

# インクルーシブな学校づくりにおける保護者・地域との連携の実践的思想と技法

## —大阪市立大空小学校における学校参加の事例から—

渡 邊 真 之

### 1. はじめに

すべての子どもが安心して学ぶことのできる場へと学校が転換していくためには、いかなる実践的な思想と技法が要求されるのだろうか。本稿は、大阪市立大空小学校の教育実践に焦点を当て、インクルーシブな学校づくりにおける保護者・地域との連携・協働の可能性について明らかにすることを目的とする。

#### (1) 学校を「開く」ことの困難

地域社会に開かれた学校づくりは、教育政策においても教育学の議論においても、主要な関心事であり続けてきた。1990年代以降の教育改革では学校評議員制度が提言されるなど、地域社会の力を活用した学校改革が謳われた。また2000年代以降には、保護者、地域住民の役割をより重視し学校への参加をうながす学校運営協議会を設置した「コミュニティ・スクール」の推進が目指された。一方で、こうした政策的な動向に対して、参加民主主義的な発想から、子ども（児童・生徒）を学校参加の中心に位置づけ、保護者や地域住民も含めた学校参加も模索されている。

しかしながら、近年の教育学では、こうした学校参加をめぐる危うさについて、いくつかの重要な論点が提起されている。本稿では、とくに以下の2点について取り上げてみたい。

#### ①学校運営への参加にともなう不利の顕在化

例えば広田は、教育改革のみならず参加民主主義的な学校づくりに対し楽観的な見通しを持っている従来の教育学の議論を批判している。学校参加が原理的には市場主義的競争と排他的ではないこと、集合的な意思決定が現実には多大な困難を伴うことなどを挙げながら、広田は学校参加の推進によって「当事者たちの多様な欲望とイデオロギーが衝突す

る場（市民対市民という構図）」や「多数派が専制的な影響力をふるう場（市民を抑圧する市民という構図）」へと学校が変容する危険性を指摘している<sup>1)</sup>。このように広田は、学校への「参加」の拡充が、実際のところ市民による分権化論と学校の市場化論との近さもあいまって、「市民」内部の階層差や分断をこれまで以上に顕現化させる可能性があることを指摘している。

また仲田は、コミュニティ・スクールの研究において、学校運営協議会の設置が参加民主主義的な学校づくりへと結びついていないどころか、地域住民に対して保護者（とくに女性保護者）が劣位に置かれがちになること、保護者のなかでも階層上位の保護者に対して階層下位の保護者に不利が集中することなどを指摘し、コミュニティ・スクールの設置によって「保護者の学校支援を当然視する見方」が強化されていくことを明らかにしている<sup>2)</sup>。仲田の研究からは、単純に学校を「開く」ことだけで参加民主主義的な場へと学校が転換するわけではなく、むしろこれまで以上に不利な家庭や子どもが劣位に置かれてしまいかねないことが示唆されている。

#### ②学校の教育活動への参加にともなう排除性

教育学の議論全般において、（それが権利に基づくものであろうと消費者的選択に基づくものであろうと）保護者や地域住民の教育活動への参加が、硬直化した学校へのアンチテーゼとして機能することへのいささか素朴な期待がいまだに散見される。ただ、学校ボランティアのエスノグラフィー研究を試みた武井は、教育活動に参加する保護者・地域住民が、学校の持つ価値や規範、文化を子どもに当てはめるかわりをしてしまうことによって、排除されがち子どもたちを「より不利な立場に追い込む」危険性を指摘している<sup>3)</sup>。インクルーシブな学校づくりを検討する本稿にとって、この武井の指摘は重要である。すなわち、ボランティアの教育活動への

参加だけでは、必ずしも多様な価値観が輻輳的に行き交う包摂的な場へと学校の転換が促されるわけではない。むしろ現実には、多様な大人の学校参加によって、より管理的視線の行き届いた排除的な空間へと学校が転化してしまうことが示唆されているのである<sup>4)</sup>。

学校参加をめぐる以上の2種類の指摘は、インクルーシブな学校づくり・学校改革においてより重要度の高い課題として浮上する。ここでインクルーシブな学校づくりとは、通常の学校における学校文化や教師文化の改革を通して、障害を含めた「様々な困難を抱えた子どもたちを包摂しうる」学校への転換のことを指したい<sup>5)</sup>。多様な差異や困難をもつ子どもたちが安心して学ぶことのできる学校への転換にあたって、既存の学校文化・教師文化の改革が必要であることは首肯できる<sup>6)</sup>。しかしまたそうであるがゆえに、インクルーシブな学校への転換は困難を有さざるを得ない。とくに、先述の②のように、ボランティアのかかわりがより学校を排除的な空間へと転化させてしまう危険性を内包しているのだとしたら、既存の学校文化・教師文化の改革にあたって、学校参加はいかなる実践的思想と条件のもとでその排除性を克服することが可能になるのか、改めて問われなくてはならない。

## (2) 大空小の教育の特質

そこで本稿は、インクルーシブな学校づくりを模索した学校として知られている大阪市立大空小学校（以下、大空小）における学校参加の事例を取り上げたい。本稿の取り上げる大空小は、映画「みんなの学校」で脚光を浴び、現在もおインクルーシブな学校づくりを考察するうえで重要な参照点であり続けている。ここでは、大空小の概略とその取り組みについて、大空小初代校長だった木村による記述をもとに簡単に整理したい<sup>7)</sup>。

大空小は、2006年4月に近隣校の児童数過大解消のための新設校として創立した。大空小はその理念に「すべての子どもの学習権を保障する」ことを掲げ、貧困や障害の有無などにかかわらず、すべての子どもが学校に居場所があり、安心して学ぶことのできる学校づくりに取り組んできた<sup>8)</sup>。大空小では、子どもを「障害」といった枠組みで捉えるのではなく、そのときに「しんどい子ども」のそばに寄

り添ってきた。このとき、子どもたちが身につけるべき「学力」（「見えない力」）として「人を大切にする力」、「自分の考えを持つ力」、「自分を表現する力」、「チャレンジする力」の「4つの力」を設定している。この「4つの力」を伸ばすため、学校には校則を作らず、「たった一つの約束」を設け、子どもたちがトラブルを通して学び、自身の世界を拡げることのできる環境づくりに取り組んできた<sup>9)</sup>。

ただ、大空小の開校には複雑な経緯があった。大空小の学区域では、新校の創立が難航し「約20年間にわたり、地域と行政が校区割りに関して考えが一致せず、紛争を続けてきた」経緯があり<sup>10)</sup>、署名運動のほか集団での登校の拒否が示唆されるほど、その反対運動は苛烈であったという。こうした経緯から、保護者や地域住民のなかには急遽大空小が開校されたことに不信感を抱く者もいたという。こうした大空小の開校当時の状況について、木村は「アウェイの中での誕生」であったと振り返っている。

かような状況において、大空小では「地域の学校は「ある」ものではなく「つくる」もの」という言葉を掲げ、子どもや教職員のみならず、保護者、地域住民も学校を「つくる」ことに取り組んできた。木村は、学校を「つくる」ために学校を開いた意図について、学級担任が中心的に学級運営を行う従来の学校のあり方を「悪しき学校文化」と呼びながら次のように説明している。

教科の学習は教員の当然の仕事であるが、それぞれの子どもの未来につながる「生き方」となると、教員の力だけでは限界がある。学校を開き、地域住民や外部のさまざまな大人の力を活用することで、すべての子どもに自ら獲得する「生きて働く力」を培わなければならない。学校をオープンにし、授業の中にさまざまな大人の力を活用したい。そのために、まず、すべての教員が自らの授業を開くことから始めた。<sup>11)</sup>

ここで木村は、保護者や地域住民に学校を開くことが、「それぞれの子どもの未来につながる「生き方」」を得ることにつながると説明している。木村にとって、「学校をオープン」にすることは、あくまですべての子どもが「生きて働く力」を身につけた

めに必要なことでしかなかった。言い換えれば、子どもたちの「学力」をつけるために、保護者・地域住民といった多様な「大人の力を活用」という発想があったのであり、その逆では決してなかった。

ただ、子どもたちの「学力」をつけるために「学校をオープン」にするという木村の発想は、一方で木村の回想からすれば大変興味深い。なぜなら、大空小の開校は「アウェイの中での誕生」だったからであり、この点において保護者・地域住民に学校を開くことは、多大なる困難が予想されるからである。こうした開校当時の状況から、大空小はどのように保護者・地域住民も交えながら、すべての子どもが安心できる居場所のある学校づくりに取り組んだのだろうか。

### (3) 大空小をめぐる先行研究

大空小をめぐることは、これまでいくつかの研究においても取り上げられてきた。例えば先に引用した小国らの研究では、大空小の開校の経緯や木村のライフヒストリー、学校の理念、その背景について分析している。とくに、小国は大空小におけるインクルーシブな学校づくりの特質として、①学校を教育空間であるとともに生活空間であると定義し直したこと、②教師の役割を問い直し、教師が一人の学び手であることに着目したこと、③従来の学校文化・教師文化で自明視されてきた「括り」を不断に問い直してきたこと、の3点を挙げている<sup>12)</sup>。本研究は、大空小をめぐるこの小国らの指摘に賛同するほか、こうした小国らの研究に多くを負っている。本稿では、小国らの研究をふまえながら、保護者・地域住民の役割と経験に着目することを通して、インクルーシブな教育空間の成立可能性について（とくに、小国らの整理の③の論点について）より深く探究してみたい。

また原田は、大空小の取り組みが「ふれあい科」「全校道徳」といった授業や学校の組織など4つの独自のシステムによって、子どもたちの「差異」を子ども個人の「障害」の問題へと矮小化せず、その差異を「子どもと大人の「みんなで」（＝共同で）引き受けようとする」点に特徴があったと分析している<sup>13)</sup>。原田の指摘する「差異」が、「みんな」によっていかなる条件において引き受けられようとしたのかについて、本稿は保護者・地域住民に着目して明

らかにしてみたい。

さらに、大空小における学校参加をめぐることは、船越らや野口、小国の研究がある。船越らは、「学校と社会が連携・協働しながら展開していく」「学社融合教育」の枠組みから大空小の取り組みを分析し、大阪市の事業「はぐくみネット」がその取り組みの根底にあったと指摘している<sup>14)</sup>。また野口は、大空小でのフィールドワークを通して、大空の取り組みが地域において「支援の必要な子どもの包摂を含意」しており、「共通の価値観をベースとした地域コミュニティの再形成」という視点があったこと、「新しい公共」型学校の概念を超え出でる可能性があったと指摘している<sup>15)</sup>。

これらの研究では、大空小における学校参加の枠組みが提示されており、本稿にとって重要な参照点である。ただ、例えば小国が指摘したように、大空小が必ずしも学校を開くことを目的としたわけではないということの思想的・技法的な位置について、より詳細な分析がなされる必要もある。小国は、大空小の学校運営協議会が「しんどう子の日常をよく知っている人たち」で組織されていたことにふれながら、子どもたちのまえて軽率な行為を行った当時の大阪市住吉区区長に抗議し学校への出入りを禁止するなど、「行政の理不尽な圧力や要求、振る舞いに対して、校長に代わって抗議する役割」を担っていたことを指摘している<sup>16)</sup>。小国は、学校運営協議会の役割として学校内部の教育への検討・参画のみならず「学校を取り巻く外部の環境や政治まで検討し、時にその圧力に抵抗する」ことの重要性も併せて指摘している<sup>17)</sup>。大空小において学校を「つくる」ということは、予定調和的な参加ではなく、様々な対立点を内包しながら、また行政への抵抗という文脈を有していたことを小国の研究は示唆している。

### (4) 対象とする資料

本稿は、大空小のスクールレター『OZORA』に加え<sup>18)</sup>、小国喜弘研究室で蒐集した大空小の関係者（子ども、保護者、地域住民、教員など）が綴った『「みんなの学校」 大阪市立大空小学校関係者の手記』（以下、『手記』）における関係者の手記の一部を対象としたい<sup>19)</sup>。

また本稿は、大空小における学校参加を検討するにあたって、①主体、②理念、③組織と資源という3つの観点から大空小の学校参加を捉えなおすこ

とを試みる<sup>20)</sup>。

## 2. 参加する「主体」の組み替え—「サポーター」による学校参加—

さまざまな要因から困っている子どもや、困っていること自体を上手に表現できない子どもにとって、学校や地域社会は排除的な空間になりかねない。例えば柏木は、困難を抱えた子どもが排除されやすい学校にあって、教師が「排除の積極的担い手」にならざるをえないような、組織としての学校に共通する「構造的な要因」に目を向ける必要性を指摘している<sup>21)</sup>。

このとき、保護者や周囲の大人と充分なかかわりを得られているとは言いがたい状況で育っている子ども、すなわち家庭でも地域でも大人とのかかわりを保てない子どもたちにとって、学校はどのような場所であるべきなのだろうか。「みんなの学校」大空小の学校づくりの背景には、こうした問いと教職員が日々向き合ってきたことがある。

### (1) 「保護者」ではなく「サポーター」として役割をずらす

大空小における保護者・地域住民の学校参加を検討するうえでもっとも重要なことは、保護者の名称を「サポーター」と意識的に言い換え、一人一人の保護者が学校のすべての子どもの「サポーター」としてその役割を位置づけなおしたことである。大空小では入学式において、新入生の保護者に「今日から学校のすべての子どものサポーターです」と伝えることが恒例になっている。自分の子どもの「保護者」としてだけではなく、あるいは自分の子どもの通うクラスの子どもたちに限定されるのではなく、学校に通うすべての子どもたちの「サポーター」になることが保護者に期待されていた<sup>22)</sup>。

ただ、大空小では、開校当初から保護者のことを「サポーター」と呼んでいたわけではなかったようだ。少なくともスクールレターでは、2010年度から「サポーター（保護者）」と表記されていることが確認でき、これ以降「サポーター」という呼称が定着していったことが読み取れる。このように、単に「保護者」ではなく「サポーター」と呼称を変化させた背景には、すべての子どもが安心して学校に通うためには、多様な大人が「サポーター」として子

どもたちとかがわることが重要だと考えられたことがあった。木村はスクールレターにおいて、大空小では教職員以外の大人が子どもの授業にかかわることによって「子どものやる気を引き出し、安心・安全な学校づくりに大きな力をもたらし」ているとしながら、保護者の呼称を「サポーター」と変えた意図を次のように記している。

このこと（大阪市の調査で大空小の子どもたちの自尊感情がとても高いと明らかになったこと—引用者注）は、子どもにとって、「いつも誰かが自分を見てくれている」「名前前でくれる」「声をかけてもらえる」「困ったらすぐに話せる大人がそばにいる」「がんばったら、ほめてくれる」「失敗したら、励ましてくれる」など、「自分」はかけがえのない大切な存在だということを空気で感じることができているのだと思います。<sup>23)</sup>

木村は、教職員以外の大人がかかわることによって、子どもたちが「自分」はかけがえのない大切な存在だということを空気で感じることができている」のだと記している。学校に通う子どもたちのなかには、周囲の大人とかならずしも豊かな関係を築けていない子どももいる。木村は、学校に「困ったらすぐに話せる大人がそばにいる」こと、「失敗したら、励ましてくれる」大人がいるということが、そのような子どもたちにとって、自分自身を大切な存在だと認識することへとつながっていると考えていた。

このように、大空小において「サポーター」という呼称を採用したことは、とくに大人を信じきれていない子どもたちが安心できる居場所へと学校を再構築するために、欠かすこのできない取り組みであった。先述したように、保護者、地域住民の学校への参加は、往々にして学校文化への適応を強制する機能を強めることで、学校の規範になじめない子どもたちの排除へと向かってしまいがちだ<sup>24)</sup>。これに対して、大空小が「サポーター」に期待したことは、すべての子ども—とくに困っている子どもたち—に寄り添うことであった。教師という立場でもなく、自らの子どもの保護者でもない瞬間において、「サポーター」として子どもたちをまなざすことが、子どもを「多面からみる」こととして考え

られていた。「サポーター」と呼称を変えた経緯からは、教師や保護者でないからこそ可能になる子どもとのかかわりや子どもへのまなざしが重視されていたことが読み取れるのである。

## (2) 子どもが「その場にいるだけで安心できる」存在としてのサポーター

それでは、大空小の保護者は「サポーター」であることを、どのような経験として受け止めたのだろうか。ここでは、サポーターのAさんの手記を手がかりに、「サポーター」として学校にかかわる経験を振り返ってみよう。

Aさんが定期的に大空小に通うようになったのは、次男の登下校に付き添っていたとき、なかなか教室に入ることができない子どもに出会ったことがきっかけだった。その時の様子を、Aさんは次のように記している。

次男のクラスで、なかなか教室に入れないお子さんがいました。いろいろ話しかけているうちに私が帰ろうとすると「帰ったらあかん」と言われるようになり、私がいることでそのお子さんが落ち着くようになるならと思い、そばにるようにしました。

Aさんは自分の子どもの通うクラスに、なかなか教室に入れない子どもがいたことに気づき、この子どもとのかかわることになった。なかなか教室に入れないその子は、Aさんが教室でそばにいたこともあって、教室のなかでも落ち着くことができるようになったという。

このように、Aさんは学校の子どもたちとのかかわるようになったことで、サポーターによる子どもとのかかわりをめぐって、次のような気づきを得ていた。

子どもたちと関わるようになって思ったことは、教職員や自分の親には言えないこと<sup>25)</sup>言える信頼ができて、相談にのってもらえるような大人が必要だということ。その場所にいるだけで安心できる大人がそばにすることがすごく大事だということです。

Aさんは、「教職員や自分の親には言えないこと」

を抱えている子どもにとって、「その場所にいるだけで安心できる大人」が寄り添うことの重要性を語っている。Aさんの事例にひきつけられれば、なかなか教室に入れないその子にとって、教師でも自分の親でもないAさんは、その場所にいるだけで安心できる大人だった。むしろ、その子が学校にいるすべての時間に、Aさんはそばにつききりでいたわけではない。ただ、信頼できるAさんがそばにいてという安心感があることによって、なかなか教室に入れない子どもは、自分の安心できる居場所を学校に見出すことができたのだ。

ここで興味深いのは、Aさんが困っている子どもに寄り添うことは、自分の子どもの登下校につきそうなかで偶然生じた出来事であったということである。Aさんは、子どもとのかかわりを通した子どもたちと自身の成長を次のように振り返っている。

入りにくかった教室に、入れるようになったのは、そのお子さんの成長もありますが、周りの子どもたちの見目が変わったということがとても大きいと思います。子どもたちが成長すると共に、私も成長させてもらっています。毎日が勉強です。例えば、自分の子どもを誉めることはとても難しいことです。どうしても感情が入ってしまうためすぐ怒ってしまいます。でもほかの子どもさんとかかわっていると不思議なくらい誉め言葉がどんどん出てきます。

Aさんは、一人の子どもの成長のみならず、周りの子どもたちの見目が変わったことのなかに、子どもたち全体の成長を読み取っている。同時に、「私も成長させてもらっています」、「毎日が勉強です」とあるように、Aさん自身も学び、成長する主体として認識されている。子どもたちとのかかわりを通したAさん自身の成長が、子どもたちに還っていく様子が、このAさんの手記からは読み取れよう。「サポーター」であるということは、子どもと同時に成長し、自身の成長を子どもたちに還していく存在として経験されていた。「子どもと大人がいっしょに学び合う場をつく」ためには<sup>25)</sup>、学び成長する存在としてのサポーターが不可欠であった。

こうしたAさんの経験をふまえたとき、困っている子どもが「その場にいるだけで安心できる」大人

に出会えるような環境づくりに、学校が取り組む重要性がうかがえる。大空小が学校参加の主体として「サポーター」を位置づけたことは、保護者や地域住民が子どもにとって「その場にいるだけで安心できる」大人、子どもから学び成長する大人でいられる環境をつくるということの重要性を示している。

もちろん現実には、保護者からサポーターと呼び名を変えたからといって、すべての保護者が学校に来ることができていたわけではないし、すべての問題が解決したわけではなかったかもしれない。ただ、保護者として学校に参加するだけではなく、教師や保護者の目線からは見えにくい子どもたちの関係や成長（と失敗）の過程を見守る「サポーター」でいることのできる環境を、大空小は丁寧につくりあげてきたのである。

### 3. 参加の理念の問い直し—理念の中心にしんどう子どもを据える—

前節に示したように、「サポーター」の定義からは、困っている子どもが「その場にいるだけで安心できる」大人に出会えるような環境をつくるという問題関心が通底していたことがうかがえる。大空小では、子どもたちが安心して学校で学ぶために参加の主体（保護者など）のあり方が問い直されたのであった。

このとき、学校参加の理念も同時に再定義されることになった。「はじめに」(2)の引用にある通り、大空小において学校を開く目的は、すべての子どもの「生きて働く力」すなわち（大空小における）「学力」を培うところにあった。ただ、ここでの「すべての子ども」といったとき、その中心には「しんどう子ども」の存在があったことは見逃せない<sup>26)</sup>。大空小は、サポーターや地域住民による学校参加の理念の中心に、「しんどう子ども」の安心を位置づけようとしていた。

#### (1) 教職員とサポーターが多方面から子どもをまなぐ

大空小においてサポーターや地域住民が子どもたちとかかわるとき、それは教師の下請けを担っているわけではないし、まして子どもへの監視の目を増やすということではない。開校当初の2006年9月のスクールレターでは、多様な大人と子どもたちがか

かわることについて、次のようによびかけられていた。

多くの教職員が入ることで幅広い物の見方や考え方、また、自分を理解し認めてもらう場が広がるなど、目に見えない大きな力を培うことができます。そこで、2学期はぜひ、保護者や地域の方々もこの授業に参画していただきたいのです。大空人材バンクにどんどん申し込んでください。また、授業は・・・と思われる方は、学校に来て授業での子どもの様子をのぞいていただき、子どもたちに声をかけてくださるだけでも子どもには大きな力を与えていただけます。その中で、多くの地域の方々顔がわかり、名前を呼び合える関係ができれば、これほど子どもが安心して過ごせる社会はありません。<sup>27)</sup>

木村は、授業に多様な大人が入ることで「目に見えない大きな力」が培われるとし、保護者・地域住民にも参加を呼び掛けている。特に着目すべきは、保護者・地域住民が学校に訪れることによって、「多くの地域の方々顔がわかり、名前を呼び合える関係ができ」、これが「子どもが安心して過ごせる社会」の構築へとつながることとして記されている点である。子どもたちの安心する社会を構築していくということと、先述したように「見えない学力」の涵養という二つの事柄が、多様な大人がかかわることによって結びつけて考えられている。

それでは、こうした多様な大人による子どもへのかかわりを、教職員はどのように捉えていたのだろうか。例えば手記のなかでB先生は、教職員やサポーターも含めた大人がそれぞれの立場から子どもとかかわることの重要性を次のように記している。

大空では、1つの見方として子どもと接することによって、それぞれの角度から多面的に見ることができます。「あの子、今日、来るとき元気なかったよ」とか、「友だちとうまくいってないんじゃない？」とたくさんの大人から聞くことによって、そして、たくさんの大人から声をかけてもらうことによって子どもたちは安心して学校に来ることができるのだと思います。一人の教職員とつながってい

るだけではなく、すべての教職員、すべての地域の大人とつながっているという安心感にもつながるのだと思います。

B先生は、多様な大人が「それぞれの角度から多面的に見る」ことによって、学校が子どもたちにとって安心できる空間になるのだと記している。このとき、多方面から子どもをみることは、「あの子、今日、来るとき元気なかったよ」といったささいな声掛けなど、具体的な子どものエピソード（気になることや喜びなど）を積みかさねていくこととして理解されている。B先生は自らの子どもとのかかわりを絶対化せず、教職員の目線からは見えにくい子どもの姿について、サポーターを含めたほかの大人の「見方」やかかわりをから柔軟に学ぼうとしていた。ここでは、サポーターらの「見方」も含めた具体的な子どものエピソードの積み重ねによって、教職員による子どもへの「見方」が相対化され、新しい子どもの「見方」へと更新されていく過程がある。サポーターや地域住民が、気になる子どもの姿を教職員に伝え、教職員がそこから学び子どもの捉え方を豊かにしていくことが、子どもたちが「安心して学校に来ることができる」ために必要だったのだ。

このように、大空小では教師やほかのサポーターなど周囲の大人が気になる子どものエピソードを、その都度その瞬間に話し合うことが頻繁に行われていた。大空小では、いつでもどのような場所でも、井戸端会議的に少人数の大人で話し合っている姿をみることができる。元気のない子どもが気になったら、その子どもの様子について即座にエピソードを共有し、その子に大人がかかわることを通して、なぜその子は元気がなかったか、どのような想いを抱えていたのかといった、子どもの背景に思いをはせることが可能になるのである。

## (2) 参加の理念のゆるやかな共有

加えて、こうした理念がサポーターにもゆるやかに共有することが図られていた面も見逃せない。これほど子どものエピソードの共有に心を砕いている大空小でも、それに毎日学校に来ているようなサポーターや地域住民ですら、学校で子どもたちとかかわったり、教室のなかに入ることにときには躊躇を覚えることもあった。

はぐくみコーディネーターのCさんは、木村によ

る「はぐくみネットのコーディネーターになってもらえませんか？」という言葉によって、大空小の子どもたちとかかわりをもつようになった。Cさんは仲間とともに、ダンスと音楽をはじめ、朝の読み聞かせや「図書レンジャー」（図書室のボランティア）の活動に加え大空小の卒業生が帰ってこれる場所づくり（OZORA塾）にも取り組むなど、大空小の子どもたちと大人たちから深く信頼されてきた。

ただ、このように日々子どもとかかわるCさんですら、教室に気軽に入ることには抵抗を感じ、遠慮することもあったという。このときCさんは、木村に声をかけられたことを次のように思い起こしている。

先生方を前に「地域のおばちゃんが偉そうにものを言ってるのでは」と遠慮することもあったが、そのことを木村校長に言うと「子どもの前ではすべての大人は対等の立場。一人の大人として、人間として子どもをみてほしい」と言われた。それからは、『自分の考えを持つ力』『自分を表現する力』を発揮できるよう行動した。大人も『たったひとつのやくそく』と『4つの力』を発揮しなければ。

学校に積極的にかかわっていたCさんも、時には教室に入る際には躊躇を覚えることもあった。ただ木村に「子どもの前ではすべての大人は対等」であること、「一人の大人として子どもとかかわってほしい」と声をかけられて、Cさんは行動の積極性を取り戻している。

このとき重要なことは、「子どもの前ではすべての大人は対等」であるというコンセプトを、その都度すべての大人のなかで確認し共有できるものとして設定しておき、活動の指針として立ち返れるものとして位置づけたことである。実際には、学校からどれだけ「どんどん子どもにかかわってください」と呼びかけられても、保護者や地域住民は授業に入ることや子どもとかかわることに戸惑ってしまったり、教師に対して遠慮するがゆえに特定の子どもの「お世話係」としてふるまってしまうがちだ。ただこのCさんの回顧にあるように、このコンセプトを明確に、いつでも参照できるように設定しておくことによって、Cさん自身が『たったひとつのやくそく』と『4つの力』を発揮するということのように、

サポーターとしての積極性（大人であるCさん自身も学び、成長する存在であるということ）へと立ち返っている。

このように、「多方面から子どもをみる」ことは、現実には躊躇を覚えてしまったり、うまくいかないこともあった。木村は、日々の取り組みのなかで、目的を見失ったり手段が目的化してしまうことを「ブレる」と表現している。このように「ブレる」状況に陥ったとき、「学校を開く」目的をその都度確認しあい、「子どもの前ではすべての大人は対等」ということを不断に実質化していくことによって、サポーターの行動の積極性が担保されるのだ。

「学校を開く」ことはあくまで手段であり、「学校を開く」ことを目的化してはいけない。「学校を開く」目的は、教職員を中心としながら、サポーターや地域住民にもゆるやかに共有されていたといえるだろう。

#### 4. 参加のための組織と資源の再構築—SEAの取り組みとスクールレターの活用—

保護者や地域住民が学校に参加するにあたって、保護者の役割を「サポーター」へとずらしていくことは、必然的にPTAや学校運営協議会といった組織、スクールレターといった学校の資源の役割を問い直すことにもつながった。しんどう子どもの「サポーター」として保護者や地域住民が活動できるように、大空小は学校の組織と資源をどのように再構築したのだろうか。

##### (1) しんどう子どもを見守る組織への改革—SEAと学校運営協議会の改革—

大空小は、保護者による組織として、いわゆるPTAではなく、SEA（Supporter, Educator, Association）という呼称のもとで組織を再構築している。開校時にはPTAとされていたが、いわゆるPTAからあえてSEAと名称を変えた背景には、大きく2つの意図があったことがうかがえる。1つは、学校において、子どもにかかわる大人を保護者や教師といった役割で限定するのではなく、「P（親だけじゃない）T（教師だけじゃない）、保護者、家族、地域、教職員、ボランティアなど」<sup>28)</sup>、多様な大人が子どもとかかわることが目指された点にある。ここでは、先述したように保護者や地域

住民、教職員といった役割で固定するのではなく、すべての子どもの「サポーター」への転換が強調されている。

2つ目には、SEAへの改革が「できるときに、できる人が、無理なく、楽しく」を合言葉にしたように、通常PTA組織に置かれている「常置委員会」を設けず、「イベントなどはプロジェクト方式」を採用することで、あくまでサポーターの自発性に依拠した活動を展開しようとしていたことである。2007年5月発行のスクールレターには、木村によって次のようにPTA改革のメッセージが呼びかけられていた。

従来のPTAのイメージを捨て、今、目の前の子どもの育ちをしっかりと見つめ、必要なこと・やってみたいことをやらされるのではなく、自分の意志で、ほんの少しの時間と気持ちを大空PTAに向けてください。<sup>29)</sup>

ここではPTAと表記されているが、大空小においてはSEAへの改革にあたって重視されていたこととは、まず「今、目の前の子どもの育ちをしっかりと見つめ」ることであった。子どもの育ちをしっかりと見つめることのために、子どもたちにとって「必要なこと・やってみたいこと」を、サポーターが「自分の意志で」取り組むことが目指されたのであった。SEAへの再構成とは、サポーターの自発性に依拠し、サポーターが積極的に取り組める活動を実施できる組織への転換であったが、その再構成は「目の前の子どもの育ちをしっかりと見つめ」るものとして、しんどう子どもへのまなざしを基軸にしていた。

同時に、普段学校にかかわることのできないサポーターには、こうした活動への参加を強制しなかったことも重要である。もちろん、現実には参加できる人が固定化し、参加できる人だけに負担がかかってしまうことが避けられたわけではなく、他校でも散見される課題がなかったわけではない。ただ、常設の委員会などを設けず、その都度スタッフを募集するという参加形式をとることで、役員に仕事を固定せず、サポーター個々人の都合にあわせた学校への参加をうながす仕組みをつくったことは、PTA改革において1つの大きな参照点になりうる。

これに加えて、学校運営協議会は、困っている子



どもに大人が寄り添える空間へ学校を再構成するうえで重要な役割を担っていた。先述した小国は、大空小の学校運営協議会では、「しんどい子の日常をよく知っている人たち」が集い、しんどい子についての意見交換やその子への理解が図られる場になっていたとその性格を分析している<sup>30)</sup>。ここで重要なことは、先述した子どものことを顧みなかった軽はずみな区長を出入り禁止にした事例のように、学校の組織の再構築が、子どもに寄り添うことのできない大人を学校に入れない「抵抗」の文脈も有していたということである。子どもの学びを阻害する大人（それは政治的圧力も含め）を学びの場に入れないということもまた、「サポーター」としての組織ができることなのである。

## (2) 学びの発信源としてスクールレターを活用する

このとき、大空小の理念をサポーターや地域住民に発信していくうえで、スクールレターが果たした役割の大きさに気付かされる。大空小で毎月1回発行しているスクールレター『OZORA』は、普段学校に来ることができないサポーターや地域住民に対しても、日々の教育実践で得た感動や学びを発信する資源として活用されていた。

学校から発行される学校通信は、多くの場合学校行事やイベントの報告や、保護者や地域住民にむけたお願いや門切り型の呼びかけにとどまりがちである。ただ、大空小のスクールレターは、常に書き手（主に校長）が、日々の教育実践のなかで子どもから学んだこと、心動かされたことが等身大に記されている点に大きな特徴があった。スクールレターを発行する目的は、一人の書き手が子どもから何を気づかされ、反省し、感動したのかについて、学校の出来事から物語ることにあった。

例えば、木村はある朝会で、一人の子どもが障害を持つ妹のことについて語ったシーンを受け、朝会のあと大人たちで議論した場面について、その心の動きをスクールレターに次のように丁寧に書き記している。

子どもたちが去ったあとの講堂で、いつものように教職員の朝のミーティングをするのですが、この日は、子どもの姿を見に来られていたサポーター（保護者）や大空パトレン

ジャーやボランティアの人たちもミーティングの輪の中に誘いました。大空小の全員の子どもや教職員そして、地域の方々の前で、自分の妹のしょうがいのことを語ろうと決めた一人の子どもの心を、そして、あたりまえのこととして受け止めている子どもたちの心を、何があっても周りにいるわたしたちが守り抜かなければなりません。教職員は転勤や退職という立場で子どもにとっては「風」でしかありません。地域の方々は地域で生きる子どもにとって、まさに、「土」の存在です。今日、この場で語ったことを生涯、子どもが誇りに感じ、生きていけるような社会をつくる一人にならなくては・・・という思いをその場で互いに共有しました。<sup>31)</sup>

朝会において一人の子どもが障害を持つ妹について語ったことを受け、木村は教職員だけではなくその場に居合わせたサポーターや地域住民も招いてミーティングを行った。一人の子どもが勇気を出して語った姿から、その子が「誇りに感じ、生きていけるような社会をつくる」という想いを、その場にいた大人全員で共有しなければならないと考えたからであった。その感動とメッセージは、スクールレターを通じてその場にいなかったサポーターと地域住民にも共有されているのである。

このように、大空小のスクールレターの特徴は、書き手が普段の学校生活のなかで気づいたり学んだり心動かされたことについて、丁寧にエピソードを紡いでいることにある。それは、行事や授業の業務的な報告とは対極にある。大空小のスクールレターは、一つ一つの学校の場面を書き手がどのように心動かされ、解釈し、その一つ一つにいかなる意味を見出したのかという書き手の主観性とメッセージによって構成されている。スクールレターは、地域に学びを広げていくために欠かせない資源として位置づけられたのだ。

## 5. おわりにかえて一学校への「参加」の意味をどのようにずらせるのか

大空小の取り組んできた教育実践を改めて教育学の文脈に位置づけてみると、保護者や地域住民が学校に「参加」するということの意味を、少しずつず

らして組みかえようとする試みとして解釈できるように思われる。それは、大空小が「地域の学校は「ある」ものではなく「つくる」もの」という言葉で保護者・地域住民の「参加」を位置づけてきたことをふまえると、学校の公共性を再考するにあたって次の3点において示唆的である。

①学校への参加の主体を、子どもへの私権を有した保護者や利害関係者としての地域住民としてではなく、自分の子どもの隣にいる困っている子どもに寄り添える「サポーター」として捉えようとしたことである。また、自らも学び成長する存在としての「サポーター」でいられる環境づくりに、学校は繰り返し丁寧に取り組んできた。ただそれは、区長の事例にあったように、しんどい子どもに寄り添えない人には、ときに子どもを最優先にした対応をとるということも含んでいるし、学校に来ることのできない保護者には無理に参加を強制しなかった。

②学校への参加の理念の中心に、しんどい子どもの存在を据え、この理念をゆるやかに共有することが目指された。各人の専門性に基づいた参加ではなく（それを否定はしなかったが）、子どもの具体的なエピソードを共有することを通して、子どもから学ぶことのできる一人の大人であることが重視された。加えて、現実の活動が戸惑いや困難を抱えた（「ブレた」）ときに、一つ一つの活動がその都度精査され、新しい活動への深化が図られていた。

③学校への参加のための組織・資源を捉えなおし、学校への参加をボランティアや教師のお手伝いとして役割を矮小化しなかった。このために、学校への参加を支える組織が、とくにしんどい子どものサポーターでいられるための組織として再構成されていた。またスクールレターなどの資源が、学校から地域への学びのメッセージの発信として活用されていた。

大空小における学校参加の事例を検討したとき、改めて学校づくり・学校改革における学校の公共性とその条件について問うことの重要性に気づかされる。教育的な空間である学校（すなわち、教育の文脈）に対し、福祉実践などの試みを参照したいいわゆる「居場所」づくりといった挑戦も、大変学ぶことが多い。また、学校全体の改革のなかで、学力格差を克服し、学力を保障していく試みもまた、とても魅力的である。ただ、大空小の挑戦は、「学力」の意味を捉え直していくことによって、教育の文脈と

ケアの文脈を二項対立的に捉えるのではない学校づくりの可能性を浮かび上がらせているのではないか。保護者・地域住民の学校参加は、このような学校づくりの文脈におかれるからこそ、学校とともに「つくる」役割を担うことができた。それは最終的には、地域に拡がる学びの中心としての学校の位置とその条件についての更なる教育研究の深化を要請しよう。

もちろん、大空小においても、定期的に学校に通って子どもたちとかかわっているサポーターや地域住民は全体の保護者からすればそれほど多いわけではなく、かかわっている人が固定化している側面もあったかもしれない。ただ、少なくとも子どもの学びを豊かにするという目的にあたって、サポーターや地域住民は学校づくりに携わっている。保護者・地域住民が学校に「参加」ということは、学校行事のお手伝いでも、教師の補助をすることでもなく、子どもたちの学びをどのように豊かにできるのかという点から改めて考え直されるべきなのである。

## 【注釈】

- 1) 広田照幸『思考のフロンティア 教育』岩波書店、2004年、69頁。
- 2) 仲田康一『コミュニティ・スクールのポリティクス 学校運営協議会における保護者の位置』勁草書房、2015年、257-259頁。
- 3) 武井哲郎『開かれた学校の功罪—ボランティアの参入と子どもの排除／包摂』明石書店、2017年、258-259頁。
- 4) 近年ではこうした陥穽を乗り越えるにあたって、「ケア」の視点に加え福祉実践とのかかわりに着目した研究もみられる。例えば、柏木智子『子どもの貧困と「ケアする学校」づくり』明石書店、2020年。柏木智子・武井哲郎編『貧困・外国人世帯のこどもへの包括的支援』晃洋書房、2020年。武井哲郎『開かれた学校づくりと子どもの権利保障』、浦野東洋一・勝野正章・中田康彦・宮下与兵衛編『開かれた学校づくりの実践と研究』同時代社、2021年など。
- 5) 小国喜弘・木村泰子・江口怜、高橋沙希・二見総一郎「インクルーシブ教育における実践的思想とその技法—大阪市立大空小学校の教育実践を手がかりとして—」、『東京大学大学院教育学研究科紀要』第55巻、2016年3月、2頁。

- 6) 例えば、イングランドのインクルーシブな学校開発の実践的な手引書である“Index for Inclusion : a guide to school development led by inclusive values 4th edition”では、インクルーシブな文化の創造、インクルーシブな方針の設定、インクルーシブな実践の展開という3つの側面が重視されている。森和宏・久島裕介・渡邊真之・末岡尚文・橘諒治「インクルーシブな学校改革の検討—“Index for Inclusion 4th edition”の「学びと参加に対するバリア」の議論から—」、東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育開発研究センター『院生プロジェクトワーキングペーパー（2019年度）』、2020年。
- 7) 小国ほか、前掲論文、3-7頁。
- 8) もともと大空小は「インクルーシブ」を標榜していたわけではない。木村が「「みんなの学校」は大空小の代名詞ではなく全国のパブリックの学校の代名詞」と記したことにもあるように、「みんなの学校」という言葉には、「インクルーシブ」という概念を経由せず、学校の公共性を問い直したダイナミズムがあったことには、留意するべきであろう。木村泰子・小国喜弘「学校改革の可能性と問題点—大空小学校の「みんなの学校」から学ぶ—」、油布佐和子編『教育と社会』学文社、2021年、95頁。
- 9) このような大空小の取り組みは、教職を志望する大学生にも大きな影響を与えている。例えば、大空小と出会い「私は「今」と「10年後」を大事にし、学び続ける教師になりたい」という学生の率直な想いが以下では綴られている。本畝瑞歩・白石崇人・森哲之・田邊日向子・福田聡子・峰谷日菜子・森望美・山本祐理「教員養成における学生の主体的な正課外活動の意義—広島文教女子大学初等教育学科学生による自主サークル“はぐくみ”の取り組み—」、『広島文教教育』第33巻、2018年、55頁。
- 10) 小国ほか前掲論文、3頁。
- 11) 同上、6頁。
- 12) 同上、26-27頁。なお付言すれば、小国らによる原稿執筆の会議には、当時学部生だった筆者も参加していた。
- 13) 原田琢也「「みんながつくるみんなの学校」—大空小学校の挑戦」、濱元伸彦・原田琢也編『新自由主義的な教育改革と学校文化—大阪の改革に対する批判的教育研究』明石書店、2018年、196頁。
- 14) 船越勝・有附祥吾・杉本竜朗・和田ひかる・大山輝・小倉佐知子・鯨彩乃「学社融合をめざす地域との連携と学校づくり—大阪市立大空小学校の実践を中心に—」、和歌山大学学芸学会『学芸』第61号、2015年3月、128頁。
- 15) 野口友康『フル・インクルーシブ教育の実現にむけて 大阪市立大空小学校の実践と今度の制度構築』明石書店、2020年、250頁。
- 16) 小国喜弘「学校におけるガバナンス改革の可能性—大阪市立大空小学校の取り組みに焦点をあてて—」、東京大学教育学部教育ガバナンス研究会編『グローバル時代の教育改革 教育の質保証とガバナンス』東京大学出版会、2019年、264-265頁。
- 17) 同上、266頁。
- 18) なお、スクールレターのタイトルは、『おおぞら』や『おおぞら〜学び・感動・愛〜』、『OZORA』など、時期によって変化している。そこでスクールレターからの引用にあたっては、その当時のタイトル名を資料名として表記する。
- 19) 東京大学大学院教育学研究科小国喜弘研究室編『「みんなの学校」 大阪市立大空小学校関係者の手記』、2017年8月、非公刊。
- 20) なお、筆者は2014年6月に初めて大空小を訪れて以降、2019年まで複数回にわたって「ゲストティーチャー」という立場のもと、大空小にかかわってきた。
- 21) 柏木前掲書、43頁。
- 22) 基本的に、大空小で「サポーター」とは保護者のことを指している場合が多く、地域住民は「地域」や「地域の人」、「（地域の）大人」と呼称されることもあり、厳密にはわけられていると考えたほうが妥当である。ただ、多くの場合「サポーター、地域の人」とつなげて記されることも多いことから、地域住民にも「サポーター」としての役割が期待されていたと考えられる。
- 23) 大阪市立大空小学校『OZORA』2011年5月、なお、表記を一部改めた。
- 24) 武井前掲書、258-59頁。
- 25) 大阪市立大空小学校『OOZORA』、2013年4月。
- 26) ここでの「しんどい子ども」という表現は、大空小における用法を参考にしている。大空小では、様々な理由や背景から、友だちとうまく関係を作れなかったり、安心することができなかったりする、その日その時の子どもの「しんどさ」に向き合ってきた。
- 27) 大阪市立大空小学校『おおぞら』、2006年9月。
- 28) 大阪市立大空小学校『2014年度大空小学校研究紀要 大空の教育』、2014年、9頁。
- 29) 大阪市立大空小学校『おおぞら』、2007年5月。下線・太字はママ。
- 30) 小国、前掲「学校におけるガバナンス改革の可能性」、264-65頁。
- 31) 大阪市立大空小学校『OZORA〜学び・感動・愛〜』、2011年6月。表記は原文ママ。

【謝辞】 本稿執筆にあたり、手記の引用をご快諾くださった方々、これまでかかわってくださり、たくさん学びをいただいたすべての大空小学校関係者のみなさまに、心より感謝申し上げます。ありがとうございました。