

幼小接続期における教師の指導性に関する研究

内 藤 由佳子

A Study on the Teaching Characteristics of Teachers in the Preschool-Elementary School Connection Period

NAITO Yukako

Abstract : The purpose of this paper is to clarify the teaching characteristics of teachers in the Preschool-elementary-school connection period from the perspective of educational methodology. In order to secure the continuities of child development and learning, it is important to aim for a smooth cooperation between infancy and elementary school educations and to provide a systematic education in an organized way. What is important for the cooperation is to enhance a quantitative cooperation. In the early 20th century in Germany, a flexible learning had been realized by introducing the infancy educational method after the children start school. The 3 teaching characteristics of the teachers were : (1) curriculum design based on the interests of children, (2) flexible teaching materials in accordance with the lives of children, and (3) cooperation between the teacher and children.

Key Words : Preschool-Elementary School Connection Period, Teaching, B. Otto-Schule

要旨 : 本稿は、幼小接続期における教師の指導性を教育方法的な視点から明らかにすることを目的とする。子どもの発達や学びの連続性を保障するためには、幼児教育と小学校教育の円滑な連携を図り、体系的な教育を組織的に行うことが重要である。連携の際、重要となるのは、質的な連携の強化である。20世紀初頭のドイツでは、幼児期の教育方法を就学後に導入することで、柔軟な学びを実現していた。教師の指導の特質は、①子どもの興味から学習内容を構成すること、②子どもの生活に即した柔軟な教材を用いること、③教師・子どもの協働を促すことの3点であった。

キーワード : 幼小接続期, 教師の指導性, B. オットー学校

はじめに

保育所・幼稚園・小学校の連携については、「小1プロブレム」に代表される様々な問題からその重要性が指摘されて久しい。平成20年3月に告示された幼稚園教育要領では、保・幼・小の円滑な接続のために、幼児と児童、そして幼稚園教諭と小学校教諭が様々な機会での交流を通じて連携を図ることが強調されている。また、小学校学習指導要領においても「幼稚園や保育所との連携や交流を図る」ことが明記されており、それぞれの校種の段差を乗り越え、子どもにとって滑らかな接続を図ることが重視されている。

幼小接続期において、「遊び」活動の中心に据え、学習の中に幼児期の遊びの要素を取り込んだ実践として、ドイツ新教育運動期のB. オットー学校 (Berthold-Otto-Schule, 以下、オットー学校) の取り組みがある。オットー学校では、低学年、とりわけ幼小接続期にあたる入門コースの授業を基礎的学習として組織し、外国語、手工、自治活動以外の活動をその中に統合したオットーによれば、この時期の子どもは、「遊びの段階」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とされる。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であるという¹⁾。

本稿は、ドイツ新教育運動期において幼児教育と小学校教育の接続期にあたる低学年入門コースの授業実践に焦点を当て、そこで、どのように教師が子どもを見取り、子どもと共に構想する授業を実現していたかについて明らかにする。そして、それが今日の幼小連携にもたらす示唆についても検討を試みてみたい。

1. 幼小接続期にあたる低学年入門コースの授業構成

オットー (Berthold Otto, 1859-1933) は、旧来の学校においては、子どもの本性が考慮されず、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た²⁾。そしてその克服のために、入門コースの授業を、遊びを伴った活動として組織した。

このように遊びを中核においた授業を組織する際、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学びへとつなげること、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入門コースには、「遊び」、「対話」、「表現」の3つの領域を設定した³⁾。

「遊び」の領域では、子どもの興味に従って、座学に依らない諸活動が展開される。教科に関連する領域が扱われる際には、子どもにとって日常的に親しみのある遊具やゲーム遊びが用いられるなど、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、学校外での活動(散策や見学)に分類される。オットーによると、「入門段階における活動は、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⁴⁾」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テーマの宝庫⁵⁾」であるという。ここでは子どもの直接経験や観察を通じて得た具体的な素材を通じて、子どもの知識を再構成することを意図している。

「対話」の領域では、「遊び」の活動を通じて得た経験をもとに、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素材や事象を示し、子ども自身が言語化できる内容をテーマとして設定する。具体的な事柄と子どもの経験を結びつけ、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相互に交流が図れるよう、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、単独の遊びから次第に「遊び集団」を形成することで、仲間意識や帰属意識を見出し、遊びのルールや組織について協同決定を図るようになる。

「表現」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、低学年入門コースの授業は、幼児期の「遊び」にみられるような子どもの主体的な活動をきっかけに、生活と意識の連続性を持った学びが重視されている。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」を単位としてそれらが繰り返し組織される。こうした学びの経験が土台となり、入門コースのカリキュラムは構想されていくと言える。

2. 幼小接続期におけるカリキュラム・デザインの観点

オットー学校の低学年入門コースで行われていた基礎的学習のカリキュラム・デザインの観点とは、どのようなものであったのだろうか。

それは、①子どもの主体性の重視、②環境構成に基づく間接的指導、③子ども自身の認識の萌芽の尊重、④個に応じた援助、⑤発展的・創造的な学びの5点を挙げることができる⁶⁾。まず、①子どもの主体性について、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基づいている⁷⁾」ことを重視する。②環境構成に基づく間接的指導について、「低学年においては、

文字のみ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、経験することを通じて習得すべきである⁸⁾」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、そして、適切な環境との出会いを保障するための教師の間接的な指導が必要とされる。③認識の萌芽について、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⁹⁾」とされる。そして、認識の萌芽としての「問いかけ」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幼児期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長期的、多角的な観察を通じて推し量らなければならない。④個に応じた援助について、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、それを受容すること、そして相互に尊重し合うことを授業において教育する¹⁰⁾」ことを重視する。⑤発展的・創造的な学びについて、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。

さらに、幼小接続期においては、総合的な学びが重視されている。

「総合的な学び」が果す具体的な意義について、オットーは、以下の3点を挙げている。まず、第一に、子どもの本性の発達を支援することである。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「問うことへの欲求」と「伝えたい欲求」という2つの要素から構成されているという¹¹⁾。したがって、子どもの日常生活から生じる「疑問や問い」から教育内容を構成し、それに基づいて活動し、他者と話し合うことが重視される。つまり、子どもの関心と結びついた教育内容は、自己の思考世界を拡充するだけでなく、対話的な環境で獲得した言語能力を通じて表現されるのである。

第二に、個々の学びと子どもの活動の組織的な関連づけを行うことである。学びのテーマは子どもの生き生きとした経験の全体から設定される。固定的な既成の教材が用いられるのではなく、子どもを取り巻く環境の中にある教材を解明・整理する段階において、必要な学びとの関連付けが行われるよう工夫がなされている。

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を批判し、学校改革を実現しようとした。「総合的な学び」を通じて、異なる他者の意見を熟考し、受容する態度を育成することが目指されていた¹²⁾。学びの中核に「対話」を導入し、双方向的な学びが組織されることによって、幼児期とのなめらかな接続が図られていたと言える。

このように、オットーは、幼小接続期において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な経験に基づいて総合的な学びを実現しようとしていたと言える。次に、以上のようなカリキュラム・デザインの観点が実際の授業実践においていかに具体化されているかについて見ていきたい。

3. 幼小接続期の授業実践

次に、入門コースの授業実践がどのように展開し、子どもの主体性を尊重しながら、教師の指導性が実際の授業の中でどのように具現化されてゆくのか、一人の教師の授業記録から考察してみたい。ここで取り上げる記録は、オットー学校の教師による低学年入門コースの「遊び」活動部分の4月から6月にかけての実践記録である¹³⁾。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教師は述べている¹⁴⁾。ここでは、この授業記録をオットー学校低学年入門コースの典型的な授業実践例として取り上げたい。

授業は第1日目を迎えた。コースの子どもが徐々に学校生活や仲間とのかかわりに慣れ始めた頃、A児（女児）が転入してきた。彼女は、比較的発達がゆっくりとしていて、他の子どもと同じペースで行動することが難しく、なかなかクラスに溶け込むことができない。そこで、教師は彼女が他の子どもたちと一緒に授業に参加できるようにすることを目標に設定する。

コースの子どもは、幼児期から慣れ親しんだサイコロゲームに熱中し、サイコロを振り、出た数で足し算をするゲームに取り組んでいる。教師はA児をこの遊びの輪に入れて見守るが、他児との交流は見られず、一人でその様子を見ている。教師は子どもにA児に対し、ゲームのルールや足し算の説明するよう声を掛けるが、子ども

たちは遊びに夢中になり、教師が期待するような反応は見られなかった。

教師は、ゲームのルールや足し算を教えることよりも、第一にA児と他の子どもが遊びを通じて相互にかかわり合える場面を構想し、クラス子どもの関心のあるゲームをA児の前で始めるなど、A児の周りに自然と子どもたちが集まるよう配慮した。さらに、虫を捕まえてきた子どもの話をきっかけとして、全員で校内を散策し、校内の自然に触れることで、教室以外の場で自然発生的に生じる子ども同士の関係づくりをねらいとした。

子どもは、再びサイコロゲームで遊ぶことを希望した。教師は、サイコロで出た数のコインを受け取り、コインを使った買い物ごっこを提案した。A児はサイコロの数に合わせてコインを渡す役目を引き受けるが、計算に戸惑いをみせたため、教師は、サイコロの数の合計をコイン係に伝えるよう子どもに提案した。A児は伝えられた通りのコインを渡すことができた。しかし、教師は計算が苦手なA児には、まずサイコロゲーム以外の場面を設定し、その中で彼女の活躍の場を模索しようと考え、子どもの好むサイコロゲームを一旦取りやめ、子どもとの対話をきっかけに「校内での苺探し」というテーマを設定した。

苺摘みは子どもの好きな活動のひとつであり、多様な展開が可能なテーマである。A児も他の子どもと活動を共にするにしたがって、徐々に言葉数も増えてきた。その中で、教師はA児が、他の子どもに「サイコロゲーム」について尋ねているのを耳にする。教師はA児の母親に、家庭でのA児の様子を聞くうち、A児は苦手に行っていると思われたサイコロゲームに関心を持ち、母親にサイコロを購入してもらっていたことが分かった。

教師は早速、翌日からサイコロゲームを再開し、A児が苦手とする計算を含めて、サイコロゲームの中で、A児の居場所をつくり出すよう、当初の構想を修正した。そのために、教師はまず、新しいサイコロを複数用意し、A児が家庭で複数のサイコロを用いて遊んでいる状態を授業内に再現した。A児が手馴れた様子でサイコロを操ると、他の子どもたちから歓声が上がリ、口々にA児を認める声を掛けた。A児は笑顔でそれに応えた。

A児はサイコロゲームにおいて、もうこれまでのような傍観者ではなくなった。教師はサイコロゲームの中で、A児に数の概念と計算を理解させるため、受け取る種類のコインを増やし、適宜、両替をしなければゲームが成り立たない状況をつくり出す。両替の際には、目の前にコインを対応させて交換させ、暗算のできる子どもにも、間違いを防ぐためという理由で、コインを並べるように提案した。手持ちのコインが10ペニヒになれば、大きな10ペニヒ硬貨と交換するという時に、A児は3ペニヒ硬貨4枚を持っていたが、交換できずにいた。すると隣の子どもの、3ペニヒ硬貨1枚を取って2ペニヒと1ペニヒ硬貨を渡して10ペニヒを作り、「こうするんだよ」と言った。それから数日後、3ペニヒ硬貨3枚を持っていたA児は、「あと1あれば、10ペニヒ硬貨と交換してもらえるのに」とつぶやいた。教師は、この瞬間にA児が自ら、数の概念を理解できたことに気付いた。

教師は、A児が主体的に授業に参加できることを目標として設定し、その実現のため授業の様子を記録していた。教師の授業構想は、①観察、②子ども理解、③ねらいに基づく環境構成、④探求的实践、⑤修正という流れを持ち、それらは一方向的ではなく、絶えず循環する形で展開されていた。これが、オットー学校で目指された子どもからのカリキュラム・デザインの視点であったと言える。

実践者である教師は、自身の子ども観について「私がここに示すものは、子どもの発達過程である。しかし、それには一定の規準がない。ある子どもの発達過程は、他の子どもの場合には別のものである¹⁵⁾」と述べていることから、実践を固定的なものとしてではなく、非常に柔軟で弾力的なものとして捉えていることが分かる。

以上、オットー学校における幼少接続期の教師の指導のあり方を低学年入門コースの授業実践に即して考察してきた。授業記録から明らかになった指導の特質は以下の通りである。①子どもに対する直接的な指導ではなく、環境構成や間接的指導を重視し、子どもの言葉や行動を土台として授業を構想する。その際、周囲の子どもや保護者とも密接にかかわり合い、子どもの本質に迫る工夫がなされていた。②子どもの実態や生活に即した教材を用いて授業を構想する。しかしそれは、年齢、季節などによって固定されたものではなく、子どもの要求に応じてたえず変更・修正可能なものとして捉えられていた。③教師の援助だけでなく、子ども同士のかかわりを通じて、仲間との活動を可能にする居場所づくりが目指された。そして、遊びや活動の中で子ども自身が必要とする知識や技能を習得し、活動の中から、学びの系統性を見出すことが意図されていた。以上のように、オットー学校の幼少接続期の授業実践は、子どもの主体性を重視し、学びの契機を見出しつつも、明確な指導観を有していたことが明らかになった。

オットー学校では、幼少接続期にあたる授業実践において、幼児教育の要素を取り入れた実践を展開していた

ことが分かる。子どもにとって身近な教材や活動を学習のテーマに設定し、学習内容は個々に分化した「教科」よりも総合的に子どもの経験をとらえた「領域」に近い捉え方がなされていたと言える。また、指導計画においても予め詳細に定められているのではなく、子どもの活動に沿った柔軟な指導が重視されており、授業時間を狭義に捉えず、子どもの活動全体が指導計画の対象となっていることが分かる。個と集団についての捉え方としては、一人ひとりの特性や発達過程に応じた指導や援助を基盤としながらも、集団の中で個を生かすための教師のかかわりを見ることができる。

このように、オットー学校の幼小接続期の実践は、隣接する校種の特質や独自性を生かしながら、教育方法の視点からつなぐことで段差を解消していたと言える。

また、こうした実践を可能にする要因として、オットー学校の教師が自身の授業実践を記録し、省察するという課題意識を持ち合わせていたことが挙げられる。そこでの記録は、授業を単に網羅的に記録するのではなく、子どもからのカリキュラムを構想・実践していくことを目指した集約的な記録として表れている。ここから導き出されるものは、授業を省察すると同時に、それらを新しい学びへと生かす反省的で創造的な教師のカリキュラム・デザイン力であると言えるだろう。こうしたカリキュラム・デザインの構想は幼小接続期の実践だけではなく、それ以外のあらゆる学習活動に対しても示唆に富むと思われる。

注

- 1) Otto, B. Der Lehrgang der Zukunftsschule. Formale Bildung ohne Fremdsprache. 1928, S.14.
- 2) Ebenda., S.184.
- 3) Ebenda., S.120.
- 4) Ebenda., S.134.
- 5) Ebenda., S.134.
- 6) オットーのカリキュラム・デザインの観点は、わが国の生活科における学習指導を効果的に進めるための要点として挙げられている、①児童の願いや思いを育てる、②人、社会、自然と関わる方法を重視する、③情緒的なかかわりと知的な気付きを大切にす、④自動の多様性に応える、⑤新たな学びへの発展、とも多くの共通点を持つと考えられる（文部省『小学校学習指導要領解説 生活編』日本文教出版、1999年、59-66頁。）
- 7) Die Hauslehrerschule. In : Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern.13 Jg. No.12. 1913.
- 8) Ebenda.
- 9) Ferber, G. : Berthold Ottos Pädagogisches Wollen und Wirken. 1925, S.15.
- 10) Otto, B. : Der Lehrgang der Zukunftsschule. Formale Bildung ohne Fremdsprache. Berlin 1928, S.191.
- 11) Otto, B. : Hauslehrer Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1910, Nr.17.
- 12) Ebenda.
- 13) Otto, Irmgard : Aus der Berthold Otto Schule. Protokoll des Anfangsunterrichts. In : Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1933, Nr.1-13.
- 14) Ebenda.
- 15) Ebenda.