



## 『開かれた学校』を進める教師の実践的思考

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2008-05-21 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 南部, 正人 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.32150/00005651">https://doi.org/10.32150/00005651</a>

## 『開かれた学校』を進める教師の実践的思考

南部 正 人

北海道教育大学旭川校美術教育研究室

### Practical Thinking Styles of Teachers and A Development of “Opening a School”

NANBU Masato

Department of Education, Asahikawa Campus, Hokkaido University of Education, Asahikawa, 070-8621

#### 要 旨

「開かれた学校」は1996年中教審以来、制度的な整備が進められ、形式的には全ての学校が「開かれた」ものとなっている。しかし、個別具体的に検討すると枠組みのみが先行し内実が伴わない事例も少なくない。そこで、形式的運営を脱して、地域社会との関連を深めることに成功した事例から、総合的学習の時間等で題材を設定実施した教員の思考過程を跡づけ、「開かれた学校」を進める教師がおこなった特徴的な行動を「実践的思考」概念により検討する。

#### I はじめに

##### 1. 本稿の目的

本稿の目的は、「開かれ学校」を進める教師の実践的思考の特性を検討することである。制度的な環境整備と各学校で進められる個別のプログラム（総合的な学習の時間や教科の授業など）が整備されている。解決課題として教育実践の中で、形式的運営を脱して、実質的に学校を開く努力をする教員はどのように考え、行動するのか。この問いは、「学校を開く」とは何を指すのかを実践的に示すプロセスでもある。

##### 2. 研究の方法

「開かれた学校」が持つ方向性の概略を得るために、審議会答申等から「開かれた学校」に目標

に関する記述の検討から始め、都道府県教育委員会レベル、市町村教育委員会レベル、各学校レベルでの「開かれた学校」目標について検討する。1996年の中教審答申を受けて、各都道府県教育委員会では、「開かれた学校」を、市町村レベルにおいて様々な形式で取り入れるように方向付け、各学校において具体目標としている。各学校・各教員にとっては、「開かれた学校」は、解決すべき課題として示されている。各学校・各教員による解決課題としての「開かれた学校」への対応の仕方は様々である。ある学校、教員は、この課題を一過性の課題と見なし、形式的な対応に終始しようとする。その一方、今日的重要課題として捉え、学校改革の好機として認識し、努力を組織的・継続的に進める学校・教員もある。また、既に「開かれた学校」を実践しており、制度的整備をする

ことで余裕を持って解決している学校・教員も多数見うけられた。本研究では、「開かれた学校」課題を、肯定的に受け入れ、積極的な解決をはかっている教員を対象として取り上げる。

北海道北部小中学校教員2名をインタビュー等の対象とした。結果として1名を「適切に学校を開いた」事例としてあげ、もう1名を「適切ではなかった」事例としてあげた。しかし、両名とも、地域社会に積極的に関わり、学校で行われる授業や課外活動を学校外の人々との関連の中で作り上げる努力をしている。参与観察とインタビューにより教員の活動を記録した。ここではエピソード記述法を採用し、特定の授業・活動を中心に関連する他の授業・活動にも派生する記録となった。この記録の分析の枠組みとして教師の実践的思考概念を用いた。

## Ⅱ 「開かれた学校」について

### 1. 「開かれた学校」の目標と具体化

「開かれた学校」概念は、近年の学校教育改革の重要な視座として位置づけられている。1996年中教審答申（第一次）に示され、その後具体的な教育政策として全国の地方教育委員会において明示される。これらが、各学校で特色を考慮しながら企画運営される目標となる。従って、「開かれた学校」は、全国の小中学校が取り組む解決課題であり、実行される目標である。

### 2. 『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』、文部省、審議会答申等1996年

「学校が社会に対して閉鎖的であるという指摘はしばしば耳にするところである。学校や地域によって事情は異なり、この指摘の当否を一律に断定すべきではないが、子供の育成は学校・家庭・地域社会との連携・協力なしにはなしえないとすれば、これからの学校が、社会に対して「開かれた学校」となり、家庭や地域社会に対して積極的に働きかけを行い、家庭や地域社会とともに子供たちを育てていくという視点に立った学校運営を

心がけることは極めて重要なことと言わなければならない。」

ここで述べられている「学校の閉鎖性」については、久富善之<sup>(1)</sup>指摘する「日本の教員文化の内側への求心的構造」が検討の手がかりを示す。久富はW. ウォーラーを援用し、学校と教師という存在が、地域社会の住民生活から相対的に距離を持ち、ややもすれば教師が地域社会から孤立する傾向があるとしている。その原因は「学校・教師が子どもに伝達し獲得させようとしている『学校知識』と地域の生活知識のとの原理的乖離」と「教師に対して父母・地位社会がある道徳的・知識的期待を強く持ち『教師タイプ』を押しつけるという関係があり、それが人間の通常の付き合い教師たちを孤立させる」としている。このような知識上と人間関係上との「距離」の存在は、父母・住民の側に「学校の内的活動についてのある種の無関心（＝お任せ的な意味での信頼）」を生み、それが教員社会内側の「求心的構造」を可能にしていると述べている。更に久富はこの求心的構造が今日、大きく揺らいでいると指摘する。

「しかし、この意味での「信頼」は日本の場合、1970年代半ば以降に大きく崩れて来た。その過程は『学校の内的活動への関心、そして介入』と相互に重なった。つまり『信頼の崩れ』が『本格的な関心』を呼び、関心を持つがゆえに、それを真っ当に反映して応答するルートも慣習も持たない学校と教師の体質にいつそう不信が高まる、ということである。これまでとは異なる『距離・ズレ』の関係構成がそこにある。その意味では、学校と教師が『特権的に信頼させる時代』は去ったと言わなければならない。」

従って、「開かれた学校」概念は、日本の学校文化の特性変化「特権的信頼性の喪失」を前提に、自己開示により信頼を回復しようとする考え方である。

以下答申では、学校構造変化を促す視点から具体的な方策を示している。第一に学校による自己開示である。「学校は、自らをできるだけ開かれたものとし、かつ地域コミュニティーにおけるそ

の役割を適切に果たすため、保護者や地域の人々に、自らの考えや教育活動の現状について率直に語るとともに、保護者や地域の人々、関係機関の意見を十分に聞くなどの努力を払う必要があると考える。」とし、問題の事例として、いじめ・登校拒否の問題などでの学校の対応をあげて「学校内での出来事や学校としての取組などをできるだけ外部に漏らすまいとする傾向が強いように感じられることがある。学校は、家庭や地域社会との連携・協力を積極的であってほしい。」と指摘している。

第二に家庭・地域支援の積極的活用である。「学校がその教育活動を展開するに当たっては、もっと地域の教育力を生かしたり、家庭や地域社会の支援を受けることに積極的であってほしいと考える。」とし、事例として「地域の人々を非常勤講師として採用」、「地域の人々や保護者に学校ボランティアとして協力してもらう」をあげている。

第三に生涯学習の拠点として地域への貢献が望まれている。「学校は、地域社会の子供や大人に対する学校施設の開放や学習機会の提供などを積極的に行い、地域社会の拠点としての様々な活動に取り組む必要がある」として、以下の事例をあげている「校庭や屋内運動場だけでなく、特別教室等についても地域の人々や保護者への開放を前提とした整備を進めるべきであり、地域の人々や保護者の利用しやすいスペースにも配慮していくべきである。」

このような取組を通じて、学校が家庭や地域社会にとって垣根の低い、開かれたものとなることは、学校の教育活動をより多彩で活発なものにするとともに、家庭や地域の人々の学校に対する理解をより深めることに大いに資するものと考えられる。以上、学校が地域コミュニティの中で役割を果たし「開かれた学校」として機能するための提言を三点にまとめている。

- ・自からの考えや教育活動を率直に話す（情報公開・説明責任）
- ・地域の教育力を生かし、家庭や地域社会の支援活動を受ける（活用）

- ・学校施設の開放、学習機会の提供（貢献）

### 3. 『北海道教育ビジョン』、北海道教育委員会、2006年

北海道教育委員会が策定した『北海道教育ビジョン』も「開かれた学校」を構造的な課題として捉えている。しかし、「開かれた学校」のみが課題ではなく、様々な課題を構成し、地域特性を織り込んだ全体構造を形成すること意図している。中教審答申では、学校を開くことに重点を置いているが、北海道教育ビジョンではこの10年の経験から、開くべき地域・家庭を同時に「教育力をもった地域・家庭」として形成する必要があると示している。また、「開かれた学校」と「教師の資質向上」とを構成し解決課題と上位概念形成をはかっている。

北海道教育ビジョンは「生涯学習の視点に立ち、これからの北海道がめざす教育の理念や方向性を明確にし、本道教育を計画的、総合的に推進するため」に策定するとしている。その記述構成は、2項目の基本理念、5項目の基本目標、その中の基本方向となっている。基本理念は、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」が示す「生きる力」を踏襲し、北海道の地域性を組み入れることで、特性を示している。北海道ビジョンの基本理念一項目「社会の変化に対応し、自ら学び自ら考える力を身に付け、自立の精神にあふれ、進んで社会を担おうとする主体性と責任感を持った人を育みます」は、中教審答申の「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり」に対応し、基本理念二項目「心豊かに、ともに支え合い、ふるさとに誇りを持つ人を育む」は、答申の「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。」に対応している。これらの基本理念を実現するために5つの目標を設定し、その3項目「基本目標3：信頼される学校

づくり」の中に取り組みの視点「開かれた学校」が示されている。同時に、4項目「基本目標4：地域全体で子どもたちを守り育てる体制づくりの推進」の中でも家庭・地域と連携する「開かれた学校」が述べられている。

基本理念の実現のために5つの目標を設定

基本目標1：社会で生きる実践的な力の育成

基本目標2：豊かな心と健やかな体の育成

基本目標3：信頼される学校づくりの推進

基本目標4：地域全体で子どもたちを守り育てる体制づくりの推進

基本目標5：北海道らしい生涯学習社会の実現

基本目標3では「信頼される学校づくりの推進」が記述されている。「子どもたちや地域の実情を踏まえ、家庭・地域社会と連携しながら、特色ある学校づくりや地域に開かれた学校づくりを進め、家庭や地域社会に信頼される学校づくりを推進します。」として、教員については、これまで以上に子どもたちに正面から向き合い、子どもたち一人ひとりの成長に寄与できるよう、その資質・能力の向上を図ることを示している。

魅力ある学校づくりの推進のための取組の視点1として「開かれた学校づくり」を項目化している。そこでは、「自己評価や外部評価など学校評価を適切に実施・公表」、「学校の教育活動その他の学校運営の状況について、保護者等へ積極的に情報提供」、「学校評議員制度など、保護者や地域住民が学校運営に参画する制度を効果的に活用」の3点があげられ、中教審答申の情報公開・説明責任と運営支援が対応している。ここでは、「開かれた学校」概念を、上位概念である「魅力ある学校」の一部として組み入れている。この「魅力ある学校」概念には、その他に「特色ある学校づくり」、「幼・小・中・特・高の連携・接続」があげられている。さらに、「教員に対する信頼の向上」と「魅力ある学校づくり」により、基本目標である「信頼される学校づくりの推進」概念が構成さ

れる。

ここからは、複数の解決すべき具体的施策を、上位概念へ再構成し目標へと定位するプロセスを見ることができる。つまり解決課題である「開かれた学校」と他の解決課題である「教員の資質・能力向上」等とを再構成し、基本目標である「信頼される学校」へと定位することとなる。「信頼される」からは「開かれた」等を導き出すことは容易ではなく、「ここで述べる信頼されるとは」の但し書きが必要となる。

基本目標4では「地域全体で子どもたちを守り育てる体制づくりの推進」が記述されている。ここでは、中教審が述べる「地域の教育力を生かし、家庭や地域社会の支援活動を受ける」は項目化されおらず、学校が地域の中で果たすべき役割や学校と地域との連携は強調されていない。

むしろ地域や家庭の教育力の低下を前提とした「地域・家庭の教育力向上」が示され、地域・家庭は学校を支援する以前に、基本的な教育力を失っているとみている。「核家族化、都市化や地縁的なつながりの希薄化などに伴う家庭や地域社会の教育力の低下を踏まえ、家庭と地域の結びつきを深め、地域全体で子どもを守り育てる機運を醸成し、家庭や地域の教育力の向上を図ります。」

基本方向1として述べられている家庭の教育力の向上への支援の充実の取組は以下の通りである。「家庭の教育力の向上」を目指し、家庭において、子どもが基本的な生活習慣などを身に付けたり、働くことの意義や必要性を理解できるよう取組を推進するとしている。また、若い世代が将来家庭を築き、子どもを生み育てることの意義や喜びなどについて理解を深めることができる取組を推進するとしている。

同時に「子育て支援の充実」を目指し、社会全体で子育てを支えていく意識を醸成を進め、子育てに関する相談やアドバイスなどを行う体制を充実、地域における子育て支援ネットワークづくりを促進するとしている。

基本方向2として述べられている地域で子ども

たちを育てる環境づくりの推進の取り組みは以下の通りである。「地域の教育力の向上」を目指し、地域住民への多様な情報・学習機会の提供や住民の地域活動への参画・協働の仕組みづくりを推進している。また、地域の大人の協力を得て、子どもたちが文化やスポーツなどの体験活動に主体的に取り組むことができるような活動拠点づくりを推進している。

#### 4. 『北海道A市 平成18年度教育行政方針』A市教育委員会 2006年

平成18年度教育行政方針はA市教育行政の執行に関する方針と主要な施策を示している。この中で、「開かれた学校」概念は、どのように具体化されようとしているのか。

『学校教育推進の基本方針』では、「子どもたちが、将来に夢と希望を持って楽しく生き生きと学び、心身ともに健やかに成長することができるよう、創意に富み活力に満ちた教育を展開することが重要な課題である」としている。そのための具体的方策として「学校と家庭、地域との信頼関係のもと、「知恵と豊かな人間性を育む学校づくり」を基本方針とし、その実現のために、5つの重点に取り組む」と示している。

第1 「個性を生かし能力を伸ばす教育の充実」

第2 「豊かな心と健やかな身体を育む教育の推進」

第3 「安全で快適な学校環境の整備」

「地域住民や関係機関と連携して、子どもが安全で安心して生活できる学校づくりに努めてまいります。そのため、安全対策につきましては、通学路の安全点検や児童生徒の危険回避能力を培う防犯教室・防犯訓練などを実施してまいります。また、子どもたちが危機に遭遇した時の避難場所となる「子ども110番の家」や「子ども110番の車」についても拡充を図るとともに、市の公用車を青色パトロール車として運行するなど、家庭や地域と一体となった地域ぐるみの子どもの見守り育て

る取組を進めてまいります。」としている。これは、学習面に加えて安全面での地域連携の具体策となっている。

#### 第4 「地域に開かれた学校づくり」

「学校、家庭、地域の連携による地域に開かれた活力ある学校づくりを目指してまいります。

そのため、学校評議員等による外部評価の充実を図るとともに、小・中学校のホームページの開設を促進するなど様々な機会を通して各学校の教育方針や教育活動などの学校情報を家庭や地域に積極的に発信してまいります。

また、特色ある学校づくりを推進するため、各学校における総合的な学習の時間等での地域人材の活用を一層進めるとともに、地域の自然、施設を活用した教育活動の充実に努めてまいります。」としている。学校評議会による外部評価の制度と学校情報発信は、制度的に推進されている内容であり、「行わない」事例は少ない一方で、質的な課題を抱えている。

#### 第5 「教職員の資質能力の向上」

「教員としての専門的な知識・社会変化など様々な課題に対応できる資質や能力を高めてまいります。そのため、初任者研修や10年経験者研修、生徒指導に関する研修など実践的な指導力の向上を目指す研修や人権教育、特別支援教育などの今日的な教育課題に係わる研修を推進してまいります。」としている。「開かれた学校課題」への対応が資質能力向上を必要としている。その具体的な向上の場を研修に求めていることが分かる。

#### 5. 北海道B小学校、『18年度教育目標』2006

道北B小学校の平成18年度教育目標のうち特色ある教育活動を例に挙げ「開かれた学校」課題が学校レベルではどのように位置づけられているのか見てみる。

- (1) 『自立』と『共生』の基礎的・基本的な力を培う教育活動の推進
- (2) 情報教育の推進

- (3) 国際理解教育の推進
- (4) 音楽教育の充実
- (5) 総合的な学習の時間の取り組み
- ・『表現』『追求・研究』『交流』『情報・その他』の4つのテーマのもと、自ら課題を見つけ、自分の思いを豊かに伝え合い、学び合う子どもの育成を図る。
- (6) 開かれた学校の推進
- ・ともにつくる開かれた学校
    - \* 授業公開の日常化
    - \* 地域人材の有効活用
    - \* 幼・小・中の連携の強化
  - ・みんなの学校づくり運営委員会（地域コミュニティ）
  - ・学校施設開放事業の一層の推進（体育館、和室、余裕教室など）
  - ・地域人材の学校教育活動における有効活用の促進
  - ・児童の安全確保と情報提供をめざした『子ども110番の家』の充実と見守り隊の推進
  - ・地域住民参加の地震を想定した地域防災訓練の実施
- (7) ボランティア活動の推進
- ・『花を植えよう集会』 学校前の歩道花壇に地域の方と共に花の苗植え
  - ・『公園清掃』 校区内の公園清掃
  - ・『独居老人と子ども110番の家への手紙』 校区の独居老人と子ども110番の家に暑中見舞いの葉書を出す。

以上のように、地域連携の枠組みが示されており、ここには、様々なチャンネルを通して地域構成員としての子どもを育成しようとする目標が示されている。

### Ⅲ 教師の実践的思考

1. ここまで見てきた枠組みには前提として家庭－地域社会・学校－（国民）と同心円状に拡大する子どもの社会的認識が示されている。地域社会と子どもたちの認識は、矛盾しあい、多重化する。この点について、田尻敦子<sup>(2)</sup>は、「教室を共同体化しさえすればスムーズな学習が生じるという誤解を生む可能性がある。共同体における葛藤や矛盾を解決する一部として学習が生成され、その学習が共同体をいかにして変容させるかという観点による研究はあまりなされていない。」としている。

2. 形式的枠組みを超えられなかった事例をあげる。総合的な学習の時間の中で、地域住民から支援を受けて、活動的な授業を設定しても形式的に運営されるだけで、児童生徒への学習効果が高まるとはいえない。例えば道北の中学校教員（27歳）の場合では地域社会との関与を設定しても円滑には同化が進まなかった。この地域は基幹産業である林業の衰退から経済的に疲弊し、わずかに残った農業も展望が描けずにいた。将来的に生徒達は両親の仕事を引き継ぐこともできず、新たな仕事を見いだすこともできずにいた。この地域に赴任してから2年目の当該教員は学習の時間題材の模索として切実な職業選択を調べ学習の目標とした。地域住民の支援を受けて地域内での仕事を調べ、地域理解を深めると同時に、将来的に地域の一員としてとどまる可能性を探ることとなった。しかし、調査が進むほど、地域の現状の厳しさばかりが明確となり、地域社会からの離脱が現実的な方策であるとの方向性を取り始めた。結果として、地域内にあるいくつかの職業の羅列と「人にはそれぞれの職業観がある」との相対的な結論となり、深まりに欠ける結果となった。これは地域と児童生徒が直面する矛盾・葛藤に対応しきれず、形式的題材展開と生活実感との乖離を示す形であった。

3. 教師の実践的思考を活かして、形式的枠組みを超えて、「開かれた学校」に成功した事例をあげる。事例2（道北，小学校教師42歳）は、農業への関心を育てる総合的学習題材で、学校を地域に開くことに成功しているように見える。父母が農業に従事していても、児童生徒がその仕事内容に密接に関わっているとは限らない。むしろ、農業経営が孕む、複雑性、多様性が、児童生徒の素朴な知識・経験を超えている。つまり、農業の生産的側面（苦勞して作物を育てる、生き物を育てる）だけを取り上げても、経営的な側面と一体化して検討しなければ地域における農業を理解したことにはならない。当該教員は、当初、農業の生産的側面に重点をおき、地域の人々の勤勉さや努力の跡を理解させようとしていた。地域の人々への事前調査でも「苦勞・努力」をキーワードに据えていた。しかし、調査を進める中で地域の産業が持つ成果や課題は、苦勞・努力といった倫理観をよりどころにした形式的アプローチでは不十分な、多義的で多層的な問題であることに気づく。そこで、農業従事者が持つ、生産者の側面と経営者の側面との両面から農業を理解し、その葛藤を学習契機とした。生徒による聞き取り調査、課題点の明確化、地域の方を講師に招いての社会科の授業などを経て、最終的に質の高い到達点「地域社会の歴史的文化的連続性と置き換え」にまで至る。

この題材を通して教員が行った「開き」とは、地域の人を講師に呼ぶ、地域へのフィールドワークを行うといった形式的側面ではなかった。生徒自身が歴史的な文脈の延長線上にあり、なおかつ、その文脈は常に連続と切断のダイナミックな流れの中に生きていることを生徒自身に理解させた。そしてその理解を地域住民が見届けることによる「地域の一員としての確認」がなされた。双方の理解と確認がなされたことによる信頼関係の構築が「相互理解」と呼ぶに相応しく、授業を通しての学校の努力は、こうした学習を組織することと同時にその結果を地域社会に示すことにおいて「開かれた学校」が成立したように見える。

4. 事例検討の枠組みとしての「教師の実践的思考」を援用する。これは、教師行動の研究から佐藤学<sup>(3)</sup>が、教師のもっている実践的思考の特徴として5点にまとめたものである。

即興的思考とは、授業後の反省において機能する思考ではなく、授業過程中に機能する思考である。熟練教師と初任教師の相違点は、授業後の反省にはなく、授業中に様々な問題を即時的に解決できるか否かにある。

推論的思考とは、授業内で起こる様々な事象に対し、問題の表面的意味だけではなく、今後起こり得る事象を推論しながら問題解決を図っていく思考である。推論的思考は、児童生徒の断片的な行動言動から、問題解決阻害要因等を推し量る思考である。初任者では推論が少なく、事実と印象に終始している。これに比べて、熟練教師の思考は推論が大部分である。

多義的思考とは、教師の視点、児童生徒の視点、そしてそれらのメタレベル視点を統合させ、複雑な事実に複数の意味付けおこない問題解決を図ろうとする思考である。初任教師においては、これが単一の視点となり、一元的に問題解決を図ろうとする。

文脈化された思考とは問題構成の元となる事象を一般的意味で捉えるのではなく、児童生徒固有の文脈や、時間的空間的固有の文脈の中で構成し理解する。

問題構成と問題の再構成的思考とは、授業過程の進行とともに問題を再構成しながら問題解決を図ろうとする。したがって、問題の意義付けが流動的である。これに対して初任者の場合は、問題の認識が全く動かない場合が多い。総合的学習の時間の中で、当該教員が、これらの特性を生かしていると考えて、実践的思考と教師行動とを対応させて比較してみた。

## 5. 考察

(1) 教員が目指したものは、「生徒がこの題材でおこなって得ることができる地域社会と自分自身の関連文脈」と「地域の人々が持つ若い世代

への思い」とを連結させることであった。生徒は社会科で学んだ地域産業を分析する視点と農作物を「育てる」倫理的視点を併せ持つ。一方地域の人々は経営と生産との関連から、農業経営を行うと同時に、祖父母の代からこの地で「ものづくり」を行ってきた自信と誇りを持つ者の視点を併せ持つ。教員は、この両者の視点を統合し、文脈化することを題材の最終的なねらいとしてもっていた。それぞれの視点を理解しその視点に至った経緯とそれらが相矛盾して同時の存在することを知りつつ、今後の統合を目指す点において教員は文脈的思考を発揮している。

- (2) この題材を通して生徒は、インタビュー等のフィールドワークにより資料を収集した。これは学習スタイルを習得するために行われ、学校教育が持つ「資料収集－資料のまとめ－考察－課題解決」の学習スタイルを身につけさせようとする。しかし、教員はこの「学校型インタビュー形式」だけではなく、地域の年長者に対して「正座して教えを乞う」学びのスタイルをも同時に教えている。それは、学校教育がもつ学習スタイルが、いつでも、どこでも機能可能であるとの思いこみを超えて、何かが伝わる・伝える際には倫理的な枠組みが強く働く場合があることを教員が理解していたからである。ここでは学習スタイルへの教員の多義的思考が働いている。
- (3) 教員は「経営者」と「生産者」の枠組みの構築を、熟慮の結果行ったのではなく、インタビューを通して即興的に行った。当初、生産者の努力・勤勉に重点を置いていたが、インタビューの中で形式的な倫理観の内容では、論点が深まらないのに気づき、経営概念との関係から生産概念を追求すると、生産と倫理観との結びつきが明らかとなり、「ものづくり」としての誇りなどの概念が明確となった。この点で、教員は即興的思考を発揮したと考えられる。
- (4) 歴史的連続性と置換に課題を収斂（文脈的で問題解決的思考）している。

### Ⅲ まとめ

事例としてあげた教員は、「開かれた学校」進めるために、相互変容を前提とした文化的実践への参加として地域との学習を捉え、実践的思考を生かして成果を上げている。そこでは、学校が持つ体系的な知識を、生活知識を取り込みつつ、地域の持つ課題を解決しないまでも、共に向かい合うための、状況理解と知識を構成使用とする態度を相互交換することが「学校を開く」ことの契機となる。

結論として事例の教員は定型文で示される形式的課題を超えて、児童生徒の学習構造自体を開くことにより、結果として開かれた学校を示したといえる。

### 註

- (1) 久富善之『教員文化の日本的特性』、多賀出版、2003
- (2) 田尻敦子、『いかにして共同体は変化するのか？－正統的周辺参加論(LPP)における学習論の再検討』、2001
- (3) 佐藤 学、秋田喜代美、岩川直樹、吉村敏之『教師の実践的思考様式に関する研究(2)』東京大学教育学部紀要。31巻、1992。

(旭川校准教授)