

ポーfumのヒルデガルデイス学校の教育科学コースにおける 第7学年の幼稚園実習の準備と実施（Ⅱ）

ユルゲン・シェーファー*著 船尾 日出志**訳

*元ギムナジウム教員

**名誉教授

Vorbereitung und Durchführung eines Kindergartenpraktikums der Obersekunda des erziehungswissenschaftlichen Zweiges der Hildegardis-Schule in Bochum (II)

Jürgen SCHÄFER* and Hideshi FUNAO**

*Zollstr. 29, 44869 Bochum, Germany

**Professor Emeritus of Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

訳者による簡単な解説

ユルゲン・シェーファーさんの幼児教育史に関する著書を翻訳し、学文社より刊行したのは1991年のことであった（『就学前教育史・幼年学校史』）。2007年にはシェーファーさんのシラー研究を同じく学文社より翻訳出版した（『教育者シラー』）。

その後2009年にシェーファーさんより“Studien”（諸研究）というシンプルなタイトルの論文集を送っていただいた。教育史的論文とともに、シェーファーさんの本務であったポーfumのギムナジウム教員としての活動を反映した論文が掲載されていた。高等学校レベルでの教科としての教育科学の実践、特に女生徒たちの幼稚園実習のための準備に向けた授業実践についての貴重な論文である。

我が国の高等学校での教育や授業について参考になるだけでなく、教員養成大学における教育実習の在り方、とりわけ事前指導や事後指導のために貴重な示唆を得ることができる。

紙幅の関係で、ここでは論文全体の中間の3分の1強しか紹介できない。その最初の3分の1は愛教大社会科教育学会の機関誌『探究』（第23号、2012年3月）で報告している。残りの部分は次年度に発表する予定である。（文中のゴシックは訳者によるものである。）

3. 方法的考察（承前）

授業単元「幼稚園における実践活動」の後半部への移行として、わたしはポーfumでの2つの幼稚園における参観の準備のため、ペスタロッチ、フレーベル、

モンテッソーリおよびプロフマンの幼稚園に関する理論の歴史的概説を単元構想に挿入した。さらに、それらのテーマのために学級に新しいグループ活動の方法的形態を選ぶことにした。

グループ活動を選ぶことで、わたしは生徒たちが授業の本来の担い手である方法に決めたのだ。すなわち、「一斉授業」の対極を形成する授業形態である。学級集団の内部に、ある一定の生徒グループに同じか、あるいはさまざまな種類のテーマの取り扱いが提案される。しかしその後、それぞれの小グループはさまざまな成果をまとめ、その後その成果は解釈される。そのようなやり方だと、学級は確かにいくつかのグループに分けられるが、しかし最終的には再び統合される。そのように、どの生徒もグループのなかで学級全体のために活動し、そしてとりわけ最後の討論に向けて能動化させられる（Karl Stöcker, *Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung*, München 1960, S.244f.）。しかしそのようなグループ活動を援用することで、生徒たちの活動への喜びが高められるだけでなく、ここでは、生徒たちの相互理解、連帯性、そして助け合う姿勢の促進が期待される。

成績の良い生徒と成績のあまり良くない生徒が1つのグループに統合される。個々のグループが、その小さな共同体のなかで支配的である独特な共感関係にもとづいて編成されている場合には、とりわけ価値があると証明されている（Ebd. S.246）。

その授業形態を選ぶ決断は、何よりも、いかにして生徒たちに、その歴史的概説をスピーディーに、かつしっかりと伝達するのかということ考察するなかでなされた。まさに、その学級にとって新しい形態のグ

グループ活動は、単元のその個所ではむしろ、新しいエネルギーを喚起することに貢献することができた。その結果、歴史的概説の全体がきわめて短時間に確かに学習された。

グループ活動を、授業単元のまさしくこの個所で試すのは、わたしにはとりわけ長所を有しているように思えた。その新しい授業形態がまさにここで、すなわちわたしが必ずしもあまり重要だと思っていない授業時間において成功するとしたら、グループ活動の授業形態は、授業単元の後半のために、さまざまな絵本や子どもの絵についての話し合いにおいて実に理想的であると考えられたからである。というのは、その場合、わたしには、どのグループにも絵本ないし絵を提供し、そして分析させることが可能となったから。それによって、まさにわたしの単元の後半部において新しい関心が生徒たちのなかに喚起され、そして同時に多くの教材が習得されるにちがいない。グループ活動の方法形態を、それ以前に、つまりその授業単元までに、選んだことはなかった。というのは、わたしの試補教員時代の初期であったわたしには実践的経験が欠落し、そしてわたしはまず、常にわたし一人で担当していたその授業において、その学級の事情を、そして何よりすべての生徒の学習や活動への意欲を知ること努めねばならなかったからである。そのことは、わたしにはグループ活動を実行するための前提であるように思えた。グループ活動においては、1時限分の授業の主要部分は生徒たちの手に委ねられている。かくして、わたしはその学級での授業形態を、その年度において初めて次第に一斉授業（その年度までは生徒たちはそのように授業を受けてきた。いずれにせよわたしの授業単元まで、まだ一人の生徒もグループ活動を知ることにはなかったのだ）から、すでに授業単元の開始前に導入していた緩いコの字型の座席を経て、わたしの授業単元内でのグループ活動へと変化させた。その授業単元の開始時期には、わたしはその学級のことを非常によく知っていると考えていた。したがって、わたしはその生徒たちとのグループ活動により、従前の授業と比べて、いっそうより良い成績ではないとしても、同じ程度の成績は達成できると信じた。そのような期待をわたしは持っていた。それゆえに、何より発達心理学的諸事象を、一部はその学級の助けをえて作成されるべき図式をもとにして、解釈することにした。

グループ活動の形態を、わたしは絵画分析のためにも選んだ。そこでは、生徒たちは家庭での準備なしに、子どもの絵の分析における重要な基準に関する簡単な教師講話と抜粋されたテキストにもとづいて考察するのである。

絵本の分析においては、生徒たちは教師による格別な準備もなしに、グループ活動のなかで、絵本を次の

テーマ設定のもとで考察する。すなわち「どの年齢の子どもに、その絵本は適切であると思いますか。あなたの見解を根拠づけ、そして絵本の選択において注目されるべき普遍妥当的な基準を追究しましょう。」

幼稚園訪問についての話し合いと深化は、モンテッソーリ幼稚園の訪問の後におこなわれる締めくくりの授業とまったく同様に授業対話の形態で、ほぼ円形の座席のなかでおこなわれる。それにより、それらの授業ではいっそう効果的な対話が可能となった。

わたしの授業単元で、とりわけグループ活動では、わたしは進んで黒板を利用した。

A. 計画

授業単元全体を、それは2つの大きな部分に分けられたのだが、わたしは12時限で計画した。

わたしが全体の半分の時間(第2時限から第6時限までの5時限)を費やそうとした発達心理学の領域に続いて、さらに同じく5時限(第8時限から第12時限まで)が必要とされた。

その後半の5時限のうち、2時限はボーフムの幼稚園での訪問に当てられた。それゆえ実践的活動は、フレーベルおよびモンテッソーリにしたがって教育活動がおこなわれている幼稚園訪問とともに始まった。

フレーベル幼稚園には、あっさりと1時限で訪問することができた。というのは、その幼稚園は学校の真向いにあるからである。

学校からおよそ10分の距離のボーフムの市街地にあるモンテッソーリ幼稚園への訪問の構成はかなり難しかった。その訪問を、わたしは生徒たちが訪問後にもはや授業がない日にのみ実施することができた。

授業単元全体についての最初の一般的構成に関しては、最初の時間に教師講話のなかで説明され、その後、幼稚園教育領域にかかわる話し合いがなされた。

すなわち、わたしの授業単元の計画において、ある一定の流れが明らかになった。それをここでは簡潔に叙述しておく。

I. 導入

第1時

主題：幼稚園

目標：幼稚園教育学の領域への生徒たちの導き
計画された授業の流れ：

- 1) 生徒たちの知識の収集
- 2) 幼稚園についての教師講話
- 3) 「なぜ親は子どもを幼稚園に通わせるべきか」という主題のもとでの生徒たちの討議

II. 第2時－第6時

主題：幼稚園の子どもの発達心理学的前提

第2時

主題：童話期

目標：童話についての話し合いに基づいて、生徒たちに授業対話のなかで、幼稚園の子ども

たちにとっての（発達心理学的諸要因との関連における）童話の意義が、最初の洞察だが、伝達される。

計画された授業の流れ：

- 1) 童話の特徴づけ
- 2) 「童話期」
- 3) 童話の深層心理学的観点

第3時

主題：子どもの発達心理学

目標：幼稚園の子どもの発達心理学的諸問題への生徒たちの導き

計画された授業の流れ：

- 1) レルシュ（Lersch）のテキストの口述
- 2) 「なぜ親は子どもを幼稚園に通わせるべきか」という主題のもとでの生徒たちの討議
- 3) 授業対話におけるテキストの最初の分析、わたし、反抗期という概念の分析

第4時

主題：子どもの世界像

目標：「わたし」を発見する以前の子ども（乳児）と「わたし」の発見以降の子ども（幼児）の世界像

計画された授業の流れ：

- 1) 「図式」の発展
- 2) 乳幼児の世界像の分析

第5時

主題：質問期

目標：質問期の特徴づけ、および子どもの言葉やそれと結合した社会文化的諸要因の観察への手ほどき

計画された授業の流れ：

- 1) 子どもの言葉の問題
- 2) 生徒たちとの対話のなかでの質問期の解釈
- 3) 簡単な教師の調査報告における言葉の発達
- 4) 学習の社会文化的諸要因の解釈と協議

第6時

主題：「段階」の問題

目標：

- 1) 段階理論の考察と段階理論の批判的評価
- 2) 授業単元のこの部分の成果のまとめ

計画された授業の流れ：

- 1) 体つきについての図式の分析
- 2) 段階理論全体の批判的取り扱い
- 3) 段階理論と社会文化的諸要因への指摘の結合を試みる
- 4) さまざまな結果の板書でのまとめ

Ⅲ. 第7時

主題：子ども教育の理論

目標：ベスタロッチ、フレーベル、モンテッソーリおよびプロフマンにおける子ども教育に

ついでに理論を簡単に比較

計画された授業の流れ：

- 1) 教師による簡単な導入
- 2) 分業的措置としてのグループ活動におけるベスタロッチ、フレーベル、モンテッソーリおよびプロフマンのテキスト抜粋の作成
- 3) グループ活動の成果の板書
- 4) 個々のグループの成果の比較と討議
- 5) 計画されている宿題：他のグループのテキストの吟味と成果の文書によるまとめ

Ⅳ. 幼稚園における実践活動の領域

第8時

「幼稚園における実践活動」の領域への導入としての福音派フレーベル幼稚園における参観

第9時

主題：幼稚園における活動

目標：幼稚園訪問の諸経験の評価

計画された授業の流れ：

- 1) 観察したことについての論議
- 2) おもちゃの教育的意味の解釈
- 3) 子どもの絵の分析

第10時

主題：幼稚園における活動

目標：子どもの絵および絵本の分析

計画された授業の流れ：

- 1) 絵本の物語の朗読
- 2) グループ活動におけるその物語に係る子どもの絵の分析
- 3) 次の2つの問題設定のもとでのグループ活動における4つの絵本の研究
 - a) その幼児用図書は本当に子どもに適しているか？
 - b) それはどの年齢段階に適しているか。

第11時

カトリック派のモンテッソーリ・子どもの家における参観

第12時

主題：「子どもの家」訪問の評価

計画された授業の流れ：

- 1) 実習報告のための課題の協議
- 2) モンテッソーリ・子どもの家におけるさまざまな印象
- 3) マリア・モンテッソーリの教育原理の解釈

B. 授業単元の実行

最初の授業（1970年1月22日の授業）で、わたしは生徒たちを幼稚園教育学の領域に導いた。授業の最初、わたしは生徒たちが従来、総じて幼稚園について有している知識の収集から始めた。ここでは、この授業の開始直後に、幼稚園についての生徒たちの知識に関するわたしの導入の発問に 続いたのは、一人の年

長女生徒（エルフィア，G.）のテレビ番組への言及であった。その番組では、数週間前（1970年1月初頭）に「権威的幼稚園と反権威的幼稚園」というテーマが扱われていた。他の数名の生徒もその番組を見ていて、そしてその問題への生徒たちの関心が明確になったので、わたしはそこから幼稚園教育学にアプローチすることにした。わたしはエルフィアにそのテレビ番組について簡単に報告させた。その際、その他の若干の生徒が補足した。そのテレビ番組の基本傾向が明らかになった。いわゆる権威主義的に指導されている今日の幼稚園への批判、子どもたちは自由意志を持たず、子どもたちは強いられる玩具で遊ばねばならず、さらに子どもたちはたとえば昼頃、昼寝をさせられる。とはいえ、その番組で紹介された反権威的幼稚園のコンセプトにも、生徒たちは同意しなかった。

その報告に続いた短い、生き生きとした話し合いにおいて、生徒たちはすでにこの授業の開始の時点で、「反権威的に」教育される子どもたちが、後に組み入れられる社会ときわめて容易に葛藤に陥りうるということを際立たせた。

簡潔な教師講話のなかで、わたしはその「アプローチ」を糸口とし、さまざまな種類の幼稚園、それらの幼稚園が達成しようとしている目的、ならびにその担い手について指摘した。その際、わたしは黒板を用いて、いくつかの種類の幼稚園を解説した。すなわち、保育所（Kinderläden）、託児所（Kinderkrippe）、乳児保育所（Krabbelstube）、全日制託児所（Kindertagesstätte）、就学前幼稚園、子どもホーム（Kinderheim）、子どもの村（Kinderdorf）である。それらは、一部は半日制であり、そして一部は全日制であり、そしてさまざまな担い手によって財政的に支えられている。すなわち、市町村、教会（国内伝道派【プロテスタント】とカリタス会【カトリック】）労働者福祉団体【日本の生協に近い】、企業の工場のような私的な担い手によって。そこでは子どもたちを家庭のごとく教育するという原理を有するSOS子どもの村についても、わたしはさらに簡単に言及した。

続いて、わたしは生徒たちに、ノルトライン・ウェストファーレン州の規準によれば、ひとつの幼稚園には90人以上の子どもが在籍してはならず、3人の幼稚園教諭によって担当されるべきであるということを教えた。新しい幼稚園は60人の子どものために計画されている。幼稚園教諭を志望する女性には、一般的に前提として「中等学校卒」の資格が求められる。幼稚園教諭としての養成期間は、幼稚園教員養成所においては3年間である。その後、職業認定のための1年が続く。保育士（Kinderpflegerin）は幼稚園教諭の補助員として2年間養成される。幼稚園支援員（Kindergartenhelferin）には特別な養成は求められない。国民学校卒業で十分である。

わたしが、幼稚園でも時間割にしたがって活動がおこなわれること、時間割はたいてい自由遊びで始まり（それによって思い切り暴れて「静になる」ことができる）、それから朝食休憩後、子どもたちのオモチャを用いての目標をもった活動が続くということに言及したとき、学級は驚きを示した。それに続いて一般的な話し合いがおこなわれた。その話し合いに、わたしは「どのような理由で、親は子どもを幼稚園に通わせるの？」というテーマを与えた。生徒たちから、いくつかの動機が挙げられた。それらは授業の最後に簡潔にまとめられた。

- ①両親は共働きである。
- ②子どもには、一緒に遊ぶ友だちがない。
- ③幼稚園では、子どもたちはすでに、就学後に基礎とできる何かを学ぶことができる。
- ④幼稚園では、子どもたちはすでに、ある集団に順応することを学ぶ。というのは、子どもたちはここで他の子どもたちに配慮しなければならないからである。

それに続いて、あまり良くない環境にある子どもたちがしばしば直面しているさまざまな困難に言及することで、わたしは③をさらに深めた。というのは、そのような子どもたちは家庭で両親から知的刺激をほとんど、あるいはしばしばまったく得ていないからである。かくして、授業の最後にすでに、幼稚園における子どもの教育において考慮されねばならないいくつかの社会・文化的要因が指摘された。

わたしの授業単元の最初の授業は、生徒たちに、今日の幼稚園が置かれた状況を意識させ、幼稚園が今日厳しい批判を受けていることを示した。

第2時（1970年1月23日の授業、ボーフムの高等学校長のヘルンキント博士が陪席）を、わたしはより詳細に叙述したい。というのは、わたしはその第2時を発達心理学領域へのアプローチとして選択し、そしてわたしにはその授業は授業単元のなかで同時に高学年段階の教育科学コースの生徒たちの活動様式にとって特徴的であると思えるからである。この授業における自由な授業対話の出発点は—その対話では童話ならびに子どもの発達心理学的原論が「童話期」を手がかりに論じられるべきであった—わたしが設定した次の問いであった。「あなたがたは間もなく始まる幼稚園実習の期間、雨天の場合、子どもたちにどうかかわりますか？」

その点に関して、ある生徒は、子どもたちとお人形遊びをするという意見を述べ、別の生徒は、子どもたちに自動車遊びをさせることに利点があると考え、第3の生徒は積み木遊びが適切であると考えた。

マリア，K.という生徒は、いくつかの遊びをテーブルの上に並べ、そしておもちゃの選択を子どもたち自身に委ねることを提案した。それによって子どもたち

の自主性を促すために。

それ以外にさらに雨天の場合、子どもたちとどのように活動できるだろうかという生徒たちへのわたしの問いにたいして、一人の生徒は、社会遊びで子どもたちと時間を過ごすという意見を述べた。別の生徒は子どもたちと歌を歌ったり、あるいは子どもたちのために物語を朗読したりしたいと語った。その最後の提案はドリリス、Sch. という名の生徒によってなされた。わたしはその提案を採用し、そして生徒たちに次のように発問した。あなたは、どのような種類の物語を考えていますか。すぐに答えがあった。「何よりも童話のことを考えています。」そのようにして、わたしはこの授業の主題に導くことに成功した。童話という領域を、わたしは生徒たちにより詳細に規定させようとした。

童話の特有な特徴とされたのは、そこでは巨人、小人、ドラゴンや怪物が登場し、動物や無生物が話することができるということである。それに続いて、対話の中で、童話の場合には実際の、現実の世界が扱われていないということが明らかにされた。というのは現実世界では、そもそも動物は話せないし、また魔法使いは登場しないのだから。教師支援として、わたしは生徒たちに、童話が叙述するそれらの「別の」、「新しい世界」は習慣的に「純粹に詩的な世界」と言われていると伝えた。

続いて、わたしから対話のなかで、生徒たちが子どもたちのために朗読したい童話にはどのような要求が設定されなければならないのかという発問を投げかけた。それにたいして、わたしは（バーバラ、T. から）、次のような答えをえた。すなわち童話は容易に理解できなければならない、一番いいのは、童話本にさまざまな絵画での説明があることであると。というのは、まだ文字を読むことができない幼児たちが、童話本をのぞき見るとき、しばしば次のように言うからである。「あー、絵が一つもないよ！」

その提起をわたしはさらに深め、そして生徒たち（ウルリケ、K. とウルリケ、Sch.）に次のことを力説した。すなわち、子どもたちは絵を見るのが大好きだ。というのは、子どもたちはその絵から何かをイメージできるから。そのような絵はどのように描かれるべきかという問いに、バーバラ、T. は、子どもたちは力強く、明るい色彩が大好きで、そういうものを特に好んで見ると力説した。

そのようなやりとりを受けて、わたしはそもそも絵が総じて童話本において必要なかどうかという発問をおこなった。数人の生徒（何よりビルギット、F. エルフィラ、Gr. ペトラ、v.B. およびマリア、K.）がかかわった対話のなかで、童話本は本来、無条件にイラスト化される必要はなく、さらに童話は、何よりもそれが直観的に物語り、そして分かりやすいとき、確かに

子どもたちに語りかけるのだということが明確になった。

「分かりやすい」という定式化は、わたしには特に重要であるように思える。わたしはその定式化をいっそう厳密化させ、その結果、数人の生徒（インゲ、K. とクラウディア、Schl.）の解答のなかで、何よりも外来語は避けられる、そして子どもに相応しい言い回しが使用されるべきであることが明確になった。確かにそこにおいてまさに童話が認識される。

知っている童話についてのわたしの問いに、千一夜やアンデルセンの童話が指摘され、しかしある生徒（ロザレーン、R.）はグリム童話を指摘した。その生徒は、グリム兄弟がさまざまな童話を収集していたことも知っていた。

それに続く発問にたいして、そのような童話は伝承童話（フォルクス・メルヘン）と言われているという解答をえた。私は簡潔に、解説のなかでゲッティンゲン出身の大学教授であったグリム兄弟の生涯に言及した。グリム兄弟は、童話を収集するために、村から村へと渡り歩いた。さらに、わたしは生徒たちにグリム童話とアンデルセンの童話を例にして、簡潔に民話と創作童話（クンストメルヘン）の違いを説明した。しかし若干の生徒は童話の世界にあまり馴染んでいないと気づいたので、わたしはそのような生徒たちのためにグリム童話集の1つの巻から、若干の童話を朗読した。そのようにしてすぐに、グリム兄弟が収集しそして大人によって語られていた童話が子どもたちのためのものだったのか、あるいは大人のものもあったのか、という活発な話し合いが終結することになった。生徒たちは、何より子どもたちが—いづれにせよ今の時代においては—童話が大好きで、そしてここでは何より幼児がそうであるという意見である。したがってその時期は（コーネリア、W. が力説したように）何より「童話期」とされている。

そのように、対話はおおいに進展したので、わたしは、童話期の発達心理学的準備に貢献すべきその授業の中心的発問を投げかけることができた。すなわち、「なぜ子どもたちは童話を聴くのが好きなのか？」

その発問に次のような重要な解答が寄せられた。（たとえばクラウディア、Sch. によって）すなわち、子どもたちは童話に登場するキャラクターと同一化したがる。たとえば童話に登場する子どもと同一化したがり、あるいはまた大きくかつ力強くなりたいため、大きな動物と好んで同一化しようとする。

さらに（メヒティルト、K. によって）、子どもたちは童話を「とても美しく描き、とても美しくイメージできる」ものであると述べた。ここで、わたしはさらに問い、そして数人の生徒に、とりわけその時期の強く作用した「イメージ力」、「子どもの空想力」を参照するように指示した。

次に、まさに幼稚園におけるその時期の子どもたちにとって特に際立っている子どもの空想力の意義がより詳細に論じられた。まさにその時期の子どもにとって子どもの空想力によって生じるさまざまな長所が明らかにされた。その際、数人の生徒が、日常は発言の少ない生徒であるモニカ、W.もまた貢献した。「それをしなさい!」という命令のようなダイレクトな教育影響によっては達成することはただただ困難でしかない子どもの意志、やる気、そしてそれらとともに成果が高められると確認された。特に長所であると証明されているのはその時期の子どもの空想である。というのは、子どもは常におもちゃを持っているからである。一本の丸太が自動車に変身可能である（しばしば子どもは自動車の騒音をまねる）し、同時にそのおもちゃはどんどん変身する。その丸太は次の瞬間には船に、車に、動物に変わるのである。子どもが妨害されずにその空想世界において生活することができるころだと、子どもはいつも重要に遊び仲間を持ち、そしてきわめて多様かつ豊かな環境を持っている。

ただちにここでは確かに、空想と現実とは幼児においてはどのような区別されるのか、という問いもまた想起される。しかし何よりも、成人は、たとえば「黒服の男」あるいは「悪いオオカミ」という言葉を用いて脅迫するなど、子どもの空想を悪用してはならないということに留意しつつ。

ここで一人の生徒（マリア、K.）が、まさに童話のなかの残酷さが子どもたちに影響するという危険を指摘した。他の生徒たち、何よりビルギット、F.マルリース、Sch.エルフィラ、Gr.およびペトラ、v.B.によっても、その考えは共感され、そして残酷シーンがある童話が列挙された。（たとえば「ヘンデルとグレーテル」では魔女の火あぶり、「赤ずきんちゃん」ではオオカミの死）。

それによって、童話では最後に常に善が勝利するのではないのか、という問題が取りあげられた。その瞬間から、若干の生徒によって、たとえば何よりもマリア、K.やビルギット、F.によって童話にたいする批判的異議がよせられた。それに対して、他の生徒たち、たとえば何よりロザレーン、R.インゲ、K.ウルリケ、K.バーバラ、T.ウルリケ、Sch.およびコーネリア、W.が童話の肯定的な要素を対置した。子どもは確かに常に、善を体現している童話の「英雄」に加担することが明らかになった。善は報われ、悪は罰せられる。しかしここで子どもたちの明白な正義感について確かに語ることができるのかということは、若干の生徒にとって、さしあたりまだ疑わしいように思えた。生徒たちはしかし次のことも認識していた。すなわち確かに兄弟姉妹のなかで、どの子も明確に、母親が「公正」であること、すなわち母親が自分自身にたいする度合い以上に、姉妹や兄弟に愛情を与えないよう期待してい

ることを。さもなければ、自分自身が不利に扱われていると感じるゆえに。さらに、とりわけ（幼稚園の時期における）年少の子どもたちはたいてい実に利己的であるということが指摘された。わたしたちが子どもたちの明確に際立った正義感について語るができるのかどうかという問題は、そのように未解決のままである。

ここでもう一度、一人の生徒（クラウディア、Sch.）によって童話における善と悪に関する問題が提起されたとき、新たにマリア、K.という生徒から鋭い批判がなされた。それにはペトラ、v.B.、エルフィラ、Gr.およびビルギット、F.もまた同調した。童話の「もん切り型」や一面的な白黒画法が非難された。とりわけ鋭く（マルリース、Sch.によって）批判されたのは、悪人がまたしばしば醜く（魔女）描写され、それにたいして善人（たとえば王女のような）は「美人」であると描写されることであった。ここでは、子どもたちに一面的な世界像が媒介され、その子どもたちが醜いか、あるいは身を屈めるようにしてしか歩けない人を悪人であると考えてしまう危険が生じるとされた。そのような童話への批判はその後さらにマリア、K.によって強められた。マリアは、子どもたちがそのような一面的な世界像に対峙させられることによって生じる操りの危険性を指摘した。総じて童話は子どもたちに、今日の現実の時代に合わない「平穏な世界」しか教えない。童話が操りの手段として利用されるということは、確かにテレビの反権威的幼稚園に関する番組からも明らかになった。そこでは、たとえばオオカミの代わりになっているのは「悪い雇用者」である。それゆえ操りが「平穏な世界」とは逆の仕方で行われているのである。

それによって、わたしは、子どもたちが童話をまったく聴かない方がいいのではないかという問いを突き付けられていると思った。それに対して、若干の生徒、何よりもロザレーン、R.は熱心に反対した。子どもたちは童話が大好きであり、そして子どもの空想の発達にとって童話はまさに、幼稚園期の子どもたちにとって必須であるという根拠で。

かくして、童話期の発達心理学的視点に戻ったのである。さらに深化を求めてわたしは、当時としては最新の発達心理学の研究成果が童話を子どもの発達にとって不可欠であり、さまざまな絵のなかの童話の登場人物、たとえばシンデレラあるいはイバラ姫はしばしば人間的・精神的なものを象徴していると考えていると論じた。童話の人物像のなかでしばしば諦め、貧困、孤独、苦悩、愛、幸福および成功が象徴的に表現されている。

さらに、童話はしばしば人間の運命を反映する。その運命は子どもによってかなり嫌な予感とともに把握される。童話のなかで子どもは、人間は家庭の保護か

ら離れるか、あるいは離れねばならず、世界に足を踏み入れ、そして成功して帰ってくる前に、世に認められねばならないということを体験する。ここでは、子どもによってかなりの胸騒ぎとともに理解される成熟過程が明確になる。

以上のようなやりとりに続いた話し合いにおいて、当初は童話をとても厳しく拒絶していた生徒たちが、童話が子どもの発達にとって確かに必要であるということに同意した。とはいえここで新たに、ひどすぎる「決まり文句的教え」を可能な限り回避せよという要求が聞こえてきた。

わたしは生徒たちに、教材の選択は「教育方法の問題」であると指摘し、そしてその後、従来、娯楽のなかでいつもおこなわれていた「童話の読み聞かせ」というテーマへの方向転換を行った。そして、わたしは童話があまり上手に読み聞かせることができていないのではないかと発問した。ところが、かなりの数の生徒は童話の朗読には反対した。その生徒たちは次のようなことを述べた。童話の読み聞かせにおいて、より注意深く聞くようになること、子どもたちは容易に読み聞かせ者を妨げうること、しかし何よりも、読み聞かせ者は、その童話を読み聞かせている子どもたちにより良く合わせて聞かせることができること、というのは読み聞かせ者はその場合むしろ子どもたちの言葉に合わせ、そしてその結果として何か「対談」のようなものが生じるからである。そこでは、読み聞かせ者が子どもの頭越しに語ってしまう危険はない。

授業の最後に、わたしは言葉での参加という点ではあまり活発でなかった生徒、ガブリーレ、G.に、さらに授業の成果の簡潔なまとめをさせた。生徒たちが訪問する幼稚園で出会う年齢の子どもたちは「童話期」ともされている一特に童話が好きであると正しく認識されていた。もう一度、子どもの空想の発達についての童話の意義が指摘された。というのは、まさに「童話の世界」は子どもの空想に対応しているからである。さらにもう一度、まさに操りの危険をとまなう「白黒画法」に寄せられている懸念が簡潔に論じられ、そして感受性の高い子どもたちをひょっとして傷つけるかもしれない少なからずの童話の残酷さに言及された。ここで生徒は、あるいは少なからずの童話を「書きかえる」ことを提案した。

この授業において、学級の「構造」が実に明確になった。とりわけ童話が幼稚園のための「教材」として若干の生徒たちによって直ちには受け入れられなかったときに。しかし、まさにすぐ後日に、幼稚園実習で繰り返し出会うことになったであろうその教材によって生徒たちの興味・関心が喚起されたことが示された。そのような生徒たちはその授業でも非常に生き生きと共同活動に取り組んだ。かくして、わたしが授業の開始に際して選んだ「アプローチ」の適切さは確認され

た。その時期の子どもたちにとっての、何より子どもの空想についての童話の意義を、生徒たちは認識していた。それによってわたしには、生徒たちに幼稚園の子ども最初の発達心理学的前提をととても分かりやすい直感的な叙述において与える可能性が与えられた。すなわち、次の授業で理論的テキストにもとづいて3歳～5歳の子どもの発達心理学的前提を深めるための道をしっかりと歩み続けることができた。

この授業では生徒たちは多くの独自の提起を授業対話に寄せた。生徒たちはまた、たとえば絵本について独自の指摘をおこなった。その指摘に、わたしは後に再び言及することができた。批判的異議はまさに、生徒たちが話す鋭い言葉によって生き生きとした討論に貢献した。したがって非常に穏やかな対話指導が可能であった。

第3時の冒頭、わたしは簡潔に前時の授業に言及し、そしてもう一度、わたしたちが第2時で獲得した発達心理学的認識と深層心理学的認識を整理した。それを糸口にして、わたしは簡潔に発達心理学と深層心理学の両概念に言及した。それらは少し詳しく説明された。すなわち、発達心理学は一定の年齢の子どもができること、あるいはできるはずのことを研究する。深層心理学は何よりも、人間の無意識の深いところで隠れているが、しかしかなり影響力のある根本欲求を考察する。ここでは一人の生徒（ペトラ、v.B.）によってごく簡単にだが、フロイトに言及された。

その後、わたしは学級にレルシュの幼児発達心理に関するテキストを口述筆記させた。わたしが生徒たちに、テキストのなかで興味を持ったどの問題から始めてもいいと指示したとき、生徒たちは、わたしが授業開始直後には想定していなかった問題を取り上げた。すなわち恥ずかしさと後悔という問題である。それによって善と悪にたいする子どもの感情の問題が生じ、それとともに子どもは生来、善なのかどうかという問題が生じた。この問題はとりわけマリア、K.とバーバラ、T.の間で激しく論争された。わたしはここでその討論に関与し、簡潔にルソーの理論ならびにキリスト教の論を紹介した。その後、どの程度、子どもは総じて大人を必要としているのかという発問をおこなった。しかしその際、何よりもレルシュの次の文章が分析された。「さまざまな相応の経験の後、順応する構えや能力が成長する。そのことは家庭や幼稚園での慎重な指導のもとでなされる。」ここでは何よりも、子どもたちが相互に配慮することを学ぶという幼稚園の課題に目が向けられた。「グループ」によって、子どもは順応、適応そしてそれとともに「社会行動」を練習することを学ぶ。この関連で、「どのようにして子どもはさまざまな経験を獲得するのか」という問いが投げかけられた。根拠として、喜びをもたらした、あるいは不快な体験として記憶に残っている自身の経験が挙げ

られた。ここでは何よりも子どもの生活における罰の体験が指摘された。罰は幼児にとってとりわけ体罰は一しばしば「破滅」を意味する。「体罰」というキーワードは直ちに生き生きとした討論を喚起した。とりわけマリア, J.という生徒が、体罰は子どもたちの教育にとって必要であるという見解を主張したときに。この見解は、教育手段としての罰に疑念をもち、そしてむしろ好き勝手にさせることを擁護した大多数の生徒によって激しく否定された。この関連において、生徒たちは短く、称賛、例示およびお手本のような別の教育手段に言及した。好き勝手にさせること、報酬、称賛およびお手本は生徒たちには最良の教育手段のように思えた。その際、お手本にかかわって、両親は子どもに対して既に可能な限り早期に、自分たちもまた完ぺきではないと認めるべきであるということに言及された。罰という領域は、いつ子どもは一般的に罰せられるのかを問うきっかけを与える。さまざまな生徒によっていくつかの状況が挙げられた。すなわち「子どもがある物を壊したとき」、「いうことを聞かないとき」、そして一般的に「いたずらをするとき」、「いうことを聞かない」や「いたずらをする」という考え方を、わたしは取りあげ、そして対話をそこから子どもの反抗に導いた。

子どもの反抗期はかなり詳しく特徴づけられた。最初は「自ら何かを欲することができる自立」というテキストにもとづいて。反抗期とみなされるのは、とりわけ3-4歳の時期である（「反抗期」と「童話期」はそれゆえ同時期ではあるが、ただし別の観点のもとでの子どもの特徴づけであるとみなされうる）。この「反抗期」の時期の子どもの好きな言葉であるとされたのは、「嫌だ」と「やりたくない」である。この時期、子どもが独立しようとしている。自分の意志を貫こうとする際に、子どもは周囲の意志と衝突し、そして自身の「限界」を学ぶ。つまり周囲が設定する制約を。ここで、この関連において、大人は子どもにたいして、反抗期にある子どもに対していかに行動するべきかという疑問が生じた。

何よりも強調されたのは、大人は決して「無意味な命令」を与えてはならないということであった。命令のための命令は害にしかならない。

子どもたちには、正しいことの洞察に自分で到達する可能性が与えられるべきである。しばしば子どもたちは、まさにその反抗によって自分に関心を引こうとしているのである。それゆえ、反抗行為にはまったく注意をはらわないことが最善なのである。反抗を過度にやめさせようとする、子どもたちから生活のための自立性を奪ってしまう。とはいえ甘やかすすぎもまた生徒たちには正しいと思えなかった。というのは、甘やかすは際限がないからである。子どもたちは、社会の十分に価値のある構成員になるためには、一定程

度の自主性を必要としていると確認された。

この関連で、わたしは、反抗期の欠落は子どもたちにとっていずれにせよ否定的に影響し、とりわけ子どもたちの意志発達への妨げが生じると指摘した。しかし第1反抗期において子どもたちはまだ大人の権威を承認している。そこに、思春期に起こるいわゆる第2「反抗期」にたいする重要な違いがある。

その授業において、わたしが生徒たちに口述筆記させたテキストは、しかし筆記にかなりの時間を要する（約10分）ことが明らかになった。したがって将来のために、わたしはすべてのテキストを、たとえ短くしても複写することにした。自分の授業のためにより多く時間をえるために。

わたしが生徒たちにその授業自体へのアプローチを委ねることによって、そのテキストへの生徒たちの関心もまた存在した。わたしがまだその授業でぜひ取り扱いたかった幼児における「わたし」の認識を、わたしはしかしもはや授業対象にできなかった。したがってわたしは、第4時の開始と同時に、「反抗期」の短い復習の後、レルシュのテキストからの最初の文章を、それを生徒たちは従前には避けていたのだが、取り上げた。すなわち「その時期、子どもは『わたし』という言葉を使用する」という文章を。

この文章はかなり厳密に追究された。子どもは、「わたし」という言葉を使用することで、今や他の人から区別するということが明らかになった。従前、子どもは、たとえ自分自身について語るとしても、たとえば「ハンスがそれをする」と語っていた。子どもは今では自身を中心にさえみている。その「わたし-意識」はようやく次第に発達しつつあること、ここでは子どもは新しい体験地平に入りこんでいるということが明らかにされた。反抗を生徒たちは、新しい「わたし-意識」の結果であるとみなした。というのは、子どもはいまや自分と他人を区別し、そして自分自身のやり方を執拗に貫こうとするからである。

子どものその異なる態度が明確になる図表を生徒たちに、教師の特別な支援なしに、黒板に描かせようとするのは、かなり長い時間を要する。その考察の出発点は、どうすれば子どもの体験地平をもっとも適切に特徴づけられるのかという問いであった。円グラフでの提示が提案された。その問いが皆で検討されたあと、ウリケ, Sch.は図Iを、そしてマリア, J.は図IIを作成した。図Iも図IIも学級に認められた。幼稚園における子どもの「世界像」の知識をいっそう深めるために、そしてレルシュのテキストの第2部の最初の文章（「幼児が児童に成長するその時期では、3歳児の特有な体験様式と7歳児の特有な体験様式が、つまり魔術的精神態度と現実的精神態度、空想世界と実際世界が相互に浸透しあっている」）の解釈のために、その際とりわけ子どもの「実際の」精神態度と「魔術的」精

神態度の対立が明らかにされるべきであるのだが、わたしは例として教育学読本からハンセンのテキストを引用した。

そのハンセンのテキストによりながら、もう一度、子どもにとって非常に重要でありうる空想の領域が扱われた。すなわち、空想の領域と現実の領域は幼児の場合には交差している（読本では「なんと木製の馬が本を読むことができる」と書かれている。）子どもは完全に無頓着であり、物にこだわることもない。ようやくかなり後になってから（テキストでは「実際の」に思考する年長児においてははっきりわかるとされている）空想と現実はいかに厳格に分離される。

ここで生徒たちは、子どもの空想があまりにも早期に避けられるようだと、子どもはむしろ空想の世界に紛れ込んでしまうかもしれないという危険をみていた。対話のなかで、そのような危険は普通の成長した子どもの場合何より子どもらしい空想が頻繁に乱用される時にしかみられないということが明らかにされた。

ハンセンがわたしたちに残してくれたその小さなシーンに関する挿入文を受ける仕方で、わたしは第5時において、レルシュのテキストの分析を続けた。その際、わたしは幼稚園における子ども期にとって典型的である子どもの問の領域に目を向けた。

3歳から5歳までに、子どもは自分の周囲世界を発見し、そしてそれを知りたがる。ここでは何よりも、生徒は、たとえば幼稚園実習で、子どもによってずっと質問で悩ませられるとき、どう行動するべきかという問題が生じる。対話のなかで明らかにされたのは次の4点である。1) 子どもの質問を真剣に受けとめなければならない。2) 質問に答えるのに時間をかけるべきである。というのはそれによって信頼関係が明確になるからである。3) 何より、可能な限りすべての質問に解答すべきである。そしてここでは4) 質問に子どもにふさわしい解答ができるように注意するべきである。

子どもの質問をより詳細に検討すると、その年齢の子どもは多くの質問を「どうして?」という言葉で始めることが確認された。しかし子どもが「どうして?」と問うとき、子どもは単純にさまざまな現象を取り上げるだけでなく、諸現象を関係づける。すなわち子どもは連関の、意味ある繋がり形成を問うているのだ。

そのことは文章の形成において明確となる。おおよそ3歳で子どもは、主文と副文を形成し始める。それは「“どうして?”という問い」と並んで、その年齢のもう一つの特徴である。この関連ですぐに思いつくのは「子どもの言語はどのような仕方で発達するのか?」という疑問である。

わたしは子どもが言語発達において示す進歩を、次のように簡潔に描写した。声、つまり叫びから、舌足ら

ずの話し方あるいは真似を経て、単なる音の連続ではない言葉へと。そこでは本来の言語行為が始まっている。言葉においては音が経験的徴候と融合している。言葉は記号的性格をもっている。子どもは、言葉は何かを表示するということを認識するとすぐに、語彙もまた加速度的に増える。単純な文章の結合を経て、子どもは最後には、従属文と主文を有する付結文を形成することができるようになる。

しかしさらに「質問期」の子どもにとって典型的であるのは、副文や“どうして?”という問いの形成とならんで、「質問の連発」である。

ここでは、わたしは一つの例を紹介した。ある子どもが母親に質問をする。「どうして街に行くの?」「買い物をするためよ。」「どうして買い物するの?」「お料理を作るためよ。」「どうしてお料理しないとイケないの?」「お料理しないと、お腹がすくでしょ。」

その例にもとづくと、子どもにとって、問いに答えてもらえることだけが重要なのではなく、かえってその解答から直ちにその子どもにとって、新しい思考刺激が生じ、そしてさらに新しい問いが生じるということが明らかとなった。大人の質問は目指すものを持ち持っているが、子どもの問いの場合は、問われる対象それ自体は、ほぼどうでもいいのである。本来の「目標」はその意味合いから見失われている。

さらに、わたしが簡潔に、まさに幼児は特に頻繁に新しい言葉を作りがちである（たとえばチョコレートケーキのかわりに「クロちゃんケーキ」ということを力説したあと、学級は皆で、子どもが話す様子を見ると、何に特に注意すべきかを考察した。列挙されたのは以下の通りである。音、発音、語尾、文の形成、文の結合、反復および語彙。

ここで、わたしは、子どもの話し方は何に依存しているのかという問いを切り出した。生徒たちはすぐに、何より家庭が決定的にその「環境」であるという結論に達した。というのは家庭で子どもはまさに語られた言葉を聞き、そして聞いたことを自分のものとするからである。

(未完)

(2016年9月23日受理)