

「地域における学校との協働体制」と教育福祉実践

—教育行政と「地域コーディネーター」との関係性に着目して—

藤岡 恭子*

はじめに

- I 「地域学校協働活動」と社会教育行政への役割期待
- II 教育と福祉の連携をめぐる理論的課題
- III 放課後子供教室を拠点とした「地域に根ざす教育」
おわりに—事例からの示唆

はじめに

近年、「地域と学校の連携・協働」改革は、「地方創生の推進」に向けた「学校と地域の一体改革」構想の下で進められている¹⁾。本構想下で、「地域と学校の連携」施策の1つの柱は、「全ての公立学校がコミュニティ・スクールとなること」、もう1つの柱は、「幅広い地域住民等」の参画による「地域全体で学び合い未来を担う子供たちの成長を支え合う地域をつくる活動(地域学校協働活動)」の全国的な推進である²⁾。その際、市町村教育委員会においては、「総合教育会議を積極的に活用しつつ、部局横断で子供の育ちを総合的・一体的に支援する体制」の構築が求められている³⁾。

他方、厚生労働省と文部科学省による「新・放課後子ども総合プラン」(2018年)は、「全ての児童が放課後等を安全・安心に過ごし、多様な体験・活動を行うことができるよう」、放課後子供教室等の計画的な整備を提言している⁴⁾。「市町村の教育委員会と福祉部局との連携を深め」、関係者間の「共通理解や情報共有を図る」ことが期待されている⁵⁾。

また、内閣府による「子供の貧困対策に関する大綱」(2019年)では、「学校を地域に開かれたプラットフォーム」と位置づけ、①「スクールソーシャルワーカーが機能する体制づくりを進め」、②「地域学校協働活動を推進する中にお

いて、地域における学習支援等の充実を図る」ことが提起されている⁶⁾。

こうして、地域創生、児童福祉および貧困対策の文脈から、市町村における包括的な「地域学校協働活動」の推進が期待されている。

その際、市町村教育委員会は、どのような価値的指向性をもって、連携体制を構築していくのが問われている。人間発達の保障をめざす教育福祉の理論・実践では、どのような価値が追究されてきたのか⁷⁾。この点、「地域づくりと社会教育的価値の創造」⁸⁾の視座から高橋満は、「地域づくり政策の二重性」を問い、「本来、社会教育実践の目的はどのようなものか」、「活動における人々の関係性(相互作用)の質こそが問われるべき」だとして、「実践に参加した一人ひとりが、何をどのように学んだのかを明らかにすることが課題」であるとしている⁹⁾。

また、多様な地域住民等の参画による「地域を創生する活動」における外在的・内在的矛盾に目を向けていく必要がある¹⁰⁾。この点、大桃敏行によれば、たとえば、「社会教育が学校と家庭の間に介在する多様な学びを掌握するなかで、民間の営利・非営利を含めた多様なアクターの活動が連携と競合の両要素を内在させながら展開されている」としている。大桃は、「教育と福祉の関係、学校教育と社会教育の関係の再定位もまた課題となっている」としている¹¹⁾。

こうした課題に接近するために、本稿では、社会教育行政の役割に着目して、「地域学校協働活動」の教育的意義を、事例を通して考察することを目的とする。検討課題は、以下のとおりである。第1に、市町村教育委員会は、どのように関係部局との連携を図り、地域学校協働活

* 岐阜協立大学経済学部教授

動を展開しているのか、部局間の関係性に着目して検討する。第2に、地域コーディネーターの役割に着目して、「子どもの権利」の実現をめざす教育福祉実践の実態を明らかにする。第3に、実践への参加者は、どのような「学びをとおして人々の関係を形成」し、「どのような価値の転換」をめざしているのか¹²⁾。参加者の語りを手がかりに分析する。そこで以下では、Ⅰ「地域学校協働活動」の政策動向を整理し、Ⅱ「教育福祉」の理論的視座を確認する。次に、Ⅲ 放課後子供教室を拠点とした地域学校協働活動の事例を検討する。これらを通して、地域に根ざす教育と福祉の実践¹³⁾への示唆を得たいと思う。

Ⅰ「地域学校協働活動」と社会教育行政への役割期待

1. 「地域学校協働活動」の推進

(1) 政策動向

2015年12月、中教審答申「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」では、「地域とともにある学校への転換」、「子供も大人も学び合い育ち合う教育体制の構築」、「学校を核とした地域づくりの推進」の3つの柱が提言された¹⁴⁾。

これをうけて、2016年1月、文部科学大臣「『次世代の学校・地域』創生プラン—学校と地域の一体改革による地域創生—」（以下、「学校・地域創生プラン」）が策定された。本プランでは、「一億総活躍社会の実現と地方創生の推進のため」の具体的な施策と5年計画の工程表が明示された。本プランにより、学校教育法および社会教育法の一部改正をはじめ、「地域学校協働活動の実施に関するガイドライン（参考の手引）」¹⁵⁾が策定され、具体的な方策が提起されている。

2017年の社会教育法改正により、市町村教育委員会は「地域住民等と学校との連携協力体制の整備、地域学校協働活動に関する普及啓発その他必要な措置を講ずるものとする」（第5条2項）とされ、社会教育行政への新たな役割が期

待されている。

(2) 「地域学校協働活動」の定義

1) 中教審答申による定義

2015年の中教審答申で登場した「地域学校協働活動」とは、「地域と学校が連携・協働して、地域全体で未来を担う子供たちの成長を支えていくそれぞれの活動を合わせた」総称だとしている。「従来の学校支援地域本部、放課後子供教室等の活動を基盤に」、「支援」から「連携・協働」、「個別」の活動から「総合化・ネットワーク化」の推進がめざされている。その推進の拠点となる新たな体制として「地域学校協働本部」が提言された¹⁶⁾。

ここでは、少なくとも、従来、社会教育実践が担ってきた活動の「ネットワーク化」に力点がおかれていた。

2) 「学校・地域創生プラン」による定義

「学校・地域創生プラン」においては、次のように定義されている。

「地域と学校の連携・協働の下、幅広い地域住民等（多様な専門人材、高齢者、若者、PTA・青少年団体、企業・NPO等）が参画し、地域全体で学び合い未来を担う子供たちの成長を支え合う地域をつくる活動（地域学校協働活動）」¹⁷⁾。

ここでは、①「地域住民等」に多様なアクターが明示され、②その参画を得て「地域をつくる活動」とされている。

3) 「地域学校協働活動に関するガイドライン」による定義

次に、文部科学省「地域学校協働活動の実施に関するガイドライン」（2017年、以下、「ガイドライン」）における「地域学校協働活動」の定義は、次のとおりである。

「地域の高齢者、保護者、PTA、NPO、民間企業、団体等の幅広い地域住民等の参画を得て、地域全体で子供たちの学びや成長を支えるとともに、学校を核とした地域づくりを目指して、地域と学校が相互にパートナーとして連携・協働して行う様々な活動」

(下線：引用者)¹⁸⁾。

ここでは、①「保護者」を除いては、「学校・地域創生プラン」で明示された「地域住民等」(下線部)が反映され、②その参画による「様々な活動」とされている。

4) 「学校を核とした地域力強化プラン」による定義

さらに、文部科学省「学校・家庭・地域連携協力推進事業費補助金実施要領(学校を核とした地域力強化プラン)」における「地域学校協働活動」の定義は、「幅広い地域住民や企業・団体等の参画により、子供たちの成長を支え、地域を創生する活動」とされる¹⁹⁾。

こうして、「地域学校協働活動」の定義は、「従来の学校支援地域本部、放課後子供教室等の活動」の「総称」(社会教育実践)から、多様なアクターの参画による「地域を創生する活動」へと、その力点が変化している。

ここでは、柴田聡史が指摘するように、「従来の学校支援地域本部」から「地域学校協働活動本部」への転換は、「本当に延長戦上に位置づくものとしてとらえられるのだろうか」。柴田は、「政策上は一連の流れのなかに構想され、支援本部の発展形として位置づけられる協働本部であるが、実際に関わる地域住民の層が異なる可能性」や、住民等の関与態様が「必ずしも同質とは限らない」ことを指摘している²⁰⁾。こうした観点から、参加住民等の認識をみる必要性が示唆されている。

(3) 「地域学校協働活動」推進の組織体制

1) 「総合的・一体的」な支援体制の構築

市町村教育委員会においては、地域学校協働活動の推進にあたり、①「社会教育部局と学校教育部局の連携・協働の強化」とともに、②「総合教育会議の活用等を通じた地域振興、社会福祉、医療、防災等を担当する首長部局とのパートナーシップ」の構築が期待されている²¹⁾。その際、市町村の教育委員会における「運営委員会」の設置が提言されている。

この「運営委員会」では、①運営方針の検討、

②事業計画および方策の策定、ボランティアの人材確保、③活動プログラムの企画、④事業の検証・評価等という一連のPDCAサイクルを担うことが求められている²²⁾。

2) 「地域学校活動推進員」への役割期待

もう1つ重要な点は、「地域学校協働活動推進員」への役割期待である。中教審答申(2015年)では、「地域コーディネーター」の人材確保および、「統括的コーディネーター」の配置が提言されていた²³⁾。この「統括的コーディネーター」が、2017年の社会教育法改正により、「地域学校協働活動推進員」という名称となっている。

社会教育法第9条の7第1項で、教育委員会には「地域学校協働活動の推進に熱意と識見を有する者のうちから、地域学校協働活動推進員を委嘱することができる」とされる。また、地域学校協働活動推進員は、「教育委員会の施策に協力して、地域住民等と学校との間の情報の共有を図る」、「地域学校協働活動を行う地域住民等に対する助言その他の援助を行う」(同条第2項)と規定されている。

さらに、「ガイドライン」では、市町村の域内全域を視野に入れた広域的な観点から、複数の「地域学校協働活動推進員」のリーダーとなる「統括的な地域学校協働活動推進員」を委嘱することも提案されている²⁴⁾。

2. 児童の福祉を保障するための「地域学校協働活動」の推進

他方、厚生労働省・文部科学省による「新・放課後子ども総合プラン」(2018年)においても、「地域学校協働活動」の一環としての放課後子供教室等の計画的な整備が提起されている。

(1) 児童の福祉を保障するための原理

本プランでは、「全て児童は、児童の権利に関する条約の精神にのっとり、適切に養育されること」(児童福祉法第1条、2016年改正)を児童の福祉を保障するための原理としている。「子どもの最善の利益をいかに実現していくか」、放課後児童対策全般に強く求められているとしてい

る²⁵⁾。ここで重要なことは、児童福祉法改正により、「子どもの権利条約」に立脚した「子どもの最善の利益」の実現をめざすことが明示された点にある。

(2) 市町村に求められる組織体制

本プランでは、市町村における「効果的な」放課後子供教室等の実施を「検討する場」として「運営委員会」の設置を提案している²⁶⁾。

本プランが提案する「運営委員会」と、中教審答申が提案する「運営委員会」(前述1-(3))は、構成員や検討内容等の共通性があるため、同一のものとして設置可能である。

ここで注目すべき点は、施策の策定・実施・評価のPDCAサイクルの担い手として、行政関係者のみならず、「地域学校協働活動」の関係者に参加が開かれていることである。したがって、市町村における「運営委員会」の運営にあたっては、子どもの権利を中核にすえて、「教育と福祉の権利」の統一的保障²⁷⁾をめざす「合議の場」として機能させていくことに重要な意義があるといえよう。

3. 「子どもの貧困対策」としての「地域学校協働活動」

(1) 「子供の貧困対策に関する大綱」の策定

2013年「子どもの貧困対策の推進に関する法律」の制定を受けて、2014年に内閣府より「子供の貧困対策に関する大綱」が策定された。さらに、2019年の同法改正(令和元年法律第41号)により、第1条(目的)に「児童の権利に関する条約の精神にのっとり、子どもの貧困対策に関し、基本理念を定め」ること、第2条(基本理念)で「子どもの年齢及び発達程度に応じて、その意見が尊重され、その最善の利益が優先して考慮され」る、第4条(地方公共団体の責務)では、「当該地域の状況に応じた施策を策定し、及び実施する責務を有する」と規定された。こうして、新たな「子供の貧困対策に関する大綱」(以下、「新大綱」)が策定された。

(2) 地域における学習支援等

「新大綱」では、地域学校協働活動の推進を通して、「地域における学習支援等の充実を図る」ことが提案されている。「貧困対策」の文脈からも、市町村における①学習・生活支援に関わるNPO等との連携、②コミュニティ・スクールと地域学校協働本部の設置の促進、③民間企業・団体、大学等との連携によるスポーツや文化・伝統等のプログラムの拡充が提言されている。また、こうした学校外教育の意義として、「学力の向上のみならず、学習や将来への意欲を高める機能が期待される」という。「信頼できる大人との出会いの場となるよう、多様な地域住民の参画を促す」ことが提案されている²⁸⁾。したがって、学校外教育においては、すべての子どもの「学習意欲を高め」、「信頼できる大人との出会いの場」を創出する実践が重要な意味をもつといえよう。

II 教育と福祉の連携をめぐる理論的課題

1. 小川利夫による「教育福祉」研究

小川利夫は、1970年代に、「教育と福祉の権利の統一的保障」の必要性を提起し、「教育福祉」研究を発展させてきた²⁹⁾。小川がいう「教育福祉問題」とは、「今日の福祉教育とりわけ児童福祉事業のなかに実態的には多分に未分化に包摂ないし埋没され、結果的には軽視ないし剥奪されている子どもと青年の学習・教育権保障上の諸問題」である³⁰⁾。小川は、教育福祉問題を「現代に生きる人間の『抑圧』と『解放』にかかわる問題」としておさえている。そして、ここでいう「抑圧」の問題を、①「貧困」(主として経済的差別)、②「差別」(人格的差別)、③「障害」(心身の発達障害)という3つの主要な問題に大別し、「現実には三者が相互に深く関連している」とする³¹⁾。小川は、「差別」の問題は、「人間の人格的『自立』や『自由』の問題」として、さらに「障害」の問題は、「すべての人間の人間的な『発達』とその保障の問題」としてとらえる必要性を提起している³²⁾。

こうして小川は、「貧困・解放・発達の視点か

らとらえる」と同時に、3つの見地(構造的次元)から、「全体として構造的にとらえる必要がある」とする。すなわち、

- ①「社会・家族的」な次元：社会問題としての児童問題そのもののいわば社会的性格とその矛盾にかかわるもの
- ②「政策・運動的」な次元：それ(①)に対応する児童の教育・福祉政策と運動にかかわるもの
- ③「行政・活動的」な次元：より日常実践的な実現過程における行政と活動のあり方(傍点：原文，括弧：引用者注)。

小川は、「『政策と運動』あるいは『行政と活動』との間の外在的矛盾」，そして、「とりわけ政策および行政そのものにおける内在的矛盾」について、「その矛盾の発展の積極的な契機を討究していくこと」が重要な意味をもつとする³³⁾。こうして「政策および行政そのものに内在的な矛盾」を問題としてとらえていくことが、「各種の統一要求運動にとって、その思想と運動の共通の広場を形成するうえに重要な契機となる」としている³⁴⁾。こうした小川の視座に学びつつ、子ども・大人と、教育政策自身の学習を伴って、地域に「思想と運動の共通の広場を形成」する実践過程を探る必要がある。

2. 「地域に根ざす教育」運動

本節では、1970年代に展開された「地域に根ざす教育」運動³⁵⁾について、仲田陽一の研究³⁶⁾を手がかりにその特徴を概観する。仲田によれば、「『地域に根ざした学校(づくり)』は、戦後教育史の中の特定の時期に必然的に登場したものだ」として、その時期は、「1970年代—『高度経済成長』の矛盾が顕著に地域に現れた時代であった」とする³⁷⁾。

仲田は、「地域に根ざす学校」像がねり上げられていく過程を支えた理論的・思想的文脈として、次の2つの先行研究を挙げている。

1つは、上原専祿が指摘した「地域の地方化」，すなわち、「『地域』が『中央』政府による国土開発の“客体”にされ、『地域』が自分たち国民の創意と努力で築き上げるものではなくなる、と

いう警鐘的な指摘であった」とする。仲田は、上原が「地域」を「価値的概念」だとしたことが、「多くの教師の胸に響いたと想像される」という。

もう1つは、東井義雄のいう「村を育てる学力」と「村を捨てる学力」が、当時の多くの教師にとって、「自分たちが働く『学校』の社会的機能を厳しく問い直すべき視角として受けとめられた」としている。こうして仲田は、「地域を育てる学力」を育む「学校」像と教育内容の模索が、「地域に根ざす学校」の提起に合流した、としている³⁸⁾。

仲田は、「こうした背景のなかで『地域に根ざす学校』は三つの特別な意味内容を持つことになった」とする。

第1は、「地域の素材を教材とした子ども主体の“学び”」の創出である。それは、「子どもにとっては、地域に実際にあるものを素材としつつ自然・社会・人間・文化について探究する“学び”」すなわち、「地域での『体験学習』」である。

第2は、「地域の父母・住民に開かれた学校運営，換言すれば父母・住民の参加と協力による学校の再生」だとする。仲田は、坪井由実のいう「子どもを真ん中に学校・教師と父母・住民が話し合っ学校のあるり方を決め、教育行政はそれをサポートする」こと、その話し合いの場としての「学校協議会」の提起³⁹⁾を引いている。そして、70年代当時の「地域に根ざした学校」にも、こうした学校運営が採用されていたとする。

第3は、「学校を拠点に、子育て・教育問題にとりくみ『家庭・地域の教育力』の回復・向上にとりくむこと」だとしている。仲田は、①「地域の教育力の基礎となる『人と人のつながり』の希薄化」や、②「家庭の教育力」の基盤を切り崩しているものの一つが、親たちの多忙や貧困問題にあり、その回復・向上の全責任が学校にある訳ではない、とする。「しかし、父母・地域住民が学校のパートナーとして、その教育力を発揮して学校の教育力を高めることは十分に可能である」とする⁴⁰⁾。

こうして仲田が指摘する「三つの特別な意味内容」を念頭におきながら、次章でみるY市の

今日的事例を検討していく。

Ⅲ 放課後子供教室を拠点とした「地域に根ざす教育」

本章では、X県Y市a町における「放課後子ども教室a」の事例を通して、「地域に根ざす教育」の教育的意義を考察する。

1. 研究の方法

(1) Y市の選定理由

本稿でY市の取り組みをとりあげる理由は、次の3つの特徴にある。第1に、Y市(旧Y郡)は、1960年代から「地域に根ざす教育」に取り組んできた地域であり、その教育実践を貫く精神が、教職員・地域住民のなかで継承されていることである(後述2-(1)参照)。

第2に、「地域に根ざす教育」の継承を通して、Y市教育委員会は、首長や関係部局との「顔の見える関係性」の風土を築いている。そのなかで、Y市総合計画と一体となった教育施策が展開されていることである⁴¹⁾。

第3に、「放課後子ども教室a」の取り組みは、県および全国の社会教育関係者からも注目されている。そして、県知事からの表彰(2015年11月16日)、文部科学大臣からの表彰(2016年12月8日)を受けている。こうして、文部科学省の表彰事例としても一定の評価を得ている「放課後子ども教室a」の取り組みを検討する意義があると考えられる。

(2) 調査の方法

表1の調査対象者に、半構造化インタビュー調査を行った⁴²⁾。

表1 インタビュー調査の対象

2021年7月11日、「放課後子ども教室a」事務室		
氏名	所属・役職	備考
A氏	「放課後子ども教室a」理事長(2021年度～)	Y市教育長(2012～2020年度)
B氏	「放課後子ども教室a」事務局長(2021年度～)	Y市社会教育委員、「青少年育成市民会議」事務局長
C氏	Y市教育委員会・生涯学習課	

本インタビュー調査は、研究の趣旨を説明した上で同意を得て録音し、文字化した。本稿での引用にあたり、地区名、個人名等はアルファベット表記にし、内容を変えない範囲で一部文言を修正している。なお、調査対象者に本稿の内容確認を依頼し、指摘事項等の修正・加筆を施した。

(3) A氏・B氏のキャリア形成

1) A氏のキャリア形成

A氏は、Y市(旧Y郡)の小学校教員に採用されて以来45年、Y市の学校教育に、リーダーシップを発揮してきた。A氏は次のようにいう。「市内の各小中学校に勤務し、その間、県教育委員会指導主事を経て、市内各小中学校管理職を経験させていただいたことから、市教委の初代学校教育課長、第2代教育長を命じられたものと受け止めております。」⁴³⁾

教育長を8年間(2012-2020年度)勤め、2021年度からは、「放課後子ども教室a」理事長に就任している(以下、適宜「A氏」または、「A教育長」と記す)。

2) B氏のキャリア形成

B氏は、27歳のとき、「県初の"保父"」資格取得、県内の男性幼稚園教諭「第2号」⁴⁴⁾として、幼稚園に勤務してきた。また、「28歳の時から、地域の子ども会のリーダー」をしてきたという。B氏は現在、Y市社会教育委員をはじめ、生涯学習の方でも、「青少年育成市民会議」の事務局長を務めている。B氏におけるこうした地域への尽力には、幼児教育の専門性が活かされている。

3) A氏とB氏の関係性

A氏もB氏も地元出身者であり、地域の教育を受けて育ってきた(A氏の語りより)。時代を経て、A氏は、b小学校長を勤めていた関係で、「bコミュニティスクール」(後述)の立ち上げに理事として参加したという。さらに、「放課後子ども教室a」発足の際は、A氏は教育長であった。つまり、Y市において、A氏(学校教育)と

B氏(就学前教育)との接点は、放課後子供教室事業であったわけである。

2. 「地域に根ざす教育」の伝承と発展

(1) Y郡「地域に根ざす教育」改革の特徴

旧Y郡の「地域に根ざす教育」改革(1960-)を推進したのは、教職員組合の「教育研究会」であった。表2は、仲田の記述を元に、教職員文化の特徴を整理したものである。

表2のように、仲田は、本地域における教職員文化の特徴を挙げて(3.①~⑤)、これらを「『地域に根ざす学校』づくりにとって有利な条件」と評して、「決して一朝一夕にできたものではない」としている⁴⁵⁾。

仲田によれば、本地域における「『地域に根ざす』教育思想と、それを支える学校の教師集団を形成」してきたのは、大きく次の2点にあるという。1つは、60年代を通して、「職場を基礎単位とし、郡教育研究会を頂点とする、教師の専門的力量を集団として形成する研修態勢を確立していった」ことである。職場全員が授業研究を行い、「相互批判によって教師としての力量を向上させる教師集団としての力を培ってきた」とする。もう1つは、70年代からの教師集団は、「あえて地域に学ぶ活動をすすめる、地域にある価値とねがい、生きるめあてとそれととりまく困難」を学び、「地域の生活のなかで子どもの変化を機敏に把握する力を高め」、「子どもたちに真に社会的に生きぬく目標をつかませることの大事さをつかんでいった」としている⁴⁶⁾。

ところで、A氏によれば、旧Y郡の「地域に根ざす教育」改革は、「昭和36年ぐらいから、ちょうど私が小学校に入るところに始まりました」という。そして、次のようにいう。

「要するに、地域の事象などをきちっととらえられない子どもに育っていた。これは危機的だと。地域のなかに、このように自然豊かな地域にありながら、自然のことが何も見られない子どもたちが育っているということで、先生方が、そのところで、地域教育をしていかなないといけない、『地域のなかに教育があるんだ』ということで、取り組みが始まりました。」

そして、A氏が教員となり、70年代から「教育課程の自主編成」に関わったときのことを、次のように述べている。

「学校教育のなかでは、いかに地域から学ぶか、それゆえに、地域の教材っていうのをすごく大事にしましたし、『教育課程の自主編成』なんていって、やっぱり、子どもたちの身近な教材で授業はしていかななくてはいけないと。教科書を教えるのではなくて、教科書で教えるなければいけないというあの発想です。だから、実際にいろんな身の回りの事物を使って、教科書で教えていくという教育を、みんなでやっていた。」

(2) 今日に継承される教育価値

この教育を受けた子どもが大人になり、地域で子どもを育てていこうという文化が継承され

表2 Y郡「地域に根ざす教育」改革

1. 改革のストラテジー	「大きく変貌する地域生活に眼を向け、“地域”を教材化し、その教材開発と授業研究を学校経営の中核に据えるように改革する」
2. 教育実践方略を考えリードした人々	「Y郡教育研究会」(校長会とY郡教職員組合で組織された教育研究・研修組織：A氏補注)
3. 「地域に根ざす学校」づくりにとって有利な条件	①教師は、教頭を含み校長を除く全教師が教職員組合に入っていた。
	②若い教師を除けばほとんどの教師が地元出身者であった。
	③指導主事も当該地区の学校から出る、という方式が守られていた。
	④校長も、教師たちの自由な創意を抑える管理的な発想の校長ではなく、他の教職員と共に子どものよりよい発達をこそ真摯に願うタイプの者がほとんどであった。
	⑤郡内の人事交流は盛んで、それぞれの教師が郡内の多くの学校についてよく知っている。

出所：仲田陽一(2016年)の記述を元に、筆者作成。

てきているとA氏はいう。

「それが、ずうっと、子どもたちが、今私たち老人世代になり、そして今ここにいらっしゃるお母さん・お父さん世代がいて、ずうっと、脈々とつながっているのがベースにあると思います。」

ところで、本稿では、直接、地域名をとりあげることを避けたために、本地域に関する著書の引用も、残念ながら避けることにした。以下では、適宜、『著書』と記す。

A氏は、「1976年に小学校で教員をスタート」した際、『著書』（1969年）は、当時の私たち新任教員のバイブルで、機会あるごとに幾度なく読み、語り合うテキストでした」という。さらに、『著書』（1977年、1984年）は、Yの教師集団としての実践活動報告書であり、そこに些かなりとも参画できたことは喜びであり、誇りでもあります⁴⁷⁾。

こうしてA氏は、小学生時代から「地域を育てる学力」を育む「地域に根ざす学校」⁴⁸⁾で学び、「地域を育てる学力」を身につけて、地元の教員となった。そして、70年代から、A氏たち教師集団は、当初の「地域に根ざす教育」をバイブルとして、教育実践研究を積み上げてきた。さらに、A氏たちが管理職となり、「地域に根ざす」教育思想を、「Yの教師集団の誇り」をもって伝えていっている。同様に、A氏たち教師集団に育てられた子どもたちが、「地域を育てる学力」を身につけて、大人として、今日の「地域学校協働活動」に参画している。ここには、「地域に根ざす」教育ビジョンが作りだす「学校風土」が脈々と継承され⁴⁹⁾、それを教育長および校長における「価値リーダーシップ」⁵⁰⁾が推進している。この点こそが、Y市の教育を支える最大の強みといえよう。

(3) Y市の教育改革の特徴

1) Y市立小中学校の概要

A教育長によれば、2003年12月1日に、旧Y郡5町（a町、b町、c町、d町、e町）のうち、e町を除く旧4町がX県で初の合併をして、Y市が誕生したという⁵¹⁾。

その際、e町は独立したが、教員の人事交流・研修等は、現在においても、旧Y郡単位で行われており、校長会では、「地域に根ざす教育」の継承が議論されているという（c中学校長D氏ヒアリング、2021年6月18日）。

Y市教育委員会の域内における小中学校数は、表3のとおりである。

表3 Y市立小中学校

	a 町	b 町	c 町	d 町	合計
小学校	4 校	2 校	4 校	1 校	11 校
中学校	1 校	1 校	1 校	1 校	4 校

出所：Y市教育委員会ホームページを元に筆者作成。

各町に中学校が1校あり、市内全体で小中一貫教育が推進されている。特に、d町のd小学校とd中学校は、同じ敷地内にある。この点、A教育長は、次のように述べている。

「特にd中学校は、小学校・中学校が1つの学校になっていますので、職員室も同じ、小学校・中学校1つの職員室で、先生たちがやっていますので、ここなんかは、非常にやりやすい。地域の方々も、9年間で保護者が参加してもらいますから、CSも進めやすい」という。

一方、その他の3町では、「距離が離れていますので、なかなか、CSや、小中一貫教育が進められませんので、なんとしても、それを先生方に意識して、研修も同時にしてもらっています」という。こうして、A教育長においては、教育ビジョンの共有を図るための教員間の合意形成と、研修の重要性が見据えられている。

2) Y市の地域特性

Y市の「第二次Y市総合計画（平成28年度～平成37年度）」（2016年3月）によれば、①総人口は、46,195人（2015年度）、②「年齢別3区分人口割合」は、2006年と2015年の比較で、老年人口は20.9%から24.9%へと増加、生産年齢人口、および、年少人口は減少傾向にあり、「全体で見ると少子高齢化が進んでいる」。③「世帯数」は、2015年17,092世帯で増加傾向にある一方、1世帯当たりの人員は、2015年2.70人と減少傾向にあり、「核家族化が進行」している⁵²⁾。

本市においても、少子高齢化、核家族化、都市部への人材流出等への対応等が、「市総合計画審議会」で議論されてきた。

3) 「市総合計画」と一体となった教育施策

①「第二次Y市総合計画（平成28年度～平成37年度）」（2016年3月、総頁167頁）では、共通目標として「市民が主役のまちづくり」や「定住・移住・交流の促進」等が掲げられている。「基本目標」は全5章から構成され⁵³⁾、各章における具体的な施策の基本計画書が示されている。このうち、教育に関する施策は、「第3章 健やかに育ち個性が輝く人づくり」で、具体的に3-1～8の教育施策が掲げられている（表4参照）。

表4 「第2次Y市総合計画」の教育施策

基本目標	第3章 健やかに育ち個性が輝く人づくり
教育	3-1 「豊かな心・確かな学力・健やかな体」の育成
	基本事業1 一人ひとりを大切にする教育の推進
	基本事業2 人権教育内容の充実
	基本事業3 確かな学力の向上
	基本事業4 小中一貫教育の推進
	基本事業5 健やかな体の育成
	3-2 創意と活気に満ちた特色ある学校づくりの推進
	基本事業1 地域に開かれた学校づくりの推進
	基本事業2 学校環境整備の充実
	3-3 教職員の資質の向上
基本事業1 教育相談・支援体制の充実	
生涯学習	3-4 青少年の夢を育む地域づくりの推進
	基本事業1 青少年健全育成の推進
	3-5 生涯学習の充実
	基本事業1 学びの機会の充実
基本事業2 生涯学習施設の充実	
基本事業3 図書館の利便性向上	
文化芸術	3-6 文化芸術活動の充実
	基本事業1 文化財の保存活用支援
スポーツ	3-7 総合的なスポーツの推進
	基本事業1 生涯スポーツの充実
	基本事業2 スポーツ施設運営の充実
	基本事業3 スポーツ団体の育成支援
自然学習	3-8 自然環境の保全・充実
	基本事業1 自然環境の保全
	基本事業2 自然学習施設の充実

出所：Y市総合計画を元に筆者作成。

①「第二次市総合計画」（2016年）における教育に関する施策は、②市策定「Y市教育大綱—健やかに育ち個性が輝く人づくり—」（2021年）、および、③市教育委員会策定「Y市教育振興ビジョン」（2021年）に反映されている（表5・表6参照）。

表5 Y市策定「教育大綱」の策定趣旨

策定の趣旨	本市では、令和3年度からスタートする「第2次Y市総合計画第2期基本計画」の策定において、基本目標3「健やかに育ち個性が輝く人づくり」として、教育に関する基本的な政策を掲げています。今回、本市において策定するY市「教育大綱」は、総合教育会議の協議を経て基本的な理念を定めるものです。本市第2次総合計画の基本目標3を「教育大綱」の方針として位置付けます。
対象期間	5年間（令和3年度～令和7年度）

Y市策定「教育大綱」を元に筆者作成。

表6 「Y市教育振興ビジョン」

策定の趣旨	Y市が策定する総合計画（平成28年度～平成37年度）の第2期基本計画（令和3年度～令和7年度）に沿って、今後の本市の教育施策の方向性を示す新しい指針として、Y市教育振興ビジョンを策定します。
位置づけ	教育基本法第17条第2項に基づいて策定する、Y市における教育振興の施策に関する基本的な計画
計画期間	5年間（令和3年度～令和7年度）
対象範囲	(1) Y市内の公立学校教育、社会教育、スポーツに関すること (2) 上記(1)と密接な関係を有し、Y市教育委員会が、多様な主体との協働・連携のもとに、推進を働きかけることのできる分野
ビジョンとしての性格	(1) 中期的視点からY市の教育施策の方向性を示します。 (2) Y市総合計画と一体となった施策展開を図ります。 (3) Y市の学校・家庭・地域が一体となり、社会全体で教育に取り組むための拠り所とします。

出所：Y市教育委員会「Y市教育振興ビジョン」より抜粋。

表7は、「市総合計画」（表4）で示された「3-2 創意と活気に満ちた特色ある学校づくりの推進」および、「3-4 青少年の夢を育む地域

づくりの推進」に関する「教育振興ビジョン」を抜粋したものである。

こうして、3つの文書が「一体化」している理由は、首長部局と教育委員会との間に、「顔の見える関係性」があるからであろう。とりわけ、A教育長（2012-2020年度）がリーダーシップを発揮して、首長部局との良好な関係性を築いてきた成果であることが読み取れる。

表7 「Y市教育振興ビジョン」(抜粋)

<p>2 創意と活気に満ちた特色ある学校づくりの推進</p> <ul style="list-style-type: none"> ・PTAや地域、関係機関との連携によって学校への協力支援体制が確立され、子どもたちが安心して学べる教育環境の整備を進めます。 ・コミュニティ・スクールや学援隊の充実により、創意と活気に満ちた特色ある学校づくりを推進します。 ・各小中学校の生徒数や学級数等の規模が適正であり、義務教育9年間を見通した連続性、一貫性のある小中一貫教育を展開します。 ・児童生徒が安心安全で快適に過ごせる学校環境を確保します。
<p>4 青少年の夢を育む地域づくりの推進</p> <ul style="list-style-type: none"> ・家庭、学校、地域、関係機関等の連携により地域の青少年の育成能力を向上させます。 ・地域の教育力を活かした子どもの居場所づくりを進めるとともに学校などの教育機関との連携により、休日や長期休暇などを利用した感性豊かな子どもの育成を支援します。

出所：Y市教育委員会「教育振興ビジョン」より抜粋。

本市の特徴として、次の3点を指摘することができる。第1に、市総合計画の「教育に関する基本計画」では、原案作成段階から、教育委員会が教育専門性を発揮していることである。第2に、「市総合計画」策定の審議会委員として、教育委員が参画していることである。第3に、首長と教育委員会による「総合教育会議」の協議においても、教育ビジョンの共有が図られていることである。

3. 放課後子供教室を拠点とした「地域学校協働活動」の展開

(1) 「放課後子ども教室a」の概要

前述したように、「放課後子ども教室a」は、

2016年12月に文部科学大臣から表彰を受けており、文部科学省のホームページに、表彰事例として掲載されている。

表8 「放課後子ども教室a」の概要

【基本データ】	
開始年度：平成24（2012）年度	
統括コーディネーター：1人	
地域コーディネーター：2人	
子供の平均参加人数：41人	
年間開催日数：108日	
企業・NPOとの連携：有	
実施場所：Y市a市民会館	
【活動の概要・経緯】	
<p>発足当時、Y市内では1ヵ所しか放課後子供教室事業を行っておらず、市内の約半分の地域に事業を展開できていない状況であった。市内全域での事業展開を目指すため、平成24年4月に「放課後子ども教室a」を設立し、市内全域の保育所、小・中学校を対象に、地域の子供たちが放課後や休日に「地域の学校」として過ごすことができる環境を整備。体験学習やスポーツ、地域の人たちとの交流を通じ、心豊かに育まれることを目的に事業を運営し、設立時から着実に参加者を拡充している。</p>	

出所：文部科学省表彰事例より抜粋。

表8のとおり、「放課後子ども教室a」は「2012年4月に設立」、「市内全域の保育所、小・中学校を対象」に、「地域の子供たちが放課後や休日に『地域の学校』として過ごすことができる環境」である。ここでの「統括コーディネーター：1人」（2017年社会教育法改正前の名称）が、B氏である。実施場所は「Y市a市民会館」となっている。現在では、福祉センター、文化センター、スポーツ公園等も加わっている。

(2) 「放課後子ども教室a」設立の経緯

設立の経緯について、B氏の語りからは、緩やかに人と人とのつながりを形成していく様子がうかがえる。発端は、市の職員から、B氏に直接、次のような打診がされている。

「10年前に、子ども会青少年育成市民会議の活動をさせてもらっているなかで、役所の方から、『Y市には、b町に「bコミュニティス

クール」, c 町に「児童センター」, d 町に「屋根のない学校」という子どもたちが集うような、子どもたちが体験をいろいろするような場所がある。でも、a 町だけそういうのがない』と。それで、『誰か、そんなことをしてくれる人が、いたらいいんだけど』っていうお話がありまして。」(下線部の用語については、後述参照)

B氏が、市からの打診を快諾することから、次なる組織化につながっていく。

「私もそういう子ども会の活動をしているなかで、そんな思いもありまして、地域の子どもたちといろいろ関わらせてもらえる、そんな話ならって思って。」『とにかく、組織をつくってくれませんか、理事会をつくってください、仕事をしてくれる人を探してください』というようなお話で、理事さん10名ほどと、事務の仕事をしてくれる事務員の人、ハローワークを通してですけれども、探させてもらって、それで、立ち上げました。」「ちょうど、bコミュニティスクールができて、7, 8年目でした。ともかく、『bのやり方にならって進めてもらえたら』っていうお話だったんです。」
なお、ここでいう、「bコミュニティスクール」とは、学校運営協議会(コミュニティ・スクール)の制度化(2004年)以前に、2001年から開始されたY市独自の放課後子供教室の名称である。「土日の子どもたちの居場所づくりのなかにコミュニティ、地域のみinnで支えていこうというのが、私たちの『bコミュニティスクール』です」とA教育長はいう。

B氏:「私は、当時、知っている方に声をかけさせてもらって、レギュラースクールという1年間のスクールを12教室、夏のオープンスクール18教室っていうのを、本当に地域の方の、いろんな方に、お世話いただいて、開催させてもらいました。」

こうして、1年間の準備期間を経て、2012年4月から「放課後子ども教室a」の活動が開始された。この設置経緯において、次の3点が特徴的である。

第1に、市教委が「地域コーディネーター

としてB氏を抜擢した点にある。B氏は、長年、幼児教育者として地域活動に関わってきた。その豊かな経験と人脈が活かされることが想定されている。

第2に、市教委は福祉部局との連携により、適切な財源を確保して、「放課後子ども教室a」の事務局体制をつくった点にある。

第3に、事務局体制という基盤があってこそ、B氏の豊かな経験や、「人と人とのつながり」を大切に思う思いが活かされる活動が、創り出されていったといえる。

(3) 教育委員会における条件整備

こうした、社会教育行政と福祉部局との連携による条件整備は、本プログラムの発展を確かなものとした。具体的には、1) 財源の確保、2) 「放課後子ども教室a」の事務局設置により、3) 実質的に「事務局」が、「運営委員会」(前述I-2-(2))を担っている点にある。

1) 財源の確保

B氏(事務局長)は、次のようにいう。

「私は、いくら思いをもっていても、本当に申し訳ないんですけど、予算つけていただいているから、事務員の人たちがきてくれて、大事な仕事をしてきていると思うんです。その予算つけていただいているのは、Y市なんです。」

これを受けて、C氏(教育委員会・生涯学習課)は、次のように説明している。

「こちら(「放課後子ども教室a」)の運営委託料として、市の方からは、700万円が年間支出されております。」(括弧:引用者)

「ただ、市は、単年予算ですので、これからも、このままいけますよっていう保証があるわけではないんですね。」

そして、この予算は、「放課後子ども教室a」だけで700万円、「b子ども支援センター」(旧称:前述「bコミュニティスクール」)にも700万円だとC氏はいう。A氏は、「市としては、相当の配慮というか、ご努力をされている」と感謝の意を表明している。

C氏はまた、事務局への感謝の思いを次のように語っている。

「そんななかで、事務局をこれだけしっかりしていただいて、これだけのものを子どもたちに提供していただいて、それも、あちらの『b子ども活動支援センター』もそうですけれども、子どもたちのメニューをなるべく減らさないように、事務局の予算で調整をしていただいていることが、もう、ありがたいと同時に、大変申し訳ないという気持ちで毎年やっております。」

これについて、田口（共同調査者）より、「これだけの予算を積み込めるといのが、なかなか理解しにくいというか、そういうところを私は感じるんですが」と問うと、A氏は、次のように述べている。

「でも、やっぱり、今の行政の方々も、市長も含めて、みな、Yで育った人たちは、ここ（Yの「地域に根ざす教育」）から学んでおりますので、やっぱり、地域で子どもたちは育つという基盤が、なんていいますか、DNAに入っているんですよね。だからだと思うんです。」（括弧：引用者）

こうして、A氏、B氏、C氏の関係者間で相互に感謝の思いが語られている。仲田が、旧Y郡の教職員文化は、「『地域に根ざす学校』づくりにとって有利な条件」と評した（前述）⁵⁴ように、その精神が受け継がれて、現在の活動につながっていることが、A氏の語りから明らかである。

2) 「放課後子ども教室 a」事務局の設置

「放課後子ども教室 a」の事務局専用の事務室は、a市民会館の1階にある。事務室には、4～5席の事務机と大きなテーブルが設置されており、我々が訪問した際（2021年7月21日、13:30～16:00）には、4人程の事務スタッフが事務仕事を行っていた。

事務スタッフの1人E氏は、プログラムのなかの「和太鼓」の講師もしているとのことだった。お父さん世代のE氏は、「こんなことをやったらおもしろいだろうなあ、と自分自身、教え

ている側が、楽しんでいるんです。」と語った。これに対して、A氏は、

「そうやって、仕事もお持ちですし、もっともっと、自分の趣味なんかもおありだろうに、子どもたちにかかわっていただける、っていうのは、これがもう、私たちの立場からすれば、本当に頭の下がる思い、ありがたい思い、地域のみんなで、子どもたちをよくしていこうと頑張っている」と感謝の意を表している。

3) 「事務局」による運営委員会

本事務局では、中教審答申や「新・放課後子ども総合プラン」で期待されている「運営委員会」の機能を担っている。具体的には、①活動プログラムの企画をはじめ、②講師の依頼、講師との連絡調整、③プログラムの広報（パンフレット作成・配布）、④参加者の募集と受講者の確定、⑤教室運営、⑥受講者からの意見聴取、⑦会計業務（受講料の徴収、講師への謝金支払い、保険関係）等一連のプロセスを事務局が担っている。また、教室運営に関して、次の4つの会が開催されている。

①講師会議の開催：教室の開催前に、講師陣を集めて、教室内容の確認、基本理念・目標についての説明。講師間交流のために、グループワーク形式での話し合いを行う。

②報告会の開催：年に2回、放課後子ども教室の事業内容についての報告会を開催している。報告会には、保育園長、小中学校長、市職員が参加している。

③毎週金曜日、事務局会議を開催：講師会議や報告会、日常の活動のなかで出された意見について、話し合いを行っている⁵⁵。

④年に1回、子どもたちの成果発表会として、「子どもまつり」を開催している。ここでは、レギュラスクールに参加した子どもたちの1年間の成果発表の場として、作品展示や舞台発表が計画されている。また、「レギュラスクール体験」ほか、多様な体験コーナーが設けられ、まだ参加していない子ども・大人への広報にもなっている（「子どもまつり」ちらしより）。

(4) 多様な活動プログラムの展開

さて、「放課後子ども教室a」の活動は、大きく3つある。1)「レギュラスクール」と「オープンスクール」の開催である。そのほか、2)保育園・小学校への出前教室、3)自治会や子ども会など地域イベントへの参加もある。以下では、1)について述べていく。

1) 「レギュラスクール」と「オープンスクール」の概要

「レギュラスクール」とは、1年間を通して、土日に開催される教室である。「オープンスクール」とは、夏・冬(春)の長期休業中に開催される教室である。

2021年度のレギュラスクールのパンフレットによれば、38教室が開催、土日の午前・午後で、第1週、第2週、第3週、第4週で、時間割が編成されている。各教室の年間回数は、全10回(11教室)、全9回(10教室)、全8回(9教室)、そのほか、ダンス:月2回で全19回、ユニカール:全11回などがある。

表9は、B氏より提供資料「令和2年度教室項目別分類表」に基づき、その概要を示したものである。B氏によれば、この「項目別分類法」を、県教育委員会主催「地域学校協働活動推進のためのコーディネーター養成講座」⁵⁰⁾に参加した際に、学んできたという。

表9のとおり、2020年度の教室数は、全109講座、参加者延べ人数は4,874人(B氏提供資料より筆者計算)である。C氏(教育委員会)の提供資料によれば、参加者数(各年延べ)実績は、2017年:9,052人、2018年:9,186人、2019年:10,538人であった。2020年度はコロナ感染症の影響を受けている。

本プログラムの特徴は、第1に、多様な専門性をもつ講師陣による多様なプログラムが企画され、プログラム企画者の教育的意図が読み取れることである。「各項目」でバランスよく、コーディネートされている。

表9 教室項目別分類表(教室数)

分類	主な内容	RS	春OS	夏OS	秋OS	計
自然体験	自然体験, 登山, 星座観察, ホタル鑑賞	3	2	3	3	11
生活体験	料理, お菓子・和菓子づくり	4	0	4	7	15
社会体験	Let We Serve (自然探検隊)	1	0	1	0	2
読書活動	絵本づくり	1	0	0	0	1
創作活動	陶芸, 油絵, パステルアート	6	0	11	8	25
教科活動	リコーダー, 書道, パソコン, お裁縫, 英語	4	0	4	1	9
スポーツ	バドミントン, ダンス, ユニカール, トレーニング	6	1	7	7	21
文化伝統	和太鼓, 囲碁, 将棋, 人形劇, 弦楽器, フラダンス, ウクレレ, 手品, 落語, 演劇, 生け花, 大正琴, 腹話術	13	0	6	6	25
教室数計		38	3	36	32	109
参加者(延べ人数)		2,861	15	1,159	839	4,874

注: RSは「レギュラスクール」、OSは「オープンスクール」。社会体験の「主な内容」は講座名を記した。

出所: B氏作成の提供資料を元に筆者作成。

第2に、「親子」限定プログラムがあることである。たとえば、B氏が講師の「畑のオーナーになって自然を味わおう」(年長~中3の親子)、「作って味(み)ましようー簡単にできて家でも作れるお菓子を作って味わいましょう」(年長~小6の親子)等がある。こうして毎月1回、親子で参加し、経験を共有することにより、家庭における親子の会話が豊かになることが期待される。

第3に、大人も参加できる、創作活動や芸術文化に関わる教室が多数あることも注目される。「弦楽器の音色を楽しもう」(小5~大人)、「弦楽あそび」(年少から大人)、「大正琴」(小4~小6・大人)、「ハワイ語で歌っておどろう(ウクレレ)」(年少~大人)、「すてきで書~墨遊び」(年長~大人, 全8回)、「油絵の具を楽しもう」(B氏が講師, 小3~大人)等である。これらは、通常、毎月それ相当の月謝を払って通う習い事のたぐいである⁵⁷⁾。「貧困対策」の観点からみても、補習授業にとどまらない、幼児期からの豊かな体験の機会が提供されている。

第4に、各教室の定員は10名程度（体育館でのスポーツや野外活動等は25名程度）と少人数クラスになっている点である。これは、異年齢集団の仲間づくりや、子どもどうしの学習コミュニティの構築が期待できる。

4) プログラム開発の工夫

①「大人も参加できるプログラム」の開発

B氏は、「大人も参加できるプログラム」を開発した経緯について、次のように述べている。

「年に2回、校長先生、園長先生、担当の役所の方たちへの報告会（前述）のなかで、放課後子ども教室に対する、いろんなご意見をいただけてきました。」「そのなかの1つとして、『子どもだけじゃなく、大人の方も、いろいろ学んでいただくことがあるんじゃないか』。『我が子の姿、隣の家の子の姿を見ながら、親御さんにもいろいろ感じてもらえることがあったら』。『子ども教室であっても、大人の方も参加していただけるような内容になるといいね』という意見が出されました。」

そこでB氏は、次のような働きかけを行っている。「それから、私は、講師の先生に、『もし大人の方も参加してもいいような中身や内容だったら、大人の方も募集していただけますか？』っていうことで、この募集要項のなかに、『年中から大人までいいですよ』とかですね、こういう募集の仕方、募集してきました。」

こうして、校長・園長からの意見を反映させて、大人自身も学ぶ場として、「学び直し」も含めた魅力的なプログラムを講師とともに創り出している。この学びを通して、保護者の意識や行動の変容、保護者と子どもの関係性の変容、保護者どうし、大人どうしの関係性の構築が期待できるだろう。

②子どもたちの要求に応えることと、大人が子どもに経験させたいという思い

B氏は、「子どもたちのやりたいという要求に応えることと、大人側がこういうことはぜひさ

せてあげたい、そういう教室もそれは大事に、先生にお願いして残していきたいという思いでやっています。」（下線：引用者）。

たとえば、昨夏、122名の応募があった教室については、「私は、ここの代表として、やりたい子どもの気持ちを可能な限り、かなえてあげられたらいいなという思いで。先生に、他の時間帯で教室をもう2つ開催してもらえませんか、とお願いさせていただいた」という。B氏の思いに講師陣も応えて、子どもの気持ちに応えるプログラム計画が更新されている。

(5)「放課後子ども教室a」の教育的意義

A教育長は、学校教育と学校外教育との関係を次のように述べている。

「学校教育だけでは十分に豊かな育ちと学びが成立しえないという思いのなかで、学校でも『学校運営協議会』を進めていき、学校でできない子どもたちの体験を、この「放課後子ども教室a」あるいは「b子ども活動支援センター」でやっつけていこうと、学校教育の部分と学校外教育の部分を、共に車の両輪としてやっつけていこうというのが、ここの発想なんです。」（下線：引用者、以下同じ）

A氏は、当初、学校外教育を次のように考えていたという。

「本当に正直、補完的な部分に思っていたのですが、いやいや、補完どころか、もう素敵な取り組みをしていただいています。市長も必ず、こちらへいらした時には、『学校教育でできないことを十二分に発揮していただいている』って、いつも必ずおっしゃるんですが。それぐらい、本当に、地域の方々に支えていただいている、この取り組みがあります。」

そして、「地域で子どもたちに豊かな体験をさせたい」という思いが、地域のなかに広がっているとA氏はいう。

「地域に、これを支えていただける土壤がある。Yの子どもたちに豊かな体験を培いたいという思いを、みなさんが持っていていただいています。保護者の方々も、そこに子どもたちを託したいと思っていただいています。これ

が、どんどん、大きくなっている中身なのだと思います。」

これに対して、B氏は、「いろいろ、アンテナを出しておいて、本当に人と人とのつながりだなあというふうに思っております。」

そして、B氏は、子ども期の豊かな体験の意義について、自身の教育観を述べている。

「何か好きなこと、自分は何ができるか、個々の好きなもの、できるものを、幼少期に探させてあげるってことが、こういう施策の1つ大事なことだと、私は、思ってきました。人っていろいろな力をもっていると思うんですよ。でも、それは、やらないとわからないんです。」

そして、B氏は、子どもの承認欲求に応えていくことの意義を述べている。

「もう1つは、子どもたちって、人は誰でもそうですけど、ほめられたらうれしいじゃないですか。こういう体験を通して、周りの人に、喜びとかそういうのを与えてもらえるような人になったら、それはその人の喜びであり、生き甲斐になると思うんですね。私はここで体験した子どもたちが、たとえば、地域のいろいろなイベントに出かけて行って、ダンスの1つ、みんなの前で踊って、地域の人に拍手をもらう、それが、その子のそれを学んだことの喜びになると思うんです。こういう喜びの積み重ねこそが、次、その子が大きくなったときに、我が子にも、そういう体験をぜひさせてあげたい、というつながりになっていくんじゃないかなって、私は、そうすごく思ってきました。」(以上、下線：引用者)

こうした思いから、B氏は、次なる計画として、「地域のなかで行われるイベントの司会進行をここの子どもたちにやってもらうとか、そういうことも、いろいろ計画してきている」という。

C氏(教育委員会・生涯学習課)は、本地域の取り組みが、国の施策よりも先行していることから、「新しいシステムのなかに、どうやって組み込んでいっていかってというのがちょっと今課題ですね。」「今後、国のめざす放課後子ども総合プランがどんなふうに変わっていくのか、国の

施策とのすりあわせが難しい」という。これについて、A教育長は、「教育と福祉が、現地の実態に即した、それぞれの地域の事情があり、地域の取り組みがあるわけですから、そこはすり合わせをしていかななくてはいけない。将来を担ってくれる子どもたちのために、地域の大人たちが今できる最善をつくす、つまり、『いいとこどりで活用していきましょう』とまとめている。

おわりにーY市の取り組みからの示唆

A氏の語りから、「地域に根ざす教育」の精神的風土が脈々とつながり、「地域の学校」としての「放課後子ども教室a」の今日的実践に結実していることが明らかになった。これこそが、本地域の独自性であるものの、機能論としての応用可能性を見出すことはできるだろう。以下では、A教育長のリーダーシップ、およびB氏のコーディネート機能に着目して、示唆的な点を指摘したい⁵⁹⁾。

第1は、首長部局と教育委員会との関係性における、A教育長による「価値リーダーシップ」⁵⁹⁾の発揮である。①市総合計画の「教育に関する基本計画」では、教育専門性が発揮されており、②「市総合計画」審議会委員として教育委員が参画するとともに、③「総合教育会議」の協議においても、教育ビジョンの共有が図られていることである。

第2に、教育条件整備における、A教育長による「教育専門的リーダーシップ」の発揮である。社会教育行政と福祉部局との連携では、子どもの最善の利益の実現に立脚して、①コーディネーターの委嘱、②財源確保、③事務局体制の整備等を行っている。これらを通して、個々人の学びを促進し、地域における学習コミュニティの構築が展望されている。

第3に、地域における学習コミュニティをつくるための、A教育長による「ファシリテーター」機能の発揮である。A教育長は、「ここで育った人たちは、『地域で子どもたちは育つ』という基盤がある」という。しかし実際には、「地域で子どもたちは育つ」というビジョンを人々が共有

するためのA教育長による「ファシリテーター」機能がある。たとえば、①「なんとしても、それを先生方に意識して、研修も同時にしてもらっています」というように、ビジョンの共有を図るための教員間の合意形成と、研修の重要性を伝えている（前述2-(3)-1）。②事務スタッフ兼講師の取り組みへの称賛と同様に、地域の人々が支えてくれていることに感謝の意を言葉で表している。③同様に、B氏への称賛は、信頼に満ちている。こうした信頼に基づく学習コミュニティを地域に形成していくために、あらためて「ファシリテーター」機能の重要性が示唆される。

第4に、B氏のコーディネート力の卓越さは、子どもをはじめ、関係者からの意見を聴き取ることを何よりも大切にしている点にある。①報告会等では、意見を出してもらえるように丁寧に説明し、校長・園長から意見を引き出している。②さらに、子どもの要求に心を傾け、それを代弁するようにプログラムを再構成している。③講師の人たちに、教室がめざす教育理念・目標を説明し、合意形成的に進めていることである。

第5に、B氏は、対話を大切に、人々とのつながりをつくっていることである。毎週の事務局会議では、B氏の取り組み努力に直接ふれながら、事務局スタッフがまた、B氏の教育観や文化を学びとっている。ここでは、次世代の後継者を育てる文化の伝承があるといえよう。

本稿では、現在の「放課後子ども教室a」に集う子ども・大人の学びの姿や、住民の認識形成の実態については明らかにすることができなかった。他の地域との比較検討も含めて、さらなる事例分析の蓄積が必要である。これらの検討は、今後の課題としたい。

付記：

本研究は、JSPS科研費JP20K02548「地域の教育福祉ネットワークを構築する学校教育・保育・社会教育の理論と実践の研究」（研究代表者：藤岡恭子）の助成を受けたものである。

【注】

- 1) 文部科学大臣策定『「次世代の学校・地域」創生プラン—学校と地域の一体改革による地域創生—』2016年、1頁。
- 2) 同上、2-6頁。
- 3) 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）」2015年、12頁。
- 4) 厚生労働省・文部科学省『「新・放課後子ども総合プラン」について（通知）」2018年、3頁。
- 5) 同上、1-6頁。
- 6) 内閣府『子供の貧困対策に関する大綱—日本の将来を担う子供たちを誰一人取り残すことがない社会に向けて—』2019年。
- 7) 小川利夫・高橋正教編著『教育福祉論入門』光生館、2001年。上田幸夫・辻浩編著『現代の貧困と社会教育—地域に根ざす生涯学習—』国土社、2009年。島田修一・辻浩・細山俊男・星野一人編著『人間発達地域づくり—人権を守り自治を築く社会教育—』国土社、2012年。辻浩『現代教育福祉論—子ども・若者の自立支援と地域づくり—』ミネルヴァ書房、2017年。
- 8) 日本社会教育学会編『地域づくりと社会教育的価値の創造』東洋館出版社、2019年。高橋満は「地域づくり政策の二重性」、すなわち「一面では、地域支配の再編のプロセスであり、他面、新たな価値や理念を内包する地域社会の暮らしのあり方を実現する契機を含む住民の主体的な参加の過程として捉えられる」として、「政策そのものの批判的検討」の必要性を提起している（1-3頁）。
- 9) 高橋満「序：国家、地域づくりと社会教育」日本社会教育学会編、前掲、8-20頁。
- 10) 小川利夫『教育福祉の基本問題』勁草書房、1985年、49-51頁。
- 11) 大桃敏行「日本型公教育の再検討の課題」大桃敏行・背戸博史編著『日本型公教育の再検討—自由、保障、責任から考える—』岩波書店、2020年、1-12頁。
- 12) 高橋満、前掲、18頁。
- 13) 小川利夫「地域にねがす社会教育・生涯学習と福祉の実践」小川・高橋編著、前掲、134-144頁（「ねがす」：原文）。

「地域における学校との協働体制」と教育福祉実践(藤岡)

- 14) 中教審答申, 前掲, 2015年, 9-11頁。
- 15) 文部科学省「地域学校協働活動の推進に向けたガイドライン(参考の手引)」2017年。
- 16) 中教審答申, 前掲, 2015年, 50-54頁。
- 17) 前掲「『次世代の学校・地域』創生プラン」, 6頁。
- 18) 前掲, 「ガイドライン」, 6頁。
- 19) 文部科学省「学校・家庭・地域連携協力推進事業費補助金実施要領(学校を核とした地域力強化プラン)(2015年3月31日策定, 一部変更: 2017年3月31日, 2017年4月24日)», 6頁。
- 20) 柴田聡史「学校教育の担い手としての保護者・住民」大桃・背戸編著, 前掲, 2020年, 129-152頁。
- 21) 中教審答申, 前掲, 2015年, 65頁。
- 22) 前掲, 「ガイドライン」, 12-17頁。運営委員会の構成員として, 「行政関係者(教育委員会, 福祉部局やまちづくり担当部局等), 学校関係者, PTA関係者, 社会教育関係者, 学識経験者等」。
- 23) 中教審答申, 前掲, 2015年, 55-58頁。
- 24) 前掲, 「ガイドライン」, 32-34頁。
- 25) 前掲, 「新・放課後子ども総合プラン」, 1-2頁。
- 26) 同上, 1-6頁。「運営委員会」の構成員として, 「行政関係者(教育委員会及び福祉部局), 学校関係者, PTA関係者, 社会教育関係者, 児童福祉関係者, 学識経験者, 放課後児童クラブ関係者, 放課後子供教室を含む地域学校協働活動関係者, 学校運営協議会関係者, 地域住民等」が挙げられている。
- 27) 高橋正教「教育福祉の問題状況と課題」小川・高橋編著, 前掲, 10-26頁。
- 28) 前掲, 「子供の貧困対策に関する大綱」, 12頁。
- 29) 小川利夫「児童観と教育の再構成—『教育福祉』問題と教育法学—」小川利夫・永井憲一・平原春好編『教育と福祉の権利』勁草書房, 1972年, 2-25頁。小川利夫「教育福祉の権利—児童福祉法研究の視点—」『季刊教育法』第9号, 1973年, 38-48頁。小川利夫「『教育福祉』概念の現代的考察—教育福祉論序説—」佐藤進・小川利夫編著『関連領域と社会福祉』(講座社会福祉第9巻)有斐閣, 1983年, 178-195頁。小川, 前掲, 1985年。小川・高橋編著, 前掲, 2001年。
- 30) 小川, 前掲, 1985年, 30頁。
- 31) 小川利夫「教育福祉とは何か」小川・高橋編著, 前掲, 2001年, 7頁。「貧困・差別・障害」の「三者は相互に深く関連している」ことは, 「たとえば要保護児童や被差別部
- 落児童, さらに, 障害児(者)問題等においてとくにいちじるしい」としている。
- 32) 小川, 前掲, 2001年, 8頁。
- 33) 小川, 前掲, 1985年, 50-51頁。
- 34) 同上。
- 35) 「地域に根ざす教育」の特集号として, 教育科学研究会編『教育』国土社, 第23巻第5号, 1973年, 6-86頁。同上, 第25巻第13号, 1975年, 6-55頁。同上, 第26号第9号, 1976年, 8-24頁参照。佐貫浩「親・住民の教育力と参加論の検討—『地域に根ざす教育』における教育行政への発想」『東京大学教育学部教育行政学研究室紀要』第1巻, 1980年, 38-58頁。山田正敏・三尾明編著『地域に根ざす教育』あゆみ出版, 1983年参照。本稿では地域名を挙げることを避けたために, 本地域の取り組みに関する著書の引用を避けた。
- 36) 仲田陽一『地域に根ざす学校づくり—子どもが主人公の学校改革を求めて—』本の泉社, 2016年。
- 37) 仲田, 前掲, 21-25頁。
- 38) 仲田, 前掲, 16-17頁。
- 39) 坪井由実「学校と教育委員会が双方向で学び合う—学校のリーダーシップと教育委員会のリーダーシップ—」坪井由実・渡部昭男編著『地方教育行政法の改定と教育ガバナンス—教育委員会制度のあり方と「共同統治」—』三学出版, 2015年, 55-70頁参照。
- 40) 仲田, 前掲, 18-21頁。
- 41) Y市教育委員会「Y市教育振興ビジョン」2021年。
- 42) 本調査のアレンジは, 田口鉄久(科研・共同研究者)の人脈と尽力によるものである。田口と藤岡が訪問した。本事例の詳細は, 田口鉄久「子どもの育ちを支える地域の人々と活動内容—聞き取り調査を通して—」『鈴鹿大学・鈴鹿大学短期大学部紀要』第5号, 2022年, 83-96頁。
- 43) A氏からのメール(2021年8月28日)
- 44) a町の地元新聞(1994年月日不明)でB氏を取り上げた記事によれば, 「県内第1号の男性幼稚園教諭」とされている。正確に言えば, 県内第1号の男性幼稚園教諭は, 田口鉄久である。そのため本稿では「第2号」と記した。
- 45) 仲田, 前掲, 86-87頁。
- 46) 仲田, 前掲, 89-90頁。
- 47) A氏からのメール(2021年8月28日, 2021年12月30日, 2022年1月8日), 書簡(2022年1月8日付)。
- 48) 仲田, 前掲, 16-17頁。
- 49) 米国都市において, 同様に, 地域に根ざす教育の精神が50

年にわたり継承され、それが学区全体の「学校風土」をつくりだしている。藤岡恭子『ジェームズ・カマーの学校開発プログラム研究—米国都市における貧困家庭の子どもの学習支援の取り組み—』風間書房、2020年参照。

- 50) 「価値リーダーシップ」については、河野和清『現代アメリカ教育行政学の研究—行動科学的教育行政学の特質と課題—』多賀出版、1995年、263-297頁参照。河野によれば、「価値リーダーシップの最も重要な機能は、ビジョン(vision)の設定である」とする。「ビジョンは、本質的には、組織の哲学の言明であり」、「リーダーは、組織成員に組織にとって何が重要であるか、何が価値あるか、何が求められているか、そしてどんな目標が他のそれに優先するのかを、あらゆる機会を通して組織構成員に伝える」とともに、「組織の将来を創造しなければならない」とする(傍点：原文)。
- 51) A氏からのメール (2021年8月28日)
- 52) Y市「第2次Y市総合計画—平成28年度～平成37年度」2016年。
- 53) 同上、51-154頁。「第1章 快適で豊かな交流を生むまちづくり」、「第2章 安全で自然と調和した暮らしづくり」、「第3章 健やかに育ち個性が輝く人づくり」、「第4章 生きがいと安心の地域づくり」、「第5章 活発な産業による賑わいづくり」で構成されている。
- 54) 仲田、前掲、86-87頁。
- 55) (一社) 全国社会教育委員連合・東海北陸社会教育委員協議会連合会・三重県社会教育委員連絡協議会主催『第50回東海北陸社会教育研究大会三重大会 報告書』2019年、45-46頁。
- 56) X県教育委員会では、「地域学校協働活動推進のためのコーディネーター養成講座」を2018～2020年度の3年間、年間3回の講座を計画・実施した。
- 57) レギュラーコースにおける各教室の「年間受講料」は、「教室登録費：¥1,000」+「保険料：¥500」で、教材費が必要な教室は「教材費」が加わる。たとえば、弦楽器の教室では、教材費含めて「年間受講料は、¥2,000(年10回)」である。これに楽器レンタルが必要な場合、¥2,500が加わるが、一般の習い事の「月謝」以下の値段である。
- 58) 藤岡、前掲、319-321頁。
- 59) 河野、前掲。