

教師に期待される矛盾した2つの指導性に対応する 指導行動カテゴリー作成の試み

弓削洋子* 新井希和子**

*学校教育講座(心理学)

**丸亀市立城乾小学校

Analysis of Teacher's Instruction Categories Corresponding to Two Contradicted Their Leadership Functions

Yoko YUGE* and Kiwako ARAI**

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

**Jouken Elementary School, Marugame 763-0033, Japan

目的

学校教育において、教師は児童生徒への直接の教育の担い手として二つの指導性をはたすことが期待されてきた。一つは、児童生徒の要求や現状を尊重する「養う」機能であり、もう一つは、児童生徒の学力や社会性を「ひきあげる」機能である(Debesse, 1969 波多野 1977)。

教育社会心理学において、教師の二つの指導性は、いずれの機能が児童生徒の学習意欲や成績あるいは学級連帯性の向上に有効か、二分法の問題として検討されてきた。その結果、児童生徒の要求や現状を尊重する「養う」機能に対応する指導行動を教師が主にとるとき、児童生徒の学力や社会性を「ひきあげる」機能に対応する指導行動をとるときに比べ、児童生徒の学習意欲が高く学習態度や学級の雰囲気も好ましいものであることが示された(e.g., Anderson, 1939; Withall, 1949, 1951; 小室, 1954, 1955; Flanders, 1960; Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981)。

その一方で、学習成績に関しては一貫した結果が得られていない。Reeve, Bolt, & Cai (1999) など自律性支援志向 - 行動統制志向の枠組みからの研究では「養う」に相当する自律性支援指導のほうが課題解決や学習成績が良いことが示される一方、児童生徒にとって解くのが難しい課題では「ひきあげる」指導のほうが質的成果や進捗が良いこと(三隅・中野, 1960)、成績は同程度もしくは知能面で下位の児童においては「ひきあげる」指導のほうが成績が良いこと(小室, 1954, 1955)ことが示されている。「ひきあげる」指導、

「養う」指導、どちらか一方のみでは、課題成績、学習意欲あるいは連帯感、いずれかの効果が得られない問題が残る。

三隅・吉崎・篠原(1977)は教師の二つの指導性をPM式リーダーシップから説明し、「ひきあげる」機能に相当するものを課題達成機能(P機能)とし、「養う」機能に相当するものを集団維持機能(M機能)とし、双方の機能を一人の教師が指導行動として実施するとき、児童の学級連帯性や学習意欲が高く、規律遵守行動が多いことを示した。社会が求める生活様式や知性・倫理といった規律性の習得に子どもを「ひきあげる」だけではなく、子ども個人の身体的状態や資源・意志を考慮する「養う」ことも教育上重要であるとしたDurkheim(1922 田邊 1954)の指摘と、三隅ら(1977)の結果とは一致するものといえる。

しかし、教師に期待される二つの指導性を両立させるのは難しい。課題達成機能に対応する行動統制的指導によって高まる児童の緊張を、集団維持機能に対応する配慮や気遣いによって緩和させるとした統合過程が説明される一方(三隅, 1984)、成員間の資源差を明確にする課題達成機能と成員間の対等性を維持する集団維持機能とは矛盾するとの指摘がある(永田, 1979)。勉強するよう厳しくいうなど児童の行動を統制する指導によって、課題ができる児童とできない児童とに明確に分かれるなか、教師が児童の気持ちに気遣って話を聞いたり冗談をいったりすることは、児童同士の対等性を回復させることにはならないであろう。

一人の教師が矛盾する二つの指導性機能をいかに統合して指導行動として実施するか、統合化の論理が検

討課題となる。

教師の矛盾した二つの指導性の統合化を検討するアプローチとして、二つの指導性が統合された具体的な姿を指導行動として捉えることが挙げられる。

教育場面ではないが、研究上、組織のリーダーシップ機能に対応するとされたリーダーの具体的行動、特に、課題達成機能に相当する体制づくり機能の行動内容は研究者によって様々であるという（Schriesheim, House, & Kerr, 1976）。体制づくり機能に対応する行動内容が部下への圧力的・支配的行動であるとき、体制づくり機能の行動次元は集団維持機能に相当する配慮性機能の行動次元とは負の相関関係にあるが、体制づくり機能に対応する行動内容が部下との情報交換や課題明示のときには、配慮性機能の行動次元と正の相関関係にあることが示されている（Schriesheim et al., 1976）。課題達成機能と集団維持機能、二つの指導性にそれぞれ対応する指導行動とは何かを捉え直すことによって、双方の指導性が統合した具体的姿の指導行動を把握できるとともに、双方の指導性を統合する論理をも説明できると考えられる。

弓削・松田（2003）は、小学校中学年の学級で、授業中自発的に発言する積極的かつ自由な雰囲気を持つと同時に互いに助け合うまとまりのある学級の一日を

観察・記録し、そこでの担任教師の児童への働きかけを指導行動とみなしてカテゴリーに分類した（Table 1 参照）。その結果、注目すべきは、従来の研究でいわれてきた課題達成機能に対応する指導行動「ルールの徹底」、集団維持機能に対応する指導行動（「認める」、「児童の現状に気付く」、「自己開示」）だけではなく、今までの研究は取り上げられなかった指導行動が観察された点である。

その一つは、「児童を突き放す行動」である。児童を見放すのではなく、「調べるテーマは自分で考えなさい」と教師が児童に課題を与えるような、児童に自分の力で課題に取り組みさせる指導行動であった。もう一つは、「児童に助けを求める行動」であり、例えば、体育のときに鉄棒の得意な児童に見本をみせてもらうなど、教師が答えを知らなかったりできない専門的な課題や、児童が手助けしてくれた方が効率のよい課題を児童に任せる行動である。

さらに、弓削・松田（2004）の6名の教師及び教育実習生の授業ビデオの分析からは、「ルールの徹底」、「突き放す」、「助けを求める」指導と「児童を認める」指導とが共に多い授業では、教師の発問に対し児童が自発的に積極的に手を挙げて発表する傾向がみられることが示された。

Table 1 弓削・松田（2003）による教師の指導行動カテゴリー

指導行動カテゴリー名	説明	例
ルールの徹底	ルール・規範を児童に理解させる指導、ルーチン・授業参加の規範・学級目標の徹底	（例：「みんなに聞こえるよう大きな声で発表しなさい」、「手遊びはしない」、「みんなで協力しなさい」）
児童を突き放す行動	児童を見放すというのではなく、児童に自分の力で解決できる課題に取り組みさせる行動	（例：「調べるテーマは自分で考えなさい」と教師が児童に課題を与える、基礎学習ができたあと突然応用問題を出して「さあ考えてごらん」と言う）
児童に助けを求める行動	教師が答えを知らない発問や、児童が助けてくれた方が効率のよいとき助けを求める	（例：虫好きの児童に、「この虫って何を食べるの？」と質問して説明してもらう）。
児童を認める	児童の意見や考えを肯定的に生かして、授業を展開する。「いいですね」等直接的な賞賛は含まない。児童の言動を授業に生かして課題を展開、児童の意外な発想や誤りに良さを認めて授業に展開する行動	（例：「Aくんは・・・と教えてくださいました。みんなはどう思う」、「なるほど、そんな風にも考えられるのか。付け足して考えられる人？」）
児童の現状に気付いての反応	個々の児童の表情や態度から児童の現状を捉えた対応	（例：答えられない児童に対して、発問を変える。「じゃあ、文で言ってみようか」）
教師の自己開示	授業に関する事か否かにかかわらず、教師の感情、日々の生活を児童に伝える。	（例：「みんながこんなにかんばってくれて、うれしいです」、「先生は3人家族です」）

弓削・松田（2003）をもとに一部加筆して作成

以上の、弓削・松田(2003, 2004)の結果からは、教師の指導行動について以下の二点が示唆される。

第一に、従来の研究上取り上げられなかった課題達成機能に対応する指導行動として、児童に課題を突きつける指導の抽出である。従来の課題達成機能に対応する指導行動は、ルール遵守に向けての注意といった児童生徒の行動統制を取り上げていた。行動統制という面からみれば「児童を突き放す行動」と「児童に助けを求める行動」は、課題達成機能を持つ指導行動として捉えられないと思われる。しかし、学級における教師-児童関係からすれば、課題遂行において児童が、権威である教師に対し依存あるいは依存の異なる表現としての反発をおこなう傾向にある(e.g., Filloux, 1974 永田・山本訳 1977; Birch & Ladd, 1996)。そのなかで、「児童を突き放す行動」、「児童に助けを求める行動」を教師がとることによって、児童は教師に頼らず自分で課題に取り組みざるを得ない状況に置かれると思われる。いわば児童は教師に課題を突きつけられる状況になろう。いくら教師が「忘れ物をしないように」と注意して児童の行動を統制しようとしても、児童本人がその課題を自分の課題として認めなかったり、ものわかりのいい先生に依存して避けたりすれば、児童は課題達成に向かわない。児童に課題を突きつける指導行動は課題達成機能を持つと考えられる。

第二に、課題達成機能に対応する課題を突きつける指導行動と両立しうる、集団維持機能に対応する指導行動の推測である。弓削・松田(2004)において、「ルールの徹底」、「児童を突き放す行動」、「助けを求める行動」といった課題達成機能としての課題を突きつける指導行動と、「児童を認める」といった集団維持機能の指導とを一人の教師が一つの授業のなかで両立させている。教師は単に児童を課題に向けて突き放したり助けを求めても、必ずしも児童はその課題に取り組むわけではない。児童にとって自分でも課題として認識されているもの、あるいは自分の力で取り組める見込みがつくものが何かを教師が理解して課題を設定しないと、突き放しは難しいであろう。いわば「あたたかい突き放し」の指導が予想される。そうならば、推測ではあるが、「認める」、「児童の現状に気付く」、「自己開示」など集団維持機能に対応する指導行動は、三隅(1984)が解釈した、児童を気遣ったり緊張を緩和させる働きかけではなく、むしろ、児童の意見や資源を理解する指導行動であることが考えられる。

従来のように、課題達成機能に対して児童の行動統制を、集団維持機能に対して児童への気遣い・緊張緩和を、それぞれに対応する指導行動と仮定した際には、二つの矛盾した指導性機能の統合は説明が難しかった。しかし、課題達成機能に対応する指導行動として児童に課題を突きつける行動、集団維持機能に対応する指導行動として児童の意見や資源を理解する行動を

仮定するとき、二つの指導性の統合の論理が推察できる。

但し、弓削・松田(2003, 2004)の研究には、三つの課題がある。

第一に、課題達成機能に対応する指導行動として新たに抽出された、児童に課題を突きつける指導の確証、及び具体的な指導行動パタンの収集である。弓削・松田(2003)は一事例のみを参考にして指導行動のカテゴリーを作成している。通常の学級活動のなかで他の小学校教諭も児童に課題を突きつける指導をおこなっているのか、確認する必要がある。また、当該指導行動の具体的なパターンが「突き放す」行動と「助けを求める」行動に限られているが、他のパターンも存在すると思われる。より多くの教師の指導行動を収集し、児童に課題を突きつける指導行動が特定の教師に限らず通常おこなわれるものなのか、具体的な行動としてさらにどのようなものがあるか、検討の必要がある。

第二に、集団維持機能に対応する新たな指導行動の抽出と把握である。弓削・松田(2003, 2004)のカテゴリーのうち集団維持機能に対応する指導行動、つまり「認める」、「児童の現状に気付く」、「自己開示」は、従来の研究からすれば(三隅, 1984)児童を気遣ったり緊張を緩和させたりする働きかけとして解釈されてきたが、上述のように、課題達成機能に対応する指導行動の見直しによって、児童の意見や資源を理解する指導行動として解釈できることが示唆された。この推察を実証するために、「認める」などの指導行動以外にも、児童を理解する指導行動があるのか具体的な行動をさらに抽出することが必要と考えられる。

第三に、指導行動カテゴリー間の関連である。いくつかの指導行動カテゴリーが弓削・松田(2003)では報告されているが、いずれのカテゴリーが指導性の機能上類似したものであるのか、推察の段階であり実証はされていない。また、弓削・松田(2004)の結果に基づく課題達成機能と集団維持機能との統合の論理は推察の段階で留まっており、多くのデータに基づいた実証的研究はおこなわれていない。

本研究の目的は、一人の教師が矛盾する二つの指導性をいかに統合して実施するか、統合化の論理を考察するために、以上の三つの問題のうちの第一と第二の問題を検討することを目的とする。具体的には、弓削・松田(2003)によって示された指導行動カテゴリーの確認に向けてさらに具体的な指導行動を収集し、教師に期待される二つの指導性に対応する指導行動を再考する。

方法

調査協力者

教職歴10年以上の小学校教諭10名である。

Table 2 - 1 教師の指導行動カテゴリー

指導行動カテゴリー名 ・ 説明 ・ 例	
ルール遵守・課題達成に向けての注意・行動統制	<p>学習面や生活面における学級のルール遵守・課題達成に向けて児童の行動を統制するために、ルールを守ることや課題をおこなうことを児童に言って、注意する行動。</p> <p>(例: そうじをするよう注意する／友だちを傷つけないよう注意する／話を聞くよう指導する／課題を最後までやるよう注意する)</p>
放っておく	<p>課題解決の際に教師に依存したり課題を放棄する児童に対し、自分で考えさせるために、児童がふり返る機会として放っておく行動。</p> <p>(例: すぐわからないといってくる児童に対し、「なぜそうなったんだろう」と言って放っておく／わからない・できないといっている問題を解かない児童に「自分で考えなさい」と言って放っておく)</p>
突き放す	<p>自分勝手な言動を取る児童に、自分で考えさせるため突き放した言葉をかける。</p> <p>(例: 教師の話聞いていないで何をしていいかわからない児童に「自分でどうにかしなさい」と言う／そうじを嫌がってしない児童に「したくないなら勝手にしなさい」と言う／運動会の練習をしない児童に「ずっと練習しなかったらもっとできなくなるよ」と言う)</p>
追い込む	<p>児童が課題に取り組まざるを得ない状況を設定する。</p> <p>(例: 授業の最初に「きょうは全員に発表してもらいます」と言って、どの児童も発表せざるを得ない状況をつくる／課題を解く際に時間制限を設け、課題に集中的に取り組む状況をつくる／チャイムが鳴ったら突然授業を始めることで、遅れてきた子どもを追い込む)</p>
児童の力に任せる・借りる	<p>教師にはどうにもならない課題を児童(ら)に頼んだり任せたりして課題に取り組ませる。</p> <p>(例: グループ活動ができない児童をリーダーの児童に指導してもらう／学習面や生活面の課題ができない児童をサポートしてくれるよう、仲良しの同級生にお願いしておく／おしゃべりしている児童を、他の児童に注意させる／けんかの仲裁を当事者以外の児童に任せる)</p>
待つ	<p>教師は何も指導せず、課題が出来ない児童が自分から課題に取り組むまで待つ。</p> <p>(例: 問題が解けない児童から離れ、自分で考える時間を与える／学習面や生活面での課題ができていない児童が、できるようになるまで黙って待つ／おしゃべりしている児童が、何が問題が気づいて黙るまで、何も言わずじっと児童を見ている)</p>
気づかせる	<p>教師がしてほしいこと・ほしくないことを教師の働きかけや行動で気づかせたり、他の児童をモデルとして提示することで課題が何かを児童に気づかせる。</p> <p>(例: 教師がゴミをわざと大げさに拾ったりして、教室が汚いことを児童に気づかせる／あいさつができない児童に対して、教師が率先してあいさつをする／おしゃべりしている児童がいるとき、わざと声のトーンを小さくして気づかせる／学習面や生活面で教師がしてほしい行動をした児童をみんなの前でほめる)</p>

調査期間

2006年11月から1月の間に実施した。

手続き

インタビュー調査を実施した。始めに、児童に対する教師のさまざまな働きかけを知ることを目的としていることを伝えてから、次の質問をして自由に話してもらった。「今まで担任をした学級で、困った行動や態度をとる子どもがいたとき、どのような働きかけを

その子どもにしましたか、具体的にお話し下さい。そのとき、他の子どもたちや学級全体に対して、どのような指導や働きかけをおこなったかも、具体的にお話し下さい。」

困った行動や態度とは、学習面と生活面における問題行動・態度とした。学習面や生活面の問題行動についてすぐに思いつかないときは、具体例を調査者のほうから提示した。学習面については、授業中に話が聞

Table 2 - 2 教師の指導行動カテゴリ（続き）

指導行動カテゴリ名	説明	例
認める	児童の良い行動や主体的な活動をほめる,あるいは,児童の意見・行動・存在そのものを認めて授業展開や学級生活に生かす。	(例:授業でみんなの考えを深められる間違いをした児童をほめる/学習面や生活面で努力した児童をほめる/子どもたちにクラス目標やグループ学習のメンバーを決めさせる/全ての児童の作品を掲示する/学級の児童全員の誕生日を祝う)
助言する	学習面・生活面の課題ができない児童に対し,教師が助言・支援する。	(例:遊びの輪に入れない児童にアドバイスする/発表が苦手な児童に,答えられる問題を当てる/グループ遊びに入れない児童に対し,教師が介在して「入れてあげて」と言って支援する/発表で何を言ったらいいか困っている児童にヒントを与える)
見守る	児童を理解するため,直接児童と話すのではなく,何も言わずに児童の様子を見る	(例:継続的に児童らの遊びに入って児童の変化を見る/休み時間に教室にいて,子どもの人間関係の様子を見る/児童との交換ノートを通して,児童の様子や人間関係の変化を把握する)
児童の気持ちや資源に合わせた配慮	学習面や生活面において児童の気持ちや資源に合わせて指導を変えたり,気遣いをする。	(例:問題を解けない児童と一対一で一緒に問題を考える/児童の反応に応じて指導を変える/学習面や生活面でできない児童には,できることからすればよいと声をかける/問題の解き方がわからない児童に詳しく説明する/給食は食べられないものは残していいことにする)
人として接する	教師と児童の関係を越えて,人としてぶつかる,対話・議論をする。	(例:児童と言い合いをする/児童と議論する)

けない子ども,発表が苦手な子ども,グループ活動ができない子ども,問題がなかなかとけない子どもを例として挙げた。生活面については,あいさつができない子ども,いじめをしている子ども,掃除をしない子ども,授業が始まって着席しない子ども,友だちの遊びの輪に入れない子ども,けんかをしている子どもを例として挙げた。その他に,休み時間や放課後,朝・帰りの会での指導についても話してもらった。

話の内容は全て書き取って記録した。インタビュー時間は約1時間から1時間30分であった。

結果と考察

内容分析によるカテゴリ作成

話してもらった内容から指導行動を抽出したところ全部で197行動であった。

指導行動カテゴリを作成するために,抽出された指導行動を箇条書きにしてカード化し,調査者2名で話し合いながら指導行動として類似性の高いと思われるもの同士をまとめて,各まとまりをもとに指導行動カテゴリを作成した。その際,過去の指導行動研究

(e.g., 三隅ら, 1977; 弓削・松田, 2003)を参考に指導行動を分類した。最終的に12カテゴリが作成された(Table 2 - 1, 2 - 2)。次に,各指導行動カテゴリが教師の二つの指導性のいずれに対応するか,調査者で話し合いながら判断した。

指導行動カテゴリの信頼性を検討するために,調査協力者以外の小学校教諭1名(教職歴10年以上)を判定者とした。197行動のなかから各カテゴリの行動がある程度均等に入るように90行動を調査者が選択し,これらの行動を判定者に12のカテゴリに分類してもらった。まず,判定者に,研究の主旨と指導性の二つの機能についての詳細な説明と各カテゴリの構成・内容の説明をし,そのうえで,12カテゴリについての説明文とともに,一つの指導行動が箇条書きされたカード(90枚)を手渡し,カードを一つずつ読みながら12のカテゴリのいずれに該当する指導行動か判断して分類するよう教示した。判定者が分類終了後,カテゴリ分類の一致度を算出してから,調査者と判定者とが話し合っって調査者が分類を修正したり,指導行動の表現をわかりやすいものに修正したり,あ

るいは説明文の加筆を繰り返しながら、計3回、分類してもらった。調査者(1名)と判定者との分類の一致度は一回目が59%、二回目が89%、三回目が98%となり、信頼性が高いことが確認された。

指導行動カテゴリーの特徴

Table 2 - 1, 2 - 2 に指導行動カテゴリーの詳細を記した。

12の指導行動カテゴリーの内容をみると、「ルール遵守・課題達成に向けての注意・行動統制」、「放っておく」、「突き放す」、「追い込む」、「児童の力に任せる・借りる」、「待つ」、「気づかせる」は、課題達成機能に対応する指導行動と判断される。そのうち、弓削・松田(2003)の指導行動カテゴリーと同様のものは、「ルール遵守・課題達成に向けての注意・行動統制」、「放っておく」、「突き放す」、「児童の力に任せる・借りる」、新たに抽出されたものは「追い込む」、「待つ」、「気づかせる」であった。これら三つのカテゴリーは従来の指導行動研究では取り上げられなかったものである。

「追い込む」、「待つ」、「気づかせる」の内容をみると、表現の直接性は異なるが、いずれも、課題に向けて児童が自ら考えたり取り組んだりするように、教師が直接・間接的に児童の背中を押して課題に突きつける働きかけといえる。これらの課題達成機能に対応する指導行動のうち、少なくともいずれか一つを調査協力者である小学校教諭はおこなっていた。弓削・松田(2003)が抽出した課題を児童に突きつける指導は、小学校教諭の指導行動として通常おこなわれているものと考察される。

次に、12の指導行動カテゴリーのうち、「認める」、「助言する」、「見守る」、「児童の気持ちや資源に合わせた配慮」、「人として接する」は、その内容から集団維持機能に対応する指導行動と判断される。そのうち、弓削・松田(2003)の指導行動カテゴリーと同様のものは、「認める」、「児童の気持ちや資源に合わせた配慮」であった。新たに抽出されたのは、「助言する」、「見守る」、「人として接する」であった。

これら3つのうち、「助言する」行動のみ、従来の研究で集団維持機能として取り上げられた。「見守る」行動は、「認める」、「助言する」、「児童の気持ちや資源に合わせた配慮」と比べると、児童との直接的な相互作用はみられない。しかし、教師が児童を観察し、児童は教師から見られることによって、児童と教師の間で児童に関する情報がやりとりされている点、情報の内容は児童の資源や気持ち及び人間関係である点から、結果として児童を理解することを目的とした行為である。「認める」や「助言」、「児童の気持ちや資源に合わせた配慮」のように相互作用を通じた児童の理解過程と同じ行為として解釈できる。

「人として接する」行動も、「自己開示」(弓削・松田,2003)がこのカテゴリーに含まれると思われるが、

行為そのものからすれば単に一個人としての対話である。しかし、教師と児童とが互いに自分の考えを相手に伝えることで互いに資源や考え・気持ちを理解し合う過程とみなすことができよう。「認める」や「助言」、「児童の気持ちや資源に合わせた配慮」、「見守る」と同様、児童の資源や意見を理解する指導行動として解釈できる。

以上、今回の調査にて作成された指導行動カテゴリーの結果からは、まず、弓削・松田(2003)の指導行動カテゴリーと同様のカテゴリーだけではなく、新たなカテゴリーが抽出されたこと、各カテゴリーはその内容から、弓削・松田(2003)同様、教師の二つの指導性、つまり課題達成機能と集団維持機能のいずれかに分類できることが示された。そして、各機能に対応する指導行動カテゴリーの内容をみると、課題達成機能に対応する行動とは、児童に課題を突きつける指導行動であり、集団維持機能に対応する行動とは、児童の資源や意見を理解する過程としての行為であると解釈された。これは、課題達成機能に対応する行動とは児童の行動を統制する行為と仮定し、集団維持機能に対応する行動とは児童の資源や気持ちに気遣ったり課題達成に向けての緊張を緩和させたりする行為と仮定した従来の指導行動研究とは異なる視点といえる。

まとめと今後の課題

今回の研究では、教師の指導性である、課題達成機能と集団維持機能とに対応する指導行動を検討するために、小学校教諭を対象に日常の指導行動をインタビューを通して調査し、指導行動をカテゴリー化した。その結果、弓削・松田(2003)に新たなカテゴリーは加わったものの、基本的には、課題達成機能に対応する指導行動は児童に課題を突きつける行動、集団維持機能に対応する指導行動は児童の資源や意見を理解する相互作用過程である点では、弓削・松田(2003)と一致する結果となった。

今後の課題は、まず、今回抽出された指導行動カテゴリーと教師の指導性との対応を実証的に確認することにある。今回は、調査者2名によって話し合い、対応関係を判断した。しかし、なかにはいずれの指導性に分類できるか判断が迷うものもあった。次に、二つの指導性の関連性の検討が課題として挙げられる。課題達成機能と集団維持機能との統合の論理は弓削・松田(2004)の結果に基づく「あたたかい突き放し」であったが、推察の段階で留まっており、多くのデータに基づいた実証的研究はおこなわれていない。したがって、今回得られた指導行動カテゴリーを調査項目として、小学校教諭を対象にした質問紙調査を実施し、指導行動カテゴリー間の関連から教師の指導性と各指導行動カテゴリーとの対応を考察すること、教師の二つの指導性の関連を検討することが、今後の具体

的課題である。

引用文献

- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.) *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. NY: Cambridge University Press, pp.199-225.
- Debesse, M. (1969) Jalons. In M. Debesse et G. Mialaret (Éds.) *Traité des Sciences Pédagogiques 1: Introduction*. Presses Universitaires de France. pp.9-17. (ドベス, M. 波多野完治 (訳) (1977). 「現代教育科学」を読むにあたっての道しるべ M. ドベス・G. ミアラレ (編) 波多野完治・手塚武彦・滝沢武久 (監訳) 現代教育科学1: 教育科学序説 白水社 pp.21-40.)
- Deci, E. L. Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981) An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, **73**, 642-650.
- Durkheim, É. (1922) *Éducation et Sociologie*. F. Alcan (デュルケム, É. 田邊壽利 (訳) (1954). 教育と社会学 石泉社)
- Filloux, J.-C. (1974) Psychologie des groupes et étude de la classe. In M. Debesse et G. Mialaret (Éds.) *Traité des Sciences Pédagogiques 6: Aspects sociaux de l'éducation*. Presses Universitaires de France. pp.31-105 (フィルール, J.-C. 永田良昭・山本俊彦 (訳) (1977). 集団心理学と学級の心理 M. ドベス・G. ミアラレ (編) 波多野完治・手塚武彦・滝沢武久 (監訳) 現代教育科学7: 教育と社会 白水社 pp.49-150.)
- Flanders, N. (1960) Diagnosing and utilizing social structures in classroom learning. In N. B. Henry (Ed.) *The dynamics of instructional groups: Sociopsychological aspects of teaching and learning*. The University of Chicago Press. pp.187-217.
- 小室庄八 (1954). 児童の社会的行動に及ぼす学習指導法の影響について 社会科学習法の実験的比較研究 - 教育心理学研究, **2**, 217-223.
- 小室庄八 (1955). 児童の社会的行動に及ぼす学習指導法の影響について [] - 国語学習指導法の実験的比較研究 - 教育心理学研究, **3**, 157-163.
- 三隅二不二 (1984). リーダーシップ行動の科学 有斐閣
- 三隅二不二・中野繁喜 (1960). 学級雰囲気に関するグループ・ダイナミックスの研究 (第 報告) 教育社会心理学研究, **1**, 119-135.
- 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.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, **91**, 537-548.
- Schriesheim, C. A., House, R. J., & Kerr, S. (1976) Leader initiating structure: A reconciliation of discrepant research results and some empirical tests. *Organizational Behavior and Human Performance*, **15**, 297-321.
- Withall, J. (1949) The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms. *Journal of Experimental Education*, **17**, 347-361.
- Withall, J. (1951) The development of the climate index. *Journal of Educational Research*, **45**, 93-100.
- 弓削洋子・松田弘美 (2003). 児童の自律性を促進する教師の行動: 分析カテゴリー作成の試み 鳴門教育大学学校教育実践センター紀要, **18**, 113 - 118.
- 弓削洋子・松田弘美 (2004). 児童の自律性を促進する教師の行動 (2): 指導行動と児童の自発的発言との関連 鳴門教育大学学校教育実践センター紀要, **19**, 19-24.

注

- 1) 本論文は、第二著者が鳴門教育大学大学院平成19年度修士論文として提出したデータ分析結果の一部をもとに大幅な加筆修正をおこなったものである。また、このデータの一部は、日本教育心理学会第49回総会 (2007年) において発表した。
- 2) 本論文は平成20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。

(2008年9月17日受理)