

# 「経験の空間」としての学校をめぐる問題

— ドイツにおける学校改革の一つの試みとして —

高 橋 勝\*

Die Probleme über die Schule als „Erfahrungsraum“

— Einer Versuch der Schulreform in Deutschland —

Masaru TAKAHASHI

## はじめに

1970年代からのドイツの学校改革に関する論議の一つの注目すべき動向として、学校を「経験の空間」(Erfahrungsraum)としてとらえ直そうとする研究をあげることができる。これは、1960年代までの教育が、大戦後の経済復興から高度経済成長にともない、効率重視の機能主義に陥る傾向が強かったのに対して、学校をもっと「人間化」(Humanisierung)しようとする運動の一つであると言ってよい。別の言い方をすれば、これは、高度の産業化、都市化、情報化とともに、そのサブ・システムとして機能してきた学校を、「再人格化」(Re-Personalisierung)しようとする動きとして見ることもできる<sup>1)</sup>。

こうした動きは、1980年代に入ると、学校における「実践的学習」(praktisches Lernen)の研究運動として、より具体的に展開されるようになった。この「経験の空間」としての学校論及び「実践的学習」を主題とした著書、論文は、これまで筆者の目に触れたものだけでもかなりの数にのぼっている<sup>2)</sup>。

ところが、日本では、ドイツの学校改革に関するこうした研究動向について検討したものはもとより、紹介したものもほとんど見当たらない。基礎学校(Grundschule)で行われている事実教授(Sachunterricht)については、日本の生活科との対比で近年注目され、比較的研究がなされてきているにもかかわらず、初等・中等教育のカリキュラムの全体にかかわるこうした研究動向について論及しないのは、やはり片手落ちと言わなければならないであろう。

そこで、本論文では、ドイツにおける「経験の空間」としての学校論がどのような背景のもとに主張されてきたのか、その経緯をまず明らかにしておきたい(第1節)。次に、すでに1970年代の前半にこうした研究の先鞭をつけたといわれるビーレフェルト大学教授、ヘンティヒ(Hartmut von Hentig, 1925～)の提唱してきたものと、その学校改革論の特徴を考察する(第2節)。さらに80年代後半になって盛んになってきた「実践的学

\*教育学教室 (Dept. of Education)

習」研究の意図するものが何であるかを分析し（第3節）、最後に、今日において学校を「経験の空間」として組織し直すことの教育的意味について、検討を加えていきたいと考えている（第4節）。こうした検討の過程で、現在進行中の研究運動が、今世紀初頭にドイツ各地で展開されたいわゆる改革教育運動（reformpädagogische Bewegung）と、どの点で連続し、どの点で非連続な独自の運動であるのかが、おのずから明らかにされるはずである。

### 1. 「経験の空間」としての学校

ドイツにおいて、1970年代から、なぜ学校を「経験の空間」としてとらえ直そうとする動きが台頭してきたのであろうか。これには、いろいろな要因が考えられるが、とくに大戦後の経済復興から高度経済成長に至るさまざまな矛盾が出はじめるこの時期が、同時に人々の学校に対する見方が大きく転換する時期でもあることを考慮に入れておく必要がある。高度の産業化、都市化、情報化、そして子どもを取り囲む社会生活の消費生活化という新しい社会状況の出現が、それまでの教授中心の学校に対する見直しを迫る大きな要因としてはたらいたことが考えられる。

高度な産業社会を実現したドイツにおける学校の「パラドクシカルな状況」について、フーレルマン（Hurrelmann, K.）は、次のように述べている。

「今日の産業社会においては、子どもという時期が、そのまま学校通学ということで刻印されてしまうという、歴史的に新しい状況が見られる。ところが、学校には、子どもが意味のある仕方で自分を定義するのを助けるどころか、それを阻害する現実があることも次第に明らかにされてきている。……ますます多くの生徒たちが、学校というシステムから、内面的に距離を置こうとしはじめている。学校は、もはや子どもたちにとって、有意味な経験の空間（Erfahrungsraum）としてはたらく場ではなくなっている。」<sup>9)</sup>

これまで学校といえば、子どもが知識を「学習する場」とあると考えるのが普通であった。子どもは、家庭や地域社会の中で多様な関係性を通して「生活している」。したがって、家庭や地域社会におけるそうした十全なる「生活」を前提として、学校では、主に知的な陶冶を行うという、教育の役割分担が成り立ってきた。ところが、社会の急速な産業化の過程で、学校は、そうした純然たる知的陶冶というよりも、むしろ個々の子どもの「学力の到達度」に応じた「人材配分」といった社会的選抜の機能の側面をますます強化してきた事実が指摘されるようになった<sup>10)</sup>。学校が、社会のサブ・システムとして機能するようになった。それは、一方で、学校の社会的機能が肥大化する現象であると同時に、他方で、学校という機構から、子どもたちの生きる生活世界がますます排除されていく原因を作りだしてきた。「学校恐怖」（Schulangst）という言葉が、そこから生まれる。

『現代社会における学校と子ども』（1983年）の著者たちは、学校の有するこうした子ども疎外の傾向について、次のように指摘している。

「学校は、それ以外の生活領域との関連性をますます失いつつある。空間的には、それは、建物や境界その他によって、周囲から隔離され、地域や共同体から切り離されてきている。時間的には、毎週の学校時間や年間の授業時数などで、学校にいる時間がますます

増加する傾向にある。また内容的には、学校で教えられる内容は、一般的なものからかなりかけ離れたものになってきている。このように、学校は、家庭などとは根本的に異なった独特の社会秩序 (eigene soziale Ordnung) によって運営されてきているのである。<sup>9)</sup>

高度経済成長の過程で、学校が、空間的にも、時間的にも、そして内容的にも、家庭や地域社会の生活から切り離され、システム化されてきた現実が、ここで指摘されている。このことは、学校における学習が、子どもの日常生活や経験に根差したものではなく、学校という人工空間の中での「制度化された学習」(institutionalisiertes Lernen) が行われるようになったことを意味している。つまり、子どもたちの中で、「日常の学習」(alltägliche Lernen) がますます衰弱化する一方で、逆に、「制度化された学習」の中に、子どもが取り込まれてくる現実が、ここに示されている。

次に示す表は、旧西ドイツで、第7学年の生徒が、どの種の学校に所属していたかを、年代ごとにパーセンテージで表したものである<sup>6)</sup>。この表を見ると、1950年代から80年代に至る約30年間に、ドイツの子どもたちが、急速に長期の学校教育を受けるようになった事実が、手に取るようにわかる。

	基幹学校	実科学学校	ギムナジウム	総合学校
1952/53	79.3%	6.1%	13.2%	—
1970/71	52.7%	20.2%	22.3%	—
1983/84	37.0%	26.9%	27.2%	4.3%

例えば、原則として前期中等教育段階で普通教育を修了し、その後は、職業学校で定期的に実務に関することを学習する基幹学校 (Hauptschule) 所属の生徒は、1952/53年の頃は、79.3%、すなわち同年齢層の約8割を占めていた。それが、1983/84年になると、37.0%に激減している。つまり、約30年間に、基幹学校に進む生徒の数は、半分以下に落ち込んでいることがわかる。これに対して、卒業後、高等専門学校(2~3年)に進学する、いわば中堅の技術者を養成する実科学学校 (Realschule) の生徒は、6.1%から、26.9%へと大幅に増大している。また大学進学者を教育するギムナジウム (Gymnasium) の生徒数も、13.2%から27.2%へと、倍以上の伸びを示している。この表は、一方でこの30年間における、子どもの上級学校への進学率の伸びを示していると同時に、他方で、子どもの学習における学校教育への依存度が著しく増大したという事実をも暗示している。

子どもが、より長期の学校教育を受けるようになった背景には、この30年間における親の意識の変化が潜んでいる。別のデータによれば、自分の子どもに大学まで進学させたいと願う親は、1979年の頃は、37%であったが、8年後の1987年には、実に親の52%までが、子どもを大学にまで進学させたいと考えるようになった<sup>7)</sup>。こうした親の意識の変化は、社会の変動にともなって、階層を上昇させたいとする教育投資的な考え方を浸透させ、学校の機能主義化を無意識のうちに支える役割を果たしてきたと言ってよい。それは、学校での〈学び〉を、子どもの日常生活連関から切り離して考えることにほかならない。子どもが〈学ぶこと〉の意味を、社会的レベルでは経済発展との繋がりで、個人的レベルでは社会階層の上昇という枠組みの中でとらえるという傾向がますます強く現われてきている。

こうした「学習の制度化」をどのように改革していくかが、まさに80年代から今日に至るドイツの学校教育の大きな課題とされてきた。ファウザー (Fauser, P.) は、今日、学校の「再人格化」が必要であることを強調した個所で、次のように述べている。

「教育的な関係においてのみ、すなわち一人ひとりの子どもとの日常の交流のみが、制度化された要求、強制のよしあしを判断する決め手となる。その意味で、教師と生徒は、教育の自由 (pädagogische Freiheit) を自分のものにしていなければならない。この教育の自由こそが、学校での学習の制度化された強制力を変えていくことができるからである。」<sup>8)</sup>

ここで言われている「教育の自由」とは、経済発展という目的のために機能的に組織された学校に対して、教師と子どもの「教育的な関係」そのものを中心に据えた〈学び〉を回復させていくという自由を意味している。学校における学習は、本来「テーマや社会的関連において、社会的な経験の空間との関連において」<sup>9)</sup> 行われるのが望ましいと考えられるからである。

こうした「経験」重視の学校改革の視点は、前世紀末から今世紀初頭にかけてドイツ各地で展開された改革教育運動の遺産が「再発見」されたものと見る見方も確かに可能であろう。実際に、そのように位置づけている研究者もいるのである<sup>10)</sup>。はじめに述べた、学校の「再人格化」という言葉も、実はこうした認識から生じている。しかし、今日のドイツの学校に対する改革の視点は、改革教育運動の単なる再生とは言い切れない側面があることに、われわれは注意しておく必要がある。

その理由の一つは、学校を「経験の空間」としてとらえるべきだという要請は、すでに高度の産業化と都市化、情報化を成し遂げ、学校を含めた社会の全体が一つの機能的なシステム社会となりつつある状況の中で求められてきている点である。

もう一つの理由は、「シミュレーション社会」や「消費人」(Homo Konsumens) という新しい現実の到来が指摘されてきているように、高度に情報化した消費社会の出現が、後で述べるように、子どもの生活世界そのものの性格を大きく変容させてきている点である。

すなわち、「経験の空間」が問題となるのは、大きく言って、①学校を含む社会全体のシステム化、機能的合理化と、②子どもの生活世界の情報化、消費化という、子どもを取り囲む二つの新しい現実が背景に存在することを指摘しておかなければならない。これまでの学校は、こうした新しい現実に対して、十分な対応策を講じてきたとはいえないからである。

## 2. H. v. ヘンティヒの学校改革論

最も早い時期から「経験の空間」としての学校論を展開し、実践してきた研究者の一人として、すでに述べた H.v. ヘンティヒの名を挙げることができる。彼には、相当数の著書、論文があるが、残念ながら日本では、その論文は勿論のこと、著書も殆ど紹介されていない。日本では、殆ど無名に近い研究者といえるので、まずその経歴を簡単に紹介しておこう。

ヘンティヒ (Hartmut von Hentig) は、1925年の生まれ。ゲッチンゲン大学とシカゴ

大学で古典語を学ぶ。古代ギリシャの歴史家ツキジデス (Thukydides) に関する研究で、哲学博士の学位を取得する。その後、ビルクレホーフ (Birklehof) の田園教育舎 (Land-erziehungsheim) で、教師をする。1967年に、ゲッティンゲン大学の教育学講座に招かれる。1968年より、上級段階の講義の計画作りとビーレフェルト大学での実験学校にかかわり合う。1968年に、ビーレフェルト大学に招かれ、そこで教育学、哲学、心理学を含む学部新設とカリキュラム作りに取り組み、ビーレフェルトの実験学校案を起草した<sup>11)</sup>。

それでは、ヘンティヒはどのような理由から「経験の空間」としての学校論を展開したのであろうか。その著『経験の空間としての学校とは』(1973年)の中で、彼は次のように述べている。

「学校は経験の空間でもあるべきであるという主張は、古くからあり、何度も繰り返されてきたものである。コメニウス、ルソー、ディスターヴェーク、デューイ、クルト・ハーン、アレクサンダー・ニール。彼らは、いわゆる制度化された教育や教授形態によって、子どもや青年の経験の可能性が埋没させられているのを、掘り起こそうとしたのである。彼らは、— ルソーに限らず — 子どもの経験の可能性という固有の基準や施設を提唱することで、社会からの教育への過剰な要求に対して歯止めをかけ、子どもを救おうとしたのである。」<sup>12)</sup>

社会は、固定化された社会であればあるほど、その秩序を通して、未経験な子どもを未熟であるばかりでなく、危険な存在と見なす傾向が強い。したがって、社会は子どもを、反秩序的なもの、すなわち危険で、いかがわしく、暴力的なものから予め引き離しておこうとする。しかし、社会から隔離されて人工的に作られた空間は、操作された透視空間とならざるをえない。そこで子どもがかかわり合う対象物は、もはや〈実物〉(Sache)ではなく、出来上がった〈表像〉(Vorstellung)である。これまでの学校では、子どもは、つねにパッケージ化された〈表像〉という記号を通して、〈実物〉を見るように訓練されてきた。子どもは、〈実物〉そのものと直接取り組むことができない。そこでは、すでに出来上がったモデルを後からなぞるような擬似経験しか可能ではない。

しかし、「経験の空間」は、そうした〈表像〉に満ちた学校空間を組み換えていく契機を作り出す。つまり、子どもが、その場その場で可能な限り、現実の提示する〈実物〉と取り組んでいくのである。そうしたことが、子どもにとって生きた学習を保証するからである。ヘンティヒは、このように主張する。

これを見ると、彼の学校批判の視点は、「社会の学校化」(I. イリッチ)とはベクトルを逆にして、「学校の社会化」を志向していることがわかる。またそれは、脱学校論者の一部の主張に見られる「全般的な学校憎悪」(allgemeine Schulhaß)や学校解体論ではなく、「教師と子どもとのパートナー的にかかわり」の回復を目指していることが理解できるのである。

それでは、学校において、知識の学習ではなく、「経験すること」が、なぜそれほど重要と考えられているのだろうか。それは、ヘンティヒの次のような社会認識と深く結びついている。

彼にとって1970年代以降の社会は、彼の著書のタイトルをそのまま引用して言えば、

「現実が徐々に消滅していく」<sup>13)</sup> 社会である。高度の産業化とともに、高度情報社会、新しいメディア社会が出現し、子どもと「現実」との間に、情報という観念的なフィルターが介在するようになった。子どもは、商品の選択とメディアの利用という仕方で行われる消費社会のただ中に置かれる。子どもは、社会の機能的合理化にともない、自然や事物との直接の〈かかわり〉の場をもちにくくなる。逆に、映像というフィルターを通して見る「現実」の方にリアリティーを感じる傾向がますます強くなる。したがって、ここで「消滅する」のは、自然や事物といった対象物ばかりではない。身近にいる〈他者〉や自己の〈からだ〉すらも、子どもの意識の内から排除されていく恐れが十分にある。消費社会の進行の中で、本来は五感を通してしか感得できないさまざまな〈関係性〉が、子どもの生活世界から消滅しつつあるのではないか。これがヘンティヒの抱く危機意識の根源である。ここに、「経験」が、学校改革の鍵概念として注目される最も深い理由がある。

ヘンティヒは、「経験」を次のように定義している。

「経験とは、(感覚的な)知覚と(理論的な)表象とのちょうど中間にある。それは、知覚と表象の双方を共有している。知覚という点では、主観的なモメントの存在する意識や個性から区別される。表象という点では、客観的モメントの存在する共通の物理的世界の明証性から区別される。しかし、経験には、一回きりの体験と確証された知覚、つまり洞察や知識と呼ばれるものとのある連続性がある。知識とは、一般化された経験である。……経験とは、見る、聞く、読む、調べるなどの活動の結果生ずるものであると同時に、全体的な洞察活動でもある。」<sup>14)</sup>

ここで言われているように、経験とは、人間の五感のすべてを使った活動であり、全身体的な活動である。それは、「わたしと世界との交差」なのである。対象との全身的な相互作用(能動-受動)の過程で、「わたし」の生活世界の構造が徐々に組み換えられていく。だからこそ、それは「活動」であると同時に、主体の「洞察力」の変化と言われるのである。このことは、「経験」という言葉に関する、彼の次のような区別からも理解できるのである。

ヘンティヒは、「Erfahrung」という語の意味を、使用される文脈で二つに区別する。

①「経験を積む」(Erfahrung sammeln), 「珍しい経験をする」(eine merkwürdige Erfahrung), 「つらい経験」(bittere Erfahrung), 「たった今、わたしの秘書から聞いたところでは…」(wie ich von meinen Sekretariat soeben erfahre)。

②「経験豊かな人」(ein Mann von Erfahrung), 「未経験な子ども」(unerfahrene Kinder), 「経験によって賢くなった」(durch Erfahrung klug geworden), 「世慣れた」(welterfahren)<sup>15)</sup>。

①群の言葉は、個々の出来事の単なる知覚、接触及びその伝達を表している。これに対して、②群の言葉は、個々の取り組みや解釈のプロセスで、主体の生活世界そのもの、ある変化が生じたことを言い表している。この二つのケースの違いは、ある出来事に遭遇することによって、彼の言葉によれば、「それを単に知ること」と「心が動かされること」の違いに対応する。言うまでもなく、ヘンティヒは、「経験豊かな人」のように、さまざまな取り組みの中で、自己自身の生活世界を組み換えていける、真の意味での「経験」を、

子どもたちに期待しているのである。それは、単なる情報の受容以上のものを、子ども心の中に残すからである。ヘンティヒは、学校を「経験の空間」として組織し直すことで見えてくる長所を、次のように挙げている<sup>16)</sup>。

1. 認識の道具としての科学ばかりでなく、ある対象に取り組み、秩序づけ、参加し、応用するという経験もまた教授を構成する原理となること。
2. 授業が問題解決のための誘発、練習、その発見過程としての作業プロジェクトを中心に展開できること。
3. 学校という空間を、一人ひとりの子どものそれまでの経験を吟味し、変更し、強化し、あるいは広げていく社会化の場として考えることができること。
4. ここでは、子どもたちが相互に経験を交流し合うための場面設定やその調整者としての教師という、教師の新しい役割を見出すことができる。
5. 子どもに対して、経験の空間と同時に、学習手段や学習援助を提供することで、子どもの能力を出来る限り多面的に引き出す場としての学習空間を作り出すことができる。
6. 個々の子どもが自由に想像力をめぐらすことで、学校という空間を、いつでもお話やドラマ、自己表現の場に転換していくことが容易になる。

学校を、このような子どもの自由な「活動の空間」としてとらえ直すという発想の転換が必要である、とヘンティヒは言う。しかも、こうした多義的な空間の創出の中にこそ、実は「組織的な教え」も組み込まれているのである。それは、しばしば誤解されるような、子どもの放任や「教授」(Unterricht)の放棄では決してない。子どもの経験や体験などの自主的な行為が一方にあり、教師の「教え」や知識がもう一方にあるというように、二元的・対立的な構図で「教育」を考えること自体がすでに問題なのである。そうではなくて、子どもの活動、経験そのものの中に、その吟味や自己反省、あるいは一般化の過程が含まれている、と考えるべきなのである。ここでは、活動・経験・「教え」は、一つの有機的な連関構造をなしているのである。

それでは、学校はカリキュラムの上で、どのような経験を組織すべきであろうか。特に基礎学校(Grundschule)の最初の3年間を、ヘンティヒは「生活領域の学校」と呼ぶ。ここでは、子どもの学習は、さまざまな対象との〈かかわり〉(Umgang)それ自体を中心に展開されるべきである。この〈かかわり〉は、次の5つの領域に分けられている<sup>17)</sup>。

- ①人間と人間とのかかわり。
- ②人間と事物とのかかわり—遊ぶ、創作する、表現する、創造する。
- ③人間と事物とのかかわり—観察する、測量する、比較する、実験する。
- ④自分の〈からだ〉とのかかわり。
- ⑤語られたり、書かれたり、考え出された世界とのかかわり。

子どもは、こうした5つの生活領域の〈かかわり〉を通して、自己の生活世界を構成している諸要素を実感的に体得していく。これらは、経験のスコープを示すものであるが、通時的に考えた場合、学校における経験はどのような条件をもつべきであろうか。ヘンティヒは、学校において獲得される経験の条件として、次の10項目を挙げている。ここには、

「経験の空間」に対する彼の独自の見方がよくでている。

1. 子どもにとって、新しく、より広い経験の可能性を開くものであること。
2. 子どものそれ以前の経験の蓄積を使いながら、さらに開拓してゆけるもの。
3. それ以前の経験を、修正したり、意味づけたり、組み換えたりできるもの。
4. さまざまにありうる経験の中から、意識的に選択されたもの。つまり、子どもに宿命として課されたものではないもの。
5. 子どもが〈はいまわり〉(umwandelbar)、繰り返すことのできるもの。
6. 他の経験を排除せず、組み入れ、それを正当に位置づけ、比較できるもの。
7. 後に、それを分析し、単純化し、具体化し、抽象化することを可能にし、さらに学問にも行動にも開かれているもの。
8. それが、まさに「わたし」自身に深く関係のあるもの。
9. 「わたし」が現在生活している現代社会と深い繋がりがあるもの。
10. 子どもたちばかりでなく、そこで一緒に生活する教師や学校文化を発展させる可能性のあるもの<sup>18)</sup>。

これらは、いずれも子どもが現在を十分に生活する中で得られる経験であり、そのことが同時に未来を切り拓く力となりうるものである。学校は、これまでもこうした広い経験の地平を取り入れようと努力してきたことは確かに否定できない。従来の教授理論も、個別教科の教授目標を、こうした子どもの生活連関に求めてきているからである。しかし、それらは、結局のところ、歴史的文化的受容であったり、社会的職業の準備もしくは人間の使命といった哲学的規定に向けての方向づけでしかなかったのである。

しかしながら、1970年代以降のドイツにおいては、都市化する以前の人々の意識を強固に支えてきた「文化」、「職業」、「人間のアイデンティティ」などの実体が拡散し、不確実なものとなってきている。それらの意味を、宗教、哲学、社会的関係などの既存の文化体系から導き出すことは殆ど不可能に近い状態になってきている。ヘンティヒが、既存の文化や社会的規範から学校を考えるのではなく、子どもの生活基盤である「経験」そのものの回復を重視した学校改革を構想したのは、70年代以降のドイツにおけるこうした社会・文化的背景があることを考慮に入れておかなければならないであろう。

ところで、ヘンティヒの学校論で特に注目しておきたいのは、「経験の空間」が、第一に、学校文化を、そして第二に、〈教師-生徒〉関係を組み換えていく母体として構想されている点である。

まず第一の学校文化について言えば、彼にとって学校は、子どもが知識を学ぶだけの場ではなく、むしろそれ以上に自律的に、共同的に生きていく姿勢を育む場でなければならない。言いかえると、学校は子どもたちが「社会化」されていく場であるということである。ところが、ヘンティヒによれば、「これまでは教育や陶冶が、子どもを意図的に社会化しなければならないと考えて、社会化の概念に不快感を示す人が多かった」<sup>19)</sup>のである。それは、学校という環境を固定化させて、それへの適応を基準とした「社会化」を考えていたからである。しかし、「経験の空間」として構想された学校は、さまざまな〈かかわり〉や〈取り組み〉の中で開かれていく世界であって、予め固定化された世界ではない。



子どもは、さまざまな取り組みを通じて、学校という空間を多様に解釈し、発見する。そのようにして、個々の子どもが学校文化そのものを、少しずつ変化させていくことができる。このような、子どもと学校文化との相互の変容過程として、「社会化」をとらえ直すならば、ヘンティヒの言う「社会化」の役割も理解できるであろう。

第二に、「経験の空間」においては、〈教師-生徒〉関係も従来とは大きく異なってくるはずである。ここでは、教師は、知識の一方的な伝達者ではなく、子どもが自ら知識を生み出すための媒介者 (Vermittler) となる。教師は子どもの自主的な学習をさまざまに援助する調整者の役割を果たすことになる。さらに、教師は、子どもの目から見て、より多くの経験を積み重ねてきた「経験豊かな人」の一人として、自己決定しつつ学び、生活する人間の一つの実例となる。こうして教師は、学級全体に対してばかりでなく、個々の子どもたちにとっても親しい友人となる。

このように、ヘンティヒの言う「経験の空間」としての学校は、高度にシステム化された学校の中に、子どもたちの自由な活動や解釈の多義性を持ち込み、そうすることで制度化され、硬直化した学習を、より自由で柔軟なものに組み換えていこうとする一つの試みであるということができるのである。

### 3. 「実践的学習」の意図するもの

ヘンティヒの主張する「経験の空間」としての学校論は、その後、ドイツにおける「実践的学習」(praktisches Lernen) 研究へと一層具体化されてきている。その成果の一部は、ドイツ教育学会の機関誌 „Zeitschrift für Pädagogik“ (Jahrgang 34, Heft 6, 1988.) の「実践的学習」の特集号に掲載された<sup>20)</sup>。またフリットナー (Flitner, A.) 他による著書『頭と手を使った学習』<sup>21)</sup> やクライネスペル (kleinespel, K.) の著書『伝記的経験としての学校』<sup>22)</sup> もこうした研究の流れの中に位置づけることができる。ここでは、上記の学会誌に掲載されたドルトムント大学教授レルシュ (Rainer Lersch) の論文「実践的学習と教育改革-生活に対する学校の近さと遠さの弁証法-」<sup>23)</sup> を手掛かりに、「実践的学習」の意図するものを明らかにしていくことにしたい。

レルシュ論文の特徴を一言でいえば、学校を、現代の産業社会の作り出すメディアと消費文化に対する「対抗文化」(Gegenkultur) の母体として位置づけようとするところにある。それはどういうことなのか。彼はまず1960年代後半から、これまでに見られない新しい社会的現実が顕在化してきたことを指摘する。それは、高度の産業化にともなって生じた都市化であり、文化の大衆化であり、情報化である。さらにまた余暇産業の拡大であり、文化の獲得における「消費主義的様式」の浸透である。こうした文化の大衆化、メディア化、消費主義化は、子どもの生活世界の隅々にまで行き渡っており、そのために、子どもが、自己決定や目的意識に基づいて現実にはたらきかけ、それを実現していこうとする姿勢がますます衰弱化してきている。

確かにテレビの消費量の増大が、子どもや青年にあらゆる種類の情報の洪水をもたらした。その結果、ポストマン (Neil Postman) のいう「子ども時代の消滅」<sup>24)</sup> やヘンティヒのいう「現実が徐々に消滅していく」という現象をもたらすことになった。

「メディア的間接経験」が、ますます子どもの「直接的な原初的経験」の余地を塗りつぶし、排除していく。「現実」の代わりに「像」が取って代わる。「活動的」「象徴的な」対象へのかかわり方に代わって、「肖像的」「視覚的な」かかわり方が支配的になる。子どもは自己の生きる生活世界とのかかわりで、対象を獲得することができにくくなる。「像」は、それを分節化し、焦点を当てた者が行う、現実についての一つの解釈行為に過ぎないということが見落とされ、それがしばしば「現実」そのものと見なされる。こうしてベッカー (Becker, G.U.) の言う「転倒された像」<sup>25)</sup> が、子どもや青年の世界に侵入してくる。ところが、こうした事態が進行しているにもかかわらず、レルシュによれば、「よく秩序づけられた思考圏」の陶冶を主張するはずの教育関係者の間で、子どもの意識の変化に対する危機感は、一部を除いてかなり希薄である。

子どもの陶冶の目的は、レルシュによれば、子どもの「自己決定能力」や「共同決定能力」を育むことにあり、「自己規定的な行動能力」を育成するところにある。そうした能力を身に付けることによって、子どもは少しずつ「成人性」、つまり「社会の構成員としての主体的な生き方」<sup>26)</sup> を獲得していくことができる。しかし、これらの能力と資質は、言うまでもなく、知的な学習に加えて、子どもが、他者、事物、自然と直接に相互交渉する過程で培われてくるものである。そうした直接経験を欠くところでは、子どもの「自己決定能力」の陶冶は難しい。そこで、直接経験を排除する傾向の強い現代の消費社会のただ中に置かれている学校には、特に次のような点を重視した改革が求められる。

第一は、学校が、子どもの「原初的経験」(primäre Erfahrung) の場を仲介するということである。それは、学校における学習が、「現実」との深い繋がりを保つ「経験」となるように配慮することである。この経験は、①間接的なメディアによる経験ではないこと、②子どもの目と耳と手が対象との接点であり、五感のすべてを使って経験すること、この二つが重要な条件である。例えば、石炭工場を見学するという経験と、映画フィルムでそれを見るのとでは、意味が全く異なってくる。映像は、現場に特有の熱炎、悪臭、不快感を遮断してしまうからである。映像というフィルターが、現場の質的空間を著しく変形してしまう。しかし、直接経験であっても、予め誰かの手で企画化された擬似旅行的な現実との交渉は、子どもから見れば、受動的な経験でしかない。子どもが、自主的に未知の対象に取り組むという経験が望ましいのである。

第二に、学校における知識・技術の学習は、できるだけ手や身体全体を駆使して、すなわち実践的に行われることが必要である。ある行為を脇で見ていることと、実際にそれを行うこととの間には、学習の上でも実に大きな違いがある。例えば、旋盤のような技術の学習に、実際に自分で取り組むことによって、機械や素材の抵抗に出会い、ねらい通りに作品を仕上げることの難しさを身をもって知ることができる。

教師と生徒が一緒に何かを作ったり、組み立てたり、整備したり、創作したりすることは、生徒の中に、そうした作業に関する多くの洞察力を養うばかりではない。そうした作業の過程で、他者との協力の必要性やその大切さを痛切に感じ取っていくのである。こうした子どもの実践的学習における目的意識的思考、具体的な作業過程、そしてその成果に関する反省的思考などは、相互に密接に結び付いており、それらがからみ合うかたちで

「完全なる経験」<sup>27)</sup>を生み出す。

第三に、学校は、子どもがある時は意識を集中させ、またある時はゆったりと考えたりできるような、子どもの生命のリズムに見合った時間を過ごせる場でなければならない。実践的学習とは、子どもから見れば、一つの目的を、全身で持続的に、辛抱強く追求していくことであるが、それは、何かを完成させたい、仕上げたいという子どもの内的欲求によって導かれている。子どものこうした内的欲求を重視するならば、テレビ番組のように、45分ごとに全く無関係な教科が細切れに配列されている授業を、例えば「ブロック授業もしくはエポック授業」(Block-oder Epochenunterricht)のかたちに大幅に編成し直していくことが必要である。実践的学習は、ここでも能率中心の社会に対する「対抗文化」としての役割を果たす。人間の生活時間を生産的で効率的に統制するという現代社会のインダストリアル・サイクルから距離をおいて、子どもの生命のリズムと内的な時間意識に従って、授業時間を組み換えていくことが必要なのである。

このように、実践的学習を推進する学校では、特に①子どもの「原初的経験」の回復、②手・身体を使った活動の保障、③授業時間における子どもの生命のリズムの尊重という、三つの視点を重視した改革が求められる。レルシュは次のように言う。

「こうして、実践的学習は、学校外の世界の支配的な文化に対する、教育的に必然的な学校の対抗文化の中核となる。」<sup>28)</sup>

実際に、とりわけ都市部の子どもたちが集中力を失い、外界からの刺激に過度に反応して、意識を拡散させる傾向が強い事実があることが、すでに指摘されている。学校文化に関するある文献の中で、ノルトライン・ヴェストファーレン州の生徒たちについて、次のようなことが言われている。

「集中力に欠け、とっぴなことに走り、神経が過敏になり、いつも落ち着かないことが現代人に広く見られる文明の病いであるが、全く同じことが、われわれの生徒に対する教師の診断として、嘆きとともに報告されている。」<sup>29)</sup>

こうした現実を見ても、本来の子どもの生命のリズムやその思考回路に見合った持続的な活動の場を、学校空間の中に回復させることが急務であることがわかるであろう。

ところで、このような実践的学習の導入による学校改革の試みは、行政的に執行される「上からの改革」(Reform von oben)ではなく、子どもに固有の活動と経験の空間を可能な限り作り出していこうとする学校教師たちの手による「下からの改革」(Reform von unten)であるところに、大きな特徴がある。この点について、レルシュは次のように述べている。

「事柄の性格上《下からの改革》は、決して一朝一夕に達成できるものではない。通常は少しずつしか成し遂げることができないのである。けれども、実践的学習を経験したところでは、個々の教師や教師グループによって、学校の全体像を変革するような決定的な刺激を与えてくれるのである。オールタナティブな実践の実例は、実践家にとっては、素晴らしい計画や理論よりもはるかに大きい説得力を有するのである。」<sup>30)</sup>

ここで言われているように、実践的学習は、単に子どもの学習方法の改善や教師の教授法の新工夫のために行われているわけではない。むしろ子どもが、頭と手、からだの全身

を使って学習することは、人間の一般陶冶そのものの望ましいあり方として理解されなければならない。それは、しばしば誤解されるように単なる手の技能訓練でも職業訓練でもない。そうではなくて、思考することと行為することが、つまり心身が二元的に峻別されてきた従来の陶冶理論に対する批判として、さらにまた現代の支配的なメディア文化・消費文化に対するもう一つの可能な文化創造の試みとして、理解されなければならないのである。

#### 4. 「経験の空間」としての学校のもつ意義

よく指摘されるように、1970年代以降の(旧西)ドイツの教育界は、脱学校論に代表される学校悲観論と、逆に伝統的な教授理論の巻き返しとの二つの波の間で、大きく揺れ動いてきた<sup>31)</sup>。イリッチ (Illich, I.) の „Deschooling Society“ (1970年) が独訳されたのが1972年であり<sup>32)</sup>、ライマー (Raimer, E.) やフレイレ (Freire, P.) らの影響力もあって、この頃から次第に学校という制度そのものに対する不信感が広がりはじめてきた。『学習工場としての学校』(1978年)<sup>33)</sup>や『教育か歯車削りか』(1979年)<sup>34)</sup>といった出版物の、いささか刺激的なタイトルが、ドイツの教育界に広がった学校不信の雰囲気をよく伝えている。

こうした風潮に対して、1978年8月にボンで開かれたフォーラム「教育への勇気」(Mut zur Erziehung) では、伝統的な文化や規範の維持とその伝達のための教師の指導的役割の重要性が再確認されるかたちとなった<sup>35)</sup>。しかしその結果、本来は両立できるはずの「教え」(Belehrung)と「経験」(Erfahrung)とが鋭く対立する概念となり、ドイツの教育界では、いずれか一方だけが強調されるという二極分解した不幸な状況が長く続いてきていることは否定できない。

こうした状況の中で、本論文でとり上げてきたヘンティヒの「経験の空間」としての学校論及び「実践的学習」の研究グループは、いわば第三の道を切り拓いてきたと言えることができる。すなわち、問題意識は脱学校論者とかなり共通する部分を持ちながらも、しかし、彼らのように学校批判に終始するのではなく、さりとて伝統的な教授理念に回帰するのでもなく、子どもの生活経験に根差した主体的な学習空間をまさに学校の中に作り上げていく研究と実践を積み重ねてきたのである。それは、いみじくもレルシュが指摘したように、まさに「下からの改革」であった。その理論的背景としては、しばしばペーターゼン (Petersen, P.) のイエナ・プランやデューイ (Dewey, J.) の実験学校などの理論が援用されているように、独米における新教育運動との連続性が強く意識されていることは否定できない。その意味では、「経験の空間」としての学校論は、広く言うならば、今世紀初頭の新教育運動を源泉とした学校改革運動の流れの中に位置づけることができる。

しかし、最後に強調しておきたいのは、こうした研究・実践は、決してペーターゼンやデューイの理論の単なる復活や焼き直しではない、という点である。ヘンティヒの「経験の空間」論にしても「実践的学習」の実践にしても、すでに述べてきたように、いずれも1970年代以降のドイツ社会の急速な産業化、都市化、情報化そして消費生活化した生活状況への危機意識から生まれている。メディアの消費によって人工化され、シミュレイト

された「現実」が、子どもの生活世界や生活時間を浸食し、「原初的経験」そのものを奪っている状況がすでにある。学校は、そうした擬似的な「現実」に対して、子どもの五感を通した本来の「現実」を取り戻す場として考えられるようになったのである。そこに、「対抗文化」として構想された「経験の空間」の独自の教育的意義があると言える。

ところが、今世紀初頭の新教育運動で叫ばれた学校の「生活化」とは、総じて、「書物学校」(Buchschule)からの解放であり、現実の家庭や地域社会をモデルとした生活共同体としての学校づくりなのである<sup>36)</sup>。子どもの生活基盤である家庭や地域社会そのものもはや「経験の空間」として十分には機能しえなくなったという危機感は、当然のことながら、ペーターゼンやデューイには希薄である。彼らにとっての問題は、社会の発展からとり残された旧来の教授学校であって、社会のシステムそのものが、子どもの「経験」を消し去り、消滅させていく(ヘンティヒ)という新しい社会状況は、彼らの予知しうところではなかったからである。

これに対して、「経験の空間」の回復という課題は、高度情報社会、消費社会の出現によって、学校はもとより、家庭、地域社会においても、子どもの「原初的経験」そのものが成立しにくくなった状況を反映している。かつてない深刻な危機意識に根差しているところに、この「経験」重視の学校改革の試みのきわめて現代的な意義を認めることができるのである。

#### 註

- 1) Fauser, P.: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim: Beltz, 1986, S.47.
- 2) 学校における「経験の空間」及び「実践的学習」を論じた主要な文献として、次のものを挙げるができる。
  - Hentig, H.v.: Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Stuttgart, 1973.
  - Hentig, H.v.: Als Reformier in Bielefeld. Ein Kapitel aus einer pädagogischen Autobiographie. In: Neue Sammlung 1983, H.4, S.353-365.
  - Hentig, H.v.: Die Bielefelder Laborschule. Eine empirische Antwort auf die veränderte Funktion der Schule. Bielefeld; Impus (Schriftenreihe der Laborschule Bielefeld) 7. 1985.
  - Hentig, H.v.: Was ist eine humane Schule? Drei Vorträge. Mit einem aktualisierenden Epilog. München, 1987.
  - Kasper, H. (Hrsg.): Vom Klassenzimmer zur Lernumgebung. Bausteine für eine fördernde Grundschule. Kempten, 1979.
  - Krüger, H.-H./Lersch, R.: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Bad Heilbrunn, 1982.
  - Flitner, A./Fauser, P./Fintelmann, K.J. (Hrsg.): Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Weinheim und Basel, 1983.

- Flitner, A. : Für das Leben – Oder für die Schule ? Pädagogische und politische Essay. Weinheim und Basel, 1987.
- Duncker, L. : Erfahrung und Methode. Studien zur dialektischen Begründung einer Pädagogik der Schule. Kempten, 1987.
- Fauser, P./Muszynski, H. (Hrsg.) : Lebensbezug als Schulkonzept ? Ein deutsch-polnisches Gespräch über praktisches Lernen und Schulreform. Weinheim und München, 1988.
- Fauser, P./Konrad, F. –M./Wöppel, J. (Hrsg.) : Lern – Arbeit. Arbeitslehre als praktisches Lernen. Weinheim und Basel, 1989.
- Kleinespel, K. : Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Weinheim und Basel, 1990.
- これらの論文の他に, „Zeitschrift für Pädagogik“ (Jahrgang, 34, H.6, 1988.) 誌上で, 「実践的学習」の特集が生まれ, 以下で検討するレルシュ(Lersch, R.) の論文を含めて, 4つの論文が掲載されている。註20)を参照のこと。
- 3) Hurrelmann, K. : Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter. In ; Schweitzer, F./Thiersch, H. (Hrsg.) : Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim, 1983, S.30.
  - 4) カイザー, A. (森田侑男訳) 「現代学校批判の諸相」, 『文化と教育』第4号, 所収, 東洋館出版, 1981年, 48頁。
  - 5) Fauser, P./Schweitzer, F. : Schule und Jugend in der modernen Gesellschaft. Zu den Ergebnissen des Symposions. In : Schweitzer, F./Thiersch, H. (Hrsg.) : Jugendzeit – Schulzeit. Weinheim, 1983, S.180.
  - 6) Klemm, K./Rolf, H. –J./Tillmann, K. –J. : Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek, 1986, S.84.
  - 7) Rolf, H. –J. (Hrsg.) : Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiel und Perspektiven. Weinheim, 1988, S.16.
  - 8) Fauser, P. : a.a.O., S.48.
  - 9) Fauser, P. : a.a.O., S.48.
  - 10) マインツ大学教授ウルリッヒは, 次の論文で, 近年のドイツにおける「経験の空間」や「実践的学習」研究の興隆を, 「改革教育運動の伝統の再発見」として位置づけている。  
Ullrich, H. : Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne ? In ; Zeitschrift für Pädagogik. 36. Jg., 1990, Nr.6, S.893.
  - 11) Hentig, H.v. : Was ist eine humane Schule ? Drei Vorträge mit einem aktualisierenden Epilog. München, 1987, S.3.
  - 12) Hentig, H.v. : Schule als Erfahrungsraum ? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Stuttgart, 1973, S.15.
  - 13) Hentig, H.v. : Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Eine Pädagoge ermutigt zum Nachdenken über die Neuen Medien. München, 1987.

- 14) Hentig, H.v : Schule als Erfahrungsraum ? S.21. 強調傍点は, 引用者のもの。
- 15) Hentig, H.v : a.a.O., S.22.
- 16) Hentig, H.v : a.a.O., S.23.
- 17) Hentig, H.v : Eine Antwort an Theodor Wilhelm. In ; Neue Sammlung. 25, 1985, S.166.
- 18) Hentig, H.v : Schule als Erfahrungsraum ? S.55
- 19) Hentig, H.v : a.a.O., S.30.
- 20) この特集号には, 次の4つの論文が掲載されている。
  - ① Fauser, P./Flitner, A./Konrad, F.-M./Liebau, E./Schweitzer, F. : Praktisches Lernen und Schulreform. Eine Projektbeschreibung.
  - ② Projektgruppe Praktisches Lernen : Erfahrung mit praktischem Lernen. Eine Übersicht.
  - ③ Hurrelmann, K. : Schulische „Lernarbeit“ im Jugendalter. Zur Verbindung von theoretischem und praktischem Lernen.
  - ④ Lersch, R. : Praktisches Lernen und Bildungsreform. Zur Dialektik von Nähe und Distanz der Schule zum Leben.
- 21) Flitner, A./Fauser, P./Fintelman, K.-J. : Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Weinheim und Basel, 1983.
- 22) Kleinespel, K. : Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen. Weinheim und Basel, 1990.
- 23) 原文タイトルは, 註20)の④を参照のこと。
- 24) Postman, N. : Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt, 1983.
- 25) Becker, G.U. : Erfahrung aus erster Hand-Erfahrung aus zweiter Hand. In ; Westermanns Pädagogische Beiträge. 38, H.2, 1986, S.40.
- 26) Lersch, R. : a.a.O., S.789.
- 27) Lersch, R. : a.a.O., S.790.
- 28) Lersch, R. : a.a.O., S.790.
- 29) Reiss, G.v./Schoenebeck, M. (Hrsg.) : Schulkultur. Beispiele aus Nordrhein-Westfalen, eine Dokumentation. Frankfurt, 1987, S.66.
- 30) Lersch, R. : a.a.O., S.793.
- 31) ガイスラー, E.E. (天野正治監訳)『現代教育の危機』, ぎょうせい, 1981年。特に第4章「教育における悲観主義の増大」を参照のこと。
- 32) Illich, I. : Entschulung der Gesellschaft. München, 1972.
- 33) Wetterling, H. : Die Shule als Lernfabrik. Wie unsere Kinder abgerichtet werden. Zürich, 1978.
- 34) Jegge, J. : Angst macht krumm-Erziehen oder Zahnradchenschleifen. Bern, 1979. 邦訳『学校は工場ではない』(小川真一訳) みすず書房, 1991年。
- 35) Mut zur Erziehung : Beiträge zu einem Forum. Stuttgart, 1978.

36) ドイツの改革教育運動，特に作業学校運動 (Arbeitsschule-bewegung) の基本モチーフについては，筆者はすでに次の論文で検討を加えたことがある。

「ケルシェンシュタイナーの作業学校論の形成とその特質」ケルシェンシュタイナー・高橋勝『作業学校の理論』所収，明治図書，1983年。9頁－60頁。

(1992. 4. 20. 脱稿)