

新教育運動期における「導入授業」 カリキュラムと実践に関する研究

——幼小連携を視野に入れて——

内 藤 由佳子

Research on the Curriculum and Practice of Elementary Instruction
(*Anfangsunterricht*) during the New Education Movement in Germany :
Considering the Links between Kindergarten and Primary School

NAITO Yukako

Abstract : This article aims to examine the teaching practices of Berthold Otto School (*Berthold-Otto-Schule*), which regarded dialogues as its foundation, focusing on ‘elementary instruction’ (*anfangsunterricht*) for the transition period from kindergarten to primary school. The characteristics of ‘elementary instruction’ are summarised in the following three points :

- 1) It considered the children’s daily lives and experiences as opportunity of learning and aimed at the cooperative construction of knowledge.
- 2) The contents of learning were developed based on the ‘core questions’, which were identified by the teachers in their dialogues with children. Moreover, relevant themes that had the potential for further development were considered based on children’s knowledge and previous experiences. In these processes, teachers’ longitudinal records of their classes played an important role.
- 3) In the actual classes, children engaged with objects that came from their daily lives, with emphasis placed on developing the ability to generate questions, to convey messages and ideas, and to understand and respond to others.

要旨 : 本論は、ドイツ新教育運動期に対話を基盤とする教育実践を展開したベルトルト・オットー学校の教育実践について、特に幼小接続期にあたる「導入授業」に焦点を当てて明らかにすることを目的とする。

「導入授業」の特質は以下の3点である。

- ①子どもの生活や経験に根ざした問いを学びの契機とし、対話を通じて協同的な知識の構築が目指された。
- ②教師が対話の中から「中心的な問い」を見出し、学習内容を組織した。さらに、子どものこれまでの経験や知識を考慮して、発展可能な関連テーマを予想した。その際、教師の長期的な授業記録が大きな役割を果たした。
- ③授業では、子どもが生活に根ざした対象と対峙し、問いを生み出す力、他者に伝える力、他者の発言を聴き応答する力を養うことが重視された。

はじめに

本研究は、ドイツ新教育運動期に対話を基盤とする教育実践を展開したベルトルト・オッター学校 (Berthold-Otto-Schule) の教育実践について、特に幼小接続期にあたる入門コースの「導入授業 (Anfangsunterricht)」に焦点を当てて明らかにすることを目的とする。

学校創設者である B. オッター (Berthold Otto, 1859–1933) は、わが国においても大正期における新教育運動の勃興とともに、いわゆる「合科教授 (Gesamtunterricht)」の創始者として知られる人物である。オッターは、教師による一方的な伝達－受容型授業が浸透していた旧来の学校は「教え込み学校 (Beibringungsschule)」であり、教科によって子どもの精神が分断されていると批判し、就学前からの子どもの意識を連続させる必要性を主張していた。そして、それを実現するために幼小接続期にあたる入門コースに「導入授業 (Anfangsunterricht)」を設定し、対話を基盤とした遊びを伴う活動を組織した。

近年、わが国においても、幼児教育と小学校教育の円滑な接続を目的として、さまざまな形で幼小連携への取り組みがなされている。主な取り組みとしては、幼児・児童の行事参加や交流、教員間の研修や人事交流、学びの連続性を保障するカリキュラムの開発等があるが、特に、小学校では 2008 年に改訂された学習指導要領において、生活科を中心としたスタートカリキュラムの編成が提言されている。これは、小学校入学当初のカリキュラムに保育的な要素を取り入れ、生活科を核として合科的に指導を行うというものである。

スタートカリキュラムでは、子どもが新しい環境への適応が促進するよう幼稚園や保育所に近い雰囲気を楽しめるような工夫がなされている。しかし、そこでどのような力が養われるのか、またそれ以外の授業ではどのように接続を図るのかについては十分に言及されているとは言えない。子どもの発達の連続性、学びの連続性を考える時、子どもの経験の総体が幼小の接続期およびそれ以降の学びとどうつながっていくのかを考える必要があるだろう。

これまでの先行研究では、ドイツにおいてもわが国においても、オッターの「合科教授」をドイツ新教育運動の一つの潮流として概説的に取り上げるもの、またオッターの教育思想そのものを対象とするものがある。オッター学校の実践は、何ら系統性を持たない「偶然教授」あるいは「方法の廃棄」と評され、指導の概念については等閑視され、オッター学校の具体的な授業実践についてはこれまでほとんど明らかにされていない¹⁾。しかし、オッター学校の「総合学習」の実践記録を読み解くと、固定的な型としてのカリキュラムは放棄されていたものの、自由で柔軟な学習計画を子どもとともに構想することで学習を保障していた²⁾。入門期の「導入授業」についてもその実践内容は十分に検討されておらず、特に、幼児教育と小学校教育の接続期において、どのように独自性と一貫性、連続性が図られていたかということについては、明らかにされていない。

本研究では、まずオッター学校における「対話」の位置付けを考察した上で、それが「導入授業」のカリキュラムおよび授業実践においてどのように具体化されているかを明らかにする。その際、オッターの著作およびオッター学校が発行していた機関紙「家庭教師－子どもとの精神的交流のための週刊誌－(Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern.)」に掲載されていた授業実践記録を用いて検討を行いたい。

1. B. オッター学校における「対話」

オッターは、オッター学校における教育の基本的原理として「自然的学習 (Natürlicher Unterricht)」と呼ばれる事物を基礎とした対話に基づく教育方法を提起した。彼は、この「自然的学習」こそが、子どもの認識衝動 (Erkenntnistrieb) や探究心を促進し、主体的な学びを促進する真の学習であると言う。この「自然的学習」の基盤として、オッターが重視したのが、精神的交流 (geistiger Verkehr) に基づいた対話である。

子どもは、就学前の家庭における自然な対話の中で、言語や行動様式を習得し、思考能力の基礎を身に付けていく。オッターは、家庭における子どもの認識衝動の解決過程を次のように述べている。「子どもは自分の身の周りの世界を知ろうとし、まず自らの全感覚を手がかりにそれを探究する。子どもは、どんな場合も自己の認識衝動によって眼前の対象に注意を向け思考する。しかし、自己の思考能力では不十分で、説明のつかない場面に遭

遇すると、いつも家族に問いかけ、彼らから喜んで教示を受け、さらに思考を展開させる³⁾」就学前の子どもは他者との自由な対話やかかわり合いをもち、自身の認識衝動を喚起する多様な機会が与えられる。オットーは、「母親は、子どもが望むことを推察し、与えることによって子どもの認識衝動を促進することができる。こうした互いに理解し合うという最初の体験が、子どもの精神生活の基礎を築く⁴⁾」と述べ、ここから子どもの認識衝動の発達は、他者との精神的交流に基づいた対話によって促進されるという原理を見出した。従来の主知主義的な教育では、幼児期と学齢期との間には大きな断絶があり、このような相互関連は完全に欠けていた。彼は、このような精神的交流に基づいた対話を学校教育にも採り入れ、幼少期から青少年期における精神的発達の不断の相互関連性を保障しようと努めたのである⁵⁾。

では、学校でこうした精神的交流に基づいた対話を実現することは、子どもの学びにとってどのような意味を持つのであろうか。

まず、オットーによれば、精神的交流によって促進される認識衝動は、子どもの「つぶやき」という形で表出される。彼は、いわばこの問いの萌芽とも言うべき「つぶやき」を生み出すことのできる環境を学校内に構築しようとしていたのである。この点について、彼は「重要なことは、事物の経過が子どもにとって興味深く感知された時、それに対応する言葉が子どもの精神の中で絶えず既存の感覚と関連付けられることである⁶⁾」と述べている。オットーは、具体的事物との直接的なかかわりを介して、子どもの全感覚を通じて発せられる言葉に重点を置き、その言葉による対話がさらに子どもの学習を深めると考えていた⁷⁾。しかし、子どもの「つぶやき」は、それ自体学びの重要な契機になり得たとしても、子ども自身が明確な問題意識を自覚していない限り、真の認識へは至らない。「つぶやき」を学びへと至らしめるためには、子ども自身が認識衝動から発生した「つぶやき」を「問い」へと転換しなければならない。そのために教師は、個々の子どもの「つぶやき」を対話の中で紡ぎだし、子ども自身に問いを意識化させる必要がある。

「自然的学習」において、問いは対象への認識を獲得するための重要な手段である。したがって、学校で対話を生み出し、子どもの主体的な学びを保障するためには、子どもの「問い」の絶対的権利を尊重することが重要な位置を占めることになる。子どもの「つぶやき」を認め、尊重するということは、どのような問いも教師によって温かく迎え入れられ、問うという行為自体が、子どもへの承認のしるしとなることを意味する。問いは、無知の証ではなく、対象認識への萌芽として肯定的に捉えられなければならない。それゆえ、「自然的学習」では、子どもが一見無関係な問いを投げかけたり、あるいは間違った発言をしたりすることに対して何らかの処罰を課すということは「子どもに対する不合理な振舞い⁸⁾」であると捉えられ、オットーはこれを厳しく禁止している。

家庭との連続性をもった精神的交流は、子どもの認識衝動を促し、認識衝動は多様な刺激を受け活性化し、子どもの全感覚を通じた「つぶやき」として出現する。「つぶやき」は、さらに対話を通して意識化され、問いという形で再構成され思考を深化させる。思考の深まりは、さらなる認識衝動を生み、対話を通じて問いが意識化される。このように子どもの自発的な認識衝動と教師の働きかけとしての対話は、相互に関連し、補完し合う構造をもつと言える。こうして子どもの学びは、精神的交流に基づいた自発的な問いかけを援助する環境を構成することで促進される。これは、義務感や恐怖感に訴えかけて強制するような従来の学びとは全く異質のものである。

オットーは、このような「自然的学習」と呼ばれる教育方法をオットー学校において取ることの具体的な意義について、以下の3点を挙げている。

第一に、対話を可能とする言葉の能力を養うことである。オットーは子どもを「豊かな認識欲求を備えた存在」として捉え、この認識欲求は「問いへの欲求 (Fragebedürfnis)」と「伝えたい欲求 (Mitteilungsbedürfnis)」という2つの発達傾向を有しているという⁹⁾。したがってオットー学校では、子どもの日常生活から生じる「問い」から教育内容を構成し、それに基づいて活動し、話し合ったことを他者に説明することが重視される。とりわけ入門期においては、子どもは生活の中で言葉を獲得し、その言葉の意味を体験していることが重要であるとされる。

第二に、多様なテーマをめぐる、異なる意見を交換させることによって、子どもに「熟考 (Reflexion)」と「寛容 (Toleranz)」の態度を育成することである¹⁰⁾。学びの中核に「対話式構造 (die dialogische Struktur)」を取り入れることによって、子どもと教師の関係性は止揚され、子どもの側から提起された共通の問いをめぐる、両者が対等な認識主体として存在するよう関係の再構築がなされる。

最後に、新たな学校理論実現の可能性を追究することである。オットーは従来の一方的な知識伝達型授業に対

する批判に基づいて学校改革を実現しようとした。「自然的学習」は、どの学校のどの授業にも同じように援用することができる」と述べており、これらの実践の一般化の可能性を示唆している¹¹⁾。

2. 入門コース「導入授業」のカリキュラム構想

(1) 「導入授業」のカリキュラム

オットーは、オットー学校における子どもの主体的な学びを実現する授業として、「総合学習 (Gesamtunterricht)¹²⁾」をその中心に位置づけた。低学年、とりわけ入門コースでは、幼児期と学齢期の間の断絶を乗り越えるために、対話を中核に置く「導入授業」を組織し、外国語、手工、自治活動以外の活動をその中に統合した (表 1 参照)。オットーは、「導入授業」を「これ以降の段階において非常に重要な役割を果たす中心的な授業である¹³⁾」と述べる。その実践的特徴は、「遊び」を活動の中心に据えていることがあげられる。彼によれば、この時期の子どもは、「遊びの段階 (Spielstufe)」に位置し、遊ぶことを通じて豊かな発想と感性が育まれてゆく。そして、遊びとは内面から湧き出る欲求と純粋な喜びを引き起こす原動力となり、遊びを伴った活動はそれ自体が目的¹⁴⁾であるという。

入門コースの授業を組織する際、オットーは、①子どもの興味・関心・要求を明確にすること、②そこから芽生えた気付きを発達させること、という 2 つの点が重要になると主張し、それらを実現するために「導入授業」には、Ⅰ「遊び (Spielstunde)」, Ⅱ「話し合い (Plauderstunde)」, Ⅲ「物語り (Märchenstunde)」の 3 つの領域が設定されている¹⁵⁾。

「遊び」の領域では、子どもの興味に従って、身体的、芸術的な諸活動が展開される。その際、算術や理科、郷土など教科に関連する領域が扱われることがあるが、家庭で使用している遊具や馴染みのゲーム遊びを用いるなどして、遊びの活動から教科を意識させることが意図されている。また、「遊び」の領域は学校内での活動と、学校外の近隣地域への散策や見学に分類される。オットーによると、「入門期における活動は、子どもが十分に熟知している事柄を手がかりに始められるべき¹⁶⁾」であり、身近な地域の散策は「汲みつくし得ない教材を提供してくれるトピックの宝庫¹⁷⁾」であるという。ここでは散策に基づく直接経験や観察を通じて得た具体的な素材を媒介として、子どもの知識を再構成することが目指されていた。

「話し合い」の領域では、遊びの活動から得られた経験をもとに、子ども同士や教師との間で話し合いが行われる。教師は、子どもが既に知っている多くの対象を示し、子どもがそれについて知っている内容、また子どもが説明できるプロセスについてのテーマを設定し、具体的事象と子どもがこれまでに行った活動・経験を結びつけ、新たな認識を生み出すよう導く。ここでは、活動場面での驚きや感動などを題材に子ども自身の言葉で交流が図

表 1 低学年・入門コース時間割 (6~7 歳)

| | 月 | 火 | 水 | 木 | 金 | 土 |
|------------------|------|----------|---------|------|----------|---------|
| 1 7:30-8:00 | | | | | | |
| 2 8:25-9:00 | 特別授業 | 初歩の仏語(Ⅲ) | | 特別授業 | 初歩の仏語(Ⅲ) | |
| 3 9:25-10:00 | 導入授業 | | 特別授業 | 導入授業 | 手作業 | |
| 4 10:25-11:00 | | 導入授業 | 導入授業 | | 自治活動 | 導入授業 |
| 5 11:25-12:00 | | | | | | |
| 6 12:25-13:00 | | | 全体の総合学習 | | 全体の総合学習 | 全体の総合学習 |

(„Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verker mit Kindern“ 9. November 1913. 13 Jahrgang No.45. S.525-528 より作成。)

* () 内のローマ数字は該当するコースとの合同授業を意味する。

られるよう、言語表現を中心とした話し合いが重視されている。また、子どもは、ひとり遊びから次第に仲間、教師と共に「遊び仲間 (Spielgenossenschaft)」を形成することで、仲間意識や帰属意識を見出し、遊びのルールやコースの組織について協同決定を図るようになる。

「物語り」の領域では、子どもは生活に新しく関連付けられた事物との出会いを「お話」という形で表現する。新しい活動やそこから得られた気付きは、実際の会話や説明、身振り、しぐさの表現を通じて子どもの中に定着し、子どもの経験と表現の発展が追求される。そして、自分の言葉を通じて体験を再構成することによって、事象の中に含まれる因果関係の理解も目指される。

以上のように、「導入授業」における遊び(活動)では、子どもの生活と意識の連続性が重視され、遊び活動によって拡散した子どもの興味は、対話を通じて整理され、自分の経験を物語り、表現する事によって収斂されると言える。子どもの既存の知識や先行経験に基づいて今後の活動の方向性が想定され、「活動⇔対話⇔表現」を単位として多層的に組織された学びの経験が土台となり、「導入授業」のカリキュラムは構想されていくと言える。

(2) 「導入授業」におけるカリキュラム構想の観点

オットー学校の低学年・入門コースで行われていた「導入授業」におけるカリキュラム構想の観点は、次の5点である。

- ① **子どもの主体性**：オットーは子どもが主体的・自律的に学びにかかわるために、「テーマの決定は、子どもの側から行い、そこでの表現は完全な自由に支配されている¹⁸⁾」ことを重視する。
- ② **環境とのかかわり**：「低学年においては、書物から真の概念を習得することはできない。まず対象に子ども自身が触れ、取り扱うことを通じて習得すべきである¹⁹⁾」として、子どもが自分自身を取り巻く環境や人々と直接的にかかわることが必要とされる。
- ③ **認識の萌芽としての問いの尊重**：教師は、「対話の中で対象と子どもが行った経験を結びつけ、そこから新しい認識を生み出さなければならない²⁰⁾」とされる。そして、認識の萌芽としての「問い」が重視される。とりわけ低学年においては、問いの前段階としての「つぶやき」が認識にとって重要な役割を果たす。教師は子どもの「つぶやき」の背景にあるものを推し量らなければならない。
- ④ **個に応じた援助**：オットーは、子どもと教師の協同活動に基づいた協同思考を重視しながらも、それらが全体主義に陥ることなく、双方向のコミュニケーションとなるために、子どもに対して、「人はそれぞれ異なった興味や考え方を持っていることに気付かせ、それに対して寛容的な態度を取ること、そして相互に尊重し合う²¹⁾」ことを重視する。
- ⑤ **発展的・創造的な学び**：教師は、以上のような子どもの思いを受け止めつつ、それが新たな学びとして問題解決につながるような環境設定、教材提示をしながら子どもを援助していくことが求められる。

このように、オットーは、「導入授業」を子どもの興味を出発点に、身近な環境における一人ひとりの具体的経験に基づいて発展的な学びを実現しようとしていたと言える。

3. 入門コース「導入授業」の実践

ここでは、先に検討した「導入授業」の特質がオットー学校の実践においてどのように具体化しているのかについて分析する。ここで取り上げるのは、1934年に入門コースを担当した教師によって記録された2月の「導入授業」の記録である。この記録は、授業過程を文字に起こしたものではなく、授業者自身の指導や援助の視点が含まれた「日課ノート (Stundenbuch)」である²²⁾。教師によると、この記録は、「子どもの発達過程」であると同時に「自分自身の精神的成長」の過程を示すものであるという²³⁾。

この実践では、子どもの実際の体験を語ることから授業が始まる。特に週明けや休暇明けの授業時には必ず教師から「どんなことを経験したの」という問いが投げかけられ、子どもの既知の経験が学びへの動機付けとして尊重されていることが分かる。ここでは、きれいな星を見たという子どもの話を契機に「空にはどんなものがあるか」というテーマが取り上げられている。

| 目標 | 様々な自然現象を理解する |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 授業過程 | ① 子どもの体験語り「きれいな星を見た」 ② テーマ「空にあるもの」についての自由な話し合い ③ 子どもの話し合いに出てきたものを黒板に書き出す 「星」「流れ星」「月」「三日月」「満月」「太陽」「雲」「風」「嵐」「雷」 ④ 散歩に出掛け、空を観察する ⑤ 「空にあるもの」を描画したカードを作成し、似ている仲間に分類する ⑥ 分類の内容と理由を発表する ⑦ 月を観察し(夜間)、翌日見た月の絵を描き、月の形状等を発表する。 |
| 教師の記述 | 中心となる問い：「空にはどのようなものがあるのか」 「月の形はどう変化するか」 関連するテーマ：星座・地球・宇宙・昼と夜・気球はなぜ飛ぶか 子どもの気付き：「遠く離れた場所からも同時に見ることができる」 「星の形状は変わらないが、月の形状は変化する」 |

(„Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verker mit Kindern“ 30. April 1934. 34 Jahrgang No.8 より作成。)

次に、テーマに沿って、子どもが自由に話をする時間が設けられている。その際、教師の記録には子どもの発言内容とともに、「10 分後、私は席を移動した」のように繰り返し時間が示されていることに注目したい。子どもが相互に話をする間、教師の発言はほとんどなく、子どもから発せられた問いは、まず子どもたちによって話し合われる。オットーは「私はできるだけまず、子どもたちに話し合わせる。そうするために彼らを指名することはほとんどない。すると彼らは自分から知るところについて話し始める²⁴⁾」と述べるように、子どもを主体とした話し合いの進行を重視すると同時に、子ども自身がテーマに向き合い、対話が生じる時間を保障する姿勢が窺える。

また、子どもは発言する際、以前に別の子どもによって発言された内容の引用、発言した子どもの名前を挙げて意見の追加や反論がなされていた。対話の中で生じた提案や意見は誰が主張したものなのか、それはどのような内容であったのかということが繰り返し意識化されるよう工夫がなされた。ここでは、「生き生きとした対話はそれぞれの問いと結びつき、体験、観察、思考、価値を相互に交流させることができる²⁵⁾」とされ、伝える力と同時に聴く力が養われていたと考えられる。

話し合いから生じたさまざまな事柄は、教師が板書することによって全体に示される。内容を確認した後、それらは子どもによって分類される。オットー学校では「いろいろなものを並べ変える練習は、常に楽しい遊びとして受け止められる。そしてその活動の中でカテゴリーの認識に導く援助がなされる²⁶⁾」として、様々な視点からの分類とその説明が行われる。分類の理由を説明する際、子どもは自分とは異なる分類の方法を驚きをもって受け止めるという。分類の理由は何かということクイズのように考える形も取られていた。

テーマへの取り組みは、学校内にとどまらず、「散歩」という形で学外にも範囲を広げる。オットーは、「我々が子どもの認識を深めようとするならば、事物を通じて対話を行なうために、それらの事物を見出すことができる場所へ出掛けるのがよい」と述べている²⁷⁾。さらに、とりわけ散歩は、計り知れない教材の提供を可能にし、授業に不可欠な構成要素となると指摘し、子どもの認識衝動を促進する校外学習の有用性についても主張している²⁸⁾。ここでは、「きれいな星が見えた場所」、「三日月が見えた場所」に実際に赴きどちらの方角に見えたか等が話し合われた。その後、クラスに戻り「昼見えるものと夜見えるもの」という分類が一人の子どもによって追加された。

教師の授業記録を読み解くと、授業過程以外に「中心的な問い (Hauptfrage)」と「関連するテーマ (Anschlusssthema)」が記述されている。教師は、子どもの自由な対話の中から主発問に相当する問いを探ることで、拡散した思考を認識へ導くことが目指されていると考えられる。また、子どもの関心の広がり柔軟に対応するため、関連するテーマが予想され、そのための準備がなされている。予想されるテーマは、これまでの学習内容や個々の関心が考慮されており、これは一人ひとりに対する入念で長期的な観察に基づく記録の蓄積によって可能となると言える。

オットーは、「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や対話を重視する²⁹⁾」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。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³⁰⁾」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。

おわりに

本研究では、まずオットー学校における「対話」の位置づけを検討した上で、それが入門期の「導入授業」においてどのように具体化されているかということカリキュラムと授業実践の側面から分析してきた。その結果、「導入授業」について、次の3点の特質を抽出することができた。

- ① 子どもの生活や経験に根ざした問いを学びの契機とし、対話を通じて協同的な知識の構築が目指された。その際、子どもの側からの問いは、必ずしも答えの定まったものではなく、オープンエンド型の開かれた問いが尊重されていた。
- ② 子どもの主体的な対話を重視しているが、単なる自由な話し合いで終わらないために、教師が対話の中から「中心的な問い」となるものを見出し、学習内容を組織した。さらに、子どものこれまでの経験や知識を考慮して、発展可能な関連テーマを予想していた。その際、教師自身の長期的な授業記録が大きな役割を果たしていた。
- ③ 学びの中に「対話式構造」を取り入れ、子どもに「熟考」と「寛容」の態度を育成するとは、子どもが生活に根ざした対象と対峙し、問いを生み出す力、そして問いから考えた内容を他者に伝える力、他者の発言を聴き応答する力を養うことを意味している。

以上のような「導入授業」の特質は、入門期の1年間のみではなく、その後の学びにも継続していくことが目指されている。わが国の幼小連携の問題においても、幼稚園の後半と小学校1年生の初めだけが連携の対象ではない。この点において、「導入授業」の実践は、小学校低学年の授業においても、保育の視点を取り入れた授業や各教科における言語活動の充実を図る際にも示唆に富むのではないだろうか。

本研究では、「導入授業」の実践を授業記録に基づいて考察したが、さらに長期にわたる記録を分析し、対話がどのように変容し、子どもにどのような気付きが生じたかという点について、より詳細に明らかにする必要があると考える。

また、オットー学校における「導入授業」の実践は、他校の教師等に広く公開されており、多くの見学者が訪問している。見学者の一人である公立学校の教師は、「導入授業」について、「特に有益であったのは「導入授業」である。意義深いことはすべてこの中に含まれていた³¹⁾」と述べ、実際に自らの授業実践に「導入授業」の授業原則を継続的に取り入れている。オットー学校の「総合学習」は公的な中等教育段階の実験学校においても、その授業原則が波及し実践化されてきた³²⁾。「総合学習」の前段階とも言える「導入授業」が公立の基礎学校においても受容され、実践可能であったことが窺える。教科学習と並行して取り入れられた「導入授業」の具体的内容についても今後、分析していきたいと考えている。

注

- 1) 例えば、以下の文献がある。山田栄『現代教育方法論』成美堂書店、1939年、梅根悟『カリキュラム改造』明治図書、1977年。
- 2) オットー学校の「総合学習」に関しては以下で論じている。拙論「ドイツ新教育運動期におけるB. オットーの「協同体」概念に関する研究－対話に基礎を置く総合学習（Gesamtunterricht）の授業実践を中心に－」『高田短期大学紀要』第24号、2006年、93-104頁。
- 3) Otto, B.: Gesamtunterricht. Berlin 1913, S.24.
- 4) Otto, B.: Lehrgang der Zukunftsschule. Nach psychologischen Experimenten für Eltern, Erzieher und Lehrer dargestellt. Leipzig

- 1901, S.3. (金子茂 訳『未来の学校 世界新教育運動選書 5, 明治図書, 1984 年, 93 頁。)
- 5) Ebenda., S.11. (同上訳書, 103 頁。)
- 6) Ebenda., S.10. (同上訳書, 102 頁。)
- 7) Ebenda., S.16. (同上訳書, 108 頁。)
- 8) 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.175.
- 9) Otto, B.: Hauslehrer Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1910, Nr.17.
- 10) Ebenda.
- 11) オットー学校の授業は、公立の国民学校、ドルフシューレにおいても実際にその理論が用いられ、実践が行われた経緯がある。
- 12) 本発表では、一般に「合科教授」と訳される ‘Gesamtunterricht’ に「総合学習」の訳語を充てる。それは、オットー学校で意図される ‘Gesamt’ は教科を寄せ集めた単なる合科ではなく、子どもの発達や授業の組織的関連を総合的に捉えた概念であり、また ‘Unterricht’ は教師が「教授」するのではなく、子ども自身が対象を学び取るという意味をもつと考えられるからである。
- 13) Otto, B.: Schulreform. S.177.
- 14) Otto, B. Der Lehrgang der Zukunftsschule. Formale Bildung ohne Fremdsprache. 1928, S.14.
- 15) Ebenda., S.120.
- 16) Ebenda., S.134.
- 17) Ebenda., S.134.
- 18) Die Hauslehrerschule. In: Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 13 Jg. No.12. 1913.
- 19) Ebenda.
- 20) Ferber, G.: Berthold Ottos Pädagogisches Wollen und Wirken. 1925, S.15.
- 21) Otto, B.: Der Lehrgang der Zukunftsschule. Formale Bildung ohne Fremdsprache. Berlin 1928, S.191.
- 22) オットー学校には、各子どもによる「学校ノート (Schultagebuch)」, クラス全体による「学級日誌 (allgemeines Tagesbuch)」, 教師による「日課ノート (Stundenbuch)」の 3 種類の記録媒体がある。
- 23) Otto, Irmgard: Aus der Berthold Otto Schule. Protokoll des Anfangsunterricht. In: Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1933, No.1. S.1.
- 24) Otto, B.: Deutsche Erziehung und Hauslehrerbestrebungen. Grosslichterfelde 1907, S.88.
- 25) Die Hauslehrerschule. In: Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 13 Jg. No.8. 1934.
- 26) Johanness Kretschmann. Spielendes Lernen. In: Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 29 Jg. No.11. 1929.
- 27) Otto, B.: Lehrgang der Zukunftsschule. Nach psychologischen Experimenten für Eltern, Erzieher und Lehrer dargestellt. Leipzig 1901, S.17-18. (金子茂 訳『未来の学校 世界新教育運動選書 5, 明治図書, 1984 年, 111 頁。)
- 28) Ebenda., S.37. (同上訳書, 134 頁。)
- 29) Der Hauslehrer. Für eistigen Verkerh mit Kinern. 1913. 3. 23. 13. Jg. No.12.
- 30) 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.
- 31) Johanness Kretschmann. Spielendes Lernen. In: Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 29 Jg. No.11. 1929. なお、記述の全文は以下の通りである。
- 「特に有益であったのは「導入授業」である。意義深いことはすべてこの中に含まれていた。私たちは子どもの精神的な成長の法則について学び直さなければならない。教師が大声を出さなくても、視学官や司教が監視をしていなくても、また両親が頭を叩かなくても、対話を活用した遊びや散歩を通じて 1 年生との精神的な交流を図ることができるのだ。知識や技能はどのように身に付けるのか。個々の授業における繰り返しの暗唱は、子どもにとって耐え難い負担となる。学びの本質的な要素は、子どもが活動に参加し、特に自分で問いを立てる機会を保障することにある。強制や義務感ではなく、持続的な興味を喚起し、他者と関わり、対話することを通じて、子どもは知的な能力を得ることができる。」
- 32) オットー学校の「総合学習」がドイツ・マクデブルクの公的実験学校に波及し、受容された過程は以下に詳しい。拙論「近代ドイツ公的実験学校における B. オットーの「総合学習」とカリキュラム開発-オットー学校の授業実践再評価の視点から-」『関西教育学会研究紀要』第 5 号 2005 年 pp.47-62.