

小規模特認校におけるアクションリサーチ的試み II

根津知佳子*・森脇健夫*・南田修司**・倉田真由美**
日下瑤子**・小那覇和歌子**・時 愛新***

Iでは、小規模特認校における3年半の協働研究の基盤を築くプロセスと、学生達の「学び」を中心に報告した。本稿では、「教育懇談会」「すみがく」における研究者や参与観察者の役割について報告する。

キーワード：アクションリサーチ、感性、体験・活動、SWOT分析、小規模特認校

1. はじめに

2007年10月16日に、S小学校において「教育懇談会」が開催された。教職員、児童、保護者、地域の方々、教育関係者の方々が一同に介した場に私達も参加し（教員2名、学部生10名、大学院生5名）「S小学校の教育」について語り合った。初めてS小学校を訪れた「新参者」ともいべき学生の声をここで紹介しよう（下線は根津による）。

●体育館に着くと、先生方が座布団を用意されているところでした。体育館に来客用の座布団があることに驚きましたが、家から持参されている保護者の方もみえたので、S小学校ではこれがいつものスタイルなのだろうと思います。ささいな事です、保護者や学校の先生方が一緒に座布団を並べて子どもたちの発表を見るということにも、小規模校ならではの温かさが感じられる気がしました（N）。

●自然の中にあり、まるでキャンプに来たかのようなわくわく感と、あたたかみのある校舎が素敵だなと思いました（M）。

●駐車場を出て運動場を歩いているときにドアの向こうからそわそわしながら見ている子どもたちを見て、なんて素直な反応だろうと思いました。一人が、「こんにちは！2年生です！」と言っていて思わず笑みがこぼれました。まるでファンタジーの中に迷い込んだかのような感じでした。とても温かくなりました（H）。

●自然の中に建つ木造平屋建ての校舎が、まるで映画にでも出てきそうで素敵だな、ということでした。学校の中には池や花壇があり、自然とのふれあいを大切にしている様子が伺えました。また、入り口のところには洗濯機があったり子どもたちが作った炭が置かれていたりして、アットホームなとても温かい学校だなという印象を受けました。（M）。

また、次の感想は、実習に行った経験や、自らの学校体験と比較して捉えている。

●私は先月自分の出身中学校に教育実習に行っていました、そこで見た生徒たちよりも、S小学校の子どもたちの方が自分の言いたいことを大きな声で正確に伝える能力が高いのではないかと思います。言葉遣いや聞く姿勢もとてもしっかりできていました。6年生の発表では、「私のお気に入り 白川小のちょっといいところ」というテーマでそれぞれが学校の中で気に入っている風景や場所を紹介していました。これを見た時に、子どもたちが自分たちの学校の良さをしっかり把握していることに感心しました。ゆったりとした空間の中でのびのび育つことによって、忙しく過ごしては気づかない所にも目を向けることができる力が自然についていました（H）。

●私の小学校は、1学年150人以上、全校では1,000人以上の大きな小学校だったので、先輩はもちろん、同学年の子でも、一度も話したことがない子がたくさんいました。このS小学校は、自然がとても豊かで、子どもたちが本当に伸び伸びとしている、という印象を強く受けました。発表会は、みんなとても声が大きく、堂々と発表していることに感動しました。また、一人一人の個性が出ていて面白かったです。このように全員が主役となり発表会ができる、というのは、小規模学校の良いところだと思います（S）。

また、現職の大学院生は次のように自分の実践と照らしあわせている。

私の勤務している小学校は全校人数が720名という比較的大きな学校である。そこで子ども達の様子と比較して見てみると、人数のたくさんいる学校では、個人は集団の中に埋没しがちで、自分が発表したくなければ後ろにいて、隠れることができる余地がある。しかし、S小学校は一人ひとりにスポットライトがあ

* 三重大学教育学部
** 三重大学教育学研究科
*** 三重大学教育学部4年

たり、自分を表現する場や機会がたくさん与えられている。毎日の先生方のご指導の賜物であると思うが、はっきりした声で、物怖じしないで堂々と発表をしていたのが印象的だった。

また、異学年の交流が盛んで、整列するときも上級生がリーダーシップをとって並ばせていたのが新鮮だった。上の子が下の子の面倒をみるというのが、伝統になっており、下の子は上の子の行動を見て、自然にリーダーシップの取り方を覚えていくのだろうと思った。(T)

学生達が感じているように、S小学校は小規模校であり、きめ細やかな指導が可能であることを特徴としている。

教師と子どもの言語関係の緊密さや表現の機会の多さを単純に計算するならば、30人いれば、45分間で1人当たり1.5分しかその機会がない。対して、S小学校では、単純に10分は、その機会が保証されていることになる。そこでは、1人1人のニーズに応じた指導が可能であり、効果的、効率的な学習が可能と考えられる。私達は、この保証された時間・空間を3年にわたり参与観察してきたが、記録を重ねることによって、課題も感じてきた。

具体的には、大規模校から異動した先生が、時間の使い方や関係性など、これまでの実践知や方法論がそのまま通用しないという不安を耳にしてきた。また、外部との関係性の少なさや内部での関係の固定化による遠慮や本質逃避なども時折見てきた。30数名の児童のうち数組は「きょうだい」であり、家庭での関係が教室に持ち込まれ、授業空間が膠着することを目の当たりにしたこともある。教師にとって、45分間、数名の子どもたちと関わり続けるということは、適度な「突き放し」がしにくいということにもなる。それは、ある意味で、自律的な学習態度の育成を阻むという課題につながる場合もある。

2. 小規模特認校における体験・活動の意味

Iでも触れたが、2004年度から2005年度にかけて三重大学COE(B)¹⁾には「S小学校の活動を意味づける」という役割があった。3年前からかかっている学生にも、教育現場における“新参者”であった時期があったのである。

私達は、田植え・プール掃除・遠足・運動会・稲刈り・商店街集会・卒業式など多くの体験・活動を共有してきた。こういった体験が、子どもたちの感性を培い、人間形成に寄与することは誰もが確信しているものの「豊かな体験・活動とは何か」という命題に対して、おそらく明確に論究している研究・報告は少ないのではないだ

うか。

体験学習の問題点については次のように整理できる(森脇 2007)。

- ①「豊かな体験」とよく言われるが何が豊かなのか取り違えがある。非日常的な体験、ダイナミックな体験が「豊かさ」とされてしまい、子どもたちにとっての「豊かさ」が問題にされない。
- ②評価の方法や観点が不明確で、やらせっぱなしになってしまう。
- ③地域の協力が得られることはとても大事なのだが、学校の主体性が失われ、イベントや行事をつくりあげることに目が向いてしまう。

また、「体験学習」について評価がしにくいのは、もともと「体験学習」の目標のたてにくさに原因がある。つまり「知識・技能獲得目標型授業」は、追試や再現が可能である。一方で「体験・活動型授業」は偶然性に左右され、検証可能とはいいがたい。時には、目標から逸脱してしまうにもかかわらず、学んだことに意味がある場合がある。

このように考えると、体験・活動によっては目標をリセットしなければならない場合もあるだろう。子どもたちは、体験・活動によって、教師が目標として設定した以上のことを学ぶからである。このような場合には、子どもの行動に即して方法を変える実践的な知が求められる。換言するなら、「体験学習の指導・支援≠体験・活動の成功」となる。

そこで、活動体験の評価で重要なのは、結果の評価となる。目標に即した評価と目標にはないが達成されたことへの評価として、次の2点が必要である。

- ①多角的評価(自己評価、相互評価、教師・他者からの評価)
- ②多層的評価(振り返りへの評価、行為への評価、関係性の変化への評価)

S小学校での“炭焼き体験”もさまざまな角度から、また多層的に評価されるべきである。例えば、子ども同士学び合い、子どもがどのように地域の方々とコミュ



【写真1. 地域の方々と炭焼き体験】

ニケーションをとっていくか、あるいは自分たちの直面する問題をどのように解決しようとしたか、などである。こうしたことは、最初の目標からずれるかもしれない。しかし子どもたちの学びをしっかりと拾い出していくことによって体験の豊かな意味をすくいとっていくことができるのである。

S 小学校は小規模特認校のため、7名の児童が学区外から通学しているが、保護者は「何か」を期待して S 小学校を選択していることになる。「何か」を明らかにすることが、S 小学校との協働の目的でもある。

3. 感性

私達は、S 小学校に対して、次のようなプロセスを重視することを提唱してきた。

- ① 感受する（体内感覚、五感を通して対象を感じる）
- ② 感じたことを共有する（身体知の共有）
- ③ 宛先のある言葉も宛先のない言葉（内言）も重視する
- ④ 感じたことを言葉・文字（形式知）にする
- ⑤ 言葉どうしを連結する
- ⑥ 言葉を体験で確かめる（内面化）



【写真2. 田植え】

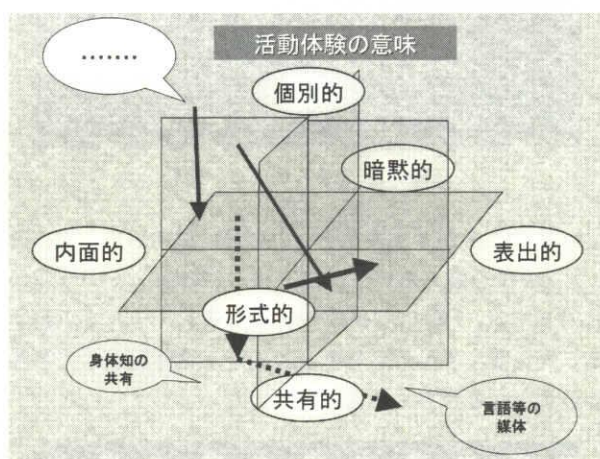
①から⑥の過程にどのように教師がかかわるかは、発達年齢や活動・体験のタイミングによって変わるため、参与観察を通して、子どもたちの暗黙知から形式知への変換のプロセスを重視した記録を重ねてきた。そこで、「感知したもの（暗黙知）を形式知に変換する力、あるいは形式知を暗黙知に変換する力を感性」と規定し、S 小学校の課題として、次のように投げかけてきたⁱⁱ⁾。

- ① 体内感覚や五感を存分に発揮させるような体験活動が文化をつくりだしてきた人間の営みへとつなげられているか？
- ② 自然・地域の力を生かしきれているか？
- ③ 体内感覚、五感から形式知へ変換力、また形式知の自己内への変換力の支援において、少人数のメリットを生かしきれているか？

4. すみがく

ここで、三重大学 COE (B) が考案した感性のフレームワークを紹介しよう。

これは、研究者と現場の先生方が、子どもたちの発言や行動を共有するためのツールであるⁱⁱⁱ⁾。例えば、炭焼きや田植えなど、身体性を伴った活動を共有した時に大事にしたいことは、子ども達が五感を通して感じたことを表現する瞬間である。図1の「内面的＝暗黙的＝共有的」から「表出的＝形式的＝共有的」に向かう矢印（点線）がそれを表している。ともすると、活動体験は「内面的＝暗黙的＝個別的」なレベルで終結してしまうか、それを無理に言語化させることで「表出的＝形式的＝共有的」象限に押し込めてしまうことがある（実線）。



【図1. 感性のフレームワーク (COE (B), 2006)】

私達は、このフレームワークと参与観察記録を照合して、何度か子ども達の学ぶ姿を伝えてきた。それらを通して、一人一人の子どもたちが「いま・ここで」あるいは、「あのとき・あそこで」何を感じ、どんな表情をしていたのかを語りあうという場として、小規模校は好環境であることは共通認識としてきている。

このような経緯から、2007年度に産まれた体験・活動（授業）が、「すみがく」である。「大学の先生は、感性が大事っていわはるけど、感性がないってどんなことや？」「感性がない子どもってどないになるんや」、という現場の先生方の発想が「すみがく」の原点である。

「すみがく」は、毎月1回最終金曜日の5限に3年生以上の子もたちを対象に行われている。それぞれの先生が「私の感性とは〇〇である」というものを「こだわり」として授業を展開するというものである。その名前の由来を子どもたちに問いかけたときに、S 小学校の伝統となっている「炭」が最初に挙げられ、その他に「隅っこ」「住む」「墨」など、感性ワードと思われる単語がいくつか出された。しかし、未だにその真相は明らかにされていない。子どもと先生方と大学とで「すみがく」を

創っていくという構想である。子どもの内面に着目し、表現を共有し、そして再び内面へと、丁寧に戻そうとする教師の願いこそが、「すみかく」の授業の根幹をなしているといえよう。

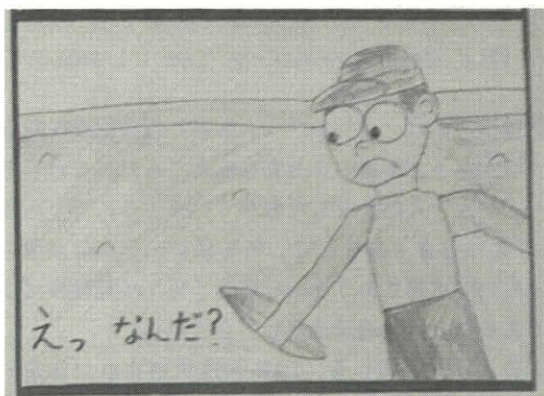
ここで、第2回目の「すみかく」について事例を報告し、先述した多角的評価と多層的评价について検討する。

この日用意されたのは、M 教諭が作成した3コマの絵である。



【写真3. Sさんの1コマ目】

M 教諭こそが「すみかく」の名付け親である。「なぜ、4コマの絵を描くという活動を選んだのか」という問いに対しては、「私自身が夢中になれるし、1人で活動することを守ってあげられるし、あとから作品として見ることができるから…」と述べている。



【写真4. Sさんの2コマ目】

4年生のSさんは、「砂場」「穴」というM 教諭が投げかけた情報が触覚的なイメージにつながったようで、「蛇」を3コマ目に描いている。ここで、材の評価に視点を移すならば、この体験・活動でまず重要だったのは、「砂場」「穴」という子どもにとって身近なアイテムであった。それは、間接的であったが、子どもたちの五感を揺さぶったからである。

M 先生は、例として「おぼけ」を提示した。これについてはどうだろうか。子ども達は、目の前に「穴」を想定し、手を動かしながらイメージをふくらませているかのようであった。「砂場」という場所が優位に働いた

と思われる子どもたちは、カニ、蛇などの動物を描き、「穴」というアイテムを意識した子どもは、「何かわからないモノが出てくる」という発想になったようである。特に、M 教諭の例示に影響を受けた子ども達は、「見たこともない生物」を描くグループと「手に入れたいモノ」を描くグループに分かれた。

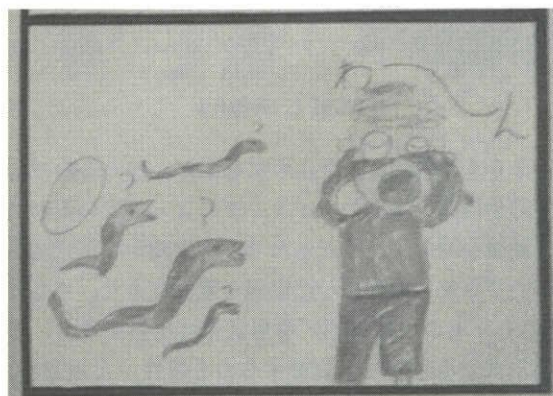


【写真5. Sさんの3コマ目】

川田順造は、文化は複数の感性の相互作用から生まれたとし、次の6点を挙げている。

- ① 体内感覚 … 原初的感覚
- ② 嗅 覚 … 原初的感覚（記憶の喚起）
- ③ 味 覚 … 共同体
- ④ 触 覚 … 共属感覚（指先は除く）
- ⑤ 聴 覚 … 音声認識にかかわるが受動的情動的
- ⑥ 視 覚 … 言語行為とのかかわりが大きい

この活動の場合、④に焦点が当てられることから、前述したように、その解釈や評価を多角的・多層的に丁寧に行うことにより、教育活動としての目的との整合性を検討することができるのである。



【写真6. Sさんの4コマ目】

ほぼ全員が、3コマ目に描かれたモノとの関係性を表す感情表現を4コマ目に描いていたことが特徴であった。多くの子ども達が、「砂場」という枠（時間・空間）を超えた未来を描いている中で、Sさんだけが「泣いている」姿を表現し、蛇たちがあたかも「何で泣いているの?」という表情をしている絵を描いた。

これらの作品は、後日廊下に展示されたが、私達はこれらの作品の解釈について、前期の検討会で取り上げた。



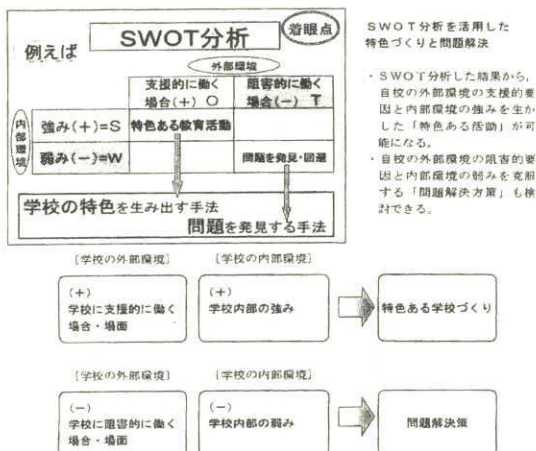
【写真7. 平成19年度前期検討会】

そこで、Sさんと“きょうだい”の問題や、思春期を迎えた女子の関係性の問題が検討された。「何かしら不安をかかえているのではないか」という解釈に対して、現場の先生方からは、「確かにその一端は4コマの絵に表れている」とし、日常の様子や、教職員のSさんときょうだいへの関わりについての説明があった。その際に重要な役割を果たしたのが、学生の残した3年間の記録であった。

私達は、S小学校の子どもたちの生活のわずかな部分しか共有していないが、「だからこそ見えてくるモノがあること」、それを共有・共感するための信頼関係を築くこと自体に意味があったことを確信している。

5. SWOT 分析

最後に、教育懇談会で実施された「SWOT分析」を取り上げる。「SWOT分析」とは、内部的環境の強みと弱み、外部的環境の強みと弱みを意識することにより、「特色ある学校づくり」や「問題の解決策」を検討する方法である⁶⁾。



【図2. SWOT 分析】

10月に実施された教育懇談会は、初めての試みであったので、4つの要因を言語化してもらう作業を重視した(各グループの意見は、巻末に掲載されている表を参照のこと)。



【写真8. グループによるSWOT分析】

ここで、毎週このS小学校で参与観察をしている学生が、座布団に座りながら何を感じたのかを紹介する。

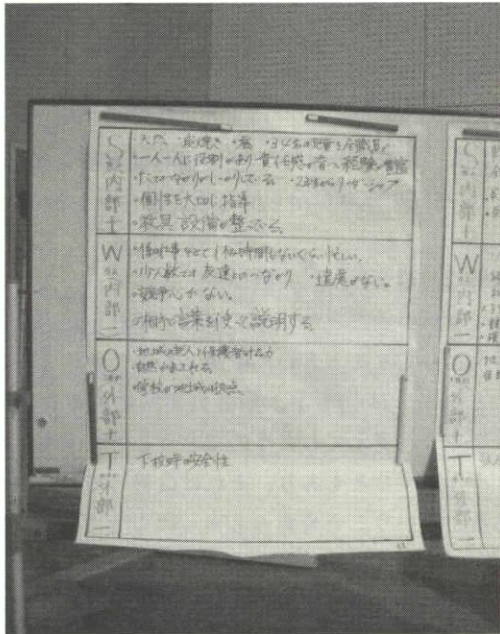
印象的だったのは、人数が少ないので、一人一人に丁寧にかかわることができる反面、子どもに必要以上にかかわってしまうという側面もある、という意見が出たときに、H先生が、自分の実践でもそれは反省すべき点で、見えてしまうのでどうしても手をだしてしまうということもあり、それは改善していくべき点である、ということをおっしゃったことだった。S小学校が、家庭に、地域に、オープンになっていると感じた。それは、子どものために、どのようにすることが一番いいのかということ、先生方が連携して日々試行錯誤されていることから、閉鎖的な部分がなくなったように思う。また、そこから、保護者の方が自分の子どもの育て方について考えること等を語ることによって広がっていった。それを、様々な立場の人が共有できたということから、これから同じところに向かっていくことができるように感じた。私達も、あの場で、地域や保護者の方に、継続的に観察して子ども達に対して思うことを伝えることができ、私たちの活動が、地域や保護者の方々にも受け入れてもらえるように感じる。(倉田)

これまで、参与観察の記録をまとめて学期ごとに提出しても、先生方の要求とずれていることが多かったが、本稿Iで触れた小規模校の良い点と思われがちな特徴について、現場の先生の生の声を聞くことができたことは大きな一歩であったといえよう。

5, 6年生の発表を通して、見慣れた風景を感じることで、学校に対する新たな愛が生まれる。5, 6年

生はこの学校にいる時間が長くて、普段見慣れた場所、風景に対して、懐かしい思いを持っていることを感じた。

SWOT 分析について、最初グループに分けて、話し合うとき、多くの地域の人や保護者の方がとても戸惑った。それぞれ意見を出した後に、お互いに共有する部分が多いことも強く感じた。最後の各グループの発表からこの点も感じた。せっきくそれぞれ出した意見を共有することができたから、また別の機会で、それについて深く検討して、普段気づいてない問題を解決できたらと思う。(時)



【写真 9. 模造紙にかかれた S 小学校の特徴】

子どもたちの発表に対してと SWOT 分析の両方に関わる感想であるが、新参加者と異なるのは、子どもたちや参加者の言動に、自らの気づきを投影している点である。それは、毎週、S 小学校という空間に身を置いているものだからこそ感じるものといえよう。

それは、表面的なことではない。学生の身体には、3 年間通ったという“学びや空間の履歴”が残っていることを学生自身が感じているのではなかろうか。

この講演の意義というものは、もうひとつ奥にも隠れているように思う。それは、地域の人や保護者に対して、S 小学校が持つ課題を認識してもらうことで、表面的な連携ではなく、もっと深い連携、簡単に言うと、学校まかせにならないような関わりの必要性について伝え、本当の意味での地域と学校の連携というものを考えてもらうきっかけとなるものであったのではないかということだ。保護者の方々の反応を見ていると、体験活動が無条件に良いとは限らないということ

や、少人数のデメリットもあるということに対して、反応している人が多かった。そのことから、そういう問題に対して、これまで深くは考えてはいなかったことが伺える。こうした意識を持てるようになることで、S 小学校に対してのコミットの仕方に幅が広がるのではと思うので、そういう点からも今回の講演の意義というのがあるのではないだろうか。(南田)

三重県下には小規模特認校が 4 校ある。特認校の看板を掲げる S 小学校の課題に焦点を当てた 3 年間であったが、選択して学区外から通う保護者の悩みを引き出すことができたこと（網掛け部分）が収穫だったといえるだろう。

S 小学校の地域の方、保護者の方と話をするのは初めての経験だった。S 小学校のメリット、デメリットを考えていったが、先生方と保護者の方、地域の方が会話をするように意見を出していった様子が印象的だった。言わなければいけないから…ではなく、言いたいから言う。そして、その場のメンバーがそうそう、と相づちを打つという自然な話し合いだった。学生からの意見も同じように受け入れていただけたように思う。

最後のほうで M ちゃんのお母さんが「自分は特認で来てる。地域の方は特認の人のことをどう思ってるかが不安なときがある」とすこし不安げに語り始めた。時間がなく、それ以上話は進まなかったが、きっと一番聞きたかったけど今まで聞けなかったことだったんだと思う。それを言い出せた環境がそこにはあったのだろう。話の内容は、これから S 小学校が考えていくべき問題なのだと思うが、この日、保護者・先生・地域の方・学生と共に語り合えたという事実から 3 年間の活動の重みを感じた。(日下)

森脇先生の講演を踏まえて、グループに分かれてワークとして SWOT 分析を用いた作業を行なったのだが、その前に講演会での感想がいくつか出された。大半の方が「少人数教育＝きめ細やかで学力向上につながる教育」という認識を持っていたようであり、さらに「体験する授業」の意味についても必ずしもメリットだけではないことが意外との発言もあった。SWOT 分析によって S 小学校を客観的かつ内側・外側の両面から捉えなおしを図り、新たな発見やそこにある改善点などについて意見を交し合える場を設定することは学校づくりへの取り組みを進めていく中でとても重要な機会であると感じた。他者の意見に耳を傾け、意見をくみかかず中で、多くの方が「なるほど！」とわずきあっていたことが印象として強く残っている。また、普段は話せない本音を語る場面も見られた。小

規模特認校制度を利用し、校区外から子どもを通学させているある保護者からは「校区外であるためにSという地区へ馴染めるのか、大きな不安があった。疎外感ではないが、やはり入りにくい雰囲気があった」との意見が出された。それに対して校区内の保護者からは「私たちはもちろん入りにくいような雰囲気を作っているわけではないが、そのように感じていることを受け止めて、手を取り合っていかなければね」と答えていた。このような場だからこそ本音である。学校・地域・保護者という三者の交流だけでなく、保護者と保護者の想いの共有が展開されていたことが、S小に良い方向性を与えるのではないか。

懇談会の場において、数人の保護者に「いつも私の子どもを見てくれてありがとう。大学生が来ることを子どもたちは楽しみにしているようで、いつも家に帰ってから話をしてくれるんですよ」と話しかけられた。運動会へ参加した時も同じことを言われた。保護者の私たちへ対する認識、さらに、言わば内部の懇談会に私たちの参加を快く受け入れてくれるS小側。私は今年から活動へ参加しているが、3年間かけて積み上げてきた関係性を大きく実感することとなった。
(小那覇)

6. まとめ

私達の活動は、「個」の存在を丁寧に記述することから始まった。そこには、子どもだけではなく、先生方や私達自身も含まれる。S小学校という空間に身を投じながら、その文化や先生方のライフヒストリー、地域の歴史を考えた時期もあった。子どもたちが成長するように、学校も年度ごとに体制が変わりつつも成長し、私達も成長を続けている。より成熟した協働関係で有り続けるために、最後に「教育懇談会」で提出されたSWOT分析のマトリックスを提示することで、まとめにかえたい。

注

- i 学長裁量経費（2004－2008年度）感性システムの構造化とそれを基盤にしたアクションリサーチ的アプローチの可能性
～「感じる力」を培う教育モデルの開発にむけて～
根津知佳子代表
- ii 椎塚久雄：感性をシステムとしてとらえる。企業診断、同友社9月号 pp. 33－43（2004）
- iii 根津知佳子・森脇健夫他：子どもたちの“感性”を可視化する、『感性哲学5』東信堂 pp. 108－199（2006）
根津知佳子：学びの空間を変えることによって掬い集め



【図3. マトリックス】

- られるコト・モノ：感性哲学 第7号 東信堂（2007）
- 根津知佳子・森脇健夫他：子どもたちの感性と力を可視化する試みⅠ・Ⅱ、三重大学教育学部附属実践総合センター紀要、三重大学教育学部附属実践総合センター、第27号、pp. 21－28（2007）
- iv 2007年6月29日（金）に図書室に於いてM先生が

行った。

v 2007年9月29日 第6回日本質的心理学会シンポ

ジウム資料（於：奈良女子大学）

vi 教育懇談会、森脇健夫パワーポイント資料より

	Aグループ	Bグループ	Cグループ	Dグループ
S 強み (内部環境)	たてのつながり 個性、イキイキ、協力 少人数なのでいきとどいて いる よく働く、気が付く 体験活動 達成感 ミシン・パソコンなど1 人1台使える。 物を大切に使う	異学年とのつながり 上級生を見ながら育つ 家族的である お互いに受け入れること ができる 全校が体験できる	たてのつながりがしっか りしている 2年生からリーダーシッ プ 34名の児童を全職員で 見守っている 一人一人に役割があり、 責任感が育つ 経験が豊富 天然・炭焼き・蚕 個性を大切に指導 教具設備が整っている	授業中、先生の目がよく 届く 子ども同士の仲が良い 先生とも仲良く 発表できるようになる ↑自信
W 弱み (内部環境)	もまれる事が少ない 教師と児童の関係 先生と思わない 先生に頼る なれあいになりがち 主体性 自分を表現できる児童 に 人間関係 中学への不安	ソフト・キックなど、チー ム対抗ができない 競争心（甘える・のんび りしている） 子どもと先生との距離 修学旅行や社会見学さび しい（保護者の負担） 環境に合わせられないこ ともあるのでは	遠慮がない 競争心がない 相手に言葉を使って説明 する 係の仕事などで休み時間 がないぐらい忙しい 少人数での友達のつなが り	行事（運動会・草取り） などの人数が不足する 年の差がもつ落差による 指導がしづらい（こども の中でも） 私が、私が、と前が出る （先輩・後輩）－甘え 先生との距離が近すぎる
O 支援的 (外部環境)	自然がいっぱい 地域が協力的 親も協力的	地域のみんなで子どもの 支援（卒業しても） 保護者の支援により活動 できる 自分の子以外にも	自然があふれている 地域の老人と保護者の協 力 学校が地域の拠点	豊かな自然 どの子のことも親や近所 がよく知っている
T 阻害的 (外部環境)	交通安全面が心配 サル 下校の時、人数が少ない 権利を主張した際に批判 されにくい 外部から入りにくい雰囲気	統合・廃校（困惑）	下校時の安全性	中学生になると人数の多 さに圧倒される 外の会議で緊張