

学校支援地域本部の教育活動に関する一考察

—中学校の事例研究を通じて—

比較教育社会学コース 本 迫 庸 平

An Observation on Educational Activities of "Educational Back-up Intelligence Center"

—Through Cases Study of Junior High-School—

Yohei MOTOSAKO

This paper focuses on educational activities of "Educational Back-up Intelligence Center(EBIC)", which is run by community's people. EBIC was established lately for the supports of its owner school(s) in Japan, and Ministry of Education has made it project since 2008. Through two antecedent EBIC's cases study, the paper points out its educational functions; discipline, primary career sense and learning attitude. On the other hand, EBIC's educational activities have difficulty because it is practiced by community's people as amateur teacher. The paper suggests how they tackle the problem.

目 次

1. 問題関心
2. 分析方法とフィールド
3. 地域本部の活動における教育的働きかけ
 - A. 「社会規範」のしつけ
 - B. 将来観を考えるきっかけ作り
 - C. 学力・学習習慣の養成
4. 考察
 - A. 「地域」としての関与
 - B. 教員との連携について—教育の質に関連して
 - C. 地域本部の人が生徒と対峙する際の問題
5. 結語

1. 問題関心

学校において、地域との連携が叫ばれて久しい。1996年の生涯学習審議会答申において、それまで言われていた「学社連携」からさらに進んだ学校と地域社会のあり方について「学社融合」が明記され、学校教育と社会教育が「学習の場や活動など両者の要素を部分的に重ね合わせながら、一体となって取り組んでいこうとする考え方」を指し、両者がそれまで担ってきた教育機能を部分的に共有していくことが提起された。この頃から学校支援ボランティアやゲストティーチャーとよばれるような地域・学校外の人材が学校教育をサポートする動きが活発化してきた。

2008年2月には中央教育審議会答申「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について」が出され、各個人が自らのニーズに基づき学習した成果を社会に還元し、社会全体の持続的な教育力の向上に貢献するために「知の循環型社会」を構築することは持続可能な社会に貢献するものととらえる。この流れを汲んだ形で2008年から、文部科学省によって「学校支援地域本部事業」が取り組まれており、学校と地域との連絡調整を行う「地域コーディネーター」の設置やそれに伴うこれまでの学校と地域の連携の合理化を進めることで、(1)教員や地域の大人が子どもと向き合う時間の増加 (2)地域住民が自らの学習成果を生かす場の広がり (3)地域の教育力の向上、といったものの実現を図るものである¹(佐藤, 2008)。

本論文では、このような地域の人材による合理的な学校支援を目的においた学校支援地域本部（以下、地域本部）の担っている教育活動における意義と問題点に対する考察を行う。ここで注目するのは、地域の教育力活用の中でも人的資源の関わるもので²、さらに子どもに対して教育的な働きかけをする主体としての大人の役割である。

その人材面に注目したものの先行研究分野として、まず学社連携に関するものが挙げられるが、施設の活用を題材にしたものが多く、人材に注目した骨田(2002)などの研究も検討課題は学校と地域が「連携」することの問題であり、教育主体としての地域人材に

は注目していない。また、学校支援ボランティアに関する研究も数多くある。しかし、一般的にその対象は学生としているものが中心で、一般的な大人に着眼点を置いたものはかなり限られてくる。そのような数少ない研究の中で、例えば、梨本・池川(2006)は文部科学省の事業であった「地域子ども教室」の取り組みの事例研究から大人の役割について言及する。しかし、総じて自発的、もしくは集団性からの子どもの育ちに着目したものであり、社会教育的なアプローチが強い³。本論文でこのような役割から学校支援ボランティアを捉え返す理由は、先述の地域本部事業のねらい(2)にも反映されている「知の循環型社会」における循環の概念に対応したもので、言い換えれば、学校教育における教師/生徒間でなされていたような教育の観点に繋がるものがどのような意味を与えるのか、という点にある。そのような恣意的な地域の人材流入が学校教育に影響を与えることについてはこれまでも指摘されてきた点であるが(城丸1976, 仁平2003など)、本論文でみていきたいのは、このような学校教育の枠組みを地域本部の人材に与えることの意味である。

2. 分析方法とフィールド

筆者はこれまで、東京都内X区の公立中学校2校の地域本部の取り組みについてフィールドワークを行ってきた⁴。X区における地域本部事業はいくつかの点で文部科学省のモデルとは異なる。まず、モデルに存在する「地域教育協議会」のような、学校や地域の組織の代表が集まって学校支援の方針を決定する機関というものが地域本部の内部に想定されていない⁵。X区においては、類似した組織として各中学校区に「地域教育連絡協議会」が存在し⁶、年に数回、地域の教育の情報交換などを中心に活動を行っている。この組織は、地域本部の活動には直接コミットしておらず、代わりに地域本部内に事務局が置かれ、そこで活動内容の大枠が決められている。また、文部科学省が「中学校区」という地理的要件からのアプローチ(地域主体)を想定するのに対して、X区は原則各学校(小中学校それぞれ)に地域本部を設立しており、学校主体の形式をとる⁷。

この2校は共に区として地域本部事業を立ち上げた2006年度にそれぞれ地域本部として認定されている⁸。その意味で両校の取り組みは先駆的な事例⁹として位置付けられ、その経験の蓄積から得られる知見が多く、教育活動における問題点といったものに対す

る取り組みなども見られる可能性があるというのが選定理由である。

両校は独自の地域本部の取り組みとして、A校は土曜日学校¹⁰、放課後の図書室開放、部活動指導、検定サポート¹¹など、B校が土曜日学校、図書室開放、検定サポート、緑化活動などがあり、部活動指導が2009年度から準事業として追加された。A校ではこれに加え、職場体験¹²先の調整や家庭科などの授業における人材のコーディネートを行っている。X区では、地域本部の事業化以前にも、社会教育、学校支援の分野でいくつかの事業を展開しており、地域本部の取り組みもそれを回収しながら現在なされているといえる。特に土曜日学校に関しては、2002年度の事業立ち上げ当初から「各地域の力を活用した組織の立ち上げなどに十分時間をかけ、子どもたちのための事業の実施を目標」としていることから、地域本部の前身としてとらえることも可能である。筆者はこの土曜日学校のフィールドワークを軸に、地域本部の他の取り組みやインタビューの実施¹³、周辺資料の収集などを行っている。本分析ではこれらのデータを使用する¹⁴。各学校の概要については以下の通り。

表1 両校の取り組みの概要

	A中学校	B中学校
全校生徒数 ¹⁵	約350名	約400名
教員数	25名	26名
学級数	10	11
土曜日学校実施時間	原則10:00~12:00 ¹⁶	9:30~12:05 45分3コマ
通常の参加生徒数 ¹⁷	通常20名程 ¹⁸	1年生70名程 2・3年生数名
ボランティアの人数	10~15名程度	10~15名程度
ボランティアのメンバー構成	おやじの会のメンバー、 学生、教員など	学生、社会人、 退職者など
受益者負担	場合によって有 各回ごとに回収 ¹⁹	年間6000円
主な内容	ボランティア活動が中心 テスト前週には学習活動	宿題等を持ってきた 学習活動が中心
土曜日学校実施開始年	2005年度から	2003年度から
現行体制への移行	2008年度から ²⁰	2006年度から ²¹

3. 地域本部の活動における教育的働きかけ

A. 「社会規範」のしつけ

では、実際にどのような教育作用が働いているのか、機能面から指摘していきたい。まず子どもに対してやってはいけないこと、危険なことなどに対してし

つけを行っていることが挙げられる。A校では、体験的な活動を中心に行っており、生徒たちの自由度も比較的高いため、そのような注意の場も多い。以下は学校の昇降口でお祭り用の水ヨーヨー作りを行い、ヨーヨーにピストンを使って水を入れる作業をしていた際の出来事である。

3年生男女が一緒に作業していて、「うわっ、ふざけんな」などと、少しけんか腰に男女間で水の掛け合いを始めた。途中I先生が「早く作業しないと間に合わなくなるよ」「これ以上遊んでるなら帰ってもらおうよ」と言ったあとは少しおさまったが、結局元にもどったので、女子たちの方がポップコーン作りの方へ向かうことに。男子たちはその後しばらくして遊ぶのをやめた。…(中略)…校長先生が本校舎の方からスズメバチキラーを持ってやってきた。2～3m離れて使うようにと居合わせた(おやじの会の)Iさんにも説明してたが、私が預かることに。その後、昇降口の端の方で校長先生とIさんは何か話をしてた。最後の方で1年生の女子も水を掛け合って遊んでいる場面もあったが全部作れた。ピストンを回収する際に3年生が1人に向かって集中放水を始めた。校長先生も「これはちょっとやりすぎね」とぼやいていたが、Iさんが「これは借り物だから、勝手に使わないように」と注意して、収まった。[A校FN, 09/07/11]

B校では、休み時間中に勝手に公舎の外に出てはいけない、という決まりがあり、これを破って外で遊んでいた2年生の男子生徒に対し、休み時間が終わってから「校舎から出ていたやつは廊下に出ろ」といい、そのことを叱るようなこともあった²²。また、その日の反省会では、自習環境の場として他人の迷惑になってしまうほど大声を出したり、騒ぐことのないようにする必要がある、といったことが言われた。両校共に土曜日学校においては服装に関しては自由であるが、その他の基本的な決まりについては、学校の規則に準じるようになっており、土曜日学校としてのルールもこれに準じた内容になっている。

B. 将来観を考えるきっかけ作り

次に、生徒の将来を考えるきっかけを与えてくれる立場としての役割から接することである。ただし、これは学校教育内で学校外の人材が活躍するゲストティーチャーなどに見られるような役割とは異なるものだと言える。総合的な学習の時間や職場体験といっ

た場における大人の役割はまず具体的な職業人の一モデルとして生徒たちに示されることが多い。しかし、地域本部の活動においては、職業人ではなくまず「地域の人」という役割が与えられており、働くことや将来のことについて語る機会においても具体的というよりももっと漠然としたものとして現われる。また1対1で向き合う時間も多く対話を踏まえて色々と興味を持つようなアドバイスをすることが可能である。以下はB校の1学期最後の土曜日学校で、反省会を行っていた際的一幕である。

まだ時間が余っていたので、生徒たちにそれぞれ自分の将来の夢について話す機会を設けた。3年の女子生徒は「福祉の仕事につきたいです」というと、Mさんが「おお、すばらしい!」といったあと、理由を聞き、「親が福祉の仕事をやっているから」、といったあと、「福祉の仕事は介護福祉士とかヘルパーとかありますが、その中でもこれを持っていたら最高という資格があって、それを社会福祉士といいます。社会福祉士になるためには色んな科目を勉強しないとイケない」といい、がんばって欲しいといていた。[B校FN, 09/07/04]

30代のMさんは福祉関係の仕事を経験しており、具体的な社会福祉士という資格を紹介している。近年、キャリア教育に対する関心が学校内でも高まっており、学校教育においても、総合的な学習の時間などを通して将来のことについて考える機会はあるが、地域本部の取り組みの中ではインフォーマルな対話の場からそのようなきっかけが与えられている。

このような役割はこれまでに実社会で働いてきた大人が関与することで実現できる。また宮田(2006)が指摘するように、時間的な余裕があり、キャリア発達の全過程を経験してきたような退職者の方が適しているといえる。この点については、文部科学省の事業で期待されている人材というのが団塊の世代にあることもマッチする。また、相手が大学生であっても、受験のことについてや大学ではどのような授業が行われているといったことについて会話がなされることがある。このような多様な背景を持つ人と対話を行うことを通じて自分の将来感について考えていく場としても地域本部の取り組みを位置付けることができる。

C. 学力・学習習慣の養成

これまで、社会教育の分野においては、学校教育で要請される知育とは異なるような教育を担うことを期待されていた(上杉, 1993:167)。これは学校教育がややもすると受験のための学力養成に偏ってしまいがちであったことの影響があったといえる。このため、学習塾といったものも公の立場から肯定的に捉えられるのは、1996年の生涯学習審議会答申を待たねばならなかった。

しかし、学力養成に対するニーズが多いのも事実である。B校では毎回規模の大小はあるが数学や英語の教師が独自に放課後やテスト前、夏休みなどに補習を行っており、数学だと年間100-150時間程実施しているという。またA校でもこのような補習が行われ、5年前から夏休みを使って主に学力困難層の生徒を対象にして数日間数学・英語の補習を行っており、他教科の先生も交えてサポートを行っている。このような状況のもとで、学校側から学習サポートなどを地域本部でも行って欲しいという要望も見られる状況にある²³。筆者のフィールド先の地域本部でも両校とも学力養成のための活動が見受けられた。

B校では地域本部設立当初から土曜日学校では生徒に対して、先行していた同じ区別の中学校で使われていたテキストや自分で持ってきた問題集などを自習し、学生を中心としたボランティアにみてもらう活動を行ってきた。また、A校でも、学力テストなどの分析から新入生の学力に大きく開きが出てくるようになってきていることがわかり、それを踏まえ地域本部においても2009年度から定期テストのある前の週の土曜日学校を1年生を対象としたテスト対策として、学生などを募って活動している。

その目的として両校とも「学習習慣を身につけること」に主眼がある。特にA校では、生徒を募るプリントにも書かれ、テスト勉強を行う土曜日学校の日にははじめと終わりの挨拶の際にも「今回の土曜日学校で点数があがることはそうそうない。勉強の仕方、方法を学び家庭学習にも役立てて欲しい」といった形で説明される²⁴。これは、小学生から中学生に上がり、まだどのようにしてテスト勉強をすればいいのかわからないような生徒に対して(いわゆる中1ギャップ解消のため)その方法を教えていくことを意図している。B校の場合は生徒・保護者向けの書面においては生徒主体の自習活動であることがまず言われているが、学生などがボランティア登録をする際にもらう土曜日学校のねらいには学習習慣を付けることが第一に掲げら

れている。

その取り組み方は両校異なったものがある。A校では先生方が主要5教科の学習プリントを用意し、それを中心にある程度の習熟度別の指導を行う。学習に困難な生徒のグループにはほぼマンツーマンの指導ができるようにしている²⁵。また、B校では、3コマに分けて授業を行ってきたが、2006年からは2コマ目の授業を生徒たちが一斉に地域本部側で用意した計算問題のプリントを解く時間とすることで、集中力が途切れてしまうことを防ごうという工夫をしている。

4. 考察

A. 「地域」としての関与

これまで地域の教育力の働く場所というのは、漠然とした「地域」において作用してきたものであり、また、そこでの教育活動は「子どもの何をどうやって変えるかについては頓着していない」(門脇, 1999:177)ような無意図的なものであったと言える。これは、地域という場で行われている教育が日常的な生活の中に埋め込まれているために、そこで教育の行為がなされているとしても、地域の人はそれを教育であることに特別意識しなかったということである。これに対して、地域教育としての社会教育は組織化され、その空間も制限しながらこのような地域の教育力を意図的に取り入れていこうとする動きの中で理解できる。このような地域の教育力の活用は、地域本部の取り組みにも当てはまる。

しかし、地域本部に属する人たちが生徒たちに意図的に関わる場合、どのようにして地域の人の立場から生徒に働きかければよいのか、ということとはしばしば話題になる。これは両校に見られた特徴で、ミーティングなどの場において、生徒に対して主観的な関わりを行うことが「地域」と呼ばれるような役割から接することとズレが起きてしまうのではないかと、という地域の方々から出てくるものである。しかし、学校や地域本部の核となっている人からは、この問題に対して深く構えないことの重要性が指摘される。

運動会の場でもしっかりと応援をしていない生徒に対して注意する場面があったようだ。木陰でずっと休んでいる生徒に対し、応援するように言ったり、ボール遊びを始めた生徒にグラウンドにボールが飛んだら危ないので注意したり、といったものだ。当日T先生は生徒指導はしていない。予行練習の際に木陰で休みす

ざるな、といったことは細かく言っていたようだ。どのようなことが問題か、連絡をできてなかったことにT先生は連絡不足とおっしゃる。どのような基準で注意すべきか決められていなかったが、校長先生も、大人の判断でよい、という。T先生のパワポにもあったが、地域の立場からおこられた位でよいという。[A校FN, 09/06/17]

ここで言われているのは、自身の良識にしたがって、注意をすればよいという学校側からの意見である。A校では独自の取り組みとして、1年生のクラスに地域本部や学校運営協議会のメンバーがそれぞれ時間があれば自由に行事や学活の時間に入り、生徒たちと交流する「学級サポーター制度」を2009年度から試験的に行っており、この日は地域の方へ生徒指導の仕方などの心構えなどについての研修会を行っていた。前の週にあった運動会では地域の人として、生徒と一緒に応援などを行っており、生徒の指導を行う場が地域の方であったのだが、この際にどう注意すればよかったのか、不安だったという声が聞かれたが、あまり構えずに、自身の持つ常識的な判断で行ってよい、という指摘がされた。

B校においても、この立場について学生からいかにあるべきかということが反省会の場などでしばしば話題になるという。その際地域本部長は自分の立場を意識しすぎるとなかなか子どもの中に入り込めなくなることもあるから強く構える必要はない、とアドバイスしているという²⁶。

B. 教員との連携について—教育の質に関連して

両校の取り組みで大きく異なることは、地域本部と教員との関わりである。A校の場合、土曜日学校の事前の生徒出欠確認や活動のサポートなどを一緒に行っており、テスト前の学習活動では逆に教員主体で取り組まれる。通常、教員側は校内分掌で地域担当になっている教員が4名程参加している。しかし、これは2008年度以降の動きとして、それまで地域本部で活動していた土曜日学校が参加者の減少したため、別組織として活動していた同校の「ボランティア隊」の活動を土曜日学校の取り組みとして組み替え、さらに部活動としても扱うようになったことを背景にしており、それ以前においては土曜日学校でも教員が関わるといったことはなかった。

B校でもこれまで、教員との連携はほぼ皆無であった。これは教員の多忙感の除去という方針を当初から

地域本部の活動に組み込み、教員の手をわずらわせないことを地域本部や校長が意図してのことだった。生徒の連絡先といった個人情報についても、事前登録の形をとることで学校側とは別に扱われ、もし学校側とのやりとりが必要になった際には副校長ないし校長を介して行われる。しかし、2009年度に入ってから、この動きに変化があり、地域本部と教員の連携を進めていこうと動きが見られはじめている。B校地域本部では毎年、夏休み中にも独自に夏休みの宿題やダンボールを使ったロボット作りなどを企画してきた。2009年は皆既日食の時期と夏休みが重なったため、天体観測に関する取り組みを行った。その際にその企画段階から学校側から理科の先生が関わってどのようなことを行うか話し合いながら、当日も先生の天体の授業を交えつつ実施された。

教員が関わることによる影響というのは非常に大きい。B校の取り組みでも、企画段階から多くのアイデアを提供し、ボランティアの学生が日食に関する説明をしている時、生徒が誤解してしまいそうな点について生徒に代わって質問したり、また、ボランティアの学生側からも先生の授業から、生徒のひきつけ方などについて直に見ることで学ぶことは多く、そのことが反省会の場で何度か言われた。また、A校でも、先述したような地域の人・学生のボランティアに指導の講習会を実施したり、土曜日学校で実際に関わることによってその影響が見られる。

しかし、これは地域本部の取り組みにおいては意図せざる結果であるといえる。先述したように、地域本部の取り組みのねらいの1つには、教員が子どもと向き合うことを増やすことが挙げられたが、これはあくまで教員の余分な仕事を省いた結果としてのものである。ここで見られるのはそのような介在を経てはいない、子どものための教育活動の増加である。また、A校の講習会の取り組みに関しては、「子どものため」というもの以外にも、個人情報の扱い方などを注意を行うなど、「トラブルの事前回避」という側面も含まれている。

地域との連携によって学校側の負担が多くなるということはこれまで広田(2001)による問題提起やいくつかの学社連携の観点からフィールドワークの実践において指摘されてきた点である(宮本2005, 伊藤2008)。伊藤(2008)はこのような学社連携による負担の増大と生徒にとってプラスになることとで教員はジレンマを感じていると指摘する。A校のT先生の場合、このジレンマについては次のような語りをしてい

る。

筆者：T先生、まあ個人的なでいいんですけど、今地域本部・土曜日学校の取り組みとか以外で、自分の教員の業務やって負担に感じている部分って、どんな所にありますか、何が大変だと思いますか、地域本部絡み以外の話だと。

T先生：負担。…あの一、まあ全て仕事だからね、何をやっても生徒のためにやることは全部仕事なんです、私は負担だと思ってやったら潰れちゃうんでね、思ってないです。

筆者：うん(笑)、なるほど。

T先生：だけど、時間がないです、なにしろ。負担だと思ったことはないけど、とにかく時間がないです、もうちょっと時間が欲しいです。あの、私がやらなきゃならないと思う仕事をやりきるための時間が少ないです。もう、一日36時間位、

筆者：(笑)、欲しい。

T先生：みたいな、そんなことは考えますよね。だから、多分校長先生もそう同じこと言うと思いますね。時間がないだけで負担だと思ってない。[A校インタビュー, 09/07/28]

このような時間増に対して、それを正当化する論理は地域の教育力を活用していくことに大きな意義を感じていることを通じて現われている。

私の考え、校長の考えもそうだと思いますけど、考え方としては、やっぱり長い目で見ようということなんです。長い目で見たときに、地域を巻き込んだ教育をしておいた方が子どもが良く育つと、うん。子どもが良く育つというのが私達の目標なんだったら、その、ここまで、子どもをこう良く育てるって所までもってくるために私達がやらなきゃならない仕事を一緒に地域の人がやってくれてるって点では負担軽減なんです。でも私達がやれる仕事っていうのは、あの、限られるっていうか、量的には限られている、量も質も限られてる訳だから、もうこんなめいっぱいやってここまで出したら私達はもうそこまでなんです、うん。ここまで生徒を育てたいと思っても、ここまでしかできないやできないんです。そういう意味でいうと、負担軽減じゃなくて、さらに上の目標に達するっていうか、いい教育成果をあげるための地域協力・地域連携っていう風に考えれば、いいんじゃないかなと思います。[A校インタビュー, 09/07/28]

T先生はこれに加え、「新しい、面白い取り組みを行うことができる環境にあること」も負担感を感じない理由とした。このような取り組みの面白さや楽しさといった言葉は、ボランティアとして関わる地域本部の人からも数多く言われている。T先生のジレンマ問題に対する考え方もこのようなボランティア精神に近いものに基づいているといえよう。このような形で教員が地域本部の活動に関与する際、その教育活動の質の向上が望まれるものの、負担が増大するというジレンマが生じるのである。

C. 地域本部の人が生徒と対峙する際の問題

中学生と地域の方が関わる際にその接し方の難しさが、「地域の人として関わる」ことではなく、「中学生と接すること」そのものに対してある、という指摘も見られる。例えば、仕事を退職したあとに地域本部の活動に関わるような比較的高齢の方に見受けられるような、「子どもとのコミュニケーションが難しい。昔だったら、こうっ！って行って生徒とつきあってきたけど、今は生徒たちとコンセンサスが必要だ」「教え方が変わった」²⁷といった生徒との教育のあり方の転換に対する問題として出てくる。

このような教える者である大人と学ぶものである子どもの関係性の変化は「教員と児童・生徒」の枠組みでこれまでも語られてきた。例えば、酒井(1998)は、公立中学校のエスノグラフィーと通して、それが厳しい指導に対する対外的な批判の影響も受けながらも、子どもの自己主張が非常に少なくなったことによってコミュニケーション重視の指導が行わるようになったとする。このような状況はA校の先生からも聞かれた。

「中学生は色々なものを持っているけど、なかなかそれを表に出せない年代だと思う。この子がどこを出したいのかわかることが大事だと思う。命令するのではなく、そのような理解から指示を出せるようにしたい。今回はやること²⁸を最初から決めてしまってたので、生徒たちにやりたいことを聞いておけばよかったと思う。」[A校FNよりT先生の発言, 09/06/06]

また広田(2003)はこれを文化的側面から説明する。現代の青少年は大人とは異なる情報空間、人間関係にさらされている状況であり、大人には「理解不能」な空間でアイデンティティを探しているのもまた事実である。文部科学省の地域本部事業においては先述した

ように、特に団塊の世代の方が学校に関わることに對する期待が見受けられる。このような世代はキャリア教育の担い手として有力な存在であるものの、相互理解の難しさも持ち合わせており、地域本部として教育活動を行っていく際の問題点となりうる。

この問題に対してどう取り組んでいけばいいのか十分な回答は挙げられないが、フィールドワークから示唆できることをいくつか指摘しておきたい。一つ考えられるのは増山(1986)が地域の教育力の議論で指摘したような青年層の介在であるといえる。この青年層は「子どもたちのよき仲間、よき理解者としての役割は、子どもたちの意欲をひき出し、地域に自主的な子どもの活動を生み出していく上での重要な組織的特質となっている」と見る(増山, 1986: 177)。ただし、他方で青年・学生たちは生活基盤の不安定さ、社会的視野の狭さといった問題を抱えているがゆえに、青年・学生達に対して父母や教師達の系統的な援助や指導といったものがそのよさを最大限にいかせるものだとする(増山, 1986: 177-178)。両校ともに、学習活動においては、その担い手として学生中心の取り組みが見られた。とりわけ、B校においては、土曜日学校の企画、またその延長線上として夏休みの取り組みの企画段階から、学生の手により行われており、そのサポートの立場として、大人の役割は存在する。このような「大人—青年—少年」という3層構造が機能することによって、少なくとも文化的側面からの問題は解決されるだろう。

もう一点、この打開策として見受けられたのは、B校で部活の外部指導員を行っているFさんの話においてである。Fさんは50代の元ミュージシャンをしていた方で、過去に3年生の選択音楽の授業でゲストティーチャーとしてギターを3年間教えていた。最初は何から始めればよいかわからず、ブルースという音楽の面白さを伝えようとしたが生徒は反応せず、むしろ無意識的に引いてるような状態だったという。

Fさん：まずね、まずだって初対面でしょ、

筆者：はい、しかも初めて…

Fさん：で、例えば僕がそういう教室を開いていて、こうこうこうこういうことをやってる人がこういうことを教えているっていう例えばね、ね、大学院のその教室、教室はこういうことやってる、比較なんとかっていう、それに興味があって行く訳じゃないですか、ね。でも僕の場合は生徒にとってみると、誰これみたいな、

筆者：ポカーンって感じ(笑)

Fさん：じゃない。それでさ、しかもさ、まだおべっかも使えねえ、ていうか逆に言うと大人に対して一番反抗しだすさ、大人を信じなくなる年頃に3年生でしょ。あれはね、今思えばね、そんなんそっちがいい顔してくれるだけでいいやとか思うんだけど、正直わかんないから、初めてで、しかも子どもがいないし、全てが初物づくしだった訳ですよ。だからまあ、あの、まあ最初、最初はだから要するにさっきみたいなのもなかった訳ね、だからわかんないからとにかく自分のやれることやってみたら、何か通じてるのかなあって思って、でそっからね、要するに大人目線になっちゃったんだよね、うん。教えてやんなきゃとか、こういうことしらなきゃおめえみたいななにか、一瞬そういうのをよぎっちゃった。それがまあ1学期でしょうね。ただ有益なことなんですよ、例えばブルースってものを知るっていうことってのは、大人になってみればさ、知っててよかつたな、って思うことだと思し、音楽好きな奴だったら知らず知らずのうちに知っちゃうことだから、早めに知ってたっていいじゃないって、ていう感じでやった。[B校インタビュー, 09/08/10]

ゲストティーチャーとして教えることになったのも急な話だったというが、ここからいえることは、まず、今までそのような教育者としての立場となったことがなかった、授業を教えるFさんの戸惑いである。期待していた反応が得られず、焦りを感じながら「ブルース学」というべきものを教えないといけないと義務感にかられていたのだという。

しかし、夏休みに冷静に問い直すことで生徒の関心が純粋にギターをひいてみたいことであることに気付く、2学期以降は生徒たちに自分が弾きたい曲を選ばせるようにし、Fさんからの練習曲として向いているようなものを提供しながら教えていったという。その授業方針の転換は「カリキュラム的にいえば、全くポリシーがない」ほどだったという。ただ、Fさんから見てこの転換によって、生徒に対する反応が目に見えて変化することはなかったという。むしろ変化は2年目、3年目の方が大きく見られた。

Fさん：そうですね、だけどねまあ一応ブルースから入って、概要を説明するっていう時間軸がめっちゃめっちゃ短くなりましたね。ブルースはスカッともういって、パチャってって、ズキヤって、その次か

らもう、

筆者：やってみようみたいな。

Fさん：まあギター弾いてもらってね、で弾けねえだろうって。じゃあもちょっとブルースやる、みたいな。

筆者：ハハハハ。

Fさん：だから、そういう持ってきかた。だからこっちが要するに慣れたことによってテクニックがついてきたってということだな、うん。

筆者：まあそれは音楽を教えるみたいなもの、がまあ慣れてきた。

Fさん：うん。それともう一個は同じ中学校でやっているから、ある意味高々一年のことも、伝承ってことが始まるんですよ。先輩からあの授業ってこういう感じだったんだって情報が下に流入、流出するわけ、そうするとね、もう最初のね来たときのね、向かい方が来た時のね、向かい方が違うんですよ。
[B校インタビュー, 09/08/10]

Fさん自身も経験を積むことで生徒に接することに慣れ、また生徒側の態度の変化が強調されている。選択音楽の授業がどんな人によってどのように行われているのかが生徒に伝わることによって、ほとんど反応することがなかったような生徒の態度が変わっていったのだという。但し、特に注意しなければならないのは、この伝達という状況が3年生から1・2年生という構図になっていること、また、選択音楽を教え始めて2年目からは部活の外部指導員も始めたというFさんの学校・生徒に対する立ち位置の特殊性である。土曜日学校においては、1年生の参加が多く、中学校の中でこのような波及が起こるのは困難である。ただここで考えられるのはA校、B校共に小学生向けに土曜日学校を実施していることがこれに代用される可能性である。A校では9月の入学説明会の際に、またB校では2月から3月にかけて入学者向けに数回このような場が設けられており、このような小中連携の取り組みによって生徒側からも入り込みやすい環境となるのではないだろうか。

5. 結語

これまで、地域本部の教育活動がいかなる意味を持っているのかについて考察を試みてきた。地域の人間が子どもに教育する、という目線でもとらえた場合、しつけや将来観に関すること、また学力・学習習慣の養

成といった側面が見られ、そこには教育という場・行為に慣れていない者として地域の人が浮かび上がってきた。これはいくつかの手立てによって改善可能性も持っているが、この点について試論的考察を加えてきた。

「知の循環」としての地域本部の人材が教育活動を行う際に大きな問題となるのは、子どもに教えることの難しさにある。これは教師においてもしばしば問題となる点であり、地域本部の人々は「素人」としての立場であるゆえの困難さを抱えることになる。他の政策に関する議論においては、このような立場として携わる者は学校に入る前に研修を受けることの必要性が叫ばれているものの(宮田2006, 清國2007)、地域本部の取り組みの中における研修の議論は地域コーディネーターに限られ、実働のボランティアに関しては何も触れられていない。またX区の取り組みにおいても、誰がゲストティーチャーやボランティアになるのかといったことは現場依存的で、そのような研修も学校裁量にならざるを得ない。しかし、Fさんの話にみられたように、このような現場で長く携わり教える側の経験が蓄積されることによって、また小中連携などの取り組みを通して、中学校で行われている地域本部を児童に知ってもらうことからこの問題にも取り組んでいける可能性は見えてくるだろう。

終わりに本論で留意すべき点について述べておきたい。まず、分析対象が中学校の地域本部にあった点である。これまでの社会教育においては、子どもに対して青少年というカテゴリーで語られることが多く、小学校と中学校の差異にはあまり注目してこなかった。しかし、地域本部の取り組みは学校側のニーズに応える形で行われるものであり、小学校と中学校で行われている教育の質の差異といったものが地域本部に影響を与える可能性もあるだろう²⁹。

また、本論では、教える/学ぶ関係としての教育に注目してきたが、地域本部における子どもの学びや子ども集団による学びの観点には考察を加えなかった。このことは地域本部にそのような側面がないことを意味する訳ではない。筆者のフィールド先でも、平日放課後の両校の図書室開放は「居場所」的側面を持ち合わせており、A校の土曜日学校は生徒の自由な行動が可能であることから、ボランティア活動などの際に生徒たちの知恵を出す機会というのたびたび見られた³⁰。

最後に、本論で述べてきたことは「地域の教育力」の活用場としての地域本部の取り組みであった。し

たがって、地域本部の狙いの一つでもある「地域の教育力」の活性化に繋がる議論は対象外とした。「地域の教育力」の活性化も含んだ両面的な捉え方を行うことで、(1)この地域本部の取り組みが学校側のニーズとしての「地域の教育力」の活用に終始してしまう可能性はないのか(2)「地域の教育力」の活性化における「地域」とは何か、という2つの問いに答えていく必要も出てくるだろう。このような点に関する考察は今後の筆者の課題としたい。

(指導教員 恒吉僚子教授)

<参考文献>

- 新井郁男 1987, 「地域の教育力を活かす」ぎょうせい。
 Cummings, William K. 友田泰正訳 1980=1981, 「ニッポンの学校」サイマル出版会。
 広田照幸 2001, 「学校は家庭・地域と連携できるのか」『教育展望』第47巻第3号 pp.40-47。
 ———— 2003, 「教育には何ができないか」春秋社。
 骨田幸子 2002, 「学校教育活動における学校と地域の連携に関する研究」『中国四国教育学会 教育学研究紀要』第48巻第1部 pp.318-323。
 伊藤暁子 2008, 『学校施設の複合化を通じた「学校と地域の連携」の構造に関する考察』東京大学大学院教育学研究科修士論文。
 城丸章夫 1976, 「地域の教育力とは何か」『生活指導』第18巻第7号 pp.12-21。
 門脇厚司 1999, 「子どもの社会力」岩波書店。
 北原靖子等 2008, 「新規放課後活動に対する小学児童の満足度調査」『川村学園女子大学研究紀要』第19巻第1号 pp.85-104。
 清國祐二 2007, 「教育サポーター・学校支援ボランティア等による地域の教育力再生」『日本生涯教育学会年報』第28集 pp.63-73。
 増山均 1986, 「子ども組織の教育学」青木書店。
 御厩祐司 2008, 『「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集 pp.135-143。
 宮本幸子 2005, 『部活動をめぐる「学校と地域社会の連携」に関する考察』東京大学大学院教育学研究科修士論文。
 宮田安彦 2006, 「若者を社会へつなぐ=サラリーマンが地域へ還る」『社会教育』第61巻第8号 pp.11-29。
 梨本雄太郎・池川尚美 2006, 「地域における子どもの育ちと大人の役割」『宮崎教育大学紀要』第41巻 pp.175-192。
 仁平典宏 2003, 「『ボランティア』とは誰か」『ソシオロジ』第48巻第1号 pp.93-109。
 酒井朗 1998, 「多忙問題をめぐる教師文化の今日の様相」志水宏吉編『教育のエスノグラフィー』pp.223-250 嵯峨野書院。
 佐藤弘毅 2008, 『「学校支援地域本部事業」のねらいと社会的背景』『社会教育』第63巻第12号 pp.21-25。
 上杉孝實 1993, 「地域社会教育の展開」松籟社。
 矢野峻 1981, 「地域教育社会学序説」東洋館出版社。

<注>

- 1 学校支援地域本部事業の具体的な取り組み例としては、「学習補助」「部活指導」「校内環境整備」「登下校指導」「行事支援」の5つが想定されている。しかし、特に先行事例については、この事業が立ち上がる以前から行われていた地域の教育力を活用する取り組みを取り込む形でなされているという特徴がある。
- 2 これまで地域の教育力に関する議論は社会教育学や教育社会学の分野で永らくされてきたが、しばしば多層的なものでとらえられ、人的資源に加えて地域自体の資源などにも注目していた(例えば、矢野1981, 新井1987)。このような考え方は96年の生涯学習答申における地域社会の教育力の活用においても踏襲されている。
- 3 北原等(2008)が指摘する大人の役割も子どもたちの主体的な遊びの場におけるサポート役といったものに留まり、知の循環を介さないようなものである。
- 4 A校, B校にはそれぞれ2009年の5月, 6月から継続的なフィールドワークを行っている。ただし, 両校共に予備調査として, B校は2008年6月に2度, A校は2009年2月にそれぞれ訪問している。
- 5 これは, 学校運営協議会のような学校経営の大枠を決める学校教育内の組織とは異なり, 学校外の組織である。
- 6 もともとは区の事業として, 1983年から設立されはじめたものである。
- 7 しかし, 若干数の地域本部は小・中学校合同の形で設置されている。
- 8 B校に関しては, これに先立ち2004年度から組織を立ち上げている。また, A校に関しては, 組織としては2006年度からだが, 2005年度より, 土曜日学校・図書室開放で地域の方が関わる取り組みがなされていた。
- 9 また, その翌年の2007年度には両校とも地域運営学校の認定を受けている。
- 9 文部科学省の地域本部事業においては, 国からの補助金が支給されなくなってからでも取り組みが可能となるような「小さな地域本部」を目指すべきであるという指摘がある(御厩, 2008)。X区では地域本部事業以外にも, 実働ボランティアや土曜日学校の運営にも補助金を出しており, その意味で「大きな地域本部」の取り組みに位置付けられる。
- 10 学校週5日制となったことで, X区では地域の方によって実情に応じた教育・学習活動を学校校舎を借りて行う取り組みを2002年度から行っている。
- 11 検定サポートとは, A校は英検・漢検・数検, B校は英検・漢検・領域テスト(学力到達度試験)の学校実施の試験の運営を行うものである。
- 12 両校では中学2年生を対象に5日間の職場体験を実施しており, A中ではこの際の訪問先の職場との調整役として地域本部から地域コーディネーターが関わっている。B中ではこれを学校側で行っており, 地域本部は関与していない。
- 13 本論で引用するインタビューのデータは2つで, 1つはA校のT先生に対するもの(09/07/28), もう1つはB校地域本部の本部長と部活の外部指導員Fさんの2人に行ったものである(09/08/10)。

- 14 便宜上、フィールドノーツの引用の際にはF Nと表記する。また、引用の際にプライバシーの問題上、その該当部分のみ表記の書き換えを行っている。
- 15 全校生徒数、教員数、学級数は2008年5月1日現在のもの。両校とも区内でも規模の大きい学校に分類される。またA校では特別支援学級を設けており、さらにその生徒と教師が加わる。
- 16 主な活動がボランティア活動であるため、時間が延長されたり午後までまたがって活動する場合もある。午後まで行う際は午前参加・午後参加と分けて行っている。
- 17 両校共に事前登録制をとっている。ただし、A校に関しては形式的なもので、興味を持った生徒は随時加入できることになっている。この参加者数は筆者のフィールドワーク時の概数。
- 18 テスト前の週には、40名程度参加している。共に大半の参加者は1年生。
- 19 料理を作ることもあり、その食事代や、Tシャツ作りなどの代金を一部負担してもらうことがある。
- 20 立ち上げ当初は国際交流活動と理科実験教室という2つの取り組みを同時進行して行い、各種検定を行う直前にはその対策の学習活動も行っていたが、この年から部活動としても扱われるようになった。ただし、テスト対策の学習活動は2009年度から行っている。
- 21 当初から自習中心だったが、他の中学校で使用していたテキストを用いたり、科目別(国語・数学・英語)それぞれ部屋を分け、生徒たちが取り組みたい科目の部屋で学習する形態をとっていた。この年から1・3コマ目は自習、2コマ目に地域本部で用意した問題集を解くことを中心に行うようになった。
- 22 08/06/07, B校F Nより
- 23 ただ、これまでの先行事例の報告によれば、教師の領分であることからそのような学習活動に外部の方のサポートを募ることに抵抗感を持つ教師・学校もよく見られるとされている。
- 24 09/06/27, A校F Nより, T先生の発言
- 25 2年生、3年生に関しては、自習で来ることを前提に来てもらっており、学校側でも教材などは用意しない。ただし、ボランティアは付いているので質問などをすることは可能である。
- 26 09/08/10, B校地域本部長へのインタビューより
- 27 09/07/08, B校F Nより, 地域本部Hさんの発言
- 28 この日は近くの介護施設へ前の週の土曜日学校から練習していた歌や芸などを披露していたが、どのような内容を行うかについての大枠をあらかじめ決めていた。
- 29 学校教育の分野で小学校と中学校の比較の観点に立った研究は決して多いとはいえないが、先駆的なものとしてCummings (1980=1981) が挙げられる。
- 30 例えば、お祭りでポップコーンを販売する時に、子供向けに包装紙にイラストを書いてみたり、陳列しているポップコーンをお客に売る際に、改めて大盛りにし直すなど、大人側の指示がなくても生徒側の発想で販売の工夫をこらす興味深い場面が見られた(09/07/05, 09/07/11, A校F Nより)。