

論文

## 実践的指導力の省察と教育実習調書の作成

Reflection on Practical Teaching Abilities and Student Teachers' Plans for Teaching Practice

横山 卓（高知大学教育学部）

YOKOYAMA Takashi

*Faculty of Education, Kochi University*

### ABSTRACT

In terms of the purpose of practical seminar for teaching profession, it is important that student teachers reveal the process of their educational practices in teaching practice, discover their practical issues, set their specific practical goals, and then work on the next educational practice. Teaching practice is a valuable opportunity for student teachers to reflect on their practical teaching abilities. For example, episode description is meaningful for such a reflection. Student teachers should plan teaching practice through the reflection of their practical teaching abilities. And it is desirable for student teachers to describe specific practical goals in their plans for teaching practice. University teachers can promote student teachers' reflections of their practical teaching abilities by questioning meaning of descriptions in their plans. At that time, cliché can be a clue.

## 1. 本研究の目的と意義

本研究の目的は、高知大学教育学部において、教育実習に先立って実習生が作成する教育実習調書の現状の一端を明らかにするとともに、それに対する指導の可能性を検討することにある。

本学部を卒業するためには、規定の単位数以上を修得するとともに、二種類の教員免許状等の取得要件を満たさなければならない。『令和4年度（2022年度）教育学部履修案内』41頁に基づいて、コースごとに定められた免許状等の取得要件を記すと、以下のとおりとなる。

幼児教育コース：幼稚園教諭一種免許状及び保育士資格  
教育科学、国語教育、社会科教育、数学教育、理科教育、英語教育、音楽教育、美術教育、保健体育教育（小学校専修）、技術教育、家庭科教育の各コース：小学校教諭一種免許状及び中学校教諭二種免許状

保健体育教育コース（中学校専修）：中学校教諭一種免許状及び小学校教諭二種免許状

科学技術教育コース：中学校教諭一種免許状（理科）及び中学校教諭二種免許状（技術）又は中学校教諭一種免許状（技術）及び中学校教諭二種免許状（理科）

特別支援教育コース：小学校教諭一種免許状又は中学校教諭一種免許状のいずれかと特別支援学校教諭一種免許状（領域：知的障害・肢体不自由・病弱）

本学部では教育実習はそれぞれの免許状ごとに履修することとなっており、したがって、学生は卒業までに二回以上の教育実習に臨むこととなっている。例えば、教育科学コースの学生が卒業するためには、規定の単位数以上を修得するとともに、小学校教諭一種免許状及び中学校教諭二種免許状の取得要件を満たすことが求められているので、小学校及び中学校のそれぞれにおいて教育実習を行うこととなる。なかには、小学校教諭免許状、中学校教諭免許状に加えて、特別支援学校教諭免許状の取得要件を満たすことを希望する学生もおり、当該学生は、小学校・中学校それぞれにおける教育実習に加えて、特別支援学校においても教育実習を行うこととなる。

本学部の教育実習は、教育実習系委員会内の教育実習プロジェクトが担っており、事前指導、実習、事後指導で構成される授業全体を企画・運営・実施している。また、本学ではアドバイザー教員制度を採用しており、個々の学生にはアドバイザー教員が付いているが、このアドバイザー教員は、教育実習プロジェクトの指示のもと、アドバイザー学生（実習生）が教育実習に先立って作成する教育実習調書のチェック・指導、実習巡回指導、教育実習日誌の事後閲覧と実習生への返却を行うこととなっている。

ところで、教育実習調書（A4サイズ両面）であるが、そ

の表面には基礎情報（所属コース、氏名、取得予定免許状、加入済保険名、研究テーマ、所属サークル等）を記載し、裏面には「教育実習に臨むにあたって、あなたの考えを述べてください。」との表題に基づいて文章を記すこととなっている。提出先は実習校（主として附属学校園）であるが、その前にアドバイザー教員に提出し、事前チェックしてもらうこととなっている。筆者は、教育実習調書は、実習生の教育実習への取り組み方を規定するものであり、それをどのように作成していくのかは、教職課程における中心的実践的課題であると考え。したがって、ここに実習生が作成する教育実習調書の現状の一端を明らかにし、それに対する指導の可能性を検討することは重要である。もっとも、実習生が作成する教育実習調書の現状は、本学部における実習生指導の現状を表すものでもある。本研究を、本学部の実習生がより有意義に教育実習に取り組んでいくための手掛かりとしたい。

## 2. 本研究の方法

本研究では、まず「学びの軌跡の集大成」<sup>1)</sup>として位置づけられている教職実践演習の目的、そして教育実習の目的を確認・整理することから始める。これにより教職課程が有する文脈を再確認したうえで、そうした文脈のなかで教育実習調書の作成がどのように位置づけられるのかを検討する。そして、そうした位置づけから捉えられる教育実習調書の現状を明らかにするとともに、その現状を踏まえてどのような指導が可能なのかを検討することとした。改めて箇条書きで記せば、以下のとおりとなる。

- ①教職実践演習及び教育実習の目的を確認・整理し、教職課程が有する文脈を再確認する。
- ②そうした教職課程の文脈のなかで、教育実習調書の作成がどのように位置づけられるのかを検討する。
- ③その位置づけから捉えられる教育実習調書の現状を明らかにするとともに、そうした現状を踏まえてどのような指導が可能なのかを検討する

上記③で事例として用いるのは、令和2年度末に実習生4名（当時学部3年生）が作成した教育実習調書（それぞれ調書1、調書2、調書3、調書4とする）である。いずれも、アドバイザー教員である筆者に提出されたものであり、本研究における使用許可を得たものである。当該年度半ばにすでに一回目の教育実習（いずれも小学校実習）を終えた当該実習生たちは、翌年度（4年次）に履修する二回目もしくは三回目の教育実習（いずれも中学校実習）のために本調書を作成している。作成者は、卒業するためには小学校教諭一種免許状及び中学校教諭二種免許状の取得要件を満たさなければならない者たちであり、うち1名は加

えて特別支援学校教諭免許状の取得要件を満たそうとしていた（当該1名は、小学校実習→特別支援学校実習→中学校実習の順で履修しており、今回事例として取りあげたのは、他の実習生と同様、中学校実習に係る調書である）。

### 3. 実践的指導力の省察と教育実習調書の作成

ベテラン教員の大量退職に伴い、学校教育の現場では、若手教員の資質向上やそのための研修のあり方が今日的な課題となっている<sup>2)</sup>。「令和の日本型学校教育」の構築にあっても、教員の資質能力の向上が必須とされており<sup>3)</sup>、こうした情勢は、教員の研修段階のみならず、養成段階にも大きな変革を求めている。『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」の諮問内容においても、そうした要請は明確に見て取ることができよう<sup>4)</sup>。大学をはじめとする教員養成機関にあつては、長らく実践的指導力を有する新規教員（即戦力としての新規教員）の輩出に努めてきたが、今日そうした養成機能の抜本的な強化及び高度化への取り組みがさらに期待されているのである<sup>5)</sup>。

ところで、実践的指導力とは、原理的に捉えれば、さまざまな現実的な状況・制約・条件のなかで、ある方法・手段を採用しながら、対象である子どもたちに働きかけて、設定された教育目的・教育目標を達成していく能力とでも定義することができるが<sup>6)</sup>、そうした実践的指導力が身についたかどうかは教職実践演習で最終的に確認する（必要に応じて補完・定着を図る）ことになっている。そして、その確認にあつては、必然的に教育実習をはじめとする学校教育現場等での教育実践経験が欠かせない。なぜなら、実践的指導力では、わかっているかどうかのみならず、「できるかどうか」が問われているのであり、その「できるかどうか」は、具体的な実践経験を經由しなければ判断のしようがないからである。以上の点を、答申等に基づきながら、いま一度整理してみよう。

教職課程履修生が4年次に履修する教職実践演習の目的は、「教職課程内外で身につけた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかを確認し、必要に応じて補完・定着を図る」ことにある<sup>7)</sup>。ここでいう「教員として最小限必要な資質能力」とは何か、つまり養成段階で求められる資質能力とはいったい何なのか。教育職員養成審議会の答申に基づけば、「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」ということになる<sup>8)</sup>。すなわち、教職実践演習では「できるかどうか」を確認するのであり、著しい支障が生じることなく教育実践できるか否か、すなわち自らの実践的指導力を確認し、必要に応じて補完・定着を図ることが求められているのである。

したがって、教職実践演習は、まさに自らの実践的指導力を省察していく科目そのものであるといえるが、そのためには、教育実践経験が必要不可欠となってくる。そして、教育実習はまさしく教育実践を経験するための科目なのであり、「観察・参加・実習という方法で教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め、将来教員になるうえでの能力や適性を考えるとともに課題を自覚する機会」<sup>9)</sup>となるものである。教育実習とは、自らの実践的指導力をめぐる現状と課題を明確化する機会とすべく（つまりは教職実践演習を見据えて）、教育実践を試みる科目であるといえる。

教職実践演習に連なるこのような教育実習の目的を踏まえたとき、教育実習には、自らの実践的指導力の現状を踏まえての実践的目標を明確に設定したうえで取り組むことが臨まれる。そうでなければ、能動的に教育実習に取り組んでいくことはできず、さらに重要なことには、自らの実践的指導力の維持・向上のための事後省察が困難となるのではないか。もっとも、学習塾講師のアルバイトや学習支援員のボランティア等々をしていれば別だが、初回（一回目）の教育実習に臨む場合には、基本的にそれ以前に教育現場での実践経験がない場合がほとんどであろう。学内での模擬授業等の経験はあるかもしれないが、児童生徒役が同級生であつたりするなどの限界もある。したがって、自らの実践的指導力を省察したうえで実践的目標を設定するのは困難であると考え。座学等によって得た教育実践をめぐる知識・技術を基盤に、自らの実践的目標を立てていく以外にない。何に重きを置くかは学生によって異なるところではあろうが、座学内容に規定されつつ、互いに類似した実践的目標を立てることになる可能性もあるだろう。

一方、二回目以降の教育実習に臨むにあたっては、初回の教育実習経験を踏まえることが可能である。本学部の場合、既述のとおり、初回と二回目以降とで実習校種が異なるとはいえ、初回の教育実習は、二回目以降の教育実習に活かすことができる有意義な経験実績となり得る。自らの実践的指導力の現状と課題を踏まえながら、取り組んでいくことが可能となる。仮に初回の教育実習において、二人の実習生が同じ実習校で同じ事項を重要視しながら教育実践に取り組んだとしても、その具体的な生成・展開のプロセス及び結果は相互に異なるものとなるだろう。そして、それがそのときの実践的指導力の相違であるといえる。したがって、二回目以降の教育実習に対しては、自らの実践的指導力の省察を経たうえで、実習生それぞれに固有の実践的目標を設定し、取り組んでいくことが可能となる。

では、自らの実践的指導力を省察するとはどういうことであろうか。自らの実践的指導力は、どのように省察していくことができるのであろうか。自らの実践的指導力を省

察していくためには、実際に行った実践を、主観的に描き出し、それをメタ観察していくことが必要となる。というのも、どのような目的のもと、またどのような観念を基盤としつつ、現場の制約・状況・条件をどのように認識・解釈し、どのような方法を採用し、それをどのように展開し、そしてどのような結果・成果を生んだのか、この一連のプロセスに係る能力こそが実践的指導力なのであり（既述の定義を参照）、それを省察するためには、そのプロセスを可視化して、考察していかなければならないからである。

このようなプロセスを可視化する方法として、例えば、鯨岡（2005）が提唱する「エピソード記述」<sup>10)</sup>は、有意義な手法の一つであると考えられる。エピソード記述とは、印象に残った実践場面を主観的に文章で描き出し、それをメタ観察するというものである。最大の特徴は、客観的な行動事実を時系列的に羅列するのではなく、実践者にとってのあるがままの真実に着目し、そこから問いを立ち上げ、研究を拡張、深めようとする点である。エピソード記述は、背景、エピソード、メタ観察の三つの要素で構成される。すなわち、その実践場面を構成する状況・制約・条件を記すとともに（背景）、そのなかで自らがさまざまな対象に対してどのような意味づけをし、どのような行為に至り、どのような結果を得たのかを描き出し（エピソード）、それを一步引いて観察する（メタ観察）のである。ここに描き出されるのは、まさに自らが行った教育実践の生成・展開過程なのであり、それは自らの実践的指導力の具体的様相なのである。

二回目以降の教育実習に係る教育実習調書の作成にあつては、このような自らが行った教育実践の生成・展開過程の省察、すなわち、自らの実践的指導力の省察を踏まえて、実習生それぞれに固有の実践的目標を設定し、取り組んでいくことが、教職実践演習や教育実習の目的に照らしても、有意義であると考えられる。

#### 4. 実習生による教育実習調書の作成

では、現状、実習生たちはどのように教育実習調書を作成しているのだろうか。既述のとおり、ここで事例としてとりあげる教育実習調書は、二回目ないしは三回目の教育実習（中学校実習）に向けて作成されたものである。規定のフォーマットに則って実習生が作成した調書であり、いずれも、アドバイザー教員である筆者がチェック・指導する前のものである。調書裏面にある「教育実習に臨むにあたって、あなたの考えを述べてください。」との問いに対して記された文章には、例えば、次のような記述が見られる（一部抜粋）。

小学校実習では、予想と異なる児童の反応にうまく対応できず、児童の反応を見て見ぬふりをしたまま授業を進めて

しまったり、児童の「分からない」という反応を見逃したまま、立ち止まらずに授業を進めてしまったりと、教師主体の授業を行ってしまった。そのため、中学校実習では、小学校実習での反省を生かして、生徒の反応を大切に授業を行いたいと思う。例えば、指導案作成時から予想される生徒の反応についてできるだけ多く考え、どのような反応にも対応できるよう準備するとともに、実際の授業では生徒の考えや意見、率直な反応を大切に、指導案に縛られることなく、柔軟な授業を行いたいと思う（調書1より）。

2つの目標を設定した。1つ目は、英語が苦手な生徒も得意な生徒も全員が、自分の意見や考えを発言しながら、意欲的に授業に取り組めるようにすることである。2つ目は、その授業のゴールを明確にすることで、生徒たち1人1人がやるべきことを理解して主体的に授業に向かうことができるようにすることである。1つ目の目標を達成するためには、教材研究をしっかりと行い、活動の中で、英語が苦手な生徒が少しでも自分の意見を英語を使いながら会話できるような工夫を考えたい。また、クラスの授業外の雰囲気にも目を向けたいと考える。同様に2つ目については、1時間の授業で生徒たちに何を学ばせたいのかを自分自身の中に持ち、その中で、生徒が自分たちで動けるように的確な指示を出せるようにしたい（調書2より）。

調書3及び調書4含め、いずれも先行する教育実習の振り返りに基づいて記述されていた。「小学校実習での反省を生かして～」（調書1）、「小学校教育実習での自己課題も踏まえつつ～」（調書2）、「自分の課題である『問いかけ』について～」（調書3）、「～したい理由は、小学校実習を終えて自己の課題だと考えたから」（調書4）といった表現がこれにあたる。そして、そうした振り返りに基づいて、次なる教育実習に向けての実践的目標も記されていた。「生徒の反応を大切に授業」、「生徒の反応についてできるだけ多く考え」、「どのような反応にも対応できるよう準備する」、「生徒の考えや意見、率直な反応を大切に」、「柔軟な授業を行いたい」（以上、調書1）、「意欲的に授業に取り組めるようにする」、「主体的に授業に向かう」、「教材研究をしっかりと行い」、「できるような工夫を考えたい」、「生徒が自分たちで動けるように的確な指示」（以上、調書2）、「問いかけによって『やってみよう』『知りたい』と感じさせるように工夫する」、「生徒の悩みや感情に敏感である」（以上、調書3）、「生徒が主体のわかりやすい授業」、「教材研究を十分に行い、生徒の興味関心を引き、学習内容を理解できるような学習活動」（以上、調書4）などの表現がこれにあたる。

さて、前節で確認したのは、二回目以降の教育実習に係る教育実習調書の作成にあつては、先行する教育実習にお

いて自らが行った教育実践の生成・展開過程の省察、すなわち、自らの実践的指導力の省察を踏まえて、実習生それぞれに固有の実践的目標を設定し、取り組んでいくことが、教職実践演習や教育実習の目的からして有意義であるという点であった。そして、そうした省察を経由した教育実習調書であるならば、自らの観念にまで遡った根拠の提示や他者もイメージできるような具体的な行動目標の提示をそこに見ることができるのではないかと考える。自らの実践的指導力の省察は、先行する教育実践において生じた印象的なエピソードを材料とするものであり、そのエピソードの具体的な生成・展開過程が考察の対象となる。したがって、そこで見いだされる実践的課題もそれを踏まえた根拠に基づく実践的目標も、それぞれの実習生に固有の、具体的なものとなるだろう。

以上のような視点から先の教育実習調書(1~4)を振り返ってみると、「語尾のみを変えた反復的な記述」及び「具体的・固有性に乏しい目標」の二点を指摘することができる。語尾のみを変えた反復的な記述とは、例えば調書1にあるように、「小学校実習では、予想と異なる児童の反応にうまく対応できず…中学校実習では、小学校実習での反省を生かして、生徒の反応を大切に授業を行いたい」といったものであり、「できなかった点をできるようにする」といった記述である。A4用紙1頁以内という紙面上の制約があり、十分な記述量が確保できないという面はあるものの、どのような修正(根拠)によってできるようにしようとしているのかが気にかかる。自らの実践的指導力の省察を経た場合には、その点を記していくことも可能になるのではないだろうか。あるいはその修正(根拠)は、できるようにするためにどのような実践をするのかという実践的目標から読み取ることができるかもしれない。しかし、調書に記されている実践的目標は、具体性・固有性に乏しいものであるといえそうである。繰り返しになるが、先に見た「生徒の反応を大切に授業」、「生徒の反応についてできるだけ多く考え」、「どのような反応にも対応できるよう準備する」、「生徒の考えや意見、率直な反応を大切に」、「柔軟な授業を行いたい」(以上、調書1)、「意欲的に授業に取り組めるようにする」、「主体的に授業に向かう」、「教材研究をしっかりと行い」、「できるような工夫を考えたい」、「生徒が自分たちで動けるように的確な指示」(以上、調書2)、「問いかけによって『やってみよう』『知りたい』と感じさせるように工夫する」、「生徒の悩みや感情に敏感である」(以上、調書3)、「生徒が主体のわかりやすい授業」、「教材研究を十分に行い、生徒の興味関心を引き、学習内容を理解できるような学習活動」(以上、調書4)などの記述は、いざ実習生がどのようなアクションを起こそうとしているのかをイメージさせるものとは言い難い。

以上のことから、教育実習調書において活字化されてい

る文章それ自体からは、総じてそれぞれの実習生の固有性が見えにくく、調書に記載の氏名を相互に入れ替えたとしても違和感のないものになってしまっている。

## 5. 教育実習調書の作成をめぐる指導の手がかり

では、教育実習に先立って実習生(アドバイザー学生)が作成した教育実習調書(取り分け、二回目以降の教育実習に係るもの)に対して、アドバイザー教員はどのように指導していくことができるだろうか。

教職課程にあつては実践的指導力の育成が要請されており、そのための教職実践演習及び教育実習であることが確認された。教育実習調書の作成は、教育実習への臨み方を左右するものであり、明確な実践的目標を表記していくことが望ましいと考える。二回目もしくは三回目の教育実習に向けた調書であれば、先行する教育実習をめぐる自らの実践的指導力の省察を踏まえたうえで、自らに固有の、具体的な実践的目標を記していくことが有意義であろう。自らの実践的指導力の省察の程度が、調書における記述の具体性を形成するのだといえる。アドバイザー教員は、調書に記されているさまざまな文言の具体的な意味を問うていくことで、実習生による自らの実践的指導力の省察を促しつつ、それぞれの実習生に固有の教育実習調書の作成へと導いていくことができるのではないか。

ところで、教育実習調書における記述に実習生の固有性が見えにくいとき、そこにはしばしばクリーシェ的な表現が用いられているともいえる。ザイデルフェルトによれば<sup>11)</sup>、クリーシェとは「社会生活のなかで繰り返し用いられることによって、それがもともともっていたしばしば巧妙で索出的な能力を失っている、人間の伝統的な表現形式」であり、いわゆるありきたりな表現である。それが使われた当初は、人々に一定の「意味」や感動を呼び起こし、シンボリックな相互作用を喚起するものであったが、繰り返し繰り返し使用されることによって、その象徴的な活力、意味論的な能力が失われ、行動主義的な刺激-反応に似たメカニズムを通して、ただ「機能」するのみとなってしまう表現形式である。クリーシェは「反省を迂回する能力」を有しているという。

もっとも、自らの実践的指導力の省察を踏まえたうえでお紙面の制約等々の事情によりクリーシェ的な記述を用いざるを得なかったのか、あるいはそうした省察を経なかったがゆえにクリーシェ的な記述を用いざるを得なかったのか、この点については、実際さまざまなケースが考えられる。しかしながら、いずれのケースであれ、アドバイザー教員にあつては、クリーシェ的な記述が指導の際の有意義な手がかりになると考える。

クリーシェ的に見える表現についてアドバイザー教員が「意味の問いかけ」をすることによって、実習生は先行

する教育実習における自らの教育実践の生成・展開過程、自らの実践的課題について改めて検討し、明確化していく機会を得ることができる。そして、それを踏まえた実践的目標を具体的に表記していくことで、次なる教育実践をより有意義に、自覚的に進めていくことができるだろう。それがまた、充実した新たな自らの実践的指導力の省察へと繋がっていくと考える。生徒の反応を大切に授業するというのが、生徒の反応を大切にすることはどういうことであり、そうするために具体的にどのような教育実践を行おうとしているのだろうか。教材研究をしっかりと（あるいは十分に）行うというのが、具体的にどのようなプロセスを踏んでいくことを指しているのだろうか。～できるように工夫するというが、いったい具体的にどうしようというのだろうか。アドバイザー教員によるこうした問いかけに基づく実習生による思考が、先行する教育実習をめぐる自らの実践的指導力の省察を促すのだと考える。教育実習調査におけるクリーシェ的な記述は、アドバイザー教員にとって一つの指導の手がかりになる。

もっとも、自らの実践的指導力の省察を促すという問題は、教育実習調査書の作成をめぐる指導場面に限定されるものではなく、教職課程全体に関わるものでもある。例えば、教育事後事後指導では、実習生同士が自らの教育実習経験を相互に発表・共有しあうというプログラムや、一定のテーマを設けたうえで KJ 法を用いて関連事項を書き出し、分類し、整理するというプログラムなどが展開されていることを耳にする。確かに、自らの教育実習経験は特定の学校における特定の指導教員のもとでのものであり、その点では固有の限定的な経験であるといえる。ゆえに、相互に発表・共有しあうことは、経験の幅を広げ、多くの気づきを与えてくれるものであろう。しかしながら、それで終わってしまえば、自らの実践的指導力の省察には結びつかないであろうと考える。教職課程全体レベルでの検討については稿を改めたい。

## 注

- 1) 中央教育審議会（平成 18 年 7 月 11 日）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」（[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm) 2022 年 6 月 14 日最終閲覧）
- 2) 例えば、高知新聞社「高知県内で小中学校教員の若返り急速 20 代割合 10 年で 5 倍」2021 年 2 月 6 日（<http://www.kochinews.co.jp/amp/article/detail/433270> 2021 年 11 月 30 日最終閲覧）など。
- 3) 中央教育審議会（令和 3 年 1 月 26 日）『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」（[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985\\_00002.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm) 2022 年 6 月 14 日最終閲覧）
- 4) 文部科学大臣（令和 3 年 3 月 12 日）『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について（諮問）」（[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1415877\\_00001.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1415877_00001.htm) 2022 年 6 月 14 日最終閲覧）
- 5) 文部科学大臣（令和 3 年 3 月 12 日）、前掲
- 6) 実践的指導力といっても、求められるその具体的な内容は校種や教科によって大きく異なるのは当然であろう。しかし、そのそれぞれをここに列挙するのではなく、校種や教科に関係なくどのように定義づけることができるかという視点から検討した。いずれの校種・教科であっても、その内容が異なるとはいえ、教育目的・教育目標が存在するのであり、それを達成していくことができる力が、ここである実践的指導力であろうと考える。そして、その達成していくプロセスがどのようなものなのかを明示しようとしたとき、西條の「方法」をめぐる定義づけ（西條剛央（2009）『研究以前のモンダイ 看護研究で迷わないための超入門講座』医学書院）が有意義であると考え、援用した。
- 7) 中央教育審議会（平成 18 年 7 月 11 日）、前掲
- 8) 教育職員養成審議会（平成 9 年 7 月 28 日）「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第 1 次答申）」（但し、中央教育審議会答申（前掲）より引用 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337003.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1337003.htm) 2022 年 6 月 14 日最終閲覧）
- 9) 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（平成 29 年 11 月 17 日）「教職課程コアカリキュラム」（[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442\\_1\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf) 2022 年 6 月 14 日最終閲覧）
- 10) 鯨岡峻（2005）『エピソード記述入門—実践と質的研究のために—』東京大学出版会。エピソード記述に関する説明は、本書に基づいている。
- 11) A. C. ザイデルフェルト（1986）『クリーシェ意味と機能の相克—』筑摩書房