

教育実践による地域活性化事業の取り組み —感想文の分析から—

村瀬浩二*, 清水 将**, 本山 貢・寺川剛央*, 豊田充崇***

(2020年2月21日受理)

Koji MURASE, Sho SHIMIZU, Mitsugi MOTOYAMA, Takao TERAOKA, Michitaka TOYODA

Efforts toward a Regional Revitalization Project by Educational Practice : From an Analysis of Comments

1 はじめに

1-1 へき地・小規模校教育の特徴

かつて、へき地・小規模校教育は都市部の学校と比較されるとマイナス面で捉えられがちであった。その要因は、自然的悪条件や文化的停滞性、社会的閉鎖性などである(板谷, 2016)。しかし、交通の発達や都市化・情報化などによって、前述のような都市部との隔絶性は減少し、その一方でへき地・小規模校教育の長所を挙げられるようになった。例えば、教員と児童・生徒、児童・生徒同士の関係が密接なため、相互の信頼関係を形成しやすく、地域と学校との信頼関係も形成しやすい。そのため学校行事や学校運営に対して地域の参加を得やすい。さらに、児童・生徒の協力的な姿勢や忍耐力を身につけており、主体的な学習に取り組む習慣を形成しやすいとされている。これらの長所は、地域性を活かした学校の特色をつくり、カリキュラム・マネジメントを実行しやすいであろう。また、児童・生徒においては忍耐力や主体性といった学びに向かう力、人間性において、高い教育効果が期待されることを示唆している。さらに教師は、多面的な役割を担うことにより学校全体の経営を見渡すことができるため、市街地の学校より早く成長できる(玉井, 2006)。

一方で、へき地・小規模校教育はデメリットや特殊性について指摘されている。へき地・小規模校の多くは複式学級を含んでおり、この指導には「わたり・ずらし」といった独特の授業展開が必要となる。これは、複式学級において2学年を同時に授業進行させる手法である。例えば、教師が一方の学年を指導中の場合(直接指導)に、もう一方の学年は間接指導となり、子ども自身が主体的に学習を進めるものである。この指導法は、教師にとって教材研究等の準備が多くなることや、直接指導を行う間に間接指導の対象となる学年を配慮する注意力を必要とすることから、単式学級とは違った専門性を必要とされる。しかしその反面で、子どもにとっては、間接指導の時間に自分たちで学習を進めることで主体性が育まれることになる。これは複式学級のメリットと言えるだろう。また一方では、学校の教育目標とすることで積極的に主体性を育もうとする場合も多い。さらには、「言語活動」や「表現活動」を学校として取り組んでいる学校がある(前田, 2016)。これは、へき地・小規模校の子どもの特性として、固定的な人間関係によりお互いをよく理解しているため、積極的な発言を必要としない傾向に起因する。つまり、へき地・小規模校の子どもたちは、固定

*和歌山大学教育学部, **岩手大学教育学部, ***和歌山大学教職大学院

的な人間関係にあるため、お互いのことを理解していると認識し、敢えて自己主張することは少ない（盛島, 2015）。一方で、他者の発言を素直に聞き入れてしまう傾向にあり、多様な意見を出し合うことを苦手としている。

ではこれらの課題は、複式学級だけの課題であろうか。「わたり・ずらし」に象徴されるような授業展開は単式学級の習熟度別指導にも応用可能であり（玉井, 2006）、体育や図工といった巡視を重要とする技能科目においても応用可能である。また、学習への主体性は、新学習指導要領で最も重視されるべき目標である。さらには、積極的な発言をしないため、特定の子どもの発言によって授業が展開されるといった問題は、単式学級でも起きうる（前田, 2016）ことから、これらの複式学級の課題は現代の学校教育の縮図として過言ではないであろう。これらのことは、複式学級の指導における課題が単式学級指導の課題にも共通することを意味する。その意味で、教員養成段階におけるへき地・小規模校教育は、これらが持つ「教育の原点」とされる長所を都市部の学校教育へと広める機会ともなる（豊田, 2015）。

1-2 教員養成におけるへき地・小規模校教育

ところで、へき地・小規模校教育は上述の通り独自性を持っているものの、免許種・学校種としては扱われず（川前, 2015）、その独自性について一般的な認知度は低い。しかし、各地方においてへき地・小規模校教育に対するニーズはあり、それに対応した教員養成が大学において実施されてきた。例えば、北海道教育大学や岩手大学、和歌山大学、鹿児島大学、長崎大学を挙げることができよう。

北海道ではへき地・小規模校が多く、小規模校は小学校の55%、中学校の35%、へき地校は小学校の36%であり、その教育ニーズも高いことから、養成段階でその特徴や手法を理解しておくことは重要である。北海道教育大学では1年次の全員にへき地校訪問（1日）が行われ、2年次のへき地校体験実習Ⅰ、3年次以降のへき地校体験実習Ⅱ

が選択で実施されている。このへき地校体験実習ⅠおよびⅡは滞在型であり、Ⅰについては1週間、Ⅱについては2週間その地域に滞在する。これらは、その滞在期間中に学校での授業観察、授業実践などの他に、その地域行事に参加することを実習内容としている。特にへき地校体験実習Ⅱは、主免教育実習後の学生を対象としているため、授業実践や1日学級運営を実施しており、副免実習と同等の扱いとなっている。これらの実習は大学で実施される講義を受けることを応募条件としており、「理論と実践の往還」を重視している。つまり、へき地・小規模校教育への理論と実践がカリキュラムとして準備されており、このカリキュラム受講者は実践を積みながらへき地・小規模校教育を理解する。その課程において、受講生のへき地・小規模校教育のイメージをプラスへと転換していく（川前, 2015）ことがねらいとされている。

岩手県では県下に占める小規模校の割合が67%であり、そのうち半分近くが複式学級を有する。そのため、教員として採用された者は、その後のライフステージにおいて必ず小規模校に勤務することとなる。このようなへき地・小規模校教育の必然性に対して岩手大学は、附属学級における複式教育の授業参観と小規模校・複式校における3日間の地域教育実習を実施している。附属学校における複式教育の授業参観は1年次の必修として実施され、地域教育実習は4年生の希望者のみを対象として実施されている（田代・阿部, 2019）。この地域教育実習は短期間であるため、講話や授業参観、授業体験に留まり、授業実践までは行われていない。

長崎県は、国内最大となる51の有人離島を有し、この地域では過疎化による小規模校化が起きている。そのため、小規模校教育のニーズは高い。このような小規模校教育へのニーズに対応するため、長崎大学は複式学級の設置と、蓄積体験型学習を実施している（倉田・西田, 2017）。この体験型実習のなかで離島実習を選択した学生が、1週間の実習を体験する。なお、この実習は本実習後の大学4年生を対象に実施されるが、地域との

ふれあいや子どもの遊び場面への参加、授業参観などに留めており、複式独特の指導法の習熟については目的としていない。この実習の学びを明らかにするために学生の感想文の検証を行ったところ、「子どもを取り巻く環境」や「地域と学校のかかわり」、「地域の実情」といった子どもと地域に関する要素が抽出されたが、学習指導や教師の職務に関わる内容は確認できなかった(寺島ほか, 2008)。

離島の多い地域としては、鹿児島県も同様の状況にある。鹿児島県のへき地等学校の割合は42.1%で、全国においてもへき地・小規模校の割合は北海道に次いで高い。また、それらの学校の多くで複式指導が校内研修のテーマに選ばれていることから、複式教育に対するニーズがとても高い(前田, 2016)。また、教員として採用後、ライフステージにおいて一度はへき地小規模校に勤務することを求められる。これらの必要性から鹿児島大学では、大学2年生を対象に奄美大島における学校環境観察実習が実施されている。これは、奄美大島自然の家に滞在し、島内の小中学校での観察実習を行うものである。内容は郷土芸能等地域体験や授業観察であり、授業実践までは行っていない。尾宮(2016)はこの実習において、事前段階の参加学生には離島教育に対する不安があったものの、実習において地域や子ども達に触れることによって離島勤務に対する不安が解消されたことを報告している。

これらのへき地・小規模校における教育実習事例のうち、参加学生が授業実践を行っている大学は北海道教育大学のみである。その他の大学のへき地・小規模校における実習は、授業見学や地域体験として実施されている。この点で、和歌山大学の実施してきた小規模校活性化事業、へき地・複式教育実習、小規模校実習は特色あるものと言えよう。和歌山県では高い人口減少率によって小規模校の統廃合が進められてきた。しかし、その統廃合も限界となり、複式学級数は全国でも9位(2019年現在)と多く、人口規模においてかなり多い割合となる。このへき地・小規模校教育のニー

ズに対応するため、和歌山大学では2002度より県内の小規模校を対象に、「へき地・複式教育実習」が実施されてきた。この教育実習は「①複式学級の授業参観並びに実習授業を通して、複式授業の指導力を高める②子ども理解をすすめ家庭や地域との連携の中で子どもを把握する③地域の中の学校の姿を具体的な活動を通して体験的につかむ」ことを主たる目標としている(松浦ほか, 2006)。このへき地・複式教育実習は①の内容からわかるように、授業参観だけでなく授業実践も実施することから、対象者を主実習終了後の3年生としている。また、②と③の目的を達成するために主にホームステイ型で実施されており、実習を行う学校の地域に2週間滞在する形式をとってきた。この期間中は土日を含むことから、そのうち1日を利用して地域体験学習を実施している。このようなホームステイ形式による地域体験型教育実習は、和歌山大学の特色と言えよう。しかし、この実習は2005年度には41名の参加であったが、徐々に参加希望者が減少しつつあった(豊田, 2011)。そこで、2011年度より学校行事・業務の支援(主に運動会ボランティア)を目的とした、「小規模校活性化支援事業」が開始された。この事業は、基本的に学部・学年を問わず参加可能であるが、主に教育学部の1, 2年生が参加してきた。参加学生は学校行事・業務の支援と併せて、授業参観や子ども達との遊びなど小規模校体験も行う。さらに、2016年度から教職大学院において、合宿形式による教育実習「小規模校実習」が実施された。これら3つの実習・事業(以下3実習)は、2016年度より「教育実践による地域活性化事業」の名前にまとめられている。この3実習は、それぞれ学生の対象学年が異なっており、「小規模校活性化支援事業」は主に教育学部の1, 2年生、「へき地・複式教育実習」は教育学部3年生、「小規模校実習」は教職大学院生を対象としてきた。つまり、和歌山大学教育学部の学生は入学から大学院修了まで、全年度で小規模校における教育実践に参加可能である。概要は表1に示す。

またこれらの実習は、小規模校における活動後、

	小規模校活性化事業	へき地・複式教育実習	小規模校実習
対象	主に1, 2年生（学部、学年を問わず参加可能）	主免教育実習終了後の教育学部3年生	教職大学院授業力向上コース必修科目
時期	主に9月	2月中旬～下旬	11月上旬～下旬
期間	3日～1週間	2週間	2週間
滞在形式	主にホームステイ型	主にホームステイ型	合宿型
平成30年度参加人数	26名	13名	8名
内容	小規模校の体験、運動会等学校行事支援	授業参観、授業実践、地域体験	授業参観、授業実践、地域体験、授業実践の省察

表1 和歌山大学における教育実践による地域活性化事業の概要

事後指導として3月に行われる地域活性化フォーラム（成果報告会）での発表とA4で1枚程度の感想レポートを課している。

2 目的

和歌山大学が小規模校で実施した「教育実践による地域活性化事業」の3実習における学生のレポートを分析対象とし、それぞれの事業における学びの特徴を明らかにすることを目的とする。

3 方法

「教育実践における地域活性化事業」にまとめられた2016年度から2018年度までの3年間の学生によるレポートを対象として、分析を行った。分析にはKHCoder ver.3を用いた。

4 結果及び考察

3実習における学びの特徴を明らかにするために、3実習を外部変数とした対応分析を行った。その結果を図1に示す。この分析結果は、図の中心からの距離がその単語の独自性を現し、その方向がそれぞれの実習に近づくことで、その実習に対して特徴的な単語であることを現す。

分析の結果、小規模校活性化事業のレポートの特徴は「運動会」、「練習」、「参加」、「初めて」、「言う」、「準備」、「全員」といった単語であった。次に、へき地・複式教育実習での特徴は「毎日」、「あ

りがとう」、「お世話」、「学ぶ」、「作る」、「大切」、「考える」、「学級」、「課題」、「指導」、「授業」といった単語であった。小規模校実習での特徴は、「姿」や「人数」、「少ない」、「体験」、「保護者」、「活動」といった単語であった。また、小規模校活性化事業とへき地・複式教育実習に共通した単語は「ホームステイ」、「最後」、「声」、「本当に」、「たくさん」、「一緒」、「大変」、「子」、「先生」、「機会」、「聞く」、「生徒」であった。へき地・複式教育実習と小規模校実習に共通した単語は、「学習」、「指導」、「授業」、「実習」、「必要」であった。

小規模校活性化事業において最も特徴的な単語は「運動会」と「練習」であった。これは、この実習において運動会支援が主たる業務であったことであり、その練習に子ども達と一緒に参加したことを示す。「準備」についても運動会の準備という意味合いでの記述である。これらは他の実習において見られない特徴で、この実習の特色と言える。また、「初めて」や「参加」といった大学生になって初めて学校に関わった経験が強調されていると解釈できよう。例えば「このような運動会を初めて経験して」といった文章である。本実習の主な参加者である1, 2年生は、初めて1週間に渡って学校の子ども達に関わり続けることを経験した。これは、小規模校に限らず、大学生として初めての経験であり、その率直な感想を示したものである。また、「全員」という単語が見ら

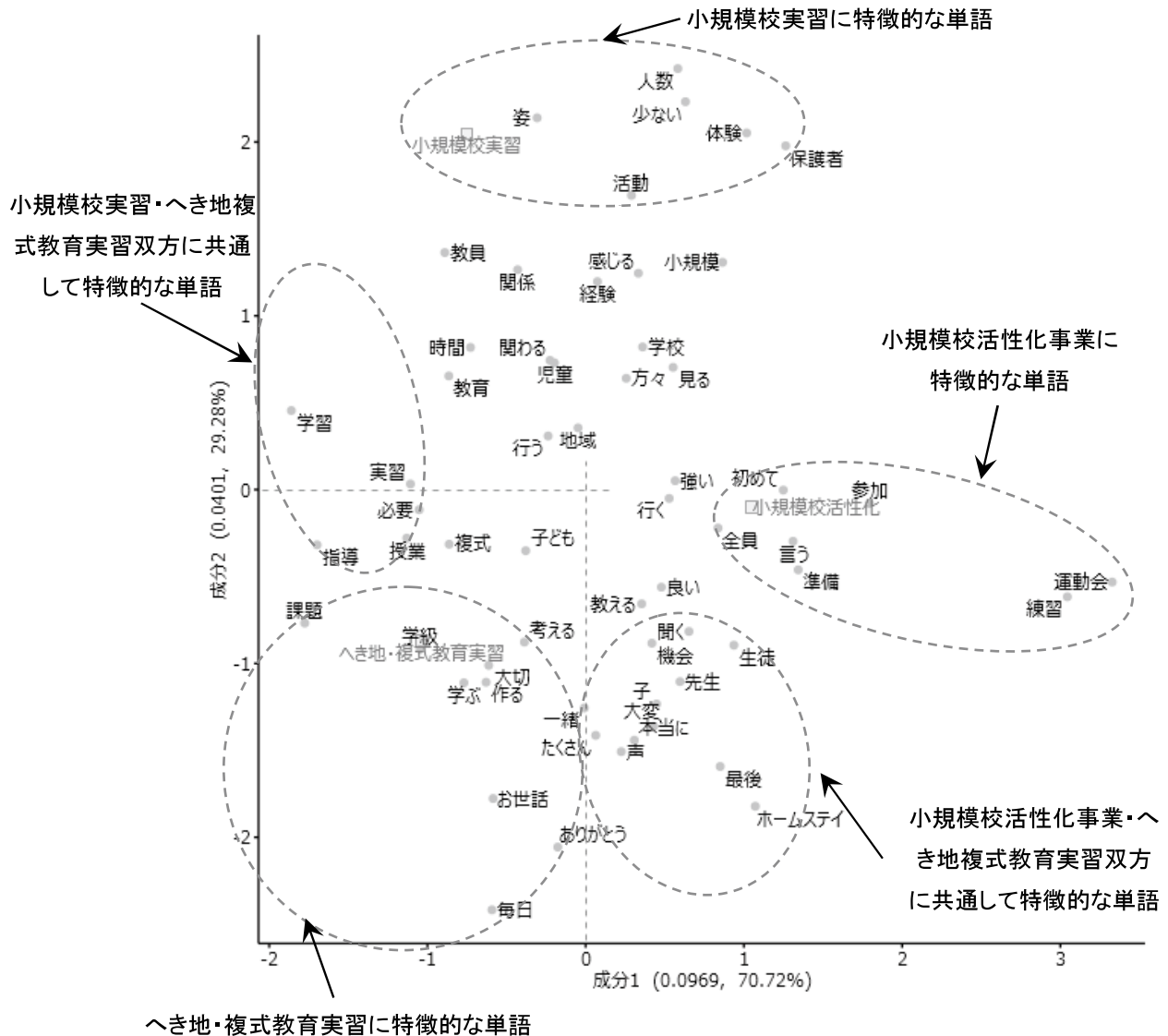


図1.3 実習を外部変数とした対応分析

れた。これは「6年生の全員が班長になり、運動会では何かの役職に必ず就いていました」、「一輪車競技では、人が失敗しても何度も何度も成功するまで全員でチャレンジしていました」、「給食は、児童も職員も含めて全員でランチルームで食べました」、「子どもたちは皆とても仲が良く、休み時間は全員で鬼ごっこや登り棒をして遊んでいました。」といった内容である。これらは、小規模校特有の学年を問わず全学年で活動する子ども達の様子を捉えたものである。さらに、「言う」という単語も特徴的である。例えば、「私は、今まで先生と言われたことがなかったので」、「児童

は「楽しいよ」とニコニコしながら言っていた。」「先生が指導・注意していて、それに対して児童もたいていは言うことを聞いていました。」といったものである。これは、生徒や教師の発言を元に振り返りを行っていることを示唆する。教育実習のように授業実践を行っていれば、自身の仮説とその検証のプロセスを経て振り返りが可能であるが、学校行事・業務の支援としての参加形態は行事に対する計画まで主体的に携わっておらず、そのため仮説や見通しを立てるといった思考を生み出せない。その結果、学生は子どもや教師の様々な発言から振り返りを組み立てることとなる。こ

れは、寺島ほか（2008）や前田（2016）の報告にあるへき地・小規模校における観察実習での学びと同様の傾向と推察できよう。

一方、へき地・複式教育実習では「毎日」、「お世話」、「ありがとう」といった単語が特徴的である。これはホームステイ先や小学校への感謝を示す言葉であるが、同じホームステイ形式で実施される小規模校活性化事業とも比較すると、以下の2点が違いとしてあげられる。1点目は、2週間という期間の長さである。2点目は教育実習生として学校に配属されている点である。通常、ホームステイで滞在する場合は、ホームステイ先の手伝いなども行うよう大学から指導されるが、教育実習として滞在する場合、教材研究や授業づくりで忙しく、手伝えないことも多い。受け入れ側のホームステイ先もこの点を理解しており、「手伝わなくて良い」と言われることが大半である。そのため、ホームステイ先への感謝の言葉が、本実習では特徴的となると考えられる。また、「大切」、「作る」、「学ぶ」、「考える」、「学級」、「課題」といった単語も特徴的であるが、これらは授業づくりに関連して記述されたものである。例えば、「課題を学ぶことができた。」や、「児童の状況にあった声かけだけでは不十分だと考えました。」、「複式授業においては、授業の柱となる発問を大切にすることです。」、「子どもの主体性を大事にして学びを作っていく大切さを改めて学ぶことができた。」、「各授業で児童に何を学ばせるのか、どこに終着点を置くのか発達段階に合わせて考えることが課題でした。」、「時間配分を単式学級の時以上に考えなければならず、何回も授業を作り直した。」といった内容である。これらは複式学級指導の特徴的な指導法も含まれるが、一般的な指導法に関する内容が多い。つまり、本実習の学びは複式学級における教材研究や授業づくりを通じた、指導法の理解が教育実習のとしての学びと解釈できる。

大学院生を対象とした小規模校実習では、「姿」や「保護者」といった単語が最も特徴的である。例えば、「地域の方々が子どもたちに親身にいろ

いろ教えてくださる姿をたくさん見せていただきました。」や、「実習生3人に明るく『おはようございます！』とあいさつをする姿を見ることができた。」、「親子行事ではたくさんの保護者が参加し、積極的に行事に参加する姿がありました。」、「保護者との関係が良好なため、子どもたちと教師、子どもたちと保護者の関係も良好で学年など関係なく、教師、保護者、全体で子どもを見守っていました。」といった記述である。これらの記述は、小規模校活性化事業での学生の記述とは質の違うものである。小規模校活性化事業では「言う」、「言われた」という言葉の段階で振り返っているが、この実習では「姿」という言葉で子どもや保護者を捉えている。つまり、これらの記述は子どもや保護者をその言葉以外の面も捉え、人格として捉えようとしていることが伺える。このような捉え方は「人数」、「少ない」にも当てはまるものである。例えば、「学級の人数が少ないため教師は一人一人の子どもたちに手を差し伸べており」や「人数の少なさという特性からか、『人と人のつながりの強さ』については実習中随所で感じ」、「人数が少ない分、児童一人一人の性質や身の回りの環境などを正確に深く見取り」といった記述である。人数の少なさは3実習に共通する要素であるが、本実習ではこの少なさについて教師の指導にどう反映されているかを見取ろうとする記述がほとんどである。また、「活動」についても同様に、学校での活動を俯瞰的に観察した記録が多い。例えば、「そしてもう一つは集会や業間で行われる運動活動である。」や「子どもたちの生き生きとした活動は、先生方の日ごろからの支援の上に成り立っている」といった記述である。つまり、実習生としてではなく、自身が教員として取る行動と比較しながら実習を進めたと想像できる。

また、小規模校活性化事業とへき地・複式教育実習双方に共通する単語のなかで、特徴的なものは「聞く」である。例えば、「児童たちが収穫をした黒豆だとお聞きしました。」、「上級生の言うことをよく聞こうとする姿勢が見られました。」、

「発表した後には『どうですか?』などクラス全体に聞いて反応をもらうようにしていました。」といった記述である。これらは具体的な発言や会話を例に挙げて省察を行っている。小規模校活性化事業での「言う」と同様であるが、小規模校実習ではこの様な記述は少なくなる。これは、学部生を対象とした2実習の学生は教師や子どもの発言を元に省察を行う傾向にあり、小規模校実習の大学院生はその意図を想像したり、人格として捉えようとする傾向を反映した結果であろう。

最後に、へき地・複式教育実習と小規模校実習に共通した単語は「学習」、「指導」、「授業」といった授業実践に関する単語と、「必要」であった。この「必要」という単語は両方の実習の特徴としてみられたが、その用い方に違いがある。例えば、へき地・複式教育実習では「支援を必要としている子どもたちへ支援や個別指導として、習熟度別での問題演習を行っていました。」や、「授業の作り方や指導法を変える必要があることに気づいた。」や「授業作りは膨大な時間がかかり、それが実際に授業に生かせる技術も必要である」といった記述である。これらは、支援の必要な子どもへの指導法や自身の授業づくりを改善する必要性であり、自身の指導方法を改善しようとする内容と解釈できる。一方、小規模校実習では「単式授業以上に精選した発問、質問、指導が必要だった。」、「目の前の子どもたちに愛情をもって接すること、教えることが教師には必要不可欠なのだと実感した。」、「みとりや渡りというものはどの教員にも必要なスキルであると感じた。」といった記述である。これら小規模校実習での記述は単式学級の指導方法と比較や学んだ指導法が単式でも必要なことなど、小規模校実習での学びを一般化する捉え方をしていると解釈できる。この大学院生の段階において、豊田（2015）のいう「教育の原点」の良さを都市部の学校に広めるといふ学生の捉え方がなされていると解釈できる。しかし、学部生の段階である小規模校活性化事業やへき地・複式教育実習であっても、将来的にはこれらの実習の経験が何らかの形で都市部や単式学級

の教育と比較され、同様の捉え方がなされると予測できる。

5 まとめ

本研究は、和歌山大学において実施された3実習の3年間のレポートを分析し、その学びの特徴を明らかにすることを目的とした。その結果、小規模校活性化事業の記述は、初めて学校に接する新鮮さと、教師や子ども達の発言や行動に関する記述が中心であった。また、へき地・複式教育実習での記述は、教師や子どもの発言・行動に関する記述に加え、複式学級における教材研究や授業づくりを通じた、指導法の理解が教育実習のとしての学びが認められた。一方で、大学院生による小規模校実習は、教師や保護者、子ども達の発言や行動を俯瞰的に捉え、複式授業の指導法を単式学級の指導法へと一般化する内容が認められた。

6 文献

- 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．
- 倉田伸・西田治（2017）長崎県での離島教育の資質を備えた教員養成のための視点の分析．長崎大学教育実践総合センター紀要，16，pp.401-404.
- 板谷聖一（2016）学校・教育委員会側からみたへき地教育実習の評価．日本学習社会学会年報第12号，pp.39-40.
- 前田晶子（2016）小規模化する小学校の課題と展望：鹿児島県における複式・少人数学級の調査報告．鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要，25，pp.311-316.
- 松浦善満・豊田充崇・植西祥司（2006）教育実習改革に関する研究概要と今後の課題－2005年度の取り組みから－．和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要（16），pp.1-6.
- 盛島寛（2015）体育における小規模校の弱みを強みに変えるために．体育科教育（63）2，pp.14-17.
- 屋宮栄作（2016）離島へき地小規模校における観察実習の意義：奄美大島における学校環境観

察実習とその教育効果. 鹿児島大学教育学部
教育実践研究紀要, 25, pp.303-309.

玉井康之 (2006) へき地・小規模校教育研究の領域と現代的な可能性. へき地教育研究 (60), pp.137-141.

田代高章, 阿部真一 (2019) 小規模・複式教育に資する教育実習カリキュラムの開発 (経過報告). 岩手大学教育学部プロジェクト推進支援事業教育実践研究論文集, (6), pp.145-150.

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.

豊田充崇 (2011) 「へき地・複式教育実習」の成果と今後の展望 - 2010年度教育実習改革プロジェクト報告 -, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 (21), pp.23-30.

豊田充崇 (2015) 教育学部学生の教育実践力向上を目指した小規模学校における滞在型教育実習・体験活動の成果と課題, 和歌山大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 (別冊), pp.1-9.

付記

本稿は、科学研究費補助金（基盤研究（B）（一般）、課題番号18H01003）による研究成果の一部である。