

論文

ドイツ敗戦期にみる現代教育学・教育方法学の発生动態について(Ⅱ)

ーゲッティンゲン大学学位取得者G・スロッタの 「グループ授業(教授)」と教育学の「現実主義的転換」ー

Guenter Slotta and the Genesis of Modern Pedagogy & Didactics after Nazi Regime
- the case of one reformatory pedagogue named G. Slotta in Univ. Goettingen
and his Research about "Gruppenunterricht" for the "Realistic Pedagogy" (1954) -

鈴木 幹雄*¹

要約：1920-30年代，教師達によって取り組まれた実験学校の実践と取組みは，「子どもから Vom Kindes aus」の教育学に代表される，20世紀冒頭の教育理念論議から少しずつ脱皮し，実験学校の教授論・授業論に移っていった。そして1920-30年代の実験学校の遺産は，第二次世界大戦後西ドイツの教育界に「探求的教育学」の一形態として受け継がれていく。

ところで1920-30年代の実験学校教育学の遺産を受け継ごうとする終戦直後の学校教育学研究はこれ迄具体的な実情が十分に解明されて来なかった。その一事例として，東西対立下でのP・ペーターゼンの教育学的視点があったが，しかし彼の実験学校教育論は，1950年前後の「東西の壁」による分断と「東ベルリン」の圧力の下，1952年，ペーターゼンの死去によって基本的に幕を閉じられた。

しかし同時期，占領下ドイツ西側ゾーンでは，ペーターゼンによって先鞭をつけられた実験学校教育論の実践と取組みは，西側ゾーン教育界に受け継がれた。例えばゲッティンゲンの教師達によって，西ヨーロッパ的精神に比重を置いた実践研究として取り組まれ，記録・分析・解釈された。本論では，同市の教師達とともに同テーマに取り組んだスロッタの，わが国研究者未発掘研究書『グループ活動の授業実践とその基礎』(1954)を基礎資料に，その概要を研究・紹介する。

Key Words：G・スロッタ，グループ授業(教授)，実験学校の遺産，西ヨーロッパ精神，敗戦期ゲッティンゲン

はじめに

1) 1927年以来ハンブルクの中実験学校リヒトヴァルク・シューレ，並びにイエーナ大学附属実験学校における学校・授業改革に取り組んだペーター・ペーターゼンは，1951年に著書『教育学的事実研究のための転換実験について』を公にした¹。そしてその翌年には，ゲッティンゲン大学の教育科学教授ハインリッヒ・ロートが，「教育学における現実主義的転換」の必要性を主張する²。この様な推移の中で1954年には，ゲッティンゲン大学ドクトラントとなるギュンター・スロッタが，研究書『グループ活動の授業実践とその基礎』を公刊した³。

2) 1920-30年代，教師達によって取り組まれた実験学校の端緒的な実践や取組みは，20世紀冒頭に見られた「子どもからの教育学」や「子どもの自己活動」といっ

たドイツ新教育の理念論議から少しずつ脱皮し，「子どもの探求活動」をいかに組織・実現させるかという教授論・授業論に移っていった。その際，1920-30年代の実験学校教育学，とりわけ実験学校の体験的・探求的教育学，並びに1930年代に形成されるこのような実験学校教育学の輪郭は，第二次世界大戦後の西側ゾーン教育学を水面下で支えた「実験学校」や「探求的教育学」の一形態として受け継がれていく⁴。

3) とところで，本論でその一端が扱われる1920-30年代の実験学校教育学の遺産を受け継ごうとする終戦直後の学校教育学研究は，萌芽期事象であったこともあり，わが国では具体的な実相が十分に解明されて来なかった。その一つの事例として1930年代の実験学校教育学遺産と東西対立下でのP・ペーターゼンの教育学的視点があったが，ペーターゼンの実験学校教育論は第2節で触れられるように，1950年前後の「東西の壁」による分断と「東ベルリン」の圧力の下，1952年，ペーター

2021年12月7日受付／2022年1月19日受理

*¹ SUZUKI Mikio

関西福祉大学 教育学部

ゼンの死去によって幕を閉じられてしまう⁵。

同時期、占領期ドイツ西側ゾーンのニーダーザクセン州では、ペーターゼンによって先鞭をつけられた実験学校教育論の実践と取り組みは、ドイツ西側占領地区の教育界に受け継がれる。例えば大学都市ゲッティンゲン市の教師達によって、西ヨーロッパ的精神に比重を置いた実践研究として継承・再考・分析された。

4) その理由の一つとして、1950年代、師範学校・新制移行期教育大学出身の優秀な教師達が研究者養成大学大学院に進学し、教育学研究を志すようになる事情があった。ゲッティンゲン大学における教育方法学研究・教授学研究がその一つで、例えばヴォルフガング・クラフキやG・スロッタ等が学問研究と学位取得を目指した。かつて教育改革運動に親近性を有したアカデミズムの教育学者、H・ノールが教授を務め、戦後にはE・ヴェーニガーが教育方法学の教授を務めた同大学は、その代表的な研究機関となり、1921年に学問研究を志し、<体験的学習から理解の学びへ>というプロセスを研究したユリウス・ゲープハルト⁶、更にはG・スロッタ達が、「東側地区」のコンセプトとは異なる、独自の「グループ授業（教授）」の教育論を育てていく⁷。

そこで本論では、約70年前ゲッティンゲンの教師達とともに同テーマに取り組んだスロッタの、「グループ授業（教授）Gruppenunterricht」論の歴史的端緒について、その一端を解明したい。

1. ギュンター・スロッタ略歴⁸

1) ギュンター・スロッタ Günter Slotta は、1924年に、オーバー・シュレジェン地方のボイテンに生まれ、1974年、ザールブリュッケンに没したドイツの教育学者。そして後にはドイツ連邦議会議員となった⁹。

彼は1924年に生まれ、クラフキ同様ハノーファー教育大学で学んだ後、ゲッティンゲンの初等学校教師を務め、後ゲッティンゲン大学大学院で教育学を学び、博士号を取得した。

その後彼は、1951年にフランクフルト・アム・マインに設立されたドイツ国際教育研究所（DIPF）の助手となった後、ブランシュヴァイクのインスティテュート・シューレ Institut Schule in Braunschweig 校長となり、更にはザールブリュッケン教育大学教授を務めた¹⁰。

2) 彼は、本論で取り上げられる著書『グループ活動の授業実践とその基礎 Die Praxis des Gruppenunterrichts und ihre Grundlagen』を1954年に公刊した。同書籍はゲッ

ティンゲン市の教職にあった教師達を牽引し、授業改革（善）の実践的理論研究としてまとめられたもので、これが彼のアカデミックな研究第一著書となった。1962年には、学位論文公刊書『ペーター・ペーターゼンとエルゼ・ペーターゼンの教育（学）的事実研究 Die Pädagogische Tatsachenforschung Peter und Else Petersens』がゲッティンゲン大学教育学叢書として公刊され、更に1969年に教育学概説『教育科学研究 Gedanken über Erziehungswissenschaften』が出版された¹¹。

他方、スロッタは1964年以降、ザールブリュッケン市評議員を務め、更にその後の1969年の連邦議会選挙では、ドイツ連邦議会議員に選出された。並行して1970年から1972年にかけて、ザールブリュッケン市庁舎の社会民主党会派の会長を務め、1974年に早逝した¹²。

3) ナチズム崩壊後ゲッティンゲン初等学校における教育研究についてスロッタは、図書『グループ活動の授業実践とその基礎』冒頭、研究協力者への謝辞に次のように記している。「本章では、若い教師達のメンバーが教育実践の立場から、いかにグループ授業（教授）の課題に取り組んできたかについて、報告を行いたい。…ゲッティンゲン市の調査グループとして、様々な活動領域を明らかにしたり、…それら活動領域を指導する仕事が託された。…/…同時に、ゲッティンゲン市視学官ブッフハイム氏、視学官K・H・E・オーデンバッハ氏、ヴレーデ博士、参事官ホッホハインツ博士には、…感謝申し上げなければならない」と。そしてナチズム崩壊後、ゲッティンゲン市行政職からの要請と支援があったことを伝えている¹³。

また彼は、同書籍冒頭ではジョン・デューイを引き合いに出し、グループ授業（教授）によって目指すものについて次のように語る。「我々がグループ授業（教授）の方法…とは何かと問うとすれば、その前に我々はまずグループ授業（教授）によって何を目指すのかということ一度規定しなければならない。その際には、目標と方法とは常に内在的に相互に結びつき合っている…。…方法上の諸決定は、目標を直観化し、生で満たしてくれる。/ジョン・デューイは、目標と方法のこの関係を、同じように考えていた。彼は、目標とは…実験的な見取り図 versuchsweise Umrisse であると語った」¹⁴、と。

スロッタはナチズム崩壊直後の戦後混乱期にあって、戦後西ドイツ教育の再建にドイツ新教育の遺産、「グループ活動」と「グループ授業（教授）」の遺産（ペーターゼンの西欧的な教育観の部分）に着目する。彼は語る。「一

般的に見て、グループ授業(教授)は今日、学校と生の革新を目指した教育革新運動の中心に位置していた。教科の授業と並行して組織されたグループ授業(教授)は、その運動の最重要な手段と結びついており、同運動の目標は『生(活)の援助 Lebenshilfe』の概念によって要約される¹⁵。そこで「我々は、グループ授業(教授)にとりわけ社会的機能を担わせたい¹⁶、と。

2. 今日わが国の教育界における学級の力動性・授業活性化への着目とペーターゼンの苦悩

(1) 学級の力動性と授業活性化

1) 学級集団と授業活性化への着目 ところで今日、現代教育について考察・分析しようとする多くの書籍が刊行されている。かつてのアカデミズムの教育学者ばかりでなく、長年教育現場での授業研究・クラスづくりに取り組み、実践的教育方法学研究に取り組んできた研究者層が広がり、学級集団やグループ学習の大切さに着目し、取り組み、魅力的な書籍が公刊されてきた。古典的教育学を専門とする筆者の書架でさえも、近刊の書籍を振り返ってみるだけで、例えば次のような書籍が目に入る。青山由紀著『「かかわり言葉」でつなぐ学級づくり』(2019年刊(初刊)-以下同)、小野間正美著『かかわりで育む学び』(2020)、和歌山大学教育学部付属小学校編著『学びをデザインする子どもたち』(2017)、赤坂真二他編著『学級を最高のチームにする365日の集団づくり』(2017)、竹内常一他編著『生活指導と学級集団づくり 中学校』(2015)、深沢弘明他編著『今求められる授業づくりの転換』(2017)、高橋朋彦他著『学級づくりに自信がもてるスキル』(2020)等々。

更に2010年前後を振り返ってみるならば、そこには例えば次のような書籍が目に残る。和井田節子・柴田好章編著『協同の学びをつくる』(2012)、グードヨンス著『行為する授業-授業のプロジェクト化を目指して』(2005)、久保千里他編著『先生の意識が変われば学級も変わる』(1999)等々。

2) 「学校の基盤の動揺」と学級・授業活性化への着目 わが国ではこの間約30年間、教育者・教育学者達が学校内外の教育の困難性を顕著に抱えてきた。著書『学校の戦後史』の筆者である教育社会学者、木村元氏は、わが国教育界の抱えてきたこの種の事象を「学校の基盤の動揺」と言い表した。しかし我々は今日、1990年代以降の「学校の基盤の動揺」と同時に、この間わが国教育関係者達が培い・築き上げてきた学級経営努力と授業

改善努力の所在を知っている。そこには、わが国教育関係者達の苦勞と努力の足跡を見ることができる。

今ここに中教審に関わってきた、「アクティブ・ラーニング」に着目する改革的提案者層の仕事や、「アクティブ・ラーニング」に関する研究を含めれば、教育行政改革派諸潮流に属する人々の仕事には、次のような書物も含まれる。梶田叡一編著『対話的な学び』(教育フォーラム59)(2017)、梶田叡一編著『主体的能動的な学習』(教育フォーラム58)(2016)、日本教育方法学会編『アクティブ・ラーニングの教育方法的検討』(教育方法45)(2016)、田村学『深い学び』(2018)、奈須正裕著『資質・能力と学びのメカニズム』(2017)、『アクティブ・ラーニングとは何か』(教育フォーラム56)(2015)。

本論では以上の事情を踏まえて、筆者の専門研究の立ち位置からドイツ語圏教育改革の研究の一領域、グループ授業と教授・学習活動の内的活性化に取り組んできた、約70年前の教師達の、グループ授業(教授)を手掛かりとした教育・授業改善研究の一端を考察したい。それは、1950年前後にゲッティンゲンの初等学校教師達が取り組んだもので、終戦直後にペーター・ペーターゼンから刺激を受けて発展したものであった。そして同研究を通して、当時の教師達が取り組んでいた<グループ授業(教授)と授業の活性化>という課題意識の原点が浮かび上がる。この一端を浮かび上がらせたい。

3) 戦後ドイツ被占領期の苦悩 今ここでペーターゼンの生涯と教育(学)的貢献について、本論テーマとの関係で若干触れたい。ペーター・ペーターゼン研究を生涯追求した、三枝孝弘氏は、ペーターゼンの教育学的貢献を通して次のように指摘した。「現代の教育科学と学校教育学の持つ本質的に重要な諸問題は、ペーター・ペーターゼンの影響を除いては考えることができない¹⁷、と。

その際、ペーターゼンのイエナ・プラン学校での実践と研究は、ナチズム期と戦後被占領期に見られるように、苦悩に満ちたものだった。三枝氏は、1950年前後のペーターゼンのこの苦悩について説明する。「ドイツ新教育での世界的な活動、ナチス下での苦悩を経て、戦後のペーターゼンにとって、研究者、実践家としてのその生活は決して恵まれていたものとはいえないものであった¹⁸。「1945年5月のドイツの降伏後、しばらくたって、イエナの大学は再開されるはずであった。ナチス・ドイツ以前の状態への復帰が当初目標とされ、再開計画がたてられ…それは、当初当該地区を管理していたアメリカ

教育局によって承認された。ペーターゼンの…イエナ大学附属学校は、イエナにおいて初めて戦後その活動を開始し得た最初のものであったといわれている。…／しかし、1945年7月1日、この地方がソビエト占領地区となるに依じて、従来承認されていた計画は、突如として変更せざるを得なくなった。従来の考えとは全く別の条件が占領当局から示されたことによるといわれる。」¹⁹

その結果ペーターゼンは、ナチス崩壊後、イエナ・プラン学校への抱負と戦後ロシア占領下で、所謂「政治的検閲」との狭間に苦しむことになった。

(2) 終戦後のペーターゼン排除と今日的遺産

1) <イエナ教育界からの排除> 更に三枝氏は、終戦直後のドイツ教育界へのペーターゼンの貢献と、彼の苦しみを以下のように紹介している。「1947年夏、ブレーメン（アメリカ占領地区）から、国際的な大学を創るから、来ないか、という呼びかけが、ペーターゼンのところへ来た。…ペーターゼンは、この新しい課題に意欲を示したが、占領地区外旅行許可が与えられずブレーメン行きは断念した。…しかし、ペーターゼンの構想は、…その後のライプツッヒ大学構想の理論面、運営面での基礎となった。」²⁰ 更に「1949年、ペーターゼンは、国家試験委員から除外され、翌50年には、上記附属学校は「ブルジョア教育学の避難所」「政治的に危険な資本主義教育学の拠点」「ワーマール共和国の反動的残滓」として否定された。かくして「二十五年間にわたるドイツ教育学の構築活動は、全面的に否定された」²¹、と。

2) <今日的遺産> しかし三枝氏は同遺産の現代的意味を次のように指摘する。ドイツ国際教育研究所のヒオウトは、「ペーターゼンの現代的意義に関連して次のように語る。「『イエナ・プランと何らかの点で合致しない民衆学校の改革運動というもの存在しない。』『我々が関係している多くの学校は、ペーターゼンおよび彼の学校と関係を持っている』、『この…理由はどこにあるかといえば、ペーターゼンの思想は、現代のまたより近い将来の学校についての本質的な問題を述べていること、…イエナ・プラン学校は、個々の現象形態は別として、学校改革のモデルでありうる…』…と。」²²

3. 占領期の「グループ授業（教授）」研究

(1) ゲッティンゲンにおけるグループ活動研究

1) 1954年の著作においてスロッタは、グループ活動が子ども達を励まし、「子ども達による課題解決」に原動力を与え、探求活動の糸口を引き出すとし、日常的

素朴事例の一つを以下のように説明する²³。

素朴端緒的事例1：書き方を知らなかった子どもがそれをグループの友達から教えてもらう<子ども達に、…具体的な、自分自身が体験した出来事に即して、自然に生じてきた状況を活用し、適切な態度様式を示した時、何が生まれて来るか>、この問いに対してスロッタは次のような素朴な事例から例示を始める。

「子ども達が…協同社会的なものに慣れれば慣れる程、そしてまた協同社会的なものが必然性として承認されればされる程、次のような意味で明らかとなってくる動機に直接的に結びつくことが可能となるだろう。／ペーターは、動詞“hast（持つ）”（habenの2人称単数）が一定の意味連関の中では、“s”，乃至は“β”として記述されるか否か、知らなかった。R・イルーゼは、彼に正しい書き方をそっと教えてあげた。そのことについて、私は質問した。「そのことによってイルーゼは、ペーターを本当に助けたのだろうか、と。[他方-筆者]エルゼ・Sは答えて言った。「私はペーターに、次のように言いました。『あなたは、『hast』を“s”を用いて、或いは“β”という形で綴れるの』と。T・ズィークリートは更に補足して次のよう言った。『私はペーターに、「hast」という言葉は、「嫌う haβen」という言葉に関係しているのって聞いてみたいわ』と。」²⁴

スロッタは、同事例に次のような解釈を加えている。「私達が子ども達に、このような形で、それ故に常に具体的な、自分自身が体験した出来事に即して、自然に生じてきた状況を活用し、適切な態度様式を示すとすれば、徐々に次のような雰囲気が生じてくるだろう。即ち、全ての子どもが庇護されていると感じ、全ての子どもがいかに正しい態度をとるかを知ることとなるような雰囲気が生まれるか²⁵、と。

素朴端緒的事例2：水温計の計測事例 グループ活動が「子ども達による課題解決」に分析的で理智的な力を与えていくもう一つの素朴事例は、次のような算数的教科の場合としても提出される。同ケースは、教科書の課題事例<水温計の測定>²⁶。

<テーマ：水温計の測定>：活動の形態：テーマごとの自主選択。

グループの活動形態：内容的個別課題に基づいた分割。「課題は、工業用温度計との比較を通して水温計を測定することが設定される。

①水を入れたバケツの中に水温計と比較水温計を入れる、②二つの温度計の設置時間の観察 Abwarten、③水

温計の水位の記録, 読み取れた温度の記録. このようにして「温度の違う水を補充することによって作り出される-筆者」水温の変化によって, 3~4度の変更が作り出される. ④得られた水温間を, 「二つの-筆者」照応する温度を手掛かりとして温度を完全に揃える」²⁷, と.

スロッタは, この課題事例について次のように説明した. 「一人一人の子どもにとって, 測定を正確に行うことは, 大変で困難な課題であるかもしれない. その為, 4人ごとのグループに分かれ, グループ毎に温度計の測定に相互に取り組むこととなる. …そのグループに属する他の子ども達はなお更のこと, 二つの温度計の一方を観察し, グループリーダーは日付を付ける. [そして]最終的に温度は協同で測定された」²⁸, と.

2) スロッタは上記事例の後, グループ授業(教授)によって教授学的に展開する事柄に関し, 1920-30年代のドイツ実験学校の授業遺産を探求し継承しようとする. その際彼が追求しようとしたのは, <端緒的な発見活動>から<グループ活動を活用した探求活動(グループでなされる端緒的プロジェクト)>へ至る道であった. 彼はそれを, 以下のような手掛かりで実現しようとする. <統一テーマによるグループ活動>-<分担によるグループ活動>-<両者併用による(中間形態としての)グループ活動>²⁹. そしてそこには, 観察, 比較, 話し合いから, 検討, 省察, 分析協働, 助け合いを通して, グループ構成員の相互協力による協働的なグループ活動による課題解決への道といった, 力動的な活動連鎖が開く³⁰.

グループ活動の三つの形態³¹

I. <統一テーマによるグループ活動>: テーマ: 課題テーマ①: 空気を暖める (S.83), 課題テーマ②: 丸太の計算 (S.83), 課題テーマ③: 「キツネとヤギ」, 寓話の本質についてのまとめの対話による再現 (S.84), 課題テーマ④: 場所の状況説明 (S.84-85), 課題テーマ⑤: <pf> と <pft> の区別 (S.85), 課題テーマ⑥: ゲッティンゲンにおけるヒュンストレーン(高見台(高見台)へのヴァンデルンク (S.85-86), 課題テーマ⑦: 古代ギリシャ (S.86) (下線部は以下のI~IIIで取り上げられる項目, 以下同.)

II. <分担によるグループ活動>: ①課題テーマ: 「ホーレ夫人 Frau Holle」(S.88), ②課題テーマ: 草原に咲く花 Blumen auf der Wiese (S.88), ③課題テーマ: 1から100までの範囲で数字を読み上げ, それらを分類する練習をする (S.88-89), ④課題テーマ: アフリカ

(S.89), ⑤課題テーマ: ピンの小悪魔 (R・L・ステイブンソンの物語) (S.90), ⑥課題テーマ: 接続詞 (S.90), ⑦課題テーマ: 北ドイツの運河 (S.91), ⑧課題テーマ: 中世のニュルンベルク (S.91), ⑨テーマ: リユーネベルガー・ハイデ(荒地) (S.91), ⑩課題テーマ: 我々はクラスのカレンダーを作る (S.92)

III. <中間的形態 Zwischenformとしてのグループ活動>: ①課題テーマ: ドランスフェルト高原 (S.94), ②課題テーマ: カール・フリードリッヒ・ガウス (S.94), ③課題テーマ: ガウスの塔はいかに作られたか (S.94), ④課題テーマ: ドイツ人研究者ならびに発明者 (S.95), ⑤課題テーマ: 特性語句 Eigenschaftwoerternの作成(語彙論) (S.95), ⑥課題テーマ: 前置詞 mitの場合 (S.95), ⑦課題テーマ: 水中の浮力 (S.96), ⑧課題テーマ: 波乱万丈の日 (S.97), ⑨課題テーマ: 怠惰なハンス (S.97), ⑩課題テーマ: 秋の都市 (S.97), ⑪課題テーマ: 読書作品のドラマ化 (S.98), 他.

(2) グループ活動と相互協力の探求活動創出・協同社会的な問題解決学習

今各項目から特徴的な取組みを抜粋すれば, そこには以下のような展開連鎖が浮かび上がる.

I. 統一テーマによるグループ活動

① テーマI-①: 空気の温暖化. グループ活動の形態: 統一的なテーマ.

全てのグループが同じような実験配列の中で, 温暖化の法則を知らなければならない.

授業時間のプロセス: 子ども達は, この授業時間のために三つ, ないしは四つのグループをつくる. そして以下のような材料が用意された.

a) 貫通したコルクとガラス管の付けられたフラスコ, それは既に水温計の準備の際に応用されたもの, b) メイソングラス Finmachgläser, c) ロウソク.

「黒板の上に次のような作業指示が描かれ, それは一つのスケッチによって説明される.

〔課題:〕 1. 黒板の上に見られるように, 個々の部分を組み立てなさい, 2. ガラス管を水に入れて, フラスコをロウソクで温めなさい, 3. あなたの観察を文章にし, 観察したものを説明しなさい.

個々のグループの子供達は, 間もなく最終的な観察に至る. 気泡が, 液体上層部にある水管を通して上昇してくる. 同時に, 課題が与えられ, 次のような課題解決の推測がはっきりしてくる. /すなわち「水は空気を引き出す」, 「空気は下方に圧迫する」, 「空気は膨張する」と

いうふうに、…全てのグループによって、グループ活動の結論（まとめ）が形作られる。クラスの生徒達は、次の判断をベストな解決として確認する。

『フラスコの中には、空気が存在する。フラスコが温められる場合には、空気は拡張し、どこに行くのか分からない。それ故に、空気は菅から出てしまう。水は空気を吸収すると、泡が発生し、それらが上に上がる。』³²

②テーマ事例Ⅰ-⑥：ゲッティンゲンにおけるヒュンストーレン（高見台）へのヴァンデルンク（S.85-86）。グループ活動の形態：統一的なテーマ。全てのグループには良い地図が推奨され、8時頃に学校を下校する。

〔課題：〕1. ヴァンデルンクの全時間への課題：a) ヴァンデルンクの道のデッサンと記述、b) 特別な体験、c) 私達はどのような植物を発見しましたか、d) 私達はどのような木々を発見つけましたか、e) 石や化石（貝殻石灰岩地域）を見なさい、f) 動物を見なさい、g) とりわけ蟻場を見なさい。

2. 目的地に到着した後の課題、いわゆる遠征後の課題。

③テーマ事例Ⅰ-⑦：テーマ：古代ギリシャ（S.86）。グループ活動の形態：統一的なテーマ。全てのグループが活動指示を受け、そして共通して、上に取り上げられたような、以下の課題に応えなければならない。

〔課題：〕①スパルタ人はどのように生きてきたのか？②それに対して、アテネ人はどのように生きてきたのか？③スポーツにおいては、古代ギリシャ人の思い出に出会う場所はどこですか？④我々が、古代ギリシャに負っていることとは何ですか？⑤反対に、あなたはトロイの制服をどのようにイメージしていますか？⑥ヘレニズムの提案は、どのような航路を通してトロイに行きましたか？

以上のような課題は、習得として活用するのではなく、把握し繰り返して活用することを目指している。…様々な活動は、グループのフォルダの中にファイルされ、グループ相互の競争のポイントで評価される。³³

II. <分担によるグループ活動>

次の分担による方法は、もっとも複雑な形態の活動である。同方法では、全てのグループが全体テーマの部分の課題を分担する。

①課題テーマ事例Ⅱ-②：「草原に咲く花 Blumen auf der Wiese」。グループ活動の形態：分担によるグループ活動。導入のクラス対話では、5月と6月に咲く牧草地の花が数えられる。全てのグループがある花を選び、

次の日には学校に持ってくる。

グループごとの分担：①第1グループ：デイジー、②第2グループ：たんぽぽ、③第3グループ：マーガレット、④第4グループ：バターカップ、⑤第5グループ：忘れな草、⑥第6グループ：クワガタ草、⑦第7グループ：白いカーネーション、⑧第8グループ：白い桔梗。

10分間のグループ活動の後、全てのグループが観察したことを報告する。（以下略）³⁴

②課題テーマ事例Ⅱ-⑦：北ドイツの運河。グループ活動の形態：分担によるグループ活動（調査-探求-報告）。地図上の黒い点線が何を意味するかという質問から、『北ドイツにおける運河』という活動領域が得られた。地図に描かれた運河を見つけ出し、[まず]全てのグループが次の日に報告する運河を選び出す。

分担課題：①第1グループ：地中海の運河、②第2グループ：北オスト・ゼー運河、③第3グループ：ドルトムント・エムス EMS 運河、④第4グループ：エムス-ヤーデ川運河、⑤第5グループ：南北運河 Sud-Nord-Kanal、⑥第6グループ：ハム市-オステ運河 Hamme-Oste-Kanal、⑦第7グループ：アラ-運河 der Aller-kanal、⑧第8グループ：海岸運河 der Kusten-Kanal

「2m × 2m の大きさのボードの上に、全てのグループがそれぞれに、各グループによって選ばれた運河が書き込まれる。そして最後に、北ドイツの運河網が視覚的に描かれる。というのも、その運河網は、地図の多様性から浮かび上がるからである。そのような、学校の教材コレクションにも収容されるような、立体模型では教師が見取り図を広げることが推奨される。加えて教師は、当然ながら、とりわけ力のある子ども達を招き入れたり、或いはその課題を他のあるグループに引き移したりできるからである。並行して、各グループは、それらの運河がどのようにして作られたのか、それらの運河の意味はどのようなものであったかに関して何を体験 [・発見-筆者] したかを報告する。」³⁵

最後の中間的形態としてのグループ活動の事例について、スロッタは次のように説明している。「グループ活動のテーマ上統一的な形態とグループ活動の分担的形態との間には-我々が既に暗示したように-ある一つの形態が存在し、そこにはテーマによる統合的な方法と、分担的な方法とが同時に用いられる。…/…我々はこれらのグループにこの種の…中間的形態の活用によって、さらに相互にコンタクトを取り合って移動する可能性を獲得させる。…それに加えて、教師はそれをより一層容易

に行うことができる。というのは、教師は、このテーマ上統合的に活用するグループと、その活動の前進を常に見渡すことができるからである。…」³⁶

③題テーマ事例Ⅱ-⑨：「リューネベルガー・ハイデ(荒地)グループ活動の形態：分担によるグループ活動。

分担の形態：第1グループ：荒地地，第2グループ：荒地地の誕生，第3グループ：荒地地の草，第4グループ：養蜂(場)，第5グループ：荒地地の家，第6グループ：荒地地の羊，第7グループ：石油の産出，第8グループ：リューネブルク-エルツェン Uelzen -細胞。

自由意志の参加に基づいて新たに形作られる9番目のグループは、詩や伝説を集めた。クラスの全ての子ども達は、詩からあるものを選び出さねばならなかった。子ども達が、それを誦んじて学んだ後には、詩はある小さな祝祭の時間にまとめられた。――更にはまた、郷土科のテーマ、ないしは探索的テーマにおいては、教師は次のことを失ってはならない。すなわち、E・ベンゼが郷土と人間の結合の中に見た、地理学の独自の陶冶概念を把握することを。グループ活動におけるテーマの分割は、常に即時的にシェーマ的な部分を把握を有している。それ故にまさに要約する際には、取り扱われた地理学的な空間の分類にもかかわらず、その所与によって子ども達に統一性として扱われるよう配慮されねばならない。この目標により一層近づくには、我々はグループ活動を始める前にも、この統一性を意識できるように導かねばならない。」³⁷

④課題テーマ⑩：「我々はクラスのカレンダーを製作する」。グループ活動の形態：分担によるグループ活動。

全てのグループがある大きさの紙(標準規格A5)を受け取り、描写される日についての表情豊かなイメージを描く。その紙の下部1/3には、日の揭示箱が書き込まれ、級友の誕生日の印が記録されている。最終的に、グループは、カレンダーの組み立てを引き受ける。」³⁸

Ⅲ.<中間的形態 Zwischenform としてのグループ活動>：

①課題テーマⅢ-①：ドランスフェルト高原。グループ活動の形態：中間的形態。

分担の形態：①第1グループ：400m以上の山，②第2グループ：河川，③第3グループ：主要幹線道路，④第4グループ：城，宮殿，塔，⑤第5グループ：鉄道網，⑥第6グループ：地域，⑦第7グループ：修道院のプロパティ，ブルスフェルト Bursfeld，⑧第8グループ：地質学的構造，⑨第9グループ：造林(植林) Bewaldung，⑩第10グループ：(同上)，⑪第11グルー

プ：(同上)，⑫第12グループ：(同上)。

この時間の目標は、ひとえにこの地域の地形がどのように作成されてきたか topographische Erarbeitung であった。この地域の「写真」を体験することが、既に前提となっていた。――最初の八つのグループは、分業的方法によって、活動した。それに対して最後の四つのグループは、テーマ的に同一の活動を行った。だがしかし、それでもこれらの四つのグループはそれぞれ独自のグループ活動を行った。」³⁹

②課題テーマⅢ-②：「カール・フリートリッヒ・ガウス」。グループ活動の形態：中間的形態。

分担の形態：①第1グループ：彼の行った測量，②第2グループ：ヘリオトロープ(日光反射器)，③第3グループ：彼の発明，④第4グループ：ガウスとゲッティンゲン，⑤第5グループ：彼の児童期と青年期，⑥第6グループ：(同上)，⑦第7グループ：(同上)。

この事例、ひとえにその後の事例において、我々は読むことと、教師自身によって書かれ、プリントされた読本について話し合いから始める。グループ活動の上記のような構造と分割は、その事態から得られ、それ以外のサブピックは許可されなかった。テーマ的に同じ活動を行う三つのグループは、最終テーマが内容的にもっとも単純であったので、この最終テーマを規定するものとなった。」⁴⁰

③課題テーマⅢ-③：「ガウスの塔はいかに作られたか(S.94)。グループ活動の形態：中間的形態。

分担の形態：①第1グループ：いかにハーゲン高知は有名になったか，②第2グループ：(同上)，③第3グループ：ハーゲン高知は忘れ去られる，④第4グループ：美化クラブ，⑤第5グループ：塔の寄付，⑥第6グループ：ガウス塔の建設，⑦第7グループ：ガウス塔の発足，第8グループ：(同上)」⁴¹。

④課題テーマⅢ-⑩：秋の都市。グループ活動の形態：中間的形態

秋には、たくさんのマロニエ、どんぐり、野ばらの実、ブナの実が実る。私たちは、そこから、そして何でも無いものから都市全体を創造することにした。

分担の形態：①サイズに合わせて描かれた家々を着彩しなさい，②休憩時間の校庭，③大通りで，④乳製品，⑤市場。

その都度、二つのグループが相互に同一のテーマを自立的に取り組む。成し遂げられたグループの活動は、まとめ上げられ、子ども達の中に都市のイメージが得られ

ることになる。」⁴²

4. スロットタの分析と解釈

(1) 自己活動の二つの形態とその相互作用

1) 先ずスロットタは、自己活動には二つの形態が見られること、その一つは個々人内の、個人的な自己活動であり、もう一つは協同社会的形態 Sozialform として存在するグループの自己活動であること、そして両者の自己活動は緊張を孕みながらも、相互に教育的作用を果たしていくことを指摘する。そしてこの相互作用プロセスを活用する必要性を主張する。

2) スロットタは更に、「グループ活動は自己活動の協同社会的形態として現れてくる」点を指摘する。「『自己活動の協同社会的形態 Sozialform der Selbsttaetigkeit』という概念は、最初は矛盾と映る。しかし実際には、両者はグループ活動の本質に内在している。即ち、個人的活動の在り様を考慮することと、自己活動のグループ関心 Gruppeninteresse への結合である」⁴³。そしてそれ故に、グループ活動の中では、[生徒は－筆者]協同社会的精神が感じ取れるはずである、と。

3) 共同社会的形態としてのグループ教授：

①<「友情と共感 Freundschaft und Sympathie」とテーブル・グループ> 次に彼は、重要ポイントを次のように主張する。「友情と共感 Freundschaft und Sympathie」は、明らかにグループ陶冶の唯一のモチーフであるわけではない。しかしながら訓育的アプローチの第一段階では、それらはとりわけ重要である。というのも、我々は、「自由」と「自然さ」こそ、…グループ授業の二つの最重要な原理であるという視点を子ども達に取得させることができるからである。」／そこでこの「友情と共感」というモチーフの後に、子ども達は…テーブル・グループ Tischgruppe を形作る。」⁴⁴

更に親への働きかけの意味について語る。「我々はここで、親達の利発さ Findigkeit や親切心 Hilfsbereitschaft にも静かに語りかけなければならない。多くの場合、あるグループの人たちが、古い机を調達し、その机は教室の隅に据えられ、作業場として役立てられた。更に他のグループは、またもやテーブルクロスと敷きものを持ってきて、それは、グループのプランニング・ベースとなり、そこにグループの人々は協同で活動することが可能となった」⁴⁵、と。

②<省察 1A>：スロットタはここで考察を深めて、子ども達の活動空間に広がるものを次のように分析・解釈

する。「…我々は、子ども達が常にグループの中に共存し、共同的に生活し、相互の責任の下に実践的に体験し、実現することを望む。その為にはしかし、子ども達は静かなグループの中に、それ故にテーブル・グループの中に一緒にいなければならない。／諸々のグループは、訓育的アプローチ Weg の最初の段階には、決して作業グループであるわけではない。更にまた我々は、グループは－グループ作業を考慮に入れた場合－目的自由であると言うことができる。諸々のグループは、間接的にのみ、その新たな態度を通してのみ、授業形成に影響を及ぼすことができる。協同社会的なものは、常により一層発展し、クラスの授業自身の中にも入り込み、クラスの授業に著しく影響を及ぼす雰囲気生まれてくる」⁴⁶、と。

③<省察 1B>：「それ故に、全ての授業が一人一人の活動やクラスの活動の中により一層反映される。…子ども達は、グループの中で一緒に生きる。そのことによって、グループの活動は、クラスの結びつきの中での活動と一人一人の活動を…人間化し、より個性的に形作る。

(2) 子ども達は協同社会的なものを活用し始める

1) スロットタは上記の<省察 A - B>をふまえて、グループ授業に成立する授業（教授）論の基礎を次のように考察する。「協同社会的なものの実現は二つの領域で行われる。即ち、一方ではグループの一般的な協同生活 Zusammenleben において、他方ではグループの協同的な役割の中で」⁴⁷、と。（下線－筆者）

2) 次にスロットタは、子ども達に人間の知恵が誕生してくることを洞察する。「さらに我々は次の事を思い起こさねばならない。即ち、子ども達は、教師と子ども達との間に成立する形成的出会いの中に協同社会的なものが引き起こされる場合にのみ、きわめて集中的に協同社会的な行為を活用しようと努力する、ということ。それは次のような場合である。即ち、我々が協同社会的なものを手に入れようと一生懸命努力する場合、我々が協同社会的なものを我々の教育の構成要素にしようと努力する場合、協同社会的なものが我々の事例を通して、子ども達にとって分かりやすく把握される場合、…まさにそのような場合に初めて、協同社会的な行為と社会的な事象 Bezuege は、そのような形で強く感じ取ることが可能となる。」⁴⁸（下線－筆者）

3) <子どもは協同社会的なものを活用し始める－その手掛かりはテーブル・グループ、友情、共感にある>

更にスロットタは、子ども達のグループ活動の分析から、子ども達の授業（教授）の中で協同作業的なものがいか

に成立してくるか、以下のように分析する。「それは如何に起こり得るのか、という課題に取り組みたいと思う。…/子ども達は、テーブル・グループに区分される。グループの陶冶は、「友情と共感」というモチーフによって簡潔化される。我々は、…グループ内での子ども達の個人的態度に目を向ける。目の前に現れてくる態度様式について我々はメモを取る。その際とりわけ我々は、ポジティブで喜ばしい事柄を考慮に入れる。」⁴⁹

(3) 対話により理解の明瞭化が始まり、子ども達に正しい態度と誤った態度についての理解が育ってくる

スロッタは、以上(2)の分析をふまえて、グループ授業(教授)に子ども達の対話が生まれてくる展開を分析し、次のように説明する。

1) <対話により明瞭化が生まれる> 彼は先ず、対話の成立とその役割を語る。「協同社会的な場での、このような体験では、対話による明瞭化が生じる。その際に問題なのは、自然な形で正しく体験された、協同社会的諸形態を意識化することであり、グルントヴィッヒが語ろうとしたように、それらを明らかにすることである。このような、『体験された生活理解(生の解明)』から、全ての子ども達に、正しい態度と誤った態度についての理解が育ってくるはずである」⁵⁰、と。

2) <具体的に体験された事例から協同生活についての理解と諸々の法則が生み出される>

更に次のように続ける。「いかに一定の子ども達がいかに正しく振舞ったか、そして正しい態度がいかに容易であるか、そして美しくあるか、ひとえに如何に理解されうるかということが専ら話し合われる。具体的に体験された事例から、協同生活 Zusammenleben についての理解と諸々の規則が生み出される。」⁵¹

3) <グループ教授による方向転換> 次に彼は、以上1)、2)の考察から授業(教授)過程の転換という教授学的メタ認識転換の必然性を語る。「更に…、直感的生活関係からのこのような出発が重要である。陶冶内容を抽象的なレールプラン・イデー(カリキュラム理念-筆者)を中心に集中化させる代わりに、我々はそれら陶冶内容を生活と日常の諸条件や諸課題から取り上げる。即ち、…、我々は子ども達の自立的、現実的、政治的課題を前景に設定し、それら諸問題を手掛かりに最初のシングルサイズ概念を手に入れる。そのことによって、子ども達を協同社会的に陶冶しようと試みる」、と。そして彼は続けて、次のように主張する。「協同社会的な生は、小さな協同体の自明な秘匿性 Geborgenheit か

ら引きずり出され、常に新しい諸関係やグループ化によって拡大され、更には荷重をかけられる…」⁵²

4) <グループ内での諸経験やクラス内での対話の中で解き明かされる解明から諸々の規則が明らかにされる>更にスロッタは、クラス内での対話によって、授業(教授)に何が生まれるかに着目する。

i) 「工作の場合にも、個々の子どもが一人では乗り越えることができず、或いは他の子どもならよりうまく乗り越えることができるような困難性の前に立った時には、相互に助け合うだろう。

援助し合い、相互に理解しようとすることというこれら全ての特徴は、当然ながら今日から未来に向かって発展させられ、実現されることになるだろう。それらを具体的なきっかけのベースを一度意識できるようにさせるだけでは十分ではない。我々はむしろ、それらを再三再四取り上げ、概念的に解釈しようとする気にさせなければならない。」⁵³

ii) <具体的な出来事や話し合いは、複雑な関係や交互作用の中に成立している。それ故、体験が強まり、豊かな態度が常に持続的に承認される>「しかしながら、このような雰囲気は決してスムーズに流れるものではない。…しかしまた、そのことを我々は、不幸と評価すべきではない。まさにその際、再び対話が始まるはずであり、この不快を与えない態度の非協同社会的な態度が明らかになるはずだからである。それ故…具体的な出来事や話し合いは、複雑な関係や交互作用の中に成立しているので、そのことによって体験が強まり、豊かな態度が常に持続的に承認される。」⁵⁴

<子ども達は様々な矛盾が人間の生活の一部であることに気が付く>「子ども達が成長してきた場合には、子ども達の争いと敵対関係を話し合いの対象とし、それらを和らげ、最終的には止揚しようと努力しなければならないだろう。子ども達は、様々な矛盾が人間の生活の一部であることに気が付くだろう。更にはまた、子ども達は、それら矛盾を良き良心を持って解決することを学ばなければならない。F・コップは、それがどのようにして可能であるか、様々な指摘を次のように行った。まず最初に、次の事についてほんやり思い浮かべなさい。…加えて、全ての人々が信頼する審判者であろうとしなさい。特別な贈り物となるのは、戦っている人から笑いを勝ち取ることである。全ての人に、一度は放棄させなさい、と。」⁵⁵

iv) <エッティンガーの識見> そして最後にスロッタ

タは、彼の教育学的分析と考察の最後に、次のような「愛と心の哲学」を付け足す。「エッティンガーは、より一層幅広い知恵のいくつかを解釈した。それは、我々が子ども達を教育する際に、高く評価しなければならない規則にあたるものである。即ちそれは、取り返しのつかない調子 der Ton der unwinderruflichkeit を避けなさい！ 対戦相手を承認しなさい billigen dem Gegner. そうすれば、相手も良い解釈を見出そうとすることもできる！ 分裂を呼びかける人を前景に据えるのではなく、結束をもたらすものを前に据えなさい！」⁵⁶、と。

おわりに：

(1) スロッタの教育論の基本的視点

1) 上述の分析と解釈から明らかとなった、スロッタのグループ授業（教授）論の基本的教育観を再整理してみるならば、その中心的論点は素朴なものであることが明らかとなる。しかもそれは極めて原理論的なものであった。

①「…子ども達は、グループの中で一緒に生きる。そのことによって、グループの活動は、クラスの結びつきの中での活動と一人一人の活動を…人間化し、より個人的に形作る。」⁵⁷

②その際スロッタは、…グループ授業（教授）に子ども達の対話が生まれてくる展開を分析し、…説明する。「協同社会的な場での、このような体験では、対話による明瞭化が生じる。…このような、『体験された生の解明』から、全ての子ども達に、正しい態度と誤った態度についての理解が育ってくる…」⁵⁸

スロッタはここで…子ども達の活動空間に広がるものを次のように分析し、解釈する。「…我々は、子ども達が常にグループの中に共存し、協同的に生活し、相互の責任の下に実践的に体験し、実現することを望む。…／諸々のグループは、訓育的アプローチ Weg の最初の段階には、決して作業グループであるわけではない。…諸々のグループは、間接的にのみ、その新たな態度を通してのみ、授業形成に影響を及ぼすことができる。協同社会的なものは、常により一層発展し、クラスの授業自身の中にも入り込み、クラスの授業に著しく影響を及ぼす雰囲気生まれてくる」⁵⁹、と。

③以上の記述を踏まえて、彼は次のように結論づける。＜具体的な出来事や話し合いは、複雑な関係や交互作用の中に成立している。それ故、体験が強まり、豊かな態度が常に持続的に承認される＞⁶⁰、と。

(2) 行為を通して協同社会的なものを体験できるような諸形態を創造すること

同時にスロッタは、グループ授業（教授）の目標を、＜協同社会的目標：グループ教授の概念拡大＞と位置づけ、説明する。

①「今日では我々は、様々な形で現われている現代の窮状を克服するのを援助したいという動機となっている姿勢を「協同社会的 sozial」と呼んでいる。」…／しかしながら、このような姿勢が満たされるのは次のような場合のみである。即ち、我々が授業の中に、子ども達が行為を通して協同社会的なものを体験できるような諸形式を創造する場合のみである。…」⁶¹

②＜子ども達は、人間の協同生活の基本的規則を体験する＞「グループ授業（教授）は、それ故に子ども達は…人間の協同生活の基本的規則を体験しなければならない。しかし…重要なことは、子ども達が他のグループに出くわし、全てのクラス生徒と出くわすということ」⁶²である、と。

(3) グループ活動によって課題解決を組織する

①スロッタは、上掲書第1章第1節「グループ教授の教育的アプローチ」において、自らのグループ授業（教授）の陶冶論的考察を次のように結論づけている。「…一人一人の子どもは、そのような種類の全ての活動の中で、子どもが一人では成長できないような諸々の困難性に度々直面することがある。だがしかし、そのような困難性は、一緒になって行われる探求や、協同の創造の中では容易に克服される…」⁶³、と。

②更に文献をより深く丁寧に読み、解釈していく時、更にそこにある課題意識が浮かび上がってくる。それは次のようなものであった。「グループ授業（教授）」論の課題意識は、＜端緒的な発見活動＞から＜グループ活動を活用した探求活動（グループでなされる素朴な端緒的プロジェクト）＞へ至る道であった。本論第3節で筆者が考察した分析の用語法を使えば、＜観察、比較、話し合い＞から、＜検討、考察、分析、助け合い＞を通り、＜協働的なグループ活動による課題解決＞へいかに繋がっていくかという、実践的課題意識が結びついている事情が浮かび上がってくる。

③以上の考察から再度明らかとなる点は、次のことである。スロッタは、＜子ども達は援助され、引き上げられる＞という文脈を「グループ教授の目標」という概念で位置づけていた。このコンテクストから、彼が把握していたものが明らかとなる。彼は次のように指摘する。「と

りわけ重要であることは、グループ活動である。…協同の活動によって、協同の努力によって、更には相互管理によって、具体的な…事柄はより正確に洞察され、解決はより完全なもの[より豊かなものー筆者]となる」⁶⁴、と、

註

- 1 : 『新教育運動選書 学校と授業の変革』(三枝孝弘, 山崎準二, ペーター・ペーターゼン著), 明治図書, 182 頁, 参照.
- 2 : Vgl.: Carolin Lehberger: Die "realistische Wendung" im Werk von Heinrich Roth. 2009.
- 3 : Guenter Slotta, die Praxis des Gruppenunterrichts und ihre Grundlagen. 1954.
- 4 : 『新教育運動選書 別巻①』明治図書, 1988 年, 第一部「新教育運動の提起したもの」「四章、ドイツ」の「7. 批判的克服か、発展的継承か」(平野正久著), 並びに『新教育運動選書 学校と授業の変革』, 第二部『新教育運動の基本的諸相』, 第一章「教科教育の改革運動との関連で」(三枝孝弘著), 参照. なお, ドイツの実験学校に関するわが国の研究書でまとまった最近刊の書籍は意外と少ない. その中で, 1980 年代以降刊の魅力的な書籍には, F・カルゼンによるベルリンの実験学校研究書, 小峰総一郎著『新教育運動選書⑮ 現代ドイツの実験学校』, 1986 年, 並びに渡邊隆信著『ドイツ自由学校共同体の研究』2016 年, がある.
- 5 : ペーターゼンの実験学校教育論は, 旧東ベルリンの教育政策の圧力によって一度幕を閉じたが, その精神は多くの人によって受け継がれた. この点に関しては, 上記図書『新教育運動選書④ 学校と授業の変革』収録の第一部「学校と授業の変革」(三枝孝弘著), 第四節「今日的意義」を参照.
- 6 : ゲープハルトに関しては, 拙稿「戦後ドイツ敗戦期にみる現代教育学・教育方法学の発生動態についてーゲッティンゲン大学初代教育学博士学位取得者J・ゲープハルトの基礎理論構築を手掛かりとしてー」, 『関西福祉大学紀要』, 2020 年, 参照.
- 7 : 本論 3, 4 省参照.
- 8 : Vgl.: (<https://bilddatenbank.bundestag.de/site/picture-detail?id=3732738>).
- 9 : Vgl.: Günter Slotta (Munzinger Biographie, URL: (<<https://www.munzinger.de/search/portrait/G%C3%BCnter+Slotta/0/12850.html>>), u. Günter Slotta, (Wikipedia.de (URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/G%C3%BCnter_Slotta>)).
- 10 : Ibid.
- 11 : Ibid.
- 12 : Ibid.

- 13 : Guenter Slotta, op. cit., S.7-8.
- 14 : Guenter Slotta, op. cit., S.23.
- 15 : Ibid. S.23.
- 16 : Ibid. S.25.
- 17 : 『現代に生きる教育思想 5 ドイツ (Ⅱ)』, 1982 年, 三枝孝弘著「VI. ペーター・ペーターゼン」201 頁.
- 18 : 同上, 211 頁.
- 19 : 同上, 211 頁.
- 20 : 同上, 213 頁.
- 21 : 同上, 214 頁.
- 22 : 同上, 229-30 頁.
- 23 : Guenter Slotta, op. cit., S.31.
- 24 : Ibid. S.47.
- 25 : Ibid.
- 26 : Ibid. S.31.
- 27 : Ibid.
- 28 : Ibid.
- 29 : Ibid. S.25.
- 30 : 本論 2 章(2)-(3)-(4), 参照.
- 31 : Guenter Slotta: op. cit., S.81-111.
- 32 : Ibid. S.83.
- 33 : Ibid. S.86.
- 34 : Ibid. S.88.
- 35 : Ibid. S.91.
- 36 : Ibid. S.92-93.
- 37 : Ibid. 91.
- 38 : Ibid. 92.
- 39 : Ibid. 94.
- 40 : Ibid. 94.
- 41 : Ibid. 94.
- 42 : Ibid. 97.
- 43 : Ibid. S.33.
- 44 : Ibid. S.41.
- 45 : Ibid. S.42.
- 46 : Ibid. S.42.
- 47 : Ibid. S.43.
- 48 : Ibid. S.44.
- 49 : Ibid. S.44.
- 50 : Ibid. S.45.
- 51 : Ibid. S.45.
- 52 : Ibid. S.45-46.
- 53 : Ibid. S.47.
- 54 : Ibid. S.48.

55 : Ibid. S.48.

56 : Ibid. S.48.

57 : Ibid. S.44.

58 : Ibid. S.45.

59 : Ibid. S.42.

60 : Ibid. S.48.

61 : Ibid. S.28.

62 : Ibid. S.28.

63 : Ibid. S.32.

64 : Ibid. S.30. なお、この点で東西ドイツ教育方法学に精通していた吉本均氏の、大御所になる前の研究書『現代授業集団の構造』（明治図書、1977年）は古典的書物ながらも、一般教育学から結論を引き出すのではなく、学校の教育現実に基づいて授業・学級集団の力動性を解き明かそうと模索している点で、今日改めて注目に値する。ただ、1950年前後の時代は、所謂「スターリン主義」の最終盤の時代であり、この時代の「集団主義教育」のマイナス面が後に凝縮的に現れてくる時代状況を考慮した場合、今日我々は、例えば以下のような問題提起を「複眼的に」視野に入れる必要があるように思われる。「現代の学校制度なканずく学級集団の教育において、集団の教育的形式－集団づくりは、どのような立場に立つものでも、日々ゆるがせにできない教育的営みである。そもそも学校教師が教えるべき子に出会い、その実践づくりをしようとするとき、それは同時に、教師と子どもの教育＝学習活動を中心とした人間関係づくり－集団づくりとして出発する。…／…ここにいう『人間関係づくりと共にある集団づくり』は、とうぜん個人や集団の、個性や創造性を否定するものではない。むしろ、それを高めるものである。ここに、個々人の協同・連帯と自由・創造という一見矛盾した二つの要因の共存関係が、この集団づくりに要求される。しかもそれは、現在の日本の社会理念－民主主義の要請でもある。」片岡徳雄氏はこの点を、編著『集団主義教育の批判』で提出した（黎明書房、1975年、11-12頁）。以上の論点は、本研究を通しての筆者の主張点。

[謝辞] 本研究は [JSPS 科研費 JP20K02499](#) の助成を受けたもので、当該助成研究の第二年度成果。