

へき地教育の今日的課題

— 教員の勤務条件に注目して —

植村 広美 (愛知教育大学 非常勤講師)
山崎 香織 (愛知教育大学 非常勤講師)
小阪 成洋 (愛知教育大学大学院 発達教育科学専攻)
内田 良 (愛知教育大学 学校教育講座)

Current Issues in Rural Education:

Focusing on the Working Conditions of Teachers

Hiromi UEMURA (Part-time Lecturer, Aichi University of Education)
Kaori YAMAZAKI (Part-time Lecturer, Aichi University of Education)
Narihiro KOSAKA (Graduate Student, Sciences of Human Development and Education, Aichi University of Education)
Ryo UCHIDA (Department of School Education, Aichi University of Education)

要約 へき地教育に関連する研究は、へき地に所在する学校における授業実践や学校運営のあり方を主要な研究対象としてきた。他方、へき地に勤務する教員の勤務条件や待遇に焦点を当てた研究は意外にも少ない。今日の注目に値する動きとして、交通機関の発達や自治体の財政難によって、へき地指定が解除されるという傾向がある。一方、依然として実質的にはへき地としての特性が多くあるため、そうした状況下における勤務は、教員に新たな性質の負担や支障を生じせしめている。そこで、本論ではX県Y島を個別事例として取り上げ、同島に赴任する教員の勤務条件や待遇という観点から、へき地教育の抱える今日的課題について検討を行う。

Keywords : へき地教育, へき地手当, へき地教育振興法

1. はじめに

1954年「へき地教育振興法」の規定によれば、「へき地学校」とは交通条件及び自然的、経済的、文化的諸条件に恵まれない山間地、離島その他の地域に所在する公立の初等・中等学校のうち法律に定める基準に基づき、その指定を受けたものである¹。一般的には、近代学校の発足以来、先行研究が指摘するように、山間地や離島などに居住する住民は教育機会の享受という点で不利を被ってきたと言えるが、これを解消するために制定された上記法律により、多くのへき地所在校では教育条件が相当に改善されてきた²。また、1995年度からは、光ファイバー・通信衛星、ISDN回線により、へき地等の学校と都市部の学校等を結び、双方向の合同授業等を行うなどのICTを利用した実践も展開されるようになってきている。しかしながら、こうした教育条件改善のための努力にもかかわらず、へき地所在の諸学校は依然として不利な条件下に置かれているのではないかと。

また、そもそも「へき地学校」に指定されるための条件、①交通条件、②自然的条件、③経済的条件、④文化的諸条件という4条件に照らして、へき地に所在する学校はへき地以外の一般の学校（以下、一般校と略記）と比べて、どのような状況にあると考えればよいのか。上記4条件はいずれも不利な条件とみなすべ

きなのか、不利な条件だとすれば、その実態はいかなるものであるのか、あるいはまた、そうした条件を逆手にとって、何らかの教育的意義を有する新しい実践が行われる可能性はないのか。

こうした問題意識の下に、本研究グループはX県の離島にあるY校を具体的な研究対象校として取り上げた。Y校はへき地等級1級に指定されている事から、「へき地教育振興法」の規定に基づき「へき地手当」が支給されていた。つまり、Y校に勤務する教職員には「へき地手当」に加えて、X県において一律に支給される「地域手当」も支給されていたのである。しかし、「へき地教育振興法」に定められる二重支給の調整に反するとの理由から、「へき地手当」の支給が廃止される事になった。このことがY校にもたらした種々の波及効果や影響について、実際に現地へ赴き、観察ならびに関係者への聞き取り調査を通じて、「へき地学校」の一事例として、同校の教育実践ならび運営に見られる特徴のもつ教育学的意義について明らかにすることを試みたのである。以下、本論ではその報告の一部として、へき地教育に関する先行研究から同課題をめぐる議論を整理し、対象とする離島の学校が「へき地手当」の支給を廃止された行政的背景を検討した上で、へき地教育の今後の展望について考察を加えた。

(植村 広美)

2. 先行研究の検討

本節では、へき地学校の一事例（X県Y校）の特徴と教育的意義について明らかにする前提として、へき地における教育実践ならび学校運営に関する先行研究のレビューを行う。

へき地教育に関する研究は、これまで全国各地で積み上げられてきている。その中でも、北海道教育大学の紀要『へき地教育研究』は1950年代から続いており、代表的なものの1つである。これを概観すると、へき地における教育実践や事例に関する研究が半数以上にのぼっている³。へき地の学校は小規模校である割合が極めて高く、特に小中学校において少人数体制での教育実践が積み重ねられてきている。例えば、（三浦他 2000）のへき地における総合学習の展開に関する研究が一例に挙げられる。2001年から実施されることとなった「総合的な学習の時間（以下、「総合学習」）」は地域に根ざした授業の構想が必要なものであり、それゆえに、へき地の小規模校においても展開のあり方が検討されたのである。この学校的全児童数はピーク時の昭和22年度には約600名であったが、そこから漸減を続け、平成11年度には41名となっている。この研究では、高学年（5・6年生）23名に対して教員2名よって実施された「総合学習」について、小規模校の少人数体制をいかし、個に応じた適切な教育の実施を掲げた実践の具体的な事例が展開されており、小規模校における「総合学習」の可能性が示されたものとなっている。別の例では（福井 1998）において、3・4年生の複式学級児童11名を対象とした造形活動に関する教育実践が報告されている。少人数であることから児童と教員のコミュニケーションの密度が高いことを踏まえ、また、対象が2学年にわたることから成長発達の開きを考慮した共同制作の授業の展開が示されている。

へき地は都市から離れており、そこには豊かな自然が広がっている。その地域の特色をいかし、自然体験や農林漁業体験を通じた教育実践もまた積み重ねられてきている。（大森他 1999）では、豊かな自然や少人数指導のもとで成長する児童の姿と、山村留学の有効性が示されている。山村留学により、児童には、小規模な学校で教員や友人との親密な人間関係を形成し、自主性を伸ばし、自然体験を通してたくましく成長する可能性が開かれる。少人数なので、児童1人1人が係り活動や委員会活動で役割を期待され、役割を果たすことで自信につながる。また、教員の目が行き届きやすく、授業についてくるのが難しい児童にもきめ細かな対応が可能になる。多人数に向けての発表に苦手意識をもっていた児童も、少人数に向けての発表なら取り組みやすく、また、少人数ゆえに発表の機会も十分に確保される。地域の特色をいかすという点で、

上記山村留学実践では、しいたけの栽培、魚釣り、美利河ダムのハイキング、歩くスキーなどが行われた。これらの活動は少人数の体制をいかし、計画や準備が児童たち主体のもとに協力して行われ、お互いに楽しく参加することが可能となったものである。

近年、様々な教育問題に対応すべく、少人数教育の必要性が指摘されることがある。また、「心の教育」の一手段として、豊かな自然体験が求められることもある。山村留学が近年の教育問題の解決に与える示唆については、山村留学を受け入れる側の振興に及ぼす影響とも併せて玉井（2003）に指摘されている。現在、無視できない数の不登校児童生徒および社会不適応の青少年が存在しており、これは青年層における「引きこもり」とも関連している。このような中で、山村留学が不登校の児童生徒の社会性や自立意識などを回復させているのである。上述のように、へき地教育およびその研究は、現代の学校教育が抱える課題の解決に一定の示唆を与えるものであると言えよう。そういったへき地教育の有用性は多く指摘されている。玉井（2004）によれば、へき地小規模校の長所として以下の点が指摘される。

第一に、へき地小規模校には若い教員が多い傾向があり、それだけ柔軟性も高く新しい課題を取り込みやすい。第二に、へき地小規模校の存在する地域には、都会と比べて相対的に地域共同体が存続しており、地域の教育力も残っている。第三に、へき地小規模校は教員数が少なく、教員全員でのコンセンサスを形成した上での教育活動を実現しやすい。また、教員1人あたりが担任する児童生徒数は少なく、目が行き届きやすい。第四に、自然が豊かであり、体験活動を行う上での絶好の資材となり得る。

これらの長所は、へき地小規模校という特性の一面であり、裏を返せば別の側面も見えてくる。第一に、若い教員が多いということは、とすれば指導力が弱くなりがちであり、校務分掌にも支障が出やすくなる。第二に、地域と手を携えた教育を展開するには、地域と学校の連携が必要となってくるものの、そこにかかる負担が見逃ごせない点である。学校のさまざまな活動に地域の協力を仰ぐには、教員が地域に溶け込むことが必要とされる。地域に溶け込むとは、土日などの休日も含めて勤務時間外に地域の行事や活動に積極的に参加することを意味する。こういった活動には魅力もあり、教員は喜びを感じながら意欲的に取り組むことも可能であろうし、取り組みから得られる充実感は筆舌に尽くしがたいものであろう。しかしながら、誰でも、いつでもこのような取り組みが可能なわけではない。教員の自宅が勤務校周辺にない場合には、地域の行事や活動へのアクセスにもコストがかかることから、こうした活動が決してスムーズに行く場合ばかりではないと思われる。第三に、児童生徒数の

少なさは学級編成に反映され、往々にして複式学級が組まれる。2学年にまたがる学級成員の関係や少人数であることをいかした実践も可能となる一方で、1人の教員が1つのクラスで2学年を指導するという特殊性は、教員にとって負担にもなりえる。第四に、へき地の自然は豊かであるものの、それは翻ってみれば博物館・資料館・図書館・科学館などの社会教育施設や公共施設の充実度は都市よりも相対的に劣っていることにもなる。

このように、へき地の教育環境は長所も持ちながら、へき地であるがゆえに抱える困難も併せ持っている。以上の先行研究は教育実践や学校運営などに比重を置いたものであった。それに対して、へき地であるがゆえの困難という点であれば、教員の勤務条件や待遇に比重を置いた視点も必要になってくる。しかし、へき地教育について行政の立場で述べた記述や論考などは見られるものの、教員の勤務条件や待遇について本格的に調査・分析を行った研究はほとんど見られない。数少ないものの、関連するものをあげるとするならば、たとえば齊藤（2004）は、へき地とへき地以外の教員の人事交流や、新卒教員および中堅教員のへき地への派遣、校長・教頭・指導主事への抜擢とへき地校勤務経験の関連など、へき地における人事異動の論点を整理している。また、玉井（2007）においては、へき地への教員の異動、へき地の教員の資質向上、へき地の教員の研修機会、経費の保証、へき地手当などに関する記述が見られる。やや古くなるが今村（1965）においては、へき地学校の学級編成の基準および教員配当基準、へき地の教員の研修機会などに関する言及も見られる。このように、教員の勤務条件や待遇に関する記述はこれまでの論考にも見られ、へき地教育の振興を考える際には無視できないものであることがわかる。しかしながら、これらの論考の焦点は教員の勤務条件や待遇にはなく、別のところに重点が置かれたものとなっている。

へき地の教育を周道的に支える要素については、実に多様な視点からの指摘が可能であろうが、ひとまず本稿では以下の点に絞って検証を加えていくこととする。すなわち、へき地の長所をいかした教育実践を展開する教員を支えるためには、教員の勤務条件や待遇に注意を払わなければならないのではないかという点である。へき地教育は現代学校教育が抱える課題に示唆を与えるものであり、そのへき地教育を担う教員を支える勤務条件や待遇の実態およびその改善に光をあてた研究は必要であると考えられる。次節から、「へき地」という状況が教員の勤務条件や待遇に与える影響について詳しく見ていくこととする。

（小阪 成洋）

3. へき地手当の支給をめぐる動向

3.1. 「へき地」という定義

当該地域が「へき地」であるかどうかは、必ずしも一律に決定されるわけではない。「生活・勤務条件が不十分な地域である」と意味づけられ強調されることで、そこははじめて「へき地」となる。そうみなされなければ、そこは単なる山間地、単なる島となる。社会学の「状況の定義」（Thomas 1923, 1928）概念が示すように、同じような客観的状态であっても、そこには多様な意味付与の可能性が開かれている。

学校は、都市部だけでなく、山間地にも離島にもある。一部の教員はそのキャリアのなかで、山間地や離島の学校に毎日通い、場合によっては居住・宿泊したりする。したがって、その地域が勤務条件のきびしい「へき地」として規定されること、そこに何らかの公的な保証が与えられることは、へき地勤務の意味を大きく左右する。

以下、本節と次節では、教員の勤務において、山間地や離島がどのような点で「へき地」として定義されているのかあるいは定義されていないのかについて検討したい。そこでまず本節では、行政とくに県や国側における「へき地」の扱いについて、「へき地手当」をめぐる近年の動きを手がかりに明らかにし、次節の教員や市町村側の視点（「へき地」校に通勤することの現実）へとつなげていきたい。

3.2. 「へき地手当」削減の経緯

「へき地教育振興法」（2008年6月最終改正）第五条の二には、へき地校に勤務する教職員に「へき地手当」が、給料の25/100を超えない範囲で支給されることが明記されている。玉井（2007）は、「へき地教育振興法」の意義について、振興法にもとづくへき地手当の支給は、へき地には教員がなかなか行きたがらない傾向があるなかで、へき地に教員が赴き、へき地の教員の資質を高める役割をもっている」と指摘する。

法令上、へき地校の教職員にはその勤務環境に鑑みて、へき地手当が支給されることになっている。しかしここで注目したいのは、同じく第五条の二に、「へき地学校等が当該学校に勤務する教員及び職員に対し地域手当が支給される地域に所在する場合におけるへき地手当と地域手当その他の手当との調整等に関し必要な事項は、文部科学省令で定める基準に従い、条例で定める」（傍点は引用者）と記されている点である。

「へき地教育振興法施行規則」第九条（2006年3月最終改正）には、上記の点がいっそう明確に規定されている。すなわち、「当該地域に所在する学校又は共同調理場に勤務する教職員に対し地域手当が支給される地域に所在するへき地学校又はこれに準ずる学校若しくは共同調理場に勤務する教職員には、地域手当の

額の限度において、へき地手当は支給しない」(傍点は引用者)。

条文にある「地域手当」とは、地域における民間の賃金水準を基礎とし、物価等を考慮し一定の地域に在勤する教職員に支給されるものである。いわゆる「都市手当」と俗称されるものであり、2006年度以前は、「調整手当」と呼ばれていた。この地域手当は、X県では県下一律に10/100の支給がなされてきた経緯がある。

つまり、振興法や施行規則の条文が意味するのは、その地域手当とへき地手当が二重支給になっている地域があり、その場合には何らかの調整(「へき地手当は支給しない」)を要するということである。X県はまさに県一律に地域手当を支給しており、かつへき地指定を受けた学校についてはさらにへき地手当を支給してきた。その点で法令に抵触していると解釈される事態にあったのである。

へき地指定を受けた学校では、都市部を対象とする地域手当(都市手当)と、交通条件等が恵まれない山間地・離島を対象とするへき地手当が、同一地域・人物に支払われる。この点が2001年8月17日の毎日新聞(朝刊)で、「教員に二重手当 — 30年以上「へき地」校も「都会」扱い X県」として報じられた。財政難の時代に浮上したこの「問題」は、すぐに手当支給のあり方を変革することとなった。

その変化をX県の例でみると次のようになる。すなわち、X県では2001年まで、県下の教職員は10/100の調整手当(現、地域手当)を受け取ってきた。これは2002年以降も維持され現在も変わっていない。変わったのは、へき地手当の扱いである。2001年までへき地勤務の教職員は、へき地の等級に応じてへき地手当を受け取っていた。したがってここでは、地域手当とへき地手当が両方支給されていたことになる。

表1に具体例を示した。2001年12月までY島の小学校(へき地等級: 1級)の教職員は、へき地手当8% + 地域手当10%の計18%分を受けていた(Y島に関しては中学校も同じ扱いである)。Y島よりもさらにへき地にあるP小学校(へき地等級: 2級)では、へき地手当12% + 地域手当10%の計22%分を受けていた。いっぽうで、へき地の等級がつかないQ小学校では、教職員には地域手当10%のみが支給されていた。

2002年1月以降、「地域手当の額の限度において、へき地手当は支給しない」⁴ことになった。つまり、へき地手当の割合が、地域手当の割合を下回る場合には、へき地手当という特別の手当は支給されない。地域手当の割合を超えた分だけ、へき地手当としての支給がなされるようになったのである。表1に示したように、Y小学校は、へき地手当が8%であったからこれは地域手当に含みこまれることとなった。Y小学校の教職員は、Q小学校の教職員と同じように、地域手当

10%のみを受け取る。P小学校は、へき地手当が12%であったため、地域手当の10%を超える2%分だけへき地手当として支給がなされるようになったのである。

【表1 各手当の支給状況】

時期	地域	等級	各手当の割合と位置づけ	手当合計
2001年 12月以前	Y小学校	1級	へき地手当8% + 地域手当10%	18%
	P小学校	2級	へき地手当12% + 地域手当10%	22%
	Q小学校	なし	地域手当10%	10%
2002年 1月以降	Y小学校	1級	へき地手当0% + 地域手当10%	10%
	P小学校	2級	へき地手当2% + 地域手当10%	12%
	Q小学校	なし	地域手当10%	10%

3.3. 「へき地ではない」という定義

「へき地ではない」ことによって、Y島の教員に対する待遇は、いまや県下の多くの教員と同じ位置づけを与えられた。離島に赴任するのも、都市部に赴任するのも同じ条件とみなされたのである。

こうした動きを、県や国(県は国の人事院勧告を参照する)の立場からとらえるならば、つまり県・国当局は、Y島を含めてこれまでへき地手当が支給されてきた地域を、「へき地ではない」と定義したといつてよい。とくにY島については、次節でみるように海上交通の便が格段によくなった。それゆえいっそう当該地域を「へき地ではない」と定義することの大儀が成り立つ(ただし次節ではこの点を教員の立場から批判的に検討する)。

玉井が指摘するように、さまざまな条件・環境面から、教育における「へき地」の意味は、長らくマイナスのイメージを与えられてきた(玉井 2002, 2005)。Y島の勤務にはへき地固有のさまざまな困難がついてくる。実際に依然として、Y島のへき地1級の指定は解除されていない。つまり、Y島はへき地としての要件を満たし、かつ教育活動における固有の困難を多く抱えつつも、そこでの勤務には手当が支給されていないのである。

へき地手当が支払われるとき、そこに赴任する教員にとって、へき地はへき地でなくなる。なぜなら、へき地の負の側面を手当が埋めているからである。しかしながら、へき地手当がなくなり、へき地校勤務が他の多くの学校と同列の扱いとなったとき、逆説的に当該校は、負担感の多いまさにへき地校として定義される。

県による「へき地ではない」という定義と、教員において逆説的に立ち上がる「へき地である」という定義が、今日のへき地校勤務をめぐって交わされてい

る。しかしながらそれらは、対等に交わされるのではない。へき地手当カットが現実化したように、「へき地ではない」という定義は、「へき地である」という定義を超える力をもっている。

上野は、「状況の定義」をめぐる各主体間のせめぎ合いについて、それを権力関係の非対称性から読み解く。すなわち、「ふたつの『現実』の間の落差がどれほど大きくても、どちらか一方が正しく、他方がまちがっている、という訳ではない。ただし権力関係が非対称なところでは、強者の『現実』が支配的な現実となって、少数派に『状況の定義』を強制する。それに逆らって支配的な現実を覆すような『もうひとつの現実』を生み出すのは、弱者にとってそれ自体が闘いであり、支配的な現実によって否認された自己をとり戻す実践である」（上野 1998：174）。

山間地・離島を、給与の面で一定の保証が与えられるべき「へき地」とみなすかどうか（「へき地手当」を支給するかどうか）は、最終的には県の判断・権力に委ねられている。本節で概観したのは、そうした県の判断であり、県の定義である。県や国にはそれぞれの事情がある。そうであるとするならば、逆に教員の側にも教員固有の「現実」がある。次節では、山間地・離島を「へき地」と定義する「もうひとつの現実」の具体的な姿に迫っていききたい。

（内田 良）

4. Y島における「へき地」のもうひとつの現実

4.1. 調査の概要

本節では、Y島の小・中学校の教職員人事を管轄するA町・B町教育委員会の教育長ならびに指導主事計3名のインタビュー調査から得られた知見を参考資料として用いる。調査を依頼した教育長や指導主事は、県や国の定める規定の下、Y島への人事異動を決定したり、教員給与に関する財政を管理したりするだけでなく、実際にY島へ赴任する教員と話す機会も多く持つ。また、教育長や指導主事の中には、過去にY島の小・中学校に赴任した経験を持つ者もいる。それゆえ、本調査で得られた知見は、県と教育現場の両方の視点から「へき地」の現実を描き出すことを可能にする。調査は、2008年8月～2008年10月にかけて断続的に実施した。

さらに調査では、調査期間中に実際にY島の小・中学校を訪問し、現地の教員と話をすることも得られた。取り上げる事例は限られるものの、本節では現地の教員の話も考慮しながら、「へき地」をめぐるもうひとつの現実を明らかにしたい。

4.2. X県が定義する「へき地」

前節で述べたように、X県では2002年に「へき地教

育振興法施行規則」第九条を理由に、Y島を含めこれまでへき地手当が支給されてきたいくつかの地域において、手当の支給が事実上中止された。そこでは、手当の二重支給が直接的な問題とされたのだが、とくにY島特有の事情としては、本土と島を行き来する高速艇の導入が、へき地手当廃止を正当化する理由として認識されている。

昔は船でY島にいても時間がかかったものですから、教員は島に住み込んでいたんです。でも、昭和60年頃に高速船が開通して、本土から島へ行く時間が短くなった。それで、教員には通勤という選択肢ができたんです。

以前、教員にとってY島への異動はうらやましいイメージがあったと思います。昔はへき地手当でもつきましたから。でも、通える範囲の島、ということで、平成になってからはへき地手当がカットされてしまいました。まあ、Y島はへき地なんですけど、へき地じゃないというイメージです。

Y島では、昭和61年3月31日高速艇が開通し、本土とY島の間を23分で行き来することが可能になった。B島へ到着するまでの時間は高速艇開通以前よりも大幅に短縮され、教員の多くも、Y島に住み込むのではなく、通勤するようになった。

高速艇の開通による時間の短縮や教員の通勤手段の変化は、教員にとって、Y島をへき地手当で支給地域からはずすための正当な理由として認識されている側面がある。実際に「へき地教育振興法施行規則」にあるように、制度上「へき地」となるためには都市部からの所要時間は重要な条件の一つとなっている。二重支給の問題にくわえて、交通手段の発達も、Y島が実質的に「へき地ではない」ことを納得させられる根拠となっているのである。

こうして県にとっての「へき地」とは、あくまでも都市部から到着までに時間のかかる地域であり、へき地手当の対象からはずされたという意味において、Y島は「へき地」ではなくなったのである。

4.3. 教員が定義しなおす「へき地」

しかしながら、実際にY島に赴任している教員は、へき地手当が打ち切られた後も、Y島に赴任することが、本土の小学校と比較して、いかに困難であるのかを感じている。

山の学校なら、行きたい時に車ですぐに行けるんです。でも、島に行くには海を挟んでいるから車が使えない。船の便も少なく、交通が不便ですよ。

島の場合は時間だけの問題じゃないんです。行き来のしやすさもあります。例えば、台風になると注意報の段階で

船は出ませんよね。霧でも船は出ません。そういうときは、島に常駐している先生が島の子どもたちを教えて、本土から島に通っている先生が、同じように本土から通っている生徒を教えます。その日は近くの公民館を最優先で貸して、授業を行っています。

これらの事例で、Y島に赴任する教員が注目するのは、Y島への行き来のしにくさである。例えば、本土から通勤する大方の教員は、高速艇が発着する船着き場付近に駐車場を確保しなければならないという離島ならではの余分な出費も覚悟しなければならなくなったのである。また、山間地と異なり、Y島は陸続きではないために、行きたい時にすぐに島へ向かうことが困難である。実際、Y島への運行便は1日6便（2時間おきに運行）であり、一つの便を逃すと、Y島への所要時間は大幅に延長する。また、夕方5時の便が最終便になるため、Y島へ通勤する教員は、本土の教員のようにその日の課題を職員室内でこなすことが困難な状況にあり、時間が制約されている。さらに、2番目の事例でも指摘されるように、高速艇は天候によって欠航することがある。すなわち、島の場合は山間地と異なり、単純に時間の短縮だけでは解決することのできない、「へき地」であるがゆえの負の側面を持っているのである。

以上の現実を通し、Y島に赴任する教員は、県の定義する「へき地」を見直し、教員ならびに島に通う生徒や島民の実状に根ざした「へき地」を再定義する。すなわち、Y島に赴任する教員にとっての「へき地」とは、都市部からの距離や時間とは別に、他地域と比較して到達までの機会が限られた地域のことを意味する。

このような教員の「へき地」の再定義は、島であるがゆえの特殊性から生じている。山間地に赴任する教員からは決して声の上がることのない、「へき地」の新たな現実である。しかし、上位機関である県や国レベルで「へき地」を眺めた際、「へき地」を定義づける上で最も重視されるのは、都市部からの所要時間であり、時間がかかることが「へき地であること」の支配的な現実となる。その結果、Y島に赴任する教員の考える「へき地」の現実は、上述した支配的な現実を覆い隠されてしまっている。

しかし、上野（1998）が指摘するように、少数派が生み出す現実、常に支配され続ける現実ではなく、新たな現実として見直される可能性を持った現実である。それゆえ、Y島に赴任する教員の作り出す「へき地」の現実、「へき地」が何であるのかを社会全体に問い直すのが重要な契機となっているのである。

（山崎 香織）

5. おわりに

本研究において対象としたX県の離島にあるY校では、従来は同校に勤務する教員に対して行われていた「地域手当」と「へき地手当」の二重支給が、大儀に反するとの指摘を受けた。そこで、2002年以降、Y校に勤務する教員に対する「へき地手当」の支給が廃止されることになった。当該校の教員にとっては通勤や勤務上の優遇策がなくなったのである。

このことによって顕在化する経済的負担増の具体的一例として、高速艇の発着地付近の駐車場確保に要する費用をはじめ、離島ならではの出費の個人負担も覚悟しなければならなくなった。また、高速艇の運行ダイヤに合わせて仕事を切り上げたり、調整したりせざるを得ないなど、時間的制約を受けているのであり、勤務上も離島ならではの支障が見られる。こうした負担や支障の存在にもかかわらず、高速艇開通後に当該校に異動した教員の勤務年数は長くなる傾向が見られる。しかしながら、勤務年数としてはX県内にある一般校と比較すると短いのであり、この事からもY校において長期間勤務することの難しさを見て取ることができる。

また、同じX県内でへき地に指定されるにしても、通勤などで制約をうけることが相対的に少ない山間部とは異なって、やはり離島という条件は特殊である。同島の学校に勤務する教員の置かれた環境や条件は一般校の教員とはもちろんのこと、山間部の学校の教員とも極めて異なっていると言える。へき地として一括りにできない多様な要素が包含されているのであり、きめ細かい分析が要請される所以である。

一方、こうした離島ならではのマイナス条件のみばかりに目を向けるべきではないだろう。むしろ離島という一見不利な条件をプラスに転化する積極的な実践も見逃せない。すなわち、本土や都市部の学校にはない同島のもつ自然というかけがえのない資源に注目した取り組みは、近年になってますます活発化してきているのである。その代表的な例として、本土の子どもたちを受け入れて、少人数体制や島の豊かな自然を活かした教育実践が行われている。こうした取り組みは、本土とは違った特別な教育として捉えられており、就学希望者が途絶える事はない。本研究グループが行った調査期間中にも、本土から当該校に通学していた卒業生たちが、機会あるごとに同島へ訪れ当該校の教員たちを訪ねる光景を目の当たりにすることがあった。彼ら生徒にとって同島は第二の故郷であるという。こうした事実は、当該校が一般校では果たし得ない積極的な教育的機能を有していることを示すものである。

（植村 広美）

【謝辞】

本調査研究においては、X県下の教育関係機関から多くの貴重な情報を提供いただきました。共同研究メンバー一堂、この場を借りて深くお礼を申し上げます。どうもありがとうございました。

【注】

¹ 「へき地教育振興法」第二条（1954年6月1日制定，法律第143号）。

² 1970年代までのへき地における教育問題の緩和、解消に関する取り組みを検討したものとして、齊藤（2004）がある。また、1954年制定の「へき地教育振興法」が、へき地教育振興の一大原動力となった流れについてまとめられたものとして、山口（2003）が挙げられる。

³ これ以外にも、多様な研究が報告されている。近年のものでは、諸外国におけるへき地に関する研究、へき地における高齢者医療や社会福祉の問題を扱った研究、へき地の博物館についての研究などが散見される。

⁴ 2002年1月当時の「へき地教育振興法施行規則」第九条では、現在の「地域手当」が「調整手当」と記されている。当時の条文は次のとおり。「当該地域に所在する学校又は共同調理場に勤務する教職員に対し調整手当が支給される地域に所在するへき地学校又はこれに準ずる学校若しくは共同調理場に勤務する教職員には、調整手当の額の限度において、へき地手当は支給しない」。

【文献】

福井凱将，1998，「複式学級における造形活動——共同制作を通して」『僻地教育研究』52：77-81。

今村武俊，1965，「へき地教育の振興」『文部時報』1051：18-22。

三浦裕・高橋一徳・小林禎三・片岡繁雄，2000，「小規模校における『総合学習』——高学年複式学級における題材『健康と生活』」『僻地教育研究』55：23-33。

大森裕介・相原正義・徳永好治・中森千佳子，1999，「山村留学の効果（第3報）——美利河小学校の教育環境による影響」『僻地教育研究』53：29-43。

齊藤泰雄，2004，「へき地教育振興のための政策と取り組み——日本の経験」『国際教育協力論集（広島大学教育開発国際協力研究センター）』7(2)：25-37。

玉井康之，2002，「現代におけるへき地教育の特性とパラダイム転換の可能性」『へき地教育研究』57：1-5。

———，2003，「限界過疎地における山村留学の可能性と課題」『へき地教育研究』58：13-20。

———，2004，「へき地小規模校経営の特性と学校

管理職の役割」『へき地教育研究』59：51-7。

———，2005，「へき地・小規模校教育研究の領域と現代的な可能性——研究課題の試論的展望」『へき地教育研究』60：137-41。

———，2007，「『へき地教育振興法施行規則』に見るへき地校のとらえ方の変化とへき地の課題」『へき地教育研究』62：1-5。

Thomas, W. I. 1923, *The Unadjusted Girl: with Cases and Standpoint for Behavior Analysis*, Boston: Little Brown and Company.

Thomas, W. I. and Thomas, D. S. 1928, *The Child in America: Behavior Problems and Programs*, New York: Alfred A. Knopf.

上野千鶴子，1998，『ナショナリズムとジェンダー』青土社。

山口直子，2003，「へき地教育」国際協力機構『日本の教育経験——途上国の教育開発を考える』89-95。