

珠算塾指導者の個人的指導論 (PTT) に関する調査的研究

杉 江 修 治
伊 藤 篤
梶 田 正 巳
中 野 靖 彦

問 題

珠算塾の指導者は、いうまでもなく珠算の熟練者である。自身の長期にわたる粘り強い技能練習経験は、各自の指導の技法、指導の目標の重要な背景となっていよう。学校教育と比べて、その指導内容は技能面の、しかも珠算という領域に基本的には限られている。しかし、塾として、地域の教育機関として、珠算塾はあるのであるから、多くの場合、単なる技能伝授をのみ、その仕事と心得ている指導者はむしろ希であろう。また、実際に、指導者と多人数の学習者という社会的関係性の中で学習指導がなされていることから、指導者の目標や意図を越えた同時学習が、学習者の側に必然的に起きることも事実である。技能練習を通して、学習者の態度、興味・関心にかかわる学習も生起しているだろう。

珠算塾の指導者は、珠算塾で起きている、意図的、非意図的な学習活動をどう認識しているのだろうか。また、それらに対してどのような働きかけをしているのだろうか。学校教師とは異なるかたちで指導者としての専門性獲得の訓練を経、珠算の指導に従事する、地域の教育者としての珠算塾指導者の個人的な指導論を明らかにすることは、珠算塾の教育機能の一般的側面、特殊的側面を検討する重要な資料となるであろう。

本研究では、珠算塾の指導者の個人的指導論を、「指導の目標」、「指導方法」、「子ども観」の3つの側面に分けて調査をし、多面的な分析、検討を試みた。

方 法

被調査者：珠算塾指導者 357 名（愛知県；115，東京都；139，富山・石川・福井県；103）

調査手続き：郵送調査による。愛知県，東京都，富山・石川・福井の北陸3県の3つのブロックにそれぞれ250ずつ郵送。返送数は上記の被調査者数通り。返送率は愛知県46.0%，東京都55.6%，北陸3県41.2%であった。なお，調査依頼には全国珠算教育連盟の珠算教育研究所長名の協力依頼も付した。

質問紙の構成：フェイス・シート項目14，子ども観に関する項目22，指導の目標に関する項目27，指導の方法に関する項目28，計91項目からなる。フェイス・シート項目以外は4件法の評定尺度で回答を求めた。具体的な様式は論文末に「資料」として示した。

調査期日：1989年2月中旬発送，3月末を締切とした。督促状は用いなかった。

結果と考察

1 被調査者の属性：フェイス・シート項目により，被調査者の属性について記述する。

(1) 教職経験：表1には教職についての経験があるか否かを質問した結果を示す。これによれば，28.0%の者が教職経験を持つことが分かる。さらにその年数をたずねた結果を表2に示す。その多くは5年以内(37.0%)，10年以内(22.0%)と，恒常的にそれに従事したというものではなかった。一方20年を越えるという回答も29.0%と少ないものではなかった。勤務先の校種については表3に示した。高校が最も多いのは，商業高校または商業科の教員としての勤務が多いことによると考えられる。なお，勤務形態については，常勤か非常勤かを識別していないので不明である。

表1 教職経験の有無 ()内%

あり	なし	無回答	計
100 (28.0)	250 (70.0)	7 (2.0)	357

表2 教職経験年数

					() 内%
1年以内	～2年以内	～3年以内	～5年以内	～10年以内	
9 (9.0)	8 (8.0)	10 (10.0)	10 (10.0)	22 (22.0)	
15年以内	～20年以内	～20年を越える	無回答	計	
7 (7.0)	4 (4.0)	29 (29.0)	1 (1.0)	100	

表3 教職経験校種

						() 内%
小学校	中学校	高校	大学	その他	無回答	計
4 (4.0)	8 (8.0)	71 (71.0)	1 (1.0)	13 (13.0)	3 (3.0)	100

(2) 珠算の指導経験: 表4には珠算の指導経験を、助手時代も含めて質問した結果を示した。全体的に経験の長い指導者に偏っている傾向が見られる。回答者の偏りとも考えられるが、一方、珠算界で指導者の高齢化、後継者の減少がいわれていることとも深い関わりのある結果と思われる。

回答者の年齢構成については表5に示した。

(3) 算数指導実施の有無: 表6には最近の珠算塾で比較的多く取り入れられてきている、ドリルを中心としたような算数指導を導入しているか否かをたずねた結果を示した。

表4 塾での指導経験年数 (助手時代含む)

					() 内%
1年以内	～2年以内	～3年以内	～5年以内	～10年以内	
1 (0.3)	0 (0.0)	0 (0.0)	4 (1.1)	24 (6.7)	
15年以内	～20年以内	～20年を越える	無回答	計	
24 (6.7)	49 (13.7)	249 (69.7)	6 (1.7)	357	

表5 年 齢

						() 内%
20～29歳	30～39歳	40～49歳	50～59歳	60歳以上	無回答	計
6 (1.7)	43 (12.0)	145 (40.6)	107 (20.0)	55 (15.4)	1 (0.3)	357

表6 算数指導を併せてやっているか

				() 内%
やっている	やっていない	無回答	計	
161 (45.1)	187 (52.4)	9 (2.5)	357	

(4) 塾生の実態: 塾で指導をしている塾生に関する調査もいくつかの側面について行った。表7には塾生の年齢幅を学年で示した。表8にはその中でも人数の最も多い学年をあげてもらった結果を示した。塾生の年齢幅は小学校低学年から高等学校まで広がっている。しかし中心は小学校の3年生から5年生といった所にあるようである。

塾生の退塾時期について、表9に示した。これによれば小学校6年生が重要な転換点であると考えられる。

回答者の指導している塾の塾生数は表10に示した。

表7 塾生の年齢幅

	() 内%
幼稚園段階～小学校低学年	1 (0.3)
幼稚園段階～小学校中学年	0 (0.0)
幼稚園段階～小学校高学年	3 (0.8)
幼稚園段階～中学校段階	13 (3.6)
幼稚園段階～高等学校段階	10 (2.8)
幼稚園段階～短大以上	4 (1.1)
小学校低学年～小学校低学年	0 (0.0)
小学校低学年～小学校高学年	94 (26.3)
小学校低学年～中学校段階	108 (30.3)
小学校低学年～高等学校段階	72 (20.2)
小学校低学年～短大以上	21 (5.9)
小学校中学年～小学校中学年	1 (0.3)
小学校中学年～小学校高学年	23 (6.4)
小学校中学年～中学校段階	5 (1.4)
小学校中学年～高等学校段階	0 (0.0)
小学校中学年～短大以上	0 (0.0)
小学校高学年～中学校段階	0 (0.0)
小学校高学年～高等学校段階	0 (0.0)
小学校高学年～短大以上	0 (0.0)
中学校段階～中学校段階	0 (0.0)
中学校段階～高等学校段階	0 (0.0)
高等学校段階～高等学校段階	0 (0.0)
無 回 答	2 (0.6)
計	357

表8 最も多く在席する学年 () 内%

小学1年生	0 (0.0)
小学2年生	5 (1.4)
小学3年生	76 (21.3)
小学4年生	174 (48.7)
小学5年生	76 (21.3)
小学6年生	20 (5.6)
中学1年生	1 (0.3)
中学2年生	0 (0.0)
中学3年生	0 (0.0)
高校1年生	0 (0.0)
高校2年生	0 (0.0)
高校3年生	0 (0.0)
無回答	5 (1.4)
計	357

表9 塾生が最も多くやめる学年 () 内%

小学1年生	0 (0.0)
小学2年生	2 (0.6)
小学3年生	1 (0.3)
小学4年生	4 (1.1)
小学5年生	43 (12.0)
小学6年生	242 (67.8)
中学1年生	47 (13.2)
中学2年生	13 (3.6)
中学3年生	2 (0.6)
高校1年生	0 (0.0)
高校2年生	0 (0.0)
高校3年生	0 (0.0)
無回答	3 (0.8)
計	357

表10 塾生総数

						() 内%
10名以内	11-20名	21-30名	31-40名	41-50名	51-75名	76-100名
1 (0.3)	8 (2.2)	17 (4.8)	25 (7.0)	41 (11.5)	58 (16.2)	84 (23.5)
101-150名	151-200名	201-500名	500名以上	無回答	計	
60 (16.8)	11 (3.1)	40 (11.2)	0 (0.0)	12 (3.4)	357	

(5) 指導回数・指導形態: 週当たりの指導回数は表11に示した。3~4回が最も多い回数となっている。また、指導の形態については、学年別か、能力別か、塾生の都合で学習開始時間をその都度変えることのできる随時制かといった形で表12にまとめた。そこでは、随時制が60%近くを占め、主流であることが示された。随時制以外の固定クラスの条件でのクラス・サイズは表13に示した。30名を越えるクラスは多くないことが示されている。

(6) 自由記述による資料: フェイス・シートでは回答者の塾での「指導方針や指導のねらい」、「指導方法の上での特徴やセールスポイント」、「特別なレクリエーションや催し物(の実施状況)」を聞いている。これらの資料は、珠算塾以外の塾種の資料と合わせて別に分析の機会を持ちたい。

2 各項目の粗集計

(1) 「子ども観」: 子ども観に関する諸項目への回答結果は、表14に、項目毎に、評定尺度の数値、すなわち、質問に対してポジティブな方向の回答に4点、そしてネガティブな方向に移るにしたがい3, 2, 1点を与えて算出した平均値と標準偏差で示した。また、各評定ポイントへの回答頻度も、参考のため、表15にパーセントで示した。考察は表14を中心に行なう。

表11 週あたり通塾日数 ()内%

1日	2日	3日	4日	5日	6日	無回答	計
0(0.0)	35(9.8)	202(56.6)	109(30.5)	9(2.5)	2(0.6)	0(0.0)	357

表12 クラス編成の仕方 ()内%

学年別	能力別	随時制	学年別+能力別	無回答	計
13(3.6)	106(29.7)	208(58.3)	29(8.1)	1(0.4)	357

表13 クラス・サイズ ()内%

1-10名	11-20名	21-30名	31-40名	41-50名	51名以上	無回答	計
4(2.7)	69(46.3)	48(32.2)	14(9.4)	5(3.4)	4(2.7)	5(3.4)	149

表14 子ども観に関する各項目の平均値

No.	項 目	MEAN	(S.D.)
1)	子どもには厳しさが必要である。	3.36	(0.62)
2)	知能は生まれつきである。	2.63	(0.87)
3)	子どもはだれしも、好奇心が強い。	3.53	(0.66)
4)	練習には友人関係が必要である。	3.25	(0.78)
5)	子どもの心理を学ぶ必要がある。	3.66	(0.55)
6)	子どもをほめることは必要である。	3.82	(0.44)
7)	子どもの訴えには常に耳をかすべきだ。	3.52	(0.61)
8)	子どもにはやさしさが必要である。	3.52	(0.59)
9)	練習には先生とのよい関係が必要である。	3.71	(0.53)
10)	子どもをしかることは必要である。	3.52	(0.62)
11)	子どもは発達に伴って変化する。	3.65	(0.53)
12)	子どもは純真である。	3.39	(0.68)
13)	伸びる子どもは、はじめからわかる。	2.99	(0.84)
14)	どの子どももかわいい。	3.46	(0.70)
15)	知能は指導の効果に決定的意味を持つ。	2.94	(0.74)
16)	学力の高い子は自信がある。	3.12	(0.68)
17)	子どもは放っておけば、なまける。	3.14	(0.81)
18)	子どもは個性的な存在である。	3.32	(0.70)
19)	子どもの性格は変わることがない。	2.05	(0.88)
20)	子どもにはずるい所がある。	2.75	(0.80)
21)	子どもは意欲のかたまりである。	2.61	(0.80)
22)	珠算(学習)能力は生まれつきである。	1.95	(0.85)

子どもに対する、指導者のコントロールの必要性に関する項目としては、1), 6), 8), 10), がある。「厳しく」、「しかる」という方向も、「ほめる」、「やさしく」という方向も、いずれも中央値より高い値がみられ、硬・軟兼ね備えたコントロールが必要であるという認識がみられる。なお、しかる事よりほめることの重要性をあげる者が多い点は注目したい。子どもの自発性の認識に関する項目としては、3), 17), 21), がある。「好奇心が強い」側面と、「放っておけばなまける」側面と、いずれも中央値よりも高い値がみられる。自発性という原理は認めつつ、珠算の指導経験を通しては、その学習課題の性格とのかかわりで、統制の必要性も感じられているのであろう。「意欲のかたまり」については中央値より僅かに肯定の方向の回答であった。質問がやや極端な意味合いを持っていたことが

表15 子ども観に関する各項目の回答頻度分布

No.	項 目	珠算塾 (N=357)				
		4	3	2	1	N.A.
1)	子どもには厳しさが必要である。	43	51	5	1	0
2)	知能は生まれつきである。	14	47	26	12	0
3)	子どもはだれしも、好奇心が強い。	61	33	5	1	0
4)	練習には友人関係が必要である。	42	44	11	3	1
5)	子どもの心理を学ぶ必要がある。	69	29	2	1	0
6)	子どもをほめることは必要である。	84	15	1	1	0
7)	子どもの訴えには常に耳をかすべきだ。	59	35	6	1	0
8)	子どもにはやさしさが必要である。	56	40	4	0	0
9)	練習には先生とのよい関係が必要である。	75	22	3	0	0
10)	子どもをしかることは必要である。	59	35	6	0	0
11)	子どもは発達に伴って変化する。	67	31	1	0	1
12)	子どもは純真である。	49	42	9	1	0
13)	伸びる子どもは、はじめからわかる。	28	50	15	7	0
14)	どの子どももかわいい。	57	33	9	1	1
15)	知能は指導の効果に決定的意味を持つ。	22	54	21	3	1
16)	学力の高い子は自信がある。	29	57	12	2	1
17)	子どもは放っておけば、なまける。	37	45	14	4	0
18)	子どもは個性的な存在である。	43	47	7	2	1
19)	子どもの性格は変わることがない。	6	24	40	30	0
20)	子どもにはずるい所がある。	17	45	32	5	0
21)	子どもは意欲のかたまりである。	14	40	40	6	1
22)	珠算(学習)能力は生まれつきである。	3	24	37	36	0

3)の結果との整合性を不十分にしたとも考えられるが、「意欲」という質問内容は「好奇心」に比べて、より具体的な事態と関連するニュアンスを持つこともこの結果の理由となろう。

能力の生得性、後天性の認識に関する項目としては、2), 19), 22), で、「知能」、「性格」、「珠算(学習)能力」の各側面について質問した。知能は、中央値よりやや高い値を示した。また、標準偏差は相対的に大きい傾向がみられた。性格の生得性についてはネガティブな方向の結果であった。珠算能力についても同様の結果がみられた。両項目とも標準偏差も相対的に大きい傾向がみられた。珠算については、訓練の可能性を大きく認める指導者が多いのは特徴的であった。

項目4), 9), は, 「友人」, 「先生」といった人間関係の重要性を質問している。いずれも中央値より高く, とりわけ, 先生との関係の重要性を指摘する回答が多いのは印象的である。「子どもの心理を学ぶ必要性」, 「子どもの訴えに耳をかすべき」, 「子どもは発達に伴って変化する」といった項目は3.5を越す値を示した。子どもは「純真」, 「かわいい」, 「個性的存在」といった項目, 「学力の高い子は自信がある」という項目はいずれも3.5未満3.0以上の値を示した。子どもには「ずるいところがある」という, 「純真」とは異なる側面では中央値に比較的近い値がみられた。「伸びる子どもははじめからわかる」, 「知能は指導の効果に決定的意味を持つ」といった決定論的な見解は, 項目22)に見られる訓練可能性の肯定と対応する形では示されなかった。いずれもややポジティブな方向の結果がみられたのである。

(2) 「指導目標」: 指導目標に関する諸項目への回答結果は, 表16に, 項目毎に, 表14と同様の手続きで算出した平均値と標準偏差で示した。各評定ポイントへの回答頻度も, 表17に示した。

珠算技能に直接関わる計算力の育成は, 項目7), 18)で「計算力」, 「暗算力」の2側面でたずねた。いずれも, 強いポジティブな方向の結果がみられたのは当然である。一方, 珠算文化に関する教育については項目4), 15)で「歴史」の側面, 「文化的価値」の側面を質問したが, いずれも教育目標として意識されることは多くない傾向が示された。ことに歴史についてはその傾向が大きかった。昇級については項目2), 11)で質問している。いずれも中央値より高い値を示した。ただ, 「より高く」に比べ, 「早く」という次元は, 相対的には値が低い傾向がみられた。珠算への態度形成に関しては3)「身近に感じさせる」, 26)「好きになる」があり, いずれも中央値より高く, 指導目標として意識されていることが示されたのである。

算数の学力への転移を企図しているかについては, 10)「概数の感覚」, 13)「算数ができるように」の2項目がある。いずれも中央値より高い値を示しているが, 概数という, より具体的な内容の方で値が高い結果であった。さらに, 知能を伸ばすという, より一般的な内容では, これも十分に指導目的に組み込まれている傾向をみることができた。さらに, 実生活へ

表16 指導目標に関する各項目の平均値

No.	項 目	MEAN	(S.D.)
1)	実生活, 仕事に役立つ力を身につけること。	3.29	(0.64)
2)	より高い級(段)に進ませること。	3.20	(0.70)
3)	珠算を身近に感じさせること。	3.37	(0.60)
4)	珠算の歴史を理解させること。	2.17	(0.76)
5)	向上心をもつこと。	3.56	(0.55)
6)	実社会に出たときに有用な人になること。	3.27	(0.70)
7)	計算力をつけること。	3.75	(0.47)
8)	努力を覚えること。	3.69	(0.51)
9)	先生と仲よくなること。	3.10	(0.65)
10)	概数の感覚を身につけること。	3.44	(0.65)
11)	早く昇級すること。	2.91	(0.75)
12)	忍耐力をつけること。	3.58	(0.57)
13)	算数ができるようになること。	3.11	(0.65)
14)	自主的に練習するようになること。	3.16	(0.69)
15)	珠算の文化的価値を理解させること。	2.55	(0.81)
16)	競争にうち勝つこと。	2.60	(0.81)
17)	友達と仲よく生活できること。	3.25	(0.62)
18)	暗算力を身につけること。	3.74	(0.68)
19)	おとなとの接し方を学ぶこと。	2.11	(0.80)
20)	毎日きちんと通うこと。	3.53	(0.61)
21)	正しい姿勢を学ぶこと。	3.32	(0.68)
22)	自信をつけること。	3.60	(0.52)
23)	知能を伸ばすこと。	3.22	(0.73)
24)	礼儀を身につけること。	3.32	(0.65)
25)	集中力をつけること。	3.76	(0.44)
26)	珠算が好きになること。	3.49	(0.58)
27)	自分にうち勝つ経験をすること。	3.46	(0.64)

の転移を含む広い能力の一端に関わる指導目標については、1), 6), で、質問をしているが、それらについても多くの指導者によって指導の中身として捉えられている様子をうかがうことのできる結果であった。

項目20), 21), 24) では、「きちんと通う」、「正しい姿勢」、「礼儀」といった、基本的な生活習慣に関する指導目標を取り上げている。それらも一貫して高い値がみられ、指導の内容の領域として考えられていることが示された。項目9), 17), 19) では、対人関係(態度, 技能)に関する質問をし

表17 指導目標に関する各項目の回答頻度分布

No.	項 目	(%)				
		4	3	2	1	N.A.
1)	実生活、仕事に役立つ力を身につけること。	38	53	8	1	0
2)	より高い級（段）に進ませること。	35	52	12	1	0
3)	珠算を身近に感じさせること。	43	52	5	1	0
4)	珠算の歴史を理解させること。	4	27	50	18	0
5)	向上心をもつこと。	58	40	2	0	0
6)	実社会に出たときに有用な人になること。	39	51	8	2	0
7)	計算力をつけること。	77	22	1	0	0
8)	努力を覚えること。	71	27	1	0	0
9)	先生と仲よくなること。	25	60	13	1	1
10)	概数の感覚を身につけること。	52	40	7	1	1
11)	早く昇級すること。	20	54	21	4	1
12)	忍耐力をつけること。	63	33	4	0	0
13)	算数ができるようになること。	26	61	12	2	0
14)	自主的に練習するようになること。	33	51	15	1	1
15)	珠算の文化的価値を理解させること。	12	39	40	8	1
16)	競争にうち勝つこと。	12	45	35	9	0
17)	友達と仲よく生活できること。	35	55	10	0	0
18)	暗算力を身につけること。	76	23	1	0	0
19)	おとなとの接し方を学ぶこと。	4	27	47	22	0
20)	毎日きちんと通うこと。	59	36	5	0	0
21)	正しい姿勢を学ぶこと。	43	48	8	1	0
22)	自信をつけること。	61	38	1	0	0
23)	知能を伸ばすこと。	37	50	10	3	0
24)	礼儀を身につけること。	42	50	8	1	0
25)	集中力をつけること。	76	24	0	0	0
26)	珠算が好きになること。	53	43	3	0	0
27)	自分にうち勝つ経験をすること。	53	40	6	1	0

た。「友だち」との関係も、「先生」との関係も中央値より高い値が示された。しかし、「おとなとの接し方」というかたちで、教師のモデルとしての機能に関わる質問をした場合は、指導の目標の範疇として考えないケースが多い結果であった。

学習態度を指導目標として考えているかという観点から、5), 8), 12), 14), 16), 22), 25), 27), の質問を加えた。「努力」, 「忍耐力」, 「自主性」, 「自信」, 「克己心」など、それらを指導目標と考える指導者は多い

という結果であった。とりわけ、「集中心」は、76%の者が4点に評定しており、珠算塾での態度指導目標としては最も一般的な内容と考えられていることがうかがえた。ただし、「競争に打ち勝つこと」は、ほぼ中央値であり、標準偏差も大きく、多様な考えがあることをうかがわせた。

(3) 「指導方法」： 指導方法に関する諸項目への回答結果は、表18に、項目毎に、表14と同様の手続きで算出した平均値と標準偏差で示した。各評定ポイントへの回答頻度も、表19に示した。

指導者の主導性による指導方法をとっているか否かについては3)で質問している。これについては、非常に多くの指導者が肯定的な回答をしており、それが珠算指導の基本形式であることをうかがわせるものであった。これと深く関連すると考えられる6)でもほとんどの指導者が、各自に一定の指導パターンをすでに持っているという結果を示した。一方、子どもの主体的活動を指導過程で取り入れることに関する項目として、1), 23), 28)がある。「グループの利用」、「教え合い、相談」といった学習者間の相互作用は、それを許している指導者は半数に満たないという結果がみられた。「子どものペースで」という形も半数近くが否定的な方向の回答をしている。個別指導については、項目13)の結果に見られるように、ほとんどの指導者がそれを行っているという結果が示され、これも珠算指導の過程の特徴を示すものと考えられた。

基本的な生活習慣に関するしつけの意味を強く持つ項目である、2), 14), 20), 22), では、いずれも中央値よりは高い値を示した。「遅刻」については随時制の塾が多いことも一因と考えられるが、必ずしも多数の塾で厳しい指導をしているとはいえない結果であった。私語についても指導者によって差のある結果であった。なお、自身が「生徒にとってのモデルになりたい」という回答は中央値に近い値を示し、類似の値の11), 25)に比べると標準偏差は小さい結果であった。

子どもの関連情報としての「家庭状況」、「成績、知能」等を収集するか否かについては、項目15), 21)で質問している。いずれも、それを行っている指導者は半数に満たず、とりわけ前者の情報が集められることは少ないという結果であった。

指導計画の立案、目標設定に関する項目としては4), 5), 11), 16),

がある。指導者同士の意見交換が行われる機会は比較的多い傾向が示された。年間計画を立てる、自作教材を用いるといったことは、中央値に近い

表18 指導方法に関する各項目の平均値

No.	項 目	MEAN	(S.D.)
1)	グループを利用する。	2.43	(0.90)
2)	行儀を厳しく言う。	3.07	(0.73)
3)	授業は基本的には教師がリードする。	3.47	(0.64)
4)	先生どうして指導について意見を交換する。	3.34	(0.74)
5)	指導の年間計画をたてる。	2.61	(0.87)
6)	基本的な指導パターンを持っている。	3.52	(0.65)
7)	集中力をつけさせる工夫をしている。	3.29	(0.68)
8)	練習に競争を取り入れている。	2.98	(0.85)
9)	勉強の意味について話すことがある。	2.85	(0.87)
10)	生徒にとってのモデルになりたいと思っている。	2.60	(0.89)
11)	自作の教材を用いている。	2.52	(1.08)
12)	授業中の質問は歓迎する。	3.41	(0.73)
13)	個別的、個人的な指導も多く行う。	3.74	(0.55)
14)	遅刻には厳しく接する。	2.61	(0.94)
15)	家庭の状況についてのアンケートをとっている。	1.44	(0.66)
16)	ひとりひとりに、はっきりとした目標をもたせる。	2.97	(0.80)
17)	ほめるところを捜すようにしている。	3.39	(0.66)
18)	できるだけ多くの子どもを指名するようにしている。	3.46	(0.74)
19)	反復練習を重視する。	3.48	(0.69)
20)	叱るときには強く叱る。	3.31	(0.74)
21)	成績、知能などの情報を集めておく。	2.34	(0.89)
22)	私語はさせない。	2.78	(0.83)
23)	子どものペースで練習をさせる。	2.70	(0.90)
24)	宿題を出す。	1.82	(0.92)
25)	時間がきても、内容のきりがつくまで、授業は終わらない。	2.58	(1.08)
26)	興味を持たせるために、脱線をする。	2.67	(0.89)
27)	間違いはその場ですぐに訂正させる。	3.37	(0.70)
28)	教え合いや相談を許している。	2.31	(0.97)

平均値に示されるように、指導者によって違いがあることが示された。とくに、後者では標準偏差が大きいことが特徴である。

表19 指導方法に関する各項目の回答頻度分布

(%)

No.	項 目	4	3	2	1	N.A.
1)	グループを利用する。	11	36	35	17	1
2)	行儀を厳しく言う。	28	54	15	3	0
3)	授業は基本的には教師がリードする。	54	40	5	1	0
4)	先生どうして指導について意見を交換する。	48	41	9	3	1
5)	指導の年間計画をたてる。	12	49	27	11	1
6)	基本的な指導パターンを持っている。	59	35	4	1	0
7)	集中力をつけさせる工夫をしている。	40	50	8	1	1
8)	練習に競争を取り入れている。	30	44	20	6	0
9)	勉強の意味について話すことがある。	24	44	24	7	0
10)	生徒にとってのモデルになりたいと思っている。	15	41	31	12	1
11)	自作の教材を用いている。	24	26	28	21	0
12)	授業中の質問は歓迎する。	54	36	9	2	0
13)	個別的、個人的な指導も多く行う。	78	19	2	1	0
14)	遅刻には厳しく接する。	18	40	27	15	1
15)	家庭の状況に就いてのアンケートをとっている。	1	7	26	65	1
16)	ひとりひとりに、はっきりとした目標をもたせる。	27	46	23	3	1
17)	ほめるところを捜すようにしている。	48	44	7	1	0
18)	できるだけ多くの子どもを指名するようにしている。	59	32	7	3	0
19)	反復練習を重視する。	58	33	7	1	1
20)	叱るときには強く叱る。	47	39	13	1	1
21)	成績、知能などの情報を集めておく。	8	37	35	20	0
22)	私語はさせない。	19	45	28	6	1
23)	子どものペースで練習をさせる。	20	41	29	10	0
24)	宿題を出す。	5	19	28	48	0
25)	時間がきても、内容のきりがつくまで、授業は終わらない。	25	29	25	21	0
26)	興味を持たせるために、脱線をする。	18	42	31	10	0
27)	間違いはその場で直ぐに訂正させる。	49	42	8	2	0
28)	教え合いや相談を許している。	12	31	32	25	0

指導過程の工夫については多くの項目で質問をした。9), 26), は, 教育内容に直接関わる内容以外に, 学習者を興味づけ, 動機づけるための話題提供をするか否かをたずねたものである。いずれも多くはないが, それをする指導者の方が多いという結果であった。12), 17), 18), のように, 「質問は歓迎」, 「ほめる」, 「指名を増やす」といった, 学習者の参加度を高める働きかけは多く用いられている傾向がみられた。「反復練習」, 「間違いの即時訂正」といった, 19), 27) についてもそれを行なう指導者が多い傾向がみられた。7) 「集中力をつける工夫」に肯定的に答える回答も多い傾向があった。8) 「練習に競争」を用いるという回答は中央値よりやや大きい値を示した。24) 「宿題」は少ない傾向がみられた。25) 指導の打ち切りを「時間か, 内容か」いずれでするかをたずねた結果では, 指導者によるバラエティがみられた。

3 因子分析の結果

調査項目の3側面それぞれについて因子分析を行った。因子数決定の基準は, 固有値 1.0 以上である。

(1) 「子ども観」: 表 20 に各項目のバリマックス回転後の因子負荷量を示す。ここでは2つの因子が取り出された。第1因子は, 項目 5), 6), 7), 8), 9), 10), 11), 12), 14), 18), 21), に負荷が高い。この11項目の内容に基づき, それらの合計得点で構成される尺度を「子どもの主体性の受容」と名付ける。

第2因子は, 項目 2), 13), 15), 16), 19), 22), に負荷が高い。この6項目の内容に基づき, それらの合計得点で構成される尺度を「能力恒常観」と名付ける。

(2) 「指導目標」: 表 21 に各項目のバリマックス回転後の因子負荷量を示す。ここでも2つの因子が取り出された。第1因子は, 項目 5), 7), 8), 12), 18), 20), 22), 25), 27), 28), に負荷が高い。この10項目の内容に基づき, それらの合成得点で構成される尺度を「基礎技能・学習態度の形成」と名付ける。

第2因子は, 項目 1), 2), 4), 9), 11), 13), 15), 16), 19), 23), に負荷が高い。この10項目の内容に基づき, それらの合成得点で構成される尺度を, 「現実的・実用的目標の達成」と名付ける。ただし, ここには,

表20 子ども観におけるバリマックス回転後の因子負荷量

項目 番号	項 目	第1因子	第2因子	共通性
7	子どもの訴えには常に耳をかすべきだ。	.54	.03	.30
18	子どもは個性的な存在である。	.53	.00	.28
9	練習には先生とのよい関係が必要である。	.53	.16	.30
12	子どもは純真である。	.53	-.03	.28
8	子どもにはやさしさが必要である。	.52	.13	.29
5	子どもの心理を学ぶ必要がある。	.49	.04	.25
11	子どもは発達に伴って変化する。	.46	-.12	.23
10	子どもをしかることは必要である。	.43	.17	.21
14	どの子どももかわいい。	.41	.01	.17
6	子どもをほめることは必要である。	.38	.01	.15
21	子どもは意欲のかたまりである。	.34	.00	.11
22	珠算能力は生まれつきである。	-.07	.58	.34
13	伸びる子どもは、はじめからわかる。	.01	.49	.24
19	子どもの性格は変わることはない。	-.07	.45	.21
2	知能は生まれつきである。	-.13	.44	.21
15	知能は指導の効果に決定的意味を持つ。	.22	.42	.23
16	学力の高い子は自信がある。	.20	.36	.17
3	子どもはだれしも、好奇心が強い。	.27	.08	.08
1	子どもには厳しさが必要である。	.25	.19	.10
17	子どもは放っておけば、なまける。	.12	.26	.08
20	子どもにはずい所がある。	.01	.24	.06
4	練習には友人関係が重要である。	.16	.21	.25
寄 与 率 (%)		13.81	7.92	21.73

「珠算の歴史」、「珠算の文化的価値」といった項目も含まれていることは留意しなくてはならない。

(3) 「指導方法」：表22に各項目のバリマックス回転後の因子負荷量を示す。ここでは3つの因子が取り出された。第1因子は、項目1), 2), 5), 8), 10), 11), 14), 21), 22), に負荷が高い。この9項目の内容に基づき、それらの合成得点で構成される尺度を「統制的指導」と名付ける。

第2因子は、項目6), 12), 13), 17), 18), 19), 20), 27), に負荷が高い。この8項目の内容に基づき、それらの合成得点で構成される尺度を、「個別的指導」と名付ける。

表21 指導目標におけるバリマックス回転後の因子負荷量

項目 番号	項 目	第1因子	第2因子	共通性
25	集中力をつけること。	.69	.15	.49
22	自信をつけること。	.64	.18	.44
8	努力を覚えること。	.63	.14	.42
12	忍耐力をつけること。	.60	.19	.40
5	向上心をもつこと。	.60	.18	.39
27	自分にうち勝つ経験をすること。	.59	.24	.40
20	毎日きちんと通うこと。	.53	.14	.30
7	計算力をつけること。	.49	.11	.25
18	暗算力をつけること。	.44	.13	.21
26	珠算が好きになること。	.43	.28	.26
15	珠算の文化的価値を理解させること。	.18	.74	.59
4	珠算の歴史を理解させること。	.06	.68	.47
19	おとなとの接し方を学ぶこと。	.06	.54	.29
16	競争にうち勝つこと。	.08	.54	.29
9	先生と仲よくなること。	.23	.50	.30
13	算数ができるようになること。	.18	.46	.24
1	実生活、仕事に役立つ力を身につけること。	.21	.44	.24
23	知能を伸ばすこと。	.29	.43	.27
11	早く昇級すること。	.17	.37	.16
2	より高い級（段）に進ませること。	.23	.34	.17
21	正しい姿勢を学ぶこと。	.54	.37	.42
24	礼儀を身につけること。	.46	.36	.35
3	珠算を身近に感じさせること。	.41	.33	.28
6	実社会へ出たときに有用な人になること。	.31	.50	.35
14	自主的に練習するようになること。	.35	.44	.32
17	友だちと仲よく生活できること。	.37	.41	.30
10	概数の感覚を身につけること。	.35	.37	.26
	寄 与 率 (%)	17.54	15.34	32.89

第3因子は、項目23), 25), 26), 28), に負荷が高い。この4項目の内容に基づき、, それらの合成得点で構成される尺度を、「学習者主導の指導」と名付ける。

(4) 尺度の信頼性 : 以上の7尺度の信頼性係数は、「子どもの主体性の受容」で $\alpha = .75$, 「能力恒常観」で $\alpha = .61$, 「基礎技能・学習態度の形成」で $\alpha = .84$, 「現実的・実用的目標の達成」で $\alpha = .80$, 「統制的指導」

表22 指導方法におけるバリマックス回転後の因子負荷量

項目 番号	項 目	第1因子	第2因子	第3因子	共通性
1	グループを利用する。	.52	-.19	.21	.35
5	指導の年間計画をたてる。	.50	.14	.18	.30
10	生徒にとってのモデルになりたいと思っている。	.49	.16	.06	.27
14	遅刻には厳しく接する。	.46	.25	-.25	.33
2	行儀を厳しく言う。	.44	.11	-.06	.21
8	練習に競争を取り入れている。	.44	.27	-.10	.28
21	成績、知能などの情報を集めておく。	.37	.15	.06	.28
11	自作の教材を用いている。	.35	.21	.13	.18
22	私語はさせない。	.34	.17	-.29	.23
13	個別的、個人的な指導も多く行う。	-.06	.52	.01	.28
18	できるだけ多くの子どもを指名するようにしている。	.24	.50	.02	.31
19	反復練習を重視する。	.09	.48	-.08	.25
17	ほめるところを捜すようにしている。	.13	.46	.25	.29
12	授業中の質問は歓迎する。	.06	.44	.21	.25
6	基本的な指導パターンを持っている。	.25	.43	-.02	.35
20	叱るときには強く叱る。	.22	.38	.03	.19
27	間違いはその場ですぐに訂正させる。	.14	.37	.28	.27
28	教え合いや相談を許している。	.15	.04	.59	.37
26	興味を持たせるために、脱線をする。	.07	.27	.39	.23
25	時間がきても、内容のきりがつくまで、授業は終わらない。	.13	.21	.35	.18
23	子どものペースで練習をさせる。	-.10	.06	.32	.11
7	集中力をつけさせる工夫をしている。	.44	.38	.12	.36
15	家庭の状況についてのアンケートをとっている。	.41	.01	.31	.26
16	ひとりひとりに、はっきりとした目標をもたせる。	.32	.45	.19	.35
4	先生どうして指導について意見を交換する。	.32	.39	.19	.29
9	勉強の意味を話すことがある。	.36	.36	.14	.28
3	授業は基本的には教師がリードする。	.21	.27	-.27	.19
24	宿題を出す。	.15	.06	.26	.09
寄与率 (%)		9.91	9.91	5.41	25.22

で $\alpha = .69$ 、「個別的指導」で $\alpha = .69$ 、「学習者主導の指導」で $\alpha = .47$ であった。なお、最後の尺度は、 α の値が低いだが、これは項目数が少ないことによる。しかし、この尺度は内容的にまとまった意味合いを持つと考えられるため、採用した。

(5) 尺度レベルの回答傾向 : 表23には、尺度名、尺度得点の平均

と分布, および尺度の信頼性係数を一覧にした。さらに, 図1, 図2, 図3には, 回答者個人毎にそれぞれの尺度に入る項目への回答の得点を合計して得られた値に基づいて作成した回答者の分布を示す。

表23 尺度名、尺度得点の分布と平均、および尺度の信頼性係数

尺度名	項目数	可能得点範囲	実測得点範囲	中央値	平均値(S.D.)	α係数
○子ども観						
第1尺度「子どもの主体性の受容」	11	44~11	44~22	27.5	38.17(3.64)	.75
第2尺度「能力恒常観」	6	24~ 6	24~ 9	15.0	15.68(2.85)	.61
○指導目標						
第1尺度「基礎技能・学習態度の形成」	10	40~10	40~23	25.0	36.15(3.45)	.84
第2尺度「現実的・実用的目標の達成」	10	40~10	39~18	25.0	28.27(4.39)	.80
○指導行動						
第1尺度「統制的指導」	9	39~ 9	35~13	22.5	23.95(4.27)	.69
第2尺度「個別的指導」	8	32~ 8	32~13	20.0	27.68(3.09)	.69
第3尺度「学習者主導の指導」	4	16~ 4	16~ 4	10.0	10.27(2.38)	.47

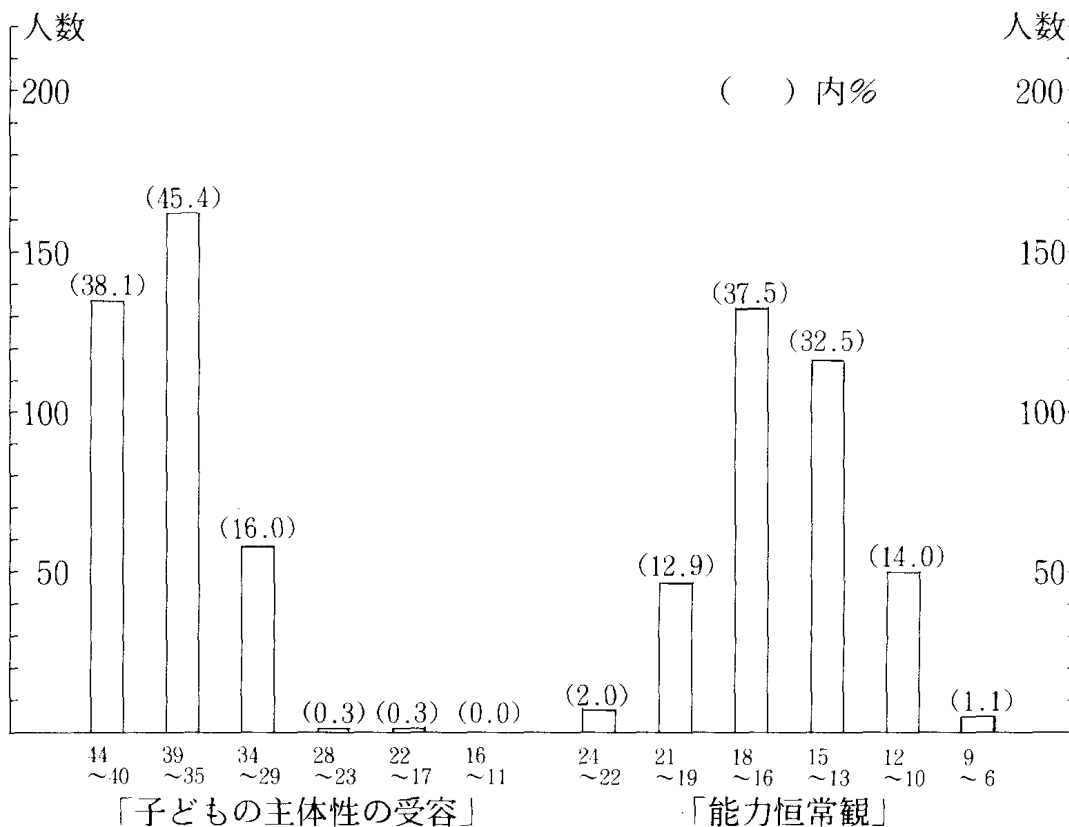


図1 尺度別、回答の分布 (「子ども観」の2尺度)

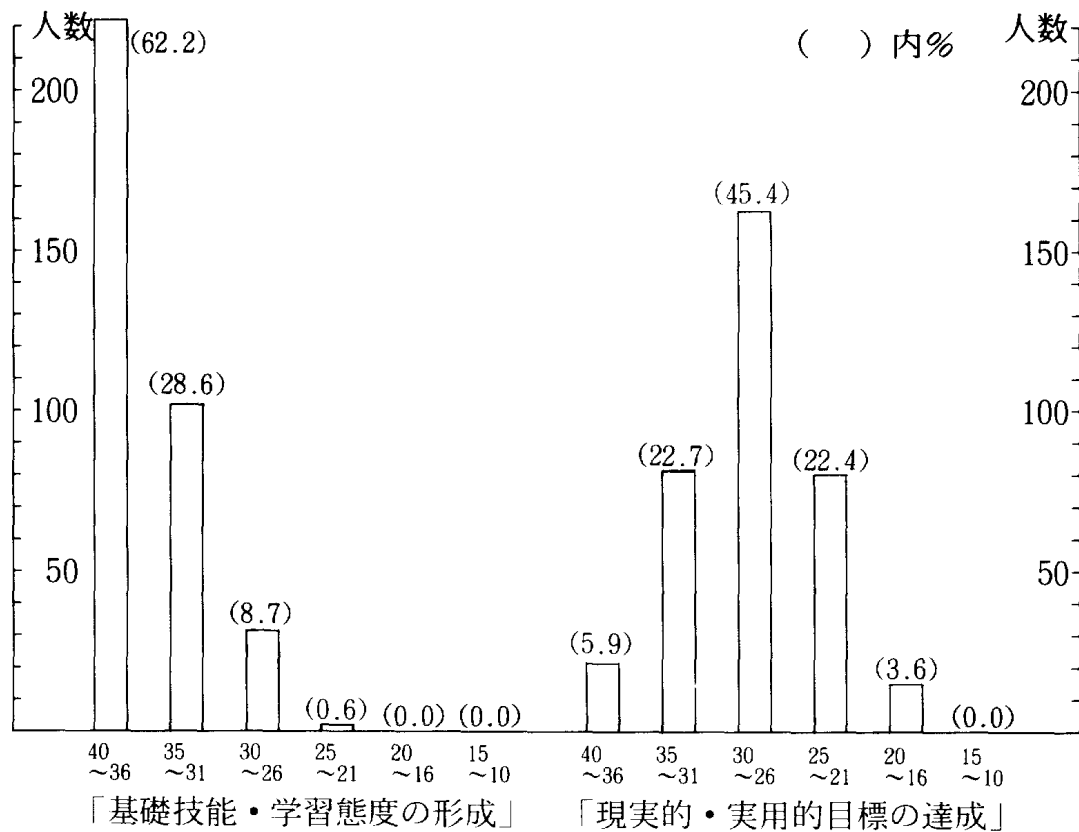


図2 尺度別、回答の分布（「指導目標」の2尺度）

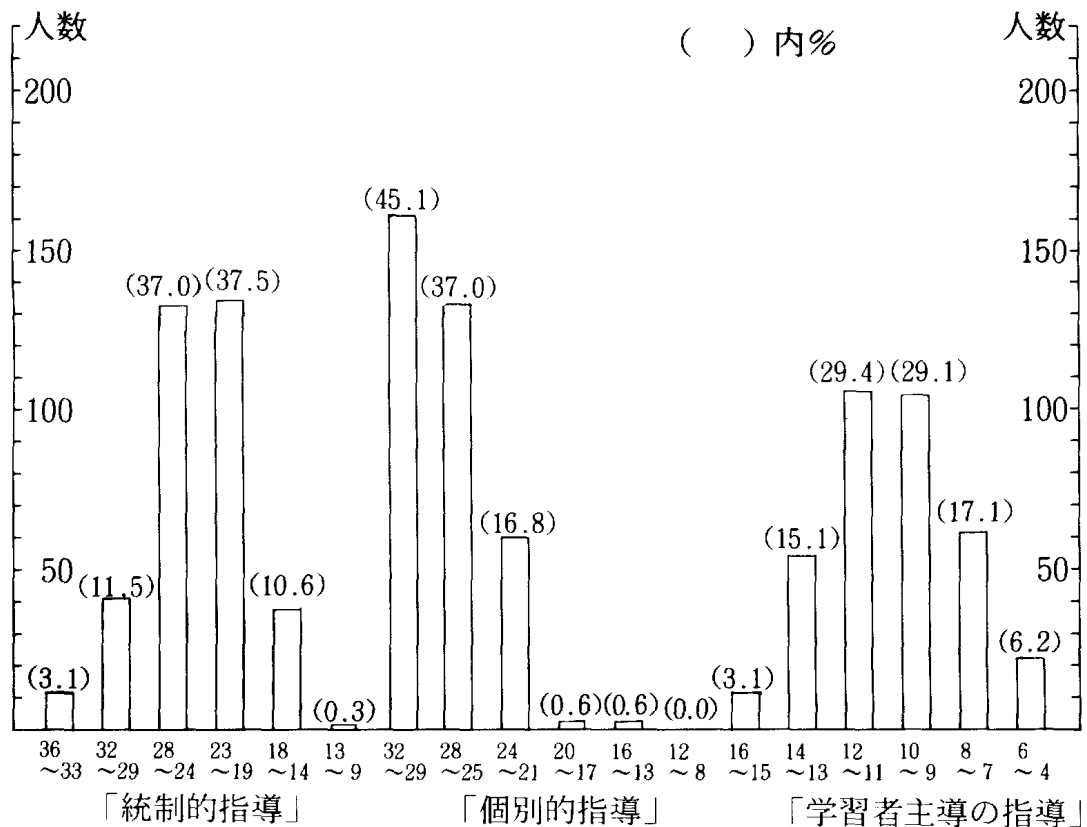


図3 尺度別、回答の分布（「指導方法」の3尺度）

子ども観の「子どもの主体性の受容」では、中央値に比べて平均値が高く、分布は左に偏っている。珠算指導者の回答傾向は、子どもの主体的な発達を認め、主体的学習活動を認める方向にある。

子ども観の「能力恒常観」では、平均値は中央値に近く、全体に正規型に近い分布を示している。ここでは、総じて、能力の生得性、後天性について、折衷的な意見が多い傾向を見ることができるが、いずれかに偏る意見も少なくなく、指導者による違いの大きい尺度であることも示されたといえよう。

指導目標での「基礎技能・学習態度の形成」は、中央値に比べて平均値は高く、分布は極端に左に偏っている。この尺度での指導者間の一致度は非常に高い結果である。

指導目標での「現実的・実用的目標の達成」は、中央値に比べて少し平均値が高く、分布は左寄りの正規型となっている。前の尺度に比べると指導者間で違いのある領域となっている。

指導方法の「統制的指導」では、中央の高い正規型の分布を示している。統制、非統制に関しては折衷的な方法をとる指導者が多いことをうかがわせる結果であった。

指導方法の「個別的指導」では、左への偏りが大きい結果であった。珠算では個に対応した指導方法をとっていることが多いようすがうかがえる。

指導の大きな目標が、個人の昇級という具体的な形で表わされることが、個人の学習レベルを指導者が明確に認識でき、指導できる手がかりになっているという点はこの結果の説明の一つになろう。また、随時制を多くの塾がとっていることもこのような方法の理由になっているように考えられる。

指導方法の「学習者主導の指導」は、平均値は中央値に近く、分布も正規型になっている。ここでは指導者により、バラエティがみられる結果であった。

4 パス解析による分析

指導方法の決定に対しては、指導者の子ども観、指導目標の内容が、大きく影響すると考えられる。この相互の関連性を検討するため、子ども観

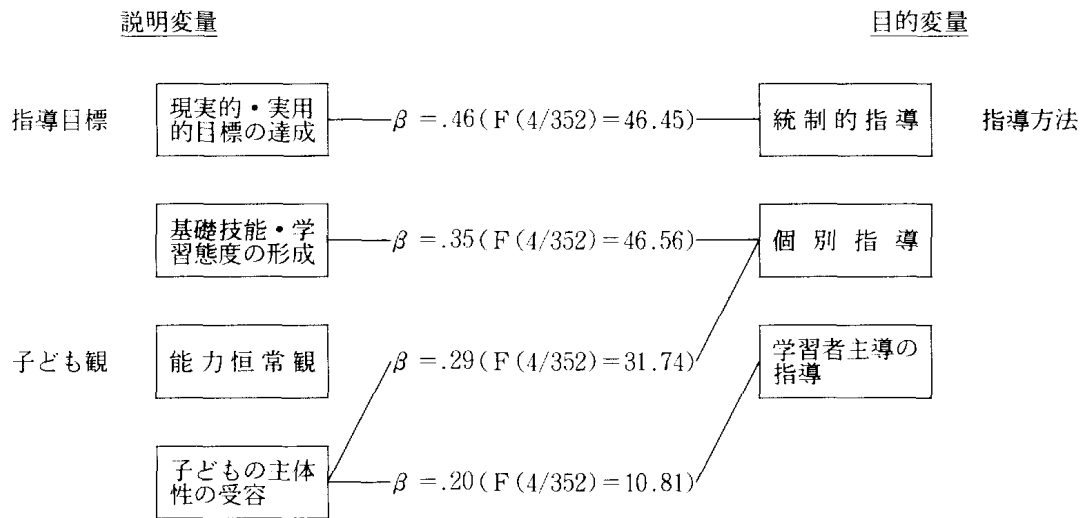


図4 子ども観および指導目標と指導方法との関係を示すパス・ダイアグラム

の2尺度と指導目標の2尺度を説明変量（独立変数）とし，指導方法の3尺度を目的変量（従属変数）として重回帰分析を行った。得られたパス・ダイアグラムを図4に示す。

β は標準化回帰係数（パス係数）で，従属変数に対する各独立変数の相対的な貢献度を示す。図には1%水準で有意な4つのパス係数を示した。学習者主導の指導方法の採用は，子ども観における子どもの主体性の受容の程度の影響を受けることが示された。個別的指導を多く用いるか否かは，子ども観における子どもの主体性の受容の程度と，指導目標における基礎技能・学習態度の形成をどのように考えるかの，2つの変数が影響することが示された。指導における統制の強さは，現実的・実用的目標達成を志向する程度と関わりが深いことが示された。すなわち，基本的な技能習得に関しては，個別的，反復的な指導を採用し，さらに，より早く，より高く昇級（段）させることに関しては，厳しい，競争的・統制的な指導を行っていることを，この結果は表していると考えられる。

なお，説明変量，目的変量それぞれについての，尺度間相関を表24，25に示しておく。

表24では，「能力恒常観」は「子どもの主体性の受容」，「基礎技能・学習態度の形成」とは相関が低い，「現実的・実用的目標の達成」とは比較的高い相関がみられる。ここには，ある一定のレベル以上の昇級（段）は，

表24 説明変量の尺度間相関

	子どもの主体 性の受容	能力恒常観	基礎技能・学 習態度の形成	現実的・実用 的目標の達成
子どもの主体 性の受容				
能力恒常観	0.08 (p = .1507)			
基礎技能・学 習態度の形成	0.50 (p = .0001)	0.05 (p = .3545)		
現実的・実用 的目標の達成	0.33 (p = .0001)	0.36 (p = .0001)	0.48 (p = .0001)	

表25 目的変量の尺度間相関

	統制的指導	個別的指導	学習者主導 の指導
統制的指導			
個別的指導	0.42 (p = .0001)		
学習者主導 の指導	0.13 (p = .0114)	0.31 (p = .0001)	

学習者の能力に依存するという暗黙の前提がうかがえるように思われる。

表 25 では、「統制的指導」と「個別的指導」とは、その相関の高さから、並存しうる指導方法であるが、「統制的指導」と「学習者主導の指導」とは相関の相対的な低さからみて、相互に独立した指導方法であろうと考えられる。

ま と め

この調査によって、珠算指導者の指導の実態の記述が、相当多面的にわたりできたと考える。全体的な傾向性については、図 1 から 3 にみられる

分布を参照することで把握できよう。珠算指導者のタイプの特徴については、図4の、パス・ダイアグラムを用いて検討された。個々の指導者にとっては、項目毎の集計結果も参考となろう。

ここでは、こういった種類の調査の始めのものとして、指導全般を包括的にたずねた。しかし、珠算上級者と初心者とでは指導の方法のみならず、学習指導目標観も違っているであろう。そのような違いは、学習過程での同時学習においても異なる成果を導くであろう。さらに一步踏み込んだ分析の必要性も感じられるのである。

また、珠算指導者の個人的指導観の特徴をさらに明確にするために、学習塾などの指導者のそれとの比較も、別の機会に試みてみたい。

* この調査を実施するにあたり、全国珠算教育連盟愛知県支部（支部長 犬飼勝美氏）、同、東京都支部（支部長 赤坂貞人氏）、同、富山県支部（支部長 中村義信氏）、同、石川県支部（支部長 本田芳郎氏）、同、福井県支部（支部長 加藤敬三氏）、同、東京事務局、同、教育研究所所長戸谷清一氏には、多大な御助力をいただいたことを、感謝の意をこめて付記します。

資料 質問紙の様式

塾の指導に関する調査A-89

中京大学教授	杉江修治
愛知教育大学助教授	中野靖彦
名古屋大学教授	梶田正巳
名古屋大学大学院研究生	伊藤篤

フェイスシート)

- あなたは、教職経験がありますか。○で囲んでください。(はい・いいえ)
*「はい」と答えた人のみ → 経験年数(年 か月) 校種(小・中・高・大・その他())
- あなたの塾での珠算指導経験(助手時代も含めて)の期間を記入してください。(年 か月)
- あなたの年齢を○で囲んで、お答えください。(20～29歳・30～39歳・40～49歳・50～59歳・60歳以上)
- あなたの塾では、珠算指導に加えて、何らかの形で算数を指導していますか。○で囲んでください。
(はい・いいえ)
- あなたの塾生の年齢幅を記入してください。
年齢でお書きになっても学年でお書きになっても結構です。(～)
- あなたの塾のなかで、塾生の数をもっとも多い年齢(または学年)を記入してください。()
- あなたの塾のなかで、もっとも多く塾生がやめる年齢(または学年)を記入してください。()
- あなたの塾の塾生総数を記入してください。(約 名)
- 塾生は、平均的に、一週間に何回ほど練習しに来ますか。(回)
- あなたの塾では、1クラスの編成はどのようになっていますか。○で囲んでください。
(学年別・能力別・随時制[塾に来る時間は子どもにまかせている]・能力別+学年別)
- あなたの塾での1クラスの人数を記入してください。(約 名) *随時制の場合は記入する必要はありません。
- あなたの塾における指導方針や指導のねらいをお書きください。

- あなたの塾における指導方法(教え方)の上での特徴やセールスポイントをお書きください。

- あなたの塾で、特別なレクレーションや催し物などがあれば記入してください。()

I. 以下に示すのは、子どもの特徴についての文章です。各文章について、理想論ではなく、あなたの現在の考えに従って判断して頂きたいと思います。あなたが、「そのとおりだ」と思えば4を、「どちらかといえば、そうだ」と思えば3を、「どちらかといえば、ちがう」と思えば2を、「ちがう」と思えば4を○で囲んでください。

例) 落ち着きのある子どもは、将来性がある。	そうである	4	3	②	1	ちがう
1) 子どもには厳しさが必要である。	そうである	4	3	2	1	ちがう
2) 知能は生まれつきである。	そうである	4	3	2	1	ちがう
3) 子どもはだれしも、好奇心が強い。	そうである	4	3	2	1	ちがう
4) 練習には友人関係が重要である。	そうである	4	3	2	1	ちがう
5) 子どもの心理を学ぶ必要がある。	そうである	4	3	2	1	ちがう
6) 子どもをほめることは必要である。	そうである	4	3	2	1	ちがう
7) 子どもの訴えには常に耳をかすべきだ。	そうである	4	3	2	1	ちがう
8) 子どもにはやさしさが必要である。	そうである	4	3	2	1	ちがう
9) 練習には先生とのよい関係が必要である。	そうである	4	3	2	1	ちがう
10) 子どもをしかることは必要である。	そうである	4	3	2	1	ちがう
11) 子どもは発達に伴って変化する。	そうである	4	3	2	1	ちがう
12) 子どもは純真である。	そうである	4	3	2	1	ちがう
13) 伸びる子どもは、はじめからわかる。	そうである	4	3	2	1	ちがう
14) どの子もかわいい。	そうである	4	3	2	1	ちがう
15) 知能は指導の効果に決定的意味を持つ。	そうである	4	3	2	1	ちがう
16) 学力の高い子は自信がある。	そうである	4	3	2	1	ちがう
17) 子どもは放っておけば、なまける。	そうである	4	3	2	1	ちがう
18) 子どもは個性的な存在である。	そうである	4	3	2	1	ちがう
19) 子どもの性格は変わることはない。	そうである	4	3	2	1	ちがう
20) 子どもにはずい所がある。	そうである	4	3	2	1	ちがう
21) 子どもは意欲のかたまりである。	そうである	4	3	2	1	ちがう
22) 珠算能力は生まれつきである。	そうである	4	3	2	1	ちがう

II. 以下に示すのは、指導の目標についての文章です。各文章の内容が、現在のあなたの指導のねらいに（これも理想論ではなく）「ぴったりあてはまる」と思えば4を、「どちらかといえば、あてはまる」と思えば3を、「どちらかといえば、あてはまらない」と思えば2を、「まったくあてはまらない」と思えば1を○で囲んでください。

- | | | | |
|--------------------------|---------------|--|-----------------|
| 1) 実生活, 仕事に役立つ力を身につけること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 2) より高い級(段)に進ませること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 3) 珠算を身近に感じさせること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 4) 珠算の歴史を理解させること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 5) 向上心をもつこと。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 6) 実社会へ出たとき有用な人になること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 7) 計算力をつけること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 8) 努力を覚えること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 9) 先生と仲よくなること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 10) 概算の感覚を身につけること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 11) 早く昇級すること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 12) 忍耐力をつけること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 13) 算数ができるようになること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 14) 自主的に練習するようになること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 15) 珠算の文化的価値を理解させること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 16) 競争にうち勝つこと。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 17) 友だちと仲よく生活できること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 18) 暗算力をつけること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 19) おとなの接し方を学ぶこと。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 20) 毎日きちんと通うこと。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 21) 正しい姿勢を学ぶこと。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 22) 自信をつけること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 23) 知能を伸ばすこと。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 24) 礼儀を身につけること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 25) 集中力をつけること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 26) 珠算が好きになること。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |
| 27) 自分にうち勝つ経験をする事。 | ぴったり
あてはまる | $\begin{array}{cccc} 4 & 3 & 2 & 1 \\ & & & \\ \hline \end{array}$ | まったく
あてはまらない |

Ⅲ. 以下に示すのは、指導の方法についての文章です。各文章の内容が、あなたの現在の教え方に(理想論でなく)「ぴったりあてはまる」と思えば4を、「どちらかといえば、あてはまる」と思えば3を、「どちらかといえば、あてはまらない」と思えば2を、「まったくあてはまらない」と思えば1を○で囲んでください。

1) グループを利用する。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
2) 行儀を厳しく言う。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
3) 授業は基本的には教師がリードする。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
4) 先生どうして指導について意見を交換する。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
5) 指導の年間計画をたてる。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
6) 基本的な指導パターンを持っている。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
7) 集中力をつけさせる工夫をしている。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
8) 練習に競争を取り入れている。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
9) 勉強の意味について話すことがある。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
10) 生徒にとってのモデルになりたいと思っている。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
11) 自作の教材を用いている。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
12) 授業中の質問は歓迎する。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
13) 個別的、個人的な指導も多く行う。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
14) 遅刻には厳しく接する。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
15) 家庭の状況についてのアンケートをとっている。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
16) ひとりひとりに、はっきりとした目標をもたせる。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
17) ほめるところを捜すようにしている。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
18) できるだけ多くの子どもを指名するようにしている。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
19) 反復練習を重視する。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
20) 叱るときには強く叱る。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
21) 成績、知能などの情報を集めておく。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
22) 私語はさせない。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
23) 子どものペースで練習をさせる。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
24) 宿題を出す。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
25) 時間がきても、内容のきりがつくまで、授業は終わらない。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
26) 興味を持たせるために、脱線をする。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
27) 間違いはその場ですぐ訂正させる。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない
28) 教え合いや相談を許している。	ぴったり あてはまる	4 3 2 1	まったく あてはまらない