

教師の2つの指導性機能統合の規定因としての学級の課題性 —一年間の小学校学級変容の事例から—

弓削 洋子

学校教育講座 (心理学)

The Classroom Task Structures as a Factor of Teacher's Two Leaderships Integration —A Case Study of One Year Elementary Classroom Change—

Yoko YUGE

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

Keywords : 学級の変容、指導性、課題性

目的

本研究は、教師の2つの指導性機能統合の規定因として、学級および学級児童に課せられる課題性を取り上げ、小学校一学級の事例をもとに統合を規定する課題性について、探索的に検討することを目的とする。2つの機能とは、一つは、課題達成に児童を向かわせ児童の資源をひきあげる機能、もう一つは、個々の児童の要求や現状に配慮し養う機能である。

教師に限らず、一人の指導者が2つの指導性をともにおこなうこと、それも相互助長的におこなうことが、集団過程において成員が課題達成する上で重要であることは、過去の集団組織研究の結果が示唆している (e.g., 三隅・吉崎・篠原, 1977)。

しかし、2つの指導性の統合が難しいこと、別の指導者が2つの指導性機能それぞれをはたす指導性の分化がみられることは実験や調査研究で示されてきた。例えば、大学生を対象にした集団討議の実験では、討議後集団の他成員からの評価で、課題解決に向けてすぐれたアイデアを提供した者として選ばれた人物と、好意をもたれた者として選ばれた人物とは同一ではないことが示されている (Bales & Slater, 1964)。アイデア提供者の課題達成を推進する行動は、アイデアを提供・採用される人物とそうではない人物を明確にし、課題解決に関わる資源の差異を顕在化させること、その結果、この人物は他の成員に緊張や圧力を与え否定的感情を生み出す源泉とみなされるため、養う指導性に相当する社会情緒的な指導性を発揮できないと考えられる (Bales & Slater, 1964)。それだけでな

く、養う指導性そのものが、個々を尊重して成員間に対等性を生みだす働きを持ち、成員間の差異化を生みだすひきあげる機能とは矛盾することが指摘されている (永田, 2003)。ひきあげる機能と養う機能とは矛盾すること、両機能を統合して一人の指導者が実施するのは難しいことがいえる。

一つの可能性として、それぞれの機能を別の指導者がおこなう指導性分化による両機能の統合のあり方が考えられる。それぞれの機能をはたす指導者同士の意思の疎通と合意、養う機能の指導者によるひきあげる機能の指導者支持によって、ひきあげる機能の指導者も成員から情緒的支持を得ることがある (Bales & Slater, 1964)。

しかし、蜂屋 (1966) の実験では、課題達成への圧力を与えるリーダーと他成員から情緒的支持を受けているリーダーとが互いに否定的感情をもつとき、情緒的支持を受けているリーダーがおこなう苦情処理が増加して集団の生産性は低下するが、両リーダーが互いに肯定的感情をもつときは、課題達成のリーダーは達成に向けた指示行動をとる一方、成員からの情緒的支持は得られなかった。指導性の分化を統合するのは難しいことが示唆される。

加えて、現代の日本の小学校においては、副担任制度やスクールカウンセラーの導入などがあるが、基本的には一人の教師が学級担任として学級集団を運営する役割にある。このような状況において、一人の教師が2つの指導性機能を統合できる条件とは何か議論することは、児童を直接教育する実践者である教師にとつ

て重要な意味を持つと思われる。

ここでは、教師の2つの指導性機能統合を規定する要因として、学級又は学級児童に要請される課題性に注目する。課題とは何らかの目標達成や結果を生み出すための仕事や作業であり、課題性とは、課題の構造、課題水準、課題内容など課題の特性全般を意味する。

集団組織研究において、2つの指導性機能統合の要因として課題性が挙げられ (Korman, 1966)、検討されてきたが、学校教育研究においては十分に検討されていなかった。指導性統合に限らず、教師の指導方法の規定因としては、児童生徒の学年 (年齢) による資源や教科や特別活動の特性あるいは教師の教職歴などの個人特性であった。もちろん、教師の指導性機能発揮の仕方や二機能統合に児童の資源が影響することは十分ありうる (e.g. 弓削, 2010)。しかし、児童生徒や教師の資源や教科の特性といった、個人では変えにくい特性ではなく、教師や学校組織によって変えうる可能性を持つ課題性要因から、教師が指導性機能を統合できる条件を検討することは、教師の指導性機能発揮の可能性を広げることになるとと思われる。

指導者の二つの指導性統合を規定する課題性として、課題の正当性および課題の一致 (共有) が挙げられる。Burke (1968) は、大学生を対象に集団討議をさせ、成員が課題遂行を正当なものとして受容できる集団では、指導性の2つの機能は同じ成員が実施するが、正当なものとして受容できない集団では、2つの機能は異なる成員が実施することが示した。また、蜂屋 (1968) は、大学部活動において、部員の動機づけが対人志向よりも課題志向のほうが高い部のリーダーは、2つの指導性を共に実施する統合型であることを示した。Burke (1968) と蜂屋 (1968) とは表現は異なるが、いずれも、成員が集団の課題を正当なもののみなし課題達成に動機づけられているために指導者と成員間に課題の共有が認識されているとき、一人の指導者が2つの指導性機能を統合して実施できることを示唆している。

永田 (2003) は、親子関係や家族、あるいは学級内の人間関係において、課題遂行上相互依存的な相互作用関係としての協同の必要性が認識されるとき、課題の共有が認識され、親あるいは教師のひきあげる機能の実施は必然性を持つことを指摘している。ここでいう相互依存的な相互作用関係とは、集団の個々の成員の言動が集団の課題遂行に影響しやすい状況を意味する。課題の正当性あるいは課題の共有を認識させる課題性として、協同関係の必要性を認識させる課題状況を指摘するものである。

成員に協同関係の必要性が認識されるとき、成員間の相互作用を促進して対人間葛藤を調整する配慮的行動 (養う機能の指導行動) が指導者に求められるという (蜂屋, 1981)。また、企業内の上司一部下間において、

仕事の目標とその目標に至る上司のとり手段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がみられる (Hammer & Dachler, 1975)。また、大学職員の上司一部下間である程度緊密な相互作用をとる関係にあると認識しているとき、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の認知に両者間で一致がみられる (Graen & Schiemann, 1978)。

協同関係の必要性が認識されるとき、成員間の葛藤を、指導者は養う機能の指導行動の実施によって調整し、成員間に課題の共有の認識をもたらす。そして、共有された課題の遂行に向けての指導者の指示や統制に成員が従うという、2つの指導性機能統合過程が考えられる。

但し、以上の課題性に関する議論は、教育場面において実証的研究がされていない。教育場面における教師の2つの指導性機能統合の規定因として課題性について、事例分析をもとに探索的に検討し、協力の必要性、課題の共有性 (正当性) に関する議論と比較することを目的とする。具体的には、小学5学年学級一事例を取り上げ、一年間の教師の指導行動の変容および児童の変容の背景として、どのような課題性が学級および学級児童にみられたか記述・整理し、指導性統合の規定因としての課題性について考察する。

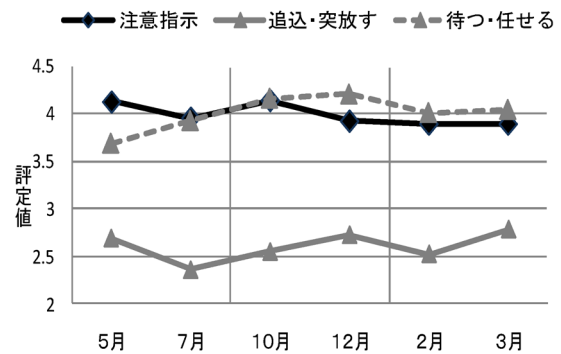


Figure 1-1 教師の「ひきあげる」機能の指導行動の時系列的変容

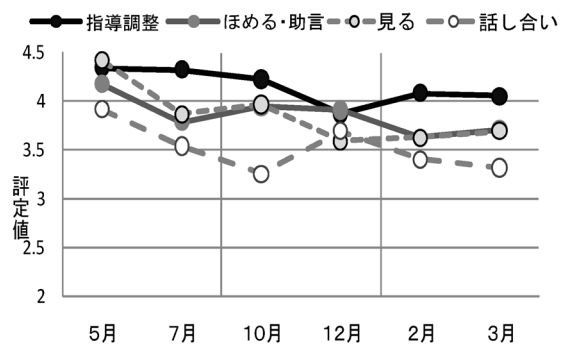


Figure 1-2 教師の「養う」機能の指導行動の時系列的変容

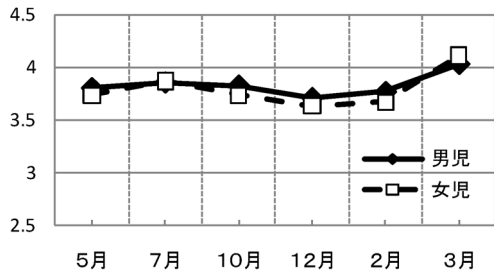


Figure 2-1 児童の自律性の時系列的変容

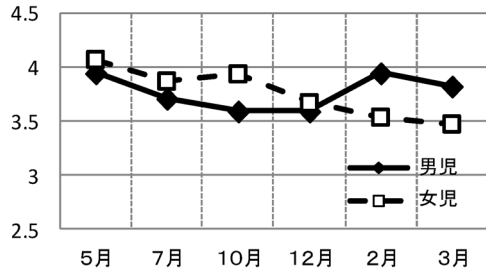


Figure 2-2 児童の課題への正当性（「先生の注意に納得できる」）の時系列的変容

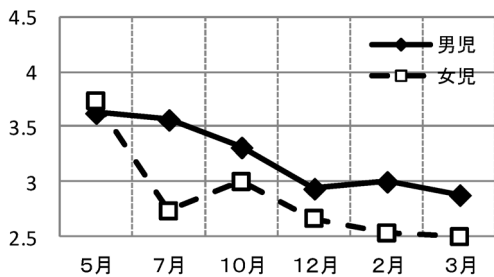


Figure 2-3 児童と教師の親密性（「先生とはわかりあえている」）の時系列的変容

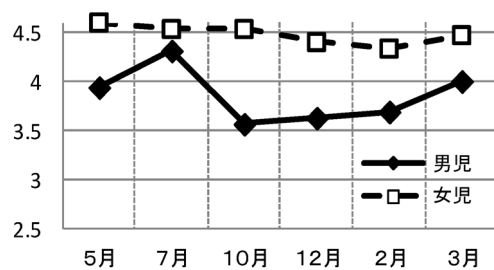


Figure 2-4 学級児童の連帯性（「クラスで協力する」）の時系列的変容

今回取り上げる事例学級の一年間の教師の指導行動の変容および児童の変容の分析結果は、既に弓削(印刷中)にて報告した(Figure 1-1、1-2、2-1、2-2、2-3、2-4参照)。一年間の教師の指導行動過程及び児童の変容過程として、1学期において、教師は養う機能の指導行動とし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し、児童間の連帯性を高めた。その後、2学期と3学期におい

ては、ひきあげる機能の指導行動として、当該課題に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」をとり続けると、教師との親密性は低下し続ける一方、教師の(指示への)正当性を認め続けるとともに、児童間の連帯性は2学期低下するが3学期最後に高まること、同時に児童個人の自律性が高まる過程が示された。

一事例であるが、一年間の指導行動変容過程のなかで、養う機能の指導行動を実施した上でのひきあげる機能の指導行動が、教師からの児童の心理的独立とともに、養う機能発揮の指標としての児童の連帯性と、ひきあげる機能発揮の指標としての自律性とをともに高める統合化をもたらしたと解釈できるであろう。

その一方、2つの指導性機能にそれぞれ対応する教師の指導行動がその機能を発揮し、統合化に至るにはどのような要因が関わっているのだろうか。例えば、今回報告する事例においては、ひきあげる機能の「待つ・任せる」指導行動は2学期から実施されているにもかかわらず、その機能発揮(効果)が児童にみられるのは3学期最後の3月である。あるいは、2学期の10月は養う機能とひきあげる機能のいずれの指導行動もある程度実施されているにもかかわらず、児童の連帯性は低下し自律性にも変化がみられず、両機能が発揮されているとは言い難い。加えて、1学期に養う機能の指導行動が多く実施されているが、この実施を促す要因は何であろうか。教師の2つの指導性機能に対応する指導行動がその機能を発揮し統合するには、蜂屋(1981)や永田(2003)が指摘するように、学級の課題性の協同、協同による課題の共有認知が関わると考えられる。当該事例における観察や教師へのインタビューをもとに、学級の課題性と教師の指導行動変容、及び児童の様子の変容との関連を検討していく。

方法

調査対象: 弓削(印刷中)と同じである。関東某市立小学校5年X学級担任教師(女性、教職歴約25年)、児童32名(男児17名 女児15名)である。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: 弓削(印刷中)と同じである。20××年

5月、7月、10月、12月、翌年2月、3月の計6回である。但し、3月のみ学校の事情により学級の観察はできなかったため、児童・学級の様子は担任教師のインタビューに拠った。

調査手順：学級の観察及び担任教師へのインタビューを調査者（調査者）がおこなった。

(1) **学級の観察：**主に、教師の指導行動（弓削〔印刷中〕で報告済み）、児童の様子（教師への態度・反応、学習や学級活動への取り組み方、教師との関係性、同級生との関係性）について、毎回、授業3、4コマ及び休み時間と給食・清掃時間・帰りの会を教室内で観察した。授業の際は、主に教室の後方で観察し、担任教師が机間指導する際は、一緒に机間指導して観察したり児童への学習支援の補助をしながら観察した。給食や清掃の際は、担任教師は教卓で連絡帳やドリルのチェックをしながら食事をとっているため、給食班と清掃班に入り、児童と会話したり手伝いをしながら、児童の様子や対人関係について観察した。休み時間も、担任教師と話すか、児童たちと雑談・遊ぶ等して、児童の様子、学級の様子に関する情報を収集した。

記録方法はメモ書きのみである。個人情報保護の観点と、調査回数が多いために児童にかかる負担を考慮して、ビデオ録画をしなかった。観察した出来事は、児童が調査者（調査者）の方を見ていないときは簡単にその場でメモし、退室後に記憶した出来事を全てメモに書き起こして観察データとした。

(2) **担任教師へのインタビュー：**毎回、放課後や担任教師の空き時間に、1時間～1時間半程度インタビューをおこなった。話してもらった内容は、①児童個々人の様子、②学級内の対人関係の様子（教師－児童関係、児童同士の関係や仲間集団）、③担任教師からみた児童・学級の課題性と対応、④学校側から要請された課題である。話の内容は担任教師に許可を得たうえでICレコーダーに録音し、後日逐語録を作成した。

結果と考察

児童個人の様子及び学級内の対人関係の分類

調査者による学級での観察及び担任教師へのインタビュー内容を、児童対象の質問紙調査項目に対応させて分類した。児童個人の自律性・資源、教師－児童関係、児童同士の関係（連帯性）である。教師－児童関係は、さらに、教師と児童との親密性（わかりあえる関係）と、教師への正当性を認める関係（教師の注意に納得できる）の2つに分けた。

課題性の分類

学級の課題を、学級状況にみる課題、教師からみた学級の課題、公的な課題性の観点から分析した。

学級状況にみる課題は、学級内の対人関係（教師－

児童関係、児童間関係）、児童個人の資源に関する観察及び担任教師の話から、調査者が学級の課題として判断したものを抽出した。教師からみた学級の課題は、インタビューの中で担任教師が学級の課題として挙げたものである。また、学級状況にみる課題と担任教師からみた学級の課題とを比較し、両者が一致しているかをみて、これを課題の一致とした。学級の現状は児童自身も自覚していると思われ、この現状と、教師からみた学級の課題とが一致しているとき、学級児童と教師との間に共有の課題が認知されていると判断した。

公的な課題性は、学校組織から、当該学級あるいは学年の児童に要請された課題である。運動会や学芸会といった、いずれの学校児童にも課せられる課題、あるいはクラブや委員会活動など当該学年のみ・当該学年以降に課せられる課題などがここに入る。また、公的な課題性の特徴を捉えるために、日常性－非日常性、協力の必要性、公的役割の有無を調査者が判断した。日常性－非日常性は、日々の学級・学校活動において課せられる課題を日常的課題、特定期間のみ課せられる課題を非日常的課題とした。協力の必要性は、課題を達成する上で児童同士の協力が必要な課題であるものとした。公的な役割とは、児童らが課題を達成する上で公的な役割に就いているかどうかを抽出したものである。公的な役割とは、その課題を達成する単位である集団を運営するうえで制度上必要な役割である。

課題性の特徴（Table 1 参照）

(1) 学級状況にみる課題と教師からみた課題の変容

1学期（5月、7月）において、学級状況の課題性と教師の認知した課題性とは一致し、その課題性は、教師－児童関係の形成とその関係のなかでの課題についての理解の共有に向けた調整、及び児童同士の関係づくりにあった。しかし、2学期（10月、12月）においては、学級状況の課題性としては、児童同士の関係や教師－児童関係と児童への過度の課題要請であった。児童同士の関係の問題として、「休み時間に教室にひとりで残ってしまった児童が増えた」り、「からかわれる児童」の存在、「児童集団の階層化」と「固定化」がみられた。対して、10月に教師が認知した課題性は学習面や作業面での基本的態度の習得、学力と自律性伸長であった。10月において、学級の現状と教師の認知した課題性とは不一致がみられた。但し、3学期以降は（2月、3月）、学級状況の課題性と教師の認知した課題性のいずれも児童の自律性育成に変容し、再び課題性の一致がみられる。学級状況の課題性と教師からみた課題性の変容からは、学級開き当初は、いずれも教師－児童関係及び児童同士の関係形成が課題である点で一致していたのが、2学期では一致しなくなり、3

Table 1 学級内の人間関係・児童の自律性の変容と課題性の変容

		一学期		二学期		三学期	
		5月	7月	10月	12月	2月	3月
教師と児童関係	親密性	・素直に話し合える関係 ・新たに受け持った児童が教師に話しかけやすい	・新たに受け持った児童の理解が進む ・新しく受け持った児童が教師に話しかけやすくなった	・新しく受け持った児童の理解が進む ・一部児童理解が難しい ・一部の児童が教師を怖がっているように見える	・一部児童の相談に乗る、相互理解、支援 ・気がかりな児童への支援に集中 ・反発する児童グループの教師への依存 ・SCや専科教師に、反発児童に話を聞いてもらうよう依頼 ・児童らと話し合う	・何でも質問や意見を言う児童が頼りに(リーダー) ・反発し始めた児童の気持ちを理解、支援	・時間がなく、児童に任せる ・理解困難だった児童が、教師の頼りとなる ・リーダーと話しやすい関係 ・男児たちと話が通じる関係形成 ・女児に対し個別対応
	正当性	・注意しやすい関係 ・何でも質問や意見を言う児童の存在を意識	・教師-児童間の課題の理解のズレを意識して調整 ・児童に合わせて自由に動ける活動を増やす ・教師の注意を悪くとらない ・教師の提案をきっかけに児童間で話し合っルール形成	・児童に、時間的にも能力的にも過度の課題の要請をした ・教師の注意を悪くとらない ・一部の児童は教師の指示に納得していない	・児童らに過度の課題要求 ・教師と児童の要求のズレによる、両者の疲労 ・注意される児童グループによる反発	・児童グループの反発おさまる	・静かに教師の話を聞くようになった
児童同士の関係		・仲が良い ・どの児童とグループ学習になっても気にしない ・一部児童仲間に入れず	・さらに仲よく ・一部児童が他児にちよっかい ・リーダー不在	・全体的に仲が良い ・互いをよく理解している ・まじめな児童へのからかい ・児童集団の階層化 ・女児グループの固定化 ・休み時間にクラブや委員会活動で学級にいない児童が増え、一人教室に残る児童がいる	・一部児童の孤立 ・児童グループによるまじめな児童のからかい ・女児グループの固定化	・一部児童、友人できる ・リーダー出現、みんなをまとめる ・男児たち、皆のためにしっかりする	・協働して仕事(特に男児) ・自分の仕事が終わったら同級生の分も手伝う ・リーダー複数出現、支持を得る ・リーダー、自発的にみんなをまとめる ・男児の交友関係良好 ・女児、目立つのを嫌う
児童個人の自律性		・係活動が好き ・自分から「～したい、わからない」といえない児童がいる ・学力格差	・動くのは好き ・集中して活動できない	・行事やクラブなどやるべきことはやるようになってきた ・おとなしかった児童が積極的に学校行事に参加 ・たてわり班をいやがる	・学校や教師の要請する課題についていけなかった	・自発的に手伝う児童の増加 ・おとなしかった児童が積極的に勉強、行事に参加	・手助けがないなかであらゆる仕事をこなす ・たてわり班のリーダーの仕事をこなす ・自分から仕事を探して実行 ・仕事や人の言うことの理解力が上がる ・学校行事に対応できる力がついてきた ・気がかりだった児童の自発的行動が増える
課題性	学級状況にみる課題	・教師-児童関係の形成 ・学力格差の問題 ・自分から言えない児童	・教師と児童との間で課題の調整 ・特定の児童と他児童との関係	・特定の児童と他児童との関係 ・一部の児童が教師の注意に納得せず ・過度の課題要請	・教師-児童関係の問題 ・児童間関係の問題 ・過度の課題要請	・児童間関係の調整 ・自律性育成	・自律性育成
	教師からみた課題	・児童間の良好な関係維持 ・児童の特性を生かした役割や出番 ・新しく受け持った児童と教師との関係形成	・教師-児童間で課題の調整 ・特定の児童と他児童との関係づくり	・基本的な作業態度の習得 ・学習準備の習得 ・学習能力の伸長 ・見通す力、行事や生活面での自律性伸長	・教師-児童関係の問題 ・児童間関係の固定化問題 ・児童の課題調整、受容 ・一部の児童集団に指示を納得させる	・自律性育成 ・リーダーシップ育成 ・特定の児童と他児童との関係見直し	・自律性育成 ・リーダーシップ育成 ・任された役割や仕事などやるべきことを遂行する ・悔いなく過ごす
	課題の一致	ほぼ一致	一致	不一致	ほぼ一致	一致	一致
	非日常	・運動会	・移動教室	・学芸会 ・学校から依頼されるさまざまな個別作業が複数来る	・学校全体での研究発表会 ・地域の子ども会催し物の準備	・6年生を送る会準備のため、全員が重要な仕事をしないといけない	・6年生を送る会と卒業式準備で、全員が異学年とりまとめ役、人数の関係上、5年同士協力しないと終わらない
日常的な課題性			・委員会活動の本格化 ・クラブ活動の本格化	・委員会活動の本格化 ・クラブ活動の本格化	・委員会活動の本格化 ・クラブ活動の本格化	・校内のたてわり班リーダーに全員がなり、下級生の面倒をみないといけない	
協力	グループごと・学年ごと・学級ごとの協力の必要性	グループごと・学級ごとの協力の必要性	学級内の協力の必要性 個別作業中心 委員会・クラブ単位の活動	個別作業中心 委員会・クラブ単位の活動	学年全体での仕事の分担 委員会・クラブ単位の活動	学年・学級・たてわり班単位の協力の必要性 委員会・クラブ単位の活動	
公的役割	明確な役割なし	明確な役割なし	一部が公的な役割	一部が公的な役割	全員が公的な役割	全員が公的な役割	

学期には学級の現状及び教師にとっての課題性のいずれもが児童の自律性伸長となり、再び一致するようになったといえる。

(2) 公的課題性の変容

1学期は、運動会・移動教室といった、非日常的な課題で且ついずれもグループ単位や学級・学年で協力する必要はあるが、公的な役割が児童に付与されることはない課題が要請された。それが2学期になると、委員会やクラブ活動、あるいは体力テストや子ども会主催など、学校から5年担任と児童への課題要請が一気に増えたこと、且つ学級で協力する活動は学芸会以外なくなり、各委員会やクラブ単位での活動や個別で作業する課題が増えたことが特徴である。通常の学習以外に児童がせざるを得ない個別作業が急増したため、教師は休み時間にそれらの作業を児童に実施させざるを得なかった。また、公的な役割は、一部の児童が委員会で果たす程度であった。対して、3学期の公的課題性の特徴は、非日常と日常的課題いずれにおいても、協力の必要性と児童全員が担う公的役割である。2月には非日常的課題（6年生を送る会）において、人数の関係上、全員が分担された仕事・役割を果たさなければ課題が進まない状況にあった。3月には、5年生の人数の関係上、6年生を送る会の作業と、登下校などで日常的に集まるたてわり班活動において、全員が異学年をとりまとめるリーダーにならざるを得ず、かつ5年同士・たてわり班内で助け合えないと送る会の準備やたてわり班の活動が遂行できない状況にあった。

公的課題性の変容として、学級開き当初は非日常的で学級の協力性が必要な課題性が要請されていたのが、2学期には日常的課題ではあるが学級の協力性を必要としない課題性の要請に変容し、さらに、3学期には非日常・日常ともに学級や異学年との協力を必要とする課題性で且つ5年生全員が公的役割を担う課題性が要請されるように変容したといえる。

指導行動及び児童の変容に伴う課題性の変容

一年間の教師の指導行動の変容及び児童の変容からは（Figure 1-1、1-2、2-1、2-2、2-3、2-4）、まず、1学期に教師が養う機能の指導行動を実施すると同時に児童間の連帯性も高まり、養う指導性機能が発揮されていた。2学期になると、教師がひきあげる機能の指導行動を実施しても機能しないが、3学期3月には、ひきあげる機能の指導行動が機能するとともに養う機能も発揮する統合化が示された。

では、教師の指導性機能の統合化過程と学級の課題性変容との間にどのような関連がみられるか。

Table 1から読み取れるのは、養う機能が発揮される1学期と、ひきあげる機能と養う機能が発揮される統合化がみられる3学期3月とでは、課題性に共通点がみられることである。一つは協力の必要性、もう一つ

は、学級の現状にみる課題性と教師からみた課題性との一致である。

協力の必要性については、1学期は非日常場面、3学期3月では非日常と日常場面の双方で児童が協力して解決する必要の課題性が、学校側から要請されている。また、課題の一致については、学級の現状にみる課題性と教師のみた課題性は、いずれも、1学期の課題は人間関係、3学期3月の課題は児童の自律性伸長であった。加えて、学級の現状に見る課題性と協力すべき課題性の特徴、教師の指導行動との整合性が認められる。1学期の運動会（の練習）や移動教室は、公的役割は児童に付与されないが、協同活動のなかで、教師と児童、及び児童同士がコミュニケーションをとる機会であったこと、教師の養う機能の指導行動によってこの機会に相互理解が促進され、教師の指示に正当性を認めるようになったと思われる。対して、3学期3月のたてわり班での活動は、児童が公的役割を担い責任を負う必然性があること、人数上当該学級の児童全員が協力しないと他学年の児童も課題が遂行できない状況であること、この機会に、教師の「待つ・任せる」指導行動によって、児童の協力関係のなかでの自律性伸長の機会の意味を持ったと思われる。

一方、2学期は、指導性のうちひきあげる機能の指導行動、特に、「待つ・任せる」が急増しているにもかかわらず、児童への効果を見ると、その機能は発揮されていないことがわかる。上記の1学期及び3学期3月に比べて、この時期の課題性は、協力の必要性はなく、かつ学級の現状にみる課題性と教師のみた課題性とが一致していない。公的に要請された課題性は、個別作業や委員会・クラブを単位とした諸活動が多く、学級集団を単位とした協力活動、あるいは学級集団を含む学年や学校を単位とした協力活動がみられなかった。その結果、学級で協力する必然性が失われたこと、また、休み時間に児童は自分の教室よりも委員会やクラブ活動の場に移動するため、学級を単位とした児童同士の親密な関係性を維持する時間と場がなくなったのではないかと。結果として、児童へのからかいや一人教室に残る児童が増えるなど、児童同士の関係性が悪化したと推察される。

課題の一致性に関しても、2学期は、学級の現状からすれば、児童間あるいは児童－教師関係が課題であるにもかかわらず、教師は学級の課題として自律性伸長や基本的な生活態度の習得を設定していた。教師の認知した課題性に応じるかたちで教師は指導行動としてひきあげる機能にあたる突きつける指導行動を多く実施した。推測ではあるが、学校側が教師と児童に要請した課題性が児童個々の資源を求める活動であったこと、また、量的にも時間的にも負担が大きかったため、教師は、学級の現状ではなく、公的に要請された課題性に応じたかたちで課題を設定し、指導行動を実施し

たと思われる。その結果、指導行動が機能しなかったのではない。

以上より、養う機能の指導行動、ひきあげる機能の指導行動、いずれか一方あるいは双方が機能しているときは、課題性として協力の必要性がみられること、且つ課題性が学級の現状と教師の認知とで一致している状況、換言すれば学級児童と教師との課題性が共有されている状況にあると推察される。

過去の指導性研究では、課題条件として協定の必要性が養う機能の指導行動を促し、課題共有認知をもたらすこと、その結果、ひきあげる機能の指導行動が機能を発揮することが示されてきた。今回の結果を見ると、一年間のスパンではあるが、協力の必要性が高い課題状況のとき、養う機能の指導行動が実施され、次にひきあげる機能の突きつける指導行動が実施されて、最終的に児童の自律性と連帯性が高くなっている。協定の必要性の高い課題状況において、養う機能とひきあげる機能の双方が時系列的に実施され、且つ最終的に両機能が統合されることが示された。従来の研究と一致する結果といえる。

但し、協定の単位が従来の研究と今回の結果とは一部異なる。

従来の研究において、指導性統合の規定因として協力の必要性を取り上げた場合、指導者及び成員にとって、協力が必要な集合体の範囲は指導者を含めた集団が主であった。今回、1学期では、養う機能の指導行動が機能するときの課題性は、教師－児童間及び児童同士に協力の必要性を求めるものであり、従来の研究と一致していた。それに対し、3学期3月では、養う機能とひきあげる機能の双方が機能するときの課題性は、児童同士に協力の必要性を求めるものであり、教師はむしろ児童集団とは心理的距離が置かれた関係にあったことがFigure 2-3からわかる。

協定の必要な課題状況において、まずは、学級全体を協定の単位とみなし、教師は養う機能の指導行動をとって学級全体共有の課題認知をつくりあげたといえる。そのうえで、あらたに協定が必要な課題に対して、教師がひきあげる機能のうち突きつける指導行動をとることで、学級全体の課題共有は維持しつつも、教師対児童集団という差異と、協定の単位としての児童集団の存在を顕在化させたのではないか。これが、児童集団の協力関係のなかでの児童リーダー発生と児童の自律性伸長、換言すれば教師の2つの指導性機能統合をもたらしたと推察される。

教師間の協同

1学期と3学期3月に比べ、2学期には、教師への一部児童の反発、児童関係の疎遠化・悪化がみられたが、3学期2月に入ると反発・児童関係のこれ以上の悪化はおさまった。公的役割に5年児童全員が就き、責任感が

高まるとともに役割に基づく仕事をこなすなかで児童が自信をつけたことなど理由が考えられるが、2学期末(12月)の教師が児童とのわかりあえる関係性に向けての対応として、児童との話し合いを再び多くおこなった点(Figure 1-2参照)、SCや専科の教師に、反発した児童に個人的に話を聞いてもらうよう依頼した点(Table 1参照)が挙げられる。児童の話を聞くことは児童の要求や現状を理解する試みであるが、特に後者の、担任教師とは立場が違うSCと専科教師に児童に接触して話を聞いてもらうことは、担任教師が気づかなかった児童の要求や現状を把握する試みといえよう。推測になるが、学級児童の反発が悪化しなかったのは、児童理解に向けての教師間の協同が担任教師の児童理解変容をもたらした一因と考えられる。

一年後のX学級

6年生に進級後、授業場面での観察とインタビューから、担任教師と児童との間ですべき課題の理解がとりやすく、教師が細かに説明しなくても児童は課題の目的・方法など理解できる学級になった。休み時間は同級生と話したり騒いだりしているが始業時間になると自然と静かになり、授業では、以前は課題になかなか取り組まなかった児童も自発的に取り組むようになった。担任教師の授業同様、他の教師の授業でも積極的に学習に取り組む態度がみられ、課題への意欲が教師中心ではなく、児童主体によることがわかる。

また、担任教師が児童たちに任せる課題は増えていった。例えば、たてわり班の活動において、例年おこなっていた下級生への読み聞かせが物足りなかったため、担任教師から読み聞かせの時間をどう使ったらもっと興味がわくか、6年児童に考えるよう課題を出した。X学級の児童らの話し合いから、複数のたてわり班を合同して絵本のせりふを劇のように配役した読み聞かせが提案された。6年児童の熱心な取り組みと要望に、担任教師や特別活動の教師が理解を示し、練習時間や場が確保され、実行に至った。下級生は非常に熱心に読み聞かせ劇を見入り、好評であった。さらに、6年リーダーが欠席した班があっても、その班を他の班のX学級リーダーが補助する助け合いがみられた。これらの活動の中で、X学級の強い責任感と高い自律能力、課題に向けて協力する関係にあることがわかる。

学校からの課題要請も2学期に再び増えたが、担任教師は前年度の反省から、委員会やクラブ活動その他の課題実施のため、休み時間ではなく、総合学習の時間を使用するよう変更した。授業時間をつぶすことになるが、児童同士の関係づくりの時間である休み時間をつぶすよりは良いと教師が判断したためである。

児童同士の関係は、児童各自が特定の仲間集団に所属しているが、休み時間や授業等の班活動では仲間の

区別なく、課題をいかに解決するか・楽しめるかを基準として協力して取り組んだ。例えば、休み時間にリレー競争で遊ぶとき、仲間関係や能力にかかわりなく、その時々で走りたい児童が互いに声をかけて集まり、力の差が均等になるようにチームに分かれて競っていた。あるいは、バレーボール大会での女子チーム編成を児童に任せると、人数の関係上仲間集団を分団させざるを得なくなり困難を来したが、最終的に、女児のリーダー役が、仲間関係にかかわりなくチームの力が均等になるよう配慮してチーム編成をおこなった。

加えて、前年度3月からみられたが、学級内に複数のリーダーが発生し、いずれかのリーダーが困っているときには他のリーダーが助言するなどリーダー間の協同がより多くみられた。教師はこれらのリーダーに学級全体での協同活動を任せ、リーダーたちも様々な同級生の意見を調整して、学級活動を進めていた。

このように、学級内は小集団（仲間集団）に分かれつつも互いに反目することなく、課題に応じて小集団に関係なく協同したり、学級全体として協同したりする、小集団の統合状態がみられた。

今後の課題

第一に、教育場面において、教師の養う機能の指導行動とひきあげる機能の注意指示行動とを統合する課題性としては、永田（2003）が指摘するように、指導者と子どもとの相互依存的関係あるいはその一形態である協同関係が仮定できるであろう。但し、ひきあげる機能の指導行動として突きつける指導行動を実施する場合、指導者と個々の児童との間ではなく、児童間に直接的な相互依存的関係あるいは協力関係を認識させる課題が、児童の自律性伸長には重要であることが示唆される。直接協力しあう集合体の単位として児童集団が認識されるとき、児童集団と教師とはどのような関係にあるのか、検討が必要である。

第二に、養う機能、ひきあげる機能、それぞれを促進する課題性としての協力の必要性には異なる特徴があるのか、検討が必要である。養う機能が発揮された1学期の協同場面は、非日常的であり公的役割が明確ではない課題状況であった。対して、ひきあげる機能が発揮された3学期3月の協同場面は、非日常と日常とがあり、且つ公的役割を児童全員が持つ課題状況であった。同じ協同場面でも、ひきあげる機能発揮を促進するうえでは日常性、公的役割を伴うことが重要な意味を持つ可能性が考えられる。

第三に、公的に要請される課題性の持つ意味である。今回の事例では、2学期、学校組織から個別作業や学級外の仕事が多分に要請された。その結果、教師－児童（学級の現状）間で課題が共有できず、教師の指導行動が機能せず、学級内の人間関係悪化・疎遠化

をもたらしたと推察される。協同・個別という課題性の特性以外に、公的な課題の特性として要請される課題の負担が、課題共有の認知及び教師の指導性機能に影響するののか、今後検討が必要である。

第四に、今回は、課題の協同性・個別性について学校側が要請した公的課題から検討したが、今後は、通常の授業場面や学級の諸活動にみる課題の協同性・個別性から課題性の影響を検討したい。教師は教科授業において、班活動など小集団を形式上つくらなくても様々な協同関係を作り出している。

例えば、答えが一つである算数の問題の解き方を一人の児童に提案・説明させ、他児童らは「わからない」「いまひとつ」など応えていく。補足説明や違う解き方を他児童から提案させたりして、学級児童全員がわかるまで発表や話し合いがなされる。この授業では、児童らは算数の問題の解き方を全員がわかることを共有課題とし、互いに相手や自分の意見が課題解決に影響し、且つ、全員が理解できないと解決にはならない相互依存的協同関係にあるといえよう。他にも、様々なかたちで、授業場面における児童同士の相互依存的協同があると思われる。通常の授業場面における相互依存的協同は具体的にはどのようなものか、その場面では教師はどのような指導行動をとるか、児童の課題への意欲や人間関係はどうか、検討が求められる。

以上を検討したうえで、学級の課題性の協同性と教師－児童間での課題共有認知との関連、そして両者がどのように教師の2つの指導性機能統合を促進するか実証し、指導性統合のメカニズムを考察したい。

引用文献

- Bales, R. F. & Slater, P. E. (1964). Role differentiation in small decision-making groups. In T. Parsons & R. F. Bales (eds.) *Family: Socialization and interaction process*. London: Routledge & Kegan Paul. pp. 259-306.
- Burke, P. J. (1968). Role differentiation and the legitimation of task activity. *Sociometry*, **31**, 404-411.
- Graen, G. & Schiemann, W. (1978). Leader-member agreement: A vertical dyad linkage approach. *Journal of Applied Psychology*, **63**, 206-212.
- 蜂屋良彦 (1966). 集団機能に関する研究 —機能間関係について— 年報社会心理学, **7**, 185-201.
- 蜂屋良彦 (1968). 集団機能に関する研究 —大学における運動部集団の調査より— 教育・社会心理学研究, **7**, 149-157.
- 蜂屋良彦 (1981). リーダー行動と部下の反応との関係に影響を与える状況要因について —部下の特性と課題の特性との交互作用の検討— 実験社会心理学研究, **21**, 17-24.
- 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.
- Korman, A. K. (1966). "Consideration," "initiating structure," and organizational criteria — A review. *Personnel Psychology*, **19**, 349-361.

- 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
- 弓削洋子(2010). 教師の矛盾した2つの指導性の統合化—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.
- 弓削洋子(印刷中) 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 愛知教育大学研究報告(教育科学編)、61.

謝辞

一年の長い間、調査にご協力いただきましたX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年度科研費助成金基盤研究C(課題番号20530593)、及び平成23年度科研費助成金基盤研究C(課題番号23530852)の助成を受けた。

(2011年10月31日受理)