

博士論文

教育専門職による拡張的学習活動
—スコットランドのカリキュラム改革—

森川由美

一橋大学大学院社会学研究科後期博士課程

SD082002

EXPANSIVE LEARNING ACTIVITY BY EDUCATIONAL PROFESSIONALS :
THE CASE OF SCOTLAND'S CURRICULUM FOR EXCELLENCE

MORIKAWA, Yumi

Doctoral Dissertation
Graduate School of Social Sciences
Hitotsubashi University

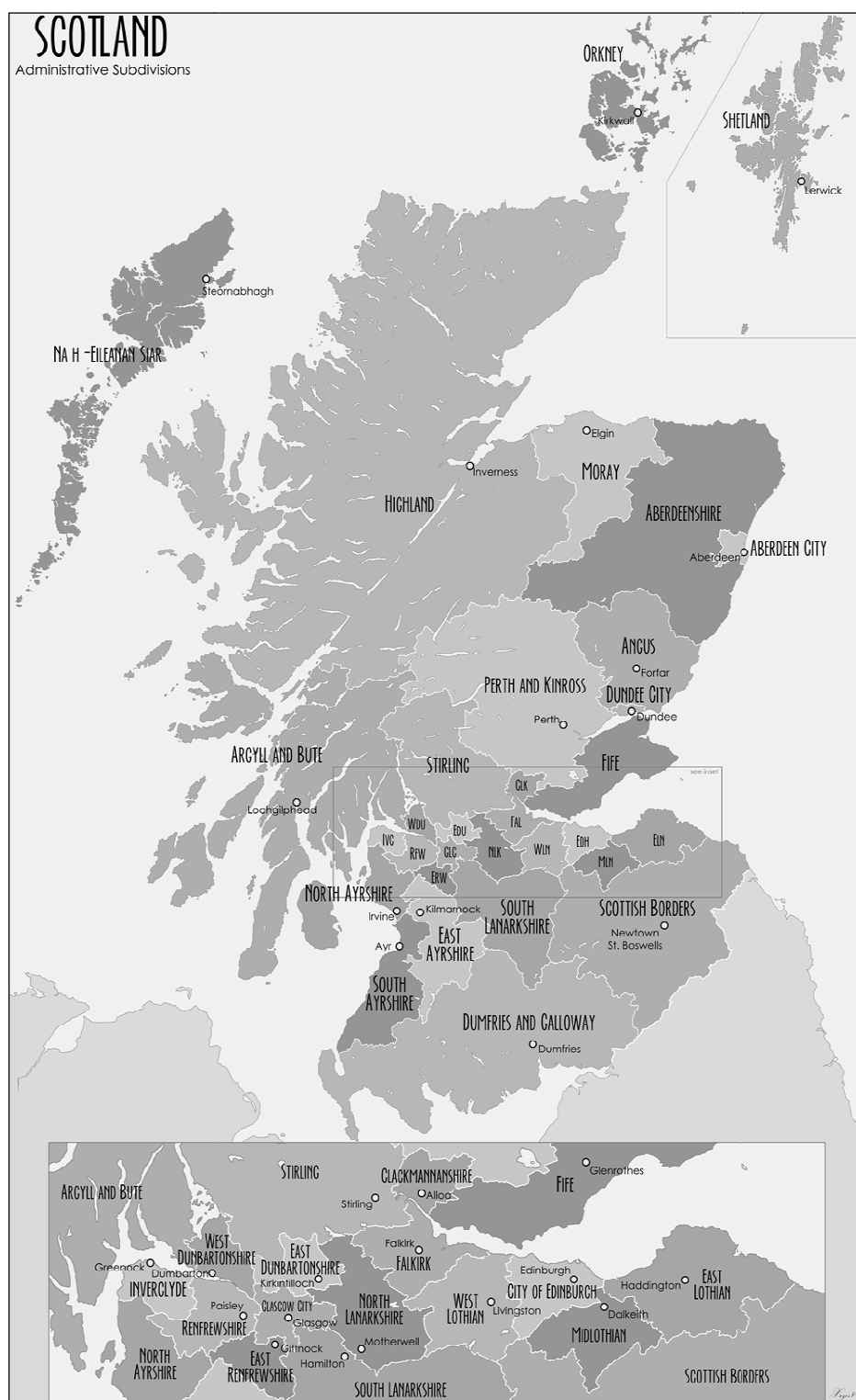
目次

地図	iv
略語一覧.....	v
序章	1
0.1. 問題の所在.....	1
0.1.1. 学習観の変化.....	1
0.1.2. なぜスコットランドなのか.....	3
0.2. 先行研究の整理.....	4
0.3. 本論文の課題.....	7
0.4. 本論文の意義.....	10
0.5. 研究の対象と方法.....	11
0.6. 本論文の構成.....	13
第1章 拡張的学習の知識像と分析理論	15
1.1. 拡張的学習論と「卓越へのカリキュラム」.....	16
1.1.1. 拡張的学習.....	16
1.1.2. 活動システム.....	18
1.1.3. カリキュラム.....	20
1.1.4. 「卓越へのカリキュラム」における拡張的学習.....	21
1.2. 構成主義・社会的構成主義と(社会的)構築主義の考察.....	24
1.2.1. 構成主義から社会的構成主義へ.....	25
1.2.2. 日本的文脈によるヴィゴツキーの受容.....	27
1.2.3. 社会的構成主義と構築主義の違い.....	29
1.3. 拡張的学習において形成される「知識」.....	31
1.3.1. 知識社会とリスク社会が求める拡張的学習.....	31
1.3.2. 「個人化」によって個人に求められる変化.....	34
1.4. 活動理論の発展——ヴィゴツキーからエンゲストロームへ.....	36
1.4.1. 活動理論第1世代 — 媒介による個人行為.....	36
1.4.2. 活動理論第2世代 — 分業による集団活動.....	37
1.4.3. 活動理論第3世代 — ネットワーキング.....	38

1.5. 活動理論における矛盾.....	40
1.6. 小括.....	41
第2章 スコットランドの学校教育をめぐる歴史と文化.....	44
2.1. イングランドと異なる教育制度.....	45
2.1.1. 教育課程の違い.....	45
2.1.2. スコットランド教育省と英国教育省.....	46
2.1.3. 公立学校重視と無選抜.....	49
2.1.4. ナショナルカリキュラムとナショナルテスト.....	50
2.2. スコットランド教育の伝統と教育価値.....	53
2.2.1. イングランドと教育制度が異なる理由.....	54
2.2.2. 「三位一体」の社会制度.....	55
2.2.3. 長老派教会と教育制度.....	56
2.2.4. 民主主義・平等主義・実力主義・個人主義という神話.....	57
2.2.5. 産業革命による格差拡大と実力主義.....	60
2.2.6. 官僚機構に引き継がれる長老派価値観.....	62
2.2.7. 教育政策コミュニティと「村キャリア」.....	64
2.2.8. 総合制化における平等主義と実力主義.....	66
2.2.9. 子ども中心主義と教科中心主義.....	68
2.3. CFE 以前のスコットランドの学校カリキュラム.....	70
2.3.1. 5ー14.....	71
2.3.2. スタンダードグレイド・コース.....	72
2.3.3. ハイアースティル・コース.....	73
2.3.4. 形成的評価への傾斜.....	75
2.4. 小括.....	77
第3章 教育政策組織の制度的変容.....	84
3.1. 「参加」による伝統的価値観の文脈変化.....	85
3.1.1. スコットランド労働党政権による多様性と包摂.....	85
3.1.2. スコットランド国民党政権による現代的ナショナリズム.....	88
3.2. 教育行政の多元化.....	90
3.2.1. ディレクトレイト制.....	92
3.2.2. 非省庁型公共組織とクワンゴ.....	93
3.3. CFE 実施に関わる主要教育政策組織.....	94
3.3.1. HMIE の役割.....	94

3.3.2.	SQA の役割	98
3.3.3.	LTS の役割	100
3.3.4.	地方教育当局 (LEA) の役割.....	101
3.4.	小括.....	102
第 4 章 CFE 実施過程における教育専門職の学習活動.....		106
4.1.	フィールドワークの方法と対象	107
4.1.1.	観察	107
4.1.2.	聞き取り	108
4.2.	CFE 実施実践共同体における第一と第二の矛盾.....	110
4.2.1.	教え方の変化.....	111
4.2.2.	新しい資格試験	118
4.2.3.	教育予算の削減	120
4.3.	CFE 実施実践共同体における小型実践共同体	124
4.3.1.	教員学習コミュニティ	124
4.3.2.	教育監査局が主導したコーチングセッション	130
4.3.3.	SQA が主導する新資格策定活動.....	135
4.4.	カリキュラム実施における教員による学習の変化の意味.....	137
4.4.1.	学習文化の転換	137
4.4.2.	CFE の学習の歴史的 위치づけ	140
4.4.3.	教育専門職の参加と周辺化	142
4.5.	小括.....	144
終章		153
5.1.	本論文の成果	153
5.2.	本論文の意義	157
5.3.	残された課題.....	159
引用・参照一覧.....		160
付録1 質問項目リスト		168
付録2 聞き取り調査同意書.....		175

地図 スコットランドの 32 地方自治体



出典 : Wikipedia Commons (File:Scotland Administrative Map 2009.png)
http://en.wikipedia.org/wiki/Subdivisions_of_Scotland (2012 年 10 月 28 日検索)

略語一覧

3Rs	Reading, Writing and Arithmetic
AifL	Assessment is for Learning (評価は学習のためプロジェクト)
BtC	Building the Curriculum (CfE の実施要領書「カリキュラムをつくる」)
CfE	Curriculum for Excellence
CPD	continued professional development (職能開発研修)
CSYS	Certificate of Sixth Year Studies (第 6 学年修了証)
EIS	Educational Institute of Scotland (スコットランド教育組合)
EU	European Union (欧州連合)
GCSE	General Certificate of Secondary Education (イングランドの義務教育修了資格)
HMI	Her Majesty's Inspectorate (教育監査局)
HMIE	Her Majesty's Inspectorate of Education (教育監査局)
ICT	Information Communication Technology
LEA	Local Educational Authority (地方教育行政当局)
LTS	Learning and Teaching Scotland (ラーニング&ティーチング・スコットランド)
NDPBs	Non-departmental Public Bodies (非省庁型公共組織)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (経済協力開発機構)
O-Grade	Ordinary Grade (O グレード: スコットランドの義務教育修了資格)
PISA	Programme for International Student Assessment (OECD 生徒の学習到達度調査)
quango	quasi non-governmental organization、quasi-autonomous national government organisation、または、quasi-autonomous non governmental organisation (クワンゴ)
SCCC	Scottish Consultative Council on the Curriculum (スコットランドカリキュラム検討評議会)
SCET	Scottish Council for Education Technology (スコットランド教育工学評議会)
SCQF	Scottish Credit and Qualification Framework (スコットランド単位・資格枠組)
SED	Scottish Education Department (スコットランド教育省)
SEED	Scottish Executive Education Department (スコットランド教育省)
SNP	Scottish National Party (スコットランド国民党)
SQA	Scottish Qualification Authority (スコットランド資格機構)
SSTA	Scottish Secondary Teachers Association (スコットランド中等学校教員組合)
TES	Times Education Supplement
TESS	Times Education Supplement Scotland
TLC	Teachers' Learning Community
ZCD	Zone of Current Development (現在発達領域)
ZPD	Zone of Proximal Development (最近接発達領域)

序章

0.1. 問題の所在

0.1.1. 学習観の変化

20 世紀後半からの経済のグローバル化は人びとの移動に拍車をかけた。その結果、先進各国では、仕事や生活の場など、人びとが生きていく上で交流する相手が多様化している。さらには、情報コミュニケーション技術（ICT）の発達によって、人びとが生きていく上で必要となる知識の変化が加速している。この背景には、ICT の発達によって、人間が伝達され覚え込む学習で身につけた知識を使用して手作業でやっていた仕事をコンピュータにまかせることが可能になったことがある。そのため、人間にはコンピュータが行えない領域の仕事を担うことが求められるようになってきた。コンピュータが行えない領域とは、新しい発想のもとに考えを創り上げたり、人と人の意見や考えを調整したりという、人の感情・心の作用を反映させる領域だといえる。こうした人の感情・心の作用の領域は自分ひとりだけでは学んでいくことができない。なぜなら、人はこうした領域を他者との交流によって他者との違いを学ぶ過程のなかで、自分自身を含む人間全般の感情や心の作用について理解していくからである。

他者との違いを学ぶ過程とは、学習における自己の思考と他者の思考の違いを理解する過程でもある。この思考の違いは、人びとの間に横たわる文化様式などの相違によって発生するが、この思考の違いを生かすことができれば新たな知識形成に繋がる。グローバル化により、こうしたコンピュータが行えない領域の知識形成に目が向けられているといえる。換言すれば、グローバル化や ICT 化によって「何を学ぶか」だけではなく、人間同士の思考の違いを生かすために「どのように学ぶか」という学習の過程にも目が向けられるという学習観の変化が発生しているといえよう。

このような学習観の変化に対して、スコットランドでは 2010 年 8 月に「卓越へのカリキュラム（Curriculum for Excellence: CfE）¹⁾」を実施して対応しようとしている。この新しいカリキュラムの特徴は、教科横断（cross-curricular）と形成的評価（formative assessment）を重視し、中央教育行政は内容を細かく規定せずその意図を提示するだけで、教員²⁾が専門能力を発揮して各学校のニーズに即した内容へ適応させて実践することが求められることにある（Priestley & Humes 2010; Minty & Priestley, 2011）。CfE のような「カリキュラムの新種（a new breed of curriculum）」（Priestley 2011a）は、スコットランドの他にも、ニュージーランド、イングランド、クイーンズランド（オーストラリア）などで広がっている。こうしたカリキュラムが「新種」とみなされる理由は、これまで主流とみなされていたカリキュラムのありかたとは方向性が異なるからである。これまで主

流とみなされていたカリキュラムの方向性とは、20 世紀後半に導入されたイングランドのナショナルカリキュラム（National Curriculum）のように主知主義に傾き、中央教育行政府は教員が教える内容を詳細に定め、国による公教育への関与増大によって教育の質を向上させ、グローバル化時代を生き抜こうとするものであった。なお、「カリキュラム」の定義は多義にわたるが、詳細な定義は第 1 章に譲るとして、本論文では「中央教育行政府によって定められた学びの経験の総体」³とする。

「カリキュラムの新種」の登場は、中央教育行政府から教員に伝達される情報の量・質がともに変化したことを意味するとともに、中央教育行政府から教員への社会的統制（social control）の質も変わったことを意味する。この社会的統制の質の変化とは、中央教育行政府がカリキュラム内容の詳細を定めずに、教員が同僚との対話により合意を形成しながらカリキュラム内容を決めていくという方向への変化である。実際、政府文書のドナルドソン報告書（Donaldson Report）⁴では、CfE とそれまでのカリキュラムとの違いを以下のように語っている。

CfE はカリキュラムと評価の改革というだけではありません。学校と教員がカリキュラムの協同創造者として変化し続けるというモデルが示されているのです。そうした意味から、CfE は以前のカリキュラム改革のように、中央で開発されたガイダンスやリソースによって直接行われたものとは異なります。したがって、すべての教員のリーダーシップの質、および、CfE の提案に向き合っていく教員の能力と意欲が、CfE には不可欠なのです。（Donaldson 2010: 4）

CfE によって、教員は、自分たちで必要な教育方法を獲得・創り上げていくというこれまでのカリキュラム実施時には行わなかった学習をする必要が出てきた。これは、従来、教育政策担当者が行っていたカリキュラムの立案（design）の一部を教員が引き受けることであり、教員の裁量を増加させることを意味する。すなわち、新種のカリキュラムが対応しようとしている学習観の変化は教員の学習にも影響を与え、教育政策実施が教育専門職による「学習」へ変容しつつあるといえよう。

そこで、本論文ではカリキュラム実施過程を取り上げるものの、教員一生徒の関係ではなく、教育政策担当者－教員の関係に目を向ける。そして、CfE が求める学習は「拡張的学習」（エンゲストローム 1987=1999）を可能にする学習であると仮説を立て、かつ、教育政策の実施としての CfE 実施が、教員を含めた教育専門職による拡張的学習になりつつあるという仮説を立てる。

拡張的学習とは、学習の方向は定まってはいるものの具体的に解決する問題が明確ではなく、学習者が問題自体を見つけながら、その問題に即した知識形成を行う学習である。言い換えれば、拡張的学習は、学習者が学ぶ内容を教える人がいるという、獲得する知識が前もって決まっている伝統的な学習観を転換する学習である。スコットランドの教員は CfE の実施過程において、カリキュラムの内容が細かく定まっていないために、獲得する内容を自分たちで決めていかなくてはならない曖昧さを伴う学習を行っている。したがって、CfE 実施過程における教員の学習を探索するには、拡張的学習の枠組みで検証するのが相応しいと考える。拡張的学習の詳細については第 1 章で述べていく。

この仮説検証のために、本論文では、スコットランドの教育専門職がカリキュラム実施時において

行っている拡張的学習の特徴を明らかにしていく。また、この2つの仮説検証から、カリキュラム実施過程において教育専門職による拡張的学習を発生させている社会的統制の意味を読み解く。すなわち、CfE 実施時における教育専門職による学習を取り上げ、拡張的学習の特徴を明らかにしながら、この拡張的学習を発生させている社会的統制の意味を読み解くための新たな仮説を提示していくことが本論文のねらいである。

0.1.2. なぜスコットランドなのか

「カリキュラムの新種」のなかで、なぜ、スコットランドの新カリキュラムを事例に取り上げるのかについて説明が必要であろう。端的に述べれば、スコットランドの政治状況によって、CfE は新種のカリキュラムのなかでもその特徴が顕著に表れているからである。スコットランドの政治状況とは、簡潔に述べれば次のようである。

1707年の議会合同によって、スコットランドはイングランド、ウェールズ、および（北）アイルランドと連合国家を形成した。しかし、議会合同後もスコットランドはイングランドとは別の教育制度を維持してきた。したがって、両者においては学校カリキュラムも異なっている。

1999年の英国国会の権限委譲によって、スコットランド議会が再開した。この立法権の委譲によって、スコットランドの教育法案審議はロンドンの英国議会からエジンバラのスコットランド議会へ移り、スコットランドの教育行政も英国政府の国家行政から分離された⁶。その後、ナショナリズムの高揚とともに、独立を問う国民投票を2014年に実施することが2012年1月に発表されるにいたっている。ここで、後の議論のために、スコットランドにおける新カリキュラム導入の過程を簡単に述べておきたい。

スコットランド議会再開後、ナショナリズムが高揚したスコットランドでは、2002年、スコットランドの伝統的制度の1つである教育制度を21世紀においても誇れる内容にするべく教育に関するナショナルディベート（National Debate on Education）が開催された。その結果、2003年11月から学校カリキュラム改革のための検討委員会（Curriculum Review Group）が始動し、2004年には3歳から18歳を対象とするスコットランドにおける初めての法定カリキュラム「卓越へのカリキュラム（Curriculum for Excellence: CfE）」の素案がまとまった。当初は2007年にCfEの実施が目指されたものの、2010年8月にずれ込んだ。さらに、2010年8月の時点において、CfEは初等学校においては全学年で実施されたものの、中等学校においては新1年生に対してだけであった。中等学校では以降毎年、中等学校ではCfEに沿って学ぶ学年が1学年ずつ増えていくという漸次的な実施となっている。

このような政治状況の下で導入されたCfEは、「カリキュラムの新種」の中でも次の3点の理由からその特徴が顕著に現れ、把握しやすいといえよう。

第1に、第2章でみていくように、スコットランドには教育制度を誇りとする歴史があり、かつ、ナショナリズムの高揚によって公教育改革の取り組みが見えやすい。

第2に、第3章でみていくように、教育行政の再編成が行われたスコットランドでは、教育専門職の専門性の変容が可視化されやすい。つまり、この専門職性の変容が拡張的学習を可能にしている要因の1つといえる。

第3に、スコットランドは初等・中等学校とも公立学校の比率が高い（詳細は第2章参照）。このことに注目する理由は、社会の変化と公教育のカリキュラムの変化を検討する際、私立学校の比率が高いと、公立学校だけではなく私立学校についてもサンプリングの妥当性という観点から調べる必要が出てくるからである。だが、スコットランドの場合はその必要がない。

0.2. 先行研究の整理

まず、先行研究としては、CfE 導入は教員文化の変容であり、教員を変化の行為主体（agent of change）と捉えたプリースリー（Priestley 2007; 2011a; 2011b; 2012）の CfE の導入に関する研究を挙げることができる。プリースリーはアーチャー（Archer, M）の批判的实在論（critical realism）を分析枠組みとして使用し、CfE の実施において教員と教育政策担当者が対話によってどのような相互作用を形成していくかについて実証研究を行っている。プリースリーの研究における教員と教育政策担当者に対する視点は、本論文と重なる。しかし、プリースリーの研究は、教育学の領域から教育改革としての CfE の実施における問題と効果的な実施のありかたを模索するものである。本論文は、カリキュラム実施を教育専門職による学習と捉え、CfE 実施における教育専門職の学習が持つ社会的統制機能の意味を探究する社会学的側面が強い研究である。つまり、プリースリーの研究と本論文は同じ現象に目を向けるが、展開方法と到着点が違うといえる。したがって、本研究の到達点と方向性が共通し、展開方法が重なる研究を先行研究として必要とする。

エンゲストロームの一連の研究は、拡張的学習について活動理論を用いて説明する一方、活動理論を実証研究に使用しており、本研究の先行研究として位置づけられる。そこで、エンゲストロームの理論は本論文の事例研究（第3章）の分析枠組みであるため、次章で詳しく述べていきたい。

レイブとウェンガー（1991=1993）の「実践共同体（community of practice）」の概念は、拡張的学習の土台であるといえよう。レイブとウェンガー（1991=1993:10）は、実践共同体における成員の参加は「変わりつづける参加の位置と見方こそが、行為者の学習の軌道であり、発達するアイデンティティであり、また成員の形態」をとる正当的周辺参加であり、中心的参加が存在しないと定義する。レイブとウェンガーが認めるように、彼女たちの研究とエンゲストロームの研究は、「学習の研究を教授学的構造化（pedagogical structuring）の文脈を越えて拡大させること、さらに社会的世界の構造を分析に含め、社会的実践がもつ葛藤的特性を中心に入れるといった点」（1991=1993: 24）で共通した関心を持っている。具体的には、実践共同体の正統的周辺参加は第1章で詳説する活動理論第3世代のモデルで表される学習活動の発展と類似するといえるだろう。

だが、彼女たちの研究とエンゲストロームの研究との相違点もある。それは、彼女たちの研究が「社

会文化的変容の問題を、共有される実践の変化の流れにおける新参者と古参者との関係に結びつけることに一層の重きをおく」(レイブとウェンガー 1991=1993:24) ことである。レイブとウェンガーは、新参者と古参者の関係に注目するゆえ、実践共同体として徒弟制を採用する集団の事例を取り上げ、実践共同体のなかで状況に即して正当的、かつ、周縁的に参加しながら意味を獲得していく学習を理論化した。他方、エンゲストローム (1987=1999:320) は拡張的学習を「小説」、徒弟制の学習を「叙事詩」と比喩して明確に区別した。徒弟制の学習活動は筋書きが決まった予定調和であるのに対し、拡張的学習の学習活動は「異種混交」であり、「活動システムにおいてはさまざまなグループや階層の声が衝突し補完し合っている」(エンゲストローム 1987=1999: 323) 状態にあるからである。

本論文では、教員や教育政策担当者を 1 つの大型実践共同体(「CfE 実施実践共同体」と名付けることとする)に属すると捉え、また、その大型実践共同体においてカリキュラムの実施過程において創発する小型実践共同体にも注目する。すなわち本論文では、この大型・小型の実践共同体における拡張的学習を検討する。本論文で扱う教育専門職による大型・小型の実践共同体の特徴はどちらも、レイブとウェンガーの徒弟制ではなく、エンゲストロームの異種混交といえる。しかし、エンゲストロームの研究もレイブとウェンガーの研究も、カリキュラムによる社会的統制の変化を対象にする研究ではない。では、カリキュラムによる教員への社会的統制を扱った先行研究には何があるのだろうか。そして、本研究はどのような学問領域にあるのだろうか。

こうしたカリキュラムによる社会的統制を取り上げた先行研究としては、田中(1996)の研究を挙げることができる。カリキュラムの社会学⁷の系譜にある田中(1996)の研究は、バーンズテイン(1978=1985: 93)の収集(collection)型と統合(integration)型というカリキュラムの分類とその理論に立脚し、「教科による専門分化が学校成員に及ぼす社会的統制過程」に関して理論化したことに特徴がある。収集型は教科の区別が明確であり、統合型は教科横断型の学習であるといえよう。また、田中のいう学校成員とは教員と生徒を指す。田中の研究は「学校成員の行為様式」に言及し、教科別下位文化(sub-culture)のもとで形成される「パースペクティブ」が集団的に共有されることを実証的に明らかにした。すなわち、田中は教科ごとに形成される「集団的パースペクティブ」が教員間や生徒間における社会的統制を生みだすことを導き出したといえる。

田中が導入した視点は、カリキュラムを「1 個の社会装置ないしはシステム」(1996:31)として捉える点では従来の研究と同じであったが、「学校成員を受動的な被統制者として扱う」(1996:162)のではなく、専門分化したカリキュラムと学校成員(教員および生徒)の相互関係に注目したことであった。換言すれば、教師も生徒もカリキュラム(教科)によってアイデンティティが形成され、両者は無意識的かつ自発的にカリキュラム(教科)に沿った思考・行動を行っていく。田中は社会的統制の概念を以下のように定義しており、本研究もこの定義を採用する。

社会的統制とは、ある特定の集団が、その所属成員の行為様式を、一定の許容範囲に限定していくような、社会的反応過程の総体、を意味する。(田中 1996:20)

この研究において田中（1996: 162）は、カリキュラムによる社会的統制が生み出される条件について、教員および生徒が「教授者の役割あるいは学習者の役割をそれぞれ遂行しようと試みるとき」（1996:169）を挙げている。そしてこの条件は、教師の場合は「教授組織」、生徒の場合は「学習組織」という中間組織において形成される（1996:169）。田中は、これらの中間組織において教師や生徒が自らの役割を規定していく要因を「パースペクティブ（perspective）」と表した。

田中は「パースペクティブ」について、前述のようにパースペクティブを取り巻く文化のもとで形成されると示した以外に概念規定を明示化していない⁸。しかし、「教科によるパースペクティブ」については、「同教科担当の教師集団が教科指導の領域で生ずる共通の課題に直面した場合に、その問題状況を解決するために用いる一群のものの見方」（1996:97）と定義していることから、田中の「パースペクティブ」という概念は、ある文化のもとで成員が思考・行動する文脈の準拠枠であると読み取ることができるだろう。

したがって、「教授組織」および「学習組織」という中間組織において、教員と生徒は教科によって文脈の準拠枠である教科パースペクティブを無意識ながらも形成しているといえる。そして、教員と生徒は、この準拠枠内で自己の文脈を形成していくというカリキュラムによる間接的なアイデンティティの社会的統制にさらされている。すなわち、この場合に社会的統制を担う集団的パースペクティブは教科パースペクティブであるといえよう。では、CfEの実施過程における教員の学習に影響を与える集団的パースペクティブはどのような特徴を持つのだろうか。

この問いに答えるには、田中の研究は以下の3点の限界がある。

第1に、田中が対象としたカリキュラムはバーンステインの収集型であることを前提としていることである。だが、教科横断がある統合型のカリキュラムには教科パースペクティブではない「教科横断パースペクティブ」とでも名付けられるような集団的パースペクティブが作用するはずである。つまり、収集型のカリキュラムを対象とした教科パースペクティブに特化した田中の研究では、収集型から統合型へのカリキュラムの変化が学習活動に及ぼす変化を分析することはできない。CfEは冒頭で述べたように教科横断を重視する統合型の傾向を持っている。

第2に、田中の研究では教育行政担当者の関与が検討されていないことである。本論文における教員の学習活動には、教育行政担当者が関わっている。

第3に、田中のカリキュラムの定義が、本論文が採用している定義である「中央教育行政府によって定められた学びの経験の総体」よりも範囲が狭いことである。田中（1996: 31）のカリキュラムの定義は「学校と全体社会における諸価値と権力をを媒介する装置であり、知識の『管理』（management）という形態によって行使される社会的統制を学校成員に及ぼす一個の社会的システム」である。そのため、田中の研究では教員による指導に視点が向いており、教員がカリキュラムを学習し、カリキュラムをつくるという方向には視点が向いていない。さらに、田中の「教授組織」や「学習組織」という中間組織という概念には、レイブとウェンガーの「実践共同体」に含まれていた実践を通じた成員間の相互作用により新たなものが創造されるという視点は入っていない。

本論文は、収集型と統合型のカリキュラムも対象とすることができ、教員だけではなく教育行政担

当者も主体とみなすことができ、かつ、学習活動の動的な生成過程に対する分析が可能である理論を必要とする。そこで、CfE の実施過程における教員の学習に影響を与える集団的パースペクティブについて解明するために、教科パースペクティブも教科横断パースペクティブも含めた集団的パースペクティブが依拠する価値観を「教育価値」と捉えて検討する。「価値観」とは「こうありたい」「こうであるべき」といった好ましい状態・状況を人びとが思い描くことであり、人びとの意思の一つといえるだろう。つまり、教員が認識・意識形成を行う準拠枠である集団的パースペクティブは、教育価値という集団的意思によって発生しているといえるだろう。そこで、この教育価値という集団的意思を解明することによって、教科パースペクティブのみならず教科横断パースペクティブも検討していくことを本論文は試みる。

具体的にはこの検討のために、スコットランドの教員の教育価値を把握し、その価値観が文化歴史的にどのように教科パースペクティブを支えていたかを明らかにしていく。また、この作業は、カリキュラム実施過程において教育専門職が正統的周辺参加を行いながら状況に埋め込まれた学習を行い始めていることを証明していくことでもある。これは、レイブとウェンガー（1991=1993:38）が「私たちが望んでいるような歴史的・文化的広がりを与えてくれない」と述べている学校教育にも、正統的周辺参加による状況に埋め込まれた学習が求められはじめていることを示唆することになる。

0.3. 本論文の課題

本論文では、仮説の検証をすることによって、新たな仮説を示していくことになる。検証する仮説は、「CfE が求める学習は『拡張的学習』を可能にする学習であり、かつ、政策実施過程としての CfE 実施が、教員を含めた教育専門職による拡張的学習になってきている」というものである。新たな仮説は、「CfE 実施過程において教育専門職による拡張的学習を発生させている社会的統制は、どのような意味を持つのか」という問いに答えるものである。

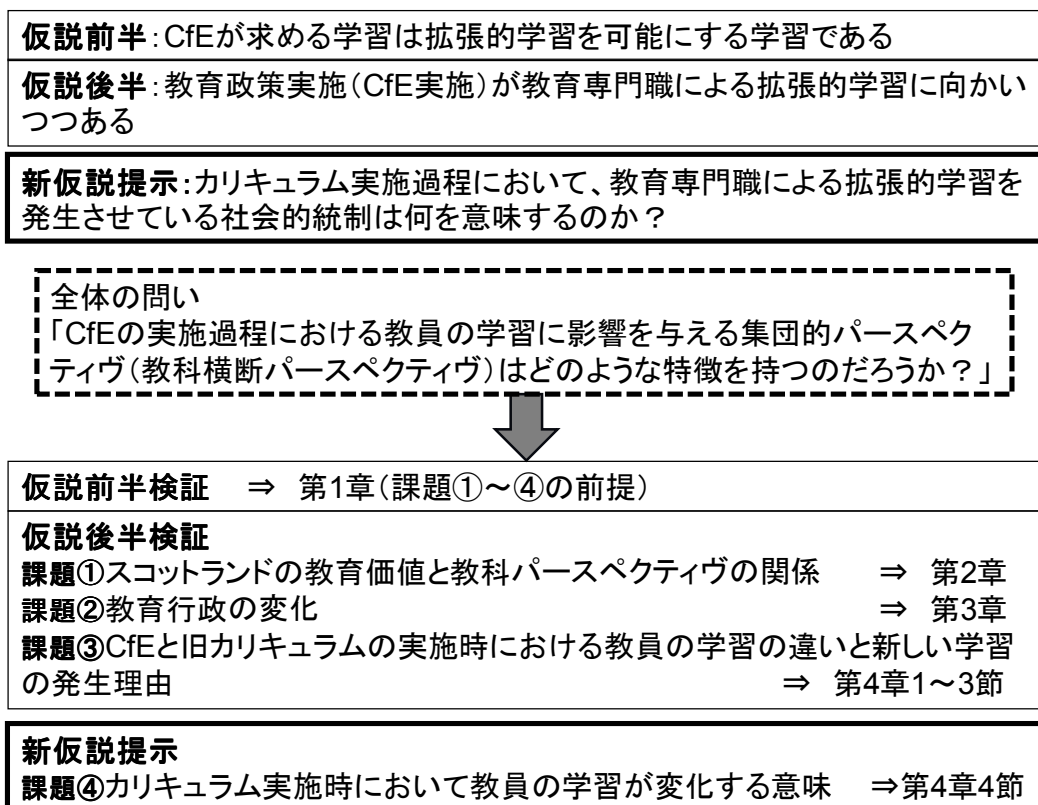
前節における先行研究の検討によって、この仮説検証と仮説提示を行うための鍵となる問いが見つかっている。その問いは、「CfE の実施過程における教員の学習に影響を与える集団的パースペクティブ（教科横断パースペクティブ）はどのような特徴を持つのだろうか」である。この問いに答えるために、次の4つの課題を設定する。

- ①スコットランドの教育価値は何か。そしてその教育価値がどのように教科パースペクティブの土台となっていたのか。
- ②カリキュラムによる社会的統制の変化をもたらした要因として、教育行政にどんな変化があったのか。
- ③CfE 実施時の教員の学習は、旧カリキュラム実施時に教員が行った学習とどのように違うのか。そして、新しい学習活動がなぜ発生したのか。

④カリキュラム実施時の教員の学習の変化は、何を意味するのか。

課題①～③までの作業を行ったうえで、カリキュラム実施過程において、教育専門職による拡張的学習を発生させている社会的統制の意味を読み解くための新たな仮説の提示（課題④）を行っていく。この一連の流れを図式化すると以下ようになる。

図 0・1：仮説・全体の問い・課題・章立ての関係一覧



これら4つの課題は次のように展開させていく。

① スコットランドの教育価値と教科パースペクティブの関係

教科パースペクティブを含めた集団的パースペクティブが依拠する価値観を「教育価値」と捉え、スコットランドにおける教育価値を検討する。スコットランドでは、教育制度が3つの伝統制度の1つであり、スコットランドのアイデンティティとなっている。そこで、スコットランドにおいて伝統とみなされる教育言説を検討することによって、スコットランドの教育価値を把握していく。すなわち、教育価値を検討することによって教科パースペクティブがどのように形成されていったか導き出していく。

② 教育行政の変化

カリキュラムによる社会統制の作用は、通常、教育行政側から教員へ向かう。つまり、カリキュラ

ムによる社会的統制の作用を検討するには、教育行政側に社会統制の質的変化を生む要因がなかったか調べる必要がある。そこで、スコットランドにおける教育政策決定環境の変化を調べ、教育言説の変化を先行研究から読み解きながら、教科パースペクティブからの転換という社会的統制の変化の要因を探求することによって、CfE における集団的パースペクティブである教科横断パースペクティブを考察する。

③ CfE と旧カリキュラムの実施時における教員の学習の違いと新しい学習の発生理由

①および②から導き出された内容をもとに、フィールドワークによって得られたデータから、CfE 実施時には教員を含めた教育専門職の学習が拡張的学習に向かいつつあることを検証する。この作業は、カリキュラム実施時における教育専門職による拡張的学習の特徴を明らかにするとともに、教育専門職による拡張的学習という新たな学習が発生している理由を考察することになる。

④ カリキュラム実施時の教員の学習の変化の意味

①②③をもとに、カリキュラム実施過程において、教育専門職による拡張的学習を発生させている社会的統制の意味を読み解くための仮説を提示する。前もって述べれば、提示される仮説は、教員の学習文化と教室における学習文化が相関していること、CfE 実施時における教員の学習の変化はスコットランド教育の歴史的変化の文脈上に位置すること、教員を含めた教育専門職の学習活動が正統的周辺参加になりつつあること、という3つである。この作業のなかで、CfE がスコットランド教育の文化歴史上でどのような位置にあるのかも明らかになっていく。

なお、①～④の課題に取り組む前に、第1章では「CfE が求める学習は『拡張的学習』を可能にする学習である」という仮説を検証していく。その方法として、拡張的学習がどのような社会的状況・変化によって求められるようになった学習なのかについて検討していく。拡張的学習を求める社会的要請があるということは、当該社会が求める知識観や社会観と拡張的学習によって形成される知識によって人びとが形成していく社会が一致するということである。この場合の知識観や社会観とは、教育価値と置き換えることができるだろう。CfE が拡張的学習を目指すものであるならば、CfE の教育価値は拡張的学習によって育成される知識やその知識によって形成される社会の枠組みと重なるはずである。したがって、第1章で論じる内容は、CfE の教育価値が意味する像を拡張的学習の知識観と社会観から探求したものとなる。そのため、第1章で提示する内容は、課題①で取り上げるスコットランド教育の文化歴史文脈と拡張的学習を求める CfE の文脈との距離の可視化を助けることになる。

課題①は第2章、課題②は3章、課題③と④は第4章で検討していく。またこの作業は、第1章が理論的枠組み、第2章が歴史的文化的枠組み、第3章が制度的（教育行政）枠組みを提示することにもなる。第4章は実証研究となり、課題③に答えたとうえで、課題④としてカリキュラム実施過程において教育専門職による拡張的学習を発生させている社会的統制の意味を読み解くための仮説を提示していく。

0.4. 本論文の意義

従来のカリキュラム改革を取り上げた研究の主流は、カリキュラムがどのような内容でどのように教員—生徒間で実践されているかに注目したものであるか、教育政策としてどのように政策が立案され実施されるかという教育行政から学校に向かったものか、または、当該カリキュラムの是非を問うものであった。本論文はそれらのどれでもなく、教員に焦点をあて、教員同士、および、教員が教育行政担当者と形成する実践共同体のなかにおける学習が新カリキュラムの実施に果たす作用を明らかにすることによって、カリキュラムと社会的統制の関係を探究するものである。

したがって、本論文の意義として、以下の4点を挙げることができる。

第1に、カリキュラムと社会的統制の関係を集団的・パースペクティブおよび教育価値という概念を用いて説明可能にし、カリキュラムが学校教育の内容だけではなく、人と人の関係性形成に作用しているというカリキュラムの機能を社会的に見直すことである。

第2に、CfE というカリキュラム実施を事例として、教育政策実施が行政（教育政策担当者）から学校（教員）への伝達ではなく、教育専門職による実践共同体における学習活動へ転換しているという視点を打ち出すことである。これは、従来の教育政策実施におけるパートナーシップの概念を実践共同体の概念へ転換することにもなる。パートナーシップでは組織の代表がアクターとなって組織間の関係を形成したのに対し、実践共同体では組織に属する個人それぞれが形成する関係を重視する。なお、実践共同体の概念には、パートナーシップの概念にはなかった自律的で動的で可変的な要素が含まれているという特徴がある。

第3に、実践共同体における学習活動の分析に活動理論を使用することによって、活動理論の適用範囲を広げることである。活動理論は人間行動学におけるマイクロ研究で使用されてきたが、本論文の試みによって、活動理論をマクロ研究とはいわないまでも、メゾ研究に適用する可能性を開くことになる。この活動理論の適用範囲の拡大は、カリキュラム改革という教育改革における文化歴史的影響の説明を可能にするとともに拡張的学習の概念を深めていくことになる。

第4に、日本における英国教育研究およびスコットランド研究という地域研究の2つの分野の発展に寄与することである。特に、前者はイングランド以外の地域における研究の蓄積が薄いため、スコットランドに焦点を当てながらも英国という国家における複雑な教育行政形態を文化歴史的側面から説明していくことは意義があるだろう。

さてここで、本論文が言及しない範囲に触れておくことも本論文の意義や学問的範囲をより明確にするために有効であろう。本論文はカリキュラムによる教育専門職間における学習への社会的統制を理論化するものであるため、新しいカリキュラムの導入が教室においてどのように展開されるかという教員—生徒間の教授・学習に視点を置くものではない。また、教員になるため、あるいは教員が休職して大学または大学院で学生として学ぶ過程に注目するものでもない。それよりも本研究の視点は、企業などの職場において業務変革の手段として新システムが導入されることによって、専門職の職務に変更が生じて学習が必要となる際に発生する学習活動に注目することに近い。したがって、本研究

は「カリキュラムの社会学」であり、かつ、人間の学習活動を考察する「学習活動の社会学」といえよう。また、スコットランドに視点を置けば、社会学、教育学、歴史学、および行政学の要素を取り入れたスコットランド地域研究ということも可能であろう。

0.5. 研究の対象と方法

本論文では中等学校教員の集団的パースペクティブを把握するために、スコットランドの学校教育の歴史および、教育行政から接近する方法をとる。だが、研究の中心となる対象は、スコットランドの中等学校のカリキュラム実施過程における教員の学習活動である。この中等学校教員の学習活動という対象設定が本研究にとって妥当なのかについて、①なぜ、カリキュラム実施過程における教員の学習活動なのか、②なぜ、中等学校なのか、という2段階に分けて説明する必要があるだろう。

①は次の理由による。新カリキュラムの導入は他の教育政策と同じように、立案（design）と実施（implementation）という2つの過程を持つ（ファウラー 2008）。立案過程では、教育行政担当者が中心となりながら研究者や教員の代表も参加してカリキュラムが作られていく。実施過程では、立案過程で決定されたカリキュラムを、各学校の教員は行政担当者から説明を受けたりしながら学習し、新カリキュラムに沿った内容に授業実践を切り替えていく。

新カリキュラム実施によって発生するこのような学習活動には、教員および教育行政担当者が参加している。学習活動の目的は新カリキュラムを適切に実施していくことであり、どのように新カリキュラムを実施していくかという課題を共有している。本研究では、この実施過程のなかでも最も不安定な形で学習活動が発生すると思われる実施過程の初期段階に注目し、その時点における教員や教育行政担当者の声を聞き取る。聞き取る内容は、教員間の関係、教員と教育行政間の関係が以前のカリキュラム実施過程と何が異なっているかに重点を置く。

②の中等学校を調査対象に設定する理由は、CfE の導入は初等学校よりも中等学校へ影響を与えているからである。実際、スコットランド政府（Scottish Government 2010a: 3）も中等学校では教科専門制を採用しているため、CfE の教科横断型学習を重視する姿勢は初等学校よりも中等学校における教授－学習に影響を与えることを認めている。

スコットランドの中等学校では全教科で教科担任制が採用されている。さらに、スコットランドの義務教育は、「初等学校は子ども中心主義、中等学校は伝統的な教科中心主義」という特徴があった（たとえば、Carr et al 2006:14）。そのため、新カリキュラム導入に対して、初等学校よりも中等学校教員からの懸念の方が大きかった。実際、教員組合が2010年の初めにCfEの実施が時期尚早だとして、1年間延長するように要請していた。これを受けてCfE運営委員会（CfE Management Board）⁹が教員に対してアンケート調査を実施した結果¹⁰の一部が表0-1である。「ほとんど確信がない」という懸念を示す回答は、中等学校教員では初等学校教員の3倍に上った。

表 0-1: 自校が Cfe にそった授業が行われるかどうか

	初等教育	中等教育
とても確信がある	10%	3%
確信がある	26%	7%
まあまあ確信がある	42%	27%
ほとんど確信がない	20%	60%
わからない	3%	4%
	N=661	N=7118

出典: 'Curriculum for Excellence Management Board of Teachers'
Education Analytical Services Division, Scottish Government(2010 年 4 月)

調査方法は、文献調査をもとにフィールドワークによる観察と聞き取り調査を採用した。文献調査で使ったものは、政府発行資料や学術論文のほか、Times Education Supplement Scotland (TESS) やオンライン新聞記事などである。

フィールドワークは、実施過程のなかでも最も不安定な形で学習活動が発生すると考えられた Cfe の実施（2010 年 8 月）直後の 2010 年 10 月から 12 月にかけて行った。観察は教育行政機関が教員を対象に主催したセミナーで行った。聞き取り調査は、新カリキュラム実施にかかわっている教育行政機関と教員と教員組合に対して行った。聞き取った内容は、教員間の関係、教員と教育行政間の関係が以前のカリキュラム実施過程と何が異なっているかである。スコットランドの新カリキュラム実施にかかわっている教育行政機関は以下のようなものである¹¹。

- ・スコットランド政府 (Scottish Government Education Directorate)
- ・教育監査局 (Her Majesty's Inspectorate of Education: HMIE)
- ・ラーニング&ティーチング・スコットランド (Learning and Teaching Scotland: LTS)
- ・スコットランド資格機構 (Scottish Qualifications Authority: SQA)
- ・地方教育行政当局 (Local Education Authority: LEA)

この 5 者の関係の詳細は第 3 章に譲る。

なお、地方教育行政当局への聞き取りはフォーカーク (Falkirk Council) とアバディーン市 (Aberdeen City Council) [p.iv 地図参照]で行い、両自治体内の中等学校の教員にも聞き取りを行った。これら 2 つの自治体を選択した理由は、まず、フォーカークでは Cfe の導入が進んでいたことにある。他方、アバディーン市は導入が遅れていた¹²。フォーカークは伝統産業の衰退により地元産業には乏しいが、グラスゴーとエジンバラへ各 1 時間弱の通勤者のベッドタウンとして位置し、第 1 次産業従事者も多い土地柄である。他方、アバディーンはスコットランド第 3 の都市であり、グラスゴーやエジンバラとは都市の規模は匹敵しないながらも、石油産業の基地として多くの企業が集まっていることから、フォーカーク自治体と同じように社会階層差が顕著な土地柄である。人口はフォーカーク自治体が約 3 万人、アバディーン市自治体が約 21 万人と大きな違いがあるが、後者はスコットランド第 3 の産業都市であるとともに総合大学を 2 つ持つことから単身者が多い。したがって、両自治体における公立中等学校の生徒数・教師数は表 0-2 で示すように近似値となっている。

表 0-2: フォークークとアバディーン市各自治体における公立中等学校の比較

2010 年	教師数 (人)	生徒数 (人)
フォークーク	749	8,998
アバディーン市	737	9,354

出典: Scottish Government Pupil and teacher numbers - historical dataset, Numbers of pupils and teachers for years 1966 to 2010, Historical pupil and teacher numbers 2011.
<http://www.scotland.gov.uk/Topics/Statistics/Browse/School-Education/PupilTeacherHistoric>

本論文は質的研究ではあるが、このような中等学校の規模に関する共通性を持つ両者を比較することにより、共通点・相違点から Cfe の実施過程における教員の学習活動について、より一般化が可能であると考えて聞き取り対象に選んだ。

教員組合はスコットランド中等学校教員組合(SSTA)とスコットランド教育組合(EIS)の 2 つとする。両者の特徴は表 0-3 のようである。この 2 つを選んだ理由は両者がスコットランドにおける中等学校教員が加入する二大組合であり、両者とも Cfe 運営委員会(Cfe Management Board)のメンバーとなっているからである。

表 0-3: 聞き取り調査を行う教員組合

	スコットランド中等学校教員組合 Scottish Secondary Teachers Association: SSTA	スコットランド教育組合 Educational Institute of Scotland: EIS
組合員数	約 8,500 人	60,000 人超
対象および特徴	・ 中等学校教員のみ (全中等学校教員の 1/3)	・ すべての学校教育課程の教員 (幼児・初等・中等・高等・成人・特別) ・ スコットランド最大の教員組合
設立	1944 年	1847 年

出典: ウェブ上のそれぞれのサイトから情報を取り出し、筆者がまとめた。

なお、本論文は Cfe が求める学習を拡張的学習と捉えるため、教育専門職による学習活動を活動システムとして捉えて、活動理論の枠組みで分析していくが、活動理論については第 1 章で詳説するため、ここでは割愛する。

0.6. 本論文の構成

すでに第 3 節(0.3)にて内容を示しているが、本論文の構成を整理して述べると以下のようになる。

第 1 章では、拡張的学習によって形成される知識像と人と人との関係を捉える枠組みを描き出しながら、拡張的学習の特徴を提示していくとともに、活動理論について概説していく。

第 2 章では、どのような教育価値によって Cfe 以前の中等学校カリキュラムが形成されていたのかという観点に立ち、スコットランドの義務教育をめぐる歴史と文化を概観する。第 1 章と第 2 章によって、Cfe と従来のカリキュラムと違いが提示されることになる。

第3章では、CfEの導入に関与する教育政策組織について検討する。CfEの導入に前後して、各教育政策組織の役割変更がみられた。この役割変更とスコットランドの教育価値および集団的パースペクティブの変容について考察していく。

第4章はCfEの実施過程で発生した教員をめぐる拡張的学習についての事例研究である。教員を含めた教育専門職の学習活動が拡張的学習に向かいつつあることを検証する。そして、カリキュラム実施過程において教育専門職による拡張的学習を発生させている社会的統制の意味を読み解くための仮説を提示していく。

¹ CfEに対して「卓越のためのカリキュラム」という和訳も見られる（例えば、ハヤシザキ・前場 2012; 梨本 2011）が、本論文ではforを方向と捉えて「卓越へのカリキュラム」という和訳を採用した。なぜならば、CfEを拡張的学習と捉える本論文において、「卓越」は交換価値でもあり、使用価値でもある。「のための」という和訳を採用すると交換価値の要素が強くなってしまい、使用価値の要素が反映されないからである。（交換価値と使用価値については第1章を参照）

² 教師という言葉もある。教師は「家庭教師」という言葉にもあるように、学校という組織に属さない場合もある。本論文では学校という組織の成員である教師を対象にしているため、教員と表記する。

³ 佐藤（1995: 143-4）はカリキュラムの定義を「学びの経験の総体」だと主張している。詳しくは第1章で述べる。

⁴ 正式名称は *Teaching Scotland's future - Report of a review of teacher education in Scotland* (Donaldson 2010)

⁵ 英国議会より委譲された権限と委譲されなかった権限は以下のようになる。

＜委譲された権限＞

医療、教育、法律、警察消防、住宅、地方行政、環境、スポーツと芸術、社会事業、農業、道路やバス事業など一部の交通

＜委譲されなかった権限＞

社会、移民、国防、外交、雇用、放送、貿易および産業、核エネルギー・石油・石炭・ガスおよび電気、消費者権利、情報保護、憲法

⁶ 詳細は第2章参照。

⁷ この学問領域は1960年代後半から1970年代にかけて「新しい教育社会学(new sociology of education)」として発展した。ヤング(M.F.D. Young)やバーンSTEIN(B. Bernstein)らは『知識と統制(Knowledge and Control)』(1971)によって教育社会学に教育における知識の意味を問い、カリキュラムの問題を持ち込み、1960年代末から1970年代の約10年間に渡って、「新しい教育社会学」と呼ばれる教育社会学の方向性を示してきた。この時期に多くの教育社会学者が学校カリキュラムにおける知識の選択・組織化と現代社会の構造との関係を検証した(ウィッティ 1985=2009: 35)。

⁸ 「パースペクティブ」は、エンゲストローム(Engestrom 1987: Chapter 1)が引用しているKarsten Hundeideの概念だと思われるが、田中は示していないので定かではない。

⁹ 構成している組織については、序章の文末脚注5を参照。

¹⁰ 母集団であるスコットランドの教師数の24パーセントにあたる約15,000人の教員から集まった(Education Analytical Division, Scottish Government 2010)。24パーセントとはいえ、その回答数の①就学前・初等・中等・特別の各割合、②教員の職位、③教員の勤務する学校の所在地の32の地方自治体がすべて母集団とほぼ同じ比率で構成されている。

¹¹ 2010年12月時点。2011年7月にHMIEとLTSが合併してEducation Scotlandとなっている。

¹² 市の予算の計算ミスによって赤字が増大し、教育予算が削られたことなどがCfEの導入準備を遅らせたといわれる。

第1章 拡張的学習の知識像と分析理論

我々の社会は知識社会であり（もしくはそうなりつつあり）、より多くの仕事が知識労働者を求めると政治家はいう。だが、政府の政策文書はこの知識が何を意味するのか、意外なほど何も示していない。
(Moore & Young 2001:445)

これは英国政府の教育政策文書に対するロブ・ムーアと M.F.D.ヤングによる批判である。「知識社会」における「知識」とはいったいどんな社会のことを指すのか、英国政府は示していなかったことがわかる。他方、日本の教育政策文書においては「知識社会」と同じ意味と考えられる「知識基盤社会」という用語が2005年（平成17年）の中央教育審議会における答申「我が国の高等教育の将来像」以降使われ始めた。この答申は21世紀の「知識基盤社会」における日本の高等教育の「将来像の提示と政策誘導」を模索する必要性を唱え、「知識基盤社会」については以下のような用語説明をしている。だが、「知識社会」の「知識」の内容は、はっきりしない。

英語の knowledge-based society に相当する語。論者によって定義付けは異なるが、一般的に、知識が社会・経済の発展を駆動する基本的な要素となる社会を指す。類義語として、知識社会、知識重視社会、知識主導型社会等がある。（文部科学省 2005）

このように日本でも英国でも教育政策文書において必要性が強調される「知識」ではあるが、「知識」の意味は多義的である。スコットランドの「卓越へのカリキュラム (CfE)」が求める学習が拡張的学習を可能にする学習であるという本論文の仮説は、現代社会で新たに求められている「知識」が拡張的学習によって形成されるからだという前提のうえに成り立っている。すなわち、拡張的学習で形成される「知識」と現代社会で新たに求められている上述の知識社会の「知識」は重なるという前提である。したがって、本論文の仮説を検証するためには、この2つの知識が重なるのかについても明らかにしておく必要がある。

そこで本章では、拡張的学習によって形成される知識像を描き出していくことを第1の目的とする。その方法として、まず、拡張的学習がどのような学習であるか、CfEが求める学習がなぜ拡張的学習であるといえるのかについて検証する（第1節）。次に、拡張的学習や活動理論の基盤となっている社会的構成主義 (social constructivism) の知識観について、構成主義 (constructivism) および構築主義 (constructionism) の知識観と比較しながら論じる（第2節）。そのうえで、現代社会において新たに必要となってきた「知識」が拡張的学習で形成可能な理由について、産業発展および資本主義の高度化による分業体制の深化という観点から、ドラッカー (1993=1933) の「知識社会」、および、ベック (1986=1998) の「リスク社会」と「個人化」の概念を検討しながら考察して行く（第3節）。

第2の目的は、第4章の事例研究を分析する文化歴史的活動理論（以下、活動理論）について概観し、本論文が分析枠組みとして活動理論を採用する妥当性を提示していくことである。そこで、活動理論を第1世代のヴィゴツキーから第3世代にエンゲストロームにいたる発展を概観する(第4節)。

1.1. 拡張的学習論と「卓越へのカリキュラム」

1.1.1. 拡張的学習

序章(0.1.1)において、中央教育行政府による「詳細内容規定」から「意図指示」に変化した「新種のカリキュラム」が求める学習が拡張的学習に変化しつつあるという命題を示した。では、拡張的学習とはどんな学習なのだろうか。

「拡張的学習(expansive learning)」はエンゲストローム(1987=1999)により提出された概念である。エンゲストローム(1987=1999)は拡張的学習の概念をグレゴリー・ベイトソンの学習の分類から導き出した。ベイトソンの学習の概念は学習ゼロ、学習Ⅰ、学習Ⅱ、学習Ⅲの段階に分かれる。結論から言えば、拡張的学習は学習Ⅲを集団で行う場合であり、エンゲストロームはベイトソンの学習Ⅲの概念を明確化したといえる。ベイトソンの各学習の概要は次のようである。

学習ゼロは、刺激による単なる反応である。

学習Ⅰは、学習ゼロの反応が変化し、選択肢の中から選ばれるものである。つまり、山住(2004: 114)の言葉を借りれば、学習Ⅰに「正しい答え」を探す要素が加わった段階である。

学習Ⅱは、学習Ⅰが進化した段階であり、学習の結果の一般化が行われ、学習内容の理解への習慣化や前提化を促していく。学習Ⅱは、学習Ⅱaと学習Ⅱbに分かれ、前者は「再生産的」、後者は「生産的」側面を持つ。両者とも学習の対象と結果は与えられているが、学習Ⅱaでは学習の道具は既存の方法のなかで探されていく。他方、学習Ⅱbでは学習の道具は実験を通じて探されたり、発明されたりしていく。学習Ⅱbは「より広い生活活動の文脈を探索できるようになる」(エンゲストローム 1987=1999: 185) 学習ではあるものの、所詮、問題が与えられた問題解決学習であり、予定調和的な学習である。

学習Ⅲは、学習Ⅱによって形成された習慣・前提が社会構造の変化によって機能しなくなるという矛盾状態に陥ったときに生じる学習である。言い換えれば、学習Ⅲはこの矛盾状況を抜け出すために、学習Ⅱの文脈を破るか変更するかによって学習者が自分自身を「より広い文脈」に置くための学習である。つまり、学習Ⅲでは問題や課題が学習者に与えられるのではなく、学習者によって創造される。さらに詳しく述べれば、学習Ⅲとは学習者が自分を取り囲む文化歴史的に形成された文脈に気づき、より広い文脈に立って問題を認識し、解決策を見出していくという社会的な性格を持つ学習である。すなわち、社会的・文化的な発達に関与することによって自分自身の発達が間接的に生じるという「暗黙の不可視の寄与としての発達」という形態を学習Ⅲは持つ(エンゲストローム 1987=1999: 191-2)。

では、学習Ⅲを学習Ⅱと比べると、どのように具体的に異なるのだろうか。この具体的な相違については、山住の説明が参考になる。

「どうやって A から B に到達するか」といった短期的な目標達成の手段やテクニックや段階の学習以上のものであり、「与えられた仕事をこなす」というレベルから、「なぜ、私たちは B ではなく A なのか」、「A ではなく B をめざすのか」といった問いかけの下、「システムを変え、新しくデザインする」というレベルでの学習となる。(山住 2008: 34-5)

つまり、生産的な学習Ⅱでは問題解決のための道具が創造されていくが、「A から B」という与えられた文脈が問われることはない。だが、学習Ⅲでは「A から B」という文脈自体を問う。学習Ⅱを「あてはめる学習」、学習Ⅲを「創り出す学習」と言い換えることも可能であろう。

拡張的学習とは、学習Ⅲが個人ではなく集団によって行われた場合の学習である(エンゲストローム 1987=1999: 192)。学習Ⅲは「暗黙の不可視の寄与としての発達」のほかに、「個人的な危機と爆発としての発達」という形態も持つ(エンゲストローム 1987=1999: 192)ため、個人で学習Ⅲが行われる場合、学習者に劇的な精神的負担がかかる。そのため、学習Ⅲは限られた天才や芸術家といった社会的な逸脱者によってのみ可能な学習であった。なぜなら、学習Ⅲは自己の準拠基準を取り払うために心理的に極度に不安定な状態を導き、その心理状態に耐えられる精神力と環境を持たないものには不可能な学習だからである。このことは、こうした心理状態に耐えられないために、個人では学習Ⅲを行うことを多くの人が無意識的に避けるともいえるだろう。エンゲストローム(1987=1999: 182, 188)は学習Ⅲを集団で行えば、この精神的負担を回避できることに注目した。したがって、個人ではなく集団で行う学習Ⅲならば、学校の授業に導入することも可能だというわけである。

拡張的学習の導入に関する授業研究のなかで、前述のベイトソンの学習ゼロから学習Ⅲの分類を引用して拡張的学習を説明する論者は多い(例えば、山住 2004; 服部・徳本 2007)。だが、エンゲストロームが触れている個人で学習Ⅲを行う際の精神的負担の大きさについて引用されることはほとんどない。本論文では、この個人で行うときの精神的負担が大きい学習Ⅲが、現代社会では限られた人だけではなく全体的に必要となってきたために、学習Ⅲを集団で行う拡張的学習に注目せざるをえないと捉える。そしてこのことは、拡張的学習がなぜ必要かという問いに対する答えでもある。この点については、第3節で詳しく論じたい。

ところで、学習Ⅲを個人で行うためには大きな精神的負担が伴う———ということは、たとえ学習Ⅲが集団で行われることによってその精神的負担が軽減しようとも、授業に導入するには学習Ⅱまでの学習とは異なる技量を教員に求めることになる。また、授業で学習する側の児童・生徒にとっても、集団で行う学習Ⅲ(つまり拡張的学習)は、学習Ⅱまでとは異なる学習のための技量を要求するだろう。このような技量がない場合、教室における集団学習は集団の構造がヒエラルキー化し、個人が集団に埋没してしまい、拡張的学習が成立しなくなる。エンゲストローム(1987=1999: 190)は拡張的学習における集団と個人の発達の関係について、「人は、社会的発達に寄与することで、自分自身の個人的発達にも間接的に寄与することになる」と主張している。これはすなわち、拡張的学習は集団

的な学習であるものの、集団の構造はヒエラルキー化せず、個人が集団に埋没しない状況で可能ということである。なぜならば、変化する社会状況に照らし合わせてより広い文脈から慣習を問い直し、問題への解決策を見出していく学習が教室で実践されるときは「多様で異質な者が互いに相手から学び、自己を他者へと開いていくことで共生しようとする態度」（山住 1998:283）が必要となるからである。つまり、集団において主流となる「声（voice）」に迎合し、自己を他者に閉じていく態度では拡張的学習は成立しないことになる。

したがって、拡張的学習とは、他者と協同で学ぶことによって自分たちをめぐる文脈の問題を発見し、既存の文脈を破るか変更するかによって自己の文脈を広げながら解決の糸口を見出していく学習といえる。それは、学習活動への参加者全員がより社会的になるという過程を経験していく学習でもある。エンゲストローム（1987=1999：5）は拡張的学習を「行為者たちがみずからの活動システムのなかで発達的な転換を生み出そうとする努力のなかから現れ、そのようにして行為者たちは集団的な最近接発達領域（Zone of Proximal Development: ZPD）を超えていく」学習であると表現している。これは、拡張的学習における ZPD は前もって学習者に提示されているのではなく、その領域自体を学習者が集団で見つけていかななくてはならないことを示しているといえよう。

ZPD は第1章で詳説するヴィゴツキー（1933=2003:63）により定義された概念であり、子どもが自分だけで問題を解決できる現在の発達水準と、すでに問題解決方法を修得した大人の助けや仲間との協同により問題を解決できる水準とのあいだの隔たりを示すといわれてきた。エンゲストロームは ZPD を以下のように再定義している。

最近接発達領域とは、個人の現在の日常的行為と、社会的活動の歴史的に新しい形態——それは日常的行為のなかに潜在的に埋め込まれているダブルバインドの解決として集団的に生成されうる——との間の距離である。（エンゲストローム 1987=1999: 211）

ダブルバインド（double bind）についてエンゲストローム（1987=1999: 198）は、「バラバラな個人的行為だけでは解決されない社会的な、社会にとって本質的なジレンマ」と定義したうえで、「そのジレンマのなかでこそ、共同の協働的行為は歴史的に新しい形態を出現させることができる」と主張する。他者との関係で発生しているジレンマが新たな知識獲得の源泉となるということである。このジレンマの意味は、問題解決方法を習得している人と習得していない人の差だけではなく、社会的活動に参加する人びとによる考え方や表現の仕方という様々な差や相違と言い換えることができる。

以上から、拡張的学習を求めるカリキュラムは、学習ゼロ、Ⅰ、Ⅱを行いながらも、それらの学習では解決できない矛盾の解決のためには、学習Ⅲへ発展させる授業を求めると定義できよう。

1.1.2. 活動システム

拡張的学習の分析はエンゲストロームの研究によって可能となった。エンゲストローム（1987=1999）は拡張的学習が発生している場を「活動システム（activity system）」として単位化

して使用することによって拡張的学習の分析を可能にした。エンゲストロームは「行為」と「活動」を区別し、前者は個人によってなされ、後者は集団によってなされる人間の行動であると、それぞれの主体を区別している。したがって、集団でなされる拡張的学習は「行為」ではなく「活動」となるため、エンゲストロームは拡張的学習が発生している場のシステムを「活動システム」と名づけた。

山住は活動システムを「構造の制約〈諸条件〉と個人の能動的行為〈変革〉が会合する社会的・制度的文脈」と定義し、さらに以下のように説明している。

（活動システムは、）社会、文化、歴史のマクロ構造とその担い手（agent）たる諸個人のあいだに位置する中間的単位であり、両者の断絶や溝に橋を架けるものである。つまり、〈社会構造 ⇄ 活動システム ⇄ 主体〉という相互関係である。（山住 2004:77）

この説明を受け入れると、拡張的学習の発生には、活動システム内に〈諸条件〉と〈変革〉の相克が必要条件となる。つまり、拡張的学習が発生するときには、すでに活動システム内のマクロ構造と諸個人の間にダブルバインド（矛盾状態）が存在していることになる。この矛盾の本質についてエンゲストロームは次のように定義している。

矛盾の本質は、一方では科学的対象の交換価値としての側面のもつ確定され、具象化され、あらかじめ決定されている性格と、他方で、その使用価値としての側面がもつ移行的で、拡張的で、予期することのできない性格とのあいだに生じる緊張である。（エンゲストローム 1987=1999: 135）

「交換価値（exchange value）」と「使用価値（use value）」はマルクスによって定義された概念である。使用価値は、学習到達目標への達成は学習過程で得られた内容を将来において使用していくことで測られる。交換価値は、学習到達目標への達成を試験や就職内定になどの学習内容と直接に関係ない別のものを指標として測られる。例えば、自動車教習所における学習の場合、自動車の運転ができるようになるというのは使用価値である一方、自動車免許を取るというのは交換価値となる。

エンゲストロームがこの矛盾状態をダブルバインドと呼ぶのは、交換価値の側面と使用価値の側面のどちらかを「選択する」のではなく、「どちらも引き受けねばならない」状態にこの活動システム内の人びとが置かれるからである。したがって、この矛盾状態は「個人とシステムが共に構成したもの」（山住 2004:88）となり、この矛盾状況を克服するために、活動システム内の所与の活動パターンを転換して新しいパターンを創発させる必要が出てくる。その集団学習活動が拡張的学習である（山住 2004:47）。換言すれば、拡張的学習は活動システム内において既存の交換価値と「移行的で、拡張的で、予期することのできない」使用価値の両方とも取り入れるための学習を意味する。

このような集団学習活動を発生させる活動システムについての叙述理論が「文化歴史的活動理論（以下、活動理論）」である。「文化歴史的」と活動理論につくのは、活動理論が「主体が組み込まれている活動システムのもつ内的矛盾の歴史的分析あるいは歴史的直観」（エンゲストローム 1987=1999: 198-9）によってダブルバインドの克服による「新しい活動構造の拡張的生成」（エンゲ

ストローム 1987=1999: 198) の叙述を可能にする理論だからといえる。つまり、活動理論は活動システムの文化歴史的な文脈変化の分析を可能にする。本論文では活動理論を使用するが、以下では注釈がない限り「活動理論」とはエンゲストロームに代表される第3世代の活動理論を指すこととする。第3世代と第1、第2世代の活動理論の区別は第1章で詳説する。

なお、活動理論における活動主体は集団である。エンゲストローム (1987=1999:62-63) は活動と行為を区別し、活動の主体を集団、行為の主体を個人としていることはすでに述べた。では、学習活動についてはどのように定義しているのだろうか。エンゲストローム (1987=1999:141) は学習活動を「いくつかの行為群からひとつの新たな活動への拡張を習得すること」であり、かつ、「活動を生産する活動」であると定義する。本論文もこの定義を「学習活動」の概念として採用する。

1.1.3. カリキュラム

序章においてカリキュラム (curriculum) の定義を暫定的に中央教育政府によって定められた学習計画とすると述べた。次節でスコットランドの卓越へのカリキュラム (CfE) を検証する前に、本論文におけるカリキュラムの定義を確認していきたい。

エンゲストローム (1999=2010:140) は、カリキュラムを教授に関する教育計画だと定義し、教育計画に教授について前もって考えることだけではなく、教育計画を書き表すことも含めている。他方、オックスフォード教育辞典 A Dictionary of Education では、ウォレスがカリキュラムの範囲を以下の3つに定めている。

- ①学習のコースやプログラム（「歴史カリキュラム」と表現されるような）の内容および詳細である
- ②広義では、当該教育機関（「学校カリキュラム」として表現されるような）において受けることのできる学習を全体的に特定したものである。
- ③さらに広い意味では、当該国全員の児童・生徒に適用される学習プログラム（「ナショナルカリキュラム」として表現されるような）である。(Wallace2008: 66)

本論文は「新種のカリキュラム」に関するものであり、これは中央教育行政府によって定められたものである。したがって、本論文で取り上げるカリキュラムは各教科や各学校の教授に関する計画ではなく、③の中央教育行政府が定めた教授に関する計画となる。国家が制定したカリキュラムも③に含まれるが、前述の地域で国家によって定められたカリキュラムはニュージーランドのみであり、イングランドとスコットランドは同じ国家にあるもののそれぞれが各ネーションで制定したナショナルカリキュラム (national curriculum) ¹³を持っている。また、クイーンズランドはオーストラリアの州である。そこで、本論文では中央教育行政府によって定められた行政制定カリキュラムと定義するのみに留め、中央教育行政府の意味する範囲は州・ネーション・国家のいずれにもなる。

では、本論文が定義するカリキュラムと日本語の「教育課程」とはどのように違うのだろうか。日本の文部科学省は以下のように教育課程とカリキュラムを同一視し、学習指導要領と区別している。

全国のどの地域で教育を受けても、一定の水準の教育を受けられるようにするため、文部科学省では、学校教育法等に基づき、各学校で教育課程（カリキュラム）を編成する際の基準を定めています。これを「学習指導要領」といいます。「学習指導要領」では、小学校、中学校、高等学校等ごとに、それぞれの教科等の目標や大まかな教育内容を定めています。また、これとは別に、学校教育法施行規則で、例えば小・中学校の教科等の年間の標準授業時数等が定められています。各学校では、この「学習指導要領」や年間の標準授業時数等を踏まえ、地域や学校の実態に応じて、教育課程（カリキュラム）を編成しています。（文部科学省ウェブサイト「学習指導要領とは何か」2012年2月11日検索）

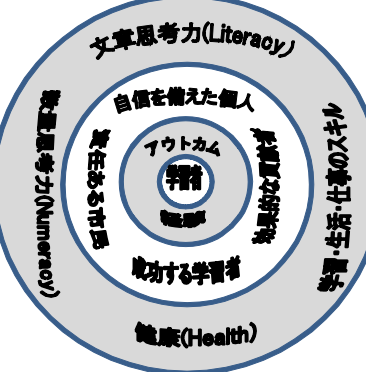
つまり、オックスフォード教育辞典のカリキュラムの意味②が教育課程であり、③が学習指導要領であることがわかる。しかし、本論文が対象とするカリキュラムは③の意味ではあるが、日本の学習指導要領よりはもっと幅が広い概念だといえる。なぜならば、柴田（2000: 69）が指摘するように日本には教科書検定制度があるために、教科書検定制度がない国と比べると学習指導要領の拘束性が高いからである。本論文が事例として挙げるスコットランドをはじめ、拡張的学習を組み込む内容をもつ「カリキュラムの新種」を導入している国々には教科書検定はない。

他方、佐藤（1995a: 143-4）は日本ではカリキュラムの意味が「教育計画」をより制度化した「教科と教材を学年別に組織した所与の制度的枠組み」となっていると批判し、カリキュラムの定義は「学びの経験の総体」であるべきであると主張する。なぜならば、カリキュラムの語源がラテン語の「走路（currere）」であり、それは「人生の履歴（経験）」を意味するからである。さらに、佐藤（1995a: 145）は、カリキュラムは教育内容を組織するだけでなく、教育内容の組織によって「知識と人との関係を組織し」、「人と人との関係も組織している」とカリキュラムによる組織化がおよぶ範囲を捉える。本論文ではこの佐藤の定義を採用し、カリキュラムを「教授の計画」も「制度的枠組み」も含んだ多層的な概念である「中央教育行政によって定められた学びの経験の総体」と捉えることとする。

1.1.4. 「卓越へのカリキュラム」における拡張的学習

「卓越へのカリキュラム（CfE）」が拡張的学習を目指しているということは、どこからわかるのであろうか。それは、CfE が「経験（experiences）」と「アウトカム（outcomes）」のバランスを重視していることにある。図1-1で示されるように CfE では学習者はカリキュラムの中心に位置し、経験とアウトカムはそのすぐ外側に配置されている。経験とアウトカムは前節で議論した使用価値（≡経験）と交換価値（≡アウトカム）にあたるといえよう。すなわち、CfE は使用価値と交換価値のどちらも引き受けることを重視している。その実現方法として、CfE では教科で取り扱う内容がどのように実際の社会生活と関連（connection）しているかを問いながら、教科横断型学習（interdisciplinary learning）・能動的学習（active learning）・協同学習（collaborative learning）¹⁴を取り入れた授業実践が推奨されている。

図 1-1：卓越へのカリキュラム一覧¹⁵

価値 英知、正義、思いやり、高潔 本カリキュラムは包括的であり、人格発達を促進し、世の中の経験を広げることを通じて見識あり責任ある市民性を形成を奨励する。	本カリキュラムの全体性：すべての教育課程に渡って、子どもと若者のために計画されている ・ 共同体としての学校の規範と生活 ・ カリキュラムの領域と教科 ・ 教科横断型学習 ・ 個人的な達成の機会	学習と教授 ● 関与と自主性 ● 挑戦する目標を設定 ● 期待と標準を共有 ● 適時適切なフィードバック ● 学習意図、成功の尺度、個人的学習計画 ● 協同的 ● 学習者によって異なる学習進度を考慮
経験とアウトカムによって学習と発達に関する期待が提供される領域 ・ 表現芸術 ・ 言語 ・ 健康 ・ 数学 ・ 宗教と道徳 ・ 科学 ・ 社会 ・ 技術 カリキュラムのレベルは進歩と発達を表す。		すべての子どもと若者に与えられた経験する権利 ● 一貫したカリキュラム：3～18歳 ● 幅広い一般教育：カリキュラム領域を超えて経験とアウトカムが十分に設計され、世界とスコットランドへの理解が含まれる一方、環境への理解も含有 ● 上級生課程：資格取得の学習機会とともに、4つの資質を発達させる機会を提供 ● スキル発達の機会：学習、生活および仕事のスキル ● 最高レベルへ達成する機会：適切な個人支援と挑戦を促進 ● 卒業後も積極的に継続して目的に向かっていく機会を提供
個人支援 ● 次段階の学習と計画の説明 ● 学習者のニーズに即した学習活動へのアクセス ● 学習者の目指す達成目標機会の計画 ● 変化と選択に向けて必要な準備と変化と選択によって必要となる支援 ● 就学前教育機関との協力	カリキュラム設計の原理 ・ 挑戦と楽しみ ・ 広がり ・ 深み ・ 個人化と選択 ・ 一貫性 ・ 有用性（レリバンス）	学習の目的を支援する整備事項 ● 資格 ● 自己評価と説明責任 ● 専門能力開発

出典： Education Scotland, Strategic curriculum planner 2012年10月1日検索

<http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/howdoyoubuildyourcurriculum/curriculumplanning/creatingaplan/strategicplanner.asp>

使用価値と交換価値をどちらも引き受けるというのは、前項で触れたエンゲストロームのいうところのダブルバインドという矛盾状態である。この矛盾要素を含んだ拡張的学習は、CfE では「深い学習（deep learning）」という概念によって示されているといえる。本節では「深い学習」について探究しながら、CfE が意図している生徒へもたらす変化、および、教員へもたらす変化をみていく。

「深い学習」とは、「事実としての知識（factual knowledge）を習得・理解し、その知識を応用していくことを超えた学習」（Scottish Government 2010b）と定義されている。CfE の「深い学習」とは、前節で示したベイトソンの学習Ⅱを超えた学習であり、学習Ⅲを指していることがわかる。また、深い学習は経験を深めることと読み替えることができよう。

CfE は次の4つの場における学習を対象にしている——①カリキュラム領域と教科、②教科横断型学習、③学校コミュニティにおける経験、④学校外における経験（Scottish Government 2010a）。これら4つの場における学習が深い学習、つまり拡張的学習になるために、CfE は異なる教科知識の間、および、教科知識と日常知識の間における関連性（connection）による経験の深まりを求めている。そして、この関連性の獲得の実現方法として、CfE は能動的学習（active learning）を重視する。な

ぜならば、能動的学習によって学習者の主体的関与 (learner engagement) が育成され、学習者は「意味形成の過程 (meaning-making process)」を経ながら、学習のなかで自分の経験の意味を獲得していくからである (Scottish Government 2010b)。

したがって、CfE の導入過程で問われるのは、生徒たちの意味形成の過程へ教員がどのように介入したときに、学習Ⅱから学習Ⅲへの転換が行われるのか、ということであろう。これは、エンゲストローム (1987=1999: 233) が述べる「教師は意図的にダブルバインドを活性化することでもある。さらに、③学校コミュニティにおける経験とは、集団学習によって深い学習を達成することであり、集団で「最近接発達領域を超えていく」学習を意味しているといえる。

では、なぜ、拡張的学習 (深い学習) のために、カリキュラムが中央教育行政府による「詳細内容規定」から「意図提示」に変化する必要があるのだろうか。「詳細内容規定」とは、日本の学習指導要領のように教える内容を細かく規定されていることを指す。スコットランドの旧カリキュラムは法的拘束力のないガイドラインでしかなかったのにもかかわらず、教える内容が詳細に記されていた。他方、「意図提示」とは CfE が何のために設定されたかを説明することである。

カリキュラムは我々がネイションとして何に価値を置いているのか、かつ、我々が若者に何を求めるのかを映し出します。(中略) カリキュラムは我々すべてに影響を与えるのです。

(Scottish Executive 2004)

この政府文書は、CfE の目的がスコットランド社会の価値や理念と連動していることを示している。CfE の目的とは、「4つの力 (four capacities)」である「自信を備えた個人 (confident individuals)」「責任ある市民 (responsible citizens)」「成功する学習者 (successful learners)」「効果的な貢献者 (effective contributors)」の形成であるとされている¹⁶ (図0-1)。特定の教科においてではなく、すべての教科においてこれらの力の発達が意図されている。この「4つの力」と教科との関係は、日本の学習指導要領における「生きる力」と教科関係に類似していると捉えると理解しやすいだろう。

カリキュラムの目的とその社会が重視する理念が連動しているということは、スコットランド社会の価値の共有と発展を促すために「4つの力」が CfE に導入されたと理解できる。では、スコットランド社会の価値とは何か。それは、スコットランド議会の職丈に刻まれたスコットランド議会の価値を表す4つの言葉、「英知 (wisdom)、正義 (justice)、思いやり (compassion)、高潔 (integrity)」で表象され、CfE カリキュラム一覧図 (図1-1) の左上にも強調して示されている。実際、カリキュラム改訂審議会 (Curriculum Review Programme Board, 2004) はこの価値をスコットランド教育の優先事項 (National Priorities)¹⁷と連動させ、「社会正義と個人的および集団的責任に関する自己視点の確立」という「個性の発達 (personal development) を CfE は促進する重要な手段である」と CfE を位置づけている (Scottish Executive 2004)。換言すれば、CfE の意図とは、現在のスコットランド社会で認識されているスコットランド社会の価値観を子どもたちに伝え、子どもたちがその価値を自分自身の問題として意味を理解し、さらにその価値を子どもたちが発展させていくという意味形成を行うことだといえる。したがって「意図提示」とは、スコットランド社会の価値と CfE の目的

の連動という「教育価値」を示すことにとどめ、教員が具体的に何を教えるかは教員および学校の判断に委ねるとのことである。

では、教員や学校の判断に委ねると、なぜ、「深い学習」が可能になるのだろうか。その理由についてスコットランド政府（Scottish Government 2010a: 5）は、教員が主体的に関与しない場合、深い学習のなかで子どもたちが意味形成をする過程に、教員による介入が機能しないことを示唆している。そして、教員の主体性発揮には「何をめざすのか」がはっきりと教員の間で共有されることが必要となる。換言すれば、教員が「どうやるのか」と同時に、「何をめざすのか」および「それはどうしてなのか」を問うことによって教員が主体的に関与する原動力となるというわけである。つまり、「詳細内容規定」から「意図提示」への変化は、教員の主体的関与を求めていることを意味する。

以上の議論からも、4つの力の形成のために必要とされる「アウトカム」と「経験」（図1-1）は、交換価値と使用価値と置き換えることができよう。自分の経験の意味を学習者が獲得することによって、交換価値も使用価値も高めるという「両方取り」をCfEは目指しているといえる。この交換価値と使用価値の両方取りとは、拡張的学習の特徴と一致する。生徒が「学習における経験」の意味を問い、それを「アウトカム」として形成していく。この「学習における経験」は佐藤（1995b）が指摘するデューイのいう「経験」つまり、「学校で組織される『学習経験』を意味しており、子どもが教室で遂行する学習経験と科学者の実践する学問的経験との間の『探究』における連続性」（佐藤 1995b: 55）と捉えていいだろう。そして、この「経験」と「アウトカム」の相乗効果が期待される拡張的学習において、各生徒がどのように意味形成を行っているのかを教員が見極めるためには、教員の主体的な介入が大きな役割を果たすことになる。第3章の事例研究では、このような教員の主体性が形成される場として、CfE導入過程において発生する教員を含めた教育専門職が参加する学習活動を検討していく。だが、その前に、本章では拡張的学習が現代社会で求められている知識と重なることを示していく必要がある。そのため、まず、次節では拡張的学習や活動理論の基礎となっている社会的構築主義の知識観について構成主義および構築主義の知識観と比較しながら確認していく作業を行う。

1.2. 構成主義・社会的構成主義と（社会的）構築主義の考察

本論に入る前に、ここで用語の確認をしておきたい。constructivismは「構築主義」または「構成主義」という2つの和訳を持ち、constructivismに似た概念のconstructionismも「構築主義」または「構成主義」という2つの和訳を持つ¹⁸。しかし、活動理論に影響を与えているのはピアジェの認知心理学を系譜とするconstructivismであり、この語の訳語は教育社会学や教育学の分野においては「構成主義」に統一された感があるため、本論文でもその慣行に従ってconstructivismを構成主義と訳すことにする。したがって、constructionismはもう一方の「構築主義」の和訳を採用する。

1.2.1. 構成主義から社会的構成主義へ

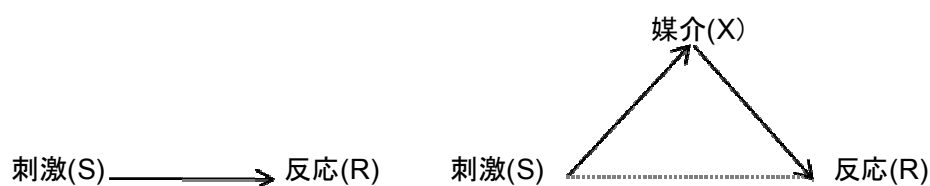
社会的構成主義 (social constructivism) は構成主義 (constructivism) への批判として現れた。ここでは、構成主義と社会的構成主義の違いを、ピアジェ (Piaget, J) とヴィゴツキー (Vygotsky, L.S.) の思想の違いから概観してみたい。両者とも 1896 年生まれであるが、ピアジェは 1980 年まで生存したのに対し、ヴィゴツキーは 1934 年に 37 歳という若さで病死している。

構成主義はピアジェの認知心理学の系譜上にあり、「意識・心 (mind)」の存在を自明視し、知識を「個人の頭の中」で形成されるものだと見なす。構成主義の立場はそれまで心理学において主流だった行動主義と異なる。端的に述べると行動主義は、人間の行動を「刺激 (stimulus: S) → 反応 (response: R)」として客観的に観察可能で操作可能であると理解した。つまり、行動主義による人間の知識の定義は、学習者の外からの刺激によって構成されるという受動的なものであった。他方、構成主義は知識を学習者本人によって主体的に形成されるものだと定義する。だが、この構成主義の見方に従うと、学習者が知識を形成していく際、他者と自分の発する言葉・単語が同じであるとき、その言葉・単語の意味するところも同じであるという意味共有が必要となる。そこで、この意味共有のために、「複数の人間の間で、互いの主観的状态が把握可能になる」「間主観的透明性 (intersubjective transparency)」(ガーゲン 1994=2004:341) が必要であるという問題が構築主義をめぐって浮上した。

この間主観性の問題に対して、ピアジェは人間それぞれが認知する枠組みとして「スキーマ」という概念を使用し、この「スキーマ」が同じときのみ、他者と言葉・単語の意味の共有ができると主張した (ガーゲン 1994=2004:342)。しかし、ピアジェは自己と他者の言葉・単語の意味がお互いに対応していることをどのように知ることができるかを明らかにしていない (ガーゲン 1994=2004:345)。このようなことから、ピアジェをはじめとする構成主義は「意識・心」の存在すること、かつ、知識が「個人の頭の中」で形成されることが自明となっていると批判された。

他方、社会的構成主義は知識が形成される場を学習者の「頭の中」や「意識・心」だけではなく「関係性」(教室においては教師と生徒または生徒同士の関係となる) へも拡張し、ヴィゴツキーの思想がその代表だとされる (ガーゲン 1994=2004:89)。つまり、社会的構成主義は「関係性」の導入によって間主観性の問題を回避したといえよう。この関係性の導入において重要な役割を果たしたのが「媒介」と「最近接発達領域 (Zone of Proximal Development: ZPD)」という概念である。

図 1-2: 人間の行為の過程に対するモデルの変化



出典: 古屋 (2001) と山住 (2004) をもとに図式化

ヴィゴツキーは行動主義心理学が人間の行為を「刺激—反応」で捉えていた過程に媒介として道具を持ち込み、人間の行為の過程を「刺激—媒介—反応」とモデル化した（図1-2）。そして、この媒介は技術的道具だけではなく、言語などの心理的道具も示す（柴田 2008；山住 2004）。

心理的道具である言語は、他者とのコミュニケーションを可能にする。コミュニケーションによって、人間は知識の獲得を行う。換言すれば、人間の知識の獲得は他者との協同という社会性に基いている。この社会性があるからこそ、人は知識を形成することができるというわけである。

他方、ヴィゴツキーの最近接発達領域(ZPD)は子どもの知的発達の領域を示す概念である。ZPDはおとなの助けや仲間との協同により問題を解決できる領域を示し、子どもがいま自分だけで問題を解決できる現在発達領域 (Zone of Current Development: ZCD) と隣接して存在する（ヴィゴツキー 1933=2003:63）。換言すれば、子どもが他者からの確かな助けを受けると、明日は他者の助けを借りずに自分でできる可能性の知識領域が ZPD であると見なされている。したがって、教師がそれぞれの子どもの ZPD がどのように広がっているか把握することができれば、教師はその子どもの ZPD を ZCD へ転換する支援を行うことができることを意味している。

社会的構成主義ではこの ZPD を成人にも適用し、他人と協同で達成できる領域として注目する。というのは、エンゲストローム（1987=1999: 211）は序章で見たように、ZPD を「個人の現在の日常的行為と、社会的活動の歴史的に新しい形態との間の距離」と再定義しているからである。これは、それまでの ZPD の定義における「他者の力を借りる」の「他者」を、人間が文化歴史的に構築したもの全体と捉える解釈である。すなわち、社会的活動は参加者による表現による差によってなされる学習活動であり、創造や発明であるということである。このような個人が他者とのつながり社会化した学習を経験することによって人間の知識が形成される過程における ZPD と ZCD の解釈によって、ヴィゴツキーの思想が社会的構成主義の生みの親とみなされている。

したがって、個人と他者の意味共有の重要性を認識するものの、知識は学習者本人によって形成されるというのがピアジェを代表とする構成主義であり、知識は他者とのコミュニケーションという社会化によって形成されるというのがヴィゴツキーを代表とする社会的構成主義である。構成主義は知識が個人の内面で生成されるという「知識の私的構成」と論じるのに対し、社会的構成主義は知識が自己と他者との双方向の関係で生成されるという「知識の共同的構成」と論じる（古屋 2001: 65）。つまり、知識形成にあたり、他者とのコミュニケーションという社会化が不可欠なものだと捉えるのが社会的構成主義である。序章で述べた「行為」と「活動」の区別を用いれば、構成主義の学習は「行為」であるが、社会的構成主義の学習は「活動」となるだろう。

さらに、社会的構成主義はこの社会化によって獲得された知識が、個人の内面で内省として再獲得されると理解する。これが知識の「内化」ということになる。つまり、個人が他者とのコミュニケーションを能動的に行い、そのコミュニケーションによって獲得された知識が、学習者個人の内面の心的状況へ影響を与える。だが、この社会的構成主義における内化という個人の内面的心的状況に対する理解は、社会的構成主義が構成主義と同様に「心」つまり「個人」を所詮自明視しているのではないかと、「自己」と「他者」の二元論に陥ってしまっているのではないかと、後述する構築主義

(constructionism) から批判されることになる(ガーゲン 1994=2004:89)。こうした社会的構成主義と構成主義と相違点は本節第3項において見ていきたい。

ここまでの議論によって、社会的構成主義の見方を採用すると、学習とは主体が知識を獲得する行動と定義して問題はないだろう。この場合の「行動」の意味は「行為」と「活動」の両方を含む。序章で触れたエンゲストロームの区別に従えば、「行為」と「活動」は、前者が個人によってなされ、後者が集団によってなされるという、主体が単数か集合的かという違いがある。換言すれば、学習行為は個人が歴史文化的な技術的道具を利用して行う学習である。他方、学習活動は技術的道具だけでなく、心理的道具である言語を利用したコミュニケーションも活用する。序章で触れたエンゲストローム(1987=1999:141)による学習活動の定義は、「いくつかの行為群からひとつの新たな活動への拡張を習得すること」であり、かつ、「活動を生産する活動」であった。エンゲストロームのこの学習活動の定義が意味するところは、複数の学習行為がコミュニケーションによって統合される際に拡張し、学習活動を生むということであろう。

1.2.2. 日本的文脈によるヴィゴツキーの受容

社会的構成主義は日本の心理学・教育学の分野では欧米に比べて受容されにくい時期が続いた。その理由はヴィゴツキー理論の日本における受容が欧米とは異なっていた部分があったことによる。この経緯については佐藤(1995b)が詳しいが、2012年現在においても日本におけるヴィゴツキーの受容が独特であったことは十分な認知がなされていないため、ここで概説しておく必要がある。というのも、この日本的なヴィゴツキーの受容文脈では、ヴィゴツキーを活動理論の第1世代とすることが理解されず、本論文の今後の展開に支障をきたすからである。

ヴィゴツキーは1930年ごろからロシア国内で批判されはじめ、それはヴィゴツキーの死後も続いた。ロシア国内におけるヴィゴツキーの再評価がなされたのはフルシチョフによるスターリン批判が始まった1950年以降だとされている(柴田 2008:37)。同時期に欧米ではヴィゴツキー・ブーム(Cole 2004)となり、ヴィゴツキーの英訳が1962年に初めて発刊し、後にヴィゴツキーは「心理学のモーツァルト」(トゥールミン 1978)と評されるようになる。その背景には1957年のソ連によるスプートニク打ち上げに驚愕した米国においては自然科学分野に対する教育カリキュラム改良に力点が置かれたことがある。この流れの中で欧米では、デューイの「経験」とヴィゴツキーの「最近接発達領域(Zone of Proximal Development: ZPD)」がブルーナーの「足場作り(scaffolding)」によって結び合わされ、ヴィゴツキー理論における「学習の社会的性格」が重視され、社会的構成主義の代表としてみなされていく。

日本でも1962年に『思考と言語』が翻訳され、日本の教育研究者や教師へのヴィゴツキー理論の浸透度は高かった。しかし、それはデューイの「経験」概念を「体験主義に曲解して導入したゆがみ」から発生したゆがみの再生産だったと佐藤(1995b:61-2)は指摘する。つまり、デューイの経験主義を体験主義に矮小化したことから、経験概念を批判する必要性が発生したため、ヴィゴツキー理論の

「科学的概念」は「科学主義」および「教科主義」に位置づけられて日本では受容されてしまった（佐藤 1995b: 61-2）。したがって、欧米では共通点が強調されるデューイとヴィゴツキーが、日本においてはデューイの「経験主義と学習者の主体性」vs ヴィゴツキーの「系統学習と教師の主導性」という対立する分脈の構図となってしまった（佐藤 1995b: 古屋 2001）。よって、ヴィゴツキーの理論の「学習の社会的性格」（柴田 2008:121; 佐藤 1995b: 67）が日本では受容されなかった¹⁹。この「学習の社会的性格」の欠落は、ヴィゴツキーの「科学的概念」が持つ意味の構成と問い直しという過程、すなわち、他人との協同による学習によって形成されたものを学習者が振り返りながら内化していくという過程を無視してしまった（佐藤 1995b: 64）。これは、ヴィゴツキーの科学的概念から批判的思考²⁰を取り除いてしまったといえよう。

ヴィゴツキーとデューイの思想を統合する社会的構成主義に対して、近年においても日本のヴィゴツキー研究者から異論があることは留意しておく必要がある。また、ヴィゴツキーを社会的構成主義の代表者としての位置づけや、エンゲストロームが位置づけた活動理論第1世代に対しても同じ文脈から異論が存在している（例えば、中村 1996; 中村 2007）。本論文は、ヴィゴツキーとデューイの思想を接続し、ヴィゴツキーを活動理論第1世代とするエンゲストロームの主張に同意するため、このような議論の概要とその反論を示しておく必要があるだろう。ただし、本格的な反論を行うことは本論文の主旨と離れてしまうため、反論は概要に留めることにし、柴田（2008）による議論をその代表として取り上げる。

柴田（2008: 123）はヴィゴツキーの『心理学の危機』からの引用によって、「ヴィゴツキー自身は、自分の『道具主義的方法は、J・デューイその他のプラグマティスとたちの道具主義的論理学と共通なものを（その名称を除いて）何ももたない』と述べている」としたうえで、「子どもの発達における教育の主導的役割を強調するヴィゴツキーの理論を、児童中心主義的傾向のあるデューイの学習理論と同じにすることは到底できない」と主張している。しかし、果たしてそうなのだろうか。

前述のようにヴィゴツキーは若くして逝去している。デューイは『経験と教育』を1938年に発刊しているが、1934年に亡くなったヴィゴツキーはもちろんこの著作を読んではない。『経験と教育』においてデューイは、教員による権威の行使が「個人的な意思の表明」の場合は否定しながらも、「全体としての集団の利害の代表者あるいは代行」の場合は肯定している（1938=2009: 86）。前者は「教師の個人的な命令がはなはだ不当な役割を演じてきた」ことや「そのような状況のもとでつくられていた秩序の大半が、おとなの意のままにひたすら服従させるといった事柄でしめられていた」（1938=2009: 86）という「恣意的な行為」であり、後者は「正当で公平である行為」（1938=2009: 84）としている。つまり、デューイの子ども中心主義にはこの区別が存在しており、教員による指導性を軽視しているとはいえない。実際、『経験と教育』では、デューイは学習における経験の「質」を問い（1938=2009: 34）、「経験がどのような方向をとっているのかを知ることが、教育者の仕事になる」（1938=2009: 52）と唱えている。また、近年発表された山住のヴィゴツキー研究（山住 2010）では、デューイをはじめとした「新教育」とヴィゴツキーの教育思想の類似性を検証し、ヴィゴツキーの思想持つ「生活とは想像の過程にはかならず、そうした過程に積極的に参加してゆく教育と学校が新た

に考えられる」(山住 2010: 98) 姿勢を明らかにしている。以上を根拠に、本論文はヴィゴツキー、デューイ、そしてブルーナーの教育思想は社会的構成主義の範疇にあり、その共通性は「学習の社会的性格」つまり「学習活動」であるとみなす。

1.2.3. 社会的構成主義と構築主義の違い

社会的構成主義と似た概念に構築主義がある。本節では構築主義について概説するとともに、前節までで検討してきた社会的構成主義との相違について検討していく。

構築主義 (constructionism) は対象領域や論者によりその概念内容が異なると言われ、教育学や心理学だけではなく、人文・社会科学の領域で社会問題・物語記述・身体等をめぐる多くの系譜を持つ。構築主義による知識の捉え方を大略すると、①社会を知識の観点から検討して本質主義・客観主義を否定、②知識は人びとの相互作用によって構築され続ける、③知識は権力や利害を含めた広義の社会制度と結びつく、という特徴が指摘できる(千田 2001:4-7)。すなわち、構成主義も社会的構成主義もあくまで個人から出発した視点で知識を捉えていたのに対し、構築主義は社会から出発した視点で知識を捉えていると区別することができる。なお、千田は構成主義と社会的構成主義には前節で述べたような違いがあるが、構築主義と社会的構築主義はほとんど同義であると主張する。なぜなら、社会的構築主義と「社会的 (social)」とについている理由は、構築主義と区別するためではなく、構築主義と構成主義の混同を避ける理由から構築主義の社会性を強調するために「社会的」が付いたと見なすからである(千田 2001:13)。この論理は、構築主義の知識が「社会」から出発しており、構成主義の知識が「個人」出発しているという前述の千田の主張が基盤にあるといえよう。

この千田の視点は同時に、「社会」の意味について疑問をもたらし。「社会」とはいったい何であろうか。ここまでの議論によって、社会的構成主義や構築主義の考えに基づけば、「社会」とは人と人の関係性であると定義できるだろう。英語の social は、まさにこの「社会」が制度や仕組みとの違いを明確に示しているといえよう。つまり、social は「社会的」であるとともに「社交的」という意味を持つ。社交的というのは人が人と繋がることを表している。「社交的」で表される人と人の繋がり、制度や仕組みのように固定化されるものではなく流動的なものである。

この定義に基づくと、「日本社会」とは日本という国家・地域における人と人の関係性である。「資本主義社会」とは資本主義における人と人の関係性となる。前述の①②③よれば、構築主義は知識が人びとの相互作用によって構築されると捉えることから、人びとの相互作用の発生は人びとの関係性の存在が前提となっていることがうかがえる。すなわち、構築主義では、知識は人びとの関係性を土台に構築されると捉えていることがわかる。したがって、千田が述べるように構築主義の意味にすでに社会の意味は含まれていることになる。以上から、本論文も千田と同じく、構築主義と社会的構築主義を区別することなく構築主義とする。

この構築主義による「人と人の関係性」という社会の概念を適用すると、社会学は人と人の関係性に関する学問であり、社会科学は人と人の関係性を科学的に扱う学問となる。本論文で扱う社会的統

制とは、人と人の繋がりに対する統制と定義できるだろう。また、社会制度とは、「社会における制度」、つまり、人びとの関係性の中で結晶化した制度という意味であり、「社会という制度」という意味ではないことがわかる。他方、家族制度は「家族という制度」であり、社会制度の「社会」と家族制度の「家族」は「制度」への形容の仕方が異なっていることがわかる。このことから、元英国首相のサッチャー（1987）が述べた有名な「社会なんていうものはない。あるのは男性と女性であり、そして家族である」²¹という台詞は、家族は制度であるが社会は制度ではないという観点からすれば、その意味では正しいだろう。しかし、家族は人と人の繋がりという関係性が前提となって結晶化した社会における制度の1つである。したがって、このサッチャーの発言を「社会」の否定と捉えるならば、社会における制度の1つである家族も存在しないということになってしまうだろう。

そこで、こうした構築主義と社会的構成主義の知識に対する視点の出発点の違いがもたらす相違点と共通点を検討してみよう。

まず、両者の共通点からみてみたい。共通点は、①知識は構成（construct）されるものである、②知識は公平無私な観察を通じて心の中に蓄積されるとする見解を疑問視する（客観主義の否定）、という2点である（ガーゲン 1994=2004:88）。この2点はこれまでの議論からも明らかであろう。

相違点としては、社会的構成主義は前述のように「心」や「個人」を自明視する本質論的性格、つまり「個人」と「他者」を区別する二元論的性格から抜け切れていないが、構築主義はあらゆる本質論を否定し、「個人」と「他者」のいずれの存在も自明視せず、二元論でも一元論でもないことが挙げられる（ガーゲン 1994=2004:88）。さらには、社会的構成主義は知識の獲得を人間の神経系でなされるという生物学的本質主義に依拠した上で、言語を媒介に自己（個人）が外界（他者）を認知する過程を取り扱うのに対し、構築主義においてはただ個人と他者の関係性に目を向け、人びとが経験を「語りなおす（re-storying）」という意味の問い直しを取り扱う（千田 2001:15）。換言すれば、社会的構成主義では主体と客体が区別されるために、主体がどのように学習していくかを分析可能とするが、構築主義では主体と客体の区別がなく関係性のみに視点が向いているため、構築された状態（もしくは結晶化した状態）からその状態をもたらした関係性を分析することを可能にしているといえよう。

このように「知識」の形成過程について、学習者個人の内面に重点を置く社会的構成主義は心理学や教育学の領域で使用されることが多い²²。他方、知識の形成が人と人の関係性によって構築されると捉えるとともに、社会制度も含めて関係性という視点で捉える構築主義は、社会的構成主義よりも広く人文・社会科学の領域で使用される傾向がある。さらには、構成主義の *constructive* と構築主義の *construction* という英単語の意味を比較した場合、前者は過程、後者は構築された完成物を示す。したがって、前者は構成・構築されていく過程を「語っていく（storying）」ことになり、前者に「社会的」がついた社会的構成主義の場合は「人と人の繋がりを語っていく」ことになろう。他方、後者は構築された状態から「語りなおす」という遡及する視点であり、すなわち、制度的原理を解釈しようという視点となっているとみなすことができるだろう。したがって、教育学では前者に立脚する研究が多く、社会学では後者に立脚する研究が多いというのは納得のいくことであろう。

1.3. 拡張的学習において形成される「知識」

前節では、社会的構成主義と構築主義の考え方を検討してきた。この検討の理由は、ひとつは、拡張的学習が社会的構成主義を基盤としているからである。もうひとつは、第 4 章の事例研究において活動理論を使用する際、構築主義的な「語り直し」という視点も採用するため、本論文が社会的構成主義と構築主義をどのように理解しているか提示する必要があるからである。しかし、前節までの議論では本論文が焦点をあてる拡張的学習で形成される「知識」の定義について、学習Ⅲによって形成される知識という序章において述べたものしか提示できていない。そこで本節では、拡張的学習によって形成される「知識」がなぜ必要になってきたのかという観点から、拡張的学習によって形成される知識像を明らかにしていく。その検証は以下のように行う。まず、ドラッカー（1993=1993）の「知識社会」の概念、および、ベック（1986=1998）の「リスク社会」の概念を用いて現代社会で求められる新たな知識像と拡張的学習で獲得される知識像が類似していることを論証していく。次にこの新たな知識像が個人のレベルで変容させる能動性についてベックの「個人化」の概念から検討していく。

1.3.1. 知識社会とリスク社会が求める拡張的学習

本章冒頭の政策文書における「知識社会」の意味には、産業発展につながる意味が暗示的に含まれていると考えていいだろう。そこで知識社会の命名者と思われる複数の論者のなかから、産業発展に力点を置いて知識社会を語っている経営学者のドラッカー（1993=1993）が定義する「知識社会」を見てみよう。ドラッカーの知識社会は、ポスト資本主義社会の形態であり、「反資本主義社会」でも「非資本主義社会」でもない。だが、知識社会における経済資源や生産資源は、資本や天然資源や労働から「知識」へ重点が移行しているという（ドラッカー 1993=1993:32）。

この新しい社会における知識の特徴について、ドラッカーは以下の 2 つを挙げている。ひとつは、「効用としての知識、すなわち社会的成果を実現するための手段としての知識」（1993=1993:87）である。この知識は「成果」を獲得する道具として機能することを意味し、この知識の保有者は知識を使用して周囲の社会や経済に働きかけ、企業レベル、そして国レベルの経済を発展させる。そのため、この新しい知識は成果を生み出すために高度に専門化している必要がある（1993=1993:94）。だが、この専門化は知識の高度化だけではなく、知識の分業も生み出す。そこでドラッカーはもう 1 つの特徴が知識に必要となってきたと主張する。その特徴は、「知識社会の中心は人間」であり、知識の非人格性を否定し、情報と知識が区別されるというものである（1993=1993:347）。したがって、前者の知識をドラッカーは「情報」に類似したものだと捉えていることがわかる。そして、後者の「知識社会の中心は人間」であり、人格性を持つという条件を備えた知識がドラッカーの主張する新しい知識であることがわかるだろう。

前節で触れた構築主義的見方によれば、社会とは人と人の関係性である。そして知識社会とは、知

識形成を目的にして人と人が繋がる関係性と言い換えることができよう。したがって、知識社会においては、高度専門化による分業化過程で導入された機械化・非人格化の深化に対して、知識を獲得するために人と人が繋がる関係性の形成が必要となってきたという意味を持つことが導き出される。

しかし、ドラッカーは企業におけるマネジメントを専門とする経営学者であるためか、なぜ新たな知識が必要になってきたのかという意味付けには、ポスト資本主義社会における豊かな未来への展望だけに視点が限定されていると思われる。「負」の面がない「正」の面だけで、ポスト資本主義社会における新たな知識の重要性を語ることは充分なのであろうか。

ポスト資本主義社会を「負」の面から捉えた概念では、社会学者のベックの提示した「リスク社会」(1986=1998)とリスク社会における個人の様態を示した「個人化」(1994=1997)という2つがある。ベックもまたその問題解決を「知識」に求めた。両者の描く社会像は類似しているが、その強調点の違いにより、ドラッカーの描く知識社会がコインの表側なら、その裏側がベックのリスク社会であり、両側面の境が個人化であるといえよう。

ベックの「リスク社会」も、高度専門化による分業化過程で導入された機械化・非人格化の深化に対して、知識によって人と人が繋がる関係性の形成が必要となってきたという点は変わらない。しかし、ベックのリスク社会はその関係性の形成がドラッカーのような未来の発展のためではなく、「知識」でリスクに対処しないと現在の不安は増大し、未来への期待は持てなくなるという悲観的で、かつ、保守的であるがゆえに進歩的である重層的な概念である。そこで、この「リスク社会」の概念と、リスク社会における個人への影響を表す「個人化」の概念を検討しながら、現代社会において新たに求められるようになってきた知識が拡張的学習で形成される知識と類似することについて考察する。

ベック(1986=1998: 24)が定義したリスク社会とはポスト近代産業社会であり、近代化が進み、技術と経済の発展によって生じたリスクへの対応が求められることによって不確実性が増大した社会である。近代化が進むなかで、生産・仕事の現場で扱われる知識が高度化していき、ポスト近代産業社会であるリスク社会では次の2つの力学が社会、つまり人と人の関係性に作用するようになったと解釈できる。

第1の力学は、専門化(specialisation)である。この力学は分業の深化を生み、リスクの増大をもたらした。近代以降、様々な生産現場・仕事現場における技術革新が進む過程において、効率化と分業体制の深化が浸透していった。生産現場・仕事現場全体で扱われる知識は高度化・複雑化した一方、他方では働く人たちの仕事内容が単純化・定式化する仕事が増加した。そのため、全体性を見渡せない仕事内容が増え、単純な人為的過失が甚大な経済的損失・事故を発生させる頻度が増大した。この力学は、本来人間が自然に対処すべき場合に考慮する「自然科学と人間、常識と専門家の合理性、関心と事実」というような相互に対立するものが十分に育っていない(ベック 1986=1998: 38)という認識状態の欠如をもたらし、かつ、システムの直線的思考が疑問視されることなく稼働している「無責任体制」(ベック 1986=1998: 45)をもたらしたと説明される。換言すれば、高度な専門化に伴う分業化が全体性の把握を阻み、それによって、危険な状況を発生させる可能性というリスクを増大さ

せていることを示している。さらに、グローバル化・ICT化が進展した現在、いまやこの分業体制は国境を越えて発生しており、「無責任体制」は一国内では解決できない地球規模に広がった問題になっているといえるだろう。

第2の力学は、再帰的社会化（reflexive socialisation）である。これは、第1の力学による知識が専門化によって人と人の関係性が希薄化した状況に対する再帰的（reflexive）な力学である。再帰的とは本論文では喪失したものを再獲得する方向へ進むことだと定義する。しかし、再帰的社会化によって再獲得する人と人の繋がり方の質はかつてと同じではない。構築主義の見方で眺めてみると、リスク社会とは、第1の力学によるリスクによって侵された人と人の関係性と、第2の力学によるリスクによって再獲得が求められる人と人の関係性という複層的な意味になる。

第2の力学による再帰的社会化が発生した理由は、次の2段階の理由による。まず、増大する不確実性によって、人びとは問題の決定的解決策を見出すことが困難となり、一時的に有効な問題解決しか行えなくなったからである。もう1つは、問題解決の有効期限が一時的であるため、問題解決に関する意思決定を永久に行っていく必要がでてきた（ベック 1994=1997 : 28）。ベックはこうした再帰的社会化を可能にする意思決定の方法をリスク社会の原因である人間の知識に求めた（1986=1998 : 81）。つまり、第1の力学も第2の力学も人間の知識に依存しているが、それぞれの知識の質は異なる。では、これら2つはどのように質が違うのか。

これら2つの知識について、ベック（1986=1998 : 81）はリスク社会以前の資本主義社会においては職業等による役割、つまり「存在が意識を決定」したのに対して、リスク社会では「意識（知識）が存在を決定」し、しかも、自分自身の経験による知識だけではなく、他者の知識も使わなくてはリスクを回避できないと述べる。換言すれば、前述のリスク社会における第1の力学は、分業により人と人の関係性が制限されることによって人びとの知識形成が孤立化していくが、第2の力学は人と人が繋がることによってお互いの知識形成を支援するという知識の越境を求める。したがって、第1の力学だけが作用する社会では、知識は専門職を除いてベイトソンの学習Ⅱaまでの学習で形成され、専門職であっても学習Ⅱbで足りるとみなせるだろう。だが、第2の力学によって発生したリスクに対処するためには、学習Ⅲによって形成される文脈自体を見直す知識が必要となる。この学習Ⅲによって形成される知識によって、グローバル化やICT化で進んでしまった地球規模の「無責任体制」から発生するリスクに応じることが可能となるというわけである。では、この学習Ⅲによって知識が形成されるときの人びとの関係性は、第1の力学によって知識が形成されるときの人びとの関係性とどのように異なるのであろうか。

まず、階級社会においては所属階級の利益保護という「困窮によって生じた連帯」であったのが、リスク社会においては「不安によって生じた連帯」へ移行した（ベック 1986=1998 : 75）。この連帯、つまり人びとの繋がりの内容について、ベックは以下のように説明する。

人びとの連帯は、個々の項目ごとに、個々の状況やテーマごとに締結・解消される。また、さまざまな状況ごとに全く異なった集団と締結・解消される。（ベック 1986=1998 : 194）

これは、リスクの増大によって従来では繋がることがなかった人と人の間でも新たな繋がりが形成されるようになってきたことを示す。そしてその繋がりはテーマごとであり、かつ、一時的である。しかし、そうした一時的な繋がりの形成を続けていかなければ、増大するリスクに対処していけない。

このような第2の力学が再帰的に機能する様態について、ベック（1986=1998：376）はリスクを「人間が歴史的に獲得した能力から発生」と捉え、リスクの根源が人間の無知にあるのではなく、人間の知識の高度化にあると指摘している。つまり、知識の高度化による専門化が進めば進むほどリスクが増大し、そのリスクに対する不安は人びとによる連帯、すなわち、人びとが前述のような新たな繋がり方によって他人と協力して解消していくしか方法はないというのである。

1.3.2. 「個人化」によって個人に求められる変化

前節ではリスク社会において高度化した知識が作用する2つの力学が人と人の関係性に与える影響をみてきた。第1の力学によって増大したリスクに対処するため、第2の力学によって既存の文脈を問い直す学習Ⅲが求められていることがわかった。ではこの2つの力学は個人にはどのような変化をもたらしているのだろうか。ベックはこの変化を「個人化」と定義する。

「個人化」とは、まず、工業社会的生き方の脱埋め込みを、次に、新たな生き方による工業社会的生き方の再埋め込みを意味し、この新たな生き方においては、一人ひとりがみずからの生活歴を自分で創作し、上演し、補修していかなければならないのである。だからこそ「個人化」というのである。（ベック 1986=1998: 30）

この内容は第1の力学によって生じた「個人化」である。リスク社会の第1の力学によってもたらされる「アトム化や隔離、孤独、あらゆる社会の終焉、関係性の喪失」という「脱埋め込み」をもたらす（ベック 1986=1998:268、ベック 1994=1997:30）。この状況はまた、準拠基準がある伝統的な生活様式から準拠基準がない生活様式への転換である。個人がアトム化したなかで、それでも生き抜く術を見出すためにもがく。このときに個人が行う学習は、それまでの自分を取り囲む文脈を問い直すことへ向かわせる。しかし、この学習は学習Ⅲの性質を持つため、これまで議論してきたように精神的負担は大きい。そのギリギリの精神的状態を第1の力学が人間に強いるなかで、個人が生き抜くために浮上してきたのが第2の力学だといえよう。

「個人化」とは、確信できるものを欠いた状態のなかで、自己と他者にたいする新たな確実性を見出し、創造することを人びとが強いられるだけでなく、工業社会の確実性の崩壊をも意味している。しかし、このことは、新たな、全地球規模に及ぶ場合さえある相互依存を意味している。（ベック 1994=1997:32）

準拠基準がない状態は脱埋め込み状態であることを意味する。すなわち、「アイデンティティの宙ぶらりん状態」といえるだろう。第2の力学は、こうした脱埋め込みによる不安定性を克服するため、「新

たな確実性」を個人に求めさせ、再埋め込みを促していく。

したがって、ベックの個人化はアトム化だけではなく、アトム化ゆえに相互依存を形成するという意味を持つ。端的にいうならば、「個人化＝アトム化」ではなく、「個人化＝アトム化＋相互依存」である。「個人化」も「リスク社会」と同様に逆説的で重層的な構造を持つ概念であるといえよう。そして、「個人化」における相互依存の形式もまた従来型とは異なる²³。なぜならば、この新しい相互依存による集団化には準拠基準がない。つまり、リスク社会では、伝統的社会に存在した従来型の安定した相互依存の形を取らず、必要に応じて場面に即して繋がりが形成され、相互依存は流動的となる。それゆえ、人びとの人生の不確実性は拭いきることはできない。こうした不確実な人生を一人ひとりみずからが選択して決定する生き方は、不安定な心理状態に置かれながらも「新たな確実性」を人と人の関係性によって見つけていく過程である。換言すれば、この過程は、文脈を問い直すことによって不確実性がもたらすリスクに対応できる知識を形成するという拡張的学習であり、集団で行う学習Ⅲである。そのため、「個人化」はリスク社会における不安や不確実性ゆえに、人と人が繋がり学習活動を行う原動力として人びとが経験するという逆説的な過程であるといえよう。

ここで、前節（1.1.1）で触れた学習Ⅲが個人で行われるときの議論に戻ってみたい。学習Ⅲは学習者自身の文脈を問い直す学習であるため、個人で行うには精神的負担が大きいことが強調され、個人ではなく集団で行う拡張的学習の意義が前節（1.1.1）では示された。しかし、集団で行うとしても、文脈を問い直すときには学習者が不確実性に直面することを避けて通れない。学校教育において、教員がいったいどのようにこの不確実性を生徒に認識させることができるかは、従来の授業実践で求められなかった技量を要する。なぜならば、生徒それぞれが文脈を見直すために、各生徒がどの位置にいるかを把握することが教員に求められるからである。つまり、この技量とは、生徒それぞれの ZPD をその生徒の文脈という観点を加えて理解する必要があることを意味する。

ZPD を現在の知識である ZCD に転換するためには、心理的道具や技術的道具を使用した他者とのコミュニケーションが必要となる。そして、この ZPD から ZCD へ転換のためのコミュニケーションを行う過程が学習活動であると定義することができる。この学習活動は学習者の主体的な参加がなければ有効なコミュニケーションが行われないことから、ZPD を ZCD に転換させる学習活動には学習者の能動性が必要条件となる。では、拡張的学習の学習Ⅲは学習Ⅱまでの学習と能動性において何が異なるのだろうか。

確かに、序章で述べた学習Ⅰから学習Ⅲそれぞれにおいて、ZPD から ZCD への転換は行われてはいる。学習Ⅰの場合は、正しい答えを探す際に他人による支援が入り、それを受け入れることで ZPD が ZCD へ転換される。学習Ⅱの場合は、学習者が使用する道具に対する支援が他人から得られ、それを受け入れるということになる。学習Ⅱa では、学習者が既存の方法の中で道具を探すために、支援が他人から得られ、学習Ⅱb では学習者が道具を新たな方法で見つける、または創り出す方法が他人から支援されて得られる。しかし、学習Ⅲが集団で行われる拡張的学習では、自分たちをめぐる文脈と一緒に問い直すという学習の性格から、自分の文脈をそれぞれが言葉で表現し、集団で共有する必要がある。この過程を経るため、拡張的学習は自己および他者の経験の意味を獲得する過程であ

る。そのため、拡張的学習は集団学習であっても、数人が先導し、残りのものが従うという人と人の関係性では発生しない。エンゲストローム（1987=1999: 322）は、拡張的学習における人びとの関係性を「共通の対象をめぐって交響し組織された異種混交でありポリフォニーである」と定義する。したがって、拡張的学習では、他人からの支援を受けるだけでなく自分も能動的に参加する相互依存を行わないと成立しなくなる。

次節では、このような知識観および社会観のもとで人びとが相互依存しながら行う拡張的学習を描写し、分析する活動理論について概観していく。

1.4. 活動理論の発展——ヴィゴツキーからエンゲストロームへ

本節では、拡張的学習を分析する理論である文化歴史的活動理論（cultural-historical activity theory: 以下、活動理論）について概説する。本論文では第4章における事例の分析をエンゲストロームによって理論化された第3世代活動理論によって行う。第3世代活動理論は人間が他者と協力しておこなう行動を活動とみなすとともに、その活動を「活動システム」として1つの単位と捉え、活動システムにおける活動の質を分析するための理論である。

前節（1.1.2.）で示したように、拡張的学習を行う集団の学習活動も「活動システム」として1つの単位とみなすことができる。本論文において学習活動とは、エンゲストローム（1987=1999:141）の定義を使用し、「いくつかの行為群からひとつの新たな活動への拡張を習得すること」であり、かつ、「活動を生産する活動」とする。したがって、「学習活動」の「学習」の意味は学校教育における学習に限定されるものではなく、様々な仕事の現場における学習、地域における活動における学習、家庭における学習などを含んだ人びとが生きていくうえで必要となる学習全般を示す。

エンゲストローム（1987=1999）は活動理論をヴィゴツキーの第1世代から、レオンチェフらの第2世代を経て、自身らの第3世へ移行したと位置づけている。そこで、活動理論の系譜を確認することによって、本論文が活動理論を使用する妥当性の提示と、本論文が提示する学習の概念を深めることを本節の課題とする。

1.4.1. 活動理論第1世代 — 媒介による個人行為

活動理論第1世代は前述のヴィゴツキーを中心とするものであり、ヴィゴツキーの「高次心理過程」「高次精神機能発達」のモデル（図1-3の①）が活動理論第一世代のモデルであると示される（エンゲストローム 1987=1999: 2、山住 2004: 91）。刺激と反応の関係が両者間に介在する媒介的道具との関係により、刺激→主体、反応→対象へ置き換えられ、主体が対象に向かって道具を使用して行うことを示している（エンゲストローム 1987=1999: 17）。

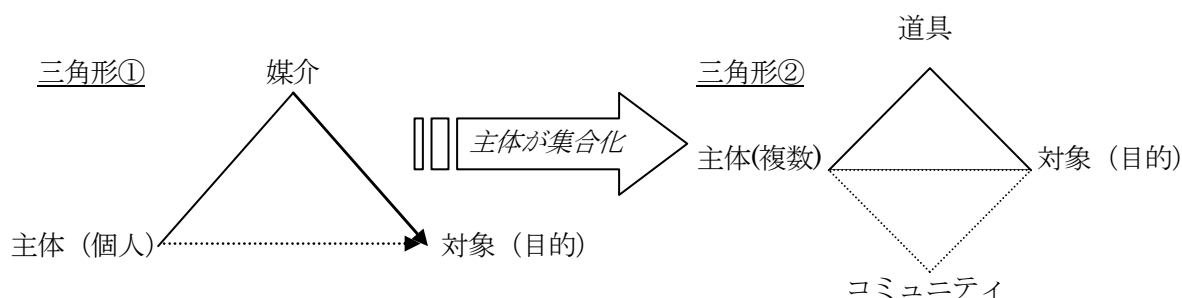
この第1世代のモデルで注意しなくてはならないのは、主体が個人となっていることである。活動

理論では、「行為 (action)」と「活動(activity)」を区別する点については序章で述べた。個人で行うのは行為でしかなく、活動は集団において初めて発生する。その活動は個人の行為の単純な総和だけではなく、集団にならないと成し遂げられないプラスアルファを含んでいる。日本の諺の「3 人寄れば (3 人である必要はないのだが) 文殊の知恵」を発生させているともいえる。つまり、活動理論の主体は集合的であることになる。しかし、活動理論第1世代は個人を取り上げただけであり、そのモデルの三角形①は学習活動ではなく学習行為にすぎない。

1.4.2. 活動理論第2世代 — 分業による集団活動

活動理論第2世代はレオンチェフらの仕事によるものであり、主体が個人から集合的となり、個人的行為と集団的活動の差として「歴史的に発展する分業」を認識した。第1世代の学習行為モデル (図1-2の三角形①) から第2世代の集合的活動システムのモデル (図1-3) への発展は次のように説明できる。

図1-3: 活動理論第1世代の学習行為モデルから学習活動のモデルへ

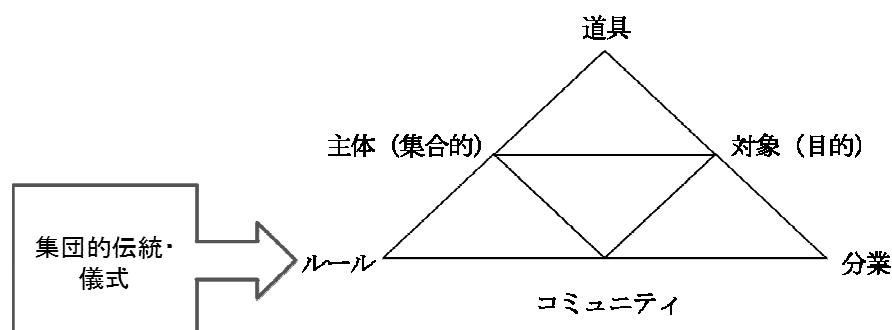


(出典) 三角形①: 山住 (2004: 36)。三角形②: エングストローム (1987=1999: 76) の筆者による解釈

三角形①で表される学習行為は、個人が目標に向かいながら媒介（資料などの道具や他人との対話など）を使用して行われる²⁴。三角形で囲まれた内部は学習行為を示している。主体が個人から集合的になると、活動理論では集団内の対話（コミュニケーション）を他の道具と区別する。なぜならば、コミュニケーションという道具は集合的主体自身によって生みだされる機能であり、他の外部的道具とは性質を異にするからである。したがって、学習活動は集団（コミュニティ）の外部的道具を使用した上向きの三角形とコミュニティ自身をコミュニケーションという道具として使用した下向きの三角形が合わさった三角形②として示される。

さらに、三角形②のコミュニティでは、学習活動の経過とともに「ルール」と「分業」が下向きの三角形②の左右に現われる (図1-4)。

図 1-4： 集合的活動システムのモデル（活動理論第2世代による人間の活動）



(出典) エンゲストローム (1987=1999: 79)

「ルール」は集合的主体とコミュニティとの間に主体間の学習行為や相互作用を制約する媒介であり、「分業」はコミュニティと目標との間にコミュニティにおける学習活動を分担させる媒介であることを意味する（山住 2004:84）。つまり、ある学習集団において、個人それぞれが学習する活動の総和は図 1-3 の三角形②の上半分である。ところが、この集団が協同学習を行うと学習活動の総和は三角形②の下半分が増えるだけでなく、図 1-4 の三角形へ拡張していく。この三角形①から三角形②の創発を経て形成された拡張した三角形（図 1-4）が活動理論第2世代のモデルである。なお、第2世代は概念を説明しただけであり、図 1-4 のモデルを提示したのはエンゲストロームであった。

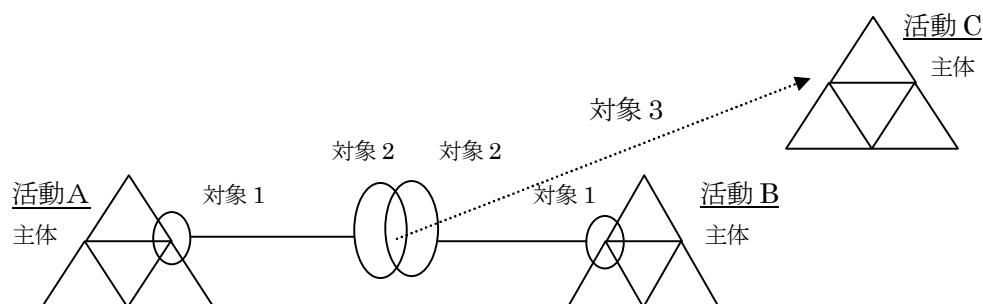
「ルール」には集団的伝統や儀式も含まれる（エンゲストローム 1987=1999: 76）。すなわち、ある学習を行っている活動システムにおいて、その活動システムが形成したルールでなくとも、その活動システムが暗黙の前提のうちに取り入れている慣習もルールにあたる。例えば、年功序列が浸透した文化をもつ集団の成員によって作られた活動システムは、成員同士が明示的に年功序列を定めなくとも、発言が年上のものからなされるなど様々な年功序列の暗黙のルールを持っている。

集合的活動システムは、前節で言及したように、活動システム内のマクロ構造と諸個人の間に矛盾が生じている。この矛盾をダニエルズ（Daniels 2006a:173）は、対象（object）の設定をめぐる発生すると指摘するとともに、この矛盾によって活動システムのルール・コミュニティ・分業を分析可能にすると指摘する。つまり、これは学習活動にコミュニティのありかたが影響することということを意味する。コミュニティのありかたは、「ルール」と「分業」によって決まることがこの集合的活動システムのモデルは示している。

1.4.3. 活動理論第3世代 — ノットワーキング

第3世代が提示するモデルは、ある活動システムが別の活動システムと協同して新たな活動を生み出すというモデルとなる（図 1-5）。このモデルが発生する過程をエンゲストロームは「ノットワーキング（knotworking）」という概念を使用して説明する。

図 1-5: 目的を共有するネットワーキングによる出現するハイブリッドな活動



出典：山住・エンゲストローム（2008: 94）などから構成

ネットワーキングとは、図 1-5 に示されるような 2 つ以上の集団が相互作用しながら協力して行う学習活動が次々に起こっていく創発（*emergence*）構造を表した概念である。図 1-5 では、活動システム A と活動システム B がそれぞれの活動の目的である対象を共有することで対象 2 のように重なりを認識する状態を生み、その重なった部分を共通目的とする対象 3 を持ったハイブリッドな活動システム C が新たに創発することが示されている。つまりネットワーキングとは「結び目づくり」

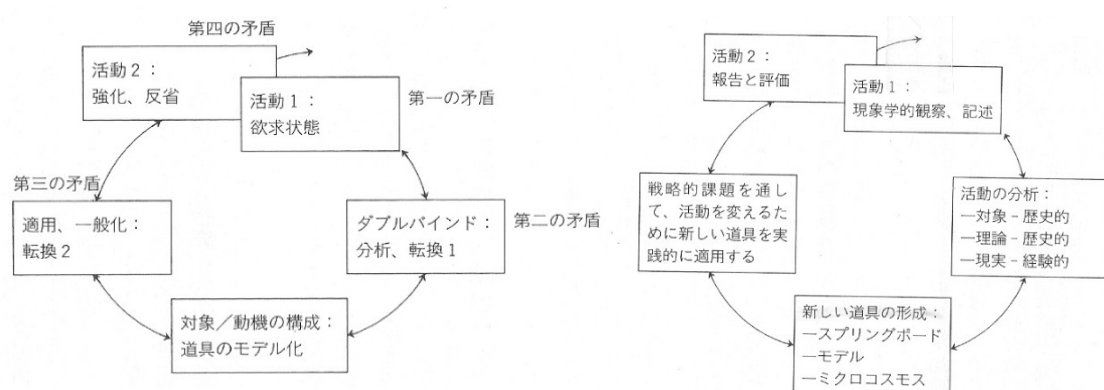
（山住 2008:39）である。そして、その繋がり方の性質はチームやネットワークという「アクター（行為者）間の固定した構造」が存在するものではなく、「要求される課題ごと、その場その場で、コラボレーションの関係を組み替えていくもの」という糸の結び目（ノット：*knot*）のように結んだりほどいたりできるという変化に富んだ「つながりの創発」を意味する（山住ほか 2008:41）。また、場の主導権も一定ではなく、次々に変化していく（エンゲストローム 2008:i）。ネットワーキングの結びつきは、共通の目的達成の必要により異なる集合的主体間で協同活動が形成されるが、その目的が達成されると、結びつきが解けるといふ即興的で流動的なものである（山住 2008:40）。

こうした目的対象の共有による活動の拡張は「組織やコミュニティの壁や垣根を越えた」水平的移動であり、「越境（*boundary crossing*）」「連合（*association*）」「翻訳（*translation*）」と捉えられる（山住 2008:21）。そしてこのネットワーキングの斬新さは、拡張的学習が「活動システムの構造的な緊張関係である『矛盾』を源泉として生まれてくる」という「標準化された手続きやスクリプト化された規範から逸脱する、創発的なコラボレーションの新たな形態」にある（山住 2008:49）。このコラボレーションの形態は、前節で触れたベックの「不安によって生じた連帯」と重なる。この内容を再掲すれば、「人びとの連帯は、個々の項目ごとに、個々の状況やテーマごとに締結・解消される。また、さまざまな状況ごとに全く異なった集団と締結・解消される」であり、これはまさにネットワーキングそのものといえよう。

1.5. 活動理論における矛盾

活動理論は、「ダブルバインド (double bind)」という矛盾状態を源泉に活動が生まれると捉えている。本節では、ダブルバインドの意味を明らかにしながら、活動理論が捉える矛盾について概観する。活動理論において、拡張的学習は以下の4段階で発生した矛盾を源泉に発展していくと捉えている(図1-6左)。このサイクルは活動システムが形成されて変化していくサイクルを矛盾に注目してモデル化したものである。

図1-6：拡張的移行のサイクル（左）と拡張的発達研究の方法論的なサイクル（右）



出典： エンゲストローム（1987=1999: 332-3）

第1の矛盾では活動システムの成員間に欲求状態が生じており、その状態における活動のなかで第2の矛盾のダブルバインドが明らかになっていくと理解できるだろう。つまり、主体が第1の矛盾による欲求に基づく活動のなかで、第2の矛盾であるダブルバインドによって「準拠枠を広げる」（エンゲストローム 1987=1999: 232）必要性に駆られるというのが、第1の矛盾と第2の矛盾との関係であるといえよう。その第2の矛盾（ダブルバインド）は、主体が新しい道具の形成によって準拠枠を広げることによって克服されていく。この道具が、図1-6（右）に示したスプリングボード・モデル・マイクロコスモスにあたる。だが、この道具の一般化・適用の過程もまた、第3の矛盾という状態となる。その過程を経た後、活動システムの成員は新しい道具の一般化・適用について振り返ることになり、そこで第4の矛盾が発生することになる。そして、この第4の矛盾は新たな活動の欲求を生み出し、その新たな活動の第1の矛盾となってより進んだ集団的・拡張的な活動に移行していく。

この集団的・拡張的な活動への移行に対してエンゲストロームは、「直観的形式の潜在的重要性」（1987=1999: 281）に基づいていると人間の心的・意識的状态を重視した主張をしている。この主張の根拠は、「意識性という概念は普通、個人の自覚にのみ制限される」からだと述べる。これはつまり、前述のベックの個人化による他者との繋がりが必要の発生と類似している。自己の直観に従って他者と繋がっていくという、個人と集団の双方を生かす考え方である。

序章では、コンピュータが行えない人間の感情や心の作用を反映した領域の知識を人間が使ってい

くことが現代において求められていることをみてきた。拡張的学習とは、人間の感情や心の作用における自己と他者との差に目を向け、その差から自分たちが置かれている第2の矛盾(ダブルバインド)を認知し、そのダブルバインドを克服する道具を見つけて実践していく学習活動といえよう。したがって、活動理論はある学習活動が拡張的学習のどの段階にあるかを示すとともに、その学習活動の経過の分析、および、その後の方向性の考察に使用していくことが可能であると考えられる。

1.6. 小括

本章の目的は2つあった。

第1の目的は、拡張的学習によって形成される「知識像」を描き出すことであった。そのため、拡張的学習がどのような知識を形成する学習であるかという観点に立ち、第1節においては拡張的学習の定義を確認し、第2節においては拡張的学習が基盤としている社会的構成主義の知識観を、さらに第3節においては現代社会において新たに必要となってきた「知識」が拡張的学習で形成可能な理由を考察した。

第2節では、社会的構成主義を構成主義や構築主義と比較しながら検討した。その検討過程において、ヴィゴツキーの提示した2つの概念である最近接発達領域(ZPD)と現在発達領域(ZCD)に注目し、前者を後者に転換させる協同で行う学習に注目した。つまり、社会的構成主義を学習者が人と人の関係性のなかで学習する内容を経験として意味形成を行う「語っていく」過程と捉え、この意味形成としての知識を追った。この意味形成がZPDからZCDへの転換である。つまり、ZPDからZCDへの転換が拡張的学習で形成される知識に対する社会構成主義の視点である。他方、構築主義は社会を人と人の関係性と捉えることから、知識が形成される過程よりも、知識が結晶化した現象、つまり人と人の関係性によって知識が結晶化して制度化された現象を「語り直す」視点によって見つめる。つまり、同じ対象を見つめていても構築主義と社会的構成主義では前者が「形成」と後者が「遡及」という視点が異なっていることを示す。

第3節では、ドラッカーの「知識社会」とベックの「リスク社会」および「個人化」を検討しながら、拡張的学習で形成される知識が現代社会において必要な理由を考察した。グローバル化およびICT化によって拍車がかかった人間の知識の高度化がリスク社会を生んだが、その問題解決もまた、人間の知識によるしかない。しかし、必要となる知識は文脈を問い直すことができる知識であり、この知識は拡張的学習によって獲得可能な知識である。また、個人のレベルに対してもリスク社会は不確実性をもたらし、そのため人びとは「個人化」という一生涯における文脈の問い直しをしなくてはならない状況に地球規模で追い込まれていることを示した。また、拡張的学習は社会的構成主義に立脚しているが、第2の矛盾(ダブルバインド)の認識過程は、「語り直す」という構築主義に立脚しているということが明らかになった。したがって、拡張的学習は「語っていく」「語り直す」という社会的構成主義と構築主義の要請に応える知識形成であるといえる。つまり、いずれの要請も人と人が繋が

ることが前提となる知識形成であり、拡張的学習も人と人が繋がることを前提とする。

第2の目的は、第4章の事例研究で分析枠組みとして使用する活動理論について概説することであった。第3節では、活動理論の第1世代から第2世代をへて活動理論第3世代に内容がどのように発展したのかを概観した。この作業のなかで、「学習行為」と「学習活動」の違いを提示し、学習活動がどうして社会的なのか、そして、どうして歴史文化的なのかを明らかにした。

次章では、スコットランドの義務教育をめぐる歴史と文化を概観する。この作業は第3章でCfE導入に関与する教育行政を検討する際、および、第4章で事例研究の分析をする際の基礎となる。

¹³ この場合は小文字の national curriculum である。イングランドが制定したカリキュラムは National Curriculum であり、固有名詞化している。CfE はスコットランドの national curriculum である。

¹⁴ 協同学習は英語では collaborative learning と cooperating learning という2つの表記に分かれることを押さえておきたい。この両者の違いについては、前者を教授技術であると同時に教授哲学、後者を学習者の相互交流の構造に注目した教授技術であるとした Panitz (1996) の定義がある。Collaborative learning は英国を発祥とし、英国古典文学の内容は現在の状況に照らし合わせるとどのように共感できるか、生徒たちがお互いのコミュニケーションを通じて学ぶという学習者中心性の高い教授法として発展してきた。一方、cooperative learning は米国が発祥であり、どんな知識を獲得するのか達成目標が定められた方法、つまり collaborative learning より学習の成果が計画された教師中心性が高い方法として発展してきた。よって、学習評価は前者が質的アプローチ、後者は量的アプローチと親和性が高い (Panitz 1996)。しかしながら、現在では collaborative learning と cooperative learning の違いはなくなっているようである。LTS の担当者への聞き取りでは、CfE が cooperative learning ではなく collaborative learning と使用するの、前者がスコットランドにおける企業のトレーニングサービスとして存在し、この企業サービスの混同を避けるため、後者を使用しているということであった。

¹⁵ 左中央の「経験とアウトカムによって学習と発達に関する期待が提供される領域」は中等学校で導入されたファカルティ制の8領域である。8領域それぞれに含まれる教科は表1-1のようになる。

表1-1: CfEの領域と教科

7領域	教科
表現芸術 art and design	美術デザイン art and design 演劇 drama ダンス dance 音楽 music
言語 language	英語 English ゲール語 Gaidhlig 現代語 modern languages
健康 health and wellbeing	個人社会発達 personal and social development 健康教育 health education 身体教育 physical education 運動 physical activity 家庭経済 home economics
数学 mathematics	数学 mathematics
宗教と道徳 religious and moral education	宗教と道徳 religious and moral education
科学 sciences	科学 sciences
社会 Social studies	社会 Social studies
技術 technologies	工芸 craft デザイン design エンジニアリング engineering グラフィックス graphics 食物 food 織物 textile 情報技術 Information technologies.

出典: Scottish Executive (2006) *Building the Curriculum 1: The contribution of curriculum areas*, Edinburgh, Scottish Executive

¹⁶ イングランドのナショナルカリキュラムにもこの4つの力のうち効果的な貢献者 (effective contributors) 以外の3つの力がそのまま導入されている。

¹⁷ The Standards in Scotland's Schools etc Act 2000 を受けて、2000年12月に次の5つのスコットランド教育の優先事項が定められた——①Achievement and Attainment、②Framework for Learning、③Inclusion and Equity、④Value and Citizenship、⑤Learning for Life。

¹⁸ ガーゲン (1994=2004) の場合は、social constructionism に「社会的構成主義」、constructivism に「心理的構成主義」、social constructivism に「社会—心理的構成主義」の和訳を採用している。

¹⁹ ただし、柴田 (2008: 121) は日本では欧米と違って、すでに「学習の社会的性格」の多くの実践研究 (無着成恭、齋藤喜博、近藤益雄、板倉聖宣、大西忠治など) が存在したために、ヴィゴツキーの理論から日本の教育者・研究者が学んだのは「系統学習と教師の主導性」に偏ってしまったと暗示的に指摘している。

²⁰ 大井 (2008: 9) はクリティカル・シンキングについて、「意識的に観察や分析、推論をし、一定の標準に照らして評価すること」という定義を紹介しながら、日本語においては「クリティカル」が「批判的」と訳されてしまったために、クリティカル・シンキングという考え方に対して「ポジティブな意味合いが換気されない」と問題点を指摘している。その上で、大井はクリティカル・シンキングを以下の4つを「見分ける力」だと説明する——①事実を誤りから見分ける、②意見と事実を見分ける、③抽象概念と個別概念を見分ける、④一般と特殊を見分ける。従って、クリティカル・シンキングとは効果的な対話を促進するものであり、「新たな可能性を開き、不可能と思われることでも解決の方向性を見つけだそうとする建設的なもの」となる。

²¹ Woman's Own 誌によって1987年9月23日にインタビューされた。この文の前後を含んだ原文は以下である。

“...they are casting their problems on society and who is society? There is no such thing! There are individual men and women and there are families and no government can do anything except through people and people look to themselves first.”

また、同インタビューではこの内容の少し後類似した次の内容が語られている。

“If children have a problem, it is society that is at fault. There is no such thing as society. There is living tapestry of men and women and people and the beauty of that tapestry and the quality of our lives will depend upon how much each of us is prepared to take responsibility for ourselves”

(出典: Margaret Thatcher Foundation <http://www.margaretthatcher.org/document/106689> 2012年3月20日検索)

²² 構築主義 (constructionism) という概念を教育の分野で適用する研究者もいる。MIT のコンピュータ科学者で認知学者のパパー特である。かつてピアジェと共同研究を行ったパパー特は、「海辺で作る砂の城にしる、宇宙理論にしる、自発的に学習者が人目に触れるものを作るとき」に構築主義 (constructivism) の唱える知識形成が効果的に行われると見なす (Papert 1991)。自身の教育理論を構築主義として展開し、ピアジェの構築主義に「作ることで学ぶ (learning-by-making)」という学習方法論を追加した (Ackermann 2004)。「作ることで学ぶ」ことが、「語りなおす」という意味の問い直し作業だと捉えれば、パパー特が自身の教育理論を構築主義と呼ぶことに妥当性がある。この「作ることで学ぶ」は、「真剣 (serious)」と「遊び (playful)」の共存を特徴とし、IT やメディアを積極的に取り入れて学習者を参加させる (Papert, 1991:1)。パパー特が開発に関わったレゴ社の子ども向けロボット製作教材マインドストームは、こうした思想が反映された学習のための「道具」と見なすことができる。

²³ ベックの「個人化」の持つ両義性を第1の力学による「アトム化」のみで捉える研究も少なくない。たとえば、岡本 (2011:32) は「(リスクをもたらす) 現象の原因として通底しているのが、人間の「個人化」である。人間が個々別々の指向性をもった存在になるのにつれて、人間集団としての社会はそれまでの機能を変化させ、ときに人間にとっての危害を生み出すことになる。それゆえに、否応なく個人化する人間存在を再びつなぎとめようとする構想が、ベック以降のリスク社会論においても検討された」と述べている。そのため、岡本はこの稿「個人化社会で要請される<共に生きる力>」において、日本の学習指導要領の「生きる力」と関連づけて「共生」を論じているが、個人化社会における「共生」の形が旧来とは異なった連帯・繋がりであることを指摘できていない。

²⁴ ダニエルズ (Daniels 2006b: 165) は、活動理論第1世代の主体を個人だけではなく、ペアの場合やグループの場合も含めて解釈している。

第2章 スコットランドの学校教育をめぐる歴史と文化

スコットランドでは、宗教、法律、教育が伝統の三制度と呼ばれ、この3つの制度が三位一体となって1707年のイングランドとの議会合同以降のスコットランドのアイデンティティを形成してきた。スコットランド教育の伝統を築いてきた価値観としては、「平等主義」「民主主義」「個人主義」「実力主義」がある。序章で議論した教員の教科パースペクティブが形成される土台の教育価値は、この4つの伝統的価値観に基づいているといえる。では、この4つのスコットランドの教育価値がどのように作用して教科パースペクティブを形成していったのだろうか。本章ではこの問いについて明らかにするために、議会合同以降 20 世紀後半までのスコットランドの義務教育をめぐる歴史と文化を概観し、スコットランド教育の言説を分析した先行研究を検討する。

この作業は、第3章で教育行政の文脈の変化を考察する際、および、第4章で教育専門職の集団的パースペクティブが CFE によってどのように変化しているのか分析する際に生かされる。そのため本章では、スコットランド教育の歴史のうち、教育の価値基準となっている事象を集中して取り上げる。

なお、この先行研究の検討作業に入る前に本章では、イングランドの教育制度との違いについて概説していく。なぜなら、スコットランドの4つの教育価値は、後に詳説するようにイングランドとの比較から生じたものだからである。

また、本章では、教育価値がどのようにこれまでのカリキュラムに反映されていたのかという観点から、CFE 以前のカリキュラムについて検討していく作業も行う。バーンステイン (1978=1985: 96) はスコットランドの中等学校カリキュラムはイングランドよりもヨーロッパ大陸型だと分析していた。同じ国家内にあるにもかかわらず、スコットランドとイングランドでは教育制度が異なるため、義務教育のカリキュラムが異なっても当然だといえるわけだが、そうした相違を描き出す役割も本章は担うことになる。

本章は小括を除くと以下の3節で構成される。

第1節では、現行のスコットランドの教育制度の特徴をイングランドの教育制度と類似点と相違点を示しながら概説する。

第2節では、前節のような違いを生んだ文化・歴史を概説するとともに、教員や教育政策担当者が持っていた教育に関する価値の準拠点について先行研究を用いて検討する。そしてこの作業をもとに、4つの教育価値がどのように作用して教科パースペクティブを形成したかを明らかにしていく。

第3節では、CFE 以前のカリキュラム (5-14、スタンダードグレイド・コース、ハイアースティル・コース) 内容を検する。また、2002 年からスコットランドで始まった形成的評価を重視する「評価は学習のためである (Assessment is for Learning: AifL)」プロジェクトも概観する。

2.1. イングランドと異なる教育制度

イギリスまたは英国²⁵の教育制度を説明した日本語文献では、イングランドの教育制度のみを示していることが多い。しかし、スコットランドの教育制度はイングランドの教育制度とは異なる。つまり、同じ国家において異なった教育制度が存在するわけである。では、どう違うのか。本節は、その概要を描き出すことを目的とする。以下では、教育課程の違い(2.1.1)、教育行政システムの違い(2.1.2)、公立学校重視と無選抜(2.1.3)、ナショナルカリキュラムとナショナルテスト(2.1.4)について、中等教育に重点を置きながら概説していく。

2.1.1. 教育課程の違い

スコットランドとイングランドの教育制度の違いは教育課程の違いとして顕著に現れている²⁶。義務教育課程はスコットランドでもイングランドと同じように初等教育課程と前期中等教育課程の合計11年間である。しかし、スコットランドでは初等学校の修業年限がイングランドより1年長く、中等学校前期の修業年限が1年短いという違いがある(図2-1)。また、スコットランドにおける後期中等学校課程は1年または2年となっている。イングランドでは後期中等学校課程(シックスフォーム: Sixth Form と呼ばれる)は2年間であるが、スコットランドでは生徒の希望に合わせて1年か2年を選択できる。しかも、スコットランドの公立中等学校は無選抜の総合制のみであり、後期中等学校課程も前期中等学校課程と同じ学校で引き続き授業を受ける。

図2-1: スコットランドとイングランドと日本の公立学校における教育課程の比較



(注1) 公立学校(state school)のシステムのみを掲載した。イングランドでは公立の中等学校はいくつかの種類に分かれるが、上図では一括して区別なく表示した。

(注2) スコットランドでは学年を初等1学年(Primary 1)、中等1学年(Secondary 1)と呼ぶため、それぞれ、P1、P2... S1、S2...とした。イングランドでは初等中等学校の学年を通年で1学年(Year 1)から13学年(Year 13)と呼ぶため、Y1...Y13と示した。

前期中等教育修了する中等第5学年(S5)の終わりに、生徒たちは義務教育修了資格であるスタンダードグレードを取得するための試験を受ける。この資格はイングランドのGCSE(General Certificate of Secondary Education)に該当する。義務教育が終了後は、後期中等課程として同じ中

等学校に通う。中等学校へ通い続けるのではなくカレッジ (college) と呼ばれる生涯教育 (further education) 機関で職業教育を受けることができる。だが、多くの中等学校はカレッジとの連携が進み、中等学校に在籍して中等学校の授業とカレッジの授業を受けることができる²⁷。

大学の学士課程はスコットランドでは4年制であるのに対し、イングランドでは3年制という違いもある。スコットランドの大学へ進学する場合、ハイアーと呼ばれる入学資格 (Higher Grade) が必要である。スコットランドの大学入学には平均4科目のハイアーが必要となるが、後期中等課程1年目 (中等第5年次:S5) で大学入学に必要な科目のハイアーが取得できれば、後期中等課程2年目 (中等第6年次:S6) を過ごさずして大学を受験できる。もちろん、中等第5年次 (S5) で2科目、中等第6年次 (S6) で2科目というように2年間かけて取っていくことも可能である。大学受験はイングランドと同じ大学入学に関する統一出願機関 (Universities and Colleges Admissions Service: UCAS) に申し込む。

では、スコットランドの公立学校で中等教育を修了してイングランドの大学へ進学を希望する場合はどうなるのだろうか。スコットランドの大学の学士課程はイングランドの学士課程よりも1年間長いことは、イングランドの大学入学試験Aレベル (A-level: Advanced level) の方がスコットランドの大学入学試験であるハイアーよりも高度な教科専門性を求めることを意味する。このため、イングランドの大学を受験するスコットランドの生徒はS5でハイアーを取得し、S6終了時にアドバンストハイアーと呼ばれる資格 (Advanced Higher Grade) を取得することになる。つまり、アドバンストハイアーはイングランドの大学入試資格のAレベルに該当する。また、アドバンストハイアーを取得してスコットランドの大学へ入学した場合、2年次から始めることも多くの大学で可能となっている²⁸

(Scottish Qualification Authority 2009)。他方、イングランドからスコットランドの大学を受験する場合はAレベルではなくASレベル (AS-level: Advanced Subsidiary level) で受験できる大学が増えている²⁹ (TESS 15 June, 2001)。このように同じ国家にありながらもスコットランドとイングランドでは教育課程が違い、大学入試資格もそれぞれ異なった資格を採用しているが、アドバンストハイアーやASレベルという境界を横断できる資格の導入によって、同じ国家内における大学入学資格の整合性を保っている。

では、なぜ、こうした違いがあるのだろうか。この違いは次章で詳説する歴史・文化の違いから形成された教育に求める価値観の違いからである。イングランドが専門教育を重視している一方、スコットランドは歴史的に「幅広い一般教育 (Broad, general education)」を重視してきた。この違いは、イングランドの大学が入学後にすぐに専門教育に入る一方、スコットランドの大学では米国の大学と同じような教養教育から始まることに表れている。

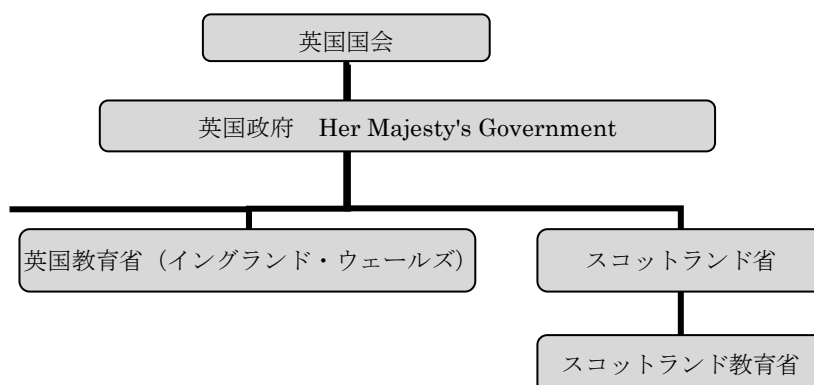
2.1.2. スコットランド教育省と英国教育省

こうした教育課程の違いは、英国の中央行政機関の体系に目を向けてみるとはっきりする。高等教育を除いて、スコットランドの教育行政は英国国家の教育省 (Department for Education) ³⁰の行政

範囲となっていない。1999年の分権改革以前においても、スコットランドの教育はスコットランド教育省が担当してきた。では、スコットランド教育省は英国国家の教育省とどのような関係にあるのだろうか。なお、英国国家の教育省は英文名称を何度も変更しているが、本論文では「英国教育省」という和文表記で統一することにする。同様にスコットランドの教育行政機関も何度も名称変更を行っているが、本論文では「スコットランド教育省³¹」で統一する。

スコットランド教育省は1872年に英国教育省の下部組織として創設され、1885年までは英国の教育行政は英国教育省という1つの行政機関によって行われた唯一の時期だった（Clark 1997:5）。しかし、1885年にスコットランド省（Scottish Office）が内閣に設けられて以降、1999年の英国国会の権限委譲までは、スコットランドの教育行政は図2-2のように英国教育省（イングランドとウェールズを管轄する）とは上下関係を形成しなかった。だが、1920年代まではスコットランド教育省はエジンバラではなくロンドンに置かれていたため、スコットランド教育省と英国教育省は定期的な会合を持ち、そのため両教育省の行政機能は類似していた（McPherson & Raab 1988: 35）。

図2-2：スコットランド教育省と英国教育省の関係（1885～1999）



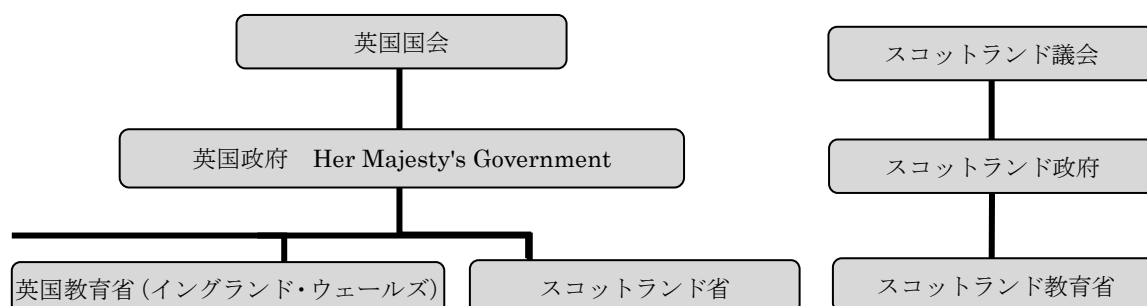
しかしながら、スコットランドの教育行政は歴史的にイングランドと比べて集権的、つまりスコットランドのほうがイングランドよりも地方自治体の影響力が弱く各教育省庁からの影響が強と言われてきた（たとえば、Gray, McPherson and Raffe 1983: 37）。1999年の権限委譲の以前におけるその理由について、矢田（1998: 139-141）の見解が参考になる。①スコットランド教育省（SED）がスコットランド省の下に置かれていたこと、②地方行政単位が小規模であったこと、③1963年スコットランド教育法制定までは教員による教育行政への道がなかったこと、を挙げている。マクファーソンとラアブ（McPherson と Raab 1988: 29）は矢田と同じようにスコットランド省とスコットランド省の関係を描き、1872年のSEDの創設、および、1885年のスコットランド省（Scottish Office）の創設によりスコットランドの集権化は始まっていると見なしている。マクファーソンとラアブ（1988）はこのほかにもスコットランドでは地方教育行政当局（Local Education Authority: LEA）による教育行政への関与がイングランドより遅れたことを集権化の理由に挙げている。イングランドでは1902年に地方の学校委員会（school board）がLEAへ再編成されて教育行政の権限を広げてい

ったのに対して、スコットランドでは900を超える学校委員会が1918年まで存続し、その後もLEAの権限は不十分な状態が1975年に9地域（region）3島³²のLEAへ再編成されるまで続いた（McPherson と Raab1988: 30）。さらには、視学官がスコットランドにおいてはイングランドより中央、つまりSEDからの統制を受けていた。英国国家内における中央集権化から逃れようとしてきたスコットランドであったが、皮肉にもスコットランドの内部においては集権化し、その結果、スコットランドの教育においてはイングランドの教育よりも画一化してしまったというわけである。

なお、9地域のLEAはそれぞれが下位に合計53の地区（district）を持つという2段構造にあり、この構造が1975年から1996年まで続いた（Clark 1997: 3-4）。1996年にはこの53の地区を抱えた9つの地域は29のカウンシル（council）へと改編され、2012年3月現在は改編のなかった3島（オークニー島・シェットランド島・西方諸島）の自治体と合わせて合計32地方自治体によって地方教育行政が担われている。

1999年のスコットランド議会再開後、スコットランド教育省は図2-3のようにスコットランド政府（Scottish Government）³³の管轄となり、英国政府の内閣からも離れた行政主体となった。スコットランド教育省は2007年にディレクトレイト（directorate）制を採用したため、図2-3は2007年までの関係図である。ディレクトレイト制については第3章で詳説するため、ここでは割愛する。

図2-3：スコットランド教育省と英国教育省の関係（1999～2007）



1999年の国会の権限委譲では、イングランド議会は設けられていない。イングランドに関する法案は英国国会で審議され³⁴、イングランドの行政は英国政府のもとに組織されている国家官庁にて行われている。すなわち、2012年3月現在、権限委譲はスコットランド、ウェールズ、北アイルランドに対してのみ行われており、イングランドと他の3つのネイションとは非対称的構造にある。さらに複雑なのは、ウェールズの教育は現在も英国教育省の管轄にあるという形になっており、英国における国会と行政の権限委譲のありかたは、スコットランド、ウェールズ、北アイルランドの3ネイション間においても異なっている。つまり、イングランドと他3ネイションだけではなく、4ネイションそれぞれが非対称的構造にあるといえる（たとえば、Arnott & Ozga 2010:336）。こうした英国の非中央集権的・多元的性格は、次節で検討する英国の歴史的起源による。

英国国会からスコットランド議会への権限委譲による分権の影響は、スコットランド内部の行政に

も進んでいる。2007 年 5 月のスコットランド議会選挙でスコットランド国民党政権（Scottish National Party: SNP）が誕生し、ディレクトレイト制が採用されることにより加速した。この流れの中で、2007 年にスコットランド教育省が解体されたが、これについては次章で見ていくこととする。だが、このスコットランド教育省解体以降も、スコットランド教育省が担っていた行政機能はそのままスコットランド政府の下で機能しており、英国政府から分離している構造には変わらない。

2.1.3. 公立学校重視と無選抜

2012 年 3 月現在、スコットランドの公立中等学校は総合制のみである。イングランドの公立学校では義務教育が終了後の中等学校後期課程としてシックスフォーム（sixth form）と呼ばれる選抜制の 2 年間の中等教育後期課程があり、その課程では公立学校でも選抜制を採っているところが多い。さらには、イングランドでは中等教育前期後期一貫校として選抜制の公立学校も存在する。だが、スコットランドでは公立の選抜制中等学校は前期課程にも後期課程にも存在しない。したがって、前節で述べたようにスコットランドで生徒が中等教育後期課程（S5、S6）へ進む場合は中等教育前期と同じ学校に通学することになる。スコットランドの中等学校の名称は、XX Academy、XX High School、XX Grammar School などが見られるが、どれも総合制であり、Academy や High School や Grammar School といった名称で区別されるシステムがあるわけではない。

表 2 - 1 はスコットランドにおける公立と私立の割合を示しているが、12 歳～18 歳の生徒の約 95 パーセントが総合制の中等学校へ通っており圧倒的に公立学校が優勢である。他方、イングランドではパブリックスクールと呼ばれる学校を含めた私立学校（independent school）に在籍する生徒の割合がスコットランドよりかなり高い³⁵。なお、スコットランドでパブリックスクール（public school）という場合、後述するように歴史的に公立学校を意味する。

表 2 - 1： スコットランドにおける公立学校・私立学校の学校数・生徒数

2009 年		公立学校		私立学校		合計
初等	生徒数	367,146	97.0%	11,439	3.0%	378,585
	学校数	2,128	97.3%	59	2.7%	2,187
中等	生徒数	302,921	94.4%	18,086	5.6%	321,007
	学校数	374	87.2%	55	12.8%	429

出典：＜公立＞*Summary Statistics for Schools in Scotland, No.2* 2011 Edition (2011) A National Statistics Publication for Scotland、＜私立＞*Independent school census, September 2009* (2010) A National Statistics Publication for Scotland。教員の人数は FTE 換算。

2.1.4. ナショナルカリキュラムとナショナルテスト

1988年、保守党サッチャー政権下で教育改革法が制定され、初等・中等教育にナショナルカリキュラムが導入された。ナショナルテストはナショナルカリキュラムの下における学習に対する生徒評価であるため、一対の政策であると捉えることができる。

本節ではこのナショナルカリキュラムもナショナルテストもあくまで「ナショナル」であって、「国家 (state)」レベルで標準化されたカリキュラムでもテストでもなかったことを、スコットランドにおけるナショナルカリキュラムとナショナルテストの受容を通してみていく。

スコットランドでは、ナショナルカリキュラムとナショナルテストは「導入された」とも「導入されなかった」とも視点を変えることによって言うことができる。そこで、この視点の違いに注目しながら、ナショナルカリキュラムとナショナルテストそれぞれにおいて、スコットランドにおける受容がイングランドと異なっていたことを概説していく。

・ ナショナルカリキュラム

まず、保守党政権が導入したナショナルカリキュラム (National Curriculum) はイングランド・ウェールズ・北アイルランドには導入されたがスコットランドへは導入されなかった。その代りにスコットランドでは同時期に、5-14 と呼ばれるカリキュラムが導入された。5-14 は次節で詳しく検討するように法的拘束のないガイドラインと言われていたが、実質的にはスコットランドで統一されたカリキュラム、つまりアダムス (Adams 1997) が指摘するように固有名詞ではないナショナルカリキュラム (national curriculum) であったことは確かであろう。言い換えれば、5-14 は保守党政権が国家カリキュラムとして導入しようとしたナショナルカリキュラム (National Curriculum) とは異なっていたが、ネイション (nation) であるスコットランドが策定したという意味でナショナルなカリキュラム (a national curriculum) であった。

・ ナショナルテスト

ナショナルカリキュラムと比べると、ナショナルテストはもう少し複雑である。結論から言えば、パイロットテストを経て一時期導入されたが、ナショナルテストを参考にしながら、スコットランド版のナショナルテストを開発したという、結局はナショナルカリキュラムと同じ結果となった。

その経過を時系列的に見てみると、イングランドでナショナルカリキュラム導入の翌年の1989年、次章で検討するスコットランド資格機構 (Scottish Qualifications Authority: SQA) の前身のひとつのスコットランド試験局 (Scottish Examination Board) が部局である初等教育評価部 (Primary Assessment Unit) を設けてナショナルテストの導入の検討に入った。地方教育当局の協力を得えながらパイロットテストを経て³⁶、1992年 (1991 - 1992 学年度) にスコットランド全域で正式に導入される。しかし、同年12月、通達 12/92 (circular 12/92) によって、スコットランドにおけるナショナルテストの性質が教員による学校内部評価へと変わっていく。なぜなら、1989年にナショナルテ

ストの導入が検討され始めて以来、ナショナルテストに対する親たちの反発が強くなっていたからである。親たちの反応を受けて地方教育当局のナショナルテストへの協力も鈍くなり、教員組合であるスコットランド教育組合（Educational Institute of Scotland: EIS）も反対運動を繰り広げた。保守党政権は教育の市場化が親の希望に沿った子どもの教育を実現すると訴えた。イングランドでは、教育の選択は親に受け入れたが、スコットランドではそうではなかった。イングランドでは教育の市場化は教育の自由化と捉えられ、学校と親がサービスの提供者とサービスの消費者という対立する構造の下、ナショナルテストの結果がサービスの情報開示として受容されていった。では、スコットランドではナショナルテストはどのように捉えられたのだろうか。

スコットランドにおけるナショナルテストの捉えられ方は、教育的見解と政治的見解にわかれ、それぞれが2つの理由から成り立っていた。

教育的見解の第1の理由は、ナショナルテストの持つ総括的評価の側面によって形成的評価が軽視され、第3節で検討する1965年に出された「初等教育覚書（Primary Memorandum）」³⁷が警告した「試験のために教える」という方向へ向かってしまう危険性である（Cassidy 2008: 28）。「初等教育覚書」以降、少しずつ形成的評価を開発し続けてきた取り組み³⁸から学校教育が後退してしまうことを恐れ、ナショナルテストの導入に疑問が持たれたわけである。

教育的見解の第2の理由は、1968年以前に初等教育修了時に実施されていた12歳時試験（Twelve-plus）を親たちに思い出させたことである（Condie 2008: 639）。これはイングランドの当時の11歳時試験（Eleven-plus）のスコットランド版であり、アカデミック教育と職能教育の2分岐を12歳時に決定する試験であった。

他方の政治的見解もまた2つの理由に分かれるが、どちらも、ナショナルテストの導入は「イングランド化」であるという認識に集約される。

政治的見解の第1の理由は、ナショナルテストがスコットランドの教育が伝統としてきた「民主的（democratic）」「平等的（egalitarian）」という流れと対立することである（Simpson 2006: 17）。この民主的・平等的というスコットランド教育の「伝統・神話」については次節で詳しく検討するが、その伝統をもとにスコットランドでは公立学校の総合制、かつ、中等教育前期も後期も無選抜制が第二次大戦後に実現されていった。つまり、学校教育をサービスと捉え、ナショナルテストによって学校間の差異が強調されて学校間が競争することで教育の質向上を目指すという方向性は、スコットランドの教員や親には受け入れられず、前述の12歳時のテストの再来として受け止められてしまった（Simpson 2006: 14）。ヒュー（Hugh 2008: 311）は、1990年代のスコットランドの初等教育はナショナルテストに翻弄されたと総括している。したがって、スコットランドではナショナルテストは中等教育よりも初等教育を揺り動かす問題だった。

政治的見解の第2の理由は、代表制の問題である。スコットランドでは元来保守党の基盤は弱い³⁹。ナショナルテストが浮上する直前の1987年の総選挙において、イングランドの当選者数は保守党357人、労働党155人であったのに対し、スコットランドの当選者数は保守党10人、労働党50人であった⁴⁰。つまり、イングランドでは圧倒的に保守党優位であったサッチャー政権時においてすら、スコ

ットランドでは保守党は多数派ではなかった。地方自治体においても保守党の勢力は同様である。したがって、スコットランドの多数の人たちにとって、ナショナルテストは自分たちの民意が反映されていない政権、つまり「イングランドにおける多数派の政権」によって導入された政策だった。

だが、ナショナルテストがスコットランド教育に貢献した点もある。生徒評価方法について、親たちを含めた幅広い層が振り返るきっかけをもたらしたからである。スコットランド最大の教員組合であるスコットランド教職組合 (Education Institute of Scotland: EIS) も 父母会 (Parents' Coalition) も、2 分岐テストには問題があるが、生徒の学習を促進するために教師が利用できる評価は必要であるという意見を出し、適切な評価方法について検討する機運が生まれた (Simpson 2006:18)。つまり、ナショナルテストに反対し、それでも生徒評価は必要だと適切な方法を模索するという 2 局面において、親・教員・地方自治体は問題を共有して解決策形成に向けて連携していった。したがって、ナショナルテストはイングランドでは学校と親の距離⁴¹を広げたが、スコットランドでは皮肉にも両者のパートナーシップを深めた役割を果たしたことになる。

ナショナルテストの導入を終えた 1992 年の総選挙において、スコットランド労働党はナショナルテストの撤廃を公約とした。あいにく総選挙では保守党が勝利をおさめたが、1992 年 11 月、保守党政府は通達 12/92 により、スコットランドにおけるナショナルテストの法的強制力を撤廃し、教員による内部評価に委ねるという変更を行う一方で、スコットランド版ナショナルテストが 1993 年からすべての初等学校課程に、1994 年からは中等学校 S1 と S2 課程にも導入され、5-14 が対応する学年全部で行われるようになった (Simpson 2006:19)。その後、1999 年には、HMI は報告書において以下のように形成的評価を総括的評価に組み入れていく必要性を述べるにいたった⁴²。

評価全体のシステムにどんな変化が必要になろうとも、教室において効果的に教え、学ぶための評価は効果的な評価の中心であり続ける。この種の評価は生徒が自分の学習を自分で決めることを含んでおり、生徒たちの成績の標準点を上げるには最も効果的でありえる。(Scottish Executive 1999:29)

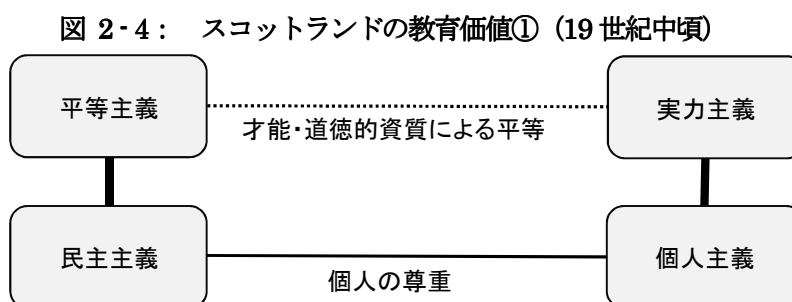
以上のように、イングランドではナショナルテストは外部機関による外部評価であり、イングランド全体の生徒の到達度を測る指標として用いられた。しかしスコットランドでは、評価結果は学校内から出ることがなく、教員、生徒、親によって生徒の今後の学習のために使用され、初等教育覚書以来開発されてきた「生徒の学習の診断」という形成的評価を取り入れる内容で落ち着いた。さらには、英国全体では質保証のために管理主義と総括的評価へ傾き始めていった 1980 年代と 1990 年代において、イングランドでは当局による形成的評価の開発は支援されていないが、スコットランドでは前述のように教員、教員養成担当者、研究者、地方教育局行政官、視学官という専門家集団が形成的評価の開発を試行錯誤しながら途絶えることなく行ってきた (Simpson 2006:60-61)。

本節では、4 項に渡り、スコットランドの教育制度がイングランドの教育制度と異なることをみてきた。次節においては、スコットランド教育の伝統と教育価値について、スコットランド教育神話からみていく。

2.2. スコットランド教育の伝統と教育価値

スコットランドの教区学校は1つの長所によってきわだった存在となっている。その学校のベンチには、あらゆる階層の子どもが並び、生まれながらの才能と道徳的資質によってのみ、名誉を競っている。そして、その友情は、生涯を通じて、領主と小作人を結びつけている。このようにして育てられた感情は、社会を諸階級に分化している障壁をとりのぞき、個人の意見を正しく認め、個人のそれぞれに持つ特長を伸ばしてきたのである。(Kay・Shuttleworth 1853: 535、角替 1974: 213 の和訳・引用による)

スコットランドでは、上記で引用したケイシャトルワースの言葉が示すような「民主主義・平等主義」と「実力主義・個人主義」が個人の尊重によって媒介されて融合した価値観が、スコットランド教育の伝統的価値観として神話化した。この価値観はスコットランドの教育価値と捉えることができるだろう。これは図2-4のように図式化できる。



スコットランド教育の歴史文脈を捉えるには、この内容の神話が歴史的になぜ、どのように形成され、実際のスコットランドの教育をめぐる状況と神話はどのような関係にあったのかを探究することにより接近することが有効であろう。そして、この作業はスコットランドの教育価値の変遷を捉えることになるだろう。

そこで、本節では時間を遡り、18 世紀から 1970 年代後半までのスコットランド教育をめぐる状況について、スコットランドの歴史・教育史研究者および社会学者・教育社会学者による先行研究を検討しながら概観する。ただし、この作業に入る前に、前節で論じたようなスコットランドの教育制度とイングランドの教育制度の違いが同じ国家内で維持されてきたのかについて概説する。なぜなら、この違いがスコットランド教育のアイデンティティでもあるからである。

先行研究としては、スコットランドの教育史については、日本語文献でも角替 (1974)、田口 (1993; 2004)、矢田 (1998) があり、また近年、スコットランド教育史を含んだ歴史書であるスマウト (1969=2010) の翻訳も出ている。このような和文の先行研究のほか、スコットランドの教育史および歴史研究者の英語文献を参考にしていく

2.2.1. イングランドと教育制度が異なる理由

スコットランドとイングランドの教育制度が異なる理由について語るには、まず、英国という国家の独自性を説明する必要がある。英国は日本と同じ単一国家制を採用しながらも、連邦制国家に近い多元性を保持してきた (Bogdanor, 1999:15; Mitchell 1998:122-3)。すなわち、英国はイングランド・スコットランド・ウェールズ・北アイルランドという「国 (nation)」の集合体である。この「国」という日本語表記は国家と混同されやすいため、以下本稿では「ネーション」とする。

英国は、イングランドがウェールズを併合した 1536 年を出発点に、スコットランドを 1707 年、アイルランドを 1801 年にその国家の枠組みに組み込んでいった。その後、1922 年にアイルランド南部がアイルランド共和国として独立したため、1927 年に英国は現在の正式名称「グレート・ブリテンおよび北アイルランド連合王国 (United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland)」となり現在にいたっている。佐藤 (2010:82) の言葉を借りれば、英国は「一枚岩の国民国家からなるものでなく、それが諸国家・諸国民の、まさに連合によって成り立つものであるという歴史的「起源」を持つ。こうした歴史的起源によって、実質的にはこの 4 ネーションは人口比でも経済活動上においても圧倒的にイングランドが優勢であったのにもかかわらず、連邦制国家に近い多元性、つまり、各ネーションにおける社会制度の独自性が存続した。

20 世紀初頭の国民国家形成の動きのなかで、英国が「一枚岩の国民国家」ではなく連邦制的性格を持つ多元性を維持した理由は、次のように解釈されている。ミチェル (Mitchell 1998:118) によれば、英国は広大な植民地経営に力を注ぐ必要性から、英国国家内においては同化を指向する「閉鎖的ナショナリズム (exclusive nationalism)」を展開させる余裕がなく、多元的な「包括的ナショナリズム (inclusive nationalism)」によって国家形成がされたというのだ。つまり、植民地経営のために英国国家内における同化政策は部分的にしか採用されなかったことを意味する。

したがって、英国におけるナショナル (national) という概念は、二重性を持つ。英国においてナショナルの意味は、国家を示す場合もあるが、4 つの各ネーションを示す場合もあるという、使用される文脈によって異なるのである。たとえば、政党の英国国民党 (British Nationalist Party) のナショナルは国家を示しているが、英国のサッカー (football) のナショナル・チームのナショナルはイングランド・スコットランド・ウェールズ・北アイルランドというネーションを示しているという具合である。もちろん、スコットランド国民党 (Scottish National Party) のナショナルはネーションを示している。

このようなひとつの国家に 4 つのネーションを持つという連邦制に近い形態は、各ネーションに独自の社会制度の維持を可能にした。スコットランドの場合、それは、宗教・法律⁴³・教育という独自の社会制度だった。これらの制度はスコットランドの伝統の 3 制度と呼ばれ、イングランドとは異なるスコットランドの誇るべきアイデンティティとしての機能を果たしてきた。次節では、この 3 制度がどのように制度化し、どのように維持され、どんな機能を果たしたのかについて検討していく。

2.2.2. 「三位一体」の社会制度

スコットランドの宗教・法律・教育制度は、1707年連合条約第18条及び同条約付則第1項によって「社会的主権」(松井 2005: 141)を獲得した。松井(2005: 141)によれば、これらの制度が社会的主権を獲得したことにより「独自の社会的自治制度」となり、スコットランド社会はイングランドと異なる市民社会を発展させてきた。この法律により、国力が明らかに上であったイングランドへの同化を阻止できたと捉えることができる。1707年当時の国力の差といえるデータとして、例えば、スマウト(1969=2010: 203)が示すように、スコットランドの人口はイングランドの5分の1、租税歳入額となるとイングランドの40分の1であり、ウェストミンスター国会におけるスコットランドへの議席割り当ては、貴族院で16議席(206議席中)、庶民院で45議席(568議席中)でしかなかったことを挙げることができる。これはすなわち、このような国力の差があるにもかかわらず、前節で見てきた歴史的起源によって、スコットランドが独自の社会制度の存続を法律によって認めさせたということになる。これら3つの社会制度が「三位一体」として機能し、スコットランドの市民社会の発展に寄与する役割を果たした(松井 2005: 141)わけであるが、これら3つの制度がどのようにスコットランド社会で機能したかについて概観してみたい。

まず、宗教に目を向けてみよう。スコットランドの3制度のなかで最も影響力があったのは宗教からである。この場合の宗教とは、宗教革命後のカルヴィン派の流れを汲む長老派スコットランド国教会(Church of Scotland)を指す。これはもちろん、イングランド国教会(Church of England)とはプロテスタントであっても異なる。長老派(Presbyterianism)の特徴は、教会の頂点がイングランドのように王や女王ではなくイエス・キリストであるという神の下における平等的な性格、および、牧師選任権は信者が持つという民主的性格にある(McPherson & Raab 1988: 36; 松井 2005: 143-4)。そのため「ローマカトリック学校に対する公的資金拠出問題、日曜日のフェリー運行問題、宗教放送に対する予算支出問題などイングランド教会総会では取り上げないような」市民の生活に密着した問題を長老派教会総会では取り上げている(松井 2005: 142)。この長老派教会の民主的・平等的な性格は、16世紀の宗教改革時、ジョン・ノックス(John Knox)によって形成されたものだった。そして、この長老派教会が家父長的性格(paternalism)を発揮して、他の法律制度と教育制度を支えるという形で「三位一体」となり、スコットランドの市民社会の構造を作り上げていった。つまり、スコットランド国教会と英国国教会の違いはそれぞれの社会における根本的価値観の相違であり、この価値観の違いがほかの社会制度の性質を規定していったといえる。

これら「イングランドと違う」3制度はスコットランドにとって、1707年の議会合同後、スコットランドの社会・文化、つまり、スコットランドの市民社会において重要なアイデンティティとなっていた(Humes & Bryce 2008: 98)。同時に、スコットランドの市民社会がイングランドの市民社会に同化されずに維持されたことは、松井(2005: 137)が言及するように、スコットランドの政治的主権は剥奪されたが社会的主権は維持されたことを示す。さらにこの構造は、松井(2005: 56)が分析するように、イングランドとの政治経済的緊張関係によって、イングランドが「意味ある他者

(significant other)」⁴⁴となってスコットランドのナショナルアイデンティティが形成されたことを意味する。つまり、同じ国家内にあることを認めながらも、イングランドと異なった、かつ、イングランドよりも優れていると説明可能な市民社会をスコットランドが保有していることがスコットランドとしての誇りであり、かつ、自己表象 (self representation) となっていたと説明できるだろう。

このようなスコットランドの市民社会の発展は、19世紀後半にアイルランド・ウェールズとともに自治運動をスコットランドにもたらす⁴⁵。自治運動に対する妥協策として、英国政府は上記3制度のほか、医療福祉、農業、住居や地方経済政策に関してもスコットランドに関する行政を担当するスコットランド省を1885年に設立した。しかしながら、スコットランド省がロンドンに設置されたため、この時期は社会政策がかえって中央集権化を加速するという皮肉な結果をもたらした (Devine 1999: 287-288; McPherson & Raab 1988: 34; 森川 2009:15)。

2.2.3. 長老派教会と教育制度

本項では「三位一体」の3制度のうち、長老派教会と教育制度の関係を見ていこう。前項で長老派教会が家父長的性格を発揮して他の2つの制度を支えたことに触れたが、いったい、長老派教会はどのように教育制度を支えたのであろうか。

16世紀の宗教改革によって、長老派の影響は教区学校 (parish school) から大学までスコットランド教育全体に及んでいった。教区学校は地域の教会の監督下で、地域の地主等の富裕層からの資金出資によって運営された。教区学校は長老派の姿勢を反映させ、地域の優秀な若者を貧富の差なく専門職に就くための知識をつけさせる機関として機能した。というのも、当時、大学入学に必要な学問を修めた者は教区学校から直接大学へ進学したからである。こうしたエリート教育の基盤だけでなく、一般庶民の教育も教区学校が担った。本節冒頭で引用したケイシャトルワースの描くスコットランドの教区学校の姿から、子どもたちの所属する社会階層が混合していた実像の一面がうかがえる。

スコットランドの公教育の基盤は、こうした長老派の監督下で広がった混合 (omnibus) 学校的性格をもつ教区学校によってつくられたことを意味する。他方、16世紀末にはスコットランドに4つあった大学⁴⁶も、宗教改革以降、長老派教会の影響をうけて刷新された。「教育が法律によって義務化されたことはなかったが、(少なくとも1690年代には) 聖職者と長老会が、ほとんどの親が反対できないような道徳的圧迫を行使するものと考えられていた」——これは、歴史学者スマウト (1971=2010:453) による描写だが、当時の長老派教会がスコットランドの教育に及ぼす影響の大きさがうかがえる。この道徳的圧迫の内容については、学校を始めとした公的機関に長老派プロテスタンティズムが与えた影響は「市民の義務 (civic duty)」であり、この義務とは「共同体の価値と社会的責任」であったという社会規範の強さを指摘したマクローン (McCrone 2001: 102) の分析が妥当であろう。では、教区学校はどのように長老派教会の影響のもとで制度化されていったのだろうか。

長老派教会による教区学校の制度化は、1696年学校設置法 (Act for Settling of Schools) によって進められた。この法律は宗教改革の際、ジョン・ノックス (John Knox) 等によって1560年に起草

された「第一規律書 (The First Book of Discipline)」の中で描かれている教育構想を実現したものであった(角替 1974)。つまり、1696 年以前にもすでに教区学校が建設されていた。さらに、宗教改革によって長老派キリスト教がスコットランド国教となる以前、すなわち、カトリック教会の権力が及んでいた中世にはスコットランドでも自治都市 (burgh) が形成され、各自治都市において 12 世紀の初めにはカトリック教会のもとで経典を読めるようにラテン語を教える文法学校 (grammar school)⁴⁷が都市学校 (burgh school) として設立されていた。こうした都市学校で教えられる内容は宗教改革後、長老派教会の教育目的に沿うように改変されていった(田口 1993 ; スマウト 1971=2010 : 453)。

田口 (1993、2004) や角替 (1974) によるスコットランド教育史研究は、長老派教会がそれまでに制度化されていた都市学校の教授内容に共存・変更させる形で教区学校を普及させ、両学校がスコットランドの公教育の基盤となっていることを明らかにしている。教区学校の制度化を求めた 1696 年学校設置法によって教区学校の設置が進み、17 世紀中にはハイランドの一部を除き教区学校や都市学校の設立がスコットランド中の教区で完了していた。このことは、1872 年教育法による義務教育の導入の基盤がこの時点ですでに整ったことを意味する (Anderson 2008: 205)。なお、スコットランドではその領土の中央部に位置する「ハイランド (highlands)」と呼ばれる山間部と「ローランド (lowlands)」と呼ばれる海沿いの低地地方に分かれ、自治都市はローランドに集まっていた。したがって、17 世紀のローランドでは、自治都市では長老派教会の内容に変更した都市学校 (文法学校)、田舎では教区学校、という学校の制度化が完了したことになる。

英国国家に組み込まれた 18 世紀には、長老派教会と地主による主導のもとに教区学校または長老派の慈善団体による初等教育の学校の建設がハイランド全域に及んでいった。スマウト (1971=2010 : 453) の歴史研究によれば、こうした学校における教育の目的は長老派の教義の普及とともに英語の普及⁴⁸であった。というのも、ハイランドではカトリックからプロテスタントへの改宗が進んでいなかっただけではなく、住民の母語はアイルランド語と起源を同じくするゲール語 (Gaelic) だったからである。マクローン (McCrone 2001: 102) は学校を始めとした公的機関に長老派プロテスタントイズムが与えた影響は「市民の義務 (civic duty)」であり、この義務とは「共同体の価値と社会的責任」であると述べる。

このような長老派プロテスタントイズムによる学校教育への影響力によって、各教区学校および各慈善学校における教育観は長老派の価値観と一致したため、スコットランドはイングランドよりも画一化した学校教育が進んだと見なされている (たとえば、McPherson と Raab 1988; 田口 2004)。

2.2.4. 民主主義・平等主義・実力主義・個人主義という神話

長老派の「民主性・平等性」から派生した「共同体の価値と社会的責任」という価値観はスコットランドの教育制度が民主主義 (democracy)、平等主義 (egalitarianism)、個人主義 (individualism)、そして、実力主義 (meritocracy) に立脚しているという神話 (myth) をもたらした。この 4 つの価

価値観は前者2つが集団に価値を置き、後者2つは個人に価値を置くという点で対立する概念である。だがこれら2つは「個人の尊重」という視点でつながり、スコットランド教育に関する神話ではこれら4つの価値が融合された。本項から5項に渡り(2.2.5から2.2.8)、どのようにこの4つの価値の融合が変化していくかについて、スコットランド教育に関する神話を分析した先行研究を参考にしながら論じていく。この作業は初等学校の子ども中心主義、中等学校の教科中心主義をもたらしたスコットランドの教育価値の文脈を探究する意味を持つ。

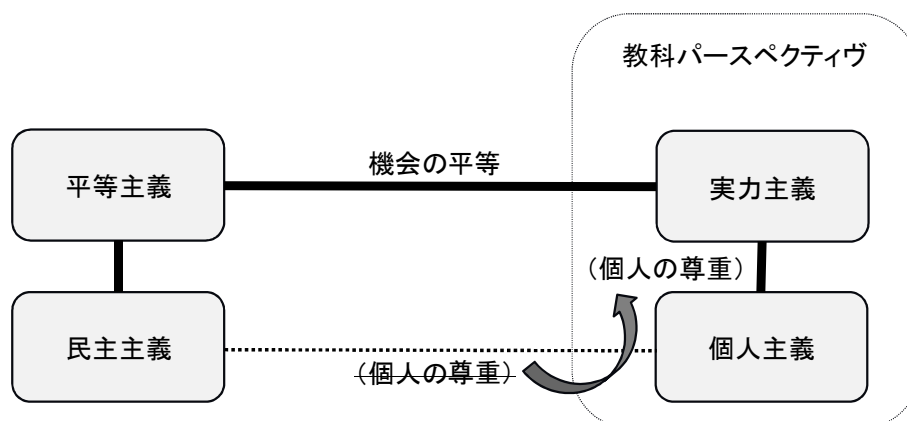
スコットランド教育に関する神話についての研究は、1980年代にマクファーソンが他の研究者とともに発表した2つの著作(Gray et al 1983; McPherson and Raab 1988)によって、この分野の研究の基礎固めがなされたといっていいただろう。マクファーソンのこれら2つの著作のうち、グレイ(Gray)とラフィ(Raffe)との共同研究(1983)は、スコットランドの中等教育に関して10年以上に渡って行った量的・質的調査から得たデータを使用し、スコットランド教育における神話の作用も取り上げた。この著作においてマクファーソンらは、スコットランド教育が中等教育および高等教育で目指してきたのはデイヴィ(Davie 1961)⁴⁹の研究で示される「民主的知識(democratic intellect)」であり、それが19世紀後半に流行した菜園(Kailyard)⁵⁰文学に登場する「才能ある貧しい少年(lad o'pairs)」⁵¹の話と重なりと分析した。その後、マクファーソンはラアブとともにに行った研究において、スコットランドの教育政策コミュニティにおける神話の作用の分析に及んだ(McPherson & Raab 1988)。こうしたマクファーソンらの研究による知見は、スコットランドの社会学者のマクローン(McCrone 2001; McCrone 2008)、教育社会学者のペイタソン(Paterson 2003)、歴史学者のディバイン(Devine 2000)などによって応用されている。

では、スコットランドの教育制度の神話とは、どんな文脈なのだろうか。それを端的に表現したのが、本節冒頭のケイシャトルワースによる描写であるといえるだろう。この神話の文脈は、スコットランドの学校では地主の息子も小作人の息子も同じ学校で机を並べたという平等物語と、貧しくても実力があれば成功(getting on)できるという教育を介した成功物語という2つの物語の融合であることに特徴がある。つまり、前述したように集団主義的価値観と個人主義的価値観の融合である。後者の文脈は、マクローン(McCrone 2001: 79)が述べるように、この成功物語はアメリカンドリームに近いが、学校教育を経由している点にアメリカンドリームとの違いがある。このスコットランド版成功物語の神話化に貢献したのが、前述のケイシャトルワースの文章が書かれてから20年ほど経った1870年から1914年にかけて流行った菜園文学⁵²と呼ばれる作品群であった。これらの作品は「才能ある貧しい少年」が教区学校で教育を受け、地域の有力者の支援によって大学教育を受けたという内容となっている⁵³。すなわち、スコットランド教育の神話とは、スコットランドの学校では貧富・階級の格差がなく学校で学ぶことができるという平等主義・民主主義が定着しており、そして、実力があれば貧しい家庭の子どもでも高等教育を受けて社会的に尊敬される専門職(医者、法律家、牧師、学者、教員等)に就くことができるという実力主義・個人主義の物語である。さらに、こうしたスコットランド教育の特徴によって、スコットランドの教育制度はイングランドより優れており、スコットランド教育のみならずスコットランド社会が民主的で平等的だと拡大解釈されていく。

スコットランド教育がイングランドよりも卓越していることを示す史実も確かにある。16世紀にはイングランドではオックスフォードとケンブリッジの2つの大学のみであったのに対し、イングランドより当時においても人口が少ないにもかかわらず、スコットランドには4つの大学が存在した。さらに、17世紀後半から19世紀にかけてスコットランド啓蒙（Scottish Enlightenment）と後世に名づけられた時期には、アダム・スミス（Adam Smith）、デビッド・ヒューム（David Hume）、アダム・ファーガソン（Adam Ferguson）、ウィリアム・ロバートソン（William Robertson）といった世界的に有名な学者を輩出した。また、スコットランドの教育における平等主義や実力主義の伝統の根拠とされる前述の史実や19世紀末に大学教育修了者の割合がスコットランドではイングランドの5倍以上だった⁵⁴というデータもある。これらの史実と長老派の「平等性・民主性」によってスコットランド教育の卓越性という神話が20世紀初頭に完成されることになる。

社会学者のマクローンはこうした神話について、スコットランド教育の神話の平等主義に視点を当てながら、次の2点を指摘している。まず、平等主義（egalitarianism）とは、社会的平等（social equality）という民主主義を必ずしも意味しないことである（McCrone 2008: 227）。スコットランド教育の神話における平等主義は、「結果の平等」ではなく「機会の平等」であり、機会の平等は実力主義と結びついた（McCrone 2001: 97）。機会の平等による平等主義は、競争移動（contest-mobility）を可能にするが、競争に参加できない、または競争に参加して負けてしまう人びとは排除されることになる。この競争の勝敗は教科においてなされるため、教科に繋がる才能を引き出す機会の平等といえるだろう。また、「機会の平等」は、前述したケイシャトルワースの「生まれながらの才能と道徳的資質」による平等よりも実力主義と平等主義の繋がりが強くなり、そのために、個人の尊重が実力主義と個人主義の関係を繋ぐ仲介へと転化したといえよう。したがって、教科パースペクティブは実力主義と個人主義を基盤に発生しているとみなすことができるだろう（図2-5）。

図2-5: スコットランドの教育価値②（20世紀初頭）



マクローンの指摘するもう1点は、その機会の平等も限定され、機会の平等に参加できない層が多数であったことである。というのも、「才能ある貧しい少女（lass o'pairts）」の話が菜園文学には存在せず、スコットランド教育が伝統とする民主的・平等的という概念が男子・男性に限定されていた

(McCrone 2001: 97; McCrone 2008: 225)。この点について田口 (1993: 30) は、第一規律書が女子教育を無用視し、かつ、ジョン・ノックス自身が女性蔑視であったことを挙げている。同様に、「才能ある貧しい少年」は最貧層の男子には当てはまらないという機会の限定があった。

したがって、この時期のスコットランド教育の平等主義とは、機会の提供段階、および、結果の産出段階という2段階で限定・排除を認めていることがわかる。個人の尊重が確保されていないため、スコットランドの平等主義とは個人主義と民主主義と対立したはずである。だが、こうした構図が不合理だと見なされずに神話が維持された理由について、マクローンは神話が「イデオロギー化」したためだと分析している (McCrone 2008: 227)。

ここで、このマクローンの述べる神話の「イデオロギー化」は、なぜ可能になったのだろうかという問いが浮上するだろう。スコットランド教育において、「才能ある貧しい少年」の話は最貧層にはあてはまらず、比較的貧しい階層の限られたエリート層だけが経験できた成功物語に過ぎない。それにもかかわらず、なぜ、この物語が疑うことなくスコットランド中で経験できるような錯覚をもたらす「平等性・民主性」神話として形成され、継承されていったのであろうか。菜園文学が流行した19世紀末には、産業革命によって教育現場は、職を求めて産業都市に流入した労働者たちの子どもたちが学んだ学校が増加し、「才能ある貧しい少年」の話に登場する牧歌的な学校ではなくなって1世紀あまり経とうとしていた。次項ではこの神話とはかけ離れた現実である産業革命時のスコットランドの学校教育について概観し、神話と現実が乖離したからこそ、この神話が形成され、生き続けた倒錯した状況について、産業革命による社会変動にその原因を求める先行研究の妥当性を検証していく。

2.2.5. 産業革命による格差拡大と実力主義

18世紀後半から始まった産業革命によって、19世紀に入るとスコットランドの学校教育の性質・内容が変わっていった。この性質・内容の変化は、産業革命を経験した国に一般的にみられるものである。しかし、スコットランドで特徴的なのは、この時期はまた、教育行政における権力が長老派教会からスコットランド教育省 (SED) という官僚機構へ移っていく過程でもあったことである。それにもかかわらず、前項で触れたスコットランド教育の民主主義・平等主義・実力主義・個人主義という神話は存続した。長老派から官僚機構への権力移動については次項で検討するため、本項では産業革命がもたらした学校教育の性質・内容の変容を概観し、神話が継続した理由を検討する。

まず、初等学校から見てみたい。産業革命によって、スコットランドのローランドの工業地域にハイランドおよび隣国アイルランドからの人口流入が始まった。スコットランドのアイルランド側に位置するグラスゴーは、当時、「世界の工場」と呼ばれた産業都市であり、グラスゴーの隣接都市であるストラスクライドなどのスコットランドの西側に位置する産業都市では、特に人口流入が激しかった。流入した工場労働者のうち低所得者層の親たちは子どもに初等教育を受けさせないことが多かったため、1780年頃を境にして、スコットランドにおいて初等教育の普及度が低下した (スマウト 1971=2010: 476)。そこで、こうした階層の親たちが子どもを通学させることができるような無料または安

価な授業料の学校が必要となる。この需要によって長老派教会の主導のもとに篤志家たちによって19世紀初頭に建設されたのがモニトリアル・システム（monitorial system）⁵⁵と呼ばれる教授法を導入した学校だった（Anderson 2008: 208）。

この教授法は教師から教えられた内容を理解した生徒（モニター）が10人前後の生徒を担当して読み・書き・計算（Reading, Writing, Arithmetic: 3Rs）を教えるというもの⁵⁶であり、当時の教師不足を補った。モニトリアル・システムは「生徒が生徒を教えるという相互教授法」として協同学習の起源と見なされることもあるが、「相互教授法」とは言っても、モニターの生徒にとってのみの「相互教授」であり、すべての生徒が教える役になれるわけではなかった⁵⁷。この時期の学校はこうしたモニトリアル・システムを導入した学校と従来の教区学校や自治都市のグラマースクールという2極化をもたらした（Anderson 2008: 208）。教育の質という観点からは、前者のほうが後者より劣るということになる。そして、貧しい家庭の子どもも富める家庭の子どもも同じ学校で学ぶというスコットランドの平等主義の伝統は、都市部では確実に当てはまらなくなっていたことがわかる。

では、中等教育は産業革命によってどのように質的に変化したのか。スコットランドの中等教育は初等教育とともに自治都市ではグラマースクール、農村部では教区学校によって担われてきた。自治都市のグラマースクールでは農村部よりも中間階級の子どもたちが占める割合は大きかった。都市部の中間階級では、近代化する経済活動に即した中等教育を求める声が18世紀初頭に高まっていた。イングランドでは17世紀後半において、新たな中等学校として古典語をやめて商業や工業に実用的な科目を教える「アカデミー」が創設されていた。スコットランドでアカデミーが自治都市において創設されたのは18世紀後半となるが、この時期にはグラマースクールでも航海術・測量術・簿記など科学的・実用的な科目が教えられ始めた（スマウト 1971=2010: 480）。

このように産業革命はスコットランド教育の質の格差を広げた。スコットランドの伝統とみなされてきた平等神話は、流入してきた下層労働階級の子どもたちには、たとえ男子であろうと当てはまらない状況となっていた。では、なぜ前述のスコットランドの神話が生き続けることができたのであろうか。この理由としては、以下3点を挙げることができる。

第1に、歴史学者のディバイン（Devine 1999: 390-1）が分析するように、長老派の価値観を基盤とした実力主義で競争的個人主義をもつ神話の価値観はスコットランドで台頭してきた中間階級から支持されたことである。

第2に、神話が実世界の一部しか反映できない「不完全性」を持つために、アイデンティティの維持と政治的な意見表明の役割を担うことができるという神話の性質・機能である（Gray et al 1983: 313）。この点について、マクローン（McCrone 2008: 224）は「神話」とは、地球は平面体であるというような非真実と同じ意味ではなく、証明される余地なく自明となってしまうことであり、それゆえ、神話は小なり大なりすべての人に影響を与える機能を持つと分析する。また、マクローン（McCrone 2008: 228）は神話のもつ保守性にも言及する。さらに、マクファーソンとラアブ（McPherson & Raab 1988: 409）は、神話は保守的でもあり急進的でもあるという両義的な性質を持ったので、神話は過去を現在の目的に合わせた再構築物として作用すると分析する。つまり、スコ

ットランド教育神話は、「才能ある貧しい少年」という限定された事実を象徴とし、その解釈が時代の要請に沿いながら保守的にも急進的にも変容してきたといえるだろう。

第3に、スコットランドの独自性・理想を追求する必要があるが出てきたことである。菜園文学が流行した19世紀末から20世紀初めは、スコットランドではスコットランド文化がイングランド文化に同化されていくのではないかという危惧をもたらした時期だった。というのも、1880年代はイングランドでは博物館や美術館の建設をはじめとしたイングランド文化育成活動に力を入れたからである⁵⁸ (Finlay 1997: 42)。

したがって、産業革命が始まって1世紀が過ぎた19世紀末、都市における格差拡大によるスコットランド内部の社会問題が顕著になるとともに、中間階級が台頭し、その中間層がスコットランド教育の神話を実力主義という観点から支持したがゆえに、不平等社会構造の存続を是認する保守的な解釈による「民主的・平等的」神話が生き延びたといえよう。すなわち、スコットランド教育神話が不平等社会構造を覆い隠す装置となったといえよう。さらに、外的圧力として、イングランド文化からの同化圧力の増大という理由から、スコットランド教育の方向性を示す役割を「平等主義・実力主義」という神話が担っていったといえよう。マクファーソンとラアブ (McPherson & Raab 1988: 478) は、イングランドの影響がなければ「平等主義・実力主義」という神話は生まれず、もしくは異なった神話であっただろうと指摘している。このマクファーソンとラアブの視点を取り入れれば、「意味ある他者」よりも卓越していることを必要とする状況となったがために、スコットランド教育の神話は結晶化したといえるだろう。

2.2.6. 官僚機構に引き継がれる長老派価値観

スコットランドの19世紀後半は官僚制が整備されていく時代である。1840年に視学官による学校監査が開始し、1872年にはスコットランド教育省が創設され、1885年にはスコットランド省が設けられる。官僚制が整備されていくこの時期は、スコットランド教会の分裂により長老派教会の権力が低下する時期と一致する。だが、1843年から始まる長老派教会の分裂 (Disruption) 以降も、同時期に官僚機構が整っていくにもかかわらず、学校教育における長老派の価値観は20世紀後半まで維持された。すなわち、スコットランド教育の神話は中間階級だけではなく、教育行政の担い手である教育官僚たちによっても支えられたことになる。

本項では、教育行政に権力をもつ機関が教会から官僚機構へと移行したにもかかわらず、長老派の価値観が生き続けた理由を、1872年教育法の特徴を見ることによって検討していく。1872年教育法 (Education (Scotland) Act 1872) の制定は、スコットランドの近代公教育制度の始まりだとみなされる同時に、教育行政における権限が長老派教会から官僚への移行していく転換点だったとみなされる (たとえば, Anderson 2008: 208)。1872年教育法の特徴として、次の4点を挙げることができる。

1点目は、5歳から13歳を義務教育と定めたことである。しかし、これは「理論上 (theoretical)」でしかなく、実際は読み・書き・計算 (Reading, Writing & Arithmetic: 3Rs) を修得すると学校教育

を終えてしまうことができた (Anderson 2008: 210)。

2 点目は、枢密院 (Privy Council) の下にスコットランド教育省 (Scotch Education Department⁵⁹: SED) の設置を定めたことである。SED の創設は 1872 年であったが、1885 年までは英国教育省の下位組織として機能し、1885 年のスコットランド省の設置によって SED は英国教育省から独立して、スコットランド省の下に入った。つまり、1872 年から 1885 年のみ、英国の歴史上でただ 1 つの教育省が存在したことになる (Clark 1997: 5)。1872 年の SED 創設にあたって、次の 2 つが制度化された。1 つは、学校監査である。1840 年には視学官 (Scottish School Inspectorate) による学校監査が始まった。もう 1 つは英国国家による学校への補助金拠出である。1833 年に英国大蔵省により学校建設のための補助金支援開始し、1839 年に枢密院に教育委員会 (Committee of the Council on Education) が設置された。補助金拠出はその後、「出来高払い制 (payment by results)」として制度化されていく。1860 年に教育令 (the Code of Education) が発令され、1862 年の改正教育令 (the Revised Code) により英国全土に「出来高払い制」⁶⁰が導入された。出来高払い制は政府派遣の視学官による読み・書き・計算 (3Rs) の試験に合格した生徒数と生徒の授業出席率をもとに翌年の学校の補助金が決まるという制度だった。スコットランドでは出来高払い制はイングランド化を促すとの批判もあったが、この制度によりスコットランドに義務教育が導入される前に識字率の上昇をもたらしたという点では、英国国家の教育への貢献だったとディバインは評価している (Devine 1999: 395)。

3 点目は、地方教育行政を整備したことである。都市学校 (burgh school) や教区学校 (parish school) が各地方の学校委員会 (school board) の下に組み入れられ、「公立学校 (public school)」と呼ばれるようになった。また、中等教育にあたる初等教育後の課程のみを持つ上級学校 (Higher Class schools) ⁶¹の設置許可が出された。こうした上級学校の設立は教区学校から大学へ進学できない制度への転換、つまり、スコットランド伝統を変える方策であった⁶² (Paterson 2003: 51; McPherson & Raab 1988)。

4 点目は、公立学校における宗派的な宗教教育を禁止していなかったことである。そのため、教区学校が長老派教会から学校委員会の管轄へと移っても、教員養成機関が 1905 年までは長老派教会系の影響下にあったことから、長老派の影響は 1872 年以降も継続していった (田口 2004: 98-100)。

以上から、スコットランド教育における覇権が長老派教会から官僚組織に移ったあとも長老派の価値観が継続した理由は、教員養成機関が長老派教会の影響下にあったことがうかがえる。だが、これだけで長老派の影響が続いたわけではない。

1885 年にスコットランド省が開設すると、SED は枢密院の下から離れてスコットランド省の管轄下に入ったことも長老派の価値観が維持されることに貢献した。前項 (2.2.5) で触れたようにスコットランド省はロンドンに位置したため中央集権化 (イングランド化: Anglicisation) が進んだが、スコットランドの教育制度はスコットランド内部でも集権化していった。1872 年教育法によって上級公立学校の修了試験⁶³が定められ、大学がそれを実施していたが、1878 年には SED により行われるようになっていた (角替 1974)。1888 年には「中等教育修了資格 (Scottish Leaving Certificate: SLC)」

が導入された。そして、SED で決定された政策は、SED の視学官によって学校委員会を通じて各学校で実施されるという、スコットランド教育行政は 1918 年までに世界で最も集権化した教育行政のひとつとなった (Devine 1999: 398)。長老派の価値観が引き継がれたことと、教育行政の集権化は相関関係があるのであろうかという疑問が出てくる。

長老派の価値観の維持とスコットランド教育行政の集権化の相関については、マクファーソンとラアブ (McPherson & Raab 1988) によって明らかにされたスコットランド教育における政策コミュニティ (policy community) の性質が影響していると考えられる。次項では、この教育政策コミュニティがどのように長老派の価値観の維持とスコットランド教育行政の集権化に導いていったかを検討していく。

2.2.7. 教育政策コミュニティと「村キャリア」

スコットランドの教育行政の集権化を読み解くには、マクファーソンとラアブ (McPherson & Raab 1988) が明らかにしたスコットランドの「教育政策コミュニティ (education policy community)」と、その構成員に共通したキャリアパスである「Kirriemuir career」という 2 つの概念が参考になる。マクファーソンとラアブは教育政策を担う教育官僚や視学官の役職者が長期間に渡り類似したキャリアパスをたどり、その人間関係が「コミュニティ」と呼べる疑似空間を形成していることを明らかにした。本節では、この概念に象徴される教育政策コミュニティというネットワークが、なぜ、どのように形成されたかを概観する。そのうえで、この教育政策コミュニティがスコットランドの教育行政の集権化をもたらすとともに、スコットランド教育神話の価値観を定着させる役割を果たしたことを検討していく。

Kirriemuir career とは、「才能ある貧しい少年」がスコットランドの地方の学校を経て大学に進学し、教員になるが、大都市ではなく地方の学校で働き、その後、視学官や教育官僚になるというキャリア形成を示すマクファーソンとラアブによる造語である。Kirriemuir はエジンバラの南に位置するアンガス地方の村の名前であり、ピーターパンの作者として菜園派のなかでも知名度が高いバリー (J.M. Barrie) が生まれ育った場所である。バリーの作品の中には、かつて「才能ある貧しい少年」だった教員が、田舎である地方で中等学校教員として勤務し出世していったことが描かれていることから、こうしたキャリアパスを表す概念として採用された (McPherson & Raab 1988: 417)。したがって、Kirriemuir career を、「村キャリア」と和訳していきたい⁶⁴。マクファーソンとラアブ (McPherson & Raab 1988) は教育官僚らへの聞き取りから、少なくとも 1960 年代までは、出世にはこうした地方からのキャリア出発という「村キャリア」が有効であったことを明らかにしている。また、このキャリアパスは、初等学校教員ではなく、中等学校教員であることも重要であった。さらに、こうしたエリート街道を歩んだ「村キャリア」教員は男性ばかりであった。

では、なぜ、「村キャリア」が出世の可能性をもたらしたのか。

マクファーソンとラアブ (McPherson & Raab 1988) は、スコットランド教育省 (SED) の官僚

や視学官たちのなかで重要ポストに就いた者たちが神話を実現してきた当事者であったことに言及した。産業革命後の都市部の教育現場の混乱するなか、教育官僚たちは自分が経てきた村の学校教育を理想化し、それをモデルと捉えた。彼らは新任教員時代、地方で自分のような「才能ある貧しい少年」がいる教区学校の後身である混合型中等学校で教えた。教員となったかつての「才能ある貧しい少年」は、教員として中堅のキャリアにさしかかると視学官に任命され、その後視学官として出世していくかSEDの要職へ転身していくというキャリアパスをたどって行った。また、「村キャリア」はスコットランド教職組合（Education Institute of Scotland: EIS）の幹部にも及んでいた（McPherson & Raab 1988:411）。

この背景には、1892年に最初の公立中等学校が設立され、SEDは中等教育への関与を徐々に深め（Devine 1999:401）、中等学校数も中等学校教員も増えていくなかで、中等学校教員の価値基準が多様化したことがある。グラスゴーのような下層工場労働者と中間階級の子どもの別々の中等学校に通っている中等学校で教員となることは、「スコットランドにおいて階級が教育に影響を及ぼしている悪例」（McPherson & Raab 1988:418）としてエリート街道を進む教員には相応しくない経験とみなされた。すなわち、スコットランドの教育行政の要職は、スコットランド教育をめぐる現実を直視する機会がなかった教員たちで占められた。

また、「村キャリア」が出世できた背景には、当時のスコットランドが置かれた状況も影響している。帝国主義下における列国間の競争に勝ち残るため、社会階級を超えて優秀な人材をエリートとして教育する必要が唱えられ、それに対応できる中等教育制度を作り上げていく必要があったこともうかがえる⁶⁵。機会の平等とは言っても、1890年代には中等教育課程に進学する年齢層の4-5パーセントのみが実際に中等教育に進めたにすぎなかったが、それは国家が必要とするエリート養成という需要を満たすものとして機能した（Devine 1999: 402）。

したがって、教員養成機関が長老派教会系の影響下から離れた1905年以降も「村キャリア」を持つ人材によって教育政策コミュニティが形成されていたゆえに、長老派の価値観がスコットランド教育の価値観として維持されたことになる。「村キャリア」が重視されたのは、スコットランド教育の理想像と都市の現状は乖離していったがゆえに、教育行政の要職者たちが地方における理想像の維持を求めたからであった。そして、この理想像を教育政策コミュニティで共有する媒介となった混合学校で教えた「村キャリア」は、次第に出世コースの必要条件となっていく。スコットランドの実像とかけ離れたスコットランド教育神話ではあったが、「村キャリア」を歩んだ教育政策コミュニティのエリートにとって神話は事実であったことになる。その結果、教育政策コミュニティはかつての「才能ある貧しい少年」という同じ価値観を有する者たちで占められていくことになり、イングランドよりも人口が少ないことも影響して、イングランド以上に教育行政の集権化が進んでしまった。

この「村キャリア」の威力は1960年代から徐々に衰えていったとされる。その原因として、①視学官の採用を教員からではなく大学の新卒からも採用し始めたこと（McPherson & Raab 1988: 411）、②教員によるストライキが組織的に行われ始めたこと（McPherson & Raab 1988: 403, 427）、③12歳時試験の廃止と総合制が浸透したこと（McPherson & Raab 1988:403）がうかがえる。

②の教員による大規模ストライキにおいては、ヒューストン (Arthur Houston) のように「村キャリア」とは全く異なった経歴の教員がストライキで教員組合における調整などの主導的役割を担い、それまで教育行政と組合が円滑な関係であった教育政策コミュニティに影響を与えた。ヒューストンはグラスゴーのカトリック学校の教員であり、キャリア形成が戦後の退役軍人を対象にした「特別採用制度 (Special Recruitment Scheme)」により海軍からの転身であった。このストライキは、教育政策コミュニティに蔓延していた「ストライキをしないという通説 (‘no-strike’ orthodoxy)」を変えたとされる (McPherson & Raab 1988:427)。その後、1960年代および1970年代には教員によるストライキの増加とともに、教育行政の仕組み自体が再編成されていった。

2.2.8. 総合制化における平等主義と実力主義

1960年代における12歳時テストの廃止と総合制の導入は、「村キャリア」の威力を低下させる要因となった。総合制により、スコットランドの都市部の中等学校も村の中等学校と同様に、階級差やいわゆる「できる子どもできない子ども」混合した学校となった。これは、混合型の学校で様々な家庭環境および学力の子どもたちを教えたという教員経歴の価値が、もはや「村キャリア」だけに当てはまるものではなくなったことを意味する。つまり、1960年代にスコットランド教育における長老派の価値観からの転換が始まった捉えることができる。しかし、こうした価値観の転換は一朝一夕で行えるわけでない。したがって、総合制は長老派の価値観を引きずり、イングランドとは異なったスコットランド独自の形を展開した。そこで本項では、長老派の価値観が総合制のなかでどのような形で生き続けたのかについて、1920年代から始まった総合制導入の議論を始点に検討していく。

1920年代にスコットランド教職組合 (EIS) が「すべての者に中等教育を (secondary education for all)」⁶⁶として中等教育の義務化を唱えたが、SEDは能力がある生徒に対してのみの中等教育の提供にこだわり、この理念が実現するのは40年後となる。さらに、国家財政が悪化すると、1923年にSEDは初等教育修了試験の実施を13歳時から12歳時に変更した。これによって、義務教育修了が13歳から12歳になり、「12歳時試験 (twelve-plus)」の成績によって12歳時において5年生の上級学校 (senior secondary) に進むか、初等教育の2年間の補修課程 (後の3年間の下級中等学校 (junior secondary)) に進むかという選別が行われていった。上級学校は大学進学に開かれた進路であり、上級学校の修了時には前述した中等教育修了資格 (Scottish Leaving Certificate) 試験が設定されていた。他方、下級学校ではアカデミック科目ではない職業科目が重点的に配置されていた。

1936年スコットランド教育法 (the Education(Scotland) Act of 1936) は、こうした中等教育の区別を「中等教育」に一本化し、義務教育終了年齢を14歳から15歳に引き上げることを定めたものだった。この法律のもとで施行された1939年学校法 (School Code of 1939) は「すべてのものに中等教育を」という中等学校全入政策の導入を目指したが、同学校法の施行後に勃発した第2次世界大戦によって義務教育年齢の引き上げが見送られた (矢田 1998: 21-2; McPherson & Raab 1988:73)。

第2次世界大戦後も12歳時試験は継続された。1966年のスコットランド担当大臣による通達第614

号によって中等学校の総合制化が各自治体の教育当局（LED）へ求められた際、12歳時試験の廃止が求められた。その後、1970年代前半にかけて12歳時試験は各教育当局によって取りやめられ、総合制化が進んでいく⁶⁷。また、この間、1962年にはスコットランド教育資格（Scottish Certificate of Education）が導入され、大学入学資格でもあったスコットランド中等教育修了資格がハイアージェイドに置き換わり⁶⁸、新たな中等教育修了資格として多様な教科で受験可能なOグレイド（Ordinary Grade: O-Grade）資格を導入した。

総合制化は、スコットランドではイングランドのような大討論会を経ることなく、スコットランド教育省（SED）の支持を受けながら、迅速に進んだ。矢田（1988:92）によれば、スコットランドの中等学校生のうち総合制学校に在籍していたのは、1972年で75.2%、1974年で98%に上っており、その理由をスコットランドの地方に設置されていた混合型（omnibus）の学校の存在を挙げている。矢田（1988:132）は長老派の影響により混合型の学校がスコットランドの地方においては20世紀まで存続してきたと述べる。他方で矢田（1998:V）は、混合型中等学校は「偶然にも様々なコースを提供するが、単に地理的人口的要因により、半ば偶然に設置されてきたものであり、必ずしも特定の教育学説に裏づけられてきたものではなかった」と主張する。確かに、マクファーソンとラアブ（McPherson & Raab 1988:394）も指摘しているように、スコットランドの地方では別々の学校をつくる予算がなかった。だが、こうした混合型の中等学校は教区学校の後身であり、混合型の中等学校を「偶然」と呼ぶことは教区学校の存在を「偶然」と呼ぶことになり、それは前項までの議論を踏まえると適切ではないだろう。スコットランド教育の歴史文脈と神話の存在を鑑みれば、混合型の中等学校は「必然」であり、かつ、中等学校の総合化が迅速に進んだのも「必然」であったといえよう。

しかし、総合制の「質」については、矢田の指摘は重要である。矢田（1998:126,136）はイングランドでは総合制中等学校は「明確な教育理念の下で、目的意識的に新設された実験校」であったことと比較すると、スコットランドの総合制中等学校は混合型学校時代の教科別選択性を採用する「疑似総合制」であったと評価する。確かに、スコットランドでは総合制とはいえ1980年代にS4とS5を対象にしたスタンダードグレイド・コース導入までは、スタンダードグレイド試験の前身であるOグレイド試験を受けるものと受けないものにクラスが分かれていた（Boyd 1997:59）。また、スタンダードグレイド導入後も教科ごとに3段階ある資格のうち、どの資格を受けるかによってクラスが分かれる場合も多かった。このような疑似能力別編成によって、生徒は同じ中等学校で学ぶという機会は与えられるが、実力のあるもののみがその機会を生かしていけるという、長老派時代の平等主義と実力主義の共存は総合制中学の構造に残されていた。「村キャリア」の威力が低下していくなかで、総合制がこのような形で導入された理由は、都市の中等教員も含めて教育に関わる人たちにおいて、「実力主義」が「機会の平等」による「平等主義」によって正当化される従来の価値観が継承されていたことができるだろう。さらに、Oグレイド試験による学問教科とそのほかの教科という教科間のヒエラルキーも「機会の平等」が媒介になった「実力主義」と「平等主義」の連携によって正当化され、教科中心主義を補強していったといえよう。すなわち、総合制の導入によって、教科パースペクティブはかえって強化したとみなすことができるだろう。

2.2.9. 子ども中心主義と教科中心主義

幾年月のあいだスコットランドは、よい教育の標準として卒業証書とマスター・オブ・アーツの学位を目ざして来ました。この目標が人びとを引きつけて来ました。そこで今もってスコットランドでは、学問を学ぶことだけが教育ではないのに、学力を高めるということだけに力をつくしているのです。

(中略) スコットランドは体罰で有名です。皮のむちは、今もってしばしば用いられております。(中略) それでいておかしいことに、スコットランドの人たちは、イングランドの人たちよりも、ずっと人なつこく、たいへん人にていねいです。(中略) カルビン宗は今もってすたれておりません。(中略) カルビン宗は個人主義を支持してきました。この宗教では、他の何びとの力を借りることなく、自分で自分の魂を救うべきでありました。そして学校においては、学問や行い、その他を学ぶことによって、自分の地位をきずくべきだ、というのです。(ニイル 1967=1969:188-190)

1920年代にイングランドで自由教育の学校「サマーヒル学園 (Summerhill School)」⁶⁹を創立した進歩主義教育者のニイル (A.S. Neill) は、20世紀半ばのスコットランドの教育について上記のように語っていた。ニイルはスコットランドの小学校で校長を務めた経歴を持っていた。かつてスコットランドの学校で教えた当事者であったニイルによる20世紀半ばのスコットランド教育に対する上記の批判は、子ども中心主義の議論がスコットランドでも展開された20世紀半ばになっても長老派の価値観が影響していたことを明らかにしている。

1960年代は中等教育で総合化が進む一方、初等教育においては子ども中心主義を採用する改革が進んだ。スコットランドの中等教育においては、総合制導入後も、イングランドのパブリックスクールや選択制のシックスフォームのような教科中心性が高い授業が継続されてきた。スコットランドの戦後の公教育の特徴は、初等学校における進歩的な子ども中心主義、中等学校における伝統的な教科中心主義といわれる (たとえば、Carr et al 2006:14)。初等・中等間におけるこのような乖離は、前者は1965年の初等教育覚書 (Primary Memorandum)、後者は1970年のマン報告書 (Munn Report) によって方向づけられた。本項では、初等・中等学校におけるこうした教育の価値観に対して、長老派の価値観がどのような影響を与えたのかを検討していく。

1965年に出された初等教育覚書 (Primary Memorandum) と呼ばれる『スコットランドの初等教育 (Primary Education in Scotland)』は、1980年代中盤まで初等教育のベンチマークとして機能した (Gravienas & White 2003: 355)。イングランドのプラウデン報告書 (Plowden Report) に匹敵し、ピアジェらの教育思想を反映している。しかし、ペイタソン (Paterson 2003: 116-7) は、初等教育覚書の子ども中心主義の内容が教員養成課程で教員たちが身につけた系統的学習 (structured learning) に妥協した形で教室において実践された「第3のスタイル (third style)」であり、スコットランド版子ども中心主義はその後20年に渡り展開されたと指摘する。つまり、スコットランド版子ども中心主義は、子どもの本性を尊重しながらも社会的であることであり、そのためには教員は子どもに共感できることと同様に厳しくなれることが要求され、おとなの監督の下に限定された子ども中心主義と社会の目標が組み合わさったものであった (Paterson 2003: 50)。前項までは教育政策コミュニティにおける長老派価値観の浸透をみてきたが、子ども中心主義の浸透を阻んだのは長老派の

価値観によって教員養成教育を受けてきた学校現場の教員たちであったといえよう。新しい教育実践の考え方の導入に際して、それまでの価値観に基づいた解釈をしてしまったことがうかがえる。

他方、スコットランドの中等教育の教科中心主義的性格を特徴づけたといわれるのが 1977 年に出された『スコットランドの第3・4学年における教科課程の編成 (*The Structure of the Curriculum in the Third and Fourth Years of the Scottish Secondary School*)』、通称マン報告書 (Munn Report) である。マン報告書は S3 と S4 が学ぶカリキュラム内容を定め、コース中の評価および当時の資格試験 O グレードについては通称ダニング報告書 (Dunning Report)⁷⁰が出され、それぞれの報告書を出した委員会は 1974 年に設置された。両報告書を出した委員会の議長が、前者がジェームズ・マン (James Munn)、後者がジョセフ・ダニング (Joseph Dunning) であったことから、委員会名も報告書名もそれぞれの議長名の通称がつけられた。また、両報告書は 1980 年代における O グレードからスタンダードグレードへの改革議論の基盤となった。

両委員会発足の発端は 1972 年に義務教育修了が 16 歳に上がったことにある。だが、O グレード資格を取得できる教科は、大学進学を希望しない生徒にとっては難しいものが多く、すなわち、伝統的な教科とそれ以外の教科との間で上下関係が発生していた (Paterson 2003: 143)。そこで、両委員会は総合制改革のため、学習達成度が高い生徒と低い生徒のどちらかに焦点を当てるのではなく、すべての生徒が学習成果を獲得できるための方策を模索した (McPherson & Raab 1988: 321)。

マン報告書の内容の特徴は、スコットランド教育の特徴といわれる「広がりとバランス (breadth and balance)」を確認したことと、教科の特性を明確にしたことである。後者はハーストの「知識の形態 (forms of knowledge)」(Hirst 1974) の 7 つの領域「数学、自然科学、人文科学、歴史、宗教、文芸と芸術、哲学」が参考にされ、教科中心性を強調されて学校現場に定着していった。ボイド (Boyd 1997: 60) は、マン報告書は教科横断型学習も推奨していたが、学習進度が遅い生徒に限られ、統合型学習を推進していた初等学校の学習から距離がありすぎたことを指摘している。

しかし、マン報告書で取り上げられた「広がりとバランス」と「7 つの知識領域」のうち、後者のほうが重点的に教室における実践において採用されてしまった。ハーストは「知識の形態」以降、ホリスティックアプローチを展開しており、教科中心学習推進主義論者ではないといえるが、「知識の形態」以降のハーストの研究は参考にされなかった。初等教育覚書がスコットランド流に解釈されていたことを鑑みると、マン報告書は初等教育覚書以上にスコットランド流に解釈しやすかったとみなすことができる。

ダニング報告書の内容は、評価 (assessment) と資格 (certification) に分けられる。前者の評価は、内部評価を資格試験に一部導入するとともに、形成的評価への着目であった。クライテリオン準拠によって生徒が学習のどこでつまづいているかを把握し、生徒の学習を助けていく「診断的評価 (diagnostic assessment)」として有効だと提言した (Simpson 2006: 56-7)。後者の資格は O グレード試験改革であった。すべての生徒が受験して何らかの資格を得られるように、教科ごとに資格を「クレジット (Credit)」、「一般 (General)」、「基礎 (Foundation)」の 3 段階を設ける提案であった。この提案は次節で述べるスタンダードグレード資格で採用されていく。教科横断型の科目は「現代社

会 (Contemporary Social Subjects)」「社会・職業スキル (Social and Vocational Skills)」「一般理科 (General Science)」の3科目が導入されたが、「基礎」レベルにおいてのみだった (Boyd 2008:429)。

したがって、初等教育覚書においてもマン・ダウニング報告書においても、教育行政側が策定した改革理念が教員へ伝達不十分および教員の未消化により、教育現場の実践では改革が十分に反映されなかったといえる。つまり、初等教育の子ども中心主義は初等教育覚書が意図した子ども中心主義よりも教師中心主義寄りで実践され、マン・ダウニング報告書による中等教育改革の本来の意図はもつと教科横断の要素を取り入れたものだった。こうした報告書が目指した本来の内容と現場の実践の内容との乖離の理由は、教員および教育行政担当者が長老派の価値観を引きずって学校現場における実践がなされていったからだという解釈が妥当であろう。こうした乖離によって未解決問題が維持された。それは、初等教育では体罰の廃止を含めた教員による家父長的関与の問題であり、「民主主義」の問い直しであるといえよう。他方、中等教育では機会の平等だけでいいのかという「平等主義」の問い直しであるといえよう。

2.3. CFE 以前のスコットランドの学校カリキュラム

「平等主義」「民主主義」「個人主義」「実力主義」というスコットランドの伝統的教育価値は、卓越へのカリキュラム (CFE) 以前のカリキュラムにどのように影響していたのだろうか。本節では CFE 以前のカリキュラムについて中等学校課程を中心に概観しながら、この問題を検討していく。

本章第1節 (2.1.4) において、5-14 はイングランドのナショナルカリキュラムに匹敵すると述べた。しかしながら、5-14 はその名の通り、5 歳から 14 歳まで、つまり初等学校 7 年間と中等学校 2 年間しか対象としていない。また、5-14 はイングランドのナショナルカリキュラムとは異なり法定カリキュラムではなくガイドラインであったが、スコットランドではカリキュラムとみなされた。

図 2-6: スコットランドの初等学校・中等学校カリキュラム (2009/10 年度)

年齢	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
学年	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	S1	S2	S3	S4	S5	S6	
カリキュラム	5-14										スタンダードグレイド・コース		ハイアースティル・コース	

(注) 中等学校課程に焦点を当てて見やすくするために、上図における1年間の幅が初等学校よりも中等学校の方が大きくなっている。

図 2-6 が示すのは CFE が導入される前のカリキュラムである。5-14 のほかに、15-16 歳 (S3-4) のスタンダードコース (Standard Grade Course) と 17-18 歳の (S5-6) のハイアースティル・コース (Higher Still Course) という各 2 年間のカリキュラムが存在する。この 2 つも 5-14 と同様に法定ではないガイドラインであるが、実質はカリキュラムとみなされている。つまり、スコットラン

ドの中等教育課程では2学年ごとにカリキュラムが変わり、合計3つのカリキュラムが存在するわけである。以下ではこの3つのカリキュラムの特徴をみていく。

また、本章第1節(2.1.4)では、イングランドのナショナルカリキュラムとナショナルテストが一對のものであったということを述べたが、スコットランドのそれぞれのカリキュラムも評価とは密接な関係にある。そこで、本節では上記3つのカリキュラムについて、それぞれの評価との関係とともに検討していく。

2.3.1. 5-14

第1節で触れたように、5-14はイングランドのナショナルカリキュラム導入と時を同じくして、1987年から1993年にかけて開発された。CfEが導入される2010年8月⁷¹まで続いた。「5-14カリキュラム」と呼ばれることもあれば、法的拘束力はなくガイドラインにすぎないため、「5-14ガイドライン」とも呼ばれた。しかし単に「5-14」という名称がスコットランドの学校現場でも教育専門書でも一般化している。したがって本論文では、このカリキュラムのことを「5-14」と表記する。

5-14は中等学校では第1学年(S1)と第2学年(S2)が対象となっているだけである。そのため、ボイド(2008: 425)が述べるように、5-14が中等学校に与えた影響は小さかった。S1とS2では「共通コース(common course)」(Boyd 2008: 427)として生徒の学力差を考慮しないクラス編成で、生徒は多くの教科を学ぶという従来の教科中心型学習を続けた。

5-14はガイドラインであるため、イングランドのナショナルカリキュラムと比べるとその拘束性は緩かったはずである。現場の教師に5-14は、子どもが学習するなかで「バランス・広がり・継続」を大切にできるように力点を置いていた(M. M. Clark 1997)。5-14の特徴はその5つの原則にある。①継続(continuity)、②前進(progression)、③一貫(coherence)、④幅広さ(breadth)、⑤バランス(balance)であるが、①継続と②前進以外の原則は崩れていった(Reid 2008: 336)。その結果、現在では5-14は硬直した(rigid)カリキュラムだったと振り返られている。というのも、結局、教員はスコットランド版ナショナルテストの結果に敏感になっていったからである。

第1節でみたように、スコットランド版ナショナルテストの導入は教員の自主性や専門性を促す文脈で進められた。しかし、いかにナショナルテストが内部評価で結果も学外へ出ないとはいえ、教員たちがナショナルテストの結果に注意を傾けはじめ、5-14の持っていたバランスのとれたカリキュラムという側面が疎外されていった(Reid 2008: 336)。ナショナルテストを形成的評価のために使用するとは言っても、これまでの多くの教員による形成的評価方法は「直観的・無秩序・無記録」に行われ、ほとんど吟味されることも査定されることもなく、「診断的評価」や「形成的評価」という言葉に馴染んでいても、大多数の教員は具体的な実践に応用できなかった。また当時は、形成的な評価やカリキュラムのために計画されたり用いられたりした秩序だった活動が公式に報告されることもなかった⁷²(Simpson 2006: 58,61)。1990年代半ばから教育監査局(HIME)は中等学校に5-14カリキュラムを評価のすべての要素を実施するように圧力をかけ始めた。他方、地方教育局は1990年後半、

中等学校にナショナルテストを受けるように指導し始め、ナショナルテストが徐々に当初の目的とは外れていった (Simpson 2006: 21)。

したがって、中等学校における 5-14 の硬直性は、スコットランド版ナショナルテストによって育成され、教科中心主義を推進したことがわかる。そして、そのスコットランド版ナショナルテストも外部評価だけではなく、内部評価を取り入れ、かつ、形成的評価の側面に目を向けようとした。しかし、形成的評価による内部評価が十分に浸透・機能しなかったといえよう⁷³。

2.3.2. スタンダードグレイド・コース

スタンダードグレイド (Standard Grade) ・コースは 14 歳から 16 歳 (S3 から S4) を対象にし、義務教育課程修了試験であるスタンダードグレイド資格取得のために組まれたコースであり、2 年間のカリキュラムであると見なされている。コースは 3 つのレベルに分かれ、難しいものから「クレジット (Credit)」、「一般 (General)」、「基礎 (Foundation)」となる。なお、スタンダードグレイドは前述のマン・ダウニング報告書を経て 1980 年代後半に O グレイド (Ordinary Grade: O-Grade) と呼ばれていた資格から置き換わったものである。また、スタンダードグレイドは、第 1 節で述べたようにイングランドの GCSE (General Certificate of Secondary Education) に匹敵する。

S2 の 3 月頃に生徒はスタンダードグレイド・コースで選択する科目を決定する。生徒がその決定ができるよう、S2 になると将来のキャリア設計を考える機会が設けられる。学内にはキャリアアドバイザーがおり、生徒は自分が目指す進路 (キャリア) のためにはどんな分野がある大学またはカレッジへ行く必要があるのか、どんな資格を取る必要があるのか等の相談を通して、スタンダードグレイド・コースで選択する科目が決まってくる。

この試験は 8 教科であり、英語と 5 つの必修教科 (数学・英語・社会の 1 つ・科学の 1 つ・現代外国語の 1 つ) とそれ以外の 3 つの選択科目で構成される。外部評価のペーパー試験時には受験者は「クレジット」と「一般、」または「一般」と「基礎」が融合した試験を受け、受験者の得点によって受験者が受けた 2 つのレベルのどちらかの資格が得られる。学校によっては、コース自体が 3 つではなく 2 つのレベルになっているところもある (Simpson 2006: 26)。

スタンダードグレイド試験も内部評価と外部評価の組合せである。シンプソン (Simpson 2006: 26-27) によれば、O グレイド試験からスタンダードグレイド試験へ代わった時点で、評価の意味に関して次の 2 つのパラダイム変化が起きているという。まず、評価は、すべての生徒が課題を速度の違いはあっても達成できるように期待されて作られること。もう 1 つは、評価は生徒の到達度を判定するだけでなく、生徒の学習を伸ばすためという意味も重要であること。これら 2 つの実現方法としてクライテリア準拠 (criterion-referenced) 評価が導入され、詰め込み知識だけではないエレメント (現実に行うスキル、会話、問題解決) を評価することが目指された。その一方で体育や家庭経済は初めて理論と結びつけられ、筆記試験による評価の割合が増加した。つまり、このパラダイム変化によって、学問教科の評価方法とそのほかの教科の評価方法の境界がなくなってきたといえよう⁷⁴。

2.3.3. ハイアースティル・コース

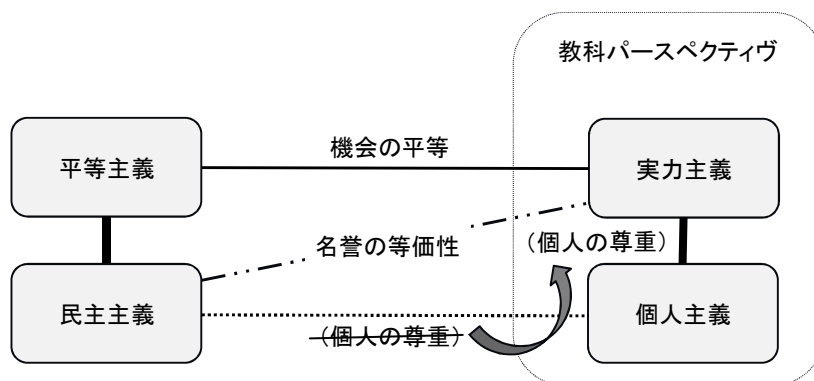
ハイアースティル (Higher Still) ・コースとは、1999 年から実施されたハイアースティルの枠組みによる資格取得のために組まれたカリキュラムの名称である。本コースは義務教育期間 11 年間（初等教育 7 年＋中等教育 4 年）を終えた後に最長 2 年間設けられている。このカリキュラム改革に対する政府文書は「ハイアースティル—すべての者に機会を (Higher Still – Opportunity for All)」

(Scottish Office 1994) と題され、職業科目とアカデミック科目の資格の両方を取ることができる制度を導入し、生徒の資格取得拡大を図るものであった⁷⁵ (Simpson 2006: 5)。「ハイアー」とは本章第 1 節 (2.1.1) でみたように、中等第 5、6 年 (S5、S6) 時に受験する大学入学資格の名称である⁷⁶。

この新しい枠組みによって、これまでのハイアーはアカデミック科目だけだったのに対して、職業科目にもハイアーと同等の価値の資格が与えられた。さらに、1968 年から導入されていた「第 6 学年修了証 (Certificate of Sixth Year Studies: CSYS)」試験⁷⁷は 2001 年に「アドバンストハイアー (Advanced Higher)」試験へと変更されてハイアースティルの枠組みへと組み入れられた。したがって、「ハイアースティル (Higher Still)」が意味するところは、その英語名称の通り「拡張されたハイアー」である。従来のハイアー資格だけではなく、アドバンストハイアー資格および職業資格の取得のためのカリキュラムということを意味する。

具体的に見てみると、S4 までの中等教育前期課程を修了した生徒は、自分の進路に合わせて同じ中等学校に残るか、継続教育カレッジ (Further Education College) に進むか、就職するかを選択する。そのまま中等学校に残る場合は、ハイアースティル・コースのカリキュラムによってアカデミック科目も職業科目も選択できる。ハイアースティル・コースでは、アカデミック、職業科目を問わず、「公平性 (equity)」と「名誉の等価性 (parity of esteem)」の確保が目指されているからである (Simpson 2006: 41, 43)。これは総合制の理念を資格制度に反映させ、「名誉の等価性」を媒介にして「実力主義」を「民主主義」に近づける試みだといえよう。これを図式化したのが図 2 - 7 である。

図 2-7: スコットランドの教育価値③ (20 世紀末)



「実力主義」と「個人主義」によって支えられていた教科中心主義（教科パースペクティヴ）は、入口の平等でしかない「機会の平等」によって平等主義に繋がっていた。そのため、大学入試に繋が

る科目と職業科目の間に上下関係が発生していた。ハイアースティルはこの構造に「名誉の等価性」を持ち込み、機械的に判断する平等主義ではなく、平等の質に注目したより民主的な方法を目指したといえよう。このハイアースティルの影響は、教科における質の問い直し、つまり、評価の問い直しを意味した。具体的には学問科目と職業科目の境界の問い直しであった。こうした意味で、ハイアースティルは教員の教科パースペクティブに風穴を開ける役割を担いつつということができただろう。

このハイアースティルの理念は、1999年に具体的な資格取得に反映された。これまで別々であったアカデミック資格と職業資格を共通の評価枠組みである「スコットランド単位・資格枠組 (Scottish Credit and Qualifications Framework: SCQF)」(図2-6)のなかに位置づけて1本化するという画期的な変更が行われたのである。

図2-8: スコットランド単位・資格枠組⁷⁸

SCQF レベル	SQA National Units Courses and Group Awards	高等教育 / 継続教育	スコットランド 職業資格
12		博士(Doctorates)	
11		修士(Masters)	SVQ5
10		学部優等学位:4年次(Honours degree) 大学院ディプロマ(Graduate Diploma)	
9		学部普通学位:3年次(Ordinary degree) 大学院サーティフィケート(Graduate Certificate)	
8		学部ディプロマ:2年次(DipHE) ハイアーナショナルディプロマ(HND)	SVQ4
7	アドバンストハイアー (Advanced Higher)	学部サーティフィケート:1年次(CerHE) ハイアーナショナルサーティフィケート(HNC)	
6	ハイアー(Higher)		SVQ3
5	中級2 (Intermediate 2) スタンダードグレイド:クレジット (Credit Standard Gradiit)		SVQ2
4	中級1 (Intermediate 1) スタンダードグレイド:一般 (General Standard Grade)		SVQ1
3	初級3 (Access 3) スタンダードグレイド:基礎 (Foundation Standard Grade)		SVQ1
2	初級2 (Access 2)		
1	初級1 (Access 1)		

出典: Menmuir 2003

ハイアースティル改革は職業資格とアカデミック資格が同一枠組に入れることから、教育行政組織の編成変更をもたらした。職業関連資格の付与機関であったスコットランド職業訓練委員会 (Scottish Vocational Education Council) と スコットランド試験委員会 (Scottish Examination Board) が併合され、1997年にスコットランド資格機構 (Scottish Qualification Authority: SQA) が設立された (Bryce & Humes 2008: 595)。SQAについては第4章で詳説するが、2012年現在、SQAは、大学の学位およびいくつかの商業関連資格を除いたスコットランドのすべての資格認定を行っている。

しかしながら、この併合が原因となり、2000年の試験は混乱し、ハイアーを受験した生徒が提訴する事件も起こった。スコットランド政府はこの混乱について調査を行い、行政機関のコミュニケーション不足による実施能力不足と結論付けた (Scottish Parliament Education Culture and Sport Committee 2005)。この混乱により HMI の役割が問われ、2001年、HMI はスコットランド教育省を離れ、執行エージェンシーとして HMIE として再出発することになった。資格試験による機会の平

等から結果の平等に近づける取り組みに、旧来型価値観であった HMI の組織的なありかたがついていかず、あらたな組織形態が必要となったことを意味した。こうした、スコットランド教育の教育行政組織の枠組み変更、および役割の変容については、次章でみていくことにする。

ハイアースティル改革時に教員にもたらした問題点は、資格枠組みの変更に重点が置かれたことから、広く議論される場が持たれなかったことである。つまり、カリキュラムの変更という側面が軽視された。スタンダードグレイド試験の導入時は、カリキュラムがかかわる文化や教育理念と内容についての教育哲学的基盤について議論する国民討論会が持たれ、前節で触れたダウニング報告書を作成するなど評価モデルの変更について多くの人びとを巻き込み幅広く議論された。こうした議論の場が持たれなかったため、ハイアースティルをめぐるこれらの新資格について教員はカリキュラムのほとんどが変更されないと思い込んでしまい、生徒の学習時間をユニットごとに 40 時間割り振り、内部評価の導入を検討するに終わってしまった (Simpson 2006: 37,38)。この原因は、スコットランドカリキュラム検討評議会 (Scottish Consultative Council on the Curriculum: SCCC) をめぐる関係組織の反応が鈍く上意下達であり、さらに SCCC に委任できなかったことであるとされている⁷⁹ (Simpson 2006: 38)。これは、教育行政側が策定した改革理念を教員の未消化で終わってしまったというよりも、教育行政側による教員への伝達不十分で発生した問題であった。

このように、スコットランドにおいてカリキュラム改革はつねに評価改革と連動していたことがわかる。そして、カリキュラム改革において、教員に行政側の改革理念・意図が充分伝わらない場合、および、行政側が関係組織間の調整の問題から教員に改革理念・意図を伝えられていない状況を経験してきたといえる。ハイアースティル改革で目が向けられた「名誉の等価性」の問題は、授業における生徒の評価として形成的評価への取り組みに繋がっていく。

2.3.4. 形成的評価への傾斜

1980 年代および 1990 年代にイングランドで総括的評価が全盛だった時代にも、スコットランドにおいては形成的評価 (formative assessment) を組み入れることにこだわり、不十分な結果ながらも開発を試行錯誤していたことを、本章ではすでに随所で触れてきた。本節では 21 世紀に入って広がった形成的評価の取り組みである「評価は学習のためプロジェクト (Assessment is for Learning : AifL)」を概観する。AifL はカリキュラムではないが、CfE における評価は AifL を土台にしており (Scottish Parliament SPICe Briefing 2010)、いわば CfE 導入の前奏曲のような役割を果たしたことになる視点からも検討していく。AifL は研究、政策、および教職現場に新しい繋がりをもたらし、5-14 の妥当性について問い直す機運をもたらした (Reid 2008: 336) ため、第 4 章において教育専門職の学習について検討する前にこの作業を行うことは有益だといえるだろう。

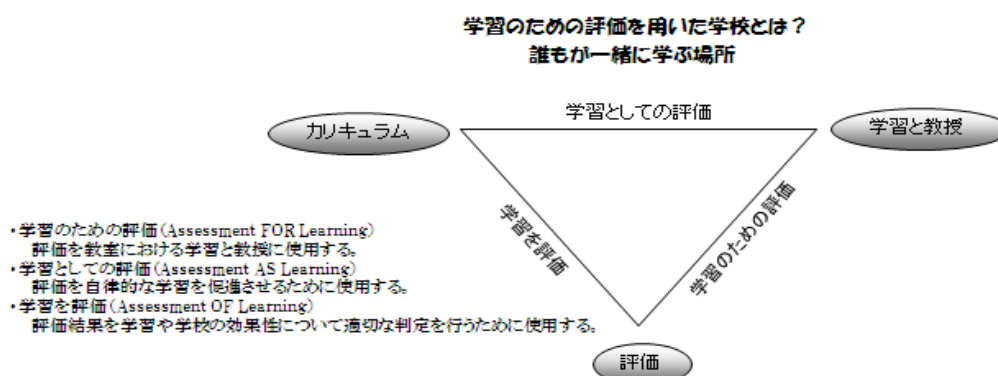
形成的評価のスコットランド教育におけるさらなる浸透は、皮肉にもイングランドからもたらされた。ロンドン大学教育学院のブラックとウィリアム (Black & William 1998) の著作 *Inside the Black Box : Raising standards through classroom assessment* によって形成的評価を学校学習に導入する

取り組みに教員の注目が集まり、この動きは 1990 年代末以降全英に広がった。この著作が教員を惹きつけたのは、21 ページという短さのなかで、①形成的評価が成績（standards）を上げる効果、②評価を改善する必要性、③形成的評価の改善方法、という 3 点を明らかにしたことにある。この著作のなかでは、総括的評価（summative assessment）による点数でテストが評価された場合、生徒は点数に意識が集中し、どこで間違ったかといった振り返りを行わないということが強調された。形成的評価への取り組みは一言でいえば、生徒の自律的な学習を支援する取り組みである。この取り組みによって、点数で評価することを必要時以外は控え、生徒がそのテストをもとに自分で理解を深めていけるように教員が文章で示していく方法が開発されていった。こうした取り組みは、イングランドでは形成的評価を取り入れた「学習のための評価(Assessment for Learning) プロジェクト」として展開され、スコットランドでは「評価は学習のため (Assessment is for Learning: AifL) プロジェクト」となった。なお、AifL は、2001 年に開始した Assessment Development Programme が 2002 年に AifL へ改名されたものである (Condie 2008: 642)。

この時期に全英で形成的評価が注目されたのは、その総括的評価の行き過ぎに対する反動による。イングランドのナショナルテストはもとより、スコットランド版のナショナルテストも内部評価を重視しようとしたが総括的評価の側面が強く出ることになってしまったことをこれまで見てきた。こうした総括的評価への反動からイングランドにおいてもスコットランドにおいても形成的評価に目が向けられたというのは合点がいく話であろう。では、AifL の特徴はどこにあるのだろうか。本論文は生徒評価を取り上げるものではないが、CfE の土台が AifL であるため、AifL がどんな内容でどのように実施されたのかを概説する。

AifL は一言でいえば、総括的評価と形成的評価のバランスといえよう。さらにそのバランスに生徒自身のメタ認知を介在させるのに特徴がある。この 3 つを図式化したのが図 2-9 である。また、この 3 つの評価の概要は次のように説明された。

図 2-9 : AifL における 3 つの評価



出典：Learning Teaching Scotland より抜粋
<http://www.ltscotland.org.uk/assess/aiflschool/index.asp>
 (2011 年 1 月 30 日検索)

AiFL は、「学習を評価 (assessment of learning)」として総括的評価だけでなく、形成的評価である「学習のための評価 (assessment for learning)」を学習に取り入れ、さらに、「学習としての評価 (assessment as learning)」という生徒が自分の学習過程を自分で認識できるようにするメタ認知の形成を「カリキュラム」と「学習と教授」の間に介在させた。

形成的評価は他者からのフィードバックがあって成り立つ評価であり、また、メタ認知は学習者による自律的学習を促す。すなわち、AiFL は個人が他者から支援を受けることと、自分で自律的に学習することを共存させる取り組みであった。ここに、スコットランド教育の「個人主義」の意味が、他者からの支援を必要に応じて受け、その支援をもとに自律的に成長していくという解釈になっているといえるだろう。

AiFL 導入にあたっては、HMIE と地方教育当局 (Local Education Authority: LED) の支援のもとで行われた。AiFL は生徒の学習を支援する方法とともに、評価と報告を教員が実践する専門性開発が立案され、LED ではこの評価改革プログラムの担当者 (assessment coordinator) が設けられた (Simpson 2006: 8)。しかし、2003 年後半にはスコットランド教育省とラーニング&ティーチング・スコットランド (Learning and Teaching Scotland: LTS)⁸⁰が主催した地域ごとのセミナーや討論会が開かれたが、評価に関する論点の多くは教員によって同意されなかった (Simpson 2006: 8)。実施は簡単ではなかったことがうかがえる。

なお、AiFL ではっきり区別されていたこれらの3つの評価は、CfE の実施においては区別されなくなってきた。なぜならば、AiFL 導入時には概念的に3つの評価を区別して理解する必要があったが、教員をはじめとした教育専門職の間ではこれらの評価概念の区別が浸透し、かつ、CfE で実際に導入される評価はこのように3分割できるものではなく、このうちの2つまたは3つが連結したものがほとんどであるという認識からである⁸¹。なお、AiFL は2009年度に終了している。

以上から、AiFL の導入はHMIE など行政主導で始められたが、教員たちの「参加 (participation, engagement)」が促され、時間をかけてAiFL の内容が浸透していったことがわかる。AiFL は教科の違う教員同士のコミュニケーションの増大にも寄与していった。

2.4. 小括

スコットランドでは教育制度もカリキュラムもイングランドとは異なる。こうした相違が維持されてきたのは、イングランドが専門教育に教育の価値を置く一方、スコットランドでは「幅広い一般教育」に教育の価値を置いてきたからである。「幅広い一般教育」は長老派の「民主性・平等性」に由来する。この価値観が「平等主義」「民主主義」となり、「個人の尊重」という概念を媒介として「個人主義」「実力主義」という価値観を融合し、スコットランド教育の卓越性を語る教育神話を創りあげた。

スコットランド教育神話は19世紀末に公教育が導入されたときにスコットランドの伝統として結

晶化した。当時流行した菜園文学が神話の結晶化を助けた。結晶化した理由として、①スコットランド内部の社会構造の正当化、②イングランドとの差異の強調、③優秀な人材育成、という必要性を挙げることができるだろう。スコットランド教育神話の結晶化のなかで「実力主義」の比重が増し、「機会の平等」によって「平等主義」と「実力主義」が繋がり、「個人の尊重」が「民主主義」と「個人主義」を繋ぐのではなく「実力主義」と「個人主義」を強化する媒介に転じた。そのため、「平等主義」に「民主主義」、「実力主義」に「個人主義」が付属するという構図の変化が発生していたといえよう。また、実力主義が強調されたために教科パースペクティブは強くなったものの、「平等主義」「実力主義」「民主主義」「個人主義」の4つの教育価値は神話として人びとの日常生活に浸透して自明化した。そのため、4つの教育価値の論理的関係の矛盾が問われることなく生き延びた。

こうした神話を実際に体現できたのは、スコットランドの一部の者だけであった。だが、教育行政担当者はこの神話を体現できた当事者であり、自分たちの同僚・後身を任命するにあたり、自分たちと同じ価値観を持つ者を選んでいった。そのため、視学官や教育官僚の要職が「才能ある貧しい少年」で占められるという「村キャリア」が1960年代まで続いた。

1960年代の初等教育覚書、1970年代のマン・ダニング報告書、1980年代の5-14およびスタンダードグレイド資格の導入を経るなかで、「村キャリア」は消滅していく。しかし、こうした教育政策の実施過程において、教育現場の教員たちは、それまでの教育価値に基づいて解釈していったといえる。つまり、教科パースペクティブが作用し、スコットランド教育神話に矛盾しない内容を再生産したとみなすことができる。中等教育において教科中心性が強調されたのは、行政担当者や教員が、自分が恩恵を受けてきたアカデミックな教科内容を提供することこそが、生徒たちにも機会を与えると意味で「平等的・民主的」だと捉えられたといえるだろう。このことから、いったん浸透した教科パースペクティブを転換させるには基盤である教育価値の読み替えが必要となることがわかる。1960年以降のカリキュラム改革において、教育政策コミュニティが急進的な方策を含んだ内容を展開しようとした際、教員の多くが旧来の価値観から解釈して、従来の方法に準じる形でカリキュラム改革を実施するという守旧現象が生み出されたことも、これで説明がつくだろう。

こうしたスコットランド流の解釈・翻訳を生み出した教科パースペクティブは、20世紀末のハイアースティル、2002年からのAifLによって揺らぎ始めた。なぜなら、ハイアースティルは「名誉の等価性」により教育価値の「実力主義」と「民主主義」を繋いだからである。また、AifLは形成的評価の発展のために教科が異なる教員の学び合いを可能にしたからである。

²⁵ 正式名称は United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland、略して UK または Britain と英文では表記される。本論文では同国家の表記を日本の外務省が採用している表記、および、同国の日本における大使館名が「英国大使館」となっていることから、「英国」とする。

²⁶ EU の教育・視聴覚・文化執行機関(The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: EACEA) が Eurybase として、加盟 31 ヶ国の教育制度の概要を掲載しているが、英国はスコットランド

と他のネイションという2つのカテゴリーとなっている。

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php#uk

²⁷ ただし、カレッジのない地域ではこの限りではない。

²⁸ “Advanced Standing”と呼ばれる(Scottish Qualifications Authority 2009)。

²⁹ ‘Scots universities admit on first-year result alone’ TES 15 June, 2001

<http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=348456> 2011年8月24日確認

³⁰ 2012年2月現在の教育省の英語名称。戦後はMinistry of Education(1944-1964)、Department of Education and Science(1964-1992)、Department for Education,(1992-1995)、Department for Education and Employment (DfEE: 1995-2001)、Department for Education and Skills (DfES: 2001-2007)、Department for Children, Schools and Families (DCSF: 2007-2010)と名称を変えている。本論文ではこれらの和文名称を「英国教育省」で統一する。

³¹ Scotch Education Department(SED 1872-1918)、Scottish Education Department(SED 1918-1991)、Scottish Office Education Department (SOED 1991-1995)、Scottish Office Education and Industry Department (SOEID 1995-1999)、Scottish Executive Education Department (SEED 1999-2007)と変化した。

³² 9地域はHighland、Grampian、Tayside、Central、Lothian、Borders、Strathclyde、Dumfries & Galloway、3島はShetland、Orkney、Western Isles。クラークによれば、地域によりカバーする人口に差があり、例えばストラスクライドはスコットランドの約半分の人口であったという (Clark 1997: 4)。

³³ 1999年にScottish Executiveという名称を採用していたが、2007年にScottish Governmentと変更された。

³⁴ イングランドに関する法案は英国国会で審議されるため、イングランド以外の選出の議員も法案への賛否を投票する権利を持つ。そのため、イングランド選出の議員だけの投票だと可決されとなる法案が、イングランド以外の選出の議員の多数が反対に回ったがために否決となる事態も生んでいる。この問題は、下院議会で1970年代に提起したスコットランド出身の議員の選挙区名をとって、「ウエスト・ロジアン問題 (the West Lothian Question)」と呼ばれる。山崎 (2011) がこの問題について詳しく述べている。

³⁵ イングランドの統計では私立学校 (independent school) の生徒数を初等、中等に区別しておらず、さらに、幼児教育機関の人数も含めている。したがって、表2-1に対応する数値をもとめることはできないが、英国教育省 (Department for Education) School, pupils, and their characteristics, January 2011(SFR 12 2011)によれば、2009年において幼児教育機関、初等学校、中等学校、特別学校を含めた総生徒数は8,092,280人であり、そのうち私立学校の生徒数は582,400人である。私立学校の生徒数は全体の7.20パーセントにあたる。また、2008年1月29日付のガーディアン紙によれば、イングランドの東北部では4パーセントの生徒が私立学校に通うが、インナーロンドンでは16パーセントにも及ぶと報じている。

<http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s001012/index.shtml>

<http://www.guardian.co.uk/education/2008/jan/29/publicschools.schools> 2012年3月1日確認

³⁶ パイロットテストが行われた教科は英語と数学のみで初等4学年 (P4) と7学年 (P7) の生徒が対象だった。理科も検討されたが実現にはいたらなかった (Condie 2008:639)。

³⁷ 正式名称は *Primary Education in Scotland* (1965) Her Majesty's Stationery Office。

³⁸ 1987年に導入されたカリキュラム5-14を受けて1991年に作られた5-14評価ガイドライン (5-14 Assessment Guidelines) では、1970年代以降開発されてきた形成的評価を反映させるために、以下の5つの要素 (key elements) を定めていた (Simpson 2006: 58)。①計画する(planning): 何を学ぶか知り、共有する、②教える(teaching): 効果的に学習し教授するなかで評価を行う、③記録する(recording): 成功したことと進歩したことを要約する、④報告する(reporting): 役に立つフィードバックを提供する、⑤査定する(evaluating): 学習と教授を査定するために評価を使用する。

³⁹ 1888年にケア・ハーディ (Keir Hardie) によってスコットランド労働党が結成されるが、それ以前はスコットランドでは自由党が議席の多数を占められていた。20世紀に入って、スコットランドで保守党が自由党または労働党に上回った選挙は、1900年 (保36: 自34)、1924年 (保36: 自8: 労働26) 1931年 (保48: 自15: 労働7)、1935年 (保35: 自10: 労働24)、1951年 (保35: 自1: 労働35)、1955年 (保36: 自1: 労働34) だけである (McCrone 2001: 105-106)。

表2・2：総選挙結果 1983－1997

	1983	1987	1992	1997
スコットランド合計	72	72	72	72
保守党	21	10	11	0
労働党	41	50	49	56
Alliance/LD	8	9	9	10
SNP	2	3	3	6
Other	0	0	0	0
イングランド合計	523	523	524	529
Speaker	0	1	0	0
保守党	362	357	319	165
労働党	148	155	195	328
Alliance/LD	13	10	10	34
Nat	0	0	0	0
Other	0	0	0	2
ウェールズ合計	38	38	38	40
保守党	14	8	6	0
労働党	20	24	27	34
Alliance/LD	2	3	1	2
PC	2	3	4	4
Other	0	0	0	0
北アイルランド合計	17			
保守党	0			
労働党	0			
Alliance/LD	0			
Nat	0			
Other	17			

出典：House of Commons, Public Information Office Factsheet No22, No47, No61, No68 を参考に筆者図表化

41 この学校と親の距離については、リーグテーブルをめぐるイングランドとスコットランドの各政府当局の捉え方の違いからも明らかである。スコットランドでもリーグテーブルはマスコミが発表するが、スコットランド政府やLEDの意図によるものではなく、マスコミがHMIEの発表する学校評価などを点数化し、独自の計算により算出されたものであり、HMIEや政府当局はリーグテーブルには批判的な立場をとっている（Simpson 2006: 10）。

42 この背景には、スコットランドでは総括的・形成的・モニタリングの3種類の目的に沿って評価がデザインされたが、スコットランド版ナショナルテストによっても「テストに向けて教える」「信頼に値しないデータを使って学校のパフォーマンスをモニターする」「教師にとって視学官に示せる実際的な証拠はテスト結果だけという認識」という弊害を生んだ。そこで、教育監査局（Her Majesty's Inspectorate: HMI）がそうした困難な状況について1998年に次の3つの内容を記述した報告書を出すまでになった（Simpson 2006: 6）。①学習を支援するための評価と質保証（accountability）のための評価の間にある緊張を取り除く、②教師が確かな専門的判定（professional judgment）を行えるように、生徒が異なるレベルで学習することを調停できるように教員開発教育が必要、③記録や報告を行う過程について納得できる理論的説明が必要。

43 スコッツ法はローマ法の流れをくむ大陸法である。

44 松井はブラウン（Alice Brown）の*Politics and Society in Scotland* (1996) pp.190-1 に示されているホール（Stuart Hall）の*Modernity and Its Future* (1992) p.275 から引用している。ホールの同書の記述を見てみると、significant other(s)はG.H.ミード（G.H. Mead）の概念であることがわかる。

45 この時期のスコットランド、アイルランド、ウェールズの自治運動の文脈は、英国国家からの独立に対する距離の取り方がそれぞれ違う。スコットランドの自治運動は独立というよりも分権でしかなかった。この時期のスコットランド自治運動の日本語文献では森川（2009）、渡辺（2007）がある。

46 当時に存在した大学は以下の通り：セントアンドリュース大学（1411）、グラスゴー大学（1451）、アバディーン大学（1494）、エジンバラ大学（1583）。括弧内は創立年を示す。

47 ラテン語を文法から教えていたため、この名称となった。スマウト（1971=2010: 470 - 1）によれば、18世紀初めのグラマースクールではラテン語の学習が主要内容となっていた。

48 スコットランドの英語はスコットランド語と呼ばれ、「語彙も構造もリズムも英語（イングランド語）とは明確に異なるものの、スコットランド人とイングランド人が通訳なしに会話できる程度に英語とは近い

言語であった」(スマウト 1971=2010: 497)。スコッツ語 (Scots) とも呼ばれる。スコットランドの詩人ローバート・バーンズ(1759–1796)の詩はスコッツ語である。スコッツ語についての研究は米山優子(2009)『「古スコッツ語辞典」の成立—スコッツ語辞書編纂の歴史と思想—』が詳しい。

⁴⁹ Gray, McPherson and Raffie (1983: 41) により引用された Davie の著作は以下。Davie, G. (1961), *The Democratic Intellect: Scotland and Her Universities in the Nineteenth Century* Edinburgh, Edinburgh University Press.

⁵⁰ キャベツ畑の意味。

⁵¹ 「才能ある貧しい少年」という言葉が最初に使われたのは、菜園文学においてであった (Devine 1999: 190)。

⁵² マクファーソンとラアブ (1988: 429) は菜園派 (Kailyard School) について、Brewer (1981) を引用しながら「スコットランドの質素な (humble) 生活を主題に取り上げた 1890 年代に人気があった作家たち」と定義し、Ian MacLaren, J.J. Bell, S.R. Crockett, J.M. Barrieなどを挙げている。

⁵³ 「才能ある貧しい少年 (lad o'pairs)」の例としては Ian MacLaren (1895) の小説 *Beside the Bonnie Brier Bush* がよく挙げられる (たとえば, McPherson & Raab 1988: 407; McCrone 2001: 96; Devine 1999: 390)。この小説は、パースシャイアに住む父親を亡くした貧しい家庭の少年ジョーディ (Geordie) が教区学校の校長のドムジー (Domsie) の働きかけによって、村の資産家たちから経済的に支援を受け、エジンバラ大学に入学するという物語である。村においても、エジンバラ大学においても、ジョーディをめぐる古き良き時代ともいべき人情物語が強調されるのに特徴がある。ジョーディはその後にも勉学に励み優秀な成績で同大学を卒業するが、勉学に打ち込み過ぎたために体を壊し、希望していた牧師になる前に死亡してしまうというオチつきである。

⁵⁴ 19 世紀末に大学教育修了者の割合がスコットランドのイングランドでは 5,800 人に 1 人、ドイツでは 2,600 人に 1 人の割合だった (McCrone 2001: 94)。

⁵⁵ モニトリアル・システムにはランカスター式とベル式という 2 つの教授法がある。ランカスターはイングランドでこの教授法を行っていた学校を作り、スコットランド生まれのベルはインドのマドラスの学校でこの教授法を行い、それぞれランカスター方式、マドラス方式と呼ばれた。両者を並立させてベル＝ランカスター方式とも呼ばれる。田口 (2004:11) によれば、ベルはスコットランド人ではあったがイングランド国教会の聖職者であり、ランカスターはイングランド人であったがクエーカー教徒であったため、スコットランド国教会とイングランド国教会との関係からスコットランドではランカスターの方式のほうが一般的であった。ロバート・オーウェンも 1816 年に英国で最初の幼児学校である性格形成学院 (The Institute for the Formation of Character) をスコットランドのニューラナークに設立し、ランカスター方式の教場を作っている (田口 2004:9; 1993:46)。なお、モニトリアル・システムについては、日本の学級の起源として言及した柳 (2005) の研究が詳しい。

⁵⁶ モニターの生徒が教師の役を担い、大学の講義用大教室のような広さの教場で、いくつもの班に分かれてモニターが教えた。

⁵⁷ モニトリアル・システムは教員養成学校の起源でもある。ディビッド・ストウ (David Stow) によってグラスゴーで 1836 年にスコットランド最初の教員養成学校を創設されている。イングランドでは 1804 年にランカスターのバラロード校が教員養成学校 (Borough Road College) となっている。これらの学校では「見習い教師制度 (pupil-teacher system)」によりモニターを経た生徒が養成学校で学び教職の資格を得るというモニトリアル・システムを改良したものであった。なお、ストウはオーウェンの弟子であったウィルダースピン (Wilderspin) の影響を受けたグラスゴーの商人でありスコットランド国教会の敬虔な信者であった。Glasgow Infant School Society を創設 (1826 年) したり、一斉授業方式の学校も設立している。こうした状況により 1872 年の初等教育の義務化には環境が揃った (Devine 1999:395)。

⁵⁸ さらに、フィンレイ (Finlay 1997: 42-3) によれば、この時期はイングランドの一般の人たちが Britain や British と言うべきところを England や English と言うようになり、ソールズベリ首相ですらもこの区別をしなかったことが、スコットランドの人びとを刺激した。

⁵⁹ 1917 年に名称が「Scottish Education Department」へ変更された。

⁶⁰ スコットランドへの出来高払い制の導入は 1864 年 (Weir 2008: 145) であったが、1880 年代後半に廃止された。さらに、1890 年に出来高払い制のもとで基準として利用されたスタンダード・テストが廃止となり、1899 年には教える内容の基準であったスタンダード自体が廃止された。3Rs だけに焦点をしばっていたスタンダードの廃止により、スコットランドでは教科編成は教師の裁量にまかせられ、歌唱、ダンス、

編み物などが3Rsや宗教以外の教科として教えられるようになった。そして上級生にはそれまで特別教科 (special subjects) として教えられていた英文学、地理、歴史、科学が正規科目 (class subjects) として教えられるなど、カリキュラムの幅が広がっていった。1905年からは学級は60人以下に定められた。20世紀の最初の20年間、カリキュラムの目的は児童が社会に対して道徳的に責任ある姿勢を示せるようにすることであり、また連合王国と帝国を支持することであったことがうかがえる (Paterson 2003: 44)。1917年にはスコットランド教育改革委員会 (Scottish Education Reform Committee) がカリキュラムの幅が広くなりすぎたことを反省し、実質的な教科に減らすよう提言したのをきっかけに、1920年代と1930年代はカリキュラムと教授法の改革運動が繰り返された。1930年代末には、地理、歴史、絵画、技術などの実質的な教科の時間が増え、ラジオや映写機も授業で使われ始めた (Paterson 2003: 48)。また、この時期の特徴は学級の児童の年齢がほぼ同じになるという標準化が促進され、すべての初等教育の教員が公式の専門機関で教育を受けていた (Paterson 2003: 49)。

⁶¹ 角替 (1974: 255-256) は「上級公立学校 (英文なし)」と私立の「上級学校」(Highe<原文のママ> Class Schools) を区別し、矢田 (1998: 13) は「上級公立学校」(higher class public school) と「上級 (私立) 学校」(higher class school) と表記している。両者とも Higher Class schools は私立のみに対応する名称であるように使用しているが、この英文表記に関する出典が記されていない。他方、本論文が引用したペイタソンはアカデミック教育を実施した公立の中等教育機関を Higher Class schools とし、public を入れていないことから、上級学校 (Higher Class school) は公立私立を問わず現在でいう中等教育を示したと思われる。よって、本論文では上級学校という表記に公立学校も含めることにする。

⁶² しかし、予算不足であったことから、上級学校は board の中に組み込まれないまま残され、国家からの援助もなかった。

⁶³ 1922年には中等教育5年の修了を証明する中等教育上級資格試験へと変更された。

⁶⁴ McPherson と Raab (1988: 417) は Kirriemuir を small town と表記している。本論文では small town の和訳として次の理由から「村」を選択した。Kirriemuir の人口は、パリ (1860-1937) が生まれた翌年の1861年で4,686人であり、2001年では5,963人である。現在日本の市町村区画で「町」は750余りあるが、人口順位の中央 (725位前後) の「町」の人口は約14,000人である。他方、「村」は約180あり、人口順位の中央の「村」は約3,200人である。したがって、Kirriemuir は「町」よりも「村」と表現するほうが妥当であるといえる。また、日本語の「町」には都市の意味に繋がるため、例えば1921年に制作された米国映画 *A Small Town Idol* は「村の人気者」と邦題がついている。

⁶⁵ ボーア戦争 (1899-1902) が始まると、スコットランドでは自由党のニュー・リベラリズム政策のもとで「国の効率 (national efficiency)」が叫ばれ、経済的・軍事的効率は若い世代の健康に注目され、学校教育が国民福祉と社会政策の担い手として人びとを「改善させる (improved)」手段とされる (Devine 1999: 399) という時代背景であった。

⁶⁶ 20世紀に入り、中等学校への進学者は増加したが、限定されたものでしかなかった。1860年代には59の公立中学校があり14,879人の生徒が通学していたが、1912年には249校38,312人 (男子19,611人；女子18,701人) へ増加している (Anderson 2008: 211)。1914年にスコットランドでは6人に1人が中等教育に進んだのに対し、イングランドでは21人に1人の割合だった (Devine 1999: 404)。19世紀末から20世紀にかけて公立の中等学校が整備されるなかで、スコットランドがイングランドと異なる点はディバイン (1999: 404) が示すように、私立学校によって公立の中等学校が二流の立場へ追いやられなかったことにある。

⁶⁷ この12歳時試験の取りやめに関する議論、および、総合制化の詳しい経緯については日本語文献でも矢田の『スコットランド教育史——中等学校の総合制化を中心にして』(1998)がある。

⁶⁸ ハイヤーよりもスコットランド中等教育修了資格 (SLC) のほうがより大学入試に直結するものだったことがアンダーソン (Anderson 2008: 212) によって指摘されている。1968年には、6学年修了証 (Certificate of Sixth Year Studies: CSYS) 試験 (現アドバンストハイヤー試験) が設けられた。

⁶⁹ スコットランドではなくイングランドにサマーヒル学園を創立した理由を創立後40年間のあいだにスコットランドからきた生徒が5人であったことを挙げ、「スコットランドがサマーヒルを必要としない」と述べている。なお、サマーヒル学園はニールの死後ニールの娘によって運営され、2012年現在も存続している。2008年にはサマーヒル学園を舞台としたテレビドラマ番組「Summerhill」がBBCで放映されている。

⁷⁰ ダニング報告書の正式名称は *Assessment for All: Report of the Committee to Review Assessment in the Third and Fourth Years of Secondary Education in Scotland*。

⁷¹ スコットランドの初等・中等学校の学年度は8月末から始まり、地方自治体によって若干日程が異なっ

ている。

⁷² この状況に対して、スコットランド省の教育局が教員支援教材「Taking a Closer Look」を教員研修担当者、研究者、および監査局（Her Majesty's Inspectorate: HMI）と協力して開発し、1995年に完成した（Simpson 2006: 59）。

⁷³ とはいえ、1993年からの環境学習（Environmental Studies）は、科学・社会・技術の3つの分野の統合としてプライマリーメモランダムの影響を受けた教科横断やテーマ学習を重視しており、5-14にはCfEに繋がる側面もあったと指摘されている（Reid 2008: 335）。

⁷⁴ この間、教員に求められる仕事が評価においても教えることにおいても増大し、1990年代後半には教員組合がストライキやボイコットを呼びかけた（Simpson 2006: 27）

⁷⁵ 1990年に設置されたホウィ委員会（Howie Committee）によりハイアー改革が始まったが、その背景には以下2点があった。まず、1984年から導入された職業教育資格であるナショナル認定資格（National Certificate）が、ハイアーを取れない場合の代替という意味合いを持つにいたっていた。ナショナル認定資格は直接的なスキルの獲得が重視し、その学習の過程や内容は軽視していた。もう1つは、5年次に履修するハイアーコースの教科内容はスタンダードグレイドの結果がクレジットを取っている生徒に合わせて作られていたことによる。スタンダードグレイドをジェネラル、ファウンデーションで取った生徒はハイアーコースの授業内容は難しすぎたが、こうした生徒に合う授業が存在しなかったからである（Simpson 2006: 34）。

⁷⁶ ハイアースティルの枠組みの資格は、後にナショナル資格（National Qualifications）と名称を変えたが、この中等教育課程名は多くの中等学校でハイアースティル・コースと呼ばれ続けている。

⁷⁷ CSYSはハイアーを取得した生徒がイングランドの大学へ進学を希望する場合などに6学年目修了時に受験していたハイアーよりも難しいイングランドのAレベルに匹敵する試験であった。

⁷⁸ 2012年10月現在では、スコットランド職業資格のSVQ3がSCQFレベル6と7、SVQ4がレベル8と9をカバーするという表記になっている。また、Scottish Baccalaureates（レベル7）、Skills for Work Higher（レベル6）、Skills for Work Int 2（レベル5）、Skills for Work Int 1（レベル4）、Skills for Work Access 3（レベル3）に加わっている。<http://www.sqa.org.uk/sqa/4595.html> 2012年10月1日検索。

⁷⁹ SCCCの内部組織であるHigher Still Development Unit(HSDU)がハイアースティル改革を担当していた。しかし、SOEIDとHMIはHSDUとやりとりするだけで、SCCCが関与したり、SCCCが進捗状況を開示することを控えさせた。こうした非開示の政策立案・実施過程は教員組合のEISやAssociation of Directors of Education in Scotlandなどほかの組織に懸念を与えた。（Simpson 2006: 38）

⁸⁰ LTSは学校および就学前教育機関のカリキュラム（0歳から18歳）の全般に関すること、および、学校におけるICTに関することを担当するスコットランドの非省庁型公共機関（Non Departmental Public Bodies: NDPBs）である。詳細は第5章で触れるので、本章では割愛する。

⁸¹ 2010年11月11日、HMIEへの聞き取りより。

第3章 教育政策組織の制度的変容

前章では、スコットランド教育の歴史において、教育政策担当者および教員がどのようにスコットランド教育の伝統とされる4つの価値観「平等主義」「民主主義」「個人主義」「実力主義」の意味を変化させてきたかをみてきた。それは、長老派プロテスタンティズムの価値観からの転換・語り直しだったといえる。また、1960年代以降のカリキュラム改革における新しい集団的パースペクティブの浸透は、教育政策担当者集団の方が教員集団よりも先行したことが前章では示された。本章ではその理由を、教育政策組織が置かれている状況が学校よりも新しい価値観にさらされやすいからだと捉える。換言すれば、村キャリアが消滅した後は、教育政策担当者のほうが教員よりも新しい価値観を感受しやすい環境にあり、教育行政側の制度的変容がカリキュラムによる社会的統制の変化を生む1つの要因になるという仮説を立てることができる。

そこで、本章では教育政策組織の制度的文脈の変化から、4つの教育価値の意味がどのように変化したか検討していく。「教育行政組織」ではなく「教育政策組織」という独自の造語を本論文で使うのは、教育行政組織という言葉には半官半民の教育行政サービスを提供する組織が除外されてしまう懸念があるからである。本章で詳説するように、英国では教育を含めたさまざまな公的サービスの提供主体が、公務員による行政組織でない半官半民の団体へ移ってきている。

教育政策組織の制度的分脈の変化を検討するに当たり、「参加 (participation/engagement)」という価値観に注目する。前章でみたように AifL 導入時には教員の参加という方法が採用された。なぜならば、「参加」は教育分野だけではなく、1999年のスコットランド議会の再開と同時に発足したスコットランド政府⁸²によって重視されるようになってきたからである。そこで、「参加」が触媒となって、スコットランド教育の伝統とされてきた「平等主義」「民主主義」「個人主義」「実力主義」の文脈がどのように変化したかをみていく。その上で、教育政策組織の行政体系上における位置づけ、および、CfE 実施を担う教育政策組織の役割の変化について概観する。この作業は次章における教員の学習活動を分析する前提となる。研究方法は政府発表の資料、先行研究の論文、および聞き取りで得たデータを読み解いていく方法を採用した。本章の構成は以下になる。

第1節では、「参加」という概念がスコットランド教育の伝統的価値観にどのように作用してきたのか、スコットランド労働党からスコットランド国民党 (SNP) の各政権期において検討する。

第2節では、スコットランド教育行政の枠組みに変化をもたらしたディレクトレイト制とクワンゴの制度的特徴をみていく。

第3節では、HMIE、LTS、SQA、および地方教育行政局という CfE 実施に携わる教育サービスを執行する教育政策コミュニティ組織が、どのような役割変化をしてきたかに注目しながら、CfE 実施におけるそれぞれの役割を概観する。

3.1. 「参加」による伝統的価値観の文脈変化

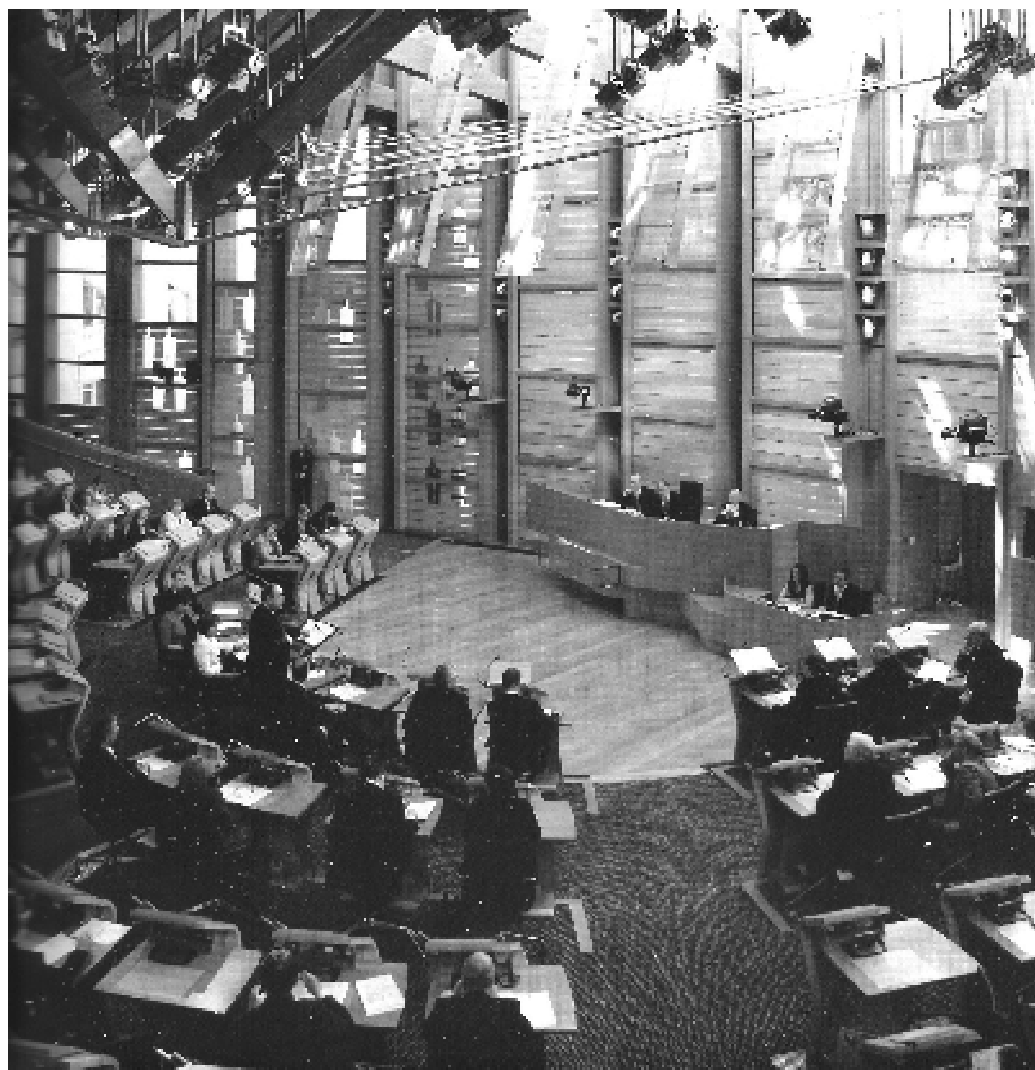
スコットランド教育の価値観に「参加」が作用しはじめた理由は、スコットランド議会の再開によってスコットランド社会が「参加」を意識し始めたからだといえよう。スコットランド議会の再開に際して国民投票が行われたが、この国民投票への道において様々な議論の場が設けられた。1987年英国総選挙後にはスコットランド憲法集会が結成され、権限委譲後のスコットランドの統治形態について議論された。1995年に出された同憲法集会の最終報告書の主な内容は、次の3つである。①当時のスコットランド省が管轄していた行政分野に関する立法権限を英国国会からスコットランド議会へ委譲、②民意を反映させるためのスコットランド議会議員の選出方法、増減税権（3%以内）の取得、③議員数の男女比の改善。これらの内容は、松井（2005: 274）の言葉を借りれば、「ウェストミンスターとは異なる高度に参加型の、創造的・開放的で透明性に富んだ、排他的ではないスコットランド議会の創設」を要求していた。こうした経緯から読み取れるのは、まず、スコットランド議会再開の国民投票のための議論への人びとの参加があり、さらに、国民投票後の議会政治のありかたも人びとが参加できることが目指されたということである。

以下、本節では、スコットランド議会の再開後、「参加」という概念がスコットランドの価値、特にスコットランド教育の価値に加わっていく過程をスコットランド労働党政権時とスコットランド国民党政権時に分けて見ていく。

3.1.1. スコットランド労働党政権による多様性と包摂

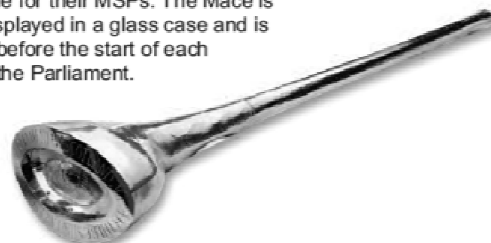
1999年のスコットランド議会選挙で第1党となったスコットランド労働党政権は、前述の憲法集会の最終報告書内容を受け入れた。「高度に参加型の、創造的・開放的で透明性に富んだ、排他的ではないスコットランド議会」は、議会の建物というハード面から整え、議会における審議過程や方法などのソフト面へ接近する方法が採用された。エジンバラのホーリールード丘陵に建設されたスコットランド議会議事堂の建設費は、スコットランド産の木材などの材料にこだわり、「創造性・開放性・透明性」を反映するために当初の予算の約10倍に及んだ⁸³。本会議場も委員会室審議室も図3-1（上）の写真のように参加型を実現するための創造性・開放性・透明性を強調するものになっている。民主主義を実現する装置である議会が「創造性・開放性・透明性」を備える建物であることは、人びとの政治参加による民主主義を可能にする条件と捉えられたといえる。すなわち、スコットランドの価値観を示す表象としてスコットランド議会議事堂が使用されている。

図 3-1：スコットランド議会一本会議場（上）・委員会審議室（左下）・職丈拡大画像（右下）



Mace

The Mace was designed and crafted by Michael Lloyd and presented by HM The Queen at the opening of the Scottish Parliament on 1 July 1999. Engraved on the head of the Mace are the opening line of the Scotland Act 1998 – 'There shall be a Scottish Parliament' – and the words 'Wisdom', 'Justice', 'Compassion' and 'Integrity', which represent the aspirations of the people for their MSPs. The Mace is normally displayed in a glass case and is uncovered before the start of each meeting of the Parliament.



出典：[上] Scottish Parliament (2010) *Scottish Parliament Annual Report 2009-2010*, [左下] Scottish parliament at Holyrood 2012 年 5 月 25 日検索 <http://politics.guardian.co.uk/gall/0,,1299023,00.html>, [右下] Scottish Parliament (2011) *What happens in the Debating Chamber?*

こうしたハード、すなわち物質的な象徴の使用は、本会議場の議長席の前に置かれた職丈 (mace) にもあてはまる。本会議審議中には、写真 (図 3-1 上) にあるように、この職丈はガラスケースから出されてガラスケースの上に置かれるという儀礼的な使用のされかたをしている。写真 (図 3-1 右下) のように、この職丈の底のふくらみ部分にはスコットランド議会の価値として4つの言葉が刻まれている。「英知 (wisdom)、正義 (justice)、思いやり (compassion)、高潔 (integrity)」という言葉は職丈の作成者であるロイド (Michael Lloyd) が思いついて入れ込んだものだが、スコットランド議会はこれをスコットランド議会の価値として採用した。これら4つの言葉は、スコットランド議会で承認されたものの、もともとは職丈製作者の思いつきにしか過ぎない。それにもかかわらず、序章 (0.2.3) で見たように、この4つの価値はCfEの価値としても採用されている。

スコットランド労働党によって実施された教育政策は、英国国家政府の教育政策と基本的には共通していた。スコットランドで政権を握った1999年から2007年は、英国国家も労働党が政権を握っており、教育政策を重視して教育分野に予算配分を優先する施策をはじめ、英国政府とスコットランド政府の政策は共通していた。「基本的」というのは、同じ政策がスコットランドとスコットランド以外の英国では異なった展開もあったからである。

例えば、労働党政権下の英国全体で推進された多様性 (diversity) の推進は、スコットランド以外においては教育において学校選択制を促進し、イングランドではシティアカデミー (City Academy)、フェイススクール (Faith School)、スペシャリストアカデミー (Specialist Academy) という新たな特徴をもつ学校が作られていった。しかし、スコットランドでは総合制の枠組みのなかで多様化が行われた (Grek, Lawn and Ozga 2009: 75)。前章でみてきたハイアースティル改革はこの文脈のなかで行われ、また、この総合制の枠組みにおける多様化は、学校の中を社会の縮図と捉えることを意味し、多様な子どもたちを学校という社会の縮図への包摂と捉えることができる。しかし、スコットランドの総合制は第2章 (2.2.8.) で言及したように「疑似総合制化」 (矢田 1998:126, 136) であり、アカデミック科目優位の実力主義が横行していたといえるだろう。総合制のなかで多様性が確保できるかどうかは、ハイアースティル資格の理念である「名誉の等価性 (parity of esteem)」がどのように反映されていくにかかっている。

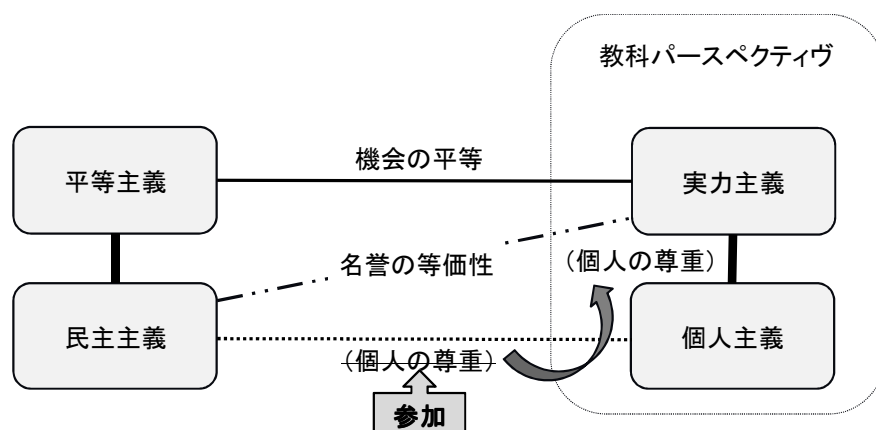
2000年12月には、スコットランド労働党政府は5つの教育優先事項を定めた。①到達と達成 (Achievement and Attainment)、②学習の枠組み (Framework for Learning)、③包摂と公正 (Inclusion and Equity)、④価値とシチズンシップ (Value and Citizenship)、⑤生涯にわたる学習 (Learning for Life) である。ここには、包摂やシチズンシップが示すようにスコットランド社会への参加が打ち出されている。これは、「機会の平等」によって「平等主義」と「実力主義」が融合していたスコットランド教育が「名誉の等価性」にも目を向け、そのための学習を模索し始めたといえる。

包摂と公正は個人と個人が繋がってスコットランド社会を作り上げることを意味していた⁸⁴。序章の図0-1のCfE一覧図の右上にある「学習と教授」では、「関与と自主性 (engaging and active)」が挙げられており、CfEでは「参加」の意味が participation より主体的な関与 (engagement) になっていることがわかる。すなわち、スコットランド教育の伝統の「民主主義」は「個人主義」と連動

し、生徒の主体な参加を奨励する意味に転じているといえるだろう。

前章で検討したように、スコットランド教育の伝統は「民主主義」と「個人主義」が「個人の尊重」を媒介に連動していた。しかし、20 世紀に入ると「平等主義」と「実力主義」の連携が強まり、「個人の尊重」が「平等主義」と「実力主義」を繋げる意味に転じ、「民主主義」と「個人主義」の媒介として機能しなくなっていた。「参加」は、図 3-2 が示すように、この「民主主義」と「個人主義」を再度連携させる媒介としての機能を担うと理解できるだろう。

図 3-2: スコットランドの教育価値④ (2000 年代初頭)



3.1.2. スコットランド国民党政権による現代的ナショナリズム

2007 年のスコットランド議会選挙で少数政権として出発したスコットランド国民党 (Scottish National Party: SNP) はスコットランド労働党政権の教育政策を引き継いだ。だが、英国からの独立・ヨーロッパにおける独立を党是とする SNP は、「参加」を労働党政権より重視しているとみなすことができる。

SNP は政権についてまず、スコットランドの 5 つの計画目標 (strategic objective) を定めた。その 5 つは以下のキャッチフレーズで示される。

- ・より豊かで公平なスコットランド (Wealthier and Fairer Scotland)
- ・より健康なスコットランド (Healthier Scotland)
- ・より安全で強いスコットランド (Safer and Stronger Scotland.)
- ・より賢いスコットランド (Smarter Scotland)
- ・より緑のスコットランド (Greener Scotland)

こうしたキャッチフレーズをはじめとした SNP 政府の言説の分析は、アーノットとオズガ (Arnott and Ozga: 2010) が教育分野に焦点を当てて行っている。そこで本節では、言説が政策を形成すると

いう主張のこの研究をもとに、SNP 政府がどのようにスコットランド教育の伝統を再解釈しているのか検討していく。

アーノットとオズガ (Arnott and Ozga 2010) によれば、SNP が政権をとってからスコットランド政府の言説の特徴は、知識基盤型経済 (knowledge economy) と社会民主主義 (social democracy) の統合という現代的ナショナリズム (modern nationalism) にあるという。知識基盤型経済はグローバル化により OECD のような先進国主導の国際組織によって先進各国が採用している方向性⁸⁵であるが、社会民主主義はスコットランドが歴史的に形成された平等性 (fairness) と包括性 (inclusiveness) に基づくと分析している。これはすなわち、スコットランド労働党政権の「包摂」と「参加」を継承したことを意味し、名誉の等価性による「平等主義」と「実力主義」、および、主体的な参加による「民主主義」と「個人主義」も引き継いだといえる。

この包摂と参加に対する SNP 政府の姿勢は、スコットランドの人びとを指す言葉として、エスニシティを回避した「スコットランドの人びと (people in Scotland)」を政府の発言で用いることにも表れている。この言葉は、スコットランドでは人びとがエスニシティによって排除されないことを示す一方、参加が求められる表現だといえるだろう。同様に、SNP 政府は、young people in Scotland という表現を中等教育の生徒を示す際に使用する。この語の背景には、彼ら・彼女らが大人に庇護される存在だけであるのではなく、すでにスコットランド社会に参加している一員であるという見方がある。こうした価値観は、序章で概説した Cfe の価値観と軌を一にするといえよう。

アーノットとオズガは、Cfe をスコットランドが伝統としてきた学問教育 (academic education) からの転換だとみなす。学問教育からの転換とは教科横断型教育を示す。Cfe は教科横断学習の実現方法としてプロジェクト学習・テーマ学習を重視するが、これらはイングランドの公立学校では取り入れられて久しい。しかし、スコットランド政府にとって参照したのは、イングランドではなくノルマン諸国であるという文脈になっている。換言すれば、スコットランドにとって参照社会はイングランドからノルマン諸国に変化したといえる。その理由として、次の4つを挙げることができる。

第1に、SNP の目指す政治的価値観とノルマン諸国の社会民主主義的価値観との親和性の高さである。第2に、ノルマン諸国を参照することは、ノルマン諸国の社会の価値観・理想の追求という積極的な意味とともに新しさを表すことができるからである。第3に、OECD の PISA において、フィンランドをはじめとしたノルマン諸国の結果が高いことである。第4に、ヨーロッパにおける独立とノルマン諸国を参照することが矛盾しないことである。なお、2008 年からスコットランドの高等教育 (学士課程) はスコットランド出身⁸⁶の学生が無料となり、イングランド、北アイルランド、ウェールズ出身者がスコットランドの大学で学ぶ際は学費が徴収されている。しかし、英国以外の EU の学生は EU 内の法律によって無料となっている。この論理も SNP 政権が EU におけるスコットランドの独立を目指していると捉えたと理解が可能である。

こうしたイングランドからノルマン諸国への参照社会 (reference society) の変更は、イングランドは反面教師としての「意味ある他者 (significant other)」であったが、ノルマン諸国は理想追求のために共に学んでいく仲間としての「意味ある他者」という位置づけになる。すなわち、スコット

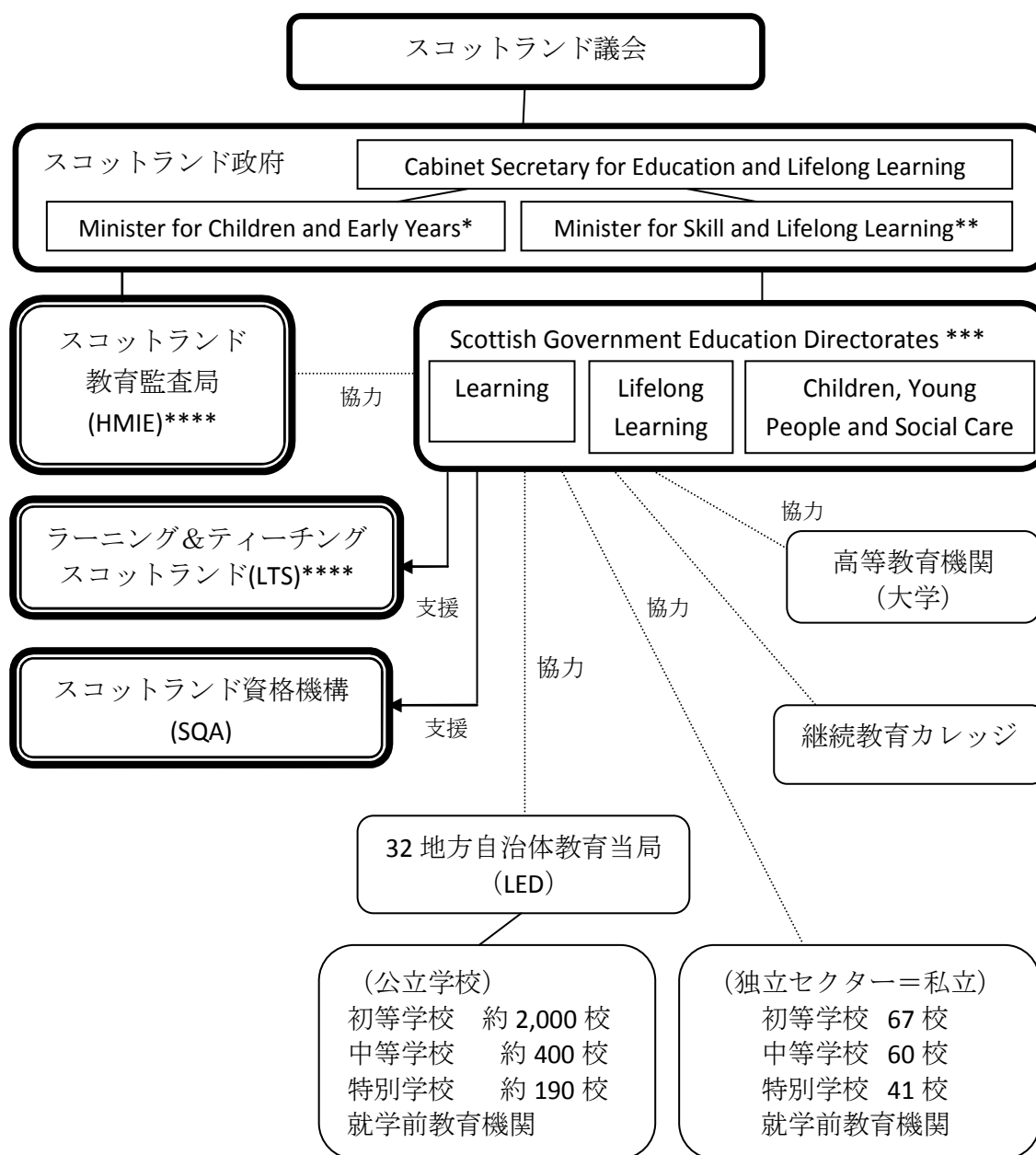
ランドの歴史的伝統から導き出された「平等 (fairness)」と「公正 (equity)」を、これまでのイングランドとの違いを表現する概念から、ノルマン諸国との共通点を表現する概念として使用の仕方を転換した。イングランド「ではない」から、ノルマン諸国「のような」という参照の仕方である。確かに、歴史的に使い古されたイングランドとの違いよりも、ノルマン諸国との共通点を表現するほうが新しいスコットランドを打ち出すことができ、かつ、「ではない」という否定的な参照よりも「のような」という肯定的な参照のほうが積極的な意味合いを持たせやすいだろう。

新しいスコットランドを SNP 政権が打ち出す理由は、SNP が英国国家からの独立を標榜するからだといえる。そのため、英国国家の枠組みのなかで分権維持を望むスコットランド労働党よりも新しいスコットランドを示す必要がある。アーノットとオズガが現代ナショナリズムと呼ぶナショナリズムと革新主義が結びついた SNP 政権は、スコットランドの人びとが新しいスコットランドの形成に参画することを促すという、より自発性・自律性を促す意味合いを労働党政権時代に打ち立てられた「参加」に加味しているといえよう。

3.2. 教育行政の多元化

前節でみたようなスコットランド政府の「参加」への重点の置き方は、教育行政の枠組みにどのような変化をもたらしたのだろうか。そこで、本節では CFE の実施にはどんな教育政策組織が関わり、行政と学校はどのような関係になっているかについてみていきたい。それを図式化すると図 3-3 のようになる。スコットランドにおける政策執行は政府・議会の下位団体に委ねられている割合が大きい。この状態を山崎 (2011: 111) は、「一元的な階統性の行政機構から一方的に執行されるのではなく、さまざまな組織や団体との連携、調整を通じて、多様な担い手によって行われる状態」という『ガバメント』が『ガバナンス』に変化」と分析している。本節では、こうした多元化をもたらした2つの要因として、①スコットランド教育省が解体されてディレクトレイト制へ移行、②英国の行政執行サービスを担うクワンゴ (quango) について概説する。

図 3-3: CFE 実施に関わる教育政策組織 (2010 年 10 月現在)



* 2012 年 3 月現在は Minister for Children and Young People となっている。

** 2012 年 3 月現在は Minister for Learning, Science and Scotland's Language となっている。

*** 2012 年 3 月現在は Education & Justice⁸⁷ となっている。

****2011 年 7 月 1 日より HMIE と LTS は合併して Education Scotland⁸⁸ となった。

出典：スコットランド政府学習ディレクトレイトの担当者への聞き取り時に担当者とともに作成した組織図をもとに筆者作成。

3.2.1. ディレクトレイト制

2007年5月、英国からの独立を党是とするスコットランド国民党（SNP）が政権につくと、スコットランド行政府（Scottish Executive）の名称をスコットランド政府（Scottish Government）と変更した。同時に、政府内の省庁（departments）を廃止してディレクトレイト（directorates）を導入した。Directorates General は以下のようなものである。

表 3-1 : Directorates General (2010年10月現在) ⁸⁹

2010年10月現在
秘書官室 Office of Permanent Secretary
財務・企業サービス Finance and Corporate Service
司法・地域社会 Justice and Communities
経済 Economy
医療 Health
教育 Education

スコットランド教育省（SEED）は解体され、教育ディレクトレイト（Education Directorate）が設置された。教育ディレクトレイトの下で CfE の立案・実施に関わっているスコットランド中央行政組織は図 3-2 でみたように HMIE、LTS、および SQA である。

HMIE は執行エイジェンシー（Executive Agency）であり、LTS と SQA は非省庁型公共組織（Non-departmental Public Bodies: NDPBs）である。執行エイジェンシーの職員は公務員（civil servants）であり、スコットランド政府との繋がりは強い。HMIE はかつてスコットランド教育省の一部門であったが、ディレクトレイト制に移行後は、HMIE と教育省の後身である教育ディレクトレイトはスコットランド政府からの距離が等しい構図にある。他方、NFPBs の職員は公務員ではない。NDPBs はクワンゴ（quango）の一形態である。クワンゴについては次項で詳説する。

ディレクトレイト制はなぜ導入されたのだろうか。キーティング（2010: 113）によると、スコットランド省を経由してロンドンのホワイトホール（Whitehall）⁹⁰官庁をみてきた SNP の政治家の経験から、省庁制がもつヒエラルキー、つまり日本でいうところの縦割り行政を避けるためである。そのため、6人の Directorates General のもと、指揮命令系統がマトリックスとなっており、垂直的な上下の繋がりと水平的な横の繋がりを共存させている。他方、ヒュームズ（Humes 2008: 78）は、人口 500 万たらずのスコットランドにおいてこのような制度を SNP が導入したのは、それまでに政権を担当したことがなかった SNP が、スコットランド政府省庁上級職員が保持する情報の流れを確保するためだったと分析している。さらに、聞き取りをしたスコットランド政府学習ディレクトレイトの担当者は、ディレクトレイト制の導入はスコットランドの中央行政内における権限委譲ともいえる

が、それ以上の要因は「予算に見合った価値 (value for money)」であると述べていた。この点は、次に述べるクワンゴにも当てはまる要因である。

3.2.2. 非省庁型公共組織とクワンゴ

クワンゴ (quango) は略称であり、正式名称は「quasi non-governmental organization」、「quasi-autonomous national government organisation」、「quasi-autonomous non governmental organisation」の3通りある (Scottish Parliament 2000)。日本語では特殊法人や独立公共機構と訳される (小堀 2000)。非省庁型公共組織 (non-departmental public bodies: NDPBs) はクワンゴの一分類である。NDPBs⁹¹には、執行型 (executive)、諮問型 (Advisory)、審判所 (Tribunal) がある。クワンゴに含まれるのは、こうしたNPDBsのほか、NHS (National Health Service) の団体や公有企業など多岐にわたる。そのため、クワンゴの定義は論者によって異なり、クワンゴに入るか入らないかははっきりしない組織も存在する (Scottish Parliament 2000)。だが、どのクワンゴ組織の職員も公務員ではないことは一致している。SQA や LTS は執行型 NDPBs に含まれる。他方、職員が公務員である HMIE などの執行エイジェンシーはクワンゴには含まれない。

クワンゴと「参加」の関係は皮肉にもサッチャー保守党政権時にある。サッチャー政権は、新自由主義による新公共経営のもと、公的サービスを民営化するという「参加」を図った。教育行政サービスも政府組織から準政府組織とでもいうべきクワンゴ (quango) へ移管されていった。この流れのなかでアカウンタビリティ (accountability) が 1990 年代に問われていった。

小堀 (2000) は、アカウンタビリティを「政治家や政府などがガラス張りのように透明性を持たなければならない」という意味で使い、「説明責任」や「説明義務」という和訳ではアカウンタビリティの持つ積極的な意味が十分に説明されていないと述べる。つまり、「アカウンタビリティ」はクワンゴへの市民の公正な「参加」のために求められていったといえるだろう。換言すれば、サッチャー政権の新公共経営 (new public management) 政策のもと、公共サービスに参加する組織が増加して複雑化する一方、任命や採用等その参加の公正さが明確でなかったために、透明性が求められてアカウンタビリティが議論され、市民の公正な参加が促されていったということになる。

クワンゴは、スコットランドだけでなく英国全体で、行政組織ではないが公的サービスを担う準行政組織として多用されている。山崎 (2011) は、クワンゴの中でも行政に近い NDPBs は、中立性・専門性の観点から行政部門から距離を取ることが望ましいとされる分野で増加したと指摘する。クワンゴはサッチャーおよびメジャー政権時に英国全体で増加したが、1990 年代には非公選のクワンゴの影響力の大きさについて、アカウンタビリティの側面から議論され、ノーラン勧告 (Nolan Report) が出された⁹²。

サッチャー・メジャー保守党政権時に新公共経営の観点から議論されたクワンゴの問題は、ブレア労働党政権時には第3の道と地域分権・非中央集権の観点から議論されるという転換をみせた (Lloyd and Peel 2006)。1999 年の英国国会の権限委譲は、権力の分散によって市民の政治・行政へのアクセ

スや参加を可能にするという理念だったため、その実現のために政府と民間のどちらにも属さない第3の道としてクワンゴの活用が認められていったからである。したがって、クワンゴは「新公共経営」からも「第3の道」からも必要とされたといえよう。

スコットランドでは2003年にノーラン勧告に沿った内容で、公共部門の指名および公共団体法（Public Appointment and Public Bodies Act (Scotland) 2003）を制定し、2010年にはそれを改訂したスコットランド議会コミッションおよびコミッショナー法（Scottish Parliamentary Commissions and Commissioners etc. Act 2010）を制定した。後者の法律によって、クワンゴなどの組織も含めた倫理規定および役員の任命に関するアカウントビリティの獲得のため、スコットランド公共倫理コミッション（Commission for the Ethical Standards in Public Life in Scotland）が設置された。こうした動きはすなわち、多元化した教育行政において、かつての村キャリアのような単一的な価値観を有する人材で占められる教育政策コミュニティは形成不可能であることを意味する。

3.3. CfE 実施に関わる主要教育政策組織

前節では、スコットランドの教育行政の多元化についてみてきた。本節では、教育行政のなかでもCfE 実施に関わる主要な政策組織であるスコットランド教育監査局（HMIE）、スコットランド資格機構（SQA）、ラーニング&ティーチング・スコットランド（LTS）および地方教育当局（LEA）について概観する。この目的は、次章におけるフィールドワークの分析に必要な政策組織の役割の概要把握である。したがって、それぞれの制度や組織について研究するためではない。そのため、行政学や教育行政学などでは重視される点に本節では言及していない箇所もある。また、HMIE と LTS は2011年7月に合併して Education Scotland となったが、同様の目的によって、この新しい組織については本章および本論文における検討の対象になっていない。

3.3.1. HMIE の役割

スコットランドにおいて、視学官による視察は初等学校で7年ごと、中等学校で5年ごとが政府目標とされている（Weir 2008:147）。視学官が所属するスコットランド教育監査局（Her Majesty's Inspectorate of Education: HMIE）の歴史は、1840年に視学官（Scottish School Inspectorate）のジョン・ギブソン（John Gibson）による学校監査から始まる⁹³。第2章（2.2.6）でみたように、視学官は当時の出来高払い制を支える役割を果たし、スコットランドの教育行政が中央集権化するなかでその一翼を担ってきた。当時の HMIE は、スコットランド教育省（SED）内の一組織だった。現在では SQA が実施している学校教育に関する資格試験は、1965 までは HMIE（前章でみたように1991 年までは HMI）が担っていた。

第2章においては、スコットランドにおける教育専門職間のパートナーシップの形成が歴史的に比

較的容易であったこともみてきた。ワイア (Weir 2008: 142) は、HMIE が統制 (control) と支援 (assistance) という二面性を備えた機能を果たす組織だと捉え、両者のバランスがギブソンの時以来 160 年間以上に渡って、国家と視学官の間、および、視学官と教員の間における支配的な問題であったと指摘する。本節ではこの HMIE による統制と支援の側面が時代によってどのように現れたのかについて注目しながら、CfE の導入時までの HMIE の役割の変遷と他の教育専門職との関係を概説していく。

・ 統制側面の強化 (1980 年代後半～1990 年代)

1980 年代の HMIE (当時は HMI) の役割に入る前に、それ以前の役割の概要を把握することが有効であろう。視学官の役割は 19 世紀には 3 つあった。①学校建設に関する補助金申請の査定、②国庫からの補助金付与のための学校視察、③教育状態の評価、である。時代とともに、①は地方教育行政局 (LED) へ移譲され、②が視学官の主要な任務となり、③は重視する内容が時代によって変化した。2000 年以降注視されるようになってきた。とはいえ、教員にとって一貫して視学官は国による統制の代理人とみなされ続けてきた (Weir 2008:143)。

②は HMIE の視察の目的が、学校が国の定める最低基準を満たしていることを保証することだった。しかしながら 1980 年代に、保守党政権が市場原理を教育に持ち込むと同時に試験結果の重視を持ち込んだことから、③の内容がスタンダードグレイド試験の成績を上げることと解釈されて強調され、②の学校査察の意味も試験結果が指標となる形に変化していった。そのため、HMIE と学校のヒエラルキー構造ができあがり、両者のパートナーシップは薄れていった (Bloomer 2008: 934)。このヒエラルキー構造が形成されていく文脈について、カリキュラム検討委員会の委員だった教育評論家は次のように語っている。

HMIE は審判 (judgement) 的になり、1983 年からはそれまでよりも教員たちは一層 HMIE を怖れるようになったのです。教員たちには HMIE が支援的 (supportive) とはいつなんどきも思えなかった。そしてもちろん、HMIE は改革の抑制者としての主要な役割を担ってしまったのです。なぜならば、教員たちは視学官が好まないのではないかといかなるときも考えてしまい、改革することを躊躇してしまったからです。(教育大臣の) マイク・ラッセルが視学官をもっと支援的な位置づけにしようとしたのは、そういう理由からなのです。⁹⁴

したがって、ワイア (Weir 2008: 146) が指摘するように、1965 年から 1985 年の時期と比べると、それ以降から 1990 年代は HMIE と教育専門職間のパートナーシップが減少した時期と捉えることができる。しかし、20 世紀末から全英において形成的評価に注目する動きが広がり、2004 年には CfE が発表されるなかで HMIE の支援的役割が強調されていったと捉えることができる。

では、当時の保守党政権が試験結果を重視したとはいえ、なぜ視学官が学校視察にスタンダードグレイド試験の結果を注視するようになったのだろうか。それは、HMIE (当時は HMI) の業務は現在 SQA が行っている資格試験にも及んでいたことにある。第 2 章 (2.3.2) でみたように、義務教育終

了資格試験にあたるスタンダードグレイド試験は、O グレイド試験の後身として1962年に導入されたが、さらにその前身は中等教育修了資格（Secondary Leaving Certificate）試験にあたる。この中等教育終了資格試験は1911年よりHMIの責任において立案・実施された。HMIの中等学校終了資格に関する直接的な影響力は、O グレイド試験に替わったあとも、1963年にスコットランド教育資格試験委員会（Scottish Certificate of Education Examination Board）が設置されるまで及んでいた。だが、その後もHMIの影響力は継続する。ワイアー（Weir 2008:145）は、HMIによる中等教育の資格試験への影響が間接的に1996年にスコットランド資格機構（SQA）が設立されるまで続いたと指摘している。しかし、第2章で概説した2000年のハイアースティル導入時の混乱は、HMIEの影響力がマイナスに作用していたことを示しており、この時期までHMIEの資格試験への影響は続いていたとみなすヒュームズ（Humes 2008: 70）の指摘の方が妥当であろう。さらに、第2章で引用したシンプソン（Simpson 2006: 21）が指摘するHMIEのナショナルテストに関する中等学校への圧力を考慮すると、HMIEは資格試験だけではなくナショナルテストを含む評価制度全体に1990年代は影響力を持っていたことがわかる。

・ 支援役割の揺り戻し（2000年以降）

HMIEの支援役割への揺り戻しは、形成的評価が全英規模で広がったことと繋がっている。そのうえに、スコットランド議会が再開され、スコットランドの行政に関する見直しが様々な分野で行われたというスコットランドの文脈が加わる。本章第1節においてディレクトレイト制の導入について述べたが、SNP政権以前の労働党政権によってもスコットランド行政の見直しは進められていた。2001年まで、HMIEはスコットランド教育省（Scottish Executive Education Department: SEED）の一組織であった。しかし、同年、「執行エイジェンシー（Executive Agency）⁹⁵」としてSEEDから独立した組織体となった。なお、LTSとSQAは執行エイジェンシーではなく非省庁型公共組織（Non Departmental Public Bodies: NDPBs）というカテゴリーに入り、HMIEのスタッフは公務員（civil servants）だが、LTSとSQAのスタッフは公務員ではない。つまり、HMIEはLTSやSQAよりも政府との繋がりは強いことになる。

執行エイジェンシーとしてSEEDから独立後、HMIEは主席視学官（Senior Chief Inspector）のドナルドソン（Graham Donaldson）のもとで、従来の視察業務のほかに、スコットランド政府の独立した教育分野の専門アドバイザーの立場を創り上げていった。専門アドバイザーの立場とは、具体的には、HMIEはスコットランド政府が行った調査が出版される前に、政府から依頼があれば検討し助言する役割を担うというものである。というのも、すべてのHMIEの職員は教育分野における経験を有しているため、行なわれた調査が実際的なのか判断できるからである⁹⁶。

他方、同時期にHMIEは、学校に対してコーチングと称した支援サービスを重視し始めた。HMIEはコーチングという用語を2005年頃から使用している。面談した担当者はコーチングとメンタリング（mentoring）の違いは関係の距離であり、コーチングはメンタリング（mentoring）よりも短期的な関係だと捉えていた。そして、HMIEと学校との関係ではコーチングがメンタリングより相応し

いと捉える理由として、次の2つを挙げていた。

- ①学校において教員が専門職としてのおよび個人としての成長 (professional and personal development) を話し合う際にはコーチングではなくメンタリングが使われる。この場合の教員同士の関係は HMIE と教員または HMIE と地方教育行政当局とで持たれる話し合いよりも親密性は高い。
- ②HMIE と学校教員の仕事上の関係は常に地方教育行政当局を介して行われる。つまり、HMIE は直接個別に学校や個別に教員と連絡を取ることはない。(HMIE) ⁹⁷

HMIE によるコーチングサービスの重点化は、2010 年 8 月から 12 月にかけて、HMIE は中等学校の教員に対して行ったコンサルティングセッションで顕著に現れた。この3カ月間、HMIE は従来の視察業務を取りやめてコーチング活動を行ったのだった。コンサルティングセッションは地方教育行政当局の品質向上オフィサーか教育オフィサーからのリクエストベースで行われた。内容は HMIE と地方教育行政当局の担当者との話し合いで決まり、地方教育行政当局によって異なった内容となっていた。中等学校を対象とするが、初等学校の教員に対してもプログラムが用意されており、リクエストベースで行われた。このコンサルティングセッションについては第4章で事例として取り上げるため、これ以上の詳細は本章では割愛する。なお、2011 年 2 月 25 日の TESS においては、HMIE の役割が「外部視察 (external examiners)」から各学校が自律的に改革していくための「専門的コーチ (professional coaches)」へ変化したと報道している。

こうした HMIE の役割変化の理由について、HMIE 担当者への聞き取りでわかったことは、HMIE は各学校を競争させることには関心はなく、各学校がその学校に合わせて向上し、進歩していくことに高い価値を置き始めたということだった。これは、HMIE の視学業務がその学校の現在の達成状態をみているだけでなく、その学校の長期的な進歩をみており、かつ、地域的な状況も考慮していることを意味する。その方法として、HMIE は視察結果を出版物『我が校はどれくらい優秀か (How Good Is Our School: HGIOS)』『子どもは中心に (The Child at The Centre)』で示されている質指標 (quality indicators) にもとづいて発表している。2008 年以来、HMIE は次の5つの教育に関する質指標を設けている——①実践における上達 (Improvements in practices)、②学習者・子どもの経験 (Learners'/Children's experiences)、③カリキュラム (The curriculum)、④学習のニーズに合わせる (Meeting learning needs)、⑤自己評価による向上 (Improvement through self-evaluation)。こうした教育に関する質の向上を HMIE は目指すが、HMIE は教科書検定を行うわけでもなく、商業的に製作された教科書を推薦したりもしない。HMIE がそうしたことをすれば、特定の業者の商売を利することになるからだという。

こうした HMIE の役割変化は、HMIE のスタッフ数の増加と、スタッフの年齢、性別等の偏りのは正へ向かわせているとワイア (Weir 2008: 150) は指摘する。正職員の数は1990年代から100人余りと変化がない(図3-4)が、1990年代には少数しかいなかった非常勤のサポートスタッフが700名を超えるとワイアは述べる。なお、2002年の正職員の内訳をみると、男性と中等教育専門家への偏

りから、第2章で検討した村キャリアの名残がまだこのときにはあったことがうかがえる。しかし、2007年の構成比は、男性vs女性、初等教育専門家vs中等教育専門家で比べた場合、その隔たりは大きく改善している。2007年には女性のほうが男性よりも多くなっている。また、正職員数が92名から103名に増加したのにもかかわらず、50歳以上の正職員は70名から60名と変化しており、HMIEの職員に若い層が増えてきていることを示している。

図3-4：HMIEの正職員数

	2002年	2007年
正職員合計	92	103
男性	61	45
女性	31	58
初等教育専門家	8	25
中等教育専門家	23	41
50歳以上	70	66

出典：Weir 2008: 144

HMIEへの聞き取りの際、CfEの導入、および、HMIEの業務の重心の変化をどう捉えているかについて質問すると、次の回答を得た。グローバル化によってスコットランドは激化した競争経済に直面しており、スコットランドが将来優位性を保つためには、高度スキルを備えた人材が必要である。それゆえ、スコットランド政府はそれぞれの子どもの学習の向上を模索している。スコットランド政府は決定に関する責任の一部を地方教育局や学校に委譲することでこうした目的を実現できると信じており、そのための方策がそれぞれの生徒に即した学習をより確実にする。つまり、HMIEの視察は学校に対して総括的評価から形成的評価を行うようになってきたといえるだろう。

なお、HMIEオフィスにおける担当者への聞き取りは規定により録音が許可されなかった。そこで、筆者が書きとめた内容を担当者がメールで確認してくれた。担当者は好意的・支援的であったが、スコットランド政府の学習ディレクトレイトの担当者にスコットランド政府の諸組織が集まるビル（Victoria Quay）における聞き取りの録音が許可されたことを考えると、HMIEオフィスにおける録音禁止という規定はHMIEのスコットランドの官僚機構における位置づけを象徴しているとみなすことができよう。

3.3.2. SQAの役割

スコットランド監査局（Scottish Qualifications Authority: SQA）⁹⁸はスコットランド政府により出資されている資格認定組織である。前述のNDPBsの1つにあたる。大学の学位およびいくつかの商業関連資格を除いたスコットランドのすべての資格認定をおこなっている。1997年4月にスコットランド資格委員会（Scottish Examination Board: SEB）とスコットランド職業教育評議会（Scottish

Vocational Education Council: SCOTVEC) の合併によってつくられた。SQA を日本の文脈に当てはめると、「日本の大学入試センターと職業能力開発大学校を一緒にしたような形で、国家資格と職業資格と短期高等教育資格を統一的にコントロールする組織」(吉本 2003) ということができる。SEB と SCOTVEC の合併は、アカデミック資格と職業資格の分離が不適切であるという認識が広がったことによる。さらに 1999 年には、前章 (2.3.3) で見たアカデミック資格と職業資格を共通の資格枠組として「スコットランド資格枠組 (SCQF)」を導入した。つまり、SCQF の導入は SEB と SCTVEC が合併して SQA となったことによって可能になった⁹⁹。

スコットランドのアカデミック資格 (ハイアーやアドバンストハイアー) はイングランドのアカデミック資格 (AS レベルや A レベル) と互換性があることを第2章でみてきた。では、CfE の導入によって、資格は共通化に向かうのだろうか。この質問に SQA の担当者は「否」と答える。

スコットランドは独自の異なった資格制度を持っているわけで、文化的にイングランドとは異なります。もちろん、我々はイングランドから学びたいですし、日本やオーストラリアといった他の国からと同様にです。こうした調査はオーストラリアのクインズランド州の制度とか、イングランドの制度とかがどのようなになっているかという国際比較なのです。我々は調査セミナーを開いたりもします。たとえば、ディラン・ウィリアム、ポール・ブラック、ゴードン・ストウバット、ジョン・ガードナーなどの (評価についての) 研究の第一人者 2011 年 2 月のセミナーで話をしますし、イングランドの 14-19 プログラムについて 2 人の研究者から話を聞くセミナーも開催します。我々は (イングランドの資格についての) 話を聞いて理解したいが、我々は独自の制度を開発したいわけです。日本が独自の資格制度を持っているのと同じようなことだと思いますよ。なぜなら、資格は文化…文化の一部を育てるからです¹⁰⁰。(SQA)

SQA は 2004 年に CfE の導入が発表されて以来、スコットランド政府、LTS、そして HMIE とともに重要な役割を担っている。資格試験のほかにも、評価という観点から、SQA はアウトカムと経験をどう位置付けるかという議論にも関与している。

カリキュラムに関して言えば、我々はカリキュラムの策定を支援する役割ではなく、我々の役割は資格試験の策定にあるわけです。だが、カリキュラムと資格試験は連動しています。なぜならば、資格試験の学習とカリキュラムの学習が別々のものではなく、ホリスティックなアプローチを必要とするからです。そこで、我々は資格試験の学習は 15 歳以前から開始され、アウトカムと経験や他の CfE が重視する学習もシニアフェイズ (S4-6) で行われることを望むのです¹⁰¹。(SQA)

しかしながら、SQA は CfE の実施過程に際して、LTS や HMIE のように地方教育行政当局と協力して学校に対して支援するという活動は行っていない。しかし、SQA の担当者も CfE では従来の評価の設計の方法とは異なり学校の役割が大きく変わっている点を指摘している。

評価を開発したり、調整したりする役割は各学校に委ねられているのです。これはスコットランドで採用してきたこれまでのアプローチとは非常に異なるもののです。¹⁰² (SQA)

この資格試験の設計に関与する役割を教員が学校が担い始めたことについては、次章でみていく。

3.3.3. LTS の役割

CfE の導入に関して、ラーニング&ティーチング・スコットランド (Learning and Teaching Scotland: LTS) はスコットランド政府と協力しながら地方教育局と学校に導入のための支援を行うという役割を担っている (Scottish Parliament 2010)。言い換えれば、LTS は行政組織、学校、そして教員との仲介・調整役の位置づけにある。とというのも、LTS の役割がナショナルプライオリティの実現に向けて関係組織の調整役を行いながら実現していくことであるからである。

LTS は 2000 年にスコットランドカリキュラム検討評議会 (Scottish Consultative Council on the Curriculum: SCCC) とスコットランド教育工学評議会 (Scottish Council for Education Technology: SCET) の合併によって生まれた組織である。LTS が取り扱う内容は両組織を引き継ぎ、学校および就学前教育組織のカリキュラム (0 歳から 18 歳対象) の全般に関すること、および、学校における ICT に関することである。この 2 分野について、政府の決定を他行政組織と協力して実行していく役割といえるだろう。スコットランドの学校中をつなぐイントラネット Glow の開発、保守、研修なども LTS が行っている¹⁰³。

ローバック (Roebuck 2008: 178) は合併当初の LTS の役割が受動的であったことと、スコットランドの教授学習においてどんな貢献をしているのか曖昧だったことを指摘している。この受動性と曖昧性は SCCC の時代から引き継がれたものであった。しかし、CfE の導入が決まって以降、関係組織や学校との合同プロジェクトが増加し、従来の受動的役割から他組織を積極的に支援する役割へ変化している。実際、LTS が主催するイベントでは、LTS が実施したプロジェクト米国のセミナーに派遣された若手教員たちがセミナーを主導して LTS 職員は調整役をこなす¹⁰⁴など、LTS と教員、または、LTS と他教育政策担当者の協力が顕著であった。

マクブライド (MacBride 2003: 203-4) も LTS がもはやスコットランド政府の下僕ではなく、LTS のアウトカムへの評価方法も関係組織や学校を巻き込んで開発してきたことを評価している。そのうえでマクブライドは、教育の複雑さを理解するには、LTS のような役割が重要な位置を占めるという見解を示す。というのも、スコットランド中の学校に単純な解決策を押し付けるのではその複雑さは理解されず、押し付ける方法では教員個々人が持っている強みは生かされない。それよりも、LTS のような役割の存在によって、各学校の教員が自分たちで解決策を考えだしていくことが可能になるからである。さらに、マクブライド (MacBride 2003: 203) はスコットランド教育が神話の影響が強いこと、および、神話性が強いと自己満足に陥りやすく、直接的な実利があると見なされる目的合理的な方策へ傾きやすいと指摘する。こうした傾向はその方策が持つ意味を問い直す意欲を奪い、自分た

ちの可能性を拡張しようとしなくなると警告する。

したがって LTS は、教員・教育政策担当者・研究者、そして生徒や親という教育に関係する当事者にスコットランド社会が求める教育の価値を問い続ける役割を担っているということができよう。

なお、LTS の設立当初は HMIE との繋がりは強くはなかった。LTS が当時は情報コミュニケーション技術 (ICT) の技術開発に力を注いでいたためである。しかし、AifL が 2002 年に始まり、さらに、2004 年に CfE の導入が発表されると、HMIE と LTS のパートナーシップが増加した。AifL と CfE の共通点といえば形成的評価の重視である。

10 年前、評価制度に対する批判は総括的 (summative) 評価に片寄りすぎていたということでした。それで形成的評価への動きが出てきたんです。教授・学習における形成的評価の側面を増やすことによって、いかに教授・学習を改善できるかということです。¹⁰⁵ (LTS)

2011 年 7 月に、LTS と HMIE は合併し、Education Scotland となった。この合併は HMIE の役割の支援側面の増加によって、LTS と共通点が多くなってきたためだと説明された。景気低迷のなかで人件費を抑えるための合併だという見方も強いが、その前提にもあるのも HMIE の役割が LTS に接近してきたということは間違いないだろう。

3.3.4. 地方教育当局 (LEA) の役割

英国における 4 つのネーションにおいて地方政府の構造は 1980 年代までは類似していた。イングランドでは最小単位の地方政府であるディストリクト (district) とそれよりも広い自治体であるカウンティ (county) という 2 層構造であったが、1980 年代からカウンシル (council) だけの 1 層構造へと移行し、中央集権化が加速化した (大田 1989 ; 山崎 2011:116)。

スコットランドでも同じような地方政府改革が行われた。1975 年から 1996 年にかけて、9 つのリージョン (region) とそれぞれが下位に持つ合計 53 の district にという 2 層構造にあった。その 9 つのディストリクト (district) に含まれない 3 島 (オークニー島・シェットランド島・西方諸島) はそれぞれが教育行政を執行する自治体単位であった。1996 年にはこの 53 のディストリクトを抱えた 9 つのリージョンは 29 のカウンシルへと改編され、改編のなかった 3 島の自治体と合わせて合計 32 地方自治体によって担われている (Clark 1997)。自治体 9 つが 32 へ編成されたことにより、改編のなかった 3 島の自治体は除くとしても、残りの 29 の自治体では自らで政策決定をするというよりも国の政策を実施するという内容へ地方自治機能の変化をもたらした (Bloomer 2008 : 934)。しかし、地方政府の少なさ、および、長年に渡ってスコットランドの地方自治体はスコットランド省と密接な関係を保ってきたことによって、中央と地方のパートナーシップはイングランドよりも保たれ、イングランドのように中央から集権的に改革されることもなかった (山崎 2011:122, 131)。

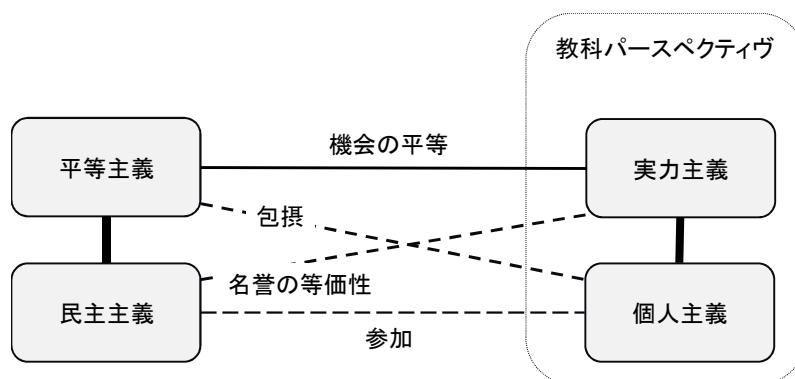
1999 年の分権改革後、スコットランド政府と地方自治体の関係は分権改革の理念を反映してパート

ナークシップを基本にしている。しかし、山崎（2011: 135）が指摘するように、2011年度の予算編成時における緊縮財政の反映など、公共政策の実効性と市民への説明責任を確保するために集権的統制を行う場合もある。教育行政に目を向けると、分権改革直後、労働党政権時の教育大臣は教員の職歴をもつマコネル（McConnell、2001～2007年は首相）であったこともあり、スコットランド政府、LED、そして教員組合のパートナーシップが模索された（Simpson 2006:7）。

3.4. 小括

「平等主義」「民主主義」「個人主義」「実力主義」というスコットランド教育の4つの価値は、教員や教育政策担当者が保持する教育価値とみなすことができる。第2章において、かつて「平等主義」と「民主主義」は、「個人の尊重」を媒介として「個人主義」と「実力主義」が繋がっていたが、20世紀には「機会の平等」によって「平等主義」と「実力主義」が接続されたことをみてきた。本章では、20世紀末以降、「実力主義」は「名誉の等価性」を媒介して民主主義に接近するとともに、「参加」によって「民主主義」と「個人主義」が人びとの自発性・自律性を促すという文脈で繋げられようとしていることを検討してきた。さらに本章では、「包摂」という概念が「個人主義」と「平等主義」を媒介し、個々人が平等であることはスコットランド社会において包摂されるという意味となることをみてきた。「名誉の等価性」「参加」「包摂」という媒介概念が加わることで、スコットランド教育の4つの伝統価値に含有される意味が変化してきているといえるだろう。そしてこれは、教科中心主義が立脚していた「実力主義」と「個人主義」以外の「民主主義」や「平等主義」の比重を高めることとなる。すなわち、教科パースペクティブがカバーしない「民主主義」と「平等主義」という伝統的価値が「名誉の等価性」「参加」「包摂」によって新たな意味を獲得しようとしていることがうかがえる。これらの関係を図式化すると図3-5のようになる。

図 3-5: スコットランド教育価値⑤（2000年代半ば）



このようなスコットランド教育の価値観の変化は、スコットランド社会がグローバル化によって多様化するなかで「参加」による「包摂」を目指していることを反映している。すなわち、これは、民

主義における市民の権利と義務が「包摂」であり「参加」であることを進める動きであるといえよう。この動きをスコットランドにもたらしたのは第1章で検討したICT化やグローバル化による個人化だけではない。1999年のスコットランド議会の再開を契機にスコットランドの国のありかたを問い直すというスコットランド独自の事情がある。1999年から2007年に実権を握ったスコットランド労働党政府が英国内の分権を主張し、2007年から2012年現在において政権を担うSNP政府はEU内における独立を主張している。こうした政治文脈のもとで「参加」と「包摂」という概念が政策担当者に浸透しはじめたといえよう。

他方、教育行政サービスを提供する組織の多様化も「包摂」と「参加」を支援する文脈となっている。スコットランドの教育政策組織の多様化・多元化は、様々な地域における教員が教育政策組織に出向・転職することを可能にした。村キャリアという同じキャリア形成をしてきた者による教育政策コミュニティを作ることは、教育政策組織のしくみの変更によってもはや難しくなった。すなわち、教育政策に携わる者たちのキャリア形成が多様化・多元化し、スコットランド教育に対する価値観も多様化した。かつては、その等質性によって形成されていた教育省・教育監査局・地方教育当局・教員組合のパートナーシップの構造が変化しているといえるかもしれない。第4章は実証研究となるが、こうしたパートナーシップがどのように変わったのかについても言及していく。

⁸² スコットランド労働党政権時代は *Scottish Executive* と称していたが、2007年のスコットランド国民党政権は *Scottish Government* と名称を変更しているが、本論文における和訳はどちらもスコットランド政府とする。

⁸³ 松井 (2005: 283) はスコットランド労働党政権の低迷の理由の1つとして、議会建設費の問題を挙げている。ガーディアンが2004年9月7日付ウェブ記事でスコットランド議会建設費が予算の10倍におよび工期が3年遅れたと報道し、毎日新聞2004年11月1日付の記事では、当初予算よりも40倍の建設費だと指摘している。

⁸⁴ 20世紀後半から東ヨーロッパからの西ヨーロッパへの人口流入が増加は、移民に対する差別問題がスコットランドでも増加していたからである。スコットランド政府は移民を *New Scots* と呼び包摂のための対応策を打ち出した。

⁸⁵ アーノットとオズガ (Arnot & Ozga 2010: 343) はこのような各国へ移転していく政策を「travelling policy」と呼んでいる。

⁸⁶ 大学入学前の3年間をスコットランドに居住していたなどの規定がある。

⁸⁷ 2012年3月現在、学習&司法 (Learning & Justice) ジェネラルディレクトレイトの下には、①Learning、②Employability, Skill & Lifelong Learning、③ Education Analytical Services、④Justice、⑤Safer Communities という5つのディレクトレイトがある。

⁸⁸ 合併が発表された2010年10月時点では *Scottish Education Quality and Improvement Agency* という名称だったが、「組織の内容に合わない」など不評により変更された (TESS 10 Jun 2011)。

⁸⁹ 表3-1の組織は2010年12月に改編され、2012年3月現在のディレクトレイトは以下のようである。秘書官室 Office of Permanent Secretary、財務 Finance、ガバナンス・地域社会 Governance and Communities、起業・環境・デジタル Enterprise, Environment & Digital、医療・福祉 Health and Social Care、教育・司法 Learning & Justice、外務 Strategy and External Affairs。

⁹⁰ 日本の霞が関に該当する官庁街。

⁹¹ NDPBsの財源は組織によって異なる。LTSのようなスコットランド政府からほぼ100パーセント受ける組織もあれば、教員資格を提供する教職評議会 (General Teaching Council for Scotland: GTCS) のように教員免許登録料によって自己調達する組織もある。

⁹² 保守党は労働党政権下で労働組合員が占めていたクワンゴを批判していた。だが、政権を取ると、高収

入のNDPBsの役員に保守党の政治家の友人が任命されていたという疑惑が多発し、クワンゴ問題に対してノーラン委員会が立ち上げられた（小堀 2000）。

⁹³ 同時期にイングランドでも視学官によるサービスが提供され始めている。視学官の所属するイングランドの組織はOffice for Standards in Education(OfSTED)である。ワイア（Wier 2008: 149）はHMIEとOfSTEDの違いを以下の4点指摘している。①HMIEの視学官は全員HMIEで雇用された公務員であるが、OfSTEDの視学官は独立自営業の専門家（self-employed professionals）である、②スコットランドでは視察のサイクルが決まっているが、イングランドでは決まっておらず、視察成績の悪い学校に重点的に行われる傾向がある、③教員教育に対して細かい規定を設けて視察を行っている、④イングランドの首席視学官（Senior Chief Inspector）およびOfSTEDが独立組織というよりも政権と近い政治姿勢を示している。

⁹⁴ 2010年12月1日聞き取り。

“So it [HMIE] became much more focused on making judgements and the teaching profession became much more frightened of HMIE after 1983 than they were before, and they didn't see them as being supportive in any way. And also of course, there was a strong feeling that HMIE then acted as a major inhibitor of progress, because people were afraid to innovate in any way in case the inspectors didn't like it. So that's the reason why Mike Russell has tried to move the Inspectorate into a much more supportive position”.

⁹⁵ 1998年法（Scotland Act 1998）による。

⁹⁶ HMIE担当者2名に対する2010年11月11日聞き取りから。

⁹⁷ 同上。

⁹⁸ 2010年末の時点では、約700人の正職員と約15,000人のパートタイムの職員がいた。パートタイムだけでなく、正職員にもHMIEと同じように学校や大学で教えた経験を持つものが多く、実際、面談した担当者が一緒に働いた同僚の多くがこうした経歴を持っていたという。

⁹⁹ 第2章で触れたように、2000年8月にはハイアースティル危機が発生した。この「事件」ともいえる状況に発展した混乱によってHMIEとともにSQAの権限の見直しも行われた。

¹⁰⁰ 2010年12月20日聞き取り。

“Remember Scotland has always had a unique and separate qualification system. So it's culturally different from England. Of course we want to learn from England, just as we want to learn from Japan and Australia and other parts. And part of this process of research that I described earlier was a series of international comparisons, looking at what other countries were doing, looking at the system in Queensland and Australia, looking at the system in England, looking at how qualifications work in fact. We have a series of research seminars, monthly research seminars, where we are bring in leading thinkers people like Dylan Williams, Paul Black, Gordon Stobart, John Gardner have all contributed to this series. And in February of 2011 we have a seminar where we're going to be hearing from two researchers about the 14-19 programme in England. So we want to hear about that, we want to understand it, but we also want to develop our system. Just as I guess in Japan you want to have your own system of qualifications. Because qualifications grow out the culture and are part of the culture. So of course we want to learn from England, we want to learn from other countries, but the qualifications are separate and unique. And we would want that to be the case.”

¹⁰¹ 同上。

“In terms of curriculum, we don't support the curriculum, our role is simply about supporting qualifications. But there's a very important tie-up between the curriculum and the qualifications because of course the learning for qualifications and the learning for curriculum are not two separate things, they need to be part of a holistic approach. So that we would hope that learning for qualifications begins well before the age of 15, we would hope also that outcomes and experiences and other curriculum learning has its influence in the senior phase as well.”

¹⁰² 同上。

“It's very much for schools to develop their own assessment and moderation of that assessment. And that's a very different approach from the one we've had in Scotland hitherto.”

¹⁰³ LTSのスタッフはHMIEと比べると年齢が若い人が多い。LTSの正職員数は200人で、期間雇用職員は60人あまりである。正職員数がHMIEの2倍なのは、ICTの開発・保守に人員が必要だからである。

¹⁰⁴ 10月29日 Coaching and Mentoring Teachers: Improving Learning の参与観察による。

¹⁰⁵ 2010年11月27日聞き取り。

“One of the criticisms of the assessment system ten years ago was that it was very summative, so this was making a move to formative, and to raising the profile of formative assessment as part of teaching and learning, and how that could improve teaching and learning.”

第4章 Cfe 実施過程における教育専門職の学習活動

本章では、卓越へのカリキュラム（Cfe）の実施（2010年8月）直後における教育専門職による学習活動について、フィールドワーク¹⁰⁶によって得たデータに基づいて検討していく。フィールドワークは2010年9月から12月に行った。観察した学習活動には、教員、教育政策担当者および研究者が参加していた。この学習活動の目的は新カリキュラムを適切に実施していくことであり、どのようにカリキュラムを実施していくかという課題を共有していた。また、この学習活動の場は、1日、もしくは数日で消滅する場合もあれば、定期的な会合がもたれて数ヶ月にわたる場合もあった。

ここで、本章の内容に入る前に、序章で述べた本論文の課題を振り返ってみたい。本章で明らかにすることは、前章までで明らかにしてきたことが土台となるからである。本論文の課題は以下である。

- ①スコットランドの教育価値は何か。そしてその教育価値がどのように教科パースペクティブの土台となっていたのか。
- ②カリキュラムによる社会的統制の変化をもたらした要因として、教育行政にどんな変化があったのか。
- ③Cfe 実施時の教員の学習は、旧カリキュラム実施時に教員が行った学習とどのように違うのか。そして、新しい学習活動がなぜ発生したのか。
- ④カリキュラム実施時の教員の学習の変化は、何を意味するのか。

①は第2章、②は第3章において検討してきた。本章では、③Cfe 実施時と旧カリキュラム実施時における教員の学習の違い、および、新しい学習活動が発生した理由、④カリキュラム実施時の教員の学習の変化の意味を解明していく。まず、③を検討し、そのうえで、①と②について前章までにおいて明らかになったことを踏まえて、④を考察していく。

考察の方法として、Cfe の実施過程において発生している矛盾に注目する。活動理論では、矛盾を4つ（実際は3つ）に区別していることを第1章においてみてきた。本章では、第1の矛盾と第2の矛盾に焦点を当て、何が道具となって拡張的学習となっていくかについて検討し、拡張的学習がもたらす意味を考察していく。

本章の構成は次のようになる。

第1節では、フィールドワークの対象と方法の選定理由を説明する。特に、序章で触れきれなかった点を補足し、サンプリングの妥当性を示す。

第2節では、スコットランドの教員や教育政策担当者などの教育専門職が1つの大型の実践共同体（Cfe 実施実践共同体）を形成していると捉え、この実践共同体における Cfe 実施という目的遂行のための学習活動が直面した第一の矛盾（欲求状態）と第二の矛盾（ダブルバインド）について分析し、ダブルバインドを越える道具としてのスプリングボードを検討する。

第3節では、CfE 実施実践共同体において発生した小型実践共同体の学習活動をみていく。取り上げる学習活動は、教員学習コミュニティ（TLC）と教育監査局（HIME）によるコーチングセッション、SQA が主導する新資格策定の取り組みの3つである。聞き取り調査のなかで明らかになった旧カリキュラムの実施過程と CfE の実施過程の違いは、教員の個人学習から集団学習へという学習行為から学習活動への変化であった。これらの学習活動が、なぜ、どのように創発（emergence）したかについて、それぞれの学習活動を「活動システム」と捉え、活動理論を用いて検討する。そのうえで、それぞれの活動システム内においてコミュニケーションを規定している集団的パースペクティブについて検討する。

第4節では、前章までの議論と本章の本節までの議論をもとに、CfE 実施における教員の学習の変化の意味について考察し、新たな仮説を提示する。

4.1. フィールドワークの方法と対象

4.1.1. 観察

観察は CfE の実施のために中等学校教員が参加して学習を行っている場で実施した。表 4-1 のように、観察した学習活動の場は主催者によって3種類に分かれる。

表 4-1: 観察を行った中等教員が学習活動の場

主催者	名称	対象	場所	開催日
LTS	Coaching and Mentoring Teachers: Improving Learning	教員・地方自治体担当者・研究者	スターリング大学マネジメントセンター	10月29日
LTS	Developing global citizens through sciences, social studies and technologies	教員・地方自治体担当者・研究者	グラスゴー・ヒルトンホテル	11月19日
LTS	Enriching Curriculum for Excellence through Expertise	教員・地方自治体担当者・研究者	エジンバラ・アベックスホテル	11月25日
HMIE・フォーカーク自治体	Curriculum for Excellence Support from HMIE	フォーカーク地区中学校校長・副校長	キャメロン・フォーカーク自治体オフィス	11月9日
HMIE・フォーカーク自治体	Curriculum for Excellence Support from HMIE	フォーカーク地区中学校校長・副校長	キャメロン・フォーカーク自治体オフィス	11月17日
HMIE・フォーカーク自治体	Curriculum for Excellence Support from HMIE	フォーカーク地区中学校校長・副校長	キャメロン・フォーカーク自治体オフィス	11月18日
ハイランド自治体	Engaging with Curriculum for excellence	ハイランド地区当該中等学校教員	中等学校 2ヶ所	11月26日

まず、LTS 主催の1日間の学習活動である。エジンバラで開催されたものは教員より研究者が多いものであったが、他の2つは初等・中等学校の教員が多く参加していた。これら3つの場では、全体会と個別セミナーの時間に分かれ、参加者全員が2つの個別セミナーに参加した。個別セミナーは4人から10人のグループに分かれて着席し、グループ学習が取り入れられたセミナーであった。なお、全体会においても一斉授業のような形はとらず、約10人がテーブルを囲んで座るというグループ学

習の形態であった。講演者によっては左右の人とグループを作り、簡単な作業を求められた。

HMIE とフォーカーク自治体主催のコーチングセッションは、フォーカーク自治体の中等学校教員を対象に行われており、主催した担当者と筆者以外はすべて中等学校教員であった。ここでも、グループ学習が行えるテーブルを囲む席が設けられた。このコーチングセッションについては、拡張的学習活動の事例として本章第3節（4.3）で取り上げる。

最後のハイランド自治体主催のものは現職教員への職能開発研修（continued professional development: CPD）である。スコットランド政府はCfEに特化したCPDを各自治体が2010年度に合計3日間設けることを義務づけ、このCPDはそのうちの1日であった。スターリング大学の研究者2名がこのCPDの一部を担当しており、2人の研究者に同行する形で観察を行った¹⁰⁷。

4.1.2. 聞き取り

聞き取り調査は、新カリキュラム実施にかかわっている教育政策組織（中央および地方）、教員組合の各担当者、および、中等学校教員に対して行った。聞き取り調査の方法は半構造化式を採用した。すなわち、聞き取る内容の大枠を定める質問をあらかじめ用意し（付録1参照）、先方にその内容を見せてその順番に従って話を聞いた。しかし、話の流れには柔軟に対応した。聞き取りの時間は教育政策担当者と組合担当者は45分から1時間、教員は30分から45分であった。聞き取りの内容は、HMIE以外は録音し、文字起こしを行った。HMIEでは聞き取りの録音禁止という内部規則があったため、筆者が書き取った内容をHMIEの担当者へメールで送り、確認してもらうという作業を行った。

聞き取り時には付録2のように守秘義務に関する取り決めを被面接者とおこなっている。したがって、本論文における被面接者の名前は仮名とした。仮名はファーストネームで使用される名前を採用した¹⁰⁸。

・中央・地方教育行政機関

表 4-2： 聞き取りを行った教育行政機関

教育行政機関名
スコットランド政府教育ディレクトレイト (Scottish Government Education Directorate)
ラーニング&テッチング・スコットランド (Learning and Teaching Scotland: LTS)
教育監査局 (Her Majesty's Inspectorate in Education: HMIE)
スコットランド資格機構 (Scottish Qualifications Authority: SQA)
地方教育行政当局 (Local Education Authority: LEA)：フォーカーク
地方教育行政当局 (Local Education Authority: LEA)：アバディーン市

聞き取りを行った教育行政機関は表4-2のようになる。中央教育行政機関でCfEの立案と実施過程に携わっている組織は第3章で説明したように、スコットランド政府教育ディレクトレイトのほか、

LTS、HMIE、および、SQA の3つの教育政策組織であるため、この4つ組織の担当者に聞き取りを行った。なお、2011年7月1日より HMIE と LTS は合併して「エデュケーション・スコットランド (Education Scotland)」となっている。また、地方教育行政局としてフォーカークとアバディーン市を選んだ理由は、序章で述べた通りである。

・ 教員組合

序章で述べたようにスコットランド教育組合 (Education Institute of Scotland: EIS) とスコットランド中等学校教員組合 (Scottish Secondary Teachers Association: SSTA) にも聞き取りを行った。

・ 中等学校教員

教員への聞き取りは前述したようにフォーカークとアバディーン市の中等学校教員を中心に行った。聞き取りのために面談した教員の一覧が表4-3である。

表 4-3： 聞き取りした教員一覧

	名前(仮名)	学校所在地	教科	役職ほか	勤務年数
1	リサ	フォーカーク	体育		8
2	レベッカ	フォーカーク	技術		9
3	アンドレア	フォーカーク	(生徒支援)		11
4	サリー	フォーカーク	フランス語・イタリア語		6
5	リン	フォーカーク	地理		20
6	サンドラ	フォーカーク	生物・化学		2
7	ナンシー	フォーカーク	美術デザイン	Principal teacher	15
8	イボンヌ	フォーカーク	英語	Depute head	33
9	ヘザー	アバディーン市	(ガイダンス)	Principal teacher	23
10	ジョージ	アバディーン市	数学		5
11	ジェイムズ	アバディーン市	——	Headteacher	35
12	リズ	アバディーン市	美術デザイン		23
13	マンデイ	アバディーン市	化学		36
14	ジャニス	アバディーン市	英語	Depute head	32
15	ロイ	アバディーン市	——	Headteacher	32
16	アンディ	そのほか	工芸デザイン		26
17	リリー	そのほか	家庭経済		30
18	ビル	そのほか	現代社会・経済		13

第2章で示したように公立学校への通学率が高いスコットランドにおいては、その地域の社会的階層比がそのまま各中等学校における生徒の親の社会的階層比となる。だが、フォーカーク自治体内の中等学校では親の社会的階層が万遍なく散らばっており、教員への聞き取り調査を実施した中学校も同様であった。他方、アバディーン市は石油を中心とした国際的なエネルギー産業の基地として経済

発展しているという特性から、住民の社会階層が偏っている地域が存在する。CfE は学校の独自性を尊重するため、フォーカーク自治体内の中等学校と同じように生徒の社会階層比の偏りがない中等学校を選ぶのが望ましいと考えた¹⁰⁹。この2つの自治体において、それぞれ1つの中等学校の校長・副校長による協力が得られ、フォーカークでは6名、アバディーンでは4名の教員を紹介してもらった。アバディーンではこのほか「雪だるま式」によって3名の教員の聞き取りを行った。

聞き取りをしたフォーカーク教育行政局の担当者4名のうちの2名は、同年の8月までは中等学校教員であった。スコットランドでは後に述べるように、教員・地方教育政策担当者・大学の研究者の間で境界移動が日本と比べるとはるかに多い。そのため、この2名の聞き取り内容も教員への聞き取りと同じ位置づけでデータとして採用する。また、1年前まで中等学校教員だった大学教員への聞き取りも行い、この聞き取りも同様の位置づけでデータとして採用した。さらに、カリキュラム検討委員会 (Curriculum Review Group) の委員だった教員経験を持つ教育評論家への聞き取りもデータとして採用した。

4.2. CfE 実施実践共同体における第一と第二の矛盾

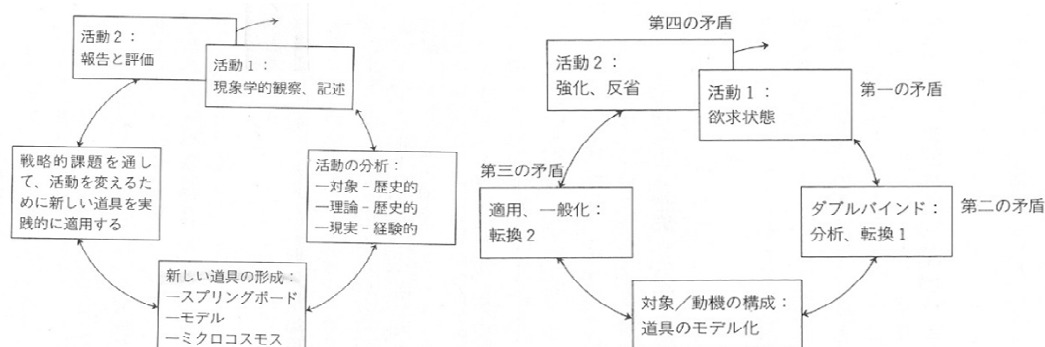
本章では、スコットランドの教員や教育政策担当者などの教育専門職が1つの大型実践共同体である「CfE 実施実践共同体 (community in practice for CfE implementation)」を形成していると捉え、フィールドワークで得たデータを分析していく。

拡張的学習は、人びとが自分たちをめぐる文脈に埋め込まれたジレンマに直面したときに、そのジレンマを発生させている問題を発見し、解決の糸口を見出していく学習であることは第1章でじっくりと見てきた。このジレンマが拡張的学習を創発させるダブルバインドである。また、この解決の糸口として道具的役割を果たすものがスプリングボードである。

活動理論では4つの矛盾に注目する。しかし、第四の矛盾は新たな活動の第一の矛盾であるため実際は3つとなる。ダブルバインドも矛盾の1つであり、第二の矛盾とみなされている。これらの矛盾を生かして学習が拡張的になっていく拡張的移行のサイクルと拡張的発達研究の方法論的なサイクルのモデルを第1章 (図1-6) で示したが、図4-1として再掲する。本節では、これら2つのサイクルのモデルを参照しながら、第一の矛盾と第二の矛盾について詳細に検討していく。なお、第三の矛盾は一部を除き検討していない。なぜなら、本節における目的は、拡張的学習とみなされる学習活動が、なぜ、どのように発生したのかという拡張的学習の創発の段階に焦点を当てるものだからである。

なお、これら2つのサイクルは図4-1の右側が矛盾の質的变化を示すものであり、左側が右側の矛盾を分析する方法を示しているといえよう。また、これら2つのサイクルは第1章で提示した活動理論の集合的活動システムのモデル (図1-4) が創発する過程を、矛盾の変化に特化してモデル化したものとみなせるだろう。

図 4-1： 拡張的移行のサイクル（左）と拡張的発達研究の方法論的なサイクル（右）



出典：エンゲストローム（1987=1999: 332-3）

CfE 実施実践共同体における第一の矛盾（欲求状態）と第二の矛盾（ダブルバインド）は次のようであることがこれまでの議論からいえるだろう。

第一の矛盾は、CfE の導入によって、教え方の変化に対応すること、および、新しい資格試験の内容が不明なことが欲求状態として発生したことである。この欲求状態は、不満も内包しているといえる。なぜなら、観察と聞き取り調査から、CfE の理念や考え方を CfE に対する不満として指摘する教員がいない一方、「理念的にはすばらしいんだけどね…」「教育哲学としては最高だよ…」というような枕言葉のあとに、口ごもりながらそのほかの不満が語られていった。つまり、欲求と不満は表裏の関係にあるため、教員たちの不満についても第一の矛盾の表出なるものがあるため分析していく。

第二の矛盾は、序章の冒頭で述べた「中央教育行政府が内容を細かく規定せずにその意図を提示するだけ」という CfE の特徴によってもたらされている「教員で決めていけるから魅力」vs「内容が曖昧すぎる」というダブルバインドであるといえよう。

本節では、聞き取り調査によって CfE 実施実践共同体の形成・発展に影響を与えているとみなすことができた 3 つの要因（教え方の変化・新しい資格試験・教育予算の削減）について、この要因が CfE 実施実践共同体における第一の矛盾（欲求状態）と第二の矛盾（ダブルバインド）の形成にどのように作用しているかについて分析していく。

4.2.1. 教え方の変化

CfE における教え方の変化については、「教え方を自分で考えて決めていけることが魅力だ」という好意的な意見と、「どう教えるか CfE では曖昧すぎる」という批判的な意見¹¹⁰⁾に分かれる。これが、CfE 実施実践共同体における第二の矛盾（ダブルバインド）であるといえる。以下では、このダブルバインドを形成している声をそれぞれ具体的に挙げながら、このダブルバインドにおける問題がどこにあるのか検討していく。

まず、好意的な意見として、美術デザインを教える教員歴 15 年のナンシーが語る CfE への期待を挙げるができる。

私はかなり夢中になっているんです。私は変化が好きですし、カリキュラムにも変化が必要だと思っています。そのための新しい戦略や方法の統合のしかたを話し合っ
て見つけようとしているんです。美術は多くの教科と接点があり、様々な異なる方向へ向かうことが可能なので、とても興奮しています。¹¹¹ (ナンシー)

また、フランス語とイタリア語を教えるサリー (教員歴6年) の場合は、CfE の導入を「良いことだ」と積極的に受け止めるだけでなく、CfE 実施に際しての仕事量の変化についても従来とはそんなに変わらないはずだと指摘する。

大きく変わるということではないと思います。仕事量もそんなに変わらない。たぶん、新しいアイデアを発展させる必要はあるでしょうが、我々はいつもそうしたことは教えるにあたってやっているわけですし。ですから、CfE が多くの仕事を作るということではないと思います。¹¹² (サリー)

他方、CfE に対して懐疑的・批判的な意見は、次のジェームズの説明に集約されるといえよう。

CfE と 5-14 やハイアースティルなどの以前のカリキュラム改革との重要な違いは、CfE は中央からの指示や地方教育行政当局からの指示がずっと少ないことです。重要なのはそれに納得がいかない教員たちがいることです。教員となって 20 年から 25 年の人たちは、上意下達によって詰め込まれた方法しか知らない。5-14 はこういうもので、こうしなくちゃいけない、ハイアースティルはこういうもので、こうしなくちゃいけない、という具合だったわけです。それがいまは、これが基本的な原理で…、これが CfE のパラメータで…、と言われる。教員は何を教えるか、どう教えるかを自分で決めるわけです。私には今の方が自由になっていると思えるし、素晴らしいと思うのですが、(CfE のやりかたに) うんざりしてしまう教員も結構いる。そういう教員はただ慣れてないだけなんですけどね。¹¹³ (ジェイムズ)

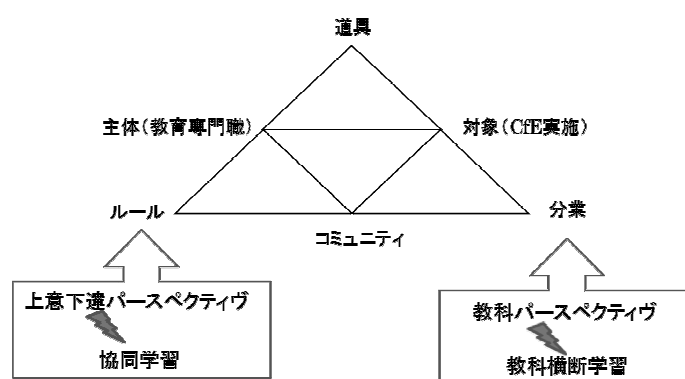
第2章で見てきたように、教員経験が長いとその分従来の教科パースペクティブの影響を受けている。このジェイムズの語りからわかることは、教科パースペクティブだけでなく「上意下達 (top-down) パースペクティブ」とでもいうべき集団的パースペクティブが教員経験の長い教員に浸透しているということである。こうした集団的パースペクティブからの転換は、準拠枠を変えることであり、CfE という新たな異なるものに対してはまず拒絶するというのが自然な反応であろう。だが、サリーが主張するように、この変化は CfE によって突如現れたわけではないという意見も重要である。

技術工芸を担当する教員歴 26 年のアンディは前述の 3 名ほどには CfE を好意的に捉えていないものの、CfE による変化をこれまでの教育改革の延長線上に捉えている。アンディは自身が生徒として経験した革ベルトによる体罰が存在した厳しい先生による授業と今日の授業の変化の大きさとともに、教員となった頃の教え方と今日の教え方の変化についても語る。その変化は、「教室で前に立って生徒がやることを伝える」ことよりも「教員が生徒のニーズと感情に気づき、それを大切にしながら授業

をやって行く」ことが必要となったことだという。これは、教員が何を教えるか、どう教えるかを教員自身で決めるために、教員の生徒への接し方が変化していることを意味しているといえよう。アンディが教える技術工芸は実習が多い教科であり、もともと一斉授業が少ない教科である。それでもこのように教え方の変化を捉え、それに戸惑ったと語っている¹¹⁴。教員が身につけてしまっている上意下達パースペクティブからの変更がいかに難しいかがわかる。

したがって、CfE 実施実践共同体という活動システムには、教科パースペクティブと上意下達パースペクティブが表裏一体となって作用しているといえる。教科パースペクティブの変更は上意下達パースペクティブの変更も意味する。すなわち、活動システム内の分業は教科パースペクティブによって、ルールは上意下達パースペクティブによって影響を受けており、教科パースペクティブの変更は分業のみならず、上意下達パースペクティブの変更を伴うためにルールの変更も意味する。さらに、この2つのパースペクティブは、図4-2が示すようにCfE 実施実践共同体という活動システムにおいて、前者が教科横断型学習に、後者が協同学習の導入に大きな影響を与えているといえよう。教科横断型学習と協同学習の導入をどのようにこれらのパースペクティブが阻んでいるのか分析しながら、CfE 実施実践共同体におけるダブルバインドを越えるスプリングボードを検討していく。

図4-2: CfE 実施実践共同体における上意下達パースペクティブと教科パースペクティブの影響



4.2.1.1. 教科横断型学習

序章でみたように、CfE は教科横断型学習 (interdisciplinary learning) を奨励している。教科横断型学習によって教員は担当する教科が変わるわけではないのにもかかわらず、教員からの反発があるという。校長・副校長という管理職は教科横断型学習を支持する傾向が強いが、そうではない教員経験の長い中堅以上の教員では、CfE の求める教科横断型学習に批判的である傾向がある。これは、先行研究で述べた田中 (1996) が主張するように、教科パースペクティブによって教員のアイデンティティが形成されていることを示していることが以下の聞き取りの内容からわかる。

中等学校教員は自分の教科を教えるわけですが、それが別に変わるわけではなく、歴史の教員だったら（CfE 実施後も）そのまま歴史を教えるわけなんです。ですが、CfE は複数の教科が絡んでいるプロジェクト学習によって教科横断型の学習を推奨しているわけです。教員が教えるそのプロジェクトには、歴史や地理や科学などが含まれるわけです。（中略）そういうわけで、ある意味（中等学校教育の）文化が変わります。かなり多くの中等学校教員が、特に経験年数の長い教員が、この変化を快く思っていないと思いますよ。¹¹⁵（EIS）

すべての教員が教科横断型学習を根本から理解しているとは思えません。初等学校の教員には理解されている方が結構いらっしゃるのですが、中等学校はそうではないのです。また、この変化は多くの中等学校の教員にとって教え方が変わることを伴うのです。（中略）教え方を変えるのは難しく、かつ、ゆっくりとなされます。一夜でなされるものではなく、CfE の導入前から（教え方は）変わってきているし、CfE の導入によってさらに変わってきているのです。¹¹⁶（ロイ）

EIS の担当者と校長であるロイ（教員歴 32 年）の発言は、教科中心主義の強い中等学校では、教科横断型学習を重視する方向へ教え方が変わることに對する教員の動揺が大きいことを示している。また、中等学校における教科横断学習の問題点について、初等学校で教えた後に生徒支援（pupil support）担当教員として中等学校に移ったガイダンス教員のアンドレア（教員歴 11 年）は次のように述べる。

（CfE）は初等学校には合うと思うんですが、中等学校にはどうでしょうか。どうやって教科を繋げるのかがわからないんです。考え方はホリスティック・アプローチなんですが、それが中等学校でできるでしょうかね…。初等学校はクラスサイズも小さいので、全体性を考慮することもできますし、教員は1つのクラスの担当ですからもっとクラスの面倒を見られるわけですよ。（中略）この教科横断というのが曲者（tricky）だと思いますよ。たとえば、時間配分。教員は自分の担当する教科で手いっぱい、他の教科と共同授業を行う時間なんてなさそうなんです。そして、今年は中等学校では1年生だけに（CfEが）実施されていて他の学年はまだという、2つのシステムが同時に動いているという問題もあるんですよ。（アンドレア）¹¹⁷

アンドレアはもう一人の教員と一緒に部屋に自分の机を持ち、その部屋を使用して支援が必要な生徒に対して取り出し授業を行っている。支援を必要とする生徒は必要な時限にアンドレアたちの部屋へ来て学習をする。日本の保健室で生徒が学習しているのに近いかもしれない。アンドレアの職責から、他の教員との繋がり幅広い。したがって、上述のアンドレアの視点は同僚教員の意見の反映ともいえよう。

だが、教科横断をすでに積極的に進めている教科領域もあった。表現芸術ではファカルティ内における教科横断は比較的容易だということがアバディーン市でもフォーカークでも聞かれた。例えばアバディーン市ではミュージカルを制作することで、表現芸術の全教科によるプロジェクト学習を行う予定だということであった。また、美術デザインは家庭経済で作ったクッキーを入れる箱のデザインを行ったり、フランスの印象派の画家が集住したフランスの地域の研究をフランス語担当教員と協同行うなどの活動をしていた。表現芸術はいわゆるハイアートだけではなく、生徒が表現芸術の授業

で学ぶ延長線上に、実際の仕事の世界が繋がっていることを生徒が想像できるようにすることを目指していることから、CfEの経験とアウトカムを導入しやすい領域だといえよう。このことは、芸術系は教科領域の境界が低いということを意味する。他方、学問的教科は教科領域の境界が高いといえるだろう。それは、後述する資格試験に繋がる。資格試験で何が評価されるようになるのかわからないため、現在の授業計画の変更ができないということになるだろう。

さらに、ファカルティという単位ではなく、学年全体という単位で行事的な取り組みとして教科横断型の授業を行う例もあった。

CfEにおける教科横断型学習の要素は本校にとっても教員にとっても新しいものなんです。例えば、今週の水曜日、第1学年の生徒は通常の時間割ではなく全員が犯罪場面捜査イベントに参加します。そこでは殺人事件が学校で起こったという設定で、生徒たちが捜査のために課題を遂行していきます。生徒は、科学的作業を行うグループ、言葉やドラマ作業を行うグループ、誰が実際に犯人なのか調査をしていくグループに分かれます。これまでとは異なった方法で学習を作り上げていくことが、今週、第1学年のグループで行われるのです。¹¹⁸（ロイ）

この例は、CfEは教科間の横断だけでなく、第1章でみたCfEが奨励する「文章思考能力 (literacy)」・「数量思考能力 (numeracy)」・「健康 (health and wellbeing)」・「学習・生活・仕事のスキル (skill for learning, skill for life and skill for work)」(図1-1) という4つのスキルの育成への取り組みの一つといえるだろう。

CfEはこの4つのスキルを各教科において取り入れることを奨励している。次節でみる教員の校内における学習活動では、語学担当以外の教員も文章思考能力の学習活動に参加したり、数学担当以外の教員も数量思考能力の学習活動に参加したりしているという教科横断の話も聞いた。しかし、地方教育行政当局が主催するセミナーでは、こうした教科横断には及んでいない。

我が校では、(CfEが導入されている) 1年生のすべての教科の授業計画で文章思考能力・数量思考能力・健康を取り入れるように教員に強調しています。つまり、すべての教員が数量思考能力の先生なんです。そういう考えにのっとっているんです。そんなとき、地方教育行政当局が数量思考能力のセミナーを開催するということで、我が校からも教員1人参加するように要請されました。そこで、英語教員だったか、宗教教員だったかを行かせたわけです。その教員がセミナーへ行ってみると、他の学校からは全部数学教員だった。(数量思考能力を) どの教員でもできるようにするという (CfEの) 考えが伝わっていませんよ。数量思考能力を学ぶセミナーに数学教員を送る必要なんてないでしょう。数学教員にとって数量思考能力を教えるなんてたやすいでしょう。ほかの教科の教員こそ数量思考能力を教えることを学ばなくてはならない。同じことが文章思考能力にも当てはまります。文章思考能力のセミナーに我が校から科学教員をいかせたら、他の学校からは英語教員ばかりだった。数量思考能力が数学教員によって扱われ、文章思考能力が英語教員によって扱われるのなら、なにが新しいのでしょうか。なにが進歩しているといえるんでしょう。¹¹⁹（ジェイムズ）

このジェイムズの語りは、CfEが強調する文章思考能力と数量思考能力ですら、語学と数学の領域のものという教科中心主義による教科パースペクティブから抜け出せない教員が多いことを示している。さらには、教員だけではなく、この教科パースペクティブは地方教育行政局担当者も含んだCfE実施実践共同体全体に及んでいるといえるだろう。

ここまでの議論から、CfEにおいて教科横断型学習を発展させるためには、このような教科パースペクティブからの転換が求められているということがわかってくる。

4.2.1.2. 協同学習¹²⁰

協同学習 (collaborating learning / cooperative learning) の導入に上意下達パースペクティブは影響を及ぼしている。以下では、協同学習の実践を上意下達パースペクティブがどのように阻んでいるかをみることによって、このパースペクティブの特徴を検討していく。

協同学習のような学習が持ち込まれようとしています、そればかりをやるというわけではないのです。協同学習は1つの学習にしかすぎません。協同学習を行うスキルに長けている教員もいれば、そうでない教員もいます。方法論の変化に納得できても、長年行ってきた方法から協同学習へ切り替えることが難しく、怖れてしまう教員もいます。¹²¹ (ロイ)

第2章でみてきた「評価は学習のため (Assessment is for Learning)」プロジェクトによって、生徒の学習に対してフィードバックが重視されるようになった。このフィードバックは「教員から生徒」だけではなく、「生徒から生徒」も重視される。生徒同士がフィードバックを行うためには、協同で学習をする必要がある。協同学習は AifL の導入が積極的であった学校ではその当時に導入された。協同学習は子どもたちが他人との関係性を形成する経験が得られる場でもある。授業において他人との関係性の形成を行う重要性を校長のジェイムズ (教員歴 35 年) のほか、多くの教員が指摘していた。

スコットランドの教室では、子どもたちが関係性をつくれば、なんでもできてしまいます。関係性が乏しければ、子どもたちは教師に対して満足せず、子どもたちは教師を信頼せず、何も達成されません。関係性が鍵なんです。青年期の特性からも、人間の特性からも、特に青年期は。¹²² (ジェイムズ)

こうした関係性をつくるために CfE は協同学習を重視するが、教員自身が協同学習を学校で経験したり、大学の教員養成課程で協同学習について学ぶことがなかった者も多い。教員になって3年目のサンドラは自分の教師としての役割を「前に立って物事を説明するというよりファシリテーターだと思っている」¹²³と語るが、大学の教員養成課程¹²⁴においては協同学習について学ぶことはなく、協同学習についての研修を受けたのが前年の2009年であった。

大学では講義だけでなく、小グループでマイクロティーチングもあったんですよ。ですが、協同的ではなくて、個人課題でした。というのも、グループの仲間に対して行う授業の課題が与えられて、それを準備してくるというものでしたから。¹²⁵（サンドラ）

もちろん、サンドラは授業全部を協同学習で行っているわけではない。だが、協同学習の良さを次のように語る。

（研修で）私が本当に好きだったのは、本当に役立ったのは、あまりうまくいっていない学級のためにグループ作りをすることです。この学校でも私は生徒同士のやりとりがひどいクラスもいくつか受け持っているんですが、協同学習グループを作るのはクラスのみんなのやる気を引き出すんですよ。¹²⁶

こうしたサンドラの語りからわかるのは、協同学習はスコットランドでは比較的新しい学習法であることである。AifLによって協同学習の認知が進み、教員たちは協同学習をCPDなどの研修によって学び、導入し始めたといえるだろう。したがって、協同学習における「学習の質」はまだ開発段階にある。実際、フォーカーク教育行政当局では4日間の協同学習の研修のためにわざわざカナダから専門家を招へいしており、このことから協同学習はまだスコットランドでは新しい学習方法で定着していないことがわかる。

協同学習や教科横断型の学習は、教員が準備したシナリオ通りに進むような予定調和にはなりにくい。こうした学習の特徴をリリー（教員歴30年）は「ごちゃごちゃした学習（messy learning）」だと述べ、だからこそ必要だと述べる。なぜなら、人生自体がごちゃごちゃしており、その中で人びとは人とかわりながら自主的に学んで発達していかなくて行かなくてはならないからである。換言すれば、人生では系統だった道は用意されておらず、自分で自分が歩む道を見つけていかなければならない。生徒の生涯にわたって学習しつづける基盤の形成と連動した内容の協同学習の導入は、教員に試行錯誤をもたらすことになる。

教員によっては、この試行錯誤が「曖昧すぎる」に繋がるといえよう。その教員が学習を系統学習と捉える枠から越えられない場合である。系統性を重視し、シナリオ通りに授業展開をしてきた教科専門性の高い教科を担当してきた教員は、協同学習や教科横断型学習の性質を頭の中で理解していても、教科専門性が低い教科の教員と比べるとその実践に苦勞する。系統性を重視することは、上意下達パースペクティブとは相性が良くとも、ごちゃごちゃした学習のなかで生徒一人一人の学習状態がどの過程にあるのか見極めて支援していくことは異質なものだからである。前述した表現芸術の教員たちがこうした学習に抵抗感を示すことが少なかったのは、表現芸術がまさに予定調和ではないごちゃごちゃした過程を経験していく学習だからであろう。すなわち、表現芸術は教科パースペクティブや上意下達パースペクティブの影響が弱いことがうかがえる。

協同学習は5-14以前の授業に似ているという意見もある。教員歴20年のリンはスコットランドの教員養成課程を修了して教員免許を取得し、イングランドで18年教鞭をとった後に、スコットランドへ移ってきた¹²⁷という越境を経験していた。リンはCfEが5-14以前のカリキュラムへの回帰だと述べ

ながらも、当時のグループ学習は「子どもたちをグループに分けて座らせて、一緒に学ばせただけ」であり、協同で学習するために子どもたちそれぞれがどのように役割を分担するかということには注意を払わない表面的なグループ学習に過ぎず、現在の協同学習のような効果はなかったと振り返る。そして、CfEは、生徒が学習の過程（process）で経験を獲得し、この経験は将来にわたって学習する際に生かされていくとリンは主張する。

このリンの述べる「学習の過程」はブルーナー（1961=1963）が『教育の過程』で示した「過程」と類似のものである。第1章の議論のようにブルーナーがデューイやヴィゴツキーに繋がる理由もここにある。すなわち、ここでいう「過程」とは混沌とした状態から解答を作り上げていく道筋であり、予定調和のなかにおける既に存在している解答を覚えたり、見つけだしていく道筋ではない。このリンの視点は、イングランドからスコットランドへの越境によってスコットランドの教員経験の長い教員にみられるような準拠基準が固定されず、学習方法への観察眼が養われたといえよう。スコットランドでは、教員の採用は各学校単位で行っている¹²⁸。そのため、日本のような定期的な教員の学校移動があるわけではない。したがって、教員歴が長ければ長いほど、スコットランドの中等学校教員は勤務している学校と教えている教科によってアイデンティティが固定化されていくと考えられる。

4.2.2. 新しい資格試験

ダブルバインドを形成する片方の要素である「内容が曖昧すぎる」というのは、CfEが実施された2010年8月時点において、中等学校生徒が受ける中等教育修了試験がどのように変わるか明確になっていないことが大きく影響している。第3章で述べたように、改訂された資格試験が2013/2014年度に導入される。この新しい資格試験は2010/11年度以降に中等1年生（S1）となった生徒が受験する。つまり、2010年8月にCfEがS1の生徒に導入されたときには、S1の生徒が3年後にどのような内容の資格試験を受けるか決まっていなかった。スコットランドでは、「歴史的に中等学校は6年生（S6）の内容から逆算してS1までの内容をカリキュラムとして決めてきましたからね」¹²⁹とLTSの担当者が語るように、大学入試資格試験（ハイアー・グレードおよびアドバンストハイアー・グレード）と義務教育が終わる4年生終了次に受ける義務教育修了試験（スタンダード・グレード）の内容が、生徒に教員が何を教えるかを決めていく基準となっていた。つまり、出口で求められるものがはっきりしていたため、それに合わせて義務教育の4年間で教える内容を教員は決めることができたわけである。だが、CfEが実施されても、資格試験の内容がどう変わるのか決まってないから教える内容が決められないという批判が出ていた。

我々は1年生、2年生、3年生のために（教える内容を）変えられるし、実際1年生は現在その途中にあるわけなんです、現在の1年生がどんな資格試験を受けるのかわからないわけです。（中略）例えば結構な数の学校が、これはある意味保守的な方法なのですが、どんな資格試験に実際なるかわかるまで、自分たちが（CfEに従って）方向を決定するのを控えているという状態なんです。¹³⁰（SSTA）

また、新しい資格試験の内容が決まらないことから、学校における教員による内部評価や、その方法である形成的評価についても教員たちにはどうすればいいかわからないという不安および不満となっていた。

中等学校教員にとっては、まとめていえば評価ということになりますが、一番心配なのが資格試験です。つぎに心配しているのが初等から中等の16歳までをカバーする新しい評価方法なんです。評価の意味は、(従来は)生徒を異なる段階でテストすることだったわけで、5-14においては生徒が一定の段階でテストされてその結果がリーグテーブルに使われたりもしました。しかし、そのテストがなくなって形成的評価になろうとしているのです。それが2番目に大きな関心なんです。¹³¹ (EIS)

この件について、新資格試験の策定に取り組むスコットランド資格機構 (SQA) の認識は、新しい資格試験は教員の意見を反映させて一緒につくるというものである。教員が CFE で教えるなかで得た経験を資格試験に反映させるためには、CFE 実施が先で、新しい資格試験の導入はその数年後である必要があるというのが SQA の主張である。

先生たちが何を期待しているかわからないですよ。なぜならば、試験を行う前には教えることが必要だからです。(同時に導入ということなら) もし、2009 年 8 月に新カリキュラムが導入されたら、新しい資格試験が今年 (2010 年) に導入されるということですよ。先生たちが何を期待しているかわかりません。我々は 2014 年まで新しい資格試験の導入は待とうとしているわけです。先生たちは新資格試験の内容の策定にかかわることによって、その内容をつくっていけるんですから。(SQA) ¹³²

この SQA の方策は、一見、「教員で決めていけるから魅力」「内容が曖昧すぎる」というダブルバインドを乗り越えるスプリングボードのように思える。だが、教員側としては、生徒の人生が中等教育修了時に決まってしまうという重みから交換価値である試験を無視できない。教員経験が長く真面目な先生ほど、生徒の将来と資格試験の結果を結びつける発言があるという。SQA 側が提案する使用価値を盛り込む方策に対して、2013/2014 年度以降に中等 1 年生となる生徒にとっては有効だろうが、それまでの 2 年間に中等 1 年生 (S1) となる生徒は CFE の実験台としてのモルモットなのかという議論へ向かってしまう。とはいえ、こうした実験に「挑戦すべき」と SQA の方策をスプリングボードのように捉える意見もある。

我々が CFE を導入できれば、これはスコットランド教育において特筆すべき改革になりますよ。ここ数年のカリキュラム改革に向けた懸命な取り組みにもかかわらず、いまだに若者たちが何を覚えるかということが強調されすぎています。我々はカリキュラムを拡大したいんです。ただ試験のために覚える能力というだけでなく、若者たち個別の特性やスキルを発達させることをもっと強調すれば、我々は状況を変えることができる。挑戦すべきは、どうやったら試験や資格認定システムを通してそういうものすべてを可能にするかということなのです。英語では、そういう状態を「陪審員はいまだ外で協議中 (the jury is still out on that)」というのですが。(中略) 新しい資格試験は確かに以前のとは異なるだろうし、こうしたすべての要素を捉えているだろうし… とすれば状況が変わるということなんです。 ¹³³ (ジェイムズ)

ジェイムズがいう拡大したカリキュラムの意味は、前述した佐藤（1995a）の「学びの経験の総体」に近いといえるだろう。そして、拡張的学習が創発するのはこの「協議」のなかにおいてであろう。そのためには、協議の場がスプリングボードとなるといえよう。次節では、この協議の場として形成された小型実践共同体について検討していく。だが、そのまえに、リーマンショック後の教育予算の削減によって形成された教員の不満がどのようにダブルバインドに作用しているかについて検討する。

4.2.3. 教育予算の削減

2004年にCfEの素案が作られた直後はCfEを批判する意見はほとんど皆無だったが、2008年には教員雑誌Times Education Supplement Scotland（TESS）にも批判記事や教員からの批判コメントが掲載されるようになった。リーマンショックの影響により、教育予算が削減され始めた時期と重なる。2010年12月においても教育予算の削減はCfE実施において重要な問題であることについて、教職員組合EISの担当者は次のように語っている。

（CfEの実施が）継続することを願うばかりですよ。予算というリスクがありますからね。たくさんのグッドプラクティスがそれで中止に追い込まれているんです。そのため我々はいまのところ少しばかり心配なんですよ。¹³⁴（EIS）

教育予算の削減がCfEの実施に対する不満の一要因となっていることは中等学校教員への聞き取りからも裏付けられた。「CfEをどう思うか」「CfE実施過程とこれまでのカリキュラム過程の違いは何か」（具体的な質問内容は別添1参照）と質問したのにもかかわらず、CfEの実施における教育予算の削減による影響に触れていた教員は18人中10人にもものぼった。校長のロイは次のようにCfEと予算削減の関係を語る。

CfEの導入は教員数の削減と教育予算の削減と同時期ですからね。それゆえ、大規模な学校改革を実施していくにはかなり難しい時期ですね。誰も教員は（CfEの）原理的なことで反論しようとはしないでしょうが、リソースの縮小のなかでこの規模の改革を行っていくことが懸念となっていると思います。¹³⁵（ロイ）

聞き取りのなかで得られた教育予算の削減に関する教員からの不満は、①人的リソースの削減、②物理的リソースの削減、③予算使途先、という3つに分類できる。そこで、以下では、この3つがどのようにCfE実施実践共同体におけるダブルバインドに作用しているか検討していく。

4.2.3.1. 人的リソースの削減

人的リソースの削減とは教員数の削減である。これは、「忙しさ」と「教育の質」という観点からの教員達の不満となっていた。CfEの実施によって新たな教え方を工夫するために、前年よりも仕事量は増えている。以前のカリキュラム改革や AifL が導入されたときも仕事量が増えたが、同時期に教育予算の削減はなかった。しかも、1990年代末から1987年までは英国経済はバブルと呼べるほどの好景気であった。そのため、「CfE はお金も時間もない状況での導入」¹³⁶になっていると多くの教員がみなしていた。人的リソースの削減による「教育の質」の低下に関する不満は、他校との協同の学習会の中止や芸術科目等における専門職の雇用の停止として語られた。

以前は同じ自治体内で同じ教科を教える他校の教員との学習会は、勤務時間中に持つことができた。アバディーン市ではそれは、ネットワークグループ（network groups）と呼ばれ、学期ごとに1回あった。だが、教員数の削減により各教員の授業時間数が増え、勤務時間に学期ごとに1回設けることが難しくなり取りやめられた。教員が自分達の意味で放課後、手弁当で継続しているネットワークグループもあるが、継続を希望しない教員が多かった教科は継続されていない。

専門職の雇用は初等学校や資格試験でなされていた。教育予算が豊かだったときは、初等学校では専門職として雇われた教員が芸術系や語学の授業を担当していた。専門職の教員から芸術や語学を初等学校で教わった生徒は、そうでない生徒と比べ中等学校における当該授業への適応力が違う¹³⁷。これは、小学校の教育予算削減も中等学校の教育の質へ影響するといえるだろう。また、中等学校教育の「出口」である資格試験にも専門職の雇用は影響する。ハイアーの試験内容が実技だと試験官の手配など試験採点に費用がかかるため、筆記試験になってしまったからである。それが中等学校の授業に反映されていく。

このような状況のなかでファカルティ制が導入され、CfEの教科横断は教員数削減のためだとみなされた。一般教員にとって、ファカルティ長が担当科目以外の科目であることもあり、その場合は教科内容についての相談をファカルティ長にできず、教科の専門性を損なうという意見もあった。

さらに、イントラネット Glow の導入問題がある。Glow は、スコットランド中の学校教育関係者を繋ぐイントラネットである。Glow の使用によって、教員同士が授業準備の情報交換を行い、授業準備の効率化を図ることが目指されている。だが、2010年秋は導入されて間もないため、聞き取りした教員たちの多くが使いきれていなかった。また、コンテンツが不十分な段階でもあり、Glow による情報取得で教員の授業準備が短縮できるという段階ではなかった。効率化をもたらすはずのサービスが導入初期のため教員の時間を奪い、人的リソースの削減によってさらに教員の不満が溜まっていた。

（教育予算削減で）設備や教材を教員同士で共有しなくてはいけないというのは納得できますが、Glow のために時間をかけて、探す…というか調べるために時間をかけてということを勤務時間外に行うことが期待されているのは…。私たちにはそんな時間はないんです。私たちは教えることに費やす

時間も証明しなくてはならないですね。報告書を書いて、授業で使うパワーポイントを作成して、授業計画を作成して…とか。すべてに時間がかかるんです。¹³⁸（リス）

だが、スコットランドの教員の勤務時間が長いかというと、決してそうではないといえよう。なぜならば、2001年1月にマクロン議定書（McCrone Agreement）¹³⁹が取り決められ、教員の勤務時間が週35時間に規定され、教員の給与体系が改善され、教員の職位が再編成されるなど、教員の専門職としての地位向上が図られたからである。また、2010年末現在、多くの中等学校では特別な行事がない場合は午後3時半に学校が施錠されるため、校長も含めて帰宅しなければならなかった¹⁴⁰。

4.2.3.2. 物理的リソースの削減

教育予算の削減は人件費以外にも設備・什器・教材などの物理的リソースにも及ぶ。コンピュータの数を増やせれば…、カラーコピー機があれば…、さまざまな什器・設備の使用が予算の削減で不可能になり、教員は授業づくりを発展させられないもどかしさがある。さらに、前述のイントラネットGlowにしても、フォーカークでは完全導入が遅れていた。スコットランドでは2008年のリーマンショックによる景気後退に入る前から全スコットランド規模で教員間を繋ぐイントラネットであるGlowの開発を進めてきた。しかし、Glowへの接続は地方教育当局によって対応が異なり、アバディーンではCfE実施の2008年頃から接続され始めていたのに対し、フォーカークにおいては未接続であった。どのようにGlowを使うかは教員によって異なり、年齢が若い教員ほどGlowの活用度が高いことが聞き取りからもわかった。また、Glowを使いこなすにはそれなりの初期投資時間が必要であり、その初期投資時間が負担となってしまう教員にとっては、教員数の削減がより一層不満材料となっていた。

その理由はGlowの使い方に関する研修予算がつかないことが大きい。Glowでは教員が授業で使った資料や教材などが公開されており、それを参考にして、またはダウンロードして自分の授業に合わせて加工して使用することができる。予算削減による物理的リソースの制約が増加する中で、Glowはその制約を緩和する役割を果たすはずだが、年配の教員には研修をしっかりと受けないとGlowを使いこなせない者も多い。

しかし、物理的リソースへの教員の不満は旧カリキュラムが物理的リソース依存だったことも反映している。

5-14は教師が何を教えるか特定していましたから、教員への指示（guidance）がたくさんあったわけですね。（5-14の）実施はたぶんもう少し楽だったと思います。というのも教師は何を教えなくてはならないか、そのためにどのように授業がなされるかということが告げられた内容を基盤としたものだったわけですね。教科ごとに断片的なカリキュラムだったのです。教師はリソースを当てにするようになりました。5-14はリソースを土台にしていたのです。教師は必要とされる知識や必要とされるスキルを教えるのではなく、リソースを使って教えようとしたのです。つまり、5-14はリソース依

存カリキュラムでした。CfE によって、自分で求めるなら教師は専門職としての自由を取り戻し、専門職の自律性を求めているにもかかわらず、それを難しがっている教員がいるわけです。そういう教員は何をすればよいかいわれるのを待っているわけですが、そんなのは起こりはしないんです。¹⁴¹ (フォーカーク)

4.2.3.3. 予算使途先

予算削減は、中央および地方の教育行政府に対する教育予算の「使い方」への批判という不満も生み出している。CfE の導入が決まった 2004 年以来、多くの文書が出版された。「カリキュラムをつくる (Building the Curriculum : BtC)」は 2006 年発行の BtC1 から 2010 年発行の BtC5 まで毎年発行されたが、BtC1 が 41 ページ、BtC2 が 19 ページ、BtC3 が 53 ページ、BtC4 が 44 ページ、BtC5 が 58 ページに渡る。BtC5 はさらに、10 ページ前後の補足版が 2010 年内に 6 種類¹⁴²発行されている。これらの文書は、教員たちにとって、長い文章が書かれてあるだけで、読んでも何をいつているのかわからないという CfE に対する不満を増長させた。さらには、2009 年には厚さ 5 センチほどのバインダー式の立派な CfE 概要が各教員に配布された。このバインダー概要は「ピカピカ緑 shiny green folder」と教員たちから揶揄され、多くの教員にとって本棚の飾りとなった。こうした教育行政サイドの運営は、教員に CfE の真意をつかむことから遠ざけてしまっていた。

多くの教員がすでにこういう (CfE の) 価値を取り入れていると思うんですが、CfE にかなり多くの金額が費やされたと思いますね。文書の製作そして配布や CPD に関わる職員の人件費に使われているでしょう。直接子どもの教育に携わっていない人があまりにも多く CfE に関わり過ぎていると思うんですよ。¹⁴³ (ジョージ)

結局、こうした批判を受けて、BtC1 と BtC2 は元教員で教育評論のケア・ブルーマー (Keir Bloomer) とデイビッド・キャメロン (David Cameron) ¹⁴⁴に執筆を依頼し、2010 年末にそれぞれ 11 ページと 7 ページの要約したものを発行するにいたっている。BtC3 と BtC5 も要約版として、前者が 6 ページで後者が 8 ページのものが作成されている。したがって、ジョージの意見のように、予算が潤沢なときには成果の薄い予算の出費をしやすいため、予算が潤沢であれば学習活動が豊かになるという予算と学習活動の因果関係は確立できないことがわかる。

以上のように、教育予算の削減は直接 CfE の内容に関わることではないにも関わらず、CfE の実施時期に行われたことで、CfE に対する教員の不満の中心に位置づいていることがわかる。このような教員の働く環境にマイナスに作用する事柄が CfE に繋げられ、教員が「教員で決めていけるから魅力」「内容が曖昧すぎる」というダブルバインドを直視することを阻害する構図になっているといえよう。このため、予算削減という事実が教員を CfE の拒否へ導いてしまう。このように、教育予算の削減は CfE 実施実践共同体において、学習活動を阻害する要因になっているのは確かであろう。しかし、次

節で検討する教員学習コミュニティ（TLC）のように、教育予算の削減は費用の掛からない学内の学習活動に注目させるというスプリングボードを生み出している。

次節では、この TLC のほか、CfE 実施実践共同体におけるダブルバインドによって創発したと考えられる3つの学習活動について検討していく。

4.3. CfE 実施実践共同体における小型実践共同体

カリキュラムの導入過程は教育政策担当者による立案過程と現場の教員による実施過程に分かれ、本論文では実施過程を対象としている。これまでのカリキュラム実施過程においては、教員は個人で新カリキュラムに対応するべく学んでいたことが聞き取り調査でわかった。しかし、CfE の実施は、教員同士の学習活動が前節のジェイムズの語りにあった「協議」として重視される。その「協議」には教員同士だけではなく、教育政策担当者も加わっている場合もある。つまり、教員個人による学習行為から教育政策担当者も含めた教育専門職による学習活動へ変化したとみなせるだろう。そして、この協議のための学習活動が行われる活動システムは、CfE 実施実践共同体という大型実践共同体の内部にある小型実践共同体と捉えることができる。

本節ではこの小型実践共同体として、教員学習コミュニティ（TLC）、スコットランド教育監査局（HMIE）によるコーチングセッション、および、スコットランド資格機構（SQA）が主導する新資格策定活動を取り上げる。この3つの小型実践共同体における学習活動が CfE 実施実践共同体の第二の矛盾（ダブルバインド）によって発生したことを検証していく。そのうえで、これらの学習活動が拡張的学習へ発展しているのか検討していく。さらに、この3つの学習活動が CfE の実施過程においてどのような位置づけにあるのか考察していく。

なお、この小型実践共同体はどれも目的指向の活動システムの性質を備えている。学習の目的が達成されたり、目的が変化したりして、目的が存在しなくなれば、活動システムは役目を終える。この点が村キャリアによる教育政策コミュニティのような固定化した実践共同体との違いである。

4.3.1. 教員学習コミュニティ

教員学習コミュニティ（Teachers' Learning Community: TLC）¹⁴⁵はその名の通り、教員が参加する実践共同体である。TLC は、第2章で説明した Assessment is for Learning（AifL）という形成的評価を普及させるプロジェクトが2002年から2007年にかけてスコットランド全土で行われた際に、一部の地域や学校で導入されていた。CfE の実施過程においては、AifL の導入に際して TLC が形成されなかった学校にも広がっていった。

まず、TLC の定義をもう少し詳しく確認しておく必要がある。learning community という概念は佐藤（1995c; 2012: 120）によって「学びの共同体」と訳され、教室における授業実践として日本

でも展開されている。佐藤は learning community の由来をデューイが創設したシカゴ大学附属の実験学校に求めている。だが、TLC は教員だけの共同体である。「教員学習共同体」と訳すことも不可能ではないが、「共同体」には固定化した集団組織を示す語感もあり、この意味だと前述した「必要に応じて形成・消失する」という活動システムの性質と齟齬をきたすため、本論文では略称の TLC をそのまま使うこととする。なお、「教育専門職による実践共同体」という概念は、固定化された場合も、TLC のように必要に応じて形成・消失する場合も含む包括的な概念とする。したがって、TLC は教員専門職による実践共同体の一形態である。

TLC が行う学習活動は日本における「授業研究」の概念に含まれると捉えることができるだろう。日本では、秋田とルイス（2008）が述べるように他の教員の授業を観察して学んでいく授業研究の歴史がある。ルイス（2008）は授業研究を、寿司と同じように日本が創出して米国にレッスンスタディ（lesson study）として普及したものと述べ、1999 年以降アメリカにおいてレッスンスタディが広がっていることを示した¹⁴⁶。2000 年前後というこの時期は、第 2 章で検討したようにブラックとウィリアムのアクションリサーチによって英国で形成的評価が広がり、研究者を交えて形成的評価をどのように取り入れるか教員同士で研究し始めた時期にあたる。第 2 章（2.3.4）でみたように、スコットランドでも 2001 年には AiFL の前身である形成的評価の取り組みが始まっていた。だが、日本の授業研究、米国のレッスンスタディ、ブラックとウィリアムのアクションリサーチが同一のものであるわけではない。実際、佐藤（2008: 46）は「日本の授業研究について一言で概括することは、きわめて困難である」と日本の授業研究の多元性と重層性を指摘している。したがって、スコットランドにおける TLC では、日本の授業研究よりもアメリカにおけるレッスンスタディに近いことを行うと考えるのが時期的には妥当性があると考えることができる。また、個人主義を貫いていたスコットランドや米国の教員が、同僚と協力して授業の質を高めるという方向へ進んでいるという共通性を指摘することもできるかもしれない。しかし、このスコットランドと米国の共通性を追うのは本論文の課題からそれるため、これ以上追わないことにする。

スコットランドにおいて TLC は、前述のように AiFL プロジェクト実施の際に一部の学校で導入されたが、これまでのスコットランドにおけるカリキュラム実施過程では導入されなかった。EIS の担当者は、TLC で行われているのは同僚と協力して学ぶ協同学習であり、旧カリキュラムの実施過程でなされたのは滝モデル（cascade model）といえる教育行政担当者から校長や主任教員を経て各教員が伝達され学習するという上意下達のものだったと語る。さらに、協同学習は生徒が行うものだけではなく教員も行うものであると主張している¹⁴⁷。

このような同じ学校以外の教員同士の学習活動のほか、異なる学校の教員同士による研究会活動や、学校内外で行われる継続専門性開発（CPD）研修や、議題により校長会も広義の意味で TLC とみなすことができるが、本稿では TLC を学校内における教員同士の研究会活動と限定する。

本節ではまず、TLC がどのように形成されたのかについて、特に教員個人の学習行為から集合的学習活動に移行する際において何が変容したのかに注目して検討する。そのうえで、この活動システムはどのような集団的パースペクティブによって社会的統制が働いてコミュニケーションを規定してい

るかを考察して行く。

4.3.1.1. TLC の創発

TLC の創発は、「教員で決めていけるから魅力」「内容が曖昧すぎる」という Cfe 実施実践共同体が内包するダブルバインドを源泉としている。従来のカリキュラム実施過程における教員が行った主な学習は、カリキュラム内容を記載した冊子を読むという個人学習だった。個人学習で不明点が出てきた場合、協同による学習会が持たれはしたが、こうした学習会への参加は同じ教科の教員に限られていた。だが、Cfe の実施過程においては、教科が違っても教員同士が〈関連 (connection)〉と〈教育 (pedagogy)〉を共通テーマに学習活動を行えるようになった¹⁴⁸。つまり、Cfe 実施実践共同体において〈関連 (connection)〉と〈教育 (pedagogy)〉というテーマがスプリングボードとして道具の役割を果たし、教科単位の学習という従来の境界を横断し、教科が異なる要因が参加可能な TLC という学習活動を創発させたことになる。逆に言えば、以前のカリキュラムでは TLC のような学習活動が創発しなかったのは、従来のカリキュラムの次のような規定的 (prescriptive) 特徴による。

学ぶ速度が重視されて、「飛び石学習」と私は呼んでいたのだけど、学習を関連づけることはしないし、幅や深みがほとんどない学習で、ただ次から次に教える——とても機械的に進めて、(生徒同士が) 話し合う時間を取れなかったですね。(LTS) ¹⁴⁹

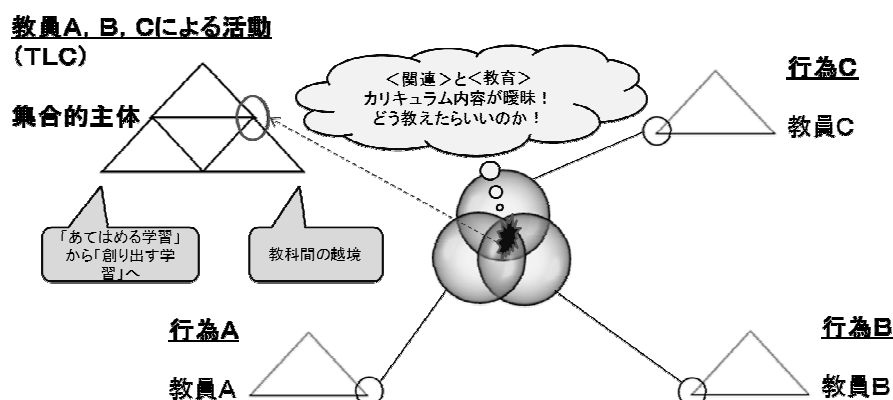
しかし、Cfe では教科知識と日常知識の関連性、および、担当教科とそれ以外の教科の関連性が重視され、教員は生徒たちの意味形成の過程に介入していくことが求められる。そのため、教員たちは自分の教科の内容を他の教科のどの内容と関連させるのか、それをどのように教えるのかという、他の教科の教員の力を借りないと解決できないという変化に直面した。教員が個人で行う「学習行為」から集合的に行う「学習活動」への転換が必要となったことが次の聞き取りからもうかがえる。

現段階はまだ実施されて数か月だが、学校によってはすでにこの変化の準備が進んでいるところがある。そういうところでは、教員間で協同が進み、同僚性が発揮されている。(中略) 私自身、〈教育〉とか教えることとかについて、他の教師と話したことはほとんどなかった。そういうことはほとんど学んでこなかった。他の教師の授業を観ることもあまりなかったし、教員間でそういう経験の共有はほとんどありませんでしたね。¹⁵⁰ (EIS)

ここで、このように教員の学習が個人の学習行為から集団による学習活動へ変容したことについて、エンゲストロームの集合的活動システムのモデルを使用して説明してみたい。ただし、エンゲストロームは個人の行為が集合化していく過程をモデル化していないため、個人の行為を表した活動理論第1世代の三角形のモデル (エンゲストローム, 1987=1999: 52) とエンゲストロームのネットワークキングのモデルを統合する試みによって説明していく。まず、第1章で見たエンゲストロームのネットワ

ーキングの概念は、集合間で共通する課題が発生し、その解決を目的として活動が発生するモデルである。このネットワークキングのモデルを、TLCのように個人が目的を共有して学習活動を創発させる場合として図4-3のように応用することができるだろう。図4-3のモデルは、エンゲストローム（1987=1999: 63）の「人間の実践はたんに行為の系列や総和ではない」という主張を、活動理論に従って可視化したといえよう。

図4-3：個々人の行為によって活動が創発するネットワークキング



このモデルで明らかになるのは、次の2点である。

ひとつは、個人が主体的に参加しないとこの学習活動は成立しないことである。つまり、TLCが各学校の管理職による「強制的な活動」で各教員が主体的な参加になっていない限りは、TLCの場が作られようとも学習活動は創発していないといえる。

もうひとつは、個々人の自律と相違があるからこそ、集団となったときに意味ある創造が可能になるという異種混合の過程である。これまでは教科が異なっていたために教員A、B、Cの間では学習活動が創発することはなかった。しかし、CfEの〈関連〉と〈教育〉は教科専門性を採る中学校教員にとって曖昧な内容であったため、〈関連〉と〈教育〉の捉え方についての問いがこれまでのカリキュラム実施過程において教員たちが経験しなかった欲求状態となった。この問いの解決のために、これまで授業について一緒に話し合うことがなかった異なる教科の教員間に〈関連〉と〈教育〉を明らかにするという共通の学習対象ができた。〈関連〉と〈教育〉を共通の対象とし、ノットが形成される。このノットの形成によってコミュニケーションが可能となり、分業とルールが生まれ、この集団においてお互いの相違を「協議」する活動が創発する。分業においては、教員たちは教科間の越境 (boundary crossing) が可能となっている。他方、ルール形成においては「あてはめる学習」の学習Ⅱだけではなく「創り出す学習」の学習Ⅲも可能となった。

TLCは、CfE実施実践共同体における「教員で決めていけるから魅力」「内容が曖昧すぎる」というダブルバインドのなかで、〈関連〉と〈教育〉を明らかにするというスプリングボードによって形成された。CfE実施実践共同体は「協議の場」としてTLCを創発させて課題を委ねたとみなせるだろう。その課題は拡張的学習によって、「いまだ存在していない何か (what is not yet there)」(山住

2008: 81) を協同によって新たに生み出し、「生きた道具」が獲得されていくなかで解決していくとみなすことができよう。

4.3.1.2. TLC における集団的パースペクティブの変化

ここまでみてきたように、TLC の創発は教科パースペクティブからの転換だといえる。この教科パースペクティブが TLC によってどのように変わってきているのかを明らかにすることによって、CfE がもたらす社会的統制の変化について検討していく。

旧カリキュラムにおいては、異なる教科の教員とは張り合う競争関係または無関心という関係にあったといえる。こうした教科間の境界は、スコットランドの中等学校には日本のような異なる教科の教員が仕事机を並べる職員室がないことによっても保持された。教員は自分の担当する教科の教室またはその準備室に自分の仕事机を持つ。学校や教科によって、同じ教科を担当する教員数人と机を並べることもあれば、自分の机があるだけの場合もある。休憩時間に教員が集まることのできる談話室が設けられているが、休憩時間における談話室の会話は、対話というよりも雑談で終わってしまう。しかし、TLC はそれまでは雑談で終わっていた異なる教科の教員間に〈関連〉と〈教育〉についての対話を可能にした。なぜならば、前述のように CfE の実施によって「どのように能動的学習・協同的学習を取り入れた授業実践をするか」が、教科を問わず教員全員の欲求・関心事となったからである。だが、教科間の境界が消えたわけではない。したがって、TLC の活動システムは教科による教員の分業はそのままであり、教科による壁は存在するが、〈関連〉と〈教育〉が教科の異なる教員を繋げる橋となって教科間の境界の越境が可能となり、TLC が道具となって多くの教員を教育専門職の実践共同体へ参加させているといえよう。

他方、前章で検討したように「参加」による民主主義という教育価値が、教員の参加も促しているといえる。従来のカリキュラム実施は中央教育行政政府からの上意下達だったため、個々の教員は伝達されたものを消化する「あてはめ学習」を行えばよかった。だが、CfE ではスコットランド政府はカリキュラムの意図提示という大枠を定めているだけであるため、当事者同士で経験を共有 (share) しあいながらカリキュラムを創り上げるという「創り出す学習」が教員に要求される。

以前のカリキュラムの実施はもっと上意下達でした。ナショナルレベルで決定されて、みなさんがやっていたのはこれです、というような。中央から人が（校長が集まる）セミナーにやってきて、どういう風に説明するのか教えて、そして私は（自分の学校でみんなに）何をしなくてはならないか伝えたわけです。いまは中央からは指示が少なく、上からの指示も少なく、学校は自分が自発的に自分たちの方法を見つけて発展させていくという感じなのです。¹⁵¹（ジェイムズ）

私たちは孤立して働いてこれまでと同じことをやっていくのでは意義がないことに気づいたというか、それで経験を共有する方法を創り上げようとしているんですよ。（ナンシー）¹⁵²

TLCに参加すると、10回のうち9回はグループ学習になるわけですよ。私はいい方法だと評価しているんです。だれにとってもグループに関与するのは、最初は挑戦です。ですが、関与してしまえば、これがいい方法だとみんなが納得していますよ。(イボンヌ) ¹⁵³

そうとはいうものの、協同学習の場を設定すれば、こうした学習活動が自動的に発生するわけではない。個々人が他者との差を表現しない場合は、その差のもとになっているお互いの教育価値に気づくことはできない。教員がTLCに参加しても、TLCの学習活動を形成する当事者とならないことを示した研究がある。ミンティとプリースリー (Minty & Priestley 2011) は教員がどのようにCfEを捉えているかによってCfEの実践に差が出ることを、スコットランドのハイランド地区における中等学校2校において聞き取り調査によって導き出した。この調査結果は、教員たちの「教育改革疲れ」を示し、教員のなかには、政治家や教育政策担当者が自分たちの都合でカリキュラム改革を生み出し、CfEは「改革のための改革」だと否定的な見方をする者が少なからずいることを浮き彫りにした。そのような認識をもつ教員の場合、皮肉にも旧カリキュラムのような教育行政府による細部にわたる明確な内容を求める傾向にあるという。この分析は4.2.1におけるジェイムズの語りにあった教員歴20-25ほどの世代に見られるという傾向と一致する。

さらには、新しい資格試験の内容が定まっていないこともこのような認識には拍車をかけている。前節でみたように、スコットランド資格当局(SQA)はこの資格試験内容が2010年のCfE導入時に決まっていないことについて、教員の参加を促す機会と捉えている。しかし、CfEを「改革のための改革」と認識する教員には、新しい資格試験の内容が定まっていないことはSQAの怠慢にしか映らない。このような認識によって教員が主体的な参加(engagement)を放棄すると、伝達者-獲得者という関係の従来型学習よりもTLCにおけるこうした教員の学習効果は低くなってしまいうだろう。

ここに見られるのは、教員と教育政策担当者の役割分担の壁の認識の強さである。教員としての役割がすなわち、政策担当者の役割にアクセスしないという構図になっており、「越境」が許されない行為となっていることがうかがえる。この「越境」を許さない価値観は、実践共同体における実践の価値観とは対極にある。実践共同体における実践の価値観とは、エンゲストローム(1987=1999: 129)が引用している以下のショーンの文章が参考になる。

実践における状況は一定の手順にしたがって解決できる問題ではなく、不確定さ、無秩序、不確実という特徴をもつ問題状況なのである。(ショーン 1993)

他方、越境を許さない価値観は、スコットランドでは歴史的に形成されてきたといえる。なぜなら、前章までで議論してきたように、スコットランド教育は長老派の影響により、不確実性を排除する予定調和を理想とする状態が続いてきたといえるからである。19世紀末には社会構造の変化が露呈し始めたが、その変化を覆い隠す役割としてスコットランド教育神話が作用し、村キャリアがその神話の維持を担った。こうしたシナリオがあるがのどとき教育価値が、教科による境界、および、教員と教育政策担当者の役割の境界を生んだともいえよう。というのも、境界設定によって境界外の不確定さ、

無秩序、不確実が排除できるからである。この点からも、教科パースペクティブと上意下達パースペクティブは親和性が高いことがわかる。

だが、旧価値観に忠実な教員も TLC への参加の過程で「改革のための改革」や「行政の怠慢」という見解を他の同僚に対して主張することによって、その対話のなかで自分の価値観と他の教員の価値観の違いから自分が影響されている教科パースペクティブに気づくことができるという社会的統制作用が働いているといえる。

TLC の学習活動におけるダブルバインドは「使用価値」と「交換価値」であろう。使用価値は授業で学んだことを実際に生かしていけるという経験であり、交換価値は資格試験等のアウトカムである。とはいえ、本調査では個別の TLC の活動システムを観察することはできず、TLC において具体的なスプリングボードや拡張的学習の内容を追えていない。

4.3.2. 教育監査局が主導したコーチングセッション

第3章でみてきたように、スコットランド教育監査局（Her Majesty's Inspectorate of Education: HMIE）が担う視学官による学校監査業務の歴史は1840年に遡る。しかし、21世紀に入ってからHMIEは視学官としての役割を、金融機関に対して監査を行う金融庁のような監視業務に重点を置くのではなく、教育の質向上を学校とともに進めていくというガイダンス提供の役割重視へ方針転換した¹⁵⁴。

こうした HMIE の役割転換は Cfe 実施直後にさらに進化し、これまでのカリキュラム実施過程には存在しなかった HMIE と教員の学習活動が持たれた。2010 年 8 月から 12 月にかけて HMIE 本来の業務である中等学校監査を取りやめ、この期間は Cfe 実施を促進するために HMIE は地方教育行政当局（LED）の調整のもとでパートナーシップ・サポート（Partnership Support）と名づけられたコーチングセッションに専念した。2011 年 1 月から HMIE 中等学校の監査業務を再開したが、コーチングセッションは継続され2011 年 3 月末までに 32 の地方自治体すべてにおいて実施された数は 400 に上り、数千人の教員が参加した（George Street Research 2011）。

本項では教員、HMIE および LED の教育政策担当者という異なる組織に属する集団による学習活動がどのように創発したか検討していく。そして、この学習活動システムではどのような集団的パースペクティブによって社会的統制が働いているかを考察していく。

4.3.2.1. コーチングセッションの創発

この新たな学習活動が生まれたきっかけは、2010 年初めに教員組合が Cfe の内容が曖昧で実施には時期尚早だと実施延期を求めるキャンペーンを行ったことによるといえるだろう。2004 年に Cfe の素案が発表されてしばらくは、Cfe は教員から大きく歓迎されていた。しかし、2009 年には毎週のように Cfe 批判の記事が新聞に登場し¹⁵⁵、Cfe の実施は危機的状況となった。そこで、2009 年末にスコットランド政府は教育大臣の交代によってこの状況を乗り切ろうとしたが、スコットランド中

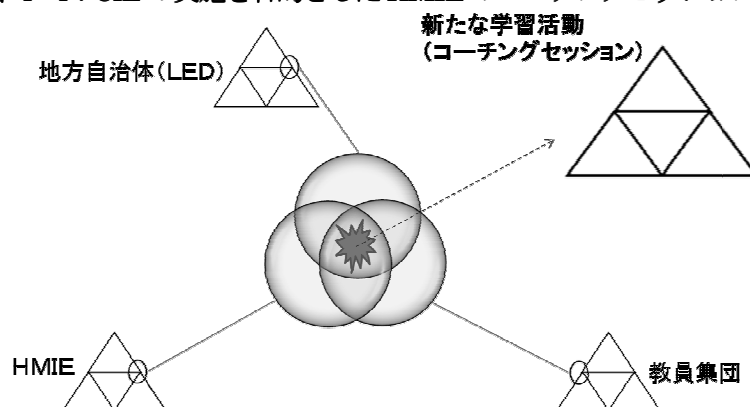
等学校教員組合（SSTA）がストライキを示唆するキャンペーンを行うなど状況は好転しなかった。状況悪化を危惧したスコットランド教育大臣によって、2010年3月末に「10項目の計画（ten point plan）」¹⁵⁶が提案され、この提案と引き換えに2010年8月末の新学期からCfEは実施された。HMIEによるコーチングセッションはこのうちの1つの提案を具体化したものである。こうした経緯から、SSTAのキャンペーンがなければこの学習活動は生まれてこなかったと分析できる。

コーチングセッションもTLCと同じように「教員で決めていけるから魅力」「内容が曖昧すぎる」というCfE実施実践共同体が内包するダブルバインドを源泉としている。コーチングセッションは、前者の見方をする教員にはその自主性を損なわず、後者の見方をする教員には内容を明確にするためだったといえる。だが、どちらの側の教員にとっても、教え方の変化に対応できるようにするという欲求があり、これがコーチングセッションという小型実践共同体における第一の矛盾（欲求状態）であったといえる。

コーチングセッションを行うため、HMIEは本業である監査業務を中等学校に限り約4カ月間凍結し、このコンサルティング業務に従事するというHMIEの活動の転換をもたらした。HMIEを一つの小型実践共同体と捉えた場合、コーチングセッションは拡張的学習であるといえる。なぜなら、HMIE小型実践共同体は「CfEの実施を遅らせない」、「中等学校教員に納得してもらおう」というダブルバインド（第二の矛盾）に対して、HMIEが監査業務を休んでコンサルティング業務を行うことがスプリングボードとなり、LEDや教員とともにコーチングセッションという新たな学習活動（小型実践共同体）を創発させたといえるからである。このようなダブルバインドに目を向ける過程がない場合は、活動システムは拡張的学習を創発させる原動力を失っていることになる。エンゲストロームはこのダブルバインドに目を向ける過程を重視し、野中と竹内（1995＝1996）の調和的な知識創造モデルを批判している。それは野中と竹中が取り上げた日本企業における商品開発の事例では開発に関わる人びとの間で最初から対象が自明視されており、ダブルバインドに目を向ける契機となる不満や対立の表出段階が分析されていないためである（Engeström, 2010）。

コーチングセッションという新たな学習活動をネットワークングのモデルで表すと図4-3のようになる。そして、この学習活動の創発について活動理論を用いると以下のような説明が可能となる。

図4-4：CfEの実施を目的としたHMIEのコーチングセッション



出典：山住・エンゲストローム（2008）などを参考に構成

この学習活動では従来のカリキュラム実施において受動的な教員の役割を能動的に変化させたことを意味するといえよう。そして、このコーチングセッションという「学習活動の形成が、その「対象」や「使用価値」を集散的・協同的に構築し新たに定義していく、共有の過程そのもの」(山住 2008:12)である。したがって、このコーチングセッションにおける学習活動は、新カリキュラムの内容を参加者が再構築していく機能を持っていたとみなすことができよう。

4.3.2.2. コーチングセッションにおける集団的パースペクティブの変化

コーチングセッションに対する評価は調査会社によって調査報告書 (George Street Research 2011) が出されている。この報告書は、初等・中等・特別支援学校、および、地方教育当局の担当者に対して、オンラインにおけるアンケートによる量的調査 (n=245) と 8 つのフォーカスグループと 5 つのデプスインタビューによる質的調査から作成され¹⁵⁷、教員の職責別、セッションの対象別によって次のようにまとめている。

- ・ 小・中等学校の校長は、コーチングセッション参加前において Cfe に対する認識度が最も高かった。
- ・ 初等学校の校長は、コーチングセッション参加後、セッション内容に対する評価が最も高かった。
- ・ 中等学校の教科主任は、コーチングセッションの参加前における Cfe に対する認識、および、参加後の評価のどちらも最も低かった。
- ・ セッションの対象設定のありかたとしては、地方教育当局による校長、副校長、および地方教育当局の品質向上担当を対象としたセッション、中等学校の教科主任を対象としたセッション、1 つの学校全体の教員を対象としたセッションに対する評価が最も低かった。

このなかで興味深いのは、中等学校の教科主任 (principal teacher) の教員たちからの評価が低いことである。この調査書によれば、教科主任がコーチングセッションに求めていたのは具体的な Cfe の実践方法であった。また、Cfe 導入後に HMIE が行う監査内容がわかることを最も期待していたのも教科主任の層であった。コーチングセッションで HMIE 担当者によりグッドプラクティスが紹介されたと考え、それを自分の授業に当てはめることを期待していた教科主任が多かったことがうかがえる。他方、初等学校の教員は自分のこれまでの教え方の延長にあると自信をもつことができたコーチングセッションを評価する意見が多く、中等学校の校長や副校長や一般教員からは自分の Cfe に対する理解が間違っていなかったことから自信がついたという意見が多かったと報告されている。

この相違について、この報告書は教科主任の教科専門性への依存が教員のなかで最も高いことにあると分析している。これにさらに分析を加えれば、教科専門性への依存が高いことは第1章で述べたような専門化が進んだ状態であり、系統性を追求するあまりに学習Ⅱから抜け出せなくなってしまう状態を示唆しているといえよう。つまり、前項で触れた教員と教育政策担当者との壁の認識が

強い場合も、教科専門性に対する意識が強いということの裏返しだといえよう。このことは、コーチングセッションという実践共同体において、「教科パースペクティブと上意下達パースペクティブによる系統性」vs「CfEが求める創造性」という第二の矛盾（ダブルバインド）が横たわっていることを意味する。

活動理論ではダブルバインドを解決するために生まれた活動において、参加者間の関係が水平化すると捉えている。参加者の関係が水平化することによって活動のなかからダブルバインドを乗り越えるための解決策が創造される。すなわち、ダブルバインドを乗り越えるための学習の場の構造は、伝達者 - 獲得者という関係から参加者全員が学び合うという関係へ転換していく。

実際、筆者が観察したフォーカーク自治体主催の語学担当教員対象の HMIE コーチングセッション¹⁵⁸においてもこの境界を越える水平化が、カリキュラム内容を再構築していく様子とともに見られた。CfEが推奨する地域性を授業に取り入れる方法に話題が及んだ際、一人の教員から、授業で国際都市の特徴を示す際にグラスゴーの街が身近でわかりやすいだろうと例に挙げたときの経験が語られた。グラスゴーはフォーカークから列車で1時間以内で行ける距離にある。しかし、グラスゴーに行ったことがないという子どもたちがいたのである¹⁵⁹。近隣地域の事例でも一部の生徒にとっては身近なことではないことについて、具体的事例をもとに注意が喚起されたのだった。教員たちはグラスゴーを生活圏として扱うことは、グラスゴーへ行ったことのない子どもたちを学習から排除することになると語り合った。他の教員たちからも類似の事例が出された。HMIE 担当者は地域に根ざしたトピックで学習する際の盲点について気づかされたわけである。HMIE によるコーチングというものの、この場で行われた学習における問題は「開かれた問題」であり、「操作解決の部分だけを含む」「閉じた問題」（エンゲストローム 1987=1999: 231）ではなかった。これは HMIE 担当者が予期していなかった結果であり、「グラスゴーが身近でない生徒もいる」という事実がスプリングボードとなり、教員はカリキュラム実施における知見を共有し、HMIE 担当者もまた学習するという、参加者全員が最近接発達領域（ZPD）を協同で渡っていくという過程を経験したといえよう。

このセッションが終わり、筆者が最寄駅のホームで参加した1人の教員と電車を待つ間、この教員が「年が明けると彼らはまた怖い警官（police）に戻るだろうけど、それでも今日のセッションは有意義だった」セッションの感想を語っていた。このセッションが教員たちにとって有意義であったことを示すとともに、たとえ HMIE が支援的な方向性を打ち出している、教員にとっては HMIE の役割の変化は旧来通りの監査だと認識されていることが、この感想から読み取ることができる。つまり、このコーチングセッションから見える HMIE と教員の関係は、それぞれの職務の壁は存在するが、必要に応じてその壁を越境し、水平化した対話が可能であるというものであろう。

だが、前掲のコーチングセッションに関する報告書から明らかなように、このコーチングセッション全部がこうした拡張的学習となっていたわけではない。聞き取りをした教育評論家は次のようにコーチングセッションを評価していた。

教員たちは（コーチングセッションで）結構いろいろ学んでいるとは思いますが、だ、あまりうまくいったとは思えない。（コーチングセッションの）報告書を入手したが、多くのセッションがあまりいいものではない。もっといいものができたと思いますよ。今回のことで明らかになったのは、視学官の中に、こうしたガイダンスを行うことができる者とできない者がいるということです。¹⁶⁰

この評価や前掲の報告書は、すべてのコーチングセッションが拡張的学習を創発させるものではないことを示している。だが、前述の語学教員を対象にしたコーチングセッションでは拡張的学習が創発していたといえよう。そして、このセッションが拡張的学習を創発しなかったと思われるセッションと異なっていたのは「協議」が発生していたことであり、セッション参加者が水平的関係であったことであろう。では、この水平化は活動システム内においてなぜ可能だったのか。この理由について、HMIE、LED、教員という順番で検討してみたい。

HMIE においては、その役割が 21 世紀に入り監視からガイダンスへ越境していたことである。つまり、伝統的な視察業務を凍結してコーチングセッションを行うというのは HMIE の歴史上はじめてのことであったが、この学習活動は創発する下地があったわけである。さらにこのコーチングセッションが始まって数カ月たった 2010 年 11 月、HMIE と LTS の合併が発表され、その理由として、監査からガイダンスを提供するサポートへ転換している HMIE の職務の性質が LTS と類似していることが挙げられた。したがって、教員へガイダンスを提供する役割を果たしたコーチングセッションは、HMIE と LTS の合併への布石となったともいえよう。

LED においては、現職教員が出向してカリキュラム実施にかかわる業務を行っていることである。カリキュラムの実施を促進する期間雇用職（Curriculum Development Officer、Support Officer など、名称が LED によって異なる）を設け、1 年または 2 年間、現職の教員が出向している。この職を担当する教員の教職歴や教科は LED によってさまざまである。現職の中学校校長が校長職を半分にし、残りの半分でこの職を担っているという場合や、他方では、教師歴 10 年前後の比較的若い教員がフルタイムで担っている場合があった。かつては、教員から HMIE へ転職するというのが出世コースであったが、LED へのこうした転職は必ずしも出世コースが約束されているわけではない。またこうした LED で短期間働く教員は、かつて出世コースとみなされていた学問科目担当者ばかりではない。このほか、教員から研究者、教員から中央教育政策担当者という人材の流動がみられたが、この規模についての追求は本論文の主旨から離れ、かつ、さらなる調査が必要であるためこれ以上追わないことにする。

教員側においては、前述したように〈関連〉と〈教育〉というこれまでのカリキュラムでは求められなかった内容が求められ、その内容がよくわからないという苛立ちや内容理解への切迫感があった。

したがって、HMIE の役割の変化、教育行政機関と学校の人材の流動性、さらには、教員が主体的にならざるをえない状況によって、3 者における権力関係が垂直型から水平型へ転換しつつあることがわかる。すなわち、教育専門職全体が必要に応じて即興で形成する同僚性の萌芽をコーチングセッションに見ることも可能であろう。

このようにコーチングセッションという活動システムは HMIE の視学官にはもちろんのこと、教員にも LED の担当者にも能動的な関わりを求める構造を持っていたといえよう。この教員 - 教育政策担当者間における学習活動の成果は教員によって各学校に持ち帰られ、TLC でその成果が明示的にも暗示的にも検討され、「生きた道具」が形成されていくことになる。他方、TLC で出た課題が教員によってコーチングセッションに持ち込まれて、HMIE や LED と共有されていたことも観察された。

4.3.3. SQA が主導する新資格策定活動

CfE の導入によって義務教育修了試験（スタンダードグレイド）や大学入学資格試験（ハイアー・アドバンストハイアー）などの資格試験が改訂されることになり、そのためにスコットランド資格機構（Scottish Qualifications Authority: SQA）は教員の参加を求めていることを 4.2.2 では見てきた。この場合も「教員で決めていけるから魅力」「内容が曖昧すぎる」という CfE が内包するダブルバインドを源泉としているといえるだろう。本節では、この参加の場は何をスプリングボードとして創発したのか検討していきたい。

図 4-5: SQA が主導する新資格策定活動

資格検討グループ	スコットランド政府・HMIE・LTS・SQA、各上層部
カリキュラム領域検討グループ	大学・継続教育カレッジ・小中等学校・地方自治体・HMIE・スコットランド政府
教科別資格立案グループ	小中等学校教員・大学教員
教科別ワーキンググループ	小中等学校教員が個人で参加

新資格策定活動は SQA 担当者への聞き取りと SQA のウェブサイトに掲載されている情報をもとにまとめると図 4-5 のような 4 つの層に表すことができる。一つ目の層は資格検討グループ (Review of Qualification Groups) であり、SQA のほか、スコットランド政府、HMIE、LTS の上層部によって全体的な資格改革の戦略が話し合われる。2 つ目の層がカリキュラム領域検討グループ (Curriculum Area Review Groups) で、大学・継続教育カレッジ・小中等学校・地方自治体・HMIE・スコットランド政府のメンバーによって構成される。3 つ目の層は 40 ほどの教科別資格立案チームで、学校教員や大学教員から成る。4 層目には小中等学校教員が個人として参加する教科別ワーキンググループ (Subject Working Group) がある。このようなパートナーシップはスコットランド教育の特徴であることは前節でみた。実際、2003 年の労働党・自由民主党の連合政権時代に一層パートナーシップが強調され、スコットランド政府は評価やテストなどに関してスコットランド内で幅広く意見を求めた。インターネットが普及した現在、SQA は郵送の手間や時間をかけずに意見を集めることが可

能となった。つまり、ICTの普及がこれらの学習活動の創発をもたらしたスプリングボードの1つであるといえよう。

SQAが教員参加を求めるのは、これまでに見てきたように、CfEが唱える4つの力をどのように新資格のなかで評価していくか、具体的に各教科でどんな方法・尺度を用いるのが妥当かについて、実際にCfEを実施している教員からの意見を反映する必要があるとSQAが判断したことにある。だが、この4層における活動とは別に、SQAでは同時に調査も行っていた。面談した担当者は2006年から2007年にかけて、約百校の中等学校やカレッジを訪問し、数百人の教員、数千人の生徒、および管理職に聞き取り調査を行っている。それをもとに既存の資格制度を検討し、スコットランド政府が2008年に資格制度の改定を取り上げた。つまり、SQA単独の調査は既存の資格制度の強みと弱みについての調査のみで、その報告を政府が受けて資格制度の変更を決定し、新しい資格制度についてはSQAが調整役になっているといえる。しかし、この方法が新しいわけではない。

1970年代や80年代、そして2000年の資格開発をみても、(CfEに関連する資格は)大変な進化で、最新の方法を取り入れているでしょう。つまり、二項対立ではなくて、国際比較や、議論やコンサルテーションに基づいた調査による進化なのです。(SQA) ¹⁶¹

内部評価における形成的評価の重視という変化も、SQAが教員の参加がないと妥当性を確保できる内容で資格試験改訂ができないと判断したからである。教員組合EISの担当者は以下のようにCfEにおける評価の変化を述べる。

以前はナショナルテストが採用され、その結果がリーグテーブルに利用されたりしました。我々はいまは評価の多くを形成的評価へ移そうとしています。そのため、生徒同士の比較も学校間の比較のリーグテーブルもない、CfEの各段階で生徒にとって適切なテストを見つけなくてはなりません。¹⁶²

こうした理由によって、新資格の内容が確定しないままの「走りながら考える」ともいうべきCfEの漸次的実施となっている。したがって、CfE実施実践共同体という活動システムにおいて、この新資格策定活動の創発のスプリングボードとして機能したのは、ICT化と形成的評価の重視といえよう。なぜならば、形成的評価を資格試験に取り入れるには、どうしても評価の対象となる生徒を教えている教員の意見が必要になってくるからである。なお、このようなSQAによる幾層にも及ぶ新資格の内容に対する妥当性への追求は、2000年のハイアースティル改革時の混乱¹⁶³という苦い経験が反映されているといえるだろう。

フィールドワークを行った2010年10月から12月においては、まだこの活動は初期段階にあり、また、新資格は2013/14年度に導入されるため、現在(2012年8月)においてこの活動についてHMIEの活動のような報告書が作成されているわけでもない。また、新資格の策定は形成的評価重視を目指しているとはいえ、ペイタソン(Paterson)の教員組合SSTAにおける講演内容¹⁶⁴が示すように、資格試験や評価が持つ達成できなかった者を排除するという側面をどうするのかという問題を持ってい

る。つまり、評価がもつ「形成的」「排除的」というダブルバインドが、SQA が主導する新資格策定活動を行っている実践共同体に存在しているといえよう。そして、このダブルバインドを解決するスプリングボードはまだ見つけられていないといえる。そのため、この SQA が主導する新資格策定活動が拡張的学習を経験したのかという判断はできない。しかしながら、このような資格試験内容を含めた新資格策定に教員が学校や組合の代表として関わるほか、個人でも関わるができる仕組みも導入されたことは、個々人の教員を新資格策定という教育政策立案過程へ主体的に関与可能にする方が行政によって模索されていることを意味する。そしてこの変化は、「参加」によって民主性を担保するという前章で考察したスコットランド社会の変化に対応することと、資格内容の質向上を目指すという両義性の追求が行われているとみる事が可能である。

4.4 カリキュラム実施における教員による学習の変化の意味

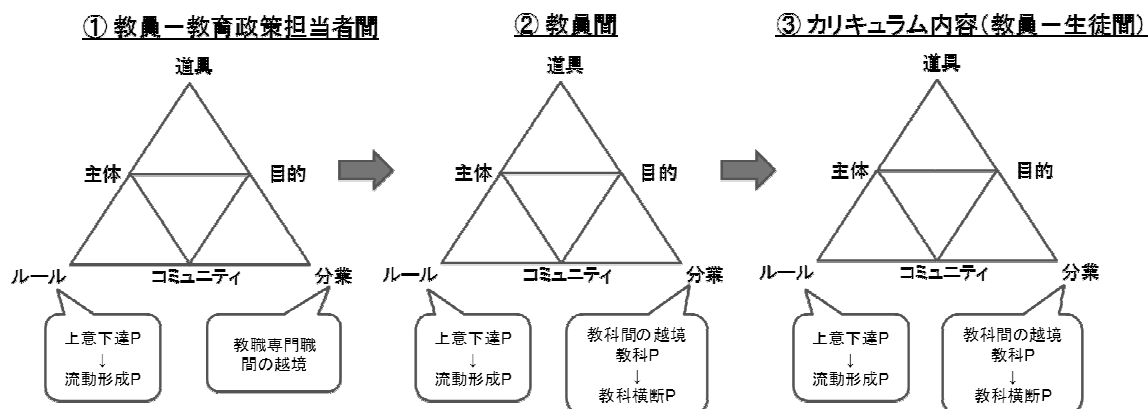
前節までにおいては、旧カリキュラムと比べて CFE 実施過程における教員の学習がどのように違うのかをみながら、新しい学習活動がどのように、なぜ発生したのかについて検証してきた。前節までの検証によって、CFE のようなカリキュラムの実施過程は教員だけではなく教育専門職全体による学習活動となるといえる。さらに、その学習活動は拡張的学習になる兆しがみられるといえよう。本節では前節における実証研究をもとに、旧カリキュラム実施時と CFE 実施時における教員の学習の変化は何を意味するのかについて、新たな仮説を提示していく。

4.4.1. 学習文化の転換

CFE の実施過程における教育専門職の学習活動が拡張的学習になれば、教員が拡張的学習を経験できる。教員が教室において、生徒たちが行っている学習Ⅱを拡張的学習である学習Ⅲへ転換する介入を行う際、CFE 実施共同体における経験は生かされるだろう。逆に、その転換の過程を教員自身が経験していなければ、その介入ができない。他方、教員以外の教育専門職は、自分たちが立案した CFE が旧カリキュラムとどのように違うか伝えるためには、学習Ⅱから学習Ⅲへの転換における介入を伝える必要があり、その転換の過程を経験している必要があるだろう。そのため、教育専門職も教員とともに学習活動に参加し、学習Ⅱから学習Ⅲへの介入をしながら経験を共有していく方法は理に適っているといえる。

本章で議論してきたカリキュラム内容、カリキュラム実施過程における教員間の学習活動、教員—教育政策担当者間の学習活動という3つの活動システムに注目した場合、CFE によって影響を受けるそれぞれの分業およびルールの特徴をまとめると図4-6のように表すことができる。

図 4-6：拡張的学習活動システムの分業およびルールに移転

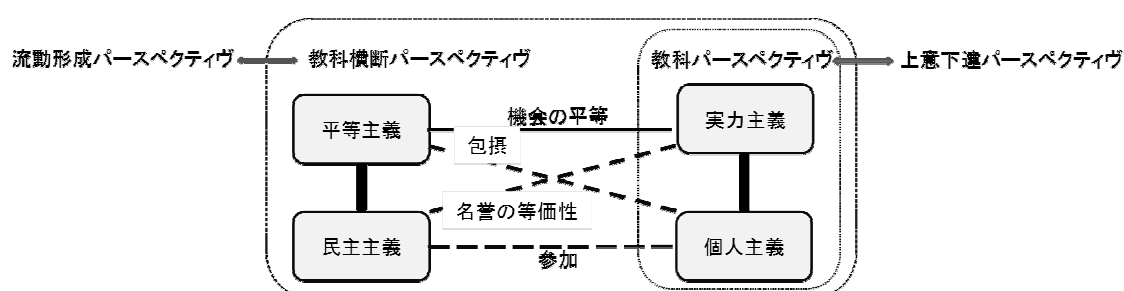


まず、分業から見てみたい。CfE は教科横断型を特徴とするが、教科をなくすわけではない。教科間の区別は存続するが、教科間の繋がりに目が向けられ、こうした越境によって教科間の共通目的の設定が可能となり、異なる教科の教員同士の学習活動を可能にした。これは、分業において働いていた教科パースペクティブ（教科 P）が教科横断パースペクティブ（教科横断 P）に転換していることを示すだろう。

次に、ルールを見てみると、教育政策組織の役割変更から教員-教員政策担当者間の関係が以前より水平化し、また、CfE 実施における教員裁量の増大によって、教員がカリキュラムを能動的に実施する主体へと変化する兆しを見せているとみなせるだろう。これを可能にしているのは、教科パースペクティブと連動していた上意下達パースペクティブ（上意下達 P）が、教科横断パースペクティブと連動した流動形成パースペクティブ（流動形成 P）とでもいえるべき集団的パースペクティブへ転換しつつあるからだといえるだろう。この流動形成パースペクティブとは、連動する各自が水平的でありながらも必要に応じて上下関係を転換させながら主体的に関与して学習活動を形成していく慣性をもつ集団的パースペクティブだと定義できる。

したがって、CfE は集団的パースペクティブの変化によって③カリキュラム内容（教員-生徒間）に発生させる分業とルールを、①教員 - 教育政策担当者間と②教員 - 教員間の関係にも持ち込む。こうした CfE による集団的パースペクティブの転換を前章で示した図 3-5 をもとすると、図 4-7 のように描くことができる。

図 4-7：スコットランドの教育価値⑥（CfE）



スコットランドの旧カリキュラムでは、実力主義と個人主義、および、機会の平等によって実力主義と連携した平等主義によって教科パースペクティブが形成されていた。第2章で考察したように、村キャリアという一部の限られた層が教育政策を立案し、この限られた層が実施過程において教員に明示的・暗示的に影響力を及ぼすことによって、教科パースペクティブは維持されていた。また、教科パースペクティブは上意下達パースペクティブとも親和性が高く、教員と教育政策担当者の分業を促進した。しかし、村キャリアの威力低下とともに導入された名誉の等価性によって実力主義は民主主義へも繋がり、実力主義の意味を重層化するという教育価値の読み替えが起こった。さらに、包摂によって個人主義が平等主義と繋がり、かつ、参加によって個人主義が民主主義と繋がった。このため、これまで相対的に弱かった平等主義と民主主義が教育価値として比重を増した。

これはスコットランドの伝統的教育価値自体はそのまま存続していることを示す。つまり、伝統的教育価値の比重の変化と読み替え、すなわち、第1章で触れた語り直し (re-storying) が行われているといえるだろう。そしてこの変化は図4-6の①②③すべての活動システムにおいて起きているとみなすことができる。

図4-6で示されるように、カリキュラム内容は教室で行われる教員―生徒間の学習活動と捉えることが可能である。そのため、カリキュラム内容（教員―生徒間の学習活動）は、教員間の学習活動と教員―教育政策担当者間の学習活動にも対応していることを意味する。政策としてのカリキュラム実施は、③教員―生徒間に新たな集団的パースペクティブをもたらすだけでなく、①教員―教育行政間、②教員間においてもカリキュラムが立脚する教育価値に応じた集団的パースペクティブをもたらす。この集団的パースペクティブは明示的・暗示的の両方を含み、学習文化というものも含まれるであろう。つまり、CfEが生徒に求める学習活動に参加し過程を理解する学習文化は、教員自身が参加し過程を理解する学習を経験していないと、適切な教室における実践ができないことをこの図は示している。また、このことは教員だけではなく教育政策担当者にもいえよう。これはすなわち、教育専門職全体が、CfEが生徒に求める学習文化と同じ概念の学習文化への転換をカリキュラムの実施過程で経験することを意味する。

また、①②③の活動システムは、エンゲストロームの述べる初等学校の子どもたちの拡張的学習の性質と等しいことがわかる。

小学校の生徒の課題は、学校教育の活動のなかで生起する、個々のバラバラの内的矛盾をはらんだ学習行為を学習活動の客観的に新しいシステムへと拡張することである。この活動の動機は、課題を客観的に新しい活動システムへと拡張することによって、知識や技能をどのように習得するのかを学び、問題をどのように解決するのかを学ぶことである。そうして、最終的には、与えられたものを獲得し解決するだけでなく、より広い活動の文脈から、新たな課題や問題をみずから創造するようになる。(エンゲストローム 1987=1999: 155)

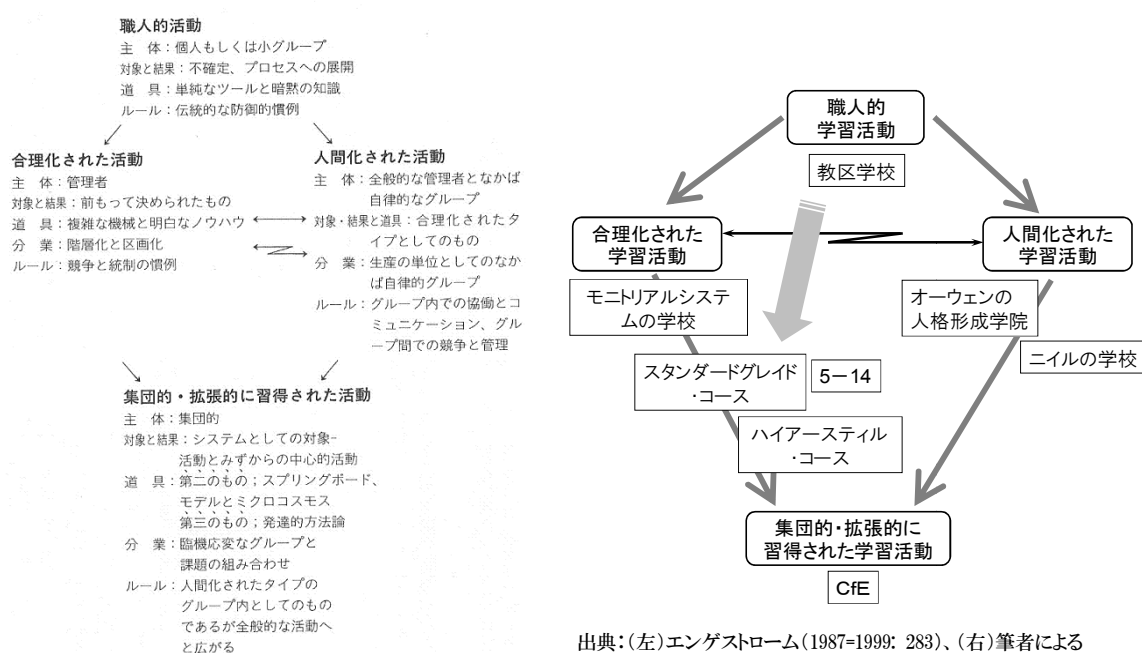
初等学校の子どもたちと教員をはじめとした教育専門職では学習活動の目的は異なる。だが、TLC などの教育専門職による学習活動も、教育専門職同士がチームプレイヤーとなって実践共同体を形成し、実践による活動のなかで最近接発達領域 (ZPD) を協同で渡っていく行動にほかならないといえよう。

したがって、CfE では教員裁量が大きいというのは、スポーツ選手に例えるなら、教員が個人競技の選手であることを意味するのではなく、集団競技の選手であることを意味する。このことは、CfE の導入によって、初等学校から中等学校の児童・生徒、及び、教員を含めた教育専門職が、学習という実践をする実践共同体の成員となり、学習に関する使用価値を高める方向へ動いていくことを意味するといえよう。換言すれば、「あてはめる学習」ではなく「創り上げる学習」であることを意味するだろう。

4.4.2. CfE の学習の歴史的位置づけ

前節の議論から、CfE の学習は CfE の実施過程において行う教員の学習活動と類似した性質を持つことがわかった。このような CfE によって変化している学習は、スコットランドの学校教育の歴史の流れに沿ったものであるといえる。本節はこの点について、エンゲストローム (1987=1999) による活動の歴史的な拡張的移行に関するモデル (図 4-8 (左)) を使用し、スコットランド教育における学習活動の歴史的な移行をモデル化しながら (図 4-8 (右)) 論じていく。この作業を行うのは、CfE がスコットランドの学校教育における突然変異ではないことを証明するためである。これはすなわち、CfE が「スコットランドのカリキュラムの新種」ではなく、「スコットランドのカリキュラムの必然」であることを示す。

図 4-8 : 活動と拡張的移行の4つの歴史的タイプ



聞き取り調査において、教員経験の長い教員から、CfEは5-14以前の教え方への回帰だという発言が続いた¹⁶⁵。確かに当時はナショナルテストやナショナルアセスメントはなかったため、形成的評価の導入によりこうしたテストが見直しの方向に向かっていることはCfEが5-14以前の回帰だと考えられるのかもしれない。しかし、中等第3学年（S3）からの4年間は、当時のOグレイド試験やハイアー、6学年修了証（CSYS）という教科中心主義の濃い試験を出口とした授業であった。また、リンが指摘していたように、当時のグループ学習と現在の協同学習では学習の質が違う。したがって、CfEがそのまま1980年前半以前の教え方（教室における学習）への回帰だとはいえないであろう。この両者の違いによる5-14以前とCfEの位置づけ、および、菜園文学に登場する18世紀の教区学校からCfEの教室における学習の違いまでの歴史的発展は、図4-8（右）のように描くことができるだろう。図4-8（右）を図4-9（左）に沿って説明すると次のようになる。

教区学校における学習は「職人的学習活動」といえるだろう。教員という職人が教室で授業を展開し、教室における学習の対象と結果は不確実であるものの、長老派の教えが伝統的な防御的慣例というルールとして存在し威力をふるっていた。「職人的学習活動」を文化歴史的に展開させたきっかけが、「時間」（エンゲストローム 1987=1999: 277）である。この時間的制約を生み出したのが産業革命であった。産業革命とともに発展したモニトリアル・システムを導入した都市部の学校は、時間的制約を克服する「合理化された学習活動」を教室で展開した。教員によって前もって決められた対象と結果を仲介者であるモニター役の生徒が伝達した。19世紀のモニトリアル・システムの学校は初等教育に限られていたが、この学校における学習はベイトソンの学習ゼロおよび学習Iであったといえる。

合理性は長老派の教えと親和的であることは、ウェーバー（1972=2002）の議論から引き出される。図4-8の「合理化された学習活動」は、合理性が論理性をもとに時間的制約によって整然と機械的作用した活動と定義できるだろう。「人間化された学習活動」は人間性を担保したうえで合理性（論理性）を追及したといえよう。ここに「合理性」の意味の多重性をみることができる。だが、図4-8では合理性の意味が前者の機械と親和的な概念に限定されてしまっており、左へ行くほど機械的に捉える合理性が強くなり、右へ行くほど複雑な人間の心的過程と向き合う活動を示しているといえる。したがって、第2章で概説したモニトリアル・システムの学校は最も左に位置する。他方、ニールの学校のサマーヒル学園はイングランドにあるが、その姉妹校というべきキルクハニティ学園（Kilquhanity School）はスコットランドにある。こうしたニールの教育思想を受け継ぐ学校とオーウェンによって展開されたとニューラナークの人格形成学院はともに「人間化された学習活動」にあてはまるだろう。前者は後者よりも機械的な学習活動が少ないため、前者が右側に位置づけた。

教区学校から矢印を5-14やスタンダードグレイド・コースに延ばした理由は、両者ともモニトリアル・システムの学校の学習を経由しない教区学校の学習から直接影響を受けた系譜にあるといえるからである。前章までみてきたように、スコットランドの公教育は教区学校における教育を理想として神話化していた。すなわち、教区学校を理想化する文脈においては、モニトリアル・システムを採用した都市部の学校は逸脱した形態である。また、5-14やスタンダードグレイド・コースで展開されたアウトカムの重視は、そのアウトカムが総括的評価だけではなく形成的評価も取り入れて判断

されるように変化していた。しかし、これらの学習の内容は目標に向かってすでに準備された文脈で進められるベイトソンの学習Ⅱを越えるものではなく、長老派の予定調和的価値観の枠をこえることはなかったといえる。したがって、これらの学習は交換価値が重視され、使用価値は軽視されているといえる学習であった。

「人間化された学習活動」はベイトソンの学習Ⅲにあたるといえる。エンゲストロームが例に挙げているのは生産現場における活動であるが、「人間化された活動」の特徴は、相対的に自律したグループの存在と分業の変更であると定義している。そのため、「グループ内では、階層性は最小限に抑えられており、協同とオープンなコミュニケーションが支持されている」(エンゲストローム 1987=1999: 279)。この2つの特徴は従来の文脈を越える学習を可能にする。すなわち、「人間化された活動」においては学習Ⅲが行われているといっている。

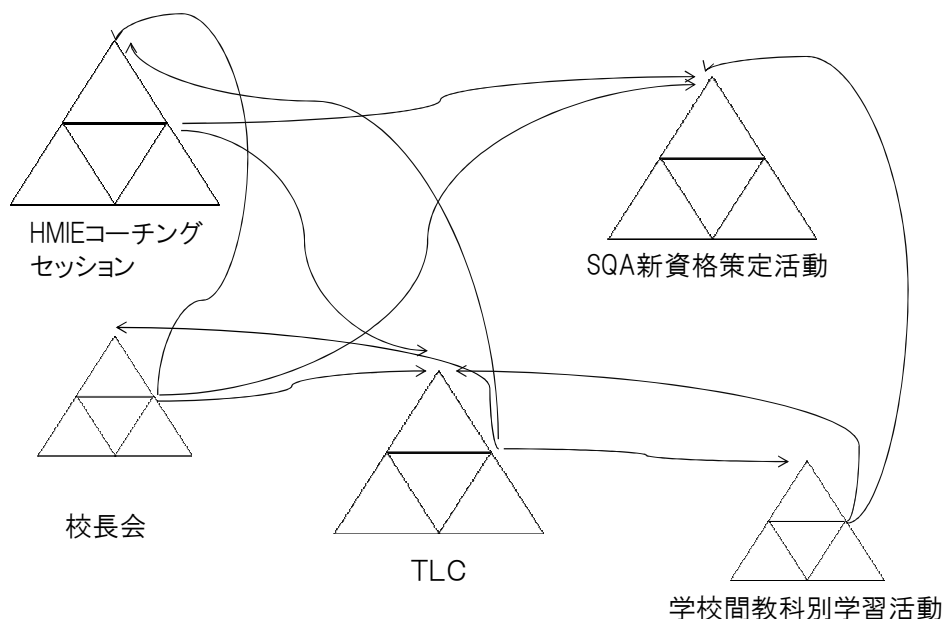
エンゲストロームは図4-7（左）でわかるように、「集团的・拡張的に習得された活動」は新たな歴史的活動タイプであると示している。この「集团的・拡張的に習得された活動」は学習Ⅲではないのだろうか。「人間化された活動」とは何が違うのだろうか。この違いは、「人間化された活動」と「合理化された活動」は適用と一般化の段階で問題が発生し、この問題を乗り越えて両者を統合した活動が集团的・拡張的に習得された活動になる(エンゲストローム 1987=1999: 280) ことにあるといえる。換言すれば、「合理化された活動」は交換価値が重視される学習Ⅱであり、「人間化された活動」は使用価値が重視される学習Ⅲである。だが、「集团的・拡張的に習得された活動」は、利用価値も交換価値も重視する学習Ⅲである。つまり、同じ学習Ⅲでも、「集团的・拡張的に習得された活動」は「人間化された活動」が重視していなかった交換価値も重視する。

したがって、使用価値と交換価値の両方を求める拡張的学習は「集团的・拡張的に習得された学習活動」であり、CfEは経験とアウトカムの両方を求めるという使用価値と交換価値を同時に形成しようとしている「集团的・拡張的に習得された学習活動」である。従来のスコットランドの公立中等学校の授業では、使用価値が交換価値に比べて軽視される授業だった。他方、「人間化された学習活動」を追求するといえるニールのサマーヒル学園やその姉妹校キルクハニティ学園など、使用価値を追求する学習を行う学校はすでに歴史的に存在していた。すなわち、両者を統合する必然的な歴史的な流れがCfEだといえる。

4.4.3. 教育専門職の参加と周辺化

前節までにおいて検討したCfE実施実践共同体における3つの小型実践共同体の学習活動は、相互の繋がりを図4-9のようにモデル化できる。また、この3つの学習活動だけではなく、聞き取りで存在がわかった学習活動である校長会や学校間教科別学習活動も図4-9に加えた。なお、CfE実施実践共同体は、図4-9では挙げられていないスコットランドの教育専門職が参加する学習活動をすべて含むはずだが、複雑になりすぎるため図4-9で挙げたものだけに限定した。

図 4-9 : CFE 実施実践共同体における小型実践共同体同士の相互関係



これまでのカリキュラム実施過程においては、実施を遂行する中心が存在した。その中心には校長、HMIE や SQA が含まれていたが、その中心に属さない多くの一般教員は中心からの指示を受けて個々バラバラに学習して実践に移していただけた。だが、CFE の実施過程においては、教員同士、および教員を含めた教育専門職間で様々な学習活動が発生していた。これは、かつてカリキュラム実施において中心に位置していた教育政策担当者の役割が薄れ、教員の役割が増大したことを意味する。教員の役割の増大、つまり教員裁量の増加は、教員が個人で新カリキュラム実施を実現できるものではなく、実践共同体における学習活動を通して実現するものへと変化している。そしてその実践共同体への参加は1つではなく、複数にまたがる。かつて、村キャリアによって担われていた教育政策コミュニティは、いまやこうした数多くの実践共同体全体を示すものに変化しようとしているといえるだろう。したがって、図 4-6 の①と②の関係は①から②へという矢印で示したが、より正確には②から①への矢印も発生している。また、図 4-6 の①と②は図 4-9 のようにいくつかの実践共同体が絡みあった複雑な内容であるといえるだろう。

CFE 実施実践共同体において、教員は正当的周辺参加（レイブとウェンガー 1991=1993）を行っているといえよう。CFE 実施実践共同体の構図は、かつて村キャリアによって占められていた教育政策コミュニティによる中心が周辺へ退きつつあり、周辺に位置づけられていた教員が同僚教員と繋がることによって周辺の安定化をおこなう一方、周辺化する教育政策担当者とも繋がるという重層的な形に変化しようとしているという意味を持つだろう。つまりこれは、カリキュラム実施における教育政策コミュニティに教員が関わる構造が形成されていることを意味する。

学習の場を行政が設定したとしても、教育専門職間に拡張的学習が生まれるわけではない。拡張的学習の創発する場の形成を教員に委ねていても発生しにくい。教員による主体的な参加が必要であるとともに、教育政策担当者もこの実践共同体への参加者として、いかに教育行政が介入していくかを

参加によって学んでいくという構図にあることがわかる。

こうした教育専門職の参加による重層化は、教育専門職間における職業移動の多さによって可能になっているとみることができる。実際にその移動を経験している人びとは、観察においても面談においても多かった。この越境する人材によって、異なる教育専門職間における学習活動におけるコミュニケーションが容易になっているといえよう。なぜならば、越境する多様な人材が媒介となって、異なる専門職の文脈の意味をそのほかの参加者の文脈へと繋げていくからである。

このように、CfE 実施実践共同体における教員による学習活動教育政策は、TLC を始めとしたいくつもの実践共同体への参加という主体的周辺参加という形をとる。この特徴は、どの実践共同体における学習も系統だっていない「ごちゃごちゃした学習」である。こうした学習においては、ほかの成員とのコミュニケーションを能動的に形成しないと成り立っていかない。すなわち、周辺の重層化による安定は、こうしたコミュニケーションの増大によって担保されるといえよう。

以上から、CfE 実施時の教員の学習の変化は、スコットランド教育の歴史的変化の文脈上に位置するものであり、かつ、教員および教育政策担当者すべてを周辺化する一方、多様で重層的な実践共同体における学習活動を創発させる意味を持つということが導き出される。換言すれば、この多様で重層化した構造は固定化せずに変動しながらも、教育専門職全体の実践共同体を安定化させていることが導き出される。

4.5. 小括

スコットランドにおいて、これまでのカリキュラム実施過程における教員の学習は、教員が自分だけで行う個人学習であった。しかし、CfE 実施過程においては、同僚教員や教育専門職と協同行う学習活動が増加している。こうした協同行う学習活動が増えた理由は、序章で触れた CfE の新種のカリキュラムとしての特徴にある。すなわち、中央教育行政府が内容を細かく規定せず、中央教育行政府はその意図を提示するだけで、教員が専門能力を発揮して各学校のニーズに即した内容へ適応させて実践することが求められるからである。

本章では、スコットランドの教員や教育政策担当者などの教育専門職が1つの大型実践共同体(CfE 実施実践共同体)を形成していると捉え、この CfE 実施実践共同体における3つの小型実践共同体の学習活動(TLC、HIME によるコーチングセッション、SQA が主導する新資格策定の取り組み)を検討した。そして、この3つの学習活動がどのように拡張的学習を行う実践共同体へ移行しつつあるのかについて活動理論を使用して分析した。

この分析によって、CfE 実施実践共同体において、「CfE は教員で決めていけるから魅力」「CfE は内容が曖昧すぎる」というダブルバインドが形成されていたことが明らかになった。すなわち、教員裁量増大とカリキュラム内容の曖昧さが表裏の関係にある。3つの小型実践共同体の学習活動はダブ

ルバインドの解決のために創発したといえる。換言すれば、こうした学習活動はCfEによって教員裁量が増大したことによるという因果関係がある。なぜならば、教員は内容を明確化するためにカリキュラムが目的とする価値の共有を同僚と行う必要が出てきたからである。そのため、教員はカリキュラム実施のために個人学習ではなく集団学習をするようになってきた。

聞き取り調査からは、教科パースペクティブは上意下達パースペクティブとセットになっていることが明らかになった。3つの小型実践共同体における学習活動の発生は、4つの教育価値の意味の変化によって教科パースペクティブおよび上意下達パースペクティブから教科横断パースペクティブおよび流動形成パースペクティブへ転換が模索され、集団学習の気運が生まれたことが導き出された。

ものの見方・行為様式が教科横断パースペクティブおよび流動形成パースペクティブへ変化することは、現代に生きる人びとの「個人化」が避けられなくなり、不確実性ゆえに人と人が繋がり学習活動を行ないながら、必要な知識を形成していくという第1章で言及した文脈と符合する。すなわち、この知識は交換価値も使用価値も備えた知識といえよう。そして、教育専門職がCfEの実施過程において、教科横断パースペクティブと流動形成パースペクティブによって、こうした知識形成を経験する文脈が教育専門職の学習文化として定着すれば、その学習文化は教室において生徒に移転されていくことになる。

だが、教科専門性の高い中等教員にとって、教科パースペクティブから抜け出すことは容易ではない。だからこそ、このような実践共同体におけるコミュニケーションが、集団的パースペクティブに目を向ける役割を果たすといえよう。その際は、自分ひとりでは気づかなかった第二の矛盾（ダブルバインド）に気づき、実践共同体の学習活動を発展させていくことになる。その矛盾を教員を含めた教育専門職が協同して乗り越えていく過程は最近接発達領域を渡っていく旅であり、その旅を可能にするのが実践共同体である。また、この実践共同体は必要に応じて形成され、必要がなくなると消えるという非固定化したものである。教員を含めた教育専門職は、こうした実践共同体への参加を繰り返しながら、時には重複した参加をしながら学習していく。したがって、実践共同体における個人と集団の関係は、実践共同体の非固定的性質によって、個人は実践共同体に属していても絶えず個人としての主体性を要求され、集団に個人が埋没することができない構造にあるといえる。これは、集団における個人の埋没をもたらしていた分業構造に裂け目ができ、越境をもたらしているからだといえることが可能であろう。

したがって、従来のカリキュラム実施時の教員の学習がCfE実施時に上記のような学習活動へ変化したことの意味を以下の3つの仮説として捉えることができる。

第1に、カリキュラムの内容とカリキュラム実施時の教員の学習の相関である。すなわち、CfE実施における教員の学習活動において、教員はCfEが求める学習を経験する。この仮説は、CfEの内容とCfE実施時の教員の学習は、どちらも集団的パースペクティブが変化するために相関するというものである。CfEの内容とCfE実施時の教員の学習はともに受動的な学習から参加による能動的な学習へ変化し、答えが与えられた学習ではなく、答えを創り出す学習へ変化する。

第2に、CfE実施時の教員の学習の変化はスコットランド教育の歴史的変化の文脈上に位置するこ

とである。スコットランド教育の伝統的価値観である「平等主義」「民主主義」「実力主義」「個人主義」は、時代状況によってその意味する文脈が変化してきた。CfE より前の中等学校カリキュラムは、教員の教科パースペクティブと上意下達パースペクティブを強化した。他方、CfE は「名誉の等価性」「参加」「包摂」を媒介にして、従来の「実力主義」と「個人主義」の偏重から「平等主義」「民主主義」へも重点を置く教科横断パースペクティブと流動形成パースペクティブへ転換させる機能を持っている。したがって、教科横断パースペクティブおよび流動形成パースペクティブは教科パースペクティブおよび上意下達パースペクティブを内包する構造にある。

第3の仮説は、新たな集団的パースペクティブである教科横断パースペクティブと流動形成パースペクティブによって、教員を含めた教育専門職の学習活動が正統的周辺参加になりつつあるというものである。この学習活動が行われる実践共同体は固定したものではなく、必要に応じて形成され、必要がなくなると消えるネットワークの形態をとる。すなわち、教育専門職はこうした非固定化した形態の実践共同体への参加を繰り返しながら、かつ、時には複数の実践共同体へ重複した参加をしながら学習する。

この非固定化という実践共同体の性質は、実践共同体の拡張も意味する。ある実践共同体がほかの実践共同体と目的を共有し、繋がって学習活動を行うために新たな実践共同体を形成していく。逆に、大型実践共同体がダブルバインドの克服のために小型実践体を生んだりする。この実践共同体において目的を共有してお互いに協同するという活動では、人々は必要に応じて主導的役割を担うものが交代しながら学習活動を展開していく。つまり、こうした学習活動においては権力関係が弱まり、教育政策担当者も教員もそれぞれの専門性を保持しつつもお互いの関係をヒエラルキー化できない。そのため、実践共同体においては固定化した中心が存在しない。したがって、実践共同体における学習活動では、教育専門職全体が周辺化していくという社会的統制が働いていることになる。

さらに、新たな集団的パースペクティブである教科横断パースペクティブと流動形成パースペクティブもまた、社会的統制機能を担う。そしてまた矛盾が発生し、その学習活動の活動システムが消滅するか、変容する。後者の場合は、さらに新たな集団的パースペクティブが生まれて学習活動が拡張していくことになるだろう。スコットランドの教育専門職による実践共同体の場合、このさらに新たな集団的パースペクティブもまた、4つの教育価値の読み替えから発生するという予測が可能であろう。

¹⁰⁶ フィールドワークは、日本学術振興会の助成による一橋大学平成22年度若手研究者海外派遣事業によってスターリング大学に受け入れてもらい実施した。

¹⁰⁷ スターリング大学の研究者たちは午前中と午後2ヶ所ではほぼ同じ内容のセミナーを行い、それぞれの研修には会場となった中等学校と近辺の中等学校という2校の教員が参加した。

¹⁰⁸ スコットランドにおいて他の働く場と同じように、教員や教育政策担当者は苗字ではなくファーストネームでお互いを呼び合っていたため。ただし、副校長、校長の場合は学校によって「Mr/Msなどの敬称+苗字」の場合もあったが、本論文ではファーストネームで統一した。なお、中等学校の生徒は初等学校の児童と同様に、教員のことを「敬称+苗字」で呼んでいる。

¹⁰⁹ アバディーン市の高級住宅街であるカルツ（Cults）地区などの社会階層比の偏りがみられる学校を除

いた残りの中高等学校に調査依頼のメールを送るなかで、1つの中学校より承諾が得られた。フォーカークはHMIEのコーチングセッションに参加した副校長から学校訪問の了承と教員の紹介をしていただいた。

¹¹⁰ 研究者ではエジンバラ大学のペイタソン（Lindsay Paterson）がCfEの曖昧さを指摘する急先鋒といえるだろう。ペイタソンはCfEの「4つの力」がだれもが同意する人権尊重と同じような抽象性を持つと指摘する。<http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6289168> 2012年9月7日号（2012年9月30日検索）、<http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6043784> 2010年5月14日号（2011年12月1日検索）

¹¹¹ 2010年12月22日聞き取り。

”I’m quite excited about it. I quite like change I think curriculum needed change. I’m finding after talk of things time of finding quite integrating to the new strategies and new ways of doing things. Because Art well touches so many different subjects we can go lots of different directions so I find quite exciting.”

¹¹² 2010年12月22日聞き取り。

”I don’t think there’s been any huge changes. I don’t think it’s a change to workloads. Probably we need to develop new ideas and things like that, it would have some implications, but I think that we were always trying to think up better ways of teaching, so it doesn’t cause any more work than what you would already be doing.”

¹¹³ 2010年12月3日聞き取り。

”An important difference between CfE and previous initiatives like 5-14 or Higher Still is that there is much less direction of the centre or direction from above. And an important point here is that some teachers are finding that very difficult. People who have been teachers for 20 years or 25 years have known nothing else but a kind of top-down, this is 5-14, this is how you have to do it, this is Higher Still, this is what you’ve to do, this is how you do it. Now people are saying, well, here are the basic principles, here are the parameters for CfE, you decide what you are going to do and how you are going to do it. Now I find that really liberating, I think that’s wonderful, but a lot of teachers are very wary of that. They’ve just not been used to do that.”

¹¹⁴ 2010年12月7日聞き取り。

¹¹⁵ 2010年12月16日聞き取り。

”Secondary teachers teach their own subject or subjects, and that doesn’t really change: if you are a history teacher you continue to teach history. But CfE encourages cross-curricular working, much more work on a particular project that would involve perhaps history, perhaps geography, perhaps bits of science. If you are teaching about, I don’t know, the Industrial Revolution in Scotland in the 18th-19th century, you can involve different specialisms within the school. So that’s a bit of a culture change, and I think a quite a lot of secondary teachers, particular older ones, are not very comfortable with that.”

¹¹⁶ 2010年12月6日聞き取り。

”I don’t think that all of the teaching staff fundamentally understand the interdisciplinary learning aspect of it. I think some primary teachers think they do it already, but they don’t. And secondary schools don’t do very much of it at the moment, so that’s a fundamental change to it. Also the move in some of the teaching styles is a considerable change for many teachers as well... Changing a teacher’s teaching style is a difficult and a slow process. And CfE’s not going to change that overnight. It was changing prior to CfE, it will continue to change as CfE comes through.”

¹¹⁷ 2010年12月22日聞き取り。

”I think in secondary it’s quite confusing. I kind of understood where we were coming from in primary, it seemed to fit in, but in secondary I’m not quite sure how it’s all going to pull together, because the whole idea to me seems to be a much more holistic approach, but the set-up for a secondary school it doesn’t really tie in. I can see in primary where you have a class and it’s also much smaller school, it’s easier to coordinate whole school things and, you know, within a classroom and that more nurturing, but in secondary I’m not sure how that’s all gonna pull together... I think the idea that you’ve to have this interdisciplinary part, I think that’s very tricky because, you know, for instance, timetabling, you’ve maybe not got the time to actually sit down with other departments, because you are focusing on your own subject area. And also because in secondary it’s only in first year at the moment, it’s not in the other years, so there’s two systems going on at once as well.”

¹¹⁸ 2010年12月6日聞き取り。

”Well, the interdisciplinary learning element of the curriculum is new for us and the school here. For

example, on Wednesday of this week our first year pupils don't have a normal timetable, they are all participating in a crime scene investigation event where there will be, have been an imaginary murder in the school and the pupils will have to carry out of a number of tasks to investigate that. Some of it involving science work, some of it involving English work, some drama work, some research skills in order to try to work out who the murderer actually was. So that's a different approach to structuring the learning within this week for that group of first year pupils there."

¹¹⁹ 2010年12月3日聞き取り。

"We've put a lot of emphasis on that. In drawing up the programmes of study for first year, all the subjects have to show how they are helping to deliver on literacy and numeracy and health and wellbeing. So every teacher is a teacher of teacher of numeracy, that's the principle. We are really engaged with that idea. And then the local authority calls a seminar on numeracy, and we are invited to send a teacher to the seminar on numeracy. And we will send an English teacher or a religious studies teacher. And they go along, and everyone else there is a maths teacher. So people are not taking on board the idea that everyone... Why would you send a maths teacher to learn how to teach numeracy? You would assume that a maths teacher would know how to teach numeracy; it's the other teachers we need to get engaged with numeracy. But people are going along and it's all maths teachers. The same applies to literacy. We are sending a science teacher to the literacy seminar and everyone else there is an English teacher. People haven't got it... If all the numeracy is going to be taken care of by the maths teachers, if all of the literacy is going to be taken care of by the English teachers, what's new? What improvement is that?"

¹²⁰ LTS では collaborative learning を使用し、cooperative learning は使用しないということであった。後者は学ぶ技術を強調するニュアンスがあるとのことだが、それ以上にスコットランドで教育関係企業が Cooperative Learning としてサービスを提供しており、LTS が cooperative learning を使用するとその企業を優遇していることになるためだという。2010年10月27日聞き取り。

¹²¹ 2010年12月6日聞き取り。

"That type of learning will be brought in, but you know not all day every day, it's just one aspect of the learning. And some teachers are skilled at using it and some are not. Some teachers find the change in the methodology quite difficult and scary to do. They find it difficult for them to organise if you have been teaching a particular way for many years."

¹²² 2010年12月3日聞き取り。

"In a classroom in a school in Scotland, if the relationship is good everything is possible. If the relationship is poor, if the young people don't have confidence in a teacher, don't trust the teacher, nothing's going to be achieved. The relationship is the key thing. Because of the nature of adolescence, the nature of people but adolescents in particular."

¹²³ 2010年12月22日聞き取り。

"I see myself as a facilitator more than standing in front and explaining things"

¹²⁴ スコットランドの教員教育機関 (teacher education institutions: TEIs) は2011年3月現在、アバディーン、ダンディー、エジンバラ、グラスゴー、ペイズリー、スターリング、スラスクライドの7大学である。なお、教員免許は General Teaching Council for Scotland (GTCS) が発行する。現時点において、スコットランドの教員資格を持ってイングランドの学校で教えることはできるが、イングランドの教員資格によってスコットランドの学校で教えることはできない。

¹²⁵ 2010年12月22日聞き取り。

"At teacher training we had lectures, and we had smaller groups, micro teaching. The micro teaching wasn't really cooperative, it was an individual task, because you got given a subject that you had to prepare a lesson for and teach to you peers. I suppose the cooperative thing about it was getting feedback from your peers."

¹²⁶ 2010年12月22日聞き取り。

"What I do really like, what I have found really helpful, is establishing groups for a class that perhaps don't go on very well. I've got a few classes here that don't [get on very well], interactions between peers are often horrible, and I've found that establishing the cooperative groups has been good for the ethos in the class because they've got something in common."

¹²⁷ スコットランドの教員免許を取得した場合、イングランドの学校で教鞭をとることはできるが、イングランドの教員免許を取得してもスコットランドの学校で教えることはできない。(2012年3月現在)

¹²⁸ 教員の資格試験は General Teaching Council for Scotland (GTCS) が実施している。試験合格後は教員仮登録となり、見習い教員 (probationer teacher) として1年間の見習い期間を学校で送る。見習い期間終了後は教員正式資格の登録となるが、勤務する学校を見つけるための就職活動を行うことになる。見習い期間を送った学校で勤務することはほとんどない。日本の司法修習制度に似ているといえるかもしれない。

¹²⁹ 2010年10月27日聞き取り。

”Traditionally what secondary schools have done is they've started with their S6 and they've worked backwards and they've fitted their S1, S2 and S3 students into what was left of the curriculum.”

¹³⁰ 2010年12月15日聞き取り。

”We can change what we want for first year, second year, third year, but if even as those pupils are now half way through the first year, we don't know what examination system they are going to face, we don't know, for example, the degree to which course choice should be in the second year or third year, because again we are not sure what the next step is going to be. So a number of schools, for example this one, have been a bit more conservative in its approach, in some respects trying to wait to see exactly how things will pan out before making out a commitment to jumping in a certain direction.”

¹³¹ 2010年12月16日聞き取り。

”For secondary teachers, the biggest worry is qualifications. The second biggest worry is probably assessment, the new assessment arrangements which cover all of primary and secondary up to... Assessment, testing of pupils of different levels, moving away from everybody doing a test at a certain level which was part of 5-14, which led to league tables, it's moving away from that system to formative assessment. That's the second biggest concern.”

¹³² 2010年12月20日聞き取り。

”I'm not sure what teachers are expecting because there has to be a process and you have to teach people before you can examine them. I mean it would be like, I suppose, if we introduced the new curriculum in schools in August 2009, were teachers expecting the new qualifications to be used this year? I'm not sure what teachers were expecting... We would have to have waited until 2014 to introduce things. Teachers can [imagine the contents of the qualifications] because they have been involved in this big process that I've been telling you about.”

¹³³ 2010年12月3日聞き取り。

”If we are able to deliver CfE, it will be a marked improvement in what we're doing in Scottish education. Despite all the hard work that's gone in over the years to improving the curriculum, there is still too much emphasis on what young people can remember in examination situations. We want to broaden the curriculum. If we can put more emphasis on developing young people's personal qualities and their skills, and not just their ability to remember things for examinations, we will have greatly improved the situation. Now the challenge is how are we going to capture all of that through the examination and accreditation system. And that's, they would say, in English, the jury is still out on that. If we have an examination system, an assessment system, a certification system, that does give young people credit for all the personal qualities that we're hoping to develop in them and the skills that we're hoping to develop then that would be wonderful but what that examination system and what that accreditation system will look like is a big question at the moment. It's a big difficulty at the moment. There's no doubt that the examination system, the accreditation system, has a big big influence on what happens on schools, you know. People teach to the exam they teach to the test, and if the new examinations are just like the old ones, then what goes on in schools will not change. If the new examinations are markedly different from the old ones and they do capture all of this then things will change.”

¹³⁴ 2010年12月16日聞き取り。

”I hope that continues, but the risk is that there is no money, that a lot of good practices will stop. So we're a little bit nervous, a little bit fearful at the moment.”

¹³⁵ 2010年12月6日聞き取り。

”I think the principles of it are good. I think it's not being well funded. And it's been introduced at a time when teacher numbers are being reduced, when the amount of money being spent on education is being reduced. Therefore it's quite a difficult time to actually implement such a large scale change in schools. I think nobody would argue about the principles generally, but it's the scale of the change with a shrinking set of resources, I think, is the concern for teachers.”

¹³⁶ リズの「I think they're trying to introduce CfE with not enough money and not enough time」という発言より。12月3日聞き取り。

¹³⁷ リズへの聞き取りでは、筆などの道具の使い方が初等学校で専門職に教わった生徒とそうではない生徒では歴然とした違いがあるとのことであった。

¹³⁸ 12月3日聞き取り。

” For Higher Still which was the last thing came in, there was good money for that, a lot of money for resources. For CfE, no. Shared resources, which is OK, but you need time to go onto Glow, you need to time to look, you need time to research, and that's expected of you doing it in your own time. We don't have that time. (中略) we have to have evidence of our teaching and that takes time. We have to produce paper, we have got to set up power points, we've got to produce our lessons. We have to produce lesson plans etcetera. And all that takes time.”

¹³⁹ 正式名称は「A Teaching Profession for the 21st Century」であり、座長の Gavin McCrone の名前が通称となっている。

¹⁴⁰ スコットランドの公立学校では課外のクラブ活動は行われていない。なお、私立学校では日本と同じように課外のクラブ活動が行われ、午後6時くらいまで学校で生徒がクラブ活動で残っていることも珍しくない状態にある。

¹⁴¹ 11月9日聞き取り。

” 5-14 was very specific about what teachers had to teach. So there was a lot of guidance for teachers. So implementation in some ways was probably a bit easier because teachers were told exactly what they should be teaching and how that should be delivered. But it was much more content-based, it tended to then fragment the curriculum into these individual subject areas. And teachers became very reliant on having these resources. It was resource-based as well. Teachers started to work through resources rather than actually teach the knowledge that was needed and the skills that were needed. So it was very much resource curricular area based. Whereas CfE has given teachers back their professional freedom if you like but it's very wide and with that comes this professional autonomy and accountability, and some teachers are finding that really quite difficult. They are still waiting on packs and being told what to do and that's not going to happen.”

¹⁴² 6種類は以下の通り：①curriculum for excellence building the curriculum 5 a framework for assessment: executive summary (1月)、②curriculum for excellence building the curriculum 5 a framework for assessment: quality assurance and moderation (1月)、③curriculum for excellence building the curriculum 5 a framework for assessment: key ideas and priorities (5月)、④curriculum for excellence building the curriculum 5 a framework for assessment: reporting (6月)、⑤curriculum for excellence building the curriculum 5 a framework for assessment: understanding, applying and sharing standards in assessment for curriculum for excellence: quality assurance and moderation (10月)、⑥curriculum for excellence building the curriculum 5 a framework for assessment: recognising achievement, profiling and reporting (12月)。

¹⁴³ 2010年12月3日聞き取り。

“I think that it's a very good set of values, but I think that most teachers have values like that already and I think there's been plenty of money wasted on it. [For example,] the money spent producing documentation, dispersing documentation, staff in service days, I think there are too many people working on CfE who don't have contact with children. I think a good teacher would adopt these values anyway. I do think they are good [values], but they are there already amongst the good teachers. I think it's an unnecessary expense.”

¹⁴⁴ 現英国首相とは同姓同名の別人。

¹⁴⁵ LTSがこのTLCという名称使用を促進していた。しかし、地方自治体によってはTLCではなく、他の名称で呼ばれていることもある。ハイランド、フォーカーク自治体ではTLCと呼んでいたが、アバディーン市自治体ではワーキンググループと称していた。だが、実質は同じものであることから、本論文ではTLCという名称を使用する。なお、ワーキンググループはアバディーンでは本来、同じ教科の教員で集まる場合のグループであったようである。「ラーニングコミュニティ」というと、Glowにおけるオンラインコミュニティとイメージしてしまうという意見がアバディーンでは聞かれた。

¹⁴⁶ ルイスはコロンビア大学ティーチャーズカレッジのウェブサイトでレッスンスタディグループに登録している教育者人数から、1998年には0件であったレッスンスタディが2004年には32州125校に広が

ったことを示している。

¹⁴⁷ 2010年12月21日聞き取り。

¹⁴⁸ TLCの創発を支えたこととして、①小規模の研修のほうがCfEの実践について学べることが多い、②教育予算がほとんどかからないこと、がある。地方教育当局（LEA）やラーニング&ティーチング・スコットランド（LTS）が主催して自治体またはスコットランド規模の研修が行われ、大人数でも参加型の研修となるように、一斉教授にならないようなテーブル・座席の配置を工夫したり、協同学習を取り入れた研修内容を組み込んだりしていた。しかし、その規模の研修は各学校で行われるTLCと比べると規模が大きいために個別な内容が反映されにくい。教育行政機関がTLCを促進しようとするのは、リーマンショック後の財政難による予算削減下において、CfE実施に関する教員研修をLTSやLEAが大がかりに行うことが難しくなってきたからだという事情もある。

¹⁴⁹ 2010年10月27日聞き取り。

“But we're very much driven by the pace, by what I called "lock step learning"; you do this, you do this, you do this. You don't connect it, there wasn't a lot of room for breadth or depth of learning, you just did one thing after another. It was a very mechanical process. Very little discussion, because that was seen as being the regime.”

¹⁵⁰ 2010年12月21日聞き取り。

“It's very early days. We are really only talking about a matter of months, although some schools perhaps more prepared earlier for the changes. What you should see happening, perhaps in some cases you do, is much more cooperation.. among teachers, much more collegiality among teachers. （中略）When I taught, I really didn't talk very much with other teachers in the school about pedagogy, about teaching. I didn't learn all that much. I watched a little bit what other teachers were doing, but very little really. There was very little sharing of experience then. And that's part of these changes.”

¹⁵¹ 2010年12月3日聞き取り。

” In relation to that [the introduction of the Higher Still qualifications at the beginning of the decade] there was more top-down. It had been decided at national level that this is what you are doing. People came along to seminars like the ones I've mentioned to explain to us what we had to do. But now there's less direction from the centre, less direction from above, and schools are being encouraged to find their own way through things and develop their own initiatives and so on.”

¹⁵² 2010年12月21日聞き取り。

“We realised there's no point in us all working in isolation and reinventing the wheel, so we are sharing practice more.”

¹⁵³ 2010年12月21日聞き取り。

” Once they get involved in the TLC, 9 times out of 10 I would say anybody, this group I've been in, and I've been in a few groups, have been very positive about it. It's getting them involved in the group in the first place that's been the challenge. It's convincing people that that would be good. Once they get involved in it, they run away with it.”

¹⁵⁴ HMIEの役割が学校と協同で教育の質を高めていくという方向に転換しているのを受け、2011年7月1日にHMIEとLTSが合併し、「Education Scotland」という新組織となった。

¹⁵⁵ 聞き取りをした教育評論家は、当時は毎週のようにCfEは「Scotland's troubled curriculum」と新聞で表現され、政治家たちを神経質にさせたと語っている（2010年12月1日聞き取りより）。

¹⁵⁶ 2010年3月3日に出された10項目の計画の概要は次のようである：①秋学期に間に合うよう中等学校への個別支援、②CfE実施のための教員向け実用的教材・資料の追加、③生徒評価に関して地方教育当局が学校を支援できるよう3百万ポンドの財政的支援、④まずは英語と数学の資格で文章思考力（literacy）と数量思考力（numeracy）を確保、⑤領域ごとに教員と専門家によって卓越グループの形成、⑥HMIEが地方教育当局と学校と協力してCfE実施支援、⑦校長間で優良な実践経験を共有できるイベント、⑧親の役割がCfEでは増加するために、National Parent Forum ScotlandのCfE運営委員会への参加、⑨CfEの説明資料を生徒や親向けに追加提供、⑩CfEの実施のために助言するための教育大臣を長とする当事者グループの形成。http://www.scotland.gov.uk/News/Releases/2010/03/30100515（2012年10月10日検索）

¹⁵⁷ 全回答者のうち、中等学校の教科・ファカルティ主任（Principal Teacher or Faculty Head）が41パーセント、中等学校の一般教員が16パーセントを占めるという偏りがある。だが、オンライン調査に自分の意見を反映させたいという意思が中等学校の教員（特に教科・ファカルティ主任）は強

いことがうかがえる。また質的調査によっても、この調査結果の妥当性は確保できていると考えられる。

¹⁵⁸ フォーカーク地方教育局主催の HMIE コーチングセッションにて。2010 年 11 月 17 日。

¹⁵⁹ 理由は、①経済的に余裕のない家庭にとって子どもを連れてグラスゴーへ行く必要性がない、②親戚がグラスゴーにいないければ、特に行く機会もない、③休暇なので列車を乗り換えることがあっても、わざわざ子どもを連れて出かけるところではない、などが出されていた。

¹⁶⁰ 2010 年 12 月 1 日聞き取り。

” Well, I think they are learning quite a lot from it. I don’t think it started off very well. The reports that I got were that many of these sessions had not been at all good. I think they’ve got better and I think what it has revealed is that some of the members of the inspectorate can do this kind of thing and some of them can’t.”

¹⁶¹ 2010 年 12 月 20 日聞き取り。

“If you look at the way our qualifications have developed in the 70s and the 80s and again in 2000, it’s very much an evolution and this is the latest manifestation of that. So it’s not a kind of binary shift, it’s very much a kind of evolution based on research, based on international comparisons, based on a huge amount of discussion and consultation”

¹⁶² 2010 年 12 月 16 日聞き取り。

“In the past we used to have national tests, we had league tables developed from the national tests. We are now moving towards a system which is mostly of formative assessment, so there is no comparisons of pupils and no league tables between schools. But in order to find tests which are suitable for pupils at the different stages of CfE, the LTS published in October [2010] the new national assessment resource. So it’s a very important part of CfE. ”

¹⁶³ 2000 年のハイアー試験は成績が間違っていたり、届くのが遅れたりする混乱が続出した。ハイアーを受験した生徒から当局が告訴される事件も起こった。

¹⁶⁴ ‘Keynote speech by Lindsay Paterson, Professor of Educational Policy, University of Edinburgh’ <http://www.ssta.org.uk/news.php?item.159.5> (2011 年 12 月 1 日検索)

¹⁶⁵ プリースリーとヒューム (Priestley & Humes 2010) は CfE の路線を支持しながらも、英国のこれまでのカリキュラム研究の成果から CfE が回帰とみられる側面も分析している。

終章

「個人化」とは、確信できるものを欠いた状態のなかで、自己と他者にたいする新たな確実性を見出し、創造することを人びとが強いられるだけでなく、工業社会の確実性の崩壊をも意味している。しかし、このことは、新たな、全地球規模に及ぶ場合さえある相互依存を意味している。(ベック 1994=1997:32)

これは、第1章(1.2.2)で引用したベックの「個人化」に対する定義である。第1章では、「知識社会」と「リスク社会」がコインの表裏のように共存するが安定しておらず、「個人化」によって「新たな確実性」を協同して創り出すという不安定さの克服過程も拡張的学習に含まれることを論じた。

本論文は、2010年8月から実施されているスコットランドの新カリキュラム「卓越へのカリキュラム(CfE)」が求める学習が拡張的学習を可能にする学習であり、かつ、教育政策実施過程としてのCfE実施が教員を含めた教育専門職で形成される実践共同体による拡張的学習へ向かいつつあるという仮説を立てた。この仮説検証を行い、そのうえで、カリキュラム実施過程において教育専門職による拡張的学習を発生させている社会的統制の意味を読み解くための仮説を提示することを、本論文は目的とした。そして、これら目的達成のために4つの課題を設け、第1章ではこれら4つの課題を検討するための前提を明らかにし、第2章から第4章ではその課題の検討を行った。

終章である本章では、これら4つの課題に関して明らかになったことを中心に、本論文の成果を第1節において確認する。第2節では、本論文の意義として、本論文による学術的貢献について述べていく。そして最後に、本論文が残した課題を第3節において示していきたい。

5.1. 本論文の成果

本論文では、仮説検証を経て、新たな仮説を導いてきた。この過程において一貫して横たわっていた問いは、「CfEの実施過程における教員の学習に影響を与える集団的パースペクティブ(教科横断パースペクティブ)はどのような特徴を持つのだろうか」である。本論文では、この特徴を集団的パースペクティブが依存する「教育価値」を検討することによって可視化した。そのうえで、カリキュラム実施過程において、教育専門職による拡張的学習を発生させている社会的統制の意味を読み解くための新たな仮説の提示を行った。この一連の作業のために4つの課題を設け、第1章ではこれら4つの課題の前提となる「CfEが求める学習は拡張的学習を可能にする学習である」という仮説検証作業の前半部分を行った。

第1章では、拡張的学習によって形成される知識像をこの学習概念が立脚する社会的構成主義の知

識観に踏み込みながら描き出した。わざわざ社会的構成主義の知識観まで掘り下げながらこの作業を行った理由は、拡張的学習によって形成される知識像に根底から接近すれば、CfE が形成しようとする知識像をより可視化できると判断したからである。すなわち、前述の「知識社会」「リスク社会」「個人化」への言及は、どのような人と人の関係が求められる状況によるものなのかという視点から、CfE が形成しようとする知識像を明確化するためであった。こうした作業を経て、第1章では、CfE が求める学習が拡張的学習を可能にすることを検証するとともに、拡張的学習は人と人が繋がることで既存の文脈を問い直す知識形成であることが明らかになった。これは、4つの課題に答えるための前提ではあるが、これも本論文の成果といえるだろう。

とはいえ、本論文の本来の成果は、次の4つの課題に対して解明したものである。これら4つの課題のうち、検証する仮説の後半、「教育政策実施である CfE 実施が教員を含めた教育専門職による拡張的学習へ向かいつつある」に関するものが、課題①、課題②、課題③である。課題①は第2章、課題②は第3章、課題③は第4章によって明らかにされた。これらの作業を踏まえたことから、課題④である新たな仮説提示を行うことが可能となり、第4章第4節では3つの新たな仮説を提示した。そこで、本論文の成果をこれら4つの課題に即して示していきたい。

課題①： スコットランドの教育価値は何か。そしてその教育価値がどのように教科パースペクティブの土台となっていたのか。

この課題検討作業によって明らかになったのは、スコットランドで教科パースペクティブを形成した教育価値の特徴である。これは、CfE における学習に影響する教科横断パースペクティブの基盤となる教育価値が、どのような教育価値からの転換であるのかを明らかにすることでもあった。

スコットランドの教育価値は長老派プロテスタンティズムの価値観に由来する「平等主義」「民主主義」「実力主義」「個人主義」であり、教科パースペクティブはこれら4つの教育価値が読み替えられて形成されたといえる。4つの教育価値は19世紀後半に流行した菜園文学の「才能ある貧しい少年」の話の神話化により定着し、その後、意味が読み替えられていった。20世紀に入るとスコットランドの教育をめぐる状況は変化したにもかかわらず、この読み替え作用によって、4つの教育価値は存続した。読み替えられた内容は、「機会の平等」という媒介概念によって「実力主義」の比重が他の3つの価値観よりも増加していた。この「実力主義」の比重増大には「才能ある貧しい少年」神話が関与し、この神話継承の役割を担ったのは「村キャリア」による教育政策コミュニティであった。

この課題検討作業によって、1960年頃までの教育政策コミュニティが、かつて「才能ある貧しい少年」であり、かつ、地方で中等学校教員を経験した者によって占められ、中等学校教員でも教科によって出世しやすい教科とそうでない教科があり、こうした教科の区別が教科中心主義と実力主義を繋げ、教科パースペクティブが教育政策コミュニティに浸透したという構造が可視化された。さらに、このスコットランドの伝統的教育価値の意味の読み替えによって形成された教科パースペクティブは、村キャリアだけではなく一般教員にも浸透した構造が解明された。

課題②： カリキュラムによる社会的統制の変化をもたらした要因として、教育行政にどんな変化があったのか。

この課題検討作業では、スコットランドの教育価値のさらなる読み替えについて、教育行政の変化が触媒となって行われた過程を明らかにした。20 世紀に入って、教科パースペクティブは、「民主主義」の比重が低下した構造を持つ4つの教育価値によって支えられていた。だが、この構造は「名誉の等価性」「参加」「包摂」という概念によって揺らぐ。「名誉の等価性」はハイアースティル改革という中等教育修了・大学入学試験改革によってもたらされた。他方、「参加」「包摂」は、1999 年のスコットランド議会の再開を機にスコットランドの国のありかたの問い直しのなかで、教育行政を含む行政組織の制度的仕組みの変更によってもたらされた。第3章では、この変更によって、スコットランド社会の価値の問い直しとともにスコットランド教育の価値の読み替えが行われ、「民主主義」と「平等主義」という伝統的価値が「名誉の等価性」「参加」「包摂」によって新たな教育価値の意味を形成しつつあることを論じた。これは、「実力主義」と「個人主義」を土台とした教科パースペクティブが及んでいなかった文脈である。また、こうしたスコットランドの教育価値の読み替えは、教育行政組織の役割変更をもたらしていることも提示した。

課題③： CfE 実施時の教員の学習は、旧カリキュラム実施時に教員が行った学習とどのように違うのか。そして、新しい学習活動がなぜ発生したのか。

CfE 実施にあたり、教員は個人で行う学習行為だけではなく他の教員や教育専門職と協同で行う学習活動を行わなくてはならない状況となり、この学習活動が拡張的学習を含んでいることを第4章において検証した。この学習活動は、教育専門職全体が参加する大型実践共同体（CfE 実施実践共同体）によって行われると捉え、CfE 実施実践共同体が内包する小型実践共同体として3つの事例（教員学習コミュニティ（TLC）、HMIE によるコーチングセッション、および、SQA が主導する新資格策定活動）を検討した。また、こうした CfE 実施における教員の学習活動において、教員は CfE が求める学習を経験することを論証した。そのうえで、これらの実践共同体の場では、個々人の思考・アイディア・感性の差異や相違がコミュニケーションによって、前もって定められていない新たな知識を形成することを、活動理論を用いて描き出した。

また、こうした学習活動の創発は CfE によって教員裁量が増大したことによるという因果関係が導き出された。すなわち、教員裁量増大と表裏の関係にあるカリキュラム内容の曖昧さが、教員の学習に影響する。なぜならば、教員は内容を明確化するためにカリキュラムが目的とする価値の共有を同僚と行う必要が出てきたからである。そのため、教員はカリキュラム実施のために個人学習ではなく集団学習をするようになってきた。

聞き取り調査からは、教科パースペクティブは上意下達パースペクティブとセットになっていることが明らかになった。3つの学習活動の発生は、教科パースペクティブおよび上意下達パースペクテ

ィヴから新たな集団的パースペクティヴへの転換による。新たな集団的パースペクティヴは教科横断パースペクティヴおよび流動形成パースペクティヴというセットであり、4つの教育価値の意味の変化によって集団的パースペクティヴの変容がおこり、集団学習の気運が生まれたことが導き出された。こうした作業を経て、教科横断パースペクティヴおよび流動形成パースペクティヴは教科パースペクティヴおよび上意下達パースペクティヴを内包する構造にあることを指摘した。

本課題への取り組みによって、新たな価値を共有するためには伝達による従来のカリキュラム実施の方法では難しいことが示され、また、個人間の差異・相違が表現されることがない場合は、拡張的学習が発生しないという拡張的学習の性質が明らかになった。

課題④： カリキュラム実施時の教員の学習の変化は、何を意味するのか。

第4章においては、CfE実施時の教員の学習の変化が意味する3つの仮説を新たに提示した。

第1の仮説は、カリキュラムの内容とカリキュラム実施時の教員の学習の相関である。すなわち、CfE実施における教員の学習活動において、教員はCfEが求める学習を経験する。この仮説は、CfEの内容とCfE実施時の教員の学習は、どちらも集団的パースペクティヴが変化するために相関するというものである。CfEの内容とCfE実施時の教員の学習はともに受動的な学習から参加による能動的な学習へ変化し、答えが与えられた学習ではなく、答えを創り出す学習へ変化する。これは、序章で引用したドナルドソン報告書が主張しているCfEはカリキュラムと評価の改革というだけではなく、教員がカリキュラムの創造者として変化するという内容の理由づけを行う作業でもあった。

第2の仮説は、CfE実施時の教員の学習の変化はスコットランド教育の歴史的変化の文脈上に位置することである。この仮説を、第2章で論じたスコットランドの教育価値の読み替えをもとに提示した。スコットランド教育の伝統的価値観である「平等主義」「民主主義」「実力主義」「個人主義」は、時代状況によってその意味する文脈が変化してきた。CfEより前の中等学校カリキュラムは、教員の教科パースペクティヴと上意下達パースペクティヴを強化した。他方、CfEは「名誉の等価性」「参加」「包摂」を媒介にして、従来の「実力主義」と「個人主義」の偏重から「平等主義」「民主主義」へも重点を置く集団的パースペクティヴ（教科横断パースペクティヴと流動形成パースペクティヴ）へ転換させる機能を持っていることがわかった。なお、教科横断パースペクティヴおよび流動形成パースペクティヴは教科パースペクティヴおよび上意下達パースペクティヴを内包する構造にある。

第3の仮説は、新たな集団的パースペクティヴである教科横断パースペクティヴと流動形成パースペクティヴによって、教員を含めた教育専門職の学習活動が正統的周辺参加になりつつあるというものである。この学習活動が行われる実践共同体は固定したものではなく、必要に応じて形成され、必要がなくなると消えるネットワークの形態をとる。すなわち、教育専門職はこうした非固定化した形態の実践共同体への参加を繰り返しながら、かつ、時には複数の実践共同体へ重複した参加をしながら学習する。そして、この学習活動の過程では、教育政策担当者も教員もそれぞれの専門性を保持しつつもお互いの関係がヒエラルキー化していない。また、この実践共同体において目的を共有し

てお互いに協同するという活動では、必要に応じて主導的役割を担うものが交代しながら学習活動が展開される。したがって、この実践共同体においては、固定した中心が存在しないという教育専門職全体が周辺化していくという社会的統制が働いていることになる。

5.2. 本論文の意義

前述のような成果から、本論文による学術的貢献として次の4点の意義を挙げることができる。

① カリキュラムの作用範囲の拡大

本論文は、2種類のカリキュラムの作用範囲の拡大を提示している。

ひとつは、個人学習から集団学習への変化にともなうカリキュラムによる人と人の関係性形成への作用である。田中（1996）の研究がカリキュラムによるアイデンティティの形成に言及していたが、本論文ではアイデンティティのみならず人と人の関係性形成について言及した。これは、集団的パースペクティブを発生させている「教育価値」という集団的意思を検討することによって、田中の研究の枠組みでは分析ができなかった教科横断型（統合型）カリキュラムにおける社会的統制の分析が可能になったことによる。教科横断型（統合型）カリキュラムに働く社会的統制によって教科分断型（収集型）のカリキュラムでは作用していなかった社会的統制が働くことになり、その社会的統制が人と人の関係性形成を要求する。

もうひとつは、カリキュラムは生徒－教員間だけではなく、教員間や教員－教育政策担当者という教育専門職間の関係にも作用するという範囲の拡大である。したがって、生徒－教員間に変化をもたらすには、教員－教育政策担当者間でも同様の変化が起こっている必要があることが導き出された。

② 実践共同体による拡張的学習活動としての教育政策実施

本論文は、「教育政策実施過程における学習者としての教育専門職」という視点を持ち込み、カリキュラム改革という教育政策実施が行政（教育政策担当者）から学校（教員）への伝達ではなく、「教育専門職による実践共同体における学習活動である」と教育政策実施の意味を転換させた。そして、拡張的学習のような従来の準拠枠を越えながら個人が自律的に参加・関与して協同で変化に対応する必要がある場合に、実践共同体の概念は有効であることが示された。したがって、レイヴとウェインガーは学校教育に実践共同体の概念の適用は難しいと述べているが、本論文はこの概念を学校教育の一部に適用し、風穴を開けたことになる。

こうした本論文の意義は、従来の教育政策実施におけるパートナーシップの概念を転換することも意味している。なぜならば、パートナーシップの概念では組織に属するものがその組織の代表となって組織間の関係を形成したのに対し、実践共同体の概念では実践共同体に含まれる組織に属する個人それぞれが形成する関係を重視するからである。また、実践共同体の概念には、ネットワークキングの

繋がりが示すように、パートナーシップの概念にはなかった自律的で動的な要素が含まれているという特徴がある。すなわち、このような特徴を持つ実践共同体の概念によって CFE 実施過程を検討した本論文は、教育政策実施における関係組織間の新たな関係の言語化を進展させたことになる。

③ 活動理論の適用・応用・発展

さらに、本論文では、カリキュラム改革という教育政策の実施過程を文化歴史的影響下にある学習活動と捉えて、活動理論を適用して説明した。これは、人間行動学におけるマイクロ分野の研究で使用される活動理論を、教育政策の実施過程というメゾ分野における適用へ拡大させたことになる。具体的には、活動理論における次の3つのモデルを適用、応用、発展させた。

第1に、矛盾の発生サイクルのモデルを CFE の実施過程で発生した教員の学習活動の分析に適用した。これは、カリキュラム実施過程を、教員だけではなく教育政策担当者も含めた教育専門職全体が参加する学習活動という枠組みで捉えたことによって可能になった。

第2に、エンゲストロームの活動の歴史的分類と移行に関するモデルを応用し、CFE がスコットランド教育における学習活動の歴史的移行の延長にあることを示した。CFE に対して厳しく批判的な分析を行っているペイタソン (Paterson) だけでなく、より好意的な分析を行っているヒュームズ (Humes) やプリースリー (Priestley) も CFE がスコットランド教育の歴史的延長線上にあるとはみなしていない。歴史的に「カリキュラムの新種」ではなく、従来からの延長線上に位置する「カリキュラムの必然」と CFE を位置づけ直した本論文の視点は、学校の実践現場において「なぜ、必然なのか」を検証する契機となるだろう。そして、「新種」ということで突然降ってきた印象を抱いて CFE を拒否する教員が、自分たちのこれまでの長い取り組みの延長にある「必然」と捉えることで、「協議」の場である小型実践共同体への主体的な参加を促すことに繋がるだろう。

第3に、エンゲストロームが提示した活動理論第2世代の集合的活動システムのモデルと第3世代の集団間で創発する学習活動の形であるネットワークキングのモデルを接続し、個人が集まり集団となって形成される学習活動を示すモデルを創り上げ、ネットワークキングの解釈を発展させた。この新たなモデルは、集団で行われる学習活動において、エンゲストロームが言及していない個々人の相違がどのような条件でどのように生かされるか可視化した。また、ネットワークキングのモデルを用い、CFE 実施実践共同体とその内包する小型実践共同体の関係を可視化した。エンゲストロームが提示した拡張的学習における成員の関係の水平化について、固定化した水平化ではなく、全体が周辺化しながらも必要に応じて中心が交替で担われるという、流動的で形成的な水平化の性質を提示した。

③ 地域研究における貢献

本論文は、日本における英国教育研究とスコットランド地域研究という2種類の地域研究に貢献したともいえる。スコットランド教育を文化歴史的に説明するためには、イングランドとの比較をはじめ、英国という国家における複雑な教育行政形態について述べる必要があった。そのため、スコットランドの教育を語ることで、第2章(2.2.1)で引用した佐藤(2010:82)が述べる英国は「一枚

岩の国民国家」ではなく「まさに連合」であるという実像を教育の分野から提示した。また、この連合のありかたは、活動理論第3世代のネットワークキングの関係を彷彿させる。そしてこの教育専門職の関係性は、従来の英国教育政策実施における特徴とされてきたパートナーシップの概念を転換させる。本論文は、このような観点から日本における英国教育研究に少しばかり厚みを増す役割を担えたといえるだろう。

他方、日本におけるスコットランド地域研究においては、本論文がスコットランド教育を対象に教育学、社会学、歴史学、および行政学の視点を取り入れながら、グローバル化やICTの発達により、イングランドを参照する機会が減少し、そのほかの英語圏諸国やスカンジナビア諸国やEC諸国を参照する機会が増えるというスコットランドと他国との繋がりに関する知見を深めたことになるだろう。

5.3. 残された課題

本論文では、CfE 実施過程の初期段階における教育専門職の学習活動に注目し、学習活動の発生と性質について明らかにしてきた。性質については、CfE がカリキュラムの新種というよりも、スコットランド教育の文化歴史的文脈上に位置づく「必然のカリキュラム」であることを示すなど、過去の時間軸を広くとって分析してきた。だが、この学習活動が一般化される過程、つまり、エンゲストロームの活動理論が提示する第三の矛盾および第四の矛盾に移行していく過程を本論文は追えていない。

学習研究者も、新しい知識や技能の最初の獲得の期間内に学習されることを記録することでは満足しなくなるだろう。むしろ、学習の過程を統合する部分としての実際の適用に注意を集中させ、獲得された内容が、学習者の生活活動へ統合されるにしたがって、すなわち真に社会化され一般化されるにしたがって、変転していくさまをたどっていくことになるだろう。(エンゲストローム 1987=1999: 191)

したがって、本論文で取り上げた3つの小型実践共同体における学習活動について、エンゲストロームの上記の言葉の後半部分にある「変転するさま」を研究する課題が残されている。

また、本論文では教職専門職の学習活動がカリキュラム実施と立案の境界を横断し、教員が立案へも参加しつつあることを示唆してきた。これはカリキュラム実施過程だけではなく、カリキュラム立案過程もまた教育専門職による拡張的学習になりえるということを意味する。だが、このことはカリキュラム実施過程に注目した本論文における議論では不十分であり、更なる検証が必要である。

このような残された課題に取り組んでいくことによって、CfE 実施実践共同体がその内包する小型実践共同体の学習活動によってどのように豊かな学習活動を作り上げていくかを明らかにできるだろう。これは、教育政策実施における学習が新たな確実性を求めて変転していくさまと、教育政策実施にかかわる個人―小集団―大集団の関係性の変化を言語化する。これは、教育政策だけではなく、そのほかの政策実施においても汎用できるモデルを開発できる可能性を持っているだろう。

引用・参照一覧

・議会・行政・政策組織発行資料

- Department of Education (2011) *DfE: Schools, Pupils and their Characteristics*, January 2011
London: Department of Education.
<http://www.education.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s001012/index.shtml> (2012 年 3 月 1 日検索).
- Donaldson, G. (2010) *Teaching Scotland's future - Report of a review of teacher education in Scotland*, Edinburgh: Scottish Government.
- Her Majesty's Stationery Office (1965) *Primary Education in Scotland*, Edinburgh: Her Majesty's Stationery Office.
- Scottish Executive (2004a) *A curriculum for excellence: The Curriculum Review Group*, Edinburgh: Scottish Executive.
- Scottish Executive (2004b) *A curriculum for excellence: ministerial response*, Edinburgh: Scottish Executive.
- Scottish Executive (2006a) *A curriculum for excellence: progress and proposals, a paper from the Curriculum Review Programme Board*, Edinburgh: Scottish Executive.
- Scottish Executive (2006b) *A curriculum for excellence: building the curriculum 1, the contribution of curriculum areas*, Edinburgh: Scottish Executive.
- Scottish Executive (2007) *A curriculum for excellence: building the curriculum 2, active learning in the early years*, Edinburgh: Scottish Executive.
- Scottish Government (2008) *Curriculum for excellence: building the curriculum 3, a framework for learning and teaching*, Edinburgh: Scottish Government.
- Scottish Government (2009) *Curriculum for excellence: building the curriculum 4 skills for learning, skills for life and skills for work*, Edinburgh: Scottish Government.
- Scottish Government (2010a) *Curriculum for excellence building the curriculum 1 – the contribution of curriculum areas a guide to developing professional practice*, Edinburgh: Scottish Government.
- Scottish Government (2010b) *Curriculum for excellence building the curriculum 2 – active learning a guide to developing professional practice*, Edinburgh: Scottish Government.
- Scottish Government (2010c) *Curriculum for excellence: building the curriculum 5, a framework for assessment: quality assurance and moderation*, Edinburgh: Scottish Government.
- Scottish Government (2010d) *Curriculum for excellence: building the curriculum 3, a framework for learning and teaching: key ideas and priorities*, Edinburgh: Scottish Government.
- Scottish Government (2010e) *Curriculum for excellence: building the curriculum 5, a framework for assessment: key ideas and priorities*, Edinburgh: Scottish Government.
- Scottish Government (2010f) *Summary of building the curriculum 5, a framework for assessment*, Edinburgh: Scottish Government.
- Scottish Government (2010g) 'A National Statistics Publication for Scotland: Independent school census, September 2009' <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/310296/0097954.pdf> (2011 年 6 月 30 日検索).
- Scottish Government (2010h) 'News: 10 point plan for new curriculum 30/03/2010' <http://www.scotland.gov.uk/News/Releases/2010/03/30100515> (2012 年 10 月 10 日検索).

- Scottish Government, Education Analytical Services Division (2010) 'Curriculum for Excellence Management Board of Teachers', April 2010, Edinburgh: Scottish Government.
- Scottish Government (2011) 'Pupil and teacher numbers - historical dataset, Numbers of pupils and teachers for years 1966 to 2010, Historical pupil and teacher numbers 2011'
<http://www.scotland.gov.uk/Topics/Statistics/Browse/School-Education/PupilTeacherHistoric>
 (2011 年 12 月検索).
- Scottish Government (2012) 'A National Statistics Publication for Scotland: Summary Statistics for Schools in Scotland, No.2, 2011 Edition', 7th December, 2011 (amended 3rd May 2012)
<http://www.scotland.gov.uk/Resource/0039/00392529.pdf> (2011 年 6 月 30 日検索).
- Scottish Government 'Strategic Objectives'
<http://www.scotland.gov.uk/About/Performance/Strategic-Objectives> (2012 年 3 月 1 日検索).
- Scottish Parliament (2008) *Quango, and Governance of the SQA*, The Scottish Parliament The Information Centre RN00/081, 29 September 2000.
- Scottish Parliament (2010) *Scottish Parliament Annual Report 2009-2010*, Edinburgh: Scottish Parliament.
- Scottish Parliament (2011) *What happens in the Debating Chamber?*, Edinburgh: Scottish Parliament.
- Scottish Parliament Education Culture and Sport Committee (2000) *11th Report 2000 Exams Results Inquiry Volume 1 – Report*
<http://archive.scottish.parliament.uk/business/committees/historic/education/reports-00/edr00-11-v1-02.htm> (2012 年 5 月 25 日検索).
- Scottish Parliament SPICe Briefing (2010) *Curriculum for Excellence*, Edinburgh: Scottish Parliament.
- Scottish Qualifications Authority (2009) *Introducing Advanced Highers*, Edinburgh: Scottish Qualifications Authority.
- 文部科学省「学習指導要領とは何か」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/1304372.htm (2012 年 2 月 11 日検索).
- 文部科学省 (2005)『我が国の高等教育の将来像 (答申)』
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05013101.htm (2012 年 4 月 30 日検索).

・新聞・雑誌

- Guardian, 29 January 2008, 'To have and have not',
<http://www.guardian.co.uk/education/2008/jan/29/publicschools.schools> (2012 年 3 月 1 日検索).
- Guardian, 7 September 2004, 'The Scottish parliament at Holyrood',
<http://politics.guardian.co.uk/gall/0,,1299023,00.html> (2012 年 5 月 25 日検索).
- Times Education Supplement Scotland (TESS), 10 June, 2011, 'This Week' (2011 年 8 月 24 日検索).
- Times Education Supplement Scotland (TESS), 25 February 2011, 'HMIE unveils targeted approach to inspection' <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6071244> (2011 年 8 月 24 日検索).
- Times Education Supplement Scotland (TESS), 7 September, 2012, 'Lindsay Paterson'

- <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6289168> (2012 年 9 月 30 日検索).
- Times Education Supplement Scotland (TESS), 14 May 2010, 'Education Secretary should abandon new curriculum' <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6043784> (2011 年 12 月 1 日検索).
- Times Education Supplement (TES), 15 June 2001, 'Scots universities admit on first-year result alone' <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=348456> (2011 年 8 月 24 日検索).
- 毎日新聞東京朝刊 2004 年 11 月 1 日 「[地球最前線] 議事堂、思わぬ非難の嵐 スコットランド 300 年の念願かない完成」.

・英語文献

- Ackermann, E. K. (2004). 'Constructing knowledge and transforming the world', in Tokoro, M. and Steels, L. (eds), *A Learning Zone of One's Own: Sharing Representations and Flow in Collaborative Learning Environments*, Amsterdam, Berlin, Oxford, Tokyo, Washington DC: IOS Press, pp. 15-37.
http://web.media.mit.edu/~edith/publications/2004-Constructing_Knowledge.pdf (2011 年 12 月 1 日検索)
- Adams, F. (1997) 'Does Scotland have a national curriculum?', *Scottish Educational Review*, 29[1]: 66-75.
- Anderson, R. (2008) 'The history of Scottish education, pre-1980', in Bryce T.G.K. and Humes W.M.(eds), *Scottish Education 3rd ed.: beyond devolution*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.205-14.
- Arnott, M. and Ozga, J. (2010) 'Education and nationalism: the discourse of education policy in Scotland', *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31[3], pp.335-350.
- Biggar, J., Granville, S. And Mulholland, S. (2011) *Partnership support for Curriculum for Excellence research project*, George Street Research.
<http://www.scotland.gov.uk/News/Releases/2010/03/30100515> (2012 年 10 月 10 日確認)
- Black, P. and William, D. (1998) *Inside the Black Box : Raising standards through classroom assessment*, London: King's College London Department of Education & Professional Studies.
- Bloomer, K.(2008) 'Tension between central and local government in the administration of Scottish education', in Bryce T.G.K. and Humes W.M. (eds), *Scottish Education 3rd ed.: beyond devolution*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.931-38.
- Bogdanor, V. (1999) *Devolution in the United Kingdom*, Oxford: Oxford University Press.
- Boyd, B. (1997) "The statutory years of secondary education: change and progress" in Clark, M.M. and Munn P. (eds), *Education in Scotland: Policy and Practice from Pre-school to Secondary*, London: Routledge, pp.52-66.
- Boyd, B. (2008) 'The structure of the secondary curriculum' in Bryce T.G.K. and Humes W.M.(eds), *Scottish Education 3rd ed.: beyond devolution*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.425-34.
- Brown, A., McCrone, D., and Paterson L. (1996) *Politics and Society in Scotland*, Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Bryce T.G.K. and Humes W.M. (2008) 'The Scottish Qualifications Authority' in Bryce T.G.K. and Humes W.M. (eds), *Scottish Education 3rd ed.: beyond devolution*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.595-607.
- Carr, D, Atkison, P, and Meldrum G. (2006) 'In search of excellence: towards a more coherent Scottish Common School Curriculum for the Twenty-First Century', *Scottish Educational Review* 38[1] pp.13-24
- Cassidy, C. (2008) 'Scottish primary education: philosophy and practice', in Bryce T.G.K. and Humes W.M.(eds), *Scottish Education 3rd ed.: beyond devolution*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.23-32.
- Clark, M.M. (1997) 'Education in Scotland: setting the scene', in Clark, M.M. and Munn, P. *Education in Scotland: Policy and practice from pre-school to secondary*, London: Routledge, pp.1-18.
- Condie, R. (2008) 'National assessment', in Bryce T.G.K.. and Humes W.M.(eds), *Scottish Education 3rd ed.: beyond devolution*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.633-47.
- Daniels, H. (2006a) 'Activity, discourse and pedagogic change' in Moor, R., Arnott, M., Beck, J. and Daniels, H.(eds), *Knowledge, Power and Educational Reform: Applying the sociology of Basic Bernstein*, Routledge, pp.163-78.
- Daniels, H. (2006b) 'Analysing institutional effects in Activity Theory: First steps in the development of a language of description', *Outlines: Critical Social Studies*, 8[2], pp43-58.
- Devine, T.M. (1999) *The Scottish Nation: 1700-2000*, London: The Penguin Press.
- Engestrom, Y. (1987) *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*, <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm> (2012年3月1日検索).
- Engestrom, Y. (2010) *From Teams to Knots: Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Finlay, R.J. (1997) *A Partnership for Good? Scottish Politics and the Union Since 1880*, Edinburgh: John Donald Publishers.
- Gavienas, E. and White G. (2003) 'Ethos, management and discipline in the primary school', in T.G.K... Bryce and W.M. Humes (eds), *Scottish Education 2nd ed.: post-devolution*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.352-61.
- Gray, J., McPherson, A.F. and Raffe, D. (1983) *Reconstructions of Secondary Education: Theory, Myth and Practice Since the War*, London: Routeledge & Kegan Paul.
- Greka, S., Lawna, M., Lingardb, B., Ozga, J., Rinne, R., Segerholmd, C., and Simolae, H.(2009) 'National policy brokering and the construction of the European Education Space in England, Sweden, Finland and Scotland' *Comparative Education*, 45[1], pp.5-22.
- Hall, S. (1992) 'The question of cultural identity', in Hall, S., Held, D., and McGrew T. (eds) *Modernity and Its Futures*, Oxford: Polity Press.
- Hugh, A. (2008) 'Early education and schooling', in Bryce T.G.K. and Humes W.M.(eds), *Scottish Education 3rd ed.: beyond devolution*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.306-15.
- Humes, W.M. and Bryce T.G.K. (2008) 'The distinctiveness of Scottish education', in Bryce T.G.K. and Humes W.M.(eds), *Scottish Education 3rd ed.: beyond devolution*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.98-112.

- Humes, W.M. (2008) 'Policy making in Scottish education', in Bryce T.G.K. and Humes W.M.(eds), *Scottish Education 3rd ed.: beyond devolution.*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.69-79.
- Keating, M. (2010) *The Government Of Scotland: Public Policy Making after Devolution, 2nd ed.*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Lloyd, M.G. and Peel, D. (2006) 'Devolution, decentralization and dispersal: asserting the spatiality of the public sector in Scotland', *European Planning Studies*, 14[6].
- MacBride, G.A. (2003) 'Learning and Teaching Scotland', in Bryce T.G.K. and Humes W.M. (eds), *Scottish Education 2nd ed.: post-devolution*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.195-205.
- McCrone, D. (2001) *Understanding Scotland: the sociology of a nation*, 2nd ed., London: Routledge.
- McCrone, D. (2008) 'Culture, nationalism and Scottish education: homogeneity and diversity', in Bryce T.G.K. and Humes W.M.(eds), *Scottish Education 3rd ed.: beyond devolution*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.224-34.
- McPherson, A. and Raab, C.D. (1988) *Governing Education: A Sociology of Policy Since 1945*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Menmuir, J. (2003) 'SCOTCAT and SCQF arrangement', in Bryce T.G.K. and Humes W.M.(eds), *Scottish Education 2nd ed.: post-devolution.*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.974-81.
- Minty, S. and Priestley, M. (2011) 'School-based curriculum development in Scotland: curriculum policy and enactment' Paper to be presented at the European Conference for Educational Research, 15 September 2011, Berlin.
- Mitchell, J. (1998) 'Contemporary unionism' in Catriona M. M. Macdonald (ed.), *Unionist Scotland 1800-1997*, Edinburgh.
- Moore, R. & Young, M.F.D. (2001) 'Knowledge and the curriculum in the sociology of education: towards a reconceptualisation', *British journal of Sociology of Education*, 22[4], pp. 445-61.
- Panitz, T. (1996) 'A definition of collaborative vs cooperative learning'
<http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>. (2011 年 12 月 1 日検索)
- Papert, S. (1991) 'Situating constructivism', in Papert, S. and Harel, I. *Constructionism*, New York: Ablex Publishing Corporation.
- Paterson, L. (2003) *Scottish Education in the Twentieth Century*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Priestley, M. and Humes, W. (2010) 'The development of Scotland's Curriculum for Excellence: amnesia and déjà vu', *Oxford Review of Education*, 36[3], pp. 345-61.
- Priestley, M. and Miller, K. (2012) 'Educational change in Scotland: policy, context and biography', *The Curriculum Journal*, 29[1], pp.99-116.
- Priestley, M. (2007) *The Social Practices of Curriculum Making*, University of Stirling, EdD thesis.
- Priestley, M. (2011a) 'Whatever happened to curriculum theory? Critical realism and curriculum change', *Pedagogy, Culture and Society*, 19[2], pp.221-38.
- Priestley, M. (2011b) 'Schools, teachers and curriculum change: a balancing act?', *Journal of*

- Educational Change*, 12[1], pp.1-23.
- Priestley, M., Miller, K., Barrett, L. & Wallace, C. (2011) 'Teacher learning communities and educational change in Scotland: the Highland experience', *British Educational Research Journal*, 37[2], pp.265-84.
- Raab, C.D. (1992) 'Taking networks seriously: education policy in Britain', *European Journal of Political Research*, 21, pp.69-90.
- Reid, L. (2008) 'The primary curriculum beyond 5-14: The evolution of Curriculum for Excellence', in Bryce T.G.K. and Humes W.M.(eds), *Scottish Education 3rd ed.: beyond devolution*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.333-43.
- Roebuck, M. (2008) 'Learning and Teaching Scotland', in Bryce T.G.K. and Humes W.M.(eds), *Scottish Education 3rd ed.: beyond devolution*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.173-82.
- Simpson, M. (2006) *Assessment*, Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- Toulmin, S. 'The Mozart of psychology' *The New York Review of Books*, 28 September 1978.
http://www.nybooks.com/articles/article-preview?article_id=8068 (2011 年 12 月 1 日検索)
- Wallace, S. (2008) *A dictionary of education*, Oxford: Oxford University Press.
- Weir, D. (2008) 'Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE)', in Bryce T.G.K. and Humes W.M.(eds), *Scottish Education 3rd ed.: beyond devolution*, Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.142-151.
- Whitty, G. (2010) 'Revisiting school knowledge: some sociological perspective on new school curricula', *European Journal of Education*, 45[1], pp.28-45.

・日本語文献(外国語からの翻訳文献は前半に記載)

- ヴィゴツキー, L. 土井捷三・神谷栄司訳 (1933=2003) 『教育課程の児童学的分析について』『「発達
の最近接領域」の理論』三学出版 [1933 年エプシユンテン記念実験障害学研究所で行われた報
告の速記録].
- ウィッティ, G. 久富善之ほか訳 (1985=2009) 『学校知識—カリキュラムの教育社会学』明石書店.
- ウェーバー, M. 大塚久雄訳 (1972=2002) 『プロテスタンティズムの倫理と資本主義の精神』岩波書
店.
- エンゲストローム, Y. 山住勝広・松下佳代・百合草禎二・保坂裕子・庄井良信・手取義宏・高橋登訳
(1987=1999) 『拡張による学習—拡張理論からのアプローチ』新曜社.
- エンゲストローム, Y. 松下佳代・三輪建二訳 (1999=2010) 『変革を生む研修のデザイン：仕事を教
える人への活動理論』鳳書房.
- ガーゲン, K.J. 永田素彦・深尾誠訳 (1994=2004) 『社会構成主義の理論と実践——関係性が現実を
つくる』ナカニシヤ出版.
- スマウト, T.C. 木村正俊監訳 (1971=2010) 『スコットランドの歴史』原書房.
- デューイ, J. 市村尚久訳 (1938=2004) 『経験と教育』岩波書店.
- ドラッカー, F.D. 上田惇生・佐々木実智男・田代正美訳 (1993=1993) 『ポスト資本主義社会—21 世
紀の組織と人間はどう変わるか』ダイヤモンド社.
- ニール, A.S. 霜田静志訳 (1967=1969) 『ニール著作集第 9 巻ニールの教育』黎明書房.
- 野中郁次郎・竹内弘高 梅本勝博訳 (1995=1996) 『知識創造企業』東洋経済新報社.

- バーンステイン, B. 萩原元昭訳(1978=1985)『教育伝達の社会学—開かれた学校とは—』明治図書出版.
- バーンステイン, B. 久富善之・長谷川裕・山崎鎮親・児玉重夫・小澤浩明訳(1996=2000)『〈教育〉の社会学理論—象徴統制、〈教育〉の言説、アイデンティティ』法政大学出版局.
- ファウラー, F.C. 堀和郎監訳(2008=2004)『スクールリーダーのための教育政策研究』東信堂.
- ブルーナー, J.S. 鈴木祥蔵・佐藤三郎訳(1961=1963)『教育の過程』岩波書店.
- ベック, U. 東廉・伊藤美登里訳(1986=1998)『危険社会』法政大学出版局.
- ベック, U.・ギデンズ, A.・ラッシュ, S. 松尾精文・小幡正敏・叶堂隆三訳(1994=1997)『再帰的近代化—近現代における政治、伝統、美的原理』而立書房.
- レイブ, J.・ウェンガー, E. 佐伯胖訳(1993=1991)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』産業図書.
- 秋田喜代美・ルイス, C.編著(2008)『授業の研究 教師の学習—レッスンスタディへのいざない』明石書店.
- 大井恭子(2006)「クリティカルにエッセイを書く」鈴木健・大井恭子・竹前文夫編『クリティカル・シンキングと教育—日本の教育を再構築する』世界思想社.
- 大田直子(1989)「現代イギリス教育行政制度をめぐる諸問題—危機にたつパートナーシップ—」『東京大学教育学部紀要』28, pp.363-75.
- 岡本智周(2011)「個人化社会で要請される〈共に生きる力〉」岡本智周・田中統治編著『共生と希望の教育学』筑波大学出版会.
- 角替弘志(1974)「スコットランド教育史」世界教育史研究会編『世界教育史. 体系 8・イギリスⅡ』講談社.
- 久保田賢一(2000)『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部.
- 小堀眞裕(2000)「英国におけるクワンゴ問題に関する一考察—非選出・任命諸団体のアカウントビリティと労働党のクワンゴ改革」『立命館法学』274, pp.186-265.
- 佐藤学(1995a)「学びの文化領域—カリキュラムの再構築」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会.
- 佐藤学(1995b)「学びの対話的実践へ」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学びへの誘い』東京大学出版会.
- 佐藤学(1995c)「学びの場としての学校」佐伯胖・藤田英典・佐藤学編『学び合う共同体』東京大学出版会.
- 佐藤学(2008)「日本の授業研究の歴史的な重層性について」秋田喜代美・ルイス, C.編著『授業の研究 教師の学習—レッスンスタディへのいざない』明石書店.
- 佐藤学(2012)『学校改革の哲学』東京大学出版会.
- 佐藤滋(2010)「スコットランド、ウェールズへの財政権限委譲論議の歴史的源流:1968~77年-領域政治の台頭と中央=地域=地方財政関係-」『自治総研』378, pp.82-123.
- 柴田義松(2000)『教育課程—カリキュラム入門』有斐閣.
- 柴田義松(2008)『ヴィゴツキー入門』子どもの未来社.
- 千田有紀(2001)「構築主義の系譜学」『構築主義とは何か』上野千鶴子編、勁草書房.

- 梨本加奈 (2011) 「スコットランド初期教育における『卓越のためのカリキュラム』と『アクティブ・ラーニング』 : 解題」『鎌倉女子大学紀要』18, pp.53-60.
- ハヤシザキカズヒコ・前場優策 (2012) 「第2章 スコットランドの教育改革と公正の追求」志水宏吉・鈴木勇 編著『学力政策の比較社会学【国際編】PISAは各国に何をもたらしたか』明石書店.
- 古屋恵太 (2001) 「社会的構成主義におけるヴィゴツキーとデューイ——『活動』の概念の導入は何をもたらすか——」『首都大学東京人文学報』36, pp. 63-8.
- 松井理一郎 (2005) 『スコットランドの原点—スコットランドが映し出す「イギリス」の光と影』あるば書房.
- 森川由美 (2009) 「スコットランド自治運動 1853 - 1914—非中央集権化によるネーション形成—」『カレドニア』37, pp.11-23.
- 田口仁久 (1993) 『イギリス教育史—スコットランドとアイルランド』文化書房博文社.
- 田口仁久 (2004) 『一九世紀スコットランドの教育』北樹出版.
- 田中統治 (1996) 『カリキュラムの社会学的研究—教科による学校成員の統制過程』東洋館出版社.
- 中村和夫 (1996) 「ヴィゴツキー理論は活動理論か？」『心理科学』18[2], pp.11-37.
- 中村和夫 (2007) 「ヴィゴツキーの文化—歴史的理論の理解の拡張について」『心理科学』27[1], pp.1-18.
- 服部満生子・徳本弘子 (2007) 「事例検討会における師長の拡張的学習—活動理論による分析—」『茨城県医療大学紀要』12, pp.9-18.
- 矢田貞行 (1998) 『スコットランド中等教育制度史—中等学校の統合制化を中心にして』北大路書房.
- 柳治男 (2005) 『「学級」の歴史学—自明視された空間を疑う—』講談社.
- 山崎幹根 (2011) 『「領域」をめぐる分権と統合—スコットランドから考える』岩波書店.
- 山住勝広 (1998) 『教科学習の社会文化的構成—発達的教育研究のヴィゴツキー的アプローチ』勁草書房.
- 山住勝広 (2004) 『活動理論と教育実践の創造—拡張的学習へ—』関西大学出版部.
- 山住勝広 (2008) 「ネットワークングからノットワークングへ—活動理論の新しい世代」山住勝広・エンゲストローム, Y.編『ノットワークング—結び合う人間活動の創造へ』新曜社.
- 山住勝広 (2010) 「エリ・エス・ヴィゴツキーの教育思想と新教育」『関西大学文学論集』60[2], pp.85-101.
- 吉本圭一 (2003) 「スコットランドにおける短期高等教育を含めた資格制度と多様な学習経路の設計」『学位研究第17号』大学評価・学位授与機構.
- 渡辺樹 (2007) 「スコットランド議会とスコットランド国民党」『レファレンス』681.
<http://www.ndl.go.jp/jp/data/publication/refer2007.html> (2011年12月1日検索)

付録 1 a 質問項目リスト（教員）

List of Questions (Teachers)

Purpose: To understand what changes are brought to secondary school teachers by the introduction of CfE.

1. Background information
 - How many years have you taught and what is your subject area?
 - What do you think about CfE? Please describe briefly the reasons for your answer.
2. Professional learning towards implementing CfE
 - Have you joined a learning community to learn how to implement the CfE approach in your classroom teaching? Who do you work with?
3. Comparison with 5-14/Standard Grade Courses/Higher Still
 - With regard to the professional learning, do you perceive any differences and/ or demands between the implementation of CfE and that of 5-14/Standard Grade Courses/Higher Still?
4. Three day CPD programme
 - How was the programme? Was the timing of the programme appropriate for you? Please explain your answer.
5. Comparisons of learning and teaching practices
 - What differences do you see between the learning and teaching practices being promoted through CfE and those you experienced as a secondary school student?
 - What differences do you see between the learning and teaching practices being promoted through CfE from those you learned in initial teacher education?
6. Assessment is for Learning (AifL) Programme
 - How did you embed AifL in your classroom teaching?
 - How have you learnt to develop AifL in your practice?
7. Changes in school and for your work
 - Please describe any changes in your school and/or for your work brought by CfE.

付録 1b 質問項目リスト（スコットランド政府）

List of Questions (The Scottish Government)

Purpose: To understand the roles of the Scottish Government for the process of the curriculum making and implementation.

1. Scottish Government Education Directorates
What are the main characteristics of the directorate system? (And why did you introduce the system?)
2. The Standards in Scotland's Schools etc. Act (2000)
What were the new elements of the act and why were these elements included at that time?
3. National Debate on Education(2002)
Which persons or groups took leading roles in the debate?
4. Education policy change after election in 2007
What were the main influences on curriculum reform?
5. Relationships between devolution and curriculum reform
How did educational policymaking change after devolution?
6. CfE management Board
How was the board formed and the members chosen?
7. Implementation of CfE

付録 1c 質問項目リスト (HMIE)

List of Questions (HMIE)

Purpose: To understand the roles played by HMIE in the process of the curriculum design and implementation focused on working relationships between HMIE and school teachers.

1. Differences between HMIE and OFSTED

Please describe briefly differences between HMIE and OFSTED in England.

2. Roles played in the process of CfE making

What roles did HMIE play during the design of the curriculum?

3. Support to secondary schools

- Please describe 'coaching style activities' for secondary schools giving some examples of which HMIE section(s) were involved in the activities and what they did. Have you done this type of activities before the implementation of CfE?
- Did/do you consider teaching subjects for the activities? If so, what did/do you do?
- Does the activity involve guidance for AifL?

4. Support for primary schools

- Do you conduct 'coaching style activities' for primary schools?

5. Support for local authorities

- Please describe 'coaching style activities' for local authorities giving some examples of which HMIE section(s) involved in the activities and how they did.
- Did/do you consider regional differences for the activities? If so, what did/do you do?

6. Relationships between HMIE, schools and local authorities

What differences do you see between the implementation process of CfE and that of 5-14, in terms of the working relationships between three agencies: HMIE, schools and local authorities?

7. Scottish Education Quality and Improvement Agency

The education secretary has said that "the independence of the inspection system will continue under the new Agency". What changes do you think will take place?

付録 1 d 質問項目リスト (LTS)

List of Questions (LTS)

Purpose: To understand the roles played by the Learning and Teaching Scotland in the process of the curriculum making and implementation, focused on working relationships between LTS and teachers, in addition to understand the uniqueness of CfE.

Contents of CfE

1. Education Theories

Which education theories are adapted to CfE?

2. Learning method

How the following learning methods are introduced in CfE?

- 'Active Learning' / 'Action in Learning'
- 'Cooperative Learning' / 'Collaborative Learning'

3. Assessment is for Learning

- Which persons or groups took leading roles to promote AifL?
- What differences are there between AifL and 'Assessment for Learning' in England?
- Please describe your plan how to develop AifL in CfE.

Process of CfE Making and Implementation

4. Comparison with 5-14

What differences do you see between your role in implementing CfE and SEED(or former institutions)'s role in implementing 5-14.

5. Process of the curriculum making

What did you do for the curriculum making and why did you play the roles?

6. Communication with CfE Management Board

Please describe briefly relationships between LTS and the management board.

7. Process of the curriculum implementation

What did/do you do for the curriculum implementation and why did/do you play the roles?

8. Support and consultation to schools

What do you do for them? Are there any different approaches between primary and secondary schools?

9. Support and consultation to local councils.

What do you do for them? Are there any different approaches among regions?

付録 1 e 質問項目リスト (SQA)

List of Questions (SQA)

Purpose: To understand the roles of SQA in the process of the curriculum design and implementation, focused on working relationships with school teachers, other governmental authorities and business sectors.

1. Curriculum design
 - What was your role in the curriculum design?
2. Curriculum implementation
 - What is your role in the curriculum implementation?
3. Working relationships between SQA, schools, other governmental authorities and business sectors
 - What differences in the working relationships with the above agencies do you see between the process of designing the current qualifications and that of designing the new qualifications like National Literacy & National Numeracy, National 3, National 4 and the revised Higher?
 - What cooperation have you had with business sectors to design the new qualifications?
4. Strategy for the new qualifications
 - What is your plan to deliver the new qualifications? What brought you to this strategy and how are you going to achieve this?
 - Why are the major new qualifications for secondary students going to be delivered after the introduction of CfE?
5. English Qualifications and Key Stages
 - Do you plan to articulate between the new qualifications and English qualifications and key stages?

付録 1 f 質問項目リスト（地方教育行政当局）

List of Questions (LED)

Purpose: To understand the roles of the council in the process of the design and implementation of CfE, focused on the working relationships with school teachers and other governmental authorities.

1. Organisation
 - Please give a brief description of the department(s)/section(s) which are concerned with school education.
2. Curriculum design or development
 - What was your role in the CfE design? What differences do you see between your role do in the design / developmet of CfE and that of 5-14?
3. Curriculum implementation
 - What is your role in the CfE implementation? What differences do you see between the implementation of CfE and that of 5-14?
 - What is your role in the three day CPD programme towards implementing CfE?
4. Working relationships with schools, LTS, and other governmental authorities
 - What differences in the working relationships do you see between the delivery of CfE and that of 5-14?
5. Other characteristic activities
 - Please describe other characteristic activities led by the Council in terms of CfE, including what demands led the council to the activities.
6. Biographical information
 - Please briefly describe your career to date.

付録 1g 質問項目リスト（教員組合）

List of Questions (Teachers' Union)

Purpose: To understand what changes are brought to the roles of the *EIS/SSTA in the process of the design and implementation of CfE, focused on the working relationships with secondary school teachers and other governmental authorities.

1. Personal background information
 - How many years have you taught and what is your subject area?
 - What do you think about CfE? Please describe briefly the reasons for your answer.
2. Curriculum design or development
 - What was the *EIS/SSTA's role in the CfE design? What differences of the role do you see between the *EIS/SSTA's role in the design/development of CfE and that of 5-14/Standard Grade Courses/Higher Still?
3. Curriculum implementation
 - What is the *EIS/SSTA's role in the CfE implementation? What differences of the role do you see between the implementation of CfE and that of 5-14?
4. Professional learning towards implementing CfE
 - Does the *EIS/SSTA support any particular learning communities for secondary teachers to learn how to implement the CfE approach in their classroom teaching?
5. Requirements from secondary teachers
 - What requirements does the *EIS/SSTA receive from secondary teachers towards implementing CfE? How does the *EIS/SSTA respond them?
 - What differences do you see between the requirements from secondary teachers before August 2010 and current requirements from secondary school teachers.
6. Changes in secondary schools and for teachers' work
 - Please describe any changes in secondary schools and/or for teachers' work brought by CfE if you have observed.

注：*EIS/SSTA は面接するどちらかを記入した。

付録 2a 聞き取り調査同意書（教員）

PhD Research Study- 'Curriculum for Excellence (CfE)'

This interview is part of a research project carried out by Yumi Morikawa, PhD student at Hitotsubashi University, Tokyo. Ms. Morikawa is conducting field research from October to December 2010 while affiliated to the University of Stirling. The findings of this research project will be included in Ms. Morikawa's PhD dissertation, and will also be published in academic journals.

The purpose of this interview is to understand what changes have been brought to secondary school teachers by the introduction of CfE. It will also explore the interviewee's general views about CfE.

Ms. Morikawa will be pleased to supply further information or answer any questions about her research; her contact details are above.

Consent Form

- ☐ I confirm that I have read and understand the above outline and have had the opportunity to ask questions.
- ☐ I understand that the information provided will be used in the PhD dissertation and other publications likely to be read by academics either in English or Japanese.
- ☐ I understand that the interview will be audio recorded.
- ☐ I understand that all data collected will be kept confidential on password protected computers or in locked filing cabinets.
- ☐ I understand that all data will be deleted or shredded upon completion of the research project.
- ☐ I understand that any information shared with other parties will be anonymised (by using pseudonyms) to minimise identification of me and my school.
- ☐ I understand that my participation is voluntary and that I have the right to withdraw from the project at any point without giving a reason and that all data I have contributed will be destroyed.

Additional Comments:

Name..... Signed.....

Date.....

付録 2b 聞き取り調査同意書（政策組織・教員組合）

PhD Research Study- 'Curriculum for Excellence (CfE)'

This interview is part of a research project carried out by Yumi Morikawa, PhD student at Hitotsubashi University, Tokyo. Ms. Morikawa is conducting field research from October to December 2010 while affiliated to the University of Stirling. The findings of this research project will be included in Ms. Morikawa's PhD dissertation, and will also be published in academic journals.

The purpose of this interview is to understand the roles played by （政策組織・教員組合名） in the formation and implementation of the curriculum. It will also explore the interviewee's general views about CfE.

Ms. Morikawa will be pleased to supply further information or answer any questions about her research; her contact details are above.

Consent Form

- ☐ I confirm that I have read and understand the above outline and have had the opportunity to ask questions
- ☐ I understand that the information provided will be used in the PhD dissertation and other publications likely to be read by academics either in English or Japanese
- ☐ I understand that the interview will be audio recorded
- ☐ I understand that all data collected will be kept confidential on password protected computers or in locked filing cabinets
- ☐ I understand that all data will be deleted or shredded upon completion of the research project
- ☐ I understand that my participation is voluntary and that I have the right to withdraw from the project at any point without giving a reason and that all data I have contributed will be destroyed

Name..... Signed.....

Date.....

謝 辞

2008年4月に一橋大学社会学研究科の博士課程に編入してから本論文完成までの道のりは、まさに「やりながら学ぶ (learning by doing)」の連続だった。さらに、現地調査を終えて論文執筆に専念し始めた時期に地震・原発事故となり、執筆に集中できない時期が続いた。書けば書くほど、内容が拡散した。修士時代の同級生は、彼女の博士論文が *never ending story* になりかけているとボヤいていたが、私の論文こそまさにその状態であった。そんななかでなんとか完成に辿り着くことができたのは、たくさんの方々に支えていただいたおかげである。

ジョナサン・ルイス先生からは、論文が持つ問いについて常に指導していただいた。先行研究や資料が魅力的であればあるほど、それらを追いかけることに精を出してしまう私に対して、「それで、リサーチクエスションは何ですか？」という先生の質問で自分の進んでいる道の軌道修正ができた。ゼミで読んだ Kristin Luker の *Salsa Dancing into the Social Sciences* は貴重な一冊となった。

関啓子先生からは、地域研究者が陥りがちな罫とでもいうべき研究対象に入れ込んでしまう危険を教えてください、研究対象との距離を考えることができた。また、悲観的になりかけたときは、関先生のポジティブな視点によって励まされ、さらに、実行・行動すること、研究と実践のバランスについて関先生の生き方から学ばせていただいた。

中田康彦先生は、学校教育実践の現場における研究の視点の取り方や、抽象的な議論と具体的な議論の違いについて気づかせてくださった。また、博士論文の「型」がわかっていない私が放つ曖昧模糊とした質問にもしっかり耳を傾けていただき、わかりやすい説明と的確な助言をくださった。発想を言語化するという過程を中田先生とのこうしたやりとりのなかで、経験することができたように思う。

ルイスゼミと関ゼミの院生のみなさんにもお世話になった。睡眠時間を削って論文のコメントを用意していただいたこと、留学先からコメントをいただいたこと、忙しい中で論文の文字校正をしていただいたこと、母語で博論を書く私以上に論文執筆に苦勞をされているのにもかかわらず会えば私の体調を気遣って励ましてくださったこと、ゼミ員のかたがたのあたたかい支援・協力がありがたかった。

有職者として博士課程に編入したにも関わらず、半年後に失業した際、大学教育研究開発センターで RA をさせていただけたのは経済的に助かったばかりでなく、貴重な経験となった。松塚ゆかり先生からは研究報告書の書き方を教えていただくとともに、研究の方法論に目を向けるきっかけを与えていただいた。

現地調査は、日本学術振興会の助成による一橋大学平成 22 年度若手研究者海外派遣事業によって実施できた。受入大学のスターリング大学では、プリースリー先生をはじめ、多くの先生がたから現地調査のご協力をいただいた。また、聞き取りを快諾してくださった中等学校の先生がたや教育政策組織の担当者の方がた、アバディーン大学修士時代の先生がたや同級生、そして現地の友人たちにもここで感謝の言葉を述べたい。本事業による支援がなければ、彼ら・彼女らの協力がなければ、この博論は完成していない。

日英教育学会、日本カレドニア学会、活動理論学会、日本協同教育学会の先生がたにもお世話になった。私の学会発表や投稿論文に対していただいたコメントは、博論を執筆するうえで大変貴重なものとなった。ルイス先生が学内だけでなく学外の研究者の助言をもらうことが財産となるとよくおっしゃっていたが、その意味を博士論文執筆の終盤に実感した。また、日英教育学会の故大田直子先生から、「スコットランド教育研究者は少ないから頑張ってくださいね。スコットランドの学校教育は日本と似ていて魅力がないみたいなのよ」と学会でいただいた言葉は、私の問題意識を新たにした。大田先生とは、このときにお会いしたのが最後となってしまったのは残念で仕方がない。

最後に、博士課程に編入する際に相談に乗っていただいた友人・知人には、論文の完成が長引き、ご心配をおかけした。彼ら・彼女らの心遣いにも感謝するばかりである。