



教職大学院生は「実践的指導力」をどう捉えているか：講義「教科等の実践的指導力の形成」から

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 北海道教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻 公開日: 2015-03-23 キーワード: 作成者: 森, 健一郎 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00009504

教職大学院生は「実践的指導力」をどう捉えているか

— 講義「教科等の実践的指導力の形成」から —

森 健一郎*

概要

本研究は、教師教育における「教員の資質・能力の向上」を達成するための取組の重点を明らかにする研究の一部として位置づけられる。本稿では、現職教員院生と学部新卒院生の「実践的指導力」に対する捉え方の違いを明らかにすることを目的とした。院生が記述したレポートの文章を、現職教員院生／学部新卒院生の属性のみ保持し（氏名や性別などの属性はすべて排除し）テキストファイル化し、テキストマイニングの手法で分析したところ、1) 現職教員院生は「実践的指導力」を「省察」「経験」などと関連づけて捉える傾向があること、2) 学部新卒院生は「実践的指導力」を「専門」「教材」などと関連づけて捉える傾向があること、以上の2点が明らかとなった。同じ講義を受講しているにもかかわらず、現職教員院生と学部新卒院生の「実践的指導力」に対する認識の仕方には違いがあった。本研究では、教員としての経験年数や、勤務する学校の校種などによる捉え方の違いについては明らかにすることはできなかった。今後、これらの属性による捉え方の違いについても調査していきたい。

キーワード：実践的指導力、教職大学院

1 はじめに

本稿の目的は、「実践的指導力」の捉え方が、現職教員院生と学部新卒院生では異なることをテキストマイニングの手法で実証的に明らかにすることである。これまでも「実践的指導力」については、その概念が非常に多岐に渡ることが指摘されてきた。その教員の経験年数や立場（教諭、管理職、行政職など）によってもその捉え方は大きく異なる（時田、2009）。また、その概念のもつ曖昧さについても指摘がなされている（田原、2005）。そして、この曖昧な部分が“それ（実践的指導力）を事実上「すべて」であるとみなす”（前掲、田原）という状態に行き着くことを許している。

本稿では、多様に意味を用いる「実践的指導力」について、現職教員院生による捉え方と、学部新卒院生による捉え方との違いを明確にすることで、教職大学院における講義内容を検討するための視点を提供することができると考えた。「実践的指導力」は、非常に幅広い意味を持ちうるため、現在、教員養成や教師教育に関する分野では頻繁に用いられている。例えば、平成24年度に中央教育審議会から出された答申「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」においては、「実践的指導力」の語が、「これからの教員に求められる資質・能力」や「免許制度の改革の方向性」など、さまざまな文脈で用いられている。一方で、その意味の広さから、教職大学院の講義など

*北海道教育大学教職大学院（大学院教育学研究科高度教職実践専攻）釧路

で扱う際に、何を重点にすべきかが明確になりにくいという側面があった。特に、教職大学院においては、院生の構成が現職教員と学部新卒の学生によるため、それぞれに対する指導の重点を明確にする必要もあると思われる。

今後も「実践的指導力」という語が、教師教育の分野で用いられ続けられると思われる。本研究は、現職教員院生と学部新卒院生が共に学ぶ教職大学院において、「実践的指導力」を考えると、どのような点に重点をおくべきか、参考資料の一つになると考える。現職教員院生にとっての「実践的指導力」と、学部新卒院生にとっての「実践的指導力」の違いを明確にすることで、学校現場における教師教育に対して、具体的な示唆を与えることができると考える。学校現場における教師教育に置きかえた場合、現職教員院生は経験年数の比較的長い教員、学部新卒院生は新任（または採用後数年以内）の教員となる。現職教員院生と学部新卒院生の捉え方の違いを把握することで、年代ごとの重点を設定するための視点を得ることができる。研修会など学校現場におけるさまざまな教師教育の場面においては、その年代が重視する面をより深く扱う、または、重視してない面についても言及するなどといった展開に生かすことができると考える。

2 既存研究の内容

「実践的指導力」に関する先行研究には、大きく分けて3種類の流れがある。1つ目は、大学における講義内容の検討を通して、教員の「実践的指導力」の内容について考察するというものである。2つ目は、学生の事例（教育実習やインターンシップなど）を通して、身に付けるべき「実践的指導力」について考察するもの、3つ目は、学校教育を取りまく状況と関連づけて「実践的指導力」の概念の変遷について考察するもの、である。

1つ目の、大学における講義内容の検討を通して、教員の「実践的指導力」の内容について考察するという流れについては、天野ら（2013）の研究が参考になる。この研究では、教職に関する大学での講義の改善と充実について検討することを通して、「実践的指導力」と社会の変化との関わりについて考察している。この研究では、学校現場における授業の方法改善や教育スタイルの変化の必要性が述べられている。

2つ目の、学生の事例（教育実習やインターンシップなど）を通して、身に付けるべき「実践的指導力」について考察するものについては、多くの研究がなされており、例えば、森田（2012）、梅本ら（2012、2007）、原（2009）、齋藤（2007）、藤沢（1995）が参考になる。森田（2012）は、大学生の教員採用試験に向けての取組から、一つの典型事例を抽出し、大学がどのように影響を与えたかを論じている。この考察を通して、大学が学生に「実践的指導力」をどのように身に付けさせるのかを考察している。梅本ら（2012、2007）は、大学生の授業観と対人関係スキルとの関連に注目し、実態把握のための調査を実施している。この研究では、対人関係スキルを「実践的指導力」の一つとして捉え、測定尺度を用いて客観的な分析を試みている。原（2009）は、大学生の学校現場におけるインターンシップによって学生がどのような変容したのか、そしてその変容が定着するためにはどのような取組が必要であるかについて考察している。この研究では、現場体験活動によって培われる力を「実践的指導力」と捉えている。齋藤（2007）は、「実践的指導力」が極めて曖昧な概念であることを述べている。その上で「実践的指導力」を「内省を通じた変わる力」と定義し、現場実習を経験した学生の変容を質的調査によって検証している。藤沢（1995）は、教師の初期の教授行動の特徴、特に問題点を抽出している。教育実習生の教授行動の分析によって問題点を明確にし、それを大きく4つの

傾向に集約している。

3つ目の、学校教育を取りまく状況と関連づけて「実践的指導力」の概念の変遷について考察するものについては、油布（2013）、原（2013）、村田（2012）、鈴木（2010）、青木（2009）が参考になる。油布（2013）は、「実践的指導力」を教師教育改革の中心となる概念と捉え、これに関わる内容・背景・展開を概観し、問題点の指摘をおこなっている。そして、この問題点に対する大学の役割として、研究（教師の熟達化研究）と教育（現状を俯瞰する理論）の両面からの貢献を提案している。原（2013）は、中央教育審議会が示す方向に教員養成の舵が切られた場合、具体的にはどのようなカリキュラムが必要であるかについて考察している。研究の結果として、大学入学時の教員志望度を維持することを目的としてカリキュラム・マップを構築する必要性を提示している。村田（2012）は、教員に関わる施策の変遷について整理し、その中で「実践的指導力」が強調されてきたこと、そして「履修カルテ」の導入がなされていることを指摘している。この研究では、教員志望学生の「実践的指導力」育成と教職課程への「履修カルテ」導入の意味と問題について検討している。鈴木（2010）は、「実践的指導力」を学校教育の状況変化と関連づけて考察している。ここでは、「実践的指導力」が政策的にどのように打ち出され、そして今日に至っているのかを各種答申や文部科学省の資料をもとに記述されている。青木（2009）は、「実践的指導力」の育成が強調されるようになった背景要因を探り、各種答申などに見られる「実践的指導力」の内容について検討している。そして、将来にわたる職能成長を保証する素地を育成することが、「実践的指導力」への対応であるとしている。

3 本研究の方向性

「実践的指導力」は、各種の先行研究で指摘されているように、文科省による定義づけ¹⁾がなされている一方で、語られる文脈によって、その概念が多様に変化し、場合によっては曖昧になってしまう場合がある。先行研究においても「実践的指導力」はさまざまな角度から検討されていることを考慮すると、「実践的指導力」を扱う際の方向性としては、一般的な定義を絞り込むことではないと思われる。仮にいくつかの要素を抽出し、一般的な定義の構築をしようとしても、各種の先行研究のいずれかと相反することになる。どのような文脈で「実践的指導力」を扱うかで、その意味が変化することを共通理解とすることが前提であるといえる。例えば、教員養成の制度改革という文脈においての「実践的指導力」は、例えば、時田（前掲）が指摘しているように、「従来の「指導力」の一言では言い尽くせない力量への期待や要請が込められている」というニュアンスで語られることが多い。学習指導という文脈においての「実践的指導力」は、授業の展開の仕方、子供の実態把握および評価の方法など、授業技術などと関連づけられることが多い。さらに、ある文脈における「実践的指導力」が、現職教員院生から見たときと、学部新卒院生から見たときとで異なっていることも共通理解することが望まれる。現職教員院生と学部新卒院生が共に学ぶ教職大学院においては、特に、「実践的指導力」について、それぞれがどのような見方をしているのかを明らかにすることが重要であると考えられる。

現職教員院生と学部新卒院生の「実践的指導力」の捉え方の違いを明確にすることで、教職大学院における講義内容を検討するための視点を提供することができる。具体的には、本教職大学院の講義「教科等の実践的指導力の形成」を振り返り、院生が「実践的指導力」をどのように捉えたかを分析し、講義のねらいが院生全体としてどの程度達成されたのかを考察する。このことは、教師教育における「教員の資質・能力の向上」を達成するための取組の重点を明らかにすることにも資すると考える。

4 講義「教科等の実践的指導力の形成」について

本教職大学院の講義「教科等の実践的指導力の形成」は、全部で15コマの講義で構成されている（1コマ90分）。この講義は、1年次に履修する必修単位（2単位）となっている。また、全員が履修する講義であるため、現職教員院生と学部新卒院生が同じ講義を受けるかたちになっている。平成26年度は、現職教員院生が23名、学部新卒院生が25名、合計48名の受講であった。なお、本教職大学院は、キャンパスが3カ所（札幌、旭川、釧路）に分散しているため、48名の院生は3キャンパスの何れかに所属し、講義は双方向システムによっておこなわれる。

講義の目標などを以下に示す。

講義全体の目標

受講生は自らの担当教科等における指導方法に関する内容を念頭に履修することとなるが、この講義では、当該特定教科における指導方法を例にしながらも、教科領域一般における指導方法開発に係わる内容を理解・習得することを目標とする。現職教員院生と学部新卒院生の目標の違いについては以下の通り。

【現職教員院生】

教育課程における各教科・領域の役割を深く理解するとともに、学校での授業づくりの指導的立場となる能力を身につける。

【学部新卒院生】

教育課程における各教科・領域の役割や特徴を理解するとともに、学校での授業づくりの推進者となる能力の基礎を身につける。

到達目標

- ・児童、生徒の確かな成長・発達と創造的な学力を保証するための視点を整理し、建設的な視点から提案・遂行・推進することができる（現職教員院生・学部新卒院生）。
- ・学校の教育課程の中核となる各教科の授業について、その設計、実行、評価に共通する一般的な視点を他者に説明することができる（主に現職教員院生）。

このように、全体の目標のほかに、現職教員院生と学部新卒院生それぞれについての目標が設定されている。現職教員院生については、これまでの自己の実践を整理し、省察することで、学校での授業づくりを指導していく立場になることを求めている。言い換えると、求められているのは、新しい知識や技能の獲得よりも、既に身に付けている資質や能力を最大限に生かすことである。学部新卒院生については、教育課程の基本的な構造を理解し、学校での授業づくりを推進していく立場になることを求めている。求められているのは、まず基本的な知識の獲得と理解、そして将来、建設的に取り組んでいくための姿勢を身に付けることである。これらの目標から読み取れるように、この講義においては、「実践的指導力」を主として授業づくりという視点から捉えている。講義の具体的な展開としては、各教科の実例を出しつつ、教科横断的な事項（授業研究の方法、評価の考え方や方法）につながることを心掛けた。

より詳細な講義計画を表1に示す。

表1 平成26年度「教科等の実践的指導力の形成」講義計画（シラバス）

■第1週 6月17日（森 健一郎・全員）

第1回 [講義]（主に 森 健一郎 釧路）

担当者自己紹介（全員）

①ガイダンス・本講義の概要・位置づけ

②第1・2回 理科授業から“実践的指導力”を考える

・校種による理科の目標の違いについて—学習指導要領を題材に—

・単元全体を貫くテーマを意識した指導のありかた

■第2週 6月24日（藤川 聡 旭川）

第3・4回 技術科の授業実践から“実践的指導力”を考える。

①先行オーガナイザー ②課題の真正性 ③協同学習 ④指導と評価の一体

■第3週 7月1日（本間 仁 札幌）

第5・6回 授業づくりから“実践的指導力”を考える [講義・演習]

①実践的指導力とは ②授業研究の内容・方法 ③教材の開発 ④評価のあり方

■第4週 7月8日（小路 徹 札幌）

第7・8回 [講義] 評価から“実践的指導力”を考える

評価の意図や類型、その根底にある考え方を共有すると同時に、評価が子どもに機能するというものの意味、評価が実際の教育現場で生きてはたらくためのストラテジー、機能する授業のあり方等を学ぶ。

■第5週 7月15日（最初のみ森から課題の趣旨・作成方法の説明。その後は各キャンパス）

第9・10回 [作業]

■第6週 7月22日（各キャンパスにて）

第11・12回 [作業]

■第7週 7月29日（森 健一郎 釧路）

第13・14回 [演習] 課題発表、質疑・意見・感想交流

■第8週 8月5日 第15回 まとめとレポート課題提示・解説（森 健一郎 釧路）

成績評価・評価項目

1 講義終了後の感想・課題（3割）

・振り返りシートで、その日の授業で身に付けた知見や今後の授業研究・授業実践に生かせることなどを見いだそうとしている。

2 演習への参加・寄与度（4割）

・建設的な視点から課題を捉え、積極的に演習に参加しようとしている（主に学部新卒院生）。
・建設的な視点から課題を捉え、かつ全体の議論を整理して、より実践に即したかたちで提示することができる（おもに現職教員）。

3 まとめレポート（3割）

講義全体の内容を的確に捉え、論旨の明確なレポートを適切な分量で作成している。

5 研究の方法

講義の最終回（15回目）で、「あなたの考える実践的指導力とは」という課題を出し、最大6000文字までという条件で各自の考えを自由に記述してもらった。細かい条件を設けず自由に記述してもらうことで、より正確な実態把握と分析が可能になると考えた。分析にはテキストマイニングのソフト（樋口、2012）を用い、分析者の主観をできるだけ排除することを心掛けた。院生が記述したレポートの文章については、現職教員院生／学部新卒院生の属性のみ保持し、氏名や性別などの属性はすべて排除した上でテキストファイルのデータとした。このデータを分析し、いくつかの視点から解釈することで、全体の傾向や属性による捉え方の違いを明らかにすることができると考えた。

テキストファイル化された院生48名分の文章の総数は、3,718であった。ここで言うところの文章とは、句点までの意味のある文字列のまとまりを示す。そして、含まれる語の総数は96,401であり、同じ語の重なりを考慮した上での語数（異なり語数）は4,331であった。このことは4,331種類の語が出現したことを意味する。これらのうち、「思う」「する」など分析の要素とされない一般的な表現を除外するなどの処理をおこなった。また、「算数」と「数学」は「数学」に統一し、「学習指導要領」などの複合語は「学習」「指導」「要領」などに分割されないよう設定した。このような処理をする理由は、分析の対象をできるだけ意味を有する語句に限定し、分析後の解釈や考察を容易するためである。

テキストファイル化した文章を、テキストマイニングによって、(1)抽出語（上位150語）リストの作成、(2)語の類似度による階層的クラスタ分析、(3)現職教員院生と学部新卒院生との傾向の違いを可視化するための対応分析、これら3種類の方法で分析した。これらの分析結果は、表やグラフの形で出力されるため、一覧性に優れており、全体的な傾向を把握しやすい。全体の傾向など質的な要素も考慮しなければならない文章の分析において、量的な分析によって出力された表やグラフを用いることは、分析者の恣意的な判断を避けるために有効な手法であるといえる。

6 分析の結果

テキストファイル化された院生48名分の文章を(1)抽出語（上位150語）リストの作成、(2)語の類似度による階層的クラスタ分析、(3)現職教員院生と学部新卒院生との傾向の違いを可視化するための対応分析、これら3種類の方法で分析した。

- (1) 抽出語（上位150語）リストを表2に示した。これにより、全体的にはどのような事項を「実践的指導力」と関連づけて考えているかを大まかに把握することができる。表2から読み取れるように、上位には「授業」「学習」「教科」など、教科指導に関する語が見られる。次いで「評価」「課題」と続いている。
- (2) 語の類似度による階層的クラスタ分析の結果を図1に示した。この分析方法は、語の用いられ方に着目したものである。用いられ方が似ているものほど近くに配置される。類似度は表の上部に数値で示され、数値が小さいほど似ていることを示す。この数値に基づき、配置された語群をいくつかに分類することが可能となる。いくつに分類するかについては分析者の主観的な判断となるが、ここでは「大きな概念でまとめられるような語のまとまり」を判断の基準とし、類似度1.05で得られたクラスタを12個のグループに分類した。
- (3) 図2は、現職教員院生と学部新卒院生との傾向の違いを可視化するためにおこなった対応分析の結果である。原点付近に見られる語は、用いられ方に差がないものである。ここでは「教科」

は、現職教員院生も学部新卒院生も同じように用いていることがわかる。そして、原点から離れるほど、用いられ方が特徴的な語となる。ここでは、右側が学部新卒院生（表記は「ストレート」²⁾、左側が現職教員院生（表記は「現職」）となっている。右側で外枠に近い語ほど、学部新卒院生（ストレート）が特徴的に用いる語であることを示している。そして、左側で外枠に近い語ほど、現職教員院生（現職）が特徴的に用いる語であることを示している。

表2 抽出語（上位150語）リスト

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
授業	801	目的	52	考察	32
学習	343	工夫	50	子ども理解	32
教科	288	担任	49	存在	32
評価	288	人間	48	大学	32
課題	164	手立て	47	様子	32
内容	159	段階	47	ノート	31
知識	151	理科	46	教科書	31
能力	149	時代	45	考え方	31
実態	144	発問	45	反応	31
目標	143	観点	44	学年	30
学級	136	技能	44	関連	30
視点	130	達成	44	実態把握	30
対応	129	作成	43	説明	30
単元	114	表現	43	組織	30
理論	113	小学校	42	方向	30
計画	111	サイクル	40	問題解決	30
活動	106	ルール	40	コミュニケーション	29
資質	97	情報	40	環境	29
省察	97	状況	40	教材研究	29
専門	97	新た	39	受験	29
方法	96	日常	39	連携	29
教材	95	流れ	39	参考	28
社会	92	意味	38	自分自身	28
研究	89	教職	38	同僚	28
問題	89	系統	38	予想	28
変化	88	発達	38	意図	27
思考	86	解決	37	関心	27
向上	80	学校現場	37	教職員	27
生活	80	求められる資質能力	37	立場	27
改善	75	答申	37	科学	26
講義	75	開発	36	研修	26
考え	71	学習指導要領	36	姿勢	26
道徳	71	学力	36	技術	25
展開	70	基盤	36	発揮	25
意欲	69	形成	36	機会	24
経験	66	信頼	36	支援	24
把握	63	調査	36	資料	24
地域	62	導入	36	実行	24
意識	61	板書	36	人間関係	24
集団	61	基本	35	基礎	23
明確	61	行動	35	共通	23
育成	57	自身	35	共有	23
教育活動	56	主体	35	興味	23
自己	56	個人	34	現場	23
判断	56	提示	34	使命	23
効果	54	構成	33	非常	23
数学	54	発言	33	クラス	22
学び	53	領域	33	愛情	22
学級経営	52	過程	32	英語	22
成長	52	機能	32	検討	22

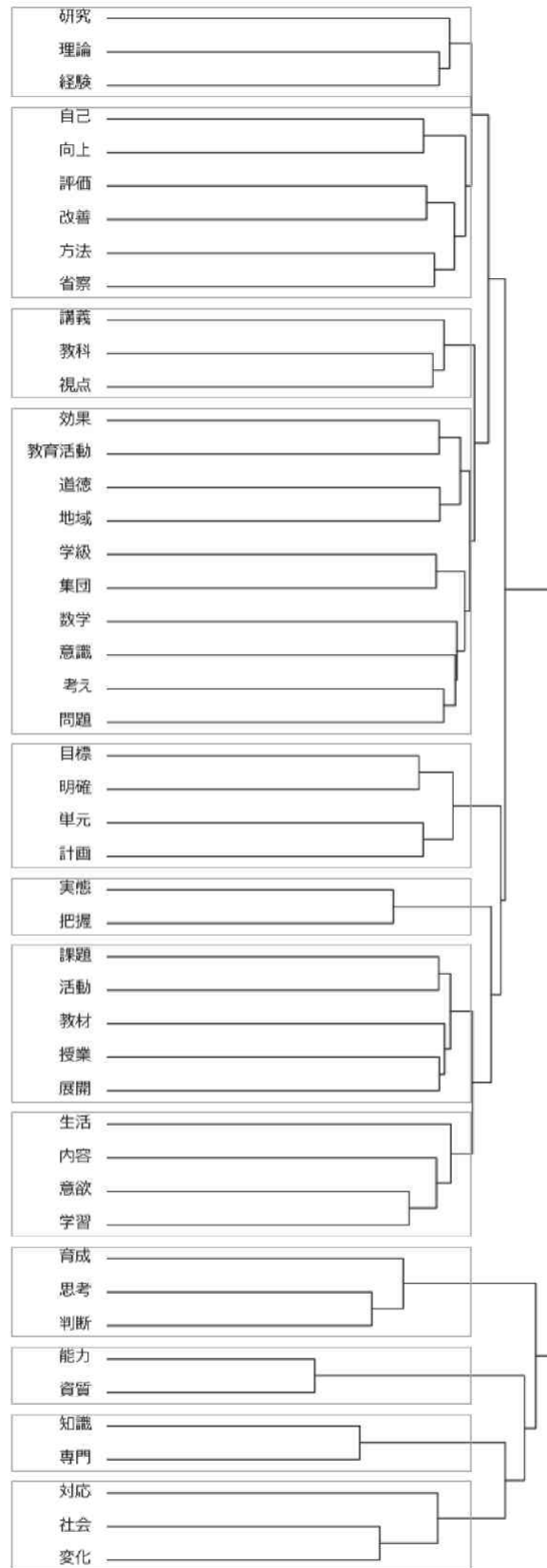
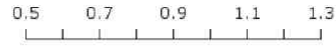


図1 階層的クラスター分析の結果

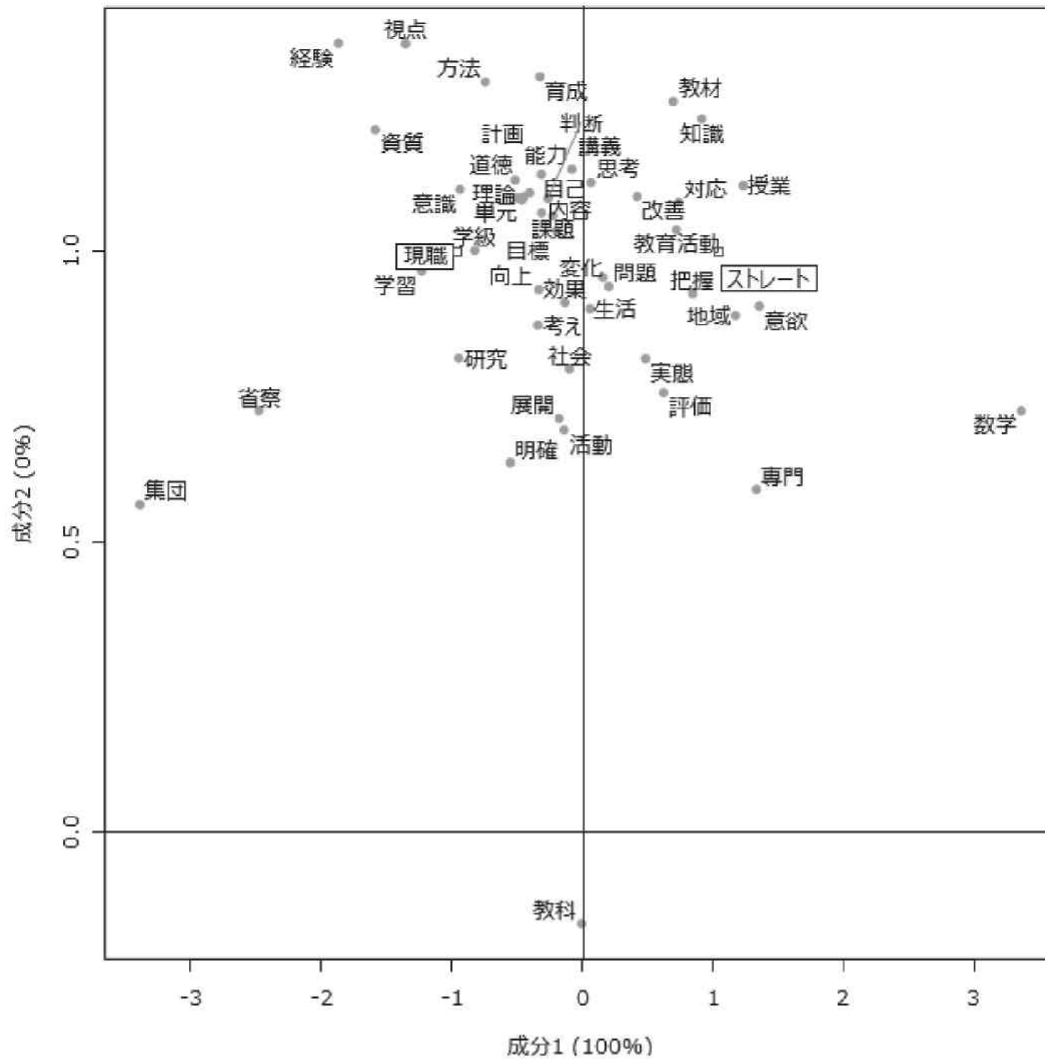


図2 対応分析の結果

7 考察

全体の傾向は、抽出語（上位150語）リスト（表2）と階層的クラスター分析の結果（図1）から考察することができる。今回は上位の3つが「授業」「学習」「教科」など、教科指導に関する語であったことから、「実践的指導力」を教科指導との関わりで捉える傾向が強いことがうかがえる。これは、今回の講義タイトルが「教科等の」とあるように、各教科の具体例を中心に扱ったためである。抽出語リストでは、次いで「評価」「課題」と続いている。階層的クラスター分析の結果から、「評価」は「改善」「省察」「方法」「自己」「向上」といった語と用いられ方が類似し、「課題」は「授業」「教材」といった語の用いられ方と類似している。したがって、「実践的指導力」を「課題」「授業」「教材」という要素から捉える傾向が大きいこと、同時に、「実践的指導力」を「評価」は「改善」「省察」「方法」「自己」「向上」という要素から捉える傾向も大きいことがうかがえる。

現職教員院生と学部新卒院生の捉え方の違いについては、対応分析の結果（図2）から考察することができる。右側で外枠に近い語ほど、学部新卒院生が特徴的に用いる語であり、例えば「専門」「数学（算数）」「授業」「教材」がこれにあたる。そして、左側で外枠に近い語ほど、現職教員院生が特徴的に用いる語であり、例えば「集団」「省察」「経験」「視点」がこれにあたる。このことから、学

部新卒院生は「実践的指導力」を「専門」や「教材」、または「数学（算数）」などの具体的な教科指導と関連づけて捉える傾向があることがうかがえる。そして、現職教員院生は「実践的指導力」を「省察」「経験」「視点」など、自己の振り返りという視点から捉える傾向があることがうかがえる。なお「集団」については、階層的クラスター分析の結果を見ると、「数学（算数）」「学級」「意識」「考え」などの語句と用いられ方が類似している。このことは、現職教員院生も教科指導という観点から「実践的指導力」を捉えるが、学部新卒院生よりも「集団」を意識していることがうかがえる。

講義全体の目標や、現職教員院生・学部新卒院生それぞれの目標の達成度については、以上の結果と考察を踏まえると、概ね達成していると思われる。学部新卒院生については、講義の中心テーマであった教科指導から「実践的指導力」について考察していた。このことから、学部新卒院生の目標として示した「学校における授業づくりの推進者」としての基礎ができつつあると考えている。そして、現職教員院生については、自己を振り返る姿勢を「実践的指導力」の一部として捉え、教科指導についても「集団」という視点が付加されていた。このことから、現職教員院生の目標として示した「学校における授業づくりの指導的立場」としての資質がある、または資質が生まれつつあると考えている。

8 おわりに

同じ講義を受講していても、現職教員院生と学部新卒院生の「実践的指導力」に対する認識の仕方には違いがあることは、いわば当然のことではあるが、本研究では、教職大学院における講義の実践を通して、その違いを具体的に記述すること目的とした。現職教員院生と学部新卒院生の「実践的指導力」の捉え方の違いを明確にすることで、教職大学院における講義内容を検討するための視点の一つを提供することができたと考えている。このような検討を積み重ねることで、教師教育における「教員の資質・能力の向上」を達成するための取組の重点を明らかにすることができると考えている。

なお、本研究では、教員としての経験年数や、勤務する学校の校種などによる捉え方の違いについては、明らかにすることはできなかった。今後、これらの属性による捉え方の違いについても調査していきたい。

註

- 1) 中央教育審議会の初等中等教育分科会（第80回）配付資料「資料5-4 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（審議の最終まとめ（案）」では、「これからの教員に求められる資質能力」を次のように示している（下線部は筆者による）。「実践的指導力」の語の用いられ方から判断すると、ここで示された内容がすなわち「実践的指導力」であるといえる。これは、前掲の鈴木（2010）などでも指摘されている。
 - これからの社会で求められる人材像を踏まえた教育の展開、学校現場の諸課題への対応を図るためには、社会からの尊敬・信頼を受ける教員、思考力・判断力・表現力等を育成する実践的指導力を有する教員、困難な課題に同僚と協働し、地域と連携して対応する教員が必要である。
 - また、教職生活全体を通じて、実践的指導力等を高めるとともに、社会の急速な進展の中で、知識・技能の絶えざる刷新が必要であることから、教員が探究力を持ち、学び続ける存在であることが不可欠である（「学び続ける教員像」の確立）。
 - 上記を踏まえると、これからの教員に求められる資質能力は以下のように整理される。これらは、それぞれ独立して存在するのではなく、省察する中で相互に関連し合いながら形成されることに留意する必要がある。
 - (1) 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）

(2) 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、協働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

(3) 総合的な人間力（豊かな人間性や社会性、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）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325922.htm（2014年10月31日確認）

2) 本学では学部新卒院生をストレートマスター、またはストレートと呼んでいる。実際の講義計画には「ストレートマスター」と表記されているが、本稿では一般的な呼称である「学部新卒院生」を用いた。

参考文献

- 時田詠子：「教員養成課程における「実践的指導力」の捉え方に関する一考察—当事者の捉え方の違いに着目して—」
早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊（17-1），249-259，2009
- 田原宏人：『「実践的指導力」とその周辺—養成課程に求められること—」
北海道私立大学教職課程連絡協議会，第25回研究大会報告，2005.
- 中央教育審議会：「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）」
2012，
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/miryoku/_icsFiles/afieldfile/2012/10/15/1326877_1.pdf
（2014年10月31日確認）
- 天野おかり，志々田まなみ：「教職に関する科目「教育方法論」の教授方法・内容の改善・充実に関する一考察—実践的指導力の形成に着目して—」
尚絅大学研究紀要A，45，51-66，2013
- 森田薫：「具体的事例に見る教職支援の成果および課題」
佛教大学教職支援センター紀要 3，15-36，2012-03-31
- 梅本信章，佐藤康司，小口祐一，春日菜穂美：「「実践的指導力」を備えた教員の養成にむけて：学生における授業観と対人関係スキルに関する実態把握」
盛岡大学紀要 24，83-96，2007-03
- 梅本信章，佐藤康司：「「実践的指導力」を備えた教員の養成に向けて(2)：授業実践力と対人関係スキルに関する縦断的分析」
盛岡大学紀要 29，47-56，2012-03
- 原清治：「現場体験活動は教員志望者の実践力を涵養するのか：学校インターンシップのもつ「効果」について考える」
総合研究所紀要 16，佛教大学，35-51，2009-03-25
- 齋藤眞宏：「Pursuing the Ability to Transform Oneself through Reflection : Eight Month Longitudinal Qualitative Research on Cognitive Growth of Two Pre-service Teachers」
旭川大学紀要 64，25-46，2007-12
- 藤沢伸介：「教育実習生の教授行動の問題点にあらわれた初心者としての教師の特徴」
跡見学園女子大学紀要 28，A93-A109，1995-03-15
- 油布佐和子：「教師教育改革の課題：「実践的指導力」養成の予想される帰結と大学の役割（〈特集〉教師教育改革）」
教育學研究 80(4)，日本教育学会，478-490，2013-12-30
- 原清治：「実践力のある教員を養成するためのカリキュラム・マップの構築に向けて」
教職支援センター紀要 4，佛教大学，13-24，2013-03-31
- 村田俊明：「教員の資質能力の向上を図る「履修カルテ」導入の諸問題」
摂南大学教育学研究 8，27-43，2012-01
- 鈴木剛：「学校教育の状況変化と教職の課題：教員免許更新講習「教育の最新事情」の講義ノート（部分的覚書き）」
北星学園大学文学部北星論集 47(2)，65-82，2010-03
- 青木幸子：「教員養成課程で育成すべき能力と実践的指導力」
東京家政大学博物館紀要 14，1-18，2009-02-25
- 樋口耕一：「質問紙調査における自由回答の分析：KH Coderによる計量テキスト分析の手順と実際」
社会と調査(8)，社会調査協会，92-96，2012-03