



へき地・小規模学校についての比較教育学的一考察： 辞(事)典の用語説明の検討を中心に

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学岩見沢分校 公開日: 2017-07-07 キーワード: 作成者: 門脇, 正俊 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00009088

へき地・小規模学校についての比較教育学的一考察

—辞(事)典の用語説明の検討を中心に—

門脇 正俊

1. 「単級学校」と「小規模学校」

我が国で「へき地教育」「複式学級」等について語られる場合、しばしば「小規模学校」という用語が登場し、それを題名に掲げた出版物も存在する(最近では「へき地・小規模学校読本」教育開発研究所、1987)が、日本の教育学会等においては、「小規模学校」は教育用語として必ずしも十分な市民権を得ているわけではない。例えば、「教育学大事典」(全5巻、第一法規、1978)にも、岩波小辞典「教育」(1982)にも、また、「新教育社会学辞典」(東洋館、1986)にも、「小規模学校」という用語は、独立項目として(さらに、巻末の索引項目としても)登場しておらず、「へき地教育」「複式教育」等の項目についての記述の中で言及されているにすぎない。しかし、1つの学級だけから構成され、最も典型的な小規模な学校である「単級学校」という用語は、「教育学大事典」でも、「新教育社会学辞典」でも、独立項目として取り上げられ、例えば、日本教育社会学会編で最新の辞典(86年10月発行)である後者では次のように記述されている。

「単級学校 (英) one-room schoolhouse, one-teacher school.

単一の学級をもって構成されている学校。かつて学校教育法施行規則において『全校の児童を一学級に編成する小学校は、これを単級学校とし、二学級以上に編成する小学校は、これを多級学校とする』(第19条2項)ことが定められていた(中学校に準用)が、現行の施行規則においてはこの項は削除されている。我が国においては児童生徒数の少ない過疎地域あるいは離島等の『へき地学校』に多くみられるが、その数は僅かながら減少の傾向にあるものとみられる。単級学校は一般に優れた自然環境に恵まれるが、半面、児童生徒の通学距離が長く、道路、交通の条件が劣っているため、特に積雪寒冷地においては冬期の登下校に種々の困難と危険が伴いやすい。また学校生活においては異年齢の学習集団を通して親密な人間関係が取り結ばれるが、進度を異にする児童生徒の同時的学習形態は学習の障害となっている。 □単式学級・複式学級

この簡潔な説明の中では、単級学校は単一の学級をもって構成されている学校であること、かつては学校教育法施行規則に登場する法令用語であったこと、その数は減少傾向にあるが今日でも「へき地学校」に多くみられること等、単級学校に固有な解説が前半で記述され、後半では、恵まれた自然環境と厳しい通学条件、異年齢学級集団の長所と学習障害等、単級学校に固有な説明というより、それを含むへき地学校や小規模学校、複式学級の特徴が記述されている。短い説明の中にも、このように単級学校について、かなり豊富な内容の指摘が行なわれ、単級学校やそれを含むへき地学校の特徴や問題点を我々は学ぶことができるが、しかし、学級学校の今日の実態については、必ずしも適切に記述されているとはいえないようである。

例えばその1つは、今日の日本で厳密な意味での単級学校は存在しえないはずであり、実態としても極めて少数である、ことが指摘されていないからである。このことは、単級学校についての学校教育法施行規則第19条2項が単に削除されたというだけでなく、複式学級編成基準の改正により、3年以上の複式が解消されて2学年複式のみ認められる(義務教育標準法の1969年改正で4-6学年複式が、75年改正で3学年複式が姿を消す)ようになり、70年代半ばより、単級学校は極めて例外的にしか存在していないからである。その例外的というのも、欠学年が多くて2学年の児童しか存在していない場合が中心であり、完全な意味での単級学校は今日では存在していない。文部省も「学校基本調査報告書」において、単級学校が制度上存在していた時期には、全学年を含まない場

合を「1学級校」として「単級学校」と区別して分類し、単級学校のなくなった今日、単級学校という用語を使用せず、1学級校として分類している。従って今日的には、むしろ「小規模学校」という項目を取り上げ、その中で単級学校についても言及することが、我が国の現実に相応しているようにも思われる。

その2は、単級学校の英語名が併記されているものの、また、単級学校はむしろ諸外国に多く存在しているにもかかわらず、ここでは国際的視野での記述が欠如していることである。単級学校の国際的状况については、比較教育学的視野から世界の教育問題を扱った「世界教育事典」(当時の日本比較教育学会長・平塚益徳監修、第一法規、1980年増補改訂版)が、「単級学校」の項目を取り上げ、次のように説明している(なお、この事典には「へき地教育」「農村教育」「山村教育」等の項目はなく、この「単級学校」が唯一のへき地教育関係項目のようである。しかし、この項目の中では「小規模学校」についてもかなり言及されている)。

「**単級学校** (英) one teacher school, (仏) école a classe unique,
(独) einklassige Schule, (露) одно-комплектная школа

欧米各国には単級学校が多い。国土の広大さ、民族の多様性、男女別に学校を設ける伝統をもつことなど、その原因はさまざまであるが、これによって義務就学が促進されたことは事実である。

しかし、いずれの国においても近年、教育費の合理的支出、教育効果の向上などの要請を受けて、単級学校あるいは1教師、2教師から構成される小規模学校の統合が進められ、それがかなり速いテンポで進んでいる。例えば、アメリカの公立小学校に例をとれば、1959年に2万0213校あった単級学校が1965年には6491校、1975年には1166校に急減している。その他の各国でも、詳細なデータは不明であるが、近年の減少は著しいといわれている。

なお、小規模学校は農村地域が国土の圧倒的部分を占めるアジア、アフリカ地域の開発途上国において大きな比重を占めており、それが教育の質的向上の阻害要因の一つになっていると同時に、それは逆に開発途上国の就学率を高める上に大きな役割を果たしている。

ここで簡潔に説明されているように、我々は、欧米各国には単級学校が多く存在し、義務教育の促進に大きな役割を果たしてきたこと、教育費の合理化や教育効果の向上のために小規模学校の統合が急速に進行し、単級学校が急減していること、しかし小規模学校はアジアやアフリカの開発途上国において今日も大きな比重を占めていること、等を理解することができる。特にアメリカを例に、15年ほどで単級学校が2万校から約20分の1の1千校ほどに激減したことが指摘されていて、ここでも単級学校から小規模学校へ、という教育用語の交代の時期が到来していることを感じざるをえないが、ここでの説明は、単級学校以外の小規模学校の現状(あるいは、小規模学校に占める単級学校比率等)については、十分な理解を得ることができない。また、単級学校の減少も、アメリカのようなテンポが必ずしも共通の動向というわけではなく、ヨーロッパの先進諸国においても、単級学校は依然として、かなり存在しているようである。例えば、フランスでは1979年の数字で単級学校が1万1千校存在し、ポルトガルでは1978年に小学生の51%が単級学校に通学している、というOECD関係者の報告もある(“PHI DELTA KAPPAN” 1983-12, p. 258)。なお、古い資料であるが、1961年にユネスコが、調査に協力した45カ国の単級学校の現状について「単級学校」(“The One-Teacher School”, 1961)という報告書を提出している。そこでは、全小学校教員の中で単級学校教員の占める割合が3グループの国に分類され、また、単級学校の存在は、その国の文化や経済の発展段階と関係があるとはいえないことも指摘されている。表1が示すように、例えば第Iグループでは、日本0.2%、アメリカ2.9%、第IIグループでは、西ドイツ6.5%、スイス9.7%、第IIIグループでは、ソ連14.6%、フランス19.9%、スペイン47%であった(1959年)。

ところで、「新教育社会学辞典」や「世界教育事典」における「単級学校」の項目説明を紹介しながら、「単級学校」が減少しつつあるという時代の流れも指摘し、今日的な教育用語としては「単級学校」以上に、それを含む「小規模学校」が重要であり、教育学系諸辞(事)典でも取り上げるべきではないか、ということにも言及したが、しかし、教育学関係の辞(事)典がすべて「小規模学

〔表1〕全小学校教員の中で単級学校教員の占める割合（1959年）

(The One-Teacher School. UNESCO, 1961. p. 61)

GROUP I from 0.1% to 4%			GROUP II from 4% to 10%			GROUP III from 13% to 47%		
1. Tunisia	0.1		16. Ethiopia	4.2		32. Iran	13	
2. Japan	0.2		17. Denmark	4.8		33. USSR	14.6	
3. Netherlands	0.2		18. Byelorussia	4.9		34. India	16.4	
4. Hungary	0.3		19. Bulgaria	5.1		35. France	19.9	
5. Sweden	0.5		20. Chile	5.3		36. Afghanistan	21.8	
6. Thailand	0.9		21. Ireland	5.3		37. Luxemboug	22.8	
7. United Kingdom	1.1		22. Austria	5.8		38. Albania	23	
8. Malaya	1.3		23. Belgium	5.9		39. Ecuador	23.3	
9. United Arab Republic	1.5		24. Italy	6.2		40. Turkey	25	
10. Union South Africa	2.8		25. Jordan	6.4		41. Colombia	30	
11. United States	2.9		26. German Federal Rep	6.5		42. Honduras	35.9	
12. Finland	3		27. Vietnam	6.6		43. Brazil	38.9	
13. Norway	3		28. Australia	8.9		44. Nicaragua	39	
14. Poland	3.2		29. Panama	9		45. Spain	47	
15. New Zealand	3.8		30. Uruguay	9.5				
			31. Switzerland	9.7				

〔表2〕生徒数が100人以下と500人以上の小学校の比率（1965—1976年）

Percentage of primary schools with less than 100 or more than 500 pupils, 1965-1976¹

(Compulsory Schooling in a Changing World. OECD. 1983. p. 47)

	1965			1970			1972			1974			1976		
	-50	50-100	+500	-50	50-100	+500	-50	50-100	+500	-50	50-100	+500	-50	50-100	+500
GERMANY ²				6.7	9.1	14.1	4.1	7.1	17.7						
AUSTRALIA	33.9 ³	21.9 ⁴	18.6 ⁵	28.3 ⁶	21.5 ⁴	22.4 ⁵	25.6 ³	21.4 ⁴	22.4 ⁵	23.5 ³	21.0 ⁴	23.2 ⁵	20.6 ³	20.4 ⁴	23.7 ⁵
AUSTRIA	22.5	25.4	0.4												
BELGIUM	37.3	24.6	0.9	33.9	24.0	1.2	45.6 ⁶	11.8 ⁷	42.6 ⁸						
CANADA ⁹							9.6	8.5	22.1	9.5	8.0	21.6	9.6	7.8	18.7
FINLAND															
Basic school							40.1 ¹⁰	38.8 ¹¹	3.3						
Lower cycle										44.6 ¹⁰	38.6 ¹¹	1.8			
FRANCE				46.1	20.1	0.3				46.7	19.6	0.4	45.5	19.4	0.2
IRELAND	37.5	38.0	3.3	36.4	35.7	3.7	29.5	31.7	5.4	26.1	31.2	6.1	23.9	29.2	6.7
ITALY				54.5	15.7	6.4	51.2	16.2	7.0	47.1	16.3	7.1	47.1	17.2	7.1
JAPAN	14.1	10.9	26.8	15.6	11.5	27.9	15.7	11.4	29.9	16.5	11.7	28.7			
NEW ZEALAND	42.3 ¹²	10.9 ¹³	7.5	39.9 ¹²	11.2 ¹³	11.3	37.8 ¹⁴	16.1 ¹⁵	9.1 ¹⁶	35.5 ¹⁴	16.1 ¹⁵	9.5 ¹⁶	28.9	16.2	15.6
NORWAY ¹⁷															
Urban areas							15.3	10.7	20.6	15.2	10.4	16.7	16.6	10.7	10.4
Rural areas							39.2	18.0	2.7	37.2	18.3	2.5	41.5	19.8	0.5
ZETHERLANDS	15.3 ¹²	13.5 ¹³	1.0 ¹⁸	11.9 ¹⁹	10.1 ²⁰	0.9 ²¹							10.2 ²²	9.1 ²⁸	0.7 ²⁴
SWEDEN													21.5	20.2	10.5

1. Or year closest to that indicated.
 2. Including upper primary.
 3. Less than 36.
 4. 36 to 100.
 5. More than 400.
 6. French and German language systems.
 7. From 51 to 70 pupils French and German language systems.
 8. Over 70, French and German language systems.
 9. Primary and secondary schools.
 10. Less than 35.
 11. 35 to 109.
 12. Up to 70.
 13. 71 to 110.
 14. Up to 60.
 15. 61 to 120.
 16. 511 and over.
 17. Basic schools (e. g. grades 1-9). The percentage of small schools would be higher for primary education alone. In 1976 the distinction is made between densely and sparsely populated school districts.
 18. 489 and over.
 19. Up to 63.
 20. 64 to 95.
 21. 503 and over.
 22. Up to 58.
 23. 59 to 90.
 24. 497 and over.
- source: National statistics.

校」の項目を欠落させているわけではない。筆者の調べた辞（事）典の中で、最近では1985年発行の「学校用語辞典」（ぎょうせい）が、「単級学校」の項目よりも多い字数で「小規模学校」の項目も取り上げている。この辞典では、「小規模学校（small school）とは、義務教育標準法や高校標準法の標準規模以下の学校のこと。公立小・中学校では11学級以下で、特に6学級以下は過小規模校とも通称している。高等学校では生徒数800人以下の学校である」と定義され、さらに、我が国の小規模学校の占める高い比率（小学校の場合1983年で小規模校40.8%、過小規模校34.3%）、小規模学校が多い理由、学校統・廃合政策の進行と行き過ぎの反省、小規模学校の問題点とその長所の再評価等、について説明がなされている。

この辞典では、「義務教育標準法」による標準規模以下の学校が小規模な小学校や中学校とされているが、正確には、「義務教育標準法」は「公立義務教育諸学校の学級編成及び教職員定数の標準に関する法律」の略称であり、学級編成と教職員定数の基準を定めた法律である。しかし、この法律には学校規模の標準についての規定はなく、「12学級以上18学級以下を標準とする」という規定は学校教育法施行規則第17条に示されている。そのことはともかく、ここで説明されているように、我が国では12—18学級の学校が標準規模とされ、それより少ない学校（11学級以下）を小規模校、多い学校（19学級以上）を大規模校と呼んでいる。そしてさらに、小規模校の中でも6学級（或いは5学級）以下の場合を過小規模校、大規模校の中でも24学級（或いは30学級）以上を過大規模校として区別することもある。しかし、この区分は我が国独自のもののようであり、国際的感覚には必ずしもなじまないと思われる。一般に欧米諸国の小学校は比較的規模が小さく、いわゆる平行学級をもたない学校が多い。

諸外国では、学級数による学校規模の標準が示されているかどうかかわからないが、どうも学級数より生徒数で分類されているようで、例えばOECDは、加盟諸国の1965—76年における小学校規模の実態を50人以下、50—100人、500人以上の生徒数別に分類して説明している（表2）。この分類から推察されるように、100—500人が普通規模で小規模学校はせいぜい100人以下（50人以下は過小規模校？）の学校として受けとめられており、500人以上は大規模校ということになる。1学級の生徒数や小学校の年限が国によって異なるか、生徒数100人は6学年として1学年16—7人、4学年として1学年25人であり、我が国の6学級校（40人×6学級＝240人）よりは、はるかに小規模である。1学級の生徒数の格差を度外視しても、せいぜい我が国の6学級以下の学校が小規模校の範囲に入るとと思われる。従って、私見では日本の場合も、同学年で平行学級つまり複数学級をもたない6学級以下の小学校を小規模校、3学級（すべて複式学級）以下の学校を過小規模校として考えることが、我が国の学校分布の実態からも、国際的比較の上からも、妥当であると思われる。なお、日本でも、生徒数別学校数が（50人別に）文部省によって発表されているが、小学校（中学校も）の場合、生徒数からみた学校の標準規模についての指摘は見られないようである。

ところで、英米諸国では、「small school」が「小規模学校」という用語に相当すると思われるが、しかし筆者が調べた教育学系事典では、残念ながら、教育用語として取り上げられられて居らず「rural education」の項目についての記述の中で登場している。我が国の教育学系辞（事）典に登場している「単級学校」に相当する「one teacher school」等の項目も見あたらず、日本のいわゆる「へき地教育」関係の教育用語では「rural education」だけが取り上げられているように思われる。

しかしソ連では、「小規模学校」という用語が、一般の百科事典でも教育学辞典でも項目として取り上げられ、単級学校を含めた説明が行なわれている。この、ソ連の小規模学校に相当する用語（мало-комплектная школа）を直訳すると「少い定員の学校」になると思われるが、その用語について「ソビエト大百科事典（全40巻）」（第15巻、モスクワ、1974）は、次のように記述している（全文）。

「小規模学校」

生徒定員が少なく(100人以下)平行学級がなく、全般的義務教育の実施のために小さな住民地点に設置された、中学校、8年制学校、小学校。ソ連の小規模学校は、全てのタイプの普通教育学校にとって、統一の教授プログラムと教授プランに基づいて活動している。小規模小学校では、1人の教師が1つの教室で複数の学年を同時に担当することができるが(そのことが、生徒の自主的活動の著しい量という、教授過程の特殊性を決定づけている)、4-10学年では、授業が各学年で別々に行なわれている。小規模学校は大多数の国に存在する。

ここに記述されているように、ソ連の小規模学校は「小さな住民地点に設置」され、「生徒定員が100人以下で平行学級のない」「小学校、8年制学校、中学校」であり、小学校を中心とした初等教育段階(1-3年)の場合には、1人の教師が複数の学年を同時に担当する、いわゆる複式学級が認められ、中等教育段階(8年制学校の4-8年、中学校の4-10年)では、学年別に授業が行なわれ、複式学級は存在しないことになっている。

ソ連では、初等教育と中等教育が1つの学校として組織されていることが一般的であり、「小学校」は人口の少ない地域に存在し、小学校を修了すると最寄りの8年制学校や中学校の4年に編入されることになっていた。従って、ソ連の小学校は日本でのへき地小規模小学校に相当する場合が普通であり、生徒数の多い都市や村の中心地では、中学校(一部8年制学校)を中心に設置され、学年別の学級編成が行なわれてきた。それ故ソ連では、小規模学校という場合、小学校を指して使用される場合が多く、例えば「教育学百科事典」(全4巻、モスクワ、1965)では、「小規模学校」の用語を(1, 2, 3学級の)という()による限定をつけて登場させ、つぎのように、いわゆる複式小学校の意味で定義して解説を行なっている(なお、この事典が発行された1965年当時のソ連の初等教育期間は4年であり、4年制小学校を前提に記述されているが、その後70年に初等教育が4年から3年に短縮され、従って74年に出版された前掲の「ソビエト大百科事典」は、3年制小学校を前提として記述されている)。

「小規模学校(1・2・3学級の)」

1人の教師が複数の学年を同時に担当する小学校。単級学校では、1人の教師が全ての学年を担当する。

2学級校では、2人の教師がそれぞれ2学年を担当する。3学級校では3人の教師がいて、1人が2学年を、2人の教師がそれぞれ1学年を担当する。……」

このようにソ連では、複式学級を含む小学校を小規模学校とみなすことが多いようであり、我が国で考えれば、5学級以下の小学校がそれに該当することになるであろうか。この事典の「小規模学校」の説明は、さらに学級編成の方法等にも言及しているが、我が国の複式学級等の編成方法と少し異なっており、例えば2学級校では、一般的には1年と3年、2年と4年が同じ学級として編成されているようである。また、単級学校の場合、いわゆる二部授業の形態を一部導入し、生徒の半分(2学年)は2時間遅れて登校、中間の2時間だけ4学年、最後の2時間は遅く登校した2学年を中心に授業を行なっているようである。

なお、この事典の説明にはないが、ソ連の単式学級と2学年複式学級は同じ学級定数となっており(1985年までは1学級40人、86年からは30人)、学級定員が少なく配慮されるのは3学級複式からになっている(85年から、3学年複式は15人以下、4学年複式は10人以下。「小学校」誌、モスクワ、1987-7)。我が国では、1960年代後半から70年代前半にかけて、複式学級定数改善が進行し、前述のように3学年以上の複式は解消され、2学年複式だけ存在している。しかも、我が国では単式学級45(40)人に対して複式学級20(18)人、さらに1年を含む場合は12(10)人となっており、ソ連と比較して我が国は、単式学級の改善では遅れ、複式学級の改善では進んでいることになろうか。ただ、我が国の単式学級より学級生徒数が少ない西欧諸国の場合も、複式学級では我が国より生徒数が多いのではないかと推察するが、正確な資料を入手できていない(前掲ユネスコ資料では、単級学校の平均生徒数が30人)。むしろ、西欧諸国の場合には、学校がもともと小規模であり、また、

学年単位で決まった教育内容を効率的に教え込むより、ひとりひとりの学習の進度や要求に応えることが重視され、そのため、1学級定数の少ないことが大切で、複数学年が一緒であることは二次問題である、と考えられているためかもしれない。

2. 「へき地教育」と“Rural Educatoin”

今日の我が国の教育界では、しばしば「へき地教育」の重要性が指摘され、教育学辞(事)典でも必ずといってよいほど教育用語として取り上げられている。しかし、戦前の日本の教育学辞(事)典等には「へき地教育」という項目は存在していないようで、例えば1939(昭和14)年発行で戦前の最も大きな「教育学辞典」(全4巻、城戸幡太郎編、岩波書店)の場合でもそうである。しかし、この辞典では「へき地教育」は登場しないものの、その関連用語である「村落学校」「複式学級編制」「農村教育」「農村小学校」等が取り上げられている。それらの中で「村落学校 rural school」(細谷俊夫氏の執筆)が、最も「へき地小規模学校」的な記述になっているので、まずこの項目の要点を紹介してみたい。

この「村落学校」の項目では、冒頭でその「意義」として、「村落地方にある極めて小規模な小学校で、教育の組織、内容、方法等、あらゆる点で近代的な都市学校と対照的地位に立つ。そこに村落学校特有の教育問題が生ずる。村落学校の問題は各国に存在するが、それが特に問題とされているのはアメリカ合衆国である」と記述した後、以下「アメリカの村落学校」「ヨーロッパ諸国の村落学校」「我が国の村落学校」の順序で、比較教育的な視野のもとに、村落学校についての内容の濃い説明が行なわれている。アメリカの村落学校は一般には、教員1-2人、児童3-40人以下の1-2学級の小学校を指し、1928年の数字で全国の小学校教員中約半数の30万人が村落教員であること、フランスやドイツでも農村の区画が小さく小規模の村落学校が数多く存在すること(しかしドイツでは学校統合が大きな課題となっていること)、我が国では農村人口が比較的稠密であるために、単級或は2学級の学校・分教場は比較的少なく1932年に5908(単級のみ)で、全国の小学校・分教場総数25697の23%を占めるに過ぎないこと、等を指摘しながら、教員、教授内容・方法、財政、行政、督学を中心に、村落学校の現状や問題点について記述されている。しかし、この記述の中に「へき地教育」という語は登場しない(なお、文部省統計では、1930年の単級学校は708校である)。

この「村落学校」以外の関連用語では、「複式学級編制」が同じ細谷俊夫氏の執筆で、「村落学校」と相互補完的な内容になっており、複式学級編制の意義、沿革、編制法、指導法、単級小学校、問題の小項目を立てて、小規模な村落学校の編成方式について説明されている。「農村小学校」(青木誠四郎氏)、「農村教育 rural (country or village) education」(小出満二氏)の項目は別人による執筆であり、「村落学校」と内容的に重複する部分もあるが、概して、農村や農業の振興との関連で、農村小学校や幼児・児童・青年・社会教育を含む広い意味での農村教育の課題が論じられている。

ところで、「へき地教育」という用語は、戦前の教育学辞(事)典に登場しないだけでなく、戦後も、例えば1950年発行の「体系教育学大辞典」(豊沢登他編、岩崎書店)にも、1952年発行の「教育科学辞典」(細谷俊夫、青木誠四郎編、朝倉書店)にも、教育用語として(事項索引にも)取り上げられておらず、関連用語では戦前の前掲の教育学辞典とほぼ同様の項目が取り上げられている。

「へき地教育」という用語が教育学辞(事)典に登場するようになったのは、恐らく1954年に「へき地教育振興法」が制定された後のことであり、筆者が調べた辞典では、1956年に発行された岩波小辞典「教育」が「僻地教育」を登場させている最も古い辞典であった。この辞典では「僻地教育」を「僻地特有の困難な事情のなかでおこなわれる教育、また教育の実践・行政対策を改善してその困難な点を解消しようとする教育」と定義し、交通の不便な、文化水準の低い僻地そのものの問題の解消が根本的であること、僻地の学校は小規模で単級学校・複式学級であるための障害が多く、また、よい教師がえられないこと、へき地教育振興法の公布によって教材・教具の整備、教員の研

修や住宅等の国家補助が定められたが、僻地そのものの温存の上にたつ教育振興策は僻地解消のための対策によって代えられることが望ましいこと、等が指摘されている。従って、この岩波小辞典では僻地教育の振興というより、僻地それ自体の振興や僻地の解消に重点を置いて主張され、「へき地教育振興法」への期待が乏しいように感じられるが、しかし、この「僻地教育」の項目が「へき地教育振興法」の制定によって登場し、それを強く意識して記述されていることには変わりがない。この小辞典では、「僻地」それ自体の概念説明はあまりなされていないが、その後の我が国の教育学辞(事)典に登場した「僻地教育」の概念説明では(この岩波小辞典の1982年改訂版を含めて)、へき地教育振興法の定義を紹介している場合が普通のものであり、へき地教育振興法の制定以前にこの用語が使用されていたかどうか、つまり、いつ頃からこの用語が登場したのかについての説明は残念ながら見られない。例えば、「教育学大事典」(全6巻、第一法規、1978)における「へき地教育」の項目は、その意義を次のように記述している。

「へき地学校およびへき地教育の通念としては、へき地教育振興法(1954、昭和29)の規定が一般的である。すなわち『交通条件及び自然的、経済的、文化的諸条件に恵まれない山間地、離島その他の地域に所在する公立の小学校及び中学校』を『へき地学校』といい(第2条)、『これに準ずる学校』(第5条の2)とあわせて『へき地学校等』と称し、文部省令で定めた基準に従い都道府県条例によって指定を受けた『へき地等指定学校』をもって、一般に『へき地学校』といている。したがって『へき地教育』という場合、これら指定を受けたへき地学校および準へき地学校の教育としてとらえられている。……」

この事典は更に続けて、へき地教育振興法にもとづくへき地学校の指定が、学校所在地を基点とする地理的条件に著しくウエイトがかけられ、子供をとりまく文化的、経済的要因が重視されていないことに言及し、へき地学校・へき地教育を問題としていく場合、へき地指定の有無にとどまらず、文化的、社会的、経済的な実質上のへき地の問題を背負った地域の教育として捉えていくことが必要である、と指摘されている。ここで指摘されていることに筆者も同感であるが、しかしこの指摘は、へき地教育振興法第2条におけるへき地教育の定義それ自体とは必ずしも矛盾しているわけではない、と思われる。現実のへき地指定をめぐる問題点は、文部省令である同法施行規則によるへき地学校指定基準が、数量化しやすい地理的条件に傾斜しすぎている(或いは、せざるをえない)ことにも起因しているといえよう。

さて、「へき地教育」という用語が、へき地教育振興法の制定を契機として我が国の教育学辞(事)典に登場し、その概念説明もへき地教育振興法の定義を中心に説明されていることを指摘したが、そのためかどうか、へき地教育という場合の「へき地」も、教育関係者を中心に使用されてきた用語のようであり、今日でも、社会科学共通の用語にはなっていないようである。筆者は、身近にある日本史、社会学、法律学、政治学等、教育学以外の社会科学分野の辞(事)典のいくつかを調べてみたが、「僻地(社会)」という用語をなかなか見出すことができず、ようやく「部落問題事典」(部落解放研究所編、解放出版社、1986)に「僻地」の用語が取り上げられていることを知ることができた。しかし、その「部落問題事典」でも「僻地」の概念は、へき地教育振興法の引用を中心に記述されており、ここでも、へき地教育振興法の制定を契機としたへき地教育振興問題が、「僻地」という項目を登場させたように思われる。

ところで、教育学や他の社会科学分野の辞(事)典における「僻地」や「へき地教育」の登場の有無はさておき、我が国で「僻地」や「へき地教育」という言葉がいつ頃から使用されるようになったのであろうか。既に言及したように、このことについての記述は前掲の(事)典等では説明されていないようであり、現在の筆者の理解を越える課題であるが、戦前には「僻地」より「僻陬地」という言葉が多く使われていたようである。我が国の代表的国語辞典のひとつである「広辞苑」(新村出編、岩波書店、1955)では、「僻地」を「1.都に遠い土地。かたいなか。辺びの地。僻陬。2.自分の住む土地の謙称」、「僻陬」(「僻陬地」という語は辞典にない)を「へんびな土地。僻地」と記述し、両者をほぼ同義として説明しているが、戦前の教員の特別加俸の中に「単級加俸」「複式加俸」

とともに「僻陬地加俸」「僻陬地増加加俸」というのが存在していた、という（『教育学辞典』岩波書店、1939、p. 2134）。この「僻陬地加俸」が支給されていた地域の教育を「僻陬地（の）教育」と呼ぶことがあったかどうか筆者は知らないが、加俸給の名称以外ではあまり使用されなかったのではないかと推察するがどうであろうか。戦後は「僻陬地加俸」が「へき地手当」という易しい表現に置きかえられ、教育界を中心に普及していったのであろうか。

北海道教育史家・山崎長吉氏は、その代表的著作のひとつ「北海道教育史」（新北海道教育新報社、1980）の中でへき地教育史についても考察し、「単複教育といえば、学級規模により単式編成を組めない学校の教育をいうが、へき地教育は、地域の性格や学校成立環境条件の限度外の学校教育というようになった。へき地指定はその中核的基準になっている」と指摘しながら、戦後は「単複教育からへき地教育へ」つまり、学級規模を二次的なとらえ方に移し、「外形的、形式的な教育から地域のもつ内在性、本質性に強く目を向けるようにならえてきた」と結論づけられている。即ち、戦前は単級複式教育という表現で、学校や学級の小規模性や複式形態に重点を置いてとらえていたが、戦後はコミュニティ・スクール（地域社会学校）の考え方の導入に伴い、学校・学級規模より学校を支える地域の特性に注目して「へき地教育」という表現が積極的に使用されるようになった、というのである。そして、へき地基準の設定が「交通条件を第一義とし、へき地手当の支給という優遇措置を講じることにより、へき地教育の概念を決定的なものにした。つまり、単級複式教育は成立しない高等学校教育においてさえ、へき地教育は成立するという結果を招いた」と、へき地という地域特性を視点に、へき地の教育を高校を含めて総合的、体系的にとらえるべきことにも言及されるなど、貴重な示唆に富む提起をされているが、ここではそれらのことを吟味する余裕はない。しかし、この山崎氏の記述には、戦前すでに「僻陬地加俸」が支給されていたことに関連、また戦後のコミュニティ・スクール運動が盛んであった時期である1984（昭和23）年に「北海道単級複式教育連盟」が結成され（1975年に単級学校の解消とともに「北海道複式教育連盟」と若干の名称修正がなされつつも）、今日まで一貫して「（単級）複式教育」の看板を掲げて「北海道（単級）複式研究大会」を開催してきていること、等との関連についての説明がみられないのは残念である。

ただ、1952年に北海道単級複式教育連盟が中心になって北海道の十勝で開催された第1回全国単級複式研究大会の際に「全国へき地教育振興団体期成会」も開かれ、それが引き金になって翌年に「全国へき地教育振興促進期成会」が結成され、さらにそこでの大会決議が1954年の「へき地教育振興法」の制定につながったという経緯の指摘があり、北海道の単級複式教育連盟が「へき地教育」の振興に関する全国的組織や法令の制定に大きな役割を果たしたと思われるが、「へき地教育振興法」「全国へき地教育研究連盟」「全国へき地教育新聞」といった全国レベルでの「へき地」という名称の使用にもかかわらず、なぜ北海道では「（単級）複式教育」の名称が研究団体名や研究大会名に使用されてきたのか、また全国レベルでは何故「（単級）複式教育」ではなく「へき地教育」の名称が使用されるようになったのか、前述の山崎氏の「単級複式教育からへき地教育へ」という指摘の吟味と併せて、後日の研究課題としたい。

なお、1944（昭和19）年に北海道庁に設置された北海道単級複式教育研究所は、1948年設置の道立教育研究所に吸収され、その後69年に「へき地教育研究室」の名称のもとに機構整備されて今日に至っており、北海道教育委員会では「へき地教育」という表現が積極的に使用されている。また、本学の前称である北海道学芸大学では、へき地教育振興法が制定される直前の1954年3月に、それまでの教育研究所を「僻地教育研究所（施設）」に名称変更して今日に至っているが、何故「単級複式」でなく、「へき地教育」でもなく「僻地教育」という用語を使用したのかを含めて、我が国及び北海道における「へき（僻）地教育」という用語使用の歴史的経緯について、また、そのことの意義と問題点について、別の機会に考察したいと思っている。

「僻地教育」という言葉は、1950年代半ばの我が国の教育界に登場した比較的新しい教育用語であることを指摘したが、外国の教育界ではどうであろうか。「へき地教育」にぴったりの教育用語は

あまり使用されていないようで、英米諸国に教育界に登場する最も近い用語として「rural education」をあげざるをえないであろう。しかし、「ルーラル」は「アーバン」(urban 都市の)に対する語であり、人口統計上、住民地域を「都市」と「それ以外」に2大分類する際の実用語として用いられている。従って、「都市ほどの人口規模をもたない地域」ということになるが、それらの地域が農業を主要産業としている場合が多かったために、「都市」に対する「農村」という理解や表現が我が国でも一般的であると思われる。しかし、アメリカやイギリス等では今日、農村人口の大半が農業で生活しておらず、ルーラルを農村と訳すことにはためらいもあるが、各種の百科事典や社会学、教育社会学等の辞典でも、「ルーラル」に「農村」という訳語を使用しているようである。なお、既に紹介したように、戦前の「教育学辞典」で細谷俊夫氏は「rural school」の英語名をつけて「村落学校」の項目を取り上げていたが、「農村」と比べてこの「村落」が「ルーラル」の内容をより適切に表現していた、といえないであろうか。なお、最も大規模な英和辞典の一つである「オックスフォード・カラー・英和辞典」(全8巻、福武書店)では「ルーラル」を「1.田舎の、田園の、田舎風の。2.田舎に住む。3.農業の、耕作の」と説明しており、他の英和辞典もほぼそのようである。そのことはともかく、今日の我が国では「ルーラル」を「農村の」と表現することがほぼ定着しているようなので、本稿でも「rural education」を「農村教育」として表現することにする。

ところで、欧米では、「都市(の)教育」以外を「農村(の)教育」として一括して表現し、特に不便な地域の教育を区別して表現することをしていないようであるが、しかし日本の教育界では、「農村」等の中からさらに「へき地」という用語が区別され、農村よりいっそう不便な地域として受けとめられている。即ち、「農村教育」という用語の他に「へき地教育」という用語も登場してきたが、これは、我が国の狭い、しかし山地の多い国土の中で、平野を中心とした水田地帯で都市に近く比較的便利な農村と稲作に不向きな山間地や離島の不便な地域を区別してとらえがちであったこと、また、不便で遅れていることを意識的に区別する都市中心、中央中心の発想が我々に根強く存在してきたこと、さらにまた、都市出身者の多い教育関係者によって都市から遠く離れた地域での勤務は特別な配慮を必要とすると考えられてきたこと、或いは、不便な地域の貧弱な教育条件の改善充実を願った教育関係者の努力が、これらの地域を意識的に区別してきたこと等によるものと思われる。特に、へき地教育振興法に基づく、特別地・準へき地から5級にまで区別した「へき地等級」の指定は、日本独自の教育行政施策であるように思われるが、外国での地域手当がどのようになっているかについては、後日の研究課題にしたい。なお、我が国の他の一般公務員の場合、「一般職の職員の給与等に関する法律」第13条の2に「離島その他の生活の著しく不便な地に所在する官署として人事院規則で定めるものに勤務する職員には特地勤務手当を支給する」という規定があり、その「特地手当」について「人事院規則9-55」で、1級地(4%)から6級地(25%)という、へき地学校指定にほぼ対応したその地域区分がおこなわれている。しかし、「へき地」という用語は使用されていないようである。なお、我が国の教育界では、普通の農村等から「僻地」を区分し、特別な配慮のもとに「へき地教育振興」を行なってきたことが、諸外国と比較して充実した教育条件を作り出しており、そのことは高く評価されなければならないが、他方でまた、そこに住んでいる子供、親、住民にとって「僻地」と呼ばれる気持ちは複雑であろうし、教育用語として「僻地教育」という表現が適切であったといえるかどうか、再検討の必要があるようにも感じられるが、いかがであろうか。「学研・大漢和辞典」(藤堂明保編、1980)によると「僻地」の「僻」は「1.かたよる、2.ひがむ、3.ひねくれていること」という意味だそうであり、「へき地教育振興法」が「僻」でなく、「へき」を使用しているのも、そのためであろうか。

ところで、「rural education」について、アメリカではどのような説明がなされているのであろうか。「アメリカ教育者百科事典」(1982、グリーンウッドプレス)では、つぎのように記述されている。

「農村教育」

農村地域または小さな町で行なわれる教育。合衆国では1975年には、農村人口の80%以上が農場で生活したり働いたりしてはいなかった。従って、農村学校のカリキュラムは、構成や計画が多様になっている。統合の結果、多くの1教室校舎、小さな学校、小さな学区は、もう存在しない。

多くの、もっと大きな農村統合学校に提供される、準備的、発展的プログラムの大学を見出すことは珍しくなくなっている。その職業プログラムは、農業教育、ビジネス教育、商業と工業、家庭経済を含んでいるであろう。そして、そのような他のプログラムは、都会や校外の学校でも普通に発見される。

統合運動にもかかわらず、多くの問題が農村教育に影響し続けている。どの農村学校でも見出されるわけではないが、それらは通常、小さな人口に関係した問題を含んでいる。即ち、弱い税金基盤、教師の高い回転、限界のある教育プログラム、そして、相対的に低い試験点数、である。」

ここで説明されているように、アメリカの農村では、学校統合の進行や農村人口の減少により、統合学校での多様な産業を背景とした都市と変わらない教育が支配的になりつつあるようであるがしかし、教師の定着、教育財政、生徒の学力等、多くの問題を抱えている地域も存在するようである。

ところで、「オーストラリア教育辞典」(A Dictionary of Australian Education, John Hadren, 1974)では、「rural education」の項目はなく、代わりに、「rural school」の項目を取り上げているが、そこでは次のように「単級学校」を中心とした内容で記述している。

「農村学校」

教師が一人だけで、全生徒が単一の学級に混合している学校。それぞれの学年の生徒にそれぞれのプログラムが与えられるが、遠足、唱歌、学校放送の時は合同して行なう。これらの学校は以前は農村地区における組織の特征的形態であったが、しかし今日では、どこでも可能な限りそうした学校を合併すること、またバスで子供たちを輸送することが州の教育省の政策である。小さな学校は生徒に自分のペースで学ぶことを認め、同じ教室で年上の子供たちの刺激を与えるという長所を持つが、これらの学校は孤立性という社会的、文化的短所を持つことが重視して考えられている。しかしながら、オーストラリアの学校の半数以上がまだこの種の学校である。」

このように、この辞典では「農村学校」が「単級学校」として説明されているが、農村学校と単級学校は実態としては類似していても、「地域」と「規模」という別領域の概念であり、農村学校の科学的定義としては問題を感じるが、オーストラリアの農村学校の現実を反映している説明といえようか。

なお、ソ連の百科事典や教育学辞典には、既に紹介したように「小規模学校」という項目はあるものの、「農村教育」や「農村学校」という項目は登場していない。しかし、ソ連の教育関係の文献では、「農村学校」の用語はしばしば登場し、農村学校や農村小規模学校をテーマにした本や論文も数多く見受けられる。欧米諸国の「rural education (school)」に関して取り上げるべき辞(事)典はまだ多くあり、またドイツやフランス等の辞(事)典の調査・検討の必要も感じているが、本稿ではその余裕もなくなり、別の機会に補完したいと思っている。

付 記

ソ連の農村小規模学校についての研究の過程でぶつかった本稿のテーマであるが、あわただしい作成過程でなんとか本稿をまとめることができたのも、多くの方々のご助言のお陰である。特に、筑波大学の真野宮雄教授、桑原敏明教授、本学の渡辺守夫教授、笹嶋勇治郎教授、佐藤有助教授、また、庶務係や図書館の職員の方には、資料のご提供を含む貴重なご教示をいただき、厚く御礼申しあげたい。また、本稿提出の少し前、北海道大学の高山武志教授には、イギリスの農村小規模小学校についての最新の資料をご提供いただいたが、時間的及び力量的不足のために、本稿に活用することができなかった。お礼とお詫びを申し上げ、後日の課題としたい。不十分な内容の報告ではあるが、このささやかな序論的考察を契機に研究を重ね、へき地・小規模学校に関する本格的な比較教育学的研究へと発展させることができれば、と思っている。今後ともご助言をいただければ幸いである。

(本分校 教授 教育制度)