

「蓄積データ」の有効性に関する予備的検討¹⁾

— 教師教育のための新しい方法論 —

村上達也¹⁾，福住紀明²⁾，吉本恭子³⁾，鹿嶋真弓⁴⁾

1) 高知工科大学共通教育教室

2) 高知大学教育学部

3) 高知市立城西中学校

4) 高知大学大学院総合自然科学研究科教職実践高度化専攻

Preliminary Study on the Effectiveness of “Tikuseki Data” — New Methods for Teacher Education —

Tatsuya MURAKAMI¹⁾，Noriaki FUKUZUMI²⁾，Kyouko YOSHIMOTO³⁾，Mayumi KASHIMA⁴⁾

1) Department of Core Studies, Kochi University of Technology

2) Faculty of Education, Kochi University

3) Jousei Junior High School

4) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences,
Professional Schools for Teacher Education

抄録：学校で起きるさまざまな問題に対し，教師は望ましい行動につながるまで指導方法を変えることが必要不可欠である。指導行動改善のために，鹿嶋（2016）で開発された方法論として「蓄積データ」という方法論がある。「蓄積データ」に関しては，これまで多くの実践が行われているものの，その効果については十分に検討されていない。そこで本研究では，「蓄積データ」を実施した経験のある教師 11 名に対して質問紙調査を行い，その有効性について予備的な検討を行った。その結果，「蓄積データ」の方法論は，実施した教師にとって，全体的にポジティブな評価を受け，その有用性を感じていることが明らかにされた。また特に，教師自身の変化をもたらすことが明らかにされ，指導行動のヴァリエーションの増加や指導行動の改善などの効果があることが明らかにされた。さらに，この方法論は教師にとって負担度が少なく，取り組みやすい方法論であることが示唆された。しかしながら，その一方で，方法論にやや分かりにくい点があることや今後の活用の仕方などといった問題点も明らかになり，今後さらに方法論を洗練させていく必要が示唆された。

キーワード：蓄積データ，教師教育，効果検討

問題と目的

今日の学校現場では，いじめや学級崩壊，不登校など，児童生徒を取り巻く課題が山積みにされている。そのため学級は十分な機能を果たしにくい。学級経営研究会（2000）の「学級経営をめぐる問題の現状とその対応」に関する研究結果では，学級崩壊の 3 割は教師の指導能力を超えた問題であるが，7 割は「教師の指導力不足」が原因であることが明らかにされた。さらに，全国 150 事例のうち「教師の学級経営が柔軟性を欠いている」というケースが 104 学級と最も多かった。さら

に、「子どもは変化しているにもかかわらず、ベテラン教師の中には、以前の指導方法に固執し、時代の変化に対応できず学級崩壊を引き起こす例が多い」という結果が示された。以上のように教師の指導力不足の解消、あるいは教師の自身の指導方法への固執の解消は、学校現場において取り組むべき急務であるといえよう。

教師の指導行動は、目標達成機能である P 機能 (Performance function) と集団維持機能である M 機能 (Maintenance function) の 2 軸で構成される PM 理論を中心に研究されてきた。PM 理論は、一般的なリーダーシップに関する理論であるが、三隅・吉崎・篠原 (1977) は、PM 理論を学級における教師の指導行動に応用している。三隅他 (1977) では、「生活・学習における訓練・しつけ」、「社会性・道徳性の訓練・しつけ」の 2 因子を P 機能、「教師の児童に対する配慮」、「教師の児童への親近性」、「学習場面における緊張緩和」の 3 因子を M 機能として教師の指導行動を捉えている。これらの 2 つの機能は、学級連帯性、学校不満、学習意欲、規律遵守に対して、有効な効果をもつことが明らかにされており、これらの指導行動の有効性が示されている。また、近年では、弓削 (2012) が、教師の指導行動について、P 機能に相当する「引き上げ機能」、M 機能に相当する「養う機能」の 2 つの機能から有効な教師の指導行動について検討を行い、その両面が、児童の学習意欲、学習理解度、規範遵守意欲、規範遵守度、学級連帯性に対して効果を持つことを明らかにしている。これらの研究が示すように、有効な教師の指導方法は明らかになっているものの、それをどのように育成していくのか、指導方法をどのように変化させていくのかについては、十分に検討されていない。

さて、中学校では、学級の荒れである学級崩壊によって、教師は一般生徒よりも問題生徒に目が向きがちになり、基準の異なるダブルスタンダード化した指導行動を発揮することが多いことも指摘されている (加藤・大久保, 2005; 大久保・加藤, 2006)。その背景には、教師は問題を起こす生徒とかがかわるとき、指導行動の改善よりも生徒の問題行動に着目するため、生徒の適切な行動を増加させるための指導行動よりも、生徒の問題行動を減らすための指導行動を行いやすいことが示唆されている (Hastings, 2005)。さらに、指導行動が効果的に生徒に機能しない場合や、生徒との関係性や学級の状態が悪化した場合、教師は負のスパイラルに陥り、自身の指導方法に固執することが多いことが指摘されている (吉本・鹿嶋, 2016)。これらのことから、教師は自身の指導行動や指導場面を適切に把握できていないために、特定の指導行動を継続的に繰り返し、効果的な指導行動への改善に結びつかないと考えられる。

以上から、教師の指導行動の改善のためには、単に有効な指導行動を明らかにするだけでなく、教師による指導行動のメタ認知に着目する必要がある。メタ認知とは、自己の認知活動 (知覚、情動、記憶、思考など) を客観的に捉え、評価した上で制御することである (Metcalfe & Shimamura, 1994)。すなわち、教師が自身の指導行動を客観的に捉え、その有効性を確認し、有効でない場合には、有効な指導行動を参照した上で、自身の指導行動を変容させていくことが重要になる。

鹿嶋 (2016) は、このような現状に対し、教師の指導行動の改善方法として、「蓄積データ」という手法を提案している。「蓄積データ」とは、Figure 1 に示すように、各指導場面、その場面で取った指導行動、そして、それに対する結果を記録する方法である。鹿嶋 (2016) は、教師が自身の

場面	やったこと	結果
授業中さわがしい。	たくさん注意した。	-
授業中さわがしい。	机間巡視を増やした。	±
授業中さわがしい。	ルールを黒板に示した。	+

Figure 1 蓄積データの例

指導行動を記録することで、自身の指導行動が児童生徒の望ましい行動変容につながっているか否かを観察し、自らの指導方法を修正する方向へと向かいやすくなり、指導に固執することなく学級崩壊を未然に防ぐことができるとしている。すなわち、自らの指導行動を自身で振り返るメタ認知の能力がつけば、指導行動の改善につながると考えている。「蓄積データ」に関しては、既にいくつかの実践例が紹介されている（例えば、鹿嶋, 2016; 鹿嶋・吉本, 2015, 2016; 吉本・鹿嶋, 2016）。

鹿嶋（2016）では、蓄積データの具体的な方法論や理論的背景を紹介した上で、小学校、中学校での実践例を報告している。また、鹿嶋・吉本（2015）は、学習面や行動面で課題がある生徒への指導行動の改善のために、教師 36 名の蓄積データの実践を報告している。具体的には、生徒の変化を確認しやすい問題行動を 1 つに絞り、その行動のみに着目した指導行動を記録し、その効果をプラスかマイナスで記述している。その結果、蓄積データが教師のメタ認知能力を支援することで教師自身の指導行動の改善を促し、生徒の行動変容につながることを報告している。さらに、吉本・鹿嶋（2016）では、中学校において「蓄積データ」を行った上で、紙上交流シートを用いて、有効な指導方法を参照することについての活用事例を報告している。しかしながら、このような実践例があるものの、「蓄積データ」の有効性については、十分な実証的知見が積みあがっているとは言い難い状況にある。

そこで、本研究では、「蓄積データ」の効果検討を行うことを目的とする。特に、全体的な評価、有用性、具体的にどのような変化がおこったのか、について焦点を当てた検討を行う。さらに、学校現場への普及を考える上で重要になるのが、新しい試みを行う際の負担度であろう。教員の多忙さはさまざま指摘されており（文部科学省, 2017）、その中で新たな試みを行う以上、どの程度、教員にとって負担になるかを検討することは極めて重要な課題であると考えられる。以上、本研究では「蓄積データ」について、全体的評価、有用性、蓄積データによる変化、負担度の観点から、効果検討を行う。これらの点について、数量的な側面と質的な側面から、情報を収集する。

方 法

調査対象者

中学校に勤務する「蓄積データ」を実施した教員 11 名（男性 3 名、女性 8 名）に対して調査を行った。調査対象者の平均年齢は 48.0（±6.9）歳、教師としての平均経験年数は、25.3（±6.7）年であった。

調査質問紙

まず、年齢、性別、および教師経験年数（講師経験年数を含む）を尋ねた。続いて、①「蓄積データを実施して良かったか」（全体的評価）、②「蓄積データの実施前後で、自身の内面に変化を感じたか」（個人内変化）、③「蓄積データの実施前後で、生徒の様子に変化を感じたか」（生徒の変化）、④「蓄積データの実施がどの程度の負担であったか」（負担度）、⑤「今後の先生の学校での指導にどの程度有用であるか」（有用度）について、1（ぜんぜんそうでない）から 5（とてもそうである）までの 5 件法で尋ねた。また、「全体的評価」、「個人内変化」、「生徒の変化」、「負担感」の項目および「蓄積データの改善点」について、具体的にどのように感じたか、あるいはどういった点でそのように感じたかについて自由記述形式による回答を求めた。

手続き

上記の質問紙の実施を学校に依頼し、各教員に個別状況で回答を求めた。本調査は、大学での研究の一環であり、答えた内容が学校長や教育委員会に漏れることは絶対でないこと、調査への参加および中断は自由であること、勤務評価とは無関係であり、回答によって不利益をこうむることがないことをフェースシートに明記した。調査は 2018 年 3 月に実施された。実施時間は約 15 分であ

った。

分析ソフト

本研究の分析には R3.4.2 を使用した。なお、欠損値に関しては、各分析から除外した。

結 果

まず、項目ごとに平均値と標準偏差を算出した。続いて、理論的中央値（3点）と得られた値を比較するために、1 サンプルの t 検定を行った（Table 1）。その結果、「全体的評価」における平均値は 3.91 であり標準偏差は 0.51 であった。1 サンプルの t 検定の結果、得られた値は、理論的中央値よりも有意に高かった ($t[10] = 5.59, p < .05$)。「個人内変化」における平均値は 3.82 であり標準偏差は 0.72 であった。1 サンプルの t 検定の結果、得られた値は、理論的中央値よりも有意に高かった ($t[10] = 3.61, p < .05$)。「生徒の変化」における平均値は 3.10 であり標準偏差は 0.94 であった。1 サンプルの t 検定の結果、得られた値は、理論的中央値と有意な差はみられなかった ($t[9] = 0.32, p > .05$)。「負担度」における平均値は 2.73 であり標準偏差は 0.75 であった。1 サンプルの t 検定の結果、得られた値は、理論的中央値と有意な差はみられなかった ($t[10] = -1.15, p > .05$)。「有用度」における平均値は 3.80 であり標準偏差は 0.87 であった。1 サンプルの t 検定の結果、得られた値は、理論的中央値よりも有意に高かった ($t[9] = 2.75, p < .05$)。

Table 1 各項目の基礎統計量と t 検定の結果

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 値
全体的評価	3.91	0.51	5.59 *
個人内変化	3.82	0.72	3.61 *
生徒の変化	3.10	0.94	0.32
負担度	2.73	0.75	-1.15
有用度	3.80	0.87	2.75 *

* $p < .05$

続いて、各項目に関する自由記述回答をみていく。自由記述に関しては、第一著者と第二著者で似たような記述をまとめ、整理した。「全体的評価」について、総記述数は 30 であった。そのうち、「生徒のためにもなる」といった有用性に関する指摘（記述数 2）、「自分の実践を振り返れる」といった振り返りに関する指摘（記述数 4）、「いろいろな先生の思考や方法を共有できる」といった思考や方法の共有に関する指摘（記述数 9）、意識の向上に関する指摘（記述数 1）、変化への意識の高まりに関する指摘（記述数 1）、主体性に関する指摘（記述数 1）、指導へのヒントに関する指摘（記述数 1）、変化に対する好感に関する指摘（記述数 1）などのポジティブ記述（20 記述）がみられた（Table 2）。

その一方で、「やりっぱなしの所がある」といった不活用に関する指摘（記述数 3）、「十分に取組みの大切さが伝わっていない」といった取組みへの意識に関する指摘（記述数 2）、「どういふことをやっていけばよいか、まず初めがわからない」（記述数 2）、「土の基準が分からない」といふ評価基準の不明さに関する指摘（記述数 2）、専門家の必要性に関する指摘（記述数 1）などのネガティブな記述（10 記述）が見られた（Table 3）。

個人内変化について、総記述数は 19 であった。「自分の行動パターンに気付いた」や「自分自身の取組みを客観的に振り返ることができる」といった指導行動のメタ認知に関する指摘（記述数 8）、「人のよい所をマネてみようと思うようになった」といった指導行動のヴァリエーションの増加に関する指摘（記述数 3）、「プラスの行動を考えるとということで、自分の中に前向きな気持ち

が生まれた」といった指導への意欲の増加（記述数 3）、「教員間のダブルスタンダードが減ってきている」といった教員間の指導の一貫性に関する指摘（記述数 2）、目標の明確化（記述数 1）、指導行動の改善（記述数 1）、蓄積データへの意欲（記述数 1）などの記述がみられた（Table 4）。

「生徒の変化」について、総記述数は 8 であった。「声をかける機会が増えたので、それに伴って生徒の変化もみられた」といった全般的な生徒の変化に関する指摘（記述数 2）や「子どもたちが主体的になった」といった具体的な生徒の変化に関する指摘（記述数 3）、また全体への波及に関する指摘（記述数 1）、生徒の変化を感じなかったという指摘（記述数 2）などの記述がみられた（Table 5）。

負担感について総記述数は 11 であった。「書き留める作業を負担に思った」といった、書いて記録することへの負担感に関する指摘（記述数 2）や「日々の多忙の中で忘れてしまうことがあった」といった多忙さの中で蓄積データを行うことへの負担感に関する指摘（記述数 6）、負担感はなかった（記述数 2）などの記述が見られた（Table 6）。

「蓄積データの改善点」について総記述数は 11 であった。「評価の基準がはっきりするとよい」といった評価基準に関する指摘（記述数 2）や「集計や分析の方法がもっと次に活かされるとよい」といった活用に関する指摘（記述数 1）、具体的な方法論（記述数 2）や専門家の必要性（記述数 2）、全体での共有の必要性（記述数 2）、改善点は思いつかない（記述数 2）などの記述がみられた（Table 7）。

考 察

本研究の目的は「蓄積データ」について、全体的評価、有用性、蓄積データによる変化、負担度の観点から、効果についての予備的検討を行うことであった。

Table 2 「全体的評価」に関する自由記述結果（ポジティブな記述）

有用性	生徒のためにもなる 若手の先生にとっても大変良い
意識の向上	データを取ることで、先生方の意識は高まる 蓄積データを取っている時は、そのことについて考える(振り返りになる)
振り返り	データ取りのために記録することで、自分自身の授業を振り返ることができた 自分の実践を振り返れる 自分の授業での生徒への関わりを振り返ることができた
変化への意識の高まり	変化を起こそうとする働きについて考えようとした
主体性	「～しない」からと生徒のせいにするのではなく、自分たちに「何ができるか」を考えることができる
指導へのヒント	個に応じた指導のヒントを得ることができました
変化に対する好感	意識化することで、生徒にプラスの変化が起こった時は嬉しかった
思考や方法の共有	いろいろな先生の思考や方法を共有することができる 他の先生も同じような事で苦労したり、考えたりしている事がわかり、共有できるものがありました 同じデータがあることに安心(自分の方法は間違っていないかったか、など)や共感(この先生もやっぱりやっているんだな)した 同じようなことをしている人を見て安心した 場合によっては変化の記述なしでも、たくさんの引き出しを知ることができるのでよいと思う 他の人の考えが見られたこと 他の先生の取り組みや自分の実践のヒントが得られることが多かった 自分では気づかない他の先生の視点が参考になる 初め、蓄積データを取っているときは何も感じませんでしたが、全教員の結果が出て眺めた時、他の先生のデータに興味を持った

Table 3 「全体的評価」に関する自由記述結果（ネガティブな記述）

不活用	やりっぱなしの所がある データを取っただけで終わってしまっている部分があること 効果のないことをやっばり続けてしまっていたりする自分がいたり、他の先生がいたりすること
取り組みへの意識	十分に取り組みの大切さが伝わっていない 全体でやっているとはいえ、取り組み方や意識の温度差が感じられるのでちゃんとしない人を見て腹が立った
やり方の不明さ	どういうことをやっていけばよいか、まず初めがわからない やるべきこと、データとしてどう書けばよいか悩んだ
評価基準の不明さ	士の基準が分からない 結果(変化)が士でとらえにくい場合(何をもって+とするか)は記述に悩んだ
専門家の必要性	蓄積データ+ α がほしい案件があった(未学習・再発見が必要なこと)

Table 4 「個人内変化」に関する自由記述結果

目標の明確化	狙いや目標、達成してほしいことを明確にするようになりました 自分の行動パターンに気付いた 自分自身の取り組みを客観的に振り返ることができる メタ認知をすることができた
指導行動のメタ認知	効果のないことを続けていたことに気付けた マイナスになることはやらないようになった 効果のある方法を考えるようになった プラスになるような行動を意識するようになった やってもダメなことは別の方法に変えるようにした
指導行動の改善	今までよりも特に意識して、生徒の関わりが多くなった
指導行動のバリエーションの増加	人の良い所をマネてみようと思うようになった いろいろな方法で指導を試すようになった 効果がありそうな実践を知ることができ、さっそく取り組むことができた
教員間の指導の一貫性	教員間のダブルスタンダードが減ってきている 個を理解できる(共有)ことができたので、ダブルスタンダードが減少してきたと思います
蓄積データへの意欲	また蓄積データをやりたいと思うようになった
指導への意欲	やろうとしない生徒にあきらめの気持ちがどこかにあったと思うが、とりあえずやってみようの気持ちでアクションを起こせた 「プラスの行動を考える」ということで、自分の中に前向きな気持ちが生まれた 自分が思いつかなかったことでもできそうなことはやってみようと思った

Table 5 「生徒の変化」に関する自由記述結果

全般的変化	声をかける機会が増えたので、それに伴って生徒の変化も見られた 効果があった取り組みを自分にも取り入れてみると、生徒の動きもよくなった気がする
具体的変化	生徒がよく考えたり、見たり、話したりしするようになった 子どもたちが主体的になった コミュニケーションが取れる場面が増えた(休み時間などで)
学校全体	学校全体が落ち着いてきたことは生徒全体の変化として感じている
なし	教師の意識改革(改善)のためのものであると考える いつも何か取り組みをして強く変化を感じることはない

Table 6 「負担感」に関する自由記述結果

主体性	「やらされている」という意識を持つ人の割合が高ければ、負担になるだけ
書くこと	書くこと 書きとめる作業を負担に思った
多忙さ	日々の多忙の中で忘れてしまうことがあった 忙しさの中でやることを忘れて、後付けになることがあった 授業が続けてあるときは記録を忘れる すぐには書けない時が多いので、後でまとめて書くことに負担を感じた 記録することが抜かって、後でまとめて書いてしまった 授業が続くと記録が抜かったり、まとめて書くことがあり、全てを書ききれない時があった
なし	とりくみ自体にあまり負担感がなかった 手間が少ない(いつもやっていることだから)

Table 7 「蓄積データの改善点」に関する自由記述結果

評価基準	評価の規準と基準をはっきりするとよい 変化の捉え方が明確であると取り組みやすい
活用	集計や分析の方法がもっと次に活かされとよい
方法論	年度はじめ、中間、年度末に取ってみる 職員室に掲示・校内にも掲示
専門家の 必要性	記述なので、私たち教員だけでは専門的に分析することは難しい 専門家の助言が必要なこともある
全体での 共有	「全体でやっているんだ」というキャンペーン的な雰囲気作りをするべき 目標設定シートに全教員共通目標として蓄積データを入れる
なし	特に思い当たりません 強制感が少なく、特に改善は思いつかない

まず、1 サンプルの t 検定の結果、全体的評価、個人内変化、有用度は理論的中央値よりも有意に高い値を示したことから、「蓄積データ」を実施した教員にとって、「蓄積データ」は、全体的に実施して良かったと思われる。また今後の指導に有効であると認知されていることが明らかになった。また特に、教師自身の変化について、有効であることが示唆された。一方で、生徒の変化については、教師はあまり感じていなかった。これは、「蓄積データ」がもともと教師教育の方法論として開発されており、生徒への効果は、波及的なものになるためだと考えられる。教師が生徒の変化を感じていないにしても、教師の指導行動の変化によって、生徒が変化する可能性は十分に考えられ、今後、生徒にも教師の「蓄積データ」実施前後での自身の変化を尋ねていく必要があると考えられる。負担度については、1 サンプルの t 検定の結果、有意な差はみられず大きな負担とはならないことが示された。文部科学省（2017）の教員勤務実態調査などから教員の多忙さが進んでいることが示されており、いかに現場に負担をかけずに教師教育を行っていくか、という命題は極めて重要であると考えられる。「蓄積データ」がそれほど大きな負担を強くない方法論であることが示されたことは、教師教育の方法論としての大きな強みとして考えられよう。

次に自由記述の結果についてみていく。第1に、ポジティブな全体的評価をみると、有用性を感じ、指導行動を変化させていく意識の向上や教師の主体性がみられ、変化に対する好感が起き、思考や方法の共有が行われていることが明らかになった。学年や学校で取組むことで、思考や方法を共有することができ、同僚性も高まったとも考えられる。そして、同僚の取り組みを見ることで、自分にはなかった行動のレパートリーが増えたと考えられる。また、生徒のせいにするのではなく、

自分たちに何ができるかを考えたり、変化を起こそうとする働きについて考えようとしたりと、教師の主体性が伺える。さらに、生徒にプラスの変化が起こった時に嬉しいと感じることは、教師の柔軟な指導行動の強化へとつながると考えられる。以上から、「蓄積データ」を行うことで、効果的な指導行動を知ることができるのみならず、指導行動の変化に対する主体性や、指導行動を変化させる動機づけが高まったことが推察される。

第2に、ネガティブな全体的評価をみると、十分な活用ができていないこと、取り組みへの意識の低い教員がいること、やり方や評価基準の不明瞭さ、それらに対する対策として専門家の必要性を感じていることが明らかになった。以上から、蓄積データの実施前に、蓄積データの意義や理論的背景について共通理解するための研修会等を行うことで、教師の「蓄積データ」への動機づけを高めることができると考えられる。同時に、蓄積データの記録の仕方についても、記入例を示しながらより具体的に提示することが必要と考えられる。また、効果のないことをやり続けているという自覚があっても、指導行動を変えられない教師の場合、行動のレパートリー不足が考えられるので、同様の課題に対して生徒が望ましい行動へと変化したときの教師の指導行動の情報を得られるためのシステムが必要である。そして、専門家からのスーパーバイズや相談など、必要に応じて行うことで、蓄積データの活用方法も広がり、より教育現場に活かされるツールとなると考えられる。

第3に、個人内変化に関する記述をみると、目標の明確化、指導行動のヴァリエーションの増加、指導行動のメタ認知の活性化、指導行動の改善、指導行動への意欲の高まり、教員間の指導の一貫性、蓄積データに対する意欲の高まりが確認された。以上の結果から、予測どおり、「蓄積データ」を行うことによって、指導行動へのメタ認知が向上し、指導行動の改善につながると考えられる。また、生徒へのあきらめの気持ちからとりあえずやってみようというアクションを起こすことができ、自分でも思いつかなかったことでもできそうなことはやってみるなど、指導への意欲や主体性が高まったと考えられる。

第4に、生徒の変化に関する記述をみると、変化がみられたという記述と変化はみられなかったという記述が確認された。数量的結果の記述と合わせて考えると、「蓄積データ」による生徒の変化は大きくないことが考えられる。ただし、それは教師にとって、「蓄積データ」による変化とは捉えきれていないだけでも考えられる。実際、教師の指導行動が改善することで、生徒へのかかわりが増え、学校全体が落ち着いてきたという記述からも、その方法論の性質からも「蓄積データ」は生徒を直接的に変容させる方法論ではなく、間接的に変容させる方法論であり、生徒への波及的効果については、今後より詳細に検討していく必要があろう。

第5に、負担感についての記述をみると、書くこと自体が負担であったり、多忙の中で記録を忘れてしまったりするといった記述が確認された。しかしながら、数量的結果の記述と合わせて考えると、「蓄積データ」による負担感はそれほど大きくないと考えられる。ただし、新しいことを始めることそれ自体が負担であることも十分に考えられるため、蓄積データを書くことの意義あるいは有用性を十分に伝えることが重要であろう。

最後に、改善点についての記述をみると、評価基準の明瞭性や専門家の必要性、全体での共有方法についてとともに、集計結果の活用や年間計画に組み込むといった蓄積データの拡充についての記述がみられた。専門家の必要性や全体での共有方法については、ネガティブな全体評価についての箇所而言及したため、ここでは評価基準について述べる。評価の規準とは質的な尺度による評価を意味する。一方で、蓄積データの場合は課題を示し、評価の基準とは量的な尺度による評価を意味するので、蓄積データの場合は＋・±・－を示す。教師によって課題と感じる許容範囲が異なると、必然的に評価規準も変化するもので、全体で取り組む際は、事前に学校の複数ある課題の中から、変化が起こしやすく、なおかつ、目に見える具体的行動レベルの課題を設定すると、プラスのスト

ワークを与えられるので、教師全員で取り組みやすいと考えられよう。また、変化の捉え方の明確化については、評価の基準である＋・±・－を教師のはたらきかけ直後の変化だけでなく、その変化の継続時間についても考慮することが必要となるため、学校全体で共通理解する必要があると考えられる。

以上、数量的な側面および質的な側面から「蓄積データ」の方法論の有効性が明らかにされた。「蓄積データ」の方法論は、想定どおり、教師の指導行動のヴァリエーションを増やし、メタ認知を促進し、実際の指導行動の改善に結びついていることが示唆された。また、この方法論は教師にとっての負担度はそれほど大きくなく、取り組みやすい方法論であることも示唆された。ただし、今回の調査では、十分な人数が確保できず、また、どのような効果がみこまれるのかについては、質的な側面から検討したのみで、数量的な側面では検討できていない。今後、より多くの教師を対象に、また複数の側面からその効果を検討していくことが必要であろう。

また、「蓄積データ」の方法論の有効性が示された一方で、いくつかの改善点があることも確認された。「蓄積データ」は教師の指導行動改善のための有用な方法論ではあるが、それ自体がPDCAサイクルを通して、現場の先生方が使いやすく、取り組みやすい方法論になるようにさらに改善されていく必要がある。

引用文献

- 学級経営研究会 (2000). 学級経営をめぐる問題の現状とその対応 学級経営の充実に関する調査研究 (最終報告書)
- Hastings, R. P. (2005). Staff in special education settings and behaviour problems: Towards a framework for research and practice. *Educational Psychology*, 25, 207-221.
- 鹿嶋真弓 (2016). うまい先生に学ぶ実践を変える2つのヒント 学級経営に生かすシュミレーションシートと蓄積データ 図書文化社
- 鹿嶋真弓・吉本恭子 (2015). 教師のセルフ・モニタリングを活用した生徒への指導方法修正プロセス 高知大学教育実践研, 29, 69-77.
- 鹿嶋真弓・吉本恭子 (2016). 教師のセルフ・モニタリングを活用した生徒への指導方法修正プロセス (3) 一課題解決をめざしたスモール・ステップ作成— 高知大学教育実践研究, 30, 33-39.
- 加藤弘通・大久保智生 (2005). 学校・学級の荒れと教師-生徒関係についての研究 パーソナリティ研究, 13, 278-280.
- 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, 157-166.
- Metcalf, J., & Shimamura, A. P. (1994). *Metacognition: Knowing about Knowing*. Cambridge, MA: MIT Press.
- 大久保智生・加藤弘通 (2006). 問題行動を起こす生徒の学級内での位置づけと学級の荒れおよび生徒文化との関連 パーソナリティ研究, 14, 205-213.
- 吉本恭子・鹿嶋真弓 (2016). 教師のセルフ・モニタリングを活用した生徒への指導方法修正プロセス (2) —「紙上交流シート」の活用— 高知大学教育実践研究, 30, 25-32.
- 弓削洋子 (2012). 教師の2つの指導性機能の統合化の検討 教育心理学研究, 60, 186-198.

脚注 1) 本研究は、科学研究費補助金（基盤研究(C)「メタ認知促進プログラムによる教師の指導行動改善に関する研究（課題番号:17K01132）」の助成を受けた。また本研究の内容の一部は、第16回日本教育カウンセリング学会研究発表大会において発表された。

