

# へき地教育研究の現代的意義とSDGs理念における位置づけ

## — 日本の複式学級学習指導技術が国際教育貢献に果たす意義 —

川前 あゆみ  
(北海道教育大学釧路校)

小野 豪大  
(北海道教育大学釧路校)

Contemporary Significance of Rural and Remote Education Studies and Positioning It within the Concept of the SDGs :  
Significance of the Japanese Multi-grade Teaching Techniques for Contributing to International Education

Ayumi KAWAMAE  
(Hokkaido University of Education)

Takehiro ONO  
(Hokkaido University of Education)

### 概要

本研究の課題は、へき地教育研究の変遷を踏まえた上で、現代におけるへき地教育研究の新たな意義を、いま求められているSDGs (Sustainable Development Goals持続可能な開発目標) の観点からとらえ直すことである。本稿では、SDGsの目標達成に向けた諸課題がへき地教育研究の理念にも通じ、さらにへき地教育研究の目指すべき教育理念を発展させることがSDGsの目標達成を推進していくことにつながることを、これまでのへき地教育実践研究の変遷にある各時代の特徴と関連付けながら明らかにした。また、日本の複式学級学習指導技術が他国への研修を通じてSDGsの目標達成に向けた諸課題の解決に貢献していくことをとらえた。

### はじめに

本研究の課題は、第一に歴史的なへき地教育研究の変遷を踏まえた上で、現代におけるへき地教育研究の新たな意義を、いま求められているSDGs (Sustainable Development Goals) における観点からとらえ直すことである。本稿では、SDGsの目標達成に向けた諸課題がへき地教育研究の理念にも通じること、さらに、へき地教育研究の目指すべき教育理念を発展させることがSDGsの目標達成を推進していくことにつながることをとらえる。SDGsは実態概念ではなく目標としての理念であり、またへき地教育研究も都市と農村の格差社会の中で生まれた教育理念であるため、へき地教育研究が目指す観点は目標理念として共通性がある。

SDGsは、2015年9月の国連総会で加盟国の全193ヶ国が賛同した。SDGsで掲げられた17の目標達成の中で、SDGs目標4では、「すべての人に包摂的かつ公平な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する」ことが掲げられた。国際社会においては、南北問題を含めた開発途上国と先進国間の教育格差は著しい。すなわち国際的な経済格差の中で、教育活動が社会不平等の再生産を生み出していくものであるとすれば、逆に教育格差を抑制していくことによって、国際社会の経済格差を縮小していくことが求められる。この教育格差は、一国の中では、大都市と過疎地域の格差問題や子どもの貧困問題など様々な格差が生まれている現状がある。従って、これらの問題は過疎地域の教育活動を

発展させることによって、地域格差を縮小していく条件となっていくととらえることができる。

折しも、2019年12月に発生した新型コロナウイルス感染症 (COVID-19) の世界的な蔓延により、世界中の学校が多大な影響を受けた。このような中で、どの地域もどの子どもも教育を受けられるようにする理念と活動は、地域間格差を超えた教育の機会均等理念とその地域性を活かした教育活動の工夫に軌を一にするものである。このような観点から、へき地教育が目指す理念とSDGsが目指す理念をアナロジー的にとらえることは、国家的な格差解消とSDGsを目指す上で重要な課題となる。本稿では、SDGsの目標達成に向けて、SDGsの目標4を中心に据えながら、日本のへき地教育実践研究の各時代に取り組まれた特徴から、へき地教育研究の理念と方法がSDGsの目標4の達成にどのように寄与していくのかを提示していく。

さらに、本研究の課題の第二には、SDGsの目標4「質の高い教育をみんなに」に着目し、どの国のどんな地域でも児童生徒が安心して学べる教育の保障を複式学級における少人数指導法の運用の観点から考察していく。

### 1 SDGsの目標達成と現代における日本のへき地教育実践研究の主要課題

- (1) SDGsの17目標の各項目にみられる指標とSDGs目標4との関連性  
SDGsの17の各目標はそれぞれが教育活動に深く関連付

けることができる。学校段階や児童生徒の発達段階によってもその活動内容に差異は生じるが、どの目標を取り上げても教育活動と関連付けた教科横断型の学習活動や学校行事、地域行事に結び付けていくことができる。具体的には、目標1から目標17をキーワードにしてとらえると「貧困」「飢餓」「健康・福祉」「教育」「ジェンダー平等」「衛生環境」「エネルギー」「経済・労働」「産業・技術」「不平等」「まちづくり」「生産・消費」「気候変動」「資源」「環境保護」「平和」「パートナーシップ」がある。これらの項目は、小学校から高等学校までの各教科で直接的に学ぶ単元もあれば、環

境保護など年間通じた探求型学習として系統立てて取組める活動も考えられる。ここでは、特にSDGs目標4との関連性からとらえていくが、「すべての人に包摂的かつ公正な質の高い教育を確保し、生涯学習の機会を促進する」に示されているように、教育が人々にとって包摂的であり、かつ公正な質の高い教育を確保することが強く求められている。

次に示す表1は、SDGsの目標4にみる具体的なターゲット10項目である（注1）。

表1 SDGsの目標4にみるターゲット

ターゲット
4.1. 2030年までに、全ての子供が男女の区別なく、適切かつ効果的な学習成果をもたらす、無償かつ公正で質の高い初等教育及び中等教育を修了できるようにする。
4.2. 2030年までに、全ての子供が男女の区別なく、質の高い乳幼児の発達・ケア及び就学前教育にアクセスすることにより、初等教育を受ける準備が整うようにする。
4.3. 2030年までに、全ての人が男女の区別なく、手の届く質の高い技術教育・職業教育及び大学を含む高等教育への平等なアクセスを得られるようにする。
4.4. 2030年までに、技術的・職業的スキルなど、雇用、働きがいのある人間らしい仕事及び起業に必要な技能を備えた若者と成人の割合を大幅に増加させる。
4.5. 2030年までに、教育におけるジェンダー格差を無くし、障害者、先住民及び脆弱な立場にある子供など、脆弱層があらゆるレベルの教育や職業訓練に平等にアクセスできるようにする。
4.6. 2030年までに、全ての若者及び大多数（男女ともに）の成人が、読み書き能力及び基本的計算能力を身に付けられるようにする。
4.7. 2030年までに、持続可能な開発のための教育及び持続可能なライフスタイル、人権、男女の平等、平和及び非暴力的文化の推進、グローバル・シチズンシップ、文化多様性と文化の持続可能な開発への貢献の理解の教育を通して、全ての学習者が、持続可能な開発を促進するために必要な知識及び技能を習得できるようにする。
4.a. 子供、障害及びジェンダーに配慮した教育施設を構築・改良し、全ての人々に安全で非暴力的、包摂的、効果的な学習環境を提供できるようにする。
4.b. 2020年までに、開発途上国、特に後発開発途上国及び小島嶼 開発途上国、並びにアフリカ諸国を対象とした、職業訓練、情報通信技術（ICT）、技術・工学・科学プログラムなど、先進国及びその他の開発途上国における高等教育の奨学金の件数を全世界で大幅に増加させる。
4.c. 2030年までに、開発途上国、特に後発開発途上国及び小島嶼開発途上国における教員研修のための国際協力などを通じて、質の高い教員の数を大幅に増加させる。

[注] 総務省HP（2021.7.7参照）より、特にへき地教育の推進にとって重要と考える事項について筆者らが網掛けを付した。

本稿では、これらのターゲット10項目のうち、少人数指導方法の運用が必要とされる2つのターゲットに着目してとらえていく。1つ目のターゲット4.1.には、「2030年までに、全ての子供が男女の区別なく、適切かつ効果的な学習成果をもたらす、無償かつ公正で質の高い初等教育及び中等教育を修了できるようにする。」がある。開発途上国の2個学年や3個学年で編制される複式学級を有する学校や、より辺地にある学校では、「適切かつ効果的な学習成果をもた

らす、無償かつ公正で質の高い初等教育」を必ずしも担保できていない状況にある。これまでの長い歴史の中で、日本から開発途上国への教育支援には、算数科教育や理科教育といった教科教育、公衆衛生や健康教育など、児童生徒が安全に学校生活を過ごせるよう多岐の分野にわたって教育支援活動が実施されてきた。

また、2つ目のターゲット4.c.には、「2030年までに、開発途上国、特に後発開発途上国及び小島嶼開発途上国にお

ける教員研修のための国際協力などを通じて、質の高い教員の数を大幅に増加させる。」がある。国連、JICA、NGOの活動等を含む国際教育協力事業ではこれまでも支援対象国各国の学校教育システムに応じた教員研修が実施されてきた。他方で近年では、従来研修支援内容の中心には盛り込まれてこなかった複式学級運営指導の改善について注視している。本学でも近年、JICA中南米「へき地教育振興」研修コースやラオスの複式学級運営改善事業について研修を担当してきた実績を有しているが、日本のように歴史的にも系統立てた複式学級学習指導方法は、他国にはない定着された指導スタイルとして評価されている。

## (2) 現代日本のへき地教育実践研究の主要課題として取り上げるへき地教育の再定義

1960年代に示されたへき地教育の定義には、①自然的悪条件、②僻遠性、③文化的停滞性、④教育的低調性、⑤社会的封鎖性、⑥経済的貧困性の6つに区分されていた(注2)。一方その定義と評価を見直し、へき地教育研究の積極面をとらえる動きも出てきた。北海道教育大学のへき地教育研究グループによるへき地教育を再評価する取組として、2000年代からへき地・小規模校のマイナスイメージをプラス評価にしていくパラダイム転換の必要性を提示し、学生時代における意識転換の取組評価も一定の支持を得てきたことは、これまでの先行研究でも種々検証されてきたところである。

しかし、人口比で圧倒的多数を占める都市部の人たちからすれば、へき地教育は未だに辺地にある遅れた教育のイメージも払拭できていない。筆者らは、これまで日本におけるへき地・複式・小規模校教育研究の変遷と論点整理を試み、1950年代以降の時代の変遷に伴って課されてきたテーマを大別して表2の5区分にまとめた(注3)。とりわけ、1954年にへき地教育振興法が制定されてからへき地・複式・小規模校教育研究は顕著に発展してきた。

表2 へき地・複式・小規模校教育研究の変遷

時代区分	研究内容の変遷
1950年代～	①へき地の地域問題・教育格差問題と課題克服に関する研究
1960年代～	②へき地教育研究連盟等によるへき地教育の実践的指導方法に関する研究
1980年代～	③へき地校の地域連携に関する研究
1990年代～	④少子化等による学校統廃合・存続に関する研究
2000年代～	⑤へき地教育の教員研修とへき地教育実習に関する研究

[注] 筆者(川前)が令和元年度日本教育大学協会研究集会にて示した論点整理に時代区分に応じて改変した。

この70年余を概観し研究分野を大別すれば、1つには、へき地の地域問題・格差問題と課題克服に関する研究、2つには、へき地教育研究連盟等によるへき地教育の実践的指導方法に関する研究、3つには、へき地校の地域連携に関する研究、4つには、近年の少子化等による人口減少と学校統廃合・存続に関する研究、そして5つには、へき地教育の教員研修とへき地教育実習に関する研究にまとめられる。戦後日本の急速な経済発展からすれば、時代の変遷のありようが実際にその置かれた状況において目まぐるしく移り変わりを遂げてきたことは想像に難くない。そこで、上述したへき地教育の変遷から、現在、世界が一つになってSDGsの目標達成に向けた取組にどのようなことができるのかを次にとらえていきたい。

## 2 日本のへき地教育研究の時代的変遷にみる取組の特徴とSDGsの位置づけ

(1) 日本のへき地教育研究の時代的変遷とSDGsの位置づけ  
前掲のへき地教育研究の時代的変遷による論点は、5つに大別しているが、日本における時代的変遷の特徴は、MDGs(2001年～2015年)からSDGs(2016年から2030年)の移行期に残された課題と類似していることもここで改めて整理しておきたい。そのことの持つ意味は、日本の主流たる都市部の学校教育活動から、人口減少社会にあって過疎地域が拡大していく現在の日本の教育に求められる教育活動にとって、実はへき地・小規模校教育の教育活動が大いに参考になるからである。時代的変遷の中で、へき地教育の取組とこれから求められる2030年までの「誰一人取り残さない」SDGs(持続可能な開発目標)の目標達成のための指針にもつながる所以である。

そこで次項では、いま世界各国の先進国のみならず開発途上国も含めた193の国におけるSDGsの目標達成に向けた取組を、日本のへき地教育研究から時代的変遷の特徴とその目標達成の指針との関係性についてとらえていきたい。

### (2) 日本のへき地教育研究の時代的変遷にみる取組の特徴

本項では、日本のへき地教育研究の時代的変遷からその取組の特徴を整理していく。

まず、1950年代をみると、①へき地の地域問題・格差問題と課題克服に関する研究が挙げられる。戦後復興期を経て取り残されていくへき地の地域振興やへき地校へ勤務する教師の処遇改善の必要性、学校教育環境の整備事業にも勢力が注がれた時代である。そこには、義務教育を丁寧な実施政策の保障を求めるものも含まれている。その一端が、1954年に施行された、へき地教育振興法である。へき地教育振興法は現在もなお、改定を重ねながらもへき地校が過疎化の激しい地域にあっても、一定の学校教育経営を保障する根拠づけとなっている。

1960年代に入ると、②へき地教育研究連盟等によるへき地教育の実践的指導方法に関する研究が挙げられる。これ

はへき地教育振興法による学校環境整備や教師の処遇についてだけでなく、へき地地域で暮らす児童生徒の生活を含めた教育指導の向上を目指した実践が多く輩出された時代でもある。それは、いずれへき地に暮らす児童生徒も都市部へと暮らし向きが変わるかもしれない、居ながらにして都市部への適応と情報伝達にも傾斜する指導も散見された。他方で、故郷を想う実践も生活綴り方指導に見られたように、へき地校の実践は、へき地に居ながらにして全国のどの地域で学ぼうとも、へき地で働く教師の熱意によって様々な実践知が積み上げられた記録も多く残されている。

加えて1970年代に入ると、③へき地校の地域連携に関する研究も多く挙げられている。第2次ベビーブーム最盛期の時代にあり日本が急速な高度経済成長を遂げる中、都市部が発展する一方で、第一次産業の機械化に伴う大規模農業経営により第一次産業の従事者が淘汰されて離農なども増えた時代でもある。学校は大規模校化していく中で地域との連携の重要性も謳われた。その背景には、地域との希薄な関係性が高まる最中に校内暴力や学級崩壊など、学校の荒れが際立つ時代でもあった。1980年代に入ると多様な価値観が広がり匿名性も高まる社会観の中で、個人の価値観が尊重される社会としても発展していった。その部分では、いじめや不登校問題などが誘因とされる教育課題も山積した時代である。そのような中で、大規模校よりも小規模校、あるいは都市部よりも農山漁村で子どもらしい生活を送らせたいとする、山村留学も同時代に始まり全国に波及した。

1990年代は、④少子化等による学校統廃合・存続に関する研究も多くみられた。前述した山村留学や、比較的都市部にある小規模特認校制度、過疎地域での移住政策といった取組を通じて、へき地校や小規模校の学校存続を目指した実践も調査研究の中では際立っていた。そのことは、児童生徒が小規模校で育つことの有用性を検証した研究成果であり、今の学校教育政策にも通じるものである。

2000年代に入ると、⑤へき地教育の教員研修とへき地教育実習に関する研究が多くみられた。それは、日本が少子高齢社会を迎える前提として、小規模校の魅力化には高い実践能力とへき地教育に立ち向かう教師教育の重要性が認識された研究成果も多く輩出された。さらに、総合的な学習の時間や生活科といった教科学習の創設は、子どもたちの実生活や生まれ育った地域を身近なものとして実感し探究的な学習へ導きだした教育実践もへき地・小規模校には多くの蓄積がある。

1954年に制定された我が国の「へき地教育振興法」が現在もなお、改定を経ながら全国的な学校の小規模化に応じた教育活動を展開している実践知は、他国の教育関係者からも評価されている。多くの開発途上国で初等教育の完全普及が達成に近づく中、依然としてへき地居住児童への学校教育の提供が解決困難な課題として存在している。日本は戦後、教育の地域間格差の是正を優先政策に掲げ、行政と教員が共同して数々のへき地教育振興政策に取り組み、

その政策内容は多岐にわたった。特に教育に関する法・制度整備、就学支援、施設整備、教員確保、学校・授業改善等の実践研究は、その国の教育全体を俯瞰し連関して取り組むことによって教育の質的向上が図られる観点からも有益であり、それらの応用は開発途上国のへき地問題の解決に貢献することができる。

### 3 SDGsの目標達成に向けた国際的なへき地教育実践研究の今後の役割

ウィズコロナ、ポストコロナによる学校教育環境の転換とへき地・小規模校の有意性について視点を先に転ずると、現在(2022年10月時点)まで、COVID-19による世界規模の感染爆発によって、教育活動の置かれている場面が様変わりした。世界的な感染症の拡大に伴う混乱により、世界中の学校が短期長期によらず休校措置を強いられた2020年は、国々の社会格差や経済格差による通信回線の普及拡大政策にも随分差がみられた。日本でも2023年度の完成を目指していたGIGAスクール構想計画が、児童生徒が安心して通学できる環境整備のために2年前倒しの教育政策に舵を切った。いわゆる「1人1台端末」の配備である(注4)。

逆に端末を配布することができれば、へき地・小規模校は、自治体内の学校数が少数であり、学校規模も小さいことから顔と名前が一致する信頼関係を前提とした教育活動に向かうことが容易となる。さらに、空間・地域を越えた教育活動も展望出来得ることから、教育環境が激変しても社会的な信頼関係のうえに対応しやすく、また一人ひとりに応じた教育活動を施すことができる利点がある。それは端的に、少人数であるというマイナス要素をプラス面にして、教育活動の変革を受け入れやすい環境が備わっていると言えるからである。その意味では、遅れた教育ではなく先進性をもって教育改革に対応できる適応力に転化させ、困難さを有意性としてパラダイム転換できる。このように携わる教師らの意識を転換することによる教育活動の応用的発想は、学校現場の実践研究においても見出され始めている(注5)。

コロナ禍の3密回避(密閉・密集・密接)に配慮した学校環境整備が求められた状況の中で、すでに実践が始まっているオンラインでの道徳の授業や、総合的な学習の時間、国語科においてもある単元について統一的に単元時数を合わせて展開した授業指導計画を策定している事例も散見される。これまでは対面の集合学習で行ってきた教科の実践が、遠隔双方向授業での取組として進化してきている。このような実践は、複式校同士をつなげる取組みや、同一自治体内での異なる規模の学校をつなげた教育実践の展開にも広がりを見せている。

次項では、今後日本のへき地教育を推進するための可能性についてとらえていく。

#### (1) 日本のへき地教育の総合的な可能性

次の表3に示した日本の学校力に求められる考え方は、

教師教育においても教師自身があるいは教育課程の中で注視していかなければならないことから、世界の動向を踏まえつつ、日本のへき地教育研究を進める中で各国のへき地

教育の現状から政策課題提言等として明示していくことも今後必要となってくる。

表3 全国的な学校の課題とへき地小規模校で求められる教師の指導力の対比

全国的に求められている課題	へき地小規模校で求められる教育課題と教師の指導力
コミュニティスクール化	①学校と地域の密接な関係を活かし「コミュニティスクール」に対応できる力
社会に開かれた教育課程	②身近な地域社会と学習を結び「社会に開かれた教育課程」を推進する力
カリキュラム・マネジメント	③地域素材を教科と連動させてカリキュラム・マネジメントを推進する力
自然体験学習・農漁業体験学習	④自然環境や農漁業を活かした体験学習を推進する力
コミュニケーション力・表現力	⑤馴れ合いや以心伝心の関係を越えたコミュニケーション力・表現力を向上させる力
異学年・異年齢集団	⑥間接指導・異学年集団などを活かした異年齢の学び合いを推進する力
インクルーシブ教育	⑦多様な発達段階の人を受け入れるインクルーシブ教育を推進する力
チームとしての学校	⑧教職員が支え合い学び合うチームとしての学校を推進する力
世代交代による若手教員の育成	⑨世代交代による若手が多い中で、若手が気軽に交流できる雰囲気を推進する力

(注) 筆者が作成

上記9点は、開発途上国でも教師の資質・能力の向上、つまり教師の学習指導技術の高まりに繋がる実践力が必要な観点も含まれる。前述のラオスの複式指導運営改善事業を例にとれば、上記⑥間接指導・異学年集団などを活かした異年齢の学び合いを推進する力、上記⑧教職員が支え合い学び合うチームとしての学校を推進する力、の2点を特に重視していく必要がある。その理由は、少人数指導や多人数の複式学級編制での指導、教職員数が少ない学校がチームとしての学校として運営していく必要性も生じやすく複式学級運営の改善に欠かせない点である。

## (2) 開発途上国の複式学級編制における学習指導の困難さ

前節でも触れたが、JICA「へき地教育振興」研修コースや(注6)、JICA草の根技術協力事業草の根パートナー型(事業採択実施主体は公益社団法人シャンティ国際ボランティア会)では、実際に本学が受託団体や事業協力団体となり、ラオス北部地域の複式学級における指導法の運営改善事業にかかわってきた(注7)。本稿ではこれらの教育経験からいくつかの視点を加えて考察していく。例えば、開発途上国が参加する「へき地教育振興」研修の目標は、「自国のへき地教育の現状を再認識し、比較分析を通じて、課題解決に向けた改善提案が策定できるようになる」とされ、主たる対象者は、①へき地教育担当部署の指導主事、教育委員会職員、文部官僚・技官等(教員を指導する立場の者)②へき地校の校長、教員(複式授業を実践している者)であった。

このようなJICA等の研修では、日本及び参加国のへき地教育の現状が比較検討され、日本のへき地教育の指導法

や複式学級運営・小規模校経営を学ぶことにより、参加国のへき地教育の学校現場の改善につながる契機となっていた(注8)。また、参加国のへき地教育の課題に対して、受講生に自身による研修を通して得た知見から具体的な対策が自国への提案としてとりまとめられている。参加国の教育関係者(行政担当者や教員等)からは、「日本のへき地教育の水準は高く、参考にしたい」と述べる意見が多くみられ、日本のへき地教育を通じた国際的な教育貢献につながっている。

上述の本学がかかわった開発途上国を対象にした研修の中で複式学級運営の学習指導上の課題では、2個学年や3個学年の複式学級担任における学習指導技術の脆弱さが第一に挙げられる。そのことが児童の学習能力の向上を阻害する大きな要因となっていた。例えば、複式学級指導で求められる1人の教師が2個学年を渡り歩く「わたり」を適切にできていない、1単位時間内で2個学年の指導過程をずらしながら授業を展開する「ずらし」の見直しをもつことができていないことが研修担当講師からも指摘されている。さらに、日本の教員養成課程にみられる4年間の学年進行に応じた系統的な教員養成プログラムが開発途上国で必ずしも充分ではないことが教師の指導力育成を阻害する一大要因にもなってきたことも一連の研修事業で指摘されている。

## (3) 開発途上国における複式指導法の運営改善が必要な観点と国際的なへき地教育研究の推進

開発途上国における複式指導の教授法の構築と教員研修の課題克服に向けた国際教育貢献には、以下の点において

運営改善が求められている。

#### ①開発途上国における複式指導の教授法の構築

- ・複式授業構成の理解
- ・異学年複式授業づくり
- ・複式学級の教室設営の工夫
- ・年間指導計画の策定と単元計画

#### ②教員研修の課題克服に向けた研究

- ・地理的条件の異なる学校環境や学校規模が異なる学校の教員研修
- ・事例研究として校内研修や郡の複式研修等の実地指導の評価

さらに、上記に挙げた複式学級指導法の運営改善は、単年度ではなく複数年度にわたりその評価を測定し、さらなる研修や現地でのモニタリングも必要である。

本稿では、開発途上国における複式指導の教授法の構築と教員研修の課題克服に向けた研究（教室設営の工夫の提示、複式授業構成の理解、複式授業づくり、年間指導計画の策定）、教員研修の課題解決に向けた研究（学校統廃合による遠隔地域におけるICT活用授業の推進、事例研究として校内研修や郡の複式研修等の実地指導に同行してその改善効果の評価）といった複式指導法の運営改善について触れてきた。

日本の学校教育におけるGIGAスクール構想の推進を発展的にとらえるならば、2020年以降、コロナ禍によるオンライン教育の充実も整備条件となっていることから、開発途上国からの要望を基本とした、日本の複式教育指導技術の海外普及が重要な取組として位置付けられる。

このように本研究では、SDGsの達成の理念を今後のへき地教育の総合的な可能性についてとらえてきた。SDGsは2030年に「誰一人取り残さない社会の実現」を目指していることから、途上国や先進国の様々なへき地教育の現状をとらえることが、国際的な子どもの教育環境の保障と教員養成の課題、国家政策への提言等、の要素を持ち得ている。SDGsにみる17の目標には、日本の教育課題として提示されている「インクルーシブ教育」「ユニバーサルデザイン」「個別最適な学び」といった視点も重視してとらえることもできる。これらはへき地教育の小規模性をマイナス面ではなく積極面として活かそうとする中で生まれた教育実践概念であり、これらのへき地教育研究を教育活動の先端的課題として再評価していくことができる。つまり、いまの教育課題に向けて実践的な取組が行いやすい環境にあるへき地小規模校の実践があり、それを活かしていくことが求められる。

これまで日本のへき地・複式教育では、異学年という指導の困難性を単式指導と同じような効果が出るように、「わたり-ずらし」の方法を採用しながら、複式のマイナス面をプラス面に変えてきた。この複式制度のマイナス面を克服する形で継承されてきた日本の複式教育研究の歴史的意味は、SDGsのなかでの格差社会を克服する日本の学習指

導方法として再評価する必要がある。SDGsという世界的な目標達成に向けて、へき地教育研究が取り上げる日々の実践の一つ一つを価値づけていくことによって、世界の潮流の中で先進的な成果を築いてきた教師自身も、SDGsの中でへき地・小規模校の教育実践者として位置付けることができる。

以上、今後も本研究を継続的に進め、日本のへき地・小規模校教育の実践知を海外の開発途上国との協働により成果を戦略的に提示していく。例えば、ICT活用（ビデオ通話等も含め）による教師の授業研究に関する改善指導支援、学校のICT環境整備などに取組むことによる成果と普及に向けた検証である。このことは、ICT環境整備や遠隔双方向教育を通じて、少人数の教職員間や他の集団との間での教育指導交流、さらに授業支援を豊かにしていく可能性も持っていることから戦略的な成果として明示しやすい。

## おわりに

本稿では、我が国の歴史的なへき地教育研究の変遷を踏まえた上で、現代におけるへき地教育研究の新たな意義を、SDGsに求められている観点からとらえてきた。SDGsは実態概念ではなく各国共通の目標理念であり、へき地教育研究も都市と農村の格差の実態から生まれた格差解消の目標理念である。したがって、へき地教育研究はへき地の研究という立地上の研究対象という意味だけでなく、戦後の地域格差の現状を踏まえた上で、その格差解消の目標理念でもある。そのため、目標理念としてはへき地教育研究も格差に抗う重要な問題意識を持つものであるが、これまでSDGsの中でのへき地教育研究の現代的な意義をとらえられているわけではなかった。本稿ではあらためてSDGsの目標の中で、へき地教育研究が目指す教育理念と役割をとらえようとしたものである。

結論的に言えば、SDGsの目標達成に向けた諸課題が、へき地教育研究の格差解消の理念にも重なる内容をそれぞれ含むものであることが明らかとなった。そのことを重視すれば、今後、人口減少社会の日本にあって、へき地教育研究を発展させていくことができれば、それは同時にSDGsを推進していくことに直結していく。

## 【附記】

本研究は、2020年度本学へき地・小規模校教育研究センターの研究助成を受けて実施した。

## 【注】

- 注1 総務省HP (2021.7.7参照) より、教育に関する事項について筆者らがマーカーをつけて整理した。  
[http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000562264.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000562264.pdf)
- 注2 北海道教育大学は、1954年にへき地教育研究に特化した研究施設を開設し、当時のへき地教育の定義として、1960年代以降6つの区分を提起してきた。参考資料は、北海道学芸大学『僻地教育研究所要覧』北海道学芸大学僻地教育研究所、1960年ほか、これまで刊行されてきた研究紀要でも記されている。
- 注3 筆者（川前）が令和元年度日本教育大学協会研究集会「自由課題：ポスターセッション」にて発表した『日本におけるへき地・複式・小規模校教育研究の変遷と論点整理』に示した内容に時代区分を加えた。
- 注4 GIGAスクール構想の実現に向けては、「義務教育段階における1人1台端末の整備状況（令和3年度末見込み）」文部科学省初等中等教育局修学支援・教材課、2022年2月に整備状況が示されている。また、ICTを活用した個別最適な学びと協働的な学びについては、中央教育審議会『『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-（答申）』,2021年1月26日を参照。
- 注5 全国へき地教育研究連盟が2021年6月に発行した記念誌には、直近10年間の全国各地におけるへき地校の実践が掲載されている。全国へき地教育研究連盟編『へき地教育70年-へき地教育60年追録-』全国へき地教育研究連盟,2021年。
- 注6 JICA HP (2022.9.25参照) より、『「子どもの学びを保障する」へき地教育の振興-SDGsの達成に向けて』研修コースを2017年~2019年まで事業協力を行った。  
[https://www.jica.go.jp/activities/schemes/tr\\_japan/summary/lineup2019/sector/ku57pq00002jvp0e-att/201984366\\_j.pdf](https://www.jica.go.jp/activities/schemes/tr_japan/summary/lineup2019/sector/ku57pq00002jvp0e-att/201984366_j.pdf)
- 注7 JICA HP (2022.9.25参照) より、2018年~2022年まで、JICA草の根技術協力事業草の根パートナー型（事業採択実施主体は公益社団法人シャンティ国際ボランティア会）では、本学が協力団体となり、ラオス北部地域の複式学級における指導法の運営改善事業にかかわってきた。事業評価書にも4年にわたる複式学級運営改善に関する研修や教師の資質・能力の改善について、詳細が述べられている。  
<https://www.jica.go.jp/partner/kusanone/country/laos.html#partner>
- 注8 詳細な研修評価については、本稿上記注6、注7に示す各事業評価報告書を参照いただきたい。

## 【引用・参考文献】

- ・全国へき地教育研究連盟編『へき地教育70年-へき地教育60年追録-』全国へき地教育研究連盟,2021年。
- ・北海道教育大学へき地教育研究センター『へき地教育50周年記念特別号』北海道教育大学へき地教育研究センター,2004年。
- ・北海道学芸大学『僻地教育研究所要覧』北海道学芸大学僻地教育研究所,1960年。
- ・蟹江賢史著『SDGs（持続可能な開発目標）』中公新書,2020年。
- ・安藤顕著『SDGsとは何か？-世界を変える17のSDGs目標-』三和書籍,2019年。
- ・田中治彦・三宅隆史・湯本浩之編著『SDGsと開発教育-持続可能な開発目標のための学び-』学文社,2018年。
- ・北村友人・佐藤真久・佐藤学編著『SDGs時代の教育-すべての人に質の高い学びの機会を-』学文社,2019年。
- ・前川喜平他著『教育のなかのマイノリティを語る』明石書店,2018年。
- ・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3月。
- ・川前あゆみ・玉井康之・二宮信一編著『アラスカと北海道のへき地教育』北樹出版,2016年3月。
- ・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4月。
- ・北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター編『へき地・複式・小規模校教育の手引（改訂版）』北海道教育大学,2022年3月。
- ・川前あゆみ・小野豪大「タイにおける小規模校の管理の工夫と遠隔教育DLTVの充実化政策-小規模校化する教育環境改善の一環にみるタイの教育政策の教訓-」『へき地教育研究紀要』第75号、北海道教育大学へき地・小規模校教育研究センター、2021年1月。
- ・日本貿易振興機構（ジェトロ）アジア経済研究所HP (2021.7.7参照)  
[https://www.ide.go.jp/Japanese/IDEsquare/Column/ISQ000007/ISQ000007\\_005.html](https://www.ide.go.jp/Japanese/IDEsquare/Column/ISQ000007/ISQ000007_005.html)
- ・（公社）日本ユネスコ協会連盟HP (2021.7.7参照)  
<https://unesco.or.jp/terakoya/issue/>
- ・独立行政法人国際協力機構HP (2021.7.7参照)  
<https://www.jica.go.jp/activities/issues/education/approach.html>
- ・国際連合広報局HP (2021.7.7参照)  
[https://www.unic.or.jp/activities/economic\\_social\\_development/sustainable\\_development/2030agenda/](https://www.unic.or.jp/activities/economic_social_development/sustainable_development/2030agenda/)
- ・総務省HP (2021.7.7参照)  
[https://www.soumu.go.jp/toukei\\_toukatsu/index/kokusai/02toukatsu01\\_04000212.html](https://www.soumu.go.jp/toukei_toukatsu/index/kokusai/02toukatsu01_04000212.html)
- [http://www.soumu.go.jp/main\\_content/000562264.pdf](http://www.soumu.go.jp/main_content/000562264.pdf)

- ・SDG s 報告書2020国際連合広報センター（2021.7.7参照）  
[https://www.unic.or.jp/files/SDGsReport-2020-Overview\\_Japanese.pdf](https://www.unic.or.jp/files/SDGsReport-2020-Overview_Japanese.pdf)