

2 地域と学校の連携・協働の在り方

(1) 「社会に開かれた教育課程」と「学校を核とした地域づくり」のつながり

ア 「地域づくり」と「学校づくり」のつながり

「社会に開かれた教育課程」と「学校を核とした地域づくり」のつながりを理解するには、まず「地域づくり」と「学校づくり」がつながっていることをおさえておく必要がある。

「地域づくり」と聞くと、「学校づくり」とは関係ないと思われる方も多いだろう。しかし、学校を舞台にして、大人と子供や、大人同士の「人間関係のつながり」、専門的にいうと「ソーシャル・キャピタル（社会関係資本）」を豊かにすることが学校も地域もよくすることにつながっていることを見落としてはならない。もう少しいうと、他者への「信頼」、お互い様という「互酬性の規範」、人びとの間の「絆」がソーシャル・キャピタルである¹⁾。

このソーシャル・キャピタルは、目に見えるものではないが、教育とは互いに影響し合っている。例えば、アメリカではソーシャル・キャピタルが高い州では、子供の標準学力テストの成績が高く、双方に強い相関関係があることを示す研究成果が現れている²⁾。さらに、地域のソーシャル・キャピタルでは、保護者の地域コミュニティへの加入や地域での活動などが、子供の学業成績へのプラスの効果をもち、子供の地域参加も活発になる傾向もみられる³⁾。わが国でも、子供にとって“家庭・家族とのつながり”、“地域社会・近隣社会とのつながり”、“学校・教師とのつながり”という三つの「人間関係のつながり」が豊富なものであるとき、子供たちの学力形成に積極的な影響を与えることが多いと報告されている⁴⁾。つまり、「地域、家庭、学校と子供とのつながりの多寡が、今日の子供たちの学力に大きな影響を及ぼしている⁵⁾」のである。また、学力のみならず、ソーシャル・キャピタルが豊かな地域（都道府県）では不登校率が低く、さらには高等学校の中途退学率や校内暴力発生率の低さとも強い相関がみられることも指摘されている⁶⁾。

このようにみると、ソーシャル・キャピタルを豊かにし、よい「地域づくり」をしていくことが、子供たちにもプラスに影響し、よい「学校づくり」につながっていると考えられる。逆に「学校づくり」に保護者や地域住民が関わることは、子供だけでなく、大人自身の育ち⁷⁾や「地域づくり」にもつながっているとみえる。つまり、ソーシャル・キャピタルを通して、「地域づくり」と「学校づくり」は密接につながっているのである。

そうだとすると、「めざす子ども像」を考えていくことは学校の課題だけでなく、地域の課題でもあると認識する必要が出てこよう。もう少しいうと、どんな子供に育てたいかは、学校と地域の共通課題となるため、学校にかかわる大人たち同士で「めざす子ども像」についてもビジョンを共有していくことが肝要になってくるのである。

イ 計画的で継続的な「学校を核とした地域づくり」の推進

こうしてみると、地域と学校のつながりを強め、「地域づくり」と「学校づくり」を循環させて、相乗効果を上げていく必要があることがわかるだろう。だからこそ、学校側に「地域とともにある学校づくり」への転換を求めるだけでなく、地域に対

しても、学校を核とした協働の取組を通じて、地域の将来を担う人材を育成し、自立した地域社会の基盤の構築を図る「学校を核とした地域づくり」の推進を促していくことが重要である。つまり、「地域とともにある学校づくり」と「学校を核とした地域づくり」は改革の両輪なのである。

ただし、「学校を核とした地域づくり」は、「地域とともにある学校づくり」に比べて、すぐには成果を実感できないようだ。筆者が所属する共同研究グループが行った、学校支援地域本部とコミュニティ・スクールを同時に取り組む学校に対する全国アンケート調査結果をみると、「地域の学校支援活動が充実したか」という質問に、肯定的回答（「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」）をした割合は87.7%であったが、「学校支援活動が、地域住民の学習成果を生かす機会となったか」、「地域全体の教育力が向上し、大人も子供も含めた住民の学び合いが活発になったか」という問いになると、それぞれ58.2%、58.3%と大きく下回っていた⁸⁾。すなわち、学校・家庭・地域の連携協力において、「学校支援」という「地域とともにある学校づくり」の主なねらいの成果が認識される時期と、それによって地域の教育力そのものが向上するといったねらいが浸透する、「学校を核とした地域づくり」の成果が実感できる時期には、一定のタイムラグが存在することを証左している。だからといって、学校にとって成果が実感しやすい「学校支援」を中心とした取組に偏り、「学校を核とした地域づくり」の視点や取組が疎かになれば、「地域づくり」と「学校づくり」の好循環を生み出せないだろう。

これまで、筆者は学校と地域の連携・協働をじっくりと効き目が出てくる“漢方薬”とたとえてきた。とりわけ、「学校を核にした地域づくり」は効果がでるのに時間を要することもわかった。だからこそ、「学校を核とした地域づくり」は、「地域とともにある学校づくり」以上に、意図的な処方箋をもって計画的・継続的に取り組むことが求められるのだろう。

ウ 「学校づくり」と「地域づくり」をつなぐ軸となる「社会に開かれた教育課程」

そのためには、学校の“教育課程”とつながることが有効である。教育課程とリンクするからこそ、「学校を核とした地域づくり」を意図的・計画的・継続的に推し進めることができる。

そうした意味でも、次期学習指導要領の特質の一つとして、「社会に開かれた教育課程⁹⁾」が示されたことの意義は大きい。「社会に開かれた教育課程」は、中央教育審議会教育課程部会の教育課程企画特別部会において議論がなされ、平成27（2015）年8月26日に「教育課程企画特別部会論点整理（案）」として発表された。その基本的な構想は、以下の3点にまとめられる。

①社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会づくりを目指すという理念を持ち、教育課程を介してその理念を社会と共有していくこと。②これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合っていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化していくこと。③教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

まず、①の「よりよい学校教育を通じてよりよい社会づくりを目指すという理念」には「学校づくり」と「地域（社会）づくり」がつながっていることがしっかりとおさえられている。さらに、「教育課程を介して」には、そうしたつながりを強化し、理念を共有していくのは、“教育課程”に他ならないことが示されている。こうしてみると、先ほど、「地域とともにある学校づくり」と「学校を核とした地域づくり」は改革の両輪であると指摘したが、この両輪をつなぐ「軸（シャフト）」になるのが、「社会に開かれた教育課程」といえるだろう（図2-2-1-1）。



【図2-2-1-1 「地域とともにある学校づくり」と「学校を核とした地域づくり」をつなげる「社会に開かれた教育課程」】

②に関連して、教育課程については、「『何を知っているか』という知識の内容を体系的に示した計画に留まらず、『それを使ってどのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか』までを視野に入れたものとして」、構造的な見直しを行う必要も述べている。つまり、学校での「学習」と現実社会の「生活」とを統合し、「知の総合化」をはかる教育課程が目指されているのである。

③の「社会に開かれた教育課程」の実施については、「学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させる」必要があり、さらにそれを「保護者や地域の人々等を巻き込んだ『カリキュラム・マネジメント』」によって運営していくことが示されている。たしかに、「社会に開かれた教育課程」を推進していくには、学校内だけではなく、保護者や地域の人々等を巻き込んだ「カリキュラム・マネジメント」の確立が重要になる。その意味では、これからの地域連携担当教職員は、地域との窓口というより、教務関連の校務分掌に位置付けていく方が有効かもしれない。

さらに、「社会に開かれた教育課程」の実現には、学校・家庭・地域といった、いわば“ヨコ”の連携による「カリキュラム・マネジメント」に加えて、子供の発達を踏まえた学校種間の“タテ”の連携による「カリキュラム・マネジメント」も求められてこよう。学校という場を核にした地域づくりを進めるには、子供の発達を意識した異学年・異年齢・異世代間での交流や学びあいの機会をつくっていく必要がある。そのためには、小・中、さらには保幼・小・中・高といった“タテ”の連携による中長期的な「カリキュラム・マネジメント」の視点が不可欠なのである。

このようにみると、「地域とともにある学校づくり」と「学校を核とした地域づくり」を推進していくには、「社会に開かれた教育課程」が軸となって双方をつなぎ、「学校づくり」と「地域づくり」を循環させ、相乗効果を上げていく必要がある。そして、この「社会に開かれた教育課程」を実現するうえでのカギを握っているのが、“タテとヨコ”の「カリキュラム・マネジメント」と位置づけることができるだろう。

エ 地域における中高生の出番づくりの意義

ところで、これまで学校・家庭・地域の連携協力というと、「地域（大人）から学校（子供）へ」の支援を連想し、一方向の取組に偏ってしまいがちであった。しかし、実社会や実生活とのかかわりを重視した「社会に開かれた教育課程」となれば、地域の中で子供たちに出番や役割を積極的に設け、活躍を承認していくという「学校から地域へのベクトル」も含んだ取組を展開していくことも重要になってくる。双方向性のある取組が、協働を生み、学校・地域づくりを促す。

とくに後者のベクトルでは、地域で中高生の「出番と役割と立場」をつくる取組が効果を発揮すると考えられる。これは、彼らを“支援”の対象としてではなく、これからの地域をともに支える“パートナー”として捉え、彼らの出番づくりを地域で意図的・計画的・積極的に推し進めていく取組に他ならない。このような取組を通して、地域の間関係のなかで、中高生を中心に「あてにする－あてにされる¹⁰⁾」という相互関係を生み出し、彼らが「役に立っている」、「必要とされている」と実感することが、自己肯定感や自己有用感の向上につながり、成長を促していくのだろう。

こうした中高生の出番づくりの際、彼らにとって年少の子供たち、あるいは年長の大人たちとの交流や学びあいの場面を積極的に取り入れてほしい。児童期の子供たちにとって、発達の先にいる中高生たちとの交流、そして中高生にとって若者（大学生）や地域の大人たちとの交流は、彼らの中に「あこがれ」の対象を生み出し、お互いの活力も増していくと考えられる。このように中高生の出番づくりに、異年齢・異世代間の交流を取り入れることで、“ヨコ”だけでなく、“タテ”の視点にもつながっていく。こうしてみると、中高生の出番づくりは、“タテとヨコ”のマネジメントによって、「あてにする－あてにされる」関係を地域の中に創造していく、正に「学校を核にした地域づくり」の取組といえるだろう。

岡山県の社会教育委員の会議や、生涯学習センターでは、中高生の出番づくりについて、公民館の役割や、事前参画、取組をすすめるキーパーソンに着目した「提言」や調査研究をまとめている¹¹⁾。とくに、中高生の出番といっても、当日だけの手伝いでは彼らのやらされ感も高まるだろう。彼らを“パートナー”とするのなら、事前の企画段階から彼らとかがわっていく方が効果的なのは当然である。そうだとすれば、「事前参画」という大事な学びのプロセスを見逃してはならない。例えば、こうした重要性に着目し、「事前参画」、さらには「ふり返り」を「社会に開かれた教育課程」の一環として組み込んでみるのも面白いだろう。

オ サービス・ラーニングの可能性

それに関連して最後に、「サービス・ラーニング（以下、SLと略）」の導入について提案しておきたい。SLは、学校の教育課程、とりわけ教科で学んだ学習と地域の社会奉仕活動（サービス活動）とを組み合わせた体験的な学習方法である。例えば、

教科で学んだことを、「総合的な学習の時間」等を利用して、地域で生かして実践し、さらにそれらの体験を振り返ることで、子供たちは学校で学んだ知識を生活と結びつけ、「知の総合化」を図ることができる。【表2-2-1-1】

もう少しSLの具体例を紹介しておこう。表1は、筆者が担当する岡山大学大学院教育学研究科教職実践専攻での授業実践(科目名「学校とコミュニティ」)の中で、大学院生が提案した中学校2年における数学によるSLの構想である。教科とつながるSLといっても、社会科や理科の実践は想定しやすい。だが、この構想は数学で学んだ一次関数を活用して、地域のコミュニティーバスの運行計画を中学生が作成し、提案していくというアイデアが秀逸である。SLは、どの教科と関連づけて構想・実践されてもよいのである。このように、SLは教育課程の中でも教科とつながっているため、学校での学問的な学びと密接に結びついている。そのため、SLの取組は単なる一過性のイベントにならず、学校での「学習」と現実の「生活」との「統合」が可能になるのだろう。

我が国の現状にひきつけてみると、学校現場にボランティア活動が積極的に導入されてきているが、「なぜ、今日は海岸でゴミ掃除をするのか?」、「なぜ、老人ホームでお年寄りの方々とふれあうの?」など、子供たちの疑問の声もしばしば耳にする。その場合、「ボランティア活動だから」と教師も返答に窮してしまいがちである。しかし、SLの手法を取り入れた教育実践の場合、単なるボランティア活動ではなく、子供たちが教科で学んだことを踏まえて地域で実践することになり、こうした疑問や問題も解消していくと思われる。

こうしたSLを企画し、実践するには地域の力が不可欠である。そのため、SLは、「コミュニティのニーズ」に応じた地域課題を出発点としている。つまり、地域住民のニーズにもとづいたサービス活動でなければ、SLにはならない。しかも、地域住民や保護者の協力がなければ、その活動を子供たちが地域で実際に取り組んでいくこともできない。だからといって、地域だけでSLに取り組むのは難しい。というのも、SLは学校の教育課程とつながっており、企画していくにはどうしても教師の力が必要となるからである。このようにみると、SLの取組は、学校(教師)と地域(地域住民・保護者)が力を合わせないと実践できない。だからこそ、SLは、学校に関わる大人同士の「協働」を生み、「地域とともにある学校づくり」と「学校を核とした地域づくり」を推進し、双方の循環を促す有効な手法と考えられる。

【表2-2-1-1 サービス・ラーニングの学習段階（中学校2年）】

「コミュニティバスの運行計画の提案」の学習段階(学年:2年 教科:数学「一次関数」)		
学習段階	学習活動の概要	学習活動の展開
I.問題把握	<p>民間のバス会社が経営上の理由で撤退した後、コミュニティバスがお年寄りにとっては、欠かせない交通機関である実態を知る。</p> <p>バスの運行には、最低1日何名以上の乗客が必要なのか。運行上の規制はあるのかなどについて理解する。</p> <p>より便利な運行計画を立てることが、お年寄りにとっても、バスの運行団体にとっても必要であることを知り、その改善に興味を持つ。</p>	<p>第1時:病院でのお年寄りへのインタビューのVTRを見て、コミュニティバスの必要性を感じとる。</p> <p>コミュニティバスの運行のために必要な1日の最低乗客数を運営団体の方から聞く。</p> <p>第2時:運行計画提案までの計画を立てる。</p>
II.問題分析	<p>老人ホーム、病院、銀行、郵便局、市役所の支所に、アンケート用紙を置かせていただき、コミュニティバスの利用状況及び利用希望の時間帯と希望経路について把握する。</p>	<p>第3時:各施設に出向き、アンケートの目的を話し、協力を依頼する。</p> <p>お年寄りから必要性について、インタビューを通して直接聞く。</p> <p>第4時:アンケートを回収し、停車位置ごとの乗車希望時間と乗客数をまとめ、表を作成する。</p>
III.意志決定	<p>現在運行している運行計画用のダイアグラムを作成し、乗客数と各乗客の持ち時間を計算し、状況を知る。</p> <p>利用希望者の要望を基に運行計画を改善し、新たなコミュニティバスの運行計画を立案し、ダイアグラムを作成する。</p>	<p>第5時:表のデータを使って、バスの時速とバス停間の距離を基に、現在運行している計画に従って、ダイアグラムを作成する。</p> <p>第6時:利用希望者の希望を基に運行計画を改善し、新たなコミュニティバスの運行計画を立案し、ダイアグラムを作成する。</p>
IV.提案参加	<p>コミュニティバスの運行団体に、アンケート結果と運行計画のダイアグラムを持参し、運行時間と運行経路の変更を提案する。</p> <p>新たな運行計画が、地域に受け入れられ、お年寄りにとって、よりよ改善されているか検証する。</p> <p>学習した内容について、発表することで、地域社会の一員としての役割を果たしたことについての自信を深める。</p>	<p>第7時:新たなコミュニティバスの運行計画を提案し、そのダイアグラムを運行団体に提出する。</p> <p>第8時:新たな運行計画の施行後、各施設に出向き、よりよくなったかを調査する。</p> <p>第9時:この学習で学んだことについての発表会の準備をする。</p> <p>第10時:発表会を実施する。</p>

出典：小林義忠「『コミュニティバスの運行計画の提案』の学習段階」(2010年)
(熊谷 慎之輔)

〔注〕

- 1) 稲葉陽二『ソーシャル・キャピタル入門』中公新書、中央公論新社、2011年。
- 2) R. D. パットナム(柴内康文訳)『孤独なボウリングー米国コミュニティの崩壊と再生』

柏書房、2006年、366-367頁。

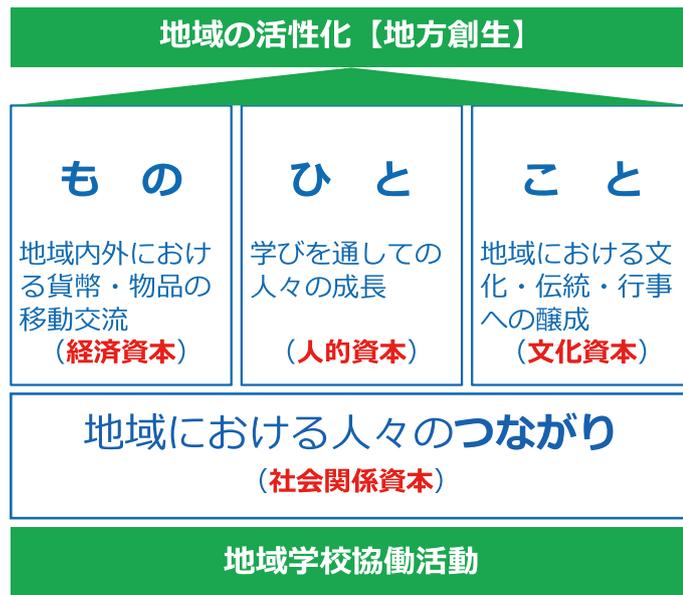
- 3) 前掲1)、57頁。
- 4) 志水宏吉『学校にできること—一人称の教育社会学』角川学芸出版、2010年、185頁。
- 5) 志水宏吉編『格差をこえる学校づくり 関西の挑戦』大阪大学出版会、2011年、15頁。
- 6) 前掲1)、57頁。
- 7) 教師の育ちや発達と地域連携との関係については、拙稿「教師の職能発達と『学校・家庭・地域の連携協力』の関連～スクールミドルの『世代性』に着目して～」『日本生涯教育学会年報』第36号、日本生涯教育学会、2015年、163-181頁を参照のこと。
- 8) 志々田まなみ・熊谷慎之輔・天野かおり・佐々木保孝「学校支援地域本部と学校運営協議会の連携の実態—全国アンケート調査の結果から—」『広島経済大学研究論集』第37巻第3号、2014年、29-39頁。
- 9) 「社会に開かれた教育課程」の実現に向けたカリキュラム開発のあり方については、志々田まなみ・熊谷慎之輔「『社会に開かれた教育課程』の実現に向けた特別活動と総合的な学習の時間のあり方」『広島経済大学研究論集』第39巻第1・2号、2016年、25-33頁を参照のこと。
- 10) 増山均『学童保育と子どもの放課後』新日本出版社、2015年、206頁。
- 11) 岡山県社会教育委員の会議「地域の中で輝く中高生の出番づくり～地域への愛着心・自己肯定感の向上をめざして～（提言）」岡山県教育庁生涯学習課、2016年3月や、岡山県生涯学習センター編『社会教育に関する調査研究 若者の社会参画実践事例集 公民館で輝く中高生の出番づくり～事前参画とキーパーソン～』岡山県生涯学習センター、2016年3月。

(2) 地域におけるソーシャル・キャピタルの醸成のために

ア 「地域学校協働活動」とつながり醸成

学校を核とした地域づくり（地域の活性化）は、「地域学校協働活動」の質に依存するところが大きい。「地域学校協働活動」、すなわち、学校支援活動、放課後子供教室、家庭教育支援活動、その他地域活動等は、地域における人々のつながり（＝ソーシャル・キャピタル／社会関係資本）を生み出すであろう。そして、協働活動を通して生み出された人々のつながりは、人づくり（ひと＝人的資本）を促進し、経済活動（もの＝経済資本）を活発にし、豊かな地域文化・伝統・行事（こと＝文化資本）を醸成することで、地域活性化を促すであろう。このように、「地域学校協働活動」は、人々のつながりづくりを経由して、地域活性化（地域におけるひと・もの・ことのポジティブな変化）を実現すると考えられる【図2-2-2-1】。「地域学校協働活動」に含まれる様々な事業群は、地域活性化の基盤とも言える地域におけるつながりづくりのための事業としての一面を少なからず有しているのである。

それでは、「地域学校協働活動」は、どのようにして地域における人々のつながりを醸成するのか。この問いを解明するためには、つながりという生活世界において用いられる抽象的かつ曖昧な用語よりも、ソーシャル・キャピタル／社会関係資本という学際分野において人々の結びつきに関わる様々な諸現象を科学的に説明・解明してきた理論を用いることが適当である（以下、主にソーシャル・キャピタルの表記で統一する）。ソーシャル・キャピタルは、教育学分野はもちろんのこと、経済学、経営学、政治学、社会学、社会疫学、社会福祉学等、様々な分野において注目されており、研究が飛躍的に蓄積されている。¹⁾ 地域におけるつながりの再生や地域活性化は、石田が指摘するように、相当の困難を伴う。²⁾ 本節では、ソーシャル・キャピタルの理論的検討から、「地域学校協働活動」の促進とつながりの醸成についてのヒントを得たい。



【図2-2-2-1 地域学校協働活動と地域の活性化】

イ ソーシャル・キャピタルとは何か

(ア) ソーシャル・キャピタルの定義

ソーシャル・キャピタルとは、「調整された諸活動を活発にすることによって社会の効率性を改善できる、信頼、規範、ネットワークといった社会組織の特徴³⁾」を意味する。コミュニティにおける人々のつながりを、社会的に蓄積可能な資本として捉え、信頼・規範・ネットワークの視点から客観的に測定する手法をパットナムが提示した頃から、ソーシャル・キャピタルの理論は国際的・学際的な発展を遂げてきた。

ソーシャル・キャピタルは、教育学以外の学問分野からの借り物であり、象牙の塔の研究者が構築した机上の理論と思われる方もいるであろう。しかし、ソーシャル・キャピタルとは、学校教育実践との親和性が極めて高い概念なのである。驚くことに、最初にこの概念を使用したのは、20世紀初頭に活躍した米国バージニア州の指導主事（教育実践者、後に教育長）のハニファン（Hanifan, L. J.）なのである⁴⁾。

(イ) ソーシャル・キャピタル研究の系譜

そして、ハニファンから約70年後、コールマン（Coleman, J. S.）やブルデュー（Bourdieu, P.）等の社会学者によって、ソーシャル・キャピタル論は、本格的にスポットライトを浴びる^{5) 6)}。コールマンは、コミュニティにおけるソーシャル・キャピタルを家庭内ソーシャル・キャピタルと家庭外ソーシャル・キャピタルに区分し、これらの資本が、生徒の退学率の抑制に効果的であることを指摘している。そして、子供相互とその親相互の間に結びつきが形成されている状況を、「世代間閉鎖性（intergenerational closure）」と呼び、コミュニティにおけるソーシャル・キャピタルの蓄積度を理解する上での重要指標として提起した。これらの指摘内容の妥当性は、その後、複数の実証研究によって検証されている⁷⁾。実証研究では、親同士に対話交流と信頼関係があるコミュニティでは、子供の成長に正の効果が生じやすく、逆に、親同士がバラバラなコミュニティでは、子供の成長に負の効果が発生しやすい点が、共通して指摘されている。コールマン⁸⁾以降、研究者は社会関係資本が人的資本に対して及ぼす効果の解明に力を注いできた。「つながりづくりは人づくり」に結びつくかどうかの検証作業は、現在もなお精力的に進められている。^{9) 10)}

一方、ブルデューは、ソーシャル・キャピタルを、経済資本や文化資本とともに、不平等再生産のメカニズムを説明する概念として位置づけている。近年では、不平等の再生産を克服するための視点、及び社会変化を促進するための視点としてソーシャル・キャピタルを再定位し、積極的な評価を与えている。経済資本や文化資本に比べて、ソーシャル・キャピタル（社会関係資本）は可変性が高く、個人・集団の生活状況を短期間で変える可能性をもった資本であるとして注目している。このことを、学校教育を例に挙げて考えてみよう。子供の家庭の経済状況や、家庭生活で身につけてきた習慣・文化を短期間で変化させることは困難である。しかし、人々の結びつきは、短期間で醸成できる可能性が高いのである。資本の可変性という視点は、「つながりで人は変わる」事実に着目しており、こ

れは教育現場に対しても、大変示唆的な主張であるといえる。

(ウ) ソーシャル・キャピタルの構成要素

ソーシャル・キャピタルが醸成されている地域とはどのような地域であろうか。パットナム¹¹⁾やコールマン¹²⁾が強調する構成要素を参照すると、ネットワーク・互酬性規範・信頼が地域の多様な集団・場面において高頻度で認められる場合に、そこはソーシャル・キャピタルが醸成された地域であると説明することができる。具体的には、多様な集団・場面において、特定集団への所属や一定の対話機会をもつ関係者間の構造的な相互交流チャンネル(ネットワーク)が認められ、お互いが相手のために貢献しようとするお互い様の規範(互酬性規範)及び相手の意図・行為に継続的に期待し合う心情的な相互依存関係(信頼)が醸成されている地域を示す。

(エ) ソーシャル・キャピタルの形態

地域には、家庭、学級、地縁組織をはじめとして、同質的な利害や背景を持つ人々の固い結びつきを示す結束型ソーシャル・キャピタルの形態がある。集団内の信頼は強く、内部志向性が共有されている。人々は、共通のアイデンティティや集団への帰属意識、互助精神が強い傾向にある。一方、地域の中核機関である学校は、結束型ソーシャル・キャピタルの形態を保持しつつ、地域における様々な集団のゆるやかな結びつきの拠点として、橋渡し型ソーシャル・キャピタルを醸成する機能を担っている。学校は、地縁組織、NPO、行政機関等を結びつける可能性を保持している。橋渡し型ソーシャル・キャピタルが醸成されている集団では、集団内の信頼が広く薄く、流動的であり、開放的な外部志向性を持つ。人々は異質な他者の価値観を理解しようとし、他者からの確実な見返りを期待せず利他的で向社会的に行動する傾向を持つ¹³⁾。

(オ) 財の性質

校区におけるソーシャル・キャピタルには、パットナム¹⁴⁾やコールマン¹⁵⁾が強調する集団レベルのソーシャル・キャピタルに加え、リン¹⁶⁾らが主張する個人レベルのソーシャル・キャピタルもある。集団レベルのソーシャル・キャピタルとは、当該集団の生活空間に存在するネットワーク・互酬性規範・信頼の総量である。集団に所属するメンバーであれば誰でも活用しうる「公共財」あるいは「クラブ財(特定メンバーのみ活用)」としての性質をもつ。一方、個人レベルのソーシャル・キャピタルとは、個人が実際にアクセスし、具体的な利益をネットワーク・互酬性規範・信頼から得ている状態を示す「私的財」としての性質をもつ¹⁷⁾。

ウ 地域におけるソーシャル・キャピタルの次元と効果

(ア) ソーシャル・キャピタルの次元

地域には多様な次元のソーシャル・キャピタルが存在する。教育分野におけるソーシャル・キャピタル研究をレビューした露口¹⁸⁾を参考にすると、校区地域内におけるソーシャル・キャピタルは、子供・教師・保護者を取り巻く九つの次元に大別することができる【図2-2-2-2】。すなわち、子供を取り巻くものとして、家庭内、子供間、学級内、子供-地域のソーシャル・キャピタルがある。教師を

取り巻くソーシャル・キャピタルとしては、学校組織（職員間）と学校－地域のソーシャル・キャピタルがある。保護者を取り巻くソーシャル・キャピタルとしては、保護者－学校、保護者間、そして、保護者－地域のソーシャル・キャピタルがある。これらのソーシャル・キャピタル次元は、子供の学力や学習意欲をはじめとする様々な教育効果に対して直接的・間接的に影響を及ぼすことが、先行研究によって検証されている¹⁹⁾。

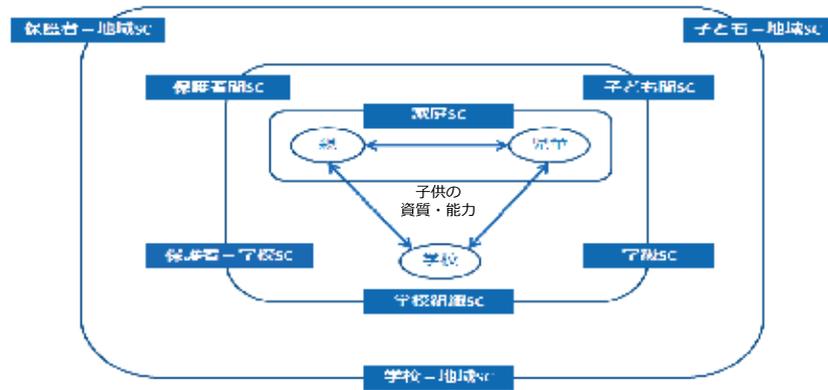
（イ）ソーシャル・キャピタルの効果性

ソーシャル・キャピタルの効果については、既に国際レベルで膨大な調査研究が蓄積されている。国内においても、志水²⁰⁾及び志水と高田²¹⁾等において、ソーシャル・キャピタルの学力等への効果が検証されている。また、校区地域に焦点をあてると、子供・教師・保護者及び地域住民のそれぞれについて、次の様な指標が設定されている（以下、露口²²⁾）。

子供を取り巻くソーシャル・キャピタルの主たる成果指標は「教育効果」であり、認知的能力としての学力（テストで測定される学力）や非認知的能力としての学力（学習意欲や自己効力感等）の上昇、進学率の上昇、問題行動や退学率の抑制等の効果が検証されている。

教師を取り巻くソーシャル・キャピタルの主たる成果指標は「職能成長」である。私たちが実施している一連の調査研究では、教師の授業力向上を具体的な成果指標として設定している。教師の授業力向上に対しては、教師と校長とのソーシャル・キャピタルが間接的に影響を及ぼしている。また、学校組織内における教師相互のソーシャル・キャピタル、特に、理念・目標の共有が、授業力の向上を決定することが確認されている。

そして、保護者及び地域住民を取り巻くソーシャル・キャピタルの主たる成果指標は、「成人キー・コンピテンシー」の向上である。知識や道具を相互作用的に活用し、自律的かつ計画的に生活し、異質な他者と共生することのできる能力の獲得状況は、ソーシャル・キャピタルの重要な成果指標である。成人キー・コンピテンシーとは、社会生活において自己が直面する諸問題の解決能力のこととほぼ同義であると考えられる。私たちが実施した調査研究²³⁾では、保護者を取り巻くソーシャル・キャピタル、すなわち、保護者と学校、保護者相互、保護者と地域住民のソーシャル・キャピタル次元が、保護者の成人キー・コンピテンシーに対して正の影響を及ぼすことが判明している。



SC-Social Capital 社会関係資本⇒つながり

【図2-2-2 校区におけるつながりの次元】

エ ソーシャル・キャピタルを醸成する視点

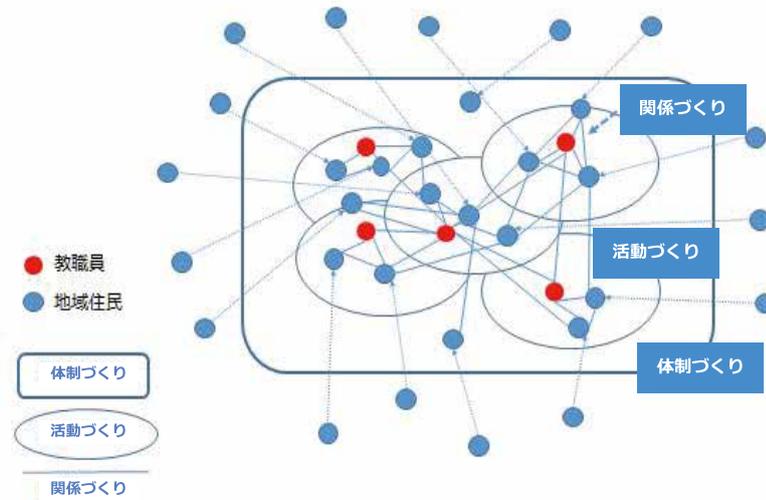
(ア) ソーシャル・キャピタルの醸成方法

以上のソーシャル・キャピタル理論から、「地域学校協働活動」を契機とするつながりづくりに対して示唆される点は何か。まずは、醸成方法に着目したい。先に提示した、ソーシャル・キャピタルの三つの構成要素、すなわち、所属と対話交流（ネットワーク）・お互い様の規範（互酬性規範）・信頼関係（信頼）は、ソーシャル・キャピタル醸成の視点として活用できる。これらの3要素は、所属と対話交流・お互い様の規範・信頼関係へと順次発展していくという構造を有している。以下、ソーシャル・キャピタルの発展モデルを基盤として、ソーシャル・キャピタルを醸成する際の重点を簡潔に記述する。

ネットワークとしてのつながりを醸成しようとする場合には、人々が関わり合うための新たな団体・集団を設置したり、対話交流の機会を設ける等、知識・情報を流通させるネットワーク構造の開発・整備が必要となる。つながり醸成の第1ステップは、人々が関わり合うためのネットワーク「体制づくり」にあるといえる【図2-2-3】。

互酬性規範としてのつながりを醸成するためには、人々が力をあわせて行動するための活動が必要となる。人々がぜひとも、関わりたい、参加したいと思える魅力ある活動の設定が重要となる。つながり醸成の第2ステップは、お互い様の規範を高める「活動づくり」であるといえる。

信頼としてのつながりを醸成するためには、他者理解や対人関係形成の能力や具体的方法を、活動参加者が保持・向上しておくことよい。人々と信頼関係を築くためには、様々な知識がすでに存在する。そうした知識を獲得し、実践することで、信頼関係は高まり深まる。つながり醸成の第3ステップは、信頼を高める「関係づくり」にあるといえる。



【図2-2-2-3 人々のつながりと「体制づくり」「活動づくり」「関係づくり」】

(イ) 橋渡し型ソーシャル・キャピタルと結束型ソーシャル・キャピタルの往還

「地域学校協働活動」に参加する人々のつながりは、活動当初、緩やかな結びつきを特徴とする橋渡し型ソーシャル・キャピタルとして捉えることができる。活動参加者は、多様な属性の多様な価値観を持った人々の自由意思による集まりである。活動開始初期に結束型ソーシャル・キャピタルが醸成されることは考えにくい。しかし、協働活動を繰り返し、お互いの信頼関係が醸成される中で、橋渡し型ソーシャル・キャピタルは、結束型ソーシャル・キャピタルへと変容を遂げていく。ただし、参加者が流動的であるため、結束型ソーシャル・キャピタルの長期的持続はやはり困難であり、参加者の交替や新規加入により、再び、橋渡し型に移行する。このように、橋渡し型と結束型を往還しながら、ソーシャル・キャピタルは拡充されるのである。

(ウ) 互酬性規範（お互い様の規範）の重視

今後、学校支援地域本部は、地域学校協働本部へと、かたちを変えていく。学校を支援する存在としての地域から、学校と協働する存在としての地域へとパラダイムが変化する。学校支援地域本部では欠落していた「学校が地域のために」という価値観が重要視されはじめたのである。こうしたパラダイムシフトは、互酬性規範を高める上で、きわめて重要である。地域が学校のために、学校が地域のために貢献することで、「お互い様の規範」は育ち高まる。「地域学校協働活動」を通して、「お互い様だから・・・」と言い合える関係が築けたときに、つながりは広がり深まったといえるのではないだろうか。

地域学校協働活動を契機とするつながり醸成過程では、「負担感」の発生も予期される。「負担感」とは、目的性・自律性・関係性が欠如する状況において発生するものである。すなわち、職務の目的が明確でない場合（なんのためにやっているのかが分からない・・・）、自主的・自律的に職務遂行出来ない場合（やらされ感に満ち溢れている・・・）、同僚関係が形成されていない場合（この人々と一緒にやっても楽しくない・・・）に発生する確率が高い。地域学校協働活動の推

進においてリーダーシップを発揮する人々には、こうした「負担感」のコントロールにも期待したい。

そして、負担感や多忙感を主張される方々に対しては、「忙しいからつながりをつくることができない」のではなく、「つながりがないから忙しい」という因果の方向性を示し、協力関係を引き出していきたいものである。

〔注〕

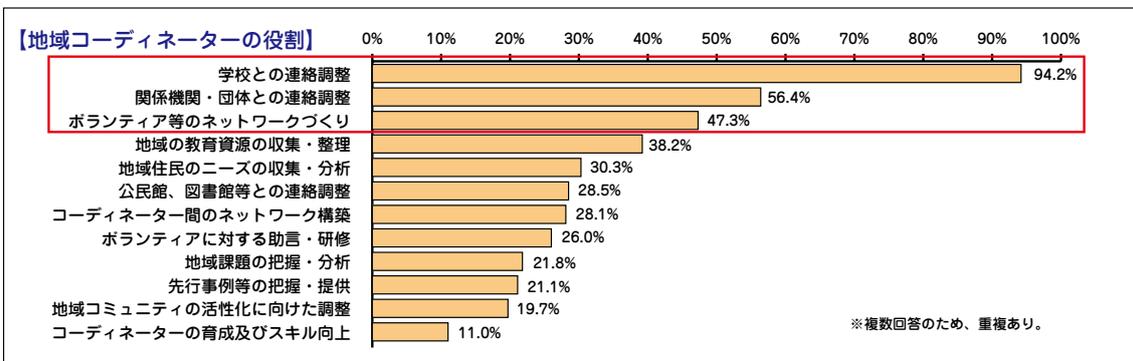
- 1) 稲葉陽二『ソーシャル・キャピタルの世界－学術的有効性・政策的含意と統計・解析手法の検証－』ミネルヴァ書房、2016年。
- 2) 石田光規『つながりづくりの隘路－地域社会は再生するのか？－』勁草書房、2015年。
- 3) Putnam, R. D. (1993) *Making democracy work: Civic tradition in modern Italy*, Princeton University Press. (=2001, 河田潤一訳『哲学する民主主義－伝統と改革の市民的構造－』NTT出版.)
- 4) Putnam, R. D. (2000) *Bowling Alone: The collapse and revival of American community*, Simon & Schuster (=2006, 柴内康文訳『孤独なボウリング－米国コミュニティの崩壊と再生』柏書房.)
- 5) Bourdieu, P. (1986) "The Forms of Capital" Richardson, J. G. (Ed.) *Handbook of theory and research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, pp. 241-258.
- 6) Coleman, J. S. (1988) "Social capital in the creation of human capital" *American Journal of Sociology*, Vol. 94, 95-120. (=2006, 野沢慎司『リーディングス ネットワーク論－家族・コミュニティ・社会関係 資本－』勁草書房, pp. 205-241).
- 7) 露口健司「教育」稲葉陽二・大守隆・近藤克則・宮田加久子・矢野聡・吉野諒三『ソーシャル・キャピタルのフロンティア－その到達点と可能性』ミネルヴァ書房、2011年、173-195頁。
- 8) 前掲6)
- 9) 露口健司『ソーシャル・キャピタルと教育－「つながり」づくりにおける学校の役割－』ミネルヴァ書房、2016年。
- 10) 露口健司『「つながり」を深め子供の成長を促す教育学－信頼関係を築きやすい学校組織・施策とは－』ミネルヴァ書房、2016年。
- 11) 前掲4)
- 12) 前掲6)
- 13) 稲葉陽二『ソーシャル・キャピタル－「信頼の絆」で解く現代経済・社会の諸課題』生産性出版、2007年。
- 14) 前掲4)
- 15) 前掲6)
- 16) Lin, N. (2001) *Social capital: A theory of social structure and action*, Cambridge University Press. (=2008, 筒井淳也・石田光規・桜井政成・三輪哲・土岐智賀子『ソーシャル・キャピタル－社会構造と行為の理論』ミネルヴァ書房.)
- 17) 前掲13)
- 18) 前掲7)
- 19) 前掲9)、10)
- 20) 志水宏吉「『つながり格差』が学力格差を生む」亜紀書房、2014年。
- 21) 志水宏吉・高田一宏『学力政策の比較社会学・国内編』明石書店、2012年。
- 22) 露口健司「ソーシャル・キャピタルの効果性と短期変容可能性」露口健司・今野雅裕・永井順國『小学校区においてソーシャル・キャピタルを醸成する教育政策の探究－3ヶ年調査のまとめ－』政策研究大学院大学／教育政策プログラム、2016年、9-43頁。
- 23) 前掲22)

(3) 地域と学校の協働活動における地域コーディネーターの在り方

ア 地域コーディネーターの現状と今後期待されること

地域学校協働活動を推進するために、地域コーディネーターの果たす役割は重要である。平成27年12月、地域学校協働答申では、「『支援』から『連携・協働』へ」、「『個別の活動』から『総合化・ネットワーク化』へ」を掲げ、新たな体制として「地域学校協働本部」が打ち出された。すでに各地の学校支援地域本部で地域コーディネーターが学校と地域のつなぎ手として活動しているが、この答申を踏まえ、今後どのような役割が期待されているかを考えたい。

まず、各地の地域コーディネーターの果たしてきた役割として、平成27年度の調査結果【図2-2-3-1】によると、主に学校との連絡調整、関係機関・団体との連絡調整・ボランティア等のネットワークづくりが挙げられる。



【図2-2-3-1 「平成27年度地域学校協働活動に関する調査」コーディネーター向けアンケート 国立教育政策研究所】

学校支援活動の指針となるハンドブックが各地で作成され、地域コーディネーターの役割が示されている。その一例として鳥取県教育委員会では地域コーディネーターについて「学校と地域（ボランティア）をつなぐパイプ役がコーディネーターです。コーディネーターは学校の要望を把握して、学校の求めに応じたボランティアを派遣する役割を担っています。また、学校と地域を結ぶだけでなく、両者の思いやねらいを受け止め、対等の関係で一緒に活動を創りあげていくための調整も大切な役割です。¹⁾」と、学校支援とともに、協働の関係づくりの役割も明記している。どの地域でも学校を開き、学校支援ボランティアの活動の推進に力を注ぎ、そのための体制づくりに尽力してきた。その中、地域コーディネーターは学校と地域の間で、丁寧にコミュニケーションを取り信頼関係を築き、きめ細やかなコーディネートを行ってきた。

具体的には登下校の見守り、花壇整備など誰もが参画しやすい活動を入口として、次第に図書室での活動、読み聞かせ、学習支援、校外学習の付き添い、キャリア教育など授業に関わる活動も増え、地域コーディネーターの活躍する場面も多様になってきている。さらに、学校支援ボランティアの活動を学校内外に伝える広報、学校支援ボランティアのための研修機会の企画運営等、その活動はより参画度を高め、広がりを見せているところもある。

そのような現場で、学校環境や授業の充実、さらに子供が地域の大人に出会うことによる成果が見られる一方、浮き彫りになってきた課題がある。地域からは「学校から頼まれたので、今まで随分色々してやったのに・・・」「子供たちの笑顔がかわいくて嬉しいけれど、本当に役立っているのか」「ボランティアバンクに登録したけど、ちっとも声がかからない。どうなっているのかしら」「もっと先生と話をして、私たちができることを一緒に考えたいのだけど」等の声が、そして教員からは「パソコン指導ができると言われても、学年に応じた指導ができるか不安で頼めない」「まず、学校の事情を理解してからボランティアに来てほしい」等様々な声が聞こえ、そこに今後の地域コーディネーターの役割のヒントがあると考えられる。

「地域人材の活用」という視点、学校教育で足りないところを補完するという考え方に疑問を呈し、今後は単に学校を支援するだけでなく、「子供の未来のために、社会総がかりで何ができるか」を問い、学校と地域が目標を共有し、パートナーとして協働していくことが求められている。これまでの学校支援活動、放課後子供教室、土曜日の教育活動等において、「『支援』から『連携・協働』へ」、「『個別の活動』から『総合化・ネットワーク化』へ」という新たな視野で、地域学校協働本部へ発展させるために、地域コーディネーターの役割はさらに重要になる。

イ これからの地域コーディネーターの在り方

これからの地域コーディネーターには次のような役割が求められる。

- ・地域や学校の実情に応じた地域学校協働活動の企画・立案
- ・学校や地域住民、企業・団体・機関等の関係者との連絡・調整
- ・地域ボランティアの募集・確保
- ・地域学校協働本部の事務処理・経費処理
- ・地域住民への情報提供・活動促進 等

そして、このような役割を果たすことができる基盤は「学校と地域の協働的な関係性」であり、これまで以上に豊かなコミュニケーション能力が求められ、そこから新しい地域コーディネーターの姿が見えてくる。

地域コーディネーターは学校と地域の声を聴き、協働的に関係性を構築し、地域と学校がイコールパートナーとしてともに子供を育てるということを実感できるようなコーディネートが求められる。そのためにも、地域コーディネーターに求められる資質・能力を明確にすることが大切である。

主な視点として「地域学校協働活動への理解」「地域と学校の理解」「プログラムの企画・運営」「コミュニケーション能力」「ファシリテーションスキル」等があり、具体的には次のような項目が挙げられる。

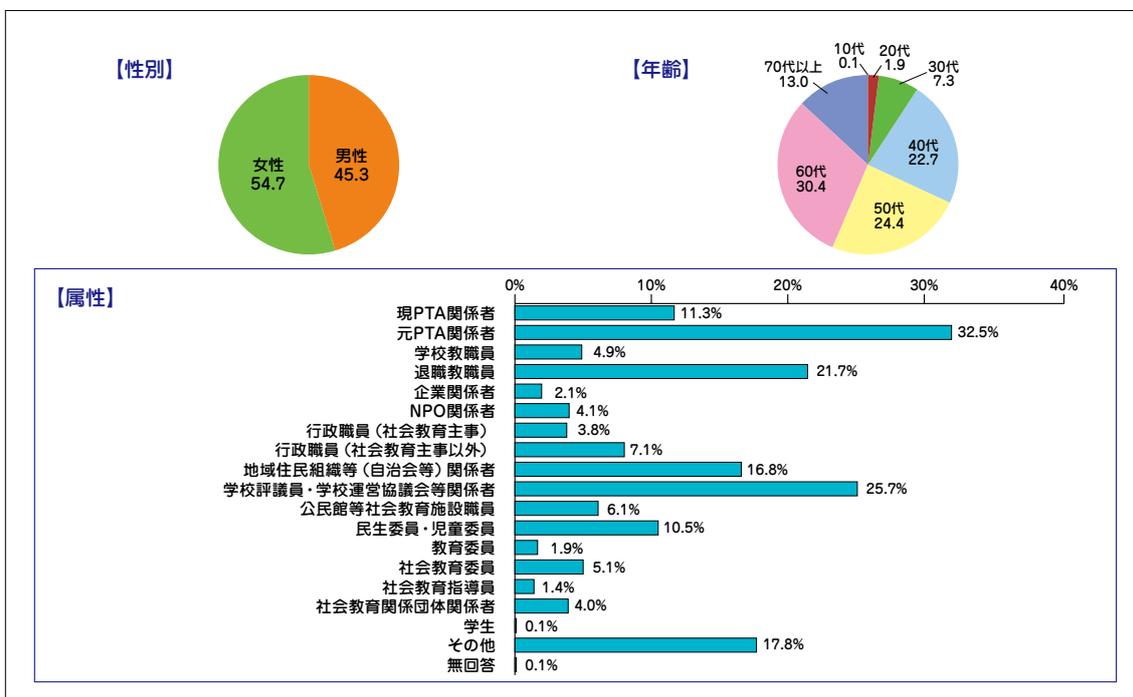
- ・地域学校協働活動の推進に熱意と識見を有する
- ・地域学校協働活動への深い関心と理解がある
- ・地域の住民、団体、機関等の関係者を良く理解している
- ・学校の実情や教育方針への理解がある
- ・地域住民や学校、行政関係者等と協力して活動を円滑に進めることができるコミュニケーション能力があり、関係者を説得し、人を動かす力がある
- ・地域課題についての問題提起、整理、解決先の構築等を仲間と共に進めること

ができるファシリテート能力に長けている 等

そして、地域コーディネーターとして何よりも重要なことは、「子供たちへの思い」があることで、子供が自らの人生を切り拓いていくことを応援し、さらに次の時代を担う子供たちを社会総がかりで育てることへの熱意を持っていることである。そして、子供が学び、成長することに関わることによって、大人は地域にもう一つの場を発見し、思いがけない力を発揮する機会を与えられる。それは地域コーディネーターだけでなく、学校支援ボランティア、地域の企業や事業所にとっても同様で、子供や学校をテーマに活動するプロセスで、多くの出会いが与えられ、「大人の学び」があり、大人同士のつながりが網の目のように広がっていく。子供のためにと動き、地域学校協働活動として推進することは、そのような大人のつながりを確かなものにし、いざという時の地域の絆ともなり、豊かなまちづくりにつながると言われている。

新しい学校と地域の協働的な関係をつくるために、今後さらに重要な役割を果たすことになる地域コーディネーターであるが、すでに活動している地域コーディネーターについての調査結果【図2-2-3-2】から、その横顔が見えてくる。

- ・ 地域と学校の連携・協働に関わる活動に地域ボランティアとして活動している人
- ・ PTA関係者、PTA活動の経験者
- ・ 退職した校長や教職員
- ・ 自治会、青年会等の地域関係団体の関係者
- ・ 地域や学校の特色や実情を理解する企業、NPO、団体等の関係者 等



【図2-2-3-2 「平成27年度地域学校協働活動に関する調査」コーディネーター向けアンケート 国立教育政策研究所】

共通するのは、すでに学校と地域の良好な関係を築いてきていることで、地域での活動経験が豊富で、地域にネットワークを持ち、コミュニケーション能力の豊か

さに定評のある人が多い。さらに、長年学校支援ボランティアとして活動し、次第にボランティアのリーダー的な存在として、学校にも地域にも信頼されるようになった人など、それぞれの地域や学校の特色、実情に応じて、地域コーディネーターのタイプは様々である。このようなコーディネーターは、単年度で依頼するような役割ではなく、時間の経過とともに事業への共通理解や信頼関係が深まり、次第に学校と地域の継続性のある協働関係を築けるということを考えると、慎重に人選することが重要である。

その場合、文書による委嘱があれば、地域コーディネーター自身も自らの立場を認識できるだけでなく、学校や地域からの理解も深まり活動しやすくなると考えられる。

ウ 研修の重要性と地域コーディネーターのネットワークの有効性

地域コーディネーターとして活動するためには、まず学ぶことが必要である。研修によって、地域学校協働活動の意義や地域コーディネーターの役割を具体的に理解し、必要な知識やスキルを学ぶ。また、実際に先進事例を聞いたり、学校現場を見学することも有効で、学校や地域によって活動内容は異なっているとしても、そこで行われているコーディネート機能やコミュニケーションの仕方には共通項があることを学び取ることができる。また、研修は講義形式だけでなく、熟議を行ったり、ワークショップ形式でアイスブレイク、ケーススタディを行ったり、フィールドワーク等を取り入れることが有効である。研修では個人の学びだけでなく、受講者同士の横のつながりができ、さらに地域に戻った時実践に活かせる多様な学習方法を習得する良い機会ともなる。このような研修を受け、初めてコーディネーターとしてのスタート台に立つことになる。またコーディネーターが地域に複数いることで、コーディネートの層が厚くなり、視野が広がり、継続性も高まる。創世期には特定の人々の力によって成り立つことの多いコーディネート活動であるが、複数の人が研修を受け地域コーディネーターになり「コーディネーターズ」となれば、相談・協力ができ、役割を分担することが可能になり、何より精神的に支え合ったり、成功体験を共有したりすることができる。

また、研修は初任者だけでなく、すでに経験を重ねてきた地域コーディネーター向けのステップアップ研修など、経験年数や求められている役割等に応じて多彩に用意されることが望ましい。特に実践して初めてぶつかる課題や疑問もあり、さらに活動を推進するための情報も必要になるため、専門性の高い研修や相互に情報交換できる参画度の高い研修も必要である。さらに、社会教育団体やNPO等の研修プログラムを活用すること、学校関係者、社会教育主事等との研修プログラムに参加すること等も考えられる。

地域コーディネーター制度を推進するため、教育委員会の役割として、地域コーディネーターを任命し、研修の機会をつくること、さらにそれぞれの地域学校協働本部におけるコーディネート活動の実態を把握し、先進事例を紹介することも有効である。

また、今回の答申で提案された統括的なコーディネーターの役割として、豊かなコーディネート経験に基づき、地域学校協働本部立ち上げの支援、助言、さらに地域コーディネーター研修の企画運営、地域コーディネーターのリーダー的存在として、ネットワークづくりの核にもなる。その結果、正に学び合う関係づくりができ、

次第に地域コーディネーターによる主体的なネットワーク構築への動きへつながる。本来地域コーディネーターは地域の学びの仕掛け人でもあり、自らの学びをプロデュースすることも可能であり、そのノウハウを共有できることがネットワークの強みとも言える。

また、今回の答申では地域コーディネーターの活動場所についても言及している。「学校という場」は子供たちの学習や生活の場であるだけでなく、大人の学びや活動の場でもあり、地域コミュニティの核である。学校内の地域交流室やコミュニティスペースの他、公民館等社会教育施設などの「場」が地域コーディネーターの拠点ともなり、日常的に人と情報をつなぎ、柔軟で継続性のあるコーディネートが可能である。

さらに、学校と地域を結ぶ地域コーディネーターは、そのプロセスで様々な人をつなぎ、まちづくりのコーディネート役を果たしているとも考えられる。

【研修プログラム事例①】 横浜市 平成26年度 学校・地域コーディネーター養成講座 実施概要

プログラム	
1	〈公開講座〉 地域とともにある学校 [教職員も参加可] ①横浜の子どもの豊かな学びのために ②学校・地域コーディネーターに求められること ③横浜の教育における学校・地域コーディネーターの重要性
2	〈学校見学・ワークショップ〉 学校・地域コーディネーターと教職員からコーディネート事例を聞く 聞いた内容をコーディネートカードに記入してみよう！
3	〈公開講座〉 今、なぜ学校と地域をつなぐのか？ [前年までの養成講座修了生も参加]
4	〈ワークショップ〉 ※4会場にて実施 それぞれの地域の特色を学び、今、私たちができること、求められていることを整理し、学校・地域コーディネーターの第一歩を考える ・4会場とも同じプログラムを実施 ・それぞれの方面別に研修し情報交換を実施
5	〈活動報告会〉 学んだことを共有し、これからの活動に活かそう！ [教職員も参加可] 会場に各校のコーディネートカードを拡大掲示するとともに、「コーディネート事例集」として市内全校に配布

【研修プログラム事例②】 特定非営利活動法人 スクール・アドバイス・ネットワーク

H24年度 文部科学省 委託事業「社会教育による地域の教育力強化プロジェクト」における実証的共同研究にて実施

<p>【初級】 地域コーディネーター向け ★利用する機会：コーディネーターと学校関係者との打合せ等 「学校と地域をつなぐコーディネーター育成テキスト」 地域コーディネーターについて、詳しく解説し、地域コーディネーターが身につけるべき基礎知識・技能等を掲載し、コーディネーターの質の向上を図ることを目的に作成。</p>
<p>【中級】 現在コーディネーターの方、学校関係者向け ★利用する機会：コーディネーターと学校関係者との打合せ等 「学校支援について考えましょう、学校支援ハンドブック」 学校に入る側も、受け入れ側も、心得ておきたいことについてハンドブックを作成。</p>
<p>【上級】 コーディネーター研修を行う行政及び団体向け ★利用する機会：コーディネーター研修会 「学校支援地域本部地域コーディネーター育成「情報共有・参加型」研修ガイドライン」 学校支援地域本部に関わる様々な教育支援人材の役割の整理を行うとともに、学校と地域・家庭をつなぐための実践活動の「鍵」となる「地域コーディネーター」を育成するための課程を「モデルライン」として作成。</p>

(竹原 和泉)

【注】

- 1) 「地域のみんなで子供を育てる 学校支援ボランティア活動実践ハンドブック (コーディネーター用・学校用)」 鳥取県教育委員会、平成24年2月。

(4) 学校内のマネジメントと地域連携担当教職員の在り方

地域と学校の連携・協働を推進していく際にはいくつかの乗り越えるべきハードルがある。連携・協働の難しさの一つとして地域（コミュニティ）は自然発生的な共同体であり、学校を支援するなどある特定の目的のために形成された集団でないことが指摘されてきた（社会学ではゲマインシャフトや第一次集団などに分類される）。

だがこれに対し、学校をゲゼルシャフトや第二次集団、アソシエーション等「合目的」的に組織化された機能体として捉えることにも少し無理がある。とりわけ就学指定のある小中学校は共通の関心や目的などで集まった機能的集団とはいえない。学校に経営理念や教育方針、校訓等はあるとしても、当該校のそもそもの設立理念やミッションは曖昧であり、「めざす児童像」も「やさしく（徳）・かしこく（知）・たくましく（体）」といった全方位的な抽象目標であることが多いからである。他方、学びを中核とする共同体と捉え直してみても、めざすビジョンが十分に共有されなければ、学校内部の協働（コラボレーション）さえ生み出されず、組織構成員である教師が各人の信念（モットー）の方向へとばらばらに日常の教育活動を押し進めてしまう恐れもある。

そこで本節では学校組織内部構成員（ストックホルダー）たる教職員が向かうベクトルを一方に揃え、利害関係者（ステイクホルダー）である保護者や地域を巻き込んでいくための校長のマネジメントの態様や期待されるリーダーシップ・スタイルの変遷について、近代学校制度が整備された明治以降の状況を大括りに概観する。そしてこれらを踏まえ、今日求められている地域連携担当教員の役割について考察する。

ア 校長に求められるマネジメント能力の変遷

(ア) 戦前校長に期待された役割と能力

マネジメントの定義（その訳語とされる経営と管理の関係の理解等）は論者によっても異なっているが、すでに明治中・後期には「学校管理法」などの名称を冠した書籍が多く編まれていた。ただ、明治20年代までは躰論など児童・生徒管理が中心であったのに対し、明治30年代以降は学校管理法の法解釈を中心としたものに移行（方法から法規へ）し、明治40年代には「経営」を標榜する書籍も登場する。

例えば山松鶴吉『模範的小学校経営の実際』（明治43年）では、第1章「就学督励の方法」から第60章「小学校と社会教育」まで小学校経営の対象領域は多岐にわたっている。校長の役割も教育活動や施設整備など学校内の校務の管理にとどまらず、貧困学齡児の就学援助や青年会の設立、地域の弊風矯正など校外活動にまで広く及んでいたことが当時の学校日誌からもうかがえる。地方改良運動などを背景に、地域の資源を学校に持ち込む方向よりも学校側から地域づくりへと働きかける方向が特徴的であった。

(イ) 戦後校長に期待される役割と能力

戦後教育法制下では教諭の兼務制ではなく専任校長を設定したが、校長免許状はすぐに廃止され、これにかわる校長任用資格として教員免許状の所有や教育経験年数を重視してきた。そのため教育的力量を重んじる「日本的校長像」のイメージは戦後も引き継がれていった。ただし、昭和30年代からの校長政策（管理職指定など位置づけの明確化、勤務評定の実施や管理職試験制度の導入など）によ

り法的対応のできる管理的リーダーシップが求められるようになった。服務規律の順守と校内融和などが重視された時期に要請された校長のマネジメント能力は「経営者」というより「管理者」としてのマネジャー型の資質力量であった。念のため、ここではマネジャー（管理者）とリーダー（経営者）の違いについて、行動特性を対比的に紹介した下記の表がわかりやすいので掲げておきたい。

マネジャー(Managers)	リーダー (Leaders)
管理する (Administrate)	革新する (Innovate)
維持する (Maintain)	開発する (Develop)
組織に焦点 (Focus on structure)	人間に焦点 (Focus on people)
統制に依拠する (Relay on control)	信頼を抱かせる (Inspire trust)
短期の展望をもつ	長期の展望をもつ
「いかに」「いつまでに」を問う	「何を」「なぜか」を問う
模倣する (Imitate)	創始する (Originate)
物事を正しくする (Do things right)	正しい物事をする (Do the right thing)
現状を受け入れる (Accept the status quo)	現状に挑戦する (Challenge the status quo)

【図表2-2-4-1 W.Bennis, "On becoming a leader," Reading, MA: Addison Wesley, 1989】

(中留武昭『学校指導者の役割と力量形成の改革』1995年、123頁からの重引)

ところが元号が「平成」に替わった1990年代に入ると、地方分権化や規制緩和の影響もあって、学校の自主性・自律性が強調されるようになり、【図表2-2-4-1】左側のようなマネジャー型の校長ではそうした時代の要請に対処しきれなくなった。そこで今日に至る「自律的学校経営」時代の校長には、「革新」し、「開発」し、「長期の展望を」もち、「正しい物事を」し、「現状に挑戦する」ような、【図表2-2-4-1】右側の「経営者」型のリーダーシップが求められるようになった。このことは組織でのリーダーシップ経験やマネジメントスキルに期待して民間出身者からの学校管理職登用に途を開いた時期(任用資格要件の緩和)とも重なる。

ここで、「人間に焦点」をあて、「長期の展望」をもち、「『何を』『なぜか』を問う」ためのリーダーの武器はなにか。それは当該組織のこれからのビジョンを語ること、すなわち言葉の力である。

(ウ) 変革型リーダーの登場と学校（組織文化）改善

自律的学校経営の時代、我が校の教育改革、すなわち学校改善は当該校が固有に有する組織文化の変革を意味してきた¹⁾。そしてこのことは何も校長にのみ求められるものでもない。「言葉」を武器にしてネガティブな学校組織文化（有毒文化: Toxic Culture）をポジティブなものに変革できる人材（チェンジ・リーダー）が求められるようになっていく。

もちろんその方法は多様である。カリキュラム、行事・儀式や物語の創出、学校シンボルの展示などがあり、スクールリーダーは歴史家、人類学的探偵、ビジョンを持った人、象徴、陶芸家、詩人、俳優、治療をする人など8つのシンボリックな役割を引き受けなければならないとされる²⁾が、ここでは特に詩人としての側面を考えてみたい。

冒頭で述べたように、学校という組織は目的（ビジョン）が不鮮明で、上下関

係や役割分担もはっきりしない曖昧で緩やかな組織だといわれてきた（ルース・カップリング論）。それゆえ組織構成員のめざす方向性は必ずしも一致せず、組織としての力が結集できず、ともすればベクトルが打ち消し合うようなことさえあった。

したがって、関係者が共感・共鳴できるような「共有ビジョン」(shared vision)をいかに構築するかが鍵となる。メタファー（隠喩）としてしばしば「旅の目的地」（他方でミッションは「旅に出る理由」とされる）になぞらえられるビジョンは「関係者の心に未来の映像を見せること」であるともいわれる。組織が向かおうとする未来の映像が魅力的であれば、関係者はそこに向かって歩み出すことが可能となる。詩人のように、心の奥から紡ぎ出された力のある言葉は関係者にイメージと強い感情を生み出すことができる。

では、これからの学校の未来像としてはどのようなものを想定できるだろうか。例えば直近では新学習指導要領が小学校において実施される2020年のオリンピックの年、そして人工知能が人間の能力を追い越すといわれている2045年（シンギュラリティ＝技術的特異点）を迎えた学校はいったいどのようになっているだろうか。我々は「旅」に出たくなるような魅力的な未来像（旅の目的地）を描きだすだけの想像力が必要とされている（前出「社会に開かれた教育課程」と「学校を核とした地域づくり」のつながりの項を参照）。

そうした「未来の学校」に地域はどのような関わりをもつことになるのだろうか。「地方創生」や「地域とともにある学校」の姿が具体的にイメージできないうちはまだスローガンでしかない。関係者の心に「地域とともにある学校」を具体的な将来像として提示するのが「変革型リーダー」としての学校管理職の役割であり、それをマネジメントして具現化するのが新設される「地域連携担当教職員」である。

答申で「『マネジメント力』とは、学校の有している能力・資源を最大限生かし、学校に関与する人たちのニーズに適応させながら、学校教育目標を達成していく力を指す。地域とともにある学校としてのマネジメント力とは、目指すべきビジョンの達成に向かって、学校内の組織運営を管理することにとどまらず、地域との関係を構築し、地域の人材や資源等を生かした学校運営を行っていく力を指す。」とあり、こうした役割が期待されている³⁾。

イ 校長・一般教員に対する地域連携担当教職員の在り方

（ア）学校と地域の架け橋

学校を特別な場として「聖域」視する見方がまだ支配していた1970年代頃まで、学校は自己完結性の強い「閉鎖系」組織（システム）として社会に位置づいており、そのことが子供たちを家庭や地域から切り離して学校に「囲い込む」論拠となり、学校の機能の肥大化、ひいては機能障害・機能不全を惹き起こした。このため家庭と地域が本来果たすべき役割を学校から取り戻し（いわゆる「学校のスリム化」）、三者が相互連携しながら一緒に子供たちを育てる重要性が語られるようになった。したがって「開かれた学校」は単なるスローガン（思考停止を促す殺し文句）ではなく、学校がソトとの関係を深め、ソトに開かれた「開放性」

組織(システム)として広く地域社会と「協働」関係を構築することを求めている。

だが、現実には学校が不足している諸資源を地域や家庭から調達する一方(学校のための地域)となっており、逆のベクトル(地域をつくる学校という視座)はほとんど見受けられず、学校評議員制度や学校運営協議会制度が導入・実施されている今日でも状況はあまりかわりない。

E・Gオルセン『学校と地域社会』⁴⁾では右下図のように、学校と地域社会とが双方向のベクトルによる10の架け橋で結ばれている。これに対し、現代では「学校から地域へ」という逆方向の架け橋は何をどのように結ばよいのだろうか。そして「支援」から「連携・協働」へというスローガンの変更にみられるように、一方向の支援にとどまってはならず、「協働」関係を構築していくためには、win-winとなるような相互補完(資源依存パースペクティブ)から始まり、組織の枠を越えた新たな知の構築(ネットワーク・パースペクティブ)が求められている⁵⁾。



(イ) いまなぜ地域連携担当教職員なのか

地域学校協働答申でも「一方的に、地域が学校・子供たちを応援・支援するという関係ではなく、「人づくりと地域づくりの好循環を生み出す」ためにも、「学校と地域の双方向の関係づくりが期待される」として、「学校と地域の双方に、連携・協働を推進する窓口となる人材を配置する」ことが提言された。この学校に配置される人材が「地域連携の推進を担当する教職員」(以下、地域連携担当教職員)であり、地域側の人材が「地域コーディネーター」「統括的なコーディネーター」である。

このたび「学校内において地域との連携の推進を担当する教職員」を法令上明確化することになったのは、「当該職員が地域との連携に力を発揮できる環境の確保を図る」ためであり、校内体制の整備を並行して行わなければならない。その際、社会教育主事有資格者の活用それ自体は大切な視点であるが、有資格者にそうした仕事を押し付け、お任せしてしまう趣旨では勿論ない。授業時数や校務分掌等での負担軽減を含めた学校全体の業務の最適化や教職員の体制の整備充実を図るなどの体制整備をしないと組織的・継続的な取組は期待できない。また、担当者の資質力量を高めるための研修の充実も不可欠である。有資格者とは限らず、管理職、教諭職、事務職員もその職位に伴うレディネスに応じて必要な知識技術と履修項目を整理しており、だれもが担当者になる可能性を想定している。

その意味で「地域連携担当教職員」だけが役割として地域に出かければ済むという話ではなく、他の教職員も日常的に地域に目を向けられるよう学校組織全体の意識改革を行うことが何よりも重要な任務となる。地域連携担当教職員も「詩

人」として、地域の重要性が自覚できるような言葉を紡ぎ、教職員間に共感の和を拡げていくほかない（理念の共有）。研究主任と協力して研修計画を立てるなど校内研修のあり方、体制づくりを見直したい。

今回、「熟議」「協働」「マネジメント」の3観点で体制づくり（システムの構築）を整理し、「熟議の場の設定」や「教職員への地域学校協働活動等の意義の周知」、「校長のマネジメントによる地域連携に関する役割の明確化」、さらには「地域とともにある学校としての経営方針及び計画の作成支援」等を具体的に例示しているが、これは方法論にすぎない。要は「これからの学校・地域に関する理解の共有」のための言葉（エピソード、物語り）とイメージを関係者でいかに共有できるかにかかっている。

(ウ) 地域がつくる学校、地域をつくる学校

これまで学校と地域が連携・協働する必要性について先行研究でも多くの論者が語ってきているが、代表的な4つの意義と現状について確認しておきたい。

第1は子どもたちの教育環境の向上である。

学びのパラダイム転換により、4間×5間（約66m²）の狭い教室で教師が知識を効果的・効率的に伝達する授業スタイルには限界があり、多くの地域資源（ヒト・コト・モノ）を活用した豊かな学びが必要となっている。学習ボランティア支援なども一般化し、外部人材が教室に入ってくる際の敷居は以前とくらべると随分と低くなった。もちろん授業ばかりでなく、学校行事、放課後や休日の課外活動や見守りでも地域の協力が多く得られるようになった。そのような連携・協働の成果として子供たちの学びも豊かになってきている。

第2は学校運営の円滑化である。

学校評議員制度、そして学校運営協議会制度により、学校経営課題、すなわち当該学校の等身大の姿を保護者や地域代表らにさらけ出すことにより、応援団を増やしたり資源を確保したりしてくれるような関係に繋がっている。なにより代表を委員として学校運営に参画させることにより、保護者や地域住民を「消費者から当事者へ」という意識の転換を図ることに成功している事例も少なくない。学校経営の際、校長の意見に地域の「お墨付き」がつくことでスムーズに運営される側面もある。

以上は、「地域がつくる学校」という視点であり、地域から学校への一方向のベクトルである。さらに今後は「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて、地域住民の思いや願い、「声なき声」を拾い上げ、カリキュラムに反映させていくことがとても重要となる。「村を捨てる学力」ではなく「村を育てる学力」の議論もまた「地域がつくる学校」のメリットであり、そのコーディネーター役としても地域連携担当教職員に対する期待は大きい。

第3は、学習の成果を活用する機会の提供の場としての地域の重要性である。

戦後改革期の地域教育計画型カリキュラム（いわゆる川口プラン、本郷プランほか）やサービスラーニングなど、学びの成果を地域に還元する取組みは以前より行われてきた。上述の「社会に開かれた教育課程」もその成果を社会に還元する可能性のある貴重な機会となるだろう。そうした場の設定は地域連携担当教職

員と地域コーディネーターとの協働で進められるべき中心的な役割の一つであろう。

第4は、活力あるコミュニティを形成するためである。

コミュニティスクール（学校運営協議会制度の設置）の推進により、それが単位学校の経営改革に留まらず、まちづくりに繋がっているという報告もある（福岡県春日市など）。連携・協働することで、地域でどのような子供を育てていくのか、何を実現していくのかという目標・ビジョンの共有のための熟議を重ねていくことになり、その中で子供たちが育つ教育環境をどう整備するか、この町の未来をどうするかという市民の育成に繋がっていくからである。

以上、第3、第4の2つの意義は「地域をつくる学校」という視点で、学校から地域に何ができるかという反対のベクトルにたっている。人口減少社会を迎え、各地域はそれぞれの課題を抱えている。そうした地域課題に寄り添い、学校が主体的に関わることで未来を担う子供たちとともに課題解決のためのまちづくりデザインを行う必要がある。

本節の冒頭で、明治後期の学校経営の領域に「社会教育」が含まれ、当時の校長の役割として「地域の弊風改善」が期待されていたことを指摘した。「わが国の社会教育概念はその成立時において社会改良・社会事業とまったく同義であった」⁶⁾とされ、社会改良運動が明治末に地方改良運動と改称された時代の制約はあるが、校長がその中心的な役割を果たしていたことを思い起こしたい。これからの学校の大きなミッションの一つとして、教育のあるまち、まちづくりの中核を教育文化形成の観点から担っていくことが考えられる。

校長ら管理職、教職員、とりわけ地域連携担当教職員にはそうした地域課題を掘り下げ、解決策を関係者や子供たちとともに熟議する場をつくる、いわば未来をつくるまちづくりデザイナーとしての役割も期待されているのである。

（元兼 正浩）

〔注〕

- 1) 今津孝次郎『学校臨床社会学』新曜社、2012年、14頁、他。
- 2) T.E.ディール、K. D. ピターソン、中留武昭ほか訳『学校文化を創るスクールリーダー—学校改善をめざして—』風間書房、2002年、100頁。
- 3) 平成27年12月21日「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」中央教育審議会答申、33-34頁。
- 4) E・Gオルセン、宗像誠也ほか訳『学校と地域社会』小学館、1950年。
- 5) 稲生信男『協働の行政学』勁草書房、2010年。
- 6) 宮坂広作『近代日本の社会教育（宮坂広作著作集1）』明石書店、1994年、316頁。