

生徒指導における教師集団のリーダーシップ

Leadership in Teacher Groups Regarding Student Instruction

今井清恵*

宮本正一**

Kiyoe IMAI* Masakazu MIYAMOTO**

The purpose of this study was to clarify leadership of teacher groups, and to examine those leadership features for each type of school and each case regarding student instruction. Sixty-four teachers were asked to recollect one example of improvements and one example where there was no improvement. They were also asked to respond to the PPM leadership questionnaire, which consists of 18 items. The questionnaire contains three dimensions, pressure leadership, planning leadership and maintenance leadership based on Misumi's (1978) PM leadership theory. Factor analysis showed that pressure leadership, maintenance leadership and planning leadership were distinguished as main functions of teacher groups in student instruction. When pressure leadership was low and maintenance leadership and planning leadership were high, the problem of student instruction tended towards improvement. Moreover, in elementary and high schools, high planning leadership was found to be effective. In the case of non-attendance in junior high school, student instruction tended towards improvement when pressure leadership was low.

キーワード：キーワード：リーダーシップ，教師集団，PM理論，生徒指導

key word：leadership, teacher groups, PM theory, student instruction

校内暴力・不登校・いじめ・学級崩壊・子どもたちがキレる等，子どもたちや教師が抱える問題が一層深刻なものとなっている。

少子化・核家族化・人間関係の希薄化，昨今においては経済不況による失業問題など，子どもたちを取り巻く環境の変化と共に，家庭・学校の様相についても，従来とは異なった状況がもたらされている。当然，教育現場での生徒指導上の問題に対しても，従来までの指導では十分な対応ができなくなっている。

これらの諸問題に対し，多くの研究が行われてきた。不登校については，友久・内田・小宅・澤山・足立・松本・

楠・水谷・園・小松原・田村（1998）が，不登校の予防のためには，何が大切であるかを知るために，小学校教諭を対象に質問調査を実施した。その結果，学校において必要なことは，不登校の原因を親の側に求めるのではなく，学校側の問題として考え，児童にかかわることが大切であるとしている。しかしながら，不登校の多い学校と少ない学校において，「教師は，学校・家庭・地域社会3者の連携を密接にする」という項目に関して，人数分布の検定結果で，両者にかかなりな差があったということには注目すべき点である。いじめについては，昼田・松田・四釜・長嶺（1997）は，いじめ発生頻度の高さと事態の深刻さは，もはや，一部の生徒のかかえる問題行動として特別視し，担任教師が1人で対症的，姑息的に対処できる範囲をはるかに越えているとし，北欧やイギリスのいじめ防止プログラムの実践を紹介し，「いじめの解決は，決して学校や教師だけの問題ではなく，社会全体で取り組むべき問題である」との認識を背景に，学校自体も『開かれた学校』を目指し

* 岐阜大学教育学研究科

Graduate School of Education, Gifu University,
Yanagido, Gifu 501-1193

** 岐阜大学教育学部学校教育講座（心理学）

Department of Psychology, Faculty of Education,
Gifu University, Yanagido, Gifu 501-1193

ている」という現実を大いに学ぶべきこととして上げている。学級崩壊については、松村・浦野(1998)が、学級通信を通して、教師は子どもたちに何が伝えたいかを捉えようとした。それによると、「教師が伝えたいと思うメッセージを意味のあるものにするために、どういう配慮をすべきかということを大切にしなければならぬ」、そして、「子どもたちの日々の行動に目を配り、彼らの実体に合った目標あるいは視点を提示するとともに、現れた小さな変化を子どもたちにフィードバックしていくという絶えざるコミュニケーションが肝心のだ」としている。

以上のように、教師側の意識の持ち方や学校の在り方については、これまでかなりの研究が行われてきているが、教師集団あるいは他との協力体制における具体的な対応方法の分析については、十分でないように思われる。

学校教育現場において、校内での連携・家庭との連携・地域との連携・専門機関との連携というように、子どもたちを取り巻く人々が集団で支援することの重要性が従来にも増して言われているが、支援する集団がどのように行動するのか、いわゆる集団の行動について実証的な検討をする必要があるのではないかと考える。

児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議(1998)においては、学校における取組・体制の充実、学校と関係機関との連携の在り方について提言している。

その中で、問題行動発生時におけるこれまでの学校の対応の問題点として、次の4点を上げている。

1. 問題行動に関して個々の教職員がばらばらの対応をしており、学校としての組織的な対応がなされていない。
2. 学校の指導組織全体を通じて役割分担とその達成方法を含む責任遂行体制が確立されておらず、問題行動が起こった時への備えが十分にできていない。また、仮に体制が整備されていたとしても、形骸化しており、必要なときに機能していない。
3. 重要な問題行動が起こった時などの「危機管理」に関する備えが十分でなく、学校単独の体制では対応しきれない場合があることを理解していない。
4. 問題行動が起きた際、保護者に対し、事実関係や学校の対応等についての説明が十分でないため、混乱を招いている。

学校の指導体制の充実や関係機関との連携の重要性を提唱しつつも、現状との不十分さ・問題点を指摘している。

以上のような問題点を踏まえながらも、問題行動への対応について、小・中・高等学校間を通じた一貫した指導や教職間での情報の共有・分析などの指導体制の充実、小学校における生徒指導の充実などの対応体制の整備・充実な

ど具体的な提言がなされている。

八並(1996)は、「生徒指導体制づくりにおいては、教師間の協働(collaboration)に基づく連携が必要であろう」とし、「教師間の協働性が高いほど、生徒指導の問題度は減少する傾向にある」と考察している。

また、教育現場からは橋本(1997)が、「神経症的(病的)な事例ほど、校内でチームを組むこと・専門機関との連携が多く、怠学傾向の事例ほど校内でチームを組むこと・専門機関との連携が少なくなるであろう」と仮説を立て、実践している。その結果、「校内のチーム作りは、不登校児童・生徒への対応としてまず第一歩ではないか」「専門機関との連携が必要になってきた場合、すぐに可能になるようなシステムが必要である」と考察している。

本研究の目的は、生徒指導上の問題への教師集団の行動、即ち、教師集団のリーダーシップ行動を明らかにし、学校種ごと・生徒指導の内容ごとにそれらの特徴を検討することである。そして、今後の生徒指導・教育相談において、学校内から学校外へと連携を拡大させた集団のリーダーシップ行動の示唆を得ようというものである。

リーダーシップ研究については、Stogdill(1974)によって数多くのものが文献展望されている。リーダーシップの定義に関しても、リーダーシップ研究同様、多岐にわたっている。しかしながら、これらの定義はいずれも、特定の人物を問題にしたリーダーシップではなく、むしろリーダーシップを集団現象として捉えていると思われる。

三隅(1978)は、集団現象としてのリーダーシップを、「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」と定義している。

そういった意味からも、従来のある特定の人物を問題にしたリーダーシップ行動の分析では、教師集団のリーダーシップ行動を、測定するには十分ではないように思われる。

三隅(1978)は、リーダーシップPM理論に従い、集団機能を、少なくとも2つの機能次元に大別することができるとしている。1つ目は、集団における目標達成ないし課題解決へ志向したP機能(Performance機能)である。2つ目は、集団の自己保存ないし集団の過程それ自身を維持し強化しようとするM機能(Maintenance機能)である。また、リーダーシップは、集団的状況機能の関数であるとし、P機能・M機能から、リーダーシップ行動を測定し、解明しようとした。三隅・吉崎・篠原(1977)は、小学校教師のリーダーシップ行動として、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

促進し、また、話し合いなどの討議が有効に・効率的に行われるようにするP行動と、児童に対して配慮をなし、公平に児童に対処して、不必要な緊張をさけ、児童の緊張解消に努めるM行動からなるとしている。また、三隅・矢守(1989)は、中学校教師のリーダーシップ行動を、学校教育の目標達成を志向したP行動と、生徒との相互関係において、配慮を示し、生徒との親密化をはかることによって学級集団の維持を志向したM行動からなるとしている。更に、小学校・中学校の教師に共通したリーダーシップとして、児童・生徒が感じる緊張・葛藤に対して配慮を示すのみならず、常に児童・生徒と親密な関係を保ち、良好な人間関係を形成する必要があると思われる行動としている。

学校教育現場を、三隅(1978)のPM論から考えると、目標達成を志向する機能を、更に細分化することができるのではないと思われる。三隅(1978)は、圧力の因子、集団維持の因子、計画性の因子の3因子を、2因子に統合し研究を進めてきた。しかしながら、山田(1987)は、圧力Pと計画Pの差異に注目した分析を行い、M・圧力P・計画Pの3因子がそれぞれどのような効果を示すのかについて分析を行ってきた。

本研究では、三隅のPM理論に基づきながら、学校教育現場の状況を考慮し、教師集団のリーダーシップ行動を、目標達成を志向した圧力P機能(Pressure機能)・目標達成を志向した計画P機能(Planning機能)、更に、三隅のいう集団の自己保存ないし集団の過程それ自身を維持し強化しようとする集団維持M機能(Maintenance機能)から捉えようとした。

方 法

被験者

社会指導主事講習会に参加した岐阜・愛知・三重の三県下、小学校・中学校・高等学校の現職教師、及び過去に教師経験のある教育委員会職員64名(30代男性16名、30代女性2名、40代男性41名、40代女性3名、50代男性2名)である。

これらの被験者に対して、質問紙調査を実施した。

リーダーシップ項目

三隅(1978)を参考にして、P(Pressure: 圧力)項目6項目、M(Maintenance: 集団維持)項目6項目、P(Planning: 計画)項目6項目の計18項目からなるリーダーシップ質問紙を作成した。これらの項目に対して、“1:

全然(全く)～なかった から “5:非常に(よく)～した”の5件法で回答を求めた。

(項目の内容については、表2参照)

手続き

被験者に対して、これまでの生徒指導・教育相談に関する過去の事例について、改善事例、非改善事例を各1事例ずつ想起してもらい、それらの事例の内容を記述させた。ついで、その2つの事例について、どのようなリーダーシップ行動が行われたかについて、18項目に回答させた。

この手続きは、1998年8月、宮本によって集団で一斉に行われた。

結 果

回答された事例

表1 校種別の改善事例数(非改善事例数)

事例内容	小学校	中学校	高等学校
いじめ	3 (1)	4 (5)	2 (3)
不登校	8 (9)	5 (7)	9 (10)
反社会的行動	3 (3)	13 (7)	5 (6)
その他	5 (4)	2 (2)	5 (2)
全 体	19 (17)	24 (21)	21 (21)

次に、表1の事例内容について、事例内容ごとに1事例ずつ例示する。

いじめに関する非改善事例

K子(中学校3年生)の友人関係をめぐる件に関して、K子の話を親身に聴きアドバイスをすると、K子はいえって自分が否定されたと感じ落ち込んでしまった。また、友人たちも担任がK子にばかり肩を持っているという気持ちになり、方向性を失ってしまった。

不登校に関する改善事例

不登校傾向にあるA子(小学校5年生)に対して、学校に登校してきた時に支援したり、家庭との関わり方(家庭の状況を掴み、訪問回数や訪問内容など)を工夫したりすることで、徐々に登校するようになり、6年生になると殆ど登校できるようになった。

反社会的行動に関する改善事例

無免許運転・喫煙など問題行動を繰り返し、学校でも身勝手な行動をとっていたS男(中学校2年生)に対して、家庭訪問をする中で、S男が置かれた状況の把握とそれを

- 受けじっくり話を聞く中で、S男自身の言葉で自分自身の行動をみつめさせた。そのことで、次第に落ち着きを取り戻し、生活態度も改善されていった。

その他の改善事例

T男（中学校3年生）が進路について困っていた。父親の考えで就職することに決めていたが、T男の本心とは違うものであった。父親の猛反対の中、T男・父親・担任がじっくりと話し合い、担任がT男の本心を引き出す中で、父親もT男の気持ちを考えた発言をするようになった。その後のT男も明るい表情を見せるようになった。

リーダーシップ項目の検討

18項目の質問項目について、因子構造を見るために、改善事例・非改善事例を別々に主成分分析（バリマックス回転）を行ったところ、両者には大きな違いはなかったため、2事例を別個なケースとして同様な方法で再度主成分分析を行った。その結果、固有値と累積説明率を考慮し、3因子構造を採用した。（表2）

まず第1因子は、早期解決の要求、上司からの呼び出し、周囲からの重圧に関する7項目で、これらを「圧力の因子」と命名した。

第2因子は、仲間からの支援、全員で取り組もうとする意識に関する6項目で、「集団維持の因子」と命名した。

また第3因子は、目標・計画・役割の明確化、共通理解

の充実に関する5項目で、「計画の因子」と命名した。

以上のことより、意図した3因子「圧力の因子」「集団維持の因子」「計画の因子」が抽出された。これら3因子による説明率は、43.0%であった。また、信頼性係数（ α ）については、第1因子=0.815、第2因子=0.811、第3因子=0.638となり、高い信頼性があるといえる。更に、3因子の項目あたりの平均点を求め三者の相関係数を求めたところ、第1因子・第2因子=0.050、第2因子・第3因子=0.394、第3因子・第1因子=-0.133という相関が得られた。

学校種の効果

報告された事例の内容は、必ずしも被験者の現在の職場で得られた事例とは限らなかった。現在教育委員会等に勤務している被験者は、過去の事例を想起して回答していた。そのため、改善事例と非改善事例を全く別の被験者が報告した如く考えて、分析を行った。

学校種により、先に抽出した3因子が、改善・非改善事例に対してどれほど影響しているのかを検討するために、抽出した因子毎に、項目あたりの平均点を求め2（判定：改善・非改善）×3（校種：小学校・中学校・高等学校）の2要因の分散分析を行った。更に、表1の事例内容に従って、同様の分析を行った。

表2 質問項目の主成分分析結果（バリマックス回転）

項目番号	項目内容	圧力の因子	集団維持の因子	計画の因子	共通性
Q2	周囲から早く解決するようにと言われましたか	.76	-.13	.15	.62
Q7	このままではいけないと焦りを感じたことがありますか	.66	.38	-.12	.60
Q4	上司から呼び出しを受けたことがありますか	.66	-.19	-.13	.48
Q10	対応の不手際を直接的・間接的に非難されましたか	.64	-.23	-.19	.50
Q16	何とか解決しなければと重圧感を感じたことがありますか	.64	.13	-.01	.42
Q13	周囲からこうすべきだとかこうしなさいなどと言われましたか	.60	.02	-.04	.36
Q9	上司から状況に応じて指示がありましたか	.45	.13	-.10	.23
圧力の因子7項目の α 係数=.815					
Q11	仲間はあなたを支えてくれましたか	.04	.74	.13	.57
Q14	みんなで取り組んでいこうという雰囲気でしたか	.07	.65	.29	.51
Q17	周囲はあなたに好意的でしたか	-.19	.64	.38	.59
Q5	周りの人とは気楽に話せる雰囲気でしたか	-.28	.64	-.03	.49
Q18	みんなで話し合うような場がありましたか	.15	.60	.31	.48
Q1	困っている時、相談にのってもらいましたか	.29	.54	.00	.37
集団維持の因子6項目の α 係数=.811					
Q12	目標達成の計画はしっかりしていましたか	.03	.04	.54	.30
Q6	達成すべき目標がはっきりしていましたか	-.04	.12	.54	.31
Q3	あなたは、全体の状況をよく掴んでいましたか	-.13	.05	.53	.30
Q15	役割分担がはっきりしていましたか	-.10	.38	.44	.35
Q8	あなたは、周囲から信頼されていましたか	-.10	.27	.41	.25
計画の因子5項目の α 係数=.638					
固有値		3.67	3.06	1.00	7.73
寄与率%		20.4	17.0	5.6	
累積%		20.4	37.4	43.0	

全事例

圧力P得点については、改善・非改善の主効果が有意 ($F(1,117)=7.92, p<.01$) となった。図1に示すように、小学校・中学校・高等学校とも、非改善事例の方が改善事例より圧力P得点が高かった。

校種の主効果は有意とはならなかった ($F(2,117)=1.97$)。改善・非改善と校種の交互作用も有意とはならなかった ($F(2,117)=0.5$)。

集団維持M得点については、校種の主効果が有意 ($F(2,117)=4.00, p<.05$) となった。更に、校種について多重比較を行ったところ、図2に示すように、中学校の方が高等学校より、集団維持M得点が高かった ($p<.05$)。

改善・非改善の主効果は有意とはならなかった ($F(1,117)=0.91$)。改善・非改善と校種の交互作用も有意とはならなかった ($F(2,117)=0.21$)。

計画P得点については、改善・非改善の主効果が有意 ($F(1,117)=7.6, p<.01$) となった。図3に示すように、

改善事例の方が非改善事例より、計画得点Pが高かった。

校種の主効果は有意とはならなかった ($F(2,117)=0.19$)。改善・非改善と校種の交互作用も有意とはならなかった ($F(2,117)=1.53$)。

いじめに関する事例

いじめの事例については、小学校において、非改善事例が1事例であるため、改善・非改善、校種の効果について1要因の分散分析を行った。

改善・非改善の主効果は、圧力P得点については有意とはならなかった ($F(1,17)=1.32$)。また、集団維持M得点 ($F(1,17)=0.43$)、計画P得点 ($F(1,17)=0.99$) についても、主効果は有意とはならなかった。

同様に校種については、圧力P得点 ($F(2,17)=0.78$)、集団維持M得点 ($F(2,17)=0.20$)、計画P得点 ($F(2,17)=0.47$) のいずれも、校種による主効果は有意とはならなかった。

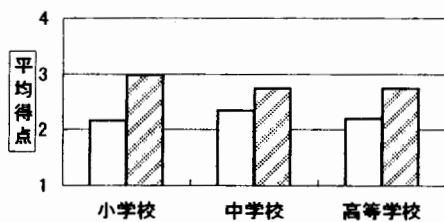


図1 全体〔改善（白抜き）・非改善（斜線）事例の圧力得点の比較〕

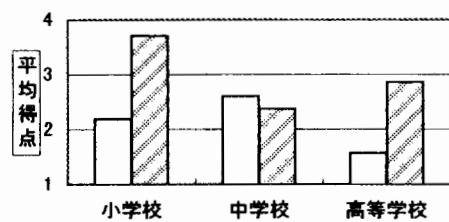


図4 いじめ〔改善（白抜き）・非改善（斜線）事例の圧力得点の比較〕

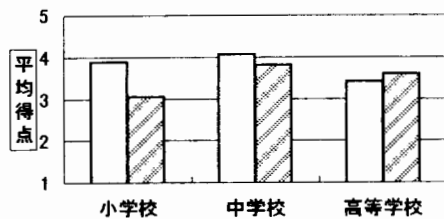


図2 全体〔改善（白抜き）・非改善（斜線）事例の維持得点の比較〕

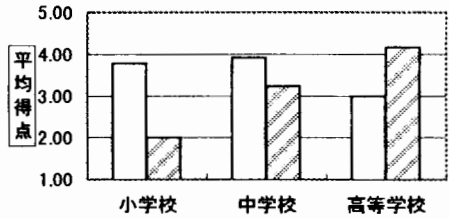


図5 いじめ〔改善（白抜き）・非改善（斜線）事例の維持得点の比較〕

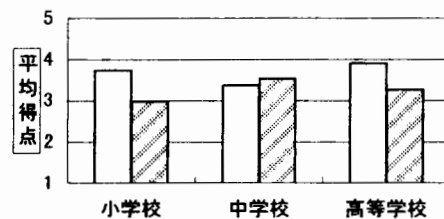


図3 全体〔改善（白抜き）・非改善（斜線）事例の計画得点の比較〕

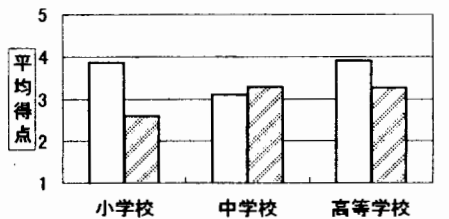


図6 いじめ〔改善（白抜き）・非改善（斜線）事例の計画得点の比較〕

不登校に関する事例

圧力P得点については、改善・非改善、校種とも主効果が有意とはならなかった。しかし、改善・非改善と校種の交互作用が有意 ($F(2,42)=3.58, p<.05$) となった。そこで、各水準ごとに分散分析を行うと、図7に示すように、中学校においてのみ主効果が有意 ($F(1,42)=7.48, p<.01$) となり、非改善事例の方が改善事例より、圧力P得点が高かった。小学校・高等学校においては、有意とはならなかった。改善事例においては、高等学校は中学校より圧力P得点が高かった ($p<.05$)。

集団維持M得点及び計画P得点については、改善・非改善、校種とも主効果は有意とはならなかった。また、改善・非改善と校種との交互作用も有意とはならなかった。

反社会的行動に関する事例

圧力P得点については、改善・非改善の主効果が有意 ($F(1,31)=4.90, p<.05$) となった。これは図10に示すように、小学校・中学校・高等学校とも、非改善事例の方が

改善事例より、圧力P得点が高かった。

校種の主効果は有意とはならなかった ($F(2,31)=0.37$)。改善・非改善と校種の交互作用も有意とはならなかった ($F(2,31)=0.02$)。

集団維持M得点については、校種の主効果が有意 ($F(2,31)=4.60, p<.05$) となった。更に、多重比較を行ったところ、図11に示すように、中学校の方が高等学校より、集団維持M得点が高かった ($p<.05$)。

改善・非改善の主効果は有意とはならなかった ($F(1,31)=1.08$)。改善・非改善と校種の交互作用も有意とはならなかった ($F(2,31)=1.56$)。

計画P得点については、図12に示すように、改善・非改善の主効果が有意傾向 ($F(1,31)=3.63$) となった。改善事例の方が非改善事例より、計画P得点が高い傾向にある。

校種の主効果は有意とはならなかった ($F(2,31)=0.27$)。改善・非改善と校種の交互作用も有意とはならなかった

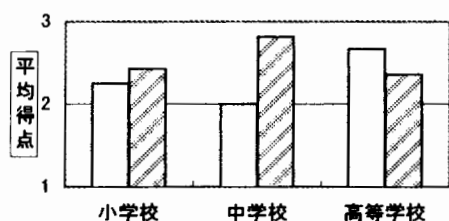


図7 不登校〔改善（白抜き）・非改善（斜線）事例の圧力得点の比較〕

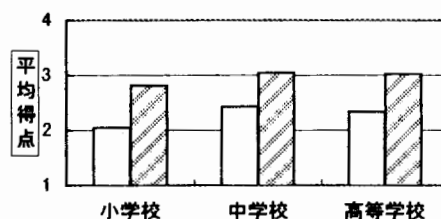


図10 反社会的行動〔改善（白抜き）・非改善（斜線）事例の圧力得点の比較〕

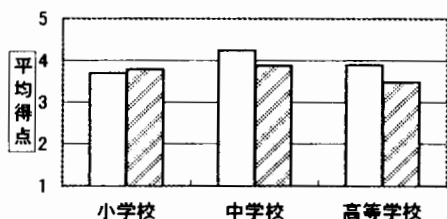


図8 不登校〔改善（白抜き）・非改善（斜線）事例の維持得点の比較〕

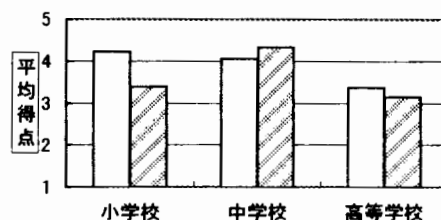


図11 反社会的行動〔改善（白抜き）・非改善（斜線）事例の維持得点の比較〕

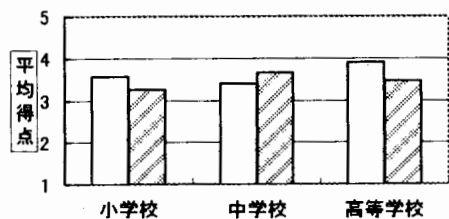


図9 不登校〔改善（白抜き）・非改善（斜線）事例の計画得点の比較〕

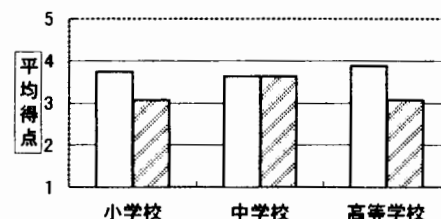


図12 反社会的行動〔改善（白抜き）・非改善（斜線）事例の計画得点の比較〕

($F(2,31)=0.93$)。

リーダーシップ行動からの改善の予測

3つの得点（圧力P得点・集団維持M得点・計画P得点）から、どのくらい改善の効果が予測できるかステップワイズの判別分析を、全校種・小学校・中学校・高等学校について試みた（表3）。

全校種では、圧力P得点と計画P得点からの予測が有意（ $\Lambda=0.895$, $F(2,120)=7.05$, $p<.01$ ）となった。小学校

表3 リーダーシップ行動からの効果の予測結果
（ステップワイズ判別分析）

[全 校 種]	予測された改善グループ	予測された非改善グループ
報告された改善グループ	36 (61.0%)	23 (39.0%)
報告された非改善グループ	23 (35.9%)	41 (64.1%)

正しく判別した割合=62.60%

[小 学 校]	予測された改善グループ	予測された非改善グループ
報告された改善グループ	12 (70.6%)	5 (29.4%)
報告された非改善グループ	9 (47.4%)	10 (52.6%)

正しく判別した割合=61.11%

[中 学 校]	予測された改善グループ	予測された非改善グループ
報告された改善グループ	14 (66.7%)	7 (33.3%)
報告された非改善グループ	7 (29.2%)	17 (70.8%)

正しく判別した割合=68.89%

[高 等 学 校]	予測された改善グループ	予測された非改善グループ
報告された改善グループ	12 (57.1%)	9 (42.9%)
報告された非改善グループ	4 (19.0%)	17 (81.0%)

正しく判別した割合=69.05%

では、計画P得点からの予測が有意（ $\Lambda=0.887$, $F(1,34)=4.32$, $p<.05$ ）となった。中学校では、圧力P得点からの予測が有意（ $\Lambda=0.882$, $F(1,43)=5.74$, $p<.05$ ）となった。高等学校では、計画P得点からの予測が有意（ $\Lambda=0.863$, $F(1,40)=6.36$, $p<.05$ ）となった。

考 察

得られた結果をまとめると、次のようなものである。

- ① 生徒指導・教育相談における教師集団のリーダーシップ行動において、集団内に圧力的なリーダーシップ行動・集団維持的なリーダーシップ行動・計画的なリーダーシップ行動の3つが機能していることが示された。（表2）
- ② 不登校事例の中学校における圧力P得点において、非改善事例の方が改善事例よりも、圧力P得点が高かった。（図7）
- ③ 中学校の方が高等学校よりも、集団維持M得点が高かった。（図11）
- ④ 小学校と高等学校においては、改善事例の方が非改善事例よりも、計画P得点が高かった。（図3，図6，図9，図12）
- ⑤ 反社会的行動事例で、小学校・中学校・高等学校のいずれも、非改善事例の方が改善事例よりも、圧力P得点が高かった。（図10）
- ⑥ 小学校では、計画P得点が低ければ問題は改善されない。中学校では、圧力P得点が低ければ問題は改善される。高等学校では、計画P得点が高ければ問題は改善される。（表3）

① 教師集団のリーダーシップ行動の3つの機能

教育現場では、生徒指導・教育相談上の問題に対応していく際、教師集団には、圧力P行動・集団維持M行動・計画P行動が存在し、それらが相乗的に機能していることが考えられる。全事例について、事例が改善されたから圧力が集団にかからなかったのか、それとも逆に、圧力がかからなかったから改善されたのかという点については、検討しなくてはならないが、教師集団内に圧力がかからず、お互いが支援し合おうという意識があり、計画も明確にされていれば、生徒指導上の問題が良い方向をもたらすということが示唆されたことになる。三隅（1978）のいうP行動とM行動の相乗作用に従うと、今回の圧力P行動・集団維持M行動・計画P行動も同時に含まれるものである。また、リーダーシップPM論の4種類型について、三隅（1978）に準ずると、全事例については、pMP型と

表すことができるのではないかとと思われる。しかしながら、三隅(1978)のいうPM型のリーダーシップが、他の3種類、すなわち、Pm型・pM型・pm型と比較して明らかに最も優れたリーダーシップ行動であるということについては、食い違いがあるのではないかとと思われる。圧力のかかり具合と改善・非改善との関連性については、全般的には集団に圧力がかかり、集団維持がなされている場合、それにより効果をもたらすものであるとしながらも、学校教育現場においては、必ずしもそのようにならない場合があるということが考えられる。学校教育現場における圧力P行動、集団維持M行動、計画P行動の相乗作用についての検討をする必要があるように思われる。

② 不登校における中学校の圧力得点

前述したように、圧力行動と改善・非改善については検討しなくてはならないが、中学校においては、Q2「早く解決をするように言われましたか」・Q7「焦りを感じたことがありますか」など、圧力P行動が少ない方が多い場合よりも、事例に改善をもたらすことが明らかとなった。これは、中学校は教科担任や学級担任、部活動顧問など、教師が互いに連絡したり相談したりして取り組んでいこうとする意識が高いと思われるため、圧力が互いにかかり合うと、かえって集団としての士気が弱くなるのではないかとと思われる。小学校・高等学校においては、はっきりしておらず、小学校については、教科担任などがなく学級担任が他教師より、学級の子どもたちを把握しており、学級担任が主となって対応することが好ましいという意識があるからではないかと考えられる。高等学校については、中学校と担任制について類似しているが、学校規模の面から考えると、中学校より規模が拡大し、教師間の連携もなかなかとりにくいことが予想される。そのことが、かえって教師間に圧力的な状況を生じさせない原因ではないかとと思われる。

③ 中学校における集団維持得点

中学校においては、Q11「仲間はあなたを支えてくれましたか」・Q14「みんなで取り組んでいこうという雰囲気でしたか」など、教師同士が小学校・高等学校よりも互いに励まし合ったり協力し合ったりする集団であることが示唆された。中学校において、教科担任制ということや部活動への参加ということからも、一人の生徒に対して複数の教師が関わりを持っている。そのことにより、教師同士が情報交換をしあい話し合う機会が多く、みんなで取り組んでいこうとする集団が形成されていくからではないかと思われる。更に、学年として活動することも多く、各学級担

任と学年主任・副担任が、日頃から結束しているというのも起因しているのではないかと考えられる。三隅ら(1989)によると、「親近性の因子」を小学校・中学校学級担任教師、教科担任教師のリーダーシップに共通したものであるとしている。中学校においては、教師集団としてもこれらのことが示唆されているように思われるが、小学校においては、必ずしもそうではないように思われる。このことについては、担任制により学級担任がクラスの問題に主となり対応していかななくてはならないという意識があるのではないかとと思われる。高等学校については、前述したように学校の規模が拡大し、教師数も当然増加する。学年内・教科内・部活内の教師間の協力体制は図りやすいが、全体の意志疎通となると困難な状況が考えられる。

いずれにせよ、集団維持がなされていたとしても、そのことが問題に改善をもたらしたとはいえないことは事実である。集団維持M行動について、更に検討していかななくてはならないと思われる。

④ 小学校・高等学校における計画得点

小学校・高等学校については、全事例内容でQ12「目標達成の計画はしっかりとしていましたか」・Q6「達成すべき目標がはっきりしていましたか」など、生徒指導上の問題に対応していく際、教師集団の目指す方向や各自の役割がはっきりした上で対応すれば、事態は改善されていくということが考えられる。つまり、計画を立て対応することの重要性を改めて指摘したといえるのではないかとと思われる。今回、小学校の不登校事例への対応で、生徒指導主事が中心となりカウンセラー・養護教諭・学級担任・保護者が話し合い、学校では養護教諭が全面的に包み込み、カウンセラーが保護者のカウンセリングを行うなどの具体的な方法を相談したり、今後の方向性を明確にしたりしたことで、各自がゆとりをもって対応することができ徐々に改善されていったという回答が得られた。小学校においては、学級担任が主となり日頃から対応していることで、常に見通しが持てているということが考えられる。そのことに関しては、田崎(1981)が、児童は教師の勢力に対し「正当性」の源泉因子を最も強く寄与するとしたことから、学級担任が及ぼす影響の大きさを示しているのではないかとと思われる。高等学校については、生徒指導部の役割が独立して機能しており、その立場が明確である。他の専門機関との連携についても、中心となって運営されていることが考えられる。そのため、常に計画的な対応が必要とされているのではないかとと思われる。中学校については、はっきりとした結果は得られていないが、改善事例より非改善事例の方が得点が高かった。思春期を迎えたこの時期の子ど

もたちは、気持ちや態度の変容が激しく、一度計画したとしても最後までその計画を通しにくいということが考えられる。

いずれにせよ、全般的には、小学校と高等学校で計画 P 行動が多い場合、事例は改善されてきているが、不登校などの事例については改善の方向に向かっていないというのが事実である。計画 P 行動の効果が示唆されたことから、更に検討し、有効なものにしていく必要があるように思われる。

⑤ 反社会的行動における圧力得点

圧力がかかったから改善されたのか、それともその逆であるかについては検討しなくてはならないが、小学校・中学校・高等学校いずれも、圧力 P 行動が多い場合、事例は改善されないことが示唆された。得られた回答の中に、女子児童の自殺をほのめかすメモを学級担任が発見し、即座に生徒指導主事・管理職・民生委員・保護者との連携をとり対応した事例があるが、この対応で良かった点として、生徒指導主事の指示に従い、即行動・即対応することの大切さを上げている。反社会的行動に関する問題というと、こちらが予想できないような事態が突発的に起こり、対応についても緊急を要するような場合が多いことが予測される。こういった点からも、集団としてより結束していかななくてはならないという意識があるからではないかと思われる。また、決して一人では対応しきれないという認識の強さも、その要因であるように思われる。

⑥ リーダーシップ行動からの改善の予測

小学校と高等学校では、計画 P 得点の程度により改善の効果の予測がされることが明らかとなった。小学校と高等学校については、前述したように小学校では、担任制により日頃から計画的に対応しようし、高等学校では、生徒指導部の役割の明確化によることが要因となっているのではないかとと思われる。また、山田(1987)は、計画 P が低い状況では、圧力 P が喚起する心理的抵抗感を M が減殺することが困難であり、M と圧力 P の交互作用は起こり難い。高い計画 P が存在すれば、それにより圧力 P が認知的に正当化されるために、圧力 P が M 認知を阻害することはせず、M が圧力 P に触媒的に作用しているとしている。小学校と高等学校においても、これらの要因が作用しているのではないかとと思われる。逆に、中学校においては、計画 P により改善・非改善の予測がなされていない。中学校における計画 P 行動については、検討する必要があるように思われる。

中学校については、圧力 P 行動が少ない方が、生徒指

導上の問題は改善されることが明らかとなった。中学校の指導体制として、単独で対応にあたるのではなく、教科担任や部活動顧問等が互いに協力し合い対応していこうとする体制が常に整っていると思われる。そのため、対応時に重圧感などがかかるが、かえって集団としてのまとまりを失わせたり、行動をとりにくくさせたりすることが、集団の中に常に意識されているからではないかと思われる。

小学校・中学校・高等学校いずれも、改善・非改善の予測は圧力 P 行動と計画 P 行動によるものである。三隅(1978)は、リーダーシップ効果性について、短期状況における効果性の順位を、PM 型、P 型、M 型、pm 型とし、長期的視座においては、PM 型、M 型、P 型、pm 型としている。これらのことを学校教育現場について考えると、生徒指導上の問題は短期的に対応する場合が多く、そのため圧力 P 行動と計画 P 行動が改善・非改善に大きく影響しているのではないかとと思われる。しかしながら、不登校への対応については、長期的に対応しなくてはならない場合がある。また、教育現場においては、連携をとり対応していくことを大切にしていこうとしている。このような状況であるにもかかわらず、集団維持 M 行動の効果がはつきりとしていないということについては、検討する必要があるように思われる。

今後、検討すべき問題として、次のようなことが考えられる。

今回、1 人の被験者が過去の事例について想起し回答したが、これは、あくまでも教師集団を個人の情報から捉えたものであり、必ずしも教師集団のメンバーすべての情報から捉えたものではない。そこで、生徒指導上の問題に対応した集団全メンバーそれぞれから回答を求め、総合的に分析していくことが必要であるように思われる。また、事例内容についても、今回の回答の結果、いじめ・不登校・反社会的行動が大半を占めているので、内容をこれらに絞り、より現在置かれた教育現場の具体的な分析を行っていかなくてはならないと思われる。

要 約

本研究の目的は、生徒指導上の問題への教師集団の行動、即ち、教師集団のリーダーシップ行動を明らかにし、校種ごと・生徒指導の内容ごとにそれらの特徴を検討することである。

社会教育指導主事講習会に参加した現職教師並びに過去に教師経験のある教育委員会職員 64 名を対象に、改善事例、非改善事例を 1 事例ずつ想起し、18 項目の質問紙に回答さ

せた。

その結果、生徒指導における教師集団のリーダーシップ行動として、目標達成への圧力行動・集団維持行動・目標達成への計画行動の3つが区別された。全体的には、圧力行動が少なく、集団維持行動と計画行動が多い場合、生徒指導上の問題は改善の方向に向かった。学校種別でみると、中学校の不登校事例において、圧力行動が少ない方が事例を改善させた。小学校と高等学校においては、どの事例に対しても計画行動が多い場合、事例は改善された。

参考文献

- Chemers, M. M. & Ayman, R. 白樫三四郎 (訳編) (1995). リーダーシップ理論と研究 黎明出版
- 淵上克義 (1992). 学校組織の人間関係 ナカニシヤ出版
- 古川久敬 (1988). 集団とリーダーシップ 大日本図書
- 橋本治 (1997). 人と人とのかわりと死—いじめ・不登校・自殺予防にかかわる教師の立場から— 第3回日本臨床死生会シンポジウム「人と人とのかわりと死」報告資料, 21-23.
- 昼田源四郎・松田久美子・四釜美和子・長嶺純子 (1997). 「いじめ」研究の現状と課題 福島大学教育学部論集, 62, 71-88.
- 松村茂治・浦野裕司 (1998). 荒れた学級で、担任教師は学級通信を通して、子どもたちに何を伝えようとしたか? 東京学芸大学紀要, 1, 111-122.
- 三隅二不二・吉崎静夫・篠原しのぶ (1977). 教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育心理学研究, 25, 157-166.
- 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・矢守克也 (1989). 中学校における学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度の作成とその妥当性に関する研究 教育心理学研究, 37, 46-54.
- 三隅二不二 (1994). リーダーシップの行動科学—「働く日本人」の変貌— 朝倉書店
- 文部省児童生徒の問題行動等に関する調査研究協力者会議 (1998). 学校の「抱え込み」から開かれた「連携」へ—問題行動への新たな対応—
- Stogdill, R.M (1974). Handbook of leadership: Definitions of leadership. 2nd. New York:
- 田崎敏昭 (1981). 教師のリーダーシップ行動類型と勢力の源泉 実験社会心理学研究, 20, 137-145.
- 友久久雄・内田利広・小宅邦夫・澤山美佐緒・足立 彰・松本みき・楠 裕子・水谷宏子・園 緑・小松原かおり・田村勢津子 (1998). 学校不適応行動 (不登校) の予防と指導に関する研究 I—小学校の場合— 京都教育大学教育実践研究年報, 14, 257-267.
- 八並光俊・永島好喜・木村 慶・青井弘之 (1997). 生き方指導に関する総合的研究 兵庫教育大学生徒指導講座 生徒指導研究, 8, 61-78.
- 八並光俊 (1997). 「教師の声」分析による生徒指導体制研究 兵庫教育大学生徒指導講座生徒指導研究, 8, 51-0.
- 八並光俊 (1997). 公立中学校における生徒指導体制と生徒指導機能の学校規模別分析 兵庫教育大学研究紀要, 17, 93-103.
- 山田淑子 (1987). リーダーシップ M・計画 P・圧力 P 行動が部下の満足感に及ぼす効果 実験社会心理学研究, 26, 125-135.