

児童の自己指導能力の育成を目指した若手教員の指導力向上に関する研究 －「PMメソッド」及び「Q-U」の分析を通して－

教育実践力高度化コース 18AD015

前島 利彦

【指導教員】 大澤 利彦 磯田 三津子 河村 美穂

【キーワード】 若手教員の育成 教員の指導行動 自己指導能力 学級経営(Q-U)

はじめに－問題の背景－

現在の学校においては、教員の大量退職に伴い、若手教員が増える中で、教員全体の資質・能力の低下が危惧されている。そのため、各学校では、若手教員をミドルリーダーである中堅・ベテラン教員がサポートしながら「チーム学校」としてどのように育成していくかが喫緊の課題となっている。若手教員も日々のOJTやOff-JTを通して、中堅・ベテラン教員から教わり、実践していくことが大切である。その際に、若手教員の指導や児童の実態について、より客観的な指標に基づいて分析がなされれば、若手教員も納得感をもって改善を図りやすくなるのではないかと考える。

そこで、本研究では、筆者が「PMメソッド」を用いて若手教員の指導行動から授業診断を行うことで、児童の「自己指導能力」育成を志向した授業改善の実効性を実践事例によって示す。そして、「Q-U」や若手教員へのインタビュー等を通して、若手教員の指導行動の改善により、児童の「自己指導能力」がどのように変容したかを分析し、考察する。

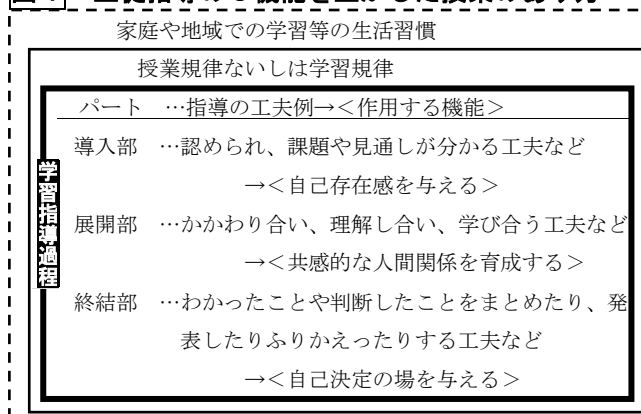
1 自己指導能力と学級集団づくり

坂本(1999)は自己指導能力の定義として、「その時、その場で、どのような行動が適切であるか、自分で判断し、決定して実行する能力」としている。そして、「どのような行動が適切か、その適切性を決める基準は他の人の主体性の尊重と自己実現である。くだいていえば、他の人のためにもなり、自分のためにもなるという行動を児童生徒が自分で考えること」が重要だと指摘している。

また、生徒指導提要(2010)によると、「生徒指導の意義」の中で「教育課程の内外において一人一人の児童生徒の健全な成長を促し、児童生徒自ら現在および将来における自己実現を図っていくための自己指導能力の育成を目指す」としている。続けて「日々の教育活動においては、①児童生徒に自己存在感を与えること、②共感的な人間関係を育成すること、③自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助することの3点に特に留意すること」とし、自己指導能力の育成のための3つの手立てが記されている。

胤森・高橋(2016)は、この3つの手立てを生かした授業のあり方を実践し、その機能が作用する工夫を

図1 生徒指導の3機能を生かした授業のあり方

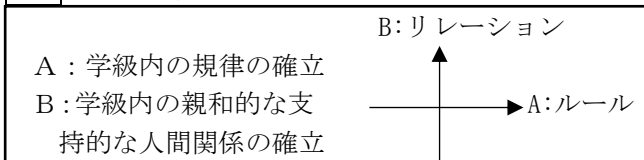


学習指導過程に即して示している(図1)。その中で、「自己決定の基盤には、自己存在感の確立と共感的な人間関係の形成がある」とし、「子どもが終結部まで自己存在感を持ち続け、教師や仲間との共感的な関係の中で、いきいきと学習を深めていけば、よりよい選択や判断、自己決定にたどりつける」としている。

以上から鑑みると、自己指導能力の育成には「他者」という存在が欠かせないことがわかる。他者とのつながりを通して、自分について認知し、互いを尊重し、かけがえのない存在として意識する中で、自分と他者及び集団にとって何が有効な方法や手段かを選択・決定することを繰り返しながら育成されるものと考えられる。特に、小学校は、最低1年間メンバーが固定化された「学級集団」で授業が行われる。自己指導能力の育成がより成果を上げるものとなるためには、「学級集団」の状態や質が大きな影響をもち、「学級集団」内のメンバー間の相互作用が決定的な意味をもつ。木原(1984)も、「まず受容的な教師－児童・生徒関係をつくり、それを支点として受容的な学級風土を作り上げ、児童・生徒の自発的学習意欲が自然発生する条件をつくる。また自発的学習活動が集団活動として成功するようにしむけ、援助し、努力させる。自発的集団活動の成功体験を通して自己指導能力が育成される。」と述べており、教師と児童の信頼関係からはじまる「学級集団づくり」の重要性を示唆している。

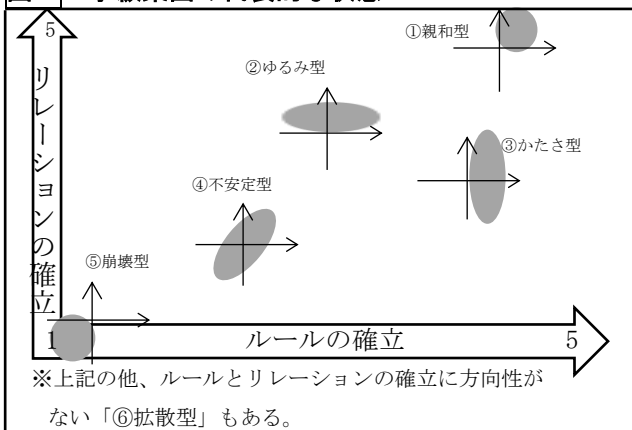
それでは、望ましい学級集団とはどのようなものだろうか。河村(2010)は、望ましい学級集団の必要条件として、次の2点に着目している(図2)。

図2 集団を規定する必要条件



この「A:ルール」と「B:リレーション」がどの程度確立されているかで児童生徒の学級の満足度を測り、学級集団の状態を客観的に理解する方法として開発された心理テストがQ-Uの「いごちのよいクラスにするためのアンケート」である。質問は、自分の存在や行動をクラスメートや教員から承認されているか否かに関連する「承認感」と、不適応感やいじめ等の被害の有無と関連する「被侵害・不適応感」の2つの下位尺度（各6項目、4件法による）から構成される。そして、この2つの下位尺度の各得点を2軸にとり、学級内の全児童生徒の両尺度得点の交点の分布状態によって学級集団の状態を判定する。「被侵害・不適応感」の得点分布が学級内の「A:ルール」の確立に、「承認感」の得点分布が学級内の「B:リレーション」の確立に対応しており、次の6つの分類で学級集団をとらえることができるとしている(図3)。

図3 学級集団の代表的な状態



自己指導能力の育成には、各自が集団の一員という当事者意識をもち、内在化されたルールのもとに不安なく自分の考えや感情を表明できる、他の児童の考えや感情を理解できるような交流が成り立つ「①親和型」学級を目指したいところである。しかし、河村(2010)によると、実際の「①親和型」の出現率は40%弱であり、それ以外の学級では、ルールかリレーションのどちらかの作用に強弱があったり、あるいは両方が弱かったりしている。

それでは、その強弱は、何によって確立されるのであろうか。その要因の一つを「教員の指導行動」にあると仮定し、考えることとする。

2 教員の指導行動

三隅(1984)は、リーダーシップ機能を2つの次元から解説することを提唱した。目標達成や課題遂行の機能であるP(Performance)機能と集団維持機能で

あるM(Maintenance)機能である。教員の場合、前者は、学習指導や生徒指導の遂行に関する機能であり、後者は、学級内の望ましい人間関係を育成し、子供たちの情緒の安定を促したり、学級集団自体を親和的にまとめたりする機能である。

河村(2010)は、この2つの機能の強弱を組み合わせ、教員の4つのパターンを次のとおり挙げている。

- Pタイプ…M機能の発揮が弱く、P機能の発揮が強い
→ 一貫して厳しく指導する教師
- Mタイプ…P機能の発揮が弱く、M機能を強く発揮する
→ 穏和で気遣いの細やかな教師
- PMタイプ…P機能とM機能をともに強く発揮する
→ 細やかな気遣いの中に強い指導性を併せ持つ教師
- p mタイプ…P機能とM機能の発揮が弱い
→ 放任型教師

そして、業種の違いにかかわらず、業績に関するリーダーシップの効果は、PM>M>P>p mとしている。

この理論をもとに、福本(2015)は、教員の指導行動のデータ化と分析及び授業省察を行い、その結果を考察することで授業改善を図る「PMメソッド」を開発した。以下にその構成を記す。

①指導行動タイムライン

一授業で授業者がとった指導行動を時系列に分類・整理する。教師の指導行動を端的に言語化し、P機能かM機能かに分類したうえで、子供の反応を確かめてその機能の強弱を判断する作業をくり返す。P行動、p行動、M行動、m行動*それぞれの出現率を算出し、PM式指導類型を確定する。

*教師の指導性や授業の進行の主体性が認められる場合はP、そうでない場合はp、公平性や親和性が認められる場合はM、偏向性や緊張感が認められる場合はmとする。

②診断(第一次診断)・処方箋(第二次診断)

診断(第一次診断)は、指導行動の出現回数・出現率による量的な視点から行う。P機能とM機能の下位カテゴリ(下記参照)がそれぞれ出現した回数と割合を機能の強弱に関係なく算出する。処方箋(第二次診断)は、タイムラインから明らかになった指導行動の傾向や第一次診断を踏まえ、質的な視点から、授業改善のための処方箋を提示する。

類型	カテゴリ		定義
	上位	下位	
P機能	指導的行動	コントロール	教師が時間、場所、形態、方法など授業を進行するための設定を行う行動。学習成果には直接反映しない。
		直接的指導	教師が児童に向けて説明、演示、指示、板書等を行った行動。
		間接的指導	教師が児童に発問したり、説明させたり、操作させたりすることをとおして指導する行動。
		自律的指導	教師が与えた課題に対して、児童が個人やグループで考えたり、話し合ったり、作成したり、実験・観察したりする行動。
M機能	支援的行動	雰囲気	児童が学習する環境をつくる行動。
		共有	児童を学習に参加させたり、互いの学習を全体化させたりする行動。
		促進	児童が学習に向かうように促したり、逆に、たしなめたりする行動。
		承認	児童の学習意欲や態度、成果などを評価したり、ほめたりする行動。

③カウンセリング

一回目の診断をもとに改善策などについてカウンセリングをした後、数か月後、今度は、観察者・

授業者の両者で授業動画を視聴して観察し、前回との比較から、改善された点について共有し、授業改善の成果を確認する。

「PMメソッド」を用いれば、指導行動の出現傾向から、若手教員が自身の特徴を客観的に自覚し、メタ認知的な授業者になることが期待できる。若手教員の育成にも活用できる方法の一つであると考えられる。

3 研究の目的

「PMメソッド」や「Q-U」を活用したメンターチームによる研修を通して、若手教員の指導力育成を図るとともに、このような研修が若手教員を育成する一つの方法としてどのような可能性があるのかを明らかにする。

4 研究の仮説と方法

若手教員の指導行動について「PMメソッド」による行動分析を行い、若手教員との授業省察を通して若手教員自らが自身の指導行動類型を知り、指導行動の改善を図れば、ルールやリレーションが確立した親和的な学級集団となり、児童の自己指導能力もさらに高まるのではないかと仮定する。

(1)「PMメソッド」による若手教員の指導行動の分析・授業省察については以下の通り行う。

- ・観察対象者(授業者)…本採用3年目女性教諭(以下、A教諭とする)
- ・方法…年2回(6月と11月)、当該教員の授業を動画撮影し、「PMメソッド」の構成(前述)に基づいた分析を、筆者並びに教頭の複数で行う。その後、筆者と授業者とで、分析結果や動画を見ながら、成果や改善策について省察する。

(2)上記と同時期に「Q-U」を実施し、当該学級の学級集団の状態を分析する。

(3)上記と同時期に、自己指導能力に係る質問紙調査を行い、児童の意識の変容について分析する。

※なお、分析する際には、筆者から見た当該学級の雰囲気や児童の様子、児童のアンケート記述から浮かび上がる変容についても記述することとする。

5 研究の実際

(1)「PMメソッド」による行動分析と授業省察

初めに、若手教員の指導行動類型を明らかにするために、以下のとおり「PMメソッド」による行動分析を試みた。

<観察の対象>

授業者：A教諭(女性/本採用3年目)

学級：第6学年2組(男子21名 女子20名)

<検証授業>

第1回目 201x年6月z日(金)第1校時

教科：国語 詩「せんねん まんねん」

第2回目 201x年11月w日(金)第5校時

教科：国語 詩「未知へ」

<観察・分析の方法>

筆者と教頭で実際に授業を参観。動画撮影をもとに、後日、筆者と教頭で分析後、筆者が診断結果と処方箋をまとめた。

以下は、A教諭が6月に実施した授業の診断結果と処方箋である(表1)。実際の授業は、タイムラインの表中の矢印で示す順に進行した。ここから、A教諭の指導行動の特徴を見ていきたい。

まず、P機能のほとんどが「直接的指導」と「間接的指導」(約80%)で、交互に出現している点である(表1①)。そして、M機能の約60%が「承認」であり、「なるほど」「そうだね」と応えている点である(表1②)。実際に観察した様子からも、「間接的指導」(発問に対して一児童に発表させる)→「承認」(「なるほどね」「そうだね」)→「直接的指導」(補足、板書)というA教諭の指導行動のパターンが見受けられた。しかも、その際には、指名した児童とA教諭との一対一のやり取りで授業を進めている。学習活動は挙手による一児童の発言が多いため、発言を聞いているだけの児童の反応からは、より深い学びになっているかを見て取れなかった。従って、「P」か「p」かの判断では、「p」とし、M機能の大半を占めた「承認」も、何を賞賛されているかが不明瞭のため「m」と判断したものが多く、全指導行動の約70%がsmallである(表1③)。また、発問や発表の後に「承認」している(表1④)ことから、想定した反応を児童に求める意図が強いことも窺える。各指導行動の出現率が、P行動<p行動、M行動<m行動であることから、PM型指導類型を「p m型」と確定した(表1⑤)。

数日後、この診断結果と処方箋を用意した上で、A教諭に対して2時間程度のカウンセリングを行った。その一部概要を以下に記す。(筆=筆者、A=A教諭)

筆：今回の診断や動画を見て、何か気付くことは？

A：「承認」の回数が一番多いですね。

筆：そうですね。ちゃんと子供の声に耳を傾けようとしているのはすばらしいです。でも、動画を見て何か気づきませんか。

A：自分が同じ言葉を返したり同じ相槌をうったりしているのが分かり、認めていることが子供にうまく伝わっていないと感じました。それに、直接的指導や間接的指導が多いです。

筆：そうですね。しかも、それが繰り返されています。これがどういう意味だか分かりますか。

A：私が説明して、手を挙げた子が答えてを繰り返して…

筆：そうです。簡単に言えば、教師と一人の児童だけのやりとりが続いています。まずは、ここに改善点がありそうですね。なぜなら、発表していない

表1 A教諭の指導行動の診断・処方箋(6月)

No.	P機能(指導的行動)				M機能(支援的行動)			
	指導的行動	下位カテゴリ	P	p	M	M	下位カテゴリ	支援的行動
1	詩のタイトルを板書する。	直接的指導	○	○				
2	作者を尋ねる。	間接的指導	○	○				
3	作者について尋ねる。	間接的指導	○	○				
4	作者について説明する。	直接的指導	○	○				
5	今日の課題を板書する。	直接的指導	○	○				
6	課題について説明する。	直接的指導	○	○				
7	感じたことや考えたことを考えながら聞くよう指示する。	コントロール	○	○				
8	ワークシートを配布する。	コントロール	○	○				
9	ワークシートに名前を書くよう指示をする。	コントロール	○	○				
10	詩を範読する。	直接的指導	○	○			促進	しっかりと聞くようと言う。
11	感じたことや考えたことの書き方を説明する。	コントロール	○	○				
12	時間を設定する。	コントロール	○	○				
13	感じたことや考えたことを書かせる。【3分】	自律的指導	○	○				
14	机間指導で書き方について説明する。	コントロール	○	○			承認	「よく書けていると思いました」と褒める。
15	鉛筆を置くよう指示する。	コントロール	○	○				
16	書き方についての補足をする。	直接的指導	○	○				
17	時間を設定する。	コントロール	○	○				
18	さらに、感じたことや考えたことを書かせる。【3分】	自律的指導	○	○				
19							促進	机間指導で「特にいいなと思うところは？」と尋ねる。
20							促進	机間指導で「一番いいなと思うところは？」と尋ねる。
21	鉛筆を置くよう指示する。	コントロール	○	○				
22	感じたことや考えたことで書いたことを発表させる。	間接的指導	○	○				
23	児童の意見を板書する。	直接的指導	○	○			共有	同じ考えの人がいるか尋ねる。
24	感じたことや考えたことで書いたことを発表させる。	間接的指導	○	○				
25	児童の意見を板書する。	直接的指導	○	○			共有	同じ考えの人がいるか尋ねる。
26	感じたことや考えたことで書いたことを発表させる。	間接的指導	○	○			促進	もう一度返事をさせる。
27							承認	「なるほどね」と言う。
28	児童の意見を板書する。	直接的指導	○	○				
29	感じたことや考えたことで書いたことを発表させる。	間接的指導	○	○			承認	「なるほどね」と言う。
30	児童の意見を板書する。	直接的指導	○	○				
31	感じたことや考えたことで書いたことを発表させる。	間接的指導	○	○			承認	「なるほどね」と言う。
32	児童の意見を板書する。	直接的指導	○	○				
33	感じたことや考えたことで書いたことを発表させる。	間接的指導	○	○			承認	「なるほどね」と言う。
34	児童の意見を板書する。	直接的指導	○	○			促進	ヤシの木の写真を提示する。
35	この詩の「メインのものは何か」と尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	「なるほどね」と言う。
36	ヤシの木を見せ、「どんな感じ？」と尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	「そうだね」と言う。
37	ヤシの木を見せ、「ほかに？」と尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	「そうだね」と言う。
38	ヤシの木を見せ、「どんな感じに伸びている？」と尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	「そうだね」と言う。
39	補足説明をする。	直接的指導	○	○				
40	どんな技法が使われているか尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	「そうだね」と言う。
41	どんな技法が使われているか尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	「そうだね」と言う。
42	補足説明をする。	直接的指導	○	○				
43	他にどんな技法が使われているか尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	「そうだね」と言う。
44	補足説明をする。	直接的指導	○	○				
45	「ワニが川をむく」の意味を尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	発言を繰り返す。
46	指名し説明させる。	間接的指導	○	○				
47	児童の意見を板書する。	直接的指導	○	○			共有	「みんな一緒？」と尋ねる。
48	「ワニが川をむく」の意味を尋ねる。	間接的指導	○	○			共有	「みんな一緒？」と尋ねる。
49	説明させる。	間接的指導	○	○			共有	「みんな一緒？」と尋ねる。
50	さらに質問する。	間接的指導	○	○			承認	「なるほどね」と言う。
51	説明させる。	間接的指導	○	○			承認	「みんな一緒？」と尋ねる。
52	児童の意見を板書する。	直接的指導	○	○			承認	「なるほどね」と言う。
53	さらに質問する。	間接的指導	○	○			承認	「今の聞いた？」と尋ねる。
54	説明させる。	間接的指導	○	○			承認	「私も〇〇ちゃんと同じで・・・」と言う。
55	他にないか尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	「そうだね」と言う。
56	個人指名して尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	「そうだね」と言う。
57	補足説明をする。	直接的指導	○	○			承認	「今の聞いた？」と尋ねる。
58	児童の意見を板書する。	直接的指導	○	○			承認	「私も〇〇ちゃんと同じで・・・」と言う。
59	児童の意見を板書する。	直接的指導	○	○				
60	以前の学習を思い出すさせる。	間接的指導	○	○			承認	「そうだね」と言う。
61	補足説明をする。	直接的指導	○	○				
62	「のぼる」の漢字について考えさせる。	間接的指導	○	○			承認	「そうだね」と言う。
63	補足説明をする。	直接的指導	○	○				
64	説明を板書する。	直接的指導	○	○			承認	「〇〇くんもニヤニヤして顔っています」と言う。
65	「清水川」について尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	「なるほどね」と言う。
66	補足説明をする。	直接的指導	○	○			共有	「私はこう思ったんだけど・・・」と先生の考えを伝える。
67	「長い短い」について尋ねる。	間接的指導	○	○			共有	机間指導で「こうしてもいいし・・・」という。
68								
69	長いものと短いものをワークシートに印をつけさせる。【2分】	自律的指導	○	○			共有	机間指導で「こうしてもいいし・・・」という。
70	どこに印をつけたか叫ばせる。	間接的指導	○	○				
71	補足説明をする。	直接的指導	○	○				
72	「夢」について尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	「なるほどね」と言う。
73	児童の意見を板書する。	直接的指導	○	○			共有	「伝わった？」と尋ねる。
74								
75	補足説明をする。	直接的指導	○	○			承認	「なるほどね」と言う。
76	「まだ人がやってこなかったころ」について尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	「めづっているってこと？」と言う。
77								
78	補足説明をする。	直接的指導	○	○				
79	メモをさせる。【1分】	間接的指導	○	○			共有	こんなこと書いている人がいましたと紹介する。
80	詩のテーマを一文で書かせる。【1分】	自律的指導	○	○				
81	音読の記号を書かせる。【5分】	自律的指導	○	○				
82	自分のつけた音読記号をもとに音読させる。	間接的指導	○	○				
83	次の回のやることを伝える。	コントロール	○	○				

P機能(指導的行動)出現回数		M機能(支援的行動)出現回数	
P機能(指導的行動)出現率(%)	M機能(支援的行動)出現率(%)	P機能(指導的行動)出現回数	M機能(支援的行動)出現回数
19.8	47.8	26	6.3

この授業における指導行動類型は、PM Pm pM pmです。

P機能	P機能		M機能	
	下位カテゴリ	回数	回数	下位カテゴリ
間接的指導	10	13.3	0	雰囲気
直接的指導	28	37.3	25	共有
間接的指導	32	42.7	6	促進
自律的指導	5	6.7	58.3	承認

第一次診断

〇「間接的指導」と「自律的指導」で約50%であり、半数は児童の学習活動を大事にした授業と言えます。4つの下位カテゴリの出現率を見ると、「直接的指導」と「間接的指導」がほぼ同割合で出現し、他のカテゴリの出現率の割合と比べても多いためです。これは、先生の発問に対して、誰かが答えるという1対1のやり取りが連続していることが要因です。答える児童は、自分の考えをもつて発言していることが窺えますが、他の児童はここまで考えているかまでは見て取れませんでしたので、その部分は「p」となっています。発言している児童以外の児童をどう学習に参加させるか、ここに先生の授業改善の余地があります。

第二次診断

〇今回の授業では、いくつかの学習活動がありました。主な活動は、「間接的指導」で発問をし「音読」をさせたりしたこと、「自律的指導」でワークシートをもとに個で考えさせ、考えをまとめたこと2つでした。出現割合や、当該時間を鑑みても、子どもたちにとって思考する機会がしっかりと与えられていると思います。しかし、授業時間の中で、発言した児童以外の思考がどのようなものだったかが見えなかったのも事実です。タイムラインを見ても、「直接的指導」と「間接的指導」が交互に出現していることから、先生と発言者との1対1の対応になっていたことが、発言した内容に先生が補足説明してすぐに次の活動に移ってしまっていたことが窺えます。出された意見をすべて先生が解釈してしまうのではなく、「どうして友達はそのように意見をもったのか」といった「意見の意見」を子どもたちが言い合えること、さらに「深い学び」となります。では、どうしたらそうなるのかの手立てを考えるとよいと思います。

〇「承認」が半数を占めていたことから、先生がちゃんと子どもの声に耳を傾け、認めてあげていたことが見て取れます。しかし、「なるほどね」「そうだね」と、先生の「承認」の仕方にはあまりバリエーションがなく、相槌をうつりするだけでは、本人には何も伝わっていないこともあります。発問に対して、この発言はどのように意味があるのかをきちんと示してあげることが大切です。

〇「共有」の指導行動が25%を占めました。1人の発言で終わらずに、全体に確認しながら進めようとする意図を感じました。しかし、その児童の反応は「まひ」で止まりました。ただの全体への確認ではなく、互に「意見」を交換しようという意識が大切です。「〇〇さんの言った●●●●ってどう思う？」というように、1つの意見を深く掘り下げていくことが大切です。そうすれば、自然と先生と発言者だけの対応にはならず、ペアで話し合ったグループで話し合っている時間も必要です。

〇また、発言が活発になるように、意見を言いやすくする「雰囲気」づくりも大切です。今回は、「雰囲気」の指導行動がありませんでした。授業に最低一回は、子どもが笑顔になる場面を作ることも大切です。

表2 A教諭の指導行動の診断・処方箋(11月)

No.	指導行動	下位カテゴリ	P機能(指導的行動)				M機能(支援的行動)			
			p	m	M	指導行動	p	m	M	
1	ワークシートを配布する	コントロール	○	○	○	○				
2	半分に折るよう指示する	コントロール	○	○	○	○				
3	なんまい言葉が入っているか尋ねる	間接的指導	○	○	○	○				
4	「未知」と板書する	間接的指導	○	○	○	○				
5	「未知」の意味を尋ねる	間接的指導	○	○	○	○				
6	「未知」の意味を確認する	間接的指導	○	○	○	○				
7	「未知」の考えられる言葉を書かせる【3分】	自律的指導	○	○	○	○	促進	机間指導で「これはおかしくないよ」と助言する。		
8	③						○	機間指導で「これは自分と関係するね」と助言する。		
9							○	承認	机間指導で「なるほどね」と言う。	
10							○	促進	机間指導で「これは自分と関係するね」と助言する。	
11							○	促進	机間指導で「自分と関係するところある？」と促す。	
12							○			
13	書いたことをペアで交流させる。【3分】	自律的指導	○	○	○	○	促進	机間指導で「この言葉も入るね」と言う。		
14							○	承認	机間指導で「の」と書いたんだね」と言う。	
15							○	承認	机間指導で「さらに広がっているね」と言う。	
16							○	承認	机間指導で「同じだね」と言う。	
17							○	促進	机間指導で「の」さんはの」と書いていたよ」と言う。	
18	手を止めるように指示する。	コントロール	○	○	○	○				
19	ペアで交流し、「なるほど」と思ったことを発表させる。	間接的指導	○	○	○	○				
20	児童の意見を板書する。	直接的指導	○	○	○	○	承認	「ありがとう」と言う。		
21	ペアで交流し、「なるほど」と思ったことを発表させる。	間接的指導	○	○	○	○				
22	児童の意見を板書する。	直接的指導	○	○	○	○				
23	ペアで交流し、「なるほど」と思ったことを発表させる。	間接的指導	○	○	○	○				
24	児童の意見を板書する。	直接的指導	○	○	○	○				
25	児童の発言を集約する	直接的指導	○	○	○	○				
26	プリントを閉かし、詩を提示する。	コントロール	○	○	○	○				
27	黒板に詩を貼る。	コントロール	○	○	○	○				
28	黒板に詩を貼る。	直接的指導	○	○	○	○				
29	「響く」という言葉を確認する。	間接的指導	○	○	○	○				
30	詩の中に「わたし」に注目させる。	直接的指導	○	○	○	○				
31	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
32	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
33	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
34	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
35	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
36	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
37	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
38	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
39	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
40	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
41	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
42	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
43	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
44	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
45	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
46	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
47	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
48	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
49	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
50	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
51	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
52	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
53	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
54	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
55	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
56	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
57	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
58	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
59	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
60	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
61	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
62	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
63	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
64	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
65	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
66	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
67	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
68	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
69	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
70	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
71	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
72	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
73	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
74	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
75	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
76	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
77	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
78	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
79	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
80	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
81	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
82	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
83	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
84	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
85	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
86	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
87	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
88	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
89	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
90	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
91	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
92	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
93	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
94	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
95	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
96	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
97	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
98	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
99	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
100	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
101	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
102	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
103	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
104	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
105	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
106	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
107	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
108	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				
109	詩の問いを問う。	直接的指導	○	○	○	○				

P機能(指導的行動)出現回数	M機能(支援的行動)出現回数	この授業における指導行動	
		P機能(指導的行動)出現率(%)	M機能(支援的行動)出現率(%)
16	29	43.7	31.8
24	20	57.1	29.0

① ② ③ ④ ⑤ ⑥

P機能	指導行動の出現回数		M機能	
	回	率	回	率
コントロール	16	22.2	1	1.9
間接的指導	24	33.3	4	7.4
直接的指導	24	33.3	20	37
自律的指導	8	11.1	29	53.7

指導行動の出現傾向や指導行動の特性など重要な視座から授業を診断した処方箋を提示します。	第二次診断
○ 今回の学習活動では、「個」で考える、「ペア」で話し合う、「グループ」(3人組)で学び合い、共有化するといった「自主的行動」が1時間10分の場が設定されており、活動内容を充実していました。各々が「個」の意見をもつことで、指導行動No.20~26や、No.66~98にある「直接的指導」や、「間接的指導」(友達の発表等)も自分自身の考えとの比較のなかでしっかりと聞く様子が頻りました。「ペア」や「グループ」での話し合いを多くさせたために高くなつたものと考えられます。しかし、工夫によっては、もう少し抑えられると思います。○ 「直接的指導」は「間接的指導」の割合は、どちらも約30%でした。しかし、教師の発問に対して一人が発言して次に進行していく一問一答型の場面に少ないことが特徴的です。しかし、工夫によっては、「直接的指導」をもっと抑えられると思います。○ 「間接的指導」が、割合で言えば、指導的行動回数の10%ですが、時間的には授業の約半分以上を占めていました。自分の考えをもち、考えを深めている様子が見受けられたので、すべて「P」としました。	第二次診断
○ 今回の学習活動では、「個」で考える、「ペア」で話し合う、「グループ」(3人組)で学び合い、共有化するといった「自主的行動」が1時間10分の場が設定されており、活動内容を充実していました。各々が「個」の意見をもつことで、指導行動No.20~26や、No.66~98にある「直接的指導」や、「間接的指導」(友達の発表等)も自分自身の考えとの比較のなかでしっかりと聞く様子が頻りました。「ペア」や「グループ」での話し合いを多くさせたために高くなつたものと考えられます。しかし、工夫によっては、もう少し抑えられると思います。○ 「直接的指導」は「間接的指導」の割合は、どちらも約30%でした。しかし、教師の発問に対して一人が発言して次に進行していく一問一答型の場面に少ないことが特徴的です。しかし、工夫によっては、「直接的指導」をもっと抑えられると思います。○ 「間接的指導」が、割合で言えば、指導的行動回数の10%ですが、時間的には授業の約半分以上を占めていました。自分の考えをもち、考えを深めている様子が見受けられたので、すべて「P」としました。	第二次診断
○ 今回の学習活動では、「個」で考える、「ペア」で話し合う、「グループ」(3人組)で学び合い、共有化するといった「自主的行動」が1時間10分の場が設定されており、活動内容を充実していました。各々が「個」の意見をもつことで、指導行動No.20~26や、No.66~98にある「直接的指導」や、「間接的指導」(友達の発表等)も自分自身の考えとの比較のなかでしっかりと聞く様子が頻りました。「ペア」や「グループ」での話し合いを多くさせたために高くなつたものと考えられます。しかし、工夫によっては、もう少し抑えられると思います。○ 「直接的指導」は「間接的指導」の割合は、どちらも約30%でした。しかし、教師の発問に対して一人が発言して次に進行していく一問一答型の場面に少ないことが特徴的です。しかし、工夫によっては、「直接的指導」をもっと抑えられると思います。○ 「間接的指導」が、割合で言えば、指導的行動回数の10%ですが、時間的には授業の約半分以上を占めていました。自分の考えをもち、考えを深めている様子が見受けられたので、すべて「P」としました。	第二次診断
○ 今回の学習活動では、「個」で考える、「ペア」で話し合う、「グループ」(3人組)で学び合い、共有化するといった「自主的行動」が1時間10分の場が設定されており、活動内容を充実していました。各々が「個」の意見をもつことで、指導行動No.20~26や、No.66~98にある「直接的指導」や、「間接的指導」(友達の発表等)も自分自身の考えとの比較のなかでしっかりと聞く様子が頻りました。「ペア」や「グループ」での話し合いを多くさせたために高くなつたものと考えられます。しかし、工夫によっては、もう少し抑えられると思います。○ 「直接的指導」は「間接的指導」の割合は、どちらも約30%でした。しかし、教師の発問に対して一人が発言して次に進行していく一問一答型の場面に少ないことが特徴的です。しかし、工夫によっては、「直接的指導」をもっと抑えられると思います。○ 「間接的指導」が、割合で言えば、指導的行動回数の10%ですが、時間的には授業の約半分以上を占めていました。自分の考えをもち、考えを深めている様子が見受けられたので、すべて「P」としました。	第二次診断

児童がどこまで授業に参加しているかがわからないからです。

A：だから、「P」ではなく「p」なのですね。自分の思いどおりに授業を進めてしまっていることが認識できました。

筆：しかし、今回の授業では、個人に対しての「自律的活動」はさせていました。でも、それが「深める」ことや、クラス全体に「広げる」ことにまで至っていませんでしたね。

A：難しいです…。しかも、子供が発言したことに対して、自分が予想もしていなかったものが出てくると、うまくつなげられないのです。

筆：意見と意見を「つなぐ」ことで学びは深まっています。 「深める」「広げる」「つなげる」の3つが授業改善のキーワードと言えそうですね。

ここまでの対話から、A教諭は自らの授業が「教師主導型」であり、そのことが原因で子供が授業に乗ってこないことに気づき、授業改善に対する動機づけができたと考えられる。何より一番の成果は、授業者自身が、これまで述べてきたような、自身の授業の特徴を客観的に見ることができたことである。

次に、11月の診断結果と処方箋を見ていきたい(表2)。全指導行動のうち、P機能の「P」の割合が、前回の19.8%から43.7%に上昇し(表2①)、指導行動類型が「pm型」から「Pm型」に変化した(表2②)。しかも、「自律的指導」でペアやグループ活動などを行い、学びを深めたことが、改善の努力として窺える(表2③)。反面、M機能を見ると、「M」の割合が、前回の6.3%から19.8%と上昇している(表2④)ものの、依然、「承認」の割合が53.7%と突出して高く(表2⑤)、「共有」に至っては、その割合は25%から7.4%に減少した(表2⑥)。これらの点については、カウンセリングにおいても話題の焦点になった。

筆：2回目の授業、やってみていかがでしたか。

A：1回目の反省を生かせたと思います。話し合いの活動を取り入れたことがlargeの数が多くなった要因だと思います。前回は、授業が“一問一答”になっていて、まだ考えができていない子にもわかるように、私が全部説明していました。しかし、友達同士で練り上げることができてきました。

筆：練り上げるとは具体的に？

A：個の意見を伝え合うことで、意見が変わったり、合体したり…そのことで、クラスの一体感を感じるが増えてきました。「おー」「そうだ、そうだ」とみんなが認め合うようになりました。今回は、グループで話し合ったことを画用紙に書かせて、考えを掲示しました。これによって、自分の考えを友達と比べながら聞き、自分の考えが変わったという実感をもつ子も増えてきました。

筆：つまり、それって、前回のキーワードの「深める」ということですね。

A：そうですね。そのために、ペアでお題について1分間話す練習をしたり、グループで話し合う中で、自分が刺激された相手の意見を全体で言い合ったりする活動を行ってきました。すると、授業で、つぶやきが出るようになりました。また、相手の言いたいことを汲んで聞ける子が増えたことで、自分が言ったことを相手に聞いてもらえるという安心感がもてるようになり、自信をもって考えが言える子が増えてきたような気がします。

筆：なるほど。その成果が、今回の診断のどこに表れているか分かりますか。

A：P機能の「P」が全体的に増えています。

筆：発表を聞いている子も、自分の考えと比較しながら、考えを深めて聞いていました。

A：「深める」が少しずつわかってきました。でも、今回、M機能はまだ「m」が多いです。

筆：そうですね。机間指導で個別に支援しているときのM機能は「M」が多いのですが、ペアやグループの代表の子が全体に発言しているときのM機能が全体的に弱いことがわかりますね。

A：特に「承認」の「m」が多いです。

筆：まだ「そうだね」と認めるだけで終わってしまっています。「承認」の出現率が多い分、「共有」の割合も少ないです。発言を全体に「広げ」、意見と意見をうまく「つなぐ」ことができるようになれば、「承認」も必然的に「M」になってくると思います。そのためには、先生が出た意見をうまく調整していく力が必要です。子供の意見をよく聞いて全体でつなぐイメージです。それがM機能の「共有」です。

A：自分の課題が見えてきた気がします。

筆：そうですね。まだ先生に余裕がないからかもしれませんが、「雰囲気」が前は0回でした。でも、今回は、良い意味での「笑い」が出た場面もありましたね。M機能を充実させるためには、やっぱり学級経営なんですよ。子供たちは、みんな良い雰囲気でペアやグループの活動を楽しんでいましたよ。これは、前回から先生が授業を改善してきた成果だと思います。

実際の授業の様子からは、子供たちが自分の考えをもち、いきいきと考えを伝え合う様子が見て取れた。これは、A教諭の「教師主導型」であるという前回の自己認識の反省から、子供たちに活動の主体を委ね、自律的活動を促した成果だと言える。反面、依然、児童の発言に頷いたり繰り返したりするだけで、個の発言が効果的に全体化されていなかった。若手教員にとって、児童の意見をどのように「広げ」、「つなげ」て授業をつくり上げていくかは今後の課題と言える。

しかし、自身の指導行動を省み、改善してきたことが、A教諭のコメントにある「クラスの一体感を感じるが増えた」「つぶやきが出るようになった」「自分が言ったことを相手に聞いてもらえるという安心感もてるようになった」のような学級全体の変容の実感につながったことは事実である。

(2)「Q-U」の実施と分析

図4 6月のプロット表

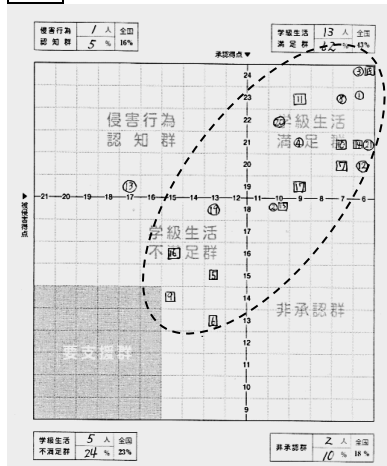
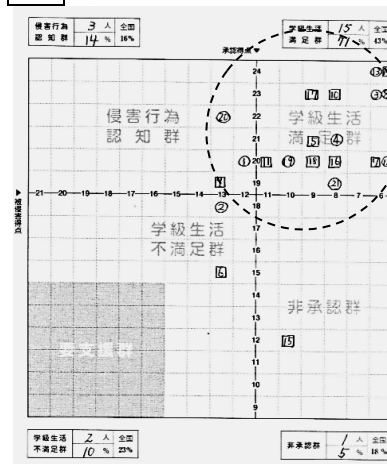


図5 11月のプロット表



6月(図4)と11月(図5)の結果から、児童の学級に対する満足度について考察してみる。6月時点では、右上・左下に伸びた「不安定型」であったが、11月時点では、全体的に右上にシフトした「親和型」になったと言える。特に、学級生活不満足群と非承認群にあった児童の分布数がそれぞれ5名から2名、2名から1名と減り、学級生活満足群と侵害行為承認群の分布数が増え、全体的に上にシフトしている。また、侵害行為承認群においては、1名から3名と増

えてはいるものの、被侵害得点は、最高でも1.3点にとどまっております、全体的に右にシフトしている。各得点の平均値を分析すると、承認得点が19.7から20.3へ、被侵害得点が9.5から9.0へとプラスに変容していることが示された。それぞれの得点が統計的に有意かを確かめるために、T検定を行ったところ、どちらも5%以下で有意であることが示された(表3)。

表3 6月と11月の各得点の比較(T検定)

	6月平均値(標準偏差)	11月平均値(標準偏差)	P値
承認得点	19.667(3.199)	20.333(2.887)	0.017*
被侵害得点	9.524(3.516)	9.048(2.617)	0.027*

(† p<.10 * p<.05 ** p<.01)

承認得点と被侵害得点ともに上昇したことで、当該学級のルールとリレーションが確立し、当該学級は、図5からも親和的な学級集団になったことが明らかである。これは、A教諭のP機能が改善したことで児童の「被害者・不適応感」を減らし、学級のルールの確立に作用し、M機能が改善したことで児童の「承認

感」を高め、学級のリレーションの確立に作用したことが推察される。

(3)質問紙調査の実施と分析

「自己指導能力」を育成するために必要とされている3つの手立て(前述)に対して、児童の意識はどう変容したのかを把握するために、当該児童21名を対象に、2回の検証授業後に、それぞれ無記名で質問紙調査を実施した。具体的設問を手立てごとに各5項目、計15項目設定した。

設問1~5 自己存在感を与える手立て
 設問6~10 共感的な人間関係を育成する手立て
 設問11~15 自己決定の場を与える手立て

なお、調査は、4件法で行い、回答を得点化(はい4点、少しはい3点、少しいいえ2点、いいえ1点)し、分析した。設問ごとの平均値を算出し、2回の変容をヒートマップで表した(表4)。

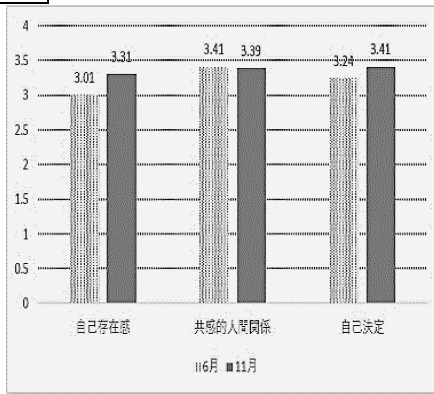
表4 質問項目及び回答の平均値とその変容

	番号	質問	6月	11月	増減
自己存在感	1	わたしは、授業や学級活動が楽しいと感じる。	3.52	3.57	0.05
	2	わたしは、自分の意見や考えをもって授業や学級活動に取り組んでいる。	3.14	3.24	0.1
	3	わたしは、思ったことや考えたことを進んで伝えたり、発表したりしている。	2.43	2.81	0.38
	4	わたしは、友達や先生に、思ったことや考えたことが伝わってうれしいと感じることがある。	3.1	3.62	0.52
	5	わたしは、「がんばった」「よくできた」と感じることがある。	2.86	3.33	0.47
共感的な人間関係	6	わたしは、授業や学級活動で友達と一緒に考えたり話し合ったりしている。	3.57	3.62	0.05
	7	わたしのクラスは、何でも話せるという雰囲気がある。	2.9	3.1	0.2
	8	わたしのクラスの友達や先生は、わたしの思いや考えを真剣に聞いてくれる。	3.57	3.33	-0.24
	9	わたしのクラスの友達や先生は、失敗したりまちがえたりしてもはげましてくれる。	3.38	3.33	-0.05
	10	わたしのクラスの友達や先生は、成功したりがんばったりすると認めてくれる。	3.62	3.57	-0.05
自己決定	11	わたしは、課題に対して、まずは自分で解決しようとしている。	3.47	3.43	-0.04
	12	わたしは、友達の意見や考えをよく聞き、学習に生かしている。	3.24	3.29	0.05
	13	わたしのクラスでは、クラスのことを自分たちで話し合っている。	2.95	3.48	0.53
	14	わたしのクラスでは、先生が決めるのではなく、自分たちで考えたり話し合ったりしたことが、授業や学級活動に生かされている。	3.24	3.33	0.09
	15	わたしは、学習をふり返って、前よりもできるようになったと感じたり、新たな発見をしたりすることがある。	3.29	3.52	0.23

※黒塗りの色が濃いほど平均値が高く、上昇値も高いことを表す。

表を見ると、15項目中、11項目で平均値が上昇したことが分かる。特に、設問4「わたしは、友達や先生に、思ったことや考えたことが伝わってうれしいと感じることがある。」と設問13「わたしのクラスでは、クラスのことを自分たちで話し合っている。」では、0.5ポイント以上上昇した。これは、A教諭が語っていたように、授業の中で、積極的に話し合う活動を取り入れたことで、児童もその活動に満足感や成就感をもって取り組んでいたことが窺える。また、「自己存在感」については、6月では数値が一番低かったが、すべての項目で上昇した。これは、Q-Uで見られた承認得点が全体的に上昇したことにつながる。しかし、3つの手立てごとの得点の平均値(図6)を見ても分かるように、「共感的な人間関係」の数値はもともと高いものの、上昇は見られなかった。特に、質問項目にある「わたしの思いや考えを真剣に聞いてくれる」や「失敗したりまちがえたりしてもはげまして

図6 3つの手立てごとの平均値の変容



くれる」、「成功したりが んばったりすると認めてくれる」が上昇しなかったことは、A教諭のM機能、とりわけ「承認」の「m」が多いことが一つの要因と考えられる。ただ頷いたり同意をするだけではなく、何が良かったのかを具体的に示したり、そのことを他の児童はどう思っているのか意見を求め、発言させたりすれば、より承認感もてるようになる。つまり、授業省察の中でも出てきたように、教師対一児童の指導の繰り返しから脱却し、児童の発言を「広げ」、「つなげ」ていくことで、学級集団の中で承認されるという成功体験を作り上げていくことが、自己指導能力を高める上で重要であると言える。

6 研究のまとめ

本研究において、若手教員が「PMメソッド」を用いた筆者との授業省察を通して指導行動類型を知り、指導行動の改善を図ってきたことは、これまで述べてきたとおりである。改善点は残ったものの、P機能・M機能ともに改善し、特にP機能は「p行動」を上回る「P行動」の出現が見られ、「pm型」から「Pm型」へと変容した。また、「Q-U」の結果からは、当該学級のルールとリレーションが確立し、親和的な学級集団になったことが明らかになった。さらに、自己指導能力に係る児童の意識の向上も見られた。

以下に記したのは、11月の授業後に児童が書いた授業感想の一部である。

○私は、コミュニケーションを取るのには苦手だったので、話し合いの時間では意見を出せずにいました。でも、先生が班での活動の中で、友達とたくさんコミュニケーションを取る機会をくれたおかげで、私はたくさんしゃべれるようになりました。

○自分の意見をもって友達に伝えることができた。先生は、友達の意見を聞き、考えを広げられるように工夫してくださった。自分の意見を伝えて相手に認めてもらえた時はとても嬉しかった。

○自分の考えをもって、友達と共有しながら学ぶことができ、とても楽しい授業でした。詩の意味を考え、友達と共有することで、「こういう考え方もあるのか」と考え方が広がり、面白かったです。これからも、自分の考えをもちながら、友達と意見を伝え合い、考えを広げたいと思います。

くれる」、「成功したりが んばったりすると認めてくれる」が上昇しなかったことは、A教諭のM機能、とりわけ「承認」の「m」が多い

これらの記述からは、A教諭の指導行動の変容が児童の変容へとつながったこと、児童が「他者」という存在を意識し、かかわりあうことで自分を成長させようとしていることが窺える。「他者」とのつながりを通して、自分自身の成長を自覚化させ、何が有効な手段や方法であるかという最適解を選択・決定していくプロセスを繰り返していくことが、児童の自己指導能力育成には不可欠であると考えられる。

本研究の主な成果と課題は以下のとおりである。

(1)成果

- 「PMメソッド」を活用したことにより、単元のねらいや評価に焦点をあて、教材の妥当性や指導方法について吟味する従来の授業研究では困難であろう「若手教員自身が、自身の特性を客観的に見ること」をもたせることができた。
- 「PMメソッド」と「Q-U」という客観的な指標を活用したOJTが、若手教員の指導力向上だけでなく、中堅・ベテラン教員の資質・能力の向上にも寄与できるものとして今後も期待できる。

(2)課題

- 「PMメソッド」では、指導行動の出現回数やその割合で判断しているものが多いので、それだけでは測れないもの(時間的要素など)については、考慮していく必要がある。
- 若手教員は、経験が浅いため、個の考えを「広げる」「つなげる」ための具体的な指導技術が身に付いていない。それを補うOJTが今後必要である。
- 自己指導能力については、調査等から意識の高まりについて推測できるが、能力そのものは行動面も十分に含むため、継続的な見取りが必要である。

謝辞

本研究にあたり、懇切丁寧なご指導と貴重な情報を提供して下さった、「PMメソッド」の提唱者でおられる福本義久先生には衷心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

- ・宇留田敬一、加藤 隆勝 (1984)『新生徒指導基本用語辞典』明治図書
- ・河村茂雄 (2010)『日本の学級集団と学級経営』図書文化 pp. 59-60
- ・河村茂雄 (2010)『授業づくりのゼロ段階』図書文化 pp. 18-21
- ・河村茂雄 (2017)『アクティブラーニングを成功させる学級づくり-「自ら学ぶ力」を着実に高める学習環境とは-』誠信書房 p. 141
- ・坂本昇一 (1999)『生徒指導が機能する教科・体験・総合的学習』文教書院 p. 10
- ・嵐森裕暢、高橋哲也 (2016)「生徒指導が機能する実践のための授業観察表の開発-広島市立祇園中学校区における授業研究の取組を通して-」『広島経済大学研究論集』第38巻第4号 pp. 135-143
- ・福本義久 (2015)「構成主義を志向した授業改善を図る枠組みの実践的研究-PM式指導類型による「PMメソッド」の提唱-」『四天王寺大学紀要』第60号 pp. 301-322
- ・三隅二不二 (1978)『リーダーシップ行動の科学』有斐閣
- ・文部科学省 (2017)『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説総則編』東洋館出版社 pp. 4-5
- ・文部科学省 (2010)『生徒指導提要』教育図書 p.1, p5