

# 米国の幼児教育における五つの実験(十三)

大戸 美也子

## 四 オープン・エデュケーションの有効性

オープン・エデュケーションの有効性を判断するために、少なくとも三つの方法がとられている。一つは、教師による主観的判断であり、子どもたちの絵や作品、行動上のきわだった変化、あるいはあそびや作業への打ちこみ方を直観的にとらえて、このプログラムの有効性を判断しようとするものである。第二は、特定の態度を組織的に観察した結果を判断材料とする方法であり、第三は、学習達成力等のテスト結果を用いる方法である。一般的にいて、オープン・エデュケーション関係者は、第一の教師の主観的評価に基づいてプログラムの成果をみていこうとする傾向、または第二、第三の方法に消極な傾向がみられる。教師の主観的な

判断を重視する主な理由は、オープン・エデュケーションのもつ特徴自体の中に見出すことができる。オープン・エデュケーションは、ひとりひとりの子どもの資質を、その子どもの「やる気」や興味、あるいは学習のスタイルを尊重して向上させることをねらいとしている。オープン・エデュケーションの教師は、個々の子どもの「やる気」の程度、興味内容、また興味実現の方法を「今、ここで」診断し、それらを刺激し満たす活動を「新しく」選択していかなければならない。オープン・エデュケーションの実践の核は、教師の主観的判断を媒介として形成されているといえよう。従って、このプログラムの成果は、教師の主観的判断を抜きにして、個々の子どもの成長のスタイルを無視しては成り立たないのである。

教師の主観的な評価を相対的に重視するもう一つの理由とし

て、個々の子どもの成長スタイルをとらえる適切な道具の欠如があげられる。現在、各種の標準テストが開発されているが、これは子どもの成長のある側面を「量的」にとらえるのに有効であっても、その成長の側面が、個々の子どもにとっても意味までは測定できない。また、近年標準テストの実施状況のもつ非教育的性格——子どもを不安にし、能力を低下させる等——も次第に明らかにされてきた (Murphy, 1973) ことも、標準テストへの信頼を低下させている。一方、これに代わるよく吟味された教育的な評価法がまだ充分に発達していないために、教師の主観的判断の方がまだしも教育的であるという消極的理由からこれを支持するのである。教師の主観的な判断を認める今一つの理由として、オープン・エデュケーションの実践の浅さを指摘できる。オープン・エデュケーションは、七〇年代に入ってようやくその試みは、じまったばかりの未熟な教育実践である。従って、標準テストを実施しても、その結果にオープン・エデュケーションの特性が反映しているという保障はないし、また、未体系の段階で、「そうした評価を試みることは、芽を吹き出したばかりの若木を、その根つき具合を調べるために引き抜くことにも似て」(スポテック、1977) いることから、しばらくの間は教師の主観的判断にまかせておこうとする傾向がある。

そうはいっても、オープン・エデュケーションに関心をもつ人々、とりわけこれからオープン・エデュケーションを導入しようとする人々は、その一般的な有効性を知っておきたいという希望が強いので、実際には各種の評価研究がおこなわれている。ゲイトウッド (Gatewood, 1975) は、およそ二十の研究をレビューして、オープン・エデュケーションの成果の一般的な傾向をひき出す努力をしているが、結果的には何ひとつ一貫した傾向を見出すことができなかった。特定の学習達成力にプラスの相関を見出す研究があるかと思えば、マイナスの相関、相関なしの研究があり、また、自己概念、社会性の発達についても同様の傾向がみられる。このような結果は、オープン・エデュケーションの評価研究自体の未熟さ (レビューに使われた研究の大多数が博士論文である) が大きく反映していると思われるが、オープン・エデュケーション自体、サンプルをマッチさせて月並の研究法で平均値を比較するあり方を拒否していることに気づく必要があるだろう。

オープン・エデュケーションそのものの統計的評価ではないけれど、その原型ともいうべきイギリスのインフォーマル教育については、極めて大がかりの長期的にわたる統計的調査がある。英国の教育科学省は、一九四八年から定期的に「読み」の標準テストをおこなってきたが、それによると、インフォーマルの普及の

時期と「読み」能力の進歩とは対応しており、一九六四年には十一歳児の平均値が、一九四八年の十一歳児よりも十七か月進んでいたと報告している(Plowden Report, 1967)。この調査結果は、多数の変数を充分にコントロールしていないので、そのまま信ずる訳にはいかないが、シルバーマン(1970)の指摘するように、「インフォーマルな教育は、英国の子どもの読みの学習に関する能力を、少なくともそこなっていないのだと結論」づけることはできるであろう。

また、ガードナー女史(Gardner, 1966)の十二年にわたるフォーマル・エデュケーションとインフォーマル・エデュケーションの比較研究も、インフォーマルな教育が十四の評価項目の内、二つのアチーブメント・テスト(英語、自由画)と四つの態度テスト項目(「ききとる能力と記憶力」「きちんと整理していること、注意深さと技能」「器用さ」と「子どもの学校外での興味の深さと幅」)において明らかに優位であったことを実証している。ガードナーの研究の興味深い点は、調査結果よりも、調査項目にもりこまれなかった調査状況での子どもたちの行動の相違である。調査者の報告によれば、インフォーマルな学校の子どもはよりリラックスしており、不安感も少なく、仲間や調査者と気楽な関係をもっており、自分の仕事を休めても他の子どもたちの仕事を手伝ったり

する光景がみられたという。こうしたオープン・エデュケーションの本質的成果とみられる側面が、正式に評価されにくい所に、オープン・エデュケーションの有効性をめぐる問題点があることを自覚し、今後研究の成果を待たなければならぬ現状である。

## 五 オープン・エデュケーションの将来

オープン・エデュケーションは、教育現場の改善運動である。従って、この運動の発展と定着は、現場をになう教師自身のあり方はもとより、現場を支える教育管理者のあり方に左右されるといえる。オープン・エデュケーションを展開するための教師および教育管理者の基本的な資質とは、一体どのようなものであろうか。次に簡単に述べてみよう。

### (1) 教師の資質の改善

オープン・エデュケーションの実践上の課題は、個々の子どもとの興味の把握と、興味を深める多様な方法を見出していくことにある。子どもの興味の把握とそれを深める方法の多様さに気づくためには、教師にどのような技術や資質が必要であろうか。それ

それについて検討してみる。

活動の流れにそって子どもの興味の中心をたどる

——カリキュラム観の改善

子どもは、ひとりひとり異なる興味をもつばかりでなく、ひとりひとりの中でその興味の中心を時間の経過と共に変化させていく存在である。従って、ひとりひとりの子どもの理解とは、他と異なる行動上の特性を把握するだけにとどまらず、経過による関心の移動と興味のスタイルというものも理解するものでなければならぬ。

オープン・エデュケーションにおいて、子どもの興味を問題とするときには、この二つの興味の理解を前提としているのである。たとえば、オープン・エデュケーションを採用しているクラスでは、課題毎に学習コーナーを独立させ、複数の学習コーナーを設定することが一般的におこなわれているが、これは明らかに前者の子どもの理解——子どもの興味の多様性——を反映した具体的なクラス風景である。しかし、後は子どもにまかせて放っておくのでは、その後における子どもの興味の變動、あるいは變動にかかわる諸要素が無視され、子どもの興味の尊重は片手おちとなる(注、オープン・エデュケーションとは、特定の空間設定で

はなく、そこから始まる教育なのである。しかし、特定の空間設定そのものをゴールとし、教育の方法としない誤解も実際に沢山みられる。教師は、子どもの興味に即して多様な活動を用意できる技能の他に、活動の展開とともに興味の分化をたどれる技術と身につける必要がある。子どもの興味スタイルを保障する手段として、今日(米国で)広く活用されているのが、カリキュラムの「Flow-chart」化の試みである。これは、活動テーマの変化の「流れ」を図式化することによって、子どもの興味の变化を組織的にとらえたものである。フロー・チャートを描くことによって、教師は、子どもと共に変化しながら、しかも時々々の中心的課題をはっきり認識することができる。フロー・チャートに限らず興味の分化過程をとらえる方法の開発は、オープン・エデュケーションの教師にとって欠くことのできない仕事である。

子どもの興味を広げ深める方法を多様に考える

——指導法の改善

前回、オープン・エデュケーションの構造と教師のかかわれる場所を図によって示した。ここでは、オープン・エデュケーションの展開する状況には、子ども、仲間、教師、環境および教師の介在する課題が存在し、子どもの世界は四つの領域とかかわりを

もっていることを示してきた。仲間、教師、環境、そして課題のいずれもが、子どもの世界の充実につながっている。問題は、それらのいずれかの要素が興味の分化にかかわるか対応してとらえ、残りの要素を変化を促す可能性として自覚することである。このことが可能となるためには、子どもを関係的にとらえる理論、また、子どもの行動変容に連なる要素を分化できる特別の訓練が必要である。そのような試みとして我が国では松村康平（一九七三—七）を中心とする「関係論」に基づく資質養成の試みがある。

## (2) 教育管理者の資質の改善

教師がクラス運営の決定権をもっているといっても、教師は必ずしも子どもと共に自由に運営できるとは限らない。それが許され、奨励されてはじめて可能となる。子どもと教師との関係は、そのまま教師と教育行政者との関係にもあてはまることである。従って、教育行政者の側にも、教師の興味を育て、それを伸ばすさまざまな可能性を開発していく覚悟がなければ、教師の「やる気」は消えうせてしまう。英国におけるインフォーマル教育の発展の重要な要素として、教師を「援助」し、支持する教育管理者の役割を指摘する者が多い。教育管理は、現場を主導的にこなす

人だけに、その人のあり方の改善は教育改革の重要な要素と考えられるのである。米国の教育行政者は、英国のその人たちより教育的ではないという指摘(Silberman, 1970; Eisner, 1974; Evans, 1975; Granis, 1973)が多いが、筆者にはそれでも日本よりずいっと教育的リーダーシップがとれているように思う(大戸, 1975)。教師も教育管理者も含めて、子どもとの生活を豊かにしていく方途の開発いかんが、今後のオープン・エデュケーションの普及に大きな影響を与えるものと思われる。(〇〇〇)

## 文 献

1. Armington, D. A plan for continuing growth. In *Description of Follow Through Programs*. Washington, D. C.: U. S. Office of Education, 1968.
2. "Back to basics in the schools". *Newsweek*, Oct. 21, 1974, 87-96.
3. Barth, R., & C. Rathbone The open school: a new Way of thinking about children, learning, knowledge. *The Center Forum*, 1969 (July), 3 (7).
4. Barth, R. *Open education and the American schools*. New

- York: Schocken Books, 1972.
5. Blackie, J. *Inside the primary school*. London: Her Majesty's Stationary, 1967.
  6. Brown, J., & N. Precious *The integrated day in the primary school*. New York: Humanities Press, 1968
  7. Davaney, K. *Developing open education in America*. Washington, D.C.: NAEYC, 1974.
  8. Dennison, G. *The lives of children*. New York: Random House, 1969.
  9. Eisner, E. *English primary schools*. Washington, D.C.: NAEYC, 1974.
  10. Engstrom, G. (Ed.), *Open education-the legacy of progressive movement*. Washington. D.C.: NAEYC, 1970.
  11. Evans, E. *The contemporary influences in early childhood education*. 2nd. ed. New York: Holt, 1975.
  12. Featherstone, J. The primary school revolution in Britain. *The New Republic*, Aug. 2, Sep. 2, Sep. 9, 1967.
  13. Gardner, D. E., *Experiment and tradition in Primary schools*, London: Methuen, 1966.
  14. Gatewood, T. How effective are open classrooms? A review of research. *Childhood Education*, 1975, 51 (3), 170-178.
  15. Grannis, J. Informal education and its social context. *Teachers College Record*, May 1973, 74(4), 547-552.
  16. 稲垣忠彦 「アメリカ教育通信」 評論社, 1977
  17. Kohl, H. 36 children. New York: The New American Library, 1967.
  18. 松村康平 「交差教育法」 日本教育学会報, 1968. 5.
  19. 松村康平監・編 「関係学研究Ⅰ～Ⅴ」 ソフトウェア 1973～77.
  20. Murphy, L.B. The stranglehold of norms on the individual child. *Childhood Education*, 1973, 49(7), 343-349.
  21. "Not so loudmouth and foolish". *Time Jan. 22, 1977*, p. 51.
  22. 大戸美也子 「情報のとらえ方, 伸ばし方」 『関係学研究』 Ⅲ, 1975, 53～56.
  23. 小川正通 「現代の幼児教育——海外の動向と進歩」 フレーブル館, 1969.
  24. 小川正通 「イギリスの学前状況と動向」 梅根悟監修 「世界教育史大系 22. 幼児教育史Ⅱ」 講談社, 1975.
  25. Plowden, Lady Bridget (Chairperson), *Children and their schools: a report of the central advisory council for education in England*. vol. I London: HMS Office, 1967.
  26. Silberman, C. *Crisis in the classroom*. N.Y.: Random House, 1970. (山本正訳「教室の危機」サイマル出版会, 1973.)
  27. 白井美子 本誌論文参照.
  28. Sobel, H.W., and E. Tejirian. The case for open education. *Teachers College Record*, 1973, 74(4), 559-565.
  29. Spodek, B. Extending open education in the United States. In G. Engstrom (Ed.), *Open education*. Washington, D.C.: NAEYC, 1970.
  30. Spodek, B. et al. *Studies of open education* (1975) (佐伯・栗田訳 「オープン・エデュテイション入門」 明治図書, 1977)
  31. Van Tii, W. *Curriculum quest for relevance*. 2nd. ed. Boston, Mass.: Houghton Mifflin, 1974.
  32. Walberg, H., & S. Thomas. Open education: an operational definition and validation in Great Britain and the united States. *American Educational Research Journal*, 1972, 9, 197-208.