

Title	ヘンティヒの実験学校における生徒の経験 : その方法をめぐって
Author(s)	高松, みどり
Citation	大阪大学教育学年報. 2002, 7, p. 283-290
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/8185
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

〈研究ノート〉

ヘンティヒの実験学校における生徒の経験

— その方法をめぐって —

高松 みどり

【要旨】

修士論文では、ヘンティヒの学校理論における経験概念について思想的にアプローチした。その際明らかとなった彼の経験概念は、その学校実践にどういった影響を与えているのか。今後こういった問題を考えるにあたり、本稿では生徒の経験という行為にアプローチする方法について考える。ここで取り上げるのは、クライネスベルらによる現象学的方法、グステットナーらによる規律化論的方法、ヴルフらによる儀礼・パフォーマンス概念を中核に据えた方法である。その結果明らかとなったのは、クライネスベルらの方法も、グステットナーらの方法も、筆者の問題設定には適合しないが、おそらくヴルフらによる方法であれば適用可能であるということである。確かにヴルフらの方法はヘンティヒの「経験の余地」を閉め出しているようにも思えるが、決してそうではないと思われる。というのもヴルフの場合、生徒達が経験の中で新しい共同体を作り出すというダイナミックな儀礼概念が見られ、それはヘンティヒの経験概念にも通じると思われるのである。

1. はじめに —これまでの研究と新たな問題設定—

筆者はすでに修士論文において、70年代のドイツの学校改革に携わったヘンティヒ(Hartmut von Hentig, 1925-)の経験概念について、その重層的な両極構造を明らかにした。まず彼の経験概念には、プラトンの経験概念とデューイの経験概念という相矛盾する両側面が併存しており、その緊張関係を保つものとしてルソーの経験概念が見られた。さらに、ルソーの経験概念とイリイチの経験概念という両側面も併存しており、その緊張関係を保つものとして、ベンヤミ的な経験概念が見られた¹⁾。

確かに、彼のこういった経験概念がプラトンとデューイの折衷主義にすぎないと批判されたとしても、なんら不思議はない。しかし、彼が「教育者によってあらかじめ選別された経験」(＝ルソー的な経験概念)を、教育的意図から逃れることができるというベンヤミ的な経験概念によって乗り越えようとした点には、当時の経験理解の枠組みを越えたものがあつたといえる。一般に学校で経験が取り上げられる場合には、すでに望ましい経験が教育者の側で選び取られており、生徒は授業でなにかしら「不自然に」「経験させられる」といった感が否めない中で、彼はあえて経験概念を「確定しないで (offen bleiben)」おいている。これによって生徒自身が自分なりに解釈できるという「経験の余地 (Erfahrungsraum)」を残そうと試みたのである。

このように見ればヘンティヒの経験概念は、他方で「綿密な概念規定を行っていない」という批判を受けるとしても、だからこそ「子ども自身が」新たなものを生み出す契機を含んでいる。あるいは逆に、彼が経験概念を言語化していなくても、目に見えない「教育者の」強固な枠組みが、実践を規定することもあるかもしれない。もしそうであれば、それを指摘することも後続する時代の研究者の重要な仕事の一つではなからうか。

よって今後の研究課題は「経験概念をあえて綿密に規定しなかった」ことが、ヘンティヒの実践にどのような影響を与えたのかということである。とりわけ本稿では、彼が設立したビーレフェルト実験学校で、生徒達は自分なりにその経験を解釈することができているかという点に絞って考えていきたいと思う。

2. クライネスベルらによる現象学的アプローチ

この問題を追究する方法としては、実験学校の生徒を対象として、彼らの経験について量的および質的な調査を行ったクライネスベル²⁾のものが挙げられる。

その方法では、“*Schule als biographische Erfahrung*”（『個人史的な経験としての学校』）という彼女の著作名からも分かるように、生徒一人一人の「個人史的な経験（*biographische Erfahrung*）」と、実験学校での日常的な経験とが結びつけて解釈されている。なるほどここでは被験者である生徒は自由な発言を許されているように見えるし、またその発言からは、実に個性的な経験が伺える。とりわけ、彼女の解釈によって、生徒が実験学校での経験を自分の生き方にどのように絡ませているかを鮮明に読みとることができるのである。

しかしながらこの調査には根本的な問題がいくつかある。それは一つにはクライネスベルも懸念していたように、生徒自身がそれまでの人生にとって有意義な経験のみをインタビューの時点で選び取ってしまっていて、逆にその時点で意識に上らなかった経験は、それがたとえ何年か後に有意義なものになりえるとしても、調査には表れてこないという点である³⁾。これは、もともと生徒自身が経験という言葉、従来の狭い意味で理解しているために、当然、発言される「経験」も、ヘンティヒの経験概念よりも狭いものとなってしまっているからであろう。あるいはそれでも、もうすこし長いスパンで調査すれば、初めのうちはとるに足らなかったことが、後に一つの経験として意味をなしたかもしれない。

まさにこの点で、クライネスベルと筆者との視点にずれが生じてくる。彼女は、生徒の個人史と実験学校での経験とがどのように関わるかという点に着目する。それに対して、筆者が（おそらくヘンティヒも）重視するのは、生徒が何気なく感じたことや何の目的もなく楽しんだことが、後から見てなんらかの意味を持ったり、後の経験と結びついて一連の意味を生んだりすることなのである。こういった長い時間軸で捉えられた経験は、彼女の調査には表れてこない。彼女の調査では、何らかの目的や意味を持つ経験のみが取り上げられている。この結果、ヘンティヒの経験概念の豊かさが失われてしまっているように思われるのである。

3. グステットナーらによる規律化論的アプローチ

実際にビーレフェルト実験学校を対象とした研究は、これまでのところクライネスベルによるもののみであるが、それ以外の方法としてはどのような方法が考えられるだろうか。次に取り上げる規律化論者ら（グステットナー、ベンデレ、コストラ）による方法は、生徒の経験にアプローチするといっても、とりわけ経験が生徒の自己規律化を促す道具となっていないかという点に着眼するものである。先に取り上げた調査における生徒の発言を見れば、「経験の余地」の重要性を唱えたヘンティヒの学校であっても、やはりそこでの経験は理想的な経験を内面化しているにすぎない。こうした関心の下で論を進めていくとすれば、彼らの方法は参考になるように思われる。

グステットナーらは、学校空間のあり方に焦点を当て、規律化論の立場から近代教育を批判している。周知のように、フーコーはその著作『監獄の誕生』の中で、囚人がパノプティコンの中でそこでの権力関係を内面化し、自己規律化してゆく様子を描いたが⁴⁾、彼ら規律化論者に共通する関心こそ、「まなごしの懲罰的、矯正的な機能に関するフーコーの諸考察を教育空間に対して適用し、彼の理論をさらに敷衍すること」であった。こうして、その教育空間論の鍵となる「見通し性」が、教室および校舎で検討されたのである。

この方法を用いれば、すでに山名⁵⁾が田園教育舎を批判したように、実験学校を批判することができるかもしれない。しかし、実験学校の批判に終始していいのか。そもそもこの方法は、あくまで教育者のまなごしの届く範囲を分析するのであって、まなごしの届かないところで生起する生徒の経験は考察の対象とはなっていない。もしかすると、そこでは生徒は自由に経験しているかもしれないのに、この方法では、教師のまなごしを逃れる部分は、いわばブラックボックスの状態に置かれる。しかしながら、ヘンティヒが重視し、本論でも問題としたいのは、むしろこのブラックボックスの中身なのである。

以上の二つの方法は「学校において教育的意図とは無関係な経験が見られるか」という本研究の問題設定には、不適切である。クライネスペルの分析を見ても規律化論者らの分析を見ても、そのような経験は表れてこないのである。ここで、本研究の問題に答え（教育的意図とは無関係な経験を確認し）、さらにその中身まで明らかにするものとして、ヴルフらの方法が思い当たる。以下ではそれについて見ていきたい。

4. ヴルフらによる儀礼概念を中核に据えたアプローチ

教育的な意図とは無関係な経験を社会化の過程にしほり込むならば、近年、実践研究にも足を踏み入れたヴルフらによる、儀礼概念を中核に据えた方法が考えられる。彼らは、上述の「教育的な意図とは無関係な経験」を認め、さらにその経験の中で「社会化が促されるプロセス」を見いだそうとしている。この社会化のプロセスこそ、ヴルフが「儀礼」と呼ぶものなのである。

なるほど、大人から見れば無秩序に見える子どもの経験の中にも、社会のルールを身に付けるための秩序が見られるかもしれないし、それは広い意味で「儀礼」と言えるのかもしれない。ヴルフらが着目するのはまさに、教育者によって作られた秩序と、子どもの経験から生まれる秩序との絡み合いなのである。

当然ながらこういったヴルフの儀礼概念は、ヘンティヒの広い経験概念の一面を明らかにするものにすぎない。ヘンティヒは、子どもを共通の経験の中で社会に適応させようとしたというよりも、全く個人的な経験の世界を大切に、個性化を促そうと試みたとすら言える。しかしながら、個性化のプロセスは極めて個人的・個別的なものであるため、研究対象として取り上げるには限界がある。従って、より一般的なモデルを取り出すために、ここでは集団に共通した社会化のプロセスを調査の対象としたい。それによって、実験学校における経験の、少なくとも概念的な特徴を明らかにすることができるかもしれない。

このようにヴルフらの方法は、子どもの経験の中に、教育者の意図によらない、あるいはそれから相対的に独立した社会化のプロセスを見出そうとするものであり、本研究の問題に一つの解答をもたらすものとなり得る。この可能性をさらに検討するために以下では、ヴルフによる“*Das Soziale als Ritual* (儀礼としての社会的な行為)”の序章及び第二章にもとづいて、この方法の特徴(①～③)を説明し、具体的な方法を概観した上で(④)、ピーレフェルト実験学校に関する研究に適用可能かという問題について考えてみたい(⑤)。

① 儀礼

ヴルフによれば、近年、儀礼の肯定的な側面(社会的行為を成り立たせ、維持し、改善する側面)が注目されているという⁶⁾。儀礼は、単に個人を社会に適応させる(時には個人を抑圧する)だけではなく、「共同体を生み出し」、「共同体が問題や衝突を処理できるようにする」⁷⁾のである。このように彼は、儀礼が社会化を促す側面を見直そうとする。

まず、彼の言う儀礼には二通りの機能がある。その一つは、広義の「通過儀礼(Übergangsrituale)」⁸⁾としての働きである。例えば子どもは、休憩時間から授業時間に入る際、無意識的に「遊びグループの一員」から「授業を受ける生徒」に切り替わる必要がある。この際、子どもがそれまで持っていた(グループの一員の)属性は取り払われ、どの領域にも属さない「リミナルな」⁹⁾状態を経て、新たな(生徒の)属性が付与されなければならない。ヴルフは、こういった通過儀礼的な要素を日常生活に見出そうとするのである。

もう一つの機能は、たとえば仲間と一緒に食事を取ってグループの絆を強めるといった、「強化儀礼(konnektive Rituale)」としての働きである。

ここでヴルフらの調査を見れば、同じ朝食という儀礼でも、家庭によって通過儀礼的に働く場合と、強化儀礼的に働く場合とがあることが分かる。例えば、ある家庭では、朝食を一緒にとることで、個人は、眠りという個人の世界から「切り離され」、共同体のメンバーへと「変えられる」。そして再び労働の世界へと「解放される」のである¹⁰⁾。この経過には、ジェネップやターナーが挙げた、通過儀礼の三つの段階、すなわち「分離」、「過渡」、「統合」の段階が見られる¹¹⁾。しかし他の家族では、むしろ朝食は強化儀礼と

して働いている。それは、個人が家族の場を離れる前に、家族を共同体として確認し、その絆を強めようとするのである¹²⁾。

以上見てきたように、ヴルフは非常に日常的な意味で儀礼概念を用いている。それはあえて要約するならば、相互行為のモデルが、一定の身振りを交えて、身体的・感覚的に繰り返し表現されながら、共同体の秩序や境界、価値観や規範を作りだし、確認するものなのである。

② 儀礼の遂行的な（パフォーマティヴな）側面の重視

周知のように儀礼での行為には、なんらかの意味が込められており、儀礼にはそれを象徴する働きがある（たとえば生殖を象る儀礼は、第二の誕生という意味で、大人の仲間入りを象徴している）。この意味で儀礼は象徴的であると言われる。これについては、すでにターナーが「儀礼の最小の単位はシンボルである」というテーゼを立てている¹³⁾。こうしてこれまで儀礼の考察の際には、象徴的な面のみが目目されてきた。

これに対してヴルフらはむしろ、儀礼の中でシンボルが「実演される」という、「遂行的な（パフォーマティヴな）」側面に目を向ける¹⁴⁾。彼らの調査から具体例を挙げると、家族揃って朝食をとった後、子ども達が学校へ持って行くパンを自ら調理する光景は次のように解釈される。このパフォーマンスは、パンが「生活」を象徴するものだとすれば、一人で生活する大人への第一歩を演出しているという。このように彼らは、シンボルが「どのように実演されるか」という点に重点を置くのである。

確かに、何かを象徴するもの（パン）があっても、それが実際に儀礼の中で取り扱われなければ（子ども自身によって調理されなければ）意味を持たなくなる。シンボルが独自の意味や影響力を持つには、まずなによりもそれが用いられる必要があるのである¹⁵⁾。こうしてみるとシンボルも、そのパフォーマンスに依存しており、シンボルが実演されることによってはじめて儀礼が成り立つことが分かる。

逆にシンボルが力を持たなくなるとしても、それをフォローする形で儀礼が遂行される場合もある。彼らが調査した家族の発言から明らかとなるのは、クリスマスの祝祭は、たとえクリスマスツリー（シンボル）が焼えても、火を消そうと試みるという形で、共同体のための儀礼は遂行される。むしろ、共同体としての家族が崩壊の危機にさらされるのは、メンバーが欠如したり、揃っていても無関心で沈黙が続いたりして¹⁶⁾、儀礼の遂行そのものが不可能となった時なのである。

このようにヴルフらは、象徴的な面のみを考察するこれまでの方法を批判する。儀礼の遂行的な面を見れば、関与者の身振りやコミュニケーションが絶えず生じ、共同体のアクチュアリティに深く関わっている¹⁷⁾ことが分かる。よってむしろこの面を考察すべきだと言うのである。

さらに、ヴルフが儀礼を「遂行的」と言う場合、「遂行的（パフォーマティヴ）」という概念を生んだ、オースティン（Austin, J. L.）¹⁸⁾の「言語行為理論（Sprechakttheorie）」を引き合いに出す¹⁹⁾。

ヴルフによれば、オースティンが「遂行的な発話」と言う際には、その発話が真理であるかということよりも、その発話が状況に適しているかが問題となるという。たとえば結婚式で「はい」と新婦が言う際、その言葉は、後に結婚生活を営むという行為自覚の表明となっている。このように「遂行的な発話」はそれ自体、「新しい状況を自覚させる行為」、より適切には未来における秩序の先取りといえるのである。

他方、パフォーマティヴという言葉には、「遂行的」という意味と並んで、「実演的」という意味もある。名詞形の「パフォーマンス」には、演劇の場面で使われる「即興演技」という意味がある。共同体では、メンバーが場の状況に応じてそれぞれの役割を演じることによって、全体としてのまとまりが確保される。それはいわば、それぞれ役者がその場その場で自分の役を演じ、一つの舞台を作り上げる「即興演技」なのである。さらにその際、状況に合わせて「上演中のアレンジ（szenisches Arrangement）」²⁰⁾が加えられる。ここには、単なる同じ儀礼の反復ではなく、場によって新たなものが生まれる契機も見られるのである。

③ ミメシスによる儀礼的知識の伝授

他方で、儀礼の際には、儀礼を実践するための知識や能力が必要であり、それを引き継いでいくためには、そういった知識を「伝授する作業（Instituierungsarbeit）」²¹⁾が不可欠である。

この作業は、模倣（ミメシス）によって行われる。共同体に加わる者は、儀礼に参加し、他のメンバーを模倣する中で、儀礼的な知識を獲得する。つまりその知識は、自ら儀礼的な行為を真似て一定の身振りを身につけることにより、感覚的に習得されるのである。

このような形で儀礼的な知識が身につけられるのも、儀礼が身体的なものであり、それが「上演による（szenisch）」²²⁾ものからである。儀礼の実践は、関与者が意識的に学ぶよりも、無意識のうちに模倣することによって、より持続的なものとなるのである²³⁾。

④具体的な調査方法について

こうしてヴルフらは、エスノロジーの影響を受けた、質的な、テーマ別事例研究を行う。とりわけ中心となる方法は、会話分析、参与観察、グループ討論そしてインタビューである²⁴⁾。以下では、本研究に直接関わるとと思われる学校分析についてそのポイントを取り上げる。なお、経験的な調査を行うために、調査対象はベルリン都市部の小学生（10～13歳）の日常的な儀礼行為に絞られている。

学校では、そこにある空間的・時間的な移行を契機に、儀礼的な行為が上演されるが、この調査で注目されるのも、その際の差異の処理方法である。とりわけ、すでに述べたように子どもが「仲間グループの状況」から「生徒の状況」へ移行する際の通過儀礼が注目される。ここで注目される「移行段階」は、たとえば月曜の朝に学校が始まる時のことである。さらに言えば、生徒が学校に到着する時、教室の前で待っている時、戸を開ける時、教師と生徒が定位置につく時のことである。逆に、週末に生徒がクラスという共通の経験の空間を離れる時も「移行段階」と呼べる。ここでは、「移行段階」でどのような儀礼が形成され、どのようにしてそれが子どもの間に共同体を生み出すのかということが問題とされるのである。

⑤ビーレフェルト実験学校での適用について

このようなヴルフの方法を用いて、ビーレフェルト実験学校を分析するとすれば、どのようになるだろうか。最後にこの点について考えてみたい。

上述のように、ヴルフらが学校を調査する際には、子どもが「仲間グループの一員」から「生徒」へ移行する行為が問題とされる。この視点をヘンティヒの学校で用いるとすればどうなるだろうか。まず、彼の学校には教室という、空間的な区切りがない。また時間的な移行についても、彼の学校では、休憩時間は各自の作業の出来具合に合わせて生徒自身によって設けられる。さらに、グループの移行という点でも、彼の学校にはクラスという集団がなく、授業が同学年のグループで行われる。グループは移動可能で、一人で学習することも可能である。

こういった意味で彼の学校には、移行を促す断絶そのものが、通常の学校よりも少ないと考えられる。しかし、学校ないし教育者側から提供される儀礼的な諸要素（明確な区切り）が少ないからといって、通過儀礼が展開されないということにはならないかもしれない。むしろ生徒は通常の学校以上に積極的に儀礼を展開できるかもしれない。そのような状況だからこそ、生徒自らがより強固な境界を設定し、それを契機にした通過儀礼的な行為を繰り広げ、生徒たちによる秩序が作られているかもしれないのである。さらに実験学校では、授業の中にまで儀礼的な要素が持ち込まれているかもしれないし、その際には生徒のみならず教師もまた儀礼の一部となっているかもしれない。

よって実験学校で儀礼的行為を考察する際には、通常の学校にあるような時間的な境目（授業／休み時間）・空間的な境目（教室／廊下）・人間関係の境目（クラス／仲間集団）を観察するだけではなく、対象を広げて、校舎全体で行われる行為全てを連続的に観察する必要がある。実験学校で明確な「移行段階」が見えにくくなっているとしても、やはりそこにも何らかの時間・空間の移行の要素が見られるはずだからである。実験学校をこの方法で調査するならば、その際に見られる儀礼的行為を、ヴルフらの観察に見られた儀礼的行為と比較する必要がある。そして最終的には両者の間で、儀礼によって促される社会化のあり方がどのように異なるのかという点を考えてみたい。

5. おわりに —今後の課題—

以上見てきた限り、ヴルフらの方法は本研究にも適用できると思われる。ただ、彼らの方法が適用できるかという問題と、彼らの方法がヘンティヒの経験概念の独自性を映し出すのに最適かどうかという問題は別である。たとえ実験学校に子ども達の儀礼的な行為や、特徴的な社会化のプロセスが見られたとしても、それがヘンティヒの概念の独自性を保証するというにはならないだろう。少なくともこれまで見た限りではヴルフらの方法は、ヘンティヒの求めた「経験の余地」というものをむしろ締め出しているように見える。しかし果たしてそうなのだろうか。

すでに述べたように、ヴルフが着眼するのは、個人を既存の共同体に適応させるといふ儀礼の働きにとどまらない。仮にもしそうであるとすれば、その場合には確固たる共同体が存在し、儀礼には共同体独自のルールがあり、儀礼を受ける者は自分の好き勝手な経験は許されないだろう。この場合、ヘンティヒが言うところの「経験の余地」のようなものは極度に制限されてしまう。

しかしながらヴルフの意味する儀礼は、個人同士が共同体そのものを作り出すというダイナミズムを描いている。子どもたちが好きなように遊ぶ中で新たなグループが生み出されるという儀礼を考えれば、その前提としてヘンティヒの言う「経験の余地」が必要となってくるのではないか。このように考えれば、確かにヴルフの方法論のみを用いて、ヘンティヒの経験概念の全容を明らかにすることはできないかもしれないが、少なくともその一側面は明らかにできるといえよう。

<注>

- 1) 拙稿 2001「経験の空間としての学校に関する人間形成論的考察—ヘンティヒの経験概念を軸に一」大阪大学大学院人間科学研究科 修士論文
- 2) Kleinespel, K., *Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen*. Weinheim und Basel 1990. クライネスベルらの研究は、1985年に卒業した生徒の客観的な学習データの調査（アンケート調査）と主観的な発言の調査（インタビュー調査）とを組み合わせた事例研究である。調査対象は、後0学年（就学前教育）から11学年まで通った第一期生達である。また調査時期は、1985年3月と4月（卒業直前）、そして86年の3月と4月（卒業後一年目）であり、とりわけ二回目の調査は、卒業生が社会に出た後に実験学校から少し距離を取ることができるようになっている。
- 3) Ebd.
- 4) フーコー、田村淑訳 1977『監獄の誕生—監視と処罰—』新潮社
- 5) 山名淳 2000『ドイツ田園教育者研究』風間書房
- 6) Vgl. u. a. Bell 1992, 1997, Riviere 1995, Soeffner 1992, Gebauer/Wulf 1998, Belliger/Krieger 1998, Schafer/Wimmer 1998, Caduff/Pfaff-Czamecka 1999, Kopping/Rao 2000.
- 7) Wulf, Althans, Audehm, Bausch, Gohlich, Sting, Wagner-Willi, Zirfas und Opladen, Leske+Budrich, 2001, S. 7.
- 8) 「通過儀礼(rites de passage)」とは、フランス民俗学者ジェネップGenepによれば、「場所・状態・社会的地位・年齢のあらゆる変化に伴う儀礼」であり、人生の重要な節目（誕生・成人・結婚・死など）にあたって、個人が新たな人生段階に入ることを表示するものである。なおジェネップは、通過儀礼がすべて分離・周辺・再統合の三段階によって特徴付けられることを示している。分離の段階では、社会構造の中に定められていたところや文化的諸条件からの、個人あるいは集団の分離を意味する象徴的行動がある。次の時期は、儀礼の主体がそれ以前の属性を失い、それ以後の属性をいまだ獲得していない移行の時期にあたり、主体の特徴もあいまいである。再統合ないし再加入の段階では、儀礼の主体は、再び比較的安定した状態にあり、構造的な権利と義務を持つようになり、そこでの慣習的な規範と倫理的基準に則して行動するように期待される。
(Van Genep, *The rites of passage.*, London: Routledge and Kegan Paul, 1960)
- 9) ターナーによれば、「リミナルな」状態とは、法や伝統や慣習によって決められた地位の間の「どっちつかずの」状態を意味する。よってこの「境界」にある人の属性は、「あいまいで不確定な」ものとなるのである。
(V. W. ターナー、富倉光雄訳 1976『儀礼の過程』新思索社、126頁)
- 10) Wulf, u. a., *Das Soziale als Ritual*, Leske+Budrich, Opladen 2001., S. 73.
- 11) Ebd., S. 72.

- 12) Ebd., S. 60.
- 13) Ebd., S. 52.
- 14) Ebd., S. 39.
- 15) Ebd., S. 50.
- 16) Ebd., S. 104.
- 17) Ebd., S. 54.
- 18) 1950年代の英国日常言語学派の一人。遂行的な言語使用についての理論、「言語行為論 (speech act theory)」を創始した。「言語行為論」によれば、たとえば「後ろから自転車が来ている」という発話は、路上の光景を記述しているようにも聞こえるが、状況によっては「危ないから避けたほうがいい」という忠告としての行為を「遂行する (perform)」ものである。オースティンは、従来の言語論が言語の役割を事態の記述に限定し、それにく真一偽」という規準のみを適用していた点を批判し、発話のもつ行為遂行的機能を指摘した上で、言語行為を、発話行為 (locutionary acts)、発話内行為 (illocutionary acts)、発話媒介行為 (perlocutionary acts) という3種類のクラスに区分した。たとえば授業中、教師が一人の生徒に「何をしているんだ!」と言ったとする。この時、教師は①その文を組み立て声に出して発するという意味で「発話行為」を遂行し、②同時に「質問」という「発話内行為」を遂行し、③さらにそれによって、ある場合には生徒を「叱責」したり、他の場合には「鼓舞」したりするという、「発話媒介行為」を遂行しているのである。(教育思想史事典pp258- pp.259.)
- 19) Wulf, a.a.O. S. 8.
- 20) Ebd., S. 8.
- 21) Ebd., S. 9.
- 22) Ebd., S. 15.
- 23) Ebd.
- 24) Ebd., S. 42.

〈Research Notes〉

Methods for Approaching Pupil's Experience at the von Hentig's Laboratory School

TAKAMATSU Midori

In my master's thesis the concept "experience" by von Hentig was considered, and it became clear that he gives great importance to providing room for children in order for their experiences. In this paper, in order to approach his concept of experience in the school practice at Bielefeld, three methods are examined: the method of Kleinespel, the method of Gstettner and the method of Wulf.

First, the method of Kleinespel is examined. By this method experiences, which von Hentig uses in broad sense, do not clearly appear.

Second, the method of Gstettner is considered. By his method pupil's experiences, which are disciplined by modern pedagogy, can be cleared and criticized. However the further possibility inherent in child's experience, can not be inquired into closely.

Lastly the method of Wulf is investigated. By his method the process of socialization in children's experiences can be cleared. Especially he insists on the concept of ritual and the ritual performance in the community. For example, at school pupils play in peer group and they make their own rule. Wulf calls such a process of community formation "ritual". And a child as a member of peer group before the lesson must change into a child as a pupil during the lesson. Wulf calls such a change "transitional rite". Even by his method all aspects of von Hentig's concept of experience can not be cleared, however, in Wulf's method, dynamic aspects of the concept of "ritual" which pupils create a new community through their experiences become clear and it seems to lead to Hentig's concept of experience.