

教育総研

学校改革研究委員会報告書

つながり、つなぐ学校へ
—育ちあう地域とともに—

2000年6月

国民教育文化総合研究所

目 次

はじめに	1
第Ⅰ章. つながり合う地域に根差し、出会いと共生きを紡ぐ学校	3
1. 「する」「出あう」「いっしょに」を保障できる学校を	3
2. 学校（教育）改革の基本姿勢	3
3. めざすべき学校のかたちのイメージ	5
4. 教育観、子ども観の変革	6
5. 学校のあり方と運営——まとめ	7
第Ⅱ章. 教職員をつなぐ 教職員がつなぐ	8
1. 教職員をつなぐ	8
2. 教職員がつなぐ	9
第Ⅲ章. 子どもがつながる 子どもとつながる	11
1. 子ども同士のつながり	11
2. 子どもとつながる	12
3. 子どもの権利を軸とした学校運営	13
4. まとめ	14
第Ⅳ章. 保護者、地域市民とつながり合う	15
1. 保護者を含む地域市民が、地域でつながり合う	15
2. 保護者、地域市民が学校を通してつながりあい、学校とつながる	16
第Ⅴ章. つながりの場としての学校—地域のコアとなる学校—	18
1. 学校の複合施設化	18
2. 複合施設の課題	19
3. 学校が地域のコアになるには—職員の新しい役割—	19
第Ⅵ章. 「つながり」を自己点検（診断）しよう	21
1. 「つながり」と自己点検（診断）	21
2. どのような「つながり」を自己点検（診断）するか	22

はじめに

私たち「学校改革研究委員会」は、1998年6月に発足して以来約2年間の論議を重ね、ここに最終報告書をまとめることになった。この間、昨年7月には「学校改革を考えるために」と題する中間報告も出した（『教育総研年報'99』）。この中間報告では学校改革を、子どもの視点、保護者の視点、教職員の視点から考えることを提起するとともに、学校憲章制定、学校協議会・地域教育協議会設置など具体的な提言のほか、学校改革をめぐる論点になっている学校選択やチャーター・スクールに関する問題点指摘や、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」改正以前の学校管理規則の分析も行った。

この中間報告を出して以降、どういう学校像を提示できるのか、それはどうすれば可能になるのかなど、最終報告書に向けて論議を行ってきた。そのなかで、「中間報告には地域住民の視点が弱いのではないか」との指摘を重視して、人々の暮らし、つながりの場としての「地域」とつながる学校のあり方を考え、提起してみようということになった。1年遅れで出発した本研究所の「学校システムをめぐる人と人との関係論研究委員会」と同様、本委員会も関係性の変革という観点に立っているが、私たちは「地域を基盤にしたつながりの総体」としての学校のありように関する提言を行うことにした。

その基本的な在り方については第Ⅰ章の「つながり合う地域に根差し、出あいと共生を紡ぐ学校」で提示した。今日、教育においては「地域」、「地域」の大合唱の状態ではあるが、私たちも「新たな地域づくり」という観点を示しつつ、「子どもの学び・育ちを軸にした地域の文化と暮らしの交流センター」という新たな学校像を提起した。ここでのキーワードの一つが「つながり」である。

第Ⅱ章以降では、「つながり」の観点から、「子どもの学び・育ちを軸にした地域の文化と暮らしの交流センター」をめざすための具体的な取り組みを検討し、提言した。第Ⅱ章「教職員をつなぐ、教職員がつなぐ」では、「教職員の孤立化を防ぎ関係を新しくする」ための「つながり」をつくり出す前提条件を考えた。第Ⅲ章「子どもがつながる、子どもとつながる」は、子どもの自治を保障して子ども同士の協働性・共生関係をつくりだし、それを基盤にして教職員が子どもとつながることを提言した。第Ⅳ章「保護者・地域市民がつながり、保護者・地域市民とつながる」においては、地域で保護者、地域市民が子どもや教育、学習の問題でつながりあうことと、学校を通して保護者、地域市民が、あるいは学校と保護者、地域市民がつながりあうことへの展望を若干提示した。第Ⅴ章「つながりの場としての学校」は副題にあるように「地域のコア」になるような学校の複合施設化とそのための教職員の果たすべき役割について検討した。

最後の第Ⅵ章『『つながり』を自己点検（診断）しよう』は、「これからの学校改革にとって、子どもと教職員がどうつながり、保護者・地域住民と学校がどうつながるか」が重要課題となるとして、「学校自らその在り方を自己点検（診断）することは、そのつながりを見直すための契機にもなるが、自己点検（診断）に子どもや・地域住民が加わること自体が、子どもと教職員、保護者・地域住民と学校のあらたなつながりを生み出すもの」として、自己点検（診断）のすすめを説いている。これは第Ⅰ章からⅤ章までの提言を点検（診断）項目としてまとめる作業にもなっている。東京都の「人事考課制」にみられるような教職員管理のための評価ではなく、新たに学校を創っていくための共同作業としての点検（診断）である。

以上の内容には、私たちはパートナーシップ（提携、共同）、パーティシペーション（参加、参画）、そしてプレゼンテーション（公開、提示）の要素が含まれていると考え、頭文字のPをとり、3Rs（スリーアールズ：読み・書き・算＝基礎学力）にならって、3Ps（スリーピース＝つながりの基礎）の取り組みを提唱する。子どもと教職員、保護者、地域市民とのパートナーシップ、教職員と保護者との、学校と地域とのパートナーシップにもとづき、学校教育活動への保護者、地域市民の参加（パーティシペーション）、子どもの権利条約を基礎にした学校運営への子どもの参加（パーティシペーション）、まちづくりへの学校や子どもの参加・参画（パーティシペーション）などを実現していく。そのためにはプライバシーに配慮した学校情報の公開・開示（プレゼンテーション：この意味ではディスクロージャーの方が適切であるが、あえてこの単語をあてた）、地域市民の積極的な提案（プレゼンテーション）が不可欠である。これからの学校改革をめざして、特に教職員がこの3Psの取り組みを進めることを期待したい。

なお、文中「地域市民」、「地域住民」さらには「地域の人々」という三つの表現が使われ、統一されていないが、これは草案執筆担当者の思いを優先させた結果である。

最後に、この2年間の研究の過程で、ヒアリングや調査にご協力をいただいた現場教職員ら多くの方々に、この場をかりて御礼申し上げたい。

（嶺井 正也）

第 I 章. つながり合う地域に根差し、 出あいと共生きを紡ぐ学校

1. 「する」「出あう」「いっしょ」を保障できる学校を

子どもたちは、「総合学習」が好きだと言う。その理由を聞くと、「(自分で)する」「出あう」「いっしょ」の三つに集約される。これに「先生もたのしんでいる」が加わる。「総合」に取り組んだ、ある公立小学校の4～6年生の声だ。課題を自分で見つけ、解決に取り組む、結果を自分が伝え、達成感がある、というのが「する」だ。「出あう」は、課題や疑問からの、さまざまな人たち、自然や地域社会の文物(文化や行事、生産や生活活動、できごとなど)との出あい、教職員や友だちとの出あい直しまで多様であり、いろいろな発見や気づきでもある。また、自分たちの活動によって、より広い世界へと「出あい」は広がっていく。「いっしょ」は友だちや教職員、父母などとの関係を自分たちの活動の中で作り直し、地域の人たちとの関係を築き広げ、地域の文物とも交流できるということだ。子どもたちは、新たな縁を紡ぎながら学び育っているのである。

ここに、子どもたちの学校のあり方、かたちへの願いを読み取ることができる。つながり合い(縁)の中にある自分の存在を実感できる学校、とも言えよう。これまでの学校が、こうした願いに十分に答えてこなかった、と読み替えてもよい。それを排除して、子どもに「与え施す」べき教育課程により「教育・指導する」システムとして固定化し、子どもたちの願いと乖離していることが、現行の学校が抱える問題の根源だと考えたほうがいいだろう。これはまた、子どもが生きる(生活する)場であり、子どもたちの「世界」そのもの(子どもにとっての等身大の世界)でもある「地域」、地域の人びとや生活・社会からの乖離ともいえる。学校と教育の改革が踏まえるべき課題が、ここにある。

2. 学校(教育)改革の基本姿勢

子どもたちの生活に学校が占める比重は、地域の子どもの社会が崩壊したことや少子化により子どもが少数派になったことなどにより、以前に比べ大きくなっている。また、大人社会の価値観の混迷や、子育ての孤立化とか継承の崩壊も、子どもたちの育ちの環境に困難をもたらしている。こうした状況を考えると、学校(教育)改革はまず、子どもたちの抱える問題や子どもたちの必要から出発し、子どもたちの暮らしが息づき、子どもたちの学びと育ちを支えるものにすることが、何よりも大切である。国家・社会の必要とか大人の都合や学校制度(教育・指導システム)の維持といった観点からではなく、子どもたちが多様な関係の中で〈わたくし〉としての自分をつくり育てる機会と場と縁を保障できる

学校への改革である。自分自身の主人公として「自分」を育てた（自己形成した）個々人が市民社会を形づくり、主体的に社会や国家とのかかわり方を選び、そのあり方を考え、担っていくのが、国民主権と民主主義の基本だからだ。

「子どもから出発」するなら、子どもの生活の場・世界としての「地域」こそが学校改革の主舞台となる。地域とは、人びと（子どもも大人も、働く人も引退生活の人も、障害児・者や外国人とその子どもも）が生き、その生活（暮らし）がつながり合う場であり、子どもが大人たちや社会の文物と出あうところでもあって、子育てと子育ち、教育と学びの拠点だ。子どもたちは、地域社会における人びとのつながり合い、さまざまな文物との出あいの中で、人間として、市民として育つのだ。インターネットでつながる「自立した個人」の時代が来るという考えもあるが、自立した個人は寄る辺なき個人の不安をひきずっていてもいる。旧来の地縁や共同性のしがらみを離脱した個人だが、今、切実に求められているのは「つながり合う個人」であり、寄る辺としてのつながり合いのある地域ではないだろうか。こうしたつながり合いにささえられてこそ、インターネットでのつながりも健全なものとなるはずである。

それゆえ学校は、地域社会と「地続き」の有機的な一部であり、子どもを含む地域社会の人びとの育ち合いの広場であり、地域社会の自治的な機能（地域主権）に属する、と考えるべきだろう。そのためには、地域社会の人びとの間に「子どもは地域社会の中で育ち、地域の共同性によって育つ」というコンセンサスの形成が望まれる。このコンセンサスの形成に際しては、少数派の存在を包み込める柔らかな関係性を大切にしたい。また、子どもたちにとって、生まれ育った地域が「ふるさと」であり、心に「ふるさと」を育てることは、自己の根っこを育てることだとも言えよう。

地域社会は、一人ひとりの〈わたくし〉が、その生活（仕事）をとおしてつながり合う場、つまり個人が縁を結びあう暮らしの拠点であり、より広い世界につながるための拠点でもある。子どもたちにとって、自己の存在を確認し、自分自身の主人公として、自治の主人公（市民）として、基本的人権の主人公として、自分を育てるための基本ステージである。このステージは、多様性があり違いを認めあえることで、「出あい」と「いっしょ」を拓げ豊かにすることを可能にする。

だから、地域社会とつながり開かれた学校でなければ、子どもたちが自ら学び育つのにふさわしい場とはならない。新しい学校づくりは新しい地域づくりであり、地域社会の再生なくして学校の再生はない、と認識したい。

地域を語ると、「地域は今、ないのではないか」という疑問が出される。たしかに、特に都市部ではその傾向が強い。また地域には、差別や旧弊的な習慣、閉鎖的な共同性などが残されていたり、個人の居場所がなかったり、人権感覚が定着していなかったりする側面も看過できない。しかも、それらは現行の学校にも反映されていると見るべきだろう。地域社会の現実と切り離された理想の学校（教育）はありえず、新しい地域づくりとリンク

しない学校（教育）改革は、土台造りをしない家造りのようなものとなる。

地域と学校の改革は、少なからぬ各地で取り組まれている。各学校の主体性を生かしつつ、町全体を体験と学びの場にしようとする「屋根のない学校」に取り組む三重県藤原町。新興住宅地の校区で「ふるさとづくり」に取り組んだ千葉県市原市の中学校。地域の人たちが主体的に活動するよう学校と地域との関係をつくり直した北海道様似町の小学校。いずれも第49次全国教研のレポートからのものだが、このほか、地域教育協議会や学校協議会（地域教育ネットワーク）をつくり協力関係をひろげたり、クラブ活動を地域の父母・住民のサークルが担ったり、「参観から参加」「学びの共有」を家庭や地域に広げた活動、校区の全世帯に「学校通信」を配布・回覧する取り組み、などを挙げるができる。学校から地域社会に積極的に発信し、地域に出ていくこと、地域からの発信を学校がしっかり受信し、地域の人たちが学校に活発に出入りできるようにすること、などを進める取り組みだと言える。

3. めざすべき学校のかたちのイメージ

学校は、次のような機能を持った地域施設として構想したい。

△もっぱら「教育・指導する」ことばかりを目的とする機関ではなく、子どもの成長と自立への願いを軸にした、複合的、多機能的、協働的な地域の「子育て・子育てセンター」。

△地域の人びとが、子どもへの願いを共有しつつ、地域社会を自治的に再生していくための「交流と生涯学習のセンター」。

△子ども同士の「世間」の場であり、地域に子ども社会を再生し、子どもたちの自主的なつながり合いをささえるための「子ども生活・文化センター」。

これらは、「教育・指導」中心の機関としての学校の機能を縮小化しつつ、子どもの学び・育ちを軸にした地域の文化と暮らしの交流センターとしての学校を構想するものだ。

こうした機能を果たすには、公民館や図書館などの社会教育、さまざまな社会福祉や保健所など、児童館から児童相談所までの児童福祉、育児・教育相談や親たちの交流など、多様な役割を学校に統合することが必要となる。地域によって必要とする機能が異なれば、選びとる機能に違いが出ることはもちろんあり得ることで、学校のあり方やかたちに地域の個性があらわれる。また、子ども社会（世間）としての機能の学校は、私立学校や養護学校に通う子など学籍しない子や不登校の子なども、地域の子として自由に利用できるように配慮されるべきだろう。

このような学校の機能は、次のように言い換えることができる。（ア）子ども社会そのものとしての場で、子ども同士、子どもの生活をつなぎ合う（子育てセンター、子ども生活・文化センター）、（イ）子どもが地域の大人たちの生活・仕事と出あい、つながり合う（地域のたくさんの大人たちが子どもたちの育ち・学びと出あい、つながる）、（ウ）大人の営

為としての教育や子育てと子ども自身の自己成長の活動としての学びや子育てが出あい、つながる（学習支援・交流センター）、（エ）子どもの学び・育ちへの支援を軸に地域の大人たち同士が出あい、つながる（子育て支援・交流センター）、（オ）子どもたちの生活に依拠した学び・育ち（体験知）と、より広い世界（学問知・普遍知）や多様な文化が出あい、つながる、（カ）地域市民（ローカル）・文化が地球市民（グローバル）・文化と出あい、つながる（生涯学習センター）——などの場としての学校だ。

4. 教育観、子ども観の変革

学校を変えるためには、教育観・子ども観を変革することが不可欠である。

子ども観に関しては、①子どもは主体的・能動的で、自ら考え判断し行動する力（学ぶ力、生きる力）を持つ存在で、学び・育ちの主人公である、②子どもは将来の可能性のためにではなく、人間の善性も悪性も合わせ持って「今」を生きる存在で、人間の原形だ、③子どもは国家・社会の人材（部品・材料）である前に、自分の人生を生きるひとりの人である、④子どもは「小さな大人」ではなく「子ども期」を自己形成しつつ生きる存在だ、⑤子どもたちは、地域社会という共同体の構成メンバー（しかも、いつも地域にいる人たち）である——といったことが挙げられる。

教育観に関しては、①共に生活する（仕事する）という過程の中に、基本的な教育的はたらきがある、②教育は、子どもの生活・学び・育ちへの大人の関与としての営みであり、教職員・親や保護者・地域の人たちはそれぞれ主体的にかかわるとともに、教育が子どもへの支配・強制とならないような配慮を必要とする、③教育は、知識・技術を与え施す行為であるより、子どもの感性的な認識（生活体験の知）と観念的な認識（普遍的、法則的、体系的な知）との間に橋を架け、つなぐ行為である、④教授・指導の活動よりも、子どもたちの学びの場や機会とプロセスへのプロデュース、コーディネート、コンディショニングの役割が大きくなる、⑤コーディネートなどの活動は、教員を軸にしたさまざまな職員や保護者・地域の人たちとの共同作業で行われる、⑥教育は、親（保護者）の養育権と責任を基盤としつつ、それをささえ包含する地域社会（地域市民）の共同的な機能、社会的な機能である——といったことが考えられる。

こうしたことから、国連子どもの権利条約を地域社会で受け止めた大阪府箕面市の「子どもの権利条例」や制定作業中の川崎市のように、市町村でも条例制定が望まれる。地域の人びとの子ども観・教育観を変え、学校（教育）の改革を進めるための、地域の基盤づくりに大きな意味があるからである。また、地域の人びとは、決して教員が授業づくりで利用する「教材」ではなく、共に教育をつくる共働者である、という認識が求められる。

5. 学校のあり方と運営——まとめ

以上を踏まえると、学校は教員とさまざまな職員たち、父母・保護者、地域市民の共同作業の場であり、大人たちと子どもたちとの共同作業の場でもある。学校は地域そのものであり、地域全体が学校である。学校の組織は、さまざまな理念、形態、学制を地域社会の合意で選択し、地域社会が自治的に管理し、自律的に自己点検され見直される。

子どもは学び・育ちの主人公、子ども社会の主人公として、学習・生活活動の主体者であるのはもちろん、学校運営にも参画できる仕組みを考えるとともに、市民として地域社会に参画できるようにしたい。地域に主権者としての市民と自治的な活動を育てる学校の役割は、地域に依拠した日常の主体的・自治的な活動と運営によって実現する、と考えるからだ。

大人たちは、子どもたちと協働しつつ、教育と育ての担い手として主体的・自治的にかかわり、教員は其中でリーダーシップ（主導者としてではなく協働者としての）を発揮するよう期待される。

第Ⅱ章. 教職員をつなぐ 教職員がつなぐ

1. 教職員をつなぐ

本報告書で注目した「つなぐ」という行為は、教職員の孤立化を防ぎ、関係を新しくするキーワードとなる。注意しなければならないのは、学校における今までの子どもと教職員の関係性を閉じ込めたまま、制度や組織を変えれば新しい関係性が生まれると考えることである。岐阜県教育センターの「学校と家庭や地域社会との連携の在り方に関する研究」(1999年)によると、教職員が連携のため障壁になると考えているものは、「勤務時間の問題」、「授業時間数等の問題・事前の準備」、「地域の人の考えと学校側の考えの違い」などがある。そこで、教職員がつながり周りをつないでいくという連携システムを提案するために、まず、「教職員をつなぐ」前提条件を整えたい。

(1) 勤務体制の多様化

柔軟な勤務体制を提案する。学級担任制を個々のクラスの実情に応じて柔軟にする。複数担任制、年度途中の交代も状況に応じて採り入れていく。土日夜に地域連携プログラムを持つ場合などの平日休暇制を採り入れた勤務体制の多様化も必要となる。また、研修休暇制度の積極的導入も提起したい。さらに、「ケアの必要な人と暮らす者、病弱者が働き続けられる仕事量」、それに伴う「ワークシェアリングによる給与体系の多様化」も採り入れる。

(2) 校務の見直し

学校業務のスリム化・整理を提案する。改革のための校内ミーティングの中で学校という場の解析をしつつ、その中から意味のあるものとそうでないものを丁寧に分類していかなければならない。たとえば、生徒管理業務は削減・整理する。あまり有効でない書類づくりは思い切ってなくしてしまおう。その上で、連携の段取り業務に重心をおける体制を確保したい。

(3) 「子育て支援」から「子育て連携」へ

担当省庁のちがいにより、現在の「子育て支援」プロジェクトは乱立気味になりつつある。注意しなければならないのは、「子育て支援」が託児・カウンセリング中心になることである。託児・カウンセリングなどが閉ざされた家庭を開くきっかけとして有効に働いたとしても、その方法に留まることにより家庭と地域の連携を阻む要素も持っている。重要なのは、「自立し人と関係し合える大人と子どもを増やすこと」である。すなわち、最終的には、当該家庭が地域とつながることを目指した「子育て連携」が求められる。学校における、いわゆる「心のケア」を必要とする「不登校」、「いじめ」といった

状況こそ、地域における「子育て連携」を活用し、柔軟な価値観の拡大につなげたい。

学校と地域の連携がうまくいっている校区では、「地域の人が声をかけることによって気持ちの良い挨拶や丁寧な言葉づかいのできる子どもが増えた」、「子どもたちとのふれあいを通して、子どものことがよく理解できるようになった」と、学校が仕掛けることにより地域と子ども間の結びつきの強化という効果が見受けられる。前提として、現行業務の縮小による時間と連携の基盤となる予算を確保し、以上のような試みを取り入れながら、子育てを地域と共有する「社会的子育て」を広げ、地域力の再生までも目指したい。

2. 教職員がつなぐ

すでに地域に結びつこうと実践している教職員たちから学び、つなぎ役としての教職員の役割を提案したい。

(1) 校内連携

複数担任制、年度途中の交代など、担任制の柔軟化といったシステムについてはすでに述べた。残念ながら、「連携において最も欠如しているのが校内連携であり、教職員の『内なる閉鎖性』が問われる」という認識は、多くの教職員が自覚している。「同僚性」ともいうべき教職員間の連携、すなわち互いに話し合い学び合い支え合うつながりを育てるために、「自由闊達なミーティング」、「調子の悪いときに休息が取れ、カバーし合える雰囲気」、「職種の専門性を大事にしながら連携し合える協力関係」などが必要である。

(2) 学校間連携

近隣学校数校との授業交流や教職員合同研究会などは、授業を紹介しあうことにより他校の実践が刺激になったり、様々な課題について学校の枠を超えて考えたり地域連携にも繋がってきた。保・幼・小・中連携では、中学校は小学校教職員から、小学校は幼稚園・保育所の保育者から、子どもへの関わりについて学ぶケースが年々増加している。担任が前担任と一人の子どもについての思いを分け合えるような、時間と心のゆとりの保障こそ、必要とされている。

(3) 地域連携

職業体験学習や、地域の人材を活かす教育ボランティア、学校協議会も多様な形がみられるようになってきた。重要なのは、地域協力と予算の確保といえる。大阪府松原市の布忍小、布忍中学校では、保・幼・小・中・地域合同体育祭が始まって数年になる。生意気盛りの中学三年生が園児とともに、校区の老人会が中学一年生と共にペアを組む。体育祭で結ばれた縁は、地域での再会で新しい展開を見せるという。

また、地域社会に暮らす人々の声こそ学校にとって大切だ。学校行事や出来事を地域

の回覧版に加えたり、学校便りの地域への配布が、一般の地域の人々との架け橋となる。子どもが当該学校に所属しない親も、子どもを持たない人も学校情報を把握できる。地域の人々に、学校での教職員の悩みを語るという取り組みを行っているところもある。教職員の大変さを共有してもらったり、問題解決のための良い知恵を頂けることもあるという。また逆に、地域連携に取り組む中で校内連携が生み出される可能性もある。

一概に「連携」といっても、そのスタイルは様々である。また、教育改革課題の捉え方により「連携の質」は異なる。学校改革は、その学校の子どもの今の姿から出発するのが、最も自然である。マニュアルがないだけに工夫が必要で、問題も立ち上がってこよう。重要なのは、「学校に関わる人々が互いに開かれる状況を生み出す」ことであり、それは学校外の価値をも動かす公共性再構築のプロセスとして位置づけられる。

第Ⅲ章. 子どもがつながる 子どもとつながる

1. 子ども同士のつながり

現状の学校では子どもと教職員がつながるどころか、子ども同士のつながりさえ稀薄である。そのため、「いじめ」など様々な問題が生じている。その原因の一つは、子どもの自治が保障されていないことにあるのではないか。子どもが自立し、違いを認め合いながら尊重し合える人間関係、すなわち、協働性・共生関係を作り出すには、子どもたちに自治を保障することだ。その中で間違いや失敗をすることも重要なことだ。責任を引き受けることは、こういう過程をへてできる。また、子どもが教職員や保護者・地域などにつながる基盤としても、子どもどうしのつながり・自治は不可欠である。

以前はさまざまな子ども社会があった。「子ども社会」と呼ぶように、それは「子どもの空間」であり、その中にはもともと子どもの自治があった。このように、本来的には、子どもたちには自治の力は備わっている。それがなくなったように見えるのは、子どもの社会がほぼ学校生活だけに限定されてしまい、日常生活でも、大人からの指示によるものが圧倒的だからである。

現在、自治の形態として、生徒会（児童会）やホームルーム（学級活動）等がある。自治の基盤は学級活動である。そこで自由な関係で討議をしあい、学校全体の子どもの自治である生徒会（児童会）へとつなげる。これがまた、学校運営への生徒参画の基盤となる。

ところで、生徒会など現在の学校での「自治」は、生徒指導の一環に組み込まれている。生徒会は先生の指導の下でされている。自治とは名ばかりで、場合によっては「下士官」的な役割までさせられる。そんな風に生徒会が映れば、生徒会や「自治」に、子どもは魅力を感じない。生徒指導という観点を捨て、本来の意味で、子どもの自治を保障することだ。

そのため第一には、自由な空間を保障すること、参加していると実感できる体制が不可欠である。それがないと、子どもたちは参加に興味を示さず、ひいて学校運営の子ども参加も形骸化する。そのためにも、教職員はこれにできるだけ介入せず、子どもたちに任せるといふ姿勢が必要である。

さらに、自分たちが参加している自治活動が、学校運営に反映されるのだ、という実感をもてるものとしなければならない。

さて、それでも子ども参加に懐疑的な見解があるだろう。それは、子どもたちも参加したがない、あるいは子どもたちには「参加させられている」という認識しかない、という現実が根拠になっているようだ。この現実を引き起こしているのは、先に記したように、子どもの世界が学校だけになり、また、学校ですることはすべて「生活指導」としてやってしまっているという前提があるのだが、それに加えて、①教職員が子どもの力を信頼して

いない、②教職員に時間的余裕がなく、時間をかけてじっくり待つという体制が取れない状態がある、③現実の子どもは大人の顔を見ながら育っているため、本当の意味での解放や自治という状態を知らない、ということにあるように思われる（これらは勿論、学校だけでは解消することは困難であるが）。

しかし、前者と後者は逆循環の関係にある。

第Ⅰ章に述べた「学校改革の基本姿勢」にあるように、ここでは思い切って教育観・子ども観を変革する。子どもには自治の力も、参加の力もある。失敗も子どもの力を育むために必要だ。子どもが自分たちの力であることが大事なのだ、という認識に立つことだ。教職員はコーディネーターとして、子どもたちが本音で自己を表現し、自治へ参加できるような工夫を凝らし、上記の試みをすることである。試みることでこれらの問題の多くが解消されることは、後述する実践校の報告が示している。

2. 子どもとつながる

子どもは学びの主体であり、学校という組織を構成している当事者である。したがって、子どもの権利条約を持ち出すまでもなく、子どもは学びの主体者、学校の当事者として学校運営等に参加し、意思決定に加わることは当然認められるべきである。実態としても、子どもとつながるためには、子どもの学校運営や学習活動の企画等への参加保障が不可欠である。

参加には、ただ参加を認めるもの、意見の表明を認めるもの、決定に関わる権利まで認めるものと段階があるが、「意見表明の尊重」を定めた子どもの権利条約からいえば、企画立案や決定に関わる参画型が望ましい。それに、企画立案や決定に関わる権利がないと、やる気感を失わせたり、時に疎外感すら抱かせる。できるだけ参画型が望ましい。

大阪府教育委員会が試行した「学校教育自己診断」の結果によれば、小学校では、参加体験を重視した学習について、教職員の評価ほどには子どもは参加できているとは思っていない。中学校では、子どもは学校への要望・不満などが多かった。高校では、生徒の意見反映などについて生徒の評価が低かった。子どもの意見には、「もう少し生徒を信用してほしい」という記載もあった。

この報告によれば、子どもは様々な面で参加・参画を求めており、教職員はこれを認めているように考えているが、子ども側からみればそれほどでもない、ということがわかる。子どもと教職員に認識のズレがあるのである。子どもは学ぶ主体で学校組織の当事者であるが、一方、教育の対象者であるという、ある意味で矛盾した関係にあり、後者の意識が強ければ強いほど、教職員は子どもに対し、管理支配型の「教育」を行ってしまう。先のズレはその辺に起因しているのではないか。

教職員は、自分の教育活動が「子どもは教育の対象者だから、こうしてあげよう」とし

ていないか、常にチェックする必要がある。そして、できるだけ多くのことに、子どもの意思決定や参画に関わるものを保障しようという対応や姿勢が必要だ。

子どもが参画する対象・事柄は、多々ある。

カリキュラム編成や、学習活動そのもの、とりわけ、特別活動や総合的学習などに関しては、子どもの意見を尊重しながら企画するという方向に向かいたい。

学校運営に関しても、できるだけ子どもの参画を保障することだ。学校行事はもっども子どもの参画が望まれるものである。さらに、職員会議に生徒代表が参加・参画することも十分検討されるべきである。

校則は、子どもたちに直接かかわることであり、他方、子どもの中でもっとも不満のあるものである。校則（規制型という従来型でなく、権利保障・権利調整型が望まれる）制定が必要であれば、これは基本的に子どもたちの自治に任せるべきだ。自分たちで作ったルールは遵守しやすい状況を生み出すばかりか、本来の自治活動を活発化させる契機にもなる。

地域との関係でいえば、学校協議会等にも、子どもの代表を参加・参画させるべきだ。

こうした学校運営等に子どもが参画することは、実は学習の場に参画していることも意味している。もちろん、そのためには、前項1で述べたように、日常的に子どもが真に自由な空間が保障され、本音で表現できる状況の保障が前提である。日常生活が参画型でないと、どこかの場で「子どもも参加させる」というシステムを採ったとしても、空虚なもので、子どもたちに「やらされている」感を植付けかねない。

3. 子どもの権利を軸とした学校運営

本研究委員会の中間報告では、学校憲章の提言をした。子どもの権利を軸にし、子どもが自己の権利を主体的に行使する、すなわち子ども参画型の学校運営こそ、これから求められるものであり、その基盤として学校憲章を、と提言したのである。ともすれば子どもを「教育の対象視」しがちな教育活動・学校運営の現実をみれば、教職員の姿勢だけにそれを求めるのではなく、制度的な保障が必要である。学校内に子ども参画を可能とする学校憲章などの制度をつくって、学校を改革していくことが望まれる。

「子どもの権利条約を、権利の主体者である子どもに手渡す活動」とよび、生徒・教職員・保護者と合意をとりながら作成した生徒憲章をもとに、子どもと教職員のパートナーシップ型の学校づくりをしている北海道の中学校の報告(注)は、実に説得力を持っている。子どもたちの力を信じ、じっくりと時間をかけてこの方法を選択した教職員の自信。子ども側にも、権利の主体者という認識から出発しているので、学校は自分たちのものだという意識、他人を尊重しようという意識が育まれている。

「きのくに子どもの村学園」では、あらゆる学校運営を、教職員と子どもが同じ票をも

つミーティングで決める。

共通しているのは、「子どもが自分で考えて、自分で行動する。教職員の役割はその子どもへの支援・援助である」というスタンスの、子どもと教職員の協働性・パートナーシップである。

4. まとめ

この関係の中では、子どもの意見と、教職員、保護者、あるいは地域の人の意見がぶつかり合うかもしれない。時間がかかるかもしれない。しかし、それも避けるべきではない。じっくり時間をかけてつくり出すべきだ。互いに率直に言い合える関係こそ大事だし、互いに納得がいくまでには時間がかかる。

ただ、その中では常に、「実態として、教職員・あるいは大人は、子どもにとって支配者にある」という認識を大人側に欠かせてはならない。この認識にもとづく配慮がなければ、結局、子どもは大人に従うしかない。こういう状態を常に認識しながら、真に子どもが参画し得る状況を確立していくべきだろう。

これがないと、いかに子どもとつながろうとして子どもを参加させても、子どもは形の上で参加しているだけになる。子どもはなおのこと、疎外感を抱きかねない。

注) 「新生する学校」(24頁、アドバンテージサーバー刊)

第Ⅳ章．保護者、地域市民がつながり合う

「地域に根差し、出あいと共生きを紡ぐ学校」へと、これまでの学校を変革していくには、地域の保護者、市民の支えや協力が不可欠である。その支えや協力には、保護者、市民のつながりあいが必要となる。

1．保護者を含む地域市民が、地域でつながりあう

さまざまな宝とともに課題をも抱える地域における保護者、市民のつながりは、これまでも地縁的な関係の中で日常的につくられてきた。それは隣同士の個人的なつながりから、町内会・自治会、「青少年健全育成」、子ども会・婦人会活動、生涯学習サークル、ボランティア活動、地域PTAなどの組織的なものまでが含まれている。

こうしたつながりを通して、保護者、市民は支え合い、学びあい、育ちあっている。しかし、さまざまな子どもたちの問題や家庭での問題が顕在化している状況もみると、こうしたつながりがまだまだ不十分であるのかも知れない。孤立して高齢者の介護をしながら子育てをしている家庭、仕事と育児に追われている単親家庭、子どもの問題をどこにも相談できずに苦悩する保護者、子どもを日本の学校に通わせながらも自分自身日本語が分からずにいる外国籍の人々などが、地域には大勢いるのではないか。転勤で新しく地域市民になった人たちも、地域にとけ込めず、苦勞しているのではないか。つながりをもっと多く作り出す必要があるのではないか。

何といたっても保護者は、子どもを通じて地域でのつながりをつくりやすい条件に恵まれている。「子ども」あるいは「子どもの問題」がつなぎ役である。地域を子どもの「ふるさと」にする、地域での子どもたちの生活を広げるといった活動に、保護者は参加したいと願っているのではないか。保護者がいろいろの条件で地域活動ができにくいときには、市民がその替わりになってくれる。

大阪府や三重県松阪市などですでに具体化に向かってすすんでいる「地域教育協議会」、実績のある川崎市の「地域教育会議」、新潟総研が提言する「子育て支援住民会議」、中教審が少子化問題に関する答申で提起した「親と市民の会」(Parents and Citizens Association:PCA)などが具体例としてある。ここでは、主に、家庭で悩んでいる保護者同士の話し合い、お互い同士の助け合い(ピア・カウンセリング)や、また、経験のある先輩市民からのアドバイスなどを重視したい。子どもたちの地域での居場所づくりも、これからは大きな課題となる。

ただ、ここで考える必要があるのは、子どもたちへのまなざしであり、子どもとの関係である。いくら「地域と学校との結びつきが大切」といっても、そして、いくら学校が変

わろうとも、子どもたちは「学校的なまなざし」、「学校的な価値」で地域の大人たちとのかかわりを望んではいないということである。むしろ、地域に住む、年齢を重ねた同じ生活者としての大人とのかかわり、つながりを求めている。

地域で「教育」や「子ども」の問題を考え、活動を進めていくとき、大人自身も学び、育つ、子どもとともに育ち合うという視点を大事にする必要がある。

こうした点では、まちづくりに地域の保護者、市民が子どもたちも交えて取り組んでみるということも考えられる。まちづくりという広い観点から、教育や学習のこと、子どもとの関わりを見つめることになる。茨城県日立市「塙山学区住みよいまちをつくる会」（門脇厚司『子どもの社会力』岩波書店で紹介）、「子どもとまちづくり」（岡山県）の試みなどがある。「学校」を中心としながらも、むしろ「学校」を地域の論理に引き入れたまちづくりの例は、『学校を基地にお父さんのまちづくり』（太郎次郎社）にみられる。また、市民の生涯学習がまちづくりに結びついていった例も多い。

教職員がこうしたまちづくりに一市民として参加することも望まれる。地域での保護者、地域市民のつながりのための場として、学校が地域施設となり、保護者や地域市民が空き教室その他を利用できるようにする試みは、すでに全国で拡大しつつある。生涯学習の場、デイケアセンターといった機能的な場所ばかりでなく、単なる「たまり場」、「おしゃべりの」、「井戸端」の場も必要である。

2. 保護者、地域市民が学校を通してつながりあい、学校とつながる

保護者のつながりの最大のきっかけはいうまでもなくPTAである。今日のPTAには、役員を選び方、活動内容と方法などにおいてさまざまな課題があるものの、保護者同士のつながりの場としては大きな役割をもっている。

相模原市教育研究所が実施した保護者の学校参加に関する調査の報告書「学校と家庭とのよりよい関係を作るために」（『さがみはら教育No. 122』1998年）によると、「学級懇談会やPTAの会合など、他のお母さんとのコミュニケーションの場となるのでもっと積極的に参加して行きたい。学校生活が子どもにとってより良い環境になるように親として協力したい」との声が寄せられている。PTAがつながりの場となっていること、「子どものために何ができるかを考えるPTA」があれば保護者は積極的に関わりたいと思っいることが分かる。この間、繰り返し指摘されている父親の参加、教職員の参加を促すなどの取り組みが必要であろう。

これからは、「学校評議員制」が具体化されていくことになる。日本の学校教育史上初めて、保護者や地域市民の声が学校の運営や教育活動に反映されることになる。評議員の選び方、メンバー構成など、本委員会も中間報告で提言したいいわゆる「学校協議会」とは異なる面も多いが、できる限り、保護者の多様な意見を反映させていくようにすること、

そのために、これまでP T Aであまり話されることのなかった学校の問題や教育課程編成などについて、保護者が話し合いをすすめる必要がある。これまでP T Aは「社会教育関係団体」ということで、何か事件が起こらない限り学校運営などには立ち入らないとする傾向が強かったが、もはやそういう時代ではない。

ただし、保護者の意見反映の仕方にはルールが必要である。かつてのような「地域ボス」的な介入は認められない。保護者全体の総意を、教職員との話し合い、協議を通じて提起していくための方法が工夫されるべきであろう。

子どもがもう学校には通っていない、あるいは子どもがいない地域市民が学校とつながり、教職員や子どもを支えるとともに、逆に支えられるという関係も大事である。兵庫県の「トライやるウィーク」の成功は、地域市民の協力があればこそである。「総合的な学習の時間」は地域とのつながりがなければ豊かに発展はしない。地域市民が子どもたちから支えられ、学ぶこともある。ことに高齢者にとっては、若いエネルギーに満ちた子どもたちとのつながりが大きな支えになろう。

地域市民が「学校ボランティア」として、そのもてる力、技術、知恵、経験を子どもたちの学びや活動に活かす取り組みは、これまで以上に拡大するであろう。異文化をもつ人々や「障害」のある人々の出番も不可欠となろう。保護者も「保護者」としてではなく、一市民、一ボランティアとして学校の教育活動に参加するということも広げなければならない。相模原市の調査ででてきた「アメリカの学校のように、親としてでなくボランティアとして学級や学校のお手伝いを。わが子でなく他の子のクラスの手伝いなら気楽にできる」といった声を大事にしたい。

先述した「地域教育協議会」などが、こうした市民を学校へと送り出す役割を担っても良いだろう。

第V章. つながりの場としての学校

—地域のコアとなる学校—

1. 学校の複合施設化

学校と聞いて、多くの人々は「勉強したり、運動したり、友だちをつくったりするところ」というイメージを浮かべるのではないだろうか。こういった行為を通じて、子どもは認識・運動能力や、何が善で何が真理かといった判断力を身につけていく。これは、「人と人がつながっていくための能力」であり、この能力の形成は学校に課せられた重要な機能である。

そして、学校が担う「つながりの形成」は、その内部にとどまらない。子どもを「卒業後の世界・地域へとつないでいく」ことも、学校の重要な機能である。教育内容・方法に「学校の外の世界とのつながり」があれば、子どもは自己決定によって、上の段階の学校や仕事へと進んでいくことだろう。

「人と人とのつながり」「子どもと外の世界・地域とのつながり」を担ってきた学校にハード面から新しい変化が起きている。学校の複合施設化である。学校と、他の教育系施設（保育園、幼稚園、社会教育・社会体育施設など）、福祉系施設（特別養護老人ホーム、高齢者通所施設、デイケアセンターなど）、公園などが、共有の敷地・建物内に建設されはじめている。

この背景には、少子化による学校統廃合の問題や、高齢化社会での福祉・生涯学習施設への需要の高まりがある。学校の外部から押し寄せる人口・環境問題という圧力による変化ともいえる。しかし、その建築計画において、専門家の多くは、学校を中心とする複合化を重視している（上野淳『未来の学校建築』岩波書店、1999年）。1995年1月の阪神・淡路大震災において、学校は地域のコアとして貢献した。約31万人の避難者のうち約8割は、学校施設に避難した。校舎・体育館・グラウンドがシェルターとして機能したわけだが、何よりも評価されたことは、指導力を持った教職員の存在である。学校を中心とした地域活動がしっかりとしていた地域では、その経験が、震災後の地域運営に役立ったといわれる。学校というハードとソフトは、地域社会の人々を「つなぐ」コアなのである。

学校と他の施設との複合化は、子どもと大人の生活圏の分離や、学校生活と外の世界との非連続性を克服するのに役立つものと思われる。兵庫県の「トライやるウィーク」のような職業体験学習や、保・幼・小・中・地域の合同体育祭、小・中・高の授業交流におけるスペースや時間の問題も解決しやすい。また、教育ボランティアや学校協議会の活動を円滑に進めることにも役立つだろう。卒業生も、ボランティアや自らの生涯学習のために、

自然な形で学校に戻って来ることができる。

2. 複合施設の課題

文部省は、2002年度から導入される新しい教育課程に対応した学校施設の在り方を、学校施設整備指針の見直しの中で検討している。1998年11月には、文部省教育助成局長の私的懇談会として、学校週五日制時代の公立学校施設に関する調査研究協力者会議が設けられた。その報告書『子ども達の未来を拓く学校施設—地域の風がいきかう学校』においても、「地域における総合的な学習環境の整備」を行ない、学校施設の複合化によって「1 + 1 = 3！」をめざすことが提言された。

1991年、全国初の試みとして、東京都中央区晴海地区に、文教施設と福祉施設を兼ねた世代交流型複合施設が建設された。一つの建物を、区立晴海中学校、区立晴海保育園、特別養護老人ホーム・高齢者在宅サービスセンター「マイホームはるみ」が共有する。1999年後半に新たに放映されたテレビドラマ『金八先生』のモデル校といわれる施設である。

この建物は「ロの字」型で、1階が保育園と高齢者施設、2～4階は中学校と高齢者施設が半分ずつ、5～6階が中学校という構造になっている。しかし、実際には、中学校、保育園、高齢者施設は壁で仕切られており、出入口は別々で、中からは行き来ができない。中央には「ふれあい広場」という中庭があるが、そこに続く扉があるのは、保育園と高齢者施設だけであった。2000年春、晴海中学校で一つの小さな工事が行われた。中学校側の1階壁を壊し、「ふれあい広場」へとつなぐドアを作る工事が始まったのである。なぜなら、複合施設化にあたって当初心配された事故や事件は、起きなかったからである。

全国調査では、学校の複合施設化は500事例をすでに越している。しかし、現実には、建物を共有するだけで、学校と他の施設との入り口は別で、内部動線による相互移動を不可能にしているものが多い。お膳立てしてある学校の催物に、お客さまとして高齢者を招待するにとどまっている。

新しい建物は、必要条件ではない。学校の余裕教室や近隣施設を利用し、現場の人々がアイデアとエネルギーを結集した新しい教育・交流活動も始まりつつある。学校を、社会福祉・生涯学習などとの複合的な「学び育つための施設」に変えるには、「人と人とのつながり」をめざすことが、必要条件である。

3. 学校が地域のコアになるには—職員の新しい役割—

学校をコアとする地域社会を展望する学校改革のモデルは、防災の拠点だけではない。学校を、リサイクル型社会へ向けた環境教育の拠点とすることも、現在、自治体などで検討されている。給食から廃棄される生ゴミをコンポスト等によって有機肥料へと活性化したり、牛乳パックを再生し教材として活用する。そういった資源の有効利用、リサイクル

の実践を、学校から地域へ、地域から学校へと、双方向からつなげていくのである。こういった学校改革は、複合化というよりも、学校に新たなサービス機能を求める「学校の多機能化」ということができよう。

このように「地域のコアとなる学校」をめざし、複合化や多機能化などさまざまな改革が検討されている。そういった改革を行っていくには、教員だけでなく学校職員の役割も再検討する必要がある。たとえば、総合的な学習、職場体験学習、複合施設化などに伴って、事務職員には新たな財務・庶務が発生する。情報提供、苦情処理といった窓口的業務、保守や危険物点検、各種専用ゾーンの点検などの保全業務、備品などの管理、利用者やボランティアとの意見交換、会計業務、改善等の申請のための文書処理などを職員が担っていくことになる。したがって、事務職員については、特に定数是正を検討する必要がある。

また、学校現業職員、学校司書、学校栄養職員、給食調理員、スクールカウンセラー、スポーツ指導員など、職員の協力がなくては、これまで述べた学校改革の成功は望めない。これらの人々の職務についての法的位置づけ、社会からの認知、研修制度などを整える必要がある。福祉・保育施設職員との新しい協力関係も生まれてくる。問題の発生や失敗もあるかもしれない。しかし、学校は、成功のためのパスポートを得る場所ではない。試行錯誤し、小さな失敗を克服しながら、人と人とがつながりあっていく場所なのである。

第Ⅵ章. 「つながり」を自己点検 (診断) しよう

1. 「つながり」と自己点検 (診断)

地域に根差した学校は、本来、教職員・子ども・保護者・地域住民の共同作業によってつくり上げられるべきものであろう。しかしながら、現実には必ずしもそうになってはいない。そこで、まずは学校運営や教育活動への子ども、保護者、地域住民の参加・参画が求められる。

これからの学校改革にとって、子どもと教職員がどうつながり、保護者・地域住民と学校がどうつながるのかは、重要な課題となる。学校が自らその在り方を自己点検(診断)することは、そのつながりを見直すための契機にもなるが、自己点検(診断)に子どもや保護者・地域住民が加わることで、子どもと教職員、保護者・地域住民と学校の新たなつながりを生み出すものでもある。それゆえ、自己点検(診断)は、教職員の管理・査定・昇格・排斥のための人事考課とは峻別されなければならない。自己点検(診断)はあくまで学校が主体的に取り組み、開かれた学校づくりのための改革や日常の学校運営・教育活動の改善に活かされるべきものである。

大阪府教育委員会が大阪府教職員組合の協力のもとに取り組んだ「学校教育自己診断」の試み(1998.10.～99.1.)は、我々にも貴重な示唆を与えてくれるものである。その「試行のまとめ」(99.7.)によれば、「試行要項」に次のような「趣旨」と「目的」が挙げられている。

(1) 趣旨 (学校教育自己診断とは何か)

- 学校教育自己診断は、学校教育活動が児童生徒の実態や保護者・地域住民の学校教育に対するニーズと対応しているかどうかについて、学校自らが診断表(診断基準)にもとづいて学校教育計画の達成度を点検し、学校教育改善のための方策を明らかにするものである。
- 学校教育診断は、学校が主体的に実施するものである。
- 学校教育診断は、管理職・教職員だけが行うものでなく、児童生徒、保護者についても協力を求め、さまざまな立場からより客観的に行われるものである。

(2) 目的 (何のために学校教育自己診断を行うのか)

- 診断活動を通して、校長のリーダーシップと全教職員の共通理解のもと、学校教育目標の達成をめざして学校組織と教育活動を活性化するために行う。

- 学校自らが自校の教育を点検する姿勢を明らかにすることによって、保護者や地域住民に理解され、支持される開かれた学校づくりをすすめる。
- 診断活動を積み重ねることによって、将来的には、学校が積極的に家庭や地域社会に情報を提供し、家庭・地域社会と一体となって、学校教育の在り方や家庭・地域社会の役割について話し合う場づくりを目指す。
- 学校教育の改善のための課題を明らかにすることによって、教育行政の課題を明らかにする。

本研究委員会では、開かれた学校づくりを目指す学校改革の課題を、様々な「つながり」ということに焦点を当てて探ろうとしている。

2. どのような「つながり」を自己点検（診断）するか

学校を「開く」ということは、どのような「つながり」を構築するか、ということである。これからの学校改革にとって、様々な「つながり」を見直し、新たな「つながり」を生み出し、それを大切にすることは、重要なポイントになる。これからの学校は、内に開かれ、外に開かれ、地域とつながらなければならない。

そこで、どのような「つながり」を自己点検（診断）すべきかを、この項では提案してみたい。

- ① まず、教員相互のつながりであるが、学級・学年・教科の枠を超えて、学校運営や教育活動においてどのようにつながっているであろうか。
- ② 次に、教員と様々な職種の学校職員とのつながりであるが、分業固定的な職務上のつながりではなく、職員会議や授業への各種職員の参加を含め、学校運営や教育活動における協働的なつながりに向けて見直しが必要であろう。
- ③ そして、教職員と子どもとのつながりであるが、ここでは教育の対象（客体）としての子どものつながりのことではない。育ち合い学び合う主体（権利主体）としての子どものつながり方の見直しである。学校運営への参加や教育内容・方法の選択・決定（学習活動の企画・立案・意思決定）等への参画の問題としてのつながりの点検である。
- ④ 子どもたち相互の学習活動や学校生活におけるつながりであるが、とりわけ、他学級や他学年（異年齢）の子どもたち相互のつながり、「障害」のある子とない子のつながり、男子と女子のつながり、在日（渡日）外国人と日本人のつながり等、様々な条件（背景）の異なる子どもたちの共生・共育としてのつながりの点検が重要である。

- ⑤ 教職員と保護者とのつながりであるが、PTAや授業参観だけではなく、学校運営や学校行事・教育活動への参加を通してのつながりの点検である。日々の授業を含め教育活動は教員だけで行うものではない。教員が全てを教えなければならないと考える必要はない。そうでないと、様々な豊かなつながりを切り捨てて（断ち切って）しまう。多くの保護者が参加できる教育活動もあれば、特定分野の才能や経験を持った保護者による教育活動への参加もある。
- ⑥ 学校と地域住民・ボランティア（及びその職場）とのつながりであるが、保護者同様、学校行事や教育活動への参加が期待される。学校に地域住民やボランティアを招くこともあれば、学校が地域に出て行くことも必要であろう。地域で育つ子どもたちにとっては欠かせないつながりの点検であり、職場（労働）体験学習等はその好例である。
- ⑦ 保育所・幼稚園・小学校・中学校・高等学校相互のつながりであるが、単なる書類のやりとりや連絡会議に止まらず、合同行事や教育活動・研修の交流等、教職員・子どもの人的つながりの点検が大切である。時には、保護者・地域住民と共に地域ぐるみのイベントを立ち上げることもあろう。
- ⑧ 学校と社会教育・社会福祉とのつながりであるが、地域の様々な施設や団体との交流・連携の点検も求められよう。学校は、保護者・地域住民にとっては生涯学習の場ともなり得るし、学校が提供できる施設・設備・人材もあろう。また、子どもたちにとっては、お年寄りの生活や大人たちの学びやハンディキャップを持つ人たちの生きざまに出会い、触れ合うことは、核家族化社会の中で孤立しがちな状況では、貴重な体験やつながりとなる。

以上のような観点を踏まえて、各学校で「つながり」に関する点検表・診断票・アンケート項目等を作成し、点検（診断）調査を実施する取り組みを提起したいが、その際、子ども・保護者・地域にかかわる領域に関しては、立案段階から領域ごとにそれぞれの立場からの参画を求めたい。また、教育委員会・教育センター・教職員組合等で試行的モデル案を提示することも考えられるが、その際にも教職員・子ども・保護者等の代表者の参画が求められよう。

子どもや保護者による点検（診断）に危惧の念を抱く向きもあろうかと思われるが、自己点検（診断）も子どもや保護者との新たなつながりを探る一つのチャンネルであり、まずは子どもや保護者を信頼し、それぞれの地域や学校で多様な試みを始めてみてはどうであろうか。それが、教職員が子どもや保護者のパートナーとなる道でもあろう。

学校改革研究委員会の研究経過

第1回	1998年6月27日
第2回	7月27日
第3回	9月17日
第4回	10月31日
第5回	11月22～23日（大阪市）
第6回	12月5～6日（高知市）
第7回	1999年2月23日
第8回	3月30日
第9回	4月24日
第10回	5月29日
第11回	7月10日
第12回	7月22～23日（静岡県熱海市）
第13回	8月23日
第14回	9月6日
第15回	10月2～3日（大阪）
第16回	10月26日
第17回	11月20日（秋田市）
第18回	12月4日
第19回	2000年1月22日（石川県金沢市）
第20回	2月24日
第21回	3月24～25日（静岡県熱海市）
第22回	4月24日
第23回	5月13日

国民教育文化総合研究所

東京都千代田区一ツ橋2-6-2 日本教育会館6階

〈Tel〉 03-3230-0564 〈Fax〉 03-3222-5416