

オープン・スクールにおける

カリキュラム開発についての一考察

—教材を中心に—

学校教育学研究室

小 沢 滋 子

- I はじめに
- II オープン・スクールにおける教師の役割
- III 教材と遊びの質
- IV おわりに

I はじめに

1967年に、イギリスの中央教育審議会 (Central Advisory Council for Education) が、初等教育に関する報告書、すなわちプラウデン・レポートを発表して以来、そこで推奨されたオープン・エデュケーションは、1970年代の学校改革における一種の花形的存在となった。しかし、「オープン・スクール」という名称が、アメリカの黒人や差別されている少数民族の解放をめざすフリー・スクールとか、徹底的な児童中心で全くの自由な教育をめざすサマーヒル学園のようなものまで含むかのように混同され用いられており、その思想が十分に理解されているとはかぎらない。実践においても、教師の指導がなくてもよいとか、子どもが自由に活動できればよい、あるいは子どもが遊びに熱中してさえすれば、期待されているレベルでの学習が生じているなど、教師の役割や教育内容についての考え方に混乱が生じており、イギリス以外の諸国でのオープン・スクールの成果はまだ十分に明らかにされていないようである。アメリカでは実証的研究として、オープン・スクールと伝統的な学校での教師の専門職的態度や生徒の成績などについての比較が行なわれている⁽¹⁾。しかし、いずれにおいても両者に明らかな差があるとする一致した結果は出ていないのである。

オープン・スクール運動の実際をみても、初期のうちその普及速度がとりわけ著しかったアメリカでは、早くも衰退の兆しが生じている⁽²⁾。その原因としては、一般的には、イギリスとアメリカとの文化的風土の違い、教

師や行政官の対応の仕方の違い、現実には財政問題、学力の低下などの事態が指摘されている。しかし、その背後では、かんじんの教師がそれを望まないうちに教室間の壁がとり払われたり、まだ教師がオープン・スクールについて、十分に理解していないうちに建物だけが先行していたりしている。しかし、最大の原因は、何よりも、現場の教師がオープン・クラスルームの実践にむずかしさを感じ、探究を停滞させていることであると思われる。

これに関しては、A.C. Berlak らによっても、「オープン・スクールを試みている知的で鋭敏な教師でさえ、自分たちの理解したイギリスのモデルに自らの実践を近づけることができず、挫折感を抱いている」⁽³⁾と示されている。

それでは、一体、困難にさせる原因はどこにあるのであろうか。オープン・スクールに関する多数の紹介記事や論文を読んでも、そこではオープン・スクールの真の姿というようなものが明確に浮き彫りになっていない感じをもつことがしばしばである。その原因の一端は、オープン・スクールの表面的な側面のみを問題にし、その背後にある原理——オープン・スクールを成功させるのに不可欠な原理——が解明されていないからであろう。しかも、その原理と思われるものが、いくつか指摘されていても、果してその原理が期待通りに現実に作用するものか否か、またその原理を現実に適応させるためには、教師は具体的にいかなる方略を用いたらよいのか、それを可能にする現実の条件は何であるのかが、不明確なままに伝えられている。イギリスのオープン・スクールの実際を見学したアメリカの学者やジャーナリストの論文や報告でさえ、形態を「イギリスのモデル」に表面的に近づけることを主張するにすぎない場合が多い。そこでは、形を整えれば、内実も自然に備わってくると期待し

ているかのようにさえ思われるのである。これらの影響のもとでの実践は、従来の教員数の下に教室間の壁をとり払っただけであったり、イギリスのオープン・スクールで使用されていた教材、教具をただ備えておくだけであったりする場合が多い。そこには、当然、成功への期待と現実のギャップが生じざるを得ないのではないだろうか。オープン・スクールを導入するためには、受入側が、その思想を理解するとともに、実施に必要な条件の整備がなされなければならない。たとえば、人的な面で見れば、従来の一学級、一教師よりも、父兄やボランティア、あるいはティチャーズ・エイドを含めて大人対子どもの比率はオープン・スクールの方がはるかに恵まれた状態になければならない。こうした環境について児童は多様な個性をもった人々に接触できるのである。これによって、一人の教師だけではおおいきれなかった領域が補なわれるとともに協力者たちのもちこんだ様々な教材によって児童の興味が誘発され、開発されることもある。こうした長所は、教師への協力者が多数、クラスルームの実践に参加し、協力することによって、はじめて認められるのである。しかし、従来のように一人の教師だけでこれを行なうとしたら結果的には、児童の活動ごとにグループをつくり、単にその数をふやしたにすぎず、本質においては従来の実践と変わりがなくなることになる。そればかりか教師は、個々のグループの指導に多大な労力を費やさなければならなくなるのである。

こうしたいわゆるグループ学習の形態をとることによって、たとえ児童の興味が重視することができ、また実践に柔軟性がもたらされたとしても、それによってどれだけの水準の、どれだけの範囲の学習が達成されたのかという問題が残る。オープン・クラスルームでは、子どもに学習を生じさせるような指導がなければならないのである。また、教師がずっとつきっきりで指導していても、ある特定の教材で活動していて、時々教師が、その活動に対して適切な指導を与えさえすれば、ほとんど確実に一定水準の学習に到達されるような教材自体が準備されなければならないであろう。すなわち、教師の指導や活動の仕方に変化はあるとしても、絶えず指導を受けていなくても、その教材を用いてそれにふさわしい活動をしていれば、ほとんど確実に学習を生じさせるような教材、すなわち教育的に「生産的な教材」が必要なのである。そして、この学習を生じさせることのできる「生産的な教材」の開発こそ、オープン・スクールの推進者や教師の重要な責務となるものと思われる。しかし、現実においては、開発されている教材は自然科学の分野にかたよっており、しかもその数は、きわめて少な

い。こうした教材の開発が行なわれていないところに教師の指導を意味あるものにできずにいる原因があるのではないだろうか。

小論では、オープン・スクールの実践を困難にしている原因について、教材の側面から考察してみたい。

II オープン・スクールにおける教師の役割

オープン・スクールにおいても、伝統的な学校においても、教師の果たす役割が実践の重要な要素となっていることに変わりはない。オープン・スクールは、ややもすると児童の活動に一方的に重点がおかれて論じられ、児童中心の教育としてのみ性格づけられるきらいがある。しかしながら、むしろオープン・スクールにおいてこそ、教師の役割が重要となるのである。オープン・エデュケーションを奨励したプラウデン・レポートでは、教師の指導するという役割を強調して「最初から、学ぶことを教えなければならない。子どもたちは、何の知識をも持っていないものに興味をもったり、その技能を発達させたりすることは、“自由”にはできない。子どもたちは教師から指導されなければならない⁽⁵⁾」と述べる。子どもたちは勝手に自由気ままに学習するのではなく、教師の指導のもとに活動するのである⁽⁶⁾。それとともに、教師は子どもの興味を誘発するように環境を整え、それぞれの子どもの興味や必要に応じて、環境を変え、発展させる役割をも持つことが示唆されている。教師は、子どもたちの用いる教材の選択をし、子どものそれに対する興味や活動あるいは必要に応じて環境を組織する責任を持つことになるのである。

L. Weber もこれとほぼ同様な見解を述べている。Weber は、まず教師による計画は、インフォーマル・エデュケーションに欠くことのできない構成要素であるとみる。Weber は、オープン・クラスルームの教師の役割を「子どもが、目的を実行するのに必要な援助を与え、目的を開発してやることである」と要約している⁽⁶⁾。この「援助」はどのように行なわれるならば、子どもに効果的な学習を生じさせるのであろうか。

たとえば、教師の問いかけのことば、そのタイミング、児童の活動の雰囲気という観点からみれば、C.E. Silberman の紹介例が一つの示唆を与えてくれるように思われる。これは、ロンドンの幼児学校 (Infant School) での一場面における教師と児童との活動についての報告である。

「活動と会話でがやがやしている」教室の中で、教師

は、「グループからグループへ、子どもから子どもへと動」いている。教師と子どもたちとの会話は「はじめはさりげないむだ話のように」聞こえていたが、次第に、「インフォーマルではあるが、目的のある学習になって」いった。すなわち、「水テーブルのところで水の感触に夢中になっている子どもや、一つの容器から他の容器へ水を汲んだり、水の中へ物を落しては、はねるのを見たりしている子どもたちには、教師は、『沈む』、『浮く』、『重い』、『軽い』、『いっぱい』、『から』、『より大きい』、『より小さい』、といったことばと概念をなにげなく、子どもたちの頭に入れているのである。砂テーブルのところにいる子どもたちには、彼らが作っているものについて話をしながら、彼女は『より大きい』、『より小さい』、『より高い』、『より低い』、といった単語や、また『城』、『堀』、『トンネル』、『形』、『姿』、『ふるう』、『こす』などの単語を使っている。絵を描いたり、彫刻をしている子どもたちとは、先生は色、色調、構成、そしてデザインなどの微妙なことについて話し合うのである。がらくた箱のところにいる子どもたちとは、——人はコーンフレークの空箱と、二つのペーパータオルのしん棒、そして小さな箱で、トラクターを作っている。もう一人は、大きな洗剤の箱を船体にして、ハインツの野菜スープの空かん二つを煙突にして蒸気船を作っている——どこでトラクターや船が使われ、プロペラはどのような仕組みになっているか、どんな人がそれらを使ったり、それらで旅行するのかなど話し合いが始められる。このような調子でいろいろなことが行なわれていくのである⁽⁷⁾。

Silberman は、ここに「秩序の観念」が認められるとし、「子どもたちはまったくの自由を謳歌し、まったく気楽に、形式にこだわることなく、まったくの子ども中心主義であるにもかかわらず、権威についての不明確さもなければ、役割を混同する」こともないとして教師の指導がなされている状況を説明し、しかも、それが自由な雰囲気のもとでなされていることを説明しようとしている。もしもそれを成功している例として認めるならば子どもたちは教師の指導下にありながら、それを桎梏とか、権威による押しつけとか感じることなく、自由な状態にあると感じるほどに上手な指導がなされているのである。そのような自由な雰囲気のもとで、前述の水遊びの場面の例にみられるように、教師は児童に「重い」、「軽い」という事物の性質を示す概念ばかりでなく、「より大きい」、「より小さい」、「より軽い」などの事物間の関係についての概念を習得させていくわけである。このような状況の中では、教師の指導性という資質が大きく

問われることになると思われる。

ところで、教師が絶えず児童の学習を指導していかなければならないとすると、水遊び、砂遊び、絵や彫刻、あるいはトラクターや蒸気船をつくる工作のグループなどというように、同時にいくつかの興味のグループに分かれている児童たちを、一様に指導してまわらなければならないであろう。しかも、適切なタイミングをはずすことなく指導していかなければならないとすると、一人の教師が処理するにはあまりにも重い負担となってしまおうであろう。これでは、伝統的な一斉授業の形態であっても、学級運営のすぐれたベテランの教師による指導の方がかえって、オープン・スクールの未熟な形態よりも学力の向上という点では、すぐれた成果を上げることができるであろう。教師による適切な指導を受けることなく、学級の中が、いくつかの児童のグループごとに分担され、児童が勝手な活動をし、教師は学級の中が混乱と無秩序な状態になっていくのをコントロールすることさえできなくなってしまった場合には、伝統的な学級の失敗例よりも一層みじめな結果となってしまおうと思われる。オープン・スクールのもとでの学級がたんに教師の緊張と仕事の量を従来よりもふやす結果になるだけでは、必ずしもすべての学校で成功するとはかぎらないわけである。

この点、先に述べたように教師と児童数の比率に関しては、ティーム・ティーチング方式によるティチャーズ・エイドや、教育実習生あるいはボランティアとして参加する父兄の存在などにより、大人（成人）対子どもという比率をおきかえることによって、教師の負担を大幅に軽減する方策がとられたりしているのである。父兄やボランティアの人々を大幅に授業に参加させることのできる点もオープン・スクールの重要な特徴なのである。すなわち、必ずしも教師でなくとも指導できる側面は教師以外の成人にまかせ、教師は、教師でなければできない側面に時間とエネルギーを集中させることができるのである。その場合、教師の指導性は、児童の学習にふさわしい教材や活動を選んでやること、その活動をする時期を判定してやることなどであり、そのような判断能力に関して専門職としての力量が発揮されるのである。教師は一定量の知識を児童に切り売りの的に伝達することよりも、むしろ、その児童が必要としている学習の方向や、それにふさわしい教材や活動の種類などを判断してやるなど教師の指導の内容が大幅に異なってくるのである。このような変化を考慮しなければ、単に教師の負担の軽減もあまり意味をもたないことになると思われる。

以上のように児童に対する成人数の割合の増加のほか

に、ティーチング・マシーンや各種の視聴覚教材によっても教師の指導負担は軽減されるであろう。その場合には、教材の質そのものが問題となる。すなわち、それは児童の学習の質、レベル、範囲という点にも深くかかわってくるのである。

教材については、節を改めて考察をすすめることにしたい。

III 教材と遊びの質

教師による「援助」の中では、児童の学習にふさわしい教材の準備が、最も重要な位置を占める。L. Weberの指摘するように教材は、子どもの学習がいつどんな時でも開始されるように教師によって準備されなければならない⁽⁸⁾と思われる。

オープン・スクールの実践では、教師は、どのような教材を用いて環境を組織するのであろうか。たとえば、インフォーマルな形式をとるイギリスの平均的な幼児学校、またジュニア・スクールの例をみてみよう。S. E. Silbermanによれば、読書コーナーでは「子どもたちが寝そべることもできる敷物」とか、「古いカーペット」が敷いてあり、楽に座れる椅子、ベビーベッド、古いソファなどが置いてある。そして「子どもの目の高さに読書心をそそるようにたくさんの本」が陳列されている。数学の領域では、種々の数学の教科書などのほかにワークブック、線引き巻尺、物指し、ヤード尺、ひも、その他のものが入った箱、また別の箱には小石、貝、石ころ、岩、どんぐり、びんのふた、松ぼっくりなどとともに、「もっと正式な算数や数学の教材」、たとえば「クイゼネア・ロッド」、「ディーンズのブロック」などが入っている。その他、天びんばかり、分銅の入った箱、重さを計るのに使用できるもの、小石、石、岩、羽なども準備されている。

ジュニア・スクールの低学年の、数学領域ではテーブルの高さの大きな砂箱、それと同じような高さの水遊びのためのテーブルがある。水遊びのテーブルには、ミルクの空箱、びん洗剤のプラスチックのびん、水差しなどが準備されている。

また床の上のボール箱のあるものには、積み木、組み立て細工が入っており、別のものには、コーンフレークや石けんの空箱、卵のあき箱、トイレトペーパーやペーパータオルの芯、ボール紙、木片、かべ紙や布地の端切れ、葉巻きの箱など、子どもたちの工作の材料となるものが入っている。部屋、あるいは廊下には大きなイーゼルが、絵の具のつぼや太い筆とともに置いてある。部

屋の片隅には、「ウエンディ・ハウス」というおもちゃの家がある場合もある。そこには、人形、家具、皿、台所用品が備えられているほか、子どもが着て遊ぶようなおとなの古い洋服があったりもする。

音楽領域には、シンバル、カステネット、立笛などのほかにいくつかの手製の楽器がある。

また、部屋のどこかには、岩や貝、葉やその地方に特有の植物、ろうそくや壺、小さなモーター、電池、電球、針金などがある。理科教室にはウサギ、カメ、ハムスターや仔ねこなど動物が数匹いる場合もある⁽⁹⁾。

以上によっておおよそのことは知ることができる。一見、無雑作に置かれているように思われる道具類であるが、子どもの知的発達におよぼす影響の大きい教材に注目しなければならない。小石や羽などの自然物は教師の指導の如何によって重さを測ったり、物と物との関係概念の形成などに役立つ教材となることができる。また、「クイゼネア・ロッド」や「ディーンズのブロック」は論理性を高めるために用いられる数学の教材である。

Silberman ほど具体的ではないが、L. Weber によれば次の教材のカテゴリーは、インファント・スクールにみられる最小限の基準であるという。

- ・図書館
- ・本のコーナー
- ・美術コーナー
- ・楽器
- ・ウエンディ・ハウス
- ・身だしなみの用具
- ・裁縫用具
- ・あやつり人形
- ・舞台
- ・料理材料
- ・水や設備
- ・粘土
- ・その他、ボール、輪、網、タイヤ、棒⁽¹⁰⁾
- ・砂
- ・絵の具
- ・版画材料
- ・仕事台と材料
- ・くず物
- ・組み立て式のおもちゃ
- ・数学、具体的および組織的なもの
- ・数、重さ、測定、時間やお金の探究
- ・動物

Silberman の場合と同様にここでも教材の中に、粘土、砂、および水などの自然の事物が含まれている。その有効性を説く論者は多い。たとえば、A. M. Bussis と E. A. Chittenden は、次のようにそれを述べる。

「砂は測定というあらゆる種類の行為（ふるいにかける、注ぐ、はかりにかける）の対象となるばかりでなく、触知したり、美しさを感じたりするなど概念を形成する材料として、種々の性格をもつ。ぬれた砂はかわいた砂とちがったものを感じさせるし、ちがった動きをする。乾いた砂は、絵を描いたり、考案物を作ったりするのに役立つ。ぬれた砂は、三次元を構成する可能性を与

える。トンネル、橋、塔は、ぬれた砂から作られる。子どもは、いろいろな構造物をつくることに必要な正確さを常に経験する。すべての町や道路網がつくられ、それらは、子どもたちが、二次元の平面で三次元の砂の町を現わすことを学ぶとき、地図を描いたり読んだりする練習の主題となるのである。その時、家や、ガス・ステーション、樹林、停止のサインなどのようなものを明らかにするために、地図に書き込まれる。要約すれば、量に関する操作とか概念、芸術的能力、都市計画の概念、建築、エンジニアリングおよび地図の作製に関する基本的原理、抽象的な表現の技術を発展させる力は、すべて砂や水に固有のものである⁽¹¹⁾

たしかに、「量的な操作」や「量の概念」、「芸術的な能力」、「都市計画の概念」、「建築の原理」といったものは砂遊びの中に含まれるであろう。しかし、すべての教師が子どもたちに砂遊びをさせる中からこれらの目的をひき出せているであろうか。またひき出すという保障がどこに得られるのであろうか。砂というものの性質を知らせることはできるであろうが、原理や技術を発展させるなどの能力の場合では、どの程度まで達成されるかは教師の指導能力によって左右されてくるであろう。その保障のないままに砂などの自然物だけをとりそろえ、これらを用いて子どもたちが活動していさえすれば、期待されるような学習が生じると仮定しているところに、現実と期待の大きなギャップを生じる原因があるのではないだろうか。すぐれた指導力をもった教師の場合にはそれも可能と思われるが、そうでない場合には、それらの目的を達成したと仮定されるのみで、現実にはまだ期待されたレベルにまで倒達していないこともある。ここに学力低下という問題を生じさせる原因があるのではないだろうか。こうした事態をさけるためには、教材そのものにも、ある程度の工夫が必要となってくるであろう。以上のような意味で、次の玩具は注目に値すると思われる。

たとえば、それは、D. Olson の玩具である。Westbury によれば D. Olson は、就学前の子どもたちに対角線の概念を教える効果的な手段である教育玩具を開発したという。その玩具は、ナーサリー・スクールにおかれた。教師は、その玩具を棚の上に備えておくようにのみいわれたパターンの作り方を一切教えないように指示された。教師は子どもたちが学校で他の玩具と遊ぶときに、その玩具で遊ばせた。7か月後に、コントロール・グループおよび実験グループの子どもたちは、対角線の概念をマスターしたかどうか試験された。実験グループの64.1パーセントの者が対角線のテストで最高点を得

ていた。それに対して、コントロール・グループでは39.6%であった。実験グループの中でよい得点ではない子どもさえ、コントロール・グループの子どもが用いたものより、すぐれた方法で課題の問題を解決していこうとしていた⁽¹²⁾。

Olson の玩具は、Westbury が指摘するようにオープン・クラスルームの概念に含まれる困難な点を避ける一つの方法を提供しているように思われる。教師は、対角線を教えるために教室の環境を特別に整えたりするためにはそれ以上余分なエネルギーをほとんど費やしていないのである。むしろ、玩具自体が教える役目をし、子どもに学習の動機づけをするつまり、教師がその玩具を用意しておきさえすれば玩具自体が自動的に子どもに教え、教師な特別な役割をあまり要求されずにすむとみることができよう。こうした種類の教材がオープン・クラスルームにおいて主要な位置を占めるとしたら、教師はある教科の中で習得すべき事を教えたり、課題を与えることに注意を向けるといった仕事から解放されることになるのである。そうすればその代りに教師は、児童の学習を持続させるように、児童が活動に熱中できる環境を考えてやるという R.S. Barth らの主張、あるいは、A.M. Bussis らの期待していることを実現できるものと思われる。

イギリスのオープン・スクールが成功している一つの鍵は、Olson の玩具と同じような教材を開発して、それにもとづいて実践が行なわれているからではないだろうか。たとえば、さきに Silberman が紹介していたイギリスのオープンス・クールでの教材の中に「クィゼネア・ロッド」(Cuisenaire Rods) とか Dienes の「マルチベース・アリスメティック・ブロック」(Multibase Arithmetic Blocks) などが含まれているが、これらが Olson の玩具と似たようなものなのではないだろうか。

「クィゼネア・アロッド」とは、「具体的な方法で数を操作することを示すように用いられた四角い、色のついた木製の棒である。それらは1センチから10センチまでの10種類の長さがあり、それぞれ色で区別される。それぞれの棒は数を表わし、どれを選ぶかはそのときの計算すべき問題による。抽象的な操作が物理的な行為で説明される。たとえば加法は、棒の両端をつくって接続することによって示され、同量であることは、棒の長い部分の側面どおしをくっつけることによって表現されるのである。」⁽¹³⁾

「クィゼネア・ロッド」も Dienes の「ブロック」も初等数学を教えるために開発された教材であり、両者とも、子どもが繰返しそれを用いるうちに、数学的な思考

の発達が促進され、数学的な思考ができるようになることをめざしている。数学に関する Dienes の説明の中心は数学的思考が、「経験的」であり、「直観的」なものであるという点である。これについて九々を例にとって説明される。

もし、6歳児が二つのかたまり一つは、一個の立方体からなり、他の一つは四個の立方体を積み重ねたものを示された場合、「長い方は短い方の何倍の大きさですか」と尋ねられたとしたら、その子どもはどのように答えるであろうか。Dienes によれば、「ほとんどの場合の答は、四倍ではなく三倍である」という。それは、子どもが二つの物体の間の一對四という関係を認識できないで、大きい方は、小さい方にあと三つ加えることができると考えてしまうからである。しかし、子どもは、「長い物体を作るためには、短いものを四つ重ねなければならない」ことを、「繰返し練習する」ことによって知ることになるのである。この具体的な物を用いて行なう「繰返しの練習」によってこそ、子どもは「分析的思考」を習得できると Dienes はみる。Dienes は、経験をきわめて重視し、子どもが「ブロック」による遊びを経験することを基盤として、一般化や抽象化といった思考ができるようになるとするのである。

ゲームをして遊んでいるうちに高いレベルの学習をするという用具の例としては、次のようなものがある。たとえば I. Illich は「脱学校の社会」(Deschooling Society)の中で、「ウッフン・ブルーフ」(Wuff'n Proof)というゲームを紹介している。そのゲームはそれを遊んでいるうちに、「人々は数学のセット理論、言語学、命題論理学、幾何学、物理学、および化学のような科目をほとんど、骨を折ることなく理解できる」というものである⁽¹⁴⁾。

そのゲームでは、12つの論理学上の記号が印刷されているいくつかのさいころが用いられる。Illich の友人は、メキシコで子どもたちにそのゲームをさせてみたという。その様子を Illich は次のように説明する。彼の友人は、子どもたちに、2個ないし3個のさいころの組合せのうちに、どのような組合せが、十分に整ったよい文章を構成するのかを教えた。そのゲームを見物している人々の何人かは、一時間もたないうちに、帰納的にその原理を把握した。公式上の、また論理的な証明をしながら、二、三時間を過ぎすうちに、子どもたちの中には他の子どもに命題論理学の基本的な証明をやってみせることのできる者さえでてきたのである⁽¹⁴⁾。

このようにゲームを楽しみながらかなり高度の学習をすることができるならば、このゲームは子どもに学習を

させる上で非常に有効なものと考えられる。

子どもの認読能力の発達が、J. Piaget の主張するように、具体的操作の段階を経た後に形式的操作段階に到達するならば、そのような具体的で、また選びぬかれた教材を豊かにそろえてやることは、教師の重要な役割とみなすことができるであろう。

ところで、児童の学習レベルの低いうちには、自然の事物の中に教材となるものが豊富にあるであろうし、それらは、また児童の興味を多分に誘発するものでもであろう。しかしながら、児童の学習レベルが高度になるにつれて、そのための具体的な経験を与えてやるための具体的な教材を、自然界にあるものだけから見出すことは、次第に困難となるであろう。したがって、そのような目的の教材は人工的に作り出されなければならない度合が高まるのである。そのような事態の中でこそ、Dienes が開発したような教材が必要になってくると思われる。しかし、もしもこれらが、高価なものであれば、コストの面で障害となるであろうが、Dienes の「ブロック」や「クイゼネア・ロッド」にしてし既成品である必要はない。「ウッフン・ブルーフ」のサイコロの場合も単純で安価に作れるという⁽¹⁵⁾。しかも、それらは、教師ばかりでなくボランティアとして参加する父兄にも、あるいは教育実習生にも簡単に作れるものなのである。その上、ゲーム的な性格があるため、児童の興味をもひくものと思われる。こうした利点は、従来の授業ではいわゆる落ちこぼれていたような児童をも、授業についていけるようにできる側面を増すのではないだろうか。

このように、児童が興味をもって活動をしているうちに、次第に高いレベルの学習に到達していけるようにするためには、自然界にあるものから、序々に人工的に開発した教材を準備することが必要となっていくであろう。そのような教材をいつ、どれだけ準備すべきかの判断や、児童がそれを十分にこなしていけるかどうかを判断することが、新たに教師の重要な役割となっていくであろう。教師の専門職性は、たんに知識を与えることよりもこのような判断能力の面で——教師以外にはできないものとして——発揮されることになるであろう。

IV おわりに

以上で教材という側面についてふれてきたが、教材自体の中に高度の現在までのところ、数学とか理科などの自然科学的な側面での論理的思考を育てる教材に限られているようである。今後、社会科学的概念とか審美的な側面での能力を育てるための同様な教材の開発が必要であ

ろう。それなしにはオープン・スクールの成功も限られたものになると思われる。もしこうした教材の開発なしにオープン・スクールが成功するとしたら教師の指導性や、その資質に負うところが多く、直観的に子どもの学習意欲とか能力を見窮めることのできるいわば芸術的な教師がそろっているところに限られるであろう。様々な資質をもった教師によってオープン・スクールが可能となるためには、これまでに述べてきたような教材の開発が何よりも必要であろう。そしてその教材は、教科書にもられた知識を教える、しかも繰返し教えるといった従来の教師の役割を引き受けることができるとしたら教師の指導性の内容は当然変わってくるであろう。すなわち、子どもにたんに知識を切り売りに伝達することよりも、子どものどのような場合に、どのような教材を与えるのか、どのような方向にその活動を導いていくか等の側面での指導性が求められるのである。このことは、教員養成のカリキュラムにも大きな影響を及ぼすものと思われる。すなわち、従来のように教科内容の面での準備に重点をおくことよりも教材開発の能力とか児童および児童の活動についての認識能力を養う側面に重点を移すというようになるであろう。

ところで、オープン・スクールでの自由の雰囲気といっても、以上のようにその背後で教師による綿密な計画と時宜を得た適切な指導とが行なわれているのであり、あくまでも教師によって与えられたり承認されたりする枠内のものであることがわかる。このことに対しては、脱学校論者などから、真の自由ではないということで批判を受けている⁽¹⁶⁾。すなわち、そこでは学校という枠内での教育が行なわれ、ただ少し学校を楽しい場所としたに過ぎない。したがって学校のもつ消費志向、経済成長志向、社会の分極化（不平等格差の増大）、など学校のもつ弊害を少しも緩和していないという批判である。しかし、従来の学校ではいわゆる落ちこぼれがちであった不適応児とか文化的、経済的な面で疎外されている子どもとか、言語の面で不利な立場にある国内少数民族の子ども——たとえばアメリカでスペイン語を日常会話とするプエルトリコ人やメキシコ人の子弟——に、学校の授業についていけるようにした成功例が、Silbermanらによって報告されており、そのような面での功績は否定しがたいであろう⁽¹⁷⁾。学校の中で、真実に対する認識能力が養われるならば脱学校論者たちが懸念する事態も避けられるであろう。すなわち、彼らの批判する学校の論理、学校化された社会の論理が貫徹されないうちに、その事態を見抜き、それに対応するための対策を練る能力も養われるのではないだろうか。

以上、小論を通じ、主として、オープン・スクールの教材について若干の考察をしてきた。教材の中には、教師の指導なしには児童が一定の学校水準に到達できないものと指導がなくても到達できる Olson の玩具のような種類のものがある。この両者のそれぞれがもつ意味のちがいを明確にすることなく、単に表面的に教材をとりそろえているということが、オープン・スクールの成功的な実践を困難にしているのではないだろうか。

(指導教官 岡津守彦)

注

- (1) 教師に関する比較研究をみると、たとえば、Brunetti (1970)は、オープン・スクールでは、物理的かつ組織上からみて教師は分離することが少なく、同僚間で緊密な相互関係を保ち、協力的な仕事を遂行できると報告している。しかし、教師の組織および態度に関する種々の変数に基づいて、J. B. Warner (1970)が行なった比較研究によれば、両者には、有意差がなかったといわれている。一方、生徒の自己概念や態度についての比較研究では、たとえば、N. L. Heimgartner (1972)はオープン・スクールの生徒の方が、集団と共に行動することが多いし、自負心も強いとしている。また S. J. P. Wren (1972)による情緒的な要素に関する調査でも、オープン・スクールの生徒の方により結果が得られたとしている。しかし、J. W. Sackett (1971)は、自己概念については、伝統的な学校の生徒の方が平均点が高かったと報告している。
以上、二、三つの変数にもとづく比較研究の一端ではあるが、オープン・スクールと伝統的な学校とでは明らかな差が示されていない。現実の学校は多様な変数からなり、それらを網羅的に調査することはほとんど不可能に近いことであるが、できるだけ多くの変数を取扱った総合的な比較研究としては、たとえば、F. L. Read (1973)のそれをあげることができる。しかし、両者には相違が認められなかったという。L. S. Martin & B. N. Pavan, "Current Research on Open Space, Nongrading, Vertical Grouping, and Team Teaching" *Phi Delta Kappan*. January. 1976 vol. 57. No. 5
- (2) 父兄や教育委員会をはじめ、子どもたちまでもが、いわゆる基礎学力の低下を理由に、この教育をやめ、従前の教育の復活を要求しているのである。「学校当局に学力水準を引き上げるよう要求する親たちの組織のできている州はすでに10州にもものぼっている」し、多くの教育委員会でも、「テストの結果のように測定可能な成果をあげないかぎり、進級させない」という制度を復活させた。また、基礎科目の試験の実施を義務づけた法案が、全米の3分の1以上におよぶ州で可決されているというのが現状である。
アメリカ大使館広報文化局、トレンズ24号、p. 15. p. 12 ~ 20
- (3) A. C. Berlak et al, "Teaching and Learning in English Primary Schools"; *School Review*. vol. 83. No. 2. February. 1975. p. 220
- (4) Plowden Report. H. M. S. O. 1967.
- (5) これに対して、教師の役目は、大人の価値を児童におしつけず、児童のもつ興味にしたがわせ、才能や能力を伸ばしてやることとする P. Goodman らによる見方

もある。

- E. フロム他著, 小泉正美訳. 「人間とは教師とは」——
A.S. ニール是か非——黎明書房. 1973. p. 248.
- (6) L. Weber, 'The English Infant School and Informal Education', Prentice Hall. 1971. p. 109
- (7) C.E. Silberman. 'Crisis in the Classroom'. Random House 1970. pp. 225~226
- (8) L. Weber., op. cit p. 109
- (9) C.E. Silberman., ibid. pp. 221~222
- その場合, 教師は, 子どもの理解の程度から, その発達段階を知ることが必要であり, そのための手がかりは, 子どもが問題をどのように解決したか, またどんな材料を用いて解決したかの観察から得られる。
- (10) L. Weber. op. cit. p. 115
- (11) A. M. Bussis and E. A. Chittenden., "The Teacher's" Manifold Roles" in C.E. Silberman. edited. The Open Classroom [Reader. Vintage Books' 1973.

pp. 222~223.

- (12) I. Westbury., "Conventional Classrooms, "Open" Classrooms and the Technology of Teaching"., Journal of Curriculum Studies vol. 5. No. 2. November. 1973. p. 114.
- (13) Blond's Encyclopedia of Education. p. 181.
- (14) J. Illich., Deschooling Society, Harper & Row. 1970. p. 81.
- (15) I. Illich., ibid. p. 81.
- (16) I. Illich. ibid.
- (17) Silberman によれば, イギリスの例ではレスターシャーの極貧のスラム街の小学校, あるいはロンドンの荒廃したスラムの幼児学校があり, アメリカの例ではアリゾナ州の M. Hughes がはじめたものフィラデルフィア州の L. Rasamussen によるものなどがある。
C. E. Silberman., op. cit. pp. 311~318.