



Title	北海道のへき地教育の現状と学校・教師の課題
Author(s)	玉井, 康之; TAMAI, Yasuyuki
Citation	北海道大學教育學部紀要, 71, 169-179
Issue Date	1996-09
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29511
Type	departmental bulletin paper
File Information	71_P169-179.pdf



北海道のへき地教育の現状と学校・教師の課題

玉井 康之

Role and Assignment of School & Teacher for Actual Situation of Rural Education in Hokkaido

Yasuyuki TAMAI

I はじめに	169
II 北海道の農村の位置とへき地教育の現状	170
1 北海道の農村と農村小規模校の位置	170
2 北海道の地域の現状とへき地教育	171
III 地域教育研究と北海道へき地教育研究の課題	171
1 地域教育研究の成果と北海道へき地教育研究の課題	171
2 民間教育団体の地域教育実践の成果と課題	172
3 地域教育政策の転換と課題	173
IV へき地教育環境と教師の意識転換の課題	174
1 へき地教育のパラダイムの転換の必要性	174
2 僻地環境及びへき地校の積極面への転換の観点	175
3 僻地における教師の意識転換の課題	176
おわりに	177

I はじめに

僻地の「僻」の字が、「かたよる」「ひがむ」「かたすみ」「いやしい」「よこしま」などの意味を持つことから明らかのように、「僻地」のイメージは、戦後以降決して積極面としてはとらえられて来なかった。僻地は、経済的貧困性や文化的遮断性、教育的低調性などが、その特性とされてきた。したがって、大多数の人々の「常識」としては、僻地に展開するへき地教育は、「遅れた教育」を都会や市街地に並に引き上げることが、へき地教育だととらえられてきた。

現実には、へき地校の多い北海道の根室管内（へき地校率98%）や釧路管内（同73%）の端の町村では、新卒の3割の教員が都会や市街地に転勤希望を出し、僻地よりもできるだけ市街地へ移動しようとするのが現実である。根室管内では、3年間で、新卒赴任の教員の半数が都会・市街地へ転出している。教員間で、へき地校に赴任することを、「僻地に飛ばされる」と表現することが、教員の率直な希望を表している。このような中で、へき地でへき地校の振興に力を注いでいる教師や管理職達からは、へき地校の積極面をとらえてほしいという希望も切実である。

一般に、へき地教育は、矛盾の焦点であるか、もしくは都市部に比して児童生徒の問題行動も少ない牧歌的・楽天的な地域としてとらえられる場合が多い。これらはいずれの観点も、へき地教育に責任を持ち、へき地教育をいかに発展させるかという実践的な観点に立つ発想ではない。僻地の問題点をとらえつつも、僻地に勤務する教員たちの意識を変え、僻地の教育のマイナス面を積極面に変えていくことが重要な課題となる。

すでに筆者は、『北海道の学校と地域社会』^(註1)を著したが、本書が目指すものは、「遅れた教育」としてのへき地教育の「常識」を覆し、大局的な動向から積極面を明らかにすることによって、僻地から遠ざかろうとする教師たちを含めて、自信と実践的な方向性を指し示すことであった。本来ならば都市の学校や教員も、学校改革の方向性として、地域と密接に結びついたへき地校の積極面から学ぶべきことは多い。過疎化が進む都会の中心部では、合校よりもクラス人数を減らして小規模化をはかることの重要性も検討されなければならない。すなわち、都市部を含めて「学校と地域」の連携が求められる現段階にあつては、へき地校の学校開放の実態とその積極的な意味を客観的に明らかにするだけでも、へき地校にとっては自信となる。その結果として、農村小規模校の教員自身にもへき地校への認識を改めてもらうことが重要である。

しかしながら、これまでのへき地教育研究においては、全体として僻地の逼迫した状況を反映してへき地教育の矛盾を指摘することに重点が置かれていた。また、「学校と地域」の一般的関係としてとらえられるのみで、開拓僻地農山村の多い北海道の独自性がとらえられていない場合が多い。

しかし前述のように、僻地及びへき地教育の矛盾を踏まえながらも、「遅れた教育」としてのへき地教育のパラダイムの転換を指し示すことが重要となる。本稿の課題は、北海道の僻地の現状の逼迫した状況を踏まえた上で、へき地教育の積極面をとらえる必要性、及びパラダイムの転換の必要性、そして僻地の学校・教師に求められる姿勢を問題提起的に指し示すことである。

II 北海道の農村の位置とへき地教育の現状

1 北海道の農村と農村小規模校の位置

北海道内においても、都市と農村の人口・経済等は極端な相違がみられる。札幌市には北海道全体の3分の1の170万人が住み、現在では完全に都市化した。しかし、北海道全体として大部分を占めている地域は、都市ではなくむしろ農村の過疎地である。北海道内212市町村のうち、人口が増加し続けているのは、札幌などほんのわずかしかなかく、1990年段階での過疎地域指定市町村は、7割を占める147市町村となっており、今後も離農等による過疎化現象が一層進む可能性がある。

農業経営形態では、日本全体で専業農家と言われる人々は、0.1%を占めるに留まるが、北海道には専業農家が30%も占めており、農業以外に就業転換や兼業ができず、離農が即離村となる。

また北海道の農山村の大部分の学校は、へき地校に指定されている(道内1,300小中学校、全道比65%)。都市と農村の学校数では、全道の小学校は、約1,600校あるが、札幌市内の小学校は200校を占めるのみで、学校数から見れば、圧倒的に都市よりも農村を中心としたへき地校が多い。すなわち人口の少ない町村に小規模校が多く点在していることを示している。その中でへき地校指定の小学校は、950校と全体の過半を占めている。

一方、札幌市の学校は、人口が膨張した1970年代以降に建てられた学校がほとんどで、開拓期の歴史的な経過から引き継がれる北海道の学校と地域社会の歴史的な特性を引き継いでいない。このことは、都市なりの学校と地域の結び付きを否定するものではないが、都市の学校と地域の連携の弱さの誘因となる。都市から見れば、人口比率の低い農村が少数派に見えるが、逆に見れば少数派であるからこそ、農村僻地は、今後の学校改革の方向性を示す典型事例にもなり得る可能性をもつ。

2 北海道の地域の現状とへき地教育

以上のように、北海道は激しい過疎化を初めとした北海道地域独自の現象と課題があり、それを踏まえて地域教育の問題を語らなければならない。

雑誌『教育』1993年10月号^(註2)では、「地域から教育を創る」という特集で、北海道の教育問題をさまざまな点からとらえている。この特集では、巻頭の「主張」において、次のように述べている。「北海道はいま、日本の周辺として格差化され、さらにまた札幌へ多くの機能が集中された中央と周辺という構造を内部に抱えさせられている。炭坑の閉鎖や鉄鋼の不況などによって激しい産業構造の再編、地域の再編、過疎化が急速に進んでいる。都市と農村、工業と第一次産業の共生は今日の日本にとっての最大の課題のひとつである。北海道の現実、その課題の切実さを示している」「しかしそのような中で、北海道の自然に根差し、地域に根差した粘り強い教育活動、教育運動が積み上げられてきている」と、端的に北海道の教育を取り巻く背景と展望をとらえている。

また同『教育』10月号の三上勝夫氏の「北海道教育の問題と教育実践」の論稿では、「北海道においては、全国的な趨勢としての児童数の減少に加えて、基盤としての第一次産業が衰退する中で、農漁業、旧炭鉱地帯において、過疎化現象が進行し、地域の学校が次々とその歴史を閉じていっているという実態がある。——中略——およそ100校ほどの小学校が、むこう5年のうちに統廃合される可能性があるものと思われる。北海道の教育は、そもそもの寄って立つ土台であるところの地域の再生と切り離しては考えられないという面がある」とし、北海道教育の地域的な教育課題を指摘している。

この指摘は、全国どこでも存在し得る課題であるが、とりわけ第一次産業を中心に発展してきた北海道には顕著に現れる問題である。このような問題は、札幌にはなく、とりわけ僻地農山村・漁村に現れる。しかし一方、僻地の経済的・社会的矛盾がすなわちへき地教育の矛盾となる訳ではないということも、強調しておきたい。このような北海道の地域の現状を前提にしたうえで、どのような展望をへき地小規模校に示すことができるかが重要である。

III 地域教育研究と北海道へき地教育研究の課題

1 地域教育研究の成果と北海道へき地教育研究の課題

地域教育研究の代表的な研究のひとつは、「地域と教育」あるいは「地域と学校」の連環の研究である。まず都府県を中心とした日本の「地域と教育」研究の動向を押さえておかなければならない。研究においては、日本全体の研究動向と北海道の研究課題の接点が重要となるが、日本全体の研究動向をとらえることで、逆に都府県のアナロジーではとらえられない北海道の地域教育研究の課題も、浮かび上がらせることができる。

1980年代前半までの日本の「学校と地域」研究及び「地域の教育力」の先行研究では、都府県を念頭において村落社会の役割と変貌をとらえたものが多い。

矢野峻氏の『地域教育社会学序説』1981年^(註3)、及び矢野編『現代社会における地域と教育』1981年^(註4)の地域教育力は潜在的な「形成」を重視したものであるが、この論理が可能となるのは、都府県の共同体的な集落(村落共同体)がすでに基盤として存在していたことが前提となっている。

また松原治郎・鐘ヶ江晴彦著の『地域と教育』1981年^(註5)においても、基本的な分析の中心は、高度経済成長期下の都市化していく地域社会(村落共同体)の変化である。さらに、松原氏らは、

学校や学校区を行政の末端機関として位置づける一方で、市町村の行財政と結び付いて展開している点で、地域と学校は結び付いていると位置づけている。その一方で、長い歴史の共同体が地域社会の基盤になっているともとらえており、地域の範囲が明確である訳ではない。

さらに「地域の教育力」という場合に、分析の中心として、地域から学校への一方向の影響力を重視しているが、これは「形成」に近い地域の潜在的な教育力である。したがって、地域の教育力という場合に、学校が中心となって地域の教育力を形成したり、支えながら、逆にその地域の教育力が学校を支え返すというように、双方向でとらえている訳ではない。

一方北海道は、後述のように、もともと共同体的集落がなく、農協や実行組合が生産基盤を形成すると同時に、学校が中心となって生活基盤を形成してきている。したがって北海道においては、地域の教育力の形成に重要な役割を果たしたのも学校であり、地域の教育力は、地域のみが担っているのではなく、地域が学校と連携しながら担っている。この点が北海道の地域の教育力をとらえる上で重要な点である。

1970年代後半以降の低成長期においては、どの地域においても、地域の教育力はすでに共同体的な地域社会の共同性を前提としてとらえられるものではない。このような中で、地域の教育力を積極的に作り出す動きをとらえている研究も生み出されてきた。

久富善之氏や村山士郎氏らの『学校の再生』1984年^(註6)は、カリキュラム内容・地域素材を中心にして、地域に学校を開放する中で、現在は大規模化した学校においても、学校全体の活力に大きな影響力をもたらすことを実証した。増山均氏の『子ども組織の教育学』1986年^(註7)、『子ども研究と社会教育』1989年^(註8)は、学校と連携しながら学校ではできないような遊び体験・生活体験の組織的な提供の重要性を指摘している。これらの研究は、教育社会学・社会教育において、双方向の「学校と地域」の連携の契機を作る上で重要な方向性を提起している。

ただこれらの全般的な執筆の傾向としては、やはり都市・市街地を中心にした分析であるために、増山氏の分析も、学校自体が地域に出かけて地域の活性化に資するというよりは、地区の子ども会有志や運動団体（社会教育団体）との結び付きが、分析の主要なポイントとなっている。また、学校が子どもの家庭生活・地域生活をまるごと含めた関わり方をしているわけではない。

久富氏の全般的な分析視角としては、編著書『豊かさの底辺に生きる』1993年^(註9)、『調査で読む学校と子ども』1993年^(註10)など、都市の社会階層分析に比重があり、現存する子どもの地域生活の階層性とその変化が分析課題となっている。そのこと自体は客観的に事実であるが、社会階層性が教育により反映しやすい都市の地域社会が対象となっていることによって、結果的に農村を初めとした「学校と地域」の双方向の分析が弱くなっている。

これらの都府県及び都市を基盤にした地域の教育力をとらえた先行研究は、北海道の農山村に対しては、社会の基底の条件が異なるために、アナロジーで演繹することはできない。また学校の教育を独自の完結した体系としてとらえるのではなく、学校の地域づくりの役割、地域の学校づくりの役割を含めて、「地域の教育力」をとらえていくことが重要であろう。

2 民間教育団体の地域教育実践の成果と課題

地域と結び付いた学校教育課程の再編成や内容づくりにおいて、民間教育団体が実践的に地域の教育力を作り出してきた役割も大きい。これらは、教師・学校の側から、積極的に地域との接点を創り出してきた実践である。

まず、民間教育団体の中で、地域の素材や体験学習のカリキュラム内容の問題を精力的に取り

上げてきたのは、中野光・川合章を中心とした日本生活教育連盟（日生連）である。ここでの地域素材の教材化や体験学習では、都市部においても農林業などのマイナーな問題を理解できるように、その教材を組み立てて来た。まさに地位を低めている産業としての農林漁業に焦点をあてた地域素材である。『農業の大切さ知った』1992年^(註11)、『子どもと学ぶ日本のコメづくり』1994年^(註12)なども、生活教育運動から生まれた実践である。これらは中野重人氏らが言うように、都会の中の道路の草も飼育小屋のウサギも体験教材になり得るという一般論ではない。

一方地域と連携した生活指導運動では、城丸章夫氏や折出健二氏や竹内常一氏らの全国生活指導研究協議会（全生研）の役割が大きい。「地域ぐるみ」の活動を、地域を利用した生徒管理にするのではなく、児童生徒との楽しい活動を共同でつくることによって、共同性・協力活動の模倣学習を目指したものである。全生研はこれらの生徒指導方法の改革、学級づくりを通じて、学校運営の理念の転換を目指すものである。全生研は、高度成長を経た70年代に、全国各地に「ひまわり学校」を開設して、子どもの集団体験・生活体験を広げていった。

また教育科学研究会（教科研）も、父母・地域との連携の重要性や、自然体験・労働体験の重要性を指摘している。雑誌『教育』においても、1989年10月号では、「父母の学校参加」を特集し^(註13)、1990年11月増刊号では、「地域と学校に人間的生活と自由を」を特集し、久富氏がその基調報告をしている^(註14)。1991年3月号では、藤岡貞彦氏らが中心となって「教育に自然をとりもどす」を特集している^(註15)。

このような実践的研究の延長上としての教育科学研究会編『現代社会と教育——学校——』3巻1993年、所収の久富善之「学校の生活秩序の組みかえ」は^(註16)、北海道釧路管内浜中町霧多布中学校の事例を元にして、学校から子どもの生活全般をとらえようとした事例を取り上げている。この霧多布中学の事例は、北海道の現実の産業的な基盤と生活の崩壊と、それに対する学校の関わり方が実践の背景となっている。学校による生活への関わりの中から、これまでの学校教育の価値観や在り方を再検討するものとして注目し得る。

これらの先行研究は、都市化・過密化していく地域の子どもの生活実態を、教育課程・カリキュラム内容・生活指導の観点から転換する上で、大きな意味をもっていると言える。たださらに言えば、そのほとんどが都市化の中での対応の問題として取り上げられており、へき地教育の中での学校と地域の在り方や、その積極面をとらえようとした訳ではない。都市を念頭においての学校開放の実践は、本来有り得べき「学校と地域」の典型的な姿をとらえる上では、どうしても限界が生じざるを得ない。僻地における「学校と地域」の独自の課題と積極面をとらえる必要がある。

3 地域教育政策の転換と課題

地域教育研究や民間教育団体における「学校と地域」の実践に関するすぐれた成果がありながらも、現実の日本の教育政策においては、1958年の指導要領法制化及び高度成長期以降において、一貫して学校と地域を切り離す政策が取られ、またその議論も後退してきた。

その後退の背景にある考え方は、均一性を求める「マンパワーポリシー」の中で、第一に、「学力」向上の課題と「学校と地域」の連携の課題とが対立的にとらえられたことである。しかし、現段階で改めて問題にしなければならないのは、むしろ子どもの発達にとっての狭い意味での「学力」の概念であり、内容である。

第二の背景は、地域が学校に果たす効果を、子どもに教えたり、注意したりするなど、直接働

きかけたり、目に見える教育活動に限定してとらえていたことである。しかし、実際は、地域住民の多様な連携や教育活動が子どもの回りで展開している場合には、直接子どもに働きかけていなくとも、模倣学習効果として、潜在的に地域の人々のモラルや共同の思想や期待が、子どもの発達に基底的な影響を及ぼしているのである。

第三の背景は、「学校と地域」の関係が実際に議論される地域は、評価の是非は別にしても、これまでほとんどが隔絶した農村地域や農村小規模校の問題として限定してとらえられていたことである。しかし久富氏らのとらえた府中小学校の事例が示すように、市街地においても意識的な取り組みによって、ある程度学校と地域の結び付きを作りうる。したがって、農村小規模校で行いうることを全く特殊視するのではなく、現実の学校開放の実践における障害の程度の差がありながらも、理念として目指していくことが大規模校にも求められている。

一方1984年の臨教審答申以後においては、このような「学校と地域」の分断的な政策も徐々に反省されて変化している。生涯学習審議会答申や教育課程審議会答申や中央教育審議会のいずれにおいても、「学校と地域」の連携が強く主張されている。その背景には、子ども自体が地域の現実的な社会体験・生活体験を失い、「学力」が現実と切り離れた言語のみの深みのない認識になる中で、学校教育だけでは完結し得ない子どもの生活力を含めた「生きる力」が総じて弱まって来たからである。すなわち、大きな役割を果たしていたにもかかわらず、自覚されない存在であった「地域の教育力」が無くなってはじめて、「地域の教育力」の重要性に気づく結果となったのである。

IV へき地教育環境と教師の意識転換の課題

1 へき地教育のパラダイムの転換の必要性

一方僻地に立地するへき地校は、情報や刺激が少なく児童生徒の社会性に乏しいとされてきたが、逆に学校と地域の結び付きが強く、地域の教育力を掘り起こす客観的な条件が存在している。僻地の情報や社会性の欠如の問題に関しては、通信機器や交通網が発達した中で、へき地の特性が現在においても、そのまま当てはまるかどうかは疑わしい。また、仮に僻地地域が、経済構造や地域産業構造変化の中で、取り残された地域であったとしても、僻地地域の矛盾を即、へき地教育の矛盾として同一視することはできない。このような僻地に対するマイナス評価の中で、「遅れた教育」としてのへき地教育の観点をとらえなおし、個々の教師の不満や格闘とは別に、大局的な動向から積極面を明らかにすることによって、へき地教育のパラダイムの転換を指し示すことができる。

北海道の農村小規模校では、現段階下で強く求められる「学校と地域」の連携が、現在も強く残っているが、これは、単にへき地一般の特性としてのそれに留まるものではない。また単に農村共同体の封建的・閉鎖的側面の残滓でもなく、北海道独自の歴史的特性や自然的特性に依拠しているものとしてとらえなければならない。また同時に、このような歴史的・自然的特性を、学校側が媒介にしながら、意識的に学校を開放してきた主体的な対応としてとらえなければならない。

これらの北海道の農村小規模校がもつ特性は、現在において単純な形での「学校のスリム化」論や、公教育の役割の「切り捨て」が進む中であっては、単にへき地教育のみならず、市街地・都市部の学校運営改善の目指すべき在り方をも指し示すものであろう。

北海道の大部分を占める農山村においては、開拓の歴史的な規定性から、「学校と地域」の関係

の特殊な構造を擁し、現在においても「学校と地域」の結び付きが強い。それにも関わらず、その実態、及びその相互の役割と積極面が、教師を含む教育界に認識されていないのが現状である。

2 僻地環境及びへき地校の積極面への転換の観点

最初に僻地及びへき地教育のマイナス的な条件を、積極面にとらえ直す観点を押さえておきたい。僻地の教育環境として一般的に言われてきた欠点は以下の6点である。

僻地環境のマイナス条件として言われるのは、①自然的悪条件、②僻遠性、③経済的貧困性、④文化的停滞性、⑤社会的封鎖性、⑥教育的低調性、の6つである。この特性が現代でもそのままいえるかどうかは疑わしい^(註17)。

たとえそれを認めた上でも、これらの環境をとらえ直すことができる。悪条件としての環境も、①自然的悪条件は自然を豊かに活用した教育ができること、②僻遠性は幼少期の自律過程において都会の俗悪性の影響を受けずに教育を行えること、③経済的貧困性は逆に勤労の重要性を伝えたり、家業手伝いなど勤労体験を行えること、④文化的停滞性は都市文化を基準にしたような優劣比較をしなければ僻地には僻地独自の文化があること、⑤社会的封鎖性はコミュニティがあるからこそそれを良い側面として作用する地域の教育力に転化できること、⑥教育的低調性は通塾率の低さや狭義の学力競争の雰囲気がないために、純粋な意味での学校教育(=公教育)の役割が大きく、遅れた児童生徒を含めて平等に、かつ個に即した教育ができるということである。

これらは、都市化した現代の子どもの生活の中で失われてきた忍耐力や、集団的な人間関係や、労働の貴さなどの教育的価値を取り戻す条件となる。すなわち僻地の悪条件は、そのままへき地教育の悪条件となるものではない。一方物が豊かな都市部において、それがすなわち教育の豊かな条件となるものでもない。

これらの環境を積極面として生かせるかどうかは、むしろ、学校・教師の取り組み如何による。例えば、自然や産業などを生かした教材を取り上げられるか、勤労体験学習など地域の産業などを積極的に教育理念に生かせるか、祭りなど農村僻地の文化活動を教育課程に生かせるか、などの主体的な取り組みである。

農村小規模校では、実際に、画一的な教科書の内容ではなく、それらを積極的に教育課程に取り入れている学校が多い。祭りを宗教行事としてではなく、子どもの自信と興味がもてるような拡大した学校地域行事に変えたり、炭焼きを貧困の象徴ではなく、その社会的な意味や地域の発展の歴史をとらえた勤労体験学習教材に転換するとかである。

また、児童生徒の小人数集団の持つ欠点については、集合学習や交流学習を盛んに設け、児童生徒の研究成果を発表しあうことによって、ある程度補われている。また児童会生徒会などの役割分担においても、小人数のため個々の活躍部分を増やすことによって、積極性・社会性を引き出している。

狭義の学力においては、学習遅進児を放課後個別指導することもでき、平均点では、市街地よりもへき地校の方が高いと言われている。とりわけ小学校高学年でその傾向が明確に生じてくる。何故なら、市街地の学校では人数が多く、学習遅進児に対して個別指導が難しく、一旦落ちこぼれた児童は高学年になるほど、その事態が深刻になり、遅れを回復することが容易ではなくなるからである。すなわち市街地の方が、狭義の学力が高い子供が多い反面、基礎学力に欠けた子供も多いために、格差が拡大し、平均として学力水準を引き下げるからである。一方僻地小規模校においては、低学年における学力遅進の状態に対して、個別指導や相互学習による援助を行いや

すく、全体として極端な学力格差が少ないためである。

大規模校において、教職員間の意志疎通がうまく取れず、上級行政部局主導の画一的管理主義的教育課程が展開しがちで、地域住民の希望や援助を学校運営に取り入れることも容易ではないことを鑑みるならば、農村小規模校が持つ積極面を、改めて、学校運営改革の指針としてとらえることは重要である。これは、農村小規模校が持つ一般的な性格であるが、北海道の農村小規模校では、歴史的な経過から地域も積極的に学校に関わろうとしているために、学校開放的な側面を一層持つのである。

3 僻地における教師の意識転換の課題

すでに述べたように、一人一人の教師自身をとらえれば、地域と結びつくことをいやがり、早く都会に出ようと試みる教師も少なくないことも事実である。この教師の意識の現実の否定的・消極的側面を指摘したり、現実の否定的意識をただ肯定するだけでは、単に解釈・評論に留まり、僻地教育の実践的な発展に貢献することはできない。

確かに個々の教師の矛盾の克服の過程（とりわけ児童・生徒との関係や、父母を巻き込む方法）については、教師論・生活指導論研究として、僻地・市街地を問わず今後ともその改善の方法を検討していかなければならないであろう。しかし、客観的に市街地と比較すれば、明らかに僻地の教師は、たとえ教師が否定的・消極的であったとしても地域と結びついているし、また地域住民が積極的に学校に関わろうとする雰囲気の中で、学校管理者側も学校を地域に開いてきたという側面を否定することはできない。個々の教師の「地域と結びつくことは大変だ」「へき地校には問題が多い」という意識を越えて、教師が実践の中では意識しないような積極面を提示することの方が、へき地校教師の実践的な展望を与える上では重要であろう。

既に見たように潜在的な条件として、北海道の歴史的自然的な特性が存在している。都府県に比して開拓の歴史が浅い北海道の農山村は、同じ農山村でも開放性が強い。学校を祖父母の世代が作ってきたという伝統が、現在でも地域住民の意識の中に残っているために、学校への協力や学校運営に関わろうとする意識が強いのである。また自然体験学習・勤労体験学習や環境教育の重要性が指摘されている今日において、自然環境が豊かであることは、教育環境の積極面として生かすことができる。

このような北海道農村小規模校の条件を意識的に教育課程の中に取り込み、地域の歴史や産業や環境の問題を取り込むことが、教師の重要な課題となる。これらは、単に教科内において地域素材を教材化するだけでなく、特別活動において、例えば、酪農、薪炭、アサリの生態調査、鮭の稚魚放流、等の地域産業の勤労生産体験学習や自然環境学習などの教育活動を作り出すことが重要である。

例えば、環境教育問題において、都会では汚れた海・川を見ても、コンクリート地面をみても、食生活の問題と直結せず、魚や農産物はどこからか手に入れることができると思える。しかし、僻地においては、川・海の汚染は、全く魚がとれなくなることを実感でき、いったん荒らした畑を再度畑として復活させるためには、何年もかかることを実感できる。むろんそのためには意識的な教材のもって行き方によってその差が出てくるが、その差如何にかかわらず、へき地校では、父母や地域住民の産業問題への関心や協力度は高く、それらが学校教育内でも地域の産業問題・社会問題、ひいては全国の産業問題・社会問題を教材化できる条件となっている。

また地域文化活動や行事においても、農村の祭り等を単に住民の年中行事や、宗教的なものと

して位置づけるのではなく、子どもにとっての教育活動や地域文化創造の契機にしたり、運動会を父母等への見世物として位置づけるのではなく、地域と学校の共催によって、大人と共同で参加することの楽しさを追求するものにかえることができる。文化祭も同様に見世物としてではなく、地域住民の出品を含めて、学校を中心とした学校と地域の社会教育活動・文化活動の推進の基盤になる。さらに「酪農業と教育」講座とか、家庭教育講座や郷土史学習など、地域を基盤にした社会教育講座を学校が中心となって開いている。こうした活動を学校が担うことによって、学校・家庭・地域の信頼も高まり、全般的な子どもの教育活動に関して、学校・家庭・地域が連携してその教育活動にあたることができるのである。

このように、学校が積極的に地域に働きかけることで、学校が地域文化活動や地域振興の母体になっていくことが重要である。またそのために、これまでの学校運営の方針を閉鎖的なものから地域に開放的なものに転換していくことが重要である^(註18)。

これらの地域を生かした学校教育・社会教育の諸活動が現時点で多いのは、農村小規模校である。このように、学校と地域が協力しながら教育活動を行っているという積極的な側面があるにもかかわらず、教師からみてマイナス面が見えるのは、これまでの学校教育界や教師の価値観における「学校と地域の連携」の価値が相対的に低かったためである。このような都市を中心とした学校教育界の価値観は、へき地校の教師を含めて席卷されている。すなわち、へき地校の教師のみに特別な教育観が指導される訳ではなく、転勤によってへき地校から市街地へ志向することによって、へき地校においても同様な教師の意識傾向を創り出してきたのである。

偏差値等の「学力」概念が大きく転換し、生徒指導・生活指導を含めた学校教育活動の在り方の再考が求められている現段階においては、教育界全体の価値観を転換しながら、へき地校の教師の姿勢や教育の在り方をも再考するとともに、一方でへき地校が持つ現在の積極面をも再認識することが重要なのである。

おわりに

戦後、教育研究界においては、あるべき姿としての理念型をとらえる教育研究をいったん否定しつつ、教育社会学を中心として実証的な研究が盛んに行われてきた。しかし、緻密な実証研究は、概して矛盾を指摘する研究に終始する傾向が強かった。また教育活動としての「働きかけ」を抜きにした静的な実証・解釈が多かった。

現段階においては、公教育の役割や内容の方向性を抜きにした「個性化・自由化」や、学校の役割よりも家庭の責任を強調した「学校のスリム化」や「不登校の就学認可」など、事実上「できないのも個性」という切り捨てや、学校教育の改善の努力の免除が進行している。これらは、事実上「底辺層」の経済階層や社会階層を切り捨てていくことにつながっている。すなわち、教育の機会均等の原則に立脚した公教育の役割の切り捨てが進行している。

このような時期に、経済階層や社会階層と「学力」の相関性のみを強調しすぎたり、その指摘にのみ留まることは、財界が言う個性化・差別化の論理を正当化することにつながりかねない。むしろそのような社会階層を乗り越える公教育の機会均等の理念や実践が、教育現場の教師には求められてくる。すなわち、社会階層に関係なく、学校が家庭や地域にまで働きかけるような、学校教育の役割の大きさを改めて強めていくことが重要になる。1960年代の僻地教育振興運動は、まさに「地域の僻地はあっても、教育の僻地はない」というのが、実践的なスローガンであった^(註19)。

合校論・学校スリム化論が渦巻く中で、改めて問わなければならないことは、学校の機能や教師の公的な役割を改めてとらえ直すことであって、家庭や地域に責任を押し付ける「学校のスリム化」論や「受け皿」論ではむろんない。学校が中心となって、学校運営を地域に開きながら、地域の教育力をも高めていく「学校と地域」の連携の論理をいかに教師の意識として浸透させていくかが重要である。この問題の背景には、若い教師を中心として、教師自身の個別化傾向及び組織離れと、父母と連携する力量の低下がますます進行しているという実態があるからである。

確かにへき地校自体も時系列的にとらえれば、総じて教師の意識は低くなって来ており、教師や学校が抱える問題も多い。しかし、へき地に「マイナス面」が多いととらえられ、その積極面がとらえられないのは、都市との比較に起因した、まさにこれまでの教育観自体に由来するものであり、その点こそが、総括されなければならない点であろう。

教師の意識分析及び実践過程における意識の変化に関する実証は、拙著『北海道の学校と地域社会』においても、今後の課題としているところでもあり、また教員自身の視野の拡大・成長と地域の教育活動の発展の相関性は、一般的に今後の重要な研究課題となるであろう。

現時点で個々の教師が、地域と結び付くことを必ずしも評価しておらず、また教師の個別化や力量の低下が全般的に進む中での研究課題としては、僻地の実態の解釈から踏み出で、日本の教育界におけるへき地教育の積極面をとらえるとともに、へき地教育の現場に展望を与え、現状を積極面に変えて行くという観点をもつ必要があるであろう。学校が家庭・地域に積極的に働きかけていくためには、どうしても学校・学級の小規模化は不可欠であり、小規模校を模範として、教育活動の積極面をとらえることが不可欠となる。へき地校の積極面を評価することによって市街地を含めた日本全体の教育改革の方向性も見えてくるのである。

注記

1. 玉井康之著『北海道の学校と地域社会——農村小規模校の学校開放と地域教育構造——』1996年、東洋館出版
2. 教育科学研究会編『教育』1993年10月号、国土社
3. 矢野峻著『地域教育社会学序説』1981年、東洋館出版社
4. 矢野峻編『現代社会における地域と教育』1981年、東洋館出版社
5. 松原治郎、鐘ヶ江晴彦著『地域と教育』1981年、第一法規
6. 久富善之・村山士郎・佐貫浩編著『学校の再生』1984年、労働旬報社
7. 増山均著『子ども組織の教育学』1986年、青木書店
8. 増山均著『子ども研究と社会教育』1989年、青木書店
9. 久富善之編著『豊かさの底辺に生きる』1993年、青木書店
10. 久富善之編著『調査で読む学校と子ども』1993年、草土文化
11. 西口敏治著『農業の大切さ知った』1992年、ゆい書房
12. 外山不可止著『子どもと学ぶ日本の米づくり』1994年、地歴社
13. 教育科学研究会編『教育』1989年10月号、国土社
14. 教育科学研究会編『教育』1990年11月増刊号、国土社
15. 教育科学研究会編『教育』1991年3月号、国土社
16. 久富善之「学校の生活秩序の組かえ」、教育科学研究会編『現代社会と教育——学校——』3巻、

1993年，大月書店

17. この点については，玉井康之「へき地学校と地域的福祉」，神田・岩橋・玉井・朝岡『教育と福祉』1994年，高文堂出版社，を参照されたい。
18. 日本教育経営学会においても，初めて，地域振興が学校経営の課題とされ，学会紀要に特集が組まれた。例えば，新井郁男「地域振興の観点にたった教育経営の意義と課題」，日本教育経営学会編『日本教育経営学会紀要37号——教育経営と評価——』1985年，第一法規，等参照。
19. この点については，千野陽一編著『へき地における国民教育の創造』1971年，民衆社，参照。