

地域学校協働活動におけるコーディネーターの組織運営と後継者育成

—宮城県仙台市を事例に

The Administration of Organization and the Development of the Coordinators in the Cooperation

Activities between Regions and Schools

: A Case Study in Sendai city, Miyagi Prefecture

西村 吉弘* 西村 彩恵**

要 旨

2017年度からの文部科学省の委託事業「地域学校協働活動推進事業」により、「統括コーディネーター」が配置された。宮城県仙台市では、国に先駆けて2008年から統括コーディネーターに類似した役割を持つ「スーパーバイザー」の配置を進めてきた。本稿では、複線径路等至性アプローチ(Trajectory Equifinality Approach)を用いて分析し、スーパーバイザーが培った活動経験をもち、成員との相互作用として活動組織を運営する中で、後継者の育成における役割意識を高め、サーバント・リーダーシップを育てていく過程を検討した。その結果、コーディネーターにおける組織運営と後継者の育成に必要な要素として、(1) 経験及び価値の恒常的な更新、(2) 異質協同型の展開などがあることが明らかになった。

キーワード：地域学校協働活動、学校支援地域本部、コーディネーター、TEA、サーバント・リーダーシップ、教育責任の分担

1. はじめに

近年、学校と地域の連携は、2017年度から実施された文部科学省(以下、文科省と略)の委託事業「地域学校協働活動推進事業」¹(以下、推進事業と略)を通して、地域づくりの観点から、学校と地域の連携・協働活動を組織的且つ継続的な仕組みとして構築し強化される傾向が続いている。文科省は、学校支援地域本部(以下、地域本部と略)の既存組織を「地域学校協働本部」(以下、協働本部と略)へと発展させた。2018年10月時点で協働本部を整備した学校数は、全国の学校数28,405校(小学校19,138校、中学校9,187校、義務教育学校80校)のうち14,031校(小学校9,774校、中学校4,221校、義務教育学校36校)で、協働活動を実施する学校数は、21,774校(小学校16,004校、中学校5,709校、義務教育学校61校)である(文部科学省, 2018)。なお、全国の公立学校における協働本部整備数は8,554本部、整備率は全国平均49.3%、協働活動実施率は全国平均76.7%となっている(文部科学省, 2018)。

推進事業では、ボランティア・マネジメントを含め、地域と学校との連絡調整等を担う「地域コーディネーター」(以下、コーディネーターと略)の支援方策の1つとして「統括コーディネーター」を配置し、2017年度から「地域学校協働活動推進員」²(以下、推進員と略)として制度化した。いずれも学校や地域に精通した地域住民等が担い、学校と共に協働体制の整備を図る³。コーディネーターは上述の役割の他、各活動間の連携の推進等、統括コーディネーターは都道府県や市町村全域を視野にコーディネーター間の連絡調整、指導・助言、ネットワークづくり、学校支援活動等の拡大を目指す。文科省の「地域と学校の連携・協働について」によれば、2018年10月時点で、推進員はその役割に準ずる者を含め全国で22,648人となり、そのうち社会教育法に基づき教育委員会により委嘱された推進員は3,052人、全国の推進員の委嘱率は平均13.4%である(文部科学省, 2018)。

2018年の中央教育審議会答申(以下、中教審答申と略)「第3期教育振興基本計画について」、同年の中教審

答申「人口減少時代の新しい地域づくりに向けた社会教育の振興方策について」では、推進員配置の促進、協働本部の整備等を進め、新たな担い手が参加しやすい機運を醸成し全国的な展開を図ることが提言された(中央教育審議会,2018a;2018b)。このように学校と地域のコーディネート機能の強化が重視され、活動の組織化を一層進展した。特に、統括コーディネーターは、コーディネーターとして活動経験を長年有する者、社会教育主事有資格者や校長・教職員経験者、自治会等地域団体関係者等が想定され、培った活動経験を活かし幅広い視点から新たな担い手を確保・育成する力量が求められている。

その中で、文科省の「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」では、推進事業の前身である学校支援地域本部事業の課題のうちコーディネーターの育成に関して、市区町村教育委員会の 57.2%、統括コーディネーターと地域コーディネーターの 51.8% が課題であると回答し、他の課題と比べ最も高い値を示していた(文部科学省,2017)。

これまでの研究では、「学校支援活動の充実・改善に必要な大人の学びを支える環境整備」として、教職員を含めた「地域学校協働活動の担い手の学習支援論」の必要性や「校長の異動や地域コーディネーターの引退による組織力の衰退への危機感が強く、活動のマンネリ化、ボランティアの固定化といった「行き詰まり感」(志々田,2016;2017)、「地域コーディネーター個人の力に依存してしまう傾向」や大人同士での「協議の場」の確保とそこでの「チーム学習」の重要性(熊谷,2011;2016)、「自分の意志で活動した」コーディネーターと「承り型のコーディネーター」との間での動機づけにおける溝(梶野,2015)等の懸念や課題が指摘されている。統括コーディネーターの配置を進めた場合でも、支援者の力量に委ねられるという点で、統括コーディネーターにおいても同様の問題が生じる可能性がある。

その中で、ボランティア団体の組織運営に関する研究では、「特定目標に対してメンバーを最適配置する管理組織としてボランティア団体」を捉えるだけでなく、「メン

バー間の相互作用としてボランティア団体の組織運営」を捉える必要性が指摘されている(西浦,1997)。また、ロバート・パットナムのソーシャル・キャピタル論(Putnam, R. D., Leonardi, R., & Nanetti, R. Y, 1993) を踏まえて、「強い自発性と明確な意図を持って新しい活動を担う個人(イニシエータ)」の要請を受けて活動する等、「より消極的な形でコミュニティ活動に参加する役割を果たす個人」(フォロワー)をコミュニティづくりの重要なメンバーとして位置づけて巻き込み、当事者意識を形成することの重要性が提唱されている(今村・園田・金子, 2010)。一方、フォロワーを巻き込む際、生涯学習の領域では「パワーが小さなものをリーダーとして置き、みながその人間をささえるというリーダーシップも可能」であり、「指導者役割は固定されるものではなくだれもが所属集団のリーダーになりうるだけに、リーダーとフォロワーの交換可能性や双方向性、あるいは学習者の学びあいを重視した指導者論が重要」となる(堀, 2018)。

これらの指摘を考慮すると、支援者は後継者を巻き込みながら、学び合いを可能とする組織運営を展開することが求められる。連携・協働活動のコーディネートは「学校や地域の状況、活動の経験、ボランティアや教員の考え方や地域の教育的風土などによってその形態や内容も大きく異なる」が、「地域住民が自らの教育責任を分担し活動するような地域に変えていく働き」(廣瀬,2008)へ繋げるには、支援者が培った活動経験をもとに、成員との相互作用として活動組織を運営する中で、後継者の育成に対する役割意識を高めている過程を検討する必要がある。

その際、欧米ではロバート・グリーンリーフ(Greenleaf, R. K, 1977) やラリー・スピアーズら、日本では金井壽宏、池田守男らが提唱した、サーバント・リーダーシップ(servant leadership) 論の考え方を援用する。サーバント・リーダーは「指導者」という意味でのリーダーとは異なり、活動の使命を軸に「リーダーがフォロワーに尽くす」というリーダーである(池田・金井,2007)⁴。また、フォロワーへの支援に尽力するという自然な感情を持つが、時に率先して先頭に立つこともある。サーバント・リーダー

シップは獲得可能なものであり、本人の経験から備わる要素もある。今日、サーバント・リーダー論は学校や病院の他、地域のリーダーにも応用可能とされ、生涯学習の領域では、高齢者の学習支援の中で高齢者学習評価におけるサーバント・リーダーシップの可能性が言及されている(堀, 2012)。

そこで、本稿では宮城県仙台市の学校支援地域本部事業(以下、本部事業と略)を取り上げて検討する。同市では、国に先駆けて 2008 年からコーディネーターを支援する「スーパーバイザー」の配置を進め、スーパーバイザーやコーディネーターの後継者の育成、自主財源の確保、NPO 法人化等第三者支援組織の運営も念頭に連携・協働活動を展開してきた(仙台市教育委員会, 2008)。スーパーバイザーは、事業全体の企画立案や運営事務の他、教育委員会との連絡調整や学校支援のネットワークの構築をコーディネーターと取り組み、その育成も担う。同市では、推進事業を活用しこれらの活動を実施しており⁵、C 地域本部ではスーパーバイザーやコーディネーターの交代を経ても円滑に活動が展開され、スーパーバイザーが後継者の育成にも着手している(仙台市教育委員会, 2017a)。

したがって、C 地域本部のスーパーバイザーが地域と学校での活動経験をもとに、成員との相互作用として活動組織を運営する中で、後継者の育成に関する役割意識を高め、サーバント・リーダーシップを育んでいく過程を検討する。それにより、コーディネーターにおける後継者の育成に必要な要素を明らかにする。

2. 仙台市の学校支援地域本部事業の概要と対象者の選定

2.1 学校支援地域本部事業の概要

仙台市では、第 2 期教育振興基本計画(2017-2021)の中で、「人がまちをつくり、まちが人を育む『学びのまち・仙台』」を掲げ、その目標の 1 つに「地域とともに歩む学校づくりの推進」を設定した(仙台市教育委員会,2017b)。全ての市立小中学校の学校教育の基盤にこれを位置づけ、具現化する方策の柱として地域本部を設置した。

2017 年度時点で地域本部数は 107 である。その目的は、①学校教育活動の充実、②地域の活性化(生涯学習の場)、③家庭・地域の教育力向上の 3 点で、「子どもたちの『自分づくり』」⁶、「新しい学校づくり」、「大人の『自分づくり』」、「地域づくり」の 4 点が期待されている。

仙台市の本部事業では、コーディネーターの配置、ボランティアとの連携、地域教育協議会の開催に加え、コーディネーターを統括する立場として「スーパーバイザー」の役割と「運営協議会」を独自に設けている。地域本部の設立は、準備期、立ち上げ期、発展期の 3 段階あり、特に発展期は「自立化」を掲げ、「スーパーバイザー、コーディネーター後継者の育成」、「自主財源の確保」、「NPO 法人化等、第三者支援組織としての運営」を目指す。

コーディネーターは、活動を組織的に行う体制を作るため、学校の教職員とボランティア間の調整役と位置づけられている。2017 年度は、427 名が各学校に配置された。主な役割は、ボランティアの確保と連絡調整、ボランティアに対する助言や相談、スーパーバイザーと連携した学校支援のネットワークづくり等である。ボランティアは、2017 年度は 13,980 名が登録し、活動内容は学習支援が全体の 54.3% を占める。

スーパーバイザーは、地域本部を置く学校長の委嘱により配置される。本部事業全体の企画立案や運営事務を行うと共に、市教委との連絡調整、活動に関する教職員との打ち合わせ、地域の自治会等との協力体制の整備等、学校支援のネットワークづくりをコーディネーターと共に取り組む。また、その後継者の育成も担い、総合的な調整役として学校と地域を繋ぐ。2017 年度は、212 名が各学校に配置された。運営協議会は、市教委教育長が代表を務め、スーパーバイザーの情報交換や支援の場として年 3 回開催され、スーパーバイザーが培った実践知や現場での課題を把握する場として機能している(仙台市教育委員会, 2018)。

本稿で取り上げる C 地域本部は、2010 年度から中学校 1 校で事業を開始した。2012 年度から中学校区内の小学校 1 校で設置され、現在は 2 校で本部事業を進めてい

る。2017年度時点で、スーパーバイザー3名、コーディネーター3名、ボランティア185名で組織されている。

2.2 対象者の紹介と選定理由

対象者は、C地域本部の小学校担当のスーパーバイザーである、fさん(50代女性)1名を取り上げる。地域活動の経緯は図表1に示す通り、小中学校のPTA役員経験者で、2004年度から放課後子供教室の事務局も兼務し、本部事業と共に学校と地域の連携活動に従事している。2007年に社会学級⁷の委員長となり、2010年10月から小学校の図書事務員も勤める。2002年から小学校で読み聞かせボランティア活動を開始し、更に2011年から「小1生活学習サポーター」⁸も担当している。

選定理由は、第1にボランティア、スーパーバイザーの活動経験を持ち、後任のスーパーバイザーを見出しながら後継者の育成への関心を高めている点である。第2に、これらの活動を通してサーバント・リーダーの素養を備えている可能性が高いことが、インタビュー調査結果から得られた点である。インタビュー調査は、計2回行い、半構造化面接法を用いて実施した⁹。

図表1 fさんの主な地域活動の経緯

2000年－2013年	社会学級生
2002年－2007年	小学校PTA役員 (2006年度から副会長)
2002年－現在	読み聞かせボランティア
2004年－現在	放課後子供教室事務局
2008年－2009年	中学校PTA副会長
2007年－2013年	社会学級委員長
2010年－現在	小学校図書事務員
2010年－現在	コミュニティ推進協議会副会長
2011年－現在	小1生活学習サポーター
2012年－現在	スーパーバイザー

2.3 分析手法

分析手法は、複線径路等至性アプローチ(Trajectory Equifinality Approach, 以下、TEAと表記)を用いた(安田ほか, 2015、安田, 2015)。TEAは文化心理学を基盤とし、ある1つの地点を等至点と定め、個人がそこに至るまでの複数の径路を描き、そのターニングポイントとなる経験の場面でなぜその径路を選択したのかを明らかにする

質的研究手法である。また、人間理解のための認識枠組みでもあり、研究対象に合わせて援用し、発展させることができるという汎用性の高さが利点である(豊田・相良, 2016)。

TEAは、複線径路等至性モデル(TEM)、歴史的構造化ご招待(HSI)、発生の三層モデル(TLMG)を、統合・統括する考え方であり、個人が選んだ経路を「分岐点」、「必須通過点」、「等至点」の概念を使い情報収集し分析する。時間を捨象せず、構造ではなく過程を理解しようとするアプローチであり、非可逆的時間の考え方を置く。

等至点(EFP)は、1つのゴール・目標に対して複数の異なる経路を想定しうることを表し、研究テーマを明確化するもので、TEAの根幹をなす概念である。等至点に至る、複線径路を描く方法がTEMであり、研究関心において等至点的イベントを実際に経験する当事者を研究の場に招待する手続きがHSIである。そして、等至点に至るまでの経過をTEAに関する概念ツールを使って描くのがTEMである。

複線径路から等至点に至るために、「必須通過点(OPP)」と、径路選択の「分岐点(BFP)」がある。前者は、ある地点に移動するために必ず通るべきポイントである。何かをする時に予測されるポイントを概念化し、社会的な力を発見する1つのツールとする。後者は、複数の径路が発生し分かれゆく点である。分岐点での価値変容が外的な作用の中で生じていると考え、それを促進する力と阻害する力の2つに分けて概念化する。

社会的方向づけ(SD:Social Direction)は、阻害要因と考えられ、等至点を定めた時に制約的な影響を及ぼす社会的な諸力を表した概念である。行動や選択の可能性や方向性が大きく制約を受けている場合、SDの存在が想定される。対照的に、社会的助勢(SG:Social Guidance)は促進要因であり、これが強ければ等至点に到達する。分岐点(BFP)の前後では、重要な対象物が持つ記号やイメージの変容や新たな発生があり、それに伴い価値観や信念に変容が起きると考えられ、それらの変容を可視化できるのがTLMGである。これは、TEAにおける「自

己のモデル」であり3層に分かれる。第1層は、行動や思考等、個々の活動が発生する行為の層である。第2層は、状況を意味づけるレベルで、経験や環境変化を通して、対象物を捉える記号の層である。第3層は、信念や価値観の層となる。第2層で、促進的記号が発生することが分岐点となる。

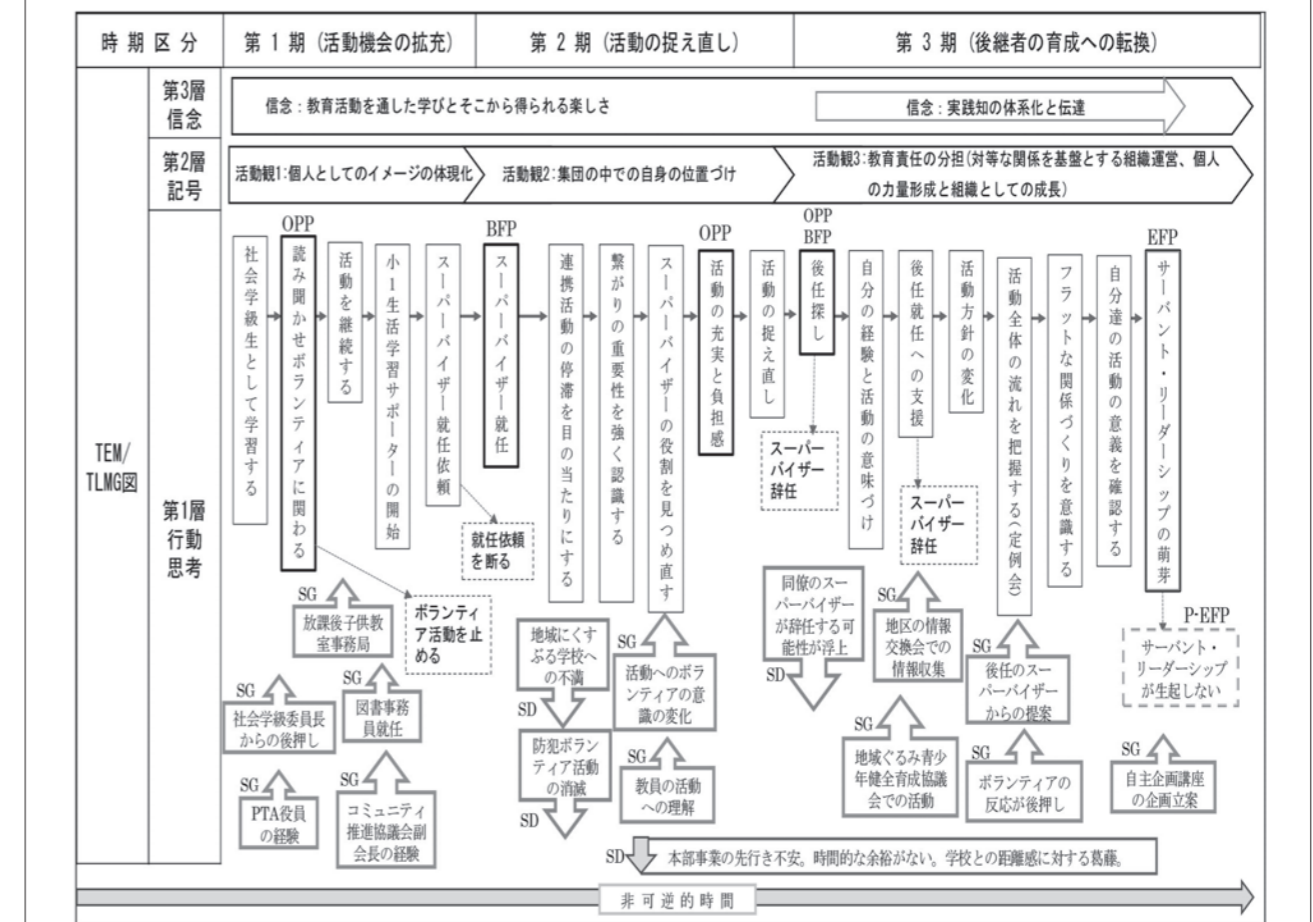
これらにより、本部事業を担うスーパーバイザーの運営における位置づけや自身の経験の意味づけを踏まえた径路の選択を明示するため、TEAを用いる。その上で、

fさんが培った経験をもとに、後継者の育成における役割意識を高め、活動組織の運営を行う中で、サーバント・リーダーシップを育てていく過程を分析する。

3. 複線径路等至性アプローチ(TEA)による分析

fさんへのインタビューから得られた内容を、TEA図にまとめた結果、大別して3つの時期区分による径路が確認された(図表2参照)。以下に、時期区分ごとに分析する。

図表2 fさんの学校及び地域の活動における経験のプロセス



※ fさんの径路を、TEMとTLMGで示し、明らかになった時期区分を示した。経路の中の点線部分は、実際には発生しなかった事象だが、fさんの判断次第で起こりうる可能性のあるものを示した。図中の表記は、次の通りである。OPP: 必須通過点、BFP: 分岐点、EFP: 等至点、P-EFP: 両極化等至点、SD: 社会的方向付け、SG: 社会的助勢。

3.1 第1期 - 活動機会の拡充

fさんは、社会学級生、放課後子供教室事務局等、活動は多岐にわたるが、ボランティアとしては社会学級で学んだ読み聞かせの実践から始まる。その経緯を、次のように語る。「社会学級に入り、『読み聞かせをやりたい』と話す時、当時の委員長から『うちの学級で学ぼう』となり講座を受けました。その後、『せっかく学んだら、学校デビューしよう』という話になり、2002年秋から(小学校で)始めました。」

学校は、地域にとって必ずしも身近な存在ではなく「敷居が高い場所」だと認識している。そのため、社会学級での学習を経ても、地域住民がボランティア活動の第一歩を踏み出すか否かの判断が迫られる(OPP)。その中で、当時の社会学級委員長の後押しもあり、読み聞かせボランティアに関わる。その後、図書事務員や小1生活学習サポーターを歴任し、より小学校に関わることになる。その理由を、「子どもと関わると、新しい発見があり、活動中に初めて知ることも多い」と述べ、活動から得られる学びをfさんの実践知として肯定的に捉えている。また、この頃、コミュニティ推進協議会副会長に就任し、学校と地域それぞれの活動機会を拡充させていた。

その中で、スーパーバイザー就任依頼があり、その時の状況を次のように述べている。「小1生活学習サポーターに関わり、読み聞かせや図書事務とは異なるやりがいや楽しさを感じた。2つ目は、東日本大震災後の仙台で、ボランティア精神が高まった。3つ目に、既に就任していた方が、10年以上PTA活動等を共にしており、やれると思いました。」

ボランティア活動を通した子どもとの関わりに加え、震災経験による地域貢献への想い、先行してスーパーバイザーに就任した方とのPTAでの経験を挙げ、これらの経験に基づき、就任の可否を検討していた。

この期は、読み聞かせに対するfさんの意思が前提として存在し、一貫した想いを社会学級での学びを通し、周囲の後押しも手伝い実行に移している。活動を継続する中で、小1生活学習サポーターにも関わり、ボランティア活動

を徐々に広げ、体現化した活動観が見られる(第2層)。その関わりの中で、fさんは新たな発見やそれに伴う学習から楽しさを実感し、活動を継続している(第3層)。

3.2 第2期 - 活動の捉え直し

スーパーバイザー就任後に目の当たりにしたのは、連携活動の停滞であり、次のように述べている。「就任後、私がPTAだった時の『防犯ボランティア』が無くなっていました。活動開始後、ボランティアから『最近、学校から呼ばれない』と愚痴が聞こえ、『地域の会』との繋がりも無く、規約に学校支援もありますが『先生の対応がバラバラで、関わり方が分からない。学校支援は、規約から外して良いのでは』と話が出ていました。私は、就任するまで地域がどのようなものなのかも知らずに生きてきました。」

これらの状況を打開するため、当初、教務担当の教員にfさんのPTA役員時代の話や地域の不満を丁寧に伝え、教員の協力も得て活動の再興を促した。その経験から、「先生の異動の際の引継ぎでは、繋がらないものがあると気づいた」とふり返っている。また、地域活動やボランティアとは異なる立場から、学校と地域の双方の実状に向き合う中、潜在化していた課題に気づく。また、スーパーバイザーとしての活動は「1年目は凄く緊張し、電話一本かけるのに30分悩み、地域活動の知り合いにも『依頼して断られたらどうしよう』と心配でした」と語り、勝手の違いに戸惑う姿も垣間見える。

このような中、fさんは活動を通した繋がり的重要性を「新しい依頼がなくても、今までの繋がりを絶やさぬことも必要な活動と感じ、一部の学年のみの依頼でも、関わりや繋がりを作ろうと活動しました」と述べている。fさん自身が実感することで、スーパーバイザーの役割を「学校が変わると、続けられる活動とそうでないものと多々出てくる。それを、顔の変わらないスーパーバイザーが間に入り、地域の気持ちを汲み、学校に繋ぐこと」と述べ、不満を伴う地域の見解や学校の実状に向き合うことで自身の役割を確認している。この経験を通し、学校と地域の「間」の立ち位置を把握していったと言える。

活動が軌道に乗ると、担当教員との見解の共有や、ボランティア自身の活動への意識変化に基づき、活動の充実を次のように認識する。「最初は『まあ、手伝っても良い』と話した方が、『あの子はこんなに成長した』と我が子のように喜ぶ姿を見て、繋がるって大事で、その手伝いができるなら嬉しく思います。」

他方、活動の充実に伴い、企画立案への負担が押し掛かる。活動の充実、限られた人数のスーパーバイザーへの負担や多忙を招き、活動を継続する際にそれに向き合い対処することがOPPとなる。fさんも同様の負担に直面し、次のように語る。「本部事業の活動以外に、仕事や他の委員に複数関わり時間的な負担がある。精神的な負担は、活動に対して学校と地域の明確な線引きが無いこと。また、自分の活動が本当に正しいか、学校に対し地域の押し売りではないか等、常に葛藤がある。」

これらの状況下で、「学校から要望が増え、ボランティアの管理も大変で負担に感じ、『苦しいから助けて』と思いました」と述べ、本部事業の体制の変革への意識が芽生え始める。但し、負担感に対するネガティブな感情(ex. 辞任する)に起因するものではなく、活動の充実と継続性を模索する行為として、活動を捉え直す契機を見出していった。

この期では、ボランティアとしての立場では見られなかった、地域の潜在的な不満、学校の実状、という連携活動の停滞が生じていた。これらに向き合い、繋がり的重要性や現状に見合う役割を見出すことで、集団の中のfさんの位置づけを明確化させる活動観が見られた(第2層)。また、活動の充実感と負担感が混在する状況でも、ボランティアの意識の変化を受け止め、支援を続けており、fさんの学びが続いていると言える(第3層)。

3.3 第3期 - 後継者の育成への転換

① 対等な関係を基盤とする組織運営

活動を展開する中、同僚のスーパーバイザーが数年後に退任する可能性が高まったことも相俟って、後任探しの必要性が生じた。本部事業の人員配置は、強制力を持たず、また任期の設定もなく、活動を継続する際、常に配置

の流動性を伴う組織形態であり、後任探しはOPPとなる。また、その目的が辞任のため、或いは組織の継続のためという差異により、当事者の関わりの有無に至る行動に変化を及ぼす(BFP)。fさんは、「世代やネットワークも違う人」が担う必要性を感じ、PTA役員経験者で主任児童委員を担当し、「地域ぐるみ青少年健全育成協議会」¹⁰で活動を共にする方を後任候補として検討した。その際、「(私が小1生活学習サポーターだったように)主任児童委員が、学校支援活動をする上での必然になる」と思い、後任のスーパーバイザーが持つ経験や考えを尊重すると同時に、活動経験をfさん自身の中で考慮し、就任を支援しようと考えていた。

同僚の助言や地区の情報交換会で得た活動状況を踏まえ、後任の就任の際は1年目はボランティアとして小1生活学習サポーターの活動を、2年目はコーディネーターとしてその会議運営を担い、3年目はコーディネーター兼スーパーバイザーの活動へと、可能な限り活動を共にしながら、段階的に3年かけて委ねていった。その過程を、「徐々に関わると、いずれスーパーバイザーになってくれる(のではないかな) …焦らず1年ずつ(自分が活動をやってきた)ことを思い出した」と語っている。この発言にあるように、自身の経験をふり返り、後任に活動を委ねる中で活動方針を徐々に変える契機となった。

その後、市教委からの提案を受け、新たにコーディネーターを加え、連携活動を担う体制が変化した。次第に個々の活動に追われ、当事者間の情報共有が困難な状況に陥った時は、後任のスーパーバイザーの提案をもとに月1回の定例会を開催し、コーディネーターと年間を通じた活動の共通理解を図った。

定例会の実施では、「中学校と小学校では必要とされる場面も違い、他のスーパーバイザーやコーディネーターから、自分の活動が理解されないこともある」と語るように、葛藤を抱えつつ、活動経験、立場、年齢の違いに関わらず当事者間で率直に話し合い、自問自答しながらも対等な関係づくりを目指した。その点を、次のように語っている。「私たちスーパーバイザー同士は対等…『(C 地域本

部には) 代表はいない』ことが、上手くいく秘訣…私の方が(活動の) 歴史は話せるけど、長くやるからこそ気づかない部分もある。それを指摘する人が、凄く大事…コーディネーターにも『何かあれば言ってね』とお願いしています。」

このような対等な関係を前提とし、定例会の事前準備にはスーパーバイザーが共同で資料作成を行い、当日に臨んでいる。それにより、「年度末にボランティア数や活動日数を計上する際の資料になる」と共に、「活動が多岐に渡り、同時並行で進むこともあり、定例会の資料作りがふり返りとなる」ことに気づいた。定例会資料をまとめる行為自体が、「今年と来年に繋がる」という認識を持つようになっていく。また、「自分の想いや相手の意見も叶い、うまい落としどころを見つけた方が、結果的に私だけの考えよりも良かった…他の人も自分の意見が取り入れられるとやる気に繋がり、(互いに案を出し、すり合わせる事が) 組織として続くために必要だと思います」と語っている。

これらの発言に見られるように、定例会を続ける中で他者との対等な関係を前提とした組織運営を意識していた。同時に、事前準備での共同作業や定例会で話し合う行為を通して、学校や地域からの好意的な反応を踏まえ、一連の経験を意味づける姿勢を継続的にやっていることが伺える。その結果として、「後任のスーパーバイザーも私と同じ(自分の知らないことを学べる)感動を味わっていて…『C 地域本部を) 抜けることは(前向きに) 諦めた』と言ってくれた」、「コーディネーターも色々なことに興味を持ち始めて、設けて良かったと思う」という発言にあるように、後任のスーパーバイザーやコーディネーターに活動姿勢の変化が見られ、相互に協力的な機運が高まり、教育責任の分担可能な組織へと繋がっていったと考えられる。

② 個人の力量形成と組織としての成長

仙台市生涯学習支援センターからの提案を受け、C 地域本部としての自主企画講座の実施に至る。そこで得た実践知は、スーパーバイザーとコーディネーターの間で共有し、学校に新しい活動を企画する動きへと結びつくことになった。但し、f さんは「自分がずっとやる訳ではない。誰でも出来る仕事にしないと続かない。反面、やりがいがあ

り、それをどう伝え繋ぐかが課題」と語っている。

このように、学校と地域の現状に満足することなく、将来を見据えた活動を続けているが、自分の役割を後継者に引き継ぐ場として自身が活動する小学校を位置づけている。これら一連の連携活動に関わる経験を、f さんは次のように述べている。『『出会いを与えると人は変わる。』ことを、自分自身が体験できた…子どもや大人、自分も変わる。学校と地域にあるものを持ち寄れば、色々な広がりがある。(自分が連携活動を) 楽しいと思えなくなったから辞めようと、最近は思っています…子どもたちが、自分たちの町を成長してからも思い出せる町づくりをしたいと思って、活動してきた諸先輩たちの想いを子どもに伝えたい…『地域の宝(小学生) を地域の力に(中学生)』というC 地域本部のスローガンのもと、これからも出会いを大事にしていきたいです。』

以上から、f さんは地道に且つ着実に積み重ねてきた経験をふり返り、それを後継者の育成の際、教育責任を分担するための力量形成が図れるよう徐々に活動を委ね、自身の活動方針を転換させた。その中で、後任のスーパーバイザー等が学校と地域の関係者との接点を持つための機会を作り、同時にコーディネートを担う自分たちの話し合いを通して、活動経験、立場、年齢を問うことなく、より良い活動にするための対等な関係構築を目指していた。

これらは、スーパーバイザーの交代や新たな担い手の加入等の流動的な状況に置かれても、現状の課題を意識し改善の努力を重ね、個人の力量形成だけではなく組織としての成長を着実に果たすための一助となった。但し、それはf さんの考えを固持したものではなく、他者からの率直な意見や地区の情報交換会を通して知る様々な活動状況を整理する中で、対等な関係づくりのために向き合い、体現した結果として生じたものだと言える。そうした姿勢は、後任もまた徐々に活動に対する関心を高めるという好循環へと繋がったと考えられる。

f さんの活動過程からは、活動の目的や役割を考えながら、ボランティア、スーパーバイザーそれぞれの立場で培った経験を実践する中で再構成し、そこで味わう苦悩

や喜びも含めて共感的理解をもとに後継者の育成に取り組んでいることが読み取れる。そして、状況に応じて活動目的や使命に向かって活動する人を支援するという、サーバント・リーダーシップの萌芽が見られるのである(EFP)。

この期では、スーパーバイザーとして活動する一方で、後任の模索や定例会による活動の共有化、それらを通じた活動の意義の再確認を行っている。その際、対等な関係づくりを意識する中で組織運営を展開し、その経験に基づく個々の力量形成を図り、ひいては教育責任の分担可能な組織としての成長を意識する活動観が見られる(第2層)。そして、その歩みの中で培った経験を体系化し、その上での伝達を意識しているが、そこでも活動から得られる楽しさを他者が自ら実感する姿に共感的理解を示しており、それに基づくf さん自身の学びが継続されている(第3層)。

4. 考察

複線径路等至性アプローチ(TEA) を用い、f さんの径路から分析を行ったが、スーパーバイザーの後継者の育成に関し、次の2点が挙げられる。

第1は、「経験及び価値の恒常的な更新」である。f さんは、読み聞かせと小1生活学習サポーターの2つのボランティアを行い、PTA 役員、地域活動の委員も歴任する中、スーパーバイザーに就任している。だが、そのいずれも自身の活動及び後任のスーパーバイザー等への主だった活用は見られず、立場の異なる経験をスーパーバイザーに当てはめた活動を回避している。そのため、活動の捉え直しやC 地域本部において「代表はいない」との発言にもあるように、他者との価値の共有や活動の意義自体を再構成する環境を築いていったのである。

それは、活動における学校と地域の役割の線引き、自身の活動の正当性の有無、自身の行為に対する他のスーパーバイザーやコーディネーターからの厳しい指摘等により、f さん自身の葛藤をもたらすことになる。だが、そのような苦悩とも向き合うことでふり返りを行い、一連の活動を一つひとつ意味づけることで、継続性に繋げている。こ

れらの営みの中で、後任のスーパーバイザーの意識の変化にも触れることになり、結果としてf さんが第1期のボランティアの頃から一貫して信念として持つ学びや楽しさという価値の共有を果たすことに至っている。即ち、後任のスーパーバイザーの活動姿勢の変化は後任の育成へと繋がり、その変化を実感することで、f さんの力量形成へと好循環が見られたのである。

第2は、「異質協同型の展開」である。f さん自身の歩みは、教員との関係性、ボランティアの反応、同僚のスーパーバイザーやコーディネーターとの歩み等、他者との関係性の中で育まれている。スーパーバイザー間の関係構築において、同質化を求めず、むしろf さんの見解への厳しい指摘も含めて受容することで、次なる活動に向けた糧とした。その姿勢は、後任のスーパーバイザーやコーディネーターにとっても集団形成の場となり、且つ、f さんの学習姿勢は他者にも学習機会として獲得されるものと推察される。

敢えて同質化した運営を避け、異質協同型を目指したことで、第3期に見られる定例会による活動全体の把握等にも繋がり、ひいては個人の力量形成や組織全体としての成長を促していると言える。また、教育責任の分担は、責任の所在を細分化するのではなく、責任や活動の方向性を共有したことで、当事者一人ひとりが責任と向き合う兆しを見出したものであると考えられる。その結果として、後任のスーパーバイザーを含め、学び合いの中から育成への環境が整備されていったのである。

以上、f さんの径路から育成における役割意識と組織運営の過程を見てきた。後継者の育成に関して、定型化した手法はなく、ともすれば個人への丸投げや方法論の追究によるマニュアル化といった懸念をもたらす。f さんは、多くの葛藤に直面しながらも、教育活動を通じた学びやそこで得られる発見及び楽しさを追求している。それは、後任の実践知を養う場を作り、その中で対等な関係による学び合いを可能とした。その営みを継続させるための支援を行う立場から、無意図的にサーバント・リーダーシップの萌芽が形成されており、育成の要素を伴った活動の展

開へと繋がっているのである。

今回は1名を対象としたが、定型化した育成方法がないことを考慮すると、今後は複数の対象者の径路を踏まえ、多様性を見出すことが今後の課題である。

本稿の文責は、次の通りである。

第1章・第3章2, 3節：西村 彩恵

第2章・第3章1節・第4章：西村 吉弘

付記・謝辞

本稿の調査の一部は、公益財団法人北野生涯教育振興会「生涯教育研究助成」（対象者：西村彩恵）を受けて実施されました。

本稿の作成にあたり、インタビュー調査及び資料提供のご協力を頂いた仙台市教育委員会及び同市スーパーバイザーの方に、ここに記して感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 1) 池田守男・金井壽宏『サーバント・リーダーシップ入門』かんき出版(2007) p.33
- 2) 今村晴彦・園田紫乃・金子郁容『コミュニティのちから―遠慮がちな“ソーシャル・キャピタルの発見”』慶応義塾大学出版会(2010) p.294
- 3) 梶野光信「教育支援コーディネーターと社会教育主事の連携による教育コミュニティの創造」日本社会教育学会編『地域を支える人々の学習支援―社会教育関連職員の役割と力量形成―』東洋館出版社(2015) p.74
- 4) 熊谷愼之輔「世代継承のサイクルを促す社会教育の役割に期待して～保護者・地域住民と学校教師を焦点に～」『社会教育』(2011) p.25
- 5) 熊谷愼之輔「これからの『地域学校協働本部』のあり方」『社会教育』(2016) p.34
- 6) 志々田まなみ「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』第37号(2016) p.100
- 7) 志々田まなみ「これからの次世代育成・支援を推進する組織の6つの課題～地域学校協働活動を展開するために～」『社会教育』(2017) p.8

- 8) 仙台市教育委員会「仙台市における『学校支援地域本部事業』実施について」(2008)
- 9) 仙台市教育委員会「仙台市における学校支援地域本部事業について」(2017a)
- 10) 仙台市教育委員会「第2期仙台市教育振興基本計画(2017-2021)」(2017b)
- 11) 仙台市教育委員会「子供たちの学びに地域の力を『仙台市の学校支援地域本部』」(2018)
- 12) 中央教育審議会答申「第3期教育振興基本計画について」(2018a)
- 13) 中央教育審議会答申「人口減少時代の新しい地域づくりに向けた社会教育の振興方策について」(2018b)
- 14) 豊田香・相良好美「複線径路等至性アプローチ(TEA)の生涯学習研究への適用可能性」日本社会教育学会編『社会教育研究における方法論(日本の社会教育 第60集)』東洋館出版社(2016) p.185
- 15) 西浦功「表出的役割からみたボランティア団体の組織運営―余暇活動としてのボランティア活動―」『現代社会学研究』第10号(1997) p.122
- 16) 廣瀬隆人「『学校と地域の連携』と『学校支援ボランティア』」『季刊まちづくり』第20号(2008) p.50
- 17) 堀薫夫「高齢者学習評価におけるサーバント・リーダーシップの可能性」日本社会教育学会編『社会教育における評価』東洋館出版社(2012)
- 18) 堀薫夫『生涯発達と生涯学習 [第2版]』ミネルヴァ書房(2018) pp.168-172
- 19) 文部科学省「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」(2017) p.10、p.57
- 20) 文部科学省「地域と学校の連携・協働の推進について」(2018) pp.13-16
- 21) 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ編『TEA理論編―複線径路等至性アプローチの基礎を学ぶ』新曜社(2015) pp.4-9
- 22) 安田裕子「複線径路等至点アプローチの臨床適用を巡って」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要心理発達科学』第62号(2015) pp.4-5

- 23) Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. Paulist Press. ロバート・K・グリーンリーフ(著), ラリー・C・スピアーズ(編集). 金井壽宏(監). (2008). 『サーバントリーダーシップ』, 英治出版
- 24) Putnam, R. D., Leonard, R., & Nanetti, R. Y. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press. 河田潤一(訳).(2001). 『哲学する民主主義：伝統と改革の市民的構造』NTT出版

注

- 1 「地域学校協働活動」は、「地域と学校が連携・協働して、地域全体で未来を担う子供たちの成長を支えていく」活動の総称である。
- 2 尚、推進事業を進めるにあたり、推進員を配置することが求められている。
- 3 2015年中教審答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」では、学校と地域の協働体制を構築するため、学校には「地域連携教職員」を置くことが提言された。尚、岡山県、栃木県、仙台市等を中心に取り組みが展開されている。
- 4 スピアーズは、サーバント・リーダーの特徴として、①傾聴、②共感、③癒し、④気づき、⑤説得、⑥概念化、⑦先見力、予見力、⑧執事役、⑨人々の成長にかかわる、⑩コミュニティづくりを挙げている。
- 5 尚、仙台市では推進員は委嘱していないが、2019年度に正式な委嘱の準備を市教委生涯学習課が進めている。
- 6 仙台市「平成29年度『杜の都の学校教育』の重点事項」として、子どもの「自分づくり教育の推進」に関し、次の点を挙げている。①自分づくり教育の全体計画・指導計画の見直し、②子ども体験プラザでの実践とそれに伴う事前・事後指導の充実、③職業体験活動とそれに伴う事前・事後指導の充実、④「たくましく生きる力育成プログラム」の実施と周知の徹底。「仙台市教育委員会『杜の都の学校教育』の推進の基盤と重点事項」(2017) 参照。

- 7 社会学級は、社会教育法第44条・48条の規定に基づき整備された制度であり、社会教育講座が開設されている。仙台市では、1949年に市立小中学校16校で実施され現在に至る。1955年に企画や運営の相談窓口として「社会学級研究会」が発足し、市立小学校に事務局を設置した。2017年度は、114学級で約3000人が学び、学校長が社会学級主事として相談に乗る場合もある。学習内容は、環境、教育、まちづくり等の地域課題に関するものを主に取り上げている。
- 8 小1生活学習サポーターは、「仙台市 小1のための生活・学習サポーター事業」により、市教委から委嘱される。2015年度は、94校、855名が配置された。活動内容は、各学校で生活指導、学習指導、給食指導を実施する際の補助である。
- 9 インタビュー調査実施日は、2018年2月15日、12月27日である。また、インタビュー内容を補足するため、2019年1月15日に文書で回答を得た。内容は、fさんの了解のもと、全て逐語記録を起こした。引用した逐語記録は、文意を損ねない程度に補足等を行い、補足箇所は小括弧、前後の発言の省略は「…」で示してある。
- 10 中学校区を単位として、町内会、小中学校、PTA、警察など、青少年健全育成に関わる団体。年1回総会を開催し、活動を行っている。