

スウェーデンの基礎学校における学習計画能力の育成を狙った指導実践の研究
- Eklandaskolan の Loggbok 指導の事例検討を中心に -

キーワード：学習計画 個別学習 スウェーデン 基礎学校

A00-1836 林 寛 平

目次

序章	3-4
第1章 スウェーデンの義務教育制度の概要	5-13
1. 基礎学校の成立と変遷	5
2. 基礎学校制度の概略	7
3. 基礎学校における「自己学習計画能力」の位置付け	10
第2章 Eklandaskolan における実践例	14-27
1. 学校概要(背景・歴史)	14
2. 学校組織・教育方針	14
3. 「学習計画能力」を育成するための教材、Loggbok の役割	16
A. 学習成果のまとめ (ポートフォリオ)	
B. コンタクトブック(生徒・家庭・学校(教師)間の連絡手段)	
C. 学習計画	
D. オーガナイザー (教師間の情報共有)	
E. スケジュール管理	
4. 指導方法	20
5. 日課表と活動状況	24
6. 評価	26
第3章 Loggbok 指導実践の成果と課題	28-40
1. アンケート結果から	28
A. 活動の前提は妥当か	
B. 「責任を持つ能力」は発達したか	
C. 学習意欲は向上するか	
D. 活動の本当の動機は何か	
2. Eklandaskolan の授業観察とインタビューから	37
A. 「落ちこぼれ」を防ぐ工夫と自己責任	
B. 生徒と教師、保護者の対等な関係	
終章	41
謝辞	

序章

外国の教育に興味を持ったのは、大学1年の頃である。オランダ南部の小学校を訪れた際、「学校」らしからぬオープンな雰囲気と、「学校」に対する価値観の違いをセンサーショナルに感じた。地域が学校を育て、学校が地域の拠り所となっていた。そこで、教員のMarga Verweijは、「学校は社会の縮図である」という教育の基本理念を教えてくれた¹。

以降、更に強い刺激を求めて、様々な学校を見学する機会を数多く作ってきた。内外の学校を比較するうち、日本の教育のすばらしさを反省する視点も得た。しかし、求めている刺激がどのようなものかを考えるうち、オランダでの最初のインパクトが多くの意味を持つことを知った。「学びとは誰のものか?」という大問にたどり着いたのは、そうした模索の結果であった。

スウェーデンを画板に選んだ理由は、様々なスタイルの「学び」を包括していることにある。緩やかな制度と自己責任、これこそが民主的な教育を生むのではないかと考えた。留学してまもなく、その勘は当を射ていると思わせる話を聞いた。Partilleコミュニティの教育長、Gunilla Edinが、「教師が教える時代はもう終わったのよ」と言った。大変興味深い話だと思い、真意を尋ねた。彼女は、個人主義と自己責任、そして民主主義がこれからの教育を支え、子どもたちが幼いころからその環境を与え、「社会」を作ることが教師の新しい役割である、と言った²。

幸運にも、現地の2つの基礎学校で実習教員の立場をいただき、Gunillaの説くスウェーデン流の「新しい教育」を垣間見ることができた。そこでは、生徒に責任を負わせることの厳しさや「社会」を捉える価値観の日本との違いを強く感じ、実践の深さとハードルの高さを知ることができた。

本稿では、「学びは誰のものか?」を解く入り口として、スウェーデンでのLoggbokの実践を取り上げ、自らの大学生活のまとめとしたい。

本稿で主に論じるLoggbok(ログブック)とは、スウェーデンの基礎学校で一般的に使われている教材であり、学校生活の情報をまとめる役割を持つ。Eklandaskolan(エクランダ基礎学校)では、この教材の機能を多岐に活用し、学習の計画を生徒自らが立てるように指導している。その狙いは、「学び始めたときと学び終わるときに、学ぶことに対して同じ程度の意欲と興味を持っていただける」³ということである。すなわち、生涯学習社会を構成す

る市民を育成することを目指しているのである。

非常に耳当たりの良い指導実践ではあるが、この学習計画の指導にあたっては、様々な課題が考えられる。まず、生徒には指導の前提となる能力は備わっているのか、という点である。学習計画を指導する際には、生徒は自身のことをよく理解し、自分の得手、不得手がある程度捉えている必要がある。また、生徒の学習に向かう姿勢が、主体的なものとなければならない。この点が妥当であるか、検討する必要がある。

そして、その能力は指導によって強化できるのか、あるいは、どのような指導が効果的であるかという点も分析する必要がある。Eklandaskolan が段階的な指導指針を設けていることから、学習計画能力は年齢に応じて段階的に育つものだと考えられていることが分かる。この捉え方は必然性を持つのか、検討する必要がある。

更に大きく捉えると、学習を計画する能力とはどのように捉えられるのか、その能力がなぜ必要なのか、という点も問題となってくる。

本稿ではまず、Loggbok の指導がスウェーデンの教育制度の中でどのように位置づけられているかを確認する。その上で、Eklandaskolan での実践を取り上げ、その指導の成果と課題の検討を通して上掲の問題を考察したい。Eklandaskolan の実践を検討することにより、スウェーデンの社会環境が学習計画の能力育成を求めていること、学習計画能力は適切な指導によって効果的に強化されること、の2点が明らかになると考える。

検討する際の視点と方法には、以下の3点が挙げられる。

まず、自己学習計画の背景を理解するために、スウェーデンにおいて学習計画が導入された経緯を検討する。これは、教師のインタビューから得た思想的背景を軸に、スウェーデンの教育制度や教育史に関する文献から裏付けを得て検討する。

次に、具体的な事例を通して、その成果と課題を相対的に比較する必要がある。これは、スウェーデンの教育制度の特徴を考慮したものである。スウェーデンは分権化が進んでおり、学校ごとに様子が大きく異なっている。そのため、ひとつの学校での事例をそのまま他校での実践に応用することは難しいと考える。ここでは、教育環境が似通った3つの基礎学校にアンケートをとり、その結果の比較を試みる。

最後に、Eklandaskolan での8ヶ月に渡る参与観察から、授業観察の記録と収集した資料、そして教員と生徒に行ったインタビューに基づき分析する。

第1章 スウェーデンの義務教育制度の概要

1. 基礎学校の成立と変遷

1940年代のスウェーデンでは、初等教育と中等教育が複雑に接続し、進路選抜が早期に行われていたため、社会階層や地域間の格差を反映する不平等なシステムが問題となっていた。戦後の人口移動や学齢児童の増大、出生率の上昇を引き金として、この複線型の中等教育制度の変革に対する機運が生まれた⁴。

1950年に学校委員会(1946 års skolkommission)は、義務教育の期間を以前の6年間から延長し、9年間の総合制学校を設置するよう議会に提案した⁵。この提案の背景には、教育の機会を均等にすることによって学校を「民主化」したいという願いがあった⁶。議会はこの案を受け入れ、統一的な学校制度や義務教育年限に関する実験が各地で盛んに行われるようになった。数々の実験や研究は、より構造化されたコース、教科書、診断テストや到達度テスト、及び補助教材の充実をもたらし、「普通の学級の枠組みの中での個別化」が可能になった⁷。

これらの成果を受け、1962年制定の学校教育法により、統一的な義務教育学校として基礎学校(grundskola)が全国に漸次導入されていった⁸。この時期に施行された最初の学習指導要領(Lgr62)では、教育の目標を1.それぞれの個性にかなった生徒個人の発達 2.生産性と社会的利便性のための社会の仕事に参加するための個人を育てる 3.年配者から若者へ世代の伝統や価値観(文化的財産)を受け継ぐことだとされた⁹。この頃は、新しい学校制度が全国に定着するまでに長い時間を要したことが示しているように、変革の困難を抱えた時期であった¹⁰。

すべての学校が基礎学校に再編成された1969年には、2つ目の学習指導要領(Lgr69)が国会で承認された。これは、1965年に始まる「絶えざる改革」と1967年の学習指導要領の改訂の提案を受けて出されたものである。ここでも、個々の生徒が学校活動の中心となることが強調され、個人の発達の責任は学校と家庭と社会一般によって共有されるべきであると示された¹¹。世界経済の発展が続き¹²、後期中等教育段階への進学率が飛躍的に上昇した時期でもあった¹³。

第1次石油危機以降、スウェーデン・モデルといわれた福祉政策の問題点が明確になり¹⁴、40年間に渡って国政をリードしてきた社会民主労働党が下野した。この影響を受け、1980

年には学習指導要領が再改訂された(Lgr80, SFS 1980:64)。これにより、3 学年、5 学年、7 学年、8 学年、9 学年の各学期末に与えられていた評価を、8 学年の秋と 9 学年秋及び修了時のみに与えるようになった¹⁵。

1994 年の秋には、現行の学習指導要領(Lpo94, SKOLFS 1994:1)が施行された。この改訂は、東欧の民主化とソビエト連邦の崩壊による国際情勢の変化¹⁶、経済危機の深刻化、EU加盟に向けた国際化¹⁷、難民や移民の増加による教育環境の変化などの要因によるものである¹⁸。1994 年前後の改革では、初等教育の地方分権化¹⁹と特殊教育と普通教育の統合、就学前教育の拡充が行われた。1991 年には地方分権法と「学校への責任」という政令が出され、義務教育の権限と責任をコミューン(地域自治体)に委譲した²⁰。これにより、コミューンや学校、教師単位での裁量が拡大し、より柔軟な教育活動が可能となった。障害児やサーム族のための特別学校及び就学前学校と余暇学校はこの学習指導要領に統括され、障害児と健常児の統合した教育活動などの実践が行われるようになった²¹。また、社会情勢から、国際競争力を養うことが重視されるようになり、外国語や選択教科の拡充が図られた²²。

1994 年の秋には、現行の学習指導要領(Lpo94, SKOLFS 1994:1)が施行された。この改訂は、東欧の民主化とソビエト連邦の崩壊による国際情勢の変化¹⁶、経済危機の深刻化、EU加盟に向けた国際化¹⁷、難民や移民の増加による教育環境の変化などの要因によるものである¹⁸。1994 年前後の改革では、初等教育の地方分権化¹⁹と特殊教育と普通教育の統合、就学前教育の拡充が行われた。1991 年には地方分権法と「学校への責任」という政令が出され、義務教育の権限と責任をコミューン(地域自治体)に委譲した²⁰。これにより、コミューンや学校、教師単位での裁量が拡大し、より柔軟な教育活動が可能となった。障害児やサーム族のための特別学校及び就学前学校と余暇学校はこの学習指導要領に統括され、障害児と健常児の統合した教育活動などの実践が行われるようになった²¹。また、社会情勢から、国際競争力を養うことが重視されるようになり、外国語や選択教科の拡充が図られた²²。

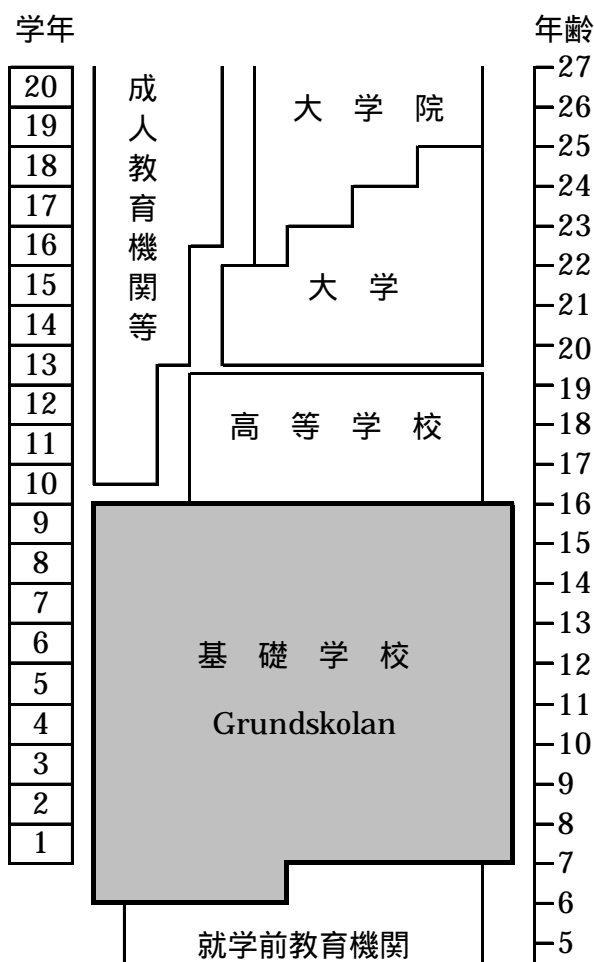


図1: スウェーデンの学校教育制度

出典: Skolverket, Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2003, Skolverkets rapport nr 236, 2003より作成

2. 基礎学校制度の概略

スウェーデンの義務教育は主に基礎学校(grundskolan)に於いて行われている。教育課程(Lpo94)と教科ごとのシラバスは、教育法(skollagen, SKOLFS 1985:1100)に則り、政府が全国共通に定めている。

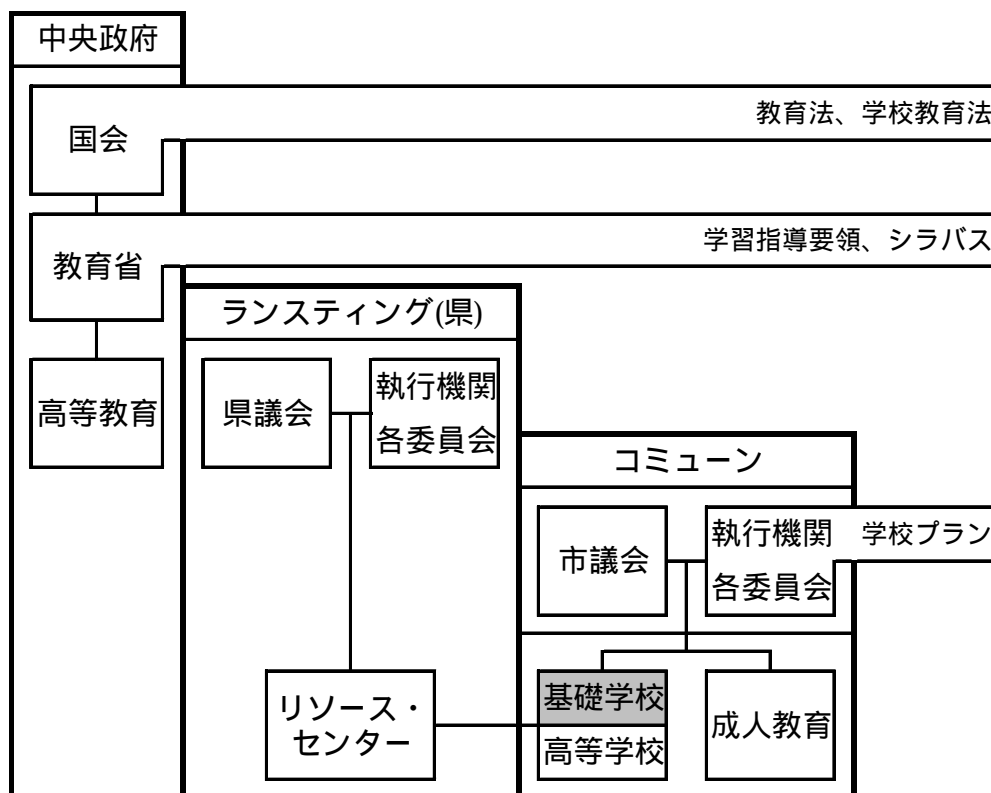


図2. 教育関係機関組織図

出典: 伊藤和良「スウェーデンの分権社会 - 地方政府ヨーテボリを事例として -」, 新評論, 2000, p.119.

を参考に著者が作成

国家的な統一事項は教育法と学校教育法、そして学習指導要領とシラバスによって決められている。教育法は公教育全般に関する一般的法規であり、教師によって保障されるべき学習時間数や義務教育の年限が示されている。学校教育法は主に公立学校に関する政令である。教育指導要領は学校、教師、生徒および家庭の役割について、その目標や責任を定めている。シラバスは教科ごとに教育指導要領の目標を達成するための細目をまとめたものである。

基礎学校に関わる運営上の責任はコミューンに課されていて、それぞれのコミューンは教育プランを策定することが義務付けられている。教育プランとは、コミューン内の学校

がどのように組織され、発展されるかを説明したものである。コミュニオンはカリキュラム、教材、授業時間やクラス編成の決定権を有し²³、学校運営に大きな権限が与えられている。このような初等教育の地方分権化により、校長や教職員、そして生徒に教授内容、組織、及び活動方法を地域の事情に合わせて特徴のあるものにすることを可能にしている²⁴。

また、それぞれの学校における学費、給食費、保健・医療費、教科書代、材料費、ノート、鉛筆、消しゴムなどはすべて公費でまかなわれる²⁵。ただし、教科書や参考書は個人に支給されるものではなく、学校内で数年間に渡って使いまわされる²⁶。

私立学校は、基礎学校全体の2パーセントに満たず²⁷、非常に珍しい。代表的なものとして、モンテッソーリ学校やシュタイナー学校が設置されていて、その多くが親や地域の人によって自主的に運営されている²⁸。私立学校も公立学校同様に各法令の制約を受けるが、コミュニオンの許可を受けると運営費の大部分(生徒一人当たりの経費の85パーセント)が補助される²⁹。私立学校は希望者を全員受け入れることが義務付けられている³⁰。

生徒のほとんどは自分の家から一番近い学校に通うが、1992年の法改正後は希望する学校への通学が認められるようになった。

スウェーデンにおける義務教育年限は7歳から16歳の9年間である。ただし、1997年の7月から、両親が望む場合には6歳から受け入れることがコミュニオンに義務付けられた³¹ことにより、6歳就学が進んでいる。初等教育と前期中等教育は主に基礎学校(grundskola)によって行われている。

1995年に、それまで3学年ごとに分けられていた低学年、中学年、高学年という区分³²が廃止された。しかし、教員の意識にはその区分が残っており、現在でも低・中学年は学級担任制、高学年は教科担任制を採用している学校が多い。現行の学習指導要領では、5年生と9年生の到達目標が示されており、国家到達テストもこれに則って行われている。9年間は一貫した学校組織である必要はなく、5年-4年制、6年-3年制など、教育理念や校舎配置によって形態は大きく異なる。また、教員不足の深刻化や就学前教育の拡充に伴って多様な学年形態を採用する学校が増えてきている。

学校の年度は秋・春学期の2つに分けられており、それぞれ8月下旬から12月、1月上旬から6月上旬までとされている。学校は178日以上190日以内で合計40週の年間計画を立てる。毎日の就業時間は学校の裁量で決められるが、中・高学年は8時間以内、低学年は6時間以内とされている。1週間の登校日は月曜から金曜日までの5日間である³³。

成績評価は8年生の秋と9年生の秋及び修了時に与えられ、それが後期中等教育学校へ

進学する際の選抜材料になる。成績評価は優(MVG)、良(VG)、可(G)の3段階及び不可でつけられる。

学校や教師が到達させるべき目標は、5年生までと9年生までとに分けて示している。これに基づき、毎年5年生と9年生には国家到達テスト(Nationella prov)が行われている。この結果は、各人の到達度を確かめるとともに、9年生の結果は国全体で集計され、教育政策の見直しにも役立てられている。

教職員の採用は校長裁量である。教員は大学での教員養成教育を受け、教員免許を取得していることが求められるが、教員免許を持たないものも期限付きで働くことが認められている。スウェーデンでは深刻な教員不足が問題となっており、優秀な人材を確保することは大きな課題である。

授業内容や方法については、教師の裁量に任されることが多い。同学年や連続する学年、あるいは教科ごとにグループを作って協働的に活動することも多い。また、教師の裁量が大きいことから、柔軟で斬新な発想を取り入れようと試みる教師も少なくない。

表1: 授業時数配当表

教科名等	1980年	1994年
スウェーデン語	1498 時間	1490 時間
英語	470 時間	480 時間
数学	895 時間	900 時間
芸術教育	246 時間	230 時間
家政科学	112 時間	118 時間
保健・体育	537 時間	500 時間
音楽	246 時間	230 時間
工作	358 時間	330 時間
地理、歴史、宗教、公民	1588 時間	885 時間
生物、物理、化学、技術		800 時間
第二外国語	246 時間	320 時間
生徒選択	112 時間	382 時間
乳幼児の知識	22 時間	
屋外活動	151 時間	
職業実習	161 時間	
卒業式など	75 時間	
合計	6717 時間	6665 時間
学校選択	475 時間	600 時間

出典：Skollag (SFS 1985:1100, 2003:415),
LÄROPLAN FÖR GRUNDSKOLAN (SFS 1980:64),
川上邦夫, 『あなた自身の社会 - スウェーデンの
中学教科書 - 』, 2000, 新評論, p.200.を参考に作成

3. 基礎学校における「自己学習計画」の位置づけ

前述の基礎学校の変遷で見たように、基礎学校の成立過程では、当初から学校の「民主化」が目指された。ここでの民主主義とは、人命の不可侵、個人の自由、高潔、すべての人間が平等の価値を有すること、男女平等、弱き貧しき者との連帯意識である³⁴。

1940年度の学校審議会ではすでに、「学校は、生徒たちに対して、必要とされるすべての知識を与えるといった仕事を請け負うことはできない」と認めたとうえで、「本質的には、学校の目標は、生徒たちが学校教育終了後に自分自身で知識を広げることができるような手段を生徒たちへ手渡すことに限らなければならない」と強調された³⁵。これは、後に成人高等学校やリカレント教育の理念に巻き込まれながら現在の生涯学習社会への胎動として受け継がれている。

また、このような理念は、女性政治家アルヴァ・ミュールダール(1902-1986)による積極的なアメリカ教育学の導入³⁶や、教育委員会の活動でのジョン・デューイ(1859-1952)の民主主義的かつ実用的な思想からの影響を受けていたことが指摘されている³⁷。

とりわけ、本稿で取り上げるLoggbokが全国に採用されるきっかけとなったのは、1994年の学習指導要領の改訂にある。1980年の学習指導要領改訂の際には、基礎学校制度が安定化し、議論の焦点が制度的側面から内容や方法的な側面へと移っていった。ここでは、学習がより個別化され、規制緩和により学年枠を柔軟にすることが可能になった。さらに、1994年の指導要領では、低学年・中学年・高学年ごとに定められていた細目目標が撤廃されたことから、より自由で柔軟な教育活動が可能になった。Loggbokを採用する学校の先生方は、指導のポイントとして「ある学年で集中的に指導するのではなく、1年生から継続して、徐々に力をつけていくことが肝要」と指摘しており³⁸、細目撤廃が大きな影響を与えていることを裏付けている。

さらに、1990年代前半の政権交代によって、公共部門の効率化と地方分権化が進んだことにも強い影響を受けている。スウェーデンにおける近代的な地方自治は1862年の地方制度改革にはじまると言われる。工業化と都市化による人口移動が地方に過疎と高齢化がコミューンの合併をもたらした。合併の動きは長年にわたり継続し、福祉政策の充実と相伴して権限の拡大が進んだ。さらに1991年には、ラスティングとコミューンの権限と責任の分担が明確化され、翌年にはコミューンに対するほとんどの特定補助金を一般補助金化する決定がなされた。これは、地方財政にかかわる細かな規制が取り除かれたことを意味

するのであるが、もう一方で財政支出の緊縮化や税収および補助金収入の抑制を伴う改革であった。財政支出抑制の矛先は学校を含む福祉部門へ向けられるようになった³⁹。この影響で、学校現場では、教員数の削減、教科教育に割り当てられる予算の削減や、校外行事縮小などの緊縮的な学校運営が生徒の学習にも身近になっている。この様な逆境にあえぐ背景が予算確保への努力へと繋がった。生徒の数によって予算が重点的な配分されるため、特色のある学校運営によって生徒数を確保する動きが生まれた。その際、効果的な教材開発によって生徒の満足度を向上させる必要性が明確になったことが、結果的に Loggbokの活動を後押ししてきたと言える。

国際競争力の強化も課題の一つであった。個人に即した学習方法の開発、そして学校卒業後も自主的かつ継続的に学習を続ける力をつけることが重要な解決策だと考えられた。多くの学校では外国語教育の開始時期を早め、第二外国語教育にも力を入れている。希少言語であるスウェーデン語は、インターネットや外国文献を使う総合的な学習では障害となる。学校現場での実際的な学習活動において、多くの教師や親がこの問題を感じており、外国語教育のニーズの高まりに拍車をかけている。同じように、「継続して学ぶ」ことは多くの教育関係者の関心事であり、楽しんで学べる方法の開発とともに「生徒に学習に対する責任の自覚を持たせる」ことが重視され始めている。これには、スウェーデン人の徹底した個人主義が根底にあるとも指摘されている⁴⁰。この「学習の責任」と「継続的な学習」を支援しえる活動として、多くの学校の教育理念と調和し、Loggbokが浸透してきた。

また、障害児や学習困難児を基礎学校に統合する動きが盛んになってきたことや、欧州諸国の情勢の変化による移民や難民の割合が増加していることが背景として挙げられる。これにより、ひとつの学習集団の中に様々なレベルの生徒が混在するようになり、各々のレベルにあった学習活動を効率的に支援する必要が出てきた。学習の困難な児童に対して配置されている特別教員は、「すべての子どもたちが自分の望む最良の環境で教育を受けることが理想であり、Loggbokは様々なタイプの子どもを統合的に指導できる利点がある」と支持している⁴¹。



図 3: Carinaによる生徒の多様性の説明

また、Loggbokの指導を推進している教員、Carina Håkanssonは、図3を示してこの

ように説明した。

「ここにふくろう先生がいます。ふくろう先生は、『それでは、今教わったことを私に見せてください。すべてが平等であることが大切ですから、全員が同じことをやらなければなりません。では、木を登ってください!!』と指示しています。しかし、それは無理な話です。リスちゃんはするすると登れるでしょう。豚くんや鳥さんはかなり苦労するでしょうね。でも、苦労しても不可能な魚くんもいます。考えてみてください、社会とはそもそもこういうものです。魚くんは木には登れませんが、泳がせたら一番でしょう。お互いに頼りあって、できることを他の人の分もがんばる、これが理想の社会であり、学校もそういう社会を作るのに貢献しないとイケませんね」⁴²

表2に示したものは、基礎学校において特別な母国語教育を受けている生徒数の推移である。これを見ると、全体の生徒に占める非教育生徒の割合は11から12パーセント程度あり、移民や難民の多さが分かる。これは全国での平均であり、主要な都市であるStockholmやGöteborgの周辺では、その割合が格段に大きいことは容易に推測できる。

表2: 基礎学校において母語教育及び第二言語としてのスウェーデン語教育を受ける生徒数の推移

	全生徒数	被教育生徒数	割合
1993年度	893932	102284	11.4
1994年度	916661	111720	12.2
1995年度	938540	109924	11.7
1996年度	958972	111351	11.6
1997年度	984171	115846	11.8
1998年度	1010227	119352	11.8
1999年度	1034881	123057	11.9
2000年度	1051929	125253	11.9
2001年度	1059122	127929	12.1
2002年度	1057225	135945	12.9

出典: Skolverket, *Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2003*, Skolverkets rapport nr 236, 2003, s.34, 41.

Skolverket, *Descriptive data on child care and schools in Sweden in2000*, NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION REPORT NO. 192, 2000, p.27, 31.

Skolverket, *Beskrivande data om barnomsorg och skola 1997*, Skolverkets rapport nr 135, 1997, s.11, 16.

より作成

このような状況の中で、教師の自然発生的な実践としてLoggbokが全国に普及したと考える。Loggbokの指導は、何かしらの体系に基づいたものではなく、教員の創意工夫や改

善努力によって広まったのである。そのため、Loggbokを扱った文献や記事はほとんどなく、学術的なものは見当たらない。ヨテボリ大学教育学部のLars Gunnarsson教授は、スウェーデンの教育学者の間でLoggbokを研究課題としたものは聞いたことが無いと述べている⁴³。

第2章 Eklandaskolan における実践例

1. 学校概要(背景・歴史)

Eklandaskolan(エクランダ基礎学校)は、無学年制グループ学習を特色として、近隣の新興住宅地開発を手がけていた建設会社が出資し、父母が運営する方式の私立学校として1999年に開校した。保護者や地域の人々の学校運営への積極的な参加が試みられたが、校舎建設費用の膨張や不景気の影響、会計担当職員の不正などの諸事情による財政難を理由にMölndalコミュニティに売却され、2001年4月に公立学校となった。運営母体がコミュニティ(地方自治体、市町村規模)に移る際、約半数の教員が離職し、新たに9人の教員が採用されたが、私立学校時代の学校運営方針は部分的に残された。学校は、スウェーデン第2の都市、Göteborg市(英語名Gothenburg)の南東に隣接するMölndalコミュニティにあり、周辺住宅地の発展とともに拡張されてきた。生徒は比較的安定した家庭環境にあり、移民率は低い。離婚世帯や学習に困難を抱える生徒の割合は国平均と大差はない。5年生と9年生に義務付けられている国家テストNationella provでは両学年ともすべての生徒が到達点を越えている。2001年度の調査では、全国の9年生の25.4パーセントの生徒が、いずれかの教科で到達目標に達していないとの結果が出ている⁴⁴ため、Eklandaskolanの成績は非常に良いと判断できる。教職員にはオランダ、フランス、インドネシアなどからの移民が数人おり、英語や体育、フランス語などの教科を担当している。

2. 学校組織・教育方針

本校では、就学前学校には48人、基礎学校には370人の生徒が在籍しており、教員は42人である。生徒1人当たりの教員数は10.0人で、全国平均の7.9人⁴⁵に比べると教員数が少ない。これは、生徒数が急速に増加していることが原因で、学校の拡張ペースに教員の確保が間に合っていない状況を示している。なお、2003年度の生徒数は450人となっており⁴⁶、増加の傾向はしばらく続く見込まれている。

1年生から3年生までは複数教員による学級担任制、4年生から9年生まではワークグループ(arbete grupper)による教科担任制を採用している。司書教諭を除く教科担任は、それぞれ2つの教科を担当している。教科担任制を採る理由として Eklandaskolan 教諭の

Nathalie Geeris は以下の 3 点を示している。

- (1) 異学年交流の活性化(学校設立のねらいから引き継いだ)
- (2) 落第や留年をする生徒への配慮
- (3) 個々の学習能力に合わせた柔軟な対応⁴⁷

本校では 0 年生(6 歳)から 9 年生(15 歳～16 歳)までの子どもが 18 のグループ(複式を含む)で学んでいる。この 18 のグループを 0-3 年生、4-6 年生、7-9 年生の 3 つのワークグループ(arbetsgrupper)に分けている。中学年以上の授業では、ワークグループごとに教科担任で授業を持っている。また、学級活動や「日誌と宿題」(Logg & Läss)、「学習計画」(Planering)、Loggbok の時間には、2 人以上の学級担任が支援している。

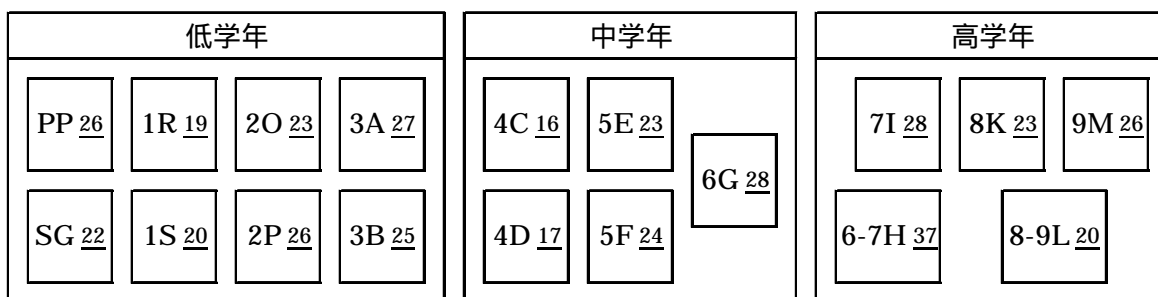


図4: 学校組織図

出典: Eklandaskolan, *Organisation inför läsåret 2003-2004 på Eklandaskolan*, 2003

Eklandaskolan AB (2002), *Skolkatalog 2002/2003*, 2003, kungsfoto より作成

上掲の学校組織図は、教員会議の検討資料と学校アルバムをもとに、Eklandaskolan の 2002 年度の学級編成を図式化したものである。下線の数字は各グループの生徒数である。PP と SG はそれぞれ就学前学級、それ以降は学年とグループ名となっている。グループ名の右の下線付き数字は、そのグループの生徒数を表している。複式学級が 2 つあるが、これは生徒数の急速な増加によるアンバランスの影響によるものである。

教師は低学年、中学年、高学年ごとにワークグループを組織し、連携して働く。中学年以上は教科担任制で、担当するクラスは原則的にこのワークグループの枠内である。

学校方針は、学校プラン(Skolplan)にその概要が示されている。学校プランは、学校名、学校責任者、組織と生徒の数、委譲される権限、そして指導目標とその方略が記されている。Eklandaskolanの学校プランで最も重要な文面は、「良い就学前学校、基礎学校、そして障害児学校と音楽学校とは、子どもと若者が、学び始めたときと学び終わるときに、学ぶことに対して同じ程度の意欲と興味を持っていられる学校である」という部分である⁴⁸。

3. 「学習計画能力」を育成するための教材、Loggbok の役割

本校では、学校を設立する際、教職員の指針をまとめた Personalhandbok を作成した。この編纂に携わった教員は 5 人いるが、2002 年度は Carina Håkansson のみが留職し、中学年を担当している。Personalhandbok では、Loggbok の目的について以下のように記述している。

Loggbok の考えは：

- ・ すべての情報、宿題、計画、評価、週間便り、そして家庭と学校のコンタクトを一箇所に集めること
- ・ 生徒が複数の教師から教わるとき、意思の疎通を支援する
- ・ 学習計画表がどのように機能しているか理解するのを訓練する
- ・ 生徒が自らの手で学校での活動を計画することができる
- ・ 生徒が自ら、学校の活動と友達との付き合いを要約し、反省することができる、評価。
- ・ 生徒は家庭に宛て、一週間に起こったことを書式に書くことで自らを訓練する、週間便り

Eklandaskolan, *Personalhandbok*, 1999.

上掲の目的などから、Loggbok には、学習成果のまとめ(ポートフォリオ)、コンタクトブック(生徒・家庭・学校(教師)間の連絡手段)、学習計画、オーガナイザー(教師間の情報共有)、スケジュール管理の 5 つの主な役割が見出せる。Loggbok に関して、公になっている文献は少なく、その役割は固定的なものではない。従って、これらの役割は著者が様々な授業実践の観察を参考に分類したものである。Eklandaskolan の指導では、学年が進むにつれて「学習計画」の役割が増大していく傾向が特徴的である。なお、スウェーデンの一般の学校では、以下の項目のすべてを意識して指導していることは少ない。学校や教師によって、ポートフォリオとしてのみ、あるいはコンタクトブックとしてのみ利用されることが多い。

A. 学習成果のまとめ (ポートフォリオ)

各学年で行われた指導や学習内容がすべてこのLoggbokに書き込まれるため、生徒の成長を評価するためのツールとして使われている。学習した内容だけでなく、その時にどのように感じたか、自分ではどのように評価していたか、教師や保護者の反応はどうであったかなど、人間的な成長も書き込まれるため、統合的な評価資料として重視されている。

Lexby skolaの校長は、「多くの先生方は、Loggbokを学習の振り返りや自己評価に利用している。図画や工作では 10 年ほど前からポートフォリオが流行になっており、Loggbokは優れた教材だと見られている」と、その利便性を指摘している⁴⁹。

B. コンタクトブック(生徒・家庭・学校(教師)間の連絡手段)

Loggbok を使う多くの学校で、家庭との連絡手段という役割は特に重要視されている。スウェーデンでは保護者の学校経営への参加が義務付けられており、学校と家庭の責任分担がはっきり定められている。ここでは、学校は家庭に対して必要な情報をすべて知らせることが求められており、Loggbok は最も頻繁に使われる連絡手段としての機能を担っている。ただし、連絡の内容が他の生徒に見られる可能性があることから、デリケートな性質の連絡は電話や面談によって行われ場合が多い。

C. 学習計画

学習が個別化されていることから、学習課題は生徒によって変わってくる。Eklandaskolan では、その特性を生かし、学習の計画を生徒自身に立てさせるように指導している。計画に含まれるものは、学習の内容と方法(時間、場所、手段など)である。生徒に学習計画を行わせる前提には、「生徒は学習内容をメタ認知する能力を持ち得る」という信頼と「その能力は指導によって段階的に発達させることができる」という考えがある。Eklandaskolan では、教員会議を通じてこれらの共通認識を常に確認し合いながら指導を進めている。ここで最も重要視されていることは、個別学習における生徒の自主性と学習に対する責任感を養うことである。

以下に示す表 3 は、2003 年度の教科ごとの時間配分案を表したもので、教員会議の検討資料として校長から教職員に配布されたものである。スウェーデンの基礎学校においては、各教科の時間配分は、表 1 の授業時間配当表を踏まえた上で、各学校長の裁量で決められる。Eklandaskolan では、校長の提案を受け、各教科の担当教員が教員会議で時間数の検討を行った。

表 3 の中で、学習を計画するための時間は、「学校の選択・生徒の選択」の時間を充てており、週に 1 時間から 5 時間ある。生徒は設定されている各教科の時間枠の中で学習の内容と方法を計画する。

学習計画の対象は全ての教科である。Eklandaskolan では、自己責任に基づいた個別学

習を中心に授業を進めている。ただし、授業の内容や方法は各教員の裁量に委ねられており、一斉授業を行う場合もある。また、複数のグループを統合したグループ学習や、異学年間での交流学習なども積極的に取り入れられている。これらの全ての授業形態において、それぞれの生徒が学習計画を立てる。なお、一斉授業の際の学習内容や、クラスやグループ全体での課題などが与えられたときは、それを個人の学習計画に組み入れている。

表3: Eklandaskolanの授業時間数配当表 (2003年度)

	1年	2年	3年	4年	5年	6年	7年	8年	9年
家政科学					0.5			1.5	1
保健・体育	1	1	1	1	2	2	2	2	2
音楽	0.5	0.5	1	0.5	0.5	0.5	0.5	1	1
木工				1	1	2	2	1	1
スウェーデン語	6	6	6	4	4	3	3	3	3
英語	0	0	1	2	2	2	2	2	2
数学	3	3	3	3	3	2	2	2	2
社会科学	2	2	3	3	3	2	2	2	2
自然科学	1	1	1	3	3	3	3	2	2
第二外国語				0	0	1	2	2	3
学校選択・生徒選択	1	1	2	2	2	5	5	5	5
1週間の学習時間	14.5	14.5	18	19.5	21	22.5	23.5	23.5	24
生徒選択幅 (%)	6.9	6.9	11.1	17.9	19.0	37.7	40.4	44.7	45.8

出典: Eklandaskolan, *Timplan bilaga 3*, 2003.より作成

D. オーガナイザー (教師間の情報共有)

Eklandaskolan では、家政科学、音楽、木工、第二外国語および特別指導(第二言語としてのスウェーデン語教育や学習困難を抱える生徒に対する特別指導など)は複数教科の中からの選択制を採っている。教科ごとに課題を与えるタイミングや量を調整する必要があることから、Loggbok はオーガナイザーとしての役割も果たす。

表3では、複数の教科の中から選択するものを網掛けにし、全体に占めるそれらの教科の割合を最下行に示した。これを見ると、生徒の選択幅は学年が上がるに従って大きくなっている。9年生においては45.8パーセントの授業時間が各生徒の裁量に委ねられており、一人の教師がすべてを把握することは非常に困難であることが分かる。このため、教科選択の始まる4年生からは、各生徒に対して教師同士が情報を共有する手段として、オーガナイザーの機能が生じる。

E. スケジュール管理

各教科の課題提出日などを記入する。また、始業日と終業日、祝日や午前授業の日、スポーツデーや学外活動の日の予定を書き込む。8年生では職業実習(インターン)があるため、学校と実習の日程を調整する役割も持つ。

また、Eklandaskolan では、Loggbok の根拠として Lpo94 の以下の条文を挙げている。

- ・ 「学校は彼らが自己責任を持つ能力を発達させる。教科選択と、日常の教育評価と計画への参加を通じて、生徒は影響を及ぼす能力と、責任を負う能力を発達させることができる」
- ・ 「学校と保護者が共有する子どもの教育への責任は、子どもと若者の成長と学習において可能な限りの条件を生み出さなければならない」
- ・ 教師は「子どもの両親と子どもの学校での状況、居心地や知識の発達について協力し、情報を継続的に提供しなければならない。それぞれの子どもの個人的な状況について知らされていて、そうすることによって子どもの尊厳さに敬意を払わなければならない」

Eklandaskolan, *Personalhandbok*, 1999.

ここで特に強調すべきは、「学習の裁量を生徒に委ねることにより、責任を持つ能力を育てる」という点である。「影響を及ぼす能力」の解釈は、「週間便り」を書く際に、自分の行動や学習を振り返り、友達との関係を省察することによって、社会性を育てようとする事だと捉えられている。個別化された学習の中にも、民主主義的な「社会性」が強く求められている、という視点である。

最初の引用項目は、Lpo94 の「1.学校の基礎的価値と任務」の中の「権利と義務」に関する記述であり、全体としては主に学校の役割について定めている。引用は、A. 学習成果のまとめと C. 学習計画についての根拠として載せられている。「日常の教育評価と計画への参加」とは、授業内容や学校運営への積極的な参加と評価であり、それを通じて「彼らが自己責任を持つ能力を発達させる」ことが、Loggbok の目的となっている。

2つ目と3つ目の項目は、学校と家庭の連携について述べられており、Lpo94 の「2.4 学校と家庭」から引用されている。これは、B. コンタクトブックとしての使われ方の根拠として挙げられている。Eklandaskolanの開校時にPersonalhandbokの編集に携わった Carina Håkanssonは、「スウェーデン中の学校で、家庭との連携を向上する努力が長年にわたってなされてきた。Loggbokはすべての情報を一箇所に集めることができるため、多くの教師と家庭から支持されてきた」と述べている⁵⁰。

4. 指導方法

Loggbok の指導について、Eklandaskolan の Personalhandbok では、教師の指導のガイドラインとして以下のように示している。学年ごとの指針が設けられていることから、「機能的な能力は段階的に発達する」という能力観に基づいて指導が行われていることが読み取れる。

就学前学校

目標設定は：

- ・ 家庭と学校の間での良好で規則正しいコミュニケーションを築く

方法：

- ・ 週間便り
- ・ 生徒自身のコメントをつける

1年生

週の最終日に生徒は Loggbok を書き、週間レターと一緒に週末に家庭へ持っていく。最初は、スポーツ週間(注: 2月第1週)ごろまでは、生徒に半ページにその週に何があったかによって喜びや悲しみの面相を描かせる。残りの半ページには生徒がその週に起こったことを書かせる。私たちは毎週起こるようなこと(注: サッカーの練習や朝ごはんのことなど、毎週代わり栄えのしないこと)でないことを書かせるように努める。活動を容易にするため、教師は子どもたちと一緒に、黒板に例文を書く。そのことについての絵を描く。すべてのページは背景もすべてカラーで埋める。ページの最後には生徒が日付を書く。生徒が手紙を書き終えたときは、彼らの Loggbok に計画を始める。教師は Loggbok に週間計画を書く。そのとき週の詳細な評価も書き込む。その週にどのように活動するか、できたのか、そうでなかったらなぜか。何が満足できて、何がよりよくできるかを書き込む。

2-3年生

学年の始めにすべての生徒に Loggbok を与える。Loggbok は縞のページのみを使う。Loggbok の始めには、生徒自身の自己紹介を書かせる。毎週生徒は生徒自由活動の計画をする。週の終わりには生徒はその週の評価を書く。Loggbok の末尾には、評価のモデルが示されている。モデルはもちろん年度途中でも変わり得る。週間計画を書いた下には、教師のサインと必要なコメントを書く。毎週金曜日に生徒は自分の Loggbok を家に持って行き、両親

に見せ、コメントとサインを書いてもらう。Loggbok はコンタクトブックとしても働く。Loggbok と一緒に、毎週金曜日に週間レター(注: 教師から保護者に宛てた手紙)を保護者に見せる。週間便り(注: 生徒から保護者や教師にあてた手紙や絵)にはその週に起こったことと次の週のインフォメーションを書き込む。

4-5年生

学級活動で教師がインフォメーションを与えるときは、生徒は毎回 Loggbok を開いておく。生徒は彼らのすべての活動を Loggbok に計画する。残りの時間は、生徒は週間計画を立てる時間に使うことができる。すべての計画には、教科担当の教師がサインをする。毎週金曜日に生徒は週間便りと評価を書く。Loggbok には生徒が見習うべき評価モデルがある。毎週月曜日に週間便りは保護者のサインをもらってくる。学校管理職(校長や学務担当者など)からのインフォメーションは Loggbok の末尾のファイルに入れるか、貼り付ける。

6-9年生

生徒は Loggbok を計画用カレンダーとして使う。多くの生徒が Loggbok を持ちたがるが、彼ら自身で探し当てた方法で自発的に使うべきである。しかし、教師が家庭と学校の連携のためにも使うから、毎授業にも持って来るべきである。

生徒、教師、そして両親のためのインフォメーション、オーガナイザー、そして計画のための一つの道具である。すべてのことを書き込み、貼り付ける。たとえば体育を休むこと、特別な日(注:校外学習やスポーツ・デイなど)など。従って、保護者は全て知っている。

- ・ その学期の教師からの文書はすべての情報を保存します。

Eklandaskolan, *Personalhandbok*, 1999.

上掲の通り、全学年を通して、家庭と学校のコンタクトブックとしての役割を認めている。表 3 に示した通り、生徒の選択幅の増大に従って機能が拡張されていく。

1年生では、Loggbok を容易に導入するために、絵や落書きを書かせることから始め、Loggbok の存在感を持たせる。加えて、日付やサインを書かせ、自分のものであるという意識を持たせる。はじめは教師と家庭との連絡帳の役割であるが、次第に週の反省や自己評価を書かせるようにする。週間便りの前段階として、その週に起こったことを絵や物語にして書かせる。

評価は、面相(笑った顔、普通の顔、怒った顔、悲しい顔)に丸を付けるところから、面相あるいは表情を自分で書くところまでである。「できたか、できなかったか、何が満足で

きて、何がより良くすることができるか」といった評価は、教師が生徒に尋ね、答えた内容をまとめて Loggbok に書かせることが多い。

2-3年から学習計画が入る。2-3年では生徒自由活動の時間を計画することが求められている。生徒自由活動は週に2時間あり、週の始めに活動内容を計画し、週の最後に活動を振り返り、評価する。ただし、実際の指導にあたっては、3年生ごろまでの子どもは、学習内容をメタ認知することが極めて難しい。そのため、計画が困難な生徒のために活動内容を例示することが多い。計画の内容は教師と生徒の合議で決定される。

評価の項目は、「できた」「できなかった」から、「何に満足できたか」「次の週への反省」という範囲までである。各教科に対して自己評価し、教師と保護者がコメントを書くことになっている。

また、各教科の自己評価とは別に、今週どんなことが起こったかを「週間便り」としてまとめる。「週間便り」は、生徒が保護者や先生に宛てて書くもので、学習活動での出来事や友達関係のこと、季節や風土のこと、趣味やお気に入りのものについてなど、広範な内容が許容されている。

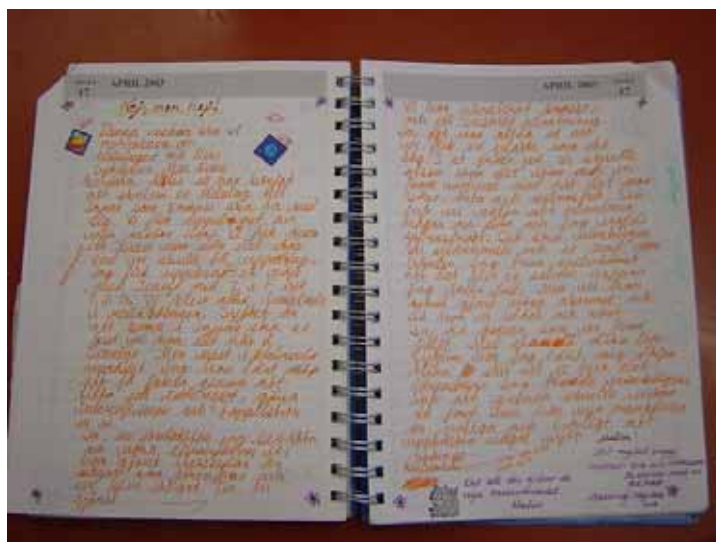


写真 1: 「週間便り」の頁

4年からは教科担任制になり、学習の個別化が進む。そのため、複数の教師が指導内容を一箇所に集め、情報を共有するためのオーガナイザーとしての機能が加わる。教科担任は、それぞれ2教科程度を担当する。各生徒には5,6人程度の教師が関わることになる。教科によって教室や教師が変わるため、スケジュール帳としての役割が強くなっていく。生徒は各教科で出された課題やその締め切り、持ち物などを記入する。

学習計画の時間も増える。表3に見るように、学校選択・生徒選択の時間数は週に2時間設けられており、ここでは、数学や英語の学習内容や方法を計画する。計画する際に、教師が例示をすることも多いが、巡回指導によって個別に例を示すことが多くなる。このころから、自分の学習活動に対して責任を持って取り組ませようと意識した指導が多くなっていく。その週の計画が終わらなかった場合などは、期日を示し、宿題としてやらせる

こともある。

評価の項目は、「よくできた」「できなかった」というものから、「時間の計算は途中までできた」などの具体的な評価、「あと2時間かければできる」などの目算、「英語は文法をやったので次は会話をやる」などの計画といったものまで大きな幅があるが、学習課題にあわせて教師が指導することが多い。

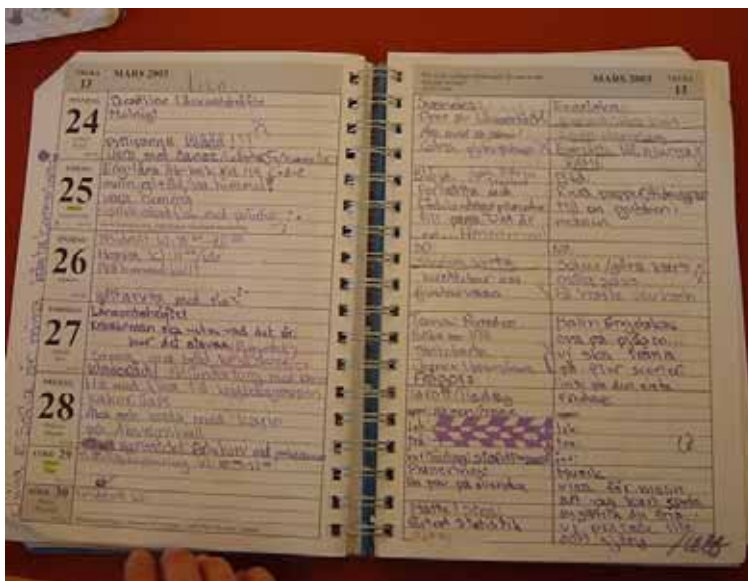


写真2: スケジュール管理(左)と学習計画(右)の頁

6年生になると、第二外国語の指導が始まる。Eklandaskolan では、ドイツ語、フランス語、スペイン語の中から選択することになっている。木工や音楽の時間も選択制になっており、希望する方の授業を受ける。どちらも希望しない場合は選択せずに下校しても良いことになっている。表3に見るように、生徒の選択幅は40パーセント程度になるため、それぞれの生徒がオリジナルの計画に基づいて学校生活を送ることになる。このため、学習計画の役割、オーガナイザーの役割、そしてスケジュール管理の役割が重要度を増してくる。8年生では、職業実習(インターン)が行われるが、その際のスケジュールやコンタクトブックとしても使われる。また、生徒会活動(行事の主催やカフェテリアの運営など)の当番表としても活用される。

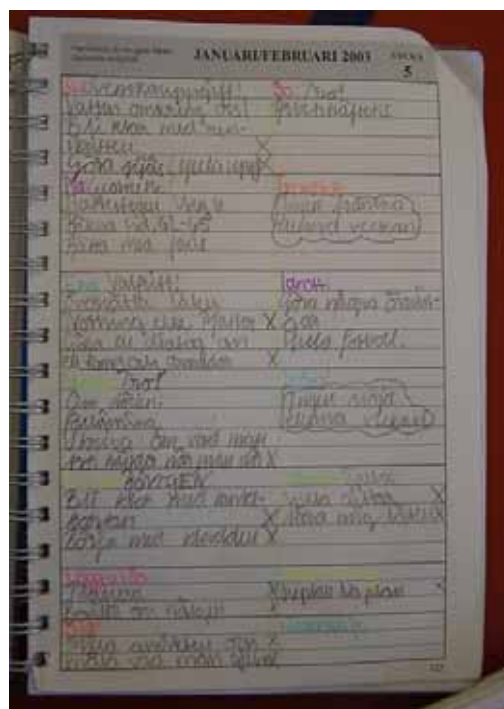


写真3: 学習計画と自己評価

学習計画に関しては、生徒の自主性を尊重して、「自発性と責任」を重視した指導になる。教師からの例示は少なくなり、生徒が自分で考えた内容や方法、そして評価が尊重される

ようになる。5年生と9年生では国家テストがあるため、学習に関しても生徒は自己責任で取り組むことが多い。これは、学習指導要領に示されている「影響を及ぼす能力、責任を負う能力を発達させること」に正対した指導だと言える。

5. 日課表と活動状況

下に挙げるのは Eklandaskolan の 5 F グループの週間時間割表である。毎週月曜日の 1 時間目には「日誌と宿題」という時間が設けられており、学習成果のまとめと家庭との連絡は主にこの時間を使って行われる。また、木曜日の 1 時間目に「計画」、金曜日の 4 時間目に「Loggbok」の時間が設定されている。「日誌と宿題」の余った時間と、「計画」「Loggbok」の時間を使って学習計画を行う。

Eグループ

時刻	月	火	水	木	金
8:00	集会	集会	集会	集会	集会
:30	日誌と宿題	算数	英語	計画 (算数/国語)	計画 (算数/国語)
9:00					
:30					
10:00	算数	英語	理科-実験	社会	生徒自由活動
:30					
11:00	国語	テーマ	図画	テーマ	EQ
:30					
12:00	給食				
:30					
13:00	体育	木工	音楽	体育	選択言語
:30					Loggbok
14:00					
:30	国語	木工	家庭		テーマ
15:00					

図5. 5年E組週間時間割表

月曜日の 1 時間目「日誌と宿題」では、前述の A. 学習成果のまとめ、B. コンタクトブック、D. オーガナイザー、E. スケジュール管理の役割を中心に、週末の宿題の提出や、「週間便り」に対する保護者のコメントを教師に見せるといった活動を行う。また、残り

の時間を使ってC.の学習計画を立てる。中学年の場合、大まかな学習計画は教師が全体に指示し、生徒はその枠内で内容と方法を決定する。

学習計画は、全ての教科を対象に行う。音楽や体育など、教科によっては一斉授業を行うものもあるが、それらは教師が予め各生徒の学習計画として指示し、個別学習の計画や評価の中に組み入れられる。

木曜日と金曜日の1時間目はその週の週間計画を振り返り、適宜修正を加えたり、次の週間計画を立てたりする。余った時間は算数か国語にあてられる。

金曜日の4時間目は1週間の活動を振り返り、自己評価と保護者への「週間便り」を書く。自己評価の項目はその都度教師による説明がある。また、評価は生徒と教師の合議によってなされる。



写真 4: Loggbok に取り組む生徒

6. 評価

Loggbok の評価は、毎週末の「週間便り」に対するコメントと、各学期の保護者面接の際に行われる。スウェーデンでは、7 年生までは成績をつけてはいけなくなっているため、Loggbok に対する評価も公的にまとめられることはない。

また、学校としての Loggbok に関する活動を反省するために、毎学期の終わりごろに生徒と保護者に対してアンケートを行っている。

生徒に対するアンケートは、「活動がポジティブに変わったかを生徒に尋ね、Loggbok が目的を達成したか、そしてグループ内での一般的な雰囲気はどうかを調べる」ことを目的として、以下の項目で行われている。なお、それぞれの質問項目は、とても悪い、悪い、良い、とても良い、の中から 1 つを選ぶ形式で、各質問の下にコメントを書く行間が設けられている。

生徒の評価

1. Loggbok での学習計画は上手くいったと思いますか?
2. 学習計画の発達に努めましたか?
3. スウェーデン語と数学のグループでの活動をどう思いますか?
4. EFG グループを統合したテーマの活動をどう思いますか?
5. EFG グループを統合したテーマの活動は楽しいですか?
6. Ledord(注: フレンドシップやいじめなどのテーマ学習)の活動をどう思いますか?
7. あなたのグループやクラスは楽しいですか?

Eklandaskolan, *Utvärdering elever*, 2003

保護者へのアンケートは、生徒に対するものと同様の目的・形式で、以下の質問項目で行われている。また、最後に「11. その他の質問」として自由記述を求める行間と、「評価は匿名で、封筒に入れてください。それを子どもにホームルームにあるレターボックスに入れさせてください。私たちが正しい方向にあるかどうか、あなたの評価を知りたいです」との依頼文が記されている。

保護者の評価

1. 子どもたちの学校での活動を Loggbok を通じてどれくらい把握していると思いますか?
2. 学校からのインフォメーションについてどう思いますか?
3. グループでの活動をどれくらい把握していますか?
4. グループでの子どもの雰囲気はどれくらい把握していますか?
5. 子どもが学校の活動に対して責任をとること(宿題と学習計画)についてどう思いますか?
6. 前の学期と比べて、活動の進捗はどうかと思いますか?
7. スウェーデン語の授業での EFG グループのグループ分けについてどう思いますか?
8. 数学の授業での EFG グループのグループ分けについてどう思いますか?
9. テーマの授業での EFG グループのグループ分けについてどう思いますか?
10. 今学期に私たちが違った Ledord で活動したことについてどう思いますか?

Eklandaskolan, *Utvärdering Föräldrar*, 2003

毎学期のアンケートとともに、5年生と9年生には国家テスト(Nationella prov)が行われる。国家テストの内容は学校外持出し禁止となっており、ここでその詳細を載せることはできない。Eklandaskolan で5年生に対して行ったテストには、数学、英語、スウェーデン語と、数学とスウェーデン語を統合し、グループで行うマテリアル・ワークがある。

これらを評価資料として、毎学期に全ての保護者と面談を行い、指導や学習の効果を定期的に見直している。

第3章 成果と課題

1. アンケートの結果から

Eklandaskolan での Loggbok 指導の教育効果を評価するために、2003年の2月上旬に、3つのコミュニティの基礎学校でアンケート調査を行った。これらのコミュニティは、それぞれ Göteborg 市に隣接し、ベッドタウンとしてほぼ同等の教育環境にある。アンケートの対象は以下のグループである。

- (1) Lexby のグループ: Lexby skola(Partille コミュニティ)の6年生から9年生 429人
- (2) Iserås のグループ: Iserås skola(Kungsbacka コミュニティ)の3年生から5年生 157人
- (3) Eklanda のグループ: Eklandaskolan(Mölndal コミュニティ)の4年生、6年生、8年生、9年生 126人

Lexby skola のある Partille は、Göteborg 市の東に接するコミュニティである。Lexby skola は6年生から9年生までの生徒500人余りが学び、約60人の教職員が働いている。学校運営の特徴としては、学校の組織を分割し、それぞれが独自の教育方針や指導方法を実践する、Schools within school 方式を採用していることが挙げられる。この学校では各学年の6クラスを3つに分割し、それぞれ AB-lag, CD-lag, EF-lag として独立して教務を行っている。

Loggbok は全校で使われているが、専らコンタクトブックやオーガナイザー、スケジュール管理の用途で用いられており、学習計画やポートフォリオとしては使われていない。

生徒は比較的広範囲から通学しており、Göteborg 市から通う生徒もいる。移民率は高く、学習に困難を訴える生徒もいる。Partille の基礎学校の中では、比較的保守的な学校である。

Iserås skola は、Göteborg 市の南に位置する Kungsbacka コミュニティにある基礎学校で、3年生から5年生までが学んでいる。ここでは学級集団を異学年混成で編成しており、3-5年生複式の7つのグループがある。Loggbok は採用しておらず、一部の教師によってポートフォリオが実践されている。

生徒のほとんどは安定した家庭環境におり、移民率は低い。Kungsbacka を保養地として利用する人も多く、季節によって人口が変動する。

Eklandaskolan では、学習活動における Loggbok の必要性が高くなる中学年と高学年

の生徒を対象とした。ただし、7年生はアンケートを実施する際にスキー旅行に出かけていたため、サンプルが取れなかった。

以下に示す表は、全回答から無記入や複数回答などの無効な回答を除いたもののうち、「とてもそう思う」と「そう思う」の回答を合算したものと、「そう思わない」と「全くそう思わない」の回答を合算したものと、そして「分からない」と回答した生徒の数を割合(パーセント)で表している。なお、質問項目の一部は佐藤・森⁵¹と梶田⁵²のスケールを加筆して用い、スウェーデン語訳にはDaniel Markstedt(元東京学芸大学留学生)とKerstin Rosén(Partilleコミューン特別教員)があたった。

A. 活動の前提は妥当か

まず、学習計画をたてる際に、生徒自身がある程度自分の長所や短所が把握できている必要がある。また、学習計画が適切に指導されることにより、自分の得手、不得手を意識する機会が多くなり、より明確に自己評価ができるようになると考えられる。

表4に示したものは、「自分のよいところ、悪いところがよくわかっている」と思うかという質問に対する回答である。全てのグループにおいて、8割以上の生徒が「(とても)そう思う」と答えており、ほとんどの生徒が自分のよいところ、悪いところがよく分かっていると考えていることが分かった。このことから、学習計画の前提として、「生徒の自己責任に委ねる」という側面は肯定されるものと考えられる。

「(とても)とてもそう思う」と答えた生徒の比率は、Eklandaのグループが93.55%と、他の2校に比べ7パーセント程度高かった。これは、生徒に課せられている毎週の振り返り活動(自己評価や週間便り)が、自分は何が得意で何が苦手かを把握する機会をより多く生み、回答率にも影響したものと推測できる。これにより、Eklandaskolanでの実践では、適切な指導がなされていると裏付けられる。

表4: 「自分のよいところ、悪いところがよくわかっている」と思うか

問4 (%)	Lexby	Iserås	Eklanda
(とても)そう思う	86.84	86.45	93.55
(全く)そう思わない	8.37	6.45	4.03
分からない	4.78	7.10	2.42

次に、生徒がどの程度自分の能力を評価しているか尋ねるために、「自分にはできることがたくさんあると思う」という質問項目を設けた。この問は、学校での生活だけでなく、

家庭やスポーツクラブでの生活を含めて考え、回答するように求めた。第1章で概説したように、スウェーデンの教育理念は実用的な思想の裏打ちがあり、社会との密接な関わりの中で「学び」が発展すると考えられるからである。

表5: 「自分にはできることがたくさんあると思う」か

問 12 (%)	Lexby	Iserås	Eklanda
(とても)そう思う	85.34	84.31	89.52
(全く)そう思わない	11.54	11.11	8.87
分からない	3.13	4.58	1.61

表5を見ると、「(とても)そう思う」と回答した生徒が全体の8割強おり、ほとんどの生徒が自分の能力を肯定的に評価していることが分かった。

Eklandaのグループの「(とても)そう思う」と答えた生徒は、他の2グループに比べて5パーセントほど高かった。また、「分からない」と回答した生徒の割合は3グループのうちで最小であった。

佐藤・森において、本問は「プライド因子」として捉えられている。この文脈に沿うと、Eklandaのグループは他の2グループに比べ、自己肯定感が強いと言える。これは、個別学習の指導の際の励ましや、週間便りでの好意的なコメントによって、あるいはポートフォリオを続けることによって、生徒の達成意識が強められていると考えられる。

上述の結果から、学習計画を指導する際に、生徒に予め備わっているべきとされる前提、すなわち、「生徒が自分の長所、短所を把握できる」という考えは、妥当であるとみなせる。

B. 「責任を持つ能力」は発達したか

次に、Loggbok の根拠として挙げられた「日常の教育評価や計画への参加を通じて、生徒は影響を及ぼす能力と、責任を持つ能力を発達させることができる」ということが達成されているかを調べるために、いくつかの質問項目を設定した。

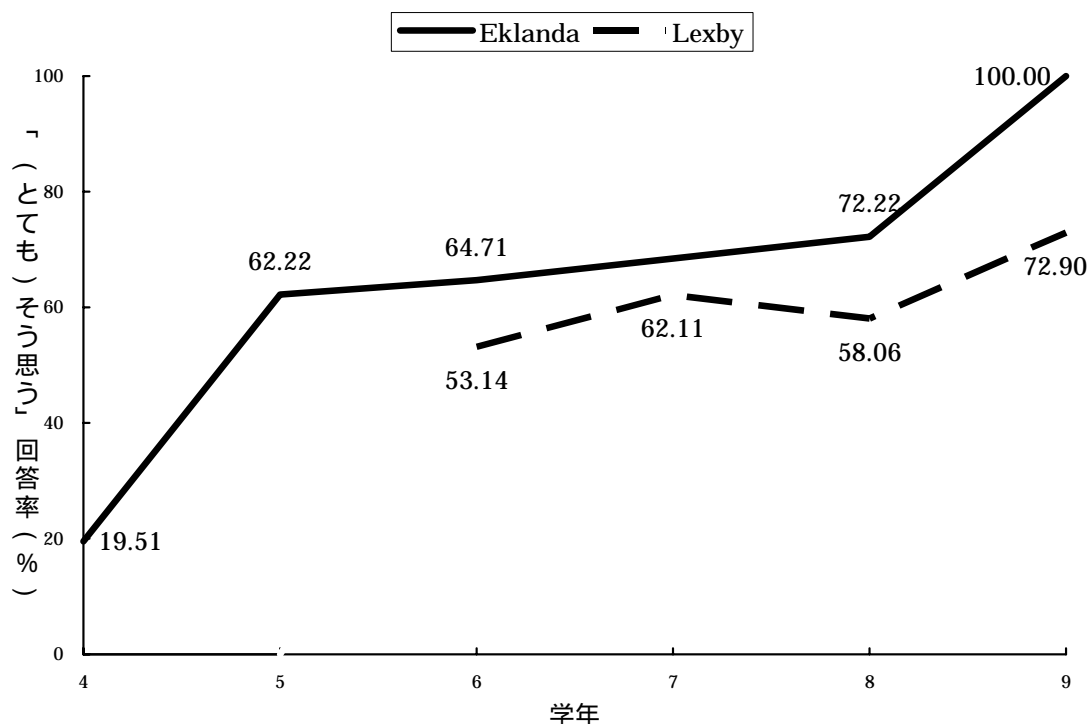
表 6: 「先生や親の助けがなくとも、自分自身で学ぶことができる」と思うか

問 8 (%)	Lexby	Iserås	Eklanda
(とても)そう思う	78.37	67.33	78.86
(全く)そう思わない	18.51	26.67	17.07
分からない	3.13	6.00	4.07

まず、表 6 では、「先生や親の助けがなくとも、自分自身で学ぶことができる」と思うか尋ねた質問に対する回答を示した。ここでは、全体の 76 パーセント以上の生徒が「(とても)そう思う」と回答した。この項目では、年齢や学年による影響が若干見られた。Iserås のグループは対象とした年齢が比較的良かったため、「(とても)そう思う」と答えた割合が減り、「(全く)そう思わない」と「分からない」と答えた割合が増えたものと考えられる。逆に Lexby のグループでは、対象としたグループの年齢が比較的高かったため、「(とても)そう思う」と答えた割合が多かった。その中で、Eklanda のグループでは、他の 2 つのグループよりも「(とても)そう思う」と回答した割合が高かった。

回答率の特徴をより分かりやすくするために、グラフ 1 に Eklanda と Lexby のグループの学年別の推移を表した。これを見ると、Loggbok を活用していない Lexby のグループでは、「(とても)そう思う」と回答した生徒の割合が増減しているのに対し、Loggbok を活用している Eklanda のグループでは、学年とともに「(とても)そう思う」と答えた生徒の割合が着実に増加している。Eklanda のグループの 9 年生においては、有効回答数 26 のうち、8 人(30.76%)が「とてもそう思う」、18 人(69.23%)が「そう思う」と答え、全員が肯定的な回答をした。Eklanda のグループの回答は、表 3 に挙げた生徒選択幅の拡大が強く影響していると考えられる。

グラフ 1: 「先生や親の助けがなくとも、自分自身で学ぶことができる」と思うか
 尋ねた問いに対して「(とても)そう思う」と回答した生徒の割合の学年別推移



次に、「自分でやり始めたことは最後まできちんとやりたい」と思うかを尋ね、回答を表 7 に示した。これは、学習の場面のみならず、他の生活全般の場面を想定して回答させた。

表 7: 「自分でやり始めたことは最後まできちんとやりたい」と思うか

問 1 (%)	Lexby	Iserås	Eklanda
(とても)そう思う	84.36	83.23	91.20
(全く)そう思わない	13.74	8.39	5.60
分からない	1.90	8.39	3.20

質問に対して「(とても)そう思う」と答えた生徒の割合は、Eklanda のグループが他の 2 グループより 7 パーセントほど高く、9 割をこえた。スウェーデンでは、個人主義に基づいた社会構造があり、教育活動でも自己責任主義が徹底されている。上の結果は、自己責任の意識が徹底されていることをよくあらわしている。Loggbok では、自分で選んだ方法や内容を、自分の責任で運営することが常に求められる。また、振り返り活動を通じ、活動のサイクルの中で、生徒自身に評価と反省をさせることが必要になる。このことが生徒の達成意欲を高め、表 7 の結果に結びついたと考えられる。

更に、生徒が行動と結果の関係をどのように捉えているかを量るため、「人の一生は結局

偶然で決まると思う」か尋ねた。表 8 の回答率を見ると、「分からない」と回答した生徒の割合が 2 割から 3 割強おり、それぞれのグループでの回答率の差が非常に大きくなった。「(とても)そう思う」と回答した生徒の割合と、「(全く)そう思わない」と回答した生徒の割合をグループごとに単純に比べると、Lexby のグループは「(とても)そう思う」と回答した生徒と「(全く)そう思わない」と回答した生徒の割合が近い。Iserås と Eklanda のグループでは、「(全く)そう思わない」と回答した生徒の割合が「(とても)そう思う」と回答した生徒の割合よりも多くなっている。特に、Eklanda のグループではその傾向が顕著になっている。

表 8: 「人の一生は結局偶然で決まると思う」か

問 13 (%)	Lexby	Iserås	Eklanda
(とても)そう思う	38.89	27.63	25.81
(全く)そう思わない	40.34	34.83	47.58
分からない	20.77	37.50	26.61

このことから、Eklanda のグループでは他の 2 つのグループに比べ、人の一生が偶然ではなく、必然的な要素で決まると考える生徒が多かったことが分かる。これは、Eklanda のグループの生徒たちが、物事をより安定的に捉えており、自分の行動が自分に返ってくると考えていると読み取ることができる。

以上のことから、Loggbok を導入していない他の 2 校よりも、Loggbok を積極的に実践している Eklandaskolan の方が、自ら活動を主体的に組織する意識や活動に対する責任感が育っており、より安定的な思考をしていることが分かった。また、Loggbok の指導の効果は学年を追うごとに強まっていくことが分かった。更に、Loggbok の活動により、自らの行動が周囲に影響を与えることを生徒がより強く認識することが分かった。

これらの結果は、Eklandaskolan が Loggbok の根拠として挙げている Lpo94 の条文「学校は彼らが自己責任を持つ能力を発達させる。教科選択と、日常の教育評価と計画への参加を通じて、生徒は影響を及ぼす能力と、責任を負う能力を発達させることができる」の趣旨に対し、相応の教育効果を挙げていることが分かった。

C. 学習意欲は向上するか

次に、Loggbok の指導が学習意欲にどのように影響しているか調べるために、「自分の興味のあることはとことん突き詰めたい」と思うか尋ねた。

表 9: 「自分の興味のあることはとことん突き詰めたい」と思うか

問 10 (%)	Lexby	Iserås	Eklanda
(とても)そう思う	82.19	83.01	89.26
(全く)そう思わない	14.73	12.47	9.09
分からない	3.09	4.58	1.65

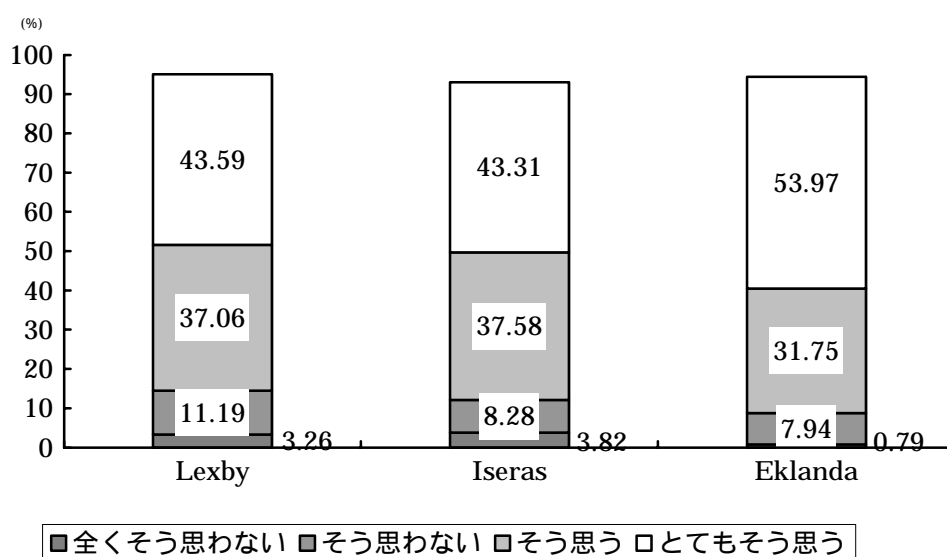
結果を見ると、それぞれ 8 割強の生徒が「(とても)そう思う」と回答している。Eklanda のグループでは、89.26 パーセントの生徒が肯定的に回答しており、自分の興味を深めたいと考える生徒が他の 2 グループに比べて多いことが分かった。

回答の特徴を分かりやすくするために、各回答のグループ別比較をグラフ 2 に表した。これは、全回答の割合のうち、「分からない」と無効回答を除いたものを、グループごとに棒グラフにまとめたものである。

このグラフでは、どのグループのも肯定的な回答が大きな位置を占めているが、特に Eklanda のグループでは、他のグループに比べて「とてもそう思う」と答えた生徒が多く、「全くそう思わない」と回答した生徒が少ない。

グラフ 2: 「自分の興味のあることはとことん突き詰めたい」と思うか

尋ねた問に対する各回答の割合のグループ別比較



このことから、Eklanda のグループでは、強い学習意欲を持つ生徒が特に多いことが分かる。更に、極端に学習意欲がない生徒の割合も少なく、全体として学習意欲が高い集団であるといえる。

この結果から即座に「Loggbok の活動によって学習意欲が向上した」とは言えないが、Eklandaskolan が他に比べて強い学習意欲を持つ生徒を多く育てていることは確かである。

D. 活動の本当の動機は何か

Eklandaskolan の学校プランに示されているように、生徒の自発的な活動を組織することで、「学び始めたときと学び終わるときに、学ぶことに対して同じ程度の意欲と興味を持っていられる」姿勢が養われるのかは、疑問である。生徒が学校で学ぶ間は、保護者や教師などが学習の必要性を作り出していると考えられるからである。学習の必要性が薄くなる学校修了後には、生徒の傾向や興味は学校でのそれとは異なるのが自然なのではないかと考える。

そこで、生徒にとって本活動がどのような必要性のもとで成り立っているのかを探るため、外郭的な質問項目を2つ用意した。これらの問は、生徒の生活が「自発性」が教師や保護者からのプレッシャーによって形作られているとの仮定に基づいている。

表 10 に「嫌いな友達でも、他の子と同じように接するようにしている」と思うか尋ねた問に対する回答を挙げた。

表 10: 「嫌いな友達でも、他の子と同じように接するようにしている」と思うか

問 15 (%)	Lexby	Iserås	Eklanda
(とても)そう思う	63.36	63.23	75.00
(全く)そう思わない	29.08	26.45	15.32
分からない	7.57	10.32	9.68

これを見ると、Lexby と Iserås のグループの回答の割合がほぼ等しいのに対し、Eklanda は「(とても)そう思う」と回答した生徒が頼り 12 パーセント高かった。また、「(全く)そう思わない」と答えた生徒の割合は他より 11 から 14 パーセント低かった。

次に、「人が見ていなければ、少しくらい悪いことをしてもよい」と思うか尋ね、回答結果を表 11 にまとめた。

表 11: 「人が見ていなければ、少しくらい悪いことをしてもよい」と思うか

問 14 (%)	Lexby	Iserås	Eklanda
(とても)そう思う	12.59	3.90	1.60
(全く)そう思わない	79.33	83.77	95.20
分からない	8.08	12.34	3.20

Eklanda のグループの回答を他の 2 つのグループと比べてみると、「(全く)そう思わない」と回答した生徒の割合が際立って高いことが分かる。また、「分からない」と回答した生徒の数は他と比べて少なく、全体として明確な判断で回答しているといえる。

これらの結果から、Eklanda のグループが他のグループよりもモラル意識が高いことが伺える。Loggbok の活動場面では、学習計画の動機が、生徒の無意識の中で、外発的な圧力(プレッシャー)に影響されて生じているという可能性が示唆されている。

すなわち、生徒の活動は、取り巻く環境の志向に影響されている可能性があり、真に「自発的」な活動であるとは言い難い。Eklandaskolan の学校プランを達成するためには、この環境からの影響と生徒の自発性の関係を、どのように意識し、折り合いを付けていくかが課題として浮かんでくる。

2. Eklandaskolan の授業観察とインタビューから

A. 「落ちこぼれ」を防ぐ工夫と自己責任主義

スウェーデンの社会は、個人主義を基調に成り立っている⁵³。しかし、日本を含むほかの多くの国では、学校教育を集団活動とみなす場合が多く、「個人主義」や「自己責任」の考えに抵抗感を示す場合が多い。Eklandaskolanでは、学校運営のあらゆる点で「個人主義」と「自己責任」のスタンスを貫くよう努めている。

しかし、このような自己責任主義の下では、当然その責任を適切に負えない生徒が出てくるのが予想される。学習活動の進行に困難を抱える、いわゆる「落ちこぼれ」の生徒を如何に減らし、底上げを図るかという点は、本活動の成否を左右する問題である。そこで、Eklandaskolan ではどのようにこの問題を認識し、対策しているかを教員に対するインタビューをもとに考えたい。

まず、日本の学校で一般に認識されている「落ちこぼれ」と、Eklandaskolan で捉えられている「落ちこぼれ」の認識の違いを確認しなければならない。同校では、教科の学習も基本的に個別学習となっているため、生徒同士の学力を比較して見るといったことはあまりしない。中・高学年の英語と体育を担当する Nathalie Geeris は、6年生の男子生徒についての情報交換をしている際に、

「今度彼を呼んで、個別に指導しないといけないと思っているの。計画を立てるときも、勉強するときも、人のことばかりが気になっているようで、自分の仕事はいつまでたっても片付かないのよ。それに、彼はいつも夢を見ているみたいで、授業中に指導しても全然効果がないみたいなの」

と洩らした⁵⁴。

このことから、Eklandaskolan の行う Loggbok の活動でも、「落ちこぼれ」と認識されている生徒がいることが分かる。更に、教員と一緒に仕事をする中で、彼らの意識する「落ちこぼれ」とは、主体性、積極性、社交性、計画性、集中力、理解力のいずれかが欠けている生徒のことであることを見取った。

反対に、「理想の生徒像」を尋ねたビデオインタビューの中で、Carina Håkansson は次のように答えた。

「ロボットのように言われた作業だけをやる生徒は求めている。きちんと正座し、礼儀正しく、か細い声で返事をするような生徒ではなく、どんなことにも興味を持ち、積極的

に質問し、友達と協力して活動する生徒を育てたい」⁵⁵

また、同校の校長Lars Clemenssonは、「友達や親、教師など、周りの人を尊重する生徒」を理想像として挙げた⁵⁶。

すなわち、個別学習の活動を推進するのに必要な「個人的な能力」と、それぞれの生徒が行っている活動を組織するのに必要な「社会的な能力」の双方が育っている生徒が理想とされているのである。

中学年のスウェーデン語を担当する Ulf Evansson と、先に紹介した Nathalie Geeris の会話はこれを裏付けている。6年生の男子生徒が、同じ学級の生徒の保護者から Loggbok を通じて糾弾されたときのものである。この男子生徒は非常に元気のよい子で、勉強もよくできるのだが、自己中心的な性格が原因でしばしば問題を起す。

N:「彼はどうしていくら言っても分からないのだろうか。前にも同じことをして、同じように注意されているのに」

U:「勉強やスポーツでは立派なところもたくさんあって、他の生徒も一目置いているのだけれど、あの性格はどうにかならないものかね」

N:「勉強ができることと、他の友達とうまくやれることとは別の側面だと思うわ」

U:「その通りだね。でも、両方が年齢相応に育たないと、学校での活動では評価できないね」⁵⁷

この件の反省と、今後の活動への配慮から、次年度にはクラス替えをすることになり、問題を起こした当事者の2人は別のクラスに分けられた。

教員の視点が学習の内容や結果に向かず、生徒の取り組む姿勢やメンタリティーに向かう背景には、あいまいな成績評価が挙げられる。7年生までは、生徒に対して点数を付けることが禁止されているため、生徒自身も、保護者や教員も、学習の成果を数値の上下で捉えようとする傾向は見受けられない。

このような観点での「落ちこぼれ」る生徒を減らすために、Eklandaskolan では、いくつかの方略を立てて指導に当たっている。

まず、「個人的な能力」を向上させ、全体の底上げを図るために、授業の最初の5分間程度を一斉授業にする教師が多い。ここでは、その時間で達成されるべき目標や、ポイント(間違いやすい箇所)をまとめて教授する。更に、個別学習に入った後は“Hjälp!”と書いた紙を生徒に用意させ、質問や手助けが必要なときにはそれを掲げさせるようにしている。この Hjälp! の要請が多すぎて対応できない場合には、授業後にノートを回収し、細やかな

コメントを書くようにしている。特別教員や補助教員の適切な配置がこの指導のポイントになっている。

また、グループ学習を多く組織することにより、「個人的な能力」と「社会的な能力」の双方を発達させようとしている。Helena Gerleはインタビューに対し、「なかには(活動から)逃げ出そうとする子もいる。でも、それは、どんな活動でもそうでしょ？ 子どもたちがグループ活動をするときは、教師が特に言わなくても、仕事をサボっている子には他の子達からプレッシャーが与えられるのよ」と述べている⁵⁸。

すなわち、「多くの目」を用意することで、生徒が自分の活動に責任を持ち、集中して取り組まざるを得ない状況を作ろうとしているのである。自己責任主義をベースにしながらも、そこに社会を作ることにより、自分自身に対してのみ責任を負うのではなく、周囲に対しても責任を取ることを求めていると言える。

B. 生徒と教師、保護者の対等な関係

Loggbok の指導を進める際に、教員が最も気を配るべきことは、立場性による弊害の回避である。自己責任を基調とした活動であるため、生徒の積極性が大切である。その積極性を望ましい形で発揮させるには、生徒と教師、そして保護者のそれぞれが分立した形で均衡を保つことが重要な鍵となる。多くの教師が権威的な方法で取り組みを進めようとして失敗している。それは、生徒の能力を真に信頼していないからであり、責任を負わせることに躊躇しているからである。

生徒と教師、そして保護者が対等な関係を作ることは容易ではない。その方略は様々あるだろうが、Eklandaskolan では、「合議による決定」をその主たる手段としている。合議は民主的な手法であり、お互いの信頼と負責意識がなければ成り立たない。生徒たちが未熟であるからといって、その全能力を否定することではなく、「半人前」として尊重する姿勢が必要なのではないだろうか。

Eklandaskolan の 5 年と 6 年の 3 グループを統合して、「新聞プロジェクト」という取り組みを実践したときのことを例にとりたい。このプロジェクトは、生徒が小グループを作り、それぞれ与えられたテーマの中で自由に題材を見つけ、レポートすることが課題であった。多くの生徒が意欲的に取り組んでいたが、普段の教科の学習に慣れている(学業成績が優れている)生徒の一人は、このグループ活動が気に入らなかった。

彼は非常に頭脳明晰な子で、ほとんどの教科の学習で 2 つか 3 つ上の学年の学習課題に

取り組んでいた。そのため、今回のプロジェクトでの他の生徒との協働では物足りなさを感じていた。また、他の生徒が彼の役割を怠っていることに憤りを感じていた。そこで、彼はグループ編成を変えるように担任の教師に抗議しに行ったのである。

抗議を受けた教師は、諸々の事情を生徒から聞き取り、すばやく情報を整理しようとした。しかし、そこでの問答は 30 分以上に渡って行われた。その日は合意形成することはできず、Loggbok に問題点を記述しておき、次の日に持ち越されることになった。教師はワーキンググループの他の教師と相談した。そして、「馴染まない友達と協働することも学校で学ぶべき重要な課題である」として、生徒の抗議を受け入れないことに決めた。

翌日、教師と生徒の話し合いが始まると、教師は話し合いの経過を全て説明し、「協働することも課題である」という意見で納得を得た。

このケースでは、生徒が囚われなく抗議をできる環境が整っていたこと、そして、教師が適切にその抗議を受け止めたことが、合意を形成するプロセスにおける鍵になっている。生徒の保護者は当然 Loggbok に目を通していているわけで、子どもが学校で抗議したことを知っているのである。

生徒はこの件を通して、自分の発言が周囲に大きな影響をもたらしたことを知るであろうし、その影響に対して生徒自身が責任を負っていることも学ぶであろう。さらに、教師の適切な対応は、生徒と教師、そして保護者の信頼関係を強化する結果になる。

Loggbok の教育効果は、ツールとしての機能が生み出すものよりもむしろ、このような日常の指導の積み重ねによって作られているのである。Loggbok を実践する多くの教師が、指導の際のポイントとして「あせらず、長い年月をかけてじっくり指導すること」を挙げるのには、指導を積み重ねる中で、教師自身にもその教育効果が感じられるようになるからだと考えられる。



写真 5: 教師と生徒の合議

終章

以上、スウェーデンの基礎学校におけるLoggbokの指導実践を事例にとり、学習計画能力の育成について考察してきた。本稿で取り上げたEklandaskolanでの学習計画の指導では、この活動をリードしている教員、Carina Håkanssonは、フランスの教育実践家C.フレネに影響を受けたと述べている。Carinaは若い頃からアフリカやインドの学校を見てまわり、さまざまなアイデアを得てきたという。その過程でフレネと出会い、Loggbokというツールを用いて学習計画能力の育成指導を始めたのだという⁵⁹。

フレネの著作を読むと、活動計画に関する記述がなされている。それは、全般計画、年間計画、一週間の計画、一日の計画に分けられ、前二者は教師によって立てられる。そこで利用されるのが案内役である。案内役とLoggbokの大きな違いは、前者が学習の見通しを明確にすることを目的として使われている⁶⁰のに対し、後者は社会に出た後に必要となる、学習を計画する能力を育もうとする積極的な意図をもって使われている点である。

フレネの思想を受け継いだ教育実践は、日本でも行われている。若狭蔵之助氏らの率いる日本のフレネ教育研究会はその代表格である。ここでも、案内役を教材として扱った実践例が見受けられるが、学習計画能力の育成を真っ向から捉えて成果を挙げた実践は乏しい。責任とリスクを嫌う日本の社会的背景による影響も少なからず受けているものと考えられる。

OECDが2000年に行った「生徒の学習到達度調査(PISA)」では、フィンランドを筆頭とする北欧諸国が「読解力」の分野で優秀な成果をあげた⁶¹。また、IMD⁶²をはじめとする多くの経済団体のレポートにおいても、近年の北欧諸国の国際競争力が高く評価されている。それらのレポートの多くが、90年代以降の構造改革や教育改革の成果を指摘している。

しかし、実践段階での問題意識は、社会の変化をより敏感に映しているようにも感じる。生徒の自主性が真に内発的なものであるのかどうかについては、より慎重な検討を行う必要があるだろう。また、学習計画における責任をめぐる、教師と生徒の折衝のプロセスを広角な視点から分析することも求められる。

残されたこれらの課題を含め、学習計画能力の育成を狙った指導が、大問である「学びとは誰のものか?」を解く糸口になることを期待し、これからの研究活動に取り組みたいと思う。

注釈

- ¹ Marga Verweij(オランダ公立小学校教員)に対するインタビュー, 2000年9月.
- ² Gunilla Edin(Partilleコミューン教育長)に対するインタビュー, 2002年11月.
- ³ Barnomsorgs- och utbildningsförvaltningen, *UPPDRAG 2003*, Mölndals kommun, 2003.
- ⁴ レオン・パウチャー(中嶋博訳)『スウェーデンの教育』, 学文社, 1985, p.27.
- ⁵ 滝充「スウェーデンの教育制度とその改革過程(その1) - 初等・中等教育段階」, 『宮崎大学教育学部紀要 教育科学』, 1990, 第68号 pp.53-75.
- ⁶ Torsten Husen, T. Neville Postlethwaite, *THE INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF EDUCATION SECOND EDITION*, Volume 10, PERGAMON, 1994, pp. 5866-5873.
- ⁷ op.cit.4, pp.33-34.
- ⁸ op.cit.4, pp.33-36.
- ⁹ op.cit.4, p.58, pp.66-59, p.75.
- ¹⁰ op.cit.4, p.36-37.
- ¹¹ op.cit.4, p.85-86.
- ¹² 岡沢憲芙, 宮本太郎『スウェーデンハンドブック』, 早稲田大学出版部, 1997, p.120.
- ¹³ op.cit.5.
- ¹⁴ op.cit.12, pp.120-121.
- ¹⁵ op.cit.5.
- ¹⁶ 文部省『諸外国の学校教育(欧米編)』, 1999, pp.2-15.
- ¹⁷ 永島利明「スウェーデンの教育課程の改訂と技術・家庭科」, 『茨城大学教育学部紀要(人文・社会科学、芸術)』, 1997, 46号 pp.55-63.
- ¹⁸ 河本佳子『スウェーデンののびのび教育あるがまま』, 2002, 新評論, p.11.
- ¹⁹ op.cit.17.
- ²⁰ 川上邦夫『あなた自身の社会 - スウェーデンの中学教科書 - 』, 2000, 新評論, p.190.
- ²¹ op.cit.18, p.11.
- ²² op.cit.17.
- ²³ Skolverket, COMPULSORY BASIC SCHOOL, *Skolan i Sverige*, 1996.
- ²⁴ Swedish Institute, *Fact Sheets on Sweden*, October 1998 Compulsory Schooling in Sweden, 1998.
- ²⁵ Skollagen, 4kap., 4§.
- ²⁶ op.cit.18, p.50.
- ²⁷ Skolverket, *Beskrivande data om barnomsorg, skola och vuxenutbildning 2003*, Skolverkets rapport nr 236, 2003, s.34.
- ²⁸ op.cit.24.
- ²⁹ op.cit.20, p.191.
- ³⁰ op.cit.24.
- ³¹ op.cit.24.
- ³² op.cit.5.
- ³³ op.cit.24.
- ³⁴ 水野睦美「義務教育で何を学ぶか 人として生きてゆくために必要なこととは」, スカンジナビア政府観光局発行, 『HYGGE』, 2001, Vol.3, p.7.
- ³⁵ op.cit.4, p.30.
- ³⁶ op.cit.34.
- ³⁷ 小笠毅「スウェーデンにおける教育の地方分権化」, 『教育』2000年1月号, 2000, pp.77-83.及び水野睦美「1998年卒業論文 スウェーデン社会とヒューマニズム - 教育思想と教育現場を見つめて - 」, 日本女子大学 コミュニケーション学科 村松ゼミ, 1998,

pp.58-62.にその記述が認められる

³⁸ Fatima Haga (Lexby skola教諭)に対するインタビュー, 2003年1月23日.

³⁹ 伊藤和良『スウェーデンの分権社会 - 地方都市ヨーテボリを事例として』, 新評論, 2000, pp.118-124.

⁴⁰ Carina Håkansson (Eklandaskolan教諭)に対するインタビュー, 2003年.

⁴¹ Elisabeth Sjöstrand (Eklandaskolan特別教員)に対するインタビュー, 2002年12月.

⁴² Carina Håkansson (Eklandaskolan教諭)に対するインタビュー, 2003年4月.

⁴³ Lars Gunnarsson(ヨテボリ大学教育学部教授)に対するインタビュー, 2003年4月.

⁴⁴ op.cit.27, s.48.

⁴⁵ op.cit.27, s.42-43.

⁴⁶ op.cit.3.

⁴⁷ Nathalie Geeris (Eklandaskolan教諭)に対するインタビュー, 2003年5月.

⁴⁸ op.cit.3.

⁴⁹ Ulf Jacobsson (Lexby skola校長)に対するインタビュー, 2003年3月20日

⁵⁰ Carina Håkansson (Eklandaskolan教諭)に対するインタビュー, 2003年1月.

⁵¹ 佐藤みつ子・森千鶴「自己教育力と家庭での学習状況との関連」, 『山梨医大紀要』, 1998, 第15巻, pp. 22-27.

⁵² 梶田叡一『自己教育への教育』, 明治図書, 1985, pp. 50-52.

⁵³ 武田龍夫『エリア・スタディーズ 北欧を知るための43章』, 明石書店, 2001, pp. 52-53.

⁵⁴ Nathalie Geeris (Eklandaskolan教諭)の発言, 2003年1月.

⁵⁵ op.cit.42.

⁵⁶ Lars Clemensson(Eklandaskolan校長)に対するインタビュー, 2003年4月.

⁵⁷ Nathalie GeerisとUlf Dahlman(共にEklandaskolan教諭)の会話, 2003年2月.

⁵⁸ Helena Gerle(Eklandaskolan教諭)に対するインタビュー, 2003年4月.

⁵⁹ op.cit.42.

⁶⁰ 石川慶子, 若狭蔵之助「フレネ フランスの現代学校 シリーズ・世界の教育改革7」, 明治図書, 1996, pp.80-87.

⁶¹ OECD, *Knowledge and Skills for Life; FIRST RESULTS FROM THE OECD PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA) 2000*, 2001

⁶² IMD, *THE WORLD COMPETITIVENESS SCOREBOARD 2003, IMD WORLD COMPETITIVENESS YEARBOOK 2003*, 2003, p.5.