

教師の指導行動研究にみる2つの指導性機能間の関連

弓削 洋子

学校教育講座 (心理学)

A review of the study on relationships between teacher's two leadership functions : Focusing on instructional behaviors

Yoko YUGE

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

要 約

教師の2つの指導性機能間の関連について、従来の教師の指導行動研究の結果を概観した。その結果、2つの指導性間の関連は、統合、独立、対立と、研究によって様々であること、その背景として、研究上の仮説の違い、調査の方法論の違い、指導性機能に対応すると仮定した指導行動内容の違いが挙げられた。学級活動での課題性の検討、各指導性機能に対応する指導行動内容の再検討の必要性が示唆された。

Keywords : 教師、指導性、指導行動、課題性

1. 教師の2つの指導性機能

教師は、指導者として学級内で児童生徒に影響力をもちうる指導性を発揮することが公的に認められ、一般的に期待されている。

教師はどのような機能の指導性を持つか、あるいは持つよう期待されるか。

集団の指導者の指導性として、個人特性的なものよりも集団過程の機能に目を向けるならば、教師が指導者として影響力を発揮する学級集団がどのような機能を持つかをみることは、教師の機能を考えることになる。

学級集団を一つの社会体系とみなした場合、学級集団には2つの集団過程が存在する。一つは、社会制度上学級集団はすべき課題が規定されているが、その課題に向けて期待される役割行動を遂行する規範的次元の集団過程であり、もう一つは、構成員である子ども個人が自身の心情や資源から発生する欲求の充足を目的として行動を起こす個別的次元の集団過程である (Getzels & Thelen, 1960)。そして、これら2つの集団過程が両立しうよう教師が指導するとき、学級集団の目標と児童生徒個人の目標は同一となり、期待される役割は目標達成にむけて合理的と児童生徒に判断されるとともに、個人の欲求も充足され、結果として児

童生徒の学級集団への所属感が高まり学習活動が有意義なものに感じられると考えられる (Getzels & Thelen, 1960)。学級集団過程として、期待される課題を子どもに達成させる機能と子ども個人の心情・欲求を充足させる機能の2つが教師の指導性機能として仮定されていること、この2つの機能をともに発揮することが教師に求められているといえる。

では、2つの指導性機能がともに発揮されるとはどのような状態なのか。ここでは、一つの指導性機能の実施にともなって、他方の指導性機能も実施される、いわば両機能が相伴って実施される統合を仮定する。

教師の指導性研究ではこれら2つの機能を仮定して、各指導性を実践した指導行動の分析、および各指導行動の児童生徒に及ぼす効果が検討されてきた。

2つの指導性機能の名称として、支配的行動—統合的行動、教師中心指導—学習者中心指導、直接的影響—間接的影響、行動統制的態度 (行動)—自律支援的態度 (行動)、P型—M型、と研究者によって様々であり、2つの機能の根拠となる理論はそれぞれ異なる。しかし、いずれの研究においても、前者が児童生徒を課題遂行に向わせる機能、後者が児童生徒の心情・要求を尊重した機能を意味している。

2 2つの指導性機能間の関連：指導行動研究から

教師には2つの指導性機能の統合が求められるが、その実践は可能なのだろうか。

実証研究においては、2つの指導性機能を一人の教師がともに実行することへの児童生徒への効果は検討されている。2つの指導性機能にそれぞれ相当する指導行動をとともに多くおこなう教師の担任学級では、一方のみ多く行う教師よりも、児童生徒の学習意欲、規律遵守度、学級連帯性が高いことが示されている(e.g., 三隅・吉崎・篠原, 1977)。2つの指導性機能がともに実施されるとき、一方のみの実施よりも効果が高いことから、両機能がともに実施されることは、個別に機能が発揮されるのではなく、機能が互いに影響し合い相乗的にその機能を発揮する統合であることが読み取れる。

しかし、そもそもの問題として、両機能間の関係は常に相乗的あるいは統合的であるのか、常に統合されるのではないならば、統合の条件は何か、これについては、教師の指導性機能が児童生徒に及ぼす効果の検討ほどには十分議論されていない。

本稿では、過去の教師の指導性研究において、2つの指導性機能の関連について報告された結果を整理し、両指導性間の関連と関わる要因を把握することを目的とする。

Table1には、教師の指導性に関する過去の研究のなかで、2つの指導性間の関連の指標として、指導行動間の関連が読み取れるものを記載した。関連性をみる指標として、質問紙調査の場合、2つの指導性に相当する指導行動をどの程度おこなっているか教師本人あるいは学級の児童生徒に評定させ、その評定値を指導性ごとに合算し、両指導性間の相関係数を算出したもの、または、児童生徒への働きかけに関する項目の因子分析結果から因子間相関を算出したもの、あるいは1因子を構成している指導行動の内容の分析を用いた。行動観察による調査の場合は、行動の生起頻度の多寡のバランス、生起頻度の相関を指標とした。また、ここで取り上げたもののなかには、明確に2つの指導性を仮定していない研究もあるが、これらは、2つの指導性を仮説とした三隅ら(1977)をもとに、仮説や結果の考察を展開していることから、ここに取り上げた。

Table1をみると、課題志向の指導性機能の指導行動と個人尊重の指導性機能の指導行動との関連が、正の相関、無相関、負の相関と幅広くみられる。正の相関にあるとき両機能は統合関係にあること、無相関は独立した関係、負の相関は対立・矛盾した関係を示すと仮定すれば、教師の指導性機能は、統合して実施される場合、一方の機能は他方の実施に関わらず実施される場合、あるいはいずれか一方の機能しか実施されな

い場合、いずれの場合も起こりうることが読み取れる。

2つの指導性機能間の関連を説明する要因として何が考えられるであろうか。

Table1からは、一つは、仮説及び方法論の違いがあげられる。

二つの指導性間に正の相関か無相関がみられる研究は、主に、仮説上2つの指導性間は独立した関係にあるとしたPM研究(三隅ら, 1977; 吉崎, 1978; 松原, 1990; 阿久根, 1973)あるいはそれに準ずる仮説(嶋野〔2008〕のAD)やPMをもとにした仮説や考察をおこなっている研究(e.g., 三島・宇野, 2004; 遠矢, 2007; 杉原・桜井, 1987)にあることが読み取れる。相関値が正の相関になっている場合もそうであるが、同一因子のなかに、課題志向性機能の指導行動と個人尊重機能の指導行動との双方が負荷量の高い行動として入っている。これは、評定者からすれば両機能の指導行動を明確に区別して異なるものとして捉えていないとも考えられるが、ともにおこなわれる(おこなわれない)ものであるため同一因子に入ったとも考えられる。一方、両指導性間の関連が負の相関にある研究は、主に、2つの指導性の関係として2分法を仮定した研究である(Flanders, 1970; Anderson & Brewer, 1946; Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981; Reeve, Bolt, & Cai, 1999; Reeve & Jang, 2006)。

PM理論を基礎とした研究と2分法を仮定した研究とは、方法論にも違いがある。

PM理論を基礎とした研究では質問紙法を、2分法を仮定した研究では行動観察を主に用いてきた。

質問紙法と行動観察の違いは、評定者の違いでもある。前者は当事者(教師や児童生徒)が評定者であるのに対し、後者は第三者(観察者)が評定者である。指導行動の意味が当事者と観察者とは異なって判断されたため、方法論によって結果に違いが出た可能性が考えられる。

加えて、方法論の違いは、指導行動が抽出されるスパンの違いでもある。

質問紙法で回答する場合は、日ごろの学級生活において、全体的にどのような指導行動がどの程度実施されていたかを教師や児童生徒に評価させている。全体的な指導とは、ある程度の長いスパンのなかでの指導行動を問うものと思われる。対して、行動観察の場合、1日の教室場面あるいは授業の1時間を単位とした指導行動を観察する者が多く、短期間にみられる指導行動を抽出するものと思われる。

前者の質問紙法のように、総合的な長いスパンを対象とした調査では、2つの指導性機能の統合がみられること(正の相関関係)、後者の行動観察のように、短期間では統合はみられず、いずれか一方の機能の指導行動のみ見られる傾向にあること、このことから、2つの指導性機能は長期間のなかで、時系列的に統合

教師の指導行動研究にみる2つの指導性機能間の関連

Table1 教師の指導行動研究における2つの指導性機能間の関連についての結果(数値は機能または因子間の相関)

研究者	機能名(因子名)	機能間(因子間)の関連	指導行動内容	学年/評定者	調査方法
三隅ら(1977)	PM	正の相関:P(社会性のしつけ) - M(配慮 [.47]・親和性 [.33]) 無相関:P(社会性のしつけ) - M(緩和 [.05]) 無相関:P(学習面のしつけ) - M(配慮 [.07]・親和性 [.17]・緩和 [.04])	P:忘れ物を注意する(学習面のしつけ)、きまりを守るよう厳しく言う(社会性のしつけ) M:児童の話を開く(配慮)、机をまわって一人一人に教える(親和性)、おもしろいことを言って笑わせる(緩和)	小学高学年/児童	質問紙
嶋野(2008)	A(受容) D(要求)	正の相関(.47, p<.001)	A(受容):(授業で)児童の意見を大切にする・ほめる・わかるまで教える、(授業外で)児童が相談しやすい、 D(要求):(授業で)騒ぐ児童を注意する、(授業外で)決まりを守るように言う、(HRで)係仕事をしっかりやるよういう	小学4・5年/児童	質問紙
三島・宇野(2004)	受容・親近、自信・客観、怖さ、罰、たくましさ	自信・客観の因子に、課題遂行の機能と個人尊重の機能が混在	自信・客観の因子:納得いく理由で叱ってくれる、子どもが反抗してもしっかり指導する、悪いことを叱る、子どもの意見を取り入れて決める、わかりやすい授業	小学4・5年/児童	質問紙
遠矢(2007) ¹⁾	けじめと統率、親近性と快活、受容と安心、非社会的な子どもとの関わり、緊密なコミュニケーション	けじめと統率の因子に、課題遂行機能と個人尊重機能が混在	けじめと統率因子:生徒が納得できるように叱る、よしあしを教える、いじめに毅然とした態度、罰、やるべきことを進める、柔軟に対応する、冗談を言う、生徒の特性を活かす	小・中・高校/教師	質問紙
杉原・桜井(1987)	PM	正の相関(.42, p<.001)	三隅ら(1977)と同じ	小学高学年/児童	質問紙
吉崎(1978)	PM	弱い正の相関(.22, p<.10)	三隅ら(1977)と同じ	小学高学年/児童	質問紙
同	PM	正の相関(.65, p<.01)	三隅ら(1977)と同じ	小学高学年/教師	質問紙
松原(1990)	PM、参加促進、権限委譲	正の相関:PとM(.24)、正の相関:権限委譲とM(.41)	PMに関しては三隅ら(1977)と同じ 参加促進:意志決定の場で顧問(教師)と同じくらい部員(生徒)に発言させる 権限委譲:意志決定を部員(生徒)に任せている	中学部活/顧問教師	質問紙
阿久根(1973)	PM(M1:学習への配慮、M2:受容度)	無相関:P-M1(.26, n.s.)、無相関:P-M2(.20, n.s.)	三隅ら(1977)と同じ	小学高学年/児童	質問紙
Flanders(1970)	直接、間接	負の関連:一方の指導が多い授業では他方は少ない	直接(体制化):講義形式、指示を出す、批判・権威の正当化 間接(応答的):児童の気持ちを受け入れる、ほめる・励ます、児童の考えを採用する	中学校/観察者	授業の行動観察
Anderson, et al.(1946)	支配、統合	教師によって異なる:正の相関(.41, .36)、負の相関(-.41, -.45)	支配:指示を出す、講義形式の授業 統合:児童の要求・意見を聞く	小学3年/観察者	授業の行動観察
Anderson(1939)	支配、統合	正の相関(平均.49)	支配:指示を出す、講義形式の授業 統合:児童の要求・意見を聞く	幼稚園/観察者	授業の行動観察
伊藤(1992)	教師中心 学習者中心	無相関(-.15, n.s.)	教師中心:静かにするよう注意する、クラスの決まりは教師が決める 学習者中心:児童同士で自由に話し合わせる、授業中自由に児童に質問・発言させる	小学高学年/教師	質問紙
Reeve, et al.(1999)	行動統制、自律支援	態度:無相関(-.22, n.s.) 行動:負の相関 自律支援(生徒の要求を聞く) - 行動統制(教材占有[-.41]・指示する[-.31]・質問を統制[-.29])	行動統制:教材を占有して説明、指示・要求、生徒が言う前に答えを言う 自律支援:生徒の質問に答える、生徒の要求を聞く、生徒に共感する	大学生(教師役・生徒役)/観察者	授業場面の行動観察
Reeve&Jang(2006)	行動統制、自律支援	行動:負の相関 行動統制(生徒が言う前に答えを言う) - 自律支援(ほめる[-.41]・励ます[-.27])	行動統制:教材を占有して説明、指示・要求、生徒が言う前に答えを言う 自律支援:生徒の要求を聞く、生徒に共感する、ほめる、励ます	大学生(教師役・生徒役)/観察者	授業場面の行動観察
Deci, et al.(1981)	行動統制、自律支援	態度:負の相関(項目間相関の平均、-.26)	授業中気のない様子で宿題もきちんとしない男児への反応として 行動統制:放課後残らせて宿題をやらせる 自律支援:宿題を終わらせる必要はないことを伝え、気のない様子の原因の解決を支援できるかどうか判断する	小学校/教師	仮想場面での質問紙

1) ここには、8因子のうち、児童生徒への指導行動と直接関係のあるもののみ記載してある

されて実施される可能性が考えられる。教師は、年度始めに児童生徒の現状や学年上期待される役割などをふまえて、学級経営上の課題・目標を設定し、この課題に向けて1年間という長い時間をかけて指導行動をとる。長いスパンでみた場合に2つの機能の統合が見られることは、教師が長期的な学級の課題に向けて指導行動をとることと2つの機能の統合とが関連する可能性を示唆するものである。

2つの指導性機能の関連を説明する要因として、仮説あるいは方法論以外に、各指導性機能に対応している指導行動の内容があげられる。

負の相関がみられた研究では、課題志向性機能の指導行動は指示や教師の要求をとおして児童生徒（役）の行動を統制する内容に限られている。対して、両指導性に正の相関がみられる研究では、同じP機能の指導行動でも、「社会性のしつけ」「学習面でのしつけ」とに内容が分かれ、且つ、前者はM機能と正の相関がみられ、後者は無相関という、異なる結果が得られている。また、なかには、少数ながら、既存の研究が使用した指導行動項目ではなく教師にインタビューして収集した項目を使用した研究が含まれている。例えば、納得がいくようしかる（遠矢, 2007; 三島・宇野, 2004）、子どもが反抗してもしっかりと指導する（三島・宇野, 2004）、いじめに対して毅然とした態度をとる（遠矢, 2007）など、課題志向の行動ながら必ずしも児童生徒を一方的に統制する行動ではないものが含まれている。これらの研究では、課題志向機能の指導行動と個人尊重機能の指導行動（e.g., 子どもの意見を取り入れて決める、冗談を言う）とが同じ因子になっており、両機能が統合された状態にあると読み取れる。

以上、方法論の違いからは、学級の課題性のスパンと2つの指導性機能間の関連とが関係する可能性、課題志向機能の指導行動内容からは、行動内容が2つの指導性機能間の関連に関わる可能性が示唆される。特に、後者の可能性は、機能ごとに指導行動をまとめて分析せず、指導行動内容を単位として相関を算出することの重要性を意味している。

3 今後の課題

2つの指導性機能それぞれに対応する指導行動内容を見直すこと、そのうえで指導行動内容によって2つの指導性機能間の関連がどのように異なるか検討すること、さらに様々な指導行動内容の実施を規定する要因として学級の課題性から検討すること、以上が教師の指導性研究の今後の課題である。まずは、企業研究のように（e.g., Wessenberg & Kavanagh, 1972; Judge, Piccolo, & Ilies, 2004; Schriesheim, House, & Kerr, 1976）、指導行動内容による関連性の違いを分析することで、両機能が統合される具体像を指導行動内容か

ら捉えること、その指導行動内容が生起する条件の課題性について、学級活動を丹念に観察することがひとつのアプローチとして考えられる。

引用文献

- 阿久根 求 (1973). 教師のリーダーシップ行動に関する因子分析的研究 九州大学教育学部紀要：教育心理学部門, 17, 25-34.
- Anderson, H. H., & Brewer, J. E. (1946). Studies of teachers' classroom personalities II: Effects of teachers' domineering and integrative contacts on children's classroom behavior. *Applied Psychology Monographs*, No.8.
- 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.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Mass: Addison-Wesley Pub.
- Getzels, J. W., & Thelen, H. A. (1960). The classroom group as a unique social system. In N.B. Henry (Ed.) In N. B. Henry (Ed.), *The dynamics of instructional groups: Sociopsychological aspects of teaching and learning*. IL: The University of Chicago Press. pp.53-82.
- 伊藤 篤 (1992). 教師の指導様式と児童の達成目標との関係－2－日本の小学校の分析 日本福祉大学研究紀要, 87, 140-128.
- Judge, T. A., Piccolo, R. F., & Ilies, R. (2004). The forgotten ones? The validity of consideration and initiating structure in leadership research. *Journal of Applied Psychology*, 89, 36 – 51.
- 松原 敏浩 (1990). 部活動における教師のリーダーシップ行動とその規定要因の検討 大同工業大学紀要, 25, 5-28.
- 三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気及ぼす教師の影響 教育心理学研究, 52, 414-425.
- 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.
- Reeve, J. & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98, 209-218.
- 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.
- 嶋野重行 (2008). 教師の指導態度に関する研究 – AD尺度の追試的研究 – 盛岡大学短期大学部紀要, 18, 43-55.
- 杉原一昭・桜井茂男 (1987). 児童の内発的動機づけに及ぼす教師の性格特性およびリーダーシップの影響 筑波大学心理学研究, 9, 95-100.
- 遠矢幸子 (2007). 個人内スキル活用と学級経営 平成16年度～18年度科学研究費補助金（基盤研究（B））研究成果報告書：教師のエンパワーメント向上のための社会的資源に関する総合的研究（研究代表：淵上克義） pp.27-50.
- Wessenberg, P. & Kavanagh, M. J. (1972). The independence of

initiating structure and consideration: A review of the evidence.

Personnel Psychology, **25**, 119-130.

吉崎静夫 (1978). 学級における教師のリーダーシップ行動の自己評定と児童評定の関連に関する研究 教育心理学研究, **26**, 32-40.

注

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 12 月 14 日受理)