

教師のPM式指導行動類型と「学習指導」
「生活(生徒)指導」「学級経営」の関係
ならびに教科内容の理解と授業に関する研究

佐藤静一*・高野 隆**・徳永 晃***

A Study of Relationships between Teachers' PM Leadership Types and
Subject-Teaching, Daily Life Guidance and Homeroom Management;
Teaching and Understanding of Subject Content

Seiichi SATO, Takashi TAKANO and Akira TOKUNAGA

(Received October 16, 1987)

The present study is to investigate the elementary and junior/senior high school classes, which the present university students attended in the past and think they understood very well on the occasion and which remain pleasantly in their memory even today and to examine the relationships between teachers' PM pattern leadership types and their subject teaching, daily life guidance and homeroom management. The subjects were 131 students (male:40, female:91) of School of Education, Kumamoto University. They were asked to describe the classes in detail and evaluate their teachers in terms of the aspects given above. Main results are as follows: (1) The number of PM type teachers was the largest in elementary school, decreasing in the junior and senior high school in this order, while the number of pm type teachers increased with the grade. In addition, the number of M type teachers tended to increase with the grade and the number of P type teachers tended to decrease with the grade. The number of each of these types existed between the PM type and the pm type. (2) Concerning the evaluation of subject teaching, daily life guidance, and homeroom management, the PM type came first, followed by M, P, and pm in this order. (3) The classes, which the students understood very well and clear memories of which they still have, had them rules and principles learn by using and experiencing things for themselves. (4) What the students did not understand very well were found out more in science, with mathematics, social studies and English following in this order, and more in senior high school, with junior high school and elementary school following.

問 題

* 心理学科

** 熊本大学大学院教育学研究科
上益城郡清和村立清和小学校

** 熊本大学大学院教育学研究科
熊本市立城東小学校

本研究は、大学生に小学校、中学校、高校時代の
授業について想起してもらい、今もって鮮明に心に

残っている「わかった」授業と、今もって十分に理解できていない教科内容等の様態について分析するとともに、授業者のPM式指導行動(類型)と「学習指導」「生活(生徒)指導」および「学級経営」に関する評価(認知)との関係について分析を行ったものである。

先に筆者ら(佐藤・徳永・竹澤・高野, 1987)は、大学生 159名(男子59名, 女子 100名)に小学校, 中学校, および高校での各学級担任教師について想起してもらい, PM式指導行動(類型)についての評価(認知)と, その教師の「学習指導」「生活(生徒)指導」および「学級経営」に関する評価(認知)との関係について分析を行った。その結果, まず, 指導類型別出現率では, 小学校段階においてPM型の教師が最も多く, 中学校, 高校となるにつれて減少している。これに対して, pm型の教師はPM型教師の場合とは逆に, 小学校, 中学校, 高校と学年段階が進むにつれて増加する傾向を示した。また, P型, M型に関しては, M型の教師が学年段階が上がるにつれて増加しているのに対し, P型の教師は逆に減少している。次に, PM式指導行動類型と, 各指導行動項目すなわち「学習指導」「生活(生徒)指導」および「学級経営」との関係では, PM型の担任教師のもとで, 「学習指導」等のいずれの指導行動項目も高い評価結果を示し, 次いでM型, P型と続き, 最低はpm型の教師においてであった。このように, 「学習指導」の評価において高い教師は, 「生活(生徒)指導」「学級経営」においても高い評価結果を示し, 相互有機的に関連があることが示唆されたといえる。

ところで, 学校教育において時間的空間的に大きなウェイトを占め, かつ, 教師と児童・生徒との関係の展開の軸をなすものは授業, すなわち学習指導であろう。このことは, 教師の指導力(リーダーシップ)が, 授業における教師の指導力を軸にして支えられていることを示すものである。従って, この学習指導において高く評価される教師は, 同時に生活(生徒)指導や学級経営においても高く評価されてくることが示唆される。そこで, 本研究では, 大学生によって, あの時の授業はよくわかったとか, あるいは今もって鮮明に心に残っていると, いわば学習指導において高く評価された授業者(教師)のPM式指導行動(類型)と, 「学習指導」「生活(生徒)指導」および「学級経営」の関係について分析するとともに, その時の授業の具体的内容, ならびに十分に理解できていない教科内容等に

ついての分析を行い, 教師の指導力(リーダーシップ)と学習指導力, さらには授業内容との相互関係について吟味せんとしたものである。

ところで, 前回および今回の研究手法である長期的な視点からの教育効果測定の意義と問題点について若干の考察をすることにする。高瀬(1979)は, 共感体験の内容はいかなるものであるかを, 自由記述法を中心に中学生, 高校生, 大学生を対象として実施した「過去における先生に対する共感体験の思い出」の調査から, 5つの共感体験のカテゴリーを試案的に指定している。高瀬は, ここで追想法を用いているが, その理由として, あることに感じ入り, それが自分を内的に充実させた力として感じとられるには, 現時点での体験ではなくて, 歴史的に溯った生活史的回顧が是非とも必要であるということを指摘している。また, 梶田(1978)は, 教育の成果を問題にする場合の基本的な時間展望について, 大きく次の3つの場合を区別する必要があると指摘している。第1は, 授業中における学習者の変化をそのまま問題にするようなときであって, 指導と成果との間に直接的な関係が想定できる場合である。第2は, 1つの単元あるいは学期, 学年の終わりにはじめてその成果を問題にするような時であって, 多面的で多様な指導の累加的総合的な効果が出現するような場合である。第3は, その学校を卒業した後のどの時点かにおいて, 学習者一人ひとりの上に個性的な形でその成果が現れてくるようなときであって, 教育活動の意味を学習者の人生の全体の中に位置づけて考えるような場合であるとしている。そして, 指導との直接的な対応によって出現するような教育成果, 目標類型でいうならば達成目標のみのとらえ方から, 本当に力強い教育活動が生まれることは不可能である。しかしまた, 巨視的な視野のもとにとらえているだけであって, 現実の教育活動との接点を見失うとし, 教師は常に複数の時間展望を自らのうちにかかえ, 複眼的視点を堅持しながら教育活動の展開を図っていかなくてはならないとしている。そして, そうした教育活動の展開として, 梶田(1986)は一人ひとりの本質に関わる基礎的基本的な知識や技能をきちんと身につけさせるという学力保障と, 一人ひとりの個性的な感性や能力を将来にわたって伸ばしていくために, きちんとした活動や体験をさせておくという成長保障を双方共に満足させるような教育実践でなくてはならないはずであると指摘している。つまりこうした教育実践であるが故に, 短期的視点だけでなく, 長期的視

点からの教育効果の測定の必要性とその意義があるといえよう。但し、その結果（教育効果）は、それぞれの時期での具体的な教育実践との結び付きで捉えられていくことが重要であろう。

以上のような観点に立って、本研究では、大学生によって、あの時の授業はよくわかったとか、あるいは今もって鮮明に心に残っているとして、いわば学習指導において高く評価された授業者（教師）のPM式指導行動（類型）と、「学習指導」「生活（生徒）指導」および「学級経営」の関係について分析するとともに、その時の授業の具体的な内容、ならびに十分に理解できていない教科内容等についての分析を行い、教師の指導力（リーダーシップ）と学習指導力、さらには授業内容との相互関係について吟味せんとしたものである。

方 法

調査対象

調査の対象は、昭和62年度、熊本大学教育学部1年次開講科目「教育心理学」（佐藤担当）の受講生131名（男子40名、女子91名）である。このうち回答を寄せてくれたものは122名で、分析の対象となった者は119名である。

調査時期

昭和62年6月15日—昭和62年6月22日

調査項目

調査項目は、2つのものからなっている。1つは、今もって鮮明に心に残っている「わかった」授業についてであり、2つめは、今もって十分に理解できていない教科内容についてである。両調査とも、回答者である大学生に、自分の小学校、中学校、高校での授業について尋ねるといふかたちで行われた。なお、今もって鮮明に心に残っている「わかった」授業については、その授業者（教師）のPM式指導行動と教師の指導についての評価を求めた。以下に、両調査項目について述べる。

(1) 今もって鮮明に心に残っている「わかった」授業について

「小学校・中学校・高校の授業で、あの時の授業はよくわかったとか、今もって鮮明に心に残っているとかいくつあると思います。そうした授業をできるだけ思い出していただき、具体的に書いてください。」といった質問のもとで、1事例についてB5のスペースを設けて自由記述をしてもらった。さらに、事例としてあげられた授業の指導者（教師）

についてPM式指導行動と教師の指導についての評価を求めた。

P、M両指導行動の調査項目は、前回の調査（佐藤・徳永・竹澤・高野、1987）と同じように、P項目、M項目それぞれ10項目からなるものである。これらの項目は、三隅・吉崎・篠原（1977）、三隅（1978）による小学校担任教師のPM式指導行動を測定するために考案されたものである。なお、質問項目の表現は過去形とした。また、選択肢は5選択で、5.非常に・・・である、から1.全然・・・でない、である。従って、P、M各指導行動得点は、最大が50点で、最低は10点である。

教師の指導に関する評価項目も前回の調査と同様に、3指導項目で、いずれも5段階評価であった。これらの項目に関しては、先の佐藤（1980）の教育実習評価項目を参考にし、教師について評価可能な項目を3つ設定した。評価項目およびその内容は次の通りである。

1. 学習指導（指導の適切さ、指導の態度、授業のわかりやすさなど）
2. 生活（生徒）指導（しつけ、相談、給食、掃除など）
3. 学級経営（ホームルーム、学級会、学級集団づくりなど）

以上の3項目それぞれについて5段階（5.非常にすぐれている、4.すぐれている、3.ふつう、2.劣っている、1.非常に劣っている）で評価された。

(2) 今もって十分に理解できていない教科内容について

「小学校・中学校・高校の授業で、今もって十分に分からない、理解できていないなどといった内容はどんなことですか。具体的に書いてください。」といった質問のもとで、B5の用紙に6つの事例が書けるようにした。

調査実施方法

教職科目である教育心理学の講義の際、回答者である大学生に、これまで小学校、中学校、高校であった授業について想起してもらい、今もって鮮明に心に残っている「わかった」授業や十分に理解できていない教科内容について、できるだけ多くの事例をあげて書いてもらうように依頼した。また、今もって鮮明に残っている「わかった」授業については、その授業者（教師）のP、M指導行動について評価してもらうとともに、同時に「学習指導」「生活（生徒）指導」「学級経営」について5段階で評価す

るよう依頼した。以上のような依頼を昭和62年6月中旬の講義において行い、1週間後に提出するように求めた。回収したところ、9割の学生が回答を寄せてくれた。

結果及び考察

1. PM式指導行動（類型）に関する結果

鮮明に心に残った「わかった」授業の各指導者（教師）のPM式指導行動4類型（PM、P、M、及びpm）の判定は、前回の調査（佐藤・徳永・竹澤・高野、1987）で得られた延べ1367名の担任教師の

P、M指導行動の平均得点、 $P=33.84$ 、 $M=32.77$ をもとに判定を行った。すなわち、P得点、M得点の基準をそれぞれ $P=34$ 、 $M=33$ とし、P、M両得点がともに基準点を上回る場合をPM型、P得点のみ基準点を上回る場合をP型、M得点のみ上回る場合をM型として、P、M両得点がともに下回る場合をpm型とした。Table 1、およびFig.1は、PM式指導行動4類型、すなわちPM型、P型、M型およびpm型教師の人数と比率を学年段階ごとに示したものである。PM型の教師は、小学校、中学校、高校と学年段階が上がるにつれて減少する傾向を示している。一方、pm型の教師の割合はPM型の教師

Table 1 学年段階ごとにみた教師のPM式指導行動類型別人数および比率（%）

学年段階	PM 式 指 導 行 動 類 型				計
	PM型	P 型	M 型	pm型	
調 査 I					
小 学 校	256(43.7)	138(23.5)	71(12.1)	121(20.6)	586(100.0)
中 学 校	126(34.2)	68(18.5)	76(20.7)	98(26.6)	368(100.0)
高 校	92(22.3)	50(12.1)	108(26.2)	163(39.5)	413(100.0)
調 査 II					
小 学 校	43(55.8)	3(3.9)	22(28.6)	9(11.7)	77(100.0)
中 学 校	22(46.8)	7(14.9)	10(21.3)	8(17.0)	47(100.0)
高 校	16(26.2)	5(8.2)	22(36.1)	18(29.5)	61(100.0)

* 数値は人数で、括弧内は比率（%）を示す。

** 調査Iは前回（佐藤・徳永・竹澤・高野、1987）の調査結果；調査IIは今回の調査結果を示す。

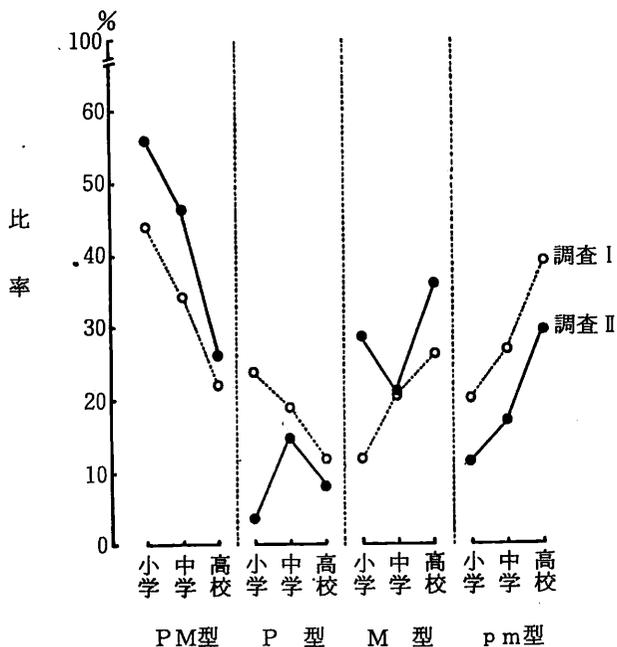


Fig.1 学年段階ごとにみた教師のPM式指導行動類型別比率

とは逆に、学年段階が上がるにつれて高くなる傾向を示した。すなわち、学年段階ごとの人数（比率）では、前回の調査結果と同様の傾向を示しているが、相対的な比率はPM型教師の場合、前回より多くなっているのに対し、pm型教師の割合は減少している。また、P型の教師は、前回の調査結果に比較し、全体的に、特に小学校段階で少なくなっているのに対し、M型教師の場合は逆に小学校、高校段階で増加する結果を示している。

以上総合すると、Fig.1 から明らかなように、今回の調査結果は前回と比較して、PM、M型の比率が相対的に高く、P、pm型の比率が低いという結果を示した。また、両調査時期での分析の対象となったP、M行動の平均得点においても、前回の調査では、平均得点がP=33.84、M=32.77であったのに対し、今回はP=33.66、M=36.94で、特にM得点が有意に高くなる結果を示している。このことは、前回の調査が学級担任教師一般についての調査であったのに対し、今回の調査は今もって鮮明に心に残っている、あるいは、よくわかった授業をしたとして大学生によって想起された授業者（教師）が分析の対象となったことによるものであろう。なぜなら、M行動の測定項目の中に、「勉強がよくわかるように説明されましたか」「勉強の仕方がよくわかるように教えてくださいましたか」といった配慮行動が含まれていることにより、M行動の平均点が高くなり、その結果、PM、M型の教師が相対的に多くなったものとして解釈される。

次に、学年段階ごとに、PM式指導行動類型をみると、前回の調査と同様にPM型が学年段階が上昇するにつれて減少し、pm型が増加している。このことは、1つには、小学校と中学校、高校における担任制の違いが考えられよう。小学校においては担任教師が全教科を担当する全教科担任制（一部専科）をとっており、中学校、高校が教科担任制をとっている。つまり、小学校担任教師に比べ、中学校、高校の教師の場合、指導を行う場や時間がおのずと限られてくるといえよう。2つには、中学校、高校段階での発達心理的な特徴が考えられる。つまり、青年期として、小学校段階のように素直に教師の指導を受け入れることができなくなってきたということが考えられる。

2. 教師のPM型指導行動4類型と「学習指導」「生活（生徒）指導」および「学級経営」の関係

Table 2 は、教師の「学習指導」「生活（生徒）指導」「学級経営」に関する評価得点（5段階評価）

をPM式指導行動4類型、ならびに学年段階ごとに示したものである。また、Table 3 は、Table 2 の結果についての1要因が繰り返しのある4要因の分散分析の結果を示したものである。その結果、PM式指導行動4類型と「学習指導」等の評価項目との有意な関係が見出された（Fig.2）。すなわち、PM型の教師のもとで「学習指導」「生活（生徒）指導」および「学級経営」の総合評価得点が最も高くなり、次いでM型、P型と続き、最も低い評価得点を示したのがpm型であった。以上の結果は、前回の調査結果とも類似する結果であった。次に、3評価項目と調査時期の交互作用の結果、Fig.3 から明らかなように、今回の調査結果では、教師の「学習指導」評価得点が顕著に高くなる結果を示している。そして、「生活（生徒）指導」、および「学級経営」についてはほとんど差はみられなかった。このことは、今回の分析の対象とした教師が、授業すなわち「学習指導」の項目において顕著に高く評価されていることを示している。こうした状況下においてPM型教師の場合、「学習指導」項目だけでなく、「生活（生徒）指導」、および「学級経営」においても高い評価得点を示し、pm型においても低い評価得点を示していることは、「学習指導」を核にして、「生活（生徒）指導」および「学級経営」と相互に有機的に関連し、影響し合っていることを示したものとえよう。すなわち、次の鮮明に心に残っている「わかった」授業の分析からも明らかなように、児童・生徒自らが発見したり、授業内容がわかるということと並行して、感激したりして課題に取り組むような授業にしていくこと、そのことが、おのずと「生活（生徒）指導」および「学級経営」と結びついていくと考えられるからである。つまり、「学習指導」、授業の中で「生活（生徒）指導」および「学級経営」をも行っていくという視点が必要であろう。なお、学年段階と評価項目との交互作用の結果から明らかなように、小学校段階では、「学習指導」「生活（生徒）指導」および「学級経営」の評価得点にはそれほど大きな差がみられない。しかし、中学・高校の段階では「学習指導」の評価得点は高いものの、「生活（生徒）指導」および「学級経営」の項目ではいずれも評価得点が低くなる結果を示している。

3. 鮮明に心に残っている「わかった」授業の内容

鮮明に心に残っている「わかった」授業の事例（197例）を学年段階、および教科別に示したのが、Table 4 である。それをもとに学年段階および教科

Table 2 教師のPM式指導4類型と「学習指導」「生活(生徒)指導」および「学級経営」の評価との関係

学年段階	類型	人数	学習指導	生活(生徒)指導	学級経営	計
調	小 学	PM	187 4.17 (.75)	4.17 (.69)	4.28 (.64)	4.20 (.70)
		P	97 3.33 (.92)	3.29 (.97)	3.08 (.87)	3.23 (.93)
		M	54 3.85 (.73)	3.91 (.73)	4.07 (.77)	3.94 (.75)
		p m	79 3.03 (.78)	3.04 (.88)	3.18 (.90)	3.08 (.86)
査	中 学	PM	102 4.17 (.76)	4.12 (.77)	4.01 (.77)	4.10 (.77)
		P	48 3.38 (.86)	3.25 (.99)	3.06 (.92)	3.23 (.93)
		M	52 3.94 (.79)	3.62 (.84)	3.62 (.90)	3.72 (.86)
		p m	76 2.96 (.80)	2.67 (.83)	2.78 (.95)	2.80 (.87)
I	高 校	PM	69 4.28 (.74)	4.16 (.75)	4.03 (.74)	4.15 (.75)
		P	37 3.54 (.89)	3.38 (.97)	2.70 (.87)	3.21 (.99)
		M	76 3.74 (.82)	3.76 (.79)	3.75 (.83)	3.75 (.81)
		p m	107 3.10 (1.01)	2.82 (.85)	2.78 (1.03)	2.90 (.98)
調	小 学	PM	39 4.28 (.55)	4.17 (.70)	4.46 (.67)	4.30 (.66)
		P	3 4.00 (.82)	3.67 (.94)	3.00 (.82)	3.56 (.96)
		M	22 3.77 (.67)	3.64 (.64)	4.09 (.73)	3.83 (.71)
		p m	7 3.29 (.70)	3.29 (.70)	3.00 (1.07)	3.19 (.85)
査	中 学	PM	19 4.47 (.60)	4.16 (.74)	4.00 (.79)	4.21 (.74)
		P	4 3.75 (.83)	3.00 (1.22)	3.50 (.87)	3.42 (1.04)
		M	8 4.25 (.83)	3.50 (.50)	4.00 (.50)	3.92 (.70)
		p m	4 3.50 (.50)	3.00 (.00)	3.00 (.71)	3.17 (.55)
II	高 校	PM	11 4.55 (.50)	4.09 (1.16)	3.73 (1.14)	4.12 (1.04)
		P	5 3.60 (.49)	3.40 (.49)	3.20 (.40)	3.40 (.49)
		M	18 4.67 (.75)	3.28 (.65)	3.78 (.63)	3.91 (.89)
		p m	14 3.79 (.67)	3.21 (.56)	3.07 (.46)	3.36 (.65)

* 数値は上からそれぞれ平均, 標準偏差を示す。

** 調査Iは前回(佐藤・徳永・竹澤・高野, 1987)の調査結果, 調査IIは今回の調査結果を示す。

Table 3 「学習指導」「生活（生徒）指導」および「学級経営」の評価の結果に関する分散分析表

条 件	S S	d f	M S	F	
調査時期 (A)	6.920	1	6.920	5.955	*
学年段階 (B)	1.605	2	.802	.690	
PM式指導類型 (C)	174.561	3	58.187	50.074	**
A×B	.523	2	.262	.225	
A×C	2.639	3	.880	.757	
B×C	.757	6	.126	.109	
A×B×C	2.316	6	.386	.332	
E r (a b c)	1294.503	1114	1.162		
評価項目 (D)	18.165	2	9.082	21.196	**
A×D	5.131	2	2.565	5.987	**
B×D	6.994	4	1.749	4.081	**
C×D	6.174	6	1.029	2.401	*
A×B×D	1.493	4	.373	.871	
A×C×D	2.945	6	.491	1.145	
B×C×D	6.015	12	.501	1.170	
A×B×C×D	6.462	12	.538	1.257	
E r (a b c d)	954.673	2228	.428		

* < .05 ** < .01

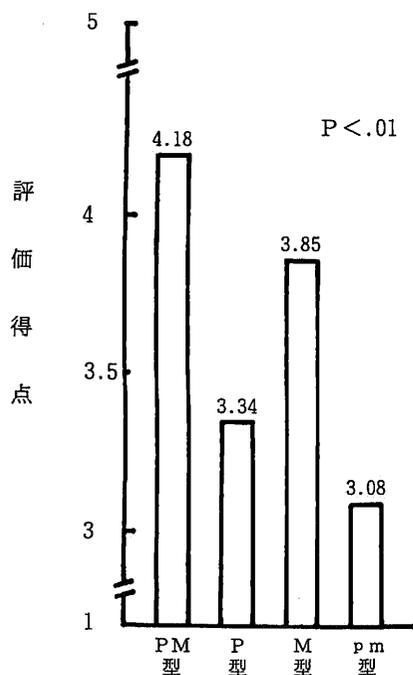


Fig.2 PM式指導類型ごとにみた教師の指導評価点

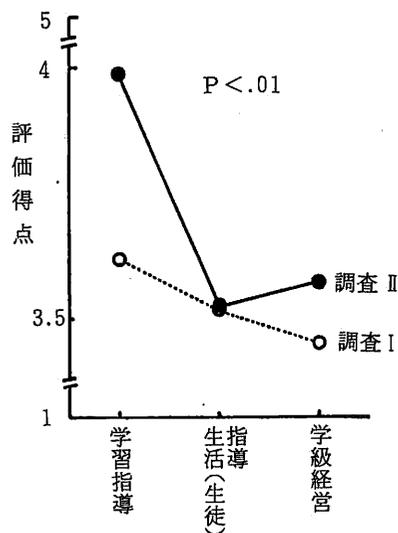


Fig.3 3評価項目得点と調査時期

別に図に表したのが Fig.4, Fig.5 である。Fig.4 から明らかなように、小学(低学年)、小学(中学年)、小学(高学年)、中学校、高校というように学年段階が上がるにしたがって、その比率は高くなってきている。また、回答者(大学生)の性別でみると、小学校の各段階では男女ともほぼ同じ傾向を示しているが、男子において中学校でその比率が低くなり、高校で高くなっている。一方、女子においては、男子の逆の割合を示している。次に教科ごとに見てみると、Fig.5 から明らかなように、鮮明に心に残っている「わかった」授業として大学生らが想起してくれた教科は、算数、理科、国語、社会、英語などの順で多くみられた。

さらに、鮮明に心に残っている「わかった」授業についての自由記述をもとに、その個々の内容について分類・整理してみると、Table 5 の通りであっ

た。国語は記憶法等(10事例)と教師操作(9事例)、社会では教師操作(8事例)とグループ学習(6事例)、算数・数学は教師操作(25事例)と児童操作(10事例)、理科は実験学習(16事例)と教師操作(9事例)等が多かったといえよう。全体として何らかの形で実験、操作、種々の体験をした活動が50.3%と高い比率を占めている。具体的に事例の一部をあげると次の通りである。

実験学習

・小学校の理科の授業で、先生が「今から音の伝わり方を目で見せてあげるから運動場に出なさい」とおっしゃった。……まるで前から波がくるように右手が次々と上がった。その時、僕は、こうやって音が伝わるのかと納得し、また先生のやり方に非常に感激した。(小学5年:理科)

Table 4 鮮明に心に残っている「わかった」授業の学年段階及び教科別事例数

学年段階	国	社	算・数	理	音	図	家	技	体	英	道	特	他	不明	計
小・低	5	1	4	-	1	1	-	-	-	-	1	-	-	-	13
小・中	3	1	8	5	-	-	-	-	1	-	-	2	-	4	24
小・高	2	8	10	5	1	-	4	-	1	-	-	-	-	2	33
中学	9	10	11	10	-	-	-	-	1	9	-	1	-	-	51
高校	17	9	19	18	-	-	-	-	1	4	-	-	-	-	68
不明	-	-	4	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	8
計	36	29	56	40	2	1	4	0	4	13	1	3	1	7	197

* 数値は、事例の数を示す。

- ・速度の授業の時、先生がゼンマイ式のおもちゃの車を持ってこられ、その車の後ろに紙の帯をつけ……速度を計算した。とてもおもしろく、理解できるようになった。(中学3年:理科)
- ・化学の授業で実際に中和滴定の実験をし、グラフを書いたりして実験の仕方や器具の名称を覚えやすかった。(高校3年:化学)
- ・何か物質を燃やしたときに出る気体を集気びんにとって石灰水の中に混ぜてみたら石灰水が白くにごった。……今度は、一人ひとり息を吹き込んだ。すると、白くにごった。「あら、息は二酸化炭素というものだったのか」と不思議な気持ちとともに何か感激したような記憶がある。(小学5年:理科)

児童操作

- ・三角形の内角の和が180度ということを学んだとき、先生が生徒に自分の好きな三角形を書かせてそれをはさみで切って、3つの角を張り合わせて、それが一直線になったときとても感動した。(小学:算数)
- ・計算を早くできるようにするために、「計算パズル」というのを時々された。皆、一生懸命にやってとても楽しかった。(小学4年:算数)
- ・古墳についての授業であった。担任の先生が「みんなて古墳をつくろう」とおっしゃったので、……。 (小学6年:社会)
- ・円すいの体積は円柱の体積の3分の1であることを学んだとき、実際にそれぞれの容器を作って青いインクを溶かした水を入れて……。手作りの

教師のPM式指導類型と「授業」の研究

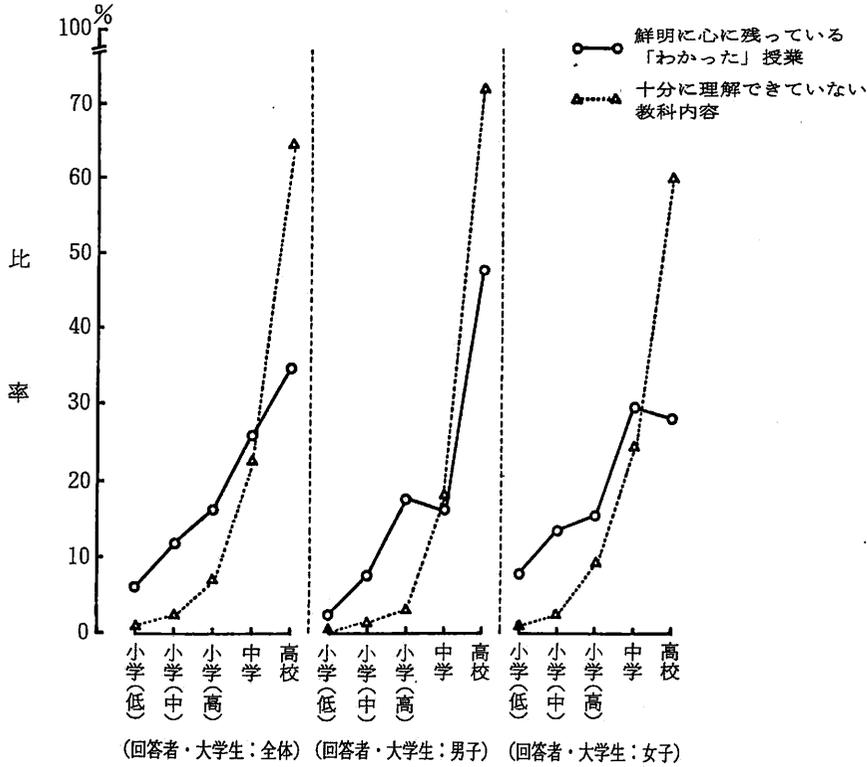


Fig.4 鮮明に残っている「わかった」授業と十分に理解できていない教科内容の学年別比率

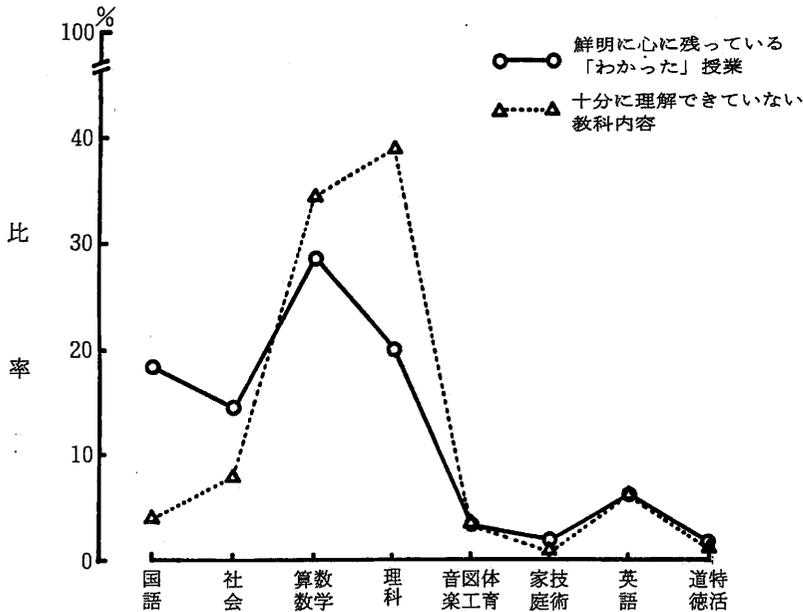


Fig.5 鮮明に残っている「わかった」授業と十分に理解できていない教科内容の教科別比率

Table 5 鮮明に心に残っている「わかった」授業の内容別分類

分類項目	国	社	算・数	理	音	図	家	技	体	英	道	特	他	不明	計
実験学習	-	-	-	16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16
児童操作	4	3	10	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	20
教師操作	9	8	25	9	-	1	-	-	1	2	1	-	-	-	56
野外学習	-	-	1	5	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	8
記憶法等	10	2	9	6	-	-	-	-	-	5	-	-	-	-	32
導入工夫	3	5	2	-	1	-	-	-	-	2	-	-	-	-	13
教師熱意	3	5	5	2	1	-	2	-	2	2	-	1	1	3	27
グループ学習	2	6	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11
学習スタイル	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	3
その他	5	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	2	-	2	11
計	36	29	56	40	2	1	4	0	4	13	1	3	1	7	197

* 数値は、事例の数を示す。

容器だったので、水がもれたりこわれたりして、失敗の連続だったが、とても楽しい授業で今でも鮮明に覚えている。(中学1年：数学)

- ・たまにクロスワードパズルをさせられて、……四字熟語などたくさんの語を覚えることが出来た。(高校2年：国語)
- ・菜の花の構造を調べた。ピンセットで花びらやめしべ、おしべを一つ一つはずして、黒い紙に並べていった。はっきり知ることができた。(小学3年：理科)*
- ・実際に調べた地理を地図に示していく授業はよく理解でき、また興味が持てた。(小学：社会)*

教師操作

- ・分数の大小を比べるとき、先生がカステラを持ってこられて実際に切って比べられた。(小学4年：算数)
- ・世界史で、まったく同じに見えて分らなかったときに、プリントで下の図のようにグラフとして、その時期を示された。……簡潔にまとめてあったので、ただノートをながめるより覚えやすかった。(高校2・3年：社会)
- ・光合成の仕組みがわからなかったとき、理科の担当の先生は下の図のようなものを描いてわかりやすく説明して……。 (小学6年：理科)
- ・先生は一生懸命教えてくださって、教科書以外にもプリントを配ったり、チェックリストをしたりしていただいて……。 (高校：日本史)
- ・音楽の時間「浦島太郎」の歌を合唱する前に、先生が浦島太郎の本を持ってきて、読解を行った。……おなじみのこの話が以外に深い意味が

あることを知った。その後の合唱では、声もよく出てひと味違う授業となった。(小学：音楽)*

- ・オーバーヘッドを使った授業があったが、道具や器具を使った授業はわかりやすかった。(小学)*
- ・水泳の授業の話ですが、そのころ僕はクロールができませんでした。そこで、先生が息をはくとき最初は少しずつはき、顔を上げる直前に多くはきのように指導された。そして、その通りやってみたら驚くほどスムーズにできた。……その時の感激は今も忘れません。(小学5年：体育)*

野外学習

- ・学校の隣のキャベツ畑に散歩に行った。……キャベツにちょうが卵を産みつけているところや、産みつけられた卵を実際に見ることができてとても感動した。(小学3年：理科)
- ・クラス全員で校外に出て行って、いろいろな植物をそれぞれ採集して教室に持ち帰った。……実物を目の前にしている喜びと、自分たちが採取したものなのだということで、大変興味のある授業だった。(中学1年：理科)

記憶法等

- ・英語で前置詞がなかなか覚えられなかったとき、先生が調子のよいごろ合わせで楽しく教えてくれた。また教科書の英語の歌を歌ったりした。このことで英語を勉強する楽しさを見つけることができた。(中学3年：英語)
- ・化学の元素記号の記憶法や、イオン化傾向、炎色反応などを記憶法で教えてもらった。(高校2年：化学)
- ・古文の単語で助動詞が何の活用形につくか全然覚

えることができなかつたとき、……詩を教えてくださいださることになりました。……それで活用形も覚えることができました。(高校2年:国語)

導入の工夫

- ……授業のとき地図記号をこれがこの記号ですとは言わず、これは何の記号でしようとかイズのよ
うな内容で生徒に考えさせるやり方だった……
楽しく勉強でき、けっこう上手な授業の進め方だ
なと思った。(小学4年:社会)
- 島崎藤村の詩が出てきた時、先生は「椰子の実」
の歌を大きな声で歌われた。……島崎藤村への
興味が深まった。(中学2年:国語)
- 加算・減算は、やはり子供の興味のある対象(り
んご、みかん;本など)を通して、数学的な抽象
的な対象が覚えやすかつたようだ。(小学1・2
年:算数)*

教師の熱意

- この男の先生は大変ユーモラスな方でありまし
て、その参勤交代の場面を一人で演じてくださ
いました。……すごくなごやかな中で授業がな
されたのを覚えております。(小学5年:社会)
- 先生のさばさばした人柄にひかれていたので、
……。とてもユーモアのある先生だったので、授
業中はとても楽しかつた。(高校2年:数学)
- 音楽の時間一生懸命にピアノを弾いてくれた。
(小学5年:音楽)

グループ学習

- ……5、6人のグループを作って先生の出す問
題に対して個人またはグループで考えを発表する
というものだったが、……なかなかわかりやす
かつた。(小学5年:算数)
- 地理も歴史も班ごとに範囲を決めて、まとめ
て……という班発表形式の授業であつて、……
自主的に取り組み、とても有意義な授業であつ
た。(中学2年:社会)
- 班ごとに分れて、班員全員がある単元を理解する
まで、班での助け合い授業があつた。……とて
も積極的に授業にむかえてためになつた。(中
学:英語)

学習スタイル

- 英語の授業でいつでも最初の15分くらいはその月
の英語の歌を歌ったり、英会話をしていた。(中
学2年:英語)
- ……とにかくすべてをパターン化して教えてく
ださつた。よくわかつた。(高校2年:数学)

その他

- 英語の時、先生が名指しでほめてくれたことがう
れしかつた。(中学1年:英語)
- 先生が何度説明されてもわからなかつた問題が友
だちのささいな言葉でパッとひらめいてわかつた
ことが何度あつた。……自分で発見したので
とてもうれしかつた。こういうのが数学を解く楽
しみのような気がする。(高校:数学)*
- 小学1・2年のころ、私はどうしても授業で手を
上げることができない子でした。……3年生に
なり、先生が「○○ちゃん、どうして手を上げな
いの。間違つた答えをして、笑うような人がいた
ら先生がしかつてあげる。自信もつてやってみな
さい、きっとできるから」……。 (小学3年)*

注:* 印は、今回と同様の方法で、昭和57年4
月教育学部2、3年生を対象に集められた
事例の中から抽出したものである。

Table 5 およびその具体的な事例の内容から明ら
かなように、実験、操作、あるいは記憶法など授業
技術が含まれていればいいのではなく、そういった実
験、操作を通して、自ら授業内容を理解できた、法
則・原理がわかつたという過程が同時に含まれてい
るところに特徴があるといえる。しかも事例の内容
から明らかなように、自ら発見した、その意味がわ
かつたということと同時に、感激した、楽しい、う
れしいといったものが含まれていることがわかる。
たとえば、実験学習の事例で、速度の授業の時、先
生がゼンマイ式のおもちゃの車を持ってこられ、そ
の車の後ろに紙の帯をつけ……速度を計算した。
とてもおもしろく、理解できるようになつた。(中
学3年:理科)、何か物質を燃やするときに出る気体
を集気びんにとって石灰水の中に入れてみたら石灰
水が白くにごつた。……今度は、一人ひとり息を
吹き込んだ。すると、白くにごつた。あら、息は二
酸化炭素というものだったのかと不思議な気持ちと
ともに何か感激したような記憶がある。(小学5
年:理科)とみられるように、わかつたということ
と感激したは切り離せないものである。すなわち、
実験、操作、種々の体験を通していくことによつ
て、自ら主体的に問題を発見し、解答を見出す、
あるいは、その底に流れている法則や原理を生み出
すことが、感激、喜び、楽しさといったものと結び
ついたものである。従つて、こうした授業、あるい
は学習指導を行うことが、直接的にも、間接的にも
「生活(生徒)指導」および「学級経営」に影響を及
ぼしてくることが考えられる。すなわち、学習指

導、授業を核にして、他の指導行動とは有機的に関係し合っていると解釈することができるであろう。

4. 今もって十分に理解できていない教科内容

今もって十分に理解できていない教科内容の 167 事例について、学年段階、および教科別に示したのが、Table 6 である。それをもとに学年段階および

Table 6 十分に理解できていない授業内容の学年段階および教科別事例数

学年段階	国	社	算・数	理	音	図	家	技	体	英	道	特	他	不明	計
小・低	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
小・中	-	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4
小・高	-	-	10	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	1	13
中学	-	4	10	13	2	-	-	1	-	7	-	1	-	-	38
高校	7	7	33	52	1	-	-	-	1	4	-	-	2	-	107
不明	-	1	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4
計	7	13	58	65	5	0	0	1	1	11	1	1	2	2	167

* 数値は、事例の数を示す。

教科別に図に表したのが Fig.4, Fig.5 である。Fig.4 から明らかなように、鮮明に心に残っている「わかった」授業と同様に、今もって十分に理解できていない教科内容においても、学年段階が上昇するにつれてその比率は上昇し、高校において特に高い比率を示した。また、Fig.5 から明らかなように、教科ごとについても、鮮明に心に残っている「わかった」授業と同様の傾向を示している。すなわち、理科、算数・数学、社会、英語等においてその比率は高くなっている。なお、今もって十分に理解できていない教科内容の個々の事例は次の通りである。() 内の数値は、事例数を示す。

国語 (7)	古文(4)：助動詞の意味、文法、活用形とか語尾の変化など 読解他(3)：文章の読み取り、主人公の心理
社会 (13)	現代社会・政経(5)：為替などの言葉の意味、産業の発達など 指導法(4)：教科書の説明だけ その他(4)
算数 数学 (58)	(小学) 数と計算(6)：分数の割り算など、公式の成立について、そろばんでのかけ算・割り算など 量と測定(4)：アール、ヘクター、リットルなどの単位換算 数量関係(4)：割合に関する問題など (中学) 計算・方程式(4)：文章題、 $(-)\times(-)=(+)$ になることなど 体積・面積(3)：角すい・円すい・球について、体積関係全般など 確率・統計、図形(1)：空間図形、中央値など

(高校)	数列・シグマ(1)：群数列、文章題、帰納法など 確率(7)：二項定理、公式の使い方 微分・積分(5)：意味、極限と微分、応用問題など 代数・幾何、その他(8)：軌跡、二次曲線
理科 (65)	(中学) 電気抵抗(3)：抵抗値の計算など 星の動き、まさつと浮力(4)：時間や季節による星の動き、月の満ち欠けなど その他(6)：血液の循環、化学式、電池、天気図など (高校) 生物(5)：ソラマメやネズミなどの遺伝、淡水魚と海水魚の浸透圧のしくみ 化学(8)：カロリー計算など化学式について、化合物、溶解、有機、全体的に 物理(2)：投げ上げや落下などの物体と運動、抵抗(オーム)、電流・電磁気、引力、物体とエネルギーに関する公式、原子、波、基本的なもの、相対速度などまさつについて 地学(6)：星の位置や動き、惑星と地球との関係など、計算、全体的に 指導法他(10)：厳しい、早口、板書のみ、人柄、教科書だけで、説明のみ、指名のみ
英語 (11)	前置詞の使い方、little と few の使い方、関係代名詞・分詞など、現在完了、指導法、発音、すべて
音楽 (5)	楽譜が読めない、頭声発声など
他教科等	技術(1)、体育(1)、道徳(1)、特活(1)、その他・不明(4)

以上のように、今もって十分に理解できていない教科内容は、学年段階が上昇するにつれて多くなり、高校段階で顕著であり、また、教科内容においてはその事例総数の73.7%は算数・数学、理科であり、教科に偏りがみられた。その理由として、学年段階が上昇するにつれて理解できない教科内容が増えることについては、学習内容が高度になってくることと関係するであろう。また、算数・数学、理科に関して、理解できないとする割合が多いのは、これらの教科の性質として、比較的「できた・できなかった」「わかった・わからなかった」がはっきりしていることからくるものであろう。ところで、どの教科のどういった内容領域がどの段階から分からなくなったと特定することはなかなか難しいことであろう。というのも、理解できにくいということは、前段階あるいは前々段階での理解が不十分であるということから起こってくるのが考えられるからである。すなわち、教科内容の系統性の分析とともに前段階での理解の質・量を分析把握することが、授業・学習指導を行う上で重要となるであろう。

付記 本研究での統計処理に当たっては、本教室の篠原弘章助教授のコンピュータプログラム（篠原，1984）を使用させていただいた。記して、感謝の意を表します。

引用文献

- 梶田毅一（1978），教育指導の基本視座，金子書房。
 梶田毅一（1986），形成的な評価のために，明治図書。
 三隅二不二（1978），リーダーシップ行動の科学〔改訂版，1984〕，有斐閣。
 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尺度の作成とその妥当性の研究，教育心理学研究，25，157-166。
 佐藤静一（1980），教育実習に関する教育心理学的研究（Ⅳ）—PM式指導類型と教育実習成績—，熊本大学教育学部紀要（人文科学編），第29号，227-283。
 佐藤静一・徳永晃・竹澤栄朗・高野隆（1987），教師のPM式指導行動類型と「学習指導」「生活（生徒）指導」および「学級経営」に関する研究，熊本大学教育学部紀要（人文科学編），第36号，241-255。
 篠原弘章（1984），行動科学のBASIC 第2巻 実験計画法，ナカニシヤ出版。
 高瀬常男（1979），教育の人間学，金子書房。