

ドイツにおける不登校への対応 －「生活の学校」を中心に－

Umgang mit Schulverweigerung in Deutschland －Mit Bezugnahme auf die "Schule des Lebens"－

渡 邊 隆 信* 石 田 千 織**
WATANABE Takanobu ISHIDA Chiori

本稿では、ドイツにおける不登校者支援の代表的プロジェクトのひとつである「生活の学校」(Schule des Lebens)を取り上げて、その理念と実践の中身を具体的に解明する。まず、ドイツでは不登校がどのようにとらえられているかを概観し、学校教員と社会的教育者が共同で不登校者への支援に当たっていることを明らかにする。続いて、不登校への具体的対応策であるブランデンブルク州の「生活の学校」の理念と実践について明らかにする。最後に、以上の作業から、ドイツの不登校とその対応が日本の不登校問題に対して示唆する点を四つ確認する。すなわち、ドイツの不登校プロジェクト「生活の学校」が、(1)学校制度を教育的、組織的にさらに発展させる可能性を有していること、(2)学校と学校外パートナーとの協力により、青少年の成長を支援しようとしていること、(3)自らの学校を生活の場と捉え、生徒の生活と経験を教育の基盤にしていること、(4)生徒ごとに多様な教育構想を持ち、生徒一人ひとりに合った教育を展開していることである。

キーワード：不登校、生活の学校、ドイツ

Key words：Schulverweigerung, Schule des Lebens, Deutschland

I. はじめに

近年、日本では「不登校」が深刻な教育問題として注目を集めている。しかし、不登校は日本に固有の現象ではなく、西洋近代に由来する学校制度が共通に内包する問題であると考えられる。そうであるとすれば、他の国では不登校はどのような様相を示しており、またそれに対してはどのような取り組みがなされているのであろうか。外国の不登校とそれに対する取り組みについて考察することで、日本の不登校の特徴が明らかになり、日本の不登校への示唆が得られるのではないと思われる。

本稿ではそうした課題意識にしたがい、日本と同様、不登校が一種の社会問題ともなっているドイツに注目し、そこでの不登校の現状と対応の一端を明らかにしたい。

ドイツの不登校に関する先行研究はこれまでもいくつか存在する。国際比較の観点からドイツの不登校に言及している平田(1980)と小倉(1989)、精神医学の立場から西ドイツ時代の不登校症例について検討を行っている山本他(1987)、医学・心理学的視点からドイツの不登校の「鑑別」、「成因」、「治療」を紹介している佐藤(1997)、ドイツの不登校を就学義務違反という観点からとらえ体系的な考察をおこなっている荒木(2000、

2002)の研究などを挙げるができる。しかしながら、ドイツにおける具体的な不登校対応策とその内容について考察した研究は、管見の限り見当たらない。本稿では、ドイツにおける不登校者支援の代表的プロジェクトのひとつである「生活の学校」(Schule des Lebens)を取り上げて、その理念と実践の中身を具体的に明らかにしたい。

以下ではまず、ドイツでは不登校がどのようにとらえられているかを概観し、学校教員と社会的教育者が共同で不登校者への支援に当たっていることを明らかにする(Ⅱ)。続いて、不登校への具体的対応策であるブランデンブルク州の「生活の学校」の理念と実践について明らかにする(Ⅲ)。これらをふまえ最後に、ドイツの不登校とその対応が日本の不登校問題に対して示唆するものについて考察する(Ⅳ)。

Ⅱ. 不登校をめぐる議論

1. 不登校関連用語

ドイツで日本の「不登校」に相当する概念は、"Schulverweigerung"であり、欠席が長期間続く状態を言う。不登校(Schulverweigerung)は、英語の "school

refusal" に相当する言葉である。たとえば宗教的信念に基づいて学校を拒否するというような場面に本来最も適した概念であるが、現在では怠学（Schulschwänzen）や、不安による学校の欠席も包み込んだ広い概念として最もよく用いられている。"Schulschwänzen" は英語の "truancy" に相当する。学校不安（Schulangst）は単に不登校だけでなく、試験前に生徒が感じる不安など一般的に学校場面と関わる不安を意味する。以上の3つの用語が頻繁に使用される。類似の用語として、学校嫌い（Schulverdrossenheit）、学校恐怖症（Schulphobie）、学校欠席（Schulabsentismus）、学校回避（Schulflucht）等の言葉がある。また、不登校の生徒に関わる概念としては、不登校者（Schulverweigerer）、学校疲労者（Schulmüde）、学校禁欲者（Schulabstinente）などがある。

ムツェックらは学校疲労、怠学との対比で不登校を次の表1のように定義している（Mutzeck u.a. 2004: 19ff.）。この表から、ドイツの不登校は、学校疲労、怠学の延長として語られていることがわかる。つまり、学校疲労、怠学、不登校の順に、学校からの離脱の程度は強くなる。そして不登校者として分類されるようになるということは、学校にはほとんど現れなくなることを意味している。

また、ドイツの不登校は「秩序罰」と「烙印付け」の対象とされており、精神分析の対象というよりは逸脱として認識されていることもわかる。

さらに表1では、学校疲労、怠学、不登校のそれぞれから、特殊な要求が出てきており、その特殊性に専門的に対応することが必要であることが理解できる。同時にまた、青少年援助と学校の協力が絶対的に必要であることも示されている。双方が協力的に機能するプロジェクトの中では、学校教育学と社会的教育学の分離は止揚されるというのである。

学校疲労、怠学、不登校は、要因が複雑に絡み合っている。そのため、表1では原因論については、意識的に述べられていない。要因は、個々のケースで多元的に考えられるべきものとされている。

2. 不登校の原因のとりえ方

学校を無断欠席することは、学校の規範を破ることになるだけでなく、社会の規範概念にも対立するものである。それゆえ無断欠席の本質と原因についての議論は、長い間なされてきた。不登校にかかわる概念が多様であるのは、現象がさまざまな視点からとらえられているこ

表1. 学校疲労、怠学、不登校の概念

指 標	学校疲労（Schulmüdigkeit）	怠学（Schulschwänzen）	不登校（Schulverweigerung）
学校の欠席の時間的範囲	学校からの離脱はない：身体的に出席しているが、スイッチ切れ。ボイコット。夢想など。不登校の受動的形態	学校からの一時的離脱：怠けはまれ。一日の怠けと遅刻・欠席としての怠け。短時間の怠け。合間の怠け	欠席は長期間続く。
学校の欠席の強度	学校との関係はまだ比較的強い。離脱の危険性。	ゆるい関係。学校や学校の所属者との接触はまだある。学校もしくは近くで時折、出現する。再び戻ることはむずかしい問題になる。	学校との関係はもはや存在しないか、もしくは法的措置の拘束を通して外的につくり出されるだけである。完全な離脱。学校や学校の所属者との接触は、ほとんど、もしくは全くない。再び戻ることは大規模な援助がなければもはや不可能。
行動形式の内面化の程度	欠席の理由を探している。行動形式はまだ内面化されていない。行動形式としての回避が試される。	行為形式としての回避が恒常的に硬化する。	行動形式は硬化する。他の生活領域においても、回避が特徴的な行為戦略として用いられる。
共同認識の範囲、公になることの程度	夢想、集中しないこと、妨害、攻撃的な反応形式、無関心の雰囲気等の逸脱行動によって目立つ。	怠けは周知のものとなる。烙印付けが始まる。	両親が不登校に関して知っている。高い程度で知れわたっている。場合によっては、秩序罰手続きと烙印付けが行われる。
優先的な権限	教員	学校ゾツィアル・アルバイターと教員	学校外の社会的教育者
介入の優先的方法	授業。動機付け。	危機への介入。社会的環境の包括。学校外の資源の強化。	社会的資源。集中的な社会的教育的世話。
援助機能の主要な場所	学校で。青少年援助のプロジェクトとの共同作業で。	学校で。学校外の青少年援助のプロジェクトの中で一時的に行われることもある。	より長期にわたる青少年援助のプロジェクトでの、新しく、代替的な学習場所の開拓が不可欠である。

とだけによるのではなく、むしろ、表2のようにさまざまなパラダイムで考えられていることに起因している（Mutzeck u.a. 2004: 15ff.）。

これらの各パラダイムは連続的に出現するが、複数のパラダイムが同時に存在する場合もある。つまり、不登校という現象を見る視点が、複数存在することを示している。

とりわけ注目すべきは、1979年には個々の側面を包括的モデルへと統合しようとする試みが出てきている点である。ヒルデシュミット（Hildeschmidt）らは1979年に、伝記的、家庭的、学校的事柄、子どもの人格が、学校通学行動に大きな影響を及ぼすものであることを確かめた。ヒルデシュミットらは、学校の変数は個人の伝記の変数よりも学校出席行動に強く影響を与えると述べている。

いずれにせよ、ここでは、学校欠席の発生に関する多数の原因を考慮した理解が示されている。

3. 不登校の問題化と現状

（a）不登校が問題化した時期

先行研究の記述から、ドイツの不登校が問題になった時期を探ってみよう。

1980年の平田の論文には、「最近になって進学率上昇傾向にある西ドイツで登校拒否が問題になりはじめたようです」（平田 1980: 39）という記述がある。それとは逆に、1989年の小倉の論文によると、他のヨーロッパ諸国と同様ドイツでは「登校拒否というものはないということである」（小倉 1989: 53）とされている。

山本らの研究（山本他 1987）からは、1980年以前に

表2. 不登校が問題にされるパラダイムの変化

時 代	パ ラ ダ イ ム	人間像／障害のとらえ方
19世紀から20世紀への世紀転換期ごろ	遺伝的決定論としての逸脱行動 性格上の欠陥。生得的弱さとしての逸脱。	欠陥論（Defektology）的人間像 ¹⁾ 。 障害は個人にある。 環境の影響は考えられていないなど。
HARNACK 1958	非行化現象としての逸脱 子どもの環境が注目される。社会的出自の変数（家庭、直接的な環境）が妨害に対する原因とされる。怠学は非行化現象として説明され、非行化現象は家庭での不十分な監視、両親の教育的無関心、すなわち全ての学校に関する事柄に対する関心の欠如によって引き起こされる。非行化現象が固定化すると、犯罪へと陥る危険がある。	欠陥論的な人間像。 障害の発生は、確かに社会的関係と関連あるが、子どもの人格に問題がある。
精神分析の確立とともに（70年代）	分析的パラダイム 家族内の関係、とりわけ母親との関係が障害を左右するものと見なされる。幼児期の欲求不満の結果としての怠学、「子どもの関係障害」としての不登校。 今日でも、精神分析的パラダイムに依拠した措置が見出せる。	子どもの人格に「欠陥」／「障害」が見られるという考察の仕方が、依然として典型的である。
KLAUER（1963）	非行化という考えに対する最初の修正 以下のようなさまざまな条件が一緒に作用し、そして学校欠席の発生に至る。すなわち集団規範、状況、個々人の性格構造、欠席しようという動機があること、欠席の態勢ができていること。 クラウアーは、しばしば他の非行化症状と結びついた非行の初期症状、随伴症状、主要症状として怠けを見ている。	個人の動機が注目される。
KORNMANN（1980）（特殊教育学）	学校批判のパラダイム 「怠学は人格特徴であるのか、それとも修正を必要とする授業の質の症状であるのか？」という問題設定がなされる。学校欠席の原因が、学校での不満足な社会的プロセス、無意味に感じられる学習内容、魅力のない学校の伝達形式の中に見出される。	全般的な学校改革傾向に基づき、精神力学的見方に対しては、無断欠席の原因として学校という変数を考慮に入れるべきであるという激しい要求が出される。それによって、完全に個人中心の見方からの最終的な転換が起こる。
HILDESCHMIDT他（1979）（特殊教育学）	多数の原因を考慮した理解方法 学校通学行動に大きな影響を及ぼすものとして、伝記的、家庭的、学校的事柄、子どもの人格が考慮される。	単にさまざまな個別の見方を考察するのではなく、それらを一つのモデルへと見方を統一することが、引き続き試みられる。

は、不登校はおおきな社会問題にはなっていなかったのではないかと推察される。山本らは1987年にバーデン・ヴュルテンベルク州のチュービンゲン大学児童青年精神科で、1971年から1982年まで、つまり12年間の400強の病歴カルテの中から、不登校症例を検討している。山本らによると「西ドイツでは、学校恐怖症・登校拒否・不登校などという診断名は、日本ほど定着しているとは限らず、いろいろな名前がついている」(同上書 248)。チュービンゲン大学においては「不登校に相当する病名がない」(同上)。そのため、山本らは症状として、「学校での問題」および何らかの「不安」がマークされている症状を引き出し、「不登校症例」として検討を加えている。

それに対して、荒木は、ドイツで不登校の問題が社会問題として意識され、政策課題として取り上げられるようになるのは、1990年代の半ば以降のことであるとしている(荒木 2002: 65)。1999年から2001年にかけては、少なくとも4つの州の議会が、不登校問題を取り上げているという。

(b) 不登校に関する統計

ドイツでは全国レベルの不登校の統計調査は行われておらず、さまざまな推測がなされているだけである。各州の文部省および専門家へのインタビューに基づく推計によると、全就学義務者の1.5%のおよそ7万人がまったく学校に行かない不登校者であるとの指摘もある(同上書 67)。ただし、不登校の概念が明確に定義されているわけではない。この数値には、18歳までの職業学校への就学義務者も含まれる。また、2001年11月26日のシュトゥットガルト新聞は、ドイツ・キリスト教青少年村の見解として、深刻な不登校者数は40万人としている(Simon u.a. 2002: 12)。ただし、これも実証性はない。「ドイツの場合、公式に記録された件数がないばかりでなく、信頼のおける見積もりも存在しない」(Erbe 1999: 7)のが現状であろう。

4. 不登校の問題化の背景

ドイツにおいて1980年代まで就学義務違反者が少なかった理由のひとつは、ドイツの学校の多様性にあった。まず、前期中等教育段階の学校は基幹学校、実科学校、ギムナジウムと3つに分かれており、学校間の移動は比較的容易である。また、田園教育舎系自由学校や自由ヴェルドルフ学校に代表されるような多様な学校が私立学校として認可されていることに加え、公立の特別学校の中にも不登校を受け入れる受け皿が存在している。

しかし、このような制度的条件は変わらないにも関わらず、90年代以降のドイツでは、不登校の子どもたちが増加し、不登校が社会問題化した。この背景には、学校修了資格の価値の下落という問題がある。現在の経済情

勢では、修了資格を得ても、それが職業に結びつくとは限らなくなっているのである。

ただし荒木が正当に指摘しているとおり、「それぞれの中級学校修了資格が、相対的にその価値を低下させているが、それは、個々人にとって修了資格の有無やその種類が重要なものでなくなるということではない。むしろ、事情は逆であり、個々人にとって修了資格の重要性はかえって増しているのである。すなわち、各修了資格が、希望する職業に就くための十分な資格としての意味を失っていくに伴い、就職のために最低限必要とされる基礎資格としての意味はかえって増大するという逆説的な現象が起こっている。

生徒の立場から考えると、学校において行う努力が、これまでのように将来の職業生活によって報われるという確かな見通しはもてないにもかかわらず、修了資格の取得は、一層必要となり、そのための努力は不可欠となってきた。『学校不安』『学校ストレス』といった青少年の心理的負担の問題が顕在化してくるのは、このように『学校における努力がすでに自明のものでないにもかかわらず、不可欠なものである』という状況下においてなのである」(荒木 1986: 16)。

5. 不登校への対応

実際に就学義務違反が起きたとき、学校は、教育相談のような緩やかな措置から出発して、教育・秩序措置、過料(Bußgeld)、強制就学(Schulzwang)等の厳格な措置を、段階を経て講じている。このようなことから、ドイツの不登校は逸脱として語られやすい。だが、学校恐怖症(Schulphobie)という用語も存在するように、不登校が個人の病理として認識される場合もある。今日では、不登校対策として、特殊サービスやモデルプロジェクトなども行われている。不登校者に関わるモデルプロジェクト施設は、90年代半ば以降に作られている。不登校者に関わる連邦モデルプログラム(1998~2001年)には25のプロジェクトがあり、そのうち例えば、「シェーネベック・オルタナティブ学習センター」(Z.A.L.)など19のプロジェクトが不登校者を専門に扱ったものである(Simon u.a. 2002: 7)。これらのプロジェクトは、学校行政と青少年援助の分野から生まれており、不登校者には学校外の社会的教育者(ゾツィアル・ペタゴギー)が主に関わっている。

社会的教育学は、教育学に基礎をおいた、学校・家庭外の青少年の教育・福祉を扱うドイツ独自の学問領域である。社会的教育者は、学校教員以外の保育、幼児教育、学校外青少年教育、青少年教護などに携わる教育専門職を総称する資格である。いまや社会的教育者は、学校教員に並ぶ教育専門職となっており、幼稚園・保育所などの児童施設職員、養護施設職員、青少年団体職員として

働いている。また、青少年の福祉に関わる措置の総称を青少年援助という。青少年援助の担い手は、私的な共同活動グループや団体・協会、連邦主体で組織された青少年団体や福祉団体、郡や市町村単位の青少年事務所、そして連邦家庭・高齢者・女性・青少年省と多岐にわたる。援助は、大きく養育援助と青少年活動援助に分けられる。前者には家庭内での養育の相談・助言、子どものデイ・ケア、施設入所を含む相互援助、後者には青少年活動、一般家庭援助、学童保育などが含まれる。不登校への対応は後者に位置づけられる。そして、この青少年援助の理論が、社会的教育学ということになる。また、社会的教育者と似たような資格として、ゾツィアル・アルバイターがある。ゾツィアル・アルバイターはいわゆるソーシャルワーカーにあたるものとされ、成人に対する社会事業に従事する人々のことであった。だが今日、社会的教育者とゾツィアル・アルバイターは職場や活動領域において、実際上区別はない。これらの専門職は共に、専門大学で養成されており、養成課程の統合が志向されている（吉岡 1996, 1998, 1999a, 1999b）。

このような社会的教育者が不登校者支援において学校と協力するようになった経緯は、ひとつには次のところにあった。もともと、都市の怠学者は危険集団と見なされ、秩序違反取締りの対象とされてきた。また、70年代初期からホームレス収容住宅で結成された遊び・学習集団は、学校に行っていない子どもたちをも対象にしていた。このように、ドイツでは不登校への対応が、学校・家庭以外の場でなされていた。ここから、不登校に対して学校と青少年援助が協力するという発想が生まれ、実践に至っているのではないかと考えられる。

次章ではドイツにおける不登校者支援の代表的プロジェクトのひとつであり²⁾、社会的教育者と学校教員が協力した取り組みである、ブランデンブルク州の「生活の学校」を取り上げ、その理念と実践を具体的に見ていきたい。

Ⅲ. 「生活の学校」の理念と実践

1. 設立経緯と立地

「生活の学校」は、メルキッシュ・オーダーラント郡、ヘンリッケンドルフの不登校の青少年の就学のための学校実験である。9・10学年での就学義務の達成のため、メルキッシュ・オーダーラント学校局によって設立された。総合制学校に結合した学校実験である。

メルキッシュ・オーダーラント郡の属するブランデンブルク州は、ドイツの再統合によって旧東ドイツに誕生した州で、ドイツの首都ベルリンをぐるりと取り囲んでいる。州都はポツダムにおかれている。人口密度は1993年現在で86人／km²と低く、経済力の強い州ではない。

統一前後には、旧西ドイツ地区への流出と出生率の著しい低下による人口減少がみられた。だが、その後、ベルリン周辺地域では、ベルリンからの人口流入が起きている。外国人居住者も少なくない。ブランデンブルク州では、全日制就学義務は10年間続く。子どもたちは基礎学校に6年間通った後、中等教育段階に進む。同州に特徴的なカリキュラムとして、「労働科」という職業選択の指導に結び付いた授業が行われており、「生活の学校」も例外ではない。

ブランデンブルク州では、「問題」を起こす生徒にも新たな「学校」という受け皿をつくり、それを利用して就学義務の達成を目指している。具体的には、「学校の実験、実験学校、正規外の組織形態、特殊な特徴のある学校に関する条例」が1997年に制定されている。ここでは学校の多様化を通して、学校制度の教育的、組織的に発展させることが目指されている。

ブランデンブルク州では、不登校など問題の生徒は、限られた期間、クラスから離され、最大12人のグループにまとめられ、支援される。生徒には2人から4人の教師チームが交互に付き添う。そこでは、日常生活上の問題の克服が目指され、社会的教育者といった学校外のパートナーと連携して、教科横断的な学習などが行われている。同州内にあるヒュルステンバルデ第三総合制学校、ミュルローゼ総合制学校の両校も、このような不登校者のためのプロジェクトを行っている。その際、両校とも通常クラスに復帰することが目指されている。

これに対して、「生活の学校」はシュトラウスベルク第三総合制学校の特別クラスに位置づいているものの、元の学校への復帰は意図されていない。同校はブランデンブルク州のリュエデルスドルフにあり、総合制学校に向かい合ったところにある。一部の設備はタスドルフにもある。土地つきの借家は、村落とインフラから離れたところにあり、森と水辺に隣接している。校舎は、授業部屋が3つ、コンピューター室が1つ、休憩室と小さな台所付きの朝食部屋が1つ、事務所付きの教員部屋が1つ、自転車とモペット（エンジン付自転車）のための大きな作業場が1つ、小さな木の作業場が1つ、サッカーやバレーボールをするための小さな運動場が1つあり、構内にストリートボールと卓球のためのスペースがある。また、キャンプ場もある（Landeskooperationstelle 1999: Anhang）。

2. 運営と理念

「生活の学校」は、シュトラウスベルク第三総合制学校の正規外の組織形態で、非営利有限団体WIBB（Wohnraumbeschaffung - Instandsetzung - Beschäftigung - Betreuung：住居調達・修復・仕事・世話）によって運営されている。プロジェクト長は、教員であり教育学士

のカールハインツ・ティム (Karlheinz Thimm)³⁾ である。学校の担い手はシュトラウスベルク市であり、プロジェクト実施の期限は決まっていない。法的基礎は、ブランデンブルク州の学校法と青少年援助法第32条「教育への援助」にあり、そのゆえ「生活の学校」は学校と青少年援助による共同運営の施設として存在している。

「生活の学校」には、2人の学校教員の他に、2人の社会的教育者がいる。内訳は、ドイツ語／社会科／労働科の女性教員が1人、数学／自然科学の男性教員が1人、職業訓練を受けた石工である男性の作業教育者1人、大学での哲学学位を持つ男性の体験教育者が1人である。非軍事的役務履行者1人も関わっている (ebd.)。

「生活の学校」では、メルキッシュ・オーダーラント郡、シュトラウスベルク市、リュエデルスドルフ地域出身の不登校の青少年を受け入れている。彼らは、特殊学校および総合制学校で慢性的不登校状態にあった生徒である。クラス変更と転校を繰り返し、通常学校での再統合の見込みがほとんどなく、長い欠席時間を持ち、強い犯罪親和性があり、学校の活動を妨げ、期待とは逆の行動様式をとり、激しい学校嫌悪を示す者たちである。換言すれば、青少年援助による教育援助などの措置が成功しなかった生徒たちが入学してくると言える。彼らは、受け入れの際に14歳から16歳の間の年齢で、最低限8学年を終了しているが、就学義務はまだ終えていない者たちである。

生徒の受け入れは、州の学校局、総合制学校、郡青少年局と学校実験を運営する組織WIBBとの合意の上での共同作業となる。対象となる生徒が見つけれ出されると、その子どもと青少年局の一般社会的奉仕係 (ASD: Allgemeine Soziale Dienst) が学校に呼び出される。そこで、話し合いがなされ、「生活の学校」への入学申請が行われる。まれに、学校ではなく、親から申請がなされる場合もある。受け入れ決定は、ASDチームにより下されることになる。

毎回の受け入れ人数は11～13人で、女子・男子とも受け入れる。1つのサイクルの期間は2年間で、「生活の学校」に通っている者の年齢は14～18歳である。「生活の学校」の概要について書かれた1999年の資料 (ebd.) によると、当時、女子2名、男子10名、計12人の青少年が在籍しており、平均年齢は15歳であった。

「生活の学校」の青少年は、シュトラウスベルク第三総合制学校の生徒として指導される。そのため、第三総合制学校の校長および視学官によって、時々、臨時参観が行われる。生徒レベルの交流も行われる。例えば、「将来の作業場、学校」というテーマのプロジェクト日には、第三総合制学校から「生活の学校」のクラスに生徒が訪問する。その他、生徒が地域の基礎学校で人形劇を上演するなど、「生活の学校」と通常学校システムと

の接触も行われている。

生徒は「生活の学校」で、規則的な学校出席と、定められた日課への動機を与えられる。卒業時には、学校卒業証書が取得できる。また、社会的統合、個人的安定化と職業教育の方向づけおよび援助が行われる。すなわち、同校に通うことで、就学義務の履行と職業教育資格の取得が可能となる。「生活の学校」に通うことで、生徒の犯罪傾向が縮小され、さらに彼らが学習の楽しみを見出し、物や人に興味を持つことが目指される。つまり「生活の学校」の目的は、通常学校に通う中で成果の上がらなかった若者の就学と、社会的教育学的援助であると言える。

また、「生活の学校」の特徴として、次の7点が挙げられる (ebd.)。①生徒には、朝食・昼食が支給され、学校は終日制をとっていること。②毎週の全体会議での週計画立案の際には、青少年は共同決定権をもつこと。③毎週、ハウス外での実践日が設けられていること。④「生活の学校」入学後には、適応段階が特別に設けられていること。⑤学習発達報告書が授与されること。なお、第8学年の前期には、評点は与えられない。⑥青少年の個人的背景、成長の伝記的背景の調査がなされること。⑦第三総合制学校の校長、視学官、青少年局長、WIBBの事務局長およびシュトラウスベルク市の学校局の代表者によって、定期的な審議会が、年に3回開催されること。

3. 実践の諸側面

(a) カリキュラム

ティムによれば (Thimm 1998: 169f.)、生徒は月曜から木曜までは朝8時から午後3時まで、金曜日は午前中を「生活の学校」で過ごす。授業は適宜休憩をはさみながら朝8時から12時の午前中に行われる。毎週、一つの教科や教科横断的な学習領域 (ドイツ語、数学、英語、自然／工学、職業訓練、社会／経済) が、2、3のグループごとに提供されている。生徒は、動機や学習準備、成績に応じて最大6人からなるグループに分けられる。同校では、プロジェクト、週計画活動や自由活動、パソコンやビデオを使った活動、学校外での学習などが行われる。毎週金曜日には、その週の学習内容がテストされ、評価される。学習ストラテジーの習得、自立的で共同的な活動の訓練などが目標であり、これらは、試行的作業場での生産的学習においても大きな役割を果たす。作業場で、生徒は作品を作り、承認を得、利用できる能力を高め、協力することを知る。作業教育者は、午前中は授業を受ける意志の乏しい生徒たちに付き添い、午後はプログラムの作業を行う。午後のプログラムでは、修繕塗装などが行われる。「生活の学校」での1年目には、実践に関係した授業や自前の作業場での作業が行われる。そして2年目には、週1回、学校外の学習場所で1日7

時間作業を行うことができる。2, 3人の生徒は週に3回以内、午後に、家具製作所などで活動する。また、午後には、スポーツ、美術、料理など、生徒の好みに応じたサービスが提供されている。

授業方法は、さまざまに工夫されている。例えば、週計画と自由活動の時間に、ある小グループではエポック授業が行われている。また、授業での課題は個々に設定される。学習には学校外の視点が取り入れられ、ゲーム形式で相互作用的な学習が行われる。

1994年の文献(Thimm1994: 524)によると、「生活の学校」の時間割は、表3のようになっている。表3の授

業名の後の括弧の中には、各授業を担当する教員の名前が入っている。この表から、ドイツ語、社会／経済を担当しているハイディ(Heidi H.)がドイツ語／社会科／労働科の女性教員、数学、自然／工学を担当しているホルガー(Holger)が数学／自然科学の男性教員、作業場を担当するフォルカー(Volker)が男性作業教育者だと推測できる。「生活の学校」では、プロジェクトと共に、作業場の活動、すなわち職業指導が重視されていることがわかる。また、生徒の好みに応じて提供される選択領域にも、多くの時間が割かれている。

また、この時間割から、当時の「生活の学校」には、

表3. 「生活の学校」の初期の時間割(1994年)

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
8.30－10.00	作業場C (Volker) Ronny Schn., Ronny S., David, Daniel, Nico ドイツ語B (Heidi H.) Stefan, Thomas Schm., Kai, Sven 数学A (Holger) Thomas S., Christian, Maik, Karsten	選択領域 8.30－9.30 PC－芸術－促進授業－ 運転免許－作業場	作業場B (Volker) Stefan, Kai, Thomas Schm., Sven ドイツ語A (Heidi H.) Thomas S., Christian, Maik, Karsten 数学C (Holger) Ronny Schn., Ronny S., Daniel, David, Nico	作業場B (Volker) Stefan, Kai, Thomas Schm., Sven 選択領域 PC－芸術－促進授業－ 料理－運転免許－ゲーム／遊び－英語	作業場A (Volker) Thomas S., Maik, Christian, Karsten ドイツ語B (Heidi H.) Stefan, Thomas Schm., Kai, Sven 数学C (Holger) Ronny Schn., Ronny S., Daniel, David, Nico
10.00－10.15	休み時間	9.30－10.30 フィットネス－芸術－ 運転免許－促進授業－ 作業場	休み時間		休み時間
10.15－11.45	作業場C (Volker) Ronny Schn., Ronny S., David, Daniel, Nico ドイツ語A (Heidi H.) Thomas S., Christian, Maik, Karsten 数学B (Holger) Stefan, Kai, Thomas Schm., Sven	10.30から全体会議	作業場B (Volker) Stefan, Kai, Thomas Schm., Sven ドイツ語C (Heidi H.) Ronny Schn., Ronny S., Daniel, David, Nico 数学A (Holger) Thomas S., Christian, Maik, Karsten	作業場B (Volker) Stefan, Kai, Thomas Schm., Sven 選択領域 PC－芸術－促進授業－ 運転免許－ゲーム／遊び－英語	作業場A (Volker) Thomas S., Maik, Christian, Karsten ドイツ語C (Heidi H.) Ronny Schn., Ronny S., Daniel, David, Nico 数学B (Holger) Stefan, Kai, Thomas Schm., Sven
11.45－12.30	昼休み	昼休み	昼休み	昼休み	
12.30－14.00	作業場A (Volker) Thomas S., Maik, Christian, Karsten 選択領域 PC－芸術－促進授業－ 運転免許－ゲーム／遊び	青少年プロジェクト (学習領域 社会／経済) (Heidi H.) Kai, David, Daniel, Ronny S., Thomas Schm., Nico 4時間のプロジェクト授業	作業場C (Volker) Ronny Schn., Ronny S., Daniel, David, Nico 選択領域 PC－芸術－促進授業－ 運転免許－ゲーム／遊び	青少年プロジェクト (学習領域 社会／経済) (Heidi H.) Karsten, Thomas S., Maik, Stefan, Christian, Sven, Ronny Schn. 4時間のプロジェクト授業	午前中に、プログラムに並行：15分間の授業の週評価 （「口頭試問」） 青少年ごとにプロジェクト責任者によって
14.00－14.15	休み時間	休み時間	休み時間	休み時間	
14.15－15.30	作業場A (Volker) Thomas S., Maik, Christian, Karsten 選択領域 フィットネス－芸術－ 促進授業－運転免許－ ゲーム／遊び	自転車プロジェクト (学習領域 自然／工学) (Holger) Karsten, Thomas S., Maik, Stefan, Christian, Sven, Ronny Schn.	作業場C (Volker) Ronny Schn., Ronny S., Daniel, David, Nico 選択領域 フィットネス－芸術－ 促進授業－運転免許－ ゲーム／遊び	自転車プロジェクト (学習領域 自然／工学) (Holger) Kai, David, Daniel, Ronny S., Thomas Schm., Nico	
		年間活動（1時間）			年間活動（1時間）

Ronny Schn., Ronny S., David, Daniel, Nico, Stefan, Thomas Schm., Kai, Sven, Thomas S., Christian, Maik, Karstenの13人の生徒が在籍していたことが読み取れる。彼らは、Ronny Schn., Ronny S., David, Daniel, Nicoの5人, Stefan, Thomas Schm., Kai, Svenの4人, Thomas S., Christian, Maik, Karstenの4人の3つのグループに分けられ、主要科目と作業場の授業を受ける。そして、プロジェクトの時は、Ronny Schn., Stefan, Sven, Thomas S., Christian, Maik, KarstenのグループとRonny S., David, Daniel, Nico, Thomas Schm., Kaiのグループに分かれる。

次に、1999年の文献によると、「生活の学校」の時間割は、次の表4のようにになっている（Landeskooperationsstelle 1999: Anhang）。

この時間割から、授業内容などは読み取ることができないが、2つの表を比較することで学習内容の変化を理解することができる。

まず、授業開始時間が30分早くなり、その分早く下校するようになっている。また、朝食の時間ができ、掃除と終わりの会も加わった。そして、火曜から金曜までの朝に、週計画と自由活動という時間も出現した。さらに、全体会議が火曜午前から月曜の朝に移動し、時間も75分から45分間に短縮された。

一方で、午前の授業が2コマある点、月曜から木曜の午後の授業は、一つの活動が2～3時間続いている点は変わらない。

(b) 一日の生活

1996年11月の第8年生のある1日の「生活の学校」の様子を、ティムは次のように生き生きと描写している。少し長くなるが学校の日常を伝える貴重な記録なので、抄訳のかたちで紹介しておきたい。

「朝7時から、プロジェクトバスと2台の教員の自家用車が、シュトラウスベルク地域の青少年を集めて回る。計13人の青少年は、自分の生まれた家庭で生活している。今日は誰も欠席していない。7時45分ごろ、朝食の時間がある。このとき、雑談している者、音楽を聞くためにカセットレコーダーのスイッチを入れている者などさまざまである。彼らは、所属と安全を欲しており、社会的な場を必要としている。同年齢の付き合いが、その媒介になっている。ほとんど全員が動いており、階段の手すりを大胆に下へ滑り降り、新しいヘアスタイルを賞賛させ、覗き見をし、タバコを吸い、張り合い、ふざけ合い、強者による弱者支配の社会秩序に生命を与え、互いに体と体の接触を求めている。皆、上機嫌で、おしゃべりしている。それぞれがつながりをもとうとする。女子トイレでは、昨夜の事柄が復習され、その日の事柄が予習される。大きなグループでの、結論の決まった授業は、単なるきっかけとして考えられている。

今のところ、13人の青少年は3つのグループに分かれている。2つの4人からなる小グループは、教員2人から数学とドイツ語を習う。動機と能力の発達が比較的遅れた残りの5人の青少年は、それぞれ個別に指導されている。ある男子は、作業場でモペットを作る。彼はテーマとして半年の活動を書き、午後の一部はパソコンに向かって座っている。今日、彼はすぐにでもグループ授業を受けずにすませることができないか尋ねた。彼はもう、グループ授業を我慢できない。

別の2人の男子は自ら選んだ実践的学習を行っており、1人目は造園に、2人目は工事現場にいる。ある女子は、今日は『自伝』の製作を引き続き行うのではなく、午前中は、パソコン、作業場、トイレ、自由グラウンドの間を明確な目標を持たずに往復している。午後は、女子グ

表4. 「生活の学校」の変更後の時間割（1999年）

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
8.00－8.45	全体会議	週計画＋自由活動	週計画＋自由活動	週計画＋自由活動	週計画＋自由活動
8.45－9.15	朝食	朝食	朝食	朝食	朝食
9.15－12.00	授業 授業	授業 授業	授業 ハウス外活動	授業 授業	授業 ハウス外活動
12.00－12.45	昼休み	昼休み	昼休み	昼休み	
12.45－14.45	コースプログラム	コースプログラム	コースプログラム	自由な職業活動	
	運動	運動	運動		
	修理／製作	調理	建築	自動車学校の訓練	
	建築	建築	芸術		
14.45－15.00	清掃と終わりの会	清掃と終わりの会	清掃と終わりの会	清掃と終わりの会	

ループで化粧、扮装、撮影があるので、午前よりも活動すると思われる。もう一人の少年は、先週ようやくこのプロジェクトに引き継がれたばかりである。彼は、午前中は体験教育でクライミングをし、その後彼の趣味で、ガレージの壁に色をつけている。彼の今日の壁の格言は『生き残りの学校』(Schule des Überlebens)。これらの5人は目標に合わせた取り組みをするが、体験教育者と作業教育者を自由に活用することができる。仮に誰かが指導される自由活動で、学校的な内容に取り組みたい場合には、体験教育者と作業教育者は、そのための活動教材を準備する。

1年後は、少なくとも10人の青少年に、通常の学校と比較可能なくらいの授業が可能になっているであろう。だが、その時までの道のりは、教育者にとっても、生徒にとっても、まだ遠い。

昼食後の12時30分ごろ、教育者は作業グループに次のものを提供する。すなわち、フィットネス、カヌー、エアブラシ、スケッチ、作業場とコンピューターである。15時以降には、清掃がなされる。それから青少年は、家もしくはSバーンへ運ばれる。彼らは機嫌よい。彼らは、まずまずの時間を過ごした。大人たちは酷使されるが、不満ではない。今日も平均的な1日であった。」(Thimm 1998: 176)

(c) 教師から見た生徒

教育者の日誌から、「生活の学校」における生徒の様子を見てみよう。

「彼らを際立たせているものは、彼らが一定の意識した口調で、願望と要求を表すことである。彼らの主要なテーマ、彼らの発した主要な問題は、恥に対する心配である。例えば、彼らは好んで運動をし、好んでフィットネスをするが、われわれが部屋の中だけでとどまり、人に見られるところへ出て行かないことを好む。」(ebd. 186)

これは、第2サイクルのための予備グループに関わった教育者の日誌である。この予備グループは、1996年2月以降に行われた。

他にも、第5学年の数学を勉強したとき、生徒は「自分たちが必ず笑いものになるから、そのことは誰にも報告しないで下さい」と言ったと、日誌に書かれている(ebd.)。このように、予備グループの生徒には強い恥意識が見られた。

また、次の文章は1996年頃、プロジェクト責任者によって書かれた。これは「生活の学校」では生活上の問題が重視されていることを示すものである。

「青少年は相変わらず犯罪とは縁のない生活をしている。役所、博物館、百貨店、ボーリング場でのクリスマスパーティーでの外部協力者、企業の仲間や指導員など

は、集団の『特異なエリート』の『積極的順応』に驚いている。それにも関わらず、生活の克服と社会的統合は、授業と学習の中心問題として存在する。生活上の問題は、授業以前の問題であるという出発点の仮設は(残念ながら)いまだ当たっている。青少年をわれわれにくり返し届け仕事をもたらすテーマには次の3つがある。それは、

- ・貧困・欠如ストレス、お金、豊かであること、苦勞せずに金を儲けること、金銭にかかわる企てで地位を築くこと
- ・共同体へ所属するのか、それとも、(プロジェクトで)排除された存在になったり、(外で)何かをやり遂げるのか
- ・拒絶不安、生活不安である。」(ebd. 185)

さらに、体験教育者の女性の日誌から生徒の様子も見てみよう。この日誌は1995年の夏の旅行中のことを描写している。1995年夏に在籍した生徒たちは、「生活の学校」に1994年夏から通っているので、ちょうどプロジェクトに在籍して1年ということになる。彼女によると、「生活の学校」の青少年の一部は、秩序に順応するという可能性はないと見られている。旅行中の禁煙、アルコール消費、夜中に騒ぐといった問題は、別の青少年集団と同様に、「生活の学校」の青少年にとっても厄介な問題となっている。

彼女はTn, Ro, Mc, Dvの4人の様子を以下のように描写している(ebd. 183)。

Tnは、本当に頼りになった。彼は、すべての委ねられた課題をすすんで引き受けた。彼はほとんど気づかれないが、リーダーとしての役割課題を引き受け、援助と調整のために努力した。ストレス下でも、どんな種類の過剰反応も観察されないし、彼は静かで慎重である。彼はいつも、他の生徒を結集することができた。

Roについては、彼は集団を悩まし、彼自身にとっても重荷であった！ありとあらゆる機会に、彼はベッドに横たわり、眠っていた。彼は、何によっても心を動かすことができないように思われた。装甲車のような無関心を、私はほとんど見たことがない。必然的に、彼は避雷針になった。

また、Mcの場合、彼はいつも必要不可欠なことを果たした。しかし、彼の発言を誘い出すことはほとんど不可能であった。彼は批判の機会を与えなかった。彼は善意から出た励ましに反応しなかった。私は1時間にわたって彼の後をついて回ったが、4語より多くを彼の口から「ひねり出す」ことはできなかった。

最後に、Dvについては、人は彼に動機づけができ、彼は作業能力がある。しかし、状況を判断することがほとんどできず、自分にしか関わらず、状況を認識できない。彼は、結果を熟考することなしに、頭に浮かんだこ

とをしてしまう。彼は突然、予期しない反応をし、行動によって残忍な破壊衝動を見せる。彼は今にも熱射病になりそうな状況でも水分の摂取を拒む。まだ別の人がザイルにつながっているにも関わらず、彼は滑り落ちる恐れのある氷原を、足を引きずって歩いて行く。彼は欲求不満から石を蹴飛ばし、その石が彼の後ろを歩く青少年に当たりそうになる。彼は怒ると、室内にあるガス供給の戸を蹴破る。他の場合には、彼は子どもっぽく見え、大人たちの同情とその結果の援助を手に入れる。大人の目の届く範囲に彼がいるならば、問題ない。そして、彼が自身にとってやりがいのある目標をみつけたなら—いつも我々が彼と共有するものではないが—、そのとき彼は、蒸気機関車のように出発し、阻止できない。

以上の描写から、「生活の学校」の生徒たちの性格を読み取ることができる。Tnは優等生でリーダー的役割を担っている。Roは怠惰な性格で、それは目を引きやすく、いつも大人から怒られる存在となっている。Mcは必要なことはする手のかからない生徒ではあるが、積極性に欠け自分から発言しようとはしない。Dvは作業能力はあるが、結果を考えず衝動的に行動しやすいことがわかる。

女性教育者は全体としては、生徒が人の話を聞くことができないこと、聞こうとしないことに失望している。また、彼らがほとんど悩まないことを知り、名誉欲があって欲しいと思っている。

4. 成果と課題

(a) 受け入れ生徒の傾向

チームの記録によれば (ebd. 177), 1994年8月から1997年12月の間に、33人の生徒が「生活の学校」に受け入れられた。33人のうち、女子生徒は4人、男子生徒は29人である。平均入学年齢は15.1歳であった。彼らは、総合制学校や特殊学校で不登校となったり、排除されたために、平均125日、欠席している。23人の青少年は、中等段階Ⅰの学校を少なくとも一度変更している。全ての青少年は少なくとも1年は留年せねばならなかった。また、18人の青少年は入学前に重大な犯罪を起こし、13人は平均以上の暴力傾向が見られ、4人はアルコール依存もしくは違法の麻薬依存の傾向があった。ここから、非行傾向をもつ不登校者像を読み取ることができる。

1994年夏から1997年12月の間、33人の青少年が「生活の学校」に通った。彼らの通学期間は、次のようであった (ebd. 179)。

2年もしくは予備グループを通しての2.5年	20人
1.5から2年	4人
就学義務達成に向けた1年	4人
4ヶ月以下(中退)	5人

先述の通り、「生活の学校」は2年間のプログラムである。このプロジェクトがスタートした1994年8月に入学した者のプログラムは、1996年7月に終了した。また1996年8月に入学した者のプログラムは、1998年7月に終了予定である。1994年8月から1997年12月に「生活の学校」に通った33人の生徒の修了・卒業・中退などの内訳は、次の通りである (ebd.)。1998年7月に2サイクル目が終わる第2のグループについても結果に含まれている。

(1) 2年間の通学後の学校修了：	8 + 7 = 15人
(2番目に挙げた数字は第2グループの結果)	
(2) 1998年夏のプロジェクト終了によっても卒業できない第9, 10学年(そこから第10学年に移される者)：	5 (そのうち2)人
(3) 修了証なしの第10/11学年の義務教育年の通学後の卒業：	3 + 3 = 6人
(4) 外国の学校への転校：	1人
(5) 両親を通しての転出届け(郡の外でのハイム教育への申請)：	1人
(6) プロジェクトの拒否権なしの、青少年裁判を通しての中退(3ヵ月後)：	3人
(7) 青少年の意志による中退(14日後)：	1人
(8) プロジェクトの判断による中退(3ヵ月後)：	1人

(6)と(8)の4人の青少年は、動機付けとオリエンテーション段階の終わり頃の1994年11月もしくは1996年10月に、「生活の学校」を後にした。彼らは入学数週間後でも、高い犯罪傾向を示しており、奪略のために他人を襲撃したり、自動車を窃盗したり、無免許運転をしたり、暴力と脅迫を行ったりした。

(3)の生徒たちが修了書なしで去っていったのは、次のような理由である。1人の少年は職業上の見通しが立つことを望んだ。また別の少年は、計11年学校に通ったが修了に達しなかった。3人の青少年は、1年後に、11年目の出席年を経ても、または就学義務の終了後もう1年いても、修了の見込みがほとんどないと判断された。もう1人の生徒も2年後に、プロジェクトが同様の決定を下した。彼らはその後、労働行政の支援課程に移っている。

また、33人のうち、4ヶ月以上「生活の学校」にいた28人の出席・欠席状況は、次の通りである (ebd. 180)。

年間の欠席日数(日)	人数(人)
0	14
1~5	6
6~15	3
16~	5

このように、一度もサボったことがない者は14人いた。これに年間欠席日数5日までの6人を足した20人は、問題がないとされている。6日から15日以下の生徒3人のうち2人も、「非常に成功して成長した」(ebd.)という。残り1人の生徒は、1年間出席し、10年の義務教育を終え、「生活の学校」を去った。また、20日から60日間欠席した者が2人、それ以上欠席した者が3人であった。

このように欠席が少なく抑えられた理由について、チームは、「もしも費用のかかる送迎サービスによって青少年の毎日の通学の面倒が軽減されていなかったとすれば、もちろん、表はより悪い結果になっていただろう」(ebd.)と推測している。

なお、この約4年間に1人の青少年は、プロジェクトの側から14日間の謹慎(Auszeit)を命じられている。また、7人の青少年は1日から5日の間の出席停止の処罰を受けている。

(b) 生徒に表れた成果

次に、「生活の学校」に通うことによって、生徒にどのような成果が表れたのかを挙げてみよう(ebd. 180f.)。

第一は、居場所の維持と外泊の回避である。「生活の学校」入学前に、ハイムでの宿泊、外来援助や個人・家族療法が13ケースあった。また、精神病関連での宿泊経験が3ケースあった。プロジェクトの実施期間中は、1つのケースを除いて入院による宿泊は回避できた。つまり、おおむね、居場所の維持は達成されたと見なされている。

第二は、犯罪性の縮小である。「生活の学校」に来るほとんど全ての青少年にとって、軽微な犯罪は生活の一部であったという。この点に関して、プロジェクトは成功を収めている。中退することなく始めの数ヶ月を克服し、そこにとどまった者は、全体として合法的に生活していると言える。ただ例外的に、依然として軽犯罪を犯した者が2人いる。それでも集団への所属、成功体験、合法的な限界・冒険の経験、家族のストレス解消といった諸要因が、犯罪者の全体的減少につながっている。

第三は、個人的能力の上昇である。生徒の自我能力、自己責任、生きる意欲と将来展望、自尊心、現実主義、安定性と信頼性、プランニングと自己コントロールといったテーマについても、「生活の学校」は評価されている。生徒がそれぞれ十分な家族援助を受けていないとしても、個人的な成長と社会的統合はなされているという。「生活の学校」に来た青少年は、1日のリズムや週の日課をほとんど全部引き受けているし、他人の設けた規則に従っているからである。

第四は、社会的能力の向上である。すなわち、信頼、葛藤能力、協力、コミュニケーション、集団責任、共同体準備、規則能力、権威との付き合い、友情・パートナー

能力の向上が見られた。生徒たちは、他者から自分に対する評価を見ようとするようになったり、失言を集団の前で謝罪するようになったり、自身の行いを埋め合わせしようとするようになっていった。

次に、卒業後の就職状況を見てみよう。「生活の学校」を1996年7月に修了した第1サイクルの卒業生は、11人である。このうち、8人の生徒が職業教育資格を取得した。厳しい労働市場や職業教育の場の状況は、生徒たちにとってなかなか克服できない障害となっている。11人の卒業生のうち2人の青少年は、最後の半年間に、職業教育への適合の機会があったにも関わらず、失敗した。結局この2人と、あと1人の3人の若者だけ、職業教育への接続を見出すことができなかった。11人の進路は次の通りである。すなわち、職業準備／特殊コースに進んだものが4人、仕事についた者が1人、職業教育を受けている者が5人、上級学校に進んだ者が1人である。1998年のはじめには、2人の青少年が常勤労働に就いており、5人が職業教育中であった。

(c) 受け入れ生徒の変化

ところで、「生活の学校」の1994年から1998年の4年間の活動を振り返ると、構想と創立の段階では予想されなかった傾向が生じている。

第一の傾向は、一般の学校では相手にすることができない、第8学年をまだ終えていない生徒の入学の申し込みが、学校側から増えていることである。

第二の傾向として、問い合わせの中心が、元来目指されていた学校逃走者や、学校をサボり、回避する者ではなく、出席していて授業を拒否する青少年になっていることが挙げられる。彼らは登校して授業を妨害し、従来の学校教育学的手段では「組織化」することができない。その際彼らは、授業をサボったり、授業から排除されたりもする。

第三の傾向としては、生徒の年齢と成績が比較的バラバラなことである。実際に、「生活の学校」には、1997年12月現在で、第7～9学年段階の13～17歳の生徒が在籍している。彼らは、8週間から2年間、「生活の学校」に通っている。

「生活の学校」に入学した生徒の中には、2年間のプロジェクトの途中で入学してきた者が少なくない。それは、予想されていたよりも多かった。このため、8月に入学する固定した集団に合わせて、計画を実行することができない。また、「生活の学校」の中心である作業に取り組みにくい年少の生徒が、入学する。学力が低い者も少なくない。「生活の学校」は、もはや純粋なサボりの学校ではない。

(d) 「生活の学校」の課題と展望

最後に、「生活の学校」のプロジェクト責任者に対するアンケートの結果を見てみよう (ebd. 177)。使用される尺度は、「非常に満足している」―「十分に満足している」―「満足している」―「あまり満足していない」―「満足していない」という5段階である。

全体的プロジェクトのレベル

- ・プロジェクト参加への中断の回避：十分に満足している
- ・雰囲気と環境：十分に満足している
- ・出席／プロジェクトにおけるサボりの程度：十分に満足している

青少年援助のレベル

- ・実施期間の間の犯罪ストレスと暴力準備の軽減：非常に満足している
- ・外泊の回避／家族の調和の発達／両親・子ども・関係：非常に満足している
- ・個人的発達：満足している
- ・社会的能力：満足している
- ・職業的見通し／将来の展望：満足している
- ・その他の現実への対応と一般的な社会的予後：満足している

教育レベル

- ・修了の総数と質：十分満足している
- ・授業についての自発的受け入れ／成績動機：あまり満足していない
- ・新しい教師役割の評価／大人の教育者との関係：非常に満足している
- ・授業の共同形成と新しい学習形態の受け入れ：あまり満足していない
- ・重要な鍵的能力形成の成長：あまり満足していない

このアンケートから、責任者はプロジェクトの全般結果としてはおおむね満足していることがわかる。また、プロジェクトを青少年援助分野と教育分野に分けて考えたとき、前者の結果には満足していることもわかる。これは、「生活の学校」において、青少年援助的な関わりが通常学校よりも多く、また、学校教育関わりよりも優先的に働いていることの現われだと考えられる。この青少年援助は、生徒の現在の生活と将来の職業や社会生活に関わる、重要な援助を行っている。これに対して、後者の教育分野、すなわち授業面にプロジェクト責任者はあまり満足していない。いかにして生徒の学習動機を高め、授業に引き付けるかが課題になっていることが読み取れる。

以上のように、「生活の学校」は生徒の生活世界に近いところにあり、通常学校、特殊教育学、教育援助、ゾツィアル・アルバイトの原理が働いている。同校では、

生徒を学校に合わせようとするよりは、個々の生徒のあり方に応じて支援していこうとする姿勢が見られる。つまり、子どもの将来的な生活構想と生活世界はひとりひとり違っているため、「生活の学校」では、教育の多様性をもって対応しようとしている。そのため、教員と生徒の間の関わりは、より直接的、個人的であろうとする。カリキュラムの中心は、生徒の興味に基づいた活動や作業である。ここに、学校的勉強だけが学びではなく、生活そのもの、生きることそのものが学びであるという姿勢が感じられる。「生活の学校」において子どもは、今抱えている課題を克服してゆく主体的存在として捉えられている。ただ、「生活の学校」の大人たちは、授業面に、あまり満足しているとは言えない点が課題である。

先に触れたように、「生活の学校」は、旧東ドイツ地区にある。旧東ドイツは、貧困や移民などの問題を抱えており、不登校問題もこの問題と無縁ではない。その意味で、「生活の学校」は、旧東地区独自の学校と言えるかもしれない。だが、失業問題から来る修了資格の価値の低下、将来への不安、そして、今回のテーマである不登校は、ドイツ全体の問題としてある。「生活の学校」のような、通常の学校に合わない子どもたちを相手にした福祉的政策とも言えそうな学校は、これからも増えていくと考えられる。

IV. おわりに

以上、本稿では、「生活の学校」を中心に、ドイツの不登校とその対応を明らかにしてきた。これらは、日本の不登校とその対応を考える上で、いくつかの示唆を与えているように思われる。

第一に、「生活の学校」のような試みが学校の枠内で行われることは、学校制度が教育的、組織的にさらに発達する可能性があることを示している。例えば、「生活の学校」では、当初、はっきりした学校回避態度をもち、あきらめが身についてしまった生徒が入学するものとされていた。しかし、実際のところ、攻撃的、妨害的な行動を伴う、学校を除外された生徒たちも受け入れられている。つまり、ドイツでは通常学校にこない生徒を受け入れるのも、学校から追い出された生徒を受け止めるのも学校である。枠からはみ出した生徒を排除したり、元の枠に押し込めるのではなく、生徒に合わせて新しい枠を作りだしていく可能性が、ここには見られる。

第二に、通常学校からこぼれ落ちた者たちを受け止めようとする「生活の学校」は、学校教員のみならず社会的教育者との協力で成り立っていることである。つまり、青少年援助という学校外パートナーと協力し、青少年の成長を支援しようとしている。不登校は、学校制度から逸脱した青少年の問題であり、学校だけで対処するには

限界がある。そこで、社会的教育学という別の学問理論に裏付けられた援助が入ることで、子どもたちの知的な学習のみならず、生活面に関わっていくことができる。このように、学校外パートナーの協力は、学校に、そして青少年に新たな風を送り込むことになる。

第三に、「生活の学校」は、自らの学校を生活の場ととらえ、生徒の生活と経験を教育の基盤にしている。そして、この場で子どもに関わる大人はまず、人間として現れる。これに対して、近代学校が始まって以来、学校は文化の教え込みをする場であり続けようとし、教師は知識の伝達者であり続けようとしている。しかし、勉強の意味が見出せず学校を回避する生徒、また、学校で自分自身の将来像を描けず学校を避ける生徒にとって、どちらの学校が接近しやすいだろうか。「生活の学校」は、社会への橋渡しの場として職業訓練を実施し、生徒に将来に結びつく自信をもたせている。このことは、今日の先行き不安な社会において、学校のもつべき役割について示唆を与えてくれるものである。

第四に、「生活の学校」は、生徒ごとに多様な教育構想を持ち、個別の生徒に合った教育を展開している。これに対して、近代学校の教育構想では主として、マスに合わせた、画一化された教育が行われてきた。しかし言うまでもなく、子どもが違えば興味も理解の早さも違う。一人の大人が大人数の子どもに教授する一斉授業では、ついていけない生徒が出るのも当然である。授業についていけず、あきらめが身に付いた青少年にとって、どちらの教育が魅力的に映るかは明らかであろう。

これらは、学校から逸脱した不登校の子どもたちにとっての問題であると同時に、すべての学校に通う生徒たちにとっての問題でもある。もともと、学校に通うことに対する、万人を納得させるような合理的な理由は存在しない。そのうえ、今日、必ずしも学校に行くことに縛られる必要はないというメンタリティが広がっている。この状況で不登校に向き合うには、子どもにとって魅力的な学校を作っていく以外にない。その学校のあり方として、「生活の学校」は以上のような示唆を与えてくれるのではなかろうか。

最後に今後の課題をあげるならば、「生活の学校」の活動内容をさらに具体的に明らかにすることとあわせて、同校以外をドイツの不登校対策プロジェクトの取り組みを明らかにすることが求められよう。また、青少年援助が学校と協力して不登校対策に乗り出すことになった歴史的経緯をさらに詳細に明らかにすることも課題である。そうしたことによって、ドイツにおける不登校とその対応を、より具体的かつ全体的に浮かび上がらせることが可能であろう。今後の課題としたい。

【註】

- 1) 欠陥論 (Defektology) は、1920年代にさかのぼる学際的学問領域である。心理的発達の特異性を示す。特殊教育学・心理学・医学・リハビリテーションの対象でもある。ヴィゴツキーによって理論的形成がなされた。
- 2) ザクセン州のドレスデンとケムニッツでも、「生活の学校」のようなプロジェクトがおこなわれている。それらは「生活の学校」と同様の法的基礎、教育学的基礎の上で活動しており、「生活の学校」は2校のモデルとなっている。
- 3) カールハインツ・ティム (1954-) は教育学士、教員。青少年刑務所の教官、青少年居住共同体、東ドイツハイムの協力者、実験学校「不登校者のための学校」の責任者の職歴を持つ。ブランデンブルクの学校と青少年援助の州協力局 (Landeskooperationsstelle Schule-Jugendhilfe) の助言者でもある。

http://www.ibbw.de/projekte/das/Doku_TKf_Moder.htm
#Thimm (2004年12月) より。

【参考文献】

- Erbe, A.: Schikane, Gewalt und Schulverweigerung an japanischen Schulen. Wittenberg 1999.
- Harnack, G.-A. v.: Nervöse Verhaltensstörungen beim Schulkind; Eine medizinisch-soziologische Untersuchung. Stuttgart 1958.
- Hildeschiedt, A. u.a.: Unregelmäßiger Schulbesuch; Verbreitung, Bedingungen, Interventionsmöglichkeiten. Weinheim/Basel 1979.
- Klauer, K.J.: Das Schulbesuchsverhalten von Volks- und Hilfsschulkindern; Eine vergleichende Untersuchung. Ratingen 1963.
- Kornmann, R.: Schulschwänzen – Persönlichkeitsmerkmal oder Symptom verbesserungsbedürftiger Unterrichtsqualität? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 27.Jg., 1980.
- Landeskooperationsstelle Schule – Jugendhilfe (Hg.): Bildungsarbeit mit Schulverweigerern. Berlin 1999.
- Mutzeck, W./ Popp, K./ Franzke, M./ Oehme, A. (Hg.): Umgang mit Schulverweigerung; Grundlagen und Praxisberichte für Schule und Sozialarbeit. Weinheim / Basel 2004.
- Puhr, K.: Lernangebote für schulverweigernde Kinder und Jugendliche; Pädagogische Probleme unter dem Anspruch von Schulpflicht und Bildungsrecht. Hamburg 2003.
- Simon, T./ Uhlig, S. (Hg.): Schulverweigerung; Muster,

Hypothesen, Handlungsfelder. Opladen 2002.

- Thimm, K.: Schule des Lebens; So könnten Schulverweigerer und Schulverweigerinnen lernen. In: Unser Jugend, Nr.121, 1994.
- Thimm, K.: Schulverdrossenheit und Schulverweigerung; Phänomene - Hintergründe und Ursachen - Alternativen in der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Berlin 1998.
- Thimm, K.: Kooperation; Heimerziehung und Schule. Berlin 2000.
- Thimm, K.: Schulverweigerung; Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster 2000.
- Toyama-B., C.: Jugendliche Sozialisation und familiäre Einflüsse in Deutschland und Japan. Böhlau 2000.
- Warzecha, B.: Schulschwänzen und Schulverweigerung; Eine Herausforderung an das Bildungssystem. Hamburg 2001.
- 荒木慎一郎「西ドイツの社会変化と青少年非行」日本比較教育学会編『日本比較教育学会紀要』第12巻, 1986年。
- 荒木慎一郎「ドイツにおける不登校問題の現状」海外不登校問題調査研究会編『各国における不登校問題の現状』海外不登校問題調査研究会, 2000年。
- 荒木慎一郎「世界の不登校問題⑤ドイツ 転換点に立つ就学義務制度」『月刊生徒指導』8月号, 学事出版, 2002年。
- 大野亜由未「世界の生徒指導事情5 ドイツ1」『月刊生徒指導』8月号, 学事出版, 2004年。
- 大野亜由未「世界の生徒指導事情6 ドイツ2」『月刊生徒指導』9月号, 学事出版, 2004年。
- 小倉清「日本と外国の『登校拒否』現象の比較」『教育』514号, 国土社, 1989年。
- 上蘭恒太郎「いじめに関するドイツ, マレーシア, 日本の意識比較研究一連想調査によるオスナブリュック, ペナン, 長崎の調査一」『長崎大学教育学部紀要 教育科学』第64号, 2003年。
- 上蘭恒太郎「学校に関するドイツ, マレーシア, 日本の意識比較研究一連想調査によるオスナブリュック, ペナン, 長崎の調査一」『長崎大学教育学部紀要 教育科学』第65号, 2003年。
- 佐々木英一「ドイツにおけるハウプトシューレの現状と改革の方向」『現代の学校・教師を問う』鹿児島大学教育学部教育学科, 1996年。
- 佐藤修策「諸外国における登校拒否 ドイツ」稲村博他編『学校教育相談の理論・実践事例集』第一法規出版, 1997年。
- 平田慶子「登校拒否の原因」詫磨武俊他編『登校拒否』

有斐閣, 1980年。

- 山本晃他「西ドイツにおける不登校」『社会精神医学』第11巻第3号, 星和書店, 1987年。
- 吉岡真佐樹「ドイツにおける教育福祉専門職の歴史と現状(1)ーゾツィアル・ペダゴーゲ (Sozialpädagoge) 養成の現状を中心にー」『京都府立大学学術報告 (人文・社会)』第48号, 1996年。
- 吉岡真佐樹「ドイツにおける教育福祉専門職の拡大と分化」『京都府立大学学術報告 (人文・社会)』第50号, 1998年。
- 吉岡真佐樹「ドイツにおける教育福祉専門職の資格・養成制度の動向ー教育専門職の拡大と分化をめぐるー」日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報』1999年(a)。
- 吉岡真佐樹「戦後ドイツにおける社会的教育学 (Sozialpädagogik) の構想と発展」『京都府立大学学術報告 (人文・社会)』第51号, 1999年(b)。

[謝辞] 本稿が成るにあたって, 「生活の学校」の創設を主導したDr. Karlheinz Thimm氏ならびに同校スタッフのDr. Susann Zscheschang氏に, 貴重な資料を提供いただいた。記して御礼申し上げます。