

# 教員養成課程におけるへき地教育入門科目の設置と受講生の評価

－奈良教育大学の「山間地教育入門」初年度の事例－

河本大地

(奈良教育大学 社会科教育講座 (地理学))

中澤静男

(奈良教育大学 教育連携講座 (ESD))

板橋孝幸

(奈良教育大学 学校教育講座 (教育学・教育史))

Creation of an Introductory Subject for Rural Education in Teacher Education Course:  
The Case at Nara University of Education

Daichi KOHMOTO

(Department of Geography, Nara University of Education)

Shizuo NAKAZAWA

(Department of Education for Sustainable Development, Nara University of Education)

Takayuki ITABASHI

(Department of School Education, Nara University of Education)

**要旨：**奈良教育大学では、2018 年度に奈良県教育委員会との連携により「山間地教育入門」という科目を新設した。本稿では、本学のこれまでのへき地教育に関する取り組みをふまえ、へき地教育の入門科目を設置する必要性を示すとともに、初年度の受講生の評価をふまえた今後の在り方を提示する。受講生は、山間地域およびそこに位置する小規模学校の課題と可能性への理解を深めた。また、山間地域の小規模学校の教員に必要な資質能力を考え、自らの学びと照合した。そして、地域や社会を持続可能にするためのへき地教育の必要性を実感していた。

**キーワード：**へき地教育 rural education

山間地域 mountainous area

小規模学校 small school

ESD (持続可能な開発のための教育) education for sustainable development

ICT information and communications technology

## 1. はじめに

### 1. 1. 目的

奈良教育大学では、2018 年度に「山間地教育入門」という科目を新設した。本稿では、本学のこれまでのへき地教育に関する取り組みをふまえ、へき地教育の入門科目を設置する必要性を示すとともに、初年度の受講生の評価をふまえた今後の在り方を提示する。

### 1. 2. 背景

本科目は、奈良教育大学が奈良県教育委員会と連携して開設した。本学が奈良県教育委員会等とともに組織している教育連携協働オフィスには、2016 年度からへき地教育部会が設置されており、奈良県教育委員会の学校教育課および教育研究所の方々とともに奈良県におけるへき地教育の課題の抽出と改善に向けた方策の検討、奈良県南部・

東部の小中学校の現職教員（小規模学級の担任）を対象とした「奈良県複式学級・小規模学級担任研修会」の開催、持続可能なへき地教育体系の構築に向けた方策の検討等をおこなっている。

その中で、将来の奈良県のへき地教育を担う人材を育成する科目を本学に開設したいとの意見があり検討した。本学では学部段階でのこうした科目や事業に乏しい状況にあり、多くの学生は奈良県の山間地域の教育に触れる機会を在学中にもてていなかった。

そこで本科目では、奈良県南部の山間地域の教育をはじめとする「へき地教育」の課題を理解し可能性を考え、へき地教育も担うことができる人材を養成したいと考えた。また、学校訪問や現職教員との意見交換を通じて山間地域の学校教育の実情にふれ、山間地域での教育活動に対する学生の参加・参画意欲を高めたいと考えた。また、ESD ティーチー認証プログラムの選択科目としても位置付けた<sup>1)</sup>。

### 1. 3. 構成と方法

本稿ではまず、これまでの奈良教育大学における教員養成において、へき地教育がどのような位置づけであったかを述べる。次に、全国の教員養成系の学部等におけるへき地教育関係の科目のシラバスを比較し、奈良教育大学において必要なことは何かを明らかにする。

続いて、新科目「山間地教育入門」を初年度にどのように展開したかを説明する。そのうえで、受講生の自己評価を分析し、今後の在り方を考察する。受講生の自己評価には、本科目の最終段階で配布した「ふりかえりアンケート」を用いる。設問と分析方法の一部は河本(2018)に倣った。

## 2. 奈良教育大学とへき地教育のこれまで

『奈良教育大学史』(奈良教育大学創立百周年記念会百年史部編 1990)によると、第二次世界大戦後の奈良教育大学においてへき地教育を主に担ってきたのは、教育研究所であったことがわかる。『奈良教育大学史』の内容を整理すると、次のような取り組みをしていたことが確認できる。

新制大学への設立申請書にそえた当初の学則には、教育研究所の規定があった。規定では、教育研究所の目的を「教育の理論及び實際を研究し、その普及を図るため」としていた。この附属機関が実際に開設をみたのは、1956年6月のことだった。所長のもと、総務、研究調査、教育相談、教科教育の4部門が置かれた。同研究所は、大学の理論研究と教育現場の実践における矛盾を解決するための研究機関として期待された。奈良県において県立の教育研究所ができたのは、1969年7月に設置された奈良県教育センター(現奈良県立教育研究所)であり、当時奈良教育大学の教育研究所は県内唯一の研究所でもあった。しかし、肝心の予算の裏づけがなく、発足後8年間は開店休業にひとしかったようである。

こうした状況であった教育研究所は、高畑校舎に移転した翌年(1959年)に行われた創立70周年記念式典の記念事業「奈良県僻地教育総合学術調査研究」においてその機能を回復する転機を迎える。1954年にへき地教育振興法が施行され、へき地教育への関心は高まっていた。そうした機運と大学移転や70周年を背景に、研究所長を議長とする全体会議で採択された「奈良県における僻地の近代化と教育への影響に関する総合調査」は、1960年に学術研究として予算の裏づけを得る。これには、翌年に奈良県教育委員会との共催で、附属小学校を会場に文部省指定「全国へき地教育研究大会」の開催が予定されていたことも要因であった。調査研究の成果は、教育研究所が中心となり、学生自治会の9サークルが協力して、『奈良県僻地教育総合学術研究報告—奈良学芸大学70周年記念事業』としてまとめられた。

その後、1975年からはへき地教育研究室が開設され、研究成果を研究所紀要の第7号から「へき地教育研究室報告特集」として毎号掲載していく試みも行われた。しかし、

1984年度をもって予算措置が打ち切られたこともあり、研究室は廃止となった。さらに、教育研究所も2000年に教育実践研究指導センターから改組した教育実践総合センター(現次世代教員養成センター)に業務を委譲して廃止となる。以上のようにへき地教育研究の中核を担った教育研究所の歴史を振り返ると、2017年に設置されたへき地教育部会は、奈良教育大学における約30年ぶりのへき地教育に関する部局であるとわかる。

教育研究所廃止後も、奈良教育大学においてへき地校に関わった取り組みはさまざま行われてきた。近年では、例えば本稿で取り上げる曽爾村において、理数教育研究センターや美術教育専修のフレンドシップ事業で実施されている。

理数教育研究センターでは、曽爾村との包括連携協力協定に基づいてサマースクールとウインタースクールを開催している。同取り組みは、優れた教育実践力を持つ理数科に強い教員の養成を目的とした理数教育プログラムに参加する学生や教員が、理科・数学(算数)実験を中心とした特別授業を行うものである。2018年度のサマースクールでは、国際交流留学センターとの協働で、ブラジルとマラウイからの教員研修留学生3名もサマースクールに参加し、曽爾の子どもたちと一緒に理科・数学(算数)を学ぶ取り組みも実施している。

美術教育専修のフレンドシップ事業では、「わくわくアートプロジェクト」と題して、曽爾小学校で造形ワークショップを行っている。同校での造形活動後には、奈良教育大学附属図書館のラーニングコモンズで作品を展示する取り組みも実施している。

教職大学院では、十津川村で毎年へき地学校実習を行っている。2016年から、これまで十津川サマースクールとして実施していた課外の取り組みを選択科目に位置づけた。十津川村教育委員会と共催で実施しているこの実習では、TTによるグループ学習の指導法開発やチームで対応する力を磨くことを目指している。

こうしてみると、理数教育研究センターや美術教育専修のフレンドシップ事業など、へき地校へ行くような取り組みは個別に実施されていた。しかし、へき地教育に関する授業は教職大学院で2016年に科目化されたへき地学校実習のみであり、学部段階にはなかった。そこで、へき地教育部会では「山間地教育入門」を新設し、体系的にへき地教育を学べる学部科目を導入した。同部会では、前述したように概算要求による「地域融合型教育システム(地域の教育課題に組織的・協働的に取り組む)の構築」で立ち上げた5つの部会の1つとして、奈良県教育委員会とともにへき地教育の研究・実践に取り組んでいる。今後は、地域・教育連携室、教育連携協働オフィス、へき地教育部会が、学内のさまざまなへき地教育の研究・実践活動を支援しつつ、取り組みを発展させていくことが求められると考える。

### 3. へき地教育に関わる教員養成の状況

今年度より開講した「山間地教育入門」の講義内容の改善にあたり、他大学で先進的に実施されているへき地教育に関するシラバスを参考としたい。そこで、全国の教員養成学部を対象にウェブサイトよりシラバスを検索できる大学について、「へき地」「複式」「少人数」「山間」「離島」をキーワードに検索したところ、北海道教育大学、岩手大学、和歌山大学、岡山大学、熊本大学、鹿児島大学で開講されていることがわかった。本章では、学部においてへき地教育に関する授業を実施しているこれら6大学のシラバスを元に、へき地教育に関する教員養成について考察を加えたい。

6大学のへき地教育に関するシラバスを、学外での実習等と学内での講義に整理する。

まず学外での実習等を実施している大学は、北海道教育大学、和歌山大学、鹿児島大学である。北海道教育大学と鹿児島大学では、へき地の学校訪問を実施している。北海道教育大学では1年生を対象にフィールド研究2（僻地・複式教育）において受け入れ協力校での観察実習を行い、2年生を対象とした学校体験・地域理解実習5Aにおいてへき地・小規模校訪問・各種行事への参加、3・4年生を対象としたへき地教育実践論、道東の教育及び学校臨床研究において、学校訪問を行っている。一方鹿児島大学では、2年生を対象とした6日間に及ぶ奄美大島での学校環境視察実習において学校訪問及び伝統文化体験を実施している。北海道教育大学での2年生を対象とした学校体験・地域理解実習5Aと鹿児島大学の2年生を対象とした学校環境視察実習は内容的に類似したものであると考えられる。

またへき地校での教育実習については、北海道教育大学と和歌山大学で実施している。北海道教育大学では3年生を対象にへき地校体験実習1でへき地校での教育実習を実施しており、和歌山大学では1年生がへき地の小学校で、3年生がへき地の中学校で教育実習を実施している。

以上、学外でのへき地教育に関する実習等について整理したものが表1である。

表1 学外でのへき地教育に関する実習等

	1年生	2年生	3・4年生
北海道教育大学	学校訪問	学校訪問・地域理解	学校訪問 教育実習
鹿児島大学		学校訪問・地域理解	
和歌山大学	教育実習 (小学校)		教育実習 (中学校)

次に学内での講義についてである。学内でのへき地教育に関する授業を開講しているのは、北海道教育大学、岩手

大学、岡山大学、熊本大学である。その講義内容は、へき地教育を多面的総合的にあつかったもの、指導方法に関するもの、教育研究一般の中に位置づけられたへき地教育のガイダンス的内容の3つに分類できる。講義内容に関して整理したものが表2である。

表2 へき地教育に関する授業

	多面的総合的に扱ったもの	指導方法に関するもの	ガイダンス的内容
北海道教育大学	へき地教育論	へき地教育指導法	教育基礎総合研究
	地域文化論1	へき地・複式教育論	教育課程と教育方法（初等）
	へき地教育論	学校臨床研究	教育基礎演習
		へき地教育実践論	インクルーシブ教育論
		道東の教育	障害児と教育
岩手大学	小規模学校教育論		
和歌山大学		複式授業研究	
岡山大学			地域学校協働研究Ⅰ
熊本大学			プレゼンテーション演習Ⅱ

これらの学内でのへき地教育に関する講義内容の類別により、教育研究一般の中にへき地教育に関する内容がガイダンス的に位置づけられ、へき地教育を多面的総合的に扱う講義のほか、複式指導における「ずらし」や「わたり」、少人数指導など、へき地教育独特の指導方法に焦点化した講義が実施されていることから、これらを体系的に学ぶことで、へき地教育に関する資質能力の育成に効果的であると考えられる。北海道教育大学では、すでに釧路校を中心に体系的なへき地教育プログラムを構築しているが（川前、2015）、へき地教育を具体的に知る手立てとして実施されている学校訪問、地域理解、教育実習との関連を考慮すると、地域理解に関する講義も必要であると考えられる。

以上、他大学におけるへき地教育に関する既存のシラバスを検討したことより、学外での実習等として学校訪問、地域調査、教育実習が実施されていること、また学内での講義としては、教育研究一般の中にガイダンス的にへき地教育を位置づけると共に、へき地教育を多面的総合的に扱う講義、複式指導や少人数指導などへき地独特の指導方法に関する講義、へき地の地域的特性の理解に関する講義を体系的に実施することが重要であることが明らかになってきた。

一方、本学のへき地教育に関しては、教育研究一般の中にガイダンス的な内容の位置づけがないため、へき地教育の存在を知らない学生が多いというのが実情である。山間



へき地が半分近くを占める奈良県の教員養成を担う上で、早急な改善が求められる。一方、へき地教育を体験された奈良県教育委員会指導主事を招へいした講義を行っていることは、本学の独自の講義内容となっており、へき地教育への関心を高め、学生がへき地教育に対するイメージを持つためには有効な方法であると考ええる。

また、1泊2日ではあるものの、へき地校へのスタディツアーには地域の視察も含まれており、地域理解も意識した内容となっている。しかし、へき地教育を多面的総合的に取り扱った授業や指導方法に特化した授業については、今後の検討課題であり、将来的にへき地校での教育実習についての実現可能性を探っていく必要があるだろう。

#### 4. 「山間地教育入門」の展開

##### 4. 1. 本科目の特徴と実施形態

「山間地教育入門」の対象は、山間地域の教育に関心のある本学の学生すべてとした。これは、後述するスタディツアー実施の都合上、受講者数を制限するため、いずれの学年でも受講できるよう配慮したものである。また、異なる学年・専修の学生が学びあうことにより、受講者が山間地域とへき地教育に対する多様な見方・考え方をもちことを意図した。教育実習等を経験していない学生でも、本科目で山間地教育に肌で触れる経験が、本学におけるその後の学びのひとつの土台になると考えられる。また、卒業・修了までに奈良県の教育事情をより深く知りたい4年生や大学院生等にも、門戸を開きたいと考えた。

実施形態としては、自由科目（演習）として前期に開設する形をとった。本学が休業中であつ小中学校等が授業期間である9月に実施する1泊2日のスタディツアーを中心に、その事前学習・事後学習を組み合わせた。

事前学習として、前期の授業期間中に7回の授業をおこなう計画を立てた。うち3回は、山間地域の小中学校における職務経験のある奈良県教育委員会学校教育課の方々に、ゲスト講師として来てもらった。

スタディツアーは、奈良県の山間地域を1泊2日で訪ねることを核とした。訪問先は受け入れ校の負担を考慮して毎年変えることとした。小学校・中学校の授業参観を中心に据えるとともに、当該学校区の山間集落の暮らしの様子や過去・現在の教育事情に触れられるようにしたいと考えた。また、訪問する学校の児童生徒や教職員との交流を重視し、へき地教育の実情を実感できるようにしたいとも考えた。なお、学生が他科目の授業を欠席しなくてもすむよう、また授業参観ができるよう、9月の実施を前提に計画を進めた。旅費の一部には学長裁量経費を用いた。

最後に事後学習として、スタディツアー後の別日に意見交流会を開き、振り返りとまとめを行おうと考えた。

受講生は大学院生4名および学部生9名となった<sup>2)</sup>。

以下ではまず2018年度のシラバスを掲載し、その後に事前学習・スタディツアー・事後学習の実際について述べる。

##### 4. 2. シラバス

本科目のシラバスの一部を、表3に示す<sup>3)</sup>。

表3 「山間地教育入門」シラバス（2018年度）の抜粋

目的	日本の陸地の3分の2は森林です。奈良県南部には、広大で奥深い山間地域が広がっています。そこには、都市部や奈良盆地とは異なる暮らしの姿があり、学校教育をめぐる事情もまた大きく異なっています。しかし、その姿は都市部や奈良盆地だけをみていてはわかりません。そこで本科目では、1泊2日のスタディツアーとその事前・事後学習を通じて、奈良県南部の山間地域とそこでの「へき地教育」の実状を学び、持続可能な社会のあり方を考えます。 なお、本科目は奈良県教育委員会と連携して実施します。
到達目標	①奈良県南部の山間地域の教育をはじめとする「へき地教育」の課題を理解し、可能性を考え、他者に説明できるようになる。  ②学校訪問や現職教員との意見交換を通じて山間地域の学校教育の実情にふれ、山間地域での教育活動に対する参加・参画意欲を高める。
授業計画（内容と方法）	第1回：オリエンテーション・本科目の概要と授業計画の説明 第2回：これだけは知っておきたい奈良県の山間地域の地理 第3回：へき地教育の概要と複式・少人数指導の特徴 第4回：奈良県の山間地教育の特色と課題（山間地域の学校とのICTを用いた交流など） 第5回：山間地での教育経験者に学ぶ①（小学校における指導および校務分掌について） 第6回：山間地での教育経験者に学ぶ②（中学校における教科指導および生徒指導について） 第7回：山間地での教育経験者に学ぶ③（へき地特有の地域との連携について） 第8回～第13回：スタディツアー  ・1日目の午前： 地域の概要把握（役場など）  ・1日目の昼すぎまで： 集落散策および廃校見学  ・1日目の午後： 授業見学および児童生徒との交流  ・1日目の夜： 現地の教員との意見交流  ・2日目の午前： 授業見学  ・2日目の午後： 児童生徒との交流

	第14回：意見交流会①・スタディツアーでの学びの発表と交流
	第15回：意見交流会②・まとめ
	*スタディツアー実施先のご都合や受講者の興味・関心等により、内容や進め方を若干変更することがあります。
評価方法	<p>☆成績評価はポイント制です。 …最終試験は行いません。そのぶん、各回の課題（レポート等）はややハードです（70%）。これに、授業への参加姿勢（ノート等）を組み合わせます（30%）。 ☆授業を進めるうえでの重要な役割を担ったり、授業内容に関連するイベント等に参加してその成果を報告したりすると、加点されます。</p>

#### 4. 3. 事前学習

第1回は4月11日（水）であった。オリエンテーションとして、本科目の概要と授業計画の説明を行った。また、受講者が互いを知る時間をアイスブレイクとして設けた。ただし、年度替わりで奈良県教育委員会のへき地教育部会メンバーが総入れ替わりとなり、また小中学校も落ち着かない時期であることから、スタディツアー訪問先は発表できなかった。

第2回は5月16日（水）、「これだけは知っておきたい奈良県の山間地域の地理」と題して筆者が授業を行った。その際、河本が前年度から関わっている十津川村立十津川第二小学校の教員からの要望で、小学校5年生とのスカイプでのやり取りを含めた。地域学習で学んだことを、学生との質疑応答を通して発表してもらった。これには教職大学院生の教員・学生の有志も参加した。また、スタディツアー訪問先が曽爾村・御杖村となったため、その告知も行った。

第3回は、6月に教育実習のある学生に配慮し、7月4日（水）に実施した。予定していた時間がちょうど、教職大学院「へき地学校実習」で例年行っている十津川村立十津川5・6年生希望者向け「十津川サマースクール」の準備の一環としての十津川村立十津川第一小学校6年生の算数の授業の双方向遠隔システムを通じた見学と重なったため、これと合同の形にした。授業者は本学卒業生であった。

第4回・第5回は、7月11日（水）に実施した。まず、「山間地での教育経験者に学ぶ①」として、堺隆宏先生（奈良県教育委員会、元小学校教員）に旧十津川村立五百瀬小学校での経験、特に赴任1日目のこと、1年間の流れ、学校の1日の様子や行事、教科研究、よかったこと、困ったことや、へき地校経験がその後の教員生活にどう生きたかを中心に話してもらった。続いて「山間地での教育経験者に学ぶ②」として、垣内宏志先生（奈良県教育委員会、元中学校教員）に山添村立山添中学校での美術・英語担当の

教員としての経験や、県内各地のへき地学校の校舎を題材とした自身の絵画作品の紹介、県教委としてのへき地教育への関わり、徒歩でしか到達できない山上にあった旧十津川村立出谷小学校を訪ねた経験などについて語ってもらった。

第6回・第7回は、7月18日（水）に実施した。まず、スタディツアー訪問先である曽爾村・御杖村に関する学習を河本が中心となって行った。その後、「山間地での教育経験者に学ぶ③」として谷聡先生（奈良県教育委員会、元中学校教員）に、下北山村立下北山中学校での社会科担当教員としての経験を中心に語ってもらった。下北山村は高校が村から通える場所にないため、生徒は卒業とともに全員が村外に出る。その支援についても、生徒のその後の状況も含めて教えてもらった。

#### 4. 4. スタディツアー

スタディツアーは、9月27・28日（木・金）に実施した。まず宇陀市の近鉄榛原駅で7時53分発の奥宇陀わくわくバスに乗り、8時50分に曽爾村役場前に到着した。ここで曽爾班と御杖班に分かれた。曽爾村・御杖村内での移動は、両村の教育委員会に車を出してもらった。

曽爾班は、まず曽爾村役場で挨拶後に「曽爾の歴史と自然、教育について」の講話を受け、「ぬるべの郷 漆工房」、温泉やレストラン、パン工房などからなる曽爾ファームガーデンを見学し、曽爾中学校に向かった。同校では挨拶後にオリエンテーションを受け、生徒の清掃活動に参加し、給食と一緒に楽しみ、校内を見学し、全学級の授業を見学し、同校の教育についての講話を受け、活動の振り返りや教職員との交流を行った。その後、宿泊先に移動した。

御杖班は、まず御杖村開発センターに移動し、御杖村の教育や地域についての講話などからなるオリエンテーションを受け、徒歩で2軒の住民宅を訪ね、廃校の木造校舎等を活用した御杖体験交流館で長い廊下の雑巾がけ等を体験し、御杖中学校で曽爾中学校と同様に授業見学等を行い、宿泊先に移動した。

宿泊先は御杖村桃俣にある三季館とした。ここは旧御杖村立桃俣小学校を活用した施設である。夕食後には両班がこの日の経験をそれぞれプレゼンし、奈良県教育委員会や本学のスタッフを交えた議論を行った。

2日目も、基本的に両班に分かれての活動となった。曽爾班は8時15分に三季館を出発し、曽爾小学校に向かった。挨拶後に日程と同校の概要のオリエンテーションを受け、学級に分かれて授業を2時間分見学し（どの学生がどの学級に行くかは学校側が調整）、児童と行間休みなどに交流し、職員とも交流の時間を持ち、給食と一緒に食べ、清掃活動に参加し、活動の感想を共有した。その後、屏風岩公苑やめだか街道を散策・見学した。その後、曽爾村役場15:33発の奥宇陀わくわくバスで集合場所と同じ近鉄榛原駅に向かった。

御杖班も8時15分に三季館を出発し、御杖小学校に向

かった。内容は曾爾小学校と同様である。小学校で児童と一緒に給食をいただき、清掃活動に参加した後、みつえ青少年旅行村、御杖神社、みつえ温泉姫石の湯、伊勢本街道を散策・見学し、御杖村役場で振り返り会を持った。その後、曾爾村の掛まで御杖村教育委員会の車で移動し、奥宇陀わくわくバスに乗って曾爾班と同様に近鉄榛原駅に向かった。解散は両班とも16:30すぎとなった。

#### 4. 5. 事後学習

事後学習は、スタディツアーが9月末になったため、後期の授業期間である10月17日（水）に行った。

まず、スタディツアー2日目の経験を、曾爾班・御杖班それぞれにまとめ、写真を交えて発表し共有した。次に、この日までに河本がメールで受講生に配布し全員からの回答を回収していた「ふりかえりアンケート」について、結果の概要を共有した。また、一部の項目の回答について、赤色での追記・修正を行っての再提出を求めた。

その後、中澤が「ふりかえりアンケート」に記された3つの資質・能力にもとづくふりかえりについて、各自の記述内容を学生とやりとりしながらホワイトボードに「みなさん自身の変容」として整理し、全体をまとめた。

なお、前期の科目ではあるが、成績は上記の授業が終わってから発表した。受講生全員が甲乙つけがたい状況であったため、スタディツアーに欠席し単位を出せない1名以外は最も良い成績とした。

また、本科目とは別に、10月26日（金）に上北山村・下北山村で開かれた奈良県へき地教育振興研究大会への学生有志の参加についても、奈良県教育委員会から提案があった。他の授業と重なる懸念があったものの、数名の学生が参加した。

### 5. 学生の学びの分析

本章では、ふりかえりアンケートの結果を用いて、学生が学んだことを整理・考察する。まず、学生の出身校の規模を把握したうえで、スタディツアーの学習達成度自己評価、本科目全体を通じた学生達成度の自己評価、本科目の学びの今後への活用意思、既修者向け新科目のアイデアについて述べる。

#### 5. 1. 出身校の規模

本科目における学生の学びには、出身校の規模が影響する可能性がある。そこで、ふりかえりアンケートの冒頭の設問として、「まず、あなたの出身校の卒業時における総学級数（全学年の合計）を教えてください。」を設けた。

結果は小学校が12～33学級、中学校が14～27学級（一貫校についてはそれぞれの該当学年分で計算）となった。小学校で1学年2～5学級程度、中学校で1学年4～9学級程度の規模と考えられる。受講生には小規模校出身者がいないことがわかった。

#### 5. 2. スタディツアーの学習達成度自己評価

本科目はスタディツアーを中心に据えている。そこで「スタディツアーについて、1（全く）・2（あまり）・3（普通）・4（少し）・5（とても）の5段階で自己評価し、（ ）に理由や内容を簡潔に記してください。」の質問を設けた。その結果が図1である。いずれの項目でも、1と2を選択した学生はいなかった。項目の設定にあたっては、川前（2008）を参考にした<sup>4)</sup>。これは、へき地小規模校に初めて赴くことによる「感動体験」を中心とした北海道教育大学釧路校の2007年度の新入生研修における1年生196人の事後アンケートを分析したものである。比較すると、本取り組みも傾向は類似しているが、5や4の割合は全般にやや小さい。

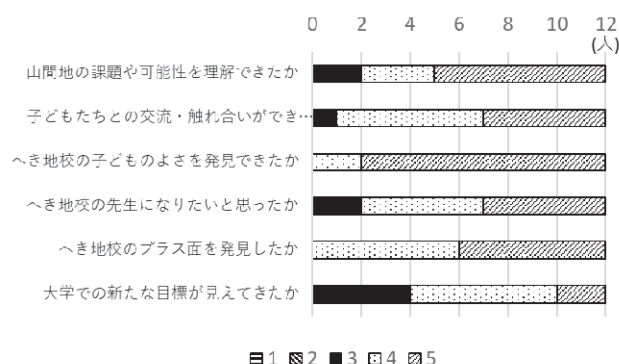


図1 スタディツアーの学習達成度の自己評価

「山間地の課題や可能性を理解できたか」では、3と答えた2名は、「可能性はたくさん感じられた。課題点については、あまり多く感じ取れなかった。」「課題等は多く把握できなかった。」と述べている。4と答えた学生の中にも「町の学校と比較して良かったところばかり見ていて、課題をあまり見ていなかったと思う」、5を選択した学生の中にも「解決すべき課題だけでなく、山間地の教育だからその良さがたくさん認識し、理解できた。」「へき地教育は教育の原点であるという言葉に納得できた」と述べている者がおり、山間地を積極的にとらえたことがわかる。他方、5を選択した者の中には「児童数が減り、学校規模が小さくなるなかで、部活動の存続など、スポーツ活動や文化活動への参加が難しくなっていることが分かった。」「少人数制という点に関しては良い面と不便な面の両方を見つけられた → 良い面としては授業の充実、悪い面としては人間関係の固定化などが挙げられる。」など、課題を記した学生もいる。

「子どもたちとの交流・触れ合いができたか」は、4を選んだ学生が多い。3を選んだ1名は、「仲間に入れてもらい感謝している」と述べている。4の中に、「あまり話をしなかった」「授業参観では子どもたちとあまり交流できなかったが、給食や掃除などで子どもたちと話す機会があってよかった」などの記述があり、学生によって違いがある。5を選択した学生は、「授業見学だけではなく、休み



時間・掃除の時間も一緒に交流できたのがよかった。」「『外から見たらここは山間地なんだ』という生徒の感想が聞けた。全力で遊ぶことができた。慣れた様子で ICT 機器を使う様子を見ることができた。自主的にはきはきと自分たちの仕事をこなす姿が見られた。ちがう学年の先生と生徒との距離が近く上辺だけでなく具体的に一人一人が輝くことのできる環境を先生が作れる関係性ができあがっている」「子供たちは、自分の村に誇りを持っていた」など、交流によって得られた気づきをいきいきと記している。

「へき地校の子どものよさを発見できたか」は、ほとんどの学生が 5 を選択した。「特に小学校においては、市街地以上に児童同士の仲がよく、皆で集まって遊んでいる姿が印象的だった。また、その遊びに教師が参加することで、より深い関係が築けていることが分かった」「へき地校にしかできないきめ細かい指導が見られた。また、異学年交流もとても盛んだったのが印象的だった。」「先生同士・地域との連携、教材の充実、子ども達の縦の関係のつながり、小中の連携、伝統文化などに触れる機会が多い、発言や発表など一人一人に多くのチャンスがある」「少人数で困難なことも多い中、先生たちの様々な工夫、先生と生徒の関係を見て、へき地校ならではのよさを改めて知ることができた。」など、学生の満足がうかがえる内容となっている。

「へき地校の先生になりたいと思ったか」は、比較的回答が分かれている。3 を選んだ 2 名は、「学校の環境としては魅力的だが普通の生活のことを考えると難しい面がある。」「自分の能力はまだです」(留学生)と述べている。5 を選んだ学生には、「大規模学校ではできないような密な指導ができ、自分の理想の教育ができるということから、様々な実践をしてみたいと感じた」「新任では、へき地で働き、一人一人のニーズに合った指導ができるようになりたいと感じた。」「町の学校よりも設備だけでなく、先生と教師、生徒と生徒の関係が近く、また教材研究の時間がたくさん取ることができることに魅力を感じた。」など大変積極的な声がある。4 を選んだ学生は、「大規模校で学級経営する前に赴任したい。」「自分はまだ教師になるか決めかねているが、へき地校の先生たちの生き生きとした姿を見て、教師になるならへき地校でもいいと思った。」「交通の面などで少しの不安は残るが、へき地校で教師をしてみたいという気持ちになった」などとしている。赴任した場合の生活面を不安視する声があるものの、教育実践や教育環境に魅力を感じた学生が多いと言える。

「へき地校のプラス面を発見したか」については、3 を選んだ学生はおらず、4 と 5 が半々になった。記述内容は、4 で「中・大規模校では行き届かないような細かなところまで児童生徒の観察ができ、指導することができる。また、児童生徒総数が少ないことによって、事務作業が大幅に減ることによって、個に応じた指導ができることが実感できたから。今後は、この実践を市街地でどのように生かすかを考えていきたい」「教師と子どもとの距離の近さ、きめ細かい指導」「地域に根付いた教育ができる。」「良かった

ところばかり見ていたように思われる」など、5 で「きめ細やかな指導、設備面、学年を超えた関係など、良さがたくさん見られた。」「少人数制を利用して生徒たちに深く関わることができる、施設、設備を充実させるなど予算の使い方などは強みだと思った。」「今回の体験を通して、マイナス面よりもプラス面を感じる方が多かった。」などであり、大差ない。

最後の、「大学での新たな目標が見えてきたか」は、3 を選んだ学生が全設問で最も多く、反対に 5 を選んだ学生が最も少ない結果となった。5 を選んだ 1 名(大学院生)は、

「児童生徒数が少なくても、その学習活動における思考を誘発するために、発問の質を高めたり、児童生徒の反応予想をしっかりとつくったりすることで、ティーチングスキルを高める必要があると実感した。また、より地域理解の大切さを感じた」と具体的に記している。大学院生や 4 年生は、「大規模校でも同様に、個々に応じた指導や、人間関係の構築に取り組みたいと感じた。」「卒業は近いが、へき地校で今関心のある ESD の考え方をういた授業作りを計画したい。」「地域学習について考えていきたい、地元について学びなおすことで他の地域に赴任した時に学が基礎としたい。」などと記しており、卒業後や残り僅かな在学期間を充実したものにしたいという意欲が見られる。1・2 年生は、「自治体ごとの学校制度やグランドデザイン、対人関係を意識する。」と本科目で学んだことをもとに具体的に記した者もあれば、「へき地教育に関心を持つきっかけになった。」「この授業でたくさんのことを学んだが、自分が何をしたいのかまだわからないままです…。」「子供とのかかわり方では課題が見つかったがへき地という面を含めると明確な目標は見つかっていない。まだ大学で基礎的な教育法を詳しく学んでいないということが理由ではないかと考える。したがってこれから教育法の授業を受ける際にへき地学校で学んできたことを念頭に置いておきたい。」など、ややこの設問に戸惑いを感じていると思われる回答が目立つ。

図 2 は、学年ごとに各設問の自己評価の平均値を積算したものである。学年間の差異は、数字にはほとんど表れていないことがわかる。

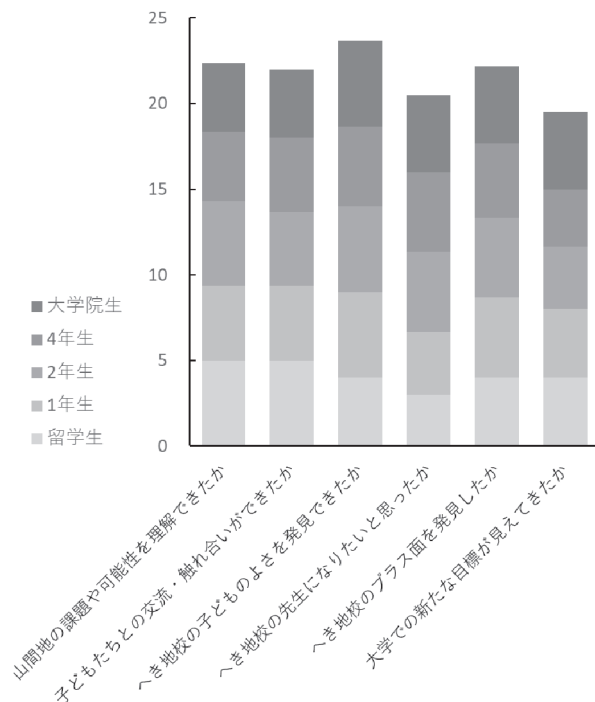


図2 学年でみたスタディツアーの学習達成度自己評価

### 5. 3. 本科目を通じた成長の自己評価

スタディツアーだけでなく事前・事後学習をも含めた「この科目全体を通じて、あなたはどの伸びましたか（あるいは伸びませんでしたか）？『学力の3要素』別になるべく詳細に述べてください。」という項目を設けた。(1) 知識・技能、(2) 思考力・判断力・表現力、(3) 主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度の三つに分けて、学生に成長の自己評価をさせた。いずれも文章による自由回答である。

これらの記述は、他大学の実践結果と比較すべく、寺嶋ほか(2008)に倣って6項目に分類した。寺嶋ほかの実践は、長崎大学教育学部4年生の必修科目「学校教育実地体験実習」の中で「離島実習」を選択し、小学校で1週間にわたって授業を参観した20名を対象にしたものである。学生が毎日執筆した「ふりかえりシート」における「今日学んだこと」の自由記述を、帰納的に抽出・整理している。

「子どもの特徴」には児童の性格、児童の運動能力、教師との関係などが、「子どもを取り巻く環境」には児童の遊ぶ環境、登下校の距離の長さ、通常の活動環境などが、「教師の職務」には教師の職務の多様性、休日の活動、職務への心構えなどが、「学習指導」には学び方の指導、個々に合わせた指導、小規模校ならではの指導などが、「地域と学校のかかわり」には学校運営における地域の力、地域と子どもとの関係性などが、「地域の実情」には地域の連帯性、人間関係の大切さ、伝統行事に対する心構えなどの記述が含まれている。本科目の受講生の自由記述のうち、これらの6項目に当てはまらないものは「その他」とした。

また、こうした回答には、教育実習の経験の有無が関係してくると思われる。上記の寺嶋ほか(2008)の対象学生は全員が教育実習を経験済みである。そこで、教育実習を経験済みの大学院生(日本人)・4年生(計5名)と、未経験の1・2年生および外国人留学生(計7名)とに分けて分析した。

以上をふまえた結果の概要を、表4にまとめた。ここから読み取れる傾向について、学生の記述を適宜引用しながら整理・考察する。

まず、各項目に該当する記述の有無を表中の「左記合計」を見ると、「子どもの特徴」のみ記述が少ないことがわかる。これは寺嶋ほか(2008)と同じ傾向である。ただし「教師の職務」と「学習指導」については寺嶋ほか(2008)に比べて記述の割合が大きく、本取り組みの特徴と言える。

知識・技能については、教育実習経験者の多くは「地域と学校のかかわり」に関して伸びたと実感している。豊富な地域資源を教材として生かすために教員が地域を見る目を養う必要性や、新学習指導要領で述べられている「地域に開かれた学校」の具体的な姿について述べられている。

これらは、大規模校における教育実習では実感したり身に付けたりしにくいものである。一方、未経験者の多くは「学習指導」や「地域の実情」について伸びたと感じている。学習指導については「少人数制の授業と一般の授業の差や、少人数制の授業だからできることなどを知ることができた」、「児童生徒たちと話す時の対応力」などが挙げられている。地域の実情については、訪問した村に関する知識が多くを占めている。

思考力・判断力・表現力は、教育実習経験者は「学習指導」について伸びたと感じている。学校内に同一学年の担任や同一科目の教員のいない学校が多いことから、児童生徒の視点に立った問いを工夫した授業づくりをしていく必要があると考えた学生や、子どもたち一人ひとりの現状を深く反映した判断をしていく必要性について述べた学生がいる。教育実習未経験者の多くは、「教師の職務」に関して伸びたと感じている。「どうしたら子供たちの興味・関心を引き出せるか、またはどのようにしたら子供たち自身で考える力が身につくのか、そうした表現力や思考力が非常に重要」と感じた学生や、他の学年の児童生徒についても考える必要性を学んだとする学生などがある。

主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度については「その他」の記述が多くを占める形となったが、教育実習の経験者も未経験者も「子どもを取り巻く環境」について比較的記述が多い。「見学させて頂いた中学校・小学校いずれの教職員の方も、へき地に対してとても肯定的で、楽しんでおられるように見えたのがとても印象的だった。職員室の中の風通しもよく、チームとして様々なことに取り組んでおられたので、市街地の学校でもこういった点は、参考にするべきだと感じた。」という記述や、縦割りの授業、全学年で休み時間に行うドッジボールなど異学年合同の学びについて記したのがみられる。



表4 本科目全体を通じた成長の自己評価

↓分類 教育実習の経験→	知識・技能		思考力・判断力・表現力		主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度		左記合計	寺嶋ほか (2008)
	有(n=5)	無(n=7)	有(n=5)	無(n=7)	有(n=5)	無(n=7)		
1 子どもの特徴	1	3	2	2	1	1	10	25%
2 子どもを取り巻く環境	3	3	3	2	3	3	17	80%
3 教師の職務	3	4	3	5	2	0	17	60%
4 学習指導	3	5	4	4	0	0	16	45%
5 地域と学校のかかわり	4	3	3	3	2	2	17	90%
6 地域の実情	2	6	3	2	2	2	17	90%
7 その他	3	5	0	6	5	7	26	-

続いて、「その他」に該当する記述が多いため詳述する。知識・技能では、教育実習経験者に「へき地教育に関する多様な知識を得ることが出来た。複式学級の制度や一貫教育校・義務教育学校などの制度についても、知識を得ることが出来た。」や「義務教育学校について」の記述が、未経験者にも「この科目を受講するまでは、複式学級なんて聞いたこともなかった。」「小中一貫校・義務教育学校などの制度」等の記述がある。主に制度面について述べられているが、一貫校や義務教育学校は山間地に限らず広がりつつあることから、本科目以外でも学習する必要があるだろう。

思考力・判断力・表現力における「その他」は、いずれも教育実習未経験者による記述である。たとえば、「自分が感じたことを、プレゼンテーションや意見交換を通して発表する能力が身に付いた。実体験を、体験したことない人にもわかりやすく伝えることができた。また他の人の発表をきいて考える力も付いた。」など、本科目に限らず採ることのある学習形態に触れられている。また、まだ学校訪問の経験に乏しいことや、本科目の受講生の多様さに起因する記述もみられる。一例を、少し長いが引用する。「授業見学、掃除、給食、休み時間を児童、生徒と過ごす時間があつたが、どのように対応すればよいのかわからなかった。授業を見ている中で先輩方はどういうところを見ているのだろうと感じた。まだ1年生の私からすれば自分が今まで受けてきた授業、過ごしてきた学校生活と違うところや興味深いなと思うところをメモするしかなく、どういうところを工夫しているのかなどというのがよく分からなかった。固定概念、先入観かもしれないがなぜか私たちの中に持っていた偏見が取り除かれたと思われる。専修を越えた学びあいが出来た。また、留学生がいると私たちが気づかないところについて疑問に思うなど、視点が変わって興味深い。このようなことを通して意見交換をすることが多様性につながると感じた。事前学習やスタディツアーではメリットばかりが自分の中に埋め込まれていったが、デメリットにももっと目を向けるべきだったと思うし、このデメリットを克服できるプロセスを知ったり、考えたりすることが大切だと思った。」

主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度における「その他」には、全学生の記述が該当する。教育実習経験者には、「他学年・他専修の初対面の方々とへき地について考えることができたのがよかった。特に教育実習に行く前の1・2年生の視点は、新しい気づきになった。」「スタディツアー1日目の夜に、村内フィールドワークや中学校訪問の報告を班全体で協力しながら発表することができた。受講人数が少ないことから積極的に発言をすることができた。教育委員会の方々に車で学校をはじめ様々な場所を案内してもらい、意欲を持って曽爾村やへき地教育に関して観察することができた。」といった声が見られる。教育実習未経験者からも、「協働は社会に出てから必要になる力である。自分と一緒に受講する友人がいなくて最初是不安であったが、グループワークを通して自分の考えを発表し合い、グループ全体の向上に少しでも貢献できたのではないと思う。」「現地の学校でたくさんの先生方のお話も聞くことができ、教育に対する考えの幅が広がりました。学年、立場を超えた交流。積極的に学ぶことの大切さ。」などが挙げられている。

#### 5. 4. 本科目の学びの今後への活用意思

「この科目で学んだことを今後はどう活かしたいですか?」に対する回答は、ここまでの内容と多くが重複する。しかし、教育実習経験者はいずれも、卒業後に学校教員としてどう活かしていきたいかを具体的に挙げている。たとえば、へき地・小規模校の教育における「個」（一人ひとり）へのきめ細やかな配慮や、学級における人間関係の構築、ICT 機器を用いた合同学習の手法、教職員間の連携、「地域の伝統や誇り、地域の人々の思いを大切に作る学校づくり」などである。これらの記述の多くには、大規模校でも必要である旨が合わせて記されている。へき地・小規模校の取組が大規模校における教育に対しても汎用性をもったものであることを実感している。

教育実習未経験者の記述は、学校教育に関しては教育実習経験者ほど具体的ではないものが多いが、より広範な内容となっている。3名が教育実習で活かしたいと述べてい

る。また、「教育のことだけでなく、どのような町づくりを行っているかを知ることでもできた」、あるいは「へき地の観光振興や文化・教育の発展に係る仕事について学びたい」など、地域づくりや社会形成に本科目での学びを活かしたいとの記述もある。さらに、「授業を受ける前はへき地の学校に対してマイナスイメージを抱いていたが事前学習で話を聞いていくうちに（中略）プラス面が多く感じられるようになった。しかし、実際にへき地校に行ってみると事前学習で聞くことができなかったマイナス面なども見ることもできた。（中略）実際に現地に赴いてみることの重要性に気づいた。それらの経験により元々自分が偏見を持っていたことや、話を聞くことによって簡単にそのイメージが覆ってしまうことにも気づいた。イメージや人の話だけで物事を判断してしまうと本質が見えなくなってしまうのではないかと考える。したがってこれから授業を受ける際やそれ以外の機会にも物事を実際に自分の目で見ることの重要性を意識して学んでいきたい。」、「山間地の教育を自分の目で見て、教育に対する考え方や、学校の在り方を改めて学ぶことが出来ました」のように、実地に学ぶことに意義を感じた学生もいる。

## 5. 5. 既習者向け新科目設置のアイデア

最後に、『山間地教育入門』既習者向けの新科目をつくらせたらどんなものがよいですか？」と自由記述の形式で問うてみた。

最も多かったのは、奈良県以外のへき地教育についても学びたいという記述である（5名）。このうち特に離島について3名が挙げている。また、奈良県に少ない複式学級について1名が挙げている。

次に多いのは、実習である（4名）。「山間地での短期間の教育実習」等の表現が用いられている。あわせて、ICTを活用した「遠隔操作による授業演習も面白そう」、「山間地の学校とスカイプを通じて、子どもたちと一緒に授業を受ける科目」といったアイデアも出ている。地域住民との交流を含めてほしいとの声も2名にある。

大学院生2名から、大規模校における教育と、教員間の連携や学級経営、生徒指導の観点などを比較しながらへき地教育について考える科目も挙げられている。「山間地の学校は、その地域の文化や地域の方々とのつながりを直接的に感じられる機会が多い。その一方で、東京や大阪など、大都市に位置する学校は、地域のつながりや地域の文化、古くから伝えられてきたものなどが見えにくい。大都市圏に位置する学校が抱える特徴的な課題から、教材化の視点などを学びたい」との声もある。

他に、山間地での地域学習ができるようにするための実践的な科目や、「災害に強い学校づくり入門」、本科目の延長線上で「曾爾小・中の子供と継続的に中継をしながら、継続的に関わり、子ども達が外に自分の地域について発信する機会を作る」などが挙げられた。また、留学生が「初めて教育を学ぶのに適した授業だったと思います」などと

記していることから、初年次教育や国際理解教育としてへき地・小規模校の教育に触れることも有効と考えられる。

## 6. おわりに

本稿の目的は、奈良教育大学におけるこれまでのへき地教育に関する取り組みをふまえ、へき地教育の入門科目を設置する必要性を示すとともに、初年度の受講生の評価をふまえた今後の在り方を提示することであった。

受講生は、山間地域およびそこに位置する小規模学校の課題と可能性への理解を深めた。また、山間地域の小規模学校の教員に必要な資質能力を考え、自らの学びと照合した。成長の自己評価には、教育実習経験の有無が影響しているが、本科目がなければ在学中に触れることも考えることもなかったと思われる内容が見られる点は共通している。特に、学校と地域の連携については、教育実習を含め、学生がリアルに認識する機会は少ない。本科目を通じて、受講生はいずれも地域や社会を持続可能にするためのへき地教育の必要性を実感している。

なお、山間地（へき地）の生活実態や地域資源の活かし方に関する学習や、山間地の学校との ICT 機器を用いたやり取り等へのニーズが確認できる。今後の取組に活かしたい。

## 付記

「山間地教育入門」の実施にあたりお世話になりました曾爾村・御杖村の皆様、奈良県教育委員会の皆様へ、厚くお礼申し上げます。本稿の執筆においては、河本が主に第1章・第4章・第5章を、中澤が主に第3章を、板橋が主に第2章を担当しました。また、全員で内容の協議をし、各章を加筆修正するとともに、第6章を作成しました。

## 注

- 1) ESD ティーチャー認証プログラムは、奈良教育大学の特色プログラムのひとつである。持続可能な社会づくりの担い手を育むことを目的とした教育活動である ESD を体系的に学び、学校や地域において ESD を適切に計画、実践できる力量を備えた教員を認証する。
- 2) 受講生のうち大学院生は4名で、2年生が造形表現（美術・書道）・伝統文化教育専修の1名、1年生が社会科教育専修2名（1名は中国人留学生）と英語教育（異文化理解を含む）専修1名であった。学部生は9名で、4年生が3名（教育学専修、社会科教育専修、特別支援教育専修）、2年生が3名（英語教育専修2名と社会科教育専修1名）、1年生が3名（いずれも社会科教育専修）であった。担当教員が直接誘った学生が全体の半数近くにのぼるが、多く

の学年・専修にまたがる多様な学生の関心を得ることができた。3年生の受講がなかったのは、9月が中学校の教育実習の時期にあたることによる。

- 3) スペースの都合上、時間割番号 (G3538)、単位数 (2)、年度・学期 (2018 年度前期)、曜日・時限 (集中)、Cuffet 項目 (6 学校と地域社会との連携)、準備学習等、テキスト・参考図書・教材等 (授業で適宜紹介します。)、受講上の注意、メッセージ等は除いている。
- 4) 選択式の設問のうち、「子どもたちとの交流・触れ合い」、「小規模校・子どものすばらしさを発見できたか」、「へき地校の先生になりたいと思ったか」、「へき地・小規模校のプラス面を発見したか」、「大学での新たな目標が見えてきたか」の結果が示されている。

## 参考文献

- 川前あゆみ (2008), 「へき地・小規模校の 1 日訪問による学生の意識と端緒的教育効果」, へき地教育研究, 63, pp. 11-22
- 川前あゆみ (2015), 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
- 河本大地 (2018), 「大学初年次における『身近な地域』の調査とウィキペディア編集—奈良のならまちでの実践からみた有効性と課題—」, E-journal GEO, 13-2, pp. 1-15
- 寺嶋浩介・藤本登・藤木卓・林朋美 (2008), 「へき地校をフィールドとした教員養成プログラムの実施と評価」, 日本教育工学会論文誌, 32 (Suppl.), pp. 33-36
- 奈良教育大学創立百周年記念会百年史部編 (1990), 奈良教育大学史, 奈良教育大学創立百周年記念会