

児童評定による教師の2つの指導性機能統合化の探索的検討¹

弓削 洋子* 富田 崇裕**

*学校教育講座 (心理学)

**名古屋市立大清水小学校

Integration of Two Leadership Functions of Teachers: An Exploratory Study on Pupils' Ratings of Teachers' Leadership Behaviors

Yoko YUGE* and Takahiro TOMIDA**

*Department of School Education (Psychology), Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

**Oshimizu Elementary School, Nagoya 458-0806, Japan

問題と目的

教育とは“文化をその構成員の要求に適合させるとともに構成員や彼らの認識のあり方を文化の側の要請に適合させる、一つの複合した遂行作業”(Bruner, 1996 岡本他訳2004)という。この定義は、教育には、社会の行動様式や価値観あるいは技術といった文化を習得させて子どもの資源を向上させるいわば課題志向機能と、社会や文化が子どもの要求や心情を尊重する個人尊重機能²とがあり、この二つの機能がともに成立する複合とはどのような状態かを説明することが教育の重要課題であることを示していると思われる。

教師の指導行動研究あるいは学級経営研究は、学校現場で直接児童生徒を指導する教師が、児童生徒との相互作用のなかでどのように教育の二機能の複合である統合を成立させるかについて、教育機能に相当する教師の指導性機能から検討してきた。例えば、児童生徒への影響過程である指導性の二つの機能それぞれに対応する指導行動を仮定し、両機能の指導行動とともに多く行う教師の担任学級では、指導性機能実現を意味する外的基準変数である児童生徒の学習意欲や規範意識および連帯性意識が高いことを示している (e.g., 三隅・吉崎・篠原, 1977)。一人の指導者が、各機能の具体化とみなされた指導行動とともに実施した両立状態として、指導性機能の統合を説明できることを示している。

その一方で、各機能の指導行動の両立から統合を説明するのが難しいことを示唆する研究結果が報告されている。いずれか一方の指導性機能の指導行動のみの実施で同じ効果が得られることが報告されており (e.g., Anderson & Brewer, 1946; 松原, 1990), 指導性機能と指導行動とが対応しない可能性が示唆される

からである。加えて、指導性機能と指導行動との対応の問題として、同じ指導性機能を説明すると仮定された指導行動であっても行動内容によって児童生徒への影響が異なることが、個人尊重機能 (Flanders, 1970) および課題志向機能 (Kounin & Gump, 1961) の指導行動内容にみられる。さらに、指導行動内容によって両機能間の関連が異なる結果 (e.g., Anderson, Brewer, & Reed, 1946; 三隅他, 1977) が示されている。統合状態とは何かを理解するうえで、機能の具体的行動内容から検討し直す必要がある。

教師の二つの指導性機能間の関連については、各機能にみる対人間の心理的メカニズムが対立する問題がある。個人尊重機能は、教師と児童生徒間に平等な関係を作り出して相互の心情を理解することで成立する機能である。対して、課題志向機能は、課題遂行させるために教師が達成基準を提示し、一律に児童生徒を評価する働きである。したがって教師と児童生徒間に上下関係や教師への依存・反発が作り出され、両者間の心情理解を困難にさせる (弓削, 2010)。教師の2つの指導性機能の間には、対等関係-上下関係、あるいは個人化-非個人化といった対立が生じる。

弓削 (2012) は、課題志向機能の指導行動内容として“突きつけ”に注目し、小学校教師に自身の指導行動について、個人尊重機能の“受容”と“理解”, 課題志向機能の“注意指示”と“突きつけ”の実施度、担任学級児童の様子として学習面と規範遵守の意欲と成果および学級連帯性を評定させた。その結果、低学年教師は“注意指示”と“理解”との組み合わせが学習面を高め、中学年教師は“理解”“受容”が規範遵守と連帯性を高めると評価すること、さらに、高学年教師は、“突きつけ”と“理解”とがともに行われる関係にあるとみなし、両者の相乗的効果で学習意欲、規律遵

守、連帯性を高めると評価することが示された。

以上から、第一に、高学年の場合、個人尊重機能と統合しうる課題志向機能の指導行動として、“突きつけ”があること、したがって、高学年児童にとって、“突きつけ”がどのような心理的意味を持つかの検討が必要であるといえる。“突きつけ”は、子どもの大人への反発を促したり（遠藤・吉川・三宮, 1991）、子どもが自由放任と捉えて課題遂行が低下したりすること（White & Lippit, 1960）が報告される。その一方で、教師への依存を断ち切って児童生徒に課題を突きつけ、児童生徒の自律性育成の意味を持ちうる。さらに、教師と児童生徒集団間の心理的距離をつくり、児童生徒同士が課題解決上互いに依存せざるを得ない学習状況を作り出す契機になると思われる。

但し、児童側が、教師の突きつけを自由放任の意味で捉えているのか、課題を突きつける態度として捉えているのか、教師評定からは判断できない。

また、中学年の場合、指導性機能と指導行動とが対応しない問題が挙げられる。個人尊重機能の指導行動が、学級連帯性だけでなく規律遵守といった課業に関わる成果とも高めている。中学年児童にとって、教師の個人尊重機能の指導行動がどのような意味をもつかの検討が必要である。

以上の二点より、児童がどのように教師の指導行動の意味を理解しているか、その結果、児童の学習面や学級連帯性にどのように影響するかが、検討課題となる。

教師の指導行動認知は、教師評定と児童生徒評定では異なることが指摘されている。

吉崎（1978）は小学校高学年児童と担任教師それぞれに、担任教師の指導行動をPM尺度で評定させた結果、児童評定に比べて教師評定ではP得点とM得点が高くまたリーダーシップ4類型のうちPM型指導が多いこと、M得点が高いことを示している。吉田（1992）は、成績が下位の中学生は教師のM機能の指導行動を教師評定に比べると低く評価することを示している。児童生徒が個人尊重機能あるいは課題志向機能の指導行動として教師の行動を認知して、はじめて児童生徒

の諸側面に影響すると思われる。

本研究の目的は、教師の指導行動の児童認知を把握するために、児童評定用の指導行動尺度を作成し、児童による教師の二つの指導性機能の指導行動認知が児童の課業遂行面、規律遵守、学級連帯性評価に及ぼす影響を分析し、教師の二つの指導性機能統合のあり方を考察することを目的とする。

方法

調査対象と調査時期

中部地域の小学3～6年生児童（各年5学級、計20学級）、無効回答を除いた計585名である（男子293名、女子289名、不明3名；3年生142名、4年生139名、5年生145名、6年生159名）。教師評定結果（弓削, 2012）との比較には低学年児童も対象とすべきであるが、年齢上今回の質問紙への回答は難しいと判断して低学年には依頼しなかった。2011年10月中旬に実施した。

調査実施手順

学校単位で調査依頼し、許可が得られた学校及び学級を対象に、担任教師が授業の空き時間を利用して、学級単位で一斉に質問紙調査を実施してもらった。

質問紙構成

学校生活に関するアンケートとして、以下の尺度項目と学年・性別を回答してもらった。無記名式である。

担任教師の指導行動尺度 弓削（2012）の教師評定のための指導行動尺度を参考に、また現職教師や協力校の意見をもとに項目作成した。いずれも弓削（2012）同様の各指導機能の下位尺度で構成されている。但し、項目数は弓削（2012）の教師用が37項目に対し、児童の負担軽減と評定可能性から14項目とした（Table 1）。

課題志向機能の指導行動は“注意指示”と“突きつけ”である。“注意指示”は、教師が児童の行動の方向付けを直接具体的に指示する行動であり、“突きつけ”は、課題に向けて教師が児童を突き放したり指示を出さないことで児童に課題に直面させ、考えさせる行動

Table 1 教師の指導行動尺度の項目

課題志向機能の指導行動	個人尊重機能の指導行動
注意指示	受 容
<ul style="list-style-type: none"> ・決まりやルールを守るように言います ・宿題をきちんとするように言います ・授業のとき、おしゃべりなどを注意します ・わすれものをしないように言います 	<ul style="list-style-type: none"> ・つらいときに、はげましてくれます ・いっしょによるこんでくれます ・がんばったときに、ほめてくれます ・わたしの話をきいてくれます ・クラスのことを、いっしょに考えてくれます ・勉強をわかりやすく教えます
突きつけ	理 解
<ul style="list-style-type: none"> ・わたしによく「自分でやらない」と言います ・わからないときは自分で考えたり調べたりするように言います 	<ul style="list-style-type: none"> ・わたしたちとよく話し合いをします ・休み時間や放課後にわたしと話をします

である。教師用評定項目には“突きつけ”の中に、追い込みと待つと任せる行動も含まれていたが、今回は突き放しのみで構成した。“突きつけ”の中で、突き放しは児童によって理解が分かれる内容であり、今回は、突き放しが児童にとってどのような意味を持つかを確認するために、追い込み、待つ、任せる指導行動は外した。

個人尊重機能の指導行動は“受容”と“理解”である。“受容”は教師が児童の心情・要求・資源を受け入れる言動である。“理解”は、教師が児童を受容するかはともかく児童の心情・要求・資源を理解する言動である。教師用評定項目(弓削, 2012)には“理解”のなかに、黙って児童の様子を見守る行動が入っていたが、児童が気づかない可能性があり、除外した。

質問紙の教示は“担任の先生は、あなたに次のようなことをどのくらいしていますか”とし、担任教師の声かけについて5件法で回答してもらった(5:とてもしている~1:ぜんぜんしていない)。

児童の諸側面に関する尺度 弓削(2012)の結果と比較するために、協力校の意見と調整しつつできるだけ同じ尺度を設定した。但し、学習成果の評定に関しては、弓削(2012)の教師評定とは異なり、児童評定の妥当性が確認できないため今回は除外した。質問紙の教示は“あなたやクラスについて、あなたは次のようなことをどのくらい思いますか”とし、5件法で回答してもらった(5:とてもそう思う~1:ぜんぜんそう思わない)。

(a) 課業意欲: 課題志向機能の実現を意味するのは、児童が学習や専科に関わる課題あるいは学科以外の課業の遂行に向かう態度や行動である。そのなかでも課業への自律的志向性をみるために、課業に自律的に取り組み挑戦する態度の評定項目を設定した。2項目である(e.g., 学校やクラスでいろいろなことを勉強したい)。

(b) 規律遵守意欲: 課題志向機能の実現の意味として、自律性の有無にかかわらず、教師や学級が求める規律に従い課題遂行する態度の評定項目を設定した。3項目である(e.g., きまりや約束を守る)。

(c) 学級連帯性: 個人尊重機能の実現を意味するのは、教師が児童個人の要求や意見または資源を尊重し

て学級集団の諸活動にて児童の欲求が充足されることである。これは、教師が児童個人に配慮することで平等に児童の要求等が充足され、結果として同級生間の対等性が維持されることを仮定している。従来の研究同様、同級生間の関係の対等性・協力性をみる学級連帯性を従属変数とした。2項目である(e.g., クラスの人たちが困っていたら助ける)。

結果

各尺度の信頼性

指導行動尺度について、課題志向機能の下位尺度“注意指示”の全ての項目に天井効果がみられたが、“注意指示”の総得点による上位下位群間の各項目に関するGP分析の結果、いずれの項目も群間で有意差がみられ上位群のほうが評定値は高かった。したがって、今回は“注意指示”の全ての項目を採用することとした。

教師評定用尺度(弓削, 2012)同様、指導行動尺度については下位尺度ごとに信頼性係数(α 係数)を算出した。課題志向機能の指導行動下位尺度“注意指示”は.74, “突きつけ”は他の項目と相関の低い1項目(すぐに答えを言わないで待っているほうだ)を除いて.58, 個人尊重機能の下位尺度“受容”は.87, “理解”は他の項目と相関の低い1項目(授業で、教室のなかを歩いて一人ひとりに声をかける)を除いて.63であった。児童の諸側面の尺度は、課業意欲が.74, 規律遵守意欲が.75, 学級連帯性が.69であった。概ね信頼性は高いといえるが、指導行動“突きつけ”“理解”, および学級連帯性はやや低めである。今後、項目数を増やして信頼性を高める必要がある。

尺度ごと(指導行動尺度は下位尺度ごと)の加算平均値を尺度得点とした。

基本統計量

各尺度について、中学年と高学年間で平均値の差の検定を行った結果(Table 2), t 値の有意性および標本効果量(Hedgesの g)からは、指導行動“受容”, 児童の課業意欲は高学年に比べて中学年が高いことが示された。

Table 2 教師の指導性機能の各指導行動および児童の諸側面の評定平均値

	課題志向機能		個人尊重機能		課業意欲	規律遵守意欲	学級連帯性
	注意指示	突きつけ	受容	理解			
中学年	4.49 (.67)	3.57 (1.03)	4.30 (.67)	3.48 (1.04)	4.49 (.72)	4.00 (.85)	4.32 (.77)
高学年	4.40 (.67)	3.49 (.97)	3.91 (.87)	3.19 (1.04)	4.01 (1.06)	3.95 (.82)	4.13 (.87)
t 値	1.69 [†]	.94	6.00***	3.37**	6.46***	.71	2.74**
g	.14	.08	.50	.28	.54	.06	.28

*** p <.001, ** p <.01, [†] p <.10

指導行動下位尺度間の相関

Table 3をみると、中学年、高学年ともに“注意指示”と“受容”および“理解”との間に有意な正相関がみられた。中学年においては“突きつけ”は“受容”“理解”とは有意な正相関であったが、高学年では“受容”のみであった。高学年において“突きつけ”と“理解”に正相関がみられた教師評定結果(弓削, 2012)とは、異なる結果となった。

教師の指導行動が児童に及ぼす効果

児童評定による、教師の2つの指導性機能それぞれに対応する指導行動内容のいずれが機能を発揮するかについて、指導行動内容を説明変数、児童の諸側面を従属変数とした階層的重回帰分析を実施した。

学年ごとに、モデル1は強制的投入法で2つの指導性機能の指導行動下位尺度を独立変数として、モデル2はステップワイズ法で両機能間の交互作用項(“注意指示”×“受容”, “注意指示”×“理解”, “突きつけ”×“受容”, “突きつけ”×“理解”)を独立変数として投入した。交互作用項の導入は、2つの指導行動がともに高いときに両機能が実現することを検証したLarson, Hunt, & Osborn (1976)に準じた。交互作用項をステップワイズ法で投入したのは、異なる機能の指導行動間の相関が教師評定の結果(弓削, 2012)と

異なることから、児童への影響も教師評定とは異なる可能性があったためである。交互作用項導入による多重共線性の問題回避のため、学年ごとに中心化した値を分析に使用した。

Table 4に示すように、中学年では、課業意欲、規律遵守意欲、連帯性いずれも R^2 が有意であり、規律遵守意欲以外で、個人尊重機能の“受容”または“理解”が有意であり、中学年教師評定の結果(弓削, 2012)と一致した。教師評定では、学習面の意欲は指導行動の効果のみみられなかったが、児童評定では個人尊重機能の指導行動の効果が示された。また、教師評定とは異なり、規律遵守意欲のみ課題志向機能の“注意指示”が有意であり、教師の注意指示に従って規律遵守することが示された。

高学年では、課業意欲、規律遵守意欲、連帯性いずれも R^2 が有意であり、“注意指示”“受容”の効果が有意であった。これは、教師評定とは異なる結果であった。

加えて、高学年担任教師の評定では(弓削, 2012)、課業意欲および学級連帯性において有意だった“突きつけ”×“理解”の交互作用項は、課業意欲のみ有意であり、学級連帯性では他の指導行動の効果のほうが大きい結果となった。課業意欲の“突きつけ”×“理解”の交互作用項の下位検定の結果、“突きつけ”高群のとき“理解”が高くなるほど課業意欲が高まり($\beta=.20, B=.20, t=2.66, p<.01$; Figure 1)、高学年教師評定(弓削, 2012)同様の結果が示された。

Table 3 各指導性機能の指導行動間の相関
(右上段: 中学年, 左下段: 高学年)

	注意指示	突きつけ	受容	理解
課題志向機能				
注意指示	-	.31 ***	.38 ***	.15 *
突きつけ	.20 ***	-	.26 ***	.35 **
個人尊重機能				
受容	.42 ***	.15 **	-	.49 ***
理解	.20 **	.07	.61 ***	-

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$, † $p<.10$

考察と今後の課題

中学年では個人尊重機能の“受容”“理解”の指導行動を実施するほど課業意欲および連帯性がともに向上し、教師評定結果(弓削, 2012)と同様、課題志向機能の指導行動がその機能を発揮しないことが示された。中学年は、仲間集団に依拠したかたちの自己主張が強くなり、教師の要求との食い違いが起きやすい(e.g., 廣田, 1958)。教師が話し合っ

Table 4 児童による教師の指導行動評定が諸尺度に及ぼす影響: 学年別の階層的重回帰分析(標準化重回帰係数 β)

モデル	投入変数	課業意欲		規律遵守意欲		学級連帯性	
		中学年	高学年	中学年	高学年	中学年	高学年
1	注意指示	-0.04	.14 *	.14 *	.23 ***	.04	.21 ***
	突きつけ	.06	.01	.07	.05	-0.00	.05
	受容	.43 ***	.41 ***	.14 †	.22 **	.47 ***	.30 ***
	理解	.05	.08	.14 *	.14 *	-0.04	.22 ***
2	注意×理解		-0.09 †				-0.15 **
	突きつけ×理解		.14 **				.10 †
	R^2	.20 ***	.32 ***	.11 ***	.22 ***	.21 ***	.38 ***
	R^2 変化量		.01 †				.01 †

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$, † $p<.10$

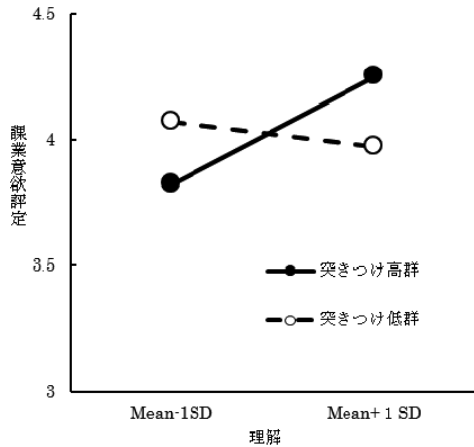


Figure 1 教師の“突きつけ”と“理解”が課業意欲に及ぼす効果：高学年

認識させることで、児童は自ずと児童集団内で課題遂行に向かうと考えられる。

高学年においては、教師評定(弓削, 2012)同様“理解”と“突きつけ”がともに高くなるほど課題意欲が高まる結果となった。高学年の課題は教師からの児童の自律であり、これは教師だけではなく児童も求めていると思われる。個人尊重機能の“理解”によって相互理解したうえで教師が児童を突き放すことで、児童が自発的に課題に向かう契機となったと推察される。したがって、高学年児童は、課題志向機能として“突きつけ”を捉えていたことが示唆される。

但し、高学年では、教師評定結果と異なる結果がみられた。第一に、“突きつけ”と“理解”に正の相関がみられなかった。個人尊重機能の“理解”行動と課題志向機能の“突きつけ”は相伴うわけではないこと、つまり、指導行動内容だけでは相乗の関係になるとは限らないことを示す結果である。両機能の指導行動の両立および相乗の関係をもたらす要因の検討が、今後の課題である。

第二に、“注意指示”“受容”の効果が児童の学級連帯性と課業意欲に大きかった点と、“突きつけ”と“理解”の相乗効果が弱かった点である。この傾向は、学級連帯性において顕著であった。推測ではあるが、高学年児童の中には教師への依存度がまだ強い者、学習成績が低いと学力向上を重視していない者など、同学年であっても教師に求める関係性の異なる児童があり、その結果、教師との依存的関係になりやすい“注意指示”が効果的だった可能性がある。

したがって、今後は、児童が学校生活や教師に何を求めているかの要求が教師の指導行動認知およびその機能の実現に及ぼす影響を検討することが必要である。

最後に、児童評定用の教師の指導行動尺度の再検討である。今回は、課題志向機能の“突きつけ”は、突き放しだけで構成したが、教師評定用の尺度にあるよ

うに、教師によっては追い込みやあえて待つ指導行動をすることで、児童に課題を突きつける教師も多い。したがって、今後は、児童にも理解できる表現を用いて“突きつけ”の評定項目を再構成していく。

謝辞

本研究は、第二著者が平成23年度愛知教育大学卒業研究として提出した論文のデータの一部を再分析・加筆修正したものである。ご協力くださった先生方および児童の皆様に感謝申し上げます。

注

- 1 本研究は、平成23～27年度科学研究費助成金基盤研究C(課題番号23530852)の助成を受けた。また、本研究の一部は、日本教育心理学会第54回総会にて報告された。
- 2 機能の名称について、従来の研究ではP機能・M機能、直接的影響・間接的影響、ひきあげる・養うなど様々である。各機能を教育機能としてわかりやすく表現するため今回は機能の目的を表現する名称を用いて、課題志向機能と個人尊重機能と命名した。

引用文献

- Anderson, H. H. & Brewer, J. E. (1946). Studies of teachers' classroom personalities II: Effects of teachers' dominative and integrative contacts on children's classroom behavior. *Applied Psychology Monographs*, No. 8.
- Anderson, H. H., Brewer, J. E., & Reed, M. F. (1946). Studies of teachers' classroom personalities. III. Follow-up studies of the effects of dominative and integrative contacts on children's behavior. *Applied Psychology Monographs*, No. 11.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (J.S.ブルーナー 岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子(訳)(2004). 教育という文化 岩波書店)
- 遠藤由美・吉川左紀子・三宮真智子(1991). 親の叱りこぼの表現に関する研究 教育心理学研究, 39, 85-91.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Mass: Addison-Wesley Pub.
- 廣田君美, (1958). 学級構造 肥田野 直・間宮 武・田中正吾・小口忠彦・大内茂男(編)現代教育心理学大系8 学級社会の心理 中山書店 pp. 37-72.
- Kounin, J. S. & Gump, P. V. (1961). The comparative influence of punitive and nonpunitive teachers upon children's concepts of school misconduct. *Journal of Educational Psychology*, 52, 44-49.
- Larson, L. L., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1976). The greatest hi-hi leader behavior myth: A lesson from Occam's razor. *Academy of Management Journal*, 19, 628-641.
- 松原敏浩(1990). 部活動における教師のリーダーシップ・スタイルの効果—中学校教師の視点からのアプローチ— 教育心理学研究, 38, 312-319.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ(1977). 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25, 157-166.

- White, R. K. & Lippitt, R. (1960). *Autocracy and Democracy*. NY: Harper & Brothers.
- 吉田道雄 (1992). 中学校における担任・非担任学級の生徒に及ぼす教師のリーダーシップ 熊本大学教育学部紀要, 人文科学, 41, 227-237.
- 吉崎静夫 (1978). 学級における教師のリーダーシップ行動の自己評定と児童評定の関連に関する研究 教育心理学研究, 26, 32-40.
- 弓削洋子 (2010). 教師と児童・生徒の関係にみるコミュニケーション 森 敏昭・青木多寿子・淵上克義 (編) よくわかる学校教育心理学 ミネルヴァ書房 pp. 196-197.
- 弓削洋子 (2012). 教師の2つの指導性機能の統合化の検討—機能に対応する指導行動内容に着目して— 教育心理学研究, 60, 186-198.

(2015年9月17日受理)