

学級集団，児童・生徒個人に及ぼす教師の潜在的な影響力

三島 美砂* ・ 淵上 克義**

本研究では，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を明らかにするため，大学生500人（男性250人・女性250人）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1人想起させ，教師の指示に従う理由を項目内容にした39項目の質問紙について回答を求めた。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1人想起させ，同様に答えさせた。回答を因子分析した結果，学級，個人への教師の潜在的な影響力の2つの因子構造はよく似ており，「親近・明朗性」，「自信・一貫性」，「威圧感」，「罰」，「正当性」，「授業力」，「受容」の7つの因子が抽出された。中でも「親近・明朗性」，「自信・一貫性」，「受容」の3つが大きく認知されており，影響を与えるための重要な因子であることがわかった。また，性差や学校段階の差についても検討をおこなった。その結果，女子は男子より教師の日々繰り返される指導行動から得られる教師像を潜在的な影響力としてとらえやすいということ，男子は女子より怖さに影響されている可能性が大きいということが分かった。さらに，学校段階の差としては，中学校に比べ小学校段階では，教師という職業や役割を潜在的な影響力として大きくとらえていることがわかった。

Keywords: 教師，影響力，学級集団，児童・生徒個人

問題と目的

近年，学校現場では，いじめや不登校，発達障害の問題，また，学級崩壊などの学級集団全体の問題が数多く報告されており，教師には，ますます適切な影響力が求められるようになってきている。これらの現場の問題を受けて，今後，教員養成や現職教員の研修において教師の影響力やリーダーシップ，学級経営に関わる内容を充実させることが今以上に必要になってくる。そのような中，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のであるが，本研究は，後者，すなわち，教師の潜在的な影響力に焦点を当てて検討をするものである。

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）の研究である。この研究では，教師の勢力資源として第Ⅰ因子「親近・受容」，第Ⅱ因子「外見の良さ」，第Ⅲ因子「正当性」，第Ⅳ因子「明朗性の魅力」，第Ⅴ因子「罰」，第Ⅵ因子「熟練性」ならびに第Ⅷ因子「同一化」の7つが抽出されているが，この研究においては，教師の勢力資源の全体像がとらえられていないと推測される部分がある。というのも，田崎（1979）では，質問項目収集の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」という質問をしている。この質問文には主語が表記されていないが，文脈から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。すなわち，田崎（1979）の研究の質問項目で問われて

*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

Teachers' influence on each student and classroom climate

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 700-8530

いるのは、個人の児童・生徒への教師の影響力であると考えられる。

この田崎（1979）の研究成果と最近の児童・生徒に調査を実施した結果とを比較検討した研究として、林・橋（2007）が挙げられる。この研究では田崎（1979）で作成された尺度を基盤にしたものを使用しており、田崎（1979）の結果と比較している。まず、小学生は、田崎（1979）においては、「外見性」が飛びぬけて一番高い値を示していたのに対して、林・橋（2007）では、「正当性」、「明朗性の魅力」、「熟練性」等が高い値を示している。また、中学生では、田崎（1979）では、「親近・受容」、「明朗性の魅力」が高かったが、林・橋（2007）では、「罰」が一番高かった。

さらに、林・橋（2007）は、田崎（1979）の27項目に授業や学習に関する3項目を付け加え、新たに因子分析をおこなっている。その結果、「先生を信頼できるから」、「自分を信じていてくれるから」、「授業の内容が分かりやすいから」等の項目から構成される第Ⅰ因子「教師としての信頼感」、「ユーモアがあるから」などの項目からなる第Ⅱ因子「親しみやすさ」他、第Ⅲ因子「外見」、第Ⅳ因子「正当性」、第Ⅴ因子「罰」が抽出されている。その後、5つの因子間で一要因分散分析をおこなった結果、小学生では、「外見」、「罰」が他の因子より有意に低い値を、「教師としての信頼感」、「親しみやすさ」が他の因子より有意に高い値を示していた。また、中学生では、「罰」が他の因子に比べ有意に高く、「外見性」が有意に低かった。また、林・橋（2007）は、教師と児童・生徒の影響力の認知のずれを報告しており、教師は全般的に児童・生徒に比べて自らが大きな影響をもつと考えていることを明らかにしている。しかしながら、この研究で測定に使用した質問項目は、ほとんど田崎（1979）と同様であると考えられることから、林・橋（2007）で抽出された因子も、児童・生徒個人に及ぼす教師の影響力であり、影響力全般を網羅しているものとはいえないことが推測される。

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、上記と同様の質問をおこない討論をさ

せて項目内容を収集している。このような方法で「教師認知」質問項目を作成していることから、「教師認知」の内容は、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られよう。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5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ると考えられる。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3つであるが、このような因子が抽出されたのは、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いるものと考えられる。

しかしながら、三島・宇野（2004）には問題となる点がある。この研究では、田崎（1979）の使用した従来の方法、すなわち、「指示に従うのはなぜか」という問いの答えになる部分を質問項目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方法は採用していない。その代わりに、教師認知5因子を説明変数、各学級雰囲気を基準変数とした重回帰分析を実施し、5つの「教師認知」がそれぞれの学級雰囲気を説明しているかを検証している。しかし、この方法では、田崎（1979）の研究のように信頼性の高い影響力であると言い切ることは難しい。例えば、西本（1995）において、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るように、学級集団から教師に対する影響も可能性としては考えられるからである。また、三島・宇野（2004）では、田崎（1979）のように、男女や小学校、中学校、高校という学校段階による勢力資源のとらえ方の差についての詳細な検討はなされていない。

さて、今後、教員養成や現職教員の研修において、教師の影響力やリーダーシップ等に関わる内容を充実させていく場合、各教育現場に対応した教師の具体的なリーダーシップのあり方を検討する必要がある。そして、このような教育現場において教師が発揮する影響力の最も基本的な特徴の一つは、児童・生徒個人に及ぼす影響力と学級集団全体に対する影響力の2つの局面に分類できるということである。そもそも個人と集団に対するリーダーの影響力の内容や効果は異なることが指摘されており、具体的な教師の影響力を検討する際にまず明らかにしなければならない点である（淵上，2002）。例えば、生徒指導や教育相談など主に児童・生徒個々に対するリーダーシップと授業や学級経営など主に学級集団全

体を視野に入れたリーダーシップを明確に区別したような具体的な研究の検討などである。さらにまた、より実践的な研究にするためには、田崎（1979）や林・橘（2007）のように児童・生徒が教師をどう認知しているかという検討にとどまらず、児童・生徒に大きく影響を及ぼすことができる教師、換言すれば指導力のある教師がどのような影響力を保持しているかについて検討をおこなうことも必要になってくるだろう。

以上、本研究では、まず、教師の潜在的な影響力を、学級集団に及ぼすものと児童・生徒個人に及ぼすものの2つに分けてとらえなおす。その際、三島・宇野（2004）の方法論ではなく、田崎（1979）勢力資源研究で採用された従来の方法論を採用し、信頼性の高い教師の潜在的な影響力因子を抽出するが、従来と異なる点は、児童・生徒に大きく影響を及ぼすことができた教師を想起させて回答させる点である。その上で、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の認知構造について検討し、2つの構造の異なる点について吟味していく。次に、田崎（1979）や林・橘（2007）でも検討されていたように、児童・生徒個々人の中でどの影響力を大きく認知しているかについて、学級集団、個人それぞれに分けて明らかにする。さらに、学級集団各因子と個人各因子の対応するものごとを比較して詳細な検討をおこなう。最後に、性差や年齢差によって、影響力のとらえ方が異なっているかという点についても検討していく。

方法

1) 予備調査

- (1) 調査時期 2008年7月
- (2) 対象 大学生80名。
- (3) 調査方法

小4から中3までの時代を想起させ、「あなたの学級の児童・生徒がその先生の指示に従っていた（従っていなかった）のはなぜか」、「あなた自身が

その先生の指示に従っていた（従っていなかった）のはなぜか」の質問にそれぞれ一番よく当てはまると思う教師を一人思い浮かべながら自由に記述させた。収集した内容をKJ法で整理した結果、「自信・一貫性」、「受容・親近・明朗性」、「授業力（熟練性に近い）」、「たくましさ」、「怖さ」、「罰」、「正当性」の7つのカテゴリーにまとめられ、これに基づいて39項目（教師の指示に従う理由を項目内容にしたもの）を作成した。

2) 本調査

- (1) 調査時期 2008年11月、2009年5月、6月。
- (2) 対象 中部、関西、中国地方の大学生500名（男性250名・女性250名：573名から男女同数ずつをランダムに抽出した）。
- (3) 調査方法

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1人思い浮かべさせ、「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。」という教示を与え、作成した39項目について回答を求めた。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1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。」という教示を与え同様に回答させた。いずれも4件法で実施した。

結果と考察

1) 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の認知構造

(1) 学級、個人の教師の潜在的な影響力の認知構造

学級、個人について回答させた39項目に対してそれぞれに因子分析（主因子法、プロマックス回転）を実施した。固有値の減衰状況と回転後の解釈可能性を検討した結果、学級、個人ともに7因子解を採用した。負荷量が.35未満であった項目を除き因子分析を繰り返し、負荷量.40以上を示したものを因子の解釈に用いた（TABLE 1 TABLE 2）。

TABLE 1 学級集団に及ぼす教師の影響力

因子名	質問項目	第Ⅰ因子	第Ⅱ因子	第Ⅲ因子	第Ⅳ因子	第Ⅴ因子	第Ⅵ因子	第Ⅶ因子	共通性
親近・明朗性	楽しい先生だったので	.86	.06	-.04	.02	-.14	.07	-.04	.72
	ユーモアのある先生だったので	.80	.13	.01	-.01	-.20	-.03	.00	.55
	明るい先生だったので	.79	.04	.01	.04	-.10	.00	-.04	.59
	親近感を感じる先生だったので	.72	-.14	.02	.00	.26	-.03	.01	.69
	気軽に話せる先生だったので	.68	-.15	.02	-.03	.20	.03	.01	.59
	休み時間や放課後など一緒に楽しく過ごせる先生だったので	.55	-.06	.04	.09	.14	-.06	-.01	.36
自信・一貫性	良いことと悪いことをはっきり示してくれたから	.05	.69	-.05	-.01	.00	-.10	-.01	.45
	状況に左右されることなく指導に一貫性があったので	-.06	.68	.00	-.08	.00	.00	.00	.43
	自信をもって指導していたので	-.02	.61	.02	.05	-.08	.13	-.04	.42
	厳しさと楽しさのけじめがっていたので	.21	.59	.01	-.03	-.06	-.02	-.06	.42
	信念に基づいて指導をしていたので	-.12	.56	-.10	.03	.14	.08	.13	.39
	叱ったり褒めたりする基準が一貫していたので	.08	.56	.01	.00	.09	-.04	.04	.38
	指導をするとき毅然とした態度をとっていたので	-.23	.49	.02	.09	.02	-.08	.02	.24
	褒めるときと叱るときメリハリがしっかりついていたので	.14	.45	.06	.02	.02	-.05	-.09	.28
指導をするとき落ち着いて堂々としていたので	-.04	.44	.01	-.03	.15	.15	.03	.36	
正当性	学校の先生が言うことは正しいと思っていたから	-.01	.01	.81	-.01	.01	-.01	.02	.67
	学校の先生の言うことを聞くのは生徒として当たり前だと思っていたから	.02	-.09	.79	.00	.04	.00	-.03	.59
	生徒が先生の指示に従わないのは悪いことだと思っていたから	.03	.07	.75	.00	.00	-.01	.08	.64
威圧感	体がたくましい先生だったので	.11	-.05	-.04	.84	.01	.09	-.11	.66
	力が強そうな先生だったので	.04	.04	-.01	.80	-.07	-.07	.05	.68
	大きな体格の先生だったので	-.07	.02	.05	.77	.09	-.02	.12	.68
受容	よく話を聴いてくれる先生だったので	.24	-.01	-.03	-.06	.65	.01	.10	.64
	どの子にも公平に接してくれたので	-.10	.24	.11	.00	.60	-.03	-.16	.53
	特定の子をひいきすることがない先生だったから	-.16	.01	.08	.08	.56	.07	-.19	.32
	人間関係などの悩みを理解してくれる先生だったので	.17	.04	-.06	-.01	.55	-.02	.10	.43
	気持ちに共感してくれる先生だったので	.28	.11	-.09	-.03	.51	-.03	.07	.56
授業力	よく分かる授業をする先生だったので	-.10	-.04	-.06	.01	.06	.95	-.01	.81
	授業が上手な先生だったので	.05	.03	.00	.01	-.05	.79	.00	.66
	興味をもてる授業をする先生だったので	.20	.09	.14	-.02	.01	.48	.04	.47
罰	言うことを聞かないと先生の自分に対する印象が悪くなりそうだから	-.01	.03	.10	-.06	-.11	.01	.71	.61
	言うことを聞かないと親に言いつけられそうなので	-.01	.00	-.02	.06	.07	-.01	.68	.47
	言うことを聞かないと成績を下げられそうなので	-.04	-.02	.01	.03	-.13	.02	.68	.56
因子間相関	第Ⅰ因子		.33	.03	-.07	.57	.44	-.29	
	第Ⅱ因子			.13	.12	.49	.45	-.13	
	第Ⅲ因子				.21	-.05	.24	.46	
	第Ⅳ因子					-.10	-.04	.26	
	第Ⅴ因子						.36	-.24	
	第Ⅵ因子								-.08
	第Ⅶ因子								
α係数		.87	.82	.83	.83	.79	.82	.77	

TABLE 2 児童・生徒個人に及ぼす教師の影響力

因子名	質問項目	第I因子	第II因子	第III因子	第IV因子	第V因子	第VI因子	第VII因子	共通性
自信・一貫性	叱ったり褒めたりする基準が一貫していたので	.81	-.01	.01	-.11	.02	.01	-.04	.54
	どの子にも公平に接してくれたので	.80	.14	-.06	-.22	-.01	-.06	-.04	.54
	状況に左右されることなく指導に一貫性があったので	.80	-.09	-.10	.06	-.02	.02	-.02	.61
	自分の気分に左右されることなく指導をおこなう先生だったので	.71	-.04	-.11	-.13	.09	-.06	.01	.43
	良いことと悪いことをはっきり示してくれたから	.59	.13	.02	.06	-.04	-.02	.04	.50
	特定の子をひいきすることがない先生だったので	.56	.11	.02	-.18	.02	-.16	-.03	.30
	厳しさと楽しさのけじめがついていたので	.56	.25	.05	.05	-.01	.00	-.08	.47
	褒めるときと叱るときメリハリがしっかりついていたので	.55	.10	.06	.02	.00	.00	.01	.40
	指導をするとき毅然とした態度をとっていたので	.53	-.22	.14	.03	.11	-.01	.01	.37
	指導をするとき落ち着いた態度をとっていたので	.53	-.16	.01	.19	-.01	.00	.17	.49
親近・明朗性	自信をもって指導していたので	.52	-.07	.01	.25	.01	.07	.05	.50
	信念に基づいて指導をしていたので	.52	-.09	.02	.25	.02	.03	.03	.48
	納得がいく指導をする先生だったので	.50	-.09	-.01	.22	-.06	-.05	.10	.44
	楽しい先生だったので	.06	.89	-.02	.10	-.01	.05	-.17	.74
	ユーモアのある先生だったので	.04	.78	.03	.17	-.08	.06	-.19	.60
	明るい先生だったので	.05	.76	.01	-.02	.02	.07	.03	.57
	気軽に話せる先生だったので	-.02	.68	-.02	-.04	-.01	.00	.18	.60
	休み時間や放課後など一緒に楽しく過ごせる先生だったので	-.15	.62	.17	-.03	.07	-.02	.14	.39
	親近感を感じる先生だったので	-.01	.57	-.07	-.06	.04	.02	.33	.62
	威圧感	力が強そうな先生だったので	-.10	.02	.95	.02	.01	-.07	.08
体がたくましい先生だったので		.05	.12	.87	-.01	.05	-.18	.01	.64
大きな体格の先生だったので		-.05	.07	.80	-.04	.00	.02	.01	.62
授業力	よく分かる授業をする先生だったので	.01	-.01	.00	.83	.01	-.05	.04	.72
	授業が上手な先生だったので	.04	-.05	-.04	.82	.00	-.03	.00	.68
	興味をもてる授業をする先生だったので	-.04	.13	-.01	.68	.10	-.02	-.05	.52
	熱心に授業をする先生だったので	.19	.11	-.01	.50	-.05	.06	.04	.47
正当性	学校の先生が、言うことは正しいと思っていたから	-.01	.05	.02	.06	.83	.04	.02	.74
	生徒が先生の指示に従わないのは悪いことだと思っていたから	-.01	.01	.03	.01	.81	.05	-.06	.71
	学校の先生の言うことを聞くのは生徒として当たり前だと思っていたから	.10	-.01	-.01	.01	.79	.00	-.04	.67
罰	言うことを聞かないと成績を下げられそうなので	-.12	.11	-.07	.02	.03	.80	.07	.53
	言うことを聞かないと親に言いつけられそうなので	-.07	.14	-.04	.02	.00	.80	.02	.53
	言うことを聞かないと先生の自分に対する印象が悪くなりそうだから	.01	-.08	-.10	-.12	.15	.65	.05	.49
	表情や雰囲気や怖い先生だったので	.12	-.19	.37	-.02	-.05	.42	-.05	.62
	声や口調が怖い先生だったので	.15	-.16	.37	-.06	-.10	.41	-.12	.61
受容	よく話を聞いてくれる先生だったので	.02	.12	.04	.08	-.03	.03	.77	.74
	気持ちに共感してくれる先生だったので	.22	.21	.01	-.05	-.03	.03	.55	.61
	人間関係などの悩みを理解してくれる先生だったので	.22	.22	.02	-.06	-.03	.08	.51	.55
因子間相関	第I因子		.35	.18	.58	.17	-.02	.50	
	第II因子			-.18	.35	-.08	-.38	.53	
	第III因子				.13	.17	.54	-.21	
	第IV因子					.22	.06	.31	
	第V因子						.42	-.02	
	第VI因子							-.28	
	第VII因子								
α係数		.91	.87	.86	.85	.87	.81	.84	

分析の結果、学級、個人への教師の潜在的な影響力は、よく似た認知構造をしていることがわかった。予備調査のカテゴリーと異なる点は、「受容・親近・明朗性」が「受容」と「親近・明朗性」に分かれたこと、「たくましさ」、「怖さ」、「罰」の3カテゴリーが「威圧感」と「罰」の2つの因子にまとったことである。すなわち、学級、個人の双方とも「親近・明朗性」、「自信・一貫性」、「正当性」、「威圧感」、「受容」、「授業力」、「罰」の7つの因子が抽出されている。それぞれがどのような順番で抽出されたかということについては、TABLE 1、TABLE 2 に記した。また、α係数は、学級では.87から.77、個人では.91

から.81と高い値を示しており、どの因子も信頼性を備えているものと判断できる。

(2) 学級、個人において項目が同じであった教師の潜在的影響力因子

学級、個人の項目内容が同じであった因子は、「親近・明朗性」、「正当性」、「威圧感」である。「親近・明朗性」は、「気軽に話せる先生だったので」などの親近感、「楽しい先生だったので」などの明朗性が示された項目で構成されており、教師の明るく親近感のある態度が影響力として認知されていることがわかる。「正当性」は、「学校の先生の言うことを聞くのは生徒として当たり前だと思っていたか

ら」などの項目で構成された因子で、教師と児童・生徒という役割関係を認識することで成立している因子である。「威圧感」は、「力が強そうな先生だったので」などの教師の外観から生じる威圧感が示された項目から構成された因子である。

(3) 学級、個人において項目が異なっていた教師の潜在的影響力因子

学級、個人の項目内容が異なっていた因子は、「自信・一貫性」、「受容」、「授業力」、「罰」の3つであった。

「自信・一貫性」は、三島・宇野(2004)の「自信・客観」ときわめて近い内容の因子である。この因子は、「自信をもって指導していたので」、「指導をするとき落ち着いて堂々としていたので」などの教師の自信のある態度や「状況に左右されることなく指導に一貫性があったので」、「叱ったり褒めたりする基準が一貫していたので」などの教師の一貫した態度を示す項目から構成されている。しかしながら、学級の「自信・一貫性」には、これらに加えて、「良いことと悪いことをはっきり示してくれたから」、「褒めるときと叱るときのメリハリがしっかりついていたので」などの教師が子どもの行為を目標に向けて方向付ける態度を示す項目も高い負荷量を示した。学級集団へ影響を及ぼすには、集団を方向付けていく教師の態度の重要さが示されているものと思われる。一方、個人の方には、「どの子にも公平に接してくれたので」などの教師の公平な態度や「自分の気分が左右されることなく指導をおこなう先生だったので」、「納得がいく指導をする先生だったので」などの教師の公正な態度を示す項目が高く負荷していた。児童・生徒個人へ影響を及ぼすには、人間として尊敬され、信頼される教師の態度が必要であることが示されているのであろう。

次に、「受容」であるが、この因子は、「気持ちに共感してくれる先生だったので」、「よく話を聴いてくれる先生だったので」などの教師の受容・共感的な態度が示された項目から構成されているが、学級の方には、これらに加えて、「特定の子をひいきすることがない先生だったので」、「納得がいく指導をする先生だったので」などの教師の公平で公正な態度が示された項目も高く負荷した。学級集団に影響を及ぼすためには、目立つ子、気にいっている子など特定の子ども達にだけではなく、どの子にも公平に受容・共感的な態度を示すことが重要なのであろう。これに対し、個人の方は、受容・共感的な態度が示されている項目のみで構成されており、個人の子どもは、自分の話を聴き、気持ちに共感してくれる教師の態度を自分に対する影響力として認知して

いると考えられる。

また、「授業力」は、「よく分かる授業をする先生だったので」などの項目から構成され、教師の授業の上手さが影響力として認知された因子であるが、個人の方には、「熱心に授業する先生だったので」という項目が含まれた。熱心ということに対して個人として好感を感じているのかもしれない。

さらに、「罰」は、「言うことを聞かないと成績を下げられそうなので」などの教師が与える罰を予期する内容の項目で成り立っているが、個人の方には、これに加え「表情や雰囲気怖い先生」、「声や口調が怖い先生」の2項目が含まれていた。個人においては、罰を与える教師は、表情や雰囲気、声や口調が怖いことと結びついて認知されているようである。

(4) 先行研究との比較

ここで、抽出された7つの因子の中で、田崎(1979)や林・橘(2007)(基本的に田崎(1979)の項目を使用している研究)では見出しされなかったものは、「自信・一貫性」と「威圧感」の2つである。この2つの因子が抽出された理由としては、まず、本研究が学級集団を対象とする影響という視点に立ち教師の潜在的な影響力にアプローチしたという点が挙げられる。教師の個人への影響、すなわち、教師と子どもという二者関係のみを想定した場合に、「自信がある態度」や「一貫した指導」、「目標に向けて方向付ける態度」、「威圧感」といったものはなかなか出てき難い内容なのであろう。また、田崎(1979)や林・橘(2007)の示した因子のうち、本研究で抽出されなかったものは「外見性」、「同一化」の2つである。田崎(1979)の研究から約30年の時間が経ち、教師や子どもを含めた社会は大きく変容している。現代社会において子ども達は多くの情報にさらされており、無条件で教師に尊敬の念を抱く、あこがれるといった感情はもちにくくなっているのだろう。したがって、「外見性」や「同一化」によって影響を受けることが少なくなっているものと考えられる。

2) 学級集団、児童・生徒個人に及ぼす教師の潜在的な影響力のとらえ方

教師の潜在的な影響力のとらえ方がどのように異なっているかを検討するため、学級集団因子、児童・生徒個人因子の2つともに含まれていた項目を取り出しその平均値を因子平均値とし、学級、個人それぞれのについて7因子間で一要因の分散分析をおこなった(Figure 1)。

学級の分析においては有意な主効果が認められた

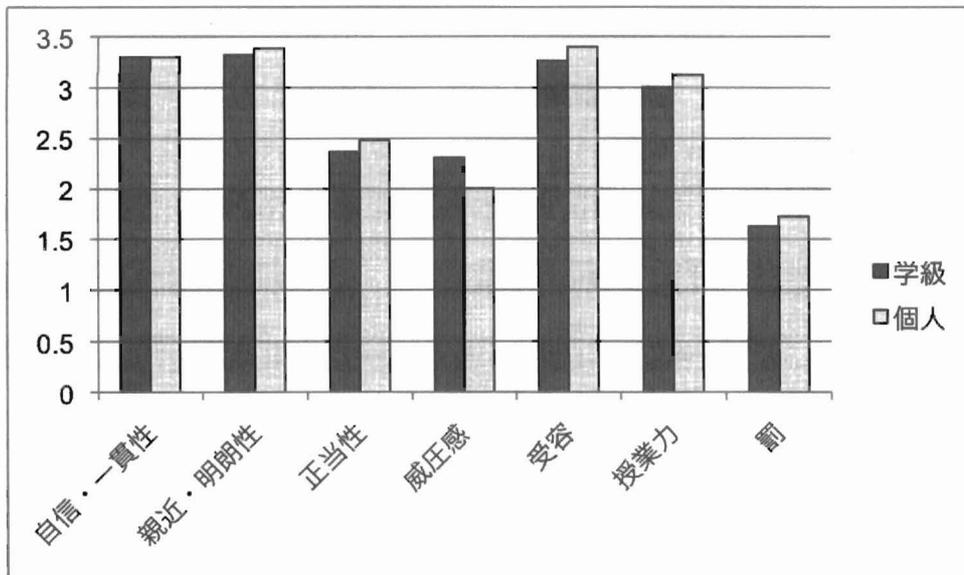


Figure 1 学級集団, 児童・生徒個人に及ぼす教師の潜在的な影響力の平均値

($F(4.05, 2021.36) = 496.08, p < .001$)。下位検定の結果, 「自信・一貫性」, 「親近・明朗性」, 「受容」は, 「正当性」, 「威圧感」, 「授業力」, 「罰」のどれとも有意差が認められた (全て $p < .001$)。すなわち, 良い学級集団を作る教師を, 児童・生徒は, 自信や一貫性があり, 明朗で親しみやすく, 受容的な関わりをしてくれるととらえているものと考えられよう。また, 「罰」と他の全ての因子との間にも有意な差が認められ (全て $p < .001$)。学級においては「罰」の影響がより小さいことが分かる。さらに, 「授業力」は, 「正当性」, 「威圧感」, 「罰」と比べ有意に高い値を示しており (全て $p < .001$)。学級においては授業力のある教師の方が影響を及ぼしやすいことが予想される。

次に, 個人の分析においても有意な主効果が認められた ($F(3.98, 1986.39) = 523.37, p < .001$)。下位検定の結果, やはり, 「自信・一貫性」, 「親近・明朗性」, 「受容」は, 「正当性」, 「威圧感」, 「授業力」, 「罰」のどれとも有意差が認められ (全て $p < .001$)。個人に大きな影響を与える教師も学級同様の傾向が見られることがうかがえる。また, 学級と同様, 「罰」と他の全ての因子との間にも有意な差が認められ (全て $p < .001$)。個人においても「罰」の影響がより小さいことが分かる。さらに, 「授業力」も, 「正当性」, 「威圧感」, 「罰」と比べ有意に高い値を示しており (全て $p < .001$)。個人でも授業力のある教師の方が影響を及ぼしやすいことが予想される。しかしながら, 学級と異なる点としては, 「自信・一貫性」と「受容」との間有意差が見られたことで ($p < .01$)。個人には受容的に関わる態度が自信や一貫性のある態度より大きな影響

力となっていることが推測できる。「正当性」と「威圧感」においても有意な差が見られ ($p < .001$)。個人においては, 「正当性」より「威圧感」の方が影響力としては小さいものであることが分かった。

これらの結果より, 学級集団, 児童・生徒個人の両方で大きな影響力と認知されているのは主に「自信・一貫性」, 「親近・明朗性」, 「受容」であることが示され, この3つが, 小学校, 中学校の担任教師の重要な潜在的影響力となっていることがうかがえる。

3) 学級集団, 児童・生徒個人に及ぼす教師の潜在的な影響力の比較

学級, 個人の影響力の差の検定をおこなうために, 本調査の対象者500名から学級と個人の両回答で同じ教師を選んだ246名を取り出し, 学級集団, 児童・生徒個人の2つともに含まれていた項目の平均値を因子平均値とし, 学級, 個人の同名の因子について対応のあるt検定を実施した (TABLE 3)。

その結果, 「親近・明朗性」, 「正当性」, 「受容」, 「授業力」, 「罰」については, 学級より個人の方が有意に高い得点を示した (順に $t(245) = 2.26, p < .05$ 3.14, $p < .01$ 2.44, $p < .05$ 3.41, $p < .01$ 3.59, $p < .001$)。すなわち, 「親近・明朗性」, 「正当性」, 「受容」, 「授業力」, 「罰」は, 学級集団と比べ児童・生徒個人により効果的に影響を及ぼす影響力であるということができよう。一方, 「威圧感」については, 個人よりも学級の方が有意に高い得点を示していた ($t(245) = 5.45, p < .001$)。これより, 「威圧感」は児童・生徒個人より学級集団に対してより大きな影響を及ぼす影響力であるこ

TABLE 3 学級・個人への影響力の平均値とSDおよびt検定の結果

	学級集団		個人		t 値
	平均値	SD	平均値	SD	
親近・明朗性	3.46	0.56	3.50	0.53	2.26 *
自信・一貫性	3.33	0.43	3.34	0.46	.42
正当性	2.33	0.76	2.44	0.89	3.14 **
威圧感	2.23	0.88	2.07	0.92	5.45 ***
受容	3.42	0.56	3.47	0.57	2.44 *
授業力	3.06	0.69	3.16	0.71	3.41 **
罰	1.57	0.67	1.68	0.72	3.59 ***

*** $P<.001$, ** $P<.01$, * $P<.05$

とがわかった。また、「自信・一貫性」については有意な差が認められなかった。すなわち、「自信・一貫性」という教師の潜在的な影響力は、学級集団、児童・生徒個人どちらにも同程度に影響を及ぼしていることがうかがえる。

このように、学級集団と児童・生徒個人への影響力を比べた場合、「親近・明朗性」、「罰」、「正当性」、「授業力（専門性）」、「受容」などの田崎（1979）の研究で指摘されていた資源と近いものは、個人への影響が大きいということが見出されている。また、田崎（1979）では取り上げられなかった「自信・一貫性」、「威圧感」は、学級と比べ個人がより大きいという結果は認められなかった。田崎（1979）で抽出された教師の勢力資源因子は、前述したように、児童・生徒個人に及ぼすものであると考えられることより、納得できる結果であると思われる。

4) 性差による教師の影響力のとらえ方の検討

性差による教師の影響力のとらえ方の差を検討するために、個人に及ぼす教師の各影響力因子について独立したt検定をおこなった（TABLE 4）。学級に及ぼす影響力については、学級集団は男子、女子の両方で構成されているという前提から、こちらについては分析の対象にしなかった。なお、因子平均値は、学級集団、児童・生徒個人の2つともに含まれていた項目の平均から算出した。

その結果、「親近・明朗性」、「自信・一貫性」、「受容」、「授業力」については、男子より女子の方が有意に高い得点を示した（順に $t(498)=2.76$, $p<.01$ 3.21, $p<.01$ 3.46, $p<.001$ 1.47, $p<.05$ ）。すなわち、「親近・明朗性」、「自信・一貫性」、「受容」、「授業力」については、男子より女子の方が大きく認知しているということがいえよう。また、一方、「威圧感」、「罰」については、女子よりも男子の方が有意に高い得点を示していた

TABLE 4 男女による個人への教師の影響力認知の平均値とSDおよびt検定の結果

	男子 (N=250)		女子 (N=250)		t 値
	平均値	SD	平均値	SD	
親近・明朗性	3.30	.64	3.46	.62	2.76 **
自信・一貫性	3.21	.60	3.38	.52	3.21 **
正当性	2.45	.91	2.51	.92	.72
威圧感	2.17	.93	1.84	.85	4.18 ***
受容	3.29	.65	3.50	.67	3.46 ***
授業力	3.08	.72	3.18	.79	1.47 *
罰	1.80	.72	1.65	.72	2.33*

*** $P<.001$, ** $P<.01$, * $P<.05$

(順に $t(498)=4.18$, $p<.001$ 2.33, $p<.05$)。これより、「威圧感」,「罰」の2つは，女子より男子がより大きく認知していることがわかった。

女子が大きくとらえていた「親近・明朗性」,「自信・一貫性」,「受容」,「授業力」は，どれも普通の教師が繰り返す指導行動のパターンを認知した教師像である。すなわち，親近感のわく明るい教師像，自信があって一貫した行動をとる教師像，受容的な態度をとる教師像，授業が上手な教師像が影響力となっていると考えられる。これに対して，男子が大きくとらえていたのは，「威圧感」,「罰」であるが，前者の「威圧感」は「体が大きい」等の外見から形成された教師像で，叱られると怖いと予想されることが影響していると考えられる。また，後者「罰」は教師の与える罰の怖さが影響力の源泉になっているものと思われる。このようなことより，女子は，教師の日々の指導行動をよく観察しており，そこからパターンを読み取ってそれぞれの教師の個性を認

知し，信頼できると考えた場合影響を受けやすいと推測することができ，男子の場合は，女子よりも「怖い」ということがより大きく影響している可能性が示された。

5) 学校段階による教師の影響力のとらえ方の検討

ここでは，学校段階においてとらえ方が異なるかどうかという点について詳細に検討をおこなうために，学級集団，個人に及ぼす教師の各影響力因子について独立した t 検定を実施した (TABLE 5, TABLE 6)。なお，因子平均値は，学級集団，児童・生徒個人の2つともに含まれていた項目の平均から算出した。

その結果，学級への教師の影響の方では，中学校段階より小学校段階の方が「親近・明朗性」,「正当性」において有意に高い得点が示されていた ($t(498)=2.67$, $p<.01$ $t(498)=3.52$, $p<.001$)。また，個人への影響では，小学校段階において「正

TABLE 5 学校段階による学級への教師の影響力認知の平均値とSDおよび t 検定の結果

	中学生 (N=244)		小学生 (N=256)		t 値
	平均値	SD	平均値	SD	
親近・明朗性	3.24	.66	3.39	.62	2.67 **
自信・一貫性	3.27	.47	3.33	.46	1.64
正当性	2.24	.73	2.49	.86	3.52 ***
威圧感	2.23	.87	2.39	.92	1.91
受容	3.25	.65	3.27	.63	.39
授業力	2.98	.74	3.02	.69	.59
罰	1.61	.63	1.64	.68	.60

*** $P<.001$, ** $P<.01$, * $P<.05$

TABLE 6 学校段階による個人への教師の影響力認知の平均値とSDおよび t 検定の結果

	中学生 (N=244)		小学生 (N=256)		t 値
	平均値	SD	平均値	SD	
親近・明朗性	3.38	.62	3.38	.65	.09
自信・一貫性	3.28	.57	3.31	.57	.68
正当性	2.40	.88	2.56	.94	1.98 *
威圧感	1.94	.86	2.07	.95	1.58
受容	3.40	.67	3.40	.68	.01
授業力	3.09	.77	3.16	.74	1.01
罰	1.69	.68	1.76	.75	1.16

*** $P<.001$, ** $P<.01$, * $P<.05$

当性」のみが有意に高い数値を示していた ($t(498)=1.98, p<.05$)。

学級集団、個人の両方において小学生が「正当性」を大きく認知しているという結果からは、彼らがまだ大人に依存的であり、児童は教師という職業や役割を影響力としてとらえているということがうかがわれる。また、「親近・明朗性」も学級集団の方で、小学生の値が高かったが、小学校では学級担任制をとっている所が圧倒的に多く、教師との距離が近い関係にあるということが関連しているものと思われる。

ところで、先行研究である、田崎 (1979) では、小学生は「外見の良さ」、中学生では「親近・受容」、「明朗性の魅力」などを大きな影響力としてとらえていることが述べられている。また、約30年を経て、林・橘 (2007) の研究では、小学生は、「教師としての信頼感」、「親しみやすさ」を高く認知し、中学生では「罰」を高く認知しているという結果が報告されている。しかしながら、本研究では、先に示した学級・個人の両方に大きく影響している重要な3つの因子「自信・一貫性」、「親近・明朗性」、「受容」のうち、学校段階において有意差があったのは「親近・明朗性」だけであり、先行研究で示された学校段階の大きな差は見当たらなかった。これは、本研究が、実践的な情報を得るために、大学生によく指示に従っていた教師を1人想起させ、回答を求めたことが大きく関わっているだろう。すなわち、本研究は、学級集団や児童・生徒個人に対して大きく影響を与える教師、換言すれば効果性の高い指導をおこなう、いわゆる指導力のある教師の潜在的影響力を見出したものであり、田崎 (1979)、林・橘 (2007) とは異なる視点に立った検討であるといえる。このようなことより、教師が学級集団や児童・生徒個人に大きな影響を与えていくために必要な潜在的影響力は、小学校、中学校という児童・生徒の発達段階の差によって変わっていくわけではないことが推測できるのである。ただし、本研究では、大学生に小学校、中学校時代を想起させる方法論でデータを収集していることから、小学校、中学校段階の差が出にくかったという可能性は否定できない。

まとめ

本研究の成果を以下にまとめておく。

① 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) が、田崎 (1979) の方法論を使用することによっても抽

出され、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。

② 学級集団、児童・生徒個人の教師の潜在的な影響力の認知構造に大きな違いは認められず、「親近・明朗性」、「自信・一貫性」、「正当性」、「威圧感」、「受容」、「授業力」、「罰」の7つの因子から構成されていた。しかしながら、いくつかの因子において内容が若干異なっていることがわかった。中でも顕著なものは、「自信・一貫性」と「受容」の2つである。すなわち、学級に対する「自信・一貫性」は、目標に向けて方向付ける項目が含まれており、学級集団を方向付けていく教師の態度の重要さが示された。個人の方には、公平、公正を示す項目が含まれており、個人に影響を与えるには人間として尊敬され、信頼される教師の態度が必要であることが示された。また、学級に対する「受容」には、受容的な態度の他に、公正で公平な態度を示す項目が含まれており、学級集団へ影響を及ぼすには、どの子にも公正・公平に受容・共感的な態度を示すことが重要であることが示された。

③ 学級集団、児童・生徒個人両方において重要な潜在的影響力は、教師の自信や一貫性のある態度が示された「自信・一貫性」、親近感や明るさが示された「親近・明朗性」、受容的で共感的な態度が示された「受容」の3つであることがわかった。

④ 学級集団と児童・生徒個人への影響力を比べた場合、「親近・明朗性」、「罰」、「正当性」、「授業力(専門性)」、「受容」などの従来の研究で指摘されていた資源と近いものは、個人への影響が大きいということが見出された。

⑤ 「親近・明朗性」、「自信・一貫性」、「受容」、「授業力」については、女子が大きく認知しており、「威圧感」、「罰」については男子が大きく認知していることがわかった。

⑥ 小学校、中学校の学校段階においての認知を比較したところ、学級集団への影響力では、小学生が中学生より「親近・明朗性」、「正当性」を、個人への影響力では、小学生が中学生より「正当性」を大きく認知していた。しかしながら、学校段階での差は先行研究ほど大きなものではなく、これは、本研究が大きく影響を与えることができる教師、いわゆる指導力のある教師の潜在的影響力を取り上げた故である。すなわち、学級や児童・生徒個人に大きく影響できる教師の潜在的影響力は、小学校、中学校という児童・生徒の発達段階の差によって変わっていくわけではないことが推測できる。

さらに、今後の課題としては、以下の2点が考えられる。

- ① 三島・淵上（2010）が指摘するように，教師の潜在的な影響力が教師の指導行動の効果を規定するものであるとすると，様々な指導行動の場面ごとに影響する潜在的な影響力が異なっている可能性がある。今後，教師の指導行動と潜在的な影響力を合わせて検討することが必要になってくるものと思われる。
- ② 本研究では，大学生に小学校，中学校時代を振り返らせて回答を求めている。したがって，記憶が曖昧になっている可能性もあり，今後は，小学生や中学生，また現役の教師を対象に調査を実施し，本研究の結果と比較検討することが必要であろう。

引用文献

- 林 清美・橘 良治 2007 児童・生徒による教師影響力の認知 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 56, 193-204.
- 淵上克義 2002 リーダーシップの社会心理学 ナカニシヤ出版
- 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・淵上克義 2010 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 岡山大学大学院教育学研究科研究集録, 144, 39-55.
- 三島美砂・宇野宏幸 2004 学級雰囲気及ぼす教師の影響力 教育心理学研究, 52, 414-425.
- 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.