

# イエナ・プランにおけるグループ作業の位置と役割

安藤 和久  
(2020年10月5日受理)

The Position and Role of Group Work in Jena-Plan

Kazuhisa Ando

**Abstract:** The purpose of this paper is to understand the approach to teaching in the Jena-plan by focusing on the position and role of group work in Jena-plan. In the curriculum of Jena-plan influenced by Dörpfeld, factual subjects, through which students learn about the human world, had primary significance. Group work, a kind of classroom teaching method to learn about life, was positioned as the basis of the Jena-plan curriculum. When working in groups, students learned about not only their own tasks, but also about the tasks of other students. Group work was practiced by group teaching method, aimed at liberalizing human relationships in the classroom, and created a responsive environment with circular seating and sharing background of the task. Petersen's concept of group work was related to Herbart's "Educative Instruction (erziehender Unterricht)", as it combined "Education (Erziehung)" with "Instruction (Unterricht)".

Key words: Jena-plan, group work, Peter Petersen

キーワード：イエナ・プラン、グループ作業、ペーター・ペーターゼン

## 1. 研究の目的

ノール(H. Nohl)も指摘するように、19世期末から20世期初頭におけるドイツでの改革教育学運動の背景には、資本主義化による前近代的な共同生活の解体と階級差の拡大という社会的状況が存在していた<sup>1</sup>。人間性(Humanität)理想の崩壊と人間らしさ(Menschentum)の回復の主張は、特定の階級のイデオロギーたる人文主義的教養による教育に代わって、「制度と共同体による大衆の階級なき教育という思想」<sup>2</sup>の現実化を要求した<sup>3</sup>。とりわけ、人間の本来的な関係を意味する共同体(Gemeinschaft)概念は、画的で形式的な「古い」学校を批判し「子どもから」の「新しい」学校を志向する改革教育学運動のスローガンとして積極的に受容された<sup>4</sup>。

ヘルバルト学派のライン(W. Rein)の後任としてイエナ大学の正教授として招聘されたペーターゼン(P.

Petersen 1884-1952)がイエナ大学附属学校で取り組んだイエナ・プランも共同体を志向する学校改革であった。彼の学校改革における命題は「人間がそれによって彼の個性(Individualität)を人格(Persönlichkeit)にまで完成し得るような教育共同体をどのように創造すべきか」<sup>5</sup>にあり、共同体を学校内に形成することによって、学校教育に人間的な関係を取り戻すことを構想していた。この学校改革の成果は1927年の国際新教育連盟(International New Education Fellowship)第4回国際大会における発表を通して国際的な注目を集めていた<sup>6</sup>。

ペーターゼンによって創始されたイエナ・プランは、今日でもオルタナティブな学校教育のモデルとして注目を集めている。ドイツの教育学研究においても、イエナ・プランはとりわけインクルーシブ教育の先駆となる学校改革として注目されてきた<sup>7</sup>。しかしながら、その創始者たるペーターゼンに関する研究は、ペーターゼンと国家社会主義との関係をめぐる議論を中心として展開してきた<sup>8</sup>。このペーターゼン研究の動向は、一方ではペーターゼンをイエナ・プランとペーター

本論文は以下の査読者により査読を受けた。

査読者：吉田成章(主査)、丸山恭司、七木田教

ゼン教育学のアンビバレンスや限界を問題史的に検討する道を開いた<sup>9</sup>が、他方ではペーターゼンの教育学とイエナ・プランが本当に民主的な学校の基礎としてふさわしいのかという疑念も提起した<sup>10</sup>。

それでは、イエナ・プランはいかに今日の教育を問い直し、より豊かな実践を拓いていく指針となり得るのか。この問いに応えるために、イエナ・プラン学校改革とそれによる授業改革が何をどのように改革していたのかという改革過程が論じられなければならない。日本の先行研究では、イエナ・プランにおける教師の指導性を分析した深沢の研究<sup>11</sup>や、学級論を中核としながらペーターゼンによるヘルバルト学派の批判的継承を論じた熊井の研究<sup>12</sup>によって、イエナ・プランにおける教育実践への教授学的検討がなされてきた。これらの研究と軌を一としながらも、イエナ・プランの実践的展開に迫ることを通して、イエナ・プランがどのような授業改革を現実化していたのかを明らかにすることが求められる。

したがって本稿では、基幹グループを単位として行われたグループ作業 (Gruppenarbeit)<sup>13</sup>に焦点を当てる。そしてその実践的展開を明らかにするために、イエナ大学附属学校における実践が報告されている『イエナ・プランによる諸学校の実践 (Die Praxis der Schulen nach Jena-Plan)』(1934年)に着目する。同書に納められている実践の報告を手がかりに、個性を人格にまで高めるための授業改革がどのように現実化していたのかを明らかにする。そのため、第一にイエナ・プラン教育課程におけるグループ作業の位置を確認し、第二にグループ授業方式 (das gruppenunterrichtliche Verfahren) によるグループ作業の構想とその教育学的意義を明らかにした上で、第三に1933/34年の上級グループにおける事例を手がかりに、グループ授業方式の実践的展開を明らかにする。

## 2. イエナ・プラン教育課程の基礎としてのグループ作業

### 2-1. 共同体としての学校への改革

ペーターゼンのイエナ大学附属学校での学校改革は彼のイエナ大学着任以前のハンブルクでの実践経験に支えられている。彼が校長として着任したりヒトヴァルク校は両親の学校経営への参加と教師団と父母集団の協同を志向する実験学校であった。このハンブルクでの経験は「自由で一般的な国民学校 (eine freie allgemeine Volksschule)」というイエナでの学校改革の理念に引き継がれている<sup>14</sup>。とりわけ、「自由」ということで意図されたのは国家や教会による学校管理

からの脱却と父母と教師による自治であり、イエナ・プランにおいても国家の支配に対する学校の協同的自主管理が理想とされた。

この理想はイエナ大学附属学校において、共同体概念を手がかりとした「学校共同体 (Schulgemeinde)」への学校改革として現実化される。共同体は、1910年代以降、近代合理主義への懐疑と反個人主義という時代精神的な性格を帯び、改革教育学運動の固有の理念として受容されていた概念である<sup>15</sup>。イエナ・プランでは、構成員が一つの共同体としての自治的管理を行う学校が志向され、共同体は学校運営における重要な概念であった。

しかしながら、イエナ・プランにとって共同体は学校運営における自治的管理の意味にとどまらない。ペーターゼンは共同体を、実際的な必要性に応じて形成される合理的な集合であるゲゼルシャフト (Gesellschaft) と対置して捉え、「人間の共同体の内部で教育が生じているところ、私たちはそこに、無意図的にお互いのためにそこに存在しお互いのために行為する人間を見る」<sup>16</sup>と述べる。すなわち、ペーターゼンは共同体における構成員の自由な相互行為の中に本来的な教育の契機を見ているのであり、イエナ・プランの諸改革は学校を共同体へと再編する試みであった。

### 2-2. 生活共同体のための授業枠組みの再編

学校を「学校共同体」へと改革するイエナ・プランでは、授業を対話 (Gespräch)、遊び (Spiel)、作業 (Arbeit)、行事 (Feier) といった「自然な方法 (die natürliche Weise)」で展開し、一つの生活の場として構想する授業生活 (Unterrichtslieben) を提起することで、自然な相互行為による生活共同体を生じさせることが企図されている。そしてそのための改革は単なる授業方法の改革にとどまらず、学級や教室、時間割といった伝統的な学校における授業枠組みの改革をも要請しているのである。

イエナ・プランでは伝統的な学校における年齢別学年学級制は破棄され、異年齢によって編成される基幹グループが学校生活の基盤となる一つの共同体として組織される。そこではおよそ三学年の生徒が、下級グループ (第1～3学年)、中級グループ (第4～6学年)、上級グループ (第7, 8学年)、青少年グループ (第9, 10学年) の4段階の基幹グループに編成されていた<sup>17</sup>。ペーターゼンはこのような異年齢集団の利点を構成員の「陶冶落差 (Bildungsgefälle)」であるとし、構成員間の共同体としての相互作用を促進する契機として肯定的に評価している。

従来の教授のために組織された学級が学校生活の基

盤としての基幹グループへと改革されたことと同様に、従来の教室空間も基幹グループが共同で生活し作業するための学校居間へと改革される。学校居間では、子どもたちが相互に援助しながら共同で作業に取り組むことができるように、持ち運び可能な机や椅子が用意される。それらを用いることで、子どもたちは自由に一つの机に集まる机のグループ(Tischgruppe)を形成しながら作業に取り組むことが可能となる。

基幹グループや学校居間による学校を生活の場として再構成する改革は、授業の時間的枠組みとしての時間割の改革をも要求する。ペーターゼンは学校生活が教科によって機械的に区分される時間割を「生活を思考に従属させ満足している合理主義的で機械的な教授計画」<sup>18</sup>であると批判し、子どもの生活リズムに応じた週作業案を構想している。表1はイエナ・プランにおける一週間の活動計画である<sup>19</sup>。週作業案では1日24時間の子どもたちの生活全体がその時間枠組みとして設けられ、学校内外での授業と生活の有機的連関が構想されている。

以上のように、イエナ・プランでは伝統的な学校における学級編成や空間構成、教育課程に根本的な改革が施されている。これらの授業の外的枠組みの改革によって、伝統的な学校における授業のあり方にも根本的な変革をもたらされたのである。

### 2-3. グループ作業の構想

イエナ・プランにおける諸活動の中でも、子どもたちの学習を担っていたのはグループ作業と様々なコース(Kurse)である。とりわけ、コースが能力別少人数制で学びの質を保証する能力別コース(Niveaukur)や個々の興味や才能に応じて自由に集まる選択コース

(Wahlkurs)のようにグループを再編しながら実施された一方で、グループ作業は基幹グループを単位として取り組まれた学習形態である。

イエナ・プランの教育課程では、中級グループ以降のグループ作業における現実の生活領域を対象とした学習に一義的な意義が置かれていた。この現実の生活領域を第一の知識圏とする教育課程の構想は、「イエナ・プラン学校の週作業案は、神、自然、人間といった人間がその中で生きているような知識圏から「基礎」が形成されたということを示している。その周りに様々な種類のコースが存在している」<sup>20</sup>というペーターゼンの記述に現れている。すなわち、入門コース(Einführungskurs)や訓練コース(Einschulungskurs)はグループ作業における学習のために計画されており、それらによって読み、書き、計算や作業道具の使用法を学ぶことで、グループ作業における活動は円滑に進められた。

このイエナ・プランの教育課程の背景には、ペーターゼンによるデルプフェルト(F. W. Dörfeld)からの継承がある。ペーターゼンは、「デルプフェルトは学校の教材領域を以下の3つのグループに区分した、すなわち、1. 事実的教科:宗教、人間生活、博物学、2. 技能的な事柄を伴った言語(母国語)的教科:話す、読む、書く、3. 形式的教科:計算、図画、歌唱、である。彼はその際に、事実的なものあるいは知識領域が「全授業の基礎」を形成すべきであるといったような、我々にとってなお非常に重要なことを要求した」<sup>21</sup>と述べる。すなわち、デルプフェルトの教育課程構想が人間が生活している現実にごそ一義的な学習の意義を認めていることを評価し、イエナ・プランに

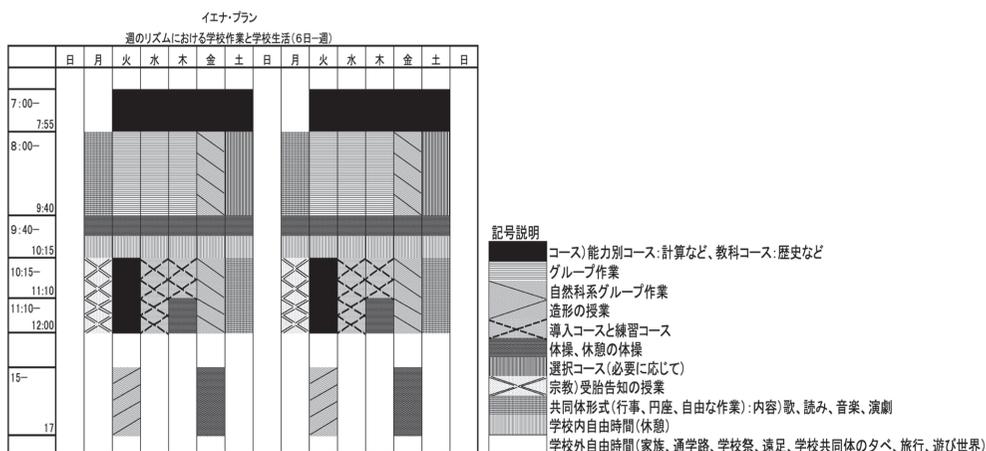


表1: イエナ・プランにおける週作業案  
(Petersen, P. (1937): *Führungslehre des Unterrichts.*, S. 120-121を元に執筆者作成)

おいても同様の教育課程を構想しているのである。したがって、人間が生活している現実の生活領域を学習の対象とするグループ作業は、イエナ・プランの教育課程の基礎として位置づいていたのである。

### 3. グループ授業方式による授業改革

#### 3-1. グループ作業における枠組みテーマ

グループ作業は、火、水、木曜日の8時から9時40分の100分間の時間で実施された<sup>22</sup>。下級グループのグループ作業では、読み、書き、計算、文法課題が中心的課題であり、子どもたちは100分間の中でどの作業にどのくらいの時間取り組むのかを各自で決定しながら自由に作業に取り組んだ<sup>23</sup>。中級グループ以降では、グループ作業において現実の生活領域を対象とした学習が展開される。中級グループでは「郷土科-祖国科(Heimat- und Vaterlandkunde)」、上級グループでは「ドイツ人から見た世界科-人間科(Welt- und Menschenkunde gesehen vom deutschen Menschen)」の領域がグループ作業における作業課題の基礎となっており、基幹グループが取り組む枠組みテーマ(Rahmenthema)がそれぞれの構成員によって設定され、それに関連する学習に取り組んだ<sup>24</sup>。

それぞれの枠組みテーマは平均的に中級グループでは1/4年~1/3年、上級グループでは1/2年~3/4年の期間をかけて取り組まれていた<sup>25</sup>。個々の生徒はグループが決定した枠組みテーマに関連する作業課題を設定し、それについての学習に取り組む。表2は1925-1934年における中級グループと上級グループが取り組んだ枠組みテーマの一覧である<sup>26</sup>。例えば、「アメリカ」を枠組みテーマに設定した1930/31年の上級グループでは、「コロンブスによるアメリカ発見」や「世界商業のためのカナダとその重要性」、「パナマ運河の重要性」などが個々の作業課題として選ばれた<sup>27</sup>。

枠組みテーマの設定には、しばしば子どもたちの学校生活における経験からの興味が影響していた。チリの子どもたちと手紙で交流していた1931/32年の中級グループでは、「イエナ」と「チリ」が枠組みテーマとして設定された。子どもたちにとって、交流相手に関する知識やドイツからの手紙で記述すべきこととしてのザーレ川や城塞についての知識が必要であり、グループ作業で学習した内容は直接的に子どもの生活に役立てられていたのである<sup>28</sup>。

	中級グループ	上級グループ
1925/26	ザーレ川-ザーレ川峡谷 鉤屏から電氣による光へ 体験体験 ザーレ川上流の峡谷 ザーレ川峡谷における交通方法の過去と現在 ザーレ川下流の峡谷	地中海沿岸諸国とその文化 ローマ史を通しての経過 インド
1926/27	ドイツ(生物学的・地理学的) 祖父母が学校に通っていた時代	1789-1851年の概観(教師からの提案) 地球調査と地球征服(Erderoberung)
1927/28	ドイツにおける様々な地方 ドイツの地方は人間にいかに関与するか ヨーロッパ: 諸国家と諸都市	東アジア 交通の発展(教師からの提案)
1928/29		アメリカ ヨーロッパ(歴史的・地理学的な観点から)
1929/30	体験と過去の作業についての子どもの報告 「私たちのチューリッゲン」 休暇旅行の地理学-Dörnfeld旅行のための準備 植物学週間	
1930/31	私たちの生活手段 私たちの郷土 ウインタースポーツ ドイツの山岳地帯	地球の征服と調査 アメリカ ジャワ島
1931/32	チリ人への報告のために子どもの一部は「イエナ」に取り組む-新たな友達の故郷をよく知るために子どもの一部は「チリ」に取り組む-南アメリカ 城塞 ヨーロッパ ドイツの川	オーストラリアとアフリカ 休暇体験-休暇本、その際のドイツの復習 交通の発展
1932/33	自由な興味分野を子どもは選ぶ チューリッゲン ドイツ 休暇報告 ドイツの諸地方と諸都市	アジア アメリカ
1933/34		未開民族 著名なドイツ人の生涯と仕事 ヨーロッパ

表2：1925-1934年における  
グループ作業の枠組みテーマ  
(Petersen, P. (Hrsg.)(1934): *Die Praxis der Schulen nach Jena-Plan.*, Anhang III. を元に執筆者作成)

#### 3-2. グループ作業の段階的過程と教師の役割

グループ作業を通して、生徒は枠組みテーマに基づいて設定した自身の作業課題に取り組み、その成果をグループに向けて報告する準備に取り組む。しかしながらこの過程は決して個別的な作業としてのみで展開されるわけではない。というのも、ペーターゼンは個別的な作業が基幹グループという集団にとって意味があることを求めたし、作業過程のなかで自由な人間関係が生じることを企図していたからである。それゆえ、彼はグループ作業をグループ授業方式によって展開することで、共同で作業課題に取り組むことを試みた。こうして実践されたグループ作業の過程をペーターゼンは以下の5つの段階に分節化することで特徴づけている<sup>29</sup>。

第1の段階は課題の決定(Bestimmung der Aufgabe)である。この段階では、グループ作業における枠組みテーマがグループ内での対話を通して設定され、枠組みテーマに基づいた個々の作業課題が決定される。この段階では「生徒に作業の基礎計画の際に共に助言させ合い、共に選出させ、決定させることがとにかく重要」<sup>30</sup>なのであり、枠組みテーマの決定後数日のうちに、生徒は枠組みテーマに関連する自身の作業課題を決定する。

第2の段階は資料準備(Quellen)である。個々の生

徒は自身の作業課題に取り組むために、関連する書籍や新聞、地図帳などの資料を必要とする。そのため、生徒は自宅や町の図書館を探して自身で資料を収集し、基幹グループが生活する学校居間に持ってくるのが期待されている<sup>31</sup>。集められた資料は学校居間における作業棚の「グループ作業」というラベルが貼られた戸棚の中に整理して並べられた。

第3の段階は作成 (Ausarbeitung) である。この段階で、生徒は準備した資料をもとに作業ノートを作成しながら報告に備える。その際に、生徒は自身の課題に関する資料を調査するのであるが、時には類似のテーマに取り組んでいる生徒と机のグループを形成し、共に資料を読んだり相談したりすることを通して、自身の作業課題への認識を深める。

第4の段階は提供 (Darbietung) である。生徒は週末の報告円座の時間に自身の課題の成果を基幹グループの全員に向けて報告する。報告者以外の生徒はメモを取りながら報告を聞き、報告の後には基幹グループでの質疑応答やテーマに関する議論を行った。

第5の段階はまとめ (Zusammenfassung) である。報告された個々の作業成果は、教師によるまとめによって比較され深められる。教師はここで1つの枠組みテーマにおけるグループ全体の作業を概観し、締めくくりの評価を行わなければならない。すなわち、枠組みテーマに対してグループが達成できたことに各々の作業課題を統合しながら言及することで、「最小限の学習材」としての知る価値のあるもの (Wissenswertes) を明確に提示しなければならない<sup>32</sup>。

グループ作業は生徒の作業を中心に進行するが、1つの授業としての教師の役割も存在している。それはまとめの段階での総括のみではなく、例えば、作成の段階では学校居間を巡視することで一人ひとりの作業進行を日々把握しながら生徒からの相談に対して適切な助言を行うことや、提供の段階では報告された作業成果についての補足や深化、他の生徒の作業課題との関連を指摘することであり、グループ作業を通して作業している生徒を援助し指導することが求められている。

グループ作業はグループ授業方式による授業改革であった。個別の作業課題に取り組む過程に他者との関係性を生起させることを企図した点に、そこでの相互行為に教育の契機を見出していた共同体を志向した学校改革における授業改革の特徴を見ることができる。

### 3-3. グループ授業方式の教育学的意義

それでは、ペーターゼンは何のためにグループ授業方式による授業改革を試みたのであろうか。彼は『授業の指導論 (Führungslehre des Unterrichts)』(1937年)

において、グループ授業方式の教育学的意義を以下の6点にまとめている<sup>33</sup>。すなわち、①個人主義的になることも社会学主義 (Soziologismus) になることもなく、常に基幹グループや机のグループから呼びかけられる一員としての個々人の正当な権利 (Gerechtigkeit) が生じること、②「物言わぬ思考 (das schweigende Denken)」の余地が認められることで精神的活動が「実り豊かな契機 (Die fruchtbaren Momente)」を得ること、③生活や作業を通して生徒が教材との密接な内的関係を獲得するという、④作業を通して仲間と共に読み合い議論する中で新たな作業や思考のための刺激が与えられる「間の学習 (Zwischenlernen)」が生じるということ、⑤それぞれの個性、才能、作業テンポや考え方をすることで教師のより良い援助を実現できるということ、⑥作業を通して仲間、グループ、教師との人間関係が構築されるという「人間間的なもの (das Zwischenmenschlich)」の自由化が実現すること、である。

前節のような段階を経るグループ作業では、基幹グループの構成員が共通で取り組む枠組みテーマが存在しつつも、実際の作業は個々人のペースで進められていた。しかしながら、机のグループによる仲間との資料読解や、報告された課題に対する仲間からの質問や対話を通して、生徒は自身にとって他の生徒が自身の問題解決の支えになる存在であることに気づく。ペーターゼンは「明けても暮れても子どもはあらゆるものから彼の行為や経験への好ましい配慮や高度な同情を感じたし、そのような人間のまなごしのもとでまるで自宅のように学校作業は行われる」<sup>34</sup>と述べ、この共同による作業の意義を強調している。

それゆえ、グループ授業方式の最大の意義は授業過程における人間関係の自由化にある。ペーターゼンはこのことについて以下のように述べている。「全ての構成員は生に満ちた真の人間共同体の中での活動存在であり、それゆえ実際にグループ授業の間には教育現実のようなものが存在し、しかしながら教材にあるいは教材を通して媒介することが第一に生じるのではなく、教育に直接的なきっかけを提供するような人間関係を通して媒介する「教育的教授」の全く新しい方法が存在しているものであり、結果として意識的な教育よりも無意識的な教育の方が非常に効果的なのである」<sup>35</sup>。「私たちは時代の趨勢の中で豊かで気高い人間陶冶をそこから直接的に得ることのために「精神生活の源泉」に連れ戻されたのである。ヘルバルトは精神生活の源泉を経験と交際とよんだ」<sup>36</sup>というように、ペーターゼンも「経験と交際の拡大」を補うものとしての授業という構想に価値を見出していた<sup>37</sup>。しかし

ながら、彼にとって教育的教授は、ツイラーが述べたように、教授の教育的機能を強調することによって実現するものではなかった<sup>38</sup>。むしろ授業過程における人間関係の自由化にこそ、生徒が学習材と直接的に結びつくという「経験の拡大」と生徒同士の相互行為という「交際の拡大」が認められたのであり、イエナ・プランにおけるグループ作業は教育的教授を実現する方途であった。

#### 4. グループ授業方式の実践的展開

##### 4-1. 1933/34年の上級グループにおけるグループ作業

それでは、ペーターゼンによって構想されたグループ授業方式による授業改革はどのように現実化していたのか。この問いに応えるために、イエナ大学附属学校における実践が報告されている『イエナ・プランによる諸学校の実践』(1934年)に着目する。とりわけ、本稿では1933/34年の上級グループにおける教師によるグループ作業の報告を手がかりとする<sup>39</sup>。

1933/34年の上級グループには37人の生徒が在籍していた。しかしながら、その半数以上の生徒が別の学校から転校してきており、グループ授業方式での作業を初めて経験するという状況であった<sup>40</sup>。新年度が始まってから3日目に、上級グループの生徒と教師は枠組みテーマの設定に向けて円座になって議論した。グループの教師である Borkenhagen からは「著名なドイツ人の生涯と生活」が提案されていたが、Karlheinz が「未開民族」を提案し、Rolf が地理学的なテーマがないことを指摘する中で、「著名なドイツ人の生涯と生活」「未開民族」「ヨーロッパ」、そして祖国科に関する作業としての休暇の体験の報告という4つの作業テーマが設定された。表3は1933/34年の上級グループにおいて取り扱われた枠組みテーマと個々の作業課題の一覧である<sup>41</sup>。「著名なドイツ人の生涯と仕事」には4月末から12月初めまで、「未開民族」には11月まで、休暇の体験の報告には夏休み明けの9月に、「ヨーロッパ」には1月中旬から3月末まで取り組まれた。

グループでの枠組みテーマが設定された後に、個々の作業課題が決定される。その決定は個々人の経験や興味に大きく依存していた。例えば、枠組みテーマ「著名なドイツ人の生涯と仕事」の中でドイツの細菌学者ロベルト・コッホ (Robert Koch) を作業課題として選択した Rolf は、姉妹が看護師であり自身も過去に何度も病気にかかっていたことから医者に興味を持っていた<sup>42</sup>。

作業課題の決定から最初の報告がなされるまではおよそ5週間の期間があった。その間に生徒は各自で本を調べ報告の立案や要点をノートに書き留め、そのノートを基にした仲間や指導者との話し合いによる助言と批判を受けながら報告の準備に取り組んだ。報告は挿絵や統計を活用してまとめられた資料をもとに報告された。先述の Rolf によるコッホに関する報告は、青少年期と在学期間、病原菌やバクテリアについての

1933/34年上級グループ	
4月	2つの枠組みテーマ 未開民族: 南洋諸島の住人 黒人種族、未開民族の 風俗慣習、未開民族の 家屋構築
5月	著名なドイツ人の生涯と仕事: グーテンベルク、ルター、デューラー、モーツァルト、バッハ、ベートーヴェン、ハイデン、ヴァーグナー、フリードリヒ2世、ゲーテ、シラー、ディ・クルップス、ジューメンス、グラフ・ツェップリン、リリエンタール、カール・ペーターズ、ビスマルク、ヒンデンブルグ、ヒトラー、シュラーゲター、ホルスト・ヴェッセル、ヘルマン・ゲーリング
	(子どもたちによる構成で以下の報告が続く) シュラーゲター
6月	グーテンベルク ビスマルク ロベルト・コッホ
7月	ゲーテ シラー
9月	休暇の体験報告と休暇本の作業 ヒトラー
10月	ルター モーツァルトの青少年期 ゲーテの青少年期 ヴァイマルにおける ゲーテ ビスマルクの社会法案
11月	家族の中でのルター シュバイヤー帝国議会 アウグスブルク宗派 ルターの友人 ルターの死 ヒトラー ヒンデンブルグ
12月	ホルスト・ヴェッセル デューラー 銅版・木版彫刻・凹版印刷と平板印刷の技術 カール・ペーターズ 戦前のドイツの植民地西アフリカのリュエデリツ モーツァルト
12月	振り返り: 全員が彼らの作業を「世界はドイツに何を負っているか」という観点のもとで簡潔にまとめる
1月	ヨーロッパ: 一般的な地理とそれぞれの国: イタリア、スペイン、パ ルカン諸国、スウェーデン ン、ギリシャ、オースト リア ローマ史から ムツリーニー以前のド イツの植民地 それぞれのヨーロッパ諸 国の植民地所有
3月	ヨーロッパ諸国の軍拡と軍縮 ヴォルガ・ドイツ人 ヨーロッパ種族

表3: 1933/34年の上級グループにおける  
枠組みテーマと個々の作業課題  
(Petersen, P. (Hrsg.)(1934): *Die Praxis der Schulen nach Jena-Plan.*, Anhang III. を元に執筆著作成)

説明、ヴェルシュタインにおける炭疽菌の発見、ツベルクリンの発見、今日での結核症の克服という5つの観点で構成されていた。

#### 4-2. 作業過程における人間関係の自由化

本報告の中で、Borkenhagenは様々な場面で生徒が話し合いをしながら共同で作業に取り組んだことを記述している。とりわけ、本報告を通してBorkenhagenが強調していることは、生徒が教師による学習内容の仲介なしに、互いに作業内容に関する関係を結んでいたことである。

練習や復習の際には友情関係に応じていくつかの小さなグループが生じていたが、グループ作業の中で生じた机のグループは単に友情関係に応じて集団化しただけではなく、作業題材に基づいて組織された作業グループであった。グループにまとまった生徒は、共通の読み物を読んだり、ある者が口述したことを別の者がノートに書き留めたりすることで、共同で作業を行った。例えば19週目の報告では、「いずれの者も彼のノートを提示し、それを台に立てかけ、彼に本の指摘や、文字や絵を手伝おうとしていた者は長い間それに関して作業したことについて伝えた」<sup>43</sup>とされ、Wolfgang, Irmgard, Gerda, Hanne, Margot, Juttaが机のグループを形成しながら話し合っ作業を進めていたことが報告されている。このことについて、Borkenhagenはグループでの助言と批判が奨励と価値ある援助を与えたと評価している。

さらに報告では、1人が取り組んでいた作業内容が小グループを再編成した事例が紹介されている<sup>44</sup>。「ヨーロッパの国々とのドイツの商業」に取り組んでいたRuthはロシアとドイツの亜麻栽培の輸出入に関するリストを発見し、「ドイツは非常にわずかし栽培していない」と一人で驚く。その声を聞いたRuthと同じ机のグループの3人は自身の作業の手を止め、興味深くリストをのぞき込む。さらにそこに通りかかったもう1人の生徒とBorkenhagenが加わることで、6人の小グループが生じていた。このことについて、Borkenhagenは「仲間と共に机で非常に自由に多種多様な部分的テーマを取り扱う集団になる際に、私は非常に多面的な援助と自己興味を観察できたとし、そして、それによって集団管理者が空間における彼らの観察と多種多様な援助の際にただ断片だけを見てとることができるようないわゆる「間の学習」が大きな役割を果たすことを観察できた」<sup>45</sup>と述べる。この記述からは、イエナ・プランの教師が作業過程における人間関係の自由化がグループ作業にとって有効であったことを認識し、実践として展開していたことがわかる。

#### 4-3. グループ作業の教授学的分析

先述の通り、ペーターゼンにとってグループ授業方式による授業改革は「経験と交際の拡大」を補うものとしての授業という教育的教授の実現のための方途であった。イエナ・プランでは共同体における自由な相互行為に教育の契機が求められているため、教師による意図的な組織化は避けられる<sup>46</sup>。しかしながら、個々の作業過程で互いに関係を持つために、相互行為を促す間接的な組織化が存在している。

一つには、作業過程において一つの机に集まり、「仲間の作業に目を向けることの、それを見ることの、注意を払うことの、それに関して興味をもつことの、その間にもそこから学ぶことの、全くの機会」<sup>47</sup>を与えるための机の用意や、作業成果の報告の際にグループの構成員がお互いに向かい合って座る円座形式といった、相互に向かい合って座る状況の組織である。そのような空間構成は、生徒にグループ間の連帯感と責任感を持って他者の報告を聞くことを要求する状況を形成した。

いま一つには、個々の作業課題を規定する枠組みテーマとグループの達成を締めくくる観点が用意されることで、個々の作業が内容的な背後関係(Hintergrund)を持っていたことである<sup>48</sup>。それゆえに、グループの構成員は個々の関心や自身の作業を通して獲得した予備知識を持って、他者の報告に参加することが可能であり、作業内容でつながる共同探究の場が保障されていた。

イエナ・プランのグループ作業では、向かい合う関係や作業課題の背後関係によって、グループの仲間が報告した成果に対する応答を要求する状況が創出されている。この相互行為こそが人間の精神的な成長にとって不可欠な訓育-陶冶的交際なのであり、授業過程に現実化すべきものとして理解されていたのである。

### 5. 研究の成果と課題

本研究では、イエナ・プランにおける授業改革の実践的展開を1933/34年のグループ作業の事例に注目しながら検討してきた。「人間がそれによって彼の個性を人格にまで完成し得るような教育共同体をどのように創造すべきか」という命題のもとでのイエナ・プラン学校改革が、グループ授業方式によって授業における相互行為の自由化という授業改革を達成しようと試みていたことが明らかとなった。ここから本研究を通して得られた今後の研究課題として三点に言及したい。

第一に、イエナ・プランの改革過程を明らかにすることである。本研究ではイエナ・プランにおける中心的な実践であるグループ作業に着目することで、イエナ・プランで目指された教育実践の現実化に迫ることを試みた。今後は1934年前後の実践報告との比較を手がかりとしながらも、イエナ・プランがどのような過程を経て学校と授業を改革していったのかを明らかにすることで、イエナ・プランの実像に迫る。

第二に、改革された授業の教授学的研究である。すなわち、グループ作業における生徒の相互行為が認識の深まりを導いていたのか、グループ作業を通して獲得された知識が生徒の生活経験を再組織化し得るものであったのかという視角からの分析を基に、イエナ・プラン教育実践の意義を検討していくことが求められる。

第三に、イエナ大学付属学校における学校と授業の改革が当時の他の学校にとってどのような意味を持っていたのかを明らかにすることである。このことを通して、イエナ・プランが学校改革として公教育に何をもたらし得ていたのかを明らかにしていく必要がある。

## 【注】

<sup>1</sup> ヘルマン・ノール (1987) 「ドイツにおける教育運動」ヘルマン・ノール著、長尾十三三監修、平野正久・大久保智・山本雅弘著訳『ドイツの新教育運動』明治図書、84-86頁参照。

<sup>2</sup> 同上書、86頁。

<sup>3</sup> 同上書、83-90頁参照。

<sup>4</sup> ノールは教育運動の展開法則を3つの段階によって捉え、その第2段階は「人間どうしの生き生きとした関係」に主眼を置く「共同体」をスローガンとする段階であるとしている(平野正久・大久保智・山本雅弘著訳(1987)「ノールにおける教育運動の思想」ヘルマン・ノール著、長尾十三三監修、平野正久・大久保智・山本雅弘著訳、同上書、38頁参照)。

<sup>5</sup> Petersen, P. (1924): *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Walter de Gruyter, Berlin, S. 107.

<sup>6</sup> Retter (2018) はイエナ大学付属学校がポーランドやデンマーク、オランダ、ソ連、アメリカなどとの関係を持っていたことを指摘し、改革教育学の国際的な展開において重要であったことを指摘している (vgl., Retter, H. (2018): Peter Petersens pädagogischer Reformimpuls. In: Barz, H. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Springer VS, Wiesbaden, S. 193-195)。

<sup>7</sup> Vgl., Schwan, T. (2018): "Wir sind weit davon entfernt zu meinen, den Weg gefunden zu haben" Über innovative und stagnative Phasen der Jenaplan-Pädagogik. In: *Pädagogische Rundschau*. 72. Jahrgang, Heft 4, Peter Lang, S. 485.

<sup>8</sup> Vgl., Schwan, T. (2000): Die "Kernzeit" der Petersen-Debatte in der bundesdeutschen Pädagogik 1989 bis 1992. Prolegomena zu einer historischen Verortung. In: *Pädagogische Rundschau*. Jg. 54, Heft 3, S. 285-303.

<sup>9</sup> Vgl., Benner, D./Kemper, H. (1991): *Einführung zur Neuherausgabe des Kleinen Jena-Plan*. Beltz, Weinheim.

<sup>10</sup> Vgl., Keim, W. (1990): Peter Petersen und sein Jena-Plan - wenig geeignet zur Demokratisierung von Schule und Erziehung. Kritische Anmerkungen zu einigen Petersen-Beiträgen aus dem Jahre 1990. In: *Pädagogik und Schulalltag*. Jg. 45, S. 928-936.

<sup>11</sup> 深沢広明(1982)「改革教育学の教授学的検討(Ⅱ)―教師の指導性の問題を中心として―」『広島大学大学院教育学研究科博士課程論文集』第8巻、46-51頁。

<sup>12</sup> 熊井将太(2017)『学級の教授学説史―近代における学級教授の成立と展開―』溪水社。

<sup>13</sup> 日本の教育学研究において、「基幹集団(Stammgruppe)」や「集団作業(Gruppenarbeit)」のように、「Gruppe」は「集団」と訳出されるが多かった(例えば、ペーターゼン著、三枝孝弘・山崎準二訳著(1984)『学校と授業の変革―小イエナ・プラン―』明治図書)。しかしながら本稿では、「例えば階級、団体、コンツェルンなどが社会の細分化を表わしているように、「グループ」は共同体を作り出す区分の名称として私たちが共同体を分類する普遍的な概念である。」(Petersen, P.(1937): *Führungslehre des Unterrichts*. Beltz, Langensalza, S. 57)」ということから、「Gruppe」をある基準で分類された特定の組織とみなし、「グループ」と訳出する。

<sup>14</sup> ペーターゼンのイエナ大学着任以前との実践的関連については、三枝孝弘(1964)「イエナ・プランの研究―ドイツにおける学校の協同体的自主管理に關する思想および運動の序論的考察―」『岡山大学教育学部研究集録』第18号、1-14頁参照。

<sup>15</sup> ペーターゼンによる1918-26年におけるゲマインシャフト概念の社会的状況からの受容については、対馬達雄(1987)「ペーターゼンにおけるゲマインシャフトの理念と学校共同体の形成」日本教育学会

- 編『教育学研究』第54巻第2号, 145-155頁参照。
- <sup>16</sup> Petersen, P. (1932): *Pädagogik*. E. S. Mittler, Berlin., S.46.
- <sup>17</sup> Vgl., T. Dietrich (1986<sup>4</sup>): *Die Pädagogik Peter Petersens. Der Jena-Plan: Modell einer human Schule*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn., S. 66.
- <sup>18</sup> Vgl., Petersen, P. (1937), a. a. O., S. 127.
- <sup>19</sup> Vgl., ebd., S. 120-121.
- <sup>20</sup> Ebd., S. 32.
- <sup>21</sup> Ebd., S. 31.
- <sup>22</sup> Vgl., Borkenhagen, H. (1934a): Der Gruppenunterricht in den einzelnen Stammgruppen Übersicht. In: Petersen, P. (Hrsg.) (1934): *Die Praxis der Schulen nach Jena-Plan*. Hermann Böhlau Nachfolger, Weimar, S. 67. それに加えて上級グループと青年グループには自然科学的課題に取り組むために、金曜日の8時から12時の時間もグループ作業の時間に当てられていた。
- <sup>23</sup> Vgl., ebd.
- <sup>24</sup> Vgl., Petersen, P. (1934): Die Stufen des Gruppenunterrichts. In: Petersen, P. (Hrsg.), a. a. O., S. 72.
- <sup>25</sup> Vgl., ebd., S. 72.
- <sup>26</sup> Vgl., Petersen, P. (Hrsg.), a. a. O., Anhang III . 中級グループの1928/29年と1933/34年, 上級グループの1929/30年のリストは存在していない。本付録ではグループ作業の枠組みテーマ以外にも、行事やコースで学習されていた内容が一覧でまとめられている。
- <sup>27</sup> Vgl., Borkenhagen, H. (1934b): Gruppenarbeit der Obergruppe 1. April 1930 bis 31. Januar 1931.. In: Petersen, P. (Hrsg.), a. a. O., S. 96-97.
- <sup>28</sup> Vgl., Petersen, P. (1934), a. a. O., S. 78.
- <sup>29</sup> Vgl., ebd., S. 71.
- <sup>30</sup> Ebd., S. 80. 引用部内の傍点部は本文イタリック部である (以下, 同様)。
- <sup>31</sup> Vgl., ebd., S. 81.
- <sup>32</sup> Vgl., ebd., S. 91.
- <sup>33</sup> Vgl., Petersen P. (1937), a. a. O., S. 153-154. グループ授業方式の教育学的意義は『イエナ・プランによる諸学校の実践』においても論じられているが, そこでは⑤に関する記述は見られない (vgl., Petersen, P. (1934), a. a. O., S. 91-92)。
- <sup>34</sup> Ebd., S. 72.
- <sup>35</sup> Petersen, P. (1934), a. a. O., S. 92.
- <sup>36</sup> Petersen, P. (1937), a. a. O., S. 15-16.
- <sup>37</sup> 「経験」と「交際」の視点から学校世界を組み上げた実践としてシュトイが主導した学校 (Johann-Friedrichs-Schule) を高く評価していた (vgl., ebd., S. 16-17)。
- <sup>38</sup> ベーターゼンはツイラーの教育的教授の理論が「授業を通しての指導 (Führung durch Unterricht)」というべき教授一辺倒の教育を生み出していると批判する (vgl., ebd., S. 224-246)。
- <sup>39</sup> Vgl., Borkenhagen, H. (1934c): Die Leistung der Gruppenarbeit in wöchentlich drei Arbeitszeiten der Obergruppe 1933/34. In: Petersen, P. (Hrsg.), a. a. O., S. 98-114. 著者のBorkenhagenは当該の上級グループの教師である。
- <sup>40</sup> Vgl., Borkenhagen, H. (1934c), a. a. O., S. 99.
- <sup>41</sup> Vgl., Petersen, P. (Hrsg.) (1934), a. a. O., Anhang III.
- <sup>42</sup> Vgl., Borkenhagen, H. (1934c), a. a. O., S. 100.
- <sup>43</sup> Ebd., S. 102.
- <sup>44</sup> Ebd., S. 109.
- <sup>45</sup> Ebd.
- <sup>46</sup> しかしながら, 相互作用を促進させるために教師の意図的な働きかけによる組織化がなされる場合もある。とりわけ下級グループでは, 教師が2, 3年生に1年生の援助者としての役割を与えることで意図的に異年齢での相互行為を生み出している (安藤和久 (2020) 「イエナ・プランにおける「居間の教育」思想と学校改革—ベーターゼンによるベスタロッターの受容と展開—」日本教育方法学会『教育方法学研究』第45巻, 49-59頁参照)。
- <sup>47</sup> Petersen, P. (1937), a. a. O., S. 65.
- <sup>48</sup> 例えば, 枠組みテーマ「著名なドイツ人の生涯と仕事」では「世界はドイツに何を負っているのか」という問いが, 「ヨーロッパ」ではヨーロッパにおける政治的かつ経済的な関係と「急を要する問題」の確認が, 枠組みテーマの達成を締めくくる観点であった (vgl., Borkenhagen, H. (1934c), a. a. O., S. 110)。

(主任指導教員 吉田成章)