

# 小学校の担任教師の指導行動・態度と児童の学校適応感の関連について

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-10-03 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 長峰, 伸治, 澤, 祐紀恵 メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2297/17133">http://hdl.handle.net/2297/17133</a>

# 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

長峰 伸治, 澤 祐紀恵\*

## A Study of the Relationship between the Guidance Behavior/Attitude of Homeroom Teacher and Pupils' Feelings of Class Adaptation in Elementary School

Shinji NAGAMINE, Yukie SAWA

### 問題と目的

近年、学校では、不登校、いじめ、授業が成立しない状況（学級崩壊）などさまざまな問題が発生している。そのような中、多くの教師は自らの指導の仕方や子ども達とのかかわり方に関して悩みを抱えながらも、子ども達がより満足した学校生活を送ることができるようにと日々奮闘している。児童生徒理解に基づいた一人一人へのきめ細やかな接し方、児童生徒一人一人の特性を生かしたわかりやすく楽しい授業、児童生徒の気持ちに丁寧寄り添い受容する態度など、教師は自らの行動や態度をどのようにしたら、児童生徒が学校や学級において意欲を持って学習活動に取り組み、満足感や適応感のある生活を送ることができるのかを模索しながら関わっている。学級担任制である小学校では、学級は学習指導や生活指導の基盤となる最も基本的な集団であり、児童は担任教師やクラスメートとともに授業など学校生活のほとんどをそこで過ごす。従って、担任教師の指導の仕方、担任教師やクラスメートとの関係がどのようなかは、児童一人一人の学習面、心理面などの成長や適応に大きく影響することが考えられる。「小学校において、教師の人格特性に影響されて学級の雰囲気ができあがる」との指摘もある（三隅,1986）。そこで本研究では、小学校教師の指導行動・態度と、その教師が担任をする

学級の児童の適応感との関連に注目したい。

教師の指導行動・態度と児童の適応感と関連については、これまで三隅(1984)のリーダーシップ行動（機能）のPM指導類型による教師の指導行動・態度とスクール・モラルとの関係を検討した研究が代表的である。PM理論では、リーダーシップ行動の機能を目標達成機能（Performance function：P機能：集団の目標達成に直接貢献する機能）と集団維持機能（Group Maintenance function：M機能：集団内における好ましい人間関係を育成し、不必要な緊張や感情に対立を解消し、励ましや指示を与えて成員の情緒安定をはかるなど、集団それ自体がバラバラにならないように強化する（集団維持）機能）とに分けている（狩野・田崎,1990）。三隅・吉崎・篠原（1977）は、児童の認知する教師の指導行動・態度を測定する教師のリーダーシップ行動測定尺度を作成した上で、PM両機能の強弱に基づく組み合わせでPM型、P型、M型、pm型といったリーダーシップの行動類型を教師の指導行動・態度に適用して、学級担任教師の指導類型と児童・生徒のスクール・モラルとの関係について調査した。スクール・モラルとは、学校や学級集団における満足感や安定感を基礎とした、諸活動に対する児童・生徒の積極的で意欲的な態度を意味する（栗林,2001）。その結果、児童のスクール・モラルは担任教師

の指導類型がPM型のときにもっとも高く、次いでM型とP型が続き、pm型のときに最も低かった(PM型はP機能とM機能がともに強い指導類型であり、M型はM機能のみが、P型はP機能のみが強い指導類型である。そしてpm型はp機能もm機能もともに弱い指導類型である)。また、河村・田上(1997)は、小学校4, 5, 6年生の児童の認知する教師のPM式指導類型とスクール・モラルとの関係を調査した結果、上記の三隅ら(1977)の研究と同じように、PM型の担任の学級に在籍する児童のスクール・モラルがもっとも高く、次いでM型、P型と続き、pm型において最も低くなることを示した。佐藤・篠原(1976)は学級担任教師のPM指導類型が学級意識及び学級雰囲気に関与する効果、強いM機能に強いP機能が結合するときにその指導類型の及ぼす潜在的影響力がもっとも大きくなることを指摘した。

PM式指導類型以外では、嶋野(1989)が、教師の指導態度を子どもがどう認知しているかを測定するAD指導類型尺度を作成した。A尺度は「受容(Acceptance)尺度」で、子どもたちがどれほど自分たちが受け入れられていると感じているかを示し、D尺度は「要求(Demand)尺度」で、どの程度指示や叱責、禁止などを受けていると感じているかを示す。PM式と同様、それぞれの機能の強弱とその組み合わせによって4つの指導類型(AD型、Ad型、aD型、ad型)を設定して、児童の学習意欲との間に関連をみたところ、学習意欲の高い児童は、AD型の学級担任に受け持ってもらっている学級に多く、反対に学習意欲の低い児童は、ad型、aD型の教師の学級に多くみられた(嶋野,1991)。

PMやADといった指導類型による研究は、教師の指導行動・態度のどの類型が児童のスクール・モラルや学習意欲などの適応感にどのように影響しているのかを明らかにしてきた。本研究では教師の指導行動・態度と児童の学級適応感との関連を調べることにするが、以上の先行研究とは異なる視点を取り入れて検討して

いきたい。異なる視点とは、一つは、教師の指導行動・態度の評定について、もう一つは、教師の指導行動・態度の内容についてである。

教師の指導行動・態度の測定方法については、PMおよびAD指導類型による研究のいずれもが、児童が認知する教師の指導行動・態度を測定しており、教師が自らの指導行動・態度を評定しているのではない。教師の指導行動・態度を児童の認知によって測ることは、教師の指導行動・態度が児童にどのように伝わっているのか(捉えられているのか)を測定することができる。教師がどのように指導しているかを自ら評定するより、児童が教師の行動をどのように認知しているかを調べるほうが、児童への影響をみる上では確実である。なぜならば、教師が自ら「～しよう」と指導行動・態度をとっているつもりでも、児童にはそのように伝わっていない事態、つまり、教師の評定と児童の認知にズレが起こりうるからである(吉崎,1978)。

しかしながら、教師の立場から考えると、自らが意図して行っている指導行動・態度が、児童の適応感に効果をもたらしているのか/もたらしていないのか、さらには効果をもたらしているとしたらどのような効果なのかを知ることができれば、自分の指導行動・態度を振り返り、教育効果をより高めていく上で有益な指標・情報を得ることにつながる。教師が自分では一生懸命やっているつもりであっても、そのことが子ども達に影響や効果をもたらしていなかったら空回りしているだけであり、教師自身にとっても児童達にとっても不利益につながる。また、もし児童に良い効果をもたらしていることがわかれば、教師としての効力感が高まる。

教師の指導行動・態度の内容については、昨今の教育状況の変化から考えていきたい。蘭・古城(1996)は、1992年施行の学習指導要領の「新しい学力観」「自己教育力」などに代表されるように、近年、学校教育においてパラダイム・シフトがなされてきている、と指摘している。例えば、『「教授」中心の教育から「学習」中心の

教育へ』『学習者を「一人の人間」として大切に  
し、その主体的な学習を援助することに比重を  
置く』『「自己教育力」は、①学習する意欲や態  
度の啓発、②学び方の習得、③学び続ける意志  
の形成を内実とする』などである。これらの考  
えの根幹にある「児童の主体的な学習を援助す  
る」という視点に立って教師の指導行動・態度  
について考える時、次のような疑問が生じる。  
知識を教える、生活に必要なことをしつけるな  
ど、教師が児童生徒に対して方向づけを行うP  
M指導類型（リーダーシップ行動）だけで十分  
なのだろうか。PM指導類型以外にも、児童自  
身が学習意欲を持つように、あるいは、主体的  
に学び続けていけるように工夫したり援助した  
りする関わりがあるのではないだろうか。

こうした教育に対するパラダイムの変化の中  
で、学校教育現場にいる教師は「児童が学習を  
理解するためにはどのような指導をしていった  
らよいか」「児童が意欲・関心を持って学習な  
ど学校生活を送るようになるためにはどうした  
らよいか」「児童にとってわかりやすい授業に  
するのはどのようにしたらよいか」について日  
ごろ時間と労力を惜しまず腐心している。しか  
し、こうした「児童が学習や学校生活に意欲的・  
主体的に取り組めるような工夫」といった視  
点は、これまでのPM指導類型などによる教師  
の指導行動・態度の研究には見受けられない。

以上の点をふまえ、本研究では、小学校の教  
師の指導行動・態度が、自らが担任をしている  
児童の学級適応感にどのような効果をもたら  
しているのかについて検討することを目的とす  
るが、その際、教師の指導行動・態度は教師  
自身による評定とする。また、指導行動・態  
度については、これまでのPM指導類型のリー  
ダーシップ行動だけでなく、児童の主体的な  
学習を援助するための「児童の学習などへの  
意欲を促進するような工夫」なども含めて  
検討する。現代的な教育課題に対応できる  
教師の指導行動・態度のあり方について、  
児童の学級適応感との関連を調べることを  
通して検討する。

## 方 法

### 調査対象者

研究の対象となったのは、A県内の公立小  
学3年生(男子209名、女子207名、計416名)、  
4年生(男子236名、女子230名、計466名)、  
5年生(男子273名、女子232名、計505名)、  
6年生(男子251名、女子228名、計479名)の  
児童(男子969名、女子897名、計1866名)と  
小学校教師(男性39名、女性89名、計128名)  
である。

### 調査方法

質問紙法により、2004年6月～7月に調査  
を実施した。調査の実施者はクラス担任教師  
であった。調査用紙の表紙には留意事項(本調  
査が学校の成績に関係ないこと、担任教師に  
回答内容が公開されないこと)を明記した。  
第2著者が各学校に調査実施を依頼。承諾を  
得たうえで、担任教師向けに実施の手順・注  
意事項に関する資料を作成して、その通りに  
実施するように依頼した。児童の回答用紙は  
回収直後にその場で封入・密封してもらった。

### 調査内容

#### (1) 教師の指導行動・態度について

教師の指導行動・態度の質問項目については、  
三隅・吉崎・篠原(1977)が作成した「教師  
のリーダーシップ行動測定尺度」の項目と予  
備調査を実施して得られた項目の中から選定  
した。予備調査は、リカレント教育で大学院  
に在籍する現役教師や第2著者(小学校教  
師)の勤務校の周辺地域の教師(合計40名)  
を対象に行った。予備調査では「あなたが  
児童に対して日ごろ心がけていることや行  
っている行動、ついやってしまう行動につ  
いて教えてください」という指示に対して  
自由記述で回答してもらった。質問項目は  
「教師のリーダーシップ行動測定尺度」の  
<教師の児童に対する配慮><生活・学習  
における訓練しつけ><教師の児童への親  
近感><学習場面における緊張緩和><社会  
性・道徳性の訓練・しつけ>という5つの

領域(項目群)に、予備調査で得られた<学習や生活の指導の工夫><児童を受容する>という2つの領域(項目群)を付け加え65項目とした。評定法は、4件法(まったくない、あまりない、まあまあある、かなりある)で行った。

## (2) 児童の学級適応感について

児童の学級における適応感については、田崎・狩野(1985)らが作成した「小学生用スクール・モラル・テスト」と河村(1999)の「楽しい学校生活をおくるためのアンケート・Q-U法」を基にして、質問項目の言葉づかいを小学生(特に3,4年生)にわかりやすいように一部修正し、児童の回答の負担を少なくするために質問項目数を28にした。また評定法は、(上記の2つの尺度は5件法であったが本研究においては)、4件法(まったくない、あまりない、まあまあある、かなりある)で行った。

## 結 果

### 1. 教師の指導行動・態度について

#### (1) 教師の指導行動・態度についての因子構造

教師の指導行動・態度として設定した項目(65項目)について、因子分析(主因子法,バリマックス回転)を行ったところ、4因子が抽出された。ここで、どの因子においても因子負荷量が低かった「テストを家の人に見せる」「学習中児童の机の間をまわって一人一人に教える」の2項目を除いて、改めて63項目で因子分析(主因子法,バリマックス回転)を行い、4因子が抽出された(Table 1)。(なお、因子負荷が0.3未満で2つの因子で同じような負荷量の項目については、(意味的にその因子を構成するのに妥当であることを確認した上で)負荷量が高いほうの因子に含めて以下の分析を行った。)

第1因子は、「学習中体を動かしたり簡単なゲームを取り入れたりする」「発言や発表にしかたについて教える」「子どもの生活から題材を見つけたり教材を開発したりする」「子どもの疑問や驚きを大切にし、学習に取り入れる」などの

22項目に高い負荷を示した。どの項目も教師が児童の学習や生活習慣について指導する際の工夫に関する内容であったので「学習や生活の指導についての工夫」と命名した。第2因子は、「忘れ物をしないように注意する」「勉強道具などの忘れ物をしたとき注意する」「名札・ハンカチを忘れていないか細かいことに注意する」「当番や係りの仕事をなまけたとき注意する」などの18項目に高い負荷を示しており、児童の基本的な生活習慣や学習習慣についてのしつけや注意に関することが多いので、「学習や生活におけるしつけ・注意」と命名した。第3因子は、「児童と同じ気持ちになって考える」「常に笑顔で接するようにしている」「児童と一緒に仕事をしたり作業をしたりする」「子どもが発言しやすいように和やかな雰囲気を作る」など13項目の負荷が高かった。ここでは教師が、児童と同じ目線に立ち、児童の気持ちに寄り添って一緒に考えたり、行動したりする項目、児童の行動を肯定的にフィードバックしている項目が多いので、「児童への共感的・肯定的態度」と命名した。第4因子は、「児童が何か困ったことがあるときすぐに相談にのる」「失敗しても決して笑わない思いやりのあるあたたかい学級の雰囲気作り」「児童がまちがった答えを言ったとき、他の児童に笑わないように言う」「いつも児童が話したいことを丁寧に聞く」などの10項目に高い負荷を示した。この因子は、児童への細やかな気配りを表す項目や児童一人一人を尊重している項目、あたたかい、協力しあう学級づくりを意図する項目が多く、「一人一人を尊重する関係・集団づくり」と命名した。

$\alpha$ 係数は、「学習や生活の指導についての工夫」は、0.86、「学習や生活におけるしつけ・注意」は、0.83を示し、「児童への共感的・肯定的態度」は、0.83で、「一人一人を尊重する関係・集団づくり」は、0.82であった。

#### (2) 各因子の平均値と因子間相関

Table 2は、教師の指導行動・態度の4因子

（「学習や生活の指導についての工夫」「学習や生活におけるしつけ・注意」「児童への共感的・肯定的態度」「一人一人を尊重する関係・集団づくり」）の得点の平均値と標準偏差値を示したものである。なお、以後の分析では因子得点は、標準得点化したものを使用する。

因子間の相関(Pearsonの相関係数)は、Table 3に示す通りである。すべての相関において有意であり「学習や生活におけるしつけ・注意」－「児童への共感的・肯定的態度」間の0.28を除いてほかは中程度の正の相関であった。

## 2. 児童の学級適応感について

### (1) 児童の学級適応感についての因子構造

児童の学級適応感に関する項目(28項目)について、因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行ったところ、3因子が抽出された(Table 4)。

第1因子は、「あなたが失敗をしたときに学級の人が励ましてくれますか」、「あなたの学級の人たちはなかよく助け合っていると思いますか」、「あなたの学級の中にあなたの気持ちをわかってくれる人がいますか」、「あなたが何かしようとする時、学級の人協力してくれたり応援してくれたりしますか」などの13項目が高い負荷を示した。どの項目も学級内での助け合いやまとまり感、級友との関係などについての内容なので「学級の雰囲気」と命名した。第2因子は、「学校の勉強が楽しいですか」、「あなたはこの学校で勉強できることをうれしく思いますか」、「あなたは学校を休みたくないと思いますか」、「あなたは勉強はむずかしくておもしろくないと思いますか」などの9項目が高い負荷を示した。この因子は、学校や学習に対する関心の強さや意欲、積極的な態度に関する内容なので「学校や学習への関心・意欲」と命名した。第3因子は、「あなたは学級の人に嫌なことを言われたりからかわれたりしてつらい思いをすることがありますか」、「あなたは学級の人にばかにされるなどして学級にいたくないと思うこと

がありますか」、「あなたは学級の人たちから無視されているようなことがありますか」などの6項目に高い負荷を示した。どの項目も学級の友だちからの疎外感や被侵害感を尋ねる内容であり「疎外感・被侵害感」と命名した。

各因子の $\alpha$ 係数は、第1因子「学級の雰囲気」は、0.89、第2因子「学校や学習への関心・意欲」は、0.85を示し、第3因子「疎外感・被侵害感」は、0.82であった。「学級の雰囲気」と「学校や学習への関心・意欲」については、因子得点が高いほど学級適応感が高く、「疎外感・被侵害感」については、因子得点が低いほど学級適応感が高いものとする。

### (2) 各因子の平均値と因子間相関

Table 5は、「学級の雰囲気」、「学校や学習への関心・意欲」、「疎外感・被侵害感」の得点の平均値と標準偏差値を示したものである。なお、以後の分析では因子得点は、標準得点化したものを使用する。Table 6は、3因子間の相関(Pearsonの相関係数)を表したものである。「学級の雰囲気」－「学校や学習への関心・意欲」間は0.60の正の相関を示し、「学級の雰囲気」－「疎外感・被侵害感」間は-0.53の負の相関、「学校や学習への関心・意欲」－「疎外感・被侵害感」間は-0.33の負の相関を示した。

## 3. 教師の指導行動・態度と児童の学級適応感の分散分析

教師の指導行動・態度と児童の学級適応感の関連を調べるために、教師の指導行動・態度を独立変数、児童の学級適応感を従属変数とする一要因の分散分析を行った。その際、教師の指導行動・態度の各因子の得点によって3群に分けた。因子得点の平均値を基準に $+1/2$ 標準偏差より高い得点を高群、 $-1/2$ 標準偏差から $+1/2$ 標準偏差までの得点を中間群、 $-1/2$ 標準偏差より低い得点を低群に分類した。また、児童の学級適応感については、担任教師

Table 1 教師指導行動・態度の因子構造

	I	II	III	IV	h <sup>2</sup>
63.学習中体を動かしたり簡単なゲームを取り入れたりする	.587	.118	.071	-1.96	.401
49.発言や発表のしかたについて教える	.517	.108	.134	.262	.365
25.子どもの生活から題材を見つけたり教材を開発したりする	.504	.006	.190	.137	.309
60.子どもの疑問や驚きを大切に、学習に取り入れる	.496	.087	.185	.290	.372
30.板書をわかりやすくするように工夫している	.457	-.014	.215	.175	.286
52.姿勢に気をつけさせる	.450	.364	.085	.112	.355
13.読心書く調べる話などいろいろな学習方法を時間の中に取り入れる	.449	.150	.211	.177	.300
57.言葉遣いをよく注意する	.428	.279	.198	.375	.441
20.児童のノートのとりかたの指導や掲示の工夫をする	.425	.330	.165	.191	.352
18.挨拶をきちんとするように言う	.415	.262	.059	.170	.273
50.おもしろいことを言って笑わせる	.409	.131	.117	-.091	.206
44.食事のしかたについて注意する	.409	.148	-.104	.100	.210
40.本時のめあてを子どもが意識して学習するような工夫をする	.391	.078	.178	.280	.269
51.まちがった答えでもどうして間違えたのかを説明し学習に利用する	.386	.100	.214	.324	.310
47.次の授業の学習の準備をするように言う	.372	.280	.057	.050	.223
35.教師側から積極的に挨拶したり話しかけたりする	.365	-.004	.308	.246	.288
61.朝の子どもの表情や声の調子を観察する	.358	.268	.293	.093	.295
31.休み時間放課後などに教室の様子を見る	.355	.226	.201	.218	.265
10.いろいろな学習形態を取り入れる	.352	.044	.063	.230	.183
45.たくさんの子が発言できるようにしている	.325	.101	.247	.236	.233
54.勉強に役立つテレビ・新聞等をよく見るように言う	.315	.210	.017	.101	.154
48.日記や生活記録ノートのやり取りをする	.242	.186	.221	.073	.147
7.忘れ物をしないように注意する	.061	.789	.095	-.049	.606
2.勉強道具などの忘れ物をしたとき注意する	.062	.659	.110	-.128	.467
62.名札・ハンカチを忘れていないか細かいことに注意する	.351	.540	.172	-.120	.459
37.当番や係りの仕事をなまけたとき注意する	.149	.512	.091	.198	.332
22.机やロッカーの整頓を注意する	.285	.504	.083	.071	.347
4.物を大切にするように言う	.020	.498	.161	.178	.306
12.家庭学習をきちんとするように言う	.098	.496	.101	.158	.291
19.決まりを守ることにきびしく言う	.211	.407	-.076	.271	.289
14.時間をしっかり守るように言う	.303	.392	.111	.151	.281
17.勉強しなさい勉強しなさいと言う	.022	.371	-.231	.036	.192
64.給食で好き・きらいをしないで食べるようにする	.295	.368	-.008	.126	.238
34.わからないことを人に尋ねたり、自分で調べたりするように言う	.004	.363	.018	.348	.253
58.自分の考えをはっきり言うように言う	.126	.362	.074	.262	.221
1.学級のみんなが仲良くするように言う	.065	.360	.037	.183	.169
32.家でテレビ見すぎないように注意する	.292	.358	-.149	-.147	.258
59.学習中のおしゃべりや手遊びを注意する	.195	.343	.019	.291	.240
42.家庭学習を多く出す	.090	.292	.022	.205	.136
33.学習したことが定着するようにプリントを作る	.019	.271	.069	.269	.151
6.児童と同じ気持ちになって考える	.081	.087	.602	.255	.442
43.常に笑顔で接するようにしている	.254	.056	.525	.208	.387
65.子どもが発言しやすいようになごやかな雰囲気をつくる	.362	.067	.525	.230	.463
53.児童をよくほめる	.421	-.022	.517	.169	.474
8.児童と一緒に仕事をしたり、作業をしたりする	.048	.233	.494	.019	.301
5.体験的学習を多く取り入れる	.215	.066	.468	.046	.271
21.いつまでもくどくどと叱る	-.004	.095	-.467	-.042	.229
23.学習がおもしろくなるように工夫する	.389	.101	.466	.146	.400
16.すぐかとなる	.023	.242	-.460	-.214	.317
9.児童の気持ちがよくわかる	.177	.162	.415	.166	.257
3.児童とよく遊ぶ	-.058	.112	.414	-.165	.214
26.勉強のしかたがよくわかるように教える	.255	.174	.394	.316	.350
38.頭をなでたり握手をしたりスキンシップをする	.299	.030	.387	.048	.242
36.児童が何か困ったことがあるときすぐに相談にのる	-.022	.155	.360	.588	.500
55.失敗しても決して笑わない思いやりのあるあたたかい学級の雰囲気作り	.228	.158	.355	.588	.526
39.児童が間違った答えを言ったとき他の児童が笑わないように言う	.136	.112	.013	.556	.340
41.いつも児童が話したいことを丁寧に聞く	.257	.141	.353	.515	.475
11.児童が間違ったことをしたときすぐに叱らないで理由を聞く	.065	-.101	.330	.496	.369
29.人を差別しないように言う	.256	.097	-.005	.482	.307
24.友達同士助け合って勉強や運動をするように言う	.281	.214	-.053	.461	.341
46.勉強がよくわかるように説明する	.250	.202	.328	.441	.406
28.放課後でも一緒に残って勉強を教える	.063	.103	.121	.386	.178
56.えこひいきしないで児童を同じように扱う	.256	.205	.357	.362	.366
Σ a <sup>2</sup>	5.616	4.969	4.591	4.454	19.631
%	8.9	7.9	7.3	7.1	31.2

Table 2 教師の指導行動・態度尺度の各因子の平均値および標準偏差

因子	平均値	標準偏差
学習や生活の指導についての工夫	3.06	.34
学習や生活におけるしつけ・注意	3.14	.33
児童への共感的・肯定的態度	2.98	.36
一人一人を尊重する関係・集団づくり	3.38	.36

Table 3 教師の指導行動・態度の因子間相関

	学習や生活におけるしつけ・注意	児童への共感的・肯定的態度	一人一人を尊重する関係・集団づくり
学習や生活の指導についての工夫	.58**	.57**	.61**
学習や生活におけるしつけ・注意		.28**	.44**
児童への共感的・肯定的態度			.56**

\*\* p < .01

Table 4 児童の学級適応感の因子構造

	I	II	III	h2
10.あなたが失敗したときに学級の人が励ましてくれることがありますか	.655	.149	-.219	.499
9.あなたの学級の人たちはなかく助け合っていると思いますか	.835	.239	-.141	.480
7.あなたの学級の中にあなたの気持ちをわかってくれる人がいると思いますか	.827	.211	-.178	.470
2.あなたが何かしようとする時学級の人は協力してくれたり応援してくれたりすると思いますか	.600	.238	-.186	.451
23.あなたの学級の人たちはあなたに声をかけてくれたり親切にしてくれたりしますか	.591	.175	-.358	.508
6.あなたは学級の人から好かれている、仲間だと思われていると思いますか	.582	.151	-.302	.453
8.あなたの学級には、いい人だなと思う人やすごいと思う友だちがいますか	.529	.204	-.135	.339
3.あなたの学級に、仲のよい友だちがいますか	.503	.167	-.316	.381
12.あなたの学級は勉強やいろいろな活動にまともに取り組んでいると思いますか	.488	.322	-.084	.349
11.あなたの学級にはいろいろな活動に取り組もうとする人がいると思いますか	.473	.280	-.066	.306
5.あなたの学級は明るく楽しい感じがしますか	.466	.331	-.166	.354
13.あなたが自分の思ったことや考えたことを発表したとき学級の人は冷やかしたりしないで聞いてくれるか	.449	.251	-.285	.346
24.あなたは運動や係活動、趣味などで学級のみんなから認められる、すごいと思われることがありますか	.434	.200	-.186	.263
4.学校の勉強が楽しいですか	.230	.721	-.001	.573
28.あなたはこの学校で勉強できることをうれしく思いますか	.284	.883	-.076	.553
25.あなたは学校を休みたくないと思いますか	-.166	-.643	.239	.498
27.あなたは、学校さえなかつたら毎日楽しいだろうと思いますか	-.144	-.818	.155	.424
1.あなたは学校へ行くのが楽しいですか	.315	.808	-.159	.492
22.あなたは勉強はむずかしくおもしろくないと思いますか	-.084	-.573	.163	.362
20.授業中に先生の質問に答えたり意見を言うのは好きですか	.234	.507	-.058	.315
21.よい成績をとったりもつと勉強ができるようになろうと努力していますか	.255	.431	.018	.251
19.学校で勉強していてできなかったことができるようになるとうれしいと思いますか	.315	.380	-.055	.246
18.あなたは学級の人にいやなことを言われたりからかわれたりしてつらい思いをすることがありますか	-.136	-.088	.723	.546
14.あなたは学級の人にばかにされるなどで学級にいたくないと思うことがありますか	-.146	-.188	.881	.521
17.あなたは学級の人たちから無視されているようなことがありますか	-.260	-.100	.876	.534
26.あなたは学級の人に暴力を振るわれるなどしてつらい思いをすることがありますか	-.104	-.072	.586	.360
15.あなたは休み時間などにひとりぼっちでいることがありますか	-.235	-.069	.588	.380
16.学級でグループなどを作るときなど、すぐにグループに入れないで最後のほうまで残ってしまうことがありますか	-.288	-.091	.512	.353
Σ a2	4.638	3.828	3.141	11.606
%	16.6	13.7	11.2	41.4

Table 5 児童学級適応感尺度の因子ごとの平均値および標準偏差

因子	平均値	標準偏差
学級の雰囲気	2.94	.54
学校や学習への関心・意欲	3.03	.61
疎外感・被侵害感	2.05	.72

Table 6 児童の学級適応感の因子間相関

	学校や学習への関心・意欲	疎外感・被侵害感
学級の雰囲気	.60**	-.53**
学校や学習への関心・意欲		-.33**

\*\* p &lt; .01

と対応させるために、クラスごとに出した各因子得点(標準化得点)の平均値を用いて分析を行った。

### ①教師の指導行動・態度の「学習や生活の指導についての工夫」と児童の学級適応感との関係

教師の指導行動・態度の「学習や生活の指導についての工夫」を3群に分けて、児童の学級適応感の平均値の群間差をみるために分散分析を行った。まず、児童の学級適応感の「学級の雰囲気」においては、群の主効果が有意であった( $F(2,1795)=13.47, p < .05$ )。さらに多重比較(Tukey法)を行ったところ、「学習や生活の指導についての工夫」の高群(H群)と低群(L群)、高群と中間群(M群)との間に有意差がみられた。「学級の雰囲気」の値は、H群、L群、M群の順になっており、「学習や生活の指導についての工夫」がH群の教師が担任している学級の児童の「学級の雰囲気」が他の2群に比べて有意に高かった(Table 7, Figure 1)。次に、児童の学級適応感の「学校や学習への意欲・関心」においても、群の主効果が有意であった( $F(2,1804)=15.12, p < .05$ )。多重比較の結果、教師の「学習や生活の指導についての工夫」のH群とL群の間、H群とM群の間で「学校や学習への意欲・関心」の得点に有意な差がみられた。「学習や生活の指導についての工夫」がH群の教師が担任をしている学級の児童は、他の2群に比べて「学校や学習への関心・意欲」が有意に高かった(Table 8, Figure 2)。また、児童の学級適応感の「疎外感や被侵害感」においても群の主効果が有意であり( $F(2,1806)=6.16, p < .05$ )、教師のH群とM群の間に有意差が見られた。H群の児童の「疎外感・被侵害感」の値が一番低く、特にM群との間に顕著な差が見られた(Table 9, Figure 3)。

### ②教師の指導行動・態度の「学習や生活におけるしつけ・注意」と児童の学級適応感との関係

教師の指導行動・態度の「学習や生活におけるしつけ・注意」を3群に分けて、児童の学級適応感の「学級の雰囲気」について分散分析をしたところ、群の主効果が有意であった( $F(2,1795)=3.25, p < .05$ )。多重比較の結果、低群(L群)と高群(H群)、中間群(M群)と高群(H群)との間に有意差がみられた。「学習や生活におけるしつけ・注意」の得点がH群の教師が担任している学級の児童の「学級の雰囲気」は他の2群に比べて有意に低かった(Table 10, Figure 4)。なお、教師の「学習や生活におけるしつけ・注意」と児童の「学校や学習への関心・意欲」や「疎外感や被侵害感」との関連については有意ではなかった。

### ③教師の指導行動・態度の「児童への共感的・肯定的態度」と児童の学級適応感との関係

教師の指導行動・態度の「児童への共感的・肯定的態度」を3群に分けて、児童の学級適応感の「学級の雰囲気」について分散分析を行ったところ、群の主効果が有意であった( $F(2,1795)=11.67, p < .01$ )。多重比較の結果、「児童への共感的・肯定的態度」の高群(H群)と低群(L群)、高群(H群)と中間群(M群)に有意差が見られ、H群の教師が担任をする学級の児童の「学級の雰囲気」の得点が他の2群に比べて有意に高かった(Table 11, Figure 5)。また、児童の学級適応感の「学校や学習への関心・意欲」においても、群の主効果が有意であり( $F(2,1804)=10.27, p < .01$ )、「児童への共感的・肯定的態度」がL群の教師が担任する学級の児童の「学校や学習への関心・意欲」の得点が、他の2群と比べて有意に低かった(Table 12, Figure 6)。なお、児童の学級適応感の「疎

Table 7 教師の指導行動・態度「学習や生活の指導についての工夫」の得点群と児童適応感「学級の雰囲気」得点の分散分析と多重比較

( )内は教師の数	H群(42)	M群(45)	L群(41)	F値	多重比較(5%水準)
平均値(SD)	3.04(.54)	2.88(.57)	2.95(.49)	13.47*	H>L
児童数	528	755	515		H>M

SD：標準偏差 \* p<.05

Table 8 教師の指導行動・態度「学習や生活の指導についての工夫」の得点群と児童適応感「学校や学習への関心・意欲」得点の分散分析と多重比較

( )内は教師の数	H群(42)	M群(45)	L群(41)	F値	多重比較(5%水準)
平均値(SD)	3.15(.55)	2.97(.64)	3.00(.59)	15.12*	H>L
児童数	531	756	520		H>M

SD：標準偏差 \* p<.05

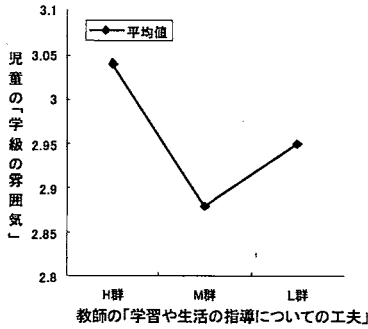


Figure 1 教師の指導行動・態度「学習や生活の指導についての工夫」と児童の学級適応感「学級の雰囲気」の分散分析

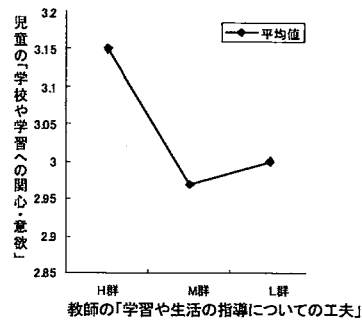


Figure 2 教師の指導行動・態度「学習や生活の指導についての工夫」と児童の学級適応感「学校や学習への関心・意欲」の分散分析

Table 9 教師の指導行動・態度「学習や生活の指導についての工夫」の得点群と児童適応感「疎外感・被害感」得点の分散分析と多重比較

( )内は教師の数	H群(42)	M群(45)	L群(41)	F値	多重比較(1%水準)
平均値(SD)	1.97(.71)	2.11(.75)	2.04(.69)	6.16**	M>H
児童数	534	751	524		

SD：標準偏差 \*\* p<.01

Table 10 教師の指導行動・態度「学習や生活におけるしつけ・注意」の得点群と児童適応感「学級の雰囲気」得点の分散分析と多重比較

( )内は教師の数	H群(36)	M群(54)	L群(38)	F値	多重比較(5%水準)
平均値(SD)	2.92(.54)	2.93(.57)	3.00(.50)	3.25*	L>M
児童数	508	729	561		L>H

SD：標準偏差 \* p<.05

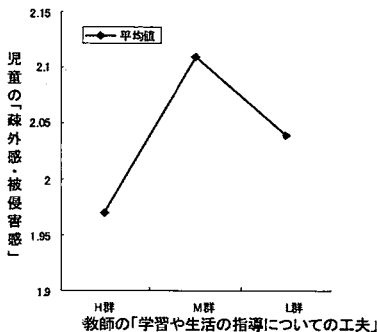


Figure 3 教師の指導行動・態度「学習や生活の指導についての工夫」と児童の学級適応感「疎外感・被害感」の分散分析

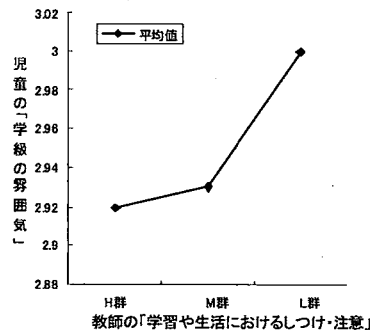


Figure 4 教師の指導行動・態度「学習や生活におけるしつけ・注意」と児童の学級適応感「学級の雰囲気」の分散分析

Table 1 1 教師の指導行動・態度「児童への共感的・肯定的態度」の得点群と児童適応感「学級の雰囲気」得点の分散分析と多重比較

( )内は教師の数	H群(43)	M群(44)	L群(41)	F値	多重比較(1%水準)
平均値(SD)	3.03(.52)	2.93(.56)	2.87(.53)	11.67**	H>L
児童数	603	731	464		H>M

SD:標準偏差 \*\* p&lt;.01

Table 1 2 教師の指導行動・態度「児童への共感的・肯定的態度」の得点群と児童適応感「学校や学習への関心・意欲」得点の分散分析と多重比較

( )内は教師の数	H群(43)	M群(44)	L群(41)	F値	多重比較(1%水準)
平均値(SD)	3.10(.60)	3.03(.61)	2.93(.60)	10.27**	H>L
児童数	608	731	468		M>L

SD:標準偏差 \*\* p&lt;.01

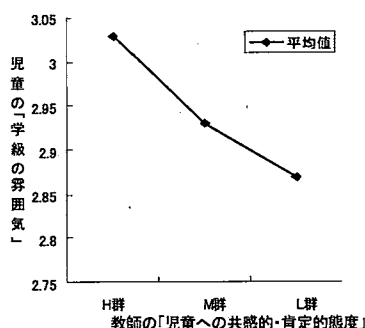


Figure 5 教師の指導行動・態度「児童への共感的・肯定的態度」と児童の学級適応感「学級の雰囲気」の分散分析

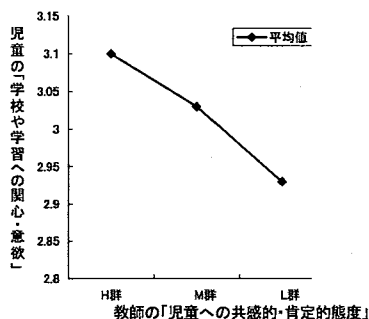


Figure 6 教師指導行動・態度「児童への共感的・肯定的態度」と児童の学級適応感「学校や学習への関心・意欲」の分散分析

Table 1 3 教師の指導行動・態度「一人一人を尊重する関係・集団づくり」の得点群と児童適応感「学級の雰囲気」得点の分散分析と多重比較

( )内は教師の数	H群(49)	M群(43)	L群(33)	F値	多重比較(5%水準)
平均値(SD)	3.02(.54)	2.90(.54)	2.93(.53)	7.28*	H>L
児童数	549	732	517		H>M

SD:標準偏差 \* p&lt;.05

Table 1 4 教師の指導行動・態度「一人一人を尊重する関係・集団づくり」の得点群と児童適応感「疎外感・被害感」得点の分散分析と多重比較

( )内は教師の数	H群(49)	M群(43)	L群(33)	F値	多重比較(5%水準)
平均値(SD)	1.99(.72)	2.10(.73)	2.05(.72)	3.61*	M>H
児童数	555	729	525		

SD:標準偏差 \* p&lt;.05

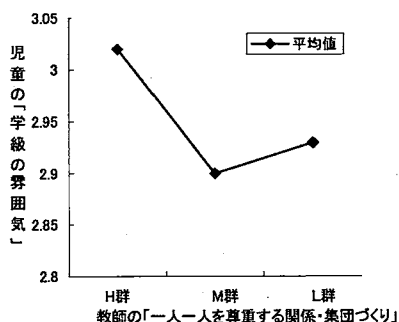


Figure 7 教師の指導行動・態度「一人一人を尊重する関係・集団づくり」と児童の学級適応感「学級の雰囲気」の分散分析

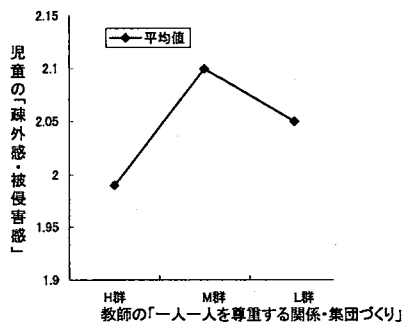


Figure 8 教師の指導行動・態度「一人一人を尊重する関係・集団づくり」と児童の学級適応感「疎外感・被害感」の分散分析

外感・被侵害感」との関連については、有意ではなかった。

#### ④教師の指導行動・態度の「一人一人を尊重する関係・集団づくり」と児童の学級適応感との関係

教師の指導行動・態度の「一人一人を尊重する関係・集団づくり」を3群に分けて、児童の学級適応感の「学級の雰囲気」について分散分析をしたところ、群の主効果が有意であった( $F(2,1795) = 7.28, p < .05$ )。多重比較の結果、「一人一人を尊重する関係・集団づくり」の高群(H群)と他の2群との間に有意差が見られた。「一人一人を尊重する関係・集団づくり」がH群の教師が担任をする学級の児童の「学級の雰囲気」の得点が、他の2群に比べて有意に高かった(Table 1 3, Figure 7)。また、児童の学級適応感の「疎外感・被侵害感」についても、群の主効果が有意であり( $F(2,1806) = 3.61, p < .05$ )、「一人一人を尊重する関係・集団づくり」がH群の教師が担任をする学級の児童の「疎外感・被侵害感」の得点がM群と比べて有意に低かった(Table 1 4, Figure 8)。児童の学級適応感の「学校や学習への関心・意欲」との関連については、有意ではなかった。

## 考 察

以上の結果より、小学校教師の指導行動・態度が、自らが担任をしている学級の児童の学級適応感にもたらす影響・効果について明らかになった。これまでのPM指導類型などの研究によって、児童が認知する教師の指導行動・態度と児童の適応感(スクールモラルなど)との関連は明らかにされてきたが、教師自身が評定した(意図した)指導行動・態度も、自ら担任している学級の児童の学級適応感と関連がみられたのである。本研究の結果で、小学校における担任教師が児童にもたらす影響力が示され、教師が日ごろの自らの指導行動・態度がどのようなものであるかを振り返る際に必要な情報を得ることができたといえよう。

分散分析の結果から明らかになったことをまとめると以下ようになる。

- 1) 担任教師が「学習や生活の指導についての工夫」をよくしているほど、その学級の児童の学級適応感(学級の雰囲気、学校や学習への意欲・関心、疎外感・被侵害感)において高い。
- 2) 担任教師が「学習や生活におけるしつけ・注意」を強くしすぎると、その学級の児童が認知する「学級の雰囲気」はネガティブになる。
- 3) 担任教師の「児童への共感的・肯定的態度」が強いと、その学級の児童が認知する「学級の雰囲気」はポジティブであり、「学校や学習への関心・意欲」は高い。
- 4) 担任教師が「一人一人を尊重する関係・集団づくり」をよくしていると、その学級の児童が認知する「学級の雰囲気」はポジティブであり、「疎外感・被侵害感」は低い。

これらの結果に基づき以下に、①教師の「学習や生活の指導についての工夫」について、②「学習や生活の指導についての工夫」以外の教師の指導行動・態度の3因子と児童の学級適応感との関連について(特に「学級の雰囲気」との関連に焦点をあてて)、の2つの視点から考察を行う。

#### ①教師の指導行動・態度の「学習や生活の指導についての工夫」について

教師の指導行動・態度は、因子分析により「学習や生活の指導についての工夫」「学習や生活におけるしつけ・注意」「児童への共感的・肯定的態度」「一人一人を尊重する関係・集団づくり」の4因子が抽出された。しかも、これら4つはそれぞれ児童の適応感との有意な関連が見られた。4因子のうち「学習や生活におけるしつけ・注意」はPM指導類型のP機能に近く、「児童への共感的・肯定的態度」と「一人一人を尊重する関係・集団づくり」はM機能に近い。一方「学習や生活の指導についての工夫」は項目の内容を見ると、P、Mのどちらか一方であるとは

いえない。さらに興味深いことに、この「学習や生活の指導についての工夫」は、児童の学級適応感の「学級の雰囲気」「学校や学習への関心・意欲」「疎外感・被侵害感」のすべてとの間に有意な関連がみられた。

この「学習や生活の指導についての工夫」は、元々、これまでのPM指導類型による教師の指導行動・態度にはみられなかった「学習や生活に意欲的、主体的に取り組めるような工夫」に焦点をあてた指導行動・態度として設定した項目群である。この因子内の項目を細かく見ると、「学習中体を動かしたり簡単なゲームを取り入れたりする」「子どもの生活から題材を見つけたり教材を開発したりする」「子どもの疑問や驚きを大切にし、学習に取り入れる」「板書をわかりやすくするように工夫している」「読む・書く・調べる・話すなどいろいろな学習方法を時間の中に取り入れる」「本時のめあてを子供が意識して学習するような工夫をする」などの項目は、『児童が自発的に興味を持って学習に取り組めるような授業作りや、児童にとってわかりやすく、意欲をもてるような工夫』に関する内容である。また、「児童のノートのとり方の指導や掲示の工夫をする」「発言や発表にしかたについて教える」「姿勢に気をつけさせる」「次の授業の学習の準備をするように言う」、あるいは、「言葉遣いをよく注意する」「挨拶をきちんとするように言う」などは、『学習する上で必要なスキルや人付き合いに必要なスキルなど、学習や生活・対人関係をよりよくするためのスキルを身につけさせる』内容である。「学習や生活の指導についての工夫」の特徴は、PM指導類型のように、教師が主導的に児童を方向付けたり影響力を行使したりするのではない。教師が児童の視点に立ってニーズを捉えながら、児童がよりよく学習できるようにするために授業を工夫し、また、児童自らが課題解決するためのスキルを身につけるように工夫している。PM指導類型が教師が主導して方向付ける機能であるのに対して、「学習や生活の指導についての工夫」は児童が

意欲的に取り組めるような場や仕掛けを準備する、または、必要なスキルを育むなど、主役である児童に対して教師は援助的に関わっている。

学校心理学の立場から石隈(1999)は、学校教育における援助という視点を重視して「心理教育的援助サービス」について論じている。このサービスは『子どもが学校生活を通して、発達する人間として、そして児童生徒として課題に取り組む過程で出会う問題状況の解決を促進することを目的とした教育活動である』。その中の「一次的援助サービス」は『すべての児童生徒を対象とし、一般の発達過程に起こりうる問題への対処能力の向上を援助する予防的・発達促進的援助サービス』である。学習面における(問題解決のための)具体的な援助の焦点は、学習意欲の促進、子どもの学習状況(学習習慣、学力、学習スタイルなど)の理解、学習スキルの獲得、学習意欲を高める授業などが含まれている。これら援助の焦点は、「学習や生活の指導についての工夫」の項目において、教師が『工夫』をする対象である。また、「心理教育的援助サービス」においては『個別的教育ニーズ』が重視されるが、「学習や生活の指導についての工夫」の各項目も、児童一人ひとりのニーズや学級という集団のニーズが何かを理解し、読み取ることによって可能になることである。その意味で「学習や生活の指導についての工夫」は、学習面における「一次的援助サービス」に相当するといえるだろう。

小学校では学校生活の中で学級担任とともに生活する時間は長く、その多くが授業時間(学習活動)にあたる。そのため児童にとって「授業が楽しいし、よくわかる」「もっと勉強したい」との思いが高まれば、学校生活自体が楽しいものになるのではないかと、との推測はできるが、本研究で示された教師が行う『工夫』と児童の学級適応感との関連についての結果はこのことを証明したことになる。しかも、学校や学習への関心・意欲だけでなく、学級の雰囲気や疎外感・被侵害感といった学級内の対人関係にまで良い

効果をもたらしていることが示唆された。

わかりやすく意欲や関心がもてる授業を作ること、しかも、教師が主導的に方向付けるのではなく、主役である児童が生き生きと取り組めるよう、そのニーズに応じた工夫やスキルの伝授をすることが、児童の学習活動のみならず、学級適応感という心理的側面にも影響を与えることが本研究では示され、児童にとって学習指導のもつ意義が改めて確認されたともいえる。

## ②「学習や生活の指導についての工夫」以外の3つの教師の指導行動・態度について：「学級の雰囲気」との関連を中心に

本研究の結果において、児童の学級適応感の中の「学級の雰囲気」は、担任教師の指導行動・態度の4つの側面全てとの間に有意な関連がみられた。つまり、担任教師の指導行動・態度がどのようなものであっても、児童が認知する「学級の雰囲気」に直接的に影響を及ぼしているといえる。ただ、因子によって関連の仕方に違いがあり、「学習や生活の指導についての工夫」「児童への共感的・肯定的態度」「一人一人を尊重する関係・集団づくり」においては正の関連、「学習や生活におけるしつけ・注意」においては負の関連がみられた（「学習や生活の指導についての工夫」については上記①で論じたので、ここでは他の3つの因子についての考察を述べる）。

「学習や生活におけるしつけ・注意」については、「～するように／～しないように注意する（言う）」項目がほとんどである。これらのしつけは、児童が生活習慣を身につけルールを守るようになる点が必要であるが、児童への伝え方が一方的な押し付けであったり、注意・禁止ばかりが学級内で強調されすぎたりすると、教師と児童の間に、さらには学級全体にも緊張関係が生じ、児童達にとって学級の居心地がよくない状況になると考えられる。河村・國分(1996)によれば、管理意識の強い指導を行う小学校教師の学級に居る児童の学級適応感は、そうでない教師の学級の児童のそれよりも低いことが示され、教師の強い管理意識は児童の学級集団との

結びつきを弱める可能性を示唆している。さらに、河村(1999)によれば、学級崩壊が発生し始めたときに、ルールが失われかけた学級集団をまとめようとして一層、強制的な影響力や教師という権威的な影響力といった管理的な影響力を強く行使して、そのことでかえってうまくいかないことを示している。本研究の「学級の雰囲気」は学級のまとまり感、いごちのよさ、級友との関係を表しており、その得点が低いということは、学級としてのまとまりや成員間の関係が崩れている、いわば学級崩壊に近い状態といえる。上記の河村の指摘から考えると本研究の結果は、教師が強制的・管理的な指導方法を強くとることによって学級の雰囲気がネガティブなものになる、あるいは、学級の雰囲気がネガティブであると教師の指導行動が強制的・管理的になることを示唆したといえよう。

「児童への共感的・肯定的態度」については、項目が『子どもの立場に立って気持ちを理解しようとする、児童に寄り添い、温かさをもってかかわる』内容であり、一人一人の児童の気持ちや児童との関係性を大事にしている。教師が一人ひとりの子どもの気持ちに沿って丁寧に温かい関係を築くことによって、児童が「わかってもらっている」「居心地が良い」と感じることができる。また、教師が児童との関係を作る上でとる態度がモデルとなって、児童が級友と関係を築いていく上でポジティブな影響を与える可能性も考えられる。なお、「児童への共感的・肯定的態度」は、児童の「学校や学習への関心・意欲」との関連も有意であり、他者から受容・承認されることや教師との良好な関係によって学業への動機づけが高まるという従来の知見（中谷,2001）を改めて証明したことになる。

また「一人一人を尊重する関係・集団づくり」については『児童の気持ちを尊重して丁寧に聴き（相談にのるなど）、児童同士が互いに認め合い助け合うように伝える』指導行動・態度である。本研究の結果から、教師が率先して子どもの気持ちを尊重する姿勢を示すことと、学級全体に

互いに認め合い助け合うようにするという「ルール」を教えることの2つの側面が「学級の雰囲気」の形成と関連があることが示された。このことは、河村(1996)の「学級にルールを確立することが学級づくりに欠かせないものであるが、そのルールは教師の一方的な押し付けではなく、教師と児童のリレーションによって作られ、守られていくものである」との指摘と一致している。また、学級を作る上でのルールを教える立場の教師自らが児童の気持ちを尊重することは、児童たちがそのルールを実行する上でのモデルを示すことにもなる。「一人一人を尊重する関係・集団づくり」は「疎外感・被侵害感」との関連も明らかになっており、互いに認め合い助け合い、他児の失敗や間違いを笑ったりしないことがルールとして確立すれば、仲間はずれやいじめられることが抑えられることが示された。

### ま と め

本研究では、教師自らが評定した指導行動・態度と、その教師が担任をする学級の児童の学級適応感との間に関連が示された。先行研究に多かった「児童が認知した指導行動・態度」ではなく、「教師自身が評定した指導行動・態度」が児童の学級適応感に影響をもたらしていることが明らかになったことで、小学校の担任教師は自らの行動の影響力や児童にとっての意味を認識しながら日々の教育活動を行う必要性があることを確認する結果となった。なかでも、従来のPM指導類型の枠組みとは異なる「学習や生活の指導についての工夫」という指導行動・態度が、児童の学級適応感の指標のすべてと関連を示したことは、児童の学級適応感に効果的な指導行動・態度として注目に値する。また、教師の指導行動・態度の全てが、児童の学級適応感の中の「学級の雰囲気」に影響していることが証明された。学級のまとまり感を表す「学級の雰囲気」をポジティブにする教師の指導行動・態度としては、児童が主役となって授業や学習

活動に関心意欲を持って取り組めるような工夫をすること、教師自らが児童との関係性を大事にすること、そして児童同士の関係を良好にするためのルールを伝えていくことが示された。一方で、教師による一方的な注意・禁止ばかりが強調されると、学級の雰囲気はネガティブなものになることも示された。淵上(2005)は上述の河村(1999)の結果を引用して、学級崩壊を防ぎ対処するためには、強制的な影響力などの管理的な影響力を強めるのではなく、専門性に基づく影響力(専門的な教師としての知識や経験や指導技術など)や教師としての人間的な魅力(親しみやすさ)による影響力や児童との信頼関係を築く影響力を行使することが必要と指摘しており、本研究の結果は、この指摘を裏付け、より具体化したといえるだろう。

### 今 後 の 課 題

近藤(1994)は「学級という小さな社会システムの中で、教師がどのように働きかけを行い(かかわり方をして)それに対して『子どもたち』がどのように反応し、両者の相互作用の中でどのような学級集団(の雰囲気)が生まれ、その学級の中で個々の子どもの適応にどのような事態が生じるのか」について検討することの必要性を論じている。本研究ではこの中の「教師の働きかけ」と「学級集団の雰囲気」の関連に焦点をあてたわけだが、今後は、教師の働きかけなどによって生み出された学級集団の雰囲気が個々の子どもの適応にどのように作用しているのかについて検討する必要があるといえる。

また、本研究で検討した「教師の指導行動・態度」と「児童の学級適応感」の指標についても再検討する必要がある。教師の指導行動・態度に関しては、因子ごとに児童の学級適応感との間の関連について分散分析を行った。しかし、実際の教師の指導行動・態度は、教師個人の中でこれらの因子の強弱による組み合わせによって構成されている。例えばPM指導類型のような複数の指導行動・態度の組み合わせによって

教師の指導行動・態度を捉えるほうが実際的であるといえ、こうした視点から教師の指導行動・態度の指標を見直す必要がある。

また、児童の学級適応感の指標については、本研究では、学級ごとに各因子の平均値を出し、さらに教師の指導行動・態度に関する群ごとにその平均値の平均値を出して分析を行った。学級全体を捉える指標として平均値を取り上げたわけだが、これでは、一人ひとりの児童の学級適応感との関連は見ることはできないし、学級の指標を平均値のみにするのは簡略化しすぎている。上の近藤の指摘にもあるような児童一人一人の適応感を捉える意味でも学級適応感の指標について再検討する必要があるだろう。

付記 本論文は、第2著者の平成16年度金沢大学大学院教育学研究科修士論文(指導教員:第1著者)の一部を第1著者が新しく考察するなど加筆したものである。

## 引用・参考文献

- 蘭千寿・古城和敬 1996 教師と教育集団の心理 対人行動研究シリーズ2 誠信書房
- 石隈利紀 1999 学校心理学—教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス— 誠信書房
- 淵上克義 2005 学校組織の心理学 日本文化科学社
- 近藤邦夫 1994 教師と子どもの関係づくり—学校の臨床心理学 東京大学出版会
- 河村茂雄 1996 教師のPM式指導類型と勢力資源及び児童のスクール・モラルとの関係についての調査研究 カウンセリング研究, 29, 187-196
- 河村茂雄 1999 学級崩壊のプロセス—教師の指導行動・態度と学級の状態との関係— 日本教育心理学会第41回総会発表論文集 527
- 河村茂雄・国分康孝 1996 教師にみられる管理意識と児童の学級適応感との関係についての調査研究 カウンセリング研究, 29, 55-59
- 河村茂雄・田上不二夫 1997 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 1999 楽しい学校生活をおくるためのアンケート「Q-U」実施・解釈ハンドブック(小学校編) 図書文化
- 狩野素朗・田崎敏昭 1990 学級集団理解の社会心理学 ナカニシヤ出版
- 栗林克匡 2001 学校におけるリーダーシップ pp.193-206 In 速水敏彦・吉田俊和・伊藤康児編 生きる力をつける教育心理学 ナカニシヤ出版
- 三隅不二夫・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
- 三隅不二夫 1984 リーダーシップ行動の科学 有斐閣
- 中谷素之 2001 学習の動機づけ pp.83-98 In 速水敏彦・吉田俊和・伊藤康児編 生きる力をつける教育心理学 ナカニシヤ出版
- 佐藤静一・篠原弘章 1976 学級担任教師のPM式指導類型が学級意識及び学級雰囲気にとぼす効果—数量化理論第II類による検討— 教育心理学研究, 24, 235-246
- 嶋野重行 1989 小学校教師の指導的態度と「問題行動」認知の関連(1) 日本教育心理学会第19回総会発表論文集 257
- 嶋野重行 1991 児童における教師のAD指導態度認知と教師の児童認知の関連性に関する研究 日本教育心理学会総会発表論文集 475-476
- 田崎敏昭・狩野素朗 1985 学級集団における大局的構造特性と児童のモラル教育心理学研究, 33, 177-182
- 吉崎静夫 1978 教師のリーダーシップと学級の集団勢力構造に関する研究 教育心理学研究, 49, 22-29