

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

～教育実践理念の授業展開について～

A Study on the Project Lessons of Bielefeld Laboratory School

原田 信之*・牛田 伸一**

HARADA, Nobuyuki・USHIDA, Shinichi

キーワード： オープン教育, プロジェクト授業, ハルトムート・フォン・ヘンティッヒ,
PISA, 学力調査

Zusammenfassung

Die Bielefelder Laborschule ist eine staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen und zugleich eine wissenschaftliche Einrichtung der Fakultät für Pädagogik an der Universität Bielefeld. Die Schule, die als "eine Schule für alle Kinder" bezeichnet wird, befasst sich seit ihrer Gründung (1974) mit verschiedenen pädagogischen Aufträgen, die Bezug auf aktuelle Probleme der Schulpädagogik nehmen. Der Paradigmenwechsel von der Unterrichtsschule zur Schule als Polis wird unter reformpädagogischen Gedanken gezielt und experimentell ausprobiert.

In diesem Beitrag werden die konkreten pädagogischen Verfahren der Laborschule untersucht und dabei mit den besten Ergebnissen der PISA-Studie in Beziehung gesetzt. Hierbei wird besonders auf die Praxis in der Eingangsstufe, in der die Kinder von der 0. bis zur 2. Klasse leben und lernen, eingegangen. Es werden daher zunächst wichtige Merkmale der Laborschule vorgestellt, die sich in ihren Rahmenbedingungen, ihrem System und ihrer Organisation beschreiben lassen. Danach ist es notwendig, Leben und Lernen der Kinder in der Eingangsstufe im Tageslauf zu skizzieren. Zum Schluss wird der Versuch des Projektunterrichts, dessen Thema "Leben im Mittelalter" lautet, erläutert. Der Sinn dieses Beitrags für die japanische Schulentwicklung liegt darin, relevante Einsichten darüber bekommen zu können, wie Lehrkräfte individualisiertes Lernen von Kindern fördern und es gleichzeitig mit dem sozialen Lernen der Kinder in Einklang bringen können. Wohl nimmt die Bildungsreform Japans Kurs auf die Differenzierung des Lernens, doch geht damit die Gefahr einher, Sozialkompetenzen und die Identität als Mitglied kleiner Gemeinschaften zu verlieren. Welche Ideen können wir aus der pädagogischen Praxis in der Laborschule herausziehen und wie könnte deren Umsetzung aussehen?

I. はじめに

オープン・スクールは、1970年代ごろから教育の人間化の動向のなかで先進国各国において広がりを見せ、学校建築や学習環境の基本構造の変化をも含めたその斬新な教育方法改革（内的改革）により大きな期待が持たれたものの、後にその多くは学力低下問題と対峙することで、各学校における教育経営の方針の転換が余儀なくされてきた。ドイツにおけるオープン・スクールの代表であるビーレフェルト実験学校に関しては、すでに、大塚¹が主に1970年代の文献等に基づいてその教育内容や

* 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）

授業経営などについて紹介し、教育改革モデルとしてその独創的な学習・教育条件の可能性を示している。また、高橋²は閉鎖的で一元的な機能空間から、開放的で多面的な意味空間へと組みかえていくことを意味する「学校のパラダイム転換」を提唱し、その文脈にビーレフェルト実験学校を位置づけ、ハルトムート・フォン・ヘンティッヒ (Hartmut von Hentig) の教育理念や学校観を引用しつつ、経験的空間に組みかえられた学校において可能性の広がる実践的学習について論じている。しかし、一方、ドイツにおけるオープン・スクール研究では、その特色的な教育実践の実際について論じた微細的研究はほとんどなされていない。また、ドイツにおいて、近年、学力低下問題が深刻視されるなかで、ビーレフェルト実験学校に対する教育的な評価を明らかにすることは、オープン・スクールのこれまでの評価を再検討する上でも、貴重な考察材料を提供することになるであろう。

本稿では、国際比較学力調査に基づいてビーレフェルト実験学校など改革学校に対する再評価と実験学校における教育実践の特色について論じた後に、同校におけるプロジェクト式の授業に着目し、その実践原理・方法・事例について論及する。実践事例としては、第1段階 (第0～2学年) の児童を対象に「中世の生活」をテーマに行われたプロジェクト授業を取り上げる。なお、同校における教育実践を支える理念及び学習環境の構成、一般的な授業展開方法、学習集団組織などについては、原田・牛田による先行研究「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～」³を参照いただきたい。

II. ビーレフェルト実験学校と学力

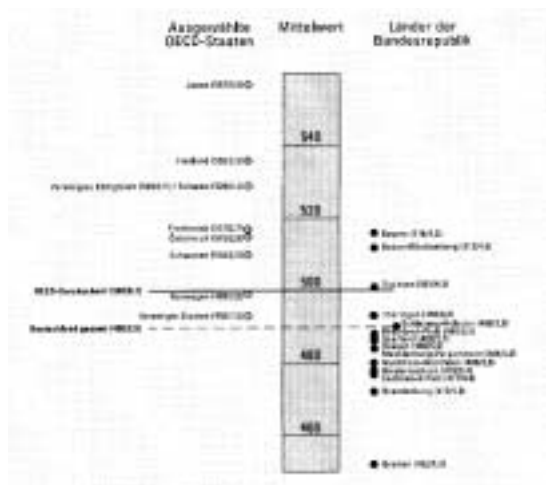
1. 国際比較学力調査の結果

ドイツで近年学力問題がクローズアップされているが、それは1960年代以来のことである。ゲオルク・ピヒト (Georg Picht) による論稿で、1964年に週刊新聞「クリスト・ウント・ヴェルト」誌上にセンセーショナルな標題が掲げられて連載された「ドイツの教育的破局」(Die deutsche Bildungskatastrophe)は、その当時のドイツにおける教育的危機意識の高まりを的確に表すものであったといえよう。近年のドイツ社会における学力危機意識の高まりを指して、「第二の教育的破局」と言われるのはそのためである。

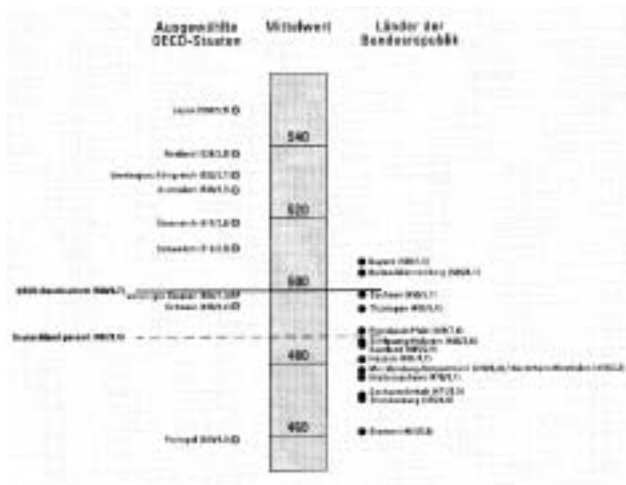
近年における学力問題再燃のきっかけは、第3回国際数学・理科学力調査 (独: Die "Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie", 英: Third International Mathematics and Science Study, 通称: TIMSS, 1997年6月公表) と、OECD生徒の学習到達度調査 (Programme for International Student Assessment, 通称: PISA, 2001年12月公表) の対調査対象国比較において、ドイツの生徒の学力が国際平均水準を満たしていない深刻な結果が立て続けに露呈されたことによるものである⁴。

まず、TIMSSの調査結果によると、ドイツの中学2年の生徒の成績は、41ヶ国中数学は23位、理科は18位であった。次に、PISAにおいて調査対象となった15歳児の成績は、31ヶ国中、読解力で21位、数学と理科でそれぞれ20位であった。これらの調査結果は、ドイツの生徒の成績が芳しくないことを数値で示す根拠になり、その結果、TIMSSショック、PISAショックの言葉を生み出すほどのものであった。かくして学力低下意識が、一種の社会現象として顕在化していったものとみられる。

上記2つの学力調査が示す結果は、調査対象国間を比較したものであるが、PISA調査に付随して行われたPISA-Eの調査結果が2002年6月に公表された。この調査結果は、ドイツ16州それぞれの成績結果を明らかにするものである (図II-1, II-2参照)⁵。それにより、これまで風聞・風説の域を越えなかった「教育レベルの南北間格差」や「保守長期政権州学力優位説」に説得力のある根拠を与える結果にもなった⁶。



図II-1 数学の平均得点の州間比較



図II-2 理科の平均得点の州間比較

2. ビーレフェルト実験学校とPISAの結果

こうした学力調査は、上記のように他国と比べてドイツの学校教育の遅れを認めさせることになった一方、オールタナティブ・スクールといわれる改革学校(Reformschule)の存在をクローズアップさせる結果をもたらした。それまで改革学校は、たとえば皮肉をこめて、ものぐさ太郎の意味を持つシュトルヴェルペーター学校(Struwwelpeter-Schule)と呼ばれることが多かった。シュトルヴェルペーターとは、ハインリッヒ・ホフマンが1845年に出版した童話絵本に登場する主人公の男の子の名前であるが、ドイツではその主人公がもじゃもじゃ頭であることからものぐさ太郎を意味するところに由来する。本稿で取り上げるビーレフェルト実験学校は、1974年の設立以来その種の学校の代表格とみなされてきたにもかかわらず、PISAの学力調査に参加し好成績を収めたことにより、ドイツ国内に大きな反響を呼び起こす結果となった⁷⁾。

図II-3, 4, 5は、PISAの調査結果に基づく読解・理科・数学の各学力に関する比較表である。そこから、各分野の学力に関してPISAで第1位の国の平均得点、ドイツ16州のうち第1位の州の平均得点、実験学校の得点を知ることができる。なお、表中のヘレーネ・ランゲ学校は、ヘッセン州の州都ヴィースバーデンにある改革学校の一つである。同校は、その学校経営の特色として劇場演技(Theaterspiel)のプロジェクト活動(Projektarbeit)に力を入れている学校である。読解力が高かった理由について、劇場演技が文章を読む機会を間接的に提供するからであり、「生徒たちが自らのプロジェクト活動の成果を観客の前でも上演することに私たちは価値を置いているからだ」との説明がなされている(Der Tagesspiegel; 14. November 2002, S.32)。同校の結果は学力低下のドイツにおいて注目に値するものであろう。

さて、本稿で取り上げるビーレフェルト実験学校の学力は、読解力に関してはフィンランドに及ばないものの、ドイツ第1位のバイエルン州と比べて約20ポイント、実験学校の位置するノルトライン・ヴェストファーレン州(以下、NRW州と省略)と比べると25ポイント強も上回っている(図II-3参照)。理科の成績に関しても、ドイツ第1位の州とは20ポイント近く引き離しており、NRW州との比較では約40ポイントも上回っている(図II-4参照)。また、数学に関してはドイツ第1位の州とほぼ同じ、NRW州と比べると20ポイント強の高い得点を出している(図II-5参照)。このような好結果を受けて、日刊紙デア・ターゲスシュピーゲルは、シュトルヴェルペーター学校の大勝利との見出しを掲げたのである。それは、成績の数値上の勝利だけでなく、むしろ実験学校の設立理念や教育方法の有効性に対する結果が示されたとの見方が関係者から出されており、この点から実験学校の約30年間の実践経験が改革の行方に、また新たな一石を投じることにもなる可能性が出てきた。そのこ

とはもちろん、PISAで好成績をおさめたことへの要因分析研究、そして実験学校側からの改革提案がどれだけ受け入れられるか次第である⁸。

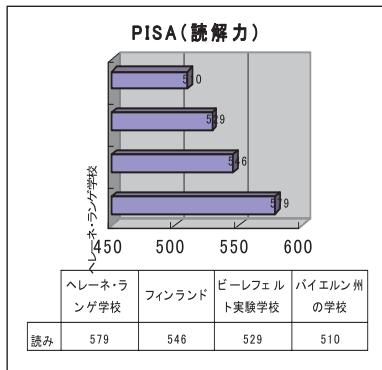


図 II - 3 PISA読解力

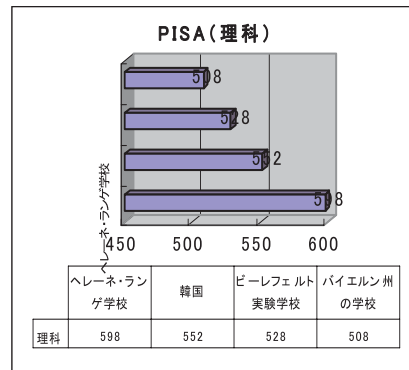


図 II - 4 PISA理科

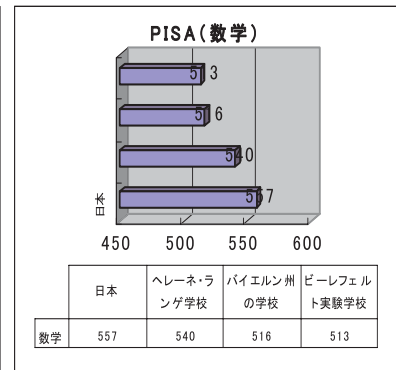


図 II - 5 PISA数学

PISAの調査結果を受けて出された初等教育に関する改革提案の中で、実験学校の実践経験の特色は次のようにまとめられている⁹。

- 子どもたちは5歳で入学すること。
- 子どもたちは3年間異年齢学習集団 (5-7歳) で学び、その後学年制クラス (第3学年から) に移行すること。
- 異年齢学習集団で行われる導入段階では、多様な方法の形式をとる個別化学習を通して子どもたちに早期から読み・書きの手ほどきをすること。
- 学校は全日的な保育の提供をしているので、子どもたちは15:30まで学校にとどまれること。
- 午後の保育は、授業の延長線としてでなく、子どもたちの遊びや活動の欲求とできるだけ一致するように行われていること。
- 原級留置は行わないこと (上級学年でも同様)。
- 導入段階では、長年、教員と保育士とが緊密かつ一体となって協力しあってきたこと。

ここでは、近年批判的な意見が寄せられることの多かった5歳児入学の学習効果に加えて、異年齢学習集団の編成、半日制学校制度下における学童保育の提供、原級留置制度の不採用、そして方法レベルでは個別化学習の方式やチーム・ティーチングなど、実験学校の教育実践の特色がまとめられている。そして、過去30年間にわたり仮説立案 (プラン) → 実践 → 結果の検証を繰り返してきた実証的な実践経験に基づいて、一般基礎学校も改革されるべきだとの主張が展開されている。

実験学校において20年間にわたり初等教育段階の主任を務めてきたハイデ・バンバッハ (Heide Bambach) 女史の言葉を紹介しておきたい。彼女は、次のように述べる。

「この学校で私たちのもとに居る5歳児によい影響を及ぼすことができるのかどうか。こんなことをこれまでに疑ってみたことすらない。私たちは、出自・性別・能力、そしてとりわけ年齢によりもたらされる異質性 (Heterogenität) を見て、理解し、尊重し、役立てることを学習してきた。子どもたちが互いについて、そして時には互いのためにも学ぶことは、私たち大人が彼らに伝えてやれる大切なことである、と私たちは認識している。しかも、子どもたちが異質集団の中で学校の日常を受け入れ要求する自立性によって、早くしかもたやすく学びとることができれば、それは同じペースで進む授業で子どもたちに課題やめあてが提示されるよりも優れているではないか。5歳児を学校に入学させることは、彼らに適した学校であればその方がいいけれども、仮に学校が彼らに学校能力 (Schulfähigkeit) をつけさせることを目論むのであれば、そうはしないほうがよい。学校は、彼ら5歳児のそのままの発達を促進するように構成されるのがよいが、残念ながらたいいていの学校ではそう

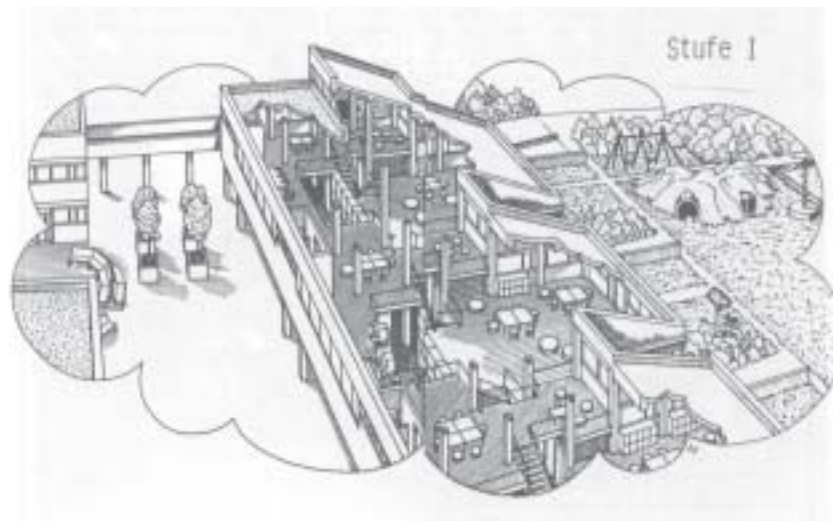
はされず、8、9歳児に対してもあいもかわらず彼らの発達を阻害してしまっている。このことは、私たちが5歳児入学を義務づける以前から、注意を払ってきたことである。』¹⁰

個のちがいを認め、異質性の中で子どもの個別的な促進を図るという実験学校の個別化・異質化教育の実践が、結果として学力テストの高得点に結びついたことは、今後の教育改革において、ことさらドリル学習や反復学習ではなくとも、授業組織や授業方法による教育実践改善をすすめれば、それが学力の向上に結びつくことへの期待感を改めて認識させることになったといえるだろう。

以下に、ビーレフェルト実験学校におけるプロジェクト形式の授業実践に着目して、その実践原理、方法、事例について論及する。

Ⅲ. 第1段階、ハウスⅠにおける生活と学習

ビーレフェルト実験学校は、子どもが喜んで学びそして生活する場であろうとしている。子どもの学びを援助することだけに教育的意図があるのではなく、生活そのものを豊かにして、それを学びに結びつけることを試みている。実験学校の主催者であるヘンティッヒによって、「学校は現在、多くの子どもや青少年にとって、一日の大部分を過ごす重要な場所になった。学校は普段の生活では学ぶことができない特別な知識・技能を伝達する場所から、子どもがそのなかで成長していく場所になるのである」¹¹と述べられているが、これはこの実験学校の基本コンセプトを示したものと言えるだろう。



図Ⅲ - 1 ハウスⅠの建築¹²

両親による厳格な教育のなかで育つ子どもには、自己の興味・関心を発見し、それを追及するような生活と学びの手助けをしなければならない。家庭の問題に悩んでいる子どもには、信頼できる他者関係のなかで落ち着きと安心を与える必要がある。テレビに夢中になっている子どもには、他の子どもとの学びに直接に触れ合い、話し合いの輪に入り込めるように指導の手を差し延べることが大切である¹³。それぞれの子どもの生活状況を受け入れ、補い、そしてそれを学びへと発展させるために、特に第1段階の基礎集団（Stammgruppe）は、「大きなそして変化した家庭であることが根本思想である」¹⁴と考えられている。

第1段階では家庭的な雰囲気にも包まれた、15人程度の構成員を持つ異年齢の基礎集団が形成され、子どもたちはハウスⅠ（図Ⅲ - 1 参照）において生活し学習活動を営んでいる。0学年から2学年までの子ども180人の家庭生活や経験の文脈にとりわけ配慮して、学校の学びを生活そのものに結合する

第1段階	マルチマール	子どものリズムに応じた生活と学習の一体化 読み、書き、算の学習と練習				
4 学年	・15人程度の異年齢基礎集団					
1	・集団	読み、書き、算の学習の個に応じた運動 遊びをとおした英語の学習				
2	・教科の時間割なし					
第2段階		経験領域 社会 自然 音楽・想像 健康・体育 言語・数学				
1	・20人程度の同年齢基礎集団					
4	・教科の時間割なし	歴史・政治 地理・経済 教育・心理 芸術 物理 化学 生物 道徳 音楽 英語 数学 フランス語 ラテン語				
第3段階						
5	・経験領域の導入	歴史・政治 地理・経済 教育・心理 芸術 物理 化学 生物 道徳 音楽 英語 数学 フランス語 ラテン語				
6	・選択基礎コースの導入					
第4段階		歴史・政治 地理・経済 教育・心理 芸術 物理 化学 生物 道徳 音楽 英語 数学 フランス語 ラテン語				
8	・達成コースの導入					
9	・選択コースの導入	歴史・政治 地理・経済 教育・心理 芸術 物理 化学 生物 道徳 音楽 英語 数学 フランス語 ラテン語				
10	・授業の選択可能性の増大					

ところ、また生活を学びに活かすところに、基本理念が見出せるのである（図Ⅲ-2参照）。

実験学校のカリキュラム全体は、第1段階の後に、第2段階をへて、第3段階から第4段階へと順々にカリキュラム上の個別化が図られている。生活から学問へのスムーズな分岐が配慮されているのである。特に第1段階は既存の教科の枠組みを設けることなく、子どもの生活のなかで後の学問から由来するカリキュラム上の分岐を準備しているとみられる。

図Ⅲ-2 実験学校の段階別カリキュラム構成¹⁵

1. ハウスIにおける子どもの活動の流れ

第1段階には教科の時間割の代わりに、「一日の経過」(Tageslauf)が設けられている。教科の時間割が存在しないことで、子どもが同じ時間に同じ学習内容を学習する一斉画一授業の形態から、個別化し分化した学習形態へのスムーズな移行が促進されている。これと同時に、子どもの学習の個別化から、基礎集団の学ぶ共同体としての役割が解体しないための工夫もなされている。「一方では、子どもに個別化した学習過程と学習成果を可能にして、他方では共同的な学習計画を実現するために、初等教育段階のこの一日の経過は特別な援助と世話を必要とする子どもにとって適切である」¹⁶こと、そして「出身、才能、年齢というさまざまな子どもの集団は、多様な個としての子どもに対応しようとして、また子どもの共同性を強調し、集団としての結束を強めるような一日の経過が求められる」¹⁷との言葉から理解できるように、子どもの学習の個別化と共同体的学びの実現を念頭において第1段階の「一日の経過」は組み立てられている。

「一日の経過」を表したシェーマ(図Ⅲ-3参照)は、第1段階のものである。第2段階では、このシェーマ内の項目に、英語の教科が加わるようになるだけで、基本的な時間経過は同じである。次に、このような時間経過に沿った教育実践を、特に学習の個別化と共同体的学びの実現がどのように調和され、統一されているかという観点から検討してみよう。

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
8:00 - 8:30	登校時間 (Gleitender Schulanfang)				
8:30 - 9:00	朝のグループの集まり (Morgensammlung)				
9:00 - 10:15	学習時間 (Arbeitszeit)				
10:15 - 10:45	朝食と休憩 (Frühstück und Pause)				
10:45 - 12:00	プロジェクトの時間 (Projektzeit) / グループの時間 (Gruppenzeit) / 大広間の集まり (Versammlung)				
12:00 - 15:30	昼食 (Mittagessen) 児童保育 (Nachmittagsbetreuung)				

図Ⅲ-3 第1段階における一日の流れ¹⁸

2. ハウスIの生活と学び

(1) 朝の時間 (Morgenzeit)

朝の登校時間に30分の時間を確保していることに、ビーレフェルト実験学校は大きな教育的意義を見出している。子どもが自分の基礎集団の大広間に来ると、まず基礎集団共有の「出席ノート」に名前を書いたり、絵を書いたりする。これは自分の名前を文字で書けるようにする練習の意味が込めら

れている。この30分間に子どもはさまざまに自由な活動を展開する。チェスのパートナーを探してプレーをする子どもたち、他の基礎集団の大広間を訪れ、友達と午後の予定を合わせる子ども、外に出て、昨日つくりかけた砂場の塔の完成に取り組む子どもたち、そして自分で計画した学習進行予定をクリアしようとする子ども、ハムスターの巣の掃除の準備をする子ども、別欄にある動物園に行つて、餌を与えるのが日課となっている子どもなど、一般にはおよそ学校における学習とみなされない活動を行っているのである。

このような朝の活動は第1段階だけの特色ではなく、実験学校全体にみられることである。例えば、「ある13歳の子どもは基礎集団のフロアから出かけて、学校のなかを散歩して、事務局員にワッフルとお茶を売る（学校内に厨房が設けられていて、そこで子どもは朝食を準備し、販売用の食品を用意することができる - 筆者注）」¹⁹という事例を挙げて、ヘンティッヒはこれを「生活以上のこと学校以下のこと」²⁰と述べている。この意味は、このような朝の子どもの活動が、通念の学校のイメージ、すなわち一斉画一授業を中心とした学校からすれば、体系的な知識・技能の伝達がなされていない点で、学校以下と言い得るし、また普段の家庭の生活においては、当然不可能な経験を可能にする点で、生活以上と言えらるからである。

朝の時間の自由な活用が取り立てて強調され、重視される理由は、「どのように一日の時間を過ごすか、そして子どもが学校の活動を受け入れることができるかどうかは、（この朝の）始まりの時間にかかっている」²¹との考えがあるからである。

(2) 朝のグループの集まり (Morgenversammlung)

8時30分より各大広間に散らばっていて、それぞれの活動に取り組んでいた子どもは、自分の基礎集団のスペースに戻り、約15人の子どもが車座になり、そして朝の集まりがはじまる。朝の集まりがErzählkreis（お話しの会）とも呼ばれている理由は、一つには、共同体的なあたたかな輪のなかで、子どもたちは思い思いの自分の出来事を語ることができるからである。登校途中に見つけた鳥の羽の話、昨日負けてしまったサッカーの話、友達との喧嘩の話、昨晩両親が大喧嘩をしてとても悲しかった話など、さまざまな内容が語られる。二つには、この朝の会の終わりに教師が子どもたちに読み聞かせを行うからである。子どもには、この輪の一員としての教師が語る物語に傾聴することで、学習時間に向けて、静かな落ち着きが準備されるのである。

学習時間 (Arbeitszeit) とのつながりで見ると、朝の会はAnsagerunde（アナウンスの集まり）とも呼ばれている。それは子どもが一日の学習活動の予定をアナウンスすることから由来する。ここで



写真Ⅲ - 1 第1段階の基礎集団

学習の個別化への地ならしがなされる。子どもは自分の学習プランに基づいて、進めべき学びを自覚して、これを基礎集団の仲間に表示する。これに教師は適切な援助の手を打って、学びの方向づけを行うのである。子どもは特に読み、書き、算の3R'sの反復練習に、教師がそれぞれの子どもの間で相談した学習プランのクリアーを目指して、取り組む。そこでは、学ぶスピード、学ぶ内容、学ぶ場は子どもに応じて個別化されている。

時にはグループの問題が真剣に話し合われ、議論が活発に行われる。この輪のなかで、子どもは

「お互いの話を傾聴し、お互いを理解し、人前で語り、さまざまな意見を表明し、その根拠を他人が理解できるように話し、願いを表現し、苦情を述べ、そして自分のアイディアを発展させることを学ぶのである」²²。またこの基礎集団の話し合いのなかで、問題の解決の糸口を見出そうとする傾向は、それが子どもの情操に深く根付くことで、決まった場所、時間以外でも行われるようになる。マイヤーによると、実験学校を見学した女子学生が体験したことは、体育の時間にエリーナという子どもが頻繁に起こる両親の不和を理由に突然泣き出したことをきっかけとして、基礎集団全員が集まって30分以上も真剣な話し合いが持たれたというのである²³。

このような学習の個別化の道を準備し、さらに学びの共同体を構築していく朝の会は、第1段階だけでなくビーレフェルト実験学校の教育実践の重要な役割を演じているのである。

(3) 学習時間

朝の会が終わると、9 - 10時15分までは学習時間となる。ここでは個別化された学習が前面に押し出されている。一斉画一授業や基礎集団の子どもたち全員の歩調に合わせた学習は行われない。学習時間の特色は、読み、書き、算の3R'sの個別化された体系的学習とそのプロジェクト的な性格をもった学習との二つに大別できるが、ここでは前者を述べて、後者に関する説明はIVにおいて詳細に検討することにする。

3R'sの体系的な学習は、基本的に子ども自身が計画したプランに沿って展開される。教師の援助を受けながら、体系的に作成された学習プリントに基づいて学習は進められる。子どもはそれぞれ自分のプリント保存用のファイルを持っており、これに自分の学習を跡付け、振り返ることができるように学習済みのプリントをしまっておく²⁴。また、15人の個別化された学習を教師と教育実習生の2人で受けもつことから、子どもの質問や気づきのすべてに対応できないという欠点も存在する。しかし、この問題は第1段階の異年齢集団の特質によって、逆に長所に転化していると考えられる。年長の子どもや学習が比較的早く進んでいる子どもは、年少の子どもや学習の進展が遅い子どもの学習を自然と手助けするからである。「学習時間において全員の子どもの同じことを学習するのではなく、子どもは自分の学習をする。その際に子どもは隣同士で別々の課題に取り組むこともあれば、お互いに同じ課題を学習することもある」²⁵。このように個別化された学習のなかでも、他の仲間の学習に無関心ではなく、共同体の一員としてお互いの学びを支えあうことができるような、学びづくりが目指されているし、実践されている。



写真Ⅲ - 2 読み、書き、算の教材

(4) プロジェクトの時間、グループの時間、フォーラム

①プロジェクトの時間

実験学校におけるプロジェクト形式の授業はおおよそ4 - 5週間に渡って実施されるのが通例である。ハウスIの3つの大広間は、それぞれに3~4の基礎集団の拠点となっているが、この大広間単位でプロジェクト活動が展開されるのである。この大規模なプロジェクトは1年に1 - 2回実践され、この活動に集中して取り組む時間帯が10時45分 - 12時である。したがって、つねに大規模なプロジェクト形式の授業のために、この時間が使われているわけではない。このプロジェクト形式の授業の詳細に関しては、Vで述べることにする。プロジェクト授業以外の普段の活動は、毎日のグループの時間と週一回の水曜日に行われるフォーラムの時間とに分けて検討することができる。

②グループの時間

グループの時間は基礎集団における3R'sの反復練習とは別の学習活動を志向しており、それは子どもが直接野外の事物に触れたり、あるいは料理づくりに取り組んだりして、実践的な学習を通して自己の経験を積み重ねることに主眼が置かれている。例えば、ある基礎集団では、このグループの時間に「自然科プロジェクト-畑, 森, 野原」と題する比較的小規模なプロジェクト形式の授業が実施されている。ここでの教師の意図は次のようなことにある²⁶。

- ・外で見つけ出し、学校に持って帰って調べることができる事物に取り組むこと。
- ・基礎集団のなかでさらにいくつかのグループをつくり、それぞれに異なった小テーマを持って活動に出発し、自然という大枠のテーマで基礎集団共通の結果を引き出すこと。
- ・そのために、最初のグルーピングと小テーマの決定する際に、子どもの同意を得ることが大切である。
- ・この学習活動を教師に頼らないで、ダイナミックにアレンジし、そして基礎集団の仲間に報告するためには、ハイキング、展示、情報交換のための連絡会議や普段の集まりが実施されなければならない。
- ・最終的に学習活動は作品にまとめられなければならない。例えばそれは、子どもが見つけた魚、動物、虫を飼ったり、ガーデニングや室内植物を栽培したりすることに結実することである。

グループの時間に行われる基礎集団内の、いわゆる小プロジェクト授業は、教師の自由な裁量に任せられているので、多様なテーマで頻繁に実践されている。例えば、筆者がビーレフェルト実験学校の第1段階に属するある基礎集団を一週間に渡り調査したとき、この時間の基礎集団の学習活動は、日本の挨拶の仕方、日本の数字の書き方と読み方、日本の場所（地球儀を見て）、日本の花（桜）など、教師の授業の臨機応変な舵取りによって、柔軟に組み立てられていた。つまり、日常生活のなかで子どもが出会う出来事や自然な文脈が小プロジェクト授業の題材として意図的に取り上げられて、そしてそれを教育的に意味のあるものへ構成することが、特に大切にされているのである。

③フォーラム

水曜日のこの時間には、1つの大広間を拠点としている3～4の基礎集団でフォーラムが開催される。基礎集団における最小単位の話し合いの場から、より大きな話し合いの場へと、共同体としての広がり意識され、子どもの社会的学習や共同体的学びの実現が目指されている。大広間の仲間の誕生日をともに祝うために、誕生日の歌を歌ったりする一方で、大広間の使い方に関する問題が議題に取り上げられ、真剣に共同体の構成員のあり方が議論されたりする。ヘンティッヒの「ポリスとしての学校」²⁷の理念が色濃く反映されたこの教育実践形態は、共同体の決まりを共同体の構成員が共同決定し、それを子どもが自己決定として受け入れ、保持すること、そしてそのルールが不適切であると認識されるときには、それを提案し改善のための議題にのせていくことなど、民主的手続きを体験することが目的とされている。そのようなフォーラムのなかで²⁸、

- ・子どもは基礎集団を越えて大広間の一員である感情を発展させることができる。フォーラムの約束事を守ることを習慣として習得すべきである。
- ・大きな輪のなかで、皆に理解されるように表現し、根拠をもって語り、お互いを傾聴し、認めることを学ぶことができる。
- ・自分の活動や遊びのなかでできた作品を紹介することを学ぶ。
- ・それぞれの基礎集団がお互いから新たなものを受け取り、そしてお互いに触発を与えることができる。

ヘンティッヒの次の言葉は、「ポリスとしての学校」の理念の実現を、このフォーラムの実践が果たしていることを端的に示している。

「ビーレフェルト実験学校はポリス内部の失われてしまった経験を復興することができる。学校のなかで子どもは、個々人が全体に影響を及ぼし、あるいはどのように影響を与えているかを具体的に経験する。子どもは、制度が行うこと、どう規則はつくられ、どうその規則が守られるのか、そしてそこからどのような庇護が与えられるのかを学ぶのである」²⁹。

ビーレフェルト実験学校では、第1段階から共同体のなかで生活し学習するためのルールやルールづくりを体験させ、それらを通して自己決定と共同決定による民主的な態度を情操に深く根付かせることを目指しているのである。

12時で第1段階の「1日の経過」は終了する。子どもはバスに乗って帰路についたり、学童保育で15時30分まで学校で友人と遊びながら、思い思いの時間を過ごす。

以上で第1段階の子どもの学校の生活と学びを概観した。この教育実践から、学校における生活と学びに対して、教師の子どもへの働きかけにどんな大事な視点を導くことができるだろうか。デア・グローベン (Annemarie von der Groeben) は、これまでのビーレフェルト実験学校の基礎学校年代における実験的試みを通して獲得した、学校の日常生活の構築の知見を以下のように整理している³⁰。

- 子どもが基礎集団に溶け込み、平和的に暮らしていけることを (教師が) 望むならば、お互いを知り、理解し合う機会、自分と同じく他者の長所と短所、好みと特性を見つけ出して配慮する機会を与えなければならない。
- 子どもが言葉をしっかりと述べるようになり、事物や物事の関係をお互いに理解し合うことを (教師が) 望むのであれば、お互いのコミュニケーションを大事にする機会を与えなければならない。
- 子どもが自立して活動すること、自己の興味を見つけ出すこと、その理由を追求すること、そして他の子どもと学習した内容を交換することを (教師が) 望むのであれば、教師の要求を積み上げるのではなく、学校が提供する課題と並んで、子どもが余裕をもって自分の計画にしたがって活動し、場合によっては一人であるいは友達と一緒に活動できる機会を与えなければならない。
- 子どもを全員、学習が遅い子ども、特によくできる子どもも可能な限り成長させたいと (教師が) 望むのであれば、子どもは自分のペースで、そして適切で必要とされる援助を受けて、自分に適した学習に取り組むことができる場面をつくらなければならない。
- 子どもが注意深い目と耳を持ちながら身の回りの世界に入り込んで、それらの関係について熟考し、そして自分との関連を真剣に考えることを (教師が) 望むのであれば、子どもの生活に直接に属していることへ学習を関連させる時間を与えなければならない。

以上のような合計5つの「機会、場面、時間」の大切な教育的要件を、ビーレフェルト実験学校の第1段階は、朝の時間、朝の会、個別化した学習、グループの時間、そしてフォーラムの教育実践によって導き出しているのである。

IV. 第1段階におけるプロジェクト授業の実践

本稿の主眼はビーレフェルト実験学校の第1段階におけるプロジェクト形式の授業の実践を検討することにある。まず、ヘンティッヒのプロジェクトの構想を確認し、彼のプロジェクト形式の授業の構想に対する批判的な視点を確認する。次に学習時間において日常的に実践されている個別化したプロジェクト的な読み書きの学習活動を検討してみよう。4 - 5週間の比較的長期に渡る大規模なプロジェクト授業はVにおいて詳細に論及される。

1. ヘンティッヒのプロジェクト形式の授業に対する警鐘

ヘンティッヒのプロジェクト形式の授業構想は、プロジェクト授業の淵源を批判的に受容することで組み立てられている。ヘンティッヒによると、プロジェクトに沿った学習の思想は理論的一貫性や、そしてその緻密さ、実践の授業形態からみると、デューイやキルパトリックの構想が代表的なものとして挙げられるという。しかし、彼らが意図した、言葉だけの授業、単なる受容するだけの授業、知識を伝達するだけの授業からの学校の解放は、そのプロジェクトの完璧な体系性によって逆に硬直化してしまったという。人々はデューイの実験学校を模倣して、神聖化してしまったからである。子どもと教師が取り組む事実に責任を負おうとする自発性や、想像力、勇気、協力して対象に取り組むことを育むプロジェクトそれ自体の難しさ、開かれた言明は消えてしまった、とヘンティッヒはみるのである。「生徒のプロジェクト・ブック」といった教師用のハンドブックには、さまざまな形式段階化したプロジェクト・マニュアルが散見されるが、このようにルーチン化したプロジェクトは結局デューイが批判したような言葉だけの授業や受身の授業を進展させてしまうだけだ、とヘンティッヒは主張する³¹。そして彼はビーレフェルト実験学校のプロジェクト形式の授業もこの硬直化という「運命からのがれられるとは思わない」³²としながらも、プロジェクトが子どもの経験からの学習の源泉として機能するためには、以下のことに留意すべきとするのである³³。

- ・入念に考えられた形式上の目標計画。
- ・その目標計画のなかで授業をプロジェクト化することが可能であるということ。
- ・教師は同僚と子どもと一緒にプロジェクトを計画する時間を持たなければならないということ。
- ・構造化されていない空間。
- ・要約、整理、比較、批判、他の経験との体系的な関係、つまり子どもが行動したこと、経験したことの意味が認識可能となるために、導かれた理論と他の理論との関連を必要とすること。

このような配慮が十分になされなければ、あまりにも教師中心の教えが強調される学校の性格をプロジェクトが巧みに隠蔽してしまうような教え強調の授業現実になってしまう。こうヘンティッヒは警鐘をならしている。

2. 個別化されたプロジェクト

第1段階の子どものうち、2学年の子どもは読み、書きを教師と子ども間で計画された反復練習によって学習するだけでなく、プロジェクト的な活動と平行してそれらの学習を進めていく。これは子どもが自分で物語を創作して、それを1つの冊子に完成させていく学習活動である。自分で書いた挿絵や写真を冊子に貼り付けながら、子どもは物語を完成させていく。これを通して筆記体の練習や正しい文章の書き方も同時に学習する意図が込められている。物語のテーマは個別化しており、子ども自身の興味・関心に応じてテーマが設定される。その理由は、「対象が子ども自身の対象になるとき、子ども自身の興味が配慮されるとき、そして子どもが自分にとって意味のあることをテーマとして活動するとき、とりわけ子どもは学習に動機づけられて、積極的に取り組む」³⁴との考えがあるからである。

タイタニック、騎士、飛行機、ねずみ、猫、サッカー、など思い思いのテーマを選択して、この物語を創作するための資料

(絵本、写真などが主である)を図書館に探しに出かける。この図書館での活動の成果は、物語の内容に対するアイディアや、その冊子に絵を描いたりすること、コピーを貼り付けたりすることにあら



写真IV - 1物語の冊子

われる。このようにして子どもは調べる力、文章を作る力、想像力を発展させながら、自分だけの小説を完成させていくのである。

この物語の創作活動は決められた時間や内容といった固定化された計画に基づいて行われるのではない。ただ2学年の子どもが第2段階へ移動するまでに完成させることになっている。一週間の計画表に基づいて、物語の創作活動を進めることに関しては、ビーレフェルト実験学校は否定的である。なぜなら、「物語を書くための適当な時間はいつなのか？物語のアイデアが浮かんでくるのはいつなのか？」³⁵の問いから理解できるように、物語を書くときやイメージが浮かぶときをはじめから決めておくことはできないとみているからである。ある子どもは朝の時間にすぐに物語に取り掛かるという。それは物語の内容が自宅や登校途中に浮かんだからである。このように物語の創作では、それに取り組む時間を子ども自身に委ねることで、つねに物語を完成させることを意識した継続的で主体的な構えを育成することが大切と考えられている。

完成途中で、あるいは物語が完成した時点で、基礎集団の集まりやフォーラムにおいてこの物語は他の年少の子どもに紹介される。また子どもとその両親が集う場で読み上げられる。これを機会にして子どもは声に出して読むことを集中的に練習する。そしてそれぞれの子どもが学習活動の取り組みを基礎集団内で共有することにも配慮が試みられている。

第1段階の個別化されたプロジェクト活動は、子どもが自ら選んだテーマで物語を創作し、これを通して読み、書きの技能を育成し、自分の興味を追究する主体的な態度の育成を念頭において実践されている。また、共同的な学びの実現を配慮して、個々の子どもが取り組んだ学習の基礎集団内での共有化もなされているのである。

V. プロジェクト授業の実践事例

1. プロジェクトの構想とねらい

ここでは実験学校に残る代表的な授業実践のうち、プロジェクト型の授業事例「中世の生活」(Leben im Mittelalter)³⁶を紹介する。これは、1991年夏に実践され、導入段階において異年齢の集団編成がなされている4つの基礎集団を対象に行われた授業である。導入段階の児童(第0-2学年)が学習するハウスI(図Ⅲ-1参照)には、3つの大広間フロアがあり、そのフロアの隅には各基礎集団の基地となる常住コーナー(Gruppenecken)が設けられている。定められた時間割もチャイムもなく、児童との話し合いで決められる一日の計画表が、その日の学習や生活の予定や流れを定める(写真V-1参照)。なお、実験学校の建物や各フロアの構造、学習集団編成と学習の流れ等については、「ビーレフェルト実験学校における学習環境の構成」³⁷を参照していただきたい。

プロジェクト型の授業は、年間3～5回程度生まれ、基礎集団ごとに独自のテーマが追求される。ただし、年1、2回は同じ一つのテーマで基礎集団の枠を越えたプロジェクトが生まれる。ここで紹介する「中世の生活」のプロジェクトでは、おもちゃ店に並ぶ商品の影響を受けているために、騎士の戦いや武芸演技などについて追究したいと望む児童が多く出てきやすい。かといって、中世当時の生活状況や歴史的な意味・機構などは、児童たちにほとんど知られていない。

このプロジェクトの魅力は、中世時代のおもちゃを作り、操り、遊びへと発展させることで、人が生き営んでいた中世の生活の雰囲気が真正に感じとられ、児童が歴史を探索・追体験する能力を身に



写真V-1 一日の計画表

付けられるところにあると考えられている。このプロジェクトは、事実教授(Sachunterricht)における歴史的なテーマへのアプローチにより、中世における様々な社会階層ごとの日常生活や生活様式を探究することも目標とされており、歴史教育にありがちな聖職者や支配者といった特定の社会階層のみに焦点付けられた史実にばかり目を向けさせるものではない。ただしこの追究の視点は、当該年齢段階では複雑すぎる面があるために、上級学年でも繰り返しその視点で学習ができるように螺旋カリキュラムが構想されている。プロジェクトの全体は、芸術・音楽・事実教授・スポーツなどの各教科、そして読み・書き・計算の基礎学習技能の習得をも統合させて教科横断的に構想されている。

2. プロジェクトの計画

このプロジェクトには4つの基礎集団、児童54人と大人（教師）5人が参加し、4～5週のプロジェクト週間が組まれている。必要に応じて基礎集団での活動と選択集団での活動とが組織され、表V-1のように週間計画が立てられている。

時 間	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日 プロジェクトの日
8:00—9:00	基礎集団	基礎集団	基礎集団	基礎集団	選択集団
9:00—10:15	↓	↓	↓	↓	↓
10:15—10:45	朝の食事会 遊びの時間	→	→	→	→
10:45—12:00	選択集団	選択集団 スポーツ	集 会 選択集団	選択集団	選択集団

表V-1 プロジェクトの週間計画表³⁸

まず、プロジェクトの計画を立てる段階では、児童の多面的な興味や関心、彼らの知りたいことや素朴な疑問に十分に耳を傾けることが大事にされている。それは、たとえば、「騎士の家にはトイレがあったのか?」「Tシャツはあったのか?」「冷蔵庫はあったのだろうか?」「何を使って書いていたのか?」「どうやって巨大な石を高いところに運んだのか?」といった日常生活にかかわる疑問であり、具体的な内容計画を立てる際に大切な出発点を形成する。次に、具体事象から中世と現代との社会的な違いを顕在化させるために、①中世の遊び、②中世の食事と飲み物、③中世の衣服、④中世の職業、⑤中世のお祭り、の5つのテーマが児童に提示される。各自がこの5つのテーマのいずれかを選ぶことによって、選択集団が形成される。

4つの基礎集団における活動は、中世の生活様式から選び出された、①城塞の建築様式/城塞での生活、②中世の授業と学習、の2つの活動領域に関して取り組まれる。水曜日にプロジェクトの参加者全員で行われる大集会は、各グループの学習の取り組みや成果等に関する情報交換の機会として提供される。

3. プロジェクトの実行

(1) 基礎集団の活動

□プロジェクトへの導入

プロジェクトへのアプローチは、中世への時空を越えた時間の旅から始まる。椅子を並べて旅行用のバスに見立て、時代カード（図V-1参照）に基づいて、各時代の出来事や発見されたことについて話題を出し合いながら中世にまで遡って行く。

□城塞の建築

様々な種類の城塞の図をみせると、外見はちがっていても、基本構造の共通性に児童は気づいていく。それにいたるには、城塞やそこでの生活に関する本を眺めたり、図の解説文を読みあったり、年長児が年少児に本の一節を読み聞かせするなど、城塞に関する情報に接する十分な時間が確保されることが大切である。

次に、城塞のミニチュア模型を造ることに児童たちの関心が向いてゆく。グループごとに学校や家から城塞づくりのための素材が集められる。塔、見張り台、居住用の塔、経済活動用の建物などからなる城壁ができあがる。模型造りに3日間をかけ、それと平行してグループごとにミニ会議が始終開かれ、城塞の建築・設計に関して、たとえば、壁の三層構造について、塔の建造とつり橋の機能について、ドイツでは本丸、フランスでは城の中核になる塔の建造について、水の供給や厨房について、トイレについて等々、個々人の見解が意見交換される。特にトイレに関する意見交換は、ある児童からフランスの城でのスットン式のトイレ体験が出されるなどエピソードが豊富なので、城塞づくりに夢中にさせるきっかけになりやすいという。

□中世時代の勉強の仕方

このテーマ・プロジェクトを実施すると、児童たちは中世時代の子どもたちがどのような勉強をしていたのかに興味をもちやすいという。まず、絵や説明文などの資料から、中世には現在のような学校も就学義務もなかったこと、授業は一部の富裕層のみが受けられ、貧しい家庭の子どもは家事・家計を支えるために働かされていたことの情報を与える。

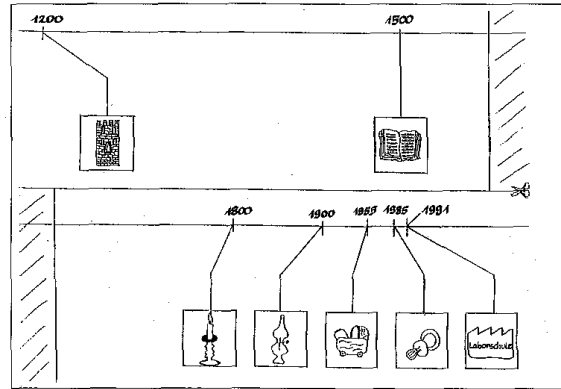
『中世時代の楽しみ』という本から、授業は広場で行われ、子どもたちはラテン語の小文を石筆で蠟版に書いていたことを知る。児童たちは真似てやってみたくるので、粘土板に粘土を薄くのばし、先の尖った箸のようなもので文字を書くことから、飾り文字やモノグラム³⁹を描くことへと発展させていく。最初は飾り文字を真似るだけであっても、次第に筆記具を工夫して羽ペンにする、オリジナルの飾り文字を作る、大きな紙に水彩絵具を使って描くようになる。また、大集会で各モノグラムの文字を解読して誰のものかを当てることで、全員のモノグラムを紹介することなどもなされている。飾り文字は修道院図書館での僧侶の日課であったこと、モノグラムは証明書のサインや手紙の送り主の証明に使われていたことなどを学ぶ。これら実践的な行為をとおして、アルファベットの多様な機能や中世時代の文に対するイメージを児童に形成することにもなる。

次に、中世時代の旧式そろばんを用いて、数学学習へと展開される。基礎グループの一組が、そのそろばんを用いてどのように計算をするのか、皆に説明できるように準備しておき、皆の前で具体的に計算をやってみる。ローマ数字や数の位のアルファベット表示法、そろばんを用いての計算原理などを学ぶことができる。計算機の発明史にも話題が広がるという。

城塞の防衛機能や居住機能、領主の結婚式に関するフィルムを鑑賞したり、騎士などに仮装して説明するなどの場面もある。

(2) 選択集団の活動

先に述べたとおり、選択集団は、基礎集団を離れて5つのテーマごとに形成される集団の単位である。まず、大集会の時に全員が車座になり、その中央にはテーマ名の書かれたプラカードとともに、テーマに関連する陶器、麻布でつくられた服、乞食の人形、木製スプーン、柳の枝で編んだ籠、鐘な



図V-1 時代カード

どが置かれ、児童は追究したいテーマからグループを選択する。グループ組織の時に、女兒と男児の人数のバランスが悪いと活動の効率が下がりやすいことが指摘されている。選択集団ごとの活動内容に関して、以下にその概要を示すことにする。

□中世の遊び

中世の遊びのプロジェクト・グループ（選択集団）では、クライディア・ブリンカー著『龍の城の騎士』の文章を導入部で紹介する。この本では、遊びが単なる遊びとしてだけでなく、大人社会への準備的活動として捉えられている。また、児童は各おもちゃの素材や完成度から、それが階層差によるものであることを理解する。ここでは、毛糸の原料からのフェルトボールづくり、毛糸の色染め、余った毛糸や生地を使った人形作り、中世時代の様々な盤上ゲーム、ビー玉遊び、棒の先に馬首をつけた春駒、木製の剣と紙製の盾など、玩具づくりやグループ遊びが行われる。プロジェクトの終わりには、「中世の遊び」と題したバインダーに、遊びの情報、遊びのルール、制作手順の説明などをまとめる。

□中世の食事と飲み物

教師は、雑穀粥を用意しておき、児童たちにご馳走することから、この選択集団の活動は始まる。児童たちは、その粥の美味しさに惹かれ、強い関心を示す。雑穀粥は、荒く挽かれた雑穀に果実・木の実・牛乳が添えられたものである。この食事に関連づけて、中世時代に食されていた多種にわたる雑穀を、その実をつけていた各植物の絵に割り当て、大きな雑穀案内板を作成する。

バインダーには、粥の調理手順やレシピ、多種類の雑穀とその茎や葉の写真とをあわせて綴じておく。また、中世特有の言葉の概念や表現を集め、その説明が付け加えられる。当時よく食されていた雑穀に関する情報もバインダーに綴じられる。雑穀粥からプロジェクトは始まり、パンとパン焼き、お菓子の調理道具、市場、野菜とハーブ、肉とソーセージ、食料品の備蓄、飲み物など、中世の食事と飲み物に関する各テーマが追究され、それぞれに学習した事柄がバインダーにまとめられる。

たとえば、お菓子の調理道具に関するテーマ・プロジェクトの時に、用途は同じでも使用される道具の名称に違いがあることを、児童たちはすばやく知り、それが裕福層と貧民層の違いによるものであることに気づく。木製スプーン(Holzläffel)と角製スプーン(Hornläffel)、陶製のコップと銀製のコップなどがその例である。

□中世の衣服

中世の衣服は、お金の問題だけでなく社会的立場の表れでもある。たとえば、リスやヤマイタチの毛皮は領主のみに許されていた。本選択集団の主な活動は、中世の衣服を編んだり縫ったりして作ることである。導入部では、メリヤス編みの布地でカウルと呼ばれる垂れ布のついた頭巾をつくる。それを見せ合ったりしながら、次に他の被り物にも関心を向け、階層における形や材質面での違いを見つけ出す。布や皮などワークシートにその小片を貼り付け、脇に種々の素材ごとに見た目や触り心地などからその特性や用途などについての説明を書く。

騎士の服作りでは、紋章、シャツ、甲冑、剣など騎士らしい身なりになるように工夫する。金銀色の施しや、形状や部品、素材など、細部にまで特徴が出るようにこだわりをみせるようにする。

□中世の職業

児童たちは、石工、左官、織工、農民のいずれかの職業を選ぶ。当時のものに近い道具を使い、近隣の自然界から素材を調達し、物づくりをするなど、それぞれの職業を体験してみることが、このプロジェクト・テーマの主なねらいである。

たとえば石工を選んだ児童は、学校近隣の石切り場でハンマーとのみを使って石材を取り出す。その石を積み上げて、学校の敷地内に小さな壁を造る。石と石の間は、粘土質の土で埋め合わせるようにする。ピンと張った糸で高さや傾きを調整するなどの仕事を体験する。当時の農機具や作業具を実

際に使ってみることで、手作業や肉体労働の大変さを経験し、道具の発明や発達が労働負担の軽減に貢献していることを知るようになる。

□中世のお祭り

遊び、歌、踊りをともなうお祭りや行事は、農民たちにとって苛酷労働からの保養になっていた。児童は、ミネザング（中世における騎士階級の恋愛歌）、曲芸、綱渡り、熊つかいの芸などを学び、大集会の度に実演してみせる。

4. プロジェクト授業のまとめ ー展示とフェスティバルー

「中世の生活」のプロジェクトは、大広間での大中世フェスティバルの開催で幕を閉じる。各選択集団は、プロジェクト期間中に製作したものを学習成果としてそこに展示する。学校の建物の内外が、中世時代の遊び、食べ物、飲み物でいっぱいになる。フェスティバルでは、ブレーツェル（八の字形の塩付きパン）をさしこむ輪突き（馬を駆けさせながら、つるされた輪を馬上から槍で突く競技。ここでは、親が馬になり、そこに肩車された児童が8の字のブレーツェルにあいた穴に棒で差し込む競技として行われている）、サックレース、ビー玉遊び、フェルトボールづくり、中世時代の踊り、ミネゼンガー、春駒競争が行われる。中世のビュッフェ・コーナーでは、パンケーキ、菓草ヨーグルト、お茶、ノンアルコールの麦芽ビールなどが提供される。フェスティバルの開催は、プロジェクト授業での児童の学習成果に基づいて行われ、保護者、他の段階の児童生徒、地域住民などに公開されることにもなっている。

VI. おわりに

本稿では、ドイツにおいてオープン・スクールを代表するビーレフェルト実験学校のプロジェクト式の授業に着目し、その実践的特色について論及した。ここで対象にしたのは、導入段階の第0～2学年の児童を対象とした授業であるが、同校においてプロジェクト式の授業は、初等・中等教育段階の全学年をとおして実施されている。そのプロジェクト式の授業は、実験学校において、同校の教育理念や授業組織の姿が最も的確に映し出されている実践形態の一つであるとみてよいだろう。

プロジェクト式の授業は、確かに一般的には、プロジェクトの発案・計画・実行・評価という一定のプロセスの定式を有しているが、その方法的な適用においてプロセスの形式段階化やマニュアル化が授業実践の現実場面を支配してしまえば、ヘンティッヒが注意を促していたように、授業の「硬直化」を生じさせてしまうであろう。そうはならないようにするには、授業のダイナミズムを創出する実践技法が不可欠である。

プロジェクト式授業の実践事例においても、基礎的な学習技能（読み・書き・計算など）の形成に関して、なおざりにしていないことが理解されるだろう。実験学校では、古い学習手段としてのドリル授業や反復学習の手法が用いられるのではなく、プロジェクトの進行プロセスのなかで発生する各学習場面で、それを学習することに必然性を感じさせる文脈のなかで、具体的な事態や事象とのかかわり・行為的な交わりに基礎学習技能を習得する学習が組み込まれていた実践の姿をみることができた。まさにこのように、学ぶことの必然性の文脈をつくりだす工夫こそが、授業のダイナミズムを創出する実践技法であるといえよう。プロジェクト式の授業であっても、各学習場面を生かせば基礎的な学習技能の習得に結びついていくことの可能性は、学力調査の結果からも見て取られることである。

実験学校の授業について「為すことによって学ぶ」の言葉から考察すれば、「為す」ことは「行為志向」(Handlungsorientierung)の授業原理からしても、もちろん重視されているものの、「為す」だけでは決して満足せず、「学ぶ」あるいは「為した体験から学びとる」姿勢が大切にされていると考えられる。つまり、「為す」と「学ぶ」は同等の比重のおかれた活動だといってよい。この両者尊重の姿勢とその学習展開の方法は、我が国の体験的な学習の場面においても、示唆を与えてくれるもの

であろう。

【注記】

原田がⅠ，Ⅱ，Ⅴ，Ⅵを，牛田がⅢ，Ⅳを分担執筆した。

【注】

- 1 大塚孝雄「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。
- 2 高橋勝『学校のパラダイム転換』川島書店，1997年，57-87ページ。
- 3 『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ページ。
- 4 Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich 2001.
- 5 Baumert u.a. (Hrsg.): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2002. 図1は27ページから，図2は37ページからの引用。
- 6 バイエルン州やバーデンヴェルテンベルク州といった南に位置する保守政権の州では，知的能力形成の面で学習指導要領の最低基準のレベルが北に位置するよりも高く，そのために南の児童生徒の学力の方が北よりも高いと，とりわけ南の両州に居住する教育関係者の間では囁かれ続けていた。
- 7 たとえば，Der Tagesspiegel (14. November 2002)，Frankfurter Rundschau (同日)，die Tageszeitung (同日)，Süddeutsche Zeitung (18. November 2002, Ausgabe Nordrhein-Westfalen)など。
- 8 実験学校が参加したPISAの調査結果については，目下，様々な角度からの検証が進められてきている。たとえば，マックスプランク教育研究所は，実験学校に通う生徒の親の社会階層・学歴を分析の要因に加え，NRW州の比較可能な生徒のみを抽出したデータを作成し，学力比較をおこなった研究を公表している。その研究は，Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsentwicklung: Eine Untersuchung an der Laborschule Bielefeld im Rahmen von PISAである。
- 9 http://www.dghk-bw.de/Begabung/PISA_und_Grundschule/body_pisa_und_grundschule.html
- 10 ebenda
- 11 Hentig, H. v.: Die Bielefelder Laborschule. Aufgabe, Prinzipien, Einrichtungen. Eine empirische Antwort auf die veränderte Funktion der Schule. Bielefeld 1998, S. 11.
- 12 Lenzen, K.-D., Stüwe, B.: Schulalltag in der Eingangsstufe der Laborschule. Bielefeld 1982, S. 30.
- 13 Heide, B., Der Groeben, A. v.: Zeit zum Aufwachsen. Rhythmisierung des Schultags. In: Thurn, S., Tillmann, K.-J.: Unsere Schule ist Haus des Lernens. Rowohlt 1997, S.225.
- 14 Der Groeben, A. v., Hentig, H. v., Kübler, H., Wachendorff, A.: Strukturplan der Bielefelder Laborschule. Bielefeld 1997. S. 27.
- 15 Melzer, W.: Die Laborschule und ihre Eltern. Bielefeld 1989, S. 18.
- 16 Demmer-Dieckmann, I.: Leben und Lernen in der Primarstufe. Individualisierende Formen des Unterrichts. In: Demmer-Dieckmann, I., Struck, B. (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim und München 2001, S. 116.
- 17 ebd.
- 18 ebd.
- 19 Hentig, H. v., 1998, S. 24.
- 20 ebd.
- 21 Thurn, S., Tillmann, K.-J., 1997, S. 230.
- 22 Lenzen, K.-D., Stüwe, B., 1982, S. 54.
- 23 ヒルベルト・マイヤー（解説，訳：原田信之・原田佐代里）「21世紀における新しい学校像の課題」，『九州看護福祉大学紀要』2000年，225ページ。
- 24 Demmer-Dieckmann, I., Struck, B., 2001, S. 122.
- 25 ebd. , S. 120.
- 26 Lenzen, K.-D., Stüwe, B., 1982, S.72f.
- 27 Hentig, H. v., 1998, S. 15., S.32ff.
- 28 Lenzen, K.-D., Stüwe, B., 1982, S.65.

- 29 Hentig, H. v., 1998, S. 15.
30 Thurn, S., Tillmann, K.-J., 1997, S.229f.
31 Hentig, H. v.: Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Stuttgart 1973, S. 27f.
32 ebd., S. 28.
33 ebd.
34 Demmer-Dieckmann, I., Struck, B., 2001, S. 119.
35 ebd., S. 120.
36 Deterding, Rita/ Goetze-Emer, Brigitte/ Walluks, Dagmar: Leben im Mittelalter - Ein Flächenprojekt in der Eingangsstufe. In: Hänsel, Dagmar (Hrsg.): Handbuch Projektunterricht. Bertz Verlag 1997, S.95-117.
37 前掲『岐阜大学教育学部研究報告 (教育実践研究)』第5巻
38 Deterding, Rita u.a., S. 96.
39 モノグラムとは、氏名のイニシャルなどの組み合わせ文字のことである。

【参考文献】

- 1) Der Groeben, A. v., Rieger, M. F.: Ein Zipfel der bessern Welt. Leben und Lernen in der Bielefelder Laborschule. Duisburg 1991.
- 2) Der Groeben, A. v.: Laborschule in den Stufen III und IV. Ein Überblick in Fragen und Antworten. Bielefeld 1996.
- 3) Hentig, H. v.: Die Bielefelder Laborschule. Stuttgart 1971.
- 4) Lenzen, K.-D., Tillmann, K.-J.(Hrsg.): Gleichheit und Differenz. Bielefeld 1998.
- 5) Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Laborschule Bielefeld. Werkstatthefte Nr. 20. Arbeitsberichte aus 13 Laborschul-Projekten. Bielefeld 2000.