

学級集団構造を体現する学級リーダーの研究

弓削 洋子* 森部 真穂**

*学校教育講座 (心理学)

**卒業生

Children's Leaderships as Classroom Group Structures

Yoko YUGE* and Maho MORIBE**

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

**Graduate, Aichi University of Education

問題と目的

教育の機能は「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、1つの複合した遂行作業」(Bruner, 1996)といわれている。ここでいう文化とは、共同体のメンバーが共有する、組織化された生活の技術的社会的様式である。

学校における教育に限る場合、教育機能はその目的機能からすれば、社会の要請に応じて児童生徒の資源を伸長させる課題志向機能と、児童生徒の要求を社会が尊重する個人尊重機能との統合として理解できる。

2つの教育機能を対人間にみる心的機制から捉えようと、一つは、児童生徒理解の基準からその働きを説明できると思われる。社会の要請に応じた児童生徒の伸長をはかる機能とは、社会が児童生徒に求める資源をはかる、外的・非個人的な基準によって児童生徒を評価することであり、一方、児童生徒の要求を尊重する機能とは、児童生徒を自分なりの欲求をもつ一人として捉えることとして解釈できる。つまり、前者の機能は児童生徒外部の客観的・効率的基準に基づいて児童生徒を判断し、後者の機能は児童生徒を個々の要求をもつ一人として理解する、それぞれ異なる基準によって児童生徒を理解する働きにあるといえる。

同時に、対人間にみる心的機制としての教育機能は、学級集団構造にみる心的意味から説明できると思われる。社会の要請に応じた児童生徒の伸長を目的とした機能は、永田(1979)の集団機能あるいは指導性機能の心的意味からすれば、児童生徒の資源をはかり児童生徒間の資源の差異およびその差異に基づく児童生徒集団の階層を顕在化させることになろう。一方、児童生徒の要求の尊重を目的とした機能は、児童生徒を個々の要求をもつ一人として捉えることから、資源の有無に関わりなく児童生徒を平等化あるいは対等

化させることになると考えられる。

教育の2つの機能は、それぞれ児童生徒を非個人的基準と個人的基準で捉え、対人間の階層化(差異化)と平等化(対等化)の異なる集団構造を教育集団にもたらしといえる。したがって、2つの教育機能の統合とは、非個人化と個人化の統合、あるいは集団の階層化と平等化との統合と換言できる。

今回の研究では、教育機能を学級集団の階層化と平等化から検討する。

学校教育において教育を実践する立場である教師は、その公的役割上、社会が要請する課題を児童生徒に遂行させて課題に関わる資源を伸長させることが求められる。その結果、児童生徒を課題に関わる資源の有無や遂行の水準といった「効率性」で評価することが役割上求められ、学級集団の階層化が生じると思われる。

一方、児童生徒関係は、教育場面において教師との公的な関係上、等しく教育が保障されている点において児童生徒間の平等あるいは対等性が仮定されている。但し、児童生徒が自発的に学級集団内を階層化する現象がみられるが、その階層性は必ずしも教育評価の基準と一致するわけではない。遠矢(1996)が指摘するように、自分と同じ価値観や趣味を持つ同級生との対等な関係やインフォーマルな集団を形成・維持しようとする力が働いていると思われる。

教師と児童生徒、立場の違いによって児童生徒をみる基準が異なることで学級集団構造が異なることが推測される。教師と児童生徒(集団)で構成される学級集団において、いかにして階層化と平等化の統合がみられるのであろうか。

学級集団構造を代表する存在として、学級における児童生徒リーダーの存在がある。学級集団においてリーダー役の児童生徒は、教師あるいは児童生徒にとっての望ましい児童生徒像の代表であり、それぞれ

が学級生活に何を求めるかを体現する存在であると同時に、そのリーダーの特徴から学級集団の構造が読み取れると思われる。

弓削・甘利(2004)は、小学校教師にインタビューを実施し、教師から好意的評価および否定的評価を受ける児童の特徴と、同級生から好意的および否定的評価をされると推測される児童の特徴をそれぞれ挙げてもらったところ、同一の特徴を持った児童であっても教師と同級生との間で評価の一致・不一致がみられた。特に、学級におけるリーダー的存在の児童に関して、同級生に配慮する、しっかりしている、活発、学習やスポーツに積極的、何でもできるがおもしろいなど、教師が児童に求める社会性や学習態度が優れているだけでなく、同級生が身近に感じられる特徴を持つ児童リーダーが教師と同級生から好かれる一方、教師の上をいこうとする、取り巻きをつくる、醒めていて授業態度が悪い、流行の物を学校に持ち込むなど、教師が児童に求める課題や評価基準を脅かして教師-児童の上下関係を逆転させようとする児童は、同級生からは肯定されるが教師からは否定的に評価されることが示された。これは、同級生から学級集団の人気者とされる児童生徒として、協力的で学力優秀・運動も出来るといった、教師が教育目標上求める資源を有する‘model’タイプの人物と、これとは異なるタイプとして、攻撃的で反社会的行動傾向の運動が出来る‘toughness’タイプの人物が存在するとしたRodkin, Farmer, Pearl & Van Acker(2000)の調査結果と一致するものである。

児童リーダーの特徴からは、教師と同級生両方から好かれている者は、学力やスポーツなどの資源に優れており階層性を体現すると同時に配慮やおもしろさといった同級生との対等な関係性をも体現した存在となっている。一方、同級生からのみ好かれている学級リーダーは、教師との階層性あるいは教師の評価基準による児童間の階層化を覆すことで、児童同士の対等性を維持する構造を体現した存在として理解できる。弓削・甘利(2004)の結果は一般的特徴について調査した結果であるが、学級リーダーの評価に関する教師-児童間の一致・不一致と各リーダーの特徴から、肯定的評価が一致している学級リーダーとは、教師と児童との間で児童をみる基準の統合状態を体現していること、このような一致がみられる学級においては、学級構造の階層性と平等性が統合している可能性が考えられる。

従来の学級集団における児童生徒リーダーの研究は、主に、リーダーに必要な資質やリーダー育成法を検討したものや現代の学級リーダー不在の問題を指摘するものが多かった(e.g., 児童心理, 2010, 2012; 河村, 2014)。しかし、児童生徒リーダーの特徴を、児童生徒集団構造にみる学級集団を動かす二つの基準の表

象の問題として捉えることで、児童生徒リーダーの問題を児童生徒個人に帰するのではなく、あるいは現代特有の問題と限るのではなく、教師をも含んだ学級集団過程の基本的問題として検討することができよう。

さて、集団構造における階層化と平等化との統合を直接検討した研究においては、子ども集団を対象とした実験で、課題構造上あるいは課題の難度のためにリーダーとフォロワーとが協力せざるを得ない状況において、リーダーとフォロワーが分化しつつ課題遂行上協力的な行動をとったり(小林, 1960)、リーダーがフォロワーに課題遂行に向けての方向付けを求める行動をとったりすることが(永田, 1965)示されている。

但し、これらの研究は実験場面であり、教師と児童生徒の関係性を含めた学級集団における議論が必要となろう。

教師の指導性機能が学級集団における児童生徒の勢力関係に及ぼす効果を検討した吉崎(1978)は、教師が課題志向の指導行動を多くおこなう学級の児童集団においては一部の児童に勢力が集中する階層構造がみられることを示している。授業場面における教師の生徒とのコミュニケーションの様相が生徒集団の階層化に及ぼす効果を検討した池田(2014)は、教師が生徒の行動を制限する指示によって展開する授業では学級内の仲間集団間の勢力関係に応じて特定の仲間集団に所属する生徒が発言すること、一方、教師がいずれの生徒にも自由に発言させたり任せたりする授業では仲間集団の勢力に関係なく生徒が発言することを示している。教育機能の表れである教師の2つの指導性機能それぞれを具体化した指導行動によって、児童生徒集団構造が異なることが示唆される。

以上より、今回は、二つの教育機能の統合を、学級集団構造およびその構造を体現する学級内の児童生徒リーダー(以下学級リーダーと記す)の特徴から検討することを目的とする。加えて、学級集団構造を規定する要因として教師の指導行動を取り上げ、学級リーダーおよび学級集団構造の特徴に及ぼす影響を検討する。

方 法

調査対象 中部地域の公立小学5学年から中学3学年の9学級(小5:3学級, 小6:1学級, 中1:3学級, 中2:1学級, 中3:1学級)の児童生徒274名(男子137名, 女子137名/児童114名, 生徒160名)と担任教師9名である。

調査時期 2012年10月から11月に実施した。

調査内容

1. 児童生徒対象の質問紙調査

フェイスシートにて学年・性別・出席番号の記入を

求め、以下の(1)～(4)に回答してもらった。

(1) 担任教師の指導行動尺度

三隅・吉崎・篠原(1977)及び弓削(2012)の教師の指導行動尺度を参考にして、教師の2つの指導性機能である課題志向機能と個人尊重機能それぞれに対応する指導行動項目計14項目を作成した。課題志向機能の指導行動は、統制(3項目)と突きつけ(4項目)で構成されており、個人尊重機能の指導行動は、受容(3項目)と理解(4項目)で構成されている。

(2) 児童生徒の諸側面に関する尺度

吉崎(1978)及び三隅ら(1977)のスクールモラル尺度を参考し、9項目を設定した。学級連帯性(4項目, e.g., 私はクラスで困っている人がいたら助ける方だ), 学習意欲(2項目, e.g., 私はもっと努力して勉強しようと思う), 規律遵守(3項目, e.g., 私はクラスのルールをきちんと守っている)である。

(3) 学級内の児童生徒集団構造尺度

石田・小島(2009)の仲間集団尺度を参考に作成した。遊びや日常生活での対等な友だち関係(5項目), 学級集団内での児童生徒集団の階層関係(3項目)である。

(4) 教師-児童生徒関係尺度

教師と児童生徒との関係性に関して、親密性(2項目)と正当性(2項目)を設定した。

2. 担任教師対象の質問紙調査

まず、フェイスシートにて、性別・教職歴年数・担任学年の記入を求めた。

次に、担任学級のリーダーについて、以下の設問に回答してもらった。

(1) 学級リーダーの列挙

以下の教示に基づいて学級集団の児童生徒リーダー(学級リーダー)の性別・出席番号を列挙してもらった。「現在の学級の子どもたちにとって、いろいろな意味でリーダーとなっている子どもについてお聞きします。そのような子どもを1~4名思い浮かべてください」

(2) 学級リーダーの指導行動尺度

各リーダーの指導行動について、堺(2000)の指導行動尺度を参考に、児童生徒の学校生活や友だちとの遊び場面に関わるものを主に設定した。課題志向機能5項目, 個人尊重機能5項目, 計10項目である。教示は「(リーダーとして挙がった)子どもは次のような行動をどのくらいしていますか」とし、各リーダーについて評定してもらった。回答は5件法である(5:とてもしている, 4:わりとしている, 3:少ししている, 2:あまりしていない, 1:全然していない)。

(3) 学級リーダーの反学校リーダーシップ尺度

Rodkin et al(2000)の調査を参考に2項目を作成した。「みんなを誘って学校ではしてはいけないことをやる

ほうだ」「授業中に寝るなど、良くない行動をみんながまねする」である。回答は5件法である(5:とてもしている, 4:わりとしている, 3:少ししている, 2:あまりしていない, 1:全然していない)。

(4) 学級リーダーの特徴に関する質問項目

弓削・甘利(2004)の結果を参考に項目を選定した。学級リーダーの外見, 行動傾向, 能力, 周りの児童生徒からの人気度, 好意度について評定してもらった。計15項目, 全て5件法である(5:とてもあてはまる~1:全然あてはまらない)。

(5) 学級リーダー育成のための支援

担任教師として学級リーダーを育てるための支援や試みについて実施していることを, 自由記述回答で求めた。

調査実施手順 学校単位で調査を依頼した。児童生徒対象の質問紙調査は学級担任を通して学級で一斉に実施してもらった。回答後は調査用紙を封筒に入れて封をした状態で調査者が回収した。教師対象の質問紙調査は, 期日までに教師に回答してもらい, 児童生徒対象の質問紙と組にして回収した。

結果と考察

1. 各尺度の分析

(1) 教師の指導行動尺度の因子分析 (Table 1)

天井効果がみられた4項目を除いた因子分析(主因子法, プロマックス回転)の結果, 2因子が抽出された。第一因子は「課題志向」, 第二因子は「個人尊重」と命名した。因子ごとに負荷量が.35以上の項目評定値の加算平均値を, 各指導行動得点とした。

(2) 児童生徒の諸側面に関する尺度

各尺度の信頼性について α 係数を算出した結果, 学級連帯性は.72, 学習意欲は.62, 規律遵守は.65であり, 信頼性がある程度高いことが示された。それぞれ, 項目評定値の加算平均値を指標とした。

Table 1 教師の指導行動尺度の因子負荷量

	I	II
I. 個人尊重 ($\alpha=.70$)		
私(ぼく)の話を聞いてくれる(受容)	.83	-.09
私(ぼく)が困っている時, 相談にのってくれる(受容)	.82	-.10
私(ぼく)たちとよく話し合いをする(理解)	.68	.09
私(ぼく)たちと互いに思っていることを話す(理解)	.63	.21
友だち関係をよく見ている(理解)	.60	-.08
II. 課題志向 ($\alpha=.72$)		
私(ぼく)に「自分でやりなさい」と言う(突きつけ)	-.11	.67
忘れ物をした時, きびしく注意する(統制)	-.02	.61
わからない時は自分で考えたり調べたりするように言う(突きつけ)	.08	.56
授業のとき, おしゃべりなどを注意する(統制)	.13	.47
授業中, 私(ぼく)たちが勉強に取りかかるまで黙って待っている(突きつけ)	-.10	.35
	因子間相関	I II
	I	-.47
	II	—

Table 2 児童生徒集団尺度の因子負荷量

	I	II
対等関係 ($\alpha=.74$)		
私(ぼく)は助けてくれる友だちがいる。	.81	.02
私(ぼく)はクラスによく遊ぶ友だちがいる。	.70	.02
私(ぼく)はクラスの友だちとは対等に言い合いができる。	.61	-.05
私(ぼく)のクラスには、だれにもえんりよなく言いたいことが言えるふんいきがある。	.51	-.04
ルールなどはみんなで話し合って決める。	.39	.11
階層関係 ($\alpha=.60$)		
私(ぼく)のクラスでは提案する人がいつも決まっています。みんなはそれに従っている。	-.08	.86
私(ぼく)のクラスには、みんなを引っ張っていく人がいる。	.16	.46
私(ぼく)のクラスの中で、意見を言う人と言わない人が分かれています。	.00	.45
	因子間相関	I II
	I	— .21
	II	— —

Table 3 教師－児童生徒関係尺度の因子負荷量

	I
教師－児童生徒関係 ($\alpha=.82$)	
私(ぼく)は先生に親しみを感じる。	.78
私(ぼく)は先生のいうことはもっともだと思う。	.78
私(ぼく)は先生とは気が合う。	.74
私(ぼく)は先生の注意には納得できる。	.61

Table 4 学級リーダーの指導行動尺度

下位尺度項目
学級リーダーの個人尊重指導行動 (学級リーダーは)話し合いのときにみんなの意見を聞く方だ。 先生が学級全体を叱ったとき、雰囲気が良くなるように周りに声をかける。 学級のみんなから相談される方だ。 嫌な思いをしている人を慰める方だ。
学級リーダーの課題志向指導行動 先生が学級全体を叱ったとき、みんなを代表して謝ったり何とかしようと周りに働きかけたりする。 学級の誰にでも思っていることをはっきり言う。 友だちがけんかをしているとき、すぐに止めに入る方だ。

(3) 学級内の児童生徒集団尺度

因子分析(主因子法, プロマックス回転)の結果, 2因子が抽出された。第一因子は同級生との対等な関係, 第二因子は児童生徒集団の階層関係として解釈できる (Table 2)。

下位尺度ごとに信頼性係数 (α 係数) を算出した結果, 階層関係はやや低いものの, 信頼性はある程度高いことが示された。それぞれ, 項目評定値の加算平均値を指標とした。

(4) 教師－児童生徒関係尺度

因子分析(主因子法, プロマックス回転)の結果, 一因子にまとまり (Table 3), また, 信頼性が高いことが示された。項目評定値の加算平均値を指標とした。

(5) 学級リーダーの指導行動(教師評定)の分析

評定項目「話し合いの時に, 自分の意見を積極的に発言する方だ」「グループでの活動(休み時間の遊

Table 5 各学級の教師の指導型

学級	校種	教師の指導型	
A	中学	強統制	
B	中学		
E	中学	統合型	強統制
F	中学		
H	小学	強突きつけ	
I	小学		
C	小学	弱指導型	強突きつけ
D	中学		
G	小学		

び, 班での話し合い) で進んで仕切る」の2項目は天井効果がみられたため除き, 残り8項目で因子分析を実施した。その結果, 解釈できない因子が抽出されたため, 予め仮定した2つの下位尺度ごとに α 係数を算出した。「個人尊重指導行動」は.72, 「課題志向指導行動」は.68であり, ある程度信頼性が高いことが確認された (Table 4)。下位尺度に項目評定値の加算平均値を指標とした。

2. 教師の指導型の分類

まず, 学級ごとに教師の指導行動得点(課題志向, 個人尊重)の平均値を算出した。但し, 課題志向指導行動のなかでも, 統制行動の平均と突きつけ行動の平均との相関値が低いことから ($r=.10, p<.10$), 課題志向指導行動に関しては統制と突きつけとを分けて教師の指導型を分類した。

各指導行動得点が平均値以上の場合(課題志向: 3.40, 個人尊重: 3.80), 当該指導行動を多く行っている教師とみなし, Table 5のように各学級の教師の指導型を分類した。

平均値以上であるとき各指導行動得点が高いとみなした。その結果, 課題志向と個人尊重ともに高い教師が5名, とともに低い教師が4名となった。以降, 課題志向と個人尊重双方の指導行動得点が高い教師を統合型, 双方の得点が高い教師を弱指導型と記す。

3. 学級リーダータイプ

担任教師による児童生徒の学級リーダーについての評定値を指標とした。教師9名の評定値の平均値(課題志向: 3.50, 個人尊重: 3.56)以上であるとき, 各指導行動得点が高いとみなした。

その結果, 教師が列挙した児童生徒リーダー26名のうち, 10名は両得点が高く(統合リーダーと記す), 3名が課題志向のみ高く(課題志向リーダーと記す), 4名が個人尊重のみ高く(個人尊重リーダーと記す), 9名がいずれの得点も低かった(弱指導リーダーと記す)。

Table 6 教師の指導型と学級リーダータイプとの関連
(人数)

教師の指導型	学級リーダータイプ	学級リーダータイプ				計
		統合	課題志向	個人尊重	弱指導	
教師の指導型	統合型	5	1	1	6	13
	弱指導型	5	2	3	3	13
	計	10	3	4	9	26

Table 7 教師の指導型と学級リーダータイプの内訳

学級	教師の指導型	学級リーダー数	学級リーダータイプの内訳				
A	強統制	3	統合	統合	統合		
B		2	個人尊重	弱指導			
E	統合型	3	課題志向	弱指導	弱指導		
F		4	統合	統合	弱指導	弱指導	
H	強突きつけ	1	弱指導				
I		1	弱指導				
C	弱指導型	強突きつけ	4	統合	統合	課題志向	弱指導
D			4	統合	個人尊重	個人尊重	弱指導
G			4	統合	統合	課題志向	個人尊重

4. 教師の指導性と学級リーダーとの関連

-1. 教師の指導型と学級リーダータイプとの関連

教師の指導性と児童生徒リーダー発生との関連を検討するため、まず、教師の指導型と児童生徒リーダータイプとの関連について (Table 6), χ^2 検定をおこなった結果、有意な関連はみられなかった ($\chi^2=2.33, n.s.$)。教師が統合型のときに学級リーダーも統合型が多いと限らないことが示唆される。

次に、教師の指導型が学級リーダータイプ間の関連に及ぼす影響を検討するため、学級ごとに、教師の指導型及び学級リーダーのタイプを示した (Table 7)。

教師の指導型によって学級リーダーに違いがみられることが読み取れる。

第一に、学級リーダーの人数である。いずれの教師の指導型も、児童生徒リーダーの人数は1名から4名と幅があるが、比較的、教師弱指導型の学級においてリーダー数が多いことがわかる。

第二に、学級内に学級リーダーが複数存在する場合のリーダータイプの組み合わせである。

教師が統合型の場合、学級リーダーの組み合わせとして、単一リーダーのH学級以外では、同一リーダータイプの組み合わせか、統合、課題志向、個人尊重いずれか一つのリーダータイプといずれの機能ももたない弱指導リーダータイプとの組み合わせが発生している。一方が課題志向あるいは個人尊重 (か両方) の役割を果たし、他方が、課題志向や個人尊重とは異なる次元での役割をもってリーダーとして認められている可能性が考えられる。リーダータイプ間に対立や矛盾がないように思われる。

他方、教師が弱指導型の場合、同一学級内には3つ

のリーダータイプの児童生徒が発生している。統合と課題志向か個人尊重と弱指導、あるいは統合と課題志向と個人尊重である。

集団機能の研究において、道具的機能 (課題志向的機能) と相互了解の機能 (個人尊重機能) とは対人間的意味において、対人間の差異化と対等化という矛盾を起こしうること (永田, 1979), 各機能を別のリーダーが担う分化が生じやすいことが報告されている (Bales, 1965; 蜂屋, 1969)。今回の結果をみると、例えば、教師の指導型が弱指導のC学級において、同一学級内に統合リーダーと課題志向リーダーとが発生している。この場合、同級生を課題に向かわせようとする点では2人の学級リーダーは意見や方向性が一致すると思われる。しかし、統合リーダーは課題志向と兼ね備える個人尊重の働きを発揮して同級生に平等に意見を聞こうと配慮するのに対し、課題志向リーダーは自分の意見を主張して集団をひっぱっていきこうとするであろう。ここに2人のリーダー間の対立が生じる可能性が示唆される。特に、同一学級内に課題志向リーダーと個人尊重リーダーとが存在する場合、対立が顕著になると思われる。したがって、教師が弱指導型の場合、学級リーダー間の対立が生じる可能性が示唆される。

教師の指導が統合型のとき、推測になるが、学級をいずれの課題に方向付けるかが明確であると同時に、その方向付けが児童生徒の要求と矛盾していないことが、学級リーダーの少数化およびリーダー間の矛盾しないリーダーシップ性として顕れたと思われる。一方、弱指導型教師の学級においては、教師が児童生徒に求める基準と児童生徒が学校・学級生活で求めることとのズレがあること、あるいはどのような課題に児童生徒を方向付けるかが不明確であることが、学級リーダーの分散化および矛盾として顕れた可能性が推測される。

-2. 学級リーダータイプと反学校リーダーシップとの関連

学級リーダータイプとリーダーの反学校リーダーシップ (教師による評定) との関連について、教師の指導型別に検討した。学級リーダータイプは、課題志向機能を持つタイプ (有群: 統合リーダー + 課題志向リーダー) と含まないタイプ (無群: 個人尊重リーダー + 弱指導リーダー) に分類し、反学校リーダーシップは反リーダーシップ得点高群 (平均値以上) と低群 (平均値未満) に分類した (Table 8)。教師弱指導型の学級で課題志向機能を持つ学級リーダーでかつ反学校リーダーシップ高群の人数が多いが、教師の指導型 × 学級リーダーの課題志向機能有無 × 反学校リーダーシップの χ^2 検定の結果、いずれの交互作用も有意ではなかった。

Table 8 教師の指導型と反学校リーダーシップとの関連 (人数)

	児童生徒リーダー の課題志向機能	反学校リーダーシップ		計
		高群	低群	
統合型	有り群	2	4	6
	無し群	2	5	7
	計	4	9	13
弱指導型	有り群	5	2	7
	無し群	1	5	6
	計	6	7	13

教師×リーダー課題志向： $\chi^2=15$ ，教師×リーダー反学校： $\chi^2=65$ ，
リーダー課題志向×リーダー反学校： $\chi^2=260$ ，教師×リーダー課題
志向×リーダー反学校： $\chi^2=170$

次に、教師の指導型が学級リーダーの反学校リーダーシップに及ぼす影響について、教師の指導型（統合型／弱指導型）を独立変数、学級リーダーの反学校リーダーシップ得点を従属変数とした t 検定を行った結果有意傾向がみられ、教師統合型に比べて教師弱指導型のとき、学級リーダーの反学校リーダーシップ得点が高い傾向にあった（Table 9参照）。

反学校リーダーシップ得点は全体的に低い、教師が課題志向及び個人尊重のいずれの指導行動も発揮する統合型学級に比べ、特徴的な指導行動をとらない弱指導型学級では、児童生徒が求める個々人の理解およびその理解に基づいた対等性を得る機会がないため、学級リーダーが学校（教師）の規範に率先して抵抗することで児童生徒間の関係の対等化を高めようとしている可能性が推測される。

-3. 教師の指導性と学級集団構造：教師との関係性

学級集団内の教師－児童生徒関係と児童生徒集団構造から、教師の指導性と学級リーダーとの関連を検討した。

まず、学級集団における教師－児童生徒関係について、教師の指導性と児童生徒の役割の効果を検討するため、全児童生徒による評定値を指標として担任教師の指導型要因（統合型・弱指導型）×学級リーダー要因（リーダー・リーダーではない）の2要因分散分析を実施したところ、主効果のみ有意であり、教師弱指導型学級に比べ教師統合型の学級のほうが教師－児童生徒関係の得点が高いこと、学級リーダーのほうが得点が高いことが示された（Table 9）。教師弱指導型に比べ統合型の学級では教師と児童生徒の心理的関係性が近いこと、学級リーダーのほうがそうではない児童生徒よりも教師との心理的距離が近いことがいえる。

一方、児童生徒集団の構造について、教師の指導性の影響を検討するため、まず、集団の対等性について、全児童生徒による評定値を指標として担任教師の指導型間で比較したところ有意差は認められなかった。集団の階層性については、全児童生徒の評定値では有意

差があり、教師弱指導型に比べて統合型学級において階層性が強いことが示された。また、児童生徒の協力性を表す学級連帯性に関しては、教師弱指導型学級に比べ統合型学級のほうが有意に高かった（Table 9）。教師統合型学級においては、児童生徒集団の階層性がみられることから、学級内の課題及び課題に関わる評価基準が明確であること、その基準を教師と児童生徒とが共有しているために、階層的であっても、リーダーを中心として学級全体で協力し合っていると解釈できる。一方、教師弱指導型学級においては、児童生徒集団の階層性が不明確であった。弱指導型の学級においては、教師の方向付けが明確ではないため児童生徒を評価する基準があいまいであり児童生徒集団の階層性が成立しなかった可能性が示唆される。

次に、学級リーダーと同級生との関係性について、担任教師が推測して評定をおこなった。その結果、教師統合型学級に比べ、教師弱指導型学級の学級リーダーは人気（「人気者である」）、好意（「人から好かれる」）がともに高いことが示された（Table 9）。学級リーダーは、教師統合型学級では教師との心理的関係が近いが、教師弱指導型学級では同級生との心理的関係が近いことがわかる。

-4. 学級リーダーの特徴

さらに、各学級リーダーの性格特性や能力などの特徴を検討するために、まずは、児童生徒による自分の規範遵守、学習意欲の評定値を指標として、担任教師の指導型要因（統合型・弱指導型）×学級リーダー要因（リーダー・リーダーではない）の2要因分散分析を実施した。その結果、いずれも学級リーダーのほうがそうではない児童生徒に比べて規範を守り、学習意欲が高いことが示された。但し、教師の指導型の主効果については規範遵守のみ有意であった（Table 10）。

加えて、教師に学級リーダーを評定させた結果について、教師統合指導型と教師弱指導型とで比較した。特徴（項目）ごとの結果がTable 11である。

t 検定の結果、「流行のものを持っている」のみ有意傾向であり、教師統合型学級に比べて弱指導型学級の学級リーダーのほうが学校に流行の文房具などを持ってきており、同級生の羨望の対象となっていることが推測される。

他の特徴に関して有意差は認められなかったが、「スポーツができる」「勉強ができる」は比較的教師統合型学級のリーダーのほうが得点は高く、「活発」「良くない行動をする」は弱指導型学級のリーダーのほうが得点は高いことが読み取れる。

教師の課題に向けた方向付けや評価基準があいまいな弱指導型教師の学級においては、弓削・甘利（2004）の結果と一致して、流行を学校に導入して同級生のあこがれの対象であると同時に、学校の規則に違反する

Table 9 教師の各指導型と学級内の対人関係および学級集団構造 カッコ内SD

尺度	教師の指導型		
	統合型	弱指導型	
学級リーダーの反学校リーダーシップ (教師評定)	1.19 (.43)	1.69 (.85)	$t_{(24)} = -1.88^\dagger$
教師との関係性 (児童生徒評定)			
学級リーダーの児童生徒	4.36 (.65)	3.81 (.67)	教師指導型主効果 $F_{(1,270)} = 6.44^*$ 学級リーダー主効果 $F_{(1,270)} = 5.60^*$
学級リーダー以外の児童生徒	3.83 (.81)	3.56 (.80)	交互作用 $F_{(1,270)} = .74$
児童生徒集団構造 (児童生徒評定)			
集団の階層性	4.13 (.65)	3.88 (.88)	$t_{(272)} = 2.79^{**}$
集団の対等性	3.97 (.70)	3.97 (.79)	$t_{(272)} = -.01$
学級連帯性	4.05 (.64)	3.88 (.71)	$t_{(272)} = 2.13^*$
学級リーダーと同級生との関係性 (教師評定)			
学級リーダーは人気者である	3.69 (.95)	4.31 (.86)	$t_{(24)} = -1.74^\dagger$
学級リーダーは同級生から好かれる	3.92 (.76)	4.46 (.66)	$t_{(24)} = -1.93^\dagger$
親友がいる	4.00 (.91)	4.23 (.73)	$t_{(24)} = -.71$

** $p < .01$ * $p < .05$ † $p < .10$

Table 10 児童生徒の役割および教師の指導型と児童生徒の規範遵守および学習意欲との関連

		教師の指導型		
		統合型	弱指導型	
規範遵守	学級リーダーの児童生徒	4.46 (.54)	4.15 (.48)	教師指導型主効果 $F_{(1,270)} = 4.55^*$ 学級リーダー主効果 $F_{(1,270)} = 5.44^*$
	学級リーダー以外の児童生徒	4.13 (.60)	3.86 (.75)	交互作用 $F_{(1,270)} = .02$
学習意欲	学級リーダーの児童生徒	4.01 (.76)	3.54 (.92)	教師指導型主効果 $F_{(1,270)} = 2.50$ 学級リーダー主効果 $F_{(1,270)} = 2.79^\dagger$
	学級リーダー以外の児童生徒	3.52 (.89)	3.39 (.98)	交互作用 $F_{(1,270)} = .77$

* $p < .05$ † $p < .10$

Table 11 学級リーダーの特徴：教師の指導型間での比較

項目	教師の指導型		t値 (df=24)
	統合型	弱指導型	
人にやさしい	4.15 (.99)	4.38 (.65)	-.74
スポーツができる	4.23 (1.17)	3.85 (.80)	.98
勉強ができる	4.08 (1.19)	3.69 (1.25)	.80
かわいいまたはかっこいい	3.62 (1.04)	3.54 (.88)	.20
強引	2.77 (1.59)	2.69 (1.38)	.13
わがまま	2.08 (1.44)	2.38 (1.26)	-.58
活発	3.85 (1.07)	4.38 (.87)	-1.41
良くない行動をする	1.46 (.88)	2.00 (1.35)	-1.20
流行のものを持っている	1.92 (.95)	2.77 (1.36)	-1.83 [†]
よくしゃべる	3.46 (1.39)	3.92 (1.12)	-.93
先生の言うことを聞く	4.69 (.48)	4.54 (.66)	.68
先生の言うことに反論する	2.00 (1.23)	1.92 (.95)	.18

† $p < .10$

ものを校内に持ち込んで学校や教師が求める基準を壊す可能性の児童生徒が、リーダーになりうることが示唆される。

5. 各学級の集団構造：教師－学級リーダーの関係性の構造

ここまでは、教師の指導型と学級リーダーおよび学

級集団構造との関連の全体像を検討してきた。教師統合型指導のとき、リーダーシップの矛盾しない学級リーダーの成立および児童生徒集団の階層化と連帯性との両立がみられる一方、教師弱指導型のとき、矛盾したリーダーシップの学級リーダーの発生と反学校リーダーシップ行動がみられることが示された。このような全体像について、学級ごとに学級リーダーの位置づけや集団構造をみることで、さらに検討する。

まず、教師との関係の評定値について、学級ごとに学級リーダーとリーダー以外の児童生徒との差（絶対値）について、教師の指導型ごとの平均値を算出した。教師統合型指導学級 ($M=68$) と弱指導型学級 ($M=53$) とで差はみられなかった ($t_{(24)} = .89, n.s.$)。学級ごとに学級リーダーの教師との関係の評定値のレンジを教師の指導型間で比較したところ、教師統合型指導学級よりも ($M=66$)、弱指導型学級のほうがレンジは大きい ($M=1.42$)、有意ではなかった ($t_{(24)} = -1.57, n.s.$)。

次に、学級ごとに各児童生徒の教師との関係性得点をグラフ化したものが、Figure 1である。中心に教師を置き、児童生徒評定による教師との関係得点が高い（心理的関係性が近い）ほど、児童生徒を表す印が中心部に配置されるよう図示した。また、真上から時計回りに行くほど学級連帯性評定値が高い児童生徒が位

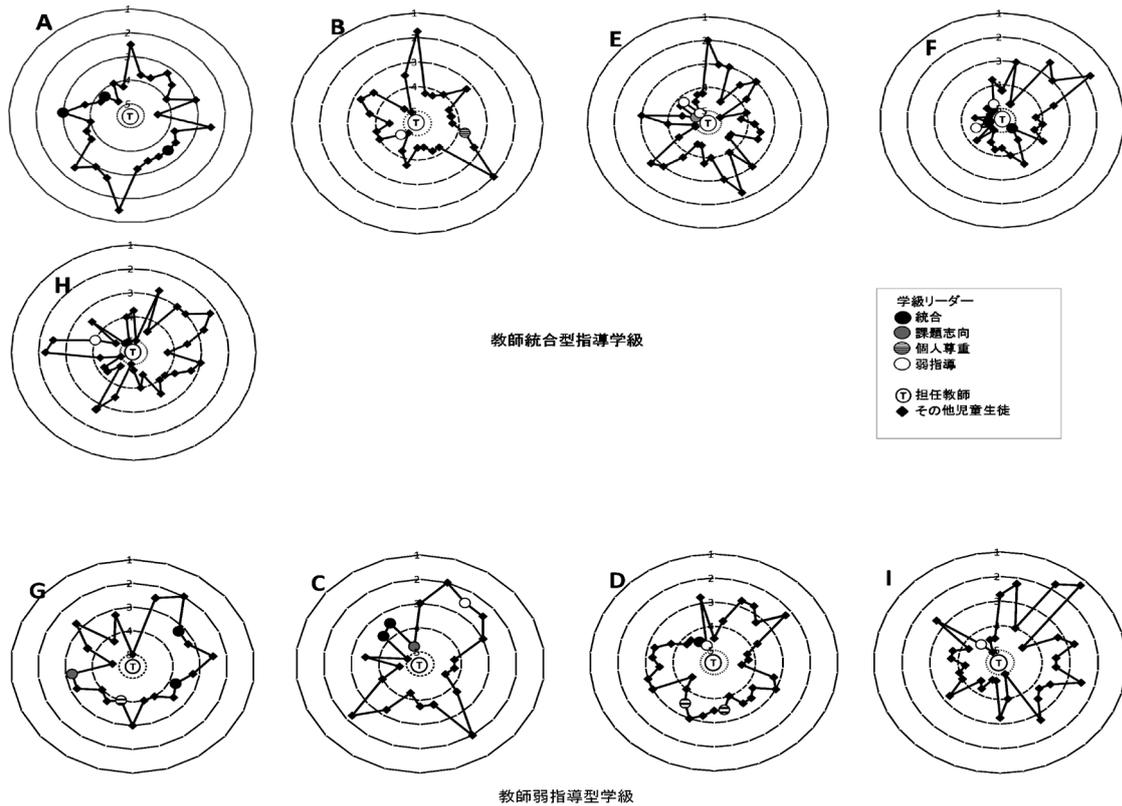


Figure 1 学級ごとの教師－児童生徒関係

置している。

まず、教師統合型学級では、H学級以外は、学級リーダーは他の児童生徒と比べて教師との関係が比較的近いか同程度の近さにある。リーダーとそうではない児童生徒の間では、教師との関係性の近さの違いがそれほど顕著ではないことが読み取れる。学級内で児童生徒によって教師との関係性に違いがみられるとき児童生徒間関係に対立や疎遠がみられるとすれば（弓削，2010），教師統合型学級は児童生徒集団内での対立が少ないと推測される。

一方、教師弱指導型学級は、学級リーダー以外の複数の児童生徒が教師と心理的に近く、学級リーダーのほうが教師と心理的距離がみられる学級がある（G学級）。また、複数の学級リーダー間で教師との関係性に大きな差がみられたり（C学級）、特定の機能のリーダーのみ教師との関係性が近い（C学級とD学級）学級がある。特に、C学級とG学級において、一部の学級リーダーは学級連帯性評価が低くかつ教師との心理的距離も大きい。学級内に各リーダーを取り巻く児童生徒集団の分裂が予想される。

教師の指導型から比較して興味深いのは、統合型指導のH学級である。統合型のなかで唯一課題志向指導行動のうち突きつけを教師が多く行っている学級であり、また、小学校の学級である。他の統合型学級に比べて、また他児童に比べて教師と学級リーダーとの

心理的距離があいている。にもかかわらず、連帯性 ($M=4.06$) や対等性 ($M=4.08$)、規範遵守 ($M=4.08$) は他の統合型学級と同程度に高いだけでなく、他の統合型学級に比べて階層性は低く ($M=3.92$) 学習意欲 ($M=3.87$) は高い結果となっている。小学生であるために学習意欲が高い可能性もあるが、小学校高学年は授業内容が難しくなる時期であるとともに、中学入学に向けて自律的態度を身につけさせる時期である。難課題に自ら挑戦することを児童に求める課題状況において、個人尊重指導行動とともに突きつけをおこなう「あたたかい突き放し」（弓削，2009）が、教師とリーダーとの心理的距離を開くと同時に児童間での連帯性・対等性を高めて学習に向かわせる事例の可能性が示唆される。

6. 教師の指導型と学級リーダー支援との関連

教師による学級リーダー支援のあり方についての自由記述を Table 12 にまとめた。

教師の指導型で比較すると、弱指導型に比べて統合型教師のほうが支援に関する記述量が多い。内容については、統合型教師は「リーダー会を開く」「担任と話し合う」など、学級リーダー育成のために特別の時間を設けて支援をおこなっているのに対し、弱指導型教師は、学級の児童生徒の誰もが回ってくる役割、例えば「日直の司会」「縦割り活動のリーダー」を挙げてい

Table 12 教師の指導型ごとの学級リーダーへの支援・育成

教師の指導型	学級リーダーへの支援・育成の具体的方法
統合型	<ul style="list-style-type: none"> ・リーダー会を月に1, 2回程度開き、リーダーとしての資質などを話し合うリーダー会では学級の問題、学級の良い点など意見交換し合う。 ・学級活動などはすべて先頭に立たせ、ある程度の道筋をたててやりその後は任せてやらせる。 ・何か事が起きた場合にはリーダーに事情を聞き、どのように改善したらよいか担任と話し合う。 ・生徒を指導するときには、正しいことは勧め、間違っていることは間違っていると全員に伝わるように意識している。そうした教師の意識に共感できる集団やリーダーを育てたい。 ・自分自身が見本となることを意識して、注意や言葉がけをする。 ・リーダーとなる生徒には苦労や悩みを察して、話しかけるようにする。 ・リーダーとして自信が持てるように支援しながら、本人一人ですでたと感じられるようにほめる。
弱指導型	<ul style="list-style-type: none"> ・リーダーに最も大事にしてほしいことや心がけてほしいことは、決定権がリーダーにあるのではないのでみんなが決めること、困っている子や遅い子を助けること。 ・日直の司会による学級会議を開く。 ・縦割り活動でのリーダー経験を持たせる。

るのが特徴である。統合型教師は、学級経営として自律的に活動できる児童生徒のリーダー育成を意図的にこなっていることが読み取れる。

まとめ

本研究では学級集団構造を顕す学級リーダーの特徴について、教師や同級生との関係性および学級担任教師の指導性の影響から検討した。その結果、統合型教師の学級においては、弓削・甘利(2004)のように、優秀さと配慮性を併せ持ったリーダーはみられなかったが、複数のリーダーがいても矛盾しない機能を果たしていること、教師との心理的距離も近く、限られたリーダーのもとで階層性が成立していると同時に学級連帯性が高いことが示された。一方、弱指導型教師の学級においては、リーダーが複数おりかつリーダー間の機能の矛盾や教師との関係のばらつきがみられること、弓削・甘利(2004)同様、反学校的リーダーシップをとる一方同級生からは人気があることから、学級内が分裂している可能性が示された。

蜂屋(1968, 1969)は、集団課題が集団成員にとって重要あるいは関与の高いものであるときには2つの機能を併せ持つリーダーが出現すること、逆に成員の課題への動機づけが欠如しているときはリーダーの分化がみられることを示している。

今回の結果と蜂屋(1968, 1969)の結果とを併せみると、教師統合型学級においては、児童生徒集団が階層的であり特定のリーダーが勢力を持っていても、教師が児童生徒を評価する基準が児童生徒にとっても重要な基準として認められており、その基準に基づく階層性とリーダーの存在に納得して、リーダーを中心とした学級全体での協力が成立したと推察される。

一方、教師弱指導型学級においては教師の課題そのものあるいは課題への方向付けが明確ではないことが評価基準をあいまいにして児童生徒集団の階層性を弱め、共有される基準がないために学級リーダーが複数

出現したと考えられる。同時に課題があいまいなために、教師に学級リーダーが反発することで、児童生徒集団内に共有できる課題をつくり児童生徒間の対等化をはかろうとしたのではない。

今回の教師の指導型の違いについて、統合型学級には中学校が、弱指導型学級には小学校(高学年)が多数を占めていた。中学校においては、学校が求める学力伸長は受験や進路選択を控えている生徒本人にとっても重要かつ難しい課題として理解されていると思われる。一方、小学校高学年においては、教師の求める課題を児童が納得しない可能性、あるいは納得できる課題状況が少ない可能性が考えられる。学級集団の課題性が学級リーダーの発生および学級集団構造に及ぼす影響を、今後検討したい。

謝辞

本研究は、第二筆者が平成24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生徒の皆様へ感謝申し上げます。

脚注

本研究は、平成25・26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55回総会にて発表した。

引用文献

- Bales, R. F. (1965). Task roles and social roles in problem solving groups. In I. D. Steiner, & M. Fishbein (Eds.), *Current Studies in Social Psychology*. NY: Holt, Rinehart & Winston. pp. 321-333.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Mass: Harvard University Press. (ブルーナー, J. S. (2004). 岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子(訳) 教育という文化 岩波書店)

- 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 (1969). リーダーシップの機能的役割の分化と統合に
ついて 京都府立大学学術報告 (理学・生活科学・福祉学),
20, 9-15.
- 池田曜子 (2014). 中学生の仲間関係と教師の力動的関係 人間
文化研究科年報(奈良女子大学大学院人間文化研究科), **29**,
141-153.
- 石田靖彦・小島 文 (2009). 中学生における仲間集団の特徴と
仲間集団との関わりとの関連—仲間集団の形成・所属動機
という観点から— 愛知教育大学研究報告, **58**, 107-113.
- 児童心理 (2010). 「リーダー性」を育てる 金子書房
- 児童心理 (2012). リーダーのいる学級・いない学級 金子書房
- 河村茂雄 (2014). 学級リーダー育成のゼロ段階 図書文化
- 小林さえ子 (1960). 課題条件が集団成層化におよぼす効果につ
いて 教育・社会心理学研究, **1**, 46-55.
- 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 (1965). 集団の体制化に及ぼす課題の困難度の効果Ⅱ
心理学研究, **36**, 321-325.
- 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.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000).
Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial
configurations. *Developmental Psychology*, **36**, 14-24.
- 堺 賢治 (2000). 子どもの遊び集団とリーダーシップに関する
研究 愛媛大学教育学部紀要, **46**, 127-134.
- 遠矢幸子 (1996). 友人関係の特性と展開 大坊郁夫・奥田秀宇
(編) 対人行動学研究シリーズ 3 親密な対人関係の科学
誠信書房 pp. 89-116.
- 吉崎静夫 (1978). 教師のリーダーシップと学級の集団勢力構造
に関する研究 心理学研究, **49**, 22-29.
- 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に着目して— 教育心理学研究, **60**,
186-198.
- 弓削洋子・甘利明子 (2004). 目立つ児童の研究—児童への教師
の評価を規定する教師と児童との関係性— 鳴門教育大学
研究紀要, **19**, 49-56.

(2014年9月24日受理)