

学級の時系列的変容にみる小学校教師の2つの指導性機能の統合過程

弓削 洋子

学校教育講座 (心理学)

Integration Process of Elementary Classroom Teacher's Two Leadership Functions through Longitudinal Study

Yoko YUGE

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

目的

教師の指導性とは、学級の集団過程において児童生徒および集団そのものに及ぼす影響力である。

教師には2つの指導性機能が期待されている。一つは児童生徒を課題達成に向かわせ資源をひきあげる働き、もう一つは子どもの心情や資源の現状を尊重し慈しみ養う働きである。

従来の研究では、2つの指導性機能それぞれに対応する指導行動をともにおこなう教師の学級において、一方のみおこなう教師の学級よりも、児童生徒の課題への意欲・成果、学級連帯性のいずれもが高いことが示された (e.g., 三隅・吉崎・篠原, 1977)。課題への意欲・成果は資源をひきあげる働きが機能したことを示している。学級の連帯性は、児童生徒の心情・資源に配慮することが児童生徒一人一人を対等に扱うこととなり、児童生徒間に対等な関係をもたらすことを考えれば、これは児童生徒個人を尊重する機能の指標といえる。2つの指導性機能をともにおこなう教師において、相乗的に機能の効果がみられることが示唆される。

では、どのようにして2つの指導性機能の指導行動はともにおこなわれるのか。2つの指導性機能をともにおこなうことで、相乗的に機能が発揮されるならば、両機能間の関連として、一方の機能の実施がそれ自身の機能を発揮するだけでなく他方の機能の発揮をも促す、相互助長関係が考えられる。「ともにおこなう」ことの意味を、両機能に対応する指導行動が相互に関連づけられて実施される相互助長の状態と捉え、これを「統合」と呼び、以下議論していく。

統合のあり方を検討するアプローチとしては、第一に、具体的にどのような指導行動が統合されるのか、第二に、その行動はどのように関連しあうか、その関

連(統合)の論理は何か、この2点が挙げられる。

三隅ら(1977)は、指導行動の具体的内容については、課題達成に向けて資源をひきあげる機能であるP機能の指導行動として、指示に従うよう言う、忘れ物をしないよう注意するなど統制的行動を、児童生徒個人の心情・資源を尊重する機能のM機能の指導行動として、一緒になって考える、相談に乗る、冗談を言うなどを取り上げ、両機能の指導行動がともにおこなわれることを仮定している。その統合のあり方は、P機能の指導行動により児童生徒に課題達成に向けた圧力がかかり、そこで生じる緊張をM機能の指導行動によって低下させることで、課題への意欲を高め、課題に向かわせると仮定している(三隅, 1984)。M機能に相当する教師の態度が児童生徒に安心感をもたらし、学校生活や学習への意欲を高めるとした研究結果と一致するものである (e.g., Birch & Ladd, 1997; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995)。

しかし、その一方で、成績が劣位の中学生男子にとってはP機能の指導行動とともにM機能の指導行動をされても、M機能が緊張緩和や意欲向上の意味をはたさないこと、むしろ嫌みや無理に働きかけるとしか認識されないことが報告されている(吉田, 1992)。三隅(1984)の統合の論理は、課題達成に向けての資源や意欲をある程度持っている児童生徒にあってはまるのであろう。同時に、もともと課題への意欲や資源が低い児童生徒も含めた児童生徒を学級の成員として仮定した場合、課題達成に向かわせひきあげる機能とともににおこなう個人尊重の養う機能の意味として、緊張緩和を仮定するのは難しいことが示唆される。

養う機能の指導行動に相当する教師-児童生徒間の相互作用の働きを、児童生徒の緊張緩和あるいは情緒の安寧の意味ではなく、すべき課題の理解の働きから

捉えた研究では (Gruesec & Goodnow, 1994; Wentzel, 1997), 教師が児童生徒との話し合いや相談に乗ることは, 児童生徒に習得を期待する課題や価値観を一方的に伝えて内在化させる手段として仮定している。例えば, 教師の統制的指導方略として, 「その子が納得するまで話す」「じっくり話して理をさとす」(e.g., 根本, 1991) というのも, 話し合いのなかで教師が求める課題を内在化させる一つの方法であろう。

しかし, 教師から期待される課題や価値観を児童生徒が内在化するのには, 教師からの一方的な働きかけによるものではないと思われる。教師—生徒関係は, 生徒が教師に教えてほしいと依存すると同時に, 教師も何を教えたら生徒に効果的かを生徒から情報を得るため, 生徒に依存している, つまり, 両者は相互依存的関係にあるという (Jenkins, 1951)。教育は教師—児童生徒の相互過程であること, その過程のなかで, 教師が児童生徒に課題として何を期待するかは, 教師が一方的に決めるのではなく, 教師と児童生徒との間で双方向的に決まることが示唆される。

Hammer & Dachler (1975) は, 企業内の上司—部下間において, 仕事の目標とその目標に至る上司のとりかたとの関係についての認知が両者間で一致していることと上司の配慮行動との間に正の相関関係を見出している。また, Graen & Schiemann (1978) は大学職員の上司—部下間である程度緊密な相互作用をとる関係にあるとき, 部下の仕事上の悩みや上司との関係など仕事にまつわる出来事についての認知が両者間で一致することを示している。

課題に関する認知の一致という場合, 上司の仕事の方向性や期待が一方的に部下に内在化される場合もある。しかし, 部下の仕事上の悩みや人間関係認知は, 上司の期待や価値観が内在化されて形成されるとはいいがたい。養う機能に相当する指導行動は, 目標や課題についての認知の一致を高めること, 可能性として, 両者間の相互作用によって課題理解の共有を促す働きを持つことが考えられる。教育場面にあてはめると, 養う機能は, 教師が児童生徒に期待する課題を一方的に伝える働きではなく, 両者間の相互作用のなかで教師と児童生徒の間に何をすべきかその課題理解の共有を促す働きを持つと考えられる。

永田 (2003) は, 人間関係の2つの機能間の関連を考える上で, 例えば親子関係における親の統制は, 親子間で共有されるべき課題の存在が認識されない限り必然性を持たないことを指摘している。あるいは, 弓削 (2009) は, 小学校学級の国語の授業の事例として, 教師が児童らと課題内容について話し合う中で, 当初の課題の基準を児童の要求に全面的に合わせるのではなく, 教師も児童も両者が納得いく基準に調整したうえで, 課題志向的な働きかけとして課題を突きつける場面を紹介している。

学級活動や授業場面において教師と児童との間で共有される・共有できる課題は様々な形・場面で存在すると思われる。ただ存在するだけでなく, その課題が両者間で共有されるものとして認識させる手段として, 教師の養う機能の指導行動が存在すること, 養う機能の指導行動がおこなわれたうえで課題志向のひきあげる機能の指導行動が実施されることが, ひきあげる機能を発揮させることになると考えられる。

弓削 (2010) は, 小学校高学年において, 養う機能としての教師の児童理解行動とともに, 課題達成に向けてひきあげる機能として, 追い込む, 突き放す, あえて待つ, 責任のある仕事を任せるといった, 統制とは異なり, 教師に依存させない手段で課題達成に向かわせるいわば課題を突きつける指導行動をおこなうとき, 児童の課題意欲だけでなく学級連帯性も高まることが示された。この結果からは, 教師の理解行動とともに課題を突きつける指導行動が実施されるとき, 児童らで考え行動して課題解決に向かうひきあげる機能だけでなく, 学級連帯性という養う機能をも発揮されることが示唆される。

以上より, 教師の2つの指導性機能の統合のあり方として, 両機能がどのように関連しあうかについて, まず, 教師の養う機能としての児童理解の指導行動によって課題共有の認知が教師—児童間で生起すること, そのうえで課題達成に向けてひきあげる機能の指導行動が実施されるときひきあげる機能が発揮されたとした統合が予測される。そして, ひきあげる機能の指導行動として課題を突きつける行動が実施されるとき, ひきあげる機能だけでなく養う機能も発揮されることが予測される。

今回は, 統合のあり方として両機能の指導行動がどのように関連しあうか検討するために, 一年間の小学校の一学級の担任教師にみられる指導行動の多寡の変化を追った。教師は, 一年間の学級経営を単位として様々な指導行動を組み合わせ実施しており (e.g., 蘭・小出, 1996), そのなかで, 両機能の指導行動の関連をみていくこととした。

また, 両機能の指導行動の統合が, 実際に機能を果たしているか検討するために, 児童への指導行動の影響力を指標とした。ひきあげる機能の指標として, 児童の課題面の意欲と資源 (学習意欲, 係仕事への意欲, 課題全般の自律性), 養う機能の指標として, 児童間の人間関係 (連帯性) を取り上げて測定した。加えて, 養う機能の指導行動の働きを理解するために, 教師—児童関係について, 情緒の関係の指標として両者間の親密性, 課題の共有性の指標として教師の正当性を測定した。

方法

調査対象：関東某市立小学校5年X学級A教師（女性、教職歴約25年）、児童32名（男児17名 女児15名）。X学級の半数は4年時に半期受け持った児童であった。当学級は、児童の構成が多様性に富んでいる点、活発で体を動かしたり話をする活動が好きな点、男女関係なく仲が良く、放課後も一緒に遊ぶことが多い点が特徴である。反面、関心や意義が見いだせない活動や納得いかない指示には反発する児童が多い。また、学習面の資源差が大きいのが特徴である。

対象学校の特徴：創立約40年。全児童数500名程で市内では中規模である。学区は大都市圏の近郊都市で毎年人口が約1%増加し、特に、30代層家族の流入が目立つ。

調査時期：20××年5月、7月、10月、12月、翌年2月、3月の計6回である。

調査手順：

(1) **質問紙調査：**学級児童を対象に実施した。5件法である。

① **A教師の指導行動の評定項目** (Table 1 参照)：評定項目は弓削(2010)の教師評定用の指導行動尺度を参考に、各指導性に対応する指導行動カテゴリーの項目を選定し、児童向けに表現を直して使用した。全20項目である。いずれも上位カテゴリーと下位カテゴリーで構成されている。ひきあげる機能に対応する指導行動カテゴリー「課題を突きつける」の下位カテゴリーは、今回は2つに分けた。「追込み・突き放し」は課題解決場面で教師が直接児童の壁をつくって児童の依存できない状況をつくりだす指導行動、「待つ・任せる」は課

題を見つけその解決法を自ら考えて実行するところまで全て児童が考え実行せざるを得ない状況をつくる指導行動である。

養う機能に対応する指導行動カテゴリーは、弓削(2010)とほぼ同一である。「受容」からは「緊張緩和」を除いた。「緊張緩和」の指導行動(e.g.,「冗談を言う」)は教師個人の特性に左右されるものであり、課題達成上児童が感じる緊張を緩和させる指導行動としては狭義であること、相談に乗る・ほめるなどの「ほめる・助言」の項目の方がいずれの教師も実行するものと思われるためである。

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。『5:とてもしている 4:わりとしている 3:すこししている 2:あまりしていない 1:ぜんぜんしていない』のうちからひとつ選んで、数字を○でかこんでください」。

② **児童の諸側面**(学習意欲、係仕事への意欲、自律性、教師-児童関係、児童間関係) 評定項目：学習意欲は「勉強するのはおもしろい」、係仕事への意欲は「係や当番の仕事をするのはおもしろい」、自律性は「わからないことがあったら、まずは自分で考えてみる」「先生に頼らないで、自分でやったり考えたりするほうだ」、教師-児童関係の正当性は「担任の先生の注意には納得できる」、教師-児童関係の親密性は「担任の先生とは、考えや気持ちをわかりあえている」、児童間の連帯性は「クラスで何かするとき、みんな協力する」である。教示は、「あなたは、次のようなことをどのくらい思ったり感じたりしますか。『5:とてもそう思う 4:わりとそう思う 3:少しそう思う 2:あまりそう思わない 1:ぜんぜんそう思わない』のうちからひとつ

Table 1 指導行動カテゴリーと評定項目

課題に関わる資源をひきあげる機能	個人の要求・資源に配慮・尊重して養う機能
I. 注意・指示 ・指示にしたがうように言う ・きまりを守りなさいと注意する II. 課題を突きつける -1. 追込む・突き放す ・わたし(ぼく)の意見ややることに「本当にそれでいいの?」と言う ・わたし(ぼく)の意見や考えに、なかなか納得しない ・わたし(ぼく)が頼っても「自分でやりなさい」と言う -2. 待つ・任せる ・授業中うるさい時、みんなが静かにするまでじっと待っている ・みんなが勉強に取りかかるまで、黙って待っている ・学級での話し合いや帰りの会をわたし(ぼく)たちにやらせる	III. 受容 -1. 指導調整 ・授業の時、わたし(ぼく)がわかるように説明する ・わたし(ぼく)がわからないことを上手に説明してくれる -2. ほめる・助言 ・ほめてくれる ・困っているとき、相談にのってくれる IV. 理解 -1. 見る ・クラスのともだち関係をよくみている -2. 話し合い ・わたし(ぼく)と意見がちがったとき話しあう ・お互いに思っていることをわたし(ぼく)と正直に話す ・自分の意見や気持ちを正直に言う

注) 主成分分析で負荷量の大きい項目を採用した。「見る」の項目は α 係数が低かったため、1項目のみにした。

選んで、数字を○でかこんでください」。

(2) 学級の観察

一日3, 4コマの授業を観察し、A教師の言動及び児童の言動や様子をメモに記録した。質問紙実施時期とほぼ同時期である。但し、3月は学校の事情により行動観察は実施しなかった。

(3) A教師へのインタビュー

学級の児童の様子、人間関係（教師—児童関係、児童間関係）、学級の課題・目標（学級内の課題、学校から要請される課題・行事）、課題に向けての教師の対応について、放課後約1時間話してもらった。

結果と考察

1. 分析方法

(1) 指導行動評定項目の信頼性：指導行動カテゴリーごとに各回の信頼性係数を算出した。概ね、.60～.90であった。追い込み・突き放しの10月 (.32), 2月 (.38), 待つ・任せるの7月 (.47), 指導調整の10月 (.21), ほめる助言の7月 (.43) は値が小さかったが、他のほとんどの回では値が高かったので、信頼性は高いと判断した。

(2) 児童の諸側面評定項目の信頼性：自律性尺度の信頼性係数は、5月が.72, 7月が.65, 10月が.42, 12月が.47, 2月が.43, 3月が.80であり、10月～2月において数値が低かった。項目数が2項目と少なかったことが原因と思われるが、今回は尺度の標準化を目的としていないので、2項目の加算平均値を指標として使用した。

(3) 行動観察の記録：筆者の記録した指導行動内容を、質問紙調査で使用した指導行動カテゴリーに分類し、その頻度を数え、回ごとの比率を算出した。

2. 教師の指導行動の時系列的変容

児童による指導行動評定については、指導行動下位カテゴリーごとに、児童の性別（級間：2）×調査時期（級内：6）の分散分析を実施した。

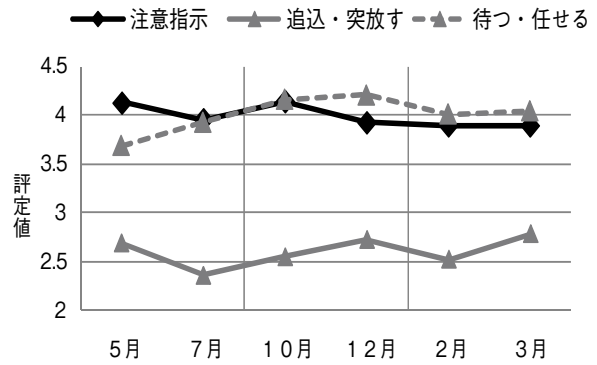


Figure 1-1 教師の「ひきあげる」機能の指導行動の時系列的変容

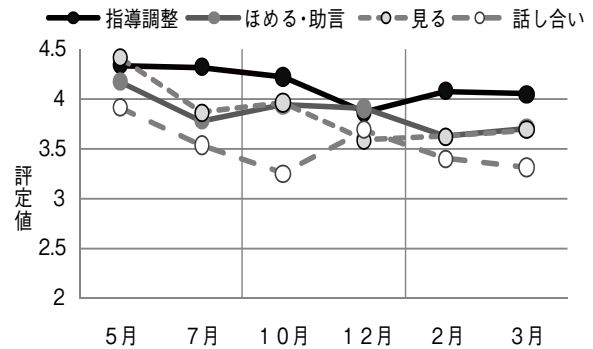


Figure 1-2 教師の「養う」機能の指導行動の時系列的変容

まず、ひきあげる機能のうち「待つ・任せる」の調査時期の主効果が有意であり ($F_{(5,145)} = 2.85, p < .05$), 多重比較の結果、5月に比べ10月と12月 ($p < .05$), 2月と3月 ($p < .10$) において多くおこなわれた。1学期よりも2学期あるいは3学期のほうが「待つ・任せる」指導行動が多いことが示された (Figure 1-1)。

但し、行動観察の記録からは、授業場面での「待つ・任せる」は、5月に多く、7月以外もある程度観察された (Table 5参照)。児童にとっては、一学期の行動観察にみられる教師の「待つ・任せる」(e.g., 静かになるまで教師が黙って待っている) は、教師があえて待つ

Table 2 教師の指導行動生起頻度：行動観察 (数値隣のカッコ内は回毎の比率)

		5月 (4コマ)	7月 (4コマ)	10月 (4コマ)	12月 (4コマ)	2月 (3コマ)
ひきあげる機能	注意指示	13 (.19)	16 (.20)	39 (.41)	16 (.28)	22 (.33)
	追込み・突放す	8 (.12)	5 (.06)	4 (.04)	5 (.09)	10 (.15)
	待つ・任せる	14 (.21)	6 (.07)	14 (.15)	10 (.17)	8 (.12)
	小計	35 (.52)	27 (.33)	57 (.61)	31 (.53)	40 (.60)
養う機能	指導調整	9 (.13)	16 (.20)	12 (.13)	9 (.16)	2 (.03)
	ほめる・助言	13 (.19)	24 (.29)	20 (.21)	16 (.28)	17 (.25)
	見る	7 (.10)	4 (.05)	0 (.00)	0 (.00)	4 (.06)
	話し合い	3 (.04)	11 (.13)	5 (.05)	2 (.03)	4 (.06)
	小計	32 (.48)	55 (.67)	37 (.39)	27 (.47)	27 (.40)
計	67 (1.00)	82 (1.00)	94 (1.00)	58 (1.00)	67 (1.00)	

ているとは理解できなかったのであろう。あるいは、帰りの会や話し合いの司会なども重要な仕事を任されているとは感じなかったと思われる。それが、2学期以降「待つ・任せる」指導行動として認識されたのは、学級の課題性が考えられる。教師のインタビューからは、一学期の児童の資源や特性の理解をもとに、2学期以降は、学級課題を授業態度の習得と自律性育成を設定した。同時期、学校側からも、継続して学内で果たさなければならぬ仕事が児童に多く要請された。教師は、要請された課題と学級児童の課題とを結びつけて、課題の計画・決定・実行を児童に任せたとのことだった。2学期以降、児童は、公的な仕事を果たさなければならぬこと、教師が自分たちに自律性育成を求めていることを理解したため、「待つ・任せる」指導行動がリアリティを持つことになったと思われる。

一方、養う機能は「ほめる・助言」以外、調査時期の主効果が有意であった(指導調整: $F_{(5,145)}=2.83, p<.05$, 見る: $F_{(5,135)}=4.61, p<.001$, 話し合い: $F_{(5,145)}=3.45, p<.01$)。多重比較の結果、「指導調整」は、5月が、12月と2月 ($p<.05$), 3月 ($p<.10$) よりも多く、7月が12月 ($p<.05$), 2月 ($p<.10$) に比べて多くおこなわれていること、10月が12月よりも多い ($p<.05$) 結果となった。5月・7月・10月といった一年の前半が、後半よりも「指導調整」が多いことが示された。また、「見る」は、5月が他の月に比べて多く ($p<.05$), 10月が12月と2月に比べて多かった ($p<.05$)。「見る」は一学期と二学期の最初の時期に多いことが示された。「話し合い」は、5月が、10月、2月、3月 ($p<.05$), および7月 ($p<.10$) に比べて多くおこなわれ、12月が10月 ($p<.05$) と3月 ($p<.10$) に比べて多く行われていた (Figure 1-2)。「話し合い」は年度の初めに多く三学期に少ないこと、但し、12月(2学期終わり)にも多いことが示された。

授業場面の観察記録からは (Table 2), 養う機能の

指導行動のうち、「ほめる・助言」は一定して多く観察されているが、「見る」「話し合い」は一学期(5月・7月)に多く観察されており、児童評定と一致した結果といえる。但し、「指導調整」は2月以外の時期に同程度観察されており、児童評定と食い違っていた。「指導調整」は、放課後の補習やノートの添削など、授業で観察しうる行動以外の活動でも多く実施されていたため、児童評定の5・7月のほうが観察記録よりも多く認知されたと考えられる。児童評定からは、養う機能の指導行動は、「ほめる・助言」以外一学期に多く実施されたことが示された。

養う機能の指導行動の意味について検討するために、養う機能の指導行動と教師と児童との関係性との相関を算出した結果 (Table 3), 1学期においては、教師の養う機能の指導行動のうち「理解」カテゴリーの行動(「見る」「話し合う」)が教師との関係形成と関連していること、かつ教師の正当性と正の相関であることが多いことがわかる。また、養う機能の指導行動が多くおこなれている一学期の時点で、教師の正当性は低下していないが (Figure 2-4), 親密性は女子の場合急落していることがわかる (Figure 2-5)。加えて、教師のインタビューからは、教師にとっての1学期の課題は、新たに受け持った児童の理解、及び学級児童の資源や特性に合わせて授業で展開する学習水準と課題の進め方を調整することにあった。

養う機能の指導行動は、従来言われていたように単に情動的に共感しあう情緒的関係形成の働きを持つよりも、むしろ、学級集団形成初期では、教師が児童の現状を見たり児童と話し合ったりするなかで互いに児童の課題は何かを理解し、両者が了解できる課題を得る働きを持つことが示唆される。

以上の指導行動評定の結果からは、1学期には、養う機能の「受容」カテゴリーの「指導調整」と「理解」カテゴリーの「見る」「話し合う」指導行動が多く行わ

Table 3 養う機能の指導行動「受容(指導調整とほめる・助言)」「理解(見ると話し合い)」と教師-児童関係との偏相関

	5月		7月		10月		12月		2月		3月	
	受容	理解	受容	理解	受容	理解	受容	理解	受容	理解	受容	理解
正当性	.05	.65***	.28	.40*	.11	.26	.71***	-.14	.42*	.00	.55**	-.04
親密性	.05	.59***	.20	.17	.41†	.65**	.34†	-.04	.08	.10	.65***	-.29

注) 統制変数には、上記の養う機能の指導行動以外に、ひきあげる機能の指導行動カテゴリー「注意指示」「課題を突きつける」を含む。
 $p<.001$ *** $p<.01$ ** $p<.05$ * $p<.10$ †

Table 4 調査時期ごとの指導行動間の相関

	注意指示						追込み・突放す						待つ・任せる					
	5月	7月	10月	12月	2月	3月	5月	7月	10月	12月	2月	3月	5月	7月	10月	12月	2月	3月
指導調整	.63***	.63***	.56***	.40*	.53**								.42*	.43*	.34†	.51**	.47**	
ほめる・助言	.63***	.44*		.33†	.34†	.35*					.33†		.43*		.39*			.30†
見る					.38*											.48**		
話し合い	.40*	.37*	.38*		.39*	.39*										.38*		

注) 有意または有意傾向の相関値のみ記載した。 $p<.001$ *** $p<.01$ ** $p<.05$ * $p<.10$ †

れたのが、2学期以降減少し、かわりに、2学期以降はひきあげる機能の「課題を突きつける」カテゴリーの「待つ・任せる」指導行動が増加することが示された。

この結果について、ひきあげる機能の指導行動と養う機能の指導行動とが矛盾する行動であるため、各指導行動が多く行われる時期が異なる可能性も考えられる。そこで両機能の関連が対立しているのか検討するために、回ごとの指導行動間の相関を算出した結果 (Table 4参照)、全回通して多い「注意指示」は養う機能の指導行動「指導調整」「ほめる」「話し合い」と正の相関関係にある回が多いこと、2, 3学期に増える「待つ・任せる」も、「指導調整」と5月から2月まで正の相関関係にあることが示された。特に、「待つ・任せる」は、多く実施される10月において、「ほめる・助言」「見る」「話し合い」とも正の相関がみられた。ひきあげる機能の指導行動と養う機能の指導行動とが矛

盾するために異なる時期に実施されるのではなく、一年間の学級経営として、両機能の指導行動は互いに関連づけられて実施されていることが示唆される。

以上の結果から、一年間の学級経営の流れのなかで、教師がひきあげる機能と養う機能との統合をいかにおこなうかについては、まず、養う機能の指導行動によって児童の学習状況や人間関係・心情を理解して課題を把握し、互いが共有できる課題を調整する、そのうえで、当該課題に対し、児童が自ら向かい実行するよう課題を突きつける「待つ・任せる」指導行動をとる、統合のあり方が示唆される。

3. 学級の児童の諸側面の時系列的変容

児童の諸側面の指標ごとに、児童の性別(級間:2)×調査時期(級内:6)の分散分析を実施した。その結果、まず、個人の課題志向に関わる指標については、自律

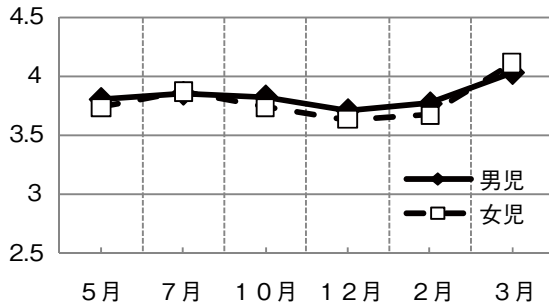


Figure 2-1 児童の自律性の時系列的変容

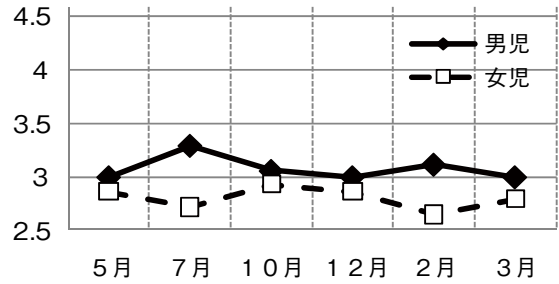


Figure 2-2 児童の学習意欲の時系列的変容

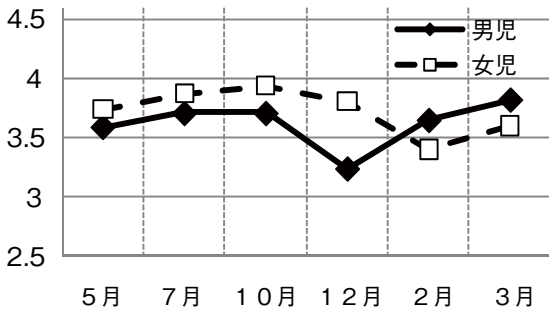


Figure 2-3 児童の係仕事意欲の時系列的変容

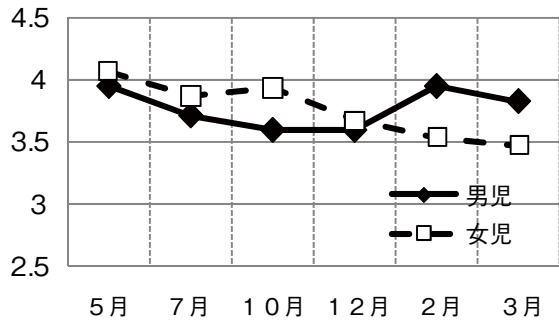


Figure 2-4 児童の教師の正当性 (「先生の注意に納得できる」) の時系列的変容

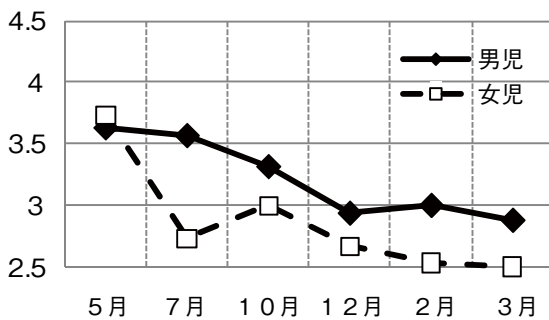


Figure 2-5 児童と教師の親密性 (「先生とはわかりあえている」) の時系列的変容

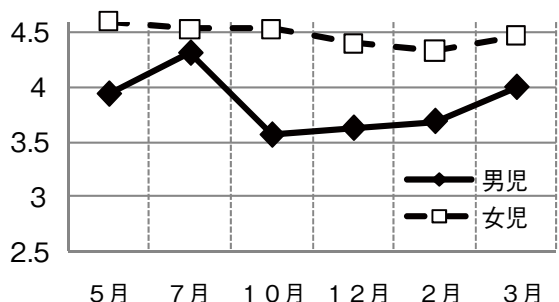


Figure 2-6 学級児童の連帯性 (「クラスで協力する」) の時系列的変容

性のみ、調査時期の主効果が有意であり ($F_{(5,145)}=2.45, p<.05$)、多重比較の結果から、3月が、5月 ($p<.10$)、10月 ($p<.10$)、12月 ($p<.05$)、2月 ($p<.05$) よりも高く評価されていることが示された。3学期末の時期に児童の自律性が高まったことがわかる (Figure 2-1)。その他の児童個人の課題に関わる指標については、勉強への意欲は年間通じて低い値であるが (Figure 2-2)、係仕事への意欲は年間通じて高い値であり (Figure 2-3)、役割を与えられた活動への関心・意欲が高い学級であることが読み取れる。

人間関係について、まず教師の正当性 (「先生の注意には納得できる」) は、女子がやや減少きみではあるが、年間通じて男女とも高いことがわかる (Figure 2-4)。一方、教師—児童間の親密性 (「先生とは、考えや気持ちをわかりあえている」) の調査時期の主効果は有意であり ($F_{(5,140)}=6.36, p<.001$)、多重比較の結果、5月が他の月よりも高く評価され ($p<.05$)、10月が12月 ($p<.05$) と2月 ($p<.10$) と3月 ($p<.05$) よりも高く評価され、7月が12月 ($p<.10$) と3月 ($p<.10$) よりも高く評価されていた (Figure 2-5)。5月から次第に親密さが低下していく結果となった。性別の主効果あるいは交互作用は有意ではないが、特に女子は7月に急低下している。

また、児童同士の関係性については、学級連帯性の調査時期の主効果 ($F_{(5,140)}=2.41, p<.05$)、児童の性別の主効果が有意であった ($F_{(1,29)}=7.09, p<.05$)。多重比較の結果から、7月が10月 ($p<.10$)、12月 ($p<.05$)、2月 ($p<.05$)、3月 ($p<.10$) よりも、5月が12月 ($p<.05$) よりも高く評価されていた (Figure 2-6)。1学期の連帯性評価が高いといえる。但し、3月が2月よりも高く評価されている ($p<.10$)。また、交互作用は有意ではないが、女子は男子よりも学級連帯性が一貫して高く、男子は2学期に急低下して3学期終わりの3月に上昇した。分析結果より、連帯性は、1学期 (5月と7月) に高いが2学期に低下、しかし3学期終わりの3月に再び上昇することが示された。

以上より、1学期は、教師—児童の親密な関係と児童間の連帯性が高く、学級内の親密な人間関係のみ高い状態であった。それに対し、3学期末は、教師から

の心理的距離ができるなか、児童個人の自律性と連帯性とがともに上昇することが示された。ひきあげる機能の指標の一つである自律性と、養う機能の指標である学級連帯性とがともに3学期に上昇し、児童の諸側面からも、2つの機能の統合が示唆される。

さらに、自律性と連帯性との関連について、回ごとに分析をしたところ (Table 5)、児童の自律性と児童間の連帯との正の相関は1学期と3学期に高いことが示された。一方、自律性と教師との親密性は、1学期 (5, 7月) は有意な正の相関がみられたが、その後相関値は小さくなること、自律性と教師の正当性は、7月から2月にかけて正の相関値は高いが3月に低くなることを示された。相関値からは、1学期は、児童個人の自律性が教師との関係のなかで育まれていたのが、3学期になると、教師の価値基準から独立して、児童同士の連帯性 (協同) のなかで自律性が形成されたことが示唆される。

以上の結果からは、児童の諸側面の時系列的変容として、教師との親密な関係及び学級連帯性の形成から始まり次第にその関係は疎遠になるが、教師から心理的距離を置きつつも要請される課題の正当性を認め、当該課題に向けて同級生と対等な協同関係と児童個人の自律性とがとも形成される統合に至る過程が示唆される。

4. 教師の指導行動の時系列的変容と児童の諸側面の時系列的変容の関連

以上、小学5年生の一学級の事例について、教師の指導行動と児童の諸側面の時系列的変容をつき合わせて、教師の指導性統合過程について考察していく。

まず、1学期の段階では、教師は養う機能の指導行動によって児童の資源や心情の現状をするなかで、教師—児童間で共有できる課題を教師および児童が認識した時期にあるといえる。この時期、教師の正当性を児童は認めるとともに親密な関係でもあること、児童同士も連帯性が高いこと、但し、児童個人の自律性はそれほど高くないことから、一年間の学級経営の初期段階においては、教師は児童と課題を共有すべく相互作用をとり、児童を理解することを心がけていることがわかる。

対して、2学期以降、教師の養う機能の指導行動が減少し始めると同時に、児童に課題を突きつける「待つ・任せる」指導行動が増加した。その結果、教師への正当性は認めつつも、児童は教師への親密さを低下させ、児童同士の連帯性も低下することが示された。この結果について、今まで教師に心理的に近しさを感じるとともに依存していた児童が、教師の課題を突きつける行動によって依存できなくなり、教師に心理的距離を感じて反発したと思われる。その結果、教師に反発する児童同士で、依存せず独立した態度で課題に取

Table 5 調査回ごとの児童の自律性と課題意欲および人間関係との相関

	児童の自律性					
	5月	7月	10月	12月	2月	3月
学習意欲	.63***	.63***	.64***	.59***	.69***	.36*
係仕事への意欲	.72***	.37*	.54**	.43*	.62***	.31†
教師の正当性	.21	.57***	.33†	.31†	.43*	.29
教師への親密性	.41*	.51**	.28	.11	.32†	.27
児童間の連帯性	.35†	.61***	.17	.20	.30†	.49**

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

り組む児童や逆に教師からの配慮が資源上必要な児童に否定的態度をとるようになり（教師のインタビューから）、学級全体の児童間の連帯性が低下したと考えられる。

三学期、教師は二学期同様、教師の養う機能の指導行動がさらに減少し、課題を突きつける「待つ・任せ」指導行動はある程度多くおこなわれた。その結果、二学期同様教師の正当性は認めつつ親密性は低いものの、児童個人の連帯性と学級連帯性が向上することが示された。教師のインタビューや行動観察からは、二学期末から三学期にかけて、児童のなかから自発的に複数のリーダーが発生して学級全体をまとめ、リーダーとともに児童らは自発的に学校の仕事や自分の役割をこなして学級の課題遂行に向けて協力するようになった。教師による課題を突きつける指導行動によって、依存できない状況を児童が認識し、教師から独立して対等な立場の児童同士で課題解決に向かうなか、役割分化と自律性が育まれたと考えられる。

一年間の学級集団過程において、教師の養う機能の指導行動により、教師—児童間の課題の共有化が認識された上で、当該課題を突きつけてひきあげる機能が実行される、このような2つの指導性機能の指導行動統合のかたちが提起される。この統合過程において、教師による課題を突きつける指導行動「待つ・任せる」によって教師—児童の心理的距離が発生し、依存していた児童の反発が起きる。しかし、児童は教師の正当性を認めつつも教師に依存せず、児童間の協同関係のなかで個人の自律性を身につける、個人の自律と協同の統合、ひきあげる機能と養う機能の統合がなされたことが示唆される。

ひきあげる機能としての課題を突きつける指導行動は、同機能の注意指示とは違い、児童を教師の判断に依存させないことで課題に向かわせる指導行動である。児童がいずれに向かうかわからない問題、あるいは今回の事例のように教師への反発が起きると思われる。反面、教師との心理的距離が離れることで、むしろ児童同士の関係が対等になり、協同しやすい関係になると考えられる。教師の価値基準に頼らず児童との対等な関係のなかで試行錯誤することで、児童は同級生との相対的な位置づけにより自分の意見や判断が明確になることが示唆される。但し、この課題を突きつける指導行動によって突きつけられた課題の遂行に児童が向かう前提には、教師（からの課題）の正当性を児童が認めていること、その正当性を認める指導行動として、養う機能の「理解」行動があることが、今回の事例から示唆される。

今後の課題

第一に、養う機能の指導行動の実施の後に、ひきあげる機能として課題を突きつける指導行動が実施される、この統合を規定する要因の検討が必要である。

規定因として課題性が考えられる。例えば、今回の事例学級では、2学期以降、学校から当学級に学年としての公的な仕事が必要されると同時に、学級児童の児童の課題である自律性伸長に向けて教師は課題を突きつける指導行動を多く実施していると、児童は認知した。どのような課題性（課題の水準・内容・構造）が課題を突きつける指導行動の実施を促すのか、あるいは教師—児童間の課題の共有化を促すのか、そして、2つの指導性機能の統合を促すのであろうか。このような統合の規定因としての課題性について、今後検討する。

第二に、学級集団にみられる協同と自律の統合のさらなる分析である。今回の分析では、学級全体として、最終的には児童同士の協同と個人の自律性とが統合したことが示された。しかし、学級集団のなかに存在するであろう小集団すべてが協同と自律の統合を果たしたのであろうか。例えば、二学期に、教師が課題を突きつける指導行動を取った際に反発した児童たちは、その後の協同関係をどのように受けとめたのか、自律的に行動する場として捉えたのか。あるいは、三学期に、連帯性（協同）と自律性とは正の相関関係にあるが、これは両方とも高い児童と低い児童とに分かれていることを意味する。どのようにして二つの集団に分かれるのか。以上の二点について、児童の協同関係形成の論理、教師との課題の共有性（教師の正当性）から、分析・検討していきたい。

第三に、今回は一事例のみの調査であった。多くの学級を対象に分析をし、今回の結果が他の学級・学年にもあてはまるのか、もし2つの指導性機能の統合が課題状況に規定されるなら、特定の課題状況にあるときいずれの教師も統合が可能であるのか、検討したい。

引用文献

- 蘭千壽・小出俊雄 (1996). 教師の学級づくり 蘭千壽・古城和敬 (編) 教師と教育集団の心理 誠信書房 pp.77-128.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, **35**, 61-79.
- Graen, G. & Schiemann, W. (1978). Leader-member agreement: A vertical dyad linkage approach. *Journal of Applied Psychology*, **63**, 206-212.
- Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current point of view. *Developmental Psychology*, **30**, 4-19.

- Hammer, T. H. & Dachler, H. P. (1975). A test of some assumptions underlying the path goal model of supervision: Some suggested conceptual modifications. *Organizational Behavior & Human Performance*, **14**, 60-75.
- Jenkins, D. H. (1951). Interdependence in the classroom. *Journal of Educational Research*, **45**, 137-144.
- 三隅二不二 (1984). リーダーシップ行動の科学 [改訂版] 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**, 157-166.
- 永田良昭 (2003). 人の社会性とは何か ミネルヴァ書房
- 根本橋夫 (1991). 教師の子供統制法 日本教育工学雑誌, **14**, 169-174.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of schools: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development & Psychopathology*, **7**, 295-312.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, **89**, 411-419.
- 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.
- 弓削洋子 (2009). 学校教育における教師の機能 永田良昭・飛田操 (編) 現代社会を社会心理学で読む ナカニシヤ出版 pp.100-115.
- 弓削洋子 (2010) 教師の矛盾した2つの指導性の統合—指導行動を条件とした検討— 日本社会心理学会第51回大会論文集, 588-589.

謝辞

一年間調査にご協力いただきました小学校5年学級の先生及び児童のみなさんに、心から感謝いたします。

注

本論文は、平成22年度科学研究費助成金基盤研究C (課題番号20530593), 及び平成23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。

(2011年9月14日受理)