

『就実教育実践研究』第10巻 抜刷
就実教育実践研究センター 2017年3月31日 発行

へき地の学校園を支える社会関係資本

The socialcapital among remote place schools.

門原 眞佐子 ・ 高 木 亮

へき地の学校園を支える社会関係資本

門原眞佐子, 高木亮

The social capital among remote place schools.

Masako KADOHARA (Department of Elementary Education),

Ryou TAKAGI (Department of Elementary Education)

要旨

高度経済成長期以来続く過疎地域の課題は、2007年以降人口減少の課題となっている。へき地の学校教育に関する研究は数多い。本稿では第一執筆者が教員・管理職として体験したへき地の学校園における課題意識と可能性について報告したい。特に、日本全体が今後、人口減少を迎える予測が立つ中で、現在の人口減少におけるへき地学校園を課題としてだけでなく、あらたな可能性として提案したい。その原動力となる用語として社会関係資本に注目して論を進める。

キーワード：単位学校経営，地域教育経営，人口減少，教師教育，社会関係資本

1. はじめに

景気動向とともに学校教育の未来の形は不確定な要素が高いが、確実な要素の一つが「人口減少」である。2007年より日本は少子高齢化を超え人口減少に突入しており、希望出生率と合成出生率が改善したとしても当面は大幅な人口減が見通される。100年後に人口が3分の1になるという試算（鬼頭，2011）や30年後に現在の1700の自治体のうち500超が立ち行かなくなるという予想も示されている（増田・日本創生会議，2014）。

今後は学校統廃合か「フルスペックではない小規模学校」のいずれかを積極的に受け入れ得る学校園の姿を選択する必要が多発する。学校規模においては義務教育つまり小学校6学年，中学校3学年を枠組みとして，6学級以下を「過小規模校」，7～11学級を「小規模校」，12～18学級を「標準規模学校」，25～30学級を「大規模校」，31学級以上を「過大規模校」としてきた（文部省教育助成局，1985）。もっとも，この基準は過密による大規模校の抑制が論点となっており，文部科学省は平成27年に実に半世紀以上にぶりに公立小・中学校の適正規模について基準を提示し，従来の12～18学級以下を「標準」としていただけてだけでなく，小学校6学級以下，中学校3学級以下を「統廃合」の検討対象として各自治体に検討を求めている。また，通学範囲を小学校で4キロ，中学校で6キロ以内を「適当」としていたのに対し，バス利用を想定して通学時間で1時間以内を「適当」と再設定している。

現在、すでに義務教育学校の統廃合とその応用としての中等教育学校や小中一貫校、こども園などの新しい学校園の形が進んでいる。どのような形式にしても学校園の統廃合等は地方自治体における政治的プロセスを要するなど留意点も多い（詳しくは安田，2011）。学校の統廃合は地方議会の専権事項であり，これらに対する政治的中立性はこれから教師に強く求められる要素になろう。地方のこのような政治（より正確に言えば選挙）に専門職としては距離を置きつつ，どのような形態の学校にも勤務できるような適応力が今後の教師のキャリアにおいて一般的な課題となるであろう。例えば，教育課程としては一貫校や併設校という存在を特性として生かしたあり方の模索であり，教育方法としては複式学級における「わたり・ずらし」による教育方法論の基本的な習得であったり，特別支援学級や保健室がない「フルスペックではない学校」での学校生活をノーマライゼーションでありバリアフリーの一つとしてデザインするなどの教育目標の再設定などが挙げられる。

以上の様な現状認識に基づき本稿は学校園の単位学校経営および地域教育経営の視点を課題とともに利点を提案する姿勢で議論を行う。学校園とその周辺地域との関係性を改善することを意識して，主にソーシャルキャピタル（以下「社会関係資本」）の視点に注目する。

2. へき地校の課題と可能性

(1) へき地の学校園の課題

第一執筆者の個人的事例になるが出身の校園区をもとに現在の通学範囲を整理してみた。第一執筆者の出身保育園は自宅から100メートルのところに所在したが，現在変わらない自宅の学区の園は5キロ離れた地に所在する。小学校は自宅から300メートルのところに所在したが，現在の学区校は6キロメートル，中学校は自宅から6キロメートルのところに所在したが，現在の学区校は26キロメートルまで離れた。これは過疎・人口減少による学校規模の適正化と校舎の老朽化に伴う学校園統廃合の結果である。

また，第二執筆者の出身地においてはいわゆる平成の大合併で3町1村を編入し面積が倍以上となり，学校園の再編の議論が始まっている。特に園区設定がなされることなく園の設置がなされてきた就学前教育において公立と私立を合わせて小学校区と比べ偏りの少ない園区再編計画が最近試みられている。採算性において私立園ほど基準を厳しく置かない公立園においても「4歳児，5歳児においては1クラス20人～30人程度が望ましい」とし，この適正規模の半数に園児が満たない場合は①拠点園として存続，②認定こども園として再編，③公立園廃止と民間委託，④隣接園と統合などの4パターンを提示している。しかし，園児数が少なすぎることに依る教育効果の課題については上記4点でも対応しきれない。平成22年から現在まで園児数が5人以下の2園の体制が検討課題になっており，「1クラス20～30人」と提示された適正規模より大幅に園児の確保に課題があることを指摘している（津山市平成22年3月『津山市公立幼稚園将来計画』）。

さて，へき地校の児童は「社会性に課題が生じやすく，「消極的である傾向がある」と経験的に指摘されることが多い。しかし，へき地指定校に通う小学校5,6年生167名と

指定なし郡部校，都市部校，国立大学附属校に通う児童の対人関係方略を検討している研究結果では，心理尺度を用いた比較で有意な対人関係方略のネガティブさは確認できていない（今在，2014）。データ収集上は難しいが，小規模校園の課題を意識した取り組みの結果を総合して分析する限り，特に児童生徒の社会性や学力においてネガティブな結果が示されているわけではない（波多江ら，2013；波多江・川上，2014）。また，教員人事においても「へき地に飛ばされる」というネガティブな意識が広く共有され，実際に人事上の留意点は存在しているが（植村ら2009；石田，2012），勤務教員の異動希望者が他の地域にくらべて特段高いわけではない（広田，2007）。また，財政に関しても国庫からの補助金や地方交付税交付金を考えればへき地校や小規模校統廃合を行うことが現段階ではかえって基礎自治体にとって財政負担となるケースも存在する（屋敷，2015）。これらを総合して判断した場合はむしろへき地校の多くの課題は山崎（2012）で示されるように教師や保護者，住民などのへき地在住者と非へき地在住者の心情的違いやイメージに関わる問題が多くを占めるのかもしれない。実際に教職志望学生が学習支援等の取り組みでへき地校や小規模校に関わることが肯定的な心情の変化を生じさせることなども指摘されている（伊井・松原，2016）。

ところで，数量的根拠は別としてへき地校園の立場から「多様な考えに触れる機会が少ない」「互いに競争的な文脈で切磋琢磨する機会が少ない」と経験上課題が感じられていることも事実である。特に学校間接続における小1プロブレムや中1ギャップまた，同様の文脈で高校1年次の適応課題などは経験的に「注意が必要」と感じられる。これらの数量的な評価は同一人物の縦断的变化を追いかけるようなデータ収集が必要であり，一度きりの心理的・社会的調査法では議論しきれないが，このようなデータ収集は極めてコストが高い。また，特別支援的課題のある児童生徒の出現率は複数の自治体の内部資料でもへき地校や小規模校で高いことが多い。これは生得的な出現率というよりは対人関係の交流や学外での学習支援，社会教育的サービスの受けにくさ，病院や児童福祉機関等の距離による早期発見や予防的対応の困難さなど想定しうる要因が複数提示できる。へき地教育における教育方法・授業実践研究成果に次ぎ，学習支援報告（岸ら，2014；武田，2014；伊井・松原，2016など）や特別支援的視点にも基づいた生徒指導問題の配慮（今野・青木，2016；小出・越川，2015など）が研究報告として多いこともこれらの課題意識の証左ともいえよう。

近年の小規模校・へき地校に関する多くの研究が指摘するように今後はこれらの学校のエデュケーション効果や財政課題を数量的に評価しつつ，数量で評価しきれない将来の見通しや心情，存在することで得られている潜在的なメリットもあわせて判断する材料を増やしていくことが重要であろう。

（2）へき地の学校園の可能性

科学的な根拠が十分蓄積されていない現状では，「小規模校では，あれもできないこれ

もできない」とマイナス面に着目するのではなく、過小規模校のよさを見つめる発想力が必要である。確かに、先にあげた経験的・主観的なへき地校の児童の課題は少なくないが、それは乗り越えるものとして別の利点も意識できる。実際に現在のへき地校園や小規模校園を統廃合しても少子化と人口減少の進展で順次学校統廃合の論点は生じ続ける（川上、2015）からである。また、小規模校勤務が教員の不満になりやすいことは歴史的叙述でも現在の実態も確認できるが、教師教育であり教師のキャリアを考える上で「マイナス面を振りかざす教員は小規模校だけでなくどこに配属されても不満を述べ、自らのよさも発揮できないまま教員生活を送る」ことになる。このことを戒めた上で個々の教師は大規模校園でも小規模校園でも課題を乗り越え、利点を追求することが「経験の糧」と考え、そのための支援研究と教員養成校の改善課題である。近年の大規模なへき地・小規模校研究のレビューでは感情的問題や気の持ち様によって左右される課題と付き合いつつ、ICTなどの教育工学や複式学級指導の「わたりとずらし」、異学年交流と大人との交流確保などの教育方法論上の工夫の自由度をどのように生かしていくかなどが指摘されている（高橋・加藤、2015）。ここでは、発想の転換を図り、小規模校の良さについて少し楽観的すぎる文脈も加えながら述べる。

一点目は児童のコミュニケーションスキルである。小規模校では「多様な考えに触れることが少なく」、「思考が深まらない」とよく言われる。確かに昭和の時代はインフラ整備が遅れ、保護者も子どもも他地域へ出ることが少なく、情報を得ることも少なかった。しかし、近年交通網の発達やインターネット等により、小規模校の子どもたちも頻繁に外出し、多くの情報を得ている。またスポーツ少年団への加入、習い事、塾などにも参加し、他者との競争や交流する経験も多くなっている。学習場面では少人数のため多様とは言えないが、子どもたちが多様な考えには触れる機会は多くなっていることから多様な考えをもっている。逆に、自分の考えや意見を述べなければならない場面は大規模校に比べて断然多い。これにより考えが深まり、表現力は自然に高まっていく。少人数のため人間関係が固定化されるという意見もあるが、大規模校では人間関係の固定化がないのであろうか。少人数のため固定化された人間関係が顕在化しているだけで、大規模校でも固定化された人間関係が複数存在する。人間関係づくりは学級づくりの基盤であり、小規模校では学校経営にも大きく影響する。子どもとの信頼関係を築くために必要な教員とかわる頻度を考えても少人数の方がむしろ効果的だと考える。

二点目は教育課程であり教育方法における質を追求しやすい点である。大規模校にはできない少人数によるきめ細かな指導が可能で、直接指導や机間指導で徹底した指導が可能になる。また、ノートやプリントの点検など子どもへのフィードバックも短時間でできる。個々の学習内容の理解度や定着の確認とその対応ができ、基礎基本の定着を図り、個に応じた学力の向上を期待できる。現在、中規模・大規模校では教育効果を上げるために少人数指導を取り入れていることから、少人数のよさについては多くが認めるところである。

ところで、1時間に異学年の内容を教える場合、「ずらし」や「わたり」といった学習

過程の工夫がなされ、直接指導と間接指導が併用可能である。この考え方は、特別支援教育における個別の指導計画に応用できる。特別支援学級では、個の状況に応じて個別の指導計画を作成し、指導する。間接指導時の子どもへの指示の出し方、学習の進め方などの具体的内容はだいに示唆を与える。あわせて間接指導時、子どもたちは「自分たちで何とかしなければならぬ」状況に追い込まれる。従って自然に自ら考え、主体的に学び、互いに教えたり助け合ったりする学び合いをしていく。これは、まさにアクティブラーニングである。子どもたちが自主的に活動できるまでの指導には時間を要するが、一度そのパターンを覚えると子どもたちは教師不在でも困り感をもたずに学習を進めることができる。子どもたちの学びの可能性を信じて指導することが大切である。

三点目は小1プロブレムや中1ギャップ解消への取組を中学校区単位で積極的に行える小規模校園の自由度の高さである。“幼幼連携”、“幼小連携”、“小小連携”、“小中連携”など、その目的を明確にし、各園校の関係職員が知恵を出し合うことで、新たな職員集団が形成され、少人数でマンネリ化した教員集団に新たな風を入れることもできる。加えて、その中で新たな役割を取得し、リーダーシップを発揮することも可能になる。確かに、社会性の問題であり、学習習慣・学力確保の問題などはへき地特有の難しさやリスクも存在するが、対極の大規模校や都市部ではまた別の質的問題やリスクが存在する。へき地校園や小規模校園の有利な点は自由度の高さといえる。しかし、この自由度に関わる部分として大きな規定要因になるのが大人つまり教師と保護者、地域住民の理解や信頼など心理的要素と相互の社会心理的要素である。これらの改善の枠組みは上記3種類の大人については社会関係資本による関係性の改善が有益である印象が強い。一方で特に教師については養成段階やキャリアの初期の段階においてへき地校や小規模校に関する理解を大規模校、中規模校との比較において身につけることが重要であろう。また、小規模校だからこそできることを考えるとそこでの実践は、その後どの校種に異動しても必ず活かせる考える。

(3) へき地校の学校園の経営課題

第一執筆者自身の管理職経験に加えて、教育委員会事務局として教育行政に携わった経験から経営課題について述べてみたい。へき地小規模校園における学校園は「地域の灯」としての機能をもっている。地域住民は、学校園から教員や子どもたちの活気ある声が聞こえれば、それだけで元気になり、運動会、学習発表会といった学校行事を参観すれば、我が子、我が孫でなくても自然にその成長を感じ、大きな声援や拍手を送るといった子どもが地域の宝という感覚をもっている。地域住民にとり地域の学校は、教員が教育活動を行う場に加えて、自分たちが教育を受けてきた場としてのプライドや地域の宝である子どもたちがより輝く場という考えをもっている。そのような学校園での経営においては、地域との連携は言うまでもない。以前からどの学校園でも地域住民と密に連携を図った諸活動（地区合同運動会、昔遊びの会、農作物作りの指導等）を実践してきている。

改正教育基本法（平成18年）では「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」の規

定が新設され、これを具体化する方策の柱として、学校・家庭・地域が一体となって地域ぐるみで子供を育てる「学校支援地域本部事業」を開始した。人口減少地域では、教員数も当然少数である。登下校時の見守り隊、補充学習、地域学習、伝統文化の伝承など児童生徒の安全確保、学力の定着や豊かな体験活動を推進するためにも、身近なマンパワーとして地域住民の参画を促進することが重要な課題となる。

第一執筆者は、教育委員会事務局（学校教育課所属）時代、市の施策として市内全ての幼稚園、小学校、中学校（多くはへき地を含む小規模園、小・中学校）に地域人材活用を図るプロジェクトの主担当となった。このプロジェクトのねらいは、「地域人材を活用し、地域に愛着をもち、将来地域に貢献しようとする子どもの育成と地域の活性化を図ること」である。その手段として、これまで着手できなかった教育活動への地域住民（高校生、大学生を含む）参画による好循環を創ることにした。そして、次の3つの効果を期待した。（＊幼稚園の場合は遊びや体験学習）

①子どもたちが地域住民と関わりの中で、教育課題である学力向上や対人関係能力の向上、道徳心の醸成等を図ることができる。②参画した地域住民にも子どもの学力等に貢献しているという自己有用感や充実感を得ることや生きがいを感じることができる。③教員は、補充学習を地域住民に一任している間に職員会議や学級事務などが可能になり有効な時間の確保となる。地域住民と共に行う場合には、教員の負担軽減になる。

方法としては、「学び愛のまち〇〇〇（市）プロジェクト」とし、市内一斉に開始するために生涯学習課と連携し以下の5点の取り組みを実施した。

①本プロジェクトの趣旨を示したチラシの作成と配布。②校園長会の代表者と協議を重ね、理解を求めると共に各校園での取り組み方を検討、各校園長が職員に説明。③参画を求める地域住民が属する様々な団体（例：老人クラブ、婦人会、スポーツ少年団、PTA連合会等）での趣旨説明と協力要請。④市内の私立、公立高等学校及び大学・短期大学への説明と協力要請。⑤市長による定例記者会見、市報、ケーブルテレビ等で広く市民に周知。

これらを通して、次第に担当者主体から各校園長が主体となり、実際に地域を歩き、地域人材の発掘や高校、大学と連携を図りながらこのプロジェクトが始動した。このことは各校園長のリーダーシップと学校経営力の高さを物語る。この取組が市内小学校で県下関係者に公開された。第一筆者もその会に参加したが、地域住民が当たり前のように担任とTTを組んで補充学習をし、子どもたちと地域安全マップを作ったりする姿、それを子どもたちも当たり前のように受け入れ楽しそうに学習する姿を見ることができた。ある年配の男性が隣の男性と新聞片手に「本市の学力は上位だった」と嬉しそうに語っていた。持参していた新聞はその年に実施された全国学力学習調査の市町村別結果を示した地方紙で、自分たちが関わった子どもたちの学力向上への関心が高まっていることが担当者にも理解できた。

むろん管理職や教職員の諸準備や地域住民への配慮に対する負担が増えることへの懸念がないわけではない。へき地、小規模校で地域住民と協働しながら教育活動をしていくた

めには、理解を得るための謙虚かつ丁寧な説明とその時間と場を確保すること、どの年齢、各種団体とも意思疎通を図れる管理職を始め教員の適切なコミュニケーション能力が必要となる。地域住民に肯定的感情をもたれ、愛される教員になることがもっとも重要であり、そのためには教員自身も地域や地域住民に肯定的な興味関心や感情をもちながら「地域の一員」として認められることが肝要である。

このプロジェクトが開始して既に4年目になる。現在も市の教育大綱に明示され、各校園で実践している。この事例は特別なことではなく、手法は異なってもへき地、小規模校園では、同様なことが行われている。教職員は異動で変わっても一度深まった地域住民と学校園とのつながりは継続していく。その「絆」とも呼べるつながりの意味を管理職はよく理解して学校運営を行っていかなければならない。

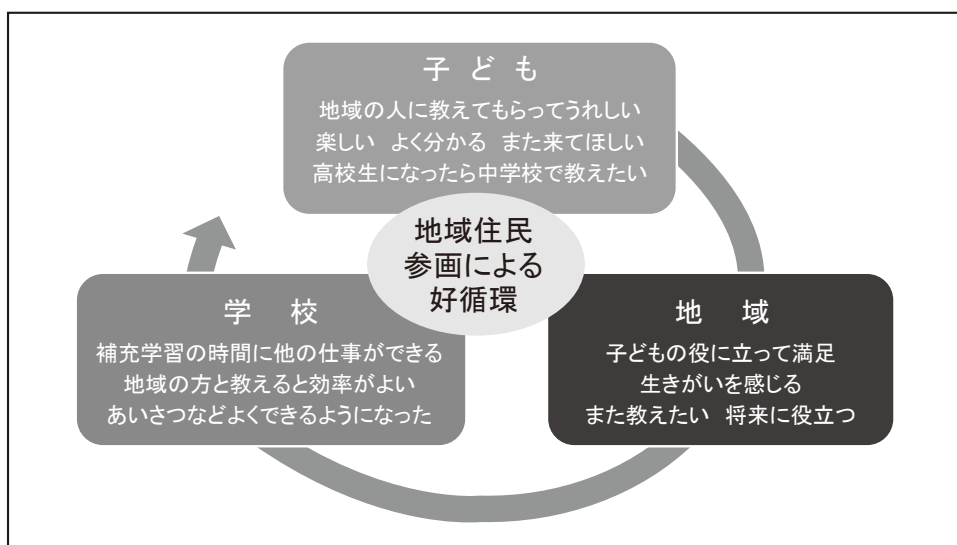


図1. 「学び愛のまち〇〇〇プロジェクト」の住民の感想を基に作成

3. 総合考察 ―へき地校に求められる教員の資質―

(1) へき地に勤務する教員の資質と課題

先に示したようにへき地校の教員に必要な資質を考えてみたい。先行研究において詳細な議論をしているものが必ずしも多くないので第一執筆者の経験を基に以下の5点を提示する。

①学校運営における校務分掌が重なりやすく混乱しやすい。②学校運営や校務分掌に慣れれば総合的で基礎的な学校経営への参画の力が身につくが、中規模校・大規模校で求められる同僚と調整を行うなどの組織的動きの力が育まれにくい。③教育方法等の展開の自由度が高い一方で教材研究・環境整備に特に時間を要する④保護者や地域住民との人間関係が密になりやすい。⑤保護者や地域住民の人数が多くはないため、平均的な関係性より

も個々の関係性の影響に左右されやすく、良くも悪くも極端な関係性が生じやすい。

などが指摘できる。つまり、小規模校やへき地校では教師として即戦力であることを要するまたは即戦力として早く成長されることが期待できる。執筆者の勤務する県において政令市や中核市出現以前は県で採用された教員は初期のキャリアにおいてへき地校等の勤務を経験させる人事異動の慣行が一般的であった。これは、家族や体力などで勤務地や長時間労働を担いやすいことと、異動自体を長期的なOJTと捉えることができるからである。また、地域住民との調整。人間関係であり授業、学校運営に関わる能力、特に保護者や地域住民との関係においては“分りやすい評価”がなされながら挨拶と説明、良識ある態度が特に見えるような形で展開される変化を期待できる。しかし、これらは試練であるとともに本人にとっても周囲にとってもリスクであることは言うまでもない。都市部に限らず地方やへき地においても以前のように「若い教員だから大目に」という雰囲気は現在あまりない。また、90年代から21世紀最初の10年間に於いて極端に新採用教員が少なかった時代の影響で学校組織も地域も教員を長期的なOJTの視点で勤務全体をフォローする文化は薄くなった。同時に、小規模校ゆえに新任教員であっても授業や学級経営、校務分掌に欠落が生じた場合はフォローする余力がない。教員養成期も含めて、着任時にある程度「即戦力」として能力を確保することとともに、薄くなった初期キャリアの教員をフォローするせめて学校組織の力を確保する必要がある。その場合、教師の若さ自体は代替不能な長所であり資産であるため、そのことを原資としてへき地・小規模校勤務自体を長期的なOJTとして教員育成の一つのコンテンツとして整備することも教育行政には必要な視点ともいえる。

(2) へき地に勤務する教員の資質と可能性

すでに示したように課題であり試練と裏返しとなるがへき地校に勤務する教員の可能性について考えてみたい。

一点目は単位学校経営における可能性を指摘できる。教員としてのキャリアの早期段階から学校運営、カリキュラム編成、地域の特色を生かした教育等に直接携わることにより、マクロの視点から教育を捉えることができる。中規模であり大規模校においては「報告・連絡・相談・確認」を通して学校運営や教育課程編成、保護者・地域住民対応は組織的に行うことになる。小規模校において組織的配慮は要するものの、個々の教員が分掌に責任を持つ必要がある。これは逆に言えば成果や自らの貢献の意味が分かりやすいことも内包している。小規模校では、教員集団も当然少人数で構成される。つまり、赴任した時点から「チーム学校」の大きなコマとして前線に立って動かなければならない。見てみぬふりや困難さから逃避することはできない状況に置かれる。言い換えると持てる力を発揮できる場、果敢に挑戦できる場でもあり、教員としての成長を期待でき実感できる場でもあると言える。

二点目は地域教育経営における可能性を指摘できる。成果や貢献の分りやすさゆえに、

学校の核としての使命感や責任感をより強く認識して教育活動を行う。その重責によるストレスというより、自分に与えられた職という崇高な意識をもつことができやすい点である。同僚（例えば、学年団）と歩調を合わせた画一的な教育活動ではなく、教員の個性を生かした教育活動の展開が可能となる。主体的に教育活動にかかわれることから、他の教員に遠慮することなく自分の得意分野を子どもたちに深く浸透させることができる。教育の醍醐味を味わうことができる。地域に唯一存在する学校は、地域の過去の歴史と伝統を背負っており、地域住民の学校への愛着は大きい。まさに「地域の灯」として存在している。つまり、学校の存在自体が「開かれた学校」なのである。教員は異動により去っていくが、学校は過去も現在も凜として存在している。地域と新たに関係を構築するのではなく、その地域共同体の一員として参画するのはむしろ教員ではないだろうか。共同体の一員として認めていただくという意識が地域との関係を良好にし、学校運営の活性化につながる。小規模校と小規模園においては、互いに協働し充実した学校園運営ができる。例えば、運動会や学習発表会の合同開催、また、健康診断や避難訓練などを合同で実施することで効率がよく、現実的な危機管理ができる。園児が小学校へ度々訪れ、時に運動場で遊んで帰ることで小1プロブレムの解消やアプローチカリキュラムにもつながる。また、逆に小学生が園を訪問することで、小学生が世話の機能を発揮して自己効力感を高める。このような取組も小規模校園だからこそ可能となる。

三点目は複式授業では、学年別あるいはAB年度による年間計画を立てることにより、教科の系統性や学習内容をより明確に把握できる。また、複式授業実施に当たっては、教材研究や間接指導時の個別対応への準備、学習規律の徹底などが必須であり教員の学習指導力、学級経営力の向上につながる。特にこれは小規模校だからこそ自由度が高く、若い適応力のある時期にこの主体性や工夫の余地に気づくことが長期的に教員のキャリアを見定めた場合極めて有益である。

四点目が社会関係に関する態度形成に有利な点である。同僚や地域とのコミュニケーション力は不可欠である。挨拶はもちろん日常会話を通して親密性がより深まり、それが教員へ惜しめない援助を可能にする。教員の誠意ある対応は特に高齢化している地域住民からの信頼を集める。子どもや同僚だけでなくどの年代にも通じるコミュニケーション力が必要となろう。

【引用文献】

- 波多江俊介・川上泰彦 2014「人口減少社会における日本の教育経営課題」『日本教育経営学会紀要』55,
- 波多江俊介・坂巻文彩・藤原直子・門悟 2013「教員の学校規模に関する課題認識の考察」『九州大学教育学部教育経営学研究室教育経営学研究紀要』16,
- 廣田健 2007「小規模校・へき地校からみた教育改革と学校づくり」『日本教育政策学会年報』14, pp.80-87.

- 伊井義人・松原謙二 2016「へき地小規模中学校における学習支援活動を通じた教職課程履修学生の成長と変化」『藤女子大学QOL研究所紀要』11-1, pp.93-101
- 今野友華・青木真理 2016「不登校の予防的支援に関する研究—へき地小規模小学校の中学校進学を見通した取り組み—」『福島大学総合教育研究センター紀要』21, pp.45-51.
- 川上泰彦 2015「地方教育委員会の学校維持・統廃合判断に関する経営課題」『日本教育経営学会紀要』57, pp.186-192
- 石田篤司 2012「へき地・複式・小規模校の現状と課題」『日本の教育』416, pp.6-9.
- 岸俊行・田中志敬・吉田祥造 2014「小規模校における多様な人間関係構築のためのネット会議システムを用いた学校連携プロジェクトの実践と問題点」『福井大学教育実践研究』39, pp.43-48.
- 小出高義・越川茂樹 2015「へき地の特性を見据えた『地域型インクルーシブ教育』の理論と方法—社会資源の少ない地域におけるインクルーシブ教育構築のための試論—」『へき地教育研究』70, pp.63-77
- 久保富三夫 2015「附属小学校における複式学級の創設課程と教育実践・研究」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』別冊, pp.11-21.
- 宮前耕史 2015「『地域創生』時代における「地域に根差した教師」像」『へき地教育研究』70, pp.53-61.
- 植村広美・山崎香織・大阪成洋・内田良 2009「へき地教育の今日的課題—教員の勤務条件に注目して—」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』12, pp.315-321.
- 武田泉 2014「生活時間調査からみる道東地区小学生の生活実態」『へき地教育研究』69, pp.81-86.
- 玉井康之 2015「全国的小規模校化の中でのへき地小規模校教育の積極面と汎用的活用の可能性」『へき地教育研究』70, pp.1-8.
- 高橋望・加藤崇英 2015「へき地小規模校における学校経営とカリキュラム開発に関わる研究動向」『日本教育経営学会紀要』57, pp.242-252
- 山崎正吉 2012「教育学部学生の『教育』と『へき地教育』に対する情緒的意味の分析」『へき地教育研究』66, pp.39-44.
- 屋敷和佳 2012「小・中学校統廃合の進行と学校規模」『国立教育政策研究所紀要』141, pp.19-41.
- 屋敷和佳 2015「山間・過疎地域における学校維持と統廃合について」『日本教育経営学会紀要』57, pp.174-185.
- 今在慶一郎 2014「対人葛藤時の児童の方略選択に関する学校種間比較—へき地校に通う児童は「消極的」か—」『北海道教育大学紀要 教育科学編』64-2, pp.31-41.

【付記1】

本研究は第一執筆者の課題意識および経験を基に構成を展開し論文を作成した。一方で第二執筆者は先行研究の整理に基づいて論文全体の展開において補足を行っている。

【付記2】

本研究は科学研究費補助金（基盤研究(B)26285177）「教育政策がソーシャル・キャピタルに及ぼす影響に関する調査研究」（研究代表者，露口健司，愛媛大学）の助成を受けている。