

「地方創生」時代における「地域に根ざした教師」像

— 理論モデルとしての「地域創造型教師」とその養成プログラム開発に向けた研究課題 —

宮前 耕史

(北海道教育大学釧路校)

The Image of Community-Based-Teachers in Regional Revitalization Era — Program Development for Training “Community-Creation-Teachers” —

Yasufumi MIYAMAE

はじめに

「地方創生」時代を迎え、公立学校（小・中・高等学校）にも地域における学校のあり方や、「学校・地域連携」のあり方の見直しが求められている。こうした中で、教師に対しても、従来とは異なる地域に対する新たな「向き合い方」や態度・姿勢、すなわち地域に対する新たな「根ざし」方が求められている。

本稿では、上記のような課題認識のもと、地域における学校のあり方や、「学校・地域連携」をめぐる研究動向や政策動向も踏まえつつ、従来主張されてきた「地域に根ざした教師像」との対比の下に、「地方創生」時代における新たな「地域に根ざした教師像」として「地域創造型教師」像を提起する。

その上で、そうした教師像の実現こそが、地域の持続可能性の実現に多大な困難を抱えた「へき地」農山漁村を多く擁する「課題先進地」・北海道、とりわけ「へき地」農山漁村に囲まれた道東に所在し、「地域に結び付いた」「へき地・小規模校教育」を標榜する北海道教育大学釧路校の最大の使命・地域貢献であることを述べ、「地域創造型教師」養成プログラム開発に向けた今後の研究課題を明らかにする。

1. 「地域教育力」の課題と「地域に根ざす学校教育」における「理論的実践的解決策」

高度経済成長期以降、同時期を通じた急激な社会変化に伴う、一方では「地域の教育力」の低下と、もう一方では生活環境の変化に伴う子どもの生活体験や自然体験の不足が問題視されるようになった。

たとえば、地域教育社会学者の矢野峻は、「教育を無意図的な最下の層にまで拡大して、人間形成作用として捉え」、「家族や学校で行われる意図的教育の根底に、地域生活そのものもつ人間形成的影響力を考えないわけにはいかない」として、「地域」の範囲を「小・中学校の校区」と規定した上で、「地域教育力」を「社会的諸規範」「生活体験」「地

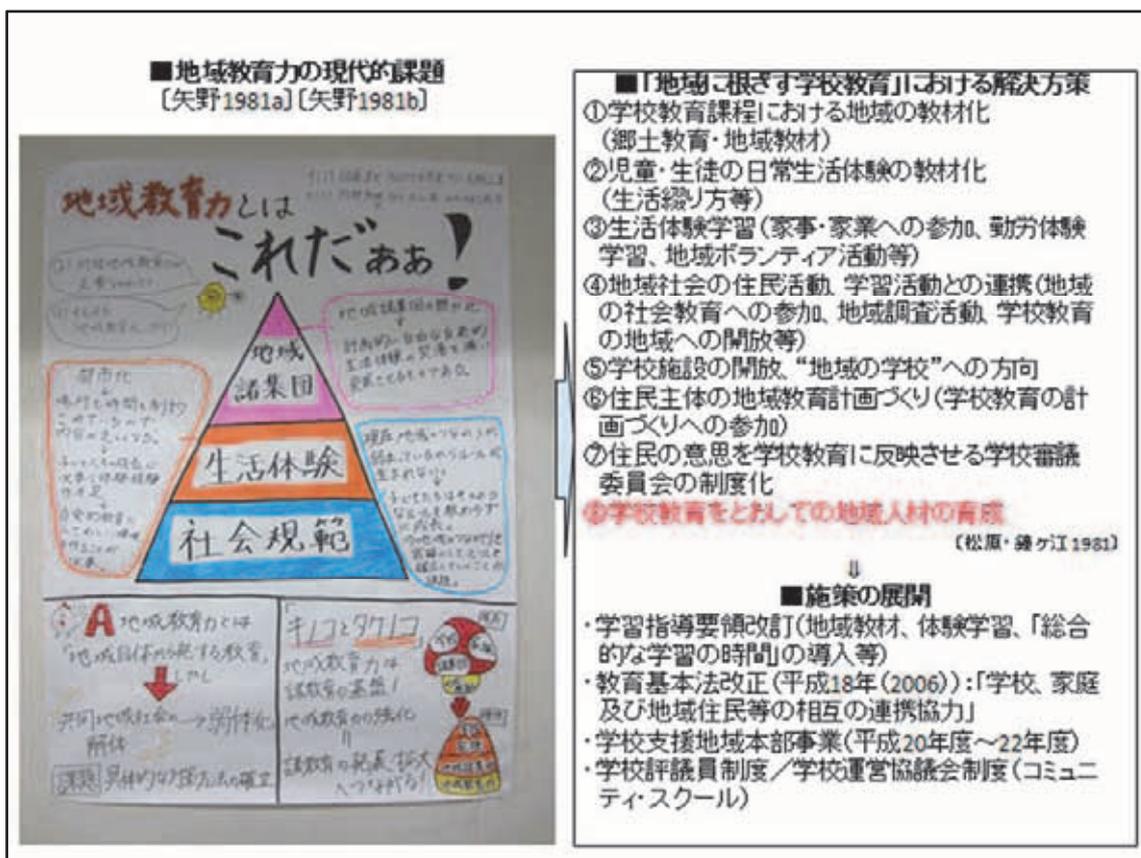
域諸集団」の3つの「層」または「次元」ととらえ、概念整理を行った〔矢野1981a, pp.25-27〕。

その上で、このような「地域社会自体のもつ教育力」が、「人間形成作用としての教育力において不備不十分、あるいはほとんど無力化している」ことに「地域社会」の「教育的課題」（＝地域教育力の現代的課題）があるとして〔矢野1981b, p.139〕、「社会規範の混乱や無力化、子どもの諸体験の貧困化ないし欠落、地域諸集団の教育的無力化、さらに家庭、学校の教育的役割分担の無政府状態の解明と、その理論的実践的解決策の樹立」が「教育の地域社会的研究の課題」であるとした〔矢野1981a, p.27〕。

矢野のこうした課題提起に対して、「地域に根ざす学校教育」の立場から「理論的実践的解決策」を提起したのが松原治郎である〔松原・鐘ヶ江1981〕。松原は、「発達期の青少年の教育は、彼らの全生活領域にまたがって組織化されなければならないし、その一貫としての学校教育もまた、そうした広がりへの見通しと、他の生活領域での教育との連携が図られ、青少年教育全体の一貫性が保たれていなければならない」として、こうした課題解決に向けた「地域に根ざす学校教育」の立場からの「理論的実践的解決策」として、およそ以下のようなものを提起している。

- ①学校教育課程における地域の教材化（郷土教育）
- ②児童・生徒の日常生活体験の教材化（生活綴方など）
- ③生活体験学習（家事・家業への参加、勤労体験学習、地域ボランティア活動など）
- ④地域社会の住民活動、学習活動との連携（地域の社会教育への参加、地域調査活動、学校教育への地域への開放など）
- ⑤学校施設の開放、“地域の学校”への方向
- ⑥住民主体の地域教育計画づくり（学校教育の計画づくりへの参加）
- ⑦住民の意思を学校教育に反映させる学校審議委員会の制度化
- ⑧学校教育を通しての地域人材の形成

これらのうち、①～⑦については教育基本法の改正（平成18年（2006））や、『学習指導要領』の改訂に伴う「総合



【図1】「地域教育力」の現代的課題と「地域に根ざす学校教育」における解決方策

*左図は〔矢野1981a〕〔矢野1981b〕を講読し、学生が授業内で作成した資料。

的な学習の時間」(平成12年(2008))の導入、学校支援地域本部事業(平成20年(2008))や学校評議員制度(平成12年(2008))、学校運営協議会制度(コミュニティ・スクール)(平成16年(2004))の導入といった形で順次解決が図られてきた。地域教育社会学における「地域に根ざす学校教育」をめぐる研究の蓄積を踏まえるならば、「学校教育を通しての地域人材の形成」が、課題として残されているというのが現在の状況であろう(【図1】)。

2. 「地方創生」時代における教育行政施策の展開と求められる教師像

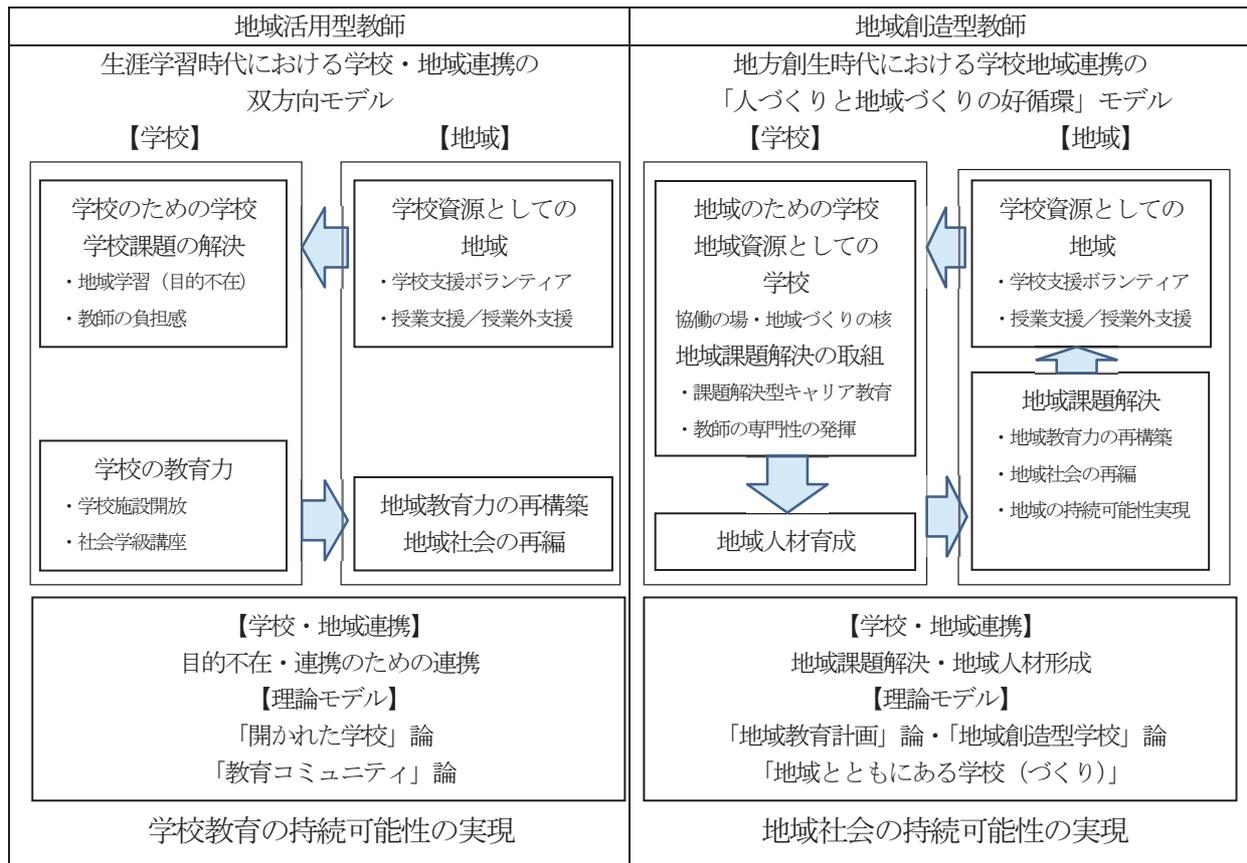
「地方創生」の時代を迎え、文部科学省においても公立学校(小・中・高等学校)における地域における学校のあり方や、「学校・地域連携」のあり方等に関する再検討が進められている。こうした中で、教師に対しても、従来とは異なる地域に対する新たな「向き合い方」や姿勢・能力、すなわち地域に対する新たな「根ざし」方が求められている。

「まち・ひと・しごと創生本部」の設置(平成26年(2014)9月)と「まち・ひと・しごと創生法」の交付・施行(同11月)を受けて、「まち・ひと・しごと創生長期ビジョン」と、これを実現するための5カ年計画「まち・ひと・しご

と創生総合戦略」が取りまとめられた(平成26年(2014)12月27日閣議決定)。こうした「地方創生」関連施策の展開を受けて、文部科学省でも地域における学校の役割やあり方、「学校・地域連携」のあり方等についての再検討が行われている。

平成23年(2011)3月、文部科学省の有識者会議「学校運営のあり方等に関する調査研究協力者会議」は、『子どもの豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐ～地域とともにある学校づくりの推進方策～』を発表、ここでは、学校を「学校の課題にとどまらない地域の課題を解決するための『協働の場』」「地域づくりの核」と位置付けて、「子どもを中心に据えた学校と地域の連携」による「地域の課題」の「解決」や、「地域づくりの担い手」を育成していくよう求めている〔学校運営のあり方等に関する調査研究協力者会議2011、p.2〕

ここでは、学校(公立学校)は「全国どこの地域」にもあり、「優秀な教職員」も「配置され」た「地域社会を支えるインフラ」であるとまで言い切っている。また、「地域に根を張り、地域の礎となっている学校は、学校を核とした地域づくりに貢献することが可能」とも述べている〔同〕。学校を「地域人材」育成の場、そのための「地域資源」ととらえ、そうした目標に達成に向けてこそ、学校・地域連携を求めた従来にない、新たな観点である。



【図2】新旧「地域に根ざした教師」像 — 「地域活用型教師」と「地域創造型教師」

同提言を引き継ぐ形で発表された『コミュニティ・スクールを核とした地域とともにある学校づくりの一層の推進に向けて～全ての学校が地域とともにある学校へと発展し、子供を中心に据えて人々が参画・協働する社会を目指して～』（『コミュニティ・スクールの推進等に関する調査研究協力者会議』（平成27年（2015）3月））では、

- 社会総掛かりでの教育の実現
- 地域とともにある学校づくりの一層の推進
- 学校を核とした地域づくりの推進

を三本柱に、学校を「地域社会の将来を担う人材を育てる中核的な場所」と位置付けて、「全ての学校が、地域社会の中で役割を果たし」つつ（＝「地域とともにある学校」）、「コミュニティの形成・活性化」や「地域課題の解決に向けて学校・子供たちが積極的に貢献する」等、「学校を核とした地域づくり」を推進し、「学校を核として、地域に愛着と誇りを持ち、志をもって地域を担う人材を育成を図る」よう求めている〔『コミュニティ・スクールの推進等に関する調査研究協力者会議2015, pp.11-14』。ここでもやはり、「地域人材」の育成と、そうした目標の達成に向けてこそその学校・地域連携（＝「地域とともにある学校（づくり）」「学校を核とした地域づくり」）を求めている。

文部科学省が、「学校教育を通しての地域人材の形成」に乗り出した〔松原・鐘ヶ江1981〕。今、求められている教師とは、このような「地域人材」（「地域づくりの担い手」「地

域を担う人材」）の育成と、そうした目標の達成に向けてこそその学校・地域連携、すなわち「地域とともにある学校（づくり）」、「学校を『協働の場』『地域づくりの核』とした地域づくり」に向け、「当事者意識」をもち、「熟議」と「協働」を重ねていくことのできる人材である⁽¹⁾。

3. 課題としての「地域に根ざした教師」像 — 「地域活用型教師」

だが、このような教師像の実現には多大な困難が伴うと予想される。それは、今、教師に求められている「地域に対する向き合い方」や態度・姿勢（地域に対する「根ざし方」）と、現段階でおそらく圧倒的多数の教師がもっているであろうそれとでは、地域における学校のあり方や、学校・地域連携に関する理解の仕方や認識において、およそ真逆と言ってよいほどの方向性を示すと考えられるからである。

【図2】は、今、教師に求められている「地域に対する向き合い方」や態度・姿勢（地域に対する「根ざし方」）（＝「地域創造型教師」）と、現段階でおそらく圧倒的多数の教師がもっているであろうそれ（＝「地域活用型教師」）とを、教師の地域に対する「根ざし方」の新旧—「地域創造型教師」と「地域活用型教師」の対比のもとにとらえたものである。

従来、地域におけるさまざまな学校のあり方や、学校・

地域連携のあり方が模索されてきた。だが、その多くが、「地域教材」であれ「地域人材」であれ、「学校支援ボランティア」であれ、地域や「地域（の）教育力」を学校およびそこでの教育活動へと「活用」していく、いわば地域の側から学校への一方的な奉仕・貢献を求めるものではなかったか。筆者らは、このような「地域に対する向き合い方」や態度・姿勢、地域に対する「根ざし方」を志向する教師を「地域活用型教師」と呼んでいる〔添田・近江・中村・宮前・高木・今泉2013〕〔宮前・小林・栗本2013〕〔宮前・添田2015〕。

たとえば、第2時中曽根内閣時代の臨時教育審議会第3次答申（昭和62年（1987））に端を発する「開かれた学校（づくり）」は、「①保護者や地域のさまざまな住民層の意見を反映しながら学校改善に努める学校、②地域の社会教育施設をはじめとした多様な施設や諸機関との連携体制のなかで教育活動を展開する学校」を主張した〔柴田2014, pp. 9-10〕。

体験的・探究的学習や地域学習を重視する「総合的な学習の時間」の導入や、「学校応援団」の組織化を目指した学校支援本部事業、学校評議員制度（平成12年（2000）～）、学校運営協議会制度（平成16年（2004）～）といった施策の展開の中で、「学校支援ボランティア」には「登下校中の子どもの見守り活動」や「校舎の美化活動」等「授業外の活動」ばかりか、「保護者や地域住民が、ゲスト・ティーチャーとして特定の知識や技術を子どもたちに指導することや、コーディネーターとしてインターンシップや職場見学の機会を設定すること、各教科の授業への支援活動（ティーム・ティーチング、教材作成、教師の補助など）」、「教師とともに行事や授業の設計段階から参画」することさえ求められるようになっていく〔田中・坂口・柴田・宮地著2015, pp. 59-60〕。

「学社連携（融合）」論や「教育コミュニティ」論は、社会教育・生涯学習の立場からも学校・地域連携に注目し、「地域（の）教育力」が低下した都市部を主たるフィールドとして、そこに「学校を中心に、教育や子育てを縁にして、人々のつながりを創り出し」〔高田2005, p. 20〕、「地域社会の再編成をうながす」と同時に〔同, p. 28〕、学校施設の開放や教師を講師とする社会学級講座の提供その他「学校の教育力」の活用等、地域や「地域（の）教育力」の活用にとどまらない学校と地域との双方向的な互惠関係を主張した（生涯学習時代における学校・地域連携の双方向モデル）〔柴田2014, pp. 7-8〕〔佐藤2002, pp. 15-16〕。

とはいえ、そこではそうした「学校の教育力」の活用がどのように「人々のつながりを創り出し」、「地域社会の再編成をうながす」（＝「教育コミュニティ」の創出）ことへとつながっていくのか、具体的な道筋は示されず、また、そうしたいわば学校の地域貢献に向けた教師の意識変容も十分でなかったため、結局のところ、それは「地域（の）教育力」が低下してしまった地域におけるその「教育力を再構築」することにより〔高田2005, p. 21〕、むしろ「学校

を支える地域を創り出（中略）す」結果に終わったとの印象が否めない（傍点筆者）。

こうした議論を背景に、「地域活用型教師」は、「地域教材」であれ「地域人材」であれ「学校支援ボランティア」であれ、地域や「地域（の）教育力」を、学校およびそこでの教育活動へと「活用」していく。「地域活用型教師」にとり、学校はあくまで「学校のための学校」であり、地域を学校の資源と考える。「地域活用型教師」にとっての地域とは、学校における教育目標の達成に奉仕・貢献していく限りにおいての地域であって、そうした地域資源を学校に「活用」していくための学校・地域連携である。このような一方的な関係性は、学校による地域の搾取と言い換えても良い。

無論、筆者は、「地域学習」はじめ、「地域教材」「地域人材」を「活用」しての学校の諸種の取り組みを否定するものではない。ましてや、地域の人々による、学校支援を通じた地域社会・地域づくりへの参画や、そこから得ることのできる学びや喜び、生きがいも否定するものでもない。ただ、地域や「地域（の）教育力」の「活用」、奉仕・貢献の結果としての「若年層の流出」や「過疎・高齢化」、あげくの果ての「地方消滅」となれば、あまりにも悲しい。不公平である。そうした犠牲の上に、ここで達成されることになるのは、「学校教育の持続可能性」である。

4. 「地方創生」時代における新たな「地域に根ざした教師」像—「地域創造型教師」

今、求められている教師とは、「地域人材」（「地域づくりの担い手」「地域を担う人材」）の育成と、そうした課題の達成に向けてこそその学校・地域連携—「地域とともにある学校（づくり）」、「学校『協働の場』『地域づくりの核』とした地域づくり」に向け、「当事者意識」をもち、「熟議」と「協働」を重ねていくことのできる人材である。筆者らは、このような「地域に対する向き合い方」や態度・姿勢（地域に対する「根ざし方」）を志向する教師像を「地域創造型教師」と呼んでいる〔添田・近江・中村・宮前・高木・今泉2013〕〔宮前・小林・栗本2013〕〔宮前・添田2015〕。

「地域創造型教師」にとり、学校は「地域のための学校」であり、「地域資源」である。学校は、地域課題解決や、持続可能な地域社会の実現に向けた「協働の場」「地域づくりの核」であり、そうした地域課題を解決しうる地域人材（「地域を担う人材」「地域づくりの担い手」）を育成していくための場所である。そしてそうした課題の達成に向けた取り組みを通して地域に寄与・貢献していく。

無論、「地域学習」も行うし、学校での諸種の取り組みに「地域教材」や「地域人材」、学校支援ボランティアも「活用」していく。だが、「地域活用型教師」と異なって、そこには、それが「地域人材」（「地域を担う人材」「地域づくりの担い手」）を育成していくためとの明確な目的や「志」がある。たとえば、そのような志をもち、教師の専門性をい

かんなく発揮することにより地域との「協働」で取り込まれる「地域学習」は、子どもたちにとっては究極の課題解決型・探求型学習となり、アクティブ・ラーニング（地域課題解決型キャリア教育）となる。

「地域創造型教師」にとり、学校・地域連携は、地域との「協働」により、地域課題を解決しつつ、「地域人材」を育成していくためのものである（「学校を『協働の場』『地域づくりの核』とする地域づくり」）。こうした循環的な過程を通じて、ここではまさに「人づくりと地域づくりの好循環」が生み出されていく（地方創生時代における学校・地域連携の「人づくりと地域づくりの好循環」モデル）〔コミュニティ・スクールの推進等に関する調査研究協力者会議2015、p.12〕。

従来、このような「地域創造型」の「地域に根ざした教師」像が、まったく主張されてこなかったかという点、そういうわけでは無論ない。たとえば、教育学者・太田堯は戦後教育の黎明期、教員と地域住民とで「懇話会」を組織して、共同地域調査により地域課題を発見し、課題解決に向け教育課程・子どもの学習活動を再編成していく「本郷地域教育計画」に取り組んだ〔福井2005〕。

東井義男は、「作文的方法」（生活綴り方）をベースに「村の子どもが、村には見切りをつけて、都市の空に希望を描いて学ぶ、というのでは、あまりにみじめすぎる、と思うのだ。そういう学習（進学指導・就職指導によって得られる学力―引用者・注）も成り立ではあろうが、それによって育てられる学力は、出発点からして『村を捨てる学力』になってしまうのではないかと述べ、「村を捨てる学力」に対する「村を育てる学力」を主張した〔東井1957、pp.38-

39〕。

「村の良質な側面を対象と」して「授業づくり」と「学校づくり」を行って、「地域をともにつくる『むらづくり』に参加する」ことにより、子どもたちが、「過去・現在から未来へと（中略）地域に『暮らす』意味を問う」ていくことを目指した茨城県・旧御前山村の長倉小学校の実践は、「新・村を育てる学力」とも評されている〔藤岡2005、p.3〕。

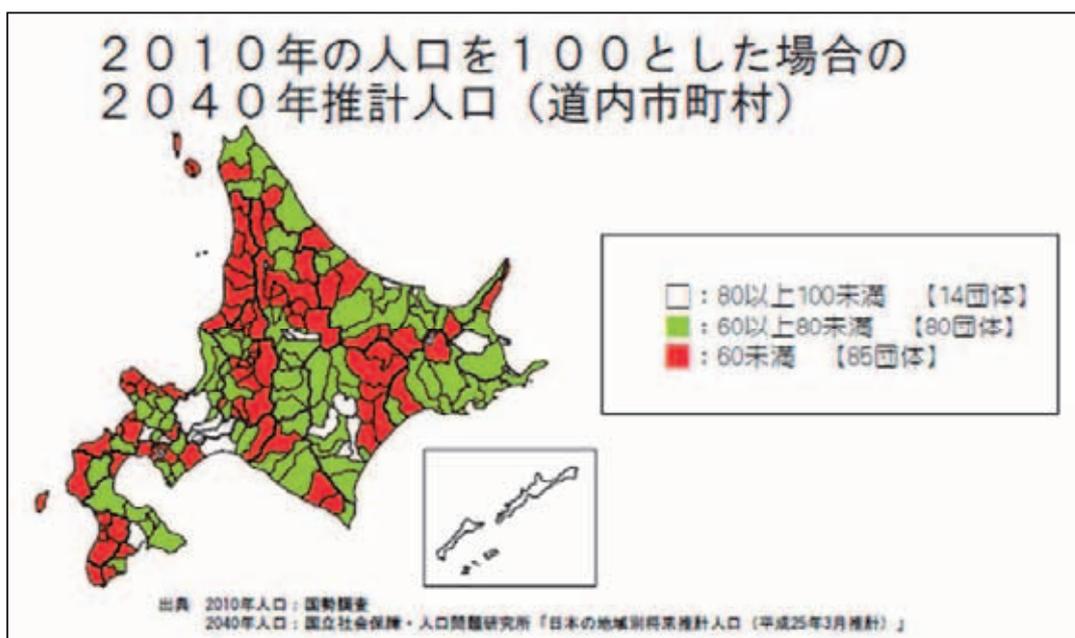
太田政男は「学校はもともと文字を教える、文字で教えるという教育方法を固有のあり方を持ち、地域の生活や労働から離れた特別の教育機関であることによって、地域の現実から遊離しがちである。（中略）日本の近代学校では、

（中略）中央に出ていく地方の人材を選抜する制度として学校制度が機能したことで、学校は『地域を捨てる学力』をつけるという側面が強かった」と述べ、「地域で生き、地域をつくる力」を目指す「地域をつくる学校―地域創造型学校」を提起している〔太田2010、p.80〕。

以上見てきたように、「地域活用型教師」と「地域創造型教師」とでは、「地域における学校のあり方」や「学校・地域連携」に関する理解の仕方や認識において、およそ真逆と言ってよいほどの方向性を示すのである。

5. 北海道の「地域課題」と釧路校の使命

【図3】は、道内市町村における将来推計人口を示したものである（平成25年3月推計）〔北海道総合政策部政策局（計画班）2014〕⁽²⁾。平成22年（2010）段階の人口を100として、その30年後、すなわち平成52年（2040）段階における人口減少の割合が、80%～100%未満、60%～80%未満、



【図3】2010年の人口を100とした場合の2040年推計人口（道内市町村）

* 第1回「北海道の人口減少問題に関する有識者会議」（平成26年（2014）8月1日（木））
配布資料より転載（<http://www.pref.hokkaido.lg.jp/kz/kks/syokosingi/20140709-1-1.pdf>）。

60%未満と予測される市町村が色別に示されている。

この推計によれば、道内において人口が増加する市町村は皆無ということになるが、人口減少が80%~100%未満と見込まれる市町村が14、60%~80%未満の市町村が80、60%未満の市町村が85と、平成52年（2040）には約半数の市町村の人口が、平成22年（2010）段階におけるそれと比し、60%未満にまで減少すると予測されている。

別の資料では（【図4】）、道内市町村人口の推移について、同じく平成22年（2010）段階において人口1万人以上の市町村が61であったのが、平成52年（2040）には46、3000人以上1万人未満であった市町村が94から64へと減少、逆に3000人未満であった市町村が24から69へと増加すると予測されている。

同会議では「人口3000人以下の市町村数が2040年には2010年の約3倍になる」と述べているが、この推計からは、平成22年（2010）段階において、人口1万人以上の比較的規模の大きな市町村でも人口3000人以上1万人未満にまで減少（61市町村中15の市町村）、同様に、人口3000人以上~1万人未満の市町村でも、3000人未満にまでの人口減少が見込まれていることが読み取れる（94市町村中30の市町村）。

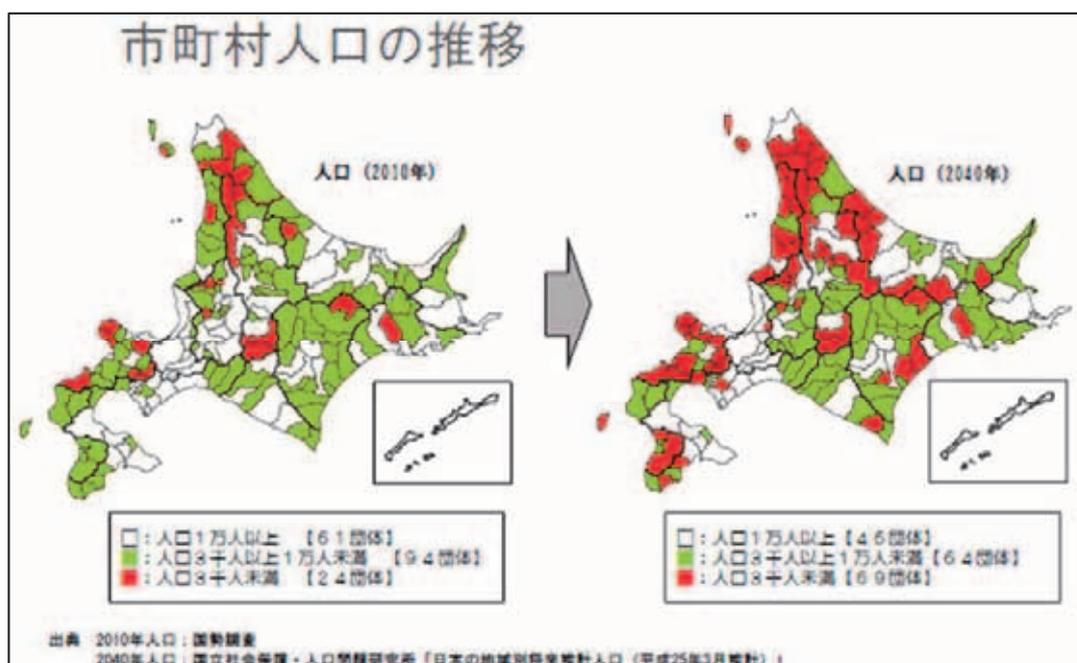
とりわけ北海道の中心地・札幌や、旭川・函館・帯広といった地方中核都市およびその周辺市町村の人口減少が比較的緩やかであるのに対し、それ以外の周縁部の市町村において著しい人口減少が見込まれている。その要因が、全国的な少子化とともに、札幌をはじめ大都市への人口の一極集中、地方地域社会からのとりわけ若年層の流出にあることは想像に難くない。

【図5】は、各支庁（管内）の小・中学校にしめる「へ

き地校」指定率を示したものである。宗谷支庁で96.9%（65校中63校）、留萌支庁で94.1%（34校中32校）、日高支庁で93.3%（45校中42校）、そして檜山支庁（全39校）・根室支庁（全59校）では100%と、周縁部において圧倒的に高い率を示している。上記推計人口の減少率の高い地域の分布と、「へき地校」指定率の高い地域のそれとを重ねてみれば、そうした周縁部の市町村、いわゆる「へき地」農山漁村にあっては、地域社会の存続そのもの、地域の持続可能性の実現こそが最大の課題であることが明らかである。

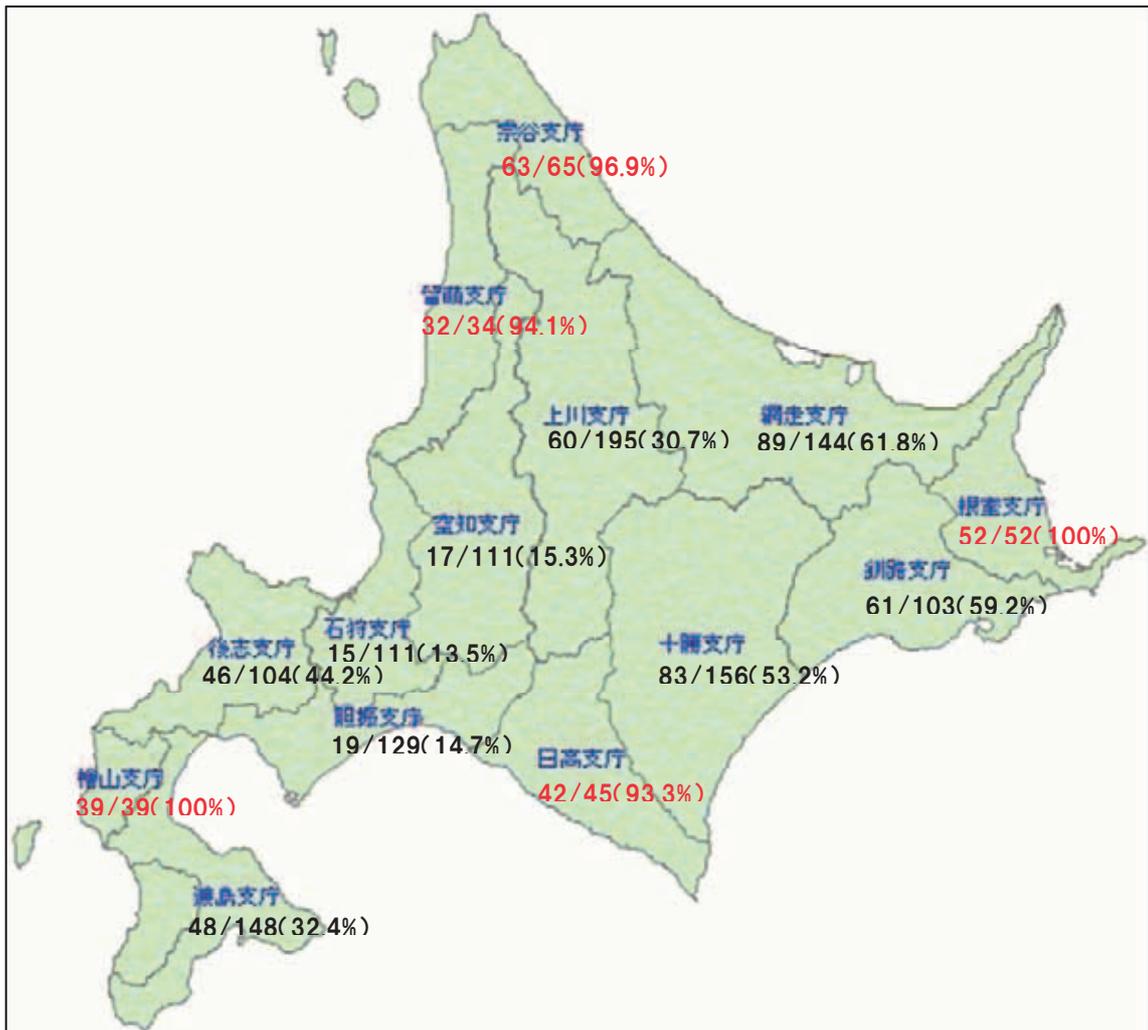
今、北海道で求められているのは、こうした地域課題を解決しうる人材である。そうした人材の育成に向けてこそその地域における学校のあり方の実現である。そこで求められる教師とは、「地域とともにある学校（づくり）」「学校を『協働の場』・『地域づくりの核』とした地域づくり」に向けてこそ、「熟議」と「協働」を重ねていくことのできる人材（＝「地域創造型教師」）である。

一方、そうした教師像の実現は、「地方創生」や「消滅可能性自治体」の言葉の登場をまつまでもなく、わが国全体の人口減少が進む中での教員養成の全国的な課題でもある。「課題先進地」北海道、とりわけ「へき地」農山漁村に囲まれた道東に位置し、「地域に根ざした教育」「へき地・小規模校教育」を標榜する北海道教育大学釧路校の使命、最大の地域貢献とは、地域の持続可能性の実現と、こうした課題を解決しうる地域人材の育成に向け、「教育分野」で貢献していくことのできる人材（＝「地方創造型教師」）を、全国に先駆け養成していくことに他ならない。



【図4】道内市町村人口の推移

*第1回「北海道の人口減少問題に関する有識者会議」（平成26年（2014）8月1日（木））配布資料より転載（<http://www.pref.hokkaido.lg.jp/kz/kks/syokosingi/20140709-1-1.pdf>）



【図5】道内各支庁(管内)小・中学校における「へき地校」指定率

*〔北海道教育庁石狩教育局2014〕〔北海道教育庁上川教育局2014〕〔北海道教育庁釧路教育局2014〕〔北海道教育庁後志教育局2014〕〔北海道教育庁宗谷教育局2014〕〔北海道教育庁空知教育局2014〕〔北海道教育庁十勝教育局2010〕〔北海道教育庁日高教育局2014〕〔北海道教育庁檜山教育局2014〕〔北海道教育局根室教育局2014〕〔北海道教育庁留萌教育局2014〕をもとに筆者作成。

おわりに

以上、本稿では地域における学校のあり方や、「学校・地域連携」をめぐる研究動向や政策動向も踏まえつつ、従来主張されてきた「地域に根ざした教師像」(＝「地域活用型教師」)との対比の下に、「地方創生」時代における新たな「地域に根ざした教師像」として「地域創造型教師」像を提起した。そうした教師像の実現こそが、地域の持続可能性の実現に多大な困難を抱えた「へき地」農山漁村を多く擁する「課題先進地」・北海道、とりわけ「へき地」農山漁村に囲まれた道東に所在し、「地域に結び付いた」「へき地・小規模校教育」を標榜する釧路校の最大の使命・地域貢献であることについてもすでに述べた。

多くの教師が、何のための「地域学習」「地域教材」なのか、何のための「学校・地域連携」なのか、その意義や目

的が見いだせないまま、それが求められているから、『学習指導要領』に書いてあるからといった理由により、圧倒的な負担感の中でそうした取り組みに取り組んでいる。これはわが国最東端の「地域に根ざした教育」「へき地・小規模校教育」を標榜する教員養成課程に勤務しながら、日常的に「地域に根ざした教師」を目指す学生と接しつつ、また教員免許状更新講習その他において少ないながらも現職教師と触れ合う機会を持つ中で得てきた実感である。こうした状況にあって筆者らが主張するのは、それらが、地域社会の持続可能性の実現と、そうした課題を解決しうる「地域人材」の育成に向けたものに他ならないということである⁽³⁾。「地域創造型教師」養成に向けたその理論モデルの構築と、プログラム開発が急がれる。以下では、そうした課題の達成に向けた今後の研究課題について述べ、本稿結語に替えたい。

第一に、「学校を『協働の場』・『地域づくりの核』とした

地域づくり」に取り組む先行先進事例を全国各地を訪ねつ、現地調査やインタビューを行って、その取り組みの成り立ちを明らかにすることである。その際、そうした取り組みの成り立ちを、学校・教師・地域住民・NPOや各種団体、地域行政を含む関係者の学習プロセスとして描き出し、その組織化・展開過程において学校がどのような役割を果たし、教師（「地域創造型教師」）がどのような実践を行ったかを具体的に明らかにしていく必要がある。

第二には、「地域創造型教師」がそうした実践を行うためにはどのような条件が必要であったのか。その実践の成立条件について、学校運営のあり方や、地域社会における諸条件、学校・教師と地域社会との関係や、地域の教師に向き合う態度や姿勢のあり方等といった面から多角的かつ実証的に明らかにすることである。

第三に、そうした学校運営のあり方や、地域における諸条件、学校・教師と地域社会との関係、教師の地域に向き合う態度や姿勢がどのように形成されたのか、教師をはじめ、関係者の意識変容の過程も含めて明らかにすることである。

太田堯は、自らの「本郷地域教育計画」を「砂上の楼閣」であったと述べた。太田をしてこのように述べせしめた諸条件は、現在の地域社会ではほぼクリアされている。今や、求められているのはむしろ教師の側の「地域に対する向き合い方」や、態度・姿勢、地域に対する「根ざし方」に関する自己省察と転換である。

とはいえ、「地域創生」時代における「地域とともにある学校づくり」、学校を「協働の場」・「地域づくりの核」とした地域づくりは、学校・教師だけでは成り立ちえない。上記のような研究課題を明らかにすることにより、地域における「地域創造型教師」の実践の成立条件も明らかにしていく必要があるだろう。そうした研究成果に基づいて、「地域創造型教師」養成に向けたプログラム開発を行っていく必要があると考える。

【注】

- (1) 『子どもの豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐ～地域とともにある学校づくりの推進方策～（概要）』では、『地域とともにある学校』を実現していくためには、学校と地域の人々との間での目標の共有や地域の人々の学校運営への参画が必要となる。関係者が当事者意識をもって『熟議』を重ね、『協働』して活動する事やそれを上手く進めることができる校長の『マネジメント』とともに、教育委員会と教育長の明確なビジョンと行動が求められる、「子供を中心に据えた学校と地域の連携は、子どもの育ちにとどまらない、大人たちの学びの拠点を創造し、地域の絆を強め、地域づくりの担い手を育てる」、「そのことは、当事者（子ども、保護者、教職員、地域に暮らす人々）にとって、地域とともにある学校づくりに関わっていくことの魅力へとつながる」と述べ、「地域とともに

ある学校（づくり）」、「学校を『協働の場』・『地域づくりの核』とした地域づくり」に向け、関係者、すなわち子どもや保護者、地域住民のみならず、教職員に対しても「当事者意識」をもつよう求めている〔学校運営のあり方等に関する調査研究協力者会議2011, p. 2〕。また、『コミュニティ・スクールを核とした地域とともにある学校づくりの一層の推進に向けて～全ての学校が地域とともにある学校へと発展し、子供を中心に据えて人々が参画・協働する社会を目指して～』では、「地域とともにある学校づくり」を目指した「教職員の研修機会・内容の充実」とともに、これに関する「教員養成段階における意識づけ」の必要性についても言及している〔コミュニティ・スクールの推進等に関する調査研究協力者会議2015, p. 20〕。

- (2) 第1回「北海道の人口減少問題に関する有識者会議」（平成26年（2014）8月21日（木））配布資料（<http://www.pref.hokkaido.lg.jp/kz/kks/syokosingi/20140709-1-1.pdf>）、平成27年（2015）6月21日最終確認）。
- (3) 廣瀬隆人は、教師に内包される「＜学びあうコミュニティ＞のコーディネーター」としての資質に注目している〔廣瀬2009, pp.136-140〕。

【参考文献】

- ・太田政男2010「地域づくりと学校づくり」長澤成次編『教師教育テキストシリーズ6 社会教育』学文社
- ・学校運営のあり方等に関する調査研究協力者会議2011『子どもの豊かな学びを創造し、地域の絆をつなぐ～地域とともにある学校づくりの推進方策～（概要）』。
- ・コミュニティ・スクールの推進等に関する調査研究協力者会議2015『コミュニティ・スクールを核とした地域とともにある学校づくりの一層の推進に向けて～全ての学校が地域とともにある学校へと発展し、子供を中心に据えて人々が参画・協働する社会を目指して～』
- ・佐藤春雄2002『学校を変える 地域が変わる一相互参画による学校・家庭・地域連携の進め方』教育出版
- ・柴田彩千子2014『地域の教育力を育てる一子どもと大人が学びあう生涯学習時代に向けて』学文社
- ・添田祥史・近江正隆・中村吉昭・宮前耕史・高木秀人・今泉博2013「地域教育のこれかれと教師・学校の役割」北海道教育大学釧路校ESD推進センター『ESD・環境教育研究』第15巻第1号
- ・高田一宏2005『教育コミュニティの創造～新たな教育文化と学校づくりのために～』明治図書
- ・田中雅文・坂口緑・柴田彩千子・宮地孝宜2015『テキスト生涯学習一学びがつむぐ新しい社会一新訂版』学文社
- ・東井義男1957『村を育てる学力』明治図書
- ・廣瀬隆人2005「学校教員」日本社会教育学会企画編集委員会編『学びあうコミュニティを培う一社会教育が提案する新しい専門職像一』東洋館（第1章「＜学びあうコミュニティのコーディネーター＞」第1節所収）
- ・福井雅英2005『本郷地域教育計画の研究一戦後改革期に

における教育課程編成と教師』学文社

- ・藤岡貞彦2005「新世紀の教育実践ここにあり」大木勝司・鈴木正氣・藤井千春編著『子どもの瞳が輝く授業 地域をともにつくる子どもたち 茨城県長倉小学校での2年間の実践記録』ルック
- ・北海道教育庁石狩教育局2014『石狩の教育』（平成26年度）
- ・北海道教育庁胆振教育局2015『平成27年度要覧 胆振の教育』
- ・北海道教育庁渡島教育局2014『要覧「渡島の教育」—2014年度版—』
- ・北海道教育庁オホーツク教育局2014『平成26年度オホーツクの教育』
- ・北海道教育庁上川教育局2014『上川の教育』（平成26年度）
- ・北海道教育庁釧路教育局2014『釧路教育要覧』（平成26年度）
- ・北海道教育庁後志教育局2014『後志の教育』（平成26年度）
- ・北海道教育庁宗谷教育局2014『宗谷の教育』（平成26年度）
- ・北海道教育庁空知教育局2014『空知の教育』（平成26年度）
- ・北海道教育庁十勝教育局2010『十勝の教育』（平成22年度要覧）
- ・北海道教育庁日高教育局2014『日高の教育』（平成26年度）
- ・北海道総合政策部政策局（計画班）2014「北海道の人口問題に係る現状」（<http://www.pref.hokkaido.lg.jp/kz/kks/syokosingi/20140709-1-1.pdf>）、平成27年（2015）6月21日最終確認）
- ・松原治郎・鐘ヶ江晴彦1981『地域と教育』（教育学大全集9）第一法規
- ・宮前耕史・小林可奈・栗本友佳2013『『うらほろスタイル』から学ぶ—地域教育開発専攻・地域教育分野の『地域創造型』教師養成の取り組み』北海道教育大学附属図書館釧路館運営委員会『釧路論集—北海道教育大学釧路校研究紀要』第45号
- ・宮前耕史・添田祥史2015『『地域創造型』教師養成に向けたプログラム改善—『うらほろスタイル推進地域協議会』と連携した釧路校地域教育開発専攻地域教育分野の取り組み』『北海道教育大学紀要教育科学編』第65巻第2号
- ・矢野峻1981a「現代教育と地域社会」矢野・岩永編『現代社会における地域と教育』東洋館
- ・矢野峻1981b『地域教育社会学序説』東洋館
- ・矢野峻・岩永久次編1981『現代社会における地域と教育』東洋館

*本研究は、文部科学省科学研究費補助金（基盤（C））「地域再生における教師の役割と実践の成立条件—『地域創造型教師』の養成にむけて」（課題番号：25380998）（研究代表者：宮前耕史）による研究成果の一部である。