

へき地・小規模校教育の人材養成はどうあるべきか

一 奈良教育大学の科目「山間地教育入門」の初年次生に対する意義と課題、および「へき地教育・地域創生プログラム」構築の事例から 一

河本 大地
(奈良教育大学 社会科教育講座 (地理学))

How should Human Resource Development for Education in Remote Rural Areas and Small Schools be Organised?: Significance and Challenges for First-year Students of the Nara University of Education's Subject 'Introduction to Education in Mountainous Areas', and from the Case Study of the Construction of the 'Remote Rural Area Education and Regional Development Programme'.

Daichi KOHMOTO
(Department of Geography, Nara University of Education)

要旨: 本稿の目的は、教員養成大学の初年次生にとって望ましい、へき地・小規模校教育の在り方を明らかにすることである。へき地・小規模校教育を扱う科目を初年次生向けにおこなう際の注意点を明らかにする。また、へき地・小規模校教育に関する大学内外の学修機会を体系化したプログラムの構築過程を記録する。結果として、奈良教育大学の科目「山間地教育入門」は初年次教育としても、教育実習経験者の学びとしても意義があることが確認できたが、新たに構築した「へき地教育・地域創生プログラム」において多様な学修機会を確保し、人材養成の質の向上を図っていくことが今後の課題である。

キーワード: 人材養成 human resource development
へき地教育 rural education
小規模校教育 small school education

1. はじめに

本稿の目的は、教員養成系大学・学部におけるへき地・小規模校教育向け人材養成の在り方を、奈良教育大学での実践をもとに示すことである。特に、へき地・小規模校教育を扱う科目として設置している「山間地教育入門」を初年次生向けにおこなう際の注意点を明らかにする。また、へき地・小規模校教育に関する大学内外の学修機会を体系化した奈良教育大学の特色プログラム「へき地教育・地域創生プログラム」の構築過程を記録し、今後の展開に資したい。

人類はこれまで、多様な自然環境に即した暮らしの形をその地その地できりあげてきたが、地球的規模で社会経済活動の均質・画一化が進み、地域多様性は急速に喪失している(河本、2011)。こうした中において多様な地域の暮らしの持続を図るには、都市部から離れた農村地域、特に山間・島嶼地域等における「へき地教育」が公教育として充実した形で提供されることが、ひとつの要件となる。こうした地域では、学校は地域にとって重要な文化的中核とみなされてきた(玉井、2010)。また、へき地教育は日本において、第

二次世界大戦後に改善の努力が積み重ねられてきたが、そこには教育の機会均等を図ってきた点でSDGsの視点でみた意義があり(川前・小野、2022)、また地域に根ざした教育の形として持続可能な社会の構築に向けたヒントが多分に含まれている(河本、2020)。さらに、全国の学校で小規模校化が進展する中、これまでのへき地教育の研究や実践が全国のへき地以外で役立つことも期待されている(玉井、2017)。

とはいえ、へき地・小規模校教育は日本において、急速な少子化や度重なる学校統廃合などにより大きく姿を変えつつある。

こうしたへき地・小規模校教育の未来を形づくるためには、その担い手の育成が欠かせない。同時に、過疎化や少子高齢化、地域資源管理の困難化などの課題の先進地とも言える、「へき地」と呼ばれる山間地・離島などの地域の未来を構築することも大切である。少子化等の影響を受けて学校統廃合(学校再編)が繰り返されている小規模校の価値を高め、維持・発展させることにも目を向けたい。そこで本稿では、奈良教育大学の主として学部生向けに実施してきた過去6年間の取組を事例として振り返り、今後のあり方を探る。

まず、科目「山間地教育入門」のこれまでの展開に

ついて説明する。そのうえで、2023年度の内容を振り返る。そして、受講生の自己評価を、初年度のもの（河本・中澤・板橋、2019）および2年目のもの（河本・中澤・板橋、2020）と比較しつつ分析し、今後の在り方を検討する。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）に倣った河本・中澤・板橋（2019、2020）と同様にし、比較できるようにした。

2. 奈良教育大学の科目「山間地教育入門」の展開

2. 1. 「山間地教育入門」のこれまで

山間地が面積の多くを占める奈良県では、「奈良教育大学と奈良県教育委員会との連携協力に関する協議会」に「へき地教育部会」が設置されている。この部会では、本学の教職員が奈良県教育委員会の学校教育課および教育研究所の職員とともに、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（小規模学級の担任等）を対象とした「奈良県複式学級・小規模学級担任等研修会」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。本稿が対象とする「山間地教育入門」は、この部会における協議の中で、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って検討し、2018年度に設置したものである。ESD ティチャー認証プログラム¹⁾の選択科目としても位置付けている。担当は教員の中澤静男と河本である。

奈良教育大学では、教職大学院の「へき地教育実習」以外に、へき地・小規模校教育を中心的に扱う授業科目がない状態が続いていた。しかし、奈良県の面積の過半は山間地域であり、また、第1章で述べたような課題をふまえた全国的ニーズもある。そこで「へき地教育部会」では、2018（平成30）年度に奈良教育大学教育学部に自由科目「山間地教育入門」を開設した。大学と県教委との連携で運営し、へき地教育の課題と可能性の理解や、山間地域における教育活動に対する参加・参画意欲の向上を目的としている。

本科目では、スタディツアーとその事前・事後学習を組み合わせて実施してきた。スタディツアーの行き先は、受け入れ校の負担を考慮して毎年変えることとしている。奈良県ではへき地を6ブロックに分けており、前年度に奈良県へき地教育研究振興大会の開催地となったブロックで、翌年度にスタディツアーを実施させてもらえる仕組みを、奈良県へき地教育振興協議会という奈良県へき地関係自治体の教育長の組織がつくってくれた。2018年度は曾爾村・御杖村（1泊2日）、19年度は上北山村・下北山村（1泊2日）、20年度は十津川村（2泊3日とオンライン3回）、21年度は川上村・東吉野村（オンライン3回のうち1回は9時から18時まで）、22年度は奈良市・山添村（日帰り2回

とオンライン3回）において、コロナ禍の影響（2020年度以降）を受けつつも状況に応じた形で実施してきた。また、スタディツアーの事前学習は、奈良県山間地域（南部・東部）の地理や複式学級の授業づくり体験、へき地・小規模校で勤務した経験のある県教委指導主事等によるゲスト講義、へき地・小規模校とのオンライン交流などの内容で7回程度実施している。

本科目を通じて受講生は、山間地域およびそこにある小規模校の課題と可能性への理解を深めている。また、山間地域の小規模校の教員に必要な資質能力を考え、自らの学びと照合しながら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おり、満足度は高い（河本・中澤・板橋、2020）。ただし、初年度の受講生からは、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された（河本・中澤・板橋、2019）。その後も、フィールドでの地域理解を促進すること、本科目既習者向けに教育実習等の機会を設けることなどが課題となってきた。さらに、へき地学校勤務を積極的に希望する学生が、それを教員採用の場で伝えるには、1科目の履修だけではアピールの素材として不十分であった。加えて、コロナ禍の影響もあって、さらなる学びの機会を欲する本科目既習者の声に十分に答えられていなかった。

2. 2. 2023年度の本科目の特徴と実施形態

2023（令和5）年度の「山間地教育入門」の対象は、これまで同様、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、受講生数を制限するため、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・考え方もつことを意図した。河本・中澤・板橋（2019）で述べたように、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、本学での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回生や大学院生等にも、門戸を開きたいと考えた。

とはいえ、2023年度の実践者は、教職大学院ESDマネジメント領域1回生1名と、教育学部社会科教育専修3回生1名、そして21名の学部1回生という構成になった。21名の内訳は、書道教育専修7名、教育学専修5名、国語教育専修4名、英語教育専修2名、心理学専修1名、社会科教育専修1名、数学教育専修1名であった。1回生が大半を占める形となったのは、後述する特色プログラム「へき地教育・地域創生プログラム」の開設について新入生への周知がなされたことや、これまでの履修生が後輩にすすめたこと、同級生同士一緒に履修しようとする動きがあったことが大きいと考えられる。

実施形態としては、例年通り自由科目（演習）とし

て前期に開設する形をとった。本学が休業中でか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。本年度は黒滝村・天川村となった。小学校・中学校（あるいは義務教育学校）の授業参観を中心に据えるとともに、当該学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。本年度は、施設一体型小中一貫校である黒滝村立黒滝小学校・黒滝中学校と、施設一体型義務教育学校である天川村立天川小中学校が対象である。これらの学校では、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考えた。スタディツアーは、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。

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った。

以下ではまず2023年度のシラバスを掲載し、その後、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。

2. 3. シラバス

本科目のシラバスの一部を、表1に示す²⁾。なお、スタディツアーの行き先以外は、内容に初年度からの大きな変更点はない。

表1「山間地教育入門」シラバス（2023年度）の抜粋

目的	<p>日本の陸地の3分の2は森林です。奈良県南部・東部には、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はわかりません。</p> <p>そこで本科目では、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・東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。</p> <p>なお、本科目は奈良県教育委員会と連携して実施します。</p>
到達目標	<p>①奈良県南部・東部をはじめとする全国の山間地・離島等の「へき地教育」や小規模校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。</p> <p>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。</p>

授業計画 (内容と方法)	<p>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</p> <p>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</p> <p>第3回：へき地教育と複式・少人数指導の特徴</p> <p>第4回：奈良県教育委員会の担当者に学ぶ奈良県のへき地教育の概要</p> <p>第5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）</p> <p>第6回：山間地での教育経験者に学ぶ①（小学校における指導や校務分掌、地域連携について）</p> <p>第7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や生徒指導、地域連携について）</p> <p>第8回～第13回：スタディツアー（黒滝村・天川村で9月下旬に実施予定）</p> <p>・・・2泊3日（状況によって1泊あるいは複数回になる可能性あり）で、地域の概要把握、小学校・中学校の授業見学および児童生徒との交流、現地の教員との意見交流、山間集落の散策、廃校の見学等を行います。</p> <p>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</p> <p>第15回：意見交流会②・まとめ</p>
-----------------	--

2. 4. 事前学習

第1回は4月26日（水）に、オリエンテーションを兼ねて、特色プログラム「へき地教育・地域創生プログラム」の説明会として実施した。主に河本が担当し、本科目の概要と授業計画の説明を中心におこなった。スタディツアーの行き先についても簡単に紹介した。

第2回は5月10日（水）に、互いの自己紹介の後、「へき地教育の概要と複式・少人数指導の特徴」と題して中澤が担当した。初任時に住み込みで勤務していた十津川村立迫西川小学校（後に廃止されたへき地5級校）での経験などをもとに講義した。また、「複式授業をつくってみる①」と題して、複式授業の概要の説明をおこない、次回に向けてチームごとに簡単な模擬授業の案をつくってくる課題を出した。

第3回は、5月17日（水）に、まず中澤が担当する形で「複式授業をつくってみる②」をおこなった。その後、「これだけは知っておきたい奈良県の山間地域の地理①」と題して河本が授業をおこなった。地理院地図や奈良県のウェブサイト、小学校社会科副読本『奈良県の暮らし』などを用いて、奈良県がどのような地域から構成されているか、奈良県の南部・東部にどのような地形・交通網・人口・産業等の特徴があるかを確認した。また、次回に向けて奈良県内のへき地学校とそれが所在する地域について各自が紹介すべく、「奈良県の山間地とそこにある学校について紹介しよう！」と題して、下記の課題を出した。

- ・時間： 担当 1つあたり 3分程度。
- ・形式： 村や学校等のウェブサイト画面共有しながら、あるいは PowerPoint ファイル等をつくって紹介してください。
- ・用いるファイルは「奈良県の山間地とそこにある学校について紹介しよう！」というフォルダに入れてください。その際、ファイル名は「野迫川村（野迫川小中学校と野迫川村）-氏名」の形にそろえましょう。

◆特に紹介してほしいこと

下記の内容は必ず入れてください。順番は問いません。

- ・地域の特徴
- ・子育て環境としての特徴
- ・学校教育目標
- ・学校のカリキュラムや取組の特色
- ・児童生徒数
- ・担当した地域・学校に関するあなたの推しポイント！
- ・わかれば、教職員の生活環境・勤務環境などもあるとよいですね。

◆地域・学校と担当者

野迫川村（野迫川小中学校と野迫川村）
 十津川村①（十津川第一小学校とその学区）
 十津川村②（十津川第二小学校とその学区）
 十津川村③（十津川中学校・十津川高校）
 下北山村（下北山小中学校と下北山村）
 上北山村（上北山やまゆり学園と上北山村）
 川上村（川上小学校・川上中学校、準備中のかわかみ源流学園と川上村）
 東吉野村（東吉野小学校・東吉野中学校と東吉野村）
 天川村（天川小中学校と天川村）
 黒滝村（黒滝小・中学校と黒滝村）
 曾爾村（曾爾小中学校と曾爾村）
 御杖村（御杖小学校・御杖中学校と御杖村）
 山添村（やまぞえ小学校・山添中学校と山添村）
 奈良市①（都祁小学校・都祁中学校と都祁地域）
 奈良市②（月ヶ瀬小・中学校と月ヶ瀬地域）
 ＊小・中学校各 1 校から義務教育学校 1 校への移行期にあたる川上村と、スタディツアーで訪れる天川村・黒滝村は各 2 名で分担。

第 4 回は 5 月 31 日（水）に河本が担当した。受講者が上記課題のプレゼンテーションをおこなった。その際、各地の事例を参照しつつ、市町村合併や学校統廃合、通学事情の変化、地域社会の変化、教員の異動や加配などについて説明した。当日参加できない学生については、奈良県以外の事例をビデオ録画で紹介してもらうこととした。滋賀県の琵琶湖にある沖島と近江八幡市立沖島小学校の紹介がなされた。

なお、6 月は教育実習のある学生に配慮し、授業を

実施しないこととした。

ここまではオンライン（Microsoft Teams）で実施したが、第 5 回・第 6 回は、大学の ESD・SDGs センター多目的ホールにて実施することとした。7 月 5 日（水）にゲスト講師として辰巳良介（奈良県立教育研究所 指導主事）、島田浩司（奈良県教育委員会 学ぶ力はぐくみ課 指導主事）の両氏を招き、また 7 月 19 日（水）にゲスト講師として岡崎仁美（奈良県教育委員会 学ぶ力はぐくみ課 指導主事）、奥田由貴子（奈良県立教育研究所 指導主事）の両氏を招いて実施した。辰巳氏には、へき地に関係する奈良県教育委員会の事業の説明や、へき地学校の魅力を講義してもらった。他の指導主事には、へき地学校における経験（小学校における指導や校務分掌、中学校における教科指導や生徒指導、学校と地域との連携など）を話してもらった。

また、第 7 回として、第 6 回の直後にスタディツアーの詳細を示し、事前学習をおこなった。本年度は受講者数が多く、全員での学校訪問は先方が小規模校ゆえ無理があると判断し、黒滝村を訪ねる黒滝班と天川村を訪ねる天川班に分けて実施することとし、班分けもおこなった。

事前学習としてはさらに、上北山村立上北山やまゆり学園とのオンライン交流を 9 月 14 日（木）午前におこなった。これは先方から、9 年生（1 名）とのオンライン交流の希望があったためである。また、天川村立天川小中学校とのオンライン交流を、同日午後を実施した。こちらは河本から依頼したもので、6・7 年生との交流が中心となった。これらは先方の都合のよい日時にあわせてため、他の予定と重なった受講者もいたが、へき地学校の様子を知りスタディツアーにもつながる学びの機会となった。

2. 5. スタディツアー

スタディツアーは、へき地の学校教育について実感を伴った理解を深めることと、へき地校に勤務する先生方との交流を通して、教育者になることの自覚を新たにすることを目的に、9 月 25・26 日（月・火）に実施した。黒滝班・天川班ともに 10:10 に下市口駅（大淀町）に集合し、奈良交通の路線バスで現地に向かった。参加者は、黒滝班は学生 7 名と教員 2 名（中澤・板橋）、天川班は学生 11 名と河本であった。

2. 5. 1. 黒滝班の行程

黒滝班は、1 日目は 10:20 下市口駅発洞川温泉行きバスに乗車（天川班も全員乗車）し、黒滝案内センターで下車した。そこから黒滝村教育委員会に向かい、教育長にあいさつした。昼食（弁当）後、遠山教育長に講話をいただいた。そして、黒滝村の公用車に分乗し、車中で職員の説明を聞きつつ村内めぐりをおこなった。宿泊・夕食は民宿あきちゃん、入浴は黒滝温泉物語でおこなった。

2日目は、朝食後、黒滝小・中学校に向かい、教職員にあいさつし、全校朝の会で小学生11名、中学生10名に各自が自己紹介をおこなった。

その後、授業参観をした。小学校は5学級（3年生は欠学年）、中学校は3学級で、1学級に1人ずつ参観する形をとった（小学校に5名、中学校に2名）。少人数のため生徒役、あるいは先生方の補助など、積極的に授業に参加するよう求めた。1・2時間目は通常の授業参観、3時間目は小学校は交通安全教室、4時間目は通常の授業参観であった。

給食準備の後、給食を1・2年教室、4年生教室、5・6年生教室、中学生教室でそれぞれとり、昼休み、清掃後、5時間目には中谷校長の講話をいただいた。

その後、教職員との交流を約30分間、3グループに分かれておこなった。

6時間目の通常授業参観後、小学生は4時のバスで下校することから見送りをおこない、中学生の部活動タイムを見学した。

16:47に黒滝案内センターからバスに乗車し、下市口駅到着後、17:45に解散した。

2. 5. 2. 天川班の行程

天川班は、1日目は10:20下市口駅発洞川温泉行きバスに乘車（黒滝班も全員乗車）し、黒滝班を黒滝案内センターで見送った。そのままバスに乗り、天川川合で下車した。バス停そばの観光協会で案内を受け、近隣の店2店に分かれて昼食をとった。その後、天の川の吊り橋を渡り、天川小中学校に到着した。

学校ではまず、河原教頭から説明を受けた。その後、昼休みは運動場や教室等で児童生徒と交流し、清掃時間には1~6年の各学級に2人ずつ入って児童生徒および教員とともに清掃をおこなった。5・6時間目には、1~9年生の授業を自由に移動しつつ参観した。そして再度、運動場や教室等で児童生徒と交流した。また、城之内校長・河原教頭との懇談の時間をもった。

スクールバス等での下校第1便を見送った後、一部の学生は天川川合バス停から洞川温泉までバスに乗り、洞川温泉センターで入浴した。それ以外の学生は天川小中学校に残り、部活動の見学をおこなった。そして、スクールバス第2便で生徒とともに洞川まで向かった。洞川温泉センターでの入浴後、洞川の歴史的町並みを散策し、夕食をとった。その後、再度散策し、宿泊先であるゲストハウス一休（ひとやすみ）に向かった。

2日目は、宿での朝食後、旧洞川中学校において、かつてこの事務員を務めていた宿主から当時の話を聞いた。その後、山上川に沿って上流へと歩き、蟻螂の窟や母公堂、名水のごろごろ水などを見学した。五代松鍾乳洞へと向かうモノレールに乗り、鍾乳洞を見学後、ひらべん茶屋で弁当を買い、洞川温泉バス停から5分だけバスに乗り、みたらい溪谷の山道を散策した。その後、天川川合バス停まで、森林管理のようすや集落景観などの説明をしながら歩いた。天川川合か

らは、バスで天河大弁財天社に向かい、同社を見学した。さらに、隣接する古民家カフェで休憩の後、旧天川中学校を見学した。隣接地には、2011年に発生した紀伊半島大水害で、同校の教員住宅が流亡し教員1名が亡くなったことなどから慰霊碑が建てられている。これも見学した。最後に、バスで下市口駅まで戻り、解散した。

2. 6. 事後学習

10月11日（水）に2時間程度、奈良教育大学ESD・SDGsセンターのモデル教室にて振り返りを行った。両班によるプレゼンテーションの後、ディスカッションをおこなった。

その後、「ふりかえりアンケート」をMicrosoft Formsで配布した。

3. 初年次生の学びの分析

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。その際、河本・中澤・板橋（2019、2020）と比較したいところであるが、本年度のスタディツアー参加者は、18名のうち1名のみ学部3回生で、17名は学部1回生であった。河本・中澤・板橋（2020）では、「本科目ならではの学びの効果を生かすべく教育実習経験者を中心に受講を勧めること」が望ましいとしていたが、受講者の実態はそうっていない。したがって、初年次生（1回生）に対する意義と課題を抽出するため、1回生17名の回答のみを分析の対象とする。

3. 1. 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。項目の設定にあたっては、河本・中澤・板橋（2019、2020）と同じく川前（2008）を参考にした。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。

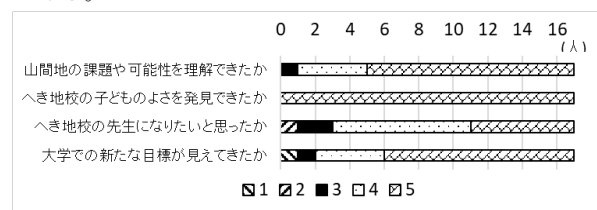


図1 スタディツアーの学習達成度の自己評価

「へき地校の子どものよさを発見できたか」が全員5となったのが大きな特徴である。また、「大学での新

たな目標が見えてきたか」で、これまでよりも高い評価が得られた。これは、初年次生の多くにとっては大学進学後初の学校訪問であり、かつ小規模校を訪ねるのも山間地に触れるのも初めてということが大きく影響していると思われる。

「へき地校の先生になりたいと思ったか」は、これまでと同様、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結果となった。

3. 2. 本科目を通じた成長の自己評価

3. 2. 1. 概要

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）？ 新学習指導要領に示されている3つの資質・能力に分けて、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) 学びに向かう力、人間性等の3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、テキストマイニング分析ツールである「KH Coder」³⁾にかけ、文章中に共起している語のパターンを共起ネットワーク図として図示する共起ネットワーク分析をおこなう。その際、共起ネットワーク分析の設定は「KH-Coder」の標準の状態のままとしたが、「強い共起関係ほど濃い線に」にのみチェックを入れ、共起ネットワーク図における関係性の表現を強調した。そして、それらの結果から、頻出語の位置づけや関連する語句などを検討する。

河本・中澤・板橋（2019、2020）では、他大学の実践結果と比較すべく寺嶋ほか（2008）に倣って6項目に分類していた。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、「子どもの特徴」「子どもを取り巻く環境」「教師の職務」「学習指導」「地域と学校のかかわり」「地域の実情」に分けて帰納的に抽出・整理している。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考えられる。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、河本・中澤・板橋（2020）では、教育実習を経験済みの大学院生・4年生・3年生（計4名）と、未経験の1・2年生（計10名）とに分けて分析した。

「山間地教育入門」初年度は、「子どもの特徴」のみ記述が少なかった。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考えられた。それが2年目には、

「子どもの特徴」がわずかになり、「学習指導」に大きく集中した。教育実習経験のある学生は、「学習指導」を中心に「地域と学校とのかかわり」や「地域の実情」に関する記述が多い。他方、教育実習経験のない学生は、「学習指導」を中心に、「教師の職務」について多く記述していた。

しかし寺嶋ほか（2008）の分類に当てはまらない記述も多く、また本稿の対象は1回生のみであり、さらに分析対象の人数が多いことから、これらを参考にしつつも近年発達してきたテキストマイニング分析の手法を用いる。

3. 2. 2. 知識・技能

「へき地」「知る」「知識」などの語が頻出している。図2をみると、左のほうのまとまりから、地域に関する知識を得たり、へき地学校における教育の実態に関する知識が多く挙げられていることがわかる。「奈良県の南部における地理的な知識を得ることができた」「へき地やへき地教育の現実を自分の目で見て話を聞くことによって学ぶことができたと思う。へき地で学ぶことのデメリットとしてあげられる人間関係の固定化、生徒の自己肯定感の低さなどを補うための先生方の工夫を現地にいって話を聞き見ることで自分の知識として得られたと思う」といった記述にそれが表れている。

また、図の上方には、学習指導などの技能や、子どもを取り巻く環境に対する実感に関するまとまりがみられる。「技能としては、へき地の先生が行っている実際に授業を見て知ることができたので、今までイメージだけだった少人数での授業に対して、明確なお手本を知ることができた」「知識・技能として私が伸びたと感じたのはやはりへき地校で学ぶことによる利点についてです。現地に行くまでの活動でもへき地ならではの活動内容を学ぶことができたのですが、特に現地に行くことでそれが実感として深い理解を伴って知識として自分の中に入ってきました。人数の少ない中でも明るい雰囲気ですっかりと自分の考えを発言しながら授業を受け、学ぶ。地域について深く知り、地域と共に育っていく子どもたちの姿は、実際に行ってみないとわからないことだったなと思います」等の記述がある。

図の下方には、災害に関する語が多い。2011年に発生した紀伊半島大水害の影響を、黒滝村でも天川村でも見聞きしたことが表れており、地域の実情として受講者に大きな印象を与えたことがわかる。

なお、スタディツアー訪問先である黒滝村・天川村の別で「抽出語・対応分析」をしたところ、「授業」「学ぶ」「得る」といった語は両方に共通して頻出していた。一方、少人数教育の実態や「先生」「生徒」「目」「話」「聞く」といった授業観察にかかわる語は、黒滝班のほうが多いことがわかった。地域に関わる語や、授業の技能、工夫については、天川班のほうが頻出していた。

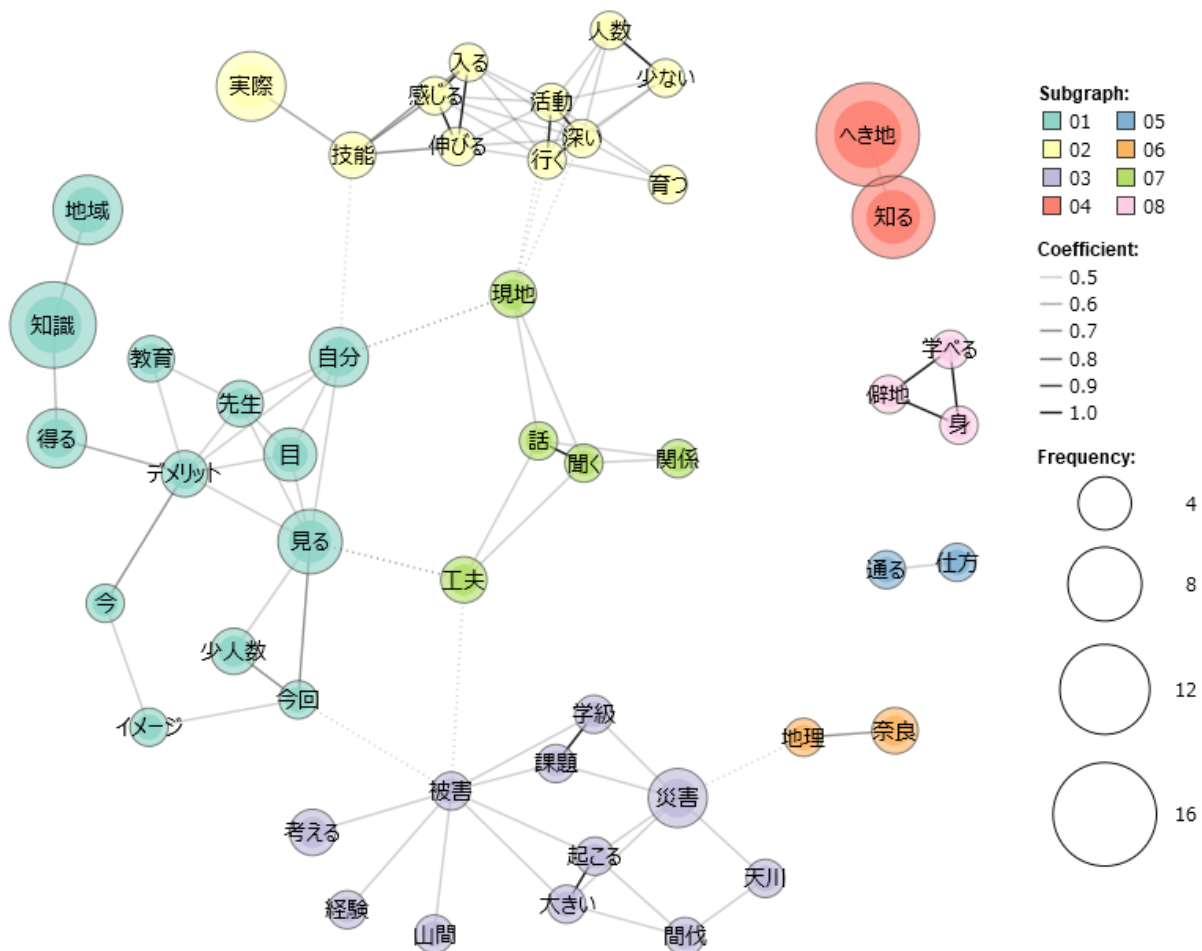


図2 「知識・技能」に関する記述の共起ネットワーク

3. 2. 3. 思考力・判断力・表現力

図3では、「考える」「自分」「子供」「授業」などが頻出語として抽出された。図の下方のまとまりからは、へき地を実際に見て知って考えたことによる記述が多いことがわかる。

「子供」の属する、図の左方のまとまりでは、「学び」や「良い」が他の語とをつなぐ存在になっている。「山間地で受けた刺激、学び、その良さをしっかりとパワーポイントにまとめて自分の言葉で発表したことでより自分の学びとして定着し、活用できた」「へき地校でも不登校の生徒や特別な支援が必要な生徒はいるため、目の前の子供に必要な教育方法を判断する力があると考えることができるようになった。また、子供達にとって同学年の教師は自分のみの場合がほとんどなため、生徒にとって良い教師であり続ける考え方が必要だと感じた」といった内容の記述がみられる。

「授業」については、図の左上のまとまりから、複式授業・複式学級にかかわる内容が特に挙げられていることがわかる。これは主に、複式学級に触れた黒滝班の学生の記述であり、学年の枠を超えた授業や学級経営の工夫について記されている。

図の右中央には、課題と可能性に関する語がみられる。「へき地教育の課題と可能性を知ることができ、実際に自分の目で見ることができたため、今後課題の解決策や可能性を広げていく方法を考える時の材料が増え、思考力が深まった」が代表的な記述である。本科目のさまざまな学びをつなぐ記述もあった。たとえば、「複式授業の指導案でどんな質問なら小学生が自分で答えを出せるか、小学生の興味を惹くためのどのような導入にすればよいか、時間配分をどうするか、それぞれの学年の生徒に学びがあるかなど様々なことを考え配慮した。九鬼祭を調べて魅力的な地域を訪れる人々に知ってもらうための工夫を考えるようになった。スタディツアーでみんなに知ってほしいことはたくさんあったが、要点を押さえてわかりやすく伝えるために説明の流れや言葉に気を付けた」である。

なお、右上のまとまりにある「ゲーム」は、「小学校4年生の学活の授業を見学していた際、クラスでやっていたゲームに混ぜてもらった。そのゲームが、今まででやってきたことがないゲームだったので、小人数だとそういう遊びもできるのだと思った」という記述からであり、テレビゲーム等ではない。

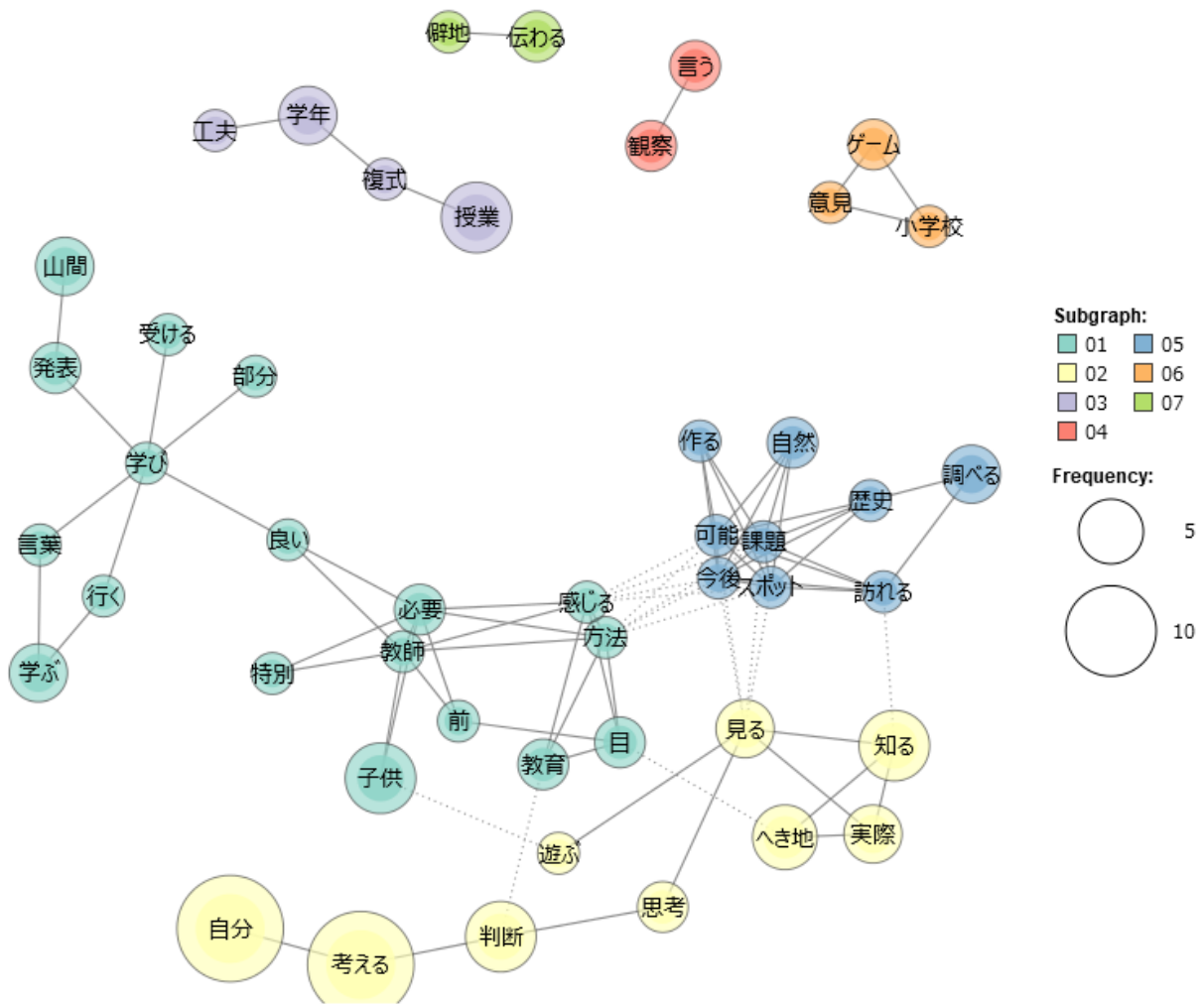


図3 「思考力・判断力・表現力」に関する記述の共起ネットワーク

3. 2. 4. 学びに向かう力、人間性等

図4では、「学ぶ」「自分」「思う」「生徒」などが頻出語として抽出された。左上のまとまりには、「子供たちと遊んだりしていた時や、授業中にICT機器を用いて、お互いに意見を出し合うときなど、積極的にかわろうとしたり、いろんな意見を出したりしているところを見て、自分ももっといろんな人とかかわりが増やし、自分の意見をもっと主張していけたら」「山間地に関する学習を、今回の講義やスタディツアーで終わらせるのではなく自分でどんどん学んでいきたいと思うようになった」といった、受講者自身の今後の学びに対する意欲がうかがえる記述が多い。

「生徒」や「先生」との共起が表れている右上のまとまりには、「学校訪問の際、休み時間など生徒・先生関係なく気になったことを質問していた。しかし、質疑応答の時間の態度や人との接し方・話し方は改善の余地があると感じた」「生徒の皆さんの授業に対する主体性や先生方の生徒の対する思い、熱意を間近で見て、これからの学習に活かせることが多くあると思った」など、現地の学校での受講者自身の行動とそれをふまえた今後の学びに向かう姿勢が挙げられている。

この点は、「思う」を中心とした左方のまとまりに、「生徒児童との触れ合い方関わり方を授業や部活を通じて学ぶことができた」「生徒の皆さんの授業に対する主体性や先生方の生徒の対する思い、熱意を間近で見て、これからの学習に活かせることが多くあると思った。実際に授業にも参加したことで、少しはいろんな環境にいる生徒一人一人に寄り添うことができる先生に近づけたと思う」という記述がみられることにも表れている。

また、左下のまとまりには、子どもたちとの交流を通じて、学年の枠を超えた人間関係への気づきが多く記されている。「スタディーツアーでは小学生たちとたくさん遊んだり話したりすることができました。話す中で、生徒たちの学年の垣根を越えてすごく楽しそうに話している様子が印象的でした」「学年の幅が広いからこそ、小学生相手、中学生相手と接し方を分けないことや、時には分けることを学んだ気がする」といった記述に表れている。

右下のまとまりには、へき地の子どもたちの特性からの学びが多く記されている。「ただ子供たちとかかわりに来た、子供たちと遊びに来ただけではなく、観察

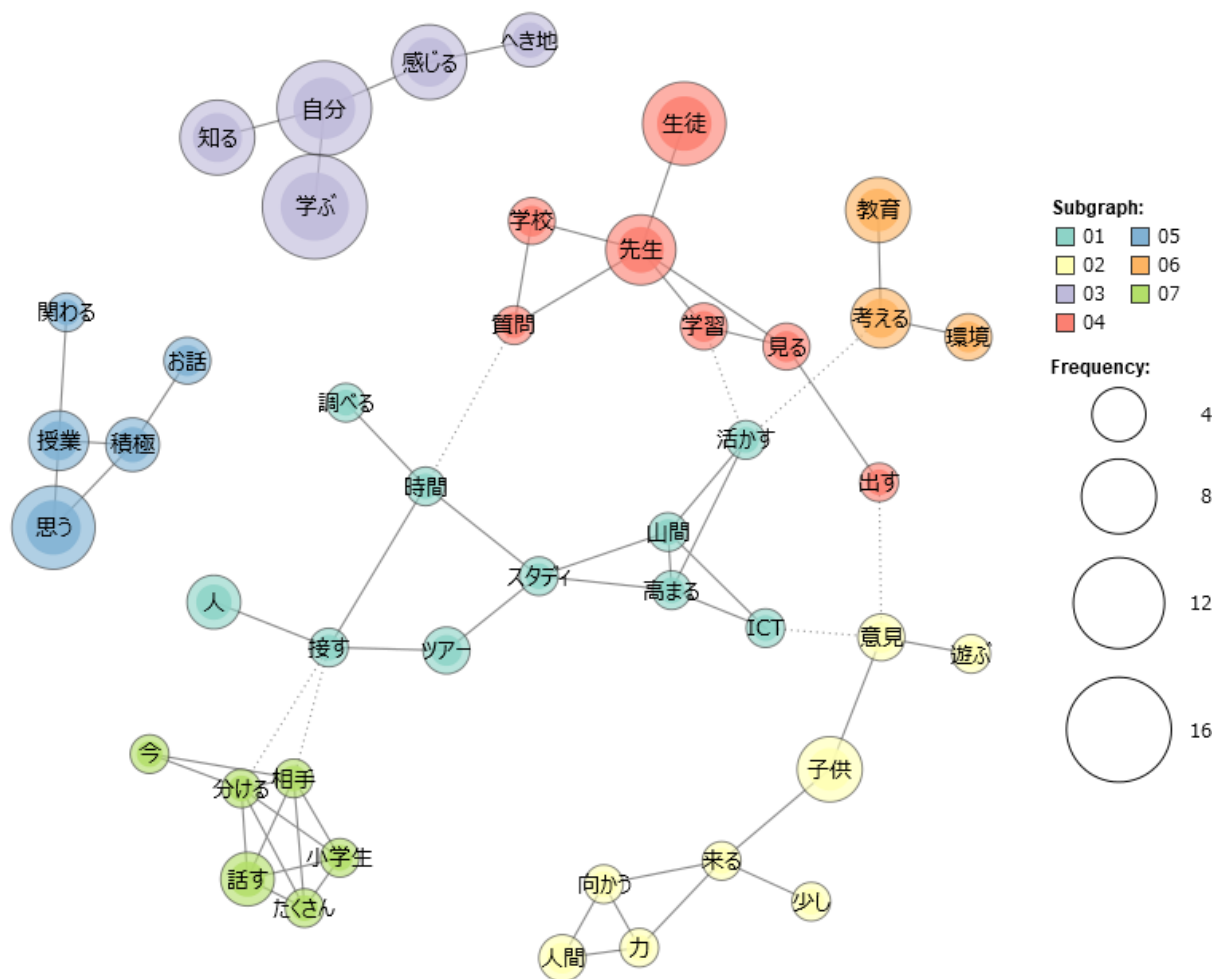


図4 「学びに向かう力、人間性等」に関する記述の共起ネットワーク

した中から自分なりの疑問や納得点などを見つけられたのは、学びに向かう力となったと感じる。また、へき地の子供だからと言って子供であることに大きな変化はないと感じた。少し都会の子供よりも人懐っこくて、人間性として、素直なところが垣間見えたと感じる」「子供たちと遊んだりしていた時や、授業中にICT機器を用いて、お互いに意見を出し合うときなど、積極的にかかわろうとしたり、いろんな意見を出したりしているところを見て、自分ももっといろいろな人のかかわりを増やし、自分の意見をもっと主張していけたら」といった記述には、子どもたちの行動や態度からの学びが垣間見られる。

4. 「へき地教育・地域創生プログラム」の開設

本プログラムは、「山間地教育入門」を必修とした形で、2022年度に奈良教育大学の特色プログラムとして開設した。既設の特色プログラムとして「ESD (Education for Sustainable Development) ティーチャープログラム」、「SST (Super Science Teacher) 養成プログラム」、「文化遺産教育プログラム」等があり、この仕組みを活用して本学の有する学びの機会を

体系化し、学生に機会提供したいと考えた。

プログラムの実施主体は、本学の次世代教員養成センターを廃止して2022年度に設置されたESD・SDGsセンターとした。ESDで重視されるローカル・地域の未来構築と、へき地教育とは相互に深く関連している。同センターでは、へき地教育・地域創生を事業の中に位置付けており、前述の「へき地教育部会」や、従来から本学のESDにおいて重要な役割を果たしている近畿ESDコンソーシアムとも積極的に連携・協働し、ESDとしてのへき地教育や地域創生を推進していきたいと考えている。

プログラムは3つの要件からなる。第一に、所定の科目の単位修得がある。「山間地教育入門」を必修とし、「未来志向でへき地を理解する科目」2科目と、「郷土教育(地域学習)に関する科目」3科目から、各1科目を選択必修とした。第二に、へき地・小規模校教育実践への参画がある。奈良県の南部と北部の子どもたちの交流を進めるプロジェクトへの参画や、3年生以上の必修科目「学校フィールド演習Ⅱ(学校インターンシップ)」や教育実習をへき地・小規模校をフィールドにして単位修得した場合などを対象にした。第三に、へき地教育関連イベントへの参加がある。第二・第三

の要件については、学生の作成したポートフォリオを審査し、要件を満たしていれば年度末に認定証を授与する。2023年11月に、初の修了者2名を認定した。

これまでのプログラム運営で最大の課題となったのは、「へき地・小規模校教育実践への参画」の機会づくりであった。プログラム開設後、学生がへき地・小規模校教育に関する研究や、へき地の地域創生に関する研究をおこない、成果を公表した場合も認めることになった。また、奈良県（川上村・上北山村・天川村等）と三重県大台町とにまたがる「大台ヶ原・大峯山・大杉谷ユネスコエコパーク」を活用した教員研修を学生が関係者と連携して企画・実施する事業も、近畿ESDコンソーシアムの発表会において環境省職員と知り合ったことで動き出し、ここに位置づけることとなった。

5. おわりに

本稿の目的は、教員養成大学の初年次生にとって望ましい、へき地・小規模校教育の在り方を明らかにすることであった。特に、へき地・小規模校教育を扱う科目を初年次生向けにおこなう際の注意点を明らかにするとともに、へき地・小規模校教育に関する大学内外の学修機会を体系化したプログラムの構築過程を記録することとした。

受講生はこれまで同様に、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て自らの学びと照合している。その中で初年次の学生に特徴的なのは、自らがこれまであまり触れてこなかった山間地やそこにある小規模校が新鮮に映り、それが今後の学びの意欲につながっている点である。

これまで、この科目を受講した教育実習経験者は、自らの経験と比較する形で、より地域の実情や、小規模学校における教室の工夫や情熱に関心を向けていた。山間地における子どもとの深い交流や教育実習へのニーズは、教育実習未経験者にも経験者にも確認できていた。これらと比較すると、学びの深まり、とりわけ学級運営や学習指導に関しては、教育実習を経験していない初年次生の関心はさほど向いていないと思われる。この点では、やはり初年次生のみならず教育実習経験者を含めた科目実施が重要となろう。

初年次教育にへき地小規模校訪問を位置づけ、そこで感動体験をさせて教職への意欲を高めるという川前(2008)の実践例は、本事例にも大いに当てはまる。ただし、単に感動するだけではなく、地域や学校の実態を深く知る学びが実現できている点は、本事例のよさであり、それは快く受け入れてくださった学校や村、環境整備の基盤をつくってくださった奈良県教育委員会のおかげである。

「山間地教育入門」は初年次教育としても、教育実習経験者の学びとしても意義があることが確認できた

が、新たに構築した「へき地教育・地域創生プログラム」において多様な学修機会を確保し、人材養成の質の向上を図っていくことが今後の課題である。

付記

2023年度の「山間地教育入門」の実施にあたり大変お世話になりました黒滝村および天川村の教育委員会や学校、住民の皆様、そして奈良県教育委員会の皆様に、厚くお礼申し上げます。また、本科目の実施には奈良国立大学機構奈良教育大学の理事長裁量経費を使用しています。

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) スペースの都合上、時間割番号(G3538)、単位数(2)、年度・学期(2023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。)、評価方法、受講上の注意、メッセージ等は除いている。
- 3) 「KH Coder」は、樋口耕一氏が開発した、社会科学分野などで現在幅広く利用されている計量テキスト分析のためのフリーソフトウェアである。分析から明らかにしたい問いや、比較の枠組み、注目する概念・言葉を、分析間に設定しておく応用研究に実りが多いが、テキストマイニングの手法一般の課題として、分析するテキストの性格や解析結果の意味・妥当性を十分に考察して結論を導き出すことが必要である(仁平・藤田、2017)。

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, 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.
- 川前あゆみ・小野豪大(2022), 「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—」, へき地教育研究, 77, 85-92.
- 河本大地(2011), 「ジオツーリズムと地理学発『地域多様性』概念—『ジオ』の視点を持続的地域社会づくりに生かすために—」, 地学雑誌, 120, 775-785.

- 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, 1-15.
<https://doi.org/10.4157/ejgeo.13.534>
- 河本大地 (2020), 「ESD でみるへき地教育の在り方」. 日本教育大学協会研究年報, 38, 91-103.
- 河本大地・中澤静男・板橋孝幸 (2019), 「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—」. 奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要, 5, 79-90.
- 河本大地・中澤静男・板橋孝幸 (2020), 「奈良教育大学の『山間地教育入門』2年目の実施と受講生の評価」. 地域学習研究, 7, 1-14 .
https://researchmap.jp/daichi/published_papers/26932647
- 玉井康之 (2010), 「へき地小規模校の存続をめぐる相克と学校経営の課題—統廃合と存続の葛藤をとらえる分析の視座を中心に—」, へき地教育研究, 65, 15-21.
- 玉井康之 (2017), 「総人口減少社会におけるへき地小規模校教育の特性と政策課題とのアナロジー的分析」, へき地教育研究, 72, 1-10.
- 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.), 33-36.
- 仁平典宏・藤田真文 (2017), 「特集『テキストマイニングをめぐる方法論とメタ方法論』によせて」. 社会学評論, 68, 326-333.