

ベルトルト・オットー学校における「子どもから」の カリキュラム・デザインとその源流に関する一考察

内 藤 由佳子

A Study of Curriculum Design “vom Kinde aus” in Berthold-Otto- Schule and the Origins of Curriculum Development

NAITO Yukako

Abstract : This paper seeks to clarify, from the level of specific classes in practice, curriculum development “vom Kinde aus” in Berthold-Otto-Schule as was at the core of integrated learning in the period of Germany’s New Education Movement (Reformpädagogik, or reform pedagogy) that emerged at the beginning of the 20 th century.

That Movement focused on “internal” reform with the pupil him or herself at the core. The development of the pupil’s personality was to be promoted by autonomous and independent creative action and the pupil’s needs were to be respected. School was to become an educational space where teachers would act as partners and assistants for the benefit of the pupil. A major educational goal was the promotion of the pupil’s social and political responsibility. Due to this lack of obvious direction by a teacher, classes in practice at Berthold-Otto-Schule have been characterized as “incidental/opportunistic learning” that sought to provide for the concept of a flexible curriculum.

Rejection of a curriculum in static or arbitrary “form” in Berthold-Otto-Schule ; instead, a curriculum as a flexible and cooperative “diversity” was intended.

Thus, education in Berthold-Otto-Schule can be reappraised as a form of education that surmounts its conventional critique as “abandonment of methods.” The perspectives of perceiving learning in an integrated manner in classes and flexibly conceiving the curriculum from the child’s point of view are very telling for today’s curriculum development of the preschool and the elementary school at the connected period as well.

はじめに

今日、幼児教育・初等教育をめぐる課題として、子どもを主体とする柔軟なカリキュラム構想の重要性があげられる。学びの連続性を保障するために、各園・学校の特長を生かした連携がカリキュラムづくりの段階から多様に展開されている。

平成 20 年度の保育所保育指針改訂を経て、保育所は保育課程を作成することとなり、幼稚園の教育課程とあわせて 3～5 歳児のカリキュラムはほぼ統一化が

図られたと言える。これを受けて、幼稚園、保育所は子どもや地域の実情に合った柔軟かつ創意工夫を凝らした独自のカリキュラムを編成することが求められるようになった。

こうしたカリキュラム編成は、小学校への滑らかな接続を視野に入れた長期的視野に基づくことが重視されており、編成の過程において地域や小学校の教師と協働で新たなカリキュラムづくりがなされている。その際、保育者、教師は単に年間指導計画をすりあわせるのではなく、相互の実践を丁寧に見取り、一人ひとりの活動の意味を見出し、それを自らの次の実践に活

かすために、個に応じた柔軟なカリキュラムをデザインする力が必要となる。

19世紀末から20世紀初頭のドイツ新教育運動では、制度化された学校教育の中に子ども固有の価値と能動性を見出し、「子どもから(vom Kinde aus)」をスローガンとする新しい教育運動が展開された。特に、オットー(Otto, Berthold, 1859-1933)によって設立されたオットー学校(Berthold-Otto-Schule)は、子どもの主体的な学びを重視しながら、柔軟なカリキュラムを構想することによって幼児教育段階、初等教育段階に連続性をもたせ、子どもと共に作る学びを実践した。オットー学校におけるカリキュラム構想のあり方を保育者のかかわりまたは教師の指導性の視点から検討することは、今日の保育、とりわけ幼小連携のためのカリキュラムづくりにおいても示唆に富むと考える。

そこで本稿は、オットー学校における子どもを主体とするカリキュラムの理念について考察し、それが教師の指導性としてどのように具体化しているのか踏まえた上で、カリキュラム・デザインのあり方を明らかにすることを目的とする。さらに、ドイツにおいてこうした子ども主体のカリキュラムがどのように発展してきたのか、その源流についても明らかにしたい。

1. 「子どもから」のカリキュラム協同構想

子どもの問いを契機に対話に基づいて授業を組織するオットーの授業実践は、一方で、子どもの内発的な興味に偏するあまり何ら系統性を持たない「機会教授(Gelegentlicher Unterricht)」であるとの批判を受けてきた¹⁾。しかし、オットーはカリキュラムを提示はしていないものの、教師の指導性については明確に論じており、指導そのものを放棄した自由を子どもに与えていたわけではない。それでは、オットーは、こうした学校組織の中で、どのように指導性を発揮し、どのような学びを構想したのであろうか。

ここでは、まず、オットーの用いた「カリキュラム」の概念を整理した上で、オットーの「学習内容配列案」からカリキュラムのあり方を検討したい。

ドイツにおいて、一般的にカリキュラムを示す際、レーアプラン(Lehrplan)という語を用いる。これは、ドイツ各州の指導要領・要綱(Richtlinien, Rahmenrichtlinien)と同義で用いられ、教育内容・方法を含むわが国の学習指導要領に相当するものである²⁾。しかし、オットーはその著作の中で、自らの「カリキュ

ラム」を表現する際、レーアプランという語ではなく、レーアガング(Lehrgang)という語を用い、後述するようにレーアプランを「固定的な型」であると批判している。

Gangとは、ドイツ語で、①歩み、②進展、経過を意味する語である。このことから、オットーの言う、「カリキュラム」とはプランとしての「型」ではなく、「学習の軌跡」としてとらえられていたと考えられる。この考え方は、「カリキュラム」を教授・学習過程と捉えていた伝統的なドイツ教授学の思想とは異なり、オットーは、指導法や評価、子ども観など「カリキュラム」をより広い意味でとらえていたとすることができる。そこで、本研究では、オットーのレーアガングという語を、計画、実施、点検という3つの視点をもった今日的な「カリキュラム」と同義であるにとらえ、「カリキュラム」と表すこととしたい。

オットーはカリキュラムに代わる「学習内容の配列の原則」として、以下の3点を挙げている³⁾。

- ①子どもの興味から始めること
- ②対象との直接的なかわりから明確な概念把握へ導くこと
- ③授業は対話によって柔軟に構成すること

つまり、学習は子どもの興味を出発点に、子どもが主体的に事柄や関係に関わる活動を通じて、対象に気付き、その本質を理解するように導くことであり、さらに、そのような学びは固定的に捉えられるのではなく、子どもとの話し合いによって常に修正・変更可能なものとして考えられていると言える。

オットーは子どもの学びにおいて「始まりは読み書きではなく、教師や子ども同士の精神的な交流に基づく自由な活動を重視する⁴⁾」と述べ、子どもの興味に基づく体験から授業を組織する重要性を主張する。その際、子どもの個々の興味や活動に依りながらも、それが他者とのかわりの中で深められることが目指されている。これは、「教育というものは完全に自分自身によって、そして最終的には成長という形でなされるのではなく、他者との精神的な交流に基づいて行われるものあり、子どもは他者と交流し、関わり合うことを通じて環境と世界に対する考え方を形成する。そして、それは対話における問いや答えにおいて促進され、言葉とともに認識の力は発達する⁵⁾」と考えられているからである。つまり、オットーは子どもが教材となる対象と直接的に対峙することによって、自己の経験に裏打ちされた子どもの気付きを生み、そこに対話に基づいたさまざまな他者の視点や活動を重なり合

わせることによって、対象の本質へと導くことを意図していたと言える。さらに、「教師は子どもの観察に基づいて、いつどのような援助が必要であるか、また最適な援助とはどのようなものか、など援助のあり方についての法則性を見出してゆく。こうして作り上げた指導計画は、子どもに対する「型」ではなく、教師にとっての補助的手段である。そして、子どもが他の活動や支援を要求する場合は、子どもは指導計画を改訂する権利を持つ⁶⁾」として、固定的なカリキュラムは放棄するが、子どもと教師の相互交渉の結果として多様な可能性を含み持ったカリキュラムの必要性が強調されている。

オッターは「私たちは根本的にレーアプランを持たない⁷⁾」と主張したため、これまでその実践は「偶発的で場当たりのなもの」であるとの批判がなされてきた。しかし、オッターのいう「レーアプラン」とは、「教師が選定し、作り上げた型 (Schablonen)⁸⁾」を意味し、このような従来の固定的、一方的な「レーアプラン」のでは、「子どもはその型の中に日ごとに抑圧され、子ども固有の本性がどの方向に向かっていくかについては、全く問題にされない⁹⁾」と一定の型のもとに子どもを統一するやり方を批判する。さらに、「私の学校で構想している「レーアプラン」の廃棄は、学習の秩序の崩壊を意味するのではなく、子どもの成長の歩みを入念に学問的に観察し、子どもの学びの機会と支援に対する準備を意味している¹⁰⁾」と述べ、固定的なレーアプランは廃棄するが、子どもの側からの要求に基づいて、子どもと教師の相互交渉の結果としてカリキュラムの成立を意図している。

このようにオッターのカリキュラムは、固定的な型を廃すことによって、子どもの学びの道筋を柔軟に構成し、対話によって子どもと共に創り出していかねばならないものと構想されていると言える。

今日、カリキュラムを組織し、作成する活動を一般に「カリキュラム編成」、「カリキュラム開発」という用語が用いられる。これらは、カリキュラムの計画、立案、実施、評価、そして再構成を含む包括的なカリキュラムづくりを意味し、どちらかといえば合理的・科学的な「プランニング (計画)」に重点が置かれた活動であるのに対して、最近では、教師の内的な創造・想像力を重視し、より大きな全体を志向する「カリキュラム・デザイン」としてのカリキュラムづくりの必要性が強調されている¹¹⁾。但し、両者は二項対立的に存在するのではなく、全体はデザインの立場から考え、ある部分で可能なところはプランニングの立場で

作るなど、両者を組み合わせたカリキュラムづくりが重要であるという。そして教師の「プランナー」としての活動は、「デザイナー」としての活動の一部と捉え、全体としては教師を「デザイナー」ととらえることが望ましいとされる¹²⁾。

オッターのカリキュラム構想を見ると、プランとしてのカリキュラムは補助的なものとして大枠を示すにとどまり、具体的な内容や方法は一人ひとりの子どもに即して柔軟に設計・図案化されていると言える。本研究では、オッターのこの視点こそが、授業レベルからの「カリキュラム・デザイン」であるにとらえ、オッターのカリキュラムづくりに「カリキュラム・デザイン」の語を用いることとする。

以上のような、子どもと教師によるカリキュラムの協同構想の視点は、オッター学校の時間割表の中にも見出すことができる。オッター学校では、まず、時間割を作成する際、子どもと教師の十分な話し合いから始められる。黒板には枠が書かれた白紙の時間割表 (Stundenplan) が貼られ、子どもには「やりたいことメモ (Wunschzettel)」と呼ばれる紙が配られる。授業の総時間数のみが予め決定され、その中でどのような内容を学びたいのか各自、用紙に記入し発表する。教室や教師の事情を考慮ながら話し合いが進められ、完全に子どもの希望を反映したものとはいえないが、子ども自身が納得した形での時間割が完成する。しかし、この時間割も固定的なものではなく、「単に目安に過ぎない」とされる¹³⁾。それは、子どもが興味を持ち、授業で行いたいと思っている事柄を予め全てはめ込むことは不可能だからであり、時間割には、その時々で子どもにとって必要なことを重ね合わせる必要があるという¹⁴⁾。また、時間割の中には授業の合間に「自由な空き時間 (Zwischenstunde)」が存在する。この時間は、授業の展開に応じた時間調整の役割を果たすと同時に、子ども自身の自由な活動の時間として機能している。この時間には、子どもは校庭で遊ぶ、または図書館で読書するなど、自由に過ごすことができるのである。

以上のように、オッターのカリキュラムは、固定的な型を廃すことによって、子どもの学びの道筋を柔軟に構成し、対話を通じて子どもとともに創り出していくものと捉えられる。そして、こうした思想が前提となっただけで、¹⁵⁾「子どもから」のカリキュラム・デザインが実現できると構想されていたと言える。

それでは、「子どもから」のカリキュラム・デザインを進める上で、教師は具体的にどのような形で指導

性を発揮したのであろうか。オットー学校において、「自由」と「柔軟さ」を子どもの学びの中に位置づける時、重要な役割を果たすものに、子どもによる、①学校ノート(Schultagebuch)、②みんなの日記(allgemeines Tagebuch)、そして教師による、③日課ノート(Stundenbuch)という3種類の記録媒体がある。

「学校ノート」とは、それぞれの子どもが毎日の学びの内容と成果という形で記録するノートで、興味を持ったこと、分からなかったこと、達成できたことなど、その進捗状況を記録するものである¹⁵。これは、固定的なカリキュラムを廃し、多様な選択の幅をもつオットー学校での学びを、子ども自身の中で系統立て、客観化する働きを持つ。さらに、それは今日のポートフォリオ的な自己評価記録としての機能も併せ持っていると言える。これによって、子ども自身が自らの活動の足跡を振り返ることができる。

次に「みんなの日記」とは、子どもが、自治活動、遠足、クリスマス会の準備などコース全体の活動内容を記すものである¹⁶。これは、決定事項の確認や評価など、「学級日誌」としての意味合いを持つと考えられる。

教師による「日課ノート」とは、毎日の授業で子どもが何を学び、どのような関心に基づいてどのような行動を取ったかなど、次の授業を進める上で必要な子どもに関する情報を教師が書き留めておく記録を言う¹⁷。子どもの興味から芽生えた気付きを、対話を通して認識へと高めていくカリキュラムをデザインしていくためには、子ども一人ひとりに対する入念で長期的な観察が不可欠となる。

このように教師の観察や評価は、点数ではなく、継続的に子どもの発達や変容を見守る形でなされる。こうして教師が蓄積した子どもの記録は、最終的には子どもの活動や気付きを価値付けるものとして、子どもの学習にフィードバックされてゆく。そして、教師の評価とともに活動の連続性を支えるものとして、子どもの記録による自己評価がなされる。オットーは、「子どもの認識過程は外側(教師-引用者)から観察すると同時に、子どもの自己観察という視点からも確認されなければならない。そして外側からの観察によって得られた事実は、それに対応する内的な観察によって解釈されなければならない¹⁸」と述べ、子どもの観察結果を踏まえることで、多元的な評価や創造的な学びが可能になると考えられる。ここに、オットー学校の子どものカリキュラム・デザインの原理を見ることができる。

これまでの先行研究では、表面的に解釈されたオットーの言説、あるいは部分的な授業実践のみが取り上げられ、カリキュラムの廃棄とそれに伴う指導性の後退という一面的な評価が定着していたように思われる。しかし、具体的な実践記録やオットー学校の教師の記録から改めてオットーの教育観を見直すと、そこには子どもの自発的要素を重視しながらも、教師が対話を通じて一人ひとりの学びに入り込み、教師の願う方向へ子どもを導こうと努力する姿が浮かび上がる。オットーは、子どものつぶやきや活動を丹念に見取り、記録することによって指導性を発揮し、個に応じたカリキュラムをデザインしていたと言える。

2. 子ども主体のカリキュラム構想の源流

このように、オットー学校では、教師が子ども一人ひとりの主体的学びを尊重し、柔軟で長期的なカリキュラムが構想されていた。しかし、こうした試みは、オットーによって初めて提唱されたものではなく、18世紀末から19世紀初頭のドイツにおいて、オーフェルベルク(Overberg, B. H., 1754-1826)、ディンター(Dinter, G. F., 1760-1831)によって、「庶民の子どもの側に立った初等教育の改革¹⁹」として実践されていた。

ここでは、オーフェルベルク、ディンターの子どもの学習の主体におく教育方法を明らかにし、オットー学校のカリキュラム構想と重複する視点を洗い出すことによって、オットーの「子どもから」のカリキュラム構想の原点を探り出したい²⁰。

オーフェルベルクは、1783年ミュンスターに開設された師範学校(Normalschule)の初代校長として、とりわけ初等教育の教授法の発展に尽力した。彼は、書物の暗記を中心とする画一的な教育を批判し、1793年には教員養成のためのテキストとして『ミュンスター侯国における学校教師のための有用な授業の手引き(Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Fürstentum Münster.)』を著した。これは本来、ミュンスターの学校教師のために書かれたものであったが、その主張は、ミュンスターのみならず、地域や時代を超えて子どもの主体的な学びと人格形成に寄与する基本的指導書として広がりを見せた²¹。オーフェルベルクは、この著書を通じて、副業的でその専門的役割が等閑視された、当時の民衆学校教師の意識と術の再教育^{クレスト}を目指したのである。

それでは、オーフェルベルクの授業指針とはどのよ

うなものであったのだろうか。「子どもの注意を喚起する方法」と題される一節から考察したい²²⁾。

①注意の妨げとなるものを取り除くこと

- ・子どもの注意をそらす一切のものを排除するまでは授業を始めない。
- ・注意をそらすものに気付いたら、一つ一つ言葉かけを行う。
- ・やむを得ない事情でない限り、子どもに席を離れさせてはならない。
- ・子どもの心身の状況を考慮し、厳しい叱責や抑圧を強いてはならない。

②子どもの学習意欲を高めるよう努めること

- ・学校での学びが将来どれほど有益であるか説くこと。
- ・勤勉な学習は、神や父母から賛同を得られることを教示すること。
- ・学習内容が、子どもにとって好ましく、有益な内容になるために予め教師がその研究に努めること。
- ・子どもが学んだことを明らかにさせる機会を提供すること。
- ・子どもからますます多くの尊敬と愛情を得られるよう心がけること。

③授業を子どもを楽しませ喜ばせる方法で構成すること

- ・教師が友好的で、生き生きとしていること。
- ・よい授業の体制を保ち、子どもが学習すべき全ての内容を正しい方法で分かりやすく理解させること。
- ・学習にふさわしい寓話、物語、ことわざを適宜用いること。
- ・子どもが学習内容から離れないようにすること。
- ・子どもが学習すべき事柄について、自ら熟考し、自分で発見できるように彼らを教え、導くこと。

以上の授業指針から、オーフェルベルクが既に、①子どもが学習に取り組むための環境構想、②子どもの積極的な学びを保障する教材研究、③子どもが学習の主体となる教育方法を、教師の習得すべき資質として想起していたことが窺える。このことから、オーフェルベルクが、学校を、従来のように教師主体の一方向的な知識伝達の間ではなく、子ども主体の学習活動の場としてとらえていたことが分かる。またその際、教師の役割を後退させるのではなく、子どもの自律的思考を促進させる指導性の存在を重視していた。このように、オーフェルベルクは子どもを尊重し、最大限子ど

もの側に立つことによって、子どもだけではなく、教師に新しい授業観や教師としての専門性に対する自覚を喚起したといえる。

こうしたオーフェルベルクの主張は、前節において明らかにした、オッター学校における教師の役割とも重なる部分が多い。特に、子ども理解についてオーフェルベルクは以下のように述べる。

「学校教師は、よい方法を有効に用いるために子どもを知らなければならない。通例、農夫は、乾土や湿土もしくはやせた土地、肥えた沃土がどのようにして、いつ耕作され、まかれるべきかを知っているだけではよい農夫とはいえない。彼はまた自分が管理している土地がどのような状態か知り、その土地に適する種子を蒔き、有効な世話ができるようであればならない。このように、教師も子どもをどのように教育し、指導せねばならないかをただ知っているだけではいけない。教師は子どもを名前だけではなく、彼らの能力、性格、外的諸事情によって理解した上で、子どもを適切に教育し、善導するよう心がけねばならない²³⁾」

オーフェルベルク、オッターの生きた時代は、共に、効率的な一斉教授が学校教育の主流を占めていた時代である。その中であって、一人ひとりの子どもを見取り、子どもの側から学びを組織する点は、時代を超えて両者に共通する本質的な視点と言えるだろう。

次に、オーフェルベルクと並んで、民衆学校教師の地位向上と授業技術の確立に尽力したディンターの教育方法についてみてみたい。ディンターは、1797年、ドレスデンの国立教員養成所の所長として、教師教育に取り組み始める。ディンターはオーフェルベルクと同様に、体罰を用いた強制的なやり方で暗記を迫る従来の授業形態を批判し、その改善のためには、教師の授業の力量、とりわけ発問術の向上を図り、教理問答的なカテキズムの授業から、ソクラテス法への授業の転換が必要であることを主著『問答法の最高規則』において主張した²⁴⁾。

ディンターの問答法について、豊田ひさきは、「目的にかなった問いによって、生徒に教えたいものを彼自身が発見するよう導く術」であるとして、以下のよう

カテキズム的問答とディンターのソクラテス的問答

	カテキズム的問答	ソクラテス的問答
教材・テーマ	まず、完成した全体が与えられ、その後、個々の部分が説明され、最後に証明事項が追加される。	証明事項から始まり、そこから生徒に推論させ、発見させた真理を規定する語句が与えられる。
学習過程	教科書の主張を真理と了解する。	他人の主張を理解するのではない。真理と認めなければならないものを自分で探し出し、発見する。
教師の役割	教え、伝える人	真理を共に探究する友達 教師の指導を生徒に気付かれてはならない。
比喩的解釈	生徒に出来上がった住宅を示す。 全体の定義与え、個々の部分やその合理的な構造に注目させる。 こうして他人が建てた家を教えて知らせる。	生徒を空き地に導く。その空き地をいかに利用し、いかに建てるべきかを生徒と共に考え、共同で材料をしつらえ、彼の希望そって建てさせる。 生徒は家を建てることを学ぶ。

ディンターの志向したソクラテス的問答法は、これまでの、一問一答式のいわゆる問答ではなく、探求的な対話に基づいて、子どもの思考、推論、発見といった力を身に付けさせるよう工夫がなされている。そして、さらに、この問答は他者との対話だけではなく、子ども自身の内的対話、つまり自問自答を喚起することによって、子ども自身の既有的知識や体験と眼前の課題とを結びつけることができるのである。このソクラテス的問答法は、対話から問いを喚起し、自律的な思考を導くオットーの「自然的学習」の理論とも重なり合う部分が多い。

しかし、ディンターは子どもの自己活動と自律的学習を促進するソクラテス的問答法を重視しながらも、授業をすべてこの方法に置き換えることを意図しているわけではない。この点に関して、ディンターは次のように述べる。

「この方法によって民衆や百姓が学者になることをねらうのではない。正しく思考する人間にしたいだけだ。——(中略) 全ての授業をソクラテス法でやる必要はない。拍子をとりながら一斉に復唱させる教授法と並用すればよい²⁶⁾」

つまり、ディンターは、ソクラテス的問答法に基づいた探求的・発見的学習を全ての教科で行うのではなく、学習内容の特質や目標、子どもに育成すべき能力によって、一斉授業を行うことを認めているのである。これは、オットー学校が「基礎的学習」あるいは「総合学習」を組織しながらも、通常の教科の授業を平行して行うカリキュラムを構想していたことと共通する理論である²⁷⁾。ここに、画一的ではない、子どもの側からのカリキュラム構想の萌芽を見出すことができる。こうした視点は、安彦忠彦が「現在でも、何らかの大きな理論や原理でカリキュラムを性格づけよう

とする動きがあり、なかなか教育界からこの種の大きな議論の立て方やとらえ方が消えない。きめこまかな丁寧なカリキュラムの押さえ方、作り方が常識になって欲しい²⁸⁾」と指摘するように、今日のカリキュラム開発においても、重要な示唆を示しているといえる。

豊田は、オーフェルベルクの授業原則について、「教授原則そのものは、ラトケやコメニウスのそれらと大差はない。彼の場合、それらを教授指針にまで具体化したところに意味がある。発問のし方から説明のし方、授業の事前準備のし方、授業後の整理のし方に至るまでの方法論に言及した点に見るべきものがある²⁹⁾」として、教師に対するより具体的な方法論の提示を評価している。オットーも授業原則自体は、オーフェルベルク、ディンターのそれと重複し、共通する部分が多い。しかし、オーフェルベルク、ディンターが教授指針を教師教育のための「理論」にとどまり、実践するには至らなかったのに対して、オットーは、授業原則を教師教育のためではなく、実際に「学校」への適応を意識してカリキュラムのレベルにまで具体化し、子どもの学びに密着した学びを構想していた。この点に、オットーの独自性と共に、ドイツにおける「子どもから」の教育方法の発展形態を見ることができる。

おわりに

以上、オットー学校の「子どもから」のカリキュラム・デザインのあり方を教師の指導性の視点から明らかにした上で、ドイツにおいて、子ども主体のカリキュラムがどのように発展してきたのかをオーフェルベルク、ディンターに特徴的な教育方法を取り上げ、考察してきた。これまで、オットーの実践は、カリキュラムも時間割もない子どもの興味のみによって実践であると捉えられてきた。しかし、オットーが否定し

たのは、固定的・一方的な「レアープラン」であり、それに代えて学習内容配列案や柔軟な時間割が存在した。そこでは、①子どもの興味を基点とすること、②生活に根ざした直接的経験から導き出される対象の本質を理解すること、③対話に基づいた自由で柔軟な環境を整えることという3つの原則が重視され、これらの原則を背後から支えるものとして、子ども自身による学習記録、教師による子どもの観察記録の存在が明らかになった。また、オッター学校のカリキュラム構想は、オーフェルベルク、デインターの授業指針、教育方法と、①子どもの主体的な学びを重視する、②教師は子ども一人ひとりを見取り、学びに生かすところに指導性を発揮する、③子どもの側に立った柔軟な授業形態を組織する点において重複する部分を見出すことができた。

オッター学校における「子ども」からのカリキュラム・デザインは、幼児教育が重視している点数として評価できない、もしくは評価にそぐわない子どもの内面に教師が着目し、それを学びに生かすという営みとも重なる。こうしたあり方は、わが国の幼小連携を考える際にも看過してはならない視点と言えよう。

本稿では、具体的な実践事例を取り上げることができなかつた。今後は事例をもとにオッター学校の幼小接続期の実際を明らかにすることを課題としたい。

注

- 1) 拙論「学びにおける子どもと教師の対話的関係の構築に関する研究：子どもと教師のカリキュラム協同構想の視点から」『高田短期大学研究紀要』第27号、2009年、69-82頁参照。
- 2) Schaub, H., Zanke, G. Karl : Wörterbuch Pädagogik. 2. Aufl. 1997, 223-224.
- 3) Otto, B. : Beiträge zur Pädagogie des Unerricht. Leipzig, 1903, S.262.
- 4) Der Hauslehrer. Für eistigen Verkehr mit Kinern. 1913. 3. 23. 13. Jg. No.12.
- 5) Otto, B. : Die Schulreform im 20. Jahrhundert. In : Flitner, W./Kudritzki, G. (Hg.) : Die deutsche Reformpädagogik. Bd.1. Die Pioniere der pädagogischen Bewegung. Stuttgart 1982, S.281 ff.
- 6) Ebenda., S.5
- 7) Der Hauslehrer. Für eistigen Verkehr mit Kinern. 1912.
- 8) Der Hauslehrer. Für eistigen Verkehr mit Kinern. 1921.
- 9) Otto, B. : Der Lehrgang der Zukunftschule. Formale Bildung ohne Fremdsprache. 1928, S.220.
- 10) Der Hauslehrer. Für eistigen Verkehr mit Kinern. 1921.
- 11) 安彦忠彦「カリキュラム開発ープランニングとデザインの総合ー」(『現代教育科学』2000年11月号、安彦忠彦『教育課程編成論』放送大学教育振興会、2002年。

- 12) 安彦忠彦『教育課程編成論』放送大学教育振興会、2002年、114-115頁。
- 13) Der Hauslehrer. Für eistigen Verkehr mit Kinern. 1913. 12. 14. 13 Jg. No.50. 時間割やカリキュラムに対するこうした柔軟な視点は、わが国においても大正自由教育運動期に奈良女附属小で行われた木下竹次の実践にも見ることができる。
- 14) Der Hauslehrer. Für eistigen Verkehr mit Kinern. 1913. 12. 14. 13 Jg. No.50.
- 15) E. Reinpell : Arbeiten in Unterstufe. In : Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1913, Nr.50.
- 16) Ebenda.
- 17) Ebenda.
- 18) Otto, B. : Gesamtunterricht. Berlin 1913, S.173.
- 19) 豊田ひさき『小学校教育の誕生』近代文芸社、1999年、44頁。
- 20) わが国においてオーフェルベルク、デインターの教育方法について詳細に論じた研究は、管見の限り、豊田久亀「発問論の研究」大阪市立大学文学部紀要『人文研究』第39巻、1987年、豊田久亀『明治期発問論の研究ー授業成立の原点を探るー』ミネルヴァ書房、1988年、豊田ひさき『小学校教育の誕生』近代文芸社、1999年、のみである。
- 21) わが国では、大瀬甚太郎・杉山富植訳『児童教育法』成美堂、1900年、長友正訳『教育入門』日本図書刊行会、1999年、の2書で翻訳がなされている。
- 22) Overberg, B. H. : Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Fürstentum Münster. Ferdinand Sohönigh, Paderborn, 1835. 7. Aufl. 1957. (長友訳、前掲書、165-69頁。)
- 23) Ebenda. (前掲訳書、56頁。)
- 24) 豊田久亀『明治期発問論の研究ー授業成立の原点を探るー』ミネルヴァ書房、1988年、30頁。
- 25) 同上書、31-32頁。
- 26) Dinter, G. F., : Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik. 1817 (Seidel F., F. G. Dinter's ausgewählte pädagogische Schriften, Bd., I, 1887) (同上書、33頁。)
- 27) この点に関しては、以下のように、我が国においても横山栄次の著作に同様の見解を見ることができる。「多方 (Vielseitigkeit) と単一 (Einheitlichkeit) を二つながら存する出なければ、眞の陶冶は在り得ない。それゆえに単一にのみ偏して多方を犠牲にするが如き合科教授は陶冶といふ点から見て排斥しなければならない。又、技能に属する事柄はそれに対する特別なる科目を設けることによって、初めてよくその目的を達することが出来る。此の点から考えても、凡てを合科教授とすることは宜しくない」横山栄次『教授新論』東洋図書、1926年、190頁。)
- 28) 梶田正巳編『授業の知』安彦忠彦「カリキュラム分析の知」有斐閣選書、2004年、69頁。
- 29) 豊田久亀『明治期発問論の研究ー授業成立の原点を探るー』ミネルヴァ書房、1988年、17-18頁。