様　式　C－１９、F－１９、Z－１９　(共通)

科学研究費助成事業　　研究成果報告書

平成 ２８ 年　 ５ 月 ３０ 日現在

機関番号： １３９０２
研究種目： 基盤研究(C)（一般）
研究期間： 2011～2015
課題番号： ２３５３０８５２

研究課題名（和文）「あたたかく課題を突きつける」指導方略を促す学級課題状況の実証的研究

研究課題名（英文）Empirical study on classroom tasks as factors for teachers' instructional "confronting pupils with the task considerately" strategy

研究代表者
弓削　洋子（YUGE, YOKO）

愛知教育大学・教育学部・教授

研究者番号：８０３３５８２７

交付決定額（研究期間全体）：（直接経費）　　3,200,000円

研究成果の概要（和文）：本研究の目的は，教師の2つの指導性統合の姿である「あたたかく課題を突きつける」指導方略およびその効果を促す規定因として，学級課題，児童個人の課題である学校生活志向性を検討した。小学校教師と児童対象の質問紙調査の結果，学校生活志向性が学習志向の高学年児は，教師の「あたたかく課題を突きつける」指導方略によって学級連帯性を高めること，学級外の集団と交流する学級課題状況のとき，教師の「あたたかく課題を突きつける」指導方略は児童同士の協同を通して個の学習意欲を高めることを示した。

研究成果の概要（英文）：The present research investigated the classroom or pupils’ task effects of teachers’ instructional “confront the task considerately” strategy as two discrepant leaderships’ integration. In study 1, elementary school pupils (N= 2,250) completed a questionnaire measuring their classroom teacher’s instructional behaviors, their task motivation, cooperation, and school life orientation. The results revealed that fifth- and sixth grade learning orientation students increased their task motivation and classroom solidarity with teachers’ “confront the task considerately” strategy. In study 2, elementary school pupils (N=120) completed a questionnaire measuring the properties of cooperative classroom activities and not-cooperative ones. The results suggested task situation in which pupils contacted with outgroup promoted their cooperation and learning motivation through their teachers’ “confront the task considerately” strategy.

研究分野： 教育心理学，社会心理学

キーワード： 教師　指導性　指導行動　学級課題　学級連帯性　協同　リーダーシップ　小学校

１．研究開始当初の背景

学校教育場面において，教師の 2 つの指導性（引き上げると受け入れる）がいかに統合されて実践されるのか，統合の論理を考えるに当たり，何が課題かについて従来の研究は十分に検討していなかった。

統合の論理を考える上での課題は，1 つは統合の具体的姿（指導方略）が見えないこと，もう 1 つは統合が成立する条件件が検討されていないことである。弓削（基盤研究（C）課題番号 20530593）では，1 つめの課題である統合の具体像について，従来の指導行動研究（e.g.,三隅ら，1977）にみる指導行動内容の見直しから検討した。小学校教師対象の授業観察および質問調査の結果，高学年において，引き上げる指導性として「課題を突きつける」方略と受け入れる指導性として「児童を理解する」方略とを組み合わせて実践する「あたたかく課題を突きつける」指導方略を教師が実践するとき，児童の学習意欲と学級連帯性とが共に高くなる効果があると，教師が評価することを見いだした（弓削, 2012）。

次の検討課題は，教師の 2 つの指導性統合の成立条件である。弓削(2012)では高学年のみ「あたたかく課題を突きつける」指導方略が有効であると教師が評価している結果から，学年の持つ意味として，学年特有の学級課題あるいは児童の課題に注目した。ここでいう課題とは，児童個人あるいは学級集団を経営する教師が，学校・学級生活において取り組むべきと捉えた問題と定義する。

教師に限らず，指導者の指導性研究においては，集団課題および集団成員個人の抱える課題に対応して効果的な指導性が変容することが指摘されている（e.g., Hersey & Blanchard, 1977）。また，集団成員が課題成果向上に価値を置く場合，課題成果向上に重きを置く集団では 2 つの指導性統合がみられること（e.g., 蜂屋, 1968）が示されている。さらに，小学校の学年別課題として，低学年は教師への依存，中学年は同級生への依存，高学年は個人の自律的課題遂行が挙げられる。加えて，外部環境が集団に期待する課題特性によって，効果的な指導行動が異なることも指摘されている（e.g., Fiedler, 1967）。

したがって，小学校教師の 2 つの指導性統合の姿である「あたたかく課題を突きつける」指導方略及びその効果を促す規定因として，(1)教師が設定する学級課題である課題成果向上を児童が共有すること，(2)児童が学校・学級生活において重きを置く課題の内容，(3)学級場面が規定する課題状況の３点が考えられる。

２．研究の目的

本研究では，小学校教師の 2 つの指導性統合の姿である「あたたかく課題を突きつける」指導方略とその効果を促す規定因として学級の課題を仮定し，学級の課題を以下の 3 点から検討することを目的とする。

(1) 教師が設定する学級課題である課題成果向上を児童が共有することが，教師の 2 つの指導性統合の姿である「あたたかく課題を突きつける」指導方略とその効果を促進することを明らかにする（調査１）。

(2) 児童が学校生活においてどのような課題を重視するか（学校生活志向性）が，「あたたかく課題を突きつける」指導方略とその効果を促進することを明らかにする（調査１）。

(3) 授業内容等，外部環境の要因によって規定される学級課題状況が「あたたかく課題を突きつける」指導方略の促進に影響するかを検討する（調査２）。

３．研究の方法

(1)調査１

①予備調査

調査対象：関東圏公立小学校６年Ａ学級担任教師（女性，教職歴 20 年以上），児童 34 名（男児 19 名，女児 15 名）。

調査日：2011 年 12 月。

手続き：児童対象の質問紙調査では，(a)教師の指導行動（引き上げる，受け入れる），(b)学校生活志向性（e.g.,難しい勉強にチャレンジしたい〔課業欲求〕，話し合いで自分の考えをはっきり言えるようになりたい〔積極性欲求〕，クラスの人と気軽に遊んだり話したりできるようになりたい〔対人関係欲求〕），(c)課業態度（e.g.,授業が楽しい，授業がわかる，ルールを守れている），連帯性，教師との関係性に回答してもらった。担任教師には，今の学級児童の課題（学級課題）を児童の欲求に対応する尺度で評定してもらった。全て 5 件法である。

②本調査

調査対象：関東地域の小学校 74 クラス 3 年生〜6 年生 2250 名(中学年 1132 名，高学年 1118 名)，担任教師 74 名。

調査期間：2012 年 10 月から 12 月。

手続き：質問紙調査を実施した。

児童には，(a) 教師の指導行動尺度（弓削〔2012〕をもとに作成，5 件法）：引き上げる機能８項目（「注意」「突きつけ」），受け入れる機能８項目（「受容」「理解」），(b) 学校生活志向性（8 項目）：「学校にいるときあなたが一番大事だと思うこと」にあてはまる項目を 1 つ選んでもらった。項目は，授業がわかること，むずかしい勉強にチャレンジすること，楽しく授業を受けること，友だちと楽しく遊ぶこと，クラスの人と仲良くやっていくこと，係や委員の仕事をがんばること，授業中に先生に注意されないこと，クラスや学校で何かするときみんなをひっぱっていくこと，である。(c) 学習意欲（e.g.,勉強するのは楽しい）および学級連帯性（e.g.,クラスで何かするとき，クラスの人たちと協力します）について回答を求めた。いずれも 5 件法である。

教師には，学級課題として，児童にたずね

た学校・学級生活志向性に相当する項目（８項目）から一つ選択させた。

(2)調査２

①予備調査

調査対象：小学校教師 10 名。

手続き：「あたたかく課題を突きつける」指導方略を促進させる課題状況については，当該指導方略の効果である，学習意欲と学級連帯性とが共に高まることに注目して，以下の 2 場面について，詳細を自由記述してもらった。(a)今まで受け持った授業の中で，学級の児童全員が一体となって協力し，且つ児童個々の学習意欲が高まった場面（協同成立場面），(b) 今まで受け持った授業の中で，児童個々の学習意欲は高まったが互いに協力がみられなかった場面（協同不成立場面）。

②本調査

調査対象　A 小学校 5,6 年生 120 名。

調査時期　2014 年 11 月下旬～12 月上旬。

手続き　質問紙調査を実施した。協同学習成立場面（みんなでいっしょにやってできるようになった，わかるようになった授業場面）と成立しなかった場面（みんなでいっしょにやったけどやりきった感がなかった授業場面）を各１想起させて，以下に回答してもらった。(a)自由記述：教科，活動内容，活動場所，めあて，活動単位（班，学級，同学年，異学年，学校全体）(b)項目評定（5 件法）：外集団（活動単位集団以外）との交流，リーダーの存在，協力の必要性，課題に取り組む必要性，教師の指導行動，グルーピング，所属感，協力度，学習意欲。

４．研究成果

（１）調査１

①予備調査

担任教師が設定した学級課題は，課業であった。また，児童データについては，１学級の児童データのため，学級内での児童間の比較をおこなった。課業項目が教師評定値よりも低い児童を課業欲求低群，同じかそれ以上の児童を高群とした。また，対人関係欲求は中央値未満を対人欲求低群，それ以上を高群とし，指導行動パターン（引き上げる得点と受け入れる得点の高低の組み合わせ：４）×課業欲求（２）×対人欲求（２）の χ^2 検定の結果，児童の課業欲求が高いとき２つの指導行動を教師は共に行うと評定する児童が多く，欲求が低いときはいずれの指導行動もしないと評定する児童が多いことが示された。また，児童の様子（課業態度と連帯性の高低の組み合わせ：４）×児童の欲求パターン（４）×指導行動のパターン（４）×の尤度比検定の結果，２つの欲求がともに高いときまたは２つの指導行動がともに高いとき，課業態度と連帯性評定が高い児童が多く，いずれも低いとき，課業態度と連帯性評定が低い児童が多かった。

②本調査（分析１）

教師の２つの指導性統合の規定因として，学級児童の課題についての教師と児童の共有（課題一致）を検討するための分析をおこなった。

まず，学校生活志向性の項目を，個人伸長（授業がわかること，むずかしい勉強にチャレンジすること，みんなをひっぱっていくこと，係・委員をがんばること），友人関係（友だちと楽しく遊ぶこと，クラスの人と仲良くやっていくこと），授業態度（楽しく授業を受けること，授業中に先生に注意されないこと）に分類した。

Table１　学級児童の課題内容（選択人数）

		学級児童の課題（教師認知）					
		個人伸長		友人関係		授業態度	
	学年	中	高	中	高	中	高
学校生活志向性（児童認知）	個人伸長	237	174	84	54	126	59
	友人関係	186	304	80	69	118	117
	授業態度	131	134	56	32	89	51

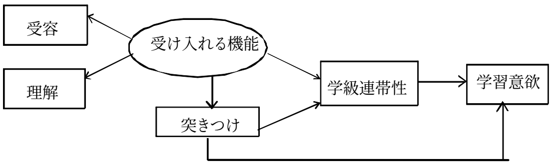

Figure1 パス図

次に，教師と児童との課題認知の一致性を検討した。Table1 からは，中学年では教師児童いずれも個人伸長を課題とみなす一致群は多いが，高学年では友人関係を課題とみなす児童が多く，個人伸長を課題とする教師との不一致が示された。

さらに，学年段階毎に，課題一致性を，教師認知の課題内容×児童との一致・不一致の組み合わせ計６群に分けて，多母集団同時の共分散構造分析を実施した結果，中・高学年ともに Figure１のモデルに一定の適合がみられた（中学年：$\chi^2_{(18)}$=73.31***, CFI=.958, RMSEA =.053; 高学年：$\chi^2_{(18)}$ =38.9**, CFI=.985, RMSEA=.034）。高学年では，「個人伸長一致」群（教師児童いずれも個人伸長を課題認知）では，引き上げる機能の「突きつけ」(.21)と受け入れる機能の指導行動(.43)の双方から学級連帯性へ，さらに学級連帯性から学習意欲へ(.46)正の有意なパスがみられるが，教師が友人関係を課題とする「友人関係一致」と「友人関係不一致」群では対人志向性から学習意欲への正のパスは有意ではなかった。

以上の結果から，高学年において，課題として個人伸長を教師と児童が認知しているときに，受け入れる機能の指導行動と引き上げる機能の突きつけが学級連帯性と学習意欲を向上させることが考えられる。

しかし，分析１の問題として，他の組み合わせの結果の解釈が難しいこと，組み合わせによってデータ数が極端に少なくなるために結果が出ないこと，学級課題または学校生活志向性の項目の分類に問題があることから，一致性（課題共有）の側面からのさらなる検討が難しいことが示唆された。

③本調査（分析２）

次に，児童がいずれの学校生活志向性にあるとき，「あたたかく課題を突きつける」指導方略およびその効果が促進されるかを検討した。

まず，分析１の考察にもあるように，児童の学校生活志向性を再分類した。学習面の資源や学習意欲向上を重視する学習志向児（授業がわかること，もっとむずかしい勉強にチャレンジすること，楽しく授業を受けることのいずれかを選択），学校や教師に期待される役割遂行を重視する役割志向児（係や委員の仕事をがんばること，クラス・学校で何かするときみんなをひっぱっていくこと，のいずれかを選択），友人関係の形成・維持を重視する対人志向性（友だちと楽しく遊ぶ・話すこと，クラスの人と仲よくすることのいずれかを選択）の，３分類である。「授業中に先生に注意されないこと」は，低学年特有の項目であり，選択する児童が少なかったので除外した。次に，教師の指導行動尺度について，探索的因子分析を行った（最尤法，プロマックス回転）。教師評定版の指導行動尺度で仮定した指導性２機能各２カテゴリー計４カテゴリーにならい４因子を想定して分析した結果，カテゴリーどおり，「注意指示」「突きつけ」「受容」「理解」が抽出された。

学校生活志向性の分布については，学年×志向性のカイ二乗検定の結果，有意であり（$\chi^2_{(2)}$=37.8, p<.001），中学年は学習志向児が多く，高学年は対人志向児が多かった。また，学校生活志向性からみた学級の特性（学級の志向性）として，学級における各志向児の割合を算出した。全体として役割志向児が少ないため，学級内の学習志向児と対人志向児がそれぞれ占める割合を算出し，対人志向児に比べて学習志向児の占める割合が高い学級（M=57.4%, 45.2%-78.3%）を学習志向学級，学習志向児に比べて対人志向児の占める割合が高い学級(M=57.7%, 46.4%-76.2%)を対人志向学級とした。各学級に該当する学級数と学年の関連についてカイ二乗検定にて検討した結果有意であり（$\chi^2_{(1)}$=8.31, p<.01），学習志向学級は中学年(n=30)に多く高学年(n=16)に少ないこと，対人志向学級は高学年(n=22)に多く，中学年(n=9)では少ないことが示された。

尺度評定値の基礎統計量については，学年（2:中・高学年）×学校生活志向性（3：学習志向・対人志向・役割志向）の二要因分散分析（いずれも級間）の結果，学年要因は引き上げる機能の「注意指示」と「突きつけ」以外は有意であり（受容：F(1,2057)=23.3, η^2_p=.01,p<.001; 理解：F(1,1978)=14.1, η^2_p=.01,p<.001; 学習意欲：F(1,2022)=52.9, η^2_p=.03, p<.001; 連帯性：F(1,2041)=20.6, η^2_p=.01, p<.001;)，いずれも高学年より中学年が高かった。学校生活志向性要因が有意だったのは学習意欲（F(2,2035)=6.07, η^2_p=.01, p<.01）のみで，多重比較（Bonferroni 検定）の結果，学習志向児が対人志向児よりも高かった（p<.01）。

次に，学校生活志向性が教師の二つの指導性機能の指導行動の相乗効果に及ぼす影響を検討するために，そして教師評定結果(弓削, 2012)と比較するために，各学年の志向性ごとに(計６組)階層的重回帰分析を実施した。目的変数は児童の学習意欲と学級連帯性であり，説明変数は，学級の志向性（ダミー変数，対人志向学級=1, 学習志向学級=2)，教師の二つの指導性機能の各指導行動（注意指示，突きつけ，受容，理解）および両機能間の交互作用項（注意指示×受容, 注意指示×理解, 突きつけ×受容, 突きつけ×理解）である。

分析結果から，全体的に，高学年役割志向児以外，受け入れる機能「受容」が目的変数に及ぼす効果が大きいことが示された。

また，学年の結果の特徴として，高学年では引き上げる機能の「注意指示」に比べて「突きつけ」のほうが学習意欲あるいは連帯性への効果が大きいことが認められた。

次に，児童の学校生活志向性の効果について，学習志向児に関しては，高学年において，引き上げる機能の指導行動と受け入れる機能の指導行動の相乗効果が学習意欲と学級連帯性のいずれにもみられた。学習意欲に関しては「注意指示」と「理解」の交互作用項が有意であり，下位検定として「注意指示」得点の高・低群（±1SD）ごとの回帰式を算出した。その結果，「注意指示」高群の回帰式が有意であった（β=.22, B=.20, t=3.02, p<.01）。高学年学習志向児は，教師の「注意指示」を多く認知するとき同時に「理解」を多く認知するほど学習意欲が高まることが示された（Figure2）。学級連帯性にかんしては「突きつけ」と「受容」の交互作用項が有意であり，下位検定として「突きつけ」得点の高・低群（±1SD）ごとの回帰式を算出した。その結果,「突きつけ」高群が有意で(β=.39, B=.33, t=4.45, p<.001)，低群が有意傾向(β=.13, B=.11, t=1.77, p<.10)であった。高学年学習志向児は，教師の「突きつけ」を多く認知したとき，同時に「受容」を多く認知するほど学級連帯性が高まることが示された（Figure3）。

一方，中学年学習志向児では学級連帯性のみ引き上げる機能の指導行動と受け入れる機能の指導行動の相乗効果がみられた。「突きつけ」×「理解」の交互作用項が有意であり，下位検定の結果,「突きつけ」高群が有意で（β=.26, B=.22, t=3.99, p<.001）高学年同様，教師の「突きつけ」を多く認知したとき同時に「理解」を多く認知するほど学級連帯性を高く評価することが示された。「注意指示」×「受容」の交互作用項も有意であったが，下位検定の結果「受容」低群の回帰が有意であり(β=.24, B=.28, t=3.83, p<.001)。教師の「受容」が少ないと認知するとき同時に「注意指示」を多く認知するほど学級連帯性が高まることが示された。したがって「注

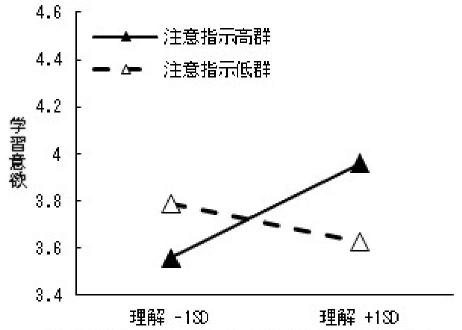

Figure2 「注意指示」×「理解」が学習意欲に及ぼす効果：高学年学習志向児

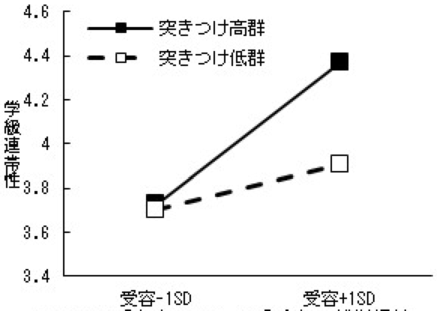

Figure3「突きつけ」×「受容」が学級連帯性に及ぼす効果：高学年学習志向児

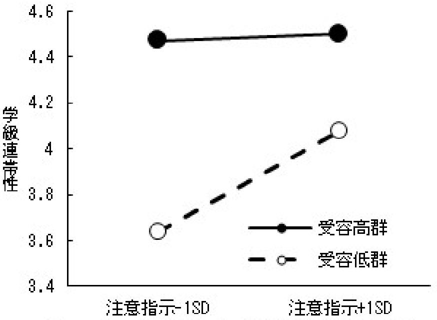

Figure4 「注意指示」×「受容」が学級連帯性に及ぼす効果：中学年対人志向児

意指示」と「受容」による相乗効果はみられなかった。

役割志向児については，学習意欲および学級連帯性のいずれにおいても引き上げる機能の指導行動と受け入れる機能の指導行動の相乗効果がみられなかった。高学年では学習意欲の説明変数として「突きつけ」のみ有意であった。また，中学年では，学習意欲と学級連帯性のいずれにおいても児童が学習志向学級に在籍していることが説明変数として有意であった。加えて，受け入れる機能の「受容」は学習意欲を，引き上げる機能の「注意指示」は学級連帯性を高める結果となり，各機能の実現を意味する目的変数とは異なる変数のみ説明すること，2 つの指導性機能の指導行動のうち，いずれか 1 つのみが目的変数を説明していることが認められた。

対人志向児においては，中学年の学級連帯性のみ引き上げる機能の「注意指示」と受け入れる機能の「受容」の交互作用項が有意であったが，下位検定の結果，「受容」低群の回帰が有意であり（β=.24, B=.28, t=3.83, p<.001），中学年学習志向児同様，教師の「受容」が少ないと認知するとき同時に「注意指示」を多く認知するほど学級連帯性が高まることが示された(Figure4)。したがって，両機能の指導行動による相乗効果は認められなかった。但し，各機能の指導行動の主効果については有意なものが多く，中学年では「注意指示」と「受容」が学習意欲と学級連帯性の説明変数として有意であり，高学年においては，受け入れる機能の「受容」「理解」のみが学習意欲の説明変数として有意であったが，学級連帯性は，すべての指導行動が有意であった。したがって，対人志向児については，高学年の学習意欲以外は 2 つの指導性機能の各指導行動が加算的に学習意欲および学級連帯性を高めることが示された。

（2）調査2

①予備調査

自由記述の内容分析の結果，協同成立場面では，話し合い活動が多いこと，役割分担がされていること，学級外で発表したり，校外に出て調べ物をしたり学外の人と交流する活動が多いことが特徴であった。一方，協同不成立場面では，学級児童の学力に比べてレベルの高い課題や目標を要求した作業であったり，児童間の能力や意見の差が顕在化しやすい課題であるのが特徴であった。

②本調査

協同成立場面のほうが不成立場面より協力度（成立 M=3.96,不成立 M=3.42），学習意欲（成立 M=3.94, 不成立 M=3.28）ともに高かった（協力：t(106)= 5.07,p<.001,学習意欲：t(104)=6.63,p<.001）。

次に，各場面のめあてと活動単位との関連について協同成立と不成立を比べると協同学習成立のめあては「協力・楽しさ」(e.g., みんなで協力する，楽しく料理する）と「多義的成果」(e.g.,きれいに作品をつくる，安全に実験する)が多く，また班活動が多かった。対して，不成立のめあては「一律的成果」が多く（e.g.,相手に勝つ，3 個以上取る），学級単位での活動が多かった。

さらに，協同学習成立場面と不成立場面とで，活動中に交流した集団・人々と教師の指導行動が協同を介した児童の自律的学習態度への変容に及ぼす影響について，パス解析（Amos）を実施した。交流した集団の範囲を，クラス内の同級生・班との交流「クラス内交流」と，クラスの同級生以外の児童・人々である「同学年」「他学年」「学外者」と交流をまとめて「クラス外交流」に二分した。協同学習成立・不成立いずれもモデルの適合性は

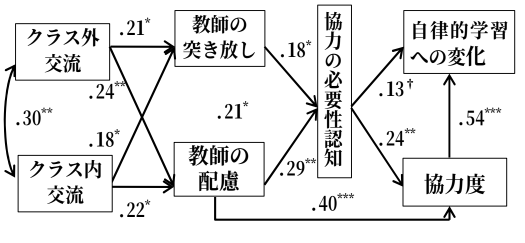

Figure5　協同学習成立場面

高かった（成立：$\chi^2_{(9)}$=11.5, *n.s.*, *CFI*=.98, *RMSEA*=.038, 不成立：$\chi^2_{(9)}$=4.0, *n.s.*, *CFI*=1.00, *RMSEA*=.006)。協同学習成立場面では，クラス外の人々との交流が教師の「突き放し」と「配慮」を促進し，児童の協力の必要性認識を高めたが(Figure 5)，不成立場面ではこのような過程はみられなかった。

（３）まとめ

調査１の分析結果からは，高学年であり，且つ学校生活において学習を重視する学習志向児であるとき，「あたたかく課題を突きつける」指導方略が学級連帯性を高めることが示された。但し，学習意欲に関しては，注意指示と理解とを関連づけた指導方略「児童が納得できる注意指示」が効果的であったことが示された。学習志向児のうち高学年のみ相乗効果がみられた理由として，学年による学習に対する態度の違いと学習難易度の違いが考えられる。高学年に比べ中学年は，同級生への依存に移行しつつも，学習面では教師に依存している。教師が求める学習課題をすべきこととして内在化しており，特に学習志向児においてこの認識が強いと思われる。したがって，教師が引き上げる機能の指導行動をとらなくても学習に向かうため，中学年学習志向児において，引き上げる機能の指導行動が機能しなかったと推測される。一方，高学年にとって，教師への依存が弱くなるだけではなく，学習内容の難易度が高くなり，自分の能力を実感し，学習への不安が高まると考えられる。つまり，高学年児にとっての学習は，教師の要求に応える意味よりも，むしろ自己の能力に向き合うことを意味するといえよう。特に，学習志向児にとってこの傾向は強いと思われる。この状況で，教師が自分に配慮しつつも課題を突きつけられたとき，自分の学習能力への不安を低下させるため，同じ立場の同級生に親密感を抱き，連帯性を高めたと推察される。但し，実際に学習に取り組むにあたってはわからない課題も多く，教師との対話のなかで納得できる指示に基づき，課題解決を進めたと思われる。

調査２の分析結果からは，学級の課題状況として，クラス外の児童や人々との交流によって担任教師の統制が効かない状況になることで，場面自体が児童を「突き放す」状況となり，自ずと教師は「あたたかい突き放し」をせざるを得なくなると思われる。児童らの間に集団としての協同の必然性意識が生まれ，協同学習が促進されたと考えられる。但し，今後，データ数を追加して再分析する必要がある。

５．主な発表論文等

〔雑誌論文〕（計６件）

①弓削洋子・富田崇裕　児童評定による教師の２つの指導性機能統合化の探索的検討，愛知教育大学研究報告（教育科学編），査読無，65，2016，127-132.

②弓削洋子・森部真穂　学級集団構造を体現する学級リーダーの研究，愛知教育大学研究報告（教育科学編），査読無，64，2015，75-84.

③弓削洋子　わが国の最近１年間における教育心理学の研究動向と展望(社会部門：教育社会心理学研究の動向と課題)，教育心理学年報，閲読有，　52, 2013, 46-56.

④弓削洋子　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内容に着目して――，教育心理学研究，査読有，60，2012, 186-198.

⑤弓削洋子　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，査読無，61，2012，97-105.

⑥弓削洋子　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 －，愛知教育大学教育創造開発機構紀要，査読無，2，2012, 121-129.

〔学会発表〕（計６件）

①弓削洋子　協同学習の行動場面にみる教育機能統合の探索的研究（２），日本社会心理学会第56回大会, 2015年11月1日，東京女子大学（東京都杉並区）

②弓削洋子　協同学習の行動場面にみる教育機能統合の探索的研究（１），日本教育心理学会第57回総会，2015年8月27日，朱鷺メッセ（新潟県新潟市）

③弓削洋子　学級の課題性と課題共有度が学級集団構造に及ぼす影響，日本教育心理学会第56回総会，2014年11月7日，神戸国際会議場（兵庫県神戸市）

④弓削洋子　教師と児童の課題一致性が教師の指導性統合に及ぼす効果：学級課題共有度の要因，日本社会心理学会第55回大会，2014年7月，北海道大学（北海道札幌市）

⑤弓削洋子　教師と児童の課題一致性が児童による教師の指導行動認知に及ぼす効果，日本社会心理学会第54回大会，　2013年11月．沖縄国際大学（沖縄県宜野湾市）

⑥YUGE, Y　Integration of teachers' two leadership functions: Students' assessment of their teacher leadership behavior and legitimacy, The 13th European Congress of Psychology, July 2013, Stockholmsmässen (Sweden)

６．研究組織

(1)研究代表者

弓削 洋子（YUGE YOKO）
愛知教育大学・教育学部・教授
研究者番号：80335827

(2)連携研究者

山中 一英（YAMANAKA KAZUHIDE）
兵庫教育大学大学院・学校教育研究科・准教授
研究者番号：50304142