

地域とともにある学校をつくるコミュニティ・スクール委員の役割 —学校運営に関する見解及び地域との関係づくりに関するプロセスからの検討—

村上正昭

筑波大学情報科学と社会科学の融合リサーチグループ murakami.masaaki.xd@alumni.tsukuba.ac.jp

要約：本研究の目的は、コミュニティ・スクール指定校におけるコミュニティ・スクール委員の学校運営に関する見解及び地域との関係づくりに関するプロセスを明らかにすることである。本研究では、A市公立小学校の委員13名に対して半構造化インタビューを行い、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(M-GTA)を用いて分析を行った。分析の結果、19個の概念と10個のサブカテゴリー、4個のカテゴリーを生成し、概念間、及び、カテゴリー間の関係が図にまとめられた。そして、個人的見解<子供と先生のため><学校は地域の財産><持続可能>の様相、及び、個人的見解を起点に派生活動や周縁的成果につながる連関のプロセスの存在を明らかにすることができた。また、周縁的成果<満足感>が個人的見解<持続可能>に影響を及ぼすという循環構造を実証できた。一方で、教育委員会に対するつながりの不透明さが11名の調査協力者の語りから浮き彫りになった。

キーワード

コミュニティ・スクール委員
M-GTA
個人的見解
連関のプロセス
循環構造

1. 研究目的と問題の所在

コミュニティ・スクール指定校(以下:コミュニティ・スクール)とは、地方教育行政の組織及び運営に関する法律(第47条の5)に基づいて学校運営協議会を設置する学校の通称で、その数は文部科学省(2021)によると、2005年度の導入時の17校から2021年度に11,856校、導入率33.3%と普及が進んでいる。中央教育審議会(2015)によると、コミュニティ・スクールは、急激な少子化・高齢化、多様化・複雑化する社会状況の変化等を背景に「学校と地域住民等が力を合わせて学校の運営に取り組むことが可能となる『地域とともにある学校』への転換を図るための有効な仕組み」として導入された。学校運営協議会を構成するコミュニティ・スクール委員には、教育課程の編成その他教育委員会規則で定める事項について校長が作成した基本的な方針を承認すること、当該指定学校の運営に関する事項について教育委員会または校長に対して意見を述べること、当該指定学校の職員の採用等に関する事項について当該職員の任命権者に対して意見を述べることのいわゆる法定3権限が付与されている。

コミュニティ・スクールや、学校運営協議会に関する論考は、以下の3つに分類できる。第1に、コミュニティ・スクールや学校運営協議会における校長、地域住民、保護者等のいわゆる当事者の認識についてである。大林(2011)は、小学校1校を対象として、参与観察と面接調査を行い、校長の課題意識の在り方が学校改善に影響を及ぼし、その認識の明確さが改善につながると述べている。大林(2015)は、この問題と関連させて、保護者・地域住民の意見反映と異なるルートでの学校教育の改善過程を、量的・質的データを基に提起している。佐藤(2017)は、法定3権限により、コミュニティ・スクールを3つの法廷権限がカバーされているタイプである「完全型」、法廷権限に一定の条件付けをしている「制約型」、法廷権限の一部を欠く「欠損型(1欠)」「欠損型(2欠)」の4タイプに分類している。その上で校長の自己評価が権限規定の在り方に関係していることや学校運営協議会設置規則の在り方が運営に影響を及ぼす可能性を指摘している。これまでの先行研究において、コミュニティ・スク

ールの実践的成果として校長の自己評価による検証はなされてきた。清田（2012）は、委員を「素人」のままにしておくのではなく、制度の理念と目的、期待される役割等を得て学校運営に参画させることの必要性を論じている。仲田（2010）は、学校運営協議会における発言回数の差を確認した上で保護者の消極性ないし劣位性を明らかにした制度の実証的機能評価を行っている。小島（1999）は、学校の経営意思が学校の示す教育の専門的な意向や教育行政の示す意向とならんで保護者や地域住民による意向を意味する個人的な希望・期待によって構成され、三者間のバランスのもとで形成されることにより地域における学校の自主性・自律性の確立につながると指摘している。

第2 に、学校ガバナンスについてである。佐藤（2017）は、法定3 権限をコミュニティ・スクール委員に付与することで学校のガバナンス機能の強化が期待されるとしている。ここでの学校のガバナンスとは、佐藤(2019)で「学校の運営過程に保護者・地域住民などの多様なステイク・ホルダーが参画し、学校との相互協力を図りながら学校改善のアイデア創出に努め、モニタリングと評価を通して自立的学校経営を目指す考え方」と定義されている。

浜田（2020）は、学校ガバナンスが「失敗」を招かないために、フォーマルな意思決定場面の民主性だけではなく、市民文化の成熟性を備えた一部の住民または保護者同士の相互作用のプロセスと関係者間のネットワーク形成を主導することが可能な教職の専門性に注視すべきと警鐘を鳴らしている。浜田（2012）は、学校ガバナンスを複雑で幅広いガバニング・プロセスと考え、会議自体の活動内容や委員の発言だけでは捉えきれない部分があり、学校支援地域本部による教育活動の支援を中心とした地域住民の参加拡充というソーシャル・キャピタルの側面を包含する概念として捉えている。ソーシャル・キャピタルの概念は、Putnam（1993）で「人々の協調行動を活発にすることによって社会の効率性を改善できる、ネットワーク、互酬性の規範、信頼といった社会組織が持つ特徴」とされている。佐藤（2017）の先行研究では、コミュニティ・スクールに対する理解不足や多様な形態や活動の実態、制度の成果の曖昧さから学校支援人材等のソーシャル・キャピタル形成が注目されている状況を指摘する。また、佐藤（2010）は、学校運営協議会を設置している学校全てを対象に質問紙調査と事例調査のデータを分析し、学校の地域に対する情報提供や特色ある学校づくりが進む一方で適切な教員人事のような地教法に規定されている権限に対する期待が低いことを数値的に実証している。その上で、学校・家庭・地域全体が一体となってよりよい教育の実現に取り組む側面であるソーシャル・キャピタルの学校改善に関わる実践的成果が明らかにされることがコミュニティ・スクールの普及に影響を及ぼすとしている。岩永（2011）においても保護者や地域住民が学校支援という形で学校に関与するというコミュニティ・スクールの在り方の「変質」を認め、エンパワーメント機能の発揮を期待しつつも、学校と保護者・地域住民が対等の関係で合意形成していく参加・共同決定型コミュニティ・スクールの在り方について問題提起している。

一方で、学校ガバナンスの在り方やソーシャル・キャピタル形成についての言説は存在するものの、大林（2015）による保護者・地域住民が学校経営に意見を適切に反映させているかが問題とされてきたために学校教育の改善が起こる過程は解明されていないとの指摘がある。また、佐藤（2017）でもコミュニティ・スクールの形態や活動の実態、制度による成果の曖昧さに関する指摘があった。これらの先行研究で指摘されているこれまで曖昧とされてきたコミュニティ・スクールにおける意見の反映や活動の実態、成果に対する検討は、コミュニティ・スクールの在り方や実態の解明という実務的な貢献が期待できる。そこで、第1 の研究課題を「コミュニティ・スクール委員が認識する見解や活動、成果等の連関のプロセスはいかなるものか」と設定する。

第3 に、教育委員会との関連についてである。ここでの教育委員会とは、教育委員会の日常的な事務作業を担当する部署（「教育委員会事務局」）を含めて「(広義の)教育委員会」と呼ぶ（村上 2014）に基づいて論を進める。学校運営協議会が制度化された際の教育委員会の事例検討を通して、日高（2006）は、学校運営協議会制度に取り組むことが自治体の教育施策を「後押し」する側面があること、教育委員会の政策的意図によって学校運営協議会制度の理念が変化することについて指摘している。小林（2018）は、学校、保護者・地域住民からなる学校運営協議会に対して教育行政員が調整的機能を果たしながら関与している様相を参与観察や教育行政員2 名に対するインタビューにより分析し、教育委員会が有する財源や権限を活用した運営調整や運営支援等の必要性を提起している。木下（2021）によると、コミュニティ・スクールの施策の基盤として当事者意識が子供と教師との関わりから徐々に形成されることから住民の学校参加の意義を捉え直すこと、地域における学校と住民の関係を

踏まえた学校参加のビジョンを各自治体が十分に議論することが必要であると教育委員会職員や学校運営協議会委員等に対するインタビューや参与観察による事例分析から示唆されている。

先行研究において、教育委員会の機能によるコミュニティ・スクールや学校運営協議会に対する影響の必要性が指摘されている。また、当該指定学校の運営に関する事項について、教育委員会に対して意見を述べること（法定第2 権限）が付与されているが、コミュニティ・スクール委員が教育委員会の機能や教育委員会との関係をいかに認識しているかまでは議論が進んでいるとはいえない。そこで、第2 の研究課題を「コミュニティ・スクール委員は教育委員会との関わりをいかに認識しているか」に設定する。

コミュニティ・スクールに関する先行研究について、小林（2019）は、実践報告・実践的研究に研究の動向が変化しつつある点を指摘している。コミュニティ・スクールに関して、事例研究が主であり学術論文は限られている。また、先行研究において、コミュニティ・スクールの意義や取組に関する検討の必要性についての指摘もある。これまでの先行研究において、コミュニティ・スクールの実践的成果として校長の自己評価による検証はなされてきたが、保護者や地域住民の認識や意向、いわゆる「見解」は十分に検討されてきたとはいえない。そこで、本研究では、リサーチクエスションとして「コミュニティ・スクール委員の見解はいかなるものか」と設定し、これまで対象とされてこなかったコミュニティ・スクールの委員の見解に焦点をあて、見解に基づく行動、成果に対する認識の連関のプロセスについて検討していく。そのために、学校運営協議会制度により位置づけられ、保護者や地域住民の意向をもつコミュニティ・スクール委員に対するインタビューによる質的研究の手法で明らかにする。ここで、学校経営を検討する際に想起されるコミュニティ・スクール委員の見解と学校の意向との関係や相互作用について扱わないという本研究の限界を断った上で、コミュニティ・スクール委員の見解と連関のプロセスに関する検討を進める。本研究の目的は、コミュニティ・スクールにおけるコミュニティ・スクール委員の学校運営に関する見解及び地域との関係づくりに関する連関のプロセスを明らかにすることである。

2. 研究の方法

(1) A 市立小学校の選定理由

本稿がA 市を対象とする理由は、以下の3 点である。第1 に、A 市立学校学校運営協議会規則に法定3 権限が規定されており、A 市立小学校が「完全型」であることが挙げられる。「完全型」は、佐藤（2017）で「承認」「運営意見」「任用意見」の法廷権限すべてが条件なしに規定されているタイプと定義されている。佐藤（2017）の調査で全国において、「完全型」が占める割合が最も高く、論を展開する上で基準とされている。加えて、文部科学省（2021）で示されているとおりコミュニティ・スクール導入校数が他校種と比べて最も多い公立小学校を対象にする。第2 に、A 市は2016 年度から段階的にコミュニティ・スクールの指定を行っており、コミュニティ・スクールが全国に導入されてから、また、A 市の導入からも一定の期間が経過していることである。第3 に、文部科学省（2021）が示すコミュニティ・スクール委員の構成例である自治会代表、PTA 代表（保護者の代表）、民生委員等の役職に就いている、あるいは、就いていたという委員を抽出できることである。委員の抽出については、客観性を保つために複数名を抽出できることを条件とした。

(2) 調査の方法

分析では、A 市立小学校4 校の13 名のコミュニティ・スクール委員から得られたインタビューデータを用いる。調査期間は2022 年8 月から2022 年10 月までである。調査協力者の委員経験年数の平均年数は3.5 年(SD=1.83)、性別は男性10 名、女性3 名、立場はPTA 会長、町会長、民生児童委員等である。インタビューは、「コミュニティ・スクール委員としての学校改善に向けた学校に対する働きかけの在り方や意義」をテーマとし、法定第2 権限における学校運営に関する教育委員会や校長に対する意見や第3 権限における職員の採用や任用に対する意見に関連する質問項目の内容で構成されている。尋ねた内容は、コミュニティ・スクール委員の見解として「学校に対してどのような意向をもっているか」、またコミュニティ・スクール委員が認識する見解や行動、成果等の連関のプロセスについて「意向をどのような活動を通して反映しているか」「学校側とどのようなことを対話しているか」

「他の委員とどのようなことについて対話しているか」「どのように活動の効果を感じているか」、さらにコミュニティ・スクール委員が認識する教育委員会との関わりについて「教育委員会に対して、どのように関わっているか」を共通の質問項目とする半構造化形式で行った。インタビューにあたり、音声記録を行うこと、インタビューで得られた情報は本研究以外には使用しないこと、個人が特定されることはないことを了承してもらった。インタビューは、一人当たり約 30 分程度であった。なお、個人の特をを防ぐため、氏名は仮名とし、引用するインタビューデータは内容が変わらない範囲で、加筆・修正を行っている。

(3) 分析方法と手順

1) 分析方法

インタビューデータの分析は、データの比較分析により対象の特徴を示す概念やグループを生成し、その関係を捉えて全体像を描くことにすぐれた手法である修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) (木下 2003) に依拠して行った。調査協力者の年齢、立場、学校やコミュニティ・スクールとの関わりの歴史・範囲等は一様ではないが、木下 (2003) がデータの範囲について年齢や性別といった基本属性であっても分析過程でその重要性が浮上しない限り特別に意味あるものとは考えないと説明していることに基づき、分析を進めることとした。

2) 分析手順

分析は、インタビューによるコミュニティ・スクール委員の発言から作成した逐語記録をテキストデータとして、以下の手順を進めた。なお、分析は筆者1名で行い、筆者が所属する研究グループの社会科学研究者によるスーパーバイズを受けた。

概念生成：分析ワークシートの概念、定義、具体例、理論メモ欄を記入した。研究目的に関連する内容のまとまりを具体例として抽出し、定義と概念を作成した。

継続的比較：他の調査協力者のデータとの比較を行い、2名以上の具体例がある場合のみ概念として採用した。また、対極比較の結果や異なる解釈の可能性や概念間の関連などを理論的メモ欄に書き留めた。

カテゴリーの生成：概念から複数概念を包括するカテゴリーやカテゴリーを分割できる場合にはサブカテゴリーを生成した。生成したカテゴリーやサブカテゴリー、概念間のプロセスや影響を記したストーリーラインと概念図を作成した。

理論的飽和：新たに重要な概念が生成されないことを確認し、理論的飽和に至ったと判断した。

3. 分析結果

分析の結果、本分析では 19 個の概念と 10 個のサブカテゴリー、4 個のカテゴリーを生成した(表1)。これらからストーリーラインを作成し、カテゴリーの相互の関係による分析結果をまとめ、分析結果図(図1)を作成した。なお、‘ ’は概念、< >はサブカテゴリー、[]はカテゴリーで示し、具体例を斜体、具体例において該当概念と最も関連する部分に下線を引いた。

表1 カテゴリー，サブカテゴリー，概念

カテゴリー	サブカテゴリー	概念	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	人数	率	
個人的見解	学校は地域の財産	垣根を下げる	○	○				○		○	○	○			○	7	53.8%	
		自分と地域のため	○			○				○		○					4	30.8%
	子供と先生のため	楽しい学校生活			○	○	○			○	○		○		○		7	53.8%
		先生の応援				○	○	○					○	○			5	28.5%
	持続可能	長続きの秘訣			○		○	○	○	○							5	28.5%
		地域による継続		○		○		○					○				4	30.8%
	遠い教育委員会	つながりの不透明さ	○	○	○				○	○	○	○	○	○	○	○	11	84.6%
派生活動	子供のための活動	イベントの実施		○					○						○	3	23.1%	
		教育活動の支援		○	○	○			○	○					○	7	53.8%	
		コーディネートによる橋渡し				○			○								2	15.4%
	有益な情報共有	輪のひろがり	○	○		○					○	○			○		6	46.2%
		深い対話			○					○	○	○	○		○	○	7	53.8%
権限活動	学校運営への関与	学校評議員と比べて強い関わり					○			○						2	15.4%	
周边的成果	子供の成長	子供の喜び					○	○							○	○	4	30.8%
		地域への影響	○				○							○			3	23.1%
	つながりの創出	人と人のつながり		○	○	○			○		○	○		○	○		8	61.5%
		活動のつながり		○			○						○		○	○	5	28.5%
	満足感	取組の成果によって得る実感	○	○	○		○	○	○	○		○				○	9	69.2%
学校に対する愛着			○						○			○			○	4	30.8%	

(「人数」は具体例を述べた人数，「率」は調査協力者に占める人数の割合)

(1) カテゴリー別の分析結果

1) 個人的見解カテゴリー

〔個人的見解〕とは、コミュニティ・スクール委員の学校経営や教育活動に対する考え方や意見ということである。サブカテゴリーとして、〈学校は地域の財産〉〈子供と先生のため〉〈持続可能〉〈遠い教育委員会〉が見出された。

第1 に、〈学校は地域の財産〉は、‘垣根を下げる’と‘自分と地域のため’の概念から構成されている。‘垣根を下げる’ことに関して、「学校は子供のための施設だけど、地域の施設、財産だと思っている。子供以外にも地域の方に使ってもらえるようになってほしい。」(B氏)や「『学校の敷居が高い』って言われた時、そんなものかな、よくいう学校の常識、地域の常識というけど分かり合えばいい。学校はみんなのものだし、例えば合唱とかお茶とか子供とのつながりをやっているので地域の人たちに入り込んでいただける。」(F氏)と大人と子供がつながる場所という認識が表出している。

‘自分と地域のため’に関して、「委員に言っているけど学校と我々はウィンウィンでなければならない。(中略)子供たちのためにできることをしたい、だから子供たちには僕や地域のためにできることをしてほしい。(中略)地域を変えるには、子供が変わる。変わるためには成長しなければならない。地域をよくするためにはそうすることが大事。」(J氏)と自分と地域のための関わりをもつことに対する認識が表出している。

第2 に、〈子供と先生のため〉は、‘楽しい学校生活’と‘先生の応援’の2つの概念から構成されている。‘楽しい学校生活’に関して、「子供のためにいろいろなことを体験させてあげたいということが根っこにある。

子供って、自分が思うに体験を通して成長していく。楽しい体験をたくさんさせて、そこでいろいろな人と関わって成長してほしい。」(L氏)や「子供たちに学校生活を楽しんでいただくこと、先生や保護者が顔を合わせて安心できる関係、そうすると学校がよりよくなると実感している。」(C氏)の語りにあるように、体験や出会いから成長に向けた見解が表出している。‘先生の応援’に関して、「小学校はブラック企業じゃないけど離職率が高くなって、長時間労働というけど、先生方の心がやすらぐようになればいい」と思い活動している。(E氏)や「子供のために頑張ってください」教職員の方々にお礼がしたい。」(K氏)と子供のために先生の支援をすることに関する見解が表出している。

第3に、＜持続可能＞は、コミュニティ・スクールの営みを持続可能にするというサブカテゴリーであり、‘長続きの秘訣’と‘地域による継続’の2つの概念で構成されている。‘長続きの秘訣’に関して、「何より委員の方々に空いた時間に気持ちよく活動していただくことが全てで、強制しないこと。うまくいっていると思う。」

(E氏)と無理のない人、範囲だから継続するという持続可能に向けた見解が表出している。また、‘地域による継続’に関して、「昔なら10年、20年いる先生がいたけど、今はそうではない。地域がまとめられたらいい。」(F氏)と先生は異動するが地域は不変という教員の定期異動という制度による分断を地域人材がつかないでいくという当事者意識が垣間見られる。調査協力者J氏が「子供たちが20年後にこの地域に住んだ時もその時にホテルを見たなどいってくれたらいいと思う。」と語るように、個人的見解＜子供と先生のため＞＜学校は地域の財産＞を起点とするコミュニティ・スクールの営みが、「20年後」が象徴するような地域や人に息づく継続性に対する願いを内包している。これらのことより、個人的見解＜持続可能＞が2つの個人的見解に影響を及ぼしているという関係性を導出することができる。

第4に、遠い教育委員会は、‘つながりの不透明さ’の概念から構成されている。「コミュニティ・スクールと教育委員会とのつながりが少しも見えたことはない。(中略)教育委員会から何か降りてきて、スローガンがあるわけでもなく、制度として位置づけても区切りなく進んでいる感じ。」(K氏)や「教育委員会との関係は、導入の段階で終わっている。フォローはない。予算がついているのは知っているけれど、制限が大きすぎると感じている。」(L氏)のように‘つながりの不透明さ’について他の概念と比較して最も多い11名の調査協力者が実感している。このことは木下(2021)が指摘する学校参加のビジョンを各自治体が十分に議論できていないという状況を支持している。「せっかくコミュニティ・スクールをやっているんだから顔が見える関係になった方がよい。距離感を縮める場があるとよい。話しているからつながりがあって顔が見える関係づくりができる。」

(B氏)のように小島(1999)が示す行政意思としての教育委員会との関係において保護者や地域住民の見解としてつながりを求める語りもあるが、つながることができていない状況にあることが分かる。

2) 派生活動カテゴリー

〔派生活動〕とは、法定外権限(学校運営協議会の法定3権限のうちのいずれかを欠いた規則や法にない権限・役割)に基づく活動と規則に記されていない諸活動(学校支援活動等)を包括した活動(佐藤 2017)ということである。派生活動のサブカテゴリーとして、＜子供のための活動＞＜有益な情報共有＞が見出された。

第1に、＜子供のための活動＞は、個人的見解＜学校は地域の財産＞＜子供と先生のため＞を具現化する活動として‘イベントの実施’と‘教育活動の支援’、‘コーディネートによる橋渡し’の3つの概念から構成されている。‘イベントの実施’に関して、「土曜日にいろいろなことをやっている。バドミントン、囲碁将棋、体験を大切にしている。」(L氏)と体験や関わりの創出の機会となっている。‘教育活動の支援’に関して、「家庭科のミシンのお手伝いや授業の付き添いをしている。」(C氏)や「3年生相手に授業をやっているんだけど、ホテルが夏に光ってきれい。冬の寒い時にどうしているのかって話をするんだけど意外と知らない。そこを子供と一緒に考える。想像力が役に立つ。何かに置き換えて考える。その連続。」(J氏)と充実した活動のためのサポートがなされている。また、「コーディネーターをやらせてもらっているけど先生から直接依頼があるので、町探検とか先生と訪問先の間に入ってお店を回る時にお願いで生活科の一環として間に入っている。」(D氏)のように‘コーディネートによる橋渡し’が行われている。‘コーディネートによる橋渡し’は浜田(2012)の地域住民の参加拡充という学校ガバナンスの様相として捉えることができる。

第2に、〈有益な情報共有〉は、〈学校は地域の財産〉〈子供と先生のため〉を具現化する活動であり、‘輪のひろがり’と‘深い対話’の2つの概念から構成されている。‘輪のひろがり’に関して、「地域が入ることと調和していきたいと考えていて、『わか』があるとよいと思っている。何でも三位一体。」(H氏)や「学校を核として、地域の人、学校、子供と顔見知りになっている状態が暮らしやすい。」(B氏)と地域で見守る体制づくりが活動として展開されていることが表出している。‘深い対話’に関して、「活動の目的が学校のためにと皆さんがいらっているのでコミュニケーションがとりやすい。」(G氏)や「我々は、非常勤の公務員なので守秘義務があるので、逆に制限がなく教員も遠慮なく話をしてくれるのがよい。」(H氏)と共通の目的をもつことや守秘義務による深いやりとりが展開されている。

3) 権限活動カテゴリー

[権限活動]とは、法定3権限に基づく学校ガバナンスに関する活動ということである。[権限活動]のサブカテゴリーとして〈学校運営への関与〉が見出された。

〈学校運営への関与〉は、‘学校評議員と比べて強い関わり’の概念から構成されている。「コミュニティ・スクール委員になる前に評議員を2年くらいやった。その時に比べて明らかに踏み込みが強くなっている。しゃんしゃんであったことが事前にペーパーをもらって議論している。変化を皆さんが感じている。(中略)子供たちのためにやっているんだけど、結果として先生に頼られて、学校が運営しやすくなればという気持ち強い。

(中略)簡単に言うと当事者意識という言葉。」(E氏)や「学校評議員は名前だけ。評議員は評価活動をして偉ぶった感じがして、今の方がいいと思う。」(H氏)にあるとおり、‘学校評議員と比べて強い関わり’や先行研究で示されている学校ガバナンスの在り方に関する意識が表出している。一方で、〈学校運営への関与〉による他のサブカテゴリーに対する連関は見られない。

4) 周辺の成果カテゴリー

[周辺の成果]とは、佐藤(2017)に示されている学校運営協議会の権限行使の成果とは異なる学校運営協議会に置かれた実働組織が行う活動がもたらす「派生活動の成果」とコミュニティ・スクールの指定による教職員の意識改革の進展や保護者・地域住民が学校運営に協力しようとする姿勢の高まりに関する「イメージの成果」からなる。[周辺の成果]のサブカテゴリーとして〈子供の成長〉〈つながりの創出〉〈満足感〉が見出された。

第1に、〈子供の成長〉は、個人的見解を起点とした派生活動〈子供のための活動〉〈有益な情報共有〉と連関しており、‘子供の喜び’と‘地域への影響’の2つの概念から構成されている。‘子供の喜び’は、「おそらく地域にも子供たちにも喜びと助け合いの気持ち、達成感が生まれていると思う。もっというと自己肯定感が生まれるかもしれない。」(J氏)と学校教育が目指すところであり、活動の第一義的目的の実現として‘子供の喜び’が表出している。また、‘地域への影響’として、「4年生のゲストティーチャーをした際に子供たちは本当によく学んでいると感心した。(中略)大人を動かすのは難しい。願わくは子供たちに大人に説明できるようになってほしい。その可能性を感じたし、期待をもった。」(E氏)と子供の成長が地域の変化の契機となるという実感が表出している。「夏に水泳で地域の水泳指導員が発案して、子供のチーム、先生のチーム、地域のチームでリレーの勝負をしてもものすごく盛り上がったけど、子供と先生だけだったら、あそこまで盛り上がりなかったら、子供や先生が真剣にならなかったらと思う。先生と子供に地域の人が入ることにより活動になって、子供たちの成長につながって、地域も活性化していくんだと思う。夏の水泳の件は好事例だと思う。」(K氏)という語りには、地域人材が〈子供のための活動〉に関わることで〈子供の成長〉や地域人材の満足感につながり、地域が活性化していく作用が表出している。

第2に、〈つながりの創出〉は、個人的見解を起点とした派生活動〈子供のための活動〉〈有益な情報共有〉による[周辺の成果]であり、‘人と人のつながり’と‘活動のつながり’の2つの概念から構成されている。‘人と人のつながり’として、「町で会ったときにみんな知ってくれているのがいい。例えば委員長のEさんとか学校で会わなかったら話もしてなかったと思う。コミュニティの活動で地域の人とつながる。(中略)地域の大人でも学校で会うと子供が安心して近所で会った時でも挨拶できる。」(B氏)と学校で会うことの意義として、大人同士や大人と子供との関係というように多面的な効果の認識が表出している。‘人と人のつながり’

は、8名の調査協力者の語りに表出している。また、「活動のつながり」として、「普段のコミュニケーションの中で新しいアイデアとか、もっとこうしたらっていうのが出てくる。」(B氏)と活動の結び付きや継続、創出に関する認識も表出している。人と人、人と活動、活動と活動が結び付いている様子から、調査協力者がつながりを重要視していることが伺える。

第3に、〈満足感〉は、周縁的成果〈子供の成長〉〈つながりの創出〉が帰結するサブカテゴリーとして、「取組の成果によって得る実感」と「学校に対する愛着」の2つの概念から構成されている。「取組の成果によって得る実感」は、「子供でも大人でも『どこかで見たなあ』って言ってくれる。地域の人間として関わっていることは、人としての生き方として満足している。」(C氏)という語りに表出している。「取組の効果によって得る実感」は9名の調査協力者の語りに表出しており、重要視されていることが分かる。また、「学校に対する愛着」は、「意外と近くで子供に関することはほとんどないから学校に来ることがとにかく新鮮。元々、卒業生というのもあるけど、大人になって関わると何か不思議と愛着を感じる。」(M氏)という語りに実感として表れている。

(2) ストーリーライン

コミュニティ・スクール委員の〔個人的見解〕は、〈子供と先生のため〉〈学校は地域の財産〉〈持続可能〉〈遠い教育委員会〉の4つからなっている。2つの個人的見解〈子供と先生のため〉〈学校は地域の財産〉は〔派生活動〕や〔権限活動〕の起点となっている。そして、もう一つの個人的見解〈持続可能〉が2つの個人的見解に作用することでコミュニティ・スクールの営みの連続性を担保していると考えられる。一方で、〈遠い教育委員会〉というようにコミュニティ・スクール委員の認識における教育委員会に対するつながりの希薄さが明らかとなった。

調査協力者J氏の語りにある「子供たちのためにできることをしたい。」という〈子供と先生のため〉や「自分の地域のために学校をつくる。」という〈学校は地域の財産〉は、「3年生相手に授業やっている。」という〈子供のための活動〉や「学校側、地域や教育をどうしていくかということを学校で話している。」という〈有意義な情報共有〉につながっている。これらのような個人的見解〈子供と先生のため〉や〈学校は地域の財産〉がそれぞれに派生活動〈子供のための活動〉や〈有益な情報共有〉に対して連関するプロセスは、A氏やB氏、C氏、D氏、G氏、M氏の語りにも表出している。そして、F氏の語りにある「地域の七夕のしくみ、盆踊りなど、3・4年生の授業」という派生活動〈子供と先生のため〉が、周縁的成果として「子供たちが喜んだり挨拶やお手紙をくれたりする。」という〈子供の成長〉や「地域の大人として、学校の情報を流すとサポートしてくれる。」という〈つながりの創出〉につながる連関のプロセスが導出される。同様に、M氏の語りにある「深く話す機会が増え、入りやすい気がする」という派生活動〈有益な情報共有〉が周縁的成果として「子供が楽しそうに活動すること」という〈子供の成長〉や「話してコミュニケーションが生まれてとてもいい」という〈つながりの創出〉につながっている。つまり、〈子供と先生のため〉と〈有益な情報共有〉は派生活動として連関しながら、周縁的成果の〈子供の成長〉や〈つながりの創出〉のいずれに対しても作用するというプロセスが表出している。関連して、B氏の語りにある「地域の人、学校、子供が顔見知りになると暮らしやすい。」という「取組の成果によって得る実感」や「愛着があるものを大切にするじゃないですか。」という「学校に対する愛着」が、「学校を核としたつながりが地域に根付いていく。」という〈持続可能〉につながり、コミュニティ・スクールとしての営みを循環させる機能を発揮している。H氏の「サポートに入るたびに先生や子供が顔を覚えたり挨拶したりしてくれていい関係ができる。だから続く。」にあるとおり、〈子供の成長〉と〈つながりの創出〉が〈満足感〉につながり成果の実感や愛着を伴うことで、個人的見解〈持続可能〉に作用して営みを継続的にしていくための循環構造になっている。

また、個人的見解〈子供と先生のため〉〈学校は地域の財産〉が連関している〈学校運営への関与〉という権限活動は、成果の認識や他の概念に対する連関は見られなかった。H氏が「評議員は評価活動をして偉ぶった感じがしていて、今の方がいいと思う。」やE氏が「子供たちのためにやっているんだけど、結果として先生に頼られて、学校が運営しやすくなればという気持ち強い。(中略)簡単に言うと当事者意識っていう言葉。」と語るように、学校ガバナンスという関わりよりも〈つながりの創出〉という派生活動にやりがいを実感しているものと推

察される。

さらに、個人的見解から派生活動・権限活動、周辺の成果という連関のプロセスの中で、「情報交換する中で、前からの変化をつかめたり、関係づくりで助けられたりすることで、さらに深い情報共有につながっていくと思う。」

(I 氏) のように、個人的見解の連関のプロセスとは逆に、満足感から周辺の成果、周辺の成果から派生活動・権限活動、派生活動・権限活動から個人的見解というような影響関係が表出している。

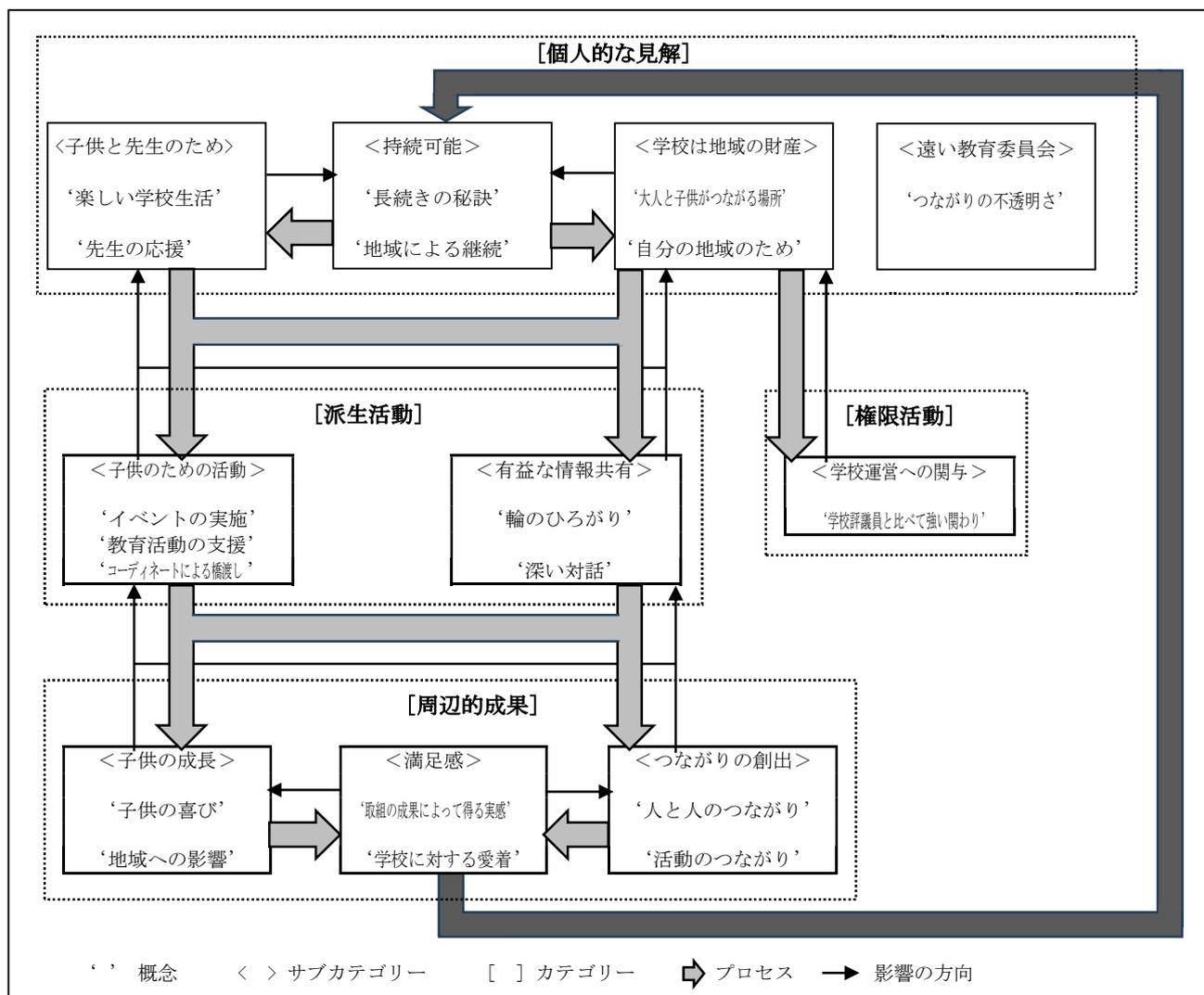


図1 分析結果図

4. 考察

ここではリサーチクエスト及び2つの研究課題に対して以下に考察を進めることとする。

リサーチクエスト「コミュニティ・スクール委員の見解はいかなるものか」に対して、コミュニティ・スクール委員の[個人的見解]は4つのサブカテゴリー<学校は地域の財産><子供と先生のため><持続可能><遠い教育委員会>から構成され、以下の様相を有していた。<学校は地域の財産>と<子供と先生のため>には、法定3権限に関する運営及び任用の意見を述べることや学校ガバナンスに通じる学校改善のアイデア創出に努めることというよりも教育活動の支援を中心とした様相、いわゆるソーシャル・キャピタルの要素が多分に見られた。<学校は地域の財産>の大人と子供がつながる場所や<子供と先生のため>の子供のために先生の支援に関する

る語りには、人々の協調活動の活発化やネットワークという Putnam (1993) のソーシャル・キャピタルの定義に関する内容が含まれている。〈学校は地域の財産〉と〈子供と先生のため〉は、コミュニティ・スクール委員による活動や成果の創出の起点になるという様相も有している。

また、〈持続可能〉というコミュニティ・スクールの営みを‘地域による継続’や‘長続きの秘訣’の概念による地域や人に息づく継続性という先行研究では議論されてこなかった様相も表出している。コミュニティ・スクール委員の語りから見出した〈持続可能〉は、学校組織にとって不可欠であり、学校ガバナンスやソーシャル・キャピタルの根幹となる様相であり、個人的見解の〈学校は地域の財産〉と〈子供と先生のため〉に作用している。

第1の研究課題「コミュニティ・スクール委員が認識する見解や活動、成果等の連関のプロセスはいかなるものか」に対して、個人的見解から活動につながり、成果を認識し、個人的見解の〈持続可能〉に戻るという循環構造からなる連関のプロセスが実証された。

コミュニティ・スクール委員の個人的見解〈子供と先生のため〉〈学校は地域の財産〉が起点になり、各々に活動や成果が生じる。コミュニティ・スクールを継続的な営みにするために、個人的見解〈持続可能〉は2つの個人的見解に対して作用している。E氏の語りから「学校のために動くことって、地域のためになっていると実感する。」という〈学校は地域の財産〉や「先生が大変なところを間に入って活動している。」という〈子供と先生のため〉といった個人的見解が、「町探検のお店を回るときに町会長に案内をお願い」という〈子供のための活動〉や「『輪』が広がっている。」という〈有意義な情報共有〉といった派生活動にオーバーラップしながら連関している。つまり、調査協力者の語りには個人的見解の〈子供と先生のため〉と〈学校は地域の財産〉の双方を含んでいるものがあり、〈子供のための活動〉として‘イベントの実施’や‘教育活動の支援’といったソーシャル・キャピタルとしての営みと、〈有益な情報共有〉として‘輪のひろがり’や‘深い対話’という派生活動に重なり合いながら連関を示している。さらに、派生活動が連関する周辺的成果〈子供の成長〉〈つながりの創出〉が〈満足感〉に作用し、〈満足感〉が個人的見解〈持続可能〉につながるという循環構造になる。J氏の「子供たちの達成感と関わった者の満足感が、結局は、続いていく原動力になっていくと思う。」にあるとおり、周辺的成果〈満足感〉が〈持続可能〉につながる機能が、コミュニティ・スクールとしての営みを循環させ、持続可能にする連関のプロセスが表出している。

同時に、個人的見解の連関のプロセスとは逆に、周辺的成果から派生活動、派生活動から個人的見解というような影響関係が個人的見解を起点にしたプロセスを補完している。

一方で、〈学校運営に関する関与〉という権限活動による成果の認識は表出していないということである。H氏の語りから、学校ガバナンスという関わりよりも〈つながりの創出〉という派生活動にやりがいを実感しているものと推察される。また、E氏の語りにあるように委員は、学校ガバナンスとソーシャル・キャピタルの側面を切り分けているわけではなく、浜田(2012)が指摘しているように、学校ガバナンスを包含的な概念として捉えていることが分かる。

第2の研究課題「コミュニティ・スクール委員は教育委員会との関わりをいかに認識しているか」に対して、調査協力者11名が‘つながりの不透明さ’を認識していることが明らかになった。個人的見解〈遠い教育委員会〉の表出は、コミュニティ・スクール委員が周辺的成果〈つながりの創出〉にあるようにつながりを重要視していることに対する対照的な結果である。コミュニティ・スクール委員の語りから、教育委員会のコミュニティ・スクール導入後につながりが希薄になっているという認識やつながっていきいたいという要望が表出しており、いかに連関のプロセスに組み込み機能させていくが課題となる。

本研究では、A市という特定の自治体の公立小学校の「完全型」を対象とすることで、先行研究との比較やコミュニティ・スクールの実態を把握することができた。また、コミュニティ・スクール委員を一定期間継続してきた調査協力者を対象としたことが、コミュニティ・スクール委員が個人的見解をもち、学校に関わってきたことによる成果が表出していた。

5. まとめと今後の課題

質的研究による本研究の分析知見は、A市公立小学校4校13名のコミュニティ・スクール委員のインタビューデータに基づくもので、一般化には慎重を要する。しかし、調査協力者の語りを基にM-GTAから導いた分析知見から示唆することができるならば以下3点を提示できると考える。

第1に、これまで明確に示されてこなかったコミュニティ・スクール委員の個人的見解に関して、インタビューデータを基に〈子供と先生のため〉〈学校は地域の財産〉〈持続可能〉という3つの様相を明らかにしたことである。〈子供と先生のため〉〈学校は地域の財産〉のように派生活動や周辺の成果の起点となる様相と、〈持続可能〉のようにコミュニティ・スクールの営みを持続させる様相というように異なる性質が存在した。〈子供と先生のため〉〈学校は地域の財産〉の様相には、管理・運営に関する学校ガバナンスの要素はほとんど含まれておらず、主に学校を支援するソーシャル・キャピタルの要素が多分に含まれていた。このことは、岩永（2011）が指摘する学校支援型コミュニティ・スクールの「変質」や佐藤（2017）の学校支援人材等のソーシャル・キャピタル形成に向けた注目を支持する結果となった。また、大林（2015）が指摘するソーシャル・キャピタルの蓄積が学校の改善に影響を与えているとコミュニティ・スクール委員が実感していることの証左になっている。また、〈持続可能〉は、「地域による継続」や「長続きの秘訣」という概念にあるとおりコミュニティ・スクールが地域や人に息づく継続性を有する営みであるという先行研究では議論されてこなかった様相であった。〈持続可能〉は学校ガバナンスやソーシャル・キャピタルの根幹となる様相であり、個人的見解の〈学校は地域の財産〉と〈子供と先生のため〉に作用している。

第2に、コミュニティ・スクール委員の個人的見解の連関のプロセスにおける循環構造を実証したことである。個人的見解の連関のプロセスは、個人的見解を起点に派生活動から周辺の成果につながり、個人的見解の〈持続可能〉に戻るという循環構造になっていた。木下（2021）による委員の当事者意識が子供と教師との関わりから形成されるプロセスは未解明であったが、本研究では、個人的見解〈子供と先生のため〉〈学校は地域の財産〉を起点に、〈子供のための活動〉〈有益な情報共有〉という派生活動が〈子供の成長〉〈つながりの創出〉という周辺の成果を創出していくプロセスを示すことができた。さらに、周辺の成果〈満足感〉から個人的見解〈持続可能〉に循環していく構造の一連のプロセスに関する知見は、佐藤（2017）が指摘するコミュニティ・スクールの実践的成果として、他の自治体の導入の契機になると期待できる。

一方で、学校ガバナンスの強化という視点で見ると個人的見解〈持続可能〉は、教員の人事異動という制度に対する受け入れと学校を核とした地域の取組の推進に対する当事者意識が表出している。学校ガバナンスに力点を移すのであれば、学校ガバナンスを参加拡充という視点で検討するか、教員の人事異動という制度と「任用意見」を結び付けた教育施策に係る制度に関する議論の必要性が垣間見られた。また、コミュニティ・スクールが地域に根差した営みとして、個人的見解〈学校は地域の財産〉が権限活動〈学校運営への関与〉につながりつつも成果の認識に至っていないことは、コミュニティ・スクール委員が学校ガバナンスという関わりよりも〈つながりの創出〉という派生活動にやりがいを実感しているものと推察される。

第3に、コミュニティ・スクール委員の個人的見解による教育委員会に対する認識を明らかにしたことである。〈遠い教育委員会〉という教育委員会に対するつながりの不透明さが11名の調査協力者の語りから浮き彫りになった。コミュニティ・スクール委員の語りから「つながり」を重視していることは顕著であるため、日高（2006）の政策意図による制度理念の浸透や小林（2018）の教育委員会による条件整備に関する指摘に対して、コミュニティ・スクール委員と教育委員会がつながる仕組みの創出が肝要となる。

今後取り組むべき課題は、次の3点である。第1に、本研究は、A市の4校の公立小学校のコミュニティ・スクール委員13名へのインタビューという限られたデータからの発見事実にすぎないことに限界がある。今後さらにデータの蓄積による事例研究や参与観察等を通して、保護者・地域住民の意向の学校経営に対する影響や他地域との比較について検証していく必要がある。第2に、A市立小学校が「完全型」にも関わらず、分析の結果、「学校運営に関する関与」という活動が低調であったことや「遠い教育委員会」というつながりの不透明さが生じていることが浮き彫りになった。これらの要因はどういう点にあるのかを究明することが課題として挙げられる。第

3 に、定量的な調査による検証についてである。質的研究として明らかになった私的意見を起点としたプロセスや概念を統計的に明らかにすることで知見の一般化が進むと期待される。今後は、これらの課題に対応するために研究を深めていく。

謝辞

本研究に協力して下さった13名のコミュニティ・スクール委員の皆様、御指導いただいた筑波大学大学院 津田和彦先生に感謝申し上げます。なお、本研究はJSPS 科研費 22H04029 の助成を受けたものです。

参考文献

- 中央教育審議会 (2015). 『新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について (答申)』 文部科学省(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/05/1365791_1.pdf) 2022.11.01
- 浜田博文 (2012). 『学校ガバナンス』 改革の現状と課題：教師の専門性をどう位置づけるべきか? 『日本教育経営学会紀要』 54, 23-34.
- 浜田博文 (2020). 「ガバナンス改革の中の学校」 (浜田博文 (編著) 「学校ガバナンス改革と危機に立つ『教職の専門性』」 学分社). 14-25.
- 日高和美 (2006). 「学校運営協議会の制度化に関する一考察」 『教育制度学研究』 13, 163-175.
- 岩永 定 (2011). 「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』 37, 38-54.
- 木下 豪 (2021). 「地方小都市における地域住民の学校参加の意義に関する一考察— 教育に関わる当事者としての認識形成に着目した事例分析—」 『日本教育経営学会紀要』 63, 70-86.
- 木下康仁 (2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践— 質的研究への誘い』 弘文堂.
- 清田夏代 (2012). 「学校運営協議会と「教員の質」— 教員の職能開発における学校運営協議会制度の可能性と課題—」 『日本教育行政学会年報』 38, 55-66.
- 小林昇光 (2018). 「市町村教育委員会事務局による学校運営協議会への関与— 「行政委員」の政策的配置—」 『教育制度学研究』 25, 110-129.
- 小林昇光 (2019). 「学校運営協議会制度関連研究の動向」 『教育制度学研究』 26, 200-209.
- 文部科学省 (2021). 『地域と学校の連携・協働体制の実施・導入状況について (令和3年度)』 (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/shitei/detail/1311426.htm) 2022.11.01
- 村上祐介 (2014). 『教育委員会改革5つのポイント— 「地方教育行政法」のどこが変わったのか』 学事出版.
- 仲田康一 (2010). 「学校運営協議会における「無言委員」の所在：学校参加と学校をめぐるマイクロ社会関係」 『日本教育経営学会紀要』 52, 96-110.
- 大林正史 (2011). 「学校運営協議会の導入による学校教育の改善過程：地域運営学校の小学校を事例として」 『日本教育行政学会年報』 37, 66-82.
- 大林正史 (2015). 『学校運営協議会の導入による学校教育の改善過程に関する研究』 大学教育出版.
- 小島弘道 (1999). 「学校の自律性・自己責任と地方教育行財政」 『日本教育行政学会年報』 25, 20-42.
- Putnam, R. D. (1993) *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 佐藤晴雄 (2017). 『コミュニティ・スクールの成果と展望— スクール・ガバナンスとソーシャル・キャピタルとしての役割—』 ミネルヴァ書房.
- 佐藤晴雄 (2019). 『コミュニティ・スクール 増補改訂版 — 「地域とともにある学校づくり」の実現のために』 エイデル研究所.