The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	教師の意志決定とリーダーシップに関する研究
Author(s)	吉崎, 静夫
Citation	大阪大学, 1986, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/834
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

教師の意思決定とリーダーシップに関する研究

吉崎 静夫

目　次

第Ⅰ部　学校教育における教師の意思決定とリーダーシップ研究の意義と概観〔理論編〕

第１章　教師の意思決定とリーダーシップ研究の意義
　第１節　学校教育の特徴と教師の役割
　第２節　教師の意思決定とリーダーシップの定義と特徴
　第３節　教師の意思決定とリーダーシップとの関連
　第４節　教師の意思決定とリーダーシップ研究の必要性
第２章　教師の意思決定とリーダーシップ研究の概観
　第１節　教師の意思決定研究の概観
　第２節　教師のリーダーシップ研究の概観
第３章　本論文における各章の位置づけおよびその相互関係

第Ⅱ部　学級経営における教師のリーダーシップ〔実証編Ⅰ〕

第４章　教師のリーダーシップと学級集団
　第１節　教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成と妥当性の検討
　第２節　教師のリーダーシップと学級集団
　第３節　教師のリーダーシップを規定する要因
第５章　教師のリーダーシップに関する自己評定と児童評定

第Ⅲ部　授業における教師の意思決定とリーダーシップ〔実証編Ⅱ〕

第６章　授業における教師の意思決定
　第１節　教師の単元構成に影響を及ぼす授業構成要因
　第２節　授業実施過程における教師の意思決定

第７章　授業における教師のリーダーシップ（教授行動）
　第１節　教師のリーダーシップ測定尺度の作成と妥当性の検討
　第２節　教師のリーダーシップ（教授行動）、学習行動、学習集団雰囲気と学習達成度との関係
第８章　授業における教師の意思決定とリーダーシップ（教授行動）との関係
　第１節　教師の意思決定とリーダーシップ（教授行動）との関係（１）
　第２節　教師の意思決定とリーダーシップ（教授行動）との関係（２）
終章　各章の要約と今後の研究課題
　第１節　各章の要約と全体的考察
　第２節　今後の研究課題

あとがき

参考文献

第Ⅰ部　学校教育における教師の意思決定とリーダーシップ研究の意義と概観〔理論編〕

第1章　教師の意思決定とリーダーシップ研究の意義

第1節　学校教育の特徴と教師の役割

第2節　教師の意思決定とリーダーシップの定義と特徴

第3節　教師の意思決定とリーダーシップとの関連

第4節　教師の意思決定とリーダーシップ研究の必要性

第１節　学校教育の特徴と教師の役割

まず、学校教育は、どのような性格をもっているのかについて考えてみよう。

学校教育とは、文字通り、学校という公教育を担当する社会的機関において行われる教育のことである。そして、学校は、少なくとも学校教育によってこそ国民全体に共通して形成される能力・態度（つまり基礎学力）があるという前提のもとで存在している。つまり、学校教育は、すべての子どもに少なくとも一定の基礎学力を保障するという社会的責任と社会的役割をもっているのである。

では、このような性格をもつ学校教育は、どのような過程の中で営まれているのだろうか。Bloom(1976) によれば、「教育の目的や内容は、国によって、また１つの国の中においても、大きく異なることがあり得るが、学校教育の過程はどこにおいてもほとんど同様である。学校には教師がおり、教材があり、学級集団（通常20名ないし70名）で授業がなされるように構成されている」ということである。つまり、学校教育の過程は、授業（教授・学習過程）という教育活動を中核として営まれるということである。そして、学校教育の過程においては、学級集団のリーダーである教師が大きな役割を果しているということである。

また、Bloom (1976)は、学校における学習の特殊性を次のようにまとめている。その特殊性とは、①学校での学習は専門家としての訓練をうけた教師の指導のもとでなされる、②学校での学習は標準的・体系的なカリキュラムにもとづいてなされる、③学校での学習は学級集団単位でなされる、といった３点にある。なお、②の特殊性は、一定期間の間にすべての子どもに共通の基礎学力を保障するという学校教育の役割と深い関わりがある。

前述したように、学校教育は授業を中核として営まれている。しかしながら、学校教育は単に授業の観点からだけでなく、学級経営の観点からも検討される必要がある。というのは、授業成立の基盤（有効な授業が行われるのに必要な物的環境と教師・生徒間の人間関係）や、生活指導、そして、特別活動の問題は、まさに学級経営の問題だからである。

教育方法学者の細谷(1980)は、教師の活動の視点より、授業と学級経営について、次のように述べている。

「一般に学級における教師の活動は、教授を主体とする活動と経営を主体とする活動とに分けられる。したがって、教師の活動から教授を主体とする活動を除いたすべての活動が学級経営の分野に含まれることになるのであって、その範囲はきわめて広く、学級に関

するあらゆる問題がこれに関連をもってくる。」

それゆえに、細谷の言葉を借りると、学級における教師の活動は、教授活動と経営活動とに大別されることになる。ところで、学級における教師の活動はまさに学級集団内の社会的影響過程として把握することができるから、ここにおいて「教師の活動」という言葉を、「教師のリーダーシップ」という言葉に置き換えることができるのではないかと考える。つまり、学級における教師のリーダーシップは、教授活動と経営活動に分けられることになる（なお、「教師のリーダーシップ」の定義は、本章第2節でなされている）。

つぎに、学級集団の特徴について考えてみよう。

学校教育の特徴は、まさに学級集団の特徴という観点から検討される必要がある。というのは、学級集団は学校教育における最も重要かつ基本的な集団であるとともに、学校教育の特徴を最もよく具備した集団であるからである。

教育社会学者の片岡(1979)によれば、「学級集団とは、計画された学習を目的とした、教師と児童・生徒よりなる準拠集団である」ということである。つまり、学級集団には、教師による計画学習という学級の強制的・制度的集団としての特徴と、教師・児童（生徒）からなる準拠集団という学級の心理的・主体的集団としての特徴がある（片岡 1978)。そして、これらの矛盾する特徴を克服し、統合することが、教師の役割ということになる

社会心理学者の古畑(1983)は、学級集団の一般的特徴として、①目標（すなわち、教育目標を効果的に達成していくために構成されている集団的な学習の場が学級集団である）、②参加（学級集団への参加は好むと好まざるとにかかわらず、必須のものである）、③相互作用（児童・生徒が学級集団の中でどのような社会的相互作用を行うかは、その学級集団がどのような特徴を示してくるかに大いにかかわってくる重要な要因となる）、④リーダーシップ（リーダーとしての教師がどのようなリーダーシップを具体的に発揮するかということは、児童・生徒の教科の学習のみならず、その態度や行動の変容にもまた影響を及ぼすことになる）、⑤他の集団・制度との関係（学級集団の成員たる児童・生徒は、同時にまた学級以外の数多くの集団の成員でもあり、それぞれにおいて異なった役割を担っている）、といった5つの観点を指摘している。つまり、学級集団は、これらの観点において、独自の、特異な特徴をもった集団であるということになる。

そして古籏(1973)は、「教育社会心理学の立場から学級集団の特徴をとらえるには、作業集団と自発的集団の概念が有用である」と指摘している。

ところで、作業集団とは、古籏によれば、1つの目標を達成するための集団すなわち

フォーマル集団を意味している。つまり学級集団は学習のための作業集団である。

しかし、学級集団は単なる作業集団だけではない。それは、他の作業集団と同様に、インフォーマル集団でもある。古旗は、学級集団のこの側面を自発的集団とよんでいる。

要するに、古旗によれば、「学級集団は、フォーマルな組織である社会的な体系（システム）で、役割の分化があり、集団の目標および課題に関する役割期待と責任を異にする教師と生徒がある。このフォーマルな組織内にインフォーマルな集団が自発的に現れ、その成員に多くの満足と不満をもたらしながら、モラール・作業遂行および参加のレベルに影響する」ということである。

以上のように、学級集団は、学習集団としての強制的、フォーマルな側面と、準拠集団としての自発的、インフォーマルな側面とを合わせもっている。そして、これらの相矛盾する側面を調整し、統合しなければならないところに学級集団の特徴がある。

さらに、この特徴は、学級集団のリーダーとしての教師が授業と学級経営においてどのようなリーダーシップを具体的に発揮するかということや、そのリーダーシップの前提となる意思決定を教師がどのように行うかということによって、大いに影響されることになる（なお教師の意思決定とリーダーシップとの関連は、本章第３節で言及されている）。

第2節　教師の意思決定とリーダーシップの定義と特徴

1　教師の意思決定の定義と特徴

経営学者の西田(1970)は、企業における問題解決のための意思決定過程を、①目標形成過程（この過程は企業目標の形成過程と企業目標の詳細化・安定化過程を下位過程として含んでいる）、②問題知覚過程（この過程は意思決定の必要性を知覚し、意思決定へのモティベーションを喚起する過程である）、③代替案の探求過程（この過程は、現行解決策に代わる新しい代替的な解決策、あるいは現行プログラムに代わる新しい代替的プログラムを探求する過程である）、④代替案結果の予想過程（この過程は、もし代替案を実行するとしたら生ずるであろう結果、あるいは得られるであろう成果を予想する過程である）、⑤評価と選択の過程（この過程は、評価基準にもとづいて複数の代替案を比較し、最良の代替案を選択する過程である）、といった5段階に分けて考察している。なお、ここでいう代替案とは、意思決定問題が生じた場合に、それに対する代替可能ないくつかの解決策のことであり、企業が現在採用している現行解決策も代替案の1つであると考えられている。

またAtthill & Dowdeswell(1978)は、イギリス産業界における問題解決過程をモデルにしながら、意思決定過程を、図1-1 に示されるように、①問題、②問題の分析、③いくつかの代替策の発見、④各代替策の評価、⑤最良の代替策の決定、⑥決定にもとづく行為、といった一連の過程でとらえている。ここでは、意思決定過程を行為のレベルにまで拡張させている。

以上は、企業組織体における意思決定過程である。つぎに、教師の意思決定過程について見てみよう。

Sherman(1980) は、従来の意思決定研究に共通して認められている意思決定過程の構成要素をふまえたうえで、教師の意思決定過程を次のように分析している。それらは、①一般的情勢判断（ここにおいて、教師は、いつ意思決定するのが可能なのかを意識しなければならないし、注意深くこれらの決定点を検討しなければならない）、②意図された結果の明確化（ここにおいて、教師は、いかなる結果が望まれているのか注意深く検討しなければならない）、③代替策の創出（一般的にいって、教師にとって利用可能な代替策が多ければ多いほど、ある代替策がある授業状況に最適にマッチする確率は高くなる。ここでは、教師の創造性と既存の資源活用がポイントとなる）、④意思決定（ここでは、様々

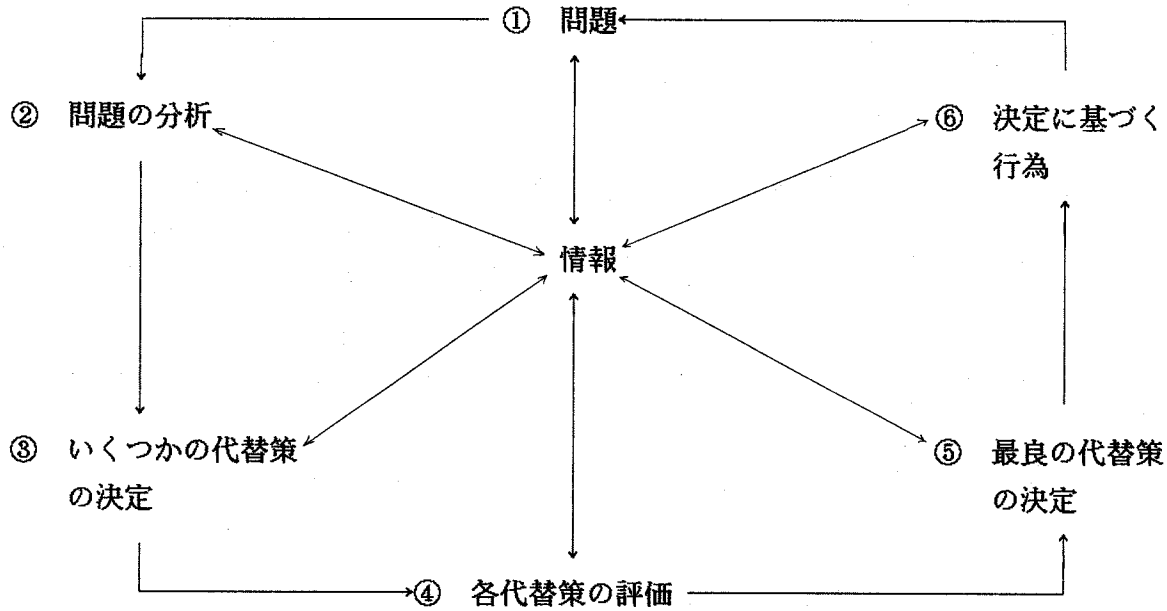


図1-1　意思決定過程のモデル(Atthill&Dowdeswell,1978)

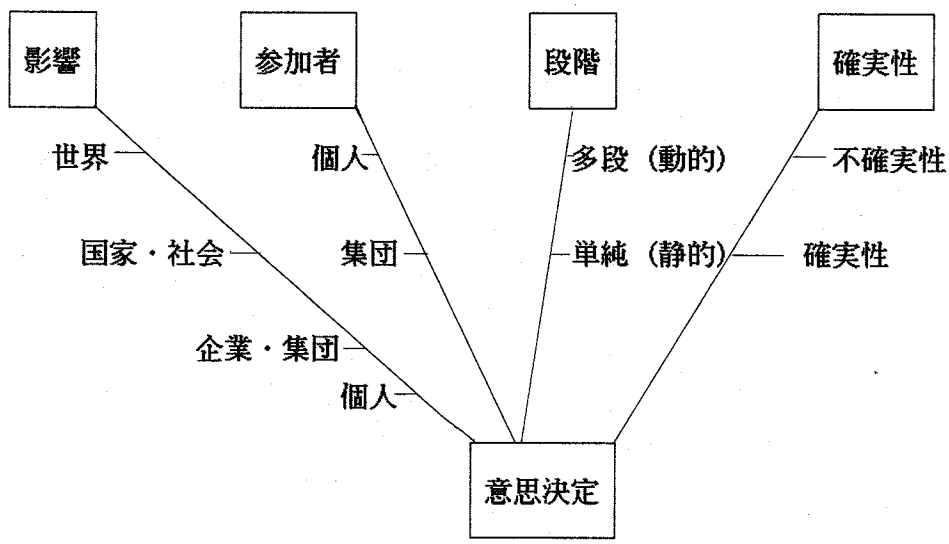


図1-2　意思決定のいろいろな分類（　近藤，1981　）

な代替策が検討・吟味され、成功確率の最も高いものが選択される）、⑤確認（教師は自分の決定の効果をレビューし、評価することが必要である。このことは、生徒の学習の検討と，選ばれなかった選択肢の再検討によってなされる）、といった５つの構成要素からなる。

このように、教師の意思決定過程の場合も、企業組織体の場合と同様に、意思決定過程の一般的特徴をもっていることがわかる。

これらの意思決定過程のとらえ方・考え方を参考にしながら、教師の意思決定過程（つまり、広義の「教師の意思決定」を意味する）を定義してみる。

「教師の意思決定過程とは、①問題状況（主として授業場面）の知覚・分析、②代替策（対応策）の創出、③各代替策（対応策）の評価、④最良の代替策（対応策）の決定、といった４つの下位過程からなる、教師によってなされる問題解決のプロセスである。」

なお、狭義の「教師の意思決定」の場合は、前述の下位過程のうちの③と④からなると考えられる。そこで、次のように定義してみる。

「（狭義の）教師の意思決定とは、各代替策（対応策）の中から、それぞれの代替策が生徒に与える影響を予想しながら、教師自身が設定した評価基準にもとづいて、そのうちの最良のものを選択することである。」

教師は、たえず学級において無数の事柄について意思決定をしている。例えば授業設計段階において、教師は授業目標、授業内容、教材、単元のコースアウトライン、生徒を動機づけ・強化する方法、個々の生徒の能力やニーズの把握、時間配分、評価方法などを意思決定の対象としている。また授業実施段階になると、教師は授業目標とのかかわりにおいて、たえず教授決定していかなければならない。

このような教師の意思決定は、どのような特徴をもっているのであろうか。

まず第１に、教師は、いつ、どのような授業場面で意思決定することが必要なのか、たえず主体的に判断しなければならないということである。このような主体的・専門的判断の機会が多いということは、他の職種ではあまりみられないことである。さらに、その意思決定すべき状況は短時間のうちに大きく変化するということである。

第２に、これらの意思決定過程は１回しか起こらないのではなく、生徒への働きかけが成功するまで何回もくり返し起こるということである。つまり、西之園(1981)が指摘しているように、授業の実践においては、採用した特定の教授方術が効果のないときは、次から次へといろいろな手が打たれて、目標の実現をめざすための教授行動がくり返されるの

が普通である。ということは、教師がもっている満足基準（または最適基準）に生徒の学習状態が到達するまで、この意思決定過程はくり返されるということである。

ところで、近藤(1981)は、結果の影響、決定への参加者、段階、確実性の有無などの分類項目にもとづいて、意思決定を図1-2 のように分類・整理している。

そこで、授業における教師の意思決定の特徴を近藤の分類の中に位置づけてみよう。まず結果の影響は集団である。つまり、教師の意思決定は児童・生徒達に影響をあたえる。次に、決定への参加者は個人である。時には児童・生徒達が参加することもありえるが、一般には教師個人である。そして、決定段階は多段式（動的）決定である。ところで単純（1段式）決定とは、1つの決定が行われると、それで課題が解決してしまう場合である。これに対して多段式決定とは、ある期間に問題が存在するが、その間に1段式の決定がくり返して行われるのではなくて、1つの選択が局面を変え、その環境のもとで次の決定が行われるような場合である。まさに、授業における教師の意思決定は後者のケースである。最後に、決定の確実性は確実な状況下の決定と、不確実性の状況下での決定が相半ばしている。つまり、プログラム学習場面に典型的にみられるように、教授方術の選択に先立って、結果や状況の変化がある程度正確に予見される場合があるとともに、発見・探究学習場面に典型的にみられるように、授業場面の自由度が大きいために教授方術決定後の結果や状況の変化が前もって判明しない場合がある。通常の授業では、これら2つがミックスされている。ところで、西之園(1981)は、前者のような授業場面での決定を誘導的意思決定とよび、後者のような授業場面での決定を期待的意思決定とよんでいる。

私たちが授業を観察して、授業が躍動し、授業がまさに生き物のように感じられるのは、教師が多段式で不確実性の高い決定場面で臨機応変な意思決定を行い、その時その場での児童・生徒の思いがけない発言や行動を授業の中に巧みに生かしているときである。このような動的で不確実性の高い状況下での教師の意思決定は、発見的、創造的なものになる必要がある。授業が野球や囲碁などにたとえられたり、授業のもつアドリブ性が問題になるのは、まさにこのような授業場面で教師の意思決定が授業の性質を左右するからである。

2　教師のリーダーシップの定義と特徴

リーダーシップとは何かという定義をめぐって、研究者間において活発な議論が行われ、そして様々て定義が試みられてきた（Stogdill 1974)。

三隅(1978)は、従来のリーダーシップ定義や研究の共通点をふまえたうえで、社会的影響過程すなわち集団現象としてのリーダーシップを次のように定義している。

「リーダーシップとは、特定の集団成員が集団の課題解決ないし目標達成機能と、集団過程維持機能に関して、他の集団成員達よりも、これらの集団機能により著しい何らかの継続的な、かつ積極的影響を与えるその集団成員の役割行動である。」

ここでいう特定の集団成員とは、学級集団の場合でいえば、もちろん教師である。

そこで、教師のリーダーシップを、前述の三隅(1978)のリーダーシップ定義に依拠しながら、次のように定義してみる。

「教師のリーダーシップとは、学級集団の目標達成機能と集団維持機能に関して、児童・生徒達よりも、これらの集団機能により著しい継続的かつ積極的な影響を与える教師の役割行動である。具体的にいえば、教師のリーダーシップとは、児童・生徒達の学習を促進したり、生活指導に関して児童・生徒達の課題解決を促すことを通して、学級集団の目標達成に寄与する教師の役割行動であり、さらに学習指導と生活指導の両面において児童・生徒達に配慮をなしたり、学級集団成員の相互作用を促進することを通して、学級集団の維持・強化に寄与する教師の役割行動である。」

このように、教師のリーダーシップとは、学習指導と生活指導といった2つの教育機能にみられる教師の役割行動である。別な言い方をすれば、教師のリーダーシップとは、「授業（教授・学習過程）」と「学級経営」といった2つの教育活動の中に具現化される教授行動と経営行動であるといえよう。

ところで、学級集団における教師のリーダーシップは、どのような特徴をもっているのだろうか。

以下、その特徴を次の3つの観点より考えてみよう。

(1)学級集団のリーダー（すなわち教師）は外部の権威（学校長など）によって指名されており、他の集団成員（すなわち児童・生徒達）にとっては、いかんともしがたいフォーマル・リーダーである。したがって、教師のリーダーシップは、社会的権威を背景にもった地位・役割の明確なリーダーシップである。

この点において、フォーマル・リーダーとしての教師が、児童・生徒達によって、どの程度インフォーマル・リーダーとしても認められているのかということが、学級集団の凝集性や成員の参加度にとって重要である。

(2)リーダーとしての教師とフォローアーとしての児童・生徒との間には、年齢、経験、

能力など多くの側面において大きな隔たりがある。したがって、教師のリーダーシップは、児童・生徒からのフィード・バックを軽視した一方向的影響過程となりがちである。

この点において、教師の指導性能力としてのセンシティビィティ（対人感受―対処能力）が問題となる。三隅(1974)によれば、センシティビィティとは、教師があるアプローチをある児童（生徒）にとる場合、その児童（生徒）がどのように反応するかを正確に予測し、彼等の反応を喚起しながら、それに対して次から次へと一連の手を打つことによって、その児童（生徒）の学習も発達し、社会性ものび、予期された方向へ児童（生徒）を変化させることができる、その全体の過程にかかわるところの教師の指導性能力である。

ところで、このセンシティビィティ概念は、本章第３節において言及されている、教師の意思決定とリーダーシップの両方を包含したものであるといえよう。

(3)学級集団の目標は、一人一人の児童・生徒の知的・社会的・人格的発達を促すことである。つまり、学級集団の目標は、多様な領域（認知的・情意的・技能的領域など）と複眼的時間展望（１時間、１単元、１学期、１学年、数学年といった様々な時間スケールのもとで、教育成果の確認を行う必要性があること）をもった教育目標を基本としている。したがって、教師のリーダーシップは、その効果性の把握が非常に困難である。

第3節　教師の意思決定とリーダーシップとの関連

教師のリーダーシップ行動（教授行動と経営行動）が生じるまでの教師の内的過程（認知、判断、決定など）を問題にするのが、「教師の意思決定過程」研究である。

例えば、計画変更が生じる授業場面（詳細は第8章で言及される）における教師の教授行動（リーダーシップ行動）と意思決定過程との関連は、図1-3 に示されるモデルで表現される。

このモデルでは、児童・生徒の学習行動（言語的または非言語的）を教師が認知（行動の意味を理解すること）し、判断（予想していた行動との比較を行い、ズレを認識すること）し、さらに決定（対応策を探索し、最適な対応策を選択すること）することを経て、外観可能な教授行動（最適な対応策を行動化させたもの）を出現させるプロセスを連続的に示している。

ところで、これまでの授業研究では、授業コミュニケーション分析（Flanders 1970 ; Hough & Duncan 1970 など）に典型的に示されているように、外観可能な教師の教授行動と生徒の学習行動との相互作用を分析対象としていた。そこでは、外的な行動の背景にある教師や生徒の内的過程（つまり、意思決定過程）は、分析対象から除かれていた。

このことは、教師のリーダーシップ研究の場合にもいえることである。つまり、どのような内的過程を経て、あるリーダーシップ行動が出現するのかといった問題は、研究対象とはなってこなかったといえよう。

しかしながら、これからの教師のリーダーシップ研究では、前提となる意思決定過程との関連の中で、リーダーシップ行動が検討される必要があろう。例えば、スタンフォード大学のマイクロティーチング研究を指導してきたShavelson(1973) は、以前の教授スキルに関する研究には、授業のある時点において、教師がどのような教授行動の選択をするのかという検討がなされていないことを指摘している。つまり彼によれば、他の同僚から有能な教師を識別するものは、高次な発問をする能力ではなくて、このような発問をする時期や状況を決定する能力ということになる。

この表現では、教師の教授行動よりも意思決定の方にウエイトがかかりすぎてはいるが、肝要なことは、意思決定とリーダーシップ行動の関連を研究の射程に入れるということであろう。

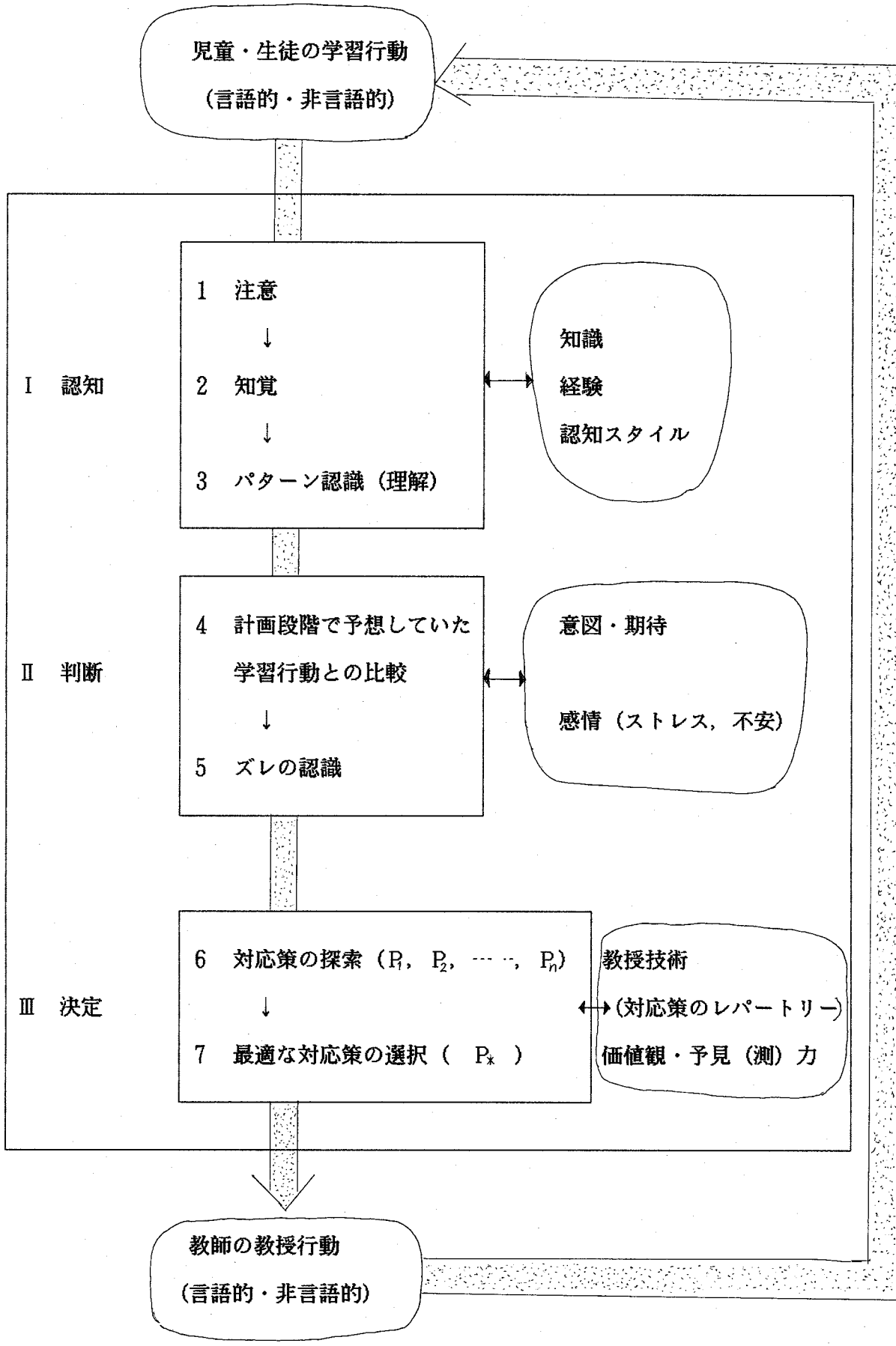


図1-3　計画変更が生じる授業場面における教師の意思決定過程と教授行動との関連を示すモデル

第４節　教師の意思決定とリーダーシップ研究の必要性

１　教師の意思決定研究の必要性

教師の意思決定研究の必要性を次の３点を中心に考えてみよう。

(1)授業システム構成要素の多様性と選択

最近の授業システム分析研究は、授業を構成している要素およびそのサブ要素を洗い出すことにかなりの成果をおさめている。

例えば水越(1982)は、授業システムの構成要素として、①授業目標、②学習指導法、③学習活動、④教授組織、⑤学習集団、⑥学習形態、⑦教育メディア、⑧学習時間、⑨スペース、⑩評価を取りあげ、さらにそれらの構成要素を83のサブ要素に分析している。例えば⑥の学習形態は、個別学習、小集団学習（習熟度別）、小集団学習（興味・問題意識別）、小集団学習（生活班別）、小集団学習（性別）、小集団学習（通学区別）、小集団学習（その他）、一斉学習の８つのサブ要素に、そして⑩評価は、教師によるアチーブメントテスト、教師による行動観察評価、教師によるノート・レポート・製作物の評価、教師の自己評価、教師と生徒による合評、生徒による教授行動の評価、生徒による教材の評価、生徒の自己評価・相互評価、観察者による教授・学習行動の評価、その他、の10のサブ要素に分析されている。

授業を設計し、展開する場合、教師はこれらの構成要素およびサブ要素の中から、どれかを選んでいるわけである。ということは、その他の選択肢を捨てていることでもある。ここにおいて、教師の意思決定の問題がクローズ・アップされてくる。まさに教師の主体性と専門的力量が問われることになる。

また最近の授業研究では、授業評価結果を統合して、授業システムのどの要素をどう修正したらよいのか、どのような要素やサブ要素を新しく加えたらよいのか、といった授業者の意思決定を援助するような情報を提供するのが授業評価であると認識されるようになってきた。

評価を、意思決定と結びつけてとらえる考え方を最初に提出したのは、Cronbach(1963)であるといわれる。彼は「評価とは、教育計画についての意思決定をするために、情報を収集し、活用することである」と述べている。さらに、授業評価と意思決定との関係を明確に述べているのが水越(1982)である。水越は、「授業評価から授業改造へのもどり道」という表現で授業研究のあり方を示唆し、フィード・バックのための拠点の明確化の

必要性を強調している。その拠点となるのが教師の意思決定である。

まさに教師の意思決定は、授業研究の中心的課題となりつつある。

(2)教師教育がめざす基礎的・基本的な教授スキル

1960年代後半からアメリカの教師教育に大きな変化が見られるようになった。その推進役となったのは、ＣＢＴＥ(Competency-Based Tercher Education)やＰＢＴＥ(Performance-Based Teacer Education)の主張であり、プロトコール運動であるといわれる。

ＣＢＴＥやＰＢＴＥとは、従来の理論や知見の講義のみに偏った教師教育の枠から脱却して、教育現場での教師の職務に関する行動をふまえ、教師としての適切かつ有効な諸能力の育成・習得をめざす教師教育である。そこでは、教授能力、特に教授行動の訓練や解明が重視される。その具体的方法にはある程度多様性があり、固定的な方式を指すものではないが、次のような特徴をもっている（小泉 1982)。

①獲得される行動特性や能力は、明確な行動として、すなわち観察可能な形で記述される。

②そこでの行動特性や能力は、生徒の目標達成にとって意味があるかどうかによって選ばれる。

このような教師教育改善の具体的表れの１つが、マイクロティーチングである。マイクロティーチングとは、もともと5 ～20分の間に数名の生徒のグループを教えるような、スケールを縮小した学習指導の方式である。スタンフォード大学のマイクロティーチングで問題にされる基本的教授スキルとは、①刺激の変化、②導入、③まとめ、④沈黙と非言語的キュー、⑤学習に参加させるための強化など14のスキルであった。これらのスキルは、Allen ら(1969)によって、①反応レパートリー、②学習者の意欲の高揚、③発問のスキル、④学習者の授業参加の助長、⑤提示のスキル、の５つのグループにまとめられている。また、イギリスのBrown(1975) は、マイクロティーチングがめざす教授スキルを、①説明と聞き方、②質問の仕方と答えさせ方、③話し合いへの参加、といった３つのグループに分類している。

これらのマイクロティーチングが対象としている教授スキルは、外観可能な行動パターンに限定されている傾向がある。しかし、初期のマイクロティーチングの主要な理論的背景が行動主義的心理学であったことを考えると、当然のことであるともいえる。

ところで、最近のマイクロティーチングが対象としているものは、外観可能な教授スキルにとどまらず、認知過程や意思決定過程といった教師の内的過程に関連するスキルを含

むようになってきている。この背景には、もちろん認知心理学の最近の隆盛がある。

このように、現在の教師教育がめざしている教授スキルは、発問、提示、強化といった単一的スキルから意思決定のような複合的・総合的スキルへと、その重点を移してきている。

(3)教授学研究と教育工学研究の交流

西之園(1981)によれば、わが国の教授学研究と教育工学研究では、両者の研究成果をお互いに参照し合うという努力を残念ながら払っていないという。これは、イデオロギーの相違というよりも、授業過程に対する科学的アプローチ、工学的アプローチ、そして経験的アプローチの関連がまだ十分に検討されていないことと、さらに教育研究者の怠慢とに起因しているという。

また、その原因として、両者の研究対象の相違があったのではないかと思われる。とりわけ、これまでの教育工学研究では、教師の側の認知過程や意思決定といったことについての分析がなされてこなかったといえる。

そこで、授業における教師の意思決定過程を共通の研究対象とすることによって、両者の研究交流は可能になると思われる。

さらに、教師の意思決定を研究対象とすることによって、他の学問分野（経営学、政治学、経済学、心理学、数学、工学、医学など）における知見を授業研究の中に取り入れやすくなるのではないかと思われる。

2　教師のリーダーシップ研究の必要性

教師のリーダーシップ研究の必要性を次の３点を中心に考えてみよう。

(1)教師行動を把握する視点

教師行動は、それを学校内での行動に限ってみても、児童・生徒との関係、同僚教師や教頭・校長との関係、他の職員（事務職員など）との関係など、様々な人間関係の中にある複雑なものである（菊池 1979)。しかしながら、その中核となるものは、言うまでもなく、児童・生徒との関係にみられる行動、すなわち教室内行動である。

その行動は、本章第１節で言及されているように、授業における教授行動と、生活指導や学級指導等にみられる経営行動とに分けられる。まさに、教室内の教師行動は、児童・生徒に対する教師の社会的影響過程、すなわち集団現象として把握することができる。

このように、教師のリーダーシップを研究することは、教室内の教師行動を明らかに

させ、さらに教師行動把握の視点を確立させることにつながるのである。

(2)教育成果に影響をあたえる要因

学校教育の目標は、個々の児童・生徒の知的、社会的、人格的発達を促すことにある。

そして、教師は、これらの目標が達成されたかどうかの確認、つまり、教育成果の把握を様々な時間展望のもとで的確に行わなければならない。この点について梶田(1983)は、「公教育としての学校教育の価値や成否は掲げた理念によって判断されるものでなく、また教師の願いや期待の内容や強さ、さらには実際の教育活動のあり方によって判断されるものでもない。それは、まさに、一人一人の子どもの中に実現した教育成果によって、つまり、子ども一人一人の現実の進歩向上の姿によって判断されなくてはならない」と述べている。

では、これらの教育成果はどのような要因によって影響されているのだろうか。

まず、学校外にある要因についていえば、①学習指導要領に代表される国家カリキュラム、②地域の物理的・文化的環境、③地域の教育行政システム、④父兄による学校教育への関心・期待、⑤父兄と学校との協力体制などが挙げられるであろう。

次に、学校内要因の主なるものとしては、⑥学校の社会文化的風土（つまり、潜在的カリキュラム）、⑦学校行事や時間割に代表される学校独自のカリキュラム、⑧管理職のリーダーシップ、⑨教師集団の人間関係、⑩施設・設備（特別教室、普通教室、運動場など）、⑪児童・生徒の特性、⑫教師のリーダーシップ、⑬教材・教具などが考えられる。

このように、多種多様な要因が複合的に教育成果に影響を与えていると予想される。しかしながら、教育成果に最も影響を与える要因といえば、それは、言うまでもなく、教師のリーダーシップであろう。このリーダーシップによって、教室内の教育活動の内容やあり方は直接的に規定されているのである。

ところで三隅(1977)は、「教科内容がいかに児童・生徒に適合したものであっても、教師と児童・生徒との人間関係や、学級の雰囲気を、学習に適合したものに発達させなければ、子どもたちは、学習に意欲を燃やし、生き生きと、自主的に学習しないものである」と指摘し、教科指導に関するリーダーシップばかりでなく、人間関係（対人指導）に関するリーダーシップの必要性を強調している。

以上のように、教師のリーダーシップを研究していくことは、教育成果に影響する要因を明らかにさせることにつながるのである。

(3)教師と児童・生徒との教育的関係

教室内の教育活動の成否は、教師と児童・生徒との関係のあり方に大きく依存している。つまり、教師―児童生徒関係のあり方次第によっては、同じような教師行動が児童・生徒に全く異なる影響を与えることになる。それだけに、教育活動を通して教育目標を達成するためには、少なくとも教師と児童・生徒との間に一定の信頼関係が成立していなくてはならない。

ところで、このような教師―児童生徒関係とは、どのような特徴をもつ人間関係なのであろうか。そして、どのような点に、そのユニークさがみられるのであろうか。

梶田(1982)によれば「教師―児童生徒関係がもつユニークさとは、主として、教師の側のイニシャチブのもとに、児童・生徒の側の学力の伸長や人格的な成長・発達を実現していく、というその課題性に依っている」ということである。さらに梶田は、「教育的人間関係が成立するためには、相互信頼性の基盤の上に、教育者の側には、相手の向上を願い、そのための働きかけをなそうという姿勢と意欲が、また被教育者の側には、その働きかけにこたえて努力し向上しようという姿勢と意欲が、必要最小限の条件となるであろう」と述べている。

このような教師―児童生徒関係、つまり教育的関係をどのように形成していくのかといった問題は、まさに教師のリーダーシップ研究の中核的課題であるといえよう。

第２章　教師の意思決定とリーダーシップ研究の概観

第１節　教師の意思決定研究の概観

第２節　教師のリーダーシップ研究の概観

第１節　教師の意思決定研究の概観

本節では、教師の意思決定研究を、授業設計過程と授業実施過程とに分けて概観している。なお、学級経営における教師の意思決定研究は、見出された研究の数が少ないため、独立した項を設定せずに、「授業設計過程における教師の意思決定研究」の項の中で紹介されている。

１　授業設計過程における教師の意思決定研究

教師は、一体どのようにして授業を設計していくのだろうか。また教師は、授業設計過程において、何をどのように意思決定しているのだろうか。

Kerr(1981)は、授業設計における教師の思考および意思決定に関するいくつかの先行研究を検討している。その結果、多くの教師は、厳密に限定された授業目標から始めるといったような体系だったやり方（いわゆる多くの授業設計に関する入門テキストが奨励しているやり方）で授業を設計しているのではないことがわかった。むしろ教師は、授業設計において、まず教材を考え、次に生徒に興味をいだかせるような学習状況を、そして最後に授業目標を考えているらしいことがわかった。それゆえ教師の授業設計のほとんどは、次の２つの質問に答える試みであるという。①私（つまり教師）は、何を取り扱わなければならないのか。②私は、それ（教材）を生徒に対し、どうしたら最もよく提示できるようになるか。

つまり、Kerrの研究からいえることは、多くの教師が授業設計にあたって、目標よりもむしろ教材内容とその提示方法（活動）に関心があるということであろう。

例えば、Peterson,Marx,& Clark (1978)は、授業設計における教師の個人差ならびに、授業設計と教師行動および生徒の学習達成度との関係を検討している。その研究では、12名の現職教師（男６名、女６名）それぞれが、無作為に構成された３つの中学生集団（各８名）に対して社会科の授業を行った。ところで各教師は、授業を行う前に、発話思考法（考えを声に出すこと）で授業設計（所要時間90分間である）をするように求められた。その結果、授業設計過程において教師によってなされた陳述（ステートメント）の最も多くのものは、教える内容（教材）に向けられていた。さらに、教材に次いで比率の高いのが授業過程（学習活動）であった。そして、教師の陳述における最も小さな比率のカテゴリーは目標であった。

この結果は、Zahorick(1975)、Joyce(1978-79)、Yinger(1980)などの研究結果と一致している。

つまり、Zahorick(1975)によれば、授業設計において、教師は目標から始めるというよりは、むしろ教師が生徒に対して用意する学習活動を考慮することから始めるということである。

しかしながら、過去10年間における教師の思考、判断、意思決定に関する研究をレビューしたShavelson & Stern(1981) によれば、ほとんどの自然条件研究（主として、教室での研究）は、授業設計過程において目標が主なる役割を演じていないことを報告しているが、一方実験室でのシミュレーション研究は、教師が目標を十分に考慮していることを報告しているという。そして、Shavelson らは、これらの矛盾する結果は研究方法の違いということで解釈されうるのではないだろうかと述べている。

また、Morine-Dershimer(1978-79) は、たとえ目標が授業についての言語報告の中に表現されていなくても、目標は授業に関する教師の心的イメージにおける重要な構成要素になっているのであるから、授業設計と目標との関係を見出すためには、教師への直接的または間接的な精査(probing) が必要であると述べている。

このように、授業設計過程における教師の意思決定研究においては、教師が授業目標を授業設計の最初のステップとして意識しているのかどうか、さらに設計過程を通じて目標がどの程度重要視されているのか、といった問題が議論、検討されてきたのである。そして、これらの問題は、次の２つの点で授業設計研究者や教師の意思決定研究者に反省を促している。

１つは、教室における授業の要求と規範的設計モデル（教師教育カリキュラムにおいて最も教えられている設計モデル）との間には、不一致が存在しているということである。というのは、規範的設計モデルでは、Tyler(1950) の考え方に従って、目標の明確化から授業設計を始めることを奨励しているのであるが、教師は、授業過程において、活動の流れを維持し、また生徒の問題行動（妨害行動など）といった経営問題にも対処しなければならない。それゆえ教師は、授業において生徒をいかなる活動に参加させるのかをまず第１に決定しなければならないのである（Shavelson & Stern 1981）。従来の規範的設計モデルでは、この点の考慮が不十分であったといわれている。

もう１つは、研究者がこれまでに用いてきた授業設計に関する様々な研究法（質問紙法、インタビュー法、シミュレーション法、発話思考法など）は、それぞれに設計過程の

異なる側面を明らかにさせているということである。今後の研究では、教育現場での研究なのか、それともシミュレーション法に代表されるような実験室での研究なのかといったことを考慮する必要があろう。

ところで、Shavelson & Stern(1981) は、主なる授業設計研究の結果を、表2-1 のように整理している。以下、この表に見られる授業設計研究の特徴を列挙してみよう。

①主なる研究法は、実験室と教室での研究である。その他としては、理論、文献レビュー、民族誌学的方法が見られる。

②ほとんどの研究は、授業設計において、教師が教材に関心をもっていることを見出している。しかし、Shavelson らによれば、教師の関心は教材構造にあるのではなく、授業課題をつくるための内容の選択にあるということである。

③同様にほとんどの研究は、授業設計にあたって、教師が生徒についての情報、とりわけ生徒の能力についての情報を考慮していることを見出している。そして、この生徒についての関心は、教師が生徒を知り始める学年当初において最大となる (Morine-Dershimer 1978-79)。しかしながら、いったん教師が生徒の能力についての判断に達したならば、言語報告の中では生徒に対する意識的関心はほとんど見られなくなるということである。

④ほとんどの研究が、授業設計において最も重要なものは活動であることを見出している。ただ、どのように活動が構成されるのか、さらに教師が、いかなるスクリプトや手順を設計過程に持ち込むのかということについてはほとんど知られていない。

⑤前述したように、かなりの数の研究が、授業設計過程においての目標の明確化はあまり重要でないと、教師が考えていることを見出している。しかしながら、いくつかの研究は、これらとは反対の結果を見出している。

⑥かなりの数の研究が、教師が長期の設計プランを持っていることを見出している。そして、いくつかの研究によれば、学年の初めにおいて、教師は年間指導計画を設定するということである。そのため、もし研究者が年度当初に教師の指導計画を検討しないならば、授業設計のいくつかの側面を見落とすことになりがちである。

次に、教師が学習内容（カリキュラム）を決定する際に受ける圧力要因をどのように取り扱うのかを検討したFlodenら(1981)の研究結果を見てみよう。

この研究では、小学校４年算数の内容に関する教師の意思決定に影響を及ぼすと予想される６つの要因（①地区のテスト、②テキスト・ブック、③地区の授業目標、④他の教師の意見、⑤校長の意見、⑥親の意見）の相対的影響力を検討している。

表2-1　授業設計研究の特徴　(Shavelson&Stern,1981)

研究名	研究法	主なる研究対象			目標を明確化することはあまり重要でない	教師は長期の設計プランをもっている
		内容（教材）	生徒	活動		
Borko(1978)	実験室	○	○		反対の結果	○
Carnaham(1979)	文献	○	○			
Clark&Elmore (1979)	教室					○
Clark,Wildfong &Yinger (1978)	実験室	○	○			
Clark&Yinger (1979)	実験室		○	○		○
Cooper(1979)	文献	○	○	○		
Joyce(1978-79)	理論			○		○
Mintz(1979)	実験室	○	○	○	○	○
Morine(1976)	教室／実験室	○	○	○	○	○
Morine-Dershimer(1978-79)	教室／実験室	○	○	○		
Peterson et al・(1978)	実験室	○	○	○	○	
Peterson&Clark (1978)	実験室					
Russo(1978)	実験室	○	○		反対の結果	
Shavelson,Cadwell&Izu(1977)	実験室	○	○			

Smith&Sendelbach (1979)	教室				○	○
Stern&Shavelson(1980)	教室	○	○	○	反対の結果	○
Taylor(1970)	教室	○	○		○	
Yinger(1977)	民族誌学的方法	○		○	○	○
Zahorik(1975)	実験室	○		○	○	

(注) ○と「反対の結果」は、それぞれの研究が当該項目を主なる研究対象としていることを示している。

66名（男19名、女47名）の教師は、これらの圧力要因の有無を体系的に変化させて構成された仮想的学区の小学校算数カリキュラムに関する叙述文を読み、「新しいトピックス（内容）やこれまでのトピックスを教えるつもりかどうか」といった質問項目に回答することが求められた。そして、これらのトピックス付加と削除に関する質問への教師の反応が、各要因の相対的影響力を評価するために分析された。この意思決定研究法は policy capturing study と呼ばれるものである。

その主なる結果は、①教師はトピックスを付加することには一般に積極的であるが、トピックスを削除することには消極的である、②トピックスを付加することに関する質問への応答において、テキストと目標は他の圧力要因よりも有意に大きな効果をもっている、③トピックスを削除する場合にも目標とテストが最も重要な圧力要因となっているが、圧力要因間の差はトピックスを付加するときほどは明らかとなっていないということである。

同様に、policy capturing studyを用いた研究にBorko & Cadwell(1982) がある。

この研究では、児童の適性に関する教師の判断と、学級経営（ここでは、各児童について、学習面での処遇を考えること）についての教師の意思決定を問題にしている。

46名（男８名、女38名）の小学校教師は、６個のキュー（①性別、②アチーブメント、③規律遵守行動、④自立性、⑤社会性、⑥自信）が体系的に変えられた仮想的児童に関する叙述文を読み、次いで各児童の学習能力、学習意欲、教室行動について判断することが求められた。さらに各教師は、仮想的児童に対して、一連の教授決定（①授業プログラムにおける児童の責任の程度、②児童をチューターとしてプログラムに参加させること、③児童に補習を受けさせること、④児童にテストを受けさせ、特別プログラムに配置するのを考慮すること、⑤基本的学習スキル、社会的能力、情緒的成長の各領域における長期目標をおくこと）を行うことが求められた。

その主な結果は、①児童の適性についての判断において、１つないし２つの児童特性（キュー）は、他の特性（キュー）よりも重要視されている。例えば、児童の学習能力適性の判断において、アチーブメント特性が主として活用されている、②教師の教授決定は単一の共通回帰ウエイトによって代表されない。つまり、教師の決定を予測するためのあらゆる回帰モデルは、少なくともその決定に最も関連するキューを１つは含んでいるが、使われるキューの数や各キューの効果の大きさにおいて各教師間に違いがみられる。

この研究の最も重要な発見は、教師の意思決定に個人差があることを見出したことであろう。このことは、今後の教師教育訓練プログラムのあり方に有益な示唆を与えている。

また、彼らは、policy capturing approach の限界について言及している。つまり、このアプローチでは、教師がどんな情報を使うのかを明らかにすることはできるが、教師がこれらの情報をどのように使うのかといった決定に至るまでのプロセスを必ずしも反映していないという。

さらに、Smith & Sendelbach(1979)は、生徒のマネージメントが、教師にとって授業設計における第1の関心事であることを見出している。

これらの研究は、授業設計と学級経営とをつなぐものとして注目に値する。

以上のように、欧米の研究を中心に、授業設計過程における教師の意思決定研究を概観した。

ところで、わが国では、授業設計技法の開発研究（例えば、沼野 1976 、坂元 1980 など）はいくつかあるが、授業設計過程における教師の意思決定研究はほとんどみられないのが現状である。

2　授業実施過程における教師の意思決定研究

教室における教師行動の基礎には、いかなる種類の意思決定があるのだろうか。

Peterson,Marx,& Clark(1978) は、計画決定（planning decisions）と相互作用決定（interactive decisions)といった2種類の決定を区別している。つまり、計画決定とは、教授行動に先立って、教師が行う意思決定のことであり、一方、相互作用決定とは、教授行動をとる際に、教師が行う意思決定のことである。

ということは、本項では教師の相互作用決定を問題にすることになる。

まず、授業実施過程における教師の意思決定モデルや意思決定タイプについて、概観してみよう。

Shavelson(1973) は、いかなる教授行為も、利用可能な情報についての複雑な認知的処理の後に、教師が行うある決定（意識的な時も、無意識的な時もある）の結果であるという考えに基づいて、図2-1 のような意思決定モデルを提示している。そこでは、授業のある時点において、キュー（手掛り）の出現→情報の抽出→仮説の設定→学習者の状態についての推論→次の行為に関する専門職としての意思決定→習熟した行為（スキル）の遂行、といった一連の「教師の意思決定過程」が起こっていると考えているわけである。そして、これらの過程に影響する教師側の要因としては、(a)教授・学習に関する資質・能力、(b)教科内容に関する知識、(c)教授に関する技術的・個人的スキル、(d)感情の状態の4つが

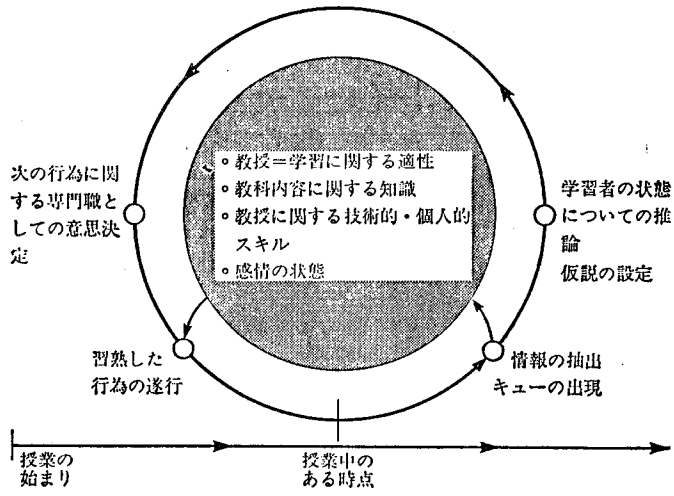


図2-1　授業における教師の意思決定モデル（Shavelson, 1973）

があげられている。このモデルは、その後の「教師の意思決定」研究の基本となっている。

Peterson & Clark(1978)は、Snow(1972)の考え方を参考にしながら、表2-2 と図2-2 に示されるような「授業における教師の認知過程モデル」を提示している。

彼らのモデルは、3つの決定点（Decision Point）における教師の意思決定に基づいて、4つの通路(Path)が各授業場面において考えられることをフローチャート形式で表現している。

第1決定点では、生徒行動が許容範囲内にあるのかどうかの判断を教師に求めている。そして、生徒行動が許容範囲内にあれば、そのまま計画通りに行動を続行させる（通路1）が、もし範囲内にないならば、第2決定点に進むことになる。

第2決定点では、何らかの代替策が考えられるのかどうかの判断を教師に求めている。そして、何らかの代替策が考えられた場合には第3決定点に進むことになるが、もし考えつかない場合にはそのまま計画通りに行動を続行させる（通路2）ことになる。

さらに教師は、第3決定点において、その代替策を無視して計画通りの行動を続行する（通路3）のか、それとも計画を変更してその代替策を行動に移す（つまり、新しい教室行動をとる—通路4）のかといった決定をしなければならない。

そして彼らは、後述するように、このモデルに基づいて、教師の意思決定に関する興味深い実験研究を行っている。

Sutcliffe & Whitfield(1979) は、教授のための教師の意思決定を分類することは、教師行動を記述し、分析し、解釈するために必要であると考え、次のような4つのカテゴリーを提出している。

それらのカテゴリーは、

①即時的（immediate)—熟考的(reflective),

②行為あり(action)—行為なし(no action),

③意識的(aware) —無意識的(unaware),

④複合的(composite) —単一的(simple)

といった2分法からなっている。彼らは、「即時的—熟考的」のカテゴリーが最も基本的なものであると考えている。

彼らの最初の研究における主たる関心は、即時的決定（熟考のための十分な時間がないと知覚される結果として生じる決定）に関するものであった。この決定は、個人的なものであって、通常の教師訓練によってあまり影響されないものであるという。そして彼ら

表2-2　授業過程における教師の情報処理のための４つの通路（Peterson & Clark, 1978）

決定点	通路１	通路２	通路３	通路４
生徒行動は許容範囲内か？	はい	いいえ	いいえ	いいえ
代替策は利用できるか？	——	いいえ	はい	はい
異なる行動をとるか？	——	——	いいえ	はい

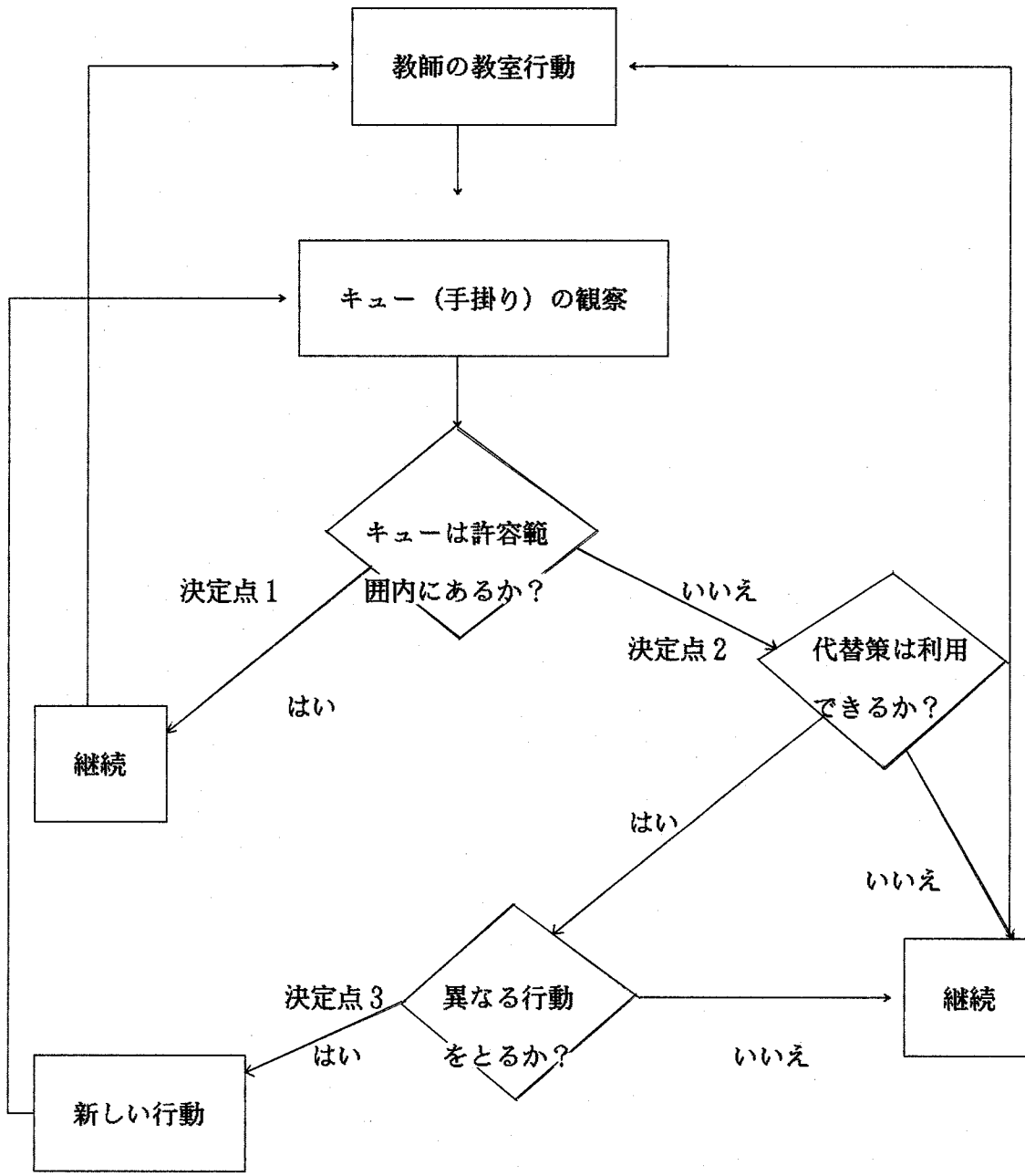


図2-2　授業における教師の認知過程モデル　（Peterson & Clark, 1978）

は、即時的決定の内容に関する、次のような分類システムを構成している。それらは、①教材や授業内容に関する決定、②教育メディア、例証および導入タイミングに関する決定、③生徒の行動（個人、生徒間相互作用、生徒・教師間相互作用）に関する決定、④教師行動の修正に関する決定の４つに分類されている。さらに即時的決定は、観察可能な環境刺激の分類を試みている。

ところで、行為の有無というカテゴリーは、意思決定の結果が外観可能な行為として現れるかどうかということを意味している。行為なしの決定は、「ゼロ決定(null decision)」と呼ばれている。

意識的・無意識的というカテゴリーは、文字通り教師が意識的に意思決定をしたのか、それとも無意識的に行ったのかということを意味している。

複合的・単一的というカテゴリーは、その授業場面だけの独立した決定（単一的決定）なのか、それとも他の授業場面と時間的・内容的つながりのある決定（複合的決定）なのかということを意味している。

彼らは、前述の４つのカテゴリーに基づいて、図2-3 のような10個の意思決定タイプを提案している。これらの分類枠組みは、今後の実証研究に貴重な示唆を与えている。

ところで、わが国では、西之園(1981)が、実際の意思決定過程では、学習者についての知覚Ｐだけでなく、将来において達成しようとしている目標Ｇ、そしてその時の教育意図Ｉによって教授方術Ｔが決まると考え、図2-4 のような意思決定モデルを提出している。

さらに西之園は、図2-5 のような２つの意思決定タイプを考えている。

１つは、発見的、探究的、創造的な場面でなされる期待的意思決定である。このような授業場面では、学習者の過去および現在の状況が重視され、将来の状況は不確定的で多様であることが望ましい。そこで期待的意思決定の性質は、不確定的、多様性ということになる。

もう１つは、プログラム学習場面に典型的に見られるような誘導的意思決定である。このような授業場面では、確実に一様に目標に誘導するような方術が選ばれることになる。そこで誘導的意思決定の性質は、確定的、一意性ということになる。

授業場面の性質との関連において、教師の意思決定をタイプ分けするというのが、西之園モデルのユニークな点である。

また小金井・井上(1979)は、授業における発問過程に注目し、図2-6 のような教師の意思決定モデルを提案している。このモデルの特徴の１つは、１つの発問過程の中で、発問

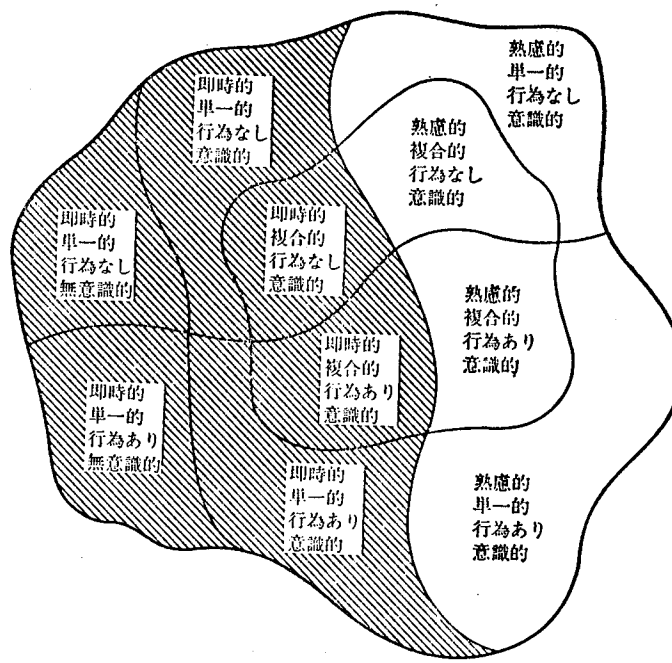


図2-3　4つのカテゴリーに基づく意思決定タイプ（Sutcliffe & Whitfield,1979）

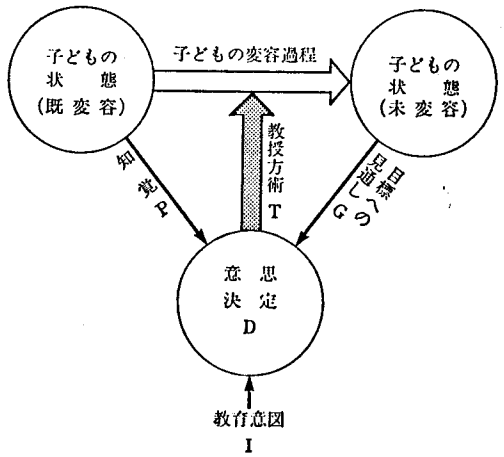


図2-4　授業における意思決定モデル（西之園，1981）

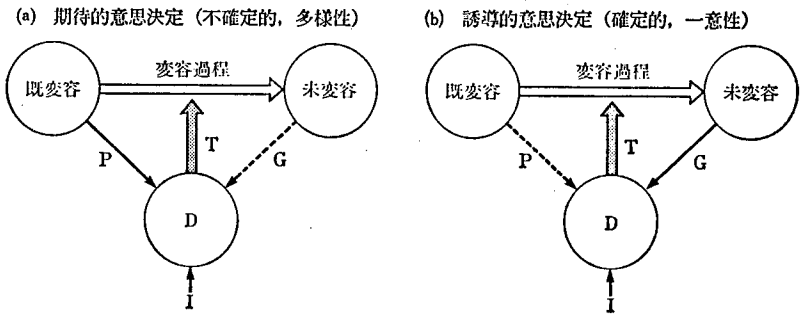


図2-5　意思決定の典型的な２つのタイプ（西之園，1981）

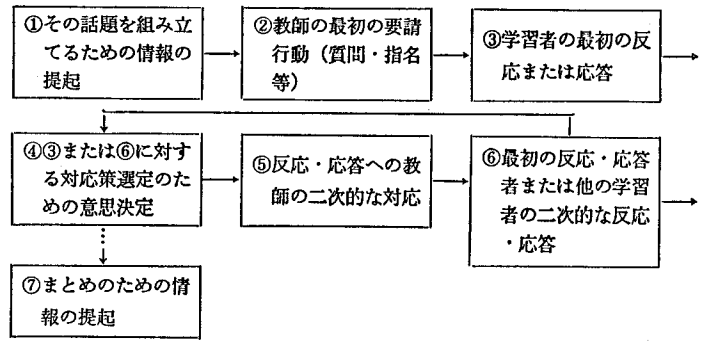


図2-6　発問過程における教師の意思決定モデル（小金井・井上，1979）

と対応行動をセットしているところである。

図2-6 の中の④「対応策選定のための意思決定」を規定しているのは、(a)生徒の最初の反応または応答に対する教師の認知のあり方、つまり言語的な応答や表情・身振りといった非言語的反応を手掛りとする、生徒の理解状態についての教師の判断、(b)教師の期待する反応・応答の基準、つまりその授業場面での教授ストラテジーに基づいて、どのような反応・応答はそのまま受け入れ、どのような反応・応答に対して訂正や修正を求めるのかといった基準、(c)対応行動のレパートリー、例えば間合い取り、反応・応答への評価、反応・応答への解釈、二次的な要請行動（修正された発問、発問のくり返し、最初の指名、指名の切り替え）などである。

次に、これらの意思決定モデルや意思決定タイプに基づく、いくつかの実証的研究を見てみよう。

Peterson & Clark(1978)は、前述の表2-2 と図2-2 のモデルに基づいて、12名（男６名、女６名）の教師の意思決定過程を分析し、さらに教師の意思決定と教師適性、生徒の学習成果（アチーブメントと態度）との関連を検討している。この研究では、実験条件のもとで、小学校の現職教師がそれぞれ３つの中学生集団（各８名ずつ）に社会科を５０分間教えている。そして、授業終了後、それぞれの授業から４つの短い（２・３分間）ビデオ・セグメントを実験者が選び、各教師にそれらのビデオを視聴してもらいながら、通路１－４（表2-2 参照）の分類に関する質問を教師に与え、各場面における教師の意思決定過程に関する報告を求めている。主な結果は、次の通りである。

①通路１の平均頻度が最も高く、一方通路３の平均頻度は３日間を通じて最も低い。また、通路４の平均頻度は日を追って高くなる。このことは、実験授業状況での経験を積むにつれて、教師が授業計画とは異なる行動をとる傾向が大きくなることを意味している。

②通路３の頻度と教師の適性得点（概念レベル、言語能力、類推能力）との間には、かなり強い正の相関がみられる。また、通路４の頻度と教師の概念レベル得点との間にも同様な関係がみられる。つまり、通路３と４が教師に比較的複雑な認知的処理を要求しているのではないかと考察される。

③通路３の頻度と生徒のアチーブメントおよび態度得点（対教師・方法・教材）との間には負の相関関係がみられる。このことは、生徒の行動が教師の許容範囲を越えていながら、教師が自分の行動を変えなかったことは効果的でない学習成果や好ましくない態度を生む傾向があることを意味している。

④通路４の頻度は、多肢選択テストといった知識の記憶を問うテスト成績とは負の相関関係にあるが、一方、抽象的テーマの小論文といった高次の知的能力を問うテスト成績とは正の相関関係にある。この相関パターンは、通路１の頻度とこれらの成績との相関パターンとは全く逆の関係にある。このことは、「授業が計画通りに進行する（通路１）」という教師報告は生徒の事実記憶と関連するが、一方、「生徒の反応に適応する（通路４）」という教師報告は生徒の高次能力（小論文におけるアイデア表現）と関連することを意味している。

これらの興味深い事実の発見は、普通の教室状況での現場研究によってさらに検討される必要がある。

また、Sutcliffe & Whitfield(1979) は、見習い教師の意思決定と経験ある教師（最低５年以上の教職経験をもつ教師）の意思決定の違いを実証的に明らかにするために、38名の教師（各群19名ずつ）によってなされた授業をＶＴＲに録画し、後から観察マトリックス（先行刺激と意思決定をカテゴリー化するためのもの）を用いて、教師の意思決定を分析している。その結果、次のような事実が見出された。

①教室内の刺激の結果として起こる意思決定までの時間（反応潜時）は、見習い教師の方がより短い。この結果は、見習い教師の不安定さを反映している。また経験ある教師が、しばしば潜在的な即時的決定を熟考的決定に変換することを示唆している。

②複合的決定（他の授業場面と時間的・内容的つながりのある決定）は、経験ある教師において、よりしばしば起こる。この結果は、経験ある教師が授業内容を設計・構造化する能力に優れていることを示唆している。

③意思決定を起こさせる刺激カテゴリーをみると、見習い教師の場合は、学級経営問題に関する刺激が高い比率を占めているのに対して、経験ある教師の場合は、教材や教具に関する比率が比較的高い。この結果は、教材や教具に関する意識化やその使用は教授経験量の関数であるらしいことを示唆している。

そして、Morine-Dershimer(1978-79) は、読みの指導をしている３名の小学校教師の事例研究を通して、教師によって知覚された授業計画と授業実態とのズレと、教師によってなされる情報処理および意思決定との関連を検討している。その結果、次のような事実が見出された。

①計画と実態との間にズレを知覚していないとき、授業過程での情報処理は実態（現実）よりも計画（プラン）に基づいてなされ、同時に意思決定はルーチン的なものとなる。

彼女は、この教師の情報処理様式をイメージ志向(image-oriented)と呼んでいる。

②計画と実態との間に小さなズレを知覚しているとき、教師の情報処理は計画よりも実態に基づいてなされ、同時に意思決定は即時的なものとなる。彼女は、この教師の情報処理様式を現実志向(reality-oriented)と呼んでいる。

③計画と実態との間にかなり大きなズレを知覚しているとき、教師の情報処理は多様なものとなり、思慮深い探索ストラテジーの形をとるようになる。そして、意思決定は遅延的なものとなる。彼女は、この教師の情報処理様式を問題志向(problem-oriented)と呼んでいる。

この事例研究は、計画と実態とのズレの大きさが教師の情報処理と意思決定における重要な変数（要因）であることを示唆している。

また彼女は、計画（授業設計）、実態（授業過程）、教師の情報処理および意思決定との相互関係を綿密に検討することの重要性を指摘している。

ところでわが国では、西之園・増田・衣川(1981)の京都教育大グループが、教師自らが内観を軸として授業を分析し、自らの教授方術を析出していけるような手法を開発している。彼らは、小学校家庭科の授業を事例とした研究の中で、「授業場面」あるいは「学習者の状態」と「教授行動」との対応関係を通して、一連の教授行動を構造として抽出している。その際、授業者は、個々の教授行動について、それぞれの意図・判断・感情など授業中の自分の意識を想起して、できる限り詳細に記入している。このような分析を通じて、「教師の意思決定」が、具体的な授業文脈の中で、教授方術（「計画的方術」と「即応的方術」）との関係で究明されている。

また藤岡(1982)は、教育実習生の「授業の認知と意思決定過程」の特徴を調べるための分析枠組みを開発し、実際に実習生の実地授業を分析することで、その枠組みの妥当性を検討している。その研究は、実習生が自分を含んだ教授・学習過程を、「認知と意思決定の過程」として対象化し、分析する能力を身につけるための教育実習実地授業のシステムづくりを最終目標としている。

第2節　教師のリーダーシップ研究の概観

本節では、教師のリーダーシップ研究を、わが国の研究と諸外国の研究とに分けて概観している。

1　わが国における教師のリーダーシップ研究

まず、実験的研究について見てみよう。

Lewin,Lippitt,& White(1939) の研究結果を、社会－歴史的背景を異にするわが国においてさらに検証しようとしたものに、小林(1947)、三隅・中野(1959 、1960ab) の研究がある。三隅らの結果によれば、全体的傾向としては Lippittらの結果と一致する。集団のモラールと終末結果としての作品は、その質においては民主的指導の集団がよく、その量においてのみ専制的指導の集団がよかった。また、課題がやさしい場合には、民主的指導が最もよく、困難な場合は、専制的指導が最もよいという結果を得た。

小室(1955 、1956) は小学校4年生に児童中心指導（討議分団学習）と教師中心指導の比較を試みたが、その結果、知識、理解、技能で、両者間に有意差なく、ただ、児童中心指導では、積極性、自主性、協力性で優れていることを見出した。同様な傾向は、小室・塚田(1963)が行った問答法中心の指導と班別による児童の相互作用を中心とした指導との比較研究でも見られた。ただし、班別学習は、形式的、表面的な内容の学習には適するが、内面的なものの学習には効果をあらわすことが困難であったと指摘している。また、石黒(1955)は、中学2年生に対して、単元学習と伝統的指導法の比較を試みたが、総合的学力において、有意差は見出せなかった。これらの諸研究結果をふまえて、三隅(1964)は、児童中心指導ないし集団指導が、教育における民主的指導だとすれば、かかるいわゆる民主的指導をまた、状況によっては、伝統的教育指導に劣ることがあることを指摘した。

中野・田中・長島ら(1959)は、教師のタイプ（教師中心、学習中心）と、協同学習における小集団構成の方法（ソシオメトリック・テストによる、知能検査による、乱数表によるグルーピング）とが、それぞれどのような効果をもつのかを、現場において実験的に検討した。その結果、教師のタイプの差の影響はあまりなく、グルーピングの違いが見られた。つまり、ソシオメトリックグループは他のグループよりも優れていた。

塩田(1964)は、小集団による指導が一斉指導よりも学級の社会心理的構造をより大きく変化させることを明らかにしている。さらに、塩田(1965)はバズ学習方式について多面的

に研究を進め、小学校高学年・中学校のいずれの場合にも、子どもの満足度ならびに学業成績において、一斉学習よりも優れていることを見出した。

なお竹下(1963 、1964、1965、1966) は、観察法を用いて、授業における教師の発言行動を分析した。その際竹下は、教師行動の児童に対する作用をとらえるために、カウンセリングにおけるリード(lead)概念を使用した。主なる結果は、次の通りであった。

①教師の発言行動をリード0～リード5といった範ちゅうに分類するための観察基準が作成された。

②教師のリード量の差を生じさせる要因として教師の個人差を取り上げ、5名の教師による国語授業の中で教師の個人差を明らかにさせた。

③教師のリード量の教科による差の検討を通して、国語と社会の時間には児童の自発的活動が多い（すなわち、教師のリード量が少ない）のに対して、算数の時間には教師の側からの指導が多い（リード量が多い）ことが見出された。さらに、教科と教師の個人差との間には交互作用があることが、「道徳」と「社会」の授業比較において見出された。

次に、調査的研究について見てみよう。

小川(1958)は、進攻的問題行動を重視する教師7名と、内向的問題行動を重視する教師6名の担任学級児童を対象に調査した。その結果、内向的な問題行動を重視する教師の担任している学級が、より親和的・協力的であるのに対して、進攻的な問題行動を重視する教師の学級は、より排他的・非協力的な雰囲気であった。

岸田(1958 、1959) は、児童から教師に対する態度として表明された人間関係に関する、個々の教師がもつ類型的因子を求めた。そして、その2つの因子に基づいて、6名の教師が次の3つの類型に分けられた。第1類型は児童から親近愛着されない教師、第2類型は女子児童から親近愛着されるが、男子児童から疎遠離反される教師、第3類型は男子児童からも女子児童からも親近愛着される教師であった。

竹内・矢吹(1961)は、StephensonのQ技法を用い、小学校教師の教育的態度における類型的因子を求めた。その結果、第1因子として強制―自由の因子、第2因子として寛容―厳格の因子、第3因子として融合―離反の因子が見出された。

徳田(1962)は、Kerlinger のQ方法論によって、大学の心理学教官、教育学教官、小・中・高等学校の教師を対象として、教師の教育に対する態度構造をとらえようとした。被験者相互の相関行列をセントロイド法によって因子分析することにより、第1因子(Progressivism)、第2因子(Traditionalism)、第3因子(Psychology)が見出された。

阿久根(1973)は、児童認知に基づいて測定された教師のリーダーシップ行動を因子分析の手法を用いて把握しようとした。その結果、第1因子（児童の学習条件に対する配慮の因子）、第2因子（教師の児童に対する受容度、親和度、信頼性の因子）、第3因子（しつけ、訓練および学習に対する圧力、学習目標の指示に関する因子）が見出された。

原岡・篠原(1975)は、中学生を対象に生徒の反応に基づいて、教師のリーダーシップ行動因子を求めた。その結果、(1)懇切な指導の因子、(2)課題外コミュニケーションの因子、(3)課題達成への圧力の因子、(4)友好性と動機づけの因子、(5)課題についての訓練の因子が見出された。

佐藤(1980)は、教育実習生のＰＭ式指導４類型と教育実習成績との関係について分析した。教育実習生のリーダーシップ評定は実習生が配当された学級の児童達によってなされ、一方教育実習の評価は附属小学校の教官によってなされた。主なる結果は、次の通りであった。

①ＰＭ式指導４類型と教育実習の総合成績との間に有意な関係が見出された。すなわち、ＰＭ型において最も優れ、Ｍ型、Ｐ型と続き、最低はｐｍ型であった。

②ＰＭ式指導４類型と評価５項目のうち「生活指導」と「学級経営」との間にそれぞれ有意な関係が見出された。すなわち、ＰＭ型を最高に、Ｍ型、Ｐ型と続き、ｐｍ型が最低であった。

③ＰＭ型式指導４類型と「勤務状況」、「学習指導」、「研究報告」との間には有意な関係が見出されなかった。

では何故、これらの項目においては、４指導類型間に有意な関係が見出されなかったのだろうか。佐藤によれば、これらの項目の内容は、いずれも実習生個人に帰因する能力に関係しているところにその特徴があるということである。従って、子ども達への対人的な、そして対集団的な働きかけとしてのＰＭ式指導４類型と、かかる項目との間には有意な関係が見出されなかったと、佐藤は考察している。

ともあれ、佐藤の研究においては、学級の実習生に対して児童による評定を行うだけでなく、児童評定とは独立に、学校の現場教師による実習生の成績評価を行った点が注目される。

2　諸外国における教師のリーダーシップ研究

Lewin,Lippitt & White(1939) が行った10才の男子児童を被験者とするリーダーシップ

行動の実験的研究は、最初の本格的なリーダーシップ研究であると同時に、教師のリーダーシップに関する古典的研究としての意義をもっている。

彼らの研究の主なる目的は、専制型、民主型、自由放任型という3種類のリーダーシップ行動型を作り出すことによって、それらのリーダーシップ行動の違いが集団成員である児童の反応（つまり、集団雰囲気）に何らかの違いをもたらすかどうかを見出そうとするものであった。

児童の反応は、主として攻撃的行動という観点から検討された。その結果、専制型集団の中にスケープ・ゴートに対する攻撃といった顕著な現象が観察された。同時に、5つの専制型集団のうち、1つの集団は顕著な攻撃的反応（特に、指導者が不在の際）を示したが、残りの4つの集団には無感動な行動パターンが認められた。

これらの現象は、緊張、自由な運動空間の制限、集団構造の固さや生活（文化）スタイルといった諸要因から考察された。

Lewin ら(1939)のリーダーシップ類型や、Anderson & Brewer(1945,1946)の支配的・融合的カテゴリーを参考にしながら、Withall(1949) は、教師の言語行動のカテゴリー化を通して、学級の社会的・情緒的風土（雰囲気）を測定するためのカテゴリー・システムを開発した。教師行動のカテゴリーは、7つの下位カテゴリーからなり、さらに「学習者中心」カテゴリーと「教師中心」カテゴリーに大別される。すなわち、「学習者中心」カテゴリーは、学習者支持的発言、受容と明瞭化、問題の構造化といった3つの下位カテゴリーで構成され、一方「教師中心」カテゴリーは、指示的発言、非難や不賛成、教師支持的発言といった3つの下位カテゴリーで構成されている。なお、その他の下位カテゴリーには中立的発言がある。そしてWithall は、教師行動カテゴリーの信頼性と妥当性を実証した。

さらにWithall(1952) は、シカゴ大学実験学校の7学年担当の4名の教師（社会、国語、理科、数学をそれぞれ担当している）を対象にして、各教師によって示される異なる言語行動パターン（すなわち、醸成される学級集団雰囲気の相違）と、同一教師にみられる比較的安定した言語行動パターンが存在することを明らかにさせた。

Christensen(1960) は、4年生の児童と担任教師を対象にして、教師の暖かさ（つまり、教師のポジティヴな情意反応）と児童の学習達成度（語いと算数）との間に有意な関係があることを見出した。

またFlanders(1960a,1970)は、教師行動を間接的影響と直接的影響に大別するための

カテゴリー・システムを開発させた。間接的影響とは、①感情を受け入れること、②ほめること、③考えを受け入れること、④発問すること、といった4つの下位カテゴリーを含むところの、生徒行動の自由を増大させる教師行動である。一方直接的影響とは、⑤講義すること、⑥指示すること、⑦批判すること、といった3つの下位カテゴリーを含むところの、生徒行動の自由を制限する教師行動である。そして、このカテゴリー・システムは、授業研究に使われるだけでなく、教師教育の初期段階での観察参加に大いに利用されてきた（例えば、Flanders 1962 など）。

さらにAmidon & Flanders(1961) は、生徒の学習達成度に及ぼす、教師の間接的・直接的影響と、生徒によって知覚された学習目標の明確さの効果を検討した。その研究では、特別な訓練をうけた教師が間接的影響行動と直接的影響行動の役割演技をしながら、140名の依存傾向の高い8年生を対象に幾何学を教えた。その結果、①少なくとも依存傾向の高い生徒にとって、学習目標の明確さは学習達成度に影響を及ぼしていなかった、②間接的影響行動をとる教師によって指導された生徒は、直接的影響行動の教師によって指導された生徒よりも高い学習達成度を示した。つまり、依存傾向の高い生徒は、教師の影響型に対する感受性の高いことが明らかとなった。

この研究結果は、教師行動と生徒の個性との適合性を問題にする必要性があることを示唆している。

ところでStern(1963) は、非指示的指導法と指示的指導法の効果性に関する諸研究の結果を、表2-3 のように整理した。Stern は、表2-3 に示されるように、指導法の効果を知識・理解の増加といった認知的領域と、対人的態度変化や指導法に対する満足度といった情意的領域の2つの領域から考察した。その結果、知識・理解の増加については、大部分の研究例において、両指導法間に差が見られなかった。ただし、残りの7例中2例は、非指示的指導法において優れ、5例は非指示的指導法において劣っていた。

また、対人的態度変化においては、両指導法間に差がないとするものが過半数を占め、残りの研究例は非指示的指導法が優れていることを示していた。

さらに、指導法に対する満足度においては、非指示的指導法に満足する例と不満を示す例が相半ばしており、一貫したものではなかった。

このように、どちらかの指導法の方が優れているとは一概に言えないことがわかる。

この研究結果は、「いわゆる民主的指導もまた状況によっては、伝統的教育指導に劣ることがある」ことを指摘した、前述の三隅(1964)の考察と軌を一にするものである。

表2-3　非指示的指導法と指示的指導法の比較研究の結果（Stern,1963）

態度変化（自己・他者）	知識・理解の増加		
	非指示的指導法が劣っている	差がない・不明	非指示的指導法が優れている
非指示的指導法が優れている	Asch(1951) a	Anderson&Brewer(1946) Anderson,Brewer,&Reed (1946) Anderson&Kell(1954) Bills(1952)a Bills(1956)a Bovard(1951a,1951b) Bovard(1952) DeLong(1949)b Di Veste(1954) Flanders(1951)a Gross(1948) Lewin,Lippitt,&White (1939)a Patton(1955)a Wieder(1954)b	なし
	Brookover(1943, 1945)c Burke(1955) Colvin,Hoffman,& Harden(1957) Guetzkow,Kelly,&	Deignan(1955)a Eglash(1957) Fersh(1949) Johnson&Smith(1953)c Krumboltz&Farquhar (1957) Lagey(1956)	Faw(1949)c Thompson&Tom(1957)

差がない・不明	Mckeachie(1954)b	Landsman(1950)c Mckeachie(1954a)b Mckeachie(1954b) Slomowitz(1955)a Ward(1956) R.P.Watson(1956)c Wispé(1951)b	
非指示的指導法が劣っている	なし	なし	なし

a ； 非指示的指導法に学生が満足を示したもの（8例）

b ； 非指示的指導法に学生が不満を示したもの（5例）

c ； 非指示的指導法に満足を示す学生と不満を示す学生がいるもの（5例）

1970年代に入ると、再び研究者が教室過程—成果関係、主として教師行動と生徒の学習達成度や態度との関係に関心をもつようになってきた（Brophy,1979)。

ところで、70年代以降の教室内行動研究を導いてきた研究モデルは、(A)教師の信念（態度や期待を含む）、(B)教師行動、(C)生徒行動、(D)生徒の学習達成度（態度を含む）といった一連の因果連鎖として教室内行動を概念化させようとするものであった。

例えば、Rose & Medway(1981) は、(A)教師の統御の所在(locus of control)、(B)教師行動、(C)児童行動、(D)児童の学習達成度の相互関係を検討した。Roseらは、小学校４年担当の44名の教師とそれらの学級の児童を研究対象とした（ただし、教師行動と児童行動の観察には、そのうちの17名の教師の学級が用いられた）。主なる結果は、次の通りであった。

①教師の統御の所在（Ｉ－Ｅスコア）と児童の学習達成度（読み、算数）との間には、比較的小さな負の相関係数が見出された。つまり、内的制御(internal locus of control）の教師に担任されている児童は、外的制御(external locus of control）の教師のもとにある児童よりも、学習達成度がより高い傾向にあった。この結果は、従来の研究（例えば、Murray & Staebler,1974など）の結果と一致している。

②教師のＩ－Ｅスコアと教師行動（教授行動と管理・訓練行動）との間には、有意な相関関係が見出されなかった。この結果は、(A)－(B) の因果連鎖を支持しなかった。つまり、この研究の結果は、教師の信念が特定の教師行動にすぐに具現化されるわけではないことを示唆していた。

③重回帰分析の結果によれば、教師行動は教師の信念（統御の所在）よりも約２倍ほど児童行動と学習達成度を説明していた。すなわち、教師の巡回・助言行動（circulating and supervisory behavior）は児童の積極的な学習行動と関係し、さらに教師の少ない管理・訓練行動は高い学習達成度と関係があった。

結局、(A)－(B)－(C)－(D)の完全な因果連鎖モデルは実証されなかったけれども、そのモデルのいくつかの部分は実証されたといえる。とりわけ、教師行動の重要性が再確認されたといえよう。

さらに最近では、Peterson & Cooke(1983)が、教師のリーダーシップ行動の規定要因（個人的および組織的要因）を明らかにするために、コミュニティ・カレッジの 147名の教師と2430名の学生を対象に調査研究を行った。ところで彼らは、教師のリーダーシップ行動の測定にあたって、Likert(1967)によって開発されたシステム４の構成概念を教師

行動に適用した。主なる結果は、次の通りであった。

①教師のリーダーシップ行動に及ぼす組織的要因（組織参加度や対人関係の開放性など）や個人的要因（生徒の参加・影響力に対する態度など）の予想された主効果は、ほとんど認られなかった。ただし、教師による学生評価（ teachers' assessments of their students）要因は、リーダーシップ行動と明確な相関関係を示す唯一のものであった。つまり、学生に対してポジティヴな評価をする教師は、そうでない教師よりも、教室においてシステム４のリーダーシップ行動をより多く示していた。

②生徒の参加・影響力に対する教師の態度が、組織的（文脈的）要因とリーダーシップ行動要因とを関連づける媒介（仲介）効果をもっていた。すなわち、学生が学校の管理・運営に参画することに対して好意的態度をもつ教師は、他の態度をもつ教師よりも、組織的（文脈的）要因によって影響されていた。

この研究の結果は、教室内の教師のリーダーシップ行動を説明しようとする際に、教師の態度要因と組織的（文脈的）要因の両方を考慮することが有益であることを示唆している。

第３章　本論文における各章の位置づけおよびその相互関係

本論文は、目次に示されているように、3部構成になっている。

第Ⅰ部は本章を含む3つの章からなり、理論編を受け持っている。つまり、第Ⅰ部は、本論文の研究主題である「教師のリーダーシップと意思決定」が授業と学級経営という教育活動領域の中でどのような意義と機能をもち、さらに相互にどのような関連性があるのかを理論的に検討している。いわば、第Ⅱ部（実証編Ⅰ）と第Ⅲ部（実証編Ⅱ）への道案内としての役割を担っている。

本章は、主として、図3-1 の「教師の意思決定とリーダーシップ行動に関連する研究課題領域」に依拠しながら、第Ⅱ部（第4・5章）と第Ⅲ部（第6～8章）における各章の位置づけおよびその相互関係を検討している。

まず、図3-1 の研究課題領域を見てみよう。

この研究枠組みでは、Ⅰ先行条件、Ⅱ教師の特性、Ⅲ教師の意思決定過程、Ⅳ教師のリーダーシップ行動、Ⅴ児童・生徒の教育成果といった5つの主なる研究課題領域が設定されている。

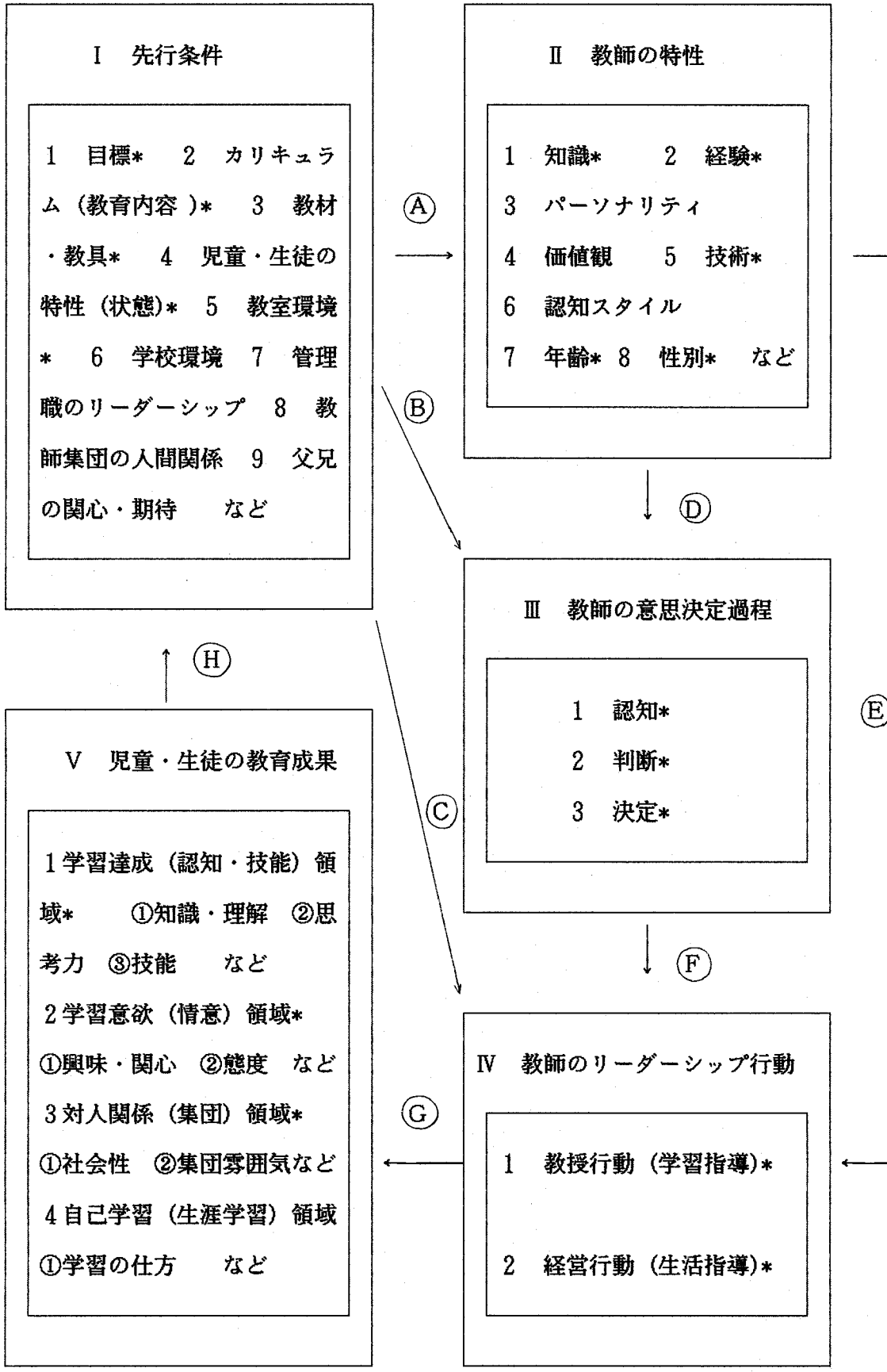
Ⅰ先行条件は、「教師の意思決定とリーダーシップ」に影響すると予想される、教師要因を除くところの諸要因である。それらの要因としては、目標、カリキュラム（教育内容）、教材・教具、児童・生徒の特性（状態）、教室環境（児童・生徒数を含む）、学校環境（主として、施設・設備）、管理職のリーダーシップ、教師集団の人間関係、父兄の関心・期待、地域の物理的・文化的環境などが考えられる。

Ⅱ教師の特性は、意思決定とリーダーシップを規定すると予想される教師要因である。それらの要因としては、知識（量と構造）、経験、パーソナリティ、価値観、技術（技量）、認知スタイル（情報処理様式）、性別、年齢などが考えられる。

Ⅲ教師の意思決定過程は、認知、判断、決定といった3つの主なる構成要素からなっている。

Ⅳ教師のリーダーシップ行動は、学習指導（授業過程）の際に見られる教授行動と、主として生活指導の際に現れる経営行動からなっている。

Ⅴ児童・生徒の教育成果は、目標と対応関係にあるのだけれども、ここでは4つの領域が想定されている。つまり、第1領域は学習達成（認知・技能）である。この領域には、狭義の学力と呼称しうる、知識・理解（低次の認知能力）、思考力（高次の認知能力）、技能などが分類される。第2領域は学習意欲（情意）である。この領域には、興味・関心、態度、学習行動、体験などが分類される。そして第3領域は対人関係（集団）である。



（注）＊印のついた事項は、本論文で取り扱われているものである。

図3-1　教師の意思決定とリーダーシップ行動に関連する研究課題領域

この領域には、社会性、協調性、指導性、コミュニケーション能力、対人感受性、集団への適応、集団雰囲気、集団凝集性、集団規範、集団構造などが分類される。さらに、第4領域は自己学習（生涯学習）である。この領域には、学習の仕方、情報処理能力、意思決定能力、自己評価力、価値観、創造性などが分類される。

次に、本論文の各章がどの課題領域または課題領域間を研究対象としているのかについて見てみよう。

第4章（教師のリーダーシップと学級集団）は、課題領域Ⅳ-2（経営行動）を中核としながら、第1・2節では課題領域ⅣとⅤの相互関係（図3-1 でいうⒼ）を検討している。さらに、第3節ではⅠとⅣの相互関係Ⓒと、ⅡとⅣの相互関係Ⓔを検討している。

第5章（教師のリーダーシップに関する自己評定と児童評定）は、第4章と同様に、課題領域Ⅳ-2を研究対象としている。ただし、第5章では、教師と児童という異なる立場から教師の経営行動をさらに詳細に検討している。

第6章（授業における教師の意思決定）は、課題領域Ⅲ（教師の意思決定過程）を中核としながら、第1節ではⅠとⅢの相互関係Ⓑ、およびⅡとⅢの相互関係Ⓓ、そして第2節では同じくⒹを検討している。

第7章（授業における教師のリーダーシップ）は、課題領域Ⅳ-1（教授行動）を中核としながら、ⅣとⅤの相互関係Ⓖを検討している。

第8章（授業における教師の意思決定とリーダーシップとの関係）は課題領域ⅢとⅣ-1を中核としながら、5つの課題領域間の相互関係（Ⓐ+Ⓓ+Ⓕ+Ⓖ）を検討している。

第Ⅱ部　学級経営における教師のリーダーシップ〔実証編Ⅰ〕

第4章　教師のリーダーシップと学級集団

第1節　教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成と妥当性の検討

第2節　教師のリーダーシップと学級集団

第3節　教師のリーダーシップを規定する要因

第１節　教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成と妥当性の検討

１　問題と目的

第２章で概観したように、教師のリーダーシップ（指導性）の研究は、わが国のみならず諸外国においても数多く行われてきた。

従来の研究は、それぞれに特徴をもつ優れた研究ではあるが、同時に次の５つの点において不十分さを有している。

(1)　若干の研究例を除いて、「教師のリーダーシップ」研究は研究者サイドからのアプローチに終わり、現場と密着した、実践家（教師）との共同研究が見られない。

(2)　少ないケースから、無理に類型化している研究が多く見られる。

(3)　調査研究において、ほとんどの研究が教師の類型化にとどまり、外的基準との関連が検討されていない。

(4)　因子分析の研究のみに基づく、教師のリーダーシップの範ちゅう概念には、概念全体としての一貫性、体系性に欠如する場合が少なくない。

(5)　因子分析研究以外の諸研究には、二値法的で、かつ概念の操作性が欠如したものが少なくない。

これに対して、リーダーシップＰＭ論は、リーダーシップの範ちゅう概念がより体系的であり、またより操作的である。

そこで本節では、前述の問題点を若干でも克服しようとして、学級における教師のリーダーシップ研究の基礎理論にリーダーシップＰＭ論を置き、現場の教師と共同で集めた資料の分析に因子分析を用い、さらに外的基準を測る尺度を作成し、教師のリーダーシップ類型と外的基準変数との関連を検討しようとした。

２　方法

(1)質問項目の作成

学校における教師のリーダーシップ行動に関する質問項目を作成するためには、まず学校、とくに学級において、教師が実際にいかなるリーダーシップ行動をとっているかということについての具体的な資料収集を網羅的に行うことが必要である。そこで、福岡市全域の小学校からの代表者20名で構成されている「福岡市小学校生徒指導委員会」の教師から、自由記述形式によって、教師としての行動の実際についての資料収集を行った。

また、筆者自身が某小学校５年生の学級に入り、２週間児童達と同じ学校生活を体験しながら、教師の行動を観察した。その後、これらの資料を参考にしながら、当研究委員会において、10数回の研究会議を重ね、リーダーシップ質問項目を選定した。その際、調査対象を小学校５・６年の高学年に限定し、質問内容が、児童達に容易に理解されうることに留意した。また、リーダーシップ変数の外的基準変数として、学校モラールに関する質問項目も同じ手順で作成した。したがって、本調査票は、次の２つの部分から構成される。Ⅰ．教師のリーダーシップ行動に関する質問項目（46項目）　Ⅱ．学校モラールに関する質問項目（20項目）

⑵本調査の実施手続

a　調査対象

福岡市立小学校100 校の中から、地域性を考慮して20校（東区３、西区６、博多区４、中央区２、南区５校）を選び、１校当て５・６年生ほぼ２学級ずつ、83学級の児童総計3010名（ただし分析には3007名のデータを用いた）を対象にした。被調査者の性別は、男子が50.9%：女子49.1%でほぼ1/2 ずつである。

b　調査日と調査手続

調査は1976年２月上旬から中旬にかけて行われた。調査にあたっては、無記名方式で各学級ごとに、集団調査を行った。すなわち、調査票を各児童に配付し、調査者が一項目ずつ読みあげ、そのつど児童がチェックする形式をとった。回答はすべて、５段階方式で実施した。織田(1967)の研究結果に基づき、回答肢はできるだけ現実の程度量表現副詞（ひじょうに、かなり、少し、あまり、まったく）を用いた。

3　結果と考察

以下の分析は、⑴リーダーシップ46項目の因子分析、⑵⑴に基づくグループ主軸法によるＰ尺度・Ｍ尺度のための項目選択、⑶学校モラール20項目の因子分析、⑷⑶に基づくグループ主軸法によるモラール項目選択、⑸教師のリーダーシップ類型と児童の学校モラールとの関連検討という５つのステップをとった。

⑴教師のリーダーシップ行動と因子分析結果

因子分析にあたっては、相関行列の主対角要素に全て1.00を用いて、主軸法によって因子を抽出した後、バリマックス法によって因子軸の回転を行った。なお回転は、因子分散1.00以上の因子という基準に基づき、２因子解から９因子解まで順次行った。その中、

同一項目で２つ以上の因子に負荷量が重なるものが少なく、解釈可能性が高いと思われる５因子解を採用した。この５つの因子は、全分散中の40.8%を占め、十分な説明力をもっていると思われる。バリマックス回転後の結果は、表4-1 に示される通りである。

次に、１つの因子に.500以上の因子負荷量を示し、他の因子では.400未満の負荷量を示す代表的な項目をリストして、因子の解釈を行う。

第１因子で高い因子負荷量を示す項目は、Ｑ１（あなたの先生は）あなたの気持ちをわかってくださいますか（.721）など10項目であった。そこで、第１因子を「教師の児童に対する配慮」に関する因子と命名した。

第２因子で高い因子負荷量を示す項目は、Q13勉強道具などの忘れものをしたとき、注意されますか（.695）など６項目[1]であった。第２因子を「生活、学習における訓練・しつけ」に関する因子と命名した。

第３因子で高い因子負荷量を示す項目は、Q23みんなと遊んでくださいますか(.671)など４項目であった。第３因子を「教師の児童への親近性」に関する因子と命名した。

第４因子で高い因子負荷量を示す項目は、Q29学習中に学習と関係ない話をされますか（.732）など３項目であった。第４因子を「学習場面における緊張緩和」に関する因子と命名した。

第５因子で高い因子負荷量を示す項目は、Q32物を大切に使うように言われますか（.592）などの８項目であった。第５因子を「社会性、道徳性の訓練・しつけ」に関する因子と命名した。

三隅(1964 、1976）のリーダーシップＰＭ理論に従えば、第２・第５因子は、目標達成行動（リーダーシップＰ行動）の因子と、第１・第３因子は、集団維持行動（リーダーシップM行動）の因子と、それぞれ対応すると思われる。

リーダーシップＰ行動とは、学級における児童達の学習を促進したり、生活指導に関して児童達の課題解決を促し、また話し合いなどの討議が有効に、効率的に行われることにより、学級集団の教育目標達成に志向した教師のリーダーシップ行動である。これに対してリーダーシップM行動とは、学習指導および生活指導の両面において児童に対して配慮をなし、公平に児童に対処して、教師・児童間および児童相互間の不必要な緊張を回避、解消することにより、学級集団の自己保存の傾性を促進し、強化する教師のリーダーシップ行動である。

表4-1　教師のリーダーシップ行動の因子分析結果＊

測定項目の内容	Factor loadings						Group weighting					Factor structure					Groupweighting		Factor structure	
	I	II	III	IV	V	h^2	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	I	II
Q 1 児童の気持をわかる	.721	-.057	.125	-.015	.252	.603	1	0	0	0	0	.807	.034	.293	-.046	.357	0	1	.211	.791
Q 2 児童と同じ気持になって考える	.665	-.032	.209	.025	.349	.609	1	0	0	0	0	.789	.081	.360	-.015	.449	0	1	.280	.792
Q 3 えこひいきしないで、児童を同じようにあつかう	.648	-.091	.112	-.063	.213	.490	1	0	0	0	0	.709	-.019	.279	-.083	.318	0	1	.150	.694
Q 4 児童が話したいことを聞く	.612	.042	.207	-.114	.289	.516	1	0	0	0	0	.742	.127	.353	-.093	.396	0	1	.283	.751
Q 5 勉強のし方がよくわかるように教える	.581	.195	.123	.015	.242	.450	1	0	0	0	0	.658	.194	.290	-.025	.396	0	1	.330	.675
Q 6 すぐカッとなる	-.578	.273	.141	.074	.150	.457	1	0	0	0	0	-.435	.270	-.006	.120	.034	0	0	.196	-.299
Q 7 児童がまちがったことをしたとき、すぐしからないでなぜしたかを聞く	.569	-.059	.130	.049	.242	.405	1	0	0	0	0	.655	.036	.260	-.023	.328	0	1	.205	.639
Q 8 なにか困ったことがあるとき、相談にのる	.567	.038	.185	.086	.312	.463	1	0	0	0	0	.708	.131	.330	-.070	.388	0	1	.277	.728
Q 9 勉強がよくわかるように説明する	.564	.180	.068	-.045	.200	.386	1	0	0	0	0	.604	.163	.246	.006	.342	0	1	.274	.613
Q10いつまでもくどくどとしかる	-.552	210	.035	-.160	.184	.410	1	0	0	0	0	-.409	.213	-.079	-.015	.024	0	0	.135	-.285
Q11チャイムがなったらすぐ学習をやめる	.492	-.001	.062	-.001	-.059	.249	0	0	0	0	0	.347	-.013	.179	-.055	.094	0	0	.044	.325
Q12ほめる	.489	.191	.186	-.110	.321	.426	0	0	0	0	0	.521	.227	.324	-.091	.416	0	0	.359	.542
Q13勉強道具などの忘れものをしたとき注意する	.012	.695	-.069	-.113	.015	.500	0	1	0	0	0	-.012	.719	.021	.067	.187	1	0	.567	.023
Q14忘れ物をしないように注意する	.080	.694	-.022	.037	.197	.529	0	1	0	0	0	.114	.771	.108	.011	.355	1	0	.706	.156
Q15家庭学習(宿題)をきちんとするようにきびしく言う	.056	.666	.162	-.003	.061	.476	0	1	0	0	0	.088	.688	.191	.003	.269	1	0	.591	.141
Q16名札・ハンカチなど細かいことに注意する	.096	.606	-.014	-.048	.201	.420	0	1	0	0	0	.115	.673	.140	.059	.312	1	0	.608	.145
Q17「勉強しなさい、勉強しなさい」と言う	-.274	.525	-.006	-.132	.156	.393	0	1	0	0	0	-.163	.563	.009	.006	.141	0	0	.348	-.109
Q18児童達の机の中の整理やかばんの整とん、ぼうしのおき方などを注意する	.059	.493	.142	-.005	.223	.317	0	1	0	0	0	.109	.580	.213	.021	.303	1	0	.541	.147
Q19テストを両親に見せるように言う	.053	.467	.094	-.082	.088	.249	0	0	0	0	0	.065	.360	.159	.049	.205	0	0	.327	.105
Q20家でテレビを見すぎないように注意する	.015	.453	-.103	-.089	.351	.347	0	0	0	0	0	.078	.414	.088	.018	.334	0	0	.413	.106
Q21当番や係の仕事をなまけたとき、注意する	-.108	.451	.118	.007	.291	.314	0	0	0	0	0	.023	.418	.138	.022	.338	0	0	.462	.067
Q22家庭学習(宿題)を出す	-.175	.444	.192	-.165	-.034	.293	0	0	0	0	0	-.103	.344	.083	-.080	.076	0	0	.259	-.062
Q23児童と遊ぶ	.196	-.059	.671	.218	.076	.545	0	0	1	0	0	.306	.025	.721	.103	.177	0	1	.116	.421
Q24児童のノートを見る	.070	.236	.577	-.065	.089	.406	0	0	1	0	0	.182	.236	.618	-.055	.232	0	0	.270	.237
Q25学習中、机の間をまわってひとりひとりに教える	.200	.089	.570	-.028	.089	.381	0	0	1	0	0	.288	.121	.693	-.069	.210	0	1	.187	.410
Q26給食時間、児童と話をしながら食べる	.118	-.053	.557	-.148	.282	.429	0	0	1	0	0	.293	.089	.666	-.071	.281	0	0	.198	.337
Q27家庭学習(宿題)を見る	.116	.414	.538	-.057	-.138	.497	0	0	0	0	0	.143	.324	.388	-.054	.103	0	0	.264	.195
Q28児童がわからないとき、休み時間や放課後でもいっしょに残って勉強を教える	.384	.148	.401	.059	.168	.362	0	0	0	0	0	.437	.188	.391	.001	.304	0	0	.276	.478
Q29学習中、学習と関係ない話をする	-.127	.055	-.090	.732	.080	.570	0	0	0	1	0	-.097	.064	-.085	.846	.033	0	0	.064	-.085
Q30おもしろいことを言って、わらわせる	.227	.130	.065	.706	.154	.595	0	0	0	1	0	.214	.138	.154	.725	.234	0	0	.220	.226
Q31机の上を、きれいに整理する	.389	.188	.020	.500	.135	.456	0	0	0	1	0	.337	.173	.164	.525	.224	0	0	.222	.333
Q32物を大切に使うように言う	.048	.145	-.004	.026	.592	.375	0	0	0	0	1	.216	.254	.135	.056	.608	1	0	.518	.247
Q33学級のみんなが仲よくするように言う	.163	.092	.148	-.160	.592	.433	0	0	0	0	1	.339	.231	.240	.079	.702	1	0	.547	.369
Q34自分の考えをはっきり言うように言う	.071	.123	.146	.137	.586	.404	0	0	0	0	1	.278	.268	.221	.071	.669	1	0	.573	.313
Q35きまりを守ることについてきびしく言う	-.016	.297	.052	-.078	.562	.413	0	0	0	0	1	.185	.372	.177	-.015	.624	1	0	.612	.232
Q36友だちどおし助けあって勉強や運動をするように言う	.234	.050	.157	-.038	.561	.398	0	0	0	0	1	.386	.185	.287	.011	.675	0	0	.408	.404
Q37人を差別しないように言う	.274	.067	-.076	.132	.513	.366	0	0	0	0	1	.360	.174	.126	.073	.583	0	0	.364	.375
Q38教室の空気の入れかえに気をつける	.167	.120	.100	-.182	.509	.344	0	0	0	0	1	.316	.209	.257	-.061	.544	0	0	.350	.337
Q39わからないことを人にたずねたり、自分で調べたりするように言う	.154	.172	.096	.044	.502	.317	0	0	0	0	1	.307	.285	.212	.035	.607	1	0	.550	.326
Q40給食ですき・きらいをしないで食べるように言う	.064	.193	.005	-.168	.478	.298	0	0	0	0	0	.202	.266	.147	-.025	.353	0	0	.350	.234
Q41まちがった答を言ったとき、友だちがわらわないように言う	.292	-.030	.107	.056	.471	.322	0	0	0	0	0	.394	.117	.241	.008	.414	0	0	.295	.411
Q42食事のし方について注意する	.026	.319	.058	-.021	.460	.318	0	0	0	0	0	.169	.362	.172	.044	.391	0	0	.435	.211
Q43発表のし方について教える	.218	.160	.122	.127	.449	.306	0	0	0	0	0	.314	.249	.249	.064	.446	0	0	.389	.336
Q44勉強に役立つテレビ・新聞・本を家でよく見るように言う	.155	.313	-.118	-.032	.424	.316	0	0	0	0	0	.229	.320	.131	.035	.398	0	0	.389	.246
Q45「おはよう」や「さようなら」を言う	.382	-.016	.304	-.181	.348	.392	0	0	0	0	0	.472	.102	.357	-.108	.367	0	0	.261	.494
Q46学習中のおしゃべりや手遊びを注意する	.138	.373	.100	.032	.218	.217	0	0	0	0	0	-.012	.343	.114	.009	.263	0	0	.383	.028
Factor variance	5.328	4.269	2.490	1.703	4.963	18.754	Eigen value					4.412	2.693	1.826	1.516	3.158			3.402	4.412
Contribution(%)	11.58	9.28	5.41	3.70	10.79	40.77	Contribution (in group items)%					44.12	44.88	45.65	50.53	39.48			34.02	44.12

＊バリマックス回転後の因子負荷量と５要因（２要因）によるグループ主軸法の因子負荷量を示す。　＊＊グループに指定された項目群内における因子寄与率である。例えば、第１合成変量はＱ１～Ｑ１０の全分散(10)の44.12%を説明する。

(2)(1)に基づくグループ主軸法によるＰ尺度・Ｍ尺度のための項目選択

教師のリーダーシップの５つの因子に高い因子負荷量を示す項目のみを用いて、それぞれ要因尺度を構成したときの要因間の相関係数を検討した。これはグループ主軸法によって行われた。第１合成変量は、バリマックス解に基づく、「配慮」の因子に大きな寄与を示す10項目が１つのグループとして指定された。以下、因子分析の結果に基づいてグループ指定がなされた。グループ主軸法で分析した結果は、表4-1 と表4-2 に示される。また、表4-1 には、どの項目がどの合成変量に指定されたかを明確にするためにグループ指定重みベクトルを併記した。グループ指定重みベクトルは、グループに指定された項目の要素がすべて１、グループとして要因に含められなかった項目の要素は０をもった列ベクトルとして表現されている。

表4-1 において、第１合成変量は配慮の因子項目10項目を指定したものであるが、指定された項目は、Ｑ６とQ10を除いて、.604～.807という高い負荷量を示し、１つの要因として共通な内容を測定していることが明らかである。Ｑ６とQ10の２項目は、リーダーシップ行動の因子分析においてマイナスの負荷量を示した項目である。指定された以外の項目で.500以上の負荷量を示しているものは、Q12だけである。第２～第５合成変量において、指定された項目は全て.500以上の負荷量を示している。

(3)学校モラールの因子分析結果

因子分析の手続は、リーダーシップ項目の場合と同じく、主軸法によって因子を抽出した後、バリマックス法によって因子軸の回転を行った。解釈のための因子数は、あらかじめ設定した４要因という仮説検証型の基準を採ることにした。４つの因子は、全分散中の49.6%を占め、十分な説明力をもっていることがわかる。バリマックス回転後の結果は、表4-4 に示される通りである。

次に、１つの因子に.500以上の因子負荷量を示し他の因子では、.400未満の負荷量を示す代表的な項目をリストして因子の解釈を行う。

第１因子で高い因子負荷量を示す項目は、Ｑ１あなたの学級は、楽しいふんい気ですか(.845)など４項目[2)]であった。そこで、第１因子を「学級連帯性」の因子と命名した。

第２因子で高い因子負荷量を示す項目は、Ｑ５学校を休みたくなることがありますか(.785)など６項目であった。第２因子を「学校不満」の因子と命名した。

第３因子で高い因子負荷量を示す項目は、Q11あなたは、もっと努力して勉強しようと思うことがありますか(.698)など３項目であった。第３因子を「学習意欲」の因子と

命名した。

第４因子で高い因子負荷量を示す項目は、Q14あなたの学級は、みんなできめた学級のめあてを守りますか(-.724) など３項目であった。そこで、第４因子を「規律遵守」の因子と命名した。

表4-2 は、５つの合成変量間の相関を示したものである。緊張緩和の因子項目による第４合成変量は、他の合成変量と低い相関を示した。生活・学習の訓練・しつけの因子項目による第２合成変量は、配慮の因子項目による第１合成変量と.070、親近性の因子項目による第３合成変量と.168という低い相関を示し、社会性・道徳性の訓練・しつけの因子項目による第５合成変量とは.393という相関を示した。第１合成変量は、第３合成変量とは.399、第５合成変量とは.474という相関を示した。以上の結果より、リーダーシップＰ行動の中の「社会性・道徳性の訓練・しつけ」の要因は、一部配慮として認知されていることがわかる。

次に、前述の第２・第５合成変量に指定された項目を合わせて、目標達成行動という上位概念の合成変量を、第１・第３・第４合成変量に指定された項目を合わせて、集団維持行動の合成変量を作った。そして、２つの合成変量（Ｐ・Ｍ尺度）に高く負荷する項目がグループ主軸法により選択された。その後、われわれは要因尺度間の相関をある程度まで低め、より独立した内容を測定する項目を見出すために、グループに指定する項目を種々変えて分析を試みた。この結果は、表4-1 と表4-3 に示される。

表4-1 は、第１合成変量（Ｐ尺度）として「生活・学習の訓練・しつけ」の因子項目から５項目（Q13、14、15、16、18）、「社会性・道徳性の訓練・しつけ」の因子項目から５項目（Q32、33、34、35、39）の計10項目をグループに指定し、また、第２合成変量（Ｍ尺度）として「配慮」の因子項目から８項目（Q1 、2 、3 、4 、5 、7 、8 、9)、「親近性」の因子項目から２項目（Q23、25）の計10項目をグループに指定した結果である。各合成変量別にグループ主軸因子の因子負荷量を見てみると、いずれの合成変量においても、指定された項目は、すべて指定された方向に高く負荷している。しかし、第２合成変量のための10項目のうち、Q23とQ25のみが基準に達せず、その他の８項目は指定された方向で高い負荷量を示した。これは、第２合成変量の項目が配慮の因子項目を中心に選ばれているためと考察される。

表4-3 より、第１合成変量と第２合成変量の相関は、.354というかなり低いものであった。

表4-2　表4-1 の合成変量要因間の相関

Composite No.	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ
第Ⅰ合成変量	1.000				
第Ⅱ合成変量	.070	1.000			
第Ⅲ合成変量	.399	.168	1.000		
第Ⅳ合成変量	-.068	.042	-.030	1.000	
第Ⅴ合成変量	.474	.393	.331	.053	1.000

表4-3　表4-1 の合成変量要因間の相関

Composite No.	Ⅰ	Ⅱ
第Ⅰ合成変量（P）	1.000	
第Ⅱ合成変量（M）	.354	1.000

(4)(3)に基づくグループ主軸法によるモラール項目選択

次に、前期の４つの因子に高い因子負荷量を示す項目のみを用い、それぞれ要因尺度を構成したときの要因間の相関係数を検討した。これはグループ主軸法によって行われた。第１合成変量は、バリマックス解に基づく「連帯性」の因子に大きな寄与を示す４項目が１つのグループとして指定された。以下、因子分析の結果に基づいてグループ指定がなされた。グループ主軸法で分析された結果は、表4-4 と表4-5 に示される。

各合成変量の固有値は、当該グループ項目で測定している全分散中の49.5%～59.0%という約半分を占めている。第１～第４合成変量において、指定された項目は全て.500以上の因子負荷量を示した。指定されなかった項目で.500以上の負荷量を示しているものはない。

表4-5 は、４つの合成変量の相関を示したものである。４つの要因は、互いにかなり低い相関を示した。

(5)教師のリーダーシップ類型と児童の学校モラールとの関係

a　教師のリーダーシップ類型と分類

リーダーシップ類型は、3007名の児童の評定によるＰ・Ｍ両項目の平均値（Ｐ得点37.7：Ｍ得点34.1）に基づいて、各教師のリーダーシップＰ・Ｍ両得点が共に平均値以上であればＰＭ型、共に平均値以下であればｐｍ型、Ｐ得点が平均値以上でＭ得点が平均値以下であればＰｍ型、Ｐ得点が平均値以下でＭ得点が平均値以上であればｐＭ型とした（以下ＰｍはＰ、ｐＭはＭと略称する）。ただし、各教師のリーダーシップ得点は、受持の児童（平均36.2名）による評定の平均値で表された。その結果、83名の教師は、ＰＭ型に23名、Ｐ型に18名、Ｍ型に16名、ｐｍ型に26名と、４つの類型に分けられた。各リーダーシップ類型の教師に指導されている児童の数は、ＰＭ型で23学級 830名、Ｐ型で18学級 658名、Ｍ型で16学級 559名、ｐｍ型で26学級 960名であった。

b　外部基準としての児童のモラール変数

教師のリーダーシップ類型と児童のモラールとの関連をみるために用いた外部基準変数は、学級連帯性（Ｑ１～Ｑ４）、学校不満（Ｑ５～Q10）、学習意欲（Q11～Q13）、規律遵守（Q14～Q16）の４つの要因計16項目である。

c　教師のリーダーシップ類型とモラール変数との関連

表4-6 は、教師のリーダーシップ類型別に要因平均値を示したものである。

表4-6 によれば、全ての要因において４つのリーダーシップ類型間には統計的に有意

表4-4　学校モラールの因子分析結果＊

測定項目の内容	Factor loadings					Group weighting				Factor structure			
	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	h^2	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ
Q1あなたの学級は、楽しいふんいきか	**.845**	-.172	.007	-.052	.746	1	0	0	0	**.874**	-.359	.173	.270
Q2あなたの学級は、明るいふんい気か	**.837**	-.111	-.003	-.062	.717	1	0	0	0	**.869**	-.303	.149	.264
Q3あなたの学級はよくまとまっていて、他の学級よりもよいか	**.612**	-.075	.057	-.334	.495	1	0	0	0	**.715**	-.265	.210	.351
Q4自分の学級がほめられると、うれしいか	.493	-.089	.220	-.227	.351	1	0	0	0	**.574**	-.273	.248	.292
Q5学校を休みたくなることがあるか	-.116	**.785**	.016	.117	.643	0	1	0	0	-.254	**.798**	-.207	-.216
Q6学校がいやになることがあるか	-.199	**.784**	.037	.147	.678	0	1	0	0	-.325	**.817**	-.202	-.252
Q7勉強がわからなくてやる気がなくなることがあるか	.008	**.647**	-.297	.062	.511	0	1	0	0	-.194	**.657**	-.317	-.190
Q8学校へ行くよりほかで遊んでいる方が楽しいか	-.156	**.581**	-.128	.191	.415	0	1	0	0	-.270	**.662**	-.275	-.250
Q9勉強しても、みんなについて行けないような気がするか	-.007	**.580**	-.242	-.047	.397	0	1	0	0	-.157	**.558**	-.239	-.115
Q10学校へ行くのが楽しいか	.441	**-.545**	.166	-.104	.530	0	1	0	0	.430	**-.695**	.319	.262
Q11もっと努力して勉強しようと思うか	.110	.004	**.698**	-.092	.508	0	0	1	0	.142	-.161	**.752**	.153
Q12勉強していることがよくわかるので、勉強をおもしろいと思うか	.229	-.297	**.669**	-.037	.590	0	0	1	0	.280	-.399	**.769**	.207
Q13家でも計画をたてて、勉強しているか	-.022	-.166	**.630**	-.102	.436	0	0	1	0	.105	-.235	**.682**	.153
Q14あなたの学級は、みんなできめた学級のめあてを守るか	.120	-.109	.111	**-.724**	.563	0	0	0	1	.294	-.245	.197	**.781**
Q15あなたの学級は、掃除をみんないっしょうけんめいしているか	.121	-.097	.033	**-.717**	.540	0	0	0	1	.282	-.231	.155	**.758**
Q16あなたの学級は、みんな日直や係の仕事をするか	.111	-.099	.098	**-.671**	.481	0	0	0	1	.279	-.220	.181	**.741**
Q17あなたの学級は、自分勝手な人が多くて、バラバラか	-.321	.292	.198	.459	.438	0	0	0	0	-.404	.335	-.072	-.364
Q18どこかほかの学校へかわりたいか	-.372	.420	.223	.106	.376	0	0	0	0	-.325	.374	-.054	-.193
Q19給食時間が楽しいか	.402	-.101	.138	-.122	.206	0	0	0	0	.282	-.228	.152	.209
Q20あなたの組の学級会は、活発か	.296	.023	.258	-.392	.308	0	0	0	0	.293	-.184	.206	.312
Factor variance	2.901	3.094	1.774	2.157	9.926	Eigen value				2.359	2.968	1.622	1.735
Contribution(%)	14.51	15.47	8.87	10.79	49.63	Contribution (in group items)%				58.98	49.47	54.07	57.83

＊バリマックス回転後の因子負荷量と４要因によるグループ主軸法の因子負荷量を示す。

表4-5　表4-4 の合成変量要因間の相関

Composite No.	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ
第Ⅰ合成変量	1.000			
第Ⅱ合成変量	-.391	1.000		
第Ⅲ合成変量	.243	-.363	1.000	
第Ⅳ合成変量	.375	-.308	.234	1.000

表4-6　教師のリーダーシップ類型別要因平均値

	項目数	教師のリーダーシップ類型				全体	
		PM	P	M	pm	平均	F比
学級連帯性	4	16.63 (2.80)	15.07 (3.72)	16.15 (3.08)	14.17 (3.44)	15.41 (3.43)	96.18 **
学校不満	6	14.58 (4.54)	16.52 (5.06)	14.79 (4.33)	16.13 (4.60)	15.54 (4.71)	31.56**
学習意欲	3	10.29 (2.25)	9.86 (2.45)	9.95 (2.41)	9.36 (2.55)	9.83 (2.45)	22.44**
規律遵守	3	9.91 (2.27)	8.93 (2.34)	9.03 (2.02)	8.59 (2.27)	9.11 (2.30)	53.72**

(注) 学校不満得点は、小さい程満足的である。

** $p<.01$,　（ ）の中の数値はＳＤを表す。

相関比の２乗（η^2）は、学級連帯性（.09 ），学校不満（.03 ），学習意欲（.02 ），規律遵守（.05 ）

な差がみられた。ＰＭ型は、学級連帯性・学習意欲・規律遵守要因において最高得点を示し、学校不満要因において最低得点を示した。ｐｍ型は、学校不満要因においてＰ型に次いで高い得点を示し、他の三要因において最低得点を示した。Ｍ型は、学校不満要因においてＰＭ型に次いで低く、他の三要因においてＰＭ型に次いで２番目に高い得点を示した。また、Ｐ型は、学校不満要因において最も高い得点を示し、他の三要因においてＭ型に次いで３番目に高い得点を示した。一般的に言えば、ＰＭ型、Ｍ型、Ｐ型、ｐｍ型の順に児童の学校モラールは高いと言える。この結果は、一般に、産業界や官公庁のデータと一致するものである。また、リーダーシップの効果性が顕著な要因は、相関比の２乗やクラメールの一般比ファイ係数　の大きさから見て、学級連帯性、規律遵守の要因であると言える。

次に、各要因の全体の平均以上（高）・平均以下（低）の回答を示す児童数の割合を示したのが、図4-1 ～図4-4 である。

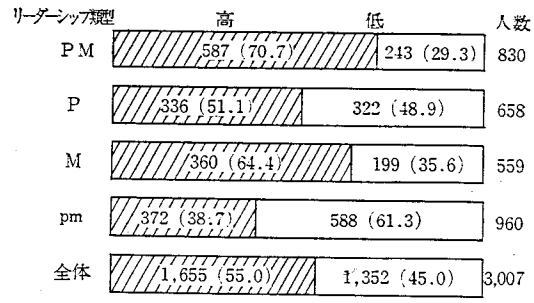
結果をみると、リーダーシップ類型の効果性の違いが、平均値を比較した場合よりももっと明瞭になっている。

以上の結果より、われわれが設定したリーダーシップ類型は、十分に妥当性をもつと考察される。

では、何故、ＰＭ型の教師の学級は、他の類型の教師の学級よりも、児童の学校モラールが高かったのであろうか。

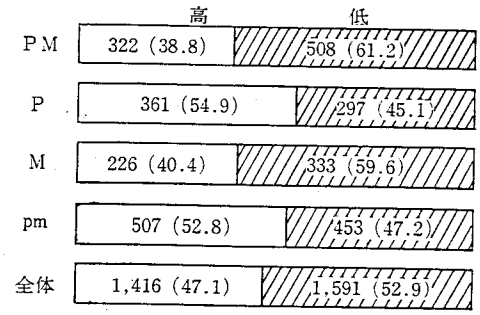
三隅(1976)の動機論仮説を教師のリーダーシップの場合にも適用できるのではないかと思われる。その仮説の主旨は、「リーダーシップＰは、課題解決や目標達成を推進するリーダーシップ行動であるから、被指導者に内在する達成動機を触発し、充足感を与えるであろう。しかし、リーダーシップＰのもつ指示的、外圧的要因は、被指導者に対して何らかの心理的抵抗を喚起するであろう。この状態に対してリーダーシップＭが相加または相乗されるならば、その心的抵抗が緩和するという消極的効果だけでなく、被指導者の達成動機に関連した内発的動機づけを積極的に喚起する源泉にもなるであろう」ということである。

本研究におけるリーダーシップＰＭ型と児童の規律遵守度との関係でいえば、教師のリーダーシップＰ行動（例えば、きまりを守ることにきびしく言う）は、児童たちの動機づけを高めるとともに、児童たちに何らかの心理的抵抗を喚起させるであろう。その際、教師のリーダーシップＭ行動（配慮）が日常生活場面において充分になされていれば、児童



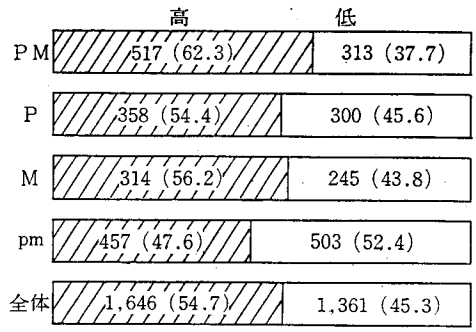
$\chi^2=209.50$　$df=3$　$p<.001$　$\phi=.265$

図4-1　教師のリーダーシップ類型と学級連帯性



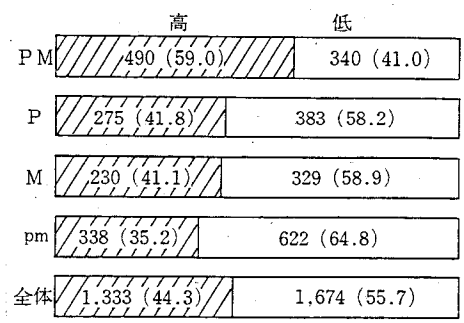
$\chi^2=61.35$　$df=3$　$p<.001$　$\phi=.141$

図4-2　教師のリーダーシップ類型と児童の学校不満



$\chi^2=39.34$　$df=3$　$p<.001$　$\phi=.114$

図4-3　教師のリーダーシップ類型と児童の学習意欲



$\chi^2=109.19$　$df=3$　$p<.001$　$\phi=.190$

図4-4　教師のリーダーシップ類型と児童の規律遵守

たちの心理的抵抗は軽減されるであろう。それゆえ、ＰＭ型の教師のもとで、最も規律遵守度が高かったのであろうと考えられる。それに比べて、ｐｍ型の教師のもとでは、児童の動機は弱く、心理的抵抗は大きいであろう。それ故、最も規律遵守度が低かったのであろうと考えられる。

注

1) Q18「あなたたちの机の中の整理やかばんの整とん、ぼうしのおき方などを注意されますか」の項目の因子負荷量は、.493であるが、重要な項目であるとの判断に基づき加えた。

2) Ｑ４「自分の学級がほめられると、うれしいですか」の項目の因子負荷量は、.493であるが、重要な項目であるとの判断に基づき加えた。

3) ファイ係数の値は、図4-1 ～図4-4 に示される。

第2節　教師のリーダーシップと学級集団

1　問題と目的

本節の目的は、教師のリーダーシップ行動と学級の集団勢力構造、および学級集団単位における学級連帯性（集団凝集性）、規律遵守度（集団規範）との関連を、明らかにすることである。つまり、教師のリーダーシップが構造、凝集性および規範といった学級集団の主要な側面とどのような関連にあるのかを検討している。

小林(1960)は、集団成層化（課題解決集団において、リーダーとフォロアーが分化してゆく現象）という概念を用いて、集団構造を記述している。さらに、小林(1960)は、集団成層化を引き起こす要因として、(1)集団構成員の年齢、ＩＱ、性格、(2)集団のソシオメトリー構造、(3)課題の性格とそれが与えられる状況（物理的・社会的場の構造）を指摘している。

また、小林(1961)は、学級集団は4つの層（領域）をもち、その最も中心の層に教師、次の層に児童の学級リーダー、次には児童のサブリーダー、そして周辺層に一般児童たち（フォロアー）がいることを指摘している。

ところで、学級集団の成層化、組織化を引き起こす要因として、児童たちの特性（年齢、ＩＱ、性格など）や児童間のソシオメトリー構造のほかに、教師のリーダーシップ行動要因が重要であろう。なぜなら、教師のリーダーシップ（教育指導）は、学校教育の営みにおける中核的なものであり、かつ学級の雰囲気づくりに大きな影響を与える要因であるからである。

そこで、本節においては、学級集団の組織化・構造化現象に関連するものとして、教師のリーダーシップ要因を取り上げたわけである

ところで、学級集団においても、他の集団同様、成員間の相互作用が進むにつれて、各成員は一定の地位を占めるようになる。その結果、それぞれの役割を果たすような関係が、成員相互間にできあがっていく。このような関係の次元あるいは構造の次元として、Jensen(1960)は、問題解決関係、権威関係、勢力関係、社会的受容関係、性関係およびインフォーマルな友情関係をあげている。Flanders(1960b) は、学級集団構造を、権威構造、目的指向構造および社会的接近構造によってとらえている。また、古旗(1973)は、学級集団構造の主要な次元として、ソシオメトリック構造、コミュニケーション構造および勢力構造を指摘している。

本節においては、学級集団構造の次元として、学級集団の勢力構造を取り上げている。

社会的勢力(social power)の研究は、従来主として社会心理学の分野で行われてきた。French & Raven(1959)は、“ある個人Pに及ぼす、他の個人または集団Oのもつ潜在的な影響力”として、社会的勢力を定義している。またCartwright(1965)は、“OがPになんらかの変化を生じさせるような行為を行ったとき、OはPに影響力を及ぼしたといい、もし、OがPに影響を及ぼすことのできるような可能性をもてば、OはPに対して勢力をもつ”として、勢力に関して、Frenchらと同様な定義づけを行っている。

つまり、勢力とリーダーシップの関連で言えば、、リーダーシップとは、集団目標達成に向かって、OがP（単数または複数の個人）に影響を及ぼす過程であり、そのリーダーシップ行動の“可能性”が“勢力”であると言えよう。また、第1節で問題とした学級連帯性と規律遵守を、学級集団単位で再検討してみる必要がある。

ところで、学級連帯性と規律遵守を社会心理学の用語で表現するならば、集団凝集性と集団規範がそれぞれあてはまる。集団凝集性とは、集団成員を自発的に集団にとどまらせるように作用する心理的力の総体である。つまり、集団が成員たちに対してもつ魅力度の総体である（Cartwright & Zander 1960）。また、集団規範とは、集団標準ともいわれ、その集団の中で行動するときの、行動や判断における成員間に共有された枠組みである。そして、教師のリーダーシップのあり方が、学級集団の主要な側面である集団構造（本節では集団勢力構造）、集団凝集性（学級連帯性）、集団規範（規律遵守度）とどのような関連にあり、そのことを通じて、授業展開のための土壌（つまり学級経営）がどのように形成されるのかを検討する必要がある。

2　方法

(1)調査対象

被調査者は、福岡市立小学校20校の5・6年生、児童総数3007名（83学級）である。被調査者の性別の割合は、男子50.9%、女子49.1%であり、学年の割合は、5年生48.1%、6年生51.2%である。

(2)調査手続

調査にあたっては、無記名方式で各学級ごとに、集団調査を行った。

a　教師のリーダーシップ行動測定　第4章・第1節で作成された測定尺度を用いて、児童評定により、各教師のリーダーシップ類型を決定した。第1節の基準点

（Ｐ得点37.7、Ｍ得点34.1）に基づいて、各教師のリーダーシップＰ・Ｍ得点が共に基準点以上であればＰＭ型、共に基準点以下であればｐｍ型、Ｐ得点が基準点以上でＭ得点が基準点以下であればＰ型、Ｐ得点が基準点以下でＭ得点が基準点以上であればＭ型とした。その結果、83名の教師は、ＰＭ型に23名、Ｐ型に18名、Ｍ型に16名、ｐｍ型に26名と、４つの類型に分けられた。

教師のリーダーシップ行動の測定項目は、次の通りである（各項目とも５段階評定）。

Ｐ項目（あなたの先生は）：

1．勉強道具などの忘れものをしたとき、注意されますか。
2．名札、ハンカチなど細かいことに注意されますか。
3．きまりを守ることについてきびしく言われますか。
4．家庭学習（宿題）をきちんとするように言われますか。
5．物を大切に使うように言われますか。
6．あなたたちの机の中の整理やかばんの整とん、ぼうしのおき方などを注意されますか
7．わからないことを人にたずねたり、自分で調べたりするように言われますか。
8．学級のみんなが、仲よくするようにいわれますか。
9．自分の考えをはっきり言うようにいわれますか。
10．忘れ物をしないように注意されますか。

Ｍ項目（あなたの先生は）：

1．みんなと遊んでくださいますか。
2．“えこひいき”しないで、みんなを同じようにあつかわれますか。
3．勉強がよくわかるように説明されますか。
4．なにか困ったことがあるとき、相談にのってくださいますか。
5．あなたが話したいことを聞いてくださいますか。
6．学習中、机の間をまわって、ひとりひとりに教えてくださいますか。
7．あなたがまちがったことをしたとき、すぐしからないで、なぜしたかを聞いてくださいますか。
8．勉強のし方がよくわかるように教えてくださいますか。
9．あなたの気持ちをわかってくださいますか。
10．みんなと同じ気持ちになって、なんでもいっしょに考えてくださいますか。

b　学級の集団勢力構造の測定　“みんなから、たよりにされていると思われる人はだれですか”という基準のゲス・フー・テストにより、学級内の成員（ただし、本人・担任教師をのぞく）から3名を制限数として選択させた。選択順位に重みづけを行わないで、被選択数により、各成員（教師はのぞく）の勢力得点を表した。さらに、各成員の得点に基づいて、その学級の集団勢力得点を算出した。その算出式は、田中(1964)に基づいた。

$$\text{BIc（集団勢力偏倚指数）}^{2)} = 1 - \frac{\sqrt{npq}}{np} \cdot \frac{\bar{X}c}{Sc}$$

ただし、n＝N－1，p＝d/n，q＝1－p，各学級の児童数（N）、制限選択数（d）、実際のテストの応答から得られる被選択数の平均（$\bar{X}$c)、その標準偏差（Sc)である。

BIc得点は、その値が0に近づくほど、その学級の各成員の勢力（被選択）のかたよりの小さいことを表し、その値が1に近づくほど、勢力のかたよりの大きいことを表す。つまり、BIc得点は、その値が1に近づくほど、ある一部の児童に、学級成員の選択反応が集中することを意味している。

本研究におけるBIc得点は、.516から.804までの間に分布していた。そこで、BIc得点の値が大きい方より42番目（BIc=.698)までの集団を、集中化構造[3)]の学級とし、43番目以降の集団を、分散化構造[4)]の学級とした。

c　学級連帯性の測定　第4章・第1節で作成された測定項目（4項目）を用いた。各学級の連帯性得点は、各児童が評定した得点の学級平均値で表された。

測定項目は、次の通りである（各項目とも5段階評定）。

1．あなたの学級は、楽しいふんい気ですか。
2．あなたの学級は、明るいふんい気ですか。
3．あなたの学級は、よくまとまっていて、他の学級よりもよいと思いますか。
4．あなたは、自分の学級がほめられると、うれしいですか。

d　児童の規律遵守度測定　第4章・第1節で作成された測定項目（3項目）を用いた。各学級の規律遵守度得点は、学級連帯性得点と同様に、各児童が評定した得点の学級平均値で表された。

測定項目は、次の通りである（各項目とも5段階評定）。

1．あなたの学級は、みんなできめた学級のめあてを守りますか。
2．あなたの学級は、掃除をみんないっしょうけんめいしていますか。

3．あなたの学級は、みんな日直や係の仕事をしますか。

3　結果と考察

(1)教師のリーダーシップ類型と学級の集団勢力構造

教師のリーダーシップ類型と学級の集団勢力構造との関連についての結果は、表4-7 、表4-8 および表4-9 に示される。

表4-7 に示されるように、ＰＭ型およびＰ型の学級のもとには、集中化構造の学級が多く、一方Ｍ型およびｐｍ型の教師のもとには、分散化構造の学級が多い。そこで、ＰとＭのどちらの次元のリーダーシップ行動が、集団構造と関連があるのかを検討するために、まずＰＭ型とＰ型、Ｍ型とｐｍ型をそれぞれまとめて、表4-8 のようにＰ次元において再整理した。また、ＰＭ型とＭ型、Ｐ型とｐｍ型をそれぞれまとめて、表4-9 のようにＭ次元において再整理した。

そこで、２変数間の四分相関係数を求めると（岩原 1965)、表4-8 に示されるように、集団勢力構造はリーダーシップＰ行動とは、あまり高くはないが有意な相関があった(r_t=.398）。しかし表4-9 に示されるように、Ｍ行動とは有意な相関がなかった(r_t=.096）。

では、何故に、教師のリーダーシップＰ行動と学級の集団勢力構造とは、有意な相関があったのであろうか。

まず、最初に、教師のリーダーシップＰ行動が、勢力の集中化を促すのではないかといった観点より、結果の考察を試みてみよう。

リーダーシップＰ行動とは、前述したように、学級集団における目標達成ないし課題解決へ志向した教師の行動であり、学級における児童たちの学習を促進したり、生活指導に関して児童たちの課題解決を促す行動である。それ故、教師のリーダーシップＰが強まれば、それだけ児童たちにとって集団目標（ないし個人的目標）が明瞭になってくるであろう。その結果、目標達成ないし課題解決に必要な資源（能力）が集団成員の間にどのように布置しているかということが明らかになってくるであろうと思われる。例えば、“わからないことを人にたずねたり、自分で調べたりするように、児童たちに指示する”といった教師のリーダーシップＰ行動は、学習能力を有し、仲間に教えてあげることのできる児童（資源を有する児童）の存在を明瞭にさせるであろう。その結果、そのような資源を有する児童に、勢力が集中することになるのではないかと思われる。

その点、教師のリーダーシップＰが弱ければ、潜在的に資源を有している児童が学級の

表4-7　教師のリーダーシップ類型と学級の集団勢力構造

集団勢力構造	リーダーシップ類型				計
	ＰＭ型	Ｐ型	Ｍ型	ｐｍ型	
集中化構造	１５	１１	６	１０	４２
分散化構造	８	７	１０	１６	４１
計	２３	１８	１６	２６	８３

表4-8　Ｐ次元における教師のリーダーシップ類型と学級の集団勢力構造

集団勢力構造	リーダーシップ類型		計
	強Ｐ型（ＰＭ＋Ｐ）	弱Ｐ型（Ｍ＋ｐｍ）	
集中化構造	２６	１６	４２
分散化構造	１５	２６	４１
計	４１	４２	８３

r_t＝.398,　ＣＲ＝2.309,　ｐ＜.05

表4-9　Ｍ次元における教師のリーダーシップ類型と学級の集団勢力構造

集団勢力構造	リーダーシップ類型		計
	強Ｍ型（ＰＭ＋Ｍ）	弱Ｍ型（Ｐ＋ｐｍ）	
集中化構造	２１	２１	４２
分散化構造	１８	２３	４１
計	３９	４４	８３

r_t＝.096,　ＣＲ＝.556,　n.s.

リーダーとして他の児童から受容される機会は、相対的に少なくなるであろう。その結果、教師のリーダーシップＰの弱い弱Ｐ型（つまりＭ型とｐｍ型）の学級には、分散化構造が相対的に多くなるであろうと思われる。

次に、児童集団の勢力構造の相違によって、教師のリーダーシップ行動は影響されうるのではないかといった逆方向の観点より、結果の考察を試みてみよう。

この観点に立てば、学級の勢力構造は、各児童の諸特性（能力、性格など）の相違や、その学級のおかれている状況などによって規定され、さらに、その勢力構造の相違が教師のリーダーシップ行動（とりわけＰ行動）に影響を及ぼすということである。つまり、勢力の集中化構造は、教師のリーダーシップＰ行動を強化する機能を有していると考えられる。具体的に言えば、リーダーシップＰは、何人かの児童リーダーを媒介とすることによって、学級全体の児童たちに伝達されやすいことを意味していると思われる。その際、多くの児童に対して、影響力を有している児童リーダーの存在する確率の高い集中化構造の学級は、そのような児童の存在する確率の低い分散化構造の学級よりも、教師の指示するリーダーシップＰの内容の伝達に優れていると思われる。

しかし、リーダーシップＭは、教師と各児童との直接的なつながりに基づいている部分が大きいゆえ、何人かの児童リーダーを媒介として、学級全体に強めることは実際上不可能に近いと思われる。従って、リーダーシップＭに関しては、構造間の相違が見出されなかったのではないかと思われる。

以上、２つの観点より、考察を試みてきたが、実際は一方が他方を規定するといった因果関係によって決定されるというよりは、むしろ両者の相互規定性（教師のリーダーシップは勢力構造を規定している反面、構造によって規定されうる）に基づいているのではないかと思われる。

⑵教師のリーダーシップ類型と学級連帯性〔学級集団凝集性〕

表4-10に示されるように、ＰＭ型、Ｍ型、Ｐ型、ｐｍ型の順に、学級集団単位における学級連帯性は高い。このリーダーシップ効果性順位は前節の図4-1(同一リーダーシップ類型のもとにある児童を連帯性得点の高低で２分割したもの）と全く同じではあるが、各リーダーシップ効果性の相違は表4-10の方がより明瞭である。ちなみにＰＭ型とｐｍ型間の高連帯性の百分率差でいえば、図4-1 では32%であるのに対し、本節表4-10では55.7%の差がみられるのである。

表4-10の結果より、リーダーシップＰ行動とＭ行動の両方が学級連帯性の高低と関連

表4-10　教師のリーダーシップ類型と学級連帯性（学級単位による）

リーダーシップ類型	学級連帯性 高（%）	学級連帯性 低（%）	計
ＰＭ型	１９(82.6)	4(17.4)	２３
Ｐ型	7(38.9)	１１(61.1)	１８
Ｍ型	１０(62.5)	6(37.5)	１６
ｐｍ型	7(26.9)	１９(73.1)	２６
計	４３	４０	８３

$\chi^2=17.12$,　ｄｆ＝3,　ｐ＜.01

表4-11　教師のリーダーシップ類型と規律遵守（学級単位による）

リーダーシップ類型	規律遵守 高（%）	規律遵守 低（%）	計
ＰＭ型	１８(78.3)	5(21.7)	２３
Ｐ型	9(50.0)	9(50.0)	１８
Ｍ型	7(43.9)	9(56.2)	１６
ｐｍ型	7(26.9)	１９(73.1)	２６
計	４１	４２	８３

$\chi^2=13.13$,　ｄｆ＝3,　ｐ＜.01

あるのがわかると同時に、M行動の方がP行動よりも学級連帯性に影響を及ぼしているのがわかる。

では、何故、教師のリーダーシップM行動は、学級連帯性（集団凝集性）と関連するのであろうか。前述したように、教師のリーダーシップM行動とは、児童たちに対して配慮をなし、学級の集団維持を強化させていく行動である。それゆえ、教師のリーダーシップMが強まるにつれて、教師と児童および各児童間の心理的つながりが強まるであろうと思われる。その結果、学級の連帯性は高まったのではないかと考える。

(3)教師のリーダーシップ類型と児童の規律遵守度〔学級集団規範〕

表4-11に示されるように、ＰＭ型、Ｐ型、M型、ｐｍ型の順に、学級集団単位における規律遵守度は高い。このリーダーシップ効果性順位は前節の図4-4 と全く同じではあるが、各リーダーシップ効果性の相違は本節の表4-11の方がより明確である。また、学級連帯性の場合第２位がM型で第３位がＰ型であったのに対し、規律遵守度の場合は第２位がＰ型で第３位がM型となっている。つまり、Ｐ行動の方が若干ながらM行動よりも規律遵守度に影響を及ぼしているのがわかる。これは、教師のリーダーシップＰ行動（例えば、きまりを守ることについてきびしく言う）が児童たちの規律遵守（学級のめあてを守る、掃除をするなど）への動機づけを高めるためと考察される。

注

1)各教師のリーダーシップ得点は受持ちの児童による評定得点の学級平均値で示される。

2)この指数は、各成員の被選択数の比率分布は確率では２項分布の法則に従うことに基づいており、選択反応の偏倚の程度を表している。

3)集中化構造の学級においては、特定の少数児童に影響力が集中し、大部分の児童は、周辺に位置している。

4)分散化構造の学級においては、強大な影響力をもった児童のいることが少なく、影響力は多くの児童たちの間に分散化している。

第３節　教師のリーダーシップを規定する要因

１　問題と目的

本節では、小学校教師のリーダーシップ行動が、学級の集団サイズや担任期間、教師の年齢や性別によってどう異なっているかを明らかにしようとしている。つまり、教師のリーダーシップが前述の諸要因（集団特性要因や教師特性要因）によってどのように規定されているのかを検討している。

ところで、集団におけるリーダーの行動は、集団サイズによっていかなる影響を受けているのだろうか。

三隅・黒川(1971)は、「集団規模の拡大は群集化傾向と軍隊化傾向を生ずる」という仮説を、リーダーシップＰＭ論との関連において実証した。つまり、職場集団の目標が明確な生産中心のブルーカラーの組織では、リーダーシップＰ要因の増大とＭ要因の低下という軍隊化傾向が生じ、目標性が明確でないホワイトカラーが相対的に多い組織では、リーダーシップＰとＭ両要因の低下という群集化傾向が生じた。結局、どちらの傾向になろうとも、職場集団規模の拡大につれて、リーダーシップＭの強いＰＭ型もしくはＭ型の第一線監督者が減少し、リーダーシップＭの弱いＰ型もしくはｐｍ型の第一線監督者が増加する傾向がみとめられた。

さらに、黒川・三隅(1975)は、14企業組織体を対象に調査を行い、前述の仮説を実証した。一般的に言って、集団サイズとＰ得点の相関は低く、サイズとＭ得点との間には、有意な負の相関関係を示す傾向が見出された。

原・岩橋・迫田(1959)は、学級の児童・生徒数が58人以上（大学級）と、40人以下（小学級）の違いがあるだけで、その他の条件を等しくする２つの学級を１対として、10対の実験学級を作り、特定教師・同一時間割による実験教育を11日間行った。そこで、彼らは、次のような結果を得た。(1)小学級の方が学習への参加度が高く、大学級では学習からの逸脱が多い。嫌いな教科の場合にはそれがさらに顕著である。(2)個別指導の機会は小学級の方が多い。(3)時間の浪費は小学級の方が少ない。(4)学習指導中の教師の指示は小学級の方が徹底し、学習の質は高い。(5)論理的理解を要する教科の理解度は小学級の方が高い。(6)教師も児童生徒も、小学級の方に肯定的である。現在、わが国の小学校の一学級における最大児童数は、45人となっている。従って、原らの研究当時とは、かなり状況が異なっている。しかし、学級の集団サイズは、現在においてもなお、教師のリーダーシップ

行動に影響を与える要因の一つとなっているのではないかと予想される。

また、同じ学級の児童を１年間受け持つのか、２年間受け持つのかといった、担任期間の長さも、教師の行動に影響を与えているのではないかと思われる。一般的に言えば、担任期間の長い教師の方が、各児童の個性や学級集団のもつ諸特徴をより正確に理解する機会に恵まれるので、リーダーシップが発揮されやすくなるのではないかと思われる。つまり、同一学級を担任する期間が長くなるほど、ＰＭ型の出現頻度が増大し、ｐｍ型の出現頻が減少するのではないかと予想される。

ところで、大西・丸井ら(1961)は、精薄児教育に対する教師の指導態度が教師の年齢や性別、経験年数によってどう異なっているのかを検討した。その結果、男女別にみると、一般に男子は女子よりも教科中心的な指導態度をとるものが多かった。しかし、年齢に関して一義的な傾向を見出すことはできなかった。また、経験年数と指導態度との関係をみると、経験年数の増加とともに教科中心的な態度のものは減少し、生活中心的な指導態度のものが増加する傾向にあった。

ところで、小学校の普通学級における教師のリーダーシップ行動は、教師の年齢や性別によってどう異なっているのだろうか。

本節においては、児童による評定（児童認知）に基づいて、教師のリーダーシップ行動を、ＰＭ型、Ｐ型、Ｍ型、ｐｍ型の４類型に分け、前述の４要因との関連を検討している

2　方法

(1)本調査の実施手続

a　調査対象

対象は、福岡市内の小学校で５・６年生を受け持っている教師67名（内訳は表4-12の通り）と、その67学級の児童2469名（内訳は表4-13の通り）である。

b　調査手続

教師のリーダーシップ行動の評定は、児童による評定に基づいて行われた。調査は、無記名方式で各学級ごとに行われた。す１わち、調査票を各児童に配布し、調査者が一項目ずつ読みあげ、そのつど児童がチェックする形式をとった。回答はすべて５段階評定（ひじょうに、かなり、少し、あまり、まったく）を用いた。

(2)リーダーシップ測定項目と面接調査内容

表4-12　教師の性別と年齢別の分布

性別	年齢				計
	20～	30～	40～	50～	
男	9	7	17	1	34
女	11	7	9	6	33
計	20	14	26	7	67

表4-13　児童の性別と学年別の分布

性別	学年		計
	5年	6年	
男	630	619	1249
女	584	636	1220
計	1214	1255	2469

本調査で使用されたリーダーシップ測定項目は、第4章・第1節で開発されたものであり、以下の通りである。

P項目（あなたの先生は）：

1．勉強道具などの忘れものをしたとき、注意されますか。
2．名札、ハンカチなど細かいことに注意されますか。
3．きまりを守ることについてきびしく言われますか。
4．家庭学習（宿題）をきちんとするようにきびしく言われますか。
5．物を大切に使うように言われますか。
6．あなたたちの机の中の整理やかばんの整とん、ぼうしのおき方などを注意されますか。
7．わからないことを人にたずねたり、自分で調べたりするように言われますか。
8．学級のみんなが仲よくするように言われますか。
9．自分の考えをはっきり言うように言われますか。
10．忘れ物をしないように注意されますか。

M項目（あなたの先生は）：

1．勉強がよくわかるように説明されますか。
2．学習中、机の間をまわって、ひとりひとりに教えてくださいますか。
3．みんなと遊んでくださいますか。
4．『えこひいき』しないでみんなを同じようにあつかわれますか。
5．勉強のし方がよくわかるように教えてくださいますか。
6．なにか困ったことがあるとき、相談にのってくださいますか。
7．あなたが話したいことを聞いてくださいますか。
8．あなたがまちがったことをしたとき、すぐしからないでなぜしたかを聞いてくださいますか。
9．あなたの気持ちをわかってくださいますか。
10．みんなと同じ気持ちになって、なんでもいっしょに考えてくださいますか。

また、教師に対して、次の5項目に関する面接調査が行われた。

(1)年齢　(2)性別　(3)教職年数　(4)学級の児童数　(5)担任期間

3　結果

(1)教師のリーダーシップ類型の分類

リーダーシップ類型は、第４章・第１節のＰ、Ｍ両項目の基準点（Ｐ得点37.7：Ｍ得点34.1）に基づいて、両得点が共に基準点以上であればＰＭ型、共に基準点以下であればｐｍ型、Ｐ得点が基準点以上でＭ得点が基準点以下であればＰ型、Ｐ得点が基準点以下でＭ得点が基準点以上であればＭ型とした。各教師のリーダーシップ得点は、受持の児童（平均36.9名）による評定得点の平均値で表された。その結果、67名の教師は、ＰＭ型に17名、Ｐ型に17名、Ｍ型に12名、ｐｍ型に21名と、４つの類型に分けられた。

(2)学級の集団サイズと教師のリーダーシップ類型との関係

67学級のうちで、児童数の最も多い学級は45名、最も少ない学級は24名であり、平均児童数は36.9名であった。そこで大サイズ群を児童数37～45名の学級とし、小サイズ群を24～36名の学級とした。

学級の集団サイズとリーダーシップ類型との関係は、表4-14に示される通りである。

教師のリーダーシップ類型の出現頻度は、本研究のデータでみる限りにおいて、集団サイズの大小によって影響されていないといえる。

(3)同一学級の担任期間の長さと教師のリーダーシップ類型との関係

67名の教師のうちで、同一学級を３年以上受け持っているものはひとりもいない。そこで、担任期間の長さを１年の群と２年の群に分けて、リーダーシップ類型との関係を調べた。結果は表4-15に示される通りである。

１年の群には、Ｐ型とＭ型が多く、２年の群には、ＰＭ型が多いように示唆されるが、統計的には有意な差はない。

従って、同一学級の担任期間が長い群において、ＰＭ型の出現頻度が増大し、ｐｍ型が減少するという方向にはあるが、統計的には認められない。

(4)教師の年齢と教師のリーダーシップ類型との関係

教師の年齢を年代別に分けて、リーダーシップ類型との関係を調べた。結果は表4-16に示される通りである。

次に、20代と30代を、そして、40代と50代をそれぞれ１つの群にまとめて、リーダーシップ類型との関係をみたのが、表4-17である。その結果、20・30代の群には、Ｍ型とｐｍ型が多く、40・50代の群には、ＰＭ型とＰ型が多い。この結果は、統計的にも有意な傾向が認められる。

表4-14　大サイズ群と小サイズ群における教師のリーダーシップ類型の分布

	リーダーシップ類型				
集団サイズ	PM	P	M	pm	計
小（24～36）	8	8	6	10	32
大（37～45）	9	9	6	11	35
計	17	17	12	21	67

$\chi^2=0.02$,　df=3,　n. s.

表4-15　担任期間1年の群と2年の群における教師のリーダーシップ類型の分布

	リーダーシップ類型				
担任期間	PM	P	M	pm	計
1　年	7	12	9	11	39
2　年	10	5	3	10	28
計	17	17	12	21	67

$\chi^2=4.75$,　df=3,　$p<.20$

表4 -16　年代別における教師のリーダーシップ類型の分布

年代別	リーダーシップ類型				計
	PM	P	M	pm	
20代	5	2	4	9	20
30代	1	4	4	5	14
40代	7	9	4	6	26
50代	4	2	0	1	7
計	17	17	12	21	67

表4-17　20・30代の群と40・50代の群における教師のリーダーシップ類型の分布

年代別	リーダーシップ類型				計
	PM	P	M	pm	
20・30代	6	6	8	14	24
40・50代	11	11	4	7	33
計	17	17	12	21	67

$\chi^2=6.68$,　df $=3$,　$p<.10$

そこで、ＰとＭのどちらかの次元のリーダーシップ行動が、年齢と関連があるのかを吟味するために、ＰＭ型とＰ型、Ｍ型とｐｍ型をそれぞれまとめて、表4-18のように再整理した。また、ＰＭ型とＭ型、Ｐ型とｐｍ型をそれぞれまとめて、表4-19のように再整理した。

その結果、Ｐ得点の高い高－Ｐ型（ＰＭ型とＰ型）は、40・50代の群に多く、Ｐ得点の低い低－Ｐ型（Ｍ型とｐｍ型）は20・30代の群に多くみられた。しかし、表4-19にみられるように、Ｍ次元で分類した場合は、二群間に差は見出されなかった。

結局、Ｐ次元にのみ、年代間に教師のリーダーシップ行動の相違がみられる。

(5)教師の性別と教師のリーダーシップ類型との関係

教師の性別とリーダーシップ類型との関係は、表4-20に示される通りである。男の教師にはＭ型、女の教師にはＰＭ型が多いように示唆されるが、統計的には有意ではない。Ｐ型、ｐｍ型の出現頻度は、男女ほぼ同じようなものである。

4　考察

表4-14に示されるように、教師のリーダーシップ類型の出現頻度は、学級集団サイズの大小によって影響されていない。この結果は、三隅・黒川(1971)、黒川・三隅(1975)や原ら(1959)の研究結果と比較すると、予想外のことである。

しかし、三隅らの研究対象と本研究の対象とには、いくつかの相違点が考えられる。

まず、三隅らの研究対象は企業組織体であり、成人の集団である。その上、集団サイズが拡大すると、職場の性格によってはリーダーと一般集団成員との対面性が欠落し、直接的な対話が困難になる可能性が大きい。それに比べて、本研究の対象は学校組織体であり、成人（教師）と子供（児童）の集団である。さらに、集団サイズが拡大しても、対面性が欠落し、直接的な対話が不可能になるということはない。そして最も根本的な違いは、集団目標の相違であろう。前者の集団においては、生産や販売といった目標があるのに対し、後者の集団においては、教師が児童に働きかけて、児童の認知的（知的）・情緒的（人格的）発達を促すというのが目標なのである。それゆえ、学級集団においては、対面性の欠落ということ自体、集団の崩壊を意味すると思われる。

次に、原らの研究対象と本研究の対象との相違をみてみよう。

問題の箇所でも指摘したように、約17年前と現在とでは、一学級の児童数の基準が違っている。原らの研究においては、大学級は58名以上であり、小学級は40名位である。

表4-18　20・30代の群と40・50代の群における教師のリーダーシップ類型の分布

年代別	リーダーシップ類型 PM＋P	M＋pm	計
20・30代	12	22	34
40・50代	22	11	33
計	34	33	67

χ^2=6.36,　df=1,　p<.05

表4-19　20・30代の群と40・50代の群における教師のリーダーシップ類型の分布

年代別	リーダーシップ類型 PM＋M	P＋pm	計
20・30代	14	20	34
40・50代	15	18	33
計	29	38	67

χ^2=0.12,　df=1,　n. s.

表4-20　性別における教師のリーダーシップ類型の分布

性別	リーダーシップ類型 PM	P	M	pm	計
男	5	9	9	11	34
女	12	8	3	10	33
計	17	17	12	21	67

χ^2=5.91,　df=3,　p<.20

それに対して、本研究の大学級は37～45名、小学級は24～36名である。つまり、本研究の大学級の人数が、原らの小学級の人数に相当する。そういう意味で、本研究の大学級と小学級との違いは、児童数約60名といういわゆる「すし詰め」学級と約40名という当時の理想学級との違い程の差を、持っていないのではないかと思われる。さらに、本研究の一学級の平均児童数が36.9名で標準偏差が4.5 という数値も上述のことを裏づけている。

しかし、本研究の最大サイズの45名の学級と、最小サイズの24名の学級との違い位の差があれば、そこには何らかの教師の行動の違いが存在するかも知れない。この点は、今後の問題である。さらに、本研究は、最適学級サイズを求めようとしたものでないことは、明らかである。この点も、今後の重要な問題であり、厳しい条件統制のもとで追求されなければならないと思われる。

次に、同一学級の担任期間の長さとリーダーシップ類型との関係について考察してみよう。

表4-15に示されるように、同一学級の担任期間の長い教師の方が、リーダーシップを充分に発揮しているとは、一概に言えない。しかし、結果は予想の方向にあるので、今後さらに分析される必要があろう。また、期間の長さを、もっと短く、3か月・6か月と区切った場合には、教師の行動の違いがもっと明瞭に見出されるのかもしれない。

次に、教師の年齢とリーダーシップ類型との関係について考察してみよう。

表4-17・4-18・4-19に示されるように、P次元で分類した場合は、高－P型が40・50代の群に、そして低－P型が20・30代の群に多くみられた。しかし、M次元で分類した場合は、年代間に差がみられなかった。これらの結果は、リーダーシップPとMの相違を示しているのであろう。つまり、Pは、認知的、方法的であるが、これに対して、Mは、相対的比較として、より情緒的、受容的である。そして、Pの方が、伝達可能性が、Mより優れている。その結果、教師の経験の違いが、Pの方に表れたのではないかと思われる。つまり、ベテラン教師の方が、P的指導を行う時期や方法に優れていたのであろう。その点、感情的なものは、知的なものに比して、その伝達が容易ではない。つまり、M次元の差というものは、経験の差というよりは、むしろ個々の教師の日常場面での児童への配慮の差に負うところが大きいのであろう。

また、P次元の差というものに関しては、年代間における教育態度（教育観や児童観）の違いというもの（もし違いがあるとすれば）が影響を与えているのかもしれない。

最後に、教師の性別とリーダーシップ類型との関係について考察してみよう。

小学校において女の教師が過半数を占め、小学校は女性化しているとよく言われているが、表4-20の結果には、そのような傾向は表れていない。むしろ、結果の方向としては、男の教師にM型、女の教師にＰM型が多い。結局、教師の性差というよりは、教師個人が日頃いかなるリーダーシップ行動をとっているのかということが、児童にとって重要な要因なのであろう。

第5章　教師のリーダーシップに関する自己評定と児童評定

1　問題と目的

本章の目的は、学級集団における教師のリーダーシップ行動についての教師自身による自己評定と児童による評定（児童評定）とを比較し、検討することにある。

教師－児童関係を考える上で、教師のリーダーシップ行動に対する教師の自己認知と児童認知との類似性、相違性を明らかにすることは、理論的にも実践的にも重要である。

ところで、三隅・藤田(1971 、1972) は、ＰＭリーダーシップ論に基づいて、第一線監督者が自らのリーダーシップに関して行った自己評定と、その監督者の直接の部下が、監督者に対して行った評定（部下評定）との比較を行い、自己評定値が、いずれの監督類型（部下評定による）においても、部下評定値よりも高いことから、自己評定による監督類型の妥当性に疑問を提起している。この自己評定と部下評定の認知的不一致が大きいのは、ｐｍ型（部下評定による）のＰ・Ｍ両得点、Ｐ型のＭ得点、Ｍ型のＰ得点においてであった。三隅ら(1971)は、自己評定と部下評定の間の認知的不一致は、監督者の意識的、無意識的な自己正当化、自己合理化がもたらした結果であろうと解釈している。

また、古川(1972)は、家族集団における、親の子どもに対するリーダーシップ行動を、親の自己認知と、子どもの認知から比較検討した。その結果、親のリーダーシップ因子として、しつけ・訓練の因子（Performance Factor）と、情緒的相互作用の因子（Mainte－nance Factor）が見出された。また、親の自己認知と子どもの親認知とではズレがあり、そのズレは母親よりも父親に大きかった。さらに、父親のＰ・Ｍ両次元、母親のＰ次元において親の自己認知得点は、子どもの親認知得点に比べて有意に高かった。

このように、産業集団、家族集団のどちらにおいても、リーダーの自己評定と部下（子ども）評定との間にはズレが見られ、リーダー自身の過大評価現象が認られたのである。

学級集団における教師の自己評定と児童評定の場合はどうなのであろうか。

そこで、本研究では、次の４つの観点から分析を行った。第１の観点は、教師のリーダーシップ行動に対する児童評定値と教師の自己評定値を因子分析にかけ、教師のリーダーシップ行動に関する両評定の因子構造を比較吟味することにある。

第２の観点は、第４章・第１節で作成した「教師のリーダーシップ測定項目」を用いて、自己評定と児童評定の間の認知的不一致を検討することにある。

第３の観点は、自己評定値と児童評定値の間の相関について検討することにある。

第４の観点は、自己評定によるＰ－Ｍ類型と児童評定によるＰ－Ｍ類型との関係を検討することにある。

2　方法

被調査者は、福岡市内公立小学校５・６年生児童2469名（内訳は、表5-1 の通りである）と、その担任教師67名（表5-2 の通り）である。

⑵調査手続

まず、児童に担任教師の行動について質問紙に回答することを求めた。調査にあたっては、無記名方式で各学級ごとに、集団調査を行った。次に、各教師に対して、受持の児童に対する自らの行動についての自己評定を求めた。それぞれの質問項目は、表5-3 に示す通りである。質問項目の内容は、児童版、教師版とも同じであり、回答は５段階評定でなされた。

例（児童版）あなたの先生は、みんなと同じ気持になって、なんでもいっしょに考えてくださいますか。

5	4	3	2	1
ひじょうに考えてくれる	かなり（だいたい）考えてくれる	少し考えてくれる	あまり考えてくれない	まったく考えてくれない

（教師版）あなたは、児童たちと同じ気持になって、なんでもいっしょに考えますか。

5	4	3	2	1
ひじょうに考える	かなり考える	少し考える	あまり考えない	まったく考えない

各教師のリーダーシップ類型を決めるために、次のＰ、Ｍ各10項目（５段階評定）を用いた。

Ｐ項目（あなたの先生は）：

1．勉強道具などの忘れものをしたとき、注意されますか。

2．名札、ハンカチなど細かいことに注意されますか。

表5-1　教師の性別と年齢別の分布

性別	年齢				計
	20～	30～	40～	50～	
男	9	7	17	1	34
女	11	7	9	6	33
計	20	14	26	7	67

注）数字は人数を示す

表5-2　児童の性別と学年別の分布

性別	学年		計
	5年	6年	
男	630	619	1249
女	584	636	1220
計	1214	1255	2469

注）数字は人数を示す

3．きまりを守ることについてきびしく言われますか。
4．家庭学習（宿題）をきちんとするように言われますか。
5．物を大切に使うように言われますか。
6．あなたたちの机の中の整理やかばんの整とん、ぼうしのおき方などを注意されますか。
7．わからないことを人にたずねたり、自分で調べたりするように言われますか。
8．学級のみんなが、仲よくするように言われますか。
9．自分の考えをはっきり言うように言われますか。
10．忘れ物をしないように注意されますか。

M項目（　あなたの先生は）：
1．みんなと遊んでくださいますか。
2．「えこひいき」しないで、みんなを同じようにあつかわれますか。
3．勉強がよくわかるように説明されますか。
4．なにか困ったことがあるとき、相談にのってくださいますか。
5．あなたが話したいことを聞いてくださいますか。
6．学習中、机の間をまわって、ひとりひとりに教えてくださいますか。
7．あなたが、まちがったことをしたとき、すぐしからないで、なぜしたかを聞いてくださいますか。
8．勉強のし方がよくわかるように教えてくださいますか。
9．あなたの気持をわかってくださいますか。
10．みんなと同じ気持になって、なんでもいっしょに考えてくださいますか。

3　結果および考察

(1)児童評定と自己評定の因子構造

教師のリーダーシップ行動に関する児童評定値（46項目）と、教師の自己評定値（46項目）を、それぞれ因子分析にかけた。

因子分析にあたっては、相関行列の主対角要素に全て1.00を用いて、主軸法によって因子を抽出した後に、バリマックス法によって、因子軸の回転を行った。

なお、回転は、因子分散1.00以上の因子という基準に基づき、2因子解から9因子解まで、順次行った。その中、同一項目で、2つ以上の因子に負荷量が重なるものが少なく、

解釈可能性が高いと思われる５因子解を採用した。

この５つの因子は、児童評定では全分散中の41.36 %、自己評定では全分散中の52.91 %を占め、十分な説明力をもっていると思われる。

バリマックス回転後の結果は、表5-3 に示される通りである。

１つの因子に.500以上の因子負荷量を示す代表的な項目をリストして、児童評定の因子より解釈を行う。

児童評定の第１因子で、高い因子負荷量を示す項目は、「Ｑ１（あなたの先生は）あなたの気持をわかってくださいますか（.727）」など11項目であった。そこで、第１因子を「教師の児童に対する配慮」の因子と命名した。

第２因子で、高い因子負荷量を示す項目は、「Q14（あなたの先生は）忘れ物をしないように注意されますか（.687）」など８項目であった。そこで、第２因子を「生活、学習における訓練・しつけ」の因子と命名した。

第３の因子で、高い因子負荷量を示す項目は、「Q26（あなたの先生は）みんなと遊んでくださいますか（.676）」など５項目であった。そこで、第３因子を「教師の児童への親近性」の因子と命名した。

第４因子で、高い因子負荷量を示す項目は、「Q32（あなたの先生は）学習中、学習と関係ない話をされますか（.706）」など２項目であった。そこで、第４因子を「学習場面における緊張緩和」の因子と命名した。

第５因子で、高い因子負荷量を示す項目は、「Q35(あなたの先生は）学級のみんなが仲よくするように言われますか（.637）」など７項目であった。そこで、第５因子を「社会性・道徳性に関する訓練・しつけ」の因子と命名した。

次に、教師の自己評定の因子について解釈を行う。

自己評定の第１因子で、高い因子負荷量を示す項目は、「Q42（あなたは）児童がまちがった答を言ったとき、他の児童がわらわないように言われますか（.840）」など11項目であった。そこで、第１因子を「社会性、道徳性に関する訓練・しつけ」の因子と命名した。

第２因子で、高い因子負荷量を示す項目は、「Q14（あなたは）忘れ物をしないように注意されますか（.762）」など12項目であった。そこで、第２因子を「生活、学習における訓練・しつけ」の因子と命名した。

第３因子で、高い因子負荷量を示す項目は、「Q27（あなたは）児童のノートを見られ

表5-3　教師のリーダーシップ行動の因子分析結果

	質問項目	児童評定 因子 I	II	III	IV	V	自己評定 因子 I	II	III	IV	V
1	児童の気持をわかる。	.727	-.050	.131	-.017	.270	.251	.163	-.184	.677	-.003
2	児童と同じ気持になって、いっしょに考える。	.662	-.049	.201	.023	.371	.314	.330	.039	.373	.064
3	『えこひいき』しないで児童を同じようにあつかう。	.656	-.074	.103	-.084	.200	.325	.235	.100	.477	-.044
4	児童が話したいことを聞く。	.605	.036	.221	-.117	.305	.522	.279	.304	.347	.221
5	勉強のし方がよくわかるように教える。	.584	.209	.127	-.046	.219	.157	.248	.036	.652	-.070
6	すぐカッとなる。	-.582	.281	.109	.016	.134	.072	.011	-.097	-.210	.667
7	児童がまちがったことをしたとき、すぐしからないでなぜしたかを聞く。	.568	-.072	.128	.052	.257	.475	.012	.100	.325	-.106
8	なにか困ったことがあるとき、相談にのる。	.565	.024	.185	-.099	.344	.330	.208	.253	.492	.035
9	勉強がよくわかるように説明する。	.554	.206	.069	-.011	.188	.223	.235	.007	.559	-.110
10	いつまでもくどくどとしかる。	-.541	.216	.009	-.223	.174	.046	.141	.092	-.366	.575
11	チャイムがなったらすぐ学習をやめる。	.518	.000	.046	.051	-.108	.003	.249	-.209	.493	-.194
12	ほめる。	.499	.183	.175	-.123	.333	.380	.297	.123	.537	.146
13	「おはよう」や「さようなら」を言う。	.400	-.003	.290	-.206	.338	.669	.109	.245	.314	.046
14	忘れ物をしないように注意する。	.060	.687	.006	.061	.155	.161	.762	-.051	.192	.069
15	勉強道具などの忘れものをしたとき、注意する。	.001	.670	-.039	.159	.004	-.045	.738	-.005	.099	.136
16	名札、ハンカチなど細かいことに注意する。	.097	.635	-.007	.059	.141	.408	.584	-.217	.196	.126
17	家庭学習(宿題)をきちんとするようにきびしく言う。	.025	.621	.219	.048	.063	.081	.682	.210	.368	.088
18	「勉強しなさい、勉強しなさい」と言う。	-.273	.567	.031	-.131	.120	.249	.427	-.085	.048	.437
19	児童達の机の中の整理やかばんの整とん、ぼうしのおき方などを注意する。	.084	.565	.129	.013	.148	.290	.636	-.188	.235	.073
20	家でテレビを見すぎないように注意する。	.016	.524	-.114	-.126	.263	.320	.506	-.139	.385	.197
21	テストを両親に見せるように言う。	.061	.519	.136	.080	.045	.378	.488	.002	.384	.049
22	当番や係の仕事をなまけたとき、注意する。	-.144	.452	.126	.033	.270	.104	.583	.041	.278	.098
23	家庭学習(宿題)を出す。	-.217	.394	.228	-.153	-.015	-.064	.449	.043	.075	.464
24	学習中のおしゃべりや手遊びを注意する。	-.187	.360	.095	-.020	.191	.364	.605	.158	.178	.150
25	勉強に役立つテレビ・新聞・本を家でよく見るように言う。	.191	.392	-.117	-.042	.355	.558	.398	-.225	.207	-.128
26	児童と遊ぶ。	.193	-.082	.676	.189	.060	-.328	-.394	.014	.244	.475
27	児童のノートを見る。	.063	.231	.592	-.060	.050	.155	.163	.571	.303	.257
28	家庭学習(宿題)を見る。	.111	.347	.566	-.025	-.137	-.167	.161	.538	.390	.407
29	給食時間、児童と話しながら食べる。	.120	-.038	.564	-.159	.254	.281	.210	.418	-.055	.067
30	学習中、机の間をまわってひとりひとりに教える。	.178	.076	.560	-.068	.076	.201	.136	.038	.425	.224
31	児童がわからないとき、休み時間や放課後でもいっしょに残って勉強を教える。	.381	.123	.406	.055	.187	.219	.064	.051	.306	.488
32	学習中、学習と関係ない話をする。	-.121	.117	-.121	.706	.094	-.050	.102	-.561	.078	.151
33	おもしろいことを言って、わらわせる。	.220	.158	.031	.689	.178	.152	.208	-.561	.463	.164
34	机の上を、きれいに整理する。	.408	.184	.022	-.480	.138	.099	.626	.268	.172	-.151
35	学級のみんなが仲よくするように言う。	.124	.075	.150	.168	.637	.732	.079	.052	.273	.093
36	自分の考えをはっきりいうように言う。	.015	.110	.163	.134	.618	.615	.395	-.035	.379	-.034
37	友だちどおし助けあって勉強や運動をするように言う。	.226	.072	.149	.032	.582	.754	.127	.104	.067	.116
38	物を大切に使うように言う。	.043	.199	-.067	-.056	.559	.590	.426	-.248	.144	-.077
39	きまりを守ることについてきびしく言う。	-.030	.311	.062	-.118	.555	.265	.627	.312	.236	.032
40	人を差別しないように言う。	.250	.072	-.131	.122	.534	.641	.026	-.097	.216	.082
41	わからないことを人にたずねたり自分で調べたりするように言う。	.132	.184	.108	.055	.513	.577	.342	.021	.193	.103
42	まちがった答をいったとき、友だちがわらわないように言う	.285	.007	.085	-.025	.477	.840	.119	.086	.011	.051
43	発表のし方について教える。	.211	.182	.084	.132	.444	.391	.316	.268	.473	-.055
44	教室の空気の入れかえに気をつける。	.203	.210	.083	-.232	.443	.539	.358	.293	.158	.021
45	食事のし方について教える。	.049	.399	-.007	-.112	.401	.451	.552	.038	.226	-.154
46	給食ですき、きらいをしないで食べるように言う。	.106	.284	-.063	-.252	.389	.539	.612	-.030	.077	.060
	因子分散	5.402	4.590	2.578	1.753	4.704	7.249	7.199	2.430	5.090	2 373
	全分散寄与率(%)	11.74	9.98	5.61	3.81	10.23	15.76	15.65	5.28	11.06	5.16
	相対分散寄与率(%)	28.39	24.12	13.55	9.22	24.72	29.79	29.58	9.99	20.91	9.75

ますか（.571）」など４項目であった。そこで、第３因子を「熱心な指導」の因子と命名した。

第４因子で、高い因子負荷量を示す項目は、「Ｑ１（あなたは）児童の気持をわかろうとされますか（.677）」など４項目であった。そこで、第４因子を「教師の児童に対する配慮」の因子と命名した。

第５因子で、高い因子負荷量を示す項目は、「Ｑ６（あなたは）すぐカッとなられますか（.667）」など２項目であった。そこで、第５因子を「教師の児童に対する配慮の欠如」と命名した。

三隅（1964、1976、1978）のＰＭリーダーシップ理論に従えば、児童評定の第２・第５因子と自己評定の第１・第２・第３因子は、目標達成行動（リーダーシップＰ）の因子と、児童評定の第１・第３・第４因子と自己評定の第４・第５因子は、集団維持行動（リーダーシップM）の因子と、それぞれ対応すると思われる。

児童評定による因子構造と自己評定による因子構造とを比較してみると、児童評定の第１因子は自己評定の第４・第５因子と、児童評定の第２因子は自己評定の第２因子と、児童評定の第５因子は自己評定の第１因子と、それぞれよく似ている。これらの因子構造の類似性より、児童による教師のリーダーシップ行動の捉え方と、教師による自己のリーダーシップ行動の捉え方は、質的によく似ているといえる。

しかし、児童評定の第３・第４因子の項目は、自己評定の第３因子の項目と対応していると考えられるが、児童の第３・第４因子がM因子であるのに対して、教師の第３因子はＰ因子であると思われる。つまり、これらの因子に関しては、児童と教師の捉え方が異なっていると考えられる。

表5-3 に示されるように、児童評定の因子の相対分散寄与率は、第１因子28.39%%、第２因子24.12 %、第３因子13.55 %、第４因子9.22%、第５因子24.72 %である。一方、自己評定の因子の相対分散寄与率は、第１因子29.79 %、第２因子29.58 %、第３因子9.99%、第４因子20.91 %、第５因子9.75%である。これらの寄与率を、Ｐ・M因子別に合計してみると、児童評定では、Ｐ因子48.84 %、M因子51.16 %と、M因子の方が若干多い寄与率を示しているが、自己評定においては、Ｐ因子69.35 %、M因子30.65 %と、Ｐ因子がM因子の２倍強の寄与率となっている。

これは、両者のおかれている立場の違いに起因すると思われる。つまり、教師は、児童を教育的に指導する立場にあたるため、訓練・しつけというＰ因子に重点をおいて、

自己のリーダーシップ行動を捉えているのに対し、児童は、被指導者の立場にあるため、どちらかといえば、配慮というM因子に重点をおいて、教師のリーダーシップ行動を捉えていると考えられる。

以上の結果より、教師のリーダーシップ行動に関する児童評定と自己評定は、質的には（一部を除いて）よく似ているが、量的にはかなり異なったウェイトづけがなされていると考えられる。

⑵自己評定、児童評定の認知的不一致

因子分析にかけられた46項目の中から、第４章・第１節で作成された「教師のリーダーシップ測定項目」Ｐ、Ｍ各10項目を用いて、自己評定と児童評定の認知的不一致を検討した。

表5-4 は、自己評定、児童評定[1)]の平均値、標準偏差をＰ得点、Ｍ得点ごとに示したものである。

自己評定値は、児童評定値よりもＰ得点、Ｍ得点ともに高い。その差は、どちらも0.1％レベルで統計的に有意である。このような自己評定の過大評価現象は、産業集団における三隅ら（1971,1972）の結果や家族集団における古川（1972）の結果と共通するものである。この現象は、一般的にいって、リーダーの意識的、無意識的な自己正当化、合理化の結果であると考えられる。

また、Ｐ得点は、Ｍ得点よりも自己評定、児童評定ともに１％レベルで統計的に有意に高い（t=4.36,df=66;t=3.51,df=66 ともに対応がある場合のｔ検定、両側検定による）。この結果は、三隅らや古川の結果には見られなかったものであり、教師のリーダーシップ行動の特色を示すものと考えられる。その特色として、次の２つがあげられる。⑴教師は、リーダーシップＭ行動よりもＰ行動に重点をおいている。⑵学級集団において、リーダーシップＭ行動はＰ行動よりも困難な行動である。

表5-5 は、Ｐ得点、Ｍ得点における自己評定、児童評定の平均値をＰ－Ｍ類型別に示したものである。また、表5-6 は、Ｐ得点、Ｍ得点におけるズレ[2)]の平均値をＰ－Ｍ類型別に示したものである。

ところで、教師のリーダーシップ類型は、第４章・第１節におけるリーダーシップＰ・Ｍ尺度の基準点（Ｐ得点37.7：Ｍ得点34.1）に基づいて、両得点（児童評定による）がともに基準点以上であればＰＭ型、ともに基準点以下であればｐｍ型、Ｐ得点が基準点以上でＭ得点が基準点以下であればＰ型、Ｐ得点が基準点以下でＭ得点が基準点以上であれば

表5-4　自己評定、児童評定によるP得点、M得点の平均値および標準偏差

	P　得点		M　得点	
自己評定 (N=67)	41.00 (5.76)	t = 3.86	38.64 (3.64)	t = 6.46
児童評定 (N=67)	37.67 (4.01)	p < .001	33.85 (4.81)	p < .001

注)　両側検定による,　( ) 内はＳＤを示す

表5-5　Ｐ－Ｍ類型別による自己評定、児童評定の平均値

類型	ＰＭ型		Ｐ型		Ｍ型		ｐｍ型	
得点	P	M	P	M	P	M	P	M
自己評定	44.12	39.41	42.88	38.88	39.92	40.50	37.57	36.76
児童評定	41.08	38.64	40.88	30.99	35.17	37.69	33.73	30.10
評定間の差	3.04	0.77	2.00	7.89	4.75	2.81	3.84	6.66
有意差	*	n.s	n.s	***	***	*	**	***

注)　ｔ検定（ 両側検定 ）による, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

M型とした。その結果、67名の教師は、ＰＭ型に17名、Ｐ型に17名、M型に12名、ｐｍ型に21名と、４つの類型に分けられた。

表5-5 によれば、Ｐ型のM得点、M型のＰ得点、ｐｍ型のM得点において、自己評定値は、児童評定値よりも、0.1 ％レベルで有意に高い。ｐｍ型のＰ得点は、１％レベルで、またＰM型のＰ得点、M型のM得点は、５％レベルで、それぞれ統計的に有意な差が見られる。しかし、ＰM型のM得点、Ｐ型のＰ得点には、統計的に有意な差が見られない。

類型別によって、自己評定値と児童評定値の差の大きさが異なるのは、自己評定値が、類型間で児童評定値ほど差がないためではないかと考えられる。

次に、自己評定と児童評定との間のズレについて、Ｐ－M類型別に比較を行った。分散分析の結果、Ｐ得点のズレにおいては、類型間に有意な差が見られなかった（F=0.73、df=3/63 、non.sig.）。しかし、M得点のズレにおいては、１％レベルで、類型間に有意な差が見られた（F=5.56、df=3/63 、P<.01)。そこで、Tukey 法による対検定を行ったところ、ＰM型－Ｐ型の間に１％レベルで、Ｐ型－M型の間に５％レベルで、それぞれ有意な差が見られた。表5-6 に示されるように、M得点のズレが最も大きいのはＰ型で、次いでｐｍ型、M型、最も小さいのがＰM型である。Ｐ型のM得点において、大きなズレが見られたのは、リーダーシップＰ行動をよくやっていると認知している教師が、M行動にまで、高い評価を無意識に与えたためではないかと考えられる。

教師のリーダーシップを向上させるためには、まずこのような無自覚な認知的不一致を、意識化させることが必要である。しかし、現在までのところ、学級集団においては、この意識化は困難である。その理由としては、次の２つがあげられる。

第１の理由は、意識化にあたっては、被指導者である児童の情報が必要であるが、一般的にいって、児童はその情報を直接教師には報告しようとはしないからである。特に、教師に対する否定的な情報は、教師から否定的感情をもたれかねないから、報告しようとはしないのである。

第２の理由は、教師自らが自尊感情のため、否定的情報に耳を傾けたがらないためである。

(3)自己評定と児童評定の関係

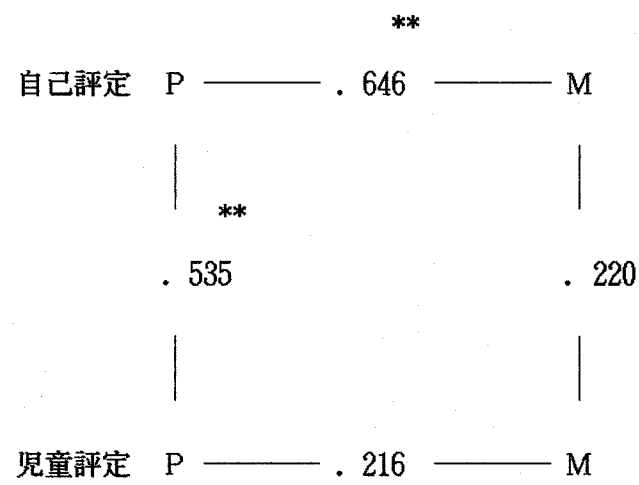
自己評定値と児童評定値の間の相関について検討する。表5-7 は、自己評定と児童評定における、Ｐ得点、M得点の相関を示したものである。

Ｐ得点とM得点の相関値は、児童評定では.216とかなり低く、自己評定においては、

表5-6　P－M類型別による自己評定と児童評定のズレの平均値

類型	PM型		P　型		M　型		pm型	
得点	P	M	P	M	P	M	P	M
ズレ	4.12	3.58	4.57	8.28	5.94	4.25	5.07	6.79

表5-7　P得点，M得点の相関



注）　**　p＜ .01

.646とかなり高い。このことは、児童は教師のリーダーシップP行動とM行動をかなり独立したものとして認知しているが、教師は自己のリーダーシップP・M行動を分離して認知することが難しいことを示している。

自己評定と児童評定の相関値を比較すると、P得点は.535とかなり高く、M得点は.220とかなり低い。このことは、リーダーシップPとリーダーシップMの相違を示している。つまり、一般的にいって、リーダーシップPは認知的であるが、これに対して、リーダーシップMは情緒的である。それゆえ、Pの方がMよりも、伝達可能性が優れていると考えられる。

(4)自己評定によるP－M類型と児童評定によるP－M類型との関係

表5-8 は、第4章・第1節の基準に基づいて、自己評定値と児童評定値をP－M類型化したものである。

自己評定においては、大部分の教師（65.6%）がPM型に属し、P型やpm型は少ない。一方、児童評定においては、ほぼ均等にP－M4類型に分類されている。x^2検定の結果0.1 %レベルで有意な差が見出された。このことは、自己評定と児童評定が異なった類型分布であることを示している。

次に、児童評定のP－M類型化は第4章・第1節の基準点[3)]をもとにし、教師の自己評定は自己評定の平均値（P得点41.0、M得点36.6）を基準にして類型化を行った結果が、表5-9 である。

もし教師の自己評定と児童評定が、量的側面においてのみ異なるのであれば、自己評定の平均値に基づいて、教師の自己評定をP－M類型化したものと、第5章・第1節の基準に基づいて、児童評定をP－M類型化したものは一致するはずである。表5-9 に示されるように、自己評定の類型では、PM型とpm型が多く、P型とM型が少ない。各セル内に0になるところがあるため、独立性の検定は行わなかったが、自己評定でPM型の教師は、児童評定においてもPM型になるものが多く（33.3%）、自己評定でpm型の教師は、児童評定においてもpm型となる教師が多い（57.1%）といえるであろう。

そこで、表5-9 の結果を、強いP（PM型＋P型）と弱いp（M型＋pm型）というP次元に、また強いM（PM型＋M型）と弱いm（P型＋pm型）というM次元に、それぞれまとめて分類したのが、表5-10と表5-11に示されている。

自己評定と児童評定は互いに独立であるという帰無仮説に基づき、独立性の検定を行ったところ、P次元では、0.1 %レベルで有意となり、互いに独立でないことが示された。

表5-8　教師のリーダーシップ類型の分布

	ＰＭ型	Ｐ　型	Ｍ　型	ｐｍ型	計
自己評定	４４	３	１３	７	６７
児童評定	１７	１７	１２	２１	６７

注）　数字は人数を示す，　$\chi^2 = 43.37$，　ｄｆ＝３，　ｐ＜ .001

表5-9　自己評定，児童評定によるＰ－Ｍ類型の分布

類型		児童評定				計
		ＰＭ	Ｐ	Ｍ	ｐｍ	
自己評定	ＰＭ	９	８	６	４	２７
	Ｐ	４	３	０	１	８
	Ｍ	１	３	３	４	１１
	ｐｍ	３	３	３	１２	２１
計		１７	１７	１２	２１	６７

注）　数字は人数を示す

表5-10　自己評定，児童評定によるP類型分布

類　型		児　童　評　定		計
		P（PM＋P）	p（M＋pm）	
自己評定	P（PM＋P）	24	11	35
	p（M＋pm）	10	22	32
計		34	33	67

注）数字は人数を示す。　$\chi^2=10.68$，　df＝1，　p＜.001

表5-11　自己評定，児童評定によるM類型分布

類　型		児　童　評　定		計
		M（PM＋M）	m（P＋pm）	
自己評定	M（PM＋M）	19	19	38
	m（P＋pm）	10	19	29
計		29	38	67

注）数字は人数を示す。　$\chi^2=1.76$，　df＝1，　p＜.20

つまり、自己評定で強いＰと評定した教師は、児童評定でも強いＰと評定されることが多く、弱いｐと自己評定した教師は、児童評定においても弱いｐと評定されることが多いといえる。しかし、Ｍ次元の分類においては、帰無仮説をすてることはできなかった。つまり、強いＭと弱いｍの類型では、教師の自己評定と児童評定とは互いに独立しているようである。

以上の結果より、教師のリーダーシップ行動に関する自己評定と児童評定は、リーダーシップＰにおいては、量的側面で異なるが、質的側面では類似していると考えられる。しかし、リーダーシップＭにおいては、教師と児童の捉え方がＰに比して、かなり独立していると考えられる。

注

1)児童評定は、各クラスごとに、児童（平均36.9名）が担任教師の行動を評定した得点の平均値を用いた。

2)ズレとは、各クラスごとにおける、自己評定値と児童評定値の差の絶対値である。

3)第４章・第１節の研究の方が、本節の研究よりも、より多くの標本を得ているので、児童評定に基づいてＰ－Ｍ類型化を行う際には、本節の児童評定の平均値を用いるよりも、第４章・第１節の基準点を用いた方がより妥当であると思われる。

第Ⅲ部　授業における教師の意思決定とリーダーシップ〔実証編Ⅱ〕

第６章　授業における教師の意思決定

第１節　教師の単元構成に影響を及ぼす授業構成要因

第２節　授業実施過程における教師の意思決定

第１節　教師の単元構成に影響を及ぼす授業構成要因

１　問題と目的

本節では、教師の単元構成（つまり単元レベルの授業設計）に影響を及ぼす授業構成要因を明らかにしようとしている。

坂元（1980）によれば、授業の設計に際しては、授業の構成要素を明らかにし、その構成要素を組み合わせながら、よりよい授業を求めていくことが大切である。さらに、授業を設計する人が、自分の考えにしたがって、授業の構成要素のどれが、授業設計にとって、最も重要であるかを決めることになる。

この授業設計の考え方は、１単位時間の授業案作成といった短期の授業設計ばかりでなく、数時間分の単元案作成（つまり単元構成）といった中期の授業設計にも適用できるのではないだろうか。また、ここでは授業設計過程における「教師の意思決定」のあり方が問題になっているのである。つまり、授業設計にあたって、どの授業構成要素（因）を重要視するのか、さらにどのサブ構成要素（因）を選択するのかといった問題がある。本節では、この授業設計の考え方に基づいて研究が計画されている。

ところで、これまでの授業研究においては、どのような授業構成要因が指摘されているのだろうか。ここで、いくつかの先行研究をみてみよう。

坂元（1980）は、授業設計のための構成要素として、①目標、②内容、③教材、④展開、⑤教授媒体、⑥指導法、⑦指導形態、⑧教授活動、⑨学習者の特性、⑩評価問題を取りあげ、さらに①～④を「授業の構成のために」、⑤～⑧を「方法のわりつけのために」、⑨・⑩を「評価からの資料として」という理由づけをしている。

Sherman(1980) は、応答的授業モデルの構成要素として、①目標、②学習内容、③学習過程、④時間、⑤メッセージ・チャンネル、⑥教授ストラテジー、⑦スペース、⑧グルーピング、⑨評価を取りあげている。

水越（1982）は、授業システムを構成しているものとして、①授業目標、②学習指導法、③学習活動、④教授組織、⑤学習集団、⑥学習形態、⑦教育メディア、⑧学習時間、⑨スペース、⑩評価といった10個の構成要素と、それらのサブ要素83個をあげている。

松田・松田（1984）によれば、教授心理学は、ある教育目標にてらし、①どのような教材を、②どのような教師が、③どのような教授方法で、④どのような個人的・集団的特性をもつ学習者にあたえると、⑤どのような教授効果をあげうるか、⑥そして、その教授

効果は、どのように測定・評価された時、学習者および教師にどのようなフィードバックの効果をもつか、という疑問に実証的に答えることを目的としている。ここでは、目標、教材、教師、教授方法、学習者、評価といった構成要素が考慮されている。

本節では、以上の諸研究の成果をふまえ、さらに吉崎（1983）の「教師の単元構成に関する事例研究[1)]」の成果を考慮に入れて、次の10個の授業構成要因を選定した。それらは、表6-1 に示されているように、①施設・設備の状態（スペースを含む）、②子どもの実態（既有知識や関心、態度など）、③学習形態（個別、小集団、一斉など）、④単元の目標、⑤評価の時期と方法、⑥授業者の特性（教育観や指導力量など）、⑦教材の特徴（学習素材を含む）、⑧学習指導法、⑨学習活動の内容、⑩学習時間である。

学習指導法は、通常、教師が学習者にあたえる指導（制御）の量によって分類され、全面制御の学習（例えばプログラム学習）、説明式（講義式）の授業、誘導発見式（導かれた発見式）の学習、発見学習などが考えられる。教育現場では、これらの指導法を「教師主体－学習者主体」という概念で分類していることが多い。

また、学習活動としては、単元目標の性質や教材の特徴に応じて、観察、実験、発表、討論、調査・見学、製作、視聴（テレビなど）、操作、ドリル、ゲームなど様々な活動が考えられることになる。

ところで、昭和52年７月に改訂された現行の小学校学習指導要領（総則７の１）では、「低学年においては、合科的な指導[2)]が十分にできるようにすること」という事項を新たに設けて、合科的指導の推進を奨励している。合科的指導とは、各教科の目標を一層効果的に達成するために、いくつかの教科の関連する指導内容を有機的に組み合わせて、児童の発達の特性に応じて計画的に指導することを意味している（文部省 1981)。そして、このような指導法は、①発達的に未分化な状態にある小学校低学年児童の指導効果を高めるために、②遊びを中心とした幼稚園の教育活動と、教科を中心とした小学校の教育活動との間に生じる段差をいくらかでも解消するために、さらに③今後のわが国の小学校低学年における教科構成を検討していくために、有効な方法であり、かつ重要な教育的試みであると考えられている。

しかし、多くの教師が合科的指導を体験したことがないため、一部の先導的な学校を除いては各学校ともその実践に消極的であるのが実情のようである。さらに教職経験との関連でいえば、経験の少ない若手教師においては実践上の困難点が多いようである。例えば、合科・総合学習[3)]の問題点について実態調査を行った村川（1983）によれば、①全体的

に若手教師（教職経験10年以下）の方が中堅（同11～20年）やベテラン教師（同21年以上）よりも合科・総合学習の問題点を強く感じている、②合科・総合学習のための指導技術をもっていないと回答した割合が最も高いのは若手であり、次いで中堅、ベテランの順である。

この調査結果から予想されることは、教師の教職経験の違いによって、合科的指導型単元の構成の仕方にも違いがあるのではないだろうかということである。そして、教職経験の違いによって、教師の単元構成に影響を及ぼす授業構成要因の重要度は異なるのではないかと予想される。

なお、本節では、教科別指導（以下、合科との対比において教科と略称することがある）との比較において、単元構成における合科的指導の特徴を明らかにしようとしている。

従って、本節の目的は次の３つということになる。

(1)単元構成をする際に、教師はどのような授業構成要因を重要視しているのだろうか。

(2)合科的指導型や教科別指導型といった授業特性の違いによって、単元構成における授業構成要因の重要度に違いがあるのだろうか。

(3)教師の教職経験の違いによって、合科的指導型や教科別指導型の単元構成における授業構成要因の重要度に違いがあるのだろうか。

2　方法

(1)調査の実施手続

a　調査方法および分析対象　全国の「合科的指導」実践小学校 100校の教師を対象に郵送法で調査を行った。その際、主として低学年担当教師に回答してもらえるように依頼した。その結果、56小学校 342名の教師から回答があった。そのうちで、合科的指導と教科別指導の両方に回答があった42小学校（北は北海道から南は宮崎まであり、そのうちで国立大学附属小学校は14校）の 140名の教師のデータを本研究の分析対象とした。

b　分析対象者の特性　140名の教師の性別は、男61名（43.6%）、女子76名（54.3%）、不明 3名（2.1 %）であった。そして教職経験年数は、平均14.5年で標準偏差 8.7年であった。そのうちで低学年の担当年数は、平均 5.3年で標準偏差 4.5年であった。ちなみに、教職経験年数と低学年の担当年数との相関 r =.673 であった。

c　調査時期　調査は、1983年 7月中旬から同年 8月下旬にかけて実施された。

(2)調査の内容

合科的指導型の単元と教科別指導型の単元について、次のような内容の調査を行った。

a　合科的指導型の単元―今年度（1983年 4月～ 7月）、あなたが実践した理科を中心とした合科的指導型の単元（ないしは題材）を１つあげてください。ただし、今年度このような単元を実施されていない先生は、教科別指導型の単元のみにご回答ください。あなたがそれをもう一度単元構成するとしたら、１つの単元案に決めるときに、次の要因（表6-1 参照）は決め手（より所）としてどのくらい重要ですか。該当する番号に○印をつけてください。また、重要度の高い方から順位（1 ～10）をつけてください。

b　教科別指導型の単元―今年度あなたが実践した、理科（教科別指導による）の単元（ないしは題材）を１つあげてください。あなたがそれをもう一度単元構成するとしたら、１つの単元案に決めるときに、次の要因（表6-1 参照）は決め手（より所）としてどのくらい重要ですか。該当する番号に○印をつけてください。また、重要度の高い方から順位をつけてください。

(3)調査対象となった単元

a　合科的指導型の単元―単元が対象とした学年は、１年－61(43.6 %)、２年－61(43.6 %)、３年－10(7.1%)、４年－4(2.9 %)、５年－2(1.4 %)、６年－2(1.4 %)であった。このように、１年と２年をあわせると122(87.2%)となり、低学年を主とする単元となった。そして、１つの単元にかけられた授業時間数（ただし、45分間の授業を一単位時間とした）は、平均10.4時間で標準偏差11.0時間であった。さらに理科のほかに含められた教科（複数回答）は、国語(51)、算数(9)、社会(30)、音楽(21)、図工(88)、体育(5)、道徳(9)、特別活動(9)、その他(5)というように、図工、国語、社会が多かった。

b　教科別指導型の単元―単元が対象とした学年は、１年－56(40.0 %)、２年－58(41.4 %)、３年－11(7.9%)、４年－6(4.3 %)、５年－3(2.1 %)、６年－2(1.4 %)、不明－4(2.9 %)であった。このように、１年と２年をあわせると114(81.4%)となり、合科的指導型の単元と同様に、低学年を主とする単元となった。そして、１つの単元にかけられた授業時間数は、平均 6.7時間で標準偏差 3.5時間であった。合科的指導型の単元に比べると、かけられた時間数はかなり少ないことがわかる。

3　結果と考察

(1)単元構成における各授業構成要因の重要度順位

表6-1　単元構成に影響を及ぼす授業構成要因

		非常に重要	かなり重要	すこし重要	あまり重要でない	全く重要でない	重要度の順位
ア	施設・設備の状態（スペースを含む）	5	4	3	2	1	（　　）
イ	子どもの実態（既有知識や関心・態度など）	5	4	3	2	1	（　　）
ウ	学習形態（個別、小集団、一せいなど）	5	4	3	2	1	（　　）
エ	単元の目標	5	4	3	2	1	（　　）
オ	評価の時期と方法	5	4	3	2	1	（　　）
カ	授業者の特性（教育観や指導力量など）	5	4	3	2	1	（　　）
キ	教材の特徴（学習素材を含む）	5	4	3	2	1	（　　）
ク	学習指導法	5	4	3	2	1	（　　）
ケ	学習活動の内容	5	4	3	2	1	（　　）
コ	学習時間	5	4	3	2	1	（　　）

研究目的(1)を明らかにするために、表6-1 の重要度順位（1～10位）の中央値を用いて、合科的指導型と教科別指導型における各授業構成要因の重要順位を検討した。結果は、表6-2 に示される通りである。

表6-2 をみると、上位6番目までは、合科および教科における各要因とも全く同じであるのがわかる。つまり、教師の単元構成に影響を及ぼす三大決定要因は目標、教材、学習活動であり、さらに子ども要因と学習指導法要因がベスト5の中に入っていた。中央値の相対順位でみる限り、合科や教科といった授業特性の違いはほとんどみられず、むしろ両者の共通性が顕著に認められた。

目標が単元構成における最大の決定要因となっているという本研究の結果は、アメリカの教師が授業設計（単元レベルと本時レベル）においてどのような授業構成要因に最も関心があるのかを検討したPetersonら(1978)やKerr(1981)の研究結果とは大分趣を異にしている。これら2つの研究に共通していることは、目標が最も関心をもたれているだろうという研究者側の予想に反し、アメリカの教師は授業設計において教材とその提示方法に最も関心があったということである。

ただし、本研究とこれら2つの研究との間には、①対象教師の質（本研究の被調査者は、研究内容の性質上、附属学校や研究指定校といった先進学校の教師が大半を占めているのに対し、アメリカの研究では普通の公立学校の教師である）、②研究法（本研究は郵送調査法で、しかも評定尺度法を採用しているのに対し、Petersonらの研究では授業設計過程で言及された教師のコメント内容を後からカテゴリー分類する方法をとっている）などの点で相違があるため単純な比較検討はできない。しかし、本研究の結果は、わが国の教師と米国の教師とでは授業設計の仕方に違いがあるのではないだろうか、といったことを示唆しているように思われる。

ところで、本研究では、教材要因は第2番目に重要視されていた。わが国の教師の場合も、単元構成における教材要因がもつ重要性は相当に大きいといえる。ただし、その場合でも目標との関連においてということが推察される。また、学習指導法要因よりも子ども要因が重視されていることは興味深いことである。坂元（1980）の指摘にもあるように、授業の設計に際して、子どもの特性にあわせた指導法、指導のあり方を考える必要がある。この点が、十分に考慮されているようである。

(2)授業構成要因の重要性と授業特性

研究目的(2)を明らかにするために、表6-1 の重要度5段階評定の平均値を用いて、

表6-2　合科的指導型と教科別指導型における各授業構成要因の重要度順位

（　中央値の相対順位による　）

	合科的指導型	教科別指導型
1	目標　（2．23）	目標　（1．96）
2	教材　（2．40）	教材　（2．86）
3	学習活動　（3．63）	学習活動　（3．57）
4	子ども　（3．71）	子ども　（4．11）
5	学習指導法　（5．22）	学習指導法　（4．96）
6	授業者　（6．09）	授業者　（6．14）
7	施設・設備　（6．81）	学習形態　（6．89）
8	学習形態　（6．97）	評価　（7．09）
9	評価　（7．50）	施設・設備　（7．23）
10	学習時間　（8．34）	学習時間　（8．39）

（注）　括弧内の数値は、重要度順位のメディアンを表す。

重要度順位は、1～10の10段階である。

合科と教科における各授業構成要因の重要度の比較を行った。その結果は表6-3 に示されている。

表6-3 の結果をみると、10個の構成要因の中で統計的に有意差または有意傾向が認められたのは、教材要因と学習指導法要因の２つだけであるのがわかる。つまり、教材要因は合科の方で重要度が高く、一方学習指導法要因は教科の方で重要度が高かった。

合科における教材要因の重要視という結果は、いくつかの関連する教科の内容を有機的に関連づけて指導計画を立てなければならない合科において、教材のもつ意味が教科以上に大きいこと、さらに教師にとって合科にふさわしい教材を見出すことが相当に困難であることを示唆している。

また、教科における学習指導法要因の重要視という結果は、授業におけるリード（方向づけ）の強さに対する教師の考え方が合科と教科で異なることに起因しているのではないかと思われる。つまり、合科においては、児童の体験的・主体的学習活動を重視するため、教師のリードは教科の場合よりも弱く、むしろ助言者、援助者としての役割が大きくなるべきであると考えられている。その結果として、教師のリードの強さと関連があると思われる学習指導法要因は教科の方で高く評定されたのではないかと考える。

ところで、全体的にみれば、これら２つの要因を除く残り８つの要因においては、合科と教科との間に統計的に有意な差は認られなかったことになる。これは合科的指導が、基本的には各教科等に示された目標と内容とを前提としているため、教科の枠をもつという点で教科別指導との共通点を多くもっているためである。この点において、教科の枠を取り除き、子どもの生活現実に立って、その内容を構成していこうとする総合学習と教科別指導とを比較、検討することが今後の研究課題として残されている。

⑶授業構成要因の重要度と教職経験

研究目的⑶を明らかにするために、教職経験に基づいて教師を３つのグループ（①若手教師〔教職経験10年未満〕39名、②中堅教師〔同10年以上20年未満〕60名、③ベテラン教師〔同20年以上〕40名、ただし1 名は教職経験年数不明）に分割し、さらに各グループ別に合科と教科との比較を行った。

対応する２つの平均の差の検定を行った結果、統計的に有意差または有意傾向が認められたのは、中堅教師における子ども要因($t=1.63$ 、$P<.10$)、目標要因($t=1.73$ 、$P<.10$)、学習指導法要因($t=1.90$ 、$P<.10$)と、ベテラン教師における教材要因($t=2.05$ 、$P<.05$)の４つだけであった。つまり、中堅教師に関していえば、子ども要因は合科において、

表6-3　合科的指導型と教科別指導型における各授業構成要因の重要度

（　全体的比較　）

	合科的指導型	教科別指導型	t 検定
施設・設備	3．69	3．55	t＝1．35　n．s
子ども	4．03	3．99	t＝0．54　n．s
学習形態	3．51	3．58	t＝0．79　n．s
目　標	4．43	4．49	t＝0．94　n．s
評　価	3．69	3．71	t＝0．45　n．s
授業者	3．85	3．77	t＝1．13　n．s
教　材	4．34	4．19	t＝2．51　p＜．05
学習指導法	3．88	4．00	t＝1．80　p＜．10
学習活動	4．24	4．24	t＝0．11　n．s
学習時間	3．50	3．52	t＝0．32　n．s

注）数値は重要度（5段階評定）の平均値を表す。有意差検定は両側検定によった。

目標と学習指導法要因は教科においてそれぞれより重要視されていた。さらに、ベテラン教師に関していえば、教材要因は合科の方でより重要視されていた。

しかし、概して、合科と教科との間における単元構成の仕方の違い（つまり、単元構成に影響を及ぼす授業構成要因の重要度の違い）は、教職経験に基づいてグループ分けしても、明確なものとはなっていない。むしろ各グループとも、授業構成要因の重要度でみる限り、合科と教科との共通面を多くとらえて単元構成しているといえる。

今後は、単元構成の手順や中味を検討することによって、教師の教職経験が授業設計（単元・本時レベル）にあたえる影響を明らかにさせていく必要があろう。

注

1)年間指導計画（全学年、全教科、全単元における）の作成に大きな成果をあげた茨城県下館小学校の教師を対象に、１つの単元案（下館小では指導順路案とよぶ）に決めるとき、何を決め手（より所）としたのか、自由記述法で調査を行った。その結果、一次的要因（直接的要因）としては、①目標、②子ども、③展開、④教師、⑤施設・設備、そして二次的要因（間接的要因）としては、⑥参考資料、⑦教師仲間といった内容カテゴリーが指摘された。

2)以下、合科的指導あるいは合科と略称する。

3)ここでいう合科・総合学習は、合科的な指導、合科学習、総合学習の３つの学習類型を含み、教科別（分科）学習との比較で使われている。

第２節　授業実施過程における教師の意思決定

１　問題と目的

本節では、教職経験、題材経験、性別といった教師の特性の違いによって、授業場面での意思決定にどのような違いがあるのかを検討している。

第２章で言及されたように、教師は、授業設計および実施過程において、非常に多くの意思決定を行っている。例えば、授業目標を設定する際にも、教師は、教科の全体構造や学年での年間指導計画、さらに単元の目標構造を検討しながら、最低到達目標を何にするのか、期待目標を何にしたらよいのか決定しなければならない。また、学習指導法、学習活動、学習形態、教育メディア、学習時間、評価方法といった授業システムの構成要素は、それぞれいくつかのサブ要素をもっている。教師はこれらの要素およびサブ要素の中から、授業目標が効果的に達成できるように選択を行っているはずである。つまり教師は、これら授業システム構成要素の組み合わせによって、いろいろなバリエーションをもつ授業を設計することができるのである。

一方、実施過程における教師の教授行動は、複雑な情報処理の後になされる意思決定の結果である。つまり教師は、時間や設備といった物理的条件の制約のもとで、児童生徒の理解や意欲の状態を推測しながら、当初の授業計画を変更すべきかどうか、意思決定をしているのである。

第２章の先行研究に示唆されているように、「授業過程における教師の意思決定」研究は、教師の内的過程を、授業という複雑な文脈の中で問題にするだけに、研究の蓄積はまだまだ不十分であるといわざるをえない。

そこで、本節では現状・動向を考慮し、次のような２つの目的をもって研究をすすめた。

⑴教師の特性（教職経験年数、その題材を授業で取り扱った回数、性別、大学時代の専攻学科）によって、授業のポイント場面（授業展開上重要で、しかも授業者にとって予期しない発言、応答が児童からあった場面）での意思決定にどのような違いがあるのか検討する。あわせて、意思決定の理由に違いがあるのかどうかも検討する。

⑵録画された授業のポイント場面でＶＴＲを中断させ、そして教師の教授行動の意思決定を求めるといった方法が、「教師の意思決定」研究法として有効かどうか検討する。

２　方法

(1)被調査者

小学校教師 245名（金沢市、高岡市、名古屋市、西宮市、伊丹市など10地区で資料収集；教職経験年数９年以下51.8%、10年以上47.3%、不明0.9 %）である。

(2)調査の実施手続

a　調査対象となった授業の概要

①授業者・対象学級：山本昌猷教諭（教職経験年数13年、大学では算数・数学科教育学を専攻）・石川県鳥屋町立鳥屋小学校（能登半島の中央部に位置する農村地区）６年２組（男20名、女16名　計36名）

②実施日時：1979年５月15日（ 火） ３時限(10:35～11:20)・４時限(11:30～12:15)

③題材名：小６算数「角柱と角すい」

④本時のねらい：角柱・角すいについて観察し、面・辺・頂点の数を調べ、式に表すことによって、角柱と角すいのちがいを明らかにする。

⑤指導上の留意点：(a)帰納的な学習の進め方、演えき的な学習の進め方に、子どもたちを慣れさせる。(b)構成要素の数的な把握と立体のつくりとを関係づけてとらえさせる。

⑥授業の展開：表6-4 に示されるように、ａ～ｊの10分節からなる。ただし、本研究が対象としたａとｂの分節については、それらの具体的なプロセスを概述する。

b　調査手続

前述の授業をＶＴＲに録画し、それを調査刺激材とした。ただし、本研究では、調査時間の都合により、そのうちの冒頭20分間（ 表6-4 のａ・ｂ分節が該当する）を用いた。そして、その中の２つの授業場面[1]（授業展開上のポイントとなるところで、しかも授業者にとって予期しない応答が児童からあった場面―場面Ａは、授業者が予期していたよりも早い時期に、トップクラスの成績の児童[2]より、本時のねらいに直結した応答が出た場面であり、一方場面Ｂは、授業は当然正答が出ると期待していたのに、成績上位の児童[3]より、思わぬ誤答が出た場面である。児童の応答を引き出した発問の種類からいえば、場面Ａにおける教師の発問[4]は、必ずしも１つの答えを要求しているのではなく、いろいろな考えを引き出そうとする「開いた発問」であり、一方場面Ｂの発問[5]は、１つの答えを求めている「閉じた発問」である）で、ＶＴＲを中断させ、被調査者に「あなただったら、つぎにどのような行動をとるか」という設問を提示した。あわせてその理由をたずねた。その際、予備調査（福岡市内の小・中学校の教師31名を対象に、自由記述法で実施した）の結果を参考にして作成した選択肢を用いて、選択法で調査を実施した。表6-5 は、

表6-4　授業の展開

	分節	時間	課題内容	授業形態	学習方法
角　柱	a	5分	課題づくり	一　斉	帰納的な学習
	b	15分	辺の数について調べる	一　斉	同　上
	c	10分	面の数について調べる	一斉・個別	同　上
	d	10分	頂点の数について調べる	個　別	同　上
	e	5分	学習を整理する	一　斉	
角すい	f	5分	課題を確認する	一　斉	演えき的な学習
	g	10分	辺の数について調べる	一　斉	同　上
	h	10分	面の数について調べる	一斉・個別	同　上
	i	15分	頂点の数について調べる	個　別	同　上
角柱と角すい	j	10分	角柱と角すいを比べる	一斉・個別	

ただし，本研究が対象としたa・b分節の授業内容を概述すれば，①3角柱および4角すいの側面の数（復習）→②辺の数（課題提示）→③3角柱の辺の数→④4角柱の辺の数→⑤6角柱の辺の数→⑥5角柱の辺の数→⑦8角柱の辺の数→⑧a角柱の辺の数→⑨角柱の辺の数についての公式であった．

意思決定場面Ａにおける行動選択肢であり、表6-6 は場面Ｂの行動選択肢である。また、表6-7 は場面Ａにおける行動選択の理由であり、表6-8 は場面Ｂの理由である。

3　結果と考察

(1)教師の教職経験と意思決定

被調査者 245名の内訳は、①１～３年・75名(30.6 %) 、②４～６年・27名(11.0 %) ③７～９年・25名(10.2 %) 、④10～12年・22名(9.0%) 、⑤13～15年・21名(8.6%) 、⑥16～18年・12名(4.9%) 、⑦19～21年・16名(6.5%) 、⑧22～24年・17名(6.9%) 、⑨25年以上・28名(11.4 %) 、⑩不明・２名(0.8%) である。以上のように、１～３年の教師がかなりいることを除いては、特定の経験年数に偏ることもなく、比較的よく各年代の教師の資料を収集することができた。ここでは、これらの教師を大きく２つのグループ〔①１～９年・ 127名(51.8%) と②10年以上・ 116名(47.3%) 〕に分けて、分析を試みた。いわば前者は若手教師グループ、後者は中堅・ベテラン教師グループと呼ぶことができる。

表6-9 は場面Ａにおける意思決定の結果であり、表6-10は場面Ｂにおける意思決定の場面である。

表6-9 の結果から明らかなように、両グループを比較すると、若手教師グループはＡ-1とＡ-2の選択率がより高く、一方中堅・ベテラン教師グループではＡ-3以降の選択率がより高い。ところで、Ａ-1とＡ-2は、表6-5 の内容から明らかなように、現在の授業内容（５角柱の学習）より以前（既習）の授業内容に「もどる」ことを意味し、Ａ-3とＡ-4は、現在の授業内容に「とどまる」ことを意味している。さらにＡ-5とＡ-6は、より先（未習）の授業内容に「すすむ」ことを意味している。つまり、若手教師は、予想以上に早い時期に本時のねらいに直結した応答（辺の数を求める公式）が出た授業場面において、以前の授業内容にもどろうとする傾向（若手68.5%、中堅・ベテラン44.8%）があり、中堅・ベテラン教師は、とどまるか、先に進もうとする傾向（若手30.7%、中堅・ベテラン53.4%）がある。

いわゆる「もどる」という決定は、コーシャスな意思決定であるといえる。つまり、トップクラスの成績の児童から、授業者が予想していたよりも早い時期に「辺の数を求める公式」が出た場面では、他の児童の反応からみて、かなり多くの児童がまだ十分にはこの児童の発言内容を理解していないようである（意思決定の理由をみると、両グループとも

表6-5　意思決定場面Aの行動選択肢

A−1	3角柱，4角柱，6角柱といった既習の角柱にもどって，実際に3倍になっているかどうかを確かめる．
A−2	黒板の表にもどって，そのような関係（底面の辺の数の3倍）になっているのかどうかを考えさせる．
A−3	5角柱という実物を用いて，5の3倍ということを確かめる．
A−4	他の児童の考えをいろいろと出させる．
A−5	7・8・10角柱といった未習の角柱について，その辺の数を求めさせる．
A−6	辺の数を見いだす公式を考えさせる．
A−7	その他（　　）

選択肢1・2は（もどる），3・4は（とどまる），5・6は（すすむ）をそれぞれ意味している．

表6-6　意思決定場面Bの行動選択肢

B−1	もう一度具体的な角柱を出して，考えさせる．
B−2	黒板の表にもどって，角柱と辺の数との関連を考えさせる．
B−3	女の子にa本になったわけを言わせ，矯正指導する．
B−4	表にa本と書きこみ，他の児童からの反論を待つ．
B−5	他の子を指名して，（$a\times3$）本という正解を出させる．
B−6	手の動作で上底a，下底a，まわりaとやり，（$a\times3$）本という結論に導く．
B−7	その他（　　）

選択肢1・2（もどる），3・4・5・6（とどまる）

表6-7　意思決定場面Aの行動選択理由

1	女の子の発言内容を理解できない児童が多くいるようだから.
2	女の子の発言に多くの児童が同意しているが，ほんとうに理解しているのかどうか確認する必要があるから.
3	この段階では，全員の児童に女の子の発言を理解させるのは無理だから.
4	「角柱の辺の数は，底面の辺の数の3倍である」という「きまり」を見つけるのが，本時のねらいだから.
5	授業前半のやま場として，ここで一つのくぎり・整理をつけておく必要があるから.
6	「角柱の辺の数」の学習を，計画した時間内で終えたいから.
7	数多くの事例（角柱）の中から「きまり」を見つけさせようという指導法をとってきているから.
8	教師が説明するというより，むしろ児童の意見や考えを優先するという指導法をとってきているから.
9	児童一人一人に自分なりの考えをもたせたいから.
10	中以下の学習レベルの児童に対する手だてが必要だから.
11	その他（　　）

選択肢1・2・3（児童の理解状態），4（ねらい），5・6（展開），7・8（指導法），9・10（個々の児童への対応）

表6-8　意思決定場面Bの行動選択理由

1	この女の子は，*a*の意味がわかっていないのか，または角柱そのものの意味がわかっていないから.
2	実物ではとらえやすくても，*a*という記号になると，*a*が何を意味しているのかを，ほとんどの児童はつかみにくいから.
3	具体的な角柱であれば，ほとんどの児童において，3倍ということが理解されているから.
4	「角柱の辺の数は，底面の辺の数の3倍である」ということを，角柱のつくりとの関係で理解できることが，本時のねらいだから.
5	具体的な角柱から*a*角柱に進むとき，つまり一般化するときに飛躍があるから.
6	このあたりで，「角柱の辺の数」という分節のまとめをしておく必要があるから.
7	「角柱の辺の数」の学習を，計画した時間内で終えたいから.
8	教師がリードするというより，むしろ児童の意見や考えを重視するという指導法をとってきているから.
9	数多くの事例（角柱）の中から，「きまり」を見つけさせようという指導法をとってきているから.
10	中以下の学習レベルの児童に対する手だてが必要だから.
11	他の児童の思考状態をさらに混乱させたくないから.
12	その他（　　）

選択肢1・2・3（児童の理解状態），4（ねらい），5・6・7（展開），8・9（指導法），10・11（個々の児童への対応）

表6-9　教職経験と意思決定（場面A）

選択肢 教職経験	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7	計
	「もどる」		「とどまる」		「すすむ」			
若手教師 （1～9年）	34 (26.8)	53 (41.7)	12 (9.4)	13 (10.2)	9 (7.1)	5 (3.9)	1 (0.8)	127 (100)
中堅・ベテラン教師 （10年以上）	22 (19.0)	30 (25.9)	22 (19.0)	18 (15.5)	15 (12.9)	7 (6.0)	2 (1.7)	116 (100)
計	56 (23.0)	83 (34.2)	34 (14.0)	31 (12.8)	24 (9.9)	12 (4.9)	3 (1.2)	243 (100)

（　）内の数値は%を表わす．$\chi^2=14.4$, $df=6$, $p<0.05$

表6-10　教職経験と意思決定（場面B）

選択肢 教職経験	B-1	B-2	B-3	B-4	B-5	B-6	B-7	計
	「もどる」		「とどまる」					
若手教師 （1～9年）	15 (11.8)	13 (10.2)	15 (11.8)	62 (48.8)	0 (0)	21 (16.5)	1 (0.8)	127 (100)
中堅・ベテラン教師 （10年以上）	11 (9.5)	15 (12.9)	21 (18.1)	46 (37.9)	3 (2.6)	16 (13.8)	4 (3.4)	116 (100)
計	26 (10.7)	28 (11.5)	36 (14.8)	108 (44.4)	3 (1.2)	37 (15.2)	5 (2.1)	243 (100)

（　）内の数値は%を表わす．$\chi^2=9.1$, $df=6$, n.s.

この点に関しては共通認識をもっているのがわかる）。このような状況において、「もどる」という決定は、慎重で安全な意思決定であるといえる。しかし授業時間の点からいえば、ロスの多い決定である。これに対して、「とどまる」や「すすむ」という決定は、リスキーな意思決定であるといえる。確かに、本時のねらいに直結したこの児童の発言をタイミングよく生かすという点と授業時間の点からみれば、これらの決定は優れたものである。しかし、下手をするとよく理解できない児童を多く生みだすことにもなりかねない。その意味では、危険性の高い意思決定である。

一方、表6-10から明らかなように、思わぬ誤答が出た場面における意思決定は、両グループ間に統計的に有意な差は認められなかった。両グループとも、B-4「表にａ本と書きこみ、他の児童からの反論を待つ」の選択率が高い。このように、若手教師も中堅・ベテラン教師も、「ａ角柱」の学習内容にとどまって、児童の思考をゆさぶる行動を選んでいる。この場面は、ｂ分節の終りのところであり、ここで既習の学習内容にすぐにもどることは時間の都合上からも避けたいところであろう。

⑵教師の題材経験と意思決定

ここでは、その題材（角柱と角すい）を授業で取り扱った回数を次の３つ（①なし、②１～３回、③４回以上）に分けて、意思決定との関連を検討した。

表6-11は場面Ａにおける意思決定の結果であり、表6-12は場面Ｂにおける意思決定の結果である。

表6-11の結果からわかるように、教師の題材経験と、予想以上に早い時期にねらいに直結した応答が出た場面での意思決定との間には、統計的に有意な傾向がみられる。ちなみに、A-1とA-2を合計したものは、「なし」67.1%、「１～３回」56.9%、「４回以上」41.8%である。一方４回以上のグループの教師は、他のグループに比べて、A-3・5 ・6の「とどまる」や「すすむ」といった意思決定をする傾向がみられる。これらの結果は、教職経験との関連を検討した表6-9 の結果とたいへんよく似ている。

また表6-12の結果からわかるように、教師の題材経験と、予想外の誤答が出た場面での意思決定との間には、５%水準で統計的に有意な関連がみられる。

他のグループに比べて、「なし」のグループでは、B-6「手の動作で上底ａ、下底ａ、まわりａとやり、（ａ×３）本という結論に導く」の選択率が高い。この点は、B-1「もう一度具体的な角柱を出して考えさせる」の選択率の高さとも関係があって、このグループの教師ができるだけ具体的思考（角柱のイメージを浮かべながらの思考）をさせたい

表6-11　題材経験と意思決定（場面A）

選択肢 題材経験	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7	計
	「もどる」		「とどまる」		「すすむ」			
な　し	23 (24.5)	40 (42.6)	10 (10.6)	11 (11.7)	7 (7.4)	3 (3.2)	0 (0)	94 (100)
1～3　回	26 (27.4)	28 (29.5)	12 (12.6)	13 (13.7)	8 (8.4)	5 (5.3)	3 (3.2)	95 (100)
4 回 以 上	7 (12.7)	16 (29.1)	12 (21.8)	7 (12.7)	9 (16.4)	4 (7.3)	0 (0)	55 (100)
計	56 (23.0)	84 (34.4)	34 (13.9)	31 (12.7)	24 (9.8)	12 (4.9)	3 (1.2)	244 (100)

（　）内の数値は%を表わす．$\chi^2=18.8\dagger$, $df=12$, $p<0.10$

表6-12　題材経験と意思決定（場面B）

選択肢 題材経験	B-1	B-2	B-3	B-4	B-5	B-6	B-7	計
	「もどる」		「とどまる」					
な　し	12 (12.8)	7 (7.4)	9 (9.6)	44 (46.8)	0 (0)	21 (22.3)	1 (1.1)	94 (100)
1～3　回	9 (9.5)	17 (17.9)	16 (16.8)	37 (38.9)	2 (2.1)	13 (13.7)	1 (1.1)	95 (100)
4 回 以 上	6 (10.9)	4 (7.3)	11 (20.0)	27 (49.1)	1 (1.8)	3 (5.5)	3 (5.5)	55 (100)
計	27 (11.1)	28 (11.5)	36 (14.8)	108 (44.3)	3 (1.2)	37 (15.2)	5 (2.0)	244 (100)

（　）内の数値は%を表わす．$\chi^2=22.8^*$, $df=12$, $p<0.05$

という意図をもって意思決定していることが推察される。また、「1～3回」のグループでは、B-2「黒板の表にもどって、角柱と辺の数との関連を考えさせる」の選択率が他のグループよりも高い。このグループの教師は、既習の学習内容にもどるにしても、数的関係といった抽象的思考を促す意思決定をしており、「なし」のグループとは対照的である。そして「4回以上」のグループでは、他のグループに比べて、B-3「女の子にa本になったわけを言わせ、矯正指導する」やB-4「表にa本と書きこみ、他の児童からの反論を待つ」の選択率が高い。このグループの教師は、まず該当児童や他の児童から考えを引き出そうとする意思決定をしている。そうすることによって、なぜ女の子が誤答したのか、また学校のどれくらいの児童がそのような誤りをおかしていたのか探ろうとしている。

(3)教師の性別と意思決定

表6-13は場面Aにおける意思決定の結果であり、表6-14は場面Bにおける意思決定の結果である。

表6-13の結果からわかるように、教師の性別と、場面Aにおける意思決定との間には、1%水準で統計的に有意な関連がみられる。つまり男性教師は、女性教師に比べてA-4やA-6の選択率が高く、一方女性教師は、男性教師に比べてA-2の選択率が高い。ちなみに男性教師の場合は、「もどる」50.6%、「とどまる・すすむ」47.5%で半々といった割合であるのに対し、女性教師の場合は、「もどる」70.1%、「とどまる・すすむ」29.9%で7対3といった割合である。この結果でみる限り、男性教師は女性教師よりも、危険性の高い意思決定をしているといえる。

ただし、本研究が対象とした教師の場合、男性教師に中堅・ベテランが多く（教職経験年数10年未満44.6%、10年以上55.4%）、一方女性教師に若手が多い（10年未満66.3%、10年以上33.7%）。そこで、教職経験の影響によって生じた結果なのかどうかを検討するために、教職経験年数10年未満のグループと10年以上のグループにデータを2分割して、性別と意思決定との関連を調べた。

その結果、10年未満の男性教師では、「もどる」62.9%、「とどまる・すすむ」35.6%であるのに対して、10年未満の女性教師では、「もどる」75.5%、「とどまる・すすむ」24.6%である。また10年以上の男性教師の場合は、「もどる」40.2%、「とどまる・すすむ」57.4%であるのに対して、10年以上の女性教師の場合は、「もどる」58.6%、「とどまる・すすむ」41.4%である。このように、どちらのグループにおいても、男性教師は女性教師よりも、「とどまる・すすむ」といった危険性の高い決定をしている。

表6-13　性別と意思決定（場面A）

性別 ＼ 選択肢	A-1	A-2	A-3	A-4	A-5	A-6	A-7	計
	「もどる」		「とどまる」		「すすむ」			
男性教師	36 (22.8)	44 (27.8)	23 (14.6)	26 (16.5)	14 (8.9)	12 (7.6)	3 (1.9)	158 (100)
女性教師	21 (24.1)	40 (46.0)	11 (12.6)	5 (5.7)	10 (11.5)	0 (0)	0 (0)	87 (100)
計	57 (23.3)	84 (34.3)	34 (13.9)	31 (12.7)	24 (9.8)	12 (4.9)	3 (1.2)	245 (100)

（　）内の数値は%を表わす．$\chi^2=19.3^{**}$, $df=6$, $p<0.01$

表6-14　性別と意思決定（場面B）

性別 ＼ 選択肢	B-1	B-2	B-3	B-4	B-5	B-6	B-7	計
	「もどる」		「とどまる」					
男性教師	18 (11.4)	17 (10.8)	24 (15.2)	76 (48.1)	3 (1.9)	16 (10.1)	4 (2.5)	158 (100)
女性教師	9 (10.3)	11 (12.6)	12 (13.8)	33 (37.9)	0 (0)	21 (24.1)	1 (1.1)	87 (100)
計	27 (11.0)	28 (11.4)	36 (14.7)	109 (44.5)	3 (1.2)	37 (15.1)	5 (2.0)	245 (100)

（　）内の数値は%を表わす．$\chi^2=11.1^{\dagger}$, $df=6$, $p<0.10$

この結果は、男性の役割として、進んで危険を冒したり、大胆な決定をすることに高い価値をおくという役割＝価値仮説（Shaw 1981)を支持するものと解することができよう。また、経験によってもたらされるところの、このような授業場面への慣れの増加が、危険性の高い決定へ導いていると考えられる。

表6-14の結果からわかるように、教師の性別と場面Ｂにおける意思決定との間には、統計的に有意な傾向がみられる。つまり男性教師は、女性教師に比べてＢ-4の選択率が高く、一方女性教師は、男性教師に比べてＢ-6の選択率が高い。これらの傾向は、教職経験の影響を除くために前述のように２つのグループに分けた場合にもみられたことである。

つまり、男性教師は、前述の題材経験４回以上の教師と同様に、まず児童からいろいろな考えを引き出そうとする決定をしているのに対し、女性教師は、題材経験なしの教師と同様に、教師主導で角柱のイメージを浮かばせながら結論へ導くという決定をしている。

⑷教師の専攻学科と意思決定

大学時代の専攻学科（領域）を、①国語・社会・英語71名（29.5%）、②算数（数学）理科66名（27.4%）、③美術・音楽・体育・技術・家庭51名（21.2%）、④教育学・教育心理学・幼児教育・特殊教育・その他53名（22.0%）の４つのグループに分けて、意思決定との関連を検討した。

その結果、両場面とも統計的に有意な関係は認められなかった。ただし、場面Ａにおいて、「とどまる・すすむ」といった危険性の高い意思決定をしたのは、算数・理科といった理系の教科を専攻した教師であった（①国語ほか39.5%、②算数ほか53.1%、③美術ほか39.2%、④教育学ほか30.2%）。

⑸「教師の意思決定」諸変数の相互関連分析

数量化理論Ⅲ類（林ら 1970)を用いて、「もどる」、「とどまる」、「すすむ」の関連構造が明確な、意思決定場面Ａにおける諸変数の相互関連を分析した。

ここでは、前述の教職経験、題材経験、性別、意思決定（行動選択）の４変数に、さらに決定理由を加えた計５変数をとりあげた。また各変数のカテゴリーは、教職経験変数（①１～９年、②10～18年、③19年以上）、題材経験変数（①なし、②１～３回、③４回以上）、性別変数（①男教師、②女教師）、意思決定変数（①もどる―表6-5 のＡ-1とＡ-2が対応、②とどまる―Ａ-3とＡ-4、③すすむ―Ａ-5とＡ-6）、決定理由変数（①児童の理解状態―表6-7 の１・２・３が対応、②ねらい―４、③展開―５・６、④指導法―７・８、⑤個々の児童への対応―９・10）であり、結局５変数16カテゴリーが分析の対象と

なった。

本分析では、第Ⅰ軸（解）、第Ⅱ軸（解）まで求めた。図6-1 は、各カテゴリーにあたえられた数量を第Ⅰ軸と第Ⅱ軸についてプロットしたものである。前述のクロス分析の結果、「もどる」、「とどまる」、「すすむ」といった意思決定は、教職経験、題材経験、性別と関連あることが見出されていたが、図6-1 の第Ⅰ軸はこのことを明確に示している。つまり、「もどる」、「１～９年」、「なし」、「女教師」といったカテゴリーはいずれも第Ⅰ軸について正の値があたえられており、図の右側に位置している。一方、「すすむ」、「19年以上」、「４回以上」といったカテゴリーはいずれも第Ⅰ軸について－１よりも小さい値があたえられており、図の左側に位置している。そして、それらの中間（第Ⅰ軸における０～－１の値）に位置しているのが、「とどまる」、「10～18年」、「１～３回」、「男教師」といったカテゴリーである。このように、第Ⅰ軸の値に基づいて、16カテゴリーを３つのグループに分類することができる。

次に、決定理由についてみてみよう。まず、「もどる」カテゴリーに最も近いのは、「児童の理解状態」カテゴリーであり、同じ象限内にあるのは、「展開」、「個々の児童への対応」カテゴリーである。次に、「とどまる」カテゴリーに最も近いのは、「指導法」カテゴリーである。そして、「すすむ」カテゴリーに最も近いのは、「ねらい」カテゴリーである。

極言をすれば、「もどる」といったコーシャスな意思決定をした教師（経験の少ない教師）は、とくに「児童」に注目していたといえよう。これに対し、「とどまる」といったある程度リスキーな意思決定をした教師（ある程度経験を積んだ教師）は、特に「教師」に注目しており、さらに「すすむ」といったリスキーな意思決定をした教師（経験の多い教師）は、特に「ねらい」に注目していたといえよう。

4　全体的考察

クロス分析やパターン分類の結果、授業場面での教師の意思決定の仕方は、教職経験、題材経験、性別によって異なることが明らかとなった。とりわけ、「もどる」、「とどまる」、「すすむ」といった構造が明らかな場面Ａ（予想していたよりも早い時期に、本時のねらいに直結した応答が出た場面）において、それらのことはいっそう顕著であった。

教師は授業経験を積むことによって、より危険性の高い意思決定（場面Ａにおける、「とどまる」や「すすむ」という決定）をする傾向がみられた。ただし、ここで留意してお

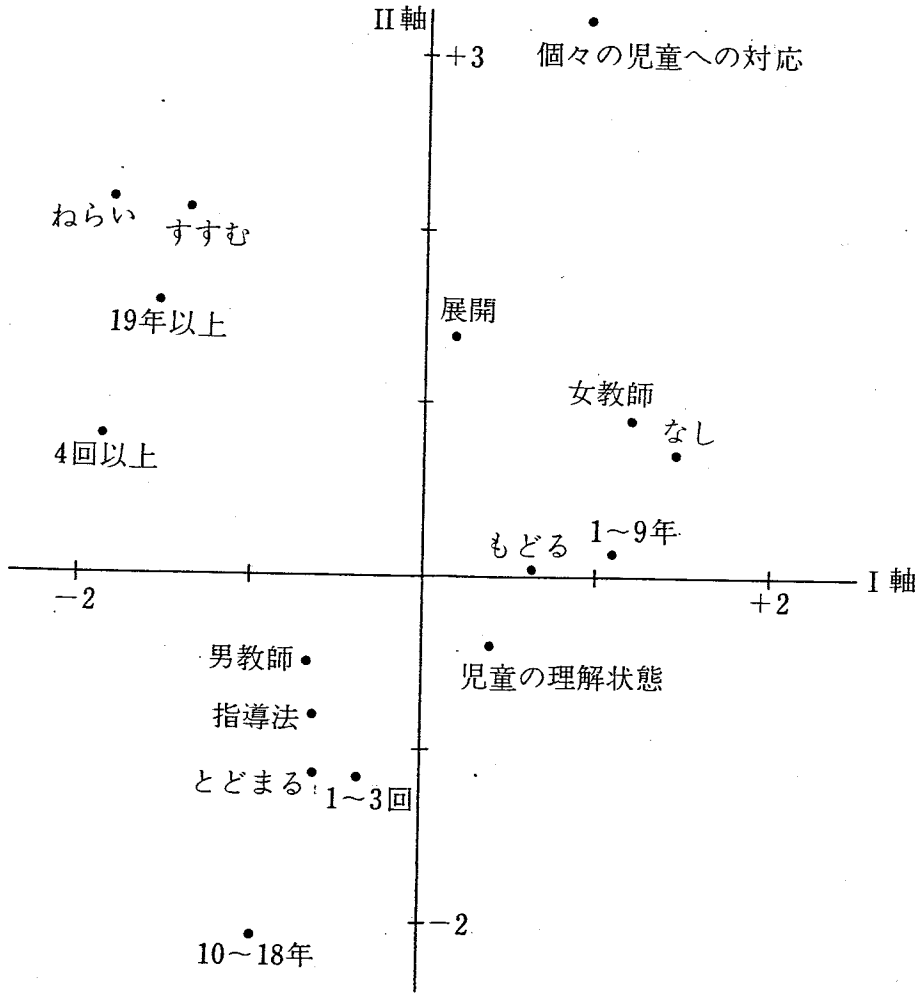


図6-1　場面Aにおける「意思決定」と「決定理由」に関するパターン分類

（　数量化理論Ⅲ類による　）

く必要があるのは、教職経験と題材（または単元）経験とでは、授業経験に対してもっている意味が若干異なるということである。つまり、題材経験は、同じ教材を同じ学年の児童に教えた経験という意味で、当該の授業に対しては直接的・特殊的な経験であるといえる。一方、教職経験は、必ずしも同じ教材を同じ学年の児童に教えた経験というわけではないから、当該の授業に対しては間接的・一般的な経験であるといえる。極端な例をあげれば、教職経験10年未満で題材経験４回以上という教師と、教職経験10年以上で題材経験なしという教師がいるということである。ただし、本研究ではこのようなケースが比較的少なかったので、厳密な意味での検討は今後に残された課題である。

ところで、熟達者－初心者の差異に関する認知心理学の最近の成果によれば、熟達者は、それぞれの領域では、初心者よりもはるかに優れた能力を習得しているのであるが、その一方で、かれらの能力が本来的に領域特殊性（domain specificity）による厳しい制約を受けているのも事実である（大沢 1982)。つまり、ある領域で熟達した行動が、領域特殊性による制約を越えて、どのくらい適用範囲を広げることができるのかという問題がある。このことを授業にあてはめて考えるならば、領域特殊性でいうところの領域とは、題材（単元）なのか、教科なのか、もっと広げて授業一般なのかということである。授業領域における熟達化の問題は、教師の意思決定との関連の中でさらに追求されねばならないといえよう。ところで図6-1 でみる限りにおいては、教職経験よりも題材経験の方が第Ｉ軸（授業における熟達者－初心者の軸と呼ぶことができよう）におけるレンジが大きい。ということは、早急な結論づけは危険性を含むが、教職経験といった一般的経験よりも題材経験といった特殊的経験のほうが、授業における教師の意思決定に大きな影響を与えているのではないかと思われる。

次に、本研究で開発した、いわゆる「ＶＴＲ中断法」が、「教師の意思決定」研究法として有効であったのかどうかについて考察してみよう。

まず予備調査において、２つの授業場面における意思決定（「あなただったら、つぎにどのような行動をとるか」という設問に対する回答）を31名の教師に自由記述形式で求めたところ、表6-5 と表6-6 に示されるように、それぞれ６個程度の選択肢に集約されることがわかった。このことから、実際の個々の授業場面において、教師が自らの教授行動を決定する際に案出する選択肢は無数にあるのではなくて、ある程度の数に限定されることが予想される（もちろん、教師の経験や力量によって、案出される選択肢の数、さらにそれらの質に違いがあると思われる）。そして、教師はそれらの選択肢の中から、最適と

考えるものを選ぶわけである。このような選択肢を教師から得ることができたのは、「ＶＴＲ中断法」を開発したからであるといえよう。

また、本調査において、10地区 245名の教師にそれぞれの調査場所で、同一の判断材料（つまり、刺激条件の統制が可能であった）を提示して意思決定を求めることができたのも、「ＶＴＲ中断法」開発の結果である。その結果、図6-1 のパターン分類に典型的に表れているように、教師の経験や性別によって、意思決定に違いがみられたわけである。

もちろんこの「ＶＴＲ中断法」は、すでに開発されている授業シミュレーション法の一種であると考えることができる。授業シミュレーション法は、オレゴン大学のKersh(1961）の研究に代表されるように、被訓練者（学生）をシミュレーション実験室内で映像化された教室の問題状況に直面させ、学生にその問題解決を迫るといった、映像メディアを活用した教員養成法である。そして映像の中の子どもたちは、学生の対応に応じて種々の反応（つまり、フィード・バック）を示すことになる。つまり、授業シミュレーションの最も重要な特徴は、学生がフィード・バックに対して敏感になるよう訓練することであるといわれている（Twelker 1967）。わが国でも、香川大学教育工学センターにおいてスライドを活用した授業シミュレーション法が開発されている（植松ほか　1977）。

ところで本研究の「ＶＴＲ中断法」は、教師教育を直接的に意図した訓練法ではなく、むしろ現職の小学校教師の意思決定の特徴を明らかにしようとして採用された研究法である。つまり、文章（文字）形式では現実味をおびた生き生きした意思決定場面を構成しにくいため、映像（つまりＶＴＲ）を活用したわけである。

これらの事例を総合して考えるならば、本研究で開発した「ＶＴＲ中断法」は、教師の意思決定研究法の１つとして有効なものであったといえよう。

注

1)本研究では、児童の応答に基づいて意思決定場面を次の４つに分類し、さらにそのうちの２つの場面を研究対象とした。場面①―その場面での児童の応答が、教師の予想通りで、しかも授業目標の方向にある、場面②―その場面での児童の応答は、授業目標の方向からそれているが、それは教師の予想通りのことである、場面③―その場面での児童の応答は、教師の予想外のことであるが、それは授業目標の方向にある、場面④―その場面での児童の応答は、教師の予想外のことで、しかも授業目標の方向からそれている。このよう

に、教師の予想と授業目標といった２つの側面から、その場面での児童の応答を分類し、それをもって意思決定場面を特徴づけた。したがって、本研究における場面Ａは上述の場面③、さらに場面Ｂは上述の場面④に対応することになる。

2)場面Ａの回答を求めるに際して、「６年１学期における算数の成績は５段階評定の５であり、トップレベルです」といった、この児童の学業成績に関する情報を被調査者に与えた。

3)場面Ｂの回答を求めるに際して、「６年１学期における算数の成績は４であり、上位レベルです」といった、この児童の学業成績に関する情報を被調査者に与えた。

4)具体物の４角柱と６角柱（両角柱の「辺の数」は学習ずみ）の間から、イメージの５角柱（教師は５角柱をつかんでいる動作をする）を取り出して、「ハイ、何角柱？」と発問し、「５角柱」という答を児童から得る。次に、「何本ある？」という発問をして、ある児童より「15本」という答を得る。その後、「どうしてわかるの？」という発問をしている。この発問が、場面Ａにおける教師の発問である。

5)具体物の８角柱の「辺の数」を学習した後、黒板の端からイメージのａ角柱を取り出して、「サア、何をもってきた？」という発問をし、「ａ角柱」という答を得る。その後、「何本ある？」という発問をしている。この発問が、場面Ｂにおける教師の発問である。

第７章　授業における教師のリーダーシップ（教授行動）

第１節　教師のリーダーシップ測定尺度の作成と妥当性の検討

第２節　教師のリーダーシップ（教授行動）、学習行動、学習集団雰囲気と学習達成との関係

第１節　教師のリーダーシップ測定尺度の作成と妥当性の検討

１　問題と目的

本節では、授業における教師のリーダーシップ行動（つまり教授行動）を測定する尺度を作成し、さらに、教授行動と児童の学習行動や学習集団雰囲気との関係を検討している

教授行動の評定は、第４章の学級経営における教師のリーダーシップと同様に、児童による評定によって行われた。

ところで、わが国の授業評価研究の状況をみると、児童・生徒からの評価研究の数が少なく、研究の大半は観察者からの評価である。例えば、坂元(1978)は、1977年度に行われた授業評価に関する研究を33編ほどとりあげ、そのうちで生徒の立場からの評価研究は、山本・長谷川(1977)によって大学の講義に対する学生の理解度のアンケートとして発表されたのが、わずかにみられる程度であると述べている。さらに、児童の立場からの授業評価としては、坂元ら(1976)によって開発された授業改善視点表Ｌ型や線結びの内容分析がみられる程度である。このようなわが国の研究状況は、米国を中心とする外国の授業研究状況と非常に趣を異にしているといえよう。というのは、従来の授業評価に関する諸研究を、評価者（教師、生徒、観察者）と評価対象（教師、生徒、観察者）といった分類枠組みの中に位置づけているBorichら(1977)の授業評価ハンドブックをみても、児童・生徒による授業評価が、授業評価研究の中で大きな比率を占めているからである。

例えば、ＰＴＥＳ(The Purdue Teacher Evaluation Scale) はBentley & Starry(1970) によって、生徒の目を通して中学校・高等学校の教師のパフォーマンスを評価するために作成された尺度である。60項目からなるＰＴＥＳは、主成分分析によって、(1)生徒を動機づける能力、(2)生徒をコントロールする能力、(3)教師による教材の方向づけ、(4)生徒・教師間のコミュニケーション、(5)教授方法、(6)教師の公平さという６つのスケールにまとめられている。また、ＯＴ(The Unforced Teacher Rating Scale—Our Teacher)は、Gage ,Leavitt & Stone(1959)によって、教師に対する児童の一般的態度（好意的対非好意的）を測定するために作成された尺度である。ＯＴを構成するにあたっては、児童たちの認知的・社会的・情緒的適応を促進する教師の行動に焦点があてられ、各適応カテゴリーを表現する４項目がそれぞれに含められている。その他には、教育実習の学生の教授行動を児童たちが評価するＰＯＳＲ(Veldman & Peck 1963) や、教師の指導に対する生徒（中学生）の認知を測定するために作成されたＳＰＯＴＳ(Tuckman 1970)などがある。

大学生による講義（および講義者）評価を取り扱った研究としては、イリノイ大学の講義評価質問紙（略してＣＥＱ）がある。これは、数回にわたる再分析を経て、1966年に50項目からなるForm 66 が作成され、続いて1973年にＣＥＱの最終版 Form 73ができあがった(Aleamoni & Spencer 1973) 。Form 73 は23項目からなり、５つの下位得点（(1)講義に対する一般的態度、(2)講義の内容、(3)教授方法、(4)学生の興味・関心、(5)講義者）にまとめられる。このスケールは信頼性、妥当性ともに高く、講義のフィード・バック情報を得るには経済的であるといわれている。また、イスラエルのBen Gurion大学で開発されたＢＧＵ(Chermesh 1978) は、従来とかく学生による評価は講義者の昇進や在任資格推薦の一資料として利用されることがほとんどであって、講義診断およびその改善という明確な目的が、文献において軽視されてきたことの反省に立って、講義診断モデルを提出したものである。このモデルにおいて、８つの下位項目は、講義のおもしろさと教材提示の明確さという２つの中位項目に、そして最終的には、講義者に対する一般的評価という上位項目にまとめられている。さらに、これらの項目を基本として、講義改善のためのフローチャートが描かれている。また、Doyle(1975) は、「学生による講義評価」という書の中で、各大学で開発された講義評価用具をとりあげ、信頼性、妥当性、一般化可能性、有用性の観点からそれらの用具の質を検討している。

その他としては、Purdue大学で開発された、ＰＲＳＩ(The Purdue Rating Scale For Instruction)がある。このスケールは、高校生レベルでも利用できるものである(Remmers & Gage 1955) 。また、わが国では、東工大（坂元・牟田 1975)などでスケールが開発されている。

そこで、本研究では上記の現状を考慮し、次のような２つの目的をもって研究をすすめた。

本研究の第１の目的は、児童の目を通して、授業（本研究では理科の授業）における教師のリーダーシップ（教授行動）を測定する尺度を作成することである。あわせて、学習行動と学習集団雰囲気を測定する尺度を作成する。

第２の目的は、教師のリーダーシップ（教授行動）と学習行動および学習集団雰囲気との関連を検討することである。

2　方法

(1)質問項目の作成

小学校高学年の理科授業における教師の教授行動に関する質問項目を作成するためには、まず、理科の授業において教師がいかなる行動をとっているかということの具体的な資料を収集することが必要である。そこで、関係諸学会誌、単行本、大学・教育研究所紀要および現場の実践報告などにみられる先行研究のなかから、教師の行動に関する資料を集めた。その際、理科という教科特性を考慮して、実験や観察を核として探究・発見の過程を児童にたどらせる教師の手だてを基本とした。さらに、数名の教職経験豊かな教師（とくに理科教育において）より、小学校高学年の理科授業における教師の行動として重要と思われるものを列挙してもらった。これらの資料を参考にしながら内容の重複を整理し、約80項目からなる教授行動インベントリーを作成した。次に、重要度の観点より、５名のベテラン教師に各項目の重みづけをしてもらった。さらに、５年生のあるクラスの児童を４～５名ずつの小集団に分けて、各項目の内容が理解できるかどうか事前調査を行った。このような手続きから、あまり重要でないと評定された項目および児童にとって理解しにくいと思われる項目を省いて、46項目からなる教授行動に関する質問項目を作成した（各質問項目の内容については、表7-1 を参照のこと）。回答は、５段階評定とした。

また、児童の学習行動に関する質問項目（25項目）も同様の手続きで作成した（質問内容に関しては、表7-2 を参照のこと）。回答は、教授行動の場合と同様に、すべて５段階評定〔⑤ひじょうに（いつも）…する、④かなり（たいてい）…する、③少し（ときどき）…する、②あまり…しない、①まったく…しない〕で行うようにした。

理科の授業における学習集団雰囲気を評定する質問項目は、ＳＤ法形式で作成された。つまり、明るい―暗いなどの24の形容詞対を用いて学習集団雰囲気を評定することとした（24の形容詞対については、表7-3 を参照のこと）。回答は、５段階評定（例えば、⑤とても明るい、④やや明るい、③どちらでもない、②やや暗い、①とても暗い）で実施することとした。

⑵調査の実施手続

a　調査対象

石川県内の小学校７校９学級、大阪府内の小学校２校５学級、東京都内の小学校１校２学級、計16学級の児童 615名が調査対象となった（そのうち、５年生は 420名、６年生は 195名であった）。ただし、10月に実施した２回目の調査では、そのうちの 610名の児童が調査対象となった。

b　調査期日

1回目の調査は1978年の6月上旬から中旬にかけて、また2回目の調査は、その年の10月上旬から中旬にかけて実施された。

c　調査手続

教授行動の調査（質問A）にあたっては、まず次のような指示を与えた。「ここ1カ月間の理科の授業における、あなたたちの先生のようすを質問します。各質問に対し、あなたの思うところに近い番号を1つ選び、○でかこんでください。」前述したように、回答は5段階方式で行った。また、学習行動の調査（質問B）は、次のような設問で始まった。「ここ1カ月間の理科の授業における、あなたのようすを質問します。」さらに、学習集団雰囲気の調査（質問C）では、「あなたは、ここ1カ月間の理科の授業における、あなたの学級のふんい気をどのように感じていますか。わたしの学級のふんい気やようすはこうだ、と思うところに○をつけてください。（ただし、あなたの学級のことであって、先生のことではありません。）」という指示を与えて、5段階方式で回答を求めた。調査は、各学級ごとに、集団調査形式で行われた。

3　結果と考察

(1)教授行動の因子分析結果および評定尺度の作成

因子分析にあたっては、共通性を1.00として主因子法で因子を抽出した後、バリマックス法によって因子軸の回転を行った。その分析には、のべ1225名分（1回目調査 615名＋2回目調査 610名）のデータを用いた。その結果、2つの因子が、共通因子として抽出された。バリマックス回転後の結果は、表7-1 に示される通りである。

次に、1つの因子に.450以上の因子負荷量を示し、もう1つの因子では.400未満の負荷量を示す代表的な項目をリストして、因子の解釈を行った。

第1因子で高い因子負荷量を示す項目は、Q1（あなたの先生は）わからないことを人にたずねたり、自分で調べたりするように言いますか（.554）など8項目であった。これらの項目は、思いつき→予想→実験計画→実験・観察→結果と予想との比較といった、いわば発見・探究学習のプロセスをたどらせる際の教師の手だてを意味している。そこで、第1因子を「学習の仕方の指導（ＴＥＡと略す）」の因子と命名した。

第2因子で高い因子負荷量を示す項目は、Q26（あなたの先生は）わかりやすく説明しますか(-.655）など11項目であった。そこで、第2因子を「自主性と信頼関係を育てるための配慮（ＣＯＮと略す）」の因子と命名した。

表7-1　教授行動に関する因子分析結果

項目番号	測定項目の内容	因子 Ⅰ	因子 Ⅱ	共通性
1	わからないことを人にたずねたり，自分で調べたりするように言う．	**0.554**	0.148	0.329
29	児童たちに予想をたしかめるための実験計画をつくらせる．	**0.541**	−0.058	0.296
31	他の児童（友だち）の意見とくらべて考えさせる．	**0.517**	−0.251	0.330
9	授業のときに，児童たちが知っていることや前に習ったことをよく聞く．	**0.502**	−0.005	0.252
38	思いつきから，どうしたら予想をたてることができるか，児童たちに教える．	**0.491**	−0.266	0.312
22	実験や観察の結果と，児童たちがたてた予想とをくらべるように言う．	**0.485**	−0.206	0.277
12	実験や観察の結果について，児童たちひとりひとりの考えをまとめるように言う．	**0.466**	−0.196	0.256
11	実験や観察のとき，児童たちの器具（アルコールランプ，ビーカーなど）の使い方が正しいかどうか見てまわる．	**0.451**	−0.176	0.234
34	児童たちが答にこまったときや答をまちがえたとき，質問を言いかえたりする．	0.442	−0.103	0.206
30	児童たちが自分で考えたことを言うように指導する．	0.439	−0.321	0.296
24	自分と別の考えをもつ友だちの意見を大切にするように言う．	0.435	−0.369	0.326
40	いろいろな意見を出させる．	0.430	−0.344	0.303
44	答がいろいろ出るような質問をする．	0.430	−0.249	0.247
27	児童たちが物にさわったり，動かしたり作ったりすることをよくやらせる．	0.407	−0.291	0.250
20	児童たちが思ったことをすぐメモするように言う．	0.402	−0.221	0.211
23	友だちの発表にたいして，賛成，反対，つけたしをするように言う．	0.395	−0.194	0.194
4	実験や観察のめあてをはっきり言う．	0.382	−0.166	0.174
2	児童たちがよい発表をしたときには，ほめる．	0.365	−0.135	0.151
46	わかりやすくはっきりと発表するように指導する．	0.355	−0.323	0.231
18	事実と児童たちの考えとを区別させる	0.352	−0.124	0.139
7	授業中，児童たちのようすを見てまわる．	0.349	−0.121	0.136
3	わかった人がまだわかっていない人に教えるように言う．	0.346	−0.190	0.156
14	実験器具や観察器具のあとかたづけをしっかりさせる．	0.295	−0.176	0.118
10	児童たちが予想を発表するとき，その理由まで言わせる．	0.290	0.021	0.084
5	授業中，児童たちの表情や動作をよく見る．	0.284	−0.148	0.103
13	図やもけいを使って説明する．	0.230	−0.210	0.097
45	児童たちがおしゃべり，いたずら，よそ見などをすると注意する．	0.149	−0.098	0.032
26	わかりやすく説明する．	0.091	**−0.655**	0.438
15	児童たちの発表をよく聞く．	0.149	**−0.618**	0.404
16	児童たちと同じ気持ちになって，いっしょに考える．	0.209	**−0.610**	0.416
6	えこひいきしないで，みんなを同じようにあつかう．	−0.028	**−0.578**	0.335
19	結果がよいか悪いかよりも児童たちの考え方や調べ方を大切にする．	0.238	**−0.572**	0.384
39	児童たちが考えるのにじゅうぶんな時間を与える．	0.137	**−0.562**	0.335
36	児童たちに自分でもできるという自信をもたせるようにする．	0.330	**−0.514**	0.373
41	わかりやすくはっきりと黒板に書く．	−0.121	**−0.508**	0.273
43	児童たちが考えた実験や観察の方法を大切にする．	0.354	**−0.490**	0.365
25	友だちどうし助けあって勉強するように言う．	0.204	**−0.476**	0.268
42	ひとり学び，グループでの学習，全体学習をうまく取り入れている．	0.209	**−0.455**	0.251
33	児童たちにノートをとる時間を与える．	0.173	−0.439	0.223
28	児童たちみんなが器具を使えるように指導する．	0.328	−0.436	0.298
35	児童たちがグループで話し合う前に，自分の考えをしっかり持つように指導する．	0.385	−0.426	0.330
37	友だちの話をよく聞くように言う．	0.298	−0.362	0.220
17	今日または今週はここまでできるようになるのだという，学習のめあてをはっきりしめす．	0.224	−0.288	0.133
32	児童たちの理科のノートをよく点検する．	0.096	−0.271	0.083
8	明るくにこやかに授業をする．	0.220	−0.268	0.121
21	OHP（オーバーヘッド）やテレビなどを使う．	0.133	−0.158	0.043
	因子分散	5.53	5.50	11.03
	因子寄与率（%）	12.02	11.96	23.98

次に、それぞれの因子に高い因子負荷量を示す項目を用いて、教授行動を評定する２つの尺度の作成を試みた。つまり、ＴＥＡ評定尺度をＱ１、Q29、Q31、Ｑ９、Q38、Q22、Q12、Q11の８項目で構成し、ＣＯＮ評定尺度をQ26、Q15、Q16、Ｑ６、Q19、Q39、Q36、Q41の８項目で構成した。また、両尺度の信頼性係数をα－係数(Cronbach 1951)によって求めてみたところ、.706、.782とかなり高い値が得られた。これによって、両尺度の内部一貫性が確かめられたと考える。

これら２つの尺度は、リーダーシップＰＭ論（三隅 1964 、1976、1978）でいうところのリーダーシップＰ尺度とＭ尺度に対応していると考えることができる。つまり、ＴＥＡ評定尺度は、授業の目標達成（ここでは「学習の仕方の指導」を中核としている）に志向した教師の行動であるからリーダーシップＰ（目標達成行動）に対応し、一方ＣＯＮ評定尺度は、授業集団の維持（ここでは「教師の児童への配慮」を中核としている）に志向した教師の行動であるからリーダーシップＭ（集団維持行動）に対応していると考えることができる。

⑵学習行動の因子分析結果および評定尺度の作成

因子分析の手続きは、教授行動項目の場合と同じく、主因子法によって因子を抽出した後、バリマックス法によって因子軸の回転を行った。その結果、４つの因子が共通因子として抽出された。バリマックス回転後の結果は、表7-2 に示される通りである。

次に、１つの因子に.450以上の因子負荷量を示す代表的な項目をリストして、因子の解釈を行った。

第１因子で高い因子負荷量を示す項目は、Ｑ７（あなたは）積極的に自分の考えを発表していますか(.771)など８項目であった。そこで、第１因子を「自分の考えにもとづいた発言（ＳＰＥＡＫ）」の因子と命名した。

第２因子で高い因子負荷量を示す項目は、Q25（あなたは）授業のとちゅうで頭や目がいたくなることがありますか[1](.689)など５項目であった。そこで、第２因子を「授業への集中（ＣＯＮＣＥ）」の因子と命名した。

第３因子で高い因子負荷量を示す項目は、Q17（あなたは）家に帰ってから授業で習ったことをさらにくわしく調べていますか（-.663)など４項目であった。そこで、第３因子を「探究意欲にささえられた自主的行動（ＩＮＤＥＰ）」の因子と命名した。

第４因子で高い因子負荷量を示す項目は、Q16（あなたは）実験器具や観察器具を正しく使うことができますか（.730）など４項目であった。そこで、第４因子を「正確な

表7-2　学習行動に関する因子分析結果

項目番号	測定項目	因子 Ⅰ	因子 Ⅱ	因子 Ⅲ	因子 Ⅳ	共通性
7	積極的に自分の考えを発表しているか	**0.771**	−0.100	−0.036	0.092	0.614
8	理由のある意見を言うか	**0.759**	−0.146	−0.079	0.196	0.643
10	ほかの人の意見とつなげて発言しているか	**0.716**	−0.009	−0.191	0.149	0.572
6	自分の考えをはっきりさせてから，話し合いに参加しているか	**0.610**	−0.282	−0.195	0.124	0.506
4	ほかの人にわかるように説明しているか	**0.570**	−0.124	−0.055	0.292	0.429
18	実験や観察の前に自分の予想をたてているか	**0.549**	−0.209	−0.327	0.082	0.459
9	あなたの意見と事実とのちがいをはっきりさせているか	**0.528**	0.007	−0.214	0.236	0.380
13	話し合いによって自分の考えをまとめているか	**0.526**	−0.158	−0.348	0.320	0.525
11	わかっていることとわからないことをはっきりさせているか	0.443	−0.192	−0.146	0.366	0.388
19	習ったことを別の時に使っているか	0.409	−0.084	−0.322	0.337	0.391
*25	授業のとちゅうで頭や目がいたくなることがあるか	−0.061	**0.689**	−0.082	0.106	0.497
* 2	授業中にいたずらやおしゃべりやよそ見をしているか	0.010	**0.581**	0.194	−0.214	0.421
*21	よくわからないままで家に帰ることがあるか	−0.267	**0.482**	−0.007	−0.144	0.324
1	授業に熱中しているか	0.369	**−0.452**	−0.124	0.315	0.455
3	人の意見や説明をよく聞いているか	0.406	**−0.452**	−0.157	0.254	0.459
17	家に帰ってから授業で習ったことをさらにくわしく調べているか	0.063	0.007	**−0.663**	0.265	0.514
23	授業で習ったことについて休み時間や放課後に，友達と話をするか	0.231	0.056	**−0.645**	−0.133	0.490
5	黒板に書かれたことのほかに，思ったことや大事なことをメモしているか	0.057	−0.138	**−0.610**	0.147	0.416
24	実験や観察の結果からきまりを見つけようとしているか	0.445	−0.032	**−0.504**	0.140	0.473
22	計画をたててから実験や観察を始めるか	0.340	−0.216	−0.415	0.058	0.338
16	実験器具や観察器具を正しく使うことができるか	0.159	−0.163	−0.036	**0.730**	0.586
14	理科のことばや記号を正しく使っているか	0.222	−0.162	−0.101	**0.632**	0.511
12	授業中におどろきや疑問（なぜ？どうして？）を感じているか	0.301	0.132	−0.140	**0.524**	0.403
15	積極的に実験や観察に参加しているか	0.444	−0.204	−0.058	**0.498**	0.490
20	自分の予想がまちがっていたときにはすなおになおす気になれるか	0.055	−0.321	−0.247	0.387	0.317
因子分散		4.72	1.98	2.32	2.59	11.60
因子寄与率（%）		18.88	7.92	9.28	10.36	46.40

注）＊印の項目は，逆スケールの項目である．

知識・技能にもとづく積極的な実験・観察（ＥＸＰＥＲ）」の因子と命名した。

次に、それぞれの因子に高い因子負荷量を示す項目を用いて、学習行動を評定する４つの尺度の作成を試みた。つまり、ＳＰＥＡＫ評定尺度をＱ７、Ｑ８、Q10、Ｑ６の４項目、ＣＯＮＣＥ評定尺度をQ25、Ｑ２、Q21、Ｑ１の４項目、ＩＮＤＥＰ評定尺度をQ17、Q23、Ｑ５、Q24の４項目、そしてＥＸＰＥＲ評定尺度をQ16、Q14、Q12、Q15の４項目で構成した。また、４つの尺度の信頼性係数（α－係数）は、.802、.530、.622、.689であった。その結果、ＣＯＮＣＥ評定尺度とＩＮＤＥＰ評定尺度の信頼性がやや低いことがわかった。今後さらに項目の検討を重ねる必要があろう。

(3)学習集団雰囲気の因子分析結果および評定尺度の作成

因子分析の手続きは、前述の２つの場合と同じである。その結果、３つの因子が共通因子として抽出された。バリマックス回転後の結果は表7-3 に示される通りである。

次に、１つの因子に.500以上の因子負荷量を示す代表的な項目をリストして、因子の解釈を行った。

第１因子で高い因子負荷量を示す項目は、Ｑ６活発な―おとなしい(.748)など９項目であった。そこで、第１因子を「活発さと明るさ（ＡＣＴＩ）」の因子と命名した。

第２因子で高い因子負荷量を示す項目は、Ｑ４おちついた―おちつきのない(.649)など８項目であった。そこで、第２因子を「規律とまとまり（ＯＲＤＥＲ）」の因子と命名した。

第３因子で高い因子負荷量を示す項目は、Q21やさしい―こわい(-.712) など５項目であった。そこで、第３因子を「優しさと温かさ（ＳＯＦＴ）」の因子と命名した。

次に、それぞれの因子に高い因子負荷量を示す項目を用いて、学習集団雰囲気を評定する３つの尺度の作成を試みた。つまり、ＡＣＴＩ評価尺度をＱ６、Ｑ１、Q10、Q12、Ｑ８の５項目、ＯＲＤＥＲ評定尺度をＱ４、Ｑ２、Q19、Q13、Q11、の５項目、そして、ＳＯＦＴ評定尺度をQ21、Q23、Q18、Q24、Ｑ９の５項目で構成した。また、３つの尺度の信頼性係数（α－係数）は、.798、.771、.761とかなり高いことがわかった。

(4)教授行動と学習行動、学習雰囲気との関係

教授行動をＴＥＡ（学習の仕方の指導）行動とＣＯＮ（自主性と信頼関係を育てるための配慮）行動とに分けて、学習行動および学習集団雰囲気との関係を検討した。その際、16学級のＴＥＡ得点およびＣＯＮ得点（児童評定による学級平均値）をそれぞれ高い方から順にならべ、８番目の得点までの学級を高得点群とし、残りの８学級を低得点群とした。

表7-3　学習集団雰囲気に関する因子分析結果

項目番号	測定項目	因子 Ⅰ	因子 Ⅱ	因子 Ⅲ	共通性
6	活発な――おとなしい	**0.748**	0.079	0.099	0.576
1	明るい――暗い	**0.695**	0.078	−0.150	0.511
10	おもしろい――つまらない	**0.679**	−0.007	−0.300	0.551
12	生き生きした――しずんだ	**0.638**	0.174	−0.289	0.521
8	のびのびした――こせこせした	**0.622**	0.265	−0.142	0.477
22	たのしい――たのしくない	**0.611**	0.008	−0.434	0.562
7	たのもしい――たよりない	**0.567**	0.293	−0.126	0.423
14	話しやすい――話しにくい	**0.519**	0.213	−0.367	0.450
20	気楽な――重苦しい	**0.502**	0.031	−0.450	0.455
17	積極的――消極的	0.472	0.456	−0.097	0.440
4	おちついた――おちつきのない	−0.088	**0.649**	−0.105	0.440
2	まじめな――ふまじめな	0.133	**0.646**	−0.085	0.443
19	ひきしまった――ゆるんだ	0.065	**0.639**	−0.198	0.452
13	きちんとした――だらしない	0.008	**0.626**	−0.303	0.483
15	熱心な――熱心でない	0.331	**0.607**	−0.130	0.495
11	責任感のある――無責任な	0.174	**0.605**	−0.275	0.472
5	まとまった――バラバラな	0.360	**0.565**	−0.153	0.472
3	ねばりづよい――あきっぽい	0.399	**0.555**	0.069	0.471
16	協力的――非協力的	0.411	0.477	−0.277	0.473
21	やさしい――こわい	0.271	0.158	**−0.712**	0.605
23	ていねいな――らんぼうな	−0.095	0.436	**−0.559**	0.511
18	温かい――冷たい	0.398	0.173	**−0.531**	0.470
24	すなおな――ひねくれた	0.212	0.357	**−0.521**	0.444
9	親切な――不親切な	0.216	0.359	**−0.502**	0.428
	因子分散	4.70	4.18	2.75	11.63
	因子寄与率（%）	19.58	17.42	11.46	48.46

そして、その高一低得点群間に、学習行動４要因得点および集団雰囲気３要因得点の違いがみられるかどうか検討した。６月の調査結果は表7-4 と表7-5 に、10月の調査結果は表7-6 と表7-7 に示される通りである。

表7-4 より、６月のＴＥＡ行動は学習行動の中のＳＰＥＡＫ、ＩＮＤＥＰ、ＥＸＰＥＲ要因と、さらに集団雰囲気の中のＯＲＤＥＲ、ＳＯＦＴ要因とそれぞれ有意な関係にあったことがわかる（統計的検定はＦ検定によった）。一方、６月のＣＯＮ行動はどの要因とも有意な関係にはなかったことが、表7-5 よりわかる。

表7-6 から、10月のＴＥＡ行動は学習行動のＳＰＥＡＫ要因、集団雰囲気のＳＯＦＴ要因とそれぞれ有意な関係にあったことがわかる。また表7-7 から、10月のＣＯＮ行動は学習行動の中のＳＰＥＡＫ、ＣＯＮＣＥ、ＩＮＤＥＰ要因と有意な関係にあったことがわかる。

このように、教師のＴＥＡ行動が十分になされている学級（少なくともそのように児童に認知されている学級）は、相対的に不十分な学級よりも、児童の発言行動および優しさ、温かさの集団雰囲気の点で優れていることがわかった。また、教師のＣＯＮ行動は、10月段階になると、児童の学習行動と関係してくることがわかった。またＴＥＡ行動と比べて、ＣＯＮ行動が児童の学習行動に及ぼす影響には、時間的遅延があるといえる。

以上の結果より、教授行動評定尺度の妥当性は、学習行動および集団雰囲気との関連において、ある程度確認されたといえよう。

注

1) Q25、Ｑ２、Q21の３項目は、「授業への集中」と反対の意味をもつ逆スケールの項目である。

表7-4　教授行動（ＴＥＡ行動）と学習行動，学習集団雰囲気との関係（６月）

学習の仕方の指導（TEA）	学級数	学習行動				雰囲気		
		SPEAK	CONCE	INDEP	EXPER	ORDER	ACTI	SOFT
高得点群	8	13.30	14.85	10.83	15.27	16.62	20.66	17.52
低得点群	8	12.28	14.62	10.23	14.76	15.68	20.25	16.59
全　体	１６	12.80	14.73	10.53	15.01	16.16	20.46	17.06
高－低群間のＦ検定	F	13.58**	1.52	5.60*	4.98*	11.13**	2.25	10.25**
	p＜	.01	n.s	.05	.05	.01	n.s	.01

表7-5　教授行動（CON行動）と学習行動，学習集団雰囲気との関係（6月）

自主性と信頼関係を育てるための配慮（CON）	学級数	学習行動				雰囲気		
		SPEAK	CONCE	INDEP	EXPER	ORDER	ACTI	SOFT
高得点群	8	12.83	14.75	10.39	15.06	16.37	20.54	17.29
低得点群	8	12.76	14.71	10.68	14.96	15.93	20.37	16.83
全　体	16	12.80	14.73	10.53	15.01	16.16	20.46	17.06
高－低群間のF検定	F	0.06	0.04	1.30	0.21	2.41	0.38	2.48
	p＜	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s

表7-6　教授行動（ＴＥＡ行動）と学習行動，学習集団雰囲気との関係（１０月）

学習の仕方の指導（TEA）	学級数	学習行動				雰囲気		
		SPEAK	CONCE	INDEP	EXPER	ORDER	ACTI	SOFT
高得点群	8	13.35	14.63	10.88	14.95	15.95	20.62	17.99
低得点群	8	12.52	14.44	10.74	15.13	15.59	20.67	16.87
全　体	１６	12.94	14.54	10.81	15.04	15.77	20.65	17.44
高－低群間のＦ検定	F	9.14**	1.11	0.38	0.72	1.51	0.03	15.38**
	p＜	.01	n.s	n.s	n.s	n.s	n.s	.01

表7-7　教授行動（CON行動）と学習行動，学習集団雰囲気との関係（１０月）

自主性と信頼関係を育てるための配慮（CON）	学級数	学習行動				雰囲気		
		SPEAK	CONCE	INDEP	EXPER	ORDER	ACTI	SOFT
高得点群	8	13.34	14.87	11.09	15.15	15.79	20.69	17.41
低得点群	8	12.55	14.22	10.54	14.93	15.75	20.60	17.47
全　体	１６	12.94	14.54	10.81	15.04	15.77	20.65	17.44
高－低群間のＦ検定	F	8.33**	12.61**	5.45*	1.08	0.02	0.10	0.05
	p＜	.01	.01	.05	n.s	n.s	n.s	n.s

第2節　教師のリーダーシップ（教授行動）、学習行動、学習雰囲気と学習達成度との関係

1　問題と目的

すでに第1節において、教授行動と学習行動、学習集団雰囲気との関係が明らかにされた。しかし、児童の学習達成度（第3者による評定）といった他の重要な教育変数との関係を検討することが、重要な課題として残されていた。

そこで本節では、前節における研究の発展として、授業における教師のリーダーシップ（教授行動）、学習行動、学習集団雰囲気と学習達成度との関係を検討している。

2　方法

(1)調査の実施手続

a　調査対象

石川県内の小学校4校4学級の児童（5年生)157名が調査対象となった。

b　調査期日

教授行動、学習行動、学習集団雰囲気の測定は、1978年の1学期（6月上旬）と2学期(10月上旬）に、そして学習達成度テストは、同年の7月上旬と11月上旬に実施された。

(2)調査内容

a「教授行動」評定尺度

理科授業における教師の教授行動を評定する尺度は、第1節で作成された次の2つである。各項目とも5段階評定である。

a－1　「学習の仕方の指導（ＴＥＡ）」評定尺度

①（あなたの先生は、）わからないことを人にたずねたり、自分で調べたりするように言いますか。

②あなたたちに予想をたしかめるための実験計画をつくらせますか。

③他の友だちの意見とくらべて考えさせますか。

④授業のときに、あなたたちが知っていることや前に習ったことをよく聞きますか。

⑤思いつきから、どうしたら予想をたてることができるか、あなたたちに教えていますか。

⑥実験や観察の結果と、あなたたちがたてた予想とをくらべるように言いますか。

⑦実験や観察のとき、あなたたちの器具（アルコールランプ、ビーカーなど）の使い方が正しいかどうか見てまわりますか。
⑧実験や観察の結果について、あなたたちひとりひとりの考えをまとめるように言いますか。

a－2　「自主性と信頼関係を育てるための配慮（CON）」評定尺度

①（あなたの先生は、）わかりやすく説明しますか。
②あなたたちの発表をよく聞いてくれますか。
③あなたたちと同じ気持ちになって、いっしょに考えますか。
④えこひいきしないで、みんなを同じようにあつかいますか。
⑤結果がよいか悪いかよりもあなたたちの考え方や調べ方を大切にしていますか。
⑥あなたたちが考えるのにじゅうぶんな時間をあたえていますか。
⑦あなたたちに自分でもできるという自信をもたせるようにしていますか。
⑧わかりやすくはっきりと黒板に書きますか。

b　「学習行動」評定尺度

理科授業における児童の学習行動を評定する尺度は、第1節で作成された次の4つである。各項目とも5段階評定である。

b－1　「自分の考えにもとづいた発言（SPEAK）」評定尺度

①（あなたは、）積極的に自分の考えを発表していますか。
②理由のある意見を言いますか。
③ほかの人の意見とつなげて発表していますか。
④自分の考えをはっきりさせてから話し合いに参加していますか。

b－2　「授業への集中（CONCE）」評定尺度（＊印は逆スケール項目である。）

＊①（あなたは、）授業のとちゅうで頭や目がいたくなることがありますか。
＊②授業中にいたずらやおしゃべりやよそ見をしていますか。
＊③よくわからないままで家に帰ることがありますか。
④授業に熱中していますか。

b－3　「探究意欲にささえられた自主行動（INDEP）」評定尺度

①（あなたは、）家に帰ってから授業で習ったことをさらにくわしく調べていますか。
②授業で習ったことについて休み時間や放課後に、友達と話をすることがありますか。
③黒板に書かれたことのほかに、思ったことや大事なことをメモしていますか。

④実験や観察の結果からきまりを見つけようとしますか。

b－4　「正確な知識・技能にもとづく積極的な実験・観察（ＥＸＰＥＲ）」評定尺度

①（あなたは、）実験器具や観察器具を正しく使うことができますか。

②理科のことばや記号を正しく使っていますか。

③授業中におどろきや疑問（なぜ？どうして？）を感じていますか。

④積極的に実験や観察に参加していますか。

c　「学習集団雰囲気」評定尺度

理科授業における学習集団雰囲気を評定する尺度は、次の３つである。各項目は、ＳＤ法形式で、５段階評定である。

c－1　「活発さと明るさ（ＡＣＴＩ）」評定尺度

①活発な―おとなしい、②明るい―暗い、③おもしろい―つまらない、④生き生きした―しずんだ、⑤のびのびした―こせこせした

c－2　「規律とまとまり（ＯＲＤＥＲ）」評定尺度

①おちついた―おちつきのない、②まじめな―ふまじめな、③ひきしまった―ゆるんだ、④きちんとした―だらしない、⑤責任感のある―無責任な

c－3　「優しさと温かさ（ＳＯＦＴ）」評定尺度

①やさしい―こわい、②ていねいな―らんぼうな、③温かい―冷たい、④すなおな―ひねくれた、⑤親切な―不親切な

d　学習達成度

５年１学期および２学期の学習内容を検討したうえで、理科の学習達成度を評定するためのアチーブメントテストを、第３者的立場で筆者らが作成した（資料１・２を参照のこと）。

１学期のテストは、「問題把握」、「概念把握」、「知識の体制化」といった問題内容で構成されており、一方、２学期のテストは、「調べ方」と「要素的知識」で構成されている。

次に、これら５つの問題内容について簡単に説明する。

d－1　要素的知識

これは、ヒトやフナの器官、実験器具、薬品などの名称や性質を問うものである。２学期２番、３番の問題がこれに該当する。

d－2　概念把握

これは、岐阜大学教育学部附属カリキュラム開発センターのプロジェクト「重さの保存」に関する研究で開発された多重対問形式のものである。多重対問は、どれほど系統だった思考ができるかをみるためのものである１学期４番、５番の問題がこれに該当する。

ｄ－３　関係把握

これは、「太陽（日光）と植物の育ち方」、「空気（酸素）の量と発芽の様子」といった諸関係を、どれだけ児童たちが把握しているかを調べるものである。１学期１番、２番、３番の問題がこれに該当する。

ｄ－４　調べ方

これは、与えられた課題を解決するための実験構成方法を問うという問題からなる。２学期１番の問題がこれに該当する。

ｄ－５　知識の体制化

これは、従来のアチーブメントテストではみかけられない新しい形式の問題であり、阪大が独自に開発したものである。この問題は、与えられたいくつかの言葉（その学期の学習内容の中でのキーワード）を自分なりのカテゴリーでグルーピングし、それらのグループにした理由を記述するというものである。採点にあたっては、アプリオリに出題者側が正答といったものを準備せず、児童たちがつくったカテゴリーから採点基準をつくった。１学期６番の問題がこれに該当する。

そして、「学習達成度」得点は、１・２学期とも最高 100点となるように配点した。

３　結果と考察

⑴教授行動、学習行動、学習集団雰囲気と学習達成度との相関

１学期および２学期の結果は、表7-8 に示されている。

１・２学期ともに、学習達成度と有意な相関関係にあるのは、学習行動の３要因（ＳＰＥＡＫ、ＣＯＮＣＥ、ＥＸＰＥＲ）である。つまり、発言、授業への集中、実験・観察といった学習行動に対する自己評定の高い児童は、自己評定の低い児童よりも高い学習達成度をしめしているのがわかる。

一方、１・２学期ともに、教授行動と学習集団雰囲気は、学習達成度と有意な相関関係にはない。なぜ有意な相関関係が見出されなかったのだろうか。

１つの原因としては、本研究が対象とした学級数が少なかったことが考えられる。つまり、教授行動は教師を、そして学習集団雰囲気は学級を評定の対象としているだけに、

表7-8　教授行動、学習行動、学習集団雰囲気と学習達成度（1・2学期）との相関

		1学期	2学期
教授行動	TEA	.033	-.003
	CON	.137	.027
学習行動	SPEAK	.320 **	.368 **
	CONCE	.188 *	.268 **
	INDEP	.074	.027
	EXPER	.248 **	.357 **
学習集団雰囲気	ACTI	.005	.074
	ORDER	.021	.141
	SOFT	.053	.083

注）　** p＜ .01,　　* p＜ .05　（両側検定による）

表7-9　学習達成度（1学期）を基準変量とし、教授行動、学習行動、学習集団雰囲気得点（1学期）を予測変量とする重回帰分析

		重相関係数（R）	重相関係数の2乗	標準偏回帰係数（β）
教授行動	TEA	.033	.001	-.045
	CON	.140	.020	.001
学習行動	SPEAK	.332	.110	.370
	CONCE	.333	.111	.005
	INDEP	.358	.128	-.209
	EXPER	.375	.140	.138
学習集団雰囲気	ACTI	.382	.146	-.096
	ORDER	.383	.147	.010
	SOFT	.384	.148	.036

本研究が対象とした学級数４は少なかったといえる。

もう１つの原因としては、本研究が対象とした４名の教師（３名が学級担任者で、残り１名が理科担当者である）の教授能力が一応に高く、児童によって評定された教授行動得点にあまり差のなかったことが考えられる。ちなみに、４名の教師の教職経験数は、11年、20年、20年、30年である。

「教授行動」評定尺度と「学習集団雰囲気」評定尺度が学級間の相違をとらえるのに適した尺度であることを考えると、今後の研究においてはできるだけ多くの学級、そして様々な教授能力をもつ教師を対象として選ぶことが是非とも必要になる。

⑵学習達成度を基準変量とする重回帰分析

１学期の結果は表7-9 に、そして２学期の結果は表7-10に示されている。

表7-9 の重相関係数が.384で、表7-10の重相関係数が.492である。つまり、１学期の学習達成度は９つの予測変量によってその約15%が予測されるが、２学期の学習達成度はその約24%が予測されることになる。このように、２学期の基準変量に対する予測力が１学期に比べてかなり高いのは、学習達成度テストの問題内容に原因があると考えられる。「方法」の箇所ですでに言及しているように、１学期のテストには、「関係把握」、「概念把握」、「知識の体制化」といった難度の高い(100点満点中、平均45.1点）、しかも新しいタイプの問題が含まれていた。一方、２学期の場合には、「要素的知識」の配点率が高かったため、平均点はかなり高くなり、73.5点(100点満点）であった。このように、２学期の問題は基本的・基礎的なものに重点がおかれていたのに対して、１学期の問題は応用的・総合的なものに重点があったといえよう。

ちなみに、４年の知能偏差値から１学期の学習達成度を予測すると、その 8.7%が予測できる程度であるのが、２学期の学習達成度に対してはその14%が予測できる。このように、児童の知能を予測の手掛りとした場合にも、２学期の学習達成度の方が予測されやすいようである。

表7-9 と表7-10の標準偏回帰係数をみると、ＳＰＥＡＫ変量とＥＸＰＥＲ変量の係数が、他の変量の係数に比べて、プラスの大きな値を示している。この結果は、学習行動が学習達成度を予測する有効な手掛りの１つであることを示唆している。

結局、第１節の結果とあわせて考察するならば、教授行動は児童の学習行動に影響を与えることを通じて、間接的に児童の学習達成度に影響を与えることになるのではないかと考えられる。

表7-10　学習達成度（2学期）を基準変量とし、教授行動、学習行動、学習集団雰囲気得点（2学期）を予測変量とする重回帰分析

		重相関係数（R）	重相関係数の2乗	標準偏回帰係数（β）
教授行動	TEA	.003	.000	-.037
	CON	.033	.001	-.099
	SPEAK	.385	.149	.343
学習行動	CONCE	.405	.164	.069
	INDEP	.444	.198	-.262
	EXPER	.480	.231	.214
学習集団	ACTI	.481	.232	-.027
雰囲気	ORDER	.485	.235	.117
	SOFT	.492	.242	-.101

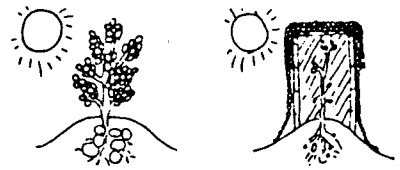
資　料　1

小学校（理科）アチーブメントテスト（5年生7月実施）

＿＿年＿＿組＿＿番　氏名＿＿＿＿＿＿＿＿

1　右図のように，日なたと日かげで，じゃがいもが育ててあります。日なたと日かげのように，日光の当り方によって，じゃがいものでき方がちがうのはなぜでしょうか。
その理由を書いてください。

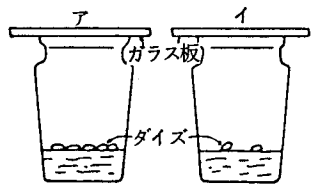
［理由　　］



2　右図のアとイは同じ大きさの広口びんで，ガラス板でふたをしてあります。アには10個，イには2個のダイズが，水でぬらしただっしめんの上に置いてあります。
このままで一週間同じ所に置きました。つぎの問題に答えてください。

(1)　どちらのびんの芽がよくのびるでしょうか。〔　〕
(2)　それはなぜでしょうか。

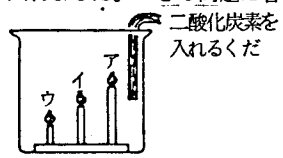
［　　］



3　右図のように，高さのちがうろうそくを立て，二酸化炭素を少しずつ入れました。つぎの問題に答えて下さい。

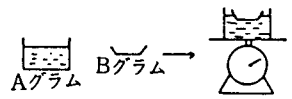
(1)　ア，イ，ウのどのろうそくが先に消えるでしょうか。〔　〕
(2)　それはなぜでしょうか。

［　　］



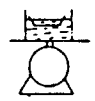
4－1　水を入れた水そうの重さはAグラムです。その中へ，ブリキでできた船（Bグラム）を浮かべました。このまま台ばかりにのせ，重さをはかるとどうなるでしょうか。

(1)　（A＋B）グラム。　〔　〕
(2)　（A＋B）グラムより軽い。
(3)　（A＋B）グラムより重い。



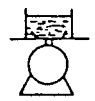
4－2　水そうに浮かんだ船の底に小さい穴があき，船の中へ水が入って図のようになりました。このとき，台ばかりの目もりは，水が入る前とくらべてどうなるでしょうか。

(1)　水が入る前より軽いところ。　〔　〕
(2)　水が入る前と同じ。
(3)　水が入る前より重いところ。



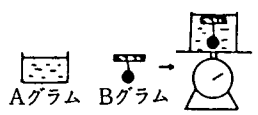
4－3　水が入って，船はやがて水そうの底にしずみました。このとき，台ばかりの目もりは，水が入る前とくらべてどうなるでしょうか。

(1)　水が入る前より軽いところ。　〔　〕
(2)　水が入る前と同じ。
(3)　水が入る前より重いところ。



5－1　水を入れた水そうの重さはAグラムです。木片に鉄のおもりを結びつけ，合わせた重さをはかるとBグラムあります。この木片とおもりを水そうに入れたところ，図のようになりました。このまま台ばかりにのせ重さをはかるとどうなるでしょうか。

(1)　（A＋B）グラムより軽い。
(2)　（A＋B）グラム。
(3)　（A＋B）グラムより重い。



5－2　いま，木片とおもりを結びつけた糸を切ったところ，木片は水の上に浮き上りました。このとき台ばかりの目もりは，木片が水中で宙づりになっているときにくらべて，どうなるでしょうか。

(1) 宙づりのときより重いところ。　〔　〕

(2) 宙づりのときと同じ。

(3) 宙づりのときより軽いところ。

5－3　つぎに，木片に力を加えて水中におしこみ，おもりをその上にのせたところ，図のようになって底にしずみました。このとき台ばかりの目もりは，木片が水に浮いたときにくらべて，どうなるでしょうか。

(1) 浮いているときとかわらない。　〔　〕

(2) 浮いているときより重いところ。

(3) 浮いているときより軽いところ。

6 □の中に，ぜんぶで15のことばが書いてあります。例のように，関係の強いものをあつめて，グループにまとめてください。また，グループにした理由も書いてください。

（注意）1　同じことばを何回使ってもかまいません。

2　番号で書いてください。

3　別につけ加えたいことばがあれば，16　　のところへ書き，使ってください。

（例）

1キャベツ　2バナナ　3トマト　4リンゴ　5ミカン　6にんじん

	グループ	理由
ア	1. 3. 6.	やさいだから
イ	2. 4. 5.	くだものだから
ウ	1. 3. 4. 5.	丸いものだから
エ	2. 6.	細長いものだから
オ	2. 5.	黄色いものだから
カ	3. 4. 6.	赤いものだから

（問題）

1光　2水　3茎（くき）　4温度　5胚（はい）　6ふた葉 7石かい水　8胚乳（はいにゅう）　9根　10肥　料　11土 12二酸化炭素　13ろうそく　14ちっ素　15酸　素　16

	グループ（番号で書くこと）	理由
ア		
イ		
ウ		
エ		
オ		
カ		
キ		
ク		
ケ		
コ		

資　料　2

小学校（理科）アチーブメントテスト（5年生11月実施）

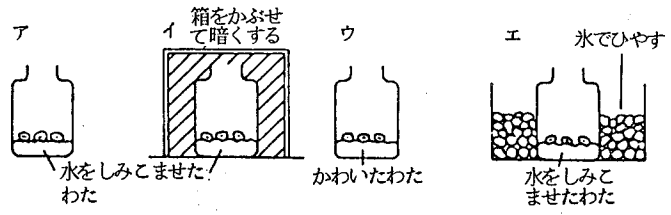
＿＿＿＿学校　5年＿＿組＿＿番　氏名＿＿＿＿＿＿

1　たねの発芽は，水や空気と深い関係があります。太郎君は，次の二つの課題を解決するために，下のア～エの装置を準備して実験することにしました。図を見て，あとの問いに答えなさい。

（課題1）　「水分がないと発芽しないのだろうか。」

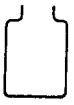
（課題2）　「空気がないと発芽しないのだろうか。」

（実験）



(1)　課題1を解決するためには，ア～エのうちどの装置の結果をくらべればよいですか。［　　］

(2)　課題2を解決するためには，ア～エの装置だけではたりません。そこで，適当な装置を一つ作りたいと思います。それを図にかいて説明しなさい。また，ア～エのどの装置とくらべてみたらよいでしょうか。［　　］



(3)　課題1・2の解決のため，実験結果をくらべるとき，たいせつなことがらを下のア～エから一つえらび，記号で答えなさい。［　　］

ア　調べようとする条件だけを同じにし，ほかは全部ちがったものをくらべる。

イ　条件がまったくちがったものどうしをくらべる。

ウ　調べようとする条件のほかは，すべて同じ条件にしたものとくらべる。

エ　くらべなくても，どの条件が関係しているのかわかる。

2　右の図は，人のからだのつくりをくらべたものです。あとの問いに答えなさい。

(1)　人のからだについて，㋐～㋔の部分の名前を書きなさい。

㋐＿＿＿＿＿＿　㋑＿＿＿＿＿＿　㋒＿＿＿＿＿＿

㋓＿＿＿＿＿＿　㋔＿＿＿＿＿＿　㋕＿＿＿＿＿＿

㋖＿＿＿＿＿＿

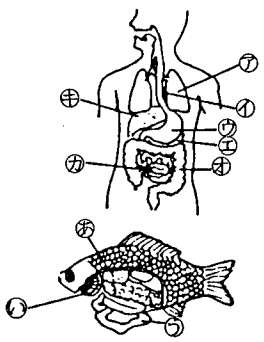
(2)　1　呼吸に関係するものは，㋐～㋖のどの部分ですか。［　　］

2　消化に関係するものは，㋐～㋖のどの部分ですか。［　　］

3　じゅんかんに関係するものは，㋐～㋖のどの部分ですか。［　　］

(3)　人のアと同じはたらきをするのは，フナではどこですか。㋐～㋒の中からえらび，記号で答えなさい。またその名前も書きなさい。

記号［　　］　名前［　　］



(4) 小腸の内側のかべには，しわやとっきがいくつもあります。このようなしくみになっていると，どのような点で役に立ちますか。正しいと思うものを下のア～オの中から一つえらび，記号で答えなさい。[　　]

ア　食物が同じ大きさに細かくできる。

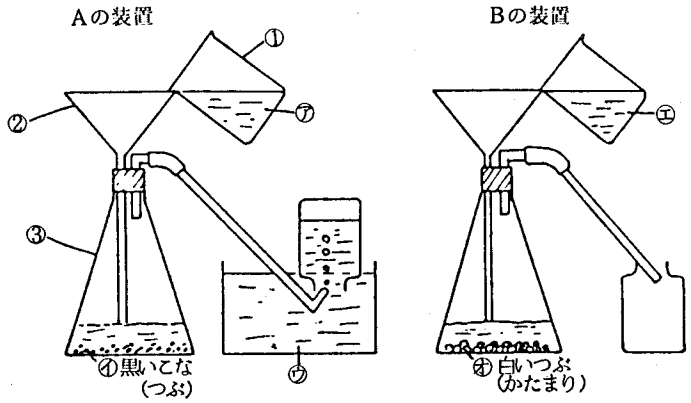
イ　養分をきゅうしゅうする面積が大きくなる。

ウ　消化液が全体によくゆきとどくことができる。

エ　長い消化器がまがりくねって，腹の中におさまる。

オ　食物をゆっくり消化する。

3　下の図のような二つの装置があります。Aは酸素を，Bは二酸化炭素をとる装置です。あとの問いに答えなさい。



(1) 上の図のア～ウの実験器具の名前を書きなさい。

ア＿＿＿＿＿＿　イ＿＿＿＿＿＿　ウ＿＿＿＿＿＿

(2) 上の図の㋐～㋔は，それぞれ何ですか。

㋐の液体＿＿＿＿＿＿　㋑のこな＿＿＿＿＿＿　㋒の液体＿＿＿＿＿＿

㋓の液体＿＿＿＿＿＿　㋔のつぶ＿＿＿＿＿＿

(3) 酸素と二酸化炭素の性質を，下から6つずつえらんで記号で書きなさい。

酸　　素						
二酸化炭素						

ア　空気よりも重い。　イ　空気よりも軽い。　ウ　あまいにおいがする。　エ　すっぱいにおいがする。

オ　においはない。　カ　水にとけやすい。　キ　水にとけにくい。　ク　石灰水を白くにごらせる。

ケ　この気体の中に火のついたろうそくを入れると，火は消える。　コ　空気におよそ1/5ふくまれている。

サ　この気体の中に火のついたせんこうを入れると，パッともえる。　シ　ものがもえたときにできる。

ス　ものがもえるためには，この気体が必要である。

(4) 酸素をAのような装置を使ってとるのは，酸素にどのような性質があるからですか。上のア～スの中から正しいと思うものをえらび，記号で答えなさい。[　　]

(5) 二酸化炭素をBのような装置を使ってとるのは，二酸化炭素にどのような性質があるからですか。上のア～スの中から正しいと思うものを2つえらび，記号で答えなさい。[　　]

第８章　授業における教師の意思決定とリーダーシップ（教授行動）との関係

第１節　教師の意思決定とリーダーシップ（教授行動）との関係（１）

第２節　教師の意思決定とリーダーシップ（教授行動）との関係（２）

第１節　教師の意思決定とリーダーシップ（教授行動）との関係（１）

１　目的

本節では、小学校５年・社会科の授業と、小学校３年・理科の授業を研究対象としながら、第三者（観察者）の目を通して、「授業過程における教師の意思決定」を究明するとともに、教師の意思決定と授業行動（主として、教授行動）との関係を明らかにすることを目的としている。

つまり、本節の研究目的は、次の２つということになる。

⑴「授業過程における教師の意思決定」を測定・評価するための評定尺度を開発する。

⑵教師の意思決定とリーダーシップ（教授行動）との関係を検討する。あわせて、教師の意思決定と児童の学習行動、集団雰囲気、授業成果（理解度、興味度）との関係を検討する。

２　方法

⑴研究対象とする授業の概要

本研究では、小５社会科の授業と小３理科の授業を研究対象としている。

①小５社会科の授業

５つの授業（授業１～５）は、それぞれ鳴門市内の５つの公立小学校で1984年11月20日から同年12月12日の期間に実践された。それらの授業と授業者の特徴は、表8-1 に示される通りである。

なお小学校学習指導要領によれば、本単元『わが国の工業生産』の目標および内容は、「我が国の工業の現状にふれさせ、工業に従事している人々が資源の有効な利用を図りながら生産を高める工夫をしていることを理解させるとともに、国民生活を支える工業生産の意味について考えさせる」ということである。

そして本単元では、わが国の近代工業と伝統工業を主なる学習内容としている。

②小３理科の授業

４つの授業（授業Ａ～Ｄ）は、それぞれ神戸市内の４つの公立小学校で1984年 1月26日から同年 2月14日の期間に実践された。それらの授業と授業者の特徴は、表8-2 に示される通りである。なお小学校指導書（理科編）によれば、本単元の目標および内容は、「磁石の極を調べたり、磁石を作ったりして、磁石の性質及びはたらきを理解させる。⑴異極

表8-1　対象となった授業と授業者　（　小５社会科　）

授業名	単元名及び単元の中での本時の位置	本時の目標及び内容	授業者の性別及び教職年数
授業１	大単元『わが国の工業生産』の中の「さかんな近代工業」，１６時間のうちの５時間目	製鉄所がつくられた理由と役割を、名古屋製鉄所と中京工業地帯との関係でとらえさせる	男性 ５年
授業２	大単元『わが国の工業生産』の中の「伝統に生きる工業」，１０時間のうちの６時間目	昔からの技術を生かして生産を続けている伝統工業の発達条件，苦心や技術保存を大谷焼（地域の伝統工業）を中心に学習させる。本時では、特に販売の工夫を理解させる	男性 ３年
授業３	「さかんな近代工業」，１８時間のうちの１６時間目	四大工業地帯が発達した条件と全国に占める割合を考えさせる	男性 ７年
授業４	「さかんな近代工業」，１８時間のうちの１４時間目	製鉄所では、原料の確保にどんな工夫や努力をしているかを説明できる	女性 １９年
授業５	「さかんな近代工業」，１５時間のうちの１４時間目	京浜工業地帯と阪神工業地帯のようすを表す資料から、両工業地帯の特色を理解させる	男性 ２０年

表8-2　対象となった授業と授業者　（ 小３理科 ）

授業名	単元名及び単元の中での本時の位置	本時の目標及び内容	授業者の性別及び教職年数
授業Ａ	「　磁石の極　」 １１時間のうちの５時間目の授業	「自由に動くようにした磁石は、南北を指して止まる」ことを実験により気づかせる	女性 ２２年
授業Ｂ	「　磁石の極　」 １０時間のうちの５時間目の授業	「異極は引き合い、同極は退けあう」ことを、極の書かれていない磁石の極を見つける課題を通して理解させる	女性 １年
授業Ｃ	「　磁石の極　」 １１時間のうちの７時間目の授業	「磁石で鉄をこすったり、鉄をつけたりすると、鉄は磁石になることがある」ことを実験により気づかせる	男性 １０年
授業Ｄ	「　磁石の極　」 １２時間のうちの９時間目の授業	同上	女性 ６年

は引きあい、同極は退けあうこと、⑵自由に動くようにした磁石は、南北を指して止まること、⑶磁石で鉄をこすったり、鉄をつけたりすること、鉄は磁石になることがあること」ということになる。

⑵資料収集の手続

本研究における資料収集を、次の４つの手続に基づいて実施した。

①ＶＴＲによる授業の録画どり

前述の社会科の５つの授業と、理科の４つの授業、それぞれ１校時分（45分間）をビデオ録画した。録画どりの際には、授業者および児童の両者にＶＴＲカメラに馴れてもらうために、対象とする授業の１つ前の授業からビデオ録画どりを開始した。なお録画どりにあたっては、２台のＶＴＲカメラ（１台は教室後方中央より授業者の動きを中心にとらえるカメラであり、もう１台は教室左前方より児童全体の動きをとらえるカメラである）を使用した。

②児童による授業評価

各授業終了後に、次のような測定項目を用いて授業評価を実施した。

ａ「教授行動」評定尺度（社会科）

第７章・第１節で作成された「理科授業における教師の教授行動」を測定する項目を参考にしながら、次のような16項目を設定した。各項目とも５段階評定である。

１（あなたの先生は、）わかりやすく説明されましたか。
２あなたたちの発表をよく聞いてくれましたか。
３あなたたちと同じ気持ちになって、いっしょに考えてくれましたか。
４えこひいきしないで、みんなを同じようにあつかってくれましたか。
５結果がよいか悪いかよりもあなたたちの考え方や調べ方を大切にしてくれましたか。
６あなたたちが考えるのにじゅうぶんな時間をあたえてくれましたか。
７あなたたちに自分でもできるという自信をもたせてくれましたか。
８わかりやすくはっきりと黒板に書きましたか。
９あなたたちが知っていることや前に習ったことをよく聞かれましたか。
10今日の授業のめあてをはっきりと言われましたか。
11他の友だちの意見とくらべて考えるように言われましたか。
12授業で使われた資料（表、グラフ、地図など）について、あなたたちひとりひとりの考えをまとめるようにいわれましたか。

13授業で使われた資料（表、グラフ、地図など）の見方、読み方、考え方を教えてくれましたか。
14あなたたちが自分で考えたことを発表するように言われましたか。
15あなたたちにいろいろな意見を出すように言われましたか。
16次の社会科の時間に学習することをはっきりと教えてくれましたか。

次に、５学級の児童（ 180名）による教授行動評価データを用いて、16項目の因子分析を行った。因子分析にあたっては、共通性の初期値にＳＭＣ（重相関係数の２乗）を用い主因子法で因子を抽出した後、バリマックス法で因子軸の回転を行った。回転後の結果は表8-3 に示される通りである。

そして、第１因子において因子負荷量の高い５項目（３、２、７、１、４の項目）を用いて、「配慮行動（ＣＯＮ）」の尺度構成を試みた。この尺度の信頼性係数（α－係数）は、.828であった。また、第２因子において因子負荷量の高い５項目（10、９、13、15、16の項目）を用いて、「学習指導行動（ＴＥＡ）」の尺度構成を試みた。この尺度の信頼性係数（α－係数）は、.698であった。

b「学習行動」評定尺度（社会科）

第７章・第１節で作成された「学習行動」を測定する項目を用いた。各項目とも、５段階評定である。

１（あなたは、）積極的に自分の考えを発表しましたか。
２理由のある意見を言いましたか。
３ほかの人の意見とつなげて発言しましたか。
４自分の考えをはっきりさせてから、話し合いに参加しましたか。
５授業のとちゅうで頭や目がいたくなりましたか。
６授業中にいたずらやおしゃべりやよそ見をしていましたか。
７授業に熱中していましたか。
８人の意見や説明をよく聞いていましたか。

１～４の４項目で構成された尺度が、「自分の考えにもとづいた発言（ＳＰＥＡＫ）」尺度である。また、５～８の４項目（ただし、５と６は逆スケール項目である）で構成された尺度が、「授業への集中（ＣＯＮＣＥ）」尺度である。

c「集団雰囲気」評定尺度（社会科）

第７章・第１節で作成された尺度を用いた。各項目はＳＤ法形式で５段階評定である。

表8-3　「教授行動」に関する因子分析結果　（社会科）

項目番号	測定項目	因子 I	因子 II	共通性
3	児童と同じ気持ちになって考える	.765	.289	.669
2	児童の発表をよく聞く	.726	.027	.527
7	児童達に自分でもできるという自信をもたせる	.655	.286	.524
1	わかりやすく説明する	.629	.249	.458
4	えこひいきしないで、児童を同じように扱う	.605	.100	.376
5	児童達の考え方や調べ方を大切にする	.456	.267	.279
12	資料について、一人一人の考えをまとめるように言う	.446	.125	.215
8	わかりやすくはっきりと黒板に書く	.388	.095	.159
6	児童達が考えるのに十分な時間をあたえる	.365	.248	.195
10	今日の授業のめあてをはっきりと言う	.212	.575	.375
9	児童達が知っていることや前に習ったことをよく聞く	.264	.529	.349
13	資料の見方、読み方、考え方を教える	.293	.521	.357
15	児童達にいろいろな意見を出すように言う	.060	.509	.263
16	次の時間に学習することをはっきり教える	.252	.438	.255
14	児童達が自分で考えたことを発表するように言う	.018	.382	.146
11	他の友達の意見とくらべて考えるように言う	.214	.293	.132
	因子分散	3.32	1.96	5.28
	因子寄与率（%）	20.8	12.3	33.0

（注）バリマックス回転後の結果を示している。

c-1「活発さと明るさ（ＡＣＴＩ）」評定尺度

①活発な―おとなしい、②明るい―暗い、③おもしろい―つまらない、④生き生きした―しずんだ、⑤のびのびした―こせこせした

c-2「規律とまとまり（ＯＲＤＥＲ）」評定尺度

⑥おちついた―おちつきのない、⑦まじめな―ふまじめな、⑧ひきしまった―ゆるんだ、⑨きちんとした―だらしない、⑩責任感のある―無責任な

c-3「優しさと温かさ（ＳＯＦＴ）」評定尺度

⑪やさしい―こわい、⑫ていねいな―らんぼうな、⑬温かい―冷たい、⑭すなおな―ひねくれた、⑮親切な―不親切な

d「授業成果」測定項目（社会科）

d-1「授業の理解度」測定項目（社会科）

◎あなたは、今日の授業がわかりましたか。

5段階評定（⑤ひじょうにわかった、④かなりわかった、③少しわかった、②あまりわからなかった、①まったくわからなかった）で回答を求めた。

d-2「授業への興味度」測定項目（社会科）

◎あなたは、今日の授業がおもしろかったですか。

同様に、5段階評定（⑤ひじょうにおもしろかった、④かなりおもしろかった、③少しおもしろかった、②あまりおもしろくなかった、①まったくおもしろくなかった）で回答を求めた。

e「教授行動」評定尺度（理科）

第7章・第1節で作成された「理科授業における教師の教授行動」測定尺度のうちの1つ（自主性と信頼関係を育てるための配慮―ＣＯＮ）を用いた。各項目とも5段階評定である。

1（あなたの先生は、）わかりやすく説明されましたか。

2あなたたちの発表をよく聞いてくれましたか。

3あなたたちと同じ気持ちになって、いっしょに考えてくれましたか。

4えこひいきしないで、みんなを同じようにあつかってくれましたか。

5結果がよいか悪いかよりもあなたたちの考え方や調べ方を大切にしてくれましたか。

6あなたたちが考えるのにじゅうぶんな時間をあたえてくれましたか。

7あなたたちに自分でもできるという自信をもたせてくれましたか。

8わかりやすくはっきりと黒板に書きましたか。

f「学習行動」評定尺度（理科）

「学習行動」評定尺度（社会科）と同一の測定項目を用いた。

g「集団雰囲気」評定尺度（理科）

「集団雰囲気」評定尺度（社会科）と同一の測定項目を用いた。

h「授業成果」測定項目（理科）

「授業成果」測定項目（社会科）と同一の測定項目を用いた。

③授業者の内省報告

各授業者は、録画された授業ビデオを視聴しながら、「どの授業場面で計画とのズレが生じたのか、それはどうしてか（理由）」といった内容等について感想を述べた。

④観察者（第三者）による「教師の意思決定」の測定・評価

a観察者（評価者）の特徴

（a-1）社会科―録画された授業ビデオを視聴して、授業1と授業2における「教師の意思決定」を測定・評価したのは、27名の現職教師である。教師は全員男性であり、教職経験年数は平均12.2年（最低3年、最高28年）である。27名のうちの21名の教師は、小学校での勤務経験がある。また、14名の教師は、本単元を授業で取り扱った経験がある。さらに、11名の教師は、大学での専攻科目が社会科である。

（a-2）理科―録画されたビデオを視聴して、授業Aと授業Bにおける「教師の意思決定」を測定・評価したのは、18名の現職教師である。教師は全員男性であり、教職経験年数は平均12.6年（最低1年、最高22年）である。18名のうちの9名の教師は、小学校での勤務経験がある。また、7名の教師は、本単元を授業で取り扱った経験がある。さらに、9名の教師は、大学での専攻科目が理科である。

b評価の方法と測定項目

観察者（評価者）は、録画された授業ビデオを視聴して、表8-6 に示されるような13個の測定項目を用いながら、「授業過程における教師の意思決定」を測定・評価した。その際、次のようなインストラクションが観察者（評価者）に与えられた。「あなたは、この教師の意思決定をどのように感じましたか。あなたの感じたところに近い番号を1つ選び○でかこんでください。ところで、ここでいう意思決定とは、教師が、各授業場面において、いくつかとりうる教授行動（例えば、発問、指名、説明、指示など）の中から、ある教授行動を選ぶ（決定する）過程を意味しています」ということである。

また、「あなたは、この教師の意思決定に影響を及ぼしていた要因（例えば、時間要因）は何だったと思いますか。つまり、この教師が意思決定する際に、気にかけていた要因は何だったと思いますか。この教師にとって、影響力の大きいと思われる要因から順に、３つまでご記入ください」というインストラクションを与えて、「教師の意思決定に影響を及ぼしていた要因」を推察してもらった。ただし、今回の分析では、最も影響力の大きい（つまり、第１番目に指摘された）要因のみを用いた。

当然のことであるが、観察者（評価者）には、児童がこれらの授業をどのように評価したのかといった情報は一切与えられていない。

3　結果

(1)児童による授業評価の結果

①社会科の授業評価

児童による授業評価（社会科）の結果は、表8-4 に示される通りである。教授行動をみると、ＴＥＡ尺度、ＣＯＮ尺度ともに、５つの授業間に統計的に有意差のあるのがわかる（$F=13.2$, $df=4/174$, $p<.001$；$F=13.3$, $df=4/174$, $p<.001$）。両尺度において、授業２の得点が断然高く、授業１と授業５の得点が低い。

この傾向は、学習行動（ＳＰＥＡＫ尺度、ＣＯＮＣＥ尺度）や授業成果（理解度、興味度）にも同様に認められることである。ただし、集団雰囲気（ＡＣＴＩ尺度、ＯＲＤＥＲ尺度、ＳＯＦＴ尺度）の場合には、授業２の得点が断然高いけれども、残りの４つの授業間にはほとんど差が認められない。

②理科の授業評価

児童による授業評価（理科）の結果は表8-5 に示される通りである。教授行動（ＣＯＮ尺度）をみると、授業Ａと授業Ｂとの間に統計的に有意差のあるのがわかる。学習行動において、授業ＢはＳＰＥＡＫ（自分の考えにもとづいた発言）尺度では最も高い得点を得ているのだけれども、ＣＯＮＣＥ（授業への集中）尺度では逆に最も低い得点を示している。一方、授業Ａは両尺度とも高得点を得ている。

集団雰囲気をみると、ＡＣＴＩ尺度では授業Ｄと授業Ｂの得点が高く、授業Ｃの得点の低いのがわかる。またＯＲＤＥＲ尺度では、授業Ａが高く授業Ｂが低い。そしてＳＯＦＴ尺度では、授業Ｃが高く授業Ｂが低い。以上のように、集団雰囲気のどの側面を評価するのかによって、授業Ｂと授業Ｃは全く逆のパターンを示している。

表8-4　児童による授業評価の結果（　社会科　）

	授業1	授業2	授業3	授業4	授業5	F検定
教授行動1 （TEA）	20.2 (3.01)	22.6 (1.74)	20.5 (2.96)	21.8 (2.39)	18.1 (3.93)	F =13.2 p<.001
教授行動2 （CON）	18.5 (3.62)	23.4 (2.58)	20.6 (3.19)	21.1 (2.78)	20.4 (3.12)	F=13.3 p<.001
学習行動1 （SPEAK）	10.4 (3.77)	15.0 (3.72)	11.1 (4.10)	11.3 (4.22)	9.9 (3.66)	F=10.7 p<.001
学習行動2 （CONCE）	14.7 (2.38)	17.7 (2.44)	15.5 (2.33)	14.9 (2.73)	14.8 (2.29)	F=10.8 P<.001
集団雰囲気1 （ACTI）	18.4 (3.91)	22.7 (2.61)	17.9 (3.69)	20.2 (1.98)	17.4 (3.83)	F=16.5 p<.001
集団雰囲気2 （ORDER）	17.4 (3.35)	22.0 (2.64)	18.0 (3.40)	16.9 (3.53)	18.3 (2.40)	F=17.0 p<.001
集団雰囲気3 （SOFT）	19.0 (3.31)	22.3 (3.73)	19.3 (3.17)	19.1 (2.96)	19.6 (2.33)	F=7.84 p<.001
理解度 （認　知）	4.05 (0.77)	4.86 (0.42)	4.58 (0.61)	4.56 (0.70)	4.25 (0.81)	F=8.77 p<.001
興味度 （情　意）	3.17 (1.05)	4.64 (0.82)	4.30 (1.02)	3.85 (1.20)	3.13 (1.07)	F=16.8 p<.001

（注）括弧内の数値は標準偏差を表す。F検定の自由度は、各要因とも4／174である

表8-5　児童による授業評価の結果（　理科　）

	授業A	授業B	授業C	授業D	F検定
教授行動 （CON）	26.5 (2.49)	23.9 (5.68)	25.9 (3.18)	26.0 (3.46)	F=3.11, p<.05 授業A-授業B
学習行動1 （SPEAK）	13.1 (3.48)	13.3 (4.61)	10.8 (4.80)	12.5 (3.43)	F=2.88, p<.05 授業B-授業C
学習行動2 （CONCE）	17.0 (2.28)	14.7 (3.65)	16.2 (1.56)	14.9 (2.21)	F=6.17, p<.001 授業A, 授業C-授業B
集団雰囲気1 （ACTI）	20.8 (3.00)	21.1 (2.70)	19.1 (3.48)	21.4 (2.30)	F=4.12, p<.01 授業B, 授業D-授業C
集団雰囲気2 （ORDER）	18.9 (3.28)	16.7 (3.42)	18.0 (3.25)	18.4 (4.02)	F=2.51, p=.06 授業A-授業B
集団雰囲気3 （SOFT）	20.2 (2.82)	18.5 (3.27)	21.0 (3.25)	19.3 (3.13)	F=4.22, P<.01 授業C-授業B
理解度 （認　知）	4.62 (0.55)	4.14 (1.14)	4.33 (0.81)	4.45 (0.60)	F=1.97, n.s.
興味度 （情　意）	4.88 (0.33)	4.29 (1.27)	4.47 (0.85)	4.60 (0.68)	F=2.85, p<.05 授業A-授業B

（注）括弧内の数値は標準偏差を表す。F検定の自由度は、各要因とも３／１２８である

授業成果をみると、理解度（認知）では授業間に有意差は認められないが、興味度（情意）には有意差のあるのがわかる。つまり、興味度においては、授業Ａは授業Ｂよりも有意に高い。

以上の結果を総合すると、授業Ａと授業Ｂとの間には顕著な差のあるのがわかる（とりわけ、教授行動、学習行動２、集団雰囲気２、興味度の各尺度において）。ただし、授業Ｂは、学習行動１（ＳＰＥＡＫ）や集団雰囲気２（ＡＣＴＩ）の尺度得点が高いことから、児童が活発で元気のあったことが窺える。しかしながら、「授業への集中」や「規律・まとまり」といった点では、他の授業よりも劣っていたことがわかる。

⑵「授業過程における教師の意思決定」に関する因子分析結果と意思決定尺度の作成

因子分析にあたっては、共通性の初期値にＳＭＣ（重相関係数の２乗）を用い、主因子法で因子を抽出した後、バリマックス法で因子軸の回転を行った。その分析には、のべ90名分（社会科27名×２つの授業と、理科18名×２つの授業）のデータを用いた。その結果２つの因子が共通因子として抽出された。回転後の結果は表8-6 に示される通りである。

次に、１つの因子に.550以上の因子負荷量を示す代表的な項目をリストして、因子の解釈を行った。

第１因子で高い因子負荷量を示す項目は、Ｑ９一貫性のある一場当たり的な（.820）など５項目であった。そこで、第１因子を「熟慮的で一貫性のある意思決定」の因子と命名した。

第２因子で高い因子負荷量を示す項目は、Q13受容的一統制的（.826）など５項目であった。そこで、第２因子を「柔軟で受容的な意思決定」の因子と命名した。

次に、それぞれの因子に高い因子負荷量を示す項目を用いて、「授業過程における教師の意思決定」を評価する２つの尺度の作成を試みた。つまり、「熟慮的で一貫性のある意思決定」尺度をＱ９，Q12，Q10，Q11，Ｑ４の５項目で構成し、「柔軟で受容的な意思決定」尺度をQ13，Ｑ１，Ｑ２（逆スケール項目），Ｑ５，Ｑ８の５項目で構成した。また、両尺度の信頼性係数をα－係数によって求めたところ、.886，.893と非常に高い値が得られた。このことによって、両尺度の信頼性の高いことが確認された。

⑶各意思決定項目および２つの意思決定尺度の授業間得点比較

①授業１と授業２との比較（社会科）

表8-4 の教授行動評定において、顕著な差が認められた授業１と授業２とを比較・検討することにした（ただし、授業１と同様に、授業５の教授行動得点も低いのだけれども、

表8-6 「授業過程における教師の意思決定」に関する因子分析結果（回転後）

項目番号	測定項目	因子 I	因子 II	共通性
9	一貫性のある――場当たり的な	.820	.042	.674
12	熟慮的――衝動的	.780	.223	.658
10	自信のある――自信のない	.713	.174	.538
11	適切な――不適切な	.702	.499	.742
4	先を読んだ――目先の	.659	.370	.571
6	速い――遅い	.536	.159	.313
7	授業目標を意識した――授業目標を意識しない	.434	-.283	.268
13	受容的――統制的	.296	.826	.770
1	柔軟な――堅い	.263	.817	.737
2	教師中心的な――児童中心的な	-.215	-.731	.581
5	臨機応変な――型通りの	.255	.688	.539
8	児童の反応に敏感な――児童の反応に鈍感な	.540	.563	.608
3	大胆な――慎重な	-.149	.385	.170
	因子分散	3.77	3.40	7.17
	因子寄与率（%）	29.0	26.2	55.2

（注）第1因子，第2因子の名前は、次の通りである。

- 第1因子　「熟慮的で一貫性のある意思決定」
- 第2因子　「柔軟で受容的な意思決定」

授業者の教職経験年数等を考慮して、授業１と授業２とを比較対象として選んだ）。

各意思決定項目得点の比較結果は、表8-7 に示される通りである。③大胆な―慎重な、と⑦授業目標を意識した―意識しない、の２項目を除く、残り11項目において、授業２の方が授業１よりも有意に高い（ただし、②教師中心な―児童中心なの項目は、逆転項目である）。

次に、２つの意思決定尺度得点の比較結果が、表8-8 に示されている。両尺度とも、授業２の方が授業１よりも0.1%水準で有意に高いことがわかる。

②授業Ａと授業Ｂとの比較（理科）

表8-5 の教授行動評価において、統計的に有意差の認められた授業Ａと授業Ｂとを比較・検討することにした。

各意思決定項目得点の比較結果は、表8-9 に示される通りである。④先を読んだ―目先の、⑥速い―遅い、⑦授業目標を意識した―意識しない、⑨一貫性のある―場当たり的な、⑩自信のある―自信のない、⑪適切な―不適切な、⑫熟慮的―衝動的の７項目において、授業Ａの方が授業Ｂよりも統計的に有意に高いか、あるいは高い傾向にある。一方、授業Ｂは授業Ａよりも、①柔軟な―堅いの項目において、統計的に有意に高い傾向がみられる。以上のように、授業Ａにおける教師の意思決定は、一貫性や自信があり、しかも熟慮的であると評価される一方で、堅いとみなされている。同時に、授業目標を意識し、教師中心的であると評価されている。

次に、２つの意思決定尺度得点の比較結果が、表8-10に示されている。「熟慮的で一貫性のある意思決定」尺度においては、授業Ａの方が授業Ｂよりも0.1%水準で有意に高い。しかし、「柔軟で受容的な意思決定」尺度においては、両授業間に統計的な有意差はみられない。むしろ得点の上では、授業Ｂの方が高い。

(4)教師の意思決定に影響を及ぼしていた要因

①授業１と授業２との比較（社会科）

観察者（評価者）によって自由記述された内容を、授業目標、学習内容・課題、児童（反応、理解の状態など）、教材・教具、授業展開、学習活動・形態、学習時間、学習指導案（授業計画一般）、その他（ＶＴＲカメラや参観者の存在、教師の指導法など）といったカテゴリーに分類した。結果は、表8-11に示される通りである。授業１と授業２との間には、統計的な有意差がみられる。（χ^2=17.06, df=8, p<.05）。つまり、授業1 では授業2 に比較して、目標、指導案、展開といった要因に対する指摘が多くなされているのに

表8-7　授業１と授業２における、各意思決定項目の得点比較（社会科）

測定項目	授業１	授業２	t 検定
①柔軟な	2.52(1.12)	3.93(0.73)	t=5.47, p<.001
②教師中心的な	3.59(0.97)	2.19(1.04)	t=4.96, p<.001
③大胆な	2.48(0.85)	2.78(0.89)	t=1.19, n.s.
④先を読んだ	2.89(0.93)	3.93(0.83)	t=5.11, p<.001
⑤臨機応変な	2.48(1.01)	3.37(0.97)	t=3.13, p<.01
⑥速い	2.59(0.75)	3.33(0.88)	t=3.14, p<.01
⑦授業目標を意識した	3.96(0.90)	4.19(0.83)	t=0.88, n.s.
⑧児童の反応に敏感な	2.56(1.01)	4.19(0.79)	t=6.35, p<.001
⑨一貫性のある	3.19(0.92)	3.89(0.85)	t=3.04, P<.01
⑩自信のある	2.96(1.09)	4.22(0.64)	t=5.47, p<.001
⑪適切な	2.67(0.92)	4.07(0.92)	t=5.35, p<.001
⑫熟慮的	2.96(0.94)	3.89(0.70)	t=3.41, p<.01
⑬受容的	2.44(1.05)	4.04(0.85)	t=5.52, p<.001

（注）数値は、平均値と標準偏差を表す。　ｄｆ＝２６。ｔ検定は対応がある変数間の差の検定によった。　有意差検定は、両側検定によった。

表8-8　授業１と授業２における、２つの意思決定尺度の得点比較（社会科）

意思決定尺度	授業１	授業２	ｔ検定
「　熟慮的で一貫性のある意思決定　」尺度	14.7(3.75)	20.0(2.87)	t=6.06, p<.001
「　柔軟で受容的な意思決定　」尺度	12.4(3.97)	19.3(3.65)	t=6.13, p<.001

(注) 数値は、平均値と標準偏差を表す。　ｄｆ＝２６。ｔ検定は対応がある変数間の差の検定によった。　有意差検定は、両側検定によった。

表8-10　授業Ａと授業Ｂにおける、２つの意思決定尺度の得点比較（理科）

意思決定尺度	授業Ａ	授業Ｂ	ｔ検定
「　熟慮的で一貫性のある意思決定　」尺度	19.3(2.14)	14.3(3.68)	t=4.29, p<.001
「　柔軟で受容的な意思決定　」尺度	12.7(4.24)	14.5(4.30)	t=1.11, n.s

(注) 数値は、平均値と標準偏差を表す。　ｄｆ＝１７。ｔ検定は対応がある変数間の差の検定によった。　有意差検定は、両側検定によった。

表8-9　授業Ａと授業Ｂにおける、各意思決定項目の得点比較（理科）

測定項目	授業Ａ	授業Ｂ	ｔ検定
①柔軟な	2.33(0.97)	3.11(1.13)	t=2.07, p<.10
②教師中心的な	3.83(0.86)	3.33(1.24)	t=1.45, n.s.
③大胆な	2.61(1.29)	2.83(0.62)	t=0.59, n.s.
④先を読んだ	3.33(0.59)	2.72(0.83)	t=2.09, p<.10
⑤臨機応変な	2.56(1.25)	2.44(0.98)	t=0.27, n.s.
⑥速い	3.28(0.90)	2.67(0.84)	t=2.37, p<.05
⑦授業目標を意識した	4.50(0.79)	3.83(0.71)	t=2.61, p<.05
⑧児童の反応に敏感な	3.22(0.81)	3.22(1.26)	t=0.00, n.s.
⑨一貫性のある	4.22(0.55)	2.94(0.94)	t=4.60, P<.001
⑩自信のある	4.17(0.51)	3.11(0.83)	t=5.13, p<.001
⑪適切な	3.72(0.83)	2.78(1.00)	t=2.79, p<.05
⑫熟慮的	3.83(0.79)	2.72(0.75)	t=3.99, p<.001
⑬受容的	2.39(1.24)	3.06(1.16)	t=1.56, n.s.

（注）数値は、平均値と標準偏差を表す。　ｄｆ＝１７。ｔ検定は対応がある変数間の差の検定によった。　有意差検定は、両側検定によった。

表8-11　教師の意思決定に最も影響を及ぼしていた要因（　社会科　）

	目標	内容	児童	教材	展開	活動	時間	指導案	その他	計
授業1	12	1	5	1	3	0	0	4	1	27
授業2	6	0	14	0	1	1	4	1	0	27
計	18	1	19	1	4	1	4	5	1	54

(注)　$\chi^2=17.06$,　df=8,　$p<.05$

評定は、観察者（ＶＴＲ視聴者）によって行われた。

表8-12　教師の意思決定に最も影響を及ぼしていた要因（　理科　）

	目標	児童	展開	時間	指導案	計
授業A	6	2	2	2	5	17
授業B	2	10	1	0	4	17
計	8	12	3	2	9	34

(注)　$\chi^2=9.78$,　df=4,　$p<.05$

評定は、観察者（ＶＴＲ視聴者）によって行われた。

１名は、無記入であった。

対し、授業２では児童や時間要因に対する指摘がより多くなされている。とりわけ、目標要因と児童要因に対する、授業１と授業２の分布は好対照である。

②授業Ａと授業Ｂとの比較（理科）

結果は、表8-12に示される通りである。授業Ａと授業Ｂとの間には、統計的に有意な差がみられる（χ^2=9.78, df=4, p<.05)。つまり、授業Ａでは目標、展開、時間といった要因に対する指摘がより多くなされているのに対し、授業Ｂでは児童要因に対する指摘がより多くなされている。授業１と授業２の場合と同様に、目標要因と児童要因に対する、授業Ａと授業Ｂの分布は好対照である。

4　考察

⑴「授業過程における教師の意思決定」を測定・評価するための評定尺度の開発

表8-6 の因子分析結果に示されているように、「授業過程における教師の意思決定」を測定・評価するための２つの因子を見出すことができた。１つは「熟慮的で一貫性のある意思決定」因子であり、もう１つは「柔軟で受容的な意思決定」因子である。

前者は、思慮深さ、冷静さ、確信といった教師の心的状態に支えられながら、授業全体の計画性や見通しを重視する意思決定である。そして、この意思決定は、授業計画段階での決定（つまり、計画的決定）と深い関係があると推察される。

後者は、柔らかさ、おおらかさといった教師の心的状態に支えられながら、授業場面におけるその時その場での児童の反応を臨機応変に授業の中に取り入れることを重視する意思決定である。つまり、この意思決定は、教師・児童間の相互作用過程での決定（つまり、相互作用決定）である。

以上のように、本研究において、性質を異にする２つの意思決定を測定・評価するための評定尺度を開発することができ、しかも、それらの尺度の信頼性を確認できたのである。これらのことにより、本研究の目的⑴は、ほぼ達成されたといえる。

⑵教師の意思決定とリーダーシップ（教授行動）との関係

表8-8 の結果から明らかなように、社会科授業における教師の意思決定と教授行動とは、関係があると考察される。つまり、児童によって教授行動（ＴＥＡ行動とＣＯＮ行動）を高く評価された授業２の教師は、教授行動を低く評価された（特に、ＣＯＮ行動において）授業１の教師よりも、２つの意思決定尺度において高く測定・評価されている。このことは、各意思決定項目の得点比較（表8-7 参照）をみても同様にいえることである。

また、表8-10の結果からわかるように、理科授業における教師の意思決定と教授行動とは、教師の意思決定のある側面において関係があると推察される。つまり、児童によって教授行動（ＣＯＮ行動）を高く評価された授業Ａの教師は、低く評価された授業Ｂの教師よりも、１つの意思決定尺度（「熟慮的で一貫性のある意思決定」尺度）において高く測定・評価されている。このことは、各意思決定項目の得点比較（表8-9 参照）をみても同様にいえることである。

以上のように、社会科授業と理科授業に共通していえることは、少なくとも「熟慮的で一貫性のある」意思決定と教授行動とは関係があるということである。つまり、適切で効果的な教授行動の前提には、「熟慮的で一貫性のある」意思決定が存在しているということである。

さらに、表8-8 の結果から推察されるように、授業２の教師の教授行動（ＴＥＡ行動とＣＯＮ行動ともに）が断然高く評価された前提には、前述の「熟慮的で一貫性のある」意思決定とともに、「柔軟で受容的な」意思決定があったからではないかと思われる。

次に、教師の意思決定に最も影響を及ぼしていた要因（表8-11と表8-12参照）と教授行動との関係について考察してみよう。

社会科授業（表8-4 と表8-11参照）においては、児童要因を多く指摘された授業２の方が、目標要因を多く指摘された授業１よりも教授行動の評価が高い。しかしながら、理科授業（表8-5 と表8-12参照）においては、社会科の場合とは全く反対で、目標要因を多く指摘された授業Ａの方が、児童要因を多く指摘された授業Ｂの方よりも教授行動の評価が高い。つまり、これらの要因と教授行動との関係は一貫していない。

ただし、児童要因を多く指摘された授業２（社会科）と授業Ｂ（理科）とでは、児童に対する意思決定の質的側面において大きな違いがあるようである。授業２では、授業者の内省報告によれば、「販売の工夫を考えるところで、児童は経営者の立場に立ちにくく、さらに前時までの学習が強烈に残っているために、児童の意見の出方と自分（授業者）の予想との間に若干のズレがあった」といったように、教師の意思決定の主なるものは、児童の発言内容をどのように授業に組み入れるのかといったことである。これに対して、授業Ｂでは、授業者の内省報告によれば、「授業の導入段階において、ワーワーといった落ち着かない状態で授業が始まったために、とにかく授業全体を通じて児童がガサガサしており、児童を注意するコトバが多かった」ということである。この教師の意思決定の主なるものは、児童達をいかに授業に注目させるのかといったことである。

このように、5年生と3年生という児童の発達差を考慮しても、なお両授業間には、児童に間する教師の意思決定において質的相違があるようである。

⑶教師の意思決定と児童の学習行動、集団雰囲気、授業成果（理解度、興味度）との関係

表8-4 と表8-8 の結果から明らかなように、社会科授業における教師の意思決定と児童の学習行動、集団雰囲気、授業成果とは関係があると考察される。つまり、2つの意思決定尺度において高く測定・評価されている授業2は、低く測定・評価されている授業1よりも学習行動（ＳＰＥＡＫ、ＣＯＮＣＥ）集団雰囲気（ＡＣＴＩ、ＯＲＤＥＲ、ＳＯＦＴ）、そして授業成果（理解度、興味度）のすべての要因において、統計的に有意に高いことがわかる。

また、表8-5 と表8-10の結果から明らかなように、理科授業における教師の意思決定と児童の学習行動、集団雰囲気、授業成果とは関係があると考察される。つまり、「熟慮的で一貫性のある意思決定」尺度において高く測定・評価されている授業Ａは、低く測定・評価されている授業Ｂよりも、学習行動（ＣＯＮＣＥ）、集団雰囲気（ＯＲＤＥＲ）、そして授業成果（興味度）の各要因において、統計的に有意に高いことがわかる。

以上のように、教師の意思決定は、児童の学習行動、集団雰囲気、授業成果と関係があるといえる。つまり、「熟慮的で一貫性のある教師の意思決定」は、効果的な教授行動の仲介によって、優れた教育成果（学習行動、集団雰囲気、授業成果など）をもたらすのではないかと考察される。なお、教師の意思決定、教授行動、そして教育成果といった三者の相互関係の詳細な検討は、今後の研究課題である。

第2節　教師の意思決定とリーダーシップ（教授行動）との関係（2）

1　目的

本節では、小学校5年・社会科の授業と中学校2年・数学科の授業を研究対象としながら、授業者（本人）の目を通して、「授業過程における教師の意思決定」を分析するとともに、教師の意思決定と授業行動（主として教授行動）との関係を明らかにすることを目的としている。

つまり、本節の研究目的は、次の2つということになる。

(1)授業者自身が「授業過程における教師の意思決定」を分析するためのカテゴリー・システムを開発する。

(2)教師の意思決定とリーダーシップ（教授行動）との関係を検討する。

2　方法

(1)研究対象とする授業の概要

本研究では、小5社会科の授業と中2数学科の授業を研究対象としている。

①小5社会科の授業

授業者（藤野教諭）は、教職経験11年の男性教師である。大学では、社会科教育学を専攻している。授業は、徳島市立八万小学校5年1組（児童数38名）で、1985年5月21日・第5時限（授業1）と同年5月22日・第4時限（授業2）に実践された。

対象となった2つの授業（授業1、授業2）は、単元『日本の農業』（12時間配当）のうちの3時間目と4時間目である。

授業1の目標および内容は、①米の生産高、作付面積が減少しているという事実をもとにして、日本の耕地面積のグラフをみることにより、田畑の利用の仕方には違いがあることに気づかせる、②同時に「作付面積」の意味をよりよく理解する、③1978年の資料であるので、新しい資料が要求できるようにする、ということである。

授業2の目標および内容は、①日本人が必要とする米の量を知らせ、未来の農業を展望させる、②資料の限界を認識しながら、グラフに書かれていないことを想像することの大切さを知らせる、ということである。

授業者は、2つの授業のそれぞれにおいて、社会科資料読解能力の形成に、特に重点を置いていた。そして、2つの授業ともに、一斉学習と個別学習の両方の学習形態を

とっていた。

②中２数学科の授業

授業者（服部教諭）は、教職経験19年の男性教師である。大学では、数学科教育学を専攻している。授業は、鳴門市立第二中学校２年Ｅ組（生徒数43名）で、1985年６月20日・第３時限（授業Ａ）と同年６月21日・第２時限（授業Ｂ）に実践された。

対象となった２つの授業（授業Ａ、授業Ｂ）は、単元『連立方程式』（14時間配当）のうちの８時間目と９時間目であり、「連立方程式の利用（文章題のなかの数量関係を連立方程式で表し、解くことによって問題を解決する）」を学習内容としている。

授業Ａの目標は、①数量の関係が簡単な場合（２量の和と差の関係）の問題について、連立方程式を利用して問題解決ができるようにする、②方程式を利用して問題解決を進めるのに必要な具体的な考え方・方略を身につけさせる、ということである。

授業Ｂの目標は、①数量の関係が簡単な場合（単価×個数＝代金）の問題について、連立方程式を利用して問題解決ができるようにする、②方程式を利用して問題解決を進めるのに必要な具体的な考え方・方略を身につけさせる、ということである。

授業者は、２つの授業のそれぞれにおいて、「学習ストラテジーの指導」と「個人差への対応」に、特に重点を置いていた。そして、２つの授業ともに、一斉学習と個別学習の両方の学習形態をとっていた。

⑵資料収集の手続

本研究における資料収集を、次の３つの手続きに基づいて実施した。

①ＶＴＲによる授業の録画どり

前述の２つの社会科授業と２つの数学科授業、それぞれ１校時分（社会科45分間、数学科50分間）をビデオ録画した。なお録画どりにあたっては、２台のＶＴＲカメラ（１台は教室後方中央より授業者の動きを中心にとらえるカメラであり、もう１台は教室左前方より児童・生徒全体の動きをとらえるカメラである）を使った。

②児童・生徒による授業評価

各授業終了後、次のような測定項目を用いて、児童・生徒による授業評価を実施した。

ａ「教授行動」評定尺度（社会科）

第８章・第１節で作成された「社会科授業における教師の教授行動」を測定する10項目を用いた。各項目とも５段階評定である。

１（あなたの先生は、）わかりやすく説明されましたか。

2あなたたちの発表をよく聞いてくれましたか。
3あなたたちと同じ気持ちになって、いっしょに考えてくれましたか。
4えこひいきしないで、みんなを同じようにあつかってくれましたか。
5あなたたちに自分でもできるという自信をもたせてくれましたか。
6あなたたちが知っていることや前に習ったことをよく聞かれましたか。
7今日の授業のめあてをはっきりと言われましたか。
8授業で使われた資料（表、グラフ、地図など）の見方、読み方、考え方を教えてくれましたか。
9あなたたちにいろいろな意見を出すように言われましたか。
10次の社会科の時間に学習することをはっきりと教えてくれましたか。

なお、Ｑ１～Ｑ５の５項目は「配慮行動（ＣＯＮ）」尺度を構成し、Ｑ６～Q10の５項目は「学習指導行動（ＴＥＡ）」尺度を構成している。

b「教授行動」評定尺度（数学科）

第７章・第１節で作成された「理科授業における教師の教授行動」を測定する項目を参考にしながら、中学２年・数学科の授業に妥当すると思われる項目を設定した。各項目とも５段階評定である。

1（あなたの先生は、）わかりやすく説明されましたか。
2あなたたちが考えるのにじゅうぶんな時間をあたえてくれましたか。
3あなたたちに自分でもできるという自信をもたせてくれましたか。
4わかりやすくはっきりと黒板に書きましたか。
5あなたたちが知っていることや前に習ったことをよく聞かれましたか。
6今日の授業のめあてをはっきり言われましたか。
7問題解決の方法やそのポイント（要点）を教えてくれましたか。
8次の数学科の時間に学習することをはっきりと教えてくれましたか。

なお、Ｑ１～Ｑ４の４項目は「配慮行動（ＣＯＮ）」尺度を構成し、Ｑ５～Ｑ８の４項目は「学習指導行動（ＴＥＡ）」尺度を構成している。

c「授業への集中」評定尺度（数学科）

第７章・第１節で作成された「授業への集中（ＣＯＮＣＥ）」を測定する項目を用いた。各項目とも、５段階評定である。ただし、Ｑ３は逆スケール項目である。

1（あなたは、）授業に熱中していましたか。

2人の意見や説明をよく聞いていましたか。
3授業中にいたずらやおしゃべりやよそ見をしていましたか。

d「授業成果」測定項目（数学科）

本研究では、授業成果を授業の理解度（認知）と授業への興味度（情意）の2つの観点から評価した。

d-1「授業の理解度」測定項目（数学科）

◎あなたは、今日の授業がわかりましたか。

5段階評定（⑤ひじょうにわかった、④かなりわかった、③少しわかった、②あまりわからなかった、①まったくわからなかった）で回答を求めた。

d-2「授業への興味度」測定項目（数学科）

◎あなたは、今日の授業がおもしろかったですか。

同様に、5段階評定（⑤ひじょうにおもしろかった、④かなりおもしろかった、③少しおもしろかった、②あまりおもしろくなかった、①まったくおもしろくなかった）で回答を求めた。

③カテゴリー・システムを用いての授業者による「授業過程における教師の意思決定」の分析

授業者は、録画された授業ビデオを再生視聴しながら、表8-13に示されるようなカテゴリー・システムを用いて、「授業過程における教師の意思決定」を分析した。その際、授業者は、自分が意思決定を行った授業場面において、その意思決定内容を第1カテゴリー（意思決定の対象）と第2カテゴリー（意思決定の種類）の組み合わせで分類することが求められた。つまり、授業者は自分が実践した授業を振り返りながら、そこで自分が行った意思決定内容をこのカテゴリー・システムを用いて分析したのである。

3　結果

(1)「授業過程における教師の意思決定」に関する分析結果（全体比較）

①授業1と授業2との比較（小5社会科）

授業1と授業2との全体的比較を行うために、次のような2つの指標を求めた。1つは計画変更決定率である。この指標によって、どの程度の計画変更が行われたのかを明らかにすることができる。算出式は、次の通りである（表8-14参照）。

表8-13『　授業過程における教師の意思決定カテゴリー・システム　』

第1カテゴリー（1～8）　　意思決定の対象（何を）

1　学習内容・課題
2　児童・生徒
3　授業展開
4　学習活動
5　学習形態
6　学習時間
7　評価
8　その他

第2カテゴリー（1～4）　　意思決定の種類（どのような）

A．計画との関連	B．心理状態	C．カテゴリー
計画通りに	ためらいなく	1
	ちゅうちょした	2
計画変更した	ためらいなく	3
	ちゅうちょした	4

$$○計画変更決定率＝\frac{第2カテゴリーの3・4の数}{第2カテゴリー総数}\times 100$$

この算出式に基づいて表8-14のデータを集計したところ、授業1は24.2%であり、一方授業2は47.2%であった。このことより、この授業者が授業1よりも授業2において、計画変更のための決定を多く行ったことがわかる。そして、表8-14によれば、その計画変更決定の多くは、学習内容・課題、授業展開、学習活動に対してであった。

もう1つの指標は、即時的決定率である。この指標によって、決定の際の教師の心理状態（ためらいなく決定したのか、それともちゅうちょしながら決定したのか）を明らかにすることができる。算出式は、次の通りである（表8-14参照）。

$$○即時的決定率＝\frac{第2カテゴリーの1・3の数}{第2カテゴリーの総数}\times 100$$

この算出式に基づいて表8-14のデータを集計したところ、授業1は33.3%であり、一方授業2は30.6%であった。つまり、この授業者の場合には、授業1と授業2のどちらにおいても、多くの意思決定場面において、ちゅうちょしながら決定していたことがわかる。

次に、表8-14に基づいて、意思決定の対象に関する頻度順位を求めたところ、授業1と授業2の上位4位までは全く同じであった。つまり、意思決定の対象は、授業展開（1位）、児童・生徒（2位）、学習活動（3位）、学習内容・課題（4位）の順に多かった。

②授業Aと授業Bとの比較（中2数学科）

授業Aと授業Bとの全体的比較を行うために、表8-15のデータに基づいて、計画変更決定率を算出した。授業Aは46.7%であり、一方授業Bは24.2%であった。つまり、この授業者の場合は、授業Bよりも授業Aにおいて、計画変更のための決定を多く行ったことがわかる。

同様に、即時的決定率を算出した。授業Aは75.6%、授業Bは84.8%であった。この授業者の場合は、授業Aと授業Bのどちらにおいても、多くの授業場面においてためらいなく決定していたことがわかる。特に、この傾向は、授業Bにおいて顕著である。

表8-14　『授業過程における教師の意思決定』に関する分析結果（社会科）

対　象	種　類	頻　度 授業1	頻　度 授業2
1　学習内容・課題	1　計画通りに・ためらいなく	2	1
	2　計画通りに・ちゅうちょした	1	0
	3　計画変更した・ためらいなく	0	2
	4　計画変更した・ちゅうちょした	1	3
2　児童・生徒	1　計画通りに・ためらいなく	0	1
	2　計画通りに・ちゅうちょした	8	7
	3　計画変更した・ためらいなく	0	0
	4　計画変更した・ちゅうちょした	0	0
3　授業展開	1　計画通りに・ためらいなく	0	0
	2　計画通りに・ちゅうちょした	5	3
	3　計画変更した・ためらいなく	3	3
	4　計画変更した・ちゅうちょした	1	4
4　学習活動	1　計画通りに・ためらいなく	3	0
	2　計画通りに・ちゅうちょした	2	3
	3　計画変更した・ためらいなく	0	2
	4　計画変更した・ちゅうちょした	0	2
5　学習形態	1　計画通りに・ためらいなく	0	0
	2　計画通りに・ちゅうちょした	3	3
	3　計画変更した・ためらいなく	0	0
	4　計画変更した・ちゅうちょした	0	0

6　学習時間	1　計画通りに・ためらいなく	0	0
	2　計画通りに・ちゅうちょした	0	0
	3　計画変更した・ためらいなく	2	1
	4　計画変更した・ちゅうちょした	1	0
7　評価	1　計画通りに・ためらいなく	1	1
	2　計画通りに・ちゅうちょした	0	0
	3　計画変更した・ためらいなく	0	0
	4　計画変更した・ちゅうちょした	0	0
8　その他	1　計画通りに・ためらいなく	0	0
	2　計画通りに・ちゅうちょした	0	0
	3　計画変更した・ためらいなく	0	0
	4　計画変更した・ちゅうちょした	0	0

次に、表8-15のデータに基づいて、意思決定の対象に関する頻度順位を求めた。授業Ａでは、学習内容・課題（１位）、授業展開（２位）、学習時間（３位）、児童・生徒（４位）の順であり、一方授業Ｂでは、学習内容・課題，授業展開，評価（１位）、学習形態，学習時間（４位）の順であった。学習内容・課題や授業展開に関する意思決定の多くなされているのが、この授業者の特徴である。

⑵「授業過程における教師の意思決定」に関する分析結果（授業段階比較）

①授業１と授業２との比較（小５社会科）

ここでは、それぞれの授業を時系列基準に基づいて、３つの段階（前期、中期、後期）に分割した。両授業とも、前期とは45分授業のうちの０～15分を意味し、中期とは15～30分を意味している。そして、後期とは45分授業のうちの30～45分を意味している。

表8-16に示されているように、すべての授業段階において、授業２は授業１よりも計画変更決定率が高い。特に、授業２の中・後期では60％を超えている。そこでは、授業展開、学習活動、学習内容・課題に対する計画変更決定が多くなされている。

一方、即時的決定率に関していえば、前・中期では授業２の方が低く、後期では逆に授業１の方が低い。つまり、授業１では、特に後期においてちゅうちょしながら意思決定しているのに対し、授業２では、特に前・中期においてちゅうちょしながら意思決定していることがわかる。即時的決定率の低さは、動揺や不安定さといった授業者の心理状態を反映しているともいえる。

②授業Ａと授業Ｂとの比較（中２数学科）

ここでも、それぞれの授業を時系列基準に基づいて、３つの段階（前期、中期、後期）に分割した。

表8-16に示されるように、中・後期段階において、授業Ａは授業Ｂよりも計画変更決定率が高い。ところで、授業Ａにおける計画変更決定の対象をみると、中期では学習内容・課題に対する計画変更決定が多く、後期では学習時間に対する計画変更決定が多い。

一方、即時的決定率に関しては、授業Ａの中期において50％と他と比較して低いのが特徴である。つまり、授業Ａの中期において、この授業者は相当にちゅうちょしながら意思決定しているのが推察される。

⑶児童・生徒による授業評価の結果

①社会科の授業評価

児童による授業評価（ここでは教授行動の評価のみ）の結果は、表8-17に示される通り

表8-15 『授業過程における教師の意思決定』に関する分析結果（数学科）

対象	種類	頻度 授業A	頻度 授業B
1 学習内容・課題	1 計画通りに・ためらいなく	11	3
	2 計画通りに・ちゅうちょした	0	1
	3 計画変更した・ためらいなく	1	3
	4 計画変更した・ちゅうちょした	5	1
2 児童・生徒	1 計画通りに・ためらいなく	3	0
	2 計画通りに・ちゅうちょした	0	2
	3 計画変更した・ためらいなく	3	0
	4 計画変更した・ちゅうちょした	0	0
3 授業展開	1 計画通りに・ためらいなく	5	7
	2 計画通りに・ちゅうちょした	1	0
	3 計画変更した・ためらいなく	3	1
	4 計画変更した・ちゅうちょした	1	0
4 学習活動	1 計画通りに・ためらいなく	2	1
	2 計画通りに・ちゅうちょした	0	0
	3 計画変更した・ためらいなく	0	0
	4 計画変更した・ちゅうちょした	0	0
5 学習形態	1 計画通りに・ためらいなく	0	3
	2 計画通りに・ちゅうちょした	1	0
	3 計画変更した・ためらいなく	0	0
	4 計画変更した・ちゅうちょした	0	0

6　学習時間	1　計画通りに・ためらいなく	0	1
	2　計画通りに・ちゅうちょした	0	1
	3　計画変更した・ためらいなく	5	1
	4　計画変更した・ちゅうちょした	3	0
7　評価	1　計画通りに・ためらいなく	1	6
	2　計画通りに・ちゅうちょした	0	0
	3　計画変更した・ためらいなく	0	2
	4　計画変更した・ちゅうちょした	0	0
8　その他	1　計画通りに・ためらいなく	0	0
	2　計画通りに・ちゅうちょした	0	0
	3　計画変更した・ためらいなく	0	0
	4　計画変更した・ちゅうちょした	0	0

表8-16「授業過程における教師の意思決定」に関する分析結果（授業段階比較）

		小５社会科（藤野教諭）		中２数学科（服部教諭）	
		授業１	授業２	授業Ａ	授業Ｂ
計画変更決定率	前期	０．０％	１６．７％	２０．０％	２０．０％
	中期	３６．４％	６４．３％	５７．１％	３３．３％
	後期	３６．４％	６０．０％	６２．５％	１８．２％
	全体	２４．２％	４７．２％	４６．７％	２４．２％
即時的決定率	前期	３６．４％	２５．０％	８６．７％	８０．０％
	中期	４５．５％	２１．４％	５０．０％	９１．７％
	後期	１８．２％	５０．０％	８７．５％	８１．８％
	全体	３３．３％	３０．６％	７５．６％	８４．８％

表8-17　児童による教授行動評価　（　社会科　）

質問項目の内容	授業1 平均値（標準偏差）	授業2 平均値（標準偏差）
1　わかりやすく説明する	4.11　（1.17）	4.63　（0.84）
2　児童の発表をよく聞く	4.18　（1.33）	4.42　（0.96）
3　児童と同じ気持ちになって考える	4.03　（1.31）	4.34　（0.93）
4　えこひいきしない	4.29　（1.10）	4.42　（1.11）
5　自分でもできるという自信もたせる	3.66　（1.34）	4.08　（1.09）
配慮行動（　1　～5　）	20.32　（5.01）	22.00　（3.88）
6　児童達が知っていることを聞く	3.42　（1.31）	3.68　（1.19）
7　今日の授業のめあてをはっきり言う	3.71　（1.21）	3.66　（1.22）
8　資料の見方、読み方などを教える	4.29　（0.92）	4.53　（0.79）
9　いろいろな意見を出すように言う	3.68　（1.15）	3.84　（1.27）
10　次の時間に学習することを教える	3.00　（1.47）	3.42　（1.46）
学習の仕方の指導（　6　～10　）	18.11　（4.59）	19.13　（4.65）

（注）児童数は、授業1，授業2ともに38名である。

である。ここでは、無記名による回答形式をとったため、授業１と授業２との間の有意差検定を行うことができなかった。しかしながら、表8-17の結果から推察されるように、「配慮行動（ＣＯＮ尺度）」、「学習の仕方の指導行動（ＴＥＡ尺度）」ともに授業２の方が授業１よりも評価が高いといえる。特に配慮行動においては、５項目のすべてにおいて授業２の方が高い。

②数学科の授業評価

生徒による授業評価の結果は、表8-18に示される通りである。教授行動をみると、配慮行動（ＣＯＮ尺度）では、授業Ｂの方が授業Ａよりも有意に高いけれども、学習指導行動（ＴＥＡ尺度）では両授業間に有意差がみられない。

学習行動をみると、「授業への集中度（ＣＯＮＣＥ尺度）」において、授業Ｂは授業Ａよりも有意に高いことがわかる。

次に、授業成果をみると、理解度（認知）では２つの授業間に有意差は認められないが、興味度（情意）には統計的に有意傾向のあるのがわかる。つまり、授業Ｂは授業Ａよりも興味度において有意に高い傾向にある。

以上の結果を総合すると、授業Ｂは授業Ａよりも生徒によって高い評価を得ているといえる。

４　考察

⑴「授業過程における教師の意思決定」を分析するためのカテゴリー・システムの開発

本研究では、表8-13に示されるようなカテゴリー・システムを開発し、さらに表8-14～表8-16に示されるように、教師が各授業場面で行った意思決定の内容を対象（第１カテゴリー）と種類（第２カテゴリー）の観点から分析・整理している。このことによって、①教師は何に対する意思決定が多いのか（意思決定の対象に関する頻度）、②どの程度教師は計画変更決定を行うのか（計画変更決定率）、③どの程度教師は「ためらいなく」意思決定するのか（即時的決定率）、④授業の前期・中期・後期において、対象の頻度、計画変更決定率、即時的決定率はどのように変化するのか、⑤意思決定の対象と計画変更決定および即時的決定との関係はどのようなものか、といった研究課題について、いくつかの興味深い事実を見出すことができた。

表8-14～表8-16の諸結果は、同一教師においても、それぞれの授業において、いかに異なる意思決定を行っているのかということを示唆している。また同時に、小５社会科の

表8-18　生徒による授業評価　（　数学科　）

	授業A	授業B	
	平均値（標準偏差）	平均値（標準偏差）	t検定
A1　わかりやすく説明する	4.42　（0.82）	4.67　（0.64）	t=2.89,p<.01
A2　考えるのに十分な時間を与える	4.30　（0.77）	4.63　（0.58）	t=3.77,p<.001
A3　自分でもできるという自信もたせる	4.19　（0.82）	4.40　（0.70）	t=2.03,p<.05
A4　わかりやすくはっきりと板書する	4.00　（0.95）	4.23　（0.87）	t=1.50,n.s
①　配慮行動　（A1～A4）	16.91（2.33）	17.93（2.06）	t=4.17,p<.001
A5　生徒達が知っていることを聞く	3.95　（0.98）	3.61　（1.07）	t=2.10,p<.05
A6　今日の授業のめあてをはっきり言う	4.33　（0.75）	3.81　（1.01）	t=3.11,p<.01
A7　問題解決の方法や要点を教える	4.23　（0.78）	4.47　（0.77）	t=2.12,p<.05
A8　次の時間に学習することを教える	3.51　（1.12）	3.58　（1.18）	t=0.43,n.s
②　学習指導行動（A5～A8）	16.02（2.60）	15.47（3.27）	t=1.63,n.s
B1　授業に熱中する	3.63　（0.76）	4.00　（0.79）	t=2.88,p<.01
B2　人の意見や説明をよく聞く	4.16　（0.72）	4.23　（0.75）	t=0.50,n.s
B3　おしゃべりやよそ見をする＊	2.07　（0.94）	1.84　（0.87）	t=1.37,n.s
③　授業への集中度（B1～B3）	11.72（1.94）	12.40（1.94）	t=2.04,p<.05
B4　今日の授業がわかった	4.67　（0.57）	4.81　（0.45）	t=1.43,n.s
B5　今日の授業がおもしろかった	3.23　（1.13）	3.56　（1.05）	t=2.01,p<.10

(注) N＝43　。　t検定は対応がある変数間の差の検定によった。また、有意差検定は両側検定によった。　なお、t検定の自由度は各要因とも42である。B3の項目は、「授業への集中度」尺度における逆転項目である。

教師（藤野教諭）と中２数学科の教師（服部教諭）の意思決定の違いを明瞭に示している（ただし、この原因が教師の個人差、子どもの発達差、教科特性などのどれにあるのかを検討するのは、今後の研究課題である）。

以上のように、これらのカテゴリー・システムを用いることによって、それぞれの授業の特徴を「教師の意思決定」の視点から析出することができるのである。これらのことより、本研究の目的(1)は、ほぼ達成されたといえる。

(2)教師の意思決定とリーダーシップ（教授行動）との関係

表8-16の「意思決定分析結果」と表8-17および表8-18の「授業評価」との関係を検討してみよう。

まず社会科の授業をみると、計画変更決定率の高い授業２（47.2%）の方が、相対的に低い授業１（24.2%）よりも、児童による教授行動評価は高いことがわかる。しかしながら、数学科の授業では、社会科の場合とは全く逆で、計画変更決定率の低い授業Ｂ（24.2%）の方が、相対的に高い授業Ａ（46.7%）よりも、生徒による教授行動（配慮行動）評価は高いことがわかる。これらの結果は、計画変更決定率と教授行動（児童・生徒による評価）との関係が一義的なものではないことを示唆している。つまり両者の関係は、計画と本時とのズレの大きさ（主として、予想していた児童・生徒の行動と実際の児童・生徒の行動とのズレの大きさ）などによって、仲介されているのではないかと推察される。ちなみに、これら２人の教師に授業についての内省報告を求めたところ、藤野教諭（社会科）は相当大きなズレを認知していたということであるのに対し、服部教諭（数学科）の方はあまりズレを意識していなかったということである。このことは、表8-16の即時的決定率によって裏付けられている。

さらに即時的決定率で興味深いのは、社会科授業の後期段階である。つまり、授業１では18.2%と前・中期よりもさらに低くなっている。意思決定過程における教師の困惑やためらいが、後期段階において一段と強くなっていることが窺える。しかしながら、藤野教諭は、どうしても計画通りに授業を進めたいということで、ほとんど計画変更決定を行っていない。このことが、相対的に低い教授行動評価をもたらしたのではないかと考察される。

ところで、数学科の授業の場合には、授業Ａの中期段階において、即時的決定率が50%に低下しているのが特徴である。この段階において、服部教諭は学習内容・課題について「ちゅうちょ」しながら意思決定している。この中期段階は、この教師の困惑やためらい

が最も強く現れた授業段階ではなかったかと考察される。このことが、授業Aの低い教授行動評価と関係しているのではないかと思われる。

以上にように、計画変更決定率と即時的決定率の両面から、「教師の意思決定の特徴」を把握し、さらに教授行動との関係をみていくことが有意義である。

終章　各章の要約と今後の研究課題

第1節　各章の要約と全体的考察

第2節　今後の研究課題

第1節　各章の要約と全体的考察

1　各章の要約

第1章（教師の意思決定とリーダーシップ研究の意義）では、最初に「学校教育における教師の役割」が論及され、次に「教師の意思決定とリーダーシップの定義と特徴」が論じられている。

そこでは、教師の意思決定過程（つまり、広義の「教師の意思決定」を意味する）を次のように定義している。

「教師の意思決定過程とは、①問題状況（主として授業場面）の知覚・分析、②代替策（対応策）の創出、③各代替策（対応策）の評価、④最良の代替策（対応策）の決定、といった4つの下位過程からなる、教師によってなされる問題解決のプロセスである。」

そして、狭義の「教師の意思決定」の場合は、これらの下位過程のうちの③と④からなると考え、次のように定義している。

「（狭義の）教師の意思決定とは、各代替策（対応策）の中から、それぞれの代替策が生徒に与える影響を予想しながら、教師自身が設定した評価基準に基づいて、そのうちの最良のものを選択することである。」

また、教師のリーダーシップは、次のように定義されている。

「教師のリーダーシップとは、学級集団の目標達成機能と集団維持機能に関して、児童・生徒よりも、これらの集団機能により著しい継続的かつ積極的な影響を与える教師の役割行動である。具体的にいえば、教師のリーダーシップとは、児童・生徒達の学習を促進したり、生活指導に関して児童・生徒達の課題解決を促すことを通して、学級集団の目標達成に寄与する教師の役割行動であり、さらに学習指導と生活指導の両面において児童・生徒達に配慮をなしたり、学級集団成員の相互作用を促進することを通して、学級集団の維持・強化に寄与する教師の役割行動である。」

このように、教師のリーダーシップとは、学習指導と生活指導といった2つの教育機能にみられる教師の役割行動である。別な言い方をすれば、教師のリーダーシップとは、「授業（教授・学習過程）」と「学級経営」といった2つの教育活動の中に具現化される教授行動と経営行動である。

以上のような「教師の意思決定」と「教師のリーダーシップ」の見方・考え方に基づいて、第4章以降の実証的研究が行われている。

さらに、教師の意思決定とリーダーシップ研究の必要性が指摘されている。

第２章（教師の意思決定とリーダーシップ研究の概観）では、第１節において、「教師の意思決定研究の概観」が行われている。そこでは、教師の意思決定研究を、授業設計過程と授業実施過程とに分けて概観している。

次に、第２節では、教師のリーダーシップ研究を、わが国の研究と諸外国の研究とに分けて概観している。

第３章（本論文における各章の位置づけおよびその相互関係）では、図3-1 の「教師の意思決定とリーダーシップ行動に関連する研究課題領域」に依拠しながら、第Ⅱ部（第４・第５章）と第Ⅲ部（第６～８章）における各章の位置づけおよびその相互関係を検討している。

以上が第Ⅰ部であり、理論編を受け持っている。つまり、第Ⅰ部（第１～３章）では、本論文の研究主題である「教師のリーダーシップと意思決定」が授業と学級経営という教育活動領域の中でどのような意義と機能をもち、さらに相互にどのような関連性があるのかを理論的に検討している。言わば、第Ⅱ部（実証編Ⅰ）と第Ⅲ部（実証編Ⅱ）への道案内としての役割を担っている。

第４章（教師のリーダーシップと学級集団）では、３つの節において、学級経営における教師のリーダーシップの問題を学級集団との関係で実証的に検討している。

第１節では、学級における教師のリーダーシップ行動を測定する尺度を作成し、その測定尺度の妥当性を吟味しようとしている。その研究では、福岡市における小学校５年生・６年生の83学級の教師83名のリーダーシップ行動を総計3007名の児童によって評定し、一方、学級連帯性、規律遵守、児童の学習意欲、学校不満等に関する児童自らの認知反応を求めた。教師のリーダーシップ行動測定項目は因子分析の結果に基づいて選定した。測定項目の範ちゅう化はリーダーシップＰＭ論に基づいて行った。主なる結果は、次の通りであった。

⑴リーダーシップ46項目の因子分析の結果、第１因子として「教師の児童に対する配慮に関する因子」、第２因子として「生活・学習における訓練・しつけに関する因子」、第３因子として「教師の児童への親近性に関する因子」、第４因子として「学習場面における緊張緩和に関する因子」、第５因子として「社会性・道徳性の訓練・しつけに関する因子」の５つの因子が見出された。

⑵５つの因子は、目標達成行動（リーダーシップＰ行動）と集団維持行動（リーダー

シップM行動）という２つの上位概念にまとめられた。さらに、グループ主軸法の結果に基づいて、リーダーシップＰ項目として10項目、リーダーシップM項目として10項目計20項目が選択された。

(3)学校モラール20項目の因子分析の結果、第１因子として「学級連帯性の因子」、第２因子として「学校不満の因子」、第３因子として「学習意欲の因子」、第４因子として「規律遵守の因子」の４つの因子が見出された。

(4)Ｐ、M両項目の平均値に基づいて、各教師のリーダーシップをＰM型、Ｐ型、M型、ｐm型の４類型に分けた。

(5)外的基準変数としての学級連帯性、規律遵守、学習意欲、学校不満の項目得点によるリーダーシップＰ－M類型の効果性の順位は、第１位ＰM型、第２位M型、第３位Ｐ型、第４位ｐm型であった。

第２節における研究目的は、教師のリーダーシップ行動と学級の集団勢力構造、および学級集団単位における学級連帯性（集団凝集性）、規律遵守度（集団規範）との関連を明らかにすることである。

調査対象は、福岡市内の小学校20校の５・６年生、児童総数3007名(83 学級）であった。調査は、無記名方式で各学級ごとに行われた。

第１節で作成された測定尺度を用いて、児童評定により各教師のリーダーシップ行動が評定された。その結果、83名の教師は、ＰM型に23名、Ｐ型に18名、M型に16名、ｐm型に26名と、４つの類型に分けられた。

田中（1964）のＢIc（集団勢力偏奇指数）算出式に基づいて、各学級のＢIc得点を求め、得点が大きい方より42番目までを集中化構造の学級とし、43番目以降の集団を、分散化構造の学級とした。

主なる結果は、次の通りであった。

(1)リーダーシップＰの強い強Ｐ型（ＰM型とＰ型）の教師のもとには、集中化構造の学級が多く、リーダーシップＰの弱い弱Ｐ型（M型とｐm型）の教師のもとには、分散化構造の学級が有意に多かった。

(2)ＰM型、M型、Ｐ型、ｐm型の順に、学級集団単位における学級連帯性は高かった。このリーダーシップ効果性の順位は第１節の結果と全く同じではあるが、各リーダーシップ効果性の相違は、本研究の方がより明瞭であった。

(3)ＰM型、Ｐ型、M型、ｐm型の順に学級集団単位における規律遵守度は高かった。

このように、学級連帯性の場合、第２位がM型で第３位がＰ型であったのに対し、規律遵守度の場合は、第２位がＰ型で第３位がM型となっていた。

第３節では、教師のリーダーシップ行動が、集団サイズ、担任期間および教師の年齢、性別によって、どのように影響されているかを明らかにしようとしている。67名の小学校教師のリーダーシップ行動が、2469名の５年生・６年生の児童によって評定された。そして、その評定に基づいて、ＰＭ、Ｐ、Ｍ、ｐｍという４つの類型に分けられた。主なる結果は、次の通りであった。

⑴教師のリーダーシップは、学級の集団サイズによって影響されなかった。

⑵担任期間１年の教師には、Ｐ型とM型が多く、２年の教師にはＰＭ型が多いように示唆されたが、統計的には有意でなかった。

⑶40・50代の群にはＰＭ型とＰ型が多く、20・30代の群にはM型とｐｍ型が多かった。

⑷男の教師にはM型、女の教師にはＰＭ型が多いように示唆されたが、統計的には有意でなかった。

第５章（教師のリーダーシップに関する自己評定と児童評定）では、学級集団における教師のリーダーシップ行動についての教師自身による自己評定と児童による評定（児童評定）とを比較し、検討している。

小学校５・６年生2469名(67 学級）と、その担任教師67名を対象に質問紙調査を行った。主なる結果は、次の通りであった。

⑴教師の自己評定と児童評定の結果を因子分析にかけ、それぞれ５因子を有意な因子として抽出した。そのうちで、「生活、学習における訓練・しつけ」、「社会性、道徳性に関する訓練・しつけ」、「教師の児童への配慮」の３因子が、両評定に共通して見出された。また、各５因子をＰＭリーダーシップ論に基づいて、Ｐ因子とM因子にわけ、その相対分散寄与率を比較した結果、自己評定のＰ因子の寄与率は、M因子の２倍強であるのに対して、児童評定のＰ因子の寄与率は、M因子より若干低かった。

⑵第４章・第１節において作成された、教師のリーダーシップ測定項目（Ｐ、M各10項目）に対する自己評定値と児童評定値を比較した結果、両評定間に認知的不一致が見出された。つまり、自己評定値は、児童評定値よりもＰ得点、M得点ともに有意に高かった。

⑶自己評定値と児童評定値との相関は、Ｐ得点においては高いが、M得点においては低かった。また、自己評定値のＰ得点とM得点の相関は高いが、児童評定値のＰ得点とM得点の相関は低かった。

⑷自己評定によるリーダーシップ類型と児童評定による類型との関係を検討したところ、自己評定でＰＭ型またはＰ型と評定した教師は、児童評定においてもＰＭ型またはＰ型と評定されることが多かった。しかし、Ｍ次元に関しては、自己評定と児童評定とはかなり独立していた。

以上の結果より、教師の自己評定と児童評定は、リーダーシップＰ次元に関しては質的に類似したリーダーシップ空間を構成しているが、Ｍ次元に関しては、かなり異なったリーダーシップ空間を構成しているのではないかと考察された。

以上が第Ⅱ部（実証編Ⅰ）である。第Ⅱ部では、学級経営における教師のリーダーシップの問題がリーダーシップＰＭ理論を基礎としながら、様々な角度から検討されている。

第６章（授業における教師の意思決定）では、授業設計（単元構成）と授業過程の両面における教師の意思決定を実証的に検討している。

第１節では、授業設計における教師の意思決定研究の一貫として、教師の単元構成（つまり単元レベルの授業設計）に影響を及ぼす授業構成要因を明らかにしようとしている。

全国の「合科的指導」実践小学校 100校の教師（主として低学年担当）を対象に郵送法で調査を行った。その結果、56小学校 342名の教師から回答があった。そのうちで、合科的指導と教科別指導の両方に回答があった42小学校 140名の教師のデータを本研究の分析対象とした。主な結果は、次の通りであった。

⑴教師の単元構成に影響を及ぼす３大決定要因は目標、教材、学習活動であり、さらに子ども要因と学習指導法要因がベスト５の中に入っていた。なお、合科的指導（合科）や教科別指導（教科）といった授業特性の違いはほとんどみられず、むしろ両者の共通性が顕著に認められた。

⑵合科的指導と教科別指導における各授業構成要因の重要度を比較したところ、10個の構成要因の中で統計的に有意差または有意傾向が認められたのは、教材要因と学習指導法要因の２つだけであるのがわかった。つまり、教材要因は合科の方で重要度が高く、一方学習指導法要因は、教科の方で重要度が高かった。

⑶⑵をさらに教職経験の違い（若手、中堅、ベテラン教師）に基づいて分析したところ、ほとんどの授業構成要因において統計的に有意差は認められなかった。むしろ各教職経験グループとも、授業構成要因の重要度でみる限り、合科と教科との共通面を多くとらえて単元構成していた。

第２節で、教師の経験や性別によって、授業のポイント場面での意思決定にどのような違いがあるのかを検討している。その際、録画された授業ポイント場面でＶＴＲを中断

させ、そして教師に教授行動の意思決定を求めるといった「ＶＴＲ中断法」が、教師の意思決定研究法として開発された。録画された授業は、中堅教師が実施した小学校６年の算数であった。主な結果は、次の通りであった。

⑴授業場面での教師の意思決定は、「もどる」、「とどまる」、「すすむ」といった３つのカテゴリーにまとめられた。

⑵教職経験や題材経験の多い教師は、少ない教師よりも危険性の高い決定をしていた。

⑶男性教師は、女性教師よりも危険性の高い決定をしていた。

⑷経験の多い教師が授業目標に注目して意思決定していたのに対して、経験の少ない教師は児童に注目して意思決定をしていた。

第７章（授業における教師のリーダーシップ）では、授業における教師のリーダーシップ（つまり教授行動）と、児童の学習行動や学習集団雰囲気、さらに学習達成度との関係を検討している。

第１節では、授業における教師のリーダーシップ行動（教授行動）を測定する尺度を作成し、さらに、教授行動と児童の学習行動や学習集団雰囲気との関係を検討している。教授行動の評定は、第Ⅱ部の学級経営における教師のリーダーシップと同様に、児童による評定によって行われた。その評定は、約１か月間の理科の授業（５・６年の16学級）を対象として、６月と10月の2 回にわたって行われた。主なる結果は、次の通りであった。

⑴教授行動46項目の因子分析の結果、第１因子として「学習の仕方の指導（ＴＥＡと略す）の因子」、第２因子として「自主性と信頼関係を育てるための配慮（ＣＯＮと略す）の因子」といった２つの因子が見出された。そして、この因子分析の結果に基づいて、教授行動に関する２つの評定尺度（ＴＥＡ尺度とＣＯＮ尺度）が作成された。

⑵学習行動25項目の因子分析の結果、第１因子として「自分の考えにもとづいた発言（ＳＰＥＡＫ）因子」、第２因子として「授業への集中（ＣＯＮＣＥ）因子」、第３因子として「探究意欲にささえられた自主的行動（ＩＮＤＥＰ）の因子」、第４因子として「正確な知識・技術にもとづく積極的な実験・観察（ＥＸＰＥＲ）の因子」といった４つの因子が見出された。次に、それぞれの因子に高い因子負荷量を示す項目を用いて、学習行動を評定する４つの尺度の作成を試みた。

⑶学習集団雰囲気24項目の因子分析の結果第１因子として「活発さと明るさ（ＡＣＴＩ）の因子」、第２因子として「規律とまとまり（ＯＲＤＥＲ）の因子」、第３因子として

「優しさと温かさ（ＳＯＦＴ）の因子」といった３つの因子が見出された。次に、それぞれの因子に高い因子負荷量を示す項目を用いて、学習集団雰囲気を評定する３つの尺度の作成を試みた。

⑷各評定尺度の信頼性はかなり高かった。

⑸教師のＴＥＡ行動が十分になされている学級は、相対的に不十分な学級よりも、児童の発言行動および優しさや温かさの集団雰囲気の点で優れていることが明らかとなった。

⑹教師のＣＯＮ行動は、10月段階になると、児童の学習行動と関係してくることがわかった。このように、ＴＥＡ行動と比べて、ＣＯＮ行動が学習行動に及ぼす影響には、時間的遅延があった。

第２節では、前節における研究の発展として、授業における教師のリーダーシップ（教授行動）、学習行動、学習集団雰囲気と学習達成度との関係を検討している。主な結果は、次の通りであった。

⑴１・２学期ともに、学習達成度と有意な相関関係にあるのは、学習行動の３要因であった。つまり、発言、授業への集中、実験・観察といった学習行動に対する自己評定の高い児童は、自己評定の低い児童よりも高い学習達成度を示していた。しかしながら、教授行動と学習集団雰囲気は、学習達成度と有意な相関関係にはなかった。この原因の１つとして、本研究が対象とした学級数（４学級）の少なかったことが指摘された。

⑵学習達成度を基準変量とする重回帰分析の結果、学習行動（特にＳＰＥＡＫ変量とＥＸＰＥＲ変量）が、学習達成度を予測する有効な手掛りの１つであることがわかった。

結局、前節の結果とあわせて考察するならば、教授行動は児童の学習行動に影響を与えることを通じて、間接的に児童の学習達成度に影響を与えることになるのではないかと考察された。

第８章（授業における教師の意思決定とリーダーシップとの関係）では、「授業過程における教師の意思決定」を測定・評価するための方法・技法（評定尺度とカテゴリー・システム）を開発するとともに、教師の意思決定とリーダーシップ（教授行動）との関係を検討している。

第１節では、小学校５年・社会科の授業と、小学校３年・理科の授業を研究対象としてから、第三者（観察者）の目を通して、「授業過程における教師の意思決定」を究明するとともに、教師の意思決定と授業行動（主として教授行動）との関係を明らかにすることを目的としている。主な結果は、次の通りであった。

⑴教師の意思決定13項目の因子分析の結果、第１因子として「熟慮的で一貫性のある意思決定の因子」、第２因子として「柔軟で受容的な意思決定の因子」といった２つの因子が見出された。次に、それぞれの因子に高い因子負荷量を示す項目を用いて、「授業過程における教師の意思決定」を評価する２つの尺度の作成を試みた。

⑵社会科授業における教師の意思決定と教授行動とは関係があった。つまり、児童によって教授行動を高く評価された授業２の教師は、教授行動を低く評価された授業１の教師よりも、２つの意思決定尺度において高く測定・評価された。

⑶理科授業における教師の意思決定と教授行動とは、教師の意思決定のある側面において関係があった。つまり、児童によって教授行動を高く評価された授業Ａの教師は、低く評価された授業Ｂの教師よりも、１つの意思決定尺度（「熟慮的で一貫性のある意思決定」尺度）において高く測定・評価された。

以上にように、社会科授業と理科授業に共通していえることは、少なくとも「熟慮的で一貫性のある」意思決定と教授行動とは関係があるということである。つまり、適切で効果的な教授行動の前提には、「熟慮的で一貫性のある」意思決定が存在しているということである。

第２節では、小学校５年・社会科の授業と中学校２年・数学科の授業を研究対象としながら、授業者（本人）の目を通して、「授業過程における教師の意思決定」を分析するとともに、教師の意思決定と教授行動との関係を明らかにすることを目的としている。主な結果は、次の通りであった。

⑴教師が各授業場面で行った意思決定の内容を対象（第１カテゴリー）と種類（第２カテゴリー）の観点から分析するためのカテゴリー・システムを開発した。

⑵教師の意思決定の特徴を析出するために、２つの指標を求めた。１つは「計画変更決定率」であり、この指標によって、どの程度の計画変更が行われたのかを明らかにすることができた。もう１つは「即時的決定率」であり、この指標によって、意思決定の際の教師の心理状態（ためらいなく決定したのか、それともちゅうちょしながら決定したのか）を明らかにすることができた。

⑶教師の意思決定と教授行動との関係を検討したところ、計画変更決定率と教授行動との関係が一義的なものではないことがわかった。つまり、社会科の授業では計画変更決定率の高い授業２（47.2%）の方が、相対的に低い授業１（24.2%）よりも児童による教授行動評価は高いのに対し、数学科の授業では逆に計画変更決定率の低い授業Ｂ（24.2%）

の方が、相対的に高い授業A（46.7%）よりも生徒による教授行動評価は高かった。この結果は、教師の意思決定と教授行動との関係が「計画と本時とのズレの大きさ」などの要因によって仲介されているのではないか、ということを示唆していた。

また、即時的決定率は、各授業段階（前期、中期、後期）の比較を通して、教授行動評価と関係あることがわかった。

以上のように、計画変更決定率と即時的決定率の両面から、教師の意思決定の特徴を把握し、さらに教授行動との関係を検討することが有効であるといえる。

2　全体的考察

(1)「教師のリーダーシップと意思決定」を測定・分析するための用具および技法の開発

本論文の特徴の１つは、「教師のリーダーシップと意思決定」に関する測定用具や分析技法をいくつか開発し、それらを教室内の教育現象（教師を中核とする教室内行動）の解明に利用していることである。

「教師のリーダーシップ」に関しては、次の２つの測定尺度が開発されている。

１つは、「学級経営における教師のリーダーシップ」測定尺度である（第４章・第１節参照）。この尺度は、リーダーシップＰＭ論に依拠しながら、リーダーシップＰ尺度として10項目、リーダーシップM尺度として10項目、計20項目で構成されている。これら２つの尺度の妥当性は、学級連帯性、規律遵守、学習意欲、学校不満といった外的基準変数との関係において、十分に確認されている（第４章・第１節および第２節参照）。

もう１つは、「授業における教師のリーダーシップ」測定尺度である（第７章・第１節参照）。この尺度は、理科授業における教授行動を測定するために、「学習の仕方の指導（ＴＥＡ）」尺度として８項目、「自主性と信頼関係を育てるための配慮（ＣＯＮ）」尺度として８項目、計16項目で構成されている。これら２つの尺度は、リーダーシップＰＭ論でいうところのリーダーシップＰ尺度とM尺度に対応していると考えることができる。つまり、ＴＥＡ尺度は、授業の目標達成に志向した教師の行動を意味しているからリーダーシップＰ（目標達成行動）に対応し、一方ＣＯＮ尺度は、授業集団の維持・強化に志向した教師行動を意味しているからリーダーシップM（集団維持行動）に対応していると考察される。ただし、本論文の第７章ではリーダーシップＰＭ４類型に分けることを試みてはいない。また、これら２つの尺度の妥当性は、児童の学習行動や学習集団雰囲気との関係で確認されている（第７章・第１節参照）。しかしながら、学習達成度との関係では

まだ確認されていない（第７章・第２節参照）。この点は、今後の研究課題である。

以上の２つの測定尺度の共通点は、教師のリーダーシップ測定を児童による評定で行うことにある。ところで、わが国では、児童・生徒による教師評価（教師行動評定）に関する実証研究が少なく、そのための測定・評価用具もほとんど開発されていない。このような研究状況にあって、これらの測定尺度は新しい教師研究の方向性を示唆するものであるといえよう。

「教師の意思決定」に関しては、次の３つの分析技法が開発されている。

１つは、「授業過程における教師の意思決定」を分析するためのＶＴＲ中断法である（第６章・第２節参照）。これは、録画された授業のポイント場面でＶＴＲを中断させ、そして教師行動の意思決定を求めるといった方法である。つまり、授業ビデオを視聴していた教師（第三者）は、そのような授業場面において、「あなただったら、つぎのどのような行動をとるか」という設問を提示され、理由をつけて回答（自由記述または選択法）することが求められたのである。

２つ目は、「授業過程における教師の意思決定」測定尺度である（第８章・第１節参照）。この尺度は、「熟慮的で一貫性のある意思決定」尺度として５項目、「柔軟で受容的な意思決定」尺度として５項目、計10項目で構成されている。また、両尺度の信頼性は非常に高いことがわかっている。

もう１つは、「授業過程における教師の意思決定」を分析するためのカテゴリー・システムである（第８章・第２節参照）。このカテゴリー・システムは、授業者（本人）が各授業場面で行った意思決定の内容を、対象（第１カテゴリー）と種類（第２カテゴリー）の観点から分析するためのものである。

これら３つの分析技法は、それぞれに観察者（第三者）や授業者（本人）の目を活用している。または、ＶＴＲ中断法のように、分析対象者（教師）を「授業のシミュレーション」状況におくといった、現実味をおびた生き生きした意思決定場面を構成しようとしている。また、これらの分析技法に共通することは、それぞれに授業ビデオを活用していることである。

ところで、「教師の意思決定」研究は、教師の内的過程を、授業という複雑な文脈の中で問題にするだけに、研究の蓄積はまだまだ不十分である。とりわけ、教師の意思決定をとらえる方法・技法を開発することが急務であるといわれる。この点において、これら３つの分析技法がもつ意義は比較的大きいといえよう。

⑵学級経営における教師のリーダーシップ〔実証編Ⅰ〕

ここでは、第Ⅱ部（第４章と第５章）について全体的考察を試みてみよう。

本研究の結果は、リーダーシップＰＭ論（三隅 1964,1976）が教師のリーダーシップ現象の解明にとっても有効であることを示唆している。つまり、教師のリーダーシップ４類型の効果性の順位は、民間企業体におけるリーダーシップ研究結果や官公庁におけるリーダーシップ研究結果といった従来の諸研究結果と一致するものであった。また、本研究の結果により、リーダーシップ状況におけるＰ・Ｍ両行動の必要性がさらに確認されたといえる。

また本研究の結果は、個々の児童や学級集団に及ぼす「教師のリーダーシップ」の影響が、いかに大きなものであるかを明確に示している。表4-10（教師のリーダーシップ類型と学級連帯性―学級単位による）や表4-11（教師のリーダーシップ類型と規律遵守―学級単位による）の結果に典型的にみられるように、教師がＰＭ型リーダーシップをとる時とｐｍ型リーダーシップをとる時では、学級集団への影響は全く異なることがわかる。

以上の結果は、第１章・第４節で論及されている「教師のリーダーシップ研究の必要性」を確認している。

まず、本研究の結果は、「教師行動を把握する視点」を明らかにさせている。つまり、教師の教室内行動（主として、生活指導や学級指導等にみられる経営行動）は、目標達成行動と集団維持行動に大別されるということである。

次に、本研究の結果は、教師のリーダーシップが「教育成果に影響する要因」の１つであることを明らかにさせている。

さらに、本研究の結果は、教師のリーダーシップのあり方が、「教師と児童・生徒との関係」に影響を与えていることを示唆している。この関係は、学級経営ばかりでなく、授業成立の基盤としても重要である。

最後に、本研究の結果は、教師教育のあり方に対して、いくつかの示唆を与えている。

１つは、教師のリーダーシップ行動改善の第一歩が自己評定と児童評定とのズレを教師に意識させることにある、ということである。第５章の研究結果によれば、教師のリーダーシップに関する自己評定と児童評定との間には、共通点も多いけれども、同時に認知的不一致（ズレ）が相当にある。例えば、自己評定値は、児童評定値よりもＰ得点、Ｍ得点ともに有意に高い。そして、この過大評価現象は、Ｐ型のＭ得点、Ｍ型のＰ得点、ｐｍ型のＭ得点において、特に顕著に認められる。

教師のリーダーシップ行動を改善させるためには、まずこのような無自覚な認知的不一致を意識化させることが必要である。しかしながら、これまでのところ、多くの教師にとって、この意識化は相当に困難であるといわれる。

そこで、この「教師のリーダーシップ」測定尺度を用いて、個々の教師が自らのリーダーシップを診断してみることが必要となる。その際、自己評定法と児童評定法の両方を試みることが重要である。

もう1つは、教師のリーダーシップ能力開発のポイントがリーダーシップM行動（集団維持行動）にある、ということである。第5章の研究結果に示されているように、①M得点はP得点よりも自己評定、児童評定ともに統計的に有意に低い。つまり、学級集団において、リーダーシップM行動はP行動よりも困難な行動である、②自己評定と児童評定の相関値を比較すると、P得点は.535とかなり高く、M得点は.220とかなり低い。このことは、リーダーシップPとリーダーシップMの相違を示している。つまり、一般的に言って、リーダーシップPは認知的であるが、これに対してリーダーシップMは情緒的である。それゆえ、リーダーシップMの方が、教師から児童への伝達が困難である。

さらに、第4章・第3節（教師のリーダーシップを規定する要因）の研究結果によれば、P次元にのみ教師の年代間にリーダーシップ行動の相違がみられ、M次元には年代間の差が認められない。つまり、教師の経験差はリーダーシップMではなくて、リーダーシップPに現れている。別な言い方をすれば、ベテラン教師にとっても、リーダーシップMを十分に発揮することは相当に困難なことである。

以上の諸点を考慮するならば、「リーダーシップMの向上を目指した教師教育カリキュラム」を開発することが是非とも必要だということになる。

(3)授業における教師の意思決定とリーダーシップ〔実証編Ⅱ〕

ここでは、第Ⅲ部（第6～8章）について全体的考察を試みてみよう。

第Ⅲ部では、学校における最も基本的な教育活動である「授業」を研究対象としている。そして、その授業研究は、「教師の意思決定」と「教師のリーダーシップ（教授行動）」という2つの視点から行われている。

まず、「授業過程における教師の意思決定」に関する研究結果について考察してみる。

これらの研究の特徴は、いくつかの分類カテゴリーを用いて、「授業過程における教師の意思決定」を様々な観点から分析していることである。

第6章・第2節では、授業場面での教師が「もどる」、「とどまる」、「すすむ」と

いった3つのカテゴリーにまとめられている。さらに、これらの行動カテゴリーは、「危険な（リスキー）―安全な（コーシャス）」といったカテゴリーで解釈されている。

第8章・第1節では、「熟慮的で一貫性のある意思決定」と「柔軟で受容的な意思決定」といった2つの意思決定因子が析出されている。そして、前者では、「一貫性のある―場当たり的な」や「熟慮的―衝動的」などのカテゴリーが用いられている。さらに、後者では、「受容的―統制的」や「柔軟な―堅い」などのカテゴリーが用いられている。

第8章・第2節では、「計画変更決定率」と「即時的決定率」といった「教師の意思決定」の特徴を析出するための指標が考案されている。その際、前者では「計画通りに―計画変更した」というカテゴリー、そして後者では「ためらいなく―ちゅうちょした」というカテゴリーが用いられている。

これらの分類カテゴリーは、授業計画や授業展開との関係の中で、教師が行う教授決定の特徴、およびその際の教師の心理状態を表している。

さらに、図1-3 の「計画変更が生じる授業場面における教師の意思決定過程と教授行動との関連を示すモデル」との関係で言えば、第8章・第2節における2つのカテゴリーが重要視されなければならない。

次に、「授業における教師のリーダーシップ（教授行動）」に関する研究結果について考察してみる。

第7章における「教師のリーダーシップ研究」は、授業という教師と児童の相互作用過程での教師行動、つまり教授行動を研究対象としている。そこでは、学習指導という明確な教育機能をもつ集団活動場面における教師行動に限定されている。その点が、第Ⅱ部の「学級経営における教師のリーダーシップ」と区別されるところである。しかしながら、配慮行動に典型的にみられるような集団維持に志向したリーダーシップ行動には共通点が多い。ただし、第7章で見出された「学習の仕方の指導」といった目標達成行動は、生徒の発達段階、教科、授業特性（例えば、教科別か総合学習かなど）といった要因の違いによって、内容が相当異なったものになると予想される。この点は今後の研究課題である。

最後に、「授業における教師の意思決定とリーダーシップ（教授行動）との関係」に関する研究結果について考察してみる。

第8章・第1節の研究結果より、適切で効果的な教授行動の前提には、少なくとも「熟慮的で一貫性のある」意思決定があるといえる。また、第8章・第2節の研究結果は、教師の意思決定と効果的な教授行動との関係が「計画と本時（実態）とのズレの大きさ」

などの要因によって仲介されていることを示唆している。

これらの研究結果は、直接的にせよ間接的にせよ、教師の意思決定と効果的な教授行動との間には、何らかの関係があることを意味している。そして、今後の教師のリーダーシップ研究では、前提条件となる意思決定を同時に研究の射程に入れることが肝要であることを示唆している。

また、第8章・第2節の研究結果は、計画変更決定率と即時的決定率の両面から、教師の意思決定の特徴を把握し、そして教授行動との関係を検討するのが有効であることを示唆している。

ところで、計画変更決定率のもつ意味はかなり複雑である。ある程度の計画変更決定率は、その時その場での児童・生徒の状態に即応した臨機応変な意思決定がなされていることを意味している。このことは、第8章・第1節で見出された「柔軟で受容的な意思決定」につながる。しかしながら、同時に計画変更決定率の高さは「計画と実態とのズレ」の大きさを反映している。従って、どの程度の計画変更決定率が有効な教授行動をもたらすのかといった問題は、教師が「計画と実態とのズレ」をどのように知覚し、さらにどのような計画変更行動をとりうるのかといった教師の授業力量に関する問題を、同時に含んでいると考えられる。

第２節　今後の研究課題

本節では、今後の研究課題を、本論文の実証研究で扱われているものと、扱われてはいないが重要であるものとに分けて検討している。

１　本論文において扱われているが、さらに実証研究を重ねる必要がある研究課題

⑴授業における教師の意思決定とリーダーシップ（教授行動）との関係に関する研究

本論文の第８章で扱われてはいるが、まだまだ不十分な研究結果である。そして、従来の授業研究においても、この研究課題を正面から取り上げているものは数える程である。それだけに、今後の研究課題としての意義は大きい。

第８章の研究の継続という点から言えば、まず「計画変更決定率」や「即時的決定率」といった意思決定指標と教授行動との関係を、本格的に研究する必要がある。

⑵授業における教師のリーダーシップ（教授行動）と学習達成度との関係に関する研究

教授行動と学習達成度との関係は第７章・第２節で扱われているが、まだ両者の明確な関係は確認されていない。その意味では、第７章・第１節で作成された「理科授業における教授行動」測定尺度の妥当性の検討はまだ不十分である。今後の研究では、対象とする授業数（つまり学級数）をある程度多くとって、この妥当性の検討を行う必要がある。

さらに、他教科、他学年または他校種における「教師のリーダーシップ（教授行動）」測定尺度を開発する必要がある。このことは、「学級経営における教師のリーダーシップ」の場合にもいえることである。つまり、小学校高学年のみならず、他学年や他校種における教師のリーダーシップ測定をどのように行うのかということは、今後の研究課題である。

⑶授業実施過程での意思決定にいたる情報処理プロセスに関する研究

確かに第６章・第２節の研究においても、意思決定の理由をたずねることによって、教師が意思決定にあたって何に注目しているのかということを大まかに把握することができた。しかしながら、教師が授業過程においてどのようなキュー（手掛り）に基づいてその授業状況をどのように推論するのか、またその推論が意思決定にどのような影響を与えるのかといったことは、今後の研究課題である。

さらに、授業設計での意思決定にいたる情報処理プロセスを明らかにする必要がある。

2　本論文においては扱われていない重要な研究課題

⑴授業設計過程における意思決定が、実施過程における意思決定に及ぼす影響を明らかにする研究

授業実施過程における教師の意思決定に最も影響を及ぼしているのは、どのような設計過程の意思決定なのか、また設計過程においてどのような意思決定をしていることが、実施過程の意思決定を効果的なものにするのか、といった課題を検討する必要がある。

あわせて、設計過程の意思決定と実施過程の意思決定との共通点および相違点を明らかにする必要がある。

⑵学級経営における教師の意思決定に関する研究

学級会（ホームルーム）、学級行事、生活班の編成、座席構成、能力別学級編成等の学級経営に関する諸問題において、教師はどのような意思決定を行っているのかを明らかにする必要がある。つまり、学級経営における教師の意思決定を規定している要因およびその決定類型を明らかにする必要がある。

⑶教師の価値観（教育観、授業観、児童観など）と教師の意思決定およびリーダーシップとの関係に関する研究

この研究課題は、本論文の図 3-1(教師の意思決定とリーダーシップ行動に関連する研究課題領域）でいう、Ⅱ教師の特性、Ⅲ教師の意思決定過程およびⅣ教師のリーダーシップ行動といった３つの領域間の相互関係を検討することを意味する。とりわけ、教師の特性として、教育観や授業観といった教師の価値観を問題にすることを意味する。

⑷教師の意思決定とリーダーシップ能力の向上を目指した教師教育カリキュラムの開発研究

従来の教師教育カリキュラムでは、授業や学級経営といったいくつかの教育活動領域を結合させるコンセプトが、必ずしも明確ではない。そこで、１つの試みとして、「意思決定」と「リーダーシップ」の２つをキー・コンセプトとした教師教育カリキュラムを開発する必要がある。その際、前述したように、リーダーシップでは、リーダーシップM（集団維持行動）に焦点を向けることが肝要である。

あとがき

本論文の第４章・第１節と同章・第３節は三隅教授との共同研究、そして第７章・第１節は水越教授との共同研究を基本として論文作成を行っている。ここに、両教授のご指導・ご助言に対し、心より感謝いたします。

なお、本論文の諸研究は、通算４回にわたって、文部省科学研究費補助金（奨励研究Ａ）の助成を受けた。

研究資料の分析にあたっては、大阪大学、京都大学、九州大学の大型計算機センターを利用した。

参考文献

阿久根求　1973　教師のリーダーシップ行動に関する因子分析的研究　九州大学教育学部紀要，17，1，25-34

Aleamoni, L.M., & Spencer, R.E. 1973 The Illinois course evaluation questionnair: A description of its development and a report of some of its results. Educational and Psychological Measurement, 33, 669-684

Allen, D.W., et al. 1969 Teaching skills for elementary and secondary teachers. General Learning Corp.

Amidon, E., & Flanders, N.A. 1961 The effects of direct and indirect teacher influence on dependent-prone students learning geometry. Journal of Educational Psychology, 52, 286-291

Anderson, H.H., & Brewer, J.E. 1945 Studies of teacher's classroom personalities, I. Dominative and socially integrative behavior of kindergarten teachers. Appl. Psychol. Monogr., No.6.

Anderson, H.H., & Brewer, J.E. 1946 Studies of teachers' classroom personalities, II. Effects of teachers' dominative and integrative contacts on children's behavior. Appl. Psychol. Monogr., No.8.

Atthill, C.R.A., & Dowdeswell, W.H. 1978 Simulation in decision-making: an experiment in industrial education. British Journal of Educational Technology ,9, 217-226

Bentley, R.R., & Starry, A.R. 1970 Manual for the Purdue teacher evaluation scale. Purdue Research Foundation, Purdue University, Indiana.

Bloom, B.S. 1976 Human Characteristics and School Learning. McGraw-Hill.(梶田叡一・松田弥生訳　1980　個人特性と学校学習　第一法規)

Borich, G.D., & Madden, S.K. 1977 Evaluating classroom instruction: A sourcebook of instruments. Addison-Wesley.

Borko, H., & Cadwell, J. 1982 Individual differences in teachers' decision strategies: An investigation of classroom organization and management decisions. Journal of Educational Psychology, 74, 598-610

Brophy, J.E. 1979 Teacher behavior and its effects. Journal of Educational Psychology, 71, 733-750

Brown, G. 1975 Microteaching: A programme of teaching skills. Methuen.(斎藤耕二ほか訳 1981 授業の心理学―授業技術改善のプログラム― 同文書院)

Cartwright, D. 1965 Influence, leadership and control. In March, J.G.(Ed.), Handbook of organizations. Rand McNally, 1-47

Cartwright, D., & Zander, A. 1960 Group dynamics: Research and theory, 2nd. Tavistock publications.(三隅二不二・佐々木薫訳編 1969 グループ・ダイナミックス〔第二版〕 誠信書房)

Chermesh, R. 1978 Instructional evaluation by students: Its use for diagnosis and improvement of teaching. Educational Technology, September, 9-13

Christensen, C.M. 1960 Relationships between pupil achievement, pupil affect-need, teacher warmth, and teacher permissiveness. Journal of Educational Psychology, 51, 169-174

Cronbach, L.J. 1951 Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16, 297-334

Cronbach, L.J. 1963 Course improvement through evaluation. Teachers College Record, 64, 672-683

Doyle, K.D. 1975 Student evaluation of instruction. Heath and Company, Lexington

Flanders, N.A. 1960a Teacher Influence, pupil attitudes, and achievement. Minneapolis Univ. Office of Educ. Coop. Res. Project. No.397.

Flanders, N.A. 1960b Diagnosing and utilizing social structures in classroom learnilng. In Henry, N.B.(Ed.), The dynamics of instructional groups. The fifty-ninth yearbook of N.S.S.E., Part Ⅱ, 187-217

Flanders, N.A. 1962 Using interaction analysis in the inservice training of teachers. Journal of Experimental Education, 30, 313-316

Flanders, N.A. 1970 Analyzing teaching behavior. Reading, Mass.: Addison-Wesly.

Floden, R.E., et al. 1981 Responses to curriculum pressures: A policy-capturing study of teacher decisions about content. Journal of Educational Psy-

chology, 73, 129-141
French, J.R.R., Jr., & Raven, B.H. 1959 The bases of social power. In Cartwright, D.(Ed.), Studies in social power. University of Michigan Press, 150-167
藤岡完治 1982 教育実習生の意思決定過程の研究―実習生の主体性に対応できるシステムの構成― 横浜国立大学教育学部教育実践研究センター年報, 3, 139-165
古畑和孝 1983 よりよい学級をめざして―学級心理学の基本問題― 学芸図書
古旗安好 1973 集団心理学 共立出版
古川綾子 1972 親の自己認知と子どもの認知による子どもに対する両親のリーダーシップ行動測定について 実験社会心理学研究, 12, 41-52
Gage, N.L., Leavitt, G.S., & Stone, G.C. 1959 Teachers' understanding of their pupils and pupils' ratings of their teachers. Psychological Monographs, 69.
原俊之・岩橋文吉・迫田哲郎 1959 学級規模の学習効果に及ぼす影響に関する実験的研究 九州大学教育学部紀要（教育学部門), 6, 81-110
原岡一馬・篠原しのぶ 1975 教師のリーダーシップに関する研究(1)(2) 第17回日本教育心理学会大会論文集, 368-371
林知己夫・樋口伊佐夫・駒沢勉 1970 情報処理と統計数理 産業図書
細谷俊夫 1980 教育方法（第3版） 岩波書店
Hough, J.B., & Duncan, J.K. 1970 Teaching: description and analysis. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
石黒彰二 1955 グループ学習の効果に関する実験的研究 東京教育大学心理学教室編 教育心理学, 第3集
岩原信九郎 1965 教育と心理のための推計学 日本文化科学社
Jensen, G.E. 1960 The sociopsychological structure of the instructional group. In Henry, N.B.(Ed.), The dynamics of instructional groups. The fifty-ninth yearbook of N.S.S.E., PartⅡ., 83-114
Joyce, B. 1978-79 Toward a theory on information processing in teaching. Educational Research Quarterly, 3, 4, 66-77
梶田叡一 1982 生き生きした学校教育を創る 有斐閣
梶田叡一 1983 教育評価 有斐閣

片岡徳雄　1979　学習集団の構造　黎明書房
Kerr, S.T.　1981　How teachers design their materials: Implications for instructional design.　Instructional Science, 10, 363-378
Kersh, B.Y.　1961　The classroom simulator—An audiovisual environment for practice teaching.　Audiovisual Instruction, November, 447-448
菊池章夫　1979　教師行動研究の動向(1)　児童心理, 33, 1, 179-196
岸田元美 1958　児童と教師の人間関係の研究Ⅰ　教育心理学研究, 5, 2, 25-33
岸田元美　1959　児童と教師の人間関係の研究Ⅱ　教育心理学研究, 7, 2, 1-12
小林さえ子　1947　集団指導方法の問題（民主的指導法と独裁的指導法）　児童心理, 2, 117-126
小林さえ子　1960　課題条件が集団成層化におよぼす効果について　教育・社会心理学研究, 1, 46-55
小林さえ子　1961　教師の気質と学級の雰囲気　児童心理, 15, 9, 42-48
小金井正己・井上光洋　1979　授業行動のカテゴリー化とカテゴリーシステム　理科教育学会編　現代理科教育大系（第5巻）　東洋館出版, 27-60
小泉秀夫　1982　教授技術の訓練の諸方法—PBTE(CBTE)—　東洋ほか編　授業改革事典（第1巻）　第一法規, 236-237
小室庄八　1955　児童の社会的行動に及ぼす学習指導法の影響について　教育心理学研究, 2, 4, 217-223
小室庄八　1956　児童の社会的行動に及ぼす学習指導法の影響について（Ⅱ）　教育心理学研究, 3, 3, 157-163
小室庄八・塚田毅・村上沢　1963　学業成績の規定要因としての学習指導法に関する実験的研究　教育心理学研究, 11, 2, 1-9
近藤次郎　1981　意思決定の方法—PDPCのすすめ—(NHKブックス)　日本放送出版協会
黒川正流・三隅二不二　1975　組織体における下位組織集団の大きさがその集団のリーダーシップ行動評定に及ぼす効果に関する研究　実験社会心理学研究, 15, 62-73
Lewin, K., Lippit, R., & White, R.　1939　Patterns of aggressive behavior in experimentally created climates.　Journal of Social Psychology, 10, 271-299
Likert, R.　1967　The human organization.　McGraw-Hill.
松田伯彦・松田文子　1984　教授心理学（増補改訂版）　明治図書

三隅二不二　1964　教育と産業におけるリーダーシップの構造―機能に関する研究　教育心理学年報，4，83-106
三隅二不二　1974　教師の指導性の本質要件―指導性能力としてのSensitivity の定義とそのトレーニングについて―　教育心理，22，378-383
三隅二不二　1976　グループ・ダイナミックス（情報科学講座）　共立出版
三隅二不二　1977　学校教育の荒廃　教職研修，5，8，60-62
三隅二不二　1978　リーダーシップ行動の科学　有斐閣
三隅二不二・藤田正　1971　リーダーシップ開発訓練に関するアクション・リサーチ（Ⅰ），（Ⅱ）　日本教育心理学第13回論文集，392-395
三隅二不二・藤田正　1972　組織体における監督行動の自己評定と部下評定の関連に関する実証的研究　実験社会心理学研究，12，53-64
三隅二不二・黒川正流　1971　集団規模の大きさが集団のリーダーシップ機能及び成員の帰属意識、モラールに及ぼす効果に関する研究　教育・社会心理学研究，10，169-181
三隅二不二・中野繁喜　1960a　学級雰囲気に関するグループ・ダイナミックスの研究（第２報告）　教育・社会心理学研究，1，10-22
三隅二不二・中野繁喜　1960b　学級雰囲気に関するグループ・ダイナミックスの研究（第３報告）教育・社会心理学研究，1，119-135
三隅二不二・中野繁喜・上野保之　1959　学級雰囲気に関するグループ・ダイナミックスの研究（第１報告）　九州大学教育学部紀要，6，2，41-59
水越敏行　1982　授業評価研究入門　明治図書
文部省　1981　小学校教育課程一般指導資料１　第一法規
Morine-Dershimer, G.　1978-79　Planning in classroom reality: An in-depth look. Educational Research Quarterly, 3, 4, 81-99
村川雅弘　1983　合科・総合学習の導入と実施における問題点について　学校適応研究会（編）合科・総合学習の現状と問題点　大阪大学人間科学部，10-25
Murray, H. & Staebler, B.K.　1974　Teacher's locus of control and student achievement gains.　Journal of School Psychology, 12, 305-309
中野佐三・長島貞夫・田中熊次郎ほか　1959　教師のタイプとグルーピングの効果　第23回日本心理学会大会論文集
西田耕三　1970　意思決定とシミュレーション（現代経営学全集第22巻）　白桃書房

西之園晴夫　1981　授業の過程（教育学大全集第30巻）　第一法規
西之園晴夫・増田久子・衣川兄子　1981　教授方術析出のための授業分析の方法論とその適用―小学校家庭科の授業を事例として―京都教育大学紀要，Ser.A 58，71-88
沼野一男　1976　授業の設計入門―ソフトウェアの教授工学―　国土社
織田揮準　1967　評定尺度構成に関する基礎的研究（I）　名古屋大学教育学部紀要，14，7-42
小川一夫　1958　児童生徒の問題行動に対する教師の態度に関する研究（第4報告）　教育心理学研究，5，2，80-86
大西誠一郎・丸井文男ほか　1961　特殊学級教師の行動パターンの形成と変化に関する研究　名古屋大学教育学部紀要，8，369-387
大沢啓子　1982　熟達者―初心者の差異　波多野誼余夫（編）　認知心理学講座第4巻　学習と発達　東京大学出版会，135-153
Peterson, P.L., & Clark, C.M.　1978　Teachers' reports of their cognitive processes during teaching.　American Educational Research Journal, 15, 555-565
Peterson, M.F. & Cooke, R.A.　1983　Attitudinal and contexual variable explaining teachers' leadership behavior.　Jounal of Educational Psychology, 75, 50-62
Peterson, P.L., Marx, R.W., & Clark, C.M.　1978　Teacher planning, teacher behavior, and student achievement.　American Educational Research Journal, 15, 417-432
Remmers, H.H., & Gage, N.L.　1955　Educational measurement and evaluation.　Harper & Brothers.
Rose, J.S., & Medway, F.J.　1981　Teacher locus of control, teacher behavior, and student behavior as determinants of student achievement.　Journal of Educational Research, 74, 375-381
坂元昂　1978　教育工学研究の展望と課題　教育方法研究年鑑78年版，118-155
坂元昂　1980　教授改造の技法　明治図書
坂元昂・宮崎功男ほか　1976　子どもの立場からの授業改善視点表の作成と試行　信学技報,ET 76-5，37-40
坂元昂・牟田博光　1975　大学における講義改善のための評価と処方システムに関する一

研究　東京工業大学人文論叢，31-45
佐藤静一　1980　教育実習に関する教育心理学的研究（Ⅳ）—PM式指導類型と教育実習成績—　熊本大学教育学部紀要，29，277-283
Shavelson, R.J.　1973　What is the basic teaching skill?　Journal of Teacher Education, 24, 144-151
Shavelson, R.J., & Stern, P.　1981　Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior.　Review of Educational Research, 51, 455-498
Shaw, M.E.　1976　Group dynamics: The psychology of small group behavior, 2nd. McGraw-Hill.（原岡一馬訳　1981　小集団行動の心理　誠信書房）
Sherman, T.M.　1980　Instructional decision-making: A guide to responsive instruction.　Educational Technology Publications, Inc.
塩田芳久　1964　学級集団の研究—集団構造の記述—　第6回日本教育心理学会大会論文集，274-275
塩田芳久　1965　学級集団の研究—バズ分団の構成と分団の構造的発達ならびにその学習効果について　名古屋大学教育学部紀要，12，41-49
Smith, E.L., & Sendelback, N.B.　1979　Teacher intentions for science instruction and their antecedents in program materials.　Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
Snow, R.E.　1972　A model teacher training system: An overview.　Rrsearch and Development Memorandum 92, Stanford Center for Research and Development in Teaching.
Stern, G.G.　1963　Measuring noncognitive variables in research on teaching.in Gage, N.L.(Ed.) Handbook research on teaching.　Rand McNally, 398-447
Stogdill, R.M.　1974　Handbook of leadership: a survey of theory and research. The Free Press.
Sutcliffe, J., & Whitfield, R.　1979　Classroom-based teaching decision.　In Eggleston, J.(Ed.) Teacher decision-making in the classroom.　Routledge & Kegan Paul, 8-37

竹下由紀子　1963　教師の発言に関する分析的研究―観察基準の作成―　新潟大学教育学部紀要，5，1，55-64
竹下由紀子　1964　教師の発言に関する分析的研究Ⅱ―児童発言に対する規定性について　その１―　新潟大学教育学部紀要，6，1，168-176
竹下由紀子　1965　教師の発言に関する分析的研究Ⅲ―児童発言に対する規定性について　その２―　新潟大学教育学部紀要，7，1，115-120
竹下由紀子　1966　教師の発言に関する分析的研究Ⅳ―教師発言の教科間の差について　その１―　新潟大学教育学部紀要，8，1，173-175
竹内長士・矢吹四郎　1961　Ｑ―技法による教師の類型の研究Ⅰ　教育心理学研究，9，4，1-11
田中熊次郎　1964　実験集団心理学　明治図書
徳田安俊　1962　教師の教育的態度のＱ方法論研究　教育心理学研究，10，2，26-34
Tuckman, B.W. 1970 A technique for the assessment of teacher directiveness. Journal of Educational research, 63, 398-400
Twelker, P.A. 1967 Classroom simulation and teacher preparation. School Review, Summer, 197-204
Tyler, R. 1950 Basic principles of curriculum and instruction. University of Chicago Press.
植松茂暢・宇川勝美・若山皖一郎・山崎敏範　1977　教育実習生訓練用 CAIプログラムの開発　日本教育工学雑誌，2，63-70
Veldman, D.J., & Peck, R.F. 1963 Student teacher characteristics from the pupil' viewpoint. Journal of Educational Psychology, 54, 346-355
Withall, J. 1949 The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms. Journal of Experimental Education, 17, 347-361
Withall, J. 1952 Assessment of the social-emotional climates experienced by a group of seventh graders as they moved from class to class. Educational and Psychological Measurement, 12, 440-451
山本弘明・長谷川健二　1977　大学の講義と学生の理解度に関する一考察　信学会，6，243

Yinger, R. 1980 A study of teacher planning. Elementary School Journal, 80, 108-127

吉崎静夫 1983 授業設計過程における教師の意思決定―茨城県下館小学校の年間指導計画を事例として― 教育評価展望, 1, 38-46

Zahorick, J. 1975 Teacher planning models. Educational Leadership, 33, 134-139