

〈研究論文〉

1980年代以降の西ドイツにおける教育政策の改革教育学化

——ノルトライン・ヴェストファーレン州の枠組み構想

「学校生活の形成と学校の開放」に注目して——

田 中 怜

〈研究論文〉

1980年代以降の西ドイツにおける教育政策の改革教育学化

——ノルトライン・ヴェストファーレン州の枠組み構想

「学校生活の形成と学校の開放」に注目して——

田 中 怜

I. はじめに

教育の歴史における革新的なエポックとしての新教育、ドイツにおける改革教育学(Reformpädagogik)^①は、「1920年代にピークを迎える一連の……教育批判・教育改革の試みとそれを支える理論・思想」(今井 2017: 451 中略は引用者)として理解されている。日本でもそれを主題とした研究が近年みられるが、特に継続的な議論を特徴としているのがドイツである。ここ数年間に「改革教育学」をタイトルに掲げたハンドブックや概説書の公刊が相次いでいる事実は、その証左である(Keim/Schwerdt 2013, Koerrenz 2014, Idel/Ullrich 2017, Barz 2018)。

このようなドイツにおける改革教育学の継続性は、理論水準においてのみならず教育実践の中にも観察される。ドイツでは1970年代の学校批判の先鋭化以降、学校と生活の分離に対する批判、そして両者の媒介という課題をめぐって改革教育学的な学校・授業改革が繰り返し試みられてきた(田中 2017)。「コンピテンシー」を旗印に推し進められている近年の教育改革も、生活の中で活用可能な知識や技能を学校で伝達することに重点を置く限りで、改革教育学と親和性を指摘することができる。改革教育学的な思考様式や実践は、今や教育政策からの下支えを得た「一人勝ち状態」(松下 2010: 143)にあり、正面から異を唱えることが難しいほど「自明化」(同上)しつつある。

本小論の意図は、この自明化した改革教育学的思考様式と実践を相対化することにある。具体的には、学校と生活^②の統合という改革教育学的な試みに焦点をあてて、その試みにあえて疑いを差し挟むことが目指される。これによって、従来教授学(教育方法学)という舞台上で喝采を浴びてきた反面十分に疑義の眼差しを向けられてこなかった改革教育学を理論的・実践的に相対化することが可能となるであろう^③。

この意図に従って本小論が着目するのは、1980年代の西ドイツで起こった「教育政策の改革教育学化」と呼称し得る事象である。特にノルトライン・ヴェストファーレン州(以下NRW州と略記)は、80年に教育政策の中に改革教育学的な要請を盛り込むようになっていた点でその典型的事例である(Skiera 2010: 114-117, 牛田 2015)。この要請を具体化した学校改革プログラムが、1988年に同州によって公にされた枠組み構想^④「学校生活の形成と学校の開放」(Rahmenkonzept “Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule” 以下GÖSと略記)である。学校を学校外の生活に向かって開放し、それによって豊かな学校生活の形成を企図したこの構想は、学校と生活の統合を狙った点において改革教育学的な試みを継承するものであった。さらにこの事例が注目に値するのは、枠組み構想の是非をめぐり教育政策の改革教育学化を批判する言説も噴出したという事実である。80年代以降のNRW州において「自明化」しつつあった改革教育学は、同時に教授学的な観点から疑問が投げかけられていた。

筑波大学人間系

それでは、GÖSの構想はいかなる論議を経てNRW州の教育政策へと入り込んだのであろうか、また教育政策の改革教育学化は、同州の学校や授業にどのような変化を突き付けたのか、さらには自明性を得つつあった改革教育学は、いかなる理由で批判にさらされたのであろうか。本小論の目的は、GÖSとして展開された改革教育学的な学校・授業改革の内実を明らかにすると同時に、それに対する批判の諸相を浮き彫りにすることである。

10年以上にわたりNRW州の学校教育政策を方向づける影響力を有していたにもかかわらず、GÖSを主たる分析対象とした研究は日本において管見の限り存在しない。他方でドイツでは、それが改革教育学的な学校・授業改革の文脈でしばしば論及される（例えばRakhkochkine 2003: 191-218, Hansel 2010: 513-519）。しかしこうした先行研究の記述は概略的な説明に終始しており、GÖS導入過程や導入後の具体的実施、さらにはそれに対する教授学的な批判の中身を詳らかにするものではない。

したがって本小論では第一に、州議会の議事録等の政策文書を参照することでGÖSが策定された経緯と策定後の普及過程を追跡する。これによって、GÖSがどのようにして成立・普及に至ったのかという政策的背景が明らかとなる。第二の検討課題は、この枠組み構想がいかに改革教育学的な性格を継承したのか、さらにその下でどのような学校・授業改革が実施されたのかを突き止めることである。ここでは州文部省によって起草されたGÖSの原案(Entwurf)を検討すると同時に、一つのギムナジウムでのプロジェクト授業を取り上げることで具体的な実践の展開を示す。そして第三に、着実な支持を得つつあったGÖSの理念や実践がいかにして批判されたのかという点を、当時の教授学の議論の中身に迫ることで明らかにする。以上の検討課題の達成によって、改革教育学の教授学的な相対化という本小論の目論見が果たされ得る。

II. 枠組み構想「学校生活の形成と学校の開放」(GÖS)の策定経緯とその普及

国民の教育水準の向上によって国家の経済成長を見込んでいた1960年代の西ドイツにおける教育政策は、科学志向の学習による知育偏重を導いたとして、70年代には激しい批判の標的となっていた。イリイチ(Illich, I.)による脱学校論やオルターナティブな学校への注目の高まりは、こうした近代学校に対する急進的な攻撃と共振していた。70年代の学校への批判は、80年代には「内的な学校改革」(innere Schulreform)を標語にして学校内の授業改革へと力点を移行させていく。そして時を同じくして、学校批判と学校改革のムーブメントは教育政策の中でも徐々に受け入れられていった。特に革新政党であるドイツ社会民主党(SPD)が政権を担っていたNRW州では、以上に述べた改革の機運の高まりを「学校の急進的改造のチャンス」(Hansel 2010: 513)として捉え、枠組み構想「学校生活の形成と学校の開放」の策定に乗り出した。それでは、この新たな学校改革の構想はどのような政策議論の過程を経て実現に至り、またNRW州にいかなる形で普及していったのであろうか。

1. GÖS策定の経緯

NRW州の州議会においてGÖSが初めて議論の俎上に載ったのは、1986年11月10日に党首ファルトマン(Farthmann, F.)を筆頭にSPDの議員団が出した動議(Antrag)「学校生活の形成と学校の開放」(Drs 10/1482)によってである。その冒頭で「内的かつ外的な『学校の開放』という着想は、近年になって教育者、保護者、生徒たち、そして研究者によってますます肯定的に取り上げられている」(同上: 1)と述べられているように、「学校の開放」とは80年代の教育改革を特徴づける標語であった。この語に込められていたのは、学校を隔離された保護空間(Schonraum)としてではなく、学校外の生活に開かれた場として構想しなければならないという要求である。さらにこうした開放を通して考えられていたのは、学校が単なる知的

教授の場を越え、その中で子どもが生き生きと経験豊かに学ぶ「生活空間」(Lebensraum)や「経験の空間」(Erfahrungsraum)へと生まれ変わることであった。したがってGÖSの狙いを端的に要約すれば、それは学校を学校外の社会と直接に結びつけることで、子どもにとっての「学校生活」(Schulleben)を豊かに形作ることであった。

与党SPDの改革案に対して、野党側からは当初より異論が唱えられていた。何よりも懸念されていたのは、SPDによって提出された動議が教育の改革にとどまらず、やがては革新勢力による「社会秩序の変革」(PIPr 10/36: 2819)に行き着くという事態であった。野党のキリスト教民主同盟(CDU)ならびに自由民主党(F.D.P.)は、動議の提出時から枠組み構想の策定に至るまで、GÖSに対する批判を一貫して展開していた。彼らはGÖSの実現によってNRW州の学校が「左派の社会主義的教えのためのフィールド」(PIPr 10/50: 4236)になりかねないことを危惧し、学校の開放が革新勢力側の「インドクトリネーション」(同上: 4237)に過ぎないと非難したのである。

野党側の反発を受けつつも、政権与党のSPDは新たな枠組み構想の実現を急速に推し進めていった。1987年5月27日に「学校・継続教育委員会」でGÖSの策定が決議された後、6月3日の本会議で最終的な審議が実施された。そこでSPD議員のハイトマン(Heidtmann, H.)は、GÖSの眼目が学校と生活の緊密な結び付けにあることを改めて強調した。彼によればGÖSの下で目指されているのは「いつも要求されていたがしかし実現されてこなかった、学校のためではなく生活のために学ぶという原則を繰り返した実施する」(同上: 4232)ことに他ならないという。与野党間の激しい議論の応酬の末、本会議の最後で動議に対する最終投票が行われた。その結果として、枠組み構想「学校生活の形成と学校の開放」は賛成多数で採決されるに至った(同上: 4252)。そして同年10月25日、動議の中身を具体化した原案(Entwurf)が完成し、11月6日には州首相に対して提出された。

こうしてGÖSは、NRW州の教育政策を水路づける枠組み構想として公にその姿を現したのである。

2. GÖSの普及と拡大

州首相に提出されたGÖSの原案は、1988年には文言に変更が加えられることなく州文部省によって小冊子としてまとめられ、1989年までに130000部以上が西ドイツ全域の研究所や図書館、学校などに配布された。こうしてGÖSは——当時のNRW州文部大臣シュヴィーア(Schwieer, H.)の言葉を引き合いに出せば——「ベストセラー」(Landtag Nordrhein-Westfalen 1990: 15)となった。こうした積極的な宣伝活動と並行して、策定後も州政府はGÖSの教育現場への浸透に精力的に取り組んでいた。この取り組みは、①学校・継続教育委員会での審議、②文部省主導の公聴会(Anhörung)の開催、そして③GÖSの実践事例を紹介する成果報告会(Präsentation)の三点に大別できる。

①と関係して、GÖS策定直後の1987年11月11日に第38回の学校・継続教育委員会の審議が開催された。この席上で文部省次官のベーシュ(Besch, F.)は、GÖSの基本的な考え方を次のように説明した。彼によればこの構想は、NRW州内の学校を行政的に拘束するような「義務的な構想ではない」(APr 10/746: 21)。それどころか、GÖSはあくまで個々の学校の改革を刺激するにとどまるものであるという。さらに彼が述べるところによれば、GÖSによって引き起こされる改革は知的教授としての授業という従来の学校の役割を決して疎かにするわけではなく、むしろ「学校の授業という任務を十分に尊重している」(同上)という。こうしたベーシュの説明からは、枠組み構想の位置づけをめぐる野党側の反発を抑制しようとする文部省側の意図を読み取ることができる。

この委員会会議では、GÖSの理念を具体化するための足掛かりとして、外部の専門家を招致した公聴会を開催することがSPDの議員団によって言及されていた(同上: 24 f.)。これに関連して、1989年2月15日に開かれた第52回委

員会会議の席上では、公聴会開催をめぐる審議が行われた。SPD側の議員が公聴会を通して新たな改革構想の意義を専門的に正当化することを狙っていた一方で、野党側の議員はこの場をGÖSと批判的に対峙する機会と捉えていた。フリットナー（Flitner, A.）やヘルツ（Herz, O.）など、西ドイツで学校改革を主導してきた専門家を多く含むSPDの案に対して、CDUの案にはGÖSに批判的なギンター（Günther, H.）やラサーン（Lassahn, R.）、ヴォレンヴェーバー（Wollenweber, H.）といった専門家の名前が盛り込まれていた。異なる思惑が混在する中、審議会での投票の結果として公聴会にはSPDの案に記載された専門家の招致が決定された（Apr 10/1104: 24）。

同年5月31日に開催された公聴会では、合計12人の専門家が行政、教育実践、そして学術というそれぞれの立場からGÖSの意義や課題について発言し、意見交換が行われた（Apr 10/1222: 4-97）。こうした話し合いを通して「学校生活の形成と学校の開放という方策によって授業と学校の質をより良くしようとする意図は、一般的な賛同を得た」（MMV 10/2627: 82）と報告されている。ところがその一方で注目しているのは、CDU側から招致が検討されていたが実現に至らなかった複数の専門家たちから、公聴会の開催後まもなくして学術誌や書籍といった媒体を通してGÖSに対する批判が噴出した点である。すなわち、この公聴会の開催は新たな枠組み構想を肯定的ばかりにではなく、批判的にも捉え直す議論の契機となっていたのである。

公聴会を通して専門家からの支持を確実に得つつ、学校・継続教育委員会はGÖSの実践的取り組みを公に宣伝し、これによって教育現場を刺激するために実践事例の成果報告会の開催を決定した（同上: 96）。「学習が変わる—学校が発展する」と題されたこの会は、GÖSが策定されてからおよそ2年後の1989年9月20日にデュッセルドルフの州議会議事堂で開かれた。州議会の広報によると、ここには文部大臣シュヴィーアを筆頭にNRW州全域から3000人を超

える教員や子どもたちが集い、全ての学校種（ギムナジウム、実科学校、基幹学校、総合制学校）を含んだ合計25の学校が各々の実践を報告した（Landtag Nordrhein-Westfalen 1989: 13）。

以上のように州政府が主導した審議や公聴会の開催、また成果報告会の実施は、GÖSの理念を同州の学校に普及させるための促進剤として機能していたことがわかる。こうした普及が功を奏して、1990年1月24日に州首相に提出されたGÖSの中間報告書（Zwischenbericht）には、理念の拡大に関して肯定的な評価が下されている。すなわち「諸連盟や諸協会による、教育施設の中での、公的なフォーラムでの、また学術会議でのますます多くの催しが……枠組み構想の中心的な観念を引き合いに出している」（MMV 10/2627: 5 中略は引用者）という。

Ⅲ. GÖSの改革構想とそれに基づく授業実践

1980年代後半にNRW州で策定された枠組み構想「学校生活の形成と学校の開放」は、革新勢力と保守勢力との間の政治的な対立を含みながらも、学校と生活の統合という改革教育学的な理念の実現を目的としていた。それでは、この枠組み構想は一体いかなる教育実践上の転換を学校に対して要求したのであろうか。またそれによって、どのような学校と授業の改革が実際に取り組みされたのであろうか。こうした問いへの回答を通して、ここではGÖSに盛り込まれていた学校と生活の統合という改革教育学的理念の具体を確認する。

そのためにまず、1987年に文部省が作成したGÖSの原案（Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1988）を検討することで、そこで狙われていた生活へと開かれた学校の在り方を明らかにする。さらにこうした学校構想の実際の展開を、NRW州オーバーハウゼン（Oberhausen）にあるエルザ・ブレンドシュトレーム・ギムナジウム（Elsa-Brändström-Gymnasium）でのプロジェクト授業を事例に確認する。

1. 原案に見られる問題意識と四つの「行為領域」

1987年10月に作成され130000部以上が配布されたGÖSの原案を参照すると、枠組み構想を策定することで新たな教育政策を打ち立てる理由が次の二点に見出されていることがわかる。それは「学校実践における変化」(同上: 7)と「生活世界の変化」(同上: 10)として示されている。前者の「学校実践における変化」とは、「定期的なプロジェクト授業」や「学校外の学習の場の訪問」といった、「いつもながらの授業構成や学校生活の諸限界」を乗り越える新たなアプローチの登場を意味している(同上: 7)。こうした「授業の開放的な構成形式」は、教科教授の場として矮小化された学校を、子どもたちが生き生きと学ぶ「生活空間としての学校」(同上)へと変容させる可能性を有しているという。

それでは、なぜ授業を開放的なものとするのが、また学校を生活空間として形成することがそもそも必要とされるのであろうか。この問いに対する答えは、枠組み構想を策定する後者の理由である「生活世界の変化」から導き出されている。原案の中では、学校の外に広がる生活世界の変容が「新しい教育的な中心理念や行為様式を必要なものとし、また社会的な生活世界に対する学校の関係を新しく熟考することを結果としてもたらした」(同上: 10)という。例えば学校外の労働市場の絶え間なき変化は、学校での教授や学習の転換を要請するものとして認識されている。しかし現状のところ両者の接続が適切に果たされているとは言い難く、結果として「その〔=学校の〕中では、学んだことの意味や『使用価値』が理解のできないものとなっている。そのようにして社会との隔たりは容易く拡大している」(同上 括弧内は引用者)との危機意識が表明されている。

また台頭する電子メディアの存在も、新たな授業や学習の在り方を学校に迫る生活世界の変化として強調されている。テレビやビデオゲームといった電子メディアの発達は、それを経由した大量の情報を子どもたちに提供することを可能とするが、しかしそれは反対に彼らから「直の直接的な体験」(同上)を奪い去るものである

とみなされている。原案ではさらにここに子どもの余暇の過ごし方の問題、生活における文化的多様性の問題等が加わり、学校の在り方を別様に構想することが求められている(同上: 11)。

それでは、こうした問題意識から学校の開放および学校生活の形成のためにいかなる方向性が具体的に示されたのだろうか。GÖSの理念を学校で実現するために、原案では次の四つの「行為領域」(Handlungsfeld)が列挙されている。すなわち「授業」(Unterricht)、「学校生活」(Schulleben)、「学校と周辺環境」(Schule und Umwelt)、「出会いの場としての学校」(Schule als Begegnungsstätte)である。表1に示されているように、原案ではこうした四つの行為領域に沿って具体的な要求が挙げられている。

まず学校での「授業」は、学校外の生活とより強く結びつくべきものとされている。原案によれば「授業の多くの対象領域〔つまり学習内容〕は現実の中に見出され得るし、またその現実的な関係の中に観察され得る。意味ある理解や生活接近的な学習は、学習の意欲を高め、また授業対象への接近を容易なものとする」(同上: 17 括弧内は引用者)という。学校外に広がる生活世界の中に授業での学習内容を見出すことは、教科内容の理解を促進するだけでなく、さらには生活における「新しい行為可能性や経験可能性」(同上)を子どもたちに提供すると考えられている。

GÖSの行為領域の射程は、こうした学校での「授業」ととどまるものではない。それは子どもたちが学校の中で営む「学校生活」そのものにも及んでいる。学校とは既にそれ自体が「教師や生徒や保護者の日常生活の本質的な部分の一つ」(同上)だからである。こうした学校生活の豊かな形成のためには、学校外の様々な人間が学校の中に入りこみ、そこでの決定に参入する余地が与えられていなくてはならない。原案においては、学校外の生活世界から持ち込まれる生徒の異質性が、まさにこうした学校生活の形成に寄与するものとして理解されている。すなわち学校の中には「様々な階層、様々な文化的集団、そして様々な年齢の子どもたち」(同

表 1. GÖSを実現するための4つの行動領域
(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen 1988: 20を一部省略し筆者作成)

		行為領域			
		授業	学校生活	学校と周辺地域	出会いの場としての学校
目標と意図		<ul style="list-style-type: none"> ●生徒の生活状況や学習条件に関するより強い考慮 ●教科プログラムと学校外の提供物の結合 ●協調的・社会的学習 ●協調的な学習形式の改善 	<ul style="list-style-type: none"> ●生徒、教師、保護者の社会的関係の強化 ●政治的・社会的な基礎経験の場としての学校 ●判断力と決定力の育成 ●学校の教育任務の具体化 	<ul style="list-style-type: none"> ●動機と興味の強化 ●生活世界にある周辺地域の知覚の促進 ●新しい刺激、学習対象、提供物を含み入れること ●活動性と創造性の育成 ●本物の経験の媒介 	<ul style="list-style-type: none"> ●動機と興味の強化 ●生活世界にある周辺地域の知覚の促進 ●新しい刺激、学習対象、提供物を含み入れること ●活動性と創造性の育成 ●本物の経験の媒介
	それに対するアプローチ	<ul style="list-style-type: none"> ●学校内のレールプラン ●周辺地域を志向したカリキュラム ●プロジェクト活動 ●生活世界を解明するためのプロジェクト ●教師の協調 ●学校プログラム ●スポーツプログラム 	<ul style="list-style-type: none"> ●学校での決定や発展計画への保護者と生徒の関与 ●学校内の規則や決定への生徒の参加 ●学校外の学校スポーツの拡充 ●学校生活、行事、祝祭の拡充 ●記録と展示 	<ul style="list-style-type: none"> ●人材発掘、人材育成、健康教育の州プログラム ●会社、研究所、社会集団とのコンタクト ●自分の生活世界での出会い(社会的、歴史的、生態学的)の調査のためのプロジェクト ●「対峙」への(異)文化的、政治的、社会的な可能性の知覚 	<ul style="list-style-type: none"> ●学校(例えば学校スポーツ的出会い)の間のコンタクト ●近隣学校としての学校 ●すべての人のための社会的、文化的、音楽的、余暇志向的な出会いの場 ●連盟、集団、イニシアチブの相手としての学校 ●スポーツ連盟の相手としての学校

上: 18) が集まって生活を営んでいる。学校はこうした生徒の異質性を生かして、例えば「限定的な親友関係やある階層の小さな集団を越えた多様な接触や社会的経験」(同上)を生起させることができるという。このように生活世界へと開かれた学校は、結果的に学校内の生活それ自体の形成にも寄与し得ると考えられている。

三つ目の行為領域「学校と周辺環境」では、学校が生活世界における様々な組織や機関と連携することを通して、学習を新たに構想することが目指される。「学校がそれを取り囲む生活世界との集中的な接触に手を伸ばすならば、その陶冶任務および教育任務を正当に評価する新たな観点が開かれる」(同上)という。ここでは、電子メディアのような媒体を介すことのない生活世界との直接的な関わりを通して、子どもたちが真剣に自らの活動に取り組むことが可能になり、結果として活動に対する責任感を高めることができると考えられている(同上)。

学校と生活世界との結びつきは、学校の側から積極的に見出されるだけではない。反対に、学校の周囲にある様々な組織や機関が学校に対する関心を高めることも期待されている。四つ目の行為領域「出会いの場としての学校」では、生活世界の様々な社会的組織や人々が出会い、

そして積極的に改革に寄与する場として学校が構想される。すなわち「学校が積極的にその周囲の方を向き、そして接続点を提供する」ことによって、「反対に市区や市町村の近隣にある組織や学校外の集団が学校に対する関心を生み出す」(同上: 19)のである。

以上の四つの行為領域は、学校と学校外の生活を媒介するという点において互いに共通する点を多く含んでおり、厳密な区別や観点の下で成り立っているとは言い難い。しかしながら、学校と生活の緊密な統合という理念はいずれの行為領域においても一貫しており、この意味でGÖSは20世紀初頭の改革教育学の問題設定を確かに継承していると考えることができる。この改革教育学との連続性について、原案では次のように記述されている。すなわち、「我々の今日の社会的な生活世界は、改革教育学の時代の経済的、社会的、そして教育政策的な現実とは明らかに異なっている。その限りにおいて、改革教育学的なアプローチは単純に無反省に転用されえない」(同上: 21)と前置きされつつも、「しかし重要なポイントでは、それ[改革教育学的なアプローチ]は、なおも全くアクチュアルなものであり、かつ挑戦的なものである」(同上 括弧内は引用者)という。

2. プロジェクト「住居環境の改善」にみる学校の開放と学校生活の形成

それでは、以上のようなGÖSの構想は学校やその中での授業にどのような変革を迫るものなのであろうか。ここではその代表的事例として、NRW州オーバーハウゼン（Oberhausen）にあるエルザ・ブレンドシュトレーム・ギムナジウムでの実践を取り上げる。このギムナジウムは1874年創設の歴史ある伝統校でありつつ、70年代後半より積極的に改革教育学的な学校改革に取り組んできた。同校の校長であったリッセ（Risse, E.）は1989年の公聴会に学校実践家の代表者として招致されており、また同年に開催された実践事例報告会でも自身の学校の取り組みを披露していた。ここで取り上げるプロジェクト「住居環境の改善」（Wohnumfeld-Verbesserung: WuV）は、こうした場で彼女自身が発表した実践である。

オーバーハウゼンの旧市街地に立つこのギムナジウムは、四方を住宅や商店に囲まれた「孤島的な状況」（Elsa-Brändström-Gymnasium 1989: 27）に置かれていた。コンクリート壁によって外部から隔絶された校舎は、「その『住居者』である生徒や教師たちに、まるで学校と外の世界が隣り合っていないかのような感情を伝達している」（同上）という。学校とその周辺環境との間に物理的・心的な隔たりを感じていたのは生徒や教師たちばかりではなかった。周囲の住民もまた、学校との間に確執を抱いていた。プロジェクトに先立って学校で開かれた市民集会では、近隣住民たちの不満が教師に対して吐露されたという。「この会では学校に対する批判の声が大きく、賞賛の声は小さかった。学校の周りに住まなくてはならないというのは明らかに苦勞することである。うるさすぎるし、非常に邪魔であるし、日常的に生徒のいたずらがあるし、ガレージを塞ぐ数百の自転車がある。昼休みの前に窓を閉め忘れもしようならベッドの中にごみがある……こうした『市民集会』ではとても多くの批判が近隣住民から起こった。我々は学校関係者としてただ『屈従している』だけなのである、と」（Zuschrift 10/2743: 2 括

弧内は引用者）。

こうした問題に直面した教師たちは、近隣住民にとっての住居環境の改善が生徒にとっての学校環境改善と表裏一体の課題であると捉えた。なぜならば、近隣住民にとって問題となっている住居環境の向上は、生徒たちが学校を変革することで初めて可能になるからである。以上の背景からこのギムナジウムではプロジェクト「住居環境の改善」が開始された。それはGÖSの理念である学校の開放と学校生活の形成に依拠すると同時に、オーバーハウゼン市から予算を獲得することで展開された。

このプロジェクトでは、地域社会との関係で問題となっている学校の現状を変革するために様々な取り組みが実施された。その実践の諸相を先の四つの行為領域「授業」、「学校生活」、「学校と周辺環境」、「出会いの場としての学校」に照らし合わせれば、次のように整理することができる。まず、行為領域「授業」と関係して、地理、生物、政治といった授業科目の中で住居環境の改善という課題が問題化された。例えば中等教育段階Ⅰの地理の授業では、オーバーハウゼンの旧市街地と類似した事例としてルール工業地帯が取り上げられ、工業密集地域の特徴が確認されると同時に、地域の諸問題に対してどのような解決が試みられているのかという点が学習された（同上: 7）。また第9学年と第10学年の選択領域である生物の授業では、今まで使用されていなかった校舎の屋上を庭園にすることが計画され、屋上の緑化がエコロジカルな観点から検討された（同上: 8）。

この屋上庭園の計画は、生活に身近な題材として授業で取り上げられるばかりでなく、同時に保護者や近隣住民が学校改善に参加するきっかけも与えていた。建物が密集する旧市街地の中には緑豊かな空間が入り込む余地がなく、新たな庭園を造ることは彼らにとっても望ましい計画であったためである。したがって屋上に庭園を設計する試みは、教師と生徒、そして保護者や近隣住民が共に学校の改革に参画する「学校生活」の形成に繋がり得るものであった。

保護者や近隣住民の参加に加え、このプロ

プロジェクトでは学校外の様々な外部機関との協力という意味で「学校と周辺地域」との関係が重視されていた。市の教育行政や都市計画局、緑化局、そして建築局との連携の下、新しい市街地を構想する都市計画のシミュレーションが行われた(同上: 4)。またこうした専門家との協力は、市役所の中での授業の実施や、都市計画局の専門家などの外部の協力者の授業への参加としても実現された(同上)。このような取り組みの意義は、「このプロジェクトが専門的に都市計画をシミュレーションするだけではなく、さらには生徒たちが自身の振る舞いに責任を持つことを感じるにもある」(同上)という点に見出されていた。

このようにプロジェクト「住居環境の改善」は、地理や生物といった教科教授の中で住居環境の改善をテーマにすることで学校を学校外の生活に向かって開くと同時に、屋外庭園の設計に象徴される学校生活の改善にも寄与していた。学校と生活との緊密な結びつきを通して、学校は様々な外部の人間が集い交流する「出会いの場」へと変容していることがわかる。すなわち、住居環境を向上するための学校の改善という共通の目標に対して学校の中の教師や生徒ばかりではなく、市の行政や保護者、そして近隣住民といった学校外のアクターが協力して取り組んでいた。このようにして学校が学校外の社会生活に対して開かれることで、反対に学校に対する外部からの関心の向上が果たされていた。

以上のプロジェクト「住居環境の改善」は、GÖSの名の下で取り組まれた代表的な取り組みであるが、しかしほんの一例に過ぎないこともまた事実である。NRW州の「州立学校・継続教育研究所」(Landesinstitut für Schule und Weiterbildung)の計算によれば、1995年時点で700を超える学校がGÖSに対して賛同の意を表明し、4000を超える学校や学校に関係した施設が研究所にGÖSに関する資料の請求を行っており、また約1500の学校が研究所に対して、自身の学校でのGÖSの取り組みについての情報や実践事例を提供していた(Geldschläger 1995: 214)。こうした数値を通して、GÖSが当

時のNRW州の学校に対して有していた影響力の大きさや、教育現場における幅広い受容を垣間見ることができる。その後GÖSの構想自体は、おおよそ2000年代初頭までNRW州の行政文書に登場し続ける。1980年代に起こった教育政策の改革教育学化は、同州の教育実践に確かな変化を与えていたのである。

IV. GÖS をめぐる教育学的批判の諸相

ところが、こうしたGÖSの着実な影響力の増大とは裏腹に、改革によってもたらされた急激な変化に対する批判の声もまた少なくなかった。批判の多くは、枠組み構想の策定過程で浮き彫りとなったような保守と革新との政治的立ち位置の違いを色濃く反映したものであったが、中には学校と生活の統合というGÖSの改革教育学的理念を教授学的に問い直す議論も散見された。とりわけ生活との直接的な統合という理念の中に学校に対する過剰な要求を危惧したヴォレンヴェーバー(Wollenweber, H.)の主張と、生活実践を通した学習の根本的な限界を指摘したシルメラール(Schillmöller, R.)の問題提起を、当時のGÖSに対する代表的な批判として挙げることができる。

1. GÖS による学校に対する過剰要求

実科学校教員連盟のヴォレンヴェーバーは、1989年の公聴会に招致が検討されていたが実現に至らなかった専門家の一入である。彼は1995年に開催された「教育学に関するミュンスター会談」⁶⁾のシンポジウムや書物への寄稿を通して、GÖSに対して批判的な論陣を張った。そこで彼が問題視したのは、GÖSに象徴される急進的な改革の構想が学校に対して知識や能力の伝達という役割のみならず、生活実践的な行為を促すことを要求している点であった。この役割の変化を彼は「授業学校」(Unterrichtsschule)から「生活学校」(Lebensschule)への転換と表現する(Wollenweber 1997: 60)。そして彼は「学校と共同体(Gemeinde)の結合を狙う構想、また……授業学校を共同体志向の〔生活〕学校に置き換えようとする構想は極めて怪しい

ものである」(Wollenweber 1995: 224 括弧内は引用者)と疑義を呈した。

では、なぜ生活実践的な行為の促しが問題であるのか。ヴォレンヴェーバーの見立てでは、GÖSの中で求められている生活実践的な行為の促しとは、学校の中で子どもたちが社会の諸問題と積極的に対峙し、ひいてはそうした諸問題を主体的に解決していく構えの醸成を意味している。これは、社会に遍在する様々な問題の解決を学校教授に委ねることに等しい。したがってこうした要求が高まれば高まるほど、本来であれば政治や社会の中で解決されるべき諸問題がそれらの側で適切に処理されることなく、学校における教育的課題として押し付けられることになる。例えば「現在とりわけ力を込めて強調されている環境教育」(同上)は、それを通して公害や森林保護といった環境問題を解決することが期待されており、また「交通教育、健康教育、薬物教育、メディア教育を求める声」や「様々な出自や信仰や言語の人間の実り豊かな共生を将来確実なものとするという学校に対する要求」(同上)によって、種々の政治的・社会的な問題があたかも学校での教育を通して解決できるかのように考えられている。前述のエルザ・ブレンドシュトレーム・ギムナジウムでの実践を引き合いに出せば、そこでは都市の住居環境の改善という生活世界の課題を通して、都市生活の問題解決や環境問題に対するエコロジカルな意識を形成することが目指されていた。

ヴォレンヴェーバーが何よりも危惧したのは、GÖSのような急進的な学校改革の構想によって、こうした社会問題の解決という役割が学校に対して躊躇いなく課されるという事態である。彼によれば、「授業学校」から「生活学校」への転換を称揚する政治家やジャーナリスト、そして教育学者は、学校を「社会的欠陥の修理工場」(Wollenweber 1997: 47)のように考えており、「学校にすべてのことを要求できると信じている」(同上)という。

「住居環境改善」のプロジェクト授業を再び例えに出すならば、このプロジェクトでは旧市

街地の都市計画に参加することや学校の屋上の緑化に取り組むことが、あたかも必然性を伴うかのように正当化されて促されていた。しかしそこには、住居環境の改善とはそもそも周辺地域に住む住民が引き受けるべき課題であるということへの反省的な眼差しはほとんどみられない。自分たちが住んでいる環境をより良くすることは教育的課題である以前に、市民による政治的働きかけや市による行政的な手段を通して取り組まれるべきものではないのか、なぜそうした問題に子どもたちが責任をもって取り組まなくてはならないのか、そもそも子どもたちが局所的に住居環境の改良に参画することが幅広い都市生活や環境の問題解決の態度醸成に本当に結びつくのか——先プロジェクトではこうした視点が剥落したままに学校と生活が素朴に結びつけられており、その結果として社会問題の解決が学校にとって自明の課題として引き受けられてしまっている。

ただしもちろんヴォレンヴェーバーは、社会問題との対峙という役割を学校から全面的に取り去ることを主張しているのではない。彼はそうした課題を引き受けることが学校という場に課せられた重要な役割であることを認めつつも、しかし同時に、政治や社会から矢継ぎ早に要請される「救い難き過剰要求」(Wollenweber 1995: 225)を拒否することもまた、学校が果たすべき重要な役割ということを強調している。これに反し、「授業学校」から「生活学校」への転換という無邪気な主張が繰り返されることによって、学校は際限のない要求に晒されてしまう。そして「その際に、学校が何を果たすことができ何を果たすことができないのか……」ということがますます度外視されている」(Wollenweber 1997: 58 中略は引用者)のである。

2. 生活実践による学習の限界

生活との統合が学校に果たすことのできない過剰な役割を担わせる温床であるとのヴォレンヴェーバーの指摘と並んで、そもそも生活実践を通じた学習という考えそれ自体の問題を指摘

するのはシルメラーである。上述の「教育学に関するミュンスター会談」にヴォレンヴェーバーと並んでシンポジストとして登壇した彼は、生活世界の中に学習の場を見出すGÖSの発想に異議を唱えた (Schilmöller 1995)。そこで彼が第一に強調したのは、「学校の開放」としてGÖSが奨励する生活実践を通じた教育活動とは、学校の中で営まれてきた従来の教授・学習活動を根本から変革するものではないということである。むしろ生活の中での学習とは、それが教育的効果の達成のために計画される限りにおいて、結局のところ極めて学校の的でさえあるという。

このことを彼は、GÖSの構想の下で取り組まれたある農場体験のプロジェクト授業を引き合いに出しつつ、それが「根本的に学校の中の学習からは区別することができず、それどころかむしろ学校での学習と同じ教授学的原理や規準に従っており、別の場所に移されたにすぎない」(同上: 231) ことを指摘する。なぜなら「ここでも第一にルールプランが参照され、条件が吟味され、主題と目的が設定され、探究の側面が確定され、諸条件や困難について良く考えられ、方法や振る舞いが選択されたりしていた」(同上) ためである。

このように「何が農場で見られてよいか、体験されてよいか、行為されてよいか、経験されてよいか、そして何をしてはならないのか」(同上: 232) ということがあらかじめ教育的意図の下で統制されている限り、生活実践における学習は本物の経験でも、真正な体験でもあり得ない。シルメラーが主張するように、「それは本物で偽りのない現実なのでは決してなく、むしろ子どもが見知る『教授学化された』現実なのである」(同上)。したがって彼は、「真正の学習」によって学校と生活の間の差異を埋めるというGÖSの欺瞞性を「ロマン化された不適当な試み」(同上) として厳しく批判する。そして、実践的な活動を通して学校と生活の乖離が克服可能であるとのGÖSの素朴な想定を「自己矛盾」(同上) と表現する。なぜならここでなされようとしているのは、計画的に組織化さ

れた作為的現実を通して、非作為的な真正の生活体験を促すという矛盾した試みだからである。

さらにシルメラーによれば、そもそもGÖSにおいて問題とされている学校と生活の乖離とは、社会の近代化によって引き起こされたいわば必然的帰結である (同上: 235)。この考えに基づけば、例えば原案において批判的に解釈されていた学校での学習と労働世界との間の断絶とは、職業選択の差異化や労働市場の機能分化といった近代特有の現象に由来するものである。このような社会変化の過程にあえて異を唱えて立ち向かうGÖSは、近代社会という足場を自壊させ、過ぎ去った前近代社会への時代的逆行を試みているに過ぎない。したがって彼は、学校と生活を再び結び合わせることの不可能性を次のように断言する。「生活と学習の統一を再構成することはできない。それは社会的な差異分化のプロセスを逆戻りすることができないのと同じである。それは、近代のリアリティからの逃避として解釈可能な、ロマンチックな憧憬を表している」(同上)。

ヴォレンヴェーバーが政治や社会との関係からGÖSの過剰要求に批判的であった一方で、以上のシルメラーによる主張は近代教育そのものの論理から学校と生活の統合という理念の実現不可能性や危険性を浮き彫りにするものである。こうした彼らのGÖS批判は、その当時の教育政策に対する批判という文脈を越えて、学校と生活の統合という改革教育学的な要求それ自体を問い直している。GÖSは現実の学校改革を突き動かす推進力を有していただけでなく、以上のように改革教育学を相対化する教授学的な議論も併せて巻き起こしていたのである。

V. おわりに

1980年代後半にNRW州で策定された枠組み構想「学校生活の形成と学校の開放」は、改革教育学的な学校と生活の統合を理念としつつ、既存の学校に対する鋭い批判意識から誕生した。以上に明らかとなった通り、この枠組み構想は州議会における与野党間の激しい意見の対立を経て策定に至った。策定後、この枠組み構想は

州議会での公聴会や成果報告会の開催を通して広く喧伝された。その具体的な中身としては、学校と生活世界の変化を問題意識として、四つの行為領域にわたる学校と生活の統合を狙うものであった。こうしたGÖSの理念は、エルザ・ブレンドシュトレーム・ギムナジウムの実践のように学校が地域社会との連携を強化することで実現されていた。しかしGÖSの理念および実践は、学校に対する過大要求を招きかねない点で疑義が呈されており、また生活実践的な学習への期待に対しては、過信ともいえるその素朴さが批判されていた。

以上のことから、1980年代以降にGÖSがNRW州の教育政策および実践に与えた影響力の大きさは明白である。学校と生活の統合という理念を基軸としたこの枠組み構想は、現代の学校・授業改革を突き動かす「教育政策の改革教育学化」を引き起こしていた。ここに20世紀初頭の「固有名詞の改革教育学」(die Reformpädagogik)にとどまらない、改革教育学の継続性を捉えることができる。

ただし、この継続性という事態には、肯定的な側面にとどまらない両義的含意があるように思われる。現代における改革教育学的思想と実践の継続は、一方では冒頭で言及したように、その「一人勝ち状態」ともいえる強固な正当性の表れと解することができる。しかし他方で、理念は実現が困難であるからこそ理念として生き延び続ける。換言すれば、学校と生活の統合という要求は、その実現がいまだ果たされておらず、達成が極めて困難であるがゆえに今でも理念として繰り返される。改革教育学の継続性は、その失敗の歴史と表裏一体の関係にある。

それでは一体、理念を理念にとどめる改革の阻害要因とは何であるのか。この問いに対する答えは、改革教育学を無批判に授業方法論として受容することによっては浮き彫りにならないであろう。むしろ阻害要因を明らかにするためには、改革教育学の一見強固な正当性を相対化する立論が求められる。本小論で取り上げたヴォレンヴェーバーやシルメラールらの批判を、まさにこうした試みの一つとして位置付けるこ

とができる。筆者の今後の課題は、改革教育学批判の眼差しをもって70年代以降のドイツにおける学校改革を追跡し、生活への接近とそこからの乖離という緊張関係の中で学校教授の在り様を捉えることにある。

注

- (1) ドイツ語のReformpädagogikには「新教育」、「改革教育」といった訳語も存在するが、本研究では「改革教育学」を採用している。その根拠を仔細に論じることは紙幅の関係上難しい。しかし理由を端的に示しておけば、それは本小論がReformpädagogikを特定の(20世紀初頭の)歴史のエポックとしてではなく、近代教育において繰り返し構想され実践されてきた「改革の教育学」(Reform-Pädagogik)として理解していることに由る。この理解に基づけば、Reformpädagogikとは特異な「新しい」教育ではなく、むしろ近代教育(学)における改革の日常化という事態を言い当てた概念と再解釈される。ここに、人口に膾炙した「新教育」の訳語をあえて使用しないことの積極的意味がある。さらに従来の教育方法学研究では「改革教育」よりも「改革教育学」の使用が一般的であったため、本小論もそれを踏襲している。
- (2) 「学校」と対置される「生活」とは、ドイツ語のLebenが含意するように「生きること」を広く指す。学校とこの「生きること」の関係は、一方では学校での教授・学習と学校外に広がる生活世界との空間的關係として把握されつつも、他方では学校と卒業後の生活との時間的關係としても理解される。また本小論では「学校生活」の概念が頻繁に用いられるが、それは学校外もしくは学校後の「生活」と同義ではない。この概念は、「学校」内部の知的な「授業」に限定されない子どもたちの生活全般を指しており、行事や祝祭といった授業外活動もこれに含まれる。
- (3) ドイツ教授学における改革教育学の無批判な受容に関しては、Grunder (1994)の指摘を参照。また改革教育学を相対化することの教授学的・学校論的な意義については田中(2017)に詳しい。

- (4) 「枠組み構想」(Rahmenkonzept) の法的・制度的位置づけは必ずしも明確ではない。ただし後述するGÖS策定後の文部省の見解に従えば、それは義務的な拘束力を有するものではなく、あくまで個々の学校を刺激する指針を提示するものとして理解される。
- (5) 「教育学に関するミュンスター会談」(かつては「科学的教育学のテーマに関するミュンスター会談」と呼称)は、ミュンスター大学の教育関係者が中心となり1982年から2018年現在まで毎年開催されている学術会議である。ここでは毎年設定されたテーマに従って、研究者だけではなく学校実践家や教育行政の専門家が議論を交わす。

引用・参考文献

- APr 10/1104 (=Ausschußprotokoll 10/1104. 26.01.1989.)
- APr 10/1222 (=Ausschußprotokoll 10/1222. 31.05.1989)
- Barz, H. (2018): *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden.
- Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen. (1988): *Rahmenkonzept Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule*. Entwurf. Düsseldorf.
- Drs 10/1482 (=Antrag der Fraktion der SPD. Gestaltung des Schullebens und Öffnung der Schule. 10.11.1986.)
- Elsa-Brändström-Gymnasium. (1989): Wohnumfeldgestaltung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (Hrsg.): *Lernen verändert sich — Schulen entwickeln sich*. Soest. S. 27-28.
- Geldschläger, P. (1995): Öffnung von Schule und Unterricht — bildungstheoretisch begründbar und schulpraktisch realisierbar? Podiumsdiskussion A. In: Regenbrecht, A/Pöppel, K. G. (Hrsg.): *Erfahrung und schulisches Lernen*. Münster. S. 213-216.
- Grunder, H.-U. (1994): Reform der Erziehung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jg. 40. S. 925-939.
- Hansel, A. (2010): Schulische und außerschulische Lernorte — Öffnung von Schule. In: Hellekamps, S./Plöger, W./Wittenbruch, W. (Hrsg.): *Schule. Handbuch der Erziehungswissenschaft 3*. S. 513-519.
- Idel, T.-S./Ullrich, H. (2017): *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim und Basel.
- 今井康雄 (2017) 「新教育」教育思想史学会編『教育思想事典 増補改訂版』, pp. 451-454。
- Keim, W./Schwerdt, U. (2013): *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland. Teil 1 und 2*. Frankfurt am Main.
- Landtag Nordrhein-Westfalen. (1990): *Landtag intern*. 6.2.1990.
- 松下良平 (2010) 「新教育の彼方へ」『教育思想史 コメンタール』教育思想史学会, pp. 139-152.
- MMV 10/2627 (=Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (1989): “Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ Stellungnahmen und Resonanz der Schulen zum Entwurf des Rahmenkonzeptes. Soest.)
- PIPr 10/36 (=Plenarprotokoll 10/36. 27.11.1986.)
- PIPr 10/50 (=Plenarprotokoll 10/50. 03.06.1987)
- Rakhkockhine, A. (2003) : *Das pädagogische Konzept der Offenheit in internationaler Perspektive*.
- Schilmöller, R. (1995): Öffnung von Schule und Unterricht — bildungstheoretisch begründbar und schulpraktisch realisierbar? Podiumsdiskussion C. In: Regenbrecht u.a. a.a.O. S. 226-235.
- Skiera, E. (2010): Reformpädagogische Schulmodelle und ihr Einfluss auf die Schulreform der Gegenwart. In: Hellekamps u.a. a.a.O. S. 111-121.
- 田中怜 (2017) 「プランクの学校論における反省的学習 (reflexives Lernen)」『教育方法学研究』第42巻, 日本教育方法学会, pp. 23-33.
- 牛田伸一 (2015) 「80年代ドイツ学校教育改革の参照先としての『教育的教授』論」『カリキュラム研究』第24巻, 日本カリキュラム学会, pp. 1-13.
- Wollenweber, H. (1995) : Öffnung von Schule und Unterricht — bildungstheoretisch begründbar und schulpraktisch realisierbar? Podiumsdiskussion B. In: Regenbrecht u.a. a.a.O. S. 217-225.
- Wollenweber, H. (1997): Unterrichts- oder Lebensschule? In: Aurin, K./Wollenweber, H. (Hrsg.): *Schulpolitik im Widerstreit*. Bad Heilbrunn. S. 47-62.
- Zuschrift 10/2743 (= Risse, E.: Eine Schule verändert das Stadtbild. 31.05.1989.)

Reformpädagogisierung of educational policy in West Germany since the 1980s: Focusing on the Framework Concept of Nordrhein-Westfalen “Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule”

Rei TANAKA

The purpose of this essay is to shed light on the relativization of reform of pedagogical thought and its implementation which became clear as events unfolded which could be called “Reformpädagogisierung of educational policy” that occurred in West Germany in the 1980s. At that time, what can be taken as upstream with regard to an examination is the Framework Concept Published in 1988 by the State of Nordrhein-Westfalen “Formation of School Life and Opening Up of Schools” (Rahmenkonzept “Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule”: GÖS). This concept, which opened schools up to life outside the school with the intention of forming a richer school life, inherited the attempts at reform of pedagogical thought in seeking to integrate school and life. This case of attempted reform is worth noting as it generated discourse that became critical of teaching policy reforms directed at educational policy.

The purpose of this essay is to clarify the reality of pedagogical schools and lesson reform developed as GÖS and highlight the criticisms made against it.

As a result, the following was clarified. First, GÖS was formulated after a confrontation between the ruling and opposition parties in the Legislature, and it was widely publicized through hearings and the resulting report meetings. Secondly, it was aimed at integrating schools and life across four areas, and in practice, it was aimed at cooperation between schools and communities. Third, however, GÖS's theory and practice were criticized because these could lead to excessive demands being made on schools, and it offered oversimplified expectations for practical life learning. From the above, it became clear that GÖS based on the theory of integration of schools and life outside schools was causing “Reformpädagogisierung of educational policy” which drives contemporary educational reform.