

スイスにおける学校改革

ユルゲン・エルカース

(訳：樋口 聡)

(2007年2月28日受理)

School Reform in Switzerland

Jürgen OELKERS

Switzerland has not a central administration of the school system. Actually it is hard to say that there is “one” system of schooling. All the 26 cantons have at least in parts different forms of public schools. That means school-reform is not primarily a national affair. So the article deals with reforms in the Canton of Zurich. The Canton had a leading role in the development of schools since 19th century. The actual reform started in the year of 1995 when the educational politics underwent a drastic change. There are seven fundamental maxims behind the diverse projects. The article discusses three of them: School autonomy, supervision of schools and new tools for teaching and school development. One of the tools is an experiment in self-teaching which is analyzed at the end of the article.

Key words: School reform, Supervision, New tools for teaching, Self teaching at school

キーワード：学校改革，指揮監督，新しい教授手法，学校での自己教育

本論文は、スイスにおける、より正確に言うのであれば、スイス連邦の26の州の一つであるチューリッヒ州における、学校改革についてである。学校の発展のためにはどのような条件があればいいかなどということ個人の見解としてただ述べるのではなく、実際になされている具体的な試みについて記述したいと思う。今日の子どもたちを取り巻く社会的条件の変化に、公立学校はいかに対応できるのかということ問うことで、「発展のための条件」について考察してみよう。

まず、(1)スイスの教育政策とその特徴について一般的に述べる。次に、(2)外部評価による学校経営の改善を問題にしている試みのいくつかを紹介する。そして、(3)まとめとして、テストや実験を通しての学校改革の新しい手法について紹介する。学校改革の新しい手法が問題になる場合、実験という視点はほとんど着目されていないが、しかし、「学校改革」とは言われないまでもまさに学校改革である様々な試みが、それぞれの学校でなされている。学校改革のために求められるのは、必ずしも州全体のプログラムである必要はない。要するに問題が解決されることが大切なのである。

1. スイスの教育政策について

学校改革のために重要なのは、一人ひとりの教員、児童・生徒たち、そして学級である。その他のことは、改革のために必要に応じて考えられるべき基礎条件となる。今後予想される一つの基礎条件は、教育成果の国際競争である。多くの教員はそうした競争を好まないが、しかしますますプレッシャーが高まっている。その国際比較研究がなされることは、新しい競争状況を生み出すこと以外の何ものでもない。少なくともシステムのレベルで、「より良い」とか「やや悪い」といったことをはっきりさせることができるのであり、PISAのランキングだけで、それぞれの国に改革のプレッシャーを与えることができるのである。悪い教育システムは改善されなければならないのであるし、良いシステムはその良さを維持し、さらにより高いレベルを目指さなければならないのだ。

しかしながら、今のところ、競争は、結局、教室でなされることと結び付いたシステムに限られている。PISAのデータは、この「現場」からの抽象物ではない。毎日の教育現場はローカルである。教室でのグローバル化は、スイスの至るところで生じている児童・生徒の多文化的状況を見たときに感じることができる

だけである。教員の側は全くそうではない。ますます進展する学校の異文化混合に対する教員養成において、たいていの場合、そこで教える教員たちは多文化出身ではない。スイスの教員たちは、様々な国から来た子どもたちを教えるのであり、いくつかの場所では、スイス出身の子どもたちはマイノリティとなっている。

19世紀の公立学校の定着以来、「教育」とは国家的な何ものかだと理解されている。つまり、国境で守られ、国家の独占物なのである。そのような理解に立てば、教育は競争とは無関係だし、国境を開く必要もない。結局、学校は、普通教育を提供し、社会的背景と強く結び付き、機会の平等とはあまり関係ない特権にからむものである。そのような特権を国際化することは困難であるし、今のところ、わずかな領域でしか基準はなく、さらにシステムにとって重要なのは、国家的基準ではなくローカルな問題である。グローバル化に向けたどのような試みも、限らない特別な解決が求められるがゆえに必ず失敗する。それゆえに、ドイツやスイスのような連邦制には、それぞれの違いがあり、それを重要視しているのである。

スイスにおける学校改革は、準州も含めた26の州(canton)によって違いがある。スイスの各州は、ドイツの連邦制での州以上に、そしておそらく日本の県以上に、教育に対する大きな権限を持っている。スイスの州は一つの国家のようなものであり、自立的に統治され、他の州との合意は必要とされない。ドイツにおける改革は、おそらく日本においても同じだと思われるが、中央集権的行政機構によってなされる。それは、スイスの学校にとっては、極めて奇妙なものに映る。行政というのは公的なサービスなのであって、すべてを中央集権的に統治しようとする国家機構による権力の行使ではないからである。教育行政も同様に公共サービスであり、それ自体が学ぶ姿勢を持たなければならない。例えば、不必要な法令があれば、それが法令だからという理由だけで守ろうとするのではなく、定期的に点検し、ときにはシュレッダーに入れて破棄してしまうくらいのができなければならないのである。

あるいは、いろいろと作られたカリキュラムの唯一の本当の働きは、保護者からの批判をかわすことだということを理解しなければならない。カリキュラムを作成する委員会は、カリキュラムの縮小を目指さなければならないのであり、カリキュラムが中心的な役割を果たすことにはすでに疑問が持たれている。10年前にチューリッヒで、基礎小・中学校(Volksschule)のための新しいカリキュラムが作られたとき、一つの評価が下された。それは、そのカリキュラムは学校で

は使用不可というものであった。このことは大事なことである。行政は、そのことから、新しいことを定着させるにはどうしたらいいのかを学んだのである。つまり、有効ではない手段で新しい方法を試みるのではなく、カリキュラムを構成する伝統的な方法を見直すということであった。

さて、本論文のトピックは、カリキュラムではなく学校改革である。教育に対する国の関与の仕方は、スイスではドイツと違った意味を持っている。政治体制は、協調の上に成り立ち、自律性を要求する。1年生から9年生までの義務教育の段階では、義務的な規則はわずかしかない。例えば、1874年から続いている、週に3回の体育の授業の義務などである。原則として、基礎小・中学校では、それぞれの州の自由が認められている。そのようなシステムは、うまくいくのだろうか。

スイスの教育システムを他国のそれと比較したとき、まず注意を引くのは、教育の官僚体制が極めて弱いということである。システムの真の担い手は、州でも、ましてや連邦政府ではもちろんなく、地方の自治体である。地方の自治体が、学校に予算を与え、教員を雇用し、州の規則に合った質の保証に対する責任を負う。つまり、権力は総体としての国にあるのではなく、地方自治体や地域社会にあり、それらがかなりの税からの収入を与えられ、たいていの場合、健全な予算を組む。長期間に渡って多くの負債を抱えるなどということは、ありえない。

学校に対する指揮監督は、民主的に合法化された市民による委員会でなされる。地域社会には選出された委員による学校委員会があり、その委員会で、市民が学校改革に関する政治的案を監督する。スイス以外のヨーロッパの国でそれと同じ様なものはないし、また、おそらく日本においてもそのような委員会は存在しないだろう。「市民軍システム(militia system)」ということがよく理解されないかもしれない。それは、一定の期間、正式の雇用を伴わずに、地域社会の利益のために働くことを意味している。市民は公共の問題に関心があり、「市民軍(militia)」に加わることで、課題に立ち向かい問題を解決できるはずだという前提が、そこにはある。

このシステムは地域の連携の上に成り立っており、それ以上の官僚組織を必要としない。もし「上位の権限」ということを言うのなら、全体を統括し、紛争が起きた場合の調停機関があるが、それは、全体の枠組みを監督するだけで、実際的な意味では権限を持たず、介入があるとしても補助的に、である。ドイツや日本の人たちにとっては、歴史的な理由から、それは

とても魅力的であるに違いない。プロイセン改革にもナポレオン法典にも関係がないのだから。1830年以降の基礎小・中学校ならびに公教育の自由主義改革の後では、改革が「トップ・ダウン」でなされたことはない。というのは、上から下へと単純に命令を出すなどということが不可能だったからである。あらゆる改革は、人々によって受け入れられなければならない。より正確に言えば、投票、最終的には住民投票によらなければならない。何も起こらないのである。このことは二つのことを意味している。政治の慎重さと、試行と検証の重視である。

狭い国にもかかわらず極めて複雑で、またそれぞれが強い自律的精神を持ち、広く枝分かれしたこの教育システムを、いかに改革することができるのだろうか。90年代半ば以降の展開では、実に様々な学校文化・教育文化を背景に見なければならない。州と州の間で、またとりわけ地域間に、交流と協力があつたとしても、改革は地域ごとに違っており共通点はない。したがって、いつも26個の教育機構が動いているということであり、さらには、強力な行政権力を作らずに、地域の状況に合わせた改革の一般原理をいかに整えることができるかを学ぶことを可能にするシステムなのである。このシステムは、地域においてのみ実に密度が濃いのであり、さらに個別の事情に対して許容力を持つ、協調的コミュニケーションによって支えられているのである。

地域の連携が重要なわけであるから、全体を通しての説明にはおのずから限界がある。また、この小さな論文で語るには大きすぎる問題である。したがって、私は、スイスにおける学校改革についての状況一般についてではなく、私が良く知っている一つの州における改革について、述べることにしよう。1995年から2005年までの10年間の、学校と関係組織の改革に焦点を合わせる。チューリッヒ州は、教育に関して、少なくとも改革に関する問題について、他の州に対していつも指導的な役割を果たしてきた。チューリッヒの改革は、教員養成から幼児教育までを含み、多くのプロジェクトが様々な評価され、その多くは住民投票で認められている。その限りでは、多々議論があり、今もそれは続いているのだけれども、そのプロジェクトは政治的合意によって支持されているのである。

チューリッヒにおける様々なプロジェクトには一般的な前提条件があつて、教育システムの質の発展の基本として変化を重要視している。複雑なシステムは、個々のプロジェクトの相互関係によって部分的に変更が可能であり、別のシステムをまねるといったことではなく、今あるシステムを変更するということが可能な

である。その意味では、フィンランドの学校システムは、スイスにおいては重要な意味を持たない。もし比較ということがあるとすれば、せいぜい他の州との比較であつて、評判の理想的なシステムなどとの比較ではない。重要なのは理想との距離ではなく、プロジェクトの整合性なのである。

チューリッヒでは、プロジェクトのための七つの基本原則がある。

- (1) 個々の学校と学校評価に基本的な変化を認める大きな自律性を与えること。
- (2) 指導の権限を持った十分な学校経営能力を開発・発展させること。
- (3) 問題のある状況に対して特別な対策を講じること。例えば、教育水準の低い家庭と外国からの移民の子どもの増加の問題など。
- (4) 学校教育に、社会教育と学校心理学に関係したことがらを含めること。
- (5) 教科内容と教科を越えた内容に向けての教員養成の新しい方向性を目指すこと。
- (6) システムの管理のために教育学の研究を使うこと。
- (7) 新しい方法を開発すること。

以下、三つのプロジェクトについて簡単に述べることにしよう。すなわち、十分な学校経営能力の開発・発展、外部評価、そして学校改革のための新しい方法である。それらは、細かいまとめを引き出すことができるまでに熟している。おそらく、日本の読者にも興味を持ってもらえるものだと考える。

2. 学校経営能力の開発・発展と外部評価

チューリッヒの学校の状況について、いくつかの特別な観点が考察されなければならない。チューリッヒでは、基礎小・中学校が義務教育で、(1年生から6年生までの)小学校と、(7年生から9年生までの)中学校段階に分けられる。中学校段階には三つのレベルがある。他の州では二つである。グラマー・スクールへの変更は、6年生、8年生あるいは9年生が終わったときにありえる。大半の子どもたちは基礎小・中学校に行く。私立学校に通う児童・生徒は5%以下であり、小学校だと約2%である。学級あたりの平均的な児童・生徒数は約20人で、成績がAで卒業する子どもたちは約19%、外国人の割合は年平均で約25%である。ただし、それは一般学級の話で、特殊学級だと外国人の割合は58%になる。地域に応じて、大き

な差がある可能性がある。

TaVと略される「部分的自律・基礎小・中学校」(Teilautonome Volksschulen)というチューリッヒの改革プロジェクトで、新しい形の学校経営が導入された。それは、州の行政改革としてなされたものであり、『新公共経営』の諸原則に沿って計画されたものである。その実験への参加は自由であり、プロジェクトの期間は3年間、最初の取り組みは2000年に終了した。2004年の半ばまでに、70の地域とチューリッヒ市、ヴィンタートゥア市で、基礎小・中学校ならびに幼稚園から、全体で約200の自律的 school 組織が実験に参加した。プロジェクトは2004年に終了し、基礎小・中学校に関する新しい法律の基礎を作った。それは2005年の6月に票決され、70%の賛成で可決された。3年前に出された最初の法案は否決されたので、このプロジェクトは正しい政治判断のために役立つといえることができるだろう。

「部分的自律・基礎小・中学校」は、法令の公布によって導入されたのではなく、多くの努力によって生み出されたものであった。このことを指摘することは重要である。というのは、質の保証はたいいていの場合、改革のための努力によって実現されるものだからである。学校経営ということについて、プロジェクトの結果はどのようなものになっているのだろうか。チューリッヒの「部分的自律・基礎小・中学校」は、柔軟性という考えと、地域の活動主体への責任の移管という考えの上に、成り立っている。その地域の活動主体は、学校経営について特別な権限を持つ。その経過の中で、「柔軟性」は、学校に不利益を与えるだけの新自由主義的な夢物語だと非難されることは全くないことが、明らかになった。「部分的自律・基礎小・中学校」の展開の中で、かなりの柔軟性が、部分的ではあるが達成された。その柔軟性によって、地域の学校経営は支えられたのである。それらの学校は権限を与えられるのであり、すなわち、人にすべきことを指示する権利を持たない重荷だけを課せられた構成メンバーでは、もはやないのである。

プロジェクトが進むにつれて、新しい経営の仕方が、学校改革の重要な要素として次第に作られていった。特別な権利を持つわけでもなく、たいいていは管理の仕事の責務だけを負う、基礎小・中学校の古い「学校長」のシステムを止めることになる。全体的に見て、新しいシステムは教員の間で広く受け入れられ、初めのころにあった問題は克服された。200以上の実験学校の一つとしてプロジェクトを中止するところはなく、実験後、古いシステムに戻ったところも皆無だった。その実験の効果はそれぞれの学校で生じているのであ

り、単に評価報告書によって示されているというだけではないのである。また、改革は法令で規定されれば済むものではなく、教員によって受け入れなければならないものだという点も、われわれは知らなければならない。実際が変わることの中に、利点を発見することができるものなのである。

或る評価研究が示しているように、古い学校長システムを変えることで、新しい学校経営者は「大きな権限」を持つことになる。それは次のような成果を見せる。多くの古い学校長は授業を免除されることがない。プロジェクトの学校の半数以上の学校経営者は、7時間以上の授業を免除される。学校経営者は、多くの場合、「授業と学校経営活動を往ったり来たりして」、多くの時間を要する経營業務に責務を負っている。しかし、改革プロジェクトに参加するのが早い学校ほど、より多くの学校経營業務に時間を割くことになっている。このように、プロジェクトは成果を生み、それを広げている。それが逆行することがありえないことは明らかである。

別の効果もある。学校の自律性についての基本的な考え方は、もともと教員の間でかなり討論されてきたのであるが、現在、プロジェクトへの参加や負担の適切な配分といった考え方のおかげで、様々な組織の間で「広い受け入れ」が得られた。「学校改革」の分野では、実験学校の教員と経営者は、いかに責任を分かち合うかということについての理想に近づいている。このことは、或る先行研究の結果を裏付けている。それによれば、学校経営者の活動は、合理的な仕事の配分を与えるがゆえに、肯定的に判断されるというものである。一般的に、教員たちもまたプロジェクトを精神的に支えている。学校でなされることが継続可能だと教員たちが経験すればするほど、それは強まる。教員たちは抽象的な説明では納得しないが、なされようとしている改革が合理的で生産的だと感じるとき、自分たちの負担が増えることをいとわないのである。プロジェクトの学校では、学校の成果に損失はない。その保護者たちは、プロジェクトに参加していない学校の保護者よりも、はるかに肯定的に学校を見ているのである。

やはり、教員の本来の仕事は、授業である。学校経営は、教員の雇用や研修の調整などに責任を持つが、それは、しなければならないという「義務」によるものから、それがどうしても必要であるという「必要性」によるものへと変わるのが妥当である。教員の質の向上は、学校がそれを必要性としているということなのであり、そのために有能な学校経営が求められるのである。広い意味では、学校は経営の改革とともに広報

といったことをも必要としており、また学校経営はポストを確保するといったことにも関わる。教員の授業については、責任の変化が始まっている。学校経営は、例えば、学校での採点の仕方についての共通規則に関する取り決めを作成し、それを強く守らせることができる。授業を訪問し、人事計画の仕事を引き受けることもするのである。それらすべては、教える仕事に影響を与えるだろう。

学校経営の新しい任務と権限としては、例えば次のようなものがある。

- (1) 年間や週の授業計画など、授業全般に関わること。
- (2) 教科を越えた活動。いくつかの教科の削減。
- (3) 異年齢グループや合学級集団の編成。
- (4) 小学校段階で、特定のプロジェクトや、期間限定で、成績、性別、関心に応じた学習集団の編成。
- (5) 教員の雇用の柔軟化。教科間での相互交流。業務の細分化。

どの場合も、学校経営は教員との合意を必要とするのであり、それゆえに、それは複雑な仕事なのである。これらのすべてがすぐにうまくいくというものではないし、同時に起こるものでもない。学校における質の発展は、いつも様々な視点からなされなければならないのであり、様々な関心が考慮されなければならないのである。教員にとっては、毎日の業務が前面にあるのであり、改革は、その業務のためになるかどうかで判断されることになるだろう。

新しい学校経営の経験ということを考えてみると、これまでの経験からいくつかの一般化が可能であり、それはチューリッヒ州を越えて興味を引くはずである。新しく組織を作ることがただちに授業の質を高めることになるわけではなく、良い授業は質的にうまく組織化された学校において可能なものである。学校経営が教員に対する指導の権限や権威を持たなければ、質の保証は、偶然的なものか個人的なものに終わるであろう。われわれが良く知っているように、学校が衰弱してしまうかそれとも突然の変化を見せて変わっていくかといったことは、一人ひとりの教員の関与の仕方にかかっている。しかし、児童・生徒の教育成果の平均点の向上、例えばPISAに向けて、といったことについては、それぞれの教員に賛成なのか反対なのかが問われているわけではなく、まさに強く管理が求められること、すなわち経営に関わることなのである。

もっと一般的に、授業の問題に関連付けてみよう。地域の学校改革は、地域社会と協調しなければならず、地域社会に受け入れられなければならない。それを行

うのが学校経営なのである。個人の思いで勝手に変えてしまえるようなものではない、その地域の規範に、学校の大きな目標も実際の授業も結び付かなければならない。授業のための手助けをするだけでは十分ではない。授業の目標と基準が調和し、透明性を高め、そして統制可能にならなければならないのである。採点の仕方の共通のガイドライン—それは今日ではもはや学校での当たり前の実践ではないのであり、ほとんど革命的かもしれない—は、一つの手がかりに過ぎない。将来的には、対応もまた手を加えて処理されなければならないのであり、学校は結果をどのように扱うかを学び、結果は手段と関連付けられなければならない。これらすべてが学校経営能力にかかっているのである。

これまでの経験をまとめてみれば、次のようなことになるだろう。すなわち、個々の学校がより自律的になると、それだけ多くの経営や管理が必要になるということである。教員たちは「管理」という言葉が好きではない。ここでは、それは、改革の状況と学校によって取り組まれる地域の問題への、対応という意味である。将来的には、テストがそれに含まれ、外部評価もそうであろう。この表現もまた、ドイツの教員の間では、嫌悪感と抵抗感を引き起こしている。一方、スイスでは、それをめぐる改革の動きが起こっている。それについて以下、簡単に言及しよう。教育政策のこのプロジェクトは、徐々に、ドイツにおいても現実となるであろう。したがって、そのドイツの事情を見ることもまた、価値があることではある。

外部評価は学校管理の大きな変化である。その基本形態は19世紀にさかのぼることができ、「視学官」というものである。視学官は、管理はするが、改革はしない。新しい問題は、管理と改革をいかに結び付けるかということである。「管理」は文字通り取られるべきではなく、教育を管轄する官庁の役人が学校を見に来るといったことではなくて、それぞれの学校を援助するために、批判的な目を持った専門家がやって来るということである。その専門家は官庁との関わりはなく、検討するに値することを見出して話し合いをするということなのである。必ず忠実に従わなければならないといったものではない。

もう一つのプロジェクトがチューリッヒで始まっている。それはNeue Schulaufsicht（新学校評価）と呼ばれている。この新しい企ては、学校評価は学校改革の一部であるという考えに基づいている。これによって、将来、すべての学校は、4年ごとに外部評価を受けることになる。そこでは、当該の学校の優れた点と弱い点のデータが示され、それが学校改革に役立てられるために、達成目標に応じて取り上げられるのである。

この考えは、3つの主たる活動体を必要とする。すなわち、評価組織、地域社会における学校評価、そして学校経営である。それは、古い種類の「学校長」の力で実行されるものではない。この新しい学校経営の力によって初めて、目標管理に基づいた長期の改革が可能になるのである。それは、責任を伴った仕方で行われるのであり、単に、構成員の間での暗黙の理解に基づいているといったものではない。

1999年以来、「新学校評価」モデルは、チューリッヒ州で、60校以上の学校で試みられてきた。すべてがボランティアによるものである。しかるべき機関が、学校のための評価委員と協力しながら、標準化された評価を学校の求めに応じて実施する。この外部評価は、学校による自己評価を要求するが、「新学校評価」のチームによってなされる。その手続きと条件は、一般的に次のようになっている。

- (1) 「新学校評価」のチームは自立的な組織であり、監督機関の代わりに評価を行うが、その指示に従うというものではない。
- (2) 評価は、基準や方法を生み出すようになされる。あらかじめ情報は開示され、可能な限り透明性を高める。
- (3) 学校は自己評価のレポートを書く。評価チームは学校を訪問し、データを集め、今後のための基礎となるような報告書を提出する。
- (4) 目標が達成されたかどうか、改革はなされたかどうか、教員、保護者、児童・生徒が評価報告書について話し合う。
- (5) それをもとに、学校経営者と学校評価者が、次の評価期間の改革目標と方法について合意する。

この「新学校評価」そのものが評価された。それによれば、初めは恐れていた外部評価に真剣に取り組む、そこから得るものがあることを経験している学校は、概ねそれを受け入れていることがわかる。学校は評価プロジェクトを支持し、それを質の向上と理解している。データ収集の方法は合理的であり、その結果は高い信頼性を得ている。それでもなお、結論を正確に導くには困難があり、評価報告書が実効的な目標の合意、そしてそれぞれの学校の重要な改革方針の基礎となるとは限らないのである。もう一つの欠点は、時間が限られているために、授業のことがあまり考察されていないということである。

このように、外部評価のプロジェクトもまた、学校自身の改革に依存していることになる。例えば、評価される学校を責めるのではなく、弱点を明確に検討

することができるような言葉が開発されなければならない。さらに、学校が弱点に対応できる方法が見出されなければならない。ことがらが報告書で終わってしまったり、スイスでよく言うように、報告書は「引き出しにしまっておく」だけといったことになれば、それは誰のためにもならないだろう。そうではなくて、学校は行動を起こすことができなければならないのであり、新しい基礎の上により一層の改善を加えるようなものでなければならないのである。学校が求めるだろうと思われる「必要に応じる」体制を、準備しなければならないのである。このようにして、外部評価は、研修や人事計画にまで重要性を持つてくることになるだろう。

しかしながら、質の高い改革のために重要なことは、外部評価によって学校経営や管理の能力を向上させるといったような、新しい組織作りだけではない。教員たちによって本当に受け入れられる身近でふさわしい方法を持つことが大切である。このことは、ドイツの教育においてはいつもおろそかにされてきたことであるが、しかし、今、妥当な変化を見せている実践を可能にする力が存在していることも確かである。

3. 基礎レベルと実践からの方法

ドイツでの研究結果から得られた重要なことがらの一つに、3年生以降の成績低下がある。3年生から6年生にかけて、教えなければならない教科内容がかなり増え、大きな下落があることが明らかになっているのである。その下落を最小限に抑えることが重要な問題の一つであり、初め段階で支援する効果的なプログラムが必要であろう。そのプログラムは、単なる授業実践から方向性を変え、複合的な改革に取り組むことを求めるのである。

すべての児童・生徒に少しでも良い支援をしようとすることは、やさしいことではない。主たる教科の能力差は、子どもたちが就学するときからすでにかなり見られ、どのクラスにもある成績の序列は、たいいていの場合、教員が変わったとしても、続いてしまう。テストへの支援というのは、良くできる児童・生徒が大変好むこの序列を、変えることを意味している。それは、そうした条件のもとでいかにしたら支援がより良いものとなるのかという、長期間に渡る学校実験の重要な問題である。現在は、その実験はそれぞれの州でなされ、なるべく学校の早い段階でそれが着手されることが考えられている。

キーワードは「基礎レベル」で、そこでは幼稚園と小学校1年が新たに注目されている。それは、今日の

な意味での学校を早めようというのではなく、より早い段階で子どもたちの能力をより計画的に支援する新しいレベルを開発しようということなのである。これはヨーロッパの多くの国で取り組まれていることで、スイスとドイツだけが少し遅く6歳からになっている。

多くの国々では、長いこと、小さな子どもたちには、年齢に応じた方法で、そして新しい舞台設定で、学びの場を与えることが一般的であった。もっと詳しく言えば、「基礎レベル」というのは、幼稚園と就学の開始期の統合を意味していた。ただし、具体的には、1年生を含むのか、それとも2年生まで含むのかで、違ったモデルとなっていた。

その主な理由は、就学前の子どもたちの学習能力についての研究によって、明らかになっている。小さな子どもたちは独特な仕方であらう学ぶ。子どもたちはしつこく、いろんなことを知りたがり、自分が生きている世界の広がりを見出す。ここで意図的に始めない手はないだろう。学校を終えるときに子どもたちの学びが必ずしも十分でないという事実は、学び始めるときに、十分な個別の支援を受けていないということによるものである。活発な子どもというイメージは一面的であり、問いを発する子ども、すなわち問うことによって答えを得て、それから学ぶという子どものイメージへと、変わる必要がある。明らかに、多くの教育システムは、すでにこのことに対応している。ヨーロッパにおいて、知的なことに関わらない幼稚園は、今や存在しない。今、進みつつあるのは、遊びを通しての学びと、理解力の支援の混合形態であり、そこでは間違いなく、知的な学びの提供もまた重要なものとなっているのである。

それに応じて、ヨーロッパのいくつかの国では、就学前教育の基本カリキュラムを作成した。現在のところ、就学前教育についてはほとんど規制がない。この流れについての分析は、それに何らかの基準が不可欠であることを指摘している。そうでなければ、「幼年期の学校主義化」を生み出してしまうからである。幼年期の支援においては、非常に柔軟で個別的なカリキュラムの作成が求められる。そして、国際的研究が示すのは、十分な基盤が整い、教員が専門的に訓練され、十分な評価データが揃っているときに、初めてそれは可能であるということである。しかし、ただ単に外国のモデルを真似するだけではうまくいかない。さらに重要なことは、どのようにしたらこの新しいシステムを注意深くかつ意図的に導入することができるのかについての経験が得られるテスト期間を、この基礎レベルについて設けなければならないということである。それには、保護者との十分な協力が求められる。その

新しい試みがうまくいくと思われるとき、保護者はそれを受け入れるに違いない。

教員の研修はこの新しい課題に対応するものでなければならない。そして、そのテスト期間全体が評価されなければならないのである。幼稚園と就学期という二つの教育の場が「融合する」ことが求められているのではなく、それぞれが互いに躍動的に関係しあう必要があるのである。それにはこれまでにないチームワークが求められるのであり、より一層の方策が講じられなければならない。主要な問題は、子どもの基礎条件と学習行動の違いがますます大きくなっていることを受け入れ、それらを支援するというようになるだろう。子どもたちは全く違った学びの速度を持っているのであり、「支援」は、すべての子どもを同じにすることではなく、一人ひとりの子どもに、過度のプレッシャーをかけることなく、それぞれの速度で基礎レベルを通過させるためのものなのである。子どもたちは、それぞれのペースを持つことができなければならないのである。

教員の側の質の保証について、さまざまな考えが示されてきた。その一つが、教員が最良の実践を決めるというものだ。質という点からすると、教員にはそれぞれかなり違いがあり、良い教員もいれば悪い教員もいるということは誰もが知っていることである。しかし、今まで、それは問われてはならない一つのタブーであった。スイスのシンク・タンク *Avenir Suisse* (スイスの未来) は、一つの研究を指示した。それは、まず教員の能力の測定から始め、その違いを示し、児童・生徒の出来栄の良し悪しを教員の資質に結び付けるというものである。そうした研究から明らかなのは、教員には、それぞれの領域の最高のもので専門的技術を学ばせる必要があるということである。このことは、一つの同じ学校の中だけでは不可能である。同僚の間でのどのような侮蔑をもなくすることができれば、そのノウ・ハウは直接に伝達されるだろう。

教員は、自らの指導能力を他の教員と比較しなければならない。クラス全体の到達度の比較だけでは十分ではないのである。そして、他の教員が自分よりも優れていることを認め、どのようにして自分の能力を伸ばすかを学ぶことができるとき、教員はそこから大きなものを得ることは間違いない。その研究によれば、教員がクラスの可能性に応じて学びを構造化するとき、授業の質は高くなる。明確な到達目標の開示や採点基準の透明化が重要なのである。授業は、単に指導方法や指導モデルが問題にされるだけであれば、決して良いものとはならないだろう。教員は、それぞれの状況に応じて、いろいろなものをうまく混ぜ合わせなければ

ばならない。多くの場合、それが良い授業の技法となるのである。

この研究から、「チェック・ファイヴ」というもう一つのプロジェクトが生まれる。それは、小学校の5年生でなされる、アーガウ州の到達度比較テストの名前である。そのプロジェクトは州議会によって管理され、評価研究の結果が教員に還元されるような方法の開発に取り組むことになる。スイスの教員たちは、PISAの結果にはそれほど動揺していない。というのは、PISAの結果など、公の場で語られることはほとんどないからである。しかし、それに関する多くの研究が、ただ単に政治的・学問的価値だけでなく実践的な価値を持つことが期待されるのであれば、そのデータで教員は何かできるのかという問いを避けるべきではない。「チェック・ファイヴ」は、これに対する答えなのだ。

そのテストは2005年に実施され、次の4つの観点を含んでいた。すなわち、

- (1) 数学
- (2) ドイツ語
- (3) 協同的問題解決
- (4) 自発的学習

このテストの背景には政治的な意図があるために、プロジェクト・チームは、教員の間にかかなりの抵抗があることを予想し、40ほどのクラスしか参加しないだろうと思われた。ところが、アーガウ州の5年生を教えている370人の教員のうち262人が協力し、最終的に、テストは140のクラス、2,531人の児童を対象とすることができた。明らかに、その方法が基本的には受け入れられたのである。テストが実施される前、教員は、参加するプロジェクトに対する態度と期待について尋ねられた。

テストから2ヶ月後、それぞれの教員は、自分のクラスが全体の結果と比べてどのような成績だったかという通知を受けた。その結果は、カリキュラムによって設定された「最低限の目標」によって構成されていた。つまり、最低限の目標が達成されているのか、されていないのか、あるいはそれ以上の出来栄なのか、ということである。その結果は、自由に方法を決めて、児童に返してやらなければならない。そのために、教員は保護者を同席させることもある。その通知は、事後対策の方法を含んでいた。そこでは、結果を知ることによって、教員は、どのレベルでまたどの分野で積極的になるのかということが、カテゴリーに応じて、はっきりと示されている。そのようにして、なされるべき対策があらかじめ示され、分類されるのであるか

ら、評価もしやすくなるのである。結果が通知された後、関連して二つの調査がさらになされた。

その調査の主たる目的は、次の四つである。

- (1) 教員は、特にクラスの成績が良くないとき、そのデータをどのように扱うのか。
- (2) 教員はその原因をどのように分析するのか。
- (3) そのデータと照らし合わせて、教員は自分の指導の質をどのように振り返るのか。
- (4) 質を高めるにはどのような方法があるのか。

とりあえず、プロジェクトは終了した。結果の通知は子どもたちに広く受け入れられている。それは別の研究でも示されている。客観的で透明性のある方法で成績が測定されることは不愉快な経験ではなく、そのデータが還元され教員に届くのであれば、有益な手段となる。この視点からすれば、PISA研究の第一の収穫は、論文などの研究者の業績を増やすことにあるのではなく、実践で使える知識を向上させることにあるのである。

しかし、学校改革は、教育水準のレベルとか外部評価とか質の保証の複雑な組織作りなどといったことまで行かなくとも、可能である。本論文の最後に、スイスの学校ですでに実現され、現在も改革が進められている、大変簡単な方法について紹介しよう。それは、どこでも費用がかからずにできる、改善の方法である。これらの四つの方法は批判に対する対応であり、このように真剣に取り上げられ、学校と地域社会の関係を改善するものである。そこでは、学校はより消費者志向になっており、そのような学校システムは単に私立学校に任せればよいというものではない、と言うことができるだろう。

保護者が繰り返し不満を言うのは、児童・生徒の成績の向上について、透明性が欠けているということである。多くの保護者は子どもの成績が思わしくないとき何か手段を講じたいと思うのであるが、成績が手渡されるときでは、すでに遅すぎるのである。このことは、多くの子どもたちが、成績を向上させるために態度を変えるよりも悪い成績をもらった方がいい、と考えていることにもよる。不透明であることが功を奏するのは、保護者が将来のことがよくわからないというときだけである。スイスの私立学校には、子どもの成績について、4週間に一度は保護者に報告をすることがある。そうした学校はデータ・バンクを持っていて、それにすべての教員がペーパー・テストの点数を書き込む。保護者は定期的に、状況報告書を受け取り、それにサインしなければならない。そして、それによ

って、もし成績が保護者にとっても子どもたちにとっても満足のものでないとき、どのような対策を探ればいいかを考えることができるのである。

もう一つ、よく起こる透明性の欠如の不都合は、学習の目標と課題に関するものである。これもまた、どうにかなるものである。毎週金曜日、授業の後、次の週の目標と、子どもたちが取り組むべき課題、良い成績を得るためにどれくらいの時間を費やさなければならないか、そうしたことを文書で児童・生徒に伝えている学校もある。児童・生徒は、学習日誌を付けることで、自分の進み具合を調節できるのである。明確な目標は、子どもたちが自分の時間を管理することを可能にするのであり、授業の進度に驚くこともない。このようにして、学校は、学習に対する積極的な態度を求め、目標に対する進み具合を明らかにすることになるのである。

その一つの可能性は、いくつかの学校でなされている「学習パスポート」と呼ばれる直接対応のシステムである。それは、相互的な協力と行動の規制に役立つ。

- (1) 毎日あるいは特定の日に、児童・生徒は、特定の科目でその日に達成したいと思う目標を書く。
- (2) その日の終わりに、それぞれの到達度を記録する。
- (3) 決められたカテゴリーに応じて、児童・生徒は自分の勉強と学習行動についての評価を行う。
- (4) 教員は、準備と学習支援が十分であったかどうかについての報告を、子どもたちから受け取る。
- (5) 最後に、児童・生徒は、教員がその日の出来栄をどう判定するかを報告を受け取る。

本論文で挙げる4番目の例は、チューリッヒのグラマー・スクールでの実験である。それは2004年から2005年にかけてのセメスターに行われ、外部評価もなされた。その実験は、「自己学習のセメスター (Selbstlernsemester)」と呼ばれ、チューリッヒ・オーバーランドの長期グラマー・スクールでなされた。学年は、ドイツのグラマー・スクールの11年生に相当する。セメスター全体で、ドイツ語、数学、フランス語、英語の基礎教科、(ギリシア語、ラテン語、物理学の)重要教科、ならびに体育で、通常の授業による指導がなされなかったのである。生徒は、教員による毎日毎日の直接的な支援なしに学ぶことが求められたのだった。

「それぞれの教科の週授業時間数の代わりに」生徒たちに与えられたのは、「一人で、あるいはグループで学ぶべき練習問題と明確な学習目標を含んだ、セメスターの課題だった。教員による支援は、教員と生徒

の毎週のミーティングか直接的な個人面談かによってなされるだけだった」。それは、ときにはEメールでなされることもあった。「学習目標に到達できたかどうかの評価と判断は、様々な種類の試験によってなされたのである」。

次のような結果が得られた。

- (1) 設定された学習目標は、8教科すべてで、通常の指導による場合と同じ程度達成された。二つの言語重点クラスで、生徒は数学が通常の授業よりも難しいと感じた。
- (2) セメスター課題は、すべてのクラスで、適切な学習のガイドラインとなった。
- (3) セメスターの後半で、学習目標の達成度評価は、教員にとってかなりの重荷であった。
- (4) 教員に対して学習支援のいろいろな方法が例示される必要性が指摘された。
- (5) 生徒は、ただ単に一つの教科だけでなく、教科を越えた、よりレベルの高い学習戦略を獲得することができたというのが、すべての参加者の評価である。
- (6) すべての参加者が、自己学習のセメスターは良い経験だったと判断した。生徒の70%が、この方法による方が、通常の授業によるよりも良く学ぶことができたと言った。

教員も、同じ様な感想をインタビューの中で述べていた。「私にとって、それは目を覚まさせられる経験でした。生徒たちは私を必要としていなかったのですから…。たいていの場合、生徒たちは、どんなふうに学習しているかを私たちが見ようとするのを、嫌がりました。生徒たちは、私が教員として、彼らの学びの世界に侵入してくるのを好まなかったのです」。

これらは、学校の質を向上させ、それとともに、平均的な学校が置かれている状況を変えるための、実践的な方策である。今日、学校自らが、児童・生徒の学習能力を向上させる努力をしなければならない。したがって、明確なルールを作って学びのプロセスを定めていくとともに、他方、児童・生徒の自立的な学習活動を促すといったように、新しい方法・手段に学校が関心を寄せることは、驚くべきことではないのである。

【訳者解題】

本論文は、2006年6月24日に広島大学で開催された、第9回学習科学広島フォーラムでの口頭発表のために準備された英語の論文の日本語訳である。英語の論文にはいくつかの註が付されているが、日本語訳では省略した。一読してわかるように、学術的な論文というよりも、スイスにおける最近の学校改革の現状報告である。エルカース氏は、一般教育学としての教育哲学・教育史の研究者であるが、一方、学校現場の現実的な問題にも様々な形でコミットしており、本論文は、彼の学問的視点から捉えたスイスの、厳密に言えばチューリッヒの、学校教育の一つの現状分析である。

PISAの結果に右往左往することへの批判から始まり、教育という営みの本質的ローカル性、コミュニティの基盤の上に生成される学校教育が強調され、具体的に、

「TaV」「新学校評価」「チェック・ファイヴ」「自己学習のセメスター」といったプロジェクトが紹介されている。外部の第三者による学校評価が、カリキュラムの質の改善や教員の能力向上のためにシステムとして導入されて成功している事例は、学校評価が急速に一般化しつつありながら、なお懸念や模索の状態にある日本の学校教育にとって、さらに詳しく調査・検討してみる価値があるだろう。本論文では、特に学習指導の面に焦点が置かれていたが、プロジェクトによる学校教育全体の質的变化を考慮すると、さらに、深刻な問題である「いじめ」などの問題行動への対処の問題においても、チューリッヒにおける学校改革の実際は多くの示唆を与えるのではないかという思いを抱かせる。実際に現地での調査が求められるであろう。