

現代ドイツにおける「良い学校」に関する実証的学校研究と 学校開発理論

—共同性と連帯を基調とする教育改革の歴史的・理論的背景—

Die empirische Schulforschung über die “gute Schule” und die Schulentwicklungstheorie im gegenwärtigen Deutschland — ein geschichtlicher und theoretischer Hintergrund der gemeinschaftlichen Schulreform —

遠 藤 孝 夫*

Takao ENDO*

論文要旨

本稿は、圧倒的勢いで迫りつつある競争と効率性を基調とする新自由主義（市場自由主義）による教育改革に抗して、共同性と連帯に基づく〈開かれた公共空間〉としての学校づくりと教育改革の糸口を探るといふ課題意識の下に、現代ドイツにおける教育改革の歴史的背景を成すと考えられる二つの教育学研究の営為とその特質を分析したものである。

1990年代以降の現代ドイツにおいては、市場原理の導入に象徴されるアングロ・サクソン諸国における教育改革とは異なり、あくまでも共同性と連帯を基調とする学校づくりと教育改革が展開されている。こうした特質を有する現代ドイツの教育改革は、1970年代中頃から開始された「良い学校」ないし「学校の質」に関する実証的な学校研究と、その成果を継承しつつ「良い学校」の実現に向けたより具体的な方法を提示する学校開発理論という、二つの教育学研究の営為を背景として展開されているものである。

キーワード：「良い学校」、学校開発理論、ハンス＝ギュンター・ロルフ、学校の自律性

はじめに

政治学者の齋藤純一によれば、1980年代以降の経済の低成長の常態化と財政赤字の累積のなかで、先進諸国（特にアングロ・サクソン諸国）においては、市場における個人の自己努力・自己責任を強調するネオ・リベラリズム（市場自由主義）が台頭して、福祉国家（社会国家）からの転換政策が展開されてきた、という。齋藤は、そうした「脱—社会国家化の方向」へと大きく舵を切った国の一つとして日本を数えている¹⁾。同じことを、佐藤 学は教育改革の側面に焦点づけて次のように指摘する。すなわち、1980年代以降のイギリス、アメリカ、そして日本の教育改革は、ネオ・リベラリズムとそれを政治的に主導している新保守主

義を基盤とするものであり、学校選択制の導入、学校制度の市場原理による統制、公教育のスリム化と民間活力の導入に象徴されるように、それは総じて「教育の公共的領域に市場原理を導入する企て」として特徴づけられるものである²⁾。この佐藤によって特徴づけられた市場原理の導入による公教育再編の方策は、民間企業の経営手法の導入による行政の効率化・活性化を図る経営理論である「ニュー・パブリック・マネジメント」(new public management)を背景として、特にイギリスにおいて顕著に展開され、「成果」を上げていること³⁾、さらにこの同様の公共経営理論が日本の大学政策にまで援用されつつあることは、周知の通りであろう。

しかし、齋藤によれば、ネオ・リベラリズムに

*弘前大学教育学部教育学科教室

Department of Pedagogy, Faculty of Education, Hirosaki University

基づいての福祉国家（社会国家）からの一連の転換政策は、イギリスやアメリカの大都市における社会階層毎の居住空間の住み分けに典型的に示されているように、社会的連帯の空洞化と人々の社会的・空間的分断化をもたらし、何よりも「異種混交のコミュニケーションの空間である公共性の条件」を喪失させている⁴⁾。齋藤は、主としてハンナ・アーレント及びハーバーマスに依拠しつつ、「功利主義的思考」によって多くの人間を絶えず「余計者」として排除してしまう、閉鎖性と同質性を求める「公共性」に対して、共同性と連帯を基調とする「開かれた公共性」の可能性を模索しようとしているのであるが、いま圧倒的勢いで襲いかかる市場原理の浸透の中であって最も危機に瀕して、開かれた公共性に向けた脱構築を必要としている領域は、〈人を育む営み〉とその組織を置いて他にはないだろう。何故ならば、人間形成の世界こそは、共通の価値基準では測ることのできない、従って「比類のない」存在である、成長途上の子どもたちと大人との邂逅の場であり、それ自体一見すると極めて「非効率的」で「無駄」とも取れる要素も内包せざるを得ない世界であるからであり、そこでは何よりも共同性と連帯に基づく公共性の空間を前提としなければならないからである。それでは、「デモニッシュな破壊力を教育に及ぼしている」⁵⁾ 競争原理と効率性原理に代表される〈経済の論理〉に抗しつつ、共同性と連帯を基調とする開かれた公共空間としての人間形成の場を創出することは可能なのか、そしてそれは如何にして可能となるのか。今、我々はこうした問題圏の中にある。

こうした課題意識を抱える我々にとって、現代ドイツで進行中の教育改革は、極めて魅力的な研究対象として浮上することになる⁶⁾。周知のように、1990年代以降のドイツにおいては、国家（具体的には州）の教育法規が定める枠組みに基づきつつも、各学校が「良い学校」（Gute Schule）の実現を目標として、自らの学校の組織や教育の在り方（カリキュラム、教育内容や方法も含む）を自律的に計画し、実行し、自己点検（評価）まで行うという、「下から」の教育改革が展開されている。1990年代に相次いで制定（改正）された各州の教育法が、その最大の特徴として、国家（州）の学校当局（文部省、県学校局、学校監督官など）の権限を極力制限して、各学校に広範な自由裁量権（教育課程編成及び人事・予算編成事項も含む）

を付与すること、つまり「学校の自律性」（Autonomie der Schule）の保障ないしその拡大を規定しているのは、こうした「下から」の教育改革の前提となる法的条件の創出を意図するものであった。試みに、現代ドイツで展開されている教育改革に関連した教育法の規定と州文部省の委員会報告書の記述の一端を紹介してみよう。

○ブランデンブルク州学校法（Schulgesetz vom 12.04.1996）

第7条 学校の自律性（Selbständigkeit der Schule）

- (1) 学校は、法規・行政規則の範囲内で、その教育活動、教授上の活動、専門的活動及び組織上の活動を自ら決定する（selbst bestimmen）。この範囲内で、学校は固有のプロフィールを得ることができる。
- (4) 学校は、父母、生徒（その年齢に応じて）並びに教員及びその他の学校に関係する人々のパートナーシップ的協働の中でその自律性を遂行する。

○ニーダーザクセン州文部省の委員会報告書

「学校における学校長と教員集団との共同活動は、……仲間関係の原理に基づいている。学校の意味形成と決定過程は、繊細で微妙な構造を持つものであって、ヒエラルキー的構造は、仮にそれが慎重に導入されたとしても、阻害的に作用するものなのである。」⁷⁾

「学校における教育活動は、経済上の生産部門や行政活動と比べて、より合理化されることも、また効率性という指標（Effizienzkriterien）に合致させることも許さないものである。」⁸⁾

みられるように、個々の学校に自律性が保障されるべきこと、しかもその個々の学校の自律性（Selbständigkeit）は、教員集団・父母・生徒等の「パートナーシップ的協働の中で」（in partnerschaftlichem Zusammenwirken）遂行されるべきであること、学校長と教員集団の関係は「ヒエラルキー的構造」ではなく「仲間関係の原理」（Prinzip der Kollegialität）に基づくべきこと、さらに教育活動は本来「効率性」（Effizienz）といった市場原理の指標の適用を「許さない」領域であることが、教育法や教育改革に関する行政文書と

いった現実の教育政策の中で確認されている。現代ドイツでも、財政赤字の中での福祉国家像の再編という先進諸国にほぼ共通の政治課題を抱えている以上、そこでの教育改革にも「学校の自律性の美名の下での経費削減」という政策意図を完全には否定できないものの⁹⁾、「教育の公共的領域に市場原理を導入する企て」を、あくまでも共同性と連帯を基調とする開かれた公共性の視点から相対化する理念の介在にこそ、我々の最大の関心が注がれることになる。

そこで本稿は、現代ドイツにおける教育改革(学校改革)が、市場原理や効率性原理といったく経済の論理>に一元化されずに、共同性や連帯を基調とする<開かれた公共性>、一言すればく教育の論理>の貫徹という点で特筆すべきものであることに着目し、こうしたドイツの教育改革の特質を生み出している要因や背景を解明することを課題とするものである。その際に、本稿が特に注目しているのは、「良い学校」に関する実証的な学校研究と「学校開発」(Schulentwicklung)に関する理論研究、という二つの教育学研究とその成果である。1970年代中頃から80年代にかけて、英米での研究成果を摂取しつつ、「良い学校」ないし「学校の質」に関する実証的な学校研究が行われ、さらにその研究成果や組織社会学等の知見も援用しつつ、「良い学校」に向けた具体的な学校づくり、つまり「学校開発」の方法に関する理論研究が1980年代中頃から展開された。そして、これらアカデミズムの教育学者のみならず州立の教育研究所(教員研修センター)等の研究員までも参加する形で展開された二つの教育学研究の営為は、上述のような1990年代以降に政策化される教育改革の方向性とその理念を既に準備していた、と考えられるのである。

以下の本論では、上記のような課題意識及び仮説に基づいて、1970年代以降の「良い学校」に関する実証的學校研究と學校開発理論を主たる考察対象として、そこでの<開かれた公共性>ないし<教育の論理>を基調とする新たな学校観とそれを実現するための学校づくりの方法論とが、基本的には1990年代以降のドイツの教育改革の底流を成していることを明らかにしたい。

I. ドイツ教育審議会勧告と1970年代の教育改革

1. ドイツ教育審議会勧告と自律的學校像の提唱

周知のように、ドイツにおいては、19世紀中頃以降の国家による一元的な學校統治体制が登場・強化される過程で、それへの対抗理念として、學校を教員・父母及び生徒などの學校当事者の参加と共同に基づく「ゲノッセンシャフト的自治組織」ないし「學校共同体」(Schulgemeinde)として再構築しようとする思想やその一部の具体化の試みが行われ、また特に20世紀初頭のワイマール期には、教育(学)と學校の自律性を学問的に基礎づける教育學理論も構築されていった¹⁰⁾。

こうしたドイツ教育史の歴史的展開を踏まえて、現代の學校の自律性論議へと繋がる教育改革の理念と方向性を提示した重要なテキストとして、ドイツ教育審議会の勧告を挙げるができる。ドイツ教育審議会の勧告とそこでのヘルムート・ベッカーの主導的役割に関しては別稿で確認しているので¹¹⁾、ここでは詳述を避けて、本論に不可欠な事項のみを確認しておきたい。ドイツ教育審議会(Deutscher Bildungsrat)は、州の文化高権を維持しつつも、連邦の規模で教育改革の方向性を審議・勧告するための機関として、1965年7月の連邦と各州政府との間の協定で設置された。この1975年7月までの約10年間に及ぶドイツ教育審議会における審議とその勧告の作成にあたって、マックス・ブランク教育研究所所長のヘルムート・ベッカー(Hellmut Becker, 1913-1993)が、他の委員を圧倒する程の大きな影響力を行使していた¹²⁾。

H・ベッカーの基本的な教育思想は、弁護士として各種の文化団体の法的弁護活動を通じた体験を基に執筆された論文「管理された學校」(1954年)¹³⁾に直裁に示されている。この論文でベッカーは、国家官僚機構の末端に位置付き、「機械的な學習學校」と化した当時のドイツの學校は、「大勢順応的人間」の再生産の場としての「調教施設」(Abrichteanstalt)に他ならないと批判し、「自律的人間」(selbständige Menschen)の育成を可能とする「自由な學校」への転換の方向性を指摘した。その際にベッカーが特に重視したのは、「教員の教育上の自由と個々の學校の独自生活の原理」、つまり學校の自律性(Autonomie)の確立と、その學校の自律性が學校当事者(教員、父母、生徒)の「協働」と「対話」に基づく「固有の自治的組織体」によって担われるべきこと、この二点であった¹⁴⁾。

ドイツ教育審議会の諸勧告は、それまでの三分岐化された垂直的な教育制度構造を、教育機会の均等を実現するための水平的に段階化された民主

的な構造へと転換するという教育制度全体の構造改革をその主眼とするものであったことは確かである。しかし、留意すべきことは、ドイツ教育審議会での審議とその勧告は、H・ベッカーがその中核に存在していたことによって、教育制度の全体的な構造改革とともに、個々の学校の「管理された学校」から「自由な学校」＝自律的学校への転換という課題を一貫して追求していったことである。

まず、1969年の勧告は、中等学校制度の三分岐構造の打開を図る目的で、実験学校として「総合制学校」(Gesamtschule)の設置を提唱したものであるが、既にこの時点から総合制学校の設置に託して、強力な学校監督の下に置かれた「管理された学校」ではなく、「計画的に自らを変革するような状態」にある学校、つまり自律的に「持続的な改革」(rollende Reform)を行うことができる学校という新しい学校像が示されていた¹⁵⁾。さらに、機会均等の理念から教育制度の全体的構造改革を提唱したことで知られる1970年の勧告では、1969年の勧告で示された新しい学校像が、総合制学校の枠を超えて、以下のように全ての学校の在り方へと普遍化されて提唱されている。

「教育制度のための構造計画は、一回だけの機構改革によってではなく、専ら持続的な改革によってのみ実現されるものである。教育行政の改革によって、教育組織(=学校)は自らを変革し、革新することができる状態になるべきである。つまり、教育行政の改革は、その助けによって教育制度が持続的な改革の必要性に応じることができる道具を提供すべきなのである。」¹⁶⁾

1973年の勧告は、そのタイトルの「教育制度における組織と管理の改革。第1部：学校の強化された自律性と教員・生徒・父母の参加」が端的に示しているように、1969年勧告以来のドイツ教育審議会の一つの重要課題であった、新たな学校像に向けた改革提案の集大成としての位置を占めている。その一部を引用しておこう。

「教育委員会は、学校に強化された自律性を譲渡することを勧告する。……個々の学校の強化された自律性は国家及び地方自治体の行政との関係の中で、決定権限を個々の学校に移行することを意味する。この枠組みの中で、学校は自

律的に活動し、決定すべきである。学校という組織の強化された責任は、教員・生徒・父母が学校に参加させられることを要求する。関係者の参加は、学校が固有の責任を有する時にのみ意味あるものとなる。」¹⁷⁾

73年の勧告は、学校改革の基本理念として、学校の「強化された自律性」(die verstärkte Selbständigkeit)と学校関係者による「参加」(Partizipation)の必要性を提唱するものであった。しかも、こうした自律的学校像の提唱は、学校における教師と生徒の間の「学習プロセス」(Lernprozeß)の再生の不可欠の前提条件として構想されていた。すなわち、73年勧告によれば、本来の「学校及び授業の改革は、学習プロセスの機構の改革によって具体化される」のであり、「生徒を再び学校の中で活性化させ、生徒の学習動機を強化するという試み」が成功するのは、「授業に関係している者が固有の活動領域を自由に使用する時だけ」なのである¹⁸⁾。

2. 1970年代の教育改革とその限界

1970年代以降のドイツ諸州では、上述のようなドイツ教育審議会の諸勧告や「連邦各州教育計画委員会」(Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung)による「教育総合計画」

(1973年, Bildungsgesamtplan)の策定を受けての教育改革が展開された。この1970年代の教育改革は、「観察促進段階」(オリエンテーション段階)の導入や総合制学校の設置に象徴されるように、伝統的な三分岐型学校制度の統合化に向けた制度改革と、学校の自律化及び学校参加制の導入といった学校機構の民主的改革の二つの方向で具体化された。しかし、それは必ずしも十分な成果を上げることができなかった。ここでは、学校機構の改革を中心に、1970年代の教育改革の成果と限界を概観しておこう。

まず、中等学校の統合化に向けた教育制度改革、特に総合制学校の設置は、ヘッセン、ベルリン、ノルトライン・ヴェストファーレン州といった社会民主党(SPD)の勢力の強い州では積極的に奨励されたものの、それ以外の州(特にバイエルン州、バーデン・ヴュルテンベルク州)では極めて消極的にしか対応されなかった。全体的には、中等学校の統合化よりも、従来中等学校の類型は残しつつ、中等学校間の生徒の移動促進や取得資格の同価値化措置などを通じて、中等学校間の差

違を実質的に縮小しようとする改革が進行した¹⁹⁾。

一方、學校機構の改革としては、同じくSPD主導の州を中心として、国家(州)の學校監督権限の一定の制限と教員の教育上の自由の保障、父母及び生徒の學校参加権の保障と「學校會議」(Schulkonferenz)の導入などが行われていった。大半の州において法制化された學校参加制と學校會議の導入は、確かに父母及び生徒の學校運営への参加権の拡大の点では一定の成果を挙げたものの、その「参加」は父母及び生徒の「利益代表」を促進したに止まり、學校関係者の「協働」(Mitwirkung)と學校全体の合意形成の側面からは把握されていなかった。このことを、學校共同体の理念に照らしながら、ノルトライン・ヴェストファーレン州とニーダーザクセン州の参加法制を分析したケックは、次のように結論づけている。すなわち、「絶対的に強調された利益代表の原理は、教員と父母と生徒との間に共同で創り出し、かつ維持すべき『學校共同体』の『教育的自律性』に対しては、全く機能していない。……學校と學校生活を共同で組織することへの義務が欠落しているのである。」²⁰⁾

さらに大きな問題は、ブレーメン州やニーダーザクセン州などの一部の州を除けば²¹⁾、全体としては伝統的な国家による學校監督体制自体には何らの変更も加えられなかったこと²²⁾、つまり教員の「教育上の自由」(die pädagogische Freiheit)の点での改善は見られたものの、個々の學校への自律性の保障は尚も不十分な状態に止まった点にあった。ドイツ教育審議会の1973年の勧告は、學校の自律性の保障と學校関係者の参加の制度化を、「機構変革の分離できない要素」として、次のように指摘していた。すなわち、「個々の組織の強化された自律性を欠落した参加は、複雑な、しかし権限がないために學校内部の単に形式的な意思形成を生み出すことになるだろう。また、参加を欠落した強化された自律性は、學校の内的構造を一つの管理的な命令関係へと縮小するにちがいない。強化された自律性と参加との結合によって初めて、変革された學校の概念に対応した活動形態と決定構造へと導かれるのである。」²³⁾その意味で、1970年代の教育改革は、「強化された自律性と参加との結合」に基づく學校機構を実現せず、一部実現した「強化された自律性を欠落した参加」も、「権限がないために學校内部の単に形式的な意思形成」を生み出したに過ぎなかった、と言えるだろう。

ヘルムート・ベッカーが1979年の時点で、「ドイツ教育審議会の活動はその中心の点において挫折した」と吐露せざるを得なかったのは²⁴⁾、以上のような、教育制度全体の構造改革の点でも、また生徒と教師との間の「学習過程」の再生を志向した學校機構改革の点でも、教育改革が停滞している状況が背景にあったのである。

だが、注目すべきことは、この1970年代の教育改革の一定の成果と限界の直中において、1990年代以降の活発な學校の自律性を基調とする教育改革の展開の理論的基盤を提供することになる教育学研究が推進されていったことである。そこで次に、この1970年代から80年代において、學校教育の現実に根を下ろして展開された二つの教育学研究の営為について検討してみよう。

II. 「良い学校」に関する実証的學校研究の展開とその特質

1. 総合制學校に関する学問的付随研究とその帰結

上述のように、「より多くの民主主義」(mehr Demokratie)の必要性を訴えた社会民主党(SPD)のブランドの連邦首相就任(1969年10月)に象徴される社会全体の民主化とその期待(後に「多幸症」Euphorieと表現されることになる)の高揚という時代状況を追い風にして、1970年前後にはドイツ教育審議会の勧告の方向性での教育制度の民主的構造改革が行われていった。とりわけ、既に一部では導入の準備が行われていた総合制學校(Gesamtschule)は、1969年のドイツ教育審議会の勧告及び常設文部大臣會議(KMK)の協定を契機に本格化に設置されるようになり(当初は実験學校として)、労働者階級子弟の教育機会を著しく阻害している制度と酷評されていた伝統的な三分岐型學校制度を民主化するものとして、この新しい學校実験への期待は大きなものがあった。この教育制度の民主的構造改革と連動する形で、制度改革の成果を従来の制度と比較しつつ経験科学的に追跡調査する「学問的随伴研究」(die wissenschaftliche Begleitforschung)も組織されていた。その研究の中心は、総合制學校と伝統的な中等學校(ギムナジウム、実科學校及び基幹學校)との比較研究であった。

こうした學校研究の代表的成果として、例えば、フェント(Helmut Fend)による『総合制學校の比較 総合制學校実験の成果の総括』(1982年)²⁵⁾を

挙げることができる。コンスタンツ大学の教育研究センター I (Zentrum I für Bildungsforschung der Universität Konstanz) を拠点として実施されたフェントの研究は、1969年と1972年の予備調査に続いて、ドイツ学術協会 (Deutsche Forschungsgemeinschaft) の助成を受けて実施された1973年と76年の全国規模での学校調査と、ヘッセン、ノルトライン・ヴェストファーレン、ニーダーザクセンの3州文部省からの委託を受けて実施された1977年から79年までの学校調査とを総括したものである²⁶⁾。このフェントの研究書に代表されるこの時期の学校研究は、しかし、総合制学校と伝統的な学校類型とのいずれが優れているのか、という学問付随研究の初期の目的に関しては、期待された結論を導くものとはならなかった。この教育制度改革及び学校実験に関連した学問的付随研究がもたらした帰結について、著名な教育学者のヘンティッヒ (Hartmut von Hentig) は、ノルトライン・ヴェストファーレン州での研究に代表させて、1980年の時点で次のように総括している。

「ノルトライン・ヴェストファーレン州における総合制学校に関する学問的付随研究の結果は、何よりも一つのことをもたらした。すなわち、学校間の成績比較は……数学、ドイツ語、英語あるいは社会性、規律、学校不安感、さらには卒業ということに関しても同様なのだが、何らの明確なことも、また如何なる意味でも確定的なことも提供してはいないということである。……ノルトライン・ヴェストファーレン州における調査研究の最も有益な知見は、個々の総合制学校の間との差違の方が、『比較すべき二つの学校システムの間との差違よりも極めて大きい』、ということである。」²⁷⁾

このヘンティッヒの総括に端的に示されているように、多くの研究成果は、生徒の諸能力の差違の要因を、総合制学校やギムナジウムといった学校類型 (学校システム) の優劣に求めるものではなく、むしろ「学校の雰囲気」(Schulklima) に象徴される個々の学校における内的な諸要因の重要性を指摘するものとなった²⁸⁾。フェントとともに、総合制学校に関する学問的付随研究の代表的人物とされるアウリン (Kurt Aurin, フライブルク大学教授) も、学校類型 (学校システム) に基因すると考えられる差違は僅かに全体の1%から3%程

度にすぎず、<個々の学校の要因> (Faktor “einzelne Schule”) の方が<学校システムの要因> (Faktor “Schulsystem”) を凌駕していることが明らかになった、と結論づけている²⁹⁾。

こうして、1980年前後に相次いで公表された総合制学校に関する学問的付随研究は、学校類型 (学校システム) 間の優劣の判定という当初の研究目的に関しては確定的な結論を下すことはできず、むしろ学校類型 (学校システム) よりも個々の学校の内的な諸要素の重要性を強く示唆するものであった。かかる学問的付随研究の結果は、教育制度の構造改革自体の停滞が1970年代中頃以降には明確化したこととも相俟って³⁰⁾、「システム問題から学校問題への展望の転換」(フェント)³¹⁾、すなわち教育政策と教育学研究の主要な関心を、教育制度構造や学校類型 (学校システム) の問題から、個々の学校の問題へと向かわせる「決定的な誘因」³²⁾となったのであった。その意味では、1970年代の教育制度の構造改革はそれ自体としては必ずしも大きな成果を上げることはできなかったが、結果としては「個々の学校の意義の再発見」の「引き立て役」(Folie)³³⁾ という重要な教育史上の役割を果たしたことになるのである。

2. フェントによる「教育的活動統一体としての学校の再発見」

こうして、1980年代に入ると、「良い学校」(Gute Schule) とは如何なる学校なのか、「良い学校」のメルクマールは何か、すなわち「学校の質」(Qualität von Schule, Schulqualität) を規定するものは何か、を解明することを基本的な研究課題とする実証的な学校研究が展開されていく。この実証的な学校研究には、既に1970年代からの教育制度改革の学問的付随研究に従事してきたフェント、アウリン、ティルマン (Klaus-Jürgen Tillmann, ハンブルク大学からビーレフェルト大学)、ヘーニッシュ (Hans Haenisch, ノルトライン・ヴェストファーレン州立学校・継続教育研究所)、シュテフェンス (Ulrich Steffens, ヘッセン州立教育計画・学校開発研究所) といった研究者に加えて、1970年代までは教育制度や学校システムの比較研究を行っていた研究者も従事していった³⁴⁾。

1980年代に展開された「良い学校」に関する実証的研究の推進にあたっては、この分野では研究が一步先んじていたイギリス及びアメリカの研究成果も積極的に摂取されている。その中でも特に

ドイツの研究者に影響を与えた研究は、いわゆる「ラッター研究」(Die Rutter-Studie)、すなわちラッター(M. Rutter)を含む4人の研究者により1979年に刊行された『1万5千時間』(Fifteen Thousand Hours, London 1979)³⁵⁾であった。早くも翌年には上述のヘンティッヒによる序文を付してドイツでも翻訳刊行された「ラッター研究」は、イギリスの中等学校をフィールドとして、教育課程や財源といった外的条件が同一の学校であっても、それぞれの教育の結果には著しい差が生じることを詳細に論証した研究書であった。「ラッター研究」は、上述のような総合制学校に関する付随研究の成果が公表されつつあった「まさにその時期」(ヘンティッヒ)³⁶⁾に上梓されたものであっただけに、ドイツにおける「良い学校」に関する実証的學校研究を促進する上で重要な役割を果たすこととなった。

ここでは、この「ラッター研究」を始めとする英米の研究を摂取しつつ展開された1980年代の実証的學校研究の中から、その代表的研究と目されるフェントの研究を確認してみたい。フェントは、総合制学校という同一の学校類型の内部でも教育の質に関しては大きな差が存在することを実証した著書『学校の風土』(1977年)、1980年代に入ると上述の著書『総合制学校の比較』(1982年)を刊行し、そして1986年にはそれまでの180校にも及ぶ学校の詳細な実態調査を踏まえて、学校の質を規定するメルクマールを検討した著名な論文である「良い学校と悪い学校」³⁷⁾を発表した。この論文の中で注目すべきことは、「良い学校」(Gute Schule)を特徴づけるものとして、子どもへの強い教育的配慮、授業以外の多様な教育活動の提供と好ましい学校の雰囲気(Schulklima)とともに、教員集団における内的な結合と協力の度合いの強さが指摘されていることである。フェントによれば、「学校とは共同体的な問題解決関係」(die gemeinschaftliche Problemlösungszusammenhänge)なのであり、こうした教員集団における結合と協力を基盤とした「共同体的な問題解決関係」の中から、その学校全体を貫いて流れている独自の「学校文化」(Schulkultur)が生み出されてくる³⁸⁾、という。1960年代初頭までのドイツでは、「良い学校」とは、一般に良い教師と価値の高い教育内容と学習意欲のある生徒という3要素の総体として理解されていたとされるが³⁹⁾、この1986年時点でのフェントの理解は、単なる教師と生徒の間の教育的

関係を超えて、「教育的活動統一体としての学校」(Schule als pädagogische Handlungseinheit)という新しい学校観を提示するものであった。この新しい学校観に関連して、フェントは次のように述べている。

「今や我々は学校という場面に注目する時、教員の教育的活動の概念を拡大することになり、また個々の教員の具体的な授業や個人的な行動を超えた努力、つまり教育的活動を共同で組織するということに関連した努力を考慮することになるのである。」⁴⁰⁾

3. 研究グループ<学校の質>の研究成果とその特質

さて、以上のような、「良い学校」ないし「学校の質」に関する研究の高まりを背景として、1985年秋に、ヘッセン州立教育計画・学校開発研究所とフェントを中心とするコンスタンツ大学研究グループが主導する形で、研究グループ<学校の質>(Arbeitskreis "Qualität von Schule")が結成された。この研究グループの参加者は最終的に77人を数え、その中には、上述のフェント、ティルマン、ヘーニッシュ、シュテフェンス、ヘンティッヒの他に、クラフキ(Wolfgang Klafki, マールブルク大学)、レーダー(Peter Martin Roeder, マックス・プランク教育研究所)、そして後述されるハンス=ギュンター・ロルフ(Hans-Günter Rolf, ドルトムント大学)といったドイツ教育学界を代表する研究者が名を連ねていた。しかも、この研究グループにはアカデミズムの教育学者に加えて、州立の教育研究所の研究者及び州文部省の教育行政官(この中には、後にヘッセン州文部大臣として、1992年の学校法を制定するHartmut Holzappelも含まれている)が28人、総合制学校等の教員と自治体関係者が約11人参加していた⁴¹⁾。研究グループは、85年の結成以降、定期的に研究集会を開き、第1集(1987年)から第7集(1992年)までの報告書をヘッセン州立教育計画・学校開発研究所から刊行し、さらに1993年にはその約8年に及ぶ共同研究の最終報告書として、『学校の質の探求』(Erkundung zur Qualität von Schule)を上梓した。この間、研究グループは、ドイツ教育学会の学校教育学委員会(Kommission Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)のメンバー、特にフォーゲル(J.P. Vogel)、ケラー(F. Köller)とも

研究交流の機会を持っている⁴²⁾。

研究グループ<学校の質>は、その研究活動を通して、それまで行われてきた「良い学校」ないし「学校の質」に関する実証的学校研究を総括して、この点での参加者の一定の合意を形成することとなった。ここでは、『学校の質の探求』(1993年)を基に、この研究グループが最終的に合意に達した認識のうち、特に注目すべき三つの事項を摘記しておこう。

まず、第一に注目すべきことは、「良い学校」ないし「学校の質」を規定するメルクマールとして、「効率性」(Effizienz)の視点で捉える見方を否定し、数量化可能な狭義の「学力」、つまり教科成績に収斂されない、学校での人間形成の全側面とそれを支援する営みの全体を視野に入れる立場が確認されていることである。すなわち、学校の「質」や「良さ」として考えられていることは、「ただひたすら『効率性』を志向するプログラムとは異なる。」何故なら、「効率性」志向の学校観では、「一面的に所与の中核教科の成績の向上」にのみ関心が集中しており、そこでは「自律性、責任感、そして連帯感や純粋に教育的試み」が等閑視されている⁴³⁾。そして、こうした認識の帰結として、「効率性」ないし「効果的学校づくり」(effective schooling)を志向するアメリカ及びイギリスにおける学校研究との認識の相違が明確にされたことである。この点については、次のように述べられている。

「ドイツとアメリカの学校の質についての研究の相違は、ドイツの研究における質の指標が広く理解されている点にある。アメリカでは、圧倒的に教科の学業成績、特に文化技術の熟練が問題とされているが、ドイツの研究は組織的な教授・学習諸条件を追求するにあたって、単に教科の指標だけではなく、いわゆる『教科外』の指標にも関心が向けられている。学校の質の問題においては、学習結果の単なる評価に限定すること(「結果の質」)は有益な方法ではない。むしろ、学校をその内部的諸関係の点でも評価すること、つまり学校のプロセスの質を強調することが重要なのである。」⁴⁴⁾

第二に、学校の質を、学業成績という「結果の質」(Produktqualität)だけではなく、「プロセスの質」(Prozessqualität)をも加味することで、学校が

共同体的組織、すなわち「教育的活動統一体」(フエントの用語)として定式化されたことである。研究グループは、「良い学校」を次のように特徴づけている。

「我々は学校を組織として考え、また個々の学校の組織編成の次元から出発しようとするれば、『良い』学校は次の点で特徴づけられることができる。すなわち、良い学校においては、問題解決のプロセスが、人間的な関係を保ち、学校固有の諸条件、特に教員と生徒の諸条件を考慮し、さらに教育学上の諸見解も考慮しながら、一つのバランスのとれた関係をもたらししているのであり、しかもこのバランスのとれた関係に教員も生徒も一体化することができ、かつそれを積極的に支持し、教育的責任の中で精力的に具体化しているのである。」⁴⁵⁾

研究グループによれば、「問題解決のプロセス」の中で、学校の構成員(特に教員集団と生徒)が「人間的関係を保ち」ながら、共同でかつ責任を分かち合いながら教育活動という一つの「バランスのとれた関係」(Balanceverhältnis)を自ら創出していくという共同体としての新しい学校観、すなわち「教育的活動統一体としての学校の再発見」(フエント)こそが、今後の教育改革の中で「中核的意義」を持つことになる。つまり、研究グループは、「学校の質」や「良い学校」に関する研究の総括として、「目標志向的で、組織的で、専門性を生かした計画的な学校の組織編成を教員集団を通して行う」という意味での学校の『内的な』革新が、教育改革上の急務となることを確認したのである⁴⁶⁾。

そして最後に、第三として注目すべき点は、こうした急務としての学校の内的革新のための前提条件として、個々の学校には自らを組織編成するための自由裁量権、つまり「公式により多くの自律性(mehr Autonomie)が保障される」とこと、学校関係者の「参加の自覚的な保護」とが必要となること、さらには「学校監督そのものの再検討」も不可欠となること、確認されたことである⁴⁷⁾。言うまでもなく、この学校の自律性と学校関係者の参加の制度化及び学校監督の制限の主張は、1973年のドイツ教育審議会勧告のそれであった。研究グループによれば、1973年の勧告内容は、「学校研究による調査結果と一致している」ものであり、その意味で今後の教育改革、特に学校の内的

改革の関連では、今なお「焦眉の」(aktuel) 課題であると評価されるべきものとなる⁴⁸⁾。

かくして、1973年のドイツ教育審議会の勧告とそれが提起した学校の自律性を基軸とする學校改革の課題は、総合制學校に関する付随研究とその発展としての一連の実証的學校研究の努力を経て、その正当性と実現の必要性とが教育学的に改めて検証されることになったのである。しかし、この「良い學校」、すなわち学校の自律性と學校関係者の参加を基軸とする共同体としての學校の創出という教育学的認識は、教育政策としてのその具体化のためには、さらにもう一つの教育学的営為を経ることになる。組織開發を援用した學校開發理論がそれである。次に、この点の検討に移ろう。

Ⅲ. 學校開發理論の展開とその特質

1. 學校開發理論の登場

さて、「良い學校」ないし「學校の質」に関する実証的學校研究が展開され、自律性と参加を基軸とする共同体的組織としての學校を創出することが教育改革の急務であるとの認識が確認されつつあった時期、すなわち1980年代後半から90年代初頭にかけて、そうした認識のより具体化に資することになった新たな教育学理論の構築が行われていった。すなわち、ハンス＝ギュンター・ロルフ(Hans-Günter Rolff, ドルトムント大学教授、同學校開發研究所所長)を中心とした「學校開發理論」(Schulentwicklungstheorie)がそれである。學校開發理論は、主としてアメリカにおいて組織社会学と企業経営の実践の中で発達して、その後北歐諸国でも実践されていた「組織開發」(Organisationsentwicklung, 略称でOEと表記されることも多い)の経験と知見を、學校開發(=學校改善, 學校づくり)に援用して、學校を學校構成員の手で内側から改善・変革するための持続的な戦略に関する理論の総称である。學校開發理論は、「目標を知ることだけでは十分ではない。我々は、目標を如何にして達成するのかも知らねばならない。」⁴⁹⁾との言葉に象徴されるように、「良い學校」に関する実証的研究の成果を受け継ぎ、しかもその研究では十分ではなかった側面、つまり、「良い學校」に向けて個々の學校を如何にして変革するか、この學校変革の方法に関する理論であると言える。

一般に、「學校開發」(Schulentwicklung)という

用語は、1960年代から70年代にかけての時期までは、教育制度全体の構造改革との関連で使用されていたが⁵⁰⁾、1990年代以降の現代ドイツでは個々の學校の内側からの改善・改革という意味での「學校開發」という言い回しが極めて頻繁に使用されるようになる。この場合の「學校開發」概念には、多かれ少なかれ「組織開發」(OE)を援用した學校開發という、いわゆる學校開發理論の考え方が反映していると言える。また、1990年代以降多くの州で展開されている教育改革(學校改革)においてほぼ共通した要素となっている、個々の學校での「學校プログラム」(Schulprogramm)の作成、「内的評価」(Interne Evaluation)と「外的評価」(Externe Evaluation)の実施、さらに助言・支援機能を重視した學校監督への質的転換といった事項は、學校開發理論の展開と連動して普及してきた概念であると言えよう。

こうした意味での學校開發理論がドイツにおいて一般に知られるようになった契機は、1990年にロルフとペーア・ダリーン(Per Dalin)が著した『制度的學校開發プログラム』(Institutionelles Schulentwicklungs-Programm)⁵¹⁾の刊行にあった。ロルフが研究グループ<學校の質>のメンバーとして参加していたことは前述した通りであるが、それ以前に彼は、実験學校としての総合制學校の設置を提唱した1969年のドイツ教育審議会勧告を起草した専門部会(座長はヘルムート・ベッカー)の委員としての経歴を経て⁵²⁾、ドルトムント大学に1973年に新設された「學校開發研究所」(Institut für Schulentwicklungsforschung)の所長に就任した教育学者である。共著者のダリーンは、組織開發に基づく學校開發に関する研究・指導機関である「教育改革国際運動」(International Movement Towards Educational Change, 略称でIMTEC。本部はオスロ)の所長として国際的に活躍している教育学者である(現在はオスロ大学教授)。ちなみに、『制度的學校開發プログラム』は1995年に増補改訂され、この増補改訂版は翌年の1996年の時点で早くも第3版、1998年には第4版を重ねるに至っている。

ダリーンの學校開發に関する著書『學校開發への寄与としての組織開發—學校のための革新戦略—』(1986年)⁵³⁾は、既にドイツ語訳で刊行されていたが、組織開發に基づく學校開發という概念の普及の点では、1990年のロルフとダリーンの共著『制度的學校開發プログラム』の刊行と、そ

の前後におけるハンス＝ギュンター・ロルフによる学校開発理論に関する活発な研究活動に負うところが大きい⁵⁴⁾。加えて、ロルフが狭義の研究活動に止まらないで、ドイツ内外で政府及び学校当局などの委員や顧問として、具体的な教育改革(学校改革)の中で自らの学校開発理論の知見を具現化していることも重要である。例えば、ロルフは、既に1980年代から実施されていたノルトライン・ヴェストファーレン州における校長及び学校開発指導者(Schulentwicklungsmoderator)の研修・養成プログラムを州立学校・継続教育研究所と共同で担当している他、学校開発理論に基づく先駆的な教育改革を実施したブレーメン州の改革にも、その企画の段階から顧問として参加していた⁵⁵⁾。さらに大きな反響を呼んだ『教育の未来 未来の学校』(ノルトライン・ヴェストファーレン州教育委員会報告書)⁵⁶⁾にも、ダリーンと共に委員として加わっていた。

そこで、以下においてはロルフの学校開発理論を検討することによって、この理論の特質を明らかにしてみよう。

2. ロルフの学校開発理論の前提的認識とその特質

(1) 教育政策・教育研究上の「パラダイム転換」

まず、上述してきたような1970年代以降の教育改革の展開と実証的学校の研究の知見を通して、教育政策及び教育研究の対象や方向性が、教育制度全体の構造改革(マクロ政策)から個々の学校の改革(ミクロ政策)へと大きく転換したとの認識が提示される。ロルフは、「学校開発」概念の転換を含む、こうした教育政策上・教育研究上の転換を「マクロ政策からミクロ政策へのパラダイム転換」という言葉で表現し、こうした転換を促す契機の一つとして特に、フェントによる「教育的活動統一体としての学校」という学校観を高く評価している⁵⁷⁾。その際にロルフはまた、1970年代までの教育機会の均等を指導理念とする、社会策的側面を有した教育制度全体の構造改革に関する研究が、政治家の政策行動の素材は提供しても、学校教育の当事者の主たる関心となることはなかったのに対して、「良い学校」ないし「学校の質」に関する研究は、それ自体が論争の対象となる社会政策的目標とは直接関係せず、何よりも学校教育の当事者自身の関心と行動意欲を喚起するものである点にも注目している⁵⁸⁾。

ロルフは1970年代の教育制度全体の構造改革

(マクロ政策)が十分な成果を収めることができなかった背景として、実証的学校の研究の知見を踏まえて、次の3つのマクロ政策の問題点を指摘している。第1に、マクロ政策は、一つの学校改革のモデルが基本的に全ての学校に適応され得るとの前提に立脚していたが、こうした「標準化された解決策」は現実には機能しなかったことが明らかとなったことである。第2に、マクロ政策は、教員を新たな理念や成果の「消費者」とみなし、また学校を標準化された解決策を採用するだけの「下請け機関」と見なしてきたが、学校が上位機関が開発した成果を「採用」することはめったになく、実際は成果を学校の現状に「適応」させているに過ぎず、本質的な学校改革を実現するものではなかったことである。さらに第3に、マクロ政策は、ある中央機関が開発した改革モデルを、個々の学校も目的合理的に採用するとの前提に立脚してきた。しかし、現実にはそうした工業分野に由来する機械的な前提は、学校の領域では機能せず、むしろ「固有の開発運動」に規定された「特別の制度」である学校には何よりも「教育的な開発プロセス」(pädagogischer Entwicklungsprozeß)が存在することが明らかとなったことである⁵⁹⁾。

こうした基本的な前提的認識を踏まえて、ロルフは、個々の学校自身こそが「変革プロセスの基礎である」⁶⁰⁾として、学校の内部から、しかも学校当事者自身はその討議と合意形成のプロセスを経て、学校の組織とそこでの教育の在り方を変革することが必要なのだと考えたのである。この点をロルフは次のように確認している。

「何が『良い』学校の目標であるべきかは、予め設定されることはできない。予め与えられたものは、せいぜいのところ目標の具体化に導くか、あるいは与えられた目標を表面上は是認しつつも(『空念仏』)、実際上の活動ではそれを否定するという、教員集団による『内部解約』へと導くにすぎない。真の活動目標は、(国家の前提的基準の枠内で)最初に目標を明らかにすること、次いで目標について合意を得ることを通して、教員集団自身によってのみ獲得されるのである。この目標の明確化と合意形成は、優先課題の決定へ、そして最終的には一つの学校開発プログラムへと結実するのである。」⁶¹⁾

(2) 特別な社会組織としての学校とその変革の戦略

ロルフらの学校開發理論が基礎的前提としている第二の重要な認識は、上記の実証的學校研究のみならず、組織社会学や教育学上の知見にも基づきながら、学校を他の組織とは異なる特質を有する社会組織 (soziale Organisation) と捉える点にある。すなわち、ロルフによれば、学校はその使命を真に果たすためには、他の社会組織や形式的な官僚機構とも異なる、特別の「訓育・教育組織」(Erziehungs- und Bildungseinrichtung) でなければならぬ。ロルフが述べる学校という教育組織の特質は次の2点にまとめられることができる。

まず学校はその構成員の大半が子どもという「成長途上の者」(Heranwachsende) から成る組織であること、つまり「組織としての根拠を子どもを引き受けることに置く」組織であることである。ロルフによれば、ヘルマン・ノールの教育思想に代表される、成長途上の者(生徒)と成人(教師)との関係を「教育的関係」(erzieherisches Verhältnis) と考えることは、学校という組織における「本質的」(konstitutiv) な点となる。この「教育的関係」を基盤とする「個人的邂逅」の場である「学校においては、目的に固定的に合わせて手段を割り当てるという意味での技術性は、しばしば不適切なものである。」その意味で、「学校は、その成果を、経済的原理に基づいて入力と出力の比較によって算定することができる経済的・技術的な生産組織ではないのである。」⁶²⁾

こうした人間形成の場に固有の、いわば教育の論理は行政的統制や外部的な評価を極力制限すること、そして教員の自律性 (Autonomie) と専門職化を要請するが、同時にこのことは、教育組織が誰からも最終的には統制を受けないという「統制不確実さ」(Kontrollunsicherheit) や、個々の教員が「単独労働者」(Einzelarbeiter) として孤立するという、いま一つの学校という組織に固有の問題と危険性を生み出すことにもなる。ロルフによれば、こうした教育組織が必然的に内包する問題や危険性は、「仲間同士のコミュニケーションと協力」ないし「教員のチームによる協力」によってのみ緩和・回避できるものなのである⁶³⁾。この学校組織における協力関係の構築の点で、その要の役割を果たすのが校長であり、その意味で「良い学校」は「良い校長」を前提とするのであるが、ロルフによれば、このことは強い権限を持

つ校長が必要となることを意味するものでも、また校長が教員の職務上の上司となることすら必ずしも必要としない。校長が一方的に示すヴィジョンは学校全体のヴィジョンではなく、「学校全体のヴィジョンは全教員集団の協力と生徒及び父母との交流の中においてのみ生じることができものである」からである。その意味で、「良い校長」とは、こうした「共同して作成される学校プログラムに基づいている協力的で意思疎通的な学校文化の開発を可能にする」機能を担う存在なのである⁶⁴⁾。

ロルフは、学校を本来的に経済効率性の原理が適用できない組織であり、同時にまた教員集団のコミュニケーションと協力関係を不可欠の要素とする特別な社会組織と捉える認識に立って、かかる特質を持つ学校における「組織的変革プロセス」(organisatorischer Veränderungsprozess) は如何にして可能となるか、という課題に取り組み、学校開發理論を構築することとなったのである。こうして登場するロルフの学校開發理論は、何よりも教員集団の相互のコミュニケーションと協力を通して、生徒のみならず教員集団自身も「組織学習」(Organisations-Lernen) する意思と能力を持った組織を作ること志向する理論であり、「学校の活動のより良い、より望ましい結果を実現するための学校文化の変革に向けた戦略」⁶⁵⁾ を提示する理論と言えよう。この点をロルフは以下のようにまとめている。

「学校開發プログラムの全ては、学校の問題解決能力を高めること、つまり組織学習をねらいとしている。しかし、この問題解決能力を高めることは、決して自己目的ではなく、あくまでも教員集団の質の改善のための枠組みとしての学校文化の(社会的・精神的な学校雰囲気)の改善に奉仕するものであって、これら全ては最終的に生徒達の諸能力を高めるために行われることなのである。」⁶⁶⁾

(3) 学校の自律性の保障と学校監督の質的転換(マクロ政策の復権)

最後に確認すべき点は、ロルフの学校開發理論は「組織学習」を通じた個々の学校の改善に限定された理論ではなく、個々の学校を改革の基点に据えつつも、同時に国家(州)の教育行政や学校監督の機能の重要性の再認識も促し、かつその在り方の根本的改革をも射程に入れた理論であるこ

とである。

個々の学校が、「組織学習」を通した「学校文化」の改善を通して自己変革を持続的に行うことができるためには、個々の学校には何よりも自律性が保障されること、「特にカリキュラム面、財政面、そして人事面でのより一層の自由裁量領域」⁶⁷⁾がその前提条件として要請されることは言うまでもない。つまり、組織開発に基づく学校開発が目標とする「問題解決学校あるいは『教育的活動統一体』としての学校は、高い程度の組織編成上の自律性(Gestaltungsautonomie)を前提としている」⁶⁸⁾のである。しかし、ロルフによれば、ただ単に個々の学校に組織編成上の自律性が保障されただけだとすれば、偶然的で場当たりの学校開発は、「諸条件の不平等の下では、競争的な学校という統制されないシステム」を生み出し、「社会的ダーウィズムに墮する」危険性を孕むことになる。そこで、こうした危険性を回避し、かつ憲法(基本法)で保障された「生活諸関係の同価値性」を踏まえて、社会的に要請されている学校の質的・社会的機能(教育水準と機会均等の確保など)を実現するためにも、「国家の学校監督は必要である。」⁶⁹⁾

しかし、その際には、国家(州)の学校監督の機能は、従来までの支配・統制的機能から、あくまでも「開発の原動力」(Motor der Entwicklung)である個々の学校とそこでの「組織学習」を支援し、かつその質的確保を実現することを目的とした、助言・指導的機能へと質的に転換することが強く求められることになる。この点を踏まえ、ロルフは、学校と学校監督の双方における質的転換の必要性を、以下のように定式化している。

「確かに、学校は自己組織と開発のための確実な基礎であり、開発の原動力である。しかし、それはその学校には学校監督かあるいはそれと同質の評価システムが不可避的に付随している、という意味においてのことである。……もとより、その際には、自己革新的で自己組織的な学校に対する学校監督は、今日のどちらかと言えば統制的な評価組織から、より助言的な評価・支援システムへと自らの機能を転換しなければならないであろう。」⁷⁰⁾

おわりに

以上、本稿では、圧倒的勢いで迫りつつある競争と効率性に基づく市場原理に抗して、共同性と連帯に基づく〈開かれた公共空間〉としての学校づくりと教育改革の糸口を探るという課題意識の下に、現代ドイツでの教育改革の歴史的背景を成すと考えられる二つの教育学研究の営為とその特質を分析してきた。

人間形成の営みが本来的に効率性の原理の貫徹を阻むものであること、個々の学校こそが教育改革の基盤となるべきこと、学校の自律性の保障の下で、学校当事者の参加(共同性)と協力(連帯)に基づく〈共同体〉としての学校を構築することが最終的には、そこでの人間形成の質を改善する基盤ともなること、そしてこうした「下から」の学校改革を支援する機能として学校監督(教育行政)は不可欠であり、そうした方向での学校監督の質的転換が学校改革と連動して行われるべきこと。1970年代中頃から開始された「良い学校」に関する実証的の学校研究とその成果を継承しつつ展開されている学校開発研究という二つの教育学研究の営為は、こうした教育と学校改革に関する知見を提供した。1990年代以降のドイツの諸州では、こうした知見を理論的基盤としつつ教育改革が展開されていくことになる。もはや言うまでもなく、こうした学校改革に関する基本的認識や方向性は、既に原理的には1973年のドイツ教育審議会勧告に集約されていたものであった。その意味で、「良い学校」に関する実証的の学校研究と学校開発理論という二つの教育学研究の営為とその成果は、「自律的人間」を育成するための「自由な学校」の創出というヘルムート・ベッカーの教育理念が色濃く反映したドイツ教育審議会の1973年勧告と、「学校の自律性」を基調とする1990年代以降の現代ドイツにおける教育改革とを繋ぐ、いわば〈架橋〉としての重要な役割を果たしたことになる。

最後に、本稿で確認した現代ドイツの教育改革(学校改革)の基本的認識を端的に示している行政文書の一部を紹介して結びとしたい。

「良い学校とは何か? 学校の質の問題は、理論的・抽象的に答えることができるものではなく、具体的な実践における終わりのない試行—合意形成過程として理解されるべきものである。……良い学校の本質的メルクマールは、学校の

雰囲気ないし學校のエトスである。すなわち、良い學校とは、教育目標についての共通の觀念を教員集団が共有していること、そして學校生活全体がその教育目標に規定されていること、さらに學校の中に生き生きとした交流と協力があること、最後に學校というものが、生徒達が喜んでそこにいる学習・生活空間であること、これらの点で際だっている。こうした學校は、生徒も父母も教員も學校と一体化しており、學校の中や學校の組織に協働することを動機づけられることを可能にする確かな組織を有しているのである。』⁷¹⁾

ブレーメン州文部省編『學校と教育行政のための組織開發プログラム』(1995年)より

註

- 1) 齋藤純一『公共性』(岩波書店, 2001年), 72-88頁。
- 2) 佐藤 学「贈与・再配分・交換の教育関係 ―コミュニケーションの経済的構造に関する覚え書き」森田・藤田・黒崎・片桐・佐藤編『教育学年報5 教育と市場』(世織書房, 1996年), 127頁。関連して, 次の文献も参照。児美川孝一郎「新自由主義教育政策が描く學校像」『教育』2002年1月号。
- 3) 宮腰英一「イギリスのニュー・パブリック・マネジメントと教育行財政改革」『日本教育行政学会年報』第26号(2000年), 参照。
- 4) 齋藤純一, 前掲書, 82頁。
- 5) 佐藤 学, 前掲論文, 145頁。佐藤 学の提唱する「学びの共同体」という新たな學校像の提唱は, 齋藤純一と課題意識を共有していることは明かである。「学びの共同体」については, 『カリキュラムの批評 公共性の再構築へ』(世織書房, 1996年)も参照。
- 6) 1990年代のドイツにおける教育改革の動向に関する邦語文献として次を参照のこと。南部初世「ドイツにおける學校管理運営論の展開」『京都大学教育学部紀要』第42号(1996年), 榊原禎宏「ドイツにおける學校の『自律性』をめぐる論議と改革方向」『學校經營研究』第25号(2000年), 坂野慎二「ドイツにおける學校裁量權の拡大」貝塚茂樹(研究代表)『地方教育行政の在り方に関する総合的調査研究』(文部省科研費報告書, 2000年), 前原健二「現代ドイツの教育制度論議における『學校の自律』, 日本教育学会第56回大会発表資料(1997年)。なお, ドイツでは, 教育事項は16ある州(Land)の管轄事項であり, このことを州の文化高權(Kulturhoheit)と言う。従って, 各州には、教育事項を管轄する州文部省(Kultusministerium)があり, 州議会の議決に基づいて教育法が制定されている。1990年代の學校の自律性の拡大に関連して制定・改正された主な教育法は以下の通りである。
- Bramdenburg: Schulgesetz vom 12.04.1996 (新規)
- Bremen: Schulgesetz und Schulverwaltungsgesetz vom 20.12.1994 (改正)
- Hamburg: Schulgesetz vom 16.04.1997 (學校構成法及び學校法の統合・新規)
- Hessen: Schulgesetz vom 17.06.1992 (學校維持法及び學校行政法等の統合・新規)
- Mecklenburg-Vorpommern: Schulgesetz vom 15.05.1996 (新規)
- Niedersachsen: Schulgesetz vom 19.05.1993, vom 20.05.1996, vom 11.12.1997 (改正)
- Nordrhein-Westfalen: Schulentwicklungsgesetz vom 27.11.2001 (新規)
- Schleswig-Holstein: Schulgesetz vom 18.09 und 21.12.1998 (改正)
- 7) Schlußbericht der Arbeitsgruppe "Schulverwaltungsreform" im Niedersächsischen Kultusministerium vom 26.06.1995, S.16.
- 8) Bericht der Kommission "Schulentwicklung, Beratung, Fortbildung" bei Niedersächsischen Kultusministerium von 29.11.1996, S.17.
- 9) こうした學校の自律性拡大政策への疑念や懐疑的態度は, 特に教員ないし教員組合の間に強く見られる。フュッセルによれば, ドイツの教員層には伝統的に文部省や教育政策に対する「不信文化」(Mißtrauenskultur)があり, 「學校の自律性」も単なる国家(州)の財政削減意図を隠微した「美辭麗句」(Schönwetterfloskel)にすぎない, との態度が見られる。Füssel, H.-P., Von den Schwierigkeiten im Umgang mit der "Schulautonomie" — ein Versuch, sich einem komplizierten Gegenstand zu nähern, In: Döbern, H. / Geißler, G. (Hrsg.), Schulautonomie in Europa, Baden-Baden 1997, S.13f.
- 10) 學校共同体理念の歴史的展開および教育学理論の中での學校の自律性論議の展開については, さしあたり次の文献を参照のこと。Kross, H., Lehrer, Eltern, Schulgemeinde. Der Gedanke der genossenschaftlichen Selbstverwaltung im Schulwesen, Stuttgart 1949. Hörner, W. Von der Autonomie der Pädagogik zur Autonomie des Schulsystems. Vergleichende Aspekte einer Begründung von Schulautonomie, In: Bildung und Erziehung, Jg.44 Teil 4 (1991).
- 11) 拙稿「ヘルムート・ベッカーの自律的學校論とドイツ教育審議會勸告」貝塚茂樹(研究代表)『地方教育行政の在り方に関する総合的調査研究』(文

- 部省科研費報告書, 2000年) 所収。
- 12) ベッカーはドイツ教育審議会において, その見識と経歴とから他の委員を凌駕する程の「特別の地位を」を占めていた, と言われる。Hüfner, K., Naumann, J., *Konjunktoren der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. I :Der Aufschwung (1960-1967)*, Stuttgart 1977, S.175.
- 13) Becker, H., *Die verwaltete Schule*, In:Becker, H., *Quantität und Qualität-Grundfragen der Bildungspolitik*, Freiburg 1962.
- 14) ヘルムート・ベッカーの教育思想につき, 次の拙稿を参照願いたい。拙稿「ヘルムート・ベッカーにおける『管理された学校』から『自由な学校』への転換の思想的布置」『弘前大学教育学部紀要』第80号(1998年) 所収。
- 15) Deutscher Bildungsrat, *Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*, 1969, S.108.
- 16) Deutscher Bildungsrat, *Empfehlungen der Bildungskommission, Strukturplan für das Bildungswesen*, 1970, S.256.
- 17) Deutscher Bildungsrat, *Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil 1, Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern*, 1973, S.17.
- 18) Ibid., S.A61ff. この73年勧告の考え方は, 自由ヴァルドルフ学校(シュタイナー学校)の創設者であるルドルフ・シュタイナーの学校の自律性の思想とも符合している。「教育施設の管理運営や, および教育目標の設定等は, 授業を行っている人々, ないしは精神生活の分野で生産的に活動している人々の手だけで行われなければならないものなのである。この仕事に参与する人々の一人一人が, 自分の時間を, 授業ないしはそれ以外の精神的創造活動と, 教育組織の管理運営とに配分すべきである。」シュタイナー『精神科学と社会問題』(河西善治訳, 人智学出版社, 1986年), 98-99頁。なお, 関連して拙稿も参照願いたい。「シュタイナーの社会三層化運動と自由ヴァルドルフ学校の創設—人間認識に基づく教育と学校の自律性—」『弘前大学教育学部紀要』第85号(2001年) 所収。
- 19) この間の教育制度改革の展開につき, 以下の文献を参照のこと。Führ, Ch., *Deutsches Bildungswesen seit 1945*, Luchterhand 1997, 坂野慎二『戦後ドイツの中等教育制度研究』(風間書房, 2000年)。
- 20) Keck, R.W., 《Schulgemeinde》: Konzept und Perspektive für eine partnerschaftliche Gestaltung der Schule, In: Keck, R.W. (Hrsg.), *Kooperation Elternhaus-Schule. Analyse und Alternative auf dem Weg zur Schulgemeinde, Bad Heilbrunn/Obb.* 1979, S.50.
- 21) ドイツ教育審議会の1973年の勧告に依拠する形で制定されたブレーメン州とニーダーザクセン州の教育法には, 学校監督の制限と学校の自律性の保障が取り入れられていた。
- ブレーメン州: 学校行政法(1978年制定)
- 第17条 学校の自治 (Selbstverwaltung der Schule)
- (1) 学校は, 法律, 法規命令, 行政命令並びに学校行政及び学校監督による指示の範囲内で, 自らの内的事項を自ら処理する。
- (2) 州政府ないし文部大臣は, 法律の定めるところにより学校制度についての法規命令を発する権限を与えられているが, この法規命令は教育制度の統一性及び生徒の教育の機会均等の促進と確保のために必要とされる限りにおいてのみ, 学校の自治 (Selbstverwaltung der Schule) を制限することができる。
- ニーダーザクセン州: 学校法(1975年制定)
- 第101条 専門監督の制限
- 学校行政が, 学校及び教師の教育上の評価と決定を廃棄ないし変更することができるのは, その評価と決定が諸規則ないし一般に適用されている教育上の諸原則に反している場合, もしくは正しくない諸前提ないし不適切な考慮を基に下された場合だけである。
- 22) ドイツ教育審議会の1973年勧告には, 既に教育の機会均等の確保の必要性から学校監督を制限することを批判する「少数意見」(Minderheitsvotum) が付記されていた。1970年代以降の教育改革において学校監督の制限が実現しなかった背景として, リヒターは学校官僚制の強い抵抗があったことを指摘している。Richter, I., *Theorien der Schulautonomie*, In: Daschner, P., Rolff, H.-G., Stryck, T., *Schulautonomie-Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung*, Weinheim/München 1995, S.12f. また, ドイツ法律家会議の学校法委員会が1981年に起草・発表した「州学校法試案」(Entwurf für ein Landesschulgesetz) は, 学校監督を法的監督に縮小する形で制限して, 学校及び教員の自律性(自由)を拡大する規定(特に第73条)を含んでいたが, この「試案」に対して常設文部大臣会議は, 1982年3月にそれを否定する決議を公表している。Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 11./12.3.1982. Zum Entwurf eines Landesschulgesetzes durch die Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages, In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, Jg.30(3)(1982), S.252-254. 関連して, 次の論文も参照のこと。前原健二「現代ドイツの学校制度における法制化の両義性—『法制化』による『学校監督の縮小』論の理解をめぐって—」『教育学研究』第59巻第4

- 号(1992年)所収。
- 23) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil 1, Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, 1973, S.A24.
- 24) Becker, H., Auf dem Weg zur lernenden Gesellschaft. Personen, Analysen, Vorschläge für die Zukunft, Stuttgart 1980, S.111.
- 25) Fend, H., Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1982. 同様の学問的付随研究としては、バーデン・ヴュルテンベルク州をフィールドに学校研究を行ったフライブルク大学のアウリン(Aurin)が知られている。Aurin, K./Schwarz, B./Thiel, R., Gegliedertes Schulsystem und Gesamtschule. Vergleichsuntersuchung des Landes Baden-Württemberg, 2 Bde, Freudenstadt-Grünstadt 1986. Aurin, K.(Hrsg.), Gute Schulen-Worauf beruht ihre Wirksamkeit?, Bad Heilbrunn 1990.
- 26) Fend, H., a.a.O., S.17-19.
- 27) Hartmut von Hentig, Einführung zur deutschen Ausgabe, In: Rutter, M. u.a., Fünfzehntausend Stunden, Weinheim 1980, S.9f.
- 28) Bargel, T., Ergebnisse und Konsequenzen empirischer Forschungen zur Schulqualität und Schulstruktur, In: Melzer, W./Sandfuchs, U.(Hrsg.), Schulreform in der Mitte der 90er Jahre, Leske+Budrich Verlag Opladen 1996, S.49.
- 29) Aurin, K.(Hrsg.), a.a.O., S.74.
- 30) 1970年代中頃, 学校改革の停滞と危機(Stagnation und Krise der Schulreform)が明白となった。ヘッセン州では1974年に, 統合型の総合制学校(Integrierte Gesamtschule)の新設が中止され, ノルトライン・ヴェストファーレン州では1978年に協力型の総合制学校が挫折した。Rolf, H.-G./Tillmann, K.-G. Schulentwicklungsforschung: Theoretischer Rahmen und Forschungsperspektive, In: Rolf, Hansen, Klemm, Tillmann(Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 1, Belz Verlag, Weinheim und Basel 1980, S.239.
- 31) Fend, H., a.a.O., S.500.
- 32) Bargel, T., a.a.O., S.49.
- 33) Fend, H., Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene, In: Neue Sammlung 4/1988, S.537.
- 34) Hans-Günter Rolf, Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg.37, Heft 6(1991), S.866.
- 35) Rutter, M. / Maughan, B. / Mortimore, P. / Ouston, J., Fifteen Thousand Hours, London 1979. ドイツ語版: Fünfzehntausend Stunden, Weinheim/Basel 1980. その他, この時期に参照された文献の代表的なものとして, Purkey, S.C. / Smith, M.S., Effective Schools: A Review, In: Elementary School Journal, Vol.83(1983), Edmonds, R.R., Programs of school improvement: An overview, In: Educational Readership, Vol.40-3(1982).
- 36) Rutter, M. u.a., Fünfzehntausend Stunden, S.10.
- 37) Fend, H., Gute Schule-schrechte Schule. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit, In: Die Deutsche Schule, 1/1986.
- 38) Ibid., S.275.
- 39) Fend, H., Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene, In: Neue Sammlung, 4/1988, S.537.
- 40) Fend, H., Gute Schule-schrechte Schule, S.292.
- 41) Steffens, U./Bargel, T., Erkundungen zur Qualität von Schule, Luchterhand Verlag Neuwied 1993, S.153f.
- 42) Ibid., S.13.
- 43) Ibid., S.9f.
- 44) Ibid., S.43. アメリカの学校研究の中では, ライトフットの研究(S. L. Lightfoot, The Good High School-Portraits of Character and Culture, New York 1983.)は例外的であると指摘されている。
- 45) Ibid., S.68.
- 46) Ibid., S.68f.
- 47) Ibid., S.70.
- 48) Ibid., S.134.
- 49) Dalin, P., Theorie und Praxis der Schulentwicklung, Luchterhand 1999, S.9.
- 50) Rolf, Hans-Günter, Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 37, Heft 6(1991), S.865.
- 51) Dalin, P. /Rolf, H.-G., Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht, Soest 1990. なお, 1995年の増補改訂の際には, 書名が『制度的学校開発過程』(Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess)に修正され, ブッヘン(Herbert Buchen, ノルトライン・ヴェストファーレン州立学校・継続教育研究所)が共著者に加わった。
- 52) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, 1969, S.185.
- 53) Per Dalin, Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung-Innovationsstrategien für die Schule, Paderborn 1986. ダリーンは, 組織開発を学校改革に適用した新しい学校開発プログラムとして, Institutional Development Programを開発した。その

- ドイツ語訳が Institutionelles Schulentwicklungs-Programm (ISP) である。
- 54) この時期のロルフの膨大な論文・著書のうち学校開発及び学校の自律性に関連した主たるものは以下の通りである。
- ① Wie gut sind gute Schulen? Kritische Analysen zu einem Modethema, In : Rolff, H-G. / Bauer, K.-O./ Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd.6, Weinheim/München 1990.
 - ② Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg.37, Heft 6 (1991).
 - ③ Die Schule als besondere soziale Organisation, In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4/1992.
 - ④ Wandel durch Selbstorganisation, Weinheim/München 1993.
 - ⑤ Gestaltungsautonomie verwirklichen. Lehrerinnen und Lehrer als Träger der Entwicklung, In: Pädagogik, Jg.46, Heft 4(1994).
 - ⑥ Autonomie als Gestaltungs-Aufgabe. Organisationspädagogische Perspektiven, In : Daschner, P., Rolff, H.-G., Stryck, T. (Hrsg.), Schulautonomie-Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung, Juventa Verlag, Weinheim/München 1995.
 - ⑦ Autonomie von Schule - Dezentrale Schulentwicklung und zentrale Steuerung, In : Melzer, W. / Sandfuchs, U. (Hrsg.), Schulreform in der Mitte der 90er Jahre, Leske+Budrich Verlag Opladen 1996.
- 55) 1991に開始されたブレーメン州の教育改革については、さし当たり次の文献を参照のこと。Rolff, H-G., Verwaltungsreform im Schulbereich : Schlanker und pädagogischer zugleich? Ein Fallbeispiel aus Bremen, In: Organisationsentwicklung, 2/1996. 拙稿「現代ドイツにおける『学校の自律性』の拡大とその歴史的背景 —『学校共同体』の理念の継承—」『日本教育行政学会年報』第26号 (2000年)。
- 56) Zukunft der Bildung Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission "Zukunft der Schule —Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Luchterhand 1995.
- 57) Rolff, Hans-Günter, Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen, In : Zeitschrift für Pädagogik, Jg.37, Heft 6(1991), S.866.
- 58) Ibid., S. 867.
- 59) Ibid., 867f. Dalin, P. / Rolff, H.-G., Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht, Soest 1990, S.20f.
- 60) Dalin, P./Rolff, H.-G., Institutionelles Schulentwicklungs-Programm S.24.
- 61) Rolff, Hans-Günter, Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 37, Heft 6(1991), S.878f.
- 62) Rolff, H.-G., „Die Schule als besondere soziale Organisation, In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4/1992, S.309f.
- 63) Ibid., S.311-314.
- 64) Rolff, H-G., Gestaltungsautonomie verwirklichen. Lehrerinnen und Lehrer als Träger der Entwicklung, In: Pädagogik, Jg.46, Heft 4(1994), S.41-44.
- 65) Dalin, P. / Rolff, H.-G., Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht, Soest 1990, S.237.
- 66) Rolff, H.-G., „Die Schule als besondere soziale Organisation, In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4/1992, S.321.
- 67) Rolff, H-G., Gestaltungsautonomie verwirklichen. Lehrerinnen und Lehrer als Träger der Entwicklung, In: Pädagogik, Jg.46, Heft 4(1994), S.44.
- 68) Rolff, Hans-Günter, Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen, In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg.37, Heft 6(1991), S.883.
- 69) Ibid., S.320.
- 70) Ibid., S.321.
- 71) Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Bildung und Wissenschaft, Organisationsentwicklungsprogramm für Schulen und Schulverwaltung, 1995, S.43.

<付記>

本稿は、科学研究費補助金(基盤研究C-2)による研究成果の一部である。また2001年8月からの2ヶ月間、日本学術振興会特定国派遣研究者制度により、ドルトムント大学・学校開発研究所において研究に従事できたことは、本稿をまとめるにあたって大きな励みとなった。特に同研究所所長のロルフ教授には大変お世話いただいた。記して心からの謝意を表したい。

(2002.1.15 受理)