

# 異年齢学級教育の可能性と課題

## —イエナ・プランを中心に—

熊井 将太

Possibility and Challenge of the multi-grade Class at Jena-Plan in Germany

KUMAI Shota

### 1. はじめに

およそ150年前に、公教育制度の整備が進められて以来、学校教育は年齢を指標として編成される学年制学級において行われてきた。そして、年齢別学年制学級における授業や生活という学校のイメージはもはや我々にとって、疑う余地のない自明のものとなさえている。

しかし他方で、そのことに批判がなかったわけではない。20世紀初頭に起こった新教育運動において、教師によって管理され、学年によって相互に分断された学年制学級を子どもにとって「不自然」なものとして批判し、それに代わって年齢の異なる子どもたちが混ざり合って共に生活し、学ぶような学校改革が目指されていたことはよく知られている。さらに言えば、「異年齢学級」というキーワードは今日なお学級組織をめぐる議論においては重要なキーワードでもある。わが国でも、平成20年3月版の学習指導要領では、特別活動の中で「異年齢集団による交流」が明記され、強調されている。また、教科外領域における「交流」のレベルにとどまらず、福井市立至民中学校に代表されるように、異学年の出会いを基礎とした「異学年教科センター方式」を採用することで、教科学習もふくめた学校生活全体に異学年制原理を貫こうとする試みも出現している<sup>1)</sup>。

本稿では、学年制学級教育の改造原理としての異学年学級教育の持つ教育的な可能性とその課題について検討する。その際、検討対象とするのはイエナ・プランを中心としたドイツにおける異年齢学級教育の展開過程である。周知の通りイエナ・プランはペーター・ペーターゼン (Petersen, P.:1884-1952) によって構想・実践された異年齢学級教育のモデルであり、「学級教授の組織を相当大胆な形で解体させる試み」<sup>2)</sup>の代表的事例として学級組織を論ずるにあたって不可避の存在とみなされてきた。イエナ・プランに着目するのは、それが単なる歴史的遺産にとどまらずヨーロッパを中心として拡大しつつあるアクチュアルな学校改革の試みであり、現在も拡大しつつある異年齢学級教育の「原像」あるいは「モデル」として、現代的にも強い影響力を持ちつづけているからである。

以下では、まずドイツにおける異年齢学級教育をめぐる議論の歴史と現在を概観する。続いて、異年齢学級教育の起点としてのイエナ・プランとはいかなる学校改革構想であったのか、その特質を整理し、最後に、イエナ・プランが現代の学校教育に提起する問題を考察していく。

### 2. ドイツにおける異年齢学級教育をめぐる議論の歴史と現在

異年齢学級とは、従来の年齢別学年制学級 (Jahrgangsklasse) が「ある特定の学年の生徒たちを学級にまとめる」のに対して、「さまざまな年齢の子どもや青少年が共に学ぶ学習グルー

プを編成する」ことを意味している<sup>3)</sup>。この試みは、ドイツ語圏においては、学年縦断(jahrgangsübergreifend)、年齢混合(altersgemischt)、学年混合(jahrgangsgemischt)、異年齢(altersheterogen)、異学年(jahrgangsheterogen)、複合学年(jahrgangskombiniert)といった用語によって語られてきた。これらの用語にも表れているように、“異”年齢学級を論じる際には、常に“同”年齢によって構成される学年制学級との差異が内包されている。そこで、まず本節では、ドイツにおいて異年齢学級および学年制学級をめぐる議論がどのように展開されてきたのかを概観する。

### (1) 第二次世界大戦以前—学年制学級の成立と改革教育学による批判

ドイツにおける異年齢学級という問題の歴史的起点は、19世紀半ばの国民教育制度の成立にまで遡る。当時のドイツ(プロイセン)では、学校に在籍する全生徒を一学級に編成し、一人の教師が全教科全学年を担当する単級学校(einklassige Schule)が支配的な授業組織であった。この時代においてすでに、(例えその教育的意義が明確に認められていなかったとしても)年長者が年少者の面倒を見たり、模範となるといった年齢の落差を活用するような教育実践は行われていた<sup>4)</sup>。

このような状況に対して、1872年の「一般諸規程(Allgemeine Bestimmung)」を契機として、学校組織の近代化が進められていく中で、次第に単級学校や複式学級は「時代遅れ」のものとして整理され、完全に学年で分離された「年齢別学年制学級」が近代公教育の基本形態として採用された。その結果、1911年には、学年制学級による学校が96%を占めるに至ったとされている<sup>5)</sup>。

しかし、間もなく学年制学級は強い批判にさらされることとなる。学年制学級の導入によって落第問題が顕在化してきたことなどをを受けて、学級の解体や再編が教育学の主要問題として生じてきたのである。例えば、教育行政官ジッキンガー(Sickinger, J. A.:1858-1930)がマンハイム市において実施した学級編成改革であるマンハイム方式、あるいは後述するペーターゼンのイエナ・プラン、バルトールド・オットー(Otto, B.:1859-1933)の合科教授(Gesamtunterricht)といった改革教育学(Reformpädagogik)の試みが展開されたのであった。これらの試みの中で、旧来の年齢別学年制学級は、教授する側の都合で編成された組織であり、学年という指標をもって子どもたちを分断する不自然な組織として批判され、年長者と年少者が互いに支援し、学び合うことの教育的意義に光が当てられたのである。

### (2) 第二次世界大戦以後—学年制学級の批判的検討

改革教育学によって提起された異年齢学級教育への着目は、学級組織の改編のための端緒を準備したが、大戦へと突き進む時代状況もあり、旧来の学級組織に大きな変革を迫るまでには至らなかった。第二次世界大戦以後も変わらず学年制学級組織が維持される状況に対して、批判的な問題提起を行ったのが、インゲンキャンプ(Ingenkamp, K.-H.)による著作『学年制学級の問題性について』(1969)である。綿密なデータ収集とケーススタディにもとづく経験的な調査研究からインゲンキャンプが導き出した年齢別学年制学級の問題点を簡潔にまとめれば以下の様になる<sup>6)</sup>。

①均一的な達成要求を伴って、あらゆる生徒に義務的な教育課程が定められており、いずれかの一つの教科でも達成水準をクリアすることができなければ、全ての教科において同じ課程

を繰り返さなければならないこと

- ②年齢と学習の進度が深く結び付けられており、達成平均から大幅に逸脱する場合にしか落第や飛び級が認められないこと
- ③同じ学年の異なる学級の生徒の成績を適切に比較することが不可能なこと、つまり、主観的な成績評価のみしか行われないこと
- ④ある教科、活動方法、生徒などに応じて、生徒の数を柔軟に調整することが困難であること
- ⑤いわゆる「学級共同体 (Klassengemeinschaft)」においては、さまざまな出自や達成能力を持つ生徒たちを社会的に統合することが不十分となること

インゲンカンプによる重大な問題提起によって、①義務的な教育課程VS選択の自由と成績による細分化、②同じ年齢集団VS異なる年齢集団、③主観的な成績評価VS客観的な達成測定、④固定的な学年制組織VS柔軟な分化、⑤「学級共同体」や仲間づくりVS社会的統合や社会的学習、といった学級組織をめぐる論点が定式化されてきたのである<sup>7)</sup>。

また、学年制学級の問題性を検討した著作として、イェンツァー (Jenzer, C.) による歴史的研究『学級：歴史的一体系的研究』(1991) も注目に値する。イェンツァーは中世から近代にかけての学年制学級の成立と発展を社会史的に検討しながら、学年制学級の抱えるリスクを次のように指摘している<sup>8)</sup>。すなわち、①社会性に乏しい学習環境、②教師中心の授業、③隔離、垂直化、選抜、④同一性、追従主義、⑤乏しい自由と個別化、⑥乏しい連帯性と相互のコミュニケーション、⑦学習の特殊な前提条件への顧慮の不足、⑧逸脱行動への非寛容、⑨学習成果の一面的で過度な評価、⑩生徒の受動性と行動の圧迫、⑪授業方法、規律、評価への教師の関心の集中、⑫落第などへの親の不安である。こうしたリスクをふまえ、イェンツァーは、歴史的に見れば学級は決して自明な組織ではなく、あくまで近代学校の一形態に過ぎないこと、さらに言えば、飛び級、「教科別の進級システム (Fachklassensystem: フランケ)」、より進んだ生徒が遅れた生徒に教える「相互授業 (wechselseitiger Unterricht: ベル・ランカスター)」、生徒を教室に集めながらも個別に学習の指示を与える「集約的な個別学習 (kollektiver Einzelunterricht)」といった歴史的に淘汰されてきた授業組織を今一度引き合いに出して、学年制学級を再検討する必要性を提起した。

加えて、ラギング (Laging, R.) によって編集された『学校における年齢混合の学び』が1999年に出版 (2003、2007、2010年に改訂) されるなど、現代社会の抱える諸問題をふまえて、異年齢で編成される集団を学年制学級に代替しようとする試みも広がってきている。このように戦後のドイツ教育学においては、学年制学級に対して基本的に批判的なまなざしが向けられてきたと見ることができる。

### (3) 現実的動向—異年齢学級の漸進的拡大

それでは、実際の学校制度においてはどうかであったか。1960、70年代の旧西ドイツにおいては、年齢混合の学級はほとんど存在していなかったとされる<sup>9)</sup>。1980年代になると、とりわけバーデン・ビュルテンベルク州において、1990年前後には、統一後ドイツの広範な地域において、異年齢学級が設置され始めることになるが、これはとりわけグルントシュレーの学校閉鎖やそれに伴う広範な学区編成を避けるための措置として、つまり学校管理論的な意味合いが強かった<sup>10)</sup>。

1990年代末になると、就学条件の変化への対応も加わって、異年齢で編成される学習グルー

プを特にグルントシューレの低学年（Schulanfang）に設置する試みが広がりを見せることになった。その際、特徴的なことは、「学習する子供たちが、入学段階での個別的な在籍期間を長くも遅くもすることができるという教育的配慮」<sup>11)</sup>が前面に打ち出されていたことである。さらに、異年齢学級拡大の動向は、2000年代以降、新たな意味を付与されながら一層顕著なものとなっている。例えば、子ども数の減少や片親の家庭の増加といった家庭状況の変容、自由な教育イメージと学力競争との間のダブルバインド、路上や空き地といった自由空間の喪失、学校外での友人関係の希薄化といった状況が指摘される中で、子どもたちは、これまで以上に他者との交流や自然・文化との経験が乏しくなっており、学年制学級ではこうした課題に応えきれないことが危惧されてきている<sup>12)</sup>。こうした状況下で、異質な他者との交流の中で様々な位置や役割を担うことによる社会的発達や互いに助け合う態度の獲得、あるいは「落第」問題の解消などの期待が異年齢学級教育にかけられつつある。また、いわゆる「PISAショック」を受けて、学力形成の関連から異年齢学級に大きな期待が寄せられている面が強いという指摘もある<sup>13)</sup>。換言すれば、訓育と陶冶の両側面から、異年齢学級がオルタナティブな学級組織として注目を集めているのである。例えばベルリン州では、グルントシューレの既に約70%で、1、2学年をひとまとめにした学習グループの編成が行われ、異年齢集団による学習や交流の徹底・充実が図られているなど、現実的にも多くの学校が異年齢学級を基盤とした実践を展開しつつある。

では、このような期待のもとで、異年齢学級教育はどのように構想され、実践されているのだろうか。以下では、ドイツにおける異年齢学級教育の最も代表的な構想であるイエナ・プランを中心に検討していく。

### 3. イエナ・プランにおける教育実践の特質

イエナ・プランは、ドイツにおける新教育運動、すなわち改革教育学の中で生み出されてきたものであり、世界的に見ても最も著名な異年齢学級教育の実践の一つである。

イエナ・プランとは、「ヘルバルト派」として知られるライン（Rein, W.:1847-1929）の後任としてイエナ大学に着任したペーターゼンが考案、実施したイエナ大学附属学校の改革を総称するものであり、1927年スイスのロカルノで行われた国際新教育協会（New Education Fellowship）において国際的に広く知れ渡った。その後、ナチス占領下における抵抗、存続、1950年の閉鎖命令などの紆余曲折を経ながらも、戦後西ドイツやオランダにて大きな広がりを見せており、現在オランダで250校以上、ドイツで50校以上の学校が存在している。イエナ・プランは、ただ改革教育学の歴史的遺産にとどまらず、「ペーターゼンのイエナ・プラン構想は、とりわけドイツ統一以後、旧東ドイツ諸州における改革的学校を建設する上で人気を集めている」<sup>14)</sup>と評されるように、今なおドイツの異年齢学級教育をリードする理論的支柱として存在し続けているのである。

#### （1）異年齢学級としての基幹集団の編成

それでは、イエナ・プランとはいかなる学校改革構想を意味しているのか。イエナ・プランはただ学級編成方式の改革のみならず、学校経営、教育課程、教授方法などを含む学校における全ての諸活動に関わる包括的な改革の試みである。しかし、その中でも最も際立った特徴は、従来の学年制学級を解体し、変わって共同体としての授業組織を形成することを求める点にある。すなわち「子どもが自らにとって最善の陶冶を得ることができるような教育共同体



(Erziehungsgemeinschaft) がどのように構成されなければならないか」<sup>15)</sup> がまずイエナ・プランの第一の課題となる。

こうした集団編成の問題に対し、ペーターゼンは、イエナにおける長い実験の結果、次のような組織を理想としている。すなわち、下級集団 (Untergruppe) (第一学年～第三学年)、中級集団 (Mittelgruppe) (第四学年～第六学年)、上級集団 (Obergruppe) (第六／七学年～第八学年)、青年集団 (Jugendchengruppe) (第八／九～第十学年) という区分である。およそ三学年を一まとまりとした異年齢集団は、「基幹集団 (Stammgruppe)」と呼ばれ、学校教育の実践基盤として位置づけられる。基本的には、毎年、三分の一の生徒 (年長の生徒) が次の集団へと移行していくのであり、生徒たちは、三年間を同じ教室の中で過ごし、年少・年中・年長の役割を経験することになる。さらに、それぞれの基幹集団は、生徒たちが自由に決め、授業対象に応じて交代することのできる机集団 (Tischgruppen) を形成する。このような方法で、基幹集団と机集団は、様々な年齢の生徒によって構成されることになる。異年齢集団の利点は、まずもって生徒間に存在する「陶冶の落差 (Bildungsgefäll)」、すなわち集団内に生じる差異や異質性に見出される。イエナ・プランの基幹集団においては、通常否定的なものとみなされがちである生徒間の差異が、むしろ「相互教授、相互援助、模範的影響といった相互教育作用」<sup>16)</sup> を生じさせやすくするものとして肯定的に捉えられる。「人間的な共同体の中において人間が無意図的に互いに関わり合いながら存在し、活動しているところに教育が生まれる」<sup>17)</sup> とするペーターゼンの思想のもと、イエナ・プランでは、没個性の一均質な集団ではなく、社会的多様性を持った集団を編成することによって、子どもたち相互が自然に自ら関わりながら、自ら成長していく教育的環境を構成しようとしているのである。

表 1：イエナ・プランにおける学年編成<sup>18)</sup>

| 学年 |      | 年齢 |
|----|------|----|
| 10 | 青年集団 | 15 |
| 9  |      | 14 |
| 8  | 上級集団 | 13 |
| 7  |      | 12 |
| 6  | 中級集団 | 11 |
| 5  |      | 10 |
| 4  |      | 9  |
| 3  | 下級集団 | 8  |
| 2  |      | 7  |
| 1  |      | 6  |

## (2) 異年齢の学びを支えるもの

イエナ・プランが学級組織の再編を巡る議論において高い注目を集めるのは、ただ単に学年制学級を解体して、異年齢集団を編成したからではない。そもそも、いくら授業形態や授業組

織といった「外的条件」が再編されても、そこで展開される教育実践が旧来のままでは、「新しい組織」は有効に機能しえないし、それどころかハードとソフトの不一致は、これまで以上の混乱を引き起こす危険性さえある。では、イエナ・プランは、異年齢学級を機能させるためにいかなる学校改革を構想しているのか。ここでは、ペーターゼンの直接の門弟テオ・ディートリッヒ (Dietrich, T.) によって示されたイエナ・プランのメルクマール<sup>19)</sup>を参考に、イエナ・プランという学校モデルの特質を見ていく。

#### (a) 「時間割」に代わる週作業案

様々な年齢の生徒集団が共同で生活し、活動するにあたって、旧来の時間割は変更を迫られることになる。ペーターゼンは、教科 (Fach) のために恣意的に構成された時間割を廃し、青少年の一日および一週間のリズムをふまえて、週単位での活動計画、すなわち「週作業案 (Wochenstundenplan)」を作成した。表2は、『小イエナ・プラン』にて提示された週作業案の事例である。

この表において、イエナ・プランにおける学校活動の全体像が示されている。イエナ・プランにおける学校活動は、グループ活動、基礎学習 (訓練・練習) コース、共同体形式 (宗教、催し、自由活動、サークル対話)、休憩 (校内、校外) に大別することができる。イエナ・プランでは、教育の基礎形態は、対話 (Gespräch)、遊び (Spiel)、学習 (仕事) (Arbeit)、催し (Feier) の四点で把握される。科目ごとの時間割をつくるのではなく、サークル対話、遊び、学習、催しが、日々、そして週の中でリズムカルに循環するような週間計画が作成されるのである。教科—教科外 (生活) という二分法ではなく、いずれの時間においても、学習と生活の両者を結びつけ、より自然な形で子どもの発達を追求することが目指される。

表2：イエナ・プランにおける学校活動と学校生活の週リズム<sup>20)</sup>

|             | 月曜日                          | 火曜日     | 水曜日    | 木曜日                     | 金曜日    | 土曜日    |
|-------------|------------------------------|---------|--------|-------------------------|--------|--------|
| 7:15-8:00   | 校外自由時間                       | 基礎学習コース |        |                         |        |        |
| 8:00-9:40   | 共同体形式                        | グループ活動  |        |                         | グループ活動 | 選択コース  |
| 9:45-10:15  | 校内自由時間                       |         |        |                         |        |        |
| 10:15-12:00 | グループ活動／<br>訓練・練習コース (必要に応じて) |         |        | グループ活動<br>／訓練・練習<br>コース | 造形学習   | 共同体形式  |
| 15:15-16:45 | 校外自由時間                       | 体育      | 校外自由時間 |                         | 造形学習   | 校外自由時間 |

#### (b) 自由な活動と人格形成に寄与する「グループ授業方式」

イエナ・プランにおける学校生活の中心的位置を占めるのが、グループ活動 (Gruppenarbeit) ないしはグループ授業方式 (gruppenunterrichtliche Verfahren) である。グループ活動は、それぞれの基幹集団で行われる。生徒たちは、通常、自身の選択に応じて、二人から六人までの人数で机集団を構成する。集団は、提案にもとづいたり、合意することで、取り組むべきテ

マを決定し、個人および共同でそれに取り掛かる。授業のこのような形態は「自由な活動」を可能とし、相互の助け合いや自発性を要求する方法を生じさせる。

以上の様なグループ活動の利点は、ペーターゼンによれば次の点にある<sup>21)</sup>。すなわち、個人主義的でも全体主義的でもなく、それぞれの生徒が集団内で強く要求され、個々の生徒に権利が与えられること、グループ活動においては「静かに考えること (schweigenden Denken)」が認められること、自身の生活や活動との結びつきの中で教材に関する密接な理解を獲得すること、活動の間、共に読んだり、議論が行われ、更なる熟考や活動のための刺激が獲得されること、教師は一斉指導とは異なる関わり方で生徒を支援することで、生徒たちの特性、才能、活動テンポ、実際の心情をより深く知ることができること、活動の中で人間関係が生成され、共同体づくりに寄与すること、である。グループ活動は、様々な関心に応じて形成された集団において共同活動を行うことで、個々人の特性に応じた教育を行うとともに、それを通じて集団的関係を促進することで、学力形成と人間形成との統一を果たそうとするものであり、イエナ・プランにおける異年齢集団の学びの中核をなしている。

#### (c) 「最低限の知識」の保障のための基礎学習コース

グループ活動と並んで、イエナ・プランにおける学習過程を構成するのが、基礎学習コース (Kurse) である。コースの課題は、「特に必要な練習を行うこと、『教養』という観点から今日知っておく必要のある事柄をしっかりと記憶し、それに『固い持続性』を与えること」<sup>22)</sup> である。つまり、グループ活動において生じてきた課題、例えば、計算学習上の課題や読み書きの課題などを補うための授業時間が基礎学習コースである。基礎学習コースは、大別すれば、「能力別コース (Niveauekurs)」と「選択コース (Wahlkurs)」に分けられ、前者においては、同程度の才能や成績を有する生徒が集められて基本的な知識技能の訓練を行い、後者では、特有の興味に応じて生徒たちが集められる。このようなコースを設置することによって、イエナ・プラン学校は公教育を担う施設としての課題を果たしながら、さらに合科的なグループ活動の効果を高めることを企図している。

生徒の関心、リズム、自主性を重視するグループ授業方式に対して、基礎学習コースにおいては教師による直接的な指導形態、すなわち一斉教授もまた活用される<sup>23)</sup>。無論、それは教師中心的な形ではなく、対話や独自の問いを導くような広い意味での一斉教授であったが、この意味で、イエナ・プランは「伝統的な教授形態をおろそかにしたり、全く拒否したりしたわけではなく、むしろそれらを意義あるものとして位置づけている」<sup>24)</sup> のである。

#### (d) 共同体づくりに寄与する催し

さらに、催し (Feier) がイエナ・プランにおける学校生活を特徴づける。イエナ・プランにおける催しには、朝の集会といった教師によって与えられる催し、夏祭りのような、教師によって指導され、生徒によって構成される催し、新入生の歓迎会といった教師によって細部まで形づくられた催し、誕生日会といった生徒によって構成される催し、などが存在する。これらの催しもまた単なる儀式や行事を意味しない。催しの指導は、年長の生徒によって行われる。子どもたちは教師と討議を重ねながら、催しの計画や活動の選択を進めて行く。催しには、生徒たちが関わり合いながら活動するような人間的行動の形成に寄与することが期待されており、子どもたちが喜怒哀楽を共有し、連帯心を強める機会として位置付けられている。

## (e) 評点に代わる活動報告および達成報告

基幹集団の編成に際しては、同時に生徒の評価の問題も重要な課題として関わってくる。基幹集団では、基本的に毎年三分の一の生徒、すなわちそれぞれの基幹集団の最上学年が次の基幹集団へと「移行 (Übergänge)」することとなる。その際、ほとんど落第は存在しない<sup>25)</sup>。イエナ・プランにおいては、教科上の欠落や知的水準は落第の理由にはならない。というのは、それらは、コースにおいて克服されうると考えるからである。それゆえ、進級にとって決定的なのは、成績や知的水準ではなく、「『一般的成熟 (allgemeine Reife)』であり、人間的な態度である」<sup>26)</sup>。つまり、生徒が、一人の人間として、次の段階の集団の中でどのように感じられ、どのような位置を占めるか、そのことによって、この子どもの人格においてどのような成長が見られるか、という判断が移行を決定する。判断するのは、教師および生徒である。教師は年度末には、生徒およびその特性に対する観察や記述を主観的観点および客観的観点から報告した文章を作成し、それを父母や生徒自身とともに共有する。成績は、決して生徒を判断したり序列づけるものではなく、生徒の成長や進歩を認識させ、成長のための基礎を作るものとして考えられるのである。

## (f) 「社会的および道徳的教育」のための空間としての「学校居間」

ここまで見てきたような教育実践を展開するためには、教室空間もまた変容しなければならない。というのは、固定されたベンチ (長机) で構成されるような教室では、子どもたちは前方しか向くことができず、自ずから教師中心の一斉指導しか行われえなくなるからである。それゆえ、イエナ・プラン学校では移動可能な机や椅子を設置することや、活動中自由にアクセスすることができる図書や備品 (現代ではPC) などを設置することが重要となる。

このようにして構成される教室空間は、イエナ・プランでは「学校居間 (Schulwohnstube)」と呼ばれる。座席の配置、飼育する動植物や児童自身による制作物を含めた教室環境の整備を教師と生徒がともに進めることで、楽しさと温かさをもった (居間のエートスを持つ) 空間を構成するとともに、それを通じて生徒たちに自らの所属する集団への所属感と責任感が形成されることが期待される。教室空間の構成もまた、生徒たちのなかに刺激に満ちた社会的関係を形成するための重要な契機とみなされているのである。

## (g) 「青少年の生活の場」としての「学校共同体」

ペーターゼンによれば、イエナ・プラン学校は「学校共同体 (Schulgemeinde)」とならなければならない。学校共同体とは、教師と父母が協同し、学校と家庭が一致協力し、最良の提携がなされた状態、つまり学校の関与者の関心と諸力が結集した学校を意味している。それゆえ、イエナ・プラン学校の教室は常に父母に開かれていることが求められる。また、授業のみにとどまらず、催し、工場、庭、遠足、旅行にも参加し、共働者として働くことも歓迎されるのである。

すでに明らかなように、ここで挙げられたイエナ・プランの特質は、例えば、多様な能力と興味を持った者同士の共通の学びを保障するグループ活動や単純な成績評価によらない評価方法など異年齢学級教育を可能とするための重要な条件となっている。また逆説的に言えば、異年齢学級を基盤とすることで、生徒たちの間の関わり合いをより活発なものとし、自治的活動や主体的活動をより豊かで刺激的なものとして機能させようとしているとも言える。学級編成



という「外的条件」とそこで展開される学級教育の方法という「内的構造」とを統一的に捉えながら、異年齢集団をいかに有効に機能させるかを構想している点にこそイエナ・プランの卓越性は求められる。

### (3) イエナ・プラン学校における授業実践

それでは、イエナ・プラン学校においては、どのような教育実践が展開されているのだろうか。本節では、ヘッセン州ギーセンにあるベラースハイム—オブボルンホーフエングルントシューレ (Grundschule Bellersheim-Obbornhofen) (以下、B-Oグルントシューレと略) で行われたグループ活動の事例を示す<sup>27)</sup>。

#### ・学校／学級について

B-Oグルントシューレは、1986年から改革教育学に影響を受けた学校改革に取り組んできており、とりわけ1994年から基幹集団を編成するなど、イエナ・プランの特徴を打ち出してきた学校である。一学年から三学年までの子どもで編成される基幹集団と四学年から六学年までの子どもで編成される基幹集団の二段階で構成されており、本事例は、第一～三学年の基幹集団で行われたものである<sup>28)</sup>。一日の流れは、最初に算数などコースの授業が行われ、共同での朝食を挟み、それ以後は基幹集団でのサークル対話およびグループ授業が続く。その後、休憩時間があつた後、午後には再び基幹集団での活動が行われる。

#### ・基幹集団での活動

基幹集団での授業はいわゆる教科学習ではなく、生徒たち自身がテーマを共同決定し、課題に取り組んでいく「テーマ志向の授業 (themenorientierter Unterricht)」がほとんどである。この授業では、第一学年から第三学年までの全ての子どもが、それぞれの個別的なレベルや関心に応じて、共通のテーマに取り組んでいく。その間、ドイツ語の授業も可能な限り、「テーマ志向の授業」と結び付けられるように行われる。「書いたり読んだりすることの動機はつくり出されなければならないものではなく、日常的に豊かに存在している」<sup>29)</sup>として、語彙の習得や読み書きの訓練に意味をもたせ、意欲を与える活動として「テーマ志向の授業」が据えられている。以下の事例は、1997年にB-Oグルントシューレの教諭ティールマンの指導のもとで行われた「宇宙」をテーマとした授業である。

#### ・テーマの選定と問題設定

テーマの選定にあたっては、まず子どもたちから自由にキーワードを出させ、テーマリスト (環境、動物、エネルギー、音楽など) を作成した。その際、すでにテーマの選定やそれ以後の活動を経験してきた上級生がリーダーシップを取った。その間、教師はただ黙っているだけではなく、教師もまた基幹集団の一員として、その願いや提案を表明する権利を有している<sup>30)</sup>。テーマの決定は、時節にふさわしい課題ということが基準となった。1997年当時、ハールボップ彗星の接近が話題となって間もない時期であり、子どもたちも強い関心をもっていた。その結果、まず最初のテーマとして「宇宙」に取り組むことが決定された。

テーマが決まると、「その一般的なテーマを子どもたちのテーマにするために、子どもの活動したいことや問いを集めることが必要となる」(傍点部、本文斜体箇所一註：引用者)<sup>31)</sup>。ここでは、「宇宙」というメインテーマに関わって、「彗星とは何か」「地球に落ちてくるのか。

そうになったら何が起こるのか」「月と地球はどのくらい離れているのか」「どのような惑星が存在しているのか」などの多様な疑問が提出された。これらのテーマ全てに答えることが重要ではなく、むしろそれぞれの子どもがそれぞれの水準や関心に応じて、「宇宙」というテーマに近づき、取り組むことが重要である。取り組む小テーマの多様性を認めることが、異年齢集団での共通の活動を可能にしているのである。

#### ・活動計画の立案と小集団の形成

活動の計画もまた、子どもの側から提出された。宇宙や惑星の絵を描くこと、ポスターや本を作成すること、太陽系モデルを作ることなどの意見が挙げられた。この段階においても、やはり年長の生徒がこれまでの経験をふまえて、興味深い活動方法を提案し、年少の子どもの模範として機能していた。話合いの結果、(宇宙を行為志向的な学習や発見的な方法で把握することは難しいため) 沢山の本や写真、ポスターなどの素材 (Materialtisch) を用いて学習を進めていくこととなった。これに応じて、ティールマン教諭は、月や星のカード、宇宙に関する図書、新聞の切り抜きなどを子どもが自由に使用できるように教室に準備した。

活動の形態は極めて多様であった。子どもたちはそれぞれの欲求に応じて、一人、ペア、あるいは興味を同じくする集団を自由に作り、それぞれが取り組むテーマを選び出した。そしてこれらのほとんどは、おのずから異年齢のグループとなっていた。その理由についてティールマン教諭は、「友人関係や興味は学年に縛られることはないので、グループづくりの際には、ほとんどの場合、おのずから異年齢の集団が生み出される。加えて、小さな子どもは年長の子とも一緒に活動し、その支援を得ることを好む。そして同時に、年長の子供は、グループで活動を組織したり、模範となる立場を引き受けたり、彼らの知識を伝えたりすることを楽しむことが多い<sup>32)</sup>」と述べている。

#### ・学びの展開

テーマに取り組むにあたって、子どもは教師や仲間と相談しながら、自らの週間計画 (Wochenplan) を作成し、その週の間どのような課題に取り組むのかを決定した (例えば、テーマについて: テーマノートに、太陽、月、地球について作文する、惑星の名前付きで太陽系を描く/練習について: 毎日5つの言葉を書き取りする/自学について: 手紙を書く/持参するものについて: 宇宙というテーマについての好奇心と沢山の疑問、など)。この週間計画に従いながら、それぞれが個別のテンポに応じて学習を進めていった。このようにテーマに関する活動の中でも学習すべき課題を明確にすることで、活動主義に陥る危険性を避け、学習指導要領 (Rahmenplan) からの要求にも応えることが企図されている。

また、こうした個別的な学びを共同での学びをつなげていくために、それぞれの活動の成果をグループの中で発表することが定期的に求められた。テーマについて調べたことは勿論、その過程で行った作文なども発表の対象となり、それに対して、多くの拍手喝采と、質問、批判などが行われた。

#### ・テーマの完結

「宇宙」をテーマとした学習はおおよそ四週間ほど集中的に行われた。そして、テーマ学習を経て学んだことを総括する形で、他の基幹集団を招き、発表会が行われた。子どもたちは、自らがつくった本を見せ、ポスターや太陽系を説明し、多くの質問に答えた。また、それとは別

に、学期の終業式において、「宇宙」を題材とした運動遊びを披露した。

そして最後に、校庭を使い「観察の夕べ」を開催し、子どもと保護者が一緒に、ハールボップ彗星や星座、火星などを観察する機会が設けられた。

以上が、B-Oグルントシュレで行われたグループ授業の概要である。この実践を総括する形で、ティールマン教諭は、異年齢での学びの意義を次のように整理している。すなわち、「学年混合のグループによって、発達と陶冶の自然な差異が次の点で肯定的に子どもたちに作用した。すなわち、お互いに常に競争関係ではなく、共に一緒に、そして互いから学び合う可能性(そして時には必要性)が経験された点である。支援を受けるという年少の子どもにとっての利点のみならず、年長の子どものためにもそれは教育的な利点である。なぜならば、相手に伝えるということで、彼らは自らの知識を深めていたからである。とりわけ、より困難な子どもに対しては、その知識と技能を助けて先に進ませる上で大いに役立ったように感じている。このことは、しばしば達成準備に肯定的な影響を及ぼす自尊感情の強化とも結びついている」<sup>33)</sup>。ここで述べられているように、イエナ・プランにおいて編成される異年齢集団の意義は、なにより集団に内在する多様性そのものに教育的機能があることを承認し、全ての子どもがそれぞれの役割を果たしながら、多様性に生きることを学ぶことにある。こうした点において、イエナ・プランは「人間学的に基礎づけられた学校構想」<sup>34)</sup>として今日まで高い評価を受けてきたのである。

それでは、このような特質を持つイエナ・プランが現代の学校教育に対して投げかける問題とは果たしてどのようなものであろうか、最後に、イエナ・プランを視点としながら、異年齢学級教育にかけられる期待とそこに内在する問題について考察を加える。

#### 4. イエナ・プランから見る異年齢学級教育の可能性と課題—まとめに代えて

##### (1) 学校と学級を問い直す—「すべての子どものための学校(Eine Schule für alle Kinder)」

イエナ・プランの歴史的発生においてもまたそうであったように、イエナ・プラン教育は、学校や学級が子どもたちを競争に駆り立てたり、子どもたちの選別を行う装置として機能していくことに強く抵抗する。そこには、学校や学級は、子どもと教師が共に助け合いながら、生活し、学ぶ、教育的な共同社会であるという認識が横たわっているからである。

このような考えに立った時、学級の中に生じる興味や才能の差は、必ずしも邪魔なものではなく、むしろこうした差異が存在することによって、互いを助け合ったり、あるいは集団の中で自分の位置や役割を見つめ直すことが促されると考える。基幹集団の中においては、才能のある優れた児童も、あるいは障害を抱えた児童も、差別されたり集団から切り離されたりするのではなく、互いの役割や特性を認め合いながら、一つの共同社会の中で共に学び、生活することが求められるのである。このような「一般教育」の思想は、今日より一層多元化、個別化していく社会において、極めて人間学的な学校構想として継承する価値があるだろう。

##### (2) 学習と生活を問い直す—「訓育的教授(Erziehender Unterricht)」としての学び

元来、イエナ・プランには、授業の中で学習を行い、教科外で学校生活を過ごすというように、学習と生活を異なるものとして別々に考える発想はない。そうではなくて、学習もまた子どもの生活の一部であり、子どもの生活に役立つことを目指して(教育目的)、生活の中から(教育内容)、対話や遊びなど子どもたちの日常生活に近い形で(教育方法)学ぶことが求められる。

現実の生活とのつながりの中で、発見的に、他者と共に、そして互いに学び合いながら展開される活動によって、子どもの学びに意味を取り戻そうとするイエナ・プランの授業実践は、「学びからの逃走」や学びの意味の喪失が指摘される今日状況に対して批判的に問題を投げかけている。

また、年齢の異なる仲間と共同しながら学ぶ中で、ただ教科の学力だけでなく、自分自身や他者の発達に責任をもって関与するような人格の形成が目指されることになる。ここでは、学校は単に授業によって学力を向上させることを目指すのみならず、子どもたちの一つの生活の場として、社会的な交際の中で共に生きていくことを学ぶことが目指されるのである。このようにして見ると、異年齢集団の編成は、子どもの学習に「わかること—わかり合うこと—生きること」のつながりを生み出すための「仕掛け」としての意味を有している。

### (3) 教師と子どもを問い直す—「教育的状況(Pädagogische Situation)」の形成としての指導

イエナ・プラン教育は、教師と子どもの関係についても認識の転換を要求している、古典的には、教師は子どもに教える存在として、子どもは、教師から教えられる存在として捉えられてきた。しかし、イエナ・プランにおいては、子どもを教育できるのは、子ども自らであり、子ども集団を育てるのもまた子どもたち自身であるという認識に立つ。教師が全ての子どもを常に統制できないということは必ずしも欠点ではなく、むしろ子どもたち自身で学習を進めたり、学習規律を打ち立てていくための契機ともなる。

ただし、そのことは必ずしも、教師の役割を軽視することや子どもを放任することを意味しているわけではない。ペーターゼンも危惧したように、ただ遊びや対話といった状況に子どもを置けば、それが即教育的となるわけではない。あくまで、こうした環境は教師によって教育的な状況として構成され、整備されなければならない。イエナ・プランにおいて、教師は、「管理者」でも「伴走者」でもなく、「環境」や「生活」を媒介として子どもたちに働きかける「指導者」である。子どもたち自身が協同的な活動の中で自らを形成するような「教育的状況」を生み出すことにこそ、教師の指導の本質が求められる。異年齢集団によって統一的かつ共通の授業が不可能となることで、教師と子どもの役割もまた必然的に問い直さざるをえなくなるのである。

以上のように、イエナ・プランを中心に、異年齢学級教育の持つ可能性を整理した。無論、異年齢学級教育を本格的に展開する上では、多くの課題も残されている。例えば、年長の子どもの指導機能を過大に期待すると、年長の子どもの単に援助者としての役割を演じることになり、自分の課題達成を損ないかねないことや、あるいは年長の子どもの強力な支配が生まれること、年長の子どもの悪い意味での「模範」ともなりうることなどが考えられる。あるいは、グループ授業では生徒相互の共同的な側面が強調されていたとしても、コース授業では、結局のところ個別な学習にとどまり、結果として能力上の格差や分化を助長しかねないこと、である。さらに言えば、異年齢学級教育を学年制学級教育よりも相対的に「良い」ものとして単純に位置付けることにも慎重でなければならない。クヒャルツによる「学年横断的な授業の教授学的構成に関する理論的に十分な論考はいまだほとんど存在していない。ほとんどは、年齢混合の学習グループの編成やそこでの授業について教師の経験報告などである」<sup>35)</sup>とする指摘があるように学年制学級における教育成果と異年齢学級における教育成果を体系的に比較した研究成果はいまだ存在していない。ドイツにおける動向で見てきたように、学年制学



級には依然として強い批判が向けられているが、その反動として、異年齢学級へと再編すれば問題が全て解消されるような楽観的な見方が存在していることも事実であろう。しかし、これまでの学級組織への安易な「責任転嫁」もまた許されない。学級組織は、単なる制度的な枠組み（フレーム）ではなく、教授の目的、内容、方法が絡み合って構成される複合的な組織（システム）でもある。いかなる授業のテーマや活動内容、あるいはどのような発達段階で、異年齢学級が有効に機能しうるのか、そうでないのか、あるいは異年齢学級の教育的機能を有効に働かせるような教育課程や教育方法のあり方はいかなるものかといった点についての多角的な観点からの慎重な検討の積み重ねが必要となるであろう。

## 5. 注および参考文献

- 1) しみん教育研究会編著(2009)『建築が教育を変える—福井市至民中の学校づくり物語—』鹿島出版会。
- 2) 細谷俊夫(1981)『教授理論総説』明治図書、72頁。
- 3) Kucharz, D.(2009): Jahrgangsunterricht und jahrgangsübergreifender Unterricht. In: Blömeke, S., Bohl, T., Haag, L., Lang-Wojtasik, G., Sacher, W.(Hrsg.): *Handbuch Schule*. Klinkhardt, Stuttgart, S. 339.
- 4) ドイツにおける単級学校から多級学校への変遷過程の詳細については以下を参照のこと。  
熊井将太(2009)「ヘルバルト派教授理論における学級編成の原理」広島大学大学院教育学研究科『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部(教育人間科学関連領域)』第58号、73-80頁、および熊井将太(2012)「近代教授学説史における学級組織の成立と展開」(博士学位論文)、44-76頁。
- 5) Kuhlemann, F.-M.(1991): *Niedere Schulen*. In: Berg, C.(Hrsg.)(1991): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV 1870-1918. Von der Reegründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs*. C. H. Beck, München, S. 196.
- 6) Ingenkamp, K.-H.(1969): *Zur Problematik der Jahrgangsklasse*. Beltz, Weinheim, Berlin, Basel, Ss. 29ff.
- 7) Vgl., Keim, W. (1978): Problem bei der Überwindung des Jahrgangsklassensystems in der Gesamtschule. In: Apel, H.-J. (Hrsg.): *Die Schulklasse. ein pädagogisches Handlungsfeld?* Aloys Henn, Kastellaun, Ss. 111-115.
- 8) Vgl., Jenzer, C. (1991): *Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung*. Peter Lang, Bern, Ss. 418-422.
- 9) Vgl., Kucharz, a. a. O., S. 340.
- 10) Vgl., ebd.
- 11) Ebd., Ss. 340f.
- 12) Vgl., Laging, R.(2007): Altersmischung – eine pädagogische Chance zur Reform der Schule. In: ders.(Hrsg.): *Altersgemischtes Lernen in der Schule*. Schneider, Hohengehren, Ss. 15f.
- 13) 佐久間裕之「ペーターゼンにおけるMischungの教育的意義」(ペスタロッチー・フレール学会関東地区課題研究第3回会合資料[http://www.hijiyama-u.ac.jp/users/jsspf/kadai/sakuma\\_1.pdf](http://www.hijiyama-u.ac.jp/users/jsspf/kadai/sakuma_1.pdf)) (2012/08/26)  
また、ドイツのイエナ・プラン教育学会も「ペーターゼンによって展開されたイエナ・プランの教育学はドイツ学校制度のPISAショックへの解答をも与えている」と述べ、PISAとの

- 親近性を強調している。(ドイツ・イエナ・プラン教育学会<http://www.jenaplan.eu/html/jp-padagogik.html>) (2012/08/26)
- 14) Laging, a. a. O., S. 12.
- 15) Petersen, P.(<sup>63</sup>2007, 1927): *Der Kleine Jena-Plan*. Beltz, Weinheim, Basel, S. 19.
- 16) 恒吉宏典、深澤広明(1984)「学級教授の成立原則」吉本均編『学習主体形成と評価活動』明治図書、239頁。
- 17) Vgl., Petersen(<sup>63</sup>2007, 1927), a. a. O., S. 26.
- 18) Dietrich, T.(1991): *Die Pädagogik Peter Petersens. Der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 72.
- 19) Vgl., ebd., Ss. 70f.
- 20) Vgl., Petersen(<sup>63</sup>2007, 1927), a. a. O., S. 93.
- 21) Vgl., Petersen, P.(1937): *Führungslehre des Unterrichts*. Beltz, Langensalza, Ss. 136f.
- 22) Petersen(<sup>63</sup>2007, 1927), a. a. O., S. 89.
- 23) Vgl., Dietrich, a. a. O., S. 92.
- 24) Ebd., S. 91.
- 25) Petersen(<sup>63</sup>2007, 1927), a. a. O., S. 52.
- 26) Ebd., S. 53.
- 27) Vgl., Thielmann, P.(2007): Themenorientierter Unterricht in der jahrgangsübergreifenden Stammgruppe(1.-3.Schuljahr). In: Laging, R.(Hrsg.): *Altersgemischtes Lernen in der Schule*. Schneider, Hohengehren, Ss. 263-273およびKaßner, P.(2012): Überblick über die Geschichte des Jenaplans und die aktuelle schulpraktische Jenaplanarbeit. In: Hansen-Schaberg, I.(Hrsg.): *Jenaplan-Pädagogik*. Schneider, Hohengehren, Ss. 257-262.
- 28) なお、全ての授業が基幹集団で行われるわけではない。例えば、第一学年の算数の授業は同学年の子どものみを集めたコースで行われたり、第三学年になると英語の授業がコースで行われたりするようになる。それ以外の学習領域は、基幹集団において、基幹集団担任(Stammgruppenlehrer/lehrerin)によって行われる。
- 29) Thielmann, a. a. O., S. 264.
- 30) テーマ選定について、ティールマン教諭は次のように述べている。「場合によっては、授業内容がカリキュラム上の要求にそぐわないものになるのではないかという心配は不要である。というのは、よくよく見れば、(子どもたちが提示する)多くのテーマはグルントシューレの学習指導要領の中に見出すことができるものであったり、学習指導要領が要求することに結び付けられるものであることは確かだからである」(ebd., S. 265)。すなわち、子どもたちから出されたテーマをただ黙認したり、あるいは、学習指導要領との関係から拒否したりするのではなく、そのテーマの中にある教育的価値や習得すべき知識を見出し、そこに繋げていく教師の教材解釈がイエナ・プランにおける教師の指導性の鍵となる。
- 31) Ebd.
- 32) Ebd., S. 267.
- 33) Ebd., S. 274.
- 34) Traub, T.(2007): Jahrgangsübergreifende Gruppen im Schulkonzept Jenaplan. In: Laging, R.(Hrsg.): *Altersgemischtes Lernen in der Schule*. Schneider, Hohengehren, Ss. 123.
- 33) Kucharz, a. a. O., S. 342.