

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—

時 田 詠 子

1 問題背景と研究目的

近年の文部科学省（以後「文科省」と略記）や教育委員会（以後「教委」と略記）の政策及び教育関連図書や論文を見渡すと、「実践的指導力」の表現をはじめとして、「人間力」「授業力」「教師力」「即戦力」等、教師の力量に関わる「〇〇力」という表現が以前にも増して目につくようになってきた。そこには従来の「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ように感じる。また、教師教育学、教師学、教員養成学等の成立があるように、教師の力量に対して様々な角度から研究するグループが叢生し、教師の力量への関心がますます高まっている。

筆者は長年義務教育現場や教育行政機関に身を置いてきた。そして、教育現場（小・中学校）での同僚性の希薄化、保護者の高学歴化、教員の大量退職時代を迎え、即戦力を備えた初任者を望む教育現場や保護者の気持ち、教委の置かれている状況は理解できる。また、筆者は2006・2007年度G大学大学院教育学研究科に在籍する機会を得、養成課程が以前よりも実践的な授業にシフトしている様子⁽¹⁾や実践的な授業を大学側に望む多くの学生の声⁽²⁾を見聞きする機会があったのも記憶している。

本稿の目的は、拙稿⁽³⁾の「今後の課題」であげた、教員養成課程に関わる諸当事者が学部養成課程における「実践的指導力」をどのように捉えているかについて、「実践的指導力」に関わる答申、諸調査、先行研究等より明らかにすることである。当事者とは、文科省、教委、小中学校教員、学部学生（大学4年生）、大学教員の5者とする。なぜ、筆者が5者の捉え方の違いにこだわるかという点、これら5者が「実践的指導力」についてほぼ同様な捉え方をしていれば、養成・採用・現職段階における力量形成が円滑に行くが、異なった捉え方をしていれば、デマンドサイド（教委、教育現場、学部学生等）が要望する初任者像と大学が実際に送り出す初任者にギャップが生じ、ひいては適切な力量形成が困難になると考えたからである。

2 各当事者の捉え方

ここでは、各当事者が「実践的指導力」をどう捉えているか答申、諸調査、先行研究等より述べている。特に大学教員の捉え方は多岐に渡るので紙面を割いている。

(1) 文科省の捉え方

政策レベルで初めて構成要素を明示した「実践的指導力」の表現が出現するのは、管見の限りでは「教員の資質能力向上方策等について」（教育職員養成審議会答申。以後「教養審」と略記。1987年）、いわゆる「昭和62年答申」である。ここでは、「実践的指導力」の構成要素として使命感、人間の成長・発達の理解、教育的愛情、専門的知識、教養の5つをあげ、現場に着任した初任者以降のすべての教師が身に付けたいとしている。次に「実践的指導力の基礎」との表現が「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」（教養審第1次答申。1997年）で用いられ、「実践的指導力の基礎」を「採用当初から教科指導、生徒指導等を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」とし、大学の養成課程までに必ず身に付けるべきものとしている（傍点と下線は筆者）。また、「今後の教員養成・免許の在り方について」（中央教育審議会中間報告2005年12月8日）の「Ⅱ教員養成・免許制度の改革の具体的方策」において、学部4年生に「教職実践演習」が新設・必修化され2013年度より本実施される。「教職実践演習」では教員として最小限必要な4つの事項として、1) 使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項、2) 社会性や対人関係能力に関する事項、3) 幼児児童生徒理解に関する事項、4) 教科等の指導力に関する事項をあげ、養成課程の最終まとめと位置付けている（下線は筆者）。これらの4事項は「昭和62年答申」の「実践的指導力」の5つの構成要素に近いが、下線部の2) 人間力、4) 授業力の2事項が付加されている。また、「昭和62年答申」では「実践的指導力」は初任者以降の教員に求められるものだが、上記中間報告では、養成課程までに身に付けるべきと前倒しされ、かつ教養審第1次答申の定義より明確に提示されている。

さらに、上記中間報告に基づく「教職大学院」が2008年度より19校、2009年度は新たに2校が開設され、そこでは、学部卒業生にはさらに実践的な指導力・展開力を備えた即戦力となる新人教員養成が、現職教員には指導理論と優れた実践力・応用力を備えたスクールリーダーの養成が目的とされている。教職大学院の基本方針として、1) 教職に求められる高度な専門性の育成への特化、2) 「理論と実践の融合」の実現、3) 確かな「授業力」と豊かな「人間力」の育成、4) 学校現場など養成された教員を受け入れる側（デマンド・サイド）との連携の重視、5) 第三者評価等による不断の検証・改善システムの確立をあげている。ここでは「実践的指導力」について明確な定義はされていないが、「実践的指導力」に関わる主な叙述をあげると、「理論・学説の講義に偏ることなく実践的指導力を育成する体系的で効果的なカリキュラムを編成する……。実践的な指導力の強化を図る観点から、修了要件として必要な単位数のうち10単位以上は、学校における実習によることとする……。」とある。また、教職大学院での必要専任教員に占める実務家教員の比率は4割以上とされおり、学部以上に現場に即応できる力量を持った教員養成が求められることが窺える。

以上、文科省による「実践的指導力」の捉え方を追ってきたが、「昭和62年答申」当時は、「実践的指導力」をいくつかの要素の総体として捉え、初任者以降身に付けるべきとしていた。最近では、「昭和62年答申」の「実践的指導力」の構成要素に授業力や人間力を付加した力量を大学の養成課程までに身に付けるべきとしている。さらに教職大学院では、「実践的指導力」をいっそう授業に特化

した力量，即戦力と捉えていることが窺える。

(2) 教委の捉え方

ここでは、2004年からはまった「教師塾」⁽⁴⁾（各教委で名称は異なる）を通して、教委の捉える「実践的指導力」について述べたい。「教師塾」とは、学生を採用する立場の教委が学生及び教員志望者（学部卒、院卒、社会人等）に対して教員養成の部分的代行を行うものである。2004年4月開塾の「東京教師養成塾」を皮切りに、表1⁽⁵⁾のように2008年9月時点で約10の自治体主導の教師塾が開塾されている。その教師塾で養成しようとする力量を各塾の設置目的に即して調べると、「実践的指導力」が多くの上げられ、次いで「使命感」、「人間力」、「即戦力」と続く。従って、教師塾の第一の目的は「実践的指導力」を身に付けることであると考えられる。しかし、ここで教師塾の開塾が首都圏や都市部の教委中心であること、特に小学校教員を対象の中心としていること、採用枠のすべてではなく一部のみを教師塾卒業生としていること等により、すべての教委の「実践的指導力」の捉え方を代弁するものではないことを予めことわりたい。

表1 主な自治体主導の教師塾について

名 称	実施自治体	主な研修内容	対象校種	開設時期
①東京教師養成塾	東京都	①特別教育実習、②講義、③ゼミナール、④体験活動	小学校	2004.4
②杉並師範塾	杉並区	①講義、②演習、③特別教育実習、④合宿・体験活動	小学校	2006.4
③京都教師塾	京都市	①教育講座、②学校実地研修、③授業実践講座等	小・中学校	2006.9
④みたか教師力養成講座	三鷹市	①講義、②特別教育実習	小・中学校	2006.11
⑤埼玉教員養成セミナー	埼玉県	①学校体験実習、②講演、講義、演習、③体験活動	小学校	2007.1
⑥よこはま教師塾	横浜市	①講義、②演習、③実践、④交流・体験	小学校	2007.4
⑦堺・教師ゆめ塾	堺市	①講義・演習、②学校実習、③選択講座	小・中学校	2007.9
⑧滋賀の教師塾	滋賀県	①必修講座、②選択講座、③学校実地研修	小・中学校	2007.10
⑨大阪教志セミナー	大阪府	①講義・演習、②選択研修、③実地研修	小・中学校	2008.9
⑩なごや教師養成塾	名古屋市	①講義及び演習、②ふれあい体験研修、③授業力研修	小学校	2008.9

〔上記10教委のHP、リーフレット、聞き取りより筆者作成。〕

筆者がS教師塾の指導教官D氏に「実践的指導力とは何ですか。またその構成要素は何ですか。」と尋ねた所、D氏は「授業がスムーズに流せる力」と回答し、具体的な構成要素については述べなかった。そこで、教委の捉える「実践的指導力」の構成要素についてHP等の具体的研修内容から探ってみることにした。すると、「主に特別教育実習で実践的指導力を養いたい。」「主に合宿・体験活動で使命感や人間力を養いたい。」とする叙述が多いことに気付いた。「特別教育実習」は大学で行う教育実習とは異なり年間10～44日間、その自治体内の学校で実施されている。つまり、特別教育実習の第一のねらいは「授業力」であり、教委は「実践的指導力」を「授業力」と捉えていることが窺える。

以上、教委による「実践的指導力」の捉え方を述べてきたが、文科省のようにいくつかの要素の総

体としてではなく、教委は特に狙いを絞り「授業力」として「実践的指導力」を捉えていることが窺える。ここに、文科省と教委の「実践的指導力」の捉え方の違いが見られる。

(3) 小中学校教員の捉え方

ここでは、2006年度G県初任者研修実施校の校長、指導教員（初任者研修の校内指導教員）、初任者、各4名ずつ計12名へのインタビュー回答に基づいて、「実践的指導力」の捉え方について述べたい⁽⁶⁾。12名の人選であるが、校長、指導教員、初任者を小学校籍と中学校籍、都市部と山間部、男女比率等の条件が偏らないようにし、客観的データが得られるよう配慮した。訪問時期は2007年度夏季休業中、訪問学校数は12校⁽⁷⁾であった。初任者研修を実施している学校や教員を選んだ理由は、養成課程を修了した初任者を観察しやすいと考えたからである。また、校長、指導教員、初任者の各4名ずつにインタビューしたのは、立場により「実践的指導力」の捉え方に違いがあるだろうと考えたからである。表2では12名の各回答を授業力、人間力、学級経営能力、専門性の4つに分類した。表2より、次のことが考えられる

表2 現場教員による「実践的指導力」の捉え方 N = 12, 複数回答

校 長	指 導 教 員	初 任 者
A 校長（小学校） ○子どもを動かす力<学> ○コミュニケーション能力<人> ○人間として生きる素質<人>	A 指導教員（小学校） ○子どもの中に入っていける力<人>	A 初任者（小学校） ○授業力（道徳も）<授> ○生徒指導の力量<学>
B 校長（小学校） ○人間関係作りの力（特に教員間）<人>	B 指導教員（小学校） ○話術で子どもを指導できる力<授>	B 初任者（小学校） ○教師の仕事の理解<専>
C 校長（中学校） ○授業がきちっとできること<授> ○学級集団作りの力<学>	C 指導教員（中学校） ○指導案の書き方の基礎基本<授> ○授業がある程度流せる力<授> ○分からない事が人に聞ける力<人>	C 初任者（中学校） ○授業力<授> ○教科専門や教職専門の力<専>
D 校長（中学校） ○分からない事が人に聞ける力<人> ○心理学の理解<専> ○特技や専門知識・技量<専>	D 指導教員（中学校） ○人間性（特に子どもや教員や保護者とうまくやっていく力）<人>	D 初任者（中学校） ○授業力<授> ○保護者や子どもとの対応力<人>

[2006年度G県初任者研修実施校の校長、指導教員、初任者へのインタビューより、筆者作成。〈 〉内の授=授業力、人=人間力、学=学級経営能力、専=専門性である。]

全体的に見て、教員は「実践的指導力」を授業力（授業がきちっとできる力、話術、指導案の書き方等）、人間力（人間関係作り、コミュニケーション能力、保護者や同僚、子どもとの対応力等）、学級経営能力（子どもを動かす力、学級集団作りの力、生徒指導等）、専門性（教科専門・教職専門の力等）とおもに4つの要素で捉えている。特に、「授業力」「人間力」と捉える意見が多い傾向がある。

校長と初任者は「実践的指導力」を主に授業力、人間力、学級経営能力、専門性と広く捉え、指導教員は主に授業力、人間力とやや狭く捉えている。指導教員がやや狭く捉える理由を指導教員に聞いた所、まずは「授業力」「人間力」が着任当初不可欠な力量であり、「学級経営能力」「専門性」は養

成課程では身に付けにくく、現場で徐々に身に付けられるという回答が返ってきた。校種による違いは明確ではないが、中学校で専門性を強調する傾向が見られる。

以上、学校現場での「実践的指導力」の捉え方を述べてきたが、教員は主に「授業力」「人間力」と捉え、立場により捉え方にやや違いがあることが窺える。

(4) 学部学生の捉え方

ここでは学部学生に「実践的指導力とは何ですか。」と聞いても期待する回答は得にくいと考え、質問紙調査「教育実習をした時、大学のどんな授業が役に立ちましたか。また、大学でどんな授業があればよかったですか。」の回答から窺える学部学生の「実践的指導力」の捉え方を述べたい。調査方法はG大学教育学部2006・2007年度の4年生計115名に質問紙調査（自由記述）で回答してもらおうというものである⁽⁸⁾。その回答結果を整理したものが表3である。

表3 教育実習時における大学の授業の有効性 N = 115, 複数回答

どんな授業が役に立ったか	どんな授業があればよかったですか
<p>1 実践的な授業 (120人)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○模擬授業 (44) ○指導案作成 (35) ○実践力を身に付ける授業 (15) ○教育実習やその事前事後指導、観察実習 (9) ○教材研究の仕方 (6) ○よりよい指導法・支援についての授業 (4) ○現場の授業を紹介する授業 (2) ○板書や発問の仕方 (2) ○教科書を分析した授業 (2) ○教授が現場の内容を把握している授業 <p>2 専門を深める授業 (42人)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○各教科指導法の授業 (21) ○専門教科の授業 (11) ○指導要領を学ぶ授業 (5) ○発達心理学 (2) ○道徳研究 ○教師論 ○生徒指導 <p>3 現場教員による指導 (10人)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○現職の先生の話 (10) <p>4 その他 (17人)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○学生主体の授業 (7) ○その他 (10) 	<p>1 実践的な授業 (137人)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○指導案の書き方 (35) ○全教科の模擬授業 (27) ○具体的な授業の在り方、組み立て方 (18) ○実践的な力が付く授業 (14) ○現場の授業を紹介する授業 (13) ○教育実習やその事前事後指導等 (11) ○教材研究の仕方 (8) ○板書や発問の実技のできる授業 (6) ○授業の良し悪しを明らかにする授業 ○教授の研究領域だけでなく教科教育に必要な知識に絞った授業 ○知識ばかりが多いので、もっと技能に重点を置くべきである ○子どもの指名の仕方 ○評価の仕方 <p>2 子どもと触れ合い、理解する授業 (23人)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○実際に子どもと触れ合う授業 (10) ○子どもの実態把握の方法 (6) ○子ども理解の授業 (4) ○子どもの問題行動への対応の仕方 (2) ○子どもの叱り方 <p>3 理論と実践をつなぐ授業 (8人)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○指導要領と実際の授業がどのように結びつくのか実感できる授業 (4) ○その他 (4) <p>4 その他 (24人)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○学生主体の授業 (5) ○その他 (19)

[2006・2007年度G大学教育学部4年生115名への質問紙調査より、筆者作成。上記表内の〈 〉は意見の合計、()は内数。()がない意見は1名の意見。]

表3より、学部学生は「実践的指導力」を主に大学の「実践的な授業」から身に付けられる「授業力」と捉え、続いて「専門性」「子ども理解の力」と捉えていることが窺える。そして、「授業力」は特に

指導案作成や模擬授業を通して身に付くもので、「授業力」の具体的な力量は授業を流す力（「授業を流す力」とは適切な授業の組立、円滑な授業実施の力とする）と考えている。やはり初めて子どもの前に立ち、とにかく授業を成立させなければならないという切実な思いが学部学生にあるためであろう。ここで一つ気になるのは、「授業力」をもっと大学で身に付け、教育実習に臨みたかったという意見が多数あったことである。これは裏返せば、大学側で学生が満足する「授業力」を教育実習までに養成できなかったとも受けとれる。これについて学部学生と大学教員にインタビューした結果、学生と大学教員の「授業力」の捉え方に違いがあることが分かった。具体的に指導案で例えると多くの大学教員は指導案の意義、書き方等の理論までを「授業力」と捉えるが、学生は理論だけでなく指導案の実際の書き方、指導案に基づく模擬授業、指導案や模擬授業の評価という実践までを「授業力」と捉えているのである。さらに、学部学生は「教育実習協力校の指導教員は学生が大学で指導案作成や模擬授業までを実践して教育実習に臨んでいるものと考え、指導案の書き方のイロハは教えてくれない。」とし、大学と教育実習協力校の狭間で苦しんだ経験も吐露してくれた。ここに学生と大学教員間の「授業力」の捉え方の違いが見られる。

(5) 大学教員の捉え方

ここでは主としてタイトルに「実践的指導力」を含む論文を集め、「実践的指導力」をどのように解釈しているのかを読み込むという方法を採用した。その結果、主な論文を分類するとおおまかに三つに分けられる。一つ目はスムーズに授業が流せる「授業力」、二つ目は子どもをかけがえのない人間として尊重する「人間的指導力」、三つ目は「実践的指導力」を1つの要素でなくいくつかの要素の「総合的な力」と考える捉え方である。管見の限りでは、一つ目と二つ目の捉え方をする研究者は少なく、三つ目の捉え方をする研究者が多いことが分かった。

①「授業力」と捉える

小島（2006）は「実践的指導力ある教職志望学生の養成とは、今いる学生たちの授業指導力の育成と、かれらの個性的な活動の支援と指導の中から具体化されるものである。」と述べている⁽⁹⁾。彼は教育実習を実践的指導力養成の重要な場と捉えている。教育実習前には学部生だけでなく現職教師（当該学部卒業生）も交えて指導案検討や模擬授業を行い、実習後、学部学生、現職教師、大学教員等で授業研究を行っている。小島は21年間の教職経験を持ち、現場にいる時から教育実習を多忙な現場に委託しがちな大学や大学教員には疑問だったとしている。

吉岡と八木（2007）は「実践的指導力の強調は、大学での教師教育に対して、その目標を教科指導、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に限定し、その養成内容をステレオタイプ化し、矮小化する方向への強力な圧力となって機能している。（中略）教職が専門職である限りは、それに相応しい大学での基礎諸科学の学習・研究をもとに独自の倫理規定を踏まえて、総体としてのあるいは自らの教育実践を批判する能力を身に付けなければならない。学問的素養と創造性に裏打ちされた、ダイナミックな教師としての成長を想定する時、専門職としての教師は、いわゆる『実践的指導力』の強調だけでは形成されえないであろう。……実践的指導力の強調は、教職が専

門職であること、開放性に基づく自由で批判的研究ができることを否定しかねない」と述べている⁽¹⁰⁾（下線は筆者）。吉岡らは「実践的指導力」の定義を明確には述べていないが、ほぼ波線部分のように捉えていると考えられる。また、一重下線箇所より、教師は専門職であること、学問的基礎の重要性を力説していることから、教師の力量として専門性重視の立場にあることが窺える。さらに、二重下線箇所より「実践的指導力」の強調は自由かつ批判的研究の危機に繋がることを危惧している。

小島と吉岡らは「実践的指導力」を授業がスムーズに流せる「授業力」と捉えているものの小島はそれをプラス評価し推進しようとし、反対に吉岡らはその捉え方を強調することは問題をはらみ、教師の力量の中心として専門性を据えていることが窺える。

②「人間的指導力」と捉える

ここでは、はじめに「実践的指導力」を「人間的指導力」と捉える宮前（2004）の考え方を示し、後半は広く社会全般から捉えた「人間力」について述べる。なぜ、社会全般から捉えた「人間力」について述べるのかというと、筆者は教師として求められる「人間力」と社会全般から求められる「人間力」との違いを見極めることは重要だと考えるからである。

宮前は林竹二、佐藤学の論説を手がかりに、教師の子どもへの対応は、子どもへの生命の畏敬の念及び人間の尊厳を尊重する教師の「心配り」「マインド」に深く関わるとし、「実践的指導力」を「人間的指導力」と捉えている⁽¹¹⁾。そして、「人間的指導力」を学級全体と個を見ること（「見る」とは指示が学級全体に行き渡り、一人ひとりがどう取り組んでいるか理解すること）及び子どもを看ること（「看る」とは「見る」からもう一段階発展し、気になる子どもに具体的な対応策を講じること）であるとしている。「見る」から「看る」にするためには、この子をここまで何とかして辿り着かせたいとする教師の「心配り」「マインド」が重要だとし、今これが教師に求められている実践的指導力だとしている。宮前は35年間の小学校現場の経験を持ち、現場は忙しく一瞬に判断を迫られ、即座に対応しなければならない具体的な動きが求められるが、そんな時にこそ、根底に教師の「心配り」「マインド」がまずありきだと彼は考えるのである。教師の人間力の要素について述べたものは管見によれば少ないが、鈴木（1998）は教師の力量としての人間性では、「子どもを待つ心」と「ユーモアを解する心」が大切であるとしている⁽¹²⁾。

今日、「人間力」というタイトルのついた図書が数多く出版されている。これらの中で明確に「人間力」の定義をしているものは僅かである。市川が座長を務める内閣府の「人間力戦略研究会」による報告書（2003）では「人間力」を「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」と定義している。その他の図書では「人間力」の定義は語られず具体的なエピソードが叙述され、その中から読み手に「人間力」とは何かについて感じ取ってもらおうとしている。「人間力戦略研究会」の「人間力」も字面では明確に定義されていても中身の抽象性は免れない。また、本田（2007）は「学力低下論争とゆとり教育批判を経た2000年代以降の教育行政言説においては『生きる力』という言葉は弁明つきで使用される必要が出てきたのであり、この言葉のキャッチフレーズとしての求心力は弱まってきた。そこで新たなキャッチフレーズとして用いられ

ようになったのが『人間力』という言葉である。」と述べ、「人間力」という言葉の使用が「生きる力」に迫るようになったことを示している⁽¹³⁾。さらに、本田は「人間力は個々人の幼児からの日常的な生育環境としての家庭の質的な在り方に大きく左右されるものであり、……第一に個人の尊厳という点、第二に社会的不平等という点で大きな問題をはらんでいる。」とも述べている⁽¹⁴⁾。つまり、本田は「人間力」を生い立ちや家庭環境に左右され個人の努力では報われにくい力量、また、プライバシーに踏み込み社会的不平等を招くものと捉え、著書の帯に『『人間力』っていうな！ - 人格や感情の深部をまさぐられずに生きる道はどこにあるか -』と記すように「人間力」重視の考え方には否定的である。

筆者は宮前の「人間の指導力」や鈴木らの「子どもを待つ心」は教師に特化した「人間力」の一部だと考える。市川や本田の「人間力」が広く社会全般が求める「人間力」だとすれば、教師に特化した「人間力」は社会全般が求める「人間力」に含まれかつそれを土台とするものであり、後述する小田島のように、養成課程等で学習可能な力量だと考える。

③「総合的な力」と捉える

ここでは「実践的指導力」は一つの要素ではなく複数の総合的な要素から成るとする大学教員の考え方について述べる。そして、それらの「実践的指導力」についての解釈を要約し、実践的指導力の構成要素となるものには下線を記した。

伊津野（1989）によると「実践的指導力とは教科専門、教育的識見、人間的力量など、生まれてから現在に至る人生すべての連続性において総合された力である。養成段階では、意図的・集約的にその総合化をはかり、教育活動への方向付けをすることが求められる。」と述べている⁽¹⁵⁾。腰山（1991）は、「実践的指導力とは、障害の有無を問わず幼児・児童生徒に対する教育施設を指導の場とする直接的指導、間接的指導の総称である。また、構成要素は教育への総合的理解、人間生活の歴史的・文化的理解、偏りのない発達観と教育対象への理解、コミュニケーション能力の獲得、指導展開の具体的方法の体得、学級経営・生徒指導に関する知識と技能である。」とし、ライフサイクルに応じた実践的指導力をどのように形成すべきか教育方法的な知見を述べている⁽¹⁶⁾。小田島（2005）は、「実践的指導力とは授業技術、人間関係にかかわる力、子ども理解」と捉え、「人間関係にかかわる力」も練習して獲得できる部分があるとしている⁽¹⁷⁾。

最後に佐久間（2006）の見解を取り上げたい。佐久間はそれまでの研究者による「実践的指導力」の解釈について、①意味、②具体的内容、③学校種別、④教員養成プログラムの4項目に分けて整理し、表4のように3つの類型に分類（筆者が佐久間論文より作成）している。3つの類型とは教員に求められる実践的指導力を「学問・学識」、「方法・技術」、「人間力」と捉えるものである⁽¹⁸⁾。佐久間は表4のように整理した上で、どの類型も「実践的指導力」には不可欠でありどれか一つを取り上げ、これぞ「実践的指導力」とするのは教師の体感してる豊かな世界を矮小化するとしている。3つの類型が重なり合って調和し合い「実践的指導力」が形成されるとしている。さらに佐久間はこれら3つの類型に自らの実践を振り返る「省察する力量」を加えている。3つの類型よりも「省察する力

表4 「実践的指導力」の捉え方

	(1) 実践的指導力 = 学問・学識	(2) 実践的指導力 = 方法・技術	(3) 実践的指導力 = 人間力
① 意味	○授業で何 (what) を教えるのか。授業で伝える知識内容とその基盤にある学問を理解する力量。	○「学問」を「教育」へと翻案する力量に力点を置く。どうやって (how) 授業を組み立てるかに主眼を置く。	○教師の「人格」, 「人間性」, 「人間力」と捉える考え方である。
② 具体的内容	○例えば、歴史学習で明治維新の年号を暗記させることなく、明治維新がどんな出来事でどんな意味を持っているか、過去と対話して未来を築くことを重要視している。つまり、歴史の醍醐味を子どもに伝えることである。	○「学問」から「教育」(授業)を組み立てる時、1) 教材解釈、2) 狭義の教育方法・技術、3) 子ども理解、4) 学習集団作りの4段階で捉える。	○「人格」「人間性」「人間力」は曖昧で定義しにくい。 ○教師の「熱意」「意欲」「道徳心」も人間力に含まれる。
③ 校種	○中学校、高校、大学の研究者が強調する傾向がある。	○小学校教員や教育委員会、大学教員(教員養成、特に教科教育や教職に関わる教員)が強調する傾向がある。	○校種別は曖昧で、教育一般である。
④ 養成プログラム	○専門科目を中心とし、論文(卒論・修論)をまとめることを重要視する。 ○指導案作成、教育実習に力点を置かない。 ○学問の修得をどのように授業に生かすかは不問にされる。 ○明日、教室で授業をしなければならない学生の現実はいったん脇に置かれる。	○教育実習が重視され、早い時期、長期間の実施がよいとされる。また、教育実習は無条件によいものとされ冷静に価値を相対化した議論は少ない。 ○教員養成担当者には学識より現職教員としての経験が求められる。	○教師の指導力は人間次第となりどう養成するかより「人間力」を持った人間を早期に発見することが肝腎となる。 ○「ボランティア」「企業体験」で養成する力量でもある。

〔佐久間亜紀(2006)『多様化する「能力」と日本社会』pp.133-150より、筆者作成〕

量」が「実践的指導力」の中核であるとも再定義している。

3 まとめと今後の課題

(1) 当事者の捉え方の違い

5者の「実践的指導力」の捉え方をまとめると、文科省は「使命感、人間の成長・発達の理解、教育的愛情、専門的知識、教養」と網羅的に捉え、教委は主に「授業力」、小中学校教員は主に「授業力、人間力」、学部学生は主に「授業力」と捉えている。ここには教委、現場教員、学部学生の明日の授業を何とかしたいという差し迫った切実な思いが強く感じられる。

大学教員の「実践的指導力」の捉え方は多種多様である。捉え方の違いの一つは、その経歴や現在の立場に起因していると考えられる。小島は教職経験があり、とにかく現場に出るまえに教育実習で自信を持たせることを意図し、「実践的指導力」を「授業力」と捉えた。宮前も長い小学校教職経験を持ち教師には子どもを尊重する心配りが重要であり、「実践的指導力」を「人間的指導力」と捉えた。しかし、「授業力」、「人間的指導力」とある1つの要素を重要視する大学教員は少数派である。大学教員の多くは「実践的指導力」の構成要素(文科省があげた構成要素に近いもの)をあげ、それぞれの重要性を謳っている。その中で佐久間はそれまでの大学教員の捉え方を総括している点で異色である。佐久間はどの構成要素が重要だとすること自体がナンセンスであり、すべての要素が重層的に構

成された「実践的指導力」の総体を向上することが重要だとしている。

(2) 当事者の捉え方の違いによる問題点

① デマンドサイドと大学教員の捉え方の違いによる問題点

筆者は、「実践的指導力」をいくつかの構成要素で考える伊津野や小田島の考えを基本的に支持するが、授業にいつそう応用できる力としての「実践的指導力」を期待している。多くの大学教員は「実践的指導力」を構成要素で捉え、それぞれの要素の力量を高めることが「実践的指導力」の向上に直接に繋がるとする傾向がある。しかし、教委・小中学校教員・学部学生はそれらの構成要素が授業で活用できるまでに高められた「授業力」として「実践的指導力」を捉えている。例えば、教科専門を深く追究したり、指導テクニックを身に付けたり、人間力を培うためにボランティア活動に勤しんだりしても、そのままでは授業をスムーズに流すことには結実しにくく、大学の授業で指導案作成や模擬授業等の過程を踏むことにより、各構成要素が深化・補充・統合され、「実践的指導力」は養成されると考えるのである。こういった授業を真摯に振り返り改善充実しようとする過程において、佐久間が再定義した「省察する力量」は養われるものと思われる。

② 大学教員間での「実践的指導力」の捉え方の違いによる問題点

大学教員間では「実践的指導力」を1) 授業力、2) 人間的指導力、3) 総合的な力、とする3つの捉え方があった。もし、「実践的指導力」の捉え方について1つの大学の教員間で共通理解がされていなければ、養成すべき学生像に齟齬を来たすこともあると思われる。筆者は、1つの大学内では「実践的指導力」の共通理解は必要であるが、各大学間での「実践的指導力」の捉え方の違いはあってもよいと考えている。例えば、教育学部の小学校教員養成課程では「実践的指導力」を主に「授業力」と捉えたり、文学部の高校教員養成課程では「実践的指導力」を主に「学問・学識（佐久間の3種類の1つ目）」と捉えたりしてもよいと考える。これは、各大学の開放制のよさであり、特徴である。従って、各大学がそれぞれの「実践的指導力」の解釈を持つことが重要であろう。

(3) 今後の課題

本稿では、「実践的指導力」の捉え方についての調査方法が、当事者により異なっていた。文科省については答申等から、教委については教師塾の目標や研修内容から、大学教員については論文から追究した。これらはある面では理想的な「実践的指導力」の解釈である。反面、小中学校教員や学部学生については毎日の授業や教育実習実施における諸調査から検討したので、実践されている現実的な「実践的指導力」の解釈であった。今後、教委や大学が現実的に教師塾や養成課程でいかなる「実践的指導力」を持つ学生を養成したかについて研究する必要がある。本稿では理想的解釈である「養成課程で育てたい実践的指導力」と現実的解釈である「養成課程で育てている実践的指導力」が混在してしまった。

また、教師に特化した「人間力」として「人間的指導力」や「子どもを待つ心」をあげ、これらは社会全般が求める「人間力」を土台として形成され学習可能な部分を持つと考えた。しかし、この考えは、主として筆者の経験知に基づくものであるため、今後客観的資料等により根拠付けをする必要

がある。

- 注(1) 教員養成が以前よりも実践的な授業にシフトしている様子の例として G 大学教育学部では、1) 教育現場体験学習→3年次の本教育実習に備えて、1年次に学生が小・中学校に出向き、学校教育の一端に携わる体験をし、教職の理解や適性を問うもの。2) インターンシップ事業→県教委との連携事業であり、教育実習を終えた学生が学校に出向き、TTのアシスタントティーチャーとして授業に参加し、実践的な指導力を現場に出る前に身に付けるもの、などがある。
- (2) 時田詠子 (2008) 「義務教育現場で求められる教員養成課程における力量形成の在り方」(群馬大学教育学研究科修士論文), 50-51 頁。ここで学生は「実践的な授業」について後述する小島の「授業力」、つまり、教育実習時や現場着任時にある程度授業が流せる力量と概ね捉えている。
- (3) 時田詠子 (2009) 「教員養成課程における力量形成の在り方」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』第 16 号-2, 227-237 頁
- (4) 教師塾の分類について、天野一哉 (2007) 「教師力を培う可能性」『教育と医学』2007 年 6 月号, 87 頁によると「設立の背景や運営主体から三種類に大別できる。一つ目はマスメディア等によく取り上げられる東京教師養成塾や杉並師範館等自治体主導のもの、二つ目は営利企業によるもの、三つ目は現場教師の有志による自主的な研修会である。」
- (5) 表 1 で掲げた 10 教委の HP, リーフレット, 聞き取り (杉並師範館, 2008 年 7 月 2 日) などより、筆者が調査、整理した。大学と教委との連携事業であるインターンシップを含めると教師塾は 10 を越えている。
- (6) (2)拙稿 (2008), 41-43 頁
- (7) 2006 年度の初任者研修実施校校長, 指導教員, 初任者に 2007 年度夏季休業中にインタビューをしたので、2006 年度まるまる 1 年間の初任者研修を振り返って述べてもらっている。
- (8) (2)拙稿 (2008), 29-31 頁
- (9) 小島勇 (2006) 「実践的指導力を育成する教員養成教育に関する研究」『東京電気大学総合文化研究』第 4 号, 11-18 頁
- (10) 吉岡真佐樹, 八木英二 (2007) 「教員免許・資格の原理的検討—『実践的指導力』と専門性基準をめぐって」日本教師教育学会編『日本教師教育学会年報』学事出版, 第 16 号, 17-24 頁
- (11) 宮前貢 (2004) 「教師に求められる人間的指導力と教員養成の課題」『福島大学教育実践研究紀要』第 47 号, 57-62 頁。彼は「人間的指導力」は教養審第 1 次答申の中の教師の豊かな人間性, 人間観, 対人関係能力等を評価している所から彼の言う「人間的指導力」はいわゆる「人間力」に近いと考えられる。
- (12) 鈴木慎一 (1998) 『教師教育の課題と展望』学文社, 49 頁
- (13) 本田由紀 (2007) 『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT 出版, 60-61 頁
- (14) 同上, 31 頁
- (15) 伊津野朋広 (1989) 「教員養成における実践的指導力の基礎について」『東京学芸大学教育学教室教育学研究年報』第 8 号, 52-61 頁
- (16) 腰山豊 (1991) 「実践的指導力の形成に関する教育方法的検討」『秋田大学教育学部教育研究科研究所報』第 28 号, 74-85 頁
- (17) 小田島郁夫 (2005) 「教員養成課程において求められる実践的指導力について」『盛岡大学文学部児童教育学科児童教育学会研究収録』第 16 号, 15-25 頁
- (18) 佐久間亜紀 (2006) 「教師にとっての実践的指導力—その重層の世界—」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター『教師教育のゆくえ—現状・課題・提言—』創風社, 133-150 頁