

へき地生活体験・へき地教育指導体験と地域に根ざす教師の育成

川前, あゆみ
北海道教育大学釧路校

<https://doi.org/10.15017/19989>

出版情報：生活体験学習研究. 10, pp.23-33, 2010-01-20. 日本生活体験学習学会
バージョン：
権利関係：

へき地生活体験・へき地教育指導体験と地域に根ざす教師の育成

川 前 あゆみ*

Practice Program of Philosophy and Feature of Rural Education

Experience of Rural Life and Rural Small School and
Program of Rural Education for Teachers Education

Kawamae Ayumi*

要旨 本稿の課題は、学生のへき地生活体験・へき地教育指導体験が、へき地のマイナスイメージと敬遠意識の転換に果たす役割と可能性をとらえることである。

へき地小規模校が過半数を占める北海道では、へき地地域に定着する教師の養成は急務である。若手教師は、へき地体験がないために、へき地に定着しない傾向が高い。一方、学生時代にへき地に実際に住む体験、へき地小規模校の指導方法に慣れる体験をしておく、じっくり考える時間を作りながら反芻的に内省化していく傾向が強い。

釧路校の1年次では、最初の感動体験として、1日へき地校訪問の「新入生研修」を設定している。また理論と実践が結びつくように、一般教養科目「へき地教育論」を学べるようにしている。2年次では、1週間のへき地校体験実習を配置し、またへき地の運動会・文化祭・収穫祭等のへき地行事を体験できるようにしている。3年生の後期から、2週間のへき地校体験実習を行う。主免教育実習後の、ある程度教育実習の全体像をとらえた上で、へき地校体験実習を行うと、市街地とへき地の指導方法の違いを鮮明に実感することができる。さらに専門的なへき地講義「道東の教育」等も設定している。

このように短期的な実習から長期的な実習に発展するようにし、またへき地体験と講義内容とが段階的発展的に結びつく発展的なへき地教育プログラムによって、学生のへき地に対する意識もプラスになるように変化している。

キーワード へき地校体験実習 へき地教育論 へき地生活体験 へき地小規模校 新入生研修

はじめに - 課題と方法 -

本稿の課題は、学生のへき地生活体験・へき地教育指導体験が、へき地のマイナスイメージと敬遠意識の転換に果たす役割と可能性をとらえることを課題としている。しかし、本体験プログラムの開始は、2006年度からであるために、2009年度段階ではまだ卒業生が出ているわけではない。したがって、本稿では、学生の意識転換の端緒的な可能性をとらえることで、今後推進すべき学生のへき地生活体験・教育指導体験の必要性と課題をとらえることを中心に

分析しておきたい。へき地校の現状と課題については全国共通するものがあるが、本稿の事例としては、へき地教育の教師の育成が焦眉の課題となっている北海道を事例として取りあげたい。

全国的に見ると、へき地小規模校の占める割合が高い都道府県がいくつかあるが、中でもへき地小規模校数がほぼ半数を占める北海道においては、教師は、へき地地域の特性や複式授業の特性を意識して実践しなければならない。何故なら、通常教育実習は市街地で行うために、新任教員にとっては、

*北海道教育大学釧路校

連絡先：北海道教育大学釧路校（〒085-8580 北海道釧路市城山1丁目15番55号）

メールアドレス kawamae@kus.hokkyodai.ac.jp

へき地の独自性も対応方法も分からずに、困難に直面してしまうからである。そしてへき地小規模校に赴任した新任教師のほとんどが、元々有していたへき地のマイナスイメージに加えて、へき地の良さや可能性も理解できずに転出しようとしてしまう。

このような中で、学生時代にへき地地域とへき地小規模校の特徴を体験し、その良さを活かす方法と可能性を学習しておけば、へき地を敬遠し転出しようとする意識をある程度軽減できる可能性を持っている。何故なら、学生の場合は、ある程度柔軟に生活体験も受け入れることができ、またへき地の学習に関しても、目前の対応に追われることなく、じっくりと時間をかけて自らの意識の中に反芻しながら、可能性の認識を広げていくことができるからである。このように赴任前の学生時代に、へき地の地域性を体験的に理解し、小規模校の少人数指導などの指導方法に体験的に慣れておくことが不可欠である。

へき地地域に慣れ、良さと可能性をとらえる体験と学習方法は、第一に、学生時代にへき地に住む生活体験が考えられる。第二に、へき地でのマイナスイメージをプラスに転換する体験＝パラダイム転換の経験が考えられる。また体験的な活動を発展させる考え方と方法は、第一に、短期的な体験から長期的な体験活動への漸次的に移行すること、第二に、地域活動を含めたへき地体験を積み上げること、第三に、大学の講義での理論的学習とへき地の現場での体験活動との往還的学習を考慮すること、の三つを方法的な特徴としている。

このような課題と方法を踏まえて、へき地教育プログラムの全体構造を押さえるとともに、学生のへき地に関する学びと体験活動による意識変化の端緒をとらえる。へき地の体験活動は、いまだその研究蓄積はほとんどないが、へき地を多く抱える地域における学生指導のあり方のスタンダードプログラムを考える礎石としたい。

1. へき地理解教育とへき地校体験実習の必要性

北海道は、小学校で1261校のうち679校、中学校で665校のうち366校の過半数がへき地指定校（2009年度）である。北海道では教師がまずへき地小規模校にある程度定着してへき地教育の担い手となることが、学校全体の教育力を高めていく上で不可欠と

なっている。さらに近年の若い教師においては、へき地に住まずに遠方の市街地から通勤する傾向や、地域の行事や活動に関わる物理的な時間が取れない傾向も強くなっている。このへき地小規模校を敬遠する傾向は、学校全体の教育力や指導意欲を維持する上でも深刻な問題である。また、子どもの生活力を培う上でも教師の指導力が求められている。

現時点での全国におけるへき地教育に関わる教師教育の実践はそれほど多くはなく、日本の辺地に位置する琉球大学・鹿児島大学・長崎大学・高知大学等が、へき地校体験実習等の取り組みを進めている。これらの大学は、後背地にへき地校を多く有している大学であり、琉球大学・鹿児島大学・長崎大学では、離島を多く抱える地域として、離島対応型のプロジェクトを組んでおり¹⁾、高知大学では山間部のへき地が多いために、山間部対応型のプロジェクトを組んでいる²⁾。北海道は、広大な平野地の中に点在するへき地を前提にしているが、いずれの形態のへき地も、基本的な特性は共通している。

へき地を多く有するこれらの大学は、それぞれ学校との交流シンポジウムや大学間の情報交流の中で、へき地教育指導の内実を高めようとしている。北海道教育大学もこれらの大学との交流を深めながら、へき地教育プログラムの改善を進めており、さらに釧路校では、講義内容および教育体験実習の内実を高め、体系化できるように努めている。

このような問題意識から本稿では、第一に、北海道教育大学釧路校へき地教育プログラムの構造化の理論と特徴の全体像を明らかにする³⁾。とりわけ「理論と実践の往還」の応用的な考え方としての、へき地教育の講義と教育実践との発展的な関係の在り方を明らかにしたい。

第二に、へき地教育プログラムの一つを構成する、へき地教育講義の体系化と講義内容における体験的指導方法の特徴を明らかにしたい。特に講義の中で、学生のへき地へのマイナスイメージを転換するパラダイム転換のワークショップの体験方法と教育効果を明らかにする。

第三に、1年生で行う、へき地校体験実習の端緒的体験としての、へき地訪問「新入生研修」の体験的意義と特徴をとらえる。特に学生の段階でたとえ1回でもへき地小規模校に赴く体験の必要性を明ら

かにする。

第四に、1～2年生で行う、地域に根ざすためのへき地行事参加の体験的取り組み、および住民との交流体験の教育的意味を明らかにする。

第五に、3～4年生で行う、へき地校体験実習の取り組みをとらえる。とりわけ短期的教育実習から長期的教育実習の段階的発展の実践方法と理念について明らかにする。

これらを踏まえて、へき地小規模校に根ざす教師教育の課題を、へき地生活体験と教育指導体験の意義と、実践のプロセスを踏まえてとらえる。

2. 北海道教育大学釧路校へき地教育プログラムの構造化の理論と実践の仮説

近年の教師教育改革の基本的な方向性としては、日本教育大学協会モデル・コア・カリキュラムが示した「体験 - 省察の往還」の取り組みが重要な改革の柱となっている⁴⁾。この答申と前後して、教員養成系大学・学部ほとんどにおいて、教育実習・実践機会の拡充を中心としたカリキュラム改革が進められている⁵⁾。また実習機会の拡充とともに、理論と実践をつなぐ活動の一環として、振り返りを導入する試みも多くの大学で進められている⁶⁾。このような取り組みと関連した理論としては、ドナルド・ショーン『専門家の知恵 - 反省的实践家は行為しな

がら考える』⁷⁾に見られるような、『行為の中の省察』を基礎とする『反省的实践家』の理論がある。

この理論と実践をつなぎながら成長していくプロセスを前提にするならば、へき地に対応する教師教育においても、へき地の理論とへき地教育実践を往還する体験的プログラムが不可欠である。つまり、学生自身の幼少期における生活体験が乏しいこと、さらにへき地での生活経験がないことから、へき地の生活体験の意義は大きい。

北海道教育大学釧路校のへき地教育プログラムの全体コンセプトとその中心的な特徴を概してとらえるならば、次のような全体像と理論仮説を設定し、そのもとで実践的に試行改善を続けている。

第一に、へき地教育に関する講義を設定して、へき地に関する理論の一般的な知識を、1年生から段階的に設定していくことが重要だということである。

そのため北海道教育大学釧路校では、1年次の一般教養でほぼ全員が学ぶ「へき地教育論」を基礎科目として位置づけるとともに、3年次でへき地校体験実習に行く学生に対しては、事前指導の一環として、専門科目「道東の教育」を3年次、「へき地学校教育論」を2年次から受講するようにしている(図1)。

その講義の中でへき地を解説する場合には、へき地に対する学生のイメージが一般的にマイナスのイ

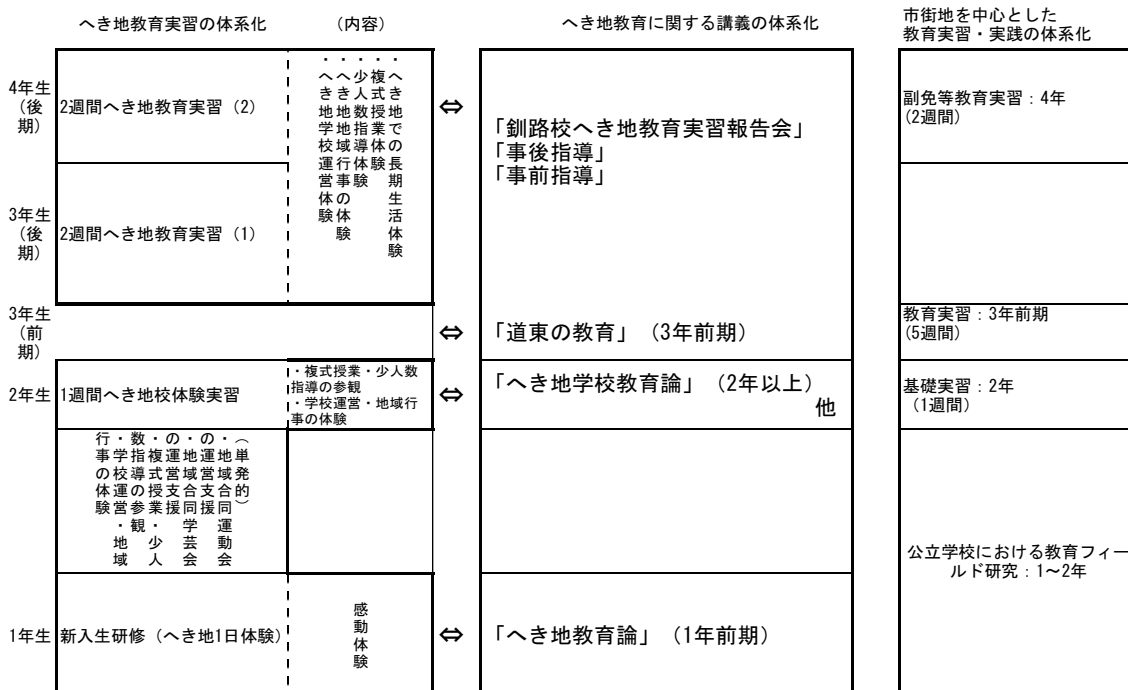


図1 北海道教育大学釧路校教育実習・実践の体系化の構造

メージを有しているために、単にへき地のプラス面を説くだけでなく、学生自らがマイナス面をプラス面に転換できるように、価値観や評価基準を転換していくようなワークショップ方式を導入している。

第二に、へき地教育の実践的指導力を高める上で不可欠なへき地校体験実習も段階的に高めていくことが重要だということである。へき地校体験実習期間の設定は、学生がへき地小規模校の特性に慣れている訳ではないために、最初から長期間のへき地校体験実習に入るのではなく、短期的なへき地体験から徐々に慣らしながら長期的なへき地校体験実習に入っていくことが重要だということである。

そのため北海道教育大学釧路校では、へき地に1日だけ訪問する「新入生研修」（1年生対象）から開始しながら、徐々に学年進行の中でへき地の「1週間体験実習」（2年生対象）・「2週間体験実習」（3・4年生対象）に移行するようにしている。

第三に、へき地地域での教育活動や学校運営においては、地域との連携を前提にしなければ、学校行事・ボランティア活動・総合的な学習などの教育活動もよりよく運営できない。そのために、地域と一体となった行事にも参加して、地域との連携の在り方を学ぶ体験が重要だということである。

そのため北海道教育大学釧路校では、へき地校体験実習とは別に、運動会・文化祭・収穫祭など、学校と地域が一体となった行事に学生も参加できるように対応している。これらの行事には比較的専門的な知識がなくとも早くから参加しやすく、対象学年は、1年生から3年生まで希望する学生が随時参加できるようにしている。このような行事を通じて、学生がへき地の地域住民と普通に交流できる体験が重要である。

第四に、へき地地域への赴任は、へき地の生活にも慣れることが重要であるために、へき地校体験実習においては、学生時代にへき地の現地に住んで、へき地の生活に慣れる体験も重要だということである。

そのため北海道教育大学釧路校では、教育委員会・受け入れ校と連携して、校区内の住宅を借り受け、へき地地域に住むようにしている。たとえ大学から通勤1時間程度の通えるへき地校であったとしても、実際に住んでみる体験が重要である。へき地はコンビニエンスストアもなく、必ずしも整備された住宅でも

ないが、柔軟性のある学生時代に質素なへき地の生活体験をすることが重要であると位置づけている。

以上のような北海道教育大学釧路校へき地教育プログラムの理念と全体的特徴を年次進行的に捉えるならば、以下のような流れとなる（図1）。へき地教育プログラムに入る以前の前提としては、まず全学生が市街地の学校体験（「教育フィールド研究」と教育実践理論（教職科目）の学習をベースにしている。その上で、へき地教育講義とへき地校体験実習が、1年生から4年生まで段階的に展開するように配置している。

1年生でのへき地教育プログラムは、講義の「へき地教育論」とへき地訪問の体験である「新入生研修」が連動している。また1年生以降において、へき地校の行事等への自主的な参加を地域理解活動として位置づけている。2年生のへき地「1週間体験実習」もあるが、本格的には3年生の市街地での教育実習を終えた後で、3年生後期以降のへき地「2週間体験実習」を行う。へき地「2週間体験実習」は、その事前指導として位置づけている講義科目「道東の教育」および「へき地学校教育論」と連動している。このようにして、1年次から4年次までのへき地講義の理論と実践（体験）が螺旋的に発展するように設定している。

3. 北海道教育大学釧路校におけるへき地教育講義体系化の取り組みと特徴

(1) へき地のマイナスイメージとへき地教育講義におけるパラダイム転換の取り組み

北海道教育大学釧路校では、へき地教育の特徴を一般的・理論的にとらえるために、まず、「へき地教育論」の講義を一般教養科目として開設し、ほぼ1学年全員の190名の学生が受講している。教科書には、北海道教育大学釧路校の教員で刊行した『子どもと地域の未来をひらく へき地小規模校教育の可能性』⁸⁾を利用している。講義形態では大人数ではあるが、学生が自らへき地のイメージを議論したり、新たな評価の転換方法を考え出したりするグループワーク・ワークショップを中心とした参加型・体験型の授業形態を重視している。

ほとんどの学生は市街地の学校出身であり、へき地小規模校のイメージに関しては、元々あまりプラ

スのイメージを持っているわけではなく、「遅れた教育」「学力が低い」「社会性に乏しい」というマイナスイメージが強い。このようなへき地のマイナスイメージは、へき地に根ざしてへき地の教育を担おうとする意欲を減退させてしまう。

そのため、マイナスイメージだけでなく、へき地のプラス面を抽出しながら、そのプラス面を伸ばしていく発想・意欲を高める方が有益である。またへき地のマイナスイメージも、見方や評価基準を変えることによって、プラスイメージに評価を転換できるが、このパラダイム転換の体験的取り組みを、講義の中でも意識的に行うことが重要である。

例えば人物の評価でも、「うるさい人だ」というイメージを「賑やかな人だ」と価値観を変えれば、実態は変わらなくても、プラスイメージとなる。「行動がのろい」というマイナスイメージを「じっくり考えてから行動する人だ」というイメージに転換すれば、プラスになる。このような常識的支配的な見方の論理・価値観を変えることによって、評価が変わるようにすることが、パラダイム転換であるが、学生の見方・評価をあえて転換させてみることも重要である。

このような評価の転換、すなわちパラダイム転換

をへき地教育に関しても行う必要がある。この場合に、学生から見て元々低いへき地教育の評価がある中で、教員が学生に対してプラス面を一方的に語っても、学生の内心の疑問を解くことはできない。むしろ教員がプラス面を学生に語れば語るほど、「プラス面ではないマイナス面の方が多いのではないか」という疑念を高める結果にしかならない。したがって、学生が一般的に持つイメージを転換するためには、学生自身がマイナスイメージを転換する体験的作業を自ら行うことが重要になる。このマイナスイメージのプラスイメージへのパラダイム転換の実践は、固定的な価値観で見がちな学生の視野を広げ、多面的に物事をとらえる発想方法につながる⁹⁾。

具体的なマイナスイメージの転換の方法としては、まずへき地のマイナスイメージを学生自身に出してもらおう。その上で、それをあえて評価基準・視点を転換するように、違う評価基準や見方を変えてもらうように指示する。学生が実際に出したマイナスイメージとその転換を見てみると、例えば次表のようなイメージ転換が提起される(表1)。

左側には、学生自身から見たへき地のマイナスイメージを出してもらい、それをプラスイメージに転換してみると、右側のようになる。さらに各自が出

表1 学生によるへき地のマイナスイメージとその転換のイメージ

へき地のマイナスイメージ	へき地のマイナスイメージをあえて転換して見ると	転換後の割合(1)
何でも自分たちがやらなければならない。	自立できる。「誰かがやる」ではなく「自分がやらなければならない」。	91.0%
子どもが家業を手伝う一員。	親の苦勞、働くことの大変さを知ることができる。仕事の大切さを幼少の頃から実感できる。仕事意識が強まり将来のためになる。	89.5%
通学距離が長い。	学校まで探検ができる。体力がつく。健康に良い。早寝早起きの習慣がつく。地域が協力して子どもを見守る。集団下校で社会性を養える。一緒に登校し友情が芽生える。	83.0%
教員も少人数のため、仕事量が増える。	いろんなことを経験し、教師として成長できるきっかけとなる。仲良くする。	84.0%
周辺が田畑ばかり。自然ばかりが多い。	農業体験ができる。自然体験ができる。自然を生かした教育ができる。	78.5%
子どもが少なく、お年寄りが多い。	昔ながらの知恵を学べる。地域の伝統が守られやすい。子どもが大切に扱われる。人付き合いが多い。少人数教育。子どもは宝。高齢者との交流が多い。	82.5%
地域行事が多い。行事の準備が大変。	地域のコミュニケーションが多く取れる。学校だけではなく、地域の人と一緒に作り上げることができる。	83.0%

1 「発想を転換できると思う」「少し発想を転換できると思う」人の合計割合

注1) 2006年度「へき地教育論」受講生(200名)に対して行った「へき地のパラダイム転換」に関するアンケートを川前が集計したものである。詳しくは、川前「へき地教育の意識転換に関する調査結果」、北海道教育大学へき地教育研究センター編『へき地教育研究』第61号、2006、北海道教育大学へき地教育研究センターを参照。本稿では、そのうち、発想の転換意識が高かった項目を特に取り上げた。

すイメージ転換を学生相互に交換しながら、他の人が出す転換イメージの中で納得できるイメージ転換を受け取っていく。これらのパラダイム転換の個々の項目を学生相互に議論しあいながら転換することによって、学生それぞれの観点から見た価値・評価の転換の方法と転換後のイメージが意識されてくる。このように学生自らがへき地小規模校のマイナスイメージも、見方を変えることで、プラスイメージの評価に変えることができることを実感する。

(2) 学生間の評価の相違を元にした議論と多面的な評価

マイナスイメージをプラスイメージに変えたものを、さらに一覧化した5段階評価表にして、再び個々の学生が見てどの項目がより良くプラスイメージにできるかを5段階選択し、各項目への評価の違いを数字で検討し合う。このように各自が出した評価はそれぞれ異なるが、評価が異なることを学生相互に比較確認し合うことが重要である。比較することで同じ項目に対しても、異なる評価をする人がいることを認識できるからである。そしてその評価の違いが出た理由や背景をとらえると、その人の生い立ちの中で見聞きしたこと・経験したことの差があること、さらに自分が感じるへき地の評価も絶対的なものではないことに気がついていく。

このようにして、学生は一つの現象を見ても、その評価には多様な評価ができること、また人によって経験や知識によっても、評価は変わりうることを自ら認識していく。このようにして、学生個人が持っていたへき地のマイナスイメージを、学生相互に評価が異なることを認識しながら、別の評価が可能になること、学生自らの発想の転換によって、パラダイム転換ができることを経験させている。

(3) 発展的内容としてのへき地教育講義とへき地教育体験実習の相互関連の構造と特徴

このような基本的なへき地教育の特徴を学ぶことを目的にした「へき地教育論」の講義に加えて、さらに3年生になってからは、より高度なへき地教育の指導方法を学ぶ「道東の教育」と「へき地学校教育論」の講義を開講し、約50名が受講している。

これらのへき地教育の発展的な講義内容は、へき

地の複式授業観察のポイント、複式授業指導案づくり、複式模擬授業と検討会、へき地の少人数学級運営指導、自然体験の方法と危機管理、へき地の特別支援、少人数教師の校務分掌の特徴、へき地校の地域学校運営、など、へき地校に入る具体的な指導方法論として位置づけている。また山村留学などを取り上げながら、へき地の地域が都会に比べてどのような思いで学校を支えようとしているかをとらえて、学校と地域の連携の重要性を考えさせている。これらの学習内容は、学生自身が将来、へき地での教育活動に携わるための指導力を培うことにつながる。

「道東の教育」の履修学年は、指導上へき地校体験実習に行く学生の事前指導として位置づけているために、3年生で履修するように配置している。へき地校体験実習に行った学生から、振り返ってみて、へき地教育の講義に関するアンケート評価や意見を徴収した中では、「学校に行ってみて講義で学んだ学校と地域の実際の様子が分かった」「複式授業の指導案の書き方を学んだ」「少人数教育の特徴が分かった」などの授業感想が出ている。これらの感想から分かるように、自分が経験したへき地校の基本的な特徴と講義内容が結びついている。講義受講の動機づけは、へき地校体験実習の事前指導として結びつけているがために、学生は講義内容もおおむね実践との関連を予想してとらえることができる。さらにへき地校体験実習の事後指導として、講義で指摘した観点に基づき、振り返りと討論を行うようにしている。

4. へき地小規模校の短期感動体験としての「新入生研修」の実践方法と教育効果

本来的には、学生はへき地現場体験の中で実践的な能力を身につけるので、へき地の実習的な経験と理論的な学習は併行して進めなければならない。ただしへき地の場合は、元々学生のへき地体験やへき地のイメージが乏しいために、いきなり長期的な実習は困難を伴い、逆にへき地を敬遠してしまう条件になってしまうことも踏まえておかなければならない。短期的なへき地小規模校の体験を経た上で、さらにへき地に興味を持つ学生は、徐々にへき地の特性を深めようとする。そのために、早い段階で短期間だけでもへき地の特性を見ておく体験が重要に

なる。

このような考えの下で、北海道教育大学釧路校では、全学生対象の「新入生研修」企画として、5月下旬の1日間へき地小規模校に赴き、子どもたちと遊んだり触れ合ったり、授業を見学させてもらう体験プログラムを実施している。

また全学生が1度でもへき地校に行っておくと、1度も行っていない場合に比べて、新卒初任校でへき地校に赴任した場合でも抵抗感は少なくなる。北海道東部は、その多くの学校がへき地小規模校であるために、初任校でへき地校に勤める場合も少なくないが、へき地校赴任という学習の動機づけを高めるためにも、講義で理論を学ぶ前に、このような学校現場に入ることは不可欠である。

このような「新入生研修」企画の意義は、第一に、学生たちが卒業した市街地の大規模校とは異なる雰囲気や授業形態が存在しているという最初の感動体験を重視することである。まったく異なる学校の見聞の経験は、講義で耳にするよりもインパクトは強烈で、1日だけでも感動する内容が豊富にある。それによって、第一印象として、へき地小規模校のマイナスイメージだけではなく、プラス面があることを印象づけていく。

第二に、逆に1日だけに限定して訪問するのは、まず感動的な体験にとどめておく方が、マイナス面を補う理論を学んでいない学生にとっては、マイナスイメージの増大を留めることができるからである。すなわち一定程度長く当該学校を経験すると、当然その学校・地域のマイナス面も見えてくる。そのマイナス面をまた異なる実践的な対応によって克服できればマイナス面を見ても問題ないのであるが、理論的にプラス面もマイナス面も学んでいない学生にとっては、長くいると、マイナスイメージの第一印象だけを固定的にとらえてしまう傾向が出てしまうからである。

この「新入生研修」後の学生の感想では、「小規模校・子どものすばらしさを発見できたか」の質問で、「よくできた」「できた」の合計が96.9%、「へき地校の先生になりたいと思ったか」の質問で、「ぜひなりたいたいと思った」52.6%と高い評価をしている。さらに、自由記述を大別すると「子どもとの関わりが深められたこと」「小規模校の良さを発見

できたこと」など小規模だからこそできる活動の感想を自由記述に記した学生が、それぞれ全学生の40.3%、20.9%ある。ほとんどの学生が1日の短期体験ではあるが、感動体験として鮮明な衝撃を受けている。へき地小規模校の良い点としては、「教師と子どもとの距離が近いことや信頼関係が強い」「へき地のイメージが良い意味で変わったこと」等が、ほとんどの学生の振り返りで挙げられている¹⁰⁾。

このように上級生になる前に、短期のへき地体験を行うことによって、一般教養科目の「へき地教育論」講義内容の理解を高めるとともに、へき地のマイナスイメージが多かった先入観を転換することに効果を発揮している。また4年間を通じて、へき地校に赴任するというへき地教育の学習の動機づけにもつながっている。

5. へき地地域に根ざす学校・地域行事への参加と地域住民との交流体験

近年、学校や教師が地域に根ざすことの重要性も強調されるようになってきた。しかし、必須の教育実習期間においても授業実習が中心で、地域との連携は、なかなか経験できるものではない。また教員免許科目の中にも、地域に根ざす重要性を学ぶ科目が位置づけられておらず、教師は地域と連携する発想と方法を持ち得ないまま、学校現場に赴任しているのが現状である。とりわけ新卒者の赴任が多いへき地小規模校では、都市部・市街地に比べて地域との関係が強いということが分からずにへき地に赴任するために、若手教師と地域との意識の乖離が甚だしく、保護者・地域住民からの信頼を失う場合もある。その結果、学校での子どもの指導もうまくいかなくなる場合も生じている。

そのため「新入生研修」で訪問したへき地小規模校や、へき地校から受け入れ可能な返答があった学校に、運動会・文化祭・収穫祭・冬期スポーツ大会・地域一斉環境整備など学校行事・地域行事に合わせてへき地小規模校に赴く機会を多く取り、それらに参加することを奨励している。これらの行事は、ほとんどすべてが学校と地域の共催行事であるか、地域が学校行事に参加している行事であり、これらの行事に学生が参加することで、学校と地域の連携が目に見える形で認識できる。

へき地の行事には、1年生の段階から4年生に至るまで、年間を通じて機会あるごとに参加しており、それらには、実に多くの学生が何らかの形で参加している。訪問した際の体験活動内容では、会議参加・準備作業・演出・演奏・学芸演芸・演出効果・出品・運営補助・司会補助などである。正確な参加学生数は、自主的な訪問のために正確には把握できないが、約4分の1の学生は、何らかの形でへき地校の学校行事に参加している。

このようにへき地小規模校では、地域との連携が教師の重要な資質の一つとして見なされるために、地域と連携できる力を意識的に養成することが重要である。学校・教師が地域と連携することによって、学校運営や学習指導や生徒指導においても、多様な発達環境を整えることができるからである。

またさらにへき地小規模校では、今でも地域の運営を活性化する上で、教師・学校に対する地域住民の期待も高く、地域住民も学校の運営に対する協力を惜しまない傾向がある。このような地域の潜在的な力を、学校教育課程に組み込んでいく力量も重要になる。そのためにも日常的に地域との関係を高めていくことが重要であり、それによって、学校の教育活動も発展する側面が強い。このような観点からすれば、改めて教師教育の一環として、地域と関わり地域に根ざす経験を意識的にできるようにしていかなければならない。そのためにも、へき地における学生の生活体験が重要になってくる。

6. 短期から長期的なへき地校体験実習の段階的導入と実習の在り方

釧路校では2007年度から、2年生の1週間の短期へき地校体験実習を実施している。

また3年生の主免教育実習を終えた後で、さらにへき地小規模校を実践的に理解したいと考える学生に対して、北海道教育大学釧路校では、2週間のへき地教育体験実習を提供している。これには、約70名の学生の申し込みがあるが、受け入れ校の都合で、17校40名弱の学生に絞らざるを得ない。受け入れ校は徐々に拡張しているが(表2)、へき地校では1校当たり受入数が1~2名と限界があるために、受け入れ学生数に限界が生じてしまう。

事前指導は、すでに述べたように講義科目「道東

の教育」と連動させ、へき地独自の課題に対応するために、複式授業づくりや少人数学級経営方法、地域との連携活動の重要性などを実践的に指導している。事後指導は、体験実習を踏まえて個別面談で指導するとともに、へき地校体験実習報告会を行い、体験実習の気づきと自己成長の過程を振り返るようにしている。

へき地教育体験実習の実習校先はそれぞれ異なるが、へき地教育体験実習後の実習生アンケートで、実習生が最も学んだことをとらえてみた(図2)。25名の回答者の中で、「少人数、複式授業の良さや難しさを体験したこと」を選んだ学生が15名で最も多い。次に多いのが、「へき地・小規模校の概要、姿を知ることができた」12名で、その次に多いのが「一人ひとりの子どもを知ること、理解することの重要性」6名、である。

特に少人数指導は、市街地の教育体験実習では得られない体験であり、少人数の良さを感じながらも、一方で逆に一人ひとりをとらえることの難しさや複式指導の難しさも感じていると言える。自由記述の感想を見ても、「担当学年のみならず全校児童とふれあうなど市街地実習では味わうことのできなかった経験ができた」「子ども一人ひとりとしっかり関わる時間を持てた」など、基本的には少人数の利点を活かした教育活動の良さを感じている。一方、「複式授業は2倍の労力が必要だと実感した」「人数が少ないから楽だろうと思っていたが、一人ひとりの得意不得意が見えてきて、やるべきことが多いこ

表2 へき地校体験実習の受け入れ推移

実施年度	2週間実習	
	学校数	実習生数
2002年度	1校	8名
2003年度	3校	9名
2004年度	5校	12名
2005年度	8校	23名
2006年度	13校	32名
2007年度	15校	35名
2008年度	17校	37名
2009年度	18校	35名

注1) 2005年度から「特色GP」を受託(2008年度まで)して急速に拡大した。

注2) 北海道教育大学釧路校での2週間実習実施分。

とに気づかされて大変だった」という少人数指導の難しさも感じている。

また「学校と地域の距離が近いことにとっても驚いた」「教壇実習をするという目的もあったが、地域の人たちと交流する機会が持てて良かった」という感想に見られるように、へき地の学校と地域の連携の重要性を実感している。

へき地校体験実習は、全体として「これからがんばろうという気持ちになる2週間だった」「体験実習に行きって本当に良かった。2週間はあっという間だった」「実習期間はもっと長くてもいいと思った」など、教職への勇気と希望を与えているような記述が多い。これは市街地での主免実習を終えた後に、それとの比較の中で、主免実習では得られないような発想と実践方法を学んだことによると言える。

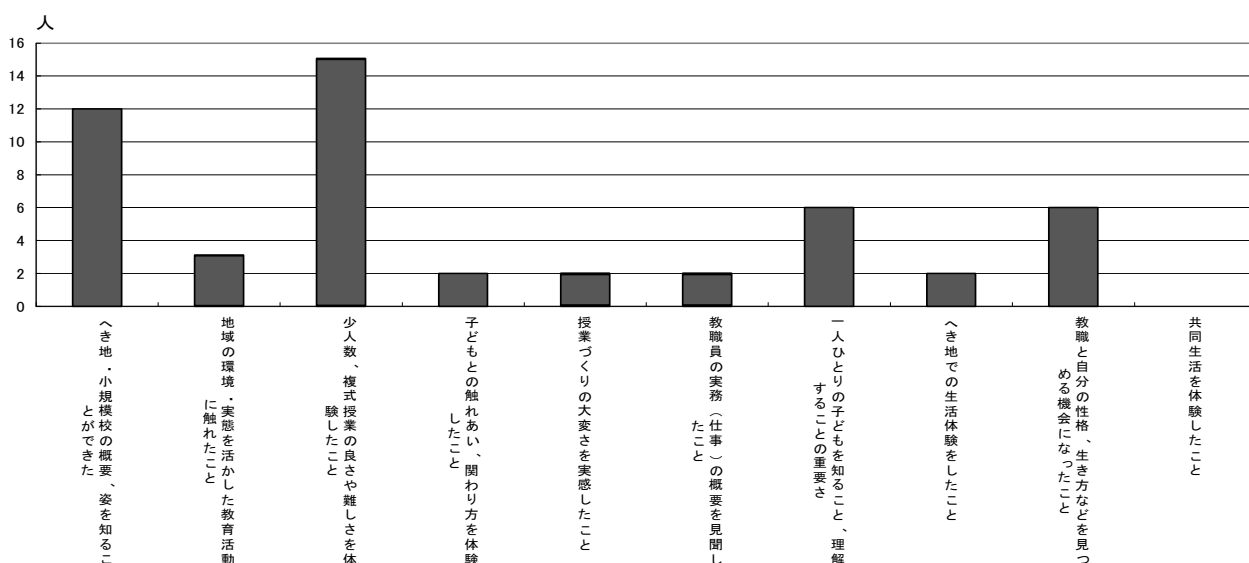
この2週間のへき地校体験実習にいたるまでに、1日間の「新入生研修」からへき地の行事訪問などを経て、へき地「2週間体験実習」まで、段階的にへき地校体験実習期間を延ばしながら導入している。段階的にへき地校体験実習の期間を増やしていく意味は、へき地の学校や生活に徐々に慣れながら、へき地の生活や指導方法を体得していくためである。へき地の授業形態は、少人数指導・複式指導で異なり、地域との関係でも様々な教育活動に取り組みなければならない。またへき地の生活そのものが慣れ

ておらず、コンビニも娯楽施設もないところで生活をしていかなければならない。このように、最初いきなり異なる授業スタイルや、地域との密接な関係、生活の不便さも体験することになると、きわめてへき地小規模校の負担感や相性の悪さなどが前面に意識されて、へき地小規模校への嫌悪感だけが残ってしまう。このようにへき地小規模校への嫌悪感を軽減するために、少しずつへき地小規模校に入れるように、段階的にへき地校体験実習を取り入れている。

7. 小括と今後の課題

以上見てきたように、へき地の地域・学校に根ざす教師を養成するためには、「理論と実践の往還」としてのへき地の理論的な講義と実践的なへき地での生活・実習体験が重要になる。とりわけへき地小規模校では、地域を含めた学校運営や複式授業や生活条件も異なるために、いきなり初任者の教師が赴任して戸惑い、教育活動に困難を生じさせる場合も少なくない。このような課題に対応するために、学生時代にへき地の理論と実践を学んでおかなければ、教師になってから経験しようとしても、なかなか慣れない指導方法を取り入れたり、地域の中に入っていったりする発想と方法が生まれないのである。

このような状況を鑑みて、北海道教育大学釧路校



注1) 2007年度北海道教育大学釧路校で実施した2週間実習について、釧路校へき地教育実習プロジェクト委員会が実施した実習生事後アンケートより川前が集計した。実習生35名のうち29名より回答を得た。

注2) この設問は、実習での学びを10項目の中から該当するものを2つまで選択してもらい、合計した人数である。

図2 学生が選択したへき地教育実習での学び(2つ選択)

では、1年生で「へき地教育論」の講義を提供し、1日へき地訪問の「新入生研修」を行っている。「新入生研修」は、へき地の感動体験を意図するもので、まずへき地に触れてへき地の良さをとらえることを目的としている。講義においては、へき地のマイナス面をイメージしている学生に、まずそのマイナス面を全部出してもらい、それをプラス面に評価基準を変えることによって見方を変えてもらうパラダイム転換のワークショップ方式の講義を行っている。学生相互の比較と討論によって、見方や評価を多様化し、固定的な評価を転換できるようにしている。

「新入生研修」に加えて、1年から3年前期までは、へき地の学校行事・地域行事等に随時参加しながら、へき地小規模校が地域と連携して教育活動を進めていることを体験的に実感する。

3年生後期からのへき地教育体験実習においては、感動体験としての「新入生研修」を発展させ、徐々にへき地校の多様な側面がみられるように、体験実習期間を1週間体験実習・2週間体験実習と延ばしていくようにしている。体験実習の過程でも、地域と一体となった地域学校行事等への参加体験も行い、同時にへき地生活にも慣れてもらえるようにしている。

このような北海道教育大学釧路校のへき地教育の体験的プログラムの取り組みは、教師教育プログラムにおいてはオプションの実践であるが、へき地指定校が約半数を占める北海道にあっては、教師の重要な資質を養成する体験となっている。それは、へき地校体験実習の感想に見られるように、一人ひとりの子どもとの関係、複式という異学年の学習指導、全校児童の集団づくり、地域との関係づくり、など、市街地の学校でも応用して取り組むことができる課題である。へき地教育プログラムは、へき地校体験実習など時間と手間のかかる教育活動だが、地道に、へき地の講義とへき地における現地での生活体験も含めた体験実習を4年間の中で体系的に積み上げていくことによって、へき地小規模校と地域に根ざす教師を養成できると考えている¹¹⁾。

以上のようなへき地教育プログラムの経験は、市街地における少人数指導、異年齢集団指導、地域を活かしたカリキュラム開発などに応用することがで

きる。したがって、へき地校体験実習が、へき地への対応力に加えて、市街地での対応力の変化に応用することを期待するものである。

注記

- 1) 長崎大学教育学部編『新しい時代の要請に応える離島教育の革新 長崎大・鹿児島大・琉球大 三大学共同研究から』、2007年、長崎大学
- 2) 小島郷子・内田純一・岡谷英明・藤田詠司「中山間地域での体験学習を取り入れた教員養成プログラムの実施」、日本教育大学協会第二常置委員会編『日本教育大学協会研究年報』第26集、2008年、日本教育大学協会
- 3) 北海道教育大学は、地域性を踏まえて、早くからへき地小規模校に対応した実践的な教育プログラムの開発に力を入れてきた。北海道教育大学へき地教育研究施設編『へき地教育の未来と北海道教育大学の役割』2001年、北海道教育大学へき地教育研究施設、参照。
- 4) 体験 省察の往還型カリキュラムは、個々の大学で散発的に実践されていたが、日本教育大学協会の答申でオーソライズされた。日本教育大学協会[モデル・コア・カリキュラム]研究プロジェクト答申「教員養成の[モデル・コア・カリキュラム]の検討 「教員養成科目群」を中心にしたカリキュラムづくりの検討」、2004年
- 5) 日本教育大学協会の調査結果を見ても、多くの大学で教育実践機会の拡充を進めていることが明らかとなっている。日本教育大学協会[モデル・コア・カリキュラム]研究プロジェクト答申「教員養成カリキュラムの豊かな発展のために [体験] [省察]を基軸にした[モデル・コア・カリキュラム]の展開」、2006年。
これらを含めた教員養成カリキュラム改革の流れと必要性については、山崎準二「教員養成カリキュラム改革の課題」、日本教師教育学会編『日本の教師教育改革』、2008年、学事出版、参照。
- 6) 信州大学でのプロセスレコードなど。山口恒夫編『プロセスレコードによる教育実習生及び熟練教師の自己解釈に関する基礎的研究』(平成15～17年度科学研究費補助金研究成果報告書) 信州大学教育学部、2006年、および山口恒夫「問題ははじめから与えられているわけではない 省察の実践家をめぐって」、弘前大学教員養成学研究開発センター紀要『教員養成学研究』第4号、2008年、など参照。
- 7) ドナルド・ショーン著『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』、2001年、ゆみる出版
- 8) 玉井康之編『子どもと地域の未来をひらく へき地小規模校教育の可能性』、2006年、教育新聞社
- 9) 学生の意識転換の内容と同意できる傾向については、川前あゆみ「へき地教育の意識転換に関する調査結果」、北海道教育大学へき地教育研究センター編『へき地教育研究』第61号、2006、北海道教育大学へき地教育研究センター、を参照。
- 10) 川前あゆみ「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」、北海道教育大学学校・地域教育研究支援センター へき地教育研究支援部門編『へき地教育研究』第63号、2008、北海道教育大学学校・地域教育研究支援センター へき地教育研究支援部門、を参照。

- 11) へき地校体験実習をすすめるにあたって、釧路校へき地校体験実習委員会（高嶋幸男先生、村田文江先生、廣田健先生、境智洋先生、戸田竜也先生、伊田勝憲先生、

今泉博先生、木戸口正宏先生、倉賀野志郎先生、進藤貴美子先生、添田祥史先生、玉井康之先生、中川雅仁先生、二宮信一先生、藤本将人先生、坂本忠則先生）の先生方には日常的に実践交流を深めさせていただいている。これらの実践を元にして、執筆は、釧路校へき地校体験実習委員会事務局長である川前あゆみが行った。ここに記してお礼申し上げたい。