

機関番号：13902

研究種目：基盤研究(C)

研究期間：2008~2010

課題番号：20530593

研究課題名(和文) 教師に期待される矛盾した指導を統合する指導方略の教育社会心理学的研究

研究課題名(英文) Educational social psychology on instructional strategy as the integration of teacher's two discrepant leaderships

研究代表者

弓削 洋子 (YUGE YOKO)

愛知教育大学・教育学部・准教授

研究者番号：80335827

研究成果の概要(和文)：本研究の目的は、教師の「引き上げる指導性」と「受け入れる指導性」とが矛盾なく統合された指導方略とは何かを検討することである。小学校教師と児童対象の質問紙調査の結果、高学年では「あたたかく突きつける」指導方略が2つの指導性統合の形として示された。また、高学年一学級の時系列的調査では、教師があたたかい指導行動をした上で課題を突きつける行動を実践する統合過程にて児童の自律と協同が成立することが示された。

研究成果の概要(英文)：The present research investigated the integration of teacher's two discrepant instructional leaderships: task-oriented leadership and acceptance leadership. In study 1, elementary school teachers (N=191) completed a questionnaire measuring instructional behaviors, classroom pupils' task motivation and performance, and cooperation. Classroom pupils (N=1,037) estimated their task motivation and cooperation. The results revealed that fifth- and sixth grade teachers practiced "confront the task considerably" strategy as two leaderships' integration. In study 2, one year period case study reported that a fifth-grade elementary school teacher strategy changed from consideration to delegation, and that her pupils improved their autonomy and cooperation.

交付決定額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2008年度	1,700,000	510,000	2,210,000
2009年度	700,000	210,000	910,000
2010年度	500,000	150,000	650,000
年度			
年度			
総計	2,900,000	870,000	3,770,000

研究分野：教育心理学，社会心理学

科研費の分科・細目：心理学・教育心理学

キーワード：教師，指導性，指導行動，学級集団，学級連帯性，自律性

1. 研究開始当初の背景

(1) 国内外の学術的背景

従来の教育社会心理学研究では、教師が子どもの能力を「引き上げる指導性 (e. g., P 機能)」と子どもの気持ちや現状を「受け入れる指導性 (e. g., M 機能)」の双方を実践することが子どもの心理的・学業的成長に必要であることが実証されてきた (e. g., 三隅ら, 1977)。

その一方で、「引き上げる指導性」と「受け入れる指導性」を同一の教師が実践できない矛盾について (e. g., Durkheim, 1924; 永田, 1987), いかに関解決するかの問題に十分取り組んでいない。企業のリーダーシップ研究においては、「引き上げる指導性」, 「受け入れる指導性」, それぞれを実践するための具体的指導方略 (指導行動) の内容によっては, 2つの指導は矛盾なく一人の指導者によって実践できることを示唆している (Schriesheim *et al.*, 1976)。

(2) 指導方略 (指導行動) 内容の研究経緯

研究代表者の一連の研究では, 2つの指導の矛盾をいかに解決するかの問題へのアプローチとして, 「引き上げる指導性」と「受け入れる指導性」指導を実行にうつす仕方 (指導方略) に着目した。

小学校学級担任を対象に, 弓削・松田 (2003) はの指導行動の一日観察から, 弓削・新井 (2007) はインタビューから, 様々な指導方略を収集し, 従来の研究 (e. g., Flanders, 1970; 三隅ら) では抽出されなかった「引き上げる指導性」の方略 (指導行動) として, 「追い込む」「突放す」「あえて待つ」「任せる」, 「受け入れる (養う) 指導性」の方略 (指導行動) として, 受容的行動 (承認する, ほめる) 以外に「見る」「話し合う」といった理解する行動が抽出された。

2. 研究の目的

弓削・松田 (2003) と弓削・新井 (2007) で抽出した教師の新たな指導方略をふまえたうえで, 「引き上げる指導性」と「受け入れる指導性」とを矛盾せずに統合する「受け入れつつ引き上げる指導」の具体像を, 質問紙調査・行動観察・インタビューから明らかにし, 2つの指導の統合メカニズムに関する仮説を提起することを目的とした。

(1) 「引き上げる指導性」「受け入れる指導性」それぞれどのような指導方略 (指導行動) をとるときに, 両者は矛盾なく実践されるのか, その指導方略 (以下指導行動と記す) を明らかにする (本調査1)。

(2) 「引き上げる指導性」の指導行動と「受け入れる指導性」の指導行動がどのようにして矛盾なく統合されるのか, 統合のメカニズムを, 指導行動の時系列的変化に関する事例研究から検討する (本調査2)。

3. 研究の方法

(1) 予備調査 (2008年度)

本調査の質問紙調査において使用する, 教師の具体的な指導行動を評定する項目を作成するために実施した。

調査対象: 小学校教師4名 (男性1名, 女性3名)

調査時期: 2008年6月~11月

調査手順: まず弓削・新井 (2007) の指導行動カテゴリーをもとにした探索的調査 (弓削, 2009) の結果をもとに, 質問紙調査項目を取捨選択し, 次に, 各指導行動項目に類似した働きを持つ指導行動としてどのようなものがあるか, 調査対象者の授業の行動観察と記録及びインタビューにて抽出した。そして, 探索的調査とインタビューにて抽出された指導行動 (指導方略) を, 「引き上げる指導性」「受け入れる指導性」のいずれかに分類した。

(2) 本調査1 (2009年度)

調査対象者: 関東・東海・関西の公立小学校に勤務し, ここ数年以内に学級担任を経験した教師計191名である (男性54名, 女性136名, 未記入1名; 教職歴 $M=15.5$ 年, $SD=11.7$)。現在担任をしている教師は165名, 今は担任していない教師は23名, 未記入3名であった。担任学級 (または最近担任していた学級) の学年は1年30名, 2年31名, 3年30名, 4年30名, 5年32名, 6年28名, 不明10名であった。

また, 今回は上記教諭担任学級のうち学校から許可が得られた学級の4~6年児童を対象に, 児童本人の諸側面のみ評定してもらった。学校数5校, 計34学級, 児童総数1037名 (男子535名, 女子501名, 不明1名; 4年340名, 5年359名, 6年338名) である。調査期間: 2009年2月~2009年12月, 2010年7月である。

調査手順: 質問紙調査を実施 (5件法)。

教師は, 指導行動尺度 (37項目) と児童の諸側面 (学習意欲: 3項目, 規律遵守意欲: 3項目, 規律遵守度: 5項目, 学習理解度: 3項目, 学級連帯性: 4項目) を評定した。

児童は自分の学習意欲・規律遵守意欲・学級連帯性のみを評定した。

(3) 本調査2 (2010年度)

調査対象: 関東某市立小学校5学年A学級担任教師 (女性, 教職歴約20年), 児童32名 (男児17名 女児15名)。半数は4年次に半期受け持った。

調査時期: 2010年5月, 7月, 10月, 12月, 2011年2月, 3月の計6回 (3月は質問紙調査のみ)。

調査手順: ①質問紙調査: 本調査1同様, 指導行動カテゴリーをもとにした教師の指導行動尺度 (教師と児童とが評定) 20項目, 児

Table1 各指導性に対応する指導行動カテゴリー及び項目

機能	カテゴリーと項目例
機能	<注意統制> 3項目 $\alpha=.75$ ・クラスの決まりごとを守るよう、子どもたちに注意する。 ・教師の指示に従わない子どもを注意する。
	<課題を突きつける> 13項目 $\alpha=.81$ ○追い込む (4項目 $\alpha=.74$) ・子どもの意見・要求に教師が異論を唱えて、子どもが乗り越える壁となる。 ○突き放す (3項目 $\alpha=.63$) ・あえて突き放した態度を取って子どもだけで何とかしなければいけないよう仕向ける。 ○任せる (2項目 $\alpha=.53$) ・課題がうまくできない子どもをサポート役の同級生にみってもらう。 ○待つ (4項目 $\alpha=.80$) ・困った行動をとる子どもが自分の問題に気づくまで待つ。
引き上げる機能	<理解> 7項目 $\alpha=.78$ ○見守る (3項目 $\alpha=.77$) ・休み時間や昼休みに教室にいて、子どもたちの人間関係の様子をみる。 ・授業中に子どもの様子を見て、課題への取り組み方・理解度を把握する。 ○対等に話し合う (4項目 $\alpha=.65$) ・子どもたちと、お互いに思っていることや要望を率直に話す。
	<受容> 11項目 $\alpha=.83$ ○児童の変化・現状に応じる (4項目 $\alpha=.77$) ・子どもの反応や心情に応じて指導を変える。 ○緊張緩和 (3項目 $\alpha=.80$) ・授業中に雑談を入れて緊張を解く。 ○支える (4項目 $\alpha=.78$) ・困っている子どもに助言する。

童評定による学級児童の様子（学習意欲、係仕事への意欲、教師との関係、クラスでの協力度、自律度）計10項目である。

②行動観察：各回3、4コマの授業を観察し、教師の言動及び児童の言動や様子を筆者がメモに記録した。

③インタビュー：学級の様子、教師一児童関係、児童同士の関係、学級課題について教師に話してもらった。毎回、約1時間程度実施した。

4. 研究成果

(1) 予備調査

弓削(2009)及びインタビュー結果を基に指導行動をカテゴリーに分類した (Table1)。弓削・新井(2007)とほぼ一致する結果となった。本調査にて使用する指導行動尺度を各カテゴリーごとに2、3項目ずつ作成した。

(2) 本調査1

①2つの指導性機能の指導行動間の関連
2つの指導性の指導行動間の統合の指標として、指導行動間の単相関を算出した結果、学年によって異なる統合がみられた。

低学年では、「引き上げる指導性」の注意指示行動と「受け入れる指導性」の受容行動との統合($r=.37, p<.01$)、中学年では、「引き上げる指導性」の突きつける行動と「受け入れる指導性」の受容行動との統合($r=.35, p<.01$)、「引き上げる指導性」の突きつける行動と「受け入れる指導性」の理解行動との統合($r=.34, p<.01$)がみられた。また、

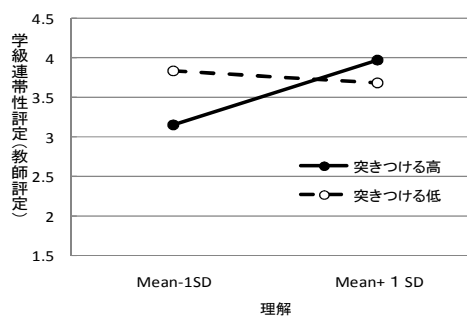


Figure 1 教師の指導行動（理解と突きつける）が学級連帯性（教師評定）に及ぼす交互作用効果：高学年

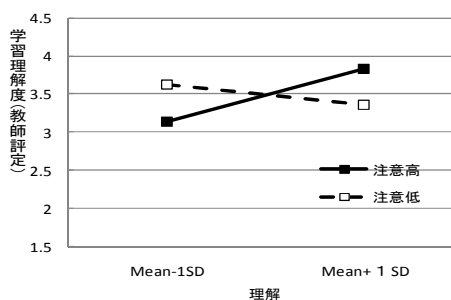


Figure 2 教師の指導行動（理解と注意）が児童の学習理解度（教師評定）に及ぼす交互作用効果：低学年

高学年においては、「引き上げる指導性」の突きつけると「受け入れる指導性」の受容との統合($r=.50, p<.01$)、「引き上げる指導性」の突きつける行動と「受け入れる指導性」の理解との統合($r=.52, p<.001$)がみられた。

以上より、「引き上げる指導性」と「受け入れる指導性」の統合として、中学年と高学年では、突きつける行動と受容行動との統合、突きつける行動と理解行動との統合、低学年では注意指示行動と受容行動との統合が推察される。

③2つの指導性の指導行動が児童に及ぼす効果

次に、2つの指導性の指導行動が同時におこなわれるとき、両指導性の機能を発揮しているか、児童に及ぼす効果から検討した。

教師による評定を指標に、階層的重回帰分析の結果、高学年では、2つの指導性の統合のかたちである「引き上げる指導性」の突きつける行動と「受け入れる指導性」の理解とをともにおこなうほど学習意欲、規律遵守意欲、学級連帯性、規律遵守度が高くなることが示された (学習意欲： $\beta=.33$, 規律遵守意欲： $\beta=.39$, 学級連帯性： $\beta=.36$, 規律遵守度： $\beta=.35$, すべて $p<.01$)。典型的結果として学級連帯性の結果を Figure 1 に示す。

低学年では、統合状態にはない2つの指導行動をともにおこなうとき、学習意欲と学習理解度が高まることが示された (学習意欲： $\beta=.33, p<.05$; 学習理解度： $\beta=.33, p<.05$)。学習理解度の結果を Figure 2 に示す。

中学年では、「受け入れる指導性」の指導行動の実施のみで、「引き上げる指導性」「受け入れる指導性」双方の機能が発揮される結果となった。

児童による児童の諸側面評定の学級単位の平均値を指標とし、教師による指導行動評定値及び指導行動の交互作用項（2つの指導行動評定値の積）と児童による児童の諸側面評定値との相関を算出した。その結果、学級連帯性のみ、高学年担任教諭の評定と一貫して、「引き上げる指導性」の突きつける行動と「受け入れる指導性」の受容行動をとともにおこなうことと学級連帯性との間に正の相関が示された ($r = .32, p < .10$)。

④まとめ

「引き上げる指導性」「受け入れる指導性」それぞれどのような指導方略（指導行動）をとるときに、両者を矛盾なく実践する指導方略（指導行動）は、学年によって異なることが明らかとなった。高学年では、突きつける指導行動と理解する指導行動を相伴って実施する、いわば「あたたかく突きつける」指導方略が統合の姿であること、中学年では、「受け入れる指導性」の受容や理解行動の実践が2つの指導性統合の姿であること、低学年では、「引き上げる指導性」のみ機能し、統合が難しいことが示された。

今回の結果は、従来矛盾するとされ統合が難しいとされてきた「引き上げる指導性」と「受け入れる指導性」が、どのような指導行動（指導方略）を実践すると統合しうるのかを、教育社会心理学研究においてはじめて実証したものである。

特に、児童の課題遂行あるいは資源伸長の「引き上げる指導性」の方略として従来の教育社会心理学研究が見過してきた「課題を突きつける」指導行動を見出したことの意義は大きい。当該指導行動が「受け入れる指導性」の指導行動をとまなうとき、児童の意欲や規律遵守だけでなく、学級連帯性をも向上させることは、過去の社会心理学研究において十分説明できなかった「引き上げる指導性」と「受け入れる指導性」との相乗効果のメカニズムについて、今後新たな展開の方向を示すことになると考えられる。

また、従来の小学校の学級経営研究においては、学年によって学級経営や指導方略が異なることは事例あるいは一経験として語られていたが、今回の結果は従来指摘されてきたことを実証した点に意義がある。今後の学級コンサルテーションにおいて、学年によって支援の仕方を変えるための指針になると思われる。

(3) 本調査2

① 2つの指導性の指導行動の変容

児童による教師の指導行動評定の時系列的变化を Figure3-1 に示す。指導行動ごとに

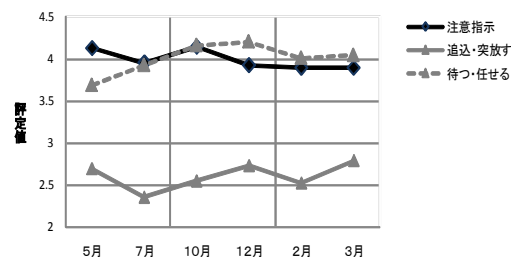


Figure3-1 教師の「引き上げる指導性」の指導行動の時系列的变化: 児童評定

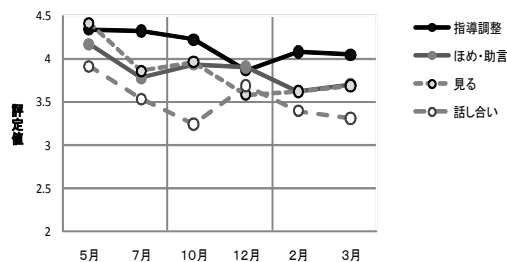


Figure3-2 教師の「受け入れる指導性」の指導行動の時系列的变化: 児童評定

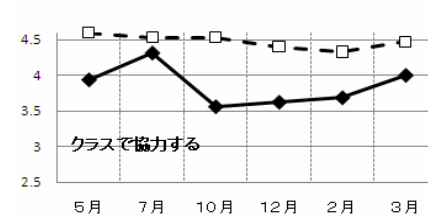
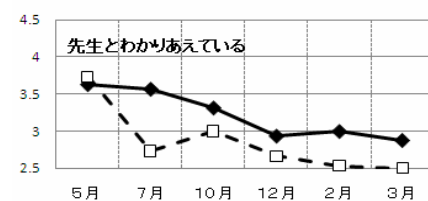
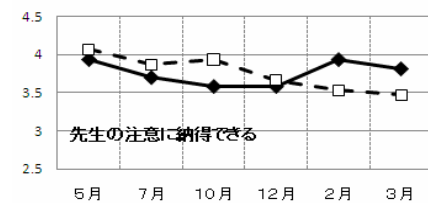
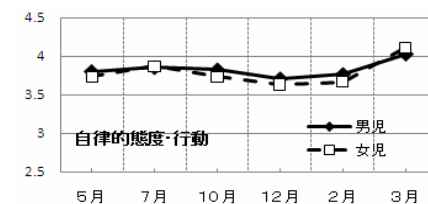


Figure4 学級児童の諸側面の時系列的变化

性別 (級間: 2) × 調査時期 (級内: 6) の分散分析の結果、「引き上げる指導性」の待つ・任せる行動の調査時期の主効果が有意であり ($F_{(5,145)}=2.85, p < .05$), 多重比較の結果, 5月と7月に比べ12月, 5月に比べ10・2・3月の評定値が高かった ($p < .10$)。「受け入れる指導性」は全て調査時期の主効果が有意または有意傾向であり (指導調整: $F_{(5,145)}=2.83, p < .05$; ほめる・助言: $F_{(5,150)}=2.19, p < .10$; 見

る： $F_{(5,135)}=4.61, p<.001$ ；話し合い： $F_{(5,145)}=3.45, p<.01$ ），全て5月が他の月よりも評定値が高く、10月と12月が2・3月より評定値が高い結果となった。

授業中の行動観察にて記録した教師の指導行動内容を指導行動カテゴリーに分類し、生起頻度と比率を算出した。その結果、「引き上げる指導性」の注意指示行動は年度末に向かって増加する傾向、「受け入れる指導性」の指導行動は、ほめる・助言以外、一学期に多く見られたが次第に減少していった。

②学級の児童の様子の変容 (Figure4)

児童による自分の学習意欲、係仕事への意欲、自律度、教師との関係（注意に納得できる関係、わかりあえる関係）、学級連帯性の評定について、性別（級間：2）×調査時期（級内：6）の分散分析をおこなった。その結果、調査時期の主効果が有意だったのは、自律度 ($F_{(5,145)}=2.45, p<.05$)、教師とのわかりあえる関係 ($F_{(5,140)}=6.37, p<.001$)、クラスでの協力度 ($F_{(5,145)}=9.62, p<.001$) であった。教師とのわかりあえる関係は次第に低下するが、自律度は3月に高くなるとともに、クラスでの協力度も、5月と7月同様3月に高い結果となった。

③まとめ

「受け入れる指導性」の指導行動は1学期に多く、次第に減少していくのに対し、「引き上げる指導性」の指導行動、特に、待つ・任せるといった課題を突きつける指導行動は次第に増加することが示された。この結果から、「引き上げる指導性」と「受け入れる指導性」の統合のメカニズムとして、「受け入れる指導性」の指導行動によって教師は児童との関係をつくり、互いに共有できる課題を形成したうえで、当該課題を児童に突きつけることができるようになる」と推察される。このような過程を経て課題を突きつけられた児童たちは、教師に依存できずに自ら考えて行動しようとするだけでなく、教師との関係において同じ立場の児童同士で助け合って課題解決に向かう、自律と協力の両立が成立することが示唆される。

今回の結果は、事例研究ではあるが、「引き上げる指導性」と「受け入れる指導性」の統合のメカニズム考察の一助になると思われる。今後、様々な学年の学級経営の時系列的変容を追うことで、統合メカニズムの検討が進むと考えられる。

また、教師の指導行動の時系列的変容と学級集団及び児童の変容との関連の検討は、継続的な学級コンサルテーションをおこなう際の支援の準拠枠の確立として展開できる。

5. 主な発表論文等

（研究代表者、研究分担者及び連携研究者に

は下線）

〔雑誌論文〕（計4件）

- ① 弓削 洋子、教師の指導行動事例にみる2つの指導性機能統合に関する一考察、愛知教育大学研究報告（教育科学編）、査読無、第60輯、2011、105-110
- ② 弓削 洋子、教師の指導行動研究にみる2つの指導性機能間の関連、愛知教育大学教育創造開発機構紀要、査読無、第1号、2011、135-139
- ③ 弓削 洋子、新井 希和子、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、愛知教育大学研究報告（教育科学編）、査読無、第58輯、2009、125-131
- ④ 弓削 洋子、教師に期待される矛盾した2つの機能を統合する指導行動の具体化に向けての予備的調査、教育心理学フォーラム・レポート、査読有、FR-2009-01、2009、1-17

〔学会発表〕（計10件）

- ① 弓削 洋子、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、2010年9月17日、広島大学
- ② 弓削 洋子、他 子どもや青年に寄り添うことと指導すること—実践と理論からの学び—、日本教育心理学会第52回総会研究委員会シンポジウム、2010年8月29日、早稲田大学早稲田キャンパス
- ③ 弓削 洋子、教師の指導性機能の実践に向けた指導パターンの分析、日本教育心理学会第52回総会、2010年8月27日、早稲田大学早稲田キャンパス
- ④ 弓削 洋子、他 理論—実践の架け橋を教育社会心理学から考える（2）、日本教育心理学会第52回総会自主シンポジウム、2010年8月27日、早稲田大学早稲田キャンパス
- ⑤ 弓削 洋子、教師の新たなコミュニケーション—聴く・待つ・突き放す—、日本学校カウンセリング学会第24回学会・研修会招待講演、2010年1月10日、中部大学名古屋キャンパス
- ⑥ 弓削 洋子、教師に期待される矛盾した指導性の統合化：指導行動カテゴリーと児童への効果からみた指導パターン、日本教育心理学会第51回総会、2009年9月20日、静岡大学静岡キャンパス
- ⑦ 弓削 洋子、他 理論—実践の架け橋を教育社会心理学から考える、日本教育心理学会第51回総会自主シンポジウム、2009年9月20日、静岡大学静岡キャンパス
- ⑧ 弓削 洋子、教師に期待される矛盾した

指導性の統合化:指導行動が学級の児童に及ぼす効果, 日本社会心理学会第 49 回大会, 2008 年 11 月 3 日, かごしま県民交流センター

- ⑨弓削 洋子, 新井 希和子, 教師に期待される矛盾した指導性の統合化:指導行動尺度再構成のための予備調査, 日本教育心理学会第 50 回総会, 2008 年 10 月 12 日, 東京学芸大学
- ⑩弓削 洋子, 教師に期待される矛盾した指導性の統合化:指導行動に影響する学校変数の検討, 日本心理学会第 72 回大会, 2008 年 9 月 20 日, 北海道大学

[図書] (計 3 件)

- ①弓削 洋子, 他, ミネルヴァ書房, よくわかる学校教育心理学, 2010, 194-198, 210-211
- ②弓削 洋子, 他, ナカニシヤ出版, 現代社会を社会心理学で読む, 2009, 100-115
- ③弓削 洋子, 他, 丸善, 社会心理学事典, 2009, 364-365

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・准教授

研究者番号: 80335827