The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	学校と地域の連携推進に関する研究 : 地域づくりのための主体形成に着目して
Author(s)	柏木, 智子
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2009, 35, p. 51-70
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/7317
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

学校と地域の連携推進に関する研究

－地域づくりのための主体形成に着目して－

柏木　智子

目　次

１．はじめに
２．調査概要
３．事例調査－連携推進組織の変遷
４．考察
５．まとめ－連携推進に向けて

学校と地域の連携推進に関する研究
－地域づくりのための主体形成に着目して－

柏木　智子

１．はじめに

1.1　研究の目的

本研究は、学校と地域の連携推進について、地域づくりに向けた主体形成という観点から、明らかにしようとするものである。

これまで学校と地域の連携は、地域づくりや子どもの教育のために重要なものとして進められてきた。しかしながら、学校と地域の連携には、その活動が形式化するという問題があり、その要因として、住民や教師の受動的態度や地域・学校の閉鎖性が指摘されてきた [1]。こうした問題状況を克服するために、多くの連携論は、地域づくりに向けた主体形成を図る必要性を主張してきたが [2]、そのための方法が十分に議論されているとは言い難い。そこで本研究では、住民や教師の地域づくりに向けた主体形成に着目し、そうした問題を解決するための知見を提示する。

1.2　「連携」とは

本研究では、学校と地域の連携（以下、連携）について、過去の連携論を幅広くおさえた上で、自らが提唱した連携実践を大阪府下全域で展開した池田（1982、2000、2001a、2001b、2001c、2005）の議論に沿いながら述べておく [3]。連携は、校内暴力、不登校、学級崩壊等の問題の発生、新しい学力観の提唱や生涯学習社会への移行を背景に、1986年の臨時教育審議会第二次答申以降、主要な政策課題の一つとして据えられてきた。池田は、それらを踏まえた上で、連携に対して次のような独自の問題意識をもちながら連携論の理論的精緻化を図った。それは、教育が民主主義社会の成立にとって必要不可欠であるため [4]、学校を含む地域に子どもの発達や教育に関する活動を通じた新たな人々のつながりをつくりだすことを通じて、子どもだけではなく大人の自治能力を磨くことが必要だとするものである [5]。

池田の論を踏まえると、連携が求められる背景には、教育荒廃等の現実的問題のみならず、民主的地域づくりという大きな理念があるといえる。そして、連携の目指すところは、「子どもの発達や教育に関する活動を通じて、新たな人々のつながりをつくりだし、住民の意思が反映された地域を創ること」にあると考えられる。また連携は、池田（2001a）の協働論的立場に立つと、「子どもの発達と教育に関する活動を通じて、学校と地域が有機的に結びつくこと」として捉えられる。本研究では、連携をこのように捉え、以下の論を進める。

1.3 「主体形成」の定義

民主的地域社会を自らの意思と行動で担う主体をいかに形成するかという主体形成に関する議論は、これまでに数多く蓄積されている。ここでは、それらを整理し近年に主体形成の教育学の樹立を提唱した鈴木（2000）の論に依拠したい[6]。鈴木（2000）は、住民の主体形成の過程を「諸個人が、与えられた条件をただ受け入れるのではなく、それらを批判的に捉え返し、自分の力を見直し信頼して、共同してオルターナティブを創造していくような実践」（４頁）にかかわるまでの過程とした。「それらを批判的に捉え返す」とは、「自分たちが自分たちの世界をつくってきていて、現につくっている主体であり、これからもそうであるはずなのに、日常的にはそのことを理解することができず、しばしば可視的および不可視的な他者の考え方に依存しているような状態…（中略）…を克服」（５頁）することである。

本研究では、氏の考えに地域づくりのための連携という視点を加え、主体形成を「人間が所与の条件を受け入れる受動的存在から、自らの意思と力によって、共同して地域のオルターナティブを創造する実践にかかわる能動的存在へ移行すること」と定義する。また、個々人の主体形成の過程は「住民自身による自らの意識の連続的変革、そのための学習活動を不可欠のものとする過程」（鈴木、前掲、４頁）であることを踏まえ、本研究でも連携という学習活動を通じた個々人の意識変容を主体形成にとって不可欠なものとし、そこに着目して分析を進めることにする。

1.4 分析の視点

次に、主体形成の分析視点となる意識変容の方向性について述べたい。主体形成と意識変容に関する多くの研究の代表的なものとして、住民意識に焦点をあてた松原（1973、18 頁）の住民の意識モデル類型がある[7]。それは、「地域主体的態度－地域客体的態度」、「普遍主義的利害意識－特殊主義的利害意識」の２軸による４類型を住民意識の分析枠組みとして設定したものである（図１）。

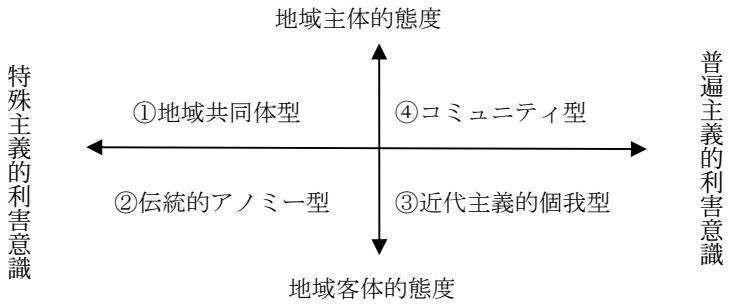

図１　意識モデル図

＊図式の各象限の内容は次の通りである。

①「地域共同体型」意識モデル：地域の問題に関心があり行動しようと思うが、生まれた土地のしきたりや伝統を守り、よそものをできるだけ排除しつつ、自分たちの土地の利害を確保したい。

②「伝統的アノミー型」意識モデル：この土地にたまたま生まれたか生活するようになったもので、地域の問題に関心をもたず、土地に愛着を感じず、地元の他の人たちがなんとかしてくれる。

③「近代主義的個我型」意識モデル：市民としての自由と権利の意識は高いが、特別この地域の問題に関心はなく、社会的連帯性を欠き、孤立化している。

④「コミュニティ型」意識モデル：地域社会を生活のよりどころとし、市民としての権利を守り、生活向上に向けて力を合わせ、進んで地域社会を創っていく。

各軸を松原（1971）と鈴木（2000）にもとづいて説明すると、「地域客体的態度」は、人間が所与の条件を受け入れる受動的存在としての意識、「地域主体的態度」は、自らの意志と力によって、共同して地域を創造する実践にかかわる能動的存在としての意識となる。また、「特殊主義的利害意識」は、ある一定の枠組みをもつ（ある種の偏狭性を含む）共同体の一員としての意識、「普遍主義的利害意識」は、自らの存在根拠を自己の所属する集団からは相対化して実感するような、それでいて自己完結と利己主義とは異なる普遍的で公共的な目的を有する私の意識と捉えられる[8]。

松原（1973）は、コミュニティの生成と発展によって、住民意識をいかに④「コミュニティ型」意識へと移行させるかということを課題提起していた。しかしながら、そのための具体的な方法はいまだ模索されている状態であり、主体形成に関する近年の研究は、人々の意識の①から④への移行を主な検討課題としている[9]。また岩永（2004）によると、保護者の学校への依存傾向が強いほど学校教育への関与意欲が低くなることが明らかにされており[10]、依存傾向のある②から④への移行が現代的課題になっているといえる。

本研究では、こうした状況を踏まえ、「地域主体的態度」と「普遍主義的利害意識」から構成される「コミュニティ型」意識（これを主体形成の方向と捉える）への個々人の変容を促す要因を見出すことから、地域づくりに向けた主体形成促進について検討したい。その際、上記①および②から④への移行に着目して考察を進める。また、連携を通じて地域を創る上で教師の存在は欠かせないと考え、教師の主体形成についても考察の対象にする。

なお、松原（1973）のモデル図は、集合意識としての住民意識の変容を扱う分析枠組みとされているが、松原（松原治郎 1977）自身がその後主体形成における「個人の意識変革」の重要性を説きながら、当該モデル図による「個人の意識変革」の分析枠組みとしての援用を示唆している[11]。そのため、本研究でも、個人の意識変容の分析に本モデル図を使用することにした。

２．調査概要

2.1　調査方法

データは、大阪府Q市内の公立N中学校区の連携推進組織（詳細は後述）を対象としたフィールドワーク（調査期間は、2000年度から2004年度までの５年間）とそこに関わる教職員や住民へのインタビュー[12]から得たものを用いる。連携推進組織に着目したのは、池田（2001、32頁）によると、地域づくりのためには学校と地域をつなぎ、地域教育について責任を担う「地域網羅的な性格をもった全体組織」が必要とされているからである。本研究は、これを「連携推進組織」として分析を進める。N中校区の選定理由は、①連携への豊かな財産（知恵やネットワーク）を有する住民の活動への積極的なかかわりと、②Q市教育委員会の連携への全面的支援によって連携の発展可能性が高かったからである。

フィールドワークでは、月に１回程度行われる連携活動を参与観察し、時には活動を担う一員として参加した。また、月に１回開かれる連携推進組織の役員会に出席し、連携をめぐる意思決定場面を観察した。筆者は、連携に関する調査に携わる一員として市教育委員会の支援を受けてフィールドワークを開始したため、各学校は非常に協力的であり、教師や住民から意見を求められる機会もあった。その他、各学校での授業等の参与観察、および過去の資料や学校からの配布物等のドキュメント資料の収集を行った。以下では、これらのデータをもとにエスノグラフィーを記述する。

2.2　調査対象－N中校区と連携推進組織の概要

N中校区にはN中学校、E小学校、M小学校という３つの公立学校がある。E小は1875年に開校され、校区には1898年頃の５つの村落合併で作られた旧E村（新名称：E地区）がある。旧E村の各子字は江戸時代から続く村落で、それぞれに神社や神輿をもち、伝統や祭りなどが継承されている。そのため、校区内の昔ながらの地域のつながりは非常に強い。M小は、校区内に建設された府営住宅やマンションへの人口流入を受け、1978年にE小から分離、開校された。府営住宅には児童の約3分の1が、また中国からの渡日住民も居住する(M小に在籍する「渡日児童」は10名前後である)。ここには、年収が200 万程度の共働き家庭や単親の家庭が多く入居している。また、住民の入れ替わりも少なくない。N 中は、M 小の開校を契機に設立 (1985 年)された、市内で最も歴史の浅い中学校である。

N中校区連携推進組織は「青少年健全育成協議会」と呼ばれ（2001年度からは「地域教育協議会」へと名称変更）、次の団体から構成される。各学校園、PTA、週五日制推進委員会、町会、婦人会、子ども育成連絡協議会、少年会、防犯協議会、青少年指導員協議会、社会福祉協議会、保護司会、民生児童委員協議会、厚生保護婦人会。役員構成は、会長１名、副会長複数名、書記１名、会計１名、会計監査２名、幹事、顧問及び相談役

を若干名置ける。例年、会長以下会計監査までは、全て住民から選出されている。2000年度は、相談役に町会長がつき、顧問を前会長と住民が担い、幹事（12名）の中に各学校園教師（7名）が名を連ねていた。2001年度からは、相談役に各学校園長がつき、幹事が21名（教師9名）と増加していた。なお、組織の協議機関として「役員会」が置かれている。「役員会」は、月1回程度の割合で連携活動の企画と運営を協議する会議である。2000年度の出席者数は平均して25名程度、2001年度以降は35名程度へと増加していた。本研究では、「役員会」に参加した記録を中心に、分析を進める（連携推進組織の主要な活動内容は、表1参照）。

表1　連携推進組織の活動内容

- 国際文化フェスタ：毎年秋にN中の教室や体育館、校庭を使って行われる地域のお祭り。模擬店の出店をはじめ、学校の文化祭を兼ねているため、子どもたちの舞台出演、学習成果の発表がある。参加者数は、2000年度からは毎年5000人以上にのぼる。
- 「涼もう会」「HOT×ほっと会」：夏休み、冬の休日に1日ずつ、地域の年少の子ども達をN中に招待し、中学生が子ども達の面倒をみる企画。2004年度には、2歳児から高校生（N中卒業生）まで子ども400人程度、住民5〜60人の参加があった。
- クリーンキャンペーン：子どもと大人で行う地域清掃活動（年3回）。1回につき6〜700人が参加する。
- 校区パトロール、通学路点検、防犯活動：児童・生徒の登下校の際に、住民（保護者全員と有志の住民）が輪番制で校区パトロールを行い、防犯活動につとめている。

3．事例調査－連携推進組織の変遷

3.1　学校主導型の連携期

N中校区の連携推進組織の変遷は、3つの時期に分けて記述することができる。最初は学校主導型の連携期である。N中は新設校であり、住民は創立時には突如現れた学校に対して愛着を持っていたとはいいがたく、校区としてのまとまりがなかったという。教師たちはこうした状況に危機感をいだき、住民から必要とされる学校づくりを進めていったという。その手始めとして、N中が中心となって学校と地域の連携を推進する組織として青少年健全育成協議会（以下、育成協）を立ち上げ、行事（運動会、文化祭、清掃活動等）を企画し活動してきた。事務局はN中におかれ、組織の中枢には生徒指導主事が位置していた。ところが、1994年に育成協の活動資金がQ市から交付されなくなり、その機能を一時停止させなくてはならなくなった。当時の育成協に関わっていた人たちは、N中の育成協は地域の子どもたちにとって必要不可欠であり、今後も共に歩んでいく必要があると確認しあい、活動の継続を決定した。

ただし教師たちは、これを機に、活動を見直そうとしたという。というのも、それまで連携による地域づくりをある程度まで進めてきたが、地域が一体となるところまでは

いかなかったと感じていたからである。そこで、学校と育成協は、皆が楽しめて、学校も含めて地域が一体となれる活動をしようと考えた。それがN中を会場に地域諸団体が集合して開催したお祭り、「国際文化フェスタ」（1995年1月）である。教師たちは、特に渡日住民への差別や偏見が根強いN中校区の課題を踏まえ、国や文化の違いをもつ子どもたちが生き生きと生活できる地域へという願いのもと「多文化共生、夢」をスローガンとして掲げた。S先生は、当時のいきさつを次のように回顧する。

「1）育成協が地域をどう創るんやというときに、フェスタを明らかに持ち込んだのは教師。そんなん（住民から）生まれてこないですわ。（N中S先生、50代男性）」（インタビュー中の括弧内は筆者の補足。頭の片括弧数字は考察で用いる。年齢は2000年当時のものである。）

フェスタ当日は大盛況となり、2000人が会場に足を運んだ。体育館での舞台発表では、渡日児童の保護者が中国民謡を歌い、小中学校の女性教職員が在日韓国・朝鮮人の保護者の指導を受けた民族舞踊を披露した。運動場では、水餃子、チヂミ、餅など国際色豊かな模擬店が並んだ。

フェスタ関係者の不安と心配をよそに大成功となった「国際文化フェスタ」は、N中校区に何をもたらしたのだろうか。S先生は、N中校区としてのまとまり感じられるようになったのは、フェスタを行ってからと話していた。また、E小地域住民は次のように話していた。

「フェスタやったときに、渡日生の方の親御さんが水ギョウザやりましょうかとかチヂミやりましょうかとか韓国の文化紹介しましょうかということで持ち込んでくれはる…それは皆ウエルカムで受け入れて、…そういう面では排他的なことはなくなったと思う。（40代男性）」

また、彼らはともにフェスタをきっかけに「連携に弾みがついた」と振り返っていた。その言葉通り、フェスタの規模は年々大きくなり参加者数も増えていった[13]。

連携がこうして進展する一方で、N中では生徒の「荒れ」が長く問題となっていた。当時のN中教師によれば、校内での喫煙や授業中の立ち歩きは日常的に見られていた。また、家庭に居場所がないなど家庭背景に様々な困難を抱える子どもたちが主になって、夜間にたばこを吸い、焚き火をし、時に警察に補導されたりする「荒れ」は、地域の課題となっていた。当時から連携活動に参加していたN中の保護者らは、以下のように話し、学校と地域の関係が必ずしもうまくいっているとはいえなかったと振り返っていた。

「2）（自分の子どもが）ここに行くんかとすごい不安だった。すごい怖かったけど、いまさら何もできひんし（何もできない）。（Aさん、30代女性）」

「3）N中は悪いって聞いてるけど、だってそこしかないやんか。（Bさん、30代女性）」

「4）（地域が）学校に向いて協力しましょうかという姿勢ではなかった。なんかあったら文句言う感じで。（Cさん、40代男性）」

こうした状況の中で着任したO校長は、N中の状態を把握するために、地域の各地区で住民を対象とした地区懇談会を開いた。そうすると、3、4年間分の文句を「ぼこぼこに言われた」そうである。O校長はそうした住民の反応を、真摯に受け止めようとし、次のように考えたという。確かに、N中ではフェスタを開催し、地域へのアンケートの実施など連携は行われてきたが、アンケートを集計してしばらく後に文書で返すという手法や、フェスタというイベントでは、学校と地域の意思疎通を十分に図れていなかったのではないかというものである。

そこで、O校長は住民や生徒の一人ひとりと向き合い、語り合う体制を整えようとした。それは、日常的な何気ない場面でもそうであるし、また企画として「校長と語る会」を開催した。「語る会」では、年に6回、たとえ誰も来訪しなくとも必ず夜に校長室を開放し、住民が自由に出入りして、学校に対する意見、子どもに関する不安、地域の様子などどのような内容でも話せるようにした。その他、夜間徘徊する生徒のために夜間に学校を開放するなど、自分が地域に出向き、また校内に住民を迎え入れる形で彼らとの意思疎通を図ろうとした。そして、問題が起きたときには学校が積極的に動いて対処するようにした。

学校のこうした動きを受けて、住民の態度や言動にも変化が見られるようになった。まず、全体的な雰囲気として「5)保護者にガスがたまらなくなった。」と住民であるCさんは語る。それは、「6)保護者が学校に対して意見を述べることができ、たとえ直接的に意見を述べなくとも、保護者間での会話が誰かを通じて学校に伝わり、学校からの対応が何らかの形で見られるから。」ということであった。また住民のDさんは、「7)（先生と）普通に会話を…出来るようになったのはやっぱり（校長室に）出入りするようになって。(30代女性)」と話していた。住民の変化については、T先生も「11)PTAとの距離が遠かったときって、学校に聞こえてくる声って学校に反発っていうか、苦情の声がほとんどやねんけど、やっぱり保護者と学校と…相互理解があるときって、PTAからのしょうもない声っていうのは来ないですね。（N中、40代女性）」と語っていた。

そして、O校長のやり方に共感を寄せた住民たちは、「8)今からでもできることをやっていく。(Aさん)」「9)少しでも学校に協力していく。(Cさん)」と協力的姿勢を示すようになっていた。またDさんのように「10)今まではさ、一保護者だったりとかするから自分の子どものことだけを見て、（活動への参加を呼びかけられても）誰かしてくれへんかなーって思ってるぐらいだったのが、自分から何かしてみようって…考えるようになった。」と語る住民が現われ始めた。協力的になった住民たちは、地域で「荒れ」を起こしている子どもへの声かけを積極的に行うよう努めたという。

学校だけでなく、地域で子どもを見守ろうとする大人たちの変化もあってか、この頃から授業中の立ち歩きや校内での喫煙がなくなったという。因果関係をはっきりと述べられないが、子どもたちにかかわる大人が増え、学校と地域が信頼関係を築いたことが、子どもたちの逸脱行動の減少に一役買ったのではないだろうか。

3.2　地域主導型の連携期

3.2.1　多様な意見の対立

こうした変容の中で2000年度の育成協会長には、E地区で生まれ育った住民のLさんが選出された。Lさんは「同じ地域に育っていろいろと動ける人間を誘って、みんなで活動やっていこうやって。…だから今では新しいことも何でもあり。」と語り、新しい活動を模索し始めた。以下は、清掃活動の規模の拡大と回数の増加、日程設定についての新たな提案が住民側からなされた時の会議の様子である。

会　長：次のクリキャン（クリーンキャンペーン：清掃活動）は別のところも掃除して、大々的に校区でやっていった方がええんちゃうかっていう案があるんですけど。

住民ａ：そらそうしたらいいんちゃうか。

住民ｃ：じゃあ、どこまで広げたらいいんでしょうね。

教師ａ：今までは、学校の行事としてもやっていましたから、できる範囲で。

住民ａ：できる範囲いうとったら、何もできひんがな。

会長：…（それと）今年から９月に加えて７月もやろうっていう話が出てるんですけど。

住民ｂ：何で７月なん？

会　長：７月にやってみようという主旨は、梅雨時期に草が伸びて危険な場所が増えるから、…まあそれに続いて夏休みに入るから、子どもの安全を考えてということで。

住民ｄ：そらまあ、いいことちゃいますか。

教師ｂ：ただ、７月の土曜日の休日にってなりますと、教師は成績もつけないといけないですし、学校としては難しいと。

住民ａ：そら、教師の言い分やん。わしらかって仕事もってんねんから、それと折り合いつけてやっとんねん。

住民ｅ：まあ、先生方も忙しいでしょうし、他のときにかえても。

住民ｄ：それやったら、７月は先生方は参加なしにしたら。

会　長：先生方が準備するのが大変いうことでしたら、準備は地域側でやらしてもらいますし、…主催を地域側にして、学校はサブという形にしたら…できると思うんですけど。

＊会議の参加者は、住民11名、教師（保・幼・小・中）８名の計19名

（フィールドノーツ、2000.6.26）

当初教師は住民側の提案に難色を示していたが、住民たちは教師が必ずしも参加しなくてもいいという方向で、活動を開始させることとなった。

このように、2000年度以降は活動の企画と運営の多くをLさんを中心とする住民側が担うようになっていた。それまでは、教師たちが中心になって引っ張っていた育成協であったが、教師は育成協にとって地域を一緒に作っていくパートナーとして位置づくようになっていった。そして、学校の一室で行われる役員会では、参加者たちは自分の意

見を自由に述べ、侃々諤々ともいえる議論を交わしていた。

ただし、そうした場での議論は必ずしもスムーズに進んだわけではない。そこには、次の三つの主要な要因が絡んでいた。一つは、上の議論に見られるように、住民と教師の見解の相違であり、二つは、連携に対する教職員間の意見の相違である。N 中と M 小には総じて連携に積極的な教師が集まっていたが、E 小には連携に消極的な教師が多くいた。連携に消極的であった主な理由は、休日や夜間という勤務時間外に行われることの多い連携活動と労働条件に関する問題であった。その他「教えるプロとしての自負心…もあったと思うし、（住民から）うるさく言われて…しんどいっていう気持ちもあったと思います。」と E 小校長は話してくれた。そのため、役員会に出席している E 小の教師は、連携活動の新たな展開には消極的にならざるをえず、住民から「お前の学校、何やっとるねん！」としばしば批判されていた。会議に出席している E 小教師は、E 小の中では連携を推進する索引役であるが、役員会での決定内容を校内で伝え、学校としてそれを実行することが困難なのである。

三つは、地域間の姿勢の違いである。E 小校区では、昔からの住民同士のつながりが深く、また家族三代続いて E 小出身という住民が多く居住し、学校への愛着が強く見られる。その上、比較的裕福な住民が多い。ところが、M 小校区では住民の入れ替わりが多く、地域としてのまとまりや住民同士のつながりはつくりにくい。また、生活にゆとりがなく、連携活動にかかわる余裕のない住民が多くいる。そのため、E 地域住民は活動に関する新しい発想が浮かぶと多彩なネットワークを生かしてすぐに実践しようとし、M 地域住民は新たな活動展開に慎重な傾向があった。

加えて、個々人の教育観の違いが、連携内容や方法に関する参加者間の意見対立を生みだす場面もあった。たとえば、フェスタでは店舗が運動場に立ち並び、子どもは 50 円や 100 円をもって買い物をする。そうした行為の是非について住民間、教師間、管理職間で意見が分裂し、場は白熱した。以下は、その会話の一部である。

教師 a ：子どもがね、お金をもってきてフェスタで買うというのがね、どうなんかっていう問題があると思うんですよ。…買い食いさせてることになりますからね。

住民 a ：そんなん、せっかくの祭りやねんから、ええんとちゃうんか。

教師 a ：50 円、100 円って、子どもにとったら大きいもので。

教師 b ：それは、まあせっかくの機会やし、いいんと違いますか。

教師 a ：でも、そういうお金を親にもらってくるということができないとなるとっていう問題もありますから。

（フィールドノーツ、2001.4.19）

このように、連携に対する思いや姿勢という面で、参加者間にはずいぶんと異なるものがあった。そのため、活動の頻度、規模、役割分担、役員会の運営のあり方をめぐっ

て、対立がしばしば見られた。また、連携への自身の思いと、学校や地域の代表者としての思いにずれが生じ、葛藤する人たちもいた。

3.2.2　活動の発展

教師や住民からは、対立や葛藤が頻繁に発生するため、「連携がなかなか進まない」「地域がまとまらない」という言葉がこぼれ、苛立ちや焦燥感が見られるときもあった。しかし、量的に見ると育成協の年間の活動回数は増え、住民の参加人数も増加していた。また、質的にも教師や住民一人ひとりの連携に対する意思と行動は高まりを見せていた。たとえば、対立の中で主張の通らなかった人たちが活動への参加を拒否するかというと決してそうではなく、「あの人たちとは意見が違うし、一緒にやるのは腹が立つけど、子どものためには私は絶対連携をもっと進めていく」と、連携発展への意気込みを語るのが常であった。そのため、M 小校区でも地域との連携によって独自に「夏祭り」を開催するところまで到達するのであった。

こうした中、L さんを中心に地域づくりに取り組む人々は、対立や葛藤が生じたときには「子どものために」を合言葉に打開の方向性を模索し、「30 年後に地域を担う子どもを育む」を目標に連携活動を推進するようになった。次のインタビューは、そうした住民とそこにかかわる教師の意識変容について述べたものである。

「12）（役員会は）いいにくい話もあるからやってる。嫌な話も。連携へのそれぞれの思いが違うねん。一つにならなあかんと思ってたけど、でもいろんな立場があるから。…いろんな考えの中でどうやっていくかでしょうね。（住民の F さん、40 代男性）」

「13）（役員会では）いろんな意見が出て…目で見るのが一方通行になってる部分をいろんな人と会うことで、改善されてくるんかなという気がします。…どんなふうな意見をもちながら行事に参加されているのか、…差が当然出てくると思うんですけど、それはそれで構わないと思うんです。…そうやる中でね、もっと公（おおやけ）的な目でも見れるようになるし、他の子どもさんにも目を配れるようになったというのもありますね。（住民の G さん、40 代男性）」

「14）（住民の学校への出入りに対して）やっぱり警戒感があったと思うんですよ。…違う価値観をもってはる人もいてはりますやん。…けど、地域の中でわーってする中で、そういう多様な価値観でいいんだみたいなのがあって。…私、教育は学校でしなくっちゃっていうのを、やっぱりもってたと思うんですね。…学校がやらなきゃっていうのが、『みんなでやったらいいんちゃうん』みたいな感じになったから、…地域の学校っていう意識に変わってきた。（T 先生）」（補足：「地域の中でわーってする」は、役員会での住民との意見対立を指している。）

3.3　連携の形式化の時期

2002 年度以降の役員会では、様々な意見の飛び交う議論の場面が減少し、沈黙が場を支配するようになっていった。2002 年度末の会議後には、「地域協は、行事主義になっ

てるんちゃうかなって。…役員会が業務連絡みたい。」「さーっと流れていくような感じ。」という会話が一部教師陣と住民との間で交わされていた（フィールドノーツ、2003.2.27）。そして、2003 年度末には「組織が空洞化してきている」「行事の中身がなくなってきてる」という、連携自体を危惧する言葉が出てくるようになったのであった。ところが、そうした実態とは裏腹に「N 中校区の連携は以前より盛んになった」「前より一体化した」という外部からの評判が高くなっていた[14]。

議論が少なくなった背景として、まず 2001 年度は府の教育施策を受け、組織の規模拡大と住民の新規参加を図っていたことがあげられる。そのため、会議内容がこれまでの経緯伝達に偏り、時間的制約のある中で議論になりそうなときは「あとはこっちで何とかします」と会長 L さんが話を切る状態が続いていた。ただ、議論の減少については「活動形態が落ちつき、話し合う内容が減ったから（L さん）」と話していた。

さらに、2001 年度に N 中に着任した Y 校長は、役員会での対立に対して「理屈で地域のいろんなつながりや営みが回っていくもんではない…そういうところで議論をしたってしゃーない（仕方がない）」と話し、連携推進のために対立を生じさせないようにした。そのために、まず事前に三校の管理職の意思統一を図り、次に一部住民（会長や副会長を主とする）と教師による役員会の事前会議を行い、会議内容を予め協議するようにした[15]。また「校長と語る会」なども削減していった。

加えて、会議中に従来からの活動に関する質問や新たな提案をすると、それを遮るような反応を示す住民が現われていた。彼らにとっては、軌道に乗っている連携活動をあえて再考する必要が感じられなかったと、住民 F さんが話してくれた。ただし、彼らは O 校長のもとでは､会議中に他者を遮る行動は決してとらなかったということであった。こうした役員会や学校に対して、住民は次のように語っている。

「15）会議でぶつかりあいがあるといいけど、今はない。言い合いをできれば、思いが違っても『よっしゃわかった』ってなれる。でも、言い合いがなかったら、同意だけで強制的になって根に持つようになる。･･･どう思ってるということを言いたい。（F さん、M 地域住民）」

「16）もうちょっといいたいことを言っていいんちゃうか。下準備しすぎて、会議が上滑りしてるんちゃうかな。（I さん、40 代男性）」

「17）前の校長のときには学校に行きやすかった。今の校長とは会話はない。連携はしてるけど。今の校長は一個上。前の校長はお友達という感じ。（K さん、40 代女性）」

「18）前は本音で話してたね。（B さん）」

また、「スタッフ同士の気のつながりが欠けてきている」と指摘し、地域活動は継続するものの育成協をやめたいとする住民が現れ始めていた。

一方、N 中の教師たちは「19)まとめていくのが大変やなくなってる。前からいうと、もめることが減ってる」と対立が少なくなった状態を積極的に評価していた。

4．考察

4.1　学校主導型の連携期

N 中校区では、フェスタを契機に「地域のまとまり」が一部の教師や住民から感じられ始め、連携活動の活性化の様相が示されていた。ところが、学校と地域の関係は必ずしも良好ではなく、学校での「荒れ」をめぐり、学校への不安感（A さん 2)）と諦めの声（B さん 3)）が住民から発せられていた。連携が推進されれば、学校と地域の意思疎通も促進され、住民の不安を和らげられるであろうし、地域側に「何もできない」「学校に協力しましょうかという姿勢ではなかった」と言わせしめるような関係ではないはずである。ところが、N 中校区では逆の実態が現れていたのである。

この原因として考えられるのは、フェスタで連携活動に弾みがついたものの、学校と地域の意思疎通を十分に図るまでにはいたっていなかったというものである。というのも、A さん 2)と C さん 4)から、連携活動に参加しているにもかかわらず、意識的には「地域客体的態度」を示す住民たちが少なからずいたことが窺えるからである。このような状態の中での連携は、S 先生 1)から、学校が地域をまとめ、フェスタを発想し、多文化共生の課題設定を行うという学校主導的要素の強い連携があったと推測される。そうした中での住民の「地域客体的態度」からは、彼らの意思が連携活動に必ずしも反映されていなかったのではないかという問題が示される。

こうした状況の中着任した O 校長は、住民や生徒の一人ひとりと意思疎通を図る場や機会を整え、その中で住民がどのような内容でも話せるように取り計らい、様々な問題状況に積極的に対応するよう努めていた。O 校長のそうした意図や言動は、C さん 6)と D さん 7)（住民が自分の意見や思いを学校に伝えられ、学校からもそれに対する応答があるとする発言）から、住民たちに伝わっていたことがわかる。

学校のこうした変化によって、学校と地域との意思疎通がスムーズになり、関係が改善しつつあったことが、C さん 5)と T 先生 11)からわかる。また、そうする中で「地域主体的態度」へと変容しつつある住民が現れていた。それは具体的には、A さん 8)「今からでもできることをやっていく」、C さん 9)「学校に協力していく」に示される。また、D さん 10)は、活動を他人任せにする「伝統的アノミー型」意識を思わせる発言をしていたが、能動的行動を起こす方向へと変わったと語っていた。

以上から、連携活動の活性化と、地域づくりに向けた住民の意識変容が必ずしも同時並行で進むとは限らないということが示唆される。そうした状況を転じさせたのが、学校と地域の自由な意思疎通の場を確保し、異質な視点を積極的に捉えようとする雰囲気を醸成しようとした O 校長の手法であった。その結果、学校と地域の信頼関係が強まり、地域から学校への反発や苦情が減少し、「地域主体的」な方向へ態度変容をみせる住民が現れるようになっていったと考えられる。

4.2 地域主導型の連携期

住民が能動的存在へと移行し始めるとともに、地域主導の組織運営が行われるようになっていた。こうした中、役員会の議論では参加者間の価値観や生活関心や生活実態による差異に基づくものと考えられる相違が表面化し、活動の頻度、規模、役割分担、日程設定、内容や方法などにおいて、様々な対立や葛藤が生み出されていた。こうした差異の顕在化には、住民が「地域主体的態度」へ移行しつつあったために、連携活動を自らの問題として捉えるようになったことが大きいと思われる。

頻繁に発生する対立や葛藤を前に、連携の停滞を危惧する住民や教師もいたが、この時期の連携はむしろ量的にも質的にも活性化していたといってよい。このことは、活動内容と自身の思いが一致していた人たちばかりでなく、対立や葛藤を通じて自身の意見を取り下げた人たちですら、連携推進と地域づくりへの意気込みを高めていた状態に示されている。そして、地域づくりに対する意気込みを高めた住民と教師の中には、対立や葛藤を通じて参加者間にさまざまな価値観があることを認識し、お互いの差異を認めるようになっていた者が現われていた。彼らはまた、自分が所属する学校あるいは地域の中から教育や連携について考えるのではなく、公的で幅の広いより大きな視点からそれらについて考えるようになっていた。

たとえば、F さん 12)は連携への思いの相違を知った上で、「一つになる」ことから「いろんな考えの中でどうやっていくか」というように、価値観の差異を認めた上で活動を推進していこうとしている。G さん 13)は、役員会での対立や葛藤の中でいろいろな意見と出会うことによって自分の一方向的な見方が改善されるとし、意見の差が生じても構わないというように、参加者間の差異を認める発言をしていた。というのも、違いを通じて公（おおやけ）的な目で見たり、他の子どもにも配慮する方向へと意識変容したからと述べている。T 先生 14)は、学校という枠組みの中から教育や住民を見ていたためか、違う価値観をもつ住民に警戒感を抱いていたが、意見の対立を経て「多様な価値観でいいんだ」と考えるようになっていた。現在では、学校という枠組みと教育のあり方に関する固定観念から解放され、住民とともに担う教育というように、より大きな視点から教育を考える心境にいたっている。

これらは、「特殊主義的利害意識」から「普遍主義的利害意識」への変容とみなせるだろう。さらに、住民たちは地域づくりに向けた連携目標を自分たちで見つけ出すなど、連携を通じて地域づくりを進めていこうとしていたといえる。住民と教師の中には、対立や葛藤によって、主体形成が促されつつある者もいたのである。

4.3 連携の形式化の時期

2002 年度からの役員会では、会議から意見の対立が減り、教師の発言 19)にあるように、地域全体がまとまりやすくなったように見受けられていた。しかしながら、それ以降、役員会の「行事主義」と呼ばれる状態が続き、組織の空洞化と活動の形式化が不安

視されるようになっていった。役員会から対立や葛藤の消えた要因として次の四つが考えられる。一つは組織の拡大と改編にともなう会長による議論の回避、二つは連携活動をめぐる議論の落ち着き、三つはY校長が連携推進のために取り計らった対立や葛藤の回避、四つは住民同士による議論の抑制である。

こうした状況に対し、住民の中には、Fさん15)やIさん16)のように討議プロセスにおける対立を望んでいる者がいた。Fさん15)では、言い合いをできれば、自分の考えとは異なる方針の活動に対しても他者の思いを理解し、「納得」して連携活動に参加できることが語られている。ただし、言い合いができない場合、会議で意見がまとまろうとも、そこでの決定事項は住民にとって予め定められた内容への強制的な同意となり、対立や葛藤が彼らの中でくすぶる結果になると推察される。こうした語りが、組織内の弱者側であったM地域住民から聞かれた点が重要であろう。

また、Iさん16)に示されるように学校のあり方に疑問を感じる者もいた。Kさん17)やBさん18)からは、Y校長の進めた対立や葛藤の回避によって、学校と地域の関係が、住民にとって本音を言える対等なものから本音を語れない学校優位なものへと戻りつつあった状況を見て取れる。ただ考慮すべき点は、Y校長は連携推進のために組織改編を行い、意見対立を取り除こうとしたのである。一方、教師たちは連携の形式化を感じつつも、もめごとのない状況を積極的に評価する傾向にあった。

対立や葛藤の消えた理由を特定することはできないが、意見対立を連携を妨げるものとして回避する手法が、学校と地域の自由な意思疎通を減らし、その関係を学校優位なものにした一因であるとはいえるだろう。加えて、会長による議論の回避によって、対立や葛藤は潜在化していったと考えられる。というのも、参加者間の対立や葛藤は住民の思いの中では決してなくなっていなかったからである。会議での意見対立が減る中で、会議の参加者の中には、予め定められた決定事項に同意するという、いわば押し付けられた連携のあり方に同化せざるをえなくなっていた者が現れていたと考えられる。

このような中では、住民と教師の主体形成の促進がゆらいでいるのがわかる。住民の発言から、参加者間のつながりが薄れ、以前よりも自分の意思を伝えられなかったり、組織からの撤退を考える住民が現われていたことがわかる。一方、教師や住民の統括者は他者のそうした状態に気づかなかったり、意見のまとまりを重視することで意図せずして組織内の同化や閉鎖性を進める雰囲気に関与し、「地域共同体型」意識を強める方向へと向かいつつあった。この様相は、差異を積極的に捉えようとする雰囲気の中では現れなかった住民同士の抑圧が表面化した状況にも表れている。これらから、連携の形式化は、対立や葛藤の消失によって住民と教師の地域づくりに向けた主体形成が促されなくなるために引き起こされたと推察される。

5．まとめ－連携推進に向けて

事例研究から得られた第一の知見は、連携を通じて「コミュニティ型」意識へと変容しつつある住民と教師のきっかけが示されたことにある。まず、住民が自身の意見や思いを学校に伝え、学校からもそれに対する反応があるという自由な意思疎通の場が確保され、そこに異質な視点を積極的に捉える雰囲気が醸成されると、「地域主体的態度」へと変容を促される住民が現れるようになっていた。そこでの参加者間の関係性は、本音を伝えられる対等なものであったと考えられる。次に、そうした中で発生した対立や葛藤を通じて、一部の教師や住民はお互いの差異への認識と理解を深めた上で、幅の広いより大きな視野に立って教育や連携について考える「普遍主義的利害意識」へと変容しつつあった。また、彼らは地域づくりに向けた連携目標を自分たちで見出し、活動を展開していった。これらから、住民たちの中には「コミュニティ型」意識を高め、自らの意志と力によって、共同して地域を創造する実践にかかわろうとする者が現れるようになっていたと考えられる。

第二の知見は、連携推進組織内の議論における対立や葛藤の消失により、学校と地域の一体化が達成されたとしても、並行して連携の形式化が進行する場合があるということである。自由で異論の交叉する意思疎通の場に抑制が働きかけられ、対立が起きない場合、参加者間の関係が、組織の統括者が優位性を有するものとなり、組織内には同化圧力が高まる。それによって住民と教師の「コミュニティ型」意識に向けた主体形成の促進がなされなくなり、新たな閉鎖的共同体の再生が始まる場合がある。連携の形式化は、こうした状況によって進行すると考えられる。

第三の知見は、地域づくりに向けた主体形成がこのように確固としたものでないからこそ、連携推進組織内の討議プロセスにおける対立や葛藤は、住民と教師の「コミュニティ型」意識への変容を絶えず維持する装置として重視される必要あるというものである。また、対立や葛藤の繰り返しにより、住民の中には常に差異を認識しつつ、自分の意見とは異なる活動に対しても「納得」して参加できる者がいた。参加者が「納得」を得るためにも、対立や葛藤の維持は重要なものとなる。

以上から、地域づくりに向けた主体形成を促進させる要因として、「自由な意思疎通の場」（とそこから生まれる異質な視点を積極的に捉える雰囲気）と、そうした中で発生する「対立や葛藤」つまり「コンフリクト」を提示することができる。「コンフリクト」は、討議プロセスにおける「連携推進組織の参加者間の価値観や生活関心や生活実態の差異から生じる対立と葛藤」として捉えられる。ここで重要なのは、異なる意見に耳を傾ける「自由な意思疎通の場」という前提があるために、「コンフリクト」が単なる利害対立に終わらず、より普遍的な問題関心へと議論を深める機会になるということである。また、主体形成促進の上記要因は、差異を認め合う地域づくりのための連携推進にとって有効な手段になりうると考えられる。そのため、連携への参加者それぞれが上記要因を積極的に位置づける必要性が示唆される。

注

1 連携の形式化の要因を指摘した研究に、池田寛（部落解放・人権研究所編）(2005),『人権教育の未来』解放出版社、矢野峻(1981),『地域教育社会学序説』東洋館出版社などがある。

2 勝野（勝野尚行・酒井博世(1999)『現代日本の教育と学校参加』法律文化社）は、現在の連携論の本質的問題を「学警」連携にあるとし、そうした教育政策に対置させ得る中身の学校教育参加の理論・実践・運動を創りだすために「主体形成の問題」を課題として掲げている。その他、池田寛(2000)『地域の教育改革－学校と協働する教育コミュニティ』解放出版社、松原治郎(1977)『コミュニティと教育』学陽書房らも、主体形成を図る必要性について論じている。

3 参考文献は以下の通り。池田寛 (1982),「地域社会における教育」, 友田泰正編『教育社会学』有信堂、81-100 頁、池田寛 (2000),『地域の教育改革－学校と協働する教育コミュニティ』解放出版社、池田寛 (2001a),『協働の教育による学校・地域の再生－大阪府松原市の４つの中学校区から』大阪大学大学院人間科学研究科池田寛研究室、池田寛 (2001b),『学校再生の可能性』大阪大学出版会、池田寛 (2001c),『教育コミュニティ・ハンドブック』解放出版社。池田寛（部落解放・人権研究所編）(2005)（前掲書）。

4 池田（2005）は、グッドラッド（Goodlad, J. I., (1997), *In Praise of Education.* Teachers College Press.）、バーバー（Barber, B. R., (1998), *A Passion for Democracy.* Princeton University Press.）の言葉を引用しながら、民主主義社会の成立にとって教育が必要不可欠であることを論じている。

5 池田寛(2001c),『教育コミュニティ・ハンドブック』解放出版社、９頁から引用。

6 鈴木敏正(2000),『主体形成の教育学』御茶の水書房。

7 松原治郎(1973),「コミュニティの今日的意味」『現代のエスプリ　コミュニティ』至文堂。

8 鈴木（2000）は、これに関係するものとして、「批判する自由」と「創造する自由」について論じている。また、牧野（牧野篤(1999),『主体は形成されたか』大学教育出版）が提示する「共同体的個人の意識」と「公共的私の意識」についての議論も参照している。

9 たとえば、神谷国弘・中道實(1997),『都市的共同性の社会学－コミュニティ形成の主体要件－』ナカニシヤ出版を参照。

10 岩永定・芝山明義・橋本洋治・岩城孝次(2004),「保護者の学校教育に対する意識と学校関与意欲の関係」,『日本教育経営学会』第 46 巻、52-64 頁。

11 松原治郎(1977),『コミュニティと教育』学陽書房

12 住民・教師延べ 37 名に実施したフォーマルなインタビューとインフォーマルなものがある。

[13] Q 市では、N 中校区以外の学校においても、連携活動は非常に積極的に行われているが、N 中校区の育成協は、Q市内で最もうまくいっていると評されるようになった。

[14] 2003 年度以降、N 中校区は先進事例モデルとして大阪府教育委員会から選定されている。

[15] 役員会の事前会議が成立したのは、Y 校長の意向だけではなく、組織の改変と規模の拡大により、会長らもその必要性に同意したためである。

Ethnography of the Organization Promoting Collaboration between Schools and the Community

－Focus on the Subject Formation for Community Development－

Tomoko KASHIWAGI

The purpose of this paper is to clarify the manner in which collaboration between Schools and the Community can be promoted by focusing on the subject-formation for community development.

The study was conducted at the junior high school district in Osaka for five years from April 2000 to March 2004. The method employed was participatory observation of the activities of the organization promoting collaboration between schools and the community. Moreover, residents (parents) and teachers who participated in the activities were interviewed.

The findings acquired from the case study are summarized below.

1. There are two factors that promote the subject-formation of the residents and teachers for community development. The first consists of a forum that promotes open communication between Schools and the Community and an atmosphere that respects the different ideas and opinions that emerge through communication. The second factor is the conflict that arises in the communication process. “Conflict” refers to a confrontation or mental problem in the discussion process that results from differences of ideas or concerns of a life or conditions of a life among the participants of the organization promoting collaboration.
2. The above factors for promoting subject-formation are also considered as practical means of promoting collaboration for community development—a collaboration that respects the mutual differences of participants and prevents the development of exclusiveness and domination by the community and school.
3. The study suggested the importance of maintaining conflict in the discussion process. This is because conflict enables residents and teachers to participate in activities about which they have different opinions and involves them in a process of consent and recognition of mutual differences. Further, conflict is also necessary because subject formation for community development is not an ongoing process.

Conflict is often regarded as an obstacle that typically should be avoided in a group. However, the above findings suggest the aggressive emphasis placed on conflict as one of the premises of “a forum that promotes open communication,” for the promotion of collaboration.