

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—

A Study in Forging a Dialogical Relationship between Children and Teachers through Learning Activities.
- From a Viewpoint of Designing a Curriculum through Collaboration between Children and Teachers -

内 藤 由 佳 子
Yukako Naito

(要 約)

本稿は、オットー学校の「子どもから」のカリキュラム開発を具体的な授業実践のレベルから明らかにする。オットー学校のカリキュラムデザインの特徴は、以下の3点である。①固定的、一方的な「型」としてのカリキュラムではなく、柔軟で協同的な「プラン」としてのカリキュラムが志向された。②学年区分や教科のスコープとシーケンスをより柔軟な幅をもって捉えることで、子どもの側からのカリキュラムが構想された。③授業実践では、子どもと教師の対話に基づいてボトムアップのカリキュラムデザインが具現化されていた。

(キーワード)

ドイツ新教育、カリキュラム、対話的關係

はじめに

本稿は、ドイツ新教育運動期において総合学習を学びの中心に位置付けたベルトルト・オットー学校 (Berthold-Otto-Schule, 以下、オットー学校) の「子どもから (vom Kinde aus)」のカリキュラム開発を具体的な授業実践のレベルから明らかにするものである。

学習指導要領に「総合的な学習の時間」が示されて以来、子どもの現実生活に即した多様な実践が開発され、試みられている。「総合的な学習の時間」をめぐる議論は、その意義や是非を問うだけではなく、各教科や領域の枠を超えた教科横断的な学習内容の設定、子どもの側からのカリキュラムデザインやそれに関わる教師の指導性など、学校での学び全体を包括する問題として広がりを見せている¹。こうした状況を踏まえると、「総合的な学習の時間」をそれ自体独立したものとしてとらえるのではなく、教科学習を含めた学校教育全体の中にいかに位置付け、その連続性を図るかということが重要な問題となる。

本稿が主要な対象とするオットー学校は、1906年、ベルリンにおいて独自の「総合学習 (Gesamtunterricht)」を組織し、その原理を中核においた授業実践を構想したドイツ改革教育学を代表する初等中等学校である²。学校創設者であるベルトルト・オットー (Berthold Otto, 1859-1933) 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を、「教え込み学校 (Beibringungsschule)」であると批判し、自らの学校を、個々の子どもを多面的に見取り、その状況把握に応じて学びを構想する「観察学校 (Beobachtungsschule)」であると位置づけた。オットーによれば、学校は子どもに一定の知識を押し付けるのではなく、教師の入念な観察を通じて、子どもが必要とする支援を見出すことであり、そうした支援は、子どもと教師の相互主体的な対話によって導かれるという³。オットー学校の総合学習は

そうした対話の促進を志向しており、「総合学習」は学校全体の学びの中心に位置づく原理としても機能していると言える。

ドイツにおけるオットーに関する研究は、その大部分がオットーの教育思想をドイツ改革教育学の視点から通史的に位置づけたものであり、オットー学校の授業実践を直接の対象とし、カリキュラム開発の視点からの研究はほとんどなされていない⁴。その理由として、これまでオットー学校は教育方法の面において批判が繰り返されてきたことが挙げられる。例えば、オットーの「総合学習」について、ノール(Nohl,H.1879-1960)は、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は、子どもの側に偏するあまり、伝達すべき文化財が軽視されていることを指摘する⁵。また、アルベルト(Albert.W.)は、自己活動の原理に基づく方法の自己放棄に根ざしていると批判する⁶。

我が国におけるオットーに関する研究は、オットーをいわゆる「合科教授」の創始者と位置づけているものの、具体的な授業内容については、「総合学習」の概説的な紹介にとどまり、十分な検討がなされているとは言いがたい。また、オットー学校の教育方法的側面に関しては、上述のドイツの先行研究を引用し、経験主義に傾倒した「偶然的学習」、「方法の放棄」であると見なされてきており、これまでプロトコル等の一次資料を用いた論証はなされていない⁷。

ドイツ、日本におけるこれまでの研究は、オットー学校で行われていた「全学年による総合学習」のみを対象としている。オットー学校では、全てを「総合学習」として組織していたわけではなく、教科の学習も平行して行われていた。にもかかわらず、カリキュラムの全体像を意識した授業実践レベルでの考察がなされていないため、こうした評価は一面的と言わざるを得ない。オットーが、「総合学習の要素は、カリキュラムに方向付けられ、既に獲得した教科の知識の基礎を発達させることができる⁸」と述べていたことから、カリキュラムの放棄ではなく、明確な意識が窺える。つまり、教師の頭の中に意識しているカリキュラムを実際の授業実践において、「子どもから」のカリキュラムとしてどうデザインしていくかということを問題にしていたのである。また、オットー学校の授業実践が、1920年代のドイツ公的実験学校設立のモデルとして採用されていた事実から鑑みても、オットー学校のカリキュラム構想を授業実践のレベルから再検討していく必要があると考える。

一方、こうした学びにおける総合・合科的な視点は、我が国においても、明治30年代には教科間の関連づけや統合といった先駆的な試みがなされていた⁹。その思想は、大正自由教育においても継承され、奈良女子高等師範附属小学校(以下、奈良女附小)の「合科学習」がその代表的な実践として挙げられる。奈良女附小の「合科学習」はこれまで、ダルトン・プランやプロジェクトメソッドの影響などが指摘されているが、奈良女高師校長の横山栄次は『学習研究』の中で、ドイツの「合科教授」の主張者としてオットーを挙げ、「其合科教授は我が合科学習と大体に於て其趣旨を同じうしてをる」、また「オットーの教材選択は教師からではなく、生徒から為される・・・我附属小学校においても児童をして教材を提出せしめることを主義としている」と述べ、両校の総合的実践が共通する特質を持っていることを示している¹⁰。

「総合学習」を歴史的に考察する際、奈良女附小、オットー学校の実践は、日本、ドイツを代表する

学びにおける子どもと教師の対話的關係の構築に関する研究

実践として知られているが、これまで両校の実践を同じ組上に乗せた研究は行われていない。両校の意図する「総合」の意味を授業実践のレベルで実証的に明らかにすることは、オットー学校の「総合学習」に基づくカリキュラムデザインの有効性を論証すると同時に、現代のわが国の「総合的な学習の時間」を多角的に考察する上でも意義深いと考える。

そこで本稿では、上述の課題を明らかにするために、まず、オットーのカリキュラム論の特質を明らかにする。次にそれらがオットー学校において、どのようなカリキュラムとして構想され、具現化されていたのかについて、低学年「算術」の授業を例に検討する。それは、系統的、直線的に序列化されやすい教科である「算術」を対象とすることによって、子どもの側からのボトムアップのカリキュラム開発のあり方がより顕著に見出せると考えるからである。そして、最後にそれらの実践が、子どもを基軸としながらも、教科内容として子どもの学力を保証し得るものであったのか、奈良女附小の訓導清水甚吾の算術学習指導の評価基準に照らし合わせて考察したい。

なお、本稿では、オットーの著作に加えて、オットー学校が発行していた機関誌「家庭教師—子どもとの精神的交流のために—“Der Hauslehrer für geistigen Verkehr mit Kindern”」に掲載されていたプロトコルを主な分析素材として検討したい。

1. オットーのカリキュラム論

これまで、オットー学校では、カリキュラムも時間割もない「偶然的・機会的学習」が支配的であると捉えられてきた。しかし、授業実践のレベルにおいては、明確にカリキュラムの構想がなされていた。ここではオットーの「学習内容配列案」を手がかりとしてカリキュラム論の特質を明らかにしたい¹¹。

(1) 「型」としてのカリキュラムから「多様性」のカリキュラムへ

これまで指摘されてきたように、オットーはその著作において、「私たちは根本的にカリキュラムを持たない¹²」と主張しているが、オットーの論を詳細に読み解いていくと、それは、学習計画や指導の放棄を意味するものではないことが分かる。オットーによれば、ここで言うカリキュラムとは、従来の「教師が選定し、作り上げた型 (Schablonen)¹³」を意味し、このような固定的、一方的なカリキュラムの元では、「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¹⁴」として、一定の型の下に子どもを統一するカリキュラムを否定している。この点に関して、オットーは「私の学校で構想しているカリキュラムの放棄は、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教師が教えたい内容をイメージしながら、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¹⁵」と述べる。つまり、固定的なカリキュラムの放棄は、より柔軟に子どもの学びを保障する(=指導する)ことが意図された結果であると言える。

先に述べた、「型」としてのカリキュラムに代わるものとして、オットーは、「学習内容配列の原則」を挙げている。それは、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授業は子どもとの対話によって柔軟に構成すること、の3点である¹⁶。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、対象に気づき、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・変更可能なものでなければならない。

より具体的には、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が重視¹⁷⁾」され、子どもの興味に基づく体験から授業を組織することに重点が置かれた。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¹⁸⁾」と考えられていることに依拠する。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、経験に基づいた子どもの気づきを生むこと、そして、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、いつどのような支援が必要であるか、また最適な支援とはどのようなものか、など支援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¹⁹⁾」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。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と言えるのではないだろうか。

こ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、オットー学校の時間割表の作成の際にも見出すことができる。オットー学校では、まず、時間割を作る際、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、子どもは、その時間割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。授業の総時間数のみがあらかじめ決定され、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ではないが、子どもと合意に基づいた時間割が出来上がる。しかも、この時間割は決して固定的なものではなく、オットー学校では「単に目安に過ぎない」とされる²⁰⁾。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前もって全て時間割に埋め込むことは不可能であり、時間割には、その時々子どもにとって必要な対象を重ね合わせる必要があるためであるという²¹⁾。

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つてはじめて、「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。

(2) カリキュラムにおける「総合学習」の原理

では、このように構想されたカリキュラムの中で、「総合学習」の原理はどのように位置づけられていたのだろうか。

オットーは、総合学習を「それぞれ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²²⁾」

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

と述べ、総合学習が果す具体的な意義について、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 (Erkenntnisdrang) 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²³。したがって総合学習では、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。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、個々の教科や子どもの活動の組織的な関連づけを行うことである。総合学習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、教科外にある教材を解明・整理する段階において、必要な教科との関連付けが行われるよう工夫がなされている。これは、総合学習を通じて、教科の授業で分断されている知識領域を結びつけるだけでなく、子どもの内部の世界像を構築してゆくというオットーの認識論が反映された結果であるといえる。

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。ここでは総合学習において、多様なテーマをめぐって、異なる意見を討論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が目指されていた²⁴。総合学習の中核に対話式構造 (die dialogische Struktur) を導入することによって、子どもと教師の関係性は止揚され、学校の協同体化が図られていたと言える。

以上挙げた3つの意義について、オットーは、総合学習においてだけではなく、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かと述べており、これらの実践の一般化の可能性を示唆している²⁵。このように総合学習の原理は、先に述べた「学習内容の配列案」と密接に関連し、教科内容として構想されていると同時に、オットー学校の全ての学びを貫く教育方法として位置づけられていることが分かる²⁶。

2. オットー学校低学年のカリキュラムと授業実践

上述のカリキュラム論に基づいて、オットー学校では実際にどのようなカリキュラムが構想され、授業として具現化したのであろうか。ここでは、ドイツ基礎学校3・4学年に相当する、低学年・下級コースを対象にその内実を明らかにしたい。

(1) 下級コースのカリキュラム

オットー学校の学年区分は単一年齢ごとの構成ではなく、I (上級コース)、II (中級コース)、III (下級コース)、IV (入門コース) に分類される²⁷。しかし、コースへの所属は厳密に区分されているわけではなく、隣接するコースは内容的にも重なり合う部分を多く持つため、同年齢の子どもでも異なったコースに所属するなど、その移行には柔軟な対応がなされている。

子どもの学習は、①全体の総合学習、②クラスの総合学習、③教科学習、④自治活動の4つから構成される²⁸。「総合学習」は、週に3回、全学年の子どもと教師によって行われるものと、各コースごとに行われるものの2種類がある。前者は週3回、授業終了後に行われ、後者は週2回程度行われる (表1

高田短期大学紀要第27号

参照)。1回の授業時間は35分程度が予定されているが、テーマの内容や子どもの興味の持続を考慮し、子どもの側からの要望があった場合には空間的、あるいは時間的な移動や延長が可能になるなど、柔軟性を帯びたものとなっている。「教科学習」の教科は、低学年・下級コースの場合、算術、国語、地理、理科、博物学、外国語、宗教に分類され、各教科はさらに内容ごといくつかのクラスに分類される。コースの選択は自由であり、子どもは毎時間、自分の希望するコースへ参加することができる。「自治活動」では、学校行事や学校内で起きた問題の討議など全学年による生徒組織としての活動が行われている。

表1 時間割 III (下級) コース: 8~9歳

	月	火	水	木	金	土
1 7:30-8:00						
2 8:25-9:00	自由な 空き時間	初歩の 仏語(IV)	自由な 空き時間	自由な 空き時間	初歩の 仏語(IV)	ラテン語 (II)
3 9:25-10:00	国語	博物学	地理	理科	算術 (II)	手工 or 庭仕事
4 10:25-11:00	算術 (II)	算術	算術	算術 (II)	自治活動	手工 or 庭仕事
5 11:25-12:00	コースの 総合学習	国語	国語 or 自由選択 テーマ	国語	国語	国語
6 12:25-13:00	地理	宗教	全体の 総合学習	コースの 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協同学習を意味する。

週当たりの授業時間数を見てみると、公立学校の3学年、4学年に相当する下級コースは、国語、算術などの教科学習においても公立学校と同等の時間数を維持していることは、注目すべき点である。従来の研究では、日本においても、ドイツにおいてもこの点への着目がほとんどなされていないため、一面的な評価がなされていたのである。

このようなカリキュラムは、子どもにどのように受け止められていたのであろうか。オットー学校に転校してきて、半年間を過ごしたある子どもは、オットー学校での授業の様子を次のように書き記している。「・・・新しい学校(オットー学校-引用者)では、落第や成績表そして、参考書を見ずに解答する抜き打ち試験がなかった。心配や不安が消え去って、それは本当に喜びであった。そして、授業はとても面白いものだった。そこでは、子どもが先生に質問するのだ。何もかもまるで逆の世界だった!」²⁹⁾このことから、オットーの構想するカリキュラムは、子どもの側から見ても、「強制」や「罰」から解放され、主体的に学ぶことのできる環境を実現していたと言える。

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

表2 ベルトルト・オットー学校の授業時間数

教科\コース (学年)	入門コース	下級コース
自由な空き時間	5	3
特別授業	3	—
基礎的学習	10	—
宗教	—	1
国語	—	6
フランス語	2	2
ラテン語	—	1
算術	—	5
理科	—	1
地理	—	1
博物学	—	1
手工・庭仕事	1	2
自治活動	1	1
コースの総合学習	—	2
全体の総合学習	3	3
合計時間数	25	29

表3 プロイセン公立基礎学校の授業時間数

教科\学年	1年	2年	3年	4年
宗教	—	—	2	2
郷土科・直観教授	—	5 (4)	5	5
国語	—	7 (6)	7(6)	7(6)
書き方	—	2	2	2
算術	—	4	4	5
描画	—	—	2(1)	2
唱歌	—	2	2	2
体操	—	3	3	3(2)
裁縫	—	(2)	(2)	(3)
合計時間数	18	23	27	28

()女子 (Die Oberschulbehörde Hamburg:
Die Grundschule Arbeitsplan. 1922.より作成)

(2) 算術の授業実践の検討

それでは、このように構想されたカリキュラムの中で、オットー学校の授業実践は具体的にどのような形ですすめられていたのでしょうか。ここでは中級コースとの協同学習として組織されていた低学年「算術」の授業を対象として考察したい³⁰。

オットー学校の学年区分は、同一年齢による学年ではなく、2～3歳ごとのコース制をとっている。算術の授業は、このコース内の授業と2コースが協同で行う2種類の授業形態で組織され、算術を幅のある異年齢集団で学習するという特徴を持っている。

授業は、まず定規やコンパスを用いてさまざまな三角形を描くことから始まっている。

その際、「二等辺三角形」や「直角二等辺三角形」といった用語を用いずに、それぞれの図形がどのような特徴を持っているか、子ども自身に気付かせる工夫がなされている。下級児が気付かなかった特徴を上級児が指摘し、補助線を引き直角となる部分を示すなど、下級児に分かるように説明がなされている。そして、下級児から質問があった場合は、教師が答えるのではなく、上級児が答えるなど、ティーチングアシスタントとしての役割も果していた。また、図形の授業を進める中でも、数や計算を取り入れたり、机や椅子といった身の回りの物を用いて平面図形を立体的・空間的に理解させるなどの工夫が見られた。

下級コースのある子どもは、木の枝を使って正三角形を作ったために、精確な図形を描くことができなかった。その子どもは「なぜ精確に描かないといけないの？」そして、「どうして算術を勉強しないといけないの？」と教師に尋ねた。教師はすぐには答えず、上級児に意見を求めたが、誰も納得のいく答えを見出すことはできなかった。教師は一旦、この問題から離れ、さらに身の回りの図形を探すよう促した。

身近な図形について話し合う中で、下級コースの一人の子どもが校庭に建つ六角形の東屋に興味を持つようになった。この子どもの発案で、東屋を実際に設計し、製作することが計画された。東屋を実際

に組み立てるためには、寸分の誤差も許されず、精確下書きが要求されることに気付いた子どもは、六角形をどのように描くか相談し始めた。授業の始めに正三角形は3つの辺が全てが同じという特徴を持つことを話し合ったことから、六角形も6つの辺が全て同じとの予想を立てた。東屋の屋根は円に似ていることから、子どもは1つの円を描き、円を半分に折り、半円をさらに3等分するなど試行錯誤を繰り返していた。分度器を測っていた子どもが、円周は360度であることに気付き、それを60度ずつ6等分して、角を削り正六角形を描くことに成功した。

六角形の東屋を完成させた後で、教師は大工さんもこうやって算術の勉強をして東屋を立ててくれたんだねと語り、東屋の製作という協同作業の中で算術の知識や技術が、実際の生活にいかに関わり役立つかということを子どもに体験させていたと言える。

以上のオットー学校の「算術」の授業においてつぎのような「総合的視点」に基づいたカリキュラム構想の特徴を見出すことができる。

- ① 現在の我が国の小学校学習指導要領では、算数を「数と計算」、「量と測定」、「図形」、「数量関係」の4領域に区分しているが、オットー学校では、教科内においてもこうした領域の枠組みが取り払われ、学習内容を統合させる算数的活動が行われていたこと。
- ② 異年齢集団による協同的な学びを組織することで、算術のような系統的な学びが重視される教科においても、学びを固定的に捉えない総合的な算術が目指されていたこと。
- ③ 学習の契機において、教科の算術ではなく、生活の算術を志向することによって、身近な具体物や生活と結びついた算術の授業が構想されていたこと。

このように、オットー学校では、①「領域」、「課題」の総合、②他者との「思考」の総合、③生活と結びついた「認識」の総合を実現することによって、教科の授業においてあらかじめ定められた系統に追従するのではなく、プロジェクト的な展開が可能になったと言える。

表4 オットー学校「算術」の授業

	目標	教材	授業過程	学習内容(領域)
導入	図形の正確な描画 図形の特徴と 概念の理解	紙 定規 チョーク コンパス 木の枝 棒 ピラミッド	さまざまな形の三角形を描く (下級児) 多様な三角形の存在に気付く 棒や枝を使って三角形を組み立てる (上級児) 三角形の特徴を口頭で説明する	三角形 二等辺三角形 直角二等辺三角形 円 台形 相似 合同
展開	図形の知識・概念の 実践的活用	机 窓 椅子 分度器 画用紙 絵の具	身の回りの図形を探し、特徴を話し 合う 校庭の六角形の東屋に気付く 六角形を描こう 東屋の模型の製作作業	平面と立体 円周角 計算 描画
まとめ	算術の知識と生活 の関係への理解	東屋の模型	算術の知識を利用して大工さんが 東屋を立ててくれたことに気付く	

学びにおける子どもと教師の対話的關係の構築に関する研究

「なぜ算術を勉強しなければならないの」という下級コースの子どものつぶやきは、今日においても、実生活と乖離する教科が抱える本質的な問題である。オットーはこの間に子ども自身が答えを見出せるよう、授業を構想していると言える。須田勝彦は、今日のわが国の数学カリキュラムについて、「全体としてどのような数学を教えたいのかという理念が存在せず、数学はこんなに楽しく、素晴らしいものであるという思想がカリキュラムの中にみえない」点に根本的な欠陥があると述べている³¹。こうした課題を克服するためにも、オットーの総合的な視点に基づいた、教科学習のカリキュラムが構想されるべきである。

3. 授業実践における教師の指導性

ここでは、先に検討したオットー学校の「算術」の授業実践が、子どもに寄り添いながらどのような指導性を有しているかについて、奈良女附小訓導の清水甚吾の「算術科学習指導」の観点を援用して、分析したい³²。

清水は、木下の学習法の主張を算術の授業に具現化し、子どもの環境を整理し、子ども自らが自発的に実験実測し、自発問題の構成と解決ができるようにしていく自発学習から子どもの自律的な学習を志向していた。そして、子どもの自発的な学びを尊重しながらも、間接的指導としての環境の整理を教師の重要な仕事と捉え、自律的学習の形成過程における教師の指導性を重視していた。清水もオットーと同じく、授業において子どもの自発性と教師の指導性をいかに統一して実現していくかという課題に取り組んでいたのである。

それでは、まず、清水が算術科の学習指導をどのように捉えていたのか、①目的、②方法、③教科書、④学級形態、⑤教師の役割、⑥評価の6点から明らかにした上で、オットーの実践がこれらの視点をどのように具現化していたかについて考察したい。

算術科の目的として、清水は授業が「算術のための算術」ではなく、「実際生活上価値のある問題」でなければならないとして、「生活表現としての算術」を重視している³³。そして、授業を展開する上で、算術の単元や領域に固執するのではなく、「算術幾何代数グラフの連絡適用に努め、これを一丸として数学全体の力を高めて行く、つまり融合主義の数学³⁴」としての力を子どもに身につけさせることを重視している。

こうした算術科の目的を達成するための方法として、清水は、「受動的練習的」な算術の授業を否定し、「児童の心理的要求に応じ、児童の経験生活に立脚し、漸次系統化されていく児童中心の算術学習」を提唱している。そのため、課題は子どもによって作問され、個別あるいは学級全体で解答に取り組む形式が取られている。そして、これらの活動を通して、子ども自身が活動の中で算術の「知識」や「技能」を必要とする場面が設定されている。

児童中心の算術をすすめる上で、教科書をどう取り扱うかという問題に関して、清水は、「参考位に考えたらよい」と述べ、全国共通の教科書を子どもの生活に即して「児童化」する必要があるという³⁵。つまり、教科書の児童化とは、あらかじめ与えられ、決められた系統を排して、子ども自身が生活に基づいた試行錯誤を通じて、系統を作り出すことを意味していると言える。

上述の算術科を展開するための学級形態について、清水は能力別編成学級を「真の共同学習」ができない形態として、否定する。「真の共同学習」遂行のためには、さまざまな興味、能力をもつ子どもが混在していることが必要であるとして、学級内の相互補助の重要性を主張する。

児童中心の算術において、教師の果すべき役割はどのようなものであるのだろうか。清水は、まず、「教師はどこまでも共学的態度」である必要があると述べる³⁶。そして、「教師だけが偉いものとし、児童を劣ったものとして教権を振り回す」のでは、学級の成長は望めないという³⁷。つまり、教師—教える人、子ども—学ぶ人という固定的な関係ではなく、指導に裏打ちされた柔軟で双方向的な関係が志向されていると言える。

授業の評価・点検について、清水は、指導計画と並んで「指導後の反省記入」を学習指導においてはこれが非常に大切であるとして重視している³⁸。清水によると、「指導後の反省をすることによって、進歩が図られ、次の指導計画が生まれる。そして、この記録が尊い研究となっていく」として、教師の授業記録からのカリキュラム開発の可能性が主張されている。

表5 奈良女附小とオットー学校の「算術科」学習指導の特徴

	奈良女附小の算術	オットー学校の算術
目的	生活表現としての算術 算術領域全体の力を高める融合の算術	生活の算術 領域の枠を超えた総合的な算術
方法	子どもの教材選定 児童作問 自発学習・共同・相互学習	子どもの身近な具体物を教材に選定 子ども同士の問いと説明 協同学習・協同作業
教科書	参考用程度	子どもの必要に応じて利用する
学級形態	優中劣児童の混合学級	異年齢児の混合学級
教師の役割	共学的態度	見取りに基づく協同探究者
評価	指導方針・学習過程の概要及び 指導との反省の記述	子どもによる「学習記録ノート」 教師による「授業記録ノート」

次に、オットーの「算術」の授業実践から浮かび上がる学習指導のあり方を清水の6つの観点から考察すると、まず、算術の目的として、算術の知識や技能の実生活への有用性を子どもに体験させる「生活の算術」が志向されていた。そして、学年や細分化された領域の枠組みを超え、子どもの生活を重視する総合的な算術が実践されていた。次に、学習指導の方法としては、概念や公式から始めるのではなく、身近な具体物を教材に、子ども自身の言葉で理解し説明することに重点が置かれている。学習はつねに活動を伴い、最終的には協同作業として、算術の知識、技能への理解へいたる工夫がなされていた。また、教科書の使用に関して、オットー学校では、授業において画一的な教科書がそのまま用いられることはなかった。ただし、子どもがある目的を遂行するために必要であると希望した場合には、ドリル的な計算練習に取り組む実践がみられた。こうした授業を実践する学級形態としては、幅広い年齢層で構成された異年齢集団が採用されていた。分数計算など、反復練習の必要な領域には比較的年齢幅の小さい学級編成がとられ、図形、幾何学など多様な発想や創造的活動が可能な領域には年齢幅の大きい学級編成がとられるなど、1つの教科においても、その領域や単元の性質に応じて、柔軟な学級編成がなされていたと言える。さらに、そこで果されるべき教師の役割としては、授業において一人ひとりの子

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

どもの発言や活動を見取り、それらを全体の学びへと返してゆく姿勢があげられる。教師はあらかじめ定められた課題を与えるのではなく、見通しをもちながら眼前の子どもに即した授業をデザインしていく。これは子どもと教師のカリキュラムの協同構想へとつながる視点であると考えられる。最後に、こうした柔軟な授業において、子どもの学びを保障するものとして、子どもの「学校ノート (Schultagebuch)³⁹⁾」、教師の「日課ノート (Stundenbuch)⁴⁰⁾」の記録があげられる。これによって、日々の子どもの学びが点検、評価されると同時に、個に応じた今後の授業の構想がなされるのである。

以上、それぞれの項目における清水の学習指導の観点に基づいて、オットーの指導観をみてきた。このことからオットー学校における算術の具体的な指導のあり方を、目的、方法、教科書、学級形態、教師の役割、評価の面から明らかにすることができた。またそれと同時に、オットー学校では、指導や方法が放棄されていたのではなく、清水の示した6つの学習指導の視点を全て具体的に実現するに足る視点を持ち合わせていたことを裏付けることとなった。

おわりに

本稿では、これまで「偶然的・機会的学習」であると見なされてきたオットー学校の教育を、オットーカリキュラム論、実際のカリキュラム構想、具体的な授業実践の各レベルで考察することを通じて、オットー学校におけるカリキュラムデザインの特質を浮き彫りにした。さらに、そうしたカリキュラム構想に裏打ちされた授業実践が、教師の明確な指導性を伴っていることを論証するために、奈良女附小の清水の「学習指導」の観点と照らし合わせその指導のあり方を分析した。

その結果、オットー学校のカリキュラムデザインの特質として以下の3点をあげることができる。まず、第一に、オットー学校では、固定的、一方的な「型」としてのカリキュラムを否定し、それに代わるものとして、弾力的、協同的な多様性を帯びたカリキュラムが志向されていたこと。次に、オットー学校では、総合学習以外に教科の授業も平行して行われており、学年区分、教科のスコープとシーケンスをより柔軟な幅をもって捉えることで子どもの側からのカリキュラムが構想されていたこと。そして、授業時間数の面においても公立学校と同等の時間数を維持し、学力面への保障が図られていた。最後に、授業実践では、①対話、質問、説明を重視する異年齢集団による協同的な学び、②子どもにとって身近な事物を教材に用いること、③子どもの側からの発案に基づく活動による学びの構成が重視されていたこと、である。これによってボトムアップのカリキュラムデザインが具現化されており、こうした点からも、オットー学校の教育は、「方法の放棄」という従来の批判を乗り越えるものとして再評価することができる。

さらに、清水の「学習指導」の観点からの考察を通じて、オットー学校では、教科学習においても子どもの側からの授業・カリキュラム構想を可能とする教師の指導性が貫かれていたことが明らかになった。清水は「算術」の加減乗除法について、「教科書はあまりに段階的である… (中略) 全てを併進的に取り扱うことは複雑になってこまるであろうが、中心とするものを定め、他の算法も加味して学習させていくことが全体的学習となり、而かも児童の実生活と一致していくことになる⁴¹⁾」と述べ、生活に即した子どもの側からの系統化を主張している。ここで清水のいう「全体的学習」は横山も言及していた

ように、まさにオットーの目指した「Gesamtunterricht（総合学習）」と重なるものではないだろうか。

こうした視点は、今日の我が国においても、子どもの側からのカリキュラム構想が、「総合学習」を方法概念として捉え直すことによって、各教科においても実現可能であるという点で一定の示唆を与えると考えられる。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指摘しておきたい。

なお、本稿ではオットー学校の上級コース、あるいは他教科における授業実践とそこでのカリキュラムデザインのあり方を明らかにするには至らなかった。今後の課題としたい。

註

- 1 安彦は「一つの教科の中にも種々の能力を目標とする授業が求められており、カリキュラムは、その目標の違いにより異なったものを用いなければならない」として、子どもの側からのきめ細かな、丁寧なカリキュラム作りを主張している。(梶田正巳編『授業の知—学校と大学の教育改革—』有斐閣、2004年、p.70.)
- 2 ベルトールド・オットー学校は1906年、ベルリン・リヒターフェルデに設立された私立学校である。創立翌年の1907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” .S.1.)
- 3 P.Bauman: Berthold-Otto-der Mann, die Zeit, das Werk, das Vermächtnis.6 Bände.Band1 München 1958, S.19.
- 4 近年、以下の論考において、オットー学校の総合学習の意義が問い直されているが、カリキュラムとの関わりについては、ほとんど論じられていない。Benner, D./ Kemper, H.: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. 2003.S.165-206.
- 5 Nohl,H: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie.1935.S.105-110. (平野正久他訳『ドイツの新教育運動』明治図書、1987年、pp.180-185.)
- 6 Albert,W: Grundlegung des Gesamtunterrichts. Schulpraktische MeisterlehreII.Band.2Auf.1951.p.62.
- 7 このような評価は以下の文献による。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。
- 8 Otto,B.: Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1910, Nr.17, S.175.
- 9 従来の画一的な注入教授の定型化に対して、子どもの学習を中心とする授業を構想したものに、樋口勘次郎の「統合主義」、棚橋源太郎の「実科教授論」、牧口常三郎の「郷土科教育」などがある。
- 10 槇山栄次「合科学習又は合科教授の趣旨及其実行の範囲」『学習研究』第36号、pp.61-69.
- 11 本稿では、オットーの用いる‘Lehrplan’がより授業と密接に関わり、「計画」、「実施」、「点検」、「評価」を

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

含み持ったものと捉え、‘カリキュラム’という訳語で統一する。

- 12 Otto,B. : Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern.1912.6.15.1
- 13 Otto,B. : Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern.1921.S5.
- 14 Otto,B. Der Lehrgang der Zukunftschule. Folmale Bildung ohne Fremdsprache. 1928.S.220.
- 15 Otto,B. : Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern 1921
- 16 Otto,B. : Beiträge zur Pädagogie des Unrerricht.S.262.
- 17 Otto,B. : Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1913.3.23.13.Jg.No.12.
- 18 Otto,B : Schulreform.S.281ff.
- 19 Ebenda,S.5
- 20 Otto,B. : Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1913.12.14. 13Jg.No.50
- 21 Ebenda.
- 22 Otto,B : Schulreform.S.177.
- 23 Otto,B. : Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1910, Nr.17, S.173.
- 24 Ebenda.,S.175.
- 25 オットーの総合学習実践は、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。
- 26 B.Otto : Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1910, Nr.22, S.137.
- 27 年齢構成の目安としては、Ⅰ（上級コース）14歳以上、Ⅱ（中級コース）10～13歳、Ⅲ（下級コース）8～9歳、Ⅳ（入門コース）6～7歳となっている。
- 28 但し、入門コースにおいては、「クラスの総合学習」が「基礎的学習」として組織され、外国語と図工以外の教科はその中で総合的に学ばれている。
- 29 オットー学校創立10周年記念に際してHelene Freundbergという女兒がオットーに宛てた手紙である。
(Georg Kerner : 50 Jahre B.-Otto-Schule.In:Berthold-Otto-Kreis : Rundschreiben.1957.)
- 30 Otto,B. : Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern.9.17.1916.16Jahrg. Nr.51.
- 31 須田勝彦「数学教育における基礎・基本」、日本教育方法学会編『教育方法29総合的学習と教科の基礎・基本』図書文化社、2000年、p.86.
- 32 分析資料として、奈良女附小の訓導らによって著された各教科の学習指導手引書を用いる。(清水甚吾、鶴居滋一他『学習指導各科批評真髓』東洋図書、1927年)
- 33 同上書、pp.111-112.
- 34 同上書、p.113.
- 35 清水甚吾「自発教育と学習材料の教材化」『学習研究』第8号、1929年、p.53.
- 36 清水甚吾『学習法実施と各学年学級経営』東洋図書、大正14年、p.74.
- 37 同上書、p.74.
- 38 清水甚吾、鶴居滋一他『学習指導各科批評真髓』東洋図書、1927年、p.154.
- 39 「学校ノート」とは、子どもが毎日の学びを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、

高田短期大学紀要第27号

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。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。(E.Reinpell : Arbeiten in Unterstufe. In : Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1913, Nr.50.S.588.)

- 40 「日課ノート」とは、教師が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書き留めておく記録を言う。一人ひとりの子どものに応じたカリキュラムをデザインしていくためには、入念で長期的な観察記録が不可欠となる。

(Ebd.)

- 41 清水甚吾「自発教育と学習材料の教材化」『学習研究』第8号、1929年、p.54.