

若手教員の指導力を高める授業研究の在り方の一考察 —教員の指導行動に着目して—

長期研修員 棚 橋 浩 一

Tanahashi Hirokazu

要 旨

教員の大量採用時代を迎えつつある現在、学校現場においてはこれまで以上に若手教員の指導力向上に対する支援が求められている。本研究では、若手教員の指導行動に着目した授業研究の在り方について検討を進めた。手続きとしては、先行研究を参考に調査対象校（中学校）の若手教員（新規採用及び採用2年目の教員）3名の授業について、PM式授業診断シートを用いて指導行動の特性を明らかにするとともに授業省察を行い、その変容を検証した。その結果、この取組が効果的な授業改善につながる事が確かめられ、校内における授業研究の一つの手法としてそのモデル化を試みた。

キーワード： 授業研究、授業改善、指導行動、PM式指導類型

1 はじめに

「平成24年度奈良県の教育」によると、奈良県における教員の年齢構成は、50歳以上の教員の全教員に占める割合は小学校で46.3%、中学校で50.7%、高等学校で52.8%という状況である。すなわち、10年以内に現在の教員の約半数が入れ替わり、新規採用者は今後さらに増加していくことが予測される。

このような状況のなか、奈良教育大学教職大学院教職生活応援BOOK作成委員会（代表：松井秀史准教授）が、奈良県内の小学校及び中学校の若手教員（教職経験3年以下）約50名を対象に、「教員生活における悩み」や「教員として身につけたい力」についてのアンケート調査（平成22年度）を実施した。それによると、悩みとしては、「年齢的に近い先輩教員から直接学ぶ機会にあまり恵まれず、日々の教育活動における自らの取組に確信をもてない」という回答が多かった。また、身につけたい力としては、「教科の授業力」を挙げる回答が多かった。この結果は、若手教員の指導力を高める授業研究の取組の重要性・必要性を示すものであり、各学校現場における喫緊の課題であると言える。

2 研究目的

本研究では、先行研究から得られた知見を基に、若手教員の授業における指導行動の特性を明らかにするとともに、若手教員と筆者とが授業省察を行い、各教員の指導行動の変容を分析する。そして、この方法が、先行研究（福本義久・粕谷貴志、2012）で示唆される授業改善及び授業研究として活用できるかどうか、その可能性を検証する。さらに、先行研究で示された授業におけるPM理論に基づく指導行動分析表を筆者において改善し、授業研究等で活用しやすいPM式授業診断シートを作成する。これにより、学校現場における授業改善及び授業研究

の在り方に新たな視座と具体的手法を提供し、若手教員指導力向上に係る取組を充実するための一助になればと考える。

3 研究方法

- (1) 先行研究の調査
- (2) 調査対象校における若手教員の指導行動の分析
- (3) 調査対象校における若手教員との授業省察
- (4) 調査対象校における若手教員の指導行動の変容の分析
- (5) 結果と考察

4 研究内容

(1) 先行研究の調査

ア PM式指導類型について

教育効果を高める教員の指導行動を検討する方法の一つとして、PM式指導類型がある。これは、社会心理学者の三隅二不二が、リーダーシップ（指導力）の科学的診断方法として提唱したPM理論に基づいており、集団機能という観点からリーダーシップの類型化を試みたものである。具体的には、「目標設定や計画立案、指示、叱咤しつたなどにより、成績や生産性を高める能力を指す」P（performance）機能と「集団の人間関係を良好に保ち、チームワークを強化、維持する能力を指す」M（maintenance）機能の二軸でリーダーシップ行動を評価し、タイプによってリーダーを四類型化するというものである。すなわち、PもMもともに高いPM型、Pは高いがMは低いPm型、Mは高いがPは低いpM型、PもMも低いpm型の四分類である（図1参照）。

M 次 元 ↑ M .. 集 団 維 持 能 力 ↓ 低	pM	PM
	* 児童生徒（部下）への配慮にあふれ、人望はあるが、指導力が十分でないタイプ	* 指導力と配慮ともに富み、目標を明確に示し、成果をあげられるとともに、集団をまとめる力もある理想のタイプ
	pm	Pm
	* 児童生徒（部下）に対して何ら指示を与えず、配慮も示さない、指導力も集団をまとめる力も弱いタイプ	* 明確な指示を与える等の指導力はあるが、児童生徒（部下）に配慮を示さないため集団をまとめる力が十分でないタイプ

低 ← P : 目標達成能力 → 高

P 次元

図1 リーダーシップPM四類型（文章は筆者が加筆）

三隅らは、「小学校教師の指導性を客観的に測定する教師のリーダーシップ行動測定尺度（1977）」及び、「中学校学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度（1989）」を作成している。これは、教員のリーダーシップ行動評定項目を作成し、児童生徒による教員評定結果によって教員のリーダーシップ行動のPM理論に基づく四類型化を試みたものである。この四類型の妥当性を吟味するために、児童生徒の学校生活、学級生活に関するスクール・モラル変数（スクール・モラルとは、学校や学級集団における満足感や安定感を基盤とした、諸活動に対する児童生徒の積極的で意欲的な態度を意味する。）の評定との関連を分析している。その結果、教員のリーダーシップ効果は、PM型、pM型、Pm型、pm型の順に高いことを見出した。この効果性の順位は、民間企業体、地方官公庁、大学のスポーツサークル等の様々な組織に共通したものであった。参考として、中学校学級担任教員のリーダーシップ測定項目の一部を次に示しておく。

<リーダーシップP行動の測定項目>

- * 校則を守るように厳しく注意する。
- * クラスのみんなが協力するように言う。
- * 決められた仕事（日直、掃除等）をきちんとするように言う。
- * ノート、教科書などの忘れ物を注意する。
- * 家でしっかり勉強するように言う。
- * 授業中、授業に集中していない生徒を厳しく注意する。

<リーダーシップM行動の測定項目>

- * 生徒の気持ちをわかる。
- * えこひいきをせずに生徒を公平にあつかう。
- * 授業時間以外に生徒と遊んだり、話したりする。
- * クラスの問題、もめ事などを生徒と一緒に考える。
- * 生徒が内容を理解しているかどうか考えながら授業する。
- * 冗談などをまじえて楽しい授業をする。

イ 授業におけるPM式指導類型について

前述した「小学校教師の指導性を客観的に測定する教師のリーダーシップ行動測定尺度」の研究及び「中学校学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度」の研究は、児童生徒への質問紙による調査研究である。そこで、この研究を基に、福本・粕谷（2012）が、小学校若手教員10名の実際の授業における指導行動を対象にして、P機能やM機能がどのような指導行動としてどの程度出現し、それらがどのような場面で出現しやすいのかという研究を行った。その方法はおおそ次のようなものである。

ステップ1 指導行動のデータ化：特徴的な指導行動を時系列で言語化してデータ化する。

ステップ2 予備的分析：指導行動をP・p・M・mの各行動に分類する。

ステップ3 下位カテゴリーへの統合：分類した指導行動を集約し、抽象的な概念名をつける。

ステップ4 上位カテゴリーへの統合：下位カテゴリーを上位カテゴリーに統合する。

その結果、P機能とM機能別に出現場面を整理（表1）するとともに、指導行動の判定規準を整理（表2）して授業におけるPM式指導類型の理論的枠組みを構築した。

表1 機能別出現場面

機能	出現場面	イメージ
P機能	授業を進める, 授業形態を決める	調整的
	場の設定をする, 授業を延長する	管理的
	板書する, 説明する, 指示する, まとめる, 評価する	教師が直接指導
	発問して答えさせる, 説明させる, 操作させる	児童を通して指導
M機能	考えさせる, 話し合わせる, 作業させる, 実験観察させる	児童の主体的な活動
	話題を提供する, 元気づける, 話し方を工夫する	雰囲気をつくる
	発表させる, 参加させる, 指名する, 相互評価させる	個から全体へ
	発言を取り上げる, 個別指導する, 注意する	促す・勧める
	賞賛する, 受け止める, 認める	承認的

(出典: 奈良教育大学教職大学院研究紀要「授業における若手教師の指導行動に関する研究」)

表2 授業における指導行動のPM機能別規準

類型	カテゴリー		定義
	上位	下位	
P機能を発揮する場面	指導的場面	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場面。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, 板書等を行ったり, 評価したりする場面。
		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通して指導する場面。
		自律的指導	教師が与えた課題について児童が個人またはグループで考えたり, 話し合ったり, 作成したり, 実験・観察したりする学習場面。
M機能を発揮する場面	支援的場面	雰囲気	児童が学習する環境をつくる場面。
		共有	児童を学習活動に参加させたり, 互いの学習を全体化させたりする場面。
		促進	児童が学習に向かうように促したり, 逆に, たしなめたりする場面。
		承認	児童の学習意欲や態度, 成果などを受け止めたり, ほめたりする場面。

(出典: 奈良教育大学教職大学院研究紀要「授業における若手教師の指導行動に関する研究」)

この研究では、「授業改善及び授業研究の新たな視座としての可能性」が示唆されたとし、先行研究者は、PM式指導類型に基づく授業研究を「PMメソッド」と命名している。すなわち、前述したステップ1を観察者が授業中に行い、ステップ2の作業を研究協議として実施すれば、授業者の指導行動の特性を把握することができ、授業改善に向けて活用できるとしている。つまり、授業者が自らの指導行動の類型を知ることによって、「指導的場面」(P)と「支援的場面」(M)のどちらをより意識して授業に臨むべきなのかを把握することができるということである。これは、小学校の授業を対象とした研究であるため、教科の

指導内容を対象とはしていない。よって、この方法を中学校や高等学校において実施すると、従来、各教科単位で実施していた若手教員の指導力向上に係る授業研究を、他教科の教員も含めた全教員で実施することが可能になると考える。こうした先行研究から得られた知見を基に、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により、先行研究が示した可能性を検証したい。

(2) 調査対象校における若手教員の指導行動の分析

ア 調査対象者について

授業者A（男性） 理科（平成23年度新規採用、講師経験1年、中学校第2学年担当）
授業者B（男性） 社会（平成24年度新規採用、講師経験なし、中学校第2学年担当）
授業者C（女性） 英語（平成24年度新規採用、講師経験3年、中学校第2学年担当）

イ 調査方法について

授業の非参与観察とビデオ撮影（5月、9月、10月の計3回実施）。なお、本調査の実施にあたっては、該当生徒及びその保護者に学校を通じて調査の趣旨と個人情報等を研究目的以外に使用しないことを説明し、同意を得た上で行った。

ウ 分析方法について

先行研究者である福本氏の協力を得て、共同で指導行動のデータ化（時系列で言語化）及び指導行動の分類（P・p・M・m）を行う。その際には、観察者の主観的な表現ではなく、教員が発揮した指導行動を事実として表現するようにし、教科内容に深く関連することについては抽出しない。また、PM機能及びその強弱（Pかpか？Mかmか？）の判定にあたっては、福本ら（2012）による規準（表2）に基づいて行う。すなわち、P機能においては「教員の指導性」が発揮されていたり、「授業を主体的に進行」できていたりすると認められる場合をP行動、そうでない場合をp行動と判断する。M機能においては、「公平性」、「友好性」、「親和性」、「配慮」が認められる場合をM行動、そうでない場合をm行動と判断する。なお、データ化とその分類にあたっては、福本ら（2012）の作成した授業における指導行動分析表（表3参照）を活用する。ところで、指導行動の分析にあたって福本ら（2012）は、「P機能やM機能が強いことと教育的意義が高いこととは必ずしも一致しない。例えば、先生が子どもの発言を肩代わりして説明するという指導行動はP行動であるが、いわゆる教員主導であるため、それが必ずしも教育的であるとは言えない事例がある。」と指摘している。そこで、今回の分析において、教育的であるとは言えないと判断されるP行動やM行動、例えば、威圧的な指導行動や生徒の発言を遮っての指導行動はp、生徒の発言に「なるほど」と相槌を打ったり復唱したりするが、その発言をどのような意味で生かすのかが明確でない指導行動はmと分類するようにした。

(3) 調査対象校における若手教員との授業省察

ア 指導行動の分析結果について

指導行動をデータ化・分類し、各指導行動の出現回数と出現率による数量的な観点を中心に授業を診断し、授業省察において改善点を提示した。表3はその一例である。

表3 授業における指導行動分析表

授業における指導行動分析表(授業者B:1回目)															
授業日		2012年 5月23日		教科		社会		授業者		B 児童生徒数 30名		観察日		5月24日	
指導的場面						支援的場面									
No.	指導行動	下位カテゴリー	P	p	m	M	下位カテゴリー	指導行動	No.						
1	遅れて入ってきた生徒への挨拶と服装の指導。	コントロール	○						1						
2	今日から歴史に入る、教科書等忘れの確認。	コントロール	○						2						
3	教科書忘れた生徒にチェック入るの？質問に答える。	コントロール	○						3						
4	ノートの使い方の指示。	コントロール	○						4						
5	中間テストの勉強の仕方について指示。	コントロール	○						5						
6	地理はもうしない？生徒の質問に答える。	コントロール	○						6						
7	歴史好きな人いるか？と全体に聞く。	コントロール	○						7						
8	手を上げた生徒の一人に好きな理由を質問。	コントロール	○						8						
9					○		承認	答えた生徒の発言を消極的な理由として取り上げる	9						
10	先生が歴史を好きな理由や人物を説明。	コントロール	○						10						
11	資料集を見て、好きな歴史上の人物を全体に聞く。	コントロール	○						11						
12					○		承認	生徒の個々の発言に対応する。	12						
13	歴史勉強しても役に立たないと思う人いるか全体に聞く。	コントロール	○						13						
14	なぜ昔のことを勉強するのかという説明。	直接的指導	○						14						
15	歴史嫌いと言わず、勉強しようと言う。	コントロール		○					15						
16	教科書中の歴史をはかるものさしを見るように言う。	直接的指導	○						16						
17	教科書ない人は隣に見せてもらうように言う。	コントロール	○						17						
18	一人の生徒に今は何世紀か聞く。	間接的指導	○						18						
19	分からない時は分からないと答えるように言う。	コントロール	○						19						
20	次の生徒を指名。	間接的指導	○						20						
21					○		承認	生徒の答えをはいOKと承認。	21						
22	世紀の説明、板書する。	直接的指導	○						22						
23	5世紀は何年から何年？一人の生徒を指名。	間接的指導	○						23						
24					○		承認	生徒の答えを板書する。	24						
25	21世紀は？一人の生徒を指名。	間接的指導	○						25						
26					○		承認	そうです。すばらしいと言い、板書。	26						
27	750年は何世紀？一人の生徒を指名。	間接的指導	○						27						
28					○		促進	生徒を援助して答えさせる。	28						
29	奈良県は何の国と呼ばれていたか？生徒を指名。	間接的指導	○						29						
30					○		承認	生徒の答えを繰り返す。	30						
31	沖縄は？生徒を指名。	間接的指導	○						31						
32					○		承認	生徒が答えないので、分かりませんか？と言う。	32						
33	次の生徒を指名。	間接的指導	○						33						
34					○		承認	そうですね。と承認する。	34						
35	P9を開けるよう指示。	直接的指導	○						35						
36	主題を板書する。	直接的指導	○						36						
37	教科書を読むように指名。	間接的指導	○						37						
38					○		促進	一人の席で教科書忘れていたので、見せて読ませ	38						
39	P10を開けるよう指示。	直接的指導	○						39						
40	人間の祖先は？生徒を指名。	間接的指導	○						40						
41					○		承認	生徒の答えに反応した生徒の発言を取り上げる。	41						
42	教科書見ながら説明する。	直接的指導	○						42						
43	次のページ開けるよう指示。	直接的指導	○						43						
44	本読みを生徒に指示。	間接的指導	○						44						

45					○	促進	多くの生徒が読むようにあてる。	45
46					○	承認	生徒が読んでいる様子を見ていない。	46
47	教科書の大事なところに線を引かせる。	直接的指導	○					47
48	進化の説明。	直接的指導	○					48
49	全体に聞く。	間接的指導	○					49
50					○	承認	個々の生徒の答えを取り上げる。	50
51	直立二足歩行一人の生徒にさせる。	間接的指導	○					51
52					○	承認	ご苦労さんと言う。	52
53	打製石器・火を使うことなどを説明をする。	直接的指導	○					53
54	新人の説明。	直接的指導	○					54
55	これまでの説明を板書するので写すよう指示する。	直接的指導	○					55
56					○	共有	板書しながら生徒と語句に関する会話を時折する。	56
57					○	促進	黒板片面書き終わり、生徒の様子を見て回る。	57
58	黒板写し終わったか全体に聞く。	コントロール	○					58
59					○	承認	まだだと手を上げている生徒を見過ごす。	59
60	板書の続きを書きながら説明。	直接的指導	○					60
61	旧石器時代の次は？全体に聞く。	間接的指導	○					61
62					○	承認	口々に答えている生徒と話をする。	62
63					○	促進	しょうもないことしゃべらない！と注意する。	63
64	本読みを生徒に指示。	間接的指導	○					64
65					○	促進	本を見ていない生徒に注意する。	65
66					○	促進	その近くで机にうつぶしている生徒は見過ごす。	66
67	「農耕」の読み方を覚えとくように何回も言う。	直接的指導	○					67
68	線を引くとこ言うから赤ペン等待つよう指示する。	直接的指導	○					68
69					○	促進	引いていない生徒を見過ごす。	69
70	まだ時間あるから次進むと言う。	直接的指導	○					70
71	狩りと農耕の説明。	直接的指導	○					71
72	何も言わず板書をする。	直接的指導	○					72
73					○	雰囲気	板書中、生徒のたわいない話につきあう。	73
74	板書しながら説明。	直接的指導	○					74
75	板書を写している生徒を見ている。(チャイム鳴る)	直接的指導	○					75
			出現回数	45	6	14	10	出現回数
			出現率	60%	8%	19%	13%	出現率

指導行動の出現回数・出現率による数量的な視点から授業を診断して改善点を提示します。							
アドバイス	下位カテゴリー	回数	%	%	回数	下位カテゴリー	アドバイス
先生の強いリーダーシップのもとで進められている授業です。指示や説明などの直接的指導が指導行動の半分近くを占めています。板書しながら説明をするという直接的指導は生徒が板書を写すことに気を取られ、説明を聞き逃すことになる可能性があるのに注意してください。本を読ませたり発問に答えさせるだけでなく、生徒に説明させたり、考えや意見を述べさせるような間接的指導や学習プリント(ワークシート)等を作成(用意)し、課題を与えて個人で考えさせたり、隣同士あるいはグループで話し合わせるような自律的指導を行う場面を意識的に取り入れると生徒主体の授業になっていくでしょう。	コントロール	15	29%	4%	1	雰囲気	承認行動や気になる生徒に対する促進行動が多く出現しています。もう少し大きな声でメリハリをつけ、ゆっくりと分かりやすい話し方を心がけ、机間観察を意識的に行ってください。また、生徒の発言に相槌を打つだけの承認行動はm行動としています。生徒の発言に対して少しおおげさに評価したり助言したりすることを意図的に行ってください。生徒個々の考えや意見、反応等を全体で共有したり、学習課題に取り上げたりする場面を意識的に作ってあげれば、授業の単調さが解消され、より多くの生徒が学習意欲を高め、積極的に発言、参加していく授業になっていくでしょう。
	直接的指導	21	41%	4%	1	共有	
	間接的指導	15	30%	33%	8	促進	
	自律的指導	0	0%	59%	14	承認	

イ 授業省察について

授業省察については、まず、初回の授業観察時に授業者に対してPM式指導類型について説明を行うことで、その理解を図った。その後授業分析が終わり次第調査対象校に赴き、各授業者と指導行動分析表を基に授業の振り返りを行い、自己の指導行動類型の特性の把握を

促した。そして、指導的行動（P行動）と支援的行動（M行動）を意識した授業の継続的取組が必要であり、特にM行動を意識し、その充実に努めることが効果的であることを知らせた。3名全員による全体的な授業省察と、表3で例示した指導行動分析表のアドバイスに基づく個別の授業省察を実施した。

(4) 調査対象校における若手教員の指導行動の変容の分析

各授業者の1回目から3回目の各指導行動の出現回数とその出現割合を整理したものが表4である。

表4 指導行動別出現回数及び出現割合

授業者A（理科）				
指導行動	P	p	m	M
1回目出現回数（%）	41（56%）	6（8%）	14（19%）	12（17%）
2回目出現回数（%）	37（54%）	7（10%）	6（9%）	19（27%）
3回目出現回数（%）	36（48%）	2（2%）	1（1%）	39（49%）
授業者B（社会）				
指導行動	P	p	m	M
1回目出現回数（%）	45（60%）	6（8%）	14（19%）	10（13%）
2回目出現回数（%）	51（52%）	5（5%）	19（20%）	23（23%）
3回目出現回数（%）	42（47%）	2（2%）	6（7%）	40（44%）
授業者C（英語）				
指導行動	P	p	m	M
1回目出現回数（%）	47（60%）	5（6%）	12（15%）	15（19%）
2回目出現回数（%）	72（50%）	3（2%）	33（23%）	36（25%）
3回目出現回数（%）	52（41%）	3（2%）	8（7%）	64（50%）

この表からは、授業者A、B、Cともに、1回目はPの指導行動が多い典型的な「教員主導型」の授業であることが分かる。ところが、1回目から3回目にかけて授業者によって多少の増減はあるものの、指導の効果が低いp・mの指導行動が減少し、指導の効果が高いMの指導行動（生徒の発言の共有化や発言しやすい雰囲気づくり、発言意欲を高める承認等）が増加している。授業者BとCは、2回目にm行動の増加が見られるものの、これは、1回目の授業省察を受け、M行動を意識して「承認」行動を多く取り入れたが、生徒の発言に「なるほど」と相槌を打つだけであったり、生徒の発言を単に繰り返したりするだけの指導行動になってしまったためである。しかし、3回目にはすべての授業者のm行動出現回数は大きく減少するとともに、M行動出現回数が大幅に増加している。また、P・M行動の出現比率もバランスの取れたものとなっている。

さらに、各授業者のこの変容が、生徒にとって有意であったのかを調べるために、「生徒による授業アンケート」を5月と11月に実施した。アンケート項目は、①「先生の話し方は言葉がはっきりしていて聞き取りやすい。」②「先生の黒板の字は読みやすく、ポイントをつかみやすく整理している。」③「先生の説明はていねい（具体的）でわかりやすい。」④

「先生の質問は、何を聞いているかがわかりやすい。」⑤「先生は授業中、自分で考える時間をとってくれる。」⑥「先生はみんなの発言や反応を大切にしている。」⑦「先生は授業中にみんなが分かったかどうかを確かめている。」の7項目とし、「そう思う。」から「そう思わない。」までの4件法で行った。1回目のアンケート結果と2回目との結果を見ると、肯定的意見の割合が全体で、授業者Aは18ポイント、授業者Bは77ポイント、授業者Cは31ポイント増加した。特に、採用されるまで教員（講師）経験が全くなかった授業者Bの肯定的意見の大幅な伸びは、授業観察及び授業分析から予想していた通りの結果であった。Bの1回目の授業は講義調で淡々としたものであったが、3回目には、観察者である筆者でさえ発言したくなるような生徒参加型の授業になっていった（アンケート⑤の「そう思う」が18ポイント増、⑥の「そう思う。」が17ポイント増）のである。

(5) 結果と考察

各授業者とも、1回目から3回目にかけてPm型（教員主導型で児童生徒が学習に対して受動的になりがち）からPM型（指導性・支援性ともに高く、児童生徒の学習成果も満足感も高くなる）へ指導行動の類型が変容し、生徒参加型の授業へと授業改善が図られたと言える。これは、3回目の授業観察時の「生徒が授業に乗ってきている」という筆者の印象とも一致する。また、どの授業者も生徒による授業評価が向上した。以上の結果から、福本・粕谷（2012）が言う「PMメソッド」は、授業（指導行動）改善に効果があることが示されたと言える。

学校現場で行う授業研究の場では、「いい授業であった。」とか「教員主導型の授業であった。」「授業が成立していなかった。」というように、観察者が受けた数値化されない主観的な印象を述べるだけにとどまることもある。しかし、表3の指導行動分析表で示したように、教員の指導行動を時系列で記録し、それを基に、出現率等で数値化することによって、指導行動の特性や指導行動を發揮した場面とその機能の強弱などを示すことができ、評価に客観性をもたせることが可能となる。そして、その記録を基に、指導行動の在り方と児童生徒の学習活動とを結び付けて、授業改善の具体化・共有化を図っていくことができると考える。

5 おわりに

学校現場における授業研究において活用しやすい2種類のシートを新たに作成（別紙資料1・2参照）した。資料1は、授業研究において研究の中心者が授業を撮影したビデオを基に、時系列に指導行動を整理・診断するPM式授業診断シートI（時系列版）である。このシートは、個々の教員がビデオ撮影した自分の授業を自分自身で分析・診断するという使い方もできる。自分の授業を、指導行動の改善点を意識しやすい、P機能とM機能、それぞれ4つのカテゴリーの視点から、客観的に振り返る機会をもつということは、有意義な自己研修になると考える。資料2は、教員が他者の授業を観察しながら記入することができるPM式授業診断シートII（各観察者記録版）である。研究協議等の場で、シートIとシートIIとを合わせて意見を交流することによって協議が深まると考える。「PMメソッド」の導入に際しては、シートIIによる授業観察を全教員で行い、協議することによって授業におけるPM式指導類型についての理解を深める方法が効果的であると考えられる。

本研究では、授業における若手教員の指導行動に関する先行研究に示された可能性を検証した結果、PM式指導類型に基づいて授業を分析し授業省察を行うことが、授業改善につながり、効果的な授業研究として成り立つことを示すことができた。つまり、この「PMメソッド」を行うことにより、教員主導による教え込みの授業から生徒の積極的な学習参加を促す生徒主体の授業へと改善を図ることができるのである。言い換えれば、授業における「教員中心」から「児童生徒中心」へ、児童生徒の「受動的学び」から「能動的学び」への転換、いわゆる、学習者が個々の社会的・文化的背景のもと、他者との関わり合いのなかで主体的に知識を獲得し構成していくとする「構成主義」の授業への転換を方向付けるものである。

そして、PM式授業診断シートを作成することにより授業研究の新たな手法を提案することができた。しかし、今回の研究は、日常の授業改善を目指したものであるため、単なる一つの手法にとどめてはならないと考える。そのためには、日常の授業において、筆者が行ったように授業者（メンティー）と全教員もしくは指導者（メンター）との授業省察を中心とした実践を行うことが大切である。これはまさに「授業力向上に関わってのOJT(On the Job Training)」であると言え、こうした実践が若手教員の授業改善にとって効果的であると考える。

また、今後の課題としては、P行動とp行動、M行動とm行動の判断規準をさらに明確化することやP行動とM行動の区別を明確化することが挙げられよう。一例として、「児童生徒の操作」がP「間接的指導」にあたるのか、M「共有」にあたるのか等である。これは、今回分析を行った以外の教科（特に実技教科）や教員経験年数別の分析等、より多くのデータの分析と収集によって可能になるのではないかと考える。「PMメソッド」という新たな授業研究の手法を活用することにより、研究協議等の場においてこれまで以上に各教員の授業観や教育観を交流し、議論を深める中で教員の学び合いが肝要であり、結果として若手教員のみならず、教員全体の授業改善にもつながっていくと考える。

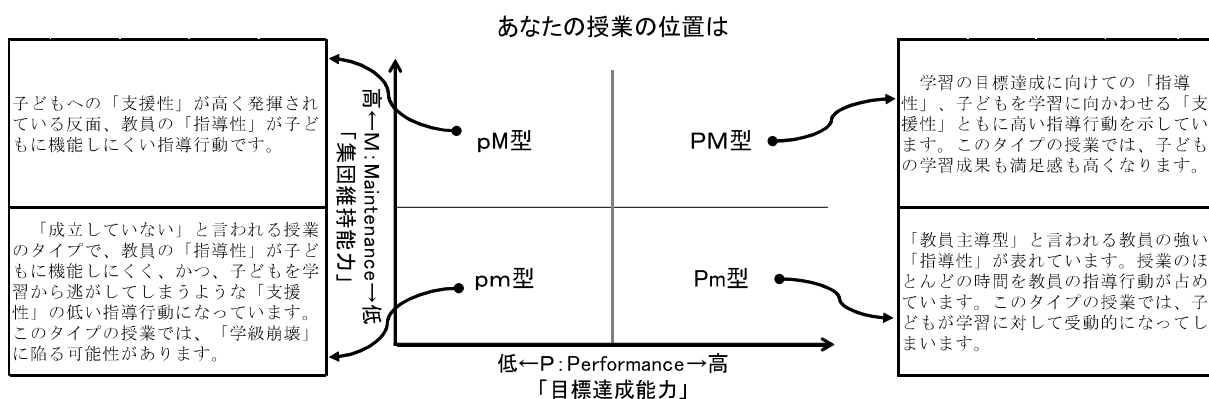
参考・引用文献

- (1) 奈良県教育委員会（2012）「平成24年度奈良県の教育」
http://www.pref.nara.jp/dd_aspx_menuid=19991.htm
- (2) 松井秀史（2011）『教職生活応援Book—先輩教員と語ろう！—』奈良教育大学教職大学院教職生活応援Book作成委員会
- (3) 福本義久、粕谷貴志（2012）「授業における若手教師の指導行動に関する研究—PM式指導類型が出現する場面に焦点化して—」『奈良教育大学教職大学院研究紀要・学校教育実践研究』Vol.4 pp.11-18
- (4) 三隅二不二（1986）『リーダーシップの科学』講談社
- (5) 三隅二不二、吉崎静夫、篠原しのぶ（1977）「教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究」『教育心理学研究25（3）』 pp.157-166
- (6) 三隅二不二、矢守克也（1989）「中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性に関する研究」『教育心理学研究37（1）』 pp.46-54
- (7) 棚橋浩一（2009）「学校組織の活性化に向けて—主幹職を通してメンターとしての在り方を考える—」『奈良教育大学教職大学院研究紀要・学校教育実践研究』Vol.1 pp.103-114
- (8) 中澤静男、田淵五十生（2004）「構成主義にもとづく学習理論への転換—小学校社会科における授業改革—」『奈良教育大学教育実践総合センター研究紀要（13）』 pp.13-21

PM式授業診断シート I (時系列版)

授業日 年 月 日 教科 名 授業者 名 児童生徒数 名 観察日

指導的場面						支援的場面					
No.	指導行動	下位カテゴリ	P	p	m	M	下位カテゴリ	指導行動	No.		
1									1		
2									2		
3									3		
4									4		
5									5		
~									~		
76									76		
77									77		
78									78		
79									79		
80									80		
指導的場面出現回数							支援的場面出現回数				
指導的場面出現率							支援的場面出現率				
この授業における指導行動類型は			PM	Pm	pM	pm	型です。				



PM式指導類型による授業分析では、教師の指導行動を2つの上位カテゴリと各4つの下位カテゴリとに分類しています。

教師の指導行動	上位カテゴリ	下位カテゴリ	児童生徒の学習環境
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場面。学習成果には直接反映しない。	指導的場面	コントロール	雰囲気
教師が児童生徒に向けて説明、演示、指示、板書等を行ったり、評価したりする場面。		直接的指導	共有
教師が児童生徒に発問したり、説明させたり、操作させたりすることを通して指導する場面。		間接的指導	促進
教師が与えた課題について、児童生徒が個人またはグループで考えたり、話し合ったり、作成したり、実験・観察したりする学習場面。		自律的指導	承認
P機能は、教員が計画した学習活動を推進するために行われる指導行動であり、その主体が教員側にあるかどうかを区別している。P機能においては「教員の指導性」が発揮されていたり「授業を主体的に進行」できていたりすると認められる場合をP行動、そうでない場合をp行動と判断する。つまり、教員の指導的行動が児童生徒に機能しているか、そして教育的であるかどうかを判断してください。			
M機能は、授業を進めるにあたり、教員が児童生徒を学習に向かわせるような配慮を行っているかどうかを区別している。M機能においては、「公平性」や「親和性」、「配慮」が認められる場合をM行動、そうでない場合をm行動と判断する。つまり、教員の支援的行動が児童生徒を学習に向かわせるように機能しているか、そして教育的であるかどうかを判断してください。			

指導行動の出現回数・出現率による数量的な視点から授業を診断して改善点を提示します。

アドバイス	下位カテゴリ	回数	%	%	回数	下位カテゴリ	アドバイス
	コントロール					雰囲気	
	直接的指導					共有	
	間接的指導					促進	
	自律的指導					承認	

PM式授業診断シートⅡ（各観察者記録版）

授業日（ ） 教科（ ） 授業者（ ） 児童生徒数（ 名）

指導的場面（P行動）			支援的場面（M行動）		
P・p判断規準			M・m判断規準		
P機能は、教員が計画した学習活動を推進するために行われる指導行動であり、その主体が教員側にあるかどうかを区別している。P機能においては「教員の指導性」が発揮されていたり、「授業を主体的に進行」できていたりすると認められる場合をP行動、そうでない場合をp行動と判断する。つまり、教員の指導的行動が児童生徒に機能しているか、そして教育的であるかどうかを判断してください。			M機能は、授業を進めるに当たり、教員が、児童生徒を学習に向かわせるような配慮を行っているかどうかを区別している。M機能においては、「公平性」や「親和性」、「配慮」が認められる場合をM行動、そうでない場合をm行動と判断する。つまり、教員の支援的行動が児童生徒を学習に向かわせるように機能しているか、そして教育的であるかどうかを判断してください。		
<特に良かったP指導行動（実際の行動を簡潔に書く）>			<特に良かったM指導行動（実際の行動を簡潔に書く）>		
<特に気になったp指導行動（実際の行動を簡潔に書く）>			<特に気になったm指導行動（実際の行動を簡潔に書く）>		
カテゴリー	P	p	m	M	カテゴリー
コントロール 教員が時間、場所、形態、方法など授業を進行するための設定を行う場面。学習成果には直接反映しない。	出現回数を記録	出現回数を記録	出現回数を記録	出現回数を記録	雰囲気 児童生徒が学習する環境をつくる場面。
直接的指導 教員が児童生徒に向けて説明、演示、指示、板書等を行ったり、評価したりする場面。	出現回数を記録	出現回数を記録	出現回数を記録	出現回数を記録	共有 児童生徒を学習活動に参加させたり、互いの学習を全体化させたりする場面。
間接的指導 教員が児童生徒に発問したり、説明させたり、操作させたりすることを通して指導する場面。	出現回数を記録	出現回数を記録	出現回数を記録	出現回数を記録	促進 児童生徒が学習に向かうように促したり、逆に、たしなめたりする場面。
自律的指導 教員が与えた課題について児童生徒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・観察したりする学習場面。	出現回数を記録	出現回数を記録	出現回数を記録	出現回数を記録	承認 児童生徒の学習意欲や態度、成果などを受け止めたり、ほめたりする場面。
総出現回数（%）	（%）	（%）	（%）	（%）	総出現回数（%）
この授業における指導行動類型は、 P M P m p M p m 型です。					