



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「開かれた学校づくり」における合意形成過程に関する研究：協議場面における対話的相互作用に注目したフィールドワークを通して
Author(s)	渡辺, 宏輝; WATANABE, Hiroaki
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 102, 143-159
Issue Date	2007-06-29
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.102.143
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/26195
Type	departmental bulletin paper
File Information	102_143-159.pdf



「開かれた学校づくり」における 合意形成過程に関する研究

—協議場面における対話的相互作用に注目したフィールドワークを通して—

渡 辺 宏 輝*

A study of the Participatory Democracy in School Administration:
Through Fieldworks Focusing Dialogical Interaction in School Conference

Hiroaki WATANABE

【要旨】本論文は「開かれた学校づくり」の実践的課題を学校的意思決定に関わる学校参加の観点から明らかにすることを狙いとしている。具体的には、子ども、保護者、地域住民などの学校関係者が学校的意思決定過程へ参画する機会を得ることによって学校改善の原動力を生み出していると考えられる事例を通して、子ども、保護者、地域住民の教育要求と教職員（集団）の専門性の調和を促進するための制度的課題を提示する。

また、かかる課題を組織におけるコミュニケーションの重要性に注目する「組織コミュニケーション論」から追究し、学校参加によって新たに生まれたコミュニケーション場面と従来の学校の組織特性との接合部分を検討する。本論文は、学校当事者間で生じる葛藤や対立などを含み込んだコミュニケーション場面の意図的な創出が、学校当事者間の相互理解と信頼関係を深め合い、学校改善の原動力となる可能性を組織論的な観点から考察を試みるものである。

【キーワード】学校参加、組織コミュニケーション

1. 課題設定と研究方法

(1) 課題設定

戦後日本の学校づくりは「国民の教育権」論を理論的な背景とした「学校自治」論によって支えられてきた。しかし、この「学校自治」論は1970年代後半、子どもや保護者と学校の間のトラブル、体罰や管理主義的な指導の在り方の下で子どもの人権侵害が問題となった頃を契機に、教師の主体的努力に加えて子ども、保護者、住民の参加による学校づくり、「学校参加」が課題とされるようになった¹。

「学校参加」は、学校レベルでの「参加民主主義（participatory democracy）」であり、子どもたちの豊かな発達を目的として、保護者や地域住民の「学校行事への参加・協力、家庭と学校との共同・協力、授業への必要な参加」に止まらず、学校的意思決定への参加を含んでいる。意思決定に関わる発言権・参加権を認めることによって教育専門家だけの「学校の自治」を開き、当事者間の相互理解と協力によって学校改善を進めていくことが期待され

* 北海道大学大学院教育学研究科修士課程修了

ているのである²。

ただ、先行研究では、多様な参加主体に開かれた協議過程における合意の成否、あるいはその合意のレベル（辰野高校の学校憲章の制定など）に注目が集まる傾向が強かったのではないだろうか。合意形成の前提となる協議場面における対話の在りようを吟味することを通してその過程における実践的課題を探る必要があると思われる。したがって、本論文の課題は、学校改善の中核に学校当事者たちによって構成される協議体を置く実践における対話的相互作用の意義と可能性、特に協議場面における相互理解の深まりに注目し、それらを保障する学校参加制度の課題を提示することとする。

この課題に即して、次の二つの潮流に注目する。

まず、2004年に成立した学校運営協議会制度の実施に伴う研究事業「コミュニティ・スクール推進事業」である。学校運営協議会制度は教育委員会の指定によって、学校運営協議会を通して公立学校の学校経営への保護者や地域住民の参加を法的に位置づけるものである。同制度は、学校運営協議会に対して、学校運営の基本方針の承認権や教員人事への発言権を認めており、学校評議員制度よりも保護者、地域住民等の学校経営への主体的な参加を求めているという点で、学校参加制度としての画期的な側面を有している。

次に、長野県辰野高校の「三者協議会」の実践に代表される「開かれた学校づくり」の実践である。これらの実践は「子ども一人ひとりが、自己にかかわる問題に自ら関与し、さらに自ら自律的に決定しうる自己決定主体として成長していくこと、仲間や教師との働きかけあいを通じて、すなわち共同決定を通じて自律的な自己決定主体の実現が保障されること」を学校レベルで具現化する実践と言っている³。北海道においても同様の実践は広がりつつあり、その先駆的実践として白老東高校の「三者協議会」と美瑛高校の「美高フォーラム」を挙げることができる。

なお、本論文ではこれらに類する取り組みを「学校協議会」実践と、「学校協議会」や学校運営協議会による学校改善の取り組みを「協議会アプローチ」と総称する。

(2) 研究方法

政治学における体系的な制度理論の構築を目指す河野勝は、社会学的領域と経済学的領域における一群の制度理論などを紹介しながら、「制度」の解釈にダイナミックな視座を提供している⁴。河野は、便宜的にそれぞれ「社会学的な新制度論」、「経済学的な新制度論」として詳細に解説しているが、ここでは特に本論文において参照した「社会学的な新制度論」について簡単に整理しておきたい。

河野によれば、「社会学的な新制度論」は、1950年代におけるウェーバーの官僚制に関する研究において展開された合理的組織論に対する反動として、制度学派と呼ばれるアメリカの社会学研究者たちによって築き上げられた「制度」に関する一つの潮流である。

その潮流は次の三つの立場にまで遡ることができる。第一に、組織を一つの有機的システムと見なし、組織における目的の流動性ないしは形式主義的硬直化による自己保存へと至るプロセスを「制度化」としたR・マートンの研究、第二に、人間の社会生活の中での相互作用によって「表示」される「習慣」に注目し、「習慣化された行為が社会の成員に受け入れられるように類型化されたもの」を「制度」と見なし、特に「制度」に対する人々の認知的側面を重視したP・バーガーとT・ルックマンの議論、第三に、「限定的合理性」概念に依

扱し、個人の意思決定が個人の情報収集・処理能力や、将来の不確実性といった様々な制約から組織的意思決定がルーティン化された手続きへの依存化傾向や組織の目的的可変性などを指摘したJ・マーチとH・サイモンの議論、といった理論的な蓄積である。

これらの知的伝統を新制度主義として再興させたのがJ・マイヤーらのスタンフォード大学の共同研究者たちであった。マイヤーらは諸組織の非合理的側面（非効率性、「非結合」）を重視した。

ここで「社会学的新制度論」として位置づけられる諸理論は、「制度」におけるアクター間の相互作用への注目を喚起し、「古くからの組織理論の伝統にのっとりながらも、認知的要素を重視すること、しかも近代性や文化までもその分析射程に収める」視角を提供した。なお、河野は、これらが「制度」の視座に与えた貢献を認めつつも、これらを政治学的制度理論の枠組みに応用するには「制度」とアクターの相互規定的な関係性を組み入れておくことが必要であることを付け加えている⁵。

これらの制度理論に学べば、学校制度は法制度に基づきながら学校当事者たちの相互作用によって生成され続けている、という動的な視座が重要となる。したがって、学校参加の制度的課題を検討するには学校当事者間での対話的相互作用の意義と可能性に注目した経時的な調査研究が必要である。以上から、本論文では、継続的なフィールドワークを通して当事者間の生活世界および問題状況の解明に迫るエスノグラフィック的研究方法を採用することにする⁶。

データ収集は主に協議場面の参与観察を中心に行った。滝川市における「コミュニティ・スクール推進事業」に関しては、協議の継続的な参与観察を行った。協議を参与観察したのは、平成17年度、平成18年度に開かれた計8回の協議と、その間に全体協議と別途開かれたある部会の協議1回である。その他に、「推進委員会」の懇親会への出席（平成18年7月）と研究指定校のA小学校の行事「Aの祭」の観察（同月）が1回あり、第8回協議後にA小学校の校長および担当教職員に対してインタビューを行った。白老東高校の「三者協議会」及び美瑛高校の「美高フォーラム（四者協議会）」に関しては、協議を継続して参与観察しているものの、それぞれの高校で年2回程度開催されている協議の観察に止まっているため、実践の中心となって取り組んでいる教職員の出版物も参照しながら議事録を分析する。また、両校の調査には北海道大学教育学部教育行政学調査実習グループとして訪問しており、両実践に参加している教職員や生徒へのインタビュー及びアンケート調査を行ったデータを参照している⁷。

2. 分析視角と研究仮説

(1) 分析視角

先行研究において「学校協議会」実践は生徒の成長（コミュニケーション能力や交渉能力など）を促す「教育的機能」と、参加者間での合意事項が校長および教職員集団の意思決定において反映される「意思決定機能」（以下括弧無しで表記）の二つを機軸とし、またそれらが相互補完的に働く関係にあることが既に報告されている⁸。

ただ、「教育的機能」に関してはまだ敷衍する余地があるように思われる。それは、協議

において成長するのは生徒だけでなく、そこで対話を深める参加者全員にとっての学びの機会となりうるからである。

この文脈では、より明確に「学校協議会」実践を生徒、教師、保護者の学び合いの場づくりとしている和井田清司の学校参加論が注目される。和井田は、千葉県立小金高校の「三者会議」の事例を通して、「三者会議という舞台そのものが、三者にとって価値ある経験の場であり成長の機会になっていること」から生徒、教師、保護者が互いに学び合う「学習としての参加」であったとしている⁹。

和井田は次の三点で新たな視角を提供していると考えられる。第一に、「学習としての参加」は生徒、保護者などの権利主体と教育専門職である教師との関係性の再編成を基盤としつつも、その再編成を「学び合い」という動的な過程として捉えるという点である。第二に、「学び合い」という視点は、互いの認識、価値観などの差異の衝突を前提とした「自己表現・意見表明のうえに、共感的・相互尊重的・相互主体的なコミュニケーション」に基づく関係論的な「学習」によって合意形成過程を捉えるという点である¹¹。第三に、相互主体的な「学び合い」は、学校の中心的活動である授業づくりにテーマが及んだ場合には、特に総合学習などの自由度が高い領域において、保護者や地域住民の地域社会文化へと参加していく地域学習活動へと結びつき、学校学習が社会的な学びへと開かれていく可能性を示している点である。

以上から、「協議会アプローチ」における協議場面を生徒、教師、保護者、地域住民などの関係者間での対話的相互作用による「協同学習的機能」（以下、括弧無しで表記）が働く場として捉えることができる。

また、「滝川市コミュニティ・スクール」の取り組みにおいても、学校運営協議会制度が学校運営への承認権を認めている点で意思決定機能を有し、それに至る協議過程で相互理解を深め、認識を共有していく機能を確認することができる。

したがって、本論文では「協議会アプローチ」の機能には意思決定機能と協同学習的機能の二つがあると考えられる。

(2) 研究仮説

それでは、協同学習的機能を促進する条件とはどのようなものが考えられるだろうか。

筆者は白老東高校「三者協議会」、美瑛高校「美高フォーラム」、滝川市「コミュニティ・スクール推進事業」での協議を参与観察している中で、合意形成がなされなくても、参加者それぞれが一定の充実感を得ていると思われる場面に幾度も遭遇した。

確かに、それぞれの思いが合意に至ることは実践において重要な節目となっているが、本論文では、生徒、教師、保護者、さらには地域住民との間で交わされた豊かなコミュニケーションの過程がその基盤になっていることに注目した。「学校協議会」における協議は、そこでの合意事項が校長と教職員に最大限尊重されることが約束されているという意味で、意思決定過程に参加しているというだけでなく、それぞれが思いをおつけ合い、共有する場にもなっている。滝川市「コミュニティ・スクール推進事業」でも全体協議の「学校運営協議会」のほかに部会協議における具体的な取り組みを協議する場面において保護者委員と学校側委員の間で相互理解が促進されている場面があった。

ここで、前述の「社会学的新制度論」における、組織（行動）はフォーマルなコミュニケ

ーションとインフォーマルなコミュニケーションが互いに補い合って成立している、という組織観を参照したい。

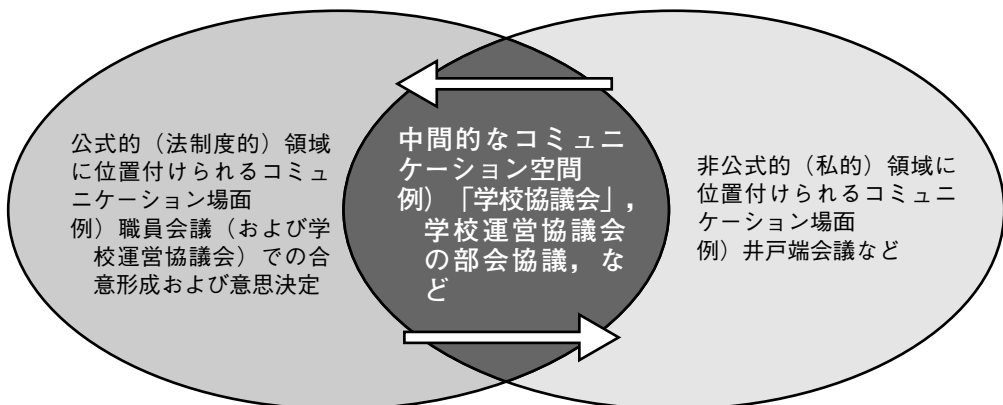
ロジャーズらによれば、組織におけるフォーマルなコミュニケーション（例えば、権限や地位などを図式化した組織図）は組織の目的を達成しようとする組織行動に安定性と恒常性、予測可能性をもたらすものである。しかしながら、このような手続き的に定式化されたコミュニケーションだけではなく、噂話や世評といったインフォーマルなコミュニケーションも組織行動に与える影響力は大きい¹²。

さらに、学校参加の取り組みにおいては、このような組織におけるコミュニケーションの理解に加え、公式的なコミュニケーションと非公式的なそれとの間を媒介する中間的なコミュニケーション場面というべき局面を確認しうるのであり、その創出および拡張が学校参加による学校改革を促進するために重要なのではないだろうか。

保護者や地域住民の学校参加の実証的研究によれば、保護者や地域住民は公式的な領域にコミュニケーション場面が近づけば近づくほど消極的になる傾向があることや、学校運営への参加においては「対立回避」となってしまうことなどが指摘されている¹³。

しかし、本論文が注目する取り組みに関して共通して強調しておかなければならないのは、学校当事者たちが参加する協議場面でのコミュニケーションが学校的意思決定までを見通した正統なコミュニケーション場面として制度的に位置づけられている、という点である。従来の学校においては、このように学校的意思決定のような公式的な領域に対して子ども、保護者、地域住民らが正当にアプローチするための手続き的な意見反映ルートが十分に整備されていたとは言い難い。これらの取り組みは、学校当事者にとっては協議場面でのコミュニケーションが学校的意思決定に対して影響力を持ちうることを手続き的に位置づけられ、かつそれを共通理解しているという意味で、下図のような、従来の学校当事者間のコミュニケーション場面には見られない新たな局面を作り出していると考えられる。

学校参加の観点から修正したロジャーズらの組織コミュニケーションの図式



出所：E. M. ロジャーズ，R. M. ロジャーズ著／宇野善康，はまだとも子訳
『組織コミュニケーション学入門－心理学的アプローチからシステム論的アプローチへ－』
ブレーン出版，1985年，93～94頁

以上を踏まえると、協議会アプローチにおいて合意形成の基盤となる協同学習の機能が促進されるためには、学校への意思決定過程への参加が手続き的に保障され、またそれが共通認識されている中で、個々人の思いや願いといった私的な学校への要求と、学校の意思決定に対して影響を与える合意形成を結びつける、媒介的で中間的なコミュニケーション空間が協同学習の機能を促進させるのに必要な協議環境となっているのではないだろうか。

3. 事例研究

(1) 滝川市「コミュニティ・スクール推進事業」

学校運営協議会制度は2004（平成16）年6月に地方教育行政の組織及び運営に関する法律（地教行法）の改正によって成立した¹⁴。

学校運営協議会制度は、指定校の決定や委員の選任など、教育委員会の主導性に依ること、学校運営協議会の持つ人事への発言権に関しては現行の教員人事システムとの整合性や他の公立学校との公平性など、課題が山積している。しかし、学校運営の基本方針の承認権は形式的には、保護者と地域住民の学校レベルでの意思決定への参加が制度的に保障されたという点では画期的な側面を有している。

委員構成としては、保護者委員2名、地域住民委員2名、有識者委員2名、教職員委員3名（校長・教頭・コミュニティ・スクール担当教職員）、行政関係者委員3名（市教委2名、道教委1名）の計12名である。これら委員の選定に際しては、市教委および学校の説明としては、市教委と学校側が協議の上でピックアップしたものであり、公募制など選定をオープンにする余地を作るような手段は講じられていない。なお、A小学校には「コミュニティ・スクール推進事業」の研究指定に伴って一名の教員が加配されている。

平成18年度に入ってから、「学校運営協議会」としての協議の多くは部会協議に当てられた。ここでは、保護者や地域住民らの参加による教育活動の拡充を検討課題とする「教育内容部会」における協議過程に注目したい。同部会ではJ教論（コミュニティ・スクール担当教職員）にとっては学校の現状や教職員一般の考えなど学校代表的対応が求められ、他方、保護者のC委員にとっては日頃から学校に対して疑問に思っていたことをより現実的な学校の姿を通して理解する機会となった。

例えば、次の場面は従来の「教師－保護者関係」とは質的に異なったコミュニケーション場面として注目される。以下は、全体会から課されたテーマではない、学級PTA役員の選出に関わる教員の悩みについて話題にしている場面である。

43J：…他の話題もたくさんあるんですけど、ここで話し合うべきじゃないかもしれませんが、私が思ったのはコミュニティ・スクールとはちょっと次元が違うんでしょうけど、例えばPTAの部分で、PTAの役員はスムーズに決まるっていったら言葉悪いんですけど、学年のPTAだとか色んな行事に関する部分がありますよね。あれを決めるという部分がものすごくスムーズに行く方法ったら言葉悪いんですけど、そういったものが何かできないかなっていうね。割合、こういったものを決めるときに結構親も動いていますけど、教師もかな

り動くんですね。例えば、去年もそうだったんですけど、今回、Y先生（六年生の担任）が家庭訪問に行つてどの家にも「お願いできませんか」って言って。

44C：Y先生したんですか。それ裏も色々あるんですよ。私も結構動いてね、「せっかくY先生、六年生にぼんと入ってきたのに、可哀相だから段取りつけてあげなさい」って私、Zさん（Y教諭の学級の保護者）に言ったんですよ。隣のクラスなのに。そうしておけば、Y先生のクラスの元役員のお母さんが「先生に託したい」っていう気持ちが大きかったみたいだったので、「隣のクラスだし、あまり余計なこと言わないか」って。そうじゃなかったらなんとか推してやってくれる方がいたんですけど、蓋を開けるとその人達と違ったのでビックリしました。…

結果としてこの話題は「教育内容部会」としても「学校運営協議会」としても検討課題に取り上げられなかったが、J教諭がこの問題を「教育内容部会」、さらには「学校運営協議会」という公式的な場で明らかにし、その解決を図ろうとしたという意味がある。学級PTA役員の選出に伴う教師の気苦労という事柄は全体協議では扱われづらい事柄ではあるが、「学校運営協議会」に通ずる部会協議であるからこそ話題とされ、その問題性について相互理解を深める契機となりえたのである。

また、以下の場面はC委員から授業前の時間でドリル学習を全学年で実施してほしいというなげかけから始まる一連の過程である。

363C：具体的な読み書き計算の向上で各担任の先生がやってらっしゃるかとは思うんです。例えば読みに力を入れている先生もいるかもしれないし、全部に力を入れている先生も。例えばうちのクラスでは算数が始まる時に計算をやってるって。（中略）毎日そういうことを反復をして。（中略）全校でやってほしいです。要するに、あの先生はやってる、この先生もやっているじゃなくて、どの先生もやってほしいですね。やっぱり繰り返しが覚えていくと思うんですよ。

364J：あるんですよ。これは話し出すと長くなってしまふんですけど。そういうのをやっている学校もあればやっていない学校もあります。うちみたいにある程度統一ではなくてそれぞれの先生に任されている学校もあります。統一してやるっていうふうになれば授業ではできないんですよ。「授業は教科書を教える時間でしょ」っていうことになりますよね。そうすると別に時間を設ける必要がありますよね。

366C：中身は統一じゃないですよ？学年によっては違う。

367J：でも、やるっていうふうになれば時間は取らなきゃいけないんですよ。そうすると、1時間目の前にやるのかはわかりませんが、10分15分設けることになりますよね。そうすると全部の時間をずらさなきゃいけないんですよ。後ろと前は替えられないので、そうすると休み時間がつぶれるんですよ。

368C：組み込むんじゃなくて、1時間目の授業に入れちゃうんですね。プラス10分じゃなくて。そしたらずれていかない。

369J：それは先生方の配慮の中ではできるんですけど、統一っていうのをやっちゃうと駄目なんですよ。（C「駄目なの？」）統一っていうと「教科書とは違うことをやるんでしょ」ってなれば、変な話ですけど文科省の考え方と言えば駄目なんです。

370 C： 何かでどこかのコミュニティ（スクール）の資料をいただいたときに10分か15分だったと思うんですけど、いつもそういうことをやっているんですって。4回続けたら国語の1時間とみなすっていう考え方をしているってしていましたよ。

371 J： それはモジュール制ですね。モジュール制については色々批判もあるところなので、うちらが批判しているというかじゃなくて、いろんなところでモジュール制が良いという考え方とモジュール制が駄目っていう考え方と、そこを意思統一をするというとまた…。（C「なるほどね」）「モジュール制で15分ずつ集めて45分というのは本来的ではない」という考え方もあるんですね。「良いよ」というのは45分授業を15分足して60分授業としながら進めていくとか、そういうのだったら文科省は良いんじゃないかっていう考え方なんですけど、15分のを全部とってつけたようにそれを合わせて45分って考えるのは良くないんじゃない（C「なるほど」）って言われている部分も確かにあるんですよ。だから意思統一というのはそういうのをクリアしなければならない。

このようにC委員が熱心に授業前のドリル学習による反復練習を訴えるのには親として子どもの学習意欲の向上を「肌で感じる部分がある」と語っていたことが背景となっていると考えられる。C委員が保護者としてドリル学習を要求することは率直な心情であろう。しかし、ここでは、A小学校に限らず、ドリル学習に関しては教職員の間で大きな認識の差異があることを知ることとなり、実現はしなかった。ただ、C委員が思い切った提案をしたことを契機にJ教諭の教育専門家としての説明（モジュール制の是非、授業時間の法定）を引き出すことに成功し、学校に対する理解をより深める機会を得ている¹⁵。

C委員は「教育内容部会」での協議を通して、学校の現状を断片的ではなく、総体として捉える契機ともなったということは、C委員にとっては学校の見方、学校への関わり方がより公的な学校参加として質的に転換する契機となっていたと考えられる。他方で、J教諭は学校の現状を総体的に提示し、C委員の見方、あるいは関わり方の質的变化を促すことでC委員をより力強い協力者として関係を再構築する機会となっていたとも考えられるのである。

「教育内容部会」が、一見日常的で瑣末な事柄のように見えて、実践上、障害となっているにもかかわらず、埋もれているような非公式的な事柄を掘り下げ、公式的な場である「学校運営協議会」の検討課題として適切かどうかを判定する話題としてこの問題を引き上げている。この意味で、教育内容部会は、従来には見られなかった「学校-保護者」間の新たなコミュニケーション・チャンネルであり、中間的なコミュニケーション空間となっていると考えられる。

このような相互理解を深める中で、委員間にはどのような変化が見られたのだろうか。この意味では、特に、C委員は当初においては委員としての責任感を感じる一方で、むしろ学校を変えるということに消極的な発言が見られたが、第8回協議において「教育環境・教育条件部会」と教育委員会関係者の中で公募制実施について先行して議論が進められていく中で、公募制の実施を支持しつつも、「学校運営協議会」として合意もしないままに議論が進められる主導性に違和感を隠さなかった。ここにC委員の「学校運営協議会」への積極的な参加意識の醸成と委員としての主体性の萌芽が見取れる。

また、二年間の研究指定が終盤に差し掛かる中で、「学校運営協議会」全体として意見反映の方途として教員の公募制の実現に向けて北海道教育委員会に要求したという点は特筆す

べきであろう¹⁶。このような合意形成の機会を広げ、重ねていく中で高められる参加者間のパートナーシップは学校改善の基盤の構築となると考える。

(2) 白老東高校「三者協議会」

白老東高校「三者協議会」は「日本国憲法・教育基本法・子どもの権利条約の精神」の下で生徒、保護者、教職員の三者がより良い学校づくりについて話し合う機関である。

協議場面の検討に入る前に、「三者協議会」の手続き的な側面について会則を確認しておく。 「三者協議会」は生徒代表として生徒会執行部、専門委員長と各学年代表2名ずつ、保護者代表としてPTA会長、副会長、研修・広報・生活の各委員会代表1名、教職員代表として学校長、教頭、事務長、各学年の主任、各分掌の部長を基本的な構成員とし（第4条）、他の生徒、教師、保護者の参加は自由である。また、協議会の補助機関として事務局が設けられ、総務部、生徒指導部、生徒会顧問の代表各1名ずつの計3名の教職員によって構成されている（第3条）。

ここでとりわけ強調しておかなければならないのは、この「三者協議会」は「学校運営上の決定権は持たないが、協議会で合意された事項は、より良い学校づくりのために最大限尊重される」（第6条）とされている点である。現行制度では、学校の最終的な意思決定権限は校長にあるとされており（学校教育法28条第3項）、教職員の合議機関であるべき職員会議は校長が主催する補助的機関とされている（学校教育法施行規則23条の2）¹⁷。しかし、職員会議は長らく学校の教育的決定に対する合議制組織として学校慣習法として機能してきたことからその役割の重要性は既に確認されていると共に、それを子ども、保護者、地域住民へと開いていく必要性を確認したのが1970年代以降の学校参加論であった。したがって、制度的位置づけに関わって整理すると、「三者協議会」は校長の決定権限を侵害しないという手続き的な前提の上で、実質的に学校関係者全ての教育意思を最大限尊重することによって現行制度において有効に機能するよう設計された機関と言えよう。

以上を踏まえ、「三者協議会」の協議場面の検討に入りたい。ここでは、筆者が参与観察した第13回、第14回協議を取り上げたい。第13回では「白老東高校を評価する」と題して、白老東高校で初めて本格的に実施した2005年度の学校自己評価の集計結果を基に協議が進められた。

学校自己評価に基づく協議においてまず取り上げられたのが「学習指導」、授業についてである。生徒たちは授業に関する様々な要望や改善を求めた。これらに対して、何人もの教員が挙手して積極的に各々の授業づくりに対する考え方を述べながら、生徒の問いかけに答えた。また、その中には生徒たちの授業態度に対する要求もあった。第13回では、生徒も教師もそれぞれの思いと願いを受け止めあいながら、生徒と教師が共につくる授業を目指すことで一定の一致が見られた。

第14回「三者協議会」では「理想の生徒・教師」という抽象的で価値的なテーマが掲げられ、生徒たち、保護者たちから望む授業、教師の授業観について、参加者個々人の価値観を交流し合う場面が中心となった。

例えば、次のような場面があった。

女子生徒： お母さんたちに質問なんですけど、自分たちは今やっている授業とかこれから先生

たちにしてほしい授業に好奇心をそえられるような授業を求めている、そういう授業だったら（教師と生徒の）キャッチボールできるじゃないですか。（中略）一方的じゃない授業が楽しいと思うんですけど、お母さんたちはやっぱり学力とかになってくるとK先生（教育実習生）が前やっていた授業（塾のような授業）がいいのかなって思うんですけど、そこら辺を聞いてみたいです。

P T A副会長： うーん…。（中略）私が望む理想の先生っていうのは、英語を通して何を伝えたいのか。理科を通して何を伝えたいのかっていう芯、自分の理念っていうか、こういう人間形成をしたいんだっていうことを、サッカーを通して何を伝えたいとか、陸上を通して何を伝えたいとか、そういう理念のしっかりした先生が理想の先生です。（「うん」と教職員の声）だから、そういうことって結局色んな生活態度に出てくると思うのね。プレザーにしても、携帯電話の時にしても。何でも出てくるので、そういう理念っていうか自分の柱みたいなものをきちんと持っている先生になってもらいたいです。生徒はこれから色々伸びるので学力…「なぜ勉強するの？」っていう話して、日本では九九までしか教えないけど、タイでは19×19算っていうのを教えているらしいんですけど、タイでお買い物をするとおつりが間違いなく暗算で（出てくる）。大丈夫かって（思うけど）、私たちは電卓で出してしまうけど、間違いなくおつりを出せるっていうそういう小さい頃から頭を使っているということが良いっていうか。頭使わなくなるじゃん？そういうことと同じようにどんどん詰め込める時期に自分で考える力を脳に教えておくっていうか。そういうふうにして社会に出てからそれが花を咲かせるようにしてもらいたいです。

また、次のような場面も印象的であった。このたどたどしくも教師に対する信頼を皆の前で涙ながらに打ち明ける女子生徒の語りとそれに対する当該教師の語りである。

女子生徒： 去年は…今年もすごい良いんですけど、英語はL先生とかが…自分は英語があんまり好きじゃなかったんですよ。だけど…。（笑）（一同笑）なんだろう。（「どういうところが良かった？」と司会の教諭）（笑）一人ひとりを見てくれるっていうか、ほんとに真剣に話すときは話すし、授業中は笑いかも入れてくれて、本当にクラスメートのみんな一人ひとりが参加してて、みんなも楽しいって言ってるし。一人ひとり見てくれるから、自分に興味もってくれているんだなって思ったら、多分、すごい先生のこと好きになれて授業すごい楽しくなると思うし、そういう授業がすごい良かったです。L先生すごい良かったと思います。（「なるほどね。信頼関係は一人ひとりを見るっていう。」と司会の教諭）すごいそこが見えて、考えてくれているんだなって思ってますごくよかったです。

L教諭： 一人ひとりを見ようとするのは、まだ今も若いんですけど（生徒笑）もっと若かった頃に教えてくれた先生がいて。「教壇に立って同じことを言っても誰をターゲットにしているかは頭に置かなきゃダメなんだ」（「うーん」と生徒の声）ということから、「同じことを全員に言っても通じないことがあるから、場合によっては一人ひとりを呼んで個々に合った話しをしなきゃダメなんだ」ということをすごい最初の時期に教えられたので、今は特に意識していないんですけど（上記の女子生徒）さんは特に手のかかる生徒だったので（生徒

笑)。前回もこの場面で言わせてもらったんですけど、いまの三年生と、授業の中でも普段の生活の中でもものすごく気持ちの良い一年間を過ごさせてもらったんで、そういった意味では、生徒の中でどのような評価をしてくれてるかは一人ひとり聞かないとわからないんですけど、僕の中では一人ひとりとコミュニケーションとれた学年じゃないかなと思っているので、そういう評価をいただけたことは嬉しいです。

テーマに関連付けて言うと、「おれは今ものすごく良い教員としてやれてる」と思っても生徒はどういう評価をしてくれているかわからない。生徒はよくやってくれていると僕が感じていても実は生徒はうわべだけかもしれないし。だから理想の教員像と理想の生徒像というのはやはり信頼関係しかないのかな。お互いのことをお互いが理解し合おうとする。それだけのコミュニケーション活動を図ることができていれば、怒っていようと笑っていようと自分の気持ちも伝わるでしょうし、生徒の気持ちも汲み取ることはできるのかなと感じています。以上です。

このやり取りに続き、次のように語り出す女子生徒もいた。

女子生徒： 部活の先生とかには、先生はどう思ってくれているかわからないけど、本当にすごい信頼を置いていて。そういう先生の時にはこっちから授業でもなんでも、うまく接しようとすることはできるんですけど、他にあんまり信頼関係が無かったり、こっちの話を聞いてくれない先生がいたらその人の授業は受ける気にもならないし、つまないから、楽しくない。けど、やっぱり信頼関係ってすごい大事なことだと思うし、いまし先生が言ったことは自分もすごい納得できる先生からの言葉だったのでいまちょっと納得してます。以上です。

これまで、「三者協議会」においては生徒、教師がそれぞれテーマを出し合い、また要求についてもそれぞれの立場の代表として登場することに注目が集められてきた。しかし、ある程度の基盤を有しながら、改めて自由な対話的コミュニケーションによって相互理解を深め合う場として再定位したのが第14回であった。ここでの語り合いの全てについて記述することは困難だが、白老東高校の「三者協議会」実践の土台にある信頼関係づくりが垣間見えた。それは「話し合い」における「聴く」文化である。

「聴く」文化は、生徒の間で「なかなか言葉にならない一人ひとりの内面の『声』」、「沈黙の裏にある声をかたちと意志をもった言葉へと結晶していくプロセスを援助する」ものであり、「三者協議会」実践は「沈黙の中に埋もれている声を言葉とする対話（聴き合い）から出発する」学校改革の実践である¹⁸。これは、学校的意思決定過程への参加を位置づけられた中間的なコミュニケーション場面であったからこそ、率直な心情を互いにつけ合う豊かな感情の交流を実現したと言って良いだろう。

このような交流場面の意義と可能性について確認しておきたいことは、「三者協議会」は、教師、生徒、保護者の中には特に面識の無い者同士も多く集まる場であり、したがって、上記のような交流を共有するという事は生徒と教師、保護者の関係を複線的に作り出す契機となりうるということである。特に、第13回の学校自己評価では、学校生活に関していじめなど生徒間のトラブルについての項目が話題となり、学校の中での人間関係について話し合われていた。「三者協議会」が上記のような豊かな感情を通わせ合い、またそれらを共有す

る場となっていることは、学校内の人間関係のネットワークを拡大し、多層化する可能性を潜在化させていると考えられる。

そして、この背景には協議会で合意された事項は最大限尊重されるという制度的文脈があることを看過できない。意思決定機能が手続き的位置づけを持って共通了解されていることを基盤として、「三者協議会」が率直な思いをぶつけ合い、交流し合う場として成立していると考えられるのである。

(3) 美瑛高校「美高フォーラム」

美瑛高校「美高フォーラム」は、白老東高校「三者協議会」同様、生徒、教師、保護者の三者に加え、さらには地域住民も参加してそれぞれが思いを伝え合い、「交流しあう場、お互いを理解しあえる場」をつくることによって共同的な学校づくりを目指す実践である。ただ、白老東高校の会則のような明確な手続き的な整備はまだ無い。

これまで計9回開催されてきた中で、第5回からは協議に入る前に演劇部や吹奏楽部のアトラクション、第6回からは美瑛町長、商工会事務局長、PTA会長、美瑛高校校長、前期生徒会長、後期生徒会長の6名によるパネルディスカッションが導入されるなど、開催形式は変化し続けている。

ここでは、参与観察を行った2006年6月22日に開催された第7回「美高フォーラム」に注目したい。

これまでの課題の改善を目指した第7回では「美高フォーラム」の協議を学校づくりにおいて明確に位置づけるため、協議体としての組織体制の確立が目指された。それは「美高フォーラム」の協議を下支えするための「美瑛高校〈四者〉学校づくり委員会」（以下、「学校づくり委員会」）と事務局の組織化であった。「学校づくり委員会」は生徒、教職員、保護者、さらには地域住民の四者にそれぞれ置かれている。こうして第7回「美高フォーラム」は「学校づくり委員会」と事務局の入念な準備のもと開催された。

以下、第7回「美高フォーラム」での協議内容を検討していきたい。第7回では生徒、保護者、教職員、地域住民からそれぞれ他の三者に問いかけたい検討事項を12項目挙げ、意見が交わされた。12の検討事項は事前に「学校づくり委員会」で用意されたものだが、必ずしも「美高フォーラム」で「通る」よう修正されたものではない。四者で協議をすることでそれぞれの思いや疑問を率直にぶつけ合い、理解を深め合い、可能であれば実行に向けて検討するために整理されたものである。

①学校祭への保護者の協力と参加（検討事項①、②）

協議の序盤では生徒会から「①学祭で弁当を出してほしい」「②行灯作りへの参加」が保護者に向けて要望が出された。

①の「弁当を出してほしい」という要望は、美瑛高校の学校祭は7月の下旬に開催され、一日目の夜に行灯行進があるのだが、朝から準備に取り掛かってそのまま出発するため、「弁当を置いていくのは不安。出発前に軽く食事を取りたい。保護者で作ってもらえると嬉しい。」ということだった。これに対してはPTA役員も快く賛同し、奥山校長からも「予算的には大した額ではない。問題はお手伝いに来てくれる保護者の数。」と、生徒会はこの要望につ

いてスムーズに了解を得ることができた。また、「②行灯づくりへの参加」についても資料や予算についてPTA会長が積極的に質問するなど前向きな姿勢が全面に出され、問題は日程だけで、今年度無理でも来年度からの参加が確認された。この二点についてはほとんどん拍子で話が進み、非常に滑り出しのいいスタートが切られた¹⁹。

②「⑧学校は何をすところだと考えているのか」という生徒への問いかけをめぐる

⑧の問いかけに対して「社会に出て行く階段」とする女子生徒、その発言に批判気味に高校卒業の資格のみを目当てに高校に通う生徒、友達と会うために高校に来る生徒の声を代弁しながら、残った学校生活で学べるだけ学びたいと発言する女子生徒も見られた。

また、生徒会長はこの保護者からの問いかけに批判的な意味合いを感じ取って、自分たちのどのような言動についての疑問を感じているのかを問い返していた。これに対してPTA会長は授業参観における授業態度の悪さ、教師に対する言葉使いなど、目に余るものがあることを指し、「学ぶ権利を放棄している」と指摘し、ある地域住民は生徒たちの発言に対して、「もっと真剣に高校生活を送ってほしい。社会は甘くはない。」などとたしなめるような発言も見られた。このように四者の間で共有点は見られなかったが、学校に通う目的について四者が「本音」をぶつけ合った場面であった。

第7回「美高フォーラム」ではいくつかの事項で一定の合意が得られた。①学校祭一日目の夕食をPTAに用意してもらうこと、②保護者や地域住民が学校祭で行灯をつくること、④街灯を増やす、または修理する必要性、⑥売店を改善する必要性、⑩校内の電気と水道を節約する必要性、の5点である。

また、実現可能性を模索しようとする前向きな発言が多く出されたことには協議過程における積極的な合意志向が窺われる²⁰。

このような第7回の積極的な合意志向は他の事項にも見られ、上記の行灯づくりの話し合いのように学校にある資源を確認したり、「例えば」、「仮に」と仮想しながら互いにイメージを膨らませる場面がよく見られた。このような積極的な合意志向は生徒たちを励まし、前頁の「⑧学校に行く目的」についての保護者からの問いかけに対する率直な発言にも見られるように、生徒たちのより積極的な参加を促していることが考えられる²¹。

以下は、第7回「美高フォーラム（四者協議会）」の終盤で司会（教師）が「最後にお一人」との呼びかけに対して一人の男子生徒が「喋り忘れた」として発言したものである。

男子生徒： 一つ喋り忘れてたんですけど、「学校は一体何をすところと考えるか聞いてみたい」っていうのは、それについては一人ひとり目標があると思うんですけど、その目標ってやっぱり僕は一つじゃないんですよ。いっぱい目標がある中でそれを一つ一つ達成していきたいっていうことを…その、なんて言うんですかね、僕たちは学校生活のやりがいを求めているんですよ。で、学校生活でやりがいがあれば勉強も頑張れるだろうし、やりがいがあれば授業も楽しいだろうし、楽しければ居眠りもしないだろうし…最初に戻るんですけど、生徒が学校に何しに来ているのかは多分違うのかもしれないけど、生徒一人ひとりやりがいを求めて、そのやりがいの中に目標があってその目標に（向かって）目指していく、そのために学校に来ているのではないのでしょうか、と考えました。

彼は日々の学校生活において着実な達成感を感じられる「やりがい」のある学校を求めている。

「美高フォーラム」を開催したことや、美瑛町で開催されるマラソン大会へのボランティアの参加などを通じて、徐々に地域住民の美瑛校生に対する目は変わりつつあるようだ。他にも美瑛町のメインストリートの歩道脇にプランターを設置したなど、地域住民との接点を徐々に増やしていく中で、それに伴って裏通りを歩いて登下校していた子どもたちがメインストリートを歩いて登下校するようになったというのは一つの象徴的な出来事であろう。もちろん、劇的な変化が起きたというわけではない。しかし、厳しい視線の中で子どもたち、そして教師たちは日々の学校生活を生き、美瑛高校を「やりがい」のある学びの場へと変革していこうとする実践の中核に「美高フォーラム」はあると考えられる。

4. 結論

「コミュニティ・スクール推進事業」の参与観察からは、研究指定の二年間で交わされたコミュニケーションの中で、良き協力者として、学校づくりに参加していこうとする保護者委員をはじめ、皆で学校運営を進めていくことに向かって互いに変容していく委員たちの姿を見て取ることができた。学校運営協議会制度は、学校運営の基本方針への承認権や教員人事への発言権を認めた点で画期的ではあるが、むしろ、そのように学校経営参加が制度的に位置づけられたことによって、権限行使に向けた保護者と教員の間での相互理解を深める機会が生じたことこそが注目されるべきであり、そのような機会をできる限り保障し、拡大していくことが求められる。

また、「学校協議会」実践は校長の最終決定権限を侵害することなしに、中間的コミュニケーション空間としての「学校協議会」における参加者間の相互理解や共通理解によって、校長と教職員に直接働きかける機会となっているという意味で、実質的に意思決定への影響力を有し、また、それが学校改善に資する関係構築を促進する場となりうるものが考えられる。相互理解と意思形成を通じた信頼関係を取り結ぶ中で、新たな関係性を編み直す契機となっていることは、ここで育まれているのは生徒のコミュニケーション能力といった狭いスキル獲得のプロセスというよりも、学校関係者が互いの関係を共同的に再構築しようとすることへと参加していく過程として捉えられるべきである。

これらから結論として言えることは、意思決定過程への参加の手續きの保障とその可視的実効性が、中間的コミュニケーション空間を生み出し、学校関係者間の協同学習的機能を促進させる制度的要件となる、ということである。特に、学校と保護者、地域住民の関係構築という課題において、今日、その関係が既に「切り裂かれた」状態にある場合も増えてきているという現状を鑑みれば、「協議会アプローチ」の意義と可能性を再確認できよう²²。

また、本論文では、「協議会アプローチ」におけるハードなプロセスとなる合意形成が成立しうる前提として、中間的コミュニケーション空間における協同学習的機能の拡充によって情報共有、問題意識の共有、価値共有の可能性を探る機会がもたらす緩やかな結合力に注目してきた。これは「法的手続きまたは法的行為としての学校的意思決定に至る以前の、学

校内部で事実行為として展開される」「組織構成員が自発的に合意形成に至るプロセス」（自発的合意）に位置づけられうる局面と捉えることができよう²³。意思決定機能を維持しつつ、協同学習の機能を中間的コミュニケーション空間という緩やかな結合部分において促進することで、生徒、保護者、地域住民と教職員の間で合意志向の共通理解および相互尊重の蓄積によって多元的な価値観に基づく学校の意思決定を支える合意形成過程が構想できないだろうか。特に、学校が単純な「計画（Plan）－実行（Do）－評価（See）」サイクルだけに当てはまらない「あいまいな組織」であるという組織特性²⁴を鑑みたとき、フォーマルなコミュニケーションを補完するような局面を創出することによって学校関係者間のコミュニケーションの変革にアプローチすることは重要な課題となるのではないだろうか。

ただ、「協議会アプローチ」における協同学習の機能と「中間性」の内実についてはさらに検討を加える必要があるだろう。協議場面がどのような主体と声を媒介しようとしているのか、そしてそれを位置付けている制度的状況はどのように実践に作用しているのか、といったことが深められなければならない。また、権利論に基づいた相互主体的な関係構築を基盤としつつも、同時に、学校での学びを「文化的実践への参加」へと共同体的な実践へと変革していくような学校改革の展望も検討されなければならないだろう²⁵。「開かれた学校づくり」は「学びの共同体」の構築のような改革展望を共有し、協働する過程として捉えられ、展開されるべきと考える。

【主な参考文献】

- 池田寛『学校再生の可能性—学校と地域の協働による教育コミュニティづくり』2001年、大阪大学出版会。
 今橋盛勝『教育法と法社会学』1983年、三省堂。
 植田健男「学校自治の法的課題—学校づくりの法的戦略」日本教育法学会編『講座現代教育法3自治・分権と教育法』2001年、三省堂。
 小島弘道「学校運営協議会について」『教育委員会月報』2004年10月号。
 小島弘道、久保田力「父母と学校とのコミュニケーション・チャンネルと父母の参加意識—都市部・農村部・学園都市部における調査を通して—(上下)」『筑波大学教育学系論集』第9巻第1—2号、1984—1985年。
 金子郁容「コミュニティ・スクール構想と地教法の改正」『季刊教育法』第142号、2004年。
 神田修「学校の自治の今日的意義と課題—その形成と展開」神田修編著『講座教育法 第五巻 学校の自治』1981年、総合労働研究所。
 佐伯胖、佐藤学、藤田英典編著『学び合う共同体』1996年、東京大学出版会。
 佐藤学「教師の自律的な連帯へ」佐伯胖ほか編著『学び合う共同体』1996年、東京大学出版会。
 竹内常一『学校の条件—学校を参加と学習と自治の場に』1994年、青木書店。
 坪井由実「『教育の地方自治』システムとその基本原理」『教育行政学年報』第31号、2005年。
 藤原文雄「学校経営における協働論の回顧と展望」日本教育経営学会編『シリーズ教育の経営2自律的学校経営と教育経営』2000年、玉川大学出版部。
 宮下与兵衛『学校を変える生徒たち—三者協議会が根づく長野県辰野高校』2003年、かがわ出版。

¹ 田沼朗「学校自治の展開と課題」、日本教育法学会編『講座現代教育法3 自治・分権と教育法』三省堂、2001年、53～70頁。

² 仲田陽一「戦後日本における父母住民参加の学校づくり」堀尾輝久ほか編『組織としての学校』柏書房、1996年、138頁。

³ 田代高章「子どもの自己決定と共同決定・参加」喜多明人、坪井由実、林量俣、増山均編著『子どもの参加の権利〈市民としての子ども〉と権利条約』、1996年、三省堂、26～27頁。

⁴ 河野勝『制度—社会科学の理論とモデル12』2002年、東京大学出版会。

- 5 同上, 29～75頁。
 「制度」に対するアクターの働きかけとは「制度のもつ政治性」である。「政治組織や政治的アクターは、制度の影響を受けながらも、同時に国家の法律や政策、あるいは国際社会のルールや規範を作ったり、それらに変更を加えたりすることを活動の中心的課題として存在している。これらの組織やアクターは、社会の重要なリソースの配分に影響を与え、組織間、アクター間の力関係をみずから積極的に再編成していくこともある。」
- 6 志水宏吉編著『教育のエスノグラフィー 学校現場のいま』嵯峨野書院, 1998年を参照。この他にも、石黒広昭編著『社会文化的アプローチの実際』北大路書房, 2004年, R・エマーソン, R・フレッツ, L・ショウ著, 佐藤郁也, 好井裕明, 山田富秋訳『方法としてのフィールドノート 現地取材から物語作成まで』1998年, 新曜社を参照。
- 7 北海道大学教育学部教育学調査実習グループ「北海道における高校三者協議会調査ヒアリング資料集」(2005年10月)および「北海道立高校における三者協議会及び小規模校実態調査ヒアリング資料集」(2006年9月)。なお、2005年の調査では、協議場面や中心的に取り組んでいる教職員などの他に、生徒会役員の生徒へのヒアリング(白老東高校),そして協議終了後に協議会の取り組みに関して参加者全員に対してアンケート調査を行っている。これらの結果については、特に、北海道大学教育学部研究グループ「高校三者協議会の意義と可能性—北海道の二つの高校の事例調査を通して—」(『公教育システム研究』第5号, 2005年)に整理されている。
- 8 北海道大学教育学部研究グループ前掲論文, 38～40頁。
- 9 和井田清司「学校改革における学校参加の可能性と課題」『日本教師教育学会年報』第12号, 2003年。
- 11 林量俣「学校における生徒の人権・権利と参加」(喜多明人, 坪井由実, 林量俣, 増山均編著『子どもの参加の権利<市民としての子ども>と権利条約』1996年, 三省堂, 15頁)を参照。また「学び」における教師と子どもの相互主体関係については子安潤『「学び」の学校 自由と公共性を保障する学校・授業づくり』1999年, ミネルヴァ書房を参照。
- 12 E・M・ロジャーズ, R・M・ロジャーズ著/宇野善康, 浜田とも子訳『組織コミュニケーション学入門—心理学的アプローチからシステム論的アプローチへ—』ブレン出版, 1985年, 89～123頁。
- 13 岩永定「父母・住民の経営参加と学校の自律性」日本教育経営学会編『シリーズ教育の経営2 自律的学校経営と教育経営』玉川大学出版部, 2000年。
- 14 『教育委員会月報』2004年10月号。
- 15 また、個々の教職員の方針の違いに話題が及び、教職員が互いに他の教職員の授業を把握する日常場面の一端について次のようなやり取りがあったことは、教師と保護者の相互理解を深めるという意味で興味深い。
- 385 J : 先生方も誰もが基礎的な力を付けたいと考えていて、色んなことを考えてやっている授業なので。やりたくないからやっていないのではなくて、ある先生はもっと授業そのものの組み立てに力を入れたらいいっていうね。
- 386 C : 先生はそういうのってどうやって見てわかるんですか？
- 387 J : 授業をちらっと見たり。情報を聞いたり。私は特に去年色んなクラスを回らせてもらったので、先生方がいなくなったときに入ったので流れは少し見えたので。それを批判することは一切無いですし。(C「そうですか」)でもその考え方大事なんですよ。お互いの先生もいろんな情報交換しながら。
- 16 北海道教育委員会としても条件整備を拡充するための準備段階であったために実現はしなかった。
- 17 このことに関しては白老東高校の実践でも美瑛高校の実践でも明示されている。北海道大学教育学部教育学調査実習グループ「北海道における高校三者協議会調査ヒアリング資料集」2005年10月, 「北海道立高校における三者協議会及び小規模校実態調査ヒアリング資料集」, 2006年9月などを参照。
- 18 佐藤学「対話から創造される学校文化」, 佐藤学, 新潟県長岡市南中学校『地域と共に“学校文化”を立ち上げる』2000年, 明治図書, 10, 11頁。
- 19 なお、③については保護者から美瑛町立図書館での活発になっている活動や、2005年に新設された公共施設でコンサートスペースなど若者向けのスペースが設けられていることなども紹介され、その活用が促された。
- 20 例えば、②学校祭での行灯づくりへの保護者、地域住民の参加をめぐる一連の協議過程が挙げられる。
- 28 司会(教員) : 今年度の美高祭が7月の22日, 23日で、今日が6月の22日ですから、一ヶ月というところでかなり難しいものがあるんですけど、地域の皆様いかがでしょうか。(中略)
 (15秒間空白)
- 29 P T A会長 : あの、行灯のキャスターのついた土台?あれはかなり余っているんですか?(中略)
- 31 T教諭 : 今あるのはクラス分だけですね。行灯を始めるときに6クラス分作成しましたので、台車自体は無い形になります。(中略)

- 33 地域住民A： 意見というよりも、以前、私の息子が高校生だったときに、名寄の工業高校だったんですけど、あそこはいかだづくりをやるんですけど、必ずクラスで生徒や一つ、PTAで一つということでもみんなでやっていたもんですから、何か保護者の方々の団結のためにもいいんでないかという意見でございます。私も二年間名寄工業高校で盛んに作りました。だけど一ヶ月では難しいので、来年の討議にかかるのかなという考えですね。（中略）
- 35 男子生徒D： もし作るとしたら、その材料費とかは学校もちなのか自分もちになるのか。あと、作る場所も学校が提供してくれるのか、それとも自分たちで好きなどこで作っていいのかっていう、そこんどこ聞きたいかな。聞きたいです。（中略）
- 37 事務主任： あの、会計のな部分で考えますと、やはりその保護者の方が集まって作るという形になれば、今のPTAの会計の科目の中からやってくれないかと思います。個人的な意見では、そういう保護者の方が集まってやるっていうふうになったときに「じゃあそれぞれお金を持ち寄って作ってください」というようなそれはちょっと違うような感じがしますので、そのようなときにはやはり何らかの学校にある予算の中でやっていくしかないのかなという思いはあります。（中略）
- 39 PTA会長： 行灯に費やしている費用というのは一クラス大体いくらぐらい？（中略）
- 44 浪岡教諭： 一クラスにはいま補助が5万から6万くらい確か出ているんですが、その内の、今言われたように3万くらいが大体使われていますけども、三年生ぐらいになって電球だとかをずっと持ち上がっちゃうもつとその分は安くなる。一年生が一番お金がかかる。
- 45 PTA会長： 仮に我々がね、行灯をつくるってなった時に、まがりなりにも働いているわけですから、何ぼでも金はかけることできるんですよ。（一同笑）別に金にものを言わせるつもりはないんですけども、金はかけた分だけ立派な行灯できると思うんですよ。生徒たちが二万円の予算でそれぞれ作るんであったらば、我々も二万の予算で作らなきゃならないっていう考えがあったものですから聞いたままでです。
- 46 校長： それからさっき場所のこともありましたけども、場所については生徒と同時進行で見せても良いっていう意味であれば、学校の中でももちろん作れますし。それから少し意外性があるってね、生徒には目の付かないところで作って当日もってくるっていう考えがあれば町内の別のところで確保するっていう方法もあると思います。これは参加される方々の考え一つでないでしょうかね。
- 47 司会（教員）： 他ございませんでしょうか。先ほども申し上げましたけれども、期間が実際はもう一ヵ月であるということ、それからお金が絡みますんでね、保護者の方、PTAの方、あるいは地域の方と学校との緊密な連絡も必要でしょうし、色々難しい問題はあるんだと思うんですが、今年、来年ということも含めまして前向きに進められればと願います。
- ただ、生徒諸君、保護者の皆様に仮にもそうやって作っていただけるということであるならば、それと比べて見劣りがしないものをちゃんと出していかなければならない（会場から笑い声）ということになると思いますのでね、そのあたりは今年それなりのものを作るというふうみんな頑張ってくれればと思います。…
- （司会が参加者に発言を求める箇所については省略した。）
- 21 「三者懇談会」から「美高フォーラム」として学校行事に位置づけられていく経緯として「生徒の要求実現以上の中身のある話し合い」の意義が強調され、会を経るごとに地域住民の参加が美瑛町の町長や商工会事務局長など有力者たちの参加へと拡大し、多様な参加者の間で交流しあう協同学習の機能が重視されてきたと言ってよい。特に第4回より分科会形式にしたことは、「率直な意見交流ができるように小さなグループを作って話し合ったので、生徒も保護者も教職員も思ったことが自由に言える雰囲気」ができ、そこで生徒が地域住民や保護者との交流の中でもっと頑張ろうという気持ちを高めていくことができたという。浪岡知朗「感じたら語り出そう!!～美瑛高校《四者》学校づくり委員会のとりくみ」（2006年合同教育研究全道集第17分科会「子ども、父母参加の学校づくり」レポート）。
- なお、①から⑨までの協議に多くの時間が費やされたことから⑩を最後の議題とし、⑪と⑫の検討事項は協議されなかった。
- 22 小野田正利『悲鳴をあげる学校—親の“イチャモン”から“結びあい”へ』旬報社、2006年、参照。
- 23 中島哲彦「学校の合意形成と教職員の参加」日本教育経営学会編『シリーズ 教育の経営2 自律的学校経営と教育経営』2000年、玉川大学出版部。
- 24 学校の組織特性として「あいまいさ」を指摘する主張として、勝野正章「学校という組織・集団の特性」、浦野東洋一「学校の経営管理とはなにか」（共に堀尾輝久ほか編『組織としての学校』1996年、柏書房）がある。
- 25 「文化的実践への参加」として学習への転換を提起する佐伯胖らの「学びの共同体」論と「開かれた学校づくり」を結びつけることが今後の学校参加の課題となる。佐伯胖、佐藤学、藤田英典編著『学び合う共同体』1996年、東京大学出版会、などを参照。