにより、新たにエビデンスを捉えることができた。

こうして、30年ぶりに再び、その調査票は意味を持ち始めたのである。また、なかなか見えてこなかったのであるが、隠れた伏線として1980年代半ばの県教育委員会義務教育課内部での議論が大きいことが分かってきた。その議論に大きな影響を及ぼした背景には、とりわけ1964年からのティーム・ティーチングによる築山小学校の実践が大きく横たわっているということも明らかになった。凸凹はあるものの50年以上も継続されてきた世界でも稀有の実績を伴った実践である。なぜ継続できるのか、その秘訣は、当事者が第三者に伝えきることなく、今までのところ言語化できていない。それゆえ点と線、線から面へと明らかになりつつあることは、義務教育課内部の構成メンバーの努力により、質の高い小中授業実践と当時のふるさと学習の企画を通して、全県にネットワークが水平的な双方向で拡大するという、1980年代の伏線をもとにした2000年代後半に成果を見るに至るまでのプロセスである。

以下では、アセスメントを積み上げることによるカリキュラム開発、そして評価の文化を、まず東成瀬村立小学校中学校の事例を通じて、次に、その実践の背景にある秋田市立築山小学校 TT の歴史を通して、考察する。

3 東成瀬小学校・中学校の実践の意味と検証

3-1 リサーチ・クエスション

本節では、秋田県東成瀬小学校・中学校の実践を取り上げ質の高い学びに貢献してきた背景を分析して、アセスメントを含めて再定義されるべきカリキュラムの可能性を検討する。すなわち、「世代間の対話としてのカリキュラム」の再定義である。ここでいう教室のアセスメント、「学習のため

の「アセスメント」とは、国内ではほとんど知られていないアセスメントとしての重要概念である。特別支援教育など心理系での心理測定アセスメントはあるが、心理系ではクライアントとして1人1人が対象である。一方、「学習のためのアセスメント」は、カリキュラムやコンテンツの面からアセスメントし、対象が児童生徒、教師、保護者と学校全体に広がっていくものである。

また、教師は「アセスメントを積み上げていくことがよいカリキュラムになる」(Broadfoot, 1990)という考え方を深める必要があり、実践をつくり上げ共有するマインドセット(思考の方法)にも深くかかわってくる。さらに、テストに極度に依存することのない評価の考え方が、教師のみならず、児童生徒、保護者にも求められる。

そこで、リサーチクエションを以下のものとした。

日本国内では、「西洋と全く異なる、社会文化歴史と言語による」教室アセスメントのグレーゾーンが存在するのではないか。

明示的な言語によるものよりもむしろビジュアルイメージやメタファーを用いた表現が日本文化のコアをなしており、西洋のような抽象的な社会科学用語でのやり取りは少ない(Hayhoe 2000)。また、輸入された概念を文化的な土壌に埋め込み、根付かせ暗黙的に機能させるようにしてきたのである(Drucker 1990)。

そのため、東成瀬村のローカルな教室や学校に肉薄することで、グレーゾーンの一部を言語化し、明示することを目的とする。

3-2 方法

第1著者による学校でのエスノグラフィー、教師のナラティブ(語り)、生徒によるアセスメントとインタビューにより、エビデンスの収集を行った。また、校長に日記風に記述した1日の動きを描写してもらった。なお、教師のナラティブによるエピソードを紡いでみることにより、点から線へ、面へというように考えていった。

実践のコミュニティ (Community of Practices: CoP)

Wenger (1998)によれば、コミュニティの属性としての実践の要素(dimensions of practice as the property of a community)として、次のものが挙げられている。これに従って東成瀬のエピソードを書き溜める。

解釈の枠組みには、英国の教授学習プロジェクトである Teaching and Learning Research Programme (以下、TLRP) (James & Pollard, 2010)の10の原理を準拠枠として参照し、日本独自のものを西洋との比較で俎上に載せて表現することを試みた。なぜなら、言語化できていない文化的要素を言語化するためには、すでに言語化を行っている先行事例を準拠枠とすることで、抽出可能になると考えたからである。TLRPの原理とは、次のものである。

- ① 広い意味での生活を学習者に授け、身につけさせる
- ② 価値ある形式の知識にかみあわせる

相互の関わり (Mutual engagement)

多様性とのふれあい (engaged diversity)	世代間の対話, 留学生を迎えての一泊研修, ALT の村費雇用…
ともに行う (doing things together)	三世代でキバナコスモスを植栽, パークゴルフの実施, 学級経営と行事に力を入れる…
関係 (relationships)	つながり, 関わりを意識した学年報, お便り…
社会的な複雑さ (social complexity)	視察団の積極的受け入れ…
コミュニティ (community)	「仙人の村」というスローガン…
メンテナンス (maintenance)	道路, トイレ洋式和式…

共有されたレパートリー (Shared repertoire)

ストーリー (stories)	自治体の人口減による自然消滅のシナリオをもとに, 生き残り・存亡をかけている, 過去4年前の上級生のストーリー掲示…
スタイル (styles)	部活の壮行会 (型) の継承…
人工物 (artifacts)	合併からあえてはずれるという自主路線, 過去の逸話紹介 (鉄道・電気開通など歴史), 関上中学校との対抗試合…
ツール (tools)	地元卒業生と世界とのつながり, 利用できるエピソードの紹介…
歴史的な出来事 (historical events)	岩手宮城内陸地震 (2008) …
行為 (actions)	関上中学校との対抗試合…
ディスコース (discourses)	地域住民の間で方言と標準語を常に話題に (過去のできごと含めて) …
概念 (concepts)	教育長は, 常にダイバーシティを意識…

エンタープライズの合同ジョイント (joint enterprise)

相互に取り決められたエンタープライズ (negotiated enterprise)	村の商工会との動線の近さ…
相互説明責任 (mutual accountability)	村総掛かりで「人を育てる」ことに絶えず意を払う…
翻訳 (interpretations)	アントレとして, 職場体験により, 児童生徒の「育ち」を常に確認, 枠を共有…
リズム (rhythms)	ふるさとの歌を導入し, リズムを共有している…
地元のレスポンス (local response)	県への提言などローカル, 中央へのアクション, 米国デンバーとの「俳句」の交流など世界へのアクション…

(各項目は, Wenger 1998, p.73。なお, 例示は, まだ途中段階である)

- ③ 既有経験と学習の重要性を再認識する
- ④ 教師に学習を足場組みするように求める
- ⑤ 学習と一致するようなアセスメントである必要がある
- ⑥ 学習者の積極的な従事を促進する
- ⑦ 個人と社会のプロセスと成果双方を育む
- ⑧ インフォーマルな学習の重要性を再認する
- ⑨ 教師の学び次第である
- ⑩ 主要な焦点としての教授学習の支援を伴う一貫した政策枠組みを要求する

最後に, それらの取組を「評価の文化」の視点でまとめることとする。

3-3 結果と考察

(1) TLRPの10の原理による実践と取組の解釈

まず、TLRPの原理によって、ナラティブやインタビューによるものを通じて、解釈された実践や取組を記述する。

① 広い意味での生活を学習者に授け、身につけさせる

研究主題は、「豊かな学びの中で瞳がかがやく生徒の育成」であり、構成員である各教師の中に内面化がなされている。この研究主題は、「お飾りである」学校教育目標とは別に「改善のための」共有された目標であり、皆で共通理解し、さらにサブグループの具体的な「教科」「学年」においてそれぞれ合意形成をしながら、生徒学習のエビデンスを集めるものとなっている。

ただ、これだけでは極めて「曖昧」であり、Donald Keeneが日本文化の特徴のトップとしていみじくも「曖昧さ」(suggestiveness)をあげていることとも深く関わるであろう。「豊かな学び」とは何を指すか、定義はなく、構成員が銘々に解釈を加えている。しかし、学校研究として日々の授業への下ろす際に、一度は全教職員に共通理解され、年度ごとに更新が図られ、継続が可能となっているのである。

加えて、課外活動も多く、特色ある学習活動ベスト10を生徒がランキングした結果は以下の通りである。

- ・ 全校生徒による吹奏楽活動
- ・ 職場体験学習
- ・ ミニ討論会縦割り(週1朝読書の時間)
- ・ 音楽祭3校合同
- ・ 教科面談(教科担任全生徒と面談)
- ・ キバナコスモス植栽活動
- ・ 小中合同パークゴルフ, グランドゴルフ
- ・ ポスターセッション 総合グランプリ決定
- ・ 毛筆書き俳句集会
- ・ 小中連携授業

このように、多様に学びの設定を行うことが、日常的な学習とつながり、地域の行事や活動ともつながって、児童生徒の広い意味での生活の基盤となっている。

② 価値ある形式の知識にかみあわせる

- ・ 世代間の対話、留学生を迎えての一泊研修、村費雇用ALTなどによる多様性とのふれあいの中で、自分たちを取り巻く学習の価値を実感する。
- ・ 卒業生の活躍、世界とのつながりをエピソードとして知り、学習の広がりを理解する。

③ 既有経験と学習の重要性を再認識する

- ・ 地元の高齢者から方言による語りを学習し、国語科でお話づくりを行って村民の前で披露する。

④ 教師に学習を足場組みするように求める

- ・デンバーの学校との俳句のやりとりを中学生が小学生に訳して説明する。
- ・小学校で低学年の子が高学年の子の学習に対してコメントを記入する。
- ・クイズ発展課題の児童生徒による模範解答、ノートの手本などを皆が見える場所に掲示して、学校全体で学び方を共有する。

⑤ 学習と一致するようなアセスメントである必要がある

- ・比較を前提にした余計な等級や成績付けは最小限にする。
- ・塾がないことから村営の塾を土曜日に開いている。
- ・保護者が中学校の学校祭や総合学習のポスターに投票し、日常的な学習の総体を直接評価する。

⑥ 学習者の積極的な従事を促進する

- ・英語弁論大会、思考力コンテスト、数学クイズなど多方面で全員が取り組める機会をもつ学習関連の行事を実施する。

⑦ 個人と社会のプロセスと成果双方を育む

- ・児童生徒は日常的な授業でも、常に教え合いをしたり助け合いをしたりする。
- ・親子学習の成果発表会に、親子二世、三世による出品数が近年増えていて、行事参加への関心が高まっている。
- ・津波被災地にある閑上中学校との毎年のスポーツ対抗試合の実施

⑧ インフォーマルな学習の重要性を再認する

○「この学校は行事多い。でも違う人との学習の出来事のあった後、必ず評価を書くようになっていて…」(中学校2年女子)

○「国語の授業で主人公の心情を読み取ることなどの活動を通じて、他者を察する気持ち(気遣いや思いやり=メタ認知(著者注)を身につけていると思います。)(中学校3年女子の発言)

○「この学校には手をかけるという文化があります。」(小学校低学年女性教師)

○「体育では、相手へのパスの出し方の練習など、手を必要とする子には配慮しています。」(中学校体育教師)

- ・学習の背景には、温かなつながりのある人間関係、身体的精神的社会的に良好なウェルビーイングがあり、児童生徒には学校と家庭以外にも居場所がある。

⑨ 教師の学び次第である

○「算数の授業で、2つ解答があると考えていたところに、3つあることが分かったときは、非常にうれしい」(小学校女性教師)

- ・小中合同で授業研究会をもち、教科の壁を越えて学ぶ機会をもつ。
- ・秋田市から大学研究者を継続して定期的に招き、最新の知見を取り入れて、教師が学習できるようにしている。

⑩ 主要な焦点としての教授学習の支援を伴う一貫した政策枠組みを要求する

○「ストレスが少ない、教育長の温かい配慮を感じる。信頼がベースにあります」(中学校男性教師)
・人事としては、1年で3割が異動という現状であるが、条件的な整備をすることにより、余裕が生まれ、ゆったりとした流れ(フロー)を構築することができている。

○「1つの学習活動を提案したら全校で取り上げてくれたこともあります」

中学校で一教員が提案した縦割りのミニ討論会は、学校に取り上げられ、生徒たちによっても満足度の高いものとして高くランキングされている。生徒も、ランキングでその活動を上位に挙げている。

○「児童生徒の学習についてシビアな把握と予想を是非お願いしたい」(小中合同の異教科合同の事後研究会にて教育長から)

・研究会の後、授業の中での振り返りと生徒の自学ノートの導入や、学力調査データからの理科の補強、英語の力をつけるべく留学生一泊研修会などを進めている。

○「これは教頭さんのアイデアです。」(階段にある全学年による掲示物を指して校長から)

・お互いのアイデアが認めるといふ相互性が見て取れる。

これらの学習状況の基盤となっているものは、信用や信頼感である。教師たちは、学ぶ場として学校内はもとより、学校、地域を超えての研修サークルによって、お互いが知悉しているという面からもこうした信頼関係が支えられている。村の中で、生活空間を共有したり、相互に結びついたり、影響を与えあったりしている人々のまとまり、また、その人々の相互の関係において、信頼や信用があるのである。

(2) 評価の文化での支え

学校は評価の文化で支えられている。評価の文化とは、①全員の関わり、②共同責任の感覚、③プロのコミュニティ、④学校自前の評価から成る視点1と、付け加えて3つの機会、⑤学校で起こっていることとその理由の深い理解を得る機会、⑥学習と授業の異なる見通しと専門をもたらし異なる経験から引き出す機会、⑦学習と授業をいかに継続して改善するか共同振り返りの機会から成る視点2がある。

視点1

① 全員の関わり (Everyone is involved)

○「その子を語るか、に関わっている。放課後も含めて」(中学校女性教師)

○「1人の生徒の部活をやめた理由を、全教員が知っています。」(中学校校長)

教師は、家庭内での親子関係などについてもよく知っており、社会的な文脈の中での個人の考察に基づく児童生徒の理解が不可欠である。

② 共同責任の感覚 (Sense of co-responsibility)

4月2日に、全員新任教員を集めて、同じ土俵に集まることを行う。心構えを10項目徹底する。

県の指針をもとに、「東京の真似はしない」「山間の農業を中心にした地域なので、村を誇りに思う子どもに力をつける」(教育長)というモットーを徹底する。ただ、最近では、1年で3分の1が他校に異動するという職員の回転の速さ、20から30代の若手教員の少なさを課題を抱えている。

③ プロのコミュニテイ (Professional learning community)

教育公務員として資質には個人差があるから、教職員の研修をし、学校としての手立てをもち、学校としての一定の学力を保証するようにしている。

○「アイデンティティも真摯な対話で育てているようである」(教育長)

④ 学校自前の評価 (School-based evaluation process)

学校の内部の教職員、評議員など外部、生徒による授業評価、教師の相互評価によって、日常的に評価の渦中にある。小中連携教育などはその典型であり、改善のためのしかけとなっている。

地域における中核的な存在としての学校の特性を生かして、高齢者とのパークゴルフ、キバナコスモスなどの植栽活動を行い、3世代家族の対話につながっている。

学習塾は年度が終わるごとに、生徒から評価をもらうようになっている。子どもの評価を次に生かすために、議会に報告しなければならない。村全体では、年度当初、2012年当時で、3億、1億、2億5千万円と予算を積み上げていった。それが可能な理由には、市町村合併で最後まで合併に加わらなかったという独立志向の背景がある。

こうして、多次元のフィードバックにより、英国でいわれている alignment や congruence 以上のものが実践の深いところで見られるといえるのである。なぜならば、生徒と教師という水平な関係のみならず、保護者も加わり、3者で垂直という関係が成り立ち、しかも信頼関係ができていからである。そこでは、余計な順位付けは最小限に抑え、比較を前提とする総括的なアセスメントさえもフィードバックに活用し、次のステップへと学習が進められる。その際、村議会とのつながりが短く、資金的なりソース配分へと収集された評価情報が直結していくのである。その意味では、絶えず説明責任が明白なのである。

視点2

⑤ 学校で起こっていることとその理由の深い理解を得る機会

小中連携、学校教育活動をオープンにしているか。その透明性は、半端なものではない。中学校での学年部報(週2回)、学校公開、PTA、村行政の広報にも掲載し、トップ記事になることもあり、他の自治体に配布している。ビッグニュース、清掃や走ること、どんなに小さくても意味のあることは、すべての所帯に配布している。教育委員会は、村内の諸々の情報共有化をしてきている。教育長は、月1回でよい。経済的な支援、就学支援は、近年、特に小学校に多くなってきている(5-6%)。特別支援を必要とする生徒には、圧倒的に数は多いというわけではないが、手をかけ面倒が見られるようにしている。

⑥ 学習と授業の異なる見通しと専門をもたらし異なる経験から引き出す機会

授業研究会の事前研究は、議論の末にひっくり返ったこともある。共同作業、ねらいと過程は良かったか、お互いから学んでいたかなどが追求されており、他県からの学校訪問の際にできるだけ

説明ができるようにする点は、「評価の文化」を醸成していくチャンスであると捉えている。

⑦ 学習と授業をいかに継続して改善するかの共同振り返りの機会

家庭学習でのノートによる授業の振り返りが行われている。解答を即答せず留保するような授業だけでなく、ここ最近では、子どものノートを児童生徒グループの異なる保護者からコメントをもらうという取組も始まっており、児童生徒の学習コミュニティを保護者や地域で支えている。

こうして、学校での評価の文化のすべては、次のようにまとめられる。

どのように行っているのか (How are we doing?)

自分自身をよく知る (looking inwards) ということである。普段から、判断抜きの気づきと発見が行われており、漠然と全体が把握されている。

どのようにして知るのか (How do we know?)

実践を他のどこかで行っていることとどのように関連づけるか (looking outwards) ということである。東成瀬村には、近県のみならず、沖縄や大阪など、全国から何とかその秘訣を知りたいと学校訪問、職員交流、が相次いできていた。出向く例もある。国内のみではない、隣国韓国から教員訪問団、さらには、ユネスコなど国際的な研究とのリンクも見られる。こうした地元、国内、海外からの視察を「レンズにして」自らの実践を外から相対化する姿勢や営みが自然体で息づいている。リソースとして、活用できるものは、どのようなものでも活用しようとするスタンスである。

今現在何をしようとしているのか (What are we going to do now?)

前を見る (a forward looking approach) である。児童生徒がどのレベルだとよいのか、改善のための工夫を惜しまない。微修正を図り、必要なら年度を越えて変化を図っていく (理科教員の充実、大学留学生との合宿研修など)。

こうして、「どうすれば物事をよりよくすることができるかを問い続ける文化」があり、それは予算の配分の説明に数値や文書による証拠を示すこともある。証拠に基づき考え方や実践を更新している。しかし、数値や文書に頼らない当事者意識によるもので補完され、むしろ数値や文書では語られないものが集合的意識 (collective consciousness) として日常において確実に横たわっている。

4 築山小学校の実践の意味と検証

平成28年8月26日「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」が発表され、今後の我国教育の方向性が明らかになった。特に強調されているのは「主体的・対話的で深い学び」を可能にするための「カリキュラム・マネジメント」の重要性である。とりわけ、その中核にありながら忘れ去られがちなのが、スクールベースカリキュラム、スクールベースアセスメントである。

審議のまとめは「教科等の内容について、カリキュラム・マネジメントを通じて相互の関連付けや横断を図り、必要な教育内容を組織的に配列し、各教科等の内容と教育課程全体とを往還させるとともに、人材や予算、時間、情報、教育内容といった必要な資源を再配分することが求められる。」と述べている。

一方、OECDの教育研究・革新センターは、「カリキュラムは、直接カリキュラムを用いる教師

が中心となって作成すべきだ」との視点に立ち、SBCD (School Based Curriculum Development) を提唱している。1974年に東京で開かれた OECD「カリキュラム開発に関するセミナー」において、M. スキルベックはカリキュラムを「授業学習活動の設計(内容、構造、方法、スコープやシーケンス)だけではなく、一連の教材・教具一式などのソフトウェア、特別教室などやフィールドワークのための施設・設備などのハードウェア、ヒトの配置、時間割といった各種のリソースを含める」と定義している。中教審が求めるカリキュラム・マネジメントとは、OECD 教育研究・革新センターの提唱する SBCD を中核に据えるべきものであると理解することができる(有本 2007)。

本節では、秋田市立築山小学校の TT を取り上げ、ティーム・ティーチングが半世紀以上実践され、質の高い学びに貢献してきた背景を分析することにより、アセスメントによるカリキュラム開発の可能性を検討する。

4-1 ティーム・ティーチングの歴史的検証

(1) ティーム・ティーチングの成立過程

TT は、1957年、マサチューセッツ州レキシントン・フランクリン小学校で開始され、レキシントン・ティーム・ティーチング・プログラム(LTTP)を契機に全米的な広がりを見せ、やがてわが国にも紹介・導入された。秋田市立築山小学校において日俣周二氏(当時東京都教育研究所)の指導のもと TT の研究が始まったのは1964年である。当時の校長加賀谷益太郎は次のように述べている。

この研究方法は1教師1学級担任制による教科指導の壁を破って、教師集団の力でより質の高い指導計画を立て、共同で資料を作成したり、整備したり、またその使用の時期と方法について研究し、共同で授業を展開し、時には指導を分担し、そして児童の反応を確かめ合い、効果について確認しながら教材の見方、配列、授業計画に検討を加えて、客観性、効率性を高めていく方法であり、狙いは指導の個別化、学習の主体化である(1966)。教師も人間である。万能の人間はいない。TT は自分の弱点をさらけ出すと同時に、自分の長所も十分に発揮し、承認してもらえるところに長所がある。このようにして真の意味での協力体制が作られるのである(1967)。アメリカで生まれたこの方式を築山という教育現場で積極的に活用し、発展させて、子どもの学力を高め、能率的に教育者の負担を軽減して合理的な教育を進めていく(1968)。

築山小学校 TT は当初から、「共同によるカリキュラム開発」という側面が強く、「児童の反応を確かめ合い、効果について確認しながら教材の見方、配列、授業計画に検討を加えていく」ことによって「指導の最適化」を目指している。アセスメント(児童に寄り添う)の積み重ねが TT の改善、学校自前のカリキュラム開発につながる、との信念が TT を支え築山小学校における「評価の文化」の醸成を促したと考えられる。

1969年に着任した松葉重敏校長は「教師が自分の担任している学級の児童の成長を願い努力することは、責任の分担からすれば簡明な方法であり、長年にわたって当然のごとく踏襲されてきた方法でもある。しかし、現代の教育内容の多様化、社会情勢の変化からも、はたして担任個人の力でこれ等の問題を解決することが可能かどうかを考えてみたとき、極めて至難であると言わざるを得

ない。そこで個人の力では成し得ないこの目標を達成するために、集団による力の結集ということが考えられる。その組織的営みがチーム・ティーチングである」と述べ、加賀谷益太郎校長の理念を継承した。

1972年に着任した豊島繁吉校長は「子どもは同じように生まれ、同じように育つという仮定を捨てるならば、指導内容、教師・児童の特性によって、児童集団、教師集団を弾力的に組織し、人と物の機能が生きるように工夫された教師集団による学習指導へと発想を変えるべきである。TTはその実践研究であると解している」と述べ、TTの意義を以下のように整理している。

1. 人間関係の固定化(固定学級)→交流発展の相互尊重へ
2. 1人の教師に適応する児童→適応の多様化
3. 学級王国的な経営→人と物の機能組織へ
4. 1教師による指導→人間相互の結びつきによる組織と授業の質的改善

TTの発足時に教諭として研究開発にかかわり、1975年に着任した米山量平校長は「本校の教育実践は、3代の校長によって受け継がれ、育てられ定着してきたものであり、この道はさらに深められ発展しなければならない」と述べ、「一学級一担任制に改善を試み、学習・生活指導の近代化、最適化を図る」ために、以下の視点からカリキュラム改善に取り組んだ。

1. 学習目標の分析
2. 事前調査問題の分析検討
3. 全体計画の共同立案
4. 指導過程の共同研究
5. 資料の共同収集
6. 学習シートづくり
7. 指導記録の整理
8. 追跡調査
9. 学習結果の分析

(2) チーム・ティーチングの発展

1960年代から70年代にかけて、築山小学校は「教育の現代化」の波に乗ってTTの基盤を確かなものにした。支えた理論はマスタリーラーニング、目標分析、形成的評価、フローチャートによる指導案等であった。それは学習の達成状況を可視化し、指導改善、カリキュラム改善に貢献した。しかし、次第に教育工学的アプローチの限界が自覚されるようになる。1977着任した高橋源校長は次のように述べている。

特設して、ことさらペーパーテスト等である一面を把握することも一つの方法であるが、本学習を展開中に児童の側から、自然に教師に幅広く語りかけてくるものを、鋭くキャッチして、次の配慮がなされる学習の展開が考えられないだろうか。これは自己評価とのつながりで考えていくと、今までと異なる概念の実態把握と評価の差が生まれると考える。ここまできると、今までの診断・

形成・総括評価の概念がもう一步幅広くなるように思われる(1980)。

定量的把握が困難な領域まで学力の概念を拡大しようとする意欲を読み取ることができる。これは子どもの情意、思考のプロセスを的確に把握し、即時フィードバックするなど、対話的評価を通して学びの質改善を図ろうとするものである。総括的評価から形成的アセスメントへの評価観の転換を見て取ることができる。

1982年に着任した野尻滋校長は「教育は学校の中でという既成概念から今こそ脱却して、地域の教材化を図り、校内における教科・道徳・特別活動で習得した確かな学力を、校外の学習へと発展させ、自分の目と手と足と頭を使って問題を発見し、それを解決していける児童に育つことができるように条件を整備していきたいと考えている」と述べ、教科・領域に閉じたカリキュラムを開き、探求的学びを通して知的・社会的能力の育成にアプローチした。野尻校長は地元の有識者を含めたカリキュラム開発チームを構成し、ふるさとカルタ「私たちの築地・楢山」、郷土誌「築地・楢山の人物と風土」を発刊した。ここに、学校の枠を越え社会に開かれた「学校自前のカリキュラム開発」の萌芽を見て取ることができる。それらは、秋田県「ふるさと学習」の先導的カリキュラムにもなった。

TT発足から20年目の1984年に着任した田中隆一校長、1986年着任の飯塚喜市校長、1988年着任の石郷岡元校長は、野尻校長からの研究テーマ「個と集団とが高まる指導の探求」を引き継ぎ、「教育の現代化」から「教育の人間化」への流れを確かなものにした。

1980年代に研究主任として強力なリーダーシップを発揮した佐藤俊彦氏は、インタビューに答えて次のように述べている。

当時は教育工学的アプローチの限界をいかに打破するかが大きな課題であった。いくら「目標分析」を厳密に行っても、労力をかけた割には授業の質は高まらない。数量化可能な目標を設定すれば、評価は容易になるが学力を狭く限定してしまう。結果的に、授業は貧弱なものにならざるを得ない。人間は意思と感情を持っており、「学ぶ意味・価値」が理解できなければ学びの質は高まらないのである。私たちは必然的に情意面に着目し、自己教育力の育成を目指したTT研究にシフトしていった。研究のプロセスは以下のとおりである。

○1982年～自己評価を生かして学習に取り組む子ども

- ・情意を研究の中核に据えることが検討された
- ・一斉指導と個別指導をどう組織化するか
- ・個人や集団の高まりをどうとらえ、どう対処していくべきかを検討

○1983年～情意を高める授業設計と評価

- ・自己教育力の第一の視点「学習意欲と意思」に関連
- ・「情意とは、子ども自身の意欲であり、志向であり、追求である」
- ・「追求の値打ちのある学習課題をどう与えるか」に着目
- ・事象提示や発問を重視した授業設計、指導に生かすための評価を検討

○1985年～確かな学力を培う指導の方途を求めて

- ・自己教育力の第二の視点「学習の仕方の習得」に関連

・子どもの情意と認知・技能との総合出力を、豊かな体験やイメージの形成によって高める

○1987年～豊かな人間性をはぐくむ協力教授を求めて

・自己教育力の第三の視点「自分なりの生き方を探っていく人間」に関連

・広い社会性を身につけ、自分なりの生きがいを持って生涯学び続ける「活力ある人間」を育てる

・子どもたちの個性を尊重し、内的エネルギーを好ましい方向へ燃焼させ、人格と能力の統合的把握とその育成を目標にして、TTによる授業を中心に据えた実践的研究を推し進めていく

「豊かな人間性」とは、みずみずしい感性に裏打ちされた人間の精神性や道徳性・人格・および個性、情緒、意思の向上を、自律的に、個性的に、情緒的に発揮できることであり、そうしたものを育てるためのTTのあり方を探ろうとするものであった。その成果は、

① 豊かな感性は確かな思考を生み出す

② 個に応じることは、情意を高めることを通して自己教育力の醸成につながる

③ TT体制で豊かな人間性をはぐくむということは、学習者の社会性を育てることへつながり、個と集団が高まる方向へ収束した

(3) ティーム・ティーチングの充実

1980年代の築山小学校 TT は「教育の人間化」に向けて、情意面の重視(学力観の拡大)、探求的学びの重視(授業改善)、教科横断的学習(カリキュラム改善)、情意・思考のプロセスの見取り(評価の改善)、自己教育力の育成(生涯学習への志向)等にチャレンジした。それは、一単位時間の授業設計から一単元の授業設計へ、教科に閉じた教育課程から社会に開かれた教育課程へ、とカリキュラムの設計思想を根本的に見直すことにつながり、学校自前のカリキュラム開発を大きく前進させた。

築山小学校 TT (以下築山方式 TT と記す)は、その後も学校の理念、研究実践の羅針盤として引き継がれ、工夫・改善が加えられ現在に至っている。半世紀以上にわたって実践され、学校文化として定着した築山方式 TT の特色は、以下のように整理することができる。

① 学校運営のパラダイム転換

・分業(個人之力)から協業(集団之力)へ

・学級経営(学級担任)から学年経営(学年担任)へ

・協業による学習指導と生徒指導の一体化

② 学校自前のカリキュラム開発

・子どもの実態把握(複数の目によるアセスメント)

・子どもの実態に合わせたカリキュラムの共同開発

・目標—評価—内容—方法のアライメントによる学びの質改善

・形成的アセスメントによるカリキュラム改善

③ 指導体制、形態、時間の最適化

・学校全体が学びの場

- ・ 校長、教頭を含め教職員全員が授業者
- ・ 地域素材、地域人材の積極的活用
- ・ 学習集団の弾力的編成(大集団、中集団、小集団、個別学習)
- ・ 授業のねらいに応じた学習形態(習熟度別、課題別、ローテーション学習)
- ・ 指導時間の弾力化(30分、45分、60分、90分)

以上のことから、築山方式 TT は指導方法の一形態というより、M. スキルベックのいう「授業学習活動の設計だけではなく、一連の教材・教具一式などのソフトウエア、特別教室やフィールドワークのための施設・設備などのハードウエア、ヒトの配置、時間割といった各種のリソースを含める」SBCD そのものであることが分かる。では、なぜ築山小学校において高いレベルの SBCD を実践し得たのか。鍵となる言葉は「アセスメント」と「リーダーシップ」である。

4-2 築山方式 TT を支える評価の文化

1980年代に情意と思考の育成を目指したアセスメントツールが開発されている。それは、学習プロセスを認知と情意の両面から振り返ることのできる学習カードであり、それを蓄積すればポートフォリオ評価となる。子どもの変容を一時間ごとに分析・評価し、フィードバックすることが容易になり、評価(アセスメント)を活用した学びの質改善が可能になった。同時に、子どもの自己評価能力及び教師の評価眼を高め、築山小学校の「評価の文化」を確かなものにした。

築山小学校における「評価の文化」はその後も継承され、TT の実践的研究の原動力となった。全国学力・学習状況調査への対応からも見て取ることができる。それを2007年から2010までの研究紀要から読み取る。

(1) 全員の関わり (Everyone is involved)

全教師が全国学力・学習状況調査を分析し、求められている学力の具体像を明らかにすると共に、知識活用力育成のための提案授業を各人が行い、授業研究を通じて成果を検証した。学校全体の流れとしては全児童の答案用紙をコピーし、全教師が分担して採点した。その後国の求める学力の具体像の把握と研究校児童の学習状況の把握を採点報告書の作成、校長の確認、職員会議での共有を通じて行い、その後授業改善に向けての協議を経て、一人一授業の校内研究授業につなげていった。

(2) プロのコミュニティ (Professional learning community)

以上の研究を通して知識活用力育成に向けた、「問題解決学習の推進」、「言語力の育成」、「活用力の育成」からなる、3つの解決策が導き出された。

「問題解決学習の推進」については、問題解決のプロセスを通して知識の獲得と活用を同時に行うことで質と量の両立を担保し、探求から習得までの流れを一体的に学ぶことや学ぶ意味を理解するという情意的側面の育成も行うことが重要視された。これは昭和の学力テストの秋田県の不振における、「教えたつもりで学んでいなかった」ことへの反省から、「確かめのある授業」を目指す中で、

日常的に探索と確かめを行う学習形態が生まれて来たことに起因しており、現在ではその探求的姿勢が学習意欲の向上にもつながることが明らかとなっている。

「言語力の育成」に関しては、言語は「言語を通じて現実を理解する」認識の道具、「言語を用いて思考を組み立てる」思考の道具、「コミュニケーションを機能させる」社会的道具など、幅広く人間の活動を支える道具として存在しており、また自然現象、社会現象は数値化され、図、表、グラフに置き換えられて把握可能になることから、知識活用力を支える部分として言語スキルの習熟が必要になるとされた。

さらに、ピアジェの発達心理学を活用した活動を取り入れ、指導過程の工夫として、身体的活動を通して考える「感覚運動」段階から、絵や図表など図的操作を通じて身体活動をイメージする「具体的操作」段階、言葉や数式等言語的操作を通じてイメージを言語化する「形式的操作」段階へと発達段階に即した授業づくりを重視している。この中で感覚から具体、具体から感覚へと、認識の往還が起こるように意図し、単に基礎から応用ではなく、「目の前の訳の分からないものに立ち向かう中で細かいことも分かってくる」というような、困難な課題を様々な思考プロセスを用いて丹念に探索して行くことが意図されている。そこでは絵・図・数直線等を作成するスキル、図的操作を通じて思考するスキル、図的表記を言語的表記に置き換えるスキル、論理を組み立てるスキル、根拠を示して説明するスキルなどの獲得が目指され、ペア・グループによる言語活動を奨励し、集団による思考の練り合い・比較・検討が重視されることを通じてアウトプットの量を増やす試みが行われることとなった。

最後の「活用力の育成」であるが、実践課題として単元評価問題だけでは知識活用力を測るのには限界があり、教科横断的学習の拡充や日常的知識と教科知識の連結が必要であることが明らかとなった。この教科横断型学習は、問題解決学習において、国語・算数など各教科の枠を超えた言語力の育成を目標に実行されることで、上記の2つの解決策を伴う包括的なものとなっている。

上記の解決策に加えて、同僚との協力(同僚性・協同性)、保護者との協力(連携)、理論に裏付けられた実践(論理性)、授業実践知の蓄積(継続性)などの要素が研究の継続の上で必要であることが明らかとなっており、こういった広域的な学力育成を目標にして継続的な授業研究が行われている。

(3) 共同責任の感覚 (Sense of co-responsibility)

学校・保護者・児童が目標を共有し、目標に基づいた共通実践を行うことで食生活から生活習慣、学習習慣の改善へとつなげるために、全国学習状況調査の質問紙を教師・保護者が共同で分析した。学校生活に関わる課題は教師代表が、家庭生活に関わる課題は保護者代表が改善策を提案し、その改善項目を盛り込んだ学校評価を学校・保護者・児童それぞれが自己評価を基本として実施して改善につなげるとともに、達成状況を継続的に検証できる仕組みを構築した。

具体的には「食習慣(起床、就寝、食事、会話等)」、「生活習慣(テレビ、ビデオ、ゲーム、手伝い等)」、「学習習慣(家庭学習、読書等)」、「学ぶ力(読解力、説明力、活用力、読書力等)」をテーマとし、それぞれのテーマごとに教師・保護者・児童用の自己評価項目を作成し、その評価情報を元に児童カル

テを作成し、児童カルテを活用した面談・家庭訪問を年間通じて行い、評価のサイクルを作り上げた。

その結果、教師・保護者・子どもそれぞれに意識の変化が成果として現れており、教師は授業改善への意欲や保護者との信頼関係の向上、保護者は子育ての責任感の向上や給食費の納付率の増加、生徒は朝食摂取率100%の達成や学力・規範意識の向上が見られた。

(4) 学校自前の評価 (School-based evaluation process)

全体的な姿勢として、全国学力・学習状況調査という大規模アセスメントに対して「活用責任」を打ち出し、保護者・生徒・地域を、共に活用に取り組んで行く主体として位置づけた。その結果、①知識活用力の育成②生活・学習習慣の改善③「学校」と「家庭」が一体となった学校評価、いずれにおいても、学校・家庭・地域そして生徒が共通する目標の作成、尺度としてのクライテリアの共有を行うことができ、それぞれの主体が積極的に実践に参加することに繋がった。

① 知識活用力の育成に関しては、アセスメント結果の活用として授業研究に繋げる中で、クライテリアの共有による同僚性を担保した上で、各教師に対するエバリュエーションに用いている。単に生徒のアセスメント結果自体に対して責任を求めるような既存のエバリュエーションではなく、教師の職能成長を第一とし、学校の目標と個々の教師の目標を共に生徒の現状から出発するという擦り合わせを通した、全体のアラインメントを行うことで、形成的なアセスメントの一貫として用いていることが教員の実践に対する積極的な参加に繋がっている。

② 生活・学習習慣の改善については、全国学力・学習状況調査という総括的なアセスメントを、そのまま総括的なエバリュエーションとして用いるのではなく、保護者・生徒への面談や児童カルテなどを活用して即時的、継続的なフィードバックに転化していたことにより、形成的なアセスメントにつなげたことが成功の要因として大きいと考えられる。

③ 「学校」と「家庭」が一体となった学校評価についても、あくまでそのエバリュエーションが生徒の自己肯定感や家庭の学校への信頼といった積極的な方向へと作用するように、学校・生徒・家庭が継続的なクライテリアの共有を行っている。そのために児童カルテの活用が重視されており、各年度複数回の面談によってそれぞれの責任範囲を明確にし、短期的なフィードバックを形成的なアセスメントにつなげていくことで、活動の効果を生徒・保護者が実感できることに繋がっているだけでなく、教師がその学年を超えて生徒のこれまでの学びについて確認することができ、個に応じた指導にも生かされている。

いずれにしても、全国学力調査結果をモニターし、総括的なアセスメントと日常実践がネクサスの関係にあるが、総括的なアセスメントは、最小限に留めるような文化が確認できる。

4-3 リーダーシップ

築山小学校はアメリカ発祥のティーム・ティーチングを、指導体制・方法の一形態にとどまらず、「学校自前のカリキュラム開発 (SBCD)」の文化に育てることに成功した。それには、最新の理論を読み込んで実践的具体的ビジュアルなメタファーに翻訳し、同僚に伝えることのできるリーダーの

存在が大きい。TTの創成期においては校長が直接研究を指揮していた。発展期においては、その役割を研究主任らが引き継ぎ、充実期においては学年主任やTT推進委員長などのミドルリーダーが活躍した。彼らはその後、秋田県のリーダーとしてTTの普及・発展に貢献した。前述の佐藤俊彦氏は後に秋田県教育庁義務教育課に勤務することになる。そこで出会った方が、現東成瀬村教育長鶴飼孝氏である。優れた教育実践の背後には優れたリーダーが存在する。彼らが出会うことによって優れた教育実践が交流し合い、洗練され、豊かな教育文化として蓄積される。秋田県の強みはここにある。

5 今後の課題と展望

次期学習指導要領に向けてアクティブラーニング、パフォーマンスアセスメント等、様々な実践が試行されている。しかし、これらの実践が個々の教師、学校、組織に止まっている限り、教育界全体を変革する力にはなり得ない。個々の教室で創出された教育実践は、公の場で話され、批判にさらされ、協働の努力によって構造化されて、初めて力となり得る。今問われているのは、実践の言語化と、そのネットワーク化である。

本稿では全国学力調査の好成績で注目されながら「インサイドザブラックボックス」にグレーゾーンとして隠されていた秋田県の実践の言語化を試みた。鍵となる概念はアセスメントと評価、スクールベースト・カリキュラム、リーダーシップ等であった。

アセスメントと評価の概念化にあたっては、「どうすれば物事をよりよくすることができるかを問い続ける文化」があり、それは予算の配分の説明に数値や文書による証拠を示すこともある。証拠に基づき考え方や実践を更新している。しかし、数値や文書に頼らない当事者意識によるもので補完され、むしろ数値や文書では語られないものが集合的意識 (collective consciousness) として日常において確実に横たわっている。本稿では、「評価も一つのプロセスと捉える文化」の底流には、西洋で見られる、「カリキュラム・ベダゴジー・アセスメントのアライメント」以上のことを行っており、「学校は地域によりシェイプされている」との前提で、検証してきた。

その結果、秋田では、(1)教室プロセスのみならず授業観察により(外圧というよりは草の根からの)学校自前で無自覚的・内在的・継続的に学校プロセスをもとに評価がなされている、(2)全員の関わりと共同責任、プロとしての教員同士が学校を超えた「教科実践」のコミュニティという「評価の文化」の深いところで自身の中に探究と誠実さを生み出す「相互性」によって支えられている、(3)リーダーシップの面では、理論を読み込んで実践の具体的なメタファーに翻訳でき同僚に伝えるリーダーが存在し、彼らは学校を超えて影響を与えている、という点が示唆された。こうした「評価の文化」はまた、「相互連結されたループ」と複雑な「重層的なレイヤー」(Howe & Arimoto, 2014)として、国内の一般の学校にも一部形を変えて通用する国内共通の文化として可視化の可能性があったことがわかった。

さらに今後は、「教室アセスメントのグレーゾーンが存在するのではないか」との仮説を検証するために、レッススタディを超えて、普段の授業や学校生活全般から、「わかまえる」、「察する」、「見

立てる」, 「思いやる」など, 「西洋と全く異なる, 社会文化歴史と言語」に基づく日本の身体知と, メタ認知による複雑な相互連関ループ (interconnected loop) による pedagogical leadership に焦点化した enspirited leadership が行われているのではないかとの作業仮説も生み出されると考えた²⁾。

東成瀬では, また, 三代代でキバナコスモスを植栽, パークゴルフの実施, ワークプレイスの中で対話とフィードバック等々, elderly community services, intergenerational dialogues というカリキュラムの再定義を予感させる実践が school-based community-oriented curriculum 実践としてすでに行われている。教師・保護者・児童生徒の三位一体の実践を前提としながら, AfL (Assessment for Learning) がなされている。その他, 中学生の放課後の居場所, 読み聞かせの施設, デンマークの Grundtvig など成人の学習にも通じるもの, co-curricular curriculum などが見られる。

方法論はまだしも, 数日の参観と意見交換では, とても背景にある組織など理解も出来なければ, ましてや測ることなどできない。しかし, 社会科学の用語や枠組みを援用し, 適用するなど, 最終的には質的な方法論の洗練も求められてくる。本稿は, その途上段階である。

東成瀬の聞き取り調査(2012)から既に7つの気づきとしてまとめている (Howe and Arimoto 2015)。その中で, 境界 (Boundary) を超えることが, 一瞬の評価の場面なのであり, 閑上中学校とのバレーボールの交流試合なども, 住民の提案から始まり, 継続されているのは, 予算計上できるような仕組みが地元密着型で存在しているからである。

ダブルループラーニング, 例えば, 「逆効果の応急措置」原型 (Fix that Backfires Archetype) などについては, 結果として考えられている。学習障害への対処療法は, co-regulation としての活動と解される胎児の頃からの母親 (たち) による読み聞かせと子育て支援により, メンタルモデル (慣れ親しんだ考え方, 心に染み付いて縛りつけるイメージ) への気づきがなされている。これは, 中学生の居場所なども用意されており, 対処療法というよりは, その応急措置の限界を克服し, 中長期的なビジョンと政策で進めている点である。

近年では, トリプルフィードバックということが言われ, 誠実さを示すことが (自分自身の中により高い誠実さを生み出す) 強調されている (Torbert 2000) が, おそらく, 秘訣の根底に, こうした相互性を高める変容力 (transformative) があるからではないか, 今後検証する必要がある。

本稿では, まだまだ豊かな実践知をくみ上げることに成功したとは言い難い。教育とは生きている文化であり, 生命そのものである。実践を言語化・理論化しようとするれば, 必ずそこからこぼれ落ちる何かがある。その何かとは「命そのものの働き」かもしれない。今後は, プロセスやループ, レイヤーに留まることなく, システム思考 (生命論) に基づいた教育実践の理解と言語化にチャレンジしたい。

謝辞 山本佐江・帝京平成大学准教授にコメントをいただいた。記して感謝申し上げたい。

【注】

- 1) 第1著者が、秋田県東成瀬村に関心を寄せたのは、むしろ、2008年4月に東北大学に赴任して、かつて遠藤熊吉により標準語を通じた標準語の村として知られていた西成瀬村に北条常久ら東北大学文学部関係者が関わっていたと知った事実は殊の外大きい。もちろん、2007年での第1回全国学力調査の結果により秋田県が存在がクリアになったことも一理ある。ところが、岩手宮城内陸地震があったりして、コンタクトを教育長に直接とったのは、大震災後の2011年6月であった。教育委員会に教育長と校長2名と待機しておられたのを、鮮明に記憶している。その後、韓国からの視察団が多いということを知り、2012年2月にハンヨンジン高麗大教授も引率同行した。アジア共同学位のプロジェクトで客員教員として3ヶ月ほど滞在中の話である。その後、2012年夏に集中して各教員と面談を行い、ようやく理解が深まったが、断片的なエピソードを紡いで解きほぐし再度紡ぎ直すというストーリーに仕上げするには時間を要している。
- 2) 1970年代より、SBCDとアクションリサーチを進めてきたジョン・エリオット (confucianでもある) が、WALS2008でのパスの中で、ロビン・アレキサンダ (Robin J. Alexander) の *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education* をメモして筆者に手渡してくれるなど、日本のペダゴジーに関心を示すこととなるのである。そして近年では、その lesson study に加えて student agency と quality assessment が、国を超えた専門家会合 (6th International Invitational Assessment for Learning Symposium) で明らかになってきた。

【参考文献】

- Broadfoot, Patricia, "Towards Curssessment The Symbiotic Relationship between Curriculum and Assessment," pp. 647-657 in Noel Entwistle, ed., *Handbook of Educational Ideas and Practices*. New York: Routledge, 1990.
- Drucker, P. F. (1990) *Managing the Non-profit Organization*. Harper & Row.
- Hayhoe, R. (2000). Redeeming modernity. *Comparative Education Review*, 44(2), 423-488.
- Howe, E. R. & Arimoto, M. (2014). Narrative Teacher Education Pedagogies From Across the Pacific. In C. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies Advances in Research on Teaching (Part A)*, Vol. 22, 217-236. New York: Emerald.
- James, M., & Pollard, A. (2011). TLRPs ten principles for effective pedagogy: Rationale, development, evidence, argument and impact. *Research Papers in Education*, 26(3), 275-328.
- OECD (2005) *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*.
- Torbert W. (2000). A developmental approach to social science: A model for analyzing Charles Alexander's scientific contributions. *Journal of Adult Development*. Vol 7, No. 4.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- 有本昌弘 (2007) 『スクール・ベスト・アプローチによるカリキュラム評価の研究』学文社
- 築山小学校 (1985) 『秋田市立築山小学校研究紀要』田中隆一 (編) 第26号.
- 築山小学校 (1986) 『秋田市立築山小学校研究紀要』飯塚喜市 (編) 第27号.
- 築山小学校 (1987) 『秋田市立築山小学校研究紀要』飯塚喜市 (編) 第28号.
- 築山小学校 (1988) 『秋田市立築山小学校研究紀要』石郷岡元 (編) 第29号.
- 築山小学校 (2003) 『築山教育の実践資料集: ティーム・ティーチングに基づく40年の軌跡』加藤俊悦編.

アセスメントによる評価の文化と秋田の小中学校

築山小学校(2007)『秋田市立築山小学校実践集録』濱田眞(編)第48号.

築山小学校(2008)『秋田市立築山小学校実践集録』濱田眞(編)第49号.

築山小学校(2009)『秋田市立築山小学校実践集録』濱田眞(編)第50号.

築山小学校(2010)『秋田市立築山小学校実践集録』濱田眞(編)第51号.

新川壯光, 濱田眞, 山本佐江, 有本昌弘(2013)アセスメントを活用した学校改善—OECD・REAFISO 研究と日本的エ
バリエーション・アセスメント—東北大学大学院教育学研究科研究年報62集, 第1号, pp.325-338.

Culture of Evaluation Through Assessment in Primary and Junior High School in Akita:

An Approach to Gray-zone in the Background of “Inside the Black Box”

Masahiro ARIMOTO

(Professor, Graduate School of Education, Tohoku University)

Shin HAMADA

(Parttime lecturer, Faculty of Engineering science, Akita University)

According to OECD (2005), the culture of evaluation by formative assessment is considered as top priority agenda of schools in the countries such as the UK and Denmark. On the other hand, we Japanese are not certain (as to) whether formative assessment exists or not, or culture of evaluation exists or not. However we are beginning to understand by collaborative action research with an Chikuzan elementary school and an elementary school and a junior high school and an education board in a rural Higashinaruse village, Akita prefecture in Tohoku region, Japan. The findings are suggested as follows: (1) assessment for learning is practiced classroom assessment, daily contact and views exchange in the staffroom and joint in-schools teacher training, (2) practiced unknowingly and inherently not only in classroom process but also in school process supported by deep and smallest levels in school-based settings, (3) “mutuality” existed by producing “sincerity” in the members. There exists partial possibility of extracting “culture of evaluation” and visualizing it in the form of interconnectedness loop and complex layers from other schools across Japan.

keyword : assessment, culture of evaluation, systems thinking, collaborative action research, interconnectedness loop

