

教師の職能発達を支え促す「学校・家庭・地域の連携協力」の
あり方に関する研究

2015年

兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科
熊谷 慎之輔

教師の職能発達を支え促す「学校・家庭・地域の連携協力」の
あり方に関する研究

熊谷 慎之輔

目 次

序 章	課題の設定	1
第1節	研究関心	1
第2節	理論的基盤と本研究の捉え方	5
第3節	教師の職能発達と地域連携	10
第4節	研究の目的と構成	18
第 I 部 教師の職能発達と学校・家庭・地域の連携協力 ～「世代性」と「かかわりの中での発達」に重点をおいて～		
第 1 章	スクールミドルの職能発達を考える視点と理論	26
第1節	ライフサイクル論からみた中年期とスクールミドル	26
第2節	キャリア発達論からみたスクールミドルの職能発達	32
第3節	スクールミドルの職能発達を考える包括的な視点	36
第 2 章	スクールミドルの職能発達を促すキャリア・デザイン	43
第1節	キャリア・デザインの必要性	43
第2節	スクールミドルのためのキャリア・デザイン	46
第3節	学校組織とスクールミドルをつなぐ「キャリア・デザイン・シート」	49
第 3 章	スクールミドルの職能発達を支援する仕組み	58
第1節	「世代継承」のサイクル	58
第2節	「世代継承」のサイクルを循環させる原動力としての「授業研究」	61
第3節	「世代性」・「同僚性」・「学校・家庭・地域の連携協力」の関連	65
第 4 章	「世代性」・「同僚性」・「学校・家庭・地域の連携協力」の関連性の検証	71
第1節	調査の方法	71
第2節	「世代性」・「同僚性」・「学校・家庭・地域の連携協力」の関連性の分析	75
第3節	「世代性」を軸にした分析	79

第Ⅱ部 「学校・家庭・地域の連携協力」の推進～連携をすすめる組織のあり方～

第5章	学校支援地域本部事業からみえる「学校・家庭・地域の連携協力」の課題	88
第1節	学校支援地域本部事業の概要と展開	88
第2節	学校支援地域本部の継続状況～委託から補助への転換に注目して～	93
第3節	学校支援地域本部事業をめぐる課題	95
第4節	「学校・家庭・地域の連携協力」をすすめるための今後の課題	98
第6章	「学校・家庭・地域の連携協力」を推進する組織づくり	108
第1節	「学校・家庭・地域の連携協力」を推進する組織づくりの重要性	108
第2節	学校改善における「学習する組織」論の動向	109
第3節	学校をめぐる「内」と「外」とを結ぶ組織の必要性	112
第4節	「学校・家庭・地域の連携協力」を推進する 大人同士の「学習する組織」の構築	118
第7章	学校運営協議会と学校支援地域本部が連携した運営体制のあり方	128
第1節	学校運営協議会と学校支援地域本部の連携の必要性	128
第2節	調査概要と事例の類型化	130
第3節	「地域教育協議会なしー学校主導」(Ⅱ型)の特徴	134
第4節	「地域教育協議会なしー地域主導」(Ⅲ型)の特徴	137
第5節	「地域教育協議会ありー地域主導」(Ⅳ型)の特徴	139
第6節	本章の成果とタイプ別にみた課題	144
第8章	教師の職能発達を支え促す 「学校・家庭・地域の連携協力」の推進をめざして	148
第1節	学校運営協議会と地域本部が連携した運営体制 に関する全国調査結果の概要	148
第2節	運営タイプ別にみた分析	156
第3節	サービス・ラーニングの可能性	161
終章	本研究のまとめと今後の課題	173
第1節	各章における検討結果	173
第2節	本研究における成果と今後の課題	177
	参考文献一覧	187

序 章 課題の設定

本章においては、まず第一に、「学校・家庭・地域の連携協力」の意味をおさえて、先行研究をふまえた筆者の研究関心を明らかにする。ついで第二に、本研究の理論的基盤となる概念を整理し、そこから導き出される研究枠組みを提起する。そして第三に、学校・家庭・地域の連携をすすめるうえで重要な役割を果たす教師に注目し、地域連携を彼らの職能発達（professional development）と関連づけて検討していくことの必要性を論じる。最後に、上記をふまえて、本研究がめざす目的を確定する。

第1節 研究関心

(1) 「学校・家庭・地域の連携協力」の意味

わが国の教育基本法が2006年に全面改正された事実は、いまだ記憶に新しい。その際、第13条において「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力を努めるものとする」との規定が新たに設けられた。この条文をうけた具体的な施策として、2008年度以来実施されているのが、本研究で主に取り上げる学校支援地域本部¹⁾（以下、地域本部と略記）である。

地域本部は、学校が必要とする活動について、地域のコーディネーターが中核となって学校と協議や調整を重ね、地域住民等がボランティアとして参画する仕組みである。こうした学校と地域が連携・協働する仕組みについては、2013年6月14日に閣議決定された第2期教育振興基本計画において、今後5年間にすすめる基本施策の考え方として、「全ての学校区において、学校と地域が連携・協働する体制が構築されることを目指し、社会全体で学校や子どもたちの活動を支援する取組や地域とともにある学校づくりを推進する」と位置づけられている。

こうした方向性をふまえ、2013年度までに全国619市町村に3,527の地域本部が設置され、全公立小中学校のうち約30%で実施されるまでに至っている²⁾。このような進展がみ

られるなか、たしかに学校・家庭・地域の連携協力をすすめることに異論を挟む人は少なくなかった。しかし、いざ自分たちの学校で、あるいは授業でということになると消極的になる場合がいまだに多いのも現実であろう。そのため、わが国の学校・家庭・地域の連携協力をめぐる現況は、まさに“総論賛成・各論反対”なのである。このような状況を生んだのは、学校・家庭・地域の連携協力の必要性が強く叫ばれるなか、連携すること自体が目的化してしまい、互いに連携協力することの意味を共有してこなかったことに原因があると考えられる。

そこで、連携の意味をおさえておこう。まず、連携は手段であって目的ではない。それでは学校・家庭・地域の連携をすすめることの意味や目的はなにかといえば、社会全体の教育力の向上、ひいては生涯学習社会の構築にあるといえる。そのためには、学校・家庭・地域の連携協力による取り組みを通して、大人と子どもや、大人同士の「人間関係のつながり」を豊かにすることが求められるだろう。

こうした「人間関係のつながり」を専門的に位置づけるなら、「ソーシャル・キャピタル (social capital : 社会関係資本)」ということになる。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³⁾。たしかに、このソーシャル・キャピタルも、目に見えるものではなく、捉えどころのないものに思えるかもしれない。しかし、数量的な把握・分析による実証的な研究によって、ソーシャル・キャピタルと教育とは互いに影響し合うことが明らかにされてきている。

(2) ソーシャル・キャピタルを醸成することによる効果

たとえば、アメリカでは近隣づきあいの盛んな地域や相互の信頼関係の高い地域、あるいは社会的活動への参加者が多い地域、つまりソーシャル・キャピタルが高い州では、子どもの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きている⁴⁾。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、子どもの学業成績へのプラスの効果をもち、子どもの地域参加も活発になる傾向もみられる⁵⁾。わが国でも、子どもにとって“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、子ども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⁶⁾。つまり、「地域、家庭、学校と子どもとのつながりの多寡が、今日の子どもたちの学力に大きな影響を及ぼしている⁷⁾」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、さらには高校の中途退学率や校内暴力発生率とも強い相関が見られることも指摘されている⁸⁾。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ることが、子ども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。ソーシャル・キャピタルの視点でみれば、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。

こうしたソーシャル・キャピタルを醸成することによる効果を反映してか、学校・家庭・地域の連携協力、とくに地域本部をめぐる先行研究（論文）を通覧すると、表序-1にみられるように各自治体において取り組まれた実践事例の分析（①、②、④、⑦）と、取り組みによる子どもへの効果（③、⑤、⑥）を考察したものが主流である。また、地域本部関連の書籍としては、『学校支援地域本部事業 学校支援地域本部実践事例 Navi』ジヤース教育新社、2009年と高橋興『学校支援地域本部をつくるー学校と地域による新たな協働関係』ぎょうせい、2011年が上梓されているが、これも地域ぐるみで子どもを育てるための仕組みづくりを実践事例の紹介・分析によって考察している。もちろん、学校支援という名が冠された取り組みであるため、子どもが考察の中心になるのは無理もないだろう。ただ、ここで留意しなければならないのは、ソーシャル・キャピタルの効果が、地域から学校へという一方向だけではなく、学校から地域への影響もあるという点である。

そもそも、地域本部事業は、学校支援を行うことで「①学校教育活動の充実」を図るだけでなく、「②地域住民の学習成果を生かす場の拡大」や、「③地域の教育力の向上」もねらいとしてあげていたことを看過してはならない⁹⁾。つまり、子どもへの支援活動を通じた学校づくりに保護者や地域住民がかかわることは、子どもだけでなく、大人自身の育ちや地域づくりにもつながり、学校は大人たちの発達や成熟を促すうえで重要な役割を果たす「生涯学習の場」と考えることができるのである¹⁰⁾。さらに、学校という場所は地域に住まう子どもをどう育てていくのかという共通の課題・目標のもとに、疎遠になりがち

表序－1 地域本部をめぐる先行研究（論文）

- ① 原田尚「雲南市学校支援地域本部事業から見えてくるもの」『社会教育』63（12）、2008年、pp.36-40。
- ② 丸山英子、益川浩一、渡邊寛治「岐阜県可児市における学校支援地域本部事業『ふるさと学習』の取組：小学校・地域・大学の連携・協働による『地域ふれあいタイム』事業の推進」『岐阜大学総合情報メディアセンター生涯学習システム開発研究』（9）、2010年、pp.91-107。
- ③ 山崎清男、中川忠宣、深尾誠「地域との関わりによる子どもの学習活動の推進」『生活体験学習研究』（10）、2010年、pp.35-41。
- ④ 東濱克紀「学校とよのなかをつなげる力の実践～沖縄県における活動を中心に～」『琉球大学生涯学習教育研究センター研究紀要』（5）、2011年、pp.5-12。
- ⑤ 洲脇一郎、大西正展「学校支援地域本部事業と生徒指導・学習指導」『児童教育学研究』（30）、2011年、pp.41-57。
- ⑥ 中川忠宣、山崎清男、深尾誠「地域住民の学校支援と子どもの学習効果」『大分大学高等教育開発センター紀要』（3）、2011年、pp.61-75。
- ⑦ 安部耕作「持続可能性に焦点を置いた生涯学習の推進：滋賀県近江八幡市の学校支援地域本部事業を軸とした事例」『日本生涯教育学会年報』（34）、2013年、pp.245-257。

な地域の大人たちの関係を結びつけ、失われかけている地域社会の教育力を再構築させる可能性ももっている¹¹⁾。このようにみると、地域本部は“地域につくられた学校の応援団”にとどまらず、「結果として従来の学校・地域間関係の再編を促す可能性を有し¹²⁾」た取り組みと捉えることができ、学校・地域間関係のあり方を考えるうえでも有効な研究材料になるといえるだろう。

しかし、これまでみたように、先行研究は子どものための「①学校教育活動の充実」というねらいに偏って展開されてきている。実際、地域本部事業の実態報告書¹³⁾をみても、学校運営を円滑に推進するために、保護者や地域住民はどんな手伝いができるのか（たとえば読み聞かせなどの図書室支援や図書整備、清掃などの校内環境整備、登下校の見守り活動など）という側面にばかり注意が払われているように見受けられる。

これでは、保護者や地域住民、さらには教職員といった学校にかかわる大人たちが、力

を合わせて、地域本部による活動に取り組むなかで、ともに学び、成長していくという側面を見落としてしまう。さらに、地域本部事業が目指す3つのねらいや従来の学校・地域間関係の再編といっても、それを促すのは、取り組みを通じた彼らの発達や成熟、そして学びなのである。ここに本研究の関心があり、学校にかかわる大人たちに焦点をあてることこそ、研究のオリジナリティといえよう。

第2節 理論的基盤と本研究の捉え方

(1) 「世代性」の概念

学校にかかわる大人の発達や成熟という点では、地域本部をはじめとした学校・家庭・地域の連携協力による活動に取り組む大人たちが、学校支援ボランティア等を通して、子どもたちから逆に元気をもらい、いきいきとしてきたとの声をよく耳にする。このことを読み解く鍵は、エリクソン (Erikson, E. H.) によって提起された「世代性 (generativity : ジェネラティヴィティ)」の概念が握っているように思われる。

エリクソンの生涯発達理論、なかでも図序-1に示された精神分析的個体発達分化の図式 (epigenetic schema) は、わが国でもなじみの深いものになっている¹⁴⁾。彼はこの図にみられるように、人生を8つの発達段階に分けて、それぞれの段階に固有の心理・社会的危機が存在すると捉えている。それによると、中年期には、「世代性」と「自己陶酔 (停滞性)」の対立、すなわち「世代性」という心理・社会的課題と、それを妨げる負の力である「自己陶酔 (停滞性)」との葛藤が示されている。ここでの課題を達成し、葛藤を乗り越えることで、「ケア (care)」という活力 (virtue、徳とも訳される) が得られる。このようにして、われわれはそれぞれの発達段階における危機を克服し続けることで、成長していくのである。

		1	2	3	4	5	6	7	8
Ⅶ	老年期								統合性 対 絶望
Ⅵ	中年期							世代性 対 自己陶醉	
Ⅵ	成人初期						親密性 対 孤立		
Ⅴ	思春期 青年期					アイデンティティ 対 アイデンティティ 拡散			
Ⅳ	学童期				勤勉性 対 劣等感				
Ⅲ	幼児期			自発性 対 罪悪感					
Ⅱ	幼児初期		自律性 対 恥・疑惑						
Ⅰ	乳児期	信頼感 対 不信感							

図序－1 精神分析的個体発達分化の図式

出典：Erikson(1950)をもとに作成した岡本祐子編『成人期の危機と心理臨床－壮年期に灯る危険信号とその援助－』ゆまに書房、2005年、p.12。

中年期の心理・社会的課題として注目される「世代性」とは、エリクソンによる造語であり、「次の世代を確立させ導くことへの関心¹⁵⁾」と第一義的に定義される。また、「generate」には、ラテン語源で「生み出す」という意味があることから、「次世代を生み育てること」が「世代性」の中核的な意味をあらわしているといえるだろう。そのため、わが国のジェネラティヴィティに関する研究の初期段階では「生殖性」という訳語をあてるのが一般的であった。しかし、「生み出す」対象となるものは、子どもに限らず「世代から世代へと生まれていくあらゆるもの¹⁶⁾」であるという。すなわち、ジェネラティヴィティは、子どもを産み育てる「procreativity(生殖性)」、ものを生み出す「productivity(生産性)」、観念や文化を創造する「creativity(創造性)」を包含する概念と位置づけられる¹⁷⁾。このようにみると、「生殖性」では、ジェネラティヴィティの意味するところの一面しか捉えていないことになる。そこで、本研究では、鑪幹八郎、山本力、宮下一博共編『自我同一性研究の展望』ナカニシヤ出版、1984年の中で、生殖のみを指すのではなく、広く次世代を育て世話するという概念を含むとする立場から、鑪が訳出した「世代性」というタームを用いることにしたい。

こうした多義的な「世代性」を、岡本祐子は、「子どもをはぐくみ育てること、後進を導くこと、創造的な仕事をする事など、次世代への関心や養育、社会への貢献を意味し、成人としての成熟性を示す¹⁸⁾」とうまく捉えている。もう少し、その現れ方を説明すると、「親が子を産み育てること、師匠が弟子を育てること、教師が学生・生徒を育成することなど、実際に人が人を育てることの他に、建築家が建築物を残すことや芸術家が作品を作る事など、専門家はその分野で形あるものを作り上げていくことも、次の世代に残すものを作り上げているという意味で、世代性の表現である¹⁹⁾」とされる。

このようにみると、中年期を迎えた成人が「世代性」という課題をクリアし、成熟していくには、子育てや後進の育成など若い世代の面倒をみる事が、実は自分の発達にも有意義であることを心から感じる必要がある。ここで肝心なのは、「私たちは次の世代とかわる事によって、成人としての自己が活性化される²⁰⁾」という点である。つまり、「世代性」の観点からみれば、大人たちが学校・家庭・地域の連携協力による取り組みで子どもたちを支援し、彼らとかわる事は、大人自身が学び成熟するためにも必要といえる。

まさにエリクソンが指摘するように、「成熟した人間は必要とされることを必要とする²¹⁾」のであり、換言すれば、人は必要とされることによって成熟した大人になることができるのであろう。

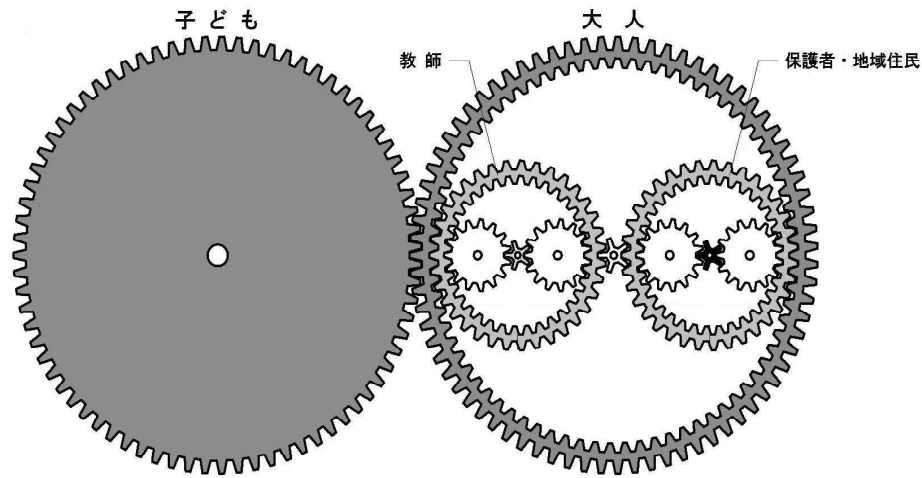
(2) 「大人と子どもの歯車モデル」の構想

ただし、必要とされるのは大人たちだけではない。「成熟した人間は必要とされることを必要とする」という表現には、大人と子どもの「相互性 (mutuality)」に基づく世代間相互作用が示されている²²⁾。それに関連して、西平直は、次のように指摘している。

「大人は、子どもによって動かされつつ、子どもを育てることによって自ら成長し、子どもは親によって育てられることを通して、親を成長させつつ、自らも成長してゆく。この歯車のように噛み合った関係において、異質でありつつまさに異質であることによってこそ互いに補完し合うパートナーシップの関係、そこにおいてこそ、子どももまた大人もはじめて生き生きするというモチーフこそ、エリクソンの著作に繰り返し表れてくる基本旋律である²³⁾。」

ここでいう親は、保護者や地域住民、教師といった学校にかかわる大人たちとひろく捉えてほしい。そうすれば、地域本部事業に取り組む大人たちの間で根強い、子どものため、学校のために支援を行うといった考えよりも、図序-2のように大人と子どもは歯車のようにかみ合った、互いの成長のために必要な存在同士と捉え直す必要があることがわかるだろう。もちろん、子どもが大人によって成長を促されるのは間違いない。だが、「同時に同じ重みづけをもって、子どもは大人を成長させる²⁴⁾」のである。それゆえ、「大人と子どもの歯車モデル」の図において、大人と子どもの歯車の大きさは同じなのである。

また、大人と子どもが相互に異質であることも重要である。精神分析的個体発達分化の図式 (図序-1) によると、中年期に「世代性」の発揮によって獲得されるのは、ケアという活力であり、これを獲得しなければ人生の停滞感と無力感に陥るとされる。つまり、エリクソンにとって、「ケアとは単なる他人への世話や介護ではなく、それ以上に自身の



図序-2 大人と子どもの歯車モデル

心の葛藤を克服する力²⁵⁾」なのである。そして、その力は、異質である世代間のかかわりの中で獲得されると考えられる。このようにみると、大人にとって「世代性」は成熟すればひとりでに現れるというものではなく、自分を必要とする異質な存在である次世代の子どもたちとの相互関係の中から引き出されることがわかる²⁶⁾。

だが、松木健一が看破しているように、現代社会は「大人が子どもにかかわることで大人自身が成長していく契機（相互性）を構造的に失って」きており、「子どもが育ちにくい社会なのではなく、大人が育ちにくい社会、ないしは大人と子どもの相互育ちが成立しにくい社会」といえる²⁷⁾。つまり、大人と子どもの歯車がかみ合いにくい社会なのである。しかし、だからこそ、地域本部事業をはじめとした学校・家庭・地域の連携協力による意図的かつ計画的な取り組みによって、大人と子どもをかみ合わせることで、両者の相互育ちのためにも必要であり、そうした活動を通して「世代性」を発揮し、ケアという共生の原動力を得た大人たちがいきいきとしてくると考えられる。

さらに、大人と子どもが歯車のようにかみ合うことによって、世代から世代へと継続していく大きなサイクルを紡ぎだすことも見落としてはならない。つまり、子どもとして、他者から「育てられる」ことで成人になった人間が、今度は次の世代の他者を「育てる」

ことで、自分自身も成人（市民・親）として「育てられ」、成熟していくという「世代継承のサイクル」である。学校を舞台とした、地域本部事業には、こうした「世代継承のサイクル」を織りなす可能性も秘めているのである。

ここまでみてきた「世代性」を理論的基盤にして描き出した「大人と子どもの歯車モデル」（図序－2）を研究枠組みとして捉えると、地域本部事業に代表されるような学校・家庭・地域の連携協力を推進する取り組みは、単に学校を支援し、子どもをよくするだけではなく、大人と子どもや、大人同士の「人間関係のつながり（ソーシャル・キャピタル）」を豊かにし、社会全体の教育力を向上させていくことに大きな意味があることにあらためて気づかされる。もう少しいうと、このような取り組みの要諦は、生涯学習の理念のもと、総体としての教育システムの再編に向けて教育を改善させることにある。もちろん、ここでいう教育の改善は、学校教育だけではなく、“学校”と“地域（家庭）”の双方の改善を含んだものとして捉え、その意味を共有していく必要があることはいうまでもない。

第3節 教師の職能発達と地域連携

(1) 教師の職能発達と地域連携をめぐる課題

もう一度、図序－2の「大人と子どもの歯車モデル」に目を移すと、大人と子どもという大きな歯車を動かすためには、まず学校にかかわる大人の歯車の中にある「保護者・地域住民の歯車」と「教師の歯車」とをかみ合わせて原動力にしてまわしていく必要があることがわかるだろう²⁸⁾。つまり、教師も学校・家庭・地域の連携協力をすすめるうえで必要不可欠な歯車の一つであり、保護者や地域住民との地域連携の取り組みを通じたかかわりあいの中で学び、発達・成熟していく存在と捉えることができる。このように考えると、地域との連携は教師の職能発達にも大きな影響を及ぼしているのである。

たとえば、教師の職能発達に関する先行研究、なかでも教師のライフコース・アプローチに基いて行われた代表的な著作である稲垣忠彦、寺崎昌男、松平信久編『教師のライフコース－昭和史を教師として生きて』東京大学出版会、1988年や、山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002年をみても、職能の発達は教室における子どもとの関係

性だけでなく、学校という職場における他の教師との同僚性、さらには家庭や地域といった環境の影響を受けていることが明らかにされている。

また、「学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議」による2011年の「子どもの豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐ～地域とともにある学校づくりの推進方策～」と題する提言によると、「学校と地域の関係は、子どもを中心に据えて、家庭とあわせて三位一体の体制を構築し、子どもの成長とともに、教職員や保護者、地域住民等がともに学びあいながら人間的な成長を遂げていくという姿が理想である」と述べ、地域連携を通じた教師の成長にも踏み込んでいる。

さらに、「学び続ける教員像」の確立を強く求めた2012年の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、教員に求められる資質能力として「教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力」、「専門職としての高度な知識・技能」、「総合的な人間力」の3つを示している。とりわけ、「総合的な人間力」の中で、「豊かな人間性や社会性、コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力や、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力」をあげている点は注目される。そのうえ、「総合的な人間力」を含めた3つの力は、「それぞれ独立して存在するのではなく、省察する中で相互に関連し合いながら形成されること」が示されている点も興味深い。

これらを見ると、教師同士や、家庭（保護者）、地域（地域住民）との緊密な連携関係を築く力も教師の職能の一つと捉えられてきており、他の職能の発達にも影響を及ぼしていると考えられる²⁹⁾。

しかしながら、先述したように、わが国の学校・家庭・地域の連携協力をめぐる現況は“総論賛成・各論反対”から抜けだせておらず、しかも、この傾向は学校の教師にこそ、よくみられるのである。実際、大阪府の小・中・高等学校の教師（2,172名）を対象とした1994年の調査研究³⁰⁾によると、「教職は父母・地域の協力を必要とする仕事だ」という設問に対して95.5%の教師がそう思うと回答しており、多くの教師が保護者や地域との連携協力の必要性を強く感じていることがわかる。しかしその一方で、「保護者からの注文や期待をどう感じていますか」という問いには、「励まされることが多い（7.6%）」、「励

まされもするし、戸惑うこともある (47.0%)」、「あまり意識することはない (21.1%)」、「わずらわしいことが多い (21.1%)」、「不明 (3.3%)」と、肯定的な回答に比べてアンビバレント、もしくは否定的な回答が目立ってくる。ここには、保護者や地域との関係を大切に考えながらも、消耗する面もあるため、関係づくりに二の足を踏む教師の複雑な心境が読み取れる。もちろん、この調査では保護者との連携を中心に設問しており、少し古いデータでもあるため、その後の地域連携の進展から状況も好転していると考えられる。しかし、あくまで地域連携は学校支援であって、学校が必要とするときに学校主導ですすめたいという学校側の思惑はいまだに根強いものがある。そのため、教師の多くは全体として学校を開くことには肯定的であるが、教師としての専門性が侵害されない範囲内で、という思いが強いようである³¹⁾。

その専門性に関連して、荻谷剛彦らは、「よのなか」科や地域本部の取り組みで有名な杉並区立和田中学校についての分析の中で以下のように指摘している。

「たしかに、地域と学校を結びつける社会関係資本をフル活用して、子どもたちの学習資源を増やしていくことは、教育財政の拡大が難しい時代にあっては、現実的な教育改革プランの一つとなりうるのだろう。しかし、教師の専門性が尊重される代わりに、そのことに教師集団が安住し、専門性を高める方向に動かない場合には、かえって教師の教育力が育っていかない（むしろ衰退していく）可能性もある³²⁾。」

これらをみると、学校・家庭・地域の連携協力の必要性が叫ばれるなか、教師が地域や家庭と緊密な協力関係を築く力は職能の一部と捉えられ、地域連携は彼らの職能発達にも影響を及ぼすと考えられるようになってきているのに、その力は本当に専門性と相いれないものなのだろうか。教師は学校・家庭・地域の連携協力をすすめるうえで鍵となる重要な存在だけに、彼らの職能、さらには職能発達と、地域連携との関係を検討する必要があるだろう。そのために、まずは職能や専門性など用語の整理をしておきたい³³⁾。

(2) 教師の職能発達の捉え方

これまで教師の質をめぐるには、「専門性」や、「職能」、「力量」、「資質・能力」というように様々な用語が用いられてきた。今津孝次郎によると、表現は違っても、各用語が示そうとする趣旨内容にはそれほど大きな違いはなく、「専門性」を核にして、それに人間性などを加味しながら、どこまで意味をひろげるかによって用語が異なると指摘している³⁴⁾。これにしたがえば、「専門性」は学級・学校経営や生徒指導にかかわる知識・技術を含む場合もあるが、主に教授場面で求められる知識・技術を指し、語句の示す領域がもっとも狭い。つまり、「専門性」は人格性を含まない技術レベルの用語である。それに対して、「資質・能力」には、生まれつきの性質や才能を意味する「資質」も含まれるため、非常に広範な概念となってしまう。

「職能」は、「職務遂行能力」の略とされ、技術レベルと資質レベルの中間に位置する概念と捉えられている³⁵⁾。このように、「職能」には技術的な側面と人格的な側面の両面を含んでいるため、知識や技術の伝授だけでなく、人の成長や生きるということに深くかかわる教師という職業には、「職能」という用語の方が適していると思われる。ちなみに、類似した言葉に、能力の大きさを意味する「力量」があるが、これに「形成」が付加されて「力量形成」という、よく使用される用語になると抵抗感を抱いてしまう³⁶⁾。というのも、成人学習の知見によると、「形を作っていく (forming)」ことを重視する子どもの学びとは違って、大人の学びは「形を変えていく＝変容していく (transforming)」ことに重点をおくことが必要となるからである³⁷⁾。つまり、かわる、変容こそが大人の学びの要諦なのである。とすれば、学校にかかわる大人に焦点をあてた本研究の場合、力量「形成」という用語は相応しくないように思われる。そして、大人、とりわけ教師の変容は、必ずしも「成長」のように獲得や増大ばかりではないため、環境との相互作用を見据えた多様な変化を捉える概念である「発達」や、「感情や認識、態度、価値観、行動様式など精神的側面を中心とした変化を質的³⁸⁾」に捉える「成熟」の方が適切と考えられる。これらを勘案して、本研究では、「職能」や「職能発達」、「成熟」という用語を使用していくことにする。

ところで、伊藤美奈子は教師としての生涯をひとつの山が形成されるプロセスにあては

めて、示唆的なたとえをしている³⁹⁾。それを参考にして、教師の職能を山に、そしてその山を築いていくことを職能発達とたとえてみると、山の高さは、専門職としての高度な知識・技能、つまり「教師としての専門性」といえる。教科指導や生徒指導、さらには学級・学校マネジメントなどに関する知識や技術といった専門性を磨き、教師としての山を築いていくことはなにより肝心なことだろう。しかし、教師の職能という山に必要なのは、目に見えやすい専門性だけではない。もう一つの軸として教師に求められるのが、山の高さを支える裾野の広がりとしての「人間関係を構築する力」である。それは、子どもだけでなく、同僚教師、さらには家庭（保護者）、地域（地域住民）と連携・協働できる力を指す。時には、これらの人間関係がトラブルを引き起こし、教師を辞めたくなるきっかけになることもあるが、「そこでの精神的な支え（子どもから掛けられた言葉や保護者からの感謝の気持ち、同僚からの励ましなど）が土壇場で踏ん張る力となる⁴⁰⁾」のも事実であろう。そのため、教師の専門性を支え、職能という山を築いていくには、他者とのつながりが必要なのである。

最後に、教師の職能という山がゆるぎなく存立し、発達していくには山を支える地盤が肝要となる。その地盤（職務行動の基盤）となるのは、人間としての「豊かさ」や「成熟」であろう⁴¹⁾。というのも、教師の職務は、教える技術にとどまらず、人の成長や生きるということに深く踏み込むため、教師自身の「パーソナリティ（personality）の成熟」が強く問われてくる。パーソナリティと聞くと、改変不可なイメージをもってしまいが、そもそも、パーソナリティはラテン語のペルソナ（仮面）に由来するため、語源的には、「外見的な、目に見える行動・性質の総体」を表している。もう少しいうと、パーソナリティは「個人が物理的および社会的環境と相互作用する仕方を示す、その人特有の特徴的な思考、感情、そして行動の様式」と定義づけられる⁴²⁾。すなわち、パーソナリティは必ずしも先天的で固定的なものではなく、成熟していくと捉えることができる。

ここまでを整理すると、教師の職能という山の高さと裾野の広がり、そしてその山を地下で支える地盤は、それぞれ「教師としての専門性」、「人間関係を構築する力」、「パーソナリティの成熟」と位置づけることができるだろう。そしてこれら3つの要素は、互いに影響する相補的な関係と考えられる。

ところで、岡本祐子は成人期の発達において、「かかわりの中での発達」の重要性を指摘している。つまり、成人期の発達には、一人の人間としての「自立や達成」という指標で捉えられる「個としての発達」だけでなく、他者の存在や生活、成長を支えるための「ケア」する力が重要な指標となる「かかわりの中での発達」が求められるのである。さらに、この「自立や達成」と「ケア」の両者のレベルの高さとバランスが、成人期の発達や成熟にとって非常に重要な意味をもつという⁴³⁾。この2つの発達の軸は、学校という組織に所属する教師の職能発達にとっても不可欠な要素であると考えられる。すなわち、第一の軸である「個としての発達」は、自らの職務に対してどの程度、有能であるかを示し、「教師としての専門性」の確立が中心的なテーマとなる。第二の軸である「かかわりの中での発達」は、組織の人間関係に主体的に関与し、その関係性自体を肯定的に発達させていけるかを示しているため⁴⁴⁾、「人間関係を構築する力」が重要となる。だが、これまでの心理学では、前者の「個としての発達」の視点が強く、後者の「かかわりの中での発達」の視点はあまり顧みられていなかったとされる。

同じようなことが、教師の職能発達、さらにはその先行研究にもいえるのではないか。これまで、教師の職能といえば専門性という山の高さばかりをみて、その発達も自身の「個としての発達」、つまり、いかにして高い山を築くかに重点をおいていたと思われる。そのため、成人である教師の職能発達にも必要とされる、山の裾野の広がりという「かかわりの中での発達」の視点は等閑視されてきたといっても過言ではあるまい。しかし、「個としての発達」と「かかわりの中での発達」は等しく重みをもっており、両方を統合してこそ、教師の職能という山の地盤、つまり「パーソナリティの成熟」が促されると考えられる。

そうした意味をふまえて、本研究では、これまで山の高さばかり目をとられ、あまり光があてられてこなかった裾野の広がりや地盤、つまり、「人間関係を構築する力」と「パーソナリティの成熟」に注目し、教師の職能発達を捉えていきたい。さらに、精神分析の立場からストー（Storr, A.）は、「個人の人格の成熟は、他人との人間関係の成熟と手を携えて進んでいく⁴⁵⁾」と指摘している。彼の指摘にしたがえば、教師の職能という山の裾野と地盤はつながっており、「人間関係を構築する力」と「パーソナリティの成熟」は密

接な関係にあることがうかがえる。この「人間関係を構築する力」については、学校・家庭・地域の連携協力の必要性が高まる中で、これまで述べてきたとおり、教師の職能として保護者や地域住民等とつながりを築く力がとくに求められるようになってきている。

とすれば、地域本部の活動をはじめとした学校・家庭・地域の連携協力による取り組みをすすめることによって、教師も含めた学校にかかわる大人同士のつながりを深め、彼らの「かかわりの中での発達」を促すことが、教師自身の「パーソナリティの成熟」にもつながっていくとの研究仮説を立てることができる。つまり、地域連携の取り組みをすすめることが、教師の職能という山の裾野の広がりや地盤を強化し、彼らの職能発達を支え、促すことができるという仮説である。さらに、このことを明らかにすることが、今後の「学校・家庭・地域の連携協力」の推進や、そのあり方を考えるうえでも必要かつ重要な研究課題と位置づけることもできるだろう。

(3) 中年期・スクールミドルへの着目

教師の「人間関係を構築する力」は、地域連携を中心に把握していくことにするが、「パーソナリティの成熟」はどう捉えればよいだろうか。ここでも、エリクソンによる「世代性」の概念が有効であると考えられる。

その理由としては2点ある。一点目として、成人期の人格的成熟については、人生のライフサイクルの展望の中で成人期独自の人格的成熟をとりあげたエリクソンの学説がもつとも卓越しており、なかでも「世代性」は成人期の人間的成熟の特性を煮詰めた概念として評価されているからである⁴⁶⁾。

二点目は、「世代性」には、「個としての発達」と「かかわりの中での発達」の考えがバランスよく組み込まれており、両方を統合した「パーソナリティの成熟」という山の地盤にふさわしい概念と考えられるからである。実際、「世代性」の概念には、「創造性や生産性」、「記憶に残る功績・永遠の生命」のような個としての実現を意味する側面（個としての発達）と、「他者の世話やコミュニティへの貢献」、「知識やスキルの伝達」のような他者との関係性を意味する側面（かかわりの中での発達）を含んでいる⁴⁷⁾。これらの理由により、教師の「パーソナリティの成熟」については、「世代性」の概念で把握して

いくことにする。

先述したように、「世代性」は中年期における心理・社会的課題である。そのため、20代のような若手の教師において、すぐに「世代性」が現れるということはあまりないだろう。彼らには、まず教科指導や生徒指導で求められる知識・技術を中心とした「専門性」を高め、「個としての発達」を確立していく必要がある。ただし、単に指導経験を積み重ねていくだけではなく、「パーソナリティの成熟」も伴わなければ教師の職能という山を築き、発達していくことは難しいだろう。そのためには、「個としての発達」とともに、同僚教師や、保護者、地域住民等との「かかわりの中での発達」も重要になってくる。その意味で、中年期は「個人としての『個性性』の発達と人々や周りのより広い世界との『関係性』の発達の両面が顕著になる⁴⁸⁾」重要な時期と考えられる。さらに、現職教師の力量に関する調査研究で経験年数が10～20年の間で成長が目立つものとして、「一定の経験を積んで技術を習得するような力量」、「教師の使命感や子ども愛」とならんで、地域連携をすすめる力といえる「学校外との交渉が要求される力量」があげられているのも興味深い⁴⁹⁾。

これらを考えあわせると、教師の「世代性」、さらには地域連携について考察していくには中年期、とくにその入り口を中心とした初期に着目する必要があるようだ。ちなみに、中年期という特定の時期に注目した教師の職能発達に関する先行研究としては、表序-2にみられるように、中年期の職能発達上の危機について、ライフヒストリーの手法から検討したものが多くみられる。しかし、本研究のように、彼らの成熟や職能発達を、地域連携の視点から考察した研究はない。

表序-2 中年期の教師の職能発達に関する先行研究

- | |
|--|
| <p>① 高井良健「教職生活における中年期の危機—ライフヒストリー法を中心に—」『東京大学教育学部紀要』第34巻、1994年、pp.323-331。</p> <p>② 紅林伸幸「教師のライフサイクルにおける危機—中堅教師の憂鬱—」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来—あすの教師像を模索する—』教育出版、1999年、pp.32-50。</p> <p>③ 川村光「教師の中堅期の危機に関する研究—ある教師のライフストーリーに注目して—」『大阪大学教育学年報』(8)、2003年、pp.179-190。</p> <p>④ 高井良健「中年教師の危機とうつ」岡本祐子編『中年期の光と影—うつを生きる—』[現代のエスプリ]別冊、至文堂、2006年、pp.155-165。</p> |
|--|

なお、こうした中年期（プレ中年期も含めて）を迎えた中堅教師を本研究では、スクールミドルと呼ぶことにしたい。小島弘道は、スクールミドルを「主任、主幹教諭、指導教諭の職能を包含しつつ、職制を超えた、もしくは職制によっては包みきれない機能、役割を⁵⁰⁾」果たすと位置づけている。さらに、スクールミドルを職制としてのミドルにとどめず、組織におけるミドルという観点から捉える必要があるとも指摘している。これにしたがえば、スクールミドルは主任等の「フォーマルな職務にとどまらず、職制を超えてインフォーマルな場面においても教職員への動機づけや人材育成を図っていく役割が期待される⁵¹⁾」、もっと身近な存在といえるだろう。そのうえ、組織におけるミドルという観点は、「与えられた職や役割ではなく、個人が組織へ与える影響力に焦点をあて⁵²⁾」た捉え方といえる。これは、教師の「個としての発達」と「かかわりの中での発達」、つまり個と組織（他者）との統合に重点をおいた本研究にも通じる考え方ともいえよう。

このような点をふまえて、本研究では、スクールミドルの「世代性」、さらには職能発達について、地域連携の視点から考察していくことにする。

第4節 研究の目的と構成

(1) 本研究の目的

以上の問題意識のもと、本研究は、教師⁵³⁾の職能発達を支え促す、「学校・家庭・地域の連携協力」のあり方を考察することを目的とする。そのため、まず前半の第I部では、教師、とくにスクールミドルの職能発達と学校・家庭・地域の連携協力との関連を明らかにしていきたい。具体的には、スクールミドルの職能発達、それを促すキャリア・デザイン、さらには彼ら個人の職能発達と学校組織の双方を高める仕組みについて、「個としての発達」と「かかわりの中での発達」の両視点から考察を行う。とりわけ、本研究では、理論的基盤である「世代性」の概念と、同僚教師や、保護者、地域住民等との「かかわりの中での発達」を重視するスタンスから研究をすすめていく。なお、本研究は、教師を含む学校にかかわる大人の発達や学びに焦点をあてているため、子どもや成人を対象にした教育学にとどまらず、生涯発達心理学やキャリア発達などの多様な文献による学際的なア

アプローチで研究課題に迫っていききたい。そして第Ⅰ部の最後には、彼らの「かかわりの中での発達」を支え、職能発達を促す「学校・家庭・地域の連携協力」についてアンケート調査をもとに実証的に考察を行うことにする。

それをふまえて後半の第Ⅱ部では、「学校・家庭・地域の連携協力」の推進についての考察に移ることにする。とりわけ、教師を含めた学校にかかわる大人たちの発達や成熟を支え促す、組織のあり方について考察を行う。そして最終的には、そうした運営体制の望ましいあり方や、彼らの職能発達を支え、「学校・家庭・地域の連携協力」の推進にも寄与する方策についても提言を行ってみたい。なお、研究手法については、文献研究、さらにはアンケート調査による量的データを用いた研究はもちろんのこと、実際に取り組みをすすめている学校現場に赴き、担当者らにインタビュー調査を行うことによって得られる質的データも活用して研究課題に迫ることにする。

(2) 本研究の構成

上記の研究目的のもと、本研究は以下のような全体構成をもとにすすめていく。

まず、第1章では、教師の職能発達を考えるうえでの基盤となる、生涯発達論、家族発達論、キャリア発達論の視点から、中年期というライフステージを捉え、そのステージで教師という役割を果たして生きるスクールミドルの職能発達について考察を行う。

第2章では、教師、とりわけスクールミドルの職能発達を促すキャリア・デザインについて、キャリア・アンカーとキャリア・サバイバルの両視点から考察していく。そして、彼ら個人の職能発達を促すだけでなく、学校組織ともつながった「キャリア・デザイン・シート」の開発も試みることにしたい。

続く第3章では、スクールミドルの職能発達を支援することによって、学校という組織全体も高めていけるような仕組みについて考察していく。具体的には、まず学校内の「同僚性」を高め、教師同士の職能発達を促す、「世代性」をもとにした「世代継承」のサイクルについて検討する。次に、そのサイクルを循環させる原動力としての「授業研究」について検討を行う。そして最後に、それら、つまり教師の「世代性」や「同僚性」と、「学校・家庭・地域の連携協力」との関連についての検討を行い、考察をまとめる。

第4章においては、前章の教師、とりわけスクールミドルにおける「世代性」・「同僚性」・「学校・家庭・地域の連携協力」の関連をアンケート調査によって、検証することを試みる。そして分析を通して、教師の「かかわりの中での発達」を支え、職能発達を促す「学校・家庭・地域の連携協力」について実証的に明らかにしてみたい。

ここまでの第Ⅰ部を受けて、第Ⅱ部の最初にあたる第5章では、まず学校・家庭・地域の連携協力をすすめる代表的な取り組みである地域本部事業の概要やその展開をふまえる。次に、そこからみえてくる課題と、学校にかかわる大人一人ひとりの学びや経験を、チームや組織へとつなげるために有効な理論枠組みである「学習する組織」の概念を検討したうえで、学校・家庭・地域の連携協力をすすめるための今後の課題について考えていくことにする。

続いて第6章では、ここまでの検討で浮かび上がってきた、「連携推進母体」を中心とした学校・家庭・地域の連携協力をすすめる組織づくりの課題に焦点を絞り、有効な研究枠組みといえる「学習する組織」論をもう一度手がかりにして、学校・家庭・地域の連携協力を推進する組織づくりのあり方について、実践事例の分析もふまえて考察を行うことにする。

前章で懸案となった学校・家庭・地域の連携協力をすすめる新たな枠組みとして、第7章では、学校運営協議会と地域本部が連携した運営体制に焦点をあてて、その有効性を含めたあり方を検討していく。まず、両者の連携の必要性をふまえたうえで、地域本部事業にも取り組んで成果をあげているコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）の事例をとりあげ、インタビュー調査の結果をもとに、導き出されたタイプごとにその特徴について分析を行う。そして、両者が連携した運営体制をタイプごとに検討し、それぞれが抱える課題を考察することにする。

最後の第8章では、学校運営協議会と地域本部が連携した運営体制に関する全国調査の結果を検討し、運営タイプ別の考察を深めていく。そして、調査の結果をもとに、教師の職能発達を支え、学校・家庭・地域の連携協力の推進にも寄与する方策を探る。

こうした構成のもと研究課題に迫るとともに、考察を通して、本研究の理念モデルとして提起した「大人の子どもの歯車モデル」についても検証を行い、改善も試みてみたい。

注

- 1) 2008年度から2010年度までは、国が全額負担する委託事業として、2011年度からは「学校・家庭・地域の連携による教育支援活動促進事業」の中で補助事業の一つとして、地域本部の取り組みが推進されている。
- 2) 文部科学省編集協力『月刊 生涯学習』第11号、国政情報センター、2013年、p.2。
- 3) 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。
- 4) 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』（*Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon & Schuster, 2000）柏書房、2006年、pp.366-367。
- 5) 前掲3）、p.57。
- 6) 志水宏吉『学校にできることー一人称の教育社会学』角川学芸出版、2010年、p.185。
- 7) 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、p.15。
- 8) 前掲3）、p.57。
- 9) 文部科学省・学校支援地域活性化推進委員会が作成したリーフレット『「みんなで支える学校 みんなで育てる子ども」ー「学校支援地域本部事業」のスタートに当たってー』（2008年7月1日）
- 10) 熊谷慎之輔「これからの社会教育はどこに活路を求めるのかー学校・家庭・地域の連携領域に焦点をあててー」『社会教育』全日本社会教育連合会、2011年12月号、pp.22-29。
- 11) 志水宏吉『学力を育てる』岩波書店、2005年、p.191。
- 12) 荻野亮吾「学校-地域間関係の再編の動態についての『社会関係資本』の観点からの考察ー大分県佐伯市の学校支援地域本部事業を事例としてー」『生涯学習基盤経営研究』第34号、2010年、p.42。
- 13) 文部科学省委託調査『「学校支援地域本部事業」実態調査研究報告書』株式会社三菱総合研究所、2010年。
- 14) E. H. エリクソン（仁科弥生訳）『幼児期と社会1』（*Childhood and Society*, New York:

- W. W. Norton, 1950, 1963 2nd ed.) みすず書房、1977年。
- 15) 同上、p.343。
 - 16) R. I. エヴァンズ (岡堂哲雄、中園正身訳) 『エリクソンは語る：アイデンティティの心理学』 (*Dialogue with Erik Erikson*, Joanna Cotler Books, 1967) 新曜社、1981年、p.63。
 - 17) E. H. エリクソン、J. M. エリクソン (村瀬孝雄、近藤邦夫訳) 『ライフサイクル、その完結〈増補版〉』 (*The Life Cycle Completed : A Review Expanded Edition*, New York : W. W. Norton, 1997) みすず書房、2001年、p.88。
 - 18) 岡本祐子編 『成人期の危機と心理臨床－壮年期に灯る危険信号とその援助－』 ゆまに書房、2005年、p.8。
 - 19) 岡本祐子編 『成人発達臨床心理学ハンドブック 個と関係性からライフサイクルを見る』 ナカニシヤ出版、2010年、p.71。
 - 20) 鑪幹八郎 『アイデンティティとライフサイクル論』 ナカニシヤ出版、2002年、p.171。
 - 21) 前掲 (14)、p.343。
 - 22) このあたりについては、谷村千絵 「E. H. エリクソンのジェネレイティヴィティ概念に関する考察－1950年代から1960年代前半までの見解の変化－」 『大阪大学教育学年報』 (9)、2004年、pp.21-31に詳しい。
 - 23) 西平直 『エリクソンの人間学』 東京大学出版、1993年、p.101。
 - 24) 前掲 (20)、p.179。
 - 25) 西平直編 『ケアと人間－心理・教育・宗教－』 ミネルヴァ書房、2013年、p.31。
 - 26) 谷村千絵 「E. H. エリクソンのジェネレイティヴィティ概念に関する考察－ライフサイクルとのかかわりのダイナミズム－」 『教育哲学研究』 (80)、教育哲学会、1999年、p.55。
 - 27) 松木健一 「臨床的視点からみた教育研究と教師教育の再構築－福井大学教育地域科学部の取り組みを例に－」 『教育学研究』 69 (3)、日本教育学会、2002年、p.346。
 - 28) もちろん、「子どもの歯車」の中にも、子ども同士の歯車があり、互いに切磋琢磨して学んでいくと考えられるが、本研究では大人の学びや発達・成熟を強調するため、モデルではあえて略してある。
 - 29) 五十嵐誓 『社会科教師の職能発達に関する研究－反省的授業研究法の開発』 学事出版、

2011年、p.30。

- 30) 大阪教育文化センター 教師の多忙化調査研究会編『教師の多忙化とバーンアウトー 子ども・親との新しい関係づくりをめざして』法政出版、1996年。
- 31) 岩永定、芝山明義、岩城孝次『『開かれた学校』づくりの諸施策に対する教員の意識に関する研究』『日本教育経営学会紀要』第44号、2002年、pp.82-94。
- 32) 荻谷剛彦、清水睦美、藤田武志、堀健志、松田洋介、山田哲也『杉並区立「和田中」の学校改革ー検証 地方分権時代の教育改革』岩波書店、2008年、p.86。
- 33) 用語の整理については、岸本幸次郎、久高喜行編『教師の力量形成』ぎょうせい、1986年を参考にした。
- 34) 今津孝次郎「教師の『資質・能力』概念の再検討ー六層構成の視点からー」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』(64)、2012年、pp.98-99。
- 35) 前掲(33)、p.35。
- 36) 教師の「力量形成」という用語の抵抗感については、西穰司「教師の力量形成と研修体制」日本教師教育学会編『講座 教師教育学 第Ⅲ巻 教師として生きるー教師の力量形成とその支援を考える』学文社、2002年、pp.217-230に詳しい。
- 37) P. クラントン(入江直子、豊田千代子、三輪建二訳)『おとなの学びを拓くー自己決定と意識変容をめざして』(*Working with Adult Learners*, Wall & Emerson, 1992) 鳳書房、1999年、p.203。
- 38) 今津孝次郎『人生時間割の社会学』世界思想社、2008年、p.260。
- 39) 前掲(19)、pp.154-155。ちなみに、伊藤によると、山を地下で支える岩盤として、「職業生活を支える私の生活」をあげている。彼女の指摘のとおり、教師としての鎧を脱いで個に戻る時間や場所(家庭生活や趣味の世界など)は大切なものと考えられる。本研究では、地盤の中に、岩盤として「私」の時間や場所があると捉えてみたい。
- 40) 同上、p.154。
- 41) 前掲(36)、p.219。
- 42) 岸本陽一編『パーソナリティ』(現代心理学シリーズ8)、培風館、2010年、p.2。
- 43) 岡本祐子「ミドルの『危機』ー納得できる働き方への転換」金井壽宏編『会社と個人

を元気にするキャリア・カウンセリング』日本経済新聞出版社、2003年、p.59。

44) 同上、p.60。

45) A. ストー (山口泰司訳) 『人格の成熟』 (*The Integrity of the Personality*, London, 1960) 岩波書店、1961年、p.50。

46) 前掲 (19)、p.30。

47) 丸島令子 『成人の心理学 世代性と人格的成熟』ナカニシヤ出版、2009年、pp.12-15。

48) 同上、p. ii。

49) 前掲 (33)、p.44。

50) 小島弘道 「学校経営とスクールミドル (最終回) スクールミドルの役割ー『中間概念』の創造」『月刊高校教育』43(3)、学事出版、2010年、pp.82-85。

51) 小島弘道 「スクールミドルの状況と課題」小島弘道、熊谷慎之輔、末松裕基 『学校づくりとスクールミドル』学文社、2012年、p.12。

52) 畑中大路 「ミドルリーダー研究の現状と課題ー研究対象と期待される役割の視点からー」『教育経営学研究紀要』(13)、2010年、p.69。

53) 教師という用語について、山崎準二は『教師のライフコース研究』(創風社、2002年、p.73)の中で、「教職活動の持つ専門職的営みの側面に着目するがゆえに、一般に通用している『教員』という用語ではなく、『教師』という用語を意識的に使用しようとした」と記述している。さらに彼は、久富善之の『『教師』という用語が、教育するものとしての働きの面に着目しているのに対して、『教員』という用語は、社会的制度的存在としての学校教師に注目しているのである」(久富善之編『日本の教員文化』多賀出版、1994年、p.3) という指摘を引き合いに出して、「教師」という用語を使用する理由を説明している。本研究も山崎の考え方にしたがって、「教師」という用語を意識的に使用することにする。ただし、彼と同様に、本研究で引用する資料や文献等において「教員」が使われている場合や、教員養成、教員研修など、「教員」が含まれたかたちですでに定着している場合には、そのまま「教員」と表記することにしたい。

第 I 部 教師の職能発達と学校・家庭・地域の連携協力
～「世代性」と「かかわりの中での発達」に重点をおいて～

第1章 スクールミドルの職能発達を考える視点と理論

本章では、まず教師の職能発達を考えるうえでの基盤となる、生涯発達論、家族発達論、キャリア発達論の視点から、中年期というライフステージを捉え、そのステージで教師という役割を果たして生きるスクールミドルの職能発達について考察を行うことにする。

第1節 ライフサイクル論からみた中年期とスクールミドル

(1) 中年期の捉え方

不惑とは、40歳のことをいう。この言葉は、『論語』の「四十にして惑わず」からきており、孔子は四十に達すると心が迷うことがなく、自分の生き方に確信をもつようになったとされる。だが裏を返せば、それだけ、この歳が惑うことの多い時期であることを示しているようにも思われる。

この不惑と位置づけられた時期を、「人生の正午」と名付けたのが、ユング (Jung, C. G.) である¹⁾。彼は人生を太陽の動きになぞらえて、ちょうど人の頭上を太陽が通過する「人生の正午」である40歳前後には、発達に関して決定的な変化がおけると主張した。それは、太陽の位置が午前と午後では変わり、人の影の向きが逆になるように、午前、つまり人生の前半までにいっていた理想や価値観が逆転し、午後である人生の後半からは、これまでとは違った価値観が求められるというのである。ただ、自らの価値観を人生の前半・後半でガラリと変えることは容易にはできないだろう。そのため、人生の前半から後半への転換期にあたる中年期には、相反する価値観が共存し、戸惑いを生じやすいのかもしれない。それに関連して、河合隼雄は、ユングの研究をふまえて、中年を上昇してきた太陽が下降に向かう人生の転回点と位置づけたうえで、そこは「頂点にあって、すでに下降と消滅を内在している²⁾」と中年期に潜むアンビバレントな特徴を捉えている。

同じようなことは、スクールミドルの場合にも、いえるのではないかと。不惑や「人生の

正午」といった中年期を迎えた中堅教師であるスクールミドルは、実践経験を積み重ねてきたことにより、一人前の教師としての自信や安定感も生まれ、学校の中核として、周囲からの期待も大きい。しかしその一方で、彼らは「授業のパターン化や学校生活のルーティンを通しての硬直化、子どもとの距離感の拡大等にもとづく自己の発達停滞への不安も併せ持っている³⁾」とされる。つまり、教師にとっての中年期は安定や成熟だけではなく、多くの危機も含んだ、いわば「成熟と危機のアンビバレントな時期⁴⁾」として捉えていく必要があるだろう。

こうしてみると、教師という専門職に要請される職務遂行能力の発達、なかでもスクールミドルの職能発達を考えるには、彼らがミドル期、すなわち中年期を迎えていること自体が重要になってくる。そこで、まず本章は、乳幼児期から高齢期までのライフサイクル全体の発達を包括的に捉えていこうとする生涯発達論の視点から、中年期というライフステージ（舞台）に迫ってみたい。そして、その舞台で教師として生きるスクールミドルの職能発達を考えていくことにする。

(2) レヴィンソンの生涯発達論－人生半ばの過渡期－

不惑や「人生の正午」という時期を生活構造（life structure：ある時点におけるその人の生活の基本的パターン）の変わる「過渡期」として注目したのが、レヴィンソン（Levinson, D.）である。彼の論は、工場労働者、企業管理職、大学の生物学者、小説家という職に属する 40 人の中年男性に対する面接調査をもとに導きだされたものである。彼によれば、人の発達は、生活構造が築かれる「安定期」と生活構造が変化し、心理的な危機や葛藤が生じやすい「過渡期」の繰り返しであり、生活形態や職業等にかかわらず、成人期にもある程度の共通した発達のプロセスがあることが示された。なお、当初の彼の研究では、男性のみを対象としたものであったが、その後、女性についても同様の調査を行い、性別にかかわらず同様の結果がでることを確認している。

図 1 - 1 は、レヴィンソンが提案した成人発達段階である⁵⁾。図をみると、成人期に入ってから、40～45 歳と、60～65 歳の 2 つの大きな過渡期があることがわかる。なかでも、40～45 歳は「人生半ばの過渡期」として、成人期の重要な転換期に位置づけ

られていることに注目してほしい。

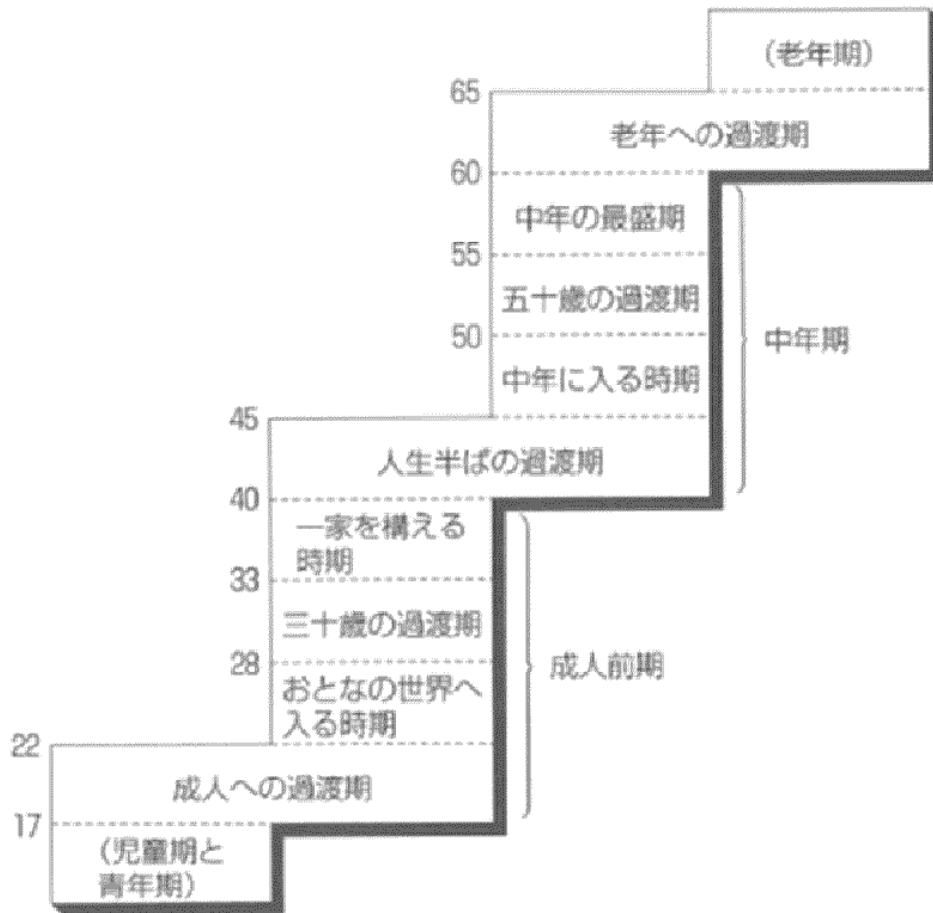


図 1 - 1 レヴィンソンの成人発達段階

出典：D. レヴィンソン（南博訳）『ライフサイクルの心理学（上）』講談社、1992年、p.111。

この「人生半ばの過渡期」には、「若さと老い」、「破壊と創造」、「男らしさと女らしさ」、「愛着と分離」といった相対立する心理的課題が顕在化してくるといわれる。たとえば、「若さと老い」の拮抗をスクールミドルの場合にひきつけて考えてみると、「人生半ばの過渡期」という人生の峠にさしかかったとき、普段から子どもたちと接し、まだまだ若いと思っている反面、体力の衰えなどから、もう昔のように体を張って部活動等を指導していくのは難しいと年齢を意識させられるなどは、多くのスクールミドルが感じていることだろう。したがって、これらのアンビバレントな課題を認め、共存させながら、自分の中でどう折り合いをつけていくかが中年期の課題となっているのである。

ここまでみてきたように、人生における40歳前後は、「不惑（孔子）」、「人生の正午（ユング）」、「人生半ばの過渡期（レヴィンソン）」、このほかにも「締め切りの世代（シーヒイ）」、「第二の青年期（ヴァイラント）」など、さまざまに呼ばれている。論者によって、その年齢範囲は若干異なるものの、人生の半ばである中年期が、われわれの人生の見直しや再構成をはかる重要な転換期であることは、共通した見方であるといっていよう。

(3) 家族発達論からみた中年期とスクールミドル

生涯発達論によれば、人は一生を通じて発達していくと捉えられるが、発達していくのはなにも個々の人間だけではあるまい。彼らを取りまく、家族も同じように発達する存在と考えるのが、家族発達論の立場である。ここでは、家族発達論から中年期を捉え、教師の職能発達に対する家族の影響を考えてみよう。

表1-1は、子どもがいる夫婦というわが国の平均的な家族の家族発達段階を示したものである⁶⁾。徳田による家族発達段階の表については、実際には成人初期も含まれているが、ここでは中年期に関連の深い成人中期・後期の部分だけを取りあげることにした。表は、Ⅰの個人としての「成人の発達段階」、Ⅱの家族という一つのシステムの発達を示した「家族のライフサイクル」、Ⅲの自分の「子どもの精神発達段階」から構成されている。そして、この3つの発達は重なり合い、互いに影響を及ぼし合いながら展開しているのである。そのはざまでのせめぎ合いの中から、多くの成人期の危機が生じる場合が少なくないと岡本祐子は指摘している⁷⁾。

たとえば、「人生半ばの過渡期」を迎えた成人（夫婦）の場合を表でみると、家族のライフサイクルでは「十代の子どもをもつ家族」として、子どもの親離れと心理的自立に伴う葛藤を生じやすい時期にあたる。この時期の親子関係の難しさはよく耳にすることであるが、その原因を子どもだけに求めることはできないだろう。なぜなら、子どもが思春期・青年期という大人への階段を駆けあがる際の発達上の課題（アイデンティティの確立）を抱えているときには、親自身も中年期という人生の岐路に立ち、自分の人生の見直しとこれからの生き方を再構成するという発達上の課題（アイデンティティの危機）に直面しているからである。そのため、ともに不安的な時期にいる親子の関係は危機を生じやすいと

考えた方がいいだろう。

表 1 - 1 家族発達段階 (成人中期・後期)

I	成人の発達段階	成人中期				成人後期
		人生半ばの過渡期 (40～45歳) ○重要な転換点 ○人生の目標や夢の再吟味 ○対人関係の再評価 ○体力の衰えへの直面 ○これまで潜在していた面を発揮する形で生活構造の修正	中年に入る時期 (45～50歳) ○安定感の増大 ○成熟と生産性 ○生活への満足感	50歳の過渡期 (50～55歳) ○現実の生活構造の修正 ○転換期	中年の最盛期 (55～60歳) ○中年期第2の生活構造を築き上げる ○中年期の完結、目標の成就 ○安定性	老年への過渡期 (60～65歳) ○老年期へ向けての生活設計
II	家族のライフサイクル	第4段階	第5段階	第6段階	第7段階	
		〈十代の子をもつ家族〉 友愛的であること ←→孤立化 〔・子どもの親離れと心理的自立にともなう葛藤 ・新しい異質の考え、親としての自分を越えた理想像や権威像の受け入れ〕	〈子どもたちが家族から離脱するとき〉 家族内の再構成 ←→束縛するか突き放す 〔・子どもの社会的自立にともなう子離れの葛藤〕	〈親のつとめを終わる①〉 夫婦関係の再発見 ←→落胆 〔・老化からくる心身の障害に耐えること ・自分が必要とされることによって相互依存関係ができて上がる〕	〈親のつとめを終わる②〉 相互の扶助 ←→無用者意識	
III	精神子どもの発達段階	思春期・青年期	成人期	壮年期		
		アイデンティティの確立←→拡散 〈忠誠〉	親密性←→孤立 〈愛〉	世代性←→自己陶醉 〈世話〉		

出典：徳田仁子「保護者に対する援助」一丸藤太郎、管野信夫編『学校教育相談』ミネルヴァ書房、2002年、p.157の成人中期・後期の部分だけを抜粋した。なお、原文の表にあった自我同一性というタームは、

アイデンティティに表記し直して用いてある。

さらに発達上の課題は、親子という二世代にとどまらず、祖父母世代も同じくアイデンティティの課題を抱えているといわれる⁸⁾。つまり、中年期の人びとの親の世代に目を移すと、興味深いことに、祖父母世代である彼らも高齢期に達し、自分の人生と死の受容という、これまた重要なアイデンティティの危機に直面しているのである。

このように家族発達の視点で、親世代が中年期を迎えた家族をみると、祖父母、親（中年）、子どもの三世代のそれぞれが、アイデンティティにかかわった発達上の課題を抱え、それが家族の中で交錯しあっていると考えることができるだろう⁹⁾。

それに関連して、中年期の人びとは家族の世代間関係から、「サンドイッチ世代」と呼ばれることがある¹⁰⁾。すなわちそれは、この世代の人びとが、「親でもあるとともに子どもでもある」期間を長きにわたって経験するため、子どもの教育の責任と老親の扶養・介護の責任を同時に担っていかなければならないことを意味している。彼らの世代は、両世代の間であって、まさにサンドイッチの具のごとく、双方からの援助要請の重圧に押されながら¹¹⁾、彼ら自身も中年期の課題に取り組んでいかなければならない。

こうしてみると、教師の職能発達を考える場合にも、家族の影響は少なくないと思われる。とくに、女性教師の場合には、その影響が大きいことが指摘されている。山崎準二による教師のライフコース研究の知見によると、女性教師にとって、家族は、「彼女を支えるもするが、時として速度を遅くさせたり、方向を変えさせたり、あるいはまたリタイアさせたりする¹²⁾」大きな存在なのである。しかし、その影響は必ずしもマイナスばかりではない。出産・育児の経験を経た女性教師は、「迂回的ながらもその経験過程において『子どもを見る目』や『親の願い』などを感じ取る力量を獲得するという、男性教師とは違ったもう一つの力量形成の様相を呈している¹³⁾」ことも報告されている。

このように、女性教師にとって出産や育児の経験は、教師としての発達のよき糧にもなる。そして、ある程度育児や家事から解放され、ゆとりも出始める頃、すなわち中年期は、彼女らにとって、これまでの経験をふまえて自らの教育実践に向き合い、教師として再起動するチャンスにもなれるだろう。だからといって、これで家族の影響が小さくなると考えるのは性急である。というのも、長寿化する現代社会においては、中年期の人びとが親

でもあり、子どもある時期がむしろ長期化しており、スクールアイドルも家族の中で「サンドイッチ世代」としての重責を担い続けていかなければならない。こうしてみると、家族という存在が性別を問わずスクールアイドルの職能発達に大きな影響を与え続けていくことは間違いないだろう。

第2節 キャリア発達論からみたスクールアイドルの職能発達

(1) ライフサイクルとライフコース

ここまでみてきた生涯発達論、家族発達論では、個々の人間や家族の発達を時間軸によってパターン化することによって捉えようとしていた。つまり、発達のプロセスを一般化して描くことによって導きだされた、個人と家族のライフサイクルの視点から、中年期の特徴をみてきたわけである。だが、そもそも中年期とは、何歳に始まり何歳に終わるのかというきちんとしたコンセンサスはいまだ得られていない¹⁴⁾。発達心理学者のシェイエら (Schaie, K. W. & Willis, S. L.) は、中年期を 35 歳～ 40 歳の間に取り始め、60～65 歳の間に取り終わる時期とみなしている¹⁵⁾。このように年齢範囲を明確にできないのは、それだけ、われわれの価値観や生き方も多様化し、個人差への配慮が必要となってきたため、「発達時期を定義する指標として生活年齢を使うことに限界」がでてきているからだろう。

ここに生涯発達論と家族発達論、ひいてはライフサイクル論の短所があるように思われる。すなわち、これらの論では発達を時間軸（生活年齢）だけで捉えるため、どうしても年齢輪切りの発想に陥り、個人差が反映されにくいといった批判を生みやすい。

そうしたライフサイクル論の短所を補っていくには、ライフコース論からのアプローチが有効であろう。ジールとエルダー (Giele, J. Z. & Elder, G. H.) によれば、ライフコースとは「個人が時間の経過の中で演じる社会的に定義された出来事や役割の配列 (sequence)」のことをいう¹⁶⁾。その配列はあらかじめ決まっておらず、さまざまな出来事や役割が複雑に絡まり合い、せめぎ合う中で、人びとは人生の道筋、すなわちライフコースを歩いていく。さらに、エルダーによると、ライフコース論は、「時間の経過において個人が実際に経験したことの総体をなす多くのさまざまな出来事や役割を考慮に入れ¹⁷⁾」ている点が、

ライフサイクル論との違いであるとも指摘している。

出来事や役割を考慮に入れることは、中年期を捉えるうえでも重要であろう。というのも、年齢だけでは確定しにくい中年期を「社会的・家族的責任のもっとも重い時期からその徐々なる離脱過程までを含め¹⁸⁾」るという、役割を重視した捉え方もあるからである。

こうしてみると、中年期を捉え、スクールミドルの職能発達を考えていくには、年齢によるステージ区分を重視するライフサイクル論の普遍的・規則的な特性と、個人の出来事や役割に注目するライフコース論の多樣的・個別的な特性の両方からみていくことが必要といえるだろう。その意味では、キャリア発達論が有効な示唆を与えてくれる。

キャリア発達論からのアプローチとしては、スーパー (Super, D. E.) の論が参考になる¹⁹⁾。彼の論は、キャリア発達を時間軸 (ライフ・スパン) と役割軸 (ライフ・スペース) の2次元で捉えているのが特長である。これは、まさにライフサイクルとライフコースのそれぞれがもつ長所をうまく結びつけた考え方とみることもできる。とくに、ライフ・スペースの視点をみても、彼は、キャリアを単に職業としてだけではなく、個人が一生を通じて経験する共通的な役割、つまり「子ども」、「学生」、「余暇人」、「市民や国民」、「労働者」、「家庭人」、「その他」の7つの役割として捉え、人は一生を通じていろいろな役割を果たしながら、個人と社会との相互作用の中で、ダイナミックに発達していくものと考えている。

スクールミドルにひきつけて考えてみると、中年期という舞台で、どのような出来事が起こり、どのような役割を彼らは演じていくことが求められているのだろうか。そこで次に、キャリア発達論、とくに出来事や役割の視点から、スクールミドルの職能発達を考えてみたい。

(2) 中年期の入り口における二重のトランジション

社会的・家族的責任がもっとも重くなってきた頃を、中年期の始まりと捉えるなら、そこにはなにかしらの出来事や役割の変化が起きているはずである。それは教師とて同じであり、中年期ともなると、多くの教師が教職生活のターニングポイントを迎えることが、教師のライフコース研究でも指摘されている。そのターニングポイントを生み出す契機は、

教職年数を経るにつれ、「個人及び家庭生活の変化」と「職務上の役割の変化」が代表的なものとして位置づけられる²⁰⁾。「個人及び家庭生活の変化」としては、結婚や出産・育児があげられるが、これについてはすでに述べてきた。

「職務上の役割の変化」とは、主任職などへの就任と理解してよいだろう。たとえば、40代前半では65%が主任と名のつく職位に就き、指導主事や教頭・校長になっている者もそれぞれ1割前後いるため、全体として一般教諭にとどまっている教師は、2割を切っているといわれる²¹⁾。ただ、たとえ主任職に就かなくても、中年期を迎えたスクールミドルには、スクールリーダー（中核的中堅教員）としての役割を果たすことが求められるようになってくる。換言すれば、学校の中でスクールリーダーとしての役割を担うようになった頃が、「教師にとっての中年期」を迎えたと捉えることもできる。

いずれにせよ、中年期にさしかかると多くのスクールミドルは、スクールリーダーへの役割移行を経験し、そのことが教職生活のターニングポイントを引き起こしていると考えられる。なかでも、主任職への就任は、一般教諭から教頭・校長という管理職への通過点に位置づけられ、移行段階であるがゆえに教職生活に及ぼす影響も大きい。実際、岡山大学の教職大学院で学ぶ現職教員学生に対するアンケート調査で、仕事面での転機、移行期をたずねたところ、各種の主任職に就いたことを回答した教師が多かった。

さらに、多くのスクールミドルが主任職を経験する中年期の入り口は、キャリア上のターニングポイントとしてのみ位置づくわけではない。レヴィンソンによる生涯発達論の知見によれば、そこは「人生半ばの過渡期（40～45歳）」としても位置づけられていたことを思いだしてほしい。つまり、40代前半は教職生活におけるキャリア上のターニングポイントであるだけでなく、自分の人生においてもターニングポイントなのである。しかも、そのターニングポイントは、現段階から次の段階へとすぐに移り変わるような転換点と捉えるより、両段階を併せもつ移行期として、つまりトランジション（transition）と捉えた方が適切であろう。

トランジションとは、キャリアや生涯発達の文脈でよく用いられる言葉で、転機や節目、あるいは移行（期）と訳される。この視点に立つと、教職生活における中年期、とくに40代前半は、キャリアにおいても、人生においてもトランジション、つまり二重の意味での

トランジションにあたる²²⁾。ちなみに、発達的な視点に立つ理論家は「移行」という訳を好み、キャリア支援の実践家は人生上の出来事の視点から、「転機」という訳をあてる場合が多いようだ²³⁾。ここでは、その両方の意味を含めているため、あえてトランジションとカタカナ表記を用いることにした。

このようにみると、中年期、なかでもその入り口を中心とした初期が、スクールミドルの職能発達の鍵を握っているといえる。しかも、そこは彼らにとって二重のトランジションであるからこそ、スクールリーダーへの役割移行が困難を伴うことは想像に難くない。そこで、臨床心理学者であるブリッジズ (Bridges, W.) のトランジション論²⁴⁾をもとに、スクールリーダーへの役割移行に伴う問題について、もう少し検討してみよう。

(3) 二重のトランジションに潜む二重のジレンマ

ブリッジズのトランジション論によると、トランジションは、何かが終わる時期である「終焉」、混乱や苦悩の時期である「中立圏」、新しい始まりの時期である「開始」の3つのステップを踏む、プロセスと捉えられている²⁵⁾。ここで重要なのは、ステップのはじめに「終焉」の段階が位置づけられている点である。トランジションといえば、これからはじまる新しい段階のことばかりを考えてしまいがちであるが、新たな始まりの前にはひとつの段階の終わりがあることを理解しなければならない。そして、「終焉」の次には、宙ぶらりんで不安定な「中立圏」が存在するため、この時期は立ち止まってしっかりと状況を受け止め、自分自身を見つめ直すことが大切である²⁶⁾。

これをスクールリーダーへの役割移行にひきつけて考えるなら、「中立圏」とは一般教諭から管理職への移行段階である主任職の役割を担う時期と捉えることができる。そして、「終焉」とは一般教諭としての役割の終わりを意味している。ただ、教授活動の実践者としてキャリアを積んできた教師にとって、この役割を失うことの意味は予想以上に大きい。だから、スクールリーダーへの移行期にいるスクールミドルは新たな職務に戸惑いを感じ、思い悩む場合も少なくない。事実、教職大学院で学ぶ現職教員学生に対する先の調査でも、主任職への就任をトランジションと捉えていた教師に、できれば前の時期で終わってほしくなかった経験をあげてもらおうと、「授業を教室でする」、「いち担任としてだけ、生徒を

担任すること」など教育実践者としての役割をあげるケースが目立った。

ここに、中年期を生きるスクールミドルにとって、「職務上の役割の変化」の難しさが垣間見られる。それは「個人及び家庭生活の変化」が、育児経験に代表されるように自らの教育実践を問い直し、その質を高めていくようプラスに働く場合が多いのとは明らかに異なる。このようにみると、高井良健一による、「教職の場合、教育実践における研鑽と成長が職階級制度におけるキャリアの上昇に直結しておらず、職階級制度の上昇が教室から離れることでしか成し遂げられないという矛盾があるため、教師はディレンマに陥ることとなる²⁷⁾」との指摘は、まさに正鵠を射ていよう。

スクールミドルが抱えるジレンマはこれだけではない。もう一つのジレンマは、彼ら自身が中年期という人生の岐路に立っていることにかかわっている。すでにみたようにユングは、40歳前後を「人生の正午」と捉えたが、正午に至るまでの午前、つまり人生の前半は、社会に根づくといった外的世界に適応する、「社会化」が主な課題となっている。それに対して、人生の午後である後半は、これまでの価値観が逆転し、自己の内的欲求を深める「個性化」や「自己実現」が重要な課題となってくる。この考え方にしたがえば、スクールミドルも中年期を迎え、「個性化」の課題に向かって自らを転回することが求められるが、彼らは「子どもたちを学校に適応させる社会化のスペシャリストとしての職業役割を身につけた教師²⁸⁾」として生きてきた。それだけに、「社会化」の課題に比べて、「個性化」という自身の課題には気がつきにくいばかりか、子どもたちの「社会化」という課題を支援しながらも、自らは「個性化」という課題に対処しなければならないというジレンマを抱えることにもなる。

このようにみると、中年期の入り口における二重のトランジションには、キャリアと人生の二重のジレンマが潜んでいるといえる。したがってそこは、まさにワップナー（Wapner, S.）が、“人間—環境システムの急激な崩壊”と定義するところの「危機的移行（critical transition）」なのである²⁹⁾。

第3節 スクールミドルの職能発達を考える包括的な視点

ここまで、生涯発達論、家族発達論、キャリア発達論から、中年期というライフステージを捉え、そのステージで教師という役割を果たして生きるスクールミドルの職能発達を考えてきた。これらの論から考察することによって、中年期の入り口は、二重のトランジションという、彼らの職能発達にとって「危機的移行」の時期であり、そこに生きる彼らのジレンマもうかがいしることができた。

こうしてみると、教師が生涯を通して専門職として歩む道筋は、決して平坦なものではないし、ましてや獲得や増大を示す「成長」といった右肩上がりの道ではない³⁰⁾。むしろ、それは「発達」という多様な変化のある起伏に富んだ道であり、スクールミドルにとっては人生半ばという名の峠すらある。

もちろん、その峠を乗り越えるのは、教師個人である。しかし、職業人たる教師も家に帰れば家庭人、地域では地域住民とさまざまな役割や複雑な人間関係の中で生活している成人であることを見落としてはならない。その意味では、シャイン (Schein, E. H.) が「生物学的・社会的」、「家族」、「仕事・キャリア」の3つのサイクルが相互に影響しあって、人は存在していると指摘したように³¹⁾、「個人」、「家族」、「職場」という横軸と、ライフサイクルという縦軸の2つの視点から教師の発達をみていくことが必要である (図1-2)。

とくに、この図1-2で注目してほしいのは、スクールミドルと他世代との縦の関係である。図をみると、スクールミドルは、家族の視点からも、学校という職場の視点からも、上下世代に挟まれた、いわば「ダブル・サンドイッチ世代」と位置づけることができる。

「サンドイッチ世代」、しかもダブルと聞けば、両世代からの重圧にスクールミドルは気が滅入ってしまいそうになる。だが、別な見方をすれば、上下世代の真ん中に彼らがいるからこそ、上下世代の関係をとりもつことができ、各世代は互いに影響を及ぼし合いながら、それぞれの発達に貢献できる存在同士になることも可能である。これは、まさにジールとエルダーがいうところの「結び合わされる人生 (linked lives)」の考え方である³²⁾。

こうした見方をすれば、スクールミドルの職能発達を考えるにも、彼ら個人、つまり「個としての発達」のみに焦点をあてるだけでは不十分で、むしろ同じ経験を共有している他世代との関係、さらには同世代の同僚や保護者等との関係、すなわち「かかわりの中での

発達」の中で、彼らを見ていくことが重要になってくる。

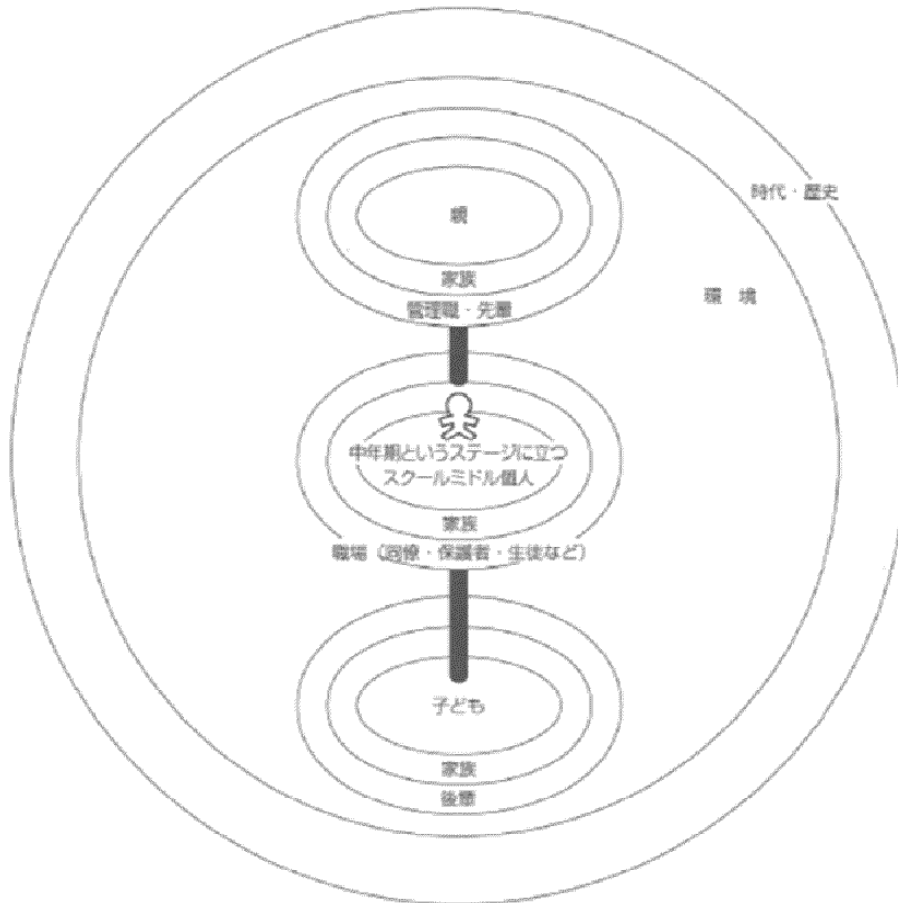


図 1-2 スクールミドルの職能発達を考える包括的な視点

さらに、ライフコース論のアプローチに立てば、社会的・歴史的な文脈も考慮に入れなければならない。つまり、スクールミドルをとりまく社会環境、彼らが生きる時代や歴史的な背景も、職能発達に影響を与えるものと考えられる。このように、社会的・歴史的な文脈もふくめて、中年期というライフステージに立つスクールミドルの職能発達を、縦と横の包括的な視点で考えていく必要があるだろう（図 1-2）。

最後に、ここまで中年期という時期を重視するあまり、「成熟と危機のアンビバレントな時期」や「危機的移行」といったように、この時期を危機として必要以上に煽りすぎていたら気をつけなければならない。たしかに、危機（クライシス）と聞くと、なにか破局

的なイメージを抱いてしまう。だが本来、危機とは、ギリシア語のカイロスという言葉に由来し、「ヒポクラテスは病気が悪い方に向かうか、良い方に向かうかの分かれ目の時点をカイロスと呼んで」いたとされる³³⁾。

このことを発達にひきつけて考えると、エリクソンのいう発達の危機とは、「成長・発達の方角と退行的・病理的方角への分かれ目・岐路³⁴⁾」のことをいう。その意味では、スクールミドルが、中年期の入り口、つまり二重のトランジションで体験するさまざまな変化やジレンマは、発達の分かれ目を示唆していたのである。たしかに、スクールミドルも中年の危機として、ストレスやうつ、バーンアウト（燃えつき症候群）など、メンタルヘルス上の問題に直面することが多いのも事実である。しかし、ここで彼らが自分のおかれている状況を認識し、しっかりと対応していけば、ピンチをさらなる成熟に向けたチャンスにかえることもできる。このようなポジティブな見方で、中年の危機という発達の分かれ目にさしかかったスクールミドルの職能発達を考えていくことも大切であろう。

注

- 1) C. G. ユング（鎌田輝男訳）「人生の転換期」（*Die Lebenswende in Seelenprobleme der Gegenwart*, 1946）『現代思想（臨時増刊）』[総特集＝ユング] 第7巻第5号、青土社、1979年、pp.42-55。
- 2) 河合隼雄『母性社会日本の病理』中央公論社、1976年、p.98。
- 3) 石川英志「教師の自己省察と専門性開発を支援する課題探求型研修－教師の生涯発達からみた10年経験者研修における省察の重要性－」岐阜大学教育学部編『教師教育研究』第3号、2007年、pp.35-43。
- 4) 高井良健一「教職生活における中年期の危機－ライフヒストリー法を中心に－」『東京大学教育学部紀要』第34巻、1994年、pp.323-331。
- 5) D. J. レヴィンソン（南博訳）『ライフサイクルの心理学（上）（下）』（*The Seasons of a Man's Life*, Alfred A. Knopf, 1978）講談社、1992年。
- 6) 徳田仁子「保護者に対する援助」丸藤太郎、管野信夫編『学校教育相談』ミネルヴ

- ァ書房、2002年、p.157。
- 7) 岡本祐子編『成人期の危機と心理臨床－壮年期に灯る危険信号とその援助－』ゆまに書房、2005年、p.27。
 - 8) 同上、p.31。
 - 9) 同上、p.31。
 - 10) 大久保孝治、杉山圭子「サンドイッチ世代の困難」藤崎宏子編『親と子－交錯するライフコース』ミネルヴァ書房、2000年、pp.211-233。
 - 11) 藤崎宏子「ミドル期からのライフコース展開と危機的移行」藤崎宏子、平岡公一、三輪建二編『ミドル期の危機と発達－人生の最終章までのウェルビーイング』金子書房、2008年、pp.3-22。
 - 12) 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002年、p. 343。
 - 13) 同上、p.340。
 - 14) 前掲(11)、p.13。
 - 15) K. W. シェイエ、S. L. ウィリス(岡林秀樹訳)『成人発達とエイジング(第5版)』(*Adult Development and Aging, 5th ed*, Prentice Hall, 2002)ブレーン出版、2006年、pp.67-68。
 - 16) J. Z. ジール、G. H. エルダー編(正岡寛司、藤見純子訳)『ライフコース研究の方法－質的ならびに量的アプローチ』(*Methods of Life Course Research : Qualitative and Quantitative Approaches*, Sage Publications, 1998)明石書店、2003年、p.70。
 - 17) 同上、p.70。
 - 18) 前掲(11)、p.14。
 - 19) Super, D. E., "A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development", *Journal of Vocational Behavior*, 13, 1980, pp.282-298.
 - 20) 山崎準二「教師としての力量形成－ライフコース研究の立場から」人間教育研究協議会編『教師という道“教師バッシング”を乗り越えて』金子書房、2007年、pp.66-79。
 - 21) 紅林伸幸「教師のライフサイクルにおける危機－中堅教師の憂鬱－」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来－あすの教師像を模索する－』教育出版、1999年、pp.37-38。
 - 22) 熊谷慎之輔「成人学習論とスクールリーダーの職能発達」淵上克義、佐藤博志、北神

- 正行、熊谷慎之輔編『スクールリーダーの原点－学校組織を活かす教師の力』金子書房、2009年、pp.33-46。
- 23) 渡辺三枝子編『新版 キャリアの心理学－キャリア支援への発達のアプローチ』ナカニシヤ出版、2007年、p.14。
- 24) W. ブリッジズ(倉光修、小林哲郎訳)『トランジション』(*Transitions : Making Sense of Life's Changes*, Addison-Wesley Publishing Company, 1980) 創元社、1994年。
- 25) 金井壽宏『働くひとのためのキャリア・デザイン』PHP 研究所、2002年、p.76。
- 26) 同上、pp.77-79。
- 27) 前掲(4)、p.326。
- 28) 高井良健一「中年教師の危機とうつ」岡本祐子編『中年期の光と影－うつを生きる－』[現代のエスプリ] 別冊、至文堂、2006年、p.163。
- 29) 山本多喜司、S. ワップナー編『人生移行の発達心理学』北大路書房、1992年、p.17。
- 30) 秋田喜代美「教師が発達する筋道－文化に埋め込まれた発達の物語－」藤岡完治、澤本和子編『授業で成長する教師』ぎょうせい、1999年、pp.27-39。
- 31) E. H. シャイン(二村敏子、三善勝代訳)『キャリア・ダイナミクス－キャリアとは、生涯を通しての人間の生き方・表現である』(*Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*, Addison-Wesley Publishing Company, 1978) 白桃書房、1991年。
- 32) 前掲(16)、p.50。
- 33) 山本和郎「臨床心理学的地域援助」上里一郎、鑪幹八郎、前田重治編『心理療法 2』(臨床心理学大系第8巻)、金子書房、1990年、pp.233-264。
- 34) 前掲(7)、p.iii。

参考文献

- ・今津孝次郎『人生時間割の社会学』世界思想社、2008年。
- ・岡本祐子『中年からのアイデンティティ発達の心理学－成人期・老年期の心の発達と共に生きることの意味』ナカニシヤ出版、1997年。

- ・岡本祐子編『アイデンティティ生涯発達論の射程』ミネルヴァ書房、2002年。
- ・小島弘道、北神正行、水本徳明、平井貴美代、安藤知子『教師の条件〔第3版〕－授業と学校をつくる力』学文社、2008年。
- ・小嶋秀夫、やまだようこ編『生涯発達心理学』放送大学教育振興会、2002年。
- ・西穰司「教師の職能発達論の意義と展望－英・米両国における近年の諸論を中心に」日本教育行政学会編『日本教育行政学会年報』(13)、教育開発研究所、1987年、pp.187-202。
- ・堀薫夫『生涯発達と生涯学習』ミネルヴァ書房、2010年。

第2章 スクールミドルの職能発達を促すキャリア・デザイン

本章では、教師、とりわけスクールミドルの職能発達を促すキャリア・デザインについて、キャリア・アンカーとキャリア・サバイバルの両視点から考察していく。そして、彼ら個人の職能発達を促すだけでなく、学校組織ともつながった「キャリア・デザイン・シート」の開発も試みることにしたい。

第1節 キャリア・デザインの必要性

(1) 中年の危機とキャリア・デザイン

河合隼雄によれば、「太陽が上昇から下降に向かうように、中年には転回点があるが」、人生後半からの“個性化”や“自己実現”という課題に取り組むことによって、「下降することによって上昇するという逆説を経験できる」という¹⁾。ただし、そのためには、成熟に向けての「創造の病」にかかる可能性が高いと指摘している。たしかに、中年に「大きい転回を経験するためには、相当な危機を経なければならない」と河合がいうのもわかる。だが、たとえ「創造の病」であっても、できれば病にはかかりたくないものである。

それに関連して、堀薫夫は「生涯発達最適化論」、すなわち教育による発達段階の構築を構想している²⁾。それは人間の発達の問題を、プロセスとしてではなく、介入作用（intervention）などによって、望ましい段階への方向づけとして考える立場である。この考えに立つものとしては、たとえば、教育・学習による介入作用によって、定年退職後のソフト・ランディングをはかる退職準備教育があげられる。

こうした、老年への過渡期における危機に対処する退職準備教育があるとすれば、中年の危機である「創造の病」にかからないための、教育・学習による介入作用もあってよいはずである。ただし、ここで気をつけなければならないのは、「発達が主体（教師）自身の問題であるのに対し、教育は教師を客体として別の主体が働きかける意味が強い」とい

う点である³⁾。この点を考慮に入れるなら、教育・学習による介入よりも、発達の主体であるスクールミドル自身が中年、とくにその入り口の時に、キャリアの問題を考え、デザインしていく方が効果的といえる。なお、キャリアの意味が、「仕事のみでなく、人生と深くかかわる人の生き方そのもの⁴⁾」と拡大されて用いられるにつれて、そのキャリアを自分自身でどのようにしていくのかという、「キャリア・デザイン」の必要性も増している⁵⁾。

このようにみると、スクールミドルの職能発達を促すには、中年期入り口の二重のトランジションという「危機的移行」をしっかりデザインすることが大切になってくる。そこで本章では、スクールミドルの職能発達を促すキャリア・デザインについて考えていきたい。

(2) キャリア・アンカーという拠り所

キャリア・デザインを行おうとすれば、まず自分自身がキャリアに対して、なにを求めているのかを明らかにしていく必要がある。そこで参考になるのは、シャイン (Schein, E. H.) のキャリア・アンカーの考え方である⁶⁾。

キャリア・アンカーのアンカーとは、船の錨のことを意味する。船が錨のおかげでどこかの港でも安定して停泊できよう、人にもキャリアという長い航路において「個人が拠り所になっているもの(錨)」がある。シャインは、それをキャリア・アンカーと名づけ、職業人にとって自らのキャリア・アンカーを理解することが、職能発達を促すのに役立つことを唱えた。

彼によると、キャリアにかかわる3つの問いについて深く考えることが、自らのキャリア・アンカーを知ることにつながるという。金井壽宏はその問いを、自己イメージのチェックとして以下のように示している⁷⁾。

- ①自分はなにが得意か。
- ②自分はいったいなにをやりたいのか。
- ③どのようなことをやっている自分なら、意味を感じ、社会に役立っていると実感できるのか。

この「①能力・才能」、「②動機・欲求」、「③意味・価値」にかかわる自己イメージの問いに答える、つまり自分の内なる声に耳を傾け、内省することによって、自分のキャリアの基盤（アンカー）を明らかにすることができる。

さらにシャインは、研究の結果、ほとんどの人が表2-1の8種類のキャリア・アンカー・カテゴリーのいずれかにあてはまることをつきとめている⁸⁾。

表2-1 キャリア・アンカー・カテゴリー

<p>①専門・職業別能力（technical / functional competence: TF） →専門性の追求を目指し、ある特定の業界・職種・分野にこだわる。</p> <p>②経営管理能力（general managerial competence: GM） →総合的な管理職位を目指し、重責を担うことに価値を見いだす。</p> <p>③自律・独立（autonomy / independence: AU） →制限や規則に縛られず、自律的に職務が進められることを重視する。</p> <p>④保障・安定（security / stability: SE） →生活の保障・安定を第一とする。</p> <p>⑤起業家的創造性（entrepreneurial creativity: EC） →新規に自らのアイデアで起業・創業することを望む。</p> <p>⑥奉仕・社会貢献（service / dedication to a cause: SV） →仕事の上で人の役に立っている感覚を大切にする。</p> <p>⑦純粹挑戦（pure challenge: CH） →誰もしたことがないことに取り組むことを求める。</p> <p>⑧生活様式（lifestyle: LS） →仕事と生活とのバランスを保つことを重視する。</p>

出典：E. H. シャイン（金井壽宏訳）『キャリア・アンカー—自分のほんとうの価値を発見しよう—』白桃書房、2003年。及び、渡辺三枝子編『新版 キャリアの心理学—キャリア支援への発達のアプローチ』

ナカニシヤ出版、2007年、pp.118-120をもとに作成した。

これらのカテゴリーのうち、自分がどれにあてはまるかを探るため、シャインは、40の質問項目からなる「キャリア・アンカーズ セルフ・アセスメント⁹⁾」を開発している。なお、キャリア・アンカーについて、彼は「教育や実際の仕事経験の積み重ねに基づいて形作られ、今現在のキャリアや人生における判断基準になるとともに、制約にもなる」と述べている¹⁰⁾。したがって、キャリア・アンカーは生得的なものではなく、35歳～45歳の中年期のキャリア再構築期においてアンカーが意識されるようになり、最終的にはいずれか一つに収斂するとされる¹¹⁾。

そこで試しに、この質問項目による診断を、岡山大学の教職大学院で学ぶ現職教員学生にしてもらったところ、「奉仕・社会貢献」カテゴリーがもっとも多い結果となった。このカテゴリーは、仕事の上で人の役に立っているという感覚を大切し、社会全体への貢献を求めるとされる。こうしてみると、このカテゴリーが教師において、もっとも多かったことも理解できるだろう。ただし、「職業に貴賤がないように、キャリアアンカーもどれがよくてどれが悪い¹²⁾」というものではないことには、留意しなければならない。

第2節 スクールミドルのためのキャリア・デザイン

(1) キャリア・デザインとしてのライフレビュー

自分の内なる声に耳を傾け、自らのキャリアを問い直すことでキャリア・アンカーを理解することができるのなら、自分の人生をふりかえるという、ライフレビュー (life review) の手法が役に立つだろう。人生の回想と訳されるライフレビューは、一般には高齢者が自分の人生をふりかえり、まとめていくことを意味するが、中年期の人びとにも効果をあげるものと考えられる。それに関して、岡本祐子は、「自己の有限性の自覚と受容」という課題を抱える「中年期のライフレビューでは、人生半ばの過渡期にあつて、これまでの人生の欠落した部分や影になっていた自分を見直し、それを現実の自分のあり方・生き方の中に統合していくこと¹³⁾」が重要であると指摘している。

ここまでをスクールミドルにひきつけて考えてみると、彼らが中年期入り口の「危機的

移行」を乗り越えていくには、自らのキャリア・アンカーを問い直し、キャリア・デザインを行っていくことが求められる。そのキャリア・デザインの一環として注目されるのが、ライフレビューなのである。さらに、教師の職能発達の点では、西穰司によると、その核心的事項として、教師自らのパーソナリティの成熟、とりわけ「自己理解の深化」の重要性があげられている¹⁴⁾。そうした教師の職能発達における「自己理解の深化」という意味でも、やはりライフレビューが有効であると思われる。そこで、スクールミドルの職能発達を促すキャリア・デザインとしてのライフレビューについて、もう少し考えてみよう。

過去をふりかえるライフレビューにおいては、ライフレビューブックとも呼ばれる自分史を作成することが有効である¹⁵⁾。その年表目盛りについては、一年ごとにでもいいし、過去の節目に沿って「～時代」と区切ったものでもかまわないだろう¹⁶⁾。ここでは教師を対象としているため、採用から現在までの印象に残った出来事を中心に書き出し、ふりかえっていくことになる。その際、前章の図1-2でみたように、時間軸という縦軸だけでなく、現在の自分を取りまく、家族や職場、社会とのつながりといった横軸、つまり他者とのかかわりの中でもふりかえっていくことが望ましい。

岡本も、中年期という人生の転換期における「自己の見直し」の視点を、図2-1のように縦軸と横軸で捉えている。彼女は、図のような視点をもとに、「自分のやってきたこと、達成してきたことはこれでよかったのか」という『個としての自分』と、自分にとって

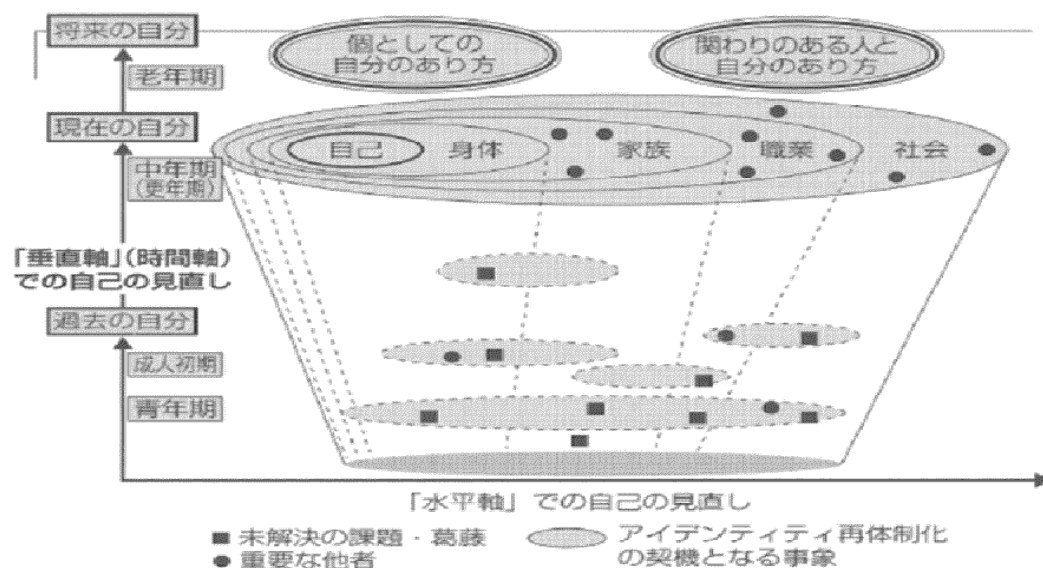


図2-1 人生の転換期における「自己の見直し」の視点

出典：岡本祐子編『中年期の光と影－うつを生きる－』至文堂、2006年、p.246。

大切な人々に対して自分のあり方はこれでよかったのかという『関係性の中での自分』の見直しが大きな意味を」もつという¹⁷⁾。

さらに、他者とのかかわりという点では、作成したライフレビューブックをもとに、仕事経験を中心に、物語として他者に語ることも職能発達には効果的と考えられる。心理療法の一つとして「ナラティブ・セラピー」という手法があるように、ナラティブ、すなわち語ることで、癒され、よい方向に向かうことができる。物語として語る際、職能発達を促すという意味では、先ほどのキャリアにかかわる3つの問いに答えていくかたちで、語っていくのもよい。そのほか、金井がよくいう「仕事で一皮むけた経験」を語るのも有効だろう¹⁸⁾。いずれにせよ、こうしたライフレビューを通して、過去のキャリアをふりかえり、その歩みを積極的に意味づけしていくことが肝要なのである。

(2) キャリア・サバイバルの視点

自分がどうしても譲りたくないキャリア・アンカーを理解することは重要であるが、それだけでは、キャリアをうまく歩んでいくことができないだろう。つまり、職務や周囲から自分に期待される役割にも注意し、現在の仕事状況をいかに乗り切るかも大切な課題となってくる。それが、シャインが「キャリア・サバイバル」と呼ぶ、もう一つの考え方である¹⁹⁾。サバイバルと聞くと、その生き残るという意味から、すぐさま競争といったイメージを抱いてしまうが、むしろ金井がいうように、「外から自分に向かう声を変化の中で整理」し、「うまく仕事環境に溶け込み、適応できている状態」を「サバイバルできている姿」と捉えた方がいいだろう²⁰⁾。

こうしてみると、キャリア・アンカーにもとづいて、自分らしく生きるためにも、周囲からの期待に応じて、役割を果たしていくキャリア・サバイバルの視点が求められる。したがって、キャリア・デザインを行っていくには、キャリア・アンカーとキャリア・サバイバルの両視点から考えていくことが必要といえるだろう。

このことを教師の場合にあてはめて考えてみると、教師という同一の職業においても、人それぞれで重きをおくキャリア・アンカーは異なると考えられるが、先述したように、

彼らのキャリア・アンカーは「奉仕・社会貢献」カテゴリーがもっとも多かった。この結果については、これまで児童・生徒への教育実践を中心に仕事経験を積んできたスクールミドルの多くが、社会に貢献することに価値を見いだす、「奉仕・社会貢献」カテゴリーのアンカーを強く意識するようになるのも別に不思議なことではないだろう。ただ、長い時間をかけて形成されるキャリア・アンカーと違って、キャリア・サバイバルの視点で見れば、仕事における役割はダイナミックに変化していくのである。つまり、スクールミドルには、スクールリーダー（中核的中堅教員）として、クラスだけではなく、学年や学校全体のことを考える役割を担うことが要求されてくる。しかも、前章でみたように、管理職へとキャリアを上昇させるには教室から離れることを彼らに求めるのであった²¹⁾。

しかし、「奉仕・社会貢献」カテゴリーにあてはまる人びとは、自分の価値観を仕事の中で実現することに強い関心をもち、「価値を実現できる仕事の機会が奪われるのであれば、異動や昇進を辞退することもある」とされる²²⁾。それゆえ、こうした特徴をもつ彼らのキャリア・アンカーが、中年期の入り口にスクールリーダーへの役割移行というキャリア・サバイバルによって強く揺さぶられるのである。もちろん、「奉仕・社会貢献」カテゴリーだけが、スクールミドルのキャリア・アンカーではない。だが、社会的・家族的責任が重くなる中年期の入り口に、彼らのキャリア・アンカーはどのカテゴリーでも、キャリア・サバイバルによって、多かれ少なかれ問い直しが迫られることになるだろう。

このように、キャリア・アンカーとキャリア・サバイバルの関連から考えても、スクールミドルにとって、中年期の入り口は問い直しが求められる「危機的移行」であり、彼らの多くはジレンマに苦しむことになるといえる。そして、危機だからこそ、それを乗り越えるには、スクールミドルの職能発達を促すキャリア・デザインが必要になってくる。

第3節 学校組織とスクールミドルをつなぐ「キャリア・デザイン・シート」

(1) 「キャリア・デザイン・シート」の開発

そこで、肝心のキャリア・デザインであるが、発達の主体がスクールミドル自身ということを見ると、彼ら自身がキャリアをふりかえり、書き込めるかたちのシートが有効で

あろう。その点では、岡山大学大学院教育学研究科（教育組織マネジメント専攻）で学んだ白髭克浩の修士論文が有益な示唆を与えてくれる²³⁾。公立高校の現職教員でもある彼は、教師がキャリアをデザインするといっても、教師自身が勤務校を選べるわけでもないし、分掌や昇進も決まったことを受け入れるのがほとんどであるため、そもそも教師自らがキャリアをデザインするという発想に至らなかったのではないかと指摘する。

しかし、生涯学習の観点から、教師が受け身の意識から自己を変え、教師としてのアイデンティティをもって今を生きぬくためにも、キャリア・デザインが必要であるという問題意識をもち、彼は「中年期を迎えた公立高校教員のキャリアデザインに関する研究」に取り組んだ。その研究成果として注目されるのが、教師の職能発達を促すキャリア・デザイン・シート、すなわち「キャリア全体シート」と「キャリア中年期シート」である。

その「キャリア全体シート」を示したのが、表2-2である。表をみると、採用から退職までの教師としてのキャリア全体が俯瞰できるように、一覧表、すなわち教職のライフレビューブックになっている。スクールミドルが用いる場合には、「これまで」の教職生活をキャリア・アンカーの視点から、キャリアにかかわる3つの問いを中心にライフレビューし、キャリア・サバイバルの視点で、中年期を迎えた教師として自分に求められるものをみつめ、「いま」の自分を問い直すことができる。さらに、年齢という縦軸だけでなく、職場である「学校生活」、家族との「家庭生活」、「人との出会い」といった、スクールミドルをとりまく横の視点からもふり返り、自分自身を見つめることができるように工夫されている。

表2-2 キャリア全体シート

公教の別	学 校 生 活										家庭生活	
	年 齢	年 齢	年 齢	年 齢	年 齢	年 齢	年 齢	年 齢	年 齢	年 齢		
新採用	1											
	2											
職 人	5											
	6											
	7											
	10											
	12											
通 達 期	11											
	15											
	16											
	17											
	18											
	19											
	20											
	21											
	22											
	23											
中 年 期	24											
	25											
	26											
	27											
	28											
	60											

出典：白髭克浩『中年期を迎えた公立高校教員のキャリアデザインに関する研究』岡山大学大学院教育

(2)「キャリア中年期シート」の作成手順と留意点

「これまで」をふりかえり、「いま」を見つめ直すことだけでは、キャリアをデザインしたとはいえないだろう。つまり、キャリア・アンカーとキャリア・サバイバルの両視点をふまえ、「これから」を考えてこそ、キャリア・デザインといえる。そこで開発されたのが、スクールミドルのための「キャリア中年期シート」である（表 2 - 3）。スクールミドルとしては、まず「キャリア全体シート」を作成したうえで、この「キャリア中年期シート」にとりかかってもらいたい。なお、このシートには、「5 年用」と「10 年用」の二つがあるが、変化の激しい現代社会において、10 年分の計画を立てていくのはさすがに難しいだろう。そのため、ここでは「5 年用」を紹介することにしたい（表 2 - 3）。

この「キャリア中年期シート」の特長は、中年期の入り口がスクールミドルにとって「危機的移行」であるからこそ、バックワード・マッピング（backward mapping）の手法を取り入れ、好ましい未来に向けてキャリアを積極的にデザインしていく点にある。バックワード・マッピングを活用した学校変革プラン作成の重要性を唱える佐藤博志によると、「学校の未来図（好ましい未来）」から時間軸を後戻りして（backward）、未来図に到達するための「基本計画」を作成する（mapping）ことを、バックワード・マッピングと位置づけている²⁴⁾。

この手法にしたがって、表 2 - 3 の「キャリア中年期シート」でも、「学校の未来図（好ましい未来）」を考えることから、キャリア・デザインを始めることになっている。発達の主体は教師個人なのに、なぜ学校の未来図を描くことから始めなければならないのかと思われるかもしれない。だが、教師も学校という組織の中で生きている組織人の一人である。そのため、自らが勤務する学校の未来図、しかも好ましい未来を考えることは、学校、ひいては教師個人にとっても必要なことだろう。このように、教師、とりわけスクールミドルのためのキャリア・デザインを行う場合でも、学校という組織の問題から入ることで、学校組織の発展と教師個人の職能発達をつなげて考えることができる。そのため、この「学校の未来図（望ましい未来）」については、校長等のリーダーシップのもと、その学校に勤務する教師同士で語り合い、学校組織全体で考えていくことが望ましい。

表 2-3 キャリア中年期シート (5年用)

学校生活					家庭生活	
キャリアアンカー		学校の未来図		キャリアサバイバル		未来予想
・なにが得意か ・なにをやりたいのか ・なにをやっている自分なら意味を感じるのか		・基本理念 ・子ども像 ・教師像				
目指す教員像					作りたい家庭像	
キャリアデザイン (これからの5年)					ライフデザイン	
いつ	なにを	どのように	どうなれば	予想されるライフイベント		
成人前期 過渡期	39歳 年目			39歳		
	40歳 年目			40歳		
	41歳 年目			41歳		
	42歳 年目			42歳		
	43歳 年目			43歳		

出典：白髭克浩『中年期を迎えた公立高校教員のキャリアデザインに関する研究』岡山大学大学院教育

学研究科教育組織マネジメント専攻、修士論文 2009 年、p.61 をもとに筆者が修正を加えて作成した。

このシートは 5 年用なので、5 年先の「学校の未来図（望ましい未来）」を描くことになるが、その際には、「基本理念」、「子ども像」、「教師像」という 3 つの観点から考えるといいだろう²⁵⁾。なお、この「教師像」とは、望ましい学校の未来図において求められる全体の教師像を指すため、ここまでは、ぜひ学校組織全体で導きだしてほしい。

次からは、いよいよスクールミドル自身が「目指すべき教師像」を設定していかなければならない。そのためには、「キャリア全体シート」をもとに、スクールミドルが自身のキャリア・アンカーを理解するとともに、周囲からのキャリア・サバイバルの視点、つまりスクールミドルとして求められる職務上の役割をうまくつかんでおくことが大切である。これらをふまえて、スクールミドル自身の「目指すべき教師像」を設定していくのである。

「目指すべき教師像」が定まれば、それに向けて、「いつ」、「なにを」、「どのように」という具体的な計画を考えていく。そして計画を立てたら、実際にアクションを起こしていくことが大事であるが、前もって「どうなれば達成できたといえるのか」という評価の視点も入れておくことが重要である。また、具体的な計画をたてる際には、家庭生活の影響も看過できない。そこで、家庭生活において予想されるライフ・イベント等についても、見通しをもって備えておくことが必要であろう。

ただし、表にみられるように、一年ごとに具体的な計画を立てていくことは少し難しいかもしれない。その場合、一年ごとの枠をとりはらい、5 年間というスパンで計画を考えてみるのもいいだろう。また、表では目安として、レヴィンソンのいう「人生半ばの過渡期」に入る前年からの 5 年間を記入しておいたが、ひとくちに中年期の入り口といっても、個人差があるため、ここは各自で年齢を記入し直して対応してほしい。

それに関連して、本研究ではスクールミドルに焦点をあてて、中年期の入り口を彼らにとっての「危機的移行」と捉えているため、「キャリア中年期シート」を重視してきた。しかし、教職という長いキャリアにおいて、節目は必ずしも暦通りの年齢でやってくるとは限らない。金井は、「望んでいる異動だと思っていたのになにか空しい、自分らしく生きていない気がする、なにかを犠牲にしているという気持ちがする、周りのプレッシャー

にやられているような気がする」などの違和感を感じたら、それが節目のシグナルだと主張している²⁶⁾。そんな違和感を感じたときには、年齢にこだわらず、「キャリア全体シート」と「キャリア中年期シート」を活用して、節目をしっかりとデザインしていくことが大切であろう。

最後に、これまで教師の職能発達というと、どうしても発達の主体である教師個人に目を向けがちであった。そのことは大事にしなければならないが、本研究が「個としての発達」と「かかわりの中での発達」の統合を重視しているため、スクールミドル個人と組織（他者）のつながりを考えていくことも必要である。それは、キャリア・デザインにおいて、キャリア・アンカー（「個としての発達」）とキャリア・サバイバル（「かかわりの中での発達」）の両視点が必要であることと同じであろう。

その点、「キャリア中年期シート」では、スクールミドル個人の職能発達を促すキャリア・デザインを考えるにあたって、学校全体の問題ともかかわっていることを意識することができ、学校組織と教師個人をつなげて捉えることもできる。しかし、つなげるだけではなく、学校づくりとスクールミドルの職能発達が連動し、双方が高めあうことの方が肝要といえる。そこで、スクールミドルの職能発達を支援することによって、学校という組織全体も高めていけるような仕組みについて、次章では探っていくことにしよう。

注

- 1) 河合隼雄『中年クライシス』朝日新聞社、1993年、p.8。
- 2) 堀薫夫『生涯発達と生涯学習』ミネルヴァ書房、2010年。
- 3) 西穰司「教師の職能発達論の意義と展望－英・米両国における近年の諸論を中心に」日本教育行政学会編『日本教育行政学会年報』(13)、教育開発研究所、1987年、pp.187-202。
- 4) 岡本祐子「ミドルの『危機』－納得できる働き方への転換」金井壽宏編『会社と個人を元気にするキャリア・カウンセリング』日本経済新聞社、2003年、pp.50-70。
- 5) 近年は、勤続年齢に応じて管理職になっていくだけでなく、ティーチングの専門家として力量を深めていくというキャリアの選択ができる制度も導入されつつある（曾余田

浩史、岡東壽隆編『補訂版 新・ティーチング・プロフェッショナル―教師を目指す人のための教職入門―』明治図書出版、2011年)。これは、従来の新任教師→中堅教師→管理職という単線で年功序列的なキャリアの考えから、キャリアを自己選択・決定していくという考え方への転換を意味する。そのため、教師、とりわけスクールミドルのキャリア・デザインの必要性が増しているといえる。

- 6) E. H. シャイン (金井壽宏訳)『キャリア・アンカー―自分のほんとうの価値を発見しよう―』(*Career Anchors: Discovering Your Real Values, Revised edition*, Jossey-Bass/Pfeiffer, 1990) 白桃書房、2003年。
- 7) 金井壽宏『働くひとのためのキャリア・デザイン』PHP 研究所、2002年、p.41。
- 8) 前掲 (6)、及び藤原美智子「エドガー・シャイン：組織内キャリア発達」渡辺三枝子編『新版 キャリアの心理学―キャリア支援への発達的アプローチ』ナカニシヤ出版、2007年、pp.107-124。
- 9) E. H. シャイン (金井壽宏、高橋潔訳)『キャリア・アンカー―セルフ・アセスメント―』(*Career Anchors Self-assessment, Third edition*, Pfeiffer & Company, 2006) 白桃書房、2009年。
- 10) 前掲 (8)、藤原、p.117。
- 11) 二村英幸『個と組織を生かすキャリア発達の心理学 自律支援の人材マネジメント論』金子書房、2009年、p.40。
- 12) 田路則子、月岡亮、ライトワークス監修『キャリアデザイン』ファーストプレス、2008年、pp.44-45。
- 13) 岡本祐子編『中年期の光と影―うつを生きる―』[現代のエスプリ] 別冊、至文堂、2006年、p.245。
- 14) 西穰司「教師の力量形成と研修体制」日本教師教育学会編『講座 教師教育学 第Ⅲ巻 教師として生きる―教師の力量形成とその支援を考える』学文社、2002年、pp.217-230。
- 15) 志村ゆず編『ライフレビューブック 高齢者の語りの本づくり』弘文堂、2005年。
- 16) 前掲 (12)、p.51。
- 17) 前掲 (13)、p.245。

- 18) 金井壽宏『キャリア・デザイン・ガイドー自分のキャリアをうまく振り返り展望するためにー』白桃書房、2003年。
- 19) E. H. シャイン（金井壽宏訳）『キャリア・サバイバルー職務と役割の戦略的プランニングー』（*Career Survival: Strategic Job and Role Planning*, Pfeiffer & Company, 1995）白桃書房、2003年。
- 20) 前掲（18）、pp.19-22。
- 21) 高井良健一「教職生活における中年期の危機ーライフヒストリー法を中心にー」『東京大学教育学部紀要』第34巻、1994年、pp.323-331。
- 22) 前掲（9）、p. 10。
- 23) 白髭克浩『中年期を迎えた公立高校教員のキャリアデザインに関する研究ー大量退職期に備えた教育資源の環流を目指してー』岡山大学大学院教育学研究科教育組織マネジメント専攻、修士論文、2009年。
- 24) 佐藤博志編『オーストラリア教育改革に学ぶー学校変革プランの方法と実際ー』学文社、2007年。及び、佐藤博志「スクールリーダーと学校改革」淵上克義、佐藤博志、北神正行、熊谷慎之輔編『スクールリーダーの原点ー学校組織を活かす教師の力』金子書房、2009年。
- 25) 同上、佐藤、2009年、p.10。
- 26) 前掲（18）、p.108。

参考文献

- ・ E. H. シャイン(二村敏子、三善勝代訳)『キャリア・ダイナミクスーキャリアとは、生涯を通しての人間の生き方・表現である』(*Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*, Addison-Wesley Publishing Company, 1978) 白桃書房、1991年。

第3章 スクールミドルの職能発達を支援する仕組み

本章では、スクールミドルの職能発達を支援することによって、学校という組織全体も高めていけるような仕組みについて考察していく。具体的には、まず学校内での教師同士による職能発達を促す、「世代性」をもとにした「世代継承」のサイクルについて検討する。次に、そのサイクルを循環させる原動力としての「授業研究」について検討を行う。そして最後に、学校外、つまり学校・家庭・地域の連携協力についての検討を行い、教師の「世代性」・「同僚性」・「学校・家庭・地域の連携協力」の関連について考察をまとめることにする。

第1節 「世代継承」のサイクル

(1) 「世代性」とスクールミドル

スクールミドルの職能発達を支援することによって、学校という組織全体も高めていけるような仕組みづくりの鍵は、エリクソンによって提起された「世代性」の概念が握っているように思われる。

エリクソンの「世代性」の概念については、すでに序章において検討を行っている。このことをスクールミドルの職能発達にひきつけて考えれば、彼らが後輩である若手教師を育成していくことは「世代性」の課題に取り組んでいるといえる。それにかかわって、たとえば石川県の「熟練教師に学ぶ授業力向上事業¹⁾」や静岡市の「10年研におけるマイスター講座」のような取り組みもみられるようになってきた。これらの取り組みは、来るべき教師の大量退職時代に備え、優れた教育資源を若手教師に継承し、彼らの授業力向上を図ることを目的とする点では概ね一致している。

しかし、「世代性」の観点からみると、これらの取り組みは、むしろスクールミドルの職能発達にとって必要と考えることができるだろう。もう少しいうと、教師は教室で子ど

もという後進の育成を行うことで、「世代性」の課題をクリアしてきたのかもしれない。だが、スクールミドルが年齢や職階の上昇とともに、子どもたちに直接指導する機会が少なくなっていくとしたら、そのぶん、彼らの「世代性」を満たし、職能発達を促す意味でも有意義な手だてを講じていく必要がでてくる。

(2) スクールミドルを軸とした「世代継承」のサイクル

その点では、スクールミドルが職能発達を促すために前章で作成した「キャリア・デザイン・シート」をもとに、今度は校内研修等の場で、彼らのキャリアを物語として語ることが有効であろう。このシートをもとにして教師同士が語り合い、ふりかえるという意味からすると、語りというより、「教育的バイオグラフィ (educational biography) といった方がいいだろう。教育的バイオグラフィとは、「学習者として、あるいは仕事に関連して自分自身の伝記 (biography) を書き、伝記についてほかの人と討論する²⁾」ことをいう。すなわち、この場での討論はスクールミドルの「世代性」を満たすだけでなく、若手教師にとっても示唆に富んだものになるだろう。

さらに、この場には職階を問わず、より年長の熟練教師、もちろん退職がみえてきた教師にも参加を願いたい。すでに中年の危機を乗り越えた彼らの経験は、中年期を迎えたスクールミドルにとって大いに参考になるからである。このことは、熟練教師の「世代性」を満たすことになるだけでなく、彼ら自身の職能発達にもつながると考えられる。すなわち、彼らは「人生半ばの過渡期」という峠を越えたかもしれないが、レヴィンソンが指摘するように次には「老年への過渡期」という峠が待ちかまえている。この危機を前にして、この場での教師同士の語り合いは、彼らの教職生活をふりかえり、自分自身を見つめ直すよい機会になると思われる。ただし、ここは指導の場ではない。同僚教師との成人学習の場であるため、自分の経験に固執し、それを居丈高に年少の教師に押しつけるような振る舞いは禁物である。

このように、スクールミドルの「キャリア・デザイン・シート」をもとに、教育的バイオグラフィの手法を用いれば、彼らを軸にして学校内の教師を「世代性」の視点からつなげていく、いいかえれば「世代継承」のサイクルを循環させることができる (図3-1)。

さらに、「世代継承」のサイクルでは、教師同士が歯車のようにかみ合って「育てる一育てられる」関係となり、スクールミドル個人の発達だけではなく、教師集団の発達、さらには学校組織全体の発展につながっていくことも可能になってくる。

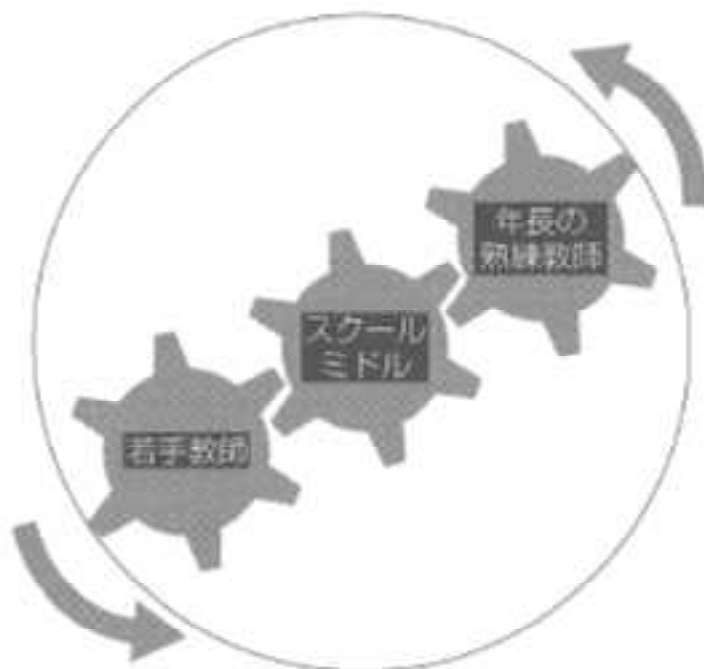


図3-1 「世代継承」のサイクル

この「世代継承」のサイクルこそ、エリクソンのライフサイクル論の独自性といえる。つまり、ライフサイクルには西平直がいうように、誕生から死までの個人の生涯がもつ「自己完結性」だけでなく、「前の世代によって生み出され、そして今度は次の世代を生み育ててゆく」という「世代継承性」の意味が含まれているのである³⁾。ちなみに、この「世代継承性」や「世代性」という考えがライフサイクルに含まれている点が、ライフスパンやライフコースとの違いであるとされる⁴⁾。

このように、ライフサイクルのもつ「世代継承」に着目するなら、スクールミドルの職能発達も、より年長の熟練教師と若手教師との関係性の中で捉えていく必要がある⁵⁾。だからといって、関係性の視点だけを強調し、個人の発達の視点をおろそかにしてもいけないだろう。つまり、「一方で、個人の発達を見ながら、他方では、その発達を世代関係のなかで見る⁶⁾」ことが肝要なのである。

それに関連して、岡本祐子は「かかわりの中での発達」の重要性を指摘している。つまり、成人の発達や成熟には、個としての「自立や達成」と同時に、他者の存在や生活、成長を支えるための「ケア」する力が求められるのである。さらに、この「自立や達成」と「ケア」の両者のレベルの高さとバランスが、成人の発達や成熟にとって非常に重要な意味をもつという⁷⁾。

このような考え方にしたとすると、スクールミドルの「個としての発達」と「かかわりの中で発達」は等しく重みをもっており、両者が統合された状態が成熟したスクールミドルと捉えることができる。そして、成熟したスクールミドルが学校内で増えていけば、「世代継承」のサイクルもうまく循環していくことができるだろう。

第2節 「世代継承」のサイクルを循環させる原動力としての「授業研究」

(1) 省察的実践者としての教師

ただし、「世代継承」のサイクルを循環させる原動力として、スクールミドルの「キャリア・デザイン・シート」をもとにした教師同士の話し合いやふりかえりだけでは、少し物足りないだろう。

教師の仕事の中核は、なんといっても授業である。彼らは授業を中心とした教育実践を行い、その実践を省察（reflection）し、次の実践にその省察をいかしていくといった「実践と省察」のサイクルを通して、日々成長していくと考えられる。とすれば、「実践と省察」のサイクルも、「世代継承」のサイクルをまわすうえで、大きな力となるに違いない。

ところで思考形態の一つである省察は、反省、内省、ふりかえり、あるいはカタカナ表記でリフレクションと呼ばれ、教師教育のキーワードとなっている。ショーン（Schön, D. A.）によると、教師を含めた専門家たちの省察には二種類があるという⁸⁾。一つは、自らの実践について立ち止まってふりかえる、すなわち「行為についての省察（reflection-on-action）」である。もう一つは、行為の中で直面する問題について即興的に解決するような「行為の中の省察（reflection-in-action）」である。もちろん、実践の後での「行為についての省察」も大切であるが、実際の教師たちは、授業の中で状況と対話し

ながら瞬時に思考し行動するような「行為の中の省察」を行っている。たとえば、授業中の子どもの発言を一瞬のうちに捉えると同時に、即座に反応し、言葉がけなどの働きかけを教師の多くは日常の中でやってのけている⁹⁾。つまり彼らは、授業の中で実践行為と思考とが切り離せないような、「実践と省察」のミニサイクルを瞬時にまわし、状況に対応しているのである。しかも、このような専門家としての技（art）ともいえる「行為の中の省察」は、暗黙知という言葉によって説明しにくい知によって支えられているという。

ショーンは、こうした暗黙知に基づく「行為の中の省察」を重視する立場から、複雑で不確実な状況に対して省察しながら柔軟に対応していく専門家像として「省察的实践者（reflective practitioner）」を描きだした。これは従来の専門家養成で支配的なモデル、つまり専門知識や科学的な理論・技術を実践に適応・応用しようとする技術的合理性に基づく「技術的熟達者（technical expert）」からの転換を意味するものである。学校という複雑で不確実な現場に身をおき、授業の中で即興的な思考と振る舞いを行う教師も、省察的实践者として捉えていく必要がある。

ただ、「行為の中の省察」が、専門家たちの暗黙知や、無意識のうちに身につけている技に支えられているため、瞬時の「実践と省察」のミニサイクルは目に見えにくく、秘技や名人芸のように個人の中にとどまりがちである。そのため、ショーンも、暗黙知や技に基づく「行為の中の省察」のプロセスをはっきり言葉に出していく学びが必要になると指摘している¹⁰⁾。さらに、古川久敬は「個人が学習したものは、その個人一代で途絶えてしまい、他者に伝承されることはないが、組織が学習したものは、組織内部に流布し、それを媒介にして将来の成員にも伝えられていく」といっている¹¹⁾。

このようにみると、教師個人が身につけた暗黙知にもとづく「行為の中の省察」を意識化させ、言葉にすることで組織の学習にまで高め、教師集団による大きな「実践と省察」のサイクルを学校内で循環させていくことが必要となってくる。そこで、学校の中に教師同士で「学習する組織¹²⁾」をつくる「授業研究」に注目したい。

(2) 「授業研究」のプロセス

授業研究とは、「教師たちが勤務校で授業を参観した後に、その授業について共同で検

討・省察しあいながら、授業の改善や専門的な力量形成を行う集団的・組織的な活動」のことである¹³⁾。秋田喜代美は、授業研究を「実践知の協働構築過程」として捉え、そこから教師が獲得する専門的知識を図3-2のように示している。以下、彼女の考え¹⁴⁾にしたがって、そのプロセスをみていこう。

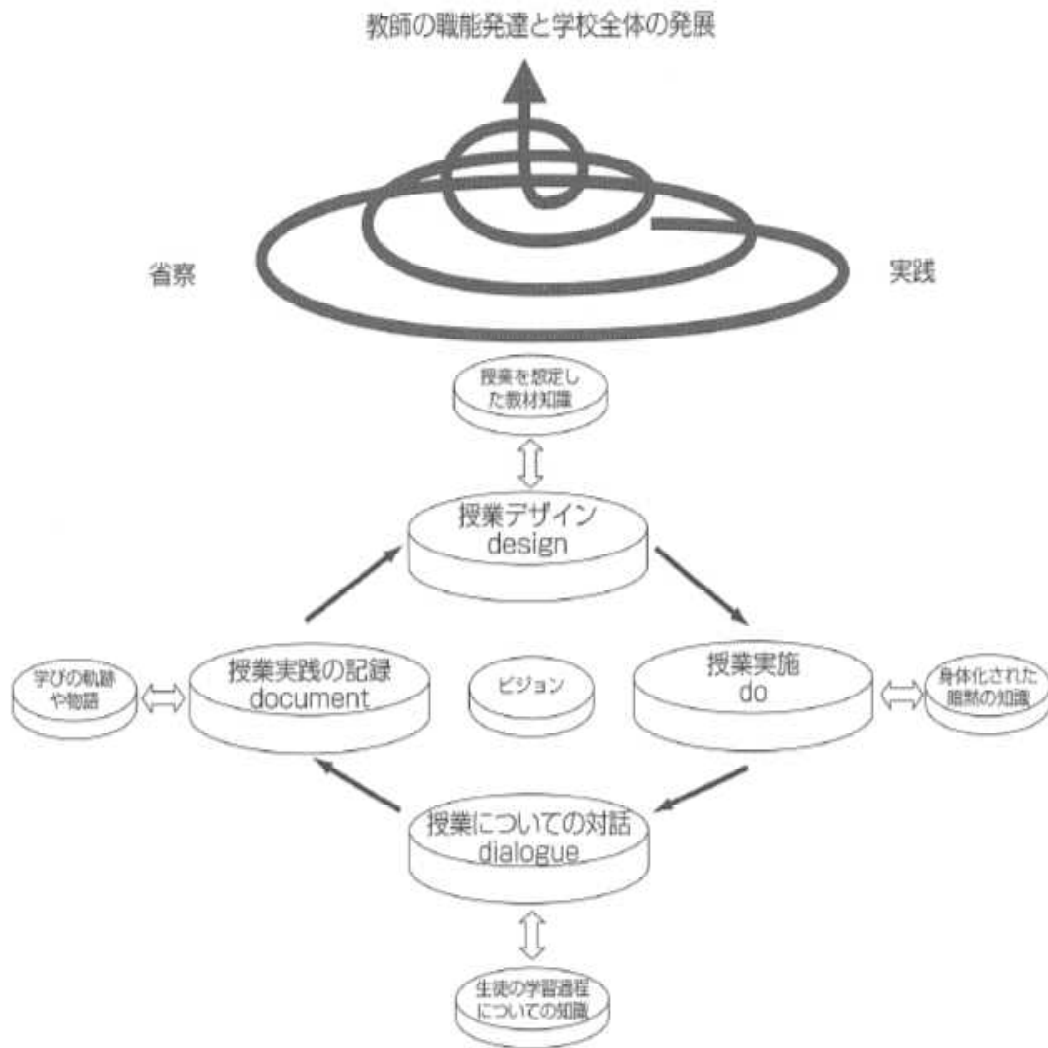


図3-2 授業研究のプロセスを通じた教師の専門知識の獲得と「実践と省察」のサイクル

出典：秋田（2006年、p.204と2008年、p.118）をもとに改訂を加えて作成した。

まず、①「授業デザイン」では、指導案の検討会を通して、子どもの実態に応じた教材内容の知識を得ることができる。とくに、学校の中に新任教師が多い場合には、「教材として何をいかに取り上げるかを議論しなければ、授業の技法議論だけでは価値ある学習内容をデザインできない¹⁵⁾」とされる。そして、②「授業実施」で研究授業として、同僚の

教師に授業を実際に見てもらい、見せてもらうことによって、身体化された暗黙知の共有が可能になる。教師同士で場を共有することによって、授業を行う教師のリズムや息づかいを感じとることができる。次に、③「授業についての対話」の段階において、授業をふりかえる中で、「授業における生徒の学習過程を捉え言語化することで、現実の授業の現象をいかに捉え語るかという、実践の表象を共同構成することができる¹⁶⁾」という。さらに、④「授業実践の記録」では、自らの実践や生徒の学習過程を単元や年間を通して記録し、他者にも実践記録を読みあってもらいことによって、一時間の授業だけでは得られない、長い目で見た子どもの発達や学習の物語の形成が可能になる。また、子どもたちの学びの軌跡や物語を考えることで、学習や授業の原理を引き出すこともできるだろう。

このようなプロセスを年間にわたり、同僚教師との協働によって経験することで、教師は専門的な知識を総合的に獲得することができると考えられる。さらに、このプロセスは、「授業を想定した教材知識」や「身体化された暗黙の知識」といった暗黙知を、「生徒の学習過程についての知識」や「学びの軌跡や物語」といった言葉で語るができる形式知に転換させ、教師同士でその共有化が図られるだけでなく、このプロセスを繰り返すことで、暗黙知と形式知が相互に作用し、学校という組織の中で新たな知を創造していくことも可能になる¹⁷⁾。こうしてみると、このプロセスを学校のビジョンのもとに長期的な視点でサイクルとして循環させることによって、教師集団による大きな「実践と省察」のサイクルを螺旋状に上昇、活性化させることができ、教師の職能発達、ひいては学校全体の発展に資することもできるだろう（図3-2）。

だが、いいことづくめでもない。秋田らの調査研究によると、中堅以上の教師、とりわけ中学校の教師が、研究授業を実施する回数が少なく、研修への満足度も他に比べて低いという傾向がみられたのである¹⁸⁾。つまり、肝心のスクールミドルが、授業研究のプロセスを循環させるうえで、むしろ足を引っ張るかたちとなっていることがうかがえる。こうしたことは、授業研究は若手教師のために行うものであるという意識が、彼らに根強く存在するためではないかと思われる。

しかし、「世代性」の観点からみれば、授業研究は若手教師のためだけにあるのではなく、スクールミドルが若手を育成することで、自身の「世代性」を満たすことができ、む

しろ自分の職能発達にとって有意義な場であるという認識に改めていく必要がある。そうした意味でも、授業研究のプロセスにおける「授業についての対話」の段階、つまり授業検討会等で、スクールミドルが今まで身につけてきた暗黙知を意識的に言葉に出していくことで、彼らのもつ「行為の中の省察」の構造を同僚教師とともに分析し、共有しあうことが求められる。

第3節 「世代性」・「同僚性」・「学校・家庭・地域の連携協力」の関連

(1) 「世代性」と「同僚性」、さらには「新しい同僚性」

授業研究を中心にした「実践と省察」のサイクルを活性化させることは、「世代性」をもとにした「世代継承」のサイクルを循環させることにつながり、教師の「同僚性 (collegiality)」にも大きな影響を与えると考えられる。佐藤学によれば、教師の「同僚性」とは、「相互に実践を高め合い専門家としての成長を達成する目的で連帯する同志的关系を意味しており、愚痴や趣味を社会的に交換し合う『おしゃべり仲間』(peers)とは区別」されている¹⁹⁾。この「同僚性」は学校改善の鍵として注目されているが、授業研究を中心とした「実践と省察」のサイクルを原動力にして、学校内の教師同士で「世代継承」のサイクルを循環させれば、教師の「同僚性」を高めることになるはずである。

「同僚性」という点では、近年、とくに 2006 年に改正された教育基本法に「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」の規定が新設されて以降、学校という場は教師だけでなく、保護者、地域住民、学校支援ボランティア、学校評議員等といった、かつてならば外部と捉えられていた人たちも積極的に学校教育にかかわるようになってきた。その意味では、彼らも教師にとって「新しい同僚²⁰⁾」であり、彼らとどのような関係、すなわち「新しい同僚性」を築いていくかも教師にとって大きな課題となっている。ただ、紅林が「多くの学校はそれらの人々をあいかわらず教師の補助者 (サポーター) と考えている」のが現状であろう²¹⁾。そのうえ、学校にかかわる大人たちの方も子どものために学校を支援しているという意識も強かった。

しかし、「世代性」や「かかわりの中での発達」の観点からみると、そうした多様な人

たちが学校に関与することは、子どもたちだけでなく、教師も含めた学校にかかわる大人たち自身にとっても大きな意味をもつと思われる。すなわち、学校は大人たちの発達や成熟を促すうえで重要な役割を果たす「生涯学習の場」と考えることもできるのである²²⁾。つまり「世代性」の観点からみれば、大人たちも学校支援ボランティアやPTA活動等で、子どもたちのケアをすることで自らも学び、成熟しているといえる。エリクソンは「成熟した人間は必要とされることを必要とする」と述べているが、まさに人は必要とされることによって、成熟した大人になるのだろう²³⁾。

また、「かかわりの中での発達」という点では、役割の重い中年期を生きる中で、多くの保護者は様々な困難を抱えていくことになるが、その困難や危機を乗り越えるにも、学校という場をきっかけに同じような状況におかれている保護者同士がかかわり、つながっていくことが有効であるだろう。同様に、教師も保護者や地域の大人たちとの「かかわりの中で発達」、そして成熟していくと考えられる²⁴⁾。

(2) 「世代性」・「同僚性」・「学校・家庭・地域の連携協力」のつながり

このように考えると、教師の「世代性」、「同僚性」、「学校・家庭・地域の連携協力」の関連がみえてくる。その関連を本研究の理念モデルである、図3-3の「大人と子ども

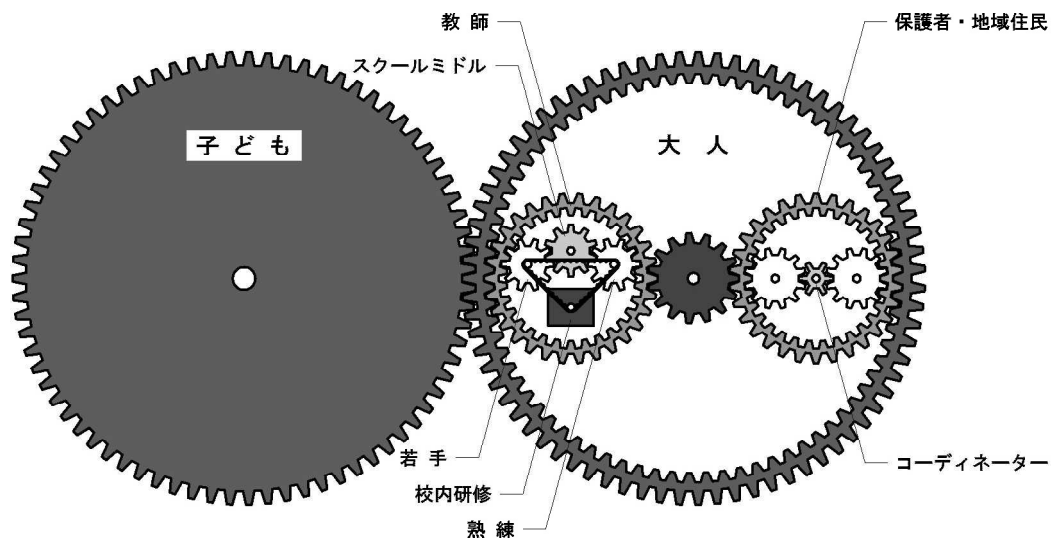


図3-3 大人と子どもの歯車モデル ver.2

の歯車モデル」によってみると、まず教師同士の「世代性」をもとにした「世代継承」のサイクルを促し、彼らの「同僚性」を高めていくには、校内の授業研究を中心にした「校内研修」が必要であることがわかるだろう。そのため、図3-3には、「教師の歯車」の中に彼らの学びあいをすすめる原動力として「校内研修」が位置づけられ、バージョン2として改善が加えられている。

さらに、学校・家庭・地域の連携協力の必要性が叫ばれ、そうした取り組みが進展をみせるなか、教師の同僚は学校内にとどまらず、地域にも拡大してきている。したがって、彼らの「かかわりの中での発達」を支え、職能発達を促すのは校内の同僚だけでなく、地域の「新しい同僚」との関係も含めて検討する必要があるといえるだろう。

最後にもう一度、「大人の子どもの歯車モデル」に目を向けると、スクールミドルが重要な役割を果たしていることも見逃せない。「教師の歯車」をみると、授業研究を主軸とした校内研修等で、スクールミドル（の歯車）が世代間の調節ギアや潤滑油としての役割を果たすことが期待されている。つまり、スクールミドルは、「世代継承」のサイクルや「実践と省察」のサイクルをまわすうえで重要な役割を果たしているのである。野中郁次郎の言葉を借りれば、「組織マネジメントにおける結節点（連結ピン）²⁵⁾」としての役割を彼らは担っているのである。組織における結節点であるスクールミドルが、学校の上下世代の関係をとりもち、双方に働きかけることによってサイクルをスムーズにまわすことが可能になる。そして、これらの連動するサイクルが一体となって、より大きなサイクルを循環させることで、学校という組織全体の発展にも寄与していくものと考えられる。

と同時に、このサイクルをまわすことが、スクールミドル自身の職能発達にもつながっている点を看過してはならない。つまり、中年期入り口の二重のトランジションという「危機的移行」を乗り越えるためにも、彼らは学校内の同僚教師、さらには学校をとりまく地域の「新しい同僚」と積極的にかかわっていくことが求められる。その意味で、彼らはジールとエルダーのいう「結び合わされる人生（linked lives）²⁶⁾」における「もっとも中心的なマネージャー²⁷⁾」として、学校内外で同じ経験を共有している他者の関係を取りもつ役割を担っており、そこでのかかわりによって、自らも発達や成熟していく存在といえる

だろう。

注

- 1) 島田希「反省的な教師教育におけるメンターの役割ー石川県における『熟年教師に学ぶ授業力向上事業』をもとにー」『日本教師教育学会年報』(16)、2007年、pp.88-97。
- 2) P. クラントン(入江直子、豊田千代子、三輪建二訳)『おとなの学びを拓くー自己決定と意識変容をめざして』(*Working with Adult Learners*, Wall & Emerson, 1992) 鳳書房、1999年、p.231。
- 3) 西平直『エリクソンの人間学』東京大学出版、1993年、p.93。
- 4) 杉村和美「ライフサイクル」南博文、やまだようこ編『老いることの意味ー中年・老年期』(講座 生涯発達心理学 第5巻) 金子書房、1995年、pp.117-152。
- 5) 今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版、1996年。
- 6) 前掲(3)、p.94。
- 7) 岡本祐子「ミドルの『危機』ー納得できる働き方への転換」金井壽宏編『会社と個人を元気にするキャリア・カウンセリング』日本経済新聞出版社、2003年、p.59。
- 8) D. A. ショーン(柳沢昌一・三輪建二監訳)『省察的実践とは何かープロフェッショナルの行為と思考』(*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, 1983) 鳳書房、2007年。
- 9) 鹿毛雅治「対話によるリフレクションと授業研修」秋田喜代美編『子どもたちのコミュニケーションを育てる』[教職研修 10月号増刊]、教育開発研究所、2004年、pp.206-211。
- 10) 三輪建二『おとなの学びを育むー生涯学習と学びあうコミュニティの創造』鳳書房、2009年。
- 11) 古川久敬「構造こわしと集団・個人の学習」(特集/組織変革と組織学習)『組織科学』25(1)、白桃書房、1991年、pp.10-21。
- 12) 教師同士の学びのチームや組織としては、ベスチオらによる「専門的な学びのコミュニ

- ニティ (professional learning communities: PLCs)」という考え方もある。Vescio, V., Ross, D., & Adam, A., "A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning", *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 2008, pp.80-91.
- 13) 織田泰幸「学校の知識経営」岡東壽隆監修『教育経営学の視点から教師・組織・地域・実践を考えるー子どものための教育の創造ー』北王子書房、2009年、pp.67-76。
- 14) 秋田喜代美「教師の力量形成 協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究」21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編『日本の教育と基礎学力ー危機の構図と改革への展望』明石書店、2006年、pp.191-208。及び、秋田喜代美、C. ルイス編『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』明石書店、2008年。
- 15) 同上、2008年、p.117。
- 16) 同上、p.118。
- 17) 前掲(13)、及び野中郁次郎、勝見明『イノベーションの本質』日経BP社、2004年。
- 18) 前掲(14)、2006年、p.198。
- 19) 佐藤学『教師というアポリアー反省的実践へー』世織書房、1997年、p.405。
- 20) 紅林伸幸「協働の同僚性としての《チーム》ー学校臨床社会学からー」『教育学研究』74(2)、日本教育学会、2007年、pp.174-188。
- 21) 他方、学校にかかわる大人たちも学校づくり・地域づくりの主体として当事者意識をもつためには、自分たちはサポーターではなくパートナーであると認識する必要があるだろう。
- 22) 熊谷慎之輔「社会教育の存在意義ー社会教育の終焉論を乗り越えてー」『社会教育』第65巻、5月号、全日本社会教育連合会、2010年、pp.12-18。
- 23) E. H. エリクソン (仁科弥生訳)『幼児期と社会 1』(*Childhood and Society*, New York: W. W. Norton, 1950, 1963 2nd ed.) みすず書房、1977年、p.343。
- 24) もちろん、教師と保護者とのあいだは決して予定調和的な関係ではなく、仲田がいうように「一見『調和的』な関係の中にも、一定の駆け引きを見いだせる」ことには注意

しなければならない（仲田康一「学習参加による父母－教員間インタラクションと教員の専門知の関係についての考察」『日本教師教育学会年報』(17)、日本教師教育学会、2008年、pp.62-72)。しかし、だからこそ、教師の「専門性」と折り合いをつけながら、いかに両者の関係を築いていくかが重要になってくる。

- 25) 野中郁次郎『知識創造の経営－日本企業のエピステモロジー』日本経済新聞社、1990年。
- 26) J. Z. ジール、G. H. エルダー編（正岡寛司、藤見純子訳）『ライフコース研究の方法－質的ならびに量的アプローチ』（*Methods of Life Course Research : Qualitative and Quantitative Approaches*, Sage Publications, 1998）明石書店、2003年、p.50。
- 27) 藤崎宏子、平岡公一、三輪建二編『ミドル期の危機と発達－人生の最終章までのウェルビーイング』金子書房、2008年、p.IV。

第4章 「世代性」・「同僚性」・「学校・家庭・地域の連携協力」の関連性の検証

本章においては、前章の教師、とりわけスクールミドルにおける「世代性」・「同僚性」・「学校・家庭・地域の連携協力」の3つの関連をアンケート調査によって、検証することを試みる。具体的には、アンケート調査の方法を検討し、実施された調査結果をもとに3つの相関関係を分析する。さらに、「世代性」を軸にした分析を行うことで実証的に考察を深めていくことにする。

第1節 調査の方法

(1) 「世代性」の尺度

「世代性」に関するエリクソン以降の初期研究においては、親としての「生殖」を核とした第一義的な定義を中心にした狭義の概念として論じられることが多かった。わが国においても、当初は「生殖性」という訳語が当てられていたことはすでに述べたとおりである。そのため、「世代性」発達の個人差を測定するための尺度についても、第一義的な定義に沿った内容の項目が中心であったとされる¹⁾。

こうしたなか、第一義的な定義にとらわれず、多義的な「世代性」の概念を整理、検討し、「世代性」研究に多大な影響を与えたのが、マックアダムス (McAdams, D. P.) らの研究である²⁾。彼らは、「世代性」を7つの心理社会的構成要素からなる一つの全体像として把握する「世代性概念構成図」という図式モデルをあらわした。それによると、まず「世代性」の動機づけとして、「a. 内的欲求 (inner desire)」と「b. 文化的要請 (cultural demand)」の2局面が存在する。前者は「永続的な個としての実現を希求すること」といった個人の内面を突き動かす強い希求性を意味し、後者は個々の成人が特定の文化において、年齢相応に期待される社会的な貢献や責任を果たそうとする動機を表したものである。このことは、序章でも述べたように、「世代性」の概念に、「個としての発達」と「かか

わりの中での発達」の両視点を含んでいることを意味している。

これらの動機を源にして、成人個人は「c. 世代性の関心 (concern)」が喚起され、その関心が人間として受け継がれてきた規範、基本的信頼感を中心とした「d. 信念 (belief)」とともに、「世代性」の具体的な目標への「e. 関与 (commitment)」に影響を与える。そして、それが「世代性」の「f. 行動 (action)」をとらせるように導いていく。さらに、最終的にはこうした一連の流れについてふりかえり、「g. 物語る (narration)」ことによって、個人の中で「世代性」を意味づけていくことができるとされる³⁾。

このようなマックアダムスらの研究は、エリクソンによって定義づけられた「世代性」の概念を「より整合性を持った理論として確立させること⁴⁾」に大きく貢献したといわれる。さらに彼らは、「世代性」の関心や行動について、その個人差を測定するための尺度開発にも取り組んだ。

この彼らが開発した「世代性」の関心を測定する尺度である「Loyora Generativity Scale : LGS」(20項目)を用いた研究が欧米で増加してくると、ようやくわが国でも、「生殖性」という第一義的な定義を中心とした研究から、マックアダムスらの多義的な「世代性」の概念を整理した研究枠組みに基づいた研究が緒についていくことになる。その代表的な研究が、丸島令子と串崎幸代のそれぞれによる研究である。

丸島は、中年期の人格発達に重要な影響を与えるものとして「世代性」に着目し、マックアダムスらの LGS をもとに、「日本語版世代性関心尺度」(12項目)の作成を試みている⁵⁾。彼女の研究は、LGS がアメリカの文化に基づくものであり、その項目を翻訳することによって、尺度の内容的な妥当性が欠如していたとして、わが国の文化により即した内容を項目として盛り込んだ「改訂版世代性関心尺度」(20項目)の開発も行っている⁶⁾。彼女が作成した尺度は本邦における先駆けであり、評価に値する。しかし、この改訂版の尺度は、LGS をもとにしながらも、わが国に即して改訂されたことで半数以上の項目がオリジナルなものになり、その項目内容も「創造性」の項目が多くを占め、それが強調された尺度内容になっている⁷⁾点には注意を要する。すなわち、マックアダムスらの概念整理では、「世代性」の構成概念の一部であった「創造性」が、丸島の改訂版尺度においては中核的な位置を占めるようになったことには議論の余地があるとされる⁸⁾。さらに、LGS

にも、丸島の尺度にも、「私は先生の仕事につきたいと思う」という項目が盛り込まれており、教師に対する調査という本研究においては相応しくないとも思われる。

他方、串崎の研究では、マックアダムスらの研究をふまえながらも、エリクソンが提示した人生の各段階における固有の葛藤（危機）、中年期では「世代性」と「自己陶醉（停滞性）」の葛藤を、肯定的な対応要素だけでなく、否定的な対応要素もバランスよく取り入れて、新たな尺度を開発している⁹⁾。しかも、項目内容も教師にとって不都合はない。

これらの点を勘案して、本研究では、串崎が作成した「世代性」尺度（25項目）を用いることにする。その尺度を用いた調査項目（5件法）は、表4-1に示したとおりである。ちなみに、実際には、「あなた自身にとって、以下にあげることはどの程度あてはまるとお考えですか。A～Yのそれぞれについて、あてはまる番号に1つ○をつけてください。」と尋ねている。

(2) 「同僚性」と「学校・家庭・地域の連携協力」の項目

次に、教師の「同僚性」研究といえば、リトル（Little, J. W.）が有名である。そこで、「同僚性」を把握する項目は、リトルが指摘した「同僚性」の4つの行動規範をもとに諏訪英広が作成した4項目を使用することにした¹⁰⁾。具体的には、あなたの勤務校では、「A. 学校で起こったことや授業について話し合う機会」、「B. 学級経営や授業についてのアイデアを出し合う機会」、「C. 相互の授業を観察し合い、その中身について批評し話し合う機会」、「D. 補助教材などを共同で開発する機会」のそれぞれについて、教師同士でどの程度行われているとお考えですかを「4件法（全くない、あまりない、ときどきある、よくある）」で回答を求めることにした。

最後の「学校・家庭・地域の連携協力」については、その現状をふまえて、以下にあげるA～Cの3つの項目を作成した。具体的には、「A. 保護者や地域住民との連携・協力」、「B. 学校支援ボランティアの活用」、「C. 地域の行事や会議への参加」のそれぞれの項目について、あなた自身のことについてお聞かせくださいとして、「4件法（まったく行っていない、あまり行っていない、ある程度行っている、積極的にしている）」で設問を行った。

表4-1 アンケートで使用した「世代性」尺度の調査項目

	そ う 思 わ な い	あ ま り そ う 思 わ な い	ど ち ら と も い え な い	ま あ そ う 思 う	そ う 思 う
A. 他の人の成長を手助けしたい。	1	2	3	4	5
B. 子どもや部下を自分の思い通りに動かしたい。	1	2	3	4	5
C. 今の自分に物足りなさを感じている。	1	2	3	4	5
D. 次の世代のために何ができるか考える。	1	2	3	4	5
E. 見返りがなければ、人のために骨を折りたくはない。	1	2	3	4	5
F. 新しい考えや計画、作品などを生み出そうと努力している。	1	2	3	4	5
G. 子どもは先祖から授かった命を子孫につなげてくれるものだと思う。	1	2	3	4	5
H. 若い頃から成長していない気がする。	1	2	3	4	5
I. 若い人たちがどう生きていこうか、わたしには関係がない。	1	2	3	4	5
J. 子どもは社会からの預かりものであると思う。	1	2	3	4	5
K. 私にしかできないような個性的な仕事や活動をしたい。	1	2	3	4	5
L. 大人としてなすべきことを果たしていないような後ろめたさを感じる。	1	2	3	4	5
M. 自分のやってきたことを引き継いで発展させてくれる人がいたら嬉しい。	1	2	3	4	5
N. 未来の社会や子どもたちのために役立つことをしたい。	1	2	3	4	5
O. 本来の能力を発揮できていない気がする。	1	2	3	4	5
P. 自分のやり方を人に押しつけることがある。	1	2	3	4	5
Q. 世の中のためになるようなことはほとんどしていない。	1	2	3	4	5
R. 若い人に自分の知識や技術・経験などを伝えている。	1	2	3	4	5
S. 引退した後も自分がやってきたことを誰かに引き継いでほしい。	1	2	3	4	5
T. 大人として社会に貢献する責任を感じている。	1	2	3	4	5
U. 誰も私のことを必要としないように感じる。	1	2	3	4	5
V. 縁の下の力持ちにはなりたくない。	1	2	3	4	5
W. 独創的な仕事や活動がしたい。	1	2	3	4	5
X. 自分より若い人のモデルになるよう心がけている。	1	2	3	4	5
Y. 子どもや部下がいうことをきかないと思知らずだと感じる。	1	2	3	4	5

出典：串崎幸代「E. H. Erikson のジェネラティブィティに関する基礎的研究」『心理臨床学研究』第23巻、第2号、2005年、p.199。

(3) 調査対象者と調査実施の手続き

以上のようにして選定された「世代性」尺度、「同僚性」、「学校・家庭・地域の連携協力」の3設問に焦点化したアンケート調査票を作成し、2013年度の6、7、8、12月に岡山県内で開催された「教員免許状更新講習（必修領域）」において調査を実施した。10年ごとに受講する必要がある「教員免許状更新講習（必修領域）」なら、各年代の教師がバランスよく受講していると考えたからである。そして、本研究がスクールミドルを対象としているため、30～40代の受講者に対してアンケート調査票を配布し、その場で回答してもらい、回収する方法をとった（分析にはIBM SPSS Statistics Version 21を使用した）。

こうして得られた調査対象者は、336名（男性138名、女性197名、無回答1名）であり、年齢については30代が179名（41.2%）、40代が157名（51.8%）であった。

第2節 「世代性」・「同僚性」・「学校・家庭・地域の連携協力」の関連性の分析

(1) 「世代性」尺度の因子分析

本調査で得られた「世代性」尺度25項目に関する30～40代の教師（スクールミドル）の回答データに基づいて、主因子法による因子分析を行った。固有値の変化量は、4.18、2.94、1.99、1.64、1.26、1.18、1.01、0.92 というものであり、固有値の変化量と項目の解釈妥当性から6因子構造が妥当であると判断した。そこで、再度6因子を仮定して、主因子法・Promax回転を行った。さらにどの因子にも負荷量が0.35に満たない2項目について分析から除外し、再び主因子法・Promax回転による因子分析を実施した。最終的に得られた因子分析結果と因子相関行列を表4-2に示した。

本調査によって得られた因子分析結果は、串崎の研究による4因子構造による因子分析結果と類似した構造が認められたため、串崎と比較しながら命名を行った。第一因子には、「大人としてなすべきことを果たしていないような後ろめたさを感じる」など、串崎における「自己成長・充実感」因子の逆転項目によって構成されていることから、本研究では「停滞感」因子と命名した。第二因子については、「若い人たちがどう生きていこうが、

表4-2 「世代性」尺度の因子分析（主因子法 Promax 回転後の因子パターン）

		N=318					
		I	II	III	IV	V	VI
I 停滞感 ($\alpha=.76$)							
	若い頃から成長していない気がする。	.73	-.24	.02	-.01	.21	.15
	大人としてなすべきことを果たしていないような後ろめたさを感じる。	.71	-.03	-.02	.07	.10	.01
	今の自分に物足りなさを感じている。	.57	.34	-.03	-.18	-.04	-.13
	誰も私のことを必要としていないように感じる。	.56	-.08	-.03	.06	-.05	.07
	世の中のためになるようなことはほとんどしていない。	.54	-.17	-.02	.09	-.07	-.08
	本来の能力を発揮できていない気がする。	.45	.20	.11	-.14	-.24	-.04
II 次世代への貢献 ($\alpha=.66$)							
	未来の社会や子どもたちのために役立つことをしたい。	.65	.55	.06	.10	.02	.12
	若い人たちがどう生きていこうか、わたしには関係がない。(逆転項目)	-.16	.53	-.10	.01	.14	.04
	次の世代のために何ができるか考える。	.07	.47	.05	.14	.06	-.06
	大人として社会に貢献する責任を感じている。	-.04	.44	.02	-.11	.06	.01
	他の人の成長を手助けしたい。	-.13	.38	-.02	.18	-.02	-.01
III 自分らしさの確立 ($\alpha=.68$)							
	独創的な仕事や活動がしたい。	-.05	-.05	.86	-.03	.04	.01
	私にしかできないような個性的な仕事や活動をしたい。	.07	.07	.68	.03	-.04	.02
	新しい考えや計画、作品などを生み出そうと努力している。	-.11	.10	.40	.05	.04	-.06
IV 世代継承的感覚 ($\alpha=.67$)							
	自分のやってきたことを引き継いで発展させてくれる人がいたら嬉しい。	.12	.18	-.02	.78	-.03	-.02
	引退した後も自分がやってきたことを誰かに引き継いでほしい。	-.01	.13	.04	.67	-.07	.04
	若い人に自分の知識や技術、経験などを伝えている。	-.16	-.03	.02	.36	.09	-.02
V 反自己本位的態度 ($\alpha=.60$)							
	子どもや部下を自分の思い通りに動かしたい。(逆転項目)	-.01	-.08	.01	-.01	.58	-.02
	子どもや部下がいうことをきかないと思知らずだと感じる。(逆転項目)	.05	.11	.05	-.09	.55	-.03
	見返りがなければ、人のために命を折りたくはない。(逆転項目)	.06	.18	.01	.10	.50	-.02
	縁の下のお持ちにはなりたくない。(逆転項目)	-.02	.30	-.02	-.05	.41	-.07
VI 世代観 ($\alpha=.65$)							
	子どもは社会からの預かりものであると思う。	.02	.15	-.06	-.06	-.01	.74
	子どもは先祖から授かった命を子孫につなげてくれるものだと思う。	.01	.02	.05	.06	-.03	.62
因子間相関		I	II	III	IV	V	VI
	I	—	-.19	.03	-.17	-.40	.15
	II		—	.24	.23	.21	.24
	III			—	.19	-.20	.04
	IV				—	-.06	.28
	V					—	-.04
	VI						—

関係がない（逆転項目）」「未来の社会や子どもたちのために役立つことがしたい」など次の世代に対する貢献についての項目が強く負荷しており、また串崎における階層的因子分析による「他者貢献」因子の項目が全て含まれていることから、「**次世代への貢献**」因子と命名した。

第三因子は、彼女が階層的因子分析により示した「個人的達成」因子の項目によって構成されており、「独創的な仕事がしたい」という項目がもっとも強く負荷していたため、「**自分らしさの擁立**」因子と命名した。第四因子については、「自分のやってきたことを引き継いで発展させてくれる人がいたら嬉しい」など次の世代への継承に関する意識にかかわる項目が強く負荷していたため、彼女に倣い「**世代継承的感觉**」因子と命名した。第五因子については、「子どもや部下を自分の思い通りに動かしたい（逆転項目）」など、串崎における「脱自己本位的態度」因子の6項目に含まれる4項目によって構成されていたため、本研究でも「脱自己本位的態度」因子と命名した。第六因子については、「子どもは先祖から授かった命を子孫につなげてくれるものだと思う」「子どもは社会からの預かりものであると思う」の2項目によって構成されており、「**世代観**」因子と命名した。

(2) 3つの相関関係

同様に、「同僚性」と「学校・家庭・地域の連携協力」の項目についても因子分析を行い、確認しておこう。まず、「同僚性」を測定するための4項目について、主因子法による因子分析を行った。固有値の変化量は、2.11、0.76であり、固有値の値から一元性尺度として検討することが妥当であると判断した。「同僚性」因子の寄与率は、40.26%であった。また、クロンバックの信頼係数の値は、 $\alpha=.69$ であった。

次に「学校・家庭・地域の連携協力」の程度を測定するための3項目について、主因子法による因子分析を行った。固有値の変化量は、1.82、0.72であり、固有値の値から一元性尺度として検討することが妥当であると判断した。この因子の寄与率は、48.96%であった。また、クロンバックの信頼係数の値は、 $\alpha=.66$ であった。

ここまでで導き出した「世代性」尺度、「同僚性」、「学校・家庭・地域の連携協力」の因子分析結果において、各因子に高い負荷量を示した項目の平均得点を算出し、それぞれ

の下位尺度得点とした。表 4 - 3 に下位尺度得点の平均値と標準偏差、95%信頼区間の推定値を示した。表をみると、まず「世代性」下位尺度得点が全体的に高いことに気がつかされる（「停滞感」は逆転項目のため、得点が低い方が肯定的に捉えられる）。この尺度が 5 件法であったことをふまえると、とくに「次世代への貢献」の平均値は 4.16 と殊のほか高く、次世代の子どもの教育を担う教師の「世代性」の特徴といえるだろう。

表 4 - 3 下位尺度得点の平均値および 95%信頼区間

	N	平均値	標準偏差	95% 信頼区間	
				下限	上限
「世代性」					
停滞感	336	2.53	(0.65)	2.47	2.60
次世代への貢献	336	4.16	(0.50)	4.11	4.22
自分らしさの擁立	336	3.44	(0.77)	3.36	3.53
脱自己本位的態度	336	3.64	(0.45)	3.59	3.68
世代継承的感覚	336	3.36	(0.78)	3.28	3.45
世代観	336	3.99	(0.87)	3.89	4.08
「同僚性」					
同僚性	336	2.94	(0.49)	2.89	3.00
「学・家・地の連携」					
連携	336	2.77	(0.62)	2.71	2.84

表 4 - 4 は、相関関係とクロンバックの信頼係数について示したものである。表をみると、下位尺度間には多くの項目で有意な相関がみられた。したがって、「世代性」・「同僚性」・「学校・家庭・地域の連携協力」の三者の間には、有意な正の相関関係が認められたといってよいだろう。なかでも、「同僚性」と「学校・家庭・地域の連携協力」の相関値は、 $r = .35$ と相対的に高く、両者の有意なつながりを示す結果となった。

この結果の意味するところは大きい。というのも、教師の「同僚性」が地域へと拡大し、「新しい同僚性」の構築が必要になったことを後押しする結果と読み取れるからである。

表 4 - 4 下位尺度間の相関関係

	停滞感	次世代への貢献	自分らしさの確立	脱自己本位的態度	世代継承的感覚	世代観	同僚性	連携
停滞感	($\alpha=76$)	-.20 ***	-.03	-.16 **	-.18 ***	.11	-.11	-.18 ***
次世代への貢献		($\alpha=66$)	.21 ***	.27 ***	.33 ***	.31 ***	.19 ***	.20 ***
自分らしさの確立			($\alpha=68$)	.00	.23 ***	.06	.08	.11 *
脱自己本位的態度				($\alpha=67$)	.05	-.03	.12	.16 **
世代継承的感覚					($\alpha=60$)	.23 ***	.21 ***	.17 **
世代観						($\alpha=65$)	.17 **	.10
同僚性							($\alpha=69$)	.35 ***
連携								($\alpha=66$)

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$
 対角行列には、クロンバックの α 係数を示す。

さらにこの結果から、教師の「かかわりの中での発達」は、同僚の教師だけでなく、学校外の「新しい同僚」も含めて支えられると捉えることもできるだろう。

このように、とくに「同僚性」と「学校・家庭・地域の連携協力」の有意な相関関係が実証的に確認されたので、これからは、「世代性」を軸にした分析を検討していくことにする。なお、「同僚性」と「学校・家庭・地域の連携協力」に関しては、後の分析を簡潔に行う目的で、それぞれの平均値と標準偏差に基づき、Low 群（平均値よりも 1 標準偏差以上得点が低い群）、M-1Sd 群（平均値以下で、平均値との差が 1 標準偏差以内の群）、M+1Sd（平均値以上で、平均値との差が 1 標準偏差以内の群）、High 群（平均値よりも 1 標準偏差以上得点の高い群）の 4 群にカテゴリー化を行った。

第3節 「世代性」を軸にした分析

(1) 「世代性」と「同僚性」に関する分析

「世代性」と「同僚性」の得点の関連を比較検討するために、「世代性」を従属変数とし、「同僚性」カテゴリー（Low, M-1Sd, M+1Sd, High）を独立変数とした一元配置分散分析を行った。分散分析結果については表 4 - 5 及び、図 4 - 1 に示す。

表 4-5 「同僚性」カテゴリーによる「世代性」の得点比較（一元配置分散分析）

		「同僚性」カテゴリー				一元配置分散分析の結果
		Low	M-1SD	M+1SD	High	
停滞感	度数	65	144	198	118	$F(3,524)=1.29, n.s$
	平均値	2.61	2.60	2.55	2.45	
	標準偏差	(0.62)	(0.67)	(0.67)	(0.72)	
次世代への貢献	度数	65	144	198	118	$F(3,524)=5.09, p<.01$
	平均値	4.04 ^b	4.09 ^b	4.12 ^b	4.29 ^a	
	標準偏差	(0.50)	(0.46)	(0.53)	(0.53)	
自分らしさの擁立	度数	65	144	198	118	$F(3,524)=0.90, n.s$
	平均値	3.44	3.35	3.43	3.50	
	標準偏差	(0.85)	(0.78)	(0.80)	(0.70)	
脱自己本位的態度	度数	65	144	198	118	$F(3,524)=2.20, p<.10$
	平均値	3.50	3.64	3.63	3.67	
	標準偏差	(0.45)	(0.42)	(0.47)	(0.46)	
世代継承的感覚	度数	65	144	198	118	$F(3,524)=4.91, p<.01$
	平均値	3.23 ^b	3.21 ^b	3.40 ^{ab}	3.55 ^a	
	標準偏差	(0.75)	(0.83)	(0.77)	(0.79)	
世代観	度数	65	144	198	118	$F(3,524)=3.80, p<.01$
	平均値	3.77 ^b	3.97 ^{ab}	4.07 ^{ab}	4.20 ^a	
	標準偏差	(0.98)	(0.88)	(0.80)	(0.89)	

*添え字は、多重比較の分析結果（Turkey の HSD）を示しており、共通するアルファベットが添えられていない水準間に、5%水準の有意差があることを表している（表 4-6 も同様）。

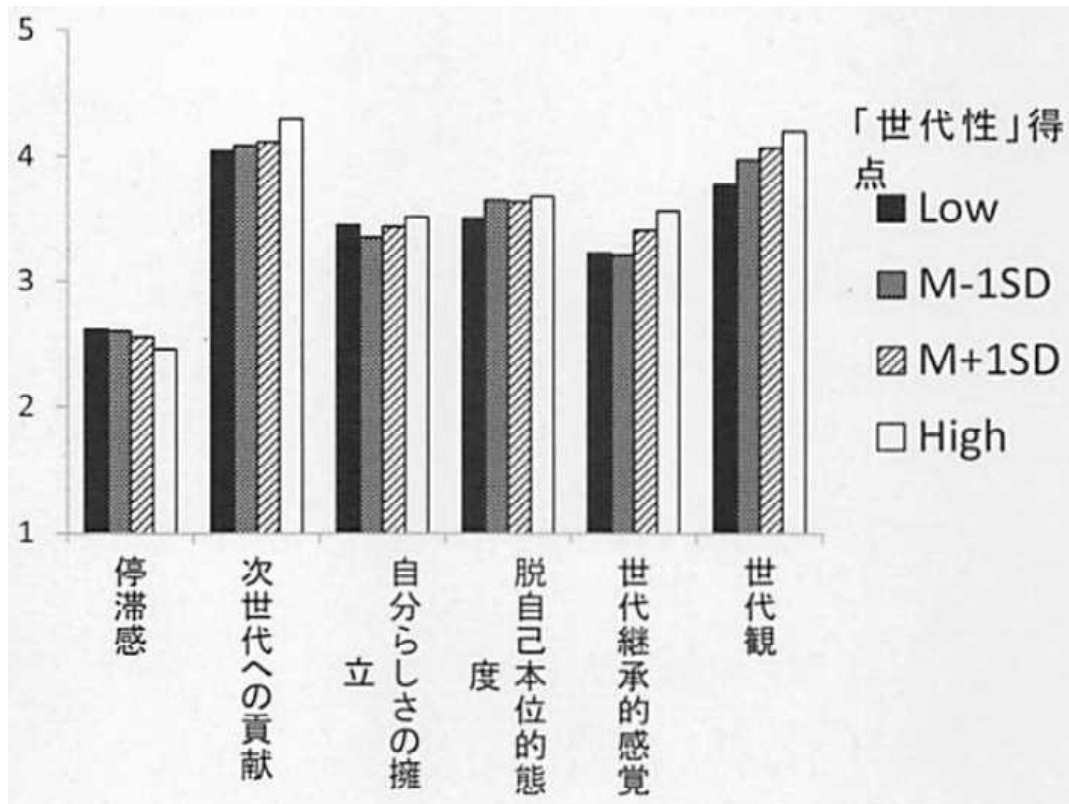


図 4-1 「同僚性」カテゴリーごとの「世代性」得点

表 4 - 5 をみると、「次世代への貢献 ($F(3,524)=5.09, p<.01$)」、「世代継承的感覚 ($F(3,524)=4.91, p<.01$)」、「世代観 ($F(3,524)=3.80, p<.01$)」について、「同僚性」 カテゴリー水準間に有意差が認められた。次いで、Turkey の HSD 法を用いた多重比較によって、「同僚性」 カテゴリーにおける水準間の「世代性」得点を比較した。その結果を示した図 4 - 1 をみると、「次世代への貢献」、「世代継承的感覚」、「世代観」の得点において、「同僚性」 High 群の得点が Low 群の得点よりも 5%水準で有意に高い値を示した。多重比較の詳細な結果については、表 4 - 5 に示したとおりである。

このようにみると、学校内で「同僚性」を育み、その得点が高い教師は、「世代性」の多くの下位尺度においても得点が高く、両者の正の関係がうかがえる。つまり、「同僚性」の構築が、彼らの「世代性」の発達や成熟を支え、教師としての職能発達を促すことが明らかになったといえよう。

(2) 「世代性」と「学校・家庭・地域の連携協力」に関する分析

次に、教師の「学校・家庭・地域の連携協力」の実施程度ごとに「世代性」の得点を比較検討するために、「世代性」を従属変数とし、「学校・家庭・地域の連携協力」 カテゴリー (Low, M-1Sd, M+1Sd, High) を独立変数とした一元配置分散分析を行った。分散分析結果については表 4 - 6 及び、図 4 - 2 に示す。

「停滞感 ($F(3,523)=7.04, p<.001$)」、「次世代への貢献 ($F(3,523)=7.46, p<.001$)」、「世代継承的感覚 ($F(3,523)=7.29, p<.001$)」、「世代観 ($F(3,523)=3.07, p<.05$)」について「学校・家庭・地域の連携協力」 カテゴリーの水準間に有意差が認められた。次いで、Turkey の HSD 法を用いた多重比較によって、「学校・家庭・地域の連携協力」 カテゴリーにおける水準間の「世代性」得点を比較した。その結果、分散分析において有意差が認められた 4 つの「世代性」因子について、Low 群よりも High 群の教師は、5%水準で有意に、「停滞感」が低く、「次世代への貢献」、「世代継承的感覚」、「世代観」の得点が高かった。多重比較の詳細な結果については、表 4 - 6 に示したとおりである。

表 4 - 6 「学校・家庭・地域の連携協力」カテゴリーによる「世代性」の得点比較（一元配置分散分析）

		「連携」カテゴリー				一元配置分散分析の結果
		Low	M-1SD	M+1SD	High	
停滞感	度数	68	169	227	60	$F(3,523)=7.04, p<.001$
	平均値	2.78 ^a	2.61 ^{ab}	2.51 ^{bd}	2.27 ^d	
	標準偏差	(0.64)	(0.62)	(0.69)	(0.71)	
次世代への貢献	度数	68	169	227	60	$F(3,523)=7.46, p<.001$
	平均値	3.96 ^c	4.09 ^{bc}	4.17 ^b	4.37 ^a	
	標準偏差	(0.59)	(0.48)	(0.51)	(0.47)	
自分らしさの擁立	度数	68	169	227	60	$F(3,523)=2.44, p<.10$
	平均値	3.29	3.34	3.49	3.56	
	標準偏差	(0.78)	(0.79)	(0.75)	(0.78)	
脱自己本位的態度	度数	68	169	227	60	$F(3,523)=2.49, p<.10$
	平均値	3.54 ^b	3.61 ^{ab}	3.63 ^{ab}	3.75 ^a	
	標準偏差	(0.47)	(0.44)	(0.46)	(0.42)	
世代継承的感覚	度数	68	169	227	60	$F(3,523)=7.29, p<.001$
	平均値	3.01 ^b	3.30 ^{ab}	3.45 ^a	3.58 ^a	
	標準偏差	(0.80)	(0.79)	(0.77)	(0.80)	
世代観	度数	68	169	227	60	$F(3,523)=3.07, p<.05$
	平均値	3.84 ^b	3.99 ^{ab}	4.06 ^{ab}	4.29 ^a	
	標準偏差	(0.94)	(0.84)	(0.88)	(0.82)	

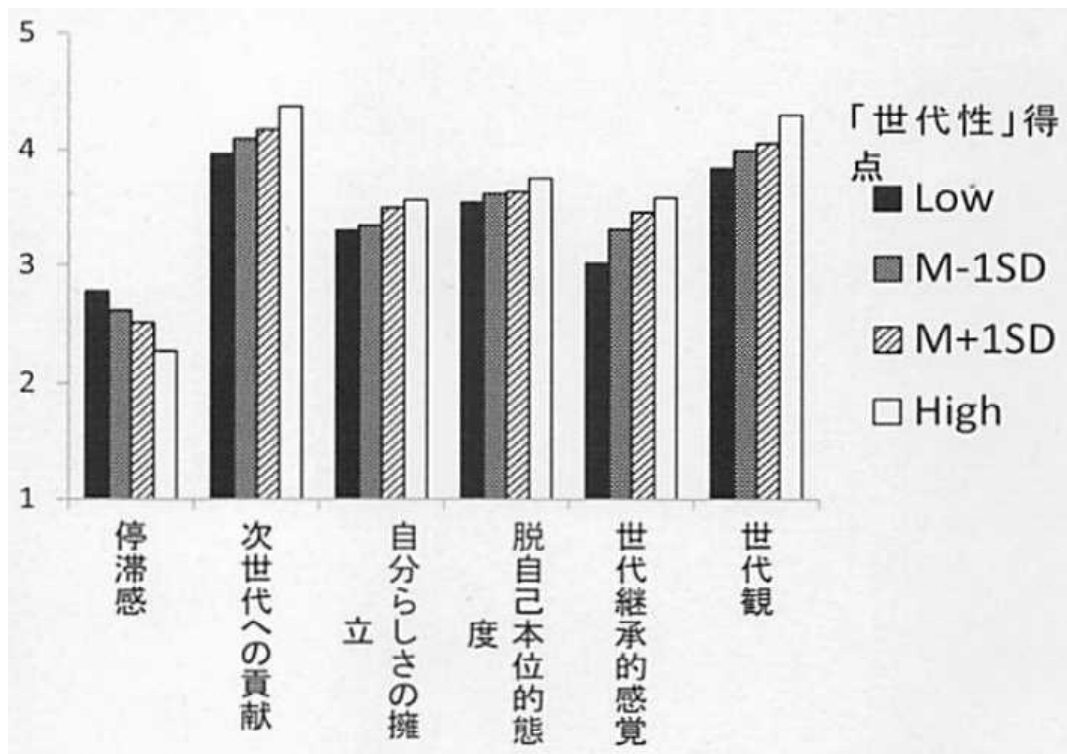


図 4 - 2 「学校・家庭・地域の連携協力」カテゴリーごとの「世代性」得点

この結果をみると、「学校・家庭・地域の連携協力」に積極的な教師は、「世代性」における「停滞感」が低く、「次世代への貢献」、「世代継承的感覚」、「世代観」の得点が高いことがわかった。このことから、教師の「世代性」の発達や成熟を支え、彼らの職能発達を促す「学校・家庭・地域の連携協力」の重要性について実証的に確認することができたといえる。

ここまでの「世代性」を軸にした分析の結果を勘案すると、教師にとって同僚教師や、学校外の“新しい同僚”との間に「同僚性」を育むことが、彼らの「かかわりの中での発達」や「世代性」の成熟を支え、ひいては教師としての職能発達も促されるということができらるだろう。

さらに、こうした結果を教師の職能という山にひきつけていけば、その裾野と地盤はつながっており、「人間関係を構築する力」と「パーソナリティの成熟」は密接な関係にあることも実証的に明らかになった。このような結果や、「世代性」・「同僚性」・「学校・家庭・地域の連携協力」の3つの間には有意な正の相関が認められたことを考えあわせると、序章で示した「教師の職能発達の山」の考えや、本研究の理念モデルである「大人と子どもの歯車モデル」の妥当性も検証することができたといえよう。

(3) 年代別にみた分析

最後に、「世代性¹¹⁾」と「学校・家庭・地域の連携協力」の関係を年代別にみてみると、興味深い傾向がみられたので検討しておきたい。この分析にあたっては、「学校・家庭・地域の連携協力」の得点パターンに基づいて教師を、「積極群」、「学校支援ボランティア不活用群」、「地域行事不参加群」の3つのクラスターに分類した。

その結果、「世代性」の下位尺度である「世代継承的感覚 ($F=5.60, p<.01$)」については、教師の年代とクラスターの交互作用が認められた。その結果を図示したのが、図4-3である。図をみると、30代において、「学校支援ボランティアを活用していない教師群」は、「世代継承的感覚」がもっとも低い値を示した。40代では、「学校・家庭・地域の連携協力」による差が認められなかった。

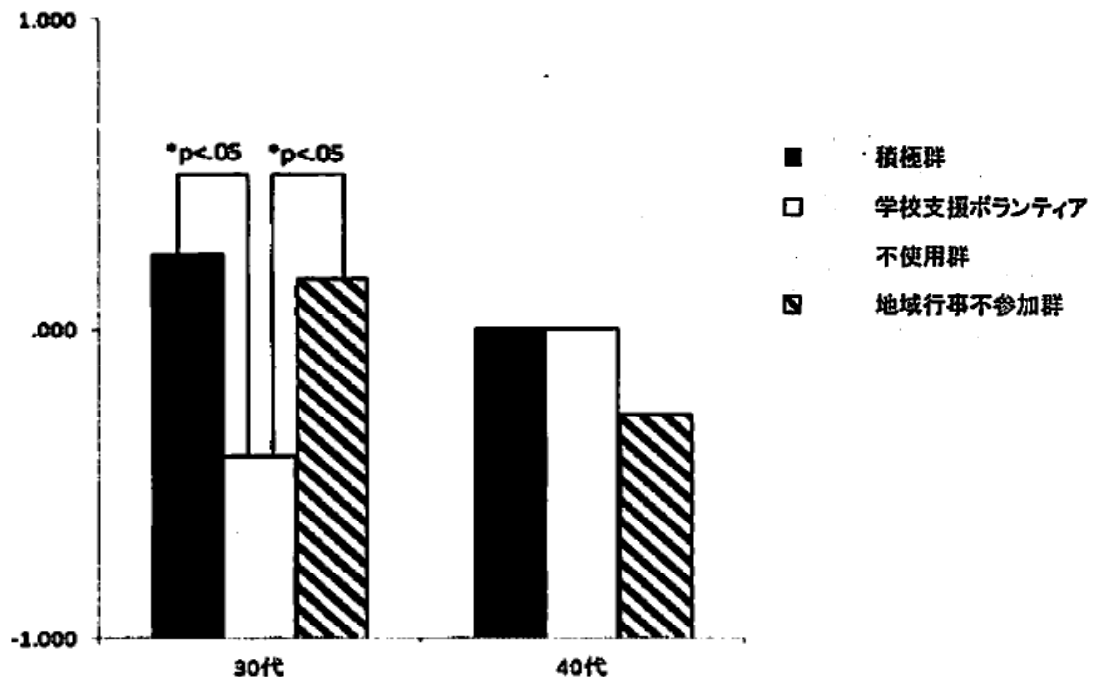


図4-3 「世代継承的感覚」についての年代と連携クラスターの交互作用

この結果はどう解釈することができるだろうか。エリクソンの心理・社会的発達段階にしたがえば、「中年期」の前段階である「成人初期」の課題は、「親密性」であった（図序-1参照）。彼は、「親密性」と「世代性」が密接な関連をもっていることはいうまでもないと述べている¹²⁾。このことをふまえて、笠井恵美は、「世代性」は世代継承を受ける他者の存在が自らにとって価値があり、重要であると認識すること、つまり「親密性」が前提の概念であると指摘している¹³⁾。さらに、「ミドル期に世代継承性が発揮される際、それを下支えする力となるのが、過去の親密な対人関係の経験だ¹⁴⁾」ともいっている。

これらを考えあわせると、教師において30代のうちに、学校支援ボランティアを積極的に活用し、学校にかかわる大人である「新しい同僚」と「親密な関係」を築いていくことが、彼らの「世代性」、とくに「世代継承的感覚」を育むことにつながっていくと考えられる。

このようにみると、序章において、中年期は「個人としての『個性』の発達と人々や周りのより広い世界との『関係性』の発達の両面が顕著になる¹⁵⁾」重要な時期と指摘したが、教師の場合、プレ中年期にあたる30代において、同僚教師のみならず、学校にかか

わる大人たちとの間で「新しい同僚性」をいかに構築できるかが、彼らの職能発達や成熟を促すうえで重要であると考えられよう。

謝辞

本章作成にあたり、アンケート調査結果の分析にご協力いただいた就実短期大学の鎌田雅史先生に心より感謝申し上げます。

注

- 1) 田淵恵「世代性 (Generativity) の概念と尺度の変遷」『生老病死の行動科学』(15)、2010年、p.15。
- 2) McAdams, D. P. & Aubin, E. S. , "A Theory of Generativity and Its Assessment Through Self-Report, Behavioral Acts, and Narrative Themes in Autobiography", *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1992, pp.1003-1015.
- 3) ここまでの「世代性概念構成図」については、丸島令子『成人の心理学 世代性と人格的成熟』ナカニシヤ出版、2009年、pp.12-13 に詳しい。ただし、この著書には、コミットメント (commitment) を「取り組み」と訳出してあるが、本研究では、それを「関与」と訳すことにした。
- 4) 前掲 (1)、p.15。
- 5) 丸島令子「世代性尺度の作成—世代性の関心と行動モデルの測定」『心理臨床学研究』23 (4)、2005年、pp.422-433。
- 6) 丸島令子、有光興記「世代性関心と世代性行動尺度の改訂版作成と信頼性、妥当性の検討」『心理学研究』78 (3) 2007年、pp.303-309。
- 7) 前掲 (1)、p.18。
- 8) 同上、p.18。
- 9) 串崎幸代「E. H. Erikson のジェネラティヴィティに関する基礎的研究 多面的なジェ

ネラティヴィティ尺度の開発を通して」『心理臨床学研究』第23巻、第2号、2005年、pp.197-208。

- 10) 諏訪英広「組織文化としての指導体制と学校改善」岡東壽隆・福本昌之編『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版、2000年、pp.205-247。
- 11) この年代別にみた分析で用いた「世代性」尺度の得点は、これまでの「尺度得点」とは違い、「因子得点」を用いて、「学校・家庭・地域の連携協力」との関係を分析したものであることはあらかじめ断っておく。
- 12) E. H. エリクソン、J. M. エリクソン（村瀬孝雄、近藤邦夫訳）『ライフサイクル、その完結〈増補版〉』（*The Life Cycle Completed : A Review Expanded Edition*, New York : W. W. Norton, 1997）みすず書房、2001年、p.95。なお、この著書において、「世代性」は「生殖性」と訳されている。
- 13) 笠井恵美「企業における親密な対人関係とミドル期の世代継承性との関連性」『Works review』(3) リクルートワークス研究所、2008年、p.61。
- 14) 笠井恵美「世代継承の要となるミドル 過去の親密な関係が支える」『Works』14(2) リクルートワークス研究所、2008年、p.12。
- 15) 前掲(3)、p. ii。

第Ⅱ部 「学校・家庭・地域の連携協力」の推進
～連携をすすめる組織のあり方～

第5章 学校支援地域本部事業からみえる「学校・家庭・地域の連携協力」の課題

第Ⅰ部において、教師、とりわけスクールミドルの職能発達と学校・家庭・地域の連携協力の関係をおさえたので、ここからの第Ⅱ部は教師を含めた学校にかかわる大人たちの発達や成熟を支え促す、「学校・家庭・地域の連携協力」についての考察に移っていきたい。ここまでの「世代性」や「かかわりの中での発達」の考えをふまえた検討によって、同僚教師だけでなく、保護者や地域住民といった学校にかかわる異質な大人たちとの「かかわり」の中で教師自身の職能発達も促されることが明らかになったからである。

そこでまず、本章では学校・家庭・地域の連携協力をすすめる代表的な取り組みである地域本部事業の概要やその展開をふまえ、そこからみえてくる課題と、学校にかかわる大人一人ひとりの学びや経験を、チームや組織へとつなげるために有効な理論枠組みである「学習する組織 (learning organization)」の概念を検討したうえで、「学校・家庭・地域の連携協力」をすすめるための今後の課題について考えていくことにする。

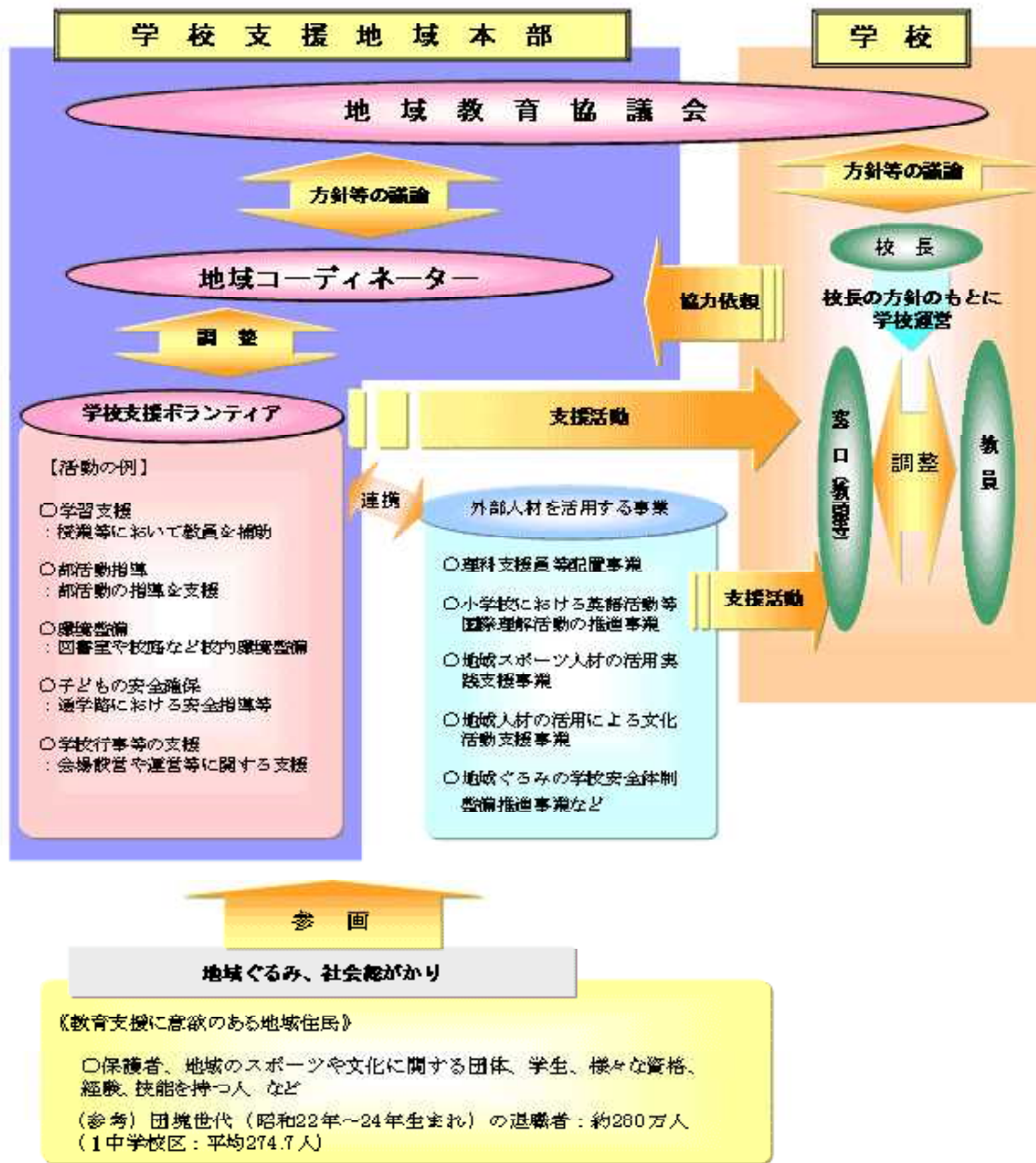
第1節 学校支援地域本部事業の概要と展開

(1) 学校支援地域本部の仕組み

まずは、文部科学省・学校支援地域活性化推進委員会が2008年7月に作成したリーフレットである『「みんなで支える学校 みんなで育てる子ども」－「学校支援地域本部事業」のスタートに当たって－』をよりどころにしながら、地域本部の概要をみてみたい。

図5-1にみられるように、地域本部は、基本的に「地域コーディネーター」、「学校支援ボランティア」、「地域教育協議会」で構成されている。ただし、学校によってはすでに学校支援ボランティアの仕組みが設けられている場合もあるだろう。その場合には、必ずしも変更する必要はなく、それを活用することも可能であり、学校や地域の状況に応じて様々な形態が考えられると、事業をスタートするにあたって柔軟な発想を示している。また、設置の単位も中学校区（標準：1 中学校、2 小学校）ごとに地域本部を設置すること

を原則としているが、学校ごとに設置することも可能であるとしている。



※上記は標準的な例であり、地域の実情に応じ実施内容等は異なる。

図 5 - 1 学校支援地域本部の概要

出典：文部科学省・学校支援地域活性化推進委員会『「みんなで支える学校 みんなで育てる子ども」ー「学校支援地域本部事業」のスタートに当たってー』2008年7月。

「地域コーディネーター」は、学校支援ボランティアが活動をすすめるにあたり、学校とボランティア、あるいはボランティア間の連絡調整などを行い、地域本部の実質的な運営を担うもので、地域本部の中核的な役割を果たすことが期待されている。これまで学校、とくに校長や教頭が行うことが多かった連絡調整の業務を地域から選ばれた地域コーディネーターが行うことで、学校の負担が軽減したり、教員の人事により変動していた地域との関係が安定することも想定される¹⁾。こうした地域コーディネーターは、地域の実情により、複数のコーディネーターやボランティアの代表で担うことも考えられる。彼らは、その業務内容から、子どもたちや学校の状況、ニーズをよく把握する必要があり、学校をよく理解者であるとともに、地域に精通していることも求められる。具体的には、退職した教職員や PTA 役員の経験者、自治会役員、民生委員などが考えられる。なお、国の事業費には、地域コーディネーターの謝金等の経費が含まれている。

「学校支援ボランティア」は、実際に学校支援活動を行う地域住民である。その活動は「学習支援」や「部活動支援」、「環境整備」、「子どもの安全確保」、「学校行事支援」など様々なものがあり、レベルもある程度の専門性が必要とされるものから、資格や経験等がなくてもできるものまで幅がある。いずれにせよ、ボランティア一人ひとりが学校の仕組みや教育方針等をよく理解したうえで、自らができることを、できるときにできる範囲ですることが望まれている。ちなみに、国の事業費にボランティアに対する謝金は含まれないが、ボランティア活動の保険や必要な消耗品等の経費は事業費の対象となっている。

「地域教育協議会」は、地域本部においてどのような支援を行っていくかといった方針などについて企画、立案を行う委員会である。その構成員は、学校や PTA、コーディネーターやボランティア代表をはじめ、公民館等の社会教育関係者、自治会や商工会議所といった地域の関係者などが考えられる。もちろん、具体的にはそれぞれの地域の実情をふまえて判断することになる。

(2) 学校支援地域本部事業の展開

このような仕組みを基本として、文部科学省は、2008 年度予算に 50 億 4,000 万円を計上し、全国 1,800 ヶ所（市町村数に相当）に地域本部のモデルを設置する地域本部事業を

スタートさせた。その2008年度は、全国において2,176本部が立ち上がり、小学校4,527校、中学校1,967校の計6,494校で地域本部の活動が展開された（表5-1）。この本部数

表5-1 地域本部設置数の推移

「学校・家庭・地域の連携による教育支援活動促進事業」※1 実施状況 (学校支援地域本部、放課後子供教室、家庭教育支援) (平成25年8月15日現在)		平成20年度	平成21年度	平成22年度	平成23年度	平成24年度	平成25年度
国庫補助額 (委託費)※2	3,774百万円 (2,404百万円)	4,411百万円 (2,166百万円)	4,631百万円 (2,358百万円)	5,166百万円 —	4,649百万円 —	4,870百万円 —	
学校支援地域本部 設置数	2,176本部	2,405本部	2,540本部	2,659本部	3,036本部	3,527本部	
放課後子供教室 実施数	7,736教室	8,610教室	9,197教室	9,733教室	10,098教室	10,376教室	
家庭教育支援 実施数	332市町村	194市町村	108市町村	315市町村	316市町村	399市町村	
実施市町村数	本部 667市町村 放課後 1,011市町村 家庭 332市町村	本部 1,004市町村 放課後 1,053市町村 家庭 194市町村	本部 1,005市町村 放課後 1,060市町村 家庭 108市町村	本部 570市町村 放課後 1,075市町村 家庭 315市町村	本部 576市町村 放課後 1,076市町村 家庭 316市町村	本部 619市町村 放課後 1,090市町村 家庭 399市町村	

※1 平成23年度より、学校支援地域本部、放課後子供教室、家庭教育支援等を総合的に推進する総合メニュー化。(22年度以前は個別メニューで実施。)
 ※2 学校支援地域本部については、平成20～22年度、家庭教育支援については、平成20～21年度は委託事業として実施。(21年度以降は補助事業も併せて実施。)
 ※3 平成24年・25年度は、岩手県、宮城県、福島県、仙台市等の被災自治体は被災事業「学びを通じた被災地の地域コミュニティ再生支援事業」で実施。

出典：文部科学省 (<http://manabi-mirai.mext.go.jp/headquarters/enforcement.html> : 2014年4月19日参照)

は、文部科学省が計画した 1,800 ヶ所を大きく上回るものとなり、この事業に対する関心の高さが示される結果となった²⁾。

好スタートを切った地域本部には、もちろん、その名称からして、学校支援を行うことで、「①学校教育活動の充実」を図ることに第一義的なねらいがあることは間違いない。しかし、それだけでなく、当初から地域本部の活動を通して「②地域住民の学習成果を生かす場の拡大」や「③地域の教育力の向上」もねらいとしてあげていたことの意味は大きい。文部科学省によるリーフレットの言葉を借りれば、地域本部は「それぞれの地域の教育機能を、地域住民の力をフルに活用しつつ、学校を中心に再構築しようとするもの」なのである。

こうした3つのねらいのもと、表5-1にみられるように、地域本部の設置数は順調に増加している。ただし、表の実施市町村数に目を向けると、2011年度には1,005から570へと実施市町村数が急減しているのがわかるだろう。これは、2008年～2010年度は、国が全額負担する委託事業であったものが、2100年度からは国、都道府県、市区町村がそれぞれ1/3ずつ負担する補助事業へと移行されたことに伴い、学校が実施したくても、都道府県または市町村で財政措置が講じられない場合は実施できなくなったことが影響していると考えられる³⁾。なお、2011年度からは、表5-1にあるように、「学校支援地域本部」、「放課後子供教室」、「家庭教育支援」等を総合的に推進するため、統合メニュー化された「学校・家庭・地域の連携による教育支援活動促進事業」の中で補助事業の一つとして地域本部の取り組みが継続されている。その後、地域本部数自体は減ることもなく、学校数とともに増加傾向にある。

このようにみると、順調にみえる地域本部の取り組みも、委託から補助へと切り替わった2011年度が大きなポイントであり、自治体がここをどのように乗り切り、事業を継続させたのかは興味深い研究課題となる。そこで、当時、われわれの研究グループでは、各都道府県・政令指定都市の教育委員会および学校支援地域本部事業の委託を受けていた国立大学法人に対して独自の「学校支援地域本部事業の継続状況に関するアンケート」を実施し、その結果をもとに、全国の自治体における新しい事業枠組みへの移行の状況に関して分析を行ってきた。それを振り返ってみておくことにしよう。

第2節 学校支援地域本部の継続状況～委託から補助への転換に注目して～

(1) 「学校支援地域本部事業の継続状況に関するアンケート」調査の概要

地域本部の継続状況についての調査期間は、2011年2月13日から4月4日であり、各都道府県・政令指定都市の教育委員会（56件）、および国立大学法人(3件)の地域本部事業担当者に回答してもらった。調査方法としては、調査票データを CD-RW に入れ郵送し、回収はメール送信するか CD-RW を郵送にて返送する方法をとった。質問項目・回答項目については、表5-2のとおりである。

表5-2 質問項目と回答事項

質問項目	回答項目
①学校支援地域本部事業を平成23年度継続するか	継続する・継続しない
②事業を継続する場合に使用する予定の予算	文部科学省の予算/県予算/市町村予算/その他NPOなどの予算
③各市町村の学校支援地域本部事業活動に対し評価活動を実施したか	実施した・実施しない
④実施した場合どのような評価活動であったか	自由記述
⑤文部科学省「学校・家庭・地域の連携協力推進事業」の予算を新規に使用する自治体	自由記述

調査を実施するにあたって問題となったのが、地域本部の設置状況に関する基礎資料が、当時、2010年度分だけ公表されていない点であった。そこで本調査では、まず2009年度のデータをもとに、2010年度も継続、あるいは廃止・新設置となった地域本部について実態状況を把握したうえで、それらが2011年度以降、どのように継続・廃止されるかについて調査を行った。調査票配布数59のうちの回答数は55、回収率は93.2%であり、この調査により2011年度の設置状況を把握できた全国の地域本部は、2,124ヶ所にのぼった。

(2) 調査結果

本調査の結果をもとに、2011年度の地域本部事業の継続状況（一部予定も含む）をまとめたものが図5-2である。廃止となる本部は279ヶ所で全体の13.1%であった。未定の3ヶ所を除くと、86.7%に相当する1,842ヶ所の本部は何らかの形で継続されることになっていた。

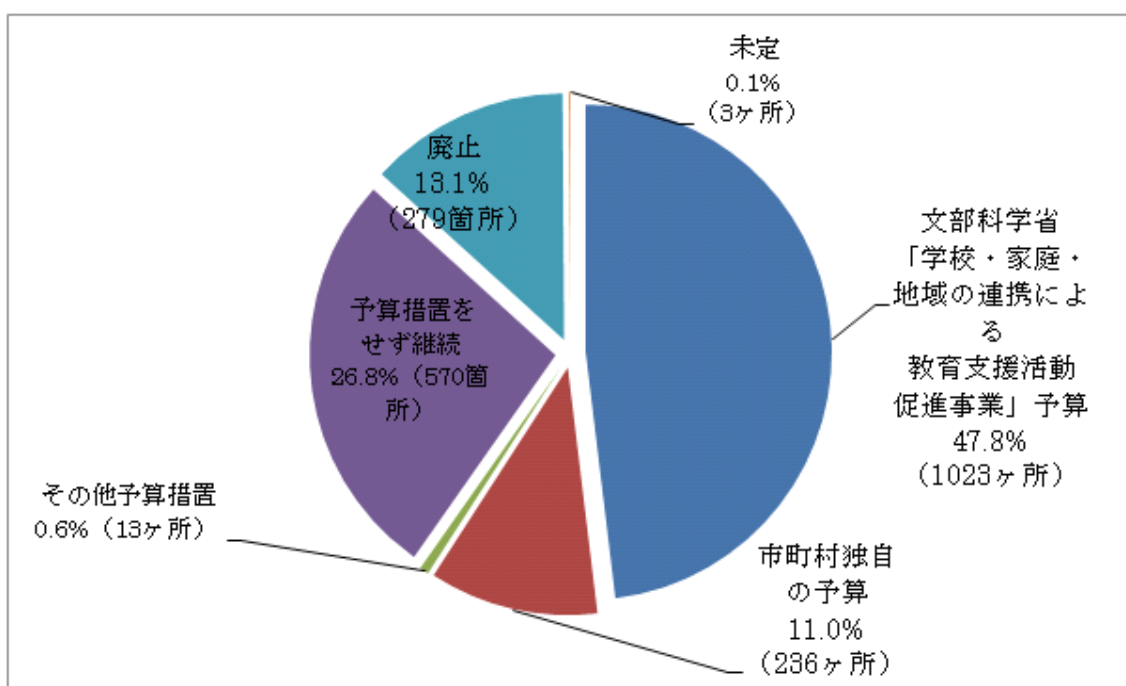


図5-2 2011年度における地域本部事業の継続状況

継続の内訳をみてみると、文部科学省による「学校・家庭・地域の連携による教育支援活動促進事業」予算を使って地域本部を継続するとした回答がもっとも多く、全体の47.8%（1,023ヶ所）となっていた。国による事業枠組みを使わない場合でも、これまでの事業を市町村・大学で独自に予算を措置して、継続しようとする事例も、11.0%（236ヶ所）みられた。「予算措置をせずに事業を継続」とする回答も26.8%（570ヶ所）あったが、こう回答した事例の約9割は、もともとこの地域本部事業が始まる以前から学校側がPTAなどに協力を求め、学校支援を行う組織をつくりあげていたため、今後も特別に予算がつかなくとも継続していけると回答していた。

注目しておきたいのは、「予算措置をせずに事業を継続」と回答した事例のうちの残り1割の苦心の様子であった。そこではPTAや公民館、コミュニティ・スクールといった既存の組織や枠組みと連携することで、予算をかけずに成果を継続させようと試行錯誤をしている様子が見受けられた。たとえば、3年間に参加した無償ボランティアの名簿を学校が管理し、今後はボランティアの必要な場合に学校関係者が直接彼らと連絡を取りあって、事業を継続する予定であるとの回答を寄せた自治体や、なかには、これまで有償で働いてもらっていたコーディネーターに、今後は無償ボランティアとして働いてもらえるように交渉し、切り替えてもらったという事例さえもあった。こうしたいわば「無理」ができる背景には、この3年間に積み上げた学校と地域との信頼関係が存在するからなのであろう。しかし、これまで予算をかけて実施していた活動を予算なしでやりくりしていこうとすれば、それに伴う新たな問題が生じ、その対応に苦慮したことは容易に想像できるだろう。このように、事業の枠組みが変化することにあたって生じる問題にどのように対応していたのかが、地域本部事業を継続するかどうかのポイントになっていたと考えられる。

それでは、地域本部が掲げる3つのねらいについてはどうであろうか。この3つのねらいが各学校・地域においてどのように位置づけられ、どのように定着しているかによって、学校・地域間関係をみることはできるはずだ。そこで、「学校支援地域本部事業の継続状況に関するアンケート」、ならびに地域本部事業の活動実態を調査した文部科学省の委託研究『「学校支援地域本部事業」実態調査研究⁴⁾』（2010年2月刊行）の結果から、3つのねらいの位置づけや定着度を分析することで、地域本部事業の運営体制の課題について検討を行ってみたい。

第3節 学校支援地域本部事業をめぐる課題

(1) 地域コーディネーターの役割

『「学校支援地域本部事業」実態調査研究』によると、地域本部事業の具体的な活動内容としては、「学習支援」が79.7%、「読み聞かせ・読書活動支援・図書室整備」66.8%、「部活動指導」34.2%、「校内環境整備」72.9%、「子どもの安全確保」69.7%、「学校行事等の

運営支援」64.3%、「その他」14.9%となっている⁵⁾。この「学習支援」の内実については「ゲストティーチャーとしての授業を実施」（学習支援を実施した学校の74.1%）、「授業における実験、実習、校外学習の補助」（63.5%）、「教員のアシスタント（TA）としての授業の補助」（58.1%）「課外（放課後及び土日等）での学習支援」（57.6%）、「ドリル等の採点補助44.6%」、「その他」（23.2%）である⁶⁾。こうした活動はいずれも学校教育の枠組みの中に位置づくもので、学校の日常的な活動の補助を地域のボランティアに求めた格好となっていることがわかる。このような状況をふまえれば、地域本部事業は、先述した3つのねらいのうちの学校支援という側面に傾斜しながら定着をみているといえるだろう。しかも、本研究における全国調査の結果からは、そうした偏りが今後も継続されようとしていることが予想される。そのため、学校側のニーズと地域側のニーズの調整が重要になってくるだろう。

こうしたニーズを調整する仕組みの重要性は、学社連携研究でも課題として認識されており、そこでは教師と社会教育職員、地域住民の役割分担や、活動に対する各々の意識のずれなどが事業の阻害要因として働いていることが明らかとなっている⁷⁾。それだけに、今回、学校と地域との間の連絡調整をはかる地域コーディネーターが、教師でも社会教育職員でもない地域住民の中から選ばれ、配置できる仕組みが整えられていた点は注目値する。

前述した文部科学省の委託研究の報告書には、地域コーディネーターがいかに重要な役割を果たしていたかが報告されている。たとえば、「本部事業立ち上げに特に重要なこと」（複数回答）として、「熱心な地域コーディネーターがいること」を選んだ学校は43.4%と全項目の中でもっとも割合が高く、教育委員会の48.4%もこの要因を重要だと選んでいる⁸⁾。また、「事業成功のために重視しており、実施できていること」（複数回答）として、「地域コーディネーターと学校との円滑なコミュニケーション」をあげた学校、教育委員会がともにもっとも多く、学校で47.7%、教育委員会で42.9%にのぼる⁹⁾。まさしく当初の計画通り、この地域コーディネーターは、地域本部事業の「成果を左右する重要な存在」としての機能を果たしていた様子をうかがい知ることができる。

しかしながら、当初の事業計画では、地域コーディネーターは学校や地域からのニーズ

を調査したり、実施に関する準備や連絡調整を行うのが主な役割とされている。本来、事業全体の方針や、活動の企画・運営を行うのは、地域住民や学校関係者が参加する「地域教育協議会」と呼ばれる組織が担うことになっており、そこでは、学校関係者と地域住民とが自分たちの学校に必要な学校支援をともに協議し、つくり上げていくことが期待されていた。しかし実際には、前述の報告書によると、地域コーディネーターのうち、学校のニーズを検討しあう場として、地域教育協議会が機能していると答えた者は、18.0%にすぎない¹⁰⁾。また、地域教育協議会が支援活動の相談や協議をする場として機能していると答えた地域コーディネーターも、11.1%と低い割合にとどまっている¹¹⁾。その他にも、地域教育協議会が定期的にかかれなために、学校側のニーズと地域側のニーズを理解しているのが地域コーディネーターだけとなり、両者のニーズをマッチングして活動を企画・立案することにより、ニーズをマッチングして活動を企画・立案を行うという地域教育協議会の機能を地域コーディネーターが担っている様子も明らかとなっている¹²⁾。

(2) 学校支援地域本部事業の運営組織

このように、学校と地域とをむすぶ組織的な取り組みがうまく機能してこなかった点に、地域本部事業をめぐる大きな課題を見出すことができるだろう。一般に、優秀で熱心な個人の存在は、事業の立ち上げ期には強みとして働く。しかし一方で、個人の働きに依存しすぎる組織の体質は、事業運営の継続性や安定性にとって弱点につながりやすい。だからこそ、多くの地域コーディネーターの八面六臂の活躍を賞賛するのではなく、その組織的な脆弱さに警鐘をならす必要があるだろう。

さらに、このことに関連してもうひとつの気がかりな問題がある。先述したとおり、事業を「予算措置をせずに継続する」との回答が、継続される地域本部数の約3割を占めていた点である。もちろんこれまで述べたように、様々な措置を講じて予算をかけずに地域コーディネーター制度を維持しようとしている事例もあるが、もっとも経費がかさむ人件費の割愛、つまり地域コーディネーターの廃止という選択をした自治体も考えられよう。地域のニーズを学校側に伝える機能を担いうる唯一の存在の地域コーディネーターが不在となれば、当然のことながら、学校のニーズは満たせても、地域ボランティアのニーズを

満たすような学校支援活動を実施することは困難になる。これでは「地域住民の学習成果を生かす場の拡大」や「地域の教育力の向上」といったねらいを達成することは難しくなり、その結果として、現在の学校支援活動の偏りにますます拍車がかかることは避けられないだろう。

さらに、地域本部事業の3つのねらいに照らして今後の事業の方向性を考えるならば、学校や地域、あるいは子どもから大人までの学習機会を包括的に捉える生涯学習の視点からの考察もかかせない。そこで第4節では、地域本部事業に取り組む教師や保護者、地域住民といった大人たちの組織を「学習する有機体」と見なし、そこに集う大人たち個人や集団の学びに焦点をあて、地域本部事業、ひいては学校・家庭・地域の連携協力をすすめるための今後の課題を導き出してみたい。その意味では、センゲ (Senge, P.) の「学習する組織」の概念が有効な枠組みを提供してくれるだろう。もともと、この「学習する組織」は、企業の経営学の概念であったが、近年、教育学、とくに生涯学習や成人教育の分野では「学習機会研究のニューフロンティアとして取りあげられ¹³⁾」、わが国でも応用されるようになってきている¹⁴⁾。

第4節 「学校・家庭・地域の連携協力」をすすめるための今後の課題

(1) 「学習する組織」の考え方

「学習する組織」論を体系化し、唱道するセンゲによれば、「学習する組織」とは「人々がたゆみなく能力を伸ばし、心から望む結果を実現しうる組織、革新的で発展的な思考パターンが育まれる組織、共通に向かって自由にはばたく組織、共同して学ぶ方法をたえず学びつづける組織¹⁵⁾」のことである。ただし、最後に「たえず学びつづける組織」とあるように、「学習する組織」は理想とする組織であって、完成された組織ではない。つまり、「学習する組織」に近づくことができるように追求することが重要なのであり、そのために不可欠な要素として、彼は「自己マスタリー (personal mastery)」、「メンタル・モデル (mental models) の克服」、「共有ビジョン (shared vision) の構築」、「チーム学習 (team learning)」、「システム思考 (systems thinking)」という5つのディシプリン (discipline) を

あげている。ここでいうディシプリンとは、「学習し取得すべき理論および技術の総体であり、実現されるべき課題」を意味している。言い換えれば、これらのディシプリンをもとに、思考し取り組み続けることで、地域本部を「学習する組織」に近づけることができるだろう。

(2) 「学習する組織」の考え方からみた学校支援地域本部

そこで、この5つのディシプリンを地域本部にあてはめて考えてみよう。まず、自己を「熟達 (mastery)」させる「自己マスタリー」とは、センゲの言葉を借りれば「自分にとって必要だと思うことを達成できるように自分を変革する」こと、平たくいうと向上心である。つまり、これは個人の成長と学習を強調したディシプリンであり、「組織は個人の学習を通してのみ学ぶ」と捉える「学習する組織」の土台でもある。地域本部事業にあてはめると、この事業に取り組む一人ひとりの大人の学びが、「学習する組織」をめざすうえでの基盤となることは理解できる。そして、この「自己マスタリー」に基づいて「共有ビジョン」を構築し、個人の学習を組織へと展開していくことが必要とされる。

しかし、事はそう簡単ではない。地域本部事業に取り組む大人たちは、成人であるがゆえに、学習の妨げとなる固定的で硬直した考え方である「メンタル・モデル」を様々に抱えているからである。とくに序章でみたように、ソーシャル・キャピタルの視点で見れば学校・家庭・地域の連携協力が子どもの学力保障や向上にも効果をあげるということを理解している教師は少ないだろうし、ましてや学校・家庭・地域の連携協力が自らの職能発達を支えるとは思ってもいないだろう。他方、保護者や地域住民も当事者意識が希薄であったり、地域本部の取り組みに参加したとしても、彼らの多くは子どものために学校支援を行っているという考え方に傾斜していた。だからこそ、学校・家庭・地域の連携協力を通じた大人と子どもや、大人同士とのかかわりの中で、自分たちの「メンタル・モデル」に気づき、「世代性」の視点でみると、地域連携の取り組みが、自身の学びや発達・成熟にもつながるということを認識していく必要がある。

そのためには、センゲがいうところの「チーム学習」が鍵を握ってくる¹⁶⁾。彼によれば、「行動を起こすのにお互いに必要とする人たち」による「チーム学習」は、個人の学習を

組織の学習へとつなげる要と位置づけられる。そのため、チームが学べなければ、組織は学ぶことができないとされる。さらに、「学習する組織」をすすめるうえで妨げになる「メンタル・モデル」は、暗黙の了解や前提となっているため、本人にはなかなか認識されにくい。まして学校という同じ職場にいる教師同士では、なおさら気づきにくいだろう。それゆえにこそ、教師や保護者、地域住民といった学校にかかわる多様な大人たちが、「チーム学習」による学びあいによって、それぞれが抱える「メンタル・モデル」を問い直していくことが求められる。この「チーム学習」において重要な役割を果たすのが、「対話（dialogue：ダイアログ）」である。

対話とは、「日常の経験や私たちが当然のことと受け止めている事柄について、皆で探究し続けること¹⁷⁾」である。その目的は「探究のための『器』もしくは『場』を確立することによって、新しい土台を築くことである。その中で参加者たちは、自分たちの経験の背景や、経験を生み出した『思考と感情のプロセス』をもっとよく知ることができるようになる¹⁸⁾」のである。つまり、対話は、個人・チーム・組織に内在する「メンタル・モデル」を明らかにするプロセスということになるだろう¹⁹⁾。さらに、この対話を通して「共有ビジョン」を構築していくことにもなる。すなわち、対話によって、個々人がもつビジョンを互いに理解することによって、共有化がおきると捉えられている。

(3) 「チーム学習」の場としての「連携推進母体」の重要性

このようにセンゲの「学習する組織」を手がかりに考えてみると、学校・家庭・地域の連携協力を推進するためには、対話によって、学校にかかわる大人たちの「メンタル・モデル」を克服し、「共有ビジョン」の構築を図る「チーム学習」の重要性がクローズアップされてくる。

地域本部事業において、この役割を果たすことが期待されるのは、地域教育協議会であろう。しかし、地域教育協議会があまり機能しておらず、地域コーディネーター等の個人の働きに依存しがちなため、事業運営の継続性や安定性に課題を抱える地域本部の姿は、すでに考察してきたとおりである。もちろん、学校・家庭・地域の連携協力を推進するためには、「チーム学習」としての地域教育協議会のあり方を再検討する必要があるのはい

うまでもない。だが、学校や地域に会議が乱立するなか、地域教育協議会が機能していないからといって新たに会議をつくっても屋上屋を重ねるだけであろう。

その意味では、山口県の地域ぐるみで子どもを育む「地域協育ネット」の仕組みは示唆に富んでいる²⁰。「地域協育ネット」は、幼児期から中学校卒業程度までの子どもたちの育ちや学びを地域ぐるみで見守り、支援することを意図した体制である。ここでは、「中学校区を一まとまりとした運営」、「コーディネーターによる調整」等に取り組んでいるが、とりわけ「連携をすすめる推進母体となる組織」の確保に重点を置いている点が注目される。すなわち、「連携推進母体」を中心にした組織づくりを重視し、それを地域のどの組織が担うのかについて明確にしたうえで、その特性をふまえた学校・家庭・地域の連携推進のあり方を検討しようとしている点で先進的といえるのである。

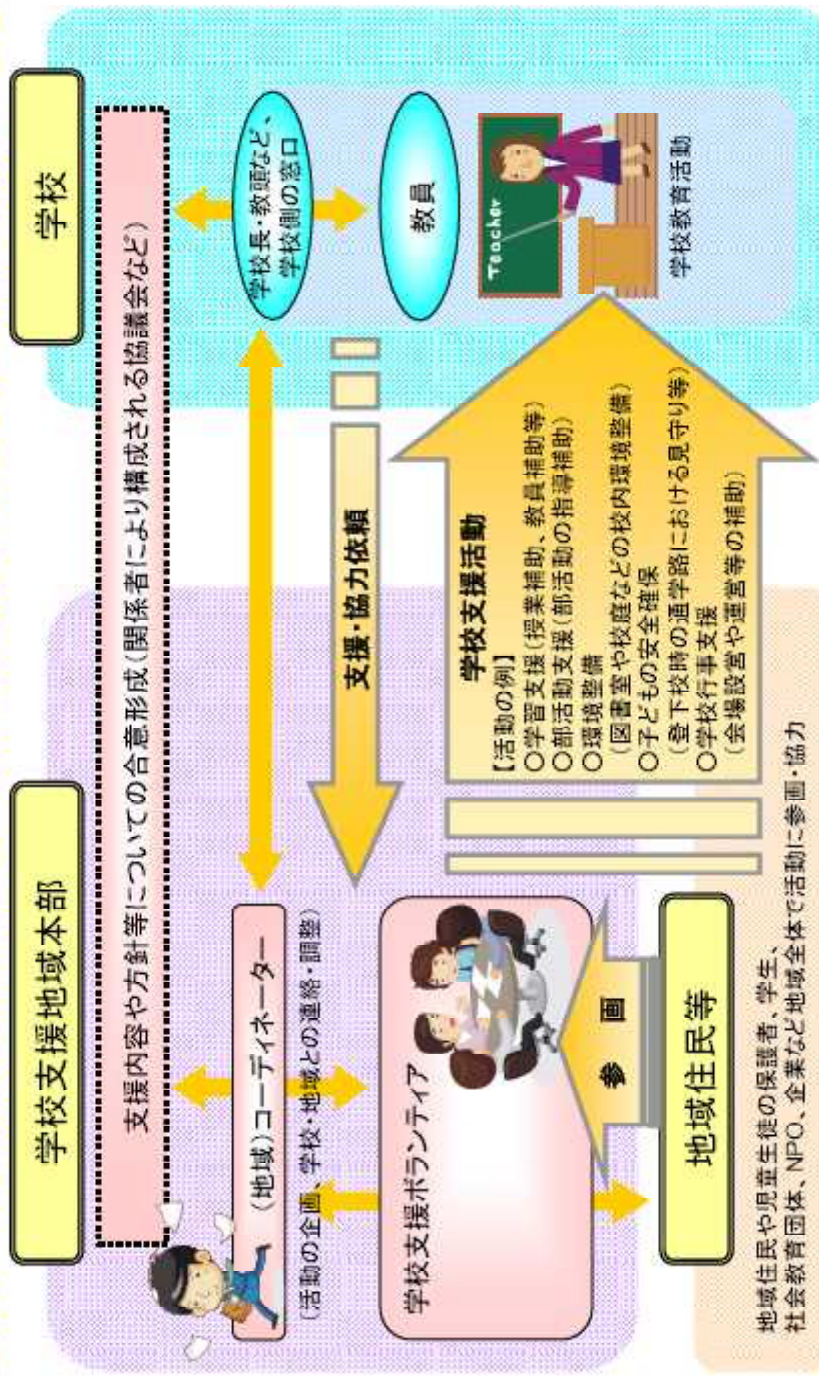
具体的には、県全体にある 25 の実践協力校区の活動を取りまとめ、その「連携推進母体」を、「A：学校運営協議会」、「B：公民館」、「C：地域教育協議会（学校支援地域本部）」、「D：その他の組織（たとえば、社会教育委員の会議や地域づくり協議会、PTA 連絡協議会など）」に分類している。つまり、学校・家庭・地域の連携協力をすすめるにあたっては、公民館や地域教育協議会などの既存の組織を推進母体として生かしながら運営しているのである。このように必ずしも、「連携推進母体」は同じである必要はない。それより、市町村の考え方や地域・学校の特性によって、既存の組織をうまく活用、組み合わせて、大人同士が協議できる場、すなわち「チーム学習」の場としての「連携推進母体」の確保が、連携をすすめるうえでの重要な課題と捉えている。そうした意味で、山口県の取り組みは、現実的で柔軟な仕組みとして評価してよいだろう。

それに関連して、地域本部が「学校・家庭・地域の連携による教育支援活動促進事業」の中の補助事業として実施されるようになってから、文部科学省によって最近、作成された図 5-3 の「学校支援地域本部 概略図」をみると、当初の図 5-1 とは違い、「地域教育協議会」にかわって、「支援内容や方針等についての合意形成（関係者による構成される協議会など）」と示されるようになってきている。たしかに、地域本部事業をスタートするにあたっての文部科学省による当時のリーフレットをみても、子どもの教育について話しあう組織がすでに地域や学校に設けられている場合には、その既存の組織を地域教育

学校支援地域本部

(学校・家庭・地域の連携による教育支援活動促進事業の中で実施)

地域住民等の参画により、学校の教育活動を支援する仕組み(本部)をつくり、様々な学校支援活動を実施



地域で学校を支援する仕組みづくりを促進し、子どもたちの学びを支援するだけでなく、地域住民の生涯学習・自己実現に資するとともに、活動を通じて地域のつながり・絆を強化し、地域の教育力の向上を図る

図 5 - 3 学校支援地域本部 概略図

出典：文部科学省 (http://manabi-mirai.mext.go.jp/assets/files/pdf_kanrensiryou/honbu_ponchi.pdf :

2014年4月23日参照)

協議会に置き換えることも可能であるとされている。しかも、先述した山口県の取り組みをふまえると、必ずしも地域教育協議会だけが「連携推進母体」とは限らない。しかし、たとえ既存の組織に置き換えられても、その組織が「チーム学習」の場としての「連携推進母体」の機能を十分に果たすという点が肝要であることには留意しなければならない。

(4)「大人と子どもの歯車モデル」の改善

最後に、これまでの検討によって、本研究の理念モデルである「世代性」の考えに基づいた「大人と子どもの歯車モデル」の改善を図るとともに、考察のまとめを行ってみたい。

まず、大人の歯車と子どもの歯車をかみ合わせ、学校・家庭・地域の連携協力をすすめていくには、学校にかかわる大人同士の歯車（教師の歯車と保護者・地域住民の歯車）をまわすモーター（発動機）としての「連携推進母体」が必要といえる。その改善を加えたのが、図5-4の「大人と子どもの歯車モデル ver.3」である。

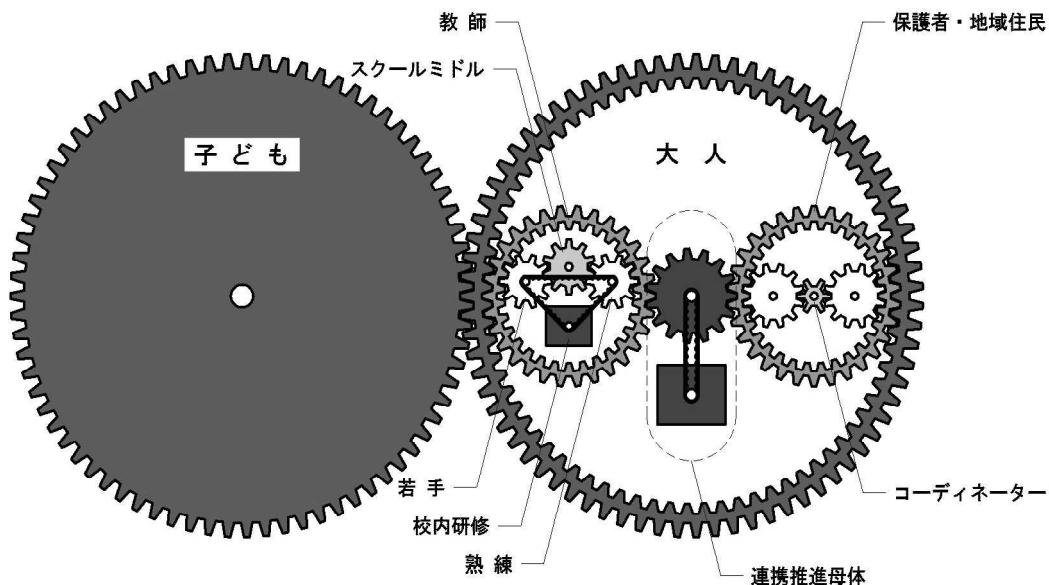


図5-4 大人と子どもの歯車モデル ver.3

連携をすすめるうえでの要と位置づけられた「連携推進母体」は、校区の課題を共有し、地域連携の取り組みを企画・立案するための大人同士の協議の場である（図5-4）。「学習する組織」の考えにしたがえば、そこは学校にかかわる多様な大人たちによる組織横断的な「チーム学習」の場としての機能が求められる。とりわけ、教師の職能発達の点からいうと、そこでの大人同士のかかわりあいや学びあいが、教師の「かかわりの中での発達」を支え、彼らの職能発達を促していくと考えられる。そのためには、まず教師が、学校にかかわる大人たちをチームの一員として、つまり「新しい同僚²¹⁾」として理解するように意識をかえていくことが大切である。だが、「多くの学校はそれらの人々をあいかわらず教師の補助者（サポーター）と考えている²²⁾」のが現状であろう。しかし、だからこそ、学校にかかわる多様な大人たちとの対話や地域連携の取り組みを通して、お互いの「メンタル・モデル」を問い直していく必要があるといえる。

次に、対話による「共有ビジョン」の構築が求められる。「共有ビジョン」とは将来のありたい姿をさすため、学校・家庭・地域の連携協力にひきつけられれば、地域で育みたい子ども像を共有することといえよう。そのためには、学校・家庭・地域がどのような役割を果たすべきかという対話を学校にかかわる大人たちの間で深めていくことが大事である。もちろん、学校にかかわる大人といっても、立場の違いから、それぞれの思いがあるため、意見が分かれたり、衝突することも多々あるだろう。しかし、教育や子どもの問題だからこそ、大人たちは意見の違いや対立を乗り越え、まとまることのできるのも事実である。

さらに、センゲによると、「〈共有ビジョン〉構築の中心には、組織の人々が自分たちに共通するストーリーを明確にしていくという、決して終わることのないひとつのプロセスが存在している²³⁾」という。彼の指摘にしたがえば、「共有ビジョン」の構築の際には内容そのものよりも、そのプロセスに意味があると捉えることができる²⁴⁾。そして、「決して終わることのない」という言葉は、学校・家庭・地域の連携協力についてもあてはまる。そのため、地域連携における共有ビジョンにおいても、「一度構築されればよいものではなく、組織をとおして自分たちはどうありたいのか、何をしたいのかということ」、学校にかかわる大人たちが「問い続けて、形作っていくもの」であろう²⁵⁾。

ただし、その際の「共有ビジョン」は、センゲが「学習する組織」で重視するところの

「システム思考」で考える必要があることも指摘しておきたい。「システム思考」のディプリンは、あらゆる物事・事象を部分としてではなく、全体として理解する考え方である。地域本部事業にひきつけていうと、その3つのねらいにみられるように、取り組みを通して、学校をよくすることは、地域をよくすることにもつながっていくと捉えられている。逆に、ソーシャル・キャピタルの観点からみると、地域をよくすることは学校をよくすることと関連している²⁶⁾。つまり、「システム思考」でみれば、学校づくりと地域づくりは相互に関係しあう一連のシステムとしてつながっているのである。このように考えると、地域本部に代表される学校・家庭・地域の連携協力を推進する取り組みの目的は、生涯学習の理念のもと、総体としての教育システムの再編に向けて教育を改善させることと捉えることができる。そして、この捉え方なら、立場が異なり、多様な「メンタル・モデル」をもった学校にかかわる大人たちの間でも「共有ビジョン」を構築することが可能になるのではないか。もちろん、ここでいう教育の改善には、学校教育だけではなく、“学校”と“地域（家庭）”の双方の改善を含んだものであり、地域連携をすすめることが、学校、さらには地域や家庭にとっても、そして子どもだけでなく大人にとっても大きな意味があることを「チーム学習」を通して共有し、深めていくことが大切である。

さらに、このように「システム思考」でみれば、学校づくりと地域づくりは相互に関係しあう一連のシステムとして捉えることができるからこそ、双方をつなげる「連携推進母体」が、学校・家庭・地域の連携協力をすすめるうえで、重要な鍵を握っていると考えられることもできるだろう。

注

- 1) 出口寿久「学校と地域のこれからの協働の在り方についての実践研究～学校支援ボランティア活動と地域づくり～」『和歌山大学地域連携・生涯学習センター紀要・年報』第12号、2013年、p.8。
- 2) 同上、p.14。
- 3) 同上、p.14。

- 4) 文部科学省委託調査『「学校支援地域本部事業」実態調査研究報告書』株式会社三菱総合研究所、2010年。
- 5) 同上、p.15。
- 6) 同上、p.16。
- 7) 鈴木眞理「学社連携・融合の展開とその課題」鈴木眞理・佐々木英和編『社会と学校』（シリーズ 生涯学習社会における社会教育2）学文社、2003年、pp.220-221。
- 8) 前掲（4）、p.24、p.43。
- 9) 同上、p.25、p.44。
- 10) 同上、p.30。
- 11) 同上、p.34。
- 12) 同上、pp.30-34。
- 13) 葛原生子「エンパワーメントの視座からみた女性の学習活動に関する研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要（第一部学習開発関連領域）』50号、2002年、p.66。
- 14) たとえば、同上論文で葛原は女性のエンパワーメントの文脈における生涯学習において個人ではなく共同で行動することの重要性を指摘しているが、その理論的基礎にセンゲの「学習する組織」論を援用している。
- 15) P. M. センゲ（守部信之他訳）『最強組織の法則—新時代のチームワークとは何か』（*The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, 1990）徳間書店、1995年、pp.9-10。
- 16) 同上、pp.257-284。
- 17) P. M. センゲ他（柴田昌治他監訳）『フィールドブック 学習する組織「5つの能力」』（*The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, Crown Business, 1994）日本経済新聞社、2003年、p.320。
- 18) 同上、p.320。
- 19) 中村香『学習する組織とは何か—ピーター・センゲの学習論』鳳書房、2009年、p.134。
- 20) 山口県の取り組みについては、『平成23年度地域ぐるみで子どもを育む仕組みづくり実践事例集』山口県教育委員会、2012年3月を参照のこと。

- 21) 紅林伸幸「協働の同僚性としての《チーム》－学校臨床社会学から－」『教育学研究』74
(2)、2007年、pp.174-188。
- 22) 同上、p.186。
- 23) 前掲(17)、p.261。
- 24) 前掲(19)、p.136。
- 25) 同上、p.136。
- 26) R. D. パットナム(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』(*Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon & Schuster, 2000) 柏書房、2006年や、金子郁容『日本で「一番いい」学校－地域連携のイノベーション』岩波書店、2008年など。

第6章 「学校・家庭・地域の連携協力」を推進する組織づくり

本章では、ここまでの検討で浮かび上がってきた、「連携推進母体」を中心とした学校・家庭・地域の連携協力をすすめる組織づくりの課題に焦点をしぼり、有効な研究枠組みといえる「学習する組織」論をもう一度手がかりにして、学校・家庭・地域の連携協力を推進する組織づくりのあり方について、実践事例の分析もふまえて考察していくことにする。

第1節 「学校・家庭・地域の連携協力」を推進する組織づくりの重要性

学校・家庭・地域の連携協力を推進する組織づくりのあり方は、これからの教育改革を構想するうえで欠かすことができない課題だということができるだろう。とくに、教職員、保護者・地域住民等といった学校にかかわる大人たちによる横断的な組織の運営や、そこで活躍する大人たちの力量、その育成のあり方などは、すべての教育的営みの傘概念である生涯学習分野が、率先して取り組むべき重要な研究課題である。

多様な大人たちの学びやその組織づくりについては、センゲ (Senge, P.) の「学習する組織 (learning organization)」論が大いに参考になるだろう。「学習する組織」論を体系化し、唱道するセンゲによれば、「学習する組織」とは、「人々がたゆみなく能力を伸ばし、心から望む結果を実現しうる組織、革新的で発展的な思考パターンが育まれる組織、共通の目標に向かって自由にはばたく組織、共同して学ぶ方法をたえず学びつづける組織¹⁾」のことである。そのために不可欠な要素として、彼は「自己マスタリー (personal mastery)」、「メンタル・モデル (mental models) の克服」、「共有ビジョン (shared vision) の構築」、「チーム学習 (team learning)」、「システム思考 (systems thinking)」という5つのディシプリン (discipline) をあげ、これらのディシプリンをもとに、思考し取り組み続ける学習の組織づくりを提案した。一般に「組織」といえば、意思決定を効率的に行う管理型の組織を想起しやすいが、この「学習する組織」は問題を発見し、その課題解決にむけた方策を学びあうチームのことをさすという意味で、組織論の新たな機軸をもたらしたといっ

よいだろう。企業内の事業見直しや新製品の企画といった改革のためのプロジェクトに、「学習する組織」の概念を応用し、内実を検証することで、チームですすめる大人の学習のメカニズムやそれに必要な学習力などについても研究がなされた。

こうした知見は、今や企業だけでなく、公共機関、NPO、病院と介護施設といった医療・福祉機関の運営改善にも応用され始めており²⁾、その一つに学校も含まれている。センゲ自身、企業の組織改革だけでなく教育改革にもその研究関心を向けており、2000年にはその構想とフィールドワークをとりまとめた *Schools That Learn*³⁾ を上梓している。彼の理論の影響はわが国でも大きく、一連の取り組みは、前掲した著書名の邦訳にちなんで「学習する学校」論とも呼ばれ、研究がすすめられている。

そこで本章は、学校・家庭・地域の連携を推進する組織、すなわち、学校にかかわる大人たちの「学習する組織」をどのように設定し、そこに集う大人たちの学びをいかに支援していくかという問題意識のもと、センゲの「学習する組織」論をふまえながら、そうした組織づくりのあり方について考察していくことを目的としている。

第2節 学校改善における「学習する組織」論の動向

まずはセンゲの「学習する組織」論が、学校改善に活用されている研究動向について整理しておきたい。これらの学校を舞台にした「学習する組織」に関する先行研究を概観すると、大きく2つの流れに分類できる。

その一つは、学校経営や学校管理職のリーダーシップを考察するうえで「学習する組織」論を用いているものである。いわば、企業経営を学校経営に、企業経営者を校長に読み替え、学校運営のあり方や校内研修、学校評価の枠組みなどの見直しによって、学校改善や授業改善、あるいは校務の効率化を試みようとするものである。

センゲによれば、「学習する組織」が注目される契機となった *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization* が発表された1990年の数年後には、すでに教育機関での先駆的な試みが開始されていたという⁴⁾。それらの典型的な研究が、いわゆる「教育困難校」の学校評価とその改善に向け、組織論

のアプローチから学校経営を捉え直そうとした実践である。ヒト、モノ、カネ、情報といった学校が有する資源をいかに結びつけながら有効に活用するか、あるいは、組織のリーダーである学校管理職と教師との信念や価値観をいかに共有化していくかといった視点から考察がなされている⁵⁾。しかしながら、なかには先述の5つのディスプリンを授業改善、学校経営診断のための道具として安易に流用したものも少なからずみられる。また、本来センゲがねらいとした組織の構成員による学習の実態に着目せず、改善された教材や教育活動の内容、あるいはその改善によって児童・生徒の学習意欲や学力がどれほど向上したかといったアウトカムに偏って分析を行うケースもあり、センゲの理論の応用研究として疑問視されているものも多く含まれている⁶⁾。

初期にみられたこうした「学習する組織」の応用研究の問題点を克服しようとする取り組みが、1990年代末頃から精力的に行われ始める。その主導的な立場を担ったのがホード（Hord,S.M.）である⁷⁾。彼女が中心となって Southwest Educational Development Laboratory ですすめた「専門職の学習共同体（professional learning communities）」のプロジェクトは、教師の校内研修での授業改善や教材研究をめぐる学習を主な分析対象としながら、教師集団が専門職としての学習共同体へと成長していく学びや、その組織づくりに関する分析を行っている。これが2つ目の応用研究の潮流である。

彼女の研究の視点は、学校を改善する組織をより広範囲で捉え、異なる立場の大人たちによる学校改善のメカニズムを解明しようとした点で注目される。ホードらの研究以降、教育実習生やそこに学生を送り込む教員養成系大学の教授陣なども含めた「学習する組織」が構想され、教師としての専門的力量的向上を支えあう組織に、学校の外の人々を巻き込む契機をつくり出すことになった。

そもそも学校という組織は教師という専門職集団を中心に構成されている。そうした組織では、大学の有する「専門性」は大きな刺激となり、組織内での学習をよりいっそう深めることとなる。しかも、教職志望者への実践力の育成という社会的な使命を負って教員養成を行う大学にとっても、学校の教育実践にかかわって教師とともに学びをすすめるという意味では win-win の関係が構築できる。学校改善という社会的な課題にむけ、学校と大学とがともに教育実践理論の確立を成し遂げるという意味において、大きな貢献を残

したといってよいだろう。この教師の専門的力量的形成や向上をねらいとした「学習する組織」論に関する研究が、校内研修や教育行政による教員研修制度、大学の教員養成制度のあり方に与えるインパクトは大きく、日本でも研究が行われはじめている⁸⁾。

ただし一方で、こうした研究アプローチは、教育にかかわる専門職の間でのみ共有化できる「専門性」を基盤にしており、学校組織を内部から「学習する組織」に変革していくことには適しているが、「専門性」を共有できない人々、つまり教師をはじめとする教育関係者ではない地域住民や保護者といった人びとが、この「学習する組織」には加われないという限界をもつ。教育基本法第13条⁹⁾をもち出すまでもなく、現在の学校では学校外部からの学校改善の視点をいかに取り込むかが問われており、こうした活動をいかに地域社会に浸透させていくかが教育的課題となっている。

また、そもそもセンゲが企業というフィールドに加え、学校や教育に関心を寄せるようになったのも、学校が学校の外的世界や組織と隔絶された状態であることに危機感を抱いたためである。センゲは、地域社会全体のネットワークを再構築していく核に学校を位置づけ、児童・生徒の学習や、教師による授業のあり方の再検討を皮切りに、そうした教育的営みを支える学校や地域社会のあり方、あるいは教師と保護者と地域住民との人間同士のつながり方などを問い直すことを構想している。こうした授業・学校の改善が社会全体の改善へとリンクする組織をつくる理論として、「学習する組織」論を応用しようと考えたのである。センゲのこうした「社会関係網の中での教育の再統合¹⁰⁾」をめざす「学習する組織」論は、学校という組織の改善のために限定的に捉えるべきものではなく、学校・家庭・地域といった立場の異なる大人たちが、社会全体の課題の一つである学校改善を推進する組織やその組織づくりを考えようとするものである。すなわち、わが国でいえば、地域本部や放課後子ども教室といった地域社会と連携した教育事業を支える組織づくりを考えていくうえで、有益な示唆を与えてくれる可能性をもっている理論だといえるだろう。

第3節 学校をめぐる「内」と「外」とを結ぶ組織の必要性

(1) 「システム思考」に基いた学校をめぐるフィードバック・ループ

教室での授業や学校教育の改善が社会全体の改善へとリンクする流れを、具体的にイメージしやすいようにセンゲ自身が図式化したものが、「学校教育をめぐるフィードバック・ループ（因果ループ）」（図6-1）である。

この「フィードバック・ループ」という考え方は、5つのディシプリンのうちのひとつ「システム思考」の考えに基づく。「システム思考」とは、「視点を自由に変えることを通して、様々なレベルで物事のつながりと全体像を見るものの見方¹¹⁾」と一般的に定義される。たとえば、一つの結果が生じた因果関係を考えようとした場合、時間や場を限定し、大きな影響を直接的に与えた要因だけに着眼して原因を理解しようとしがちである。しかし「システム思考」では、その結果にかかわっている小さな要素をできるだけ拾い出し、その要素と結果の関係性を俯瞰的に眺めることを通じ、本質的な原因を理解しようとする。また、こうした小さな要素は、一回一回の与える影響は弱く見落としやすいが、長い時間、さまざまな場面で、繰り返し、しかも相互に影響を受け合いながらループ（円環）のようにつながっていることも多い。こうした常に関係性が変化する断続的な影響関係に着眼し、原因と結果の関係性を捉えようするアプローチを、センゲは「フィードバック・ループ」と呼んでいる。

教室で行われる授業の結果に影響を与えている原因を、原因と結果の関係を直線的に捉えるやり方で考えるならば、授業を行う教師とそれを受ける生徒、さらに教室環境や教科書といったものだけがあげられることになる。しかし、図6-1のように「フィードバック・ループ」で授業を捉えると、まず「教室」「学校（または地方の教育行政区）」「コミュニティ」「世界全体」という4つの異なるレベルの営みがお互い影響し合う関係性が浮かびあがってくる。さらにそこには、教師、生徒だけでなく、保護者や学校管理者、教師仲間や生徒の友達、近親者といった様々な人間どうしの影響関係や、教育委員会や地域の公共機関、保護者の勤務する企業、メディア、政府といったいくつもの社会的な組織、機

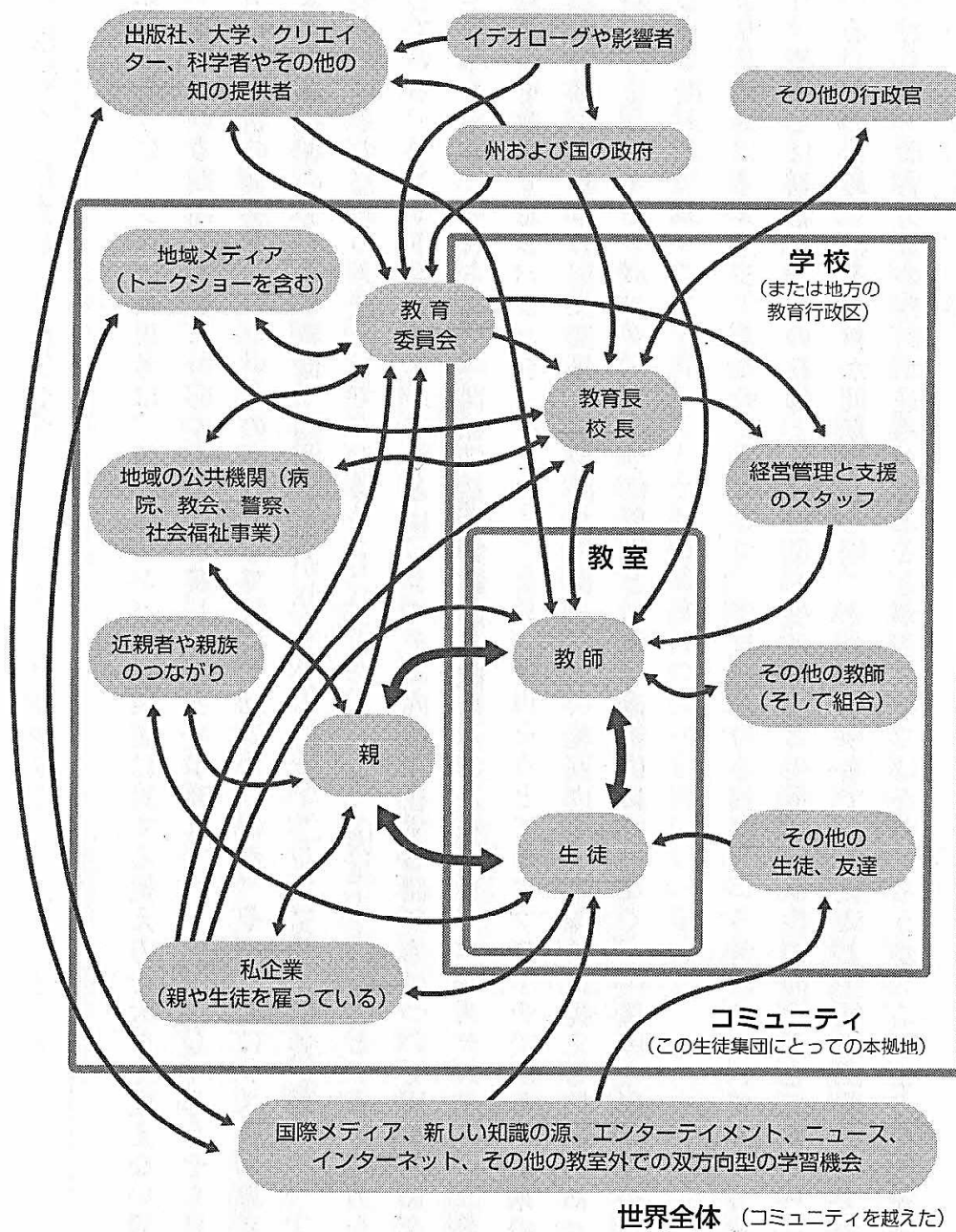


図6-1 学校をめぐるフィードバック・ループ

出典：照屋翔太『『深さ』と『広がり』で問題をとらえる『システム思考』』浜田博文編『学校を変える新しいカー教師のエンパワーメントとスクールリーダーシップ』小学館、2012年、p.222より転載（センゲの原因は、Senge, P. M. et al., *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, 2000, p.17）。

関、主体との循環しあう関係性があることにも着目しなければならない。このような「システム思考」に基づいて学校改善に取り組むモデルを考えると、学校をめぐる「内」（教師や生徒、学校組織など）だけに注目するのではなく、「外」に位置する地域住民、保護者、地域の組織や機関と「内」との相互関係を的確に把握する仕組みや、そのための組織をいかに確立させていくか、その手法の開発がきわめて喫緊の課題であることに気づかされる。

こうした学校をめぐる「内」と「外」とを結ぶ組織をだれがどのようにつくり上げるかを意識した実践としては、山口県教育委員会がすすめる「地域協育ネット」の取り組みが上げられる¹²⁾。山口県の取り組みについては前章でもとりあげたが、概要をもう一度おさえておこう。この事業は、子どもをめぐる様々な教育的課題に学校・家庭・地域が連携をして取り組むものであるが、こうした理念を掲げたネットワークを立ち上げる事例は全国的にみてそれほど珍しいとはいえない。しかし、「連携推進母体」を中心にした組織づくりを重視し、それを地域社会のどの組織が担うのかについて明確にしたうえ、その特性をふまえた学校・家庭・地域の連携事業の推進のあり方を検討しようとしている点で、先進的といえるだろう。県全体にある 25 の実践協力校区の活動をとりとまとめ、その「連携推進母体」を、「A：学校運営協議会」、「B：公民館」、「C：地域教育協議会（学校支援地域本部）」、「D：その他の組織（例としては社会教育委員の会議や地域づくり協議会、PTA 連絡協議会など）」の 4 つに分類し、その推進する組織づくりについて検討がなされはじめている。この「地域協育ネット」は、先に示したセンゲの「フィードバック・ループ」のように直接的に学校には関与しない社会的要因までを含む広範囲なネットワークではないものの、県全域の学校の「外」に位置する多様な地域の組織と学校との相互作用を視野におさめているという点で先駆的事例だといえよう。

また、前章では「学習する組織」論に依拠しながら、学校を取りまく「内」と「外」の循環する相互関係を促進する地域社会の組織について考察してきた。そこで、教師や保護者、地域住民といった学校にかかわる大人たちによる「チーム学習」の場としての「連携推進母体」に注目し、地域本部事業においては「地域教育協議会」がその役割を果たしていく必要があることを指摘した。

しかし実際には、「地域教育協議会」や地域コーディネーターの校内組織上の位置づけや機能が曖昧であるために、学校支援活動の企画・立案を行う役割を「地域教育協議会」が果たしておらず、学校を含めた地域全体の教育力を向上させる学びの場としては機能していないことや、地域コーディネーターと一部の教師のみが事業運営にかかわるのみで、学校全体の活動として取り組めていないなど、学校を取りまく「内」と「外」を結ぶ体制づくりがうまくすすんでいない問題が明らかとなった。

さらにセンゲによると、「自分たちが本当に望んでいるものに一步一步近づいていく能力を自分たちの力で高めていける集団¹³⁾」を「学習する組織」と捉えている。彼の考えにしたがえば、学校支援という地域（外側）から学校（内側）へのベクトルだけでなく、自分たちの内側から外側への変革を伴わなければ、「学習する組織」に近づくことは難しいだろう。すなわち、教師と保護者・地域住民たちが学校改善という共有のねらいのもとでの「学習する組織」を志向するためには、そのなかの相互的な影響のループが強く循環しあう環境を整えていく必要がある。そのためには、やはり地域＝「外」から学校＝「内」への学校改善のためのベクトルを強めるだけでは限界があり、それと同時に「内」から「外」への学校改善のベクトルを強めていく方策が、積極的に講じられていく必要があるだろう。

(2) コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）の概要と展開

その意味では、学校運営協議会制度、つまりコミュニティ・スクールが注目される。そこで、文部科学省のウェブサイトや資料をもとに、その概要と展開を確認しておきたい。

学校運営協議会とは、保護者や地域住民等が一定の権限と責任をもって、地域の公立学校の運営に参画する合議制の組織である。この学校運営協議会を設置した学校を、法令上の呼称ではないが、「コミュニティ・スクール」と便宜的に呼んでいる。なお、コミュニティ・スクールと聞くと、20世紀初頭のアメリカでオルセン（Olsen, E. G.）らが提唱したものを想起してしまう。もちろん、わが国で法制化されたコミュニティ・スクールとの理念の重なりも確認できるが、具体的制度としては基本的に別物と考えられる¹⁴⁾。

学校運営協議会は、2004年に改正された「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」に基づいて導入され、設置がすすめられている。この法律には次のようなことが定められ

ている（表 6－1）。

表 6－1 学校運営協議会に関して法律で定められていること

- ①教育委員会は、学校を指定して、学校の運営に関して協議する機関として、学校運営協議会を置くことができる。
- ②学校運営協議会の委員は、保護者や地域住民等の中から、教育委員会が任命する。
- ③指定された学校の校長は、教育課程の編成などについての学校運営の基本的な方針を作成し、学校運営協議会の承認を得なければならない。
- ④学校運営協議会は、学校の運営について、教育委員会や校長に対して、意見を述べるることができる。
- ⑤学校運営協議会は、学校の教職員の採用などについて、任命権を持つ教育委員会に意見を述べるることができる。
- ⑥学校の運営に大きな問題が生じている場合には、教育委員会は指定を取り消さなければならない。
- ⑦学校の指定の手続きなど、学校運営協議会の運営に関して必要なことがらは、教育委員会が規則で定める。

これをみると、学校運営協議会の主な役割は、「①校長の作成する学校運営の基本方針を承認する」、「②学校運営に関する意見を教育委員会又は校長に述べる」、「③教職員の任用に関して教育委員会に意見が述べられる」の3つであるといえよう。こうした役割のもと、保護者や地域住民等の意見を学校運営に反映させることができる仕組みが整えられている。それをイメージしたのが、図 6－2 の「コミュニティ・スクールのイメージ」である。

次に、その指定状況を、文部科学省がまとめた「コミュニティ・スクール パンフレット」（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/school/detail/1311425.htm）でみると、

コミュニティ・スクールのイメージ



図 6 - 2 コミュニティ・スクールのイメージ

出典：文部科学省（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/：2014年4月26日参照）

スタート時点である 2005 年の 17 校から、2013 年 4 月 1 日現在で 1,570 校（そのうち、幼稚園 62 園、小学校 1,028 校、中学校 463 校、高等学校 9 校、特別支援学校 8 校）と増加傾向にある。また、その範囲は、42 都道府県、153 市町村（そのうち、村 6、町 46、市 94、特別区 7）にわたる。さらに同省では、2016 年度までにコミュニティ・スクールの数を全国の公立小中学校の 1 割に相当する 3,000 校に拡大することを目標に掲げ、推進している。

ただし、2012 年度において地域本部事業に取り組んでいる小学校 5,332 校や中学校 2,364 校に比べてると、この 2013 年におけるコミュニティ・スクール指定校の 1,570 校という数字は少ないと思われるかもしれない。それは、コミュニティ・スクールという、ドラステックな制度の導入については慎重論も根強いからであろう。つまり、法律によって学校運営協議会に与えられている「校長を含む教員の採用について任命権者に意見を言うことができる」という一歩踏み込んだ権限が“諸刃の剣”となり、コミュニティ・スクールの進展を妨げていると考えられる。

しかし、学校運営に関する承認や人事についての意見具申など、見方によっては強力な権限をコミュニティ・スクールがもっているからこそ、学校運営協議会は「本気で教育を

審議・決定できる組織¹⁵⁾」になれるともいえるだろう。もう少しいうと、学校運営協議会なら、学校の「外」から「内」だけでなく、「学習する学校」になるために必要な「内」から「外」への学校改善のベクトルを強め、閉鎖的なりがちな学校に対して「内側からカーテンを開かせる」ことが可能になると考えられる¹⁶⁾。

このようにみると、学校をめぐる「内」と「外」とを結び、学校にかかわる大人たちによる「連携推進母体」として、学校運営協議会の有効性が浮かび上がってくる。そこで、学校運営協議会を「チーム学習」の場としての「連携推進母体」として位置づけ、取り組みをすすめている事例を次節において検討してみたい。

第4節 「学校・家庭・地域の連携協力」を推進する大人同士の「学習する組織」の構築

(1) 山口県光市立浅江中学校の取り組み

「連携推進母体」を学校にかかわる大人同士の「学習する組織」にまで高めるといふ点では、山口県光市立浅江中学校の取り組みが参考になるだろう¹⁷⁾。1公民館、1小学校、1中学校から成る浅江地区は、小中連携や学社連携が比較的スムーズに行われ、教育にも熱心な地域とされる。そうした地域特性のもと、浅江中学校（2012年度の学校要覧によると、学級数：13学級、全生徒数：331名）は、2009年度から2年間、文部科学省より「コミュニティ・スクール推進事業調査研究校」の指定を受けたことをきっかけに取り組みをスタートさせ、2011年度からは光市の指定を受け、本格的に事業を推進してきている。そのため、この取り組みは、先の山口県における「地域協育ネット」の分類でいうと、Aの「学校運営協議会」を「連携推進母体」とするタイプと位置づけられるだろう。

この「学校運営協議会」を推進母体にした、コミュニティ・スクールによる取り組みは、浅江地域が古くから「あさなえ」と呼ばれることから、「あさなえネット」という名称のもとすすめられている。「あさなえネット（浅江中学校コミュニティ・スクール）」の実施体制は、図6-3にみられるように、「学校運営協議会（構成員：有識者1・地域代表6・保護者代表2・教職員2の11名で年4回）」、「企画推進委

事業実施体制図

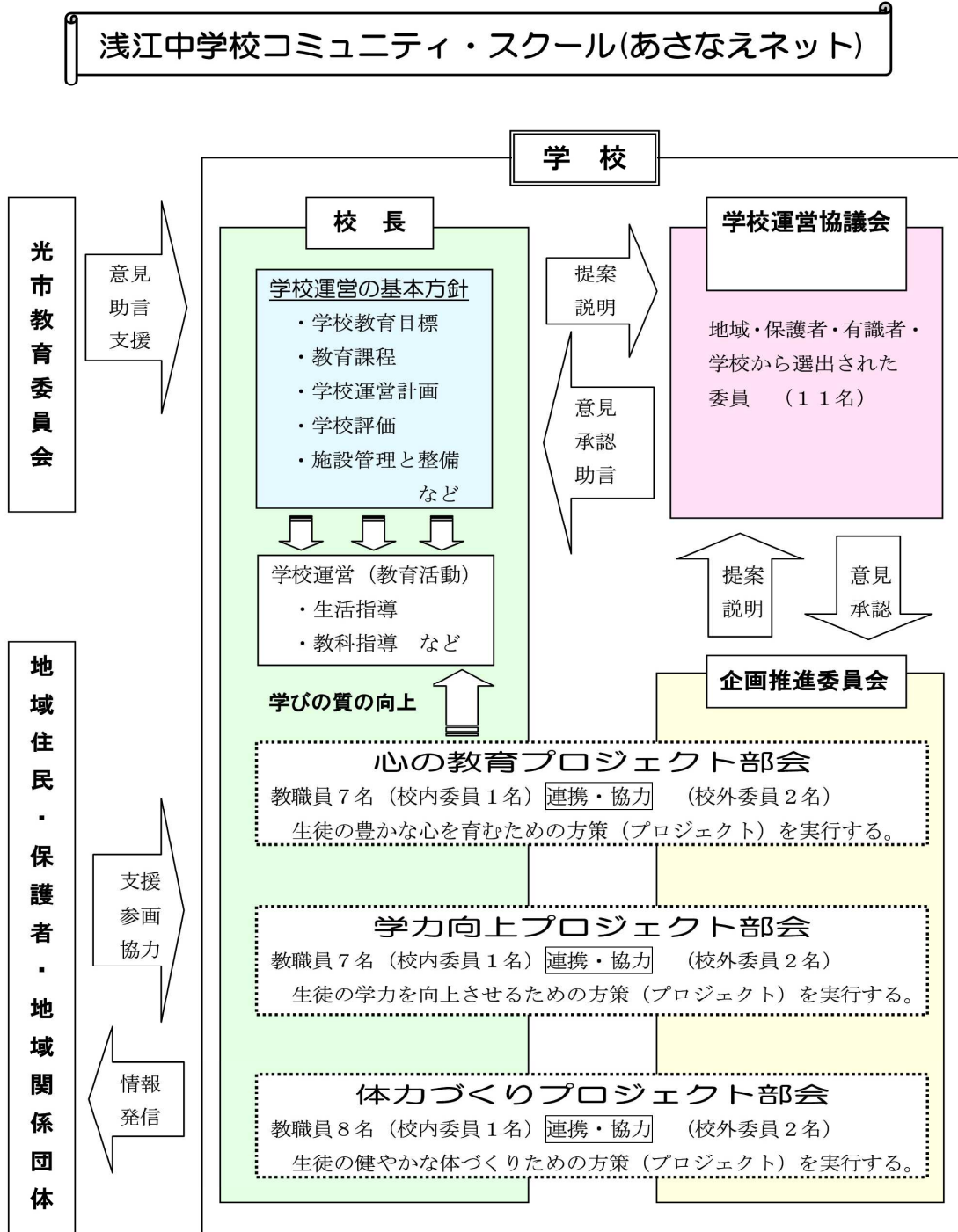


図 6 - 3 事業実施体制図

出典：「浅江中学校コミュニティ・スクール『あさなえネット』について」光市立浅江中学校資料、2012年。

員会（年４回）」、「プロジェクト部会（各部会の必要に応じ、随時開催され、３部会の全体会も年２回）」の３層から成る組織で構成されている。

「学校運営協議会」と聞けば、トップダウンのイメージをもたれるかもしれないが、「あさなえネット」では、「企画推進委員会」が３つの「プロジェクト部会（心の教育部会、学力向上部会、体力づくり部会）」からあがってきた具体的な企画案を練って調整し、「学校運営協議会」に提案するという、ボトムアップの構造になっている。こうした「学校運営協議会」や「企画推進委員会」、「プロジェクト部会」の開催は、コーディネーターとして教職員１名（生徒指導主任）と地域代表１名の２名が配置され、調整を行っている。

「学校運営協議会」と「プロジェクト部会」をつなぐ重要な役割を果たす「企画推進委員会」は、「教頭、校内委員（教務主任、生徒指導主任、研修主任）、浅江小学校代表（教頭）及び校外委員（元・現 PTA 役員、元中学校長、おやじの会会長など）６名程度」の合計 12 名程度で構成され、校外委員が半数を占めているところが特徴である。この委員会が統括することになる「プロジェクト部会」は、学校の当面する課題に対応するために、「心の教育」、「学力向上」、「体力づくり」の３部会から構成され、具体的な事業等を企画立案、実践する。各「プロジェクト部会」は、浅江中学校の教師と校外企画推進委員で構成され、各部会の部長・副部長は、企画推進委員会にも所属している校外委員が兼務している。さらに、この「プロジェクト部会」は、学校の校務分掌や校内研修の組織と連動しており、各部会で案を検討することで、全教職員が「あさなえネット」にかかわることになっている（図 6-4）。

(2) 「学校・家庭・地域の連携協力」をすすめる組織づくりへの示唆

ここが学校・家庭・地域の連携協力をすすめる組織づくりを考えるうえで、示唆深い点である。コミュニティ・スクールは、学校そのものの改善を内側からだけではなく、地域との連携という外側からの改善も伴いながらすすめていくものであろう。しかも、そこには学校を内と外の両側から改善することで、学校だけでなく地域（家庭）もよくしていくことが期待されている。その意味で「学校運営協議会」

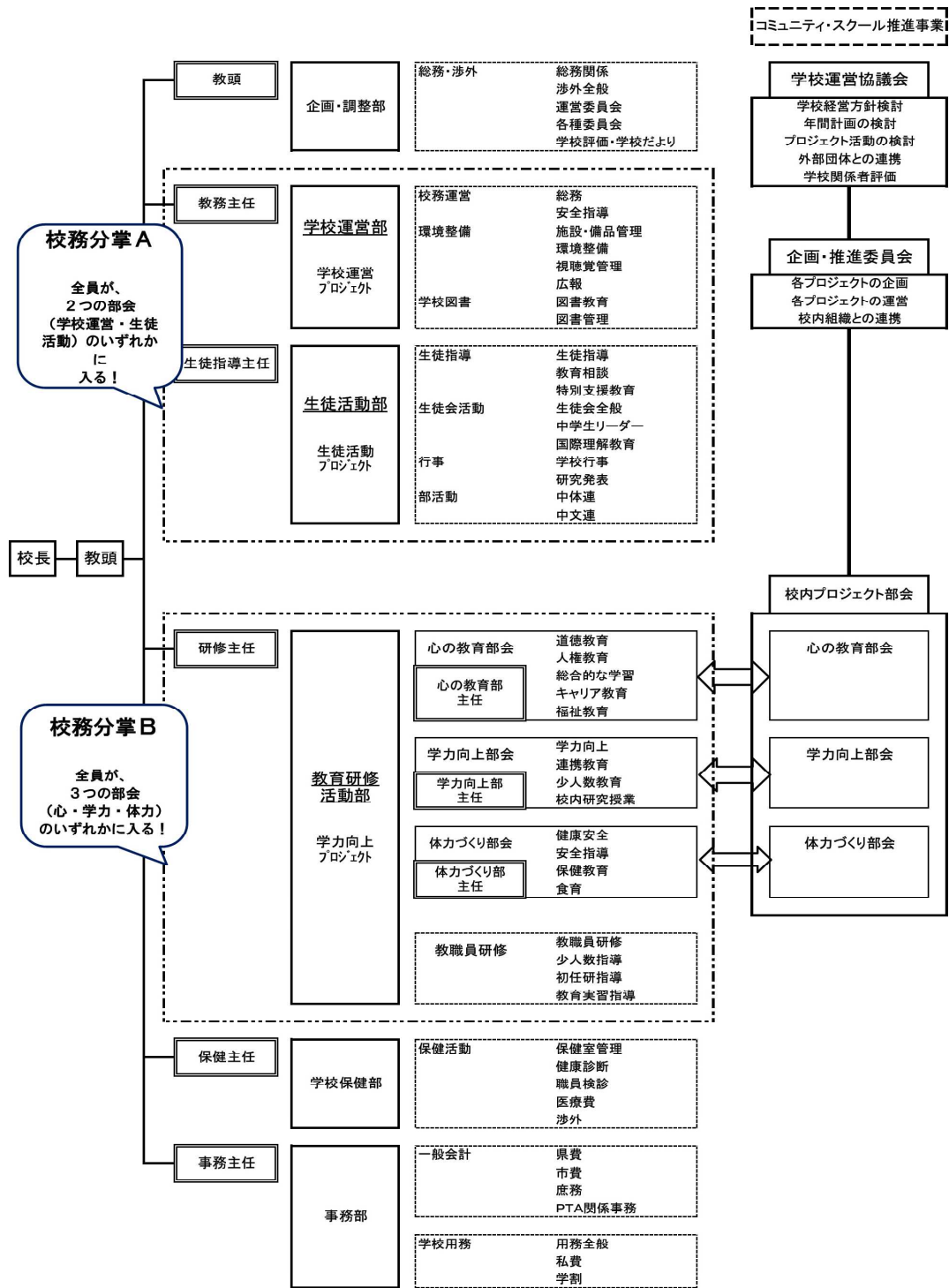


図 6 - 4 校務分掌

出典：「浅江中学校コミュニティ・スクール『あさなえネット』について」光市立浅江中学校資料、2012年。

は、学校と地域の媒介、さらには触媒となって、双方の改善を促すのに有効な「連携推進母体」と位置づけることができるだろう。

だが、最近では「学校運営協議会」を具体的な学校支援を行う実働組織としてみる考え方もあるという¹⁸⁾。たしかに、これを岩永がいうように、「学校支援型コミュニティ・スクール」として捉え、学校や保護者・地域住民が「対等の関係で意見交換をし、合意形成をしていくという『参加・共同決定型のコミュニティ・スクール』¹⁹⁾」へとすすむ前段階として好意的に評価することもできるだろう。ただ、その場合でも、学校のかかわりとしては管理職や担当教員といった一部の教師のみにとどまるのであれば、保護者や地域住民による学校の外側からの支援に偏り、学校の内側からの改善は望めないだろう。しかも、これでは、「参加・共同」の段階にはほど遠い。

その点、「あさなえネット」の取り組みは、学校支援のみならず、すべての教職員がかかわることで、彼らの「かかわりの中での発達」を支え、職能発達を促し、ひいては学校改善にもつながっていくと考えられる。実際、図 6 - 4 にみられるように、すべての教職員は校務分掌 B のうち、「プロジェクト部会」に連動する 3 つの部会（心・学力・体力）のいずれかに入ることになっており、そこで、地域の校外委員と一緒に校内研修も実施し授業研究をすすめることで授業改善が図られているという。こうした学校の中核的な授業改善と結びついた「プロジェクト部会」の企画なら、取り組みがイベント的で学校の周辺的な活動に過ぎないという地域連携に対する批判も乗りこえることができるだろう。また、各部会の担当を経験豊富な教師と若い教師がペアで担当することで、校内ミドルの育成にもつながっているとの指摘もある²⁰⁾。このことは、「世代性」の観点から、つまり教師同士の「同僚性」を高め、「世代継承のサイクル」を促すうえでも評価されるだろう。

さらに、浅江中学校の校長（2012 年度在職）によると、この「あさなえネット」の「学校運営協議会」には、学校運営協議会の委員のみならず、企画推進委員もプロジェクト部会の委員も皆出席しており、そこで学校と地域の双方から学校改善にむけた議論がなされているという。つまり、「あさなえネット」では、「学校運営協議会」の組織を学校内の校務分掌・校内研修と連動させることで、横断的で多層的な「連携推進母体」の場におい

て、まさしくセンゲがいうところの「チーム学習」が可能な体制が整備されており、そこで積み重ねられたアイデアを承認することで、「共有ビジョンの構築」にもつながっている。その意味で、「あさなえネット」は、学校にかかわる大人同士の「かかわりの中で発達」を支え、「学習する組織」として機能しうる組織構造となっているといってもよいだろう。ただし、このように横断的で多層的な組織の中の委員同士では、たしかにビジョンや情報も共有しやすいが、それを委員以外の人にどのようにフィードバックしていくのか、逆にいかに意見等を吸い上げていくのかといった点では、組織構造をさらに検討していかなければならないだろう²¹⁾。また、こうした組織のなかで実際に「学習する組織」としての質的な成果が生起しているかという点についても、今後さらなる検証が必要である。

(3) 「連携推進母体」としての学校運営協議会の課題

ここまで学校・家庭・地域の連携協力をすすめるための「学習する組織」づくり、とくにその核となる「連携推進母体」について考察を行ってきた。その際、「連携推進母体」、とりわけ「学校運営協議会」は、単に学校と地域とをつなぐ組織だけでなく、学校と地域の双方向からの改善のサイクルを循環させる組織となることで、学校にかかわる大人たちの「学習する組織」へとその組織を高められる可能性について指摘した。そして、その具体的な実践として浅江中学校の事例を取り上げて分析し、校内研修を中心にした「教師の学び」と学校運営協議会をはじめとした「保護者や地域住民の学び」を連動させていくことの重要性を確認することができた。こうした連動は、学内の教師による「同僚性」にとどまらず、教師を含めた学校にかかわる大人同士の「新しい同僚性」の構築にも効果を発揮すると考えられた。

ただし、このような保護者や地域住民などの校外の人々と学校との連携活動や組織づくりをめぐる議論で必ずといってよいほど指摘されるのが、わが国の「参加民主主義への成熟度の問題²²⁾」である。すなわち、保護者や地域住民といった教師と同水準の専門性をもたない人々と学校改善に向けた連携をしようとしても、学校との間に課題意識を共有化することが難しいのではないかと、あるいは、議論が拡散したり形式化してしまっていて充実し

た活動につながらないのではないかと懸念されているのである。しかし逆にいえば、多様な人々が自由に議論しあう場で施策や活動を計画していく機会を新しく創っていかねば、われわれの社会の中に参加民主主義が成熟することはない。そうした意味からも、学校・家庭・地域の連携協力による学校改善のための組織づくりの手法を開発することの重要性をあらためて指摘することが必要となる。

最後に、本章の考察を通して「学校運営協議会」は、たしかに有効な「連携推進母体」となりうることが確認できた。文部科学省による「コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）」の説明をみても、「コミュニティ・スクールは『地域とともにある学校づくり²³⁾』を進める有効なツール²⁴⁾」であることが明記されている。だが、「学校運営協議会」が地域連携や学校支援の取り組みに比重を移し、「地域とともにある学校づくり」をすすめるツールとして機能していけばいくほど、今度はコミュニティ・スクールがもつ本来の役割を見失いかねないという問題が生じてくる。つまり、コミュニティ・スクールは、単なる「学校の応援団」ではないのである。この点を考えると、「連携推進母体」としての「学校運営協議会」の有効性を認めつつ、学校・家庭・地域の連携協力をすすめる組織体制として、新たな枠組みが望まれる。このあたりについては、次章において検討をすすめることにしよう。

謝辞

本章作成にあたり、インタビュー調査にご協力いただいた山口県光市立浅江中学校の皆様にご心より感謝申し上げます。

注

- 1) Senge, P., *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, 1990, p.3. = P. M. センゲ（守部信之他訳）『最強組織の法則－新時代のチームワークとは何か』徳間書店、1995年、pp.9-10。

- 2) Senge, P., *The Dance of Change: The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations*, Doubleday, 1999, p.560. = P. M. センゲ他 (柴田昌治他監訳) 『フィールドブック 学習する組織「10の変革課題」』日本経済新聞社、2004年、p.407。
- 3) Senge, P. M. et al., *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, 2000.
- 4) 前掲 (2)、P. M. センゲ他、2004年、p.407。
- 5) Fenwick, T., Parsons, J., *Transformational Action as the Goal of Teaching Public Issues: Creating a Classroom Environment Where Social Action Can Flourish*, Conference on Citizenship Education: Canadian and International Dimensions Fredericton, 1995, pp.5-7.
- 6) Senge, P.M., *op.cit.*, 2000, pp.5-6.
- 7) 主要な研究としては、Hord, S., *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*, Southwest Educational Development Laboratory, 1997.があげられる。
- 8) たとえば、浜田博文編『学校を変える新しいカー教師のエンパワーメントとスクールリーダーシップ』小学館、2012年や、曾余田浩史、織田泰幸、金川舞貴子、森下真実『『学習する組織』を創造する校長のリーダーシップに関する研究 (1)』中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第55巻、2009年、pp.148-159、織田泰幸『『学習する組織』としての学校に関する一考察－Shirley M. Hordの「専門職の学習共同体」論に注目して』『三重大学教育学部研究紀要』(62)、2011年、pp.211-228、中村香「学校教育における『学習する組織』化の意義とそのプロセス－Schools That Learnに注目をして』『お茶の水女子大学生涯学習実践研究』(6)、2007年、pp.94-108などがあげられる。
- 9) 教育基本法第十三条「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力に努めるものとする。」(2006年12月22日法律第二十号)
- 10) Senge, P.M., *op.cit.*, 2000, p.55.
- 11) 枝廣淳子、織田理一郎『もっと使いこなす! 「システム思考」教本』東洋経済新報社、2010年、p.2。

- 12) 山口県教育委員会『平成 23 年度地域ぐるみで子どもを育む仕組みづくり実践事例集』、2012 年。
- 13) P. M. センゲ他（柴田昌治他監訳）『フィールドブック 学習する組織「5つの能力」』（*The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, Crown Business, 1994）日本経済新聞社、2003 年、p.41。
- 14) 篠原清昭編『教育のための法学—子ども・親の権利を守る教育法—』（法学シリーズ 職場最前線⑤）ミネルヴァ書房、2013 年、p.252。
- 15) 同上、p.255。
- 16) 高妻紳二郎編『新・教育制度論—教育制度を考える 15 の論点—』ミネルヴァ書房、2014 年、p.165。なお、「内側からカーテンを開く」という言葉は、大阪府池田市立池田中学校校長の笠井賢治によるものとされる。
- 17) 山口県光市立浅江中学校の取り組み等については、2012 年 11 月 1 日に筆者が同校に訪問し校長とコーディネーター（教職員）に対して行ったインタビュー調査をもとに記述している。
- 18) 仲田康一「学校運営協議会の到達点と課題」『日本学習社会学会年報』第 8 号、2012 年、p.23。
- 19) 岩永定「分権改革下におけるコミュニティ・スクールの特徴の変容」『日本教育行政学会年報』第 37 号、2011 年、p.51。
- 20) 前掲（12）、p.29。
- 21) 前掲（19）、p.52。
- 22) 大野裕己「学校改善の方法」篠原清昭編『学校改善マネジメント—課題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房、2012 年、p.33。
- 23) 学校と地域の人々（保護者・地域住民等）が目標を共有し、一体となって地域の子どもたちを育てていくことは、子どもの豊かな育ちを確保するとともに、そこにかかわる大人たちの成長も促し、ひいては地域の絆を強め、地域づくりの担い手を育てていくことにもつながると捉えるのが「地域とともにある学校づくり」の考え方である。本研究がめざすところでもある、この「地域とともにある学校づくり」については、「子ども

の豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐ～地域とともにある学校づくりの推進方策～」
（学校運営の改善の在り方等に関する調査研究協力者会議 2011年7月5日）を参照のこと。

24) 文部科学省の HP による「コミュニティ・スクール（学校運営協議会）」についてのサイト（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/：2014年4月26日参照）において確認される。

第7章 学校運営協議会と学校支援地域本部が連携した運営体制のあり方

本章では、学校・家庭・地域の連携協力をすすめる組織として、学校運営協議会と地域本部が連携した運営体制に焦点をあてて、その有効性を含めたあり方を検討していく。まず、両者の連携の必要性をふまえたうえで、地域本部事業にも取り組んで成果をあげているコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）の事例をとりあげ、インタビュー調査の結果をもとに、導き出されたタイプごとにその特徴について分析を行う。そして、両者が連携した運営体制をタイプごとに検討し、それぞれが抱える課題を考察することにする。

第1節 学校運営協議会と学校支援地域本部の連携の必要性

学校運営協議会と地域本部との連携と聞くと、そもそも両者はなぜ連携する必要があるのかと疑問に思うかもしれない。だが、地域本部とコミュニティ・スクールそれぞれの強みと弱みをふまえれば、両者の連携の必要性がみえてくる。

まず地域本部事業の強みが、地域コーディネーターの存在であることに異論を挟む人はいないだろう。事実、文部科学省の委託で実施された『「学校支援地域本部事業」実態調査研究』（2010年2月刊行）をみても、地域コーディネーターがいかに重要な役割を果たしていたかが報告されている¹⁾。

しかしその一方で、地域住民や学校関係者がチームで地域本部事業の全体方針を決めたり、活動の企画・運営を行う組織と位置づけられていた「地域教育協議会」がその役割を果たしていないため²⁾、地域コーディネーター個人の力に依存してしまう傾向も明らかになっている³⁾。もちろん、優秀で熱心な地域コーディネーターの存在が、地域本部事業にとって強みとして働くことは間違いない。だがその反面、個人の働きに依存しすぎる組織（地域本部）の体質は、事業運営の継続性や安定性にとって弱点にもつながりやすいのである。

その点、コミュニティ・スクールは学校運営協議会という法律に基づいた制度的な基盤

をもち、学校・家庭・地域の連携をすすめる安定した組織になり得る。たとえば、コミュニティ・スクール研究会が全国のコミュニティ・スクール指定校に対して行ったアンケート調査結果によると、指定年度の古い、つまりコミュニティ・スクールとしての経験の長い学校ほど学校と地域に関する成果の認識が高いことが報告されている⁴⁾。さらに、「情報共有」や「学校理解」が短期的に成果の出やすい項目であったのに対して、「地域の教育力が向上した」や「地域が活性化した」、「保護者や地域からの苦情が減った」という項目は長期的な成果と位置づけられている。

こうしてみると、コミュニティ・スクールは地域本部事業と同様に、「地域とともにある学校」づくりを通して社会全体の教育力の向上を図るための制度や事業であり、生涯学習の理念のもと、“学校”と“地域（家庭）”双方の教育力向上、さらには地域全体の活性化を促す「仕組み」の一つといえる⁵⁾。ただし、学校・家庭・地域の連携は、課題を直接的に解決していく取り組みではないために、活動の成果を実感できるまでには時間がかかるようだ。しかし、だからこそ、取り組みを意図的、計画的、継続的に行っていくことが重要であり、そのための「推進母体となる組織」の必要性もクローズアップされてくる。つまり、学校と地域との触媒となって、活動を企画・立案するための「協議の場（連携推進母体）」が肝要なのである。先ほどのコミュニティ・スクール研究会の調査結果からも、地域変容に関する成果認識の強い学校の学校運営協議会では、学校支援に関する議題を多く取り入れる傾向にあった。このことは、学校運営協議会を「連携推進母体」にして、意図的、計画的、継続的に学校支援活動に取り組むことの重要性を物語っている。

しかし、コミュニティ・スクールの機能が「連携推進母体」としての学校支援活動に偏れば、どうしても学校運営の主体は教職員で、学校支援活動を担う保護者・地域住民はあくまで客体であるという関係が継続してしまい、保護者・地域住民が学校（教職員）との対等な関係で学校運営に参画していくというコミュニティ・スクールの制度保障に今度は懸念が生じてくる。誤解を恐れずにもう少しいうと、学校運営協議会は、「学校支援を行うだけの応援団」ではないのである。

ここまでをまとめると、コミュニティ・スクールは地域本部に比べ、制度としての強みをもつが、学校運営協議会で決めたことを実行に移していくには、どうしても地域本部が

有する地域コーディネーターや実行組織（実働部隊）といった人々の力が必要となる。だからといって、学校運営協議会の活動が学校支援に偏れば、コミュニティ・スクールの本質を見失うおそれもでてくる。このような地域本部とコミュニティ・スクールの双方に潜む問題を乗り越えるには、互いの弱みを補い、それぞれの強みをいかして両者を連携させて取り組んでいくのが有効な手立てと考えられる。実際、2012年度のコミュニティ・スクール指定校1,183校のうち、地域本部事業も取り組んでいる学校は、477校にものぼる（指定校のうちの40.3%⁶⁾）。つまり、この連携は決して珍しいものではないのである。

ところが、これまでコミュニティ・スクールの研究は学校経営の分野を中心にすすめられてきており⁷⁾、コミュニティ・スクールと地域本部を、「地域とともにある学校」づくりを通して社会全体の教育力の向上をめざすために有効な連携相手として捉える研究はみられない。また、学校教育と社会教育とが相互に足りない部分を補完し合うだけでなく、互いが抱える課題の解決・改善のためのカウンターパートと捉えた連携のあり方は、従来の学社連携をめぐる研究にはない視点だといえよう。そこで、本章は地域本部事業にも取り組み、積極的に両者を結びつけて運営しているコミュニティ・スクールの事例を取り上げ、その特徴について分析し、導出されたタイプごとに運営体制や「地域とともにある学校」としてのあり方について考察することを目的としている。

第2節 調査概要と事例の類型化

(1) 調査の概要

2005年に6市区17校の指定で始まったコミュニティ・スクールも2013年4月1日現在で1,570校にまで拡大しているが⁸⁾、全学校数からすればまだ一握りで、先進的な実践は教育関係者の間、あるいは当該地域においてしばしば評判となる。そこで、われわれの研究グループは、文部科学省が2011年度・2012年度におこなった「優れた『地域による学校支援活動』推進にかかる文部科学大臣表彰」の学校一覧、および、当該自治体の多く（あるいはすべて）の小中学校をコミュニティ・スクールとして指定している自治体などのデータを参考に、コミュニティ・スクールと地域本部事業の両方に取り組み、成果を上げている

学校を各教育委員会に依頼して紹介していただいた。それをもとに、2012年7月～2013年4月にかけて12校を訪問し、当該学校の校長・教頭等のコミュニティ・スクール担当教員に対してインタビューを行った。なかには教育委員会の担当者や地域コーディネーターが同席したケースもある。

表7-1は訪問校の概要として生徒数と当該校がコミュニティ・スクールに指定された年を一覧にしたものである。このうち、F中学校とH小学校は2012年において地域本部を設置していないことが判明したので、本章においては次節以降で直接の分析対象とはしていない。また、施策としての地域本部事業が開始された2008年以前にコミュニティ・スクール指定をうけた学校は「コミュニティ・スクール→地域本部」の順に組織化がすすめられた事例と一応整理できるが、コミュニティ・スクール設置以前から地域本部の母体となるようなボランティア組織を有している事例もあり、現場レベルの認識では、自校のボランティア組織が地域本部として位置づけられているかどうか、FおよびHの学校に限らず、明確に意識されていないところも散見された。このような当該校におけるボランティアの組織化の経緯が、コミュニティ・スクール運営の特徴の違いに影響する場合もある。

表7-1 調査対象校の生徒数とコミュニティ・スクール指定年

訪問校	生徒数(2012年度)	CS指定年
A小学校	231	2007年
B中学校	158	2007年
C中学校	75	2012年
D小中学校	117	2010年
E小学校	30	2010年
F中学校	748	2006年
G小学校	516	2005年
H小学校	1225	2004年
I小学校	429	2008年
J中学校	453	2007年
K小学校	506	2007年
L小学校	550	2005年

調査にあたって、表7-2のような質問項目を作成した。およそ、コミュニティ・スクール化や地域住民と学校の関わりや関係者の属性などを尋ねた項目、会議の実際や関係者の属性などを尋ねた項目、学校運営協議会と地域本部のつながりや二つの柱で運営することに対する考え

方を尋ねた項目で構成されている。ただし半構造化面接として、インタビューでは、項目を踏まえつつも当該校における状況を自由に語ってもらった。

表7-2 インタビューの項目

①コミュニティ・スクールと学校支援地域本部事業を導入しようとした経緯
②学校運営協議会の委員および校内の担当教員の属性や役割分担
③学校運営協議会および関連の各種委員会・部会を開催する回数や開催時間 (地域コーディネーターの関与の有無)
④学校運営協議会の運営 1) 決議の権限 2) 議題の選定役 3) 進行役 4) 意志決定の方法
⑤学校運営協議会委員以外で、コミュニティ・スクールや学校支援地域本部事業に深く関わっている人の属性や役割
⑥コミュニティ・スクールの運営組織と学校支援地域本部事業の運営組織との関係性 (コミュニティ・スクールと学校支援地域本部事業とをつなぐ必要性は何か、またそのための工夫点)
⑦学校支援活動に参加している地域住民のおおよその人数やその属性
⑧コミュニティ・スクールにとって学校支援地域本部が併設されていることのメリット 学校支援地域本部にとってコミュニティ・スクールが併設されていることのメリット
⑨各種事業の運営上で課題になっていることや、問題点など
⑩地域から学校への支援活動全般の概要について
⑪学校支援活動の中で地域の大人の学ぶ機会となっていると思われることはあるか

(2) 事例の類型化

調査対象となったコミュニティ・スクールはどれも、地域本部事業を同時に実施することで「地域とともにある学校」づくりをすすめている先進的なものである。とはいえ、インタビューの結果を通覧してみると、成り立ちの経緯や運営のあり方等が異なっていることも見て取れた。こうした違いをどのように理解するかが考察のポイントとなる。本章は、コミュニティ・スクールの事例分析を手段としつつもコミュニティ・スクール研究を目的としているわけではないから、地域本部事業で掲げられている3つのねらいがコミュニティ・スクールという組織的基盤の中でどの程度実現しているかを探ることになる。つまり、「①学校教育活動の充実」、「②地域住民の学習成果を生かす場の拡大」、「③地域の教育力の向上」を達成しうる組織の特徴を明らかにする点に本章の問題意識がある。

そこで、各校の違いに影響をあたえる要因として、大きく2つの側面に着目し仮説を設

定した。ひとつは、校長やコミュニティ・スクール担当教員のリーダーシップのもとで学校が望むボランティア活動を地域住民に要請する傾向にあるのか、あるいは、活動の方針や内容を決めていく過程で、地域コーディネーターや学校支援ボランティアが一定のイニシアティブをとっているのかという点である。いわば前者は「学校主導」、後者は「地域主導」と表現できよう。この違いは、学校支援活動のねらいをどこまで含むかという射程の問題に影響する。

もうひとつは、地域と学校がどのような体制によって接点をもっているかということである。これについては、地域本部事業における「地域教育協議会」（名称は異なっても同様の機能をもつ組織も含む）の有無に着目し仮説を設定した。すなわち、「地域教育協議会」の存在が調査で収集した資料やインタビューによって確認できれば、当該校は学校運営協議会と地域教育協議会のいわば2本立てでもって学校支援活動の方針を協議していることになり、そうでなければ、協議の役割を学校運営協議会に一元化していることになる。

これら仮説に基づき二つの要因を組み合わせると、「地域教育協議会ありー学校主導」（Ⅰ型）、「地域教育協議会なしー学校主導」（Ⅱ型）、「地域教育協議会なしー地域主導」（Ⅲ型）、「地域教育協議会ありー地域主導」（Ⅳ型）の4つにタイプ化できる。そして、これらに分析対象となる10校を振り分けてみると、図7-1のような結果となった。これら4つのタイプは、地域と学校の間で築かれたいわば「ソーシャル・キャピタル（社会関係資本）」の質の違いともいえる。

たとえば、Ⅰ型に該当する二つの学校は、地域教育協議会は存在しているものの、中核となる地域コーディネーターが学校運営協議会と関連していなかったため、結果として学校支援体制の2本の柱が相互に連動した“2馬力”になりきれない傾向にあった。背景には、地域本部事業が国の委託事業から補助事業へ変更されたこと等、マクロな施策のあり方も影響している。たとえば、E小学校では、地域コーディネーターが自校の張り付きではなくなり中学校に地域本部と地域コーディネーターが置かれたことで、実質的に小学校では担当教員がボランティアの差配に動かざるを得ない状況となっていた。

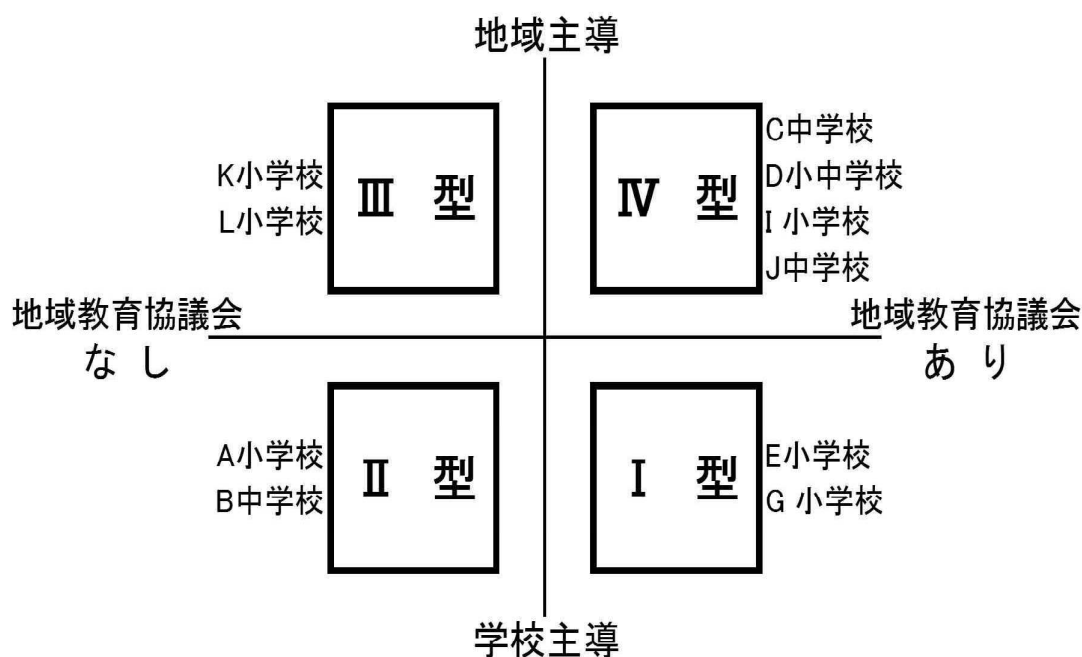


図7-1 本調査における事例の分類

それでは、コミュニティ・スクールと地域本部事業が併用される中で、学校を核とした地域の学びあいがどのように実現されているのだろうか。次節よりII・III・IV型の分析を通じて「地域とともにある学校」の内実を考察してみよう。

第3節 「地域教育協議会なし-学校主導」(II型)の特徴

このタイプ(II型)は、地域本部事業との連携といっても、地域教育協議会自体は存在せず、学校運営協議会がその役割を兼ねている。そのため、「連携推進母体」としての学校運営協議会の機能も大きく、学校主導のもと学校支援活動が推しすすめられている。まずは、この象限に位置するA小学校とB中学校に共通する特徴を探ってみよう。

両校とも学校の荒れ対策としてコミュニティ・スクールを導入し、その後、地域本部事業を立ち上げている。そうした経緯からか、コミュニティ・スクールで協議された学校支援活動を実行に移していくのが地域本部事業であるとの認識が強く、学校運営協議会をトップに両校ともさまざまな推進委員会等が設置されている。たとえば、A小学校では、学

校運営協議会のもと「ボランティア推進委員会」、「子どもの安全と安心を見守る推進委員会」、「学校評価委員会」、「コミュニティ・スクール支援委員会」が置かれている。

こうしてみると、学校運営協議会を「連携推進母体」に学校を核にした、まさに「スクール・コミュニティ」の活動が展開されているといえる。しかしそのぶん、学校がさまざまなことを抱え込むことにもなるので、校長等のリーダーシップやマネジメントが求められ、負担も大きくなる。それに関連して、B中学校長の「コミュニティ・スクールと地域本部の両方を取り組むのはたしかに大変で負担になるが、それだけ生徒への効果も大きいため、続けているんだ」という声が印象的であった。このようなⅡ型の組織イメージを図示したのが、図7-2である。

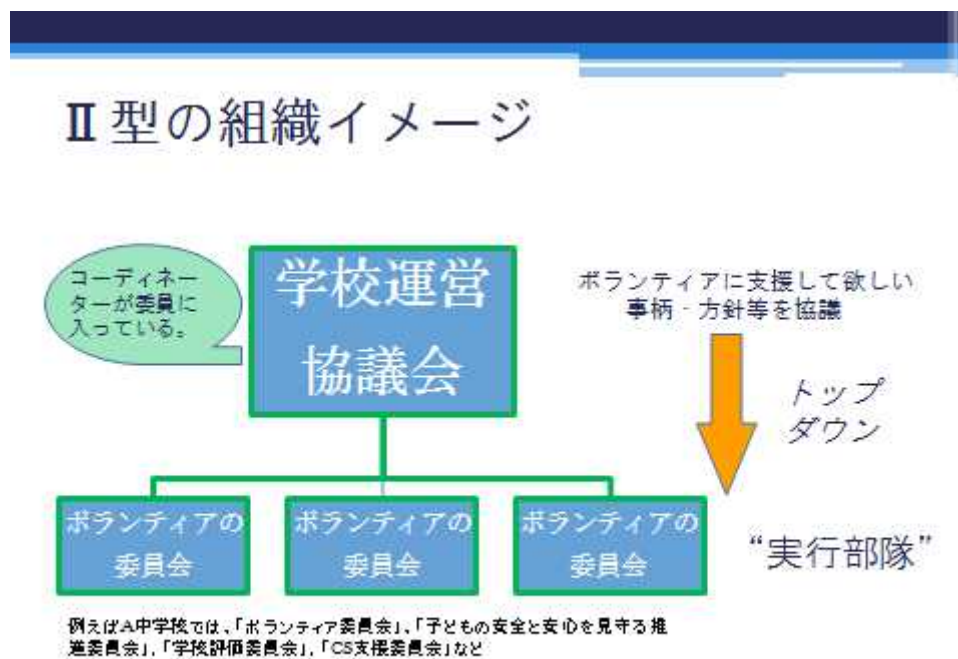


図7-2 Ⅱ型の組織イメージ

その一方で、両校とも教師の負担感を増やさないようにしているのも特徴的である。A小学校では、コミュニティ・スクールに関する校務分掌は少なくし、教師のかかわりを小さくすることを心がけている。教師の負担をおさえて子どもと向き合う時間を増やすことが優先されるため、地域連携の取り組みはどうしても学校支援の傾向が強く、活動も学校

主導のもと展開されることになる。B中学校でも、「ボランティアの趣味・特技・主張を学校に入りたいというだけの場合は断る」、あくまでも「ボランティアには、学校の教育目標や教育課程実施上で支援可能な部分を支援していただく」というスタンスなのである。

ここまでをふまえると、たしかに地域教育協議会の役割を学校運営協議会が兼ねることで、機能を学校運営協議会に集中でき、効率的な運営が可能な仕組みと評価できる。だが、地域本部事業の取り組みは学校からの依頼による支援活動にとどまり、先述した地域本部事業における3つのねらいのうちの「①学校教育活動の充実」に偏ったかたちで定着をみている。このタイプでは「②地域住民の学習成果を生かす場の拡大」や、「③地域の教育力の向上」といったねらいは、埒外におかれているか、あるいは①に付随するものとして捉えられているのだろう。しかし、これが行き過ぎるとコミュニティ・スクール自体が単なる学校の応援団になってしまうという問題も胚胎することになり、注意が必要である。その点、A小学校では学校運営協議会の下部組織として学校評価を担当する委員会を位置づける工夫もみられ、特筆に値する。

一方、地域コーディネーターに目を向けると、このタイプでは地域本部事業の地域コーディネーターという強みがいかに発揮されている。というのも、「連携推進母体」としての学校運営協議会をエンジンとすれば、そこで生まれた動力を地域コーディネーターがギア（動力伝動装置）や潤滑油となって、教師や学校支援ボランティアにつないでいく必要があるからである。そのため、両校とも学校運営協議会のメンバーとして地域コーディネーターが加わっており、彼らが学校運営協議会とボランティアとのつなぎ役を果たしている（図7-2）。とくに、A小学校では、地域コーディネーターが学校運営協議会事務局の一員として位置づけられていたり、学校の職員会議にも参加したりするなどの工夫がみられる。このように、このタイプでは地域教育協議会が存在しないので、「学校運営協議会」と「学校支援に関するボランティア組織、あるいは個々のボランティア」との間を地域コーディネーターが橋渡しして、情報や活動方針の共有を図ることが重要になる。そうしなければ、地域本部事業とコミュニティ・スクールの両方に取り組んでいても、相乗効果が期待できないからであろう。ただしそのぶん、地域コーディネーターの負担も大きく、彼ら個人の力に依存してしまうという問題は、このタイプでは残されたままである。

第4節 「地域教育協議会なしー地域主導」(Ⅲ型)の特徴

ここで取り上げるⅢ型は、前節の事例と同じく地域教育協議会という組織はもっておらず、学校運営協議会が「連携推進母体」として、その機能を担っている。しかしながら、Ⅱ型と異なるのは、学校支援活動において地域がおおいにイニシアティブを発揮している点であろう。

Ⅲ型と分類できるK小学校とL小学校の両校が、学校を地域に開く試みに着手し今日に至る経緯はよく似ている。L小学校は2005年に、K小学校は2007年にそれぞれコミュニティ・スクール推進事業研究校としての指定を受けており、その後に地域本部事業の導入を図っている。それらに先んじて、1983年に両校の設置主体である市が「青少年対策地区委員会(以下、青少対と略記)」の活動に対する補助金交付要綱を定めて以来、同活動が地域に広く定着をみていたという点も共通する。各地域の実情に応じて、家庭・地域・学校が一体となった活動を行い、青少年をめぐる社会環境の浄化や青少年の健全育成をすすめるというのが青少対のねらいであることから、コミュニティ・スクールや地域本部事業を導入する以前より、学校に対する地域住民のボランティアな精神の土壌が培われてきたというのがこのタイプの特色である。

組織という観点からすると、両校の学校運営協議会が設置する「コーディネーター部会」は注目される。これは、K小学校であれば当該市が委嘱している「学校支援コーディネーター世話人⁹⁾」2名と教職員3名、地域コーディネーター5名を核として、さらに各クラスから1名ずつ選出された「保護者コーディネーター」17名から構成されており、総数では27名にもおよぶ。L小学校の場合にも、部会員として活躍する人の数は17名に上る。両校の「コーディネーター部会」はそれだけの人材でもって学校とボランティアとの「パイプ役」(L小学校)を個人としてではなくチームとして果たしているのであるから、これまで述べたような、地域コーディネーター個人の力に依存してしまうといった問題を抱えにくい構造が工夫されているといえそうである。

さらに興味深いのは、「コーディネーター部会」の役割である。Ⅱ型においてそうであ

るように、多くのコミュニティ・スクールや地域本部の実態をみてみると、地域コーディネーターがおよそすべての学校支援事業を掌握し、学校との調整を図るのが一般的である。しかし、たとえばK小学校であれば「コーディネーター部会」が取り扱うのは、学校支援のなかでも「授業支援」に注力しており、「地域参画型の授業」の企画や実践を中心とする。そこでは、授業内容を充実させるために、コーディネーターが「地域人材・地域財産」の活用を教師に提案したり、教師とコーディネーターがともに「地域教材」を開発したりする。授業時の単なるサポーターにとどまらず、地域のもつ潜在的な力が授業計画の段階で発揮される仕組みには刮目すべきであろう。

では、「授業支援」以外の学校支援についてはというと、学校運営協議会のもとに設けられる「コミュニティ・スクールプロジェクトチーム」が事業を展開する。同チームは、いわばタスク・フォースのようなかたちで地域課題から要請される特定の任務を「家庭支援プロジェクト」とか「安全見守りプロジェクト」といった機動部隊を編成して遂行している。地域の抱える課題を学校運営協議会の議論の俎上に載せて解決策を練り、地域ボランティアの力で実践に取り組んでいる。

以上を整理すると、学校運営協議会のもとに「コーディネーター部会」と「コミュニティ・スクールプロジェクトチーム」が「授業支援」とそれ以外の学校支援をうまく役割分担していることがうかがえる。さらに、そうした活動の周縁部には、学校運営協議会と直接のつながりはもたないものの構成員を重複させながら、「放課後子ども教室」や青少対が主催するさまざまな地区活動が地域社会での児童・生徒の体験活動や学習機会を充実させるべく展開されているのである。つまり、図7-3にみられるように「連携推進母体」としての学校運営協議会がエンジンとなって駆動させる「コーディネーター部会」と「コミュニティ・スクールプロジェクトチーム」といった取り組みが進展する一方で、その周縁を取り巻くかのように、「放課後子ども教室」や青少対を中核とする、学校支援の地区活動が層をなしているのである。地域教育協議会という組織が存在しないとはいっても、学校運営協議会による学校ボランティア活動、それらの周縁に位置づく学校支援の地区活動を包括して捉えた全体像こそが地域本部であるとみなされているのである（図7-3）。

学校運営協議会を核とする学校支援の全体像

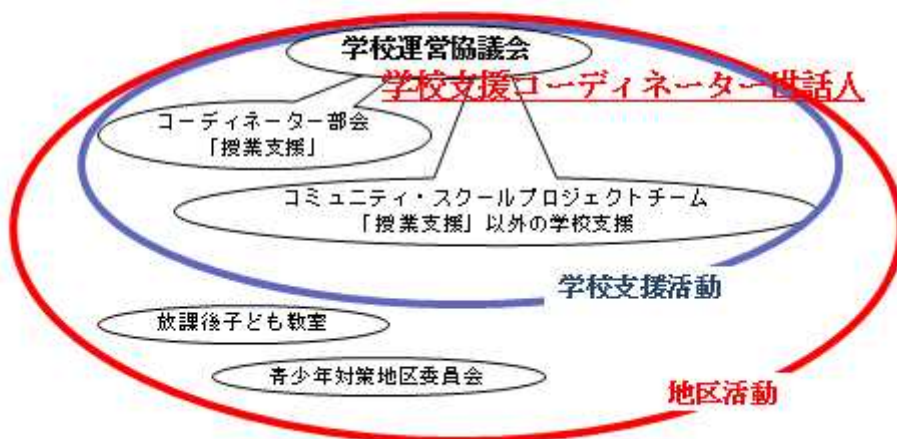


図7-3 K小学校（Ⅲ型）の組織イメージ

Ⅲ型では、そのように直接的な学校支援と周縁的なそれとを意図して区別しようとするために、本来ならば地域教育協議会が担う役割を実態として学校運営協議会が兼ねていても、Ⅱ型で見られるような学校からの依頼による支援活動に偏ったり、とどまったりしていない。先述の「学校支援コーディネーター世話人」を介在させることで学校のニーズを汲みながらもあえて学校とのほどよい距離を保つことで学校支援活動における地域のイニシアティブを担保しているのである。そのような実態は、地域本部事業の3つのねらいに照らせば、「①学校教育活動の充実」から「②地域住民の学習成果を生かす場の拡大」へと活動の質が進展していると評価できよう。

第5節 「地域教育協議会ありー地域主導」(Ⅳ型)の特徴

(1) 共通する背景

Ⅳ型にはC中学校、D小中学校、I小学校、J中学校の4校が位置づく。ここでもⅢ型と同様に、地域住民が企画、運営に参画し、地域主導による学校支援活動が活発に展開され

ている。そのため、先述した地域本部事業における3つのねらいのうちの「①学校教育活動の充実」および「②地域住民の学習成果を生かす場の拡大」については達成しているとみなしてよいだろう。IV型の特徴は、学校運営協議会と地域教育協議会が別個に設置されている点であり、この2つの協議会が「連携推進母体」として役割分担を意識しながら、互いに連携しあえるよう工夫された運営組織をもっている点である。そこでここでは、こうした運営について明らかにするとともに、それが「③地域の教育力の向上」にまでつながる可能性についても考察していくことにしよう。

このタイプの具体的な運営について述べる前に、4校の共通する背景について簡単に触れておきたい。いずれの学校も、児童・生徒数の減少にともなう学校統合・廃校という危機をかつて抱えていた、あるいは一部の学校では今も喫緊の課題であったりする。そのため、これらの地域では、学校を地元に残したい、あるいは魅力ある学校が地元にあってほしいと願う住民の意識は強く、まちづくり、地域活性といった視点からも、学校支援活動が取り組まれてきた経緯をもつ。4校の地域性や学校規模をみると、都市部の比較的大きなI小学校、J中学校と、島嶼部・山間部の小規模校であるC中学校、D小中学校という、対照的な特徴をもった2グループに分かれ、それによって学校の統廃合の背景は異なる。すなわち、前者は都心でのいわゆる「公立離れ」とその改善策として導入された学校選択制度の影響が、後者は過疎の影響が、発端となっている。こうした学校の特徴によって、IV型の運営タイプのなかでも、学校運営協議会と地域教育協議会の関係性が少し異なる。

(2) 都市部のI小学校とJ中学校の分析

まず、I小学校とJ中学校では、地域教育協議会を、地域住民が学校運営協議会へとかかわる力を養う準備段階の場として位置づけている。I小学校やJ中学校のある地域の学校運営協議会は、教育課程の承認や人事案件の検討、学校評価活動など大きな権限を有し、責務も重い。I小学校では、学校運営協議会の委員就任は、教育関係者や専門職ではない一般の地域住民にとって敷居が高いが、地域教育協議会のなかで、学校や地域からのニーズに自分の経験やアイデアを活用して対応するうちに、次第に地域全体の特性や学校をめぐる教育課題について深く関心をもつようになり、学校運営協議会への参加を希望する人

も多いという。また、J中学校ではもともとコミュニティ・スクールの本格導入に先駆け、地域住民や保護者の学校関心や地域課題への意識を高める方策として、地域教育協議会が設置された経緯をもつ。つまり、これらの地域では、地域本部が、地域教育協議会委員をはじめ、地域コーディネーターや学校運営協議会委員へとボランティアが成長できる場となっている。またこうしたボランティアの成長を、地域コーディネーターが支援している点も特徴的だ。組織を支える後継者の確保の問題がいずれの地域でも懸案事項となるなか、地域活動の先輩として関心・意欲の高いボランティアにアドバイスをしたり、支援活動の責任や役割を少しずつ振り分けていくことで、ボランティアが学校支援や学校改善に関わるための力量や自信を高める配慮がなされている。

またもう一点、両校の間でその認識には多少の温度差はあるものの、学校運営協議会は地域教育協議会の活動を評価する立場にあることが意識されている点も見逃せない。学校運営協議会と地域教育協議会間の情報共有を図るうえで委員の重複は避けられないが、評価する組織と評価を受ける組織とが同一となってしまうのは、事業の見直しや軌道修正に関する指摘が出されにくく、地域住民が行う地域本部活動の民主的な運営に支障が生じる。そこで、明文化された規定があるわけではないが、J中学校では地域本部の総代表は学校運営協議会のメンバーにならないよう配慮されていたり、I小学校でも両協議会委員を重複する人数を調整し、「緩やかなつながり」が保たれるよう心掛けられている(図7-4)。こうした民主的な運営をめざすうえの配慮は、他の事例にはみられない。また、地域教育協議会は学校が直面する課題や地域から寄せられるニーズに敏感に対応して方針を検討するものであるのに対し、学校運営協議会は長期的かつ多面的な視座から学校経営、評価について検討していかねばならない。両協議会の役割の違いから生じる「ほどよい緊張関係」は、学校改善、学校支援にかかわる地域住民の議論がより成熟したものとなる刺激となっているとの指摘もある(図7-4)。とはいえ、こうした両協議会の委員の重なりや入れ替わりのルール、両者のパワーバランスをめぐる問題は、コミュニティ・スクールや地域本部の運営のあり方を左右する懸案事項であり、両校ともに今後の整理していかねばならない課題として指摘されている。

I小学校・J中学校における両協議会の役割分担

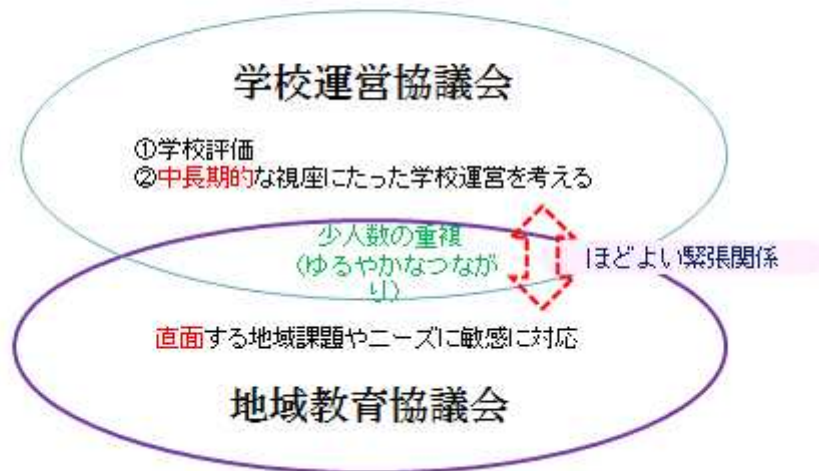


図7-4 I小学校とJ中学校（IV型）における両協議会の役割分担

(3) 島嶼部・山間部のC中学校とD小中学校の分析

一方、C中学校とD小中学校では、互いの協議を補完しあう関係性で結ばれていると表現できるだろう。この2つの学校では、地域教育協議会の部会によって学校支援活動が企画、実施されているが、こうした部会が教師の校内研修の部会と連動しており、教師と地域住民とが協働で学校支援活動をすすめている点を特徴にもつ。この点は、前章でみた山口県の浅江中学校の取り組みと同じであり、教師の職能発達を支え、促す意味からも有効な仕組みと評価できるだろう。

II型では管理職以外の教師がかかわらなくとも運営できる工夫がなされていたが、ここでは教師を巻き込みつつも、最小限の負担で抑えられるような配慮がなされている。部会・校内研修は活動テーマごとに、C中学校で3つ、D小中学校で4つずつ設置されており、郷土への愛着をもって働き、暮らし続ける次世代を育てるという共通のねらいのもと、活動がおこなわれている。各部会では、地域コーディネーターが全体の活動の方向性をとりながら、教師、保護者、地域住民がそれぞれの立場を超えて情報を出しあい、地域課題を共

有しあうなかで、学校・地域の双方からのニーズの吸い上げや、課題の整理の支援をおこない、議論がすすめられている。そのため、インタビュー調査では地域教育協議会が、C中学校では「協働の場」、D小中学校では「熟議の場」と表現されており、部会での議論が教師にとっても、地域住民にとっても、彼らの「かかわりの中での発達」を支える「チーム学習」の機会となっていることをうかがいしることができる。

また、地域教育協議会で議論された学校改善の課題やニーズは学校運営協議会に報告され、情報の共有化を図ることで、学校経営全体の改善へと反映される連携体制がとられている点も見逃せない。こうすることで、しばしば形骸化しやすいことが指摘されている学校運営協議会¹⁰⁾の議論を、地域や学校の実情が反映された具体的なものとする工夫がなされている。こうした両学校における学校運営協議会と地域教育協議会の役割分担の関係を図示したのが、図7-5である。



図7-5 C中学校とD小中学校(IV型)における両協議会の役割分担

これまでみてきた4つの学校のように、IV型の運営タイプでは、地域教育協議会が学校支援のあり方に関する議論や情報収集を担っており、地域住民が地域コミュニティや教育

課題についての学びを深める場となっていることがわかる。また、地域コーディネーターが地域教育協議会の核となり、大人の学びの機会を支援していることも重要な工夫といえよう。地域教育協議会がこうした機能を担うことで、学校支援活動が単に学校のため、子どものための活動ではなく、「③地域の教育力の向上」に役立つ活動へと深まり、学校を中核とした地域づくりへとつながっていると理解することができるだろう。

第6節 本章の成果とタイプ別にみた課題

ここまで地域本部事業に積極的に取り組むコミュニティ・スクールへのインタビュー調査から、その運営タイプを4類型に分類し、それぞれの特徴について分析してきた。その結果、学校・家庭・地域の連携協力を推進する組織として、学校運営協議会と地域本部が連携した運営体制の有効性を確認することができた。さらに、学校と地域とが、あるいは教師を含む学校にかかわりあう大人同士がチームとなり、協議・熟議する場＝「連携推進母体」の果たす役割の重要性もあらためて確認できた。また、こうした類型によって、地域本部事業で掲げられている3つのねらい「①学校教育活動の充実」、「②地域住民の学習成果を生かす場の拡大」、「③地域の教育力の向上」、それぞれの定着度合いに差異が生じていることも明らかになった。

ただし、当然のことながら運営のあり方は、学校のおかれている状況やこれまでの経緯の影響も強く、すべての学校においてⅣ型と同じ運営体制を整えさえすれば、地域本部事業の3つのねらいをみたすことができる訳ではないだろう。とはいえ、Ⅰ型がⅡ型へ、Ⅱ型がⅢ型へ、Ⅲ型がⅣ型へと切り替わる際の要件は、従来の学校から「地域とともにある学校」への変革をめざす多くの学校や地域住民にとって、取り組まねばならない具体的課題として理解することができるだろう。

今回、積極的に地域本部事業を推進しているコミュニティ・スクールを調査対象にしたため、Ⅰ型に分類される事例はそれほど多くはなかったが、実態としてはこの分類に属するような学校主導で地域連携をすすめる学校は少なくないことが予測される。Ⅰ型では、地域本部事業とコミュニティ・スクールを同時に行っているものの学校主導で、両者を連

携させずに並行して運営しているケースが多いため、相乗効果が望めないばかりか、学校側・地域側双方の負担も重い。Ⅰ型が両者の効果的な連携という意味で先をすすむⅡ型へと変わるためには、これまで指摘したように地域コーディネーターの役割が重要となる。地域コーディネーターが、学校運営協議会に関わり、その運営方針を教師や学校支援ボランティアと共有することで、学校・地域が一丸となった学校支援・学校改善の取り組みが展開することになる。その意味で、地域コーディネーターが実質上配置されていない E 小学校や、地域コーディネーターが学校運営協議会と全く関与していない G 小学校の運営は、奇しくもⅠ型タイプの特徴がよく表れている事例といえよう。

次に、Ⅱ型からⅢ型への転換は、地域住民が学校支援にとどまらず、学校改善に主体的に関わる「当事者意識」をもつようになることによって起こる。また、学校側も、学校改善には地域の力が必要であり、保護者や地域住民をサポート者ではなく、新しいパートナー（同僚）と認識することが必要となる。学校が地域社会の中にある以上、学校をめぐる「内」（教職員や児童・生徒、学校組織など）だけに注目しては学校改善はすまない。前章でみたように「外」に位置する地域住民、保護者、地域の組織や機関と、「内」との相互関係をいかに把握しながら、学校と地域の双方向からの改善のサイクルを循環させるかが鍵となる。しかし、このような機運を地域住民の間で高めていくことは容易ではない。学社連携・融合の理念が叫ばれて久しい今日の社会でさえも、「学校改善は学校がするものだ」という認識から「学校改善のためには地域の協力・参画は必要だ」へと移行してきているとはいいがたい。まして、積極的に学校支援ボランティアに参加している地域住民や、コミュニティ・スクールや地域本部事業に熱心に取り組む学校関係者の間であっても、「学校改善には地域住民の参画が必要不可欠だ」と理解している人は多いとはいえない。それほど、学校改善をめぐる学校のイニシアティブは強く、また地域住民の依存度も高い。その意味で、学校のニーズを汲みながらも学校とほどよい距離を保つ「学校支援コーディネーター世話人」を支援活動の企画、運営に介在させる K 小学校のような組織づくりは示唆に富む。学校にかかわる「内」と「外」のバランスをとりながら、「共有ビジョン」を構築できるかが、Ⅱ型とⅢ型の違いともいえよう。

最後のⅢ型からⅣ型へは、学校運営協議会と地域教育協議会それぞれの役割がコミュニ

ティ・スクール内でしっかり区分され、位置づけられているかが重要になる。そのかたちは、C小学校やD小中学校のように学校運営協議会の連携相手として機能する地域教育協議会や、I小学校やJ中学校のように学校運営協議会のカウンターパートナーとして機能する地域教育協議会など、コミュニティ・スクールや地域本部に取り組む背景によってバリエーションがみられた。さらに、こうした地域教育協議会が、地域コミュニティや教育課題について地域住民が学び、市民としての「成熟の場」となっている点も看過できないだろう。社会全体の教育力向上に資する「地域とともにある学校」に向けたさらなる手法を検討するうえでは、こうした場での大人の学びの「質」を高めることが欠かせないだろう。その方策については今後の検討課題としたい。

最後に、学校・家庭・地域の連携協力をすすめるための組織として、本章で検討したIV型が最良の運営モデルであるかどうかを結論づけるためには、学校運営協議会と地域本部の双方を運営している500校近い学校に対する量的なアンケート調査結果の分析を待たねばならない。そのため、次章ではそうしたアンケート調査をもとに検討をすすめてみたい。

謝辞

本章作成にあたり、インタビュー調査にご協力いただいた皆様に心より感謝申し上げます。

注

- 1) 文部科学省委託調査『「学校支援地域本部事業」実態調査研究報告書』株式会社三菱総合研究所、2010年、p.24、p.43。
- 2) 同上、pp.30-34。
- 3) 熊谷慎之輔、志々田まなみ、佐々木保孝「学校支援地域本部事業の展開と課題～『学習する組織』としての学校支援地域本部をめざして～」『日本生涯教育学会年報』第32号、2011年、pp.167-182。

- 4) コミュニティ・スクール研究会編『平成 23 年度文部科学省委託調査研究報告書 コミュニティ・スクールの推進に関する教育委員会及び学校における取組の成果検証に係る調査研究報告書』日本大学文理学部、2012 年 3 月。
- 5) すでに前章の注の (24) で指摘したように、文部科学省も「コミュニティ・スクールは『地域とともにある学校づくり』を進める有効なツール」として捉えている。
- 6) 2012 年、文部科学省調べ。
- 7) たとえば、『学校経営』48(5)、第一法規、2003 年や、『学校運営』46(12)、学校運営研究会、2005 年、『悠+』25(9)、ぎょうせい、2008 年、『学校事務』63(5)、学事出版、2012 年などには、コミュニティ・スクール関連の特集が組まれている。
- 8) 文部科学省「コミュニティ・スクール パンフレット」文部科学省ウェブサイト
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/school/detail/1311425.htm : 2014 年 4 月 27 日参照)。
- 9) コーディネーターの取りまとめ、教育委員会との調整等を行う者として、1 校につき 2 人以内を置くことができるのが、「コーディネーター世話人」である。世話人は、現にコーディネーターとしての経験を有する者のうちから校長が推薦し、教育委員会が依頼することが定められている。
- 10) たとえば、岩永定「学校と家庭・地域の連携の現状と課題」『日本教育経営学会紀要』第 47 号、2005 年、pp.166-169 など。

第8章 教師の職能発達を支え促す「学校・家庭・地域の連携協力」の推進をめざして

本章では、学校運営協議会と地域本部が連携した運営体制に関する全国調査の結果を検討し、運営タイプ別の考察を深めていく。そして、調査の結果をもとに、教師の職能発達を支え、学校・家庭・地域の連携協力の推進にも寄与する方策を探る。最後に、その方策として、「サービス・ラーニング」の可能性について考察することにする。

第1節 学校運営協議会と地域本部が連携した運営体制に関する全国調査結果の概要

(1) アンケート対象の選定と調査項目

2013年度に文部科学省が公表している、「学校運営協議会制度導入校リスト」と「学校支援地域本部事業の指定を受けている学校リスト」とを照合し、両方を実施していることが確認された全国464校（地域本部の数で算出した場合）に対し、2013年8月～2013年9月にかけて、質問紙を配布し、調査を実施した。アンケート協力校数は242校（52.1%）、そのうちの有効回答数は215（46.3%）である。学校種としては、小学校139校（64.7%）、中学校75校（34.9%）、小中学校1校（0.5%）であった。アンケート調査の項目については、表8-1のとおりである。

表8-1 アンケート調査の項目

1 学校種	11 教員と地域住民との協働による学校支援活動の有無
2 学校運営協議会・地域教育協議会の設置年度	12 地域教育協議会の有無
3 学校運営協議会制度導入の経緯	13 地域教育協議会のメンバー構成と運営
4 学校運営協議会の構成人数	14 地域本部の企画・運営の方針
5 年間の学校運営協議会の開催数	15 学校運営協議会制度と地域本部事業を同時に実施することのメリット
6 学校運営協議会の構成員	
7 学校運営協議会での地域本部事業の取り上げ方	16 学校運営協議会制度と地域本部事業を同時に実施することのデメリット
8 地域コーディネーターの人数	
9 地域コーディネーターが学校運営協議会の委員であるか	17 学校運営協議会制度と地域本部事業を同時に実施した成果
10 地域本部の事業内容	

(2) 調査結果の概要

この調査結果の中でも、とくに学校運営協議会と地域本部の両者が関係する項目について、その単純集計の結果をまずみておこう。

①「学校運営協議会内での地域本部事業の取り上げられ方」

「学校運営協議会内での地域本部事業の取り上げられ方」についての結果を示したのが、図 8 - 1 である。図によると、「報告事項として活動の状況が知らされることもある」(32.7%) がもっとも多く、「審議事項として頻繁に取り上げられている」(30.8%)、「特別に審議する必要性が生じたときに取り上げられている」(27.5%) の順になっている。「学校支援ボランティアの活動が話題にのぼることはほとんどない」と回答したのは 9%に過ぎなく、両者の関連がうかがわれる結果となった。

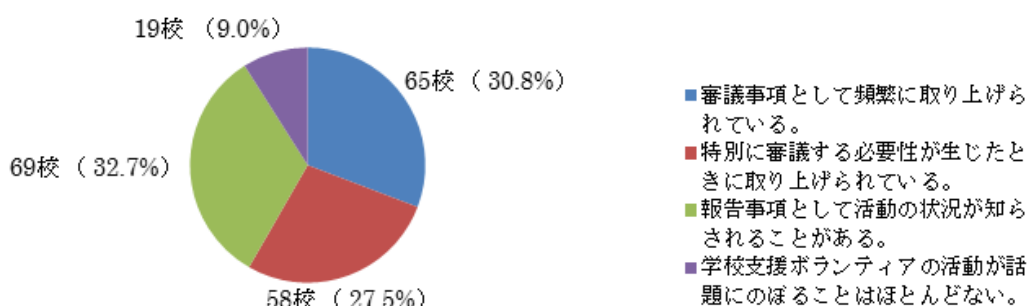


図 8 - 1 学校運営協議会内での地域本部事業の取り上げられ方

②「地域コーディネーターが、学校運営協議会の委員に入っているか」

次の図 8 - 2 は、「地域コーディネーターが、学校運営協議会の委員に入っているか」についての結果を示したものである。図をみると、回答校のうち、7 割近い学校運営協議会には、地域コーディネーターが委員として入っており、両者をつなげ、連携を図るうえでの彼らの役割の重要性が確認された。

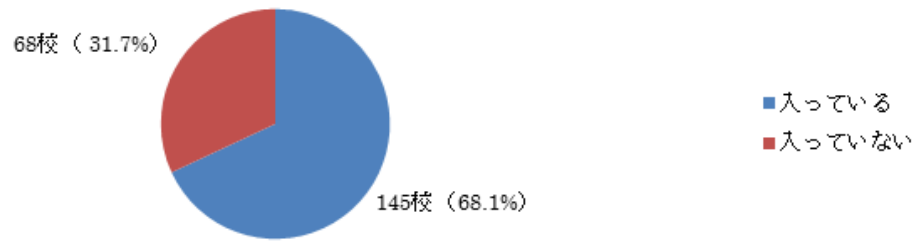


図 8 - 2 地域コーディネーターが学校運営協議会の委員に入っているか

③「地域教育協議会の有無」

両者が連携した運営体制について、「地域教育協議会」（名称は異なっても同様の機能をもつ組織も含む）の有無の結果を示したのが、図 8 - 3 である。図にみられるように、

地域教育協議会があると回答したのは 24.8%で、学校運営協議会と地域教育協議会の二馬力で「連携推進母体」を機能させる仕組みは、回答校のうち 1/4 程度である。そのため、地域教育協議会が存在しないⅡ型やⅢ型の運営体制が多いといえそうだ。

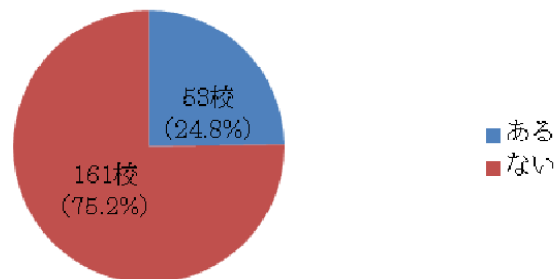


図 8 - 3 「地域教育協議会」の有無

④「地域教育協議会」の委員構成

地域教育協議会が存在する場合の委員構成をみると、図 8 - 4 にみられるように、「学校運営協議会の委員を兼ねている委員が一部いる」（56.6%）が半数以上を占めており、これに「学校運営協議会の委員を兼ねている委員がほとんどを占める」（20.8%）、「学校運営協議会の委員と全く同じ顔ぶれである」（11.3%）が続く結果となった。

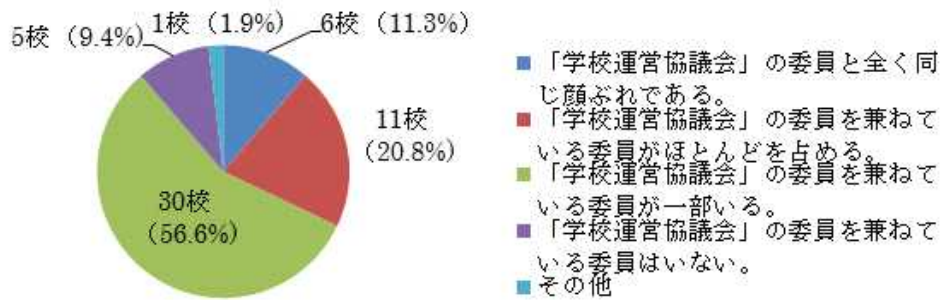


図 8 - 4 地域教育協議会の委員構成

⑤学校運営協議会と地域教育協議会の関係

両者の関係を尋ねてみたのが、図 8 - 5 である。図にみられるように、「両者はゆるやかに連携をとる関係である」(39.6%)と「両者は密に連携をとる関係である」(35.8%)をあわせてると 75.4%にもなる。ここからも、地域教育協議会が設置されている場合は、そのほとんどが学校運営協議会と連携をとりながら運営されていることがわかるだろう。

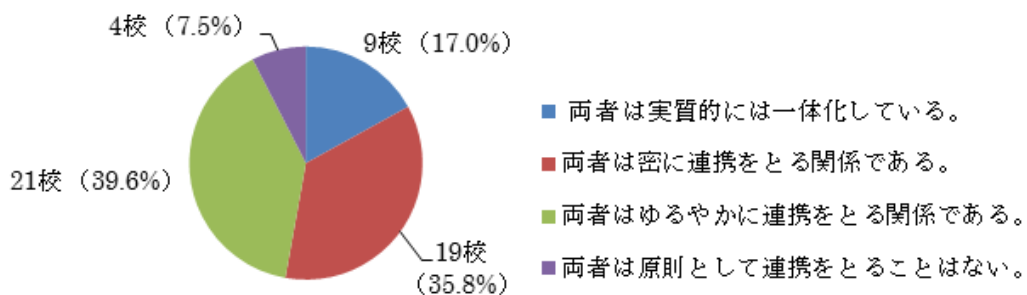


図 8 - 5 学校運営協議会と地域教育協議会の関係

⑥「学校支援地域本部事業」の企画内容に関する審議の過程

次に、図 8 - 6 をもとに、地域本部事業の企画内容に関する審議の過程についてみてみると、「どちらかと言えば、学校教員が中心となって審議を進めることが多い」(47.1%)がもっとも多く、半数に迫るほどである。「学校教員が中心となって審議を進めている」の 23.1%とあわせると、7 割にも達する。これをみるかぎり、地域本部事業の企画内容については、学校側が主導権を握ってすすめている場合が多いことがわかる。ただし、地域住民が中心となって審議をすすめているという学校も 3 割程度存在し、見落とせない。

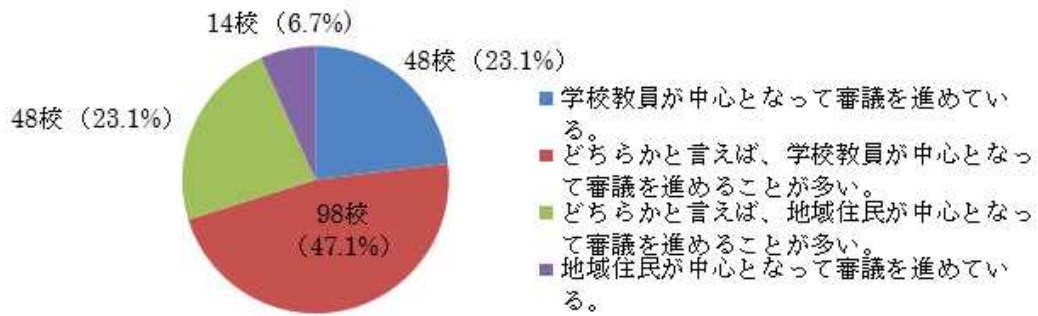


図 8 - 6 地域本部事業の企画内容に関する審議の過程

⑦地域住民と教師が協働して企画・運営している活動の有無

今度は、地域住民と教師が協働して企画・運営している活動の有無を尋ねてみると、図 8 - 7 にみられるように 51.9%の学校が行っていると回答していた。ただし、行っていない学校も半数近くみられ、双方は拮抗している。さきほどの地域本部事業の企画内容に関する審議のすすめ方については、学校中心の傾向がみられたが、地域住民と教師による協働活動については、半数の学校で取り組んでいることが明らかになった。

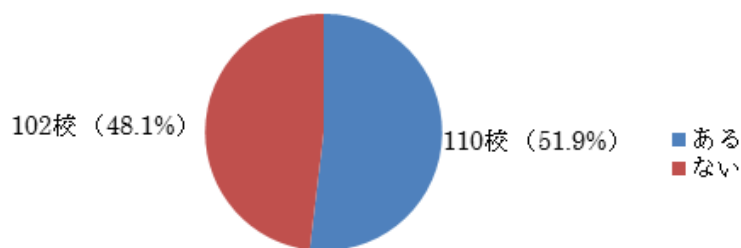


図 8 - 7 地域住民と教師が協働して企画・運営している活動の有無

⑧両者が連携した運営体制によるメリットとデメリット

調査対象校は、学校運営協議会と地域本部を連携させた運営体制により、学校運営協議会制度と地域本部事業の 2 つを同時に実施していることになる。そのことをめぐるメリットとデメリットを尋ねた結果をまとめたのが、それぞれ図 8 - 8 と図 8 - 9 である。

まず、メリットについてみると、「学校支援活動が組織的におこなえる」と「地域の組織どうしが連携したり、役割分担できる」といった項目が 1 位と 2 位を占め、両者を連携

させることで組織面での効果があがっていることがうかがえる（図 8 - 8）。また、「地域の学校や子どもに関心をもつ地域住民が増える」といった学校外への好影響も、回答を寄せた学校の半数以上がメリットとしてあげている。

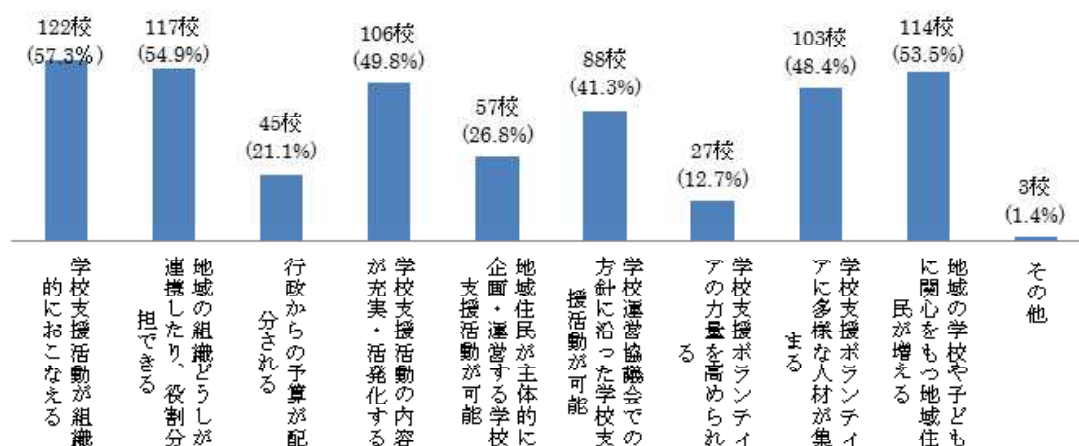


図 8 - 8 運営体制によるメリット（複数回答）

一方、デメリットに関しては、メリットに比べ、そもそもデメリットと感じている割合が低いのが特徴といえる（図 8 - 9）。もう少し詳細にみると、今回の調査では、何らかのデメリットを感じていると答えた学校の延べ数が 381 であったのに対し、何らかのメリットを感じていると答えた延べ学校数は 782 と圧倒的に多かったのである。こうした結果からも、両者による運営体制が、学校・家庭・地域の円滑な連携をすすめるうえで効果的であることを理解することができるだろう。だが、その反面、学校運営協議会制度と地域本部事業の 2 つを同時に実施し、両立させているためか、「校長等の管理職や担当教員の負担が増える」というデメリットが一番高くなっていることには注意が必要である。その他、「会議や事業の内容に重複がでる」や、「限られた地域住民に学校支援ボランティアの負担が集中する」と「地域コーディネーターの負担が増える」といった地域住民やコーディネーターに対する負担もデメリットとしてあげられていた。

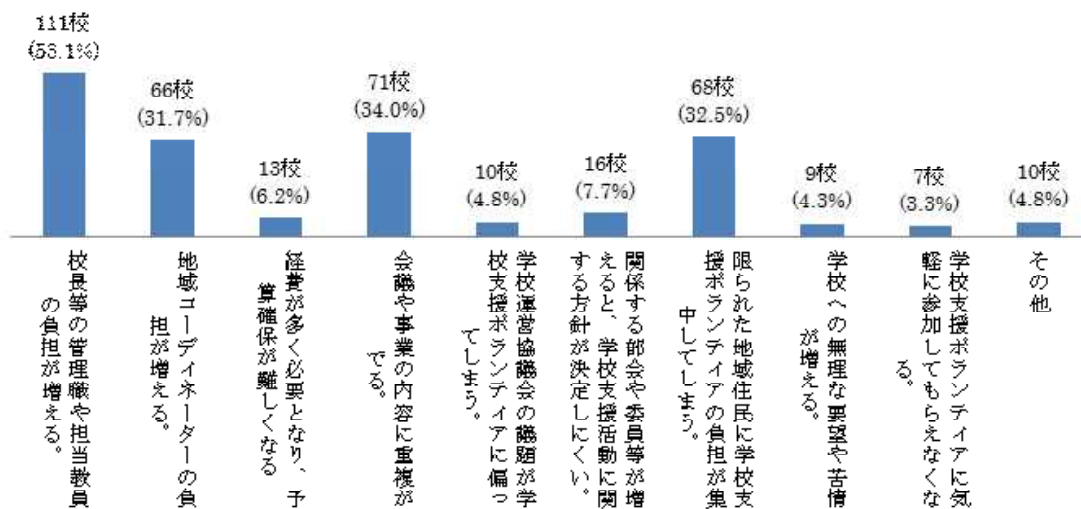


図 8 - 9 運営体制によるデメリット（複数回答）

⑨両者が連携した運営体制による成果

本章までで検討してきた地域本部事業の3つのねらいは、両者が連携した運営体制による成果をみるうえでも有効な視点を提供してくれるだろう。というのも、地域本部事業で掲げられている「①学校教育活動の充実」、「②地域住民の学習成果を生かす場の拡大」、「③地域の教育力の向上」という3つのねらいの達成を追求していくのが、「地域とともにある学校」の望ましいあり方と捉えることもできるからである。

そこで、この3つのねらいに基づいて成果を尋ねた結果が、図8-10、8-11、8-12である。まず全体的にみると、どの図においても、「そう思う」と「どちらかといえばそう

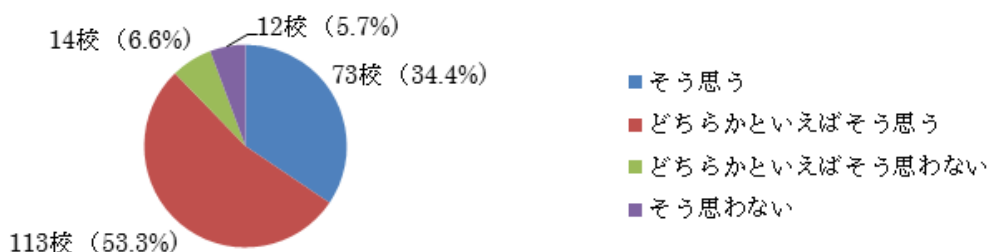


図 8 - 10 地域の学校支援活動が充実した

う思う」を合計した数値が半数を上回っており、この運営体制に取り組む学校の多くが十分な成果をあげている様子がうかがわれる。同様に、「そう思う」と「どちらかといえばそう思う」を合計した数値 (%) でみていくと、とりわけ、ねらいの①にかかわる「地域の学校支援活動が充実した」については9割近くが成果を認識している(図8-10)。

続いて、ねらいの②に相当する「学校支援活動が、地域住民の成果を生かす機会となっている」と、ねらいの③に関連する「地域全体の教育力が向上し、大人も子どもも含めた住民の学び合いが活発になった」については、ともに6割程度の学校が成果として認識する結果になっていた(図8-11、8-12)。ただし、よくみると、「地域全体の教育力が向上し、大人も子どもも含めた住民の学び合いが活発になった」の方が、「どちらかといえばそう思う」という回答が相対的に多く(「そう思う」の回答は少ない)、「学校支援活動が、地域住民の成果を生かす機会となっている」に比べて成果として認識しづらいこ

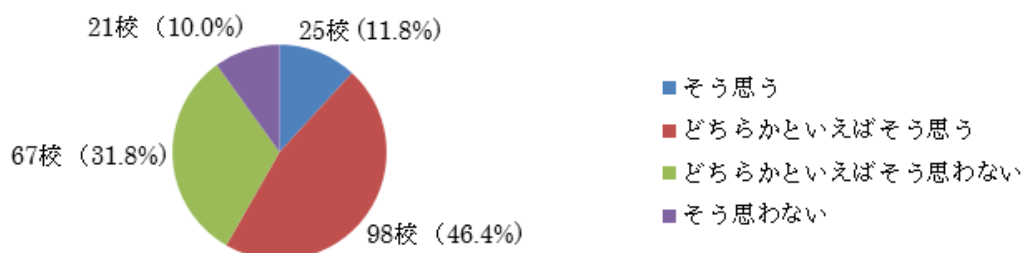


図8-11 学校支援活動が、地域住民の成果を生かす機会となっている

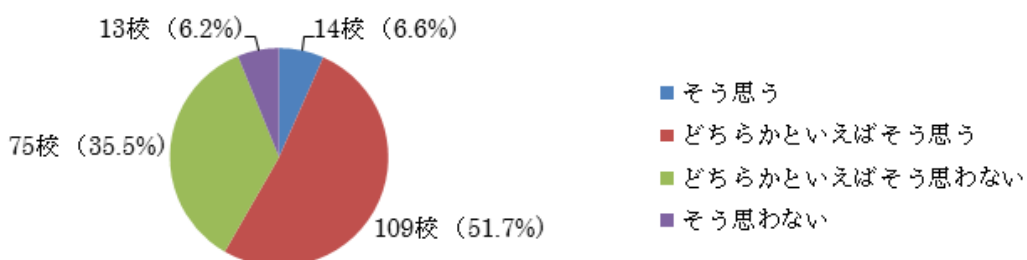


図8-12 地域全体の教育力が向上し、大人も子どもも含めた住民の学び合いが活発になった

とが推測される。別な見方をすれば、こうした成果を実感していくには、工夫や手立ても必要になるともいえる。

こうしてみると、学校運営協議会と地域本部が連携した運営体制による取り組みは、まずねらいの①を達成することが先行し、ねらいの②、さらには③の成果を実感するには時間がかかる、つまり、ねらいの①、②、③の順で成果として認識されていくことが看取された。これは、まさに本章まで考察したことを裏づける研究結果といえるだろう。

第2節 運営タイプ別にみた分析

(1) 4つのタイプの特徴

前章での分析の結果、学校運営協議会と地域本部が連携した運営体制をとる学校については、2つの分析の軸をクロスさせることで4つのタイプに分類できた。分析の横軸としたのは、地域本部事業における「地域教育協議会」（名称は異なっても同様の機能をもつ組織も含む）の存在の有無であり、縦軸としたのは、地域コーディネーターや学校支援ボランティアなどの地域側が一定のイニシアティブをとって活動内容を提案しているか否かである。そうして、「地域教育協議会あり－学校主導」（Ⅰ型）、「地域教育協議会なし－学校主導」（Ⅱ型）、「地域教育協議会なし－地域主導」（Ⅲ型）、「地域教育協議会あり－地域主導」（Ⅳ型）という4タイプを見出すことができた。

そこで、このアンケート調査に回答を寄せた学校を4つのタイプにあてはめて分類してみると、Ⅰ型（14.4%：30校）、Ⅱ型（55.8%：116校）、Ⅲ型（19.7%：41校）、Ⅳ型（10.1%：21校）の結果となった。これをみると、地域本部事業との連携といっても、地域教育協議会自体は存在せず、学校運営協議会がその役割を兼ねているタイプ（Ⅱ型とⅢ型）や、学校主導のもとに取り組みがすすめられているタイプ（Ⅰ型とⅡ型）が多いことがわかる。こうした結果は、前章で実施してきたインタビュー調査からの仮説に近いものであった。

また校種別にみると、地域教育協議会がありで学校主導であるⅠ型においては、中学校の占める割合が50%と高くなっているのが特徴である。それに対して、同じく地域教育協議会はあるが、地域主導ですすすめられているⅣ型においては小学校の占める割合が高く、

8割と突出しているのが特徴といえる。

一方、地域教育協議会が存在しないⅡ型やⅢ型については、学校運営協議会に地域コーディネーターが委員として入っている割合がそれぞれ69%（Ⅱ型）、85%（Ⅲ型）と他のタイプに比べて高くなっているのが特徴である。それは、これらのタイプには地域教育協議会がなく、学校運営協議会がその役割を兼ねているため、地域コーディネーター自身が学校運営協議会に委員として入り、「学校運営協議会」と「学校支援に関するボランティア組織、あるいは個々のボランティア」との間のつなぎ役を果たす必要があるためだろう。さらに、Ⅲ型は地域主導ですすすめられているため、85%という高い数値を示していると考えられる。

(2) タイプ別にみたメリット・デメリット

それでは、学校運営協議会と地域本部を連携させた運営体制によるメリットとデメリットをタイプ別にみるとどうであろうか。

まずメリットについてみると、Ⅳ型は「学校支援活動が組織的におこなえる」（76.2%）と「地域の組織どうしが連携したり、役割分担できる」（81%）といった項目の数値が高く、このタイプは組織面での効果が大きいことが明らかになった。Ⅳ型は、「行政からの予算が配分される」（42.9%）の項目についても、他に比べてメリットとして実感している。それに対して、Ⅱ型のうち86.2%は予算についてのメリットを感じていないようだった。Ⅱ型には地域教育協議会がないうえ、学校主導で取り組みをすすめているので、補助事業としての地域本部事業を実施しているという実感がそもそも少ないのかもしれない。

さらに、学校主導であるⅠ型やⅡ型においては「地域住民が主体的に企画・運営する学校支援活動が可能になる」という項目についても、メリットを感じるのが低い。とくに、Ⅱ型は8割がこのメリットを実感できていなかった。

それに比べ、Ⅳ型は「学校支援ボランティアの力量が高められる」というメリットも実感している。具体的には、他のタイプが平均して1割程度しかこのメリットを感じていないのに対して、Ⅳ型は3割近くがメリットとして意識していた。さらに、Ⅳ型の66.7%は「学校支援ボランティアに多様な人材が集まる」についてもメリットとして回答していた。

このようにみると、Ⅳ型においては地域主導で、なおかつ地域教育協議会が学校運営協議会の連携相手、あるいはカウンターパートナーとして対等な関係で運営されているため、そこが学校にかかわる大人たちの「チーム学習」の場として機能しており、こうしたメリットを実感できているように思われる。

他方、デメリットについてみてみると、学校主導に位置するⅠ型とⅡ型については、「校長等の管理職や担当教員の負担が増える」をデメリットとしてあげる割合がそれぞれ69%、57%と高くなっている。一見すると、Ⅱ型は地域教育協議会がなく、その役割を学校運営協議会が兼ねることで組織のうえではスリム化を図り、学校側の負担も軽減したように思われるのだが、そのことよりも、学校主導で取り組みをすすめることの方が学校側には、結果的に負担として重くのしかかっていくようだ。しかも、Ⅰ型には「会議や事業の内容に重複がでる」というデメリットをあげる学校が44.8%と相対的に多かった。これは、Ⅰ型には地域教育協議会が存在するが、学校主導による運営のため、学校運営協議会との連携が乏しく、「会議や事業の内容に重複がでる」と考えられる。

「学校への無理な要望や苦情が増える」というデメリット項目については、もっとも多いⅠ型でも13.8%程度であり、全体的には学校運営協議会と地域本部を連携させた運営体制の有効性が垣間見れる結果となった。なかでも、Ⅳ型にはこの項目を回答した学校自体が存在せず、目を引いた。

これらの調査結果をみるかぎり、Ⅳ型のよさが目立ち、学校運営協議会と地域本部が連携した運営体制の中でも、このタイプが最良の運営モデルということができよう。逆に、学校主導のⅠ型、とくにⅡ型には多くの課題がみられた。Ⅱ型は量的にも55.8%と過半数を占めているタイプのため、地域連携の成否を左右する重要な存在といっても過言ではない。ただ、いくら「地域教育協議会ありー地域主導」のⅣ型が優れたモデルだからといって、それを真似するかたちで、Ⅱ型において存在していない地域教育協議会を復活させたり、あるいは新規につくり直していくのは必ずしも現実的な改善方策とはいえないだろう。むしろ、Ⅱ型は同じく地域教育協議会は存在しないが、地域主導で取り組みをすすめて、Ⅳ型には及ばないものの着実な効果をあげているⅢ型への移行をめざす方が現実にあっているといえる。

分析をすすめると、その鍵を握っているのは、地域住民と教師が協働して企画・運営している活動、つまり「協働活動」であることがうかがえた。そこで、次に「協働活動」に焦点をあてて検討してみたい。

(3) 鍵を握る「地域住民と教師との協働活動」

まずは、「協働活動の有無」が「学校運営協議会内での地域本部事業の取り上げられ方」についての結果に違いを及ぼしている。具体的には、協働活動を行っている学校の中では、学校運営協議会において地域本部事業が「審議事項として頻繁に取り上げられている」を回答しているのが 40%と最も多い。ちなみに、運営タイプ別ではIV型の学校において、この傾向が高かった。

それに対して、協働活動に取り組んでいない学校では、「報告事項として活動の状況が知らされることがある」を回答した学校が 34.9%と最も多くなっていた。すなわち、協働活動の企画・実施には教師を含めた学校にかかわる大人たちによる連携協力や学び、いふなれば「チーム学習」を必要とするため、報告事項よりも審議事項として頻繁に取り上げられているのだろう。こうしてみると、協働活動には教師の職能発達を支え、促すという効果も期待できよう。

また、当たり前のようだが、協働活動を行っていない学校の 78.3%は地域本部事業の企画内容に関する審議についても学校主導ですすめる傾向にあった。

もっとも興味深い傾向がみられたのが、地域本部事業の3つのねらいをもとにした成果認識についての項目である。ねらいの①に関連する「地域の学校支援活動が充実した」、ねらいの②に該当する「学校支援活動が、地域住民の成果を生かす機会となっている」、ねらいの③にかかわる「地域全体の教育力が向上し、大人も子どもも含めた住民の学び合いが活発になった」の3項目とも有意差がみられ、協働活動を行っている学校の方が、行っていない学校に比べて肯定的な成果をより実感していたのである。とくに、成果が認識しづらいと思われたねらい②と③について、協働活動を行っていない学校の場合は、肯定的な成果を認識した割合が半数に達していなかったのに対して、協働活動を行っている場合には7割近い学校が成果として実感していた。これらの3項目については、4つの運営

タイプ別の分析を通して、はっきりとした傾向が読みとれなかった。そのぶん、この協働活動が有効性のある研究視点として注目される。

さらに、運営タイプ別にみると、IV型においては71.4%の学校が協働活動に取り組んでいるのに対して、II型においては59.6%の学校が逆に協働活動を行っていないという結果もみられた。この結果をみても、II型を改善していくためには「協働活動」が鍵を握っているといえるだろう。もちろん、協働活動はII型だけでなく、I型がIV型へと発展するにも有効であると考えられる。

協働活動の重要性は別の視点からもいえる。本章までの考察は、学校・家庭・地域の連携協力をすすめる組織づくり、とりわけ「連携推進母体」の重要性を中心とするものであった。ここまでをファースト・ステップとするならば、本章で検討した全国調査の回答校の大部分は組織のうえでは、このステップをクリアしているはずである。

次に、「連携推進母体」を確保し、組織が整備できたなら、今度はそこでの議論を通して生みだされる活動内容の「質」を高めることが課題となってくる。たとえば、「学校・地域の関係形成が進展した段階では、教員・地域の共同部会で特定単元・授業を開発する体制をつくるなど、両者の協業場面を適切に組み込む工夫をすることが、地域・保護者の当事者意識や学校関与の力量を高め、活動の質の向上に繋がる¹⁾」という指摘もなされている。

こうしてみても、連携のセカンド・ステップとして、協働活動を導入し、活動の質を高めていくことが肝要になるのである。その意味では、協働活動を行っている学校は、これまでみたように回答校のうち半数(51.9%)であり、まだ半数の回答校はセカンド・ステップを乗り越えるまでには至っていないということもできるだろう。

そこで、協働活動が必要になる。だが、序章で指摘したように教師の多くは全体として学校を開くことには肯定的であるが、教師としての専門性が侵害されない範囲内で、という思いが強いようである²⁾。教師の職能の山でいえば高さにあたる専門性を浸食することなく、教師と保護者・地域住民たちが「チーム学習」で対話を通してビジョンを共有しながら、お互いの「メンタル・モデル」も克服していけるような「協働活動」の手法はないものだろうか。ここからは、その有効な手法の一つとして、教師を含めた学校にかかわる

大人たちが「連携推進母体」あるいは、その下部組織の専門部会等で、「チーム学習」として「サービス・ラーニング (service learning)」に取り組むことを提案したい。

第3節 サービス・ラーニングの可能性

(1) サービス・ラーニングの構造的理解

サービス・ラーニングという用語の定義をめぐっては、その発祥地であるアメリカ合衆国でも、「おそらく、その議論について永久に喧々譁々の議論がおこるだろう³⁾」と述べられるほど、実に多様である。それら議論をうまくとりまとめているのが、ジャコビィ (Jacoby, B.) のいう「経験教育の一手法⁴⁾」という表現であろう。ここでいう経験とは、「地域住民や地域社会の抱えているニーズに応える活動」のなかでの経験をさす。そして、その活動の中で経験したことを「学びや成長へと導くため」に、「省察と実践」や「思考と行動」といったプロセスにうまく組み込んでいる活動を、彼女はサービス・ラーニングと呼んでいる⁵⁾。

とはいえ、これだけでは活動の実態がつかみにくい。その点、既存の教育活動を具体的事例に使いながらサービス・ラーニングの活動を把握しようとしたフルコ (Fruco, A.) の論⁶⁾ は理解しやすい。彼は、サービス・ラーニングをはじめとする大学での経験を活用した教育機会を5つ (ボランティア活動、インターンシップ、コミュニティ・サービス、実地研究) をとりあげ、それとの差異からサービス・ラーニングの特性を明らかにしている。その際、それらの関係性を明示するために2つの指標を設定した。その一つが、サービスと学習のどちらに重点がおかれたものであるかの度合いであり、もう一つが、その活動が誰に「恩恵」 (beneficiary) を与えるための活動なのかという点である。すなわち、活動を受け入れる者や機関のための活動なのか、それとも活動を提供する者や機関のための活動なのかという度合いである。この2点を視点とし、5つの教育機会の関係性を示したのが、図8-13である。

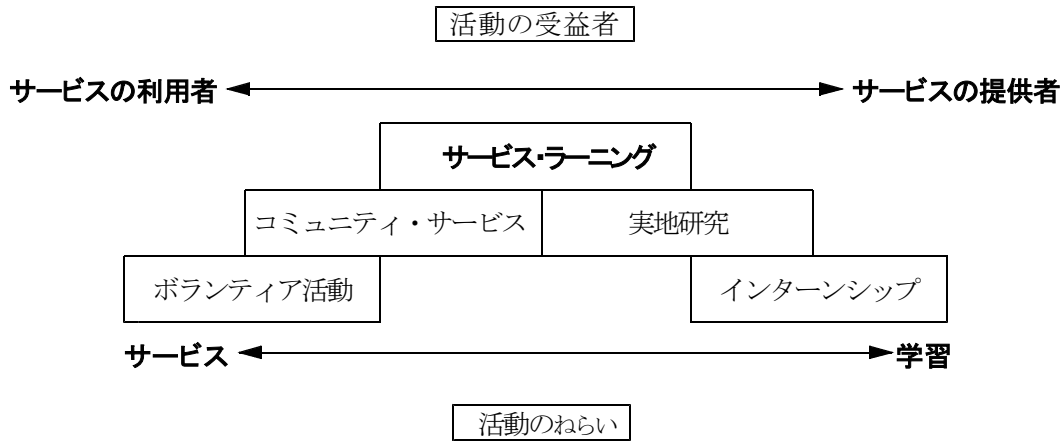


図 8 - 13 フールコのサービス・ラーニング概念

出典：Furco, A., "Service Learning: A Balanced Approach to Experiential Education", *Expanding Boundaries: Service and Learning*, Corporation for National Service, 1996, p.3. より筆者が邦訳した。なお、図の意図がより理解できるよう、図中の上方と下方の矢印、ならびに「活動の受益者」、「活動のねらい」という用語を補足した。

ボランティア活動では、サービスを提供することが第一義の目的に据えられ、活動を通してもっとも恩恵を得るのは、サービスを受ける側の者や機関などである。一方、インターンシップは、学生自身の実践的な力量を身につけさせる学習機会として設けられた活動であり、それによって恩恵に与るのは活動に参加した学生・大学側である。もちろん、ボランティア活動によって学生に教育的な効果がないというわけではなく、インターンシップも学生を受け入れた機関側にもメリットはある。しかしながら、これら二つの活動は、サービスと学習との比重という点では、明らかにどちらか一方向へと傾斜しているものであることから、図中の両極に位置づくものとされる。

次に、コミュニティ・サービスでは、大学の社会貢献活動としてのサービス提供が第一義ではあるものの、大学や学生はコミュニティで活動することを通じて新たな学問的発見を促されるという意味で、サービスを受け入れた機関だけに恩恵があるわけではない。それと同様に、実地研究 (field study) の場合も、たしかに社会の実践的課題に取り組むための学習活動ではあるものの、そこで取り扱われている内容は地域課題の解決への応用を企図した学習活動であるという意味で、大学や学生のためだけの活動とはいえない。よって、

図中では、ボランティア活動の右側にコミュニティ・サービスを、インターンシップの左側に実地研究を配置してある。

そして、フルコはこれら4つのちょうど中央にサービス・ラーニングを位置づけている。つまり、サービス・ラーニングは、サービスと学習とが同等に重視され、さらに、活動を受け入れる機関（地域社会）と、活動を提供している大学（学生）との双方にとっても同程度の恩恵がもたらされる活動と定めているのである。なお、誤解のないように言い添えると、フルコは、この構図によってもっとも理想的な地域との連携教育活動がサービス・ラーニングだと論じようとしたのではない。彼は各活動の特性に鑑みて教育活動を選択できるよう、その分類を示したに過ぎない。

さて、この分類においてもっとも注目すべきは、サービス・ラーニングが学生に適切な成長を保障できる教育活動でなければならないことはもとより、さらに地域社会のニーズにも的確に応えられるサービス活動でなければならないと指摘した点にある。それまで通常の大学教育において、学習者の成長以外がその目標の中心に据えられることはまずなかった。しかし、ジャコビの言葉を借りていうなら、サービス・ラーニングは「(お互いが恩恵を受ける) このプロセスのなかでこそ、すべての者が変わりうる⁷⁾」という意味で、大学（学校）と地域との連携のあり方に、画期的な変化をもたらしたのである。

(2) サービス・ラーニングの定義とその必要条件

もう少し、サービス・ラーニングの定義を詳しくみていくことにしよう。唐木清志によれば、アメリカで1990年に成立した「国家およびコミュニティ・サービス法」(National and Community Service Act of 1990) によるサービス・ラーニングの定義が、今日の「サービス・ラーニング研究・実践の出発点」になっていると指摘している⁸⁾。

そこで、彼の訳出に依拠しながら、その定義をおさえておきたい(表8-2)。表にみられるように、サービス・ラーニングは次の5つの特徴から定義されている。具体的には、サービス・ラーニングとは、「①コミュニティのニーズに対応」して、「②学校をはじめとした様々な教育プログラムの中に統合」され、「③市民的な責任を育てる」ことを目的に、「④学問的なカリキュラムに統合」されたものであり、「⑤サービスの経験をふりか

える時間」が確保された方法と捉えることができる。なお、表中のゴシック体の部分は、法律の本文ではイタリック体で示されているという。

表 8 - 2 「国家およびコミュニティ・サービス法」によるサービス・ラーニングの定義

<p>「サービス・ラーニング」という言葉は、次のようなある方法を意味する。</p> <p>(A) この方法は、注意深く組織されたサービスへの活動的な参加を通して、生徒あるいは参加者が学習し成長するような方法である。</p> <p>(i) この場合のサービスとは、コミュニティのニーズに導きかれ、その解決を目指したものであり、</p> <p>(ii) 初等学校、中等学校、高等教育機関、あるいは、コミュニティ・サービス・プログラム、そして、コミュニティそのものの中に統合され、</p> <p>(iii) 市民的な責任を育てるのを援助するものである。</p> <p>(B) さらに、そのようなサービスとは、</p> <p>(i) 生徒の学問的なカリキュラム、あるいは、参加者が関与するコミュニティ・サービス・プログラムの教育的要素の中に統合され、また、それを高めるものであり、</p> <p>(ii) 生徒あるいは参加者がサービスの経験をふりかえるための構造化された時間を有するものである。</p>
--

出典：唐木清志『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂、2010年、pp.132-133。

このように定義されるサービス・ラーニングを成立せしめるには、「カリキュラム統合」、「プロジェクト型の学習」、「ふりかえり」(reflection)の3条件が必要といわれる⁹⁾。

①「カリキュラム統合」

サービス・ラーニングは、学校のカリキュラム、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。たとえば、教科

で学んだことを、「総合的な学習の時間」等を利用して、地域でいかして実践し、さらにそれらの体験をふりかえることで、子どもたちは学校で学んだ知識を生活と結びつけ、「知の総合化」をはかることができる。つまり、教科とつながっているからこそ、学校での「学習」と現実の「生活」との「統合」が可能になる¹⁰⁾。

わ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、子ども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、サービス・ラーニングの手法を取り入れた教育実践の場合、学校のカリキュラムに統合されているため、子どもたちが教科で学んだことを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考えられる。

②「プロジェクト型の学習」

学校カリキュラムに統合されたサービス・ラーニングにおいて、子どもたちの学びを段階をおって長期間にわたって保障し、彼らの学びのプロセスを重視していくには、学習活動がプロジェクト型となるように開発する必要がある。そのため、唐木は、サービス・ラーニングでは、子どもが、「Ⅰ．問題把握」、「Ⅱ．問題分析」、「Ⅲ．意思決定」、「Ⅳ．提案・参加」のようなプロジェクトの学習段階をたどっていくことが重要であると指摘している¹¹⁾。

彼の指摘をふまえてフォーマットを作成し、それをもとに岡山大学の教職大学院での授業実践（「学校とコミュニティ」）の中で、大学院生が構想した「サービス・ラーニングの学習段階」の一部を紹介したのが、表 8-3 と 8-4 である。

表をみると、どちらも教科とつながり、子どもたちが段階をたどって課題を解決していくことができるように工夫されている。表 8-3 は、小学校 5 年における「総合的な学習の時間」を軸に社会科と関連づけたサービス・ラーニングの構想である。このように、学習の入り口のところは教科と連携し、そのあとは「総合的な学習の時間」を活用して、子どもの体験学習にまで高めるといふ試みは、時間数が縮減された「総合的な学習の時間」

表 8-3 サービス・ラーニングの学習段階（小学校 5 年）

学校とコミュニティ

「守ろう、京橋のまちなみ！」の学習段階（小学校第 5 学年 総合）

学習段階	学習活動の概要	学習活動の展開
I. 問題把握	<ul style="list-style-type: none"> ・第 4 学年で、京橋に現存する火の見櫓を見学し、社会科においてその歴史と役割、それを守ってきた街の人々の努力について学習する。 ・建造当時の目的・役割から、その変遷をたどる。 	<p>前学年：社会科</p> <p>「火の見やぐらのヒミツを探れ」 何をするためのものだろうか？ なぜ今も残っているのだろうか？ 「街並みを保存する」とはどういうことなのだろうか？</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ・京橋朝市を訪ね、普段の生活では目にすることのない朝市の様子を見学し、京橋周辺の街並みや催事に興味を持つ。 	<p>第 1・2 時：朝市を訪ねる</p> <ul style="list-style-type: none"> ・売っているもの、店など ・店以外に催されているもの ・「火の見やぐら」単元の想起
II. 問題分析	<ul style="list-style-type: none"> ・朝市の歴史や現在での様子（店・企画）などについて、見学したことや文献などを元にまとめる。 ・「京橋周辺を守る会」の会員を招き、京橋周辺の地域の現状について話を聞く。 →街並みの保存、地域活性化のために、朝市以外にも様々な取り組みを行っている。 	<p>第 3 時：朝市とはどんなもの？</p> <ul style="list-style-type: none"> ・歴史、催事、露店模様・・・ ・見学したことのまとめ <p>第 4・5 時：「京橋周辺を守る会」の方の話を聞く。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・最近の朝市の様子（人出） ・他に行っている取り組み
	<ul style="list-style-type: none"> ・街並みの保存や京橋周辺地域の活性化のために、自分たちで何かできることはないか考えて話し合う。 ・「学校で栽培した野菜や、学校の名物としてつくりだした物産品を、有効活用できないだろうか？」 ・「こんなイベントを開いたら、お客さんが集まるのではないだろうか？」 ・広報の方策について考える。 	<p>第 6・7 時：地域を盛り上げる方策を考える。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・朝市など催事への参加提案 ・催事の立案・企画 <p>第 8～14 時：朝市の準備をしよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・参加する方法を考える（出店？） ・提案する催事を考える（既習の催事の発展や改善も）
IV. 提案・参加	<ul style="list-style-type: none"> ・これまでの準備を元に、朝市に主催側として参加する。 ・広報のチラシやポスターなどを、学校や地域に貼り出したり、児童・地域住民に配布したりする。 ・イベント等の企画ならば、開催に際してスタッフとして参加。 ・イベント以外の企画でも、「守る会」の方との協働で参加できる。 ・本学習のまとめを行う。 	<p>第 15～16 時：朝市に参加しよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・準備したものをういて、朝市に参加する。（出店の場合は事前に申し込み。スタッフとしての補助的参加も提案できる？） <p>第 17～18 時：催し物に参加しよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・提案した企画が通れば、主催側として参加。あるいは催事の補助。 <p>第 19 時：まとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・振り返りとこれから

出典：小石川健（新卒学生）『「守ろう、京橋のまちなみ！」の学習段階』（2010 年）

表 8-4 サービス・ラーニングの学習段階（中学校 2 年）

「コミュニティー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、コミュニティー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、バスの運行団体とて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、コミュニティーバスの必要性を感じとる。</p> <p>コミュニティー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、コミュニティー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. 意思決定	<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、乗客数と各乗客の待ち時間を計算し、現状を知る。</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ー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ー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>コミュニティーバスの運行団体に、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、よりよく改善されているかを検証する。</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ー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：新たな運行計画の試行後、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（現職教員学生）『「コミュニティーバスの運行計画の提案」の学習段階』（2010 年）

の質を向上させる意味でも有効といえる。表 8-4 は、中学校 2 年における数学によるサービス・ラーニングの構想である。教科とつながるサービス・ラーニングといっても、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・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。サービス・ラーニングは、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、プロジェクト型の学習段階を取り入れることによって、学校・家庭・地域の連携協力による体験活動がよく批判されるような単なる一過性のイベントにならず、体験学習（サービス・ラーニング）として効果を発揮することができるだろう。

③「ふりかえり」

体験活動を体験学習へと高めていくには、ふりかえりの時間を確保することも大切である。アメリカの「教育改革におけるサービス・ラーニングに関する連合体」(Alliance for Service-Learning in Education Reform) が 1993 年に発表したサービス・ラーニングの定義の中にも、「実際のサービス活動の間にしたこと・聞いたことを、考えたり、話したり、書いたりする活動を通して、しっかりと振り返ることのできる時間を保障したものであること」という観点があり、ふりかえりは重視されている¹²⁾。

しかし、わが国の教育実践ではこの時間を十分に確保してきたとは言い難い。たとえ確保されたとしても、感想文やお世話になった地域の方々にお礼の手紙を書くことで済ませているケースが少なくないだろう。たしかに「書く」ことは、ふりかえりの有効な手法といえるが、それだけがふりかえりの手法ではあるまい。そのほかにも、「読む」、「話す」、そして、たとえばロールプレイング等の活動を「為す」といった手法も考えられる¹³⁾。ふりかえりの時間を確保し、これらの手法の長所と短所を考慮に入れて効果的に利用することが、サービス・ラーニングには求められる。

(3) 学校・地域づくりを促すサービス・ラーニング

ここまでみてきたサービス・ラーニングを企画し、実践していくには地域の力が必要で

ある。まず、サービス・ラーニングは、「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基づいたサービス活動でなければ、サービス・ラーニングにはならない。しかも、地域住民や保護者の協力がなければ、その活動を子ども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、地域だけでサービス・ラーニングに取り組むのは難しい。というのも、サービス・ラーニングは学校のカリキュラムとつながっており、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。教師にとっても、サービス・ラーニングは教科と結びついているため、彼らの専門性とも親和的であろう。それゆえ、サービス・ラーニングの企画・実践は、専門性という教師の職能の山の高さを築く、つまり「個としての発達」を促していくにも効果を発揮すると考えることもできる。

こうしてみると、サービス・ラーニングの取り組みは、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、サービス・ラーニングは、学校にかかわる大人たちによる「協働活動」の有効な手法となり、Ⅱ型を中心とした多くの学校が3つのねらいの達成を追求し、「地域とともにある学校」になっていくための改善方策と考えられるのである。さらに大人の発達や学びの視点で見れば、サービス・ラーニングの取り組みは、学校にかかわる大人たちの「かかわりの中での発達」を支えることもできるといえる。そのうえ、教師にとっては、サービス・ラーニングは彼らの専門性を伸ばしていくという「個としての発達」ともつながりがあるため、まさに「個としての発達」と「かかわりの中での発達」を統合させ、彼らの職能発達を促すことにも有効であると指摘することもできるだろう。

ここで、もう一度、ジャコビの言葉を思い出すと、彼女はサービス・ラーニングという「(お互いが恩恵¹⁴⁾を受ける) このプロセスのなかでこそ、すべての者が変わりうる」といつていた。とすれば、多様な「メンタル・モデル」をもった学校にかかわる大人たちも、地域で育みたい子ども像という「共有ビジョン」のもと、サービス・ラーニングを企画・実践するための「チーム学習」を通して変容することが可能となり、彼ら自身の学びや成長にもつながっていくと考えることができるだろう。もちろん、そこでは綺麗事ばかりではなく、学校にかかわる大人同士の意見の衝突や対立が起こることも少なくないだろ

う。しかし、対立や葛藤を通じて、互いの価値観を認識し、認め合うことも可能になる。つまり、それを「学びが深められるチャンス」と肯定的に捉えることも必要なのである。もちろん、そのためには、「連携推進母体」をはじめとした「チーム学習」の場が、教師を含めた学校にかかわる大人たちの異なる意見に耳を傾ける「自由な意思疎通の場¹⁵⁾」であるという前提が重要になってくる。

このようにみると、「協働活動」、とりわけサービス・ラーニングは、本研究のテーマである教師の職能発達を支え、学校・家庭・地域の連携協力の推進にも寄与する可能性をもった方法と考えられるだろう。

さらに、その可能性は大人同士の間にとどまるものではない。子どもたちがサービス・ラーニングを通して、積極的に地域にかかわり、地域に貢献することになれば、児童・生徒は「子ども」ではなく、立派な「市民」として他者から必要とされる存在にもなり¹⁶⁾、本研究の理念モデルである「世代性」に基づいた「大人と子どもの歯車」をまわしていくうえでも効果を発揮すると考えられる。

学校・家庭・地域の連携協力というと、どうしても地域（大人）から学校（子ども）への支援を連想し、そうした取り組みに偏ってしまうのが現状である。そのため、サービス・ラーニングのような教育実践を導入し、地域の中で子ども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り組みを展開していくことが欠かせない。双方向性のある取り組みが、「大人と子どもの歯車」をかみ合わせ、学校・地域づくりを促していく。さらに、そのことを通して、子どもとして他者から「育てられる」ことで成人になった人間が、今度は次の世代の他者を「育てる」ことで、自分自身も成人（市民・保護者・教師）として「育てられ」、成熟していくという大きな「世代継承のサイクル」を紡いでいくこともできるのだろう。

謝辞

本章作成にあたり、全国調査（アンケート）にご協力いただいた皆様に心より感謝申し上げます。

注

- 1) 大野裕己「学校改善の方法」篠原清昭編『学校改善マネジメントー課題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房、2012年、p.36。
- 2) 岩永定、芝山明義、岩城孝次『『開かれた学校』づくりの諸施策に対する教員の意識に関する研究』『日本教育経営学会紀要』第44号、2002年、pp.82-94。
- 3) Jacoby, B., "Service-Learning in Today's Higher Education", Jacoby, B. (ed), *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*, Jossey-Bass, 1996, p.5.
- 4) *Ibid.*, p.5.
- 5) *Ibid.*, pp.5-6.
- 6) Furco, A., "Service Learning: A Balanced Approach to Experiential Education", *Expanding Boundaries: Service and Learning*, Corporation for National Service, 1996, pp.2-6.
- 7) *Ibid.*, p.8.
- 8) 唐木清志『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂、2010年、p.133。
- 9) 同上、pp.189-237。なお、この著書で「ふりかえり」は、「リフレクション」とカタカナで表記されている。
- 10) 倉本哲男『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究 サービス・ラーニング (Service-Learning) の視点から』ふくろう出版、2008年、p.129。
- 11) 唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育ー日本型サービス・ラーニングの構想ー』東洋館出版、2008年、p.65。
- 12) 同上、pp.52-53、p.66。
- 13) 同上、p.67。
- 14) ここでいう「恩恵」とは、ミクロで見れば教師を含めた学校にかかわる大人たちの互いの成長であり、学校づくりと地域づくりは相互に関係しあうという、マクロな「システム思考」で見れば、学校や地域がよくなったという実感と捉えることができるだろう。
- 15) 柏木智子「学校と地域の連携推進に関する研究ー地域づくりのための主体形成に着目

してー」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』(35)、2009年、p.67。

- 16) 今谷順重編『総合的な学習で人生設計能力を育てる』ミネルヴァ書房、2000年、pp.78-81。

終章 本研究のまとめと今後の課題

ここまでの第Ⅰ部では、「世代性」の概念や、「かかわりの中での発達」に重点をおいて、教師、とくにスクールミドルの職能発達と学校・家庭・地域の連携協力との関連を明らかにした。それをふまえて、第Ⅱ部では、教師を含めた学校にかかわる大人たちの発達や成熟を支え促す、「学校・家庭・地域の連携協力」をすすめる組織のあり方について考察を行ってきた。

最後に本章では、まず第1節で各章において検討してきたことを整理する。そして、第2節では本研究で得られた成果を明らかにするとともに、それをふまえた今後の示唆や課題について述べて、本研究をまとめることにする。

第1節 各章における検討結果

まず、第1章では、教師の職能発達を考えるうえでの基盤となる、生涯発達論、家族発達論、キャリア発達論の視点から、中年期というライフステージを捉え、そのステージで教師という役割を果たして生きるスクールミドルの職能発達について考察を行った。

その結果、中年期、なかでもその入り口を中心とした初期が、スクールミドルの職能発達の鍵を握っているといえた。しかも、そこは二重のトランジションという、彼らの職能発達にとって「危機的移行」の時期であり、そこに生きる彼らのジレンマもうかがいしることができた。さらに、スクールミドルの職能発達を考えるにも、彼ら個人、つまり「個としての発達」のみに焦点をあてるだけでは不十分で、むしろ同じ経験を共有している他世代との関係、さらには同世代の同僚や保護者等との関係、すなわち「かかわりの中での発達」の中で、彼らを見ていくことが重要になってくることもわかった。社会的・歴史的な文脈もふくめて、中年期というライフステージに立つスクールミドルの職能発達を、縦と横の包括的な視点で考えていく必要があることが明らかにされたのである。

第2章では、教師、とりわけスクールミドルの職能発達を促すキャリア・デザインにつ

いて、キャリア・アンカーとキャリア・サバイバルの両視点から考察し、キャリア・デザインの必要性を明らかにした。とくに、社会的・家族的責任が重くなる中年期の入り口は、彼らのキャリア・アンカーはどのカテゴリーでも、キャリア・サバイバルによって、問い直しが迫られることがうかがわれた。そのためにも、キャリア・デザインが重要になるが、発達の主体がスクールミドル自身ということを見ると、彼ら自身がキャリアをふりかえり、書き込めるかたちのシートが有効であると判断された。そこで、教師の職能発達を促す「キャリア・デザイン・シート」、すなわち「キャリア全体シート」と「キャリア中年期シート」の開発を行った。そして検討を通して、彼ら個人の職能発達を促すだけでなく、学校組織ともつながり、学校づくりとスクールミドルの職能発達の双方が高めあうことの重要性がうかがわれた。

そこで、スクールミドルの職能発達を支援することによって、学校という組織全体も高めていけるような仕組みについて第3章では考察した。具体的には、まず学校内の「同僚性」を高め、教師同士の職能発達を促す、「世代性」をもとにした「世代継承」のサイクルの重要性について検討した。次に、そのサイクルを循環させる原動力としての「授業研究」について検討を行った。そして最後に、それら、つまり教師の「世代性」や「同僚性」と、「学校・家庭・地域の連携協力」との関連についての検討を行い、考察をまとめた。

第4章においては、前章の教師、とりわけスクールミドルにおける「世代性」・「同僚性」・「学校・家庭・地域の連携協力」の関連をアンケート調査によって、検証することを試みた。その結果、その3つの間には有意な正の相関が認められ、なかでも、「同僚性」と「学校・家庭・地域の連携協力」の有意なつながりが目を引いた。これらの結果を通して、「教師の職能発達」の山（図終-1）や、本研究の理念モデルである「大人と子どもの歯車モデル」（図終-2）の妥当性を検証することもできた。さらに、教師の「かかわり」での発達を支え、職能発達を促す「学校・家庭・地域の連携協力」の重要性について実証的に確認することができた。また、教師の職能発達や成熟において、30代のうちに、学校支援ボランティアを積極的に活用し、学校にかかわる大人である「新しい同僚」と“親密な関係”を築いていくことの重要性も指摘できた。

ここまでの第Ⅰ部の考察によって、教師、とりわけスクールミドルの職能発達と学校・家庭・地域の連携協力の関係をおさえ、同僚教師だけでなく、保護者や地域住民といった学校にかかわる大人たちとの「かかわり」の中で教師自身の職能発達も促されることが明らかになった。そこで、次の第Ⅱ部では、教師を含めた学校にかかわる大人たちの発達や成熟を支え促す、「学校・家庭・地域の連携協力」のあり方についての考察に取り組んだ。

第Ⅱ部の最初にあたる第5章では、まず学校・家庭・地域の連携協力をすすめる代表的な取り組みである地域本部事業の概要やその展開をふまえた。順調にみえた地域本部の取り組みも、委託から補助へと切り替わった2011年度が大きなポイントであったため、「学校支援地域本部事業の継続状況に関するアンケート」を実施し、その結果をもとに、全国の自治体における新しい事業枠組みへの移行の状況に関して分析を行った。さらに、これらの結果をもとにして、学校と地域とをむすぶ組織的な取り組み、とくに地域教育協議会があまり機能しておらず、地域コーディネーター等の個人の働きに依存しがちなため、事業運営の継続性や安定性に課題を抱える地域本部の問題点を明らかにした。

次に、学校にかかわる大人一人ひとりの学びや経験を、チームや組織へとつなげるために有効な理論枠組みであるセンゲの「学習する組織」の概念を検討し、学校・家庭・地域の連携協力をすすめるための今後の課題について考察を行った。センゲの「学習する組織」を手がかりに考えてみると、学校・家庭・地域の連携協力を推進するためには、対話によって、学校にかかわる大人たちの「メンタル・モデル」を克服し、「共有ビジョン」の構築を図る「チーム学習」の重要性がクローズアップされた。そして、その「チーム学習」の機能を果たす場として「連携推進母体」が、学校・家庭・地域の連携協力をすすめるうえで、重要な鍵を握っていることを指摘した。

続く第6章では、ここまでの検討で浮かび上がってきた、「連携推進母体」を中心とした学校・家庭・地域の連携協力をすすめる組織づくりの課題に焦点をしばり、有効な研究枠組みといえる「学習する組織」論をもう一度手がかりにして、その組織づくりのあり方について、実践事例の分析もふまえて考察した。

その結果、教師と保護者・地域住民たちが学校改善という共有のねらいのもとで「学習する組織」を志向するためには、相互的な影響のループが強く循環しあう環境を整えてい

く必要があり、その意味では、学校運営協議会制度、つまりコミュニティ・スクールに注目する必要があることを指摘した。そして本章での考察を通して「学校運営協議会」は、有効な「連携推進母体」となりうることを確認できた。だが、「学校運営協議会」が地域連携や学校支援の取り組みに比重を移していけばいくほど、今度はコミュニティ・スクールがもつ本来の役割を見失いかねないという問題が懸念された。この点を考えると、「連携推進母体」としての「学校運営協議会」の有効性を認めつつ、学校・家庭・地域の連携協力をすすめる組織体制として、新たな枠組みが望まれた。

そこで第7章では、前章で懸案となった学校・家庭・地域の連携協力をすすめる新たな枠組みとして、学校運営協議会と地域本部が連携した運営体制に焦点をあてて、その有効性を含めたあり方の検討を行った。まず、両者の連携の必要性をふまえたうえで、地域本部事業にも取り組んで成果をあげているコミュニティ・スクールの事例をとりあげ、インタビュー調査を行った。次に、その結果をもとに導き出されたⅠ型からⅣ型の4つのタイプごとにその特徴について分析した。

その結果、学校・家庭・地域の連携協力を推進する組織として、学校運営協議会と地域本部が連携した運営体制の有効性を確認することができた。さらに、学校と地域とが、あるいは教師を含む学校にかかわりあう大人同士がチームとなり、協議・熟議する場＝「連携推進母体」の果たす役割の重要性もあらためて確認できた。ただし、運営モデルの中でもⅣ型が最良であるかどうかを結論づけるためには、学校運営協議会と地域本部の双方を運営している500校近い学校に対する量的な調査結果の分析を待たねばならなかった。

そこで最後の第8章では、学校運営協議会と地域本部が連携した運営体制に関する全国調査を実施して、その結果の検討を行い、運営タイプ別の考察を深めていった。調査結果をみるかぎり、Ⅳ型のよさが目立ち、学校運営協議会と地域本部が連携した運営体制の中でも、このタイプが最良の運営モデルということが確認できた。逆に、学校主導のⅠ型、とくにⅡ型には多くの課題がみられた。分析をすすめると、こうした学校主導型のタイプを改善していくには、「協働活動」が重要であることがうかがえた。さらに、その「協働活動」の有効な手法の一つとして、「サービス・ラーニング」に取り組むことを提案した。

考察の結果、サービス・ラーニングは、本研究のテーマである教師の職能発達を支え、

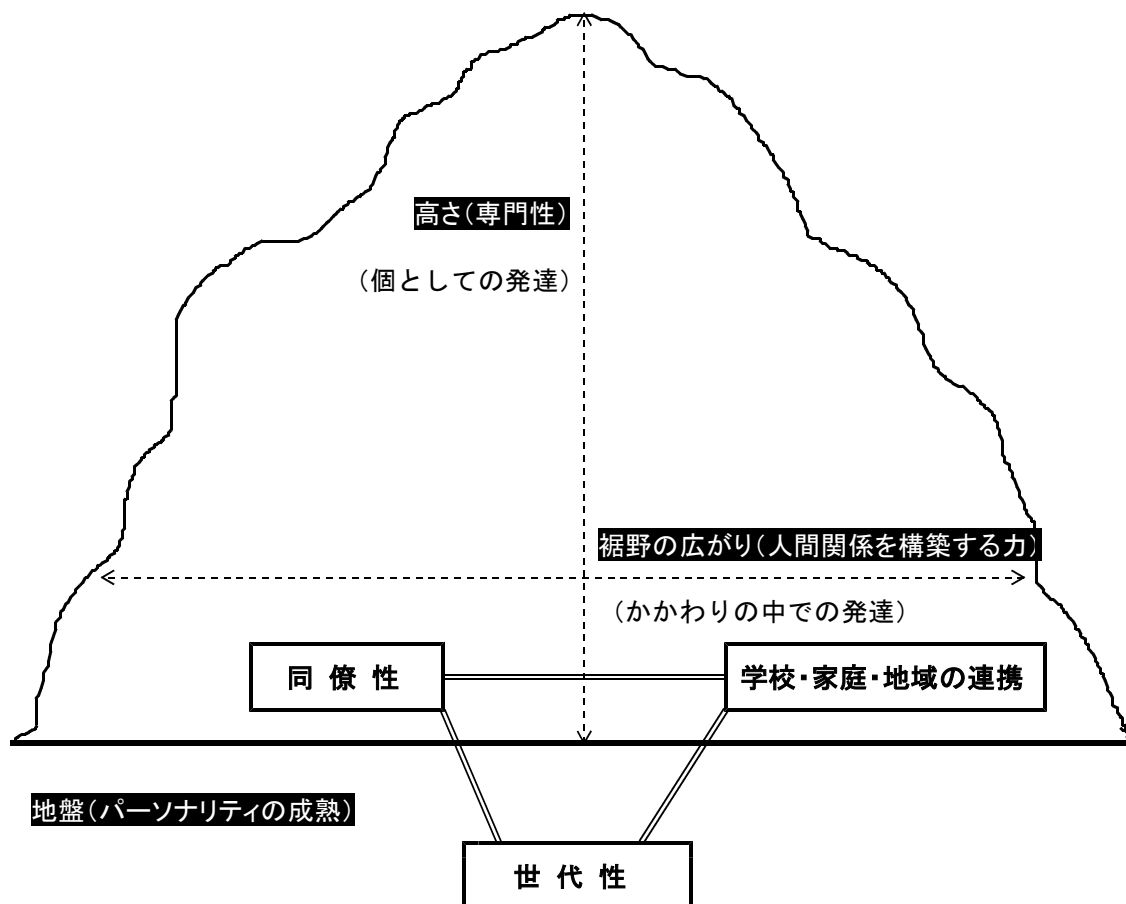
学校・家庭・地域の連携協力の推進にも寄与する可能性をもった方法であることが明らかになった。

第2節 本研究における成果と今後の課題

(1) 教師の職能発達と学校・家庭・地域の連携協力との関連が明らかにされた点

本研究で最初にいえる成果として、教師の職能発達と学校・家庭・地域の連携協力との関連、とくにその間に有意な正の相関があることを明らかにした点があげられる。なおかつ、それは教育学と（生涯発達）心理学、さらには学校教育と社会教育の知見を融合させて導き出した研究成果であることにも大きな意義があるだろう。

こうした成果を、教師の職能を山に、そしてその山を築いていくことを職能発達ととれた図終-1によって確認してみよう。まず、ここまでをふりかえって整理すると、教師



図終-1 教師の職能という山を築く

の職能という山の高さや裾野の広がり、そしてその山を地下で支える地盤は、それぞれ「教師としての専門性」、「人間関係を構築する力¹⁾」、「パーソナリティの成熟」と位置づけることができた。そしてこれら3つの要素は、互いに影響し補いあいながら、教師としての山を築いていくと考えられる。

実際、本研究によるアンケート調査の結果、教師の「学校・家庭・地域の連携協力」と彼らの「同僚性」、さらには「世代性」との間に有意な相関がみられた。すなわち、学校・家庭・地域の連携協力による取り組みをすすめることによって、教師同士の「同僚性」や、学校にかかわる大人同士のつながりを深め、「人間関係を構築する力」を養い、彼らの「かかわりの中での発達」を促すことが、教師自身の「世代性」、つまり人間(人格)的な成熟にもつながっていくことが明らかになった。もう少しいうと、地域連携の取り組みをすすめることが、教師の職能という山の裾野の広がりや地盤を強化して支えとなり、彼らの職能発達を促すことを実証的に確認できたのである。

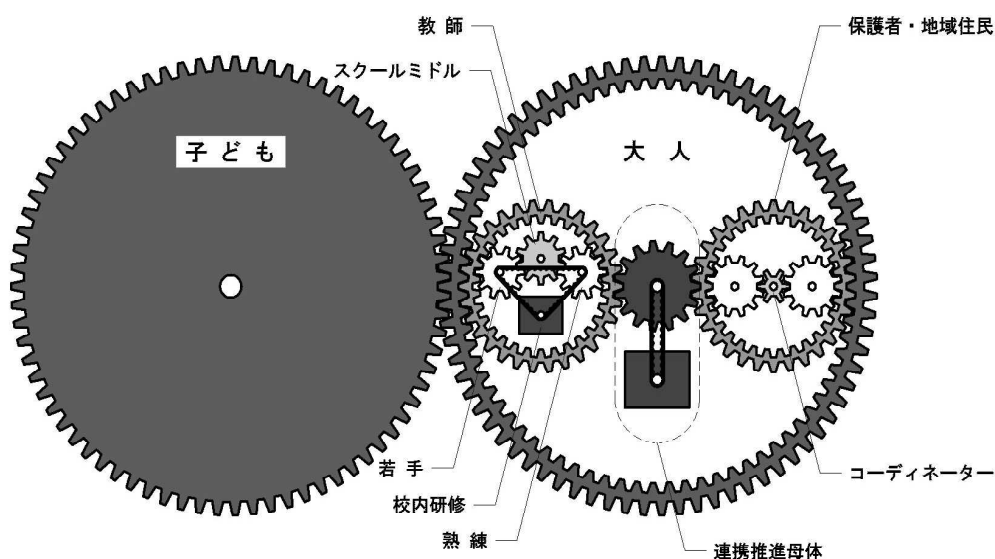
これまで、教師の職能といえば先行研究においても、専門性という山の高さばかりをみて、その発達も自身の「個としての発達」、つまり、いかにして高い山を築くかに重点をおいていたと考えられる。その点、山の裾野の広がりという「かかわりの中での発達」に注目し、教師の職能発達におけるその重要性を指摘できたことの意味は大きい。

しかし、「個としての発達」と「かかわりの中での発達」は等しく重みをもっており、両方を統合してこそ、教師の職能という山の地盤、つまり「パーソナリティの成熟」が促され、彼らは個人として発達・成熟するし、ひいては学校という組織の発展にも寄与すると思われる。今回の研究では、山の裾野と地盤とのつながり、つまり「人間関係を構築する力」と「パーソナリティの成熟」の関係は確認できたが、山の高さである「専門性」との関連を検討することができなかった。この点は、今後の課題としたい。

(2)「大人と子どもの歯車モデル」によって、学校にかかわる大人の学びや発達を包括的に捉えることができた点

次の成果は、「世代性」の考えのもと導き出された「大人と子どもの歯車モデル」によって、学校にかかわる大人の学びと発達を包括的に捉えることができた点にある。

本研究の理念モデルとして提起したこのモデルも、考察と検証をすすめた結果、バージョン3まで改善を重ねることができた(図終-2)。このモデルにしたがうと、「大人と子どもの歯車」をかみ合わせて動かす、つまり、両者の育ちあいに欠かせない学校・家庭・地域の連携協力による取り組みを推進していくには、まず、学校にかかわる大人同士の歯車をまわしていく必要があることがわかるだろう。その原動力になるのは彼らの学びに他ならない。教師にひきつけていけば、学校内の授業研究を中心とした「校内研修」による学びあいを通して、「同僚性」という「教師同士の歯車」を動かし、「世代継承のサイクル」を促していくことが重要になる。ただし、すでに検討したように教師の同僚は学校の中だけにとどまらず、地域にもひろがりを見せている。つまり、学校にかかわる大人たちも教師にとって「新しい同僚」なのである。



図終-2 大人と子どもの歯車モデル ver.3

だが、彼らは「新しい同僚」といえども、多様で異質な大人の集団である。そのため、他者と交流し、良好な関係を築いていくための「対話」による学びの場、すなわち学校にかかわる大人たちによる「チーム学習」の場が大切になってくる。その役割を果たすこと

が期待されるのが、「連携推進母体」である。もちろん、意図的、計画的、継続的に学校・家庭・地域の連携協力をすすめていくためにも、学校にかかわる大人同士の歯車をまわすモーター（発動機）としての「連携推進母体」が肝要であることはいうまでもない。そして、ここでの協議や熟議といった学びあいを通して、彼らの「かかわりの中での発達」が促されると考えられる。

学校・家庭・地域の連携協力をすすめる取り組みといえば、子どものためであり、どうしても学校支援というねらいが先行しがちになるが、このモデルを通してみると、教師を含めた「学校にかかわる大人たちの学びや発達」を支援する生涯学習の取り組みと捉えることができるのである。ここに、「大人と子どもの歯車モデル」の意味がある。

さらに、このように子ども（学校）をよくすることは、大人（地域）をよくすることにもつながるという見方をすると、学校づくりと地域づくりは相互に関係しあう一連のシステムとして捉えることもできる。これは、まさにセンゲがいうところの「システム思考」であり、「大人と子どもの歯車モデル」は、「システム思考」による「包括的なモデル」と位置づけることもできるだろう。

ただし、学校にかかわる大人の学びや発達に注目すればするほど、アンケート調査という量的データによる研究の限界もみえてきた。そのため、本研究でも学校でのインタビュー調査によって集められた質的データによる分析を取り入れている。今後の課題としては、「参与観察」や「会話分析」などの手法をさらに検討して、「連携推進母体」等における大人の学びや発達を質的なアプローチによって解明していきたい。

ここまで「大人と子どもの歯車モデル」を通じた研究成果と課題をみてきたが、このモデルは、佐藤学が提唱する「学びの共同体²⁾」と結局のところ同じではないかと思われるかもしれない。たしかに、「学びの共同体」としての学校は、子どもが学びあうだけでなく、教師も専門家として学び育ちあう場であり、親や市民も学び育ちあう場と考えられている。その意味では、「大人と子どもの歯車モデル」とめざすところは同じであるといえる。ただし、「学びの共同体」が子どもの学びを核として、学校の「内」側からの改革を推進するのに対して、「大人と子どもの歯車モデル」では、「大人と子ども」や「大人同士」の学び育ちあいに重点をおき、「内」（学校）と「外」（地域）の双方向からの改善の

サイクルを循環させようとしている。このように捉えると、序章でも述べたように、「同時的に同じ重みづけをもって、子どもは大人を成長させる³⁾」ため、あくまでも「大人と子どもの歯車」は同じ大きさなのである。

このようにみると、「学びの共同体」とは切り口や視点が違うということができよう。さらに、「大人と子どもの歯車モデル」では、彼らの学び育ちあいの関係が構造化されて示されている点も特長といえるだろう。

(3) 学校・家庭・地域の連携協力をすすめる運営体制の望ましいあり方を提言できた点

最後の研究成果は、学校・家庭・地域の連携協力をすすめる「連携推進母体」を中心とした組織のあり方、とくに学校運営協議会と地域本部が連携した運営体制の有効性を明らかにした点である。なかでも、「地域教育協議会ありー地域主導」のⅣ型が最良の運営モデルであることを示すことができた。このタイプでは、「連携推進母体」としての地域教育協議会が、地域コミュニティや教育課題について地域住民が学び、市民としての「成熟の場」となっていた意味は大きい。

ただし、Ⅳ型はいまだ少数であり、学校主導のもとにすすめられ、課題も多かったⅠ型やⅡ型が多数を占めているのが現状である。これらの学校主導のタイプを改善していくための方策としては、「協働活動」、とりわけ「サービス・ラーニング」のもつ可能性を指摘することもできた。つまり、「連携推進母体」を確保し、学校・家庭・地域の連携協力をすすめる組織が整備できたなら、連携のセカンド・ステップとして、「協働活動」を導入し、活動の質を高めていくことが重要になってくるのである⁴⁾。

このように本研究で導き出された点は、上記のタイプに限らず、これから学校・家庭・地域の連携協力をすすめていくうえでも示唆になるだろう。そこで、以下にまとめて指摘しておきたい。

①「連携推進母体」を中心にした組織づくりの重要性

学校・家庭・地域の連携協力による取り組みは、いわば“漢方薬”であって、すぐに効果がでるとは限らない。しかし、だからこそ、その取り組みを意図的、計画的、継続的に

に行っていくことが重要であり、そのための「推進母体となる組織」の必要性がクローズアップされてくる。たとえば、高知県南国市立稲生小学校では、全校朝礼でのラジオ体操のあと、学校にかかわる大人たちによる「早朝・地域教育協議会」を開き、協議を行っている⁹⁾。このように、地域や学校の特性に応じて、駆動力のある「連携推進母体」を設置していくことが求められる。その際、大切なのは市町村の考え方や地域・学校の特性によって、既存の組織をうまく活用、あるいは組み合わせ、大人同士が協議できる場、すなわち「連携推進母体」の確保を優先して考えるという点である。稲生小学校の場合、学校にかかわる大人たちにとって、全校朝礼でのラジオ体操後の早朝という時間帯が集まりやすく、組織としても地域本部の地域教育協議会が適していたのであろう。ただし、地域や学校によっては既存の組織や会議がしがらみ等により、がんじがらめになって機能していないケースもあるだろう。その場合は、「新しい酒は新しい革袋に盛れ」という故事にならって、組織や会議を一新した方がよいと思われる。

その点、本研究では、「連携推進母体」として、学校運営協議会と地域本部を組み合わせ、ある意味新しい運営体制¹⁰⁾の有効性を示すことができた。このほかのケースとしては、公民館と地域本部の組み合わせも興味深い。つまり、社会教育施設である「公民館」を「連携推進母体」として、学校の地域本部事業を運営していくというスタイルであり、地域づくりと学校づくりをつなげるという意味でも効果を発揮すると考えられる。この公民館を「連携推進母体」にした学校・家庭・地域の連携協力をすすめる運営体制のあり方についても、今後の課題として検討してみたい。

②「ビジョン」の共有

学校・家庭・地域の連携協力が重要だとしても、最初から連携ありきではない。まずは、これまでの活動を再点検することから始める必要がある。そして、連携することの意味を確認して、学校や地域、さらに児童・生徒の実態に応じた連携活動を探っていくことが大切である。その際、あくまで連携は手段であり、連携をすすめることで、大人と子どもや、大人同士がかかわりあい・育ちあう取り組みを拡充し、学校と地域の双方をよくしていくことに真のねらいがあることを忘れてはならない。

このねらいをふまえたビジョンを、学校と地域は協働して策定していく必要があるが、保護者や地域住民はもちろんのこと、学校の教職員ともしっかりと話し合い、学校の内外でビジョンの共有化を図ることが、とくに管理職である校長や教頭には求められる。地域連携は教職員の負担が増えるとか、学校が地域に振り回されるといった懸念を教職員が抱いていては、学校と地域双方の改善は望めないだろう。

よく地域との連携は、できるところから取り組んでいけばよいといわれる。たしかに、登下校の見守りや花壇の整備といった環境支援ボランティアのように連携の効果があらわれやすいところから始めていくのも大事である。ただ、性急な成果だけを求めると学校支援の取り組みに終始してしまう恐れもある。短期的なビジョンに中長期的なビジョンを併せて、学校と地域の絆づくりをじっくりとすすめていくことが肝要であろう。

③「チーム学習」の必要性

学校にかかわる大人同士の「対話」による「チーム学習」の必要性については、本研究で繰り返し指摘してきたのであらためていうまでもない。ただし、その重要性は地域本部等の取り組みが軌道に乗り、「充実期」を迎えても確認されている。たとえば、岡山県社会教育委員の会議による「研究のまとめ」によると、「充実期」は取り組みのマンネリ化や形骸化を迎える時期でもあると警鐘を鳴らしている⁷⁾。そのため、事業の「立ち上げ期」に始めた取り組みの見直しや、子どもや学校が抱える直近の困難な課題への対応等についての協議、つまり「チーム学習」が一層重要になってくる。たしかに「充実期」は、「立ち上げ期」に比べて、意見の対立や葛藤も少なく、一見すると順調に見えるケースが少なくないだろう。

しかし、前章でみたように、対立や葛藤を学校にかかわる大人たちの議論や学びを深める機会と肯定的に捉えれば、「充実期」に潜む危機も理解できる。それを打破するためには、「チーム学習」が成立する前提として、まずその場が「自由な意思疎通の場」となるように、「異質な視点を積極的に捉える雰囲気⁸⁾」づくりを大切にしたり場や会の運営を心がける必要がある。

このようにみると、「連携推進母体」をはじめとした「チーム学習」の場は、大人同士

の学びあいによる彼らの変容を促す場だと再確認させられる。それに関連して、志水宏吉によると、連携とは、「自分たちがもともとやっていることを変えずに協力関係をもつ」というスタンスなのに対して、協働（コラボレーション）では「共同作業によって新しい人間関係や教育的活動をつくっていくことを通じて、お互いが変わっていく」という側面が重要視されるという⁹⁾。彼の指摘をふまえれば、連携を協働に高める鍵は、「チーム学習」を通しての大人の変容が握っているといえるだろう。

④双方向性のある取り組みが学校・地域づくりを促す

学校・家庭・地域の連携協力というと、地域（大人）から学校（子ども）への支援を連想し、そうした取り組みに偏ってしまいがちになるが、地域の中で子ども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り組みを展開していくことも大事である。

たとえば、島根県立隠岐高等学校の「放課後先生」の取り組みでは、将来、教師や保育士、あるいは人と接する仕事に就きたいと考えている生徒らが、近くの有木小学校で放課後、丸付けの手伝いをしたり、九九や暗唱の練習相手になったりと子どもたちの学習支援活動に取り組んでいる¹⁰⁾。また、新潟県佐渡市立相川中学校の生徒による「観光ボランティアガイド」の取り組みは、「総合的な学習の時間」の一環としての活動で、中学生のガイドたちが、佐渡金山を中心とした相川の歴史や伝統文化、世界遺産登録に向けた住民の活動などを理解し、観光客をふくめた多くの方々に相川の素晴らしさを伝えようというものである¹¹⁾。

さらに、滋賀県湖南市立日枝中学校の「小中学生の美文字教室」では、小中高が一堂に会し、書道という伝統文化に親しむ取り組みが企画・実践されている。それはまず、甲西高等学校の書道部と日枝中学校の吹奏楽部のコラボレーションによる迫力のある書道パフォーマンスを披露してもらい、次に小学生の書初め練習のお手伝いを中学生がするという取り組みである。また、保護者は自分の名前を美しい文字で書けるよう、地域の文字の達人が名前のお手本を作成後、指導してもらえる。このような活動を通して、小・中・高校生と地域が連携していきたいと学校だよりには記されている¹²⁾。

これらの学校から地域へのベクトルも含んだ取り組みは、小学生にとっては身近な先輩とのふれあいの機会となり、中高生にとっては自己肯定感や自己有用感の高まりにつながり、さらにはキャリア教育としての機能も期待される。このように、双方向性のある取り組みが、「大人と子どもの歯車」をかみ合わせて、異年齢や世代間の交流をうみ、学校・地域づくりを促すことができるのであろう。

最後に、このような示唆をまとめても、また学校がやるべきことが増えるのかと危惧する声も聞こえてきそうである。しかし、ソーシャル・キャピタルの視点からみると、忙しいからソーシャル・キャピタルの醸成（信頼やネットワークづくり）に着手できないとする論理よりも、ソーシャル・キャピタルが乏しいから忙しく、問題が解決できないとする論理の方が妥当ではないかという卓見もある¹³⁾。これは、まさにセンゲのいうところの「システム思考」による見方であろう。

それでは、こうした「システム思考」に基づき、学校・家庭・地域の連携協力によってソーシャル・キャピタルを醸成していくにはなにが必要なのだろうか。さきほどの危惧の声が聞こえるようでは、やはり学校にかかわる大人たち自身の変容がなにより必要といえそうだ。センゲにひきつけてもう少しいうと、成人であるがゆえの固定的で硬直した考え方である「メンタル・モデル」を学びや取り組みを通して克服していくことが求められるのだろう。それゆえにこそ、今後とも「学校にかかわる大人の学びや発達」に焦点をあてて、学校・家庭・地域の連携協力をすすめる研究に取り組んでいきたい。

注

- 1) この力は、OECD による 3 つのキー・コンピテンシーの概念でいうところの、「異質な集団で交流する力（A. 他者と良好な関係を作る力、B. 協力する力、C. 争いを処理し、解決する力）」に相当すると考えられ、教師においても今後ますます重要になってくると考えられる。立田慶裕『キー・コンピテンシーの実践 学び続ける教師のために』明石書店、2014 年。
- 2) 「学びの共同体」については、佐藤学『授業を変える学校が変わる－総合学習からカ

- リキュラムの創造へ』小学館、2000年や、佐藤学『学校の挑戦ー学びの共同体を創る』小学館、2006年、佐藤学『学校を改革するー学びの共同体の構想と実践』（岩波ブックレット No.842）岩波書店、2012年を参照のこと。
- 3) 鑪幹八郎『アイデンティティとライフサイクル論』ナカニシヤ出版、2002年、p.179。
 - 4) 協働については、倉本哲男「米国のサービス・ラーニングに関するカリキュラムマネジメントの一考察ー学校とコミュニティーとの『協働性』を中心にー」『日本教育経営学会紀要』第48号、2006年、pp.52-67が参考になる。
 - 5) 全国生涯学習フォーラム高知大会実行委員会編「地域コミュニティーの核は地域の学校ー子どもが笑顔、大人も笑顔ー」全国生涯学習フォーラム高知大会 まなびピア高知2010地域コミュニティーフォーラム、DVD資料より。
 - 6) 第7章でみたように、実態として、学校運営協議会と地域本部の組み合わせは決して珍しいものではないが、両者を連携させて、いわば2馬力で学校・家庭・地域の連携協力を推しすすめようという運営の考え方や取り組み自体は先進的といえるだろう。そのため、「ある意味新しい運営体制」と表現した。
 - 7) 岡山県社会教育委員の会議『「子どもが安心して学び成長できる環境づくり」の実現に向けてー組織づくりのプロセスに注目してー（研究のまとめ）』岡山県教育庁生涯学習課、2014年3月、p.101。
 - 8) 柏木智子「学校と地域の連携推進に関する研究ー地域づくりのための主体形成に着目してー」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』（35）、2009年、p.67。
 - 9) 志水宏吉『学力を育てる』岩波新書、2005年、p.192。
 - 10) 島根県立隠岐高等学校 HP（http://www.oki-hs.ed.jp/news/index_2.html：2014年5月9日参照）
 - 11) 新潟県 HP（http://www.pref.niigata.lg.jp/sado_kikaku/sasayaki-1.html：2014年5月16日参照）
 - 12) 湖南省立日枝中学校学校だより「のがみがわ」2013年12月11日。
 - 13) 稲葉陽二他編『ソーシャル・キャピタルのフロンティア』ミネルヴァ書房、2011年、pp.189-190。

参考文献一覧

【邦文文献】（五十音順）

- ・会沢勲、石川悦子、小嶋明子編『移行期の心理学 心ころと社会のライフ・イベント』ブレーン出版、1998年。
- ・秋田喜代美「教師教育における省察概念の展開」森田尚人、藤田英典、黒崎勲、片桐芳雄、佐藤学編『〈教育学年報5〉教育と市場』世織書房、1996年、pp.451-467。
- ・秋田喜代美「教師が発達する筋道—文化に埋め込まれた発達の物語—」藤岡完治、澤本和子編『授業で成長する教師』ぎょうせい、1999年、pp.27-39。
- ・秋田喜代美、佐藤学編『新しい時代の教職入門』有斐閣、2006年。
- ・秋田喜代美「教師の力量形成 協働的な知識構築と同僚性形成の場としての授業研究」21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編『日本の教育と基礎学力—危機の構図と改革への展望』明石書店、2006年、pp.191-208。
- ・秋田喜代美、C. ルイス編『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』明石書店、2008年。
- ・安部耕作「持続可能性に焦点を置いた生涯学習の推進：滋賀県近江八幡市の学校支援地域本部事業を軸とした事例」『日本生涯教育学会年報』（34）、2013年、pp.245-257。
- ・天笠茂（編集代表）、小松郁夫編『「新しい公共」型学校づくり』（学校管理職の経営課題 第2巻）ぎょうせい、2011年。
- ・天笠茂（編集代表）、北神正行編『「つながり」で創る学校経営』（学校管理職の経営課題 第4巻）ぎょうせい、2011年。
- ・東濱克紀「学校とよのなかをつなげる力の実践～沖縄県における活動を中心に～」『琉球大学生涯学習教育研究センター研究紀要』（5）、2011年、pp.5-12。
- ・五十嵐誓『社会科教師の職能発達に関する研究—反省的授業研究法の開発』学事出版、2011年。

- ・池田市立池田中学校 MTP 事務局編『ちょっと学校に力を貸してください 地域とともに性善説の学校改革』ジヤース教育新社、2009 年。
- ・池田寛『地域の教育改革－学校と協働する教育コミュニティ』解放出版社、2000 年。
- ・池田寛編『教育コミュニティ・ハンドブック－地域と学校の「つながり」と「協働」を求めて』解放出版社、2001 年。
- ・池田寛『学校再生の可能性 学校と地域の協働による教育コミュニティづくり』（大阪大学新世紀セミナー）大阪大学出版会、2001 年。
- ・池田寛『人権教育の未来－教育コミュニティの形成と学校改革』部落解放人権研究所、2005 年。
- ・石川英志「教師の自己省察と専門性開発を支援する課題探求型研修－教師の生涯発達からみた 10 年経験者研修における省察の重要性－」岐阜大学教育学部編『教師教育研究』第 3 号、2007 年、pp.35-43。
- ・稲垣忠彦、寺崎昌男、松平信久編『教師のライフコース－昭和史を教師として生きて』東京大学出版会、1988 年。
- ・稲葉陽二、大守隆、近藤克則、宮田加久子、矢野聡、吉野諒三編『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。
- ・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。
- ・今谷順重編『総合的な学習で人生設計能力を育てる』ミネルヴァ書房、2000 年。
- ・今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、1996 年。
- ・今津孝次郎『人生時間割の社会学』世界思想社、2008 年。
- ・今津孝次郎「教師の『資質・能力』概念の再検討－六層構成の視点から－」『日本教育学会大会発表要旨集録』（64）、2012 年、pp.98-99。
- ・今津孝次郎『教師が育つ条件』（岩波新書）岩波書店、2012 年。
- ・岩永定、芝山明義、岩城孝次「『開かれた学校』づくりの諸施策に対する教員の意識に関する研究」『日本教育経営学会紀要』第 44 号、2002 年、pp.82-94。
- ・岩永定「学校と家庭・地域の連携の現状と課題」『日本教育経営学会紀要』第 47 号、2005 年、pp.166-169。

- ・岩永定「分権改革下におけるコミュニティ・スクールの特徴の変容」『日本教育行政学会年報』第37号、2011年、pp.38-54。
- ・岩永雅也、星薫編『教育と心理の巨人たち』放送大学教育振興会、2010年。
- ・枝廣淳子、織田理一郎『もっと使いこなす！「システム思考」教本』東洋経済新報社、2010年。
- ・NPO 法人 u-School 推進コンソーシアム編『学校と地域をつなぐ実践の手引き これからのコミュニティづくりと新しい公共』ノトコード、2011年。
- ・榎本博明、安藤寿康、堀毛一也『パーソナリティ心理学－人間科学、自然科学、社会科学のクロスロード』有斐閣、2009年。
- ・大久保孝治、杉山圭子「サンドイッチ世代の困難」藤崎宏子編『親と子－交錯するライフコース』ミネルヴァ書房、2000年、pp.211-233。
- ・大阪教育文化センター 教師の多忙化調査研究会編『教師の多忙化とバーンアウト－子ども・親との新しい関係づくりをめざして』法政出版、1996年。
- ・大塚学校経営研究会「特集 親・地域の学校参加の再検討－学校・家庭・地域の新たな関係構築の可能性と課題」『学校経営研究』第35号、2010年、pp.1-35。
- ・大野裕己「学校改善の方法」篠原清昭編『学校改善マネジメント－課題解決への実践的アプローチ』ミネルヴァ書房、2012年、pp.19-40。
- ・岡田昌毅『働くひとの心理学 働くこと、キャリアを発達させること、そして生涯発達すること』ナカニシヤ出版、2013年。
- ・岡本智周、田中統治編『共生と希望の教育学』筑波大学出版会、2011年。
- ・岡本祐子『中年からのアイデンティティ発達の心理学－成人期・老年期の心の発達と共に生きることの意味』ナカニシヤ出版、1997年。
- ・岡本祐子編『女性の生涯発達とアイデンティティ－個としての発達・かかわりの中での成熟－』北大路書房、1999年。
- ・岡本祐子編『アイデンティティ生涯発達論の射程』ミネルヴァ書房、2002年。
- ・岡本祐子「ミドルの『危機』－納得できる働き方への転換」金井壽宏編『会社と個人を元気にするキャリア・カウンセリング』日本経済新聞出版社、2003年、pp.50-70。

- ・岡本祐子編『成人期の危機と心理臨床－壮年期に灯る危険信号とその援助－』ゆまに書房、2005年。
- ・岡本祐子編『アイデンティティ生涯発達論の展開』ミネルヴァ書房、2007年。
- ・岡本祐子編『成人発達臨床心理学ハンドブック 個と関係性からライフサイクルを見る』ナカニシヤ出版、2010年。
- ・岡山県社会教育委員の会議『「子どもが安心して学び成長できる環境づくり」の実現に向けて～組織づくりのプロセスに注目して～（研究のまとめ）』岡山県教育庁生涯学習課、2014年3月。
- ・小此木啓吾、濱田庸子、山田康『〈次世代を育む心〉の危機－ジェネラティビティ・クライシスをめぐって』慶應義塾大学出版会、2004年。
- ・荻野亮吾「学校-地域間関係の再編の動態についての『社会関係資本』の観点からの考察－大分県佐伯市の学校支援地域本部事業を事例として－」『生涯学習基盤経営研究』第34号、2010年、pp.41-56。
- ・小島弘道編『時代の転換と学校経営改革－学校のガバナンスとマネジメント』学文社、2007年。
- ・小島弘道、北神正行、水本徳明、平井貴美代、安藤知子『教師の条件 [第3版]－授業と学校をつくる力』学文社、2008年。
- ・小島弘道「学校経営とスクールミドル（最終回） スクールミドルの役割－『中間概念』の創造」『月刊高校教育』43(3)、学事出版、2010年、pp.82-85。
- ・小島弘道、熊谷慎之輔、末松裕基『学校づくりとスクールミドル』（講座 現代学校教育の高度化 小島弘道監修 11）学文社、2012年。
- ・織田泰幸「学校の知識経営」岡東壽隆監修『教育経営学の視点から教師・組織・地域・実践を考える－子どものための教育の創造－』北王子書房、2009年、pp.67-76。
- ・織田泰幸『「学習する組織」としての学校に関する一考察－ Shirley M. Hord の「専門職の学習共同体」論に注目して』『三重大学教育学部研究紀要』(62)、2011年、pp.211-228。
- ・鹿毛雅治「対話によるリフレクションと授業研修」秋田喜代美編『子どもたちのコミュニケーションを育てる』[教職研修 10月号増刊]、教育開発研究所、2004年、

pp.206-211。

- ・ 笠井恵美「企業における親密な対人関係とミドル期の世代継承性との関連性」『Works review』(3) リクルートワークス研究所、2008年、pp.60-73。
- ・ 笠井恵美「世代継承の要となるミドル 過去の親密な関係が支える」『Works』14 (2) リクルートワークス研究所、2008年、pp.11-13。
- ・ 柏木智子「学校と地域の連携推進に関する研究ー地域づくりのための主体形成に着目してー」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』(35)、2009年、pp.51-70。
- ・ 金井壽宏『働くひとのためのキャリア・デザイン』PHP 研究所、2002年。
- ・ 金井壽宏『キャリア・デザイン・ガイドー自分のキャリアをうまく振り返り展望するためにー』白桃書房、2003年。
- ・ 金井壽宏「活私開公型のキャリア発達とリーダーシップ開発ー個を活かし社会にも貢献する世代継承的夢」山脇直司、金泰昌編『組織・経営から考える公共性』(公共哲学、第18巻) 東京大学出版会、2006年。
- ・ 金井壽宏、楠見孝編『実践知ーエキスパートの知性』有斐閣、2012年。
- ・ 金子郁容『日本で「一番いい」学校ー地域連携のイノベーション』岩波書店、2008年。
- ・ 唐木清志『子どもの社会参加と社会科教育ー日本型サービス・ラーニングの構想ー』東洋館出版、2008年。
- ・ 唐木清志『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂、2010年。
- ・ 唐木清志、西村公孝、藤原孝章『社会参画と社会科教育の創造』(講座 現代学校教育の高度化 小島弘道監修 28) 学文社、2010年。
- ・ 苅谷剛彦、清水睦美、藤田武志、堀健志、松田洋介、山田哲也『杉並区立「和田中」の学校改革ー検証 地方分権時代の教育改革』岩波書店、2008年。
- ・ 河合隼雄『母性社会日本の病理』中央公論社、1976年。
- ・ 河合隼雄『中年クライシス』朝日新聞社、1993年。
- ・ 河村茂雄『教師力ー教師として今を生きるヒント 〈上〉』誠信書房、2003年。
- ・ 河村茂雄『変化に直面した教師たちー千人が中途退職する東京の教師の現状と本音』誠信書房、2006年。

- ・川村光「教師の中堅期の危機に関する研究—ある教師のライフストーリーに注目して」
『大阪大学教育学年報』(8)、2003年、pp.179-190。
- ・木岡一明編『教職員の職能発達と組織開発』(チェックポイント・学校評価④) 教育開発研究所、2003年。
- ・岸本幸次郎、久高喜行編『教師の力量形成』ぎょうせい、1986年。
- ・岸本陽一編『パーソナリティ』(現代心理学シリーズ8)、培風館、2010年。
- ・北神正行、木原俊行、佐野享子『学校改善と校内研修の設計』(講座 現代学校教育の高度化 小島弘道監修 24) 学文社、2010年。
- ・串崎幸代「E. H. Erikson のジェネラティヴィティに関する基礎的研究 多面的なジェネラティヴィティ尺度の開発を通して」『心理臨床学研究』第23巻、第2号、2005年、pp.197-2081。
- ・串崎幸代「ジェネラティヴィティの感覚と人生に対する態度の関連について」『心理臨床学研究』23(5)、2005年、pp.591-596。
- ・鯨岡峻『関係性発達論の構築 間主観的アプローチによる』ミネルヴァ書房、1999年。
- ・鯨岡峻『〈育てられる者〉から〈育てる者〉へ 関係性発達の視点から』(NHK ブックス 938) 日本放送出版社、2002年。
- ・葛原生子「エンパワーメントの視座からみた女性の学習活動に関する研究」『広島大学大学院教育学研究科紀要(第一部学習開発関連領域)』50号、2002年、pp. 65-72。
- ・熊谷愼之輔「成人学習論とスクールリーダーの職能発達」淵上克義、佐藤博志、北神正行、熊谷愼之輔編『スクールリーダーの原点—学校組織を活かす教師の力』金子書房、2009年、pp.33-46。
- ・熊谷愼之輔「社会教育法の改正をふまえた教育委員会の役割と課題—学校・家庭・地域の連携を強化し、社会全体の教育力向上を目指して」『社会教育』64(3)、全日本社会教育連合会、2009年、pp.18-23。
- ・熊谷愼之輔「社会教育の存在意義—社会教育の終焉論を乗り越えて—」『社会教育』第65巻、5月号、全日本社会教育連合会、2010年、pp.12-18。
- ・熊谷愼之輔「世代継承のサイクルを促す社会教育の役割に期待して—保護者・地域住民

- と学校教師を焦点に」『社会教育』66(1)、全日本社会教育連合会、2011年、pp.20-25。
- ・熊谷愼之輔「生涯学習社会に求められる教員のあり方」山口健二、高瀬淳編『教職論ハンドブック』ミネルヴァ書房、2011年、pp.17-19。
 - ・熊谷愼之輔、志々田まなみ、佐々木保孝「学校支援地域本部事業の展開と課題～『学習する組織』としての学校支援地域本部をめざして～」『日本生涯教育学会年報』第32号、2011年、pp.167-182。
 - ・熊谷愼之輔「これからの社会教育はどこに活路を求めるのかー学校・家庭・地域の連携領域に焦点をあててー」『社会教育』66(12)、全日本社会教育連合会、2011年、pp.22-29。
 - ・熊谷愼之輔「教育改善を促すコミュニティ・スクールのあり方」『社会教育』68(5)、日本青年館、2013年、pp.44-50。
 - ・熊谷愼之輔、志々田まなみ、佐々木保孝、天野かおり「学校支援地域本部事業と連携したコミュニティ・スクールの事例分析～『地域とともにある学校』づくりによる教育力の向上をめざして～」『日本生涯教育学会年報』第34号、2013年、pp.203-219。
 - ・倉本哲男「米国のサービス・ラーニングに関するカリキュラムマネジメントの一考察ー学校とコミュニティーとの『協働性』を中心にー」『日本教育経営学会紀要』第48号、2006年、pp.52-67。
 - ・倉本哲男『アメリカにおけるカリキュラムマネジメントの研究 サービス・ラーニング(Service-Learning)の視点から』ふくろう出版、2008年。
 - ・紅林伸幸「教師のライフサイクルにおける危機ー中堅教師の憂鬱ー」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来ーあすの教師像を模索するー』教育出版、1999年、pp.32-50。
 - ・紅林伸幸「協働の同僚性としての《チーム》ー学校臨床社会学からー」『教育学研究』74(2)、2007年、pp.174-188。
 - ・高妻紳二郎編『新・教育制度論ー教育制度を考える15の論点ー』ミネルヴァ書房、2014年。
 - ・小嶋秀夫、やまだようこ編『生涯発達心理学』放送大学教育振興会、2002年。
 - ・コミュニティ・スクール研究会編『平成23年度文部科学省委託調査研究報告書 コミ

ユニティ・スクールの推進に関する教育委員会及び学校における取組の成果検証に係る調査研究報告書』日本大学文理学部、2012年3月。

- ・齋藤耕二、本田時雄編『ライフコースの心理学』金子書房、2001年。
- ・佐古秀一、曾余田浩史、武井敦史『学校づくりの組織論』（講座 現代学校教育の高度化 小島弘道監修 12）学文社、2011年。
- ・佐藤晴雄『学校を変える 地域が変わる－相互参画による学校・家庭・地域連携の進め方』教育出版、2002年。
- ・佐藤晴雄編『学校支援ボランティア－特色づくりの秘けつと課題』教育出版、2005年。
- ・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、2010年。
- ・佐藤晴雄、望月厚志、柴田彩千子『生涯学習と学習社会の創造』（講座 現代学校教育の高度化 小島弘道監修 6）学文社、2013年。
- ・佐藤博志編『オーストラリア教育改革に学ぶ－学校変革プランの方法と実際－』学文社、2007年。
- ・佐藤雅彰（佐藤学解説）『中学校における対話と協同－「学びの共同体」の実践』ぎょうせい、2011年。
- ・佐藤学『教師というアポリアー－反省的实践へー』世織書房、1997年。
- ・佐藤学『授業を変える学校が変わる－総合学習からカリキュラムの創造へ』小学館、2000年。
- ・佐藤学『学校の挑戦－学びの共同体を創る』小学館、2006年。
- ・佐藤学『教師花伝書－専門家として成長するために』小学館、2009年。
- ・佐藤学『学校を改革する－学びの共同体の構想と実践』（岩波ブックレット No.842）岩波書店、2012年。
- ・志々田まなみ、熊谷慎之輔、佐々木保孝「サービスマーケティングにおけるセルフアセスメントに関する－考察－教育的体験を学習成果につなげるための『ふり返り』に着目して」『広島経済大学研究論集』32(2)、2009年、pp.1-9。
- ・志々田まなみ、熊谷慎之輔「地域社会との連携教育活動に対するアセスメントに関する

- 考察ーアメリカ高等教育のサービス・ラーニングにおけるアセスメントに着目してー」『日本生涯教育学会年報』第30号、2009年、pp.155-171。
- ・志々田まなみ、天野かおり、熊谷慎之輔「学校・家庭・地域の連携・協力事業の『有機的な組み合わせ』をめぐる課題ー地域社会ですすめる教育改善のための基盤づくりにむけて」『広島経済大学研究論集』34(2)、2011年、pp.51-63。
 - ・志々田まなみ、熊谷慎之輔「学校と地域の連携を推進する組織づくりに関するー考察へ『学習する組織』論を手がかりに〜」『生涯学習・社会教育研究ジャーナル』第6号、生涯学習・社会教育研究促進機構、2013年、pp.23-36。
 - ・篠原清昭編『スクールマネジメントー新しい学校経営の方法と実践ー』ミネルヴァ書房、2006年。
 - ・篠原清昭編『教育のための法学ー子ども・親の権利を守る教育法ー』（法学シリーズ 職場最前線⑤）ミネルヴァ書房、2013年。
 - ・島田希「反省的な教師教育におけるメンターの役割ー石川県における『熟年教師に学ぶ授業力向上事業』をもとにー」『日本教師教育学会年報』（16）、2007年、pp.88-97。
 - ・志水宏吉『学力を育てる』岩波書店、2005年。
 - ・志水宏吉『学校にできることー一人称の教育社会学』角川学芸出版、2010年。
 - ・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。
 - ・志水宏吉『「つながり格差」が学力格差を生む』亜紀書房、2014年。
 - ・志村ゆず編『ライフレビューブック 高齢者の語りの本づくり』弘文堂、2005年。
 - ・白髭克浩『中年期を迎えた公立高校教員のキャリアデザインに関する研究ー大量退職期に備えた教育資源の環流を目指してー』岡山大学大学院教育学研究科教育組織マネジメント専攻、修士論文、2009年。
 - ・ジアース教育新社編『学校支援地域本部事業 学校支援地域本部実践事例 Navi』ジアース教育新社、2009年。
 - ・杉浦健『転機の心理学』ナカニシヤ出版、2004年。
 - ・鈴木眞理「学社連携・融合の展開とその課題」鈴木眞理・佐々木英和編『社会と学校』（シリーズ 生涯学習社会における社会教育2）学文社、2003年、pp.220-221。

- ・鈴木真理、大島まな、清國祐二編『社会教育の核心』全日本社会教育連合会、2010年。
- ・諏訪英広「組織文化としての指導体制と学校改善」岡東壽隆・福本昌之編『学校の組織文化とリーダーシップ』多賀出版、2000年、pp.205-247。
- ・諏訪英広、福本昌之編『教育制度と教育の経営 学校－家庭－地域をめぐる教育の営み』（現場と結ぶ教職シリーズ5）あいり出版、2011年。
- ・洲脇一郎、大西正展「学校支援地域本部事業と生徒指導・学習指導」『児童教育学研究』（30）、2011年、pp.41-57。
- ・曾余田順子、曾余田浩史「『ダブルループ学習』を促すスクールリーダー教育の構築－東広島市教職員キャリアアップ研修を通して－」『日本教育経営学会紀要』第49号、2007年、pp.111-121。
- ・曾余田浩史、織田泰幸、金川舞貴子、森下真実「『学習する組織』を創造する校長のリーダーシップに関する研究（1）」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第55巻、2009年、pp.148-159。
- ・曾余田浩史、岡東壽隆編『補訂版 新・ティーチング・プロフェッショナル教師を目指す人のための教職入門－』明治図書出版、2011年。
- ・高井良健一「教職生活における中年期の危機－ライフストーリー法を中心に－」『東京大学教育学部紀要』第34巻、1994年、pp.323-331。
- ・高井良健一「中年教師の危機とうつ」岡本祐子編『中年期の光と影－うつを生きる－』[現代のエスプリ]別冊、至文堂、2006年、pp.155-165。
- ・高瀬淳編『新任教頭セミナー』教育開発研究所、2013年。
- ・高谷哲也編『教師の仕事と求められる力量 新たな時代への対応と教師研究の知見から』（現場と結ぶ教職シリーズ17）あいり出版、2011年。
- ・高田一宏『教育コミュニティの創造 新たな教育文化と学校づくりのために』明治図書出版、2005年。
- ・高田一宏編『コミュニティ教育学への招待』解放出版社、2007年。
- ・高橋恵子、湯川良三、安藤寿康、秋山弘子編『発達科学入門 [3] 青年期～後期高齢期』東京大学出版会、2012年。

- ・高橋興『学校支援地域本部をつくるー学校と地域による新たな協働関係』ぎょうせい、2011年。
- ・田路則子、月岡亮、ライトワークス監修『キャリアデザイン』ファーストプレス、2008年、pp.44-45。
- ・鑪幹八郎、山本力、宮下一博共編『自我同一性研究の展望』ナカニシヤ出版、1984年。
- ・鑪幹八郎『アイデンティティとライフサイクル論』ナカニシヤ出版、2002年、pp.48-63。
- ・立田慶裕『キー・コンピテンシーの実践 学び続ける教師のために』明石書店、2014年。
- ・田中耕治、森脇健夫、徳岡慶一『授業づくりと学びの創造』（講座 現代学校教育の高度化 小島弘道監修 16）学文社、2011年。
- ・田中每実『臨床的人間形成論へ ライフサイクルと相互形成』（教育思想双書 3）、勁草書房、2003年。
- ・谷村千絵「E. H. エリクソンのジェネレイティヴィティ概念に関する考察ーライフサイクルとのかかわりのダイナミズムー」『教育哲学研究』（80）、教育哲学会、1999年、pp.48-63。
- ・谷村千絵「E. H. エリクソンの〈care〉概念に関する考察ー他者への関心と自己へのまなざしー」『大阪大学教育学年報』（5）、2000年、pp.1-13。
- ・谷村千絵『『必要とされること』の位相ー小学校でのアシスタント・ティーチャー体験を通してー』『大阪大学教育学年報』（8）、2003年、pp.75-86。
- ・谷村千絵「E. H. エリクソンのジェネレイティヴィティ概念に関する考察ー1950年代から1960年代前半までの見解の変化ー」『大阪大学教育学年報』（9）、2004年、pp.21-31。
- ・田淵恵「世代性（Generativity）の概念と尺度の変遷」『生老病死の行動科学』（15）、2010年、pp.13-20。
- ・露口健司『学校組織の信頼』大学教育出版、2012年。
- ・露口健司「保護者との信頼関係が構築されている校区の特徴」『社会教育』68(5)、日本青年館、2013年、pp.52-57。
- ・鶴見俊輔『教育再定義への試み』岩波書店、1990年。

- ・ 出口寿久「学校と地域のこれからの協働の在り方についての実践研究～学校支援ボランティア活動と地域づくり～」『和歌山大学地域連携・生涯学習センター紀要・年報』第12号、2013年、pp.7-31。
- ・ 徳田仁子「保護者に対する援助」一丸藤太郎、管野信夫編『学校教育相談』ミネルヴァ書房、2002年、pp.151-168。
- ・ 中川忠宣、山崎清男、深尾誠「地域住民の学校支援と子どもの学習効果」『大分大学高等教育開発センター紀要』(3)、2011年、pp.61-75。
- ・ 仲田康一「学習参加による父母－教員間インタラクションと教員の専門知の関係についての考察」『日本教師教育学会年報』(17)、2008年、pp.62-72。
- ・ 仲田康一、大林正史、武井哲郎「学校運営協議会における保護者／地域住民の活動特性－教員との比較および学校評議員との比較を中心に」『日本学習社会学会年報』第7号、2011年、pp.35-44。
- ・ 仲田康一、大林正史、武井哲郎「学校運営協議会委員の属性・意識・行動に関する研究－質問紙調査の結果から」『琉球大学生涯学習教育研究センター研究紀要』(5)、2011年、pp.31-40。
- ・ 仲田康一「学校運営協議会の到達点と課題」『日本学習社会学会年報』第8号、2012年、pp.23-28。
- ・ 中留武昭『学校と地域とを結ぶ総合的な学習－カリキュラムマネジメントのストラテジー－』教育開発研究所、2002年。
- ・ 中原淳、金井壽宏『リフレクティブ・マネジャー 一流はつねに内省する』光文社、2009年。
- ・ 中村香「学校教育における『学習する組織』化の意義とそのプロセス－Schools That Learnに注目をして」『お茶の水女子大学生涯学習実践研究』(6)、2007年、pp.94-108。
- ・ 中村香『学習する組織とは何か－ピーター・センゲの学習論』鳳書房、2009年。
- ・ 西穰司「教師の職能に関する実証的研究のための予備的考察 (I)－問題の所在と本研究の基本的視座－」『東京女子体育大学』(14)、1979年、pp.221-230。
- ・ 西穰司「教師の職能に関する実証的研究のための予備的考察 (II)－教師の職能を構成

- する諸要因の関連構造論―』『東京女子体育大学』(16)、1981年、pp.135-147。
- ・西穰司「教師の職能に関する実証的研究のための予備的考察(III)―教師の職能変容過程論―』『東京女子体育大学』(18)、1983年、pp.64-73。
 - ・西穰司「教師の職能発達論の意義と展望―英・米両国における近年の諸論を中心に」日本教育行政学会編『日本教育行政学会年報』(13)、教育開発研究所、1987年、pp.187-202。
 - ・西平直『エリクソンの人間学』東京大学出版、1993年。
 - ・西平直編『ケアと人間―心理・教育・宗教―』ミネルヴァ書房、2013年。
 - ・日本教師教育学会編『教師として生きる―教師の力量形成とその支援を考える』(講座教師教育学 第Ⅲ巻)学文社、2002年。
 - ・野中郁次郎『知識創造の経営―日本企業のエピステモロジー』日本経済新聞社、1990年。
 - ・野中郁次郎、勝見明『イノベーションの本質』日経BP社、2004年。
 - ・二村英幸『個と組織を生かすキャリア発達の心理学 自律支援の人材マネジメント論』金子書房、2009年。
 - ・畑中大路「ミドルリーダー研究の現状と課題―研究対象と期待される役割の視点から―』『教育経営学研究紀要』(13)、2010年、pp.67-74。
 - ・浜田博文編『学校を変える新しいカー教師のエンパワーメントとスクールリーダーシップ』小学館、2012年。
 - ・林孝『家庭・学校・地域社会の教育連携―学校週5日制導入による保護者の意識変化―』多賀出版、1998年。
 - ・速水敏彦編『教育と学びの心理学 基礎力のある教師になるために』名古屋大学出版会、2013年。
 - ・葉養正明『よみがえれ公立学校 地域の核としての新しい学校づくり』紫峰図書、2006年。
 - ・原田尚「雲南市学校支援地域本部事業から見えてくるもの」『社会教育』63(12)、2008年、pp.36-40。
 - ・久富善之編『日本の教員文化―その社会学的研究―』多賀出版、1994年。

- ・藤崎宏子「ミドル期からのライフコース展開と危機的移行」藤崎宏子、平岡公一、三輪建二編『ミドル期の危機と発達－人生の最終章までのウェルビーイング』金子書房、2008年、pp.3-22。
- ・藤原文雄、露口健司、武井敦史編『学校組織調査法－デザイン・方法・技法－』学事出版、2010年。
- ・古川久敬「構造こわしと集団・個人の学習」(特集／組織変革と組織学習)『組織科学』25(1)、白桃書房、1991年、pp.10-21。
- ・堀薫夫『生涯発達と生涯学習』ミネルヴァ書房、2010年。
- ・松木健一「臨床的視点からみた教育研究と教師教育の再構築－福井大学教育地域科学部の取り組みを例に－」『教育学研究』69(3)、日本教育学会、2002年、pp.344-356。
- ・丸島令子「中年期の『生殖性 (Generativity)』の発達と自己概念との関連性について」『教育心理学研究』48(1)、2000年、pp.52-62。
- ・丸島令子「世代性尺度の作成－世代性の関心と行動モデルの測定」『心理臨床学研究』23(4)、2005年、pp.422-433。
- ・丸島令子、有光興記「世代性関心と世代性行動尺度の改訂版作成と信頼性、妥当性の検討」『心理学研究』78(3) 2007年、pp.303-309。
- ・丸島令子『成人の心理学 世代性と人格的成熟』ナカニシヤ出版、2009年。
- ・丸山英子、益川浩一、渡邊寛治「岐阜県可児市における学校支援地域本部事業『ふるさと学習』の取組：小学校・地域・大学の連携・協働による『地域ふれあいタイム』事業の推進」『岐阜大学総合情報メディアセンター生涯学習システム開発研究』(9)、2010年、pp.91-107。
- ・南博文、やまだようこ編『老いることの意味－中年・老年期』(講座 生涯発達心理学 第5巻) 金子書房、1995年。
- ・三輪建二『おとなの学びを育む－生涯学習と学びあうコミュニティの創造』鳳書房、2009年。
- ・無藤隆、やまだようこ編『生涯発達心理学とは何か－理論と方法』(講座 生涯発達心理学 第1巻) 金子書房、1995年。

- ・ 文部科学省・学校支援地域活性化推進委員会が作成したリーフレット『「みんなで支える学校 みんなで育てる子ども」－「学校支援地域本部事業」のスタートに当たって－』、2008年7月1日。
- ・ 文部科学省委託調査『「学校支援地域本部事業」実態調査研究報告書』株式会社三菱総合研究所、2010年。
- ・ 文部科学省編集協力『月刊 生涯学習』第11号、国政情報センター、2013年。
- ・ 柳沢昌一「E.H.エリクソンの心理社会的発達理論における『世代のサイクル（ジェネレーション・サイクル）』の視点」『教育学研究』52（4）、1985年、pp.396-406。
- ・ 山口県教育委員会『平成23年度地域ぐるみで子どもを育む仕組みづくり実践事例集』2012年3月。
- ・ 山崎清男、中川忠宣、深尾誠「地域との関わりによる子どもの学習活動の推進」『生活体験学習研究』（10）、2010年、pp.35-41。
- ・ 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社、2002年。
- ・ 山崎準二「教師としての力量形成－ライフコース研究の立場から」人間教育研究協議会編『教師という道 “教師バッシング” を乗り越えて』金子書房、2007年、pp.66-79。
- ・ 山崎準二編『教師という仕事・生き方－若手からベテランまで教師としての悩みと喜び、そして成長』（第2版）日本標準、2009年。
- ・ 山崎準二『教師の発達と力量形成－続・教師のライフコース研究』創風社、2012年。
- ・ 山本和郎「臨床心理学的地域援助」上里一郎、鑪幹八郎、前田重治編『心理療法2』（臨床心理学大系第8巻）、金子書房、1990年、pp.233-264。
- ・ 山本多喜司、S. ワップナー編『人生移行の発達心理学』北大路書房、1992年。
- ・ 横田輝昭『E. H. エリクソンの“generativity”概念－相互性と責任性－』愛媛大学大学院教育学研究科学校教育専攻、1995年度修士論文。
- ・ 渡辺三枝子編『新版 キャリアの心理学－キャリア支援への発達のアプローチ』ナカニシヤ出版、2007年。

【翻訳文献】（アルファベット順）

- ・ A. ストー（山口泰司訳）『人格の成熟』（*The Integrity of the Personality*, London, 1960）岩波書店、1961年。
- ・ C. アーギリス（有賀裕子訳）『「ダブルループ学習」とは何か』（*Double Loop Learning in Organizations*, Harvard Business School Publishing Corporation, 1977）〔ダイヤモンド・ハーバード・ビジネス・ライブラリー〕ダイヤモンド社、2007年。
- ・ C. G. ユング（鎌田輝男訳）「人生の転換期」（*Die Lebenswende in Seelenprobleme der Gegenwart*, 1946）『現代思想（臨時増刊）』〔総特集＝ユング〕第7巻第5号、青土社、1979年、pp.42-55。
- ・ D. A. ショーン（柳沢昌一、三輪建二監訳）『省察的実践とは何かープロフェッショナルの行為と思考』（*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, 1983）鳳書房、2007年。
- ・ D. J. レヴィンソン（南博訳）『ライフサイクルの心理学（上）（下）』（*The Seasons of a Man's life*, Alfred A. Knopf, 1978）講談社、1992年。
- ・ E. H. エリクソン（仁科弥生訳）『幼児期と社会 1』（*Childhood and Society*, New York: W. W. Norton, 1950, 1963 2nd ed.）みすず書房、1977年。
- ・ E. H. エリクソン（西平直、中島由恵訳）『アイデンティティとライフサイクル』（*Identity and the Life Cycle*, International Universities Press, 1959）誠信書房、2011年。
- ・ E. H. エリクソン（鑪幹八郎訳）『洞察と責任ー精神分析の臨床と倫理』（*Insight and Responsibility*, Norton, 1964）誠信書房、1971年。
- ・ E. H. エリクソン、J. M. エリクソン（村瀬孝雄、近藤邦夫訳）『ライフサイクル、その完結〈増補版〉』（*The Life Cycle Completed : A Review Expanded Edition*, New York : W. W. Norton, 1997）みすず書房、2001年。
- ・ E. H. シャイン（二村敏子、三善勝代訳）『キャリア・ダイナミクスーキャリアとは、生涯を通しての人間の生き方・表現である』（*Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*, Addison-Wesley Publishing Company, 1978）白桃書房、1991年。

- ・ E. H. シャイン (金井壽宏訳) 『キャリア・アンカー—自分のほんとうの価値を発見しよう—』 (*Career Anchors: Discovering Your Real Values, Revised edition*, Jossey-Bass/Pfeiffer, 1990) 白桃書房、2003年。
- ・ E. H. シャイン (金井壽宏訳) 『キャリア・サバイバル—職務と役割の戦略的プランニング—』 (*Career Survival: Strategic Job and Role Planning*, Pfeiffer & Company, 1995) 白桃書房、2003年。
- ・ E. H. シャイン (金井壽宏、高橋潔訳) 『キャリア・アンカー—セルフ・アセスメント—』 (*Career Anchors Self-Assessment, Third edition*, Pfeiffer & Company, 2006) 白桃書房、2009年。
- ・ J. Z. ジール、G. H. エルダー編 (正岡寛司、藤見純子訳) 『ライフコース研究の方法—質的ならびに量的アプローチ』 (*Methods of Life Course Research : Qualitative and Quantitative Approaches*, Sage Publications, 1998) 明石書店、2003年。
- ・ K. W. シェイエ、S. L. ウィリス (岡林秀樹訳) 『成人発達とエイジング〈第5版〉』 (*Adult Development and Aging, 5th ed*, Prentice Hall, 2002) ブレーン出版、2006年。
- ・ M. メイヤロフ (田村真、向野宣之訳) 『ケアの本質—生きることの意味』 (*On Caring*, Harper & Row, 1971) ゆみる出版、1987年。
- ・ M. S. ノールズ (堀薫夫、三輪建二監訳) 『成人教育の現代的実践—ペダゴジーからアンドラゴジーへ』 (*The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy, Revised and updates*, New Jersey: Prentice Hall, 1980) 鳳書房、2002年。
- ・ P. クラントン (入江直子、豊田千代子、三輪建二訳) 『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容をめざして』 (*Working with Adult Learners*, Wall & Emerson, 1992) 鳳書房、1999年。
- ・ P. M. センゲ (守部信之他訳) 『最強組織の法則—新時代のチームワークとは何か』 (*The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, 1990) 徳間書店、1995年。
- ・ P. M. センゲ他 (柴田昌治他監訳) 『フィールドブック—学習する組織「5つの能力」』 (*The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization*,

Crown Business, 1994) 日本経済新聞社、2003 年。

- P. M. センゲ他 (柴田昌治他監訳) 『フィールドブック 学習する組織「10 の変革課題」』
(*The Dance of Change: The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations*,
Doubleday, 1999) 日本経済新聞社、2004 年。
- P. M. センゲ他 (リヒテルズ直子訳) 『学習する学校—子ども・教員・親・地域で未来
の学びを創造する』 (*Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators,
Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, 2000) 英治出版、2014 年。
- P. M. センゲ (枝廣淳子、小田理一郎、中小路佳代子訳) 『学習する組織—システム思
考で未来を創造する』 (*The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning
Organization*, Random House, 1990) 英治出版、2011 年。
- R. D. パットナム (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』
(*Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon &
Schuster, 2000) 柏書房、2006 年。
- R. I. エヴァンズ (岡堂哲雄、中園正身訳) 『エリクソンは語る：アイデンティティの心
理学』 (*Dialogue with Erik Erikson*, Joanna Cotler Books, 1967) 新曜社、1981 年。
- W. ブリッジズ (倉光修、小林哲郎訳) 『トランジション』 (*Transitions : Making Sense of
Life's Changes*, Addison-Wesley Publishing Company, 1980) 創元社、1994 年。

【欧文文献】(アルファベット順)

- Fenwick, T., Parsons, J., *Transformational Action as the Goal of Teaching Public Issues:
Creating a Classroom Environment Where Social Action Can Flourish*, Conference on
Citizenship Education: Canadian and International Dimensions Fredericton, 1995, pp.5-7.
- Furco, A., "Service Learning: A Balanced Approach to Experiential Education", *Expanding
Boundaries: Service and Learning*, Corporation for National Service, 1996.
- Hord, S., *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and*

Improvement, Southwest Educational Development Laboratory, 1997.

- Jacoby, B., "Service-Learning in Today's Higher Education", Jacoby, B. (ed), *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*, Jossey-Bass, 1996.
- McAdams, D. P. & Aubin, E. S. , "A Theory of Generativity and Its Assessment Through Self-Report, Behavioral Acts, and Narrative Themes in Autobiography", *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1992, pp.1003-1015.
- Senge, P., *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, 1990.
- Senge, P., *The Dance of Change: The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations*, Doubleday, 1999.
- Senge, P. M. et al., *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, 2000.
- Super, D. E., "A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development", *Journal of Vocational Behavior*, 13, 1980, pp.282-298.
- Vescio, V., Ross, D., & Adam, A., "A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning", *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 2008, pp.80-91.