

学級集団，児童・生徒個人に及ぼす教師の影響力や 影響過程に関する研究動向と今後の課題

三島 美砂* ・ 淵上 克義**

本稿では，教育現場における児童・生徒に対する教師の影響力に焦点を当て，先行研究を以下の視点で概観する。まず，これまでの教師の影響力の先行研究においては，教師の指導行動を場面ごとに分けて考えることがなかったことより，本研究において，具体的な三つの指導行動場面（①学級集団全体を対象にした指導行動場面 ②学級集団の中にいる児童・生徒個人を対象にした指導行動場面 ③個別指導時の児童・生徒個人を対象にした指導行動場面）を設定し，それぞれの場面ごとに従来の研究を整理する。また，これまでは，学級集団，児童・生徒個人のどちらか一方への影響のみを検討している研究が多かったので，教師の影響の及ぶ範囲にも視点を置き，先行研究をまとめていく。さらに，それらを踏まえて，学級経営の実践的諸問題へ対応するため，教師の影響過程の全体的構造を把握できる理論的モデルを提示する。

Keywords：教師，影響力，指導行動，学級集団，児童・生徒個人

問題と目的

1) 教師の影響力研究の今日的な意義

今日の教育現場では，発達障害の問題や不登校，いじめ，学級崩壊など，以前では考えられなかった問題が山積しているが，これらは単純に現代の学校教育の在り方のみ起因しているとは考えにくい。大きくは，教育制度の問題，また，我が国の文化・風土の変容が関わっているものと思われる。具体的には，地域社会や保護者の教育力の低下，子ども自身の発達上の問題，社会における学校への大きすぎる期待，急速に広まったネット社会の問題など，学校現場だけで解決に至るとは思えない複雑な背景が考えられる。

さて，これらの問題は，問題を抱える子どもの健全な心の発達をゆがめるが，それだけにとどまらず，周辺にいる多くの子どもを人間不信に陥らせたり，彼らの共感性や正義感，道徳観の育ちを阻害するこ

とも予想され，今後，社会全体が精神的な健康を失うという重大な事態を招いてしまう可能性が考えられる。したがって，学校教育に携わる者は，このような複雑な背景をもつ教育問題について，解決に向け粘り強く，確実に取り組みを進めていかなければならない。そのためには，優れた資質を備えた教員を養成し，現場での効果的な教員研修が必要になってくるものと思われ，今後は，このようなことにつながる研究を精力的におこなっていくことが求められよう。

ところで，学校教育における児童・生徒に関する教育心理学的問題解決には，主に児童・生徒個々に焦点を当てた研究と，彼らを取りまく人間関係ないしは，日常生活の場である学級集団に焦点を当てた研究に大別できよう。高旗（2003）は，教育は，一般に二つの目的をもっており，その一つは個人の人格の形成で，他の一つは集団の形成であるとし，真に民主的な個人の人格が形成されるために，その形

*兵庫教育大学連合大学院連合学校教育研究科（岡山大学配属） 673 - 1493 兵庫県加東市下久米942 - 1 (700 - 8530 岡山市北区津島中3 - 1 - 1)

**岡山大学大学院教育学研究科 700 - 8530 岡山市北区津島中3 - 1 - 1

Recent Trends of Research on the Teacher Influence Processes on the Classroom and a Student

Misa MISHIMA* and Katsuyoshi FUCHIGAMI**

*The Joint Graduate School Education(Doctor's Course), Hyogo University of Teacher Education 942-1 Shimokume, Kato-shi, Hyogo, 673-1498(placed at Okayama Univ.)

**Graduate School of Education, Okayama University, 3-1-1 Tushima-naka, Kita-ku, Okayama city 700-8530

成に関わる学習の集団場面は民主的でなければならぬと述べている。すなわち、学校教育において児童・生徒を育てていくためにはそれにふさわしい学級集団の存在が欠かせないということがいえる。このような学級集団の重要性を指摘した実証的な研究も数多くおこなわれている。例えば、三島・伊藤(2004)は、学級雰囲気は児童の学習・生活面での成長や自己開示に影響を与えていると報告している。関連して、加藤・大久保(2009a)は、子どもたち(小学校高学年)は男女関わらず、周囲の雰囲気からの影響を受けやすいことを指摘している。さらに、濱上・米澤(2009)は、気持ちと行動の両面からとらえた「やる気尺度」を作成し、児童の個人的な「やる気」に対して教師認知や学習観に加え、学級雰囲気からの影響が及んでいることを明らかにしている。このような研究成果から、今日の学校現場で生じている教育問題に対しては、教師が児童・生徒個人に直接アプローチする方法論以外に、彼らの所属する集団に焦点を当て、学級集団から及ぼされる間接的な影響によって児童・生徒個人の問題解決をうながし、彼らの成長を支えるという方法論の重要性が示唆される。

さて、望ましい学級集団を育てるという点に着目すると、学級に多大な影響を及ぼす存在として、学級担任教師が挙げられる。三島・宇野(2004)は、学級担任教師が学級雰囲気に大きな影響力をもっていることを明らかにしている。また、三島(2003)は、昨今報告が多い学級崩壊ともつながる授業の成立状況と児童の認知した担任教師像に関連があることを指摘しており、このことから、担任教師が学級集団へ影響を及ぼしていることが推測される。個別の事例を扱った研究では、三島(2006)において、小学校2年生の学級担任教師がコンサルテーションを受けることにより、自己の子ども達を見る視点を変容させ、学級に認め合える雰囲気を根付かせていった事例が示され、教師が学級雰囲気に具体的にどのような影響を及ぼしていったかが報告されている。また、最近の研究では、岸野・無藤(2009)が小学校3年生の1学級において、一年という長期に渡ってビデオ記録を取って分析をおこない、担任教師が学級目標の標語を使用し、学習態度の形成や授業の構造化、学級内の人間関係の問題解決を統合的に方向付けていく姿を報告しており、教師の学級集団への具体的な影響が時間軸に沿って示されている。以上の研究成果からもうかがえるように、教師は児童・生徒個々だけでなく、学級集団の形成、構造化など、学級における教育目標達成に多大な影響力をもっていることが理解できる。

2) 教師の顕在的な影響力

これまでの教師の影響力に関する研究には、顕在化された影響力であるリーダーシップ、すなわち具体的な指導行動に焦点を当てたものとそのような指導行動を発揮する背景となる潜在的な影響力である勢力資源に焦点を当てたものの大きな2つの流れが存在する。

(1) 教師のリーダーシップ(指導行動)の3つの場面

前者の顕在的な影響力、リーダーシップについては、三隅・矢守(1989)が、リーダーシップの内容は、当然、各々の組織体の特殊性によって即して相異なるものであることを指摘していることから、教育現場におけるリーダーである教師にも特有のリーダーシップ行動(指導行動)の存在が予想される。そもそも、担任教師の教育活動は、授業を中心に、給食指導、清掃指導、休み時間、朝の会・終わりの会など構造化されており、集団活動が多いことから、指導行動としては、集団場面における集団全体を対象とした指導行動の頻度が高くなるだろう。また、集団場面においてその中にいる児童・生徒個人に対する指導行動も頻繁におこなわれているはずである。しかしながら、集団場面を離れた個別指導も、日常的におこなわれているのが予想できる。例えば個別場面を設定して児童・生徒の相談を受けたり、日記などの文書を通して児童・生徒との関係作りをおこなうなどが考えられるが、このような教師と児童・生徒の二者関係における指導行動も教師にとっては子どもに大きく影響を及ぼす重要な機会であるので、これを例外的な指導行動として扱うことはできない。このように考えると、学級担任教師の指導行動は、以下のような3つのパターンに分かれているはずである。

- ① 学級集団全体を対象にした指導行動場面
- ② 学級集団の中にいる児童・生徒個人を対象にした指導行動場面
- ③ 個別指導時の児童・生徒個人を対象にした指導行動場面

ただし、最近では、教師の指導行動を教師が子どもに関わる全般的な行為としてとらえる傾向もあり、上記の3つの場面に当てはまらない行動、例えば、休み時間に子ども達の様子を見守る等も存在することは事実である。しかしながら、概ねこの3つの場面に分類することができるということは否めないものと思われる。

(2) 場面ごとに異なる教師の影響の及ぶ範囲

さて、このように3つの場面に分けて考えると、教師の指導行動の影響が及ぶ範囲が異なっていることが推測される。例えば、①では学級集団全体を対

象にしているの、個人への影響というよりまずは学級集団の規範や雰囲気に影響していることが考えられる。また、②での教師の指導行動の対象は個人の児童・生徒であるの、個人に影響が与えられていることは間違いないが、この場合の影響はむしろ学級集団に大きく及ぼされているということも考えられる。例えば、淵上・迫田（2004）は、リーダーによる懲罰行動は、観察者である他のフォロワー（懲罰を受ける当該者以外）にとっては場合によって必要不可欠であるという報告をおこなっており、Podsakoff, Bommer, Podsakoff and MacKenzie（2006）は、リーダーによる適切な懲罰の実施は、懲罰の対象となったフォロワーの行動改善には影響がないが、集団レベルでの成果にはポジティブな影響を示すことを見出している。また、加藤・大久保（2009b）は、学校の荒れの収束過程と生徒指導の関係について困難校（中学校）において縦断的な調査をおこない、教師の指導に共通している部分は、指導者と指導される生徒との関係のあり方を第三者に可視化すること、さらにその第三者と指導者との関係を作っていくということであると報告している。その例として、一般生徒のいる前で問題生徒をきちんと指導することが、『先生たちはがんばっているんだ』という形で一般生徒と教師との信頼関係を強化するように働いたことなどが示されている。これらの研究結果を整理して、本稿で取り上げている教師の指導行動に当てはめてみると、②の学級集団の中にいる個人を対象にした教師の指導行動は、対象者以外の児童・生徒に観察されており、指導行動が適切であった場合、学級集団に対して良い影響を及ぼすことが推測されるのである。これに対して、③の個別指導場面では②と同様に指導行動の対象は児童・生徒個人であるが、②のように他の児童・生徒に直接観察されているわけではないので学級集団への大きな影響は考えにくい。

3) 教師の潜在的な影響力

(1) 児童・生徒に認知された教師認知像

教師の潜在的な影響力に関しては、鎌田・淵上（2009）が教師の社会的勢力について、国内外の研究を概観し、影響過程と社会的勢力、勢力資源のガイドライン、社会的勢力に関する測定と研究、学校教育と社会的勢力などの視点から検討している。その中で、鎌田・淵上（2009）は、教師の勢力資源とは児童・生徒によって教師に付与されるものであるとしている。このことより、教師の勢力資源を児童・生徒に認知された教師認知像であると言い換えることもできるだろう。したがって、教師の体格や容姿、

性、年齢、雰囲気などの外見的教師認知像も勢力資源につながるかもしれない。また、教師が日々繰り返す指導行動のパターンからその教師特有の教師認知像が生じてそれが勢力資源となっている可能性は大きい。児童・生徒が教師という職業特有の権威や権力を認知しているかどうかも関連しているだろう。さらに、そのように認知された教師の姿が、児童・生徒のそれぞれの成長過程に生ずるニーズに合致するというのも、規定因になるはずである（例えば、授業が上手く専門的な資源をもっている教師に対して学習に興味がない児童はそれを勢力とは認めない）。したがって、教育に特有の要因が絡み合い、教師の勢力資源としては多様なものが存在するものと思われ、French & Raven（1959）の示した社会的勢力の研究とは異なる勢力が抽出されることも当然であるかもしれない。

(2) 指導行動に影響を及ぼす教師の潜在的な影響力

次に、鎌田・淵上（2009）は教師の社会的勢力を次のように表現している。「教師Aと教師Bが特定の児童に、同じ目的をもって同じような指導をおこなったとしても、教師Aによる場合コミットメントに結びつき、教師Bによる場合は追従に結びつくといった場合がある。これは、児童がそれぞれの教師をどのように感じているかに依存する。教師が児童に及ぼす影響力を表す概念として社会的勢力が挙げられる。上述の場面においては、生徒に対して教師Aは教師Bと異なる社会的勢力を有していると思われる。社会的勢力は様々な資源によって規定される。」このことより考えられるのは、教師の勢力資源とは、教師の指導行動に大きく影響を及ぼしていることが予想できるということである。すなわち、それぞれの教師が同じ場面で同じ指導行動をとっても、有している勢力資源の種類や大きさによってその指導内容が効果的に浸透したりしなかったりするということである。

(3) 学級集団と児童・生徒個人に及ぼす教師の潜在的な影響力

それでは、教師の影響力の及ぶ範囲や具体的な影響過程としてはどのように記述できるだろうか。まず、勢力資源が教師の指導行動に影響している場合、その指導行動が前述した三つの場面のどれであるかによって、学級集団に及ぼされる場合と、個人に及ぼされ場合に分かれてくる。また、勢力資源が指導行動を通さず、直接学級集団や児童・生徒個人に及んでいる場合も考えられるだろう。Figure 1はこの影響過程を図に表したものである。

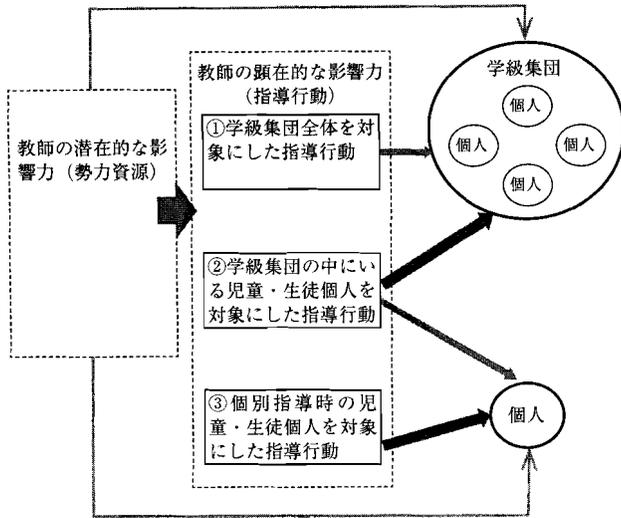


Figure 1 3つの指導行動場面に分けた教師の影響過程

4) 本稿の目的

従来の教師の指導行動の研究においては、指導行動を場面ごとに分けてとらえることがおこなわれてこなかった。また、教師の潜在的な影響力（勢力資源）の研究においては、学級集団、児童・生徒個人のどちらか一方への影響のみを検討しているものがほとんどであった。そこで、本研究では、学級における教師の影響力を詳細に検討するために、前述の具体的な3つの指導行動場面（①学級集団全体を対象にした指導行動場面 ②学級集団の中にある児童・生徒個人を対象にした指導行動場面 ③個別指導時の児童・生徒個人を対象にした指導行動場面）を設定する。そして、この指導行動場面ごとに教師の影響力に関する従来の研究を整理して、より具体的で実践的な教師の影響力を明らかにする。さらに、それを踏まえて、学級経営の諸問題に対する実践的対応のために、教師の影響過程の全体的な構造を把握する理論的モデルを提示していく。

第1部 教師の顕在的な影響力（指導行動）の研究動向

1) PM理論に基づいた教師の指導行動の研究動向

(1) リーダーシップPM理論

教師の顕在的な影響力、指導行動の研究において、我が国の研究では、その多くが、リーダーシップPM理論に基づき、教師のリーダーシップ（指導行動）を検討している。PM理論とは、教育以外のリーダーシップ状況でも適合することが示されている理論で、リーダーシップをP機能（目的達成機能：Performance）とM機能（集団維持機能：Maintenance）の2つに分けてとらえる概念体系であ

る。この理論に基づき、企業や行政など多くの現場においてリーダーシップをPM型、M型、P型、pm型の4類型化して検討した結果、PとMの相乗作用効果によりPM型リーダーシップの高い効果が報告されている。これについては、実験課題によって、圧力P機能にM機能が触媒的に作用し、フォロアーの認知していた圧力P機能が計画P機能に近似したものに交換されるということが実証されており、具体的な検証もおこなわれている（三隅，1984）。

(2) 教師のPM指導行動とスクールモラルの関連を検討した研究

教育現場においてPM理論を検証した最も代表的な研究としては、三隅・吉崎・篠原（1977）をまず挙げなければならないだろう。この研究では、小学生を対象にした調査の結果、教師の指導行動因子として抽出した「生活・学習における訓練・しつけ」、「社会性・道徳性の訓練しつけ」の2因子をP機能、「教師の児童に対する配慮」、「教師の児童への親近性」、「学習場面における緊張緩和」の3因子をM機能ととらえている。また、学校モラルに対しては、他の組織と同様に、PM型、M型、P型、pm型の順に効果があることを見出している。ついで、三隅・矢守（1989）は、中学校の学級担任教師の指導行動についても調査研究をおこない、「生活・学習における規律・指導」、「授業における厳しさ」、「学級活動促進」、「熱心な学習指導」の4因子をP機能、「配慮」、「親近性」の2因子をM機能ととらえており、小学生の場合と同様に、学校モラルに対するPM4類型の効果を明らかにしている。

さらに、佐藤（1993）は、「学級集団」と「生徒個人」の両次元において、中学校教師のPM指導類型が生徒のスクールモラルに及ぼす影響を検討し、両者の関係を吟味した。その結果、スクールモラルの「学級連帯性」については学級「集団」次元、「学習意欲」や「モラル合計」については生徒「個人」次元のPM指導類型の規定力が相対的に強いことを報告している。また、佐藤・服部（1993）は、小学校教師についても同様にPM指導類型の効果を分析しており、中学校と異なる点として、「個人」次元における「学習意欲」や「モラル合計」についての類型の効果が認められなかったことを報告している。これについては、小学校では学級担任制をとっていることより、児童「個人」次元のPM指導類型の規定力が弱いと考察している。

スクールモラルに対するPM指導類型の効果については、三隅らの研究から20年後、河村・田上（1997a）が追試的な研究をおこなっている。分析の方法は異なっているが、教師をPM型と認知してい

る児童は，学級がどの類型であろうとスクールモラルが有意に高く，また，PM型教師の学級に在籍している児童のスクールモラルも有意に高いことが認められている。

(3) 教師のPM指導行動とスクールモラル以外の要因との関連を検討した研究

佐藤・阿部（1997）は，教師の自己開示とPM指導行動が児童の自己開示と学校モラルに及ぼす影響について小学生を対象に調査研究をおこない，児童の自己開示は，教師の自己開示，教師のPM指導行動によって促進されることを見出した。また，坂本・内藤（2001）は，教師の指導行動が児童と教師の人間関係のあり方や学校への適応に与える影響を明らかにするため，PM指導行動，自己開示，担任教師への信頼感，スクールモラルの関係を検討している。その結果，PM指導類型の効果は児童から教師への信頼感に対しても認められたが，この研究では特に，M指導行動の認知が重要であることが示され，そのプロセスとして，M指導行動の認知から教師への信頼感，そして，スクールモラルへ影響が及ぶというモデルが提示された。さらに，梅野・佐藤（2006）は，教師との共感（好意）的關係及び非好意的關係の成立とPM指導類型の關係について分析をおこなっている。教師との共感（好意）的關係の成立はPM型及びM型に多くが見出されており，特に，共感關係が強いとされる「信頼關係」，「自覚と決意」についてはPM型の下で最も多く見出された。これらの研究結果より，PM指導類型は，スクールモラル以外の要因にも効果を発揮しているということができよう。

(4) 教師のPM指導行動を規定する要因を検討した研究

吉田（1992）は，中学校において担任学級と非担任学級における教師のリーダーシップ（PM指導行動）を測定して，両者の違いを検討している。その結果，教師は，非担任学級に比べ担任学級に対してP的な働きかけをしており，非担任学級における男子は教師のP行動に関する認知が低いことが見出されている。それを裏付けるように，対象となった教師も「生徒は担任以外の教師の言葉はなかなか聞かない。掃除などでも，担任学級の生徒たちと同じような調子で『まじめにしろ』といっても，おとなしく言うことを聞く生徒は少ない。この傾向は特に男子に強い」と述べていることが報告されている。また，六車・葛西（2005）は，教師と児童の性別，学年，学級規模によってPM指導行動，児童との關係（心理的距離）にどのような特徴が見られるかを検討している。それによると，児童は，女性教師をP型と

認知し，男性教師をM型，pm型と認知する傾向が強く，教師は，男子児童には，PM型，P型を意図し，女子児童にはM型，pm型を意図して指導行動をおこなう傾向があることが分かった。また，6年生になると教師のP機能，M機能の認知が低くなること，30人以上の学級では，児童は教師のM機能をあまり認知せず，心理的距離を遠く感じていることが明らかになった。

(5) 新しい視点で指導行動を検討した研究

弓削・新井（2009）は，P機能，M機能は学校教育において教師に期待されてきたいわゆる「ひきあげる」機能，「養う」機能に相当しており，従来のようにP機能に対応する指導行動を「児童への行動統制」，M機能に対応する指導行動を「児童への気遣い・緊張緩和」というようにとらえたのでは，二つの矛盾した指導性機能の統合が難しいと述べている。したがって，PM2機能の指導性に対応する指導行動を新たにとらえなおすことによって，両者を統合させた具体的な教師の姿が把握でき，その論理も説明可能になるとし，そのために小学校教諭10名を対象に質的な調査を実施している。その結果，課題達成機能（P機能）に対応する指導行動のカテゴリーとして，「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」の7つが，集団維持機能（M機能）としては，「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」の5つが抽出された。このように，この研究では，今まで見過ごされてきた教育現場で実際におこなわれている具体的な教師の指導行動が見出されており，学校現場への示唆が多いものと思われる。しかしながら，弓削・新井（2009）が指摘するように，教師のPM機能を「児童への行動統制」，「児童への気遣い・緊張緩和」とした場合，はたして統合の説明は難しいのであろうか。弓削・新井（2009）のいうところの「統合の説明」とは，PM機能の相乗効果作用が，教師の指導行動として具体的にどう説明できるかということだと考えられるのだが，教師の指導行動を多面的にとらえると，自然な具体像が浮かび上がってくるように思われる。三隅（1984）が指摘するように，フォロアーの認知，すなわちこの場合児童・生徒の認知という観点から考えると，彼らはM機能で「気遣いや緊張緩和」といった配慮をしてもらうことによって教師を信頼し，教師の厳しい「行動統制」にあたる指導も，自分達の成長をうながす指導行動だと好意的に認知できるようになることが予想できる。また，教師の立場から考えると，「行動統制」，「気

遣い」等の指導行動を同じ場面で実施することは難しいことがあるかもしれないが、それぞれを異なる場面でおこなうことも可能であり、そういった場合に、相乗作用が効果的に働くことが十分予想される。例えば、個別指導時は対象が一人なので受容共感的に接しやすいことから個別場面で児童との人間関係を築いておくと、一斉指導時にルール遵守などを厳しく説いても児童に受け入れてもらいやすくなることが考えられる。したがって、三隅・吉崎・篠原(1977)の「行動統制」、「気遣い・緊張緩和」というとらえ方においても、PM両機能が相乗作用的に働くと考えられることは可能であろう。

長峰・澤(2009)は、小学校担任教師の指導行動・態度と児童の学級適応感について、新しい2つの視点を取り入れ調査研究をおこなっている。まず、従来の研究では、児童の認知に基づいて教師の指導行動・態度をとらえていたが、教師が自らの指導行動を振り返り、教育効果を高めていく上で有益な指標・情報を得やすくするために、教師の認知からとらえるという試みである。次に、近年の学校教育は「教授」中心の教育から「児童の主体的な学習の援助」というスタンスに比重を置きかえてきているので、この視点に立って教師の指導行動・態度を考え、従来のPM指導行動とは異なった児童が主体的に学び続けていけるように工夫したり援助したりする教師の関わりを検討する試みである。その結果、教師の指導行動・態度因子として、第Ⅰ因子「学習や生活の指導についての工夫」、第Ⅱ因子「学習や生活におけるしつけ・注意」、第Ⅲ因子「児童への共感的・肯定的態度」、第Ⅳ因子「一人一人を尊重する関係・集団づくり」の4つを抽出し、このうち、第Ⅱ因子はP機能に近く、第Ⅲ、Ⅳ因子はM機能に近いとし、第Ⅰ因子である「学習や生活の指導についての工夫」はP・M機能のどちらか一方であるとはいえないとしている。しかしながら、P機能とは目的を達成するための機能であり、今日的な教育の目的が「児童・生徒が主体的に学ぶこと」に置かれているとすると、第Ⅰ因子「学習や生活の指導についての工夫」は今日的な教育目的「児童・生徒が主体的に学ぶこと」を達成するための指導行動であるとも考えられる。このようなことから、この因子は、P機能に近いものを有しているといえるのかもしれない。

太田・石田(2009)は、現職教員への自由記述調査をおこない、特別な指導や配慮が必要と考えられる児童に対する教師の指導行動について検討をおこなっている。その結果、これらの児童としては、「不適切行動児」、「友人関係不適応児」、「消極児」、「多動児」、「孤立児」、「感情不制御児」、「規則不適応児」

に集約されることがわかった。また、太田・石田(2009)はある特定の児童への指導を考える際に、学級の他の児童に対して何かしらの指導をおこなっているのかという点にも注意を向け、教師は学級の「個」と「全体」に目を配る必要があることを指摘している。そして、「不適切行動児」、「友人関係不適応児」、「消極児」に対しては、学級の他の児童に対する指導行動(声をかけてくれるように何人かに声をかける等)も多く回答されていたが、「多動児」、「孤立児」、「感情不制御児」、「規則不適応児」に対しては当該児童への指導行動が多かったと述べている。このような違いの原因は、問題を抱える児童が学級集団から良い影響を受けることが期待できるのか、また、発達上のこと等から問題が引き起こされ集団からの影響を受けにくいのかという点に関わっているように思えるのであるが、太田・石田(2009)は、後者の四つの児童像に対しても学級への他の児童への働きかけが必要であることを指摘している。さらに、「不適切行動児童」への対応について述べている部分では、「言葉での指導を学級全体の場でおこなうのか、または、個人的に呼んでおこなうのか。優しく諭すように指導するのか、または厳しくけじめをつけさせるように指導するのか」など様々な内容が報告されており、従来の研究になかった多様な観点からの教師の指導行動が語られている。

以上、この項では、3つの研究を見てきたが、いずれも今日的な課題に対する重要な示唆が示されていると考えられる。例えば、弓削・新井(2009)や長峰・澤(2009)では、今日の児童・生徒に対応したリーダーシップ項目や、PM機能について再検討がなされている。また、太田・石田(2009)は、近年特に注目されている発達上の問題を抱える児童を含む特別な指導や配慮を必要とする児童に対する指導行動と学級の他の児童への指導行動を分けてとらえている点で大変興味深い研究であると思われる。しかしながら、これらの研究の中で見出されている教師の指導行動も、広い視点から考えると、P機能(目的達成機能)とM機能(集団維持機能)の2つの概念体系からなるリーダーシップPM理論に包括されていくのではないかと考えられるのである。

2) 教師の指導行動の研究のまとめと今後の課題

(1) 教師の指導行動におけるP機能、M機能のまとめ

これまで、教師の指導行動を検討した研究の動向を見てきたが、ここで、教師の指導行動をP機能とM機能の観点からまとめておく。教師の指導行動のP機能としては、三隅・吉崎・篠原(1977)において抽出されたP機能2因子や三隅・矢守(1989)

のP機能4因子の項目内容を見直してみると、学習面、生活面などにおいて児童・生徒を成長させるという教育活動の目的を達成するための直接的、言語的な指導行動で成り立っており、児童・生徒の行動を統制する指導行動が多かったように思われる。また、弓削・新井(2009)の提示したP機能7カテゴリーは、「ルール遵守・課題達成に向けての注意・行動統制」においては直接的、言語的な指導行動であるが、残りの6つはどちらかといえば、間接的、非言語的な方法をとって課題を提示し達成へ向かわせる指導行動で構成されているものかもしれない。また、長峰・澤(2009)では、児童の自主的な学びを援助するために工夫が指導行動として新たに見出されている。いずれにしても、教師の指導行動におけるP機能とは、教育活動の最終的な目的、「児童・生徒の成長」を目指すために、児童・生徒の行動を統制したり、彼らに課題を提示する、または、彼らを目標に到達させるための工夫をするなどの内容であるといえよう。

これに対して教師の指導行動のM機能とは、三隅・吉崎・篠原(1977)において抽出されたM機能3因子や三隅・矢守(1989)のM機能2因子の項目内容から、「配慮(受容的、共感的、教師という役割を超えた人間的な行動など)」、「親近性」、「緊張緩和」の三つの要素が含まれているものと考えられる。それに加えて、弓削・新井(2009)ではM機能を「児童の資源や意見を理解する過程としての行為」と意味づけている。このようなことから総合的に判断すると、教師の指導行動におけるM機能とは、教師と児童・生徒、また児童・生徒どうしが関係性を築くための機能、集団活動における緊張を緩和し安心感を抱かせる機能、適切な課題を提示するために児童・生徒の能力や考え、精神状態を見極める機能などが含まれていると解釈でき、これらの機能はいずれもP機能すなわち「児童・生徒の成長」を目指す指導行動の効果を高めていることがうかがえるのである。

(2) 先行研究の教師の指導行動と3つの場面

さて、「問題と目的」で述べたように、教師の指導行動場面には大まかに3つのパターンがあると考えられるが、ここまでに見てきた研究においては、これについて正確に整理して言及しているものは見当たらず、ほとんどの研究が一緒に取り扱って分析しているものと考えられる。例えば、三隅・吉崎・篠原(1977)の研究での項目を見ると、「学習中、学習と関係ない話をする」などの学級集団場面において学級集団全体を対象としていると推定できる指導行動、「授業中のおしゃべりや手遊びを注意する」

などの学級集団場面において特定の個人を対象としていると推定できる指導行動、「なにか困ったことがあるとき、相談にのる」などの個別指導場面において特定の個人を対象としていると推定できる指導行動など、3つのパターンが混在している。しかしながら、指導行動の場面や対象が異なることによって、指導行動の影響が及ぶ範囲、指導行動の機能や内容に違いがでてくることも予想できるため、今後は、それぞれのパターンに分けた分析が必要になってくるものと思われる。

(3) 3つの場面に多いと予想される指導行動と今後の課題

そこで、ここでは、3つの場面での指導行動を分類・整理する。ここまで、PM指導行動について述べたが、実際の学校場面では、PとMの指導行動が明確に分けられていないことも多い。例えば、全体の場では、教師が面白いことを言って児童を笑わせ緊張を緩和させながら課題を提示したり、個別指導の場において児童の気持ちをじっくり聴きとるといった作業の随所で教師からの助言がおこなわれているなどということもよくあり、このような場合にはP、Mどちらの機能も含まれているので、はっきりと分けることは難しいだろう。このようなことを承知しながらも、各場面によって主にP、Mどちらの機能が多く使用されるかという整理をおこなった(Figure 2)。

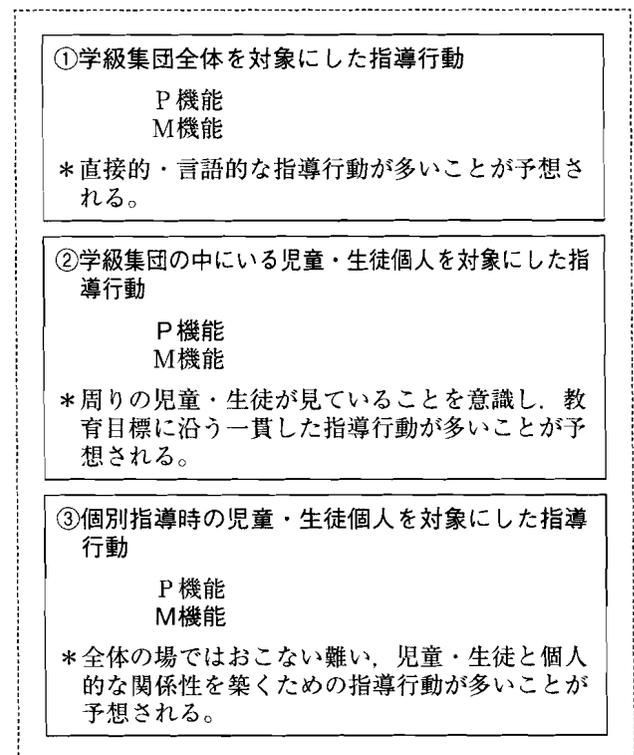


Figure 2 3つの指導行動場面において予想される教師の指導行動

①②③のそれぞれの場面でP・M両機能が働いていると考えられるが、①のパターンでは、学級経営という視点から考えると、学級のルールを定着させたり、授業やホームルームの時間のルーティンを作り上げるために、P機能の中の「行動統制」のような内容が必然的に多くなる。また、学級を楽しくリラックスさせた雰囲気にするために、M機能の中の「緊張緩和」のような内容も多く見られるだろう。さらに、学級集団全体を対象にするので言語的、または、直接的な分かりやすい指導行動として表れる可能性が高い。この場面の具体的な事例を取り上げたものとしては小野寺・野呂（2008）の報告が挙げられる。この研究では、教師が応用行動分析の手法を用いて授業開始・終了時、学級全体が静かになるまでの時間を毎回計り、結果を口頭で全体に伝えた後それを折れ線グラフに書き込むという指導行動について分析しているが、ここでの事例はまさに、学級集団場面における学級集団全体を対象にした言語的、直接的な指導行動であるといえよう。

②においては、教師はこの場面で取る指導行動が周りの子ども達に大きく影響することを考えて、一見M機能のようにみえる「褒める」、「認める」、「受けとめる」といった指導行動でさえも、指導対象の子どもをモデルにして学級集団の目標を明確にし、目的達成をするため、すなわち、P機能を遂行するためにおこなっている可能性が高い。例えば、この場面が示されている研究報告としては小林・中川（2008）の研究を挙げることができるだろう。彼らは、一人のベテラン教師の教育実践を一年間観察しストラテジーが相互に関連しながら教師の信念が実現していく過程、すなわち、目標を達成する過程を質的に分析しているが、その中で、教師の信念にそった行動を子どもが取った場合、教師は周りの子どもが見ていることを意識しながら、対象児童を褒めるといった方策をとっていることが示されている。

さらに、③の場面では、M機能である教師が児童・生徒と個人的な関係性を築くための指導行動が重要な位置を占めていることが予想できる。というより、むしろ、①や②の場面では大勢の児童・生徒の視線があり公平性という点においても難しいと考えられる個人的な関係性構築のために、教師は③の場面をわざわざ設定していることが多いのではないかと推測されるのである。例えば、中井・庄司（2009）では「教師との関わり経験」尺度が作成されているが、この尺度の項目場面に着目すると、「困ったとき、先生に相談に乗ってもらったことはありますか」など、教師との個別な場面であると推定できるものが多く、その内容は、「先生にあなたのそのままを

認めてもらったことはありますか」などM機能と認められるものがほとんどであった。すなわち、この尺度項目内容からは、個別指導場面においての個人を対象にした指導行動とM機能の内容との強い関連をうかがうことができるのである。

このように、指導行動の機能や内容は、その場面ごとに異なっている可能性が高いと思われるので、今後は、各場面で分けて、指導行動の影響が及ぶ範囲、指導行動の機能や内容を整理し、実際のデータを詳細に検討していくことが必要である。

第2部 教師の潜在的な影響力の研究

1) 教師の勢力資源の研究

——田崎の研究を中心に——

(1) 児童・生徒個人へ及ぼす勢力資源

我が国における教師の勢力資源の代表的な研究としてまず挙げられるのは、田崎（1979）の調査研究である。それによれば、教師の勢力資源として「親近・受容」、「外見の良さ」、「正当性」、「明朗性の魅力」、「罰」、「熟練性」ならびに「同一化」の7因子が抽出されている。このうち、「親近・受容」、「外見の良さ」、「明朗性の魅力」は、French & Raven（1959）では見られなかったもので、教師に付与される特徴的な勢力資源を抽出した研究である。しかしながら、この研究においては、教師の勢力資源の全体像をとらえているとは言い難い部分も見受けられる。田崎（1979）では、本調査に先立って質問項目を収集するために予備調査を実施し、大学生139名を対象に、「小学校（中学校、高等学校）の頃、先生の言われる通りにしたり、指示に従ったり、禁止をまもったり等々、先生の影響を受けたのはなぜだと思いますか」ということをたずねている。この予備調査の質問には主語が表記されていないが、文脈からは回答者個人を主語としていると考えられるので、影響の受け手は学級集団ではなく回答者個人である。また、この質問は小学校（中学校、高等学校）の頃を想起させる形式をとっているが、想起場面ははっきり設定されていない。すなわち、学級集団の場面、つまり授業中などクラスメートみんなが見ている場面を想定しているのか、先生と回答者の二者だけの場面を想定しているのかがはっきりしない。しかしながら、質問文中に「教室」、「授業中」、「学級集団」、「クラスメート」、「みんな」等の言葉が入っていないので、回答者は、第1部で示した指導行動場面③の個別指導時の児童・生徒個人を対象にした場面、つまり、先生と児童・生徒個人の二者の場面を想定して先生にしたがった理由を記述したとい

う可能性も考えられるのである。すなわち、田崎（1979）の研究の質問項目で問われているのは、個別指導時（教師と児童・生徒の二者）の児童・生徒個人を対象にした教師の指導行動を効果的にする勢力資源であり、指導行動を通して主に児童・生徒個人に影響を及ぼしているものであるかもしれない。このようなことより、「問題と目的」で示した①学級集団全体を対象にした場面、②学級集団の中にいる児童・生徒個人を対象にした場面を想起させ、教師の指導にしたがう理由を収集し質問項目を作成した場合、田崎（1979）以外の資源内容が抽出される可能性があるといえよう。

(2) 田崎の研究における指導行動のとらえ方

さらに、田崎（1979）の研究について、質問紙調査の方法に注目して考えてみる。この研究では、分析後抽出された因子が勢力資源であることを疑いようがない方法論を採用しているところに特徴がある。すなわち、本調査において、「あなたは、日頃、勉強の時間やそれ以外の時間に先生のおっしゃることをよく聞いて、言われた通りにしていると思いますが、そのように先生のおっしゃることにしたがうのはなぜだと思いますか。」という質問に対する理由を質問項目内容にし、どの程度当てはまるかを5件法で回答させているのである。この質問にある「先生のおっしゃることにしたがう」という表現から、田崎（1979）では指導行動を「児童・生徒を統制する」こととしてとらえていることがうかがえる。しかしながら、「統制する働き」は、教師のリーダーシップPM理論に基づくP機能の一部であると考えられ、この研究においては、P機能の他の働き、すなわち、「課題を提示する」、「工夫する」こと、またM機能に当たる「児童・生徒と個人的な関係性を築く」、「緊張を緩和し安心感を抱かせる」、「児童・生徒の能力や考え、精神状態を見極める」ことなどの内容についてはカバーされていないものと推測される。したがって、先に述べたように教師の勢力資源を教師の指導行動に影響するものであるとすると、田崎（1979）の研究では、指導行動全般に影響する教師の勢力資源が見出されていない可能性も考えられるのである。

(3) スクール・モラルとの関連

田崎はその後、教師の勢力資源について精力的に研究を進め、狩野・田崎（1990）においてまとめているが、特に興味深いのは、小学校5、6年生15クラスの児童を対象に実施した調査の分析結果である。15人の担任教師に付与された勢力資源得点の平均とクラスごとに算出された児童のスクールモラルの平均との相関関係を見ると、下位のモラ-

ル中、「学習動機」、「学習環境評価」、「テスト適応」、「目標達成努力」などの児童個人に関するモラルにおいては、ある程度の有意な相関関係が認められている。これに対して、「集団合合」、「チームワーク」などの学級集団に関するモラルにおいては、「罰」と「チームワーク」の負の相関が一つだけ示されたが、他の有意な相関は全く認められなかった。また、学級の平均ではなく、各児童個人の教師の勢力資源認知得点とスクール・モラル得点の相関をみると、学級平均の分析ではみられなかった多くの部分で有意な相関関係が示されている。これらのことから、田崎（1979）で抽出された教師の勢力資源因子は、児童・生徒個人へ影響する指導行動を効果的にしている資源、すなわち、指導行動を通じて児童・生徒個人へ及ぼす教師の勢力資源ではないかと推測されるのである。Figure 3は、これらのことについて図で表したものである。

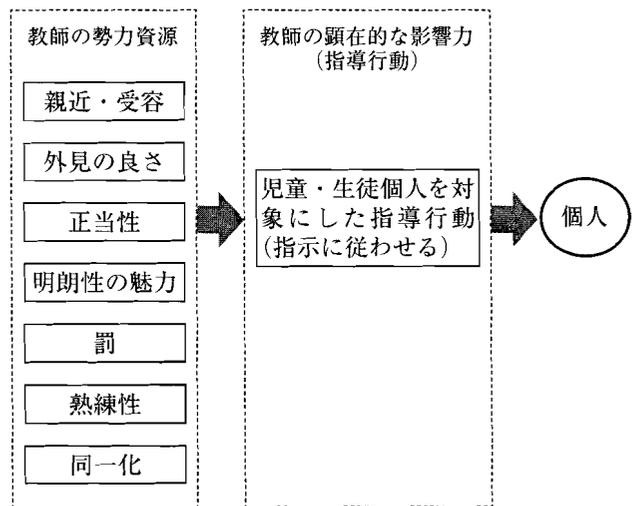


Figure 3 児童・生徒個人への及ぼす教師の勢力資源

2) 教師の勢力資源の研究

——田崎以降の研究——

ここからは、田崎（1979）以降の研究をみていくが、その後の教師の勢力資源の研究は、そのほとんどが田崎（1979）の尺度や方法論に基づいておこなわれたものである。したがって、これらの研究で抽出された勢力資源は、指導行動を通して児童・生徒個人へ影響を及ぼす教師の潜在的な影響力であるといえることができる。

(1) 小学校児童の認知した教師の勢力資源の研究

浜名・天根・木山（1983）は、小学校教師と小学校4、5、6年の児童を対象に、田崎（1979）と同様の方法論で質問紙調査を実施し、教師の勢力資源について教師自身の認知と児童の認知に分けて分析している。教師の認知では、「罰」、「外面性」、「人間

的配慮」,「正当性」の4つの因子が抽出され、児童の認知では、「罰」,「外面性」,「人間的配慮」の3つであった。教師と児童の認知の異なっていた点は、児童において「正当性」が因子として抽出されなかったことであるが、児童の「正当性」に当たる項目の得点は他の因子項目の得点より高かった。このことを、浜名ら(1983)は、(児童の内面において)「正当性」は特定のまとまった資源として意識はされていないが、教師による種々の影響を受け入れていく際の一般的な基盤として広く分散して存在しているのではないかと考察している。このように、浜名ら(1983)の研究は、教師自身の認知と児童の認知を比較するという多面的な検討をおこなっている点で、今後、教師の影響過程を構造的にとらえるためには注目すべき研究であるといえよう。しかしながら、この研究も方法論としては田崎(1979)と同様の手法をとっていることから、指導行動を通して児童個人へ及ぼす影響について述べられている可能性が考えられ、教師の勢力資源の全体像が示されたものとはいえない。

小学校児童の認知する担任教師の勢力資源については、河村・田上(1997b)が児童の担任教師の勢力資源認知とスクール・モラルとの関係について分析を試みている。この研究の質問項目は、田崎(1979)をもとにした狩野・田崎(1990)の尺度から7因子ごとに3項目選択し、言葉づかいを一部修正した21項目を使用している。また、最初に、「あなたは、日頃、担任の先生の指示や注意に従うのはなぜですか」という問いを示し理由を質問項目内容とし回答させる手法は、田崎(1979)と同様である。したがって、この研究で取り上げられる勢力資源も、やはり、児童個人へ影響する指導行動の効果を高める資源であることが予想できる。調査の分析結果から、児童が教師に対して認知している勢力資源は「教師の魅力・対応」,「罰」の2因子で構成されていることが分かったが、これについて、河村・田上(1997b)は、小学生の児童は教師の勢力資源を細かく分化して認知しているのではないとし、浜名ら(1983)と対応した結果であると考察している。さらに、スクール・モラルとの関連については、学級平均値を算出せず、各児童ごとに分析する方法をとっており、モラルの高い児童は勢力資源の「教師の魅力・対応」を高く認知し、「罰」を低く認知していることが報告されている。

(2) 中学生の認知した教師の勢力資源の研究

塚本(1998)は、中学生を対象に、田崎(1981)で作成された勢力資源尺度を同様の方法で使用して、「明朗性」,「受容・信頼性」,「熟達性」,「罰」,「正

当性」の5因子を抽出し、スクール・モラルや学級雰囲気との関連について分析している。この研究で採用した学級雰囲気尺度はSD法形式で学級集団の状態を示している尺度であると考えられ、これでもとらえた学級雰囲気への影響を示した勢力資源因子は、「受容・信頼性」(「規律正しさ」に対して負の関連)と「罰」(「規律正しさ」に対して正の関連)の二つだけであった。一方、使用したスクール・モラル尺度は生徒個人に関することを問う項目がほとんどであったため個人の状態を示すことに比重がかかった尺度であるといえ、これでもとらえたスクール・モラルへの影響はすべての勢力資源因子から示されていた。この結果から判断すると、塚本(1998)が抽出した勢力資源因子は学級集団へ及ぼす影響より生徒個人へ及ぼす影響が大きいものであると推測される。

(3) 田崎(1979)と比較検討した勢力資源の研究

林・橋(2007)は、田崎(1979)の尺度を基盤にした30項目の質問紙を作成し、田崎(1979)と同様の方法で調査を実施した。2つの研究結果を比較したところ、次のようなことが明らかになった。まず、田崎(1979)では、小学生においては「外見の良さ」が一番高い値を示していたが、林・橋(2007)では、「外見の良さ」が一番低く、「正当性」,「明朗性の魅力」,「熟練性」などが高い値を示していた。これについて、林・橋(2007)は、最近の小学生は教師としての役割やパーソナリティーに着目して影響を受けるようになったのではないかと考察している。また、中学生においては田崎(1979)では「親近・受容」,「明朗性の魅力」が一番高い値を示していたが、林・橋(2007)においては、「罰」が一番高く、全く異なる結果が示された。これについては、現在の中学生は、成績に響くので仕方なく言うことをきくという影響の受け方をしており、教師を「成績をつける存在」として認知し、受動的な影響の受け方をするようになったと考察している。このように、この研究からは、田崎(1979)から約30年の時間が流れ、家庭、地域、学校など社会の急激な変化などによって、児童・生徒の教師への認知が大幅に変容していることが明らかになった。

3) 学級集団を視野に入れた教師の潜在的な影響力の研究 ——三島の研究を中心に——

(1) 学級雰囲気に及ぼす教師の影響力

ここまでみてきた先行研究で明らかにされた教師の勢力資源は、指導行動を通して児童・生徒個人へ影響を及ぼす教師の潜在的な影響力であるといえることができる。これに対し、学級集団を視野に入れ

た教師の潜在的な影響力を取り上げた研究としては、三島・宇野（2004）が挙げられる。この研究では、小学校高学年の児童に、1学期と学年末の2回、「教師認知」と「学級雰囲気」についての調査を実施し、教師が学級雰囲気集（学級集団）に如何に効果的に影響を及ぼすかということを検討している。その結果、学級雰囲気と強い関連性をもっているのは、教師認知因子「受容・親近」、「自信・客観」の2つであることが示されている。さらに、「受容・親近」は主に「意欲」・「楽しさ」の2つの雰囲気に影響を与えており、早期よりその効果が顕在化していたことが分かった。また、「自信・客観」は1学期にはどの雰囲気に対しても影響が認められなかったが、1学期から「自信」や「客観性」のある態度を示し続けることで、学年末になって「認め合い」のある「反抗」的な態度のない学級雰囲気が醸成されていく可能性が示された。

三島・宇野（2004）における先行研究で見られなかった新しい側面について考えてみる。この研究で使用された「教師認知」尺度は、予備調査によって項目内容を作成しているのだが、その際、小学校の教師20名に個別面接を実施し、教師認知の項目内容を収集するため、「良い学級雰囲気を作る教師とは、どんな教師か」ということを質問している。さらに、児童（小5：10名、小6：10名）を対象として学年ごとに集団面接を実施し、上記と同様の問いについて討論をさせて項目内容を収集し、これらの結果を合わせて「教師認知」質問項目を作成している。このような方法論をとっていることから、「教師認知」で示された内容は、児童個人へ影響する資源ではなく、学級雰囲気（学級集団）へ影響する資源であるものと考えてもよいだろう。したがって、「教師認知」から抽出された「受容・親近」、「自信・客観」、「怖さ」、「罰」、「たくましさ」という五つの教師像は、学級雰囲気に及ぼす教師の潜在的な影響力であるということができよう。これを図にしたのがFigure 4である。この中で、先行研究において見出されていなかった因子は、「自信・客観」、「怖さ」、「たくましさ」の三つであるが、特に注目したいのは、「いじめ」や「不適応」、「学級崩壊」と深く関わる学級雰囲気「認め合い」へ大きな影響を及ぼしていると考えられる「自信・客観」で、客観性、公平性、一貫性、自信などを有する教師像が示された因子である。このような重要な因子を見出すことができたのは、影響の及ぶところを児童・生徒個人とせず、学級雰囲気（学級集団）を視野に入れたことが大きく関わっており、教育現場への貢献度としては高いものになると思われる。

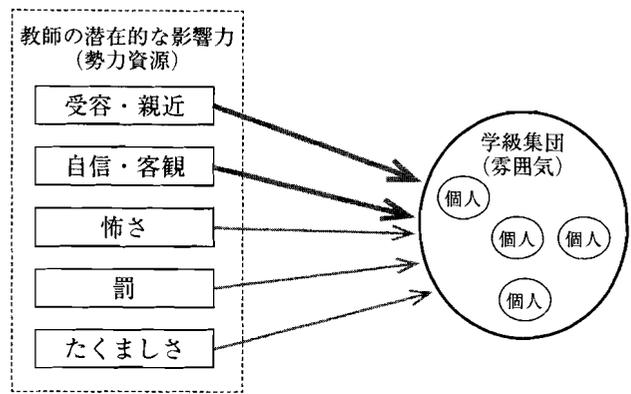


Figure 4 学級集団（雰囲気）へ及ぼす教師の潜在的な影響力

(2) 三島・宇野の研究の問題点

その一方で、三島・宇野（2004）には問題となる点も多い。この研究では、田崎（1979）のように、教師の指示にしたがう理由を質問紙の内容にしてどの程度当てはまるかを答えさせるという従来の方法論は採用せず、教師認知5因子を説明変数とし、それぞれの学級雰囲気を基準変数と見なし、重回帰分析を実施して検討している。その結果、5つの教師像は、強弱はあるもののそれぞれが学級雰囲気との関連を示したが、田崎（1979）ほど、影響力としての確実性が示されたわけではない。学級経営という言葉が存在していることから、教師は日々学級集団への影響を考えながら教育活動をおこなっていることは確実で、教師から学級集団への影響が及ぼされていることは疑いようもないが、一方で、学級集団から教師に対して影響が及ぼされている可能性も考えられるのである。例えば、西本（1998）は、小中学生を対象に調査をおこない、学級ごとの文化により教師の資源がどのように変化するかを検討している。その結果、「規律遵守」が高い学級においては「正当性」資源、アカデミック志向の高い学級では「専門性」資源、また、エンジョイ志向の高い学級では、「遊戯性」資源が教師の勢力や人気に影響していたと報告している。すなわち、西本（1998）では、学級文化が教師の勢力・人気の資源の規定因になることが報告されており、学級集団から教師に対しての影響の存在が示されたものと考えられる。したがって、三島・宇野（2004）で抽出された教師認知の五つの因子が、確実に学級雰囲気に影響を及ぼしていると言い切ることは難しいのである。

(3) 学級集団と児童・生徒個人に及ぼす教師の影響力

このような問題に対処するため、三島・淵上（2009）は、従来の田崎（1979）の示した方法論をとり、学級集団に及ぼす影響力と児童・生徒個人に及ぼす影響力について検討した。具体的には、大学生を対象

に、小4から中3までの担任教師の中で学級の多くの子ども達がよく指示に従っていた教師を一人想起させ、「学級の子ども達はその先生の指示に従っていたのはなぜか。」という質問を提示し、その理由を項目内容にした39項目についてどの程度当てはまるかを答えさせた。次に、小4から中3までの担任教師の中で自分自身がよく指示に従っていた教師を一人思い浮かべさせ、「あなたがその先生の指示に従っていたのはなぜか。」という質問を提示して同様に回答させた。学級集団、個人、それぞれについて因子分析を実施した結果、どちらも7因子構造を示した。抽出された因子は、学級集団と個人で、各因子を構成する項目が多少異なっていた点もあるが、中心となっている項目は同じものが多く、それらより以下のように命名された。すなわち、「親近・明朗性」、「自信・一貫性」、「正当性」、「威圧感」、「受容」、「授業力」、「罰」の7つである。次に、三島・淵上（2009）では、学級、個人の影響力の差の検定した。その結果、「罰」、「正当性」、「授業力」、「受容」は個人の平均が有意に高く、「威圧感」は学級の平均が有意に高かった。また、「親近感・明朗性」、「自信・一貫性」については有意差が認められなかった。この研究の成果としては、まず、学級集団への影響を視野に入れることで、「自信・一貫性」（三島・宇野（2004）の「自信・客観」に極めて近い内容）や「威圧感」（三島・宇野（2004）の「たくましさ」に極めて近い内容）などが教師の潜在的な影響力因子として確実に存在することが示されたということが挙げられる。次に、教師、学級集団、児童・生徒個人はお互いに影響し合い複雑な影響過程を有していることが予想されるが、学級集団と児童・生徒個人への影響力を比べた場合、「罰」、「正当性」、「授業力」、「受容」などの従来から指摘されていた資源は、どちらかといえば個人への影響が大きいということが見出されたことである。

4) 指導行動場面によって分けてとらえられた教師の潜在的な影響力の研究

(1) 三つの指導行動場面に影響する教師の潜在的な影響力

三島・淵上（2009）では、学級集団を視野に入れることによって、従来の研究では認められなかった教師の影響力因子を抽出することができたが、先に述べたように教師の潜在的な影響力が教師の指導行動を効果的にする存在であるとすると、今後は、さらに詳細な分析の必要性が生じてくる。すなわち、3つの場面の指導行動、①学級集団全体を対象にした指導行動、②学級集団の中にいる児童・生徒個人

を対象にした指導行動、③個別指導時の児童・生徒個人を対象にした指導行動それぞれに対して、どのような潜在的影響力が効果的に働きかけているのかということ明らかにしていくことが求められるものと思われる。この課題につながるものとしては、勇元（2010）の研究が挙げられる。この研究では、現役小中学校教師7人（男性3名：50代、20代、20代・女性4名：50代、50代、50代、20代、いずれも学級担任経験者）に対して半構造化面接をおこなっているが、その際、面接者は、指導行動を先の三つの場面に分けて、それぞれの指導行動を効果的にするために必要な教師の潜在的な影響力について問うことをおこなっている。その後、面接内容の逐語録についてコーディング作業をおこない、つけられたコードを統合してカテゴリーにまとめている。それによると、「学級集団全体を対象にした」指導行動を効果的にする影響力としては、「受容・共感」「一貫性」「親近・明朗性」「正当性」「授業力」「怖さ・威圧感」「自信（威厳）」「公平・公正」「自然体」の九つが見出されている。また、「学級集団の中にいる児童・生徒を対象にした」指導行動に対しては、「一貫性」「怖さ・威圧感」「自信（威厳）」「公平・公正」の四つが、「個別指導時の児童・生徒個人を対象にした」指導行動に対しては、「受容・共感」「親近感」の二つが見出されている。このように指導行動場面に分けて潜在的な影響力をとらえて詳細な分析をおこなっている点では、勇元（2010）の研究は評価できるのだが、多くの課題も残されている。まず、対象教師が7名という少ない人数であること、また、50代と20代の教師のみに対して面接をしており年代的に偏っているという点などが挙げられる。このようなことから、勇元（2010）で見出されたもの以外の潜在的な影響力が存在する可能性も十分考えられ、この研究は、今後、面接対象者を増やして発展させていくことが必要であろう。

(2) 教師自身の認知を質的調査でとらえることの意味

さらに、勇元（2010）では、これまでの研究のように児童・生徒の認知から影響力をとらえることをせず、影響を及ぼす側の教師の認知からとらえており、また、質問紙を使わず直接聞き取るという方法を採用している。教師の勢力資源を児童・生徒によって教師に付与されるものであると考え、従来の研究のように、量的な方法論によって抽出した児童・生徒の認知する教師像を影響力とすることが適切にとらえ方であると考えられる。しかしながら、今後、この分野の研究結果から、教員の養成や現職教員の研修内容、または学級崩壊等の問題に対しての示唆を導き出すためには、単に児童・生徒から見

える範囲の教師像で終わらず，児童・生徒の目にはなぜそのように映ったのか，教師はどのような意図をもって影響力となる教師像を形成しているのか等を，具体的にとらえていくことが必要になってくるものと思われ，勇元（2010）の方法は，そういう視点から考えると評価できるものである。

第3部 教師の影響過程の構造

1) 教師の信念と潜在的な影響力のつながり

さて，先にも述べたように，勇元（2010）では，従来の研究に比べ，教師の潜在的な影響力を広くとらえる方法を採用しているため，対象になった教師は，教師の影響力の周辺の事柄についてもかなり語っている。その中から勇元（2010）は，影響力の背景にあると思われる教育信念に関係することを語っている部分を抜き出し，「信念と指導行動のつながり」，「信念を示す手立て」，という二つのマトリックスを作成している。このマトリックスから見出した事柄は次の二点である。

まず，前者のマトリックスから，教師は，自分自身の教育信念と自分のおこなう指導行動にはつながりがあると考えていることを見出している。また，教職歴の長い，50代の教師達が教育信念と指導行動のつながりについて述べているのに対し，教職経験の浅い，20代の教師達はそのつながりについてあまり述べていないことも見出し，教職経験の浅い教師は，教育信念と指導行動のつながりについて意識していないのか，若しくは，まだ強い教育信念というものをもっていない可能性もあるとしている。教師の教育信念については，黒羽（2005）が，個人的経験，教師の知識，学校経験と教授経験の三点から整理し，その概念を「教師が潜在的に有する教育実践に対する活力溢れる精神活動」としてしている。また，教師の信念の形成については，「健康的で前向きの活力溢れる自己意識，そして落ち着くべきところに落ち着いた揺るぎない自己概念の内面的基盤の育成」が深く関与していると述べている。黒羽（2005）の指摘は，教師の教育信念の形成に教職経験，若しくは人生経験が関わっている可能性を示した勇元（2010）の見解と一致するものであると思われる。

次に，勇元（2010）は，後者のマトリックスからは，教師が教育信念を示す手立てとして次のようなモデルを見出している。「教師は，まず，学級集団に対して，教師自身がもっている教育信念を直接的に伝える。その後，その信念に沿って，学級の中で個人を取り上げて褒めたり，逆に取り上げて注意し，

その行為を見ている学級全体の児童・生徒に，教師の大事にしている教育信念を示し，浸透させていく。このように信念に沿った一貫性のある指導行動を繰り返すことで，児童生徒の中に一貫した教師認知像が出来上がり，『一貫性』という潜在的な影響力となっていくことが予想される」。このモデルは，第1部で述べた小林・中川（2008）において取り上げられていた教師，すなわち，周囲の児童の見ていることを意識して対象児童を褒めるという方策をとり自身の信念を実現していく教師の姿とも一致するものであり，信頼性が高いものと思われる。また，このモデルより，「教師の教育信念」，「潜在的な影響力である一貫性」，「学級集団の中にいる児童・生徒個人を対象にした指導行動」の三者の深い関連を推測することができる。

2) 教師が影響を及ぼす過程

(1) 教師の影響構造の先行研究

ここでは，教師の影響構造についての先行研究を見ていく。大西・黒川・吉田（2009）は，児童・生徒の受容・親近・自信・客観といった教師認知（教師）がいじめに否定的な学級集団の規範（学級集団）といじめに対する罪悪感予期（個人の心理）を媒介していじめ加害傾向（個人の行動）を抑制していることを明らかにし，いじめ防止のための教師の役割の重要性を示唆している。この研究はいじめ加害傾向の規定因を明らかにする研究であるともいえるが，見方を変えれば，いじめに焦点化しながらも教師の影響過程の構造を検証している研究であるともいえる。この研究から浮かび上がってくるパスは，「教師→学級集団→個人の心理→個人の行動」であり，教師から学級集団を通じて個人へ及ぼす影響がいかにか強いことを予想することもできるものと思われる。したがって，この影響過程については，本稿において教師の影響過程構造をまとめる際に取り入れていきたいと考えている。

さらに，第1部でも述べたのであるが，坂本・内藤（2001）では，教師の指導行動が児童と教師の人間関係のあり方や学校への適応に与える影響へ及ぼすプロセスとして，「M指導行動の認知→教師への信頼感→スクールモラル」というモデルが提示され，教師の影響の媒介変数として「児童から教師への信頼感」を挙げている。しかしながら，この研究で採用した信頼感尺度は，「あなたの担任の先生は学級の中でひいきをしない先生ですか」，「担任の先生がろうかに整列するように指示すると，みんなすぐに整列しますか」などの9項目から構成されており，項目内容は，教師の指導行動や潜在的な影響力

とほとんど同様に思える内容であった。さらに、この尺度が因子分析の結果1因子解を示すものであったことから、「教師への信頼感」とは、影響力全般の上位の概念で、かつ抽象的な概念である可能性が考えられるのである。本稿では、学校現場での実践につながりやすい具体的な影響力を取り上げたいことから、今回は「教師への信頼感」を教師の影響過程構造において取り上げないこととした。

また、第2部で述べた西本（1998）では、「勢力」と同時に「人気」という変数を取り上げている。しかしながら、西本（1998）は、ソシオメトリック地位ヒエラルキー（人気）と社会的勢力地位ヒエラルキー（勢力）の相関関係は高くなる傾向にあると指摘しており、本稿においては、学校現場での実践につながりやすいできる限りシンプルな影響過程構造を作成したいことから、今回は「人気」を教師の影響過程構造において取り上げないことにした。

(2) 教師の影響過程の構造

ここまで述べてきたことを中心に、教師が影響を及ぼす過程を図にまとめたものが、Figure 5である。ここでは、この図全般を説明するのではなく、これまでに十分に述べられなかった点についてのみ補足しておく。

まず、教師の潜在的な影響力としてFigure 5では、三島・淵上（2009）で抽出した因子を取り上げたことについて説明する。教師の勢力資源の研究で一般的によく使用されるのは田崎（1979）の因子であるが、これは先に述べたように児童・生徒個人に対する勢力資源であり、学級集団を視野に入れた影響力

とはいえないことから、今回は取り上げなかった。また、勇元（2010）の研究は、3つの指導行動場面と関連付けられている点では評価できるのだが、データの少なさから結果については検討の必要があることが考えられ、採用していない。これに対して、三島・淵上（2009）の因子は、3つの指導行動場面との関連が検討されていない点が不十分であるが、学級集団と児童・生徒個人に分けて教師の潜在的な影響力を検討しており、分析に使われたデータ数(大学生573名：男性267名・女性306名)も多いことから、今のところ一番信頼できるものと考えて、今回はこれを採用することにした。

また、潜在的な影響力から顕在的な影響力への影響を表す矢印であるが、勇元（2010）において認められたものをすべて書き入れると複雑で分かりにくくなるため、三島・宇野（2004）で重要な因子であることが明らかになった「自信・客観」と「受容・親近」に極めて近い三島・淵上（2009）の「自信・一貫」、「親近感・明朗性」、「受容」からのみの矢印を書き入れることにした。

次に、学級集団と個人の影響（矢印）についてであるが、問題と目的でも述べたように、三島・伊藤（2004）、加藤・大久保（2009a）などの報告より学級雰囲気から児童・生徒への影響が示されていたことから、学級集団から個人に対して影響が及ぼされていることは十分考えられる。また、そもそも学級集団とは個人の集まりであることから、個人から学級集団へ影響が及ぼされていることは疑いようもないことであろう。

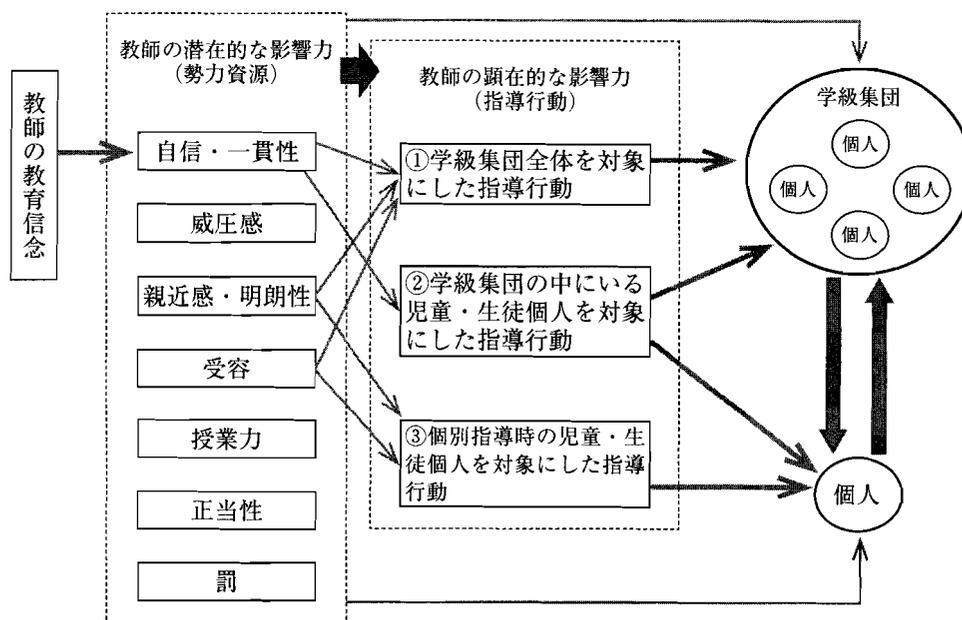


Figure 5 学級集団，児童・生徒個人への教師の影響過程構造の理論的モデル

- 面の問題行動に着目して— 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会科学篇), 59, 153-163.
- 加藤弘通・大久保智生 2009b 学校の荒れの収束過程と生徒指導の変化 —二者関係から三者関係に基づく指導へ— 教育心理学研究, 57, 466-477.
- 河村茂雄・田上不二夫 1997a 児童が認知する教師のPM式指導類型と児童のスクール・モラルとの関係についての考察 カウンセリング研究, 30, 121-129.
- 河村茂雄・田上不二夫 1997b 児童のスクール・モラルと担任教師の勢力資源認知との関係についての調査研究 カウンセリング研究, 30, 11～17.
- 岸野麻衣・無藤 隆氏 2009 学級規範の導入と定着に向けた教師の働きかけ —小学校3年生の教室における学級目標の標語使用過程の分析— 教育心理学研究, 57, 407-418
- 小林 祐紀, 中川 一史 2008 教師の信念を実現するためのストラテジーの関係性の研究 日本教育工学会論文誌, 32, 109-118.
- 黒羽正美 2005 学校教育における「教師の信念」研究の意義に関する事例研究 —ある小学校教師の教育行為に焦点をあてて— 富山大学教育学部研究論集, 8, 15-21.
- 中井 大介・庄司 一子 2009 中学生の教師に対する信頼感と過去の教師との関わり経験との関連 教育心理学研究, 57, 49-61,
- 西本祐輝 1995 教師の資源と学級文化の関連性 社会心理学研究, 13, 191-202.
- 三島美砂 2003 授業成立と児童の認知した教師像との関係 日本教育心理学会第45回総会発表論文集, 479.
- 三島美砂 2006 スクールカウンセラーによる学級集団づくりに悩む担任教師への支援—「教師用RCRT」・〈学級雰囲気〉質問紙を用いて— 神戸常盤短期大学紀要, 28, 17-25.
- 三島美砂・淵上克義 2009 学級集団と児童・生徒個人に及ぼす教師の影響 日本グループダイナミックス学会第56回発表論文集, 426-427.
- 三島美砂・伊藤崇達 2004 学級雰囲気と児童の学習・生活面での成長・自己開示との関係 日本教育心理学会第46回総会発表論文集, 176.
- 三島美砂・宇野宏幸 2004 学級雰囲気に及ぼす教師の影響 教育心理学研究, 52, 414-425.
- 三隅二不二 1984 リーダーシップ行動の科学 (改訂版) 有斐閣
- 三隅二不二・矢守克也 1989 中学校における学級担任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に関する研究 教育心理学研究, 37, 46-54.
- 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.
- 六車 浩・葛西真紀子 2005 教師の指導行動・態度と児童の教師認知・スクールモラルの関係性 —教師と児童の性別, 学年・学級規模による分析から— 鳴門生徒指導研究, 15, 30-43.
- 長峰伸治・澤祐紀恵 2009 小学校の担任教師の指導行動・態度と児童の学級適応感の関連について 金沢大学人間社会学域学校教育学類紀要, 1, 53-67.
- 小野寺 謙・野呂文行 2008 小学校4年生に対して授業開始・終了の挨拶時に静かにする行動を促す試み —折れ線グラフによる遂行フィードバックを用いて— 行動分析学研究, 22, 31-38.
- 大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和 2009 児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響—学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して— 教育心理学研究, 57, 324-335.
- 太田沙織・石田靖彦 2009 特定児童に対する教師の指導行動に関する研究 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 12, 323-328.
- Podsakoff, P. M., W. H. Bommer, N.P.Podsakoff, and S.B.MacKenzie 2006 "Relationships Between Leader Reward and Punishment Behavior and Subordinate Attitudes, Perceptions, and Behaviors; A Meta-Analytic Review of Existing and New Research," *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 99, 113-142.
- 坂本美紀・内藤満江 2001 小学生が持つ担任教師への信頼感に関する要員 —指導行動, 自己開示, スクール・モラルとの関係— 愛知教育大学研究報告 (教育科学篇), 50, 143-151.
- 佐藤静一 1993 学級「集団」・生徒「個人」次元の学級担任教師のPM式指導類型が生徒の学校モラルに及ぼす交互作用効果 実験社会心理学研究, 33, 52-59.
- 佐藤静一・阿部一徳 1997 教師の自己開示及びP-M指導行動が児童の自己開示と学校モラルに及ぼす効果 熊本大学教育学部紀要, 46, 245-257.
- 佐藤静一・服部 正 1993 学級「集団」・児童「個人」次元の学級担任教師のPM式指導類型が児童の学校モラルに及ぼす交互作用効果 実験社会心理学研究, 33, 141-149.
- 高旗正人 2003 論集「学習する集団」の理論 西日本法規出版株式会社
- 田崎敏昭 1979 児童・生徒による教師の勢力資源

- の認知 実験社会心理学研究, 18, 129-138.
- 塚本伸一 1998 教師の勢力資源が中学生のモラルと学級雰囲気 に及ぼす影響 上越教育大学研究紀要, 17, 551-562.
- 梅野理恵・佐藤静一 2006 教師との共感(好意)的關係及び非好意的關係の成立と教師のリーダーシップに関する研究 久留米大学心理学研究, 5, 55-62.
- 吉田道雄 1992 中学校における担任・非担任学級の生徒に及ぼす教師のリーダーシップ 熊本大学教育学部紀要, 41, 227-237.
- 弓削洋子・新井希和子 2009 教師に期待される矛盾した2つの指導性に対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), 58, 125-131.
- 勇元未希 2010 学級集団と児童・生徒個人に及ぼす教師の影響力に関する質的研究 岡山大学教育学部 卒業研究論文