

新教育基本法（2006年）にもとづく「第2期教育振興基本計画」（2013～17年度）は、自立・協働・創造の基本理念のもと、循環型学習社会としての「生涯学習社会」構築を基本目標としている。しかし、その「基本方向」は、「社会を生き抜く力」と「未来への飛躍を実現する力」を優先した競争主義的・エリート主義的教育政策を前面に立て、残余政策として「学びのセーフティネット」を位置付けるといふもので、それらに基づく政策は、進行中の格差・貧困・社会的排除問題をより深刻にし、実際にはその「基本理念」をも裏切ることになるのではないかと思われる。教育再生実行会議を中心にして次々と打ち出されてくる「新自由主義+新保守主義=大国主義」の理念にもとづく教育改革（「アベドゥケーション」）は、その恐れを現実のものとしているかのようである。

2015年度からは地方教育行政法が、首長主導で教育行政を進める方向で改定実施された。本分科会にとくにかかわる「子ども・子育て支援新制度」も実施され、地域と学校のあり方に大きな影響を与えるであろう「コミュニティ・スクール（学校運営協議会）」をすべての公立学校に設置するといった政策も打ち出されている。そこで本年度は、こうした状況のもとでの「学校・地域における新たな動き」を確認しあい、その上で「子育てを進める連携・協働」をいかに進めていくかを討議することに焦点化する方向で分科会運営を進めることとした。

レポート7本うち4本が、報告者の都合で代わりとなった1本を含めて当日持ち込み報告であり、意外性・多様性に満ちた活発な討議がなされた。共同研究者（鈴木）から学校・地域をめぐる最近の政策動向と本年度の討議の柱についての説明があった後、次のような順番で報告・討議がなされた。①「子ども・子育て新制度」本格施行後の地域子育て支援（河野和枝・さっぽろ子育てネットワーク）、②あれから4年8ヶ月、「福島」の子どもたちと向き合ってきて、地域支援を考える（原田勇・北海道子どもセンター）、③佐呂間高校年A組生徒たちとの6ヶ月（奥山輝久・佐呂間高校）、④育児休暇から復帰しました（小堀智博・壮瞥高校）、⑤「キャンパス校・センター校」4年間の取り組み（長谷川敏美・美幌高校）、⑥地域ぐるみの子育て環境づくり～学校を核に～＝コミュニティスクールの実践から＝（藤野真一郎・恵庭市子ども未来室子ども家庭課）、⑦『さっぽろ子ども・若者白書』をつくる会の取り組み（沢村紀子・『さっぽろ子ども・若者白書』をつくる会）。以下、適宜番号によって引用する。

## 1 学校・地域における新たな動きをどう捉えるか

### 1) 子ども・子育て新制度をどう見るか

最近の子育て政策の動向を理解するために、①の報告が位置づけられた。「子ども・子育て新制度」（以下、新制度）については昨年も報告があったが、本年度は具体的に施行

される中でどのような問題や課題があらわれてきているかを学び合い、確認するために共同研究者の打ち合わせに基づいて位置づけたものである。

新制度は、全体として「措置から契約へ」という、介護保険制度にも共通する市場化政策のもと、消費税増税とあわせて発足したものである。その趣旨は、1) 子どもと保護者の置かれている環境に応じ、2) 保護者の選択に基づき、3) 多様な施策・事業者から、4) 良質かつ適切な教育・保育、子育て支援を総合的に提供する体制を確保する、ということだとされている。しかし実際には、過疎的地域の子育て行政を合理化しつつ、都市部では待機児童対策・保育士不足などの現実に対する市場をとおした数合わせの対応という性格が強くあらわれており、これまでの幼保一元化や保育労働条件改善の運動が要求してきたものとはかけ離れ、むしろ子育て条件を悪化させて行くような現実がある。

報告ではまず、注目された認定こども園については全体として様子見の状況にあるが、地域型小規模保育所の入所児童数が急増することによって待機児童数が減少するという動向がみられること、保育・教育の質の問題では今後の検証が必要であるとした。

そして、保育労働組合からの聴き取りでは、次のような問題点が指摘されていることが紹介された。(1)「標準時間」(11時間)と「短時間」(8時間)が設定されたため、保育時間の管理、勤務状況がきつくなり、かつ保護者の保育ニーズ(短時間保育設定と時間数)にもそぐわず使いづらい制度である、(2) 公定価格も、幼と保の格差、給付額の認定による格差がある一方、幼稚園より保育園価格が低く設定されており、子どもの不平等が拡大する、(3) どの子にも定まった保育時間で生活リズムをつくる必要があるが、保育認定は本当に必要なのか、(4) 書類の不備や行政対応の混乱、(5) 企業保育所の増大への不安(子どもにやさしくない保育所)、(6) 保育士不足、低給与・不安定雇用、などである。

子育ての質にかかわっては、専門職とその養成制度の問題があげられた。「認定こども園」移行によって「保育士+幼稚園教諭」の両資格が必要となるが、実務経験と資格科目・単位等、現場で通用するのか疑問が出されている。これに対してとくに急増した「子育て支援員」は保育士等の資格が不必要とされているために、その質が確保できるか、養成はどうするのか、「利用者支援専門職員」は保育コーディネーターとどう異なりどのような専門性となるのか、学童保育士(日本学童保育士協会)や放課後児童支援員(内閣府)などとも関連し、呼称もふくめて専門的役割をどのように定義するかなどの問題をかかえている。全体として、規制緩和の中で専門性の後退と混乱がみられる。とくに保育現場では子育て支援員などの配置が増大する傾向にあり、保育施設の格差拡大の中で質的低下が進んでいくのではないかと危惧されている。

討議では、とくに関係者以外には新制度についてなじみがないために、あらためてその制度と利用者支援事業などについての質疑があったが、抱えている問題の共通理解はできたように思える。また、報告では主に札幌の事例が念頭におかれていたが、かなりの地域格差がある。本年度は④の報告で紹介された白老町の動向との比較も議論となったが、北海道全体を見渡した検討も必要であることも確認された。さらに、新制度が複雑になってきているために、混乱と同時に、これまでよりも保育料が上がってしまったといったようなケース、にもかかわらず個々の子ども・親に対応できていないという状況など問題だらけ、疑問だらけの実態が明らかになってきている。札幌保育連絡会では、保育料の負担増

に対する集団「異議申し立て」の運動を展開している。

新制度によって園と保護者が「契約関係」になり、保育料が経営者に直接支払われることになった（札幌市では問題とされて従来通りの行政徴収となった）。一方で、保育認定書には（措置制度の用語である）「処分」という用語が使用されていて保護者から違和感が指摘されている。全体としては企業的・市場的な論理で進められているために、子どもの権利を守るという視点からは後退し、それぞれの子ども・親が人間として扱われない「冷たい関係」になっていくのではないかという危惧が表明されていることも紹介された。

今後の検証が必要なことが多いが、全体として「市町村子ども・子育て支援事業計画」づくりへの市民参加とともに、制度の運営を不断にチェックできるような仕組みづくりも重要な課題となってくるであろう。

## 2) 地域キャンパス校制度にみる「連携」の現実

「子ども・子育て新制度」は現在進められている新自由主義的政策の問題点を典型的に示すものであるが、市場主義的改革の問題点は子育てにかかわるものだけではない。その点で、2008年度からはじまっている「地域キャンパス校」制度の問題点を示した⑤の報告は注目される。

この制度は「学校の多様化」、「特色ある学校」、とくに新しいメディアを使った遠隔地教育を進めるといったキャッチフレーズで進められているものである。もちろん、それらに相当するメリットも含まれてはいる。しかし、その背景には、「道から市町村へ管理移管するかキャンパス校にするか、それとも廃校か」を迫る新たな学校統廃合政策がある。キャンパス校・センター校を選択した場合に、その矛盾を背負うのはまずその直接の担当となった教師である。

⑤の報告をした長谷川氏は、2011年に美幌高校と美幌農業高校が統合してできた美幌高校に勤務しておられるが、同校は普通科3コースと農業科2小学科があるために「一つの建物に5つの学校がある」と言われている。同氏はさらに6つめの学校、すなわちキャンパス校である津別高校に出張授業、さらに生徒会指導にもかかわっている。地域・学校・行政の納得が得られたかどうかもわからない中、政策主導で進められた「キャンパス校・センター校連携事業」は、教職員にとって「寝耳に水」であった。連携事業は、授業連携（教科）、進路連携、生徒会連携、そして遠隔システムによる合同研修会というかたちで進められることになった。

連携事業は、授業運営者・実務担当が置き去りの会議で進められて行く。長谷川氏は、周囲の状況（とくに他の先生との関係）から次第にかかわりを深めざるをえなくなり、4年目には実に持ち時数20時間を越えるまでになっている。この他に生徒会連携等の仕事をこなしてきたのである。にもかかわらず、国語教師として担当した「小論文」では十分な時間が取れない。さらに「遠隔システム」利用では、ほんらい「授業は生徒との生身でのやりとりに意味がある」はずなのにという疑問をもちながら担当せざるを得ず、「コスプレ授業」なども取り入れて最大限の努力をしてきた。もちろん、生徒会連携授業では事前・事後の指導は不可欠である。

これらの経験を通して長谷川氏が課題としてあげたのは以下の3つである。(1) 連携事業のビジョンがあいまいで、生徒にどのようなアプローチをして、地域によりよい教育を提供するのかが明確ではない、(2) 一部の教職員だけの活動になっており、その実務者の理解も得られておらず、キャンパス校にどのような教育活動をするのか責任をもった管理職が配置されていない、(3) 出張授業に出向く教師の安全と財産（とくに車両）の保障が不十分である、ということである。これらをふまえて同氏は、この連携事業はいったい「誰のための制度なのか」と問いかけた。

討論の中では、とくに(3)にかかわって北海道教育委員会は車の保険、維持費保障など「リスク管理」をしっかりとすべきだという意見が複数出された。連携事業については、北見北斗高校と常呂高校、北見柏陽高校と佐呂間高校などの事例も出され、他の事例も含めた検証が必要だということも確認された。しかし、もっとも大切なことは、高校間・地域間の連携事業を誰のため、何のためにするのかという問いに応えることであろう。新自由主義的教育政策のもとでは、とくにトップダウンで進められる形式的な連携、単なる組織作りによる「事業のための事業」は、生徒と親や教師をぬきにすることによって、ほんらい連携がめざすものとは逆のものにならざるを得ないということを示しているからである。この点は、それではほんらいの地域における「連携」はどう進めるか、そもそも求められる教育実践における教師-生徒関係はいかなるものかというというテーマにつながっている。

### 3) 育児休暇取得から見えてきた世界

そうした点を別の角度からあらためて提起したのは、父親の「育児休暇」をとった高校教師・小堀氏による報告である。去年は育児休暇をとったこと自体に参加者がおおいに励まされたのであるが、本年度は仕事に復帰してからの経験の報告である。最初に、復帰後の生活リズムの違いが紹介されたが、そのことが示しているのは高校教師がいかに長時間労働で余裕のない生活をしているかということである。超勤が当たり前になっていて、これに対応するためには「完全に休むか、全速力で走り続けるしかない」という現状が再認識され、両者の間をとれるような制度の必要性についても議論された。

しかし、問題は勤務時間の長さのことだけではない。育児休暇をとってよかったことは何ですかという質問に対して小堀氏はまず、親や地域住民と話す時にゆとりができてきたことを挙げた。もちろん、育児休暇中の生活と地域での交流をとおして、親や地域住民のことをよく理解できるようになったからであろう。教育実践に関しては、子どもにせがまれて絵本を読み、そのよさ・深さ・ひろがりを理解することができたので、復帰後の着任式・始業式の間をとりながら絵本の読み聞かせをしたが、生徒の積極的な反応を見て、今後はHR等での活動に広げようとしていることが注目される。高校生にとっての絵本の意味、そこから広がるあらたな教育実践の展望が見えつつあるのである。

また、育児休暇中の幼稚園への送り迎え、子どもセンターや図書館でほぼ毎日顔をあわせ、家事や育児について情報交換・相談をしていた「ママ友」との交流も続き、たとえば安法案についての勉強会や街頭宣伝活動の案内をしたり、お酒を飲みながらの定期的話し合いをしたりするようになってきている。こうして「地域に開かれた教師」となってきた

ているのであるが、討論の中では、教師は同時に地域住民・親であり、そうした立場から地域を見、地域活動をしていくことの重要性が指摘された。

さらに、親や地域住民を見る目の広がりについても注目される。たとえば、認定こども園化が進む中で進行することを共働きの立場から理解することができるようになったこと、そうした中でも「幼稚園がなくなった」「お弁当を作らなくなった」といった親たちもいて、新制度がかえって「選択の幅」を狭めていることに気づいたことなどである。討論の中では、保育料を園に直接支払うことになったことについても、そこで誰がどのくらい納めるかがわかってしまうこと、それが園の経営に直接響くこと、それらからくる子どもと親そして保育者の気持ちを察することが重要な出発点であることが確認された。

## 2 子育ての連携・協働をどう進めるか

以上のような動向をふまえて、子育てを推進する連携・協働をどのように進めるかが課題となる。そうした検討をする際に、本分科会ではこれまでとくに社会的に排除されがちな子どもにかかわる実践を出発点にして考えることを大切にしてきた。本年度は、東日本大震災によって生まれた「福島」の子どもへの支援活動（報告②）と、困難をかかえた子どもに焦点をあわせた佐呂間高校の実践（報告③）が報告・討論された。

### 1) 「福島の子ども」支援活動から広がる地域連携

東日本大震災から4年8ヶ月、今年度で「集中的復興期間」が終了し、かかわる復興支援制度の打ち切りの目処が提示されつつあるが、被災地の復興は未だしである。政府やマスコミの対応もあり、大震災被災地・被災者では風化・風評・風当たりという「3つの風」に立ち向かいながらの復興への努力が積み重ねられている。こうした中で、②は福島県から避難してきた子どもと親への支援活動をする「厚別・白石子育ての会」のこれまでの実践とそこから見えてきたものの報告をした。

同会は、厚別・白石地区を中心にして教職員組合員、高校退職教員、「北海道子どもセンター」、有志の母親たちによって、とくに高層住宅団地居住者の子育て支援を目的として2011年7月に組織され、16名程度の世話人会を中心に月1回の取り組みを継続的に展開してきた。参加者の得意分野・専門性を生かしながらも、あくまで被災者のニーズに対応していくために、「人間的な信頼関係を深め合うことを最優先」にした「居場所づくり」（主に集会所を利用）、とくに「子どもふれあいクラブ」活動を基本にした実践である。

10月に30回目となる「ふれあいクラブ」の2015年度の活動は、ユニット折り紙をつくろう、大正琴にチャレンジしてみよう、アイヌ文様をつくってみよう、夏休みの課題にちょうせん、ちぎり絵で遊ぼう、など多様であり、この他に、北海道博物館と百年記念塔周辺の散策があり、年末にはクリスマス会も予定されている。これらが被災者支援を超えて、学校教育や家庭教育としてはできない領域でなされた、子どもの発達にとって重要な教育実践であることはいままでもない。

「自主避難」というかたちで、多くは「にわか母子世代」として避難してきた人々は、被

災地コミュニティ・親類縁者の反対の中で引っ越してきたというケースがしばしば見られた。母親は放射能の恐ろしさ、とくに子どもへの影響について敏感であり、豊かな知識も持っている。しかし、現地にいる父親との二重生活、自主避難であるがゆえの経済的負担、「母子世帯」がゆえの不安、とくに育児不安による精神的負担が大きい。こうした中で生まれるひきこもり・うつ、あるいは虐待に近い状況までであったものの、「自殺者は出さなかった」ことにおいて、「厚別・白石子育ての会」の支援が果たした役割は大きい。

支援の中心となった高層住宅では、2011年度は179世帯557名の避難者が居住していたが、15年9月には約90世帯と半減している。働く場がみつからない、二重生活の困難、地域になじめないなどが原因であるが、最近では、諸支援制度の打ち切り予定、住んでいる雇用促進住宅の民間への売却計画などの問題も生まれてきている。新たな段階での支援活動が求められている。

これまでの「子どもふれあいクラブ」の活動をとおして得られた成果と学んできたことについて報告者は、次の3つのことを挙げた。第1に、これまで交流のなかった参加者のつながり、地域で様々な教育・文化活動をしている方々や大学・学生あるいは退職教師などとのつながりなど、「地域子育てネットワーク」が生まれてきたということである。そうした中で、支援者もおおくのことを学ぶことができた。第2に、支援活動をとおして、人のために何かをするという喜び、ともに活動することの喜びを見出すことができたということである。それらは支援活動がもっている学習・教育機能として考えられるべきことである。第3に、原発問題を他人事ではなく自らの問題として捉えることができるようになったことである。実際に、多くの会員が福島に積極的に出かけ、支援活動をするようになり、福島の問題は東北の問題ではなく日本全国の問題であることを考えようになってきたという。

それはただちに、この北海道で取り組むべきことにつながってくるであろう。

## 2) 子どもに寄り添うことから始まる協働

北海道で排除されがちな子どもにどうかかわっていくか、その点で貴重な経験が、今年度から北見柏陽高校をセンター校とする「地域キャンパス校」となった佐呂間高校の奥山氏の実践である（報告③）。

1年A組の新入生は24名、担任は3名である。入学前の学校訪問では、生徒たちは「少し元気がないけど大きな問題はない。数学が少し苦手かもしれません」ということであつた。最初の数学の授業で「数学が苦手な人」ということで手を挙げてもらったら、実に24名中22名。多くの生徒が中学校では周辺におかれてきて、数学がわからないという以上に、「自信がない」のである。それは面談でも明らかになってきた。担任による面談では、「中学校の時は先生が勝手に授業を進めて、僕たちのことを見ていなかった」、「説明がわかりにくくてやる気が出なかった」といった授業批判も出てきた。「数学嫌い」の原因は「生徒よりもむしろ教える側にある」ことが具体的に理解できたのである。それは当然、教え方の工夫につながる。

奥山氏は授業で、冗談を交えながら、なるべく明るい雰囲気をつくるようにし、「間違えても良いから大きな声で」、「自分の考えを答えよう」と言い続ける。なるべく丁寧に説

明し、順番を飛ばさないですべての生徒に当てて、自分の意見を言うように促すことを積み重ねていくようにした。「自信のない」生徒に対するもっとも基本的な対応であろう。

注目すべきは、わからないことは友達やわかる生徒に聞くようにし、学び合いの機会をもてるようにしたことである。「実力試験」では生徒に問題の原案を作ってもらい、それをもとに作成した問題をそのまま出題することにした。その評価についても、単純な点数による評価ではなく、「少しずつでも努力しようとする意欲や姿勢など自分が持っている大切なものに気づくように」対応した。「競争の教育から協同の教育へ」の実践であり、そうした中で自己表現・自己実現が可能になるよう援助・組織化しているのである。

もちろん、特別な困難を抱えた子どもに対してはより立ち入った対応が必要である。母子家庭に育ち、中学校時代に不登校気味だった生徒Sさんに対しては、担任・副担任・学年付きがそれぞれの役割をもって（分業にもとづく協業によって）、とくに担任はゆっくり時間をかけて、「協調的な話し方に徹底」して対応し、学年付きは少し厳しめに対応しつつ「お手紙作戦」などを展開した。こうした活動によってSさんは学校祭に参加するようになったが、その協同的活動をとおして明るさを取り戻しつつある。この過程で家庭や母親がおかれている立場がわかり、生徒本人は「本当のことを話せる友達づくり」を本音の課題としていることを知り、それに対応する実践が今後の課題となっている。

また、口をきちんと開けて話すことができず、「自分を情けなく思います」と述べていたUくんは父子家庭である。彼は中学校時代に「ことばの教室」に通っていたが、「放送局」に加入する。そしてついに、学校祭の後片付けのアナウンスに挑戦し、教師たちも緊張して見守る中、ゆっくりと言葉を噛み締めるように話して、職員室の誰もが大感動するようなことに至った実践が報告された。さらに、宿泊学習で、担任・副担任教師の介入を含めて、20回にも及ぶ失敗を経て感動的に成功した「火おこし」体験の後、討論会では趣旨説明をするSさんと論点整理をするUさんの姿をみることができ、協同してやりとげることの意義を学んだことも報告された。

SさんやUくんの場合、一般的には専門家の対応や親・地域住民との連携が求められるケースであるが、いずれも生徒それぞれの出番を粘り強くつくりながら学校での協同的实践を進めることの意義、その際に同僚性にもとづいた教師の集団的取り組みをすることの重要性を示しているものだと言える。質疑では、専門家との連携の実際と在り方が検討された。討論の中では、こうした実践を進めるためにも、とくに片親家庭では半数もが貧困になっている状況での貧困の実態、地域間・地域内の構造的連関、それらの多様性もふまえて、貧困・社会的排除問題が生まれてくるプロセスなどについて理解することが必要であることも指摘された。

### 3 コミュニティスクールの実践が切り拓く連携・協働

以上のような実践をふまえつつ、地域において「子育てを進める連携・協働」にどのように取り組んでいったらいいのであろうか。そのことを議論するために本年度は、恵庭市のコミュニティスクール運動の実践に学ぶこととした（報告⑥）。報告者の藤野氏は、昨年度まで12年間、恵庭市教育委員会で社会教育主事を務めており、彼が中心になって進めてきた地域生涯学習計画づくりなどの実践は道内外でよく知られている。

藤野氏にはまず、文科省作成のパンフレットによって、現在、公立学校のすべてに普及するという政策が進められている「コミュニティ・スクール（学校運営協議会）」の制度的仕組みとその事例について紹介していただき、「学校・家庭・地域の連携」を進めるといふこの制度について参加者の共通認識を形成した。しかし、恵庭市で展開されてきたのはこうした政策的制度とは異なり、2002年に恵み野小学校区（市街的地区）、06年に島松小学校区（農村的地区）で、地域住民組織・学校関係者による「コミュニティスクール推進協議会」立ち上げたことから始まる社会教育事業である。

その「ねらい」は、学校を中心にして、（1）地域の生涯学習の振興、（2）生涯学習の拠点としての学校、（3）青少年の健全育成、（4）地域の教育力の向上、の4つである。基本方向としては、子どもから大人までの地域住民の一人ひとりがみずから地域の構成員として自覚し、主体的にまちづくりの担い手として成長し合い、地域の課題を解決しながら、地域住民が生涯学習の主体となっていく過程を推進することが考えられている。恵庭市には生涯学習センターというような施設がない中、身近な公共施設である学校に着目し、その多様な教育機能を利用して、子どもたちと地域住民の異世代交流を進めながら、地域づくりとその担い手形成を進めることがめざされたのである。

しかし、この事業ははじめから社会教育主事の意図どおりに進んだわけではない。むしろ当初は大きな反発、とくに学校・教師の不協力があつた。動かしたのは、子どもがここを「ふるさと」と思えるようにしたいという来住者の声であり、消えかかっていたラジオ体操をなんとかしたいといった地域住民の希望であつた。それらから具体的な取り組みがはじまり、そうした活動を通して、地域に必要だと思われる事業が発展していったのである。藤野氏は、地域住民が活動を通して意識が変わり、地域の課題をみずから取り組むべき課題として理解するようになっていくときに一番「仕事のやりがい」を感じようになってきたと言っている。

最近の「コミュニティスクール（以下、CS）」の事業は実に多様である。たとえば2014年度は、恵み野CSでは、紙飛行機を作って飛ばそう、「通学合宿」、フリスビーで遊ぼう、夏休み子ども教室（12教室）、収穫祭、親子でお菓子づくり、昔遊び、餅つき大会、冬休み子ども教室（11教室）と大人の料理教室、笑ヨガであり、この他に子供会育成部とCSによる「はぐくみ農園」、ラジオ体操、ペタンク教室などがあり、全体の参加者は3,944名となっている。これらは月1回の全体スタッフ会議を中心に、各事業ごとの担当スタッフによって運営されている。これに対して、すでに公民館を中核とする地域活動がさかんであった島松CSでは、事業ごとに部会を設けて推進されている。食農育体験部会、みそ作り部会、柏木川（環境保全・川遊びなど）部会、サマーキャンプ部会、ワクワクススポーツ部会、お楽しみ部会、積み木部会、防犯部会など、10あまりの部会による活動が展開されてきた。

このように恵庭市のコミュニティスクールでは地域に根ざした活動がめざされているがゆえに地域差がある。事業としてみても恵み野CSの「子ども教室」や島松CSの防災・防犯活動などはそれぞれの特徴をよく示している。重要なことは、ともに学校教育と生涯学習（大人の学び）が相互豊穡的になってきていることである。そのことをさらによく示しているのは、両方のコミュニティスクールで取り組まれており、全国的に知られるようになってきている「通学合宿」である。もちろん、その実践は「子どもの最善の利益」を考

えて取り組まれているものであり、家庭教育・学校教育の不足を補いつつ、地域の教育力を高めることに貢献しているのであるが、同時に、その活動に参加することを通して、それまで見えていなかった地域課題が見えてきて、そこから地域づくりの活動へと繋がっていることが注目される。「通学合宿」から（大人の）「通勤合宿」への展開などが、そうした方向を端的に示している。かくして藤野氏は、コミュニティスクールは「地域のラウンドテーブル」だと結論づけるのである。

討議の中で藤野氏は、社会教育の仕事は「事業屋」ではなく、地域住民とスタッフ（そして社会教育職員と教師）が互いに高め合うような「関係づくり」にあることを強調した。そこに、形式的な連携づくりや体制づくりとは異なる、教育実践としての「連携・協働」の意味があることを本分科会参加者のすべてが理解できたと言える。子ども・子育て新制度や「センター校・キャンパス校」などのような、政策的な「手段としての連携」づくりではなく、実践のプロセスの中で「ともに育ちあう」つながりを紡いでいく教育実践的な視点が求められているのである。

#### 4 行政と学校と市民運動との関係づくり—来年度への課題—

以上で報告・討論してきたことをふまえながら、これから「行政と学校と市民運動との関係づくり」をどのように進めていくか、その際の課題は何かについて議論するために、具体的に題材として、「さっぽろ子ども・若者白書」づくりの取り組みを報告していただいた（報告⑦）。「子ども白書」は、子ども・若者をめぐる現局面の困難を乗り越えていくために、あらためて子どもたちの現状を把握し、課題を浮き彫りにして、これからの実践を進めていく際の礎にすることをめざして編集しようとするものである。

「つくる会」の事務局長である沢村氏は、2014年1月、有志による準備会発足、そして9月の発足以後の取り組みの経過を報告した。これまでの活動によって、白書づくりの6つの視点が整理されてきているが、それはそのまま白書の目次案につながっている。すなわち、（1）子ども・若者と家庭・福祉・医療、（2）子ども・若者と学校・教育、（3）子ども・若者と地域・文化・あそび・環境、（4）子どもから若者へ、（5）子ども・若者とメディア、（6）子どもの権利条例をもつ札幌、である。（1）から（3）については2015年に入って、（4）については10月から、編集部会が発足し、課題の掘り起こしをしつつ、とりまとめの方向を議論してきている。

重要なことは、白書づくりのプロセスが大切にされていることである。学習会・講演会・シンポジウムなどを開催して、活動に参加している人々のネットワークづくりと学び合いを進めている。各部会の継続的学習会の他に、7月のシンポジウム『さっぽろの子ども・若者の今』を考えるで（1）から（4）のテーマそれぞれについての問題提起と議論をしたことに始まり、8月の『子ども・若者と電子メディア』を考える講演会・ワークショップ、9月の「家庭・学校・地域をつなぐ」パネルディスカッションなどである。これらの積み重ねの上で、2016年春発行がめざされているのである。

沢村氏はこの白書を「黒書」にしないことを強調したが、そのことをふまえて、子ども・若者の未来のために「市民団体と学校および行政」の関係づくりをどう進めるか、とくに市民活動と行政の関係をどう作っていったらいいのかが討論の主要テーマとなった。

学校においては、教師の多忙さをふまえつつ、これまで述べてきたような実践をさらに推進すること、とくに生徒・児童の活動・声をとおして市民との関係を作ることの重要性が確認された。行政と市民団体・地域団体との関係づくりでは、両者の見事な役割分担・連携をしている恵庭市の実践がおおいに参考にされた。これと比較すると札幌市行政に「つめたさ」を感じる現状から、行政と民間との協働をより前向きに取り入れた上で、子どもに対する暖かい視点をどう組み入れるかも課題とされた。白書は子ども・若者問題についての情報・実態把握にかかわるが、行政以外の子ども支援関係の団体・財団等にも視野を広げつつ、情報の公開・批判・創造・伝達・共有の全体的発展方向を見据えて、いま取り組んでいる実践の意味、そこにおける市民活動の固有の役割を理解して、長期的視野で考えることの必要性が指摘された。

沢村氏はこれまで「さっぽろ子育てネットワーク」の事務局長として子育て運動の中心的役割を果たしてきた。報告と討論をとうして、その蓄積が「白書づくり」の活動に十分生かされていることが確認できるとともに、いよいよ子ども・若者問題に取り組む本格的な、ボトムアップの「地域子育て計画」づくりの実践を展望できるようになってきたと言える。それらは、高齢者問題や環境問題への取り組み、さらには東日本大震災からの復興や北海道各地の地域づくりなどにもかかわり、全体として「持続可能で包容的な社会」に向けた「地域をつくる学び」の展開過程に位置付けられるであろう<sup>1</sup>。

一般に「地域をつくる学び」は、(0) 学習と実践のネットワーク活動を基盤に、(1) 地域課題討議の公論の場づくり、(2) 地域研究・調査学習、(3) 地域行動・社会行動、(4) 地域づくり協同実践、(5) 地域社会発展計画づくり、(6) 地域生涯教育計画づくりという、いずれも相互不可分で、ひとつとして欠けてはならない6つの諸実践領域が響き合って発展するものである。「さっぽろ子育てネットワーク」の活動はもちろん、(0) の実践を基本とするものであり、それは「白書づくり」でも大切にされている。しかし、「白書」づくりそのものは基本的に(2)にかかわる実践である。この「白書づくり」において重要なことは、第1に、実践者を中心としたシンポジウム・講演会・ワークショップなど、つまり子ども・若者問題についての「公論の場」((2)の実践)を組織しつつ進められているということである。第2に、その白書は統計数字やアンケート調査などによる実態把握というよりも、子ども・若者支援にかかわる実践を前面に出し、さらに、それらの掘り起こしの作業をとまなっているということである。つまり、(3)の実践を前提として、それらを推進する活動につながっているということである。

この白書づくりが進めば、これまで互いに異なる領域で展開していた実践が連携・協働しあって、子ども・若者が安全・安心に過ごし、多世代と成長し合うことができるような(4)「地域づくり協同実践」の取り組みが進むであろう。そして、子ども・若者問題の解決に取り組むための、市民参画による「札幌市子育て計画」づくり((5)の実践)が視野に入ってくるであろう。そして、(0)から(5)の実践に必要な学習を意識的・組織的に「未来に向けて総括」していく活動が、(6)の「地域生涯教育計画」づくりの実践である。

来年度に向けては、おそらく出来上がっているであろう『さっぽろ子ども・若者白書』を前提に、あらためて北海道全体の子ども・若者の現実をどのように捉え、抱えている課題の解決にむけて、かかわる諸運動への参加者たち・諸組織がそれぞれの地域でどのよう

に連携・協働していったらいいのかが討論の主要な柱になるであろう。

---

<sup>1</sup> 拙著『持続可能な発展の教育学—ともに世界をつくる学び—』東洋館出版社、2013、同『将来社会への学び—3.11 後社会教育と ESD と「実践の学」—』筑波書房、2016、を参照されたい。