

# 学校と地域の関係性モデルの開発と検討

—コミュニティ・スクールの社会心理学的分析からスクール・コミュニティへの展望—

日 渡 円\*, 竹 西 亜 古\*, 大 関 達 也\*, 安 藤 福 光\*, 武 藤 久 慶\*\*,  
平 原 俊 一\*\*\*, 澤 野 幸 司\*\*\*\*, 西 田 隆 之\*\*\*\*\*, 藤 田 亮\*\*\*\*\*

(平成27年6月15日受付, 平成27年12月1日受理)

## Development and examination of the school-region-relationship model : From analyzing the community schools to a prospect of school-community

HIWATASHI Madoka\*, TAKENISHI Ako\*, OZEKI Tatsuya\*, ANDO Yoshimitsu\*, MUTO Hisayoshi\*\*,  
HIRABARA Shunichi\*\*\*, SAWANO Koji\*\*\*\*, NISHIDA Takayuki\*\*\*\*\*, FUJITA Ryo\*\*\*\*\*

This study aimed to examine a hypothetical model for relationship between school and its regional residents, and to show a way to new vision of school and region relationship. In order to achieve the purposes, we have proposed the school-region-relationship model, and have also developed the scales for assessment of the relationship. Using the survey data collected in three regions, the factor analyses revealed the evaluative dimensions of the elements of the model. The estrangements on the evaluations between school personnel and residents were used for the assessment. The results indicated that all three regions were in the relation-forming-period, neither community school nor not. These results were discussed from the possibility for a new idea of school-community.

Key Words : School management, community school, region, hypothetical model examination, psychological scaling

### 1. 問題

本研究は、コミュニティ・スクールの現状に鑑み、その実態を分析・査定しうるツールを開発するとともに、「新しい公共の理念に基づく学校と地域のあり方」にいたる道筋を提示することをめざした。そのため本研究では、学校と地域の関係が発展・深化していく様相をモデル化し、作業仮説として検討することを目的とした。

近年、学校が地域に開かれた信頼される存在となるために、様々な制度改革が行われている。その代表的なものの一つが、地域住民の学校運営への参画の仕組みを制度化したコミュニティ・スクール（以下、CS と略記）の創設である。2004 年に導入された CS は、校長が作成した教育方針や教育課程を承認すること、学校運営に関して教育委員会や校長に意見を述べること、教職員の任用に関して任命権者に意見を述べること、などの権限を地域住民に認める制度であった。しかしながら、「制度導入を先行させたため、活動が形骸化している『名ばかりコミュニティ・スクール』」の存在が指摘されてきた<sup>(1)</sup>。特に、

教育委員会が所管学校のすべてを一斉に CS に指定したため、その制度が「学校や地域の実情に合わなかったケース」もあると報告されている<sup>(2)</sup>。また、校長や教員の中には素人である地域住民が学校運営に関与することに対し、拒否的な姿勢を示す者が少なくないとも言われている。特に、校長の「基本方針の承認」や「教職員の任用」などに「外部が関わることを避けようとする傾向」があると指摘されている<sup>(3)</sup>。さらに、教育委員会の権限を学校に移すことによる「学校裁量権の拡大」に伴って、学校のことは校長や教員に任せておくべきで、保護者や地域住民が口を挟むべきではないとする「学校パターンリズム」が横行する危険性、つまり学校がますます独善的になっていく危険性が指摘されている<sup>(4)</sup>。それゆえに、学校運営における地域住民の参画を制度化するばかりでなく、学校と地域の関係づくりをいかにして実質化していくかが問われていると言える。

このような現状に対し、「新しい公共」の理念を再確認しておくことは重要である。なぜなら、この理念は CS を

\* 兵庫教育大学 (Hyogo University of Teacher Education)  
\*\* 北海道教育大学 (Hokkaido University of Education)  
\*\*\* 周防大島町教育委員会 (Suo-Oshima Town Board of Education)  
\*\*\*\* 宮崎県教員研修センター (Miyazaki Prefectural Education Center)  
\*\*\*\*\* 丹波市教育委員会 (Tamba-City Board of Education)  
\*\*\*\*\* 川西市立東谷中学校 (Kawanishi City Municipal Higashitani Lower Secondary School)

めぐる困難な状況を分析し、今後どのような方向を目指すべきかを検討するための視点になりうるからである。内閣府（2011）によれば、「新しい公共」とは『官』だけではなく、市民の参加と選択のもとで、NPOや企業等が積極的に公共的な財・サービスの提案及び提供主体となり、医療・福祉、教育、子育て、まちづくり、学術・文化、環境、雇用、国際協力、防災等の身近な分野において共助の精神で行う仕組み、体制、活動など<sup>(5)</sup>である。つまり、「新しい公共」の理念は多様なステークホルダーが共助の精神で支え合い、対等な立場で対話し、合意を形成するプロセスに最大限の価値を置くものである。この理念を具現化したものの一つがCSである。保護者を含む地域住民が熟議を通して学校運営に参画するための仕組みとして、CSは「市民の参加と選択」及び「共助の精神」によって支えられるものである。一部のCSで「新しい公共」の理念と乖離している現状があるとすれば、その重要な要因の一つとして想定されるのは、学校と地域の関係性をめぐる多様なステークホルダー間の意識の差異であると考えられる。

新しい公共の理念と現行のCSとの間には、もう一つ看過できない問題点がある。それは「新しい公共」を具現化する制度として、CSが最善のものともみなされていることである<sup>(6)</sup>。そのため、「多様性をもったコミュニティ・スクールの体制構築」、あるいは「学校運営協議会制度によらずに地域の人々や保護者等が学校運営に参画する仕組みを構築している取組」<sup>(7)</sup>が十分に検討されていない。つまり、CSを学校や地域の実情に合ったものにするためには、多様性をもったCSを包括するスクール・コミュニティの形成に目標を定めることが必要なのである。

この点については、貝ノ瀬・松永（2011）も同様に主張している。彼らは、物理空間としてのコミュニティと価値や関心の共有によるコミュニティの二つを概念化した上で、学校を核として二種類のコミュニティを再結集したコミュニティの創生を提言している。「公立学校を重要な社会基盤としてとらえ直し、コミュニティ・スクールから、学校を核とした地域社会である『スクール・コミュニティ』へと発展させていくことができるのではなかろうか」<sup>(8)</sup>。この提言は、これからの学校が子どもたちの学びの場であるばかりでなく、大人たちの学びの場でもあり、地域コミュニティ形成の拠点としての場でもあることが示唆されている点で重要である。

しかしながら、上述のいずれの過去研究にも重要な点が欠落している。それは、学校と地域がどのような相互作用をしつつ、関係を発展・深化させていけばよいのか、その道筋が明示されていないことである。つまり、学校と地域の旧来の関係から、CSの導入と受容を経て、スクール・コミュニティの形成へと発展するためのプロセスが明示されていないのである。したがって、それぞれの現

場では、学校と地域の現状をどう評価し、改善すればよいかがわからない。また、どのようなビジョンや理想をもって学校と地域関係を築いていけばよいのかわからない。今、喫緊に求められるのは、学校と地域関係性が発展・深化するプロセスを示すことである。

さらにもう一つ重要なことは、このプロセスすなわち学校と地域関係性の発展・深化が、コミュニティのステークホルダーの認知や行動によって検証されねばならないことである。つまり、プロセスを示すモデルは、単なる記述モデルではなく、データによる検証が可能な作業仮説として機能するものでなければならない。

そこで本研究では、社会心理学の理論とパラダイムを用いて、学校と地域関係が発展・深化するプロセスをモデル化するとともに、プロセスの各段階にみられる様相を、主要なステークホルダーの認知や行動によって明らかにするための測定尺度を構成する。その上で、対象地域における質問紙調査によってデータを収集し、測定尺度の検討を行うとともに、対象地域の現状を分析・査定する。

## 2. モデルとスケール

### (1) 学校と地域関係性モデルの構築

前述の議論に基づき、学校と地域関係性モデルを構築した。このモデルは、関係および信頼形成に関する基盤的理論として知られる社会的交換理論（Homans, 1961）に立脚している<sup>(9)</sup>。社会的交換理論は、対等な立場にある二つの主体が、互いの資源を交換することで関係を構築し、双方の利益を増進しつつ信頼を深める過程を、それぞれの主体が感じる公正（心理的公正：perceived fairness）の機能から論じた。この理論から発展した研究は、それぞれの主体が長期にわたって満足できる関係を維持するために、相互作用における手続きの公正さを感じることが重要であることを示した（手続き的公正理論：竹西・竹西, 2006）<sup>(10)</sup>。また信頼形成には、コミュニケーションにおける情報開示や発言の担保、互いの立場や感情への配慮が重要な要素であることが明らかにされている<sup>(11)</sup>。さらに対人関係の親密化に関する研究においても、主体の情報開示、特にネガティブな情報の開示が関係の深化に貢献し、絆を強めることが知られている（榎本, 1997）<sup>(12)</sup>。

CS現場での実践研究においても同様の現象が見いだせる。地域とともにある学校づくり、学校からのまちづくりの推進に関する調査研究協議会（2013）は、学校運営協議会が自らの機能性に課題を感じ、地域と学校関係性を模索していたある中学校区において、教職員と地域住民の双方に聞き取り調査を実施した。その結果、一部住民の学校に対する個別的支援活動は活発になされているが、学校運営協議会がその窓口の役割にとどまっている実態が明らかになった。さらに学校と地域関係性を

停滞させている要素として、①一部の関係者を除くと双方が互いの存在を重要なステークホルダーとして認識できていないこと、②学校側のネガティブな情報開示の低さ、その結果生じる③共同目標のなさ、④相互信頼の弱さが指摘された<sup>(13)</sup>。一方、CSの成功事例においては、①情報開示の促進により住民からの苦情が減少し肯定的提案が増加し、②登録者制度によって個別的支援から組織的支援へ発展し、③教育課程における住民の組織的参画がなされ、教育ビジョンの浸透と達成に向けて学校と地域の協働が円滑に行われていると評価された（三鷹市教育委員会、2011）<sup>(14)</sup>。

以上の理論と実践研究を踏まえると、学校と地域の関係性は発展するものとして捉えることができよう。上述の二事例は単なる質的な差違ではなく、前者の事例の状態がまずあり、そこでの要素が十二分に満たされることによって、後者の事例の状態に至りうることが仮定される。現在CSのあり方に関しては、学校支援地域本部を中心とした学校支援型と学校運営協議会による共同運営型がみられる（佐藤、2013）<sup>(15)</sup>。しかしCSの理念が地域と学校が一体化したガバナンスであり、学校運営協議会の権限を踏まえた両者の一体的取り組みが求められること（文部科学省、2015）<sup>(16)</sup>を踏まえれば、学校と地域の関係性は学校支援型から共同運営型へと成熟するものと捉えられよう。

そこで、本研究の学校と地域の関係性モデルでは、学校と地域がそれぞれ独立していた旧来の関係から、互いを認知し、互いの資源に気づき、相互作用を開始し、発展させていく期間を「関係形成期」として設定した。関係形成期はまた、相互信頼の醸成期間でもある。したがって、関係形成期では、それぞれの主体が持つ資源の認知、情報開示や発言で得られる情報共有、双方の立場や役割の認知と協力を信頼形成にいたる重要な要素と位置づけた。ただし、関係形成期の相互作用は、それぞれのステークホルダーに属する個人や有志が主となる個別的な相互作用である。学校と地域の2主体は、まずはそれぞれの

一部から関係形成を始めていく。このような時期が一定期間続き、関係形成と信頼形成が十分に進んでくると、モデルの「共同運営期」に入っていく。共同運営期では、それまで個別に行われてきた相互作用が組織の全体的なものとなり、学校と地域が文字通り主体となって向き合い、共通の目標に向かって連携する。相互作用自体も内容や目的が深化し、学校行事のボランティア的サポートではなく、めざす子ども像の共同設定や教育課程における学校と地域の協働などが始まる。ここに至って、現行のCSの理念やあり方が実現しようといえよう。

本モデルの特徴は、この時点をもって完成形とみなさないことである。共同運営期の最終形として「地域の核となる学校」を示している。ここでは、学校と地域が一体となり、それぞれの風土や文化的特色を取り入れた上で、大人も子どもも含めた全地域的教育や福祉が実現される、スクール・コミュニティが成立する。これらを図化したものが図1である。

スクール・コミュニティとは、学校を拠点にして地域の人たちや教員が相互に協力し合いながら、子どもや地域に関わる問題を解決していこうとする共同体である。その背景にあるのは、自分たちの学校や地域の問題は自分たちで解決していこうとする「コミュニティ・ソリューション」の考え方である（貝ノ瀬・金子・佐藤、2014）<sup>(17)</sup>。コミュニティ・ソリューションの過程では、子どもが成長し、大人自身も成長していくような共同体づくりが目指される。このような共同体は「相互協力と合意形成」ネットワークとして成立する。その拠点として学校が適しているのは、子どものためという目的で人材が集まり、人と人の結びつきが生じやすいためである。

この基盤的ネットワークを、相互協力や資源交換を通して準備し、さらなる問題解決において機能させることが、CSないし学校運営協議会の本来的な役割である。さらにガバナンスの視点から言えば、学校と地域にはコミュニティ・ソリューションの過程に責任をもって参加し責任を共有することが求められる。共同運営期を通じてCS

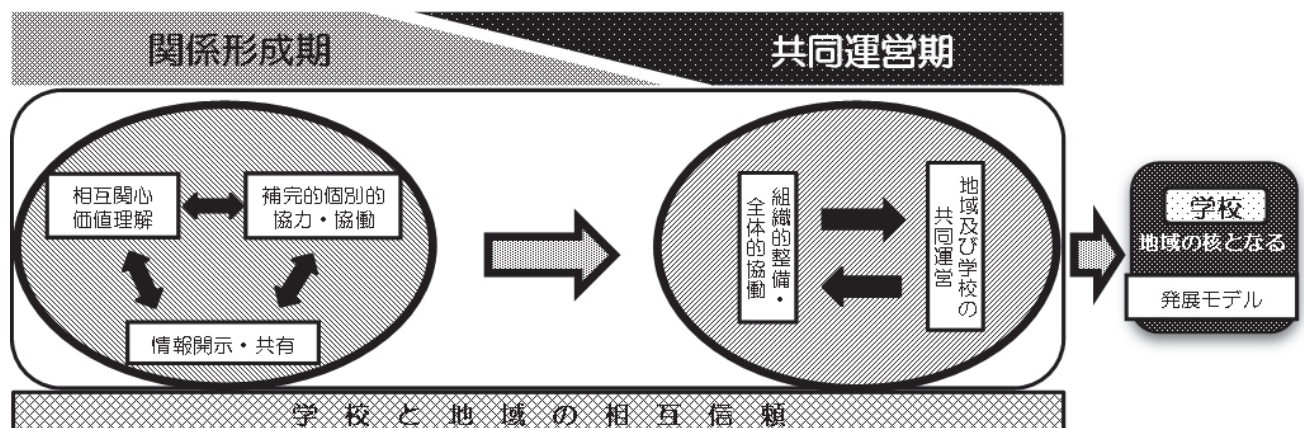


図1 学校と地域の関係性モデル



がこのような機能を獲得していけば、学校が文字通り地域の核となったコミュニティが成立するであろう。

なお本モデルでは、地域を一つの主体と捉え、保護者を地域から分離した別主体と捉えることはしなかった。保護者は程度の差こそあれ、既に学校の存在を認知し相互作用を行っている関係者である。その活動は関係形成期の各要素を促進する上で一定の役割を担っているが、それらが保護者や学校関係者ではない地域住民へと広がる様態や過程を検討するには、別途仮説やモデルを準備する必要があると判断したためである。

## (2) 成熟度スケールの構成

### 1) モデル内の要素の設定

現状分析のツールとして、学校と地域の関係性モデルを機能させるためには、各段階の様相をステークホルダーの認知や行動によって測定しなければならない。そこで、関係形成期および共同運営期に必須であると考えられる要素を、社会的交換ならびに手続き的公正の理論枠から抽出し、モデル内に位置づけることにした。関係形成期の要素は、①相互関心・価値理解、②情報開示・共有、③補完的個別的協力・協働の三つである（図1参照）。

①相互関心・価値理解とは、学校、地域の各ステークホルダーが学校教育における重要なパートナーとして互いを認識しあうようになることである。教育に関わる場面で相手の存在を認め、相手が教育に対して持つ期待や価値（教育において何が重要であると捉えているか）を知り、相手の持つ教育的資源に気づくことである。②情報開示・共有とは、各ステークホルダーが自らの持つ教育に関わる情報を開示し、積極的に相手に知らせ発信することによって、ステークホルダー間に情報共有が成立することである。各ステークホルダーが「自分たちの子どもをどのように育てるか（子ども像）」をともに語り合い、ともに考えることが不可欠であり、情報の開示と共有はその最も直接的な基盤となる。③補完的個別的協力・協働とは、ステークホルダーが互いに何らかの接点を持ち、具体的に関わりを開始することである。通常、ステークホルダー間の関わり開始は特定の構成員や行事に限定されており、組織をあげたシステムティックな共同活動から始まることは少ない。それ以前に、たとえばステークホルダーのいずれかが空間的場を提供する（地域の行事に学校の施設を提供する等）だけのこともある。しかしながら、わずかな接点や関わりであっても、それをきっかけに関係形成がすすむ可能性がある。しかし、ステークホルダー間の協力による行事が多くなっても、本質的な相互理解のないまま「見かけ上のよい関係」が続くことも多くみられるだろう。

関係形成期の3要素は、相互に影響を及ぼし、循環するサイクルを形成する。例えば、「相互関心・価値理解」

によって、「情報開示・共有」へのモチベーションが高まる一方で、「情報開示・共有」によって、一層、「相互関心・価値理解」が促進されるといった事態が生じる。同様に、「情報開示・共有」は、「補完的個別的協力・協働」を促進しつつ、逆に「補完的個別的協力・協働」が促進されれば、さらなる「情報開示・共有」がなされる。

共同運営期の要素は、①教育課程における協働、②組織的整備・全体的共同の2つである。前者は、関係形成期の相互作用の目的がより深化した形態として、直接的な子どもへの教育を協働の対象としたものであり、最終的にはカリキュラムの共同開発にいたるものを想定している。②組織的整備・全体的共同は、個別的・補完的な相互作用が、学校および地域の全体的主体によるものとなることであり、そのための組織的整備を含んでいる。これらの2要素についても、関係形成期と同様な相互促進が考えられる。

### 2) 測定概念と項目

「学校と地域の関係性における成熟度スケール（以下、成熟度スケールと呼ぶ）」を作成した。スケールでは、モデルの各要素に対応して測定概念を設定し、質問項目のワーディングを行った。また、要素には含まれないが、関係形成期を通じて醸成される相互信頼を「学校地域信頼」として測定することとした。

成熟度スケールは、地域住民を対象とした地域住民版と教職員を対象とした教職員版の2種類からなる。基本的に両者の質問項目は同一であるが、双方の関係性の成熟度を測定する目的から、立場の違いを踏まえた部分がある。例えば「補完的個別的協力・協働」の程度を測定するための「学校地域活動」の項目は、住民版では「（住民であるあなたが）学校の活動に参加する程度」を測定しているのに対し、教職員版では「（教職員であるあなたが）地域の活動に参加する程度」を測定している。同様に「情報共有」の項目は、住民版では「学校のことを知っている程度」であるのに対して、教職員版では「地域のことを知っている程度」、また「学校地域信頼」では、住民版が「教育における学校の力の信頼」を測定しているのに対して、教職員版では「学校教育における地域の力の信頼」を測定している。

次頁にスケールの項目をまとめた表1を記す。なお、項目の後ろにある〈 〉内は、分析時に用いた変数名である。変数名は住民版、教職員版で共通である。



表 1 住民版および教職員版スケールの質問項目一覧

	住民版	教職員版	回答形式
関係形成期に関する質問項目			
学校と地域との関係性認知 (6項目)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもを育てるには、地域と学校の連携が必要だ〈連携〉</li> <li>・学校への地域のかかわりは、学校から求められる部分ですのがよい〈地域のかかわり〉</li> <li>・地域の活性化は、学校を中心に行うことが必要だ〈地域の活性化〉</li> <li>・地域が口出しすると、学校は子どもの教育をやりづらくなる〈口出し〉</li> <li>・学校はあくまで「子どものためのもの」であって「地域のためのもの」ではない〈子どものため〉</li> <li>・学校をよくすることで、地域そのものがよくなる〈地域がよくなる〉</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもを育てるには、地域と学校の連携が必要だ〈連携〉</li> <li>・学校への地域のかかわりは、学校から求められる部分ですのがよい〈地域のかかわり〉</li> <li>・地域の活性化は、学校を中心に行うことが必要だ〈地域の活性化〉</li> <li>・地域が口出しすると、学校は子どもの教育をやりづらくなる〈口出し〉</li> <li>・学校はあくまで「子どものためのもの」であって「地域のためのもの」ではない〈子どものため〉</li> <li>・学校をよくすることで、地域そのものがよくなる〈地域がよくなる〉</li> </ul>	5件法による回答
情報共有 (6項目)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校の活動を知らせる学校便りやホームページによく目を通す〈目を通す〉</li> <li>・学校が今取り組んでいる活動について知っている〈活動理解〉</li> <li>・子どもの問題や教育について学校と地域がともに話し合う場に参加したことがある〈話し合い参加〉</li> <li>・学校が抱えている課題や、今何に困っているかを知っている〈課題理解〉</li> <li>・学校の教育目標（どのような子どもを育てようとしているか）を知っている〈知っている〉</li> <li>・学校が学校外の人から評価される仕組み（学校評価）があることを知っている〈学校評価〉</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域の活動を知らせる「お知らせ」等によく目を通す〈目を通す〉</li> <li>・地域が今取り組んでいる活動について知っている〈活動理解〉</li> <li>・子どもの問題や教育について学校と地域がともに話し合う場に参加したことがある〈話し合い参加〉</li> <li>・地域が抱えている課題や、今何に困っているかを知っている〈課題理解〉</li> <li>・学校での教育に役立てることができる、地域にある素材や人材を豊富に知っている〈知っている〉</li> <li>・学校が学校外の人から評価される仕組み（学校評価）があることを知っている〈学校評価〉</li> </ul>	5件法による回答
学校地域活動 (5項目)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校の主催するイベントに参加する〈イベント参加〉</li> <li>・学校のボランティア的な活動をしてみたい〈ボランティア活動〉</li> <li>・学校のボランティア的な活動に、実際に参加していたり、参加したことがある〈ボランティア参加〉</li> <li>・学校の授業や課外活動で、学校から協力を求められたら応じる〈協力応じる〉</li> <li>・学校で、地域の行事（祭など）が行われると参加する〈行事参加〉</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校の主催するイベントに参加する〈イベント参加〉</li> <li>・地域のボランティア的な活動をしてみたい〈ボランティア活動〉</li> <li>・地域のボランティア的な活動に、実際に参加していたり、参加したことがある〈ボランティア参加〉</li> <li>・地域で役を頼まれたり、地域の協力を求められたら、すすんで応じる〈協力応じる〉</li> <li>・学校で、地域の行事（祭など）が行われると参加する〈行事参加〉</li> </ul>	5件法による回答
共同運営期に関する質問項目			
地域に向けた組織体制 (5項目)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校は地域連携を意識した組織体制になっていると思う〈組織体制〉</li> <li>・学校は地域の意見やニーズを受け付ける組織的な仕組みを持っていると思う〈意見ニーズ受付〉</li> <li>・学校は地域の意見やニーズを進んで収集する仕組みを持っていると思う〈意見ニーズ収集〉</li> <li>・学校の中で地域の意見やニーズを共有し活用する仕組みがあると思う〈意見ニーズ共有〉</li> <li>・学校は地域連携をするために組織を工夫する必要があると思う〈組織工夫〉</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校は地域連携を意識した組織体制になっていると思う〈組織体制〉</li> <li>・学校は地域の意見やニーズを受け付ける組織的な仕組みを持っていると思う〈意見ニーズ受付〉</li> <li>・学校は地域の意見やニーズを進んで収集する仕組みを持っていると思う〈意見ニーズ収集〉</li> <li>・学校の中で地域の意見やニーズを共有し活用する仕組みがあると思う〈意見ニーズ共有〉</li> <li>・学校は地域連携をするために組織を工夫する必要があると思う〈組織工夫〉</li> </ul>	6件法による回答
教育課程での協働 (3項目)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校では、多くの教育活動で、地域の力（例：ゲストティーチャー、ボランティアによる授業補助など）を活用した授業がなされていると思う〈地域の力活用〉</li> <li>・学校では、多くの教育活動で、地域の素材（伝統や文化、自然、産業、住民の活動等）が取り入れられていると思う〈地域の素材〉</li> <li>・学校の教育目標（どのような子どもを育てようとしているか）に、地域の意見が反映されている〈地域の意見反映〉</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校では、多くの教科で、地域の力（例：ゲストティーチャー、ボランティアによる授業補助など）を活用した授業がなされていると思う〈地域の力活用〉</li> <li>・学校では、多くの教育活動で、地域の素材（伝統や文化、自然、産業、住民の活動等）が取り入れられていると思う〈地域の素材〉</li> <li>・学校の教育目標（どのような子どもを育てようとしているか）に、地域の意見が反映されていると思う〈地域の意見反映〉</li> </ul>	6件法による回答
CSシステムへの態度 (5項目)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域が、学校の運営に関して、校長の方針を承認する権限を持つ〈校長の方針承認〉</li> <li>・地域が、学校の人事（教員の配置や異動など）に意見を述べる〈人事意見〉</li> <li>・地域が、学校の教育に関する重点目標を承認する権限を持つ〈重点目標承認〉</li> <li>・地域が、学校の予算の使い道に意見を述べる〈予算意見〉</li> <li>・地域が、学校での授業や教育課程に意見を述べる〈教育課程意見〉</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・地域が、学校の運営に関して、校長の方針を承認する権限を持つ〈校長の方針承認〉</li> <li>・地域が、学校の人事（教員の配置や異動など）に意見を述べる〈人事意見〉</li> <li>・地域が、学校の教育に関する重点目標を承認する権限を持つ〈重点目標承認〉</li> <li>・地域が、学校の予算の使い道に意見を述べる〈予算意見〉</li> <li>・地域が、学校での授業や教育課程に意見を述べる〈教育課程意見〉</li> </ul>	5件法による回答
学校と地域の相互信頼に関する質問項目			
学校地域信頼 (3項目)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校の教師は親しみやすい〈親しみ〉</li> <li>・地域との関わりや地域との対話に関して、学校を信頼している〈対話信頼〉</li> <li>・子どもの学力や生活指導に関して、学校を信頼している〈教育信頼〉</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者でなくても、地域の人々は親しみやすい〈親しみ〉</li> <li>・学校との関わりや学校との対話に関して、地域を信頼している〈対話信頼〉</li> <li>・子どもの学力や生活指導に関して、地域の力を信頼している〈教育信頼〉</li> </ul>	5件法による回答
コミュニティ・スクールシステムにおける代表性に関する質問項目			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・校長が選んだ人</li> <li>・教育委員会が選んだ人</li> <li>・その学校のPTA会長など役を持った人</li> <li>・その地域の自治会長など役を持った人</li> <li>・地域全体から選挙などで選ばれた人</li> <li>・その地域の公民館の館長など社会教育に関係する人</li> <li>・その地域の子育て支援に関わるNPOの人など</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・校長が選んだ人</li> <li>・教育委員会が選んだ人</li> <li>・その学校のPTA会長など役を持った人</li> <li>・その地域の自治会長など役を持った人</li> <li>・地域全体から選挙などで選ばれた人</li> <li>・その地域の公民館の館長など社会教育に関係する人</li> <li>・その地域の子育て支援に関わるNPOの人など</li> </ul>	選択肢より択一回答
回答者の属性に関する質問項目			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・年齢</li> <li>・小中学校区（地区ごとに設定）</li> <li>・保護者がいなかどうか</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・年齢</li> <li>・性別</li> <li>・現在の学校での勤務年数</li> </ul>	

### 3. 方法

成熟度スケールを用いて、学校と地域の関係性に関する2主体（地域住民と教職員）の認知と行動を測定した。以下、対象地域と調査方法、調査票の構成を述べる。

#### 1) 対象地域と住民への配布と回収

O地域：人口約1万人、世帯数3110。中学校1校、小学校6校。2015年現在、CSは導入していない。調査票は自治会を通して全戸配布、任意提出。回収数1910件、

回収率61.4%。

Y地域：人口約14万人、うち対象となったのは2中学校区で世帯数10645。それぞれの中学校区では2010年と2013年からCSを導入している。調査票は市広報と同梱し全戸配布、郵送返送。回収数1022件、回収率9.6%。  
T地域：人口約1万5千人、世帯数6218。中学校2校、小学校4校。1校が2010年からCSを先行実施し、2013年から全ての学校がCSとなった。調査票は自治

会を通して全戸配布，任意提出。回収数 1623 件，回収率 26.1%。

## 2) 教職員への配布と回収

該当地域の全教職員に所属学校で配布，任意提出。回収数と回収率は，O：100 件 91.7%，Y：129 件 97.0%，T：117 件 95.1%。

## 3) 調査票

調査票は次の質問項目から構成された。まず，前節で検討した成熟度スケールである。次に，モデル内の要素とは別に，現行の CS 制度への態度を測定し，さらに新しい公共の理念にも関わる質問として，学校運営協議会の民主性・代表性に関する質問を設定した。

これらの項目の作成にあたっては，CS 導入地域に限らず，あらゆる学校と地域の関係において一般化できるようなものを目指した。そのため，「CS の持つ権限に対する態度」を測定する項目では，あえて「コミュニティ・スクール」という言葉を用いずに質問を設定する等の工夫をした。そのうえで調査では，CS の指定を受けている学校を有する地域と未指定の学校を対象校とした。

調査票は，マークシート方式を用いた無記名の自記入方式。主体ごとに住民版と教職員版を用いた。

## 4. 結果

本調査の目的は，成熟度スケールの検討と，スケールを用いた各地域の分析およびモデルによる査定を行うことである。そのために分析では，まず①因子分析によってスケールの因子構造を検討し，個々の項目を吟味した。その上で，因子ごとに合成変数を作成し，②学校と地域の関係性に対する住民と教職員の認知や行動の乖離の有無を検討した。乖離に注目した理由は，モデルの各要素における住民と教職員の乖離の程度が，相互作用の円滑さや内容に影響し，協働の可能性を左右すると考えられるためである。また，ここでは CS の導入が，このような乖離の程度に影響するかを検討するため，地域比較も行った。さらに，③CS における住民の権限や新しい公共の理念に関わる代表性に関する質問の度数分布を作成した。

### (1) 成熟度スケールの因子構造

成熟度スケールの構造を検討するため，全回答者のデータ ( $n=4901$ ) を用いて，最尤法による探索的因子分析を行った。構造検討は，関係形成期と共同運営期に分けて検討したが，特に前者では「学校と地域の関係性認知」の部分を取り出し，別立てで行った。その理由は，これらの項目群が学校と地域のあり方全般を評価するものであり，具体的な事実や行動に関する認識とは心理次元が異なると考えたからである。プロマックス回転 ( $K=3$ ) 後のパターン行列を表 2 から表 4 に示す。

### 1) 学校と地域の関係性認知項目の因子分析

6 項目による分析の結果，カットオフ基準 0.481 で 2 因子が抽出された (表 2)。因子 1 には，「地域が口出しすると学校はやりにくくなる〈口出し〉」など 3 項目が高く負荷した。この 3 項目は住民にとっては学校に対する心理的な壁を越えての関与，教職員にとっては地域住民による学校への積極的関与を認めることを意味するため「地域の積極的関与」と命名した。因子 2 は「学校がよくなると地域がよくなる〈地域がよくなる〉」などの 3 項目が高く負荷していた。これらの項目は，学校が地域の活性化などの拠点であることを認めるものであることから，「地域の中の学校重視」と命名した。

表 2 地域との関係性項目の因子分析結果

	因子負荷量	
	因子1 地域の積極的関与	因子2 地域の中の学校重視
口出し	0.715	0.002
子どものため	0.653	0.145
地域のかかわり	0.549	-0.156
地域がよくなる	0.019	0.631
地域の活性化	-0.194	0.507
連携	0.126	0.481

### 2) 関係形成期項目の因子分析

「情報共有」「補完的個別的活動」の要素を測定する 11 項目，学校と地域の相互信頼の程度を測定する 3 項目の合計 14 項目の因子分析を行った。その結果，カットオフ基準 0.401 で 3 因子が抽出された (表 3)。

因子 1 には「学校 (教職員版では，地域) が抱えている課題や，今何に困っているかを知っている〈課題理解〉」「子どもの問題や教育について学校と地域がともに話し合う場に参加したことがある〈話し合い参加〉」など情報共

表 3 関係形成期に関わる項目の因子分析結果

	因子負荷量		
	因子1 情報共有	因子2 学校地域活動	因子3 学校地域信頼
課題理解	0.851	-0.036	-0.031
知っている	0.827	-0.027	0.085
活動理解	0.655	0.175	0.068
学校評価	0.639	-0.006	-0.001
話し合い参加	0.488	0.255	-0.055
行事参加	-0.001	0.694	0.101
イベント参加	0.126	0.671	0.019
協力応じる	-0.070	0.664	0.092
ボランティア活動	0.040	0.659	0.015
ボランティア参加	0.238	0.500	-0.107
対話信頼	-0.024	0.081	0.813
教育信頼	-0.005	-0.042	0.812
親しみ	0.207	0.144	0.401
目を通す	0.301	0.360	0.068

有の程度を測定する項目で因子負荷量が高かった。このため「情報共有」とした。因子2には、「学校で、地域の行事(祭り)が行われると参加する〈行事参加〉」「学校(地域)のボランティア的な活動をしてみたい〈ボランティア活動〉」などの、補完的個別的活動を測定する項目が高く負荷した。そこで、「学校地域活動」と名付けた。因子3には、「地域(学校)との関わりや地域(学校)との対話に関して、学校(地域)を信頼している〈対話信頼〉」「子どもの学力や生活指導に関して、学校(地域の力)を信頼している〈教育信頼〉」「学校の教師(保護者でなくても地域の人)は親しみやすい〈親しみ〉」など相互信頼の程度を測定する項目が負荷した。これを「学校地域信頼」とした。

分析に含めた14項目のうち、1項目「学校の活動を知らせる学校便りやホームページによく目を通す〈目を通す〉」は、いずれの因子においても負荷量が低く、情報共有の測定項目として不適当であることが示された。しかしながら、残る項目はすべて、モデルの測定概念と一致した因子として抽出されたことから、関係形成期および相互信頼を測定するために設定されたこれらの項目は適当であるといえる。

### 3) 共同運営期項目の因子分析

共同運営期の要素を測定する8項目について因子分析を行った結果、カットオフ基準0.622で2因子が抽出された(表4)。

因子1には、地域に向けた学校の組織体制を測定する5項目のうち、4項目が負荷したので、これを「地域に向けた組織体制」と呼ぶ。因子2には、教育課程での協働の程度を測定する3項目のうち、「学校では、多くの教育活動で、地域の力を活用した授業がなされていると思う〈地域の力活用〉」「学校では、多くの教育活動で、地域の素材が取り入れられていると思う〈地域の素材〉」の2項目が高く負荷した。これらは学校と地域との協働による教育課程編成を示すことから「教育課程協働」と命名した。しかし「学校は地域連携をするために組織を工夫する必

要がある(組織工夫)」はいずれの因子にも負荷せず、また「学校の教育目標に、地域の意見が反映されている〈地域の意見反映〉」は両因子に負荷していたため、項目としては不適当と判断された。

### 4) 合成変数の作成

引き続き分析で用いるため、不適当だと判断された項目は除いて各因子に負荷した項目を単純合計し、合成変数を作成した(表5)。合成変数名は因子分析で命名した次元名をそのまま用いた。作成された合成変数の数値の範囲は各表中に記した(表6から表9)。なお、欠損値の影響により合成変数の分析においては因子分析時よりもデータが減少している。

表5 因子分析による質問項目の整理

成熟度スケール項目	因子(合成変数)	段階
学校をよくすることで地域そのものがよくなる 地域の活性化は、学校を中心に行うことが必要だ 子どもを育てるには、地域と学校の連携が必要だ	地域の中の学校重視	関係形成期
地域が口出しすると、学校は子どもの教育をやりづらくなる 学校はあくまで「子どものためのもの」であって「地域のためのもの」ではない 学校への地域のかかわりは、学校から求められる部分であるのがよい	地域の積極的関与	
学校【地域】が抱えている課題や、今何に困っているかを知っている 学校の教育目標(どのような子どもを育てようとしているか)を知っている【学校での教育に役立てることができる、地域にある素材や人材を豊富に知っている】 学校【地域】が今取り組んでいる活動について知っている 学校が学校外の人の評価される仕組み(学校評価)があることを知っている 子どもの問題や教育について学校と地域がともに話し合う場に参加したことがある	情報共有	
学校で、地域の行事(祭など)が行われると参加する 学校【地域】の主催するイベントに参加する 学校の授業や課外活動で、学校から協力を求められたら応じる【地域で役を頼まれたり、地域の協力を求められたら、すすんで応じる】 学校【地域】のボランティア的な活動をしてみたい 学校【地域】のボランティア的な活動に、実際に参加していたり、参加したことがある	学校地域活動	
地域【学校】との関わりや地域【学校】との対話に関して、学校【地域】を信頼している 子どもの学力や生活指導に関して、学校【地域】の力を信頼している 学校の教師は親しみやすい【保護者でなくても、地域の人々は親しみやすい】	学校地域信頼	共同運営期
学校では、多くの教育活動で、地域の素材(伝統や文化、自然、産業、住民の活動等)が取り入れられていると思う 学校では、多くの教育活動で、地域の力(例:ゲストティーチャー、ボランティアによる授業補助など)を活用した授業がなされていると思う	教育課程での協働	
学校は地域の意見やニーズをすすんで収集する仕組みをもっていると思う 学校は地域の意見やニーズを受け付ける組織的な仕組みを持っていると思う 学校の中で地域の意見やニーズを共有し活用する仕組みがあると思う 学校は地域連携を意識した組織体制になっていると思う	地域に向けた組織体制	

【 】は教職員版成熟度スケールの文言を指す

### (2) 地域住民と教職員の認知と行動の乖離

まず教職員あるいは地域住民という立場の違いによって各要素の評価に差があるかどうかを検討するため、全データを用いて地域住民と教職員の平均値を算出し比較した(表6)。t検定の結果、「地域の中の学校重視」を除き、有意差が認められた( $p<0.024\sim0.000$ )。

続いてコミュニティ・スクールの導入が乖離にどのように影響しているのかを明らかにするために、地域ごとの地域住民と教職員の平均値を算出し、t検定を行った(表7)。この結果、「情報共有」「教育課程での協働」「地域に向けた組織体制」において、全ての地域の住民と教職員との間に有意差が認められた( $p<0.025\sim0.000$ )。この3要素ではCS導入の有無に関係なく、地域住民と教職員の

表4 共同運営期に関わる項目の因子分析結果

	因子負荷量	
	因子1	因子2
	地域に向けた組織体制	教育課程協働
意見ニーズ収集	0.939	-0.008
意見ニーズ受付	0.867	0.071
意見ニーズ共有	0.836	0.053
組織体制	0.622	0.286
地域の素材	0.028	0.856
地域の力活用	0.034	0.766
地域の意見反映	0.444	0.384
組織工夫	0.094	-0.005



表 6 住民と教職員の評価差（全地域）

合成変数		住民	教員	範囲
地域の中の学校重視	<i>m</i>	12.03	11.82	3-15
	<i>S.D.</i>	1.90	1.69	
	<i>n</i>	1641	282	
	<i>F(p)</i>	3.25( <i>n.s.</i> )		
地域の積極的関与	<i>m</i>	8.51	9.14	3-15
	<i>S.D.</i>	3.00	2.31	
	<i>n</i>	1641	282	
	<i>F(p)</i>	11.27(0.001)		
情報共有	<i>m</i>	13.70	16.47	5-25
	<i>S.D.</i>	5.19	3.65	
	<i>n</i>	1641	282	
	<i>F(p)</i>	74.06(0.000)		
学校地域活動	<i>m</i>	17.46	16.56	5-25
	<i>S.D.</i>	4.69	3.98	
	<i>n</i>	1641	282	
	<i>F(p)</i>	9.28(0.002)		
学校地域信頼	<i>m</i>	10.77	11.14	3-15
	<i>S.D.</i>	2.59	2.03	
	<i>n</i>	1641	282	
	<i>F(p)</i>	5.07(0.024)		
教育課程での協働	<i>m</i>	7.05	7.81	2-10
	<i>S.D.</i>	2.00	1.89	
	<i>n</i>	1641	282	
	<i>F(p)</i>	35.12(0.000)		
地域に向けた組織体制	<i>m</i>	12.30	14.47	4-20
	<i>S.D.</i>	3.87	3.35	
	<i>n</i>	1641	282	
	<i>F(p)</i>	78.14(0.000)		

表 7 教職員と住民の評価差（地域ごと）

合成変数	O地域		Y地域		T地域		範囲
	住民	教員	住民	教員	住民	教員	
地域の中の学校重視	<i>m</i>	11.40	11.46	12.22	11.96	12.08	3-15
	<i>S.D.</i>	2.06	1.62	1.70	1.72	1.82	
	<i>n</i>	662	81	311	97	668	
	<i>F(p)</i>	3.41( <i>n.s.</i> )		1.76( <i>n.s.</i> )		0.40( <i>n.s.</i> )	
地域の積極的関与	<i>m</i>	8.93	8.96	8.36	9.52	8.17	3-15
	<i>S.D.</i>	3.05	2.28	3.10	2.26	2.85	
	<i>n</i>	662	81	311	97	668	
	<i>F(p)</i>	0.01( <i>n.s.</i> )		11.63(0.001)		6.78(0.009)	
情報共有	<i>m</i>	14.00	17.16	14.03	15.96	13.23	5-25
	<i>S.D.</i>	5.23	3.87	5.20	3.63	5.13	
	<i>n</i>	662	81	311	97	668	
	<i>F(p)</i>	27.67(0.000)		11.60(0.001)		37.05(0.000)	
学校地域活動	<i>m</i>	17.41	16.77	18.07	15.54	17.23	5-25
	<i>S.D.</i>	4.66	3.69	4.48	4.31	4.81	
	<i>n</i>	662	81	311	97	668	
	<i>F(p)</i>	1.16( <i>n.s.</i> )		24.11(0.000)		0.07( <i>n.s.</i> )	
学校地域信頼	<i>m</i>	10.72	11.40	10.55	11.09	10.93	3-15
	<i>S.D.</i>	2.62	1.95	2.51	2.15	2.60	
	<i>n</i>	662	81	311	97	668	
	<i>F(p)</i>	5.07(0.025)		3.75( <i>n.s.</i> )		0.03( <i>n.s.</i> )	
教育課程での協働	<i>m</i>	6.99	7.57	6.90	7.81	7.18	2-10
	<i>S.D.</i>	2.08	1.96	2.00	1.90	1.93	
	<i>n</i>	662	81	311	97	668	
	<i>F(p)</i>	5.73(0.017)		15.87(0.000)		16.10(0.000)	
地域に向けた組織体制	<i>m</i>	12.17	14.04	12.02	14.91	12.57	4-20
	<i>S.D.</i>	3.99	3.24	3.82	3.42	3.77	
	<i>n</i>	662	81	311	97	668	
	<i>F(p)</i>	16.44(0.000)		44.42(0.000)		21.74(0.000)	

評価が乖離していた。一方でCSを導入しているY地域とT地域では、「学校地域信頼」において地域住民と教職員との間に有意差がないため、両者の間には大きな乖離がないことが示された。

次に、住民の各要素に対する評価の地域特徴を明らかにするため、地域ごとに住民の平均値を用いて分散分析を行った（表8）。その結果、「地域の中の学校重視」「地域の積極的関与」「情報共有」「学校地域活動」において地域の主効果が見られた（ $p<0.031\sim0.000$ ）。

表 8 地域別の住民評価の比較

合成変数		O地域	Y地域	T地域	範囲
地域の中の学校重視	<i>m</i>	11.90	12.22	12.08	3-15
	<i>S.D.</i>	2.06	1.70	1.82	
	<i>n</i>	662	311	668	
	<i>F(p)</i>	3.49(0.031)			
地域の積極的関与	<i>m</i>	8.93	8.36	8.17	3-15
	<i>S.D.</i>	3.05	3.10	2.85	
	<i>n</i>	662	311	668	
	<i>F(p)</i>	11.51(0.000)			
情報共有	<i>m</i>	14.00	14.03	13.23	5-25
	<i>S.D.</i>	5.23	5.20	5.13	
	<i>n</i>	662	311	668	
	<i>F(p)</i>	4.47(0.012)			
学校地域活動	<i>m</i>	17.41	18.07	17.23	5-25
	<i>S.D.</i>	4.66	4.48	4.81	
	<i>n</i>	662	311	668	
	<i>F(p)</i>	3.50(0.031)			
学校地域信頼	<i>m</i>	10.72	10.55	10.93	3-15
	<i>S.D.</i>	2.62	2.51	2.60	
	<i>n</i>	662	311	668	
	<i>F(p)</i>	2.61( <i>n.s.</i> )			
教育課程での協働	<i>m</i>	6.99	6.90	7.18	2-10
	<i>S.D.</i>	2.08	2.00	1.93	
	<i>n</i>	662	311	668	
	<i>F(p)</i>	2.64( <i>n.s.</i> )			
地域に向けた組織体制	<i>m</i>	12.17	12.02	12.57	4-20
	<i>S.D.</i>	3.99	3.82	3.77	
	<i>n</i>	662	311	668	
	<i>F(p)</i>	2.84( <i>n.s.</i> )			

表 9 地域別の教職員評価の比較

合成変数		O地域	Y地域	T地域	範囲
地域の中の学校重視	<i>m</i>	11.46	11.96	11.96	3-15
	<i>S.D.</i>	1.62	1.72	1.70	
	<i>n</i>	81	97	104	
	<i>F(p)</i>	2.58( <i>n.s.</i> )			
地域の積極的関与	<i>m</i>	8.96	9.52	8.93	3-15
	<i>S.D.</i>	2.28	2.26	2.37	
	<i>n</i>	81	97	104	
	<i>F(p)</i>	1.95( <i>n.s.</i> )			
情報共有	<i>m</i>	17.16	15.96	16.40	5-25
	<i>S.D.</i>	3.87	3.63	3.45	
	<i>n</i>	81	97	104	
	<i>F(p)</i>	2.44( <i>n.s.</i> )			
学校地域活動	<i>m</i>	16.77	15.54	17.36	5-25
	<i>S.D.</i>	3.69	4.31	3.70	
	<i>n</i>	81	97	104	
	<i>F(p)</i>	5.58(0.004)			
学校地域信頼	<i>m</i>	11.40	11.09	10.98	3-15
	<i>S.D.</i>	1.95	2.15	1.97	
	<i>n</i>	81	97	104	
	<i>F(p)</i>	0.99( <i>n.s.</i> )			
教育課程での協働	<i>m</i>	7.57	7.81	7.99	2-10
	<i>S.D.</i>	1.96	1.90	1.82	
	<i>n</i>	81	97	104	
	<i>F(p)</i>	1.14( <i>n.s.</i> )			
地域に向けた組織体制	<i>m</i>	14.04	14.91	14.39	4-20
	<i>S.D.</i>	3.24	3.42	3.36	
	<i>n</i>	81	97	104	
	<i>F(p)</i>	1.53( <i>n.s.</i> )			

さらに、教職員の各要素に対する評価の地域特徴を明らかにするため、地域ごとに住民の平均値を用いて分散分析を行った（表9）。その結果、「学校地域活動」におい

てのみ、地域による主効果が確認されたが ( $p<0.004$ )、それ以外の 7 項目では有意差が認められなかった。

### (3) コミュニティ・スクールの持つ権限に対する態度

地域住民と教職員が CS の持つ法的な権限にどのような態度を表明しているのか、また両者が CS の運営に携わる地域住民の代表性をどのように捉えているのか、を検討した。なお、これらの質問では「コミュニティ・スクール」という言葉を用いずにたずねた。

住民に 5 つの権限を示し、賛否の程度をたずねたところ、表 10 の度数分布が得られた。いずれの地域においても、すべての項目において「賛成群（「賛成」「やや賛成」）」よりも「どちらともいえない」もしくは「反対群（「やや反対」「反対」）」の意見が多かった。

同様に、教職員の 5 つの権限に対する賛否の程度を表 11 に示す。いずれの地域においても、すべての項目において「賛成群（「賛成」「やや賛成」）」よりも「どちらともいえない」もしくは「反対群（「やや反対」「反対」）」の意見が多かった。

続いて、学校運営に携わる地域住民の代表性を、地域住民と教職員はどのように考えているのかを検討した。「どのような人を代表に当てるのがよいか」と質問し、「校長選出」「教育委員会選出」「PTA 会長など」「自治会長など」「公民館の館長など」「地域の NPO の人」「住民選挙による選出」「その他」からの単一選択を求めた。

結果を表 12 に示す。地域住民および教職員ともに無回答もしくは無効となった回答が多かったが、地域住民は選挙で選ばれた人や地域の NPO の人などに代表性の担保を求める傾向にある。一方で教職員は校長が選んだ人に代表性を見出す傾向にあった。

表 10 住民のコミュニティ・スクールの持つ権限に対する態度

項目	地域	賛成	やや賛成	どちらともいえない	やや反対	反対	無回答	<i>n</i>
地域が、学校の運営に関して校長の方針を承認する権限を持つ	O	8.2	14.4	36.5	10.5	12.7	17.8	1911
	Y	6.4	11.5	35.9	15.9	22.7	7.6	1021
	T	7.6	13.1	39.8	11.0	14.1	14.4	1623
	全	6.8	12.2	34.6	10.8	13.9	21.6	4555
地域が、学校の人事（教員の配置や異動など）に意見を述べる	O	5.9	11.3	29.1	13.5	22.0	18.2	1911
	Y	3.6	10.2	27.3	19.0	31.8	8.0	1021
	T	5.5	11.5	33.9	14.5	20.2	14.4	1623
	全	4.7	10.2	28.3	13.7	21.2	21.8	4555
地域が、学校の教育に関する重点目標を承認する権限を持つ	O	5.6	11.0	33.1	13.6	18.0	18.8	1911
	Y	3.8	9.1	30.5	19.4	27.8	9.4	1021
	T	4.9	11.2	39.3	12.7	17.3	14.7	1623
	全	4.4	9.9	32.0	13.3	17.9	22.5	4555
地域が、学校の予算の使い道に意見を述べる	O	6.1	10.5	32.2	12.5	20.5	18.2	1911
	Y	3.8	7.9	27.4	20.6	30.9	9.4	1021
	T	4.7	9.9	38.4	13.4	19.3	14.3	1623
	全	4.7	8.8	30.9	13.4	20.1	22.1	4555
地域が、学校での授業や教育課程に意見を述べる	O	6.8	12.2	32.1	12.1	18.7	18.2	1911
	Y	5.8	15.0	27.4	16.6	26.1	9.2	1021
	T	5.2	13.0	36.7	13.0	17.5	14.7	1623
	全	5.4	12.1	30.3	12.1	17.9	22.2	4555

*n*を除く数値はパーセンテージ

表 11 教職員のコミュニティ・スクールの持つ権限に対する態度

項目	地域	賛成	やや賛成	どちらともいえない	やや反対	反対	無回答	<i>n</i>
地域が、学校の運営に関して校長の方針を承認する権限を持つ	O	5.0	7.0	33.0	24.0	30.0	1.0	100
	Y	9.3	14.7	32.6	23.3	17.8	2.3	129
	T	8.5	17.9	33.3	20.5	15.4	4.3	117
	全	7.8	13.6	32.9	22.5	20.5	2.6	346
地域が、学校の人事（教員の配置や異動など）に意見を述べる	O	4.0	3.0	16.0	23.0	53.0	1.0	100
	Y	1.6	8.5	21.7	31.0	34.1	3.1	129
	T	2.6	7.7	24.8	30.8	29.9	4.3	117
	全	2.6	6.6	21.1	28.6	38.2	2.9	346
地域が、学校の教育に関する重点目標を承認する権限を持つ	O	5.0	9.0	30.0	26.0	29.0	1.0	100
	Y	4.7	28.7	31.0	16.3	14.7	4.7	129
	T	7.7	23.1	32.5	20.5	12.0	4.3	117
	全	5.8	21.1	31.2	20.5	17.9	3.5	346
地域が、学校の予算の使い道に意見を述べる	O	5.0	8.0	30.0	21.0	35.0	1.0	100
	Y	3.1	15.5	28.7	30.2	19.4	3.1	129
	T	1.7	17.1	32.5	25.6	18.8	4.3	117
	全	3.2	13.9	30.3	26.0	23.7	2.9	346
地域が、学校での授業や教育課程に意見を述べる	O	4.0	8.0	28.0	27.0	30.0	3.0	100
	Y	6.2	24.8	33.3	17.8	16.3	1.6	129
	T	1.7	17.1	28.2	28.2	20.5	4.3	117
	全	4.0	17.3	30.1	24.0	21.7	2.9	346

*n*を除く数値はパーセンテージ

表 12 運営に携わる住民の代表性

どのような人を当てるのがよいか	O地域		Y地域		T地域	
	住民	教員	住民	教員	住民	教員
校長が選んだ人	2.4	17.7	3.1	14.9	3.9	15.5
教育委員会が選んだ人	8.7	5.4	6.8	5.0	7.9	5.4
その学校のPTA会長など役を持った人	17.2	24.6	14.1	14.3	18.6	18.2
その地域の自治会長など役を持った人	8.2	0.8	14.4	11.2	9.7	4.7
その地域の公民館の館長など社会教育に関係する人	4.7	10.8	7.1	11.2	4.7	8.8
その地域の子育て支援に関わるNPOなどの人	10.2	8.5	19.8	9.9	12.2	10.1
地域全体から選挙などで選ばれた人	14.3	6.2	15.9	8.7	13.2	10.1
無回答・無効	34.3	26.2	18.9	24.8	29.8	27.0
<i>n</i>	2149	130	1133	161	1840	148

数値はパーセンテージ

## 5. 考察

本研究は、CS の現状に鑑み、その実態を分析・査定しうるツールの開発に加えて、これからの学校と地域との新しいあり方に発展する道筋を提示することをめざし「学校と地域の関係性モデル」を構築した。本研究の特徴はモデルを、単なる記述モデルではなく実証可能な作業仮説として提出し、その機能を明らかにしたことである。本研究の主たる成果は、次の 3 点である。①モデルに合わせて現場の実態を分析・査定するための測定尺度を構成し、因子的な妥当性を明らかにした。②3 地域の実態を測定・分析し、モデルと尺度による査定が可能であることを示した。加えて③現在の制度を越えたスクール・コミュニティを発展型としてモデルに導入し、実態データによる示唆を加えた。以下、それぞれの点について考察を加える。

### (1) 実態査定ツールとしての関係性モデルの有効性

#### 1) 成熟度スケールの構成と因子的妥当性

本研究ではモデルを検討し、現場査定を可能にするために成熟度スケールを作成した。モデルの各要素を評価する全 28 項目の質問を用いて 3 地域の住民および教職員

合計 4901 人に回答を求め、得られたデータで最尤法による因子分析を実行した。その結果、学校と地域の関係性認知は 2 因子に分かれたが、その他の項目はほぼ因子ごとにまとまり、構成されたスケールの因子的な妥当性は得られたといえる。

学校と地域の関係性認知の測定項目は、地域の中心として学校の存在を重視するかどうかという次元（地域の中の学校重視）と、住民が学校に関わることを全般をどう捉えるかという次元（地域の積極的関与）に分かれた。前者の心理次元は、学校と地域との関係性の質を捉える上で重要であると考えられる。コミュニティ成員の多数が地域活性化の中心に学校を置くことを是とするならば、形はどうあれ学校と地域の相互作用は共通の価値を追求してなされていくだろう。しかし、それを感じないコミュニティでの関係は、学校は学校、地域は地域といった並列のまま、双方の相互作用がなんら共通の価値性をもたない質的に異なったものとなろう。この心理次元は、関係性モデルの出発点であると同時に、学校と地域の理想的あり方をどこに置くかという意味、すなわちモデルの最終発展型に関わるものだといえる。後者の心理次元は、コミュニティの成員が、いわゆる「学校の壁」や「敷居の高さ」をどのように感じて評価しているかの次元である。文字通り学校内に立ち入ることを含め、個別に依頼された作業的な仕事やボランティアは気軽にできても、範疇を超えた積極的関与には「壁」を感じる。その程度が強いコミュニティでは、表面的な相互作用は順調になされても、地域が学校の抱える課題にまで踏み込むことは決してなく、学校側も結局は殻に閉じこもった状態から脱却しえないといえよう。

その他の関係形成期の尺度では、それぞれ測定概念に相当する因子が抽出された。「学校便りやホームページに目を通す」が情報共有の項目として不適当であった理由は、他の項目が双方向的な情報のやりとりを前提とする内容であったのに対し、一方向的な情報提供を意味していたためであろう。また、共同運営期の尺度では、教育課程での協働、地域に向けた組織体制の因子が抽出されたが、前者では「教育課程に地域の意見を反映」、後者では「地域連携のための組織を工夫する必要」が不適当となった。後者の項目が負荷しなかった理由は、他の項目が現状の評価であるのに対し、さらなる必要への評価を求める質問であったためと思われる。一方、「教育課程に地域の意見を反映」が不適当となった理由は、この項目における評価が困難であったためと思われる。他の 2 項目はゲストティーチャーや地域の素材利用といった外からでも見える具体的協働に関する評価であったが、当該の項目では教育課程という抽象度の高いものであった。しかしながら、共同運営期における本来の教育課程協働は個別の具体を越えて、カリキュラムやその構成そのも

のに地域の意見が取り入れられることが必要である

今回作成された成熟度スケールは、モデルの測定ツールとして妥当な構造を示した。しかしながらいくつかの測定尺度においては課題が残されている。その一つは、前段で述べた教育課程協働の測定尺度である。ここでは、関係形成期を経て、育てる子ども像の共有が成立した上で、地域と学校の協働が教育課程の核においてなされる様相を測定できる項目を加える必要がある。

また、スクール・コミュニティの測定尺度においても課題が残されている。本研究の提示するスクール・コミュニティは、各人の持続的学習と地域社会における円滑にして有効な意志決定を可能にするネットワーク、つまり生涯学習社会のネットワークそのものを指している。ここでは学校が、あらかじめ人と人を結びつけネットワークを準備した上で、その時々課題解決にもっとも有効なネットワークを活用する。このようなスクール・コミュニティは、それぞれの地域特性や文化風土に応じて多様な具体型を可能にする。そのため今回のスケールでは適切な測定項目を設定しえなかったが、今後この点も視野に入れて、スケールの精緻化を図りたい。

## 2) 実態査定におけるモデルとスケールの有効性 成熟度スケールからみた教職員と住民

地域の査定に入る前に、まず教職員あるいは地域住民というステークホルダーによって各要素の評価に差があるかどうかを検討するため、全データ（住民 1641 人、教職員 282 人）による比較を行った。その結果、いずれの要素においても有意差が認められた。「地域の中の学校重視」と「学校地域活動」においては住民の方が教職員より高く、住民が地域の中心としての学校を大切に思い、関わろうとする態度を持っていることが示された。一方、「地域の積極的関与」「情報共有」「学校地域信頼」「教育課程での協働」「地域に向けた組織体制」では、住民よりも教職員の評価の方が高かった。前者の 3 要素における教職員の相対的な高さは、学校が地域のもつ資源や地域の教育力を認め、それらを学校教育に活かそうとする態度ができつつあることの反映ともいえる。しかしながら数値自体は高いとはいえず、未だ不十分だともいえる。後者 2 つの共同運営期の要素は外から見えにくい部分もあるが、教職員の自己評価としての甘さが反映されている可能性も考えられる。

## コミュニティ・スクール導入の影響

今回の対象地域のうち 2 地域（Y と T）は CS を導入、残る 1 地域（O）は導入していない。CS を導入していることが、教職員や住民の意識を変え、各要素における評価の差を生んでいるかを検討するため、教職員および住民ごとに地域比較を行った。その結果、教職員の比較



では地域差が見られたのは「学校地域活動」のみであった。これは教職員が地域の行事に参加する程度に地域差があったことを意味する。しかし、これ以外の要素では地域による差違は皆無であった。関係性モデルの要素で見る限り、どこの教職員の意識も極めて似通っており、CSの導入によって何らかの意識変化が生じているとは認められない。

住民の地域比較では、関係形成期のすべての要素で地域差が認められたが、共同運営期の要素では地域差が見られなかった。しかしながら地域差が見られた関係形成期の要素を検討すると、必ずしもCSを導入している地域で高くなっている訳ではなかった。導入しているT地域では「情報共有」の程度が3地域中もっとも低く、導入していないO地域では「地域の積極的関与」がもっとも高かった。また、共同運営期の要素に関しては地域差がなく、ここでもCS導入による明確な差違は生じていない。

#### 対象地域の査定

モデルおよびスケールの有効性を示すため、対象地域の査定を行った。査定は、これらの変数が教職員と地域住民との間の認知や行動に乖離がないか、大きなギャップがないかに注目して行った。また乖離がない場合でも、それぞれの値が合成変数の中央値を下回っていないかに基づいた。モデルの要素において、学校と地域という2主体に大きな乖離がないということは、少なくとも当該要素に関する両者の認知や行動が同じであり、その点における相互作用が円滑に行われていることを意味する。たとえば、「地域の中の学校重視」の合成変数において学校と住民に数値的な差違がなく、なおかつ高い値を示していれば、この点における両者の価値性は共通であり、共に学校を中心とした地域の活性化に向けて肯定的態度を持って当たると考えられる。したがって、関係形成期のこの要素における査定は高いものとなる。さらに、関係形成期および共同運営期のそれぞれで、乖離のある要素が少ないほど、それぞれの期に求められる要素が満たされていることを意味する。そして、どの期の要素がどれほど満たされているかによって、当該の学校と地域の査定結果がモデル上に位置づけられる。

この方法によって、CSを導入しているY地域とT地域、導入していないO地域の査定を試みた。その結果、いずれの地域においても、共同運営期の要素「教育課程での協働」「地域に向けた組織体制」において、学校と地域の有意差があり、認知や行動の乖離があると認められた。これらの要素では、いずれの地域においても学校の数値が有意に高かった。このことは地域を問わず、学校は、教育課程で地域と協働している、あるいは地域に向けた組織作りに努めていると肯定的な自己評価をしているが、一方、地域はそれほどの評価を与えていないことを示し

ている。さらに学校側の自己評価も数値的にはさほど高くなく、さらに住民側の値が中央値前後であることから、学校と地域の全体的・組織的協働がなされているとはいえない。また、前述したように3地域の教職員間の比較、住民間の比較でも、これらの要素に数値的な差は認められず、CSの導入いかに関わらず、いずれの地域もモデルの共同運営期には相当せず、関係形成期にとどまっていることが明らかになった。

そこで次のステップとして、関係形成期の要素から各地域の査定をすすめた。O地域では「情報共有」に関して学校と地域の乖離が認められたが、それ以外の要素では大きな乖離は見られなかった。乖離のなかった要素の中央値との比較では「地域の中の学校重視」「学校地域活動」の数値がやや高く、「地域の積極的関与」は中央値に近似していた。ただし前項の地域間比較でも述べたが、O地域は3地域中この要素の値がもっとも高かった。これらの結果を総合すると、O地域は、高いレベルに達しているとは言えないが、関係形成期の要素における学校と地域の相互作用がほぼ満たされており、モデル上は関係形成期の後半に位置づけられると考えられる。なお、O地域では「学校地域信頼」に乖離が認められたが、これは学校側の地域の教育力に対する信頼が高いためと解釈できる。住民の学校信頼は、他地域と差違がなくO地域の住民の学校不信が強い訳ではない。

Y地域では「地域の積極的関与」「情報共有」「学校地域活動」の3要素で有意差が見られ、対象地区中もっとも有意に乖離している要素が多くなった。唯一大きな乖離が認められなかった「地域の中の学校重視」は、中央値からするとやや高く、他地域との比較でも相対的に高かった。「学校地域活動」の乖離は住民側の数値の高さが原因であり、他地域との比較でもY地域がもっとも高かった。このことからY地域の住民は地域の中心として学校を認め、個別的・補完的なサポートに積極的である姿がうかがえる。このような住民の姿はCSの導入と何らかの関係があるかもしれない。しかし「地域の積極的関与」「情報共有」における学校と地域の乖離、および双方の数値の低さから、Y地域におけるCSの実態が、単に学校サポートを盛んにする機能にとどまり、本来めざす場所にたどり着いていないことが見て取れる。これらのことから、Y地域は、関係形成期の半ばに相当すると考えられる。

T地域では「地域の積極的関与」「情報共有」の2要素で学校と地域の乖離が見られた。これらの要素のなかで特徴的なのは「情報共有」における住民側の数値の低さである。中央値を下回り、3地域の中でももっとも低い。住民の学校に対する関心の低さゆえか、学校が有効な情報発信を行っていないためか、あるいはその両者が現時点ではわからない。一方「学校地域活動」では大きな乖離は見られず、その原因は教職員の地域活動参加が他地

域に比べて相対的に盛んであることによる。T 地域では住民の学校サポートと同程度に教職員が地域活動に参加しており、学校が地域に出て行く姿がうかがえる。学校と地域がそれぞれ互いの場で交流を盛んにすれば、その場を越えても円滑な相互作用ができる素地となるだろう。しかしながら情報共有における乖離や住民側の意識の低さから、特定の交流の場を越えての相互理解や協働には至っていないと思われる。これらのことから T 地域は、関係形成期の要素がある程度満たされ、学校と地域の相互交流があるが、互いの課題や目標の理解に結びついていとは言えず、関係形成期の半ばに相当するといえる。

## (2) 新しい公共の理念とスクール・コミュニティ

本研究で対象となった 3 地域は、学校と地域の関係性モデル上いずれも関係形成期にあり、形はどうであれ、コミュニティのステークホルダーによる共同的な学校運営がなされているとはいいがたい実態であった。CS 導入は、学校と地域の関係性を劇的に変化させようものではない。それは CS の持つ 5 つの権限に対してステークホルダーの態度を測定した結果からも示された。教職員ではいずれの権限に対しても否定的傾向や態度保留が大部分を占めた。一方、住民における結果も同様であり、これらの権限に諸手を挙げて賛成する者は少数派であった。新しい公共の理念のもとで、学校に対する権利行使を拡大させるはずの住民においても、肯定的態度が示されなかったという事実はなにを意味するのであろうか。当然、制度が根付くまでには時間がかかり、慣れるに従って受容され肯定されるという考えもできる。しかし、このような実態を、単に CS 導入の拙速さのみ帰してよいのであろうか。そこには「学校と地域のあり方」に関するより根本的問題が隠されているのではない。

浜田（2012）は 1980 年代後半から 90 年代にかけて学校と保護者と地域との連携が広く普及したと述べた上で、「それらはあくまで『教育実践』をめぐる連携・協力であり、学校からみれば地域住民・保護者による『教育参加』の拡充であった」<sup>(18)</sup>と論じている。本研究で対象となった 3 地域も、90 年代に普及した「教育参加」の域を出てはいず、スクール・ガバナンスの視点が弱い。さらに浜田（2012）は、「従来は政府だけで供給するのが当然とされてきた公的事業について、その供給主体を住民や企業、NPO、NGO など非政府のさまざまなアクターに開放し、それによって『公』をめぐる『官』と『民』の関係を非階層的構造へ再構築するという含意が、『ガバナンス』にはある」<sup>(19)</sup>と述べている。この考えを踏まえると、旧来の教育参加の域を脱してスクール・ガバナンスに向かい、ひいてはスクール・コミュニティに至る第一歩は、学校運営に関わる住民の代表が、旧来の学校関係者の枠を越えた代表性を持つことであろう。

この点について、本研究では示唆的な結果が得られている。学校運営に関わる住民の代表に誰を当てるのがよいかという代表性の質問において、教職員は「校長選出」や「PTA」など学校内部に関わる既存の勢力を選ぶ頻度が高かった。それに対して、住民は「PTA」に加えて「子育て NPO」や「地域全体から選挙で選ばれた人」の頻度が高く、教職員と分布が異なった。

住民が選んだ、学校の共同運営に携わる自分たちの代表は、新しい公共の理念に沿うものであり、民主制の原則に則るものである。このことは、モデルの最終段階であるスクール・コミュニティを、問題解決のための共同体ネットワークと捉える本研究にとって重要な知見である。学校を拠点にそのようなネットワークを作り、コミュニティ・ソリューションの過程を実行していくためには、教育における旧来の専門性に、非専門的な視点を加えることが不可欠といえるからである。その意味で、今回の結果は、地域が学校の専門性を認めつつ、より多様な視点と価値観を、学校運営さらには地域のネットワーク作りに求めていると捉えられる。このことから、住民には、新しい公共の理念の萌芽がみられるといえよう。しかし、この萌芽が育ち、地域と学校の関係性が成熟するために乗り越えねばならない課題は数多くある。山積する課題を乗り越えるためには、学校と地域のいずれもが独善に陥ることなく、それぞれの専門性を尊重しつつ、相互に開かれていることが不可欠であろう。

以上の考察は同時に、本研究の課題と発展可能性を示す。本研究で提示した「学校と地域の関係性モデル」では、成熟モデルとして CS を想定し、CS を経て発展モデルに至る過程を設定した、いわばシリアルモデルであった。しかし場合によっては、CS という形態を経ない道筋をも含めたパラレルなモデルに進化させるのである。そのためには、後続研究で次の 2 点を追求していくことが必要になる。1 点目は、本モデルと精緻化を経たスケールで、さらに多くの CS の実態を検証していくことである。それによってモデルとスケールの妥当性、頑健性を確かなものにしていくと同時に、CS が受容され、根付いていく様相をも追跡できる。2 点目は、CS 研究の枠を越えて、新しい公共の理念を実現する幅広い視野から、学校と地域のあり方を考えていくことである。本研究を端緒として、CS を越えたスクール・コミュニティのビジョンが議論され、それぞれの地域が夢と理想をもって自らの有り様を描けるようになることを期待したい。

## —引用文献—

- (1) 田幡秀之「全国 1 割の 3000 校—文科省 コミュニティ・スクール拡大へ数値目標」『内外教育』第 6092 号、時事通信社、p. 10、2011
- (2) 佐藤晴雄編『コミュニティ・スクールの研究—学校

- 運営協議会の成果と課題―』風間書房, p. 145, 2010
- (3) 佐藤晴雄『『新しい公共』に基づく学校と地域の関係再構築―コミュニティ・スクールの実態から見た新たな関係性―』『日本教育経営学会紀要』54, p. 10, 2012
- (4) 佐藤晴雄『『新しい公共』と学校改善』『教職研修』464, 教育開発研究所, p. 107, 2011
- (5) 内閣府『新しい公共支援事業の実施に関するガイドライン』, pp. 1-2, 2011  
[http://www5.cao.go.jp/npc/unei/jigyuu/guideline\\_ver3.pdf](http://www5.cao.go.jp/npc/unei/jigyuu/guideline_ver3.pdf)
- (6) 佐藤晴雄『『新しい公共』に基づく学校と地域の関係再構築―コミュニティ・スクールの実態から見た新たな関係性―』『日本教育経営学会紀要』54, p. 11, 2012
- (7) 文部科学省 コミュニティ・スクールの推進等に関する調査研究協力者会議『コミュニティ・スクールを核とした地域とともにある学校づくりの一層の推進に向けて～全ての学校が地域とともにある学校へと発展し、子供を中心に据えて人々が参画・協働する社会を目指して～』, pp. 24-25, 2015  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/03/20/1356133\\_1\\_3.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/03/20/1356133_1_3.pdf)
- (8) 貝ノ瀬滋・松永透「地域運営学校（コミュニティ・スクール）の可能性」, 天笠茂・小松郁夫編『『新しい公共』型学校づくり』ぎょうせい, p. 43, 2011
- (9) Homans, G. C. *Social behavior: Its elementary forms*, New York: Harcourt Brace & World, 1961
- (10) 竹西正典・竹西亜古「手続き的公正の集団価値性と自己価値性：向集団行動および自尊感情における社会的アイデンティティ媒介モデルの検討」『社会心理学研究』22 (2) , pp. 198-220, 2006
- (11) 竹西亜古・竹西正典・福井誠・金川知恵・吉野絹子「リスク・メッセージの心理的公正基準：管理者への手続き的公正査定における事実性と配慮性」『社会心理学研究』24 (1), pp. 23-33, 2008
- (12) 榎本博明『自己開示の心理学的研究』北大路書房, 1997
- (13) 地域とともにある学校づくり, 学校からのまちづくりの推進に関する調査研究協議会『地域とともにある学校づくり, 学校からのまちづくりの推進に関する調査研究成果報告書』平成24年度文部科学省委託事業「学校運営の改善の在り方に関する取組」調査研究事業, 2013
- (14) 三鷹市教育委員会編著『地域と創る三鷹の教育』時事通信出版局, 2011
- (15) 佐藤晴雄「コミュニティ・スクールを活かした新たな学校マネジメント」『教職研修』493, 教育開発研究所, pp. 52-53, 2013
- (16) 文部科学省, 前掲
- (17) 貝ノ瀬滋・金子郁容・佐藤晴雄「コミュニティ・スクー

ルの政策動向と今後のゆくえ』『季刊教育法』181, エイデル研究所, pp. 21-22, 2014

- (18) 浜田博文『『学校ガバナンス』改革の現状と課題―教師の専門性をどう位置づけるべきか?―』『日本教育経営学会紀要』54, 第一法規, p. 24, 2012
- (19) 同上, p. 25

## 付記

本稿は、平成25年度文部科学省委託事業「学校の総合マネジメント力の強化に関する研究」の「スクール・コミュニティに向けた学校のマネジメント力強化に関する調査研究」(代表:日渡円)の成果の一部を公表するものである。



