

地域の教育力向上プログラムにおける 「学びあうコミュニティ」の創造

— ワークショップを通じたグループ・プロセス構築の意義 —

藤岡 恭子 / 筒井 昭仁 / 江藤 明美

田口 鉄久 / 小島 佳子

はじめに

1. ワークショップにおける教育的意義
2. 地域の教育力向上ネットワーク構築事業ワークショップの概要
3. 活動を通して共に支え、共に学ぶ
4. 人的ネットワーク構築につながる語り合い、学び合いの場
5. 地域住民の魅力発見につながる自己改革
6. 結語

はじめに

今般、新学習指導要領に盛り込まれた「社会に開かれた教育課程」とは、「学校が社会や世界と接点を持ちつつ、多様な人々とつながりを保ちながら学ぶことのできる、開かれた環境」となり、「社会の中の学校である」ために、「地域の人的・物的資源」の活用や、「放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図る」など、「その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させる」ものとされる¹。同じく新学習指導要領の「主体的・対話的で深い学び」および「カリキュラム・マネジメント」というキーワードも、中教審3つの答申（2015年）²における「学校と地域の連携・協働」「チームとしての学校」「教員の資質能力の向上」という3つの構想全体を通して推進されている。

このうち「地域と学校の連携・協働に向けた改革」に関しては、次のように述べられている。

①地域の^{人々}と目標やビジョンを共有し、^{地域}と一体となって子供たちを^{育む}「^{地域}と^{ともに}
^{ある}学校」への転換を図るため、^{全ての}公立学校が^{コミュニティ}・^{スクール}となることを目指
した取組を一層推進すること、

②次代の郷土をつくる人材の育成、^{学校}を^核とした^{まちづくり}、^{地域}で^{家庭}を^{支援}し^{子育}て^で

きる環境づくり，学び合いを通じた社会的包摂という方向を目指して取組を進めることにより，学校と地域との組織的・継続的な連携・協働体制を確立していくこと（傍点：引用者）³。

このような地域全体の教育力向上をめざしたグランドデザインは，すでに，2008年の中教審答申「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について一知の循環型社会の構築を目指して」にて推進されている。三輪によれば，その要諦は，大きく次の4点にまとめられている。すなわち，

- ①学校・家庭・地域の連携による社会全体の教育力の向上という視点を中心にし，それを生涯学習推進の基本に位置づけること，
- ②そのための教育施設としては，社会教育施設の役割が大事であること，
- ③社会教育の専門的職員（社会教育主事，司書，学芸員など）の役割を再確認すると同時に，民間団体の活力を生かすための連携を進めていくこと，
- ④教育委員会と首長部局との関係を明確にした推進が求められていること（傍点：引用者）⁴。

ここで，③「社会教育の専門的職員の役割」に着目して，今後一層期待される課題を提起したい。第1に，地域教育を担う各主体の主体形成を支える学びの場の提供とその質的向上である。第2に，「地域の社会教育実践を教育行政の立場（主として条件整備）からサポートする役割」⁵である。第3に，地域における学び合いをファシリテートする多様な“地域リーダー”を，各地区の個々の「状況」に即して発達させることである。すなわち，「分散型リーダーシップ」実践⁶の展開を意味している。そこでは，地域全体における学びのリーダーは固定的ではなく，各「状況」に応じて「リーダー」と「フォロアー」が相互に交代する「リーダーシップ実践」が幾重にも創り出され，双方向の学び合いが促進される。それはまた，学校教育・社会教育および首長部局との協働関係の再構築を通して推進される必要があるだろう。

以上のような課題に接近するために，本稿では，社会教育行政による「地域の教育力向上プログラム」の一環として行われる「ワークショップ」に着目して，地域に根ざした「学びあうコミュニティ」を創り出す意味を検討することを目的とする。以下では，1) ワークショップにおける「グループ・プロセス」構築の意義，2) 地域教育力向上プログラムの概要を記す。次いで，ワークショップ体験を通じた，3) 研修の意義と学び合い，4) 地域の人的ネットワーク構築につながる学び合い，5) 地域住民の魅力発見につながる参加者の自己変革にふれる。以上を通して，ワークショップ参加者による「経験の再構成」⁷の意味を探究していく。（藤岡恭子）

1. ワークショップにおける教育的意義

本章では，筆者のワークショップの実践を素材にし，「場づくり」「個人的体験の話」「グループ・プロセス」という視点で振り返るとともに，ワークショップの教育的意義について考察する。

(1) ワークショップにおける「場づくり」の意義

筆者が主宰する劇団では、即興劇の公演やワークショップを通じて「この社会の中で置き去りにされがちな、一人一人の声にならないくらい小さな気持ちの1つひとつを大切に、キラキラ煌めく輝きに変えて、分かち合っていくこと」に取り組んでいる。

ワークショップの「場づくり」は、実践プログラム（ア. オープニング、イ. 自己紹介、ウ. アクティビティ、エ. 個人的体験の話、オ. クロージング）におけるファシリテーターの働きかけと参加者の協働により実践される。

一方「場」は様々な意味を持つ。大辞泉によると「①物や身を置く所。②ある事が行われる所。③ある事が行われている状況、雰囲気。④機会。⑤芝居や映画などの場面。⑥ゲシュタルト心理学で、行動や反応のしかたに直接影響し関係する環境や条件」と記述されている。

ここでは、「場」の意味を「ある事が行われている状況、雰囲気」と定義しておく。

(ア) オープニング

筆者は、参加者に円になって座るよう伝える。円座は、筆者と参加者が対等の関係であることを暗に伝える。筆者は、場の約束事（グラドルール）として、次の3つ「互いに尊重し、この場で起こったことを口外しないこと」「学びの主体は参加者であり、だれもが考える能力を持っていること」「筆者は指導者ではなく、情報提供者であり、だれもが自分の運命を決め、そしてその決定は変えることができること」⁸を伝える。参加者は同意することによって、自らの学びに対する責任を自覚する。筆者は、参加者の一人一人の様子を観察したうえで、緊張感が高いとみられる参加者に対しては、相手の目を見つめ、語り掛けるように「ありのままの自分であること」「やりたいことをやり、やりたくないことはやらなくていい」などと伝え、参加者の学びに対する自由度を担保する。

オープニングでは、参加者の意志による主体的な活動を通して、双方向に学ぶ場であることを場全体で共有する。

(イ) 自己紹介

筆者は参加者に、この場で「呼んで欲しい名前」「気になっていること」「やりたいこと」「体調」について聞く。参加者は、「家に置いてきた子どもが気になる」「車を走らせていたら警告灯が付いた」という不安や「人の話をちゃんと聞けるようになりたい」「芸術的な表現ができるようになりたい」という要望や、「腰が痛い」などを話す。筆者は参加者がこの場で感じる肯定的なことや否定的なことなど、どのような話をしてもいい場であることを伝える。少数派の意見が出ること

場は温まっていくものである。参加者は自己紹介を通して、違いを認め合い、一人一人が価値ある存在として受け入れ、これから始まるワークショップの場づくりにおいて大切な1人であることを確認する。参加者は、話す行為によって、不安を手離し、ワークショップに集中していく。互いの思いを知る機会となり、参加者同士の心理的距離が少しずつ縮まっていく。

(ウ) アクティビティ

ワークショップの初期の段階では、勝ち負けや優劣を伴わないゲームを選ぶことが重要である。身体を動かし、リズム感を味わい、チャレンジしたことを拍手で承認し合い、徐々に一体感ある場づくりを進めていく。また、参加者一人一人に対しても「素晴らしい」「その調子」などとサイドコーチングを怠らない。筆者はアクティビティを通して「左脳の世界から右脳の世界に導いていく。考えて活動するモードから、感じて活動するモードへ移行できると、参加者は日常の感覚から非日常の物語の世界に入っていく」⁹。筆者は、参加者の表情や言動を観察するとともに、場の空気感を持って、参加者が十分ウォームアップされているか否かを確認する。

アクティビティでは、協働作業による達成感を醸成する仲間づくりが重要である。

筆者は、参加者の学びや気づきを促すため、振り返りの時間を設ける。参加者から「安心感」「気持ちが高まって」「落ち着いた」などの感情を伴うキーワード、「性別も年齢も関係なくなる感じも不思議」「時間がゆっくり流れる」という感覚を伴うキーワード、「場に浸る」「味わった」「涙する」などの行動が観察されれば「左脳の世界から右脳の世界へ、考えるモードから感じるモードへ移行」¹⁰していると理解する。ワークショップの場づくりが成功している証でもある。筆者は、適宜、休憩を入れ、リラックスできるような音楽を掛けながら、参加者がやり過ぎないように、心身の健康状態のバランスを保つ場づくりを心掛ける。

(エ) 個人的体験の話

様々なアクティビティによって心身のウォームアップが整えられ、いよいよ個人的体験の話のワークを行う。参加者がウォームアップされていない状態で、個人的体験の話をも促しても、参加者は日常の感覚で考えるモードに戻ってしまい居心地さえ悪くなりかねない。

筆者は参加者に個人的体験の話語ることを促すときは、細心の注意を心掛ける。例えば、筆者自身の個人的体験の話をしたり、「どのようなことでもいいのです」「日常の何気ない話をしてみてください」「このワークショップに参加して印象に残っていることは何でしょうか」など問いかけを行ったりして、参加者のイメージが湧き起こるよう支援する。

ワークの時間によっては、全員が個人的体験の話語るができない場合もある。また、参加者自身が語らないことを選択した場合でも、他者の個人的体験の話が自分の個人的体験と似ていることもある。話を語らなかった参加者も自分が語ったような意味ある体験となる場合もある。

筆者の体験では、自分が話したいことを、他の参加者が語ってくれたことで、満足したことや語りたいことが深まったという経験が度々あった。ここでは、個人的体験の話「語る」場ではなく、「語り」をつなげていく場づくりが重要である。そして、「語らない」参加者も居心地よくその場にいることができる配慮が必要である。

（オ）クロージング

クロージングは、オープニングと同じような円になって座るよう伝える。筆者は、参加者一人一人の顔を見つめる。参加者もまた、一人一人の顔を見つめる。時間を掛けてワークショップで学んだことや感じたことを語り合う。右脳の世界から左脳の世界へ導く。非日常の感じるモードから日常の考えるモードへ移行する作業である。ワークショップの振り返りを行ったり、アンケートを書いたりする時間を設ける。参加者から「とても素敵であったかく、時には考えられる時間でした。ファシリテーターが気にかけてくれて、大丈夫だと言ってくれたことが嬉しかった。アクティビティの様子そのものが、今のグループの様子なんじゃないか」など、ワークショップの実践を俯瞰する声が聞かれ、場が閉じられていく。

ワークショップにおける場づくりとは、ファシリテーターと参加者の協働作業によって、場を日常の世界から非日常の世界へ導き、非日常の物語の世界で、自分が自分と出会い、人とつながり、あたたかな心の交流を通して自分を振り返り、日常の世界へ戻っていくプロセスをつくる営みである。ワークショップとは、参加者の言葉を借りるなら「あなたはあなたでいいというみんなの思いが、私は私でいいんだと自分で自分を認めてあげられている感覚に、心が開いているような気がする」ことを確かめ合い、再生する場であると考えられる。

（2） 個人的体験の話をすることの意義

私たちはこの社会の中で、多様な役割を担っている。役割は親であったり、子であったり、教員であったり、学生であったり、職業人であったり、友であったり、市民であったりする。こうした役割の中で、私たちは様々な場面に出くわし人と出会い、様々な思いや感情を味わう。

体験は、衝動を伴うこともある。誰かに話し聞いてもらうことで、気持ちが落ち着いていくことも多いが、傷心となって心の奥底に沈んでしまうこともある。

筆者はワークショップの場づくりにおいて、参加者を「左脳の世界から右脳の世界へと誘導する。参加者は日常の感覚から非日常の感覚へ、考えるモードから感じるモードへ移行する」¹¹。場づくりが成功すると、参加者の心の奥底に置き去りにされていた思いや感情が、無意識のうちに浮上してくる。参加者は物語の世界に入っていく。心の交流が起こり、感覚が鋭敏になる。参加者の中に、忘れていた物語のあの場面が蘇ってくる。こうして個人的体験の話は生まれてくるのである。

こうした場で参加者は、場の状況を意識して個人的体験の話をすることは少ない。どちらかと

いうと無意識的に自分のために話すのである。筆者は、話し終えた参加者から「こんな話をするつもりはなかったのに、つい話してしまいました」という声をよく耳にする。筆者は参加者が、個人的体験の話を通して、その頃の自分と出会い、「これが私なんです」と驚き、涙する場面を多く見てきた。筆者もまた、語り手の琴線に触れ、涙が止まらなくなった体験がある。場全体があたたかな空気に包まれ、語り手の個人的体験の話は、場全体を浄化する。

他の参加者は、個人的体験の話を通して、語り手の人生の一場面に出会う。参加者は語り手の個人的体験の話に触発され、影響を受ける。参加者もまた「忘れていた場面」が次々と蘇り、語り手の個人的体験の話は、次の語り手の個人的体験の話につながっていく。ワークショップでは、個人的体験の話は場全体で共有することで、新たな視点や方向性が示唆される。また、個人的体験の話は真実であるがゆえに人を引きつけ、人と人が感情のレベルでつながるのである。

個人的体験の話語ることは、参加者が自身と向き合い、ありのままの自分を取り戻すことにつながると考えることができる。個人的体験の話は、場全体で共有することを通して、人々に生きる喜びを与えるのだと考えられる。

ワークショップという場を通して、個人的体験の話語ることの意義は大きい。

(3) グループ・プロセスの構築

公演やワークショップで語られる個人的体験の話は、一人一人の独立した物語でありながら、物語全体の各章をなす。各章が紡がれて大きな物語となる。その物語は、ワークショップの場に参加したグループの深層を教示する。

2018年3月11日。筆者は某劇団の招聘を受けてワークショップを行った。参加者は劇団のメンバー7人である。メンバーは同じ職場に勤める職員であり、うち1人は外部講師である。メンバーの1人が退職を希望している。某劇団の主宰者は、ここ最近のメンバーの気持ち、揺れ動いていることを心配し、筆者の場づくりによって、グループ・プロセスの再構築を期待した。

筆者は、場づくりを進めながら、メンバー一人一人の思考、感情、行動を観察した。メンバー相互の影響関係やこの場の雰囲気を感じ取り、グループが物語の世界に入っているという仮説のもと、個人的体験の話をするワークに入った。ワーク直前のシェアリングでは、メンバーから「場の空気があったかい」「自分らしく思ったままに表現してみようという気持ちになった」という感情的、感覚的な声が聞かれた。

はじめに、4人のメンバーが語った個人的体験の話、語った順番通りに記す。

（個人的体験の話①）語り手：メンバー A

シティーマラソンの日が近づいている。なんの練習もできていない。なんの準備もできていない。すごく焦っている。

（個人的体験の話②）語り手：メンバー B

親しい友人から、1年前に母親が亡くなったと知らされた。1年間、気持の整理ができなくて今まで言えなかったと書いてあった。私は突然のことで驚いた。淋しい思いに、心が締めつけられた。

（個人的体験の話③）語り手：メンバー C

ある日病院に父を見舞いに行った。私が父に「何か食べるか」と尋ねると、父は「いらぬ」と答えた。暫くお見舞いに来た方と、話し込んでいた。父はベッドからこちらを見つめていた。あのやりとりを最後にしたくなかった。

（個人的体験の話④）語り手：メンバー D

娘の小学校最後の大会があった。一年前は準優勝に涙を飲んだ。この一年間、娘は凄く頑張ってきた。試合を見ながらハラハラ、ドキドキが止まらない。果たして娘のチームは丸丸となって優勝を勝ち取った。いつもは泣かない娘が泣いていた。私は娘を抱き寄せた。

次に、個人的体験の話のエッセンスと某劇団メンバーの状況を記す。

（ア）＜個人的体験の話のエッセンス＞

メンバー A は個人的体験の話①で「準備ができていない」ことを伝えている。メンバー B は個人的体験の話②で「突然、いなくなったことを知らされて、淋しさに心を痛めている」ことを伝えている。メンバー C は「いなくなることを受け入れられず、最後にしたくない」ことを伝えている。メンバー D は、「どうなるかハラハラ、ドキドキするとともに、一緒にチームで頑張ることの尊さ」を伝えている。

（イ）＜筆者が某劇団の主宰者やメンバーから得た直近の状況＞

①メンバー A は、3月末日をもって退職を希望している。

②劇団主宰者は2月中旬にメンバーを集め、A が退職し、同時に退団することを告げた。

③今回は、2月中旬の話し合いの後、久しぶりに全員が集まった機会である。

以上、（ア）（イ）の状況を踏まえ、某劇団のグループ・プロセスの構築について考察する。

（ア）（イ）を統合すると、メンバー全員のメンバー A に対する「いなくなることへの淋しさ」「これを最後にしたくない気持ち」「これからも一緒に頑張りたい」という気持ちが見えてくる。筆者には、メンバー A に対するメンバー全員の「私たちはあなたの側にいるよ」という温かなメッセージでもあると推察する。メンバーは個人的体験の話のワークを通して、対話を行っていたと考えられる。4つの物語は、それぞれに独立して語られながら、グループの共通体験を語っていた。つ

まり、グループ・プロセスが顕著に表れていたと推察できる。

ワークショップの振り返りで参加者は次のとおり語っている。「メンバーの思いを共有することの大切さを学んだ（協調性の促進）」「不安が徐々に溶けて安心に変わっていく場であった（安心感の醸成）」「一人一人の色が混ざるのではなく、マーブル状に織り成していった場であった（多様性と一体感の醸成）」「カンパニーの活動をめぐりいろいろなことがあり、プレイバックシアターをする意味が分からなくなっていた。今日は、その思いを解消することができた（課題解決）」「この仲間と一緒に過ごせること、同じ志をもって分かち合えること、フォローしあえること、全てがありがたいと思った（一体感の醸成）」。

参加者の感想は、ワークショップによって、グループ・プロセスが再構築されたことを示すとともに、その教育的意義を示唆している。ワークショップは、一人一人の糸を紡ぎ、人の思考、感情、行動にアクセスし、人に大きな変容を促す協働体験の練習の場である。

それゆえ、ワークショップの活用は、多様な主体が共存する地域のなかで、社会的包摂を進める社会教育活動において、その教育的意義は、大きい。

2. 地域の教育力向上ネットワーク構築事業ワークショップの概要

(1) 地域の教育力向上ネットワーク構築事業の趣旨・目的

近年、少子高齢化や人口減少の進展により地域コミュニティの衰退や地域の教育力の低下が危惧されている。こうした環境の変化を鑑み、A県教育委員会は、地域全体で子どもの学びを育む取り組みを進めるため、より多くより幅広い地域住民や団体等の参画（ネットワークづくり）を呼び掛け、地域の教育力の向上をはかっていく事業を開始した（2016年度から実施）。

参加対象者は、学校支援地域本部、放課後子ども教室等のコーディネーター、社会教育委員など社会教育活動を行う地域住民、高等教育機関の教員や学生、子どもの教育に関心を持つNPO、企業等の団体など（以下「学校や地域で子どもの学びを応援する人」という）である。

(2) 学校や地域で子どもの学びを応援する人の交流会の趣旨・目的

交流会は、教員養成系学部等を設置する大学等と連携し、学校や地域で子どもの学びを応援する人たちと大学教員や学生が、多世代交流を通して地域の課題について学び合い、地域づくりの担い手としてのリーダーシップを育むとともに、自己の社会的認識を深めることを目的に実施された。

(3) 地域の教育力向上ネットワーク構築事業ワークショップの趣旨・目的 (2018年3月28日)

本ワークショップは、学校や地域で子どもの学びを応援する人が互いに信頼関係で結びつき、連携・協働して取り組んでいくために、人間関係の構築の方法を学ぶことを目的に実施された。

本ワークショップでは、コミュニティ・オーガナイズ（以下「CO」）¹²の考え方に根付く「私たちの活動に参加し、共に学び成長し、行動する人がつながっていく」人間関係（ネットワーク）の構築方法について学ぶとともに、リーダーシップの手法の一つであるパブリック・ナラティブ（対話を通じて物語を共有する）について体験を通して学ぶこととした。

講師は、NPO 法人コミュニティ・オーガナイズ・ジャパンの理事が担当した。

ワークショップは、COに関する講義と3つの演習¹³を中心に行われた。

- ・演習① 人々を行動に動かすための語り方 — 私の物語 —
- ・演習② 人々を行動に動かすための語り方 — 私たちの物語 —
- ・演習③ 信頼関係の構築方法 — 1対1のミーティング —

終了後のアンケートでは、「人と人がつながり広がる方法が学べた」「対話を通して心が拓いていった」「明日からも、前を向いていけることを実感した」などの感想がみられた。（筒井昭仁）

3. 活動を通して共に支え、共に学ぶ

(1) 子どもの学びや育ちを豊かにする地域の人々

A県の社会教育分野における近年（2016・2017年度）の取り組みの課題は「子どもの学びや活動を支える社会教育の推進」である。地域の人々が「子どもの学びや活動を支え」豊かな地域社会づくりをめざす¹⁴。

子どもの豊かな学びや育ちを願って活動に取り組む中で、地域の人々が相互に、また子どもとの間に、さらには子ども相互に心の通い合う地域になる。そこで核になるのは学校である。学校側も「地域と共にある学校」「コミュニティ・スクール」をめざして動き始めた。学校は日々の教育を通して子どもの育ちを支え、地域の人々をはじめとする様々な資源を活用することで教育に豊かさを加える。

人のつながりが薄くなった現代、地域の人々による「子どもの学びや活動を支える」取り組みは地域再生のカギになる。地域には豊かな資源がある。野山川海・植物や生き物などの自然、特産品や産業、歴史・行事などの物的・文化的環境である。またスポーツ・文化等に優れた技能をもつ人や楽しい活動を企画する人的環境もある。これらの地域資源を利用して活動に取り組むこと

で子どもの教育や育ちが豊かになる。それだけでなく、ふるさとへの思いを強くし、将来のふるさとの発展を担う人材となっていく。この願いをもってそれぞれの地域は「学校教育」と「社会教育」の連携をめざす。

どの地域もそれぞれ特色ある資源をもち、すでに学校教育活動とつながっているものもある。さらなる発展をめざすためには“組織”と“世話をする人”が必要になる。その組織が「地域学校協働活動推進委員会」（地域によって名称は異なる）であり、世話人は「コーディネーター」である。「コーディネーター」が人的資源としての「ボランティア」「団体」と学校等をつなぐ。「コーディネーター」はつなぎ役として重要な位置に立つ。しかし、多様な人々・団体の取り組みを子どもの学びや活動につなげていくことは容易ではない。そのためのノウハウを得る場の一つが「ワークショップ」である。地域で活動する「コーディネーター」「ボランティア」「子どものために力を注ぐ人々」が集い、語り合い、交流することを通して、「子どもの学びや活動を支える」アイデアや方法を学び、仲間として心をつなぐ。「ワークショップ」で体験を通して実感した“仲間意識”がそれぞれの地域で活動に取り組む人々の心を支える¹⁵。

(2) ワークショップからの学び

学校教育とつながる地域の人々や団体の方々と共に何度かワークショップへ参加した。そのうちの3回について学びと感想を述べる。

①学校支援等コーディネーター研修会（2017年8月31日）

午前中の約2時間N市の学校支援について学校支援コーディネーターと行政担当者から具体的な報告と質疑が行われた。午後は「わいわい、がやがや座談会」をグループ報告も含めて約2時間行った。県内各地から学校支援コーディネーター、放課後子ども教室担当者、学習支援ボランティア、学校長・教諭、社会教育委員、行政担当者等70名ほどが参加した。

N市地域教育協議会では、中学校区を単位に基礎学力をつける学習支援（放課後学習支援、土曜日英会話教室、家庭科学習、理科実験等）、広報活動、コーディネーター養成、ボランティア探し、学校教員との懇談等を行ってきた。地域の学校教育課題を教員と共に考える状況が生まれ、教職員と保護者の理解のうえでそれぞれが果たすべき役割を考えてきた。

コーディネーターの役割としては特にボランティアとの調整が重要で、ルールを決めること、ボランティア対応を教員にゆだねないでコーディネーターが担当すること…などへの配慮が必要だと語った。文部科学省事業「社会教育による地域の教育力強化プロジェクト事業」に取り組み、学習支援、キャリア支援、環境整備、教員不在時の部活巡回、図書活動（昼休み）…等に取り組み成果を上げている。地域の資源を活用した学校教育を通して特色ある学校づくりができ、子どもの体験が豊かになったという報告もあった。

その後、各グループ5～6人からなる11グループに分かれて話し合った。参加者各自が行っている活動内容と照らし合わせ、報告者の語った内容について検討した。グループで意見が交わされた後、全体会でコーディネーターの役割、放課後子ども教室、コミュニティ・スクールの状況等について質問・協議を行った。

学んだ主なことは、そこに参加するボランティアが心がける事柄（約束・ルール）を明確にして学校の教育・運営に協力すること、地域の人々が学校や子どもに関与することによって子どもの学校生活も安定すること、教師の負担軽減につながることを、であった。

②学校や地域で子どもの学びを支援する人たちの交流会（2018年1月31日）

地域の教育力向上のためのネットワーク構築につなげるために、県北地域の大学を会場としてワークショップが行われた。参加者は放課後子ども教室関係者、学校運営協議会委員、コミュニティ・スクール委員、子ども活動支援ボランティア団体代表、社会教育委員、大学教員・学生等約50人であった。2人の大学教員が報告を行った。海外（米国）における地域・保護者と学校との関わりの実際を紹介した報告、もう一つは地域が学校と協働してコミュニティ・スクールの先駆けともいえる活動を作りだした事例の報告であった。

休憩・アイスブレイクを兼ねて周りの人とハイタッチをして各自の活動の簡単な紹介と質問のアクティビティを行った。その後グループワークに入った。ラベルワークで参加者各自が関心あることを出し合い、それについて語り合い、学びあった。

この日は学生も参加して、日ごろ地域活動に取り組む人とは異なる視点で話し合いに加わった。学生にとっても大いに学びになったが、活動経験の豊かな参加者も学生の発言に意欲を実感し、若者への期待につながった。

③地域の教育力向上ネットワーク構築事業ワークショップ （コミュニティ・オーガナイズング研修）（2018年3月28日）

十数名が参加する少人数のワークショップであった。午前2時間、午後4時間、講師から30～50分話題提供を受けた後、4人構成3グループで語り合いを繰り返すスタイルで進められた。

共に地域活動を実践する仲間としての“つながり方”の研修であった。講師はコミュニティ・オーガナイズングを提唱するNPO役員であった。筆者は都合により午後からの参加であった。参加したときにはすでに皆リラックスした雰囲気の中で研修に臨んでいた。講師は途中参加の筆者に対して「皆から（自分を）何と呼んで欲しいですか」「小さな頃描いた夢を語ってください」と仲間入りのきっかけを作った。仲間として位置づくための配慮も個々に行う必要がある。すべての人が主体的な参加意識をもつための配慮であった。

内容としては“自分を語る・他者の話を聞く”ことから人とのつながりをつくりだす研修で、少

人数の参加でもあり、気持ちを通じ合い、意義を感じることができた。しかし、社会教育の研修等で幅広い参加者を対象にして取り組む場合“自分を語る”という手法は参加者によっては抵抗感を示す場合もある。自己開示は参加者の親密性を作りだし相互理解を促すが、それを求めない人もいる。協働するそれぞれの人の思いを大切にしつつ取り組むことになる。その点も考慮して、今回研修会では「パスもあり」として自由度を確保していた。

(3) ワークショップが果たす役割

学校教育では「アクティブ・ラーニング」をめざした取り組みへの挑戦が行われている。学びは主体的で対話的に行われることで深まる。社会教育等においてもこの考えは重要である。その手法の一つがワークショップである。ワークショップは語り合い、時に身体も使った作業（活動）も行うため、人々の参加意欲を引き出し、同じ目的をもつ人々の心をつなげる。活動の充実に向けて学習者相互で学び合いが促進される。

そのためには、前述の3事例でも見られるように、実践者や専門家による先進的な取り組み事例などが提示（紹介）された後にワークに入るのが、幅広い学びを得る学習として効果的であろう。また、ワークショップでは多様な所属・立場の参加者が一堂に会するので、幅広い意見や先行事例が示され、発展的な学びが促される。「地域の教育力向上」は新たな課題だからこそ多様な意見が必要である。

それぞれの地域・団体は独自の方法で特色ある取り組みを行っており、地域によって環境が異なるからこそ、ワークショップでその独自性、特色から学ぶこともできる。

多様な学びを得て「地域の教育力向上」のための活動を活性化させる「コーディネーター」に成長するために、ワークショップが果たす役割は大きい。（田口鉄久）

4. 人的ネットワーク構築につながる語り合い、学び合いの場

筆者は、「地域の教育力向上ネットワーク構築事業ワークショップ」に参加し、コミュニティ・オーガナイズの考え方を学び、学習プログラムを体験する中で、ワークショップの場そのものが、顔の見える人的ネットワーク構築につながる“はじめの一歩”であると実感した。以下、ワークショップでの体験と今後に活かしていきたい学びを参加者の視点からまとめた。

(1) オーガナイズにおけるリーダーシップを学ぶ

筆者は、2014年度から鈴鹿大学短期大学部を拠点とした地域子育て支援事業（「すずたん広場」）の主宰にあたり、「参加者みんなが共に学び、成長し、人と人がつながる広場」をめざして実践し

ている。その実践活動において、学び合い、成長し合う人間関係の構築に関わる2つの取組みを推進している。一つは、未就園児の親同士が子育ての悩みや不安を語り合い、共感的に交流し合える場づくり、「語ろう会」の取組みである。もう一つは、保育者養成におけるアクティブ・ラーニングの授業実践である。将来保育者をめざす学生が、協働して子育て支援活動に取り組み、活動後には、「経験」「省察」「概念化」の学習サイクルを共有する保育カンファレンスを実施している。また、2016・2017年度には、現職の保育者と共に語り合い・学び合うワークショップを開催してきた。こうした取組みを重ねる度に、人間関係構築に関わる質の高い学び合いを促進していくためのスキルを習得し、磨きたいと強く感じてきた。そのため、「地域の教育力向上ネットワーク構築事業ワークショップ」に参加する機会を得て、松澤桂子講師（NPO 法人コミュニティ・オーガナイズ・ジャパン）からコミュニティ・オーガナイズの概念について講義を受けるとともに、ワークショップ・プログラムの構成や進め方を体験的に学びたいと考えた。

ワークショップの進行には、示唆に富んだいくつかの配慮や工夫が見られた¹⁶。松澤講師をモデルとした学びから今後活かしていきたい視点を以下に示した。

①効果的な環境設定

ワークショップの会場設営は図1のとおりである。「説明や講義」「共有と振り返り」の場面では正面に注目できるように横2列に座り、「チーム演習」の場面では、後方の机に移動するという設定は、関心や集中が持続し、気分の切り替えにも有効な環境設定である。

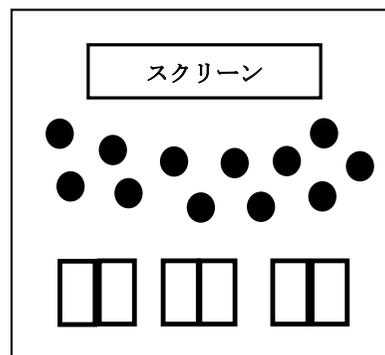


図1 会場設営

②「約束事の決定」

ワークショップの冒頭に講師から「約束事の決定」という課題が提示され、参加者自身が主体的に約束事を決めるよう促された。その時点では意識できなかったが、順次、次なるセッションの「チーム演習」や「共有と振り返り」を体験する中で、約束事を自分たちで決めるというプロセスの重要性に気づいていった。

③松澤講師のポジション

「説明や講義」の際に、講師の位置が固定的ではなく、左右の聴講者に配慮して移動したり、実践の見本として自らの語りを示す場面では、中心部に位置したり、聴講者に言葉や思いをしっかりと届けようとする意図や工夫が感じられた。細やかな配慮や工夫がワークショップ全体の雰囲気づくりに影響を与えている。

(2) 自己を語り、他者とつながる

ワークショップ・プログラムの第1段階は、チーム演習（自己紹介、物語を考える、話す+コーチング）である。この段階で「約束事の決定」が安心感というバックボーンを提供していることに気づかされた。自己紹介は他者を知る第一歩である。緊張が解れると同時に互いに自分が希望する呼び名を提示することでメンバーとの親密性が生まれた。次に「自分が何を語るか」を考える時間は、自己の内面に意識が向いているが、同時に他者を意識して、自分の何を自己開示すればよいかを慎重に見極める作業であった。自己紹介の場面で複数のチームメンバーから病気や障害について自己開示されたことが、自分が語る内容を選択するきっかけになった。

筆者の価値観は、障害のある子ども、保護者との出会いによって再構築されてきた。保育者としての統合保育の現場に身を置き、その中で感じ、考察した内容から、障害のある子どもとのエピソード、自己葛藤などを語りたいという思いが強くなった。今までも自己を語ることで、自分の葛藤の中心になっていた思考や感情等が浄化される経験をしてきたので、語ることへの抵抗感はなく、語りたいという思いが強く生じていた。チーム演習では、自分の語りを理解し、さらに共感を得られるのではないかという確信的信頼にも似た感情を意識できた。また、他者の語り合いを傾聴することで、チームメンバーとの関係が深まっていくのを実感した。

講師からの指名で、「共有と振り返り」の場面において、全員に同じ内容を語ることになった。チームメンバーに語る時よりは、「理解してもらえらるだろうか」という不安を感じたが、メンバーとの親密性が支えとなり、全体の場に臨むことができたと考える。また、ワークショップ全体を通して「相手を肯定する」という雰囲気が保たれていたので「自分らしく自己開示をしよう」という姿勢を持つことができた。この時点では意識できなかったが、振り返ることによって、すでにこの時点でチームメンバーとの間に「私」から「私たち」への一体感が芽生えていたことに気づくことができた。

それらの体験から「自己を語るということは、他者とつながること」であるとの思いを強くした。他者とつながる前提として自己を語ることが、人間関係の構築に重要な役割を果たしているのではないだろうか。そして、自己についての情報を他者に伝えることで、他者とつながり、深い内容や社会的な広がりのある伝え合いをすることでより強い結びつきが生まれてくると考える。

(3) 人的ネットワーク構築に向けて

最後のチーム演習「共感を生むストーリー」において、チームメンバーの一人が、「メンバーが一緒に何かできることはないかな？」という提案を述べた。そのときに思ったことは、今日集ったメンバー、少なくともチーム演習のメンバーとは、すでに顔が見えるネットワークが構築できているという確信だった。小さなネットワークに過ぎないが、声をかけ合えばすぐにでも協働できそ

うな心の交流を体験したからである。例えば、子育て支援関連の仕事をしている人とは、地域子育て支援事業とつながれる可能性が持てる。社会教育に携わる人とは、地域の教育力ネットワーク構築事業において継続した関わりが持てる。また、地域で高齢者や障害者の施設でボランティアをしている人とは、ボランティアつながりで協働できることがあるかもしれない。演劇活動を通して子どもを支援し、教育に関わっている人とは、学生とのつながりを模索できるように思えた。今すぐということではなくても、必要とするときに声をかけたり、かけられたりできる貴重な関係性が構築されたといえるのではないだろうか。たった4人のメンバーから可能性が大きく広がった。

今回のワークショップは、一つのきっかけではあるが、今後もさらに県や市町の社会教育関係者が多様な地域の教育機関や関心をもっている人たちとの連携を深めながら、「地域の教育力」の向上という課題に取り組み続けることが望まれる。人と人が出会い、交流を深めながらつながり、さらにネットワークを広げて、連携や協働ができれば、自ずと地域が活性化していくだろう。

筆者自身ワークショップへの参加が、今まで以上に「地域」への関心を持ち、地域の課題に目を向けようとするきっかけになった。自治会活動、ボランティア活動、子育て支援活動など身近なところから自分のできることを行動に移していきたいと考えている。

今回のワークショップが一度の研修で終わるのではなく、参加者同士の交流会開催など、継続的な関わり合いが、人的ネットワーク形成の促進につながるのではないかと考えた。今後は、定期的な研修や情報交換などの場に積極的に参加しながら、学んだ知識やスキル、手法などを実際に地域で実践していくことを自己の課題としたい。

（小島佳子）

5. 地域住民の魅力発見につながる自己改革

前述の通り、地域の大学を会場にした「学校や地域で子どもの学びを応援する人達の交流会」が行われた（2018年1月31日実施）。「地域が学校にどうかかわっているか—アメリカの事例—」について基調講演した藤岡恭子は、講演の冒頭で「一堂に会することの意義」を示し、「出会いと対話」を作り出すためのグループワークへと導いた。筆者の所属するグループでは、自分たちの住んでいる地域を愛し、地域の教育力向上を課題とする方々との、意味ある「出会いと対話」が展開された。

さらに後日、事業の一環として行われたワークショップ（2018年3月28日実施）においては、「コミュニティ・オーガナイズングの考え方に根付く人間関係の構築」について、体験を通して学んだ。新たな自己発見に基づいて一私の物語—を発掘することにより、出会った地域住民の魅力発見につながる糸口がつかめたような気がする。

(1) 意味ある「出会いと対話」

藤岡の基調講演の資料には、佐藤学「学びの対話的实践」—3つの「対話」の重要性—という項目がある。他者との対話（仲間づくり）、自己との交流（自分づくり）、対象世界との交流（世界づくり）の3つの対話が統合することが重要とされている¹⁸。

筆者のグループは、社会教育委員、放課後子ども教室指導員、大学教員、学生等で構成されており、主催者側の配慮で、参加者全員がすでに打ち解けた雰囲気になっていた。まずは、「地域のおじさん」とみられる方が、緊張している学生に冗談交じりで話しかけ、彼女の心を和ませてくれた。その方は幅広い地域活動を任務されており、「自営業そっちのけ」と一笑された。

この日筆者が対話を望んだのは、K市放課後子ども教室指導員の年配男性S氏である。S氏は、「通学児童見守り隊」という地域支援制度が存在しない時代から、自主的に児童の登下校を見守り、今なお継続されている。以前から関心のあった放課後子ども教室の運営と、地域・学校との連携について尋ねてみた。

1ヶ月に2回行われる放課後子ども教室の実施に向けて、まずは地域住民から子どもを対象とした特技の持ち主を募り、その数に合わせ放課後の教室を確保する。次に、教頭先生を通じて児童に案内文を発送し、参加の有無と参加したい遊びを選択させ、集計も学校側に委ねる。自由参加で毎回7割程度の参加率があり、放課後子ども教室が開催されている時間帯は、安心して地域住民に児童を委ねられることから、職員会議が実施されている。終了後は、帰宅組と放課後児童クラブへの移行がスムーズに行われているという。まさに学校と一体になり、地域力を活用した事業だといえる。

なお、この事業を束ねているS氏は、放課後児童クラブの新設にも一旗揚げている。学校との信頼関係の懸け橋になり、地域住民の要望を吸い上げ、住民を巻き込んだの実現に漕ぎつけた。筆者はこの交流会を通して、安心して子どもを産み育てることのできる、優しく魅力的な地域力に触れ、地域の宝と言えるS氏と出会えたことに触発された。

(2) コミュニティ・オーガナイズングの考え方に根付く共感を生むストーリー —「私の物語」—

新たな自己発見に基づいて「私の物語」を発掘するワークショップは、藤岡の基調講演の冒頭に示された、「一堂に会することの意義」の3点目「新たな体験—自分さがし・自分づくり・新たな自己発見」の定義と通じるところがある。

筆者はワークショップの講師であるNPO法人・オーガナイズング・ジャパン副代表理事の松澤桂子氏の手法に基づき、魔法にかけられたように、突然、ほのぼのとした体験を思い出した。それは高校時代のクラブ活動のできごとである。

当時バスケットクラブに所属していた私は義務的に、朝練と放課後練習、休日の練習と試合に皆出席していた。コーチは新任の体育教師で、クラブ活動での練習メニューを模索しながら様々な方法を試し、個々の技術とチーム力を高めようとしていた。中にはコーチに反発したり、練習をさぼる生徒もいたが、チームの仲間関係は充実していた。強いチームではなかったが、大学生の先輩たちも休日を返上して指導に駆けつけ、練習の合間の無駄話や、アイスなどの差し入れに歓喜したものだ。

同じクラブに所属していたMは、運動神経抜群で地道な練習を怠らず、控えめで思いやりのある人柄だった。勿論試合ではトッププレイヤーで、学年別マラソン大会においてはいつも5位以内に入っており、当然のごとくキャプテンを担っていた。彼女とは生涯の友として今なお親交がある。それに比べ私は、シュートがなかなか決まらず、マラソン大会と言えば学年で200番前後の成績、やる気はあっても試合では役割を果たせない存在だった。

日々のメンバー育成に試行錯誤していたコーチは、試合中最後のクォーターに入ると、手招きで私を呼び、試合に出場させてくれた。試合の最後で勝負に差しさわりのない状況であったと思うが、このコーチの暖かな配慮に私はいつも感謝をしていた。

勝つことだけが目的ではない、人間育成の場としても位置づけられていたクラブ活動での、ほのぼのとした思い出である。改めてコーチの人間力と、それを可能とした仲間との真の結びつきに、今なお灯がともし続けるのである。

その経験は、成功体験と同化し、自らのパーソナリティを温存する源として、私の心の奥底に蓄えられていたことに今、気付かされた。遠い思い出の中に、暗黙の了解で互いを尊重してきた仲間関係がある。当時のメンバーとは今なお1年に一度、食事会をして思い出話に苦笑いしたり、近況報告を交わしている。

コミュニティ・オーガナイズングの根底は、自らの紡いできたストーリーを紐解き、時の流れに沿いながら、「私の物語」として放流することで「私の生き方」を問うものだと解釈した。ここにおいても生涯につながる出会いに感謝し、私が私としていられる今を大切にしたい。

(3) 地域住民の魅力発見

筆者のグループでは、過疎化地域で社会教育委員を長年にわたり引き受け、マンネリ化した活動に糸口が見つからず、半ばあきらめが見え隠れする年配男性N氏の参加があった。

一方、就学前教育に長年従事し、社会教育委員の務めを全うする為、第2の人生を踏み出そうと意気込むT氏の姿もあった。

共感を生むストーリー「私たちの物語を創る」というワークショップにおいて、チーム演習が行なわれた。「私たちの物語」(ストーリー・オブ・アス)について、コミュニティ・オーガナイズング・ワークショップの参加者ガイド¹⁹における定義を次に示しておこう。

「ストーリー・オブ・アスは、私たちが既に行ったこと（共通の体験）、私たちが直面した困難、達成した結果のストーリーかもしれません。あるいは、わたしたちの何人かが共有できるヒーローの話で、彼らが直面した困難、達成した結果のストーリーかもしれません。過去に、私

たちがどのような困難に直面したかというストーリーを聞くことは、私たちが新たな困難と一緒に直面することができる希望を与えてくれます。」

まずは、グループメンバーであるY氏のストーリーを聞きながら記録し、チーム全体でコーチングした。Y氏は、行政側からの参加であった。

「5町が市として合併したことにより、運動会などがなくなり、以前のような交流ができなくなってきたことに危機感を持っている。親子学級として、しめ縄づくり、ひな祭りを行っている」との発言に、「有償ボランティアも視野に入れてはどうか」という提案があった。また、「同じ方向に向かった人同士のつながりを持ち、何かを伝えていくには『ティータイム』などの機会を作り、そこで地域の人々との一体感を持ち、分かり合える関係になると良いのでは」との助言もあった。

そこで筆者が何気なく発言したのが、“無駄話し”の大切さである。そこに反応を示したのが、「私たちの物語」を創るという、理解しにくいワークショップにおける発言を、躊躇していたN氏である。「むだばなし？ふうーん」と彼は首を縦に振った。そこには“無駄話し＝無意味な話”のことを示すことではないという、暗黙の了解があった。井戸端会議が行われた時代を経てきたN氏にとって、地域住民がたむろし、自然な集まりの中で様々な知恵を出しあった経験を回顧している。

移りゆく時代の中で、井戸端会議に代わる「コミュニティカフェ」の設置も一案であろう。N氏はマンネリ化した地域活動に糸口をみつけただろうか。そして、前途に夢を描いているT氏は、夢の実現に向けて確かな道が開けただろうか。

ワークショップにおいて、ストーリー・オブ・アスの目的、「聞き手がお互いに協力して行動するよう駆り立てること、共有する価値観を生き生きと引き出すこと」が達成できたかは自信がない。しかし自分を磨く努力をすることにより、相手の魅力も一層輝いて見えてくることを発見した。プラス思考の対話で、地域力を復活させる一助となりたい。(江藤明美)

6. 結 語

本稿では、「地域の教育力向上プログラム」の一環として実践されるワークショップに着目して、参加者による「経験の再構築」の意味を考察してきた。まず、第1章では、筒井によるワークショップを主宰してきた経験の意味について、理論的な整理とともに、自らの省察が試みられている。筒井の論考から導出される、ワークショップ主宰者（以下「ファシリテーター」）が重視すべき要諦は、大きく、次の4点にまとめることができる。

第1に、参加者相互の自由意志を最大限に尊重しあう「場づくり」の重要性である。この「場づくり」は、オープニングから、①参加者間の相互尊重、②参加者一人一人が「学びの主体」であり、③すべての参加者は「自分の運命を決め、その決定は変えることができる」という「約束事」の提示を通して、その目的の共有化がはかられている。

第2に、語ることや行うことの自由、および、語ることや行うことを拒否する自由を、参加者相互が承認しあう、身体的・精神的自由が保障された「安全な場」の確保が、ワークショップ展開の基盤となる。「今、ここで」感じる肯定的・否定的な体験のどちらも重要で、「どのような話をしてもいい『場』である」ことを、参加者一人一人が実感できるプロセスが重視されている。

第3に、参加者を「日常の感覚から非日常の物語の世界」へと誘う“転換点”を創り出す重要性である。筒井によれば、参加者間の「双方向の学び合い」を念頭におきつつ、「優劣を伴わないゲーム」などの「アクティビティ」を用いて、「左脳の世界から右脳の世界に導いていく」とする。すなわち、参加者を、「考えて活動するモードから、感じて活動するモード」へと移行させるツールとしての「アクティビティ」の活用である。こうして、初対面の参加者一人一人は、その「状況」における「感情」「感覚」を伴うアクティビティ体験を通して、「協働作業による達成感を醸成する仲間づくり」の世界へと誘われるのである。

第4に、ワークショップ・プログラムの山場は、「個人的体験の話」を語る場面である。ただし、「ここでは、個人的体験の話を『語る』場ではなく、『語り』をつなげていく場づくりが必要」だとして、「『語らない』参加者も居心地よくその場にいることができる配慮が必要」だとしている。つまり、言語化・非言語化にかかわらず、その場における「参加者が自身と向き合い、ありのままの自分を取り戻す」という一人一人の自己発見が重視されているのである。

以上を通して、筒井は、「ワークショップにおける場づくり」を次のように定義している。

「ワークショップにおける場づくりとは、ファシリテーターと参加者の協働作業によって、場を日常の世界から非日常の世界へ導き、非日常の物語の世界で、自分が自分と出会い、人とつながり、あたたかな心の交流を通して自分を振り返り、日常の世界へ戻っていくプロセスをつくる営みである」（前述5頁、傍点：引用者）。

さて、ここで挙げられている「ファシリテーターと参加者の協働作業」「非日常の物語の世界」「自分との出会い」「人とのつながり」「心の交流」「振り返り」からなる〈グループ・プロセス〉を、ワークショップの参加者は、どのように受けとめているのだろうか。以下では、ワークショップ参加者による経験の意味について、田口・小島・江藤の論考より5点にまとめて記す。

第1に、「子どもの学びや育ちを豊かにする地域の人々」にとってのワークショップ体験の意義として、田口（第4章）は次のように述べている。すなわち、

「地域で活動する『コーディネーター』『ボランティア』『子どものために力を注ぐ人々』が集い、語り合い、交流することを通して、『子どもの学びや活動を支える』アイデアや方法を学び、仲間として心をつなぐ。『ワークショップ』で体験を通して実感した“仲間意識”がそれぞれの地域で活動に取り組む人々の心を支えることになる」（前述10頁、傍点：引用者）。

「ワークショップは語り合い、時に身体も使った作業（活動）も行うため、人々の参加意欲を引き出し、同じ目的をもつ人々の心をつなげる。活動の充実に向けて学習者相互で学び合いが促進される」（前述12頁、傍点：引用者）。

こうして、参加者間の「語り合い」「交流」「身体も使った作業（活動）」を通じた「アイデアや方法」

の学び合いがあり、他方、「同じ目的をもつ人々の心のつながり」「体験を通して実感した仲間意識」の醸成が「学習者相互の学び合い」という双方向的な関係性を創り出すのである。

第2に、江藤（第5章）によれば、一堂に会する交流会におけるワークショップ体験を「地域住民の魅力発見につながる自己変革」過程であるとしてとらえている。江藤は、多様な地域リーダーたちとの「出会いと対話」を通して、地域にねざした教育活動の意味を再発見するとともに、「自己発見」プロセスを丁寧に読み取り、自らの経験の意味を再構成している。

第3に、ワークショップ実践「コミュニティ・オーガナイズング研修」について、田口（第3章）は、「共に地域活動を実践する仲間としての“つながり方”の研修」であり、内容面では、「自分を語る・他者の話を聞く」ことから人とのつながりをつくりだす研修」とする。また、小島（第4章）は、ワークショップの方法論における示唆に富む特徴として、「効果的な環境設定」「約束事の決定」「講師のポジション」という3つの観点を挙げている。

第4に、ワークショップの「私の物語」「私たちの物語」という演習では、各参加者の各「状況」に即した、「感情」「感覚」の交流を通じた行為が展開される。小島（第4章）は、「自己を語り」、「他者の語り合いを傾聴することで、チームメンバーとの関係が深まっていくのを実感した」とする。そして、全体への「共有と振り返り」で指名を受けて発言した際には、「チームメンバーに語る時よりは、『理解してもらえるだろうか』という不安を感じたが、メンバーとの親密性が支えとなり、全体の場に臨むことができた」とする。さらに、「ワークショップ全体を通して『相手を肯定する』という雰囲気は保たれていたので『自分らしく自己開示をしよう』という姿勢を持つことができた」とする。こうして、小島は、「自己を語るということは、他者とつながること」だとして、「人的ネットワーク構築に向けて」、地域関係者との協働関係のさらなる可能性に言及している。

他方、江藤（第5章）では、グループメンバーの対話プロセスが綴られている。「まずは、グループメンバーであるY氏のストーリーを聞きながら記録し、チーム全体でコーチングした」とする。「Y氏は、行政側からの参加」で、「5町が市として合併したこと」により「以前のような交流ができなくなってきていることに危機感を持っている」と発言した。これに対して、他のメンバーからの提案や助言が記されている。その際に、江藤自身が「何気なく発言したのが、“無駄話し”の大切さ」であり、それに反応を示したのが、『私たちの物語』を創るという、理解しにくいワークショップにおける発言を、躊躇していたN氏であった」とする。江藤は、N氏の「むだばなし？ふうーん」という応答には、「“無駄話し＝無意味な話”のことを示すことではないという、暗黙の了解があった」として、「井戸端会議が行われた時代を経てきたN氏にとって、地域住民がたむろし、自然な集まりの中で様々な知恵を出しあった経験を回顧している」とN氏に思いをめぐらしている。そして、江藤は、次のようにまとめている。

「ワークショップにおいて、ストーリー・オブ・アスの目的、『聞き手がお互いに協力して行動するよう駆り立てること、共有する価値観を生き生きと引き出すこと』が達成できたかは自信がない。しかし自分を磨く努力をすることにより、相手の魅力も一層輝いて見えてくることを発見した」（前述18頁、傍点引用者）。

第5に、むすびにかえて、江藤の論考にみられる、江藤自身がワークショップ参加者の一人として、グループメンバーに対して自発的に行動を起こす意義を指摘しておきたい。

江藤は、様々な地域リーダーが一堂に会する交流会で、まずは、グループメンバー全員の様子や語りをじっくり観察することから始めている。そして、この日江藤が「対話を望んだのは、K市放課後子ども教室指導員のS氏」であった。そこで江藤は、「以前から関心のあった放課後子ども教室の運営と、地域・学校との連携について尋ねてみた」としている。江藤の問いに応答して、S氏は長年取り組んできたエピソードを詳細に語っている。さらに、江藤はS氏の長年の取り組み努力を、「学校との信頼関係の懸け橋になり、地域住民の要望を吸い上げ、住民を巻き込んでの実現に漕ぎつけた」（前述 16 頁、傍点引用者）と意味づけている。

こうして、江藤のように、グループにおける対話の中で、その「状況」に即した発問により他者の発言を引き出し、その発言を意味づけるプロセスを創り出す“グループ内のファシリテーター”が自発的に出現するところに重要な意義がある。この点、エルモアが指摘する、学校と教育制度における「境界領域の役割を果たす見識豊かな強力な人材という結果となって現れる」²⁰ 具体例といえよう。こうした「境界領域の役割」を介して対話的な学習関係が活性化され、翻って政策当局もまた学習する組織として発達し、地域住民への応答性と相互信頼を深めていけよう。さらなる「学びあうコミュニティ」発展の探究は、他日に期したい。（藤岡恭子）

付記

本稿は、JSPS 科研費 17K04663 「保幼小中接続の相補的アカウンタビリティ・システムの開発をめざす教育福祉行政の研究」（研究代表者：藤岡恭子）の研究成果の一部である。

〔注〕

- 1 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」2016年12月21日、20頁。
- 2 中央教育審議会「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（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（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（答申）」2015年12月21日。
- 3 前掲¹、65頁。
- 4 三輪建二「学習社会の実現と学びあうコミュニティの創造—社会教育の理念を中心に—」日本学習社会学会編『学習社会研究—学習社会と地域主権』第1号、2010年、89-103頁。
- 5 日本社会教育学会編『学びあうコミュニティを培う—社会教育が提案する新しい専門職像』東洋館出版社、2009年、12-13頁。
- 6 James P. Spillane, *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, 2006, pp. 2-4. James P. Spillane and John B. Diamond, eds., *Distributed Leadership in Practice*, Teachers College Press, 2007, pp. 53-59. .
- 7 John Dewey, *Experience And Education* (©1938 by Kappa Delta Pi), Reprint edition Touchstone 1997 (ジョン・デューイ著、市村 尚久訳『経験と教育』講談社、2004) .
- 8 イアン・スチュアート／ヴァン・ジョインズ著、深沢道子監訳『TA TODAY—最新・交流分析入門』実務教育出版、1991年、8頁。

- 9 宗像佳代『プレイバックシアター入門—脚本のない即興劇』明石書店, 2006年, 137頁。
- 10 宗像, 前掲。
- 11 宗像, 前掲。
- 12 コミュニティ・オーガナイズングとは, 市民の力で自分たちの社会を変えていくための方法であり考え方であり, 先行き不透明な状況の中, 人々が目的を達成できるよう責任を引き受けるリーダーシップのことである(コミュニティ・オーガナイズング・ジャパン <<http://communityorganizing.jp/>> (最終アクセス日 2018/04/28))。
- 13 松澤桂子(コミュニティ・オーガナイズング・ジャパン) ワークショップ配布資料, 2018年3月28日。
- 14 A県教育委員会「子どもの学びや活動を支える社会教育の推進」(社会教育委員の会議まとめ) 2018年3月。
- 15 国立教育政策研究所社会教育実践研究センター「参加体験型学習ハンドブック」2009年。
- 16 松澤, 前掲。
- 17 藤岡恭子「地域が学校にどうかかわっているか—アメリカの事例—」地域の教育力向上ネットワーク構築事業(学校や地域で子どもの学びを応援する人たちの交流会)北ブロック交流会, 2018年1月31日配布資料。
- 18 佐藤学『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店, 2015年, 103-104頁。
- 19 Marshall Ganz 著・鎌田華乃子他翻訳・監修『リーダーシップ, オーガナイズング, アクション』NPO法人コミュニティ・オーガナイズング・ジャパン, 2017年, 70頁。
- 20 Richard F. Elmore, *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*, Harvard Educational Press, 2004, p. 131.