

南西ドイツにおける GMS (Gemeinschaftsschule 「共同学校」) の展開と論点

榊原 禎宏

Die Entwicklung und deren Streitpunkte der GMS (Gemeinschaftsschule)
im Land Baden-Württemberg

Yoshihiro SAKAKIBARA

Accepted June 19, 2019

抄録：南西ドイツのバーデン＝ヴュルテンベルク州では、個人的分化の促進と民主的社会の成員への社会化を共に実現することを掲げる中等学校、GMS (Gemeinschaftsschule) が 2012/13 年に創設された。本報告は、事例校での約 4 年半の観察と関係データの収集を通じて、学校経営と学校教育実践の面から GMS を次のように捉えた。①生徒に応じた学習スタイルが可能な一方、GMS の有意義さを社会的に認知させるべく、3 種類のいずれかの教育修了資格を得ること (コンピテンスの獲得) が強調されてもおり、一斉授業は増加している。②多様な異質な生徒が学習を進めるための規律など複数の方略をめぐって、生徒－教員間の葛藤が生じている。また、特別支援を要する生徒やセルフマネジメントが難しい生徒にとって自律的学習は効果的とは言えない。③複数の教員等で生徒を見る (「チーム教育」) 上で、一連の活動が透明化・標準化されており、そのためのスタッフの負担は大きい。

索引語：ドイツ、「共同学校」、コンピテンス、自律的学習、学習随伴者としての教員

Abstract: Dieser Artikel berichtet den vorläufigen Zustand der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg in drei Punkten anhand der Perspektive von Schulmanagement und Schulpraktika durch die Beobachtung an zwei GMSn und die Analyse der entsprechenden Materialien viereinhalb Jahre lang. 1. Die Schülerinnen und Schüler können selbständig versuchen nach ihrer Weise an ihr Ziel zu kommen. D.h. flexibles Lernen für einzelne Schüler nach dem Leistungsniveau ist möglich. Allerdings sind sie sowohl unter zunehmendem Druck einen der drei Schulabschlüsse zu erreichen, als auch in der Inputszeit. 2. Konflikte zwischen Schüler und Lehrer (Lernbegleiter), die aus der Regelung des Einhalts der GMS herausgehen, sind unvermeidbar. Ausserdem ist Lernzeit, in der es Selbstmanagement bei Schülern mangelt oder die sonderpädagogische Unterstützung verlangt, nicht hilfreich für Schüler. 3. Unter den pluralen Beziehungen zwischen Schüler und Lehrer, u.a. für Teamarbeit sollen die Beschäftigungen transparent und standardisiert werden und woraufhin soll die Lernbegleiter viel Belastung übernehmen.

Key Words: Deutschland, Gemeinschaftsschule (GMS), Kompetenz, selbständiges Lernen, Lehrer als Lernbegleiter

1. 問題の所在

ドイツの南西に位置するバーデン＝ヴュルテンベルク州（Land Baden-Württemberg）では、社会的階層の違いがもたらす次世代への影響の縮減や解消をめざした第一次世界大戦後の統一学校運動（Einheitsschulbewegung）や、第二次世界大戦後の旧西ドイツにおいて主に北部の州で制度化されてきた総合制学校（Gesamtschule）とも発想上の接点を持つ中等学校、Gemeinschaftsschule（GMS、「共同学校」）が、急速に数を増やしている¹⁾。

この背景には、生徒数の減少と地域の学校の再編、基幹学校（Hauptschule）あるいは職業実科学校（Werkrealschule）の廃止などの動きも認められるが、2011年3月の州議会選挙による歴史的な州政権の交代と教育政策の変更が大きな契機になっている。つまり、長期的に同州の政権を担ってきたCDU（キリスト教民主同盟）に替わり、より統一的かつ全日的（終日的）な学校制度を求めてきたGrüne（緑の党）とSPD（社会民主党）が与党になったことで、同年、学校教育法の改正とGMSの制度化が図られたのであった。

またこの5年後、2016年3月の州議会選挙でGrüneは躍進、SPDは大敗して、GrüneとCDUの連立政権になったが、両政党の政策合意としてGMS制度は維持されている。これらの経緯の中で、学校制度を通じた生徒の社会的統合と個人的分化という、教育学の基本問題に関わる試みがGMSを舞台に行われているのである。

すなわち、学校段階が上がるにつれて、生徒の能力や個性を伸ばすことと、生徒を市民や国民として「一人前」に社会化することの間に生じる葛藤にいかに対応できるか。これは、初等教育と異なる中等教育の大きなテーマである。なぜなら、個人を強調すれば、「個に応じた指導」として学校種別や学校内コース別などを通じて生徒を分ける方向をとり、これに対して成員としての社会性を強調すれば、「仲間づくり」などの彼ら彼女らの多様性にもかかわらず、あるいは多様だからこそ共同や協調を求める。そしてこの両者は、生徒の学校生活や保護者の意向などの点で激しく葛藤する。とりわけ現在の、グローバル化に伴う人々の多様性や異質性（Heterogenität）にいっそうの市民権を与えようとする発想は、一方で自己責任論を含む自由主義的な思潮と衝突しがちであり、こうした社会における青年期の社会化がいかにあるべきか、またありうるかが問われるのである。

以上の中等教育論の基本的な構図の中で、多様な生徒が共に学んでこそ、能力をより高めることができる（Vielfalt macht schlauer）という学校の理念が、南西ドイツで支持されるに至っている。たとえば、現在はGMSの校長になった女性はこう述べる。「基幹学校の校長として基礎学校からの新入生を受け入れる度に、いくつにも分かれる中等学校システムの問題を経験してきました。生徒は早期に分けられることで学習上のブレーキをかけられ、さらには阻害すらされていたのです。生徒がより長く一緒に学ぶことができるようになったGMSの創設は、私にとって不十分な教育政策に対する正しい回答です。異質で多様な生徒たちと、これに関わる教員たち、そして学校に信頼を寄せる保護者の存在は、GMSが新しい統合された中等学校として成功していることの証です。」²⁾

では果たして、このように謳われるようにGMSは進展しているだろうか。生徒のありようや、生徒－教職員の関係といった、教育と学習に関わる最終的な事実の多くが、教室や授業などの最前線で決まる学校教育の特徴を鑑みると、その経営と実践はどのように具体化されているのか、その効用と限界を捉えることが、本研究の問いである。

2. 対象と方法

筆者は、2014 年 7 月から 2019 年 1 月にかけて、同州内の異なる行政管内にある 2 つの GMS の協力を得て、授業をはじめとした学校観察、校長・教職員・生徒への聞き取りおよび関係資料の収集を行ってきた。また、州文部省 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg) の広報や新聞記事などからも関連情報を集めてきた。2 つの GMS への学校訪問はあわせて 30 日を超えた³⁾。

この間、法律と行政規則に定められる GMS の基本的性格⁴⁾を知るとともに、学校の置かれる地域性、校舎と校地の特徴、校長のリーダーシップ、教職員の理解と姿勢などの点で、両校の違いにも気づかされた。別の GMS から転任した教員から「前の学校とこの学校は、同じ GMS なのにまったく違う (ganz anders)」とも聞いた。あわせて、2017 年または 2018 年に初めて 9 年生の卒業生 (基幹学校修了資格の取得) を輩出するに至る、両校での事態の経過と変化に接することもできた。

これらを踏まえて以下、GMS の状況と論点を三点に記述する。

3. GMS の状況

(1) 生徒に応じた学習スタイルの提供と教育修了資格の強調

① 自律的学習 (selbstständiges Lernen) の環境整備

GMS は、生徒に応じて能力を伸ばすための制度設計に成功しており、一つの教育目標にすべての生徒を接近させようとしてきた従来の学校とは大きく異なる方法を採用している。このことは、学級 (Klasse) を学習グループ (Lerngruppe)、教員 (Lehrer) を学習随伴者 (Lernbegleiter)、教室 (Klassenzimmer) を学習アトリエ (Lernatelier) と呼び、教員の役割変容と合わせて、GMS が教育よりも学習を強調する点にもうかがえる。

まず、ドイツ語、数学、英語の 3 教科は、「自律的学習の時間」と「インプット (教授) の時間 (Inputszeit)」に分かれ、また能力別には徐々に、基礎レベル (Grundlegendes Niveau)、中間レベル (Mittleres Niveau)、発展レベル (Erweitertes Niveau) の 3 段階に即して学習を進めていくようになる。これらは順に、基幹学校修了、実科学校 (Realschule) 修了、ギムナジウム (Gymnasium) 修了 (Abitur) という教育修了資格に対応するが、GMS への入学時点では、生徒はいずれを目指すかを決めていない。生徒の学習状況やテスト結果などを参考に、学校のアドバイスを受けて次第に分かれていくのである。

そして、基礎レベルと評価された生徒は 9 学年の末に州が実施する基幹学校修了の試験に、中間レベルの生徒は 10 学年末に実科学校修了の州試験に臨む。なお、この生徒は基幹学校修了試験を受けなくても構わない。こうした仕組みは、基礎学校 4 学年修了時に 3 つのレベルに生徒を分化させるのは早すぎるという批判⁵⁾に対応するものである。

また、3 教科の学習は単元を単位に構成される A4 大の「学習進度リスト (Lernwegeliste)」にしたがう。それは、練習、学習、インプットと内容別に区分されているほか、個人学習 (individuelles Lernen)、ペアまたはグループ学習 (Gruppen-, Partnerarbeit)、クラスでの一斉授業 (Frontalunterricht) という形態でも多様である。

そして、自律的学習 (eigenständiges, selbstgesteuertes Lernen) の時間の場所は教室に限らず、廊下、階段、ホール、校舎外と多岐にわたる。生徒は自分の名前が記されたマグネットをボードに貼って、

居場所を知らせる。教室では他者の学習を妨げないため、また自身の集中を高めるために沈黙を基本にし、せいぜい囁き声までとする。話をする時は教室を出なければならない。これは教員も同様である。



図1 イヤーカバーをつけて課題に臨む生徒（5年生，2014年7月撮影）

生徒の様子を見ていた教員が、課題を進められていない数人に声を掛けて、廊下やホールで小声にてしばらく説明するといった姿もよく見られる。いずれも、大きな声を出して授業を進めるといったこととは無縁だ。なお、個別学習の際には、学校の備品であるイヤーカバーをつけて、まわりの音を遮って集中することもできる。



図2 囁き声を呼びかける廊下のポスター（2015年11月撮影）

②教育修了資格に即した3種類の学習とコンピテンス獲得

もともと、生徒の活動は彼ら彼女らがどれほど自律的学習をできるかにより異なる。基礎レベルと評価された生徒は、教室以外やPCをつかう学習には教員の許可が要るのに対して、発展レベルの生徒は校地内であれば好きな場所で学習できる、というようにである。天気の良い日などは校舎から出て、広いグラウンドに腹ばいで課題に臨む生徒も見られた（同州の南，オーストリアとの国境近くの事例校A，7年生，2018年10月）。

ちなみに、A校では生徒のレベル分けを腕輪や名札で示しており、どの生徒がいずれのレベルに属するかが、生徒間でも明らかだ。これは半年の学期ごとに見直すが、これに関わる生徒間の問題は見られないというのが、同校の副校長の認識だった。



図3 生徒の学習レベルを示すゴム製の腕輪
(黄緑色は基礎, 黄色は中間, 虹色は発展レベルを意味する。2015年7月撮影)

生徒によって異なる目標と学習に対応するのが、基幹学校あるいは職業実科学学校、実科学学校、ギムナジウム用の各教科書と、ワークブック、プリント、映像資料などである。生徒は学校に備えられている教科書を用いて課題に臨む。なお、2016年の学習指導要領の改訂に伴って登場した新しい教科書では、1冊で3種類の学習レベルに対応している。

以上の点でGMSは、自律的な学習ができる生徒に対しては集合的な関係ゆえに生じる教員－生徒間の緊張関係が少ない、居心地のよい場を提供している⁶⁾。話を聴けた生徒は、いずれもGMSに肯定的であった。「この学校が好き」「先生が優しくてフレンドリー („nett und freundlich)”」「ギムナジウムに通っていたけれど、この学校に替わって良かった。」

生徒は自身で課題の達成という目標管理ができる限り、教員の説明を長々と聞く必要はなく、「まだわかっていない人がいるから待っていなさい」と言われることもなく、一斉での号令をかけられることも、また決められた場所にいなくてもよく、自分のリズムで課題を進めることができる。なお、「学習進捗リスト」は教員に点検され、小さな課題ごとにテストも行われ、すべてやり終えたと、次の単元に進めるようになっている。

③自律的学習の能力・態度への懸念とインプット時間の増加

当初は自律的学習を時間割の中心に据えていた両事例校だったが、この理念の修正が行われていることも認めなければならない。それは、a. インプット時間が増加するとともに、b. 自律的学習の時間に何に取り組むか、以前は生徒に任されていたが、現在は教科名が明示されるようになった、c. 以前はなかった、ある課題を終えるまでの期限が設けられるようになった、という点に見られる。つまり、生徒に委ねられる学習上の裁量が減らされているのである。

たとえば、表1と表2に示す、州都Stuttgart近くにあるB校の5学年の時間割を比べてみよう。両期間には学習指導要領の改訂を挟むために、教科名が変更されているほか、昼休みに行っていたメディア教育がなくなっているなどの違いもあるが、注目すべきは自律的学習の時間が時間割上は見られなくなっていることである。

2013/2014年に週9.5時間あったこの時間がなくなる一方、ドイツ語・数学・英語の合計は12.5時間から12時間とほぼ維持されており、自律的学習の時間は各教科に吸収されたことがわかる。授業観察でも、授業の前半を教員がインプットを担当し、後半を各生徒の活動に任せることが見られた。あるいは、A校の校長へのインタビューでも「自律的学習とインプットの割合は、半分ずつが良いということがわかってきた。学校経営はいつも実験的なものだ („im Experiment”）」と聞いた(2018年

9月)。つまり、生徒に任せる学びの履歴としてのカリキュラム」から「学校主導の予定されたカリキュラム」へと、GMSでの重心は移動している。

またA校では、新しい年度が始まった9月の全校集会において、校長が「いよいよ教育修了の年度が始まりました。ぜひ頑張って良い結果を出してください」と生徒たちを鼓舞した(2017年9月)。あわせて、同日のインタビューでは、「GMSの生徒が良い成績を収めることは、今後のGMSの評価にとってとても重要だ」との話も聞いた。

表1 B校における時間割(5学年, 2013/2014年後期)

時限	時間	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
1	7:55-8:40	ドイツ語	英語	朝食	ドイツ語・ 数学の基礎 能力の促進	地理・経済・ 社会
2	8:40-9:25	ドイツ語	英語	数学	ドイツ語・ 数学の基礎 能力の促進	音楽・スポー ツ創造
3	9:45-10:30	自然科学的 ワーク	自律的学習	自律的学習 ／地理・経 済・社会	スポーツ	自律的学習
4	10:30-11:15	自然科学的 ワーク	自律的学習	自律的学習	スポーツ	自律的学習
5	11:35-12:20	スポーツ	宗教	宗教	地理・経済 ・社会	週の終わり
6	12:20-13:25	メディア 教育	メディア 教育		メディア 教育	
7	13:30-14:15	宗教	宗教		造形芸術	
8	14:25-15:10	自律的学習	自然科学的 ワーク		自律的学習	
9	15:10-15:55	自律的学習	自然科学的 ワーク		自律的学習	

表2 B校における時間割(5学年, 2018/2019年後期)

時限	時間	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
1	7:55-8:40	週の始まり	生物・自然 現象・技術	ドイツ語	数学	宗教
2	8:40-9:25	地理	生物・自然 現象・技術	造形芸術	ドイツ語	宗教
3	9:45-10:30	英語	音楽	造形芸術	ドイツ語	数学
4	10:30-11:15	英語	地理	音楽	英語	数学
5	11:35-12:20	歴史	数学	スポーツ	スポーツ	週の終わり

6	13:30-14:15	教科外活動	ドイツ語		学級会	
7	14:25-15:10	スポーツ	生物・自然 現象・技術		生物・自然 現象・技術	
8	15:10-15:55	スポーツ	英語		教科外活動	

このことは、報道からも傍証できる。たとえば、南西ドイツ放送は州 GMS 団体からの情報として、42 の GMS を卒業した生徒について、進むべき中等学校に関する基礎学校からの推奨 (Grundschulempfehlung) では、約 60% の生徒が基幹学校を、28% の生徒が実科学校だったのに対して、その 6 年後、基幹学校の修了資格を得たのは 47% に留まり、37% の生徒が実科学校の修了資格を得たと報じている⁷⁾。このことは、基礎学校卒業時と比べて生徒のコンピテンスが向上したことを示すものだ。

ちなみに同記事では、文部大臣 (CDU) がこの結果に満足しており、GMS の教員たちの努力を評価するとともに、GMS が確固たる地位を築いたと述べたことを伝えている。これに対して、ギムナジウム教員団体 (Philologenverband) は、これは初期にスタートした GMS に限った結果であり、これで GMS 全体を評価する意味はないと、文部大臣の見方に批判的であるとも記している。これらは、ドイツにおける統一的学校制度をめぐる歴史的な運動と議論⁸⁾にも遡れる、学校制度の統一的・分化的な状況と、教員の社会的地位・意識は、現在もなお明瞭に関連しているのである。

(2) 学習上の規律と生徒－教員間の葛藤

① 静寂の保持に関わる対応

集中力と継続力が求められる自律的学習には、静けさが強く求められる。このため、A,B 校いずれも校舎内、とくに学習アトリエでは沈黙を基本とすることが指示されている。しかし、すべての生徒がこの規律を守る訳ではなく、お喋りが止まなかったり、注意した教員に不満を漏らす場合もある。そこで用いられるのが、B 校の場合、「E ポイント制度」(Erinnerung, リマインダー) だ。これは、生徒が教員から注意を受けるとポイントが付き、一日で 3 ポイントに達すると、トレーニングルームに送られるという方略である。



図 4 教員から注意を受けた回数が生徒の名札で示される (2017 年 2 月撮影)

トレーニングルームで生徒は、教員と面談して注意を受けた状況を振り返り、繰り返さないように指導を受ける。それは学校の備品の破損、けんかといった場合もある。2017 年 9 月、B 校では教員が 6 年生の男子になぜ同級生を叩いたのかを書かせ、繰り返さないために何が大切かを気づかせようとしていた。要した時間は授業中の約 30 分間である。

その主眼は生徒が自分を客観的に見つめることであり、それでこそ繰り返しを防ぐことができると、面談を担当した中堅の男性教員は話した。なお、この面談は記録され、教員のサインとともに保管さ

れる。トレーニングルームには十冊ほどのファイルが並んでおり、教員間で情報共有が図られていることがわかる。

なお、A校でも同様の仕組みがあり、繰り返し注意を受けた生徒は、「カムバック計画書」(Rückkehrplan)と題したA4判オレンジ色の紙を受け取り、記入して提出しなければならない。そこには次のように示されている。

氏名	学習グループ	日付
私は,	から注意されました。	
A. 次の文章を、読めるように、また心を落ち着かせて書いてください。 「私は自分の振る舞いにより学習パートナーと学習随伴者を困らせました。私たちすべてに快適な学習環境で邪魔されずに学習する権利があります。私もこの権利を持ち、学校の規則を守る義務があります。」		
B. 次の質問に、完全な文章でまた読めるように書いてください。		
1. どのような私の振る舞いが、学習場所を去らなければならない結果を導きましたか。		
2. どの規則に私は反しましたか。		
3. 私の振る舞いは、授業、学習グループ、学習随伴者に何をもたらしましたか。		
4. 私の振る舞いは、自分自身に何をもたらしましたか。		
5. このように私の振る舞いを改善します。		
6. その際に、こんなサポートがほしいです。		
7. 私がこの計画を守るように積極的に努力していることを、学習随伴者にこう見てほしいです。		
私はこのカムバック計画を責任を持って実行します。		署名
学習随伴者記入欄	君の計画書を認めます／認めません。	署名
追加の了解事項		保護者署名

②学習記録ノートとコーチング

自律的学習を促す方略には、年度初めにすべての生徒に渡される、A4判の「学習記録ノート」(Lerntagebuch, Logbuch)」も挙げられる。生徒は週始めに「今週の目標」(Mein Wochenziel)を一文書くとともに、見開き2ページを用いて一週間の授業について毎時間、何を学習したかを記録する。そして週末、「誇れること」(Ich bin stolz auf)を記したのち、保護者から確認のサインをもらうことが求められている。

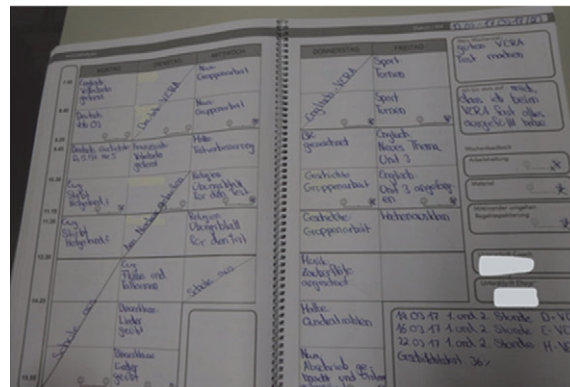


図5 一週間を単位とした学習記録ノート (2017年9月撮影)

これらの目当てと振り返りは、たとえば「VERAテスト⁹⁾を頑張る」と「VERAテストのほとんどに答えられた」、「みんなと仲良くする」と「Eポイントが一つもつかなかった」、「さらに進む、人を助ける、たくさん勉強する」と「(いずれも) うまくできた」といったようであり、書きぶりは違うものの、目標に即して励むという仕組みである。

また、毎時間このノートに記入する生徒がいる一方、まとめて書く生徒、白紙のままの生徒も見られる。そのために、教員が怒りを隠せない場面もあった。2019年1月のB校、5学年の担任教員が月曜日の最初の1時間を費やして生徒に厳しい口調で話していた。「このノートは他の学校とは違うGMSの重要なもので、これがないと保護者との面談も意味を持たない。なのに、先週のこと、保護者のサイン、今週の目標の書かれていないものがある。君たちはGMSにもう馴染んでいるのだから、しっかりできなければならない。次の月曜日には、以上のことを必ず準備してくるように」との指導である。その後、神妙なまた不満げな様子を見せていた28人の生徒の教室は、およそ楽しい雰囲気にはならなかった。他者の学習と関わりなく自分のペースや方法で学ぶ個別学習は、自己決定(Selbstbestimmung)をより求めるが、その適切な行使は必ずしも容易でない。

GMSでのもう一つの方略は、コーチングである。州文部省は、次のように記している。「GMSでは、すべての生徒が学習コーチである教員にサポートされます。学習コーチは生徒それぞれの学習の進展に関わる問題の相談に応じます。コーチングは教科の授業とは別に行われ、パーソナルなコンピテンス(自己鍛錬, 自己内省, 自分の学習のための責任を担うこと等)を高めること, また社会的なコンピテンス(規則を守ること, 学習に際して他者を助けること等)を強めることに焦点が置かれます。」¹⁰⁾

このように掲げられるコーチングだが、予定と実際との違いは否めない。たとえばB校では2週間に1度の頻度でコーチングが予定されているが、観察の限り、病休などの教員の代替のためにできなかったことが複数回あった。また、コーチングは必ずしも別室の落ち着いた雰囲気のもとではなく、クラスメイトが学習する傍で行われることもあった。なお、「カウンセリングに関する研修も受けたいが、なかなかその時間を取れない」との教員の発言にも接した(2017年9月)。あるいは、生徒の記録ノートが不十分だったため、教員との面談がうまく進まないこともあった。学習記録ノートと同様に、コーチングも設定されているものの、その実際は必ずしも予定通りではないと言える。

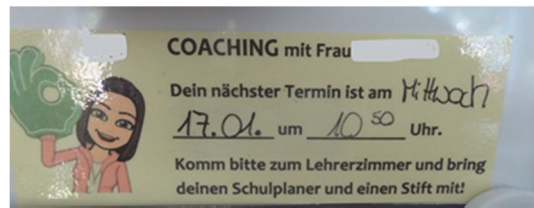


図6 次回のコーチングの予定を生徒に伝える（2018年7月撮影）

③生徒のコンピテンス保証と自律的学習の困難

自律的学習には、上記の方略に加えて学習上での能力が生徒に求められるが、とりわけ特別支援を要する生徒には難しいようである¹¹⁾。たとえば、B校の6年生の個別学習の時間、ある女子生徒はA3大の用紙の枠に記された二桁までの数字と、枠の大きさにあった紙片に記された加算を見比べ、一致した枠に紙片を糊で貼り付けていた。紙片に「4 + 6」とあれば、「10」との枠を探すという課題である。この作業に彼女は30分以上を費やしたが、貼り付けられたのは6枚ほどで、用意されたすべての紙片を終えられなかった。またこの間、教員は他の生徒への個別対応に追われ、彼女の席に来ることはできなかった（2015年7月）¹²⁾。

あるいは、学習上のセルフマネジメントが難しい生徒にとっても、自律的学習は効果的と見なせない。5年生の教室で一日が終わる頃、中堅の女性教員が大きな声で生徒に話していた。「ホールで作業していた人もいるけれど、おしゃべりや遊んでばかりでさっぱり課題が進んでいないわ。これから学年が上がるほどに、一人でやるべきことが増えるのだから、もっと自分を統制できるようにしなさい」という発言であった（2014年7月）。

これらは、どこの学校にも見られるとも言えるが、GMSでは生徒の意欲に強く依拠しているために、より葛藤が強まる。次のような授業シーンにも出合った。B校の5年生の英語、動物の名前とその特徴を記した一文を結ぶというおそらく容易な課題だったが、時間内に十種類の動物すべてを終えることができなかった。授業後、教職25年目という担当の女性教員に話を聞くと「この学校は、生徒の自発性が重視されているので、進めるのに時間を要します。教員が教えればすぐに終わる課題なのに、あんなに時間がかかるとは思わなかった」（2019年1月）と返事があった。教えたいが、生徒の意欲や気づきを待たなければならない。だが、それは必ずしも期待通りに行かないというジレンマがうかがえる。

なお、学習のテンポは生徒によって異なり、またそれも可変的だという考えから、GMSでは教育修了試験に臨む9,10学年を除いて原級留置（落第, Nichtversetzung）が行われない。他の学校ではこの措置が取られていることと好対照で、いたずらな負荷を生徒にかけない点で良いとの解釈もできるが、それゆえに教員が学習記録ノートやコーチングを通じて生徒を動機づける必要があるとも言える。

くわえて、GMSは週の3日または4日は全日学校（Ganztagschule）で、生徒は16時近くまで学校にいたために宿題（Hausaufgabe）を通常は出さないと州文部省の説明にはある¹³⁾。ところが、英語の授業で宿題が出された例に遭った。この点を教員に尋ねると、「子どものためだから („Das ist für Kinder”）」と返答されたのである（2018年12月）。

(3) 活動の透明化・基準化と教員の過重負担

① コンピテンスマトリックス (学力の枠組み)

それぞれ生徒の学習スタイルに合わせることを掲げる GMS では、学習のペースと方法をなるべく生徒に委ねようとする一方で、教育修了を見据えたコンピテンスの枠組み (Kompetenzraster) が細かく設定されている。すなわち、生徒が獲得すべきコンピテンスが教科ごとに一覧で示されると同時に、生徒にもこのマトリックスが示され、今どこまで自分が進んだのか、これから何に臨まなければならないのかが一目瞭然となっていることだ。

学力の目標管理を進める上で、内容とその構成を明示することは不可欠である。これは GMS に限られるものではない。ドイツの生徒の学力が国際的に見劣りすることがわかった 2000 年の「PISA ショック」以降、教育スタンダードの策定、コンピテンスとしての具体化、試験問題の蓄積は、常設文部大臣会議 (KMK) を軸に全ドイツで進められてきた。

	Mindeststandard	Regelstandard	Expertenstandard
Sprechen			
Lesen			
Literatur			
Schreiben			
Textsorten			
Rechtschreibung			
Sprachwissen			
Präsentieren			
Computer/Medien			

図 7 6 学年のドイツ語のコンピテンスマトリックスとある生徒の達成状況 (2015 年 7 月撮影)

こうした動向にくわえて GMS に特徴的なのは、設定されたコンピテンスに即して、生徒の状況が半年に一度、教科を束ねた 1 から 6 の数値の評点 (Noten) ではなく、学習進度報告 (Lernentwicklungsbericht) として保護者に知らされることである。これは、教科ごとに細分化された内容の達成度合いをそれぞれパーセント表示するものだ。もっとも、教育修了資格に関わる 9 年制以降は評点で、また保護者が希望すればいつでも評点に換算される。

② 「チーム教育」が変える教員－生徒関係

活動が透明化・基準化 (スタンダード化) されているのは、コンピテンスについてだけではない。従来の普通教室 3 つ分ほどの学習アトリエでは、同じ学年の生徒 70 人ほどを 5、6 人の教員で担当する。学習随伴者の役割は、まず生徒の学習を見守り、必要に応じて個別に対応する。これにくわえて、生徒の経緯と現状、今後について、記録簿を前に同僚と頻繁に情報の交換と相談をしている。ここには「学級王国」の状況は見られず、まったく開放的である。教員の休憩時間も、ほとんどは生徒の様子を話すことに費やされている。

かたや、学校段階が上がるほど、授業について同僚と話をする教員の割合が減ることを示す調査結果を受けて、Viele Lehrkräfte sind immer noch Einzelkämpfer (「今なお多くの教員が孤独なファイターだ」) と評される学校の状況¹⁴⁾とは好対照である。



図8 学習アトリエの様子（2015年11月撮影）

このほか、とくに学校設置間もない時期は教材・学習材の開発と整序に、また日常的には計画の策定に、多くのエネルギーが費やされている。2015年11月、A校にて授業を担当するはずの教員が学校にいてのに授業が代替されていることを不思議に思い副校長に尋ねたら、別室で授業資料を作成していた。また、校長が全校集会で「夏休み期間中も、関係資料の作成に頑張ってくれた」と複数の教員の名前を挙げて、労をねぎらう拍手を求めるシーンも見られた。

一連の活動を透明かつ基準にもとづき行うという原則は、複数のスタッフで生徒を見るという「チーム教育」¹⁵⁾を不可欠にしている。チュービンゲン大学の調査でも、GMSの教員は他の学校の教員と比べて改善・革新に前向きであり、同僚間での協力が多く、また能力差の大きい生徒たちに対して教員グループとして積極的に臨んでいると報告されている¹⁶⁾。

4. 論点と課題

これまでの記述から、次の論点が導かれる。

まず、第一の点に関しては、個に応じた学習の促進と生徒が共に学ぶことが両立しているかはまだ十分に判じられない。すなわち、基幹学校、実科学校、ギムナジウムと学校ごとに学力層がスライスされていた状況と比べれば、GMSはより幅広い学力層の生徒を受け入れているものの、自律的学習の多くが個人または数人での活動であり、州文部省が謳う「長く一緒に学ぶことでみんなを引き上げる効果」は明確ではない。

もちろん、インプットの時間、学級会や授業外での諸活動などを通じて、多様で異質な生徒たちが日常的に関わることは認められる。しかし、学習レディネスが高くない生徒がいることや特別支援を要する生徒が十分にサポートされない状況を考え合わせれば、学力差の大きな生徒たちが一緒に学ぶことの限界¹⁷⁾も踏まえらるべきだろう。

また、第二の点に関しては、生徒の自律的学習が進むことを期待しつつ、これに応えられない状況も目の当たりにして、教員はジレンマに陥っている。一斉授業において往々にして帯びる緊張感や同調圧力を利用して、課題に臨ませることが困難なGMSでは、生徒の自発性に大きく依拠するものの、すべての生徒が教科学習に高い意欲と学習上の能力を持つわけではない。学習記録ノートやコーチングあるいは「リマインダー」といった方略も、部分的には有効だが、十分に運用されていない面も認められ、万能とは言えない。

たとえば、A 校の 6 学年を担当していたベテランの女性教員は、病気のため休んだ同僚が担当するグループも見るべく、隣の部屋を頻繁に覗きに行っては、生徒たちが課題に取り組まないことを何度も注意していた。この間、彼女が見るべき生徒たちは、図書紹介のプレゼンテーションを中断させられがちである。授業後、教員はこのように話してくれた。「子どもが自ら学ぶという理念は素晴らしいけれど、現実は今あなたが見たとおりカオスです。大人ですら進んで学ばないのに、子どもは学んでいると考えるのは適切ではありません。私たち最前線で („auf dem Boden“) 働く者には、こうした現実には追われるばかりだけれど、この仕組みは政治的に決まっていることですから」(2018 年 10 月)。

そして、第三の点に関しては、透明化・標準化を校内で具体的に進める教員その他スタッフが費やす労力は相当と推測される。また、教員という要因が生徒の学力を強く規定しているというメタ研究¹⁸⁾の知見を引けば、個業的で主観的でもある従来の学級担任制と比べて、教員と生徒との結びつきが弱い GMS の仕組みは生徒の学力向上に資するかと問いを立てることもできる。

2017 年 9 月、A 校のある教員は、ノスタルジーも込めながら、「複数の教員で生徒を見る GMS の仕組みを、自分はどうも受け入れがたい」と話してくれた。こうした考え方を持つ教員もいるようだ。校長に伝えたところ、「年長者は固定的になりがちなので駄目だが、若い教員は新しい仕組みにすぐ馴染んでくれる。彼らに期待している」と反応された。40 歳代半ばの、新しいアイデアを毎年出して実現もしている意欲的な校長の弁だが、これらから年代による、あるいは立場による GMS の評価の違いもうかがえた。

最後に課題として、本報告では描けなかった点を述べる。それは第一に、教科ほかのコンピテンスマトリックスの内容¹⁹⁾とその評価のあり方について、第二に、多様な生徒を包括するインクルージョン (Inklusion) の具体について、そして第三に、学校生活のリズム化 (Rhythmisierung) を図るとされる教科外活動と、そこでのスクールソーシャルワーカーのありようについてである。これらはいずれも GMS に限った事項ではないが、活動の透明化と全日学校の実施は GMS の重要な条件でもあり、記述は他日を期したい。

なお、人口動態と現在の連立政権下での学校政策の不安定さから、GMS の将来については悲観的な見方も存在する²⁰⁾。「多様で異質な生徒が共に長く学んでこそ、個人的また社会的なコンピテンスをより獲得できる」という理念が引き続き支持されるかどうかは、生徒の教育修了の内容と割合²¹⁾、保護者の意向の投影である入学者数にも掛かっている。

注

- 1) 同州文部省によると、2018/19 年現在、州内の公立学校 306、私立学校 13 に GMS が創設されている。
<https://www.baden-wuerttemberg.de/de/bw-gestalten/schlaues-baden-wuerttemberg/schule/gemeinschaftsschule-faq/>, 2019 年 4 月 25 日確認。以下、同様。
- 2) Monika Glosser in der Web Seite vom Verein für Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg e.V. <https://www.verein-gemeinschaftsschulen-bw.org/>
- 3) 2017 年 7 月時点での報告として、榊原 (2018b)。
- 4) GMS の制度的枠組みについては、榊原 (2014) を参照。

- 5) 2011 年の政権交代以降、基礎学校の推薦書は保護者を全く縛っていなかったが、中等学校に申請する際に推薦書を添付するとともに、推薦と異なってギムナジウムに申請する場合は、保護者に説明を求めるとことが新たに決まった (Welt, 2018.2.13, “Grundschulempfehlung kommt zurück”)。他州を含め、初等学校と中等学校の接続のあり方は常に論争的である。
- 6) たとえば、ドナウ地域の GMS, Längenfeldschule は「不安を抱かずに学習ができる (angstfreies Lernen)」と自校を紹介している。 <https://laengenfeldschule.de/>
- 7) SWR, 2018.9.24, 「バーデン＝ヴュルテンベルク州の GMS, 生徒はより良い教育修了資格を得る」 <https://www.swr.de/swraktuell/baden/-wuerttemberg/>
- 8) 太田 (1992), 榊原 (1990) を参照。
- 9) ベルリンのフンボルト大学に 2004 年創設された「教育制度の質的開発研究所 (das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB))」が KMK と連携して行っている比較研究 (Vergleichsarbeiten)。全ドイツの 3 学年と 8 学年を対象に毎年、ドイツ語、数学、英語の少なくとも 1 科目のテストを行い、児童・生徒のコンピテンス獲得の状況を調べるとともに、授業と学校の開発を通じて、教育のスタンダード達成と質保証を図ろうとするもの。
- 10) Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2018a), S.3.
- 11) Elisabeth Hahn, Carsten Rohlf, Albrecht Wacker und Thorsten Bohl, Umgang mit Heterogenität. Eine quantitative Beobachtungsstudie zu aktiven Lernzeit von Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsniveaus. In Thorsten Bohl, Albrecht Wacker (Hrsg.) (2016)
- 12) 同様の指摘に, Katja Kansteiner und Stefanie Traub, Umgang mit Vielfalt als Herausforderung für offene Unterrichtsformen und darauf bezogene Kompetenzentwicklung von Lehrkräften. In Gregor Lang-Wojtasik, u. ä (Hrsg.) (2016).
- 13) Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg in You Tube
- 14) ドイツの学校ポータル (<https://deutsches-schulportal.de/>), 2018 年 9 月 10 日。
- 15) 日本では、中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)」(2015) に示されるように、他職種との連携を説く「チーム学校」が喧伝されるが、より重要なのは一人の生徒を複数の教育スタッフで見る、即ち優位しがちな教員の個業性を抑制したチームワークがいかに可能かである。たとえば、医療界で問われるのは「チーム医療」であって「チーム病院」ではない。教員 (たち) の「マイルール」の跋扈や同僚性という名の相互不干渉 (「見て見ぬふり」) を縮減するべく、学校が「チーム教育」に挑戦できるかが問われるのである。
- 16) Eva-Maria Bennemann und Gudrun Schönknecht, Pädagogische Professionalität. Die Einführung der Gemeinschaftsschule-neue Anforderungen an Lehrerprofessionalität. In Thorsten Bohl, Albrecht Wacker (Hrsg.) (2016).
- 17) Deutschlandfunk, 2017.11.13, „Baden-Württemberg Zwischenbilanz nach fünf Jahren Gemeinschaftsschule” では、「三分岐する既存の学校制度を GMS で 3 つのレベルとして固定化するという誤りを犯している」という教育学者の声を上げている。
- 18) John Hattie (2009). 山森光陽監訳 (2018)
- 19) 同州 2016 年学習指導要領, 中等教育段階 I の音楽科については、榊原 (2018c) を参照。
- 20) Stuttgarter Nachrichten, 2016.1.21, „Gemeinschaftsschule, Zu große Unterschiede zwischen Schulen”, 当時の Grüne と SPD の連立政権での GMS 優遇政策を歓迎する教育科学組合 (GEW) と、これをア

ンフェアだと批判する CDU, 自由民主党 (FDP) のコメントを紹介。政党による旗幟の違いは鮮明であった。また, 同 2018.3.16, „Schülermangel an Gemeinschaftsschulen” では, 子ども数の長期的減少と「GMS をもう特別扱いはいらない」との文部大臣の発言を受けて, 将来, GMS は閉校または合併を余儀なくされるだろうという, 州市町村会議 (Städtetag) の見通しを報道している。

21) Heilbronnerstimme, 2018.4.12 記事では, 2 つの GMS を取り上げ, それぞれ 47 人中 26 人, 38 人中 21 人と過半数の生徒が 10 学年まで在籍し実科学校修了試験に臨む状況に至ったことを, 「6 年前, こんなことはまったく予想しなかった」と誇る校長を紹介している。

参考文献

- 太田和敬 (1992) 『統一学校運動の研究』大空社
- 榊原禎宏 (1990) 「ワイマール初期の教員養成制度改革構想—統一的養成をめぐる論争—」『大阪大学人間科学部紀要』16, pp.45-64
- 榊原禎宏 (2014) 「南西ドイツにおける Gemeinschaftsschule の創設—バーデン＝ヴュルテンベルク州での試み—」『京都教育大学紀要』125, pp.47-62
- 榊原禎宏 (2018a) 「諸外国における教育課程の現状 ドイツ」山崎準二編『教育課程 第二版』学文社, pp.115-125
- 榊原禎宏 (2018b) 「教える立場をひらく—教授者から学習随伴者へ, 南西ドイツにおける社会的な学校 (Gemeinschaftsschule) の挑戦」教育をひらく研究会『公教育の問いをひらく』デザインエッグ, pp.49-67
- 榊原禎宏 (2018c) 「ドイツの学習指導要領に見られるコンピテンス—バーデン＝ヴュルテンベルク州, 中等教育段階 I, 音楽科の場合—」『京都教育大学紀要』134, pp.35-50
- John Hattie, Visible Learning (2009). A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. (山森光陽監訳『教育の効果: メタ分析による学力に影響を与える要因の効果の可視化』図書文化社, 2018)
- Thorsten Bohl, Sibylle Meissner (Hrsg.) (2013). Expertise Gemeinschaftsschule: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg, Beltz
- Thorsten Bohl, Albrecht Wacker (Hrsg.) (2016). Die Einführung der Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung, Waxmann
- Gregor Lang-Wojtasik, Katja Kansteiner, Jörg Stratmann (Hrsg.) (2016). Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung, Waxmann
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg
- (2017a). Auf der Grunschule aufbauende Schularten
 - (2017b). Leistungsfeststellung, Leistungsbeurteilung und Leistungsrückmeldung an Gemeinschaftsschulen
 - (2018a). Coaching an Gemeinschaftsschulen in Baden-Württemberg
 - (2018b). Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg

付記, 本研究は, JSPS 科研費 JP19K02475 (教育スタンダード達成と自律学習を両立させる中等学校像—南ドイツの「社会的な学校」) の助成を受けたものです。