

オープンスクールと学習の個別化

磯田 一雄

一、今なぜオープンスクールか

「学習の個別化・個性化」は、今日の教育改革の論議に普遍的なライトモチーフになっている。「個人差に応ずる学習指導」というテーマ自体は日本でも大正自由教育運動以来馴染み深いものだが、現在最も注目されるのは、学校の「オープン化・インフォーマル化」の主張である⁽¹⁾。すでに日本でも一〇〇校もの「オープンスクール」があるともしわれているが、その特徴は単にいわゆる「一斉授業」の形態の否定のみにとどまらない。

まず学習活動の場が空間的には、伝統的な四間×五間の四角い教室を出て、「ラーニングセンター」、「多目的ホール」、種々の「学習コーナー」などに拡張される。教室と廊下の区別がなくなり、あらゆる校内の空間が学習の場とされる。教室自体も衝立や可動間仕切りなどで区切られただけの「オープン」なものにされることもある。時間的には四五分ないし五〇分毎に、画一的に区切られた時間割を廃し、もっと流動的なものにする。指導の形式も「教師主導」となることを極力避け、生徒自身による自学自習形式（グループ学習や、「助け合い」などの学習をも含めて）をとろうとする。教材もまた教科書のみでなく、視聴覚教材や個人

学習用のテープ・フィルム・ワークシートなどを多量に用意して、カリキュラムセンターに一括常備し、個人差に合った教材を選びやすいようにする。こうして「伝統的」な「一斉教授」と、それを支える学習指導観とが「否定・解体」される、というのである。

これはあきらかに、アメリカのオープンスクールや、それに影響を与えたイギリスのインフォーマル教育をモデルにした学校改革であるといえよう。それは広い意味で一種の「教育の自由化」であるが、同じく「自由化」でも、「脱学校論」や「フリースクール」のようなラジカルな改革ではなく、現存の公立学校の制度や体制の中でも実現可能であり、しかも学習形態や校舎の構造など第三者にも分りやすい改革（変化）であったため、一九六〇年代後半から七〇年代にかけて、アメリカで急速に普及・増加をみたのである（校舎についていえば、一九六七―六九年の三年間に、

四三の州で二五〇〇以上の新しい校舎が建てられたうち、半数以上が「オープンタイプ」であったといわれる。特にカリフォルニア州では新校舎の八四パーセントがオープンタイプであった。その他フロリダ、テキサス、ワシントン、ウィスコンシンなどに比較的オープンタイプが多かったという）。

もちろんオープンスクールは必ずこういうオープンタイプの校舎を持っているわけではないが、ティームティーチングがやりやすいよう、二つの教室の間の壁を取り去り、あるいは通路を設けて自由に往き来できるようにしたり、教室内のレイアウトを全く変えてさまざまなコーナーを設けたり、床にじゅうたんを敷いてリラククスした雰囲気でも学習できるようにしたり、学校の生活空間に学習の場の抜本的改革を必ず伴っているのがふつうである。

歴史的にみるならば、オープンスクールは、一九六〇年代に盛んであった学問中心の新カリキュラムの実施によって学習がメカニカルになるのを防ぎ、一方ではブラック・パワーに対する一つの解答の意味をも持って登場したものである。それは一九六五年の初等教育法により連邦政府の補助金を得て急速に普及したのだが、それだけにその反動もかなり急速に現われ、現在アメリカでは、オープンスクールは非常に退潮している。日本でオープンスクールを唱えるならば、まずアメリカとの歴史的社会的背景の違いに加えて、その退潮の原因をも十分に心得ておかなければならないであろう。

アメリカのオープンスクールの退潮の原因は、まず第一

に不況による補助金の削減があげられる。イギリスのインフォーマル教育のように、時間をかけて、下から徐々に盛り上って来た地道な実践と違って、「上から」政策的に助成された運動は一時のあだ花に終りやすい。

第二、イギリスのインフォーマル教育に対しても、ベネットによる批判があるが、アメリカでも「基礎学力」に関してではオープンクラスよりも「伝統的」なクラスの方がすぐれている、という研究報告が出されていることである。

これは戦後日本の生活単元学習が、「基礎学力低下」の批判をあげて崩壊していった過程を思い起こさせる。この点にどう対処していくかは、教師の養成や現場研修など、教師の資質の問題ともからみあわせて検討されなければならぬ。

第三に、これは極めて本質的なことだが、アメリカでは「オープン」の概念が極めて不明確であり、「時には対立的といえる学習が共通のオープンスクールの名称と呼ばれていた」ことである。これが実践に混乱を招いたことは否定できない。実際アメリカの多くの教育関係者が、いわゆるオープンスクールの実践の中に「行きすぎ」や「勝手な思いつきの独走」があったことを認めている。これは若い未

熟な教師が、うわべの形態だけを模倣したり、自己流の「理論」を実施に移したりした時に当然陥りがちなことであろう。それはオープンスクールに限らず、ひとつの教育形態が、十分な実践の積みあげや理論的な詰めを欠いたまま急速に普及した時にはどうしても避けえないことであると思われる。

最後に、「基礎に帰れ」(Back to Basics)の声に象徴されるアメリカ教育界の保守化、さらには社会全体の保守化があげられる。ハーバード大学のR・バースは長年小学校長としてオープンスクールを経営した現場経験があり、彼の学位論文はその実践にもとづいて書かれたのだが、筆者が一九八二年一〇月に会った時には、もう自分のいたオープンスクールもすっかりだめになってしまった、当分この傾向は続くだろうといい、ボストン周辺で訪問に価するようなオープンタイプ(8)の公立学校はない、ということであった。彼はこうなった原因としては、まず第一にアメリカ全体の保守的風潮をあげていたのだが、そう簡単に社会の動向に左右されてしまうような「オープンスクール」に、果たしてどれだけ検討に価するような教育の原則が含まれていたのであろうか。

二、個別学習のパッケージ化

学習の個別化をめざすのは、オープンスクールだけでは
ない。現在急速に普及している「パッケージ教材」は使用
の容易さからして、全盛時のオープンスクールをはるかに
上まわっている。

学校をベースとしたカリキュラムの開発は、オープンス
クールの本来の機能のひとつなのであるが、一九六〇年代
の新カリキュラム時代以来、プログラム化され、シリーズ
ごとにパッケージされた新教材が教育産業の手によって開
発され普及して来ている。これは同じく学習の効率化¹¹個
別化をめざしているため、オープンスクールでの学習の個
別化と非常にまぎらわしい側面を持っている。すなわち、
学習の個別化・個性化をめざしさえすれば、それがオープ
ンスクールといえるのか、それとも学習の個別化・個性化
は、オープンスクールの一要素ないしは結果にすぎないの
か、という問題にそれはかわわっている。

教育の徹底した地方分権化、地域社会における教育の自
律性¹²を誇って来たアメリカにおいても、近年カリキュラム

の改革や教授法の革新に国家権力が介入するようになって
来ている。一九五〇年代から六〇年代にかけて、学界や、
産業界、政府から教材内容を学問の体系に即したものに再
構成するように強い圧力がかったことはよく知られてい
る。特に数学と自然科学の分野で、「真の知識」が学校で
教えられていないということが懸念されたのである。ここ
で行なったカリキュラム改革は、厳格に学問的な基礎に基
づいた、組織的なプログラムを生み出し、特に小学校では
どんな教師が扱っても同じ成果が得られるよう (Teacher-
proof) にまでプログラム化されたのである。教師が扱う教
材は、すべて前以て細分され用意されることになった。こ
うしたプログラムの開発が、国家によって助成されたわけ
である。¹³

教職は相対的に自律性を持っていた(通常教師は教室のド
アを閉めれば、あと誰からも干渉されることはない)ので、実践
のレベルでは、ごく最近まで、学校は技術的・官僚的管理に
対して部分的にせよ抵抗して来たのである。だが今日この
「相対的自律性」さえ失われそうなのである。その最も代
表的な例が、このプレ・パッケージ教材の急速な普及であ
る。今日アメリカの学校の教室に入ると、否応なしに理

科・社会科・数学・言語などのブレ・パッケージ教材のケースが目に入る。これらのケースの中には標準化された教材がセットになっており、ふつう教科の目標の記述、必要なカリキュラムの内容と材料、予め定められた教師の課題や適当と思われる生徒の反応、診断テストとセットになった授業課題や材料などがみんな含まれている。こうしたテストは、「適当な」行動様式や技能⁽¹⁰⁾にまでカリキュラムの内容を還元しているのが常である。

たとえば“Science: A Process Approach”の“Module One”をとってみよう。この「モジュール」という概念が重要である。教材は魅力的な色彩を施したボール箱にパッケージされている。全部で一〇五の「モジュール」に分けられ、そのひとつひとつがあらかじめ特定された概念の教授のセットとなっている。教材は教える必要のあるあらゆることと、教師がすでに組み込まれた目標に達するのにとるべき教育的段階とを含んでいる。しかもあらゆる教師が知っているべきこと、なすべきことを前以て定めているのみならず、こうした要素に対する生徒の「適切な反応」をもしばしば割りふってしまっている。

「子どもが登校したら、赤・黄・青の四角の紙を子どもがシャツカ服にとりつける。……紙の色をコメントして、子どもに自分の着けている色の名をいわせる。……」

三十の黄・赤・青の四角を大きな袋か小さな箱に収める。子どもたちに三枚の紙板をみせる。一枚は赤、一枚は黄、一枚は青。この色は袋の中の紙片の色と合っていないければならない。子どもたちを一度に数人ずつ前に出させ、ひとりひとりに袋の中から四角を一つとり出してそれと合う色の板の上に貼りつけさせる。「ここにはそのやり方の様子の絵が入っているから、教師がやり方を間違えることはない。」子どもが四角の色紙を取り出したら、その色をいわせる。もし子どもが躊躇したら、代わりに教師がいつてやる。」

まことに至れり尽くせりで、教師はただこの手引書^{▼マニュアル}のいうとおりに教材を次々と流していけばいい。これならば教師の教育技術の差によって子どもたちの学習に著しい差の出ることはまず考えられない。「Teacher-Proof」と呼ばれるゆえんである。

こうした個別化学習については、個人差に応ずるという名目のもとに、学習をメカニカルなものとする一方、教師

の仕事をも極めて単純な、マネージメント的な平板な労働に変えてしまい、教授＝学習過程の集中管理とともに、教師自身の脱技術化 (deskilling) をもたらす、という批判がある。⁽¹⁾ 伝統的な「一斉授業」(形態としては教師の発問を中心に学習が進行していく recitation) の中では、教師の意志決定が教授行為の中で最もデリケートかつ重要な過程だったのであるが、あらかじめパッケージされた教材の単なる配布・取次に終始することになりやすい個別化学習においては、教師は単に学習速度の遅速によって学習作業を管理するだけになってしまう、というわけである。教科書問題はアメリカにもあるが、実際は教科書よりもこういうプレ・パッケージ教材をチェックしなければ、子どもがどんな学習をさせられているか、その実体はつかめないのである。ある教師はこういつている。

「[] らんざい。私には何も選べないんだよ。私個人としてはこの教材は好きでない。しかしこの地区では誰もがこのシリーズを使わなければならないんですよ。私はほかのこともやろうとは思っています、基本的には私たちのカリキュラムはこれをベースにすることになるでしょう」
この教師は実際には次のような興味あるやり方でこのシ

リーズを部分的ながら無力化していくのである。つまり週五日と定められているのを三日しか使わないのである。

「もし一所懸命やればこんなものは二、三ヵ月で終わってしまおうし、しかも混乱したりうんざりしたりよくするんですよ。だからできるだけこれを越えていこうと思うんです。来年このシリーズで扱われることになっている教材を教えないですむかぎりはね。」

確かにこういうことも可能だろうが、あまり一般的になるだろうとは期待できない。

三、マジソンのオープンクラス

現在アメリカで生き残っているオープンスクールはどのように実践されているのであろうか。その実例をウィスコンシン州マジソンの公立学校を中心にしてみよう(一九八二年度)。すべて小学校であるが、同一学級に含まれる子どもたちの学年(ふつう二学年以上にわたっている)からして「低学年型」、「通年型」(完全な無学年制)、「高学年型」に分けられる。そのほかにオープンクラスと自称しないが、その影響の顕著な普通学級がある。いずれも学校の一部の有

志教師によって運営されているものであって、公立学校に
かんずるかぎり、全校でオープンクラスを実施している例
はなかった(私立学校には一校だけある)。ウィスコンシンは
もともと教育改革にはかなり先進的な州で、無学年制、オ
ープンスクール、学習の個別化などについては多くの実験
をして来ているのだが、オープンスクールは一九八二年当
時、マジソンでも確実に減少して来ており、例外的なもの
になっていた。普通クラスとオープンクラスが同じ学校に
併存していることは、学習する側に選択の自由を与える
という点では、画的に、全部オープンスクール化するよりむ
しろ望ましいかもしれないが、そのためにはあまりにも数
が少なすぎて、オープンクラスを希望する父母の要求には
応えられそうになかったのである。最初に結論をいうなら
ば、オープンクラスは教育改革のモデルというよりも、む
しろ普通学級の教育の質を変えていくための実験の場とし
て位置づけるしかなくなっているのである。

A 低学年型オープンクラス

—Van Hise 小学校の The Open Primary—⁽¹⁴⁾

教室の雰囲気がここだけきわ立って違う。どの教室も廊

下にロッカーがあるが、ここだけはそれが綺麗に塗り分け
られている。ドアには次のような表示がある。

The Open Primary

どうぞお入りになって、私たちといっしょに過ごし
ませんか。 9号室 ミセス・マートン

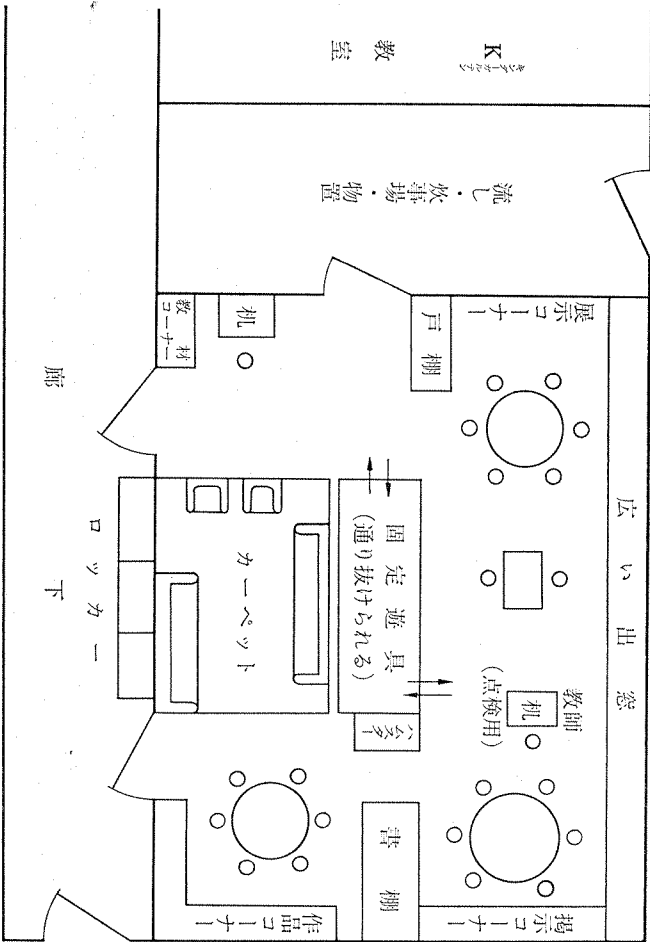
このオープン・プライマリーの子どもたちは全員が
やり遂げています。入って見て下さい。

こんな呼びかけの貼ってある教室は珍しい。担任教師の
実践者としての自負が感じとれる、と同時に、この教室だ
けこんな調子で、いくらアメリカでも周囲から浮き上って
しまわないだろうか、と気になる(実際インタービューした
時、ミセス・マートンは「私は同僚から『変わり者』と思われて
いる」と自分からまず切り出した)。

教室の中は、幼稚園のように、いや隣の幼稚園クラスの
教室とは比べようもないほど、楽しく美しくレイアウトさ
れている。まず目につくのが、部屋の真中にある、独特な
デザインの木製固定遊具である。四角な「家」を四つほど
トンネルやハンゴでつないだような構造で、大人でも中を

Van HiseのOpen Primary
教室レイアウト

校庭



校庭

通り抜けられるし、寝そべって休むことも出来る(実際ここで学習している子どももいた)。ハムスターを八匹ほど飼っており、生年月日を記した詳しい「系図」が書いてある。子どもたちの作品がたくさん展示してあるが、みんな凝っていてなかなか面白い(ハムスターの「家」も四つほどあって、それがトンネルでつながっている)。

ひとつひとつの作品につけてある名前も大きな柄模様の厚紙で切ったアルファベットを用いている。「よく見よう、考えよう、冒険しよう、やってみよう」等のスローガンが、壁にうまくアクセサリーのようにちりばめられている。

子どもは一、二、三年生が全部で二四名。入った時はちょうど朝のミーティングをやっていた。三年生らしい男の子と女の子が二人で司会していた。キビキビしててなかなか立派である。みんな思い思いの場所に腰かけたり、坐り込んだりして、順番にきのうの出来事を楽しそうに話している。先生は子ども群れの外に立っていて、時おり合の手を入れている。筆者たち二人が訪問したので、さっそく黒板に名前を書いて紹介してくれた。子どもたちは自由に群がっているのだが、それが雑然とした感じにならず、

ごく自然に見えるのが面白い。こうした全員の集りは昼後にも十五分ほどあり、その時は大体レクリエーション的なことをする。いわば「学級会活動」のようなのだが、こういう活動を毎日すること自体が大変珍しい。ほかのクラスでは小学校でも中学校でもそういうことを日常的にはまずやらないのである。

やがてマートン先生の「では作業を始めましょう」の一声で四つほどのグループに分れて、各自の学習課題に取り組み始める。学習は完全に個別化された自由進度学習になっていて、今何をしているのかはひとりひとりの子どもを見なければ全く分らない。実に静かでよく集中している。ひとりひとりの子どもには学習についての細かな指示がなされている。「誤りを正すまでは先に進んではいけません」というメモが与えられている。先生はひとりひとりの学習の点検をするのだが、教師機の傍にはノートやワークシートを持った子どもたちがいつも数人順番待ちをしており、先生は子どもの応接に大忙しで、質問をしたくても、ちょっと話しかける暇がみつからない。

これをみただけでも、この「オーブンクラス」が大変手間のかかるものだということがよく分る。時折母親が交代

で助手に来ていっているのだが、よく続けていけると感心するほどである。これはあきらかにこのクラスが、主として知的な学習の個別化の徹底を中核として運営されているためであろう。

学習の点検だけではなく教材の準備も大変である。二四通りのカリキュラムをいつもワークシートなどの形で用意しなければならぬから、昼食時や放課後なども、他の教師のようにさっさと教室から消えてしまいうわけにはいかない。

しかも他の学級では音楽、⁷¹図工、体育は専科教師にまかせてやっているのに、彼女は音楽と図工(Creative art)と呼んでいた)まで一時間ずつ自分も担当している。これも大変なことだが望ましいことに相違ない。こういう芸術的表現活動や学級会活動のようなことまで自ら深くかかわっているのが、教師が子どもひとりひとりをその生きた姿でとらえることができるのだし、また子どもの作品をその個性を生かして教室のレイアウトに使うこともできるのである。

こういうことが子どもたちの間に一種の美的センスと連帯感を養っていることは確かである。子どもたちは、時間

的余裕があると、「私たちの作った作品を見て下さい」といって進んで説明をしてくれる。知的学習における個別化と、表現学習における共同化という取り合わせは、ウィネツカプランなど、多くの「新教育」に共通するものだが、ここでもそれがみられる。

いずれにせよこのオープン・プライマリーを楽しく活気あるものに行っているひとつの秘訣が、子どもたちの表現活動の重視と芸術的雰囲気の尊重にあるといえよう。単に学習の個別化だけをすすめていたら、味気ない「進学塾」のような感じになってしまうのではなからうか。

彼女のこのような実践を支える基本的指針は次のようにまとめられている。

「オープン・プライマリー」

子どもたちは四歳半から六歳までの間に幼稚園に入る。ひとりひとりの子どもに独自の認識や知的発達の水準があり、学習の速度とスタイルがあり、社会化の技能があり、その背後に経験の違いがある。こうしたスタートラインの違いは子どもたちの学年が進むにつれ拡がっていくものである。

オープン・プライマリーは一、二、三学年の子どもたちに、こうした違いを当然のこととして受け入れ、むしろその違いを大切にすゝる機会を与えようとするものである。それは継続性と一貫性のあるプログラムで、ひとりひとりの子どもが自分の学習速度で、まずなによりも自分の学習スタイルを用いて進んでいけること、またいつも自分がすでに理解できるところから始めることを狙っている。「低・中・高」というような能力別のグループに子どもたちを押し込んでしまうようなことはしない。喩えていうと、各学年とかユニットとか認知水準とかを競争とみるならば、オープン・プライマリーはすべての子どもが決勝線を越えることを欲する。所要時間が変わるのはいいが、学習の量や認識の発達の進み具合は（子どもによつて）違つてはならない。オープン・プライマリーではすべての子どもがゴールに到達して、用意がととのつたら次のレースを始める機会を持つのである。

オープン・プライマリーは為すことによつて学ぶことを強調する。子どもたちは答えを発見したり、違つた方法を探したり、答えを検証したり、巧みに操作したりするよう

に励まされる。学習している単元を概念的に理解させてくれるのであれば、ゲームや個人的な活動もカリキュラムの一部となるのである。「どうして……」とか「……としたらどうなるか」とかいうような問がしばしばテストされたり論じられたりする。教師の役割は講師ではなく、促進者・助成者のそれである。学習のストラテジーを獲得することの方が事実を記憶することより大切である。

オープン・プライマリーは、責任、自立、自制、自己指導を強調する。問題解決はひとりひとりの子どもの日常的プログラムの一部となる。「今何をすべきか？」「自分にはどんなふうになれるか？」などの問は数学の問題と同じように扱われる。子どもたちは次第にこうした困難を自分たち自身で、互いに協力しながら解決することを学んでいく。

オープン・プライマリーは言語の発達を大切にすゝる（以下略）。

これによれば、マートンの考える「オープン・プライマ

リー」は単に学習の個別化をめざすものではなく、学習の共同化や生活化、あるいは美的・創造的活動にも深い関心をよせていることが分る。しかし、その第一義であり、まともとも目につきやすい部分が、学習の個別化の側面であることも事実である。

たとえば彼女は読物教材として、一年程度から六年程度のものまで用意している。そうすると三年生の中には六年の教材を読みこなす子も出て来るといふ。その点では「出来る子」(学習の早い子)に有利なようだが、彼女は学習の遅い子にも同じようにオープン・プライマリーは有利だと考えている。それは個人学習の徹底が期待できるためであり、同時に学習の進んだ子どもが遅い子どもに教えていくような面も(組織的なものではないが)期待しているのである。だから学習に欠陥のある子どもを持つ親からも、このクラスに入りたいという希望が出て来るといふ。

確かにこれを理想的な学級のように思う親は多いことである。実際、学習環境は他の学級と較べて、はるかに豊かだし、ひとりひとりの子どもに対する教師の配慮が(単なる学習の個別化を越えて)よく行き届いているためか、子どもたちがみなこのびのびと感じがする。中には、

身体つきが大きいせいもあるが、せいぜい三年生のはずなのに「五年生ではないか?」と思われるような表情の子どももいる。それだけ子ども達の精神内容が豊かなのである。実際この学級の子どもたちには聞くと、「ヴァン・ハイブで一番素晴らしい学級」だと異口同音に答える。

このオープン・プライマリーは、この学級でマートンが自らの希望で、校長の許可を得て八年間ほど継続的に実践しているのだが、親の評判は大変よく、子どもを入れたい親が多いという。しかし学級全体の「定員」と、一、二、三年年の子ども達の割合、さらには「優秀児」と「遅進児」のバランスも考えないと効果があがらない、ということから、希望しても入れない子どもが多数出て来て、長い「空席待ち」のリストが出来ているという。「選考」は校長がすることになっており、マートン自身は一切関知しない。オープンクラスをふやせばいいのだが、こういう厄介な手間にかかる実践をやりたい、という意欲的な教師がなかなかいない、と校長のグリフィン氏はいふ。

実際オープンスクールの退潮の原因には、アメリカ教育界の保守化と並んで、教員構成の老齢化に伴う無気力が大きく影響しているように思われる。児童数の減少に伴

い、教員数は当然減少⁽¹⁶⁾するのだが、勤続年限が長く、資格も上の教師ほど優先権を持っているので、若年の意欲的な教師の方が解雇されやすいという矛盾があるのである（逆にいえば、オープンスクール運動はそれまで教職に魅力を感じなかった多くの男性や専門家を学校にひきつけた⁽¹⁷⁾、というが、それと並んで教員需要が多かったので教育界に入りやすかったという事情も考えねばなるまい）。実際この Van Hise においても、一種の「姥捨山」化が進行しているように思われる。勿論、すぐれた人材を集めて来ることが、校長の第一の器量であるに違いないのだが、それがだんだんむずかしくなつて来ている、ということである。

こうしてみると、オープンクラスだの、個別化だのという学習形態の問題以前に教師の「やる気」の問題につきあたってしまう。実際このオープン・ブライマリーを見た目で隣の K (Kindergarten) クラスに入ってみると、レイアウトといい、授業内容やスタイルといい、およそ殺風景で面白くない。壁の掲示物も、子どもはまだ「幼児」のはずなのに、オープン・ブライマリーよりずっと文章が固くて難しい。子どもたちも授業に退屈していることが一目で分かる。さらに大切なことは小学校の大方のクラスは授業参観

をあまり歓迎しない（親は別だが）し、休憩時間に面会してくれないが、Mrs. Murton だけはいつでも快く迎え入れてくれるし、昼食時や放課後に積極的に話し合いの時間をとってくれる⁽¹⁸⁾。同僚から「変わり者」、「はね上り」とみられていることは百も承知で、オープンクラス実践の上でのごく限られた友人と交流しながら、悠然と実践を続けているのである。校長が彼女を支持していることは確かだが、こういう「出る釘」が打たれもせず⁽¹⁹⁾に他のサラリーマン教師と平和的共存(?)の出来るところが個人主義の国たるゆえんであろう。

B 全学年型オープンクラス

—Midvale 小学校の公認オープンクラス—

マジソンの公立学校で、正式に「オープンクラス」として認められ、どここの学区からも応募可能なのは Midvale 小学校のそれである⁽¹⁹⁾。四十人ほどの子どもを二人の教師が担当するもので、最初は一〜五学年通しの典型的な無学年制だったのが、一九八二年秋からは一〜四学年のみとなった。

学校を訪問すると、Midvale は地名なのだが、May In-

dividual Difference Vary Learning Experience' との意味だと説明される。これは単なる語呂合わせにすぎないが、学習の個別化・個性化は、オープンクラスならずとも、学校全体の関心事であることを示している。ではオープンクラスはそのどこが特徴的なのか。'Midvale Open Classroom/Open Enrollment Program' という簡単なリーフレットを見てみる。

ここではまず第一に親の参加を促進することがオープンプログラムと子どもの学習の成功のために不可欠の要因として冒頭に掲げられている。

2 以下は「教科の統合の促進」、「カリキュラム全体を通じて創造的活動を尊重」、「信頼と受容、個性尊重の雰囲気」の促進、「多様な活動が同時に進行するような豊かな環境を用意」、「大部分の指導は小グループが個人に対して行う」、「子どもの願いや必要に対応したフレキシブルな時間割」、「教師の観察記録、子どもの自己評価、作品、標準テスト、親や子どもとの話し合いなど、多様な評価をする」などが若干具体的な指針であるが、やや羅列的な観がある。「マシソン西学区の言語及数学の到達目標を活用せよ」というように、学習水準の維持にも神経を使っている。

子どもの相互作用についても、統一されていないが、いくつかの言及がある。

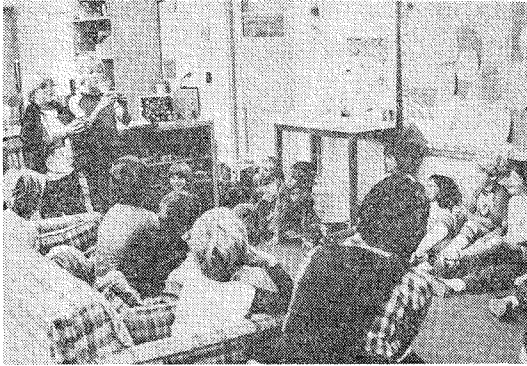
まず異なる学年の子どもたちをいっしょにして学級を編成するのは、そうすれば「十把ひとからげ」に子どもを扱うおそれがなくなるからであり、またひとりひとりの知的・情緒的・社会的必要に注意を向けるようにするためである(5)。一方、子どもが学習上の必要からだけでなく、自分自身の興に即してメンバーが入れ替るようなグループを作りながら情報を入手できるようにする(6)、子どもたちが自由に相互に働きかけあい、分ちあい、助けあいながら流動的に活動できるようにする(11)のなどという。

この日の時間割は次のようであった。

Sept. 29, 1982

- 8 : 20 Attendance
- 8 : 25 Language Arts
- 10 : 00 Recess
- 10 : 15 Snack
- 10 : 20 Language Arts, Apples
- 11 : 30 Read Yabgorjie
- 12 : 00 Lunch

- 12:35 Art (1~2), Music (3~4)
 1:00 Math (3~4, facts)
 1:35 Penmanship
 2:00 D. E. A. R. (Drop Everything And Read)
 2:25 Dismiss



Midvale 小学校 Open Class の個別学習(上)と
 全体(発表)学習(下)

午前中は言語学習が中心であり、とりわけスナックのあの七〇分間は、「りんご」のような総合学習があるのが目につく。午後の時間割にはきわだった特徴はみられない。理科・社会が見られないのは総合学習があるためか。集会は行なわれていないようである。

教室を訪れると、二つの部屋が控の小部屋をはさんでつながっている。ちょうど総合学習「りんご」に入ったところであった。二つの教室にはさまざまな学習コーナーが用意されており、子どもたちはどこでも自由に好きな課題を選べる。子どもが何をやっていいかわからず時間を無駄にすることのないように、学習のモデルも多数用意されている。たとえば言語の領域では、「Apple Tree」のお話を読んで主人公に手紙を書こう、あなたの好きなリンゴの recipe をみんなに教えてあげよう、リンゴの詩を書こう、自分がリンゴにつく毛虫になった、たったひとつ残されたリンゴになった、誰にも好かれるリンゴになった、等と考えるお話を作る

う……といった具合である。

教室はどちらものびのびとした雰囲気である。これは二教室で三五名という生徒数のためもある。マートンのクラスのように凝った遊具などはみられないが、それだけにゆとりがあつてすっきりしている。子どもたちはのびのびと自然に動いている。二人の女教師はその動きを見守っているが、悠然としたもので、マートンのクラスのようなせわしさが無い。教師としては、子どもたちの学習活動を交流させ、つなげていくことを考えているようであるが、まだこのテーマの総合学習の初期のせいか、子どもの動きはバラバラで、組織されるまでには至っていないかった。

Steele という女教師(専任)は次のようにいっている。「まず子どもたちに自分自身のペースで行動させること。その上で子どもが一体何をしているか、またその学習のつながりがどんなふうに展開しているかを見守ります。」

子どもたちは実にさまざまなやり方をしますが、これを incorporate していく必要があります。時にはある子どもたちをいっしょに活動させるようにすることもあります。もちろん、方法としては問題解決学習をとっています」

こういう総合学習に対して何か批判はないかという間には次のように答えている。

「子どもたちが扱う概念が多すぎる。迷ってしまう子や、ちっとも進歩しない子もいる。」

時には子どもたちにとって、あまりに選択肢が多すぎて、何を選んでいいか分からないことがある。またひとりひとりバラバラになっている」
等であるという。「方針」のプリントで謳われていることと実際との間にはやはり開きがあるようである。

この Mittle のオープンクラスは、一九八一—二年度までは完全無学年制(二—五学年)だったが、一九八二—八三年度からは一—四学年になった。これは一種の「後退」ともみられるが、あるいは最近導入された英才教育のプログラムとの関係があるかもしれない。もともとオープンクラスを、「個人差に応ずる」という点からとらえるのなら、本来「能力」のすぐれている子どもはむしろ英才教育プログラムで伸ばされるべきだし、他方障害児教育プログラムが発展してくれば、オープンクラスで救われていた子どももむしろそちらへ移したら、ということになりうるからである(実際「軽度障害児」クラスには、「一体どこに障害

があるのか？」と首を傾げなくなるような子どもが収容されている)。

もちろんオープンクラスと英才教育のプログラムとでは本来目的が違う。オープンクラスは「小集団」の学習をベースとして「インターパスナル・コミュニケーションスキル」を養うのが一つの大きな狙いのだが、英才教育は「general intelligence, academic talent, leadership, visual and performing art, psychometric power, creativity, といふ六領域で能力をアセスして、

- computer
- architect
- wood-work
- calligraphy
- creative writing
- creative reading
- mathematics developmental
- developmental algebra
- developmental geometry

の中から適当なグループに分けて入れ、一グループ六—一〇名の生徒で、二ヵ月間を一セッションとする一種の課外

活動をさせるプログラムである。当時約六〇名の子どもが参加していたが、オープンクラスと違ってこちらは増加があるかに容易である。親がボランティアとして教師の指導のもとにプログラムに参加していることも、オープンクラスと同じである。こうなれば「Back to basics」の風潮のなかでは、学習に欠陥のある子どもや社会的適応に困難を感じる子どもの親はオープンクラスを望むかもしれないが、子どもの能力に少し自信のある親は、コミュニケーションや社会性の育成よりもむしろ英才教育プログラムに参加させることを望むのではなからうか。それは、オープンクラスを学習の個別化を中心にとらえているかぎり、避けられない必然的な動向であろう。

C 高学年型オープンクラス

——Randall 小学校——

Randall⁽²⁸⁾ はマジンソンでも歴史の古い小学校で、運動場は狭いが、赤レンガの壁に蔭をまとった、三階建の古い校舎は、落ち着いたいかにも学校らしいたたずまいを感じさせる。ここには高学年(四—五年)のオープンクラスが二学級ある。一九八二年度の生徒数は約四〇〇名で、編成は次の

ようであった。

K 二学級 (午前組と午後組)

一学年 三学級

二学年 二学級

二―三学年 一学級

四学年 二学級

四―五学年 二学級

五学年 二学級

このうち「四―五学年」の二クラスがオープンクラスで、二―三学年のは単なる複式学級である。オープンクラスも教室はそれぞれ独立していて、互いにつながっていない。

校長のマックヴィ氏によれば、ここでは二つのオープンクラスがティーム・ティーチングをしているのが特色である。三年前彼が校長になった時には、オープンクラスが四つあったというから、やはりここでも減少しているのである。校長としては、やる気のある教師がいればどんどんやらせたいのだが、という点は Van Hise のばあいと同じである。ここでも Midvale のばあいと同じように、個人差に応ずる教育が、オープンクラス実施の動機であった。し

かし I G E (Individually Guided Education) のようなシステム化を計らず、ひとりひとりの教師にプログラムの開発はまかせてある、という。I G E のようなシステムは、学校ぐるみでないといけないであらうから、これはむしろ当然のことではあるのだが。

このオープンクラスは、それぞれ午前中の前半に「集会」と「自由選択活動」の時間が組まれているのが特徴である。授業交換は理科と社会であった。

まず男性教師 Ralph Stampler の教室では、始業から九時までが Gathering でみんな同じ活動をする。この日は Synonym & Antonym」というテーマでボキャブラリーを増す学習である。「The Clear and Simple/Thesaurus/Dictionary」が二、三人に一冊の割で置いてある。作文を読みあげている子がいる。その隣で教師は数人の子どもに対話のヒントを与えている。

「ミルウォォーキーってどっちの方向? 風船は膨らむでしょう、その反対は?……」

教師の問に答えて何人かの子が発言する。このあたりはまあ常識的なアメリカの学習風景である。

九時―九時四五分は「Activity」の時間。「Handwriting」

'Puzzles and Quizzes', 'Slide Making', 'The NUMB noon', 'King Lexicon', 'Read or Mack' の六つの課題があつて好きなものを選択する。ただし 'Handwriting' は六名、'Slide Making' は一〇名の人数制限がある。サイン・アップの結果はそれぞれ、六、三、一、五、四、一〇名であつた(三名と一名はそれぞれ九時二五分、九時二〇分になつてやつと決定。自分の好きな課題を必ずしもすぐには決められない子がいる。これは課題の内容が限定されているためではないか)。ここでも元気のいい男の子がやつて来て、次々と説明してくれる。

こうして子どもたちがそれぞれ自分の課題に打ち込んでいるのを見るのは楽しい。決して雑然とした印象は受けない。みんな思い思いの恰好でやっているのに、全体として見るとそこにちゃんと調和がある。これが「多様さ」「自然さ」のもたらす美かもしれない。やつている内容は若干幼稚なものもあり、なんとなく「学童保育」でも見ているような錯覚にとらわれなくもないのであるが。

隣の Barbara Widder のクラスもよく似ているが、こちらは Gathering に当る時間は Meet といい、これはいわゆる「朝の会」のようである。一方 Sampler クラスの

Activity にあたるのは 'Centers' という。月曜以外毎日あり、子どもに自主性を持たせるセンターでもあれば、教室の中にあちこちいろいろな活動のセンターができるためでもあるという。

なるほどいろいろな「センター」がある。それも六つなどというものではない。

ハンドライティングをやっている子。

木版に絵の具をつけてベタベタ押している子。

新聞紙で兜を作つてマペットにかぶせている子。

ウィスコンシンの学習をしている子。

'Challenge' と呼ばれるやや高度の課題(理科)に取り組んでいる子。

Homograph の研究をしている子。

招待状の返事を書いている子。……

全部で十ぐらいの活動が同時に進行している。ほとんどは二、三名だが、中にはたった一人のものもある。活動の内容はこちろの方が、隣の 'Activity' よりずっと多様で自然である。決して出鱈目に散らばっているのではなく、次のような「チャート」にサイン・アップしてグループに分れるのだが、それがさらにまた下位グループに分れて活動して

いふはうである。

《Centers Time Chart》

Writing	Language	Choice Reading
McMillan Reading	Make-up Work	Handwriting
Listening	Spelling	4th Social Studies
5th Social Studies	Crafts	Bronse/JMC
Math/Science	Math Group	Weekly Newspapers

(5名) (7名) (7名) (5名)

() は本時登録数

これによるとグループは四つしか選択されていないのだが、実際には一〇以上にも分れる。それはたとえ「Crafts」は「木版」や「兜」に、「Language」は同形異義語と「手紙書き」に、「……」といった具合に分れていくからである。さらに「ウィスコンシン」のようにあきらかに社会科なのにチャートに登録されていないのは、途中で選択を変えたり、サイン・アップせずに活動している子がいるためである。これは日本で、戦後初期に実施された「自由研究」に似ている、といえよう。いずれにせよ、こちらのクラスの方がずっと子どもは活動的で集中しており、休憩になっても外へ出ないで続けている子が多かった。

もっともこれには「競争」の要素がからんでいたようである。たとえばスペリング・テストや「Word for Today」という単語テストの表が貼ってあった。「競争社会」アメリカでは、日本のようにじめじめせずに競争心をあおることがよく当然のこととして認められているのであろう。

Van Hise の低学年オープンクラスが全く孤立した存在であったのに対し、この学校には五年生の普通学級にもオープンクラスの影響を受けた学級があった。Jane Alberts のクラスで、彼女自身オープンクラスを担当した経験者であった。時間割には何も特徴はないが、教室のレイアウトや学習課題にはあきらかにオープンクラスのものがある。その一つが「本作り」の学習である。観察のため一時的に飼っていた鳩が、教室中を飛びまわっているところもそれを感じさせる。ただし、「本作り」は校内で催される「Book Week」に展示するための「ABC」の本で、各自が関心のあるテーマを学習した成果として生まれるものとは若干異なる。一例をあげれば次のようである。

And Zucchini is loved by Zebras.

There is an Ice cream in Iowa.

A king is in Kentshacan Alaska.

There is a Milky mouse in Mississippi.

An Oval orange is in Oregon.

There is some Winter wine in Wisconsin.

アイデアはいろいろあるが、全体として頭韻をふんだものが好まれるようだ。“W is for Wisconsin, which is where we live.”と云うやうに。

彼女がオープンクラスの実践に触れるようになったのは、大学のサマーセッションにたまたまそういうコースがあったためだが、何よりも魅力を感じたのは教師に「自由と選択」の余地があるからであり、教科書とワークブックだけに頼る授業はやりたくないからだという。結局オープンクラスに関心を抱くということは、教師が研究熱心だということなのである。

Jane Alberts のように、オープンクラスそのものではないが、オープンクラス的な実践をしている教師は Randall 以外にもあちこちに散見される。それは週一回統合学習のプロジェクトを設ける、週一回外部から客を呼んで話をしてもらうといった程度のことであるが、それだけでも「普通の」学級とは非常に違った雰囲気を持っており、子ども

もきわだって活動的である。いずれにせよそれはオープンスクールの「後退」した姿であるが、逆にいえば、流行や上からの普及を離れて、こういう形でこそオープンクラスの実践のエッセンスが公立学校の教室に残っていくものだとみられる。それはまた日本の公立学校での「ゆとりの時間」をどう活用していくかといった問題にかなり近いのであり、日本の公立学校で「オープンスクール」と称する学校は、まさにそのレベルにあるのである。問題はその「ゆとり」の活用がどの程度教師ひとりひとりの主体性に支えられているか、である。

D 全校型オープンスクール

——私立学校のオープンクラス——

Wingra School は、私立学校だが、マジソンで唯一の現存するオープンスクール（オープンクラスではなく）である。毎学年始より十月一杯は参観謝絶とのことで、十一月に入ってやっと訪問を許された。Wingra とはマジソンにある湖の一つなので、美しいキャンパスを連想させるが、実際には廃校になった古い公立学校の校舎に、保育園などと一緒に間借りしている。建物の外観はちょっと面白いの

だが、周囲の環境は良いといえない。

ディレクターに逢って話を聞く。ギスギスした落ち着かない感じの女性で、参観もOKの得られた一部の教室しか入れてくれず、あまり「オープン」な雰囲気ではない。その上狭苦しい埃臭いような部屋の片隅に押し込まれる感じで、気が滅入って来る。

学校は一〇年ほど前に「イギリス型のオープンスクール」として開校した。当時から教師がまだ二人残っている。生徒数は一二〇名（K〜七学年）で五クラスだから、一クラス平均二四名で公立小学校なみだが、各クラスともヘッドティーチャーとアシスタントの二人がベアになっている（他に音楽はボランティアの教師が担当している）。ヘッドティーチャーのうち三人はイギリスで実際にオープンスクールに勤務した経験があり、あとの二人は大学院の博士課程でオープンスクールの研究をしたという。そういう「有能」な教師だから、カリキュラムは完全に各教師にまかされている。各教師は一つの型を守るのではなく、自由に自分の「教育哲学」を編み出していくのだという。

オープンプラスは手間がかかるのが当然であって、教師はみんな子どもが帰ってから五時すぎまで残って仕事をし

ている。また用務員がおらず、掃除^{クリーニング}が子どもの仕事になっている（私立学校には時々ある）。植物、黒板と黒板消し、集会所、学習エリア、アートエリア、教材エリア、算数エリア、スナック、食卓など、どれも狭い範囲だが、受持分担が決められてある。

学習の面での特色の一つは、「Main Theme」という単元が週に四時間あって「人体」、「生き残り」………というように年間順を追っていく。これは一種の総合学習で、Midvaleの「りんご」に相当するともいえようが、生活単元というより、むしろ教材単元の学習に近いように思われる。シュタイナー学校のメイン・レッスンに似ているかもしれない。

子どもは各自自分の「ジャーナル」を作っており、これは努めて「創造的」になるように励まされている、という。これはイギリスのオープンスクールによくみられる「ユニット学習」やそれに結びついた「本作り」の学習に対応するものであろう。しかしじっくり時間をかけて、美的に表現するという点ではあまり配慮されているように思われなかった。また「ムーブメント」のような身体表現活動も行なわれていないようである。

結局この学校が「イギリス型のオープンスクール」と自負するゆえんは、アメリカ型オープンスクールより「構造」ができてゐること、つまり教師が学習内容を細かく規定しており、学習材を選ぶにあたって（たとえば、次にどんなプロジェクトをするか等）、主要な決定は教師がすることである、とディレクターはいう。確かに子ども中心の学習で、ありながら教師が指導性を放棄してないことがイギリスのインフォーマル教育の特長だとはシルバーマンも指摘しているが、ではどんな「構造」が作られているのであろうか。

授業の「構造」を垣間見てみる。朝九時すぎ、七、八歳の子どもたち一六人のクラス。教師は二人、みんなカーペットの内に坐ってレコード「Clap, Snap and Tap」(Activity Records Inc., Band 1, Hand Jive)にあわせて手を動かしている。両手をたたいたり、股をたたいたり様々な動きがある。時には「ハエを掴まえるのはどっちの手？」などという質問もする。

九時一五分から四グループに分れて三十分ほど手作業の学習。三角形のやや厚い板切れにネジクギを六本はめ込む、原色の模造紙を切り抜いてオートミールの空き缶に貼

りつける、その上にさらに黄色い紙テープを三本ほど胴に捲きつける、幅のある紙製のリングに、ボタンを四つずつ通した糸を五カ所とりつける（タンバリンのつもり？）、「タッチ・ダウン」という例のゲーム・マシーンで遊ぶ、の四種類である。子どもたちは一応熱心にやっていたがどうも作業の意味がよく分らない。教師の感じもあまりよくないし、子どもの仕事ぶりも、やつついで雑である。創造性とか面白さとも見られない。ただ教師の定めたことを子どもがやっているという感じである（一応交渉して選択する余地はあるようだ）。

これが終るとあとは一一時三〇分まで「静かに読書」。これはまた随分と長い。一人の女の子が本について教師に話をし出す。カーベットのの上に寝ころんでいた男の子が、イタズラでもしたのか一人離れて椅子に行くように命じられている。……

たった一クラスしか参観できなかったのだが、これがなぜ「イギリス型」のオープンクラスなのか今以て分らない。私がいかにイギリスで見たオープンクラスとはずいぶん様子が違っている。教室がまず明るくて美しい、子どもの仕事がいねいで、型にはめられていない、教師ももう少

しじっくりとひとりひとりの子どもをみつめている。そういう美的・人間的センスの方が、学習形態やシステムよりはるかに本質的なものではないか、と感じざるをえなかった。

まさに「ブレ・パッケージ教材」を批判したウィスコンシン大学の Apple 教授は、二人の息子をこのウィングラに入学させたのである。ところが長男にはよかったのだが、次男——養子に引き取った黒人の子——が不適応をおこしてしまった。いくら交渉しても学校側は自分たちの方法の正しさを主張して譲らないので、止むをえず退学させて Randall に入れたのである。自らの特徴を明確にせざるをえない私立学校がオープンエデュケーションを看板にすると、本来ひとりひとりの子ども達の現実に応じて柔軟なはずのものが逆に一種のパターン化・硬直化を来たすことがあるのだ、ともみられる。こんな事実も筆者のウィングラ校観察の印象の一つの補強材料になるかもしれない。

四、若干の考察

以上私立学校の Wingra School をも含めて、筆者の見

たマジソンの「オープンスクール」は学級の組織や学習の内容に若干の違いはあるものの、すべてに共通することは教室のレイアウトがユニークで、できるだけ豊かな学習環境を用意しようという意図がみられることである。そこではティーム・ティーチングの有無とかかわりなく、ひとりひとりの担任教師の創意と個性とが決定的に重要な役割を果たしており、上から画一的に「オープン化」することを要請されたのでは全くない。重要なことは、いわゆる「オープン・スペース・スクール」は一校もなかったことである (Wingra のばあいは財政上の理由から「間借り」をしているのであるが、「オープンスペースの校舎がほしい」とは聞かなかった)。オープン・スペース・スクールは、それを活用する以上、全校ぐるみでなければ意義がないし、そこでは個別化された学習指導の集中管理はみられるが、学級というひとつのコミュニティで子どもたちがそれぞれ自分の生活を作りあげていく、という生活表現の側面が乏しいように思われる。それが、Open Classroom と Open (Space) School との違いであろう。

いいかえればオープン・スペース・スクールは、学級という学習・生活共同体の解体を前提としているように思わ

れる。学級の主体性は今日の学校で大きくゆらいで来ているが、学級こそ教育制度のいわば「原点」であることを思うとき、教育改革が学級の深化に向うか、それとも解体に赴くか、十分に究めねばならない分岐点である。

さらにオープンクラスは、学習指導の個別化の徹底という側面でもとらえられる傾向が強いが、個別化はオープンクラスならずとも、アメリカではかなり浸透して来ているのであり、むしろ教材の受容よりも、学習環境を生活化し、子どものさまざまな表現をひき出し組織していく点にこそ注目すべき実践がみられる、ということである。

オープンスクールは、これまであまりにも当然のこととして不問に付されて来た、学校教育の「システム」に対する批判のひとつとして生まれて来た。現行の学校は、子どもの心を圧殺し、自発性を損ない、学習の喜びを奪い、創造性や自我の意識を失わせている、と現行制度の批判者たちは論じている。⁽²³⁾

このばあい「システム」の内容として何がとらえられているかが、慎重に検討されなければならないが、それを単に「個人差に應じられる」か否か、だけでとらえるのは、あきらかに事態を一面化しすぎている、といえよう。

ノース・ダコタはイギリスに源を発するオープンスクールをとり入れたひとつの中心地であるが、ノース・ダコタ大学のペローネによれば、オープンエデュケーションの特色は次のようにとらえられている。

(一) 学習はひとりひとりの問題であつて子どもによつて変化するし、学習速度も非常に違う。(二) 子どもは自己の学習に積極的にかかわる時に最もよく発達する。(三) 学習は学校内外の多様な場で生起する。(四) 学習は子どもというものが真剣に把握されるような環境で集中する。⁽²⁴⁾

(一) が学習の個別化・個性化にかかわることは明らかである。しかしいわゆる「一斉授業」のなかでは、学習の個別化・個性化は全く省みられないか、といえは必ずしもそうはいえない。⁽²⁵⁾ また(二)~(四)も全部学習の個別化・個性化を前提としていっているととらえることは必ずしも当を得ないであろう。大切なことは学習題材の質であり、それが子どもにとってどのようなリアリティを持っているか、子どもひとりひとりの事物の認識のし方、行動の特質をきちんととらえられているかどうかではなからうか。それはむしろ、戦前からいわれて来た学習題材や学習過程の「生活化」に近いのではないかと思われる。

実際、オープンクラスでは、(広義の)教材は次第に子どもたちから生まれたアイデア、級友たちの共通体験、身近な日常生活に求められるようになる。つまり「オープン化」とは、なんらかの意味で「生活化」なのであり、これは「逆もまた真」といえよう。そこでは、教師は子どもたちを自分の意のままに管理・支配するのではなく、手助けをし、案内をし、奉仕することになるのだが、もちろん単に子どもを「愛する」だけでは十分ではない。教師は子どもが経験していることを意識化させ、学習と学習とを結びつけ、分析や解釈を通して活動の意味をより深いものにするように積極的に子どもを援助しなければならぬのである。この意味では、教師は平板な「一斉授業」よりははるかに密で積極的な役割を果たさなければならないのである(この意味での教育の「オープン化」は、戦後「新教育」にもあったのだが、一部を除いてやや上すべりしてしまったように思われる)。

また、「オープントラブルーム」での学習は、単なるプログラムの予定調和的進行ではなく、かなりドラマチックな展開の過程(advancing)でなければならぬ。教師も子どもといっしょになって、「とにかくやってみよう、そし

たらどういうことになるかを見よう」というのが基本的な態度となる。ところが教師は単に子ども相手の相手をしているのではない。その結果を子どもも望ましい成長の方向性に見通しをいつも深めながら考量し解釈するのである。一方で子どもを解放しながら、しかも成果のあるような判断をさせなければならない。この一面における子どもへの自由の尊重と、他面教師の援助・介入の弁証法のなかに、ほんとうの意味での学習指導が存在しうるのだからである。「オープントラブルーム」とは、このような学習指導、つまり「informal teaching」を行なう場のことであって、単なるオープンスペースや、ティーム・ティーチング、異学年集団など、外的・物的条件は副次的でしかないといえよう。

子どもに真の選択をする自由を認める、という点が決定的に重要である。自分が主体的に選択することを通して発達する、ということが人間の教育を権利とするか、義務ないし押しつけてしまうかの決定的な分れ道だからである。⁽²⁶⁾子どもは何を学ぶかを決断し、重要な選択をし、その結果の責任をとるのである。

もっともこの「選択」は、実は非常に形式的になりやすく、「選択」すること自体を押しつけられることにもなり

やすい。

学級委員の選任とか、遠足のプログラムの作成とかいったことは、とかく形の上での選択になりやすい。合唱の曲目決定などでもそうである。問題は「ひとりひとり」にあって学習の場につねに真の選択がなければならぬ、ということがある。集団としての決定に子どもひとりひとりが参加していることが保証されるのはもちろんのことであるが、さらにその学習・指導の過程でもひとりひとりの子どもに、たえず主体的選択・決断の機会を保証せねばならぬのである。

教師が、オープンプラスルームでは、むしろ「伝統的」な教室以上に子どもたちの学習や生活に対して積極的な参加者であることを、改めて強調しておく必要がある。教師は教室の学習環境をととのえ、子どもたちの学習生活の組織者であり、経営者である。しかもそれは子どもが自己決定や自己責任を持つ自由を損なわぬよう、学習集団の感情が育つよう、そして子どもたち相互間に尊敬と信頼と関心にとまづく自立した関係が深まるように行なわれなくてはならないのである。

もちろん、そういうことが出来るためには、教師にはひ

とりひとりの子どもがよく見えていなければならない。子どもが好きだ、といっただけでは足りない。子どもの実事について、その解釈について、十分に知的でなければつとまらない仕事である。日本の教育遺産の中でこうした課題につながるものを求めるならば「児童の村」運動や生活綴方教育などであろう。

Appleはオープンスクールを社会的に見ると、イギリスでは労働者階級の子どもたちのための学校改革であったものが、アメリカに輸入されるとむしろ富裕階級の子どもの学校になってしまっていると批判している。マジソンでも全校がオープンスクールになっているのはウィングラだけというのも右の指摘にあてはまるであろう。

だがアップルは、オープンプラスの実践をしている教師に対しては、むしろ肯定的で積極的な評価をしていた。それは普通学級の教師たちよりも、概して仕事熱心であり、なによりも教師としての主体性——自分で教材を選択し、カリキュラムを開発する「自由さ」を持っている、という理由からであった。ただそれぞれの教師がバラバラで自発的な相互交流や会合がなかなかできない——組織的活動の欠落——が問題である、という。オープンスクールと密接

不可分の関係にあるのが、ティーチャーズ・センターであるはずのだが、マシソンのそれはもう形だけで、実質的には崩壊している、ということも嘆いていたのである（実際、Exchange という教員研修機関が教育委員会事務局の建物の中にあつたが、教師が単位を習得して資格を向上させるためのもので、主体的な実践交流の場としてはほとんど機能していなかった）。

オープンスクールから生まれた実践が、本当にひとりひとりの子どものための学校を創り出していくのには、文字通り「草の根」からの再生が必要とされているのである。

注

- (1) たとえば日本教育学会での「シンポジウム・授業研究における今日的課題」、『教育学研究』第五〇巻一号、一九八三年三月。
- (2) たとえば愛知県東浦町立緒川小学校、同卵ノ里小学校など「オープンスクール」を自称する学校ではこのような指導観をとる。校舎もオープンタイプの設計になっている。
- (3) 小沢周一「オープンスクールについて」、細谷俊夫編『学校教育の基本問題』、評論社、一九七三年。
- (4) 稲垣忠彦『アメリカ教育通信』、評論社、一九七七年。
- (5) N. Bennett, "Teaching Styles and Pupil Progress", Harvard University Press, 1976.
- (6) 小野由美子「オープンスクールと子どもの学力発達——教授法と教育効果——」、『教育学研究』第四八巻三号、一九八一年九月。
- (7) 稲垣、前掲書、二〇七頁。
- (8) 『アメリカ・カナダ教育研究開発事情視察団報告書』、教育開発研究会、一九八一年、一〇七頁。筆者がマシソンでインタビューした教育学者 Walter Kolesnik 氏や、後述の Randall 小学校長なども、この点については同じ意見であった。
- (9) Michael Apple, "Work, Class and Teaching", (タムプ版) 1982, p. 6.
- (10) Michael Apple, "Curriculum Form and the Logic of Technical Control", "Economic and Industrial Democracy", Vol. 2, 1981, p. 300.
- (11) M. Apple, op. cit., p. 298.
- (12) M. Apple, op. cit., p. 312.
- (13) たとえば無学年制は一九四二年にミルウォォーキーの学校で始まったのが最初である。個別化については IGE (In-

dividually Guided Education) がやはりウツァムソニン
大学をベースにして開発されている。cf. H. J. Klausmeier
et al. (ed.), "Individually Guided Elementary Edu-
cation", 1977.

(14) 一九八二年四～五月観察。

(15) 上のレイアウトは近くの Shorewood Hills 小学校の
Mrs. Murray の教室をモデルにしている。彼女の担当学
級は当時普通学級であったが、オープンクラス運営の経験
者で Mrs. Murton の先輩であった。

(16) マジソンでは一九六八～七〇年度に、三四・三二七だっ
た生徒登録数が、八〇～八一年度には二四・二四一にまで
下がった。

(17) Vito Perrone, "Open Education: Promise and Prob-
lems", The Phi Delta Kappa Educational Foundation,
1972, p. 29.

(18) 年度末の夕方学校で「ピクニック」という芝生の上での
夕食会があり、大勢の父母が子ども連れて参加したが、学
校側から出たのは校長と Mrs. Murton だけであった。学
年始め学級毎の懇談会でも、彼女の学級だけは飛び抜けて
父母の出席率が高い。

(19) 一九八二年九月視察。同年九月三日付の Wisconsin

State Journal は「マジソンの二～四年の子どものため
のためのオープンクラスが、まだ今年も Midvale で開か
れている。個人差への配慮、異年齢の子どもが集まるの
が、このプログラムの特徴」と報じている。

(20) 一九八二年十一月観察。

(21) 一九八二年十一月観察。

(22) Charles E. Silberman, "Crisis in the Classroom,"
1970, 山本正訳『教室の危機』(上) 二三四～二三五頁。

(23) V. Perrone, op. cit., p. 7.

(24) Ditto, p. 8.

(25) 安彦忠彦『授業の個別化指導入門』、明治図書、一九八
〇年、一九六頁以下。

(26) Virgil M. Howes, "Informal Teaching in the Open
Classroom", Macmillan, 1974, p. 7.

(27) Ditto, p. 99.

(28) 筆者の聞き取りによる。