

学校と地域の協働化を促進する教育支援人材地域の意義

——福祉教育・ボランティア学習による教育実践と福祉実践の邂逅をめざして——

新 崎 国 広

大阪教育大学

1. はじめに——教育と福祉における問題意識

近年、不登校・いじめ・いじめによる自死問題・児童生徒による暴力行為等学校教育現場には困難な問題が山積している。困難な問題に対して、マスコミの報道や市民の反応をみていると、学校や教師の対応のまずさを糾弾し、一方的な非難に終始していることが少なくない。勿論、学校側や教師の対症療法的に見える対応のまずさや非難されるべきであり、いじめのきっかけを作った教師の存在は論外である。しかし、まったく自己批判なく外罰的に学校や教師をスケープゴートにして、一方的に避難し問題を安易に外在化するマスコミや社会のあり方は、今の学校におけるいじめの問題の構造と通底する。子ども達を護り育むのは学校教育だけではない。

大人社会に視点を移すと、家族や近隣との関係性の希薄化などの個別の課題に加え、雇用情勢の変化に伴う経済的格差の拡大とこれによる不安定な生活環境がある。これに加えて、2011年3月11日に発生した東日本大震災により、未曾有の被害と多くの犠牲者・行方不明者を出し、財政的にも非常に厳しい状況に陥っている。これらに加え、原発事故による深刻な放射能汚染の問題等により、国民は現在の生活不安と将来への不安が高まり、国民全体が「生きづらさ」を痛感している状況がある。このような状況の中で、コミュニティ機能の脆弱化や「福祉の外在化（岡村重夫）」や福祉への無関心化が進行しており、社会的孤立による自死や孤立死、児童虐待等の問題が深刻化し、大きな今日的な社会問題となっている。

2006年に改正された教育基本法第13条では、「学校、家庭及び地域住民その他の関係者は、教育におけるそれぞれの役割と責任を自覚すると共に、相互の連携及び協力に努めるものとする」と、学校と家庭・地域の協働の必要性を明文化している。現在の教育現場の逼迫する危機的状況を考えると、「学校と家庭・地域が協同参画による実践活動（学社融合）」を行うことが求められる。

このように課題の克服をめざすためには、教育と福祉が個々の課題に即時的対症療法的に対応するだけでなく、課題の社会的分析を踏まえ、将来の市民である子ども達の「共に生きる力」を育むための福祉教育・ボランティア学習実践が求められている。本稿では、前述のような社会的状況を少しでも改善するために、現在取り組まれている「学校と家庭・地域協働による教育と福祉の協働実践事例」を紹介する。

2. 福祉教育の史的展開

岡村重夫（1976）によると、福祉教育は「福祉専門教育」からはじまり、「福祉一般教育」に拡大した¹。「福祉一般教育」とは、一般市民の社会福祉に対する理解を高めるための福祉教育である。義務制諸学校において展開されている「学校を中心とした福祉教育」と、地域の公民館（社会教育機関）・

社会福祉市施設（社会福祉機関）や社会福祉協議会等において行われる「地域を基盤とした福祉教育」に区分し整理できる。【図1】

岡村は、福祉教育の目的（福祉教育原理）として①福祉の人間観（社会的・全体的・主体的・現実的存在）の理解と体得、②現行制度の批判的評価、③新しい社会福祉援助方式（対等平等の個人が、全体的な自己実現の機会が提供される地域共同社会の相互援助体系）の発見をあげている³。

福祉教育は、1970年代から計画的・意図的に展開された。その背景には、1960年代後半からの高度経済成長による地域社会や家庭の変化が大きな要因だと言われている⁴。東京都社会福祉協議会福祉教育研究委員会（1971）では、福祉教育は、①基本的人権を守り、尊重するための人権感覚および意識の開発、②現行社会福祉制度の理解および生活者としての知識、経験に基づいての問題③問題解決のための実践意欲の涵養と実践方法の体得、といった3つの局面における探究が必要であると見解を示している。

また、2005年には全国社会福祉協議会福祉教育推進検討委員会が、「平和と人権を基盤にした市民社会の担い手として、社会福祉について協同で学びあい、地域における共生の文化を創造する総合的な活動」として、「地域福祉を推進するための福祉教育」を提唱し、学校や社会福祉協議会（以下、社協）を中心に福祉教育が展開されている。このように、福祉教育は、単に知識として福祉を学ぶだけでなく、人権意識や共生意識の醸成や、社会的課題に立ち向かう力を育成することで、「人間の尊厳」「共生社会の創造」「コミュニティの中の一員としての責任感や連帯感や問題解決力の育成」「地域における共生の文化を創造」をめざすことが教育目標であるといえる。

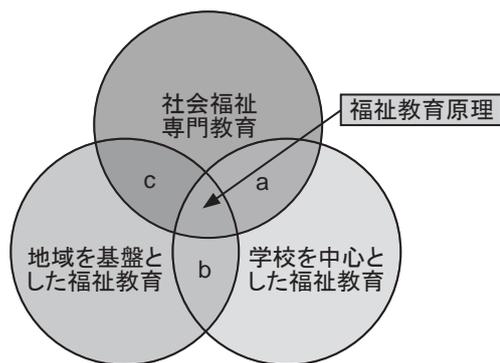


図1 福祉教育の三領域²

3. 「教育支援人材」とは何か？

3-1. 「HATO 教育支援人材養成プロジェクト」開設の背景と研究内容

HATO プロジェクトとは、北海道教育大学（H）、愛知教育大学（A）、東京学芸大学（T）、大阪教育大学（O）の教育系4大学連携によるプロジェクトで、文部科学省による国立大学改革強化推進補助金による事業の呼称である。HATO プロジェクトは、教育支援人材養成プロジェクトの含めて、現在約12のプロジェクトが稼働している。「HATO 教育支援人材養成プロジェクト（以下、本プロジェクト）」は、その一環として2013年度に開設されたプロジェクトである。

本プロジェクトが開設された背景には、複雑多問題化する教育課題に対して、社会教育主事や教育支援員、生徒の心理面での支援を担うスクールカウンセラー（SC）、家庭や他機関との関係調整をおこなうスクールソーシャルワーカー（SSW）等の専門的教育支援者と、学習支援、行事支援、環境整備・安全確保支援等の地域参画を基本としたボランティアな教育支援者が、協働して学校教育や社会教育に関わるといった「チームで教育を行う」スタイルは今後ますますその重要性が増すものと考えられる。筆者も、「日本教育大学協会学校外ボランティア質的向上検討プロジェクト（2007～2012年度）」から引き続き、本プロジェクトメンバーとして参加している。

本プロジェクトでは、主に下記の3点について研究協議することを目的として発足した。

- ①学校教育と社会教育の連携・協働による「教職員」「専門職的教育支援者」「ボランティアな教育支援者」の協働モデルについて調査・研究・開発を行うこと。
- ②モデル地域を設定し実践事例に基づいてモデルの評価を行うこと。
- ③既存の取り組みを有効に活用しつつ、教員養成系大学における「教員支援人材」育成のためのカリキュラム開発を行い、それを通して地域と協働する教員養成系大学の具体的な在り方について実践的に検討すること。

3-2. 本稿における「教育支援人材」の定義

本プロジェクトは、開設当初より「教育支援人材」の定義やその在り方について、検討を行ってきた。「日本教育大学協会学校外ボランティア質的向上検討プロジェクト（2007～2012年度）」から引き継ぎ、本プロジェクトの代表を務める松田恵示（2016）が、HATOプロジェクト会議でのさまざまな議論を踏まえて、教育支援を次のように定義している。「教育支援とは、子どもを支援する場合と教育者を支援する場合の2つを含む、学びに関わる他者の行為への働きかけであり、その意図を理解しつつ、支えたり、連携したり、協働したりして、そこでの行為の質を維持・改善する一連の活動を指し、最終的には、学びということがらをなす、子どもの力をつけることである⁵⁾」

さらに、松田（2016）は、学校教育支援の種類を下記3つに整理している⁶⁾。

- ①補助的教育支援：子どもの登下校の安全管理や、学校内外の環境整備（植栽・芝生の手入れ、修繕等）、行事等の手助けなど、教員の補助を行う教育支援活動
- ②連携的教育支援：学校とは異なる活動主体（支援専門職、地域住民、各種団体、企業等）がそれぞれの活動を行うにあたって学校と連絡を取り合い協力して行う教育支援活動
- ③協働的教育支援：支援専門職、地域住民、各種団体、企業などが、学校教育を担う一員として、教員と協働する教育支援活動

このように、「教育支援人材」は学校と地域住民・専門職等による協働実践モデルであると言える。本稿も、プロジェクトで議論され整理された、上記の「教育支援人材」の定義をもとに、論をすすめていく。

3-3. 教育支援人材が必要とされる根拠となる言説：「教育コミュニティ論（池田寛）」、「学びの共同体（佐藤学）」、「拡張的学習（山岸勝広、エンゲストローム）」

本節では、「教育支援人材」が必要とされる根拠となる言説を少し紹介する。

まず、矢野智司（2003）は、教育が「発達としての教育」と「生成としての教育」の二つの次元から成立すると述べている⁷⁾。「発達としての教育」とは、いわゆる知識教育であり、教科教育の文脈でも学力低下問題が議論されている学力を向上させるための教育である。一方、「生成としての教育」とは、個人が存在することに価値をみだし、子ども達自身が存在有用性としての価値を体験的に学習する過程であるということが出来る。福祉教育は、本来はこのような「生成としての教育」にあたるものである。ところが、日本の福祉教育実践の鑑みると、個人の経験による能力の向上・習得といった「発達としての教育」に収斂されがちで、「人間としての尊厳（生命の大切さ、人間尊重）」を基盤とする「生成としての教育」の実践と理論化が乏しかったという点が指摘できる。

次に、池田寛の教育コミュニティ論を紹介する。池田寛（2005）は、「学校と地域が協働して子ども

の発達や教育のことを考え、具体的な活動を展開していく仕組みや運動」「教育はいたるところで生じる営みであり、学校の内と外の教育的営みが反響し合うようなコミュニティにおいてこそ健全な教育が可能になる⁸（下線筆者）」と述べている。池田は大阪での人権教育実践を通して「協働的学校論」を展開するなかで、「青少年の問題現象や近年の教育改革への対処法として協働が求められているだけだとしたら、問題が沈静化したり新基軸が軌道に乗れば、協働の必要はなくなるだろう。そういう表層的な現象として協働への模索を理解するべきではない。家庭や地域との協働は、学校が成り立つための必然的要件であり、協働が行われなかったり、その必要性を考慮してこなかったこれまでの学校教育、そして学校と家庭・地域の関係こそ異常な状態にあったと考えるべきであろう⁹（下線筆者）」という見解を示している。

次に、佐藤学（2003）は、学校を子どもたちが学び合う場所であり、教師たちが専門家として学び合う場所であり、親や市民が教育実践に参加し連帯して学び合う場所であると指摘し、21世紀の学校を「学びの共同体」として構想した¹⁰。「学びの共同体」としての学校は、「学校の教育活動に対する親や市民の参加と連帯によって支えられ、この課題を遂行するために親や市民が授業に参加し教師と協力して子供を育て合う『学習参加』の実践を組織することが必要である¹¹」と述べている。

このような矢野、池田、佐藤の考え方は、いずれも児童生徒に対し学校の中だけで教師が自己完結的に行う教育実践だけが、学校教育ではないと考えている点や、学校が存在する地域（エリア）の日常生活圏域の中で、子供たちが家庭や地域住民との人間的情緒的相互交流が可能な環境を創ることが、子供たちの教育にとって非常に重要であるとの指摘において、「教育支援人材論」と共通している。

最後に山岸勝広（2004）は、エンゲストローム（1999）によって理論化された「拡張的学習」について、「仕事や組織の実践の中で、人々が現状の矛盾に出会いながら、対象との継続的な対話を進め、活動の新たなツールやモデル、コンセプトやヴィジョンを協働で生み出すことによって、制度的な境界を越えた自らの生活世界や未来を実現していくこと。複雑で流動的で葛藤に満ちた教育実践の新しいコンセプトを、子どもを含む実践者（教師や親や地域住民）が協働で形成していく学び合いのプロセスこそ、拡張的学習の焦点であり、それは、現状を絶えず批評（自己吟味）し合いつつ所与の制度的な（カプセル化した）境界を越えていき、学校から学習のネットワークを徐々に拡げていくプロセスである（下線筆者）¹²」と述べている。

また、山岸勝広（2004）は、従来の学校の在り方を「閉じられた課題」指摘し、「伝統的・標準的な学校学習（school learning）は、学びの多くの過程を切り捨てることによって成立している。長い間、学校学習の環境は、典型的に、能力の個人的形態、ツールの利用から切り離されたスキルなどを、主に焦点化し強調してきた。それは、「閉じられた課題」の殻の中で、バラバラの機械的な学習行為を繰り返している。この場合、教育された人々は、唯一学校の状況においてよき学び手なのであり、学校の外でパワフルに学ぶ主体として成長するように十分支援されているわけではない¹³」と、批判している。そして、このような従来の学校の在り方を変化させるためには、拡張的学習が必要であると指摘し、「学校、コミュニティ、学校外の多様な組織間での生産的協働を開拓し、社会確信のための協働の活動へ連携・参加する、学校の新しい学習活動の形態を研究するプロジェクトである。教師、子ども、親、そして多様な参加者の間で生まれる拡張的学習は、学校を『集合的な道具』として捉えて、『学校の制度的境界を越えた学習のネットワーク』を創造していこうとするものである¹⁴」と述べている。

このように山岸やエンゲストロームの提唱する『学校の制度的境界を越えた学習のネットワーク』は、まさに本稿の「教育支援人材養成」にも通底する提案であるといえる。

4. 地域で活動する教育支援人材の実際

今まで述べてきた教育支援人材に関する考察をもとに、本章では筆者が関わっている「地域で活動する教育支援人材の実際」についての一部を紹介する。

4-1. 滋賀県における学校と行政・社協・地域・企業の協働実践事例：

滋賀県教育委員が行政機関・企業との協働により教育支援人材を学校に派遣している事例

「しが学校支援センター（滋賀県教育委員会事務局生涯学習課内）」では、地域の力を学校教育に生かす仕組みづくりを整え、社会全体で学校や子どもの体験活動を支援する取組や、地域とともにある学校づくりを推進している。豊富な知識や経験を持つ地域の人々や企業・団体・NPO等が学校を支援する仕組みを一層活性化させるとともに、県内各学校の校務分掌に位置付けられている「学校と地域を結ぶコーディネーター¹⁵⁾」等に対し、生涯学習・社会教育の専門的知識の習得ならびにコーディネーター能力の向上を図り、学校と地域を結ぶ指導的役割を担う教員を育成するために「学校と地域を結ぶコーディネーター担当者新任研修・実務者研修」を定期的実施している。本稿ではその活動の一部を紹介する。

テーマ：「牛乳ってすごいね」
実践学校名：滋賀県立新旭養護学校（小学部）
講師等：雪印メグミルク株式会社関西販売
本部関西コミュニケーションセンター



テーマ：「うさぎの飼い方やふれあい方」
実践学校名：甲賀市立貴生川小学校（3年生）
講師等：社団法人滋賀県獣医師会



テーマ：「バリアフリー学習
～心のバリアフリーを目指して～」
実践学校名：多賀町立多賀中学校（3年生）
講師等：国土交通省近畿運輸局



テーマ：「美術館を開き、お気に入りの
美術作品から感じ取ったことを解説しよう」
実践学校名：大津市立膳所小学校（6年生）
講師等：MIHO MUSEUM 滋賀次世代文化芸術センター



4-2. 社会福祉協議会のコミュニティソーシャルワーカーが教育支援人材として活動する事例：

大阪府吹田市社会福祉協議会における取り組み

大阪府吹田市社協では、現在12名のコミュニティソーシャルワーカー¹⁶が、セルフネグレクト等の新たな福祉課題への対応とともに、学校における福祉教育にも積極的に活動を展開している。従来の「車いす擬似体験」といった体験学習だけでなく、子どもたちが福祉に関心を深めることを目的として、社協と地域住民（子ども見守り隊活動者・民生委員等）と小中学校が協働して自分たちの未来のまちづくりについて「子ども地域懇談会（すいこれカフェ in 小・中学校）」を複数回実施している。本稿ではその活動の一部を紹介する。



車いす擬似体験学習



社協 CSW・地域住民が参画する
「子ども地域福祉懇談会」



「子ども地域福祉懇談会」 in 小学校



「子ども地域福祉懇談会」 in 中学校

また、2015年には「地域福祉を推進する福祉教育」として、地縁型地域福祉活動と志縁型ボランティア活動・NPO活動が協働し合える仕組みづくりの構築をめざした「ワールドカフェ方式を用いた吹田のこれからを考える住民懇談会（以下、すいこれカフェ2015）」を開催した。「すいこれカフェ」には、民生委員児童委員、さまざまな分野で活動するボランティア・NPOや社会福祉施設といった多様な人材が、リラックスした雰囲気の中で個々の想いを十分に語り合うことで、①公民協働による合意形成、②新しいアイデアの発見、③「相互の顔の見える関係づくり」による地域福祉活動者の支援ネットワーク形成や新たな地域福祉の担い手づくりに寄与すると考えたからである。「すいこれカフェ2015」をきっかけに、PTA協議会と不登校支援に取り組むNPOが協働して不登校予防の取り組みを行っている。



「ワールドカフェ方式を用いた吹田のこれからを考える住民懇談会（以下、すいこれカフェ 2015）」

4-3. 大阪府教育委員会における「地域コーディネーター」の養成と活動事例

大阪府教育委員会市町村教育室地域教育振興課では、2000年度から、「地域教育協議会（すこやかネット）」を組織することを柱とした「総合的教育力活性化事業」を展開している。地域教育協議会は、中学校区単位で組織される協議会組織で、学校・家庭・地域の各団体・個人の参加のもと組織されているものである。活動内容は、各校区によって様々であるが、基本的には「(学校・家庭・地域の間の) 連絡調整」「地域教育活動の活性化」「学校教育活動への支援・協力」という3つの機能を果たすことが期待されている。「総合的教育力活性化事業」と連動する形で、2001年度から5年計画で「地域コーディネーター養成講座」が実施された¹⁸。大阪府教委の地域コーディネーターとは、「地域の子どもは地域で育てる」をモットーに地域社会が一体となった教育コミュニティの取組みを推進するため学校と地域の「つなぎ役」としての役割を行う教育支援人材である本稿ではその活動の一部を紹介する。



特別支援学校での農業体験

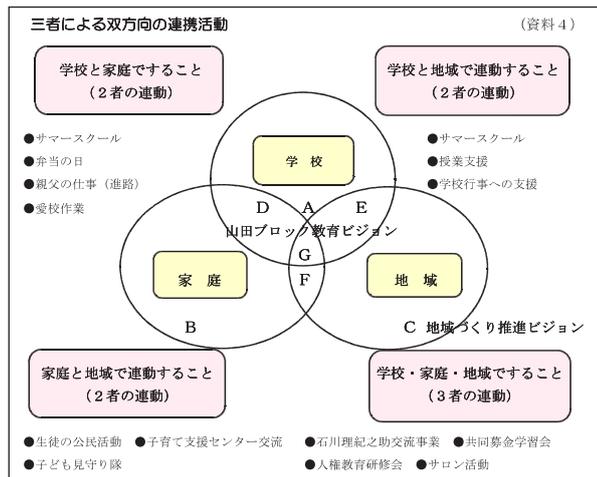
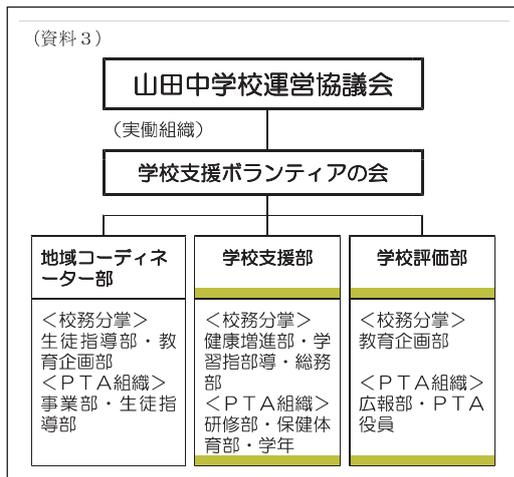


ゲストティーチャーによる小学校英語

4) 宮崎県都城市社会福祉協議会と中学校の協働による取り組み

宮崎県都城市社協では、2003年度に都城市地域福祉計画・地区（中学校区）活動計画区を策定した。その際、市内15中学校区で延べ75回の地区策定委員会を開催し、小中学生や教員が策定委員として参加した。まさに学校と地域との協働による地域福祉の推進とした福祉教育実践であった。2008～09年度には、宮崎県社協の福祉教育推進事業の指定を受け、2010年度からは社協ボランティアセンターを「都城市ボランティア・福祉共育おうえんセンター」と改称し、積極的に学校と地域をつなぐ福祉教育実践に取り組んできた。

一方、教育サイドの動きとしては2013年度から学校を核として地域社会が一体となって子どもの育てる「コミュニティ・スクール（学校運営協議会）」を都城市内54校に設置した。平成25年度文部科学省指定研究推進モデル校の指定を受けた山田中学校では、同年度にネットワークづくりを推進するための基盤として、地域社会が一体となって教育活動を支える「学校支援地域本部事業（学校支援ボランティアの会）」を「都城市ボランティア・福祉共育おうえんセンター」と協働で立ち上げ、学校と地域をつなぐ教育支援人材が活躍している¹⁹。本稿ではその活動の一部を紹介する。



山田中学校における学校・家庭・地域の協働実践の構造²⁰



ゲスト講師としての教育支援人材①



都城市における学校と社協・地域との協働実践のポイントは、学校経営の地域協働化ともいえる「コミュニティ・スクール」と、教育実践の地域協働化といえる「教育コミュニティづくり（学校支援地域本部）」の両方を学校教育に積極的に取り入れている点である。山田中学校では、地域の特性を活かしつつ、BRIDGE I（さまざまな生き方を学ぶ：擬似体験・施設訪問等）・BRIDGE II（よのなか科：地域住民やゲスト講師との交流学习）・BRIDGE III（他と共に生きる生き方を学ぶ：生徒・教師・地域住民による演劇創作）といった系統立てたカリキュラムに基づく、明確な教育的意図（フォーマルエデュケーション）をもって積極的に学校・家庭・地域の三者による協働を模索している学校教育における福祉教育・ボランティア学習実践であるといえる。また、生徒と学校にかかわる地域住民や学校支援ボランティアとの相互交流によるお互いの学びを創造する機能が強く働いていることがうかがえる。

5. おわりに

本稿では、まず本プロジェクト開設の背景と「教育支援人材」の定義化を行った。次に、教育支援人材が必要とされる根拠となる言説を紹介した。最後に、筆者が関わっている「地域で活動する教育支援人材の実践」の一部について紹介した。子ども達を護り育むのは学校教育だけではない。子ども達の成長発達にとっては、家庭教育や地域教育も非常に重要な役割を持つ。教育と福祉の共通理念を明らかにし、教育と福祉が協働して今後の具体的な対応を模索していくことが福祉教育実践者だけでなく、社会全体の責務である。

筆者は、学校と家庭・地域協働による教育と福祉の協働実践モデル構築に関する実証的研究（アクション・リサーチ）に取り組んでいる。人間的情緒的相互交流が可能な「地域（コミュニティ）」を創造することによって、社会連帯意識を涵養し、地域の教育力・福祉力を形成することが、教育と福祉における通底する目的である。筆者の現在の問題意識は、「学校・施設を基点とした相互往還型学習論」の構想である。「学校・施設が存在する地域（エリア）において生徒・教師・施設利用者および地域住民が互いに語り合い交流する場での相互往還的な学習を通して「地域社会関係」を構築ことで、コミュニティ意識・社会連帯意識の獲得によるノーマライゼーション思想の浸透といった点で、より豊かな学習が提供できる」といった仮説を検証する研究である。

このために今後の研究の展開としては「活動理論（ユーリア・エンゲストローム）」や「拡張的学習（山岸勝広）」「正統的周辺参加（エティエンヌ・ウエンガー/ジーン・レイヴ）」「課題提起教育（パウロ・フレイレ）」といった学習論の研究を進めると同時に、今後も、教育と福祉の協働モデルの構築をめざした、福祉教育実践のアクションリサーチを行っていきたい。

※本研究は、平成27年度文部科学省日本科学研究費助成事業【基盤研究（C）】（課題番号：15K03914：2015～2017年度）研究課題「貧困の連鎖を防止し学習支援に寄与する学校と地域協働による開発的福祉教育実践研究」の成果の一部をまとめた研究である。

注

- 1 岡村重夫 (1976)、「福祉教育の目的」伊藤隆二・上田薫・和田重正編『福祉教育 福祉の思想入門講座 3』、柏樹社、14～17 頁
- 2 原田正樹 (2014)、「福祉教育の三領域とは？」『新 福祉教育ハンドブック』、全国社会福祉協議会、25 頁
- 3 岡村重夫 (1976)、前掲書、19 頁
- 4 原田正樹 (2009)、『共に生きること 学びあうこと - 福祉教育が大切にしてきたメッセージ』大学図書出版、19 頁
- 5 松田恵示 (2016)、「序章 教育支援とは何か—教育支援の概念—」『(仮) 教育支援人材養成テキスト』書肆クラルテ、2016.3 に刊行予定
- 6 同上書
- 7 矢野智司 (2003)、「『経験』と『体験』の教育人間学的考察 - 純粋贈与としてのボランティア活動 -」、市村尚久・早川操他編『経験の意味世界をひらく—教育にとって経験とは何か—』、東信堂、42 頁
- 8 池田寛『人権教育の未来—教育コミュニティの形成と学校改革』解放出版社、2005、13 頁
- 9 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』大阪大学出版会、2001、33～34 頁
- 10 佐藤学、「学校を変える—浜之郷小学校の5年間—」、小学館、2003、14 頁
- 11 同上書、14～15 頁
- 12 山岸勝広 (2004)、『活動理論と教育実践の創造 拡張的学習へ』、関西大学出版部、ii-iii 頁
- 13 同上書、285 頁
- 14 同上書、v 頁
- 15 市町立小学校・中学校、県立特別支援学校・中学校・高等学校において、「学校と地域をコーディネートする等」の校務分掌に新たに位置づけられている教員、またはそれに準ずる教員
- 16 CSW (地域福祉コーディネーター) とは、制度の狭間や複数の福祉課題を抱えるなど、既存の福祉サービスだけでは対応困難な事案の解決に取り組むソーシャルワーカー。CSW は、要援護者に対する個別支援や住民活動のコーディネートを行うほか、既存の福祉サービスだけでは対応しきれない課題に対しても、新たな解決システムの開発により、解決に取り組んでいる。
- 17 ワールド・カフェでは、リラックスした雰囲気の中、少人数に分けたテーブルで自由な対話を行い、ときどき他のテーブルのメンバーとシャッフルして対話を続けながら、参加する全員の意見や知識を集めることのできる会議手法 (グループワーク)。アニータ・ブラウン デイビッド・アイザックス (2007) 香取一昭・川口大輔訳『ワールド・カフェ～カフェ的会話が未来を創る～』ヒューマンバリュー出版
- 18 渥美公秀・諏訪晃一 (2005) 平成 16 年度大阪府教育委員会委託研究「教育コミュニティづくりの活性化に関する調査研究」大阪府教育委員会
- 19 玉利勇二 (2014)「山田中学校における教育コミュニティづくり」、第 20 回日本福祉教育・ボランティア学習学会とうきょう大会 課題別研究実践発表資料より
- 20 同上 資料提供は、玉利勇二元山田中学校校長