

指導主事の指導助言機能の再検討

—道徳教育の指導助言に関する教師・指導主事への調査の結果から—

小 幡 啓 靖

The Reconsideration of the Advice Function of the Supervisor

: From the Result of the Investigation to the Teacher and the Supervisor on the Advice
of the Moral Education

Hiroyasu OBATA

はじめに

1958年の学習指導要領で特設された「道徳」の時間については、これまで多くの批判がなされてきた。その前提には、宗像誠也が「わが娘の価値観を歪める¹⁾」と象徴的な言葉を用いて表現したように、一定の価値を教え込むものとしての道徳教育像があった。そのことはわが国の学校での道徳教育が持たざるをえなかった二重の特殊性と密接な関係がある。学校というシステムがもたらされた明治期に、わが国が西洋から受容したのは自らの外に絶対的普遍的なモラルがあるとする啓蒙主義的道徳思想であったこと²⁾、一斉授業という学校のシステム自体が正にそれを教え込むことに適していたという歴史的背景である。

しかしながら、現在、さまざまな批判と探究の成果を受けて、また「学校知」に関する問題提起も踏まえながら、道徳の時間を、子どもが、道徳や倫理について、自分の生き方や価値観について、考える機会・場として活用しようとする実践を見出すことができるようになった。

一定の価値を「教え込む」ことではなく「考えさせる」ことに主眼を置こうとする教育実践は、「学校の道徳教育」を大きく転換させようとする試みである。それは、現時点では必ずしも大勢を占めているとも、明確な理論化された方法論の上に立って進められているとも言い難いし、いくつかの課題を有している。しかし、それがいくつかの教員サークルの実践のみでなく、文部省教科調査官の基本姿勢でもあることは注目に値する。例えば「道徳の時間は、道徳的価値を教え込む時間ではない。子供たち自身が道徳的価値の大切さや重要性を自覚し、

人間としての在り方や生き方を自分なりに考え、それを求めて行こうと意欲付けていく時間³⁾」、「道徳の時間を生徒たちにとって退屈な時間になっているのは教師自身が、生徒に『考えさせようとせず、何かを教え込もうとしている』ところに大きな原因がある⁴⁾」という指摘がそれに当たる。

教育方法、教育内容の再検討が行われている一方で、黒崎勲が問題提起するように、アンチ教育行政の学問として展開されることが多かった教育行政学は、その動向を十分にフォローしていたとは言い難い。とりわけ道徳教育に関しては、オールターナティブな道徳教育像を描く教育実践や教科調査官の姿勢を踏まえた研究は皆無である。

しかし、この子どもの「価値観を歪めない」ことに配慮した道徳教育を実現させるためには、教育行政及び教育行政学はいくつかの課題を担う必要がある。その一つが、道徳授業における多様な実践の展開を促進すること、あるいはそれを可能にするような教師の力量形成をサポートすることである。その意味で、本稿は「教育行政研究は教育問題の解決を教育行政の活動に期待するものでなければ成立し得ないのではないか」という問題意識を共有している⁵⁾。そして、その視点から指導主事の指導助言に着目し、それらが教師の道徳授業を行う上での力量形成に果たす役割の現状と課題を明らかにすることを目的とする。

周知のように指導主事の指導助言活動に対する評価は、現時点では多くの場合高くない。指導主事制度の理念や実態について論じた先行研究はその点で概ね一致している⁶⁾。またその専門性の欠如と権威主義的な態度が指摘

されることもしばしばである⁷。

先行研究の多くが「指導主事一般」としてその職務を捉えたものであることについて、堀内や老山は、資格、任用、配置機関による違い、教科・領域に関する職務と指導行政事務に関する職務という異なる職務の混在など、より詳細に実態を把握することの重要性を指摘している。そして、彼らは「狭義の教科を中心とする教育指導は経験や力量の豊富な現職教員に委ねられる」ために『指導行政事務』こそが現職教員や一般行政者によっては代替され得ない指導主事の職能であるといえないことはない」と整理し、指導主事の職務における指導助言活動を、他の機関に委ねることが現実的ではないかと問題提起をしている⁸。

しかし、先行研究による「専門性の欠如」の指摘が欠いていた視点はそれだけではない。重大な欠陥点は、その指導主事の指導助言の専門性とは何かを明らかにしなかった点である。指導主事の指導助言の実態を丁寧に捉えることなしに「専門性」を論じてしまったことが、その存在意義を十分に示し得ない結果につながったのではなからうか。

教師が指導主事に抱いている期待は何なのか。どんな指導助言が望まれているのか。専門的力のある指導主事はどのような助言を行っているのか。それらを明確に把握することなしに、多くの指導主事の専門的能力が低く、指導助言が教師の力量形成にさほどの効果をもたらしていないという現時点の状況のみによって、指導助言の役割を評価することは本来出来ないはずである。またそうした研究がなければ、本当の意味で積極的な問題提起が出来ないはずである。

本稿は「道徳」の授業という限定された領域を取り上げ、教師に対する質問紙調査と指導主事の指導助言活動のフィールドワークを通じて、この領域における指導主事の専門性の内実を捉えることを課題としている。これまで指摘されてきた、指導主事の専門性あるいは教師による期待や不満が、果たしてこの領域にもあてはまるのか。これまで「一般的に」捉えられてきた、指導助言活動の存在意義をより細分化して捉える試みである。

1. 新しい道徳教育の動向と指導主事の役割

はじめに、新しい道徳教育の動向が教師に求めるものと、それによって生まれる指導主事への要請について整理しておきたい。

従来道徳教育は、学習指導要領に定められた内容項目を、それらがより明確に伝わるように「工夫されすぎ

た」教材を用いて行われていた。とりわけ「副読本」の多くは、社会生活の持つ複雑さを捨象し、一つの価値を特別に単純化して抽出した物語を組み立て、それによって子どもにその価値を教え込もうとしていた。一読すればほとんどの生徒がその意図を読み取れるにもかかわらず、教師は答えの分かりきった問いを繰り返し、児童生徒はそれを「推量」する。当然のことながら、多くの場合、児童生徒はもちろん教師までもがモラルの低下を覚えていた。

これに対し、各種の研究サークルで実践され始めているのは、「(子どもを：小幡注) 特定の価値に導くことよりも、『調べ、考え、感じ、話し合う』子どものプロセスそのものの促進⁹」を目指す実践である。これは「一定の既成の考え方を子どもに押しつけるのではなく、子どもが将来の生活において、真に自由に自主的に自己を貫徹していく力を準備してゆくこと」という勝田守一の主張¹⁰や、道徳の授業時間を「自分自身が『善く』生きようとするものであるところの自覚を不断に新たに作る」機会と捉え、「その自覚に照らしてあらゆる生活上の経験、学習上の成果を意味づけたり整えたりすることが出来る」「より普遍的な道徳的原則に照らして、あるいは確認され、あるいは修正され、あるいは深められ、あるいは高められ、あるいは豊かに新しいものを付け加えられていく」場と位置づける村井實の主張¹¹とも極めて近い位置にある。

これらの動向は、勝田や村井の主張が既存の道徳教育の現状に対するアンチテーゼとしては取り上げられながらも必ずしもその実践の蓄積を十分に持っているとは言えないのと同様に、現時点では緒についたばかりである。

例えば、同じ読み物資料を利用した場合でも資料の全てを一度に提示せず、場面ごとに順を追ってその先を想像させて授業を進める「再現構成法」と呼ばれる授業法や、即興劇を通して子どもたちが本音を語れるようにする試みがある。またコールバーグの道徳性発達理論を基礎に、モラルジレンマを設定し、ディスカッションを行う授業もある。マル道というグループ¹²では、人間の身体を化学物質に分類しその合計金額を「人間の値段」として提示することで命の価値を考えさせる「命の授業」のほか、身体障害者用の玩具や、バス、レストランでの盲導犬の処遇等について社会制度の生まれるプロセスを話し合いによって追体験させる授業実践、デポジット制度の瓶や黒人用のバンドエイドなどを題材に子どもの目を開く授業などを積極的に展開している¹³。それぞれの実践が他の教師によっても追試され、徐々に実践記録も蓄積しつつある。またこれらの中から、生徒が自らの生

活体験を課題に投影し、自身の問題関心の希薄さに気付いたり解決策を模索する中で、「より善い生き方」を目指す習慣を身につけることもできる。

ただ、こうした授業を行うためには、教師は従来よりも高い教育実践上の力量を求められる。

まず必要なのは多様な指導過程を知ることである。例えば、子どもと「共に考える」ならば、子どもたちの反応を個人レベルにまで細かく予想しなければならない。その際、授業で用いられる指導案は、学級の個々の子どもを想定しながら作成されるはずであり、一つの教材に対して何通りもの指導過程が想定されて当然となる。ましてや副読本の教師用指導書に掲載された一般的な指導案に安易に依存することは出来ない。

次に授業における冷静な判断力とその構成能力である。実際の授業で、子どもの考えに沿って授業を進めた結果、指導案通りに授業が進まなくなることも想定される。その際に冷静にかつ的確に授業を組み立て直す力も求められる。これはディスカッションについても同様で、子どもの意見を組織化し、問題点を整理していく高い能力が求められる。

その他にも、さらには資料を読み聞かせる際に子どもの心に響かせる能力や、子どもの何気ない一言を聞き漏らさない細心の注意も求められる。

そして何よりも期待されるのは、子どもに応じた多様な資料・教材の開発が、先の指導方法の開発とあわせて行われることである。資料や指導方法を常に検討し、改善していく学習意欲が求められている。その好例は、子どもに多様な事実を知らせ、課題意識を喚起するという観点から多様な資料を開発しているマル道をはじめとする研究サークルの活動に見ることが出来る。

新しい道徳教育が展開されるために求められる教師の力量をこのように整理してみると、それが決して容易ではないことが明らかになる。一人の教師が「道徳」のみを担当しているわけではない。担当教科の授業、校務分掌等で極めて多忙な中で、この力量を教師のみに期待することは困難ではないかという疑問が生じる。

すなわち、子どもの「より善く生きる力」を伸ばし得るような道徳教育が実現するためには、個々の教師以外にそれをサポートする機関が必要であることは明らかなのである。

その一つが本稿で扱う指導主事である。先の教師への要請を踏まえると、指導主事に果たすべき役割として期待されるのは、以下の点である。第1は、多様な資料・教材や指導方法の開発及びその紹介である。教師に対して十分な情報を与えることが求められる。第2は、教師

の多様な実践に対する理解である。多様な指導過程を認めようとする文部省教科調査官の意識を、指導主事の基本姿勢の中に反映させる必要がある。もちろんその前提として教師の願いや授業の意図を的確に把握することが求められる。そして第3は、教師の抱える課題を明確にし、その解決の手がかりを準備することである。多くの教師が抱える課題について適切な研修機会を準備することもそれに含まれる。特に指導主事と教師とが対面できるという利点を生かして、実際の授業実践や教師の力量に応じて具体的になされることは、第2、第3の役割をより重要なものにしていく。

では、この点は、実際には、指導主事の指導助言活動の中にどのように含まれ、教師はそのことにどのような関心を抱いているのだろうか。

2. 調査の対象と方法

指導助言の実態及び教師の意識を明らかにするために本稿で用いた方法は次の2つである。

(1) 質問紙調査「道徳授業の改善に関するアンケート」

教師の指導助言に対する意識を広く探ることを目的にアンケート調査を実施した。

この調査で対象としたのは、道徳教育関係の教育雑誌の投稿者、各種サークルの参加者などから抽出した160名である。調査は、1996年10月に郵送にて質問票を送付し、83名(51.9%)より有効回答を得た。

対象者を道徳教育に熱心に取り組んでいる教師に限定することにしたのは、以下のような理由による。道徳の授業に関する指導主事の指導助言に対する教師の意識を探ろうとする場合、まず予想されることは、調査対象者の道徳教育に対する理解や関心が回答に大きく影響することである。先行研究が指摘するように、現実には多くの指導主事が自分の専門以外の教科領域を兼任している。また一方教師の側も、どの程度の教師が今回対象とする道徳教育に熱心に取り組んでいるかは定かではない。仮に道徳教育に関心の希薄な教師が、道徳教育に関心の希薄な指導主事について回答した場合、そこから指導主事の専門性について示唆を受け得るような回答は乏しく、具体的な問題点は見出し難いことはこれも容易に予想される。指導主事の指導助言活動の現状と課題をより明確に描き出すためには、一定以上の関心を持って道徳教育に取り組んでいる教師でなければ質の高い回答は期待出来ない。したがって、本調査は、教師一般を対象にはしなかったのである。

その結果、今回の調査では、指導助言の機会を道徳授業についての事前指導と授業後の研究会（研究協議会）に限定したが、そのほとんどが「道徳」の授業で指導主事の指導助言を受けた経験を持っていた。また事前指導を経験した教師も66%に上る。なお指導助言を受ける機会としては、校内の研究授業が最も多く、区市町村の研究授業・指定校発表がこれに続いていた。

(2) フィールド調査「指導主事の指導助言活動の実際」

教師に対する質問紙調査と並行して、先行研究には見られなかった教育内容との関係で具体的に指導助言の実態を捉える試みとして、指導主事が出席する各種の研修、研究会に同行し、指導助言の対象となる指導案及び実際の授業を観察・検討し、その結果と指導主事によってなされた指導助言を比較した。

特に本稿では、そのうちの2名（ともに充て指導主事。A主事は小学校籍で教育研究所の所属、B主事は中学校籍でP市の教育委員会所属）を取り上げる。その理由は、この2名についてはかなり綿密なインタビューを行ない得たためと、いずれも道徳教育に熱心に取り組み、教育雑誌にもその実践記録を掲載した経験を持つ道徳教育への関心の高い指導主事であるためである。

この2名以外の指導助言活動についても、本稿で扱う内容と並行して実施している指導主事の力量形成と指導助言の実態に関するインタビュー調査、A主事の所属する教育研究所主催の研修での指導助言の事例などを検討し、考察の手がかりとする。

なおそれぞれの助言に対する教師側の意識も再度調査することが求められているが、現段階では事例が少ないため指導主事と教師の関係に考慮して行い得ていない。そのため、両者を十分に関係づけることは出来ない。これについては今後の課題とし、別稿に譲りたい。

3. 指導主事の指導助言に対する教師の意識

教師に対する質問紙調査から得られた、指導主事の指導助言の実態とそれに対する評価について考察する。

(1) 現状の指導主事に対する評価

多くの先行研究が指導主事の働きについて疑問を提示しているが、本調査では指導助言が「役立っている」という印象を持っている教師が60%以上に達している。このことは、調査対象者が道徳教育に熱心に取り組む教師であるためにさまざまな機会を積極的に活用しようと努めている基本的な構えにも影響していると推測されるが、

指導主事に関して論じる上での新たな前提としてまず踏まえておく必要がある。

指導主事の指導助言の重要な機会である、授業後の研究会（多くは「研究協議会」と呼ばれる）での指導助言・講評に対する感想や授業前の事前指導に対する感想とを総合的な評価との関係で見ると（表1・表2）、総合評価で「役立っている」と回答した教師の多くが、「自分の実践の今後の課題を指摘してもらった」「自分の実践の長所を見出し評価してくれた」ことを挙げている。

これは1で第3の役割とした「教師の抱える課題を明確にし、その解決の手がかりを準備出来るかどうか」にかかわる経験である。現時点においても指導主事が、道徳の授業について教師に「役立つ」指導助言を行なっていることを知ることができる。

例えば、先の教員サークル「マル道」のメンバーの教師の回答は興味深い。このサークルは、子どもを揺さぶり考えさせるための多彩な資料を積極的に開発している。ただその積極性の一方で子どもの実態を置き忘れ、「奇をてらった」資料開発に陥る危険性も秘めている。メンバーの1人は印象に残った指導助言として「教材開発の必要性を認めてもらった」ことを自由記述欄に記しているが、別の1人は「生徒の生活経験を踏まえた上で実践に当たることを指摘された。資料の面白さのみにひかれて実践していたことに気づかされた」と記している。これは、指導主事が優れた目を持ち、「課題」として指摘する際にも教師が理解出来るような的確な指導助言を行った好例であろう。ちなみに二人は同じ地域の教師であり、仮にこれが同一の指導主事による評価であるとすればなおさらである。

他にも「長所」を認めてもらった事例として、「気にかけている子どもへの気配りを見逃さず評価していただいた」（教職暦6年：男）、「実物に触れさせる（流しびな、カメオブローチなど）ことや絵や写真を使用して関心を高め導入としている」ことについて「マンネリ化を防ぎ、生徒が生き生きと発言できる」と助言された事例（30年：女）などが報告されている。

これらに次いで「役立つ」指導助言として挙げられているのは、「より適切な指導方法を紹介してもらった」ことである。これは先の第1の役割に関わっており、具体的には「専門的研究をされている方で専門雑誌、研究誌を紹介して下さり、必要のコピーをいただいた。勿論、専門的な理論や実践例についても細やかにご指導いただきました」（15年：男）といった記述を見ることが出来る。

ただ、この総合的な評価を見る上で、まず二点、留意

【表1】授業後の研究会（研究協議会）で指導主事のような指導助言・講評が役に立ちましたか。
×総合的に考えて指導主事の指導助言は力量形成の上で役立ったと思われませんか

	全体	総合評価			
		かなり役に立っている	まあ役に立っている	さほど役に立っていない	ほとんど役に立っていない
指導助言の内容(MA)	83 100.0	19 100.0	34 100.0	15 100.0	15 100.0
より適切な資料を紹介してもらった	3 3.6	1 5.3	2 5.9	0 0.0	0 0.0
指導案の「ねらい」を検討してもらった	11 13.3	7 36.8	4 11.8	0 0.0	0 0.0
より適切な指導方法を紹介してもらった	26 31.3	11 57.9	12 35.3	1 6.7	2 13.3
より適切な発問の立て方を紹介してもらった	24 28.9	10 52.6	13 38.2	0 0.0	1 6.7
児童生徒の実態把握が不十分であることを知らされた	12 14.5	4 21.1	6 17.6	2 13.3	0 0.0
自分の実践の長所を見出し評価してくれた	47 56.6	11 57.9	25 73.5	7 46.7	4 26.7
自分の実践の今後の課題を指摘してもらった	41 49.4	14 73.7	19 55.9	5 33.3	3 20.0
特に役立ったことはない	24 28.9	1 5.3	5 14.7	6 40.0	12 80.0
その他	3 3.6	1 5.3	1 2.9	1 6.7	0 0.0

下段は%

【表2】指導主事の事前指導についてどのような感想を抱きましたか。

×総合的に考えて指導主事の指導助言は力量形成の上で役立ったと思われませんか

	全体	総合評価			
		かなり役に立っている	まあ役に立っている	さほど役に立っていない	ほとんど役に立っていない
事前指導の感想(MA)	83 100.0	19 100.0	34 100.0	15 100.0	15 100.0
自分の知らなかった資料を知ることができた	9 10.8	5 26.3	3 8.8	1 6.7	0 0.0
自分の知らなかった指導過程を知ることができた	13 15.7	4 21.1	7 20.6	1 6.7	1 6.7
自分のねらいにそった展開になった	18 21.7	7 36.8	11 32.4	0 0.0	0 0.0
自信を持って授業に望むことができた	25 30.1	10 52.6	14 41.2	1 6.7	0 0.0
特に役立つことはなかった	17 20.5	1 5.3	4 11.8	7 46.7	5 33.3
その他	7 8.4	1 5.3	3 8.8	2 13.3	1 6.7

下段は%

しなければならないことがある。

その1つは、この「役に立っている」という評価、とりわけ「まあ役に立っている」という回答には、具体的な成果はなくとも「何か一つぐらいは学ぶことがある」という程度の認識も含まれていると考えられる点である。道徳という、現状では学校内において必ずしも多くの共同研究者を得難い領域であることを考慮すると、その特殊性のために、その意味での回答が多く含まれていることが予想される。したがって、むしろ36%の教師が「役に立っていない」と回答していることにこそ目を向けることが求められる。

そして2つめは、しばしば指摘されるように、指導主事一般ではなく、個々の指導主事によって指導助言の効果が異なる点である。例えば、「道徳担当の指導主事は相応しい方がなられていて大変勉強させて頂いている」(17年：女)という意見がある一方で、「教育委員会の指導主事との出会い」が道徳の授業に関心を持つきっかけになった教師(20年：女)は「ある一人のという限定つき」と付記しているし、「知り合いの指導主事から個人的に話を聞くととても参考になるが各市の専門でない指導主事では参考にならない」(15年：男)、「指導主事は人によってこちらのためになる人とためにならない人が分かれる」(5年：女)、「私の所属する地区の指導主事は適切な助言や現場の声をすくい上げてくれているが、県内全地区がそうであるようには思えない」(12年：女)という記述が自由記述欄にも数多く寄せられている。

このことは、教師が道徳教育に熱心に取り組む「きっかけ」としては指導主事が必ずしも重要な意味を持っていないことから示される。表3に示されるように指導主事との出会いが最大のきっかけになった教師は、83名のうち先の教師を含むわずかに2名に過ぎない。また二次的な契機として挙げた教師も14名である。教師が道徳教育に関心を持つきっかけは「着任校が研究指定校だった」「教科領域の分担で道徳になった」「先輩教員の指導」といった当該教師が置かれた環境や、「学校・児童の現況に必要性を感じて」という動機がほとんどである。

また指導主事の指導助言を教師のさまざまな力量形成機会と比べると、これもさほど重要視されていないことが表4に示されている(これは、10個のおはじきを自分の力量を培う上で役立った割合に応じて、それぞれの機会に配分してもらった結果である)。教師が自身の力量形成に役立つと考えているのは「道徳授業に関する書籍」「研究団体主催の研究会」「研究授業への参加」であり、「指導主事の指導助言」は先輩教員のそれよりも軽視されていることが分かる。

【表3】そもそも道徳の授業に積極的に関心を持たれるようになったきっかけは何ですか

	きっかけ最大		きっかけ全般	
	回答数 (SA)	%	回答数 (MA)	%
大学での教職課程の講義	3	3.6	5	6.0
着任校での校長・教頭の指導	3	3.6	15	18.1
着任校での先輩教員の指導	10	12.0	24	28.9
着任校が研究指定校だったこと	22	26.5	33	39.8
教科領域の分担で「道徳」になった	14	16.9	30	36.1
教育委員会の研修・講座への参加	3	3.6	20	24.1
教育委員会の指導主事との出会い	2	2.4	14	16.9
研究授業で優れた授業に触れた	2	2.4	22	26.5
優れた実践記録を目にした	7	8.4	17	20.5
学校・児童生徒の現状に必要を感じて	5	6.0	36	43.4
特に理由はないが関心があった	1	1.2	5	6.0
その他	11	13.3	14	16.9

N=83、NA=0

【表4】「道徳」の授業の力量を培う上で次のものはどのくらい役に立ちましたか（おはじき10個を配分）

	回答者数	%
先輩教員の指導や助言	94	11.3
管理職の指導や助言	44	5.3
教育委員会の指導主事の指導や助言	67	8.0
教育委員会や研修センターでの研修	59	7.1
教育委員会主催の研究会への参加	33	4.0
研究団体主催の研究会への参加	127	15.3
道徳授業に関する書籍・雑誌	166	20.0
研究授業を見ること	135	16.3
その他	105	12.7
全体	830	100.0

N=83、NA=0

表1、表2は、優れた指導助言の経験を示す一方で、これまでに受けた指導助言の機会に「特に役立ったことはない」という助言を、20~30%の教師が、少なくとも1回は経験していることも示しており、それを裏付けている。

そのような指導主事に対する失望感は、特に道徳担当の指導主事への期待を尋ねた自由記述欄における3名の男性教諭（教職歴22年、21年、13年）の回答により強く示されている。それは「道徳担当に限らず指導主事に何を期待しているのでしょうか。周りの教師は多くが指導主事には何も期待していません。私も指導主事には何も期待しません」「今の指導主事には多くを期待しない」などの記述である。

一方で教師は、道徳授業に関する指導助言を「役立つ」と考える。そしてもう一方で「失望感」を抱いている。既に触れたように、従来の研究は、後者の否定的な評価と、現在の指導主事は指導行政事務に追われているという現状をもとに、その役割を別の機関に委ねることを模索していた。

しかし、表5は、教師が現行の指導主事に対して今も期待を寄せ、中でも、教師の75%が「同僚・先輩の助言があれば指導主事の助言は必要ない」とは考えていないことを示している。

教師は、現在の指導助言に満足しているとは言い難い。しかし、一方で力量のある指導主事の指導助言の効果は認めそれを期待している。それが道徳教育に関する指導主事の指導助言を取り巻く現状である。

改めていかなる指導主事が求められているのかを探究することが要請されている。まして、「英語担当者が道徳を担当するという行政上の問題がある。英語教育では

【表5】指導主事に関する次のような考えについてどのようにお考えですか

	とても そう 思う	まあ そう 思う	あまり そう 思わ ない	全然 思わ ない
再び・いつかは指導主事の指導助言を受けてみたい	19	29	22	13
指導主事の指導助言を受ける機会を増やして欲しい	22.9	34.9	26.5	15.7
単発でなくもっと継続的に指導助言を受けたい	15	29	24	14
指導主事は管理職に対し道徳授業に力を入れるように勧めて進めて欲しい	18.3	35.4	29.3	17.1
指導主事は他校・他地域の優れた実践例を紹介して欲しい	19	23	27	13
指導主事も「授業」をして見せて欲しい	23.2	28.0	32.9	15.9
多様な資料を紹介して欲しい	38	15	19	11
新しい指導方法をもっと紹介して欲しい	45.8	18.1	22.9	13.3
道徳担当の指導主事はもっと専門的な勉強をしてほしい	53	25	2	3
指導主事の助言によって指導方法が束縛されるような気がする	63.9	30.1	2.4	3.6
同僚・先輩の助言があれば特に指導助言の必要はない	37	13	20	13
	44.6	15.7	24.1	15.7
	37	36	7	3
	44.6	43.4	8.4	3.6
	47	25	8	3
	56.6	30.1	9.6	3.6
	55	16	9	3
	66.3	19.3	10.8	3.6
	10	13	40	20
	12.0	15.7	48.2	24.1
	3	18	39	23
	3.6	21.7	47.0	28.0

下段は%, NA=1

優れた実績を持っている指導主事でも道徳のことは知らない方がいる」(14年：男)、「教科・領域担当は一人ひとり配置すべき・これはシステムとして考えて欲しい」(15年：男)、『『生きる力』の重要性を唱えるなら、それなりの方を2教委に1人くらいは配置してもよいと思う』(12年：男)という教師の指摘は、教育行政及び教育行政学が、指導主事の定数の問題や採用及び指導主事自身の力量形成などの課題の解決に貢献することを改めて求めている。

(2) 指導助言の実態と教師の期待

(1)では教師に「役立つ」という評価を抱かせるようないくつかの指導助言の例を見たが、ここでもう一度、1で挙げた指導主事の3つの役割をもとに、より明確に課題を整理してみたい。

まず第1は、多様な資料・教材・指導方法の紹介である。

このことは、事前指導の際に最も効果的に機能すると思われる。そして事実、表6に示されるように、指導過程の紹介や発問やねらいについて検討がなされているようである。ところが、その実質は、いずれも修正を施すことよりも相談の方に力点が置かれている。このため、

【表6】どのような事前指導を受けましたか

	経験の有無(MA)	
		%
資料選択について相談した (紹介まではしてもらっていない)	8	9.6
適切な資料を紹介してもらった	8	9.6
指導案の「ねらい」の相談にのってもらった(修正はなし)	16	19.3
指導案の「ねらい」を修正してもらった	10	12.0
指導過程について指導方法を紹介してもらった(修正はなし)	26	31.3
指導過程について指導方法を修正してもらった	16	19.3
発問の立て方について相談にのってもらった(修正はなし)	23	27.7
発問の立て方について修正してもらった	16	19.3
その他	10	12.0
全体	83	100.0

事前指導を通して教師が抱く最大の感想は、「自信を持って授業に臨めたこと」であり、指導主事の指導助言は安心を付与する程度に留まっていることがうかがえる。対象者が道徳授業に熱心であるために既に多くの知識を持っているためとも考えられるが、それまで知らなかった資料や指導過程を新しく知ったという回答は少なく、「ねらいに沿った授業になった」という肯定的な評価に次いで、「特に役立つことはなかった」という感想が挙げられているのもその故である(表2)。

ただ、教師が予想通りこの多様な教材や実践の紹介こそを望んでいたことは、本調査から明らかになった重要な課題のひとつである。表5に見られるように、指導主事に対して「他校の優れた実践の紹介」「多様な資料の紹介」「新しい指導方法の紹介」を期待する声は極めて高く、自由記述欄にも「全国的に実践を見聞し、よいものを紹介して欲しい。広い視野で見られる立場にあるのだから」(14年：女)、「指導書に書いてあることを長い時間話すのではなく、『ある学校のこんな授業を見たが生徒の反応はこうだった。そしてこんな助言指導をした』というような話をうかがいたい」(29年：女)という意見を数多く見ることが出来る。また、回答者の1人により詳しくインタビューした結果、先輩や同僚教員の指導助言と指導主事のそれとの違いについて、前者のみでは「視野が狭くなってしまう」ことを指摘した。このことは、学校における教師の人間関係はともすると「指導」につながらないという現状¹⁴⁾と、道徳教育に必ずしも全ての教員が熱心に取り組んでいるとはいえない現状¹⁵⁾があるため、指導主事からの豊富な情報を期待する態度として捉えることが出来る。

適切な指導方法を紹介してもらおうという経験を通じて、指導助言に対して「役立つ」という評価を下す教師がいる一方で、回答に見られる教師の強い「期待」に十分に応えているとは、現時点では言い難いようである。

第2の役割は、教師の多様な実践に対する理解である。このことは第1の役割と微妙に重なっている。これまでともすると多くの指導主事は、「多様な」実践を「紹介する」ことではなく、「画一的な」実践を「押し付ける」ことに意識の中心を置いてきた。このことは指導主事の専門的力量を考える上で重要な問題を提示している。「私もよく分かりませんが道徳の基本型をよく守って指導してください」(13年：男)という助言を受けた教師は、「よく分らない」というのは「道徳について専門的に学んでいないから」、「基本型を守って」というのは「文部省から出された型に固執している」と指摘している。確かに、道徳教育に関する情報と力量に乏しいことが、と

もすると「たったひとつの形式」のみを指導する原因になったのではないかと考えられる。

実際に現在の教科調査官は多様な方法を認めようとしているが、今なおそれに似た画一的な指導が多くなされているのが現状である。事前指導の中で「指導主事の画一的な授業方法の勧めと意見がぶつかった」(17年：女)という事例もある。「児童の実態を個々に把握し道徳的な心情を揺さぶるために、まず資料にじっくりと浸る時間を十分に用意した」実践には、「導入は手短かにというパターン化された形態の説明があった」(17年：男)と言う。また「コールバーグ理論を応用して話し合いを中心に互いの道徳性を深めることを意図した」実践に対して「もう少し観点を絞って発問した方がいいという」助言があり、これに対して「従来の方式しか考えていない」(20年：男)という感想がよせられている。さらにビデオ資料を活用した授業や、前教科調査官の井上治郎氏が進めた「話し合い」を中心にした学習形態、場面ごとに順を追ってその先を想像させながら授業を進めて行く再現構成法など多彩な授業を試みている教師は、「必要以上に(かつての教科調査官の：小幡注)青木孝頼氏の方法論にこだわっていたり、授業とは別に(現在の教科調査官の押谷由夫氏が進める：小幡注)総合単元的な学習のことを述べて済ませる」(15年：男)といった講評を受けた経験を持っている。

実際の授業実践を観察せず、教師側の意識のみでは、個々の実践及びそれに対する指導助言について評価を下すことは出来ない。しかし、指導主事が、多様な指導方法を試みようとする教師の意図やその実践のねらいについて十分な理解をしていなかった事例が多く存在するということは推測出来る。実際に、30%の教師が「指導主事の好む『型』を押し付けているように思えた」と感じるような指導助言を経験している(表7)。そして、指導助言に対する総合的な評価の低い教師の多くが、指導助言によって指導方法が束縛されるような気がする」と回答している(表8)。このことは教師の意図を踏まえて多様な実践を認めるように努めることによって、指導助言自体の重要性が高まる可能性をも秘めている。まず、多様な実践を勧める教科調査官の意図が、指導主事の指導助言の現場まで届くことが求められている。

指導主事の役割の第3点は、教師の抱える課題を明確にし、その解決の手がかりを準備出来るかどうかである。そのことが指導助言そのものの評価を高めることは、(1)で紹介した通りである。しかし「自分の授業についてのコメントは非常に短く殆どが県や文部省からのことを伝えるばかりで、『指導主事』ではなく『伝達主事』になっ

【表7】指導主事の指導助言・講評で物足りなかった点
はどのようなことですか。

×総合的に考えて指導主事の指導助言は力量形成の上で
役立ったと思われませんか

	全体	総合評価			
		かなり役に立っている	まあ役に立っている	さほど役に立っていない	ほとんど役に立っていない
物足りなかった講評(MA)	83 100.0	19 100.0	34 100.0	15 100.0	15 100.0
指導主事の資料分析が不十分だと感じた	18 21.7	2 10.5	7 20.6	6 40.0	3 20.0
自分の指導過程の工夫を理解してもらえなかった	15 18.1	3 15.8	3 8.8	5 33.3	4 26.7
好む授業の「型」を押し付けているように思えた	25 30.1	6 31.6	11 32.4	4 26.7	7 46.7
抽象的な話が多く、具体的な改善策を示さない	47 56.6	3 15.8	17 50.0	13 86.7	11 73.7
単に誉めるだけの確な批評とはいえない	26 31.3	3 15.8	12 35.3	6 40.0	5 33.3
必要以上に批判されたように思えた	3 3.6	0 0.0	2 5.9	0 0.0	1 6.7
今後どうすればよいのか分からなくなった	4 4.8	0 0.0	2 5.9	2 13.3	3 20.0
特に物足りなかったことはない	19 22.9	77 36.8	9 26.5	3 20.0	0 0.0
その他	9 10.8	0 0.0	5 14.7	5 33.3	1 6.7

下段は%

【表8】指導主事の指導助言によって指導方法が束縛されるような気がする。

×総合的に考えて指導主事の指導助言は力量形成の上で
役立ったと思われませんか

	全体	総合評価			
		かなり役に立っている	まあ役に立っている	さほど役に立っていない	ほとんど役に立っていない
指導方法の束縛(SA)	83 100.0	19 100.0	34 100.0	15 100.0	15 100.0
とてもそう思う	10 12.0	0 0.0	3 8.8	4 26.7	3 20.0
まあそう思う	13 15.7	0 0.0	7 20.6	1 6.7	5 33.3
あまりそう思わない	40 48.2	11 57.9	16 47.1	6 40.0	7 46.7
全然そう思わない	20 24.1	8 42.1	8 23.5	4 26.7	0 0.0

下段は%

ている」(10年：男)といった回答に見られるように「期待」に沿い得ていない助言も多い。

その背景には、この第3の役割に限らず、指導主事の助言が全般的に「抽象的な話が多く具体的な改善案を示さない」ものとなる傾向をもっている現状がある。多くの教師がそのことに不満を覚え、総合的な評価にもそれが反映されている。それが「指導助言は役に立たない」という感想を抱かせている。第2の要請と同じくこの点も改善の求められるところである。

(3) 教師の指導主事に対する要請

具体的な3つの役割について指導助言の実態を検討する中で、多様な資料及び指導過程を紹介すること、多様な実践を認め、その長所短所を明確に判断し具体的な改善策・論点を示すことが指導主事に期待されていることが改めて確認出来た。

もちろん、そのためには、8割を越える教師が求めているように(表5)、「専門的な勉強」が要請される。自由記述においても「多様な指導方法について、もっと勉強し、その上で自分は道徳の授業をこのように考えるといったものをもって欲しい。そのために、例えば授業までして欲しいとは思わないが研究協議会等で授業者の用いた資料で自分の指導案を作成して示して欲しい」(22年：男)、「専門的に研究されている方がその職に就いていることがまれであるように思われます。専門知識と実践の両方を兼備された方が特に道徳に関しては必要のように思われます」(14年：男)、「現職の時に道徳授業実践を先駆的にやっていない者が指導主事になっている点がまずい。そうだとでも様々な民間の研究会などに出るなりして学ばねばダメだ」(16年：男)といった回答を見ることが出来る。また「自分たちの実践を継続的に聞いて欲しい」「資料開発のプロジェクトチームを作りたいのでそのリーダーシップをとって欲しい」(16年：女)と、指導助言活動以外での現場との交流を求める声もある¹⁶。

また、こうした専門的な知識や現場での実践と同時に「柔軟な発想」(13年：男)、「豊かな人間性」(13年：女)を求める考えも寄せられた。抽象的ではあるが、教師の多様な実践を理解し、適切な指導をするための心の「構え」を要請するものであろう。

というのも、教師の指導主事への要請自体が、まちまちだからである。「伝達主事」となりがちな現状に不満が抱かれ、「文部省等の考えに振り回されない」ことを期待する教師もいれば、自分たちの実践を「どんな子どもを育てるための授業をすべきか」といった目で指導助言をして欲しい。文部省などの動きを私たちにも早く伝える欲しい」(17年：女)と期待する教師もいる。また、

先の「型」の押し付けについて言えば、「市内、地域全体の道徳教育・道徳指導のリーダーとしてもっと強く発言されてもよいのではないかと思う」(30年：女)という教師もいる。さらに、本調査では、道徳教育に対して平均以上の取り組みをしている教師のみを対象としたため、建設的な回答が寄せられているが、むしろ道徳教育に対する関心の希薄な教師が多く、そうした教師に熱心な教師と同様の指導助言を行うことは出来ない。道徳教育という特殊な領域での指導助言は、後述するように、そのことに対する配慮もあわせて求めている。

以上が、教師から寄せられた指導主事の活動の実態、評価、それに対する「期待」の概要である。多くの教師は指導主事の指導助言活動について、「まあ役立っている」とは答えながらも、一層の充実を期待していることが明らかとなった。ただ一方で、教師は、人員の配置、定員枠、担当業務の規定、指導主事としての力量形成の機会など教育行政システムの抱える課題を認識している。そのため、指導主事に期待を寄せる一方で、「時間が取れない現状なので言いにくいのですが」「立場の難しさは分りますが」とそのおかれた状況への配慮が見られる。このことは、教師自身も必要な指導助言を指導主事に期待しながらも「諦める」傾向を示している。教師自身が必要な指導を受けたいと考えた場合にも、それが実現不可能となっているのが、現在の指導行政の現実なのである。

4. 教師の力量形成に影響を及ぼす指導助言の実際

現時点ではこれまで見てきたような評価と期待を受けている指導助言であるが、専門性が高いと考えられる指導主事によるそれはどのようなものか、またそこに見られるジレンマは何か、その上で指導主事の専門性を考える手がかりを得るといふ展望をもって、捉えてみたい。

フィールドワークの対象者は先に挙げた2名の指導主事である。A主事は、教諭時代、雑誌『道徳教育』に、「自作資料」や新聞記事を用いた資料の活用を勧める論稿を掲載しており、「副読本や他の資料が決していけないのではない。しかしそれらの全部が全部、教師の願いを満たしてくれるものではない」と述べている。B主事も同じく『道徳教育』に、日常生活のコミュニケーションから子どもの「よさ」を読み取るという論稿を掲載している上、文部省の資料作成にも携わっている。その意味で道徳教育について専門的に取り組んできた指導主事である。

先の3つの役割がどのように実現されているかをまず

捉えてみたい。ただしここでは、それぞれの要請ごとに整理するのではなく、指導助言の「場」ごとに指導助言の内容を記述したい。

(1) 研究所所属のA主事の指導助言の実際

① 事例Ⅰ：I市の小学校道徳教育研究会

A主事に同行したI市の小学校道徳教育研究会での授業（小学校4年生対象）は、読み物資料を用いたものであった。「食いしん坊」でわんぱくな主人公が、配膳を忘れ給食を食べ損ねそうになる女生徒に自分の給食を分け与えるという資料で、『ぼくの給食半分あげる』と言いつつ出すまでの心の動きを通して、「思いやりを持っていつでも接していくことの大切さ」を読み取らせようとしたものであった。主人公の性格の確認、給食がないと気づいた時の女生徒の気持ち、分け与えることを決めた時の主人公の気持ちを順を追って尋ね、困っている人であった時にどうしたかという自己の経験を振り返らせる、ある意味ではオーソドックスな展開であった。

A主事は、まず授業者が研究所が主催した研修の成果を研究授業というかたちで表現したこと、また授業者が子どもをより深く理解したいという願いを持って道徳の授業に取り組んだことを評価した。「長い見通しを持ってのことだから、まず授業をしたということが素晴らしいし、教師が自分を振り返ろうとしていることが素晴らしい」とその基本姿勢を評価した。

その上で、まず資料の選択について、副読本をはじめとする読み物資料に安易に頼らないようにすることを勧めた。扱った資料には生徒のみしか描かれておらず、本来同じ状況では教師が何らかの役割を果たすはずであるがそれが存在しないこと、また給食が校内のどこにも余っていないことの不自然さを指摘した。そして資料が不自然であると「結局子どもが本気になれない」と述べた。

指導過程については、「心の交流を深める」ことをキーワードに指導がなされた。学級経営において何でも言える雰囲気を作ること、心の交流のための「場」を創る必要性を述べた上で、授業の中で、児童同士の交流が図られる場面を設けること、そのためのペア学習やグループ学習を取り入れる方法があることを紹介した。それによって教師と生徒との一問多答式の授業よりもさまざまな考えが深まることを話した。授業自体については、そうではないために駄目だという評価は下さなかった。むしろ教師の学級経営と授業に向う雰囲気によって、お互いの考えが深まっていると評価した。

授業の具体的なポイントについてであるが、授業者の範読の力が非常に優れていることを、先の学級経営とと

もに評価した。授業者は落語に関心がありそのことがこの力量形成につながったようであった。A主事は範読について関心が高く、所属する研究所が主催する講座に範読の専門家を招聘したばかりであったが、指導主事自身の問題意識が教師の能力を認める契機になったように思われた。一方改善点として指摘したのは、子どもの反応をより丁寧に受け止めることであった。教師は自分がその授業で「ねらい」としたキーワードが児童の発言の中に現れると、それに満足してしまいがちである。この授業では「思いやり」という言葉がそれであった。この授業でも「思いやり」という言葉が出たところで、授業の目標を達成したという気持ちになったことが授業観察の中でも窺えた。A主事は、この点について「子どもは授業の中で思いついたことを直感的に口にすることがある。思いやりとか優しさといったキーワードが出てきた時に、それはどういうことかを重ねて問うことで児童の考えも深まり、教師も児童の考えを知ることができる」と指導した。その際、主事自身が小学校での研究の際に「児童の反応を見つめる」というテーマでの研究を行っていたことを付け加えた。

またこれとともに授業の具体的な場面として、一人の児童が「思いやり」にもとづいた行動が取れなかった経験（「お年寄りが僕の前に立ったけど席を譲らなかった」）を率直に発言したことについて、「本音の表われた素晴らしい発言」だと振り返り、そうした「発言」の出来る授業の雰囲気であることを評価する一方で、その後「Y君は席を譲ってくれないから、みんなY君の前には立たないようにしよう」という授業者の言葉について、やや軽率だったと指摘した。

また、この時の協議会では、いじめ問題に関する研究報告書の抜粋や中央教育審議会の「審議のまとめ」の概要についての資料（各B4版1枚）が配布され、教育を取り巻く環境と道徳教育の関わりについて、心の教育の重要性が指摘された。

このI市の小学校道徳教育研究会は参加者が高い研究意欲をもった集団であり、だれもが率直に授業の批判をし、相互の力量向上を図ろうと努めていた。また代表者およびメンバーも研究所主催の講座等を通じてA主事と既に面識を持っていた。「研修でA主事の人柄に触れて、そのおおらかさに、A主事の前なら研究授業を見てもらおうと思った」との授業者の発言もあった。それだけにA主事としても、かなり率直に自らの考えに基づいて指導助言を行い、建設的な研究協議会となった。

② 事例Ⅱ：M小学校での事前指導

しかしながら、同じA主事も、必ずしも皆が道徳に関

心を持っているとは限らない集団への指導助言の際には、これとはやや異なった指導方針を取る。

文部省の国際交流に関する研究指定校であったM小学校で、国際交流をテーマにした「道徳」の授業が行われた(小学校5年生対象)。その事前指導に同行すると、中心となる教師はアジアの海外日本人学校勤務の経験を持ち、その時の経験と問題意識をもとに、自作資料を用いた授業展開を構想していた。

教師の作成した資料は、「うめ屋」という星に「みどりちゃん」「きいろちゃん」などの色を持った人々が住んでおり、両親から、「みどりちゃんは障害もあるし頭も少しおかしい」と言われていた「ぴんくちゃん」が雨の日に皆に助けをもらうことによって他の色の子どもとともに生活することの大切さに気づくというものであった。これをもとに話を進めた後で、プリズムを使って虹を映し出し、登場した各色が光の中に共存していることを象徴的に示そうとしていた。ただ、どの程度リアリティーを持って児童に伝わるのか、表現方法が適切であるかどうかは疑問を覚える資料であった。また学習指導案についても、ねらいや主題が明記されていない不十分なものであった。

A主事は、まず作成された資料の中で「障害のある」という表現を「障害を持つ」に改めるべきことを具体的に指摘した。また、現在の資料では、児童には登場人物の関係が明確に把握出来ず、それでは、資料をもとに発言する場合に、抽象的な答えしか返ってこない可能性があることを述べた。それは、資料の中にリアリティーが欠けていることについての指摘であった。A主事は、このリアリティーを持たせるためには、身近な新聞記事を活用するなどの方法を紹介した。具体的には、話題のオリンピック選手が国際協力をテーマにしたチャリティーマラソンに参加しようとしている記事などを、例えば授業の終末部分で用いることもひとつの方法であることを示唆した。

指導過程全体については、まず子どもの反応を十分に予想出来ていないことについて指摘した。例えば、第一発問は「この話を聞いておかしいと思ったこと」であった。A主事がその反応を予想させると教師は、主題につながる「両親が他の色の子どもと遊んではいけないと言ったこと」を予想した。しかしA主事は、「子どもはこちらの予想もつかないような、例えばうめ屋なんていう星があるのかといった反応だってあるはず」と考えを述べた。

反応の予想について、別の教師からは「子どもの自由な考えを期待したい」と意見が出された。この教師は、

教師が子どもの反応を予想することは、子どもの考えを束縛することになるのではないかと考えているようだった。これに対して、A主事は「子どもたちの考えを予想して、その先に考えもしなかった反応が出てきた時にこそ感激がある。それが道徳の醍醐味であり、反応を全く予想しないということとは違う」と回答した。

また資料を紙芝居によって提示することを聞くと、その紙芝居を発問に併せて黒板に提示することを勧めた。児童の考える対象を焦点化する上でも、理解を進める上でも重要であり、それは「一つの支援である」と述べた。あわせて、最近試みられるようになった児童に資料を伏せさせて発問する授業の形態に触れ、それは発問の作り方の問題であり、行間から主人公の心の動きを考えさせるような発問であればむしろ、きちんと資料を読むことこそ必要であると話した。

事前指導とは言え、研究発表会用の資料も既に作成済みであるために大幅な変更は出来ないことと、I市の研究会に比べると道徳に対して十分な経験と意欲を持っていないと思われる教師がいたことが、この事前指導の大きな特徴だった。

A主事自身は自作資料を作成した経験から、前述の『道徳教育』の論稿では、その利点は「児童の実態を頭に描いてつくられるので資料の吟味がなされていて他の資料と比べて不自然さを感じない」ことにあり、留意点は「一人よがりになるのを出来るだけ避けるために他の人に読んでもらって率直に意見を聞く」ことにあることを記している。また研究所主催の講座には童話作家を招聘して自作資料をテーマにした経験もある。それだけに指導対象となった教師の「心意気」は感じながらも、対象となった資料の不十分さには実際の発言の何倍も気づいていた。

また学習指導案に一定の「型」はないと断った上で、「生徒の反応」すら十分に記述されていない「指導案」の不十分さも感じていたようである。しかし、そのことについて正面から指摘することはしなかった。

A主事が、自己の持っている力量を全て授業者の授業に反映させようとするれば、資料及び指導案の差し替えをすることさえ考えられた。ただA主事の考えは、「指導過程に無理な点があって本当は言いたかったし、言わなくてはならないのかもしれないが、教師がそれを受け止められるかどうかを考えると、そこまではいうべきではないと思った。むしろ、中心になって準備を進めている教師の今後を期待したい」というものであった。またあわせて「この段階で事前指導を求められてもせいぜいあの程度のことしか言えない」という率直な感想も持って

いた。

A主事に同行した対照的な2つの指導助言の場面を通じて、専門的な力量を持った指導主事は新しい道德教育像によって要請される指導内容と同時に、相手の教師の実践経験や力量についても配慮をし、課題の指摘や資料の紹介の際にも、極めて個別的な対応をしていることが明らかになった。

(2) P市教委所属のB主事の指導助言の実際

B主事には、F市及びH市の道德教育研究会、及びT市の初任者研修に同行した。A主事同様、F・H両市の研究会の際には積極的な指導助言が行われていたが、後者については対象者の経験と力量を考慮しながら、また対象が初任者であるために指導教諭に対しての配慮もしながら指導を行っていた。

① 事例Ⅲ・Ⅳ：F市及びH市の道德教育研究会

F市の研究会の授業は、障害を持つ女生徒が学校の卒業という一つの目標を達成した後の空虚感を英語の勉強に取り組むことによってぬぐい去り、向け英語検定に合格するという読み物資料を用いたものであった。授業は、資料に沿って空虚感を覚えた時の主人公の気持ち、なぜ英語検定に合格出来たのかななどをグループ学習を交えて考えさせる授業であった。発問もやや単調な印象を受けたが特に、サクセスストーリーであるだけに、子どもには一種「白けた」雰囲気があるようにも見受けられた。

H市の研究会の授業（小学校2年生対象）は、チョコシールの枚数を増やすために母親の財布から金銭を持ち出そうとしたのを見つけた主人公が、目に涙を溜めた母親に注意され、家の外に出されたのを機に、自分の行為は「シールのせいだ」と考えながらも、「どうすればいいんだろう」と思いを巡らせるという読み物資料を用いたものであった。こちらは、母親に見つかった「目のがまっくらになった」箇所までをはじめに読ませ、そこまで児童に考えさせてから後半部につなげるという授業であった。後半部では、授業者が母親役を務めた、簡単な役割演技も行った。

授業観察の印象として、資料の質についての疑問がまらず残った。しかし、B主事は資料の選択については特に触れなかった。F市の資料は、授業及び研究協議会ではノンフィクションとされていたが、B主事によれば「実際はフィクション」という資料であった。「そのために資料自体に無理がある」という感想をB主事は抱いていたが、指導助言の場ではこの時も触れなかった。

H市の授業では、資料の中で主人公に「どうすればいいんだろう」と考えさせ、誠実にあやまる気持ちを引き

出そうとしているのだが、それだけでよいのかどうか疑問に思われた。金銭を持ち出すことそのものがここでは扱われておらず、「とうとうみつかっちゃった」という表現もあって、「見つからなければよかったのか」という疑問を抱かせる。その意味で再考の余地のある資料と思われたが、B主事はむしろ「誠実・明朗」というねらいであるから、そこまでは広げないとのことであった。

資料の選択については特に指導助言のなかったB主事が、特に丁寧に指導したのは、指導過程における発問についてであった。

第1点は、発問は中心発問を意識して組み立てることについてである。教師の多くは、資料の流れに沿って発問の順を決定しているが、むしろ「その授業で最も考えたいと思う中心発問を先に決め、そのために確認しておきたいことを尋ねるべきである」と指導した。このことは道德授業があたかも国語の読解に似たものになり、しかも価値内容が強調された資料では読解にしては容易すぎるために、往々にして生じる児童・生徒のモラルの低下を防ぐ上で効果的であるように思われた。

第2点は、生徒の返答に対する「切り返し」の発問を増やすことについてである。生徒の答えをもとにさらに4問程度の質問を、同じ生徒に、もしくは別の生徒に重ねて問うその意味を尋ねることが重要であると授業の場面に基づいて指導した。特に「研究授業では難しいことだが」と断った上で、「学習指導案はあくまでも『案』であり授業の中でそこから離れられる決断が出来るかどうかの一つのポイントである」と述べた。

第3点は、資料の範読を中断する指導方法についてである。F市では、授業者が自評の中で迷った挙げ句に「中断しないこと」を決心したと述べた。これに対しB主事は「切ってもよかったのではないか」と感想を述べた。この授業の場合、やや単調なところが見られたため、B主事の指導は妥当なもののように思われた。ただ、指導過程の選択は学級の実態によってなされるべきで、『とめ読み』がいいと言え、皆そうになってしまう傾向があり、それは望ましいことではないと注意を促した。

H市の授業については、役割演技について簡単に触れた。授業では「どろぼうみたいな人は出て行って」という母親の言葉を教師が口に、その時の子どもの気持ちを児童が発表するという形態であったが、役割演技で目指されるはずの子どもの心情表現は十分になされていなかった。B主事はこれに対して、資料の中にある場面ではなく、資料には書かれていない主人公が再び家に戻る場面などを役割演技で扱った方が、子どもの自由な表現が可能になることを指導した。

2つの授業とも授業者の学級経営については肯定的な評価をした。特に児童生徒との間に信頼関係があることを高く評価した。またF市の授業ではそのために「本音」に近い意見（「障害があるとは言えもともと頭がよかった」など）にも耳を傾け、教師にとって都合のよい意見だけを取り上げなかった点と、その中で「コネで合格した」という事実と反する意見が出た際に「それは違う」と明言したことを、「大切なこと」と認める評価を下した。

なお、研究協議会には当然のことながら授業者以外にも優れた教師がいる。そうした教師に対する配慮も必要となる。例えば先のF市の研究会で、資料の範読を中断するかどうかが話題になった時に、この研究会で中心的な役割を果たしていた教師は「もし中断していたら失敗だった」と明言していた。B主事はそれとは反対の意見を述べる際に、自己の方法論を確立しつつあるこの教師が、自らの考えに固執せず一層研究意欲を高めることも意識していたという。

② 事例V：T市初任者研修

そうした意識がことさらに明確だったのが、T市の初任者研修である。初任者による授業は、F市、H市の研究会での授業に比べると、授業者が学級の副担任であったためか生徒とのコミュニケーションもぎこちなく、発問相互のつながりも乏しいと感じさせるものであった。B主事はそれでも、その教師の「間の取り方」などを持ち味として評価し、中心発問への発問の配列も誤っていなかったと述べた。もちろん、板書の仕方や終末における時間の見当のつけ方などを指導したり、先の研究会と同様に「切り返し」の質問を増やすことを勧めたが、どれも「今後の課題」として指摘したものであった。さらに突っ込んで聞き返すための発問をする際の「手がかり」として、「生徒が『いい』『わるい』など形容詞や副詞で答えた箇所に気をつけるように」という具体的な指導もあった。

B主事はこの時は資料選択の問題にも触れた。用いた資料は、それまで皆に迷惑をかけていた乱暴な主人公が誰もなろうとしない班長を引き受けた二週間後に、ランプを持ってきた級友に注意したことで喧嘩になり、班長になって急に態度を変えるのはおかしいという意見と班長としてすべきことをしたという意見が対立したこと、非難しあっていた時に、女生徒が主人公の生活態度を改める努力を認める発言をしたことで、双方が自分の行き過ぎていた点と相手の気持ちを認め合うという読み物である。B主事は「現実の学校生活ではこんな風にはいかないはず。大体主人公が『じゃあ、俺辞めた』というこ

とになる。その点でいかにも教員の書いた文章という印象がある」と述べた。そして「例えば『正しいことを言うときは少しひかえめにするほうがいい／正しいことを言うときは／相手を傷つけやすいものだ』と気付いているほうがいい』（吉野弘）という詩の一節などを用いて、何故だろうかと考えさせる授業だってあり得る」と、参考資料を提示した。

指導過程の評価にしても、資料の評価にしても、B主事は先の研究会とは全く異なる配慮をしていた。それは授業者および同席した初任者に対して「まず優先すべきは、初任者の道徳授業への意欲をそがない」という配慮であった。「最初から厳しい指導をすると『道徳は難しい。やらなくてもいい』という印象を受ける。それを与えないように」努めていたようである。また、「資料自体に問題がある」と言い切らないのは、授業者の所属校の管理職や初任者の指導教諭に対する配慮からであった。B主事は「指導主事は、本当は言った方がいいと思うが、現実には腰がひけてしまうというケースが少なくない」と指摘する。

(3) その他の事例

こうした2人の指導主事の他にもいくつか効果的な指導助言の例を挙げておきたい。

資料の選択について取り上げれば、N県の教育事務所のO主事は、教職4年目の女性教師の校内研究授業の事前指導の際に、資料の紹介を行った。この女性教諭は校内の主任教諭より「本当にその資料でよいのか」を何度も尋ねられ、そのうちに「分からなくなった」とO主事のもとを訪ねた。またこの教諭はその過程で子どもへの願いを記したメモを渡したが、この時にO主事は、それは直接道徳の授業で扱うことではなく「生徒と別れるときに言うべきこと」と区別し、むしろ教師の思いを表現出来るような資料を紹介した。授業には多くの反省点があったものの、この教師は自分の願いが込められた資料を見出してくれた指導主事に対する謝意と充実感を味わい、授業後のインタビューでは、今後の実践への意欲を述べている。

またT県の前指導主事のG氏は、教育研究所主催の指導案検討の個別指導の場で、「ねらい」を先に指導案を立てた教師には複数の資料を検討する必要性を指摘し、「資料への共感・思い入れ」から指導案を立てた教師には丁寧な資料分析なくしては価値の整理がつかなくなるという留意点を示していた。それは多くの教師が陥りがちな箇所を指摘した的を射た助言であった。

指導過程や個々の教師の特性への配慮についても、G

前主事は、教師の力量や個性に応じた丁寧な指導を行っていた。はじめて「道徳」の指導案を作成した教師には、それが副読本の教師用指導書に添付された指導案であることを確認しながら、「指導案がオーソドックスな時は資料提示を工夫する必要があります」と言って紙芝居、ペープサート（登場人物の形を紙で作成し動かせるようにしたもの）などのそのための方策を例示していた。道徳教育に初めて取り組もうとする教師にとってそれは、「意欲をそがれない」指導であるように思われた。また、教師が貴重な体験を持っている場合、「教師の説話は終末に用いられることが多いが必ずそうだというわけではない。あなたの体験は生徒に非常にインパクトを与えるはずだからそれを導入に持ってきたほうが、資料が生きる」と助言し、そのことによって教師は「道徳の授業が楽しみになった」と感想を述べていた。

また、同じ指導過程について、K県のM指導主事は、指導主事は「新しい理論に対するアンテナを高くすることが必要である」と指摘し、前任者の基本姿勢に学ぶ点が多いと述べた。その前任者は、着任当時県内で精力的な研究活動を行っており、その方法と教科調査官の勧めめる指導法とが一致していたと言う。そのため、県内では、道徳教育が理論的に同一色となり窮屈になることが危惧されたにもかかわらず、結局はそうならなかった。それは前任者が自らの方法論にこだわらなかつたためであるとM主事は指摘する。そして、M主事自身も「前任者のこの幅広い視野を踏襲したい」と述べ、マル道をはじめとする各種の教員サークルの活動や理論研究にも取り組んでいる。そこには、多様な指導過程を認めようとする構えを見ることが出来る。

5. 指導助言を取り巻くジレンマ

「道徳」授業という限定された領域ながら、指導主事の専門的力量をめぐって、教師による期待と現状に対する評価、その領域について高い専門性を持つ指導主事の指導助言の実際を捉えてきた。明らかになったことは、専門性の高い指導主事による指導助言は、新しい道徳教育像の要請にも、また教師の期待にも一定程度応えうるような潜在的な可能性を持っているということである。事例として挙げた主事はそれぞれに、多様な資料・指導過程の紹介、対象者や授業に応じた具体的な指導、そして時には、教師の日常の教育実践を大きな社会の中に位置づけることも行っていた。残念ながら、本稿の作成までにはマル道やディベート等の「新しい」実践に対する指導助言について調査する機会がなく「多様な授業をど

う捉えるか」については十分に把握出来なかったが、一般的には、最終的に児童生徒が自ら考える場を設定する上で「役に立つ」ような指導助言を行っているという印象を受けた。

ただし、それと同時に指導主事の活動を束縛する要因もいくつか明らかになった。それは指導主事に求められる、実践者としての力量とは異なる力量を把握する手がかりにもなる。

第1は、個々の教師の関心や意欲、力量が均一ではない場合、必ずしも指導主事は自らの持つ実践者としての力量を全面的に発揮出来ないということである。むしろ、さまざまな配慮をすることこそを心がけているようである。指導主事としての専門的力量は、まずその基礎に実践者としての力量を要請している。その上で、本稿で「第3の役割」とした個々の教師の課題を明確にし解決の手がかりを与える力量も求めている。それは教師の意欲を高めることを第一義とする配慮である。この時指導主事は自らの実践者としての力量を最大限に発揮した優れた授業モデルを範として示すべきか、教師の実際の力量にあわせて「妥協」しながら少し優れたものを示すべきか、常にジレンマを抱えることになる。

なおこの点について、B主事は「管理職がしっかりしていて、フォローしてもらえればこちらが厳しい指導をしても差し支えない。むしろ指導主事に誉められてどうするというくらいの意識のある管理職であれば指導しやすい」と述べている。管理職の理解によって、実践者としての力量を十全に発揮し得る可能性は大きくなる。

第2は、指導助言の「場」の設定自体の問題である。多くの研究協議会では、授業者が「自評」を行い、参加者が個々の感想や疑問を述べ、最後に15分程度指導主事が「指導講評」を行うという形式が多い。あるいは、逆に指導主事が40分から1時間程度の「講義」を行う場合もある。いずれにしても授業者との直接の意見交換の時間・機会が限定されており、個別に具体的に指導する上では妨げになっている。I市の研究会の際にA主事は、参加者の感想の際にも自分の意見を述べながら対話形式で指導助言を行っていたが、一つの望ましい形であるように思われた。しかし、それも時間的な制約から現時点では必ずしも容易に実現出来ることではない。

第3は、学習指導要領との関わりである。このことについて、指導主事自身はさほど自覚的ではない。しかし授業や指導助言の中で時折指摘される不自然さは、学習指導要領に定められた内容項目を意識しすぎた資料に起因することが多い。

また「じっくり考えさせる」という指導と学習指導要

領に記された内容項目の全てを扱うこととの矛盾は指導主事自身が感じているはずである。学習指導要領では、年間35単位時間を標準にしていることを基本として、中学校の場合、22の内容項目を提示し、その上で「項目順に教え込むための徳目ではない」「余裕時間を特定の項目に重点的に充て得る」「価値項目の相互の関連を図る」と解説しているが、そのことは現状と大きな隔たりがあることは指導主事も当然認識している。ある主事が「中学校の22項目を1年間ではなく3年間で扱うことになれば余裕が出来る」と柔軟な解釈を求めているのは率直な意見であると考えられる。

おわりに

本稿は何よりも、指導主事の専門的な指導助言は、教師の力量形成及び意欲の向上に有効に寄与しうるし、また実際にも寄与していることと、教師自身も自らの力量を向上させたいと考えるときに指導主事の指導助言にも多くを期待していることを示し、今一度、指導主事の職務に占める指導助言の重要性を見直すことを目的としていた。第1に、単に専門性の向上をもとめるのではなく、いかなる専門性がそこに存在するのかを捉えること。第2にそのことを通じて、現状をもとに指導助言の効果を、先輩教員などに委ねるのでなく、指導主事の指導助言の存在意義を問い直す視点を提供すること。本稿は、そのための一つの試みであった。

本稿での指摘を要約すると次のようになる。新しい道徳教育の展開は、教師にそれを担うための新しい力量を求めている。道徳教育に熱心に取り組む教師は、この力量を形成する上で、指導主事に、多様な資料や指導法の紹介、多様な授業実践の受容、及び個々の教師の力量や実践に応じた具体的で個別的な指導を求めている。現時点で、その期待は実現されているとは言い難い。しかし少なくない教師が、指導主事に対して、多様な実践に触れ得る立場を活用し、得ている情報を提供してくれることを望んでいた。実際に、道徳教育を専門にする指導主事は、そうした期待に応えうるような指導助言を行なっている。ただ、その活動は実践者としての専門的力量とは異なる配慮を求めている。自覚的な制約要因として指導助言の「場」の設定や指導対象者の力量があり、無自覚的な制約要因として学習指導要領の存在があり、これらを考慮しながら子ども・教師のために役立つ指導をすることも指導主事としての専門性に求めるべきであろう。

各教科領域に専門の指導主事が配置されているわけではない現状で、専門性の高い指導が行われるためには、

今後、優れた指導主事を見出し招聘するも求められよう。H市では担当の指導主事がB主事から継続的に指導を受けるために日程調整を丁寧に行っていた。また、R県の指導主事は、先に紹介したK県のM指導主事を招聘して実際に授業を実施してもらうことで、県内の教師のモラルを高めたという事例もある。B主事の指摘するように「指導主事にとって唯一の武器は情報であり、人のつながりである」ならば、ネットワークの構築とその活用が重要となる。そのことは、文部省主催の指導主事会議「道徳」部会でも、先のR県の事例をもとに指摘されていたことであった。

また何よりも最大の課題として、指導主事全体の力量向上を図る方策が検討されなければならない。文部省の各種研修の活性化、専門的力量を持った教師の指導主事へのリクルート、先行研究が指摘してきた教育行政事務と専門的力量形成の機会のバランスなど、本稿で紹介したような指導主事はいかにして増加するのかが重ねて検討される必要がある¹⁸。

註

- 1 宗像誠也『教育行政学序説増補版』有斐閣、1969、p.264
 - 2 MacIntyre, A. "After Virtue", 1981 (邦訳 アラスデア・マックインタイヤー『美德なき時代』、みすず書房、1993) p.vi
 - 3 押谷由夫「新しい道徳教育の実現の課題と方策」(『初等教育資料』No.595 1993) p.59
 - 4 横山利弘「中学校にふさわしい道徳の時間の指導を探る(7)」(『中等教育資料』1994) p.75
 - 5 黒崎勲「教育と教育行政」(森田尚人他編『教育学年報3 教育の中の政治』世織書房1994) p.41
 - 6 日本教育行政学会指導行政特別委員会編『教職の質的向上と教育指導行政に関する総合的研究』1982、日本教育経営学会・学校改善研究会『学校改善に関する理論的実証的研究』(ぎょうせい、1990)、小島弘道編『学校改善を支える教育委員会』(東洋館出版社、1993)、『日本教育経営学会紀要』第34号、1992、同 第35号、1993、第36号、1994の諸論稿など。
- 例えば日本教育行政学会(1982)の教師へのアンケート結果では、教職の質的向上を図るための方策として重要視されているのは教師の自主的な研修(43.1%)であり、指導助言に関わると思われる「指導主事の増員」はほとんど取り上げられていない(1.0%) (p.14)。また、指導助言の機会ともなり得る指導主事の学校訪問について、その役割は「学校現場の実状を具体的に観察・見聞し、それを行政当局の施策にフィードバックさせる」こととされ、「教師一人ひとりが抱えている教育実践上の問題を助ける」ことはほとんど取り上げられていない (p.107)。これらの調査は、指導助言に対する一定のイメージを描く上で有効ではあるが、公開授業すら少ない学校訪問の現状に基づいた認識であることと、教科等の具体的な事例を取り上げていないことから、指導助言の効果についてどの程度回答者が意識しているかが不明で不満が残る。
- 7 「権力を前面に押し出して」話す、「表面的な腰の低さとは裏腹に権力をちらつかせている」という印象を持たせる事例や、各教科・領域の指導主事の専門性を制度として保証していないため

現場の教師から指導主事の専門的力量について不満を抱かれる現状も指摘されている(青木明江「学校現場から教育委員会への期待」小島編『学校改善を支える教育委員会』pp.50-51)。また特に専門的力量の向上については、金子照基「学校改善のための行政施策」、澤井昭男「学校改善のための指導過程」(小島編 同上書)、買手屋仁「指導主事の職務実態と改善動向」(『日本教育経営学会紀要』第36号, 1994)などが整理した形で指摘している。

また中留は、「もっと学校の主任層との組織的活動を展開すべきである」と、より積極的な役割を期待している。(中留武昭『学校指導者の役割と力量形成の改革』東洋館出版社, 1995 P.51)

- 8 堀内孜「指導主事の配置と職能成長」(『日本教育経営学会紀要』第36号, 1994) p.120-122, 老山由美「指導行政機能と指導主事の職務に関する一考察」(『日本教育行政学会年報』22, 1996) 本文の引用は堀内より。
- 9 諸富祥彦「ねらいとオープンエンド」(『「道徳」授業研究』No. 25, 1995) pp.50-51
- 10 勝田守一「道徳と教育」(『著作集4 人間形成と教育』 国土社, 1971) p.487
- 11 村井実『道徳教育原理』(教育出版, 1990 pp.206-207) 及び『道徳は教えられるか』(国土社, 1967)
- 12 1989年2月教育技術の法則化運動の全国ネットワークとして結成された。「子どもにとってタメになり, 子どもがホンキになり, 他者がマネできる道徳授業記録を集め, 広める」ことを目的とする。(深澤久『命の授業』明治図書, 1990 p.124)
- 13 深澤久『命の授業』及び『「道徳」授業研究』『道徳授業をたのしく』所収の内海俊行, 佐藤幸司による実践(明治図書)
- 14 例えば岩川直樹「教職におけるメンタリング」, 稲垣忠彦他編『日本の教師文化』, 天笠茂「新しい指導助言の創造」, 中留武昭「新しい学校経営・古い学校経営」, 長岡順編著『校長・教師と教師の間』ぎょうせい, 1990など。
- 15 文部省初等中等局『道徳教育推進状況調査報告書』1994
- 16 註7の中留の指摘に重なる。
- 17 当日の授業者が作成した学習指導案より抜粋
- 18 この問題については、海外の事例紹介として、高妻紳二郎「イギリスにおける指導主事制度改革の今日的動向と課題」『日本教育経営学会紀要』第36号, 1994。また筆者も日本教育行政学会第31回大会にて自由研究発表「指導主事の力量形成機会に関する研究—道徳教育の面から—」を行なった。