

# オープン・スクールの今日的意義とその課題

## ——伝統的学校との対比をめぐる一考察——

中山 幸 夫

### はじめに

嘗てデューイ（Dewey, J., 1859-1952）は『学校と社会』において、伝統的な旧教育の問題点を次のように指摘したことがある。すなわち、「旧教育は子どもたちの態度を受動的にする，……子どもたちを機械的に集団化する……，カリキュラムと教育方法が画一的である……。旧教育は，これを要約すれば，重力の中心が子どもたち以外にあるという一言につきる。<sup>1)</sup>」と。時に1899年のことである。ある意味で，デューイの指摘したこのような旧教育的状況は，それから約一世紀後の今日の学校教育においても，依然として変わらぬ一般的な現象であるといっても過言ではない。我が国においても，学校と子ども（児童・生徒）をめぐる様々な問題（落ちこぼれ，教師の体罰，校則の強化，いじめ，学校ぎらい，登校拒否<sup>2)</sup>，等々）が指摘，報道されているが，それらは少なからず学校の旧教育的体制に起因する問題であることは間違いない。また，それは程度の差こそあれ，他の主要先進諸国の学校教育においても同様の状況であろうと考えられるのである。

さて，近年，上記のような問題意識において，学校における旧教育的体制を根本的に再検討し，その問題点を改善しようとするいくつかの新しい教育的試みが，世界の各地で心ある教育関係者によってなされるようになった。これらの試みの中には，従来の学校教育のもつイメージを打ち破るようなものも少なくない。また，現にこれらの試みのうち，その一部は

我が国の学校教育においても実際に取り入れられているのである。そこで、本稿では、こうした教育的試みの中のひとつである「オープン・スクール」に注目し、これを取り上げることとする。そして、これを伝統的な学校教育と対比的にとらえつつ、併せてその思想的背景と方法原理の基礎等についての考察をふまえながら、その今日的意義と課題について考察、検討してみたいと考える。

## I. 伝統的学校教育の特質と問題点

伝統的旧教育の典型ともいえる我が国の一般的な学校教育の特質から考察を始めることにする。周知のとおり、我が国における近代学校制度の基礎が築かれたのは、明治5年（1872）の「学制」公布においてであるが、これ以降我が国の学校教育においては、多くの知識を能率的に子ども達に伝達するための方法として、「一斉教授法」を導入することになるのである。<sup>3)</sup>

一斉教授法は、自然発生的には古い時代から現れていたと考えられるが、それが本格的、かつ大規模に実施に移されるようになるのは、産業革命期のイギリスにおいてである。英国国教会の牧師であるベル（Bell, A.）と非国教派の教師であるランカスター（Lancaster, J.）によって同時期（1797～1798年）に編み出され、「助教法」（monitorial system）とも呼ばれたこの方法は、大量の子ども達に、読み、書き、計算（3R's）の初歩を教えようとするものであり、産業革命の進行を背景に、工場制生産方式を採用しようとする世界の国々にまたたく間に導入され、やがてその国の実情にあった発展を遂げることになった。我が国への一斉教授法の導入は、後に東京師範学校教師となる米国人スコット（Scott, M. M., 1843～1922）の紹介によるものであるが、それは当時の時代状況との絡みで、またたく間に全国の学校現場に普及していくのである。今日一般に「一斉授業」と

呼ばれる方式の基礎は、我が国においては明治期に確立されたと言えるのである。

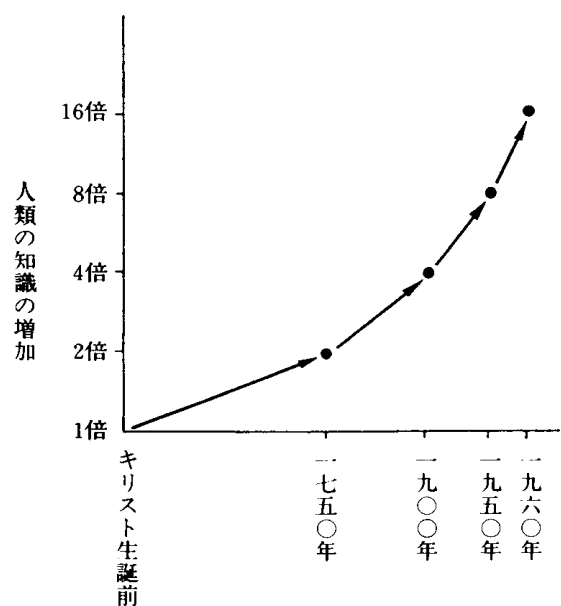
ところで、この「一斉授業」は、基本的には一人の教師が、黒板を背景に、ひとまとまりの学習者の集団に対して、同一の教育内容を、同一の時間内に、同一の場所において教授・指導する方式である。従って、その授業形態は、加藤幸次氏も指摘するように、「学級集団」に基礎づけられた「一斉性」と「画一性」をその特質とするものであることがわかる。すなわち、授業においては教師が児童・生徒の学習活動を完全にコントロールし、また子ども達全員が一斉に学習活動を開始し、停止しなければならない。また、教師の「発問」発言・発問的指示により、学級の子ども達は、原則として全員が同じ（画一的な）学習内容に取り組まなければならないのである。ここに、「学級集団」による「同歩調」・「同一内容」の学習活動が展開することになる。しかも、このような学習方法における「一斉性」と学習内容における「画一性」を特質とする授業は、学習における同一の成果、結論を目指すものであり、それは教師による「評価」発言によって、同一方向へとコントロールされているのである。<sup>4)</sup>この意味で、「一斉授業」は本質的に教師中心・教授活動中心の授業方式であることを改めて確認しなければならない。

では、こうした授業形態において起こりうるマイナスの結果は何か。それは端的には、教室における子ども達が学習に対して少なからず受身になり、やがて学習に対する意欲を減退させていくという状況である。憂えるべきことに、今日こうした傾向は、上級学年になるにつれて顕著になっていくのであるが、実はここに伝統的な「一斉授業」のもつ本質的な問題が潜んでいると言えるのである。例えば、「落ちこぼれ」の問題を考えてみたい。1960年代から70年代にかけての「教育爆発」の時代状況において、我が国では小・中・高等学校の児童・生徒が、それぞれの全体に対する3割、5割、7割という比率で、各学校段階の教科内容を理解できずに「落

ちこぼれ」ていると指摘された。マスコミは、こうした問題状況を「7・5・3教育」などと表現したが、いずれにしても、こうした結果は、子どもの自主性・自発性の少なからぬ犠牲の上に成り立つ、「一斉授業」をその本質とする伝統的な学校教育のあり方に起因するものである。

教師中心・教授活動中心の「一斉授業」は、確かにそれなりの歴史的存在理由をもつ教育方法である。それは、既成の知識や技能、価値観、等を子ども達に伝達する上で、何よりも効率的で経済的な方法だからである。加えて、教師にとっては、子ども達を管理する上で都合よく運用できるという側面を併せもつからである。実際、このような方法に基礎づけられた学校教育により、文盲率は急速に減少し、我が国の子ども達など、「学力」（単純な計算力や知識）の国際比較においては世界で常にトップである<sup>5)</sup>とさえ言われているのである。その意味では、学校における伝達機能の重要性は無視できない。しかし、こうした伝達機能にも当然の如く限界がある。従って、学校における伝達機能が許容限度を超えたとき、そこに様々な問題状況が現れることになる。前述の「落ちこぼれ」の問題など、教科内容の質的・量的状況が無視した「一斉授業」一辺倒がもたらした伝達機能の麻痺によるものであると言ってもよいであろう。

ましてや、今日の時代状況を考えると、伝達機能を中心とする学校教育は極めて問題が多いと言わざるをえない。アメリカのシュワップ（Schwab）は1963年に「人類の知識の増加」に関するデータ（右図）<sup>6)</sup>を発表しているが、これによると我々人類社会における知識の総量は、世界の主要先進諸国が高度産業社会へと変貌を遂げた今世紀の後半



以降、いよいよ増大していることがわかる。この事実は、人類が今後の高度情報化社会の中で、より多くの知識と関わっていかざるを得ないことを示唆するものである。また同時に、学校教育に対しては、こうした膨大な知識を如何に整理・統合しながら子ども達に学習させるべきかを、内容論と方法論の両面において再検討すべきことを示唆するものである。いずれにせよ、ここに伝達機能を中心とする伝統的な学校教育はその限界を露呈するに至るのであり、同時に時代の状況に対応することのできる新しい学校教育の形態と方法論が必要となるのである。

## Ⅱ．オープン・スクールの登場とその特質

教育における今日的概念のひとつともいえる「オープン・スクール」(Open School)は、教育革新の世界的動向における、学校教育の人間化と総合化を通して「学習の主体化」を推進するひとつの試みとしてとらえることができる。ここでは、まず「オープン・スクール」が登場し、教育界に紹介された経緯から説き始めることにする。一般に「オープン・スクール」の登場については、例えばシルバーマン (Silverman, C. E., 1925 ～) が指摘するように、元々はイギリスにおいて「インフォーマル・エデュケーション」(Informal Education), 「インフォーマル・スクール」(Informal School) として現われたものであり、イングランドの中央教育審議会(「プラウデン委員会」)がこれに注目して報告書(1967年)の中でとり上げ、奨励したことにより、世界の教育界の関心を集めるようになったものである。<sup>7)</sup> プラウデン委員会はその報告書において、この種の学校を次のように紹介している。「嘗て学校で教育を受けたことのある人が、1966年におけるその学校を参観するならば、多くの点で驚くべき発見をするであろう。それは、その人が正規の始業時に学校に到着したとき、次のような光景を目の当たりにするからである。まず、多くの子ども達が、か

なり前から学校に来ているらしいということ。しかも、彼らは運動場でじっと始業を待っているのではなく、校舎の中で生き物の世話をしたり、興味深い手作業をしたり、本を読んだり絵を描いたり、さらに彫刻・編物・楽器演奏をしたりしているのである。おそらく何人かの教師も早めに来ているのであろうが、教師がそこにいるかいないかは、子ども達の行動にそれほど変化を与えるわけではない。……教師は子ども達の前に立って一斉授業をするよりも、むしろ子ども達の中に入って、彼らの活動に参加したり、助言を与えたり、共に討議したりする存在としてその役割を果たしているのである。<sup>8)</sup>」

その後、この種の学校は、アメリカにおいて「オープン・スクール」という名称で呼ばれるようになり、「オープン・クラスルーム」(Open Classroom)、「オープン・エデュケーション」(Open Education)等のそれとほぼ同じ意味を表わす類似の名称<sup>9)</sup>とともに、世界の教育関係者に知られ、今日に至っているのである。そのため、本稿では、これらの名称のものを一様に「オープン・スクール」として扱い、必要に応じて(引用等において)それぞれの名称で表記するものとする。

ところで、スポーデク (Spodek, B) は「オープン・スクール」を教育運動としてとらえる立場から、次のように述べている。「それは、一つの教育運動ではあるが、……明確な理論から出てきたものではない。……あくまでも下から盛り上がってきた教育運動であり、従って、《真理》を発見するために出かけていくことができるただ一つのメッカなどといったものは存在しない。<sup>10)</sup>」と。このスポーデクの指摘は、とりもなおさず「オープン・スクール」が従来の教育運動において見られた典型的特徴をほとんど持たない教育運動であることを示唆するものである。すなわち、「オープン・スクール」は日々の教育実践に携わる現場の教師を中心とする教育関係者達の問題意識に支えられ、地道に展開されてきた教育運動なのである。その意味で、これは注目すべき教育運動のひとつであると言えよう。

だが、「オープン・スクール」はひとつの教育運動でありながら、その「オープン」という言葉のもつ特徴のために、その属性を明確にすることが時に難しさを伴うものであることも事実である。一般的な言葉のイメージからすれば、「オープン」であることは、学校教育が従来からもっていた様々な面における閉鎖性やそれに伴う画一性を排除することであろう。閉鎖的で画一的な状態のものを開放的で多様なものにすることは、ある意味でその形式を固定化せず、柔軟性を維持した状態にしておくことでもあるが、反面こうしたことが「オープン・スクール」についての曖昧でつかみどころのない解釈を生み出す要因にもなったことは、確かに否定できないところである。そのため、「オープン・スクール」においては、「オープン」であることの具体的意味内容を直ちに共通項でまとめることは少なからず難しさを伴うものであるが、佐伯正一氏の見解を参考にするならば、それはおおよそ次のようなものとしてとらえることができるであろう。すなわち、「オープン・スクール」とは「教室と廊下ならびに教室と教室との壁をできるだけ取り除いて、教室を大きな広間にかえ、その中に様々な学習センターを設け、それぞれのセンターにはその学習に必要な教材や教具を揃えておく。決められた時間割はなく、それぞれの子どもは自分で計画を立て、それに従って活動をし、教師による学級一斉の教授はない。同一広間で活動するグループも、同一学年の者とは限らない。」<sup>11)</sup>という学校形態である。これを整理すると、「オープン・スクール」においては、①学校が空間としてのオープン・スペースを中心に機能しており、②学年や学級は必要に応じて解体され、③教科の枠も必要に応じて取り外され、統合された形の教材・教具が用意される。また、④子ども達は学習するうえにおいて、自主性や創造性を大いに尊重され、⑤自らの興味や必要に応じて、取り組むべき教材・教具を自由に選択し、⑥自らのペースで学習を進めることができる。そして、⑦教師は、一人ひとりの子どもの個性に即した学習指導を行なうことになるのである。

我が国において、「オープン・スクール」は「壁のない学校」として知られるようになった。それは、まず建築物としての学校という点において、伝統的な「北側廊下一文字型」校舎<sup>12)</sup>とは対照をなすものである。また、それを支える授業観、子どもの成長・発達観、能力観、集団観、等には、伝統的な学校教育に対するアンチ・テーゼとも言えるべきものが汲み取れる。こうした特質に基礎づけられた新しい学校が、我が国では1970年代後半以降、徐々に増加の傾向を示すようになった。とりわけ、昭和59年（1984）から文部省が「オープン・スペース」に対して補助金を附与し始めて以来、この傾向に拍車がかかり、その後毎年、小・中学校合わせて500校近い「オープン・スクール」が全国に登場するようになったのである。<sup>13)</sup>無論、これらの「オープン・スクール」はすべてが同様の教育実践を展開しているわけではないが、少なくとも前述の基本原則をふまえたうえでの学習指導を展開しているのである。そして、それぞれの「オープンスクール」が目指しているものは、端的には学習の個別化・個性化であると言えよう。ここに、新しい学校形態としての「オープン・スクール」は、子ども達に対して主体的な学習を保証する場となり得るのであるが、いずれにしても、ここで確認すべきことは、「オープン・スクール」のシステムが子ども達の個性を尊重し、彼らにとっての学習環境を可能な限り「開かれた」ものになっているという点である。

### Ⅲ．思想的背景と方法原理の基礎

では、このような「オープン・スクール」における特色は、どのような思想的背景から出てきたものであろうか。こうした問いかけに対して、教育哲学者であるネラー（Kneller, G. F.）は次のように述べる。「それは自ら成長・発達しようとする子どもの内在的生命力を直観的にとらえるとともに子どもの直接的な経験や興味・関心を尊重し、子ども自身のもつ自発



的な自己形成力を重視したルソーの人間観，教育観にその源泉がある。」<sup>14)</sup>  
このルソー（Rousseau, J. J., 1712-1778）の思想は，教育的ロマン主義（Romanticism）の先駆けとも言えるものであるが，ネラーによれば，そこには6つの思想的特質を見いだすことができるという。すなわち，(1)人間はその本質において善である。(2)教育の目的は自己発達を促進することである。(3)子どもは自ら能動的に学習を展開すべきである。(4)固定化されたカリキュラムは子どもの学習にとって適切なものではない。(5)子どもの教育と生活との間には隔たりがあってはならない。(6)競争と格付けは子どもにとっては有害無益である。<sup>15)</sup>

このような子どもの本性に対する信頼，並びにその知的能力の自発性と解放を尊重する考え方は，ルソー以降いわゆる新教育の思想的系譜のなかで継承されてきたものであるが，ネラーは「そこにおいて強調されていることは，子どもの自己活動，自己表現，および自己達成の重視であり，またこうした配慮がよりよき社会を創造するという信念を形成している。」<sup>16)</sup>と指摘する。すなわち，ここには子どもに対して受動的な態度と教え込みを強いる傾向の強い，伝統的教育に対するアンチ・テーゼの思想を読み取ることができるが，こうした考え方は心理学の立場におけるピアジェ（Piaget, J., 1896-1980）の理論からも基本的に支持されているのである。

すなわち，ピアジェの見解においては，知能の発達子どもと環境との間の相互作用によって生ずるものであり，子どもは自らの能動的活動を通してこそ主体的な学習が可能となるのである。また，認識がよりよく成立するためには身体感覚機能と運動機能を十分に活用しなければならない。これらのことはピアジェの説く「形式的操作の段階」以前においては，とりわけ強調されることであろう。プラウデン委員会の報告書の中には，こうしたピアジェの見解をふまえつつ提案を述べた箇所が少なからずある。また，シルバーマンも『教室の危機』の中で「教育の実践面に関して，ピアジェの最も重要な貢献は，子ども自身が自分の教育と，知的成長におけ

る主動因であることを明らかにしたことである。<sup>17)</sup>」と評価し、ピアジェの見解を「オープン・スクール」を特徴づけ、正当化する理論であるとして、その概要を紹介している。

このように「オープン・スクール」においては、ルソーに端を発する教育的ロマン主義をその思想的背景としながら、ピアジェの理論に即するかたちで、子ども達の活動における自発性・主体性を積極的に認めているのである。

ところで、スポーデクなども指摘するように、「オープン・スクール」は新教育の思想をその背景にもちながらも、嘗ての「進歩主義教育の学校」<sup>18)</sup>と必ずしも軌を一にするものではない。両者にはいくつかの相違点があると考えられるが、とりわけ注目に値するのが教師と子どもとの関係（端的には、教師の子どもに対する役割）についての視点のずれであろう。すなわち、嘗ての「進歩主義教育の学校」は「児童中心」のスローガンを掲げ、教師は如何に子どもの活動における自由を保障すべきかに力点を置いていたのに対し、「オープン・スクール」では、教師は如何に子どもの活動にとって必要かつ適切な学習環境を準備するかに力点を置いている、と考えられるのである。以下、この点について考察を加えることにする。

まず、コール（Kohl, H）の見解に着目してみたい。コールによれば、「オープン・スクール」とは「子ども達の自己発見を可能ならしめる環境である。」<sup>19)</sup>という。その意味からすれば、ここで二つのことがポイントとなるであろう。すなわち、子ども達はどのような環境の中で学習を展開していくことが望ましいのか。また、そこでの教師の本質的役割は何か、ということである。これに関連して、シルバーマンは次のような示唆的見解を述べている。「子ども達が何に興味をもつかは、彼らが生活する環境の作用と彼らの才能によるのであるが、その環境をでき得る限り最良なものに組み立て、おののおのの子どもに興味や必要に応じて、それを変化・発展させることが教師の責任となってくる。」<sup>20)</sup>「プラウデン委員会がその報告

書の中で述べるように、教師の職務は子ども達の挑戦意欲を十分に掻き立て、かつ彼らの手が届かないというほどむずかしいものではない環境と機会をつくり出していくことである。……すなわち、教師は、子ども達が自分のペースで、また独自の方法で学習できるような教室環境をつくり出していかなければならないのである。<sup>21)</sup>

いずれにしても、「オープン・スクール」がその理念において、子ども達を単なる集団として画一的に取り扱うことなく、あくまでも個としての能力や個性を発展させることを目指すものである限り、そこには子ども達が自らの興味や必要に応じて、自由に自己選択することができる教材・教具が必要となる。そして、子ども達はこのような教材・教具と取り組みながら、自らの責任において学習課題を解決していくことになるのである。ネラーは「自己発見が可能であるか否かは、自己選択が許されているかどうかによる。」<sup>22)</sup>と述べているが、このネラーの言葉に従うならば、子ども達は自己選択した教材・教具との取り組みを通してこそ主体的な学習が促進されるのであり、そうした学習の積み重ねの中で、自分を取り巻く世界と、さらに自分自身についての理解が可能となるのである。同様のことは、スポーデクも次のような表現で述べている。「学習というものは、子どもが環境に働きかけ、情報を引き出し、この情報に基づいて知的な仕方で作業するときに結果する、と考えられる。」<sup>23)</sup>と。従って、以上の事柄から考え合わせると、「オープン・スクール」における教師の本質的役割とは、端的には教材・教具を中心とする学習環境の構成者として、また子ども達の自己選択の保証者として、彼らの学習活動を援助することであると考えられるのである。

しかし、このような学習環境の構成者、自己選択の保証者としての教師は、子ども達を決して放任するわけではなく、まして厳しい管理下においているわけでもない。これに関連して、シルバーマンはイギリスの「インフォーマル・スクール」の教師の権威のあり方にふれながら、「子どもの

興味に端を発する学習を提案するということは、大人の権威の放棄を提案するものではなく、単に権威が行使される方法の変化にすぎないのである。……インフォーマル・スクールの教師たちは、自分たちが教える責任に対して、なんら疑問を感じることはない。」<sup>24)</sup>と指摘する。また、プラウデン委員会の報告書も、教師の権威、及び教師と子どもとの関係における教授と学習のあり方について、次のように述べている。「教室においては、学ぶことと教えることの両方が存在しなければならない。子ども達は、全く何の知識ももっていないものに深い興味を持ったり、それについての技能を発達させたりすることはできない。そのため、子ども達は教師から指導されなければならない。」<sup>25)</sup>と。ここで引用したシルバーマン、並びに委員会の報告書にみられる見解は、子どもの学習における自由や主体性を尊重しながらも、同時に教師の指導性が重要であることを認めるものである。そして、こうした教師の指導性が発揮されるのが、教材・教具を中心とした学習環境を準備・構成する段階と、子ども達の学習の展開過程で必要に応じてなされる助言においてなのである。委員会の報告書においても指摘されているように、「オープン・スクール」における教育は、まさに《環境による教育》<sup>26)</sup>であると言える。従って、学習環境を準備・構成し、さらに助言を通して子どもと環境との媒介となる教師は、その権威を全面に強く打ち出すことはしないまでも、子ども達一人ひとりのための学習環境の管理者であり得るという点において、実に優れた指導性を発揮していると考えられるのである。

以上、本節でこれまで述べてきた事柄をふまえつつ「オープン・スクール」における方法原理の基礎についてまとめるならば、それは学習環境の構成者、また助言者としての教師と、学習者としての子どもが、相互に主体的な関係を維持するところに成立する、「教える」と「学ぶ」とのバランス的統一を図るという点に求めることができるであろう。なお、こうした方法原理の基礎に関しては、そこに「モンテッソーリ教育」との

多くの類似性を確認することができると思われる。そればかりでなく、両者はその思想的背景としての子ども観、教育観、等においても、極めて共通するものがあると考えられるのである。このことに関連して、例えばモンテッソーリ（Montessori, M., 1870-1952）の伝記を客観的な立場から著わしたクレマー（Kramer, R）は、「今日児童教育の分野で誰もが知っている理論、技術、事物を……挙げてみれば、今世紀の初めのモンテッソーリの研究に遡り、また彼女が考え出し、新しい方法で使用したものに辿りつく<sup>27)</sup>」と述べ、その中のひとつに「オープン・クラス」があると指摘している。また、マイルズ（Miles, D. T.）も、「オープン・エデュケーション」の中には「モンテッソーリ教育」の理論を根拠に現れたものがあると述べており<sup>28)</sup>、興味深いところである。いずれにしても、いま取り上げた二つの見解は、「オープン・スクール」と「モンテッソーリ教育」との少なからぬ類似性、関連性を示唆するものであろうが、この点に関する詳細な論究については他日を期したい。

#### Ⅳ．今日的意義と課題

以上、伝統的学校との対比をふまえながら、「オープン・スクール」について、その特質、思想的背景、方法原理の基礎、等を考察してみた。そこで、これらの考察を基にしつつ、本稿の中心的事柄である「オープン・スクール」の今日的意義と課題について述べることにする。

まず、今日的意義について、ここでは以下の三点を指摘することができる。第一点は、「オープン・スクール」が個の精神的充足に寄与するということである。既に述べたように、伝統的学校における一般的な授業形態である「一斉授業」は、既成の知識を伝達するうえで確かに効率的であった。だが、その反面、多くの場合教師から一方的に知識が伝達されるため、子どもの自主性・主体性の育成は二義的なものとなり、往々に

して学習意欲の低下，更には創造性の欠如という結果を招くことにもなった。とりわけ，学習意欲の低下は，昨今の教育問題のひとつとして頻繁に取り上げられているが，こうした問題は単に賞罰の手段を強化することで解決しきれものではない。賞罰等の外的条件による規制的手段は，一時的に学習の能率を上げることは出来ても，長期的に見れば，子どもの疲労や欲求不満を強め，かえって学習意欲を減退させる結果を招き，少なくとも学習意欲の質的向上には貢献しないことが多いと言われているからである。<sup>29)</sup>そのため，ここで課題となるのが，如何にして子ども自身の主体的な学習意欲を育てるかということであろう。これについてはいくつかの具体的な対応が考えられるが，いずれにしても重要なのは，子ども達の能力や発達段階および経験領域という点を十分に考慮した上で，適度な内容の教材・教具を子ども達自身が主体的に選択できる状況を設定しておくことである。この点において，「オープン・スクール」の学習環境は，子ども達の内的条件・欲求に対して可能な限り配慮したものであり，その意味で上記の課題に答えうるものと言えるであろう。このように，子どもは自ら学習意欲を喚起し，主体的に学習を展開することのできる環境においてこそ，初めてその精神的充足を達成することができるのである。

今日的意義の第二点は，「オープン・スクール」における学習システムが自己学習能力や，更には自己教育力の形成に有効でありうるということである。そもそも「自己学習能力」とは，波多野誼余夫氏によれば，独立達成傾向としての自ら学んでいく力，あるいは自ら必要とする知識を創りあげていく力であるが，本来こうした能力は受動的な学習においては獲得し難いものと考えられる。そのため，自己学習能力の獲得を可能とするためには，何よりも内発的動機づけとしての知的好奇心や向上心を尊重しながら，子どもの学習活動を見守る必要があるだろう。そして，知的好奇心や向上心を育てるためには，学習者である子どもに可能な限り自己選択の自由を与えなければならないのである。ともあれ，子ども達はこのような自由

度の高い学習環境のなかで、自発的に学ぶことのできる喜びを味わうと共に、理解を積み重ねていくことによって生ずる根源的な自信ともいえるべきものを獲得するのである。また、認知心理学者であるブルナー（Bruner, J. S., 1915～）は「発見学習」を提唱した書としても知られる『教育の過程』において、「どのような学習行為にしろ、その第一の目的は、学習によって得られる楽しさのうえに、なおそれが、将来われわれにとって役立つということである。<sup>3 1)</sup>」と述べ、更に「学習した観念が基本的、または基礎的であればあるほど、新しい問題に対する適用性の範囲がひろくなってゆくであろうことはほぼ確実である。<sup>3 2)</sup>」とも説いている。ここには、ブルナーの唱える「非特殊的転移」<sup>3 3)</sup>（nonspecific transfer）についての見解（すなわち、前の学習は「原理や態度の転移」に伴って、後の学習をより能率的なものにするという仮説）が示唆されているわけであるが、こうしたブルナーの理論をふまえるならば、当然以下のことが指摘されるであろう。すなわち、自発的・主体的な学習はその一連の積み重ねによって、単なる知識や技能の獲得にとどまらず、学習する喜びや自信によって支えられた、生きて働く〈学びとる能力〉と主体的に〈学ぶ態度〉—これらは自己学習能力や広い意味での自己教育力の基礎・基本ともいえるべきものであろう—を子ども達にもたらしうるということである。生涯学習の時代と言われる今日において、こうした自己学習能力や自己教育力の基礎・基本を育成することは、学校教育に課せられた重大な使命であることを改めて銘記しなければならない。

今日的意義の第三点は、「オープン・スクール」が国際化の進展に対応するシステムと機能を備えていることである。国際化の進展については、学校教育も当然こうした変化に対応していくべきであることは言うまでもない。文部省は「国際化の進展に応じた学校教育の役割を考える場合、最も重要なことは、国際社会の中で信頼される日本人を育成することであらう。<sup>3 4)</sup>」という見解を示しているが、ここでいう「国際社会の中で信頼され

る日本人」とはどのような人間であろうか。これについては、いくつかの解釈が可能かと思われるが、少なくとも国際社会の中で生きるということは、栗本一男氏が指摘するように、「複数の文化の中で生きることであり、複数のシステムを使いわけること<sup>35)</sup>」である。従って、そのためには何よりも異質なものを理解し、それと共存しようとする態度や能力が求められることになる。「国際性」とは多分にこうした態度や能力を指すのであろうが、それはこれまでの我が国の学校教育が必ずしも積極的に育成しようとはしなかったものである。なぜならば、伝統的な学校教育においては、その授業形態と表裏一体をなすかのように、同一性や均一性を良しとし、異質性を排除しようとする傾向が多分に見られたからである。こうした状況の下では、多くの場合、思考の一元化が求められることになり、多元的な思考は評価の対象からはずされることになるといっても過言ではない。ここには、異質なものを認めようとする精神的態度は、極めて育ちにくいと言わざるをえない。また同時に、自らの主体的な考えや意見をもつことも困難となるのである。「オープン・スクール」はこのような点でも時代の要請に応えようとするものである。子ども達は主体的かつ個性的な学習を通して、多元的な思考が可能となるであろう。その結果、積極的に自らの考えや意見を述べながら、同時に仲間の異なった考え方にも理解を示すことができる。こうした日常の学校生活の中での相互理解は、やがて国際理解を促す精神的態度、すなわち「国際性」へと発展していくであろう。「国際社会の中で信頼される日本人」を育成するためには、まず何よりも学校が様々な面で「開かれた」学習の場になることが必要なのである。その意味で、「オープン・スクール」は国際化時代における学校教育のあり方を探るうえでのひとつの手本となりうるものである。

次に、今後の課題について、ここでは主に実践に関わる課題3点を指摘しておきたい。第一点は、「オープン・スクール」では伝統的な「一斉授業」と比べて、学習の主体である子どもの自己選択の可能性が大きくなる



と考えられるが、それだけに子どもの選択能力や適性を見極めたいうえでの、教師の適切な助言・指導が必要となるということである。アメリカにおいては、こうした点を十分に配慮しなかったために、ただ単に子ども達を放任する結果を招いてしまった「オープン・スクール」も少なからずあるという<sup>36)</sup>。実りある教育（学習）活動は、子どもの自発性・主体性と教師の適切な助言・指導とのバランス的統一の上に成立するものであることを忘れてはならない。

第二点は、「オープン・スクール」における教師は、教材・教具（「学習材・学習具」）の本質について、十分に理解をしなければならないということである。我が国の「オープン・スクール」においても、これまでの研究と実践の中から「自学自習学習材」としての「学習パッケージ」等が考案されてきたが<sup>37)</sup>、こうした教材・教具はあくまでも子どもが学習活動を展開するための手段であり、目的ではないことを改めて確認すべきである。教材・教具の固定化・絶対化は、方法論における閉鎖性を生み出す元凶にもなりうるという過去の教訓を忘れてはならない。

第三点は、「オープン・スクール」を普及・発展させるうえで、その教育的意義についての理解をどのように浸透させていくべきかということである。およそ教育界というところは、良くも悪くも保守的な世界である。子ども達の問題行動が議論の対象になりながらも、実際には多くの教師や親達は、これまでの「一斉授業」を中心とする伝統的な学校教育のあり方に対して、それをほぼ普遍的なものとしてとらえてきたのである。こうした状況においては、実践校におけるより綿密な計画と着実な実践、並びにその結果としての実績が、教育界での「オープン・スクール」の「市民権」を獲得するための重要な鍵となる。幸いなことに、我が国において「オープン・スクール」の数は徐々にではあるが増え続けており、また既に始まっている児童・生徒数の減少に伴って、教育条件はいささかでも好転化が期待できる状況である<sup>38)</sup>。その意味でも、こうした好機を逃さず、「オー

「オープン・スクール」のより有効な普及・発展を図ることが関係者にとっての共通の課題であると思われる。

## おわりに

スウェーデンの女流思想家であったケイ（Key, E., 1846-1926）は、『児童の世紀』（1900年）の中で次のように予言した。「未来の学校の建物には、教室のようなものは全くなくなるであろう。そこには、いろいろな種類の教材を豊富に備えつけた各種の大きな部屋があるだけで、それに接して勉強室があり、生徒はそこに自習のためにめいめい決まった席をもっている。」<sup>39)</sup>と。ケイの予言は図らずも「オープン・スクール」という学校形態によって現実のものとなった部分もあるが、しかし依然として多くの学校は伝統的な教室の中での「一斉授業」を中心としているのである。もっとも、「一斉授業」が様々な問題性を指摘されながら現在でも学校教育において主流を占めているのは、少なからず「受験体制」の影響であると言ってよい。ある意味で、「一斉授業」は「受験体制」によって支えられ、同時に「受験体制」を強化してきたのである。ここに学校教育をめぐる一種の悪循環が生ずることになるわけであるが、このことは、我が国の学校教育においてはとりわけ顕著であろうと思われる。

しかし、学校が全体的な人間形成の場であらうとする以上、知識の伝達と受容にのみ力点を置いてはなるまい。また、既に指摘したように、今日の時代状況を考えるならば、ただ単に先人たちが築き上げてきた文化遺産としての知識を伝達するだけでは、個人の健全な成長・発達のみならず、社会の発展も立ちゆかなくなることを認識しなければならない。その意味においても、今後の学校教育においてより一層求められるべきは、学習の主体化を推進しながら、子ども達一人ひとりが自ら積極的に知識や技能を学び取り、更に新しく応用・発展させていく、そうした能力や態度を培う

ことのできる学習環境を構成することである。「オープン・スクール」の方法原理、及びそれを支える思想的背景（教育哲学）には、まさにこうした課題を解決していくための英知が包有されているのである。一人ひとりの子ども達と今後の社会にとって、如何なる学校教育が望ましいものとなるのか。我々はそれについて、この英知の示唆するところから、更に深く学び取っていかなければならないのである。

- 注 1) デューイ著/宮原誠一訳『学校と社会』（原書 “School and Society”, 1899）岩波書店, 1957年. pp.44-45.
- 2) 登校拒否に関して、文部省の学校不適応対策調査研究協力者会議は、昨年（1990年）12月 6日に中間報告をまとめている。この中間報告では、登校拒否が情緒不安や適応力不足など本人の性格や傾向に起因するケースが多いという従来までの見方を改め、「登校拒否はどの子どもにも起こりうる」という新たな視点に立ち、学校の責任を重視するとともに、子どもが自立する力を身につけることこそが重要である、と指摘している点が注目される。
- 3) 因みに、明治初期の「学制」によって小学校（「尋常小学」）が設置されるまで、これに相当する庶民の教育機関としては、寺子屋、私塾（家塾）等が存在していたわけであるが、そこでは「個別教授」が授業の基本形態であった。
- 4) 加藤幸次「授業形態と授業環境ー子どもが主体的・創造的に活動する『授業』をつくるー」（岩波講座《教育の方法》第3巻『子どもと授業』岩波書店, 1987年）pp.193-195.
- 5) 加藤幸次著『学校を開く』ぎょうせい, 1987年. p.36.
- 6) 木原健太郎編著『教育内容の現代化』（《現代教育講座》第4巻）第一法規, 1975年. p.11.
- 7) シルバーマン著/山本正訳『教室の危機ー学校教育の全面的再検討ー』（原書 “Crisis in the Classroom”, 1970）〔上〕サイマル出版社, 1973年. pp.233-234.
- 8) Department of Education and Science: Children and their Primary School,” A Report of the Central Advisory Council for Education, vol 1”, 1967, pp.266-267.
- 9) 類似の名称で、かつ同じ範疇に入るものとしては、この他に「フリー・スクール」(Free School), 「フリー・デイ」(Free Day) 等がある。シルバーマンの指摘によれば、これらの名称の多様性は、それぞれの学校のやり方と組織編成の幅の広さを反映したものということになる。

- 10) スポーデク他著/佐伯正一, 栗田修解説・訳『オープン・エデュケーション入門』(原書 "Studies in Open Education", 1975) 明治図書, 1977年. pp. 11~12.
- 11) 佐伯正一「学校論的改革の争点」(佐藤三郎編『教育方法』東信堂, 1982年) p.27.
- 12) 前掲『学校を開く』p.3. なお, 加藤氏はこの「北側廊下一文字型」校舎の原型は明治28年(1895)に文部省が出した『学校建築図説明及設計大要』によって決まり, 以来, 今日に至るまで変わらない, と指摘している。
- 13) 同上。
- 14) George F. Kneller, "Movements of Thought in Modern Education", John Wiley & Sons, 1984, p.197.
- 15) Ibid., p.206.
- 16) Ibid.
- 17) 前掲『教室の危機』p.240.
- 18) その典型としては, アメリカにおける1920~30年代のいわゆる児童中心の進歩的学校を想起すればよいであろう。
- 19) Herbert Kohl, "The Open Classroom: A Practical Guide to a New Way of Teaching", New York Review, 1969, p.115.
- 20) 前掲『教室の危機』p.234.
- 21) 同書 p.244.
- 22) George F. Kneller, op. cit., p.203.
- 23) 前掲『オープン・エデュケーション入門』p.146.
- 24) 前掲『教室の危機』p.234.
- 25) 同上。
- 26) 前掲『オープン・エデュケーション入門』p.196.
- 27) リタ・クレーマー著/平井久監訳, 三谷嘉明・伊藤敬子・村瀬亜里訳『マリア・モンテッソーリー子どもへの愛と生涯』(原書 "MARIA MONTESSORI—A Biography —", 1976) 新曜社, 1981年. p.528.
- 28) 前掲『オープン・エデュケーション入門』p.60.
- 29) 稲葉宏雄編『教育方法学の課題—カリキュラムと教授・学習』ミネルヴァ書房, 1979年. pp.103-105.
- 30) 波多野誼余夫編『自己学習能力を育てる—学校の新しい役割—』東京大学出版会, 1980年. なお, 波多野氏はその後に出版された『知力と学力—学校で何を学ぶか—』(岩波書店, 1984年)において, 自己学習能力の構成要素として, 自己の理解の程度を識別し, かつそれを深めるのに適切な方略を採用する「理解の制御能力(モニタリング)」, 「深く知ろうとする意欲」, 「自分の知的可能性についての自信」の3つを挙げている。
- 31) ブルーナー著/鈴木祥蔵・佐藤三郎訳『教育の過程』(原書 "The

- Process of Education”, 1960) 岩波書店, 1963年. p.21.
- 32) 同書 p.22.
  - 33) 同書 p.21.
  - 34) 文部省『我が国の文教施策』大蔵省印刷局, 1988年. p.402.
  - 35) 栗本一男著『国際化時代と日本人－異なるシステムへの対応－』日本放送出版協会, 1985年. p.43.
  - 36) 波多野誼余夫・稲垣佳世子著『知力の発達－乳幼児から老年まで－』岩波書店, 1977年. pp.140-141.
  - 37) 前掲『学校を開く』 pp.173-177.
  - 38) 同書 pp.39-41.
  - 39) エレン・ケイ 著/小野寺信・百合子 訳『児童の世紀』(原書 “ The Century of the Child”, 1900) 富山房, 1979年. p.228.