

# 序章

## 本研究の概要と目的

## 序章 本研究の概要と目的

### 第1節 本研究の位置づけ

本研究は、家政学の分野・領域に位置づけられる実践的かつ学際的な研究である。家政学原論学者の今井ら(2000)は、「家政学とは、家族・個人がその生活に必要な諸環境との相互作用の問題を事実認識し、その生活の基本的な価値を守り、人間として個人的、社会的に自己実現するという目的にてらして批判・理解し、相互作用の問題解決の方策を提案する、理論科学と実践的科学を止揚した理解科学である」と定義している\*1。この定義について、筆者なりの解釈を加えれば、「人間の生活を通じた諸環境との相互作用を科学的に探究し、理論知と実践知を統合的に扱う学問」であるといえる。この解釈に基づき、人間の生活を対象にした家政学研究における根本的な問いを設定するならば、「人間や諸環境間に生じる相互作用を、科学的にどのように明らかにするのか」となるだろう。

おそらく、この問いに対するアプローチは無限に存在し、もし、その回答を出そうとするならば、それは、某大な知見が複雑に組み合わせられてはじめて可能となるか、もしくは、研究自体が狭く焦点化されてしまったがために、到底「生活の中で生じる相互作用」を形づくるには至らない結果となってしまうことが容易に想像できる。家政学研究に視座を構える場合には、まず、複雑に絡み合っている存在する要因をひもとき、方法論の限界性や解釈の飛躍を意識し、自覚しながら、自らの立ち位置を暫定的かつ継続的に確認していく作業が必要不可欠となる。また、このことは、家政学研究のみならず、「人間」が織りなす「相互作用」を研究対象とする学問全般に共通する考え方であり、少なくとも教育実践学研究もその範疇に位置すると考える。本研究は、この立場から学際的かつ実践的に、この相互作用を形づくることに挑んだ研究である。

結論から述べれば、本研究により明らかになった知見は、人間が生活の中で織りなす相互作用の“一断片”を切り取り、その内部構造を追究した一検討にすぎ

---

\*1 「家政学」の定義は一様ではない。国や文化の違いなどに依拠する形で諸説存在する。筆者は今井らによる定義が本研究には最も参考になると考えている。(今井光映, 山口久子. 生活学としての家政学. 第8刷. (東京都). 株式会社有斐閣. 2000. p.56.)

ないといえる。しかしながら、今後、大いに検討の余地を有する、わが国における学校・地域間連携（以下、「学地連携」と記す）を議論する上では、基礎研究の一部を成す“断片”として位置づけられるとともに、研究者としての歩みを始めようとする筆者にとっては“一地平”となる研究として今後さらに発展していくことを願っている。

## 第2節 本研究の構成

次に、本研究の構成を明らかにする。以下の記述は、Fig.1 と対応しているもので、両方を合わせて参照されたい。

序章では、まず、学地連携に関する先行研究レビューから総論を述べ、本研究における問題の所在として以下の3点を設定した。

- 問題① 学地連携に関する概念検討が不十分であること
- 問題② 質的研究に偏る傾向が強く量的研究が不足していること
- 問題③ 学地連携に関する議論の主体が「学校」である場合が多く、「地域」は従属的位置づけで捉えられていること

また、これらの諸問題に対応づける形で、本研究における目的として以下の3点を設定した。

- 目的① 学地連携に関する概念検討を行うこと
- 目的② 質的及び量的研究の視点から学地連携の現状及び評価の検討を行い今後の課題を明らかにすること
- 目的③ 地域主体型学地連携の実践及び評価の検討を行うこと

さらに、本研究が「混合研究法（MMR: Mixed Methods Research）\*2」に準拠してデザインされていることについても述べた。

第1章は、「目的①」に基づき、学地連携の概念検討を行った。まず、これまでの学地連携に関する研究動向について「表層的理論：どのように連携するか」に関する内容は十分に報告されていたが、「基盤的理論：なぜ連携を行うか」に関する

---

\*2 「混合」とは、質的及び量的研究を組み合わせるという意味での混合である。詳しくは、本章4節2項で論じている。

(John W. Creswell, Vicki L. Plano Clark, 大谷順子訳. 人間科学のための混合研究法-質的・量的のアプローチをつなぐ研究デザイン-. (京都府). 株式会社北大路書房. 2010.)

る内容が不足していることが明らかになった。したがって本研究では、「基盤的理論」に焦点化し概念整理を行った。この中で、本研究の **Nonformal Education** プログラムに関する領域的位置づけについても明示した。最終的に、先行研究から得られた知見を発展的に解釈し、本研究全体で一貫して用いる概念モデルを提案した。

第2章は、「目的②」に基づき、「学地連携評価アンケート」による属性や校区別における評価の差や傾向性について、量的研究手法を用いた検討を行った。

第3章は、「目的③」に基づき、**Nonformal Education** 領域における地域資源を活用した実践プログラムを行い、その関与者から得られた自由記述を質的研究手法により分析し評価検討を行った。

終章は、本論第2及び第3章の結果を、第1章で提案した概念モデル上で捉え直し、双方の結果を総合的に考察した。また、研究全体における成果と課題を明らかにし、今後の展望について述べた。

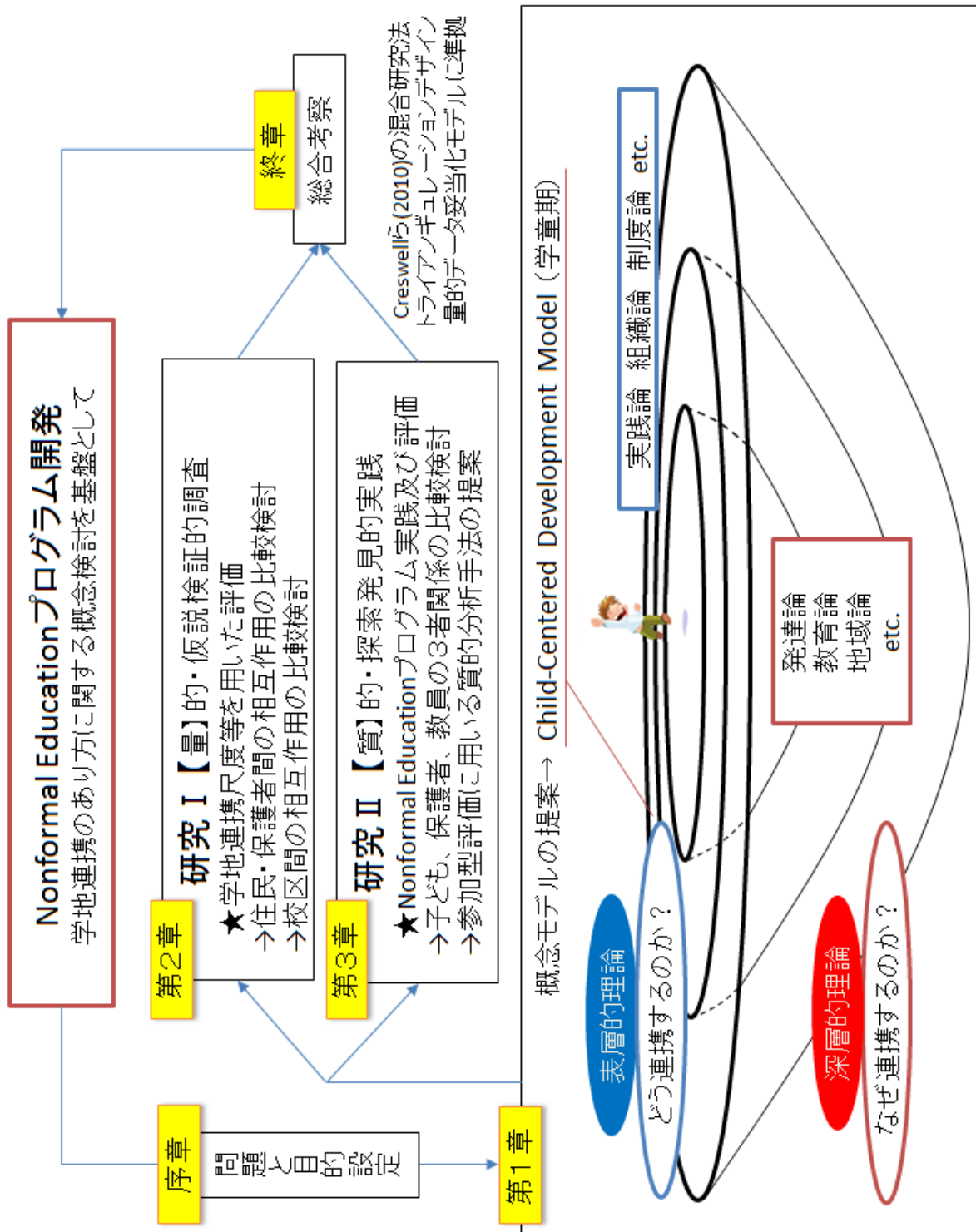


Fig.1 本研究の全体像

### 第3節 問題の所在

#### 第1項 先行研究にみる現状

子どもが安心・安全な環境の下で学校教育を受ける観点から、学校における地域への開放性について、一定の制限を加えることは妥当な対策である。しかし、その上で、学校が地域に対して開放的であり、地域と質の高い学地連携を実現することは、学校が果たすべき重要な役割の1つである。

歴史的にみると、わが国における学校は、江戸時代の寺子屋、藩校、郷学にみるような庶民教育に起源を有している。しかし、明治教育改革以降、学校は、中央集権的教育行政の下で各地に整備されていった<sup>1</sup>。その後、戦後教育改革を経ても、なお、国家が一方的に学校の統制管理を行い、地域がそれに依存するという関係性は維持された<sup>2</sup>。玉井(1998)の指摘する「地域に厳然と存する学校」のあり方である<sup>3</sup>。また、これは、学校が、地域にとって積極的な働きかけを行い緊密な関わりを構築する対象ではなかったことを意味している<sup>4</sup>。佐藤(1998)<sup>5</sup>は、現代の社会教育と学校との関係性について述べる中で「学校開放が戦後社会教育の土壌に根をおろさなかったのは、文部省の政策変化の下で学校が学力競争的教育システムに従属的に組み込まれ、社会教育とは異質な、地域から遊離した教育機関に変質していったことによる」と指摘している。このような一方的な関係性の中で、学校の閉鎖性が指摘され、「開かれた学校」のあり方が文部省(当時)によって提唱され、議論が本格化したのは1987年であったと考えられる<sup>6</sup>。それ以降、学地連携については、主に教育経営学、社会教育学を中心とした報告<sup>7,8,9,10,11</sup>にみるような盛んな議論を生じた。さらに、2006年には、改正教育基本法「第2章-第13条」<sup>12</sup>において、「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」に関する条文が新たに加えられ、学地連携の一層の推進が図られることになった。

昨今では、「学校支援地域本部事業<sup>\*3</sup>」、「コミュニティ・スクール<sup>\*4</sup>」、「放課後

\*3 「学校支援地域本部事業」は、「学校を支援するため、学校が必要とする活動について地域住民をボランティアとして派遣する組織である。2013年8月現在、619市町村3,527本部が設置されている。

(文部科学省,厚生労働省.)

<http://manabi-mirai.mext.go.jp/headquarters/about.html>.2014.3.取得)

\*4 「コミュニティ・スクール(学校運営協議会制度)」は、「学校と保護者や地域住民がともに知恵を出し合い、協働しながら子どもの豊かな成長を支えていく

児童クラブ\*5」等が導入され、学地連携が推進されている。これら関連制度に関する先行研究は膨大であり、組織、文化、ネットワークに着目した報告<sup>13,14,15</sup>や、諸外国の関連制度に関する報告<sup>16,17,18</sup>、教育現場における具体的な事例紹介及び実践報告<sup>19,20,21,22,23,24</sup>、概念から事例までを包括的に検討した報告<sup>25,26,27</sup>等、枚挙にいとまがない。

しかし、膨大な先行研究の中で、量的分析手法を用いた報告は僅かである。この背景として、学地連携が、質的要因を多分に含む概念であることが考えられ、定量化して評価することが困難であることが推察される。そのため、現状における学地連携関連の報告は、質的内容に偏る傾向が強く、量的側面からのアプローチが課題であるといえる。Epsteinら(1997)<sup>28</sup>は、1987年から米国の学地連携を量的及び質的に調査し、「The Keys to Successful School-Family-Community Partnerships Epstein's Six Types of Involvement (学地連携を成功に導く6タイプの関係性)」を提案した。そして、この6タイプを基軸に実践的枠組みの構築を行い、教育現場が学地連携の導入から評価までを行う際に利用可能な手引書を作成した。また、彼女らは、「Center on School, Family, and Community Partnerships」を設立し、「International Network of Scholars (INET)」による学術的な活動を行うなど、国際的な学地連携の推進に貢献している<sup>29</sup>。しかし、いかに優れた報告及び実践であっても、わが国とは教育制度や社会的諸課題が異なる国の概念や、直接的な事例導入には限界があるといえる。以下、わが国において、学地連携を量的に分析・評価した僅かな報告を概観する。

まず、小泉(2000)<sup>30</sup>による「学校・地域連携評価尺度」(以下「学地連携尺度」

---

“地域とともにある学校づくり”を進める仕組みである。保護者や地域住民から構成される学校運営協議会が、学校運営に関する基本方針の承認、教育活動などについて意見を述べる役割がある。文部科学省のウェブサイト及び説明資料等では、この制度を指す用語として、「学校運営協議会制度」または「コミュニティ・スクール」の表記が併用されているが、その使い分け規準は明確ではなく、本論においては、当該制度名を「コミュニティ・スクール」と統一して表記した。(文部科学省. ([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/community/](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/community/). 2014.3.取得))

\*5 「放課後児童クラブ(放課後児童健全育成事業)」は、「児童福祉法第6条-3-第2項の規定に基づき、保護者が労働等により昼間家庭にいない小学校就学児童(おおむね10歳未満)に対し、児童館等を利用して適切な遊び及び生活の場を与え、その健全な育成を図る事業である。

(厚生労働省.

(<http://www.mhlw.go.jp/bunya/kodomo/houkago-jidou.html>.2013.4.取得)

と記す)の開発及びそれを用いた関連報告<sup>31</sup>が挙げられる。学地連携を定量的に評価するツールとして学地連携尺度は、異なる校区間や校種間における比較検討を可能にした。

相ヶ瀬(2007)<sup>32</sup>は、栃木県内公立小学校教員 22 名、保護者 65 名、学校評議員 5 名を対象にしたアンケート調査を実施し、学地連携に際して、教員、保護者、住民のそれぞれが果たすべき役割の類型化を行った。

山崎ら(2010)<sup>33</sup>は、大分県内公立小中学校の児童生徒 2,886 名、教員 383 名、保護者 2,127 名を対象にしたアンケート調査を実施し、得られた回答項目の相関関係から、「基本的な生活習慣が確立している子どもほど、家族との関係や地域社会との関わりに積極的である」ことや、「学校で住民による学習支援を受けた子どもほど、地域交流や活動を希望する者が多い」といった傾向を明らかにした。

岩崎ら(2011)<sup>34</sup>は、静岡県内の住民 597 名を対象にアンケート調査を実施し、「地域に関心が高い住民ほど、学校支援への関心が高い」ことや、「学校に対して抵抗感が低い住民ほど、学校における教育支援活動、部活動指導に積極的である」こと、「20～40 代の女性は、教育支援活動に関心が高いこと」等を明らかにした。

## 第 2 項 問題設定

わが国を中心とした学地連携に関連する先行研究から考察される諸問題を以下の 3 点に集約し、それらを本研究の問題として設定する。

- 問題① 学地連携に関する概念検討が不十分であること
- 問題② 質的研究に偏る傾向が強く量的研究が不足していること
- 問題③ 学地連携に関する議論の主体が「学校」である場合が多く、「地域」は従属的位置づけで捉えられていること

これらについて補足すると、「問題①」に関して、第 1 項で概観したような学地連携を扱った先行研究の多くは、統一された定義や概念検討に基づいた議論がなされているとは言い難かった。この事実は、学地連携に関する組織論、制度論、実践論に着目した報告が散見された一方で、客観的かつ科学的な視点からの評価



研究が少ないといった現状にも現れていると考えられる。

本研究では、学地連携に関わる諸理論を、大きく「表層的理論」と「基盤的理論」に分類し、それぞれ前者は「どのように学地連携を行うか（How）」後者は「なぜ学地連携を行うか（Why）」という問いとして置き換えることが可能であると捉えた。前者は、これまでに報告が多数見受けられた、主に制度論、組織論、実践論に関する報告であり、後者は、主に発達論、教育論、地域論からの報告が該当すると考えられる。学地連携を「基盤的理論」の観点から検討した、数少ない報告の例として、先述の小泉(2000)<sup>35</sup>が挙げられる。彼は、子どもを取り巻く環境を、「家庭」、「学校」、「地域」に分類し、これらの関係性をBronfenbrenner(1979/2007)<sup>36</sup>の「生態学的システム理論」によって定義した(Fig.2)。

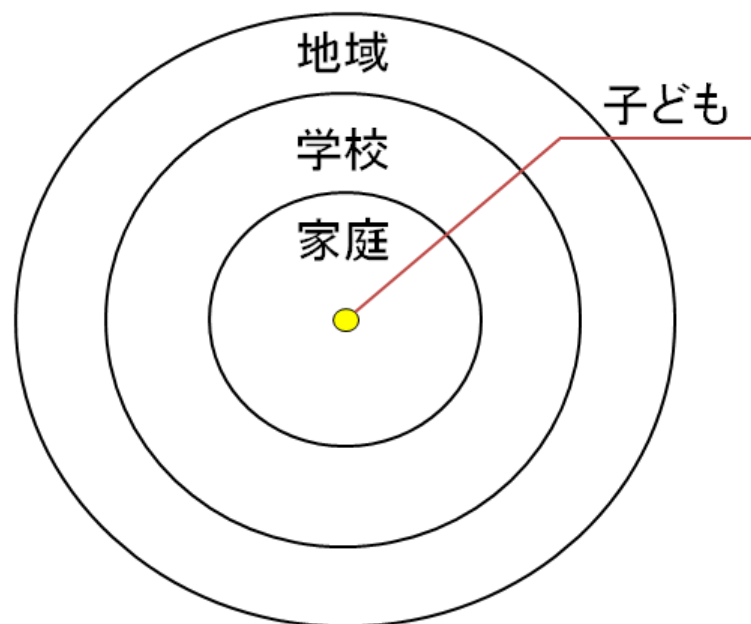


Fig.2 小泉(2000)による学地連携の捉え方（筆者作成）

同理論は、「発達しつつある個人（本研究の場合は「子ども」）が、生態学的環境との相互作用によって発達していくことを動的に捉えた理論であり、この生態学的環境とは、いくつものが次々と内部に抱き合わされる入れ子型構造として捉

えられる。中心部には、発達の対象となる個人が据えられ、その個人と環境との直接的行動場面をマイクロシステム（**microsystem**）、その個人が積極的に参加している複数の行動場面間の相互作用の場をメゾシステム（**mesosystem**）、間接的にマイクロ、メゾシステムに影響を及ぼす場をエクソシステム（**exosystem**）、これらすべてのシステムを包含する文化や地域社会をマクロシステム（**macrosystem**）と称する（Fig.3）」と定義されている。小泉(2000)は、学地連携の捉え方に既存の発達概念を適用した点で、他に例を見ない画期的な研究報告であると考えられた。

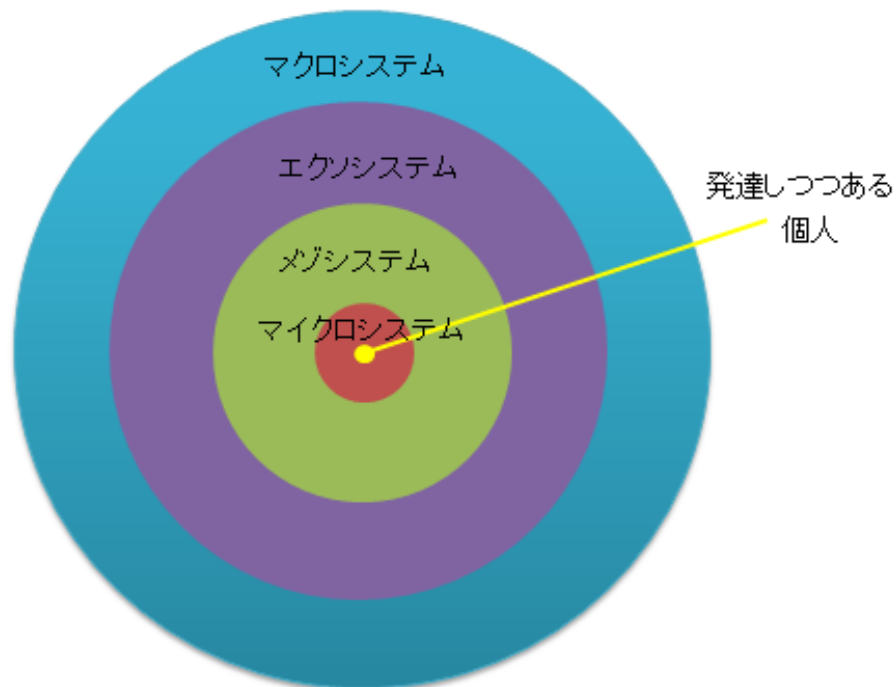


Fig.3 生態学的システム模式図（筆者作成）

一方で、学地連携に関する「表層的理論」を扱った報告の多くは、そもそも学地連携の定義づけを行っていない場合も多く見受けられた。また、定義づけが行なわれ、それぞれの関係性が「概念図」として提示されている場合においても、それらは、具体的に検討を行う上で、概念の適用にいささか不都合が生じていることが考えられた。例えば、片岡ら(2005)<sup>37</sup>、岡崎ら(2012)<sup>38</sup>、文部科学省・厚生労働省(2014)<sup>39</sup>による三位一体的な捉え方である（Fig.4）。

この場合、「地域」から「学校」と「家庭」の2者がそれぞれ独立して捉えられているため、制度論や実践論の観点からそれぞれの果たすべき役割について（表層的な）議論を行う際には有用であると考えられる。しかし、教育の対象となる「子ども」を、図のどの部分に位置づけるかが定かではないため、学地連携を形成する構成要員間に生じる相互作用を検討する際には、かえって理解を困難にしていると考えられた。このことから、第1章では、「問題①」の解決へ向けた先行研究レビューを行い、筆者なりの概念モデルを提案したいと考えた。

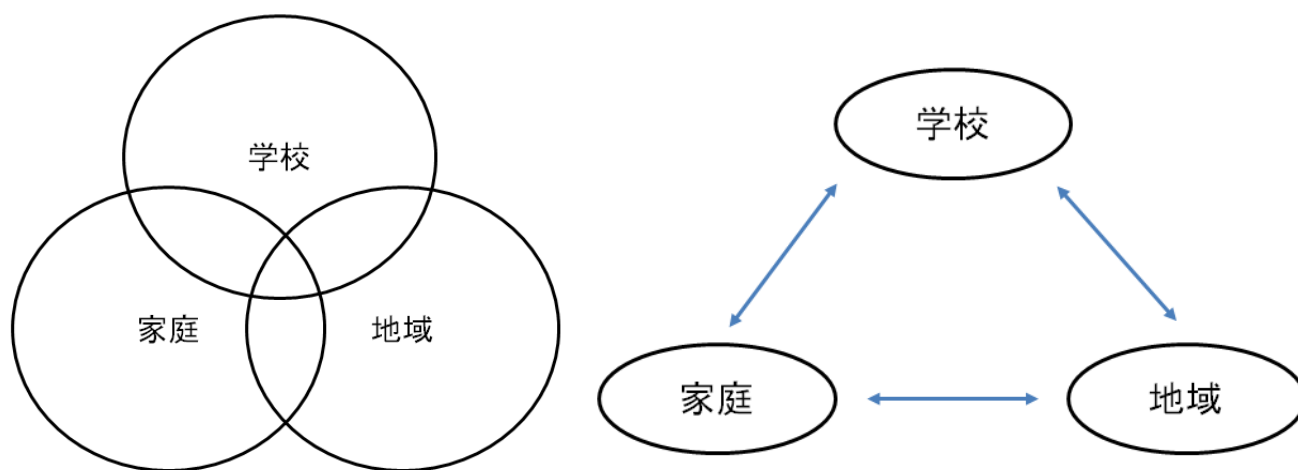


Fig.4 三位一体的に捉えた学地連携概念図の例

「問題②」に関して、量的な研究報告が不足していることに加え、量的な分析がなされている場合でも、単純集計や相関関係による実態把握が主となっていることから、学地連携の規定要因の探索及び関連要因の検討や、それらの属性による違いや意識差等の客観的な検討が必要であると考えた。したがって、本研究では、第2章で「問題②」の解決へ向けた量的アンケート調査を実施し、異なる地域の特徴を有する3校区の住民及び保護者を対象にしたアンケート調査から、量的な研究手法を用いた学地連携の評価及び検討を行った。

「問題③」に関して、例えば小山(2009)<sup>40</sup>は、この関係性について「学校の補完的役割を地域が担っている」と危惧しており、「主体性が偏った支援（連携・協力）の発想」を改め、「地域が最も必要としている事業が展開されること」の必要

性について指摘した。このような一方的な関係性が放置されている以上、佐藤(2005)<sup>41</sup>が提唱する学校・地域間の「連携」はおろか、その上の「融合」といった関係性にまで至ることは難しいと考えられる。本研究では、この「問題③」の解決へ向け、地域主体型の学地連携のあり方に関する一提案として、地域資源を活用した Nonformal Education プログラムの実践及び評価を行い、今後の地域主体型学地連携のあり方や Nonformal Education プログラムの意義に関する検討を行った。

#### 第4節 本研究の目的とプログラム開発の視点

##### 第1項 目的とプログラム開発

本研究の目的は、「前節2項」で述べた「問題①～③」に対応する形で設定した。

まず、第1に、「学地連携に関する概念検討を行うこと（第1章）」である。学地連携の「基盤的理論」として位置づけられると考えた分野から先行研究レビューを行うことで、これまで検討されることがなかった視点から、学地連携の概念検討を試みる。

第2に、「質的及び量的研究の視点から学地連携の現状及び評価の検討を行い、今後の課題を明らかにすること（第2章）」である。学地連携について量的側面から検討を行うことに加え、質的側面についても一定の再現性のある方法論で検討することによって、今後の研究発展に寄与し得る方法論の提案を図りたいと考えた。

第3に、「地域主体型学地連携の実践及び評価の検討を行うこと（第3章）」である。地域主体型を具現化する概念として「内発的発展」を挙げ、地域資源を、可能な限り活用することを意図した Nonformal Education プログラム開発を行うことである。

なお、本研究における「プログラム開発」が網羅する範囲とは、学地連携に関する概念検討からはじまり、Nonformal Education プログラムの企画から評価までを通じた検討の全体を指すものであると捉える。プログラムの実践部分という意味で用いている「開発プログラム」という表現とは区別されたい。後者については、第3章で詳しく論じている。

## 第2項 本研究の枠組み

本研究は、量的及び質的データを分析対象とすることから、Creswellら(2007/2010)によって体系化された混合研究法<sup>42</sup>に準拠して研究デザインを図った。特に、本研究は、この中の「トライアングレーションデザイン(triangulation design)」に該当する。「トライアングレーションデザイン」とは、「調査研究者が量的統計結果を質的調査結果に直接比較対照させて、あるいは量的結果を質的データで妥当化あるいは拡大したい時に用いられる」「調査研究者が量的及び質的手法を同じ時間枠の中で平等の重みを置いて実施する単一のデザインである」「量的及び質的データの並行的かつ異なる収集を含み、その結果、調査研究者は研究課題についてより理解を深めることができる」「調査研究者は、通常別々の結果を解釈の時に組み合わせることによって、あるいは分析の時に2種類のデータを変換することによって、データセットの統合を試みる」<sup>43</sup>などと説明されている。また、同デザインはその下位に位置づけられる変形型モデルとして「収斂モデル(convergence model)」「量的データ妥当化モデル(validating quantitative data model)」「データ変換モデル(data transformation model)」「複数レベルモデル(multilevel model)」の全4モデルを有しており<sup>44</sup>、これらの中の「量的データ妥当化モデル」を採用した。「量的データ妥当化モデル」とは、「1つのアンケート調査票で両方のタイプのデータを収集する。質的アンケート項目が量的アンケート調査に含まれており、それらの項目は一般的にいうと厳密な質的データセットを生み出すわけではない。しかしながら、それらは調査研究者らに量的アンケート調査の結果を妥当化し、説明を深めるために使うことのできる興味深い知見を提供する」<sup>45</sup>とされている。この記述は、“一質問紙”上における量的及び質的調査を例に挙げて説明されているが、本研究では、これを“一研究”と捉えた。これは、混合研究法のモデル選択において、研究全体における『「フェーズ(phase)」の捉え方とその「重みづけ」の判断が重要である』<sup>46</sup>とされていることから妥当な解釈であると考えられる。つまり、本研究は、研究全体を1つのフェーズと捉え、量的及び質的データを平等に重みづけすることによりデザインされた研究であるということである。さらに、教育学研究と混合研究法との関連については、川口

(2011)<sup>47</sup>によって「研究者は混合研究法の議論を踏まえた上で、自身の立場を明確にし、研究デザインを明確に示すことが求められる」「特に教育学研究において、極めて有効な調査方法である」「教育に関する研究は教育という複雑な対象を分析するだけでなく、同時に教育実践にも資することが求められる」<sup>48</sup>といった点について指摘されている。本研究が混合研究法に準拠していることは、この指摘に対しての具体的な回答であるとも考えられる。

次章からは、既述の通り、学地連携に関する議論が「表層的理論」に分類される内容に偏っていたという現状を鑑み、子どもの発達や教育のあり方等を基軸に据えた学地連携の概念化を図るため、「基盤的理論」に関わる先行研究を概観した。

## 【序章 引用文献】

- 1) 陣内靖彦, 穂坂明德, 木村敬子. “日本の社会と学校”. 教育と社会-子ども・学校・教師-. (東京都). 株式会社学文社. 2012, pp.64-83.
- 2) 金子郁容. “「いいコミュニティ」を作ることが本質的な問題解決になる”. 日本で「一番いい」学校-地域連携のイノベーション-. (東京都). 株式会社岩波書店. 2008, p.231.
- 3) 玉井康之. “学校を基盤とする地域づくり活動”. 講座 主体形成の社会教育学-地域住民とともに社会教育実践論-. 山田定市, 大前哲彦, 千葉悦子, 鈴木敏正. (東京都). 株式会社北樹出版. 1998, pp.155-156.
- 4) 土方苑子. 近代日本の学校と地域社会-村の子どもはどう生きたか-. (東京都). 財団法人東京大学出版会. 1994, pp.82-83.
- 5) 佐藤一子. 生涯学習と社会参加-大人が学ぶことの意味-. (東京都). 財団法人東京大学出版会. 1998, p.114.
- 6) 文部科学省. “第3節-7.開かれた学校と管理・運営の確立”. 教育改革に関する第4次答申(昭和62年8月7日文部省-臨時教育審議会答申). ([http://nyc.niye.go.jp/youth/book2003/html/04/04\\_04\\_01.htm](http://nyc.niye.go.jp/youth/book2003/html/04/04_04_01.htm). 2014.1.取得)
- 7) 河野重男. 講座 日本の教育経営7 地域教育経営の展開. 日本教育経営学会. (東京都). 株式会社ぎょうせい. 1987.
- 8) 藤田英典. 子ども・学校・社会-「豊かさ」のアイロニーのなかで-. (東京都). 財団法人東京大学出版会. 1991, pp.235-243.
- 9) 山田定市, 鈴木敏正. 学校型教育を超えて-エンパワーメントの不定型教育-. (東京都). 株式会社北樹出版. 1997, p.212.
- 10) 前掲著4) 土方(1994). pp.155-166.
- 11) 水本徳明. 教育経営における地域概念の検討. 日本教育経営学会紀要. 2002, 44, pp.2-11.
- 12) 文部科学省. 教育基本法. (<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/H18/H18HO120.html>. 2014.1.取得)
- 13) 小泉令三. 学校・家庭・地域社会連携のための教育心理学的アプローチ-アンカーポイントとしての学校の位置づけ-. 教育心理学研究. 2002, 50, pp.237-245.
- 14) 堀井啓幸. 開かれた学校と学校の安全管理の関係性についての考察-複合的施設としての特徴を生かして学校の安全に積極的に対応しているS小学校の事例に着目して-. 山梨県立大学人間福祉学部紀要. 2006, 1, pp.81-94.
- 15) 時岡晴美, 大久保智生, 平田俊治, 福圓良子, 江村早紀. 学校支援地域本部事業の取り組み成果にみる学校・地域間関係の再編(その1)地域教育力に注目して. 香川大学教育実践総合研究. 2011, 22, pp.129-138.
- 16) 伊藤りさ. 学校運営協議会制度における評価と支援のあり方を巡って-ニュージーランドの制度を参考に-. レファレンス. 2006, 56, 3, pp.84-98.
- 17) 小松郁夫. イギリスの学校評議員制度-「学校理事会」の組織と権限・責任-. 学校経営. 2001, 46, 6, pp.28-35.
- 18) 葛西耕介. イギリスの学校経営における学校理事会の機能と役割. 東京大学大学院教育学研究科紀要. 2011, 51, pp.397-407.
- 19) 前掲著2) 金子(2008). pp.6-220.
- 20) 明石要一, 高橋興, 佐藤弘毅, 九門好行, 松浦清人, 山岸修, 原田尚. 特集 希薄化する学校と地域の関係. 社会教育. 2008, 63, 12, pp.4-40.
- 21) 西山由花子. 学校支援地域本部事業っておもしろい!-教員、子どもが輝ける場所を整備することが事務職員の仕事のひとつ-. 学校事務. 2009, 60, 10,

pp.22-25.

- 22) 文部科学省・生涯学習政策局社会教育課, 高橋興, 仙台市教育委員会, 鹿児島市教育委員会, 久能和夫, 山川由紀子, 中村俊一, 武村慶幸, 西ゆう子. 特集1 地域が学校の応援団. 文部科学時報. 2010, 1615, pp.10-25.
- 23) 荻野亮吾. 学校-地域間関係の再編の動態についての「社会関係資本」の観点からの考察: 大分県佐伯市の学校支援助地域本部事業を事例として. 生涯学習基盤経営研究. 2010, 34, p.42.
- 24) 高橋興. 地域で子どもを育てるため公民館が果たすべき役割-学校支援助地域本部事業を中心に-. 月刊公民館. 2010, 639, pp.12-15.
- 25) 佐藤晴雄. 学校を変える地域が変わる-相互参画による学校・家庭・地域連携の進め方-. (東京都). 教育出版株式会社. 2002.
- 26) 酒川茂. 地域社会における学校の拠点性. (東京都). 株式会社古今書院. 2004.
- 27) 高木秀人, 斎藤剛史, 田北雅祐, 口石裕輔. 地域からの学校教育への支援. 教育と医学. 2013, 61, 1, pp.46-77.
- 28) Joyce L. Epstein, Lucretia Coates, Karen Clark Salinas, Mavis G. Sanders, Beth S. Simon. School, Family, and Community Partnerships-Your Handbook for Action-. Corwin Press. 1997, pp.7-21.
- 29) Joyce L. Epstein. Center on School, Family, and Community Partnerships. National Network of Partnership Schools, Johns Hopkins University. (<http://www.csos.jhu.edu/p2000/center.htm>. 2014.3.取得)
- 30) 小泉令三. 学校・地域連携評定尺度の開発と地域住民による評定. 福岡教育大学紀要. 2000, 49-4, pp.201-208.
- 31) 小泉令三. 学校・地域社会連携についての教員の認知-地域住民による評定を教員はどのように予想しているか-. 福岡教育大学紀要. 2002, 51, 4, pp.177-182.
- 32) 相ヶ瀬浩. 学校・家庭・地域社会が果たすべき教育責任に関する一考察-教師、保護者、地域住民の意識調査をもとにして-. 宇都宮大学生涯学習教育研究センター研究報告. 2007, 13, 14, 15, pp.83-104.
- 33) 山崎清男, 中川忠宣, 深尾誠. 地域との関わりによる子どもの学習活動の推進. 日本生活体験学習学会誌. 2010, 10, pp.35-41.
- 34) 岩崎功, 松永由弥子. 学校支援助地域本部事業をめぐる現状と課題(2)地域住民の意識調査から. 静岡産業大学情報学部研究紀要. 2011, 13, pp.179-212.
- 35) 前掲著 13) 小泉(2002).
- 36) Urie Bronfenbrenner, 磯貝芳郎, 福富護訳. “生態学的志向”. 人間発達の生態学-発達心理学への挑戦-. 第2版. (東京都). 有限会社川島書店, 2007, pp.3-28 を参考に筆者編集. The Ecology of Human Development -Experiments by Nature and Design-. Harvard University Press. Cambridge, MA, 1979.
- 37) 片岡千香子, 藍澤宏, 菅原麻衣子. 保護者の意識にみる教育環境づくりのあり方-学校・家庭・地域の連携による取組みの現状と課題-. 日本建築学会計画系論文集. 2005, 591, pp.57-64.
- 38) 岡崎友典, 夏秋英房. 地域社会の教育的再編. (東京都). 財団法人放送大学教育振興会. 2012, p.13.
- 39) 文部科学省・厚生労働省. 学校・家庭・地域の連携について(地域の方々への御協力をお願い) (<http://manabi-mirai.mext.go.jp/cooperation/about.html>. 2014.12.取得)
- 40) 小山忠弘. 学校支援助地域本部事業の在り方について-改善・拡充の視点から-. 日本生涯教育学会年報. 2009. 30, pp.91-99.



- 
- 41) 佐藤晴雄. 学力向上をめざす管理職の実践課題第3巻 学校・家庭・地域がともに進める学力づくり. 教職研修 10月号増刊. 2005, p.11.
  - 42) John W. Creswell, Vicki L. Plano Clark, 大谷順子訳. 人間科学のための混合研究法-質的・量的アプローチをつなぐ研究デザイン-. (京都府). 株式会社北大路書房. 2010. Designing and Conducting Mixed Methods Research. Sage Publications Inc., USA, London, New Delhi.
  - 43) 前掲著 42) Creswell ら(2007/2010). p.69.
  - 44) 前掲著 42) Creswell ら(2007/2010). pp.69-74.
  - 45) 前掲著 42) Creswell ら(2007/2010). p.70.
  - 46) 前掲著 42) Creswell ら(2007/2010). pp.93-95.
  - 47) 川口俊明. 教育学における混合研究法の可能性. 教育學研究. 2011, 78, 4.
  - 48) 前掲著 47) 川口(2011). p.394.