

<論文>

## スウェーデンの基礎学校における「学習計画能力」指導の評価 ーログブック指導についての実態調査の分析を中心にー

林 寛平 東京大学大学院教育学研究科  
是永かな子 高知大学教育学部  
伏木久始 信州大学教育学部教育科学講座

### The Evaluation of the "Self Study Planning Ability" Guidance at Swedish Grundskolan

HAYASHI Kampei : Graduate School of Education, University of Tokyo  
KORENAGA Kanao : Faculty of Education, Kochi University  
FUSEGI Hisashi : Educational Science, Faculty of Education, Shinshu  
University

The authors showed evidence of the usefulness of "Loggbok" for developing "self study planning ability" in Swedish compulsory schools. But, its educational effects have not been examined. Therefore, this study focused on the effects and the problems of the practical use of "Loggbok". The practical use of "Loggbok" was investigated by a questionnaire, class observation and interview. The questionnaire was distributed to three schools, asking the following questions: (1), do pupils have self-monitoring ability? (2), has the "ability to be responsible" been improved? and (3), does "Loggbok" help the incentive for learning? Class observation and interview in Eklanda-skolan focused on the following: (1), the teachers' approaches to prevent "drop out" and to foster a sense of responsibility in pupils, and (2), equality in teacher-pupil relationship.

【キーワード】 スウェーデン 基礎学校 学習計画能力 ログブック 評価

#### 1. はじめに

スウェーデンの学校教育の特徴の一つとして、多様な背景をもつ子どもたちが、あらゆる学校に偏りなく在籍しているという傾向を指摘することができるが、2004年12月に公表されたOECD(2004)の学習到達度調査(PISA2003)の結果報告において、スウェーデンでは学校間格差が少ないという傾向が顕著に示されている。このような事情にあるスウェーデンでは、子どもを包括しながら学校運営をする方略として、「個別計画」が提案されている。

具体的な個別計画の方法としては、ポートフォリオとログブック(Loggbok)の活用が挙げられている。スウェーデンの教育界にポートフォリオが導入されたのは1994年とされているが(Ellmin, 2003), 近年注目されているログブックは、①学習成果のまとめの機能、②子ども・家庭・学校・教員間の連絡手段としての機能、③学習計画の機能、④教員間の情報共有の機能、⑤スケジュール管理の機能といった5つの主要な役割をもつ学習ツールであり、教育方法そのものである。

著者らは、スウェーデンの基礎学校での「学習の計画を子ども自らが立てる力」を「学習計画能力」とし、そうした能力を育成する手立てとして取り入れられているログブックを活用した指導実践に着目してきた。これまでの研究(林・是永・伏木, 2005)によって、その有効性を指摘してきたものの、その教育効果については十分に検証できていない。

そこで本研究では、ログブックを活用することで子どもたちの学習計画能力をどのように高めることができたのかを明らかにすることを目的とし、その検証作業として質問紙によるアンケート調査および授業観察と、教師スタッフへのインタビュー調査を組み合わせた調査方法を設定した。アンケート調査は3つの学校に協力を依頼し、質問紙の内容項目は以下の3つの視点で構成した。すなわち、①子どもの「自己分析」の能力、②子どもの「責任を持つ能力」の変化、③ログブック指導による学習意欲の変化、である。特に、エクランダ校においては、「落ちこぼれ」を防ぐ工夫と自己責任、子どもと教員および保護者の対等な関係、という観点も意識して調査を行った。

本稿では、その調査結果をもとに、ログブック指導実践が、子どもの学習計画能力の育成にどのような教育効果をもたらしたのかを明らかにする。

## 2. アンケート調査の比較検討

### 2.1 調査対象

2003年2月に3つのコミュニティ<sup>1</sup>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、それぞれスウェーデン第2の都市イエーテボリ市に隣接しているという条件が共通している。アンケート調査の協力を得られたのは、パティレ・コミュニティにあるレックスビィ校の6年生から9年生の計429名と、クングスバック・コミュニティにあるイセロース校の3年生から5年生の計157名と、ムンドル・コミュニティにあるエクランダ校の4年生、6年生、8年生、9年生の計126名の総計712名である。

レックスビィ校のあるパティレ・コミュニティは、イエーテボリ市の東に隣接する。レックスビィ校は6年生から9年生までの子ども500人余りが学び、約60人の教職員が働いている。ログブックは全校で使われているが、専ら連絡手段としての機能や教員間の情報共有の機能、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。スウェーデンの一般的な学校と同じように、移民の背景をもつ子どもや学習に困難を訴える子どももいる。パティレ・コミュニティの基礎学校の中では、比較的保守的な学校である。

イセロース校は、イエーテボリ市の南に位置するクングスバッカ・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年生が混在する複式の7つの学習グループがある。ログブックは採用しておらず、一部の教員によってポートフォリオが活用されている。子どものほとんどは安定した家庭環境におり、移民の背景をもつ子どもはほとんどいない。クングスバッカ・コミュニティを保養地として利用する人も多く、季節によって住民人口が変動するという土地柄である。

エクランダ校は、イエーテボリ市の南に隣接するムンドル・コミュニティにある基礎学校で、就学前クラスから9年生までが通っている。近隣の高級住宅街の発展にあわせて私立学校として開校したが、後にコミュニティに買収され公立学校となった。教員の自発性が強く、ログブックの実践やプロジェクト型の学習などに積極的に取り組んでいる。移民の背景をもつ子どももわずかにいるが、経済・社会的に安定した家庭が多い。なお、アンケート調査では、学習活動におけるログブックの必要性が高くなる中学年と高学年の子どもを対象とした。ただし、7年生はアンケートを実施した時期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。

## 2.2 集計の方法

調査結果は、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」と回答した子どもの数を割合(%)で表している。

なお、質問項目の一部は佐藤・森(1998)と梶田(1985)のスケールを加筆して用いた。スウェーデン語訳には、Daniel Markstedt(イエーテボリ大学の学生)とKerstin Rosén(パティレ・コミュニティ特別教員)の協力を得た。

## 2.3 子どもの「自己分析」の能力

学習計画を立てる際に、子ども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1. 「自分のよいところ、悪いところがよくわかっている」(%)

学年	レックスビー					イセロース	エクランダ					
	6	7	8	9	全体	3-5	4	5	6	8	9	全体
とてもそう思う	49.4	49.6	52.5	60.4	53.0	60.3	53.3	50.0	52.0	66.7	52.9	55.0
そう思う	36.7	39.1	37.7	28.6	35.5	26.3	40.0	40.5	48.0	23.8	41.2	38.7
そう思わない	7.6	7.8	4.9	5.5	6.5	4.5	6.7	2.4	0.0	9.5	5.9	4.9
全くそう思わない	1.3	2.6	2.5	2.2	2.1	1.9	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
分からない	5.1	0.9	2.5	3.3	2.9	7.1	0.0	7.1	0.0	0.0	0.0	1.4

表1に示されているように、いずれの学校においても、「自分のよいところ、悪いところ

がよくわかっている」という項目に対して、8割以上の子どもが「とてもそう思う」あるいは「そう思う」と肯定的に答えている。この結果からもわかるように、学習計画の前提として、「子どもの自己責任に委ねる」という基本的な指導概念は、スウェーデンの基礎学校においては正当化されるものとなっている。特に、「とてもそう思う」あるいは「そう思う」と答えた子どもの比率の合計は、エクランダ校が93.7%と、他の2校に比べ7%程度高かった。これは、子ども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となっており、回答率に影響したと推測できる。これによりエクランダ校での実践では、適切な指導がなされていることが裏付けられている。

次に、子どもがどの程度自分自身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」という項目を設けた。これについては、学校での生活だけでなく、家庭生活やスポーツクラブでの活動等も含めて回答するように求めた。その結果、レクスビイ校では85.34%、イセロース校では84.31%、エクランダ校では89.52%が「とてもそう思う」あるいは「そう思う」として肯定的に回答した。いずれの学校でも全体の8割強が「とてもそう思う」あるいは「そう思う」と答えており、ほとんどの子どもが自分の能力を肯定的に評価していることが分かった。エクランダ校で「とてもそう思う」あるいは「そう思う」と答えた子どもの比率の合計は、他の2校に比べて5%ほど高かった。また、「分からない」と回答した子どもの割合は3校のうちで最小であった。

この設問は、佐藤・森(1998)の研究においては「プライド因子」として捉えられている。この文脈では、エクランダ校は他の2校に比べて自己肯定感が強いと言える。この有意差をもたらした要因として、個別学習指導の際の励ましや週間便りでの好意的なコメント、あるいはポートフォリオの活用を指摘することができるが、子どもの学習計画を指導する際には、その子ども自身が「自分の長所・短所を把握している」という条件、特に自己肯定感の大小が大きな要因となることが予測できる。

## 2.4 子どもの「責任を持つ能力」の変化

表2. 「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」(%)

学年	レクスビイ					イセロース	エクランダ					
	6	7	8	9	全体	3-5	4	5	6	8	9	全体
とてもそう思う	33.3	36.8	36.5	47.8	38.6	22.7	23.1	25.6	38.5	42.9	43.8	34.7
そう思う	40.7	41.9	38.9	38.9	40.1	44.7	15.4	51.2	42.3	38.1	56.3	40.6
そう思わない	9.9	14.5	17.5	8.9	12.7	21.3	15.4	16.3	11.5	9.5	0.0	10.5
全くそう思わない	8.6	4.3	5.6	2.2	5.2	5.3	23.1	4.7	3.8	9.5	0.0	8.2
分からない	7.4	2.6	1.6	2.2	3.4	6.0	23.1	2.3	3.8	0.0	0.0	5.8

ログブックを積極的に活用する根拠としては、「日常の教育評価や計画への参加を通じて、子ども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」という説明がなされる。ここでは、そのような効果が実際にみられているのかどうかを調べるために、いく

つかの質問項目を設定した。まず、「先生や親の助けがなくても、自分自身で学ぶことができる」という項目に対して、全体の76%以上の子どもが「とてもそう思う」あるいは「そう思う」と回答した（表2参照）。

この項目では、年齢や学年による影響が若干見られた。イセロース校での今回の調査対象者は、他校と比べて回答者の平均年齢が低かったため、「とてもそう思う」あるいは「そう思う」と答えた割合が減り、「そう思わない」あるいは「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、レックスビィ校では、回答した子どもの平均年齢が比較的高かったため、「とてもそう思う」あるいは「そう思う」と答えた割合が多かったと考えられる。その中で、エクランダ校では、他の2校よりも「とてもそう思う」あるいは「そう思う」と肯定的に回答した割合が高かった。この設問に対するエクランダ校とレックスビィ校の回答を学年別に集計して回答の特徴をみると図1のようになる。回答の特徴を分かりやすくするために、図1では「とてもそう思う」と「そう思う」の回答率を合算して示した。これを見ると、ログブックを学習計画用のツールとして活用していないレックスビィ校では、「とてもそう思う」あるいは「そう思う」と回答した子どもの割合には、学年による大きな違いが認められないのに対し、ログブックを自己学習の補助として積極的に活用しているエクランダ校では、学年進捗とともに「とてもそう思う」あるいは「そう思う」と答える子どもの割合が着実に増加している。エクランダ校の9年生においては、有効回答数16のうち、7名(43.8%)が「とてもそう思う」、9名(56.3%)が「そう思う」と答え、全員が肯定的な回答をしている。エクランダ校の推移は、学習活動における自己選択枠の拡大（林・是永・伏木, 2004）とも連動している面がある。

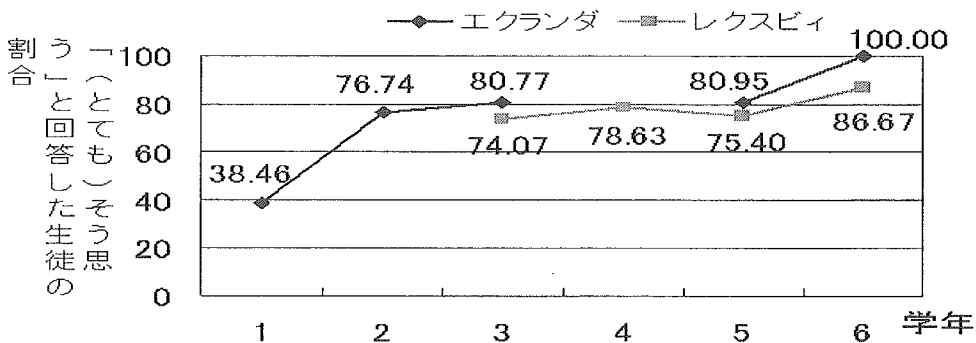


図1 「先生や親の助けがなくても、自分自身で学ぶことができる」子どもの学年別推移

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」という項目に対して、学習場面に限らず、生活全般の場面を想定して回答させた。この設問に対して「とてもそう思う」と「そう思う」と答えた子どもの割合をみると、エクランダ校が他の2校より7%ほど高く、91.2%であった。レックスビィ校は84.3%、イセロース校は83.2%がそれぞれ「とてもそう思う」あるいは「そう思う」と回答している。スウェーデン社会には個人主義が基づいており（武田, 2001）、教育活動でも自己責任主義が徹底されているという側面が裏付けられた

結果であると捉えることができる。ログブックでは、自分で選んだ内容・方法を自分の責任で取り組んでいくことが常に求められる。また振り返り活動を通じ、活動サイクルの中で子ども自身に評価と反省をさせることが必要になる。これが子どもの達成意欲を高め上記の結果に結びつく要素になっていると考えられる。さらに、子どもが行動と結果の関係をどのように捉えているかを探るため、「人の一生は結局偶然で決まると思う」かどうかを尋ねた。

表3. 「人の一生は結局偶然で決まると思う」(%)

学年	レックスビィ					イセロース	エクランダ					
	6	7	8	9	全体	3-5	4	5	6	8	9	全体
とてもそう思う	16.7	19.0	15.9	26.1	19.4	11.2	7.1	2.3	12.0	5.0	5.9	6.5
そう思う	16.7	14.0	22.0	22.7	18.9	16.4	28.6	14.0	8.0	25.0	17.6	18.6
そう思わない	15.4	15.7	21.2	14.8	16.8	11.8	7.1	25.6	16.0	45.0	23.5	23.5
全くそう思わない	24.4	29.8	18.2	27.3	24.9	23.0	21.4	20.9	44.0	10.0	29.4	25.2
分からない	26.9	21.5	22.7	9.1	20.1	37.5	35.7	37.2	20.0	15.0	23.5	26.3

表3に示されたように、「分からない」と回答した子どもの割合が2割から4割弱いる。また、他の項目と比べると、回答結果における学校間の格差が大きかった。「とてもそう思う」と「そう思う」と回答した子どもの割合の合計と、「そう思わない」と「全くそう思わない」と回答した子どもの割合を学校ごとに単純に比べると、レックスビィ校は「とてもそう思う」と「そう思う」と回答した子どもと「そう思わない」と「全くそう思わない」と回答した子どもの割合が接近している。イセロース校とエクランダ校では、「そう思わない」と「全くそう思わない」という回答が「とてもそう思う」と「そう思う」という回答よりも多くなっている。特に、エクランダ校ではその傾向が顕著である。この結果から、エクランダ校の子どもたちが人の一生が偶然に決まると考えていないことが分かる。このことから、偶然に頼らず、自分の行動の影響がゆくゆくは自分に返ってくるというように捉えられているとも考えられる。これは学習経験においても同様である。

以上のことから、ログブックを導入していない他の2校よりも、ログブックを積極的に実践しているエクランダ校の方が、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いるという傾向を抽出できる。また、ログブックの指導の効果は学年進行に比例して強化されていく傾向も確認できた。さらに、ログブックの活動により、個々の子どもが学習成果のふり返りから次の学習課題を見だし易くなるという学習経験を獲得していることも裏付けられた。

これらの結果は、エクランダ校がログブックの根拠として挙げているLpo94（1994年版学習指導要領）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、子ども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」という要求に対し、相応の教育効果を挙げていると言えよう。

## 2.5 ログブック指導による学習意欲の変化

ログブックの指導が子どもたちの学習意欲にどのような影響を与えているかを調べるために、「自分の興味のあることはとことん突き詰めたい」と思うかどうかを尋ねた。その結果を見ると、レクスビィ校は82.6%、イセロース校は83.0%、エクランダは87.3%の子どもが「とてもそう思う」あるいは「そう思う」と肯定的に回答している。また、エクランダ校では、89.26%の子ども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子どもが他の2グループに比べて多いことが分かった。

表4. 「自分の興味のあることはとことん突き詰めたい」(%)

学年	レクスビィ					イセロース	エクランダ					
	6	7	8	9	全体	3-5	4	5	6	8	9	全体
とてもそう思う	49.4	44.3	44.1	40.4	44.5	44.4	42.9	68.3	60.0	20.0	62.5	50.7
そう思う	33.3	34.4	38.6	46.1	38.1	38.6	28.6	22.0	36.0	65.0	31.3	36.6
そう思わない	8.6	14.8	11.0	9.0	10.9	8.5	14.3	7.3	4.0	15.0	6.3	9.4
全くそう思わない	6.2	2.5	3.9	1.1	3.4	3.9	0.0	2.4	0.0	0.0	0.0	0.5
分からない	2.5	4.1	2.4	3.4	3.1	4.6	14.3	0.0	0.0	0.0	0.0	2.9

表4に示されているように、いずれの学校でも肯定的な回答が大きな位置を占めているが、特にエクランダ校では、他校に比べて「とてもそう思う」と答えた子どもが多く、「全くそう思わない」と回答した子どもが少い。このことから、エクランダ校では、強い学習意欲を持つ子どもがとくに多いことが分かる。さらに、極端に学習意欲がない子どもの割合も少なく、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「ログブックの活動によって学習意欲が向上した」とは言えないが、エクランダ校が他に比べて強い学習意欲を持つ子どもを多く育てていることは確かである。

### 3. エクランダ校の授業観察とインタビュー調査

#### 3.1 調査概要

授業観察と教師スタッフへのインタビューは、ログブックが日常の教育活動にどのように統合され、その指導実践が子どもの学習計画能力の育成にどのような教育効果をもたらしているのかを明らかにするために行った。調査は、2002年10月から2003年の6月までの9箇月間、エクランダ校とレクスビィ校へはそれぞれ週に2日、イセロース校へは不定期で4日間訪れて実施した。エクランダ校とレクスビィ校においては、実習教員という立場で全教科の授業および職員会議に参加しながら観察した。授業中や授業の合間、始業前や放課後には生徒と教職員と個別にインタビューを行った。また、授業観察には観察ノートのほか、テープレコーダー、デジタルカメラ、ハンディカムを用いて記録した。

#### 3.2 「落ちこぼれ」を防ぐ工夫と自己責任の重視

スウェーデン社会は個人主義を基調として成立している。エクランダ校では、学校運営の様々な場面で「個人主義」と「自己責任」のスタンスを貫くよう努めている。自己責任主義

の下では、当然その責任を適切に負えない子どもが出てくることが予想される。学習活動の進行に困難を抱えるタイプの、いわゆる「落ちこぼれ」の子どもをいかに減らし、底上げを図るかという点はきわめて重要な問題である。

そこで、エクランダ校ではどのようにこの問題を認識し、対策をとっているかを調査するために、同校の教師たちに対するインタビュー方式の取材を行った。その内容を報告する前に、まず日本の学校で一般に認識されている「落ちこぼれ」と、エクランダ校で捉えられている「落ちこぼれ」の認識の違いを確認する必要がある。

エクランダ校では、教科の学習も基本的に個別学習となっているため、子ども同士の学習到達度もしくは「学力」を比較して学習指導することはほとんどない。例えば、中・高学年の英語と体育を担当するNathalie Geerisは、6年生の男子についての情報交換をしている際に、以下のように発言した。

「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」<sup>2</sup>

このことから、エクランダ校においてログブックを活用した活動であっても、「落ちこぼれ」と認識されている子どもがいることが分かる。さらに、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子どものことであることが授業観察から推察された。

反対に、「理想の子ども像」を尋ねるインタビュー取材に応じたCarina Hakanssonは次のように語った。

「ロボットのように言われた作業だけをやる子どもは求めていない。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子どもではなく、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子どもを育てたい」<sup>3</sup>

また、同校のLars Clemensson校長は、「友達や親、教員など、周りの人を尊重する子ども」を理想像として挙げた<sup>4</sup>。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、それぞれの子どもの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子どもが理想とされているのである。教員の視点が学習の内容や結果ではなく、子どもの取り組む姿勢に向けられるが、その背景には、スウェーデンの成績評価の形式が大きく関与していると思われる。すなわち7年生までは、子どもの学習成績としての点数評価を付けることがないため、保護者や教員、そして子ども自身も学習の成果を数値の上下で捉えようとはしない。

一方で「落ちこぼれ」る子どもを減らすために、エクランダ校ではいくつかの方略を立てて指導にあたっている。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員が多い。ここではその時間で達成されるべき



目標や、間違いやすい箇所などをまとめて伝達・指導する。さらに、個別学習の時間に移行した後は、“ヘルプ (Hjälp!)”と書いた紙を子どもに用意させ、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。“ヘルプ (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、詳細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も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はインタビュー取材に対し、次のように話している。

「なかには学習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、教員が特に言わなくても、仕事をサボっている子には他の子たちからプレッシャーが与えられるのよ。」<sup>5</sup>

すなわち、他の子どもも含めた「多くの目」を用意することで、子ども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。自己責任主義をベースにしながらも、他者との関係を意識させることにより、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。

### 3.3 子どもと教員、保護者の対等な関係

ログブックの指導を進める際の教員の配慮事項は、立場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、子どもの積極性が大切である。積極性を望ましい形で発揮させるには、子どもと教員そして保護者が均衡を保つことが重要となる。

子どもと教員、そして保護者が対等な関係を作ることは容易ではない。エクランダ校では、「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、お互いの信頼と責任意識がなければ成り立たない。子どもたちが未熟な場合でも、その全能力を否定するのではなく、尊重する姿勢が求められる。

エクランダ校ではテーマ学習<sup>6</sup>の時間を中心に、グループで協同して学習する機会が多く設けられている。それらの一つ、「新聞プロジェクト」での例を挙げよう。このプロジェクトは人気があり、多くの子どもが意欲的に取り組んでいたが、ふだんの教科の学習に慣れている(学業成績が優れている)子どもの一人は、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子どもとの協働では物足りなさを感じていた。また、他の子どもが自分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替えてほしいと担任教員に抗議したのである。抗議を受けた教員は、諸々の事情を子どもから聞き取り、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、その日は合意形成することはできず、ログブックに問題点を記述しておき、翌日に持ち越されることになった。教員はワーキンググループの他の教員と相談した。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、子どもの抗議を受け入れないことに決めた。翌日、教員と子どもの話し合いが始まると、教員は

話し合いの経過をすべて説明し、「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、子どもが躊躇せずに抗議をできる環境が整っていたこと、そして教員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の鍵になっている。子どもの保護者は当然ログブックに目を通してしているので、子どもが学校で抗議したことを知っている。子どもはこの件を通して、自分の発言が周囲に与えた影響の大きさを知るだろうし、その影響に対して子ども自身が責任を負うことも学ぶであろう。さらに、教員の適切な対応は、子どもと教員、そして保護者の信頼関係を強化する結果になった。

ログブックの教育効果は、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。ログブックを実践する多くの教員が、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、教員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。

#### 4. おわりに

本稿では、ログブック指導実践の成果を、アンケート調査とインタビュー調査および授業観察によって検討した。以下に分析の視点に従って考察する。

子どもの自己分析の妥当さは、自分の得手・不得手を理解する機会を多く設定していること、個別学習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の継続によって、子どもの達成意識や自己肯定感を強化することになるという傾向を見いだした。

子どもの責任を持つ能力の育成という点に関して、個人主義や自己責任主義に基づいた教育理念を背景に、自分で選んだ方法や内容を子ども自身に評価・反省させ、自分の責任で運営することを常に求めるログブック指導は有効であることが確認できた。

ログブック指導による学習意欲の向上に関する結果については、ログブックの指導に積極的な学校の子どもほど物事をより安定的に捉える傾向がみられた。ログブックを積極的に活用する学校ほど、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、安定的な思考をしていたことが示された。

他にもエクランダ学校では「落ちこぼれ」を防ぐ工夫や、子どもと教員、保護者の対等な関係の形成にも力を入れていることが分かった。

OECDの調査(OECD, 2001)やIMD報告(IMD, 2003)をはじめとする多くの経済団体のレポートにおいては、近年の北欧諸国の国際競争力の高い評価、90年代以降の構造改革や教育改革の成果が指摘されている。本稿で検討した「学習計画能力」育成指導も、それらの評価を裏付ける力を形成していると考えられる。一方で、子どもの自主性が真に内発的なものであるのか、学習計画における責任をめぐる教員と子どもの相互交渉のプロセスを多角的な視点から分析することなどが課題として残されている。このような検討を通じ「学びとは誰のものか」を解く糸口を模索したい。

## 注

- 注 1) 日本の市町村レベルにあたる行政単位
- 注 2) Nathalie Geeris (Eklandaskolan教諭)の発言, 2003年1月取材.
- 注 3) Carina Hakansson (Eklandaskolan教諭)の発言, 2003年1月取材.
- 注 4) Lars Clemensson (Eklandaskolan校長)に対するインタビュー, 2003年4月取材.
- 注 5) Helena Gerle (Eklandaskolan教諭)に対するインタビュー, 2003年4月取材.
- 注 6) 日本における「総合的な学習」と同様の学習活動である.

## 文献

- Ellmin, Roger (2003), *Portfolio:sätt att arbeta,tänka och lära*, Stockholm, Gothia
- 林寛平・是永かな子・伏木久始(2005), 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めざした指導—エクランダ校のログブックの活用法を事例として—, 汎バル海・スカンジナビア国際学会誌, 汎バルト海・スカンジナビア国際学会 (印刷中)
- IMD (2003), *THE WORLD COMPETITIVENESS SCOREBOARD 2003, IMD WORLD COMPETITIVENESS YEAR BOOK 2003*, p. 5.
- 梶田叡一(1985), 自己教育への教育, 明治図書, pp. 50-52.
- OECD(2001), *Knowledge and Skills for Life; FIRST RESULTS FROM THE OECD PROGRAMME FOINTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA) 2000*
- OECD(2004), *Learning for Tomorrow' s World:First result from PISA 2003.*
- 佐藤みつ子・森千鶴(1998), 自己教育力と家庭での学習状況との関連, 山梨医大紀要, 第15巻, pp. 22-27.
- 武田龍夫(2001), エリア・スタディーズ 北欧を知るための43章, 明石書店, pp. 52-53

(2005年4月30日 受付)  
(2005年9月6日 受理)