

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～

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）

天 野 かおり（尚綱大学）

はじめに

学校支援地域本部（以下、地域本部と略記）事業と連携したコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度：以下、CS と略記）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 CS 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・運営をおこな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、CSは学校運営協議会という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、CS研究会が全国のCS指定校に対しておこな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CS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、CS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。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、継続的におこな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、学校と地域との間の触媒となって、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CS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を取り組むことの重要性を物語っている。

しかし、CS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CS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、学校支援をおこな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、CS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、CS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CS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CS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%⁽⁵⁾）。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CS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⁽⁶⁾、CS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、本稿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CSの事例を取り上げ、その特徴について分析し、社会全体の教育力向上に資する「地域とともにある学校」のあり方を考察することを目的としている。

1. 調査概要と事例の類型化

2005年に6市区17校の指定で始まったCSも2012年には1,183校にまで拡大しているが⁽⁷⁾、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、本研究グ

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CS指定している自治体などのデータを参考に⁽⁸⁾、CS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CS担当教員に対してインタビューをおこなった。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1は訪問校の概要として生徒数と当該校がCS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、本稿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CS指定をうけた学校は「CS→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、CS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

表1 調査対象校の生徒数とCS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

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、CS運営の特徴の違いに影響する場合もある。

調査にあたって、表2のような質問項目を作成した。およそ、CS化や地域住民と学校の関わりの経緯を尋ねた項目、会議の実際や関係者の属性などを尋ねた項目、CS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が機会となっていると思われることはあるか

調査対象となったCS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。本稿は、CSの事例分析を手段としつつもCS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CS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学校支援活動の充実」、「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⁽⁹⁾達成しうる組織の特徴を明らかにする点に本稿の問題意識がある。

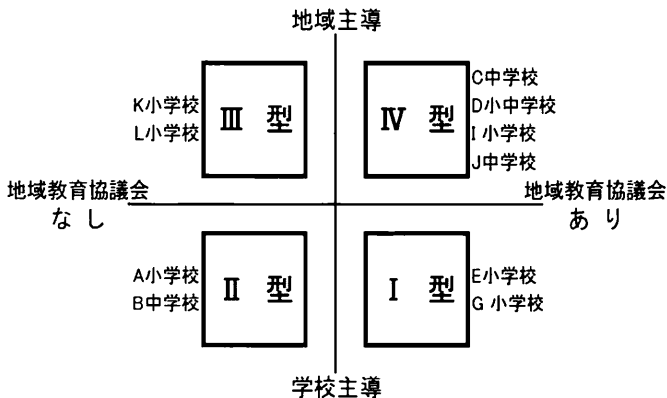
そこで、各校の違いに影響をあたえる要因として、大きく2つの側面に着目し仮説を設定した。ひとつは、校長やCS担当教員のリーダーシップのもとで学校が望むボランティア活動を地域住民に要請する傾向にあるのか、あるいは、活動の方針や内容を決めていく過程で、地域コーディネーターや学校支援ボランティアが一定のイニシアティブをとっているのかという点である。いわば前者は「学校主導」、後者は「地域主導」と表現できよう。この違いは、学校支援活動のねらいをどこまで含むかという射程の問題に影響する。

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ことで類型化すると、「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)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。

図1 本調査における事例の分類



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”になりきれていない傾向にあった。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、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。それでは、CS 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合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。

2. 「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、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 CS 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、CS 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」、「CS 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「CS 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ので、続けているんだ」という声が印象的であった。

その一方で、両校とも教員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、CS に関する校務分掌は少なくし、教員のかかわり

を小さくすることを心がけている。教員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・主張を学校に入れ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学校支援活動の充実」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CS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、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、教員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。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CS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。

3. 「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 CS 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凶っている。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おこない、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、CS 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⁽¹⁰⁾」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CSや地域本部の実態をみると、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」の活用を教員に提案したり、教員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」や「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、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学校支援地域本部であるとみなされているのである。

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型でみ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学校支援活動の充実」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。

4. 「地域教育協議会ありー地域主導」(Ⅳ型) の特徴

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学校支援活動の充実」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つの協議会の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、学校支援活動が組み込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。

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CS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の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とは、事業の見直しや軌道修正に関する指摘が出されにくく、地域住民がおこな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。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。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、CS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。

一方、C中学校や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、こうした部会が教員の校内研修の部会と連動しており、教員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。II型では管理職以外の教員がかかわらなくとも運営できる工夫がなされていたが、ここでは教員を巻き込みつつも、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、教員、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、部会での議論が教員にとっても、地域住民にとっても、学びの機会となっていることをうかがい知ることができる。

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⁽¹¹⁾学校運営協議会の議論を、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。

これまでみてきたように、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。

おわりに

ここまで地域本部事業に積極的に取り組むCS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、学校と地域とが、あるいは教員を含む学校に関わりあう大人どうしがチームとなり、協議・熟議する場＝「連携推進母体」の果たす役割の重要性を改めて確認できた。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学校支援活動の充実」、「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。また、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、CS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るまい。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CS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学校が最も多いことが推測される。Ⅰ型では、地域本部事業とCSを同時におこなっているものの両者を連携させずに並行して運営しているため、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、その運営方針を教員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すまない。「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⁽¹²⁾。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、CS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CS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CS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CS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、CS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上では、こうした場での学びの「質」を高めることは欠かせない。その方策については今後の検討課題としたい。

謝辞) 本稿作成にあたり、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致します。本研究はJSPS 科研費30325047, 24531043の助成を受けたものです。

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, 24頁, 43頁。
- (2) 同上, 30-34頁。
- (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, 167-182頁。
- (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) 2012年, 文部科学省調べ。
- (6) 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, CS 関連の特集が組まれている。

- (7) 文部科学省「コミュニティ・スクールについて」文部科学省ウェブサイト
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/school/detail/1321409.htm (2013年5月18日)。
- (8) 同上
- (9) 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) 文部科学省ウェブサイト
http://www.mext.go.jp/a_menu/01_l/08052911/004/002.htm (2013年5月18日)。
- (10) 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おこなう者として, 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。
- (11) 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, 166-169頁など。
- (12) 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一考察」『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, 2013年, 23-26頁。