〈研究論文〉

プロジェクト授業の中の「ヘンティッヒ・パラドックス」

—— グロックゼー学校にみられる反権威主義的な授業実践とその修正 ——

田　中　　怜

〈研究論文〉

プロジェクト授業の中の「ヘンティッヒ・パラドックス」

—— グロックゼー学校にみられる反権威主義的な授業実践とその修正 ——

田　中　　怜

Ⅰ．はじめに

1970 年代[1]に教育界を席巻したイリイチ（Illich, I.）の「脱学校」論は，学校に対する痛烈かつ根本的な批判として良く知られているが，その企図は決してあらゆる学校の根絶にあったわけではない。『脱学校の社会』の公刊から 1 年後，「学校を軽率で無批判に廃止すること」を「危険である」として厳しく批判したのは，他でもなくイリイチ自身であった（Illich 1973 ＝松崎訳（1991）: 23）。彼は，社会から全ての学校が廃絶されるという「見せかけだけの脱学校化社会」（同上 : 24）」によって，「もっと低俗な学習がルールなしにめちゃくちゃに生産され，消費されることになるかもしれない」（同上 : 23）ことに警鐘を鳴らしていた。

もっともこのイリイチの危惧は，少なくとも 1970 年代以降の西ドイツでは杞憂に終わったといえる。たしかに彼の先鋭的な批判は当時の学校の在り様を相対化する推進力となり得た。しかし大抵の場合，その帰結は学校の廃絶へと向かうことなく，既存の学校に対する改革学校（Reformschule）の創設に収斂していった。1970 年代以降，西ドイツでは改革学校の創設運動が盛んとなり，1988 年には「連邦自由オルターナティブ学校連盟」（Bundesverband der Freien Alternativschulen: BFAS）が発足した。ここには現在でも約 100 校のオルターナティブな学校が所属している。ドイツにおいてイリイチの脱学校論は，1970 年代の学校批判と学校改革の運動の中にその血脈を保ち続けたといえる。

以上のような 1970 年代以降の学校の脱学校化という改革学校の企図は，しかし決して矛盾なく果たされたわけではない。それどころか，近代「学校」によって生み出された諸々の弊害を他ならぬ改革「学校」によって克服するという試みは，「脱学校化の要求と学校化の要求との間の緊張関係」（TANAKA 2018: 76）を生み出すことさえあった。この緊張関係は，例えばドイツを代表する学校改革の旗手ヘンティッヒ（Hentig, H. v.）に顕著である。彼は一方では既存の学校の現実乖離を辛辣に批判しつつも（Hentig 1973: 16），他方でこの弊害を乗り越えるためにビーレフェルトに独自の実験「学校」を創設した。こうしたヘンティッヒの試みに対しては，「学校が表向きは正当化に値しないのにもかかわらず，それをどのように理由づけることができるのか？」（Tenorth/Diederich 1997: 224–225）との疑念が投げかけられ，学校批判の論者が学校の救い難さを吹聴するにもかかわらず，結局のところその解決をもう一つの「学校」の中にしか見出し得ない状況に改革の矛盾が読み取られた。「ヘンティッヒ・パラドックス」（Hentig-Paradoxon）と名付けられたこの矛盾は，脱学校化と学校化との間でせめぎ合うオルターナティブな学校の隘路を言い当てているように思われる。

この「ヘンティッヒ・パラドックス」に直面した典型的な事例が，本研究で検討対象となるハノーファーのグロックゼー学校（Glocksee Schule）である。1972 年に創設されたこの学校は西ドイツにおけるオルターナティブな学校の先駆け的存在であった。グロックゼー学校は，子どもの自己調整（Selbstregulierung）を鍵概念として，大人の干渉のない自発的な学習

筑波大学人間系

を尊重し，また独自の授業を構想し実践することで，近代学校によって切り裂かれた学校内の学習と学校外の生活との断絶の克服を試みた。しかしこの脱学校の理念は，1980 年代以降に徐々に現実との狭間で妥協を迫られていく。そして生活乖離した近代学校を乗り越えるはずのグロックゼー学校は，結局のところ自らが批判していた「学校化」の道のりを歩むことになる。学校の脱学校化という矛盾に満ちた「ヘンティッヒ・パラドックス」を前にして，改革学校は自己修正を余儀なくされたのである。

グロックゼー学校が突き当った困難性については，これまで同学校における自己調整概念の意味変化や学校生活における大人と子どもの教育的関係の変容という点で検証がなされてきた（Kemper 1981, 1991, TANAKA 2018）。その反面で，この学校の授業実践に肉迫し，それを「ヘンティッヒ・パラドックス」との関係で論じた研究はみられない。1980 年代以降のグロックゼー学校が従来の理念の急転換に踏み切ったという事実を踏まえるならば，転換の中で生じた脱学校化と学校化の緊張関係が，同学校の授業にまで影響していたとの仮説を立てることは充分に可能である。この影響の内実を解き明かすことで，学校の授業を生活と結びつけるという改革学校の試みの特徴ばかりではなく，限界を取り出すことができるであろう。

したがって本研究の目的は，グロックゼー学校の創設期 [2] にあたる 1970 年代の授業と，創設から 10 年以上が経過した 1980 年代以降の授業を対比的に検討することで，生活との接続を企図した授業づくりがいかにして試みられたのか，そしてそれが「ヘンティッヒ・パラドックス」との対峙によりいかなる変容を余儀なくされたのかを明らかにすることである。

そのための手続きおよび研究方法として第一に，グロックゼー学校における授業の中心的な原理とは何であったのかを，学校関係者が著した当時の一次資料を用いて確認する。第二に，こうした原理が 1970 年代にいかにして授業実践の中で具体化されたのかを浮き彫りにする。この問いに答えるにあたり，グロックゼー学校の授業実践に関する資料的な制約は障壁となるが，ここでは 1975/1976 年に『美学とコミュニケーション』（Ästhetik und Kommunikation）誌で組まれた特集「グロックゼー学校実験」（Schulversuch Glocksee）を用いて，創設期の実践事例の中身を解き明かす。そして第三に，「ヘンティッヒ・パラドックス」との対峙を余儀なくされた 1980 年代以降の代表的な授業を参照し，その内実を明らかにするとともにこれを創設期の授業と比較する。最後に検討の結果を踏まえて，グロックゼー学校における授業実践の変容について若干の考察を行う。

Ⅱ．創設期のグロックゼー学校における授業原理 ―「プロジェクト授業」と「範例学習」

1970 年代のグロックゼー学校での授業に論及する際に留意しなくてはならないのは，この学校では通俗的な意味での「授業」が実施されていなかったという点である。とりわけ，時間割によって規定された時間内に子ども全員が強制的に参加しなくてはならない教師主導型の教え込みという意味での授業は，この学校では徹底的に忌避されていた。その理由は，この学校がいわゆる「68 年運動」と呼称される反権威主義運動の中で生み出されたことに深く関係している。社会に張り巡らされた支配と暴力のメカニズムが次々と暴露され批判される中で，この学校の創設者たちは，大人の子どもに対する教育的働きかけを悪しき「権威」として排除の対象とみなした（TANAKA 2018: 69-70）。そのためそこでは教師による教え込みに代わり，子どもの自己調整的な学習 [3] が中心的な活動に据えられ，教師たちはその援助者として位置づけられた。教師たちの主たる役割は，「学習提供物」（Angebot）[4] と呼ばれる学習材を子どもの欲求に即して，また彼らの学習興味を高めるように用意することであった。学校における授業は，この学習提供物への子どもの取り組みを中心に営まれており，その具体的な原理は「プロジェクト授業」（Projektunterricht）と「範例学習」（Exemplarisches Lernen）の 2 つに整理され得る。

1．学校と生活を接続する「プロジェクト授業」

既述の通り，グロックゼー学校では時間割によって区切られた知的な教え込みが排除され，その代わりに子どもたちの興味や自発性を尊重する自己調整的な学習が促されていた。こうした学習によく適合した授業方法として同学校で採用されたのが，プロジェクト授業であった。「プロジェクト授業の中核にあるのは，伝統的な時間構造（曜日や特定の時間割への分割）の廃止や，教科教授の解消である」（Wissenschaftliche Begleitung der Glocksee-Schule 1981: 47）と語られるように，それを導入することによって，一方で子どもたちは時間割にとらわれず柔軟な時間的枠組みで学習に取り組むことが可能となり，また他方では，教科の専門領域に閉じ込められた学習をその枠から解き放つことができると考えられていた。

このようなプロジェクト授業の実施の狙いは，近代学校において深く断絶していた学校と生活との間を再び接続することへと定められていた。グロックゼー学校の創設時から教師を務め，後には校長も務めたヘルマン（Hermann, H-.D.）は，プロジェクト授業の意義をまさにこの点に認めている。その上で，彼は生活から乖離した既存の学校の問題を次のように指摘する。すなわち一方では「学校が子どもたちの欲求や学習プロセスに結び付いていない」（Hermann 1975/1976: 88）という学校での学習と子どもの興味・関心との間の断絶があり，また他方では「学校は授業を，いくつかの明確に定められていない社会領域だけを視野に入れた構成で組織している」（同上）と語られるように，学校での学習の社会的有用性の不明確さが問題視されている。

これに対して，プロジェクト授業は子どもの「社会的な現実を学校の中に取り込むこと」（同上）を可能とし，それにより「子どもたちの社会的経験が学習プロセスや授業を組織することの起点となる」（同上）と考えられた。ここで子どもの学習や授業の出発点となる「社会的経験」とは，「家庭や市街電車等々の中での彼らの日常的な具体経験」（同上）を意味するだけではない。さらには「子どもたちが多かれ少なかれ直接に対峙している期待（規範）という領域」（同上）をも含みこんでいるという。つまりグロックゼー学校においてプロジェクト授業に求められたのは，学校外での子どもの日常経験を授業の題材として取り上げ，学習内容を生活実践的なものとすることばかりではなく，日常経験の中で子どもたちが被っている社会的な期待や規範を積極的に授業の主題とすることで，子どもたち自身がそれらを相対化したり問題化することでもあった。

このように，グロックゼー学校では学校と生活との接続の要諦が既存の社会的規範への子どもの適応にではなく，むしろ彼らに規範への批判的眼差しを促す点に見出されていたが，その背後には，先に触れた学校の創設背景が深い根を張っていた。既存の社会に対する急進的な批判意識は，反権威主義を苗床として生まれたこの学校の関係者にとっては，最も基本的な共通項に属していたといえる。特にグロックゼー学校の「創設の父」（Negt 2014: 12）と呼ばれた社会学者ネクト（Negt, O.）は，この社会批判の姿勢を理論的にも実践的にも先導する立場にあった。フランクフルト学派の批判理論に基づく彼の学校構想は，グロックゼー学校の基本的な性格を特徴付けるばかりでなく，そこでの授業の在り方にも少なからぬ影響を与えていた。特に彼が持ち込んだ「範例学習」の原理は，プロジェクト授業と並んで，学校の授業原理に独特な色合いを与えていた。

2．社会批判に方向づけられた「範例学習」

一般に範例学習とは，「範例として選択した一つないし僅かの教材を中心にして，子どもが問題としたテーマを探究する活動を通して，教科の基礎内容を理解するとともに，その根底にある基本的意味を経験するように，学習を深めていく方式」（長谷川 2008: 211）として良く知られている。そこでは，ある学習内容を代表する模範的な（exemplarisch）対象を学習することで，内容そのものの本質的な理解が狙われている。「『一を聞いて二を知らず』ではなくて，『一を聞いて十を知る』ところに，範例の大き

な教育的意義がある」(同上) とされるのはこのためである。1960 年代，西ドイツでは範例学習が新たな学習方式として隆盛を極めており，教材過多や学力低下といった問題の処方箋として期待されていた（同上）。

ただし同時期に社会批判を基軸とした労働者教育に取り組んでいたグロックゼー学校の創設の父ネクトは，当時流行していた範例学習の考え方に満足することはなかった。彼は，範例学習を単なる教材精選の原理とみなすのではなく，「政治以前に存在している階層意識の形式を政治的な階層意識の行為へと転換すること」(Negt 1968: 17)，つまり模範となる「範例」との関わりを通して，学習者に分業化した社会の本質的構造を気づかせ，労働者が潜在的に有しているはずの階層的な意識を顕在化させる反権威主義的な授業原理として捉え直したのである（同上 : 16–20）。

こうして反権威主義の色合いを帯びた範例学習は，創設期のグロックゼー学校においてはプロジェクト授業の枠内で行われるべきとされた。なぜならば，社会への批判の眼差しは子どもの勝手気ままな想像力の中で生じるのではなく，計画的なプロジェクトの枠内において初めて可能になるとネクトは考えていたためである (Negt 1975/1976: 55)。

以上を踏まえれば，グロックゼー学校の中核的な授業原理である「プロジェクト授業」と「範例学習」の交点が次のように見出され得る。すなわち，時間割にとらわれないテーマ先行型のプロジェクト授業は，範例学習という中身を得てはじめて社会の批判と改良という眼差しへと子どもたちを促すことができるのであり，また社会批判的な範例学習は，プロジェクト授業の柔軟な枠組みにおいて計画的に育成されることが望ましいとされた。

こうした 2 つの授業原理に下支えされて，創設期におけるグロックゼー学校は，子どもの社会に対する批判的な眼差しを紐帯とした学校と生活の間の接続を構想していたことがわかる。それでは，こうした 2 つの授業原理は，創設期にはどのような実践として具体化されたのであろうか。

Ⅲ．1970年代の反権威主義的な授業実践

ここでは，1975/1976 年に『美学とコミュニケーション』誌で紹介されている 2 つの授業実践を検討することで，上述した「プロジェクト授業」と「範例学習」の原理の実践における具体的な現れを確認する。

1．「交通プロジェクト」

創設期の授業実践として最初に挙げるのは，既述の教師ヘルマンが主導した「交通プロジェクト」(Verkehrsprojekt) である。このプロジェクト授業は，第 3 学年から第 5 学年の初等段階の子どもたちを対象として，算数の授業を中心として約 9 週間にわたり実施された（cf. Hermann 1975/1976: 98, 100, 102）。

授業の実施に携わった教師ヘルマンは，前述の通りプロジェクト授業の眼目を「社会的現実を学校の中に取り込むこと」(同上 : 88) と捉えており，それは子どもたちが日常生活の中で得ている「社会的経験」(同上) を授業の起点とすることで可能になると考えていた。こうした発想から彼は，算数の学習を「〔子どもの社会的経験から〕孤立した認識の道具」(同上 : 102 括弧内は引用者）としてではなく，「算数化されてない諸問題から生じている子どもの認識の興味に役立つ補助手段」(同上) として捉えた。これを踏まえ算数のプロジェクト授業は，教科の論理を脱却して，社会的経験の中で生じている子どもたちの「認識の興味」を授業に取り入れることをその眼目としていた。

「交通プロジェクト」は，グロックゼー学校において次の 2 つの契機を伴い開始された。第一に，「子どもたちが，ハノーファー〔グロックゼー学校が立地するニーダーザクセン州の州都〕の交通企業団で計画されている運賃値上げをめぐる対立に対する彼らの興味を学校の中で主題化した」(同上 : 98 括弧内は引用者）ことである。彼らがハノーファー市の交通運賃値上げに興味を抱いた詳細な理由は不明であるが，毎日の通学や週末の移動等を通して，「交通」が彼らの日常に密接に関わっていること，した

がって市内の交通運賃値上げが彼らにとっての「社会的経験」であったことは想像に難くない。

そうした日常生活における社会問題と並んで，「子どもたちが自分自身で〔乗り物を〕運転することができるという考えに魅了されていたこと」(同上 括弧内は引用者)，すなわち彼らの「乗り物への憧れ」(同上) もまた，プロジェクト成立契機となっていた。

こうした2つの理由を出発点として，このプロジェクトは9人の子どもたち（6人の男の子と3人の女の子）によって開始された。

交通プロジェクトの具体的な進行は，子どもたちの興味関心に依拠していたため，決して計画的に実行されていたわけではない。しかし結果的にこの授業はおおよそ，①「ゴーカートの製作」(6週間)，②「自動車運転免許コースの開設」(2週間)，そして③「校庭を使った交通計画の策定」(1週間) という3つの局面から成り立っていた（同上：100)。①に関連して，まずプロジェクトの最初に，子どもたちは学校の校庭にある古い自動車の補助エンジンの洗浄作業に取り組んだ。彼らがそれを再び稼働可能にさせようとしたためである。部品を解体し取り扱う中で，「個々の部品が名指され，その機能が議論され，そしてエンジンの中の物理的プロセスが身につけられた」(同上：98) という。さらにその中で，エンジンが稼働するメカニズムが学習された。こうして子どもたちは，いかなる条件下でエンジンが動くのか（あるいは動かないのか）という点を，専門家の助けを借りつつ学習したとされる（同上)。

自動車の機関部に対する関心と理解が十分整った後に，子どもたちはエンジン，クラッチ，そしてギアが付いたゴーカートを組み立てた。校庭での走行実験を経て彼らに生じたのは，「適切な速度に到達するためには，車軸のベルト車はエンジンギアにあるベルト車との関係で，どのくらいの大きさでなくてはならないか」(同上) との問いであった。この問いを，プロジェクトを担当していた教師はすかさず算数の学習と結びつけた。すなわちエンジンの回転数を計算させることで，ゴーカートの速度を算出するという課題を提示したのである。

こうした「ゴーカートの製作」の局面と並行して，この交通プロジェクトでは，②「自動車運転免許コースの開設」が行われた。一連のゴーカート製作とその速度をめぐる問題への取り組みは，すべての子どもたちによって担われていたわけではなく，プロジェクトの参加者間の知識量には相当の落差があった。そこで子どもたちは話合いの結果，ゴーカート製作に携わっておらずエンジンの稼働メカニズムや回転数の詳細を知らない子どもに対して，「運転免許の講習会」(Führerschein-Kursus) を開催することとなった。

以上の①「ゴーカートの製作」および②「自動車運転免許コースの開設」の局面は，プロジェクトに参加した子どもたちの「乗り物へのあこがれ」を満たすものであった。こうした子どもの欲求充足と並んで，③「校庭を使った交通計画の策定」の局面では，彼らの「社会的な経験」も学校の中に取り入れられた。この局面で子どもたちは，ゴーカートを走らせる校庭の交通計画を立案した。なぜならば，ゴーカートを校庭で運転するに際して，同じく校庭を走る自転車や徒歩の子どもたちとの接触を避ける必要性が浮上したためである（同上：100)。そのためゴーカートを運転する子どもたちは，校庭の大きさを測量し，「縮尺通りの校庭の見取り図」(同上) を作成した。彼らは自転車や徒歩で校庭を利用する他の子どもたちの意見を参考にして，校庭でゴーカートの走行可能な経路を記載した地図を作成した。そして地図に基づき，校庭に白線でゴーカートの走行コースや歩行者が利用可能な横断歩道を設置した。こうした校庭での交通計画の策定は，彼らが日常的に触れている学校外の社会現実，つまり自動車用道路と歩行者用道路の区切りや横断歩道の位置，車の停止位置等を学校の中に取り込んだ一例といえよう。

以上のように交通プロジェクトでは部分的に算数の内容を伴いつつ，交通というテーマをめぐって一連の学習が行われた。プロジェクトを実施した教師によれば，そこで重要であったの

は「算数の体系の構造」ではなく，むしろ「算数の助けを借りて記述可能かつその方法を使って部分的に解明され得る社会的･歴史的な構造」（同上：97）であったという。したがって，このプロジェクトでは上述の活動内容と並んで「交差点やガソリンスタンドでの騒音の音量の調査，交通ルールの学習，自動車や自転車の歴史の学習，ハノーファーの交通網，ハノーファーの路面電車の路線導入，ハノーファー市の地下鉄の構造，エンジンや機械（ダンプカー，電動エンジン，ロケット推進），大気汚染，工場の中の機械，『機械の純粋さ』の展示，等々」（同上：102）の学習提供物が用意されていた。これらの学習提供物に関する仔細な報告は残されていないものの，交通プロジェクトは単に子どもたちの自己欲求を充足させるのみならず，現実の社会との反権威主義的な対峙の契機を含んでいたと推察され得る。こうした授業における反権威主義は，次の「インディアンプロジェクト」（Indianerprojekt）において，より色濃く表れている。

2．「インディアンプロジェクト」

上述の交通プロジェクトとほぼ同時期に実施された「インディアンプロジェクト」は，第3学年を主たる対象として合計4週間以上にわたり継続されたプロジェクト授業であった（Krovoza/Negt 1975/1976: 82）。この授業の目的は，子どもたちがアメリカ先住民であるインディアンの生活様式を知るのみならず，それを通して「暴力と非暴力という問題に関する議論」（同上：80 括弧内・中略は引用者）を促すことに置かれていた。

インディアンプロジェクトは，教師によって提供された『青い鳥』（Blauvogel）という一つの物語を理解することから始まった。これは，北アメリカのインディアンであるイロコイ族に養子にされた一人の白人の少年を主人公とした物語である。そこには白人の文化圏に慣れ親しんだ主人公がインディアンの生活様式への移行で覚えた戸惑いが記されている。物語に描かれた白人とインディアンの「2つの文化の対立」は，彼らに「社会的規範の多様性を認識させ，また自分自身とインディアンの規則や生活習慣との考えを一つにさせることを可能にした」（同上：81）という。

その後，教師はインディアン出身の作家サト・オク（Sat-Okh）による小説『塩からい岩の土地』（Im Lande der Salzfelsen）を子どもたちに提供した。この物語には，主人公が5歳の時に大人たちから受けたインディアン独自の厳しい教育が記録されている。主人公が「年長の戦士の指導の下で，成人する若者と戦士が知らなくてはいけないこと，できなくてはならないことを学ぶこと」（同上：82）は，その厳しさがゆえにグロックゼー学校の子どもたちには極めて不可解に映ったという。とりわけ彼らは，「年長の戦士が，小さな少年の拒否や失敗行動に対して反応する際の厳しさや苛烈さに，憤りを感じることを表現した」（同上）。「なぜ〔インディアンの〕少年自身は憤ることなく，むしろ反対に罰をきまり悪く受け入れているのでしょうか」（同上 括弧内は引用者）との教師の問いかけは，子どもたちに議論の材料を提供した。「その〔議論の〕過程の中で，子どもたちは自身にとって正当な処罰と不当な処罰について，何が理解できて何が理解できないのかを報告した」（同上 括弧内は引用者）という。

このようにインディアンの教育について徐々に認識を広げる中で，子どもたちはそれが単に厳しいだけではなく，熾烈な戦いを生き延びるために必要であるということ，また部族の中で一人前になる準備段階であることに気づき始めた。特に彼らが強い関心を示したのは，インディアンの子どもたちが「小さいうちから実践的な共同生活で行為の働きや意義を体験しており，また個別の技能全てが必要であることを体験している」（同上）点であり，彼らがそうした教育を通して「大人の生活を覗き見ることができること」（同上）であったという。「この認識から，彼らはインディアンの少年の教育を，なるほどいつもとても厳しいものであると見なしたが，けれども彼らは，それがインディアンの生活状況にとっては不可欠であり，少年には〔それの必要性を〕見抜くことができているこ

とを明らかにした」(同上 括弧内は引用者) と報告されている。

インディアンの幼少期の厳しい教育が確固たる正当性と必要性に支えられているという洞察は，グロックゼー学校の子どもたちに自らの被教育経験を振り返らせる契機を形作った。すなわち「こうした文献の事例で子どもたちは，どのようにして自分自身が大人から取り扱われてきたのかを考え始めた」(同上) という。この点をめぐって子どもたちは議論を始めたが，その結果明らかにされたのは「何を禁止し何を許すのかということに関する大人〔つまり子どもたちの親〕の振る舞い」(同上) が，しばしば正当性や必要性に乏しいものであったということである。こうしてグロックゼー学校の子どもたちは，「教師の助けを借りて，自分自身に当てはまる教育規範が往々にして大人の具体的な生活条件から全く切り離されており，同時に大抵の場合は極めて抽象的な規律化の手段になっていることを見つけ出した」(同上)。インディアンの子どもたちとの対比の中で，自らの親から受けてきた教育に対する批判的な構えが子どもたちに醸成されたのである。

またそれとともに，教師によって白人によるインディアン迫害の物語が語られた。それにより「善良なインディアン―悪い白人」(同上) という二項対立の下で，反権威主義的な態度を取ることが促された。さらにインディアンに関する物語『ハルカ』の朗読を聞いていた子どもたちは，それを通してインディアンが白人から負わせられた諸問題，「例えば地理的な問題や生物的な問題，暴力，内戦，財産分配といった問題等々……について議論した」(同上 中略は引用者) という。

以上に明らかなように，インディアンプロジェクトでは子どもたちがアメリカ先住民のインディアンという対象を単に学習するだけではなく，それを通した批判的で反権威主義的な態度の醸成が図られていた。子どもたちの社会的経験と強く結びついて展開されたこのプロジェクトは，彼らが自らの親から受けてきた教育を相対化し，親との関係を再考する契機を形作っていた。また同時に白人によるインディアンの迫害の物語が提示されることで，彼らには権威に対する反抗的な態度が喚起された。このプロジェクト授業において，インディアンという「範例」は，学校内のインディアンに関する学習と学校外の生活における子どもの諸問題を結びつける蝶番になっていたことがわかる。

Ⅳ．1980年代以降の学校の修正と授業の変容

以上に確認された通り，創設期のグロックゼー学校の授業実践は，「プロジェクト授業」と「範例学習」を授業の原理として据えつつ，反権威主義的な社会批判を実践の特徴としていた。この社会批判という側面は，交通プロジェクトとインディアンプロジェクトとの間で程度の濃淡が認められたものの，学校での学習を学校外の子どもの生活や社会の状況と積極的に結び付け，それを自明視するのではなく積極的に問い直し，さらには変革の態度を生み出すための授業の在り方を特徴づけていた。

こうした構想と実践は，しかし 1980 年代に入ると修正を余儀なくされていく。上述のような教育実践を繰り返す中で，「学校を否定する学校」という性格の矛盾（ヘンティッヒ・パラドックス）が，徐々に顕在化し始め，脱学校化した学校という理念の継続が困難になったためである。1980 年代初頭，創設 10 周年を迎えたグロックゼー学校で急務とされたのは，創設期の理想を部分的に修正し学校化への歩みを進めることであった（TANAKA 2018: 71-76）。それではこうした学校化への修正のプロセスはいかに生起したのか，またそれにより同校の授業像と実践はどのような変容を遂げたのか。

1．ヘンティッヒ・パラドックスの顕在化と問われる授業像

グロックゼー学校におけるヘンティッヒ・パラドックスの顕在化は，1981 年に提起された学校の第 10 学年（前期中等教育段階）への拡大という制度的問題に端を発するものであった（同上 : 71）。学校が以前にも増して既存の教育制度体系に組み込まれていくことが予期される中，創設期の理念やそれに基づく実践の見直し

が唱えられるようになったためである。具体的には，創設期より学校の旗印であった「自己調整」の意味内容の変更のほか，廃止されていた数値による成績の復活が取り沙汰されるようになった（Köhler/Krammling-Jöhrens 2000: 57–59）。

さらに当時の議論を細かに追跡すると，授業の在り様をめぐっても学校関係者の間で激しい意見の対立が生じていたことがわかる。一方では，数多くの保護者が創設期の反権威主義の思想を保持することを強く望んでおり，安易な学校化に対して厳しい批判の眼差しを向けていた。これに対し他方では，少なからぬ現場の教師や学校に関与していた研究者たちが，グロックゼー学校の脱学校化の理念を貫徹させることに現実的な限界を感じ取っていた。

当時，学校の改革を理論的に支援する学術アドバイザー（Wissenschaftliche Begleitung）として活動していたライスマン（Reißmann, J.）は，1980 年代前半に学校で巻き起こった保護者と教師・研究者の間の対立を詳細に記録している（Reißmann 1985）。そこには，1983 年頃のある保護者会の席上で，一人の保護者が授業の実態に対する不満を次のように吐露したことが報告されている。「彼の 10 歳になる娘は，近頃彼にとって問題になっているという。『彼女はずっと鏡の前に立って，そこで身支度をして，お化粧をして，新しい洋服を試しているんです』。それは彼を怒らせたようだ。そうした子どもの流行への関心が，学校の中でプロジェクトとして取り上げられていたという。その際，子どもは，例えば流行を生み出したり消費したりすることを経験しなくてはならなかったという」（同上 : 75）。この父親によって指摘されているのは，グロックゼー学校の授業が社会との結びつきを欠いているばかりか，さらには社会との批判的な対峙さえもしない流行への迎合に終始してしまっている事態である。創設時の反権威主義的な理想を抱き続ける保護者の異議は，次のように表明されている。「彼が娘に望んだのは，社会的な消費の強制からできる限り自由であること，そして現在の変わりゆく流行の傾向から距離を取ることであった。彼は，娘を流行を追い求める女性にしたくなかったのだ」（同上）。

社会批判か社会への適合か――上の議論を踏まえれば，1980 年代のグロックゼー学校の授業をめぐる論争点をここに見出すことができる。ライスマンによると，保護者たちはグロックゼー学校の学校化を批判するのみならず，現状追認的で時には競争社会への適応にもつながる「勝手気ままさ」（Beliebigkeit）にも疑義を抱いていた（同上 : 68–69）。子どもの興味のままに進む授業は，「グロックゼー学校の子どもが……批判を欠いたままに悪いものに適合されてしまうとの危険」（同上 : 69 中略は引用者）と隣り合わせであり，「子どもたちが社会と一致した無批判に適合する市民へと教育されてしまう」（同上）ためである。したがって，保護者により望まれたのは，「グロックゼー学校がこの〔子どもが流行に追従してしまうという〕問題を取り扱うべきであり，流行や化粧品，装飾品に対する，より批判的な態度を目覚めさせるべき」（同上 : 75–76 括弧内は引用者）ということであった。

創設期の脱学校の理念と地続きなこの「進歩主義的な教師によるイデオロギー批判的なプロジェクト〔授業〕」（同上 : 76 括弧内は引用者）という保護者の観念は，しかし実際のグロックゼー学校の教師や研究者たちにとっては過度なユートピアに映っていた。彼らと関わってきたライスマン自身も，一方では授業の学校化を批判しつつも，同時に子どもの興味や関心の尊重も否定する保護者の態度に「矛盾を感じる」（同上 : 69）と述べている。授業における社会批判の欠如が保護者自身の問題意識に根差しており，子どもから申し出された問題ではないことに，彼は「学校が保護者の問題を解決すべきというのは危険である。それは最初から失敗が宣言された要求である」（同上）と疑義を呈した。

このライスマンの指摘を敷衍して解釈すれば，ここで問題として浮き上がっているのは，創設期の理念を固守しようと試みた上述の保護者たちの姿勢が，逆説的にも創設期の方針の否

定へと転化してしまっているという事態である。社会批判の精神を授業に持ち込むべきとの保護者の要求は，「イデオロギー批判的なプロジェクト」の名の下に子どもの方向付けを正当化するばかりでなく，子ども個々人に即した学習の在り方を「勝手気まま」とする判断に結び付いている。ここに，グロックゼー学校の授業像の中に顕在化した「ヘンティッヒ・パラドックス」を見出すことができる。すなわち1980年代の対立の中に見て取れるのは，社会批判に方向づけられた授業と子ども個人の欲求に従った自己調整的な学習との間にある一種の排他的な緊張関係である。授業で社会批判の側面を先鋭化すれば，それは容易に大人による子どもへの価値的な介入と化す。しかし反対に，「学校的な」教えの否定は，子どもの「勝手気まま」さをあるがままに追認する事態に陥る。授業の中のヘンティッヒ・パラドックスは，このようにして前景化したのである。

２．授業における反権威主義の退潮

1980年代に展開された学校内の対立は，しかし結局のところ第10学年への拡大に伴い終結を迎えた。一連の改革の結果，創設期から唱えられていた「自己調整」の理念には意味内容上の修正が加えられ，グロックゼー学校では大人の子どもに対する介入が積極的なものとして認められるようになった[5]。それではこうした動向の中で，グロックゼー学校の授業はいかなる変容を迫られたのであろうか。

この変化を追跡するにあたって，ここで取り上げる「色プロジェクト」(Farbenprojekt) は，グロックゼー学校の第2学年の子どもたち21人（男子10人，女子11人）を対象に2週間にわたり実施された授業実践である。このプロジェクト授業は，それを参与観察した一人の教師によって複数回報告されているという事実から，学校関係者にとって1990年代のグロックゼー学校の代表的な授業実践とみなされていることがわかる（例えばKrammling-Jöhrens 1997, Köhler/ Krammling-Jöhrens 2000: 141–143）[6]。

報告によれば，「色プロジェクト」が立ち上げられた契機は，夏休みを終えて学校に戻ってきた子どもたちとの話し合いであった。夏休み後のクラス集会で，教師ホルガー（Holger）は子どもたちに，彼らが休み中にした体験や起こった出来事を発表するよう求めた。その際に彼は，夏休みで手に入れた物を紹介することで，それを説明するよう子どもたちに指示した。ホルガー自身は，休暇中に手に入れた陶器の破片を彼らの前に提示した（Krammling-Jöhrens 1997: 158）。その破片に着色の痕跡が見られたことが，子どもたちの注意を引いた。「一体どこから色は来たのかな？」という問いが子どもたちから発せられた（同上）。この疑問に対し，多くの子どもたちが「自然から」色が陶器についたとの考えを表明したが，教師はあえて答えを提示しなかった。彼はこの「色はどこから来たのか?」との問いに，プロジェクト授業を実施するきっかけを感じ取ったためである。

子どもたちの問いを起点として，2週間にわたる計6回の「色プロジェクト」が始まった（表1）。1回目，クラス集会で車座になって集まる子どもたちに対して，教師ホルガーはもう一度陶器の破片を輪の真ん中に置いた。「なんでまた陶器なの?」(同上：159）と，一人の子どもが大きく不満そうな声をあげた。「どこか

表１：色プロジェクトの実施概要

回	曜日	実施時間	実施内容
1	水曜日	9:00 ～ 12:00	授業の導入と校庭での色探し
2	金曜日	9:00 ～ 11:00	校庭での色探し
3	月曜日	9:00 ～ 10:00	校庭での色探し
4	火曜日	12:30 ～ 14:30	素材の混合による色の作成と報告
5	水曜日	10:30 ～ 12:30	色の作成
6	金曜日	9:00 ～ 15:00	学習成果のまとめ

（Krammling-Jöhrens 1997: 159–172を基に筆者作成）

ら色がやってきたのか知りたかったんだ」(同上）と別の子どもが言った。教師は「そう，その通り」(同上）と返答すると，色がどこから来たのかを子どもたちに推測させた。その後に彼は，「今から外に出て，まずはここの学校の庭で色を探して，それから発見したものを教室に持ってくることを提案した」(同上 : 160)。教師の提案に従い，子どもたちは個人ないしグループで，学校の庭に散在する多様な「色」を発見し，葉っぱやゴミなど様々な物を収集した。

「色プロジェクト」の 2 回目と 3 回目では，前回に引き続き個人またはグループで色を探す活動が繰り返された。多くの子どもたちは，「ホウレンソウ組」，「きいろ組」，「あか組」といった色別のグループに分かれて，それぞれの色を探しに出かけた。参与観察をしていた別の教師によると，決して全ての子どもがこうした活動に興味を持って参加していたわけではなかった。次のように報告されている。「隅っこにレネが座っていた。彼女は水曜日〔1 回目〕にあか組でたくさんの物を持ってきていた。『今日はわたしはやる気がないんです。退屈だわ』と彼女は私〔教師〕に語った」(同上 : 163 括弧内は引用者)。レネに対して教師ホルガーは，彼女を無理やりプロジェクトに参加させることはしなかった。レネの事例に限らず，報告の中にはプロジェクトへの参加に積極的でない子どもたちの事例が挙げられているが，教師ホルガーは一貫してプロジェクトへの参加を彼らに強制することはなかった。

「色プロジェクト」の 4 回目で，教師は油や卵の白身，そして小麦粉等の素材を用意した。そして子どもたちはそれらを組み合わせて新たな色を作ることを促した（同上 : 167)。「子どもたちは，自身のグループで場所を探した。あちこちで様々なブレンドが試され，それが実験的に塗られた」(同上 : 168）という。

プロジェクトも終盤に差し掛かった 5 回目では，教師が授業の冒頭で緋色や深紅色について子どもたちに語った。これらの色は，自然には見いだせずアクキガイ（Purpurschnecke）やカイガラムシ（Schildläusen）を加工して人工的に作り出される（同上 : 170)。しばらくのやり取りの後，教師はこれまでと同様に子どもたちに「あお組」や「あか組」といったグループを組ませ，教師が提示した色のレシピ通りに様々な素材を混ぜてそれぞれの色を再現させた(同上 : 171–172)。ここまでの授業を一貫していたのは，「色はどこから来たのか」という初発の子どもたちの問いであった。

「色プロジェクト」の最終回となる 6 回目の授業では，これまで子どもたちが各々で作ってきた色について振り返りまとめる活動が行われた。これを教師は次のように促した。「君たちの色には名前が必要です。私が完全に忘れてしまわないためにもね。美しい名前を考え出してください」(同上 : 173)。さらに彼は，子どもたちが作ったオリジナルな色のレシピを紙に書かせ，全員の前で発表させた。子どもたちは「ピンク・あか野菜」(Gemüse-pink-rot）や「煙突くろ」(Schornsteinschwarz）などの独創的な名前を考え出し，いかにしてその色を再現することができるのかという色の作成過程について，プラカードに書いてまとめた（同上 : 172–173)。週明けの月曜日からは学年横断的なプロジェクト週間が始まるため，色プロジェクトはこれで終わりを迎えた。

以上のグロックゼー学校で 1990 年代に実施された「色プロジェクト」を，1970 年代の創設期における授業と比較したとき，次の 2 点を指摘することができる。第一に，創設期に見られた反権威主義的な授業という特徴は，ほとんど痕跡を確認できないほどに退潮している点である。創設期のプロジェクト授業では，「交通」や「インディアン」といった模範的な事例，つまり範例を通して，社会の問題や子どもたちに課せられた規範が可視化され，そして彼らがそれと批判的に対峙することが必要とされていた。しかし上の「色プロジェクト」においては，「色」という一種の範例は，子どもたちに矛盾や不条理を孕んだ社会構造に目を向けさせるきっかけにはなり得ていない。

第二に，「色プロジェクト」においては創設期とは異なり大人の積極的な教育的介入が許容

されていた。たしかにこの授業では，学習対象への関心がない子どもにプロジェクトへの参加が強制されることはなかった。しかし実のところ，このプロジェクトでは各回の取り組みの意図や活動の内容が教師によって明確に定められており，また子どもの途切れかける色への関心を，彼は様々なテーマや教材によって巧妙に呼び起こそうと努力していた。子どもへの介入を忌避していた創設期とは異なり，1990 年代には既に大人による積極的な干渉が決して排斥されていたわけではなかったことがわかる。

こうした授業の変容は，1980 年代のグロックゼー学校での対立とその反省のプロセスと重なり合う。このことを明示的に証言しているのは，「色プロジェクト」の実施から 10 年以上が経過しグロックゼー学校の校長になった教師ホルガー・ブラウン（Holger Braun）その人である。2012 年 9 月の『ハノーファー一般紙』（Hannoversche Allgemeine Zeitung: HAZ）の取材に対し，彼はグロックゼー学校が体験した変化について次のように答えている。「最初の数年間は，大人が可能な限り子どもに干渉しないことが，最上位の格率（Maxime）でした……最初の頃，70 年代に試みられたのは，自律的な市民を教育するとの目的で，権威主義的な社会システムに対抗することでした。しかしすぐに気づいたのは，子どもたちには方向付けの枠組み（Orientierungsrahmen）も必要であるということでした……今日，授業の中で我々の下にはより多くの義務付けが存在しています。定められた時間に子どもたちは同じ空間の中にいます」(7)。彼によって語られているこの転換の背後にあるのが，プロジェクト授業の中の「ヘンティッヒ・パラドックス」，つまり学校の脱学校化という企図の矛盾の顕在化であったことは，既に本研究が明らかにしてきた通りである。1970 年代に志されたラディカルな授業改革の試みは，ヘンティッヒ・パラドックスという障壁を前にして，舵の切り直しを余儀なくされていた。

Ⅴ．おわりに

以上に明らかとなった通り，1972 年に創設されたグロックゼー学校は，「プロジェクト授業」と「範例学習」という 2 つの原理に基づいて授業を展開した。さらに浮き彫りとなったのは，その際の主眼が，近代学校によって切り離された学校での学習と生活での行為との間を，反権威主義的な授業を通して再び結びつけるという点に置かれていたことであった。

しかし 1980 年代以降に「ヘンティッヒ・パラドックス」との対峙を経て，反権威主義的な学校と生活の接続というグロックゼー学校の目論見は，大きく損なわれてしまった。1990 年代の授業を検討することで，明らかとなったのは，グロックゼー学校の授業実践が社会批判という特徴を喪失したということ，そして子どもの自己調整的な学習は，大人の教育的な介入の下で限定的に許容されていたことであった。

以上のことから，授業において社会批判の精神を涵養することで学校と生活を結びつけるというグロックゼー学校の試みは，過度の反権威主義に根差したユートピアに過ぎなかったとの評価も可能である。しかしながら同時に，授業における「範例」を通して現実の諸相を多視点的に子どもに指さす授業の取り組みは，その教授学的な意義が十分に汲み尽くされていないようにも思われる。とりわけ「新しい能力」論の台頭などにより「学び」に対する「教え」の語りが痩せ細った現在の状況（cf. 今井 2018）において，授業を特定の視点から構造化し，子どもたちに再提示する（repräsentieren）ことを試みたグロックゼー学校の取り組みの意義を再確認する必要があろう。無邪気な反権威主義の理想に逆戻りすることは避けつつも，どのようにして授業で現実の多視点的な再提示を可能とさせるか。1970 年代以降のグロックゼー学校における変容を通して突きつけられるのは，この問いである。

【注】

（1）以下本研究では，各年代の大まかな表現として「1970年代」，「1980年代」等の表記を用い

るが，学校実践をめぐる厳密な実施の年月についてはその都度可能な限り明記している。

（2）本研究におけるグロックゼー学校の「創設期」の定義は，学校がハノーファーのグロックゼー通りに設置された1972年9月1日から，ハノーファー大学の学術アドバイザーの支援の下で実施された「学校実験」（Schulversuch）が終了した1979年９月31日までである。

（3）自己調整の理論的な基礎付けについてはNegt（1975/1976: 50–52）を参照。また1970年代から1980年代にかけてのその語用上の意味変化についてTANAKA（2018: 73–74）に詳しい。

（4）「学習提供物」とは「創設期から今日に至るまでのグロックゼーの慣用表現」であり，「教師たちによって準備される授業計画」（Köhler/Krammling-Jöhrens 2000: 22）とも定義されている。

（5）その経緯の詳細については，TANAKA（2018: 71–76）を参照。

（6）「色プロジェクト」の厳密な実施年は定かではない。しかしその初めての報告が1997年であることから，少なくとも1990年代の初めから中頃に行われた授業実践であることが推察される。また以下のプロジェクトに関する言及は，特に断り書きのない限り，Krammling-Jöhrens（1997: 158–176）の記述に依拠している。

（7）http://www.haz.de/Thema/Specials/HAZ-Themenwoche-Schule/Wie-antiautoritaer-kann-Schule-sein（2019年10月9日閲覧 中略は引用者）

【引用・参考文献】

Diederich, J./ Tenorth, H.-E. (1997): *Theorie der Schule.* Berlin.

長谷川榮（2008）『教育方法学』協同出版.

Hentig, H. v. (1973): *Schule als Erfahrungsraum?* Stuttgart.

Hermann, H-.D. (1975/1976): Mathematik im Projektunterricht. In: *Ästhetik und Kommunikation.* Jg. 6/7. S. 88-103.

Illich, I. (1973): After Deschooling, What? In: Illich, I. et al: *After Deschooling, What?* ＝イヴァン・イリッチ（松崎巖訳）「学校をなくせばどうなるか?」イヴァン・イリッチ他（1991）（松崎巖訳）『脱学校の可能性』東京創元社, pp. 7–35.

今井康雄(2018)「世界への導入としての教育――反自然主義の教育思想・序説（一）」『思想』1136号，岩波書店，pp. 26-45.

Kemper, H. (1981): Das Schulprojekt Glocksee. In: *Zeitschrift für Pädagogik.* Jg. 27 (4). S. 539-549.

Kemper, H. (1991): Wie alternative sind *alternative Schulen?* Weinheim.

Köhler, U./Krammling-Jöhrens, D. (2000): *Die Glocksee-Schule.* Bad Heilbrunn.

Krammling-Jöhrens, D. (1997): Das Farbenprojekt. In: Hänsel, D. (Hrsg.): *Projektunterricht.* Weinheim und Basel. S. 155-176.

Krovoza, A./Negt, I. (1975/1976): Selbstregulierung und Lernmotivation. In: *Ästhetik und Kommunikation.* Jg. 6/7. S. 66-87.

Negt, O. (1968): *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen.* Frankfurt am Main.

Negt, O. (1975/1976): Schule als Erfahrungsprozess. In: *Ästhetik und Kommunikation.* Jg. 6/7. S. 36-55.

Negt, O. (2014): *Philosophie des aufrechten Ganges.* Göttingen.

Reißmann, J. (1985): *Pseudoprogressivität und insulare Pädagogik.* Hannover.

TANAKA, R. (2018): Das Spannungs-verhältnis zwischen der Entschulung und Verschulung an der Glocksee Schule Hannover. In: *Bulletin of Institute of Education University of Tsukuba.* Jg. 43 (1). S. 67-79.

Wissenschaftliche Begleitung der Glocksee Schule. (1981): Schule als Lebensort. In: Manzke, E. (Hrsg.): *Glocksee Schule: Berichte Analysen, Materialien.* Berlin.

"Hentig-Paradox" (Hentig-Paradoxon) in project lessons. Anti-authoritarian lesson practices and modifications in the Glocksee School (Glocksee Schule)

Rei TANAKA

The purpose of this study is to focus on the lesson practices in the Glocksee School (Glocksee Schule) in Hanover, Germany, and through a comparison of the practices in the 1970s, which was the founding of the school, with the practices of the 1980s, which was more than 10 years after the school's founding, to clarify the achievements and limitations of this school's efforts to connect school and life, and to point this out as the "Hentig-Paradox" (Hentig-Paradoxon) in lesson practices.

The Glocksee School was founded in 1972 as one of the first alternative schools in West Germany. Since its inception, this school has advocated the idea of anti-authoritarianism and has severely criticized schools which maintain a distant relationship to children's lives.

As a result of verifying the reform process of the Glocksee School, the following three points were revealed: (1) The Glocksee School in its founding period envisioned and practiced lessons related to life based on the principles of "project lessons" and "exemplary learning". (2) In the practice of teaching during the founding period, children were not required to adapt to life outside the school but to maintain a critical confrontation. (3) However, the composition of this anti-authoritarian lesson was forced to undergo revision both as a philosophy and as lesson practices. This is because the paradox (Hentig-Paradox), which seeks to create a school of "non-school", has gradually emerged as a result of reforms at the school.

From the above research results, this study pointed out the limitations of the practice of alternative schools that connect school and life, and reveals the significance and challenges of presenting various aspects of reality in classes (Lesson with Multi-Perspective).