

子ども中心の授業実践に生かすへき地小規模校教育の可能性

中 妻 雅 彦

(弘前大学大学院教育学研究科)

Possibility of Educational Practice in Small Schools in a Remote Area to Take Advantage of Child-centered Teaching Practice

Masahiko NAKATSUMA

(Graduate School of Education, Hirosaki University, Hirosaki 036-8560, Japan)

概要

学校で教育実践を進めている教師の多くは、子ども中心の授業を進めようと考え、日々の授業を工夫している。また、学習指導要領では、子どもの主体的・対話的な学びの実現が述べられ、子どもを中心とした授業が求められている。子ども中心の授業には、学校学級規模や学習環境などの教育条件が必要であるが、日本は、今後人口減少社会が進行し、学校学級規模が縮小することは必然であり、これを生かした子ども中心の授業・学校が求められてくる。今後予想される教育をめぐる条件をすでに生かし、効果的に教育活動を実践しているへき地小規模校教育がある。へき地小規模校教育の具体的な実践から導き出される「教師と子ども、子ども同士のふれあいとかかわり合いを生かした子ども中心の授業」「子どもの生活や発達にもとづいた教材活用と授業づくり」「地域に根ざした授業・学校づくり」は、子ども中心の授業を進めようとする教師の願いを実現し、学校を改革する示唆を与えている。

I. 子ども中心の授業実践の課題

子ども中心主義の授業や学校づくりは、ルソー、デューイなどの教育を具体化した実践であり、日本では、大正新教育運動や第二次大戦後の新教育以降に広がり、今日においても教育実践の多くはその影響を受けている。これは、教師中心の教育によって子どもを教授・訓練するのではなく、子どもの人格の独自性を尊重し、子どもの自由、自主的自発的な活動、興味関心を生かし、伸ばしながら、子どもの発達を保障する教育であり、学習指導要領（平成29年3月）で、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」を求めていることも、子ども中心の授業・学校につながる内容である。そして、これを実現するカリキュラム・マネジメント、教育課程や教育活動の改善について、文科省は、新しい取り組みを一から始めるのではなく現在でも実施されている教育活動や学校運営の取り組みの先にあるものだとしている¹。これからの教育課題解決のために、現在ある教育活動のモデルから学ぶことである。

また、子どもを取り巻く環境や生活は、情報社会の急激な成長による変化によって、従来とは違った直接的な体験の世界からバーチャルな間接的な体験の世界に大きく広がっている。さらに、自然に働きかけて生産する農業や漁業、人間の優れた技術によって原料から製品を生み出すものづくりなどの子どもにとって可視化しやすい生産過程を、身近な生活の中で見ることができにくくなり、人間の営みが見えにくくなっている。こうした既存の知識では対応でき

ないより高度化し、複雑化した知識基盤社会では、職業の個別化、人間の孤立化などが進む一方、複雑化した問題は一人では解決できないために、高度化し複雑化した知識を共有し、協同的に解決しなければならないことも増大している。こうして、新たな価値を生み出すために、人間関係を築き、協同する能力が必要であり、学校教育には、人間性を豊かに育てるための子どもを中心とした教育活動が求められ、協同的な学習活動の実践や学校を構成する子ども、教職員そして、地域の協同による学校運営、地域運営学校を創ることが求められている。

この現代に求められる子ども中心の授業・学校づくりを進めている教育実践のモデルの一つに、へき地小規模校教育があると考えられる。へき地小規模校教育は、子どもの発達を保障する直接体験のできる自然環境を活用した教育活動であり、子ども同士や教師と子どもの人間関係を重視した教育活動であり、これらの教育活動を実現する地域と学校の深いつながりのある教育実践である。この現代の子ども中心の授業・学校の具体的な姿を実現する方法を、へき地小規模校教育の「小規模性」「自然環境が豊富」「地域と学校の関係が密接」の3特性による教育実践に学びながら、考察する。

II. へき地小規模校教育の持つ普遍性

全国の公立小学校に占めるへき地指定校の数は、平成26年度時点で、最も学校数の多い北海道で422校（37.7%）、

最も比率の高い鹿児島県で42.1% (230校) になっている。この学校数と比率は、年々減少する傾向にある。例えば、青森県では、10年間で、学校数が118校から38校、比率では28.4%から13.0%に減少している。へき地小規模校教育の比重が、相対的に低くなっている。

しかし、2050年には、0歳から14歳までの人口は、1000万人を切る939万人、現在より40%以上減少することが報告されているⁱⁱ。すでに、総人口が減少する人口減少社会になっており、学校の小規模化は避けることのできない現実である。全国的な一極集中の進む東京都でも、25人以下の学級が19.9%になり、1学級当たりの児童数は29.2人で前年度より0.1人減少し、10年前の平成17年度と比較すると1.2人減少している。また、1校当たりの学級数は、全都で14.1学級、区部は13.5学級となり、都心部で学年単学級校（小規模校）が増えているⁱⁱⁱ。社会増の最も多い愛知県でも、25人以下の学級は31.4%になり、1校当たりの学級数は16.1学級となっている。ここでも、名古屋の中心街で、単学級校、小規模校化が進んでいる。人口や児童数が増加している地域である東京都や愛知県でも、このように学校学級規模の小規模化が進んでおり、一極集中の対極に位置する全国の多くの地域では、加速度的に学校学級の小規模化が進んでいる。学校学級の小規模化は、従来から指摘されている画一的な学習方法や地域と共同した学校運営の改善に向けた条件の広がりを生んでいるが、「競争重視」や「適正配置」による学校統廃合によって、一時的に学校学級規模が維持されている地域もある。しかし、こうした政治施策によって、一時的に学校学級規模が「適正」に維持されたとしても、全体として人口減少社会の中で、学校学級規模の縮小とそれに伴う学校教育の質的な転換は、避けることのできない課題である^{iv}。

へき地小規模校教育は、その特性として、「小規模性」「自然環境が豊富」「地域と学校の関係が密接」の3点が挙げられている。あらに、こうしたへき地小規模校教育の良さをまとめると、以下の10項目となる。

- ①教師と子どもの信頼関係を形成しやすい
- ②異年齢・異世代との関係を作りやすい
- ③子どもの到達点にあった学習指導・生活指導をしやすい
- ④子ども同士の協同活動・グループワークをしやすい
- ⑤子どもの発言機会・発表機会を増やしやすい
- ⑥地域を生かしたカリキュラムを実施しやすい
- ⑦自然体験学習・農業体験学習をしやすい
- ⑧全員が役割を持った運営をしやすい
- ⑨地域に協力する公共活動・ボランティア活動をしやすい
- ⑩教師同士の意思の疎通をしやすい

これらのへき地小規模校教育の3つの特性と10項目の良さは、子ども中心の授業・学校づくりといえる内容であり、学校教育の土台となる教育環境、教育実践である。これは、今後、長期にわたり全国的に学校学級規模の小規模化が進む中で、従来の学校教育、学校運営を改善するための先行的な実践としてモデルになる内容となる。へき地小規模校

教育が積み上げてきた教育実践は、今後の学校教育に普遍的な価値を持つ実践となっている。

また、学校において毎日の教育実践を進めている教師の願いの面からもへき地小規模校教育の果たす役割は大きい。多くの教師は、学校教育で育てる必要がある力として「他者と協働する力」「自分で学ぶ力」「あきらめずに頑張りぬく力」を上位にあげ、さらに、「失敗しても立ち直る力」「多様な考えを尊重する力」「環境に適応する力」「問題を発見し解決する力」「幅広い知識や教養」を「とても必要」としている^v。授業実践では、「グループワーク（集団での討論や探究活動）」を実践している教師は、小学校では80%を超え、「観察や実践」「ICT機器の活用」が70%を超え、「他教科との関連づけ（合科的な授業など）」もほぼ70%である。「プレゼンテーション（調べたことの発表など）」も60%を超えている^{vi}。これらの活動的で、集団的な学習方法による教育実践は、「他者と協働する力」「自分で学ぶ力」など学校教育で育てる力を意識して実践に取り入れていると考えられる。まさに、子ども中心の授業を実践することを願っていることがわかる。これらの教師の願いと実践は、前記したへき地小規模校教育の良さの10項目と共通しており、へき地小規模校教育実践の蓄積を学ぶことは、子ども中心の授業を進めたいと願う教師の思いを実現するためのヒントとなろう。特に、「他者と協働する力」を育て、「グループワーク（集団での討論や探究活動）」を生かした学習、子ども同士の協同的な関係性を重視した学習は、へき地小規模校教育に学ぶことは多い。

さらに、文科省は、「開かれた学校づくり」を掲げ、学習指導要領に「開かれた学校づくりを進めるため、地域や学校の実態等に応じ、家庭や地域の人々の協力を得るなど家庭や地域社会との連携を深めること^{vii}」と記述し、『開かれた学校づくりハンドブック^{viii}』（文部科学省）によると、目的は、「学校・家庭・地域社会の連携」「新たな時代の教育への対応」「地域コミュニティの拠点形成」であり、具体的には、地域のボランティア（人材）と教職員の連携、地域の教材と地域住民の学習活用、学校と地域の協議会による学習・地域づくりなどの学校における実践例をあげている。こうした地域と連携した「開かれた学校づくり」は、現在、学校の外部評価、学校評議会などのコミュニティスクールの広がりによって、地域が学校運営に参加する制度として、新たな学校づくりとなっている。こうした学校運営の改善にも、従来の学校運営の蓄積に学び、成果のある実践例を教職員集団の納得の上に取り入れて、学校を改革しなければ、現実には機能しない。学校は、従来から実践によって確認されてきた教育方法、成果のあった教育方法に学ぶことによって、教職員集団と学校の自らの力によって学校の改革・改善を重ねてきた^{ix}。「開かれ学校づくり」の教育実践の具体的な実践例が、へき地小規模校教育には存在している。今後、学校学級規模の縮小が進む中で教育活動の在り方を考え、「開かれた学校づくり」を進めるために、へき地小規模校教育の子どもとのふれあいとかかわり合いを土

台とした子ども中心の学校運営による地域を支え、地域に支えられてきた学校づくりは、今後の都市部や大規模校を含めた学校づくりの基本的な在り方として参考となる実践である。

Ⅲ. へき地小規模校の実践から子ども中心の授業・学校づくりを学ぶ

筆者は、2013年度から、HATOプロジェクトへき地小規模校教育プロジェクトに研究員として参加した。このプロジェクト参加以前から北海道厚沢部町立厚沢部小学校⁸、三重県志摩市立成基小学校（複式学級校）⁹、福井県若狭町立みそみ小学校、北海道芦別市立芦別小学校、北海道岩見沢市立日の出小学校、北海道江差町立江差北中学校、高知大学附属小学校（複式学級併置校）などのへき地校、小規模校の校内研究、教員研修、教育実践に注目し、授業調査や授業研究会に参加してきた。HATOプロジェクト参加後は、北海道石狩市立厚田小学校（複式学級校）、北海道鶴居村立下幌呂小学校（複式学級校）、三重県松阪市立小野江小学校、同松阪市立豊地小学校、愛知県岡崎市立河合中学校、同新城市立鳳来寺小学校、同新城市立連谷小学校（複式学級校、2016.4鳳来寺小学校に統合）、同新城市立黄柳川小学校（2014.4統合により開校）、同設楽町立津具小学校などで学校調査や授業研究を行った¹⁰。これらのへき地小規模校の学校調査や教師からの聞き取りなどを通して教育実践が、どのような内容と特徴を持っているのかを、以下のようによまとめることができる¹¹。

（1）教師と子ども、子ども同士のふれあいとかかわり合いを生かした子ども中心の授業

豊地小学校や成基小学校では、全校児童と教職員が給食をいっしょにとり、学年の垣根を超えて、子どもの生活にかかわる仕組みをつくっていた。これは、松阪市にある豊地小学校より規模の大きい小野江小学校においても同様であった。また、成基小学校をはじめ多くの学校は、縦割り清掃をし、子ども同士のふれあいをつくる活動になっていた。また、休み時間を見ると、校庭でサッカー等の球技をするときには、全校児童が学年を超えて集い、遊んでいた。多くの学校では、先生が子どもを呼ぶ時や子ども同士では、お互いの名前呼び合い、学年を超えた子ども同士のふれあいやかわり合いを日常的に見ることができた。一見すると、ごく普通の学校の当たり前のような光景であるが、大・中規模校では、異学年の子どもたちが一緒に遊ぶ光景はほとんど見られなくなっているし、縦割り清掃に取り組んでも清掃する場所や時間の確保が問題となっている学校もある。子ども中心の学校生活が無理なくできていることによって、子ども同士が安心してつながりを持っていると感ぜられる。

こうした安心できる人間関係が、授業における子どもが中心となる協同的な学習の土台を形成している。鶴居村立

下幌呂小学校の低学年で、担任の先生一人が出張し、形式的には複式授業で書写の授業となっていた。「小」の字が1年生の練習に出てきたが、まだ学習していない1年生に、2年生から「はねて、はらって、とめる」と書き方を教える発言があった。1年生も、2年生が練習する「今」「水」という漢字に意見を言っていた。担任の出張で普段とは違う授業形態の変化があっても、日常的に子ども同士のふれあいがあり、安心できる人間関係がつけられていることによって、複式学級で授業を進めているような学習の目的を協同的に達成しようとする様子を見ることができた。



（低学年授業：下幌呂小学校低学年 書写）

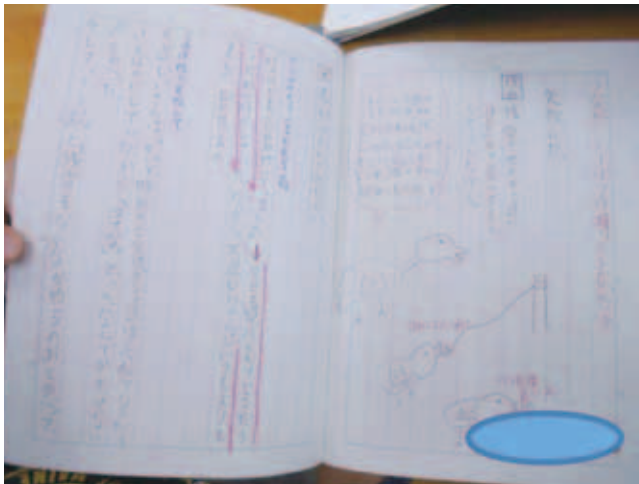


（下幌呂小学校：5・6年体育）

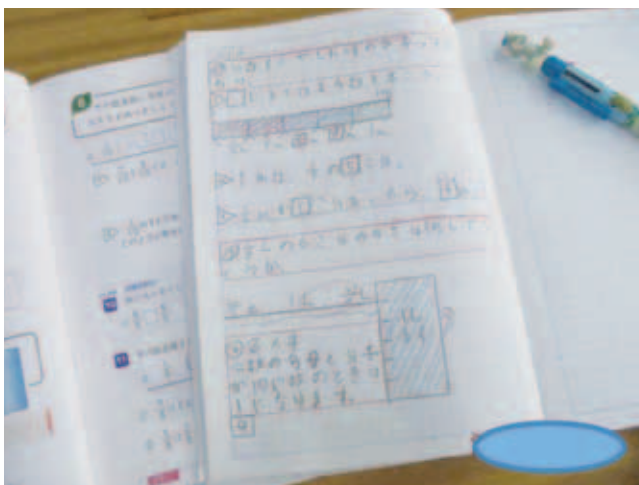
この学校では、この低学年の協同的な学習だけでなく、中学年以上の複式学級における社会科や総合的な学習の時間での異学年グループでポスター作り、算数での学習リーダーによる習熟の学習、体育の異学年チームなど、子ども同士のふれあい、かわり合いを生かした子ども中心の学習活動の実践を確認することができた。

さらに、教師が、子どもの生活実態や学習の到達を細かく把握しているのも、一人ひとりの子どもへの声かけや指導がきめ細かくされていることを見ることができる。また、

複式学級校や小規模校の多くでは、子どもたちのノート指導がしっかりとされていることを確認することができた。文字を書く指導や作文の指導も1年生からきめ細かくなされてい、書く力がついている姿も確認することができた。都道府県も違う豊地小学校と下幌呂小学校の校長先生が、同じように、低学年からのきめ細かな指導を進める先生方の努力を認めていたことは、小規模校教育の特質を表していると言えよう。



(ノート例：豊地小学校5年生)



(ノート例：下幌呂小学校中学年)

また、教師と子どもたちの発する声の穏やかさ、柔らかさは、へき地小規模校を調査して、いつも感じることである。教師と子ども、子ども同士のふれあいとかかわり合いの柔らかさを表しており、子どもの協同的な学習を形成する土台となっていると感じている。

子どもとのふれあいやかかわり合いが密な小規模校教育の特性である少人数性は、教師の子ども理解を広げ、学習への共通理解を容易にしておき、教師の願いである子ども中心の授業を進めている。これが、教師集団の協同の行為として実践されているだけでなく、小規模性という条件の中で、意識しないままでも実現していることに注意を払う

必要がある。学校学級規模が小規模化するによって、必然的に子ども中心の授業となることが考えられる。

(2) 子どもの生活や発達にもとづいた教材活用と授業づくり

厚沢部小学校の1年生算数で、くり上がりのある一位数＋一位数の授業を参観した。



(厚沢部小学校：1年生算数)

授業後の研究協議会は、一人ひとりの子どもの名前をあげて、子どもの学習状況が話されていた。

「Aは、本人としては、意味を言っているのであろう。集中して聴いていたが、考えてごらんとと言われて、固まった。隣と同じようにしていた。10のタイルをどけないので、25だった。ずっと後ろを見ていたが、できた合図を出して、最後の説明は真剣に聞いていた。8 + 6の10をどけないので、間違えていた。説明してごらんとと言われて、気づいていた。」

「Bは、レベル1は大きい声だったが、レベル2以降は？今後も指導が必要だろう。5のタイル2枚に気づかないので、何をしたいのかがわからないから、足をぶらぶらさせていた。10になって数の変身で興味がわいたようだ。何がどうしたら変身なのかと考えていた。」

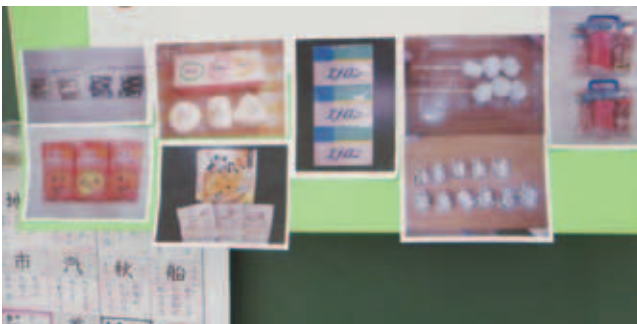
こうして一人ひとりの学習の到達を話し合い、次のように司会がまとめをした。

「操作はいろいろあっていいが、筆算の場合のパターンを確認しよう。子ども用の操作板は2列入らないので、再検討する。5と5で10に変身もいたので、52進法が子どもの実態のようだ。筆算の時に繰り上がりを書くかも検討し、2桁は書くが、1桁でも書いた方がいいようだ。補数の方が分かるのではという意見もあったが、補数は難しい。特に、6と7は難しい。6以上は補数で、あとは暗記させることが必要。52進法も取り入れて指導をする。数とタイルの対応ができていないか、10までの指導が大事だ。学年が上がって、3桁＋3桁も1桁の指を使うとがっかりする。筆算に入っていくことと、52進法も使うようにしよう。」

教科書には、この授業で使用されているタイルの教具は採用されていない。また、縦書きの筆算も、1年生の教科書には扱っていない。しかし、教師は、少人数の子どもの学習状況を一人ひとり確認することによって、子どものつ

まずき、理解、到達を細かくつかみ、子どもの生活実態に即した学習の目標を設定し、課題を達成しようとする実践が行われ、それが研究授業に参加した教師に共有され、新たな実践に踏み出そうとしていた。子どもの学習や生活の実態をもとに、教科書を主要な教材としつつも、子どもに応じてその内容を超え、学習目標と学習方法を再構築することが試みられていた。

みそみ小学校2年生のかけ算の授業では、生活の中にあるたくさんの学習素材を持ちこんで学習が組まれていた。保護者の協力も得て、2の段から9の段までのかけ算を表すちくわ（3の段）、おはし（2の段）、綿棒のバック（2の段）、石けん（3の段）、レトルト食品（3の段）などが、生活の中にあるかけ算の学習材として並んでいた。こうした学習方法に保護者の協力を得やすいのも、小規模校の特色である。



（みそみ小学校：2年生 教室に持ち込まれた学習材の写真）

かけ算の立式では、学習材を持ち込んだ子どもの名前を付けられたお店の品物を買うという設定で学習が進められ、子どもたちは、「りんちゃんのお店は～」「しゅうくんのお店は～」と考えながら、式を立てて、問題の自力解決に取り組んだ。



（みそみ小学校：2年生 3の段、4の段の九九の学習材）



（みそみ小学校：2年生 かけ算の立式の授業）

学習している子ども一人ひとりが、「りんちゃんのお店」「しゅうくんのお店」などの問題になった学習の背景にある「だれが、どの学習材を持ち込み、それはどうして持ち込むことができたのか」を、保護者の支援も含めて知っているのが身近な学習問題であり、具体的な「お店屋さん」のイメージを膨らませやすいので学習意欲が高いことがわかる。子どもたちが、生活につながる事実を広げてイメージすることで、低学年の子どもの持つイメージの世界を利用した学習が成立している。

このイメージの世界の行き来する学習は、算数の問題を解くという学習の目的が、自分の学習課題であり、友だちの学習課題ともなっていることを共有しながら進行する学習となっている。この学習には、担任の教師の指導力量が大きな力となっていることは当然だが、子どもたちが互いをよく知っていること、持ち込まれた学習材の背景まで知っている少人数の子どもたちの特性が表れて、学習の成果を高くしている。そのことによって、子どもたちが相互に学習目標を共有し、意欲的積極的に学習に参加することができている。

こうした子どもの生活や経験をもとにした学習づくりの例は、小野江小学校の6年生算数の速さの授業でも見ることができた。速さを調べて、秒速、分速と計算する方法を見つけるために、プラレールと新幹線、機関車トーマスが用意されて、学習が始まった。



（小野江小学校：6年生算数 プラレールで測定）

プラレールの長さや2台のおもちゃの速さをストップウォッチで測り、秒速を出し、分速を計算する授業だった。この授業は、従来から紹介されている算数教育の実践だが、学級全員が測定にかかわり、自分の力で問題を解決できる学習条件があるのは、小規模学級ならではのと言える。



(小野江小学校：6年生算数 測定された結果)

全員が、自力解決して結果を出すことができたので、結果をもとにした話し合いの時間に、様々な意見が出て、活発な討論となった。

厚沢部小学校、みそみ小学校、小野江小学校の少人数性を生かし、子どもの生活、学習実態から出発した授業は、へき地小規模校教育の特質である。これは、少人数であり、地域や人間関係のつながりが密接であるという良さを活用して、教師も子どもも、お互いをよく理解し、子どもの生活や子どもの特性に基づいた教材活用や学習方法の選択によって、子どもたちが、自ら考え、課題を解決する学習を進めることができることを示しており、こうした授業実践が、子ども中心の授業を進めるモデルになる。

(3) 地域に根ざした授業・学校づくり

へき地小規模校は、地域の文化や伝統の継承の中心として存在し、地域の開発・開拓の歴史と学校の創設や明治初期の学校建設以来の地域の学校として長い年月にわたりつながりを持っている。これは、子どもの生活の基盤となっている地域や家庭生活を維持している産業、それを形成する自然環境などを学校の学習対象として取り上げることにによって、産業や自然環境の意義を見直すことにもなっている。産業や自然、地域の伝統が学校の行事や学習に取り入れられ、地域が学校を支え、学校が地域を支える学習活動である。へき地小規模校の地域とのつながりは、学校づくり、授業づくりに地域の特性を生かして、多くの成果をあげている³⁹⁾。

成基小学校では、磯部小学校との統合を前にして、地域教材を生活科、社会科、総合的な学習の時間に活用する授業研究を行った。学校が取り上げた教材に関わっている地域の人々は、成基小学校の同窓生や児童の関係者で、学校統合を前にして、明治初期の学校開校以来の歴史や地域の記録を残すために協力をしていた。地域にも、独自に酒造

米を栽培し地域ブランドの吟醸酒を生産・販売したり、栽培したお米をあられや炊き込みご飯用に加工したりして6次産業化した先進的な経営を進めている農業者や休耕田にルピナスを栽培し町おこしに関わる方や株式会社化した農業法人などがあつた。これらの地域の人々は、学校に在籍している子どもの祖父母や保護者が多く、もともと学校に対して協力を惜しまない人々だった。この人々が、自分の経営する農地を見学させたり、ゲストティーチャーとなったりして、農地や教室で、子どもたちの学習を支えていた。



(成基小学校：中学年社会 ゲストティーチャーは児童の祖父)

これによって、地域が学校を支えているだけではなく、学校が学習として地域の産業を取り上げることで、地域の産業に取り組んでいる人々に、地域の産業の新たな意味と経営を続ける意欲を生んでいることになる。それを肌で感じている成基小学校の先生たちも、校長先生をはじめ全教員で、市内の生鮮食品などを扱う御問屋に出かけ、早朝の営業時間に実際の商品の流通を見て、教材研究を深めていた。その見学の際に、学区の方が生産物を納入している現場に遭遇し、新たな学習の素材を見つけ、それを教材化し、授業実践に生かすことができていた。



(成基小学校：高学年 デジタル黒板の写真教材は取材を基にした教師の自作)

こうした小規模校の教師の協同的な研究は、前述した厚沢部小学校の実践でも確認できる小規模校の教師がまとまりやすいという特徴を生かした授業づくりとなっている。この他にも、厚田小学校では、地域の漁業祭りや文化祭に参加したり、地域の方の協力で収穫したジャガイモのでんぷんづくりしたりと、学習の中に地域の産業が関わり、地域産業を軸とした学校と地域の協同を確認することができた。また、芦別小学校と地域の稲作農家の協同^{xv}や小野江小学校、豊地小学校の地域学習^{xvi}など、自然環境の豊かさ、子どもが直接学ぶことのできる地域に根差した産業、そして小規模校の特性を生かした教育実践が続けられている。学校が地域に支えられ、教育活動が地域を支える相互関係が成立している。その中心になるのは、子どもの学習であり、学習を支える地域のつながりである。

「開かれた学校づくり」が求められ、学校の外部評価、学校評議会などのコミュニティスクールを目指し、地域が学校運営に参加することが広がっているが、その中心には、子どもの学習が置かれる必要がある。学習することなく、ただ子どもの地域行事への参加を求めたり、準備されたボランティア活動に出かけたりすることは、教育的な活動ではないし、飾りだけの参加であり、子どもの成長を保障する学校教育としては、質の悪い学習となる。子ども中心の授業を進めることのできる学校と地域の条件となる地域に根ざした学習構想、子どもの生活に基づいた学習方法を実現するために、へき地小規模校教育の蓄積に学ぶ意味は大きい。

Ⅲ. 子ども中心の授業のために

多くの教師が目指している子ども中心の授業・学校のためには、学級・学校規模の縮小、少人数教育が求められている。少人数教育の実践事例であるへき地小規模校の授業研究や学校調査から次の3点を成果として確認することができた。

- (1) 教師と子ども、子ども同士のふれあいとかかわり合いを生かした子ども中心の授業
- (2) 子どもの生活や発達にもとづいた教材活用と授業づくり
- (3) 地域に根ざした授業・学校づくり

これは、へき地小規模校の特性であるへき地性、小規模性というマイナスイメージと課題を、子どもとのふれあい、かかわり合いを生かす子ども中心の学習を創るために、少人数による子どもと教師・子ども同士の人間的に密な関係、自然環境やそれを生かした地域の産業と子どもの生活のつながりのある地域との密接な協力・協同の関係を転換し、学習を進める豊かな関係としてプラスイメージに再構成していることによって生み出されている^{xvii}。

この(1)(2)(3)は、へき地小規模校教育の教育実践から導き出した子ども中心の授業・学校の意義であるが、これらの実践の意義は、都市部の大中規模校においても、子どもと

のふれあいやかかわり合いを生かした学習を進めるために必要なことであり、へき地小規模校だから実践できると考えるべきではない。これらから実現すべき教訓を学ぶことが必要である。

へき地小規模校教育の実践研究を進める北海道教育大学釧路校学校・地域教育研究支援センターへき地教育研究支援部門で、研究に関わっている玉井康之は、へき地小規模校の授業の特徴を、異年齢集団を活用したり、協同活動を取り入れたりする参加型学習活動によって、思考力・表現力・行動力を育成し、生きる力の基礎を築いていると述べ、これらの学習活動を市街地や大規模校でも取り入れる意義を明らかにしている。また、学校運営では、事実上のコミュニティスクールになっていて、地域の力を生かす学校運営のモデルとなる可能性がある^{xviii}と述べている。また、へき地小規模校が、個々の子どもに目が行き届く点、自然環境が豊かである点、地域との結びつきが強い点、教師集団が少人数であり一致して教育活動やその改善に取り組みやすい点をあげ、現代の教育課題を解決する可能性がへき地小規模校教育のあることを指摘している^{xix}。こうしたへき地小規模校教育の特性は、子どもの発達と成長にむけて、教師集団と地域で子どもの成長する姿を共有し、教育実践を積み重ねていこうとする全ての学校が共有できる内容であり、子ども中心の授業・学校の具体的な実践のモデルである。

今後、学級・学校規模の縮小が広がることは必然であり、それに対応する教育活動の創造が求められる。へき地小規模校教育の成果に学ぶことは、子どもや地域の変容が急激に進む現代的な教育課題に対応するための授業改善、学校改革のヒントとなる。

これらの成果の一つ一つは、「他者と協同する力」を育て、「グループワーク」を重視する子ども中心の授業を進める教師、地域と共に学校を創ろうとしている教師や地域の関係者の希望である。この教師と学校を取り巻く人々の希望は、様々な困難が指摘されている学校を変え、子どもにとってより豊かな学び外のある学校づくりにつながっている。

子ども中心の授業・学校づくりを進める教師と地域の関係者の希望は、へき地小規模校教育の成果をもとにして次のようにまとめることができる。

- ・子どもの成長にむけて、教師集団で目標を共有し、教育実践を積み重ねていくこと
- さらに、授業実践における子どもとの関係を重視し、
- ・学習の達成に向けて、教師と子ども集団で目標を共有し、教育実践を積み重ねていくこと
- そして、学校と地域の協同によって、
- ・子どもの成長にむけて、教師集団と地域で目標を共有し、教育実践を積み重ねていくこと

これらの観点に沿って、学校の現状を検討し、子ども中心の授業・学校づくりの現状や課題を検証することが課題となろう。

註

- i 「学習指導要領改訂のポイント」(文部異科学省初等中等教育局教育課程課、『初等教育資料』No.953、2017年5月)
- ii 2016年版「高齢社会白書」(内閣府)より。
- iii 平成27年度東京都学校基本調査より、筆者が数値を出した。特別支援学級は、1校当たりの学級数から除外した。
- iv 『複式学級における学習指導の手引き』(北海道教育大学 学校・地域教育研究支援センター 複式学級における学習指導の手引き編集委員会、平成27年3月)による。
- v 『大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築—教員養成ルネッサンス・HATOプロジェクト—特別プロジェクト 教員の魅力プロジェクト 教員の仕事と意識に関する調査』(2016. 2、pp.17) HATOプロジェクト「大学間連携による教員養成の高度化支援システムの構築—教員養成ルネッサンス・HATOプロジェクト—」は、北海道教育大学、愛知教育大学、東京学芸大学、大阪教育大学の共同事業である。
- vi 『教員の仕事と意識に関する調査』(pp. 8)
- vii 小学校学習指導要領 総則 第5 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項 11)。
- viii 『学校づくりガイドブック』
(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyosei/syuppan/03103101.htm)
- ix 志水宏吉編『「力のある学校」の探究』(大阪大学出版会、2009. 5)、中妻雅彦『「協力」と「共同」の学校を目指して—「スピーチ活動」10年の実践を軸に—』(日本教育方法学会『教育方法学研究』第30巻、2004、pp.95~106) などによる。
- x 厚沢部小学校の授業調査・授業研究に参加し、教師の研修・研究について、「校内研究による若手教員の成長と課題(1)」(『愛知教育大学研究報告第61輯(教育科学編)』pp.157~164、2012. 3) を報告している。
- xi 平成25・26年度志摩市教育委員会指定、同三重県へき地複式教育研究会研究指定の研究委嘱を受け、社会科・生活科・総合学習で地域教材を生かした研究発表を行った。筆者は、共同研究者として授業研究に参加し、研究発表会では、講演を行った。平成28年3月に閉校し、磯部小学校に統合した。
- xii 筆者と共同で授業研究を進めている村越含博(現岩見沢市立日の出小学校、前芦別市立芦別小学校)は、北海道教育大学岩見沢校在学時にへき地校実習を経験し、「このへき地校実習では二年次から授業をさせた。この時の筆者の授業は失敗に終わったが、この経験が本来教員志望でなかった筆者を教員の道に進めさせることとなった」と記している(中妻雅彦、村越含博「授業が成立するために—中堅教員の聴き取りから考える教員養成への一考察—」(『愛知教育大学教育創造開発

機構紀要第5号(学術論文)』pp.65)。

- xiii すべてがへき地指定を受けているわけではないが、指定を受けていない学校の多くは、学年単学級の小規模校である。
- xiv 玉井康之「第I部 第2章 へき地小規模校経営の特性と学校・地域協働運営の可能性」、川前あゆみ「へき地小規模校の農林漁業・自然体験活動と生きる力・心の教育の可能性」(前掲書)など。
- xv 芦別で生産された米を販売するビニール袋は、芦別小学校の児童のデザイン。
- xvi 学習した成果を『版画・松浦武四郎』(小野江小学校5年生、平成23年3月)、『小野江しょうかいマップ』(小野江小学校6年生、平成25年3月)、『グレースちゃん物語』(豊地小学校、平成28年度)、『中村川流域わくわくマップ』(豊地小学校、2016年11月)などで刊行している。これらの成果物の制作には、地域の公民館、まちづくり協議会、行政機関などが関わり、子どもたちと共同制作をしている。



- xvii 北海道教育大学釧路校を中心とした学生のマイナスをプラスに転換する教員養成教育について記述している『教員養成におけるへき地教育プログラムの研究』(川前あゆみ、学事出版、2015年3月)は、へき地小規模校教育の理解に参考となる。
- xviii 玉井康之「おわりに—へき地小規模校教育の可能性と教師教育の課題—」(『～教育活動に生かそう～へき地小規模校の理念と実践』教育新聞社、2013.11)
- xix 玉井康之「第I部 第1章現代の教育政策におけるへき地小規模校教育のパラダイム転換の可能性」(前掲書)