

# 学部段階における「地域連携・協働に強みを持つ教員」の養成に関する 調査研究（概要版）

静岡大学

## 1. 本調査研究のねらい

中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（2015）では、規模が縮小し教育課題が山積する学校に対し、多彩な得意分野を持つ教員等が協働し、チームとして機能していくことを提起する。こうした要請への対応として、静岡大学教育学部は、サブカリキュラムとしての「教職キャリア形成プログラム」を構想している。学生が自らの強みを自覚的に考え、それにあつた授業科目や活動等を選び取って学んでいけるよう、「教員としてつけたい強み」を養成する複数のプログラム（「教科・専攻分野の専門性に強みを持つ教員」、「中学校複数教科免許・特別支援教員免許取得を強みとする教員」、「地域連携・協働に強みを持つ教員」、「子どもの生活・育成支援やアクティブラーニング等の新たな学びなど教育の現代的課題に強みを持つ教員」等）を設ける予定である。

本調査研究は、上記プログラムのうち「地域連携・協働に強みを持つ教員」の養成に関するものである。大学における地域と連携・協働した教育研究は、教員個人のレベルで多様に展開されている。大学教員による地域連携の個別活動を俯瞰するとともに、情報交換の場を設けることで、相互作用的な地域と連携・協働した教育活動の活性化をめざす。その上で、「社会教育に関する科目」（社会教育主事基礎資格取得のための科目）とあわせて体系化し、「地域連携・協働に強みを持つ教員」の養成プログラムを構築する示唆を得る。

そこで、本学教育学部教員を中心に他学部教員や学外有識者からなる「地域連携に強みを持つ教員の養成」検討会を組織し、3つのワーキンググループ（[WG1] 地域連携に関する科目やゼミ等の現状把握に関する調査研究、[WG2] 社会教育主事基礎資格に関する現状把握と将来展望に関する調査研究、[WG3] ラーニングベース（Learning Base）の企画、実施、評価に関する実践と研究）のもと、調査研究を進める。

## 2. 本調査研究の内容と方法

### （1）[WG1] 地域連携に関する科目やゼミ等の現状把握に関する調査研究

①本学教育学部教員へのアンケート調査をおこない、担当する科目やゼミ等で地域連携に関する内容・活動を取り入れているものを把握する。該当する科目やゼミ等を回答してもらうとともに、目的（学生につけさせたい力）、内容、方法、連携先、開始時期と直近3

年の参加学生等を問う。②静岡県内で教員養成をおこなう大学のうち、常葉大学教育学部と浜松学院大学現代コミュニケーション学部への訪問調査をおこない、「地域連携・協働に強みを持つ教員」の養成プログラム構築への示唆を得る。当該校の地域連携に関する科目やゼミ等について、目的（学生につけさせたい力）、内容、方法、連携先、教員養成という観点からの評価、大学で開講する他科目との横断的なつながり等を明らかにする。

## （２）[WG2] 社会教育主事基礎資格に関する現状把握と将来展望に関する調査研究

文部科学省によれば、「社会教育に関する科目」を開設している国立大学は 42 校である（2015 年 4 月時点）。そのうち「教員養成分野のミッションの再定義」をおこなった大学から本学を除く 30 校に、当該科目の現状と将来展望に関するアンケート調査を実施する。直近 3 年の履修者数とそのうち教員になった者の数、教員志望学生が社会教育主事基礎資格を取るために学ぶことの「よさ」と「課題」等について尋ねる。

## （３）[WG3] ラーニングベースの企画、実施、評価に関する実践と研究

地域連携に関する科目やゼミ等では、地域での活動もおこなわれている。しかし、活動に参加した学生が、その経験をふり返って価値づけていく機会や、その経験が教員になる上で・なったときにどのように生きてくるかを考える機会は、あまり持たれてこなかった。そこで、本調査研究ではラーニングベースを試行し、意識化のための場を提供するとともに、そのための方法論と評価のあり方について検討する。

ラーニングベースは、静岡大学教育学部・教育学研究科が、2013 年度から実施してきた「実践研究ラウンドテーブル in 静岡」（以下、静大ラウンド）の発展型（地域連携に関する科目やゼミ等で地域に出て活動をしている学生が、報告者を務めるラウンドテーブル）である。静大ラウンドは、福井大学教職大学院が教員など対人援助職の力量形成の機会として実施する「実践研究福井ラウンドテーブル」に示唆を得た取り組みである。学校教育に限らず、社会教育など多様な領域や立場で教育実践に取り組む人が地域を越えて集い、小グループ（6 名程度）で実践を語り聴きあい学びあう。こうしたラウンドテーブルで、学生が地域での活動について語るのを聴いてもらうことで、活動をふり返り意味づけていく。学生にとって学びの基地・足場となることを願い、あえてラーニングベースと名づけた。

## 3. 地域連携に関する科目やゼミ等の現状把握に関する調査研究

### （１）本学教育学部に所属する教員を対象としたアンケート調査の結果

本学教育学部全教員（129 名）に、教育学部開講科目、または教育学部の各専攻・専修のゼミ（通常、卒業研究のために配属された研究室での活動を指す。ゼミに当たる科目を設ける専攻・専修もあるが、設けていない方が多い）での活動の一環として、地域連携の活動を取り入れている科目等（以下、地域連携に関する科目等）に関するアンケート調査を実施した。連携

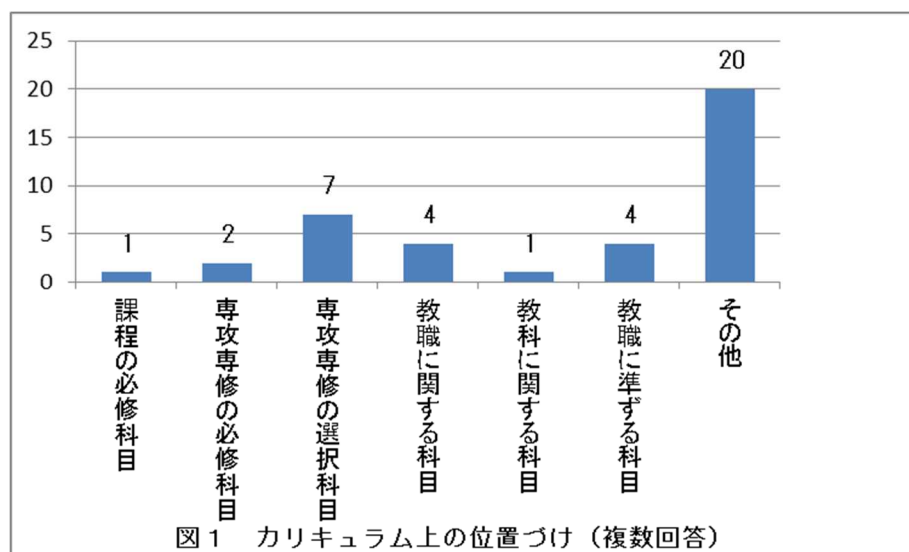
先が学校（幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、本学以外の大学）のみ、県および市町村教育委員会の学校教育関係課のみ、保育所などの科目は、対象外とした。全教員に実施したのは、担当している教員を判断することが難しかったため、現時点では担当していなくても担当意向がある教員がいることも想定されたためである。なお、本調査は「科目の特性や専門分野によっては、地域との連携を必要としないものもある」という前提に立っている。56名の教員から62件の回答が得られた（該当科目等が複数ある場合は、科目等ごとに調査票への回答を依頼した）。以下に主な結果をまとめる。

### ①地域連携に関する科目等の担当状況

「担当している」が27名、「担当していない」が29名であった。後者について担当意向を聞いたところ、「担当したい」が8名、「悩んでいる」が11名であった。「担当したくない」は6名、無回答は4名であった。「担当している」と「担当したい」と「悩んでいる」の合計数は、全体の8割強となっている。

### ②地域連携に関する科目等の実態

把握できた33の科目等について、カリキュラム上の位置づけを尋ねた結果が、図1である。



「その他」の回答がもっとも多く、内訳はゼミや有志学生が参加する活動である。対象学年（複数回答）は、3年生と回答した件数をもっとも多く27で、科目等全体の約8割を占める。1・2年生よりも、3・4年生を対象とする傾向も明らかになった。科目等の目的（複数回答）は、「地域への貢献」と、「大学の授業で身につけた専門的知識を活用して課題解決にあたる力の養成」、「教員を目指す上で必要な資質能力の養成」が、それぞれ全体の約8割を占める。「教員を目指す上で必要な資質能力の養成」については26の回答があっ

た。15の選択肢を設けて具体的な資質能力を尋ねた（複数回答）ところ、「幅広い視野」（回答数23）、「豊かな知識や識見」（回答数21）、「実践的指導力」（回答数21）を回答した割合が高かった。大学では出あえない人、物、環境に出あうことで、身につく資質能力の養成を意図していることがうかがえる。なお、これら3つのつぎに回答数が多かったのは「地域との連携の重要性や役割分担について理解する力」（回答数18）であった。

### ③地域連携に関する科目等を教員養成の視点で見たときの成果と課題

成果についての自由記述（回答数 25）は、実践的指導力に関するものが多かった。ほかには、子どもの実態・発達への理解に関するもの、学校以外への視野の広がりに関するもの、障がい児・障がい者に関するもの（実践的指導力を含む）、教員の姿勢や指導を直に学べること、保護者のニーズや対応に関するもの、活動の充実のために学生同士の協働が進むこと、等がある。

課題についての自由記述（回答数 22）は、「一定の金銭的、時間的な負担」について、学生の側から述べたもの、教員の側から述べたものが多かった。ほかには、学生が活動をふり返る機会を設ける必要性、場所が遠隔地であることに伴う困難さ、授業時間内でおこなうことの困難さ、学生のモチベーションの維持、他科目との系統性等が見られた。

## （2）静岡県内他大学への訪問調査の結果

### ①常葉大学教育学部

課外活動の「理科学研究部」とゼミで、地域と連携した取り組みを続ける大学教員に、インタビューをおこなった。教員志望学生がアピールでき、保護者対応が学べる活動をするため、地域での活動を課外活動に位置づけ実施するようになった。学生は、上級生が企画する子ども向けの科学教室等の補助としてかかわることからはじめ、やがて企画に携わっていく。

大学4年間の活動を通して、学生が社会人や親子など3000人に出会えるようにし、おとなにもまれる機会を作っている。教師としての実践力はもちろん、おとなとかかわる力がつく点、社会人としての資質が養成される点を、教員養成の観点から評価していた。

### ②浜松学院大学現代コミュニケーション学部

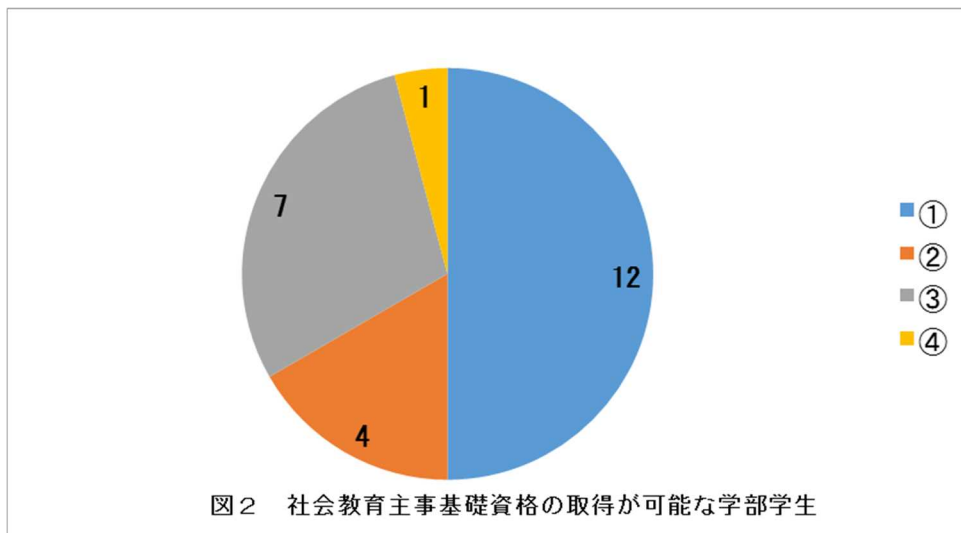
「子ども、保護者、子育てに関わる地域の人々との円滑なコミュニケーションのできる教育者・保育者を育成」する、子どもコミュニケーション学科のカリキュラムおよびカリキュラムを通しておこなう DiCoRes（ディコレス）プログラムについて、情報提供いただいた。「地域の人や出来事と向き合い、仲間と協力し、様々な活動に取り組む」プログラムにおいて、学生が教育者としての体験、教育現場での体験を、4年間の中でどのように積んでいくようにしているかに関して、示唆が得られた。

#### 4. 国立教員養成系大学における社会教育主事基礎資格に関する現状把握と将来展望

「社会教育に関する科目」を開設している国立大学で、「教員養成分野のミッションの再定義」をおこなった大学から本学を除く 30 校に、アンケート調査を依頼した結果、24 校（単科大学 6 校、それ以外の大学 18 校）から回答を得た。以下、明らかになったことを述べる。

##### (1) 社会教育主事基礎資格の取得が可能な学部学生

社会教育主事基礎資格の取得が可能な学部学生について、①教員養成系学部の学生のみ、②教員養成系学部の特定の専攻や学科等の学生のみ、③全学部の学生、④その他の選択肢の中から 1 つ選んで回答してもらった（図 2 参照）。



①が全体の半数を占めている。ただし、「平成 26 年度以前入学の教育学部生のみ」との補足がある回答と、「他学部で教員資格取得希望者については審議の上許可」との補足がある回答が、それぞれあった。②について、あわせて記載された内容を見ると、1 つを除き教員養成課程ではない専攻等であった。新課程の学生のみが、社会教育主事基礎資格の取得が可能であることがうかがえる。③には「他学部の学生も取得可能だが、実質的には教育学部の学生に限定」との補足がある回答が 1 つあった。④に関し、内容の記述を求めたところ、教育学部の 2016 年度以降入学生は、資格取得ができなくなった旨が記されていた。

以上について単科大学を除いて見てみると、教員養成系学部学生のみが取得できると考えられるのは、13 校（① 9 校、② 3 校、③ 1 校）で、単科大学を除いた大学全体の約 7 割となっている。すべての学部学生が取得できるのは 5 校で、全体の 2 割と解釈できる。

##### (2) 社会教育主事基礎資格科目の責任体制および取得希望者数の把握

社会教育主事基礎資格科目の責任体制を尋ねたところ、「担当教員が運営」または「組織

や担当教員は置かずに社会教育主事基礎資格の取得に必要な科目を開設」がもっとも多く、それぞれ8校が該当していた。さらに、当資格の取得希望者の数を把握しているか否かを尋ねた。「把握している」が7校、「把握していない」が16校、無回答1校であった。「把握している」との回答の中には、「途中の学年は把握していない」との補足と、「一部不明」との補足が、各1つずつあった。「把握していない」との回答の中には、「卒業時の取得数は把握」との補足が見られたもの1つがあった。無回答1校は「社会教育実習の履修者で把握している」とのことである。これらより、全体の7割弱が、取得希望の学部学生の数を把握していないことがわかる。

以上より、社会教育主事基礎資格科目の体制に関し、個人の教員が担っていたり、組織的な体制が取られていなかったり、学生にまかせていたりする傾向が分析できた。

### **(3) 教員志望学生が社会教育主事基礎資格を取るために学ぶことの「よさ」と「課題」**

社会教育主事資格取得を希望する学生数を尋ねたところ、多くても1学年につき20名強であった。さらに、当資格取得を希望していた学生で、教員になった人の割合は少ないことがわかった。

教員志望学生が当資格を取るために学ぶことの「よさ」に関する自由記述（回答数19）では、学校教育と社会教育の連携の点で、当資格カリキュラムで学ぶことに意味を置く意見が、全体の5割弱に見られた。子どもの実態把握や子ども観に幅が出る、教育を広い視野でとらえられる、学校教育の相対化につながるなどの点に意味を置いた記述が、全体の3割弱に見られた。当資格取得とは別に、教職科目の一環として学ぶことが求められるとの指摘もあった。「課題」に関する自由記述（回答数16）では、教員免許状取得のカリキュラムが過密なため、社会教育主事基礎資格取得の学習が難しいとの内容が、回答数全体の約4割に見られた。資格を取得しても社会教育主事になれないことに関する指摘も、複数あった。

### **(4) 社会教育主事基礎資格カリキュラムの改革の方向性**

社会教育主事基礎資格カリキュラムの改革（運営組織面、内容面、方法面、受講対象者面など）を検討しているかについて尋ねたところ、検討していないが13校で、もっとも多かった。社会教育主事基礎資格が取れる体制を解消した、または資格が取れる体制を解消予定と回答したのは、合計で6校である。ミッションの再定義により、社会教育主事基礎資格を取得できる体制を解消する大学も出てきていることが明らかになった。

改革を検討しているのは、5校である。その内容として自由記述に回答されたものを見ると、今日における社会教育主事の専門能力に応じたカリキュラム改革、実習の拡大、受講者減少への対策、教員養成課程の学生が当資格を取得可能にするためのカリキュラム改革、課程の新設に伴う当資格科目の見直しなどがあげられていた。

## 5. ラーニングベースの企画、実施、評価に関する実践と研究

### (1) ラーニングベース from 静岡 2016／実践研究ラウンドテーブル in 静岡 2016 の概要



ラーニングベース from 静岡 2016／実践研究ラウンドテーブル in 静岡 2016 (以下、本事業) を、11 月 23 日 (水) に実施した。地域連携に関する科目やゼミ等で、地域での活動経験がある学生 16 名 (教員志望者に加え、教員免許状を取得しない新課程の者、免許状は取得するが教員以外の道をめざす者も含む) が、活動を報告する機会と、教員や地域住民等の実践報告を聴く機会を設けた。

プログラムは、①開会 [10:00~10:20]、②ラーニングベース (教育学部等の学生 2 名が報告) [10:30~12:30]、③ミニ講演 (講演 1: 柴田彩千子氏 (東京学芸大学)「学びをつくるコラボレーションの醸成」、講演 2: 田宮縁氏 (静岡大学)「ESD・国際化 ふじのくにコンソーシアムの

取り組み～農業 (園芸) の専門高校と大学との連携・協働～」[13:30~14:30]、④ラウンドテーブル [14:40~16:00] である。

参加者は 98 名で、教員 26 名、大学教員 21 名、学部生 23 名、行政職 8 名、大学院生 7 名、社会教育関係 7 名、学校管理職 3 名、その他 3 名である。県外の参加者は 17 名である。

### (2) ラーニングベース実施上の工夫

#### ①活動をふり返るレポート作成およびレポートに基づく報告

ラーニングベースを企画する中で、学生がレポートを書く際に執筆の視点があると書きやすいのではないかと、との指摘を受けた。福井大学ラウンドのチラシに記されていた内容や、静大ラウンドの経験を基に、下記を含むレポートを書いてみることを、学生に伝えた。

- ・簡単な自己紹介 (出身市町、将来についての方向性等)
- ・活動の位置づけ (所属する専攻の必修科目、ゼミ活動等)、概要、参加理由
- ・心に残っている活動場面について、言葉、表情、行為 (事実) を時系列に即して書いてみる。その時々感じていたこと、ふり返る中で見えてきたこと、改めて跡づけ直して考えていること等。自ら動いて挑戦した場面があれば、ふり返って書いてみる。
- ・活動を通して学んだことをどのように生かしていきたいか。

#### ②報告の聴き手として教員が参加

大学の授業やゼミ等の一環で、地域に出て活動してきた経験が、教員になる上で・なっ

たときにどのように生きてくるかを考える、描いていくには、教員（以下、LB教員）の存在が必要との意見が示された。ラウンドテーブルは、平場であることを志向する。この点に理解を示してくれそうな方として、研究メンバーの附属学校園教員1名、本学教職大学院現職院生7名と修了生2名、研究メンバーの推薦があった教員1名に依頼した。

LB教員の役割については、研究メンバー間でつぎの2点を確認した。①ひとりのおとなとして／教員として学生の報告を聴き、学んだこと、考えたこと、尋ねたいこと等を、学生に返してもらい、②教員になる、教員を志す学生には、「地域で活動した経験が、教員になったときに、どのように生きてくるか、強みになるか」という視点からふり返って意識化するためのかわりを、適宜してもらい。これらは、必要に応じてLB教員に伝えた。

### （3）ラーニングベースの評価——聴き手としての学びを共同でふり返る

ラーニングベースの評価とは、報告した学生の「地域連携に強みを持った教員」の資質や力量を測定することではない。研究メンバーは、本事業にファシリテーターとして参加しつつ、学生の報告を聴いた。そこで、それぞれの立場（社会人経験や職業、地域住民として等）から、学生の報告にどんな学びや学びの可能性を見いだせたのかを報告しあい、内容を整理しつつ、教員としての「地域連携への強み」として育ちそうな要素を出しあった。その結果確認された内容のうち、主なものを以下に記載する。

- ・普段はあまり接点のない地域のおとなや子どもたちをつないでいく経験をし、つなぐ力、コーディネートする力をつけているのではないか。
- ・自分の願いや思いを地域のおとなや子どもに伝える経験をとおして、立場の違う人に自分の意見を伝える力が獲得できているのではないか。
- ・大学で学んだ専門性が、地域でそのまま役立つわけでは必ずしもないという経験をした学生は、それを自覚した上で、地域とのかかわりの中で専門性を発揮しようとする姿勢（志向性）を身につけたのではないか。

## 6. 本調査研究の考察、課題

中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（2016）では、「社会との連携・協働を通じた学習指導要領の実施」等が、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）」（2015）では、「教育の基礎的理解に関する科目」で「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）を扱うことが提案されている。以上のことと、本調査研究の結果から、1・2年生を対象とした「教職に関する科目」（「教育の基礎的理解に関する科目」）のどの科目で、地域連携や社会教育に関する内容をいかに扱っていくかを明らかにする必要がある。それと共に、本研究を基盤として「地域連携・協働に強みを持つ教員」の養成プログラムの、サブカリキュラム化を目指したい。