

ビーレフェルト実験学校の設立背景と教育理念

Der Begründungshintergrund und das Bildungskonzept
der Bielefelder Laborschule in der Bundesrepublik Deutschland

原 田 信 之*・牛 田 伸 一**

キーワード：実験学校，オープン・スクール，ヘンティツヒ，共同体的学び，自己決定能力

I. はじめに

かつて根底から学校のあり方が問い直され、学校改善のための実践的モデルを提示する必要に迫られた時に、たとえば、ペーターゼン (Petersen, P.) はイエナ・プラン学校を、そしてデューイ (Dewey, J.) はシカゴ大学附属小学校を設立した。これらの学校は、伝統様式によって硬直化してしまった当時の学校教育を批判的に見つめ、その基調の転換が企図された新しいタイプの学校として設立されたのである。彼らの場合には伝統的教育のアンチテーゼとして、暗記教育、書物中心・教師中心主義からのパラダイム転換が問題意識の根底にあったと考えられる。

学校という社会的機関において組織された知識・技能・態度等の習得行為が、仮に行過ぎた組織化によって進められてしまうと、教育や授業の経営的側面に単純な反復化を招いてしまい、その結果、教育実践が活力を失ってしまう。本研究において考察の対象にするビーレフェルト実験学校 (Bielefelder Laborschule) の場合には、形式主義に陥ってしまうことへの弊害が問題として認識され、脱教え込み教育 (Entschulung) が強く意識されて設立されたと考えられる。知識等の習得者 (子ども) は、大人による教育行為の過度な組織化・ステレオタイプ化により、知識の単なる受容者に貶められる危険と絶えず隣り合わせにいるからである。二項間のせめぎ合いにより社会的に大きな振幅性をもたらす「自己決定・共同決定」(Selbst- und Mitbestimmung) が教育実践原理として重視されたのも、こうした問題意識が基底にあったためであろう²⁾。

さて、ビーレフェルト実験学校は、1974年の設立以来、約30年間にわたって教育の実験的な活動を試みてきた学校である。そこでは、設立当時から、伝統的な学校のあり方やそこで実践される授業形式が批判的に注視され、問題の所在が明らかにされた上で、新しい学校構想が描かれていたと考えられる。そうであるならば、ビーレフェルト実験学校の構想も設立当時の学校教育の問題との関連において把握されるべきである。換言するならば、現実の教育問題を乗り越えて学校の根本的変革を意図した、その変革の導きとなる理念について、ドイツ連邦共和国 (以下、ドイツと略す) における当時の教育改革の状況と重ね合わせて検討される必要があるだろう。

それでは、ビーレフェルト実験学校の設立当時の教育改革はどのような状況にあり、当校はどんな目的で設立されたのであろうか。ビーレフェルト実験学校の設立の背景を明らかにする

*岐阜大学教育学部学校教育講座

**日本大学文理学部 (学術フロンティア研究員)

ことが本稿の第一の課題である。すなわち、設立当初の実験学校に課せられた役割を正しく把握することにより、誤解を招くことなく今日的な存在意義も理解が可能になると考えるからである。次に、こうした設立背景は実験学校の教育理念の設定にどのような影響を及ぼしたのだろうか。この第二の課題に関しては、当時の総合制学校導入の教育改革状況と関連させて、同校の教育実践理念に込められた含意を読みとり、解釈する。これらの課題に関して本稿では、ハルトムート・フォン・ヘンティッヒ（Hartmut von Hentig）の言説を中心に取り上げて検討を加えることにする。

II. ビーレフェルト実験学校の設立背景

1970年前後をピークとするドイツの大教育改革期において、その動向が上昇機運の時にビーレフェルト実験学校の設立計画が出され、改革機運が下降した時に設立に至る。実験学校の設立は、当時の教育改革における最重要政策の一つであった総合制学校（Gesamtschule）の新設置と無関係ではない。実験学校の任務の一つも、総合制学校の有用性を実証し、そのあるべき実践の方途を試行・提示することにあった。まさに、総合制学校のために教育の実験的な試行が、課せられていたのである。そしてこのために実験学校は、総合制学校の課題を自らの教育理念へと変換して、これを機軸にその実験的な活動を展開する状況から出発した。

1. ヘンティッヒ参画による実験学校の設立

実験学校が設立された1974年は、その約10年前から着手され始めた国家的規模の大教育改革がひと区切りした時期と重なる。教育予算配分の増加にも支えられ、「教育制度を雇用制度から引き離すことができるかどうか」³⁾と、教育職員の定員増強が政治的に論議されるほどの経済好況に恵まれ、高まった教育改革の機運はあったが、1973年には深刻なオイルショックの余波を受けて停滞を余儀なくされた。しかしながら幸いなことに、ビーレフェルト実験学校設立の動きは、すでに計画段階を大きく離れて実行段階に推移していたことから、その影響をほとんど受けることがなかったとみられている。したがって、実験学校そのものは、大教育改革期にあって潤沢なる教育予算配分のもとに設立された。

実験学校の設立及び運営の中心者となるヘンティッヒは、それ以前にはゲッティンゲン大学に在職していたが、ノルトライン・ヴェストファーレン州政府は、ビーレフェルトに新設する大学の建設に、彼の協力を要請したとされる。ヘンティッヒが当時新設予定のビーレフェルト大学への転任条件として提示した以下の二点が、実験学校設立の直接のきっかけになったのであるが、これは学校制度の変革の必要性を認識していた州政府のニーズとも一致して実現に至ったといわれている。その二つの条件とは、一つが、「教育学分野の課題と研究方法の変革をもたらすような、大学独自の観察及び実験の場となりうる学校をノルトライン・ヴェストファーレン州政府が併設すること」⁴⁾であり、二つが、「この新設大学が、……大学の基礎研究のあり方を変える上級段階コレクを持つこと」⁵⁾であった。すなわち、ヘンティッヒは、大学附属の実験学校と上級段階コレクの設立を条件として提示したのである。もちろん州政府がこれらの条件を受け入れたことから実験学校の設立の道が開かれたのであるが、60年代初頭からの教育改革の機運の高まりと、それに加えて財政的にはドイツ国内の良好な経済状況がこれを下支えしていたのである⁶⁾。一般の学校よりも大規模な予算を必要とする実験学校が設立されたことを、ヘンティッヒは後に回顧して、「二重と同じ幸運に巡り合うことはないほどの状況であった」⁷⁾と述べている。

2. ヘンティッヒの教育研究方法論

ヘンティッヒがビーレフェルト大学への転任条件に、実験学校の設立を挙げた大きな理由は、彼の構想する教育研究の方法的枠組みを実現したい願いがあったからだと考えられる。実験学校という着想は、その試行・実験の場として考案されたものである。

ヘンティッヒによれば、教育科学は「薄汚れた現実による人間行為の条件理論の取り組みを必要とする」⁹⁾という。すなわち、教育科学は教育実践における洞察とそこに精通すること、さらに生々しい子ども、親、学校の現状への通路を確保することで、人間行為の条件理論の構築に取り組む科学でなければならない。このために教育科学は観察、経験、実験の活動の場を持つ必要に迫られる。この必要を満たすのが実験学校である。

しかし、実験学校において教育科学のために教育実践を洞察することは、単に過去の出来事の分析や現在生じていることへの解釈に止まってはならないという。なぜなら、既存の教育システムは絶えず変化を迫られているからである。このために、現状との対比において「教育科学的な実験学校の実践 (Klinikum) は、どのように今、学校はあらなければならないのか、未来にはどのような見通しになるのか、というメルクマールを持つべきである」⁹⁾。この実験学校の当為を内包したメルクマールが、ヘンティッヒの意図するところの教育的な理念である。つまり、ヘンティッヒの教育科学の方法的枠組みは次のように解釈することができる。それは、教育の営みにおける人間行為の条件理論を構築するためには、学校教育の問題を認識して、それを解決する導きとなる教育的な理念を設定し、その理念に基づいて実践活動を展開して、科学的に構成された実証的知識を構成することである。「実験学校は一定の認識仮説と一定の教育的原理に従い、科学的吟味の土台になる」¹⁰⁾。そしてそれを通して「カリキュラムを構想して、確かめて、変換可能にして、そして他の学校がそれらを使えるようにする」¹¹⁾ことができるのである。

ヘンティッヒが実験学校の設立を着想した理由は、このような彼自身の教育研究方法の枠組みが存在したからである。また、このような彼自身の方法的な枠組みを実践するために、それが経済状況や教育改革の機運に支えられていたからといって、それだけの理由で実験学校のために大規模な予算が投ぜられたと結論づけるのは、説得性がやや乏しいといえるだろう。そこで次に州政府のニーズの側から実験学校設立の背景を明らかにする。つまり、実験学校の設立を促したのは、そこに当時の教育改革の一翼を担う任務が課せられたと考えられるからである。それはいったいどのような任務なのだろうか。それは実証的な研究に裏づけされた総合制学校のモデル校としての任務である。教育政策側のニーズとヘンティッヒが志向する教育科学の方法的枠組みが、互いに一致することによって実験学校の設立が推進されたと推察することができるが、これを60年代の教育改革の課題とヘンティッヒの言説を重ね合わせて検討してみたい。

3. 総合制学校のモデル校としての実験学校

当時のドイツにおける教育改革の課題は、一方ではゲオルク・ピヒトが「クリスト・ウント・ヴェルト」誌に連載した「ドイツ教育の破局」(1964年)において、他方ではダーレンドルフ「教育は市民の権利」(1965年)において明るみにされている。

前者のピヒトの著作において問題とされたのは、ドイツにおいて深刻に受け取られていた公的教育力低下の問題である。そこでは高等教育修了者の少なさに起因する技術革新力の低下と、それによる国際競争力の弱さもあわせて指摘された。後者のダーレンドルフの著作においては、伝統的な三分岐型の学校教育制度は、市民の教育の権利を侵害する教育機会の不均等に

由来することと論じられた¹²⁾。すなわち、この両者においては、当時のドイツの教育には教育の質の問題（低い公的教育力に由来する技術革新力の低下）と教育の量の問題（教育の機会不均等に由来する高等教育のエリート主義・少人数主義）が根底にあることが浮き彫りにされたのである。

たしかに、ドイツの教育制度の構造的な欠陥は、一般にも目に見えて明らかになりつつあった。子どもは基礎学校第4学年の終了時にふるいにかけられて、少数の子どものみがギムナジウムから大学のコースに進むことができた。それ以外は実科学校や基幹学校終了後に職業教育の道しか残されていなかったのである。早期の進路決定と中途進路変更を許しにくい硬直化した制度のもとでは、子どもの能力によって人生の行路が決定されるのではなく、親の社会階層とその環境要因により規定されがちな子どもの学習前提が大きな決定要因になってしまっていた¹³⁾。社会的再生産論の研究において実証されつつあった結論によって、そして民主主義の根幹をなす平等理念に照らし合わせるならば、教育機会の平等性・均等性が大きく損なわれる教育制度の不整合さが認識されていたのである。

このような教育問題の解決のために、ドイツ教育審議会でもとまった論議に基づいて、オリエンテーション段階（Orientierungsstufe）や総合制学校の導入などの政策が展開された。そして、ここにビーレフェルト実験学校の設立の大きな理由の一つが見いだされるのである。総合制学校は三分岐型の各学校種を統合した学校であり、これは制度上、社会階層のグルーピングが起こりにくい学校形態であり、教育機会の均等化をもたらす重要な政策戦略の一つであると考えられた。しかしその政策展開を進めるには、そのモデル校が必要であった。その役割が期待されたのが、ビーレフェルト実験学校である。同校の中心者であったヘンティッヒ自身もこのことを自覚していたかどうかを明らかにするために、彼自身の言葉を見解の裏づけとして提示してみよう。

1971年にクレット出版社から刊行された『ビーレフェルト実験学校』において、ヘンティッヒは次のように述べている。

「ビーレフェルト実験学校は、5歳から16歳まで、そして“予備学年”（プランでは0学年と記載）から第10学年までを対象にする学校である。この学校は、出自や家庭での教育、ならせたい職業とは関係なしにあらゆる種類の才能をもつ子どもを受け入れ、そして進路を立て分けようとはしない。その意味において、ビーレフェルト実験学校は総合制学校である。第10学年の終わりまでは、どの子どももこの学校にとどまり、全員が同等の卒業資格を得る。……ビーレフェルト実験学校は、進路を分岐させないことから、“統合型”の総合制学校である。」¹⁴⁾

さらに、1974年11月16日付「フランクフルター・アルゲマイネ・ツァイトゥング」にヘンティッヒは次のように述べている。

「実験学校は、総合制学校の実験的な試行に寄与することを望んでいる。ここで強調しておきたいことは、これまで総合制学校には、その正当性が証明されるフェアな機会が与えられてこなかった。総合制学校は、はじめから政治的な対立の狭間におかれ、無理矢理にでも成果を出さなければならない状況に置かれていた。それだけでなく、設定された目的とは異なった目的によって評価され、新しい課題に適合した授業方法すらほとんど持ち得なかった。」¹⁵⁾

実験学校が総合制学校のモデル校として設立されたとの見解は、1999年に刊行されたヘンティッヒの『未来への回顧』の次の文章からも裏づけられる。同書は、実験学校の設立当時を回想して書かれたものである。

「社会民主（SPD）政権下の諸州で熱望され、目下の立法期において行政の軌道に乗せられた学校改革は、火急に実証的な裏づけを必要とした。……それに有用な実験学校がどうしても

設置されなければならなかった。』¹⁶⁾

これらのヘンティッヒの言説に基づいて、総合制学校とビーレフェルト実験学校の関係についてまとめてみよう。

「実証的な裏づけを必要とした」という言葉には、二つの意味が含まれると解釈される。それは一つには、総合制学校の有用性を実証するということである。保守勢力と革新勢力が政治的にせめぎ合う関係に直面して、新たに設置された学校には、そこに注がれただけの行政努力に見合う成果が厳しく求められていたのである。ヘンティッヒが、「無理矢理にでも成果を出さなければならない状況」と述べているのは、この意味で捉えることができる。ビーレフェルト実験学校には、そのような状況下にあった総合制学校に対して実証的な有用性を示す任務が課せられることになったと考えられる。

実証的な裏づけを必要とした二つめの意味は、ビーレフェルト実験学校での実践的試行を通して裏づけられた教育的成果を、有力な実践モデルとして他の総合制学校に適用することである。つまり実験学校には、教育実践を実証的根拠に基づいて構成する、総合制学校のオピニオンリーダー的存在になることが期待されていたと考えられる。新しい学校構想のあり方、そこで開発されるカリキュラム、そしてこれに基づいて実践される授業を研究開発すること、そしてその成果を他の総合制学校に広く適用しようとする、これらがビーレフェルト実験学校の直接的な設立の理由である。このような二つの動機を認識した上で、次のようなヘンティッヒの言葉は読み取られるべきであろう。「実験学校に対して最初に公にされた構想において、それは暗黙の内に、もっぱら実験学校が総合制学校であることが話題となっていた」¹⁷⁾。

ビーレフェルト実験学校は、60年代半ばごろから大規模に実施されたドイツの教育改革において教育制度に組み入れられた総合制学校のモデル校として、役割が期待されていた。それは、総合制学校の有用性の実証と総合制学校のための教育モデルの開発という二つに特徴づけることができる。60年代当時に認識されていた教育問題の克服のために、ドイツの学校制度改革の最重要政策としてクローズアップされた総合制学校の有用性及びその教育内容・方法を開発するという課題と直結していたのであり、この文脈においてビーレフェルト実験学校の設立の動機が明らかになるのである。そして総合制学校の導入に付随する教育諸課題は、実験学校が目指す教育理念として変換されることになる。

Ⅲ. ビーレフェルト実験学校の教育理念

これまで考察したビーレフェルト実験学校の設立背景をまとめてみると、以下の三点を挙げることができる。①ノルトライン・ヴェストファーレン州政府は、ビーレフェルトに新設する大学の建設に、ヘンティッヒの協力を要請した。これに対してヘンティッヒは、実験学校と上級段階コレクをビーレフェルト大学に付設する条件を提示した。1960年代から続いていた良好な経済状況と教育改革の機運に支えられていたこともあって、州政府はこれらの条件を受け入れることになった。②実験学校を設立する着想そのものは、実証的知識の構成を基盤としたヘンティッヒの教育研究方法論の枠組みから導かれたものである。ヘンティッヒは、教育研究に仮説立案—実行—検証のプロセスを繰り返す場が欠かせない、とみていたのである。③彼の教育研究方法論は、総合制学校の有用性の実証ならびに実験学校において実証的に開発された教育方法やカリキュラムを総合制学校に適用し活用する、という教育政策的要請に、十分説得的に応えるものであった。教育政策側の要請とヘンティッヒの教育研究構想が一致したものと考えられる。

新たに設置された総合制学校を軌道に乗せて行くという教育政策的な要請を受けて、ビーレフェルト実験学校は教育研究活動を開始するわけであるが、その際に実験学校の理念として掲げられたことは、当然ながら総合制学校の課題と無関係ではなかった。そこで、実験学校の拠り所となる教育理念が総合制学校の課題とどのように関係しているかを検討し、続いてビーレフェルト実験学校の中心理念—「経験空間としての学校」(Schule als Erfahrungsraum)と「ポリスとしての学校」(Schule als Polis)にスローガン化されている—について論及する。

1. 総合制学校の課題とビーレフェルト実験学校の教育理念

ビーレフェルト実験学校は、ドイツの大教育改革期において新設置された総合制学校のためのモデル校である。総合制学校の課題と実験学校の教育理念の関連を示すために、考察の手順として、総合制学校が導入されるに当たって、そこで認識されていた課題を確認することが、まず最初に必要であろう。これを端的にまとめると、以下の四点を挙げることができる¹⁸⁾。

一つは、「すべての生徒に学問を志向した共通基礎教育を与え、教育水準全般を向上させ、できるだけ多くの生徒に中等修了証を与えること」である。ここには、ギムナジウム、実科学学校、そして基幹学校それぞれに異なっていた教育内容を、総合制学校において統一的な基礎教育にまとめ、三分枝型の学校教育制度の教育内容上の不備を是正するねらいが込められていた。そしてこれに関連して、「生徒の教育ルートに関する決定をできるだけ、中等段階Ⅰ終了時にまで延長し、早期選抜の持つ欠陥を取り除くこと」が二つ目の課題とされた。三分枝型の学校教育制度では、進路決定は基礎学校第4学年の終了時にはほぼ確定された。しかし、早期の進路決定には、社会階層の環境要因に大きく規定されるという欠陥が露呈していたのである。この欠陥をできるだけ是正するために、進路決定を総合制学校における中等教育段階Ⅰの終了時にまで引き伸ばすことで、主に個の能力の発展に応じた進路選択の推進が目指されたのである。三つには、「皆が共通に学習する中核的な教育内容領域を決定する一方、選択性や到達度別編成を増やすことにより、一人ひとりの能力や適性を考慮し開発すること」が課題となっていた。これは共通基礎教育を志向しつつも、個々の子どもの興味や関心、能力の違いに応えることができるカリキュラムや教育方法を用意することを意図している。どのようにして教育の個別化を図るかが課題とされたのである。そして「最後に、後続の若き世代が学校で共に生活することにより、社会に存在する階層的障壁を除去すること」が四つ目の課題である。三分枝型の学校教育制度では、たとえば、ギムナジウムに通う子どもの両親のほとんどが、社会的なエリート層で占められているなど、学校種によって社会階層のグルーピングが顕著であった。そのため階層間での交流が断絶してしまう事態となり、階層間の相互理解の可能性は皆無に等しかった。総合制学校では、あらゆる階層の子どもが共に学校生活を営むことから、社会的連帯の可能性が期待されると同時に、どのような教育方法によってこれを促進するかが課題とされたのである。

ビーレフェルト実験学校は、ヘンティッヒによって語られていたように、統合型の総合制学校である。そのため、学校教育制度の改革を通して早期選抜の欠陥を取り除く課題は、実験学校設立当初から自動的に達成されていた。さらに付け加えれば、上級段階コレークが実験学校に併設されていることもあって、実験学校に通う子どもには、進路選択の幅は大きく開かれていたのである。しかし、その他の三つの課題—すなわち、共通基礎教育をどう理論的・実践的に基礎付けるか、共通基礎教育を志向しつつも、教育の個別化を、カリキュラムあるいは授業技法の上で、どのようにして図るか、そしてどのように学校教育の実践において、さまざまな階層に属する子どもの社会的連帯を促進させるか—は、ビーレフェルト実験学校がその実証的

な教育研究を通して、達成しなければならない任務となったと解釈される。

さて、本稿Ⅱの2ではヘンティッヒの教育研究方法論を概観したが、それによると「教育的な実験学校の実践 (Klinikum) は、どのように今、学校はあらなければならないのか、未来にはどのような見通しになるのか、というメルクマールを持つべきである」とされた。現状の学校の問題・課題認識から、その解決や達成の導きとなるメルクマール (理念) を設定して、これを軸にして実践活動を操作し、実証的知識を構成して行くことが、科学的な手続きとして認識されていた。この方法論上の手続きに則って、ヘンティッヒは総合制学校の課題を、実験学校において達成すべきメルクマール (理念) に変換したのだと思われる。それでは、総合制学校の課題とのつながりで、どのような理念が掲げられたのだろうか。これをヘンティッヒ自身の言葉から示してみよう。

ビーレフェルト実験学校が設立される3年前の1971年に刊行された『クエルナバカ、それとも学校のオールタナティブか?』において、次のように述べられている。

「私がこの章で述べたのは、新しい脱教え込み教育の学校の課題が、“経験”を再構築することにあったということだ。ビーレフェルト大学の実験学校の計画では、“経験空間としての学校”という言葉が前面に出されている。そして授業科目やカリキュラムは“経験領域”に組み替えられる。」¹⁹⁾

さらに、2年後の1973年の『経験空間としての学校』において、ヘンティッヒは次のように語っている。

「(教え込み教育の場としての学校に代わって) “経験空間としての学校”，(学校の教科や科学的な専門分野に代わって) “経験領域”，(学校がますます拡大し、孤立化、抽象化する代わりに) “抽象的で、細かく分断された疎遠な生活環境を再び経験可能にすること”は、ビーレフェルト実験学校の創立者の中心思想であったし、現在も中心思想であることに変わりはない。」²⁰⁾

ヘンティッヒのこの言葉から、二つのことが解釈される。一つは、教師が子どもたちに知識を教え込むことから、個の子どもが自らの経験を通して学びを構成することへ、授業技法を転換することである。もう一つは、既成の教え込みの内容から子どもたちの固有の経験に即した授業内容へと、カリキュラム一般を再編成することである。このような子どもの経験を鍵概念に授業方法上ならびにカリキュラム上の転換を試みる場を、ヘンティッヒは「経験空間としての学校」(Schule als Erfahrungsraum) と呼び、これをビーレフェルト実験学校が実証的に有用性を検証すべきメルクマール (理念) としたのである。総合制学校の課題には、共通基礎教育の基礎付けと教育の個別化が挙げられていたが、ビーレフェルト実験学校ではこれらの課題を、子どもたちの経験を軸にした新たなカリキュラム編成、ならびに個の子どもたちの経験を活かした授業技法の開発とそれらの実証的検証を通して、達成しようと試みたとみられる。

総合制学校の四つ目の課題として、学校生活における社会的連帯の確立が挙げられていたが、ヘンティッヒはこれも教育的なメルクマール (理念) へ組み替えている。彼は実験学校の設立を振り返って次のように述べたとされている。

「わたしが望んだのは、実験学校が単なる教授する学校ではなくて、教育的な学校であるということである。そのような学校では、政治—つまり、共同生活の責任を共同体的に背負い、ボリス社会における生活としての一政治が学習されるべきなのである。わたしは理解し合うことそのものが、事象と人間に向かい合うことの目的となる学校を求めたのである。」²¹⁾

学校と古代ボリス社会の共同体をアナロジーしつつ、ボリスで行われていた政治への参画という長所を学校に取り入れて、多様な出自の子どもたちが、話し合いを通して互いを理解し合

い、物事を共同決定していく学校の姿、そしてそれを通して社会的な連帯が育まれていく子どもたちの姿を、ヘンティッヒは描いている。これを彼は「ポリスとしての学校」(Schule als Polis)と呼び、ビーレフェルト実験学校が目指すメルクマール(理念)とした。ビーレフェルト実験学校は、多様な子どもたちの話し合いを通じた共同決定の教育方法の開発とその実証的検証によって、総合制学校に課せられた社会的連帯の課題の達成を試みたのである。

「経験空間としての学校」と「ポリスとしての学校」のメルクマールが、総合制学校の課題を達成するという、教育政策上の文脈で語られていたことを考慮すれば、総合制学校が停滞傾向にある現在、これらの有用性に見切りが付けられてしまい、実験学校から姿を消すことも十分に考えられた。しかし、設立から30年を過ぎた現在でも、これらのメルクマールは実験学校の教育実験活動の重要な役割を演じ続けている。この事実は、1960年代半ばから70年代初めの教育政策の要請から絶えず制約を受けていながらも、ヘンティッヒがこれらのメルクマールを、教育学の土着の概念(einheimischer Begriff)から編み出していたことの裏づけの一つとなるものであろう。次に、これら二つのメルクマールがどのような具体的意味を持っていたのかを、ヘンティッヒの言説に基づいて詳細に解説してみよう。

2. 「経験空間としての学校」

「経験空間としての学校」において、どのような経験を子どもたちは積み重ねていくのであろうか。ヘンティッヒは「(ビーレフェルト実験)学校の教育学的な基礎カテゴリーは“経験”である」²²⁾として、それについて次の八点を挙げている²³⁾。

①「どれほどわたしたちが、事象の抽象性、事象や他人とのコミュニケーション、他者との協力を支えに生きているかということ。どうこれらが関連しているかということ。そしてわたしたちの生活がこれらの援助を受けて、どう豊かになり、かつ、責任が課せられるようになるのかということ。またこれによってどうわたしたちの生活がより自由になり、かつ、より幸せになるかということ。これらを経験させることが(ビーレフェルト実験)学校の課題である。」

このために、子どもは、事象の抽象性、事象や他人とのコミュニケーション、他者との協力の方法を身に付けなければならないとされる。これらの方法は、事象の抽象性に関しては、言語、数、記号、科学の方法によって、コミュニケーションに関しては、対話、テキスト解釈、伝達の仕方を通して、他者との協力に関しては、学習や自治活動において分担されるプロジェクト活動、内的・外的な規則の決定、そして学習制作活動において、身に付けられるという。このような経験を子どもに積みせようとするれば、学校はこれまでのような教科や教材だけを用いては、指導できないことが明らかになると考えられている。

②「どれほどわたしたちが、精神的・社会的な生の存在だけでなく、同時に身体的な生の存在であるかということ、またどのような権利が身体にあるのか(精神が身体をないがしろにする時に、精神はどのような自己欺瞞を犯しているのか、そして精神が考え、先を見越したり、思い起こしたりすることで、身体にどのような援助を与えるのか)を経験させること。これらが(ビーレフェルト実験)学校の課題である。」

③「わたしたちは自分が幸福になるための責任を持っているということ。端的に述べれば、幸福は、わたしたちが望んで、認識して、そして掴み取り、場合によっては辛抱強く、あるいは賢く追い求めることをしなくては、簡単には手に入れることはできないこと。これらを経験させることが(ビーレフェルト実験)学校の課題である。」

高度に人工的、かつ、合理的な秩序や構造に基づく世界において、個人の幸福は危険に曝されていること、また幸福を、ただ社会に適應して生きて行くだけでは、手に入れることはでき

ないことなどの経験を、子ども期にはっきりと積ませる必要があるとされている。

④「善い生活は、何事もない世界の中で安住することを意味するのではなく、それは無理解を理解に、無秩序を秩序に、不安定を安定に変化させるような、継続的で新たな取り組みからもたらされる結果だということ。これを経験させることが（ビーレフェルト実験）学校の課題である。」

⑤「わたしたちは政治的な世界に生きていて、そこでは権力を目の前にして、概観不可能な諸関連の中から、また時間にせき立てられながら、自らの決定を下さなければならないこと。そしてその決定にわたしたちは責任を負わなければならないこと。これらを子どもに経験させることが（ビーレフェルト実験）学校の課題である。」

⑥「技術的な世界は技術的な行動様式を要求していること。この技術世界に反して生きることは、たいていその世界での自由、あるいは、その世界に対抗する自由を失うことになる現実。そしてわたしたちは、技術が提供してくれる恩恵を利用すべきであるが、またそれによって、伝統的な徳や習慣が失われていくこと。これらを子どもに経験させることが、（ビーレフェルト実験）学校の課題である。」

⑦「わたしたちは、急速に変化する世界においては、最終目的地に向かって学習するのではないこと。つまり教師も大人も、つねに学び続けなければならないということ。この過程においては教師と子どもの優越の差は何ら絶対的なものではないこと。これらを子どもに経験させることが、（ビーレフェルト実験）学校の課題である。」

⑧「子どもは自己決定するための権利を持っていること、つまり子どもには何よりも自己決定ができるよう援助を受ける権利があるということ。制度による囲い込み、しきたりによる囲い込み、権威による囲い込み、そして暴力による囲い込みも、根拠ある正当化を必要とするということ。したがって、子どもたちがこれらを批判することが許されているということ。ある状況が変化していく事実は、状況を自分たちで変えることができる可能性を示しているのだということ。状況を変えるための共同決定をするには、自己決定が許されることを前提にしていること。これらを経験させることが、（ビーレフェルト実験）学校の課題である。」

以上、挙げられた経験内容は広範囲にわたっていると同時に、きわめて理想的である。しかも、子どもの経験を機軸に教育を進めていくべきとの思想は、教育学の歴史を紐解いてみれば、決して目新しいものでもない。このことはヘンティツヒ自身が認めていることでもある。しかし彼が、このように詳細に獲得されるべき経験内容を規定して、あくまで学校全体が「これらを子どもに経験させる」意図を保ち続けていることにこそ、目が向けられるべきである。経験重視の教育は、得てして、教育する側の責任を軽減させ、すべてを子どもに委ねてしまう傾向がみられるが、これに対してビーレフェルト実験学校では、教師による一方的な教え込みでもなく、子どもにすべてを委ねることでもなく、「これらを子どもに経験させる」ように、教育する側が学習環境を用意周到に仕組んでいくことに主眼が置かれている。

たとえば、概観不可能な世界において自立的に自らの進むべき道を決定し、その決定に最後まで責任を持つ経験（これは上述の④⑤⑧の経験内容に該当している）をさせるには、学校が番号化され標準化された空間のまま、確定された時間割によって運営され、決まり決まった学習対象を用いて授業を實踐するのでは、実現できないとヘンティツヒはみている。このためには、学校は意図的に、子どもが自分で努力して解決しなければならないような、困難で複雑な環境を備えているべきであるという。子どもが、直面する様々な事柄について明確な認識を持ち、これに基づいて決定を下し、そして無秩序を秩序に作り変えて行けるように、あらかじめ学校に開放性、選択肢、無秩序を用意することが必要だと解釈される²⁴⁾。具体的に述べれ

ば、教室の壁を取り払い、時間割を緩やかにして、学ぶべき内容を厳密に決めないことで、子どもは自分がどんな場で過ごすのか、どんな内容をいつ学ぶかを自己決定し、それに責任を持って取り組んでいく力を身に付けなければならなくなる。そこでは、ややもすると、教師の責任が放棄されていると指摘されがちである。しかし、子どもがあたかも教師の手助けを受けずに子ども自身だけで主体的に自己決定しているかのように、学校生活や学習を教師がよりよく導いていくことこそが、実験学校の教育実践の指針であり、教師に求められる教育的な技量なのである。

このように、ヘンティッヒが規定した経験内容は、ビーレフェルト実験学校の建築様式の核となっている「大広間」(Grossraum)や「機能フロアー」、社会階層の比率に合せた生徒構成、学習活動の個別化及びカリキュラム上の個別化など、学習環境の全体の構築を方向付けている²⁵⁾。

3. 「ポリスとしての学校」における自己決定と共同決定

先に挙げた⑤の経験内容—政治を経験させること—を、ヘンティッヒは強調して取り上げ、それを「経験空間としての学校」とは別に、「ポリスとしての学校」と呼んで、ビーレフェルト実験学校のメルクマール(理念)に掲げている。

政治はヘンティッヒにとって、古代のポリス市民が営んでいた生活の芸術(Kunst)そのものである。そこでは、個人が相互に直接的なコミュニケーションを図る能力を持ち、個人の自己決定が尊重されて、その上に立って共同決定に基づいた民主的な政治が営まれていたとされる。政治は個々人の話し合いと合意に基づいて行われるとの古代ポリスの理想を貫こうとすれば、現在においても政治は政治家だけの営みではなく、すべての市民がこれに参画すべきということになる。一般には、このような理想は現実問題として不可能とみなされるであろうし、またヘンティッヒ自身もこの理想が虚構の域を出ないことを認めている。古代ポリスにおける政治と個人の生活の密接な関係は、巨大な政治機構を抱える現代においてもはや現存しないばかりか、たとえこれを理想として掲げても、それを実現するのは不可能に近い。しかしながら、ヘンティッヒはこの理想を虚構としながらも、あえて必要な虚構だとするのである。なぜなら、この虚構的な理想を持たず、個々人が政治を動かすとの理念を放棄すれば、市民は政治支配や政治システムの圧力によって束縛され続けてしまうからだという。

この政治支配から個人を解放するため、ヘンティッヒは、個人が積極的に政治にコミットする虚構的な理想を掲げ続けながら、「どこで、どう、そしていつ個人が現在の世界において政治を学ぶべきなのか」²⁶⁾との教育的な問いを投げかける。そして彼は、二者択一に狭められた選挙でもなく、街頭での無力なデモにおいてもなく、政治的な反応が薄い新聞やマスメディアでもなく、生徒に、自分たちとは関係なく政治が動いていることを皮肉にも明らかにするだけの無力な政治の授業でもなく、まさに学校における生活そのものを通して、政治が学習されるべきと主張するのである。すなわち、自己決定と共同決定を中心にして、授業を含むすべての学校生活を作り上げていくことこそが、ヘンティッヒの「ポリスとしての学校」の具体的な意味である。彼は次のように語っている。

「わたしたち—ビーレフェルト実験学校の学校プロジェクトの教師—は、長い年月の間、自立的な非階級組織として、問題の調整を行ってきた。わたしたち教師が実験学校という場において、自ら政治を行い続けることによって—決定し、その責任を負い、生徒を参画させることによって—、政治を裏切ることなく政治の学習が可能になると考えている。」²⁷⁾

たしかに、子どもと教師、あるいは、子ども相互の話し合いを中心にした民主的な学校生活

の構築は、コンセンサスの形成に時間が掛かることを理由に、容易なことではないとして、その困難さが指摘されてはいる。しかしそれでも、ヘンティッヒは「生徒と教師を学校というポリスへ統合することに成功するなら、わたしたちは従属的な政治システムの世界で喪失してしまった政治の再構築を一步先に進めることができる。政治の再構築がなくては、わたしたちはただ不安に生活するだけであろう」と述べ、教育を通じた政治的解放の意味を強調するのである²⁸⁾。

「ポリスとしての学校」のメルクマール（理念）は、「民主主義が機能していることを体験した人だけが、民主主義を信じることができる」²⁹⁾という、ヘンティッヒの現実的な政治についての見方から導かれている。上述のように、日常の生活の中で、民主主義が浸透し、機能していると自覚できる機会はほとんどないといってよいだろう。そこで、彼は民主主義が実際に機能している現実、これを機能させるにはどれほどの困難が伴うかを経験させるために、実験学校において共同体的学びを構築したのである。ここでは、「生徒個々人は、自分が学校の中で学校全体に影響を及ぼしている、あるいは、どのような方法で影響を及ぼしているのかを具体的に経験する。生徒は制度が実行すること、どのようにして規則が作られていくのか、どのようにその規則の厳守が確保されるのか、そしてその規則がもたらすものは何か³⁰⁾を学ぶことができる。子どもが自分たちで話し合いの輪を作り、そこで決まりを決定し、それに伴う責任を引き受けること、その決まりが学校という小さな社会の不平等や不公平を助長するならば、再び話し合いを通してそれを改めること、そしてその話し合いの中から社会的な弱者に対する共同体のあり方を省察することが実践されている。ここに、総合制学校の課題の一つであった社会的連帯の確立を、ビーレフェルト実験学校は共同体的学びを通じた政治の再構築に基づいて図っていると考えられる³¹⁾。

IV. おわりに

1974年にビーレフェルト実験学校が設立されてから数年後、総合制学校の導入を柱とする当時の教育政策が、財政上の問題や保守勢力の巻き返しなどによって事実上頓挫した余波を受けて、実験学校が存在する意味が問われることになり、その存続の是非が論じられ続けていた。しかし近年では、各学校に大幅な自由裁量を認めていくという教育政策の動向があり、これに対応するように、それまでの実験学校の教育研究の成果が再び注目されている。ビーレフェルト実験学校は、設立当時には、総合制学校の導入に伴う教育政策上の要請を受け、そのモデル校の役割を期待されていたのであるが、現在では大幅な自由裁量においてどう個々の学校が固有のあり方を模索していけるかについて、そのモデルを提示することが期待されている。その意味で、時代が移り変わっても、ビーレフェルト実験学校の教育研究は、純粋な教育学的な実験検証としてみなすことはできないばかりか、現実には絶えず教育政策のアクチュアルで火急を要する要求から制約を受け続けている。

しかし、ヘンティッヒはビーレフェルト実験学校を、純粋に教育学の学的省察から作られたのだと強く主張している。本稿で明確になったように、実験学校の設立は実際には教育政策上の要請を受けていたのであるが、それにもかかわらず、彼がそう強調するのは、教育政策的要求の隙間を縫って、できる限り教育学の土着の概念から教育理念を導き出し、それを実験学校の全体に反映させようとしたからである。その教育理念は本稿で考察した「経験空間としての学校」と「ポリスとしての学校」である。そして何よりもこの教育理念に基づく実践は、OECD生徒の学習到達度調査（通称 PISA）において実験学校が好成績をおさめたことにより、その

有用性が実証されつつある³²⁾。かつてヘンティツヒは、学校を完全に良くしようとするなら、少なくとも20年は必要であると述べたが、実験学校の教育理念や教育方法の効果が、設立30年にしてようやく正当に理解されようとしているのである。

今日的な目でみると、総合制学校は明らかに退潮傾向にある。しかしそうであるからといって、それをそのままビーレフェルト実験学校と重ね合わせることは、短絡的過ぎるであろう。実験学校のそもそもの役割が、その時代時代の、そのとき時の教育理論や教育仮説の実践的検証に置かれている限り、総合制学校に向けられた批判の矛先をそのまま実験学校に向けることは適切ではないだろう。設立以来積み重ねられてきた教育理念の検討とその実証的な教育実践成果にこそ目が転じられなければならない。そしてそのような授業についての実証的研究方法やその試行の具体的手順を究明することも今後の大切な課題である。

【注記】

本論文の分担について、ⅠとⅡは原田が、ⅢとⅣは牛田が中心となって執筆した。

【注】

1) ベーターゼンのイエナ・プラン学校、デューイのシカゴ大学附属小学校、そしてヘンティツヒのビーレフェルト実験学校を比較研究したものに、以下の著作を挙げることができる。

Kleinespel, K.: *Schulpädagogik als Experiment*. Wienheim und Basel 1998.

2) Schaub/Zenke: *Wörterbuch Pädagogik*. dtv 1995, S. 340.

3) クリストフ・フェール (天野正治・木戸裕・長島啓記 訳) 『ドイツの学校と大学』玉川大学出版部、1996年、21頁。

4) Hentig, H. v.: *Rückblick nach vorn*. Hannover 1999, S. 29.

5) ebd., S. 29 f.

6) 1968年にノルトライン・ヴェストファーレン州政府がビーレフェルト実験学校の設立を決定した際に、フォルクスヴァーゲン財団からの三年間にわたる、総額で250万マルクの支援決定がなされていた。ここでも良好な経済状況に支えられていた教育改革に対する期待をみることができる。

7) Hentig, H. v., 1999, S. 29.

8) Hentig, H. v.: *Die Bielefelder Laborschule. Aufgabe, Prinzipien, Einrichtungen*. 2. Aufl., Bielefeld 1990, S. 6.

9) ebd.

10) ebd., S. 8.

11) Hentig, H. v.: *Rede zur Eröffnung der Schulprojekt*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 16. 11. Jg.*, 1974.

12) 三島憲一『戦後ドイツ』岩波書店、1991年、196頁。

13) マックス・プランク教育研究所研究グループ著 (天野正治 監訳) 『西ドイツの教育のすべて』東信堂、1989年、76頁。

14) Hentig, H. v.: *Die Bielefelder Laborschule*. Stuttgart 1971, S. 16.

15) Hentig, H. v., 1974.

16) Hentig, H. v., 1999, S. 26.

17) Hentig, H. v.: *Die Bielefelder Laborschule. Aufgabe, Prinzipien, Einrichtungen*. 5. Aufl., Bielefeld 1998, S. 11.

18) マックス・プラン教育研究所 (1989年)、200頁。

- 19) Hentig, H. v.: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart 1972, S. 113.
- 20) Hentig, H. v.: Schule als Erfahrungsraum. Eine Übung im Konkretisierung einer pädagogischen Idee. Stuttgart 1973, S. 9.
- 21) Thurn, S.: Teilhabe durch Verantwortung-erfahren, einfühlen, handeln. Bei: Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus: Schulinnovation 2000. Schulen auf dem Weg. Würzburg 22. 11. 2000, S. 2.
- 22) Hentig, H. v.: Universität und Höhere Schule. Gütersloh 1967, S. 87.
- 23) Hentig, H. v., 1971, S. 12 f.
- 24) Hentig, H. v., 1974.
- 25) 原田・牛田「ビーレフェルト実験学校の学習環境の構成」【岐阜大学教育学部研究報告（教育実践研究）】第5巻，2003年，171-182頁。
- 26) Hentig, H. v., 1974.
- 27) ebd.
- 28) ebd.
- 29) Hentig, H. v., 1990, S. 13.
- 30) ebd., S. 14.
- 31) 「ボリスとしての学校」の理念の具体的教育実践は，原田・牛田の前掲論文を参照。特に実験学校第1段階の共同体的学びの実践については，同じく原田・牛田による以下の論文を参照。原田・牛田「ビーレフェルト実験学校におけるプロジェクト授業と学力」【岐阜大学教育学部研究報告（人文科学）】第52巻，2003年，137-154頁。
- 32) 前掲【岐阜大学教育学部研究報告（人文科学）】第52巻を参照。