

教育現場における「指導」の構造

—「指導の本質」を問う—

田 中 克 人

The Structure of Classroom Instruction in Education:
Examining the Essence of Instruction

Katsuto TANAKA

広島文化学園大学 学芸学部 紀要 第15号 (27頁 — 35頁)

2025

Reprinted from

BULLETIN of the HIROSHIMA BUNKA GAKUEN UNIVERSITY
Faculty of Arts and Sciences

Vol. 15 pp. 27-35 2025

Hiroshima, Japan

教育現場における「指導」の構造 —「指導の本質」を問う—

田 中 克 人

The Structure of Classroom Instruction in Education: Examining the Essence of Instruction

Katsuto TANAKA

This study aims to describe human aspects in the structure of “classroom instruction” in education and to analyze its components. It was found that we were able to divide the elements of the structure of instruction into three components: the “basic component,” the “fundamental component,” and the “practical component”. We were also able to develop instructional practice models for each of these three components. By understanding classroom practice using these instructional models, it is possible to grasp objectively what is excellent about the instruction and what is lacking.

Many teachers struggle to improve their teaching as they lack the perspectives to evaluate classroom teaching practice objectively. By using this instructional model, it is possible to identify objectively what is lacking in their practice. Teachers can use the suggested model to avoid unfavorable situations where they do not know where to start. The author hopes that the proposed “instructional model” will help teachers improve their teaching practice.

キーワード:

指導の構造 structure of instruction, 指導の本質 essence of instruction,

指導力の客観的評価 objective evaluation of instructional skills,

確実な成果の要因 factors for secure result, 指導力の向上 improvement of instructional skills

所属:

広島文化学園大学 Hiroshima Bunka Gakuen University

学芸学部 Faculty of Arts and Sciences 子ども学科 Department of Childhood Studies

I. 問題と目的

「指導とは何か」この問いに対する答えを考えると、実に多様な答えがあることに気づかされる。例えば、指導を「どの視点から、どの部分を見るのか」によってその答え方は大きく異なる。具体的には「子ども側から見るのか、教師側から見るのか、それとも、両者を客観的に見るのか」、また、「指導内容を見るのか、指導技術を見るのか」などが挙げられる。そのため、たとえ同じ指導を見たとしても、それぞれに見え方や表現の仕方が異なることがよくある。さらに指導は、子どもの発達年齢や能力な

どの要因によっても異なってくる。同様に、教師の指導力によっても指導は異なる。

このように指導の一部分に注目してしまうと、この問いの答えは無限に広がってしまう。そのために指導（教育）は、「とらえにくい」「正解はない」などといった言葉に置き換えられ、この問いの答えが「ブラックボックス」に入れられてしまうことがある。教育現場の教師は、何が指導の正解かの共通理解がなされないまま、手探りで指導しなければならなくなる。このような教育の現状はとらえ方によって、「それが指導（教育）というもののなのだ」という言い方にすり替えることもできるのであろう。指導の一面

だけをとらえて言うのであれば、ある意味正しいと言えなくもない。しかし、よく考えてみると、これもやはりブラックボックスに入ってしまったことに気づく。具体的な内容が見えず、取り出すこともできないのである。これによりこの問いに対する答えは個々の教師に依存することになってしまう。こうなると各教師の指導に対する視点やとらえ方が異なるために、指導に関する話し合いがかみ合わず平行線になってしまうことにつながる。各教師はこのことが容易に予測できるため、教師間において「この問いに関する話し合いは何となく避ける」という暗黙の了解のような空気が流れる。つまり「指導とは何か」という問いの答えはずっとブラックボックスに入ったままとなっている。

「指導とは何か」この問いの答えを適切につかめた教師はよい。しかし、それをつかめない教師はどうすればよいのであろうか。この状況を放置すればこの問いの適切な答えをもたない教師がさらに増えてしまう。このような教師の現状は、教師間における指導力の大きな差を生み出すことにつながる。実際に、その指導は「望ましいのか、望ましくないのか」「望ましくないなら、何がどう望ましくないのか」という問いの答えが非常に見えにくい状況をよく目にする。そのため、望ましくない指導が大きな社会問題に発展しない限り、学校全体で日常の指導を深く吟味することはあまり見られない。教育現場において大きな問題になることを防いでいる要因の一つには、ある程度の指導力を有する教師が適切な判断をし、早めに対応できているためであると考えられる。しかし、このような状態は、場合によってはあつという間に破綻する厳しい状況である。

教育現場において「指導（教育）」そのものが適切に改善することができなければ、現実の社会や子どもの変化に合わせられなくなり、様々な教育問題、社会問題として影を落としていくであろう。このような見えにくい様々な「指導（教育）」の問題が生じている教育現場の現状を見ると、改めて、「指導とは何か」という問いに対する答えを明らかにし、教育そのものをより「科学的」に進歩させる必要を強く感じる。

そこで、本稿では、このようにあらゆる教育の現場で、常に流動的に変化する「指導」について、改めて様々な視点から整理し直し、「指導とは何か」の答えとなる「指導の本質」を問

いたい。教師ならば誰にでも理解できる様々な効果的な指導に共通する「指導の本質」が少しでも明らかになれば、これから教師を目指す教師志望者だけでなく、指導の難しさに悩むすべての現役教師が有益な示唆を得ることができるものと考えられる。

II. 教師と指導の現状について

子どもを指導する教師にとって指導力を身に付けることと、身に付けた指導力の質的な向上は不可欠である。各教師がもっている指導力の質的な内容やレベルの高さは、直接子どもの学習内容の理解や成長に大きく影響する。このように教室において教師が子どもに対して行う「指導」とはいったいどのようなものなのか。また、教師の「指導力」とは具体的に何を指すのであろうか。

効果的な指導については、書籍、論文、インターネットなど様々な形で紹介されている。多くの教師はそれらの情報を収集し、参考にするものの、それだけでは「思うように指導力は向上しない」と感じることは珍しくはない。「思うように指導力が向上しない」と感じる理由の一つとして、実際の指導場面においては、子ども一人一人が異なる特性、能力等の実態をもっており、個別性が非常に高いという点が挙げられる。どれだけ優れた指導内容や指導方法であっても、それらが目の前の子どもの特性や能力、実態にすべてがピタッと合致することは少ない。そのために、目の前の子どもにとって効果的な指導につながらないことはよくある。また、具体的な指導は一人一人の子どもによっても変わってしまう。あるいは、同じ子どもであっても、指導場面やそのときの子どもの調子によっても変わってしまう。このようにして、一見同じように見える指導であっても、寸分違わぬ「指導」を見ることはほとんどない。もしそれが可能であるなら、同じように指導ができるロボットやAIにも子どもの指導が可能であるという話になってしまう。今のところロボットやAIに子どもの指導のすべてを任せるのは難しい。

それでは、すべての子どもに共通する効果的な指導方法は存在しないのであろうか。実際に紹介されている効果的な指導方法の多くは、対象とする学習の内容や子どもの学年や校種を明確に限定しており、あらゆる子どもや学習に共

通する内容は今のところ見当たらない。しかしながら、実際の学校現場を見てみると、常に子どもを伸ばし、指導の成果につなげている、いわゆる職人と呼ばれる教師（以下、「職人」）を目にすることがある。職人は常にあらゆる学習場面において担当する子どもを伸ばし、指導の成果につなげている。この事実からすれば、職人の指導が単なる偶然やまぐれ（結果オーライ）ということではなく、明らかに効果的な指導の理論がそこにあることが分かる。この職人がもつ指導の理論が明らかになれば、様々な子どもや指導場面に共通し、成果につながるための効果的な指導の形や内容が見えてくるであろう。

Ⅲ.「指導」とは何か

1. 指導の構成要素

指導とはどのようなものであるのか。指導についての説明を試みたとき、指導は様々な内容を含んでいるため、一言で言い表すことが難しいことに気づく。そこでまずはじめに、指導をシンプルにその人的な構成要素のみに着目し、大きく次の2点に絞ることにした。

- ㉞教師。
- ㉟子ども。

指導において最低限この2者の存在が確認できる。指導は、この2者の教育的な関係によって存在（成立）する。この点を踏まえ、指導の構成要素として、㉞と㉟の関係について見てみると、次のような最小限の基礎的な構成要素が確認できる（図1-1）。

- ①教師は、コミュニケーションにより子どもに働きかける。
- ②子どもは、その働きかけを受け止め反応する。

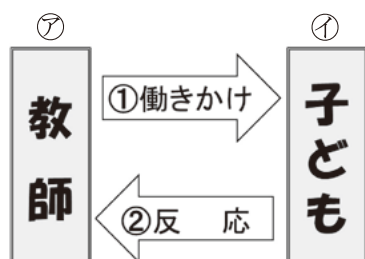


図1-1 指導の基礎的構成要素
（田中，2010を一部修正）

①の教師からの働きかけについては、大部分に「指導」が含まれる。そして、②の子どもの反応については、①の教師からの働きかけ（指導）を受け止めたことにより生じる反応、すなわち「学習活動」と、教師からの働きかけに対する肯定的、拒否的などの態度面に対する反応も同時に発現する。

このような「㉞教師」と「㉟子ども」の教育的な関係によって生じる①と②は、指導を構成する最小限の要素となる。しかも、①と②は目で見ることができるので、客観的にも確認が容易である。このように㉞と㉟の教育的な関係における①と②の最小限の構成要素により、指導の「最も基礎的な形（基礎的構成要素）」が見えてくる。

実際に指導場面では、教師と子どもの関係において①と②が繰り返し実施されていることが確認できる。当然、指導内容や子どもの年齢等により、①と②の質・量的なバランスは異なる。例えば、学年が高くなればなるほど①の教師の働きかけは少なくなり、②の反応は、より高次な内容の反応が増えてくる。逆に、学年が低くなっていけばいくほど、①は多くなっていく傾向が見られ、②は子どもの感情や気持ちを反映した内容の反応が多く含まれる傾向が見られる。このようにして、①と②の質・量的なバランスはその指導状況に応じて変化するものの、①と②のどちらかがすべて欠けることはない。

さらに踏み込み、教師の側に視点を当てて「指導の基礎的構成要素」を分析する。指導において①の指導内容が子どもの理解度や実態に合うように修正することは不可欠である。この点を踏まえて構成要素を整理すると、新たに③として、次の構成要素が必要となる。それは次のとおりである（図1-2）。

- ①教師はコミュニケーションにより子どもに働きかける。
- ②子どもはその働きかけを受け止め反応する。
- ③教師は②子どもの反応を的確に読み取り、次の①働きかけに活かす。

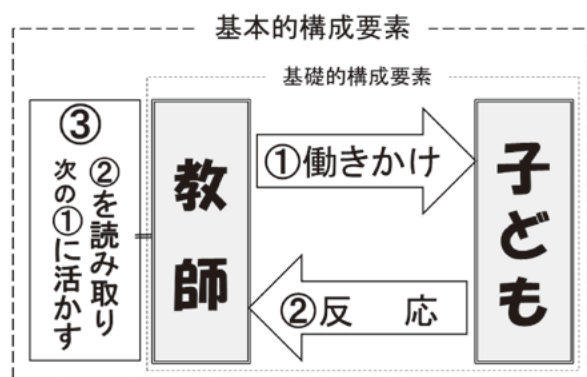


図1-2 指導の基本的構成要素

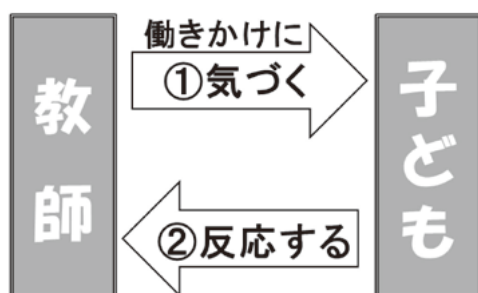
(田中, 2010を一部修正)

③の構成要素が加わることにより、①の「教師の働きかけ」は、子どもからの反応に合わせた内容に修正することが可能となる。つまり、③が加わることにより、さらに指導の基本的な形に近づいていくのである。実際に指導場面を見てみると、①、②、③が何回も繰り返し行われていることが読み取れる。しかも、①、②、③のどれか一つでも欠けてしまうと、個に応じた指導は成立しない。したがって、これが指導の「基本的構成要素」と言える。

2. 子ども側から見た指導の構成要素

次に、子どもの側に視点を当てて指導の「基礎的構成要素」を分析する。子どもの立場に立ち、改めて「基礎的構成要素」を見てみると、基本的な形は同じであるものの、各構成要素の表現の仕方が少し変わることになる。それは次のとおりである(図2-1)。

- ①子どもが、教師からの働きかけに気づく。
- ②子どもが、働きかけに対して反応(行動)する。

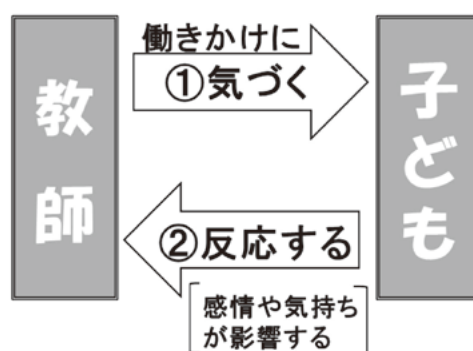
図2-1 子ども側から見た
指導の基礎的構成要素①

(田中, 2010を一部修正)

①については、子どもが教師からの働きかけに気づき、内面に受け入れることから始まる。つまり、子どもが教師からの働きかけに気づかなければ指導は始まらない。そのため、①の内容は、子どもが主体となり、「①(子どもが)教師からの働きかけに気づく」となる。そして、子どもが教師からの働きかけに気づき、それに対する何かしらの反応や(学習)行動が起こる。そのため、②の内容も、子どもが主体となり、「②(子どもが)働きかけに対して反応(行動)する」となる。先に述べた③は、教師の内面での作業であり、子どもからは見ることができないので、図2-1には載せていない。

さらにもう少し踏み込み、子どもの側に視点を当てて指導の構成要素を分析する。子どもの教師からの働きかけに対する気づきや反応は、指導時の「教師の子どもに対する態度」も影響することがよくある。例えば、教師が「肯定的に働きかけるのか」「否定的に働きかけるのか」という教師の子どもに対する態度が、子どもの気づきや反応に影響するのである。このように、働きかけた教師の態度や表情なども子どもによっては大きく影響することがある。

また、子ども自身のそのときどきの心理的な状態や感情、気持ちのもち方によっても、反応は大きく影響を受けることがある。例えば、教師がいつもと同じ働きかけをしても、そのときの子どもの心理的な状態等によって、いつもより前向きな反応(行動)を示したり、いつもより後ろ向きな反応(行動)、拒否的な反応(行動)を示したりすることは十分に考えられる。このように子どもの心理的な状態が子どもの反応に大きく影響するのである。これらの点を踏まえて、基礎的構成要素を整理すると図2-2のようになる。

図2-2 子ども側から見た
指導の基礎的構成要素②

(田中, 2010を一部修正)

したがって、「指導」とは教師からの働きかけに対して、子どもが気づくということのみにとどまらず、子どもが気づいたそのときの教師の態度や、子ども自身の気持ちや感情などの心理的な状態によっても、子どもの反応は大きく影響を受けるのである。それらの様々な要因が、指導の結果に多く影響する可能性が非常に高いと考えられる。

以上の点を踏まえ、子どもの立場に立って指導をさらに整理してみる。子どもは、①教師からの働きかけに気づくことにより、働きかけに応じた思考が内面に生じるだけでなく、働きかけたときの教師の態度に対する肯定的、拒否的などの感情的な心理的变化が生じることがある。このように子どもの内面において生じた心理的变化が、目に見える様々な反応（行動）へ影響を与えるのである。

そのため子どもが「何に対して、どのように反応するか」は、それぞれの子どもの気づき方や心理的な状態や特徴によって大きく異なってくる。このように、子どもの内面の変化によって、気づきや反応は大きく影響を受けることがある。この点を踏まえると、子ども側の③として次のように整理することができる。

- ①子どもが教師からの働きかけに気づく。
- ②子どもが働きかけに対して反応(行動)する。
- ③子どもが教師からの働きかけに気づき、受け止めることにより、内面に心理的な変化が生じる。

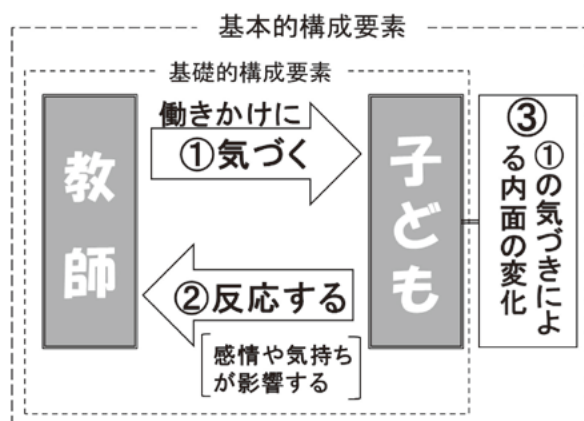


図2-3 子ども側から見た指導の基本的構成要素
(田中, 2010を一部修正)

図2-3からも分かるように、教師の働きかけはそれぞれの子どもがもっている内面の心理

的な状態や特徴にも大きく影響を受ける。このことから、指導の際には、「一人一人の子ども理解が重要である」という言葉は当然と言える。さらには、「子ども理解は、子どもの内面理解が重要である」という言葉にも納得がいく。

この点を踏まえれば、子ども側にも子どもの内面があるという構成要素が一つ加わることで、子ども側から見た指導の「基本的構成要素」と言えよう。

3. 客観的に見た指導の構成要素

ここまでの内容を踏まえ、教師と子どもの両者を客観的に見て、両者の指導の「基本的構成要素」を合わせて整理すると図3-1のように整理することができる。

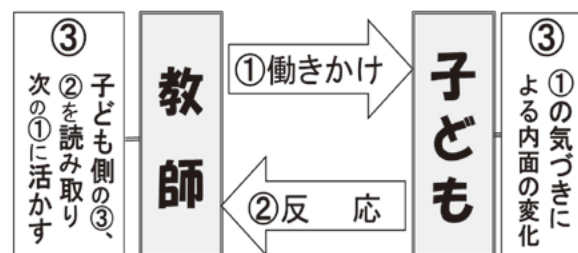


図3-1 指導の実践的構成要素
(田中, 2010を一部修正)

子ども側に③の構成要素が加わることで、教師側の③の構成要素の内容が「子ども側の③、②を読み取り、次の①に活かす」というように修正される。これにより、①の「教師からの働きかけ」は、子どもの反応だけでなく、子どもの内面の変化に合わせた内容に修正することが可能となる。つまり、子ども側の③が加わり、教師側の③がそれに合わせて修正されることにより、より実践的な指導の形となった。当然、①、②、子ども側の③、教師側の③のどれか一つでも欠けてしまうと、「子どもの内面理解」を踏まえた実践的な指導は成立しない。したがって、これが指導の「実践的構成要素」と言える。

これを踏まえ、実際の指導を見たとき、客観的に目で見える様子は、次の2点である。

- ①教師が子どもに働きかけ、それに子どもが気づき、受け止める。
- ②子どもが①に気づき、受け止めたことにより反応（行動）が起こる。

①と②（指導の基礎的構成要素）は常に目で見ることができる。しかし、子ども側と教師側の③については、両者の内面における変化であるため、直接目で見えることはできない。

そのうえで、③の内容である内面の変化や状態を見てみるとは、教師と子どもそれぞれにまったく異なる。それは次のとおりである。

- ③（子ども側の内面）子どもは、①に気づき、受け止めることで内面に変化が生じる。
- ③（教師側の内面）教師は、子どもの反応②や子ども側の③を的確に読み取り、次の①の内容に活かす。

このように③については、子どもと教師それぞれの立場によって、内面に生じる内容に大きな違いがあることが分かる。したがって、指導する教師は、この点を常に意識しておかなければならない。それはすなわち、子ども理解における「子どもの内面理解」に意識を向けた指導となる。それとは逆に、この点を意識しない場合、「子どもの内面理解」を無視した指導となる。言い換えれば、子どもの内面を意識し、それを踏まえることは、より実践的であり、効果的な指導を考える上で重要な要素の一つになる。

また、客観的に指導を見たとき、指導には「目で見える部分」と「目に見えない部分」がある（指導の基礎的構成要素と基本的構成要素）。さらに、教師と子どもとでは、明らかに内面に生じる変化の内容は大きく異なる。これらの点を踏まえると、指導の実践的構成要素は次のように整理することができる。

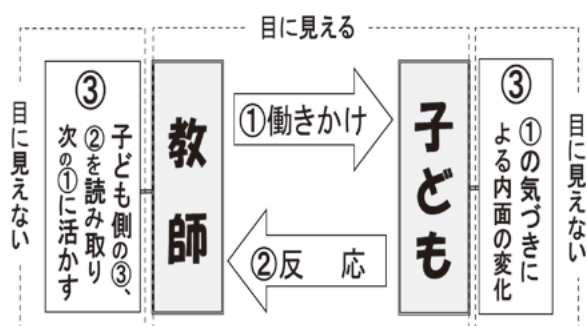


図3-2 客観的に見た指導の実践的構成要素
（田中、2010を一部修正）

実際に指導場面を見たとき、目で見える部分（指導の基礎的構成要素）に注目は集まりやすいであろう。しかしながら、図3-2を見ると、

指導は目で見える部分だけで成り立っていないことが分かる。したがって、指導を的確に見ようとする際には、目で見える実際のやりとりの部分だけでなく、「教師と子どもそれぞれの背景にある内面的な部分（指導の基本的構成要素）にも意識を向けおかなければならない」ことが分かる。これが指導の「実践的構成要素の指導モデル」が示す重要な点である。言い方を換えれば、指導がもつ大きな特性であると言える。

このように指導の基本的構成要素を教師の側から見る場合と、子どもの側から見る場合とでは、目に見える基本的な指導の形はほぼ同じであっても、その内容の意味合いが、それぞれの立場によって異なる。さらには、指導による内面の変化も教師と子どもとではまったく異なる。このような指導の特性を正しく理解しておくことでより実践的な指導となるのであろう。

IV. 考 察

「指導とは何か」この問いの答えを探るため、教育現場における「指導」について人的側面に着目し、その構成要素を整理した。その結果、3つの指導モデルを作成することができた。これにより、教育現場における指導の構造を可視化することができるようになる。ここではそれを基に「指導を構成する要素」「教師の指導力」「これからの指導（教育）」について考察する。

1. 「指導を構成する要素」について

指導の構造を人的側面に着目してみると、「教師」と「子ども」の2者が最小限の構成要素となり、その教育的関係性を整理した（図1-1）。これにより、「教師からの働きかけ（指導）」とそれに対する「子どもからの反応（行動）」という関係性（構成要素）が見えてきた。この構成要素はどちらか一つでも欠けてしまうと指導は成立しなくなる。したがって、これが指導の「基礎的構成要素」と言える。

次に、指導は子どもの反応（行動）に合わせて修正する必要があることから、教師側の内面において、「子どもからの反応を読み取り、次の働きかけに活かす」という構成要素を追加した（図1-2）。これにより、「一方的な指導」ではなく、「個に応じた指導」が可能になる。これで実際の指導の形に近づいてきた。この構成要素のどれか一つでも欠けたら、「個に応じ

た指導」が成立しなくなる。したがって、これが指導の「基本的構成要素」と言える。

最後に、指導はそのときの子どもの状態にも大きく影響を受ける。特に子どもの内面の状態により、学習に対して前向きになったり、後ろ向きになったりすることはよくある。そこで子ども側の内面において、「教師からの働きかけによる内面の変化」という構成要素を追加し、さらに、教師側の内面の構成要素を「子ども側の内面の変化と反応（行動）を読み取り、次の働きかけ（指導）に活かす」と修正した（図3-1）。これにより、子どもの「内面理解を踏まえた指導」が可能になる。これでより実践的な指導の形になる。

このように、指導の基礎的構成要素を基に、教師の内面に関わる構成要素が一つ加わるだけで、指導が基本的な形になり、さらに、子どもの内面に関わる構成要素が加わると、実践的な形になることが分かった。この違いを踏まえて、実際の指導を各指導モデルに当てはめてみると、その指導が、「基礎的な指導なのか」「基本的な指導なのか」「実践的な指導なのか」というように、どの段階での指導なのかがより明確に判断することが可能になる。具体的には、指導する教師が「何を意識して指導しているのか」を明確にする。例えば、「一方的な指導なのか」「子どもの反応に合わせた指導なのか」「子どもの内面理解を踏まえた指導なのか」という点に着目し、客観的に話し合うことができる。何よりも、指導について多くの教師で共通理解できる視点があることにより、複数の教師で客観的に指導を振り返ることができるようになる。これにより話し合いが平行線になったり、意図的に避けたりすることを回避することができる。教育現場において、このことの教育的意義は大きい。

2. 「教師の指導力のレベル」について

指導の実践的構成要素を踏まえれば、教師の指導力のレベルについても可視化できるようになる。具体的には、実践的構成要素を見ると、「教師は子どもの内面の変化と反応を読み取り、次の働きかけ（指導）に活かす」という点である。教師がこれを確実に実行することにより、個に応じた実践的で効果的な指導につながりやすくなる。

ここで注意したいのは、教師の指導は、基礎的構成要素のみの指導であっても、形の上では

指導が成立したことになってしまう点である。基礎的構成要素のみの指導は、子どもの反応や実態に合わせない「一方的な指導」である。たとえそうであっても、これを「指導である」と言ってしまうと、結局、指導として成立したことになってしまう。このような「望ましくない現状を校内で見過ごされる点」が重大な問題なのである。「一方的な指導」は、子どもの内面や反応に合わせる視点がないので、指導内容が子どもの実態に合わず、子どもが学習していない可能性が非常に高まる。このような指導をいくら行ったとしても、子どもの実態に合わないために、子どもが学習できないという最悪の事態に陥ってしまうことになる。つまり、指導していると思っているのは担当教師だけで、実際には指導は成立しておらず、子どもは学習できていないのである。これでは、効果的な指導につながるはずもない。

田中（2022）は効果的な指導の条件として、「①指導の状況を読み取る力と②指示を確実に伝える力」の2点を挙げている。教師が指導の状況を的確に読み取れなければ、個に応じた指導にはつながらない。同時に、教師の指示（コミュニケーション）の内容が確実に子どもに伝わらなければ、適切な指導にはならない。したがって、この2点がそろわなければ、効果的な指導にはつながらないのである。このことを実践的構成要素の指導モデルに当てはめてみると、①指導の状況を読み取る力は、教師側の内面の「③子ども側の内面の変化と反応を読み取り、次の働きかけに活かす」という構成要素に関連する。②指示を確実に伝える力は、「①教師からの働きかけ」という構成要素と関連することが分かる。つまり、2点とも教師側の内面と教師からの働きかけ（指導）に深く関係していることから、「①指導の状況を読み取る力と②指示を確実に伝える力」のそれぞれのレベルや、精度の高さが、効果的な指導に直接つながる「教師の指導力」に関係していることが分かる。

同様に実践的構成要素の指導モデルで見えてみると、教師の指導力は、「教師側の③子ども側の内面の変化と反応を読み取り、次の働きかけに活かす」と「①教師からの働きかけ」それぞれの精度の高さで決まると言える。これを整理すると図4のようになる。

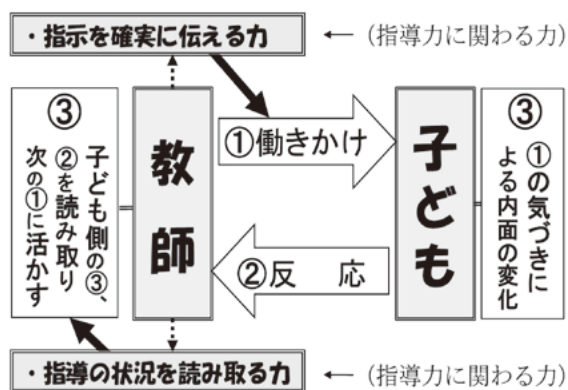


図4 指導の実践的構成要素と指導力の関連
(田中, 2010を一部修正)

したがって、教師の指導力のレベルを判断しようとするときは、「教師の指導（コミュニケーション）がどれくらい正確に子どもに伝わっているのか」、そして「子どもの内面の変化や反応の真意をどれくらい正確に読み取れているのか」を具体的に書き出すなどして確認することで、その教師の指導力について、客観的に把握することが可能になる。つまり、これが「教師の指導力の一つである」と考えられる。ただし、ここで言う指導力は、教科的な内容や指導技術的な内容を含まない。教師が「子どもの反応や内面をどのレベルで意識しているのか」、そして、子どもは「教師からの指導の内容をどの程度正確に理解できたか」という点に絞られている。しかし、この点を踏まえれば、対象となる指導場面を限定する必要がなくなり、あらゆる指導場面における教師の指導力が対象となることが分かる。

3. 「これからの指導（教育）」について

指導場面において、子どもの状態は、内面の変化を含めて常に流動的に変化している。そのため教師は常に「子ども理解」を深め、「流動的に変化する内面（実態）や反応」に合わせるための指導改善を繰り返し行うことが求められている。このことは、多様な教育的ニーズのある子どもが増えている現状において、今後さらに重要になってくる。この厳しい教育現場の現状を踏まえれば、各教師の指導力を客観的に分析できる視点が必要となる。その理由は、「その指導は適切なかどうか」「適切でないとするなら、どこをどう改善すればよいのか」を明確に示さない限り、何をどうしてよいかわからないために困惑する教師が、今後も増えると容

易に推測できるからである。

そこで、本研究で作成した「実践的構成要素の指導モデル」を使用して指導を評価することにより、「教師の指導（コミュニケーション）が確実に子どもに伝わっているのか」「子どもの内面や反応をどのように読み取っているのか」を客観的にチェックすることが可能になる。指導のどの部分を改善すればよいかが具体的に分かれば、ほとんどの教師はどうすればよいかが分かるようになるであろう。つまり、「何から手をつけてよいかわからないというお手上げの状態」を回避することができるのである。さらに、指導モデルに基づいて各指導をチェックしていけば、無意識に行われている基礎的構成要素の指導モデル、すなわち、「一方的な指導」に気づくことも可能になるであろう。

これまででは、「一方的な指導」を明確に判断する視点が少ないために、担当教師が問題ないと主張してしまうと、それ以上どうすることもできないという現状を何回も目にしてきた。そのために、大きな社会問題にならない限り学校全体で指導を深く吟味することが少ない印象を受ける。だからこそ、「望ましくない事態（指導）が校内で起こっていないだろうか」「指導が上手いかわからない原因を子どもの実態や障害のせいにしていないだろうか」と今一度、校内の指導を総チェックする必要があるだろう。そこで役立つのが今回の指導モデルである。

これからの指導（教育）は「誰一人取り残さない教育」を明確に目指す必要がある。そのためには、目の前の望ましくない現状から眼を逸らさず、改善に向けて確実に取り組むことが重要である。そのような校長のリーダーシップのもと、学校としての本気の取り組みの中で、本来もっている各教師の指導力が十分に発揮できるようになるものと考えます。

V. 今後の課題

本研究では、教育現場における指導の構造について、人的側面に着目して分析し、その構成要素を整理してきた。その結果、3つの指導モデルを作成することができた。しかし、冒頭でも述べたように、指導のどの部分をどのようにとらえるかで「指導とは何か」という問いの答えは大きく異なってくる。

特に今回は、授業（学習指導や教科指導）という枠組みから離れ、生徒指導を含む様々な指

導を対象とした。その理由は、教師にとって重要な仕事である生徒指導にも注目する必要があると考えたからである。生徒指導は、学習指導と並んで学校教育において重要な意義をもつものである（文部科学省 2022）。生徒指導も含めて考えることにより、授業場面以外のあらゆる指導場面も対象とすることが可能になる。しかしながら、多岐にわたる指導は、とらえ方や見る視点によって大きく変わるであろう。今後さらに「指導の本質」に迫る様々な答えが見つかることを期待する。

まずは、今回作成した「指導モデル」を使用し、実際の教育現場における指導の分析を行い、その有用性を客観的に示していく必要がある。また、今回の「指導モデル」は、「教師が子どもをどのように意識した指導なのか」という点に絞られているため、分析できる範囲は限定的である。「すべての子どもを大切にすること」という点では有用であるものの、教科的な内容を含め指導のすべてをこれで理解できるとは言えないであろう。そのため、引き続き「指導とは何か」という問いの答えは研究していくことが求められる。今後も指導そのものに関する研究を深め、より教育現場で確実に役立つ指導モデルを明らかにしていきたい。

参考・引用文献

- 秋田喜代美「教師の知識と思考に関する研究動向」東京大学教育学部紀要, 32, 1992, pp.221-232.
- 浅田匡・生田孝至・藤岡完治『成長する教師—教師学への誘い』金子書房, 1998
- A. バンデュラ著, 原野広太郎監訳『社会的学習理論—人間理解と教育の基礎—』金子書房, 1979
- 宇佐美寛『教育において「思考」とは何か』明治図書出版, 1987
- 梅津八三「各種障害事例における自成信号系活動の形成に関する研究—とくに盲ろう二重障害事例について—」教育心理学年報, 17, 1978, pp.101-104, 161
- 児玉佳一「授業における教師の知識と思考に関する研究動向—1990年代現在までに焦点を当てて—」東京大学大学院教育学研究科紀要, 55, 2015, pp.357-365.
- 佐伯胖『「わかる」ということの意味』[新版]子どもと教育, 岩波書店, 1995
- 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会, 1998
- 田中克人『通常学級ではじめる特別支援教育—「特別支援教育」を楽しく！効果的に行うために！—』ジヤース教育新社, 2010
- 田中克人「生徒指導担当者と特別支援教育担当者の協働によるケース会議の実践—子ども理解における視点とその変容に着目して—」日本生徒指導学会機関誌 生徒指導学研究, 14, 2015, pp.52-62
- 田中克人『職人技に学ぶ 気になる子を確実に伸ばす特別支援教育—通常学級における支援のコツ—』ジヤース教育新社, 2017
- 田中克人『職人技に学ぶ 知的障害のある子どもが確実に伸びる指導—本当にすごい特別支援学校の指導理論—』ジヤース教育新社, 2022
- 田中克人・大石法生「子ども理解に関する情報提供が特別支援教育に対する意識に及ぼす影響に関する研究」兵庫教育大学学校教育学研究, 25, 2013, pp.83-89
- デニス プロフィット・ドレイク ベアー（訳）小浜杏『なぜ世界はそう見えるのか 主観と知覚の科学』白揚社, 2023
- ドナルド・ショーン（訳）佐藤学・秋田喜代美『専門家の知恵 反省の実践家は行為しながら考える』ゆみる出版, 2001
- 本郷一夫・八木成和編著『教育心理学』建帛社, 2008
- 宮崎清孝・上野直樹 コレクション認知科学 3『視点』東京大学出版会, 1985
- 文部科学省『生徒指導提要（改訂版）』2022
- 文部科学省「障害のある子供の教育支援の手引き—子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて—」について（通知）, 2021
- 文部省『問題児指導の実際』明治図書, 1953
- 油布佐和子・錦織俊介「教師と外部専門家との協働に関する一考察—学級担任と外部専門家の「子どもを見立てる視点」の相違から—」早稲田大学, 大学院教職研究科紀要 4, 2012, pp.107-125

