

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—

Practical Study of the Framework for improving lessons to contemplate Constructivism

—Suggestion of "PM Method" based on PM-Teaching Styles—

福本 義久

Yoshihisa FUKUMOTO

「教師は授業で勝負する。」と言われてきたように、時代が変わっても、教師にとって授業は、一日の大半を子どもたちと向き合う重要な営みであることに変わりはない。しかし、昨今、時代と共に授業の在り方は大きく変わろうとしている。

以前から、教師は異口同音に「子ども主体の授業を実現したい。」と切望し、「学びの共同体」をはじめ、様々な取組が熱心に進められてきたことは事実である。ところが、「客観主義」の前提に立ちながら「構成主義」を志向した授業を実現することは、至難の業である。

そこで、筆者は、教師が依拠するパラダイムは、授業における指導行動に表出することに着目し、「PM式指導類型」を適用して授業診断を行い、その診断結果に基づいて「構成主義」を志向するための処方箋を提示する授業改善のための枠組みとなる「PMメソッド」を提唱している。

本稿では、当初「客観主義」の前提に立っていた若手教師の授業が、「PMメソッド」によって「構成主義」を志向する授業へと改善された実践事例を通して、「PMメソッド」による授業診断とその処方箋やカウンセリングの手続きはもとより、その実効性や汎用性について明らかにする。また、「PMメソッド」では、従来の授業診断で使用されてきたチェックリスト等とは違い、8つの指導行動を授業において意識することによって、自らの指導行動の癖を克服することができることから、短期間で授業改善を図ることが可能になることが示された。

また、「PMメソッド」を共通の枠組みとすることで、授業改善に悩む個々の教師はもとより、校内授業研究会などにおいて授業改善を進めるための実践的枠組みとして活用できることが示唆された。

キーワード：PM式指導類型、構成主義、PMメソッド、授業改善、アクティブ・ラーニング

1. はじめに

2014年11月20日、文部科学大臣から中央教育審議会に対して「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」が諮問され、次期学習指導要領では、アクティブ・ラーニングが主眼になることはまちがいないと言われている。アクティブ・ラーニングは、一般に「能動的学習」と訳されているが、文部科学省では「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」とした上で、「何を教えるか」という知識の質や量の改善はもちろん「どのように学

ぶか」という学びの質や深まりを重視し、知識・技能を定着させるうえでも、学習意欲を高めるうえでも効果的だと意義付けている。つまり、教師による一方的な知識・技能の「教え込み」から学習者の主体的で協働的な学びへの転換を図り、ディープ・ラーニングを実現することを求めている。

昨今の学校現場では、「『学び』から逃走する子どもたち」⁽¹⁾を再び「学び」に戻そうと、「子どもを主体にした授業づくり」を標榜する学校改革、授業改革が広まりを見せている。しかし、実際に展開される授業は、座席配置をペアやグループにしたり、グループで課題解決をしたり、あるいは、次から次へと子どもに発言させたりと形式的には「子ども主体」を装ってはいるが、結局は、教師主導型の授業に陥っていることが多い。

今回の諮問において、アクティブ・ラーニングが重視された背景には「教師中心」から「子ども中心」へ、「教え」から「学び」へと授業改革を迫る意図がある。つまり、教師が依拠するパラダイムそのもの、「客観主義」から「構成主義」への転換を求められているのである。ところが、学校現場では、「教師は教わったようにしか教えられない。」と言われるように、圧倒的多数の教師が経験したことのない「構成主義」による「子ども主体の学び」を具現化するのには至難の業である。

そこで、本稿では、筆者が提唱する「PMメソッド」による授業診断を通して構成主義を志向した授業改善の実効性を実践事例によって示したい。

2. 「PMメソッド」の理論的背景

2.1. リーダーシップPM論

1964年、三隅二不二が「リーダーシップPM論」⁽²⁾（以下、PM論）を発表して以降、1970年代後半から学級集団における教師のリーダーシップに関する研究が盛んになった。

三隅によると、PM論は集団の機能を示す概念であり、Performance（集団の目標達成機能）を示すP機能とMaintenance（集団維持機能）を示すM機能との2つの次元からリーダーシップを測定し、観察し、評価しようとする行動形態論である。PM論では、P機能を発揮するリーダーシップ行動をP行動、M機能を発揮するリーダーシップ行動をM行動と称し、それぞれ機能の強弱を2分割（強い：large、弱い：small）することによって、リーダーシップ行動をPM型、Pm型、pM型、pm型の4つに分類（PM式指導類型）している。教師の指導行動において、P行動とは学級における子どもの学習や話し合いが有効で効率的に行われるようにする働きかけであり、M行動とは学級集団における好ましい人間関係を育成し、不必要な緊張や感情の対立を解消し、励ましや指示を与えて子どもの情緒安定に努めるなど、学級集団それ自体のまとまりを維持し強化する働きかけである。

2.2. 授業における教師のPM式指導類型

福本・粕谷（2012）は、教師の指導行動が子どものスクール・モラル⁽³⁾の構造、さらには、学級集団の構造との関係性を測定し、評価しようとする文脈で語られてきた「PM式指導類型」を、表1のような授業における教師の指導行動を分析するための理論的枠組み（以下、福本・粕谷モデル）の構築に適用した。

その際、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、どのような場面で出現するのかに着目し、次のような4段階の方法によって類型化を図っている。

- ① 指導行動のデータ化
授業のビデオを観察者全員（教職15年以上の教諭4名、教育心理学専門の准教授1名）で視聴し、特徴的な指導行動を時系列で言語化してデータ化する。
- ② 予備的分析
①でデータ化した指導行動をP・p・M・mの各行動に分類する。
- ③ 下位カテゴリーへの統合
②で分類した指導行動を集約し、抽象的な概念名をつける。
- ④ 上位カテゴリーへの統合
③の下位カテゴリーを上位カテゴリーに統合する。

表1 授業における教師の指導行動

類型	カテゴリー		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、板書等を行ったりする行動。
		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通して指導する行動。
		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	児童を学習活動に参加させたり、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。

授業は、教師と子どもと教材との三つの要素から構成されると言われるように、教師と子どもとが教材を介して相互に関わりながら主体的に活動する過程こそが授業である。福本・粕谷モデルは、その三者から教材の要素を除外し、教師と子どもとの二者関係に焦点化して授業をとらえ、教師の指導行動の傾向を4つに類型化していることに意義がある。なぜなら、中村(2004)が指摘するように「教師が実際の授業でどのように学習指導をするのかには、教師の信念が反映している。」からである。筆者は、福本・粕谷モデルには、次のような3つの特性を見いだしている。

第一に、学校現場で行われる授業研究では、「教師主導型の授業だった。」とか「授業として成立していなかったのではないか。」とかいう参観者の感性的な表現が用いられることが多いが、福本・粕谷モデルを使えば、前者はPm型であり、後者はpm型であると説明がつく。後者

の場合、「まとまったいい学級でも、pm型の教師が授業をすると次第に混乱していき、授業が成立しない。」という河村（2010）の指摘と一致する。したがって、前者の教師は、M機能を発揮するような指導行動（M行動）を増やすこと、後者の教師は、P機能もM機能もともに発揮するように指導行動を増やすことが授業改善の目安となる。

第二に、例えば、「教師が話してばかりで子ども主体の学習活動が少なかった。」と評される授業は、Pm型に該当するが、「コントロール」行動が多かったのか「直接的指導」行動が多かったのかという指導行動の表出傾向、すなわち「教師の癖」をも把握することができる。この場合、前者が多い授業では、子どもはほとんど学習していないことを意味するし、後者が多く出現するような授業を行う教師は、伝統的な「客観主義」に支配されていることを意味する。「子ども主体の授業」を理想としながらも、実際に展開されるのは、「客観主義」に支配された伝統的な「教師主導型」の授業になっているということを自覚しなければ、授業改革はもとより授業改善は始まらない。これは、「教師が学級経営、生活指導、学習指導、児童との関わり方について、そのときに持っているピリーフ⁽⁴⁾」を検討することが自分の教育実践時の指導行動や態度を検討することにつながるのである。」と河村・田上（1997）が指摘するところでもある。

第三に、福本・粕谷モデルは、教材の要素を考慮しないがゆえに、教科を越えた授業研究に汎用がきくことも特筆すべきである。教科担任制をとる中学校や高等学校では、教員が全員参加して（異なる教科の）授業を観察し、それについて研究協議を繰り返してもほとんど得るものがないという意見が多いため、授業研究が実施されにくい現状⁽⁵⁾がある。しかし、この枠組みの下では、教材については考慮しないため教科にとらわれない授業研究が可能になる。

筆者は、主として第一と第二の特性を生かすことによって、「PMメソッド」の枠組みを構築した。

2.3. 教授・学習理論

「PMメソッド」は、客観主義の前提に従う伝統的な授業から構成主義による子ども主体の授業への転換を志向している。

「客観主義は、教授に重点が置かれ、事前に教師によって生徒のレベルにあった目標が決められ、教授内容を分析、構造化し、教師から生徒への知識・技能の伝達を効率的に行うことに関心が払われる。一方、構成主義では、学習に重点が置かれ、学習者のとりまく社会的な状況、実際の日常生活に関連する意欲、他者との相互作用などの実体験を通して学習することに関心が払われる。与えられた知識を吸収することよりも、学習者自らが問題を見つけ、解決方法を探ることのできる力、メタ認知能力を養うことに重点が置かれている。」と久保田（1995）は、両者の前提の違いを端的に整理している。

また、構成主義は、ピアジェに代表される認知的構成主義とヴィゴツキーに代表される社会的構成主義とに分けられるが、島田・ハリソン（2001）は、両者には以下のような6点の共通点があることを指摘している。

① Active Learning

学習者が能動的に学習すると、新しい知識が定着しやすく、学習目的を一層明確にしやすい。

② Authenticity

学習は学習者にとって意味のある目的で、自分と関連性のある文脈で行われなければならない。学習者にとって、目的が明確であり意味のあるものでなければ、能動的な学習は行われず、効果的な学習は望めない。

③ Instrumental Learning

学習はいろいろな道具を使って行われるものである。インターネットをはじめとするテクノロジーは、学習者に知識を提供する道具として位置付けられている。

④ Product-oriented Learning

学習者自身が成果物を作りあげて、発表することも目的である。成果物とは、レポート、プレゼンテーションなど、第三者に見せうるものである。

⑤ Social construction of Knowledge

学習は一人で言うことも可能であるが、あくまでも社会的行動であり、他の人々とのインタラクションを通じて行うべきである。

⑥ Facilitating

教師や専門家は知識を一方的に学習者に与えるのではなく学習者の学習を支援する役割を担う。

このことから、構成主義を志向することは、アクティブ・ラーニングを実現することにつながるだけでなく、⑤のように、昨今の学校現場が抱える学級経営上の課題、とりわけ児童・生徒の豊かな人間関係づくりにも大きな効果が期待できる。

さらに、福本・粕谷（2012）は、「若手教師の授業では、M行動が足りない傾向が強く、そのためP行動に偏った教師主導型の授業、つまり、客観主義的な授業に陥りやすい。」と指摘している。これは、教師の学習観が学習指導に及ぼす影響を研究した中村（2004）が、「客観主義的な学習観をもつ教師はより客観主義的な学習指導を、構成主義的な学習観をもつ教師はより構成主義的な学習指導を行う傾向がある。」と結論づけているように、M行動が足りない指導行動を発揮する教師は、客観主義的な前提に依拠していると言える。

ただ、ここでは、「客観主義」か「構成主義」という二者択一的な立場の選択を迫るものではないということに留意したい。それは、「客観主義と構成主義とは、それぞれの前提が対照的であるため、連続体上の両極として記述されるが、ほとんどの理論家は、その連続体の中間のどこかに位置する立場をとっていて、プログラム学習はより客観主義側に、発見学習はより構成主義側に位置するように、それぞれの教師の学習観もこの連続体上に位置づけられ、教師の学習観には個人差がある。」からだ中村（2004）は強調している。

このような視点から表1に分類された指導行動を吟味すると、P機能4種の指導行動のうち「コントロール」「直接的指導」「間接的指導」の3つについては、客観主義的であり、M機能4種の指導行動「雰囲気」「共有」「促進」「承認」からは、構成主義を志向していることが読み取れる。これは、「構成主義を前提とする学習活動が実現されるためには、①まちがうことを尊重する②探索することを奨励する③学習者相互のやり取りを促す④教師の役割は援助であ

り、学習者自らが知識を構成していくのを「助ける」ことの4点の指導行動が必要となる。」という稲垣・波多野（1989）の指摘と合致する。

3. PMメソッド

「PMメソッド」は、「指導行動タイムライン」と「診断・処方箋」とそれに基づいた「カウンセリング」とで構成し、授業においてどのような指導行動がどの程度の傾向で出現するのか、つまり授業における教師の癖を明らかにした上で、PM論で最も望ましいとされる「PM型」の指導行動に改善を図ることを目的とする。

以下、「PMメソッド」により筆者と共に授業改善を進めているA教諭（男性、24才、教職2年目、講師経験無し、学級担任、大阪府下公立小学校勤務）の実践事例⁽⁶⁾によってその実際を示すことにする。

3.1. 「PMメソッド」による授業診断・処方箋作成の実際

《授業》

授業者：A教諭（第5学年2組学級担任）

学 級：第5学年2組（男子16名、女子14名）

教 科：国語科「登場人物の心情を読み取る」

実施日：201X年6月Y日（火）、第3校時（授業者自身でビデオ撮影）

《観察》

観察者：筆者が単独で授業ビデオを視聴して観察・診断

観察日：201X年6月Z日（土）

3.1.1. Phase 1；指導行動タイムラインの作成

授業において教師がとった指導行動を時系列に分類・整理して指導行動タイムライン（以下、タイムライン）を作成することが「PMメソッド」の最も重要な作業である。ここでは、教師の指導行動を端的に言語化すると同時にP機能がM機能かに分類した上で、子どもの反応を確かめてその機能の強弱を判断する作業を繰り返すことになる。その際、P機能においては「教師の指導性」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（large）P行動、そうでない場合を（small）p行動と判断する。つまり、教師の指導行動が子どもに機能しているかどうかを判断することになる。また、M機能においては、「公平性」や「親和性」が認められる場合を（large）M行動、「偏向性」あるいは「緊張感」が認められる場合を（small）m行動と判断する。つまり、教師の指導行動が子どもを学習に向かわせるように機能しているかどうかで判断することになる。

表2は、A教諭が実施した授業のタイムラインである。実際の授業は、表中の矢印で示す順に進行したのであるが、このタイムラインを一見するだけで、次のようなA教諭の授業における指導行動の傾向を読み取ることができる。

- ① 「P機能（指導的行動）」と「M機能（支援的行動）」とがほぼ交互に出現する。
- ② 「P機能（指導的行動）」では、「間接的指導」と「直接的指導」とが交互に出現する。
- ③ 「M機能（支援的行動）」では、「子どもの発言を繰り返す」指導行動が頻出する。

①は、指名した子どもとA教諭との一対一のやりとりで授業を進めていることを示しているし、②は、そのやりとりが一問一答であったことを物語っている。さらに、①②③からは、A教諭が想定していた反応を子どもが返すと「承認」して再説明したり発言内容を板書したりするという教師の癖を読み取ることができる。このことは、「P機能（指導的行動）」が全指導行動の約43%を占めていることから、計画した授業の目標達成に向けたA教諭の強い指導性が発揮されていたことを意味している。

表2 A教諭の指導行動タイムライン

No.	P機能(指導的行動)					M機能(支援的行動)				
	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	本時のねらいを提示する。	コントロール	○							1
2	アンケートの結果を説明する。	直接的指導	○							2
3	プリントを配布する。	コントロール	○							3
4						○	雰囲気	登場人物をイラストで紹介する。		4
5	話を聞き取る視点を示してCDを再生する。	コントロール	○							5
6	登場人物の関係を尋ねる。	直接的指導	○				承認	子どもの発言を繰り返す。		6
7							承認	子どもの発言に「どうですか」と言う。		7
8							承認	子どもの発言を繰り返す。		8
9	登場人物の気持ちを探る。	間接的指導	○				承認	子どもの発言を流す。		9
10	子どもの発言を板書する。	直接的指導	○				承認	子どもの発言を繰り返す。		10
11	第2場面のCDを再生する。	コントロール	○							11
12	三人の関係がどうなったか尋ねる。	間接的指導	○				促進	指名した子どもが発言しない。		12
13	子どもの発言をもとに説明する。	直接的指導	○				承認	子どもの発言を繰り返す。		13
14	言葉の意味を尋ねる。	間接的指導	○				承認	子どもの発言を流す。		14
15	登場人物の気持ちを説明する。	直接的指導	○							15
16	登場人物の気持ちを探る。	間接的指導	○				承認	子どもの発言を繰り返す。		16
17	子どもの発言を板書する。	直接的指導	○				承認	子どもの発言を繰り返す。		17
18	登場人物の気持ちを探る。	間接的指導	○				承認	子どもの発言を繰り返す。		18
19	登場人物の関係を尋ねる。	間接的指導	○							19
20	ここまでの出来事を説明する。	直接的指導	○				承認	子どもの発言を繰り返す。		20
21	子どもの発言を板書する。	直接的指導	○				承認	子どもの発言を繰り返す。		21
22	第3、4場面のCDを再生する。	コントロール	○			○	共有	子どもの質問に答える。		22
23	感想を尋ねる。	間接的指導	○				承認	子どもの発言に「どうですか」と言う。		23
24	さらに感想を尋ねる。	間接的指導	○							24
25	拍手が起こったわけを探る。	間接的指導	○				承認	子どもの発言を繰り返す。		25
26	子どもの発言を板書する。	直接的指導	○				承認	子どもの発言を繰り返す。		26
27	登場人物の発言を尋ねる。	直接的指導	○				承認	子どもの発言を繰り返す。		27
28	発問を二転三転して尋ねる。	間接的指導	○				承認	子どもの発言を繰り返す。		28
29	子どもの発言を板書する。	直接的指導	○				承認	子どもの発言を繰り返す。		29
30	小さな発問が次々に投げかけられる。	間接的指導	○			○	共有	子どもの発言を他の子どもに問い返す。		30
31						○	共有	子どもの発言をさらに他の子どもに問い返す。		31
32	子どもの発言を板書する。	直接的指導	○			○	共有	元の子どもに再度発言させる。		32
33	登場人物の関係をまとめる。	直接的指導	○							33
34	感想を書くプリントを配布する。	コントロール	○							34
35	感想を書くように時間の枠を決めて指示する。	直接的指導	○							35
36						○	促進	机間巡視する。		36
37	感想を発表させる。	間接的指導	○			○	雰囲気	友だちの発表を聞くように言う。		37
38						○	促進	緊張しないで良いという。		38
39						○	承認	発表者に拍手する。		39
40						○	承認	発表者に拍手する。		40
41						○	承認	発表者に拍手する。		41
42	次時予告をして終わることを告げる。	コントロール	○							42
P機能(指導的行動)出現回数			27	6	20	10	M機能(支援的行動)出現回数			
P機能(指導的行動)出現率(%)			42.9	9.5	31.7	15.9	M機能(支援的行動)出現率(%)			
この授業における指導行動類型は、PM Pm pM pm です。										

Phase 1 の最後には、P行動・p行動・M行動、m行動それぞれの出現率を算出して、PM式指導類型を確定させることになる。A教諭の場合は、P行動>p行動、M行動<m行動であることから、「Pm型」であることが確定し、図1のPM式指導類型座標上に(★で)表示する。この

座標上では、「PM型」への授業改善の方向性が示される。

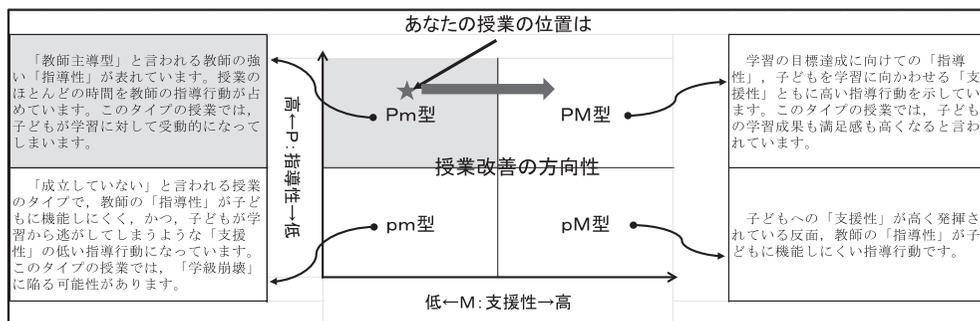


図1 PM式指導類型座標

図1は、A教諭の場合、M機能である支援性を高めるように支援的行動を増やして授業改善を目指せばよいことを示している。

3.1.2. Phase 2 ; 第一次診断

次に、指導行動の出現回数・出現率による数量的な視点から第一次診断を行うのだが、ここでは、まず、P機能、M機能それぞれにおいて下位カテゴリの出現率を算出する。つまり、P機能では、「コントロール」「直接的指導」「間接的指導」「自律的指導」が、M機能では、「雰囲気」「共有」「促進」「承認」がそれぞれ出現した割合を機能の強弱に関係なく算出する。この数値により教師がとる指導行動の傾向、つまり授業の癖を概観することができる。例えば、教師主導型の授業では、P機能の「直接的指導」出現率が突出する一方で、M機能は極端に低く出るし、協同学習や学び合いの授業では、P機能の「自律的指導」やM機能の「共有」「承認」が高くなる。つまり、教師が「客観主義」から「構成主義」までのどの位置に立っているのかを明らかにすることができる。

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ます。								
第一次診断	「指導的行動」全33回のうち「直接的指導」が42%、「間接的指導」が36%を占めています。また、「コントロール」が21%、「自律的指導」が0%ということからも、計画通りに授業を進めたいという意図が読み取れます。また、「直接的指導」と「間接的指導」がほぼ同じ頻度、かつ交互に出現することから、子どもに発言させたことをすぐに再説明したり板書したりする傾向があります。ペアやグループでの学習も取り入れ、子どもに学習の主体を移す工夫が必要です。	P機能		M機能		第一次診断		
		回数	%	回数	%			
		コントロール	7	21.2	6.7		2	雰囲気
		直接的指導	14	42.4	13.3		4	共有
		間接的指導	12	36.4	10		3	促進
自律的指導	0	0	70	21	承認			

図2 第一次診断

A教諭の場合、P機能全33回のうち「直接的指導」が42%、「間接的指導」が36%を占めている。また、「コントロール」が21%、「自律的指導」が0%ということから次のような診断をすることができる。

- ① 教師の計画通りに進めたいという意図、つまり、教師主導型（客観主義）の「直接的指導」と「コントロール」を多用した指導傾向が強いこと。

- ② 子どもを主体にしたいという思いから、指名して発言させる「間接的指導」を大事にしようとしている。しかし、ペアやグループでの「自律的指導」を取り入れるには至っていない。

また、M機能全30回の70%を「承認」が占めているが、この多くが子どもの発言を単に繰り返すだけであったことがタイムラインからたやすく読み取れる。さらに、m行動として「子どもの発言を流す」や「他の子どもに問い返す」指導行動も出現しているが、その直後には、P機能である「直接的指導（説明）」や他の子どもへの「間接的指導（発問）」が出現していることから、次のような診断をすることができる。

A教諭が想定した反応を子どもに求める意図が強いこと。したがって、教師が想定した通りの反応を子どもがすれば、教師がその子どもの発言を繰り返して「承認」し、さらに、それを教師が再度説明したり板書したりするが、想定していない反応であれば流して別の子どもを指名して発言させたり、場合によっては教師自らが説明したりする傾向が強い。なお、この傾向は、子どもに対して「先生は正答しか求めていない。」「間違うことは許されない。」というような潜在的カリキュラムとしてのメッセージを与えてしまう危険性があるので、速やかに改善したい癖である。

3.1.3. Phase 3；第二次診断（処方箋）

最後に、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ことになる。したがって、以後の授業実践で具体的にどのような指導行動を発揮すれば授業改善を図ることができるのかを丁寧に例示することが求められる。

指導行動の出現傾向や指導行動の特性など質的な視点から授業改善の処方箋を提示します。	
第二次診断	<p>「間接的指導」の「発問」と「直接的指導」の「説明」とが区別しにくい指導行動傾向があります。したがって、子どもにとっては、尋ねられているのか説明を聞くのかが分かりづらいはず。それは、子どもの反応からも読み取ることができます。指導行動の区切りとなる「主体」の移行を意識してみましょう。つまり、先生が「主体」である「説明」なのか、子どもに「主体」を移行する「発問」なのかを明確にすることが必要です。</p> <p>そうすることが、「発問」の「言い換え」や「継ぎ足し」を防ぐ手立てにもなります。例えば、子どもに考えさせたいことがかり「説明」してから「発問」したり、考えたことを発表する条件を「説明」してから「発問」するというようにすれば、子どもたちには「発問」の意図や趣旨を理解させることができるはず。</p> <p>先生にとって授業改善の第一歩は、子どもの発言への対応の仕方を工夫することです。「支援的行動」は4つのカテゴリに分けてるので、子どもの発言に対して4通りのカードを常に使えるように内面化しましょう。</p> <p>「雰囲気」は、子どもが積極的に発言しようという意欲を高めるような働きかけですから、「○ちゃんのように考えたことをどんどん聞かせてほしいな。」という対応が考えられます。</p> <p>「共有」は、個別の学びや疑問を全体化するための働きかけですから、「どうしてそう考えたのかみんなに教えて。」という対応が考えられます。</p> <p>「促進」は、子どもを学習に集中させるようにする働きかけですから、「△ちゃん、いまの○ちゃんの発表したことをもう一度言ってみて。」という対応が考えられます。</p> <p>「承認」は、子どもの学びを評価する働きかけですから、「○ちゃんは、すごいことが気がついたよ。もう一度、○ちゃんに発表してもらおうから、どことがすごいかなのか聞くんだよ。」という対応が考えられます。</p>

図3 第二次診断（処方箋）

そこで、教師自身が目指す授業観を明確に把握しておく必要があり、時には、教師のもつ学習観や教育理論などのパラダイムそのものの転換も視野に入れて面談に臨むこともある⁽⁷⁾。

以上の診断結果と処方箋（資料1）を用意した上で、A教諭に対して、201X年6月V日（日）、2時間程度カウンセリングを行った。その概要を以下に示す。

筆 者：A先生は、どのような授業を目指していますか？あるいは、心がけていますか？

A教諭：私が子どもたちに教え込むのではなく、子どもが主人公になるような授業です。

筆 者：子どもが主人公になる授業とは、具体的にどのようなことを指すのですか？

A教諭：子どもがしっかり考えたり、発表したり、話し合ったりするようなことです。

筆 者：どうしてそのような授業を目指したいと考えるのですか？

A教諭：教師が一方的に教え込むような授業では、子どもたちは授業に乗ってこないからです。私自身も、そんな授業は苦痛でしたから。

筆 者：子どもが授業に乗ってこないとはどういう状態のことを言うのですか？

A教諭：例えば、手遊びをしたり、友達としゃべったり、俯せになったり、ひどい場合は、奇声を発して授業妨害をするような子どももいます。

筆 者：そのような状態が、A先生の学級にもあるということですか？

A教諭：はい、あります。日常的ではありませんけれど。

筆 者：そういうことなら、これからお示しする授業改善の処方箋は、A先生にとって大変実用的で有益な提案になるはずです。

ここまでの対話から、A教諭は「構成主義」を強く志向していること、また、教師の指導行動が学級集団の状態に影響を及ぼす可能性を意識していることを読み取ることができた。続いて、タイムライン（表2）を提示してその見方を説明した上で、第一次診断の内容（図2）を以下の通りに伝えた。

① 第一次診断（P機能）

「指導的行動」全33回のうち「直接的指導」が42%、「間接的指導」が36%を占めています。また、「コントロール」が21%、「自律的指導」が0%ということからも、計画通りに授業を進めたいという意図が読み取れます。

また、「直接的指導」と「間接的指導」がほぼ同じ頻度、かつ交互に出現することから、子どもに発言させたことをすぐに再説明したり板書したりする傾向があります。ペアやグループでの学習も取り入れ、子どもに学習の主体を移す工夫が必要です。

② 第一次診断（M機能）

「支援的行動」全30回の70%を「承認」が占めていますが、M行動と判断したのは、わずか3回でした。子どもの発言を単に繰り返す場面はm行動としました。このことから計画通りに進めたいという意図が読み取れます。

また、先生が求める反応をした子どもとそうでない反応をした子どもに対する「承認」行動に明らかな違いが認められます。これは、「先生は正しい答えしか求めていない。」というメッセージを与えてしまいますからすぐに改善しましょう。しかし、このm行動がM行動に変えるだけでもずいぶん授業が変わるはずです。

筆 者：ここまでで、何か不明なことや気づいたことなどあればおっしゃってください。

A教諭：タイムラインを見ると、私の授業の癖がよくわかります。第一次診断で説明して

いただいたとおり、子どもに答えてほしい反応だけを求めているのは確かですし、それが出てくるまで次々に子どもを指名して一対一や一問一答のやりとりで授業を進めています。

筆者：その間、指名されていない子どもはどのような状態にあるのか、A先生は把握できていますか？

A教諭：（しばらく考え込んで）だから、手遊びをしたりして乗ってこないのですね。

筆者：そうだとしたら、そのような授業は、A先生が心がけている授業ですか？

A教諭：いいえ。真逆の授業です。

筆者：本時は国語科でしたが、他の教科でも同じような授業になっていませんか？

A教諭：社会でも算数でも理科でも同じだと思います。私は、どうしたらいいのですか？

ここで、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ども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付けができたと考えられる。

筆者：では、以上のことを踏まえて、明日からA先生が授業で意識してほしい指導行動、つまり授業改善の処方箋を提案します。

まず、A先生の場合、「Pm型」の授業ですから、M機能を発揮することを常に心がける必要があります。（図3のM機能について以下の通り説明する。）

第二次診断・処方箋（M機能）

先生にとって授業改善の第一歩は、子どもの発言への対応の仕方を工夫することです。「支援的行動」は4つのカテゴリに分けているので、子どもの発言に対して4通りのカードを常に使えるように内面化しましょう。

「雰囲気」は、子どもが積極的に発言しようという意欲を高めるような働きかけですから、「〇ちゃんのように考えたことをどんどん聞かせてほしいな。」という対応が考えられます。

「共有」は、個別の学びや疑問を全体化するための働きかけですから、「どうしてそう考えたのかみんなに教えて。」という対応が考えられます。

「促進」は、子どもを学習に集中させるようにする働きかけですから、「△ちゃん、いまの〇ちゃんの発表したことをもう一度言ってみて。」という対応が考えられます。

「承認」は、子どもの学びを評価する働きかけですから、「〇ちゃんは、すごいことに気がついたよ。もう一度、〇ちゃんに発表してもらおうから、どこがすごい考えなのか聞くんだよ。」という対応が考えられます。

筆者：先ほど、A先生の指導行動の傾向をタイムラインから3つ指摘しましたが、それらを克服する処方箋になっているのですよ。つまり、「広げる」「深める」「任せる」ということです。どういうことなのかわかりますか？

- A教諭：一対一にせず、多くの子どもに「広げる」ってことですか？
- 筆 者：そうですね。学習内容を「広げる」という意味もありますが。
- A教諭：一問一答で終わらせずに、理由や根拠を尋ねることで「深める」ことができます。
- 筆 者：これまではA先生がそれを肩代わりして説明していましたね。
- A教諭：それを子どもに「任せる」のですね。
- A教諭：でも、正直、「これだけでいいのですか？」って思いますが…
- 筆 者：これだけでもA先生が自分のカードにできれば、すぐにでもPM型の授業になりますよ。騙されたと思って、ともかくやってみてください。でも、これだけのことが、なかなかできないと思いますよ。
- A教諭：どうしてですか？
- 筆 者：A先生は、「教えることが自分の役目で、教えたくて教えたくて仕方がない」というタイプの先生だからですよ。こういうタイプを「客観主義」と言いますが、A先生が目指しているのは、これとは対極にある「構成主義」の授業なのです。
- A教諭：大学で学んだ覚えがありますが、今の説明を聞いて意味がわかりました。確かに、私は、教えたくて仕方がないタイプです。では、私の場合、P機能の方はラージPなので、今のままでも良いのですか？
- 筆 者：現状で良いということはありませんが、PM指導類型座標で示したように、当面は、M機能を意識してほしいということで、P機能についても改善の余地はあります。（図3のP機能について以下の通り説明する。）

第二次診断・処方箋（P機能）

「間接的指導」の「発問」と「直接的指導」の「説明」とが区別しにくい指導行動傾向があります。したがって、子どもにとっては、尋ねられているのか説明を聞くのかが分かりづらいはずで、それは、子どもの反応からも読み取ることができます。指導行動の区切りとなる「主体」の移行を意識してみましよう。つまり、先生が「主体」である「説明」なのか、子どもに「主体」を移行する「発問」なのかを明確にすることが必要です。

そうすることが、「発問」の「言い換え」や「継ぎ足し」を防ぐ手立てにもなります。例えば、子どもに考えさせたいことの手がかりを「説明」してから「発問」したり、考えたことを発表する条件を「説明」してから「発問」するというようにすれば、子どもたちに「発問」の意図や趣旨を理解させることができるはずで、

A教諭：よくわかります。私が計画した授業のシナリオを私自身はわかっているからそうになってしまうのですね。でも、それでは子どもにはわけがわからないから、退屈になって、手遊びをしたりしてしまうということになっていたのですね。

筆 者：あくまでも、本時の授業たった1時間だけを拝見した限りの診断と処方箋ですから、A先生のすべてを把握したわけではないということをご理解ください。

A教諭：でも、正に目から鱗です。実は、自分なりに授業は結構うまくできている方だと思っていたから。去年は、初任者研修指導教員⁽⁸⁾にもそう評価してもらっていましたし。明日から、処方してもらったことを意識してやってみますので、また、診断してください。(2学期に再度診断することを約束した。)

3.2. 「PMメソッド」による授業改善の実際

《授業》

授業者：A教諭

学 級：第5学年2組（男子16名、女子14名）

教 科：国語科「詩を楽しもう」

実施日：201X年9月W日（火）、第3校時（授業者自身でビデオ撮影）

《観察》

観察者：筆者とA教諭とで授業ビデオを視聴して観察

観察日：201X年9月Z日（土）

3.2.1. カウンセリング

授業ビデオの観察に先立って、前回のカウンセリング以降の授業実践について聞き取りを行った。その概要を以下に示す。

筆 者：前回の面談以降、ご自分の授業に何か変化がありましたか？

A教諭：自分で言うのは恥ずかしいのですが、子どもたちが授業に食いついてきて、今では、手遊びやおしゃべりをする子どもはほとんどいなくなりました。学級が落ち着いた感じがします。

筆 者：それは素晴らしいですね。それだけの手応えの要因は何だと考えていますか？

A教諭：前回、処方箋で提示していただいたM機能の4枚のカードが何とか自分のものになってきたということだと思います。それと、「教えたい！」というP機能をできるだけ我慢して授業に臨んでいることも大きいと思います。

筆 者：M機能の4枚のカードを自分のものにするのは容易かったですか？

A教諭：あの時（前回の面談時）は、簡単だと思ったのですが、いざ、授業で試してみると、とってつけたような感じになったり、使うタイミングがちぐはぐになったりして、なかなかしっくりとこなかったです。

筆 者：それが、しっくりくるようになってきたのはどうしてでしょう？

A教諭：それは、P機能を控えるように、つまり、子どもに任せる場面を意識して増やしたからだと思います。

筆 者：具体的にはどのような場面を増やしたのですか？

A教諭：ペアで学習する場面を増やしました。例えば、発問に対して個別に考えたことをいきなり指名して発表させるのではなく、一度、隣の席の子とペアで伝え合せて、是非、みんなに発表してほしい意見を推薦させるようにしてみました。

筆者：それはおもしろいアイデアですね。やってみて子どもたちはどうでしたか？

A教諭：自分で挙手して発表するのが恥ずかしい子も、ペアの子が推薦してくれるので自信をもって発表するようになりました。それに、推薦した子にも推薦した理由を言わせるようにしたら、私が説明するよりも子どもたちにはよく理解できるんです。これが、子どもに任せるってことなのだとわかりました。

3.2.2. 前回との比較

A教諭が事前の面談で語った変容は、授業ビデオを観察し始めて間もなく腑に落ちた。まるでベテラン教員の示範授業を観察しているような錯覚に陥るぐらい、わずか3ヶ月（実際には夏休みを挟むため1ヶ月余り）でこれほど劇的に授業改善が実現することに、A教諭の努力はもとより、「PMメソッド」の実効性を見出すことができた。

今回のタイムラインの詳細は、資料2に譲り、ここでは、タイムライン上でのP機能とM機能の出現の仕方を対比して検討する。図4は、今回（9月）のタイムラインの一部、図5は前回（6月）のタイムラインの一部であるが、前は、左側（P機能）と右側（M機能）とに指導行動がほぼ交互に出現しているのに対し、今回は、M機能が数回連続してからP機能へと移行していることがわかる。A教諭が言う「M機能の4枚のカードが何とか自分のものになってきたということ」がこのタイムラインからも読み取れる。

11	詩の続きを板書する。(2通りの助詞)	直接的指導	○							11
12	どちらの助詞が良いか尋ねる。	間接的指導	○							12
13	子どもの発言を遮って尋ねる。	コントロール	○	←	→		促進	子どもの発言を遮る。		13
14			○				承認	子どもの発言を受け取れて繰り返し。		14
15	詩の続きを板書する。	直接的指導	○	←	→					15
16	板書した行を読むように指示する。	直接的指導	○	←	→		促進	読み間違え子どもに先を読むよう促す。		16
17			○				促進	読み間違え子どもに手がかりを与えて促す。		17
18			○				承認	間違いを克服したことを認める。		18
19			○							19
20	読み間違えた言葉の読み方を正しく教える。	直接的指導	○	←	→					20
21	もう一度同じ子どもに読ませる。	間接的指導	○				承認	間違えずに読めたことをほめる。		21
22	読めない感漢字をどうするか尋ねる。	間接的指導	○							22
23	子どもの発言にかがせて尋ねる。	間接的指導	○							23

図4 9月のタイムライン

9	登場人物の気持ちを尋ねる。	間接的指導	○	←	→		承認	子どもの発言を流す。		9
10	子どもの発言を板書する。	直接的指導	○	←	→		承認	子どもの発言を繰り返し。		10
11	第2場面のCDを再生する。	コントロール	○	←	→					11
12	三人の関係がどうなったか尋ねる。	間接的指導	○	←	→		促進	指名した子どもが発言しない。		12
13	子どもの発言をもとに説明する。	直接的指導	○	←	→		承認	子どもの発言を繰り返し。		13
14	言葉の意味を尋ねる。	間接的指導	○	←	→		承認	子どもの発言を流す。		14
15	登場人物の気持ちを説明する。	直接的指導	○	←	→					15
16	登場人物の気持ちを尋ねる。	間接的指導	○	←	→		承認	子どもの発言を繰り返し。		16
17	子どもの発言を板書する。	直接的指導	○	←	→		承認	子どもの発言を繰り返し。		17
18	登場人物の気持ちを尋ねる。	間接的指導	○	←	→		承認	子どもの発言を繰り返し。		18

図5 6月のタイムライン

次に、M行動の出現率が2倍以上に増加したことが、A教諭自身が感じている授業改善の手段を如実に物語っている。しかも、m行動がわずか2%、たった1回出現しただけである。このことから、前回の診断と処方箋を忠実に実践しようと努力し続けたことが容易に想像でき

る。

表3 指導行動の出現率とPM指導類型の変容

指導行動	P 行動	p 行動	M 行動	m 行動	指導類型
改善前（6月）	42.9 %	9.5 %	15.9 %	31.7 %	Pm 型
改善後（9月）	58 %	2 %	38 %	2 %	PM 型

さらに、表4のように機能別の指導行動出現率を比較してみると、M機能においては、改善前には70%を占めていた「承認」が45%に激減し、10%だった「促進」が30%に増加したことがわかる。これは、「子どもの発言を単に繰り返す」だけの「承認」が、「子どもの発言の良さを認めて繰り返す」指導行動や「発言の良さを取りあげて全体化する」という「共有」、さらに「自分の言葉で考えるように励ます」という「促進」に変容したことによる。

表4 機能別指導行動の出現率

機能	P 機能				M 機能				
	下位カテゴリ	コントロール	直接的指導	間接的指導	自律的指導	雰囲気	共有	促進	承認
改善前（6月）		21.2 %	42.4 %	36.4 %	0 %	6.7 %	13.3 %	10 %	70 %
改善後（9月）		2 %	31 %	59 %	8 %	10 %	15 %	30 %	45 %

ただ、A教諭自身は、P機能を抑制するように心がけたとコメントしているが、表3に示したように、P行動は逆に58%まで増えていた。しかし、表4からP機能のほぼ60%を「間接的指導」が占めていたことがわかる。つまり、A教諭がペアで話し合ったことを他薦により発言させたり、推薦者にその根拠を説明させたりする「間接的指導」が増えたことを意味している。むしろ、A教諭が抑制したP機能は、「コントロール」と「直接的指導」で、改善前は、合わせて約63%であった出現率が改善後にはわずか33%にほぼ半減している。このことは、「教えたくて仕方がないタイプ」であると自戒したA教諭にとって、最も努力を要した改善点であったことは想像に難くない。なぜなら、『客観主義』と『構成主義』とは対極にあるパラダイムであり、一人の人間が一つのパラダイムから他のパラダイムへ自由に渡り歩けるものではなく、それほどパラダイムは我々自身の体の中に染み込み、無意識の言動、行動となって現れるものである。(久保田 (2010)) からだ。

3.2.3. 教材

「PMメソッド」では、授業における「教材」の要素を考慮せず、教師が子どもに対して発揮する指導行動とそれに対する子どもの反応という二者の関係性にのみ着目していることは、すでに述べたとおりである。このことは、教師による教材研究を否定するものではない。むしろ、上述の通り、「客観主義」と「構成主義」とでは、そもそも「知識」のとらえ方が対極にあるのだから、教材研究も「構成主義」を志向する必要がある。それは、「構成主義」の前提では、知識や技能は文脈から切り離されたものではなく、状況の中で状況に依存して学ばれていくも

のであり、学習者自身が能動的に活動することによって知識や技能を構築していくことになるからだ。つまり、そのような学習課題や学習環境、あるいはICTの活用などを整えていくこと、すなわち「いかに学ばせるか」をデザインすることが教材研究として重要になる。

この視点から、A教諭が行った2回の授業を検証してみると、どちらも国語科ではあるが、前回は物語文において「登場人物の心情を読み取る」こと、今回は「詩を楽しんで読む」ことがそれぞれのねらいであった。物語文と詩との違いはあったが、前者では、物語のあらすじを追いながら、登場人物の心情を尋ねて答えさせるというある意味よくあるタイプの授業として教材が扱われていたことがタイムラインからも読み取れる。一方、後者は、全体で4回にわたって（四連からなる詩を扱っていたため）グループで話し合う学習を中心に授業が展開され、読者に楽しみが伝わるような作者の工夫について話し合うために教材が使用された。

このように、教師の指導行動が「構成主義」を志向するようになると、それに伴って教材研究にもその影響が及び、結果として、A教諭が「子どもたちが授業に食い付いてきて、今では、手遊びやおしゃべりをする子どもはほとんどいなくなりました。学級が落ち着いた感じがします。」と実感したように、授業全体がまるで別物のように改革されたと言える。

4. 終わりに

A教諭に限らず「PMメソッド」による授業診断を依頼してくる教師は、異口同音に「子ども主体の授業に改善したい」と切実に願っている。つまり、「構成主義」を志向してはいるものの、実際には、「教師主導」の「客観主義」による授業から抜け出せずにもがき苦しんでいる。筆者は、長らく学校現場に身を置いてきた者として、それは、「学びから逃走する子ども」の姿を目の当たりにするがゆえの苦しみであると理解し、何とか力になりたいと切望している。

しかし、「教育活動は基本的には、自分の受けてきた教育活動を原体験としていることが多く、指導者としての教師の成長も、それまでに自分が出会った教師の授業をコンテキストとして行っている。」と高木（2003）が指摘するように、「客観主義」による伝統的な教師主導型の授業を受けてきた教師は、無意識のうちに同様の授業を再生してしまうのである。

さらに、学習指導要領や教科書などの顕在的カリキュラムが改訂されれば、教師が依拠するパラダイムまでもが機械的に転換されるのではなく、それはむしろ、潜在的カリキュラムとして教師の指導行動を支配し続けてしまうところに授業改善の難しさがある。

浅田（2006）は、「教師の不適切な教育指導の主な原因は、教師の行動が無意識的であるためなので、教師に何を行っているかを認識させることで不適切な指導を取り除くことができる。したがって、教えることの自己理解が教師行動の改善には有効である。」と言う。正に、A教諭は、「PMメソッド」によって、自らの「客観主義」による指導行動が無意識に不適切な形で出現してしまう「授業の癖」を自己理解し、その改善を意識的に実践化することができたことは大変意義深い。

今後は、「PMメソッド」を、教師が日々の授業実践の場で自律的に活用して授業改善に取り組んだり、校内授業研究の場で子どもを中心にした授業をつくるための共通の枠組みとして活用したりできるように、さらに汎用性を高めるための実践的研究を急ぎたい。そして、最終的

には、教師自らが自分の行った授業における指導行動を自己診断し、改善のための処方箋を作成しながら授業の自己改革を進めることを可能にしていきたい。

それは、従来から授業研究や授業評価の場で使われてきたチェックリストの項目をすべて内面化することを求めるような授業改善ではない。「PMメソッド」では、教師が内面化すべきは、わずか8種類の指導行動であり、その出現傾向としての自分の癖を自覚することから授業改善が始まる。筆者がタイムラインを作成して診断するまでもなく、授業の進行と同時に「今は連続してP機能を発揮しているから、次の発問についてはM機能を発揮できるように『共有』『促進』『承認』などを意図的に発揮しよう。」とメタ認知的な授業者になることが理想である。つまり、「PMメソッド」は、リアルタイムで行う授業改善であり、その意味では、正に、日常的なOn the Job Trainingである。

このような実践的枠組みの活用こそが、日々子どものために苦悩する教師を助け、さらには、将来にわたって子どもたちを学びから逃がさないことにつながるのだと確信している。

註

- (1) 佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレット、2000年
- (2) 三隅二不二「教育と産業におけるリーダーシップの構造－機能に関する研究」『教育心理学年報』第4集、1964年、pp.83-106
- (3) 「スクール・モラル」とは、学校の集団生活ないし諸活動に対する帰属度、満足度、依存度などを要因とする児童・生徒の個人的、主観的な心理状態のことを言う。
河村茂雄『教師特有のピリーフが児童に与える影響』風間書房、2000年
- (4) ピリーフとは、人が感情をもったり行動を起こすときにもつ思考であって、信念・価値観から構成された文章記述で示される。河村、前掲書。
- (5) 「公立学校における現状と課題－授業力向上に取り組むために－」奈良県立教育研究所平成22年度研究紀要収録。学校教育アドバイザーチームによる。
- (6) A教諭には、本事例に関するすべてを本稿で紹介することの了承を得た上で、事例の本質を損なわない程度に筆者が簡略化したり一部修飾を加えたりした。
- (7) 教師が実際の授業でどのように学習指導をするのかには、教師の信念が反映しているので、授業改善にあたっては、教師の信念について語られることが必要になるからである。
中村恵子「教師の学習観と学習指導の諸関連」『日本デュイ学会紀要』第42号、2001年、pp.162-168
また、たとえ「協同学習」を授業に取り入れても、もし教師が教えたい内容に外れないように巧みに議論の方法を自分の「正しい答え」に近づけるように誘導するなら、それは「構成主義」の「協同学習」の方法とは言えず、教師の考えが変わらなければ方法を変えても結局、「教え込む」ことになってしまうからでもある。
久保田賢一『構成主義パラダイムと学習環境デザイン』関西大学出版部、p.49
- (8) A教諭は、他校の初任者指導教員による拠点校方式の初任者研修を受けていた。

文献

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-」『学校教育実践』第4号, pp.11-18
- 河村茂雄 (2010)『授業づくりのゼロ段階：Q-U式授業づくり入門』図書文化, p.60
- 河村茂雄・田上不二夫 (1997)「教師の教育実践に関するピリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係」教育心理学研究 45(2), pp.213-219
- 久保田賢一 (1995)「教授・学習理論の哲学的前提：パラダイム論の視点から」日本教育工学雑誌18, pp.219-231
- 島田徳子・ハリソン・リチャード (2001)「インターネットを利用したConstructivistタスク型教材：“WebQuest”の紹介と実践」日本語国際センター紀要 11, pp.13-30
- 中村恵子 (2004)「面接法による教師の学習観の研究」現代社会文化研究31, pp.211-225
- 稲垣佳世子・波多野諄余夫 (1989)「人はいかに学ぶか：日常認知の世界」中公新書, pp.181-194
- 久保田賢一 (2010)「構成主義が投げかける新しい教育」コンピュータ&エデュケーション15, pp.12-18
- 高木展郎 (2003)『ことばの学びと評価』三省堂, p.157
- 浅田匡 (2006)「教師の自己理解」『成長する教師』金子書房, p.247

謝辞

A教諭には、本稿において授業のみならず「PMメソッド」による診断結果並びに処方箋やカウンセリングの内容に至るまでを公表することを快諾していただいただけでなく、本稿での表現を何度も推敲していただきました。ここに感謝申し上げます。

資料1 「PMメソッド」によるA教諭の診断・処方箋（6月：タイムライン）

【Before】授業における指導行動の診断・処方箋																			
授業日		201X年 6月Y日		教科		国語(5年)		授業者		A教諭		児童生徒数		30名		観察日		6月Z日	
P機能(指導的行動)										M機能(支援的行動)									
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	本時のねらいを提示する。	コントロール	○						1										
2	アンケートの結果を説明する。	直接的指導	○						2										
3	プリントを配布する。	コントロール	○						3										
4						○	雰囲気	登場人物をイラストで紹介する。	4										
5	話を聞き取る視点を示してCDを再生する。	コントロール	○						5										
6	登場人物の関係を尋ねる。	直接的指導	○	○			承認	子どもの発言を繰り返す。	6										
7					○		承認	子どもの発言に「どうですか」と言う。	7										
8					○		承認	子どもの発言を繰り返す。	8										
9	登場人物の気持ちを尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	子どもの発言を流す。	9										
10	子どもの発言を板書する。	直接的指導	○	○			承認	子どもの発言を繰り返す。	10										
11	第2場面のCDを再生する。	コントロール		○					11										
12	三人の関係がどうなったか尋ねる。	間接的指導	○	○			促進	指名した子どもが発言しない。	12										
13	子どもの発言をもとに説明する。	直接的指導	○	○			承認	子どもの発言を繰り返す。	13										
14	言葉の意味を尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	子どもの発言を流す。	14										
15	登場人物の気持ちを説明する。	直接的指導	○						15										
16	登場人物の気持ちを尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	子どもの発言を繰り返す。	16										
17	子どもの発言を板書する。	直接的指導	○	○			承認	子どもの発言を繰り返す。	17										
18	登場人物の気持ちを尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	子どもの発言を繰り返す。	18										
19	登場人物の関係を尋ねる。	間接的指導	○						19										
20	ここまでの出来事を説明する。	直接的指導	○	○			承認	子どもの発言を繰り返す。	20										
21	子どもの発言を板書する。	直接的指導	○	○			承認	子どもの発言を繰り返す。	21										
22	第3、4場面のCDを再生する。	コントロール		○		○	共有	子どもの質問に答える。	22										
23	感想を尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	子どもの発言に「どうですか」と言う。	23										
24	さらに感想を尋ねる。	間接的指導		○					24										
25	拍手が起こったわけを尋ねる。	間接的指導	○	○			承認	子どもの発言を繰り返す。	25										
26	子どもの発言を板書する。	直接的指導	○	○			承認	子どもの発言を繰り返す。	26										
27	登場人物の発言を尋ねる。	直接的指導	○	○			承認	子どもの発言を繰り返す。	27										
28	発問を二転三転して尋ねる。	間接的指導		○	○		承認	子どもの発言を繰り返す。	28										
29	子どもの発言を板書する。	直接的指導	○	○			承認	子どもの発言を繰り返す。	29										
30	小さな発問が次々に投げかけられる。	間接的指導		○	○		共有	子どもの発言を他の子どもに問い返す。	30										
31						○	共有	子どもの発言をさらに他の子どもに問い返す。	31										
32	子どもの発言を板書する。	直接的指導	○			○	共有	元の子どもに再度発言させる。	32										
33	登場人物の関係をまとめる。	直接的指導	○						33										
34	感想を書くプリントを配布する。	コントロール	○						34										
35	感想を書くように時間の枠を決めて指示する。	直接的指導	○						35										
36					○		促進	机間巡視する。	36										
37	感想を発表させる。	間接的指導	○			○	雰囲気	友だちの発表を聞くように言う。	37										
38						○	促進	緊張しないで良いという。	38										
39						○	承認	発表者に拍手する。	39										
40						○	承認	発表者に拍手する。	40										
41						○	承認	発表者に拍手する。	41										
42	次時予告をして終わることを告げる。	コントロール	○						42										
P機能(指導的行動)出現回数			27	6	20	10	M機能(支援的行動)出現回数												
P機能(指導的行動)出現率(%)			43	9.5	32	16	M機能(支援的行動)出現率(%)												
この授業における指導行動類型は、PM Pm pM pm です。																			

資料1 「PMメソッド」によるA教諭の診断・処方箋（6月：診断・処方箋）

あなたの授業の位置は	
<p>「教師主導型」と言われる教師の強い「指導性」が表れています。授業のほとんどの時間を教師の指導行動が占めています。このタイプの授業では、子どもが学習に対して受動的になってしまいます。</p>	<p>「高P: Performance→低P: 指導性」</p> <p>PM型</p>
<p>「成立していない」と言われる授業のタイプで、教師の「指導性」が子どもに機能しにくく、かつ、子どもが学習から逃がしてしまうような「支援性」の低い指導行動になっています。このタイプの授業では、「学級崩壊」に陥る可能性があります。</p>	<p>低←M: Maintenance→高「支援性」</p> <p>pm型</p> <p>pM型</p>
<p>学習の目標達成に向けての「指導性」、子どもを学習に向かわせる「支援性」とも高い指導行動を示しています。このタイプの授業では、子どもの学習成果も満足度も高くなると言われています。</p>	<p>PM型</p>
<p>子どもへの「支援性」が高く発揮されている反面、教師の「指導性」が子どもに機能しにくい指導行動です。</p>	<p>pM型</p>

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。					
教師が時間、場所、形態、方法など授業を進捗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。	コントロール	指導的場面	支援的場面	雰囲気	児童が学習する環境をつくる場面。
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。	直接的指導			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。
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	間接的指導			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。
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。	自律的指導			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。
P機能は、教師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、その主体が教師側に明確にあるかどうかを区別している。P機能においては「教師の指導性」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行動と判断しています。つまり、教師の指導行動が児童に機能しているかどうかを判断します。		Pp判断規準	Mm判断規準	M機能は、授業を進めるに当たって、教師は、児童が学習に向かう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」あるいは「友好感」が認められる場合をM行動、「偏向性」あるいは「緊張感」が認められる場合をm行動と判断しています。つまり、教師の指導行動が児童を学習に向かわせるように機能しているかどうかで判断しています。	

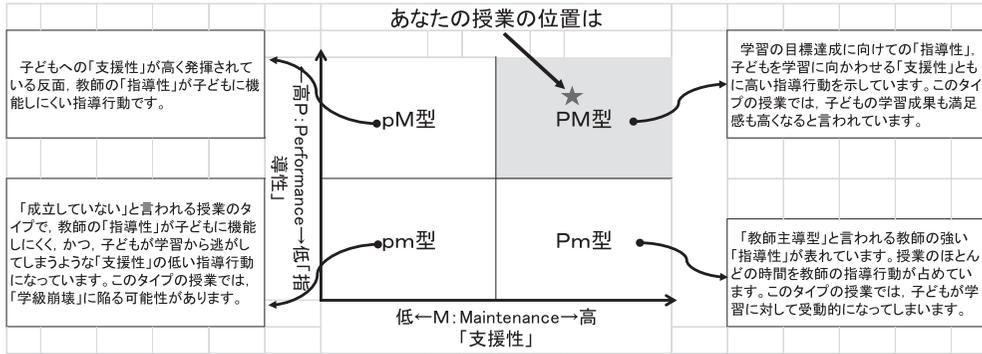
指導行動の出現回数・出現率による数量的な視点から授業を診断します。									
第一次診断	「指導的行動」全33回のうち「直接的指導」が42%、「間接的指導」が36%を占めています。また、「コントロール」が21%、「自律的指導」が0%ということからも、計画通りに授業を進めたいという意図が読み取れます。	P機能	回数	%	%	回数	M機能	「支援的行動」全30回の70%を「承認」が占めていますが、M行動と判断したのは、わずか3回でした。子どもの発言を単に繰り返す場面はm行動としました。このことから計画通りに進めたいという意図が読み取れます。	第一次診断
	また、「直接的指導」と「間接的指導」がほぼ同頻度、かつ交互に出現することから、子どもに発言させたことをすぐに再説明したり板書したりする傾向があります。	コントロール	7	21	6.7	2	雰囲気		
	ペアやグループでの学習も取り入れ、子どもに学習の主体を移す工夫が必要です。	直接的指導	14	42	13	4	共有		
		間接的指導	12	36	10	3	促進		
		自律的指導	0	0	70	21	承認		
指導行動の出現傾向や指導行動の特性など質的な視点から授業改善の処方箋を提示します。									
第二次診断	「間接的指導」の「発問」と「直接的指導」の「説明」とが区別しにくい指導行動傾向があります。したがって、子どもにとっては、尋ねられているのか説明を聞くのかが分かりづらいはず。それは、子どもの反応からも読み取ることができます。指導行動の区切りとなる「主体」の移行を意識してみましょう。つまり、先生が「主体」である「説明」なのか、子どもに「主体」を移行する「発問」なのかを明確にすることが必要です。	先生にとって授業改善の第一歩は、子どもの発言への対応の仕方を工夫することです。「支援的行動」は4つのカテゴリに分けているので、子どもの発言に対して4通りのカードを常に使えるように内面化しましょう。				第二次診断			
そうすることが、「発問」の「言い換え」や「継ぎ足し」を防ぐ手立てにもなります。例えば、子どもに考えさせたいことの手がかりを「説明」してから「発問」したり、考えたことを発表する条件を「説明」してから「発問」するとういうようにすれば、子どもたちに「発問」の意図や趣旨を理解させることができるはず。	「雰囲気」は、子どもが積極的に発言しようという意欲を高めるような働きかけですから、「○ちゃんのように考えたことをどんどん聞かせてほしいな。」という対応が考えられます。								
	「共有」は、個別の学びや疑問を全体化するための働きかけですから、「どうしてそう考えたのかみんなに教えて。」という対応が考えられます。								
	「促進」は、子どもを学習に集中させるようにする働きかけですから、「△ちゃん、いまの○ちゃんの発表したことをもう一度言ってみて。」という対応が考えられます。								
	「承認」は、子どもの学びを評価する働きかけですから、「○ちゃんは、すごいことに気がついたよ。もう一度、○ちゃんに発表してもらおうから、どこがすごい考えなのか聞くんだよ。」という対応が考えられます。								

資料2 「PMメソッド」によるA教諭の診断・処方箋（9月：タイムライン）

【After】授業における指導行動の診断・処方箋

授業日 2017年9月7日		教科 国語科(5年)		授業者 A教諭		児童生徒数 30名		観察日 9月7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						○	承認	子どもの元気良さをほめている。	1
2	板書した詩を読むように指示。	直接的指導	○						2
3	板書した語句を知っているか尋ねる。	間接的指導	○						3
4	その語句を考えるように指示。	直接的指導	○						4
5	語句の意味を補足説明する。	直接的指導	○			○	共有	子どもの発言を繰り返して全体化する。	5
6	詩の続きを板書する。	直接的指導	○						6
7	板書した行の意味を尋ねる。	間接的指導	○						7
8	子どもの発言に突っ込みを入れる。	間接的指導	○						8
9						○	承認	子どもの発言を受け入れる。	9
10						○	承認	子どもの発言を受け入れる。	10
11	詩の続きを板書する。(2通りの助詞)	直接的指導	○						11
12	どちらの助詞が良いか尋ねる。	間接的指導	○						12
13	子どもの発言を聞いて尋ねる。	コントロール		○	○		促進	子どもの発言を遮る。	13
14							承認	子どもの発言を受け取れて繰り返す。	14
15	詩の続きを板書する。	直接的指導	○						15
16	板書した行を読むように指示する。	直接的指導	○						16
17						○	促進	読み間違え子どもに先を読むよう促す。	17
18						○	促進	読み間違え子どもに手がかりを与えて促す。	18
19						○	承認	間違いを克服したことを認める。	19
20	読み間違えた言葉の読み方を正しく教える。	直接的指導	○						20
21	もう一度同じ子どもに読ませる。	間接的指導	○			○	承認	間違えずに読めたことをほめる。	21
22	読めない感漢字をどうするのか尋ねる。	間接的指導	○						22
23	子どもの発言にかぶせて尋ねる。	間接的指導	○						23
24	分からない言葉の調べ方を教える。	直接的指導	○			○	促進	もっと考えるように始点を示して促す。	24
25	板書した行についての質問に戻る。	間接的指導	○						25
26						○	共有	子どもの発言を全体化する。	26
27						○	共有	疑問点を学習課題として全体化する。	27
28	詩の続きを板書する。	直接的指導	○						28
29	分からない言葉の調べ方を尋ねる。	間接的指導	○						29
30	子どもの発言に突っ込みを入れる。	間接的指導	○						30
31	子どもの発言に突っ込みを入れる。	間接的指導	○						31
32						○	雰囲気	先生も分からないと言う。	32
33	詩の続きを板書する。	直接的指導	○						33
34	板書した言葉について尋ねる。	間接的指導	○						34
35	漢字の読み方を尋ねる。	間接的指導	○						35
36	読めた子どもに理由を尋ねる。	間接的指導	○						36
37						○	共有	発言した子どもの理由を全体化する。	37
38	27で全体化した課題を班で話し合うよう指示。	自律的指導	○						38
39	3班に発表させる。	間接的指導	○				雰囲気	話し合いが途中で良いことを知らせる。	39
40							共有	発表したことを繰り返して良さを取りあげる。	40
41							承認	発表したことが良い意見であると認める。	41
42	発表した意見をまとめて説明する。	直接的指導	○						42
43	詩の最後の行を板書する。	直接的指導	○			○	促進	伏せ字を作って子どもの興味を引きつける。	43
44	伏せ字に当てはまる言葉を考えさせる。	間接的指導	○			○	促進	今回は、個人で考えるように励ます。	44
45						○	促進	「自分のを発表したい人」と発表を促す。	45
46	考えたことを発表させる。	間接的指導	○						46
47						○	促進	同じ考えの子どもに挙手させる。	47
48	同じことを班で話し合わせる。	自律的指導	○						48
49	話し合ったことを発表させる。	間接的指導	○						49
50						○	促進	伏せ字を知りたいかどうか尋ねる。	50
51						○	促進	教えるのはもったいないから考えてみない？	51
52	話し合う視点を示して話し合わせる。	自律的指導	○						52
53	発言した子どもに突っ込みを入れる。	間接的指導	○						53
54	同じ子どもに突っ込みを入れる。	間接的指導	○						54
55	同じ子どもに突っ込みを入れる。	間接的指導	○						55
56	同じ子どもに突っ込みを入れる。	間接的指導	○						56
57	同じ子どもに突っ込みを入れる。	間接的指導	○						57
58	同じ子どもに突っ込みを入れる。	間接的指導	○						58
59						○	承認	子どもの考えを承認し、途中まで正解を示す。	59
60	その続きを尋ねる。	間接的指導	○						60
61						○	促進	正解が出るまで質問を繰り返す。	61
62						○	承認	正解に対して「そうです」と承認する。	62
63						○	雰囲気	子どもが歓声を上げててしばらくさわめく。	63
64	正解を示して、そう思うかどうか尋ねる。	間接的指導	○						64
65									65
66	班で話し合わせる。	自律的指導	○			○	承認	子どもの考えを受け入れる。	66
67	順番に発表させる。	間接的指導	○						67
68	発表したことに突っ込みを入れる。	間接的指導	○						68
69						○	承認	それぞれの班の発表を承認する。	69
70	次の考える視点を示して発表させる。	間接的指導	○						70
71	子どもの発言を板書する。	直接的指導	○			○	承認	子どもの発言を繰り返す。	71
72	子どもの発言を板書する。	直接的指導	○			○	承認	子どもの発言を繰り返す。	72
73	考える視点を改めて発表させる。	間接的指導	○						73
74						○	承認	子どもの発言を繰り返して全体化する。	74
75	詩の解釈を子どもの発言をまとめて話す。	直接的指導	○			○	承認	子どもが発言したことを板書で繰り返す。	75
指導的場面出現回数			50	1	1	33	支援的場面出現回数		
指導的場面出現率			58.8	1.2	1.2	38.8	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 です。									

資料2 「PMメソッド」によるA教諭の診断・処方箋（9月：診断・処方箋）



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。	コントロール	指導的場面	支援的場面	雰囲気	児童が学習する環境をつくる場面。
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。	直接的指導			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。
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	間接的指導			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。
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。	自律的指導			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。
<p>P機能は、教師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、その主体が教師側に明確にあるかどうかを区別している。P機能においては「教師の指導性」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行動と判断しています。つまり、教師の指導行動が児童に機能しているかどうかを判断します。</p>					
<p>M機能は、授業を進めるに当たって、教師は、児童が学習に向かう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」あるいは「友好感」が認められる場合をM行動、「偏向性」あるいは「緊張感」が認められる場合をm行動と判断しています。つまり、教師の指導行動が児童を学習に向かわせるように機能しているかどうかで判断しています。</p>					

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た処方箋を提示します。									
第一次診断	P機能(指導的行動)	下位カテゴリ	回数	%	%	回数	下位カテゴリ	M機能(支援的指導)	第一次診断
	子どもに答えさせたり、説明させたり、発表させたりする「間接的指導」が全指導場面中の35%、「直接的指導」の約60%を占めています。また、子どもが班で話し合う場面も4回ありました。しかし、教師の「指示」や「説明」などの「直接的指導」は、わずか16回、全指導場面中では19%でした。このことから、本時の目標達成のために、「教師主導」ではなく、「子ども主体」の授業が展開されたことが分かります。	コントロール	1	2	10	3	雰囲気	子どもを学びに向かわせるための「支援的場面」が全指導場面の40%近くを占めていました。そのうちの45%が子どもの学習活動に対する「承認」、35%が「促進」でした。このことは、子どもに発表させるだけさせ、教師がそれを再度説明し直してしまうのではなく、子どもの学びを受け止めたり、価値付けしたり、他の子どもに聞かしたりして、子どもが学習に乗ってくるような指導行動をとっていることが分かります。	
		直接的指導	16	31	15	5	共有		
		間接的指導	30	59	30	10	促進		
		自律的指導	4	8	45	15	承認		
指導行動の出現傾向や指導行動の特性など質的な視点から授業を診断した処方箋を提示します。									
第二次診断	子どもと教師の1対1でのやりとり、一問一答型のやりとりによる「間接的指導」の場面が多く出現していますが、それは、決して個別の学びとして閉じてしまうのではなく、「引き出す」ための「P」指導行動であると判断しました。それは、指名している子どもが発言しているにもかかわらず、				子どもに発言させた（「間接的指導」）後には、必ず「支援的場面」が出現しています。しかも、複数の「支援的場面」が連続することが特徴的です。これは、子どもの発言を、まずは、教師が受け止め、次に全体化したり、新たな学習課題に取り上げたり、他の視点から考えることを要求したりするという「学びを広げる」「学びを深める」「学びを高める」という子どもの学習意欲や興味・関心を引き出すための一手間を惜しまない基本姿勢が貫かれていることが分かります。				第二次診断
	また、1時間の中で、4回も班の話し合い活動をとっていますが、毎回3分程度の短い話し合いでした。子どもたちは話し合いが完結していないけれど、話し合ったところまで良いという教師の「促進」と相まって子どもたちが活発に発言していたことも、本授業の特徴です。				だからこそ、子どもたちは、ある意味、教師に「これでもかこれでもか」と挑みかかるように、考えや意見を投げかけてくるという学習が展開されたと言えます。				
さらに、注目すべきは、授業を進行するための「コントロール」が授業の冒頭に1回出現しただけであることです。「コントロール」しなくても目標とした学びを達成できる「指導行動」が発揮されていたことを示しています。多くの授業者が「コントロール」したり「直接的指導」を多用して目標を達成しようとする「教師主導型」の授業とは対極にある授業であると言えます。				このことは、「子ども主体」という授業の在り方、とりわけ、「構成主義」の立場に立とうとする授業づくりにとっては、大変有効な示唆を与えていると言えます。とりまなおさず、「子どもの学習を先生が肩代わりする」授業、つまり、「教師主導型」の授業を「子ども主体」の授業に改善したいと考える授業者にとっては、モデルとすべき指導行動です。					