

ビーレフェルト実験学校における学習環境の構成

～オープンスクールにおける教育実践の理念と展開～

A Study on the Design of the Surrounding of Bielefeld Laboratory School's Open Education

原田信之*・牛田伸一**

HARADA, Nobuyuki・USHIDA, Shinichi

Key words : ビーレフェルト実験学校 (Bielefeld laboratory school)
 オープン教育 (open education), 学習環境 (learning environment)
 ドイツの教育 (education in Germany), 学校建築 (school architecture)

I. 問題の所在と研究の目的

本稿で考察の対象とするビーレフェルト実験学校¹⁾は、ノルトライン・ヴェストファーレン州に位置するビーレフェルト大学の教育学部に付設され、ドイツにおけるオープン教育の試行と普及において先導的な役割を果たしてきた学校である。そこでは、1974年の設立以来、学校組織、カリキュラム、教育方法、教員養成等について、教育学者が自ら開発した教育理論や試案を実施・検証するための「教育学の実験室(ラボラトリウム)」として、理論と実践とが結合した学校改革の方途を示すことが期待されてきた。一つには、日本では大学が附属学校をもつことは珍しくはないが、ドイツでは極めて稀な大学の附属学校として、つまり、自由学校ではなく公立学校としてこの学校が実験学校の役割を果たしてきたというその設置形態から、二つには、そうした実験的な試みが約30年間にわたり継続されてきた実験学校の活動そのものの独自性から、三つには、学習環境のハードの側面としてオープン・スクールの建築様式をとっていることから、四つには、地域住民の社会階層比率に合致させた生徒構成を実現させるその入学措置などから、ビーレフェルト実験学校は研究対象として注目されるであろう。

この実験学校は、第0学年²⁾から第10学年までの11年制の統合型総合制学校である。学年段階は、第1段階(第0-2学年)、第2段階(第3-4学年)、第3段階(第5-7学年)、第4段階(第8-10学年)の4つに区分され、これが、グループ(学級)編制やカリキュラム作成のうえでのまとまりになっている。定員規模は1学年60名で、学校総定員数は660名である。1学級の定員は、一応15~20名程度であるが、壁で仕切られた教室空間はなく、日本でイメージされるような学級は編制されない(これについては後述する)。授業は8時半に始まり、正規の教育課程は午前中をもって終了し、午後は火曜日を除いて3時か4時ごろまで学童保育やクラブ活動(AG)の機会が提供される。数値による成績評価は、第9学年終了時以降から導入され、それ以前の段階ではいわゆる評定は行われない。

さて、オープン・スクールの建築様式及びその理論と実践は、日本においても英米を中心に1970年代中旬以降ごろから紹介され始めるとともに摂取され、また、近年の学校改革の動向からも、そこでの教育方法や授業組織論が広がりつつあるとみられる。しかしながら、その開放的な空間をいかに生かして多様な授業活動を展開できるかにおいて、今なお課題は多く残されているといえよう。つまり、教育活動を進める外的条件としてオープンな建築様式が導入されたとしても、そのハードを使いこなす教育活動の構成方法が定着しなければ、折角の学習環境を有効に活用することが困難となり、結果的に教育実践のミクロなレベルでは、古い授業方法のパーツのままで旧来型の授業が行われてしまう危険がともなう。

ビーレフェルト実験学校も、図1にみられるような開放型のオープンな建築様式をもつことから、本稿では、そこでの実践をモデルにして、オープン・スクールと呼ばれる開放的な空間を活用した学習活動がどのように構成されているか、そして、どんな教育実践の理念に基づいて展開されているのかについて究明してみたい。

* 岐阜大学教育学部学校教育講座

** 創価大学通信教育部(非常勤)

II. 実験学校の教育理念

一般にオープン・スクールとは、「児童生徒の自主性・創造性を尊重し、一人ひとりの能力や個性を伸ばすことを理念とし、そのために学習の個別化を徹底させ、組織面では学級や学年を解体し、教師と児童生徒の学習活動を支援する」ことを目指すことから、「基本的には子どもの主体性を認める児童中心主義の流れに立ち、学習の個別化・個性化を実現するための教育内容・方法の工夫をしている学校のことを指す」⁹⁾と理解されている。このことからすれば、校舎や教室の形態の方に問題関心の中心がおかれるよりも、どのようにその理念や方法を実現できるような施設や設備面が考案され、それを生かした教育方法や授業組織の工夫がなされているかの方に焦点が定められる必要があるだろう。

まず用語の整理をしておくとして、ドイツの教育学において、「実験学校」と日本語に訳出される原語にあたるものとしては、主に *Versuchsschule* が用いられる。その他これに類するものとして *Modellschule* を挙げることができる。この両者の概念上の差異は、後者が、既存の制度的な枠組みの中である特定の教育課題を学校が達成するのに、その模範となるモデルの提示に主要任務があるのに対して、前者は、包括的な学校改善の視点のもとに、新しい学校構想や理念を試行することに重点がおかれる⁴⁾。この用語は、古くはペーターゼンやカールゼン、新教育運動の教育理念の実現を試みる学校に対して用いられていたことがある。また、*Schulversuch* という用語は、新たな教育理念を実現するための学校の挑戦的な試みを意味する言葉として用いられている。

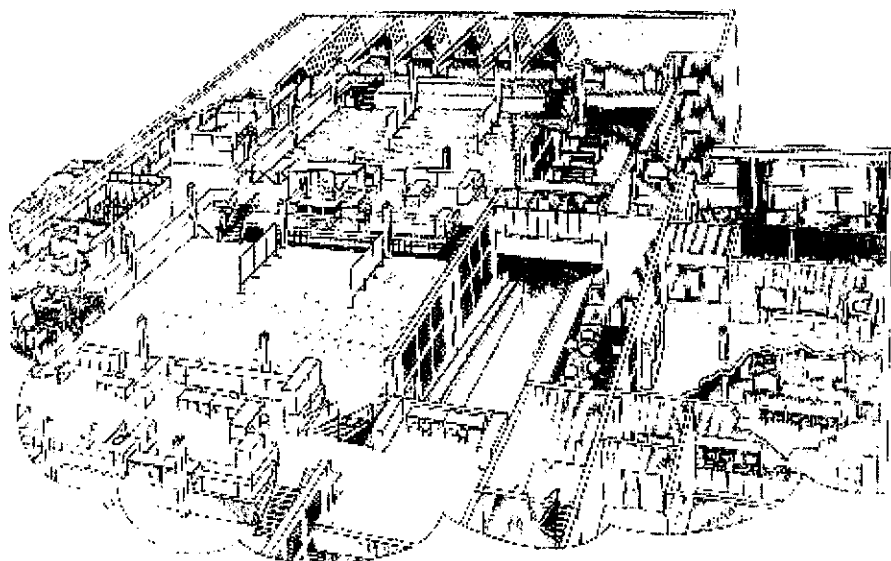


図1 ピーレフェルト実験学校の建築

ピーレフェルト実験学校は、一般的な語法においては、*Versuchsschule* として広くドイツ教育界に認知されているのが現状であるものの、その用語を冠せず、デューイのシカゴでの実験学校に用いられた *Laborschule* の方を選んでヘンティッヒが名づけたことの意味は、一つにはデューイ思想を継承することの態度の現れであり、二つには学校教育の伝統に囚われない大胆な学校構想を試みることへの挑戦の意思を示すためであり、三つには試行錯誤を繰り返しながらも新たな教育方法を構築していく、実験的な試行の繰り返される場であることを強調するためであると考えられる。この語法に限れば、それはドイツで唯一の「実験学校」となる。

ただし、その命名者のヘンティッヒ自身が述べているように、ピーレフェルト実験学校はシカゴの実験学校をモデルにして、その単純なる継承を目的として設立されたものではない。それは、次の言明にも表れている。「ピーレフェルト実験学校は、あの有名なシカゴ大学の実験学校のピーレフェルトにおける継承者ではない。その発案者であるジョン・デューイの考えでは、学校は実証的に行われるべきであり、すべての学校が人になるための実験室であり、子どもは文化の生成を繰り返す。このような確信から、一貫した主張が展開されていたからである。デューイの“Lab-School”が設立された時、すべての答えは子どもの観察から、つまり教師が描く世界に子どもがいかに反応するかから

導かれてその学校はつくられていたのであり、必ずしも特定の原理を持ちあわせてはいなかった。これに対してビーレフェルト実験学校は、積極的な原理の蓄積をもってスタートしたのである。…デューイの実験学校では、トライ・アンド・エラーが唯一の仮説であった。』⁹⁾ また、「人にはビーレフェルト実験学校を、観念論と実用主義、帰納法と演繹法、純粋理論と薄汚れた現実、教育学における科学と愛の芸術との対立を止揚する試みの場とみなしてもらいたい」¹⁰⁾ との言動からして、変化する社会的諸状況の中で、教育学の原理や仮説、試案を試行し、その科学的な吟味を行う場であることに主眼が置かれて実験学校は構想されたと考えられる。この絶えざる新しい試行の繰り返しが、実験学校における約30年の実践を支え、新たな教育実践の地平を切り開いてきた原動力となっている。実験学校の設立の意図は、科学的実験によって学校改革を導くために教育学のラボラトリウムとして機能するところにあったのである。

次に、こうした設立意図により運営されている実験学校は、現実の教育活動においてどのような実践理念を打ち立てているのだろうか。それは4つにまとめられている⁷⁾。

①生活空間・経験空間としての学校

実験学校は、この空間の外ではできない大切な基礎的経験を積むことのできる場であり、生活と経験とができるだけ密接に関連づけられることが重要だと考えられている。そのために授業は、経験に即しての、経験からの学習という原理を是とする。したがって、身近な地域の自然や社会に学習活動の機会を求める。

②異質性があることの中で生活すること

これは、子どもが相互に個のちがいを肯定し理解しあえるようになることを意味する。授業の個別化もそのことを前提にして行われる。たとえば、学習の進み具合には各自のテンポがあり、一人ひとりには異なる欲求や能力があることが考慮される。能力差等に応じた同質集団を形成することをしないで、異年齢混合等による異質集団を部分的に編制する。原級留置や能力別編制は行わない。

③幼きものにとっての社会としての学校

社会における市民として望まれる態度は、学校という小社会において責任をもち参加することで、そして共通の出来事について日常的に話し合うなかで理性的に解決する方法を習得することで身につく。また、学習の進め方についても、自己責任を負う機会を提供する。

④段階 (Stufung)

学校は、家族における年少者の生活と、社会における成人の生活との橋渡しをする場であるとの考えから、学習領域が段階的に区分されている。年少期の子どもには全体的かつ厳密な教科区分のなされない学習内容が提供され、それが徐々に学習の個別化・多様化へ、そして学習活動の専門化へと導かれるように組織される。

Ⅲ. 新しい学校建築の構想と葛藤

さて、ビーレフェルト実験学校はオープン・スクールであり、それはドイツでは最も先進的な開放型のオープン建築様式をもつ学校であるといえるが、それですらもヘンティツヒの当初の設立構想を完全に実現したものではなかった点を指摘しておかなければならない。そこで、彼の当初の建築構想が、どのようなものであったのかを明らかにしておきたい。

1. 実験学校設立の現実条件

ヘンティツヒの建築構想が完全には実現されなかった理由については、彼の言説からおおよそ次の3点にまとめることができる。それは、一つには予算の問題である。当時、実験学校設立にあたってフォルクス・ワーゲン財団から多額の支援(たとえば学校の設置が決定された1968年時点で250万マルクの資金援助)が行われたにもかかわらず、1973年には第四次中東危機からオイルショックの波が押し寄せ、国家的規模の教育改革とともに実験学校の設立に対しても、潤滑なる予算措置が取れなくなってしまったことが挙げられる⁹⁾。これによって実験学校の建築構想も常に予算の枠に縛られつづけることになったのである。二つには、立地条件の問題である⁹⁾。ビーレフェルト実験学校の現在地は、比較的起伏の多い場所にある。この位置的条件から、ヘンティツヒの構想は制約されてしまったというのである。そして第三に、根本的な問題として言及されるべきことは、実験学校の指導的教育理念となるべき大綱が、1970年に発足した実験学校建設委員会(12の分科会からなる)とほぼ同時並行で構想されたことから、純粋な教育的指導理念を

たてて、それに基づいて建築様式を導くことができなかつたことである¹⁰⁾。本来ならば、先に教育理念と計画を練り上げて、これにみあう建築様式が構想されなければならないはずであるが、それが十分にできなかったのである。

2. ヘンティッヒ・プラン

それでは、これが実現されていれば、「私はラディカルな改革者として教育学の歴史に名を残したであろう」¹¹⁾と語るヘンティッヒが描いていた実験学校の当初の建築プランとはどのようなものであったのだろうか。

まずそこでは、ヘンティッヒの学校観が問題となる。彼は古い学校を支配していた伝統的な原則を批判する。彼によればそれは、すべての子どもが同時に学習し、同時に休憩するという一律的なあり方を意味する。たとえば授業の時間についていえば、45分か50分もしくは60分というように固定化された時間設定がそれである。また、「知識をいっぱい容器から空の容器へ移しかえて満たそうとする」¹²⁾意図から建てられた学校建築様式は、教える時間と空間づくりにおいて無駄を省いた効率の高いものなのかもしれないが、いざそのような意図から抜け出して新たな学習活動の展開をしようとする際には、そうした時間と空間がかえって大きな障壁となると述べられている。

ヘンティッヒによって批判された古い学校のあり方を「教授するための学校」¹³⁾とすれば、彼が構想していたのは「ポリスとしての学校」¹⁴⁾である。このポリスとしての学校を実現する建築様式は、授業の時間、場所、方法、スタイル、人の配置とクラスの人数において、多様な展開の可能性が与えられる条件を満たしていなければならないという。その条件を満たすヘンティッヒ・プランの構想図は、図2のようなものであった。その構想図では、学校建築は全体が目粗い楕円の形に描かれていた。3つの突出した小部屋の部分が「学習の場」と考えられていたところである。建物全体は、壁によって分断されることなく一つの空間として開放される一方、この「学習の場」を設けることで、各学習グループは他に妨げられることなく学習課題に集中でき、休憩も取ることができるという。また、屋外への出入り口がこの「学習の場」に取りつけられることで、野外での学習と室内での学習とのスムーズな移動を可能にする。

このヘンティッヒ・プランは完全に実現されることはなかつたが、その基本となる理念は現実験学校における「大広間」(Großraum)を中心とする空間構成に結実している。

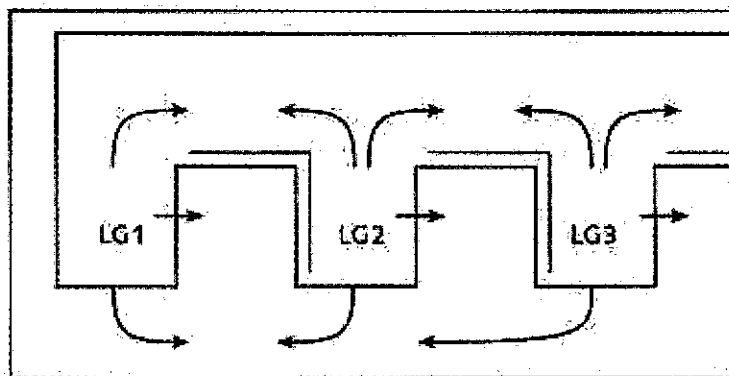


図2 ヘンティッヒ・プランの構想図 出典) Hentig, 1997, S.121

IV. ビーレフェルト実験学校の建築様式

ヘンティッヒ・プランを最も反映させた場所が「大広間」を中核として構成された空間であるが、以下、この「大広間」を中心に実験学校の建築について述べることにする。

1. 大広間の理念

「壁のない」空間として構成されている「大広間」の理念の背景には、ドイツに特有な「壁」に対する観念をみいだすことができる。開放的な空間構成においても、ここにドイツ的な意味の付与や解釈が展開される。すなわち、実験学校が設立された当時の風潮には、東西ドイツを分断していたベルリンの壁にみられるように、「壁」は人為的な境界、分離、階層組織、従順さとノンボリの利己主義の象徴であるとの否定的な観念があった。そうした観念から各教

室に目を転じると、子どもたちは「壁」に囲まれた檻に閉じ込められているように感じていたとヘンティッヒはみていた¹⁵⁾。また彼によれば、こうした「壁」は、必要のない庇護を与え、依存を許し、反抗を引き起こし、制約を加えるものとなる。「壁」によって仕切られることのない「大広間」を中核に空間構成をするのは、「意志の疎通、争いの解決、互いの観察をねらいとする生活形式」¹⁶⁾を構築するところに彼の真のねらいがあったからだと解せられる。そのことが、コミュニケーション、透明性、移動性と柔軟性のスローガンに込められている。「大広間」のもつ教育的意味は、彼の言説からすれば、相互観察によってもたらされる注視と操作性による「公共の目」の教育効果と、「自己決定能力の育成」の2点にまとめることができるであろう。

まず、「公共の目」の教育効果についてであるが、ヘンティッヒは、ヤン・ヤコブの『アメリカの大都市の死と生』において言及された論旨に基づき、公衆は教化しあう働きをもつとの立場から、「たくさんの人の目が十分にゆきとどいている時に、ものごとは人間的に進んでいく」¹⁷⁾という。そのたくさんの人の目、「公共の目」を実験学校の「大広間」は自然と作り上げる力をもっていることが強調されている。次のようなヘンティッヒの経験を通して、この「大広間」における「公共の目」がどう人間的に働くのかを読みとることができよう。

「二人の子どもが学校で喧嘩をしていた。これは日常のことであるが、それが深刻なものであるかどうかをすぐに推し量ることができなければ、私はそこに立ちどまり、じっと眺めることにしていた。そうすれば、あえて喧嘩に干渉する必要もなくなる。たいていのケースでは、周辺にいる生徒が私に、『ハルトムートは、もう先に行っていいよ。ここでは何も起きないからさ』と、こう言ってくれる。そうならなくても、私がそこにいるだけで、喧嘩がエキサイトしなくなるものである。』¹⁸⁾

ここで作用した「公共の目」は、騒動の周辺に居合わせた子どもたちの存在とヘンティッヒ自身の存在である。この例からしても、「壁」が取り払われた可視的な空間であれば、「公共の目」は作用しやすいものになる。そしてこの「公共の目」は、共同生活を送り、共に学習する子どもたちの規範意識に対して反省的に働きかける作用をもつ。そのような公共の秩序を無理なくもたらす「公共の目」は、壁のある学校では困難であるとするのがヘンティッヒの見解である。彼によると、「大広間」を中核に空間構成のなされた学校において、「公共の目」と耳が十分に機能すれば、教師に絶望的な金切り声を出させるように振舞う子どももいなくなるというのである。

教育的意味の二つめは、日常の社会生活の現実に近づけた学習環境の中で、自己決定能力を育成することである。これには、子どもが自ら課題に集中することも含まれる。「大広間」は、ありのままの現実に近い空間として構成されているが、その意味は、「他人が別のことをしているところでも、人は集中できなければならない」¹⁹⁾ところにある。日常の生活の場では、他者の動きやざわめきを受けいれざるをえないし、また逆に、他人の邪魔にならないように自己も振舞わなければならない。つまり、個人の空間以外では、他人の欲求や意図を受容しつつ、自己のあり方を決定するのが普通の姿である。そこにこそ、子どもが現実をアナロジーしつつ、自己決定能力の育まれる契機があると考えるのである。これをヘンティッヒは、「共同の関係や手段、時間、空間、静けさ、他者の注意という財を分かち合う学習」²⁰⁾と名づけている。子どもは、他者との距離を測りつつ、自分の課題を決定していくという循環の中で、公の空間における自分の位置や課題を他者を意識しつつ決定していくのである。ヘンティッヒの次の言葉は「大広間」における子どもの自己決定の重要性を端的に表現したものであろう。「動きやざわめきに満ちた空間において学習できなかった人は、・・・自身のために一時の静寂すらも勝ちとれなければ、どんな困難も打開することはできない。図書館のような静けさを、常に人は用意してくれるはずもないのである。』²¹⁾他者と共同生活をおくる以上、自分がやるべきことを為すには、それをできるようにする自己の意思、そして行動力と方法を身につけなければならないという考えであろう。

2. 実験学校の建築様式

1) ハウスⅠの建築様式

実験学校はハウスⅠ、Ⅱと名づけられた二つの建物からなり、この二つは「大広間」を中核にする構造をもっている(写真1, 2参照)。このうちハウスⅠは、第1段階の第0学年から第2学年の子どもが学校生活をおくる建物である。

ハウスⅠの「大広間」に目を向けると、そこは車座コーナーやウサギ小屋コーナー、工作・絵画コーナー、学習コーナーが設けられ、均整のとれた学習環境構成が行われている。構造上、この「大広間」への進入口は、遊び場へと通じている側とその反対の2ヶ所しかない。開かれた空間を確保しながらも、子どもがその「大広間」の奥へ進めば、

その分だけ静かに学習に集中できるようになっている。「大広間」から屋外への出入りが設けられることで、野外学習と室内学習の移行がなされやすく設計されている。また、入り口側に近い位置ほど天井は高く広がっており、外界の空気や光が取り込めるようになっている。これは、建物の外の様子をどの場所からでも見渡すこともできるように造られている。3つあるそれぞれの大広間は、片側の移動口からのみ行き来ができ、その通路は1メートルほどの落差のある階段によって段差がつけられているため、「大広間」での活動は互いに覗けない。こうした空間構成から、閉じた空間では失われがちな「公共の目」も失われることがない。広い開かれた空間であるとはいえ、学習の静けさが損なわれることや、移動のために学習活動が妨げられることもない。



写真1) 大広間で話し合う子どもたち



写真2) 大広間の学習環境

2) ハウスⅡの建築様式

次に、第2から第4段階（第3学年から第10学年）の子どもが過ごすハウスⅡについてであるが、それは3つの活動空間（大広間）を中心に構成され、ハウスⅠよりも大きく造られている。また、ヴィツヒ（Wich）と呼ばれる幅の広い廊下の役割もかねる空間が「大広間」を取り巻いて設けられており、そこから「大広間」の空間全体を見渡せるよう建造されている点もハウスⅠにはない特徴である。これは年齢による空間活用の違いがあることからそのように設計されたものである。1971年の時点では、ハウスの活用の仕方は、次のように計画されていた。

「ブロックⅠでは、すべての授業が基幹フロアで行われる。ブロックⅢでは、ほぼすべての活動が専門化された機能フロアへと移る。ブロックⅡで、基幹フロアから機能フロアへの移行を行えるようにする。」²⁾

ここでいう基幹フロアとは、「大広間」のことである。ブロックとは、全学年を互に関連する3つのブロックに編成した、学習活動を進めるうえでの核となる基礎集団（Stammgruppe）の単位のことである。たとえば、ブロックⅠは、5～7歳児の15名からなる異年齢集団を1集団単位とし、これを担当教員とアシスタントで受けもつ。ブロックⅡは、8～9歳児と10～11歳児の前期・後期2段階に設定され、どちらの段階も20名をもって基礎集団をつくるものである。ブロックⅡの後期段階から教科担任制が導入される。ブロックⅢは、12～15歳の子どもで構成され、専門的な授業内容が提供される「機能（専門）フロア」へと学習の場所も移っていく。そして、図書館、音楽室と美術室、木材工房、金属工房、粘土工房、写実実験室と印刷実験室、演劇場と催し物会場、各種実験室（物理・化学・生物）、印字室（フレネ教育を起源とする。写真3、4参照）、動物園などが、「機能フロア」に相当する。ハウスⅠで「大広間」に設けられていた各種コーナーは、ハウスⅡでは姿を消し、それに代わって科学的分類にしたがって専門化された「機能フロア」の空間が設けられていることになる。

なお、現状に即して補足すれば、1974年の設立時では、ブロックⅡには第3学年から第6学年、つまり8～11歳児が所属していたが、その7年後の1981年にブロックという名称が段階（Stufe）に改められ、それと同時にこのブロックⅡが上述のように前期と後期に分割された。つまり、ブロックⅡの前期が第2段階に、ブロックⅡの後期が第3段階として、そしてブロックⅢが第4段階に再編成されたのである。これにより実験学校の基礎集団は4つの区分に沿って構成され、冒頭で示したように、第1段階（第0～2学年）第2段階（第3～4学年）第3段階（第5～7学年）第4段階（第8～10学年）の枠組みに再編成された。

ハウスⅡの構造的な課題としては、「機能フロア」の空間は閉じた個別の空間であり、その空間に長時間とどまっ



写真3) 印字室の様子

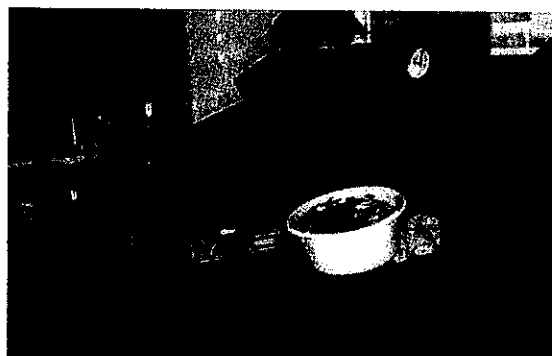


写真4) 印字のための備品

てしまうと、ヘンティツヒの言う「公共の目」が必ずしも保証されないことと、もう一つは、他の学習集団がこの空間を利用している間はこの空間を使用できないので、学習の活動の継続性が途切れてしまうケースがでてくることである。この空間の活用方法と建築様式は、今なお課題のまま残されている。

V. 学習環境の活用方法

1. 大広間と機能フロアの活用方法

ここで、ハウスⅡにおける「大広間」と「機能フロア」の活用方法を明瞭にするために、学習集団とその学習活動の流れを段階ごとに時系列的に整理しておく。

まず、第1段階の子どもについてであるが、各学年の定員は60人であることから、この段階の子どもの数は第0～2学年あわせて180人である。この180人が15人程度の異年齢による基礎集団に割り振られる。このため、合計12個の基礎集団が形成されることになる。ハウスⅠは、この第1段階の子どものみが生活・学習する建物である。そこでの学習は、読み・書き・算の3R'sの反復練習と教科に制約されない1日の生活に沿った全体的な学習の2つを柱とし、基礎集団を単位とする個別的な学習形態で行われる。3R'sの反復練習とはいえ、どの教科内容を学習するかは、立てられた学習計画に沿って子ども一人ひとりが自分で選択して行うことを原則にしている。体系的に作成された学習プリントや資料に基づいて、基礎集団単位での話し合い活動を織りまぜながら、学習は進められる。他方、朝の早い時間帯に3R'sの練習をした後、子どもたちが関心を示す出来事や対象に対しては、柔軟に授業が組織される。一例を挙げれば、雪が降り始めてその雪に子どもの関心が向き、それから何かが学びとられると教師が判断すれば、これを探究の対象として学習が展開していく。日常的に生活を営むことから発生する自然な文脈や出会い、出来事などが、第1段階では特に大切にされている。遊び的な学習との一体化も図られる。

第1段階から第2段階へと移行する第3学年になる時に、子どもたちはハウスⅠからハウスⅡに移動する。第2段階は3・4学年で構成されるが、ここで15人程度の異年齢による基礎集団は20人の同年齢基礎集団に編制しなおされる。この基礎集団は、実験学校を卒業するまで共同で生活・学習する集団となる。一部では、第3・4・5学年で異年齢基礎集団を形成しようとする試みも行われており、その試みの結果次第では、近い将来、この段階の集団編制の枠組みが変わる可能性を残している。第2段階での学習も、第1段階と同様に「大広間」において基礎集団単位で行われ、そこでも子どもの1日の生活リズムが配慮されるが、この段階からは遊びの要素をとり入れた英語学習が始まる。これは実験学校とはいえ、その教育課程が州文部省の学習指導要領に基づくものだからである。この第2段階では、ハウスⅠからのⅡへの移動や基礎集団の再編成から子どもの生活が変化するので、それがいかに子どもの負担にならないようにするかが現在も問われている。

次の第3段階の特色は、2つある。一つは、第1、2段階においては、特定教科の限定された内容を同一時間内に一斉にやらない個別的な学習活動を中心とすることに加え、第3段階からは「経験領域」(Erfahrungsbereich)が導入されることである。これは、実生活の諸問題が扱われ、①人と人とのかかわり(社会科)、②人間の事象とのかかわりⅠ(観察・比較・実験—自然科学)、③人間と事象とのかかわりⅡ(遊び、想像、具象化—芸術・技術)、④自分の身体とのかかわり(健康・体育)、⑤述べられたこと、書かれたもの、考えられたものとのかかわり(語学、数学)という5つの領域から構想されている²³⁾。この「経験領域」との対応で、区分された授業時間も導入される。「経験領域」の

学習内容によっては、「機能フロアー」も活用されはじめる。もう一つの特色は、基礎集団を単位とする学習コースと並んで選択基礎コース (Wahrgrundkurs) が設けられることである。子どもは自身の関心からコースを選択する。すなわちこの時点から、同一集団内における学習過程上の個別分化から、必修と選択の組み合わせによるカリキュラム上の分化が導入されることになる。また、選択基礎コースでは、第5・6・7学年による異年齢集団で授業が行われる。学習活動の場としては、選択基礎コースの内容に応じて、「大広間」か「機能フロアー」が選択されるものの、語学のコース内容であれば語学室での授業が、「芸術と時間の旅」というテーマの時であれば、美術室を利用することが多くなる。この段階の選択基礎コースにおいて、異年齢集団で子どもが過ごす時間は週5時間程度である。通常、週の中ほどの1日がこの選択基礎コースの時間に割り当てられる。これは、ほぼ1日1時間の割合で割り振られている。

第4段階は、第8・9・10学年を一つのまとまりとし、基礎集団は第3学年からのものをそのまま受け継いでいる。この段階の特色は2つある。一つは、「経験領域」が教科に細分化されることである。先の5つの「経験領域」は、①からは歴史・政治、地理・経済、教育・心理・宗教へ、②からは物理、化学、生物へ、③からは造形・抽象芸術、音楽へ、④からは健康・体育へ、そして⑤からはドイツ語、英語、フランス語・ラテン語、数学へと教科区分がなされる。この教科別授業も基礎集団ごとに実施される。主たる学習場所としては「大広間」と「機能フロアー」のどちらかが選択される。

二つは、選択基礎コースが、達成コース (Leistungskurs) と選択コース (Wahrkurs) に分かれ、これにおよそ3分の1の学習時間が割り当てられる。ここで再び異年齢集団で活動する機会が多くもたれることになる。

達成コースの内容は、教科学習の色彩が濃いものになっている。その理由は、達成コースの設置意図にみられる。達成コースの主眼は、子どもが自分で「学習成果の特色 (プロフィール)」 (Leistungsprofil) を作り上げるところにある。つまり、自分の得意分野を伸ばすためのコースである。その大部分は教科の枠組みに沿ったコース内容に編成されている。この「学習成果の特色」は、実験学校卒業時に明記される。ただしそれは、学習成果の評定を伴ってはいないが、各自の得意分野や習熟した専門領域を学校として認定することにねらいがおかれている。このコースの内容は、2002年1月時点では、英語、生物学、自然科学、演劇、音楽、芸術、技術(衣服製作)、数学、体育等の12コースに分けられている。一度選択したコースは2年間継続して学ばれる。たとえば、英語を得意とする子どもは、基礎集団における教科別授業の英語の他に、この達成コースの英語を選択することで、得意とする学習を深めるとともに、公的な学業証明としてのプロフィールづくりを行えるのである。このコースは、主に「機能フロアー」で展開される。

選択コースの内容の特質は、実践的な学習と教科の枠には収まりきれない認知的学習を志向している点にみられる。たとえば、「洋服をつくろう」、「料理と栄養学」、「新しいスポーツゲーム」、「鉄の蠟燭立てを作る」、「エコロジーな畑仕事」などのプラクティカルなテーマと、「ラテン語」、「女性を強くする」 (Mädchen stärken)、「社会的研究—多様な可能性」、「神と世界」などの学際的なテーマから編成され、合計12のコースが用意されている。それぞれのコースごとに、プロジェクト的な授業が展開される。このようなプロジェクト授業の学習の場は、通常、「機能フロアー」で展開される。「神と世界」のコースでは主に図書館が、「鉄の蠟燭立てを作る」のコースでは金属工房が主な学習の場となる。

ハウスⅡにおける「大広間」と「機能フロアー」の活用頻度について整理すると、第2段階の学習活動は「大広間」を中心とするが、第3段階では、選択基礎コースの異年齢集団においても、また、「経験の領域」の学習をする基礎集団においても学習活動の場は「機能フロアー」へと徐々に移動していく。第4段階に至っては、達成コースと選択コース、そして各教科に細分化された授業が導入されることから、半分を超える学習が「機能フロアー」で行われている。

2. 基礎集団における活動の展開

実験学校では、通常の学校にみられる教室単位の学級編制の代わりに「基礎集団」 (Stammgruppe) が編制されている。これが、この学校における最小単位の共同体として機能する。

ハウスⅠにおける「基礎集団」の活動の様子を1日のサイクルで描いてみると、それは朝の会 (Morgenkreis) から始まる。朝の会 (15分程度) で、子どもたちは、車座状に楕円を描くように床に座り、昨日の出来事や家での話、不満や困っていること、学習でつまづいていることや今日の学習プランについて自由に述べる。その話から教師は子どもの状態を把握して、それに基づいて学習の進め方や着眼点について個別の方向づけを行う。そこから1日の学習がスタートするのである。ここからは、各人の学習のめあてや活動内容に応じて、個人・パートナー・小集団の形態に

分かれた学習が展開される（写真5参照）。工作・絵画コーナーで昨日の続きを製作する，小動物コーナーでウサギの世話や掃除をする，算数や国語の課題に取り組むなど，その学習の進め方は個別に分化されたものとなる。お昼前には再び車座コーナーに集まり，各自が学習したことを報告し，それに対して意見を出し合うことで，コミュニケーションを通じて他者の学習成果を学びとる。ここには，さまざまな学習事象を子ども相互の力で学びあおうとする意図がみられる。「基礎集団」の活動は，個別化された学習と車座におけるコミュニケーションを軸として展開される（図3参照）。

ハウスⅡの「基礎集団」の活動も，基本的に同じようなサイクルで展開されるものの，異年齢編制は解消されたものになっている。



写真5) 分化された学習活動

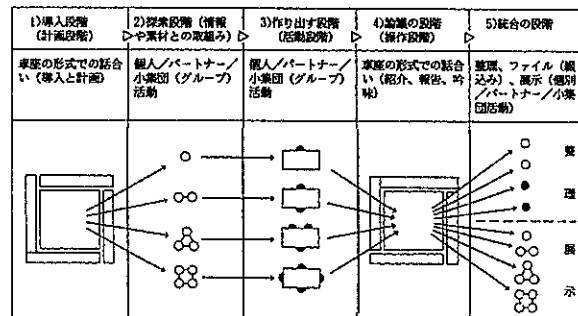


図3) 授業活動の一般的展開図²⁴⁾

3. 異年齢集団編制の特質

ハウスⅠにおける「基礎集団」は，異年齢編制がなされているが，その理由について3つの点が示されている²⁵⁾。

- ・異年齢集団編制を教育実践に取り入れた基礎学校は，子どもに安心感を与え，安全性も確保できること。
- ・前提条件が異なる上に多様な生活経験を有する今日子どもたちが，それまでとは異なる環境にある学校という世界に入学してくることから派生する諸問題に対して，異年齢集団編制は，教育的にみてよい効果をもたらすこと。
- ・子どもの長所や短所，興味や欲求，発達に対応させるために授業のオープン化がなされなければ，わざわざ異年齢集団を学校に取り入れたとしても，その集団形態は結局のところ古い学校の画一的な体質に取り込まれてしまうので，その両者が相伴ってはじめて，個に応じようとする実験学校の教育理念が実現されるものであること。

この異年齢集団の編制には，「学年別クラスにおける教授は，人工的に実施されるために不自然である」²⁶⁾とする改革教育学の思想がその基底をなしている。

異年齢集団の特色をよく表す事例を一つ紹介しておきたい。年長者は，年少者のチューターの役割を果たす。これは学習・生活の両場面にわたる。たとえば，車座での話し合いの後，第0学年のある子どもが突然泣き出したことがあった。教師にはその子が指を挟んだように見えたらしい。だが実際には，第2学年の子どもが適切に対処した状況から，そうではないことがわかった。「抜けたのは子どもの歯だから，すぐに大人の歯が生えてくるよ。自分も何度か経験したことだよ。心配することはないよ。」と語りかけていたのだ。これは，大人から説明を受けるよりも，仲間である年長児の言葉の方が強い納得感と安心感をもたらしたケースである。

4. フォーラムによる共同体的学びづくり

「基礎集団」は，学習を進めるうえで一集団単位というにとどまらず，相互に刻々と交わる機会の開かれている学校空間において，そこで共に生活し経験する成員が共同体的な学びや社会的な学習を創出する基礎的な集団としても機能している。

実験学校では，「基礎集団」内の成員による車座（Sitzkreis）での話し合い（写真6，7参照）を最小単位として，「基礎集団」相互の話し合い，学年の話し合い，学校全体の話し合いが，必要に応じて組織的に行われる。たとえば，「基礎集団」相互の話し合いで問題にされることの多いテーマは，「大広間」の使用の仕方である。これは「フォーラ



写真6) 車座による話し合い (ハウスⅠ)



写真7) 車座による話し合い (ハウスⅡ)

ム」(Forum)として利用され、共同の空間としての「大広間」において生活する子どもはその「大広間」の共同体の一員として自分の意見を主張し、他の子どもの意見を傾聴し、皆で決めたことを決定事項として受けとめ、守っていかなければならない。この取り決めにもなう個人の役割と責任の自覚が、個人間の連帯感を育む契機にもなっている。「大広間」の構造とそれを利用する「フォーラム」の形式は、「日ごろから共同体のための空間として体験され、そこに参加する全員に社会的に行為することの要求をとまなう」²⁷⁾ものである。

このような共同体的な学びを視野に入れた「フォーラム」の活用は、ヘンティッヒの次の考えを基底においている。それは、「もっぱら民主主義が機能していることを体験した人のみが民主主義を信じることができる」²⁸⁾という考えである。民主社会の実現は個人の決定と共同体の決定が完全に一致することにあるのではなく、一致したことのある経験とその決定が誠実に実行された経験なしには達成されないことを意味する。共同体的学びの主眼は、民主社会への信頼、共同体における政策的な決定(方針決定)への参加と方法、そして自らも共同体の形成に関与することを体験するところにある。ヘンティッヒは、グループにおける話し合い活動を強調して次のように述べる。「1つのグループが1つの共同体であるなら、それは個々の子どもの最も優れた教育者である。では、どうすればグループが共同体になれるのだろうか?それは共通の課題を通して、たとえば、グループが1人の問題を抱えた仲間を助けることによって、問題が小さくなるような助け合いなどを通して共同体になっていく。これは、なんと意味のある人の輪をつくることであろうか。」²⁹⁾彼は、グループが民主的な話し合い活動を通して共同体になっていく姿を、「大広間」における共同的活動形式に思い描いているのである。

VI. おわりに

ビーレフェルト実験学校の建物の現状は、必ずしもヘンティッヒ自身の当初の学校建築理念を忠実に具現化できた建物ではなかったとしても、そこで30年間行われてきた実験的な教育実践の試みは、旧来の学校を縛っていたさまざまな「壁」や既存のあり方を打ち破ろうとしたものであり、また、その格闘の中でヘンティッヒも自らの教育理念を現実化しようとするものであったといえるだろう。その代表的なものの一つが、「大広間」を中核とする教育実践に結実しているのである。それは、「大広間」という学習環境で常に機能すべき「公共の目」の教育的意味性であり、また、そこで一人ひとりが自らの行動や態度を自己決定しつつ相互に学び生活しあう共同体づくりへの認識である。

そもそも学校建築は、たとえそれが特殊な任務を担う実験学校であったとしても、一度建設されてしまえばそこから抜け出すことはできない。建築当初は目新しい空間であるものが、そこで学校生活を営むものにとっては年月を経るにつれ、既存の空間、それが当たり前空間となってしまう。それ故に大事なことは、「場」そのものの構成の仕方よりもむしろ、その「場」を生かし続ける創意であり、そこで営まれる絶え間のない実践の試みである。この意味で、教育条件としてのハードと創意工夫活動(実践)としてのソフトとが共振・共鳴する営みが失われてしまえば、それは建物の目新しさ以外に注視すべきものはなくなってしまうだろう。もう一つ大切なことは、子どもたちによる共同体的な学びの実現である。学校における諸活動が、子ども相互による学習及び生活の人的空間づくりをとまなう、社会的連帯感と民主主義に対する信頼の育成をもたらすものとならなければ、物的な環境は色あせてゆくにちがいない。

ヘンティッヒの次の言葉は、「場」としての学校が生き生きとした「学習の家」になるための大切な課題を提示してくれる。それは、オープン化の理念が反映された学校建築に対する考え方にも示唆を与えるものであろう。「私があるとか実現することができたこの建物は、君たちに最も開かれた学習の機会を与えてくれるだろう。ここでは君たちは何でも好きなことをやってよい。……君たちの学校なのだから、自分で学校をつくりあげればよいのであって、与えられた建物によって習慣化された使い方に満足することなく、この建築に縛りつけられなければ、君たちの学校は活力をもちつづけるだろう」³⁰⁾。学校の建築様式というハードの側面とそこで展開される授業方法や学習活動の重要性とともに、建築様式の真新しさだけにまどわされない実践のあり方が問われるし、また、その基本となる理念が問われなければならないのである。

【注】

- 1) 本研究を進めるにあたり、ビーレフェルト実験学校の出版物や資料、ヘンティッヒの著作等を参照するとともに、同校への実地踏査（原田は1996年を最初に3度訪れ、授業や校内研究会への参加を通して調査し、牛田は2002年に1ヶ月間同校に滞在して学校生活の全般を調査した）を行った。
 なお、ビーレフェルト実験学校に関する日本の先行研究としては、以下のものがある。大家孝雄「実験学校—教育課程工場」、佐藤三郎編著『世界の教育方法改革』東信堂、1986年、155-167ページ。栗山次郎『ドイツ自由学校事情』新評社、1995年、126-135ページ。高橋勝『学校のパラダイム転換』川島書店、1997年、57-87ページ。
- 2) 初等学校入学前の5歳児を対象とする就学前学年であり、通常、予備学年（Vorklasse）と呼ばれる。
- 3) 安彦忠彦、新井郁男、飯長喜一郎他編『新版現代学校教育大事典2』ぎょうせい、2002年、230ページ。
- 4) Klafki, W.: Wem nützt eine solche Versuchsschule? In: Thurn, S., Tillmann, K. -J.: Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Rowohlt 1997, S. 318-319.
- 5) Hentig, H. v.: Die Bielefelder Laborschule. 5. Aufl., Bielefeld 1998, S. 10.
- 6) ebd., S. 9.
- 7) <http://www.uni-bielefeld.de/LS/leitli.html>
- 8) Hentig, H. v.: Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung? In: Neue Sammlung, 25. Jg., H. 4, 1985, S. 475.
- 9) Hentig, H. v.: Lernen in anderen Räumen. In: Thurn, S., Tillmann, K. -J.: Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Rowohlt 1997, S. 122.
- 10) ebd., S. 120.
- 11) ebd., S. 122.
- 12) ebd., S. 127.
- 13) Thurn, S.: Teilhabe durch Verantwortungserfahren, einfühlen, handeln. In: Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus: Schulinnovation 2000. Schulen auf dem Weg. Würzburg 2000, S. 2.
- 14) Hentig, H. v., 1998, S. 32.
- 15) Hentig, H. v., 1997, S. 129.
- 16) ebd.
- 17) ebd., S. 130.
- 18) ebd.
- 19) ebd.
- 20) ebd.
- 21) ebd., S. 131.
- 22) Hentig, H. v.: Die Bielefelder Laborschule. Stuttgart 1971, S. 59.
- 23) Der Groeben, A. v.: Die Laborschule. In: Thurn, S., Tillmann, K. -J.: Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Rowohlt 1997, S. 342.
- 24) Meyer, G. W.: Freie Arbeit in der Primarstufe und in der Sekundarstufe bis zum Abitur -Denkstöße zur inneren Reform der Schule ein Diskussionsbeitrag aus Nordrhein-Westfalen. Agentur Dieck 1992, S. 29.
- 25) Althoff, G. P., Husemann, G., Thurn, S.: Altersmischung von Anfang an. In: Thurn, S., Tillmann, K. -J.: Unsere Schule ist ein Haus des Lernens. Rowohlt 1997, S. 148.
- 26) ebd., S. 146-147

- 27) Der Groeben, A. v. , 1997, S. 339.
- 28) Hentig, H. v., 1998, S. 15.
- 29) ebd., S. 31.
- 30) Hentig, H. v., 1997, S. 141.

【参考文献】

- 1) Der Groeben, A. v., Rieger, M. F.: Ein Zipfel der besseren Welt -Leben und Lernen in der Bielefelder Laborschule. Duisburg 1991.
- 2) Der Groeben, A. v.: Strukturplan der Bielefelder Laborschule. 3. Aufl., Bielefeld 1997.
- 3) Hentig, H. v.: Die Schule im Regelkreis. 2. Aufl., Stuttgart 1969.
- 4) Hentig, H. v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. 4. Aufl., Stuttgart 1974.
- 5) Melzer, W.: Die Laborschule und ihre Eltern. Bielefeld 1989.
- 6) Völker, H.: Die letzten 3 Jahre -Abschluß und Übergang. Bielefeld 1991.