

オランダにおけるダルトンスクールの教育の質改善に関する一考察

A Study of the Improvement in Education Quality at the Dalton School in the Netherlands

奥村好美*

OKUMURA Yoshimi

本稿では、オランダのダルトンスクールがいかにダルトンプラン教育の質を改善しているのかについて、一側面を明らかにすることを目的としている。そのために、まず、現代オランダのダルトンプランの理論と実践について、その特徴を明らかにした。次に、A小学校での具体的な事例をもとに、教育の質改善の取り組みを検討した。その結果、オランダのダルトンスクールは、導入当初からパーカーが提唱するダルトンプランとは異なる形で実践を行い、時代の要請に応じつつ理論自体も時に見直しながら、特に実践レベルで発展していたと考えられた。そうした中で、A小学校では、教員一人ひとりが理論と照らし合わせながら自身のクラスで「実験」を行い、それを共有することで次なる実践へとつながられるような取り組みが行われていた。これにより、ダルトンプランの理論は共有しつつも、教師自身が感じる課題や、クラスでの目の前の子どもたちの様子にあった挑戦が可能となっていた。

キーワード：ダルトンプラン、オランダの教育、教育改善

Keywords : Dalton plan, education in the Netherlands, school improvement

1. はじめに

本稿は、変わりゆく時代の中で、オランダのダルトンスクールが、いかにダルトンプラン教育の質改善をしているのかについて、一側面を明らかにすることを目的とするものである。

オランダでは、憲法第23条で「教育の自由」が保障されており、ダルトンプラン、イエナプラン、モンテッソーリ、フレネ、シュタイナーなどのオルタナティブ・スクールが公教育の枠組みの中で運営されている¹。「教育の自由」に関しては、学校設立の自由、教育理念の自由、教育組織の自由が保障されている。加えて、学校選択の自由もあることから、保護者や児童は望ましいと考える学校を選択して通うことができる。

オランダにおける教育の質の保証に関する研究は、これまでは学校評価を中心に実施されてきた。例えば、リヒテルズ直子²や吉田重和³らは、教育監査に焦点をあてて、国レベルで多様な教育を認めながら質を保証するあり方を検討・紹介している。

加えて、筆者もオランダの学校評価のあり方について、教育監査だけでなく各学校の自己評価等にも焦点をあてて研究を行った⁴。特に、本稿で取り上げるダルトンプランの学校評価に関しては、オランダダルトン協会(Nederlandse Dalton Vereniging; 以下、NDV)が実施する訪問視察と呼ばれる学校評価を検討した。訪問視察とは、ダルトンスクールであるためのライセンスの授与もしくは更新を目的とした学校評価である。訪問視察は、

それぞれの学校の自己評価を中心としながら、他のダルトンスクールの教師が訪問視察官となって評価を行うという形を取ることで、ダルトン教育の質の維持・改善にもつながる学校評価であることが明らかになっている。

しかしながら、ダルトンスクールでの教育の質改善は訪問視察だけで行われているわけではない。訪問視察の主たる目的は、先述したように、ダルトンスクールであるためのライセンスの授与もしくは更新であり、良い学校であると判断されれば視察は数年に一度しか実施されない。ダルトンスクールとしての質改善を考えるにあたっては、訪問視察以外の、より日常的な取り組みが重要であることが想定される。それにも関わらず、訪問視察制度以外のオランダのダルトンスクールにおける教育の質改善のあり方については、これまでに必ずしも十分に研究されていない。

加えて、オランダのダルトンプランは原理を改訂するなど発展し続けているという現実も存在している。このため、オランダのダルトンスクールは、原理の改訂などの理論的發展に対応しながら実践を作り出すことが求められる。こうした発展はダルトンプランだけでなく、イエナプランなどその他のオランダのオルタナティブ教育でも見られる。学校が理論的發展に対応しつつ自らの教育の質を改善するために、どのような取り組みが必要とされるのかを明らかにすることは、オランダのダルトンスクールにとどまらず、理論から学びつつ教育の質改善を図ろうとする全ての学校への示唆となると考えられ

* 兵庫教育大学大学院教育実践高度化専攻学校臨床科学コース

る。

よって、本稿では、オランダのダルトンプランの理論的發展を踏まえて、いかにダルトンスクールが質改善を行っているのかについて、一側面を明らかにすることを目的とする。そのために、まずオランダにおけるダルトンプランの概要を描く。その際、日本にはまだ十分に紹介されていない理論的發展や実践の特徴について明らかにする。続いて、ダルトンスクールを1つ取り上げてそこでどのような質改善が行われているかを検討する。

2. オランダにおけるダルトンプランの概要

(1) 歴史的背景とダルトンプランの変遷

ダルトンプランは、アメリカで20世紀初頭にヘレン・パークースト (Parkhurst, H.; 1886-1973) が創案した教育である。オランダに初めてダルトンプランが紹介されたのは、1924年のことである⁵。これは、アメリカでパークーストが1922年に『ダルトン・プランの教育 (Education on the Dalton Plan)』⁶ を出版した2年後のことである。当時、オランダだけでなく、日本やイギリスなど多くの国々にダルトンプランは紹介され、実践された。しかしながら、ダルトンプランに関する理解や実践は、必ずしも一様ではなかったことが指摘されている。

当時、アメリカでパークーストが最初に提唱した原理は、「自由 (freedom)」と「共働 (co-operation)」（集団生活の相互作用）であった⁷。実践上の特徴としては、「各学年の実験室を備え付ける」こと、「教科ごとに(略)専科教員がいて、その実験室の指導に当る」こと、「生徒に仕事を請負いの形で与えて、その遂行に対して責任を感じるようにする」ことなどがあげられよう。

これに対して、イギリスでは、モンテッソーリ理論の延長としてダルトンプランが理解されたため、本来パークーストが重視していた「共働」の原理が実践では実現しなかったという指摘がある⁸。また、イギリスのダルトンプランに関しては、パークーストが提唱したような実験室や専科教員は導入せず、クラス担任が全教科を通じて指導を行うダルトンプランの形態も存在し、好んでいる学校もあったという指摘もある⁹。

オランダのダルトンプランは、パークーストのダルトンプランよりむしろ、イギリスでのクラス担任が全教科を通じて行う形態と類似していることが指摘されている¹⁰。その背景には、当時、オランダがダルトンプランを、アメリカからではなくイギリスから導入したことがある。

このことから、オランダは導入当初から本来のダルトンプランとは異なる形でダルトンプランを導入したと考えられる。加えて、その後オランダのダルトンプランはさらに発展を続けていく。

まず、オランダのダルトンプランで長い間原理とされ

ていたのは、「(制限のある)自由」「自立」「共働」の3つであった。このことから、オランダのダルトンプランの原理は完全にはパークーストの本来の原理と対応してはなかったとされている¹¹。パークーストの原理と最も異なるのは「自立」が入っている点にある。これは、思考心理学的な影響によるものである。オランダにダルトンプランを紹介した人物の1人であるコンスタム (Kohnstamm, P.H.) が、オットー・ゼルツ (Otto Selz) が提唱した思考心理学の考えを教授に結びつけ、子どもが補助教材などを用いながら自分の責任のもとで考えることを学ぶことを重視して、自立的な学習という概念を導入したという¹²。ただし、パークースト自身もダルトンプランでは「彼らのエネルギーを解放して、自分の研究を自分なりに進め、組織する方法を教えるのである」¹³と述べており、子どもが自分で学ぶ方法を教えることを一定程度重視していたと考えられる。このことから、「自立」を含む3つの原理に関しては、パークーストが目指したダルトンプランと大きな差異はないと考えられる¹⁴。

その後、2012年には、上記の3つの原理に「効果」「省察」を加えた5つの中核価値が新たに提案されている。これに関しては、NDVのwebsiteによると発達心理学及び教授学的・社会的見解での変化に対応して、ダルトンプランの出発点が見直されたという¹⁵。「効果」と「省察」については、具体的には表1のように記されている。表1をみると、ダルトンプランの中核価値は子どもだけでなく教師や学校レベルでも求められていることがわかる。ただし、本節では、後から取り上げる実践との対応のため、子どもレベルに焦点をあてることとする。

表1によると、子どもが責任を持って学習に取り組める環境の中で学習をより効率的にしていくこと、また自己の学習を予見し、実際に取り組み、省察することを繰り返すことで自己の学習をより向上させていくことが重視されている。こうした点から、効果と省察に関しては、おそらくメタ認知を含む自己調整学習の研究等を背景に取り入れられたものと推察できる。

ただし、ここで目指されているのは、「(制限のある)自由」がある環境の中で、「自立」的な学習や「共働」のスキルを向上させることである。どのような教育内容を習得する上で効果的なのかといった議論はなされない。「効果」「省察」という価値を加えて、子どもが自らよりよい学び方を一層身につけられるようにすることで、これまでの3つの原理の一層の徹底が意図されているように捉えられる。

なお、5つの中核価値が示されたのは2012年のことであるが、それ以前からNDVの訪問視察の指標にはすでに「効果」や「省察」につながる内容が含まれていた。例えば、2010年12月版指標リストには、「(自由) 児童は

表1 NDVwebsite における「効果」と「省察」の説明

効果	<p>ダルトンは「効率的な手法」である。</p> <p>ダルトンは、一層効果的に学ぶための手段である：「学校の単純で経済的な再組織」。パーカーストは、ダルトンプランで、学校での学習を一層効率的(doelematig)にしたいと考えている。そのため、効果と効率性は当初から2つの重要な概念であった。効果と効率性は教育の成果についての明白さを前提としている。パーカーストは、教育には幅広い機能があると考えている。教育は、自立し、社会的責任を持てるように、子どもや若者を文化的、道徳的に形成するべきである：生活し、働き、共存する練習をし、慣れ、準備を行う。ダルトン教育は、時間、人的資源や教育資源(middelen)の有効利用を目的としている。効率性のために、パーカーストは児童に適切な責任を与えたいと考える。彼女は、児童たちが自分が責任を負う仕事を得て、自分で自由に計画し実行する場合、彼女自身が経験してきた児童が静かに座って聞く教育よりもはるかに効果的であると主張する。パーカーストは、彼女のダルトンプランにおいて、子どもを本物の小さな企業家のようにし、子どもたちは学校での学習、すなわち自由に実行できる彼ら自身の学習に対して責任を取ることを学ぶ。</p>
省察	<p>「私は第一に喜んで批判に耳を傾けるだろう」</p> <p>あなた自身の行動やあなた自身の学習について熟考することはダルトンスクールでは重要である。多くのダルトンスクールでは、児童は課題の難しさの度合いや時間を事前に見積もる。その後、それについて事実に基づく評価も行われ、会話において定期的に事前の見積りと事実に基づく事後の評価が互いに比べられる。このような会話においては、例えばある子どもがなぜかいつも週の仕事のうち算数の課題を、(後から)分かる実際の様子よりも、事前には大変だろうと見積もるといふ事実注意到注意を払うことができる。教室での学習のその他の側面も、同じような方法で省察が行われる。こうして少しずつ自立的な学習や共働のスキルが向上していく。教育学の発展や知見に批判的に取り組むことは、ダルトンスクールでは自明である。ダルトンスクールで働く全ての教師は自身の教育実践や専門職的振る舞いを省察する。学校レベルでもダルトン教育の質についての振り返りは絶えず行われている。</p>

なぜ自分の時間を自分で配分してもよいのかを話すことができる」「(自立)教師・児童は毎日評価し、振り返りをしている」などが含まれている¹⁶。これらは、児童自身が責任を持って学ぶことの意味を理解しているか、自らの取り組みを省察できているかを評価しようとしているという点で「効果」「省察」と関わる指標であるといえよう。

(2) ダルトンスクールでの実践

本節では、アムステルダム東に位置するダルトンスクールであるA小学校を取り上げ、ダルトン教育の実践を概観する。A小学校を取り上げるのは、筆者がA小学校を訪問した2017年当時、ダルトンスクールのモデル校の1つとされていたためである。本節は、A小学校のハンドブックをもとに記す。

A小学校は2010年にダルトンスクールとして認可された学校である。パーカーストの考え方によりながらも、変わりゆく社会の変化に対応できるように子どもたちに共働性、コミュニケーション力、創造性、ICTリテラシー、社会的・文化的スキル、批判的思考、問題解決力といった「21世紀型スキル」を育成することを重視している。また、パーカーストの文献だけでなく、最新のダルトンプラン研究から学ぶため、レネ・ベレンズ(René Berends)とハンス・ヴォルタウス(Hans Wolthuis)による『ダルトンへのフォーカス(Focus op Dalton)』¹⁷という2014年に

出版された本を中心に取り組みを行っている。『ダルトンへのフォーカス』は、全10章で構成される書籍である。章構成は、1. 簡単に見るダルトン教育、2. 効果/効率、3. 省察、4. 自由と責任、5. 自立、6. 共働、7. 仕事、8. 保障、9. 21世紀におけるダルトン、10. 歴史と組織、とされている。第2～6章は5つの中核価値をベースに構成されており、理論的發展を反映した書籍であることがわかる。

A小学校は、他のオランダのダルトンスクールと同じように、実験室や専科教員は導入せず、クラス担任が全教科を通じて指導を行っている。基本的に、子どもたちは「週の仕事」と呼ばれる仕事を遂行する形で学習を進める。以下、5つの中核価値に即してA小学校の実践を示す¹⁸。1つ目の「自由」については、選択の自由が特に重視されている。選択の自由には、いつ、どのような順番で学ぶか、どのような教具を使ってどのように学ぶか、一人で学ぶのか共働するのか、どこで学ぶのか、何を学ぶのかといった自由がある。何を学ぶのかに関する自由は「選択学習」を通じて保証されている。週の仕事の中に選択学習が含まれており、その際には子どもたちは選択棚から何を学ぶかを選ぶことができる。選択棚はマルチプルインテリジェンスごとに分けられている¹⁹。6、7、8年生になると²⁰、選択棚を利用するだけでなく、もっと知りたいことを調べたり、もっと練習したいことを練習したりすることもできる。さらに、自由と責任は

対であるという考えをもとに、学校で床掃除といった「日常的な仕事 (huishoudelijke taken)」を子どもが担ったり、学習したことの自己採点や自己修正をしたりする取り組みも行われている。

2つ目の「自立」は、A小学校においては特に重視されている。A小学校では、児童が自らの学習結果に自立のかつ独立して責任を持つことが望まれている。教師は子どもが「自分自身で行うことを教える」ことを出発点としており、子どもがどの程度自立しており、どこで友人や教師からの支援が必要かを確認することが求められる。児童たちは、週の仕事を計画することを通じて、学習目標に到達するためのイニシアチブを自分で取ることができるという。

子どもの自立を促すためにA小学校で用いられている方法には、①曜日の色、②デイリズム、③自分で考えるしかけ (Uitgestelde aandacht)、④信号機がある。①曜日の色については、ダルトンスクールでは、曜日ごとに色が決まっており、その色を用いて週の計画を立てたり自分の取り組みの記録をつけたりする。②デイリズムについては、1、2年生の児童は、1日の活動が示されたデイリズムカードによって、その日の予定を知ることができる。3～6年生は、週全体の計画がボードで示されており、これをもとに自分の週の仕事を計画できるようになっている。7、8年生になると、学習レベルごとにグループで指導が行われ、レベルグループごとにその週のいつ指導を受けられるかについて日時がボードに示されている。それをもとに子どもたちは週の仕事を週全体で計画する。

③自分で考えるしかけとしては、低学年はお花のネックレス、中・高学年は「大きなブロック」や各自持っている小さなブロックが用いられる。お花のネックレスや大きなブロックは教師が用いるものであり、これらは子どもたちが教師に質問してはいけないことを意味する。そのため、子どもたちは「問題」を自分で解決しようとするのが求められる。小さなブロックは子どもたちが用いるものであり、ブロックに載っている緑の丸は「私に質問しても良いですよ」、赤い丸は「私の邪魔をしないで」、はてなマークで「先生に質問があります」を意味する。教師が他の児童を指導していても、子どもたちは、ブロックを机に置くことで、自分の状態を示すことができる。教師は、手が空いた時に、一人ひとりの子どものブロックを見て、どの子どもが助けを必要としているのかを見ることができる。④信号機については、クラスにおける音のレベルを調整するために用いられる。赤は静かに（話してはいけない）、オレンジはささやき声（お互いの事を考えて）、緑は通常の声で話しても良いというサインである。

3つ目の「共働」については、「共に学ぶ (samen

werken)」ことと「共働する (samenwerken)」ことが区別された上で、どちらも重視されている。「共に学ぶ (samen werken)」という場合、子どもたちは自分で課題に取り組みつつ、互いに助け合い、互いを考慮に入れる。このことは子どもたちが自分の同級生やクラスの雰囲気や責任があると感じることを意味する。一方、「共働する (samenwerken)」という場合、子どもたちは共に課題に取り組む。その際、全ての子どもが同程度関わり、責任を持ち、努力することが期待される。そのため「共働する」時には「1つの」結果が導かれなくてはならない。共働的な学習では、共働がその取り組みの主目標となる。

A小学校では、子どもたちは毎日共働スキルを身につけるための練習をする時間や機会を持つ。これは、とりわけ「お友達との学習 (maatjeswerk)」を通じて行われる。「お友達」は基本的に2人1組で構成される。この取り組みは低学年から行われる。2人で一緒に学習に取り組んだり、当番の日に教師を手伝ったり、責任を持って教室での小さな仕事に取り組んだりする。この他にも、共働は、自分で選んだ友達や、自分より低い学年の子どもなどと一緒に、様々な方法で行われる。

4つ目の「効果」²¹⁾に関しては、A小学校では、時間、人的資源や教育資源 (middelen) を効果的に投入することが重要であると考えられている。これはクラスのデザインや指導方法に影響している。効果を実現するために最も重要なのは仕事であると考えられており、自分に合った仕事を与えられることで子どもたちは効率的かつ機能的に取り組んだり発達したりする。そのためには、良い環境をデザインし、目的を持った指導を行い、個に応じた教育内容を提供することが教師に求められるとされており、子どもの効果的な学習と教師の効果的な指導は密接に関わるものと考えられている。

教室では、子どもたちは自分が必要とするものを全て自立的に手に取り、片付けることができるようになっていく必要があるという。終わった仕事を提出するために、カゴや引き出しといった提出場所も設けられる。各クラスには、効果的に指導ができるように、一部の子どもを集めて教授を行うための教授テーブルや教師が座ったまま場所を移動できる椅子もある。信号機、自分で考えるしかけなども効果的な学習時間のために有効とされる。

また、週の仕事や教授予定表は学習時間の効果的な使用を導くとされる。A小学校では、子どもたちがどこへ向かって学んでいるのかわかるように目標を可視化するように努めている。先述したように、子どもたちは、様々な方法で仕事に取り組むことができ、選択学習を通じて自身の発達に取り組むこともできる。

5つ目の「省察」に関しては、A小学校では評価と省察が特に重要な役割を果たすとされている。A小学校で

は、教師も子どもたちも、目標やプロセスを振り返る。そうすることにより、自分たちの学習プロセスを意識し、自身の目標を設定することを学び、自らの行動を調整できるようにするという。

具体的には、全学年で発達段階に応じて仕事の評価が行われている。幼児期の子どもは、その課題への取り組みがどうであったかについて、計画ボードに笑顔マークを用いて示す。3、4年生は、その週の取り組みがどうであったかについて笑顔マークで示す。5～8年生は、うまくいった週の仕事と改善できる週の仕事について自分で記述する。こうした筆記の振り返りだけでなく、幼児期から、活動の後もしくは1日の終わりに評価や省察が行われる。その際に、子どもたちは、自身を振り返り、それを互いに伝え、次回どのように変えられるかを共に話し合う。また、7年生からは、保護者と教師との面談に子どもも参加し、子ども自身も今後取り組みようとしていることについて表明することができる。

以上、中核価値に即してA小学校の実践を見てくると、パーカーストのダルトンプランとは異なる点が多く見られることがわかる。A小学校では、クラス担任が全教科を通じて指導を行っており、その中でいかにダルトンプランの中核価値を実現しうかが工夫されていた。A小学校はモデル校であったことから、これはA小学校に限ったことではないと思われる²²。このことから、オランダのダルトンスクールは、パーカーストの考え方に立脚しつつも、導入当初からパーカーストが提唱するダルトンプランとは異なる形で実践を行い、時代の要請に応じつつ、理論自体も時に見直しながら、特に実践レベルで発展していたといえよう。

3. ダルトンプラン教育の質改善

(1) 学外による支援：Dalton Deventer

ダルトンスクールがダルトンプランとしての教育の質改善を行おうとする際、オランダにはそれを支援する機関が存在する。その1つにダルトン・デーフェンター(Dalton Deventer)がある。ダルトン・デーフェンターはHBO(Hoger Beroeps Onderwijs; 以下HBO)と呼ばれる高等教育機関であるサクシオン(Saxion)の教育学アカデミー(Academie Pedagogiek en Onderwijs; 以下APO)の一部である。APOは学部及び修士レベルの教員養成も実施しているが、ダルトン・デーフェンターは、HBOでの養成をすでに終えた人々を対象に取り組みを行っている。ダルトン・デーフェンターは、オランダで最も代表的なダルトン教育の研究・支援を行う高等教育機関であり、A小学校が指導を受ける専門家が所属している機関でもある。

ダルトン・デーフェンターの中心的な活動としては、2018年3月時点²³では、ダルトン教育の知識の発展と普

及、ダルトン教育に取り組んでいる教師たちの指導、初等学校及び中等学校がダルトンスクールになるため(もしくはダルトンスクールであるため)の発展への支援、ダルトンコーディネーターの育成及びコーディネーターネットワークの指導、NDVの初等中等学校の訪問視察官へのスクーリング、国内外のワークショップの開催、ダルトンプランとしての認可を受けるための学生や教員の育成、NDVのために全国ダルトンカンファレンスの組織などが挙げられている。オランダのダルトン教育の質保証に関わる多くの仕事を担っており、オランダのダルトン教育を実質的に支えているといえる。

学校の発展やそのための指導に関しては、柔軟に実施されている。具体的には、ダルトンコーディネーターを通して学校の発達を指導するという形でも、教職員全体へ向けてオーダーメイドで必要な部分に特化したコースもしくは既存の発達プログラムという形でも、どちらでも可能であるとされている。また、どちらかではなく両方を組み合わせると非常に効果的であるという。このことから、学校への支援は、特定の完成されたプログラムを単に適応するというよりは、学校の状況に応じて実施されていることがわかる。そこで、次節において、A小学校ではどのような支援を受け、どのような取り組みが行われていたのかについて検討する。

(2) A小学校における取り組み

A小学校では、2017年当時、ダルトン教育の質を改善するための2年間のコースに取り組んでいた²⁴。改善にあたっては、A小学校では、年に6日研修日を設けていた。研修日は、子どもたちは学校が休みになり、教師たちは自己研鑽に励むことができる。研修日には、ダルトンプランの専門家であるハンス・ヴォルタウス(Wolthuis, H.)がダルトン・デーフェンターから来校し、教師たちが日常的に「実験(experiment)」してきたことを発表していく形が取られていた。教師はそれぞれ、これまでの研究日での気づきや読んだ文献をもとに自分が刺激を受けたこと、それをもとに行った教育活動、それについての自分なりの評価、根拠となる読んだ文献と自分が選んだ教育活動の関連等を発表する(表2)。

表2のようなレポートの形式があることで、教師の日常的な実践研究が促されるようになってきている。まず1つめの刺激の欄では、研修日等での教師の学びが閉じてしまわずに日常的な実践に生かされるように意図されていると思われる。また、研修日等での学びを根拠に示さなくてはならないことで、教師の実験が一人よがりなものにならず、常にこれまでの研究蓄積の上に成り立つものにもなると考えられる。

次に、2つめ及び3つめの活動欄と評価欄があることで、具体的な教育活動を教師たちが行い、それに対する

表2 発表レポートの形式

1. 刺激 あなた自身のダルトン実践において、今後取り組みを行っていくため、共に実験を行っていくために、前回の集会（研究日）もしくは学んだ文献のどんな理念、概念、識見から刺激を受けましたか？
2. 活動 上述の動機にもとづいて、どんな「実験的」「刷新的」活動をあなたはクラスで行いましたか？
3. 評価 あなたはどのような経験をしましたか？その結果はどうでしたか？
4. アカウンタビリティ 最大200語で、学んだ文献と選んだ活動の間の関係を説明しなさい。

自分なりの評価を子どもの姿をもとに行わなくてはならないようになってきている。ここで評価欄が入っていることから、教師は教育活動を行って終わりではなく、活動の結果子どもの姿に変化があらわれたのかについても注意を払うことが求められる。そして、それをもとに自身の教育活動を省察することができる。

最後に、アカウンタビリティ欄があることで、再度自身の取り組みを理論的に位置付け直すことが求められる。これにより、理論と実践を往還しながら教育実践研究が進められるようになってきているといえる。

続いて、実際のレポートを検討する。ここでは、2017年のある研修日のために書かれたA小学校の教員全員のレポートを対象とする。表3は、2017年のある研修日におけるA小学校の全教師25人のレポートのテーマを、中核価値ごとに便宜上分類したものである²⁵。A小学校の教員全体でみると5つの中核価値に関わるような内容が満遍なく含まれているといえる。中核価値はそれぞれが互いに関わっている上、各教員のテーマも必ずしも1つの中核価値を選んで設定したものではないことから複数の中核価値に関わるテーマも多かった。そのため、複数に関わっていたとしても、比較的その教員が力点を置いていると思われる中核価値一つを便宜上カウントして表を作成した。

表3をみると、「効果」が最も多く7人となっている。「効果」に関しては、子どもの効果的な学習を促すために、まず教師自身が効果的な指導を行えるようになることを重視するものが多い。一見、「自由」に関わるテーマが少なく見えるものの、あくまでも「自由」の中で「自立」をねらうと「自立」、「効果」をねらうと「効果」に分類されたことによるため、必ずしも突出して「自由」だけが取り組まれなかったわけではない。

ここで、レポートの具体例を示す。最初に、最もテーマを設定した人数が多い「効果」から6年生の担任であるA教諭の事例を取り上げる。A教諭はまだ教師になって間もないことから、自身が教師として効果的に教

表3 A小学校の教員レポートのテーマ分類

中核価値	テーマ設定人数
自由	2人
自立	6人
共働	5人
効果	7人
省察	5人

授できるようになることを目指して「実験」を行った。具体的には、ハンスらの文献や前回の研修でのハンスの講演から、「15分刻みの時間割(kwartiertjesrooster)」に取り組むこととした。15分刻みの時間割とは、1日の活動を15分を単位として示すものである。教師が行う教授は基本的に15分で実施され、子どもたちの学習の時間も15分の倍数で示される。ダルトンスクールでは、しばしば一斉授業ではなく、クラスの中で学習レベルに応じていくつかのグループを作り、そのグループごとに教師が教授を行うという形が取られる。A教諭が考える15分で行う教授とは1グループへの教授時間と捉えられるだろう。

15分刻みの時間割を実施することを通じて、A教諭が目指したのは、自身が各グループのレベルに一層応じた教授を行えるようになることと、子どもたちが今まで以上に多くの時間を自立的な学習に費やし、教授を受けることに動機付けられ、一層積極的に教授に参加するようになることであった。

A教諭は取り組みの結果、クラス内での子どもたちのレベルの違いに以前よりも注意を払うことができるようになったと考える。また、子どもたちも教師から教授を受けることに動機付けられ、積極的に教授を受けているという。

A教諭は、自らの取り組みについて、9人の子どもにインタビューを行っている。それによると、全員が15分刻みの時間割を肯定的に捉えていたという。「自分のレベルで説明してもらおうと分かりやすく、時間も短くてすむ」「(非常に)より多くの時間を自分の週の仕事に取り組むために使える」などの声があったという。一方で、教師からの教授が長引くと計画全体がうまくいかなくなる、もっと楽しい学習形態を取り入れてほしいといった声もあったとされている。

レポートを作成する際には、上記のような自身の取り組みと、学んだ文献とを関係づけて考えることが求められる。A教諭はハンスらの文献以外からも、自身のテーマに関わる個に応じた指導についての考え方を引用し、その違いなどを整理している。レポート自体には、必ずしもA教諭の取り組みとの関連は書かれていないが、理論的に自身の取り組みを位置付けようとするきっかけにはなると思われる。

A 教諭の事例からは、ダルトンスクールの理念や理論を共有しつつも、まさに自分なりの課題について取り組みを行い、それを自身や子どもたちの姿や声から振り返るような教育実践研究がおこなわれていたといえよう。

次に、「実験」のテーマ設定に関して B 教諭の事例を取り上げる。「実験」テーマは、前回の研修での対話や文献等をもとに、各教員が自身の関心や課題、自分のクラスの子どもの様子に基づいて自由に設定している。先述した A 教諭は自身の課題に応じて「実験」テーマを設定していた。ここでは、子どもたちの様子に基づいてテーマを設定している 7 年生の B 教諭の取り組みを示す。

B 教諭は、子どもが行う振り返りという意味で「省察」をテーマにしていた。それは、クラスの雰囲気が悪くなく、行動に問題を抱える子どもがいる様子から、「自分の行動に対してもっと責任を持てるクラスにしたい」と考えたためであるという。きっかけは、前回の研修日で省察についての対話を行ったことにある。B 教諭は、子どもが行う省察に関して「私が特に注目したかったのは、自分の行動がプラスとマイナスの両方の結果をもたらす可能性があり、それを変えることができるのは自分たちだけであることを子どもが理解することである。これは彼らが自分自身をもっとよく知るようになるときだけ可能である」と考える。

B 教諭は、学習態度についてのワークシートを取り入れることにした。ワークシートには、円形のグラフが載っている。円は 10 分割されそれぞれに 1 つずつ目標が 10 個載っている。目標には、「宿題をする」「約束を守る」「自立的に学習できる」「共働できる」などがある。円は 8 重になっており、達成したと児童が感じた分だけ内から外へ向かって色を塗って示せるようになっている。

B 教諭はワークシートを用いる最初に、ワークシートに載っている学習態度に関する目標について、それが何を意味しているのか、求められる学習態度を取るとどのように見えるのかについて子どもたちと話し合った。そして、週の終わりに自身を振り返り、求められる学習態度が取れたと思う分だけ子どもたちが自分で色ぬりをするように求めた。一方で教師自身もそれぞれの子どもごとにワークシートの色ぬりを行った。そして、子ども自身の自己評価と教師からの他者評価とをつき合わせて、「どの目標が一致しているか?」「どの目標で教師より児童の方ができているか」として一人ひとりの子どもと話し合った。話し合いの終わりに、子どもは来週頑張りたい目標を 1 つ選び、ワークシートの一番下に書くことが求められた。

その結果、B 教諭は多くの子どもたちがすでに自分自身をよく知っていて、自分についてワークシートに色ぬりすることを楽しんでいることに気づいたという。まったく自己省察的ではない子どもも何人かいたものの、そ

の場合には教師との対話が価値あるものとなり、自分自身をよりよく知るようになっていったという。

このように、B 教諭は、研修日の学びをきっかけとしながらも、目の前の子どもたちに合う取り組みを自分なりに取り入れていることがわかる。

紙面の関係上、本節では 2 人のレポートしか取り上げることができなかったが、他の教員もそれぞれ自分なりの「実験」を行い、同様の形式でレポートを作成している。なお、それぞれの教師の「実験」は必ずしも一人一人個別に行われているわけではなく、同じ学年や学年をまたいで共働的な「実験」を行っている例もわずかながら見られる。また、オランダでは、ワークシェアリングが一般的に行われているため、1 つのクラス担任を 2 人の教員で担うことは珍しくない。A 小学校のクラスの中にも、2 人で担任を行っているクラスがあり、そうした場合には教師たちは共働しつつ自分なりの重点を置いたテーマを設定して実験を行っている。

以上より、A 小学校の研修日は、学外の講師にダルトンプランに関する講演やワークショップを行ってもらおうという受け身なものではなく、一人ひとりの教師が主体となって実践研究を進め、それを教職員及び学外の講師とで共有し、次につなげることが促されていることがわかる。そうすることにより、理念や理論をベースにししながら、教員自身を感じる課題や、クラスでの目の前の子どもたちの様子にあった挑戦が可能となっていた。

4. おわりに

本稿は、オランダのダルトンスクールがいかにダルトンプラン教育の質を改善しているのかについて、一側面を明らかにすることを目的としていた。そのために、まず、オランダのダルトンプランの理論と実践について、その特徴を明らかにした。オランダのダルトンスクールは、パーカーストの考え方に立脚しつつも、導入当初からパーカーストが提唱するダルトンプランとは異なる形で実践を行い、時代の要請に応じつつ理論自体も時に見直ししながら、特に実践レベルで発展していたと考えられる。次に、A 小学校での具体的な事例をもとに、教育の質改善の取り組みを検討した。A 小学校では、教員一人ひとりが理論と照らし合わせながら自身のクラスで「実験」を行い、それを共有することで次なる実践へとつながられるような取り組みが行われていた。これにより、ダルトンスクールとしての理念や理論は共有しつつも、教員自身を感じる課題や、クラスでの目の前の子どもたちの様子にあった挑戦が可能となっていた。また、A 小学校の取り組みにおいては、学校のゴールのもとで各教員の自立性が尊重されつつ、ゆるやかにつながり高め合える関係が構築されていることがうかがえた。これは、オランダのダルトンスクールに限らず、日本の学校で質

改善を考える上で重要な視点であるといえよう。

最後に本稿の課題を3つ示したい。1つ目は、今回『ダルトンへのフォーカス』を入手することができず、A小学校が立脚する書籍に基づいて検討を行うことができなかったことである。2つ目は、小学校の教員のレポート検討に主眼を置いたため、学外からどの程度の支援があるのかや、レポートに基づきどのような対話が行われたのかといった研修での具体的な詳細については言及できていないことである。3つ目は、各学校の取り組みとオランダのダルトンプラン自体の発展の関係性が検討できていないことである。今回のA小学校の事例においては、取り組みの結果、理念や理論自体が問い直されている様子は見られなかった。しかしながら、必ずしも1つの学校内で理論が問い直される様子が見られなかったとしても、研修に来た講師が各学校の取り組みをもとに理論や実践を発展させている可能性はあるだろう。これらを今後の課題としたい。

【注】

- ¹ オランダのオルタナティブ・スクールのうち、近年、日本ではイエナプランへの関心が高まっている。イエナプランについては、リヒテルズを中心に検討・紹介されている（リヒテルズ直子『オランダの個別教育はなぜ成功したのか』（平凡社、2006年）など）。
- ² リヒテルズ直子『オランダの教育』（平凡社、2004年、pp.188-205）、リヒテルズ直子「オランダにおける第三者評価制度」（株式会社三菱総合研究所『学校の第三者評価の評価手法に関する調査研究（最終報告書）』2007年、pp.38-55）など。
- ³ 吉田重和「オランダの教育監査を規定するフレームワーク—学校評価と評価者の特性に着目して—」（『早稲田教育評論』第24巻第1号、2010年、pp.147-158）、吉田重和「オランダの教育監査制度における重点実施の原則」（『国際教育評論』第10号、2013年、pp.35-46）など。
- ⁴ 拙著『＜教育の自由＞と学校評価—現代オランダの模索—』京都大学学術出版会、2016年。
- ⁵ 1924年にオランダで組織された委員会が、イギリスにおけるダルトンプランの調査を行った（Wenke, H., & Röhner, R., *Leve de School: Dalton-onderwijs in de Praktijk*, Nieuwegein: Arko Uitgeverij BV, 2006（vierde herziene druk）, p.137）。
- ⁶ Parkhurst, H., *Education on the Dalton Plan*, New York: E. P. Dutton & Company, 1922.
- ⁷ *Ibid.*, p.19, pp.38-39. ただし、日本語訳はパーカー著、赤井米吉訳、中野光編『ドルトン・プランの教育』（明治図書、1974年）を参照した。
- ⁸ 宮本健市郎「ヘレン・パーカーの教育思想の展開とイギリスにおけるドルトン・プランの変容」『兵庫教育

大学研究紀要 第1分冊 学校教育・幼児教育・障害児教育』第20巻、2000年、pp.21-32。

- ⁹ Lynch, A. J., *Individual work and the Dalton Plan*, London: George Philip & Son, 1924, p.128.
- ¹⁰ Sanders, L.J.M., *Daltonplan, een tweedehands plan?*, 2007 [http://www.daltonplan.nl/]（2015年11月22日最終確認）
- ¹¹ NDVwebpagina [http://www.dalton.nl/daltononderwijs/kernwaarden]（2019年3月26日確認）
- ¹² Wenke, H., & Rohner, R., *op. cit.*, pp.37-38.
- ¹³ パーカー著、前掲書、p.27。
- ¹⁴ 拙著、前掲書、p.235。
- ¹⁵ NDVwebpagina [http://www.dalton.nl/daltononderwijs/kernwaarden]（2019年3月26日確認）
- ¹⁶ NDV, *Visitatie lidscholen primair onderwijs: een handleiding voor scholen en bezoekers*, 2011.02. [http://www.dalton.nl/html/schoolleigind/page_6_2.php]（2011.9.26最終確認）
- ¹⁷ Rene Berends, Hans Wolthuis, *Focus op Dalton*, Nederland: Saxion Dalton University Press, 2014.ただし、どうしても筆者がこの本を入手できなかったため、この本に関する情報は、この本の著者が作成した website に基づく [http://www.focusopdalton.nl]（2019.4.20確認）。
- ¹⁸ 実践についてはA小学校のハンドブックに基づく。ハンドブックには、中核価値ごとの子どもたちの取り組みだけでなく、教師レベル、学校レベルの取り組みも記載されているが、紙幅の都合上ここでは子どもレベルでの実践を中心に示す。
- ¹⁹ マルチプル・インテリジェンスとは、ハワード・ガードナー（Howard Gardner）が提唱した、人が持つ8つのインテリジェンスである。
- ²⁰ オランダでは、初等学校は8年間である。多くの場合4歳から小学校に通い12歳で卒業する。
- ²¹ A小学校のハンドブックでは、取り上げられる順番としては、省察の方が効果より先に記されている。
- ²² 拙著、前掲書で取り上げたダルトンスクールでも同様の取り組みが行われていた。
- ²³ Dalton Deventer webpagina [https://saxion.nl/daltondeventer/site/daltondeventer]（2018.3.19最終確認）。その後webpageがリニューアルされ、こうした記述は消えたものの、おそらく業務内容はほとんど変化がないと推察される。
- ²⁴ 本節の記述は、A小学校の教師へ2017年3月17日に行ったインタビュー及びA小学校の教師より2017年5月8日にメールで提供を受けた資料に基づく。
- ²⁵ この中には、担任を持たない体育専科の教員やIB（Intern begeleider）と呼ばれる教員（特別支援を必要とする子どもの支援や教師の力量形成支援を役割とする教員のこと）等も含まれる。