

# イランにおける教育行政官の 専門能力開発に関する事例研究

—働くために学ぶ、学ぶために働く：  
現職学習の実践手法—

モハメッド レザ・サルカール アラニ\*

ジャファ・アラガマンダン\*\*

ハイダル・トウラニ\*\*\*

訳 近田 政博\*\*\*\*

## <訳者解題>

今日の日本では、高等教育機関における事務職員の能力開発（いわゆるスタッフ・ディベロプメント：SD）が重要性を増しつつある。これまで主として定型的業務をこなすことを求められてきた事務職員に、政策立案、チームワーク、コミュニケーション、自己開発・改善など、さまざまな自律的なマネジメント能力が問われるようになってきている。

本稿はある発展途上国における中央省庁の教育行政官を対象としたSDの実践事例として位置づけられる。ここで重視されるのは、短期的な成果よりも長期的な視野に立って仕事のプロセスを改善すること、自分自身の仕事を振り返り改善に活かすこと、同僚と協同して相互に支援することなどである。職場自体が学習環境であり、学習する組織体であるとする考え方は、中央省庁の教育行政官のみならず、大学の事務職員が「知の共同体づくり」にどう貢献するかを考える上でも参考になるだろう。

本稿は職場環境の中で実施された現職学習（work-based learning）の事例研究である。誤解を恐れずにいえば、従来型の現職研修プログラムは、職場において定型的業務に関する研修を受けるか、正規の学士課程あるい

---

\* アラーメ・タババーイー大学教育学部 准教授（イラン）

\*\* イラン教育省教育研究計画局 局長

\*\*\* イラン教育省教育研究計画局 アカデミックアドバイザー

\*\*\*\* 名古屋大学高等教育研究センター 助教授

は大学院課程のアカデミックなプログラムとして大学内で実施されるか、のいずれかであったといえる。本事例は、大学側から提供されたアカデミックなプログラムが国を隔てた受講者の職場環境（イラン教育省）において実施され、その中でも受講者が個別に取り組む職場密着型の研究プロジェクトが最も重視された点で、従来型の研修にないユニークな特徴をもっている。このコースにおいては、働くことと学ぶことは切れ目なく循環しているのである。

本稿は、大学の社会貢献活動が国際的な連携によって実施された事例としても興味深い。すなわち、日本の初等教育の授業研究の研究者として知られるモハメッド氏のコーディネートによって、オーストラリアの大学がイランの中央省庁の研修を請け負い、その成果をまとめた論文はオランダの研究所とポルトガルの大学によって共同出版されている。本稿はその翻訳である。言語も文化も社会背景も異なる特定の大学と特定の職場環境がどのような協力・協同関係を構築することが可能なのか、あるいはどのような文化摩擦が生じるのかを示した事例としてもみることができよう。

---

**<要 旨>**

---

人的資源の開発をねらいとする「現職学習」(work-based learning)モデルは、今日大きな関心を集めており、近年では高等教育の分野において重要性を増しつつある。現職学習は、教育行政官や管理職およびカリキュラム開発者が、その意思決定の質や行動の体質を改善するのに大いに役立つ方法である。本稿では、ある現職学習プロジェクトとその研修モデルの実践事例を紹介する。このプロジェクトは、イラン教育省の教育研究計画局に勤務する24人の教育行政官とカリキュラム開発者の職業能力開発を目的としており、2000年から2002年までオーストラリアのウエスタン・シドニー大学との提携によって実施された。この事例では、現職学習モデルが専門能力の開発、政策実践の質的向上、組織活動や職場環境の改善などに有効に機能しうるかどうかを検討した。その結果、次のことが明らかになった。現職学習モデルの実践により、イランの教育行政官やカリキュラム開発者は、職務・学習内容をより統合し、職場を変革するのに必要なスキル、知識、態度の習得を相互に協力して行うことができるようになった。

---

## 1. はじめに

最近の先行研究 (Petrick and Furr, 1995; Heaton and Lawson, 1996; Castling, 1996; Weick and Quinn, 1999; Sarkar Arani and Matoba, 2002; Tickle, 1987; Barth, 1990; Dean, 1991; Theissen, 1992; Imazu, 1996; Fueyo and Koorland, 1997; Adams and Hamm, 1994) によると、専門能力の開発にとって最も重要なのは、職場における同僚や従業員全体との関係であると言われている。こうした研究は人的資源の自己再生 (self-renewal) を促し、労働の質を継続的に向上させることがわかってきた (Adams and Hamm, 1994; Harris et al, 1996)。

人材開発に関する最近のアプローチでは、職場をより重視するようになってきている。これらの研究は、従業員の意思決定過程、マネジメントの変革や日常的な学習を、より直接的に職場の中に関連づけようとしている (Garrick, 1998; Theissen, 1992; CEBE, 2003)。現職学習を行うことによって、政策立案者は仕事上の効果を高める方法と、仕事や他の活動を通して同僚との信頼関係を深める方法の両方を再解釈することが容易となる (Garrick, 1998; Petrick and Furr, 1995; Tickle, 1987; Ashton et al, 1989; Graves, 1990; Smyth, 1995; Smylie, 1995)。つまり、「行動によって学ぶ」

(learning by doing) という方法を通して、教師やカリキュラム開発者および政策立案者の専門能力を大いに高めることができるのである (Sch瞞, 1987; Fish, 1989)。

現職学習は、職場の中に大学レベルの学習環境を創造する現代的な方法である。仕事に密接に結びついた現職学習は、労働環境を重視し、職場と学習活動を結びつけた。イギリスのミドルセックス大学にある全英現職学習連携センター (National Center for Work-Based Learning Partnerships: 以下NCWBLP) によれば、現職学習の特徴は、職場空間がもつ実用的機能と組織としての学習目標が相まって、従業員と雇用する組織の双方に利益となるように組み立てられていることである (NCWBLP, 2003)。また、イギリスの建築環境教育センター (Center for Education in the Build Environment: 以下CEBE) によると、「現職学習は、職場における学習の一形態である。それは、特に仕事上の役割や機能を果たすことによって生まれる学習成果についての計画を立てることである。現職学習は「方法論を学ぶこと」や「学習や助言」に重きを置き、伝達可能なスキルや能力を重視する。現職学習によって、学生は定型的業務を効率的にこなす経験を得るだけでなく、非定型的業務や予測できない状況について知る経験を得ることにもなる。つまり、現職学習では自らを振り返るスキルを身につけることが必要であり、自分の行動に基づいて、自分自身の概念モデルを開発・改善することが求められる。」(CEBE, 2003)。

そうであるがゆえに、現職学習は人材の能力開発や組織行動の質的改善において、他の学習方法よりも大きな効果をもたらす (Petrick and Furr, 1995; Garrick, 1998; Morant, 1981; Thiessen, 1989; Lunt et al., 1993; Darling-Hammond, 1998)。現職学習のアプローチは、参加する個人が自身の仕事内容や人生経験を持ち込むことができるような包括的な枠組みを提供してくれる (NCWBLP, 2003)。現職学習プログラムは教育行政官の関心を呼んでおり、ニーズの変化に柔軟に対応することが可能である。そして、「同僚から学び合い、仕事を支援する体制を作り、進行中の意思決定や行動が正しいことを研究成果に基づいて明らかにする」機会を提供してくれる。

高等教育の新しいアプローチとしての現職学習は、大学に変化を及ぼす重要な要素でもある。現職学習の先駆者の功績は大きく、実践事例にも影響を及ぼしている (Boud and Solomon, 2001)。現職学習の考え方は、近年では高等教育や専門職養成においても大きな関心を集めつつある。多く

の大学では現職学習のコースやセンターあるいは部門の設置をうたった戦略計画を有している。イギリスのミドルセックス大学と住宅メーカーのボーヴィス社との提携で成立した「ボーヴィス自己開発プログラム」(Bovis self-development program)の調印式で、同大学の学長(Vice-Chancellor)は次のような演説を行った。

わがボーヴィス社にとって、これは知的資本に対する投資であり、大学教育を職場の中で実現するという先駆的事例である。ミドルセックス大学にとっては、人々のあらゆる生活場面において学習を可能にする貢献をしたことになる。ボーヴィスプログラムはこのことを実現するものである。このプログラムは現職者を対象としているので、個々の従業員のニーズや企業の幅広い目標に対応することができる。これこそまさしく生涯学習であり、我々が「全英現職学習連携センター」を設立した趣旨である(NCWBLP, 2002)。

ウエスタン・シドニー大学(The University of Western Sydney: 以下UWS)は、大学が一般の職場に出向くことによって、高等教育の垣根を低くした。同大学は幅広い学問分野において柔軟な学習プロセスを開発するのに必要な行動をとった。現職学習の資格提供はそうした方策の大きな一歩である。現職学習コースは大学の外、つまり受講生の職場で提供される。そして、受講生の職場で行われている事業に関連した学習が重視されるのである<sup>1)</sup>(School of Social Community & Organizational Studies and the Work Based Learning Unit, UWS, 2000)。

イラン教育省の教育研究計画局(The Organization for Educational Research and Planning: 以下OERP)は近年、現職学習の機会を提供することにより、組織の文化と構造を変えようとしている。Garrick(1998)は最近の研究で、「学習する組織」(Senge, 1990 and 1994; Ford, 1993; Kasl, Dechant and Marsick, 1993; Watkins and Marsick, 1993)には独特の文化が根付いていると論じている。それは、あらゆるレベルの従業員に構造的かつ積極的な学習を行う環境を提供するという文化である(Garrick, 1998)。

これまで見過ごされてきたけれども、実際には重要な影響力を持っているということがあがるが、仕事が学習の場となるというのはその典型であろう。現職学習は学習社会の職場において有益であり、多くの職場はその潜

在能力を引き出そうとしている。

## 2. 研究手法・データの収集

本稿の事例で検討したいのは、人的資源の専門能力を開発し、実行する政策の質を高め、組織の活動内容と職場環境を改善するのに有効な枠組みとしての現職学習モデルの役割についてである。

本稿で示されるデータはOERPの研究プロジェクトで用いられたものである。OERPはイラン初等中等教育の教育行政官、計画、実施、評価を担当している。筆者らは1999年から一貫してOERPで研究を実施し、データ収集のために事例研究を行ってきた。我々の研究は、現職学習プログラムの観察およびアドバイザー、コーディネイター、受講生への面接調査と文献考察のアプローチをとる。関連する記録としては、たとえばUWSの社会科学分野における大学院のディプロマ課程（「変革のマネジメント」）をOERPに提供することについてOERPとUWSが交わした覚書などが挙げられる。

面接調査や観察のデータは、現職学習プログラムの実施前後に受講生から収集しただけでなく、UWS側のプログラム責任者やコーディネイターからも、テヘランでのプログラム実施中および実施後に情報収集を行った。学習者に対する面接調査では、カリキュラムの開発、計画策定、研究に関する環境と自身の経験について議論することを求めた。また、現職学習を行った結果、彼ら自身の専門能力が全般的にどのように向上したのか、職場や組織の行動がどのように変化したのかを具体的に説明するように求めた。

## 3. イラン教育省教育研究計画局におけるウエスタンシドニー大学の現職学習プログラムの実践

イラン教育省の一部局である教育研究計画局（OERP）は、2000年から2002年にわたりUWSと提携して、24人の教育行政官とカリキュラム開発専門家を対象とした現職学習プロジェクト・研修モデルを実施した。この現職学習プログラム（社会科学分野における大学院ディプロマ課程である「変革のマネジメント」（“change management”）のコースは、教育行政官とカリキュラム開発者の業務改善、組織行動の変革と能力向上を目的と

している。

この大学院ディプロマは、オーストラリアのニューサウスウェールズ州の中核大学であるUWSが提供する大学院レベルの資格として公的な適格認定を受けている。このディプロマ課程を実施しているのは、同大学の社会・地域・組織研究学部（School of Social, Community and Organizational Studies: 以下 SCOS）および現職学習室（Work-based Learning Unit: 以下WBLU）である。SCOSによれば、このプログラムは学習者を重視し、学習者やその職場にとって下記のような利益をもたらす（School of SCOS & WBLU, UWS, 2000）。

- ・学習内容が受講者の仕事内容に直結している
- ・現職学習プロジェクトは学習者を雇用する組織に直結した学習をめざす
- ・学習内容が組織の発展にも大きく寄与する

### 3.1 コースの提供

SCOSによれば、この大学院ディプロマ課程は社会科学のディシプリンを教育に応用している。この課程は、学生が理論や実践を通してスキル、知識、専門性を身につけられるような高度専門職開発プログラムとして設計された。社会科学における大学院ディプロマ（「変革のマネジメント」）は、教育政策・計画に従事している人々がキャリアアップや新しい仕事の方法を模索するのに適している。現場中心のプロジェクトは全コースの半分に及ぶが、これらは受講者にカリキュラム改革や柔軟な学習方法を提供し、政府の政策と結びつきを深めることを促進している（School of SCOS & WBLU, UWS, 2000）。

大学院ディプロマは、特定組織に属する受講生による現職プロジェクト、担当教員・現職学習コーディネイター・受講者からなる一連の研修会やセミナー、学習コーディネイターと職場の同僚によるミーティング（peer group meeting）や勉強会の3種類からなる。

### 3.2 現職プロジェクト（work-based projects）

現職プロジェクトはこの大学院ディプロマの中核をなし、業務内容を改善するのに大きな役割を果たしている。受講生は指導教員（academic supervisor）とともに職場において現職プロジェクトを企画・実行する。このプロジェクトは複合的で、かつ受講生が解決策を発見できるような課

題が設定される。たとえば、新しいプログラムの開発・実行・評価、教員スタッフの育成・教育実践・評価、受講者の選抜・訓練方法の設計・評価・設定などである (School of SCOS & WBLU, UWS, 2000)。

### 3.3 研修会とセミナー

研修会とセミナーには通信教育は含まれておらず、すべての内容は対面式で行われる。これらはUWSの教員が担当するが、適切な資格を持った職員が担当することもある。すべての受講者は12か月にわたって4つの段階をクリアしなければならない。第一段階（準備）は10日間、第二段階（実行）は5日間、第三段階（実行）は5日間、第四段階（フィードバック）は5日間からなる。セミナーの内容は、次のとおりである。

1. プロジェクト運営のセッション  
批判的事例分析、解決策の提案、プロジェクトの策定
2. 分析セッション  
理論を試行して、自分なりの理論枠組みを作る
3. その他のセッション（ゲストスピーカーなど）

### 3.4 勉強会や仲間のミーティング

現職学習コーディネーターの役割は、受講生の同僚集団によるミーティングを定期的に設けることである。ここでは3時間のミーティングの中で互いの経験を語り合い、現場の支援ネットワークづくりを行う。12か月にわたり、のべ30時間に及んだ (School of SCOS & WBLU, UWS, 2000)。

### 3.5 カリキュラム

SCOSのデザインによると、この大学院ディプロマのカリキュラムは学習成果を想定して組み立てられている。つまり、現職学習プロジェクトから発生する質問、問題点、論点に基づいて、カリキュラムの内容や教材が精選され、最終的に学習成果がもたらされるようになる。理論と実践の直接的な結びつきは、受講者にとっても彼らを雇用する組織にとっても、さまざまな学習成果をもたらすのである。この大学院ディプロマのコースは次のように構成されている。組織行動（12.5%）、権限、管理、意思決定（12.5%）、政策形成への参加（12.5%）、現職学習と組織開発（12.5%）、受講生自身が行うプロジェクト（50%）。



### 3.6 評価

評価はコース全体を通して行われる。報奨は作成したポートフォリオに基づいて行われる。このポートフォリオは、イラン教育省に常駐したUWSのコーディネイターと実際に授業を担当した教員が一緒になって評価する。評価の対象は次のとおりである。

- ・プロジェクトの成果
- ・プロジェクト文書（問題発見、プロジェクトの定義、戦略策定、行動計画の立案、試行。実行、フィードバック、評価、改善案）
- ・1年間にわたって作成し、評価を受けてきたポートフォリオ。これには自己反省のためのフィールド・ノート、調査項目、研究経過記録、失敗の自己分析などが含まれる。(School of SCOS & WBLU, UWS, 2000)

OERPとUWSの間での学術的な結びつきを深め、教育の変革と戦略のために現職学習のコースを導入することを盛り込んだ協定の覚書は、1999年12月14日に署名された。それ以来、OERPとUWSはコースの制度設計、事務処理、財政上の負担、義務と責任、学習支援やアドバイスの方法など細かな仕事の分掌を決めるために相互協力を行ってきた。さらには、受講要件を作成、志願者を選抜、受講者を登録し、コース実施のための効果的な環境づくりを行った。また、シドニーとテヘランにおける現職学習コーディネイターの役割についても取り決めを行い（2000年8月まで）、コースを実施した（2000年9月から2002年2月まで）。最終的に現職プロジェクトを完了した受講生のうち、22人がUWSの学習支援者委員会によってディプロマを認定された（2002年2月3日）。彼らは修了セミナーの場でプロジェクトの概要を発表した（2002年6月9-10日）。その翌日に閉会式と祝賀会が行われ、UWSから社会科学の大学院ディプロマ（「変革のマネジメント」）が授与されたのである（2002年6月11日）。

## 4. 学習する組織体としてのOERP

近年、OERPは教育行政官とカリキュラム開発のプロセスに関して、新しい考え方を模索している。OERPでは新しい組織文化をつくることを強調した経営理念を導入するための研修機会を提供してきた。一方で、現職学習は教育行政官の仕事効率を高め、非定型あるいは予測不能の状況を理

解するために用いられている。実際に、現職学習は優れた文化環境を作り出してくれる。それらはたとえば、スタッフ全員による経験の共有、反省するためのスキル向上、共同研究の遂行、改革戦略の計画づくり、継続的な学習の検討、新しい組織文化の生成などである。

OERPは、「システムを理解したいのならば、それを変えようとすることだ」(Weick and Quinn, 1999) というLewinの主張を現職学習のプロジェクトを通して検証しているように思われる。また、彼らは1970年代の教育変革の過程で主張された、「変化はプロセスであって、結果ではない」(Hall, 1991) という仕事の基本セオリーについても検討を行っている。

OERPは、現職学習のアプローチを職員のやる気を高めるための専門能力開発のモデルとして活用しようとしている。本来、職員のやる気を高めること＝エンパワーメント (empowerment) という言葉には政治的な意味合いがあるが (Garrick, 1998)、OERPは現職学習のプロジェクトを職員の労働環境改善に重要な役割を果たすものであるとみなしている。現職学習には事業の発展に貢献し、自らの行動を振り返り、事業の概念モデルを洗練させる効果がある。

OERPはこのコース (「変革のマネジメント」) を通して、受講生を教育分野における改革の最前線に送り出してきた。その方法は、向こう千年間の教育問題にも対応できるように、教育実践を批判的に分析し、教育改革を行うスキルを向上させることである (School of SCOS & WBLU, UWS, 2000)。

OERPが専門能力開発の戦略を改革した主目的は、職員のやる気と参加度を高めることによって、職場文化を醸成することにある。OERPは、「効率的な組織」モデル (計画、監督、管理) から「質の高い組織」 (全体の質管理) そして「柔軟な組織」 (社会変化への適応) を経て、「革新的な組織」 (チームワーク、参加、対角線的コミュニケーションの促進) へと目を向けている。こうした動きは、BolwijnとKumpe (1990) のモデルを参考に行っている。彼らの理論によれば、革新的な組織を作るためには責任の所在および組織としての目標が必要となる (Garrick, 1998)。

OERPの現職学習プログラムは、「効率的な組織」モデルとなるための仕事の能率向上や文化的衝撃をもたらすマネジメントを志向しているように思われる。現職学習によってOERPにもたらされたのは、「柔軟な組織」モデル (社会変化への適応) に基づいて、組織構造とそのマネジメントを変革する新しいアプローチである。現職学習プロジェクトの受講者は、OERPの職員と管理職にはもっと訓練が必要であると認識した。OERPが

「革新的な組織」構造（参加度と民主化度をもっと高める）となるためには、スタッフにもっと専門能力が必要であり、マネジメント戦略を変革するための文化的な方法が必要である。OERPが現職学習コースに寄せた最も大きな期待は、学習する組織を作るためには、より革新的なマネジメントと専門能力開発の戦略・手段が必要だということである。こうした目標を達成するために、OERPはいくつかの基本的な問題に取り組もうとしている。たとえば、職員の思考をいかに柔軟にさせるか、いかに新しいスキルを獲得するか、チームワークが職員と職場にどのような影響を与え、マネジメントに変革をもたらすか、どのようにして意思決定への参加と民主化が達成されるか、などである。

OERP現職学習プログラムの受講生は、問題発見やプロジェクト定義、戦略開発、実行計画の策定・試行など、19のプロジェクトを自分で企画した<sup>2)</sup>。これらは現職学習および人的資源開発の成果として、組織のリーダーシップに新しい考え方をもちこみ、合理化に役立った。その目的とするところは、システム思考を可能にするための組織的な環境整備を行うことである。学生の企画したプロジェクトによって、職場は学習する組織としての文化を身につけるようになった。Senge (1990, 1994) が主張するように、いわゆる「システム思考」は学習する組織にとって決定的に重要であり、5番目のディシプリンとなっている。他の4つは、「自己マスタリー」（たとえば個人的な目標を掲げること）、「メンタルモデルの克服」（たとえば仮説検証を行うこと）、「共有ビジョンの構築」、「チーム学習」である (Senge, 1990, 1994; Garrick, 1998)<sup>3)</sup>。

現職学習のアプローチを用いて19のプロジェクトを企画して1年が経過した頃、OERPは新しい課題と文化的変化に直面した。こうした変化は、PetrickとFurr (1995) が1990年代初頭に総合的な品質管理や組織変革の検証を行う中で明らかとなった。彼らは、新しい雇用概念、リーダーシップのスタイル、仕事の設計などの改革を行うためには、文化変容のために不断の改善を促す案内役が必要であると主張した。図1に示すように、「伝統的な組織重視」から「プロセス重視」へという意識変化が求められている (Petrick and Furr, 1995)。

このアプローチが重視しているのは、変化のプロセスとそれを働きかける教員の両方である。変化のプロセスには「状況理解」「状況説明」「問題提起」「組織再編」などがある。受講生は「伝統的な組織を重視するアプローチ」から、「プロセスを重視するアプローチ」に移行する方法を理解

しなければならない。受講生には変化の道のりを自己検証するためのツールが必要である。彼らはワークショップやセミナーで「力場分析」(force field analysis) という手法を学び、組織変革に有効なツールとして各プロジェクトの中でこれを活用した。

Wagner (2001) は「変革のマネジメント」に関するワークショップで受講生に力場分析について紹介した。彼女によれば、職場の変革に影響を及ぼす要素には、個人レベル、集団（チーム）レベル、組織レベル、そして政治レベルの4つがある。これらのすべてが組み合わさって影響力の「力場」(force field) が形成され、この力場が変革を促進あるいは制約することになる。力場分析は組織介入の方法および現状維持 (status-quo) を打開するための方法を示してくれる。彼女は、促進要因と制約要因の分析、それらに対処する方法、目標達成に必要なステップに沿って最終成果をイメージするなど、一連の戦略計画を策定することを受講生に求めた (Wagner, 2001)。

表1：伝統的な組織重視型アプローチとプロセス重視型アプローチの比較

伝統的な組織重視アプローチ	プロセス重視アプローチ
問題は従業員にある 自分の仕事を遂行する 自分の職務を理解する 個人を評価する 従業員を交替させる もっと優秀な従業員を見つけれられるはず 従業員のやる気を起こす 従業員を管理する 他人を信用しない 誰がミスをしたか ミスを修正する 収益重視	問題はプロセスにある 協同して仕事を行う 全体における自分の職務の位置づけを知る プロセスを評価する プロセスを変える プロセスを改善できるはず 障害物を取り除く 従業員の能力を高める 職場の一体感を高める なぜミスが起きたのか ミスを起こす障害を減らす 顧客重視

出典：Petrick and Furr, 1995, p.124.

WagnerとBenettの例にあるように、「変革のマネジメント」に関する研修やセミナーを通して、UWSの教育アドバイザーや研修担当講師はOERPの組織変革を分析するために力場の考え方をを用いることを受講生に主張した。組織変革を制約および促進する要因は次の通りである（表2）。

表 2：OERPの組織変化をもたらす制約要因と促進要因

制約要因	促進要因
①官僚制、異なる部署の相互協力がな ないこと ②言語上の問題：基本的な英語能力、 特定の目的に応じた英語力、科学技 術言語の能力 ③財政的な問題 ④文化的な消極性：国民性、人間関係、 人的資源、チームワーク上の弱点 ⑤科学技術リテラシー：あいまいな情 報を組織化する能力の不足、ハード ウェア・ソフトウェアの不足、テク ノロジー運用能力の不足、デジタル・ デバイド	①OERPが組織全体の科学レベルを高め るために国際的な協力を推進してい ること ②eラーニング、オンライン教育、教育 における情報通信技術の活用、バー チャルスクールなどのデジタル分野 ③人的資源の開発 ④変化する世界：情報の最新化、専門化、 急速な科学の進歩 ⑤民主的な教育：文明、平和、共生に ついての対話・学習

出典：Bennett, OERP, 2001

変革プロセスや制約・促進要因に基づいて、受講生はそれぞれの職場において自分が企画したプロジェクトを企画し、促進要因としての「強み」と制約要因としての「弱み」についてのアクション・リサーチを開始した。受講生は目標を達成し、変革を行い、現状を打破して新しい地位を築くために戦略計画の手法を用いた。こうした職場密着型のプロジェクトを通して受講生が学んだことは、均衡状態の組織には変革のプロセスは存在しないということである（Wagner, 2001）。このプロジェクトで受講生が用いたのは、準定常的な均衡（quasi-stationary equilibrium）を示す指標であった（たとえば、安定した資源、安定的な配置転換、安定した経営、解決不可能な問題点が存在しないこと、異常欠勤や妨害工作がないこと、その他労働条件、手続き、労働内容など）。これらの指標は組織が発展していく段階に関係している（概念化→組織化・方針選択→相互矛盾する問題の均衡→準定常的な均衡→均衡を失い組織崩壊に至る）。

プロジェクトの進行中は、教育アドバイザーがウェブサイトを通して受講者に助言・支援を行った（<http://blackboard.uws.edu.au>）。受講者を支援するために、次のようなガイドラインが設定された。

1. プロジェクトを遂行する上でどのような問題に直面していますか
2. プロジェクトにとって組織はどのような意味を持っていますか
3. プロジェクトと組織の関係をどのように説明しますか

4. 問題にどのように対応しますか
5. 他に考えられる対応策はありますか
6. 今後の課題は何ですか (Shaw, 2001)

テヘランに駐在したUWSの現職学習コーディネーターによれば、受講生には時間的制約、この種の職業能力開発プログラムへの不慣れ、コンピュータリテラシーや英語力の不足などの制約要因がみられた (Honari, 2001)。たしかに、現職学習コーディネーターの一人であるWagnerによれば、イランで現職学習のコースがこのように具体的に適用されたのは初めてのことである。現職学習を制約する最も大きな要因は、国による文化的相違である。UWSは問題に柔軟に対処するためのマニュアルを蓄積してきた (Wagner, 2001)。一方、受講生の側からもいくつかの報告があった。それらは、次の通りである。

- ・専門上の能力および水準に関する問題
- ・組織の社会的地位や背景に関する見解の相違
- ・遠隔学習がもたらす誤解
- ・「変革のマネジメント」に関する最新リソースの欠如
- ・講師陣がイランの教育システムの状況や問題点について無知であること
- ・講師陣と受講者の間で用いられるキーワードやシラバスについて明確な定義と共通理解がないこと
- ・それぞれの立場によって期待値が多様であること

実施したプロジェクトに関して、講師陣から受講生に対して具体的なフィードバックが行われなかったことも指摘された (2003年10～11月に受講生に対する聞き取り調査を実施)。

## 5. 成果：学習環境としての「職場」、教師としての「自己」

OERPで現職学習プロジェクトに参加した人々は、入省試験を経て、10年以上も教育計画の策定やカリキュラム開発、教育行政、教育研究に携わってきた。全員が大卒であり、多くは修士号も取得している。

彼らのこうした現職経験は今回のプロジェクトにおける意思決定や行動に反映されている。同時に彼らは職場や意思決定プロセスにおいて、従来

とは別の見方が存在することを学んだ。また、彼らは職場環境を説明・分析するために効果的な手法を活用し、「変革のマネジメント」のための戦略を策定し、それを実行する実践を行ってきた。彼らが学んだことは、新しいアプローチを用いて職場の活動を考えることであり、OERPが専門能力の向上という点で職員に何を期待しているかを考えることである。

受講生は自分自身の発達や「変革のマネジメント」を、より継続的で建設的なプロセスとして受け止めるようになった。コースの最後には、意思決定は協同作業であり、専門能力の開発は多様な考え方や経験を共有できる同僚集団やネットワーク方式で行うのが最もうまくいくということを実感するようになった。結果的に、受講生はこのプロジェクト方式と同僚とのグループ学習 (peer group study) を、現職学習プロセスにおける重要かつ効果的な部分であると考えようになった。人的資源開発の専門家による最近の研究知見によれば、専門職アイデンティティは新しいコミュニケーションの仕組みの中で形成される。それは、たとえば「学習する組織」、自己決定するチーム、エンパワーメント、品質管理サークルなどである (Garrick, 1998; Casey, 1995; DuGay, 1996)。

人的資源の専門能力開発を行うための効果的なアプローチである現職学習を通して、教育行政官である受講生たちはさまざまな学習方法を発見した。すなわち、協同して働くこと、現職学習で学んだことを自らの政策立案に活用すること、自らの意見を明確にして他者にそれを伝えること、職場での評価や力場分析の結果から学ぶことなどである。正式な会議で「変革のマネジメント」や組織変革の理論について学習するよりも、自分の実践内容を振り返り、意思決定内容の分析・評価を行い、業務日誌から学び、職場変革の制約・促進要因について同僚と議論することの方が、知識・スキルを獲得する上でより有効である。この現職学習で受講生が行ったプロジェクトは、自分自身の研究テーマ、アクション・リサーチ、それを実行する戦略の策定、意思決定内容の検証と反省、職場変革を行うために教育省のスタッフがどう連携するかについて受講生が議論し、決定する契機となった。

本稿では、UWSの社会科学分野の一つである「変革のマネジメント」コースが、OERPの意思決定プロセスとりわけ意思決定と組織行動の質に与えた影響について論じてきた。受講生がこのコースで新しい組織文化づくりの重要性を認識し、マネジメントに関する自分の信条を変えていく基礎となったのは、受講者の自己評価 (振り返り)、同僚および同僚とのミ

ーティングや勉強会からのフィードバックなどである。

上記のようなスキルや能力、知識、意思決定について考えることには、次のような目的がある。

- ・職場のマネジメントを変革することが可能だということを認める
- ・職場を変革するプロセスの重要性を理解する
- ・組織行動を変えるための具体的な計画を立てる
- ・職場が変化していくプロセスを分析する
- ・外部の間人ではなく、組織内の当事者が戦略計画を立てる
- ・学習・訓練を日常的に行う。生涯学習の重要性を理解する
- ・これまでの経験を新しいマネジメント文化の創造に活かす
- ・チーム単位で仕事をし、学び、研究を行う
- ・システム思考について理解し、そのためにどのような組織文化が必要かを考える
- ・権限委譲や意思決定への参画を通して職場を元気づける
- ・「力場分析」の手法を通して組織戦略を策定する
- ・職場において同僚と協同して学ぶことの重要性を強調する
- ・自己反省、自発的な学習、自己改善の重要性を理解する
- ・職場において多様な学習様式・方法を実践する

(2003年9月28・30日、同年10月30～31日、同年11月10～13日に実施した受講生への聞き取り調査による)

## 6. 結論

本稿ではOERPが単なる職場ではなく、専門能力を開発するための資源であることを述べてきた。OERPの現職学習プロジェクトでは、仕事は知的探求のための場所としてみなされる。この知的探求とは、必要な基礎能力を認識し、カリキュラムを作り、プログラムの基礎を設計し、自己反省し、学習を再定義し、評価結果をもとに次の課題につなげるという一連の営みである。Garrick (1998) が述べているように、働きながら学ぶこと自体が「カリキュラム」となりうる要素であり、それは日常の活動の中に存在している。教育行政官にとって現在進行形の専門能力開発は非常に重要であり、実質的な意味を持っている。OERPのスタッフは、専門能力の開発・向上を生涯の仕事として取り組もうとしている。彼らはそうした経験、自己分析、自発的な学習、自己評価、同僚による批評や自分自身で振



り返ることの重要性を十分に認識している。彼らが取り組んでいるのは、最新の教育課題について一度きりの研修を行うのではなくて、長期的視野に立って自己反省し、自己改善を行うことである。新しいスキルを習得したり、絶え間なく変革を行う最善の方法は、自己と職場の労働環境について考え、これを活用し、評価することである。OERPで行われた現職学習プロジェクトの最大の成果は、その受講生が仕事を新しい学習環境であると認識するようになり、自身の経験が自分に対する教師になりうると捉え直した点であろう。

注

- 1) “Bringing Knowledge to Life”のウェブサイトを参照。

<http://www.uws.edu.au/about/acadorg/cshs/sashs/research/clast>

- 2) 学生が企画・実施した現職学習プロジェクトのタイトルは次の通りである。(訳注：このうち、いくつかのプロジェクトは2人で実施された。完了しなかったプロジェクトもあった。)(著者の一人モハメッドからの聞き取り2005年12月16日)

1. イランの教育システムにおける情報コミュニケーション技術戦略
  2. イランの職業・技術教育システムの総合評価のためのモデル開発
  3. イラン初等教育における芸術カリキュラム
  4. バーチャル・ハイスクールの設計に関する素案
  5. イランにおける教育開発5カ年計画の評価モデル設計
  6. 学校経営：立案から実行へ
  7. 科学教育におけるプロジェクト方式のカリキュラム開発
  8. イランの農村・貧困地域における総合的な障害児教育
  9. 技術・職業科の教科書認定プロセスの評価
  10. 技術・職業科カリキュラムの評価に関する素案
  11. OERPにおけるマネジメント情報システムの設計
  12. OERPの国際ネットワーク強化：政策と実践
  13. イランの女子校における体育教育
  14. テヘランにおける幼児段階の基本語彙
  15. イランにおける能力主義カリキュラムとその教育制度への適用
  16. 非営利学校の発展のための方策
  17. 識字教育から自発的な生涯学習への転換
  18. 国際科学協力局の組織内コミュニケーション：ミッションとゴール
  19. 持続可能な学校教科書を制作するための戦略開発
- 3) この5つのディシプリンを提唱したマサチューセッツ工科大学のピータ

ー・センゲ教授によると、「学習する組織」とは、人々が本当に望む結果を作り出すために各が絶えず能力を伸ばしているという組織、人々が協同して学ぶ方法を絶えず学び続ける組織のことである。John O' Neil(1995), “On Schools as Learning Organizations: A Conversation with Peter Senge”, in *Educational Leadership*, April 1995, vol.52(7), pp.20-23. ピーター・M・センゲ(2002) (守部信之訳)『最強組織の法則 新時代のチームワークとは何か』、徳間書店。

## 参考文献

- Adams, D. and Hamm, M. (1994), *New Designs for Teaching and Learning*, San Francisco: Jossey Bass.
- Ashton, P. M. E., Henderson, E. S. and Peacock, A. (1989), *Teacher Education Through Classroom Evaluation- The Principles and Practice of IT-INSET*, London: Routledge.
- Bailey, T. R.; Hughes, K.L. and Moore, D.T.(2003), *Work-Based Learning and Education Reform*, London: Routledge Falmer.
- Barth, R. S. (1990), *Improving Schools from Within*, San Francisco: Jossey Bass.
- Bennett, K. (2001), *Seminars on Work-Based Learning: Force Field Analysis*, Tehran: OERP.
- Bolwijn, P. and Kumpe, T. (1990), “Manufacturing in the 1990s: Productivity, Flexibility and Innovation”, *Journal of Long Range Planning*, 23 (4),pp. 44-57.
- Bound. D. and Solomon, N. (Eds.), (2001), *Work-Based Learning: A New Higher Education?*, London: Open' University Press.
- Casey, C. (1995), *Work, Self and Society after Industrialism*, London and New York: Routledge.
- Castling. A. (1996), *Competence-Based Teaching and Training*, London: Macmillan.
- Center for Education in the Build Environment (CEBE), (2003), *Work Based Learning*, URL: <http://cebe.cf.ac.uk/learning/wbl>
- Darling-Hammond, L. (1998), “Teacher learning that supports student learning”, *Educational Leadership*, 55 (5), pp. 6-11.
- Dean, J. (1991), *Professional Development in School*, Philadelphia: Open University Press.
- Dugay, P. (1996), *Consumption and Identity at Work*, London: Sage Publications.
- Fish. D. (1989), *Learning through Practice in Initial Teacher Training*, London:

- Kogan Page.
- Fueyo, V., Koorland, A. M. (1997), "Teacher as researcher: a synonym for professionalism", *Journal of Teacher Education*, 48 (5), pp. 336 – 344.
- Garrick, J. (1998), *Informal Learning in the Workplace: Unmasking Human Resource Development*, London: Routledge.
- Graves, N. J. (1990), "Thinking and research on teacher education", In Norman J. Graves (ed.), *Initial Teacher Education-Policies and Progress*, pp.58 – 73, London: Kogan Page.
- Hall, G.E. (1991), *The Local Educational Change Process and Policy Implementation*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 1991.
- Hamilton, S.F. and Hamilton, M.A. (1997), "What is learning work-based?", *Phi Delta Kappan*, 78 (9), pp. 676 – 681.
- Harris, A., Jamieson, I., and Russ, J. (1996), *School Effectiveness and School Improvement*, London: Pitman Publishing.
- Heaton, T. and Lawson, T. (1996), *Education and Training*, London: Macmillan.
- Honari, M. (2001), *A Report of Block2b, Graduate Diploma in Social Science (Change Management): Meeting with Individuals*, Tehran: Shahid Rejaei University, Wednesday 7 March 2001.
- National Center for Work-Based Learning Partnerships (NCWBLP) (2003), *What Is Work Based Learning?* URL: <http://www.mdx.ac.uk/www/ncwblp/about.html>.
- Petrick, J. A. and Furr, D. S. (1995), *Total Quality in Managing Human Resources*, Florida: Lucie Press.
- Raelin, J. (1999), *Work-Based Learning: The New Frontier of Management*, London: Printice Hall.
- Shaw, M. (2001), *Outline of the Assessment Tasks Required*, Sydney: The UWS.
- Sarkar Arani Mohammad Reza and Matoba Masami (2002), "School based in-service teacher training in Japan: perspectives on teachers professional development", *Journal of the Graduate School of Education and Human Development (Educational Science)*, Nagoya University, 49 (1), pp.97 – 110.
- Schön, D. A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey Bass.
- Senge, P.M. (1990), *The Fifth Discipline: The Art of Practice of the Learning Organization*, New York: Doubleday Press.
- Senge P.M., (ed.) (1994), *The Fifth Discipline Field Book: Strategies and Tools*

- for *Building a Learning Organization*, Toronto and New York: Currency Doubleday.
- Smylie, M. A. (1995), “Teacher learning in the Workplace -Implications for School Reform”, In T. R. Guskey and M. Huberman (eds.), *Professional Development in Education -New Paradigms & Practices*, pp.92 – 113, New York: Teachers College Press.
- Smyth, J. (1995), “Teachers’ work and the labor process of teaching-central problematic in professional development”, In T. R. Guskey and M. Huberman (eds.), *Professional Development in Education-New Paradigms & Practices*, pp.9 – 91, New York: Teachers College Press.
- Tickle, L. (1987), *Learning Teaching, Teaching Teaching: A Study of Partnership In Teacher Education*, London: The Falmer Press.
- Thiessen, D.(1992), “Classroom-based teacher development.” In A. Hargreaves and M.G. Fullan (ed.), *Understanding Teacher Development*, pp.85 – 109, New York: Teachers College Press.
- Wagner, R. (2001), *The Minute of the Meeting of the Course Management Committee*, Sydney: The UWS.
- Wagner, R. (2001), *Seminars on Work-Based Learning: Force Field Analysis a Tool for Organizational Change*, Tehran: OERP.
- Weick, K.E. and Quinn, R.E. (1999), “Organizational Change and Development”, *Annual Review of Psychology*, University of Western Sydney.

訳注 本稿の原典は次の文献である。翻訳にあたっては、下記の編著者の承諾を得た。

Mohammad R. Sarkar Arani, Jafar Alagamandan, Heider Tourani (2004), “Work-based learning: a practical approach for learning to work and working to learn: A case study on decision-makers’ professional development in Iran” In Victor M. S. Gil, Isabel Alarcão and Hans Hooghoff (eds), *Challenges in Teaching & Learning in Higher Education*, University of Aveiro & SLO (Netherlands Institute for Curriculum Development), pp.131 – 146.