

## 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～

熊谷 慎之輔（岡山大学）

志々田 まなみ（広島経済大学）

佐々木 保 孝（天理大学）

### はじめに

平成22年度をもって、国が全額を負担する委託事業<sup>(1)</sup>としての学校支援地域本部事業は終了を迎えた。文部科学省によると、平成21年度は、全国1,004の市町村において2,405箇所の学校支援地域本部が設置され、5,381の小学校、2,354の中学校で取り込まれていた<sup>(2)</sup>。平成23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」の中で補助事業として引き続き学校支援地域本部の取り組みが継続される予定<sup>(3)</sup>ではあるが、これまでも小山によって「目先を変えた細切れの委託事業<sup>(4)</sup>」となる危惧が指摘され、改善・拡充のための課題が提案されてきたように、本事業の継続状況やその運営のあり方についてはいまだ課題が残されている。こうした先行研究をふまえ、本研究グループは、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おこなうこととした。本論の第1節において、調査概要とその結果について解説している。

こうした継続状況の傾向をふまえたうえ、第2節では、学校支援地域本部事業がよくとえられるような“地域につくられた学校の応援団”にとどまるものでなく、学校・地域間関係の再編を促していく活動を担っていくための課題について検討をおこなっている。そもそも、学校支援地域本部事業は、学校支援をおこなうことで、①学校や地域の教育活動のさらなる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<sup>(5)</sup>。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ができるはずだ。実際、こうした視点にもとづき、地域教育経営の視点から学校経営の分野においても学校支援地域本部事業の実践例を取り上げた論考<sup>(6)</sup>や、教師、生徒、地域ボランティアなどのアンケート調査にもとづく実証的な事例研究<sup>(7)</sup>がおこなわれているが、それらはいずれも委託事業終了後の全国的な動きまでも追ったものではない。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」、ならびに学校支援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<sup>(8)</sup>』（平成22年2月刊行）の結果から、事業の3つのねらいの位置づけや定着度を分析することで、学校支援地域本部事業の運営体制の今後の課題について検討をおこなっている。

さらに、学校支援地域本部事業の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とらえる生涯学習の視点からの考察もかかせない。そこで第3節では、学校支援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ぶ力を高める方策について検討をおこなっている。その意味で、センゲ（Senge, P.）の「学習する組織（learning organization）」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<sup>(9)</sup>」、我が国でも応用されるようになってきている<sup>(10)</sup>。

以上のように学校支援地域本部事業の継続状況から事業の抱える課題と、それに取り組むための枠組みの一つとして「学習する組織」の概念を検討したうえで、最後に「学習する組織」として学校支援地域本部事業が展開するための今後の課題についても提言を試みたい。

## 1. 学校支援地域本部事業の継続状況

### (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」の調査概要

学校支援地域本部事業の具体的な活動内容としては、前述の『「学校支援地域本部事業」実態調査研究』によると、「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<sup>(11)</sup>。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<sup>(12)</sup>。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社会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、事業は、先述した3つのねらいのうちの学校支援に偏った形で定着をみているといえるだろう。

こうした先行研究において明らかにされた実態を念頭に置きながら、今後の事業の継続状況についての調査を企図した。調査期間は平成23年2月13日から平成23年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)の学校支援地域本部事業担当者に回答してもらっている。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1のとおりである。

調査を実施するにあたって問題となったのが、学校支援地域本部の設置状況に関する基礎資料が、平成22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、まず平成21年度のデータをもとに、平成22年度も継続、あるいは廃止・新設置となった学校支援地域本部について実態状況を把握した

うえで、それらが平成23年度以降、どのように継続・廃止されるかについて調査をおこなった。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、今回調査により平成23年度の設置状況を把握できた全国の学校支援地域本部は、2,124箇所のにのぼる。

(2) 調査結果

本調査の結果をもとに、平成23年度の学校支援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1である。廃止となる本部は279箇所で全体の13.1%であった。未定の3か所を除くと、86.7%に相当する1,842箇所の本部は何らかの形で継続されることになっている。

表1 質問項目と回答項目

| 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                           |

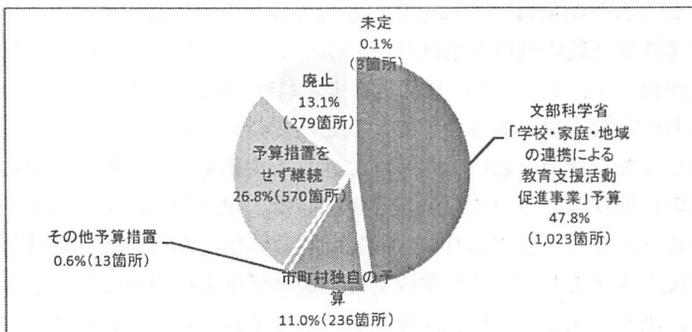


図1 平成23年度学校支援地域本部事業の継続状況

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」予算を使って本部を継続するとした回答が最も多く、全体の47.8%（1,023箇所）となっている。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箇所）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箇所）あったが、こう回答した事例の約9割は、もともとこの学校支援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、学校支援をおこなう組織を作りあげていたため、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る。

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る。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る。例えば、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ている自治体や、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る。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社会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でてくることは十分に予想される。

事業の枠組みが変化することで運営にあたって生じる問題にどれだけ対応しうるのか。このことは、多くの本部が何らかの形での継続の意思を持っているだけに、ポイントとなってくるだろう。

## 2. 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は、学校支援、生涯学習成果の活用、地域教育力の

向上という3つのねらいのうち、学校支援という側面に傾斜しながら定着している傾向にあり、本研究における全国調査からは、そうした偏りが今後も継続されようとしている課題が浮かび上がってきたといえる。こうした学校側のニーズと地域社会側の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<sup>(13)</sup>。それだけに、今回、学校と地域社会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に値する。

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%と全項目の中で最も割合が高く、教育委員会の48.4%もこの要因を重要だと選んでいる<sup>(14)</sup>。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最も多く、学校で47.7%、教育委員会で42.9%にのぼる<sup>(15)</sup>。まさしく当初の計画通り、この地域コーディネーターは、本事業の「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社会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おこな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・運営をおこなうのは、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、作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<sup>(16)</sup>。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<sup>(17)</sup>。その他にも、地域教育協議会が定期的にかかれなかったために、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・立案をおこな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<sup>(18)</sup>。

## (2) 学校支援地域本部事業の運営組織

このように、学校と地域社会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、学校支援地域本部事業をめぐる二つ目の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、継続される学校支援地域本部数の約3割を占めている点である。もちろん1節で述べたように、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、最も経費がかさむ人件費の割愛という選択をする自治体も今後出てくるだろう。地域のニーズを学校側に伝える機能を担いい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。

以上、本節でみてきたように、学校支援地域本部事業の運営体制については、まだまだ整備が必要なことは確かである。ただし、だからといって、学校が望まない、あるいは当該地域の風土になじまないような地域教育協議会を新たに設置しさえすれば、事が足りるというわけでもない。近年、保護者

や地域住民、子どもといったこれまで学校経営には関与してこなかった人々を学校のステイクホルダーとして位置づけ、学校関係者とともにも学校の意思形成や決定に参画する「新しいガバナンス」という考え方や、それを制度化したいいわゆるコミュニティ・スクールの試みに関心が集まっている。しかし、学校関係者の反発や、学校不信や家庭・地域の教育力の低下などが懸念される情勢にあっては、このドラスティックな新制度の導入については慎重論も根強い<sup>(19)</sup>。

こうした問題意識から学校支援地域本部事業を捉え直してみると、堀井が指摘するような「今ある制度のもとで、学校、児童・生徒、保護者、地域住民がいかにして学校を中心としたローカル・コミュニティをつくりあげるかという現実重視の指向性<sup>(20)</sup>」の一端を、この事業から看取することができる。とはいえ、強制力を伴う制度的な変革に頼ることなく、学校をより善くしたいと願う新たなステイクホルダーの思いを学校活動へと落とし込んでいくためには、それを創造するためのプロセス、すなわち、教師や地域住民、子どもを含むすべての構成員がそれぞれいかなる営みを展開するのかという、組織内での学びの内実について検討していく必要があるだろう。そこで次節では、こうした学校支援地域本部で営まれる学びに焦点をあて、センゲの「学習する組織」の考え方を手がかりにしながら、学校支援地域本部の今後のあり方について探してみたい。

### 3. 学校支援地域本部のあり方

#### (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<sup>(21)</sup>」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、学校支援地域本部を「学習する組織」に近づけることができるだろう。

そこで、この5つのディシプリンをもとに、学校支援地域本部のあり方を考えてみよう。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。学校支援地域本部事業に引きつけて考えれば、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。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」をさまざまに抱えているからである。とりわけ、これまでの考察にみられるように、彼らの多くは、事業の名称どおり、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。果たして、本当に子どものためだけであろうか。事業に取り組む大人たちからは、学校支援ボランティアを通して、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。これはまさに、エリクソン (Erikson, E. H.) がいうところの「世代性 (generativity: ジェネラティヴィティ)」の課題に取り組んだ成果だといえる。「自己マスタリー」には知識や技術の習得のみならず、心の成長も必要とするセンゲの考えに従うなら、「世代性」の考え方は示唆に富んでいる。

エリクソンによると、「世代性」は「次の世代を確立させ導くことへの関心<sup>(22)</sup>」と第一義的に定義される。中年期以降の成人に求められる心理・社会

的な課題と位置づけられる「世代性」の課題には、「自分の子どもを育てることだけでなく、学校や職場や地域社会で次世代を育成すること、さらには社会に役立つ物やアイデアを生み出すこと<sup>(23)</sup>」も含まれる。そのため、中年期を迎えた成人が「世代性」という課題をクリアしていくには、子育てや後進の育成など若い世代の面倒をみるのが、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。つまり、「世代性」の観点からみれば、学校支援地域本部事業への取り組みを通して、子どもたちのケアをすることで大人たち自身も学び、成熟しているといえる<sup>(24)</sup>。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<sup>(25)</sup>」のである。

ただ、必要とされるのは、大人たちだけではない。西平がいうように、「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<sup>(26)</sup>」のである。とすれば、事業に取り組む大人たちの間で支配的であった、子どものために学校支援をおこなうという「メンタル・モデル」を克服し、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だろう（図2）。

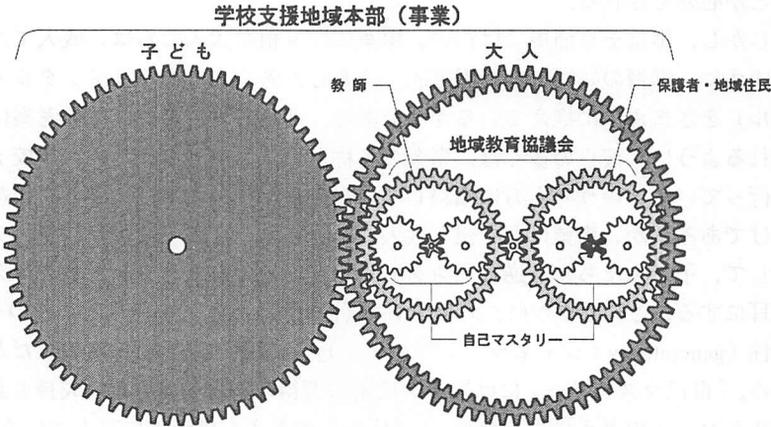


図2 大人と子どもの歯車モデル

さらに、この図のように捉えると、学校支援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、学校を良くするだけではなく、子どもも大人も良くし、社会全体の教育力を向上させていくことが肝要であることがわかるだろう。もう少し踏み込んで、このような取り組みの目的は、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なら、多様な「メンタル・モデル」をもった大人たちでも「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として理解しなければならない。

## (2) 学びの場としての地域教育協議会

「共有ビジョンの構築」が図られたとしても、それが組織にまで広がっていかねば、「学習する組織」になっていくことはできない。そこで、鍵を握るのがセンゲがいうところの「チーム学習」である<sup>(27)</sup>。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なる。この知見を図2にあてはめて考えれば、教育改善という「共有ビジョン」のもと、事業として組織的に大人と子どものかかわりあいや育ちあいを深め、一番大きな歯車をかみ合わせてまわしていくには、保護者・地域住民と教師のそれぞれが各自で学び、一番小さな「自己マスタリー」の歯車を互いにまわすことで「メンタル・モデル」を克服しながら、それぞれの「自己マスタリー」を高めていく必要がある。この両歯車をつないで「チーム学習」としての役割を果たすのが、中間に位置づく保護者・地域住民と学校教師との歯車である。このように、個人・チーム・組織のそれぞれの学びが歯車のように連動し、「学習する組織」になっていくことができるのだろう。

学校支援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る。これまでみたように地域教育協議会をめぐる課題等も指摘されているが、「学習する組織」を志向するには、「チーム学習」としての地域教育協議会のあり方を再検討しなければならない。その際、まず教師が、地域教育協議会等で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<sup>(28)</sup>」として理解するように、彼らの「メンタル・モデル」を克服していく必要がある。しかし、「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<sup>(29)</sup>」のが現状なのである。ここには、「学校教育活動を豊かにする地域資源は魅力的ではあるが、それはあくまでも学校が必要とするときに学校が主導で進めることを前提<sup>(30)</sup>」としたい学校側の思惑も透けてみえる。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<sup>(31)</sup>。

教師の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手法はないものだろうか。ここでは、有効な手法の一つとして、教師と保護者・地域住民たちが地域教育協議会あるいは、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。

サービス・ラーニングとは、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、地域で活かして実践し、さらにそれらの体験をふり返ることで、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。こうした手法を用いれば、学校・家庭・地域の連携による体験活動が、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。しかも、子どもたちがサービス・ラーニングを通して、地域に積極的にかわり、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<sup>(32)</sup>、図2のような大人と子どもの歯車をまわしていくうえでも効果的であろう。

セングは、「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<sup>(33)</sup>」を「学習する組織」と捉えている。彼の考えに従えば、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いかぎり、学校支援地域本部を「学習する組織」に近づけることはできない。その点、サー

ビス・ラーニングの手法は、学校（教師）と地域（保護者・地域住民）が力を合わせないと実践できない。しかも、この手法なら、教科と結びついているため、教師の専門性とも親和的であろうし、なにより地域の大人たちとの「チーム学習」を通して、教師としての学びや成長につなげていくこともできる。こうしたサービス・ラーニングのような、学校から地域へのベクトルも含んでいかなければ、事業のねらいは学校支援だけにとどまったままで、今後の発展は望めないだろう。

最後の「システム思考」のディシプリンは、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。学校支援地域本部事業に引きつけていうと、その3つのねらいにみられるように、取り組みを通して、学校を良くすることは、地域を良くすることにもつながっていくと捉えられていた。逆に、ソーシャル・キャピタル（社会関係資本）の観点からみると、地域を良くすることは学校を良くすることと関連している<sup>(34)</sup>。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、学校と地域の間で、学校支援地域本部が「学習する組織」を志向することは、両者の媒介、さらには触媒となって、これからの新しい学校・地域の関係を切りひらいていく可能性をもっているといえるだろう。

## おわりに

ここまで、学校支援地域本部事業に取り組む大人、さらには重要な役割を果たしていた地域コーディネーターたち、個々の学びや経験を、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」論から考察をすすめてきた。それは、本調査で明らかとなったように、学校支援地域本部の86.7%が今も継続し、各地域の実情に即したかたちで発展しているなど比較的望ましい傾向を示していたからこそ、次へとステップ・アップするためには欠かせない考察だと思われる。だが、学校支援地域本部が内側からの変革を伴って「学習する組織」に近づいていくためには、課題も多い。たとえば、会議が乱立するなか、屋上屋を架すことなく「地域教育協議会」の位

置づけや機能を再検討する必要があるし、図2の大人と子どもの歯車をまわすうえで、調整ギアや潤滑油の役割を果たす地域コーディネーターの機能や、彼らの事業運営における役割分担についても問い直す必要があるだろう。

さらに、最後にもう一つ「学習する組織」を志向した学校支援地域本部を運営するために忘れてはならない課題として、その評価のあり方があげられる。従来、学校経営における評価の基本としては、PDCAに代表されるように、評価項目をあらかじめ設定しておき、その出来具合を事後にチェックする手法がとられてきている。しかし、このような手法は、「組織の中で重要な事柄の97%は測定不可能である<sup>(35)</sup>」というデミング (Deming, W. E.) の言葉に象徴されるように、「学習する組織」には不向きな方法であり、センゲ自身も評価のプロセスが学習を阻害しやすいことを指摘している<sup>(36)</sup>。そのため、学校支援地域本部事業の評価方法を探るためには、「チェック項目に照らす客観主義の評価から、お互いの主観も尊重する相対主義の評価に転換<sup>(37)</sup>」し、「学習と一体をなすような評価」を開発する必要がでてくる。

つまり、学校支援地域本部事業の評価を適切におこなうという意味でも、個々のビジョンをあらゆる事業関係者が抱くことのできる「共有ビジョン」へと構築するチーム・組織づくり、そこでの「チーム学習」の質が重要になってくる。もう少し具体的にいうならば、地域住民は学校のために何ができたか、学校関係者は地域社会の教育資源を使ってどのような授業改善ができたのか、といった各関係者が別個の観点から評価するのではなく、学校や地域、家庭をふくむすべての教育機会の改善を目指すという「共有ビジョン」をもった組織の一員として、自分は何ができるのかという視点から、常に個々の活動を捉え直すことができるような、さらには、その評価結果を用いて次のチームや組織による学習を促進し、ふり返りにつながるような、評価の枠組みを開発していく必要がある。しかしながら、本調査において学校支援地域本部事業の評価活動の現状について調査したところ、全体の78.0%が評価活動を実施してはいるものの、その評価方法の圧倒的多数は実践事例報告の作成という形式がとられていた。それだけに、学校支援地域本部を「学習する組織」にしていく評価手法の開発が、必須にして緊急を要する課題として求められてくるだろう。

付記 本研究は、科学研究費（22530862）の助成を受けたものである。

注

- (1) 平成21年度から、国が経費全体の3分の1を負担する補助事業も同時に始められている。
- (2) 文部科学省 HP ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/01\\_1/08052911/004/004.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/01_1/08052911/004/004.htm), 2011年5月4日参照)。
- (3) この補助事業では、それまでの「学校支援地域本部」と「放課後子ども教室」、「家庭教育支援」等の教育支援活動を「各地域の実情に応じて有機的に組み合わせることが可能」となった。(文部科学省 HP [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/01\\_1/08052911/004/001.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/01_1/08052911/004/001.htm), 2011年5月4日参照)。
- (4) 小山忠弘「学校支援地域本部事業の在り方について—改善・拡充の視点から—」『日本生涯教育学会年報』第30号, 2009年, 97頁。その他にも, 御厩祐司「「学校支援地域本部」の在り方について」『日本生涯教育学会年報』第29号, 2008年, 135-143頁などでも課題が指摘されている。
- (5) 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』(2008年7月1日)。
- (6) 堀井啓幸「学校支援地域本部事業の実践と課題」『学校経営研究』第35巻, 2010年, 20-27頁。
- (7) たとえば, 時岡晴美・大久保智生・平田俊治・福圓良子・江村早紀「学校支援地域本部事業の取り組み成果にみる学校・地域間関係の再編(その1) —地域教育力に注目して—」『香川大学教育実践総合研究』22, 2011年, 129-138頁などがあげられる。
- (8) 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。
- (9) 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, 66頁。
- (10) 例えば, 前掲(9)の中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。
- (11) 前掲(8), 15頁。
- (12) 同上, 16頁。
- (13) 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, 220-221頁。
- (14) 前掲(8), 24頁, 43頁。
- (15) 同上, 25頁, 44頁。
- (16) 同上, 30頁。

182 提言 新しい時代に向けて

- (17) 同上, 34頁。
- (18) 同上, 30-34頁。
- (19) 前掲(6), 25頁。
- (20) 同上。
- (21) 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, 9-10頁。
- (22) E. H. エリクソン(仁科弥生訳)『幼児期と社会1』(*Childhood and society*) みすず書房, 1977年, 343頁。
- (23) 宮田徹「少子化への対応—一次世代育成支援の視点から—」『とやま経済月報』2004年2月号  
( <http://www.pref.toyama.jp/sections/1015/ecm/back/2004feb/tokushu/index3.html> , 2011年5月10日参照)。
- (24) 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』全日本社会教育連合会, 2011年1月号, 20-25頁。
- (25) 前掲(22), 343頁。
- (26) 西平直『エリクソンの人間学』東京大学出版, 1993年, 101頁。
- (27) 前掲(21), 257-284頁。
- (28) 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, 174-188頁。
- (29) 同上, 186頁。
- (30) 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, 168頁。
- (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, 82-94頁。
- (32) 唐木清志「現代アメリカのサービス学習に学ぶ総合的な学習の新視点」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, 78-81頁。
- (33) 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」』日本経済新聞社, 2003年, 41頁。
- (34) R. M. パットナム(柴田康文訳)『孤独なボウリング—米国コミュニティの崩壊と再生』柏書房, 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。
- (35) 新井郁男「『学習する組織』としての学校づくりとは」『はるか★プラス』ぎょうせい, 2011年2月号, 15頁。
- (36) 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, 212-239頁。
- (37) 前掲(35), 15頁。