琉球大学学術リポジトリ

教育実践学専修の学生は大学教育に何を求めているか？

メタデータ	言語:
	出版者: 琉球大学教育学部
	公開日: 2013-08-27
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 道田, 泰司, 吉田, 安規良, 浅井, 玲子, Michita, Yasushi, Yoshida, Akira, Asai, Reiko
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/27277

教育実践学専修の学生は大学教育に何を求めているか？

道田　泰司[1)]・吉田安規良[2)]・浅井　玲子[3)]

What the Students Who Wish to Become Elementary School Teachers Want in the Undergraduate Program to Guarantee a Minimum Standard of Capability of Teachers in the Limited Time?

Yasushi MICHITA[1)], Akira YOSHIDA[2)], Reiko ASAI[3)]

要　約

琉球大学教育学部が「質の高い小学校教員養成を強化すること」を目指して学生教育組織を改組した結果として誕生した学校教育教員養成課程小学校教育コース教育実践学専修の１期生が大学教育に何を求めているのかについて調査することを通して、教員養成学部の学生が大学教育に何を求めているかについて検討し、「教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせる」「学び続ける教員像」に対応した大学のカリキュラム改革の一助となる基礎資料を作成した。

学生の声を分析した結果、小学校教員志望の学生は実践や教育実習、学校現場や教員の実際に関わる科目や実践とのつながりが見える授業を求めている傾向が見られた。科目区分ごとにみると共通教育科目では楽しく分かりやすく学習内容を、教職科目では教員として指導する立場になったときのことを考える授業を、教育学部科目では公立小学校や離島を体験したり、他者の体験を聞いたりすることを、専修専門科目では、実際の現場や実践記録など、教育実習に役立つことを学生はそれぞれ求めている傾向が見られた。

問題と目的

本稿は，学部改組の結果として誕生した琉球大学教育学部学校教育教員養成課程小学校教育コース教育実践学専修の１期生が大学教育に何を求めているのかについて調査した結果を報告する。その前に、これからの教員に求められる資質能力などの政策レベルの話、ならびに何を意図して改組が行われたのかという話をまずは行う。

これからの教員に求められる資質能力は次のように整理されている（中央教育審議会，2012）。

(i)　教職に対する責任感、探究力、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力（使命感や責任感、教育的愛情）

(ii)　専門職としての高度な知識・技能

・教科や教職に関する高度な専門的知識（グローバル化、情報化、特別支援教育その他の新たな課題に対応できる知識・技能を含む）

・新たな学びを展開できる実践的指導力（基礎的・基本的な知識・技能の習得に加えて思考力・判断力・表現力等を育成するため、知識・技能を活用する学習活動や課題探究型の学習、協同的学びなどをデザインできる指導力）

・教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力

(iii)　総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、

[1)] 琉球大学教育学部学校教育講座・教育実践学教室
[2)] 琉球大学教育学部理科教育講座・教育実践学教室
[3)] 琉球大学教育学部家政教育講座・生活科学教育教室（前所属　教育実践学教室）

コミュニケーション力、同僚とチームで対応する力、地域や社会の多様な組織等と連携・協働できる力）

さらに上述の資質能力を有する新たな学びを支える教員を養成するとともに、変化の著しい社会や学校、子どもたちに適切に対応するため、社会の急速な進展の中で知識・技能が陳腐化しないよう「学び続ける教員像」の確立の必要性が示されている。それに加えて以前から、大学の教職課程には教員として最小限必要な資質能力（教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能を基に、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担任しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力）を確実に身に付けさせるものに改革することが求められている（中央教育審議会, 2006)。

大学の目的は「大学は、学術の中心として、広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究し、知的、道徳的及び応用的能力を展開させること」だと学校教育法に示されている。「専門の学芸の研究学習によって将来教えようと希望する教科の内容や研究方法に通ずることの必要なことは勿論であるが、さらにいま一つの専門的研究、すなわち教職課程の研究によって教育についての専門的知識及び技術を身につけなければならない」専門職養成の構想が大学での教員養成の根底にあり、「教えんがために学問する、いわゆる教材研究的勉学は、ともすれば教育職員をひくいせまい実用主義者にし、その学問の態度に純ならざるものを蔵する」という危惧から「大学の課程は教材研究的な性質のものではなく、常に自らを人間として高め、専門家として深く学芸の中につきこんで行こうとする」態度の育成を大学での教員養成に期待した（玖村, 1949)。

大学設置基準によって医学、歯学、薬学、獣医学といった６年制専門家養成学部を除いた４年制大学では124単位以上の修得を卒業要件としている。琉球大学教育学部もその下限である124単位を卒業要件とし、学校教育教員養成課程では124単位の中で教育職員免許法ならびに関連法令で定められている各科目を提供し、124単位以内で何らかの教諭の免許の取得を保証するカリキュラムが構成されている。我が国の教員養成は「大学における教員養成」及び「開放制の教員養成」の原則の上に成り立っている。それは横須賀（2006）が指摘するように、大学院教育が本来研究者養成を目的としているのにもかかわらず結果的に大学教員の大部分を養成する機能を果たしているのと同様に、初等中等教育を担う教員が、養成を目的としない学部でも教職課程認定を受けているカリキュラムを提供すると、その教育の結果として養成されてくるととらえることもできる。しかし、横須賀（2010）が批判する「予定調和論－とにかく教えておけば、あとは学生達が自分の内部において統合し、教師としての力量をもってくれるに違いない。」や「なわばり無責任論－他の分野ではどうしているかは知らないが、わたしが教えられるのはこのところだけだ。あとのことは知らない。」的な大学での教員養成では、中央教育審議会が明示した「これからの教員に求められる資質能力」や「教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせる」ことは保証できない。

琉球大学教育学部は、「質の高い小学校教員養成を強化すること」と地域課題へ応えるために「生涯教育課程の教育組織を見直すこと」を目指して、2009年度に学生教育組織を改組した。特に、「質の高い小学校教員養成を強化すること」を目指して「子どもと出会いながら、４年間かけて実践力を磨くカリキュラムの下で総合的な力をもった小学校教員」と「特定の教科に関する深い専門性をもった小学校教員」の両方を養成することとした。そのうち前者を比較的大きな規模で養成することを明確にするため学校教育教員養成課程に「小学校教育コース　教育実践学専修（定員28名)」を新設した。改組の経緯や特色ある科目の実践概要とその評価については上村ら（2012）や小川ら（2013）が報告している。改組前には、学校教育教員養成課程の３年生を対象に実施した聞き取り調査をもとに、彼らが教育実習前に学部授業で学んだことで教育実習中に役立ったと感じたことや、実習前に学んでおきたかったことについて分析することによって、学部教員養成教育と教育実習との接続に関する問題点を明らかにし、学部教員養成教育のあり方を再構築するための手がかりを得て教育内容の構想のヒントにする、ということも

行っている（上地ら，2008）。

本専修では2013年に改組後の第１期生が卒業したが、そのうち18名が沖縄県の公立小学校教諭に採用され、2名が公立小学校の非常勤講師として、１名が公立幼稚園の臨時的任用教員として勤務することとなった（2013年４月１日現在）。６割以上の卒業生が沖縄県の小学校教員として地域の教育を担うことができたことから、この改組や一連のカリキュラムといった教員養成のとりくみに一定程度の効果があったと評価することができる。しかし、学問的興味の追究から大学院に進学した者や教職への適格性を自ら判断し教員以外の進路を選択した者もいる。さらに公立学校の教員採用試験の合格者数は、学齢児童生徒数の変動、現職教員の年齢構成やその公立学校を設置・運営したり教員を任用したりする地方公共団体の財政状況など様々な問題が影響しており、資質能力があっても採用されないことがあるなど、新卒者の正規教員採用率といった出口調査の結果は、資質能力の保証を完全に裏付けるものにはならない。特に沖縄県は公立小中学校の教員定数の標準に占める正規教員の割合が全国一低く、約５人に１人が非正規教員（臨時的任用（常勤講師）や非常勤講師等）であり（文部科学省，2011）、正規採用者数は地域における教員の需要を必ずしも反映していない。

一方、各科目終了時には「①シラバスに記載された目的や趣旨が活かされた授業であった」、「②使用した教材は適切であった」、「③教員の説明はわかりやすかった」、「④理解を促すための方法上の工夫がよくされていた」、「⑤総合的に判断してこの授業に満足している」の5観点を共通観点とし、科目特性や授業担当者の必要に応じて評価観点を追加する形で教育学部共通の授業評価アンケート（無記名、５件法、さらに感想や要望、改善点などを自由記述で回答）が実施されており、各科目の授業改善に役立てている。しかし、受講学生による授業評価は、当該科目の受講終了時点での主観的な評価であるため必ずしも実践力の保証を裏付けするものではない。授業評価アンケートに要望等を自由に記述することができるにもかかわらず、単位認定された後になってから受講学生の“本音”を聞くこともある（吉田，2006）。卒業（教員免許取得）段階で振り返って見た大学の教職課程全体に対する総合的評価に個々の科目の授業評価をそのまま用いることも難しい。つまりこうした授業評価の結果は、「予定調和論」に依拠した「個々の科目の履修を積み重ね、全体としてそろった結果としての教師としての力量」を見取るものでもなく、「学び続ける教員像」として求められている、「自分に足りないものは何かを見出し、もっと勉強しなければダメだという状況」を自覚できている教員志望の学生が養成できているかどうかを判断できるものではない。

専門職業人の養成は大学で行うという国際常識の中で、専門学校ではなく大学で教員養成をする意味を踏まえると、教員養成のとりくみの妥当性を検証しなければならない。特に、教科指導の観点から言えば小学校教員にはすべての教科を指導できる資質・能力が求められる。大学での教員養成という限られた時間の中で何をどのように、どこまで身につけさせるのかについての議論と不断の努力が教職課程認定大学には求められている。「予定調和論」や「なわばり無責任論」的な教員養成ではなく、中央教育審議会が明示した「これからの教員に求められる資質能力」や「教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせる」ことを保証するためには、個々の提供科目の評価ではなく教職志望の学生が大学教育に何を求めているかについての総合的な見解を基に検討することが必要不可欠である。

そこで、本研究では教育実践学専修１期生へのアンケート結果から教員養成学部の学生が大学教育に何を求めているかについて検討し、「教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせる」「学び続ける教員像」に対応した大学のカリキュラム改革に結びつける基礎資料とすることを目的とした。

方　法

調査対象者と実施時期　琉球大学教育学部学校教育教員養成課程小学校教育コース教育実践学専修１期生のうち、４年次後期（10月）の学科別・年次別懇談会に参加した28名。調査依頼を懇談会のなかで行った。

手続き　学生に伝えた教示を図１に示したが、ここにあるように、「自分にとって、とても意味や価値があったと思える授業」「後輩にぜひ勧めたいと思える授業」「卒業後の自分に有用だと思える授業」のいずれかに該当する授業について、その理由を記入するよう要請した（以下、これらをまとめて「学生が求める授業」と表記する）。図１の教示は、Ａ４用紙上部に印刷されており、その紙を配布して自宅にて回答するよう伝えた。回答に際しては、教示にあるように学業成績表を参照させることで、自分が受講した授業について正確に思い出させるようにした。また、無記名で回答させたのみならず、回収に際しては４年次長会*の学生（７名）を介することで、匿名性を保証するようにした。

自分の「**学業成績表**」を見ながら，下の質問にお答え下さい．

琉球大学で受けた授業（共通，専門とも）の中で，次のものに該当する授業がありますか？

- 自分にとって，とても意味や価値があったと思える授業
- 後輩にぜひ勧めたいと思える授業
- 卒業後の自分に有用だと思える授業

いずれかに該当するものがあれば，熟慮した上で（多くても10科目以下としましょう），

「**①科目名，②授業者名，③理由（詳細説明）**」という形でお答え下さい．

匿名は無記名です，ワープロ打ちでもいいですし，もの自筆や裏面を用いても構いません．

回答後は４年次長会学生に提出し，４年次長会はとりまとめて連日に提出して下さい（１週間？）．

図１　調査用紙に印刷された教示文

結　果

学生の回答をすべてテキストファイル化した後、テキストマイニングソフト（KH Coder 2.beta.29g）を用いて傾向を検討した。テキストファイル化に際しては、１つの授業に対して書かれた理由を１段落として入力したので、以下で、段落単位で分析されている場合は、「いくつの授業で」その語が用いられているかを指すことになる。前処理として、「教採」「教育実習」「模擬授業」を複合語として強制抽出を行った。

分析は、科目区分属性を付与して行った。科目区分は、共通教育科目、教職科目、教育学部科目、専修専門科目の４つである。以下に各科目区分の説明とともに、３名以上の学生が言及した当該科目を挙げる。

共通教育科目は全学共通で開かれている一般教育・教養科目であり、アウトドアレクリエーションなど12科目（17件）が挙げられていた。教職科目は教育職員免許法で規定されている教員免許取得のための科目（大部分が学校教育教員養成課程学生の必修科目）であり、社会科教育研究、理科教育研究、小学校教育実習Ａ、生活科教育研究、生徒指導、幼児の心理など14科目（35件）が挙げられていた。教育学部科目は、教職必修ではないが教育学部として提供している科目であり、教育実践ボランティア、教職セミナーなど８科目（14件）が挙げられていた。専修専門科目は教育実践学専修の専門科目として提供されているものであり、小学校教育フィールドワークⅠ、小学校教育フィールドワークⅡ、教育実習の研究、教育臨床研究Ⅱ、総合的学習の授業づくりなど15科目（55件）が挙げられていた。

テキストマイニングにはさまざまな手法があるが、齋藤（2011）によると、単純な集計、単語間の同時出現割合の分析、属性ごとの特徴の分析が大半を占めているという。本稿ではこれを参考に、頻出単語と共起語、科目区分ごとの特徴、という観点から分析を試みた。

頻出単語と共起語

学生がどのような言葉を多用して授業について語っているかを知るために、頻出語を求めた（表１）。頻出語は、単純な出現回数ではなく出現段落数（＝いくつの授業の記述で言及されたか）とした。上位３位までの語である「授業」「思う」「学ぶ」は、授業内容について表現されるだけではなく一般的な意味でも使われるので除外すると、「実際」「小学校」「実践」「教育実習」「先生」「経験」「現場」「子ども」「教員」「自分」という語が上位に挙がっている。ここから学生は、実践や教育実習、学校現場や教員の実際に関わる科目を求めているといえそうである。

この点についてもう少し詳しく、元の記述も含めて検討するため、KH Coder の「関連語検索」

* 教育実践学専修４年次学生の世話人会（年次指導教員との連絡調整窓口となる学生の会）

表１　頻出150語

順位	抽出語	文書数(段落)	順位	抽出語	文書数(段落)	順位	抽出語	文書数(段落)
1	授業	69	42	多く	8	101	活動	4
2	思う	33	42	模擬授業	8	101	活用	4
3	学ぶ	29	53	やすい	7	101	気持ち	4
4	実際	26	53	指導	7	101	教職	4
4	小学校	26	53	児童	7	101	具体	4
6	実践	24	53	時間	7	101	見学	4
7	教育実習	23	53	入る	7	101	言葉	4
8	先生	21	53	年	7	101	交流	4
9	経験	20	53	面白い	7	101	行く	4
10	現場	19	53	役立つ	7	101	今後	4
10	子ども	19	53	理解	7	101	採用	4
12	教員	16	62	観る	6	101	支援	4
12	自分	16	62	貴重	6	101	準備	4
14	考える	15	62	技術	6	101	深める	4
14	講義	15	62	教える	6	101	身	4
14	良い	15	62	教採	6	101	先輩	4
17	教育	14	62	教材	6	101	体育	4
18	見る	13	62	試験	6	101	大学	4
18	公立	13	62	実感	6	101	大変	4
18	向ける	13	62	年次	6	101	知識	4
18	知る	13	62	必要	6	101	朝	4
18	附属	13	62	力	6	101	道徳	4
23	学校	12	62	話	6	101	難しい	4
23	感じる	12	74	たくさん	5	101	複式	4
23	観察	12	74	イメージ	5	101	聞く	4
23	行う	12	74	グループ	5	101	方法	4
23	実習	12	74	フィールドワーク	5	127	その後	3
23	体験	12	74	沖縄	5	127	ほしい	3
29	前	11	74	学年	5	127	よい	3
29	分かる	11	74	研究	5	127	オススメ	3
29	勉強	11	74	仕事	5	127	ポイント	3
29	様々	11	74	仕方	5	127	意識	3
33	学級	10	74	実験	5	127	違う	3
34	ノート	9	74	手立て	5	127	可能	3
34	学習	9	74	出る	5	127	確認	3
34	機会	9	74	人	5	127	覚える	3
34	持つ	9	74	生活	5	127	楽しむ	3
34	受ける	9	74	声	5	127	勧める	3
34	出来る	9	74	大事	5	127	基本	3
34	大切	9	74	肌	5	127	興味	3
34	内容	9	74	雰囲気	5	127	見せる	3
42	学生	8	74	目	5	127	後輩	3
42	楽しい	8	74	様子	5	127	工夫	3
42	記録	8	94	とり方	4	127	行える	3
42	教師	8	94	ビデオ	4	127	今	3
42	参加	8	94	一番	4	127	最初	3
42	使う	8	94	科目	4	127	子	3
42	視点	8	94	会	4	127	事項	3
42	初めて	8	94	学べる	4	127	自身	3
42	多い	8	94	学科	4	127	失敗	3

機能を用いて、それらの語と共起することの多い語を検索し、その使われ方を確認した。その際には上と同じく、「授業」「思う」「学ぶ」は考慮外とした。単語の共起関係については、図２に「共起ネットワーク」として示した。これは、９段落以上に出現した57語を対象に Jaccard 係数0.2以上のサブグラフ検出によって描画したものであり、結果として、46語に対して66の線（共起関係）が描かれ、11のまとまりに集約されている（出現数の多い語ほど大きい円で、強い共起関係ほど太い線で描画されている）。この図では、Jaccard 係数に基づいて線が引かれているが、以下では「共起数」を元に共起関係を論じているため、図と必ずしも対応しない部分があることに注意が必要である。

以下、頻出語、共起語、使用例の引用の順で述べるが、引用に際しては、該当箇所のみを文単位で引用した。

「実際」については「小学校」「経験」「現場」と共起していることが多く、たとえば「子どもだけでなく、附属**小学校**では知る事ができなかった授業外の教師の仕事についても知る事ができ、**実際**に公立小学校の**現場**に出た時の貴重な経験となりました」（専修専門科目：小学校教育フィールドワークⅡ）という記述がみられた。

「小学校」については「附属」「実際」「公立」と共起していることが多く、たとえば「教育実践学専修では、琉球大学**附属小学校**や**公立**の**小学校**など、多くの教育現場を体験できる機会が多い。〔中略〕“離島”というとマイナスイメージを持ちがちなので、**実際**に現場を体験して多くのことを学んでほしい」（教育学部科目：複式学級論）という記述がみられた。

「実践」については「小学校」「現場」「先生」と共起していることが多く、たとえば「現在、**小学校**において教室に数名の発達障害の児童が存在

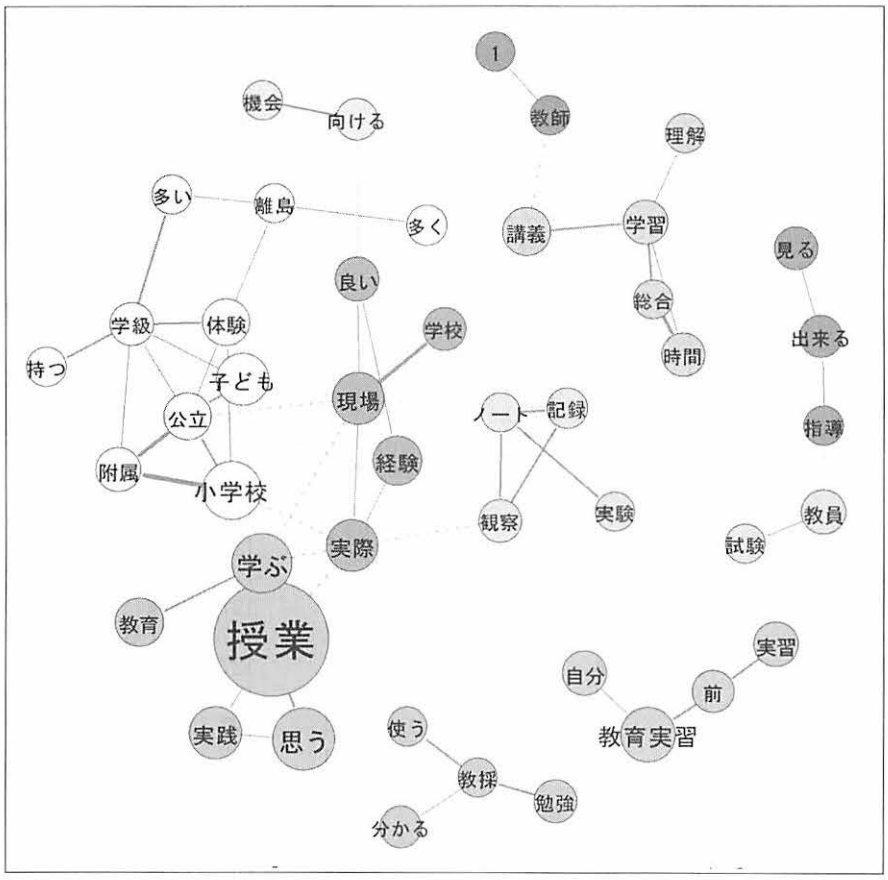

図２　共起ネットワークの結果

しているといわれ、教育実習をはじめ、学校**現場**でその現実を見てきましたが、その対応は非常に難しいものだと感じました。〔中略〕本講義では、そういった発達障害の症状や対応などについて**実践**を踏まえながら考えることができたので勉強になりました」（専修専門科目：小学校における特別支援教育）という記述がみられた。

「教育実習」については「実際」「前」「自分」と共起していることが多く、たとえば「**教育実習**に入る**前**に**実際**の**教育実習**生の姿を見ることが出来たのはとてもよかったです。〔中略〕そこから先輩が失敗したことなどを**自分**自身の**教育実習**に活かすことが出来ました」（専修専門科目：教育実習の研究）という記述がみられた。

「先生」については「経験」「実践」「分かる」と共起していることが多く、たとえば「実際に附属小学校の運天**先生**の授業を見に行き、モラルジレンマの展開を**実践**的に見ることが出来たのはとても良い**経験**でした」（専修専門科目：道徳授業研究）という記述がみられた。

「経験」については「実際」「小学校」「先生」「子ども」「良い」「教育実習」と共起していることが多く、たとえば「**実際**に**小学校**で**授業**を行ったり、一か月間子どもたちと学校生活を送る**経験**は必要な**経験**であるとともに、教職理解の手助けになったと思う」（教職科目：小学校教育実習Ａ）という記述がみられた。

「現場」については「実際」「小学校」「学校」と共起していることが多く、たとえば「教育臨床研究では**実際**に**学校現場**に授業観察をします」（専修専門科目：教育臨床研究Ⅱ）という記述がみられた。

「子ども」については「公立」「現場」「小学校」「実際」「経験」と共起していることが多く、たとえば「**公立**の学校、**子ども**の様子がよく見れる。教職体験、フィールドワークⅡでも見れますが、もっと**公立**の子の様子を見る**経験**しておけばよかったという4年次の声を聞きました。〔中略〕受けている時は何が力になっているか分からない時もありますが、３、４年、**現場**に出た時に、様々な場面での対応方法等体験を振り返りながら対処することができたりします。」（教育学部科目：教育実践ボランティア）という記述がみられた。

「教員」については「小学校」「自分」「出来る」「良い」「指導」「試験」「向ける」「講義」「採用」と共起していることが多く、たとえば「**小学校**での**指導**法だけでなく、**教員採用試験**の二次**試験**へ**向けて自分**は「何が**できて**、何が**できない**のか」という確認が**できる**」（教職科目：体育Ⅰ）という記述がみられた。

「自分」については「教育実習」「教員」「小学校」と共起していることが多く、たとえば「フィールドワークⅡは**教育実習**で判明した**自分**の弱点や長所を改善、再確認できる数少ないチャンスではないだろうか。また、一部の学生は複式学級での授業など附属**小学校**では体験できない経験も積めているので、後輩にはぜひとも勧めたい」（専修専門科目：小学校教育フィールドワークⅡ）という記述がみられた。

これらの記述も踏まえて10の頻出語から考えるなら、学生は、実際の現場、附属小学校や公立小学校、現場での実践、自分の教育実習、先生の授業を見る、実際に経験する、実際の学校現場、子どもを見る経験、教員採用試験、自分を確認する、などのように、実践とのつながりが見える授業を求めているといえそうである。

以上、上位の頻出語および共起語を元に、学生が求める授業について検討した。しかしこれだけでは図２に見られるカテゴリー全部を網羅していないので、まだ触れていないカテゴリーについても、以下で頻出語を中心に触れておく。

まず、頻出語14位に出て来る「講義」の語は、「現場」「学習」「教師」と共起していることが多く、たとえば「本**講義**では、「総合的な**学習**の時間」の実践記録を自分なりに分析して、全体で共有を図り、「総合的な**学習**の時間」への理解を深めていきました」（専修専門科目：総合的学習の授業づくり）という記述がみられた。

頻出語18位に出て来る「見る」の語は、「現場」「経験」「実際」「出来る」と共起していることが多く、たとえば先にも引用したが「教育実習に入る前に実際の教育実習生の姿を**見る**ことが**出来た**のはとてもよかったです」（専修専門科目：教育実習の研究）という記述がみられた。

同じく頻出語18位に出て来る「向ける」の語は、「教育実習」「機会」「良い」と共起していること

が多く、たとえば「教採に**向けて**の勉強の**機会**をつくれた」（専修専門科目：学校・学級・授業Ⅱ）という記述がみられた。

頻出語29位に出て来る「勉強」の語は、「先生」「教採」「実践」と共起していることが多く、たとえば「毎時間受けるたびに、「こんな先生になりたい！」という気持ちが、具体的にふくらみ、**教採勉強**に対してやる気が湧いてきます」（教育学部科目：教職セミナー）という記述がみられた。

頻出語34位に出て来る「ノート」の語は、「現場」「観察」「記録」と共起していることが多く、たとえば「教育実習の後、この講義を参考に自分で**観察**した**ノート**を作成して２冊目になる」（専修専門科目：教育臨床研究Ⅱ）という記述がみられた。

頻出語42位に出て来る「教師」の語は、「講義」「実際」「現場」「１」の語と共起していることが多く、たとえば「１年次前期に履修したため、**教師**というものはどのようなものが必要であるかなど、教育について考えることができるきっかけとなりました」（専修専門科目：授業技術）という記述がみられた。

科目区分ごとの特徴

上記の頻出語集計は、挙げられた延べ121科目すべてを通した集計であるが、科目区分によって挙げられる語は異なるであろう。そこで次に、KH Coder の「外部変数と見出し」機能を用い、科目区分ごとの特徴語を出した（表２）。これは、当該の値（この場合は特定の科目区分）が付与された文書群の中で特に高い確率で出現する語がリストアップされたものである（樋口，2012）。以下では、特徴語上位３語について、その使われ方を見ることで、各科目区分に対して学生が求めていることを推測した。なお原文を引用するに際しては、なるべく言及の多い授業科目に対する発言を選ぶこと、ただしできるだけ発言学生が偏らないようにすること、という観点で引用した。

共通教育科目では、「楽しい」「分かる」「内容」といった語が特徴的に現れていることがわかる。これらはたとえば、「ヴェトナムの言葉だけではなく、文化や音楽など、学生に**分かりやすく楽しく**授業を工夫して行っていた」（共通教育：ヴェトナム語）、「講義**内容**が**分かりやすく**、単語等の覚え方もユニークで覚えやすかった」（共通教育：ヴェトナム語基礎Ⅰ）などと使われており、共通教育科目で学生は、楽しく分かりやすく学習内容を学ぶことを求めていると言えそうである。

教職科目では、一般的な語と考えられる「思う」を除くと、「教員」「指導」「考える」という語が特徴的に現れている。これらはたとえば、「**教員**としての原点となる授業だと思った」（教職科目：社会科教育研究）、「主に実験を行ったのですが、ただ実験をするのではなく、**指導**する立場としてどのようなポイントに注目させるのかなど分かりました」（教職科目：理科教育研究）、「名護博物館での指導案作成を通して、沖縄ならではの授業を**考える**いい機会になったので、沖縄で教員を目指す方にはおすすめできます」（教職科目：生活科教育研究）などと使われており、教員として指導する立場になったときのことを考える授業を学生は求めていると言えそうである。

表２　科目区分ごとの特徴語

共通教育		教職科目		教育学部科目		専修専門科目	
ヴェトナム	.294	思う	.214	体験	.300	授業	.442
楽しい	.250	教員	.186	公立	.227	教育実習	.368
分かる	.217	指導	.167	離島	.214	実際	.266
内容	.182	考える	.163	学級	.200	学ぶ	.254
受ける	.182	実験	.143	支援	.200	思う	.222
言葉	.167	教える	.139	複式	.200	実習	.218
先生	.152	実践	.135	子ども	.179	現場	.213
話	.150	自分	.133	小学校	.177	経験	.210
年	.143	子ども	.125	先生	.167	実践	.197
参加	.136	教育	.114	多い	.158	観察	.196

数値は Jaccard の類似性測度

教育学部科目では、「体験」「公立」「離島」という語が特徴的に現れている。これらはたとえば、「他学科の人達ともいじめと不登校について討議したり、それぞれの**体験**からのいじめ不登校を聞くことができる」（教育学部科目：いじめ不登校）、「**公立**の小学校の先生たちの仕事なども知れて、勉強になります」（教育学部科目：教育実践ボランティア）、「沖縄県の教員は必ず**離島**で勤務することがあるので、この講義での離島での体験はとても有意義なものであったと思います」（教育学部科目：離島・へき地校体験実習）などと使われており、公立小学校や離島を体験したり、他者の体験を聞くことを学生は求めていると言えそうである。

専修専門科目では、一般的な語と考えられる「授業」を除くと、「教育実習」「実際」「学ぶ」という語が特徴的に現れている。これらはたとえば、「この講義があったおかげで、**教育実習**でさらに深く**学ぶ**ことができたと思うから」（専修専門科目：小学校教育フィールドワークⅠ）、「1年生で現場の雰囲気や教師がどのような声掛けをしているのか等を観察ができ、学校での講義と**実際**の現場を関連させて**学ぶ**ことができました（専修専門科目：教育臨床研究Ⅱ）、「講義内容が、総合的な学習の時間の実践記録を読みながら**学ぶ**ので、今まで曖昧だった“総合的な学習の時間”が明確になった」（専修専門科目：総合的学習の授業づくり）などと使われており、実際の現場や実践記録など、教育実習に役立つことを学生は求めていると言えそうである。

考　察

頻出単語からわかる琉球大学教育学部学校教育教員養成課程小学校教育コース教育実践学専修の１期生が大学教育に求めていたことは、実際の現場、附属小学校や公立小学校、現場での実践、自分の教育実習、先生の授業を見る、実際に経験する、実際の学校現場、子どもを見る経験、教員採用試験、自分を確認する、などのように実際の学校教育現場で行われている実践とのつながりが見える授業であった。

この点について念のため確認するために、結果の項で引用してきた学生の記述を、頻出語と対応する動詞に着目して再度引用してみよう。

- 実際に……経験となる
- 小学校など……体験できる
- 実践を……考える
- 教育実習を……見ることができる
- 先生の授業を……見に行く
- 経験は……必要である
- 現場に……観察する
- 子どもを……見る
- 教員採用試験へ……向ける
- 自分を……再確認できる
- 講義で……深める
- 見ることが……できる
- 向けて……機会をつくれる
- 勉強に……やる気が湧く
- ノートを……作成する
- 教師について……考える

ここから学生は、見ることや観察すること、経験や体験を通して、考え、確認し、深めることを求めていること、またそれと同時に、教師について考え、自分について確認し、採用試験に向かっている様子が見えてくると言えそうである。これらは、本稿冒頭で述べた中央教育審議会答申（2012）のうち、「実践的指導力」の基礎となりうる部分であり、このような点を学生が大学教育に求め、意味を感じてきたことは、特定教科の専門的知識習得が中心となりがちで幅広い実践への視点を欠きがちであったら従来の小学校教員養成に対して、質の高い小学校教員養成強化を目指した琉球大学教育学部の改組の成果の一部ということができよう。

これまで、学生が求める授業について述べてきた。以下では2013年１月に行われた琉球大学教育学部将来計画委員会のワーキンググループが同学生を対象としてとったアンケート結果も援用しながら考察してみたい。

教育実践学専修は学部案内（オープンキャンパス時の配布資料）では、「『小学校教育コース』というネーミングからも分かるように、ここでは『小学校の先生になりたい』という強い希望と熱意のある君を求めています」と打ち出し、カリキュ

ラムの特徴として「小学校に実際に行って『見る』『聞く』『感じる』『かかわる』機会を充実させる」「教科の指導力だけではなく総合的実践力を磨くカリキュラムの用意」をうたっている。１期生の場合、29人中27人がこの専修を第一希望として受験し、選んだ目的・理由（複数回答）について小学校の教員になりたかった23人、専修のコンセプトや教育内容に魅力があった16人と回答している。つまり、もともと実践的なことに興味を持った学生が集まったということであり、さらには準備されたカリキュラムや履修した個別科目の内容も学生自身が求めていたものにある程度合致しているものを選択できた結果、求める授業という形で出現してきたのであろう。

しかし、前述したアンケートでは、「興味・関心の持てる授業が多かった」22人、「実践的な授業が多かった」27人に対して、「入学前にイメージしていた通りの教育だったので満足しているの」は14人で半数に満たない。また、「入学前にイメージしていた教育とは違っていた」も４人いた。これには専修に先輩がいない（具体的な授業の受講経験を話す先輩がいない）ことや我々大学教員も新しい科目（特に自らの専門的研究領域とは直接関連しないような科目）については手探り状態であるという、１期生特有の問題に起因する部分もある。また、や受験生にとっては、あくまでも高校生までの経験というフィルターを通した理解（教師目線ではなく、子ども目線から見た教師像）である事もうかがえた。現在はオープンキャンパス時に学生自ら専修の講義や学生生活のついて述べる機会を持つようにしているので、この結果はその後の学生では変わっている可能性もある。またこの結果は、「入学前にイメージしていた教育とは異なっていたけれども、興味・関心が持てた」という学生のポジティブな受け止め方の表れとみなすことも可能である。これについては、２期生（2010年度入学の現４年次学生）以降も含めた詳細な分析が必要である

また、教員になる前にある大きなハードルである採用試験については、「小学校での指導法だけでなく、教員採用試験の二次試験へ向けて『自分は何ができて、何ができないのか』という確認ができる」（教職科目：体育Ⅰ）」「教採に向けての勉強の機会をつくれた」（専修専門科目：学校・学級・授業Ⅱ）、「毎時間受けるたびに、『こんな先生になりたい！』という気持ちが、具体的にふくらみ、教採勉強に対してやる気が湧いてきます」（教育学部科目：教職セミナー）という記述がみられた。これらのことから講義の中で採用試験と関連付けたり、試験対策にもなったりするような講義も望んでいるといえよう。

科目区分ごとにみると共通教育科目では、楽しく分かりやすく学習内容を学ぶことを求めていた。教職科目では、教員として指導する立場になったときのことを考える授業を学生は求めていた。教育学部科目では公立小学校や離島を体験したり、他者の体験を聞いたりすることを学生は求めていた。専修専門科目では、実際の現場や実践記録など、教育実習に役立つことを学生は求めていた。

共通教育科目とは大きく異なり、教職科目・教育学部科目・専修専門科目ともに「教員として」「実際の学校現場で」「体験」「教育実習」などのキーワードから、教育学部学生は教育に関する科目には理論だけではなく実践を意識する、あるいは理論と実践を結び付けながら学ぶ授業が望まれていた。現在、専修専門科目では、１期生の授業感想等を踏まえながら、内容の見直しやカリキュラムの再検討、新科目の開設などが行われているところである。また、それぞれの科目区分で、学生たちはその区分に応じて求めている事が異なっていたということは、大学全体で行っている前述の５項目の評価項目の見直しや、個別の科目での実践を意識した評価項目の追加の必要性を強く示唆するものである。

おわりに

「教員として最小限必要な資質能力を確実に身に付けさせる」「学び続ける教員像」に対応した大学のカリキュラム改革に琉球大学教育学部が主体的に対応するため、教員養成学部の学生が大学教育に何を求めているかについて、教育実践学専修1期生の声を元にこれまで提供してきた教育内容ととりくみについて検討した結果、次のことがいえる。

「質の高い小学校教員養成を強化すること」を

目指した今回の改組では、「『小学校教育コース』というネーミングからも分かるように、ここでは『小学校の先生になりたい』という強い希望と熱意のある君を求めています」と打ち出し、カリキュラムの特徴として「小学校に実際に行って『見る』『聞く』『感じる』『かかわる』機会を充実させる」「教科の指導力だけではなく総合的実践力を磨くカリキュラムの用意」を教育実践学専修の特色として準備した。実際に教職科目・教育学部科目・専修専門科目を受講した学生には、「教員として」「実際の学校現場で」「体験」「教育実習」などのキーワードから、教育に関する科目には理論だけではなく実践を意識する、あるいは理論と実践を結び付けながら学ぶ授業が望まれていた。彼ら自身が「意味や価値があったと感じた授業」「後輩に是非勧めたい授業」「卒業後の自分に有用だと思えた授業」は実際の現場、附属小学校や公立小学校、現場での実践、自分の教育実習、先生の授業を見る、実際に経験する、実際の学校現場、子どもを見る経験、教員採用試験、自分を確認する、などのように実際の学校教育現場で行われている実践とのつながりが見える授業であった。その一方で、共通教育科目は楽しく分かりやすく学習内容を学ぶことを求めており、専門教育とは異なったものを要求していることもわかった。

準備されたカリキュラムや履修した個別科目の内容も学生自身が求めていたものにある程度合致しているものを選択できた結果、求める授業という形が具現化されたものが提供されていたと評価できる一方で、「入学前にイメージしていた通りの教育だったので満足している者」は決して多くはなく、「入学前にイメージしていた教育とは違っていた」という学生もいたことも事実である。今回の報告は、教職志望の学生が大学教育に求める事を、大学が提供する正規の授業の範囲で、特定の学生集団を対象に調査した結果から考察したものである。また、教職志望の学生が教員として求められる最小限の資質・能力を身につけるのは個別科目の履修だけではなく、課外活動やプライベートの時間などを含めた「大学生として過ごした時間」の全てが関係し、大学での特定科目からの学びが全てではない。そのため、今後さらにいくつかのデータをそろえてより深く、批判的に分析・検討していく必要がある。大学での教員養成という限られた時間の中で何をどのように、どこまで身につけさせるのかについて意識すれば、文部科学省が平成25年度中旬を取りまとめの目途としているミッションの再定義や琉球大学大学院教育学研究科の大学院教育改革（改善）も視野に入れた検討が必要であろう。

附　記

本研究の一部は、2012年度の琉球大学教育学部教育実践学教室の Faculty Development 活動の一環である。

参考文献

中央教育審議会　(2012). 教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）(pp. 1 - 4), http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf（2013年３月確認）

中央教育審議会　(2006). Ⅰ 教員養成・免許制度の改革の基本的な考え方 5 教員養成・免許制度の改革の方向　今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申), http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06071910/006.htm（2013年３月確認）

橋弥あかね・梶村郁子　(2012). 養護教諭養成課程における臨床実習の学びの分析　大阪教育大学紀要第Ⅲ部門（自然科学・応用科学), 61, 55-62.

樋口耕一　(2012). KH Coder 2.Xリファレンスマニュアル（KH Coder 2. beta. 29g に添付されていた2012年12月12日版）

玖村敏雄　(1949). 教育職員免許法　同法施行法解説（法律篇）(pp.14-23), 学芸図書

文部科学省　(2011). 学級編制・教職員定数改善等に関する基礎資料１ (p.19), http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/08/05/1295041_1.pdf (2013

年３月確認）
小川由美・上地完治・上村　豊・道田泰司・村上呂里・浅井玲子・小田切忠人・加藤好一・藤原幸男・吉田安規良　(2013)．体系的・継続的な教育実践経験を通した教員養成－専門科目「小学校教育フィールドワークⅠ・Ⅱ」の意義と課題－　琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要，20，169-178.
齋藤朗宏　(2011)．日本におけるテキストマイニングの応用　Working Paper Series（北九州市立大学経済学会），2011-12. http://www.kitakyu-u.ac.jp/economy_new/research/files/2011-12.pdf　(2013 年４月確認）
髙谷将宏　(2011)．高校数学の履修生徒を対象とした授業評価の回答意識についての計量テキスト分析　教育情報学研究，10，15-24.
上地完治・村上呂里・吉田安規良・津田正之・浅井玲子・道田泰司　(2008)．学部教員養成教育と教育実習の接続に関する質的研究　琉球大学教育学部紀要，73，115-133（九州地区国立大学間連携教育系・文系論文集，2(2), https://nuk.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=99&file_id=22&file_no=1 (2009)に査読を受けて転載されている）.
上村　豊・浅井玲子・小川由美・仲間正浩・上地完治・加藤好一・道田泰司・村上呂里・小田切忠人・藤原幸男・吉田安規良　(2012)．小学校教員養成に特化した学生教育組織とカリキュラム・専門科目開発の試み－理論と実践の往還を目指した教育実践学専修設立の経緯と特色ある必修科目－　日本教育大学協会年報，30，169-182.
横須賀　薫　(2006)．教員養成　これまでこれから（pp.123-130）　ジアース教育新社
横須賀　薫　(2010)．新版　教師養成教育の探究（pp.42-54）　春風社
吉田安規良　(2006)．“教員の卵”の目線に立った理科教育法-大学教員の中学校での演示授業に対する学生の評価－理科の教育，55，54-57.