

# 教師の指導行動事例にみる2つの指導性機能統合に関する一考察

弓削 洋子

学校教育講座 (心理学)

## A Study of Teacher's Two Leadership Functions in Some Cases of Instructional Behaviors

Yoko YUGE

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

### 1. はじめに

教師の指導性とは、集団過程において教師が児童生徒に及ぼす影響力あるいは影響過程として定義される。従来の研究では、指導性として、第一に、支配的、教師中心、直接的、P機能、あるいは行動統制的態度と呼ばれてきた児童生徒の資源(技術・知識)をひきあげる機能、第二に、統合的、学習者中心、間接的、M機能、あるいは自律支援的態度と呼ばれてきた児童生徒個人を尊重する養う機能とが仮定されてきた。そして、2つの指導性機能が児童生徒の学習意欲・学習成果・学級連帯性に及ぼす効果から、効果的な指導性についての仮説が、研究者によってたてられてきた。

しかし、そもそもの問題として、教師の2つの指導性機能はどのような関係にあるのか、その関係性は条件によって変わるのか、その条件とは何かの問いに応えるための検討は十分されていないと思われる。2つの指導性機能がともに実践されるとき学習意欲や学級連帯性だけでなく課題成果も高いことが指摘される一方(e.g., 三隅・吉崎・篠原, 1977), 両機能は、集団内の人間関係に矛盾を引き起こすことが指摘されている(e.g., 永田, 1979; 弓削, 2009)。

ここでは、これらの問いに対して、指導性機能を具体化した指導行動の事例あるいは実践事例から検討することを目的とする。指導性を具体化した指導行動の実践事例は、過去の指導性研究が自明としてきた理論およびその理論に基づく前提や仮説に対し、実践が持つ暗黙裡な(明文化あるいは意識化されていない)理論的視点を投げかけること、その結果、指導性研究の仮説上のあるいは方法論上の見直しが可能となるからである。

### 2. 指導行動の多様性

従来の指導性研究では、ひきあげる機能に対応する指導行動として注意や指示を与えて児童生徒の行動を統制するもの、養う機能に対応する指導行動として、児童生徒に合わせて授業を進める、相談に乗る、助言する、励ます、ほめるといった受容的なものが主に取り上げられてきた。

しかし、学級生活において教師がどのような働きかけを児童におこなっているか観察していると、従来の教育心理学あるいは教育社会心理学研究において注目されていなかった指導行動が実践されていることに気づく。小学校のいくつかの事例をみていきたい<sup>1)</sup>。

#### 2-1 追い込む行動

##### [事例1]

高学年のある学級。学級内の児童の習熟度や意欲の実態から班学習が効果的であると判断した教師は、1学期の終わりごろ、班学習の導入を試みた。ワークシートの記入手順など作業手順を説明した後、ひとりで記入する時間、班で話し合う時間、最後に自分で再度考えて記入する時間など制限時間を教師が設定し、時間内に各作業をさせた。このとき、児童は「まずい、あと1分だ」といいながら作業を進めていった。

##### [事例2]

高学年の理科実験の授業。実験器具の準備、実験、記録の制限時間を決めて、班単位の実験を開始する。しかし、児童たちは実験器具の扱いに手間取ったり、実験が楽しくて脱線したり、制限時間を気にする様子がなかった。実験は時間内に終わらなかった。

## [事例3]

ある学級を受け持った教師、授業で自主的に手を挙げて発表しない児童が多いことがわかり、一日の授業のなかで児童全員に回答や発表の機会を与えた。児童をあてる際に「今日、まだあたっていない人は誰？」と聞いて児童を指す指導行動がある。この実践によって、日ごろ手を挙げない児童も回答・発表することになった。

## [事例4]

高学年のある教室。授業が開始してもざわついている。やっと静かになったとき教師が言う。「静かになるまで何分?」「みんなはその間、何を勉強したんだろうか」と児童のざわついた行動に異議を唱える。このとき児童はみな真剣な顔つきで教師の話聞いていた。その後の授業で、ふたたびざわつくと、児童のひとりが「静かにしろよ!」と注意し、静寂が戻った。

これらの指導行動は、制限時間や教師自身の問いかけが、児童にとって乗り越える壁(課題)となっていること、その壁を教師から突きつけられることで児童は壁を乗り越えざるを得ない状況に追い込まれる、追い込みの指導行動といえよう。

## 2-2 突き放し

## [事例5]

中学年の掃除の時間。みんなが掃除しているなか、ふざけていて掃除をしない児童がいた。その児童に、教師は「Aくん、そんなに掃除をしたくないなら、しなくてよろしい、勝手にしなさい」と言った。すると、いわれた児童はしんみりとしてしまった。この状況をみていたまわりの児童が「先生は冷たいよ、Aくんを許してあげてください」と意見が出て、児童みんなと教師とが話し合った。

## [事例6]

プールの掃除にて。ふざけていてなかなかプールサイドに来ない児童数名に、プール清掃担当の教師は清掃をやらせるためあえて「そんなに掃除したくないならいいです。帰りなさい。」と突き放すと、「わーい」といって児童らは帰って行ってしまった。

## [事例7]

他の中学年で学年末のある出来事。非常に積極性にあふれたクラスで、男女問わず仲が良い。クラス担任が、他のクラスが一生懸命ある作業をしていたことをほめたところ、児童Bが「ひまだったんだよ」とつぶやいた。その途端、教師は「私だってこれから私がやるみんなの文集づくりは大変でやりたくありません。

でも思っていることを何でも人に言うと人を傷つけることになるから、言わずに仕事をします。Bみたいに思ったこと何でも言ったりやったりしていいなら、私はみなさんの文集を作りたくありません。勝手にしてください。」と言って、文集の作業をその時点でやめて、教卓に印刷した原稿を置いて職員室に戻った。すると、クラスの児童たちは自ら作業手順を話し合いながら文集の製本を完成させた。ひどい出来だったが教師はその積極性や協力性をほめ、本人たちも充実感を得た様子であった。児童Bも教師に自分から話しかけて反省の色を示した。

## [事例8]

中学年児童と学習ボランティアとのやりとり。8か月近く教室に入っていたボランティアは、他の児童と一緒に遊ばない児童Cと仲良くなる。交流するなかで、児童Cのへそ曲がりな行動が寂しさや親しみの表れとわかり、課題を嫌々ながらも結局はやり遂げることがわかってきた。図書室での調べ学習のとき、児童Cが使った地図を自分で片付けずにボランティアに渡して教室に戻ろうとする。このとき、ボランティアは「Cが自分で出して自分で使ったことはCもよくわかってるよね。だからCが自分で片付けると私はわかってるよ」と言って地図を片付けずに図書室を出た。2、3分後に図書室に戻ると地図は片付けてあった。

以上、3つの事例は、その効果はともかくとして、問題行動をとる児童や教師に頼る児童に対し、自分の問題に向き合うようあえて突き放した態度をとって、児童自ら問題について考え、行動することを促すための指導行動といえる。

## 2-3 任せる

## [事例9]

高学年の例。年度当初は教師の指示を聞かなかった児童Dが、教師との人間関係構築のなか、次第に指示を聞き学習への動機づけを高めてきた3学期ごろ、異学年交流の班活動に参加することとなった。このとき、児童Dは学級内での班活動では他児童とうまく協力できていない状態であった。しかし、年下の児童の相手をするのが上手であることを知っていた教師は、あえて責任の重い班リーダーを任せることにした。当日、児童Dは苦勞しながらも年少の児童に気配りしつつ班活動を展開し、また、同級生も児童Dのサポートを積極的にこなっていた。

## [事例10]

小学校低学年の学級。1学期末、教師が所用で教室にいないとき、児童が自分たちで給食配膳を滞りなくお

こなつた。教師は児童らで配膳が出来ると判断し、2学期、給食時に教師が仕事で教室をあけたが、児童らは自分たちで給食配膳できると判断し、ゆっくりと教室に戻った。しかし全く配膳をしておらず、教師が急いで指示を出した。その半年後、中学年になった児童らに教師は給食配膳・片づけの役割を分担させ、給食の片付け時に職員室に戻った。児童らは廊下にこぼした残飯をどう片付けるなど何か起きるたびに話し合っただけで対処し、給食の片付けを終えていった。

#### [事例11]

中学年の学級。授業中、外から大きな虫が教室に飛んできた。みな、キャーキャー言っていたとき、教師が「大きな虫だ。どうしたらいいの？ Eくんは昆虫博士だよ、教えてくれる？」。教師に指名された児童Eが得意そうに昆虫の名前と生態を説明し、手慣れた感じで教室から昆虫を外に逃がした。

事例9と10は、教師が児童に課題の責任をあえて委譲して児童の集団作業の能力を高めようとする働きかけ、事例11は、教師が児童よりも課題にかかわる資源が下になった状況を利用し、児童に責任を負わせて課題解決に向かわせようとする行動である。いずれも、課題解決の責任を負わせる委譲行動あるいは任せる行動といえよう。

## 2-4 あえて待つ

#### [事例12]

中学年の学級。算数の授業が始まり、教師が「あいさつ」といって児童らあいさつをする。その後、ずっと騒がしい。教師は教卓で教科書をパラパラして黙っている。およそ5分間たち、児童らは次第に静かになる。まだしゃべっていた児童に他の児童が「やばいぞ」と言う。やっと静かになる。そのとき教師が「教科書の○ページ開いて」と授業を開始した。後で教師になぜ黙っていたか聞くと「このクラスの子どもたちは勢いがある反面、騒がしい。こっちがうるさく注意したらますます応じてうるさくなる」と説明した。

#### [事例13]

低学年のある学級。音楽の授業時間になったが、みな勝手にピアノを弾いたりおしゃべりしたりしている。担任の教師はじっと黙って待っている。しばらくすると次第にみな黙って、授業を受ける姿勢になった。そのとき教師は「日直の人、あいさつお願いします」と言った。

この二つの事例では、教師は黙って待ちつづけるが、児童の心情に合わせて待つというよりも、むしろ、児

童が課題に自ら気づき課題に向かうためにあえて待つ行為として解釈できる。

## 2-5 課題を突きつける

追い込む、突き放す、任せる、あえて待つ、ここで紹介したこれらの指導行動は、児童を課題に向かわせて資源を伸ばそうとする意味ではひきあげる機能に相当する指導行動と解釈できよう。

しかし、従来とりあげられてきたひきあげる機能の注意指示的行動(e.g.,「～するように」「～してはいけません」)と比較すると、その特徴は異なる点が多い。

まず、いずれも児童の行動を統制して児童の資源をひきあげようとする指導行動ではない。従来の研究ではひきあげる機能の指導行動として、児童にしてほしいこと(ほしくないこと)を直接注意・指示して児童の行動を統制する注意指示的行動が主であった。対して、ここでみた事例の行動は、制限や反論(追い込む)、背中を向ける(突き放し)、責任を負わせる(任せる)、反応しない(待つ)など、課題を突きつけるだけで児童を課題に向かわせようとする、いわば課題を突きつける指導行動といえる。

第二に、自律的な態度と行動を児童に求める指導行動である。注意統制的行動においては、教師の指示に従うことで児童は課題解決に向かうのに対し、ここで紹介した事例では、反論する、手助けしない、待つ行動など、児童が依拠する基準を教師が提示しない方法を取ることで、(時間がかかることもあるが)児童が自律的に課題に気づき課題解決に向かう行為を促している様子が報告されている。

第三に、一見すると、課題を突きつける指導行動は、自由放任的指導行動と区別できない点が挙げられる。

次の事例と比較してみたい。

#### [事例14]

中学年学級。学級の人間関係が学力差に応じて階層化していた。この問題に教師が対応する行動はみられなかった。授業中、注意や指示的行動が多く、従わない児童は注意されたが、意図せず投げ出すように児童に仕事を任せることもあった。例えば、担任が行った班編制について、リーダー的存在の児童のばらつきなどの問題点を児童から指摘されると、児童に班編制をまかせ、結果には無反応であった。

事例14の教師の場合、課題を突きつけて児童らを成長させようという意図はみられず、ひきあげる機能を果たしていないといえよう。しかし、教師の行動面では、先述の事例7と変わらない。事例7と事例14とでは、意図の有無以外に何が異なるのか、課題を突きつける指導行動がひきあげる機能を果たす条件の検討が必要である。



第四に、教師の行動統制できない部分を残すため、児童生徒が教師の意図する方へ向かわないことが挙げられる。事例2の制限時間を気にしない児童、事例6の教師の突き放した言葉をそのまま受けとって作業をしない児童、事例10前半の給食配膳作業、これらの事例からは、たとえ教師が意図して課題を突きつけても、注意指示的行動と比べ、行動統制できない余地があり、児童生徒が教師の意図する方へ向かわないこと、児童生徒が自分の要求のままに動く状況をもたらす可能性を残すと考えられる。

最後に、ひきあげる機能の指導行動であるにもかかわらず、学級連帯性を高める点である。事例5、7、9、事例10の後半のなかに、児童同士の協力や連帯感を高める効果が報告されている。

従来、同じひきあげる機能の注意指示的行動のみ多くおこなう教師の学級では学級連帯性が低いことが報告されている。その理由として、ひきあげる機能と養う機能とは、集団内の人間関係に及ぼす効果からみると矛盾する関係にあること、ひきあげる機能は集団成員間の資源差を顕在化させ、養う機能は集団成員間の対等化を顕在化させる機能であることが指摘されてきた(永田, 1979; 弓削, 2009)。

一方、ここでの事例では、教師に依拠できない状況でまわりの児童が助けたり、全員で協力し合って課題解決に向かっていく様子が見られる。教師が課題を突きつけ手を貸さないことで、教師と児童とのあいだで心理的距離が生じる一方、教師との距離がいずれの児童においても平等となり、児童間に対等な関係が生まれること、その結果、学級連帯性が高まったと推察される。

少数の事例ではあるが、ひきあげる機能として課題を突きつける指導行動を実施するとき、その成果をみると、ひきあげる機能を果たすだけでなく、養う機能の効果をももたらしうることで、養う機能の指導行動と矛盾しない可能性があることが示唆される。

### 3. ひきあげる機能と養う機能の統合：課題を突きつける指導行動と児童を理解する行動

ここで、ひきあげる機能としての課題を突きつける指導行動と養う機能の指導行動とが統合しうるのか、事例やインタビューからみていく。

先述の事例5で掃除の時間に突き放しをした教師は、インタビューのなかで「指示に従わない子に『したくないなら勝手にしなさい』と言うことはよくある。但し、相手を見て言っている。素直に物事や言ったことを受け取る子には言えない。ほんとうに勝手にしてしまうから」「先生に頼りがちな子に対して『自分でやいなさい』と言って放っておくのは、その子ができるはずだと判断したときや、まわりの子どもが先生か

ら見捨てられた子どもを助けると判断したときです」と話していた。

この教師の話からは、児童が自分でできそうな課題であること、その児童だけではできなくても他児童が協力して当該課題を解決しようと考えていると教師が判断できることが、課題を突きつける指導行動の実施と関連すると読み取れる。

翻って、事例1、3、8、9、12をみると、教師が学級の児童の資源や特性を理解し、この学級の課題を把握したうえで課題を突きつける指導行動を実施したとき、児童の課題に向けた自律的行動が生起すること、一方、事例2の追い込みの失敗、事例10前半の任せの指導の失敗は、推測になるが、児童の資源や要求と教師の理解にずれがあった背景があることを示している。教師は、児童の課題に関わる資源や課題への要求・心情を正確に理解できたとき課題を突きつける指導行動をとること、このとき、課題を突きつける指導行動はひきあげる機能を果たすことが推測される。

その一方で、逆の因果関係も考えられる。

事例10をみると、教師による偶然の任せの指導行動が、児童の課題(給食配膳)能力を教師が理解する契機になったこと、その理解のまま任せの指導を再度おこない、失敗し、今度は児童の資源に合わせて課題の調整(役割分担させる)をしたうえで、三度任せの指導を実施し成果をあげている。この例をみると、教師の児童理解が突きつける行動を促すだけでなく、突きつける指導行動が児童の理解を促し、その理解によって再び突きつける行動が生起する過程が読み取れる。

児童の資源や要求を理解すること自体、教師の指導性のうちの養う機能の行為である。児童と互いに思ったことや考えていることを話し合う、児童の学習の進捗を机間指導で理解する、休み時間にどの児童同士いっしょに遊んでいるかみることで人間関係を把握するなど、いずれも教師—児童関係を形成することで児童個人の資源や要求を理解する、ひとつの指導行動である。従来の研究で取り上げてきた、相談に乗る・助言するといった行為が持つ、受容的な情緒的関係を形成するだけでなく、ひきあげる機能上求められる、児童と教師の間で何を課題とするか・何が課題として認められるかを理解するための一手段として、養う機能の理解的な指導行動を解釈することができよう。

ここまで紹介した事例は、養う機能としての理解行動が教師と児童との関係づくりだけでなく、ひきあげる機能上必要な課題を理解する働きをも持つこと、そして、先述のように、課題を突きつける指導行動は、ひきあげる機能を持つだけでなく、教師との心理的距離によって児童間の対等性をもたらす、養う機能の効果をも持つことを示唆するものである。

つまり、養う機能としての理解行動とひきあげる機

能としての課題を突きつける行動とは矛盾せず、むしろ理解行動がひきあげる機能を促し、課題を突きつける行動が養う機能を促すといった、相伴って生じうる指導行動であること、これが、養う機能とひきあげる機能とが統合化された具体像として考えられる。

#### 4. 課題を突きつける行動と理解行動とが共に生起する条件：自律性

但し、課題を突きつける指導行動と理解行動とが常に共に生起するとは限らない。

先の事例14のように、意図せず教師は児童に課題を任せる指導行動をとっているが、児童を理解する行動が伴わない場合がみられる。White & Lippitt(1960)の「自由放任的指導」も、もとは生徒役の話し合いを活性化するうえで助言や励まし及び課題の調整を行う「民主的指導」を実施するよう依頼されたリーダー役四名のうち一名が意図せず実施したことが発端であり、理解行動を伴わない課題を突きつける指導行動は自然と発生しうるであろう。

また、課題を突きつける指導行動は、その後児童がいずれの方向に向かうか予測できない面もあり、教師にとって不安の高い実践である。加えて、学級内の児童の資源差が大きい場合、いずれの課題に向けて突き放すか、その調整は難しいと思われる。

その一方で、事例14と同じように学級内の児童の学力差が大きい学級であっても異なる動きがみられる。

##### [事例15]

事例1の高学年学級の班学習の詳細。ワークシートを使用して、個人で解答後、班で答えをつきあわせて話し合っただけで答えを出していく方法を導入した。

まず、教材の配付と前回の用紙の回収を児童に任せると、手を上げた10名のうち4名が担当し、素早く私語なしに仕事をした。回収した用紙を自主的にかぞえて確認し、足りなかったので、「出していないひと!」「〇〇だしたか!」と呼びかけ、全員分集めて先生に提出した。

次に、教師は静かになるまで待っていると、落ち着かない児童を他児童が小声で注意する。静かになった時点で班学習の手順を教師が説明する。「班で話し合うときは答えを見せ合わない。説明すること。出来ていない子にはヒントを自分で考えて出さない」と教えることを任せる指導をとる。そして「話し合っただけで一つの答えになるようにしなさい」「クラスのみながある程度できることが条件です」と追込む指導を取った。児童たちから質問に対し、話し合っただけで手順を調整し、個人学習→班学習を開始した。

教師は集中できない児童の様子をみて、「どうした」「ここからやってみて」と助言する。

班学習が始まると、みな、答えを言い合っただけで、

うところがでると、「なんで?」「だってさ、〇〇だから」「でもそれだとこっち何が入るのよ?」など議論している。教師は児童の話し合いに一切口出ししない任せる指導を取っている。

児童Fが同じ班の児童Gに段階を踏んだわかりやすいヒントを与えながら上手に教えている。まちがいの問題文のところから「ここをみて、色の付いているところから選ぶんだよ」など助言して答えを導き出そうとしている。他の児童も「ここにさ、安くてあるけどこれでいいかな」など、児童Gに問いかけて考えさせている。これらのヒントから児童Gは時間がかかったものの解答できた。このとき、児童Fと児童Gのやり取りを身を乗り出して見ていた他の児童は、とてもうれしそうに微笑んだ。また、答え合わせの際、数名が間違えていたので、教師はグラフの説明をしながら児童がどの程度理解していたか確認した。

教師が班学習を導入したのは、一つには、学級内の学力差は大きい飛びぬけて出来る児童がいないこと、この状況では互いに教えあうことで学力が低い児童が伸びるだけでなく、ほどほどに出来る児童もともに伸びることを挙げた。また、児童同士仲が良いので、その関係を活かして学力を向上させたいと述べていた。もうひとつは、自律性の育成である。もともと自主的に活動できる児童が多い学級であり、係活動や学級活動を自分たちで考えて進めていく傾向にある。但し、自分勝手に進めることも多いので、課題を理解し自主的に活動する力を育てるため学習場面や係活動であえて児童にいろいろ任せるようにしている。突拍子もない行動をとるけれど、との説明があった。

先の事例14と、上記の事例15は、学力差が大きいこと、また、方向性はどうかで児童は自律的に課題に向かう力を持っている点は共通している。

但し、事例14と15とで異なる側面もある。

第一に、児童の自律的態度の資源についての教師の理解である。事例14では、任せる指導はおこなっていても理解に向けた行動はみられないのに対し、事例15では、授業で児童の個々の様子を見る理解行動と任せる指導行動とが観察され、かつ、なぜ任せる指導をとるかの理由が学級の児童の実態理解に根差していることがわかる。

第二に、教師が求める児童の到達像としての自律性が挙げられている。事例14の教師は注意指示に従うことを重視し、規律や指示に従うことを児童に求めていることが読み取れる。それに対し、事例15の教師は、たとえ予想外の行動であっても課題解決に向けて自主的に活動することを児童に求めている。

教育場面の研究ではないが、Hersey, Blanchard, & Johnson (1996)の状況対応リーダーシップ理論は、指導者が状況に対応した指導行動スタイルをとることで

指導性機能はその効果を発揮すること、さまざまな状況のうち、集団成員の課題に関する成熟度（レディネス）が重要であることを仮定したものである。ここでいう成熟度とは、課題に関わる能力・知識や経験である資源と課題遂行への意欲とを組み合わせることで、課題遂行に対する準備や用意の程度である。この成熟度が高い程集団成員は自律的であり、集団成員の成熟度（自律度）に応じて、教示的、説得的、参加的、委任的指導行動を指導者が取ることが最も効果的であること、従って指導者は何が集団（成員）の課題であるか、そして成員の当該課題に関わる成熟度はどの程度か正確に診断することが求められると仮定している。

ひきあげる機能の実践の一つとして委任的指導行動をみなす本論とは異なり、状況対応リーダーシップ理論は、委任的指導行動を指導性機能を実践していない状態とみなしている。しかし、この理論は、事例15から推測されるように、指導者である教師の課題を理解する行動や課題に関わる児童生徒の資源を理解する行動と委任的指導行動とが相伴って生起する条件として、児童生徒の自律性の程度、及び教師が児童の資源のどこに着目するかその視点とを仮定した議論が可能であることを示唆している。

今後、2つの指導性機能の統合条件として、児童生徒の自律性の程度、教師による児童生徒の自律性理解あるいは自律性への着目について検討することが課題である。

## 引用文献

- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (1996). *Management of organizational behavior*. NJ: Prentice-Hall. (ハーシー, P., ブランチャード, K. H., ジョンソン, D. H. 山本成二・山本あづさ (訳) (2000). 行動科学の展開: 人的資源の活用: 入門から応用へ (新版) 生産性出版)
- 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 (1979). リーダーとリーダーシップ 原岡一馬 (編) 人間探究の社会心理学 3 人間と集団 朝倉書店 pp.84-109.
- White, R. K. & Lippitt, R. (1960). *Autocracy and Democracy*. NY: Harper & Brothers.
- 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.

## 注

- ここに紹介した事例は、匿名性を守るため、学校名・氏名は元より学年性別教科など個人・学級を特定できる情報・表現を除いた。
- 本論文は、平成22年度科学研究費補助金基盤研究C（課題番号20530593）の助成を受けた。

(2010年9月10日受理)