

ドイツ新教育運動期における ベルトルト・オットー学校の授業実践に関する再評価

内 藤 由佳子

Reassessment of the Teaching Practice of the Berthold Otto School during the New Education Movement in Germany

NAITO Yukako

Abstract: This paper aims to reassess the Otto school, which Berthold Otto founded during the new education movement in Germany, by examining its teaching method.

Past studies, performed in Germany and Japan, consider Otto as one of the mainstream schools of the new education movement in Germany, as he is the founder of “integrated learning”. Nevertheless, he has been assessed unilaterally because of insufficient examination at the teaching practice level.

An analysis of the teaching records, however, revealed the existence of a curriculum. A productive learning system was implemented at the Otto School that did not inhibit the initiative of teachers and which focused on the spontaneity of children.

はじめに

本稿は、ドイツ新教育運動期にベルトルト・オットー（Otto, Berthold, 1859–1933）が設立したベルトルト・オットー学校（Berthold-Otto-Schule 以下、オットー学校と略す）に関するこれまでの評価とその問題点を明らかにし、オットー学校の取り組みを再評価することを目的としている¹⁾。

近年、ドイツの初等教育機関である基礎学校では、「教科間連携的、超教科的授業（fächerverbindende- fächerübergreifende Unterrichte）」に代表されるように、分立した教科教育からなる学校カリキュラムを改め、教科相互の関連性を見直し、教科横断的な学習を実現しようとする動きが見られる。こうした諸教科の統合は、その起源を20世紀初頭におけるドイツ新教育運動の一環である、カリキュラム改造運動にみることができる。具体的には「子どもから（Vom Kinde aus）」の教育原理に立って、それぞれ独立分離した教科を「郷土科」を中心に統合することを目指した、「合科教授」として想起される²⁾。

1913年、ライプチヒ市では、国民学校で最初の「合科教授」が試行され、この「合科教授」は1960年代半ばまで、西ドイツ基礎学校に広く受け入れられた授業構想とみなされ、全国的に実施された³⁾。しかし、1970年、ドイツ教育審議会の「教育制度構造計画」案提出を契機に、広範な教育改革が展開されるようになると、従来の授業基準である「即子ども性（Kindgemessen）」が批判され、「初等領域の授業における新しい重点は、学習内容や学習過程の原則的科学的志向である⁴⁾」として、教授・学習過程が科学的に方向付けられることが要求された。

こうして基礎学校の「合科教授」は、①諸教科領域の独自性、自律性が保障されない、②統一された授業を構成していない、③学習内容が拡散あるいは偏重する、などの批判を受けるようになった⁵⁾。さらに、「合科学習」は子どもの系統的な知識の習得を損ねる「根源悪⁶⁾」とみなされ、「合科教授」に代わって新たに「事実教授（Sachunterricht）」が設置されることとなった。「事実教授」では、学習内容と方法が諸科学に基礎づけられ、専門領

域ごとの系統化を図りながら、教育内容の構造化・総合化が図られた⁷⁾。

「合科教授」から「事実教授」への転換が図られて以降、学習内容を統合し、系統化が図られるだけでなく、複雑に絡み合っている現代的な問題を知識や技能を組み合わせる力を養うこと、そしてそうした問題に対する判断力や行動力を育成すること、つまり、一人ひとりの子どもの認識面での統合という視点が重要な役割を果たすと言える。カリキュラム構成においても、「統合」は学習内容という客体としての側面と同時に、子どもの認識という主体としての側面から検討を加えながら、子どもの生活に根ざした教材の吟味、開発を必要とする問題である。こうした課題は、わが国の生活科や総合的な学習の時間における子どもの側からのカリキュラムを考える際にも重要な視点をもたらすと言える。

このような問題の考察に際して、示唆に富む視点を提供する実践家として注目したいのが、ドイツ改革教育学 (Reformpädagogik) の代表的人物であるオットー (Otto, Berthold, 1859-1933) である。改革教育学とは、西ドイツの教育学者ヴィルヘルム (Wilhelm, T.) が「現代の教育学は、実際に改革教育学とともに始まった⁸⁾」と述べているように、ドイツ現代教育史において重要な位置を占める新教育運動の潮流である。そこでの本質的な理念は、子どもの主体性の発見とその能動性の育成にあると思われるが、オットーはそうした理念を実現すべく、自ら設立したオットー学校において、独自の「総合学習 (Gesamtunterricht)」を展開した⁹⁾。これは、子どもの認識への欲求を推進力に、子どもが協同して思考し話し合い、学校内に「協同体」の形成を目指すものである。つまり、オットーの「総合学習」は子どもを取り巻く世界の全体性に着目し、そこで「総合」されるものは主として、教科ではなく、子ども自身であると言える。オットーのこうした「全体性 (Ganzheit)」を重視する思想には、教育・学校・子どもが抱える現代教育の根本課題についての豊かな視点と知見が含まれていると考える。

1. これまでのオットー学校に関する評価

ドイツにおけるオットーに関する先行研究は、ドイツ新教育運動の一つの潮流としてオットーの教育を概説的に取り上げるものと、オットーの教育思想そのものを研究の対象とするものに分類される。

(1) ドイツ新教育研究における位置づけ

ドイツにおいて、改革教育学 (Reformpädagogik) に関する著作は、数多く存在する。その中で、代表的ともいえるものは、戦前ではノール (Nohl, H., 1879-1960) の『ドイツにおける教育運動とその理論 (Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie)』、そして戦後ではシャイベ (Scheibe, W., 1906-1993) の『改革教育学運動 (Die reformpädagogische Bewegung)』が挙げられる。これらは、ドイツの新教育運動に属する個々の運動やその担い手の多様な思想を通観したものとして、ドイツ新教育研究の基本文献とされている。

まず、ノールは「学校における教育運動」を実践する代表的な教育者として、オットー学校とそこでの「総合学習」のあり方を取り上げる。ノールはオットーの「総合学習」を子どもの興味を学習の中核におく実践と評価しながらも、指導面、教材面について以下の点を批判する。つまり、授業実践に関しては、偶発的に生じる諸教科を寄せ集め、そこでは、指導あるいは方法上の原理は廃棄されていること、また、教材面に関して、オットーは、「子どもと文化」の二律背反に直面していると述べる。すなわち、子どもの側に立つということは、文化の持つ固有の価値を認めないことであり、「子どもの走り書きとミケランジェロには何の接点もない」と伝達すべき文化財の軽視を危惧している。しかし、オットーは、指導や教材を放棄しているのではなく、教師の指導性や文化固有の価値を認めた上で、学びの出発点として、子どもの興味・関心を位置づけているに過ぎない。教材を子どもの側から見つめ、子どもの興味や発達段階との密接な関連のもとに学習を進めることがオットーの意図していた「総合学習」であると考えられる。

次に、シャイベは先に述べた著作の中でオットーを指導的な改革教育学者と位置づけ、全 15 章の内、第 4 章を「ベルトルト・オットーと彼の改革教育学」と題し、以下の項目について比較的詳細に解説している。①生涯と業績、②子どもと教育の過程、③ベルトルト・オットー学校、④総合学習、⑤授業を支えるもの、⑥対話教育の新しい形態。シャイベは、オットーの「総合学習」を子どもの学びを全体としてとらえる教育実践ととらえ、オットーの教育を支える重要な理論として、「自然的学習 (Natürlicher Unterricht)」理論を取り上げているが、必ずし

もその全体像は明らかにされておらず、網羅的な叙述という側面は否めない。

(2) オッターに関する研究

ヨーロッパにおいてオッターを直接の研究対象とした先行研究は、博士論文4本を含む以下の研究に分類される。

①オッターの生涯と教育論の概要を扱った研究

Ferber, G. : Berthold Ottos pädagogisches Wollen und Wirken, Langensalza 1925.

Herz, R. : Die Idee der Selbstentfaltung und Selbsttätigkeit in der Pädagogik Berthold Ottos. Würzburg 1933.

Baumann, P. : Berthold Otto-Der Mann die Zeit das Werk das Vermächtnis.-Band 1-6. München 1958.

②ドイツ「合科教授」におけるオッターの位置づけをテーマとした研究

Albert, W. : Grundlegung des Gesamtunterrichts. Schulpraktische Meisterlehre. Band II. Nürnberg 1951.

③オッターの授業観・学校観を中心に扱った研究

Dorn, B. : Die Zukunftsschule Berthold Ottos und ihr Verhältnis zur deutschen Bildungsreform der Gegenwart. Diss. der Phil. Fak. der Westf. Wilhelms- Universität Münster 1974.

Langen, P. : Untersuchungen zur Pädagogik Berthold Ottos : Anregungen seines reformpädagogischen Modells für Erziehung heute? Diss. der Phil. Freien Universität Berlin 1989.

Schnücker, E. : Die Zukunftsschule im Zukunftsstaat. Eine Analyse des Zusammenhangs von Pädagogik, Psychologie und Politik im Werk Berthold Ottos. Bochum 1990.

Seidmann-Umbricht, B. : Individualpsychologie und Reformpädagogik. Der individualpsychologische Ansatz von Lernen und Erziehen in den Wiener Schulen der Zwanzigerjahre im Vergleich mit den reformpädagogischen Konzepten Berthold Ottos, der Hamburger Gemeinschaftsschulen und Peter Petersen. Diss. Phil. Universität Zürich 1995.

④オッターの対話理論を言語教育の側面から扱った研究

Renmert, O. : Der Sprachunterricht im Geiste Berthold Ottos. Frankfurt am Main, o. J.

Schadner, H. : Berthold Ottos formale Bildung als ein Grundpfeiler seines pädagogischen „Systems“. Von der begrifflichen Methode über die Spracherziehung zur Sprachlehre und zur selbständigen Denkarbeit.

Diss. Phil. Universität Salzburg. 1987.

⑤オッター教育学の波及・伝播を扱った研究

Haneward, R./Hedicke F, (Hrsg.) : Wachstum und Unterricht. Gesamtunterricht im Sinne Berthold Ottos. Berlin-Lichterfelde 1931.

Bergner, R. : Magdeburger Schulversuche mit Berthold Ottos Schulkonzept zur Zeit der Weimarer Republik. In : Aulung, U. u.a (Hrsg.) : Die alte Schule überwinden. Frankfurt am Main, 1993, S.158-184.

Bergner, R. : Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg. Frankfurt am Main 1999.

まず、フェルバーの『ベルトルト・オッターの教育学的意図と影響 (Berthold Ottos pädagogisches Wollen und Wirken)』は、オッターの教育理論を体系的に論じた最も古い研究である。オッターの授業形態を理論と実践面から考察している点に特徴があるが、実践部分には、具体的な授業記録等はいらわれておらず、オッターの著作・講演から、授業を再構成する方法が取られている。

ヘルツは、『ベルトルト・オッターの教育学における自己成長と自発性の理念 (Die Idee der Selbstentfaltung und Selbsttätigkeit in der Pädagogik Berthold Ottos.)』において、子どもの自律性とそれに伴う自己成長がオッターの教育システムの中でいかに育成されるか、というテーマの下に心理学的な視点から考察がなされている。その際、個々の自律性の育成に焦点化されているため、子どもと教師を含む学校全体としてのかかわりや営みについては、触れられておらず、自律性や自己成長が協同体においていかなる相互作用を持つかという視点は欠落している。

バウマンは『ベルトルト・オッター 人間・時代・業績・遺産 (Berthold Otto-Der Mann die Zeit das Werk das Vermächtnis-)』のなかで、オッターの生涯と成育史を丹念に洗い出し、オッター学校設立に寄与した人物との書

簡を資料として用いるなど、これまであまり表へ出ることのなかったオットーの人物像を描き出している。これらはオットーの教育思想が生起する背景を理解する上で貴重な示唆を与えるものであるが、伝記的な記録にとどまっており、オットーの成育環境とオットーの教育思想、あるいはオットー学校の具体的な授業実践の因果関係については詳細には論じられていない。

次に、アルベルトは、『合科教授の基礎 (Grundlegung des Gesamtunterrichts)』において、ライプチヒ、ミュンヘン、オーストリアで順次展開された「合科教授」の系譜にオットーの「総合学習」を取り上げた上で、両者は全く異なった前提から出発したものであると位置づける。すなわち、ライプチヒに代表される国民学校での「合科教授」の理念は、教材の孤立化を克服し、それらの有機的な結合を無意識の領域から意識的経験の領域へ高めることであり、オットーの場合のように自己活動の原理から来る方法の自己廃棄に根ざすものではないと主張する¹⁰⁾。アルベルトのオットー理解は、先に述べたノールの見解を継承するものであるが、これはオットーの「総合学習」の一面のみを考察したものであり、オットー学校で取り組まれている学びを実践に即して総合的に捉えて考察しない限り、こうした評価は一面的であると言わざるを得ない¹¹⁾。

1970 年代以降、ドイツ基礎学校における「事実教授」の導入と呼応して、「総合学習」の創始者であるオットーの学校観、授業観を今日的な教育課題と対比させながら論じる研究が増加傾向にある。

まず、ミュンスター大学に提出された博士論文『ベルトルト・オットーの未来の学校と現代のドイツ教育改革との関係 (Die Zukunftsschule Berthold Ottos und ihr Verhältnis zur deutschen Bildungsreform der Gegenwart)』において、ドーンは、オットー学校を「統一学校」の一つのモデルとして位置づけている。彼は、さまざまな社会的要因を孕んだ新教育運動は多様な課題と対峙しながら、新しい社会の学校像を形成すると指摘し、現代の社会的、経済的問題を背景に、今日的な学校モデルを模索する。

これに対して、ランゲンは、ベルリン自由大学に『ベルトルト・オットーの教育学に関する一考察—オットーの改革教育学的モデルが今日の教育に与える示唆— (Untersuchungen zur Pädagogik Berthold Ottos: Anregungen seines reformpädagogischen Modells für Erziehung heute)』という博士論文を提出し、今日の学校が依拠することのできるオットーの理念を授業という視点から考察することで、現代の授業理論と実践における「自由な総合学習」の具体的な教育モデルの抽出を図っている。その際、現存するベルトルト・オットー学校の教師にインタビューに赴き、実際に授業を見学するなど、実証的なアプローチがなされている。しかし、子どもの能動性を保障するものとして、教師の心理学的な観察を取り上げるにとどまり、それによって生じる新たな関係性のあり方については論じられていない。教師の入念な観察により得た結果を一人ひとりの子どもの学びにいかに関与させ、それによって教師と子どもの関係はどのように変化するかという視点が欠けている。

オットーの教育的立場とその思想をドイツ新教育開花期である 1920 年代の時代思潮の中でとらえようとする試みとして、スイスのチューリッヒ大学に提出された博士論文である、ウムブリヒトの研究、『個人心理学と改革教育学—ベルトルト・オットー、ハンブルク協同体学校、ペーター・ペーターゼンの改革教育学的コンセプトとの比較における 1920 年代のウィーンの学校における学習と教育の個人心理学的な手がかり— (Individualpsychologie und Reformpädagogik. Der individualpsychologische Ansatz von Lernen und Erziehen in den Wiener Schulen der Zwanzigerjahre im Vergleich mit den reformpädagogischen Konzepten Berthold Ottos, der Hamburger Gemeinschaftsschulen und Peter Petersen.)』がある。ウムブリヒトは、ドイツ新教育の実践をウィーンの新教育と比較し、それらをアドラーの提唱した個人心理学 (Individualpsychologie) を援用しつつ、考察している。オットーの教育学が、子ども自身あるいは教師による入念な観察に基づくことに着目し、それが、それぞれの教育実践において果たす役割について論じている。ここでは、一人ひとりの個性の理解、あるいは教師と子どもの関係性に主眼が置かれており、集団における「一対多」といったダイナミックな関係性への言及はなされていない。教師と子どもの関係を授業の中でとらえ直すといった教授学的な考察は欠如している。

レンメルトは、自分自身がオットー学校へ通学していた経験に基づいて、『ベルトルト・オットーの意図に基づく「ことばの授業」 (Der Sprachunterricht im Geiste Berthold Ottos.)』を著し、実際に経験した「言語の授業」について詳細に報告している。「言語の授業」は独立した教科の授業として行われていたのではなく、オットー学校のすべての活動を通じて、随時行われていた「話し方」や「表現」を対話によって習得することを目的とする。この論文では、具体的な実践をオットーの教育思想の中に位置づけた上での考察はなされていないが、レンメルト

は「自由な対話」に大きな教育学的価値を認めており、オッターの思想に賛同する姿勢を堅持している。

さらに、オーストリアのザルツブルク大学では、シャードナー (Schadner, H.) が『ベルトルト・オッターの教育「システム」の支柱としての形式陶冶－概念的方法・言語教育・自立的な思考活動について (Berthold Ottos formale Bildung als ein Grundpfeiler seines pädagogischen „Systems von der begriffen Methode über die Spracherziehung zur Sprachlehre und zur selbständigen Denkarbeit.)』という博士論文を提出している。ここでは、オッターの言語教育の思想に着目し、言語教育の方法がいかなるものであるのかを究明している。オッターの言語教育の核心は、端的に言えば、話すことの教育にあり、その理念は子どもを真に「話すこと」のできる人間、つまり、自分自身で行動し、考え、理解した上で表現できるように育成することにある。こうした「話すこと」への教育がオッターにおいて中心的な役割を果たしていることをシャードナーは、指摘する。しかし、その理念の内実、つまり「話すこと」の具体的な意味内容について、実証的に考察するには至っておらず、「話すこと」によって実現しようとしたオッターの教育、つまり、子ども一人ひとりが対話によって自らの思考を深めると同時に、異質な他者を受け入れ理解することが目指されていたことについて、体系的、立体的な究明は行われていない。

最後に、オッターの教育学の伝播について、オッターの主催するベルトルト・オッター教育協会会員であったハネヴァルトは『成長と授業－ベルトルト・オッターの意図に基づく総合学習 (Wachstum und Unterricht. Gesamtunterricht im Sinne Berthold Ottos.)』の中で、教師として、オッター学校の見学や研究会に参加し、その経験からマクデブルクでの実験学校設立案を構想している。彼は基礎学校から中等学校段階にかけて、オッターの「自由な対話による総合学習」の導入を計画し、草創期の実験学校の全体的な営みを論じている。

また、ベルクナーは『マクデブルクのベルトルト・オッター学校 (Die Berthold-Otto-Schulen in Magdeburg)』において、都市マクデブルクが改革教育学の波をいかに受け入れ、発展させていったかについて歴史的な視点から考察している。マクデブルクには、ベルトルト・オッター教育協会に属している教師が数多く存在する。ベルクナーは、ハネヴァルトをはじめとする教師の残した記録を用いて彼らが、市の教育省の支援を受け、実験学校を開設していく経緯を詳細に論じている。しかし、ここではオッターの教育思想やオッター学校の授業実践自体の体系的考察がなされていないために、実験学校設立に際して、学校がオッターの教育思想のどの部分に着目し、どのような方法で受容していったのかについては明確にされていない。

2. わが国におけるオッター学校に対する評価

これまで、わが国においてオッターの教育思想あるいは実践に関する研究は、特にそれ自体を対象としたものについては、管見したところ翻訳書を除いてはほとんど存在していない。しかし、わが国においては戦前より、ドイツの新教育運動を取り上げた研究や概説書が数多く存在し、オッターはその中で主として、「合科教授」の創始者として取り上げられている。ここでは、オッターについて比較的多く扱ったもののみ限定し、そこでのオッターの位置づけと特質についておさえておきたい。

①オッターの生涯と教育論の概要を扱った研究

尾高豊作『獨逸の新教育運動』郷土教育聯盟, 1932年。

篠原助市『欧州教育思想史』(下) 玉川大学出版部, 1956年。

竹田清夫「オッターの理論」(金子孫市編『現代教育理論のエッセンス－20世紀教育理論の展開－』ペリカン社, 1970年, 所収) 130-145頁。

長谷川栄「B. オッター－合科教授の創始者－」(天野正治編『現代に生きる教育思想』第5巻, ドイツ(Ⅱ)ぎょうせい, 1982年, 所収) 51-80頁。

金子茂著訳『未来の学校』世界新教育運動5, 明治図書, 1984年。

②「合科教授」におけるオッターの位置づけをテーマとした研究

横山栄次『教授新論』東洋図書出版, 1926年。

木下竹次『学習各論』(上巻) 目黒書院, 1926年。

山田栄『現代教育方法論』成美堂書店, 1939年。

梅根悟『梅根悟教育著作選集3カリキュラム改造』明治図書, 1977年。

大友秀明「ドイツ基礎学校カリキュラム構成論-「合科教授」から「事実教授」へ」『秋田大学教育学部研究紀要』人文科学・社会科学 44 号, 1993 年

まず、ドイツ新教育運動の系譜の中にオットーの教育を位置づけたものに、尾高豊作、篠原助市の論稿が挙げられる。尾高は、『獨逸の新教育運動』において、オットーの *Gesamtunterricht* を「全体教授」と訳出し、その根本的精神は、協同社会学校など各方面の新教育運動に多くの影響を及ぼしたと述べ、オットーの具体的な教育思想については触れられていないものの、「総合学習」がドイツの協同社会学校（新教育運動期における実験学校）に何らかの影響を及ぼしたことを初めて記述したことは意義深い。

篠原は『欧州教育思想史』において、*Gesamtunterricht* を「総合教授」と訳出し、オットーの「総合教授」は子どもの興味に応じた活動を出発点とするため、機会教授となるが、それは厳密に指導せられた機会教授であるとして、「総合教授」における教師の指導性の存在を指摘している。概説的な論考のため、具体的な教師の役割や指導のあり方についての言及はなされていないものの、総合学習と教師の指導との関係を打ち出した唯一の文献である。

竹田清夫は、「オットーの理論」において、オットーの生涯、言語教育、合科教授とオットーの教育思想を網羅的に叙述している。その中で「オットーの合科教授は方法の廃棄に根ざしている」というアルベルトの主張を引用してはいる。しかし、それに対して竹田は、オットー以後の合科教授も方法的には児童の自発性を重視したものであると述べ、したがってその点では、ライプチヒの合科教授とオットーの合科教授は通ずるものがあると指摘する。

次に、ドイツ新教育の中でも特に「合科教授」に焦点を当て、オットーを論述したものに横山栄次、木下竹次、梅根悟、山田栄の研究が挙げられる。横山は、オットーの *Gesamtunterricht* を「合科教授」と訳し、わが国の大正新教育期に奈良女子高等師範学校校長として、木下竹次が主導する奈良女高師附属小学校の「合科学習」を支援した視点から論じている。横山は、オットーを「獨逸に於ける教育改革者としては注目に値する人物である」と評し、オットーの論評に 1 章を割いている。そして、オットー学校低学年の授業において、遊びを中心とする授業が行われていることを挙げ、「小学校の初学年等に多く遊戯をなさしめて子どもの発達に適した指導をなすことは結構なことである」とオットーの「総合学習」を評価する姿勢が窺える。横山は、オットー学校では「総合学習」と「教科学習」が並列して組織されているのに対して、奈良女附小では、全ての授業が「合科学習」として行われている点を、両校の違いとして挙げる。そして、低学年の子どもに合科的要素を導入することは重要であるが、全てを不自然な形で連結させるならば、それには弊害があり、オットーの「総合学習」にはその弊害がないとして、「我が教授法の改善に対し多くのヒントを与えるものである」と主張している。横山の研究は、オットーの授業実践が「総合学習」のみで構成されていないことを明らかにした点で意義がある。また、わが国を代表する奈良女附小の「合科学習」実践の立場から、オットーの「総合学習」を評価する研究として重要な指摘をみることができるが、具体的な授業実践レベルでの考察には至っていない。

横山と同じ時期に、奈良女附小校長でありわが国の「合科学習」創始者である木下竹次もまた、オットーについて言及している。木下は自らの「合科学習」の意図するところについて、「一旦分科したものを合わせる意味ではない。合科学習は人生を分科的に取扱はないで人生の如何なる部分と云うことに頓着なく或る生活単位をとらえて其の生活目的に到達するが為に全身心の作用を働かせるものである。家庭に於ける幼児の活動は之に該当する」と述べ、「合科学習」を単なる教科の寄せ集めではなく、就学前の家庭生活に基礎をおいた生活全体から始めることを重視する。さらに、「此の方案を取れば児童は初学年から学習生活の内容を自ら定立して学習することができる……（中略）私共の経験によれば此の方案に依る方が従来の分科主義の教育よりも成績優秀である」として、「合科学習」において子ども主体的な学びと学力の保障が共存し得ることを論じている。そして、「此の如き教育総合運動は早くもベルトールド・オットーによって開かれた」と主張し、木下の意図する「合科学習」がオットーによって既に行われていることを示唆している。本書において、オットーの「総合学習」に言及した部分はずかであり、オットーの実践について具体的には論じられていない。しかし、奈良女附小の「合科学習」とオットーの「総合学習」が同様の意図を持って実践されていることを木下自身が述べていることは、オットーの「総合学習」を考察する上で重要な示唆となる。

次に、梅根はオッターの *Gesamtunterricht* を「合科教授」と訳出し、その役割を「せいぜい分科教授の弊を補足するもの」としてとらえ、ライプチヒ市で展開された「合科教授」を「分科を否定して超分科的な総合カリキュラムを持つ」本来の合科教授と位置づけた。しかしこれは、前述したアルベルトの研究を下敷きにした論述であり、一次資料からの検討はみられない。

また山田は、「合科教授の起源」と題して、オッターの「総合学習」の特色をあげている。その際、ライプチヒの合科を「教材取扱の原理」、オッターの合科を「生徒に関する原理」と位置づけているが、梅根同様、アルベルトの見解を引用し、オッターの「総合学習」を「自己活動の原理から教授方法を廃棄するような考えに基づいている」と指摘する。しかし、梅根と同様にオッターの著作等一次資料に基づいた論拠は見当たらず、実証的に得た論証とは言いがたい。

梅根、山田の両研究が、オッターの「合科教授」を方法の廃棄と位置づけているのに対して、大友秀明は「ドイツ基礎学校カリキュラム構成論－「合科教授」から「事実教授」へ」において、オッターによって独自に創始された教育方法概念であると位置づける。

オッターを直接の考察対象とした研究ではないが、オッターの意味する「全体 (*Gesamt*)」を①子どもが生活上直面する問題を総合的に扱うこと、②その問題を子ども全員が共同で取り扱うことであると指摘し、現代の「事実教授」の原型であると論じている。

以上のようにわが国におけるオッター研究は、断片的、網羅的なものが多数を占め、オッターの教育思想を体系的に考察した研究はこれまでなされていない。また、わが国における、梅根、山田の主張するようなオッターの否定的な評価は、ノール、アルベルトの文献からの引用に由来している。しかし、ノール、アルベルトは共に、その原典を分析した結果、オッターの教育思想、授業実践について、十分な考察に基づいているとは言い難く、こうした批判は妥当しないと考えられる。

3. オッター学校における「子どもから」のカリキュラム構想

オッター学校に関するこれまでの評価からも分かるように、オッターの授業実践は、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。オッターは実際にその著作において、「私たちは根本的にレーアプランを持たない¹²⁾」と主張したため、これまでその実践は「偶然的で場当たりのなもの」とであると捉えられてきた。

しかし、その主張を実践記録に照らして見ると、オッターは包括的なカリキュラムの提示はしていないものの、カリキュラムの構想や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ことが分かる。それでは、オッターは、授業実践の中で、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、オッターの用いた「カリキュラム」の概念を整理した上で、オッターの「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。しかし、オッタ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」とであると批判している。すなわち、オッターの言う、「カリキュラム」とはプランとしての「型」ではなく、“Gang”つまり「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思想とは異なり、オッターは、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いえることができる。

オッタ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¹³⁾。

- 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

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¹⁴⁾」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、それが他者とのかかわりの中で深められることが目指されている。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で、対象の本質へと導くことを意図していたと言える。

教師の指導性については次のように述べる。「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援助を要求する場合は、子どもは指導計画を改訂する権利を持つ¹⁵⁾」として、学びは固定的なものではなく、子どもとの話し合いによって常に修正可能なものと考えられている。

先に述べたように、オットーは「レーアプランを持たない」と主張したが、オットーのいう「レーアプラン」とは、「教師が選定し、作り上げた型(Schablonen)¹⁶⁾」を意味する。このような従来の固定的、一方的な「レーアプラン」の下では、「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るかについては、全く問題にされない¹⁷⁾」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援助に対する準備を意味している¹⁸⁾」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多様な可能性を含みもったカリキュラムの成立を意図している。

オット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。以上のように、オット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はじめて、「子どもから」のカリキュラム構想が実現できると構想されていたと言える。

おわりに

以上、本稿では、オットー学校に関する日本・ドイツの先行研究の考察を通じて、オットー学校に対する評価が一面的であることを指摘した。オットーの授業実践は、これまで無秩序な自由に基づいた放任的機会的授業であるとされてきた。しかし、具体的な授業記録を分析すると、子どもの内発的な興味を重視しながらも、教師の指導性を後退させることなく、豊かな学びを実現するものであった。オットーのカリキュラム構想は、教材、活動など学びのあらゆる契機を子どもの側に見出しながらも、それは、子ども本位ではなく、一人ひとりの認識の深まりが考慮される形で実践されていた。そして、その際、子どもの居場所づくりや対話を通じての問いの発見が重視されるなど、集団としての学びが強く機能していた。そして、それを可能にしていたものは、間接的、長期的な視点から子どもを願う方向へ導こうとした柔軟な教師の姿勢であると言える。

こうしたオットーの教育実践は、今日の方法学的アプローチから見ても、わが国の生活科や総合的な学習の時間をはじめとする新しい学習指導のあり方に一定の示唆を与えることができるだろう。

最後に、従来のオットー学校の教育に対してカリキュラムの放棄としての「偶然的学習」、「方法の放棄」という批判がなされるに至った原因のひとつに、どのレベルでカリキュラムを想定するのか、つまり、あらかじめ定めたカリキュラム以外にも授業実践の中でカリキュラムを構想することができるという視点が欠如していたことを併せて指摘しておきたい¹⁹⁾。

注

- 1) ベルトルト・オットー学校は1906年ベルリンに設立された私立の初等中等学校である。創立の翌年には、ベルリン教育省の認可を得て、現在にまで及んでいる。開校当初の生徒数は、男女合わせて17名、翌年には30名、創立25周年目には

- 73名となった（Berthold-Otto-Schule：Das 25. Jahr der Berthold-Otto-Schule 1931. S.1.）。
- 2) Gesamtunterricht” は一般に「合科教授」と訳されるが、公立の基礎学校で展開された「合科教授」とオッターのものを区別するため、本研究ではオッターの Gesamtunterricht を「総合学習」と訳すこととする。
 - 3) ライプチヒ市では1908年、市教育委員会が諸教科目の統合および読み方、書き方、算術の始期延期などの諸原理を実験によって検証する目的をもって、3年計画の実験学校（改革学級 Reform Klasse）を設定することを決議した。そして1913年にはカリキュラムが作成され、1920年「ライプチヒ市基礎学校用教科課程（Lehrplan für die Volksschule der Stadt Leipzig）を制定し、基礎学校4年間の教育を全て合科教授によって行うことを規定した。（梅根悟「20世紀のカリキュラム運動」『梅根悟著作選集3』明治図書、1977年、132-150頁。）
 - 4) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission：Strukturplan für Bildungswesen. Stuttgart 1972, S.133.
 - 5) Gärtner, Hans：Ist der Gesamtunterricht tot? In：Welt der Schule 8. 1972. S.285.
 - 6) Götze, Barbara, Hahnemann, R. (Hrsg.)：Grundschulpädagogik im Überblick. Regensburg 1975. S.179.
 - 7) 「事実教授」はドイツ基礎学校における主要教科の一つである。社会と自然・技術の内容を中核領域としつつも性教育や交通教育等をも包含する統合教科の特色を持ち、子どもの生活現実や事象（Sache）の解明と理解が教科目標に掲げられる（『新版現代学校教育学大辞典』第3巻、ぎょうせい、2002年、317-318頁。）
 - 8) Wilhelm. T.：Pädagogik der Gegenwart. 2. Aufl. 1960. S.60-61.
 - 9) オッターは、1906年ベルリン・リヒターフェルデに私立の「家庭教師学校（Hauslehrerschule）」を設立した。命名の由来は、教育の基盤を家庭に求め、家庭教師のように一人ひとりの子どもに寄り添った教育を実践することにあっただが、「家庭教師」養成のための学校との誤解が生じたため、1913年、名称を「ベルトルト・オッター学校（Berthold-Otto-Schule）」と改称した。本論文では、両者を区別せず、全て「ベルトルト・オッター学校」の名称を用いることとする。
 - 10) Albert, W.：Grundlegung des Gesamtunterrichts. Nürnberg 1951. S.58 ff.
 - 11) オッター学校では、全学年の子どもが参加する総合学習のほかに、コースごとの総合学習そして、それらと平行して教科の授業も行われている。両者は互いに促進、補完しあう関係にある。
 - 12) Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kinern. 1912.
 - 13) Otto, B.：Beiträge zur Psychologie des Unterricht. Leipzig, 1903, S.262.
 - 14) Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kinern. 1913. 3. 23. 13. Jg. No.12.
 - 15) Ebenda., S.5
 - 16) Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kinern. 1921.
 - 17) Otto, B.：Der Lehrgang der Zukunftsschule. Formale Bildung ohne Fremdsprache. 1928, S.220.
 - 18) Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kinern. 1921.
 - 19) 今日、カリキュラムを組織し、作成する活動に対して一般に「カリキュラム編成」「カリキュラム開発」の用語が用いられる。これらは、カリキュラムの計画、立案、実施、評価、再構成を含む包括的なカリキュラムづくりを意味し、どちらかと言えば合理的・科学的なプランニング（計画）に重点がおかれた活動であるのに対し、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（安彦忠彦「カリキュラム開発－プランニングとデザインの総合」『現代教育科学』2000年11月号）。