

# 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—

Study on instructive actions of the young teachers in the class

- Focus on phases of appearing PM-teaching styles -

福本 義久\*      粕谷 貴志\*\*

御所市立葛小学校\*      奈良教育大学大学院教育学研究科専門職学位課程\*\*

Yoshihisa Fukumoto\*      Takashi Kasuya\*\*

Kuzu Elementary School\*      School of Professional Development in Education, Nara  
University of Education\*\*

〈あらまし〉 本研究の目的は、教育実習生や院生、初任者教師など授業実践経験が浅い授業者（本稿では、若手教師と呼ぶことにする）が実施する授業における指導行動がどのような場面で発揮されるのか、その特徴を明らかにすることである。このような授業者が実施した授業のビデオを15年以上の教職経験者及び大学教員によって、特徴的な指導行動を時系列で言語化してデータ化した上で、PM式指導類型に基づいて分析したところ、若手教師の指導行動が出現する場面について8つの下位カテゴリーが生成され、それらはさらに2つの上位カテゴリーに統合することができた。この結果、いわゆる「良い授業」や「成立していない授業」などと感覚的に表現される授業において発揮される指導行動の傾向を説明したり、授業研究や教師教育において授業改善の新たな枠組みとして活用したりする可能性があることが示唆された。

〈キーワード〉 PM式指導類型 指導行動 指導的場面 支援的場面 教師教育

## 1. 問題と目的

学校現場では、ある教師が担任すると、なぜか毎年のように学級が荒れ、逆に、別の教師が担任すると水を打ったように静粛な学級に変貌することがよくある。河村(2010)は、Q-U<sup>1)</sup>の知見から、この要因は、担任教師がとる指導行動にあるとして、教師が自らの指導行動を学級の集団状態と関連づけて意識的に修正することの必要性を指摘している。

また、「小学校において、教師の人格特性に影響されて学級の雰囲気ができあがる」と三隅(1986)が指摘するように、担任教師の指導の仕方、担任教師やクラスメイトとの関係の有りが、児童一人一人の学習面、心理面などの成長や適応において大きく影響すると言える。

一方、教員の大量採用時代にある昨今、学校現場では若手教師の指導力向上が喫緊の課題になってい

る現実もある。そこで、本研究では、授業実践経験が浅い授業者（本稿では、若手教師と呼ぶことにする）の指導行動に着目することにした。

教師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。三隅ら(1977)は、小学校教師の指導行動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を作成した。この尺度は、児童の認知する教師の指導行動をP機能(performance function: 目標達成機能)とM機能(maintenance function: 集団維持機能)について測定するもので、PM両機能の強弱を組み合わせることによって、教師の指導行動をPM型、P(m)型、(p)M型、pm型の4つに類型化した。さらに、それらのPM式指導類型と児童のスクール・モラルとの関係について調査をした。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

に対する児童の積極的で意欲的な態度を意味する(栗林,2001)。その結果、児童のスクール・モラルは、担任教師の指導類型がPM型のときが最も高く、次いでM型とP型が続き、pm型のときに最も低かった。(PM型はP機能とM機能がともに強い指導類型であり、M型やP型はともにM機能やP機能の一方だけが強い指導類型である。pm型は両方の機能が弱い指導類型である。)

河村・田上(1997)も、PM型教師の指導行動は、P機能とM機能がともに高く、かつ学級の児童個々に行き渡っており、それが児童のスクール・モラルを高めていることを明らかにしている。その上、児童のスクール・モラルの向上には、児童に強いM機能の認知をもたらす指導行動を前提に、強いP機能の認知をもたらす指導行動をとることが有効であると大変興味深い示唆をしている。つまり、「穏和で気遣いの細やかな配慮」をベースにしながらも「強い指導性を発揮する」教師の指導行動によって、個々の子どもの適応や学習意欲などが高まり、結果として学級集団が好ましい状態になるということを示している。

しかし、これらの研究は、いずれも児童及び教師への質問紙による調査で、実際の授業における指導行動そのものを研究対象にしているわけではない。

そこで、本研究では、若手教師が行う授業において、実際に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を検討する。

## 2. 方法

### 2.1. 調査対象授業

調査対象授業(以下、授業)は、いずれもビデオ撮影した授業であり、授業EとF以外は、それぞれ異なる小学校において実施された。

表1 調査対象授業

授業	学年・教科	授業者(専門教科)
A	小4・社会科	院生A, 女性(社会科)
B	小6・理科	院生B, 男性(理科)
C	小4・英語活動	院生C, 女性(英語)
D	小5・国語科	院生D, 男性(英語)
E	小4・道徳	院生E, 男性(理科)
F	小4・理科	
G	小3・算数科	実習生G, 女性(算数科)
H	小6・算数科	実習生H, 男性(算数科)
I	小3・算数科	初任者I, 女性(社会科)
J	小4・算数科	初任者J, 男性(算数科)

### 2.2. 授業観察者

授業観察者(以下、観察者)は、いずれも異なる小学校に勤務しており、2011年8月、一堂に会して授業を観察した。なお、観察者には、表2のように、観察する授業の教科等を専門として実践研究を行っている教職15年以上の経験者及び教育心理学専門の大学教員に依頼した。

表2 授業観察者

観察者	性別	校種, 経験年数, 専門教科
ア	女性	小学校, 28年, 学級担任, 国語科
イ	女性	小学校, 17年, 学級担任, 道徳, 英語
ウ	男性	小学校, 35年, 教頭, 社会科
エ	男性	大学, 9年, 准教授, 教育心理学
オ	男性	小学校, 25年, 教務, 算数科, 理科

### 2.3. 調査方法

#### 2.3.1. 指導行動のデータ化(ステップ1)

授業のビデオを観察者全員で視聴し、特徴的な指導行動を時系列で言語化してデータ化する。

#### 2.3.2. 予備的分析(ステップ2)

授業毎に、ステップ1で作成した個別の指導行動を、P機能とM機能それぞれ強弱によってP行動、p行動、M行動、m行動の4タイプに分類し、抽出する。その際、観察者全員が一致することを分類の原則とし、一致しない指導行動や教科内容に深く関連することについては抽出しない。

さらに、授業ごとに4タイプの出現率を算出し、当該授業のPM式指導類型における「指導行動傾向」と見なすと共に、4タイプの出現状況を時系列表に示し、当該授業の特徴を把握する。

#### 2.3.3. 下位カテゴリーへの統合(ステップ3)

ステップ2で抽出した指導行動を4タイプ別に集約し、それぞれを授業における共通する場面ごとに分類した上で、抽象的な概念名を付す。その際、集約した指導行動と抽象的な概念名とが十分に説明できるまで観察者で繰り返し修正する。

#### 2.3.4. 上位カテゴリーへの統合(ステップ4)

ステップ3で生成した下位カテゴリーをさらに上位カテゴリーに統合する。

## 3. 結果

### 3.1. 予備的分析結果

授業の指導行動をデータ化する際、参観者の主観的な表現ではなく、教師が発揮した指導行動を事実として表現するようにした。

また、PM機能の識別に当たっては、三隅ら(1977)による定義に基づいて行った。それによると、P機能とは、学級における児童の学習を促進したり、生

活指導に関して児童の課題解決を促したり、また、話し合いが有効に、効率的に行われるように指導する教師の行動である。一方、M機能とは、児童に配慮を行い、児童と一体感を形成し、さらに学級で生じた不必要な人間関係の緊張を解消し、児童間の相互依存性を増大させていく教師の行動である。

また、それぞれの機能の強弱を区別するに当たり、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行動と判断した。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行動と判断した。

### 3.1.1. 授業における4タイプの指導行動

実際の授業においては、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、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するものである。ただし、いずれもP機能やM機能が強いことと教育的意義が高いこ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「教師主導」であるため、それが必ずしも教育的であるとは言えないという事例がある。

表3は、授業Aでの指導行動を以上の基準によって4タイプに分類したものである。なお、P機能にもM機能にも分類できない指導行動を【他】として区別し、その理由を( )に示した。

表3 授業Aにおける指導行動タイプ

A01	「警察官のお仕事」というあての提示【他】(教科内容)
A02	「聞いたことある？」という発話【M】
A03	何をするのか告げられないまま学習を進行【p】
A04	先生の目の届く狭い範囲の子どもだけ指名【m】
A05	○君・□さんという男女別の呼び分け【他】(ジェンダー)
A06	指名した子どもと先生の1対1のやりとり【m】
A07	一問一答のやりとりで進行【P】
A08	挙手したら間髪を入れずにその子どもを指名【m】
A09	同じ子どもばかり指名【m】
A10	子どもの発言を看過する【m】
A11	メリハリ、抑揚のない発話【m】
A12	学習活動に区切りのない進行【p】
A13	先生の計画(メモ)通りに進める【P】
A14	先生が教えたいことだけの板書【P】
A15	子どもの発言を看過【m】
A16	板書中、子どもに無指示【p】
A17	班になる必然性のない進行【P】

A18	子どもに対して静粛に席を移動させる指示【P】
A19	話し合い活動の際、その進め方を指導せず進行【p】
A20	話し合いのテーマになり得ないテーマ【他】(教科内容)
A21	先生が歩き回るだけの机間指導【m】
A22	指示や確認がないまま10分以上に及ぶ話し合い活動【p】
A23	突然、班を解体し自分の席に戻らせる指示【P】
A24	聞き方や視点を指導せず、班ごとに発表させる【p】
A25	発表内容に対して無評価【p】
A26	終業のチャイムが鳴っても授業を継続する【P】
A27	「何を学んだのか？」を確認しないまま終わる【p】
A28	先生が結論をまとめる【P】
A29	今日中にプリントを出しなさいという指示【P】

### 3.1.2. 指導行動タイプの出現率と指導行動傾向

すべての授業について指導行動を4タイプに分類したところ、表4のように合計423の指導行動をデータ化できた。なお、実際の授業では、いずれのタイプにも分類できない指導行動や教科内容に関わると見なされる非データ化指導行動も含まれていた。

表4 授業における指導行動のデータ数

授業	出現数				総指導行動数	非データ化指導行動数
	P	p	M	m		
A	9	8	1	8	26	3
B	12	7	5	16	40	4
C	11	5	3	10	29	0
D	2	6	0	4	12	0
E	12	22	2	13	49	3
F	12	27	1	19	59	4
G	28	3	22	2	55	0
H	8	24	8	16	56	2
I	25	15	2	9	51	3
J	17	12	5	12	46	0

次に、各授業における指導行動タイプの出現率を算出した上で、P行動とp行動、M行動とm行動、それぞれの出現率の高い組み合わせを、該当授業の指導行動傾向とした。

例えば、授業Aのデータ数は、 $P > p$ 、 $M < m$ であることから、P行動とm行動との出現率が高いので、Pm型の指導行動傾向を示す授業と見なす。ただ、P行動とp行動との出現率が接近していること、M行動が大変低いことが授業Aの特徴である。

また、表5のように、10本の授業を総じて、m行動の出現率が高かったが、P行動とp行動では、特定の傾向は見られなかった。

表5 指導行動タイプ出現率と指導行動傾向

授業	出現率 (%)				指導行動傾向
	P	p	M	m	
A	34.6	30.8	3.8	30.8	Pm
B	30.0	17.5	12.5	40.0	Pm
C	37.9	17.2	10.3	34.6	Pm
D	16.7	50.0	0.0	33.3	pm
E	24.5	44.9	4.1	26.5	pm
F	20.3	45.8	1.7	32.2	pm
G	50.9	5.5	40.0	3.6	PM
H	14.3	42.9	14.3	28.5	pm
I	49.0	29.4	3.9	17.7	Pm
J	39.1	26.1	10.9	23.9	Pm

3.2. カテゴリー化 (ステップ3, 4)

本研究の目的である、教師の指導行動の特徴や傾向がどのような場面で出現するのかを明らかにするため、ステップ3, 4では、指導場面のカテゴリー化を行った。ここでは、教師の発話に着目した授業分析カテゴリーに頼らず、あくまでも教師の指導行動が出現した場面を参観者で言語化して概念名を付した。そして、その定義付けをするに当たっては、その表現がP, M機能やp, m機能のいずれかに偏らないように配慮した。

表6 授業Aにおける指導行動タイプ別出現場面

P行動	
A07	一問一答のやりとりで進行【発問をする】《発問》
A13	先生の計画(メモ)通りに進める【授業を進行する】《進行》
A14	先生が教えたいことだけの板書【板書する】《教示》
A17	班になる必然性のない進行【授業形態を決める】《形態》
A18	子どもに対して静粛に席を移動させる指示【場の設定】《場所》
A23	突然、班を解体し自分の席に戻らせる【授業形態を決める】《形態》
A26	終業のチャイムが鳴ってもかまわずに授業を継続する【授業を延長する】《時間》
A28	先生が結論をまとめ【まとめる】《教示》
A29	今日中にプリントを出しなさいという指示【指示を与える】《指示》
p行動	
A03	何をするのか告げないまま学習を進行【授業を進行する】《進行》
A12	学習活動に区切りのない進行【授業を進める】《進行》
A16	板書中、子どもに無指示【学習活動を指示する】《指示》
A19	話し合い活動の際、その進め方を指導せず進行【学習活動を指示する】《指示》
A22	指示や確認がないまま10分以上に及ぶ長い話し合い活動

	【時間を決める】《時間》
A24	聞き方や視点を指導せず、班ごとに発表させる【学習活動を指示する】《指示》
A25	発表内容に対して無評価【評価する】《評価》
A27	「何を学んだのか？」を確認しないまま終わる【評価する】《評価》
M行動	
A02	「聞いたことある？」という発話【親しみをもって発話する】《雰囲気》
m行動	
A04	先生の目の届く狭い範囲の子どもだけ指名【指名する】《指名》
A06	指名した子どもと1対1のやりとり【参加させる】《参加》
A08	挙手したら間髪を入れずにその子どもを指名【指名する】《指名》
A09	同じ子どもばかり指名【参加させる】《参加》
A10	子どもの発言を看過する【発言を取り上げる】《促進》
A11	メリハリ、抑場のない発話【話し方の工夫】《雰囲気》
A15	子どもの発言を看過【発言の取り上げ】《促進》
A21	先生が歩き回るだけの机間指導【個別に指導する】《促進》

表6は、授業Aについてステップ3で行ったカテゴリー化の例であるが、すべての授業について同様の手続きを行ったところ、ステップ4においては、表7のようにP機能とM機能別に出現場面を整理することができた。

表7 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、場の設定をする、授業を延長する	調整的管理的
	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
	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
M機能	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

最終的には、表8のように、教師がP機能を発揮する場面として、①コントロール②直接的指導③間接的指導④自律的指導の4つの下位カテゴリーが生成され、それらを「指導的場面」に統合した。一方、

M機能を発揮する場面は、①雰囲気②共有③促進④承認の4つの下位カテゴリーを統合して「支援的場面」とした。

上位カテゴリーとして「指導的場面」と「支援的場面」とに統合したが、このことは、学校現場で「指導」と「支援」を巡って「指導か支援か」とか「指導は支援を含む」とかという議論に対して「指導と支援は一体」という示唆を与えるであろう。

表8 授業における指導行動のPM機能別出現場面

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。

さらに、授業ごとに指導行動が出現した場面の特徴を検討するため、ステップ2で作成した指導行動時系列表(表9)に、ステップ3,4で生成された各カテゴリーを対応させた(表10)。

ここでは、pm型指導行動傾向を示しながらも指導行動データ数が対照的な授業DとFとを取り上げた。どちらの授業においても、p行動とm行動とがほぼ交互に出現しているが、授業Fでは授業Dの4倍以上の指導行動数を記録していた。この2つの授

業を比較することで、若手教師が陥りやすい指導行動の傾向を読み取ることができた。

表9 授業Dにおける指導行動時系列表

授業D				
P	p	m	M	指導行動
	●			音読をさせる
		●		承認なしで次の活動へ
●				学習目標提示
●				子どもの発言に注目させる
	●			書き写すだけの指示
	●			次の指示がない
		●		承認なしで次の活動へ
	●			順に発表するだけ
		●		承認をしないで終わる
	●			活動の時間を制限しない
	●			評価・振り返りをしない
		●		個へのかわりがない

表10 授業Fにおける指導行動時系列表

指導的場面		支援的場面			
下位カテゴリー	P	p	m	M	下位カテゴリー
コントロール		●			
			●		促進
コントロール		●			
コントロール		●			
コントロール		●			
直接的指導		●			
			●		共有
間接的指導	●				
コントロール		●			
直接的指導		●			
直接的指導	●				
直接的指導		●			
			●		承認
直接的指導	●				
			●		共有
コントロール		●			
コントロール		●			
				●	承認
			●		共有
			●		促進
コントロール	●				
コントロール	●				
コントロール	●				
			●		雰囲気
直接的指導		●			

				●	承認
間接的指導		●			
コントロール		●			
			●		共有
コントロール		●			
自律的指導	●				
コントロール	●				
直接的指導	●				
コントロール	●				
直接的指導		●			
直接的指導		●			
コントロール	●				
自律的指導		●			
			●		共有
			●		承認
コントロール	●				
直接的指導		●			
			●		促進
直接的指導	●				
			●		共有
			●		促進
直接的指導		●			
直接的指導		●			
直接的指導		●			

#### 4. 考察

若手教師は、授業を展開するに当たってどのような場面でどのような指導行動を發揮するのかを、PM 式指導類型から検討したところ、目的とした若手教師が行う授業における指導行動の特徴を読み解くことができた。また、このことを若手教師の授業改善を図る新たな視座として活用することによって、その意義を裏付けることもできるのではないかと考えられる。

##### 4.1. 指導行動の傾向

###### 4.1.1. 「支援的場面」における指導行動の弱さ

若手教師の授業において、どのような指導行動がどのような場面でどの程度出現するのかを検討した結果、表 4,5,9,10 から「支援的場面」に必要な M 行動が足りないことが分かった。このことは、M 行動を前提にして P 行動を發揮することが有効であるという河村・田上(1997)の示唆とも一致する。しかし、「指導的場面」については、特定の傾向は認められなかった。

この理由は、計画した授業を計画通りに進めることに精一杯で、児童を学習に向かわせるような「支

援的場面」を意識的につくれないことにあると考えられる。これは、教育実習生や院生の多くが、授業プランのメモを見ながら授業を進めていたことから、観察者全員が一致した見解である。

###### 4.1.2. 授業者固有の指導行動傾向

指導行動には教師自身がつもつ傾向が現れることが示唆された。それは、授業 E と F とは、それぞれ同一授業者が同一学級において、しかも、異なる教科で実施したのだが、表 4 のように、ほぼ同じ指導行動の出現傾向を示したことから推し量ることができる。教科の特性は、若手教師の指導行動傾向に大きな影響を与える要因にはならないのかもしれない。

つまり、学校現場での経験がない実習生や院生でも、また、経験の浅い初任者教師であっても、既に自分なりの指導行動傾向を備えていて、教科の特性に応じた指導行動をとるのではなく、自らの指導行動傾向が優先して出現してしまうと考えられる。これは、学校現場での教育実習生のみならず初任者の授業の実態からも支持できることを観察者一同が確認した。

ただし、特筆すべきは、教育実習生が研究授業として実施した授業 G の指導行動タイプの出現率と指導行動傾向である。この授業については、観察者が異口同音に、「実習生らしからぬ良い授業」であると評価したのであるが、その所以は、表 5 に示した指導行動タイプの出現率 (P:50.91%, M:40%) にあることが分かる。つまり、この授業は、教師による「指導的場面」での指導行動と「支援的場面」での指導行動とがどちらもより強調されていたと言える。これは、三隅ら(1977)や河村・田上(1997)が、個々の児童はもとより学級集団としても学習意欲が高まり、その結果、学級集団が好ましい状態になるという PM 型指導類型に当たる。今回調査した 10 本の授業の中では、唯一の PM 型指導類型であったことから、若手教師が目指したい授業モデルの一つであると言える。また、授業者 G が、このような指導行動傾向をいつどこでどのように身に付けるに至ったのかについても明らかにしたいところである。

##### 4.2. 授業改善の可能性

###### 4.2.1. 授業研究の新たな視座としての可能性

学校現場では、「教師主導型の授業」とか「授業が成立しない」とかいうような感覚的な表現を用いることがあるが、このような表現は、PM 式指導類型によって説明することができ、前者は、Pm 型指導類型、後者は、pm 型指導類型に該当すると考えられる。

学校現場で行う授業研究の場では、観察者が受けた感覚的な表現によって授業を評することが多いが、表 3, 4, 5 のように、指導行動タイプを時系列で記

録し、それをもとに出現率を算出することによって、指導行動類型の傾向として示すだけでなく、授業者が指導行動を発揮した場面やその機能の強弱なども把握することができるのである。

このことは、学校現場での授業研究において活用できるのではないかと考えられる。例えば、ステップ1をすべての観察者が授業中に行った上で、ステップ2の作業を研究協議として実施すれば、授業の指導行動傾向を明確に把握することができるので、指導行動の在り方を軸としながら児童の学習活動とを結びつけて授業改善に向けた活用を工夫する可能性を示唆している。

#### 4.2.2. 授業の処方箋としての可能性

授業中に出現した指導行動とPM機能出現場面カテゴリとを対応させて作成した表10の指導行動時系列表は、教師の指導力向上にかかわる課題を授業の場面に即して明確にすることができると考えられる。つまり、自らの指導行動類型を知ることによって、「指導的場面」と「支援的場面」のどちらをより意識して授業に臨むべきなのかを端的に把握することができるのである。

表9は、授業Dの場合であるが、この時系列表からは、この授業の授業構成や展開の特徴を説明することができる。まず、この授業は、p行動とm行動とがほぼ交互に出現していることから、「指導的場面」と「支援的場面」のどちらにも指導行動の弱い授業であったと言える。また、指導行動の総数が12と極めて少ないことから、子どもの学習活動（自律的指導）に費やした時間が長かったということも分かる。この授業を視聴した際、教師が子どもに話し合い活動をさせたのだが、事前の説明や指示が不足していたり明確でなかったりしたことから、子どもたちの活動が課題解決に向かわず、騒がしくなってしまうという観察者の印象と符合する。

つまり、授業者Dにとって、児童による話し合い活動のような「自律的指導」を行う場合には、事前にめあてや手順等について明確に指示をする「指導的場面」を意識すること、そして、話し合い活動中には進捗状況を把握したり個別指導や意欲を高めるような言葉がけを行ったりして、「支援的場面」を意識的に設定するようにすればその特徴を改善できると考えられる。このような指導行動時系列表は、授業における指導行動に関する強みと弱みを如実に表す、言わば「処方箋」として活用できそうである。

#### 4.2.3. 授業を読み解く可能性

表10は、授業Dと同じpm型指導行動傾向を示した授業Fの指導行動時系列表に上位・下位カテゴリを対応させたものである。授業Dと同様に、p行動とm行動とがほぼ交互に発揮されているが、授業Dの4倍以上の指導行動数を記録している。これ

ら2つの授業を比較することで、若手教師が陥りやすい特徴を読み取ることができる。

まず、授業Fにおいては、p行動とm行動とが交互に発揮されているが、明らかに出現した指導行動の総数が多いこと、P行動が比較的多く発揮されていることにこの授業の特徴が現れていることが分かる。次に、上位カテゴリと下位カテゴリとに照らしてみると、「指導的場面」では、圧倒的に、「コントロール」と「直接的指導」とで指導行動が弱く、「支援的場面」では、「雰囲気」「共有」「促進」「承認」すべての指導行動が弱かった。

次に、「指導的場面」では、教師主導でもなく児童本位でもない主体の曖昧な授業であったが、子ども任せ（自律的学習）にはできないため、教師が授業を「コントロール」しようとしたのである。しかし、それが適時的で明確な指導行動として機能しなかったため、矢継ぎ早に説明や指示などの「直接的指導」を追加していくことになったと分析できる。

さらに、「支援的場面」では、例えば、児童に説明させたり発表させたりする「間接的指導」に対して、教師が受容したり賞賛したりする「承認」行動が弱かったため、個々の児童や学級集団が学習に向かおうとする意欲や姿勢を高めるように機能せず、結果として、児童は、不規則発言や勝手な行動をとってしまうことになったことが説明できる。

このことから、若手教師に多く見られたpm型指導傾向では、「指導的場面」での指導行動の弱さや曖昧さが「支援的場面」での指導行動の弱さと連動し、その結果、児童の不規則発言や勝手な行動を誘発してしまうと考えられる。そこで、「コントロール」に偏った「指導的場面」が多くなってしまわないかと言える。

このタイプの授業は、いわゆる「成立していない授業」と表現されるのだが、河村(2010)は、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指摘していることと一致する。

そこで、教師は、「指導的場面」においては、「間接的指導」や「自律的指導」を強めることによって、児童が主体として学習活動に向かうように心がけたのである。すると、そこには必ず「支援的場面」が生じ、「促進」や「承認」という指導行動が発揮される上に、発表させたり話し合わせたりすることによって、「共有」や「承認」という指導行動も合わせて発揮されることになる。ここに、pm型指導類型をPM型指導行動に改善するための手がかりがあるということも読み取ることができる。

#### 4. 3. 残された課題

本研究では、PM 式指導類型をもとにして若手教師の指導行動そのものに着目し、指導行動が授業に出現した傾向や特徴を明らかにすることができた。このことは、若手教師の授業改善を図る新たな視座として活用できる可能性を示唆していると考えられる。

また、授業の有り様を評する際によく使われる感覚的な表現についても、PM 式指導類型の見地から一定の解釈を加えることができた。

しかし、一方で、さらに深化したり明らかにしたりすべき課題も残った。

第一に、本研究では、教育実習生・院生・初任者教師によるべ 10 本の授業をデータ化、類型化を経てカテゴリー化した。さらに、教職経験、世代、教科等、多種多様な授業のデータにも、本研究で得られたカテゴリーが適用できるかどうかを検証する必要がある。

第二に、P 行動と p 行動、M 行動と m 行動との判断基準をより明確に示す必要がある。より多種多様なデータに基づくことによって導き出すことができるかもしれないが、観察者自身が依拠するカリキュラム観や授業観、評価観、あるいは、児童観など授業を巡る立場の違いが大きく影響すると考えられる。

第三に、4.1.指導行動の傾向で触れた教育実習生の授業に関わって、教師が指導行動傾向を形成する過程を明らかにすることも新たな課題として浮き彫りになったのは、教師教育の立場から見ても大変意義深いと思われる。

#### 5. 謝辞

本研究に貴重な授業を提供して下さった 9 名の授業者及び協議に参加して下さった 5 名の授業観察者の皆様には衷心より感謝の意を表します。ご協力ありがとうございました。

#### 註

1) Q-U は、学級集団の状態を理解する方法として河村(2010)が開発した『たのしい学校生活を送るためのアンケート』で、「いごちのよいクラスにするためのアンケート：学級満足度」と「やる気のあるクラスをつくるためのアンケート：学校生活意欲尺度」の 2 つの質問紙と自由記述のアンケートから構成されている。このアンケートより、「ルール」と「リレーション」がどの程度確立されているかで学級を 4 つのタイプに類型してとらえることができる。—河村茂雄(2010)授業づくりのゼロ段階。図書文化

#### 参考文献

- 河村茂雄(2010)授業づくりのゼロ段階。図書文化  
 河村茂雄, 田上不二夫(1997)児童が認知する PM 式指導類型と児童のスクール・モラルとの関係についての考察。カウンセリング研究, 30 : pp.121-129  
 栗林克匡(2001)学校におけるリーダーシップ。193-206,速水敏彦, 吉田俊和, 伊藤康児編, 生きる力をつける教育心理学, ナカニシヤ出版  
 三隅二不二(1986)リーダーシップの行動科学, 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測定尺度の作成とその妥当性の研究。教育心理学研究, 25 : pp.157-166