

教員養成カリキュラムの効果検証 —卒業時学生アンケートにおける自由記述の計量テキスト分析

Examination of Effects of Initial Teacher Education Curriculum Reform

-A Text Analysis of Free Description Responses to the Curriculum Evaluation Questionnaire in Graduating Students

吉崎 聡子*・福島 裕敏*・豊嶋 秋彦**

Satoko YOSHIKAZI*・Hirotooshi FUKUSHIMA*・Akihiko TOYOSHIMA**

吉中 淳*・平岡 恭一**

Atsushi YOSHINAKA*・Kyoichi HIRAOKA**

要 旨

本報告においては、弘前大学教育学部が2011年度入学者より実施してきた教員養成カリキュラムについて、2011年度～2014年度入学者を対象とし、卒業時質問紙調査における自由記述回答の計量テキスト分析を通じて効果検証をおこなった。結果、教員養成カリキュラムの良い点は様々な教員や附属学校園の協力のもとに多くの実習を経験し、教育に関する幅広い知見を得たこと、改善点は小中学校教員以外を目指す学生の疎外感・不満を招きやすいことやより高い実践力向上をもたらすカリキュラム内容となっていないことであった。この分析を通して、学生指導・支援体制の整備・充実が奏功していること、その一方で教員志望者以外は疎外感を、教員志望者にはカリキュラムからの学びの不全感を与えていることが明らかになった。今後教員養成を中軸としながらも、様々な背景を持つ者たちが教育についての理解を深め、既存の小中学校教育にとどまらない教育の在り方を保証する教員養成カリキュラム・組織の在り方を検討する必要がある。

キーワード：教員養成カリキュラム改革，効果検証，自由記述，計量テキスト分析

1 問題と目的

本報告の目的は、弘前大学教育学部が2011年度入学者より実施してきた教員養成カリキュラムの効果検証を、卒業時に実施している学生対象の質問紙調査における「自由記述」の計量テキスト分析によりおこなうことにある。

弘前大学教育学部では、2004年度入学者から「児童生徒に働きかけ、その反応を読み取り、働きかけ返す教育プロフェッショナル」の育成を目指し、教育実習関連科目の体系化をはじめとする教員養成カリキュラム改革をおこない、臨床との往還の中で自らの知識・スキルを協働的に検証一開発していく《自律的発展

力》と「実践力」の向上を図ろうとしてきた。また、2011年度の改革では、それに加えて「専門力」の向上をねらいとして、これまで小あるいは中一種の教員免許状取得のための単位を基本においたカリキュラムから専修毎に設定された基礎科目・発展科目を基本とするものとなり、入試方法も従来の小学校・中学校という校種による区分にもとづく入試から国語や教育科学といった専修にもとづくものとなった。加えて、2011年度から学生指導体制の整備・充実がなされた。再編された附属教育実践総合センターにはすべての学部教員が所属し、教育実習等の指導や修学支援にあたることになったほか、教員採用試験対策をはじめとする教

* 附属教員養成学研究開発センター効果検証ワーキング・グループ

Working Group for Examination of Effect of Teacher Education Curriculum, Center for Teacher Education Research and Development, Faculty of Education

** 弘前大学名誉教授

Emeritus professor of Hirosaki University

職キャリア形成に関する指導助言をおこなう体制も整備された(福島, 2018)。

この2011年度入学者については、これまで質問紙調査をもとにした改革前との教職意識等の比較(福島他, 2015)や大学4年間の教職意識等の変容把握(吉崎他, 2017)などをおこなってきた。特に後者においては、在学4年間における教職志望度・非教職志望度の変容をクラスター分析により分類し、各クラスターにとって教員養成カリキュラムがいかなるものとして経験されているのかを考察した。それに対して、本論文はこれまで十分に検討されてこなかった質問紙調査の「自由記述」を対象として、学生によって生きられた教員養成カリキュラムの一側面を明らかにしようとするものである。なお、「自由記述」の分析に際しては、国立教員養成大学における授業評価の自由記述を分析した越中他(2015)や、大学3・4年生を対象とする質問紙調査の自由記述をもとに学部ゼミナールの魅力と不満を検討した伏木田他(2012)などを参照した。

2 方法

【調査対象者】

2011年度から2014年度弘前大学教育学部入学者のうち、卒業時に教員免許状取得予定の学校教育教員養成課程(入学定員145名)、養護教諭養成課程(入学定員25名)、および生涯教育課程(教育職員免許状の取得を卒業要件としない)所属学生のうち、自由記述項目に回答した計326名。

【調査実施時期】

2015年1月, 2016年1月, 2017年1月, 2018年1月(全て4年卒業時)。

【調査実施方法及び質問紙の構成】

教職意識等に関する記名自記式質問紙調査を実施した。なお、質問紙は回収用封筒に厳封の上、提出することとした。質問紙はリッカート法による教職意識等を問う複数の項目と自由記述1項目からなるが、うち本報告では自由記述項目を分析対象とする。自由記述項目では「4年間の本学での教育を振り返ってみて、良かった点、改善を要する点などについて、ご自由にお書き下さい」という教示文を提示し記述を求めた。

【自由記述回答内容の処理】

良かった点と改善を要する点を二重設問する教示文だったために、回答が良かった点についての反応か改善を要する点についての反応なのかを分別する手続きが必要であった。そのため、第一、第二、第三著者に

より記述内容を確認し、良い点と改善を要する点の2種類に区分した。回答者の中には良い点と改善を要する点の両方を記述した者もいるため、良い点と改善を要する点の回答人数の合計と総回答者数とは一致しない。良い点は162名、改善を要する点は217名の回答を分析対象とした。

【分析方法】

樋口(2014)によるフリーソフトウェアKH Coder(Ver.3)を使用しテキストアナリシスによる分析を試みた。KH CoderはDictionary-basedアプローチという分析者の理論や問題意識によりコーディングルールを決定する方法と、Correlationalアプローチという、分析者の恣意的なコーディングルールによらない、多変量解析によるデータ要約方法の2つのアプローチを統合した、接合アプローチによってテキストデータを分析するように開発されたソフトである(樋口, 2014)。良い点・改善を要する点共に同じ分析方法を用いた。

まず、全ての自由記述回答についてKH Coderを用い、語の分析を行った。形態素解析にはKH Coderに組み込まれている専用ソフト「茶筌」を使用し、表記揺れや同義語を確認し表記の統一を行った。また、強制抽出語(例 教育実習)等を設定した。

次に、良い点・改善を要する点それぞれについて、頻出回数上位50語を基準として、使用する語を指定し共起ネットワークを作成した。共起ネットワークとは、出現パターンが類似した語と語の結びつきの強さを図化したものである。図で使用される語は円でプロットされ、円の大きさは出現回数に比例する。また図中の語の配置には意味はなく、語と語が線で結ばれているかどうか重要である(樋口, 2014)。また、共起ネットワーク図の解釈にあたっては、KWICコンコードダンスを使用し、用いられた語が回答内ではどのような文脈において用いられているかを随時参照した。

3 結果と考察① 一教員養成カリキュラム全体について

前述の分析方法に基づき、良い点・改善を要する点それぞれに対して、共起ネットワークを作成した(図1, 図2)。図1「良い点」では、総使用語1,919語、使用異なり語718語から出現回数上位50語を基準とし、出現回数6回以上の47語を使用した。図2「改善を要する点」では、総使用語4,497語、使用異なり語1,652語から出現回数上位50語を基準とし、出現回数12回以上の47語を使用した。

(1) 良い点について

良い点の共起ネットワークは6つのグループに分けられた(図1)。

次に、共起ネットワークにおいて関連性の高い単語同士を1つのグループとして群わけを行い、時計回りに番号をふった。

以下では、各グループ全体の内容についての解釈を太字で示すとともに、グループ内の単語がどのような文脈で使用されているのかを適切に示すと判断した回答を挙げ、該当する単語には下線を付した。なお、回答文の《 》内は回答者IDと回答者の所属(小=学校教育教員養成課程学校教育専攻及び教科教育専攻・小コース、中=同・中コース、特支=学校教育教員養成課程特別支援教育専攻、養教=養護教諭養成課程、生涯=生涯教育課程)を記した。

①「特殊」な場としての学部附属学校園において実習や研究ができた

[附属学校] 良かった点は附属学校園と連携し学ぶこと、研究することができた《144・特支》。

[属] 集中教育実習を行う前に附属学校園の先生方、教育実習生の学校の授業を見る機会が多くあって勉強になった《30・中》。

②3年次教育実習や学校現場について講義や大学での授業、教職支援室を含むいろいろな先生方の指導から多くを学んだ

[授業] 専門分野はもちろんですがそれ以外の分野の大学の授業においても学ぶことは多かったです《163・養教》。

[受ける] 教育を幅広く学ぶことができた。興味がある分野科目の大学の授業を受けることで将来自分が進みたい道を決めることができた《91・中》。

[学校現場] [講義] 教育実習の機会がたくさんあって、実際の教育現場からたくさんのことを学ぶことができて良かった。弘前大学の講義でも、学校現場で働いていた方々が実体験を伴って話してくれる事が多く、とてもタメになった《40・小》。

[先生方] [勉強] 講義の内容以外に、私は先生方のお話や思いがとても勉強になった。《3・小》。

[教職支援室] [先生] [指導] 教員になる上で一番勉強になったのは教職支援室の先生の指導だと思っています、その指導が結局は学生が教職支援室に行くか行かないかになってしまうのはもったいないと思います《93・中》。

[教育実習] [3年次] Tuesday 実習、3年次教育実習、4年次教育実習と学校現場で実践的に学ぶ機

会が多かったことはよかった《116・生涯》。

③カリキュラムにおいて、教育実習の機会が多くあり、自身の課題への気づきや教育学部ならではの学びを得ることができた

[実習] [多い] [良い] 実習の回数が多いということは教職を目指す人にとって有意義であると思う《44・中》。

実習がいくつもあり1年ごとにレベルアップできる感じがとても良いと思います《81・小》

[機会] 教育についても色々な分野について学ぶ機会があり大いに役立った《99・中》。

[学び] 教員という、教育に関わる職業には就かなかったが、教育学部で、様々な学びについて触れられて良かったと思う《130・生涯》。

[教育学部] [考える] 教育学部での学びによって自分自身の将来をしっかりと考えることができた《28・中》。

[触れる] [考える] 一年に一度は公立や附属学校園の学校に触れる実習があったので、来年の実習ではこうしたいと考える機会があって良かった《42・小》。

④仲間と共に活動を通じて子どもたちをはじめとする人々と関わる経験をし、成長することができた

[活動] 授業でも話し合いの活動が多く、深く考えたり、仲間と考えを共有したりすることで思考力が高まった気がします《152・養教》。

[仲間] 良かった点は仲間と考え、話し合い、理解合う時間があったこと《145・小》。

[大学] 大学で学んだことの必要性や意味がわかるようになるには教員としての経験が必要だと思うのでこれからも子どもたちに精いっぱい向き合っていこうと思います《37・小》。

[子どもたち] 他の大学のことがあまりわからないが、個人的には教育実習が多いと思い、子どもたちと関わる機会も多く、良い経験ができたと思う《27・中》。

[経験] たくさんのよき仲間に出会い、苦労や困難を乗り越えられた経験は貴重なものになったと思う《13・小》。

[関わる] 実習が多く、生徒と直接関わることでできる時間が多かったので良かった《58・中》。

[実際] 1～4年まで実際に教育現場に行けたことは生徒との関わり方や教員の仕事について詳しく知ることができたので良かったです《128・生涯》。

⑤4年間、教員を目指す者として子どもを見つめ、成

長することができた。ありがとう

[四年間] 教員を目指す様々な学生と交流して自分の中の考えや視野が広がった四年間でした《155・養教》。

[ありがとう] 様々な経験を通して、教職に向かう気持ちや教員として働く自覚を高めることができた。四年間お世話になりました。ありがとうございました《15・小》。

[教員] 教員になりたい人にとって一貫した教育システムがあるため、安心できると思った。改善する点は特にないと思う《19・中》。

教員についてわからないことが多かったが、大学の演習を通して教員とはどういう存在なのかを考えることができた《50・中》。

[目指す] 子どもたちのことを思うと生半可な気持ちで教員を目指すというのはいけないと思いました《25・小》。

[自分] 実習が沢山経験できたことはとてもよかったですと思います。理想とする教員像や自分の反省点を見つけることができたからです《156・小》。

[交流] 他教科の方とも交流が多く様々な考え方を知ることができた《162・小》。

[子ども] とにかく子どもと関わる機会がたくさんあったことがとてもよかったです《57・中》。

[持つ] 実習の回数が多く、そのたびにたくさんの子どもたち・先生方とのかかわりを持つことができたので教育者としての使命感はどんどん大きくなっていったと思います《149・養教》

[見る] 1年次から（少しずつではあるが）観察実習があり、子どもの様子を見る機会、授業のあり方について学ぶ機会があり、意欲が高まりました。《150・養教》

⑥教育についての専門的な知識以外にも、幅広く学ぶことができた

[教育] 教員免許を取得するための講義だけでなく、教育を通して様々な社会のできごとや、人間形成についての理論などを学ぶことができた《29・中》。

[幅広い] 教育の在り方や子どもに関してといった教育的な知識や地域についてといった社会的な知識などを幅広く自分の興味のあることを学ぶことができたところが非常に良かった点だと思う《134・生涯》。

[知識] 心理科としてカウンセリング等の知識を学ぶ

だけでなく、教育学部生として幼～中（高）まで幅広く教育について学ぶことができた《31・小》。

これら①から⑥を踏まえるならば、本学部の教員養成カリキュラムを通じて、学生たちは、様々な教員の指導（②）や附属学校園の協力（①）を得ながら、教育実習を軸としながら自律的発展的に（③）、また仲間との協働のもとに（④）、教員への職業的社会化（⑤）を図るとともに、教育に関する幅広い見識を形成（⑥）しているといえる。それは、教育実習関連科目を中軸とした臨床との往還の中で自らの知識・スキルを協働的に検証一開発していく《自律的発展力》をもつ教員の育成を目指してきた教員養成カリキュラムが、学生たちの四年間の学びの履歴を枠づけ、自律的発展力と協働力をもった教育プロフェッショナルとしてのアイデンティティをもたらしていることを示していると考ええる。また、附属教育実践総合センターの再編（含む附属学校園との連携強化）や教職支援室の整備など、学生に対する指導・支援体制の整備・充実が、こうした学生の教員養成カリキュラム経験を下支えするものとなっているように思われる。さらに、教育についての幅広い見識の形成についての言及がみられたことは、教員養成カリキュラムが教職に必要な資質能力の育成を目指す「教員養成」学部としてだけでなく、教育について幅広い視野から考える「教育」学部としてのアイデンティティを与えるものとなっており、教員を目指す者たちを含んだ教育学部の学生の意識やアイデンティティを統合するものとして位置づいているように思われる。

(2) 改善を要する点

改善を要する語の共起ネットワークは8つのグループに分けられた（図2）。良い点と同様に各グループの解釈と使用語を以下に示す。

①教育実習の仕組みの変更や、教職について先生方により実践的な教えがほしい

[教育実習] 教育実習を選択制にしてほしい。教育実習の際、二週間なら二週間、学級をある程度学生に預けるように改善されたい《64・小》。

[3年次] 幼児教育専修でありながら、3年次の主専攻実習で幼稚園実習を選択できない点を改善してほしい《32・小》

[教職] もっと教職について実践的な講義を取り入れて欲しい《169・生涯》。

[先生方] 自分自身が実際に授業をするために、本当

の学校現場ではどうしているのか等もっといろいろな先生方から聞けたら良かったと思いました《51・小》。

②大学において学校現場を学ぶ機会が増加すると良い

[良い] 前の小・中学校専攻でわけていたほうが良かったのかもしれない《14・中》。

[機会] [学校現場] 実際に学校教育の学校現場に触れる機会はもっとあっていいと思う《146・生涯》。

[大学] [学ぶ] 大学での座学は基本的に理論を学ぶ場といえそこで終わる気もするが、学校現場で生きる知として自分の中に蓄えられたものが少なかったように感じる。《158・生涯》。

③各専攻・専修での学びを充実させる授業内容、指導体制、適切な大学教員配置が必要

[指導] 教職員との連携の在り方やより良い指導教材の作り方を学ぶ機会がもっとあるといいと思った《179・特支》。

[大学教員] 社会専修の大学教員の配置に問題があると思っている。歴史の専門の大学教員がいない社会科学はどうなのでしょう？このままでは、日本史も世界史も専門性が担保できないように思います。人文学部大学教員では“教育”という視点が足りない。《107・中》。

[改善] 中学の免許二つ以上取りたいときに教育法とか時間が重なっているため受けられないところを改善してほしい。《182・特支》。

[学生] [専攻] 私たちの学年から、専攻区分が変わり、小・中学校から教科ごとへの区分へと変わった。その影響かどうかはわからないが、私たちの専修は小学校コースが一人しかいなかったために、小学校の情報を専修内で共有できないということがあった。また3年次の教育法で模擬授業を行った際に小学校コースの学生の意見は、中学校の学校の授業を構成する上で参考になることが多かった。私の個人的な意見となるが、以前の小・中学校から教科で専攻をとる方が小学校の教員になる人、中学校の教員になる人、また高校の教員になる人にとっても、知識を広められたり指導法を共有する機会が増えると考え。そういう意味で小・中学校で教科だけのくくりだけではなく、意識的に情報共有できる場面を増やしてほしい。《54・中》。

[授業] 2年次や3年次の教科教育法や指導法の授業の時に「なぜ今これをやるのか」ということをも

う少し伝えてほしいです。《61・小》。

[先生] 教育現場での経験がない先生から教育について教えられてもピンとこないことが多かった《124・小》。

[学校] 教育実習で附属学校園以外の学校にも行って教育実習をしてみたい。《176・特支》。

[多い] とらなければならない単位が多く、出席しなければならぬため自由な時間が少ない。授業が得られるものが多いように努力している先生もいればそうでない先生もいる《67・小》。

④幼児教育専修のカリキュラムや幼稚園教諭・保育士志望への支援などを充実してほしい

[幼児教育] せっかく幼児教育なのに、実践的なことがあまりできず、教育実習でズタボロになったのは苦しかった《18・小》。

[幼稚園教諭] [少ない] 私は小学校教諭として働くことを選択したが、入学当初目指していた幼稚園教諭になることを選択していたらと思うと、幼稚園教諭を目指す学生にとってはサポートが少ないように感じる《17・小》。

[目指す] [保育士] [幼稚園教諭] 小学校の教職支援室に保育士や幼稚園教諭を目指す人も気軽に入るとうれしい。面接練習や小論文をしに行きたかったが、入りにくかった《24・小》。

⑤教員以外を考えることに対する障害

[教員] 教育は教員以外でもたくさんあるので、教員に限定してそのなかに押しつけられても困る。なぜ教員にならないのかを聞かれることがあるが社会の中で教育していくこともあるのに《47・小》。

[考える] 教育というより就職活動の際に教員以外で子どもと関わる職に就きたいと考えたときに相談できる場所がなくて残念だった《42・小》。

⑥講義内容や履修方法を改善してほしい

[講義] [実際] 講義では実際の学校現場で役に立つことを学べたかどうかはわかりません《40・小》。

[履修] 改善点としては他教科の授業を履修する時に授業時間帯の重複のために履修をあきらめざるをえなかったものがあったのでできるだけかぶらないようにするかかぶっても次の年度で受けられる良いになったらいいと思う《135・中》。

⑦養護教諭課程と他の課程・専攻や教科との交流がもう少しあればよかった

[養護教諭養成課程] [知る] 養護教諭課程は他の学科等と少し異なる動きをしていたのでたまにわかりにくいことがあった（教育実習のこと等）、他

の学科の人たちと学ぶ機会をもっとほしかった、教科教育や特別支援教育、幼児教育等のことも知りたかったし、養護教諭課程のことを知ってほしかった。(どのようなことをするのか、考え方など)。《211・養教》。

⑧自分が在籍している生涯教育課程の存在・意義を認めてほしかった

[生涯教育課程] [自分] 生涯教育課程に在籍することは肩身の狭い思いをすることにつきました。「教育学部だから、教員を目指しているの?」と聞かれ、「自分は教員を目指さずに一般企業への就職を目指しているので」と答えるのが毎度のことでした。しかし、教育について学び、そして地域について学び、広い視野を持って四年間過ごせたことが今後の自分の糧になることを思えば、教員となる方々よりも幸せな四年間だったように思います。《157・生涯》。

以上①～⑧を概括するならば、教員以外を志望する者の疎外感(⑤, ⑧)、また小中教員養成以外の疎外感(④, ⑦)についての指摘がみられる一方で、逆に学校現場で求められる実践力への対応の不十分さ(①, ②)についての指摘がみられた。さらに、各専攻・専修での学び(③)や学部全般の講義・履修のあり方(⑥)の不十分さへの指摘もみられた。こうした改善点に関する指摘は、ある意味では前節で言及した教員養成カリキュラムがもつポジティブな側面のまさに「ネガティブ」な側面といえる。すなわち、教職の職業的社会的化(特に小中学校教員への社会的化)に向けた求心力を強くもった教員養成カリキュラムゆえに、教員を必ずしも目指さない学生や幼児教育・養護教諭などを目指す学生にとって疎外感を与えるものになっているといえる。一方、教員を目指す学生にとっては、学校現場における実践力の向上を強く指向したカリキュラムへの改善を求める意識をもたらしている。所属の専攻・専修、学部の講義や履修のあり方を含めて、教員養成カリキュラム全般の改善を求める学生の声は、ある意味では「自律的発展力」の表れともいえるが、この間の大学・学部改革あるいは教員養成改革などによる教員数の減少やカリキュラムの過密化などの弊害の表れともいえる。

4 結果と考察② 一所属別の特徴

2011年度の改革は、従来の校種等別入試から専攻・専修別入試へと移行し、教員養成カリキュラムもそれ

に対応したものとなった。そこで調査対象者の所属(学校教育専攻, 教科教育専攻, 特別支援教育専攻, 養護教諭養成課程, 生涯教育課程)の違いによるカリキュラム評価の特徴を探りたい。分析に際しては、先と同様に、KH Coder を利用し、所属と関連づけた共起ネットワークを作成した(図3, 4)。前述したように、共起ネットワーク図では共起関係を線で表しており、図における単語の配置には意味はない。なお、所属の特徴を検討するため、1つの所属とのみ結びれている単語についてのみ検討することとする。

(1) 良い点

図3では、[A:学校教育], [C:特別支援教育], [D:養護教諭], [E:生涯教育]としてそれぞれ囲んでいる。[B:教科教育]とのみ結びれている単語が存在しなかったため囲みがない。

[A:学校教育]に含まれる単語の中で[教育学部][学び]は図1の③に、[子どもたち]は図1の④に含まれている。それぞれ学校教育専攻の回答を中心に使用されている回答を確認すると、[教育学部][学び]共に図1の③での意味と同様に教育学部での学びは良い学びであったという意味で使用されていた。[子どもたち]については子ども全般を指して[子どもたち]として使用していた。

[C:特別支援教育]に含まれる単語は、[園][附属学校]が図1の①、[教育実習][3年次][指導]が図1の②、[実際]が図1の④に含まれる単語であった。特別支援教育専攻の回答を確認し、[園][附属学校][3年次][実際]の4つは図1における使われ方と同様であった。ただし、図1の②に含まれていた[指導]については、他の所属では教職支援室の先生の指導への感謝として使用されていたが、特別支援教育専攻の回答では大学の指導教員の指導への感謝として使用されていた。

[D:養護教諭]に含まれる単語は、図1の⑤に含まれる単語の[見る][持つ][子ども][交流]、図1の④に含まれる[活動]、図1では使用されなかった[弘前大学]の5つであった。[見る][持つ][交流][活動]は図1における使われ方と同様であることを確認した。[子ども]については、他の所属の回答に比べ、養護教諭養成課程の回答での使用数が多い。[A:学校教育]では[子どもたち]という複数形が使用されていたが、[D:養護教諭]では[子ども]という単数形が使用されており、ここに両者の子ども観の違いが表れているとも考えられた。また[弘前大学]は弘前大学で4年間学んで良かったという気

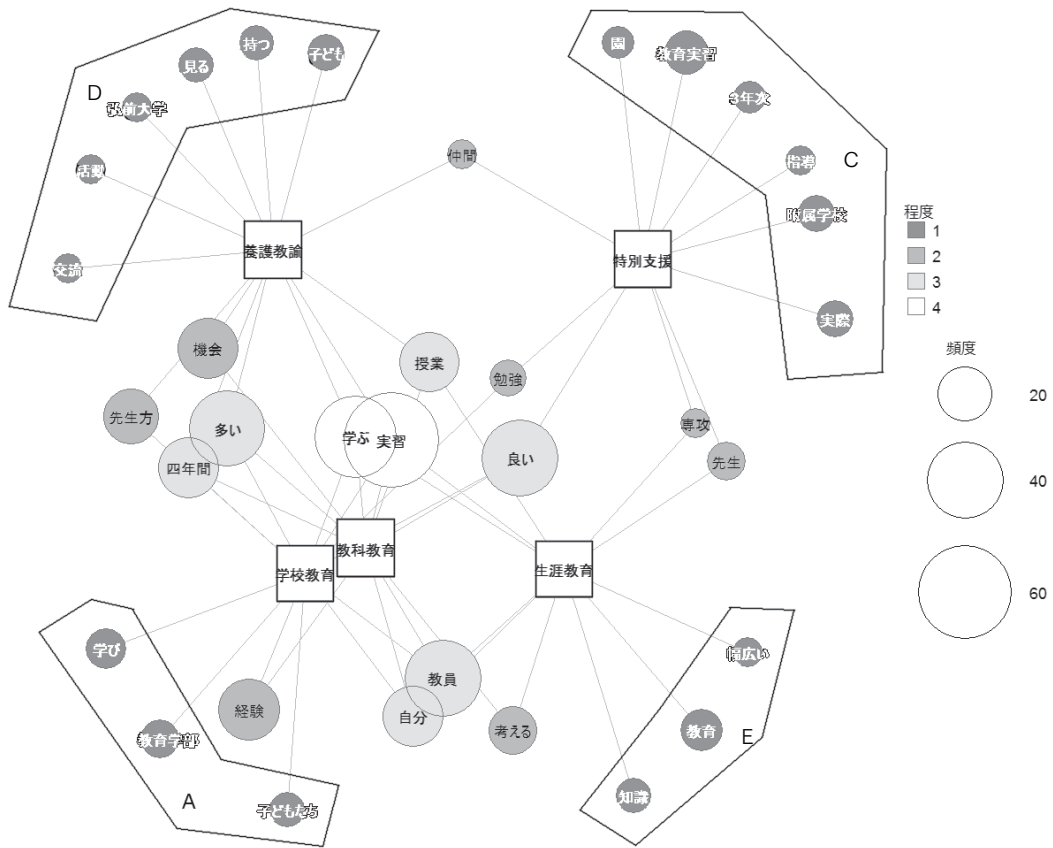


図3 「良い点」について課題・専攻・専修に対応した共起ネットワーク

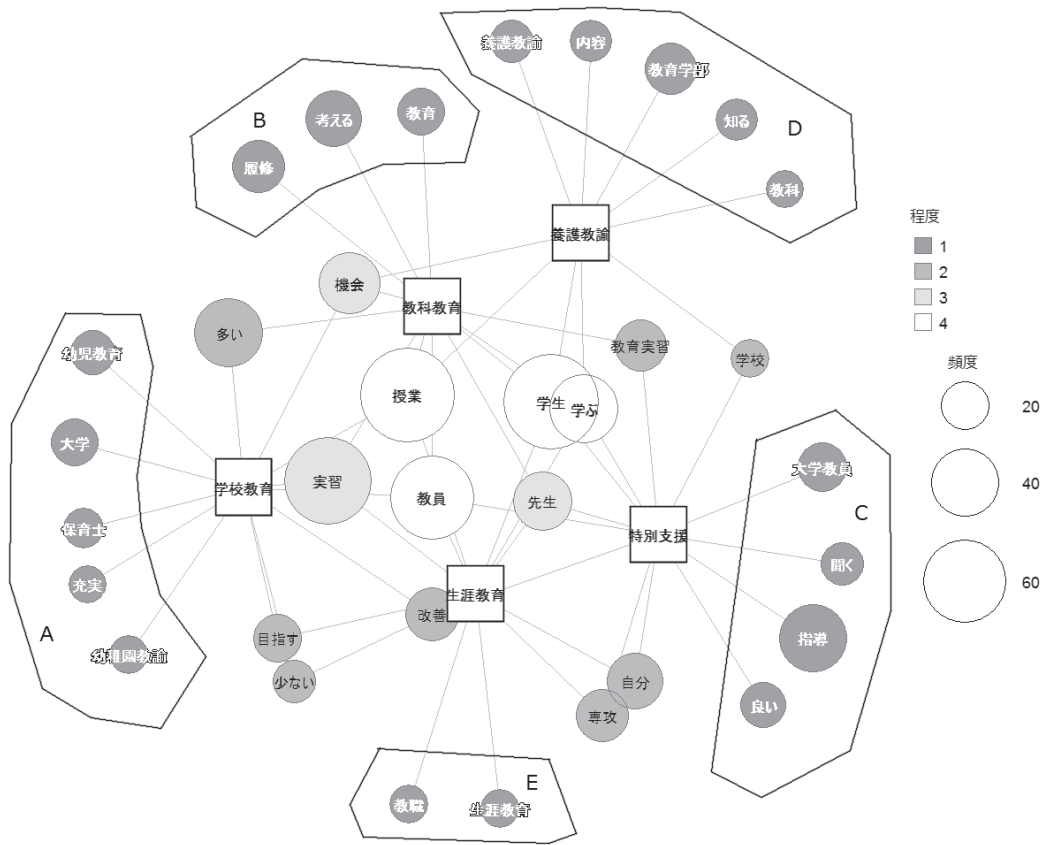


図4 「改善を要する点」について課題・専攻・専修に対応した共起ネットワーク

持ちから使用されていた。

[E：生涯教育]に含まれる単語は全て図1の⑥に含まれる単語であった。また単語の使われ方について、生涯教育課程の回答を確認したところ、図1の⑥での使用と同じであった。教育学部の教員養成カリキュラムについて、教育についての幅広い知識の獲得を良かった点として認識しているのは、特にゼロ免課程でもある生涯教育課程の学生に多かったことを示している。

なお、囲みからは除外したが、[仲間]という単語は特別支援教育専攻と養護教諭養成課程との2つの課程・専攻と結びついたが、両者ともに課程・専攻内の結びつきが強く、そのような中では共に学ぶ[仲間]の存在が特に支えとなったと語っていることを書き添える。

4つの課程専攻の中で、学校教育専攻が教育学部での学びによく順応していたことを表しており、前述の教員への職業的社会化を果たしているようである。特別支援教育専攻については、附属学校園を含めた学生を育てる体制がよく整備されていると考えられる。養護教諭養成課程では総合大学の弘前大学において、子どもを含む様々な他者との関わりの機会を持たせたことを意義深いものと捉えていた。また図1においても教育に関する幅広い知識の獲得が良い点としてあげられていたように、特に生涯教育課程の学生は、このことについて強く意識していることが図3からいえる。

さらに、[子どもたち]と[子ども]というよく似た2単語はともに子ども全般を指していたが、学校教育専攻では[子どもたち]、養護教諭養成課程では[子ども]が共起ネットワークでは描かれた。[子どもたち]という複数形を使用する学校教育専攻では子どもを集団として捉えていると考えられ、また[子ども]という単数形を使用する養護教諭養成課程では子どもを個として捉えていると考えられる。これはそれぞれの課程・専攻が主たる対象とする、教室における子ども集団と、保健室に来訪する個々の子どもとの違いによるものだと考えられる。しかし、子どもとの関わりを良かった点とあげていることから、教員養成カリキュラムが目指す「児童生徒に働きかけ、その反応を読み取り、働きかけかえす」教員像は両課程・専攻に根付いており、それぞれの課程・専攻に合った形で発露したともいえるだろう。

(2) 改善を要する点

図4においても図3と同様に、[A：学校教育]、[B：教科教育]、[C：特別支援教育]、[D：養護教

諭]、[E：生涯教育]として、それぞれ囲んでいる。

[A：学校教育]は、[幼児教育][大学][保育士][充実][幼稚園教諭]の中で[大学]以外は全て図2の④に含まれる単語である。図2の④に含まれる4つの単語は、ここでも同様の意味で用いられていた。図2の④で使用されていない、[大学]について、学校教育専攻の回答を主に確認した結果、大学の提供する学びや学習環境に対する不満が主なものであった。図2の④に表れた不満は、主に学校教育専攻所属学生の中でも、特に幼児教育専攻の学生に特有のものであることが図4から明らかとなった。

[B：教科教育]に含まれる単語について、[履修]は図2の⑥、[考える]は図2の⑤において使用されているが図2ではいずれかの課程・専攻に多く見られることは図示されていなかった。また[教育]は図2のいずれのグループにも含まれない単語であった。そこで、[履修][考える][教育]について教科教育専攻の回答者の当該単語の使い方を確認した。[考える]は全体では回答者の意見表明の文末表現として使われることが多かったが、教科教育専攻の回答者では「考える力」の育成を求める回答が散見された。[履修]では、特に複数校種ではなく複数教科の教員免許取得を目指した教科教育専攻の回答者から、履修方法の改善を求める回答が見られた。[教育]では教科教育専攻の回答者に、教科の専門とは別に、「教える」機会の不足についての指摘が見られた。

[C：特別支援教育]では、[大学教員][聞く][指導][良い]のうち、[聞く]は図2では使用されていない単語だったが、[良い]は図2の②、[大学教員][指導]は図2の③に含まれている単語であった。元の回答を参照したところ、[大学教員][指導]は共に、図2の③における使われ方と異なり、学生に対する個別指導のあり方についての要望に関わる形で使用されていた。

[D：養護教諭]に含まれる単語のうち、[養護教諭][知る]は図2の⑦において使用されていた。この2単語は図2の⑦においても養護教諭養成課程に関する内容であり重複している。[内容][教育学部][教科]は図2では扱っていなかったことから、養護教諭養成課程の回答者に注目して使用されている文脈を確認する。[内容]は授業の内容が、養護教諭には関連の低い内容であったなどの授業内容の改善を求める回答で使用されていた。[教育学部]は回答者によって教育学部に所属する学生全体を指していたり、教育学部という組織を指していたりと、一義的に使用

されている単語ではなかった。[教科]も[教育学部]と同様に、養護教諭養成課程が開講している授業を[教科]としている回答者と教科教育専攻を指して、[教科]としている回答者とがあった。この点は多変量解析による分析の限界であると思われる。

[E：生涯教育]に含まれる単語では図2の⑧においても使用されていた[生涯教育]と図2の①において使用されていた[教職]がある。[生涯教育]は単語の使われ方が図2の⑦と重複する。また[教職]は、生涯教育課程の回答を中心に見ると、教職科目の内容の改善を求める回答において使用されていた。

改善点について5つの課程・専攻について概括すると、学校教育専攻の特に幼児教育専攻の者から、小中学校教員以外の職に就くにあたって十分な支援を受けられなかったことへの不満が挙げられていた。教科教育専攻では、教科や教育について自律的発展的な学びを獲得したが故に現状の教育学部の提供する教育に不満を感じていると読み取れる。特別支援教育専攻では、良い点で挙げられていた密な指導体制ゆえに、よりよい指導の在り方を求める声が少なくなかったと考える。養護教諭養成課程についても、良い点で挙げられていた他者との交流を強く求めるが故に、疎外感を感じると共に、他課程専攻との相互理解・交流を求める声が少なくなかったものとする。生涯教育課程では、より教育に関する授業の内容の充実を望む声あげられていた。

以上(1)、(2)より、各課程・専攻・専攻ごとに良い点と改善を要する点を分析した結果、寄せられた改善点の多くは、良い点と表裏一体のものであった。また全体的な良い点や改善点として挙げられていたものが、各課程・専攻・専攻の特性といういわばフィルターを通して凝縮されたものであるように思われる。

5 まとめ

本報告では、卒業時の学生を対象とした質問紙調査の自由記述をもとに計量テキスト分析をおこない、教員養成カリキュラムの効果検証を試みた。

分析をとおして①子どもとの関わりをはじめとする臨床との往還の中で自らの知識・スキルを協働的に検証—開発していく《自律的発展力》をもった教員に向けた職業的社会的な2004年度改革の理念は、学生たちの学びの履歴の中に息づいていること、②この間進めてきた附属学校園を含めた学生指導・支援体制の整備・充実がそうした理念の実現に寄与するものとなっていること、③教員養成カリキュラムが教職

に必要な知識・技能等の育成を目指す「教員養成」学部としてだけでなく、教育に対する幅広い見識を形成する「教育」学部としてのアイデンティティをもたらしものになっていること、を明らかにしてきた。一方で、こうした教員養成、とりわけ小中学校教員養成を強く指向したカリキュラム・組織の在り方は、非教員志望者、そして小中以外の教員を目指す者たちに疎外感をもたらしていること、その一方で教員志望者にとっては既存の学校現場に関わる実践的学びについての不全感をもたらしていること、さらに学生たちの自律的発展力の向上ゆえか、専修のみならずカリキュラム全般に不全感がみられたことを指摘した。

また、所属の違いに注目して分析をおこなった結果、例えば、生涯教育課程の特徴として、教育に対する幅広い見識の形成についての肯定的評価と実際の教職に即した教育内容などの不十分さについての否定的評価が、浮かび上がった。ただし、こうした特徴は、各所属の特性や状況そのものを示しているというよりも、当該課程等が置かれている教育学部における位置やそれに付随するアイデンティティなどに依拠して、上述した教員養成カリキュラム・組織の在り方のある側面がより焦点化され顕在化されたものといえる。実際、各所属の特徴として挙げられていたものは、「3結果と考察①」で挙げた教員養成カリキュラム全体に関する良い点・改善点とすべて重なるものであった。また、このことは、専攻・専修別の入試・カリキュラム下においても、教員養成カリキュラム・組織全体がもつ統合性が堅持されていることを示すものとする。

この間の「ミッションの再定義」や「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書」といった一連の改革動向において、弘前大学教育学部のみならず国立教員養成大学・学部に対しては、教員養成（とりわけ小学校）に特化し、教員採用率の向上や実践的指導力を有する教員の養成をおこなっていくことが、これまで以上に強く求められている。実際、弘前大学教育学部では2015年度入学者から、生涯教育課程の募集は停止され、専修別入試・カリキュラムではなく校種・免許種別のそれへと変更になっている。もし教員養成カリキュラム・組織がこうした改革動向への即応を強く指向するものにシフトするとすれば、換言すれば「教員養成」学部としてのアイデンティティを強めていくとすれば、これまで以上に教員以外を志望する学生の疎外感・不満の高まりと教員養成志望の学生の実践面での不全感の高まりとい

うディレンマを抱え込むと同時に、こうしたディレンマを抱えながらも教員養成カリキュラム・組織の統合性をもたらしていた教育に関する広い見識の育成という「教育」学部としてのアイデンティティの喪失を招くことにもなりかねない。さらに、臨床との往還の中で自らの知識・スキルを協働的に検証・開発していく《自律的發展力》をもった教員の養成も、「教育」学部という文脈によって支えられていたことにも留意すべきである。特に「教育」学部というアイデンティティをより強く意識し他に対してそのことを喚起していた生涯教育課程が募集停止されたことにより、そうした懸念が現実のものとなる可能性も否定できない状況にある。あらためて教員養成学部・大学を「教育」について幅広い視野から考える学部として位置づけ、教員養成を中軸としながらも、様々な履歴とキャリアを展望する者たちが教育についての理解を深め、「既存」の「小中学校教育の在り方」にとどまらない、より広い視野から教育の在り方を考えていくことを保証する教員養成カリキュラム・組織の在り方を考えていく必要があると考える。

《引用文献》

- 福島裕敏 (2018) 〈特集〉教育学部の30年 「弘前大学の場合」『日本教師教育学会年報』27,66-74頁。
 福島裕敏・吉崎聡子・豊嶋秋彦・平岡恭一・吉中淳 (2015) 「教員養成カリキュラムの効果検証－4年間の学生の変

容過程に注目して」『弘前大学教育学部紀要』113,129-138頁。

伏木田稚子・北村智・山内祐平 (2012) 「テキストマイニングによる学部ゼミナールの魅力・不満の検討」『日本教育工学会論文誌』36 (Suppl.), 165-168頁。

樋口耕一 (2014) 「社会調査のための計量テキスト分析－内容分析の継承と発展を目指して」ナカニシヤ出版。

越中康治・高田淑子・木下英俊・安藤明伸・高橋潔・田幡憲一・岡正明・石澤公明 (2015) 「テキストマイニングによる授業評価アンケートの分析－共起ネットワークによる自由記述の可視化の試み－」『宮城教育大学情報処理センター研究紀要』22,67-74頁。

豊嶋秋彦・福島裕敏・吉崎聡子・平岡恭一・吉中淳 (2014) 「教員養成の効果検証－自我同一性を中心とした三世代比較」『弘前大学教育学部紀要』111,139-148頁。

吉崎聡子・福島裕敏・吉中淳・豊嶋秋彦・平岡恭一 (2017) 「教員養成カリキュラムの効果検証－2011年度改革第1世代の4年間の変容を中心に－」『平成29年度日本教育大学協会研究集会発表概要集』38-39頁。

本研究は共著者全員の共同にもとづくものであるが、本稿の執筆にあたっては、「1」については福島が、「2」～「4」については吉崎が、「5」については吉崎と福島とが、それぞれ分担執筆した。

本研究は JSPS 科研費平成23～27年度2353097、及び平成28年度～31年度16K04449 (研究代表者：福島裕敏) の助成を受けた。

(2019. 1. 15 受理)