

# 「授業研究」を実践可能にする文化と社会 —1970年代以降の「地域社会と学校」論の分析—

荻野 亮 吾\*・河野 麻沙美\*\*

(令和2年2月4日受付；令和2年5月26日受理)

## 要 旨

本研究は、教師の専門性開発に有効な方法として国際的に認知される「授業研究」の今後のあり方を検討するために、地域と連携・協働するカリキュラム開発の課題を検討するものである。具体的には、1970年代以降の「地域社会と学校」に関する議論のレビューを通じ、「社会に開かれた教育課程」を実現する上での研究課題を抽出することを課題とする。1970年代～1990年代前半の教育システム再編をめぐる議論では、学校の機能不全を背景に、学校と地域社会の関係性、あるいは、学校教育・社会教育の関係を見直そうとする姿勢が見られた。1990年代後半～2010年代前半の「開かれた学校づくり」の政策の中では、学校ガバナンスの改善やソーシャル・キャピタルの形成が問われているが、学校の教育課程は、保護者や地域住民が関わるのが難しい領域として措置されている。地域の関わる教育課程を研究するためには、学校・教師、保護者、地域住民が果たす役割とそれを支える組織に関して、実証的研究に基づく理論構成が求められる。

## KEY WORDS

授業研究 地域社会と学校 学校運営協議会 ガバナンス ソーシャル・キャピタル カリキュラム・マネジメント  
Lesson Study, Community and School, Community School, Governance, Social Capital, Curriculum Management

## 1 はじめに

### 1.1 地域とつくる教育・カリキュラムを実現する「授業研究」の可能性

本稿は、教員の専門性開発の手法として国際的に認知・評価され、海外でも実施されるようになった「授業研究」の文化的特性に着目し、実践を可能にする制度・システム、及び文化に着目する一連の研究の一部をなすものである。「授業研究」の概念整理、及び課題の詳細は別稿<sup>(1)</sup>に譲り、はじめに本稿の課題を導出する。

「社会に開かれた教育課程」が銘打たれた学習指導要領（2017年告示）の改訂における経緯と今後の動向を考慮すると、学校が地域と連携した教育活動を積極的に行うことや、教育活動と地域創生が連動する実践の創出や学校独自のカリキュラム開発が含まれる「授業研究」が再興することが考えられる。日本の学校文化、教員文化の中で伝統的に取り組まれてきた「授業研究」は、教育改善の手法として期待されている（中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」、2015年）。また「授業研究」の歴史的経緯を踏まえると地域や子どもたちの実態に即して行われる学校ごとのカリキュラム開発<sup>(2)</sup>にも寄与しており、地域と連携、協働して単元や学習活動を構想することが考えられる。

現在の教育課程下においても「総合的な学習の時間」において、地域に関わる伝統や文化、自然に関わる探究、地域や商店街の活性化などの経済活動と関わる内容をテーマとした問題解決型の実践が全国各地で行われており、地域住民や専門家と連携・協働した実践、及び教師によるカリキュラム（単元）開発の様相が教育実践報告を通して行われている。しかし、開発されたカリキュラムの展開とそこでの学習者の「姿」が中心となる実践報告の中では、地域との連携・協働の過程や在り方に関する議論は十分になされているとはいえない。そこで、本稿ではこの課題を背景に、日本国内における地域と学校の連携に関わる動向を社会教育の視点から整理を行う。地域と連携したカリキュラム開発を含む「授業研究」に関わる教師の専門性を視野にいれ、学校での実践報告とは異なる角度から、地域と学校の連携を捉えようとするものである。

### 1.2 「地域社会と学校」論のレビューの必要性

現在の「社会に開かれた教育課程」に関する政策動向を鑑みると、これまでの学校運営への参加や、教育課程への部分的な関わりから一歩踏み込んで、学校・教員、保護者、そして地域住民が、教育課程にどう向き合うかが問われ

\*佐賀大学大学院学校教育学研究所 \*\*学校教育学系

ている。これまで、学校への地域住民や保護者の関わりについて、教育社会学・教育経営学・社会教育学などの各研究領域において、それぞれの視角から研究が蓄積されてきた。教育社会学では、地域社会と学校の関係に関する実証的研究が行われ、教育経営学では地域教育経営論や、学校運営への参加に関する実証的研究が展開されてきた。社会教育学でも、学社連携・学社融合や、学校支援に関する研究が行われ、地域社会と学校の連携に関する関心は決して低くはなかった。総じて、学校と地域との連携に関する実践を分析し、連携に必要な要素や、連携の効果を明らかにする研究が蓄積されてきたと言える。しかし、教育課程に地域が関わることを前提にして、学校・教員と地域社会・地域住民との連携によって新たなカリキュラムを創造したり、地域に根ざした教育課程を立ち上げていく過程については、主要な研究対象ではなかったと言える。このため、「社会に開かれた教育課程」に関する研究を進める際には、これまでの「地域社会と学校」論を見直す中で、内在する研究課題を明らかにしておく必要がある。

本稿は、1970年代以降の「地域社会と学校」に関する主要な政策動向と、代表的研究のレビューを行い、各時期の政策や研究の特徴を描き出す。このことで「社会に開かれた教育課程」の研究を進める際の研究課題を抽出する。

## 2 教育システムの再編をめぐる議論

1970年代以降、学校教育の機能不全を背景にして、教育システムの再編をめぐる議論が展開された。本節では、1970年代から1990年代中頃までに展開された教育システムの再編をめぐる3つの議論を取り上げ、その特徴を把握する。

### 2.1 学社連携論と学社融合論の特徴

第1に、生涯教育政策との関わりで展開された学社連携論と、その反省の上に提起された学社融合論を取り上げる。ここでは、渋谷の整理に従い、議論の内容をレビューする<sup>(3)</sup>。

学社連携論の契機になったのが、1971年の社会教育審議会答申「急激な社会構造の変化に対処する社会教育のあり方について」である。この答申では、1960年代に提起されたユネスコの生涯教育論の影響を受けて、学校教育だけでは、急激な社会の変化に対応できないとして、学校・家庭・社会の有機的な連携が提言された。同年の中央教育審議会（以下、中教審）の答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」でも、学校教育への過度な期待の反省が示され、「家庭教育や社会教育が一層重要な役割を果たすことが重要」と述べられている。渋谷は、両答申で、従来の学校教育への反省をもとに、家庭教育や社会教育の役割や意義が再認識され、三者の調和が強調されたが、実際には直接的な連携はほとんど意識されていなかったと述べている<sup>(4)</sup>。

その後、1976年の文部次官通知により学校体育施設の開放が推進され、1981年の中教審答申「生涯教育について」では、学校が社会教育の機能に理解を深め、社会教育の施設や機会を積極的に活用すべきであることが述べられた。これらの政策により、学社連携は、学校による社会教育施設の利用や、夜間や休日の学校施設の開放という形で進められた。しかし渋谷は、学社連携の政策は「学校施設の社会教育化と社会教育施設の学校化を生じさせ、学校と社会教育の間の壁は依然として高いままにとどまる傾向にあった」と、その課題を指摘している<sup>(5)</sup>。学社連携は、学校教育と社会教育の双方がイニシアティブを有したままで、部分的に双方の施設や資料などを利用させる動きに留まり、教育プログラムを共同で開発したり、協力して活動を行ったりする動きにはつながらなかったと言える。

この反省を踏まえ、1990年代中頃に学社融合という考え方が提起された。この契機となった、1995年の国立青年の家・少年自然の家の在り方に関する調査研究協力者会議の報告「国立青年の家・少年自然の家の改善について」では、「学社融合をめざして」として「学校と学校外の教育がそれぞれの役割を分担した上で連携を図っていくだけでなく、それ以上に、相互がオーバーラップしつつ、融合した形で行われていくことが必要であり、またそれがむしろ自然である」と述べられている。翌年の1996年の生涯学習審議会答申「地域における生涯学習機会の充実方策について」でも、学社連携に関する反省の上に、学校教育と社会教育の役割分担を前提に、「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も、一体となって取り組んで」いくことを学社融合としている。

渋谷は、学校教育を主体とした地域、家庭との連携、あるいは地域の教育力の活用は「学校の肥大化」をもたらすが、学校教育と社会教育の融合した部分を拡大させることで、学校のスリム化と学校教育の拡充がなされると、学社融合の利点を主張している<sup>(6)</sup>。この点で、学社融合は、学校教育と社会教育、特に教員と社会教育施設職員が連携して、教育課程を創造していく志向性を持った議論であったと言える。しかし、実際には、地方自治体レベルでは社会教育行政の再編が進み、国では学校支援を中心とした政策が展開されるにつれ、この視点は希薄になり、学社連携論や学社融合論は、保護者や地域住民による学校支援論へと移行することになる。

## 2.2 1970年代の「地域と教育」に関する議論の特徴

第2に、1970年代後半から1980年代前半に展開された、「地域と教育」に関する議論を取り上げる。この時期の議論の特徴は、教育社会学での論議を中心にしながらも、社会教育学や、教育法学などとの対話や応答を含むことによって、学校と地域社会を含む、総合的な教育の再編についての議論が展開された点に求められる。

この時期の「地域と教育」の議論については、鐘ヶ江のレビューが参考になる<sup>(7)</sup>。鐘ヶ江は、1950年前後の「地域社会学校論」や「地域教育計画論」は、1950年代半ばになると低調になったが、高度経済成長期以降、経済成長のひずみと地域の重視、社会教育の新たな展開、学校の荒廃と「地域の教育力」への注目、地域生涯教育の現実化などを背景にして、「地域と教育」が改めて課題にされるようになったと述べている<sup>(8)</sup>。

この上で鐘ヶ江は、「地域と教育」、つまり地域社会と教育との関係性に関して、大きく3つの立場が存在すると述べる。第1の立場は「学校機能委譲論」である。この議論は「学校の機能障害の原因を地域社会からの遊離とそれに起因する多様な機能の抱え込みに求め、地域閉鎖性の打破と雑多な機能の地域社会への返還委譲が、学校再生のためには不可欠であると主張する」立場である。代表的論者として清水義弘が挙げられ、「ゆとり」を重視する当時の新学習指導要領や、1981年の中教審答申「生涯教育について」も同様の発想であるとされる。鐘ヶ江は、これらの議論の射程が、青少年をめぐる学校教育と学校外教育の連携に限定され、地域社会と教育との関係性をどのように形成するかが具体的に語られておらず、推進主体が地方公共団体（教育委員会）とされている点に問題があると述べる<sup>(9)</sup>。

第2の立場は、藤岡貞彦・中内敏夫・海老原治善らによる「対抗的地域教育計画運動」である。この立場は、国家による教育再編の動きに対して、「国民の教育権」を対置し、国民・住民の教育要求に応じた教育を、地域において組織化・計画化することを主張するものとされる。地域教育計画の主体を住民とした点は評価されているが、上から・下からという二分法をとることで、自治体行政の役割を十分に評価しない点に課題があるとされる<sup>(10)</sup>。

第3の立場は「地域教育のシステム化論」である。この立場は、教育の問題を「地域の教育力」の解体と、「教育の地域社会性」の喪失に求め、地域社会と教育双方の変革による新たな地域教育システムの形成に解決の道筋を求める。代表的な論者として、「教育分業化論」の矢野峻や、「地域学習社会論」の松原治郎らが挙げられ、地域社会と教育の新たな関係性を志向する点、居住区や校区における住民の組織化や、父母・住民・教師などによる推進組織の構成と自治体行政の協力を志向する点で現実性が高いと評価されている<sup>(11)</sup>。

鐘ヶ江のレビューは、1970年代の「地域と教育」論を概観した上で、松原らの「地域教育のシステム化論」に一定の評価を与えるものである。しかし、この「地域と教育」論は、1980年代の研究にはつながらなかった。この要因を、久富は、教育社会学の論文のレビューから明らかにしている<sup>(12)</sup>。久富は、教育社会学における「地域と教育」論を、戦後復興期・高度成長期・ポスト高度成長期の3つの時期に区切り、研究の焦点を、地域における人格形成、地域にとっての学校、学校にとっての地域という3点に集約し、各時期の特徴を分析している。分析の結果、久富は「地域と教育」論の基本的構図として、学校制度とその内に形成された教員社会（教員文化）が、学校の成立基盤である地域社会（住民・父母・子どもたち）と乖離してしまう問題を挙げている。この問題を乗り越えるためには、「学校化」や「学校制度」、「教員社会・教員文化」の理論的・歴史的・実体的な深化を図りつつ、地域の階級・階層的構造を学校制度・教員社会との関連から研究することが必要であるとされる<sup>(13)</sup>。久富が提起した研究課題の一部は、2000年代以降の「効果のある学校」論や、ソーシャル・キャピタルに関する研究に引き継がれていると見ることができる。

## 2.3 地域教育経営論の特徴

第3に、教育経営学の領域で展開された地域教育経営論を取り上げる。地域教育経営論をレビューした北神は、1980年代後半以降、臨時教育審議会（以下、臨教審）や中教審の答申を契機に、教育行政の地方分権や、教育の地方自治という新たな教育経営システムのもと、「経営主体」としての地域社会のあり方が問われるようになったと述べる<sup>(14)</sup>。この上で、北神は、1980年代の地域教育経営論として、「地域社会を基盤とする教育経営」論を展開した河野の議論と<sup>(15)</sup>、「地域社会を経営主体とする教育経営」論を展開した吉本の議論を取り上げている<sup>(16)</sup>。河野の議論は、教育委員会を主要な経営主体として捉えながらも、「教育課程編成における学校の創意工夫」や「学校の教師集団の主體的・積極的な教育実践の期待」を掲げる点で、学校を含めた多様な教育主体による経営論を志向しているとされる<sup>(17)</sup>。一方、吉本は教育経営を「各地域社会が意識的・意図的に、教育事象の効果的推進を目指して行う営為である」と定義し、「地域社会は学校を営む教育意思と教育手段を有することによって、共同化された教育課題を果たそうとする」限り、「地域社会は教育経営の主体となりうる」と述べている<sup>(18)</sup>。

これに対し、1990年代以降の地域教育経営論は、生涯学習社会の実現と教育の地方自治という観点から展開されたとまとめられている<sup>(19)</sup>。代表的論者とされる岡東は、「地域教育経営」を、「一定地域のなかで人々の教育・学習に関

係する者が、教育の実態を直視し、教育観や理念の共通理解を深めながら、地域の教育目標や課題を設定し、その達成に向かって教育領域や機能の分担を図り、教育資源を最大限に活用し、相互に連携することによって、総体として人々の教育・学習を促進する営みである」と定義している<sup>(20)</sup>。この経営主体には、実態分析・課題設定、教育組織の役割・機能の調整、相互連携、施策の立案、教育・学習活動の調査研究などが期待されている。

以上の整理の上で、北神は、地域教育経営論を、地方教育行政論における住民自治・住民参加の視点から再構成するという課題を挙げ、この課題は、「地域づくり」や「コミュニティ形成」と密接に関連していると述べる<sup>(21)</sup>。もう1つの課題として、理論的基盤である生涯教育の理念をおさえ、「地域社会を基盤とする生涯学習の総体を捉える理論」を構築していくことを挙げている<sup>(22)</sup>。ただし、後年の植田のレビューも参照すると<sup>(23)</sup>、学校と地域社会の双方を視野に入れた総合的な教育経営のあり方を問う意味での地域教育経営論は、その後十分に展開されていないと言える。

### 3 「開かれた学校づくり」の政策の展開と実証的研究

1990年代後半から、学校と地域社会の関係に大きな変化が生じた。それまでの「地域と教育」論や、地域教育経営論の中で言及されてきた、保護者や地域住民が学校に関わる仕組みが、順次、制度化されたことがこの変化の契機となった。背景には、臨教審以降の「開かれた学校づくり」に関する政策的な動向がある。本節ではこの「開かれた学校づくり」の政策の特徴と、この政策に関わる実証的研究を取り上げる。

#### 3.1 「開かれた学校づくり」に関する政策動向

1987年の臨教審の第4次答申による「学校・家庭・地域の協力関係の確立」の提言を受けて、学校と家庭・地域の関係は大きな変化を見せた。浜田は、この変化の背景に、(1)学校週5日制の順次導入、(2)「生活科」の新設や「総合的な学習」の時間の導入などの教育課程改革、(3)生涯学習施策の推進という3つの要素を挙げている<sup>(24)</sup>。

学校・家庭・地域の連携・協力の具体化を図るため、保護者や地域住民に学校運営への参加を求める制度設計がなされた。まず、1996年の中教審第1次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」では、学校の社会に対する閉鎖性への批判をもとに、これからは社会に対して「開かれた学校」となり、「家庭や地域社会とともに子供たちを育てていくという視点に立った学校運営を心がけること」が極めて重要とされている。次に1998年の中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」では、学校の自主性・自律性を確立するための1つの方策として、地域住民の学校運営への参画が提言された。これを受け、2000年4月に学校教育法施行規則が改正され、学校評議員制度が導入された。学校評議員は「当該学校の職員以外の者で教育に関する理解及び識見を有するもののうちから、校長の推薦により、設置者が委嘱する」もので、その役割は「校長の求めに応じ、学校運営に関し、意見を述べること」にある。ただし、学校評議員は個人としての見解を述べるに留まり、学校運営に関する公式の権限は有していない。

続いて、学校評議員制度から一歩踏み込んだ制度として、教育改革国民会議で「新しいタイプの公立学校」に関する課題提起が行われ、コミュニティ・スクールの法制化が進められた。法制化の過程で、当初想定された役割から変質を見せながらも、2004年に、地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部が改正され、学校運営協議会が設置された。学校運営協議会は、「学校運営、教職員人事について関与する一定の権限を有する合議制の機関」で、保護者や地域住民が一層の責任と権限をもって学校運営に参加できる道筋が開かれた。学校運営協議会の導入校は、年をおって増加し、2019年5月現在で、全国で7,601校に設置されている。2017年3月に地方教育行政の組織及び運営に関する法律が改正され、学校運営協議会の設置が努力義務化されたことで、設置数は今後も増加する見込みである。

この学校運営への参加を制度化する動きと並行して、保護者や地域住民に、授業や放課後の活動、あるいは学校外の安全確保などの活動にボランティアとして関わることを求める仕組みづくりも進められた。2006年に教育基本法が改正され、第13条に「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚するとともに、相互の連携及び協力を努めるものとする」条項が新設された。これに続いて2008年には社会教育法が改正され、第3条3項に「国及び地方公共団体の任務」として、「学校、家庭及び地域住民その他の関係者相互間の連携及び協力の促進に資することとなるよう努める」との条項が追加された。これらの法改正を受けて、2008年より学校支援地域本部事業が、国の委託事業として実施されることになった。

このように1990年代後半から2000年代にかけて、学校評議員制度や学校運営協議会の法制化がなされ、学校・家庭・地域の連携を推進する政策が進められた。この点に関して、荻谷は「地域と教育」に関する問題が、2000年代前後に「参加(参画)」や「共同(協同)」といった文脈の中で語られるようになり、参加の主体形成に関する論理が後退し、主体的に関わる住民が無条件に措定されるようになったと指摘している<sup>(25)</sup>。参加制度の普及の前提には「責任

主体の所在をめぐる視点の変換が含まれ、参加論の広まりは、地域社会と教育の問題を参加者の「責任主体」論へと転換させる論理を含むという<sup>(26)</sup>。荻谷は、この変化を「生きることをめぐる政治」の展開として捉え、個人化した社会のなかで、各地域の状況に応じて「共同責任の基盤」を創出するという課題を提起している<sup>(27)</sup>。

また、水本は、学校と地域の関係論の中で、地域が「教育力の主体」、および「教育意思の主体」と指定されるようになったと述べている。しかし、「教育力の主体」としての地域の議論には、教育力の肯定的な部分と否定的な判断に関するジレンマと、無意図的なものを意図的なものに転換することのジレンマが内在しているという<sup>(28)</sup>。また「教育意思の主体」としての地域の議論は、「学校の正統性欠如」を根拠にしているが、今度は地域社会の「共同性の欠如」が問題になるという<sup>(29)</sup>。これらのジレンマや問題の解決に向けて、水本は、学校自身による「地域」の定義と、地域による「学校」の定義という相互規定的な関係を立ち上げていく道筋を提示している<sup>(30)</sup>。

ここで取り上げた荻谷や水本の議論は、保護者や地域住民に学校への参加を求める制度の普及に伴い、学校と地域社会の間に、共同責任の基盤を築き、相互規定的な関係を立ち上げていくことが課題になることを示したものである。

### 3. 2 学校運営協議会に関する実証的研究の特徴

次に、学校運営協議会や学校支援地域本部に関する研究を取り上げ、その特徴を把握する。まず教育経営学の領域における、学校運営協議会に関する研究を取り上げる。学校運営協議会の性格に関し、岩永は、当初、教育改革国民会議で主張された「チャーター型コミュニティ・スクール」が、法制化の過程で「説明責任型コミュニティ・スクール」へと変質し、運用レベルでは「学校支援型コミュニティ・スクール」として機能していると指摘する。しかし、「学校と保護者・地域住民の関係が学校支援という形で固定化した」場合には、保護者や地域住民のエンパワメントが機能しづらいため、学校と保護者・地域住民が対等の関係で意見交換をし、合意形成をする「参加・共同決定型コミュニティ・スクール」へと発展する必要があると述べる<sup>(31)</sup>。また、佐藤は、学校運営協議会は、それまでの「学校・地域連携の累積的成果」の上に成立した制度であり、ソーシャル・キャピタルの構築や拡充という役割が期待されるようになったことは必然であると述べる<sup>(32)</sup>。佐藤は、学校運営協議会がソーシャル・キャピタルの要素を求める「教育論」と、スクール・ガバナンスの要素を求める「政策論」との交叉の上に制度化され<sup>(33)</sup>、ガバナンスの要素とソーシャル・キャピタルのいずれに比重を置かか、複数のタイプが全国で混在している状況にあるとも述べている<sup>(34)</sup>。

学校運営協議会に関する実証的な研究として、この制度を、学校運営に関するガバナンス改革を促すものと捉え、その実効性や、ソーシャル・キャピタル形成との関連を問う研究が展開されている。代表的なものが、学校運営協議会の導入による学校の改善過程を研究した大林の研究である<sup>(35)</sup>。大林は、学校運営協議会に関する質問紙調査や事例研究に基づき、校長と教員に対するアカウントビリティの追求や、校長による学校の定義の問い直しに加えて、学校改善に最も大きな影響を与えるのは、教員と地域住民間のソーシャル・キャピタルの蓄積であることを明らかにしている。これに対し、岩永は、学校と家庭・地域との連携は一定程度進んでいながらも、定型的なものが多く、学校の教育活動や学校運営に関する事項には及ばないことを批判的に捉えている。この理由は、法律で権限を与えられた学校運営協議会でさえも、その中心は学校支援の活動であることにより説明されている<sup>(36)</sup>。これと別に、学校運営協議会の逆機能に関して、仲田は、学校運営協議会における保護者・地域住民間関係やジェンダー構造に関わる問題を明らかにし、学校運営協議会の決定が、保護者への抑圧を生み出す可能性について明らかにしている<sup>(37)</sup>。

学校運営協議会に対する教職員の反応として、佐藤は、学校関係者が学校支援地域本部事業などには受容の傾向を示すが、教職員の任用や基本方針の承認に外部が関わることを避けようとする傾向があると指摘する。この理由は「地域（家庭）主導」で「学校目的」の活動の場合、「学校に抵抗感を与えやすい」ことから説明される<sup>(38)</sup>。しかし、橋本・岩永による校長・教員への実態調査によれば、それ以前の調査に比べて、正当性（保護者・住民への参加権を重視するのか、それとも教職員の専門性を重視するのか）と、有効性（保護者・住民の声を有効なものとして捉えているのか、それとも学校経営の不安定要因・ノイズと捉えているのか）という2つの軸において、肯定的な開放タイプの割合が大幅に高くなり、学校側の参加に対する準備性が高まりつつあると述べられている<sup>(39)</sup>。

このように、学校運営協議会の機能を「意思決定過程への地域住民・保護者への参加という面に焦点づけて」捉える研究を、浜田は批判している。浜田は、学校支援地域本部などの教育活動への支援を中心とした地域住民の参加拡充の状況も、学校ガバナンスの一部として、積極的に捉えるべきであるという。また、学校運営協議会などに期待される学校評価に関し、学校組織の組織的・継続的な改善と、保護者・地域住民への説明責任や、理解と協力を結びつけていくためには、「教育活動の実践主体である教師の専門性を、地域住民・保護者との関係の中に位置づけ直す必要」があるとも述べられている。学校評価システムは「教職員どうし、ならびに学校と地域の多様なアクターとの間に、教育実践を主題とする多方向コミュニケーションを機能させない限り」、学校組織の改善へとつながらないとき

れる<sup>(40)</sup>。そして、学校ガバナンスを「失敗」に導かないために、「フォーマルな意思決定場面の民主性だけでなく、『教育の事実』場面を媒介としたアクターどうしの相互作用プロセスとそこにおける教師の専門性にも眼を向けるべき」ことが主張されている<sup>(41)</sup>。

学校運営協議会に関する理論的・実証的研究では、学校ガバナンスの制度としての成否が問われつつ、運用レベルでは学校支援の活動と結びつきが強いことから、ソーシャル・キャピタルの形成との関連も問われてきたと言える。しかし、ガバナンス改革や、ソーシャル・キャピタル形成による、学校改善を研究目的に掲げているにもかかわらず、研究の多くは、学校における「授業の改善」そのものには焦点を当ててこなかった点に課題がある。

### 3.3 地域教育から学校支援に至る政策と議論の特徴

次に、2008年に国の委託事業として導入された学校支援地域本部事業を中心に、学校支援に関する政策と議論を取り上げる。学校支援地域本部事業は、学校教育の充実、生涯学習社会の実現、地域の教育力の向上の3点を目的として、中学校区を範囲に学校支援地域本部の設置を進めてきた事業である。

この学校支援地域本部事業が政策化される前から、都道府県レベルでは、「地域教育」という枠組みで、市町村に専門職員を派遣し、学社融合や、学校・家庭・地域の連携・協力を促進する動きが見られた。高知県の「地域教育指導主事」、鳥根県の「地域教育コーディネーター派遣事業」、大分県の「地域協育振興モデル事業」などがこの例である。この背景には、社会教育行政の再編の中で、社会教育に関わる職員体制を維持しようという意図も存在した。また、京都市の「地域教育専門主事室」は、校長を専門職として登用し、いじめや不登校対策、地域人材の活用、「開かれた学校づくり」に取り組むものであった。これらの自治体施策では、学校・家庭・地域の連携・協力を進めるために、仲介役・調整役としての職員が配置されていた。

「地域教育」をより組織的に進めたのが、大阪府の「地域教育協議会」である。「地域教育協議会」は、2000年度に、同府下の全中学校区で学校・家庭・地域の「協働」による「教育コミュニティ」の形成を目指して設置されたものである<sup>(42)</sup>。東京都も、2005年の「地域教育プラットフォーム構想」に基づき、学校教育・家庭教育・社会教育を総合的に支援する基盤づくりを進めてきた<sup>(43)</sup>。これらの試みは、従来の学校と地域社会の連携や協力が局所的で、単発的であったことの反省を踏まえて、組織的に連携の形を整備し、連携を促すコーディネーターなどの人的支援の形を整え、自治体レベルで連携・協力を推進しようとする動きであったとまとめられる。

学校支援地域本部事業は、これらの自治体施策をもとに、小中学校区単位にコーディネーターを配置し、各地域で教育に関する組織体制を整備し、学校支援の充実を図ることを目的に進められてきた。当初は、その普及を目的とした先進事例の紹介が中心だったが<sup>(44)</sup>、その後、事業の効果検証も試みられている。例えば、株式会社三菱総合研究所は、学校支援地域本部事業を含む教育政策の効果の検証と、先進事例の成功要因の分析を行い、子ども、学校・教員、家庭、地域への効果を明らかにしている<sup>(45)</sup>。これと別に、熊谷らや<sup>(46)</sup>、志々田らの研究は<sup>(47)</sup>、学校支援地域本部事業と学校運営協議会の関係に焦点を当て、学校運営協議会と学校支援地域本部事業を同時に導入することの正の効果を示している。

学校支援地域本部事業の成果や課題に関する直近の調査を見ると、この事業が、校内の環境整備や登下校の安全指導、地域との交流といった分野で成果をあげてきた一方、学校側の推進体制やコーディネーターの育成という点で課題を抱えていることがわかる<sup>(48)</sup>。実態調査の結果から、志々田は、学校や教員の「お手伝い」を担う学校応援団としての、保護者や地域住民の位置付けを批判し、地域全体の教育改善へのステップが準備されるべきであると述べる<sup>(49)</sup>。しかし、地域全体の教育改善の過程を明らかにする研究は、荻野の研究などを除き<sup>(50)</sup>、一部に留まる。

また、学校支援の活動の多くは、教育課程以外の部分で行われ、「教師の専門的裁量にかかわる部分や学校の教育目標や校内人事、学校予算の使途など学校運営の鍵的部分」には、保護者や地域住民が関わりにくい傾向が指摘されてきた<sup>(51)</sup>。この点について、武井は、障害のある子どもへのスティグマが強化されるなど、保護者・地域住民による「教育活動への参加」が、学びの場に負の影響を及ぼす場合があることを指摘している<sup>(52)</sup>。このため、保護者や地域住民の教育課程への関与を強めれば、問題が全て解決するわけではないことに留意が必要である。

## 4 「社会に開かれた教育課程」に関する研究課題

### 4.1 「開かれた学校づくり」から「社会に開かれた教育課程」へ

2017年の学習指導要領の全面改訂に伴い、「社会に開かれた教育課程」という新たな教育課程の姿が示された。この動きは、これまでの保護者や地域住民の学校運営への関わりを超え、「教育課程編成にまで立ち入るもの」である

と評されている<sup>(53)</sup>。これまでの一連の政策が、学校を地域に開くという「開かれた学校づくり」を目標にしていたとすれば、現在は「地域とともにある学校づくり」が志向されている段階にあると言える。

この教育像の実現のために、2016年に策定された『「次世代の学校・地域」創生プラン』は、「次世代の学校創生」と「次世代の地域創生」を両輪にしている。「次世代の学校創生」としては、「地域と学校の連携・協働の推進に向けた改革」(コミュニティ・スクールの設置促進)、「学校の組織運営改革」(教職員の指導体制の充実・多様な専門家によるチーム体制の構築・マネジメント機能の強化)、「教員制度の養成・採用・研修の一体改革」が掲げられている。「次世代の地域創生」としては「地域と学校の連携・協働の推進に向けた改革」(地域学校協働活動の推進)、「地域が学校のパートナーとなるための改革」(地域コーディネーターの配置促進・学校開放の促進)、「地域と連携・協働する教員の養成・研修等」が挙げられている。

学校と地域社会の協働に関する仕組みとしては、2015年の中教審答申「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」において、「支援」から「連携・協働」、「個別の活動」から「総合化・ネットワーク化」を目指して、現行の学校支援地域本部や放課後子供教室などを基盤とした、地域学校協働本部の組織化が提言されている。これを受けて、2017年に社会教育法が改正され、教育委員会の役割に地域学校協働活動の推進の項目が加わり、この活動を推進するコーディネーターとして、地域学校協働活動推進員を委嘱できることとなった。これと同時に学校運営協議会(コミュニティ・スクール)の設置も進められており、学校運営協議会と地域学校協働本部とが両輪となり、学校と地域社会の関係づくりを進めていく構想が示されている。

もう1つ重要なのが、地域が関わるカリキュラム・マネジメントが明確に意識されるようになった点である。この点に関し、玉井はカリキュラム・マネジメントの課題を論じている。玉井は「開かれた学校づくり」は「学校教育の教育横断型や総合的な学習を含めたカリキュラム全体に関与するというよりは、学校の行事等を中心として関わるが多かった」ことを指摘する。その後、学校運営協議会の普及に応じて「地域と連携してカリキュラムを創る条件ができた」が、地域と連携した学校運営が、外在的な学校評価にとどまる場合には、学校教育活動の発展の契機にはなり得ないと述べている。以上のことから「地域探求学習活動や地域体験活動などのカリキュラムを全体として再編し、それを積極的に学校から提起していく学校経営のあり方が問われる」と述べている<sup>(54)</sup>。このカリキュラム・マネジメントの推進には「教師間の協働体制と地域協働体制を具体化して、個々の教師の指導を超えた総合的な教育経営を進める」校長のリーダーシップが不可欠となるという<sup>(55)</sup>。

#### 4.2 「地域社会と学校」に関する研究の方向性

1970年代～1990年代前半の教育システム再編をめぐる議論では、学校の機能不全を背景に、学校と地域社会の関係性、あるいは、学校教育・社会教育の関係を見直そうとする姿勢が見られた。この議論の中では、学校・家庭・地域の担うべき役割が見直され、その再編の方向性が問われていた。主な論点は、再編後の教育システムの推進主体や、それを具体化する組織体制についてであった。1990年代後半～2010年代前半には、「開かれた学校づくり」の政策を背景に、推進主体や組織体制の具体化が進み、学校単位で、保護者や地域住民への関与を求める制度が設計されてきた。この制度の実際の運用の中で、学校ガバナンスの改善や、ソーシャル・キャピタルの形成が問われてきたが、学校の教育課程は、保護者や地域住民が関わるのが難しい領域として指定される傾向があった。

現在の「社会に開かれた教育課程」に関する政策は、この「開かれた学校づくり」の限界を乗り越え、保護者や地域住民も関わる教育課程を実現しようとするものである。しかし、これまでの地域社会と学校の研究は、現行の学校制度や学校組織を前提に、保護者や地域住民の関与を問う構成になっており、社会に開かれた教育課程の実現の条件や過程を明らかにできていない。そこで、第1に、現在、地域と結びついたカリキュラムを策定・実施している先進的な取り組みを行う学校を対象に、その成立過程を問う調査を行い、学校管理職や教職員、保護者、地域住民の果たす役割と、それを支える学校組織の体制を明らかにする研究が求められる。

第2に、地域社会と学校という問題構成において、学校組織の分析に比べて明らかに研究が立ち遅れている、地域の組織や、地域の有する教育資源・教育機能の分析を行うことである。少子高齢化の進展や市町村合併の影響で、地域の教育機能は確実に縮小を見せており、その変化の度合いには地域ごとの差が存在する。この中で、教育課程に関わる道筋をどのようにつけていくのか、地域社会の実態の分析を欠かすことはできない。

これらの研究に基づき、第3に、学校・教員、地域、保護者それぞれが果たす役割を再構成し、地域に開かれた教育課程を実現していくための理論構成を行うことが求められる。その際には、今回行ったような各領域の研究レビューを詳細に行うだけでなく、教科教育研究や、授業研究との接点も考えていく必要がある。

#### 4.3 School-based curriculumの開発を問い直す

本稿では、地域と学校が連携して行うカリキュラム開発の可能性が社会教育の視座から検討された。「働き方改革」に伴い、教師の勤務態様が今後見直されていくであろうが、授業を通じた学校での教育実践を主導する専門家として教師が位置づけられることに変わりはない。しかし、その主導の在り方や児童生徒の学習を支援する教師の専門家像や実働の具体は、教育改革だけでなく、学習支援に関わるAIの活用やICT環境の充実によって変容することが予想される。学校での指導事項も、教科書に記述されるような知識事項の伝達を超え、児童・生徒を取り巻く生活や社会の実態を対象とした探究的な学習を学校ごとにデザインすることがより一層期待されるだろう。こうした学習では、関連する地域や社会のアクターや関連する専門家、従事者といった異なる背景の他者との連携や協働を必須とする。すでに行われている地域と連携・協働した優れた実践の背景には、教師の教材研究の一部として何らかの尽力が予想され、実践創出の重要な側面であることが予想されるものの、その実態は明らかではない。また、そこに関わる学外者の授業やカリキュラムへの関与はブラックボックスのまま、実践が活発に共有される程には語られず、埋もれかねない。本稿が示したように社会教育と学校教育の双方から、地域と学校の連携によるカリキュラム開発の実態や構造の把握を行うことが課題として求められていると言える。それによって、実践創出を支える「授業研究」のあり方とその運営への示唆が得られると考える。

【付記】本研究は、JSPS科研費（17H02662）の助成を受けて行われた。本稿の執筆分担は、荻野：1.2～4.2、河野1.1.及び4.3である。

#### 引用文献

- (1) 河野麻沙美（2020）『「授業研究」を実践可能にする文化と社会：授業研究とは何か』、上越教育大学紀要、40(1)、45-56.
- (2) 安彦忠彦（2009）「カリキュラム研究と授業研究」、日本教育方法学会（編）、日本の授業研究Lesson Study in Japan：授業研究の方法と形態<下巻>、学文社、11-20.
- (3) 渋谷英章（2003）「学社連携論と学社融合論」、鈴木眞理・佐々木英和（編）、シリーズ生涯学習社会における社会教育2 社会教育と学校、学文社、71-94.
- (4) 同上、73.
- (5) 同上、74.
- (6) 同上、81-86.
- (7) 鐘ヶ江晴彦（1982）「概説・『地域と教育』の課題と展望」、鐘ヶ江晴彦（編）、現代のエスプリ 地域と教育、184、5-19.
- (8) 同上、11.
- (9) 同上、14-15.
- (10) 同上、15.
- (11) 同上、15-16.
- (12) 久富善之（1992）「地域と教育」、教育社会学研究、50、66-86.
- (13) 同上、82-83.
- (14) 北神正行（2009）『「地域教育経営」論の再検討課題と教育経営学』、日本教育経営学会紀要、51、23-33.
- (15) 河野重男（1987）「地域教育経営の構想」、日本教育経営学会（編）、講座日本の教育経営7 地域教育経営の展開、ぎょうせい、1-17.
- (16) 吉本二郎（1987）「教育経営の課題 教育と教育経営」、日本教育経営学会（編）、講座日本の教育経営1 現代日本の教育課題と教育経営、ぎょうせい、223-233.
- (17) 北神、前掲、24-25.
- (18) 吉本、前掲、229.
- (19) 北神、前掲、28.
- (20) 岡東壽隆（2000）「青少年の問題行動と地域教育経営」、日本教育経営学会（編）、シリーズ教育の経営4 生涯学習と教育経営、玉川大学出版部、257.
- (21) 北神、前掲、30-31.
- (22) 北神、前掲、31-32.
- (23) 植田健男（2018）「地域コミュニティと学校にかかる研究動向と今後の方向性」、日本教育経営学会（編）、講座現代の教育経営3 教育経営学の研究動向、学文社、107-118.
- (24) 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、23-32.
- (25) 荻谷剛彦（2004）「創造的コミュニティと責任主体」、荻谷剛彦（編）、講座新しい自治体の設計5 創造的コミュニティ



- のデザイン：教育と文化の公共空間，有斐閣，9.
- (26) 同上，11-12.
  - (27) 同上，19.
  - (28) 水本徳明（2004）「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，44，4-6.
  - (29) 同上，6-8.
  - (30) 同上，8-10.
  - (31) 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.
  - (32) 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，280.
  - (33) 同上，106.
  - (34) 同上，271.
  - (35) 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に関する研究』，大学教育出版.
  - (36) 岩永定（2012）「学校と家庭・地域の連携における子どもの位置」，日本教育経営学会紀要，54，13-22.
  - (37) 仲田康一（2015）『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.
  - (38) 佐藤晴雄（2012）「『新しい公共』に基づく学校と地域の関係再構築：コミュニティ・スクールの実態から見た新たな関係性」，日本教育経営学会紀要，54，2-12.
  - (39) 橋本洋治・岩永定（2018）「保護者・住民の学校経営参加に対する校長及び教員の意識に関する研究」，現代と文化：日本福祉大学研究紀要，137，1-13.
  - (40) 浜田，前掲，30-31.
  - (41) 浜田，前掲，32.
  - (42) 福嶋順（2011）「学校と地域の連携推進における広域社会教育行政の役割と課題：大阪府の教育コミュニティ事業を事例として」，日本社会教育学会（編），学校・家庭・地域の連携と社会教育，東洋館出版社，36-48.
  - (43) 梶野光信（2011）「教育行政における『地域教育』の位置：東京都の『地域教育プラットフォーム構想』を手掛かりに」，日本社会教育学会（編），学校・家庭・地域の連携と社会教育，東洋館出版社，49-59.
  - (44) 高橋興（2011）『学校支援地域本部をつくる：学校と地域による新たな協働関係』，ぎょうせい.
  - (45) 株式会社三菱総合研究所（2012）『平成23年度「生涯学習施策に関する調査研究」：学校と地域の連携施策の効果検証及び改善事例収集に向けた調査研究』.
  - (46) 熊谷愼之輔・志々田まなみ・佐々木保孝・天野かおり（2013）「学校支援地域本部事業と連携したコミュニティ・スクールの事例分析：『地域とともにある学校』づくりによる教育力の向上をめざして」，日本生涯教育学会年報，34，203-219.
  - (47) 志々田まなみ・熊谷愼之輔・天野かおり・佐々木保孝（2014）「学校支援地域本部と学校運営協議会の連携の実態：全国アンケート調査の結果から」，広島経済大学研究論集，37(3)，29-39.
  - (48) 文部科学省生涯学習政策局社会教育課・国立教育政策研究所（2017）『平成27年度地域学校協働活動の実施状況アンケート調査報告書』.
  - (49) 志々田まなみ（2016）「これからの『地域と学校の連携・協働』の方向性」，日本生涯教育学会年報，37，94.
  - (50) 荻野亮吾（2019）「学校支援を通じた地域のソーシャル・キャピタル再構築の過程：大分県佐伯市の『協育』関連事業を事例として」，露口健司（編），ソーシャル・キャピタルで解く教育問題，ジダイ社，46-84.
  - (51) 岩永定・佐藤義彦（1992）「親の学校教育参加に関する調査研究」，鳴門教育大学研究紀要 教育科学編，7，199-215.
  - (52) 武井哲郎（2017）「『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.
  - (53) 植田，前掲，117.
  - (54) 玉井康之（2019）「地域カリキュラムのマネジメントと地域教育経営の課題」，日本教育経営学会紀要，61，28-29.
  - (55) 同上，32.

# A Cultural System and Society for Lesson Study Implementation: An Analysis of the “Community and School” Theory since the 1970s

Ryogo OGINO\* · Masami KAWANO\*\*

## ABSTRACT

This paper aims to discuss issues of school-based curriculum development for cooperation and collaboration with the local community using lesson study which is internationally recognized as an effective method of professional development.

Therefore, it reviews how the “community and school” theory has been applied since the 1970s to extract research challenges and to achieve a curriculum open to society (*Shakai ni Hirakareta Kyoiku Katei*).

A review of the discussion on education system reorganization during the 1970s and early 1990s changed the relation between school and community and that of school and social education against the background of school dysfunction.

With regard to the “school development open to society” (*Shakai ni Hirakareta Gakko zukuri*) policy from the late 1990s to the first half of the 2010s, they discussed social capital formation and school governance improvement and how difficult it was for the school curriculum to be involved with parents and local residents.

We conclude that it is necessary to build a theoretical framework based on empirical studies about the role and organization of curriculum development through collaboration among the region, school, teachers, and parents to study school-based and community-based curriculum.