

戦後ドイツにおける グループ授業の歴史的展開に関する一考察

吉田茂孝

(2004年9月30日受理)

A study of the historical development of *der Gruppenunterricht* in Germany after World War II

Shigetaka Yoshida

The purpose of this research is to clarify historical development of *der Gruppenunterricht* in Germany after World War II. *Der Gruppenunterricht* mentioned in this research is a lesson conducted in small groups within the class.

In this research, the history of *der Gruppenunterricht* is divided into three periods as below :

1. Democratization and *der Gruppenunterricht* (1950s to 1960s)
2. *Emanzipatorische Erziehung* and *der Gruppenunterricht* (late 1960s to 1980s)
3. The German unification and *der Gruppenunterricht* (after the 1990s)

Key words : *emanzipatorische Erziehung*, *Gruppendynamik*, *Gruppenunterricht*

キーワード：解放的教育学，グループ・ダイナミックス，グループ授業

I. 研究の目的

ドイツ統一を契機にグループ授業 (*Gruppenunterricht*) に関する研究集会や学会の会議が開催された。そこでは、「グループ」と「集団」、協同とコミュニケーションなどの概念が再検討されている。そこで本研究は、1990年代ドイツにおいて再評価されているグループ授業の戦後からの歴史的展開を考察することを目的とする。その際、戦後ドイツという場合に旧東西ドイツを視野に入れるはずであるが、ここでは旧西ドイツに焦点をあてる。

ところで、本研究で対象とするグループ授業¹⁾とは、グードヨンス (Gudjons, H.) によると次のように整理される。それは、「学級内の小グループ (たいてい3～6人の生徒たち) での授業」、「同じ先生によって、同じ時間に、そしてまた、たいてい同じ場所での授業」、「教授内容と関係しながら、協同能力の発達を目指すような、または調査活動や発見的行為、共同での問題解決を目指すような、課題設定をともなった授業」²⁾である。ここで見られるように、グループ授

業とは、いわゆる小集団形態を導入する実践的側面を指しているが、同時に問題解決や協同能力の理念をも含意する概念である。本研究においてもグループ授業の実践的側面だけではなく、理念的側面にも焦点をあてながら歴史的展開を考察する。その際、以下の三つの時期区分を設定して検討したい。

第一に、戦後旧西ドイツ国民の民主化を目指した1950年代～1960年代に焦点をあてる。ヒルベルト・マイヤー (Meyer, H.) によれば、グループ・ダイナミックス研究の中心的人物であるレヴィン (Lewin, K.) は、教育上の組織としてのグループに対して「新しく衝撃的で重要である」という評価を行っている³⁾。このグループ・ダイナミックスは、子どもがグループでのメンバーの役割やグループのメカニズムを体験する契機となったが、一方でいくつかの問題を引き起こす原因にもなった。その一つに学力低下の問題が考えられた⁴⁾。

第二に、1960年代末～1980年代に焦点をあてる。ヒルベルト・マイヤーによれば学生運動の高揚と教育改革によって、「一斉授業 (*Frontalunterricht*) や指示

中心の学習」から子どもたちを解放するため、1960年代末以降から連帯的行為を志向する社会的学習 (soziales Lernen) がグループ授業で展開された⁵⁾。しかしながら、理論的高揚と相反して、実証的な調査結果はグループ授業の実践がきわめて低い割合であることを実証した。

第三に、1990年代以降に焦点をあてる。ドイツ統一を契機に旧東西ドイツのグループ概念がエルンスト・マイヤー (Meyer, E.) らの三巻本を中心に議論され⁶⁾、グループ授業を再評価する機運が高まった。その際、グードヨンスはグループ授業の実証的な調査結果に着目し、実践的課題を検討、整理している⁷⁾。

このような検討から、本研究の目的は、旧西ドイツ国民の民主化からドイツ統一までの旧西ドイツと、ドイツ統一以降におけるグループ授業の歴史的展開のエポックとなった三つの時期の議論を整理することを通して、グループ授業の可能性について検討し、学びと集団の可能性についての知見を析出することである。

II. 戦後の民主化とグループ授業 (1950年代～1960年代)

1. 戦後旧西ドイツ国民の民主化

第二次世界大戦後のドイツの状況は、ユダヤ系ないし自由主義的な社会学者や心理学者を追放あるいは迫害したナチス・ドイツによって、「民主主義的人間関係育成の方法理論などぞだつべくもなく、その基礎理論ともなりうべき小集団研究の途は閉塞され、独裁と宣伝、煽動に服従奉仕するいわゆるファシスト的パーソナリティ形成の方法研究がのこされていたのみであった⁸⁾。そこで、アメリカ占領地区を中心としてアメリカにおいて展開されていた教育理論が受容されたのである。ここでいうアメリカの教育理論とは、レヴィン以外にもヴィーゼ (Wiese, L. V.), キュンケル (Künkel, F.) などの「もともとドイツ生まれのユダヤ系ないしは自由主義的な社会学者、心理学者であり、それぞれナチスの政権獲得前後にアメリカに亡命したものであって、彼らの理論的頭脳が、アメリカにおける小集団研究、小集団教育理論の開花発展に大きく寄与した」のである⁹⁾。

このように、ナチス・ドイツにおけるファシスト的パーソナリティ形成から戦後における旧西ドイツ国民の民主化への努力として、グループ授業が導入されたのである。ただし、三枝孝弘氏によると「民主主義社会は、横の人間関係の確立、相互の人格的尊厳に対する尊重と友愛的協力関係において成立するものであり¹⁰⁾、

グループ授業は、「このような民主主義的理想を実現するための方法原理として要請されたのである¹¹⁾。それでは、グループ授業はアメリカ教育理論の何を具体的に受容し、民主化の原動力としていたのであろうか。次では戦後旧西ドイツにおいて受容された理論について考察する。

2. グループ・ダイナミックスの受容

戦後旧西ドイツ国民の民主化を目指してアメリカから導入された理論がグループ・ダイナミックスである。このグループ・ダイナミックスに対して期待されたことは、「教育が発展させようとする行動や態度の種類およびそれが使用する手段は、抽象哲学や、科学によって発展せしめられた方法に規定されるのみならず、本質的にはその教育が行われている集団の社会的特性の結果である¹²⁾。いわば、教育はそれが実際行われている社会集団の状態や性格に左右されるのである。

とりわけ学校教育における子どもたちの生活は、多様な形のインフォーマルな人間関係の中で展開していたのである。それゆえ、ここに見られるようなグループ・ダイナミックスについて、なかでもインフォーマルなグループについての有効な特質をヒルベルト・マイヤーは、次の5つにまとめている¹³⁾。

- ①グループでの行為は、感情をもった関係であること、またその感情を通してコミュニケーションすることができるということである。
- ②グループという環境にではなく、グループにおいて主体的に体験することに価値がある。すなわち、自己体験と他者体験によって感情を互いに受容し合うことが、効果的なグループ作業の前提である。
- ③グループではメンバーによって役割がある。ただしその役割を明確にする必要、または場合によってはその役割をなくす必要がある。
- ④グループには、すべてのメンバーによって承認された価値や規範の主要な構成要素がある。つまりある種の規律がメンバーによって承認されているのである。それゆえ、個人的な感情を打ち明けてもグループの秩序は乱れたりしない。
- ⑤個別作業よりも、むしろグループでの作業は、メンバー同士が相互に補完されるため、グループは困難な課題をより良く解決することができる。

以上の5つのまとめからグループ・ダイナミックスの教育的意義に着目すると次の5つが強調される。①グループにおける行為では、メンバーが感情を伝えることが重要である。②グループは、環境に左右されるのではなく、メンバーの体験に左右される。③グループにおける役割のメカニズムを学ぶことが重要である。④グループのメンバー全員で承認した規律が必要である。⑤個別作業よりも、グループでの作業の方がメンバー同士を相互に補完することができる。

したがって、グループ・ダイナミックスの理論は、戦後の学校教育におけるインフォーマルなグループでの人間関係を解明し、その改善を目指してきた。このことを教育実践に導入すれば、グループ・ダイナミックスの理論は、グループ内のメンバーの個人的感情を出発点としながらメンバー同士の結びつきを相互の感情に求め、固有なグループの規律にもとづいてメンバー自身を育成していく方法原理であったのである。

たしかに子どもたちの学校生活は、インフォーマルなグループでの人間関係で展開されている。けれども、学校では教師の指導課題があり、授業においては教えるべき内容が存在している。したがって、グループ形態をとる授業として実施されるグループ授業とグループ・ダイナミックスの関係を問い直す必要がある。次ではグループ授業を中心にその関係について考察する。

3. グループ・ダイナミックスにおけるグループ授業

グループ授業は、戦後旧西ドイツにおいて、一時期ブームを迎えることになる。しかし、一方で、吉本均氏は当時の旧西ドイツにおけるグループ授業の実情を以下のように述べている¹⁴⁾。

いわゆる「小集団」形態の授業 (Gruppenunterricht) では、学力が低下するという反省は西ドイツでも同じようにいわれている。戦後、西ドイツでも「小集団」はひろく採用されていた。しかし教師による指導が、小集団では困難だし、子どもに学力がつかないという理由で退潮し、「郷土科」のような共同作業を行なう授業以外は、ほとんど一斉指導の形態にかえっているのである。

この言説から、グループ授業は、教科教授において学力低下という問題を孕んでいたと考えられる。同様に三枝氏も教授内容の質とグループ授業の内部構造の理論的追究が、当時の旧西ドイツの緊急の課題であっ

たことを述べている¹⁵⁾。そこではフリーリッヒ (Führich, H.)¹⁶⁾の次の言説があげられている¹⁷⁾。「一般的に諸経験は、グループ作業が主に実用的な知識の習得に適しているが、教養的な知識や教済的な知識の獲得には向かないということを示唆する」¹⁸⁾。その理由についてフリーリッヒは、次のような歴史の授業が教師たちのなかにモデルとして想像されていたことを述べている。歴史の授業といっても「歴史の授業を顧慮して、歴史を物語っている教師は、歴史的シチュエーションを指導書にならって作り出し、子どもたちを熱狂させる演出、または子どもたちの心情を深めさせることによって、遠い過去の出来事をよく考えさせる」¹⁹⁾のである。すなわち、歴史の授業で重要なことは、子どもの心の体験だということである。そのため、実践されているグループでの学びでは、「郷土的、歴史的な視覚教育教材の提示、郷土史的な史跡の探索、用意された読み物の黙読や朗読、教師の演出ぶりを模倣すること」という心理的な体験ばかりが重視され、教養的な知識が習得されず、グループにおける個人の働きの可能性しか生み出されなかったのである²⁰⁾。すなわち、教師はグループを導入することによって、教科内容や子どもたち同士のかかわり合いを指導したわけではない。そうではなくて、教科内容と関係のない子どもの活動過程、またはグループにおける子どもたちの個別の伸長を指導してきたのである。

このように、1950年代～1960年代におけるグループ授業は、子どもたちの話し合いの内容が教科内容ではなく、活動過程にあったため、知識習得レベルは生活経験の程度に留まり、また教科内容を踏まえたより高次な知識へと深化しなかった。それゆえ、子どもたちの学力形成に大きな効果をもたらさなかったために、知識のみを伝達するような一斉授業へと退行していったのである。すなわち、戦後旧西ドイツ国民の民主化という理念的側面をもって導入されたグループ授業は、教科内容を子ども同士で思考し合うのではなく、とりわけ生活経験のレベルでしか実践されなかったため、学力低下の問題から実践的には断念せざるを得なかった。

III. 解放的教育学とグループ授業 (1960年代末～1980年代)

1. 解放的教育学におけるグループ授業

1960年代末の学生運動を契機として、旧西ドイツでは教育研究分野での改革が実現された。この1960年代末における動向から、解放的教育学が普及するの

である。ここでいう解放とは「あらゆる不正な社会的束縛を排して、可能性に対する自由な選択の保障、批判能力の育成、平等な社会構成員であることの相互承認」²¹⁾とといったことを目指す。では、そのように求められた背景とはどのようなものであったのだろうか。授業における「解放的」「コミュニケーション的」契機であるという主張は、当時の学力観に対する以下の批判からである²²⁾。

戦後の奇跡的な経済復興の影にある知識万能主義への批判と、そこから導かれる学力別学校の考え方 (Leistungsschulgedanke) への批判である。通常の授業についていけない子どもや学習において困難を示す子どもに対して、かれらの学力を十全に発達させるための方策を断念してしまうような貧困な学力観を批判し、そのような学力観からの解放をめざすという役割を、「解放的・コミュニケーション的教授学」が担ったのである。

このような戦後の知識万能主義の温床のもと継続されたのが、教師・子ども間における教師優位の伝統的な教育関係であった。それゆえ、この時期に求められた学力観とは、教育のうちに存在する保守的・権威主義的関係を温存するのではなく、このような関係を批判し、子ども自身がそこから解放されていくという自立の学力を教育の課題の中心に据えたのであった。またそれは、ヒルベルト・マイヤーが述べているように、1960年代末から「一斉授業や指示中心の学習の支配的な慣習の続く学校経営 (Schulbetrieb) における個人的、社会的な解放の含んでいる目的概念は、実現されるはずがないことが『認められ』、グループ授業に新たな期待が高まったのである²³⁾。

このように、解放的教育学が求められるなか、フェティガー (Vettiger, H.) は、伝統的な学校の知識万能主義、教師の管理中心の権威主義によって社会性を学ぶ領域が不足していることをあげている。その結果、「社会性を学ぶ領域の不足は、いわゆる能力主義による青少年の服従、脱落を具体的に示す」としている²⁴⁾。フェティガーはこのような結果に至る経緯について以下のように「考え直す局面 (Eine Phase der Umbesinnung)」があることを述べている²⁵⁾。

①内容豊かな専門教育の代わりに、実践において以前から実現されてきた範例の原則 (das Prinzip des Exemplarischen) と、再度時間や空間が訓育の課題のために見直された。

②授業に対する教師の教育的機能への要求は、社会

的な統合を志向するスタイル (sozialintegrativer Stil) にもかかわらず、自由放任主義的なスタイルへと導いた。

③学校は、教師と生徒たち、または生徒相互間の社会的関係の領域として新たに発見された。そのことは同時に、学校に社会化と個別化の課題を課したのである。

④学校の目的は、新たに考え抜かれ、そして方法ならびに内容については、目的に関連した方法と内容の統一を見直したのである。

以上の「考え直す局面」では、次のことが問われている。①に関しては、これまで実践されてきた範例方式と、訓育的な課題に向けて再度時間や空間を見直すことであった。ところが、これとは別に、②から④に関してフェティガーは、「包括的な批判は、専ら一斉授業にあてはまる」²⁶⁾と述べている。すなわち、②では、生徒を管理することが批判されたために、放任が指導の一環として考えられた。③では、社会化と個別化の課題が課されている。とりわけ個別化は、一斉授業では困難な一人ひとりの子どもの学力を補完する方向で考えられる。④では、学校の目的に対する方法と内容を考え直すうえで、社会性の育成に向けた方法と内容との統一が専ら一斉授業で妥当かが問われている。

これらのことから、フェティガーは次のように見直している。「教師は、具体的な状況へ向けての目的の正当化と指導目的との関連づけがないことに気づく」²⁷⁾のである。すなわち、教師はグループ授業を実践するために、教える内容や目的に沿った指導を考慮しているわけではない。そうではなくて、教える内容や目的と離れたところでグループ授業を導入しているのである。その場合、「グループ授業は、独裁的に導かれた一斉授業の展開に向けて、教師による厳格な作業の指示、綿密すぎる監視やグループのスパイ行為をともなって指導され、どんな解放の努力も裏をかいて効果を失わせる」²⁸⁾授業になってしまうのである。概して言えば、確かにグループを採用している授業ではあるが、教師中心のグループ授業であるために、子どもたちに自主性はなく、子どもたち自身が解放されていないのである。

したがって、解放的教育学におけるグループ授業は、子どもたちのコミュニケーションや自主性に偏重していたために、学力観と伝統的教育的関係の「考え直し」が行われたのであった。では、この「考え直し」を受けて次では実践的側面としての課題を考察する。

2. グループ授業の実践的課題

このように1960年代末以降におけるグループ授業の実践動向は、次のエルンスト・マイヤーの言説からも理解できる。「様々な事例研究や調査の一貫した肯定的な成果は、小グループ作業のような社会的相互作用の形態が非常に重要な役割を今日の学校や大学において果たすという期待を導き、(…中略…) 解放を目指している教育的ストラテジーは、小グループ作業をともなった授業を流布させるはずである」²⁹⁾。すなわち、エルンスト・マイヤーは、グループ授業が教育的に重要な役割を果たすのなら、グループ授業は普及するはずであると述べているのである。

しかしながら、このようなグループ授業の重要性に対して、学校の実情の調査からエルンスト・マイヤーは、「小グループ作業をともならない授業が、ドイツ連邦共和国において約95%実施されている」と述べているのである³⁰⁾。つまり、グループ授業の割合は5%以下だということである。では、このようにグループ授業が実践的に実施されない理由はどこにあるのであろうか。プリオール(Prior, H.)は、この理由を実践的側面に着目して以下の4つに整理している³¹⁾。

- ①グループ授業についての肯定的な考え方、また社会的・方法的資質のような多くの教師によって失敗に終わっている前提条件
- ②学校や授業の社会性の教育の機能が、しだいに弱まることによる、教材の量(Stoffpensum)や個人の達成(Leistung)に応じた学校の方向づけ
- ③教師の組織化や作業コスト、生徒たちによる社会的、方法的な前提条件のようなグループ授業の実際の障害
- ④抑止する、もしくは高まりすぎた期待へと導くような、それから実践において、実現されないような、グループ授業の普及した文書による理想化

つまり、プリオールは、教師がグループ授業を自粛する理由として、①指導方法の難しさ、②教えるべき課題と成績志向からの難しさ、③グループ授業での設備や作業コスト、④グループ授業の理想化とそれに対する不安、を指摘しているのである。

このように、1960年代末～1980年代におけるグループ授業は、解放的教育学による伝統的教育的関係を見直し、子ども自身がその関係から解放されていく自立の学力を形成する方法の一つとして、グループ授

業が注目されたのである。しかしながら、子どもたちの解放を目指した授業づくりと相反して、当時、小グループ作業をともならない授業実践の多いことが、経験的な調査から実証されたのである。このような実情から、民主化や解放といったグループ授業の理念的側面に対して、実践的側面についての課題が顕在化したのである。

IV. ドイツ統一とグループ授業(1990年代以降)

1. ドイツ統一を契機としたグループ授業研究の動向

グループ授業を再評価する動向は、1990年のドイツ統一にその契機が伺える。戦後旧西ドイツからグループ教育学(Gruppenpädagogik)を研究している最長老(Nestor)で、元ハイデルベルク教育大学のエルンスト・マイヤーらを中心とする研究グループは、1991年の「教育におけるグループ作業学会のライプツヒ会議(Die Leipziger Tagung der Gesellschaft für Gruppenarbeit in der Erziehung)」をもとに、先述の三巻からなる本を編纂した。この三巻本では、現在、世界的に学校教育や文教政策の話題となっているコミュニケーション的、協同的な教育を志向する立場から、授業過程における民主化の意味を問い、旧東西ドイツにおける「グループ」と「集団」の概念を再検討している。

ドイツ統一期において編纂された三巻本のうち、1992年の第三巻の『授業におけるコミュニケーションと協同』³²⁾では、以下の点が、シリーズの編集責任者であるエルンスト・マイヤーとヴィンケル(Winkel, R.)によって問題にされている³³⁾。

- ・東と西におけるグループ学習の理論と実践を討議し、描写し、そして批判的に評価すること
- ・認識、経験、そして見解の交流を互いに強化すること
- ・そして同時に、具体的な論文が、最後に教育的な生活環境もまた、同種ではないが、しかし等価値になる方向に導くこと

また、この第三巻の編集責任者であるヘッセ(Hesse, H.)、フィッシャー(Fischer, A.)、ホッペ(Hoppe, R.)は、この巻の題目について次のように述べている。「統一したドイツにおいて残された課題領域を片づけるために、また同時に、発展を促進するために、教育的コミュニケーションは、教育学者間の

意見交換をも促進すると考える³⁹⁾。いわば、この第三巻は、旧東西ドイツにおける教育学の理論と実践を統一する契機以外にも、教育学者間の交流を深めるといふ二重の意味合いを持っているものである。

例えば第三巻巻頭論文であるエルンスト・マイヤーの論文³⁹⁾では、次のことが述べられている。「グループ」と「集団」の概念は、ヨーロッパの資本主義国と社会主義国において明確に異なった教育学の源流を発端としている。それゆえ、「ドイツ語圏において、異なった教育学の端緒の影響力は、明らかであるばかりでなく、それ以上に、注目すべき混合の解決策 (Mischlösung)、いわば、多かれ少なかれ、西欧の考え方におけるグループ教育学、または東欧の考え方における集団教育 (Kollektiverziehung) の傾向が認められ得る³⁹⁾」のである。つまり、ドイツ統一後の教育実践において、グループ教育学と集団教育の傾向は、結局、「膠着した状況 (Verhärtete Position)」にとどまっていることを主張している³⁷⁾。

このように、エルンスト・マイヤーを中心に旧東西ドイツ教育学における「グループ」と「集団」の概念が再検討されている。その際、この再検討を契機としてここでも理念的側面が重視されるグループ授業に対して、実践的課題についても問い直す研究が行われている。

2. 1990年代ドイツにおけるグループ授業の意義

「教育におけるグループ作業学会のライブチツヒ会議」において、エルンスト・マイヤーの強い説得によって講演をすることになったクラフキー (Klafki, W.) は、あらゆる学校における人間的で民主的な陶冶 (Bildung) 構想の枠組みにおける「グループでの学び (Lernen in Gruppe)」の必要性について述べている³⁹⁾。

この講演においてクラフキーは、とりわけ、次のような学校の中心的方向づけの原理を根底に述べている。それは、「我々が教育者として、子どもたちや青少年たちに対して責任を担うような学校、我々が子どもたちと青少年たちの発達へ向けた共同作業の能力があると信じる、要求しなければならない学校、の中心的方向づけとしての『民主化 (Demokratisierung)』と『人間化 (Humanisierung)』という原理³⁹⁾」である。つまり、学校とは「民主化」と「人間化」を実現する場として提起されるのである。

それではこの「民主化」と「人間化」という2つの概念とはどのようなものであろうか。引き続きクラフキーを援用しながら以下にまとめる。

「人間化」は、「他者を単に認めるということだけではなく、できるだけ他者をささえるという要求すべてを意味する⁴⁰⁾」。また「民主化」は、「人間による支配での人間の統制を緩和させるような過程を示している⁴¹⁾」。すなわち、「人間化」とは、個人の要求によって、自らの可能性を広げ、自らの関心を発達させ、同じ権利を持った人を認めることである。また「民主化」とは、社会上の問題を見抜き、批判し、集団で決定することや責任をもつことである。これらのことから、結局「人間化」と「民主化」の中心的方向づけには、人間同士の関係に関わる「グループでの学び」が必要なのである。

このようにクラフキーは、理念的側面に対して述べると同時に、実践的課題に対しても述べている。それは、「パートナー作業や小グループ作業が、個別作業との交互転換や個別作業に関する補足において、学校で取り扱わなければならないような相当数の学習の課題のために、効果性の観点から学級教授 (Klassenunterricht) よりも効果的であるということである⁴²⁾」。それは、とりわけ、パートナー作業や小グループ作業が、「認識や知識、能力や技能の練習、確実性、応用の次元⁴³⁾」を目標としている点にあるからである。一般的には、パートナー作業とグループ作業での学習は実用志向的であると考えられがちである。しかし、教養的な知識を志向する場合にも、「パートナーや小グループは、学級、基幹グループ、コースグループという大グループにおける授業よりも、はるかに適切な学習を可能にし、または、大グループでの能力や習熟の証明のために好都合で、集中的な下準備の段階になる⁴⁴⁾」というのである。すなわち、クラフキーは次のことを述べている。それは、パートナー作業や小グループ作業を、共通に教授されている学級や学習グループを子どもたちの興味や関心、その時々での学習の前提条件や学習の程度に応じて顧慮しうる内的分化の形態として捉えることである。パートナー作業や小グループ作業は、それ以外の個別作業や学級教授などの形態との関係性を介して効果を発揮する。そこでの意義は、学級教授で学んだ知識を練習、習得、応用していくことでもある。その際、パートナー作業や小グループ作業を実施する上で、教師は徹底的に「グループでの学び」を子どもたちにさせるために下準備が必要になるのである。

また、エルンスト・マイヤーらの再検討を契機として、グードヨンスはグループ授業を再評価している。ただし、グードヨンスは、論文の末尾においてグループ授業の「構想の絶対化は、何一つ本物のグループ授業ではない。改良された一斉授業は、とりわけ教科課

程志向の授業において有意義であるし、これからもさらに引き続き必要となる⁴⁵⁾と述べている。それゆえ、グールドヨンスによるグループ授業の再評価は、グループ授業の絶対化を主張しているわけではないのである。

したがって、1990年代におけるグループ授業は、旧東西ドイツの「グループ」と「集団」という概念整理を契機に再評価されている。それは、協同やコミュニケーションといった学びの立場から授業過程における民主化という理念的側面の問い直しであった。また、これに対してこれまで取り上げてきた実践的課題に関して、グループ授業の有効性を認めながら、他方、一斉授業、パートナー作業、個別作業の長所や短所を考慮し弾力的に切り換えるような「学習形態の交互転換」が問い直されていた。

V. 成果

本研究で着目した3つの時期におけるグループ授業の歴史的展開には、国民や子どもたちの民主化を目指すという時代の理念的側面からの要請と、それに対する実践的側面の課題とが絶えず存在した。とりわけ、戦後直後から1980年代までは、グループ授業の最盛期に続く、一斉授業への回帰という経緯をたどるものであった。

しかしながら、ドイツ統一以降は、グループ授業を単に再評価するだけではなく、同様に一斉授業をも再評価するものであった。すなわち、教師が授業を構想する際には、グループ授業において子どもたちに多様な学びを志向する主体へと高めると同時に、一斉授業において子どもたちの自主性を充足させる教科内容の指導を必要としているのであった⁴⁶⁾。

それゆえ、近年の再評価の対象となっているグループ授業とは、かつての「郷土科」において実践されていた生活経験の程度に留まる授業ではない。そうではなくて、グループ授業を用いた教科教授において、とりわけ教科内容を思考する過程においても光があてられているのである。この点で、グループ授業はわが国における学習形態のあり方や教科と教科外との関係に示唆を与えるものだと考える。

【註】

- 1) かつてわが国において〈Unterricht〉は、「教授」と訳されてきた。しかし、吉本均氏、中野光氏、三枝孝弘氏によって訳された著書(H. クライン・K. トマシェフスキー編著、吉本均・中野光・三枝孝弘

訳『授業における陶冶と訓育の理論』明治図書、1967年、807頁参照。)以降、「授業」という訳が定着している。それゆえ、本研究では、ドイツ語〈Gruppenunterricht〉に「グループ授業」という訳語をあてている。

- 2) Gudjons, H.: Gruppenunterricht. Eine Einführung in Grundfrage. In: Ders.(Hrsg.): *Handbuch Gruppenunterricht*, Weinheim, 1993, S. 16.
- 3) Vgl., Meyer, H.: *Unterrichtsmethoden (Bd. II: Praxisband)*, 9. Auflage, Frankfurt am Main, 1999, S. 238. (邦訳書:H. マイヤー著、原田信之編訳『授業方法・技術と実践理念』北大路書房、2004年。)原田信之氏は、「本書の訳出にあたってひとつ残念だったのは、厳しい出版事情などから全訳できず、数章を省くしかなかったことである。(…中略…)省略したのは、原著の10章『一斉授業』、11章『グループ(班)別授業』、15章『行為志向の授業』である」(H. マイヤー、ii頁)とグループ授業の章の訳を省いていることを述べている。
- 4) 吉本均『訓育的教授の理論』明治図書、1974年、38～39頁参照。
- 5) Vgl., Meyer, H., a. a. O., S. 240.
- 6) Meyer, E. / Winkel, R.(Hrsg.): *Unser Ziel: Human Schule*, Hohengehren 1991.—Meyer, E. / Winkel, R.(Hrsg.): *Unser Konzept: Lernen in Gruppen*, Hohengehren 1991.—Hesse, H. / Fischer, A. / Hoppe, R.(Hrsg.): *Kommunikation und Kooperation im Unterricht*, Hohengehren 1992.
- 7) Gudjons, H.(Hrsg.): *Handbuch Gruppenunterricht*, Weinheim, 1993.
- 8) 三枝孝弘「西ドイツ(ドイツ連邦共和国)木原健太郎編『講座・小集団指導』明治図書、1967年、165～166頁。本書において三枝氏は、〈Gruppenunterricht〉の訳語にグループ授業ではなく、「小集団指導」をあてている。
- 9) 同上書、165頁参照。
- 10) 同上書、171頁。
- 11) 同上。
- 12) K. レヴィン著、末永俊郎訳『社会的葛藤の解決—グループ・ダイナミックス論文集』創元新社、1949年、2頁。ここでの傍点部分は原文のままである。
- 13) Vgl., Meyer, H., a. a. O., S. 239. 傍点部分は原文斜体(以下同じ)。
- 14) 吉本均、前掲書、39頁。本書において吉本氏は、

- 〈Gruppenunterricht〉の訳語に「グループ授業」ではなく、「『小集団』形態の授業」をあてている。
- 15) 三枝, 前掲書, 174~176頁参照。
- 16) ヴァルツ (Walz, U.) は、「フーリッヒとギック (Gick, K.) が、学級の生徒数増加や一斉授業のみ (reine Frontalunterricht) の大衆化による危険を指摘し、また『社会的な個性 (sozialen Individualität)』への大きな注目を支持する」ようなグループ授業とグループ作業の必要性を主張していると述べている (Walz, U.: *Soziale Reifung in der Schule*, Hannover, 1960, S. 24.)。
- 17) ただし、三枝氏は、フーリッヒの文献を直接引用したのではなく、フィッシャー (Fischer, M.) の論文 (Fischer, M.: *Die innere Differenzierung des Unterrichts in der Volksschule*, 1964.) から援用したものと考えられる。
- 18) Fuhrich, H. / Gick, K.: *Der Gruppenunterricht*, Ansbach, 1953, S. 80.
- 19) Ebenda.
- 20) Vgl., ebenda.
- 21) 吉本均編『教授学重要用語300の基礎知識』明治図書, 1981年, 17頁。
- 22) 吉本均・白石陽一「西ドイツ教授学との対話—授業論の新しい方向を求めて」『現代教育科学』1989年, 6月号, 明治図書, 86頁。ここでの傍点部分は原文のままである。
- 23) Vgl., Meyer, H., a. a. O., S. 240.
- 24) Vgl., Vettiger, H.: *Gruppenunterricht*, Schwann, 1977, S.8.
- 25) Ebenda.
- 26) Ebenda.
- 27) Ebenda, S. 9.
- 28) Ebenda.
- 29) Meyer, E. (Hrsg.): *Handbuch Gruppenpädagogik – Gruppendynamik*, Heidelberg, 1977, S. 106.
- 30) Vgl., ebenda.
- 31) Prior, H.: Sozialformen des Unterrichts. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 4*, Stuttgart, 1985, S. 154.
- 32) 第三巻では、次のような背景があったことをエルンスト・マイヤーとヴィンケルは述べている。1991年9月、「教育におけるグループ作業学会の国際会議」に向けて、ライプツィヒ教育大学とハイデルベルク教育大学で開催された協議「グループでの学習—自由 (Freiheit) での学習」から、東西研究の成果の初めての現状調査を導いた。そして、東西から200人以上の学校教育学者たちが、ライプツィヒ教育大学において、その協議の読み物 (Konferenzreder) である“*Unser Konzept: Lernen in Gruppen*” (Band 2 dieser Schriftenreihe) (『我々の構想: グループでの学習』(本シリーズ第二巻)) に基づいて、徹底的に第二巻で言及された問題に取り組むため、会談グループ (Gesprächsrunde) と研究グループ (Arbeitsgruppe) を形成した。そこでの問題の中心は、どの範囲まで、グループでの学習において、子どもにどの程度の自由の習得を可能にするか、というものであった (Vgl., Hesse, H. / Fischer, A. / Hoppe, R., a. a. O., S. VII.)。
- 33) Vgl., ebenda, Ss. VII–VIII.
- 34) Ebenda, S. X.
- 35) Vgl., Meyer, E.: Lernen in der Gruppe—Lernen im Kollektiv? In: Hesse, H. / Fischer, A. / Hoppe, R. (Hrsg.): *Kommunikation und Kooperation im Unterricht*, Hohengehren, 1992, Ss. 3–13.
- 36) Ebenda, S. 3.
- 37) Vgl., ebenda.
- 38) Vgl., Klafki, W.: Lernen in Gruppen – ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung in allen Schulen. In: Hesse, H. / Fischer, A. / Hoppe, R. (Hrsg.): *Kommunikation und Kooperation im Unterricht*, Hohengehren, 1992, Ss. 14–29.
- 39) Ebenda.
- 40) Ebenda, S. 15.
- 41) Ebenda.
- 42) Ebenda, S. 21. ここでいう学級教授とは、ハーゲラの調査 (Vgl., Hage, K. (Hrsg.): *Das Methodenrepertoire von Lehrern – Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I*, Opladen, 1985.) における学級教授の概念である。それゆえ、ハーゲラの調査における学級教授は、一方的な教授志向の一斉授業を示している (Vgl., ebenda, S. 38.)。
- 43) Klafki, W., a. a. O., S. 21.
- 44) Ebenda, S. 22.
- 45) Gudjons, H., a. a. O., S. 48.
- 46) Vgl., Gudjons, H.: *Frontalunterricht – neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen*, Bad Heilbrunn, 2003.

(主任指導教員 中野和光)