



現代の教育政策からとらえるへき地・小規模校教育
研究の意義と可能性：
「令和の日本型学校教育」政策を中心にして

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学 学校・地域教育研究支援センター へき地教育研究支援部門 公開日: 2025-04-14 キーワード: 作成者: 玉井, 康之, 川前, あゆみ メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/0002000525

現代の教育政策からとらえるへき地・小規模校教育研究の意義と可能性

— 「令和の日本型学校教育」政策を中心にして —

玉井 康之
(北海道教育大学)

川前 あゆみ
(北海道教育大学釧路校)

Significance and Possibilities of Research on Rural Small School Education from the Perspective of Modern Education Policy

Yasuyuki TAMAI
(Hokkaido University of Education)

Ayumi KAWAMAE
(Hokkaido University of Education Kushiro Campus)

章構成

1. 政策的潮流の中でのへき地教育のパラダイム転換と現代的な位置づけの課題
2. 総人口減少社会における学校教育の転換と一定のへき地・小規模校の存続
 - (1) 社会構造の変化と総人口減少社会における学校像の転換
 - (2) 学校適正規模のあり方の転換とへき地・小規模校の位置づけ
3. 2020年代の主要教育政策の全体的特性と「令和の日本型学校教育」
 - (1) 2020年代の主要教育政策と全体的特性
 - (2) 2020年代の主要教育政策と「令和の日本型学校教育」政策
4. 「令和の日本型学校教育」の基本方針とへき地・小規模校教育の可能性
 - (1) 「令和の日本型学校教育」の特性・基本指針と小規模・少人数の特性
 - (2) 「令和の日本型学校教育」の構築に向けた今後の方向性とへき地・小規模校教育
5. 教育政策重点課題からとらえるへき地・小規模校教育の可能性

1. 政策的潮流の中でのへき地教育のパラダイム転換と現代的な位置づけの課題

2020年頃からの日本の教育政策では、「令和の日本型学校教育」の「個別最適な学びと、協働的な学び」などの教育改革が急速に提案された。一般的に政策提案が出される背景は、現在の良さが失われてきていたり、未来に向けて未達成の課題があることを意味している。時代の変化の中でも現状に何も課題がなく、意識改革の必要性もなければ、政策答申による問題提起をする必要はなくなる。

一方同じ日本の中でも相対的に教育課題が生じている地域・学校と相対的に教育課題が生じていない地域・学校がある。高度成長期以降の教育問題の発生状況からしても、大規模校と小規模校、都市と農山村のように、学校環境・地域環境によっても、教育課題は異ならざるを得ない。相対的に教育課題があまり起きていない要因があるとしたら、そこでの良さや教訓を抽出し、その教訓を意識的に維持したり推し進めていくことも重要である。とりわけへき地・小規模校では、学校も地域も少人数であるがゆえに、都会と同じ教育活動は不可能である。むしろ同じことを目指すのではなく、地域環境と多様性を生かした教育活動を推進

する必要がある。その上で、へき地・小規模校の特性の評価も時代の変化と教育観の転換の中でパラダイム転換を図る必要がある。

これまでへき地・小規模校教育は、都市部・市街地の学校とは異なる課題があり、マイナス面が強調されることが少なくない。一方近年の政策の展開方向を見ると、これまでへき地・小規模校が目指していた方向性や実践と重なる内容も少なくない。このような状況を含めて本研究では、現代的な政策からみて、へき地・小規模校の実践の方向性と教育政策の方向性が、客観的には共通性が多い点をとらえ、アナロジーとして位置づけし直すことを目的としている。アナロジーでとらえる意味は、政策が直接的にへき地・小規模校教育だけに限定して提起したわけではないが、結果として類似性及び萌芽的可能性を有しているのであれば、その側面の抽出が重要だからである。そしてこのへき地・小規模校の実践を分析することが、日本の新たな教育改革の方向性を指し示すことにつながるからである。大部分の市街地を念頭においた教育政策の方向性とへき地・小規模校の方向性は、別物ととらえられる傾向にあるが、ある面ではへき地・小規模校の特性は、教育政策の方向性と軌を一にする事例となり得る側面を有している。

これまでのへき地教育の再評価の研究としては、近年の政策を分析し、へき地・小規模校教育のパラダイム転換の可能性をとらえた北海道教育大学の研究がある（注1）。ここでは表1のように、文部科学白書の近年の内容・キーワードを抽出しながら、学校運営・学習指導・体験活動・総合的な学習・生徒指導・生活指導などの分野ごとに、子供の発達にかかわる学校教育の課題とへき地・小規模校教育の可能性をとらえた。

その後の2020年代からの政策は、OECDのキーコンピテ

ンシーを踏まえると共に、日本に典型的で急激な少子高齢化及び、ICTの急速な進化などの変化が激しい社会的背景を基盤にし、「令和の日本型学校教育」の政策が提起された（注2）。新たな「令和の日本型学校教育」政策では、少子化の課題や地域創生等のへき地・小規模校の特性が散見されるため、本研究では2020年代の令和の日本型学校教育の政策動向とへき地教育の特性及び可能性との連動性をアナロジーとしてとらえていきたい。

表1 文部科学白書から見た現代的・政策的な課題とへき地・小規模校教育の可能性

領域区分	現代的・政策的な課題	へき地・小規模校教育の可能性
学校運営	学校・家庭・地域の連携	年間にわたる行事や共同活動を通じた日常的な学校・家庭・地域連携を進めることが容易
	保護者・地域住民の学校運営への参画	学校行事・地域教材開発・学校環境整備等の学校運営への保護者・地域住民の参画をすすめることが容易
	信頼される学校づくり	学校と地域の日常的な意思疎通・情報公開を媒介にした学校づくりが容易
	職場の同僚同士のチームワーク	日常的な意思疎通を図ることや、相互の指導方法が見えやすいため、チームワークを高めることが容易
	学校評価の導入	学校と地域の信頼関係に基づき、地域住民の建設的な学校評価・外部をすることが容易
学習指導・学力の向上	確かな学力の育成	個別指導・少人数授業を基盤にした、多様な学力の向上策を試行・修正・実施することが容易
	少人数指導・少人数学級編制	小規模性を基盤にした間接指導・相互学習指導・習熟度別指導・個別指導・グループワーク等を組み込むことが容易
	発展的な学習・補充的な学習	放課後などを利用して、個別指導を活かした発展的・補充的な学習を組み込むことが容易
	読書活動の推進	個々の子どもの読解能力と興味関心のジャンル等の状況を踏まえた読書指導を進めることが容易
	学習到達度・理解度の把握	「分かりましたか」の言葉を教室に問う必要性がないぐらい、個々の子どもの到達度を常に把握することが容易
体験活動	体験活動の充実	身近な地域環境である自然体験・社会体験・生活体験の行事や指導を教育課程に取り入れることが容易
	子どもの生きる力と自然体験	道徳心・正義感・忍耐力・持久力などを養う自然体験活動を開始することが容易
	長期自然体験活動	学校を取り巻く自然環境・校庭を使ったキャンプや少年自然の家等での長期自然体験を実施することが容易
	奉仕活動の充実	地域の伝統的な共同奉仕活動・地域行事・公共事業等へ参加したり新設することが容易
	職場体験・就業体験	身近な親の職業でもある農林漁業・中小企業を活かした職場体験・就業体験を実施することが容易

総合的な学習と地域づくり	地域づくり支援	地域づくりに貢献する学習活動や地域行事を、総合的な学習に位置づけて実施することが容易
	体験型環境教育・学習の推進	身近な自然の再生産・自然保護を担う体験型環境学習を実施することが容易
	福祉・高齢化社会への対応	日常的な高齢者との交流や地域内の福祉施設との継続的な交流を進めることが容易
	専門施設との連携・活用	社会教育行政や郷土資料館・保健施設・福祉施設との連携を媒介にして、社会教育事業・社会事業を教育課程に組み込むことが容易
生徒指導・社会関係づくり	個に応じた指導の充実	子どもの個性・生活状況を踏まえ、個に応じた指導を充実することが容易
	少年の問題行動への対応と予防	学校・地域ぐるみの人間関係づくりを基本にした問題行動への予防活動を行うことが容易
	少年の有害環境対策	有害環境が目に見えやすいので、へき地環境の良さを認識し維持することの重要性を啓発することが容易
	子どもの居場所づくり	放課後・休み中の学校・空き教室を活用した子どもの居場所を作ることが容易
	社会性・集団性の育成	子どもの出番や役割を全員に与えて、全員がその役割の長として、活躍させることが容易
	学級づくり	個々の教師が自分の学級に閉じこもらず、全教員が全子どもを指導する、開かれた学級づくりを進めることが容易
生活指導	子どもの体力の向上	遠距離徒歩通学・自然遊びを活かした日常的な体力の向上を図ることが容易
	子どもの生活習慣の確立	個々の子どもの生活習慣・生活サイクルを把握し、生活習慣の改善指導を始めることが容易
	子どもの健康と食育の推進	地元の安全な農漁業産物を使った食物生産学習・食品安全学習を含めた食育を行うことが容易
	子どもの安全確保・不審者対策	地域住民全体が不審者を発見し、放課後等で子どもを見守る安全確保の活動を開始することが容易
特別支援	特別支援教育の推進	全教員・地域ぐるみで、子どもを支える特別支援教育を進めることが容易

(注) 川前あゆみ・玉井康之・二宮信一編著『豊かな心を育むへき地・小規模校教育－少子化時代の学校の可能性』学事出版、2019年、より転載

2. 総人口減少社会における学校教育の転換と一定のへき地・小規模校の存続

(1) 社会構造の変化と総人口減少社会における学校像の転換

2020年代直前からの教育改革は、日本の主流的な教育方法であった教師主導型の一斉指導・画一的指導から、子供自身及び子供間の「個別最適な学び」「協働的な学び」を中心とした「令和の日本型学校教育」が提起された。また2018年実施の「学習指導要領」では、教育課程を社会と

つなげて発展させる「社会に開かれた教育課程」が提起された。そのためにも地域と連携したコミュニティスクールや、教科横断的で総合的なカリキュラムマネジメントなどが求められる。この様に、様々な分野において急速に進められている教育改革の背後には、社会構造が急速に変化する背景がある。その構造変化のもとで、個々の子どもの様々な発達課題が歪められている。それに対応するために、旧来の日本の教育観が変わる必要があることを示している。

日本の原型的な教育観は、戦後復興から高度経済成長期にかけて形成されてきたと言われ、欧米先進国に追いつく

ためのキャッチアップ型教育といわれてきた（注3）。すなわち、高度経済成長期までの経済界では欧米先進国の技術・知識のエッセンスを早く導入することで、先進国に追いつこうとした。そのためには、基本的な知識・技能の効率的な修得が不可欠で、基本的な知識・技能を修得できた者が大学までの受験競争に生き残ることができ、安定した大企業への就職活動をも有利に展開できる。新卒一括採用で終身雇用の日本のキャリア体系では、就職に有利な大学を探すことが重要な課題となっていた。

限られた学校教育資源の中で知識・技能の定着を効率的に展開するためには、個々の子供の状況に合った指導よりも、大人数においても一斉に歩調を合わせて指導を展開していくことが重要となり、学校教育においても一斉指導・画一性を中心とした教育指導方法が主流を占めた。体系化された知識・技能を会得することが効率的に展開できたのは、ある意味では右肩上がりの経済成長の中で、人口も生産も増大しているために、一斉指導の効率的な指導が有効に働いたことが背景にある。また人口・生産の急激な拡大の中では、産業界に労働力が取られるために、教員配置も充分満たすことができず、大人数の子供を対象とした一斉指導の教育活動をせざるを得なかった。高度経済成長期には民間企業への就職の方が人気があり、「教師にでもなるか」「教師にしかねない」という意味を込めて「でも・しか先生」と揶揄された。

一方高度経済成長後のGDPは伸び悩み、その後の日本の経済成長は横ばい状態が続いている。また2008年より日本は総人口減少社会に突入し、少子高齢化社会の典型的な存在となった。単純に学校規模拡大を目指せなくなった段階では、大規模校は将来的に目指す学校モデルと見なせなくなった。急激な人口減少で、高校や大学も定員割れをおこすようになり、選ばなければ高校も大学もどこかに入学できるようになった。そのため偏差値の獲得競争を目指す入試が内発的な学習動機づけを高めることもできず、学習意欲の低下が問題となった。

また全国的な人口減少社会の中では、学校だけでなく地域社会も衰退傾向が出始め、地域創生と学校とを一体的にとらえる必要性が出てきた。このような中で、密接な信頼関係と個々の子供理解を基盤にしたへき地・小規模校の小規模性や地域性を踏まえた教育活動とその動機づけの意義をどのようにとらえていくかが重要になる。

2017年告示で2018年実施の学習指導要領の大きな改訂では、戦後以来知識・技能に偏重したと言われる高度経済成長期の教育観から大きく転換し、「生きる力」を改めて詳細に定義し、「学んだことを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力」「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力」「実際の社会や生活で生きて働く知識及び技能」の3つの資質・能力を整理した。すなわち体系化された知識・技能を多く取り込むことよりも、自ら現実の地域生活の中で学んだ知識を照合しながら、自ら知識を作りあげていくことが重要になる。

このためには、学習指導要領改訂の中心課題でもある「社会に開かれた教育課程」と「カリキュラム・マネジメント」が重要で、「地域と連携・協働」することや、それを支えるコミュニティスクールや地域学校協働活動が重要であるとした。この「学習指導要領」の基本的な転換の理念は、「令和の日本型学校教育」の理念に引き継がれている。

（2）学校適正規模のあり方の転換とへき地・小規模校の位置づけ

日本の標準学校規模は、1958年の「義務教育諸学校等の施設費の国庫負担等に関する法律」（注4）および「学校教育法施行規則」で、小学校12～18学級が「適正な規模」とされた。この基準を元にして歴史的に何度も学校統廃合が進められてきた。日本の少子化傾向は1981年をピークに2022年までの41年間子供の数は減少し続けているが、さらに学校規模問題が国民的に注目を集め始めたのは2008年からの総人口減少時代に入ってからである。2008年の総人口減少時代までは、国民の意識としては子どもの減少は過疎地域の問題として捉えられる傾向にあったが、2008年以降は、市街地への流入人口も期待できず、今後全国的に小規模校化が進まざるを得ないことが全国的に意識され始めた。

また市町村の中でも学校統廃合によって学校規模を維持しようとしても、通学距離が長くなり、生活条件や教育条件から学校統廃合を進めることが困難な地域も現れ始めた。2015年の文科省の「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて」（注5）では、学校統廃合だけでなく「4章小規模校を存続する場合の教育の充実」の章を設けて、「小規模校のメリット最大化策」「小規模校のデメリット緩和策」を展開している。すなわち小規模校だからできないこともあるが、小規模校だからできることを拡充して、日本の少子化・学校規模縮小化に対応していく必要性を強調している。実際に政策で提起されたように、小規模だからこそ發揮しやすい政策課題を積極的に取り入れ、その可能性を發揮している学校は多い。

さらに少子化傾向の中で、教育観や指導法自体が一斉指導を中心とした高度経済成長時とは大きく変化してきており、学校教育界では、学級規模も小規模校化を目指す方向となってきた。2021年度からは、「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」（注6）が改訂され、小学校の学級規模は35人学級に段階的に引き下げられた。小規模学級化の方向性は、極小規模集団を容認するものではないが、大人数でも問題はないという教育観ではなくなっていることを示している。

すでに見たように日本の学校は、少子化のために、市街地においても小規模校化が進んでいる。この様な中では、「小規模のメリットを生かし、デメリットを最小化する取組」（注7）を意識し、小規模であるからこそ大胆に教育活動を転換できる側面がある可能性を捉えていくことが求められ

る。そのため少子化・小規模校化の中では、へき地・小規模校の実践から学びへき地・小規模校の新しい可能性と課題を、教育政策・審議会答申の目指すべき方向性からとらえ直すことが必要になる。

次項では、このような小規模校化の中で、教育政策の目的・理念の現代的特徴を踏まえ、その特性がへき地・小規模校教育において展開できる可能性を有することをとらえていく。

3. 2020年代の主要教育政策の全体的特性と「令和の日本型学校教育」

(1) 2020年代の主要教育政策と全体的特性

令和の時代（2019年～）の主な教育政策は、答申等からとらえると、以下の表2のような政策が展開している。こ

れらは内容的に相互に結び付いており、全体として個々の子供・地域の特性や状況に応じた政策及び協働的な関係づくりが推進されているのが特徴である。これらの政策はある意味では、高度経済成長期以来の大規模校化と単線的な競争を前提とした全国統一性・画一性・一斉指導を中心とした教育の転換を意味している。内容的にはこれらの個別の政策と連動しそれらを集約した形で中教審答申の「令和の日本型学校教育」が提起された。一連の2020年代前後の政策の中で、最も重要な影響を及ぼす可能性を含んでいる政策は、「令和の日本型学校教育」である。これは、学習指導要領の改訂の理念を踏まえ、さらにICTやコミュニティスクール構想等を網羅的に含めた上で、「個別最適な学びと、協働的な学び」（注8）という戦後から高度経済成長期に形成された教育観を根本的に転換する内容を含んでいる。「令和の日本型学校教育」は、後述のように「個別最適な学び」と「協働的な学び」の同時併行的な推進政策である。

表2 2020年代からの主要教育政策

	政策課題	審議会答申・法律・施策
1	「令和の日本型学校教育」「個別最適な学び」「協働的な学び」	○中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して-すべての子ども達の可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」2021年
2	学習活動におけるICT・GIGA構想・遠隔双方向システムの活用	○文部科学省「GIGAスクール構想について」2019年 ○法律「学校教育の情報化の推進に関する法律」2019年施行
3	コミュニティスクール政策の推進	○コミュニティ・スクールのあり方に関する検討会議「コミュニティ・スクールのあり方に関する検討会議 最終まとめ-学校と地域が協働する新しい時代の学びの日常に向けた対話と信頼に基づく学校運営の実現」2022年 ○法律「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」2004年 ○社会教育法改訂の「地域学校協働活動推進員」2018年
4	インクルーシブ教育・共生社会の推進	○文部科学省「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針」2022年 ○中央教育審議会答申「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進」2012年
5	教職員の協働性・チーム学校	○中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」2015年 ○中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて」2015年

筆者作成

(2) 2020年代の主要教育政策と「令和の日本型学校教育」政策

2020年代の政策は、中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」に収斂されていくが、併行して直近に出された主要教育政策の特徴は次のような内容を含んでいる。「令和の日本型学校教育」とかわる主要教育政策のなかのキーワードを抽出してみると、

「ICT」「コミュニティスクール」「インクルーシブ教育」「チーム学校」がある。これに関わる主要教育政策の特徴は以下の通りである。

第1に、2019年GIGAスクール構想と2020年からの児童生徒一人1台タブレット貸与によるICT活用である。これまでは地方自治体の経済力によってインフラ整備に大きな差が生じていたが、その差が都市部と農山村部で縮小した。2018年は、文部科学省遠隔教育の推進に向けたタスクフォー

ス「遠隔教育の推進に向けた施策方針」（注9）が出され、「小規模校の授業において、学校同士を遠隔システムで繋ぐ」ことが提案されている。ICTは当然どの学校においても、新たな活用による指導内容・方法の転換をもたらすものであるが、この点は、中教審答申の「令和の日本型学校教育」においても、ICTの急激な技術進歩を踏まえ、遠隔地域の活用が重要な課題となっている。

第2に、学校・地域の連携とコミュニティスクール政策の推進である。2015年の中央教育審議会答申「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あり方と今後の推進方策について」（注10）が答申され、地方創生から見て学校と地域の協働の必要性が提起された。2017年からすべての公立小中学校は、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」の改訂により、コミュニティスクールが努力義務化された（注11）。その中で少子化の課題は、地方の過疎化とも連動しており、学校教育は地域創生活動とも連動したコミュニティスクール政策を推進することが課題となっている。

2015年のコミュニティスクール政策以前は、学校教育政策が地域創生政策とも連動することはあまりなく、元々地域への学校開放を求めるものであった。しかし、近年の学校の衰退や学校統廃合が地域の衰退に大きな影響をもたらしており、逆に言えば学校教育の活性化をもたらすことで、地域創生にも繋げていこうとするものである。この点でへき地・小規模校教育では、地域の衰退と直面しており、早くから全国的に「ふるさと教育」を推進し、地域を探求し、地域に貢献する活動を採り入れている（注12）。

第3に、特別支援教育の推進とインクルーシブ教育である。2018年には「学校教育法施行規則」の一部を改正し、特別支援学校・特別支援学級・通級指導の学級で「個別的教育支援計画」の作成が義務づけられた（注13）。2021年の中教審答申の「令和の日本型学校教育」の中にも「障がいのある子供の学びの場の整備・充実」が課題だとした。インクルーシブ教育は、障がいのある子供の増加を背景としているが、障がいのある子供だけでなく、外国人や貧困家庭等多様な子供の違いを受容し共生社会を推進していくことが課題となっている。この点でへき地・小規模校では、常に異年齢集団による年齢差・個人差のある異質協働を含めた対面接触が多く、また異世代間地域活動等の中で多様な社会関係を作っている。実質的なインクルーシブ教育を進めているへき地・小規模校の対人関係の非認知能力の高さを評価し直す必要がある。

第4に、教職員協働の「チーム学校」である。「チーム学校」は、2015年の中央教育審議会答申「チームとしての学校のあり方と今後の改善方策について」（注14）で呈された用語であるが、さらに学習指導要領においても、「令和の日本型学校教育」の答申においても、文中に教師の協働性を求めている。これは子供の多様化の中での教職員集団の協働的な対応が求められるからである。令和の日本型学校教育では、子供に「協働的な学び」が求められるが、それを

推進するためには教師の協働性による補完的な活動や学び合いも重要であり、チーム学校の一員として教師の後ろ姿を見せることが重要である。へき地・小規模校では、分掌ごとに明確に役割を分けることができず、全員で学校全体の運営を担うことが暗黙の学校経営の原則となる。そのためへき地・小規模校の全員参加協働型の学校経営の理念と実践を再評価していくことが重要になる。

これらICT教育・コミュニティスクール・インクルーシブ教育・チーム学校の政策キーワードの一つ一つは、どの地域・学校規模でも求められているものであるが、やはり学校規模が小さく、地域と密接に連携しているへき地・小規模校の方が展開しやすい条件がある。そのためこれらのへき地・小規模校の実践を政策的な観点から再評価することが重要になる。

これらのキーワードの内容は、「令和の日本型学校教育」の「個別最適な学び」「協働的な学び」政策とも連動しているものである。そのため、次項ではまず「令和の日本型学校教育」政策の内容とへき地・小規模校教育の特性との関連性をとらえたい。

4. 「令和の日本型学校教育」の基本方針とへき地・小規模校教育の可能性

（1）「令和の日本型学校教育」の特性・基本指針と小規模・少人数の特性

2021年の中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」の中の「2020年代を通じて実現すべき『令和の日本型学校教育』の姿」では、二項対立的に見える「個別最適な学び」と「協働的な学び」が提起された。「個別」の意味に関しては、「個別最適な学び」が「孤立した学び」にならないようにすること、そして「指導の個別化」と「学習の個性化」を推進することが重要であるとしている（注15）。

「個別最適」であるためには、一人一人に行き届く指導が必要であるが、大人数では個別最適な指導には限界がある。「指導の個別化」は、最終的には個々の子供の思考過程に入って、指導することが求められ、学習到達度が低い子供ほど、指導の個別化には時間を要する。したがって、この「指導の個別化」を推進するためには、大人数になるほど一人当たりの指導時間は短くならざるを得ないために、一定以下の少人数であることが「個別最適な学び」の条件となる。

また「協働的な学び」は「個が埋没」した学びにならないようにすること、「同じ空間で時間を共にすること」が重要であるとしている。「協働的な学び」に関しては、特に「同じ空間で時間を共にすることで、お互いの感性や考え方等に触れ、刺激し合うことこのことの重要性について改めて認識する必要がある」と解説している。この空間を共にすることの提起の背景には、ネット社会に入り込んだ現代の子供たちの日常生活が、匿名性が高く希薄な人間関係となり、異質協働よりも遠くのネットコミュニティの同質

性を求める傾向が強くなっていることを背景としたものでもある。

この同じ空間で時間を共にする関係性は、自然発生的に見れば、少人数の固定的な集団であるべき地・小規模校の方が作りやすい。社会心理学では大規模集団になるほど、一般的には「傍観者効果」やリングelman効果として指摘される社会的な手抜きもおきやすく、援助行動も低下する傾向がある。逆に小規模校の方が、他者への関心も高く、援助行動も高くなる傾向がある。「協働的な学び」は表面的な関係に終始するのではなく、密接な信頼関係を基盤にした集団でなければならない。この点でべき地・小規模校の少人数集団では、日常的に個性・能力を超えて同じ空間で一緒に生活しなければならない。そのため、無意識のうちに個性・能力差を知った上で、協働的に活動する習慣が身についている。

一方小規模校では、信頼関係を作りやすく協働的になり得るが、馴れ合い的になる傾向がある。信頼関係があっても馴れ合いになると、大集団とは別の意味で個が埋没してしまう。馴れ合いの中では、多様な意見が生まれにくくなる可能性もあり、意識的に相対化した多様な意見を出し合い、社会性やコミュニケーション力を向上させていくことが求められる。

このようなべき地・小規模校の傾向に対しては、少人数であっても、全員に対して役割分担と責任を付与し、TPOを踏まえた指導や目的的な集団指導を行うことが不可欠となる。すなわち馴れ合いではなく、目的的な協働性を創る指導が求められる。この様なTPOを踏まえ目的的な集団指導を意識すれば、個々の力と信頼関係を発揮した集団を作ることができる。信頼関係のある集団において全員が役割と責任を持って関わる指導を施しやすい学校は、相対的にみて市街地・大規模校よりも少人数のべき地・小規模校である。

また「令和の日本型学校教育」では同時に遠隔教育の普及を求めているが、実際に遠隔合同授業などで、空間・距離・時間の制約を超えて目的的に繋ぐ学校が増えており、僻遠性・小規模性のマイナス面を一気に乗り越えられるようになった。べき地・小規模校教育における遠隔教育システムの普及は、これまでのべき地のマイナス面の言説を転換しプラス面を伸ばす転換点となっている。

(2)「令和の日本型学校教育」の構築に向けた今後の方向性とべき地・小規模校教育

同中教審答申の「令和の日本型学校教育の構築に向けた今後の方向性」の項目では、①「学校教育の質と多様性、包摂性を高め、教育の機会均等を実現する」、②「連携・分担による学校マネジメントを実現する」、③「これまでの実践とICTとの最適な組み合わせを実現する」ことが、目指されている。

①「学校教育の質と多様性、包摂性を高め、教育の機会均等を実現する」項目では、発達障がいのある子供や外国人の子供、貧困家庭など、多様な子供を包摂する教育活動

が求められた。またICTを活用して「離島、中山間地域等の地理的条件にかかわらず、教育の質と機会均等を確保することが重要」（注16）であるとした。

すでに見たように困難な課題を有する子供ほど、一人一人にかかる時間を要する。ICTはある程度個々の一人学びや自由進捗を助ける条件となる。しかしそれでも到達度が高い子供はICTで自立的・効率的に展開できるが、到達度が低い子供の場合には、ICTを活用しても個々のつまづきに応じた指導の個別化が求められる。ICTを活用している時にも、子供に目が届くのは少人数であり、子供のICT活用内容を信頼するために、教師と子供の信頼関係が求められる。逆に大人数で子供の目が届きにくく、子供との信頼関係がない場合には、ICTを活用する場合もICT一斉指導のルールと枠内に留めたICTの活用方法とならざるを得ない。

②「連携・分担による学校マネジメントを実現する」項目では、「教師とは異なる知見を持つ外部人材」を生かして多様な人材が指導に携わることが重要であるとした。またコミュニティスクールの設置が努力義務となったことを受け、「学校が家庭・地域社会と連携することで、社会とつながる協働的な学びを実現」すること、「保護者やPTA、地域住民、児童相談所等の福祉機関、NPO、地域スポーツクラブ、図書館・公民館等の社会教育施設など地域の関係機関と学校の連携・協働」（注17）を進める必要性を指摘している。

学校と地域との連携においては、市街地よりもべき地・小規模校において、役場や地域団体も学校に協力的な自治体が多い。べき地・小規模校では、地域住民も学校との連携意識が強く、部分的な専門家への依頼に限定した学校と地域との連携ではなく、トータルな地域社会全体と結びつけて学校教育が運営される傾向が強い。べき地・小規模校のように、学校と地域の密接な関係性を活かしたトータルな地域学校協働活動を進めることが重要になる。

③「これまでの実践とICTとの最適な組み合わせを実現する」項目では、「遠隔教育により学びの幅が広がる、多様な考えに触れる機会が充実する」（注18）効果があるとしている。これにより、「少子高齢化、人口減少という我が国の人口構造の変化の中で、地理的要因や地域事情にかかわらず学校教育の質を保障し、少人数であっても多様な交流・学び合いを進めることができる」としている。ICTは活用自体が目的にならないようし、最終的には「子供の学習状況に応じた教材等の提供」などによる「個別最適な学び」と「協働的な学び」を実現するために「ICTの効果的活用と少人数によるきめ細かな指導体制の整備を両輪として進め、児童生徒一人一人に寄り添ったきめ細かな指導、学習活動・機会の充実を図る必要がある」（注19）としている。このようにICTを活用して個々の子供に対応した学びができるようになったが、「少人数によるきめ細かな指導体制」も求めている。

さらに「中山間地域や離島などに立地する学校における教育資源の活用・共有」の項では、「義務教育段階におい

ては、山間・へき地や、小規模校などの学校で児童生徒間の多様な交流や専門家による対面での指導が困難な場合に、遠隔授業を積極的に活用する」(注20)ことを推奨しており、山間・へき地校でも多様な意見に触れ合えるようになった可能性を提起している。

これらの「令和の日本型学校教育」の中の主要なキーワードをみると、「個別最適な学び」「協働的な学び」「遠隔・オンライン教育を含むICTを活用した学び」「人口動態を踏まえた学校運営」については、へき地・小規模校ではいずれも遠隔性・小規模性のマイナス面を超える実践が可能になる点が期待されている。このようにへき地・小規模校では、ICT遠隔システム等の活用で、遠隔性・小規模性のマイナス面を克服し、地域協働性・小規模性の特性をプラスに生かし、小規模校らしい取組を進めていける可能性を有していると言える。

(3)「教師不足」の中での教職の魅力を高めるへき地・小規模校教育実習

「令和の日本型学校教育」の答申でさらに指摘されている課題は、教師不足の中での教師の喜びと可能性を拓く教職魅力化政策である。文部科学省の2022年1月の『『教師不足』に関する実態調査』(注21)結果では、2021年に全国で2000人以上の正規教員が不足している実態が明らかとなった。教職志望者を増やす様々な方法があるが、へき地・小規模校実習も子供との密接な触れ合いを体験する中で、教職の喜びを高める一つの条件となる。へき地・小規模校では、①個に応じた教育指導、②教師と子供の密接な信頼関係、③子供同士の信頼関係、④発達や人格全体に関わる指導、⑤地域と密着し地域全体で支える教育、などを有しており「教育の原点」とも言われている。このへき地の教育実践に触れると、教職の喜びを感じる傾向が強くなる。これらのへき地・小規模校の実践的な特性を教員養成段階で経験できるような、大学の教師教育も求められている(注22)。

5. 教育政策重点課題からとらえるへき地・小規模校教育の可能性

以上のように、令和の時代の政策課題の方向性は、へき地・小規模校で実践してきた方向性と類似した内容があることをとらえてきた。政策提案がなされた箇所は、時代の変化の中で変化が求められる課題でもあるが、相対的に都市や農山村等の地域・学校規模によっても現象が異なる。そうであれば、へき地・小規模校の課題が少ない側面とその教訓をとらえることで、未来の教育の不易の可能性をとらえることができ、へき地・小規模校のマイナス面の評価もプラスに転換する活動を再評価することができる。

さらに令和の時代に入る2019年以降の政策を見ても、政策の方向性は、へき地・小規模校の特性やその実践の目指す方向性が、同じ方向を目指している内容が少なくない。

本研究では、2019年以降の政策とへき地・小規模校教育の特性の類似性をとらえ、それによって現代の政策的な方向性からへき地・小規模校の可能性を再評価した。

すでに見たように、高度経済成長期の規模拡大路線の中では、画一性や全国的な統一性が求められたが、近年の政策では、個性・地域性によって多様な特性を生かしつつ教育の機会均等をも推進する方向性を強調している。そして個別最適な学びを求めると同時に、協働的な学びを追求する方向性が基底となっている。この様な両面を追求できる条件は、やはりある程度少人数の指導であることを前提にせざるを得ない。規模拡大ができた時代と異なり、規模縮小の時代には、大規模校をモデルにすることはできない。むしろ将来の学校はへき地・小規模校をモデルにすることが重要となってくる。

このような中での近年の政策では、③ICTを活用して遠隔地域のマイナス面を克服しプラス面を生かしていく方向性、⑥地域住民全体と一体となって学校教育を推進する方向性、⑦多様な子供の違いを包摂し異質協働的な関係を構築するインクルーシブ教育の方向性、⑧教職員協働のチーム学校を高める方向性、など、へき地・小規模校が有する特性と極めて類似した内容を目指している。この政策の方向性と同様の特性が期待される現段階では、へき地・小規模校の持つ特性を積極面として生かし、それを発展させることでこれからの人口減少時代の学校教育のあり方を指し示すことができる。すなわち現代の主要政策の方向性からとらえるならば、へき地・小規模校教育の位置づけを政策の先端的な教訓とモデルを示したものととらえられる。このため、へき地・小規模校のマイナス面と言われる点についても、へき地教育の再評価とパラダイム転換をはかることができる。総人口減少社会においては、個々の子供や地域に密着した教育活動を目指しているへき地・小規模校教育を再評価することが重要であると言える。

このような小規模性・地域性を生かし時代の先進的な教育活動を進めるためには、小規模校教育を担う教師教育・研修が不可欠となる。研修内容として求められるのは、ICTであれば遠隔授業、地域との連携では地域探究学習活動や地域と一体となった行事運営、インクルーシブ教育では異年齢集団の指導方法や協働的で自立的な学級活動、チーム学校では学級の子供だけでなく全体で全員をみる分掌活動などのへき地・小規模校の独自の教員養成教育・教員研修が不可欠となる。これらはへき地・小規模校だけに求められる理念ではないが、少人数の特徴を意識的に生かすことが求められる。そのため改めて、へき地・小規模校教育を担う教師教育が重要になる。

注記

- 注1. 玉井康之「現代におけるへき地・小規模校教育のパラダイム転換の理念と可能性」、川前あゆみ・玉井康之・二宮信一編著『豊かな心を育むへき地・小規模校教育－少子化時代の学校の可能性』学事出版、2019年
- 注2. 中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して－全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」2021年
- 注3. 荻谷剛彦著『追いついた近代 消えた近代－戦後日本の自己像と教育』岩波書店、2019年
- 注4. 「義務教育諸学校等の施設費の国庫負担等に関する法律」1958年
- 注5. 文部科学省「公立小学校・中学校の適正規模・適正配置等に関する手引～少子化に対応した活力ある学校づくりに向けて」2015年
- 注6. 「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」2021年改訂
- 注7. 文部科学省「学校規模の適正化及び少子化に対応した学校教育の充実策に関する実態調査について」2017年
- 注8. 前掲、中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して－全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」2021年
- 注9. 文部科学省遠隔教育の推進に向けたタスクフォース「遠隔教育の推進に向けた施策方針」2018年
- 注10. 中央教育審議会答申「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あり方と今後の推進方策について」2015年
- 注11. 「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」2017年一部改正
- 注12. 玉井康之「人口減少社会における地域創生政策と「ふるさと教育」を担う学校・教師の役割」、北海道教育大学釧路校編『地域探究力・地域連携力を高める教師の育成－地域協働型教員養成教育の挑戦』東洋館出版、2022年
- 注13. 文部科学省「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の施行について（通知）」2018年
- 注14. 中央教育審議会答申「チームとしての学校のあり方と今後の改善方策について」2015年
- 注15. 前掲、中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して－全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」2021年、18頁
- 注16. 前掲、中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して－全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」2021年、24頁

- 注17. 前掲、中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して－全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」2021年、26頁
- 注18. 前掲、中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して－全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」2021年、26頁
- 注19. 前掲、中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して－全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」2021年、31頁
- 注20. 前掲、中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して－全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現」2021年、66頁
- 注21. 文部科学省「『教師不足』に関する実態調査」2022年
- 注22. 川前あゆみ著『教員養成におけるへき地教育プログラムの研究』学事出版、2015年

参考文献

1. 北海道教育大学釧路校編『地域探究力・地域連携力を高める教師の育成－地域協働型教員養成教育の挑戦』東洋館出版社、2022年
2. 北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター監修、福宏人・前田賢次・川前あゆみ・玉井康之編『学校力が向上する遠隔合同授業－徳之島町から学ぶへき地・離島教育の魅力』教育出版、2023年