

中学校における担任・非担任学級の生徒に 及ぼす教師のリーダーシップ

吉 田 道 雄

The Impact of Junior High School Teacher's Leadership Behavior on Students He is in Charge of and Those He is not in Charge of

Michio YOSHIDA

(Received May 25, 1992)

We conducted an empirical analysis of the differences between the influence of a junior high school teacher's leadership behavior on students he is in charge of and that of his leadership behavior on students he is not in charge of. As for the teacher's behavior affecting the achievement of his goals, his influence over the class he was in charge of was found to be greater than that over students he was not in charge of. In the case of female students, however, no difference was found between the students in the class in his own charge and those not in his own charge. Where male students were concerned, a great difference was clearly found. With regard to behavior for holding the group together, more complicated results were obtained than in the case of goal achievement behavior. Overall, group maintenance behavior on the part of the teacher in charge was more highly rated than that of the teacher not in charge. In the class under the teacher's charge, those male students whose grades were about average rated the teacher's group maintenance behavior highly. In the case of female students, however, they rated the teacher's maintenance behavior the lowest. As for classes that were not in the teacher's charge, the higher male students' grades were, the more highly they rated the teacher's group maintenance behavior. Those female students, whose grades were average, highly rated the teacher's group maintenance behavior. With regard to the discrepancies between the teacher's self-ratings and his students' ratings, it was found that there were a comparatively small number of questionnaire items, for which ratings by students in the class under the teacher's charge were markedly different from their teacher's self-ratings in regard to both maintenance behavior and goal achievement behavior.

Key words : teachers' leadership, leadership evaluation, leadership training

問 題

教師のリーダーシップは児童・生徒の人間関係や意欲, さらに学業成績にいたるまで幅広い影響を与えている。教師は, 児童・生徒よりも多くの知識や優れた技能を持っているというだけでは, その役割を果たすことはできない。たとえば, 小学校の場合を考えてみると, 教科書の中に載っている知識だけに限れば, 一般の大人でもそのほとんどのことを事実として知っているだろう。したがって, そのような知識をただ事実として伝えるだけで教師の役割が果たせるのであれば, 教師はだれにでも勤まることになる。もちろん実際には, だれにでも教師の役割が果たせるわけではない。学校教育の中で, 児童・生徒たちに必要な知識や技能を効果的に身につけさせるためには, 単に教科書的な知識を持っているだけでは不十分なのである。そうした知識を, 特定

の発達段階にある児童・生徒たちに、うまく伝えていくためにはどのようにすればいいか。学級の雰囲気や学習を促進するようなものになっているか。児童・生徒たちの仲間関係に問題はないか。そうした問題が、児童・生徒たちの意欲を阻害していることはないか。このように、学級内で起こるさまざまな事象について常に気を配ること、問題をすばやく発見すること、そして、問題があればすみやかに解決のための具体的な行動を起こすこと、などが教師には強く求められているのである。こうした一連の行動を起こすことは、学習内容に関する知識を身に着けることとならんで、教師にとって欠くことのできない専門性だといえることができる。児童・生徒との対人関係技能、児童・生徒にうまく働きかけができるヒューマンスキルが、教師の専門性として求められるのである。こうした専門性をもっと一般的には、「教師のリーダーシップ」と言い換えることができる。もちろん教師は学校という組織の中にいるのであるから、教師のリーダーシップといっても、会議におけるリーダーシップもあれば、校務分掌を果たすためのリーダーシップもある。また、保護者に対する働きかけもリーダーシップに含まれるし、校外で行う各種の会合や研究会においてもリーダーシップを発揮することが求められる。しかしながら、学校教育における専門職としての教師の役割を考えると、最も重要なものは児童・生徒との関係における教師のリーダーシップだろう。学校の中では教師と児童・生徒が主役である。その一方の主役である教師のリーダーシップが、児童・生徒の意欲や心理的な安定、あるいは学級の雰囲気などに大きな影響を与えるのである。こうした影響は、学級内にとどまらず、最終的には学校全体の活性化にもかかわりを持ってくることになる。そういう意味で、教師のリーダーシップの改善・向上は、学校教育における最も重要なテーマの一つだといえることができる。

こうしたことから、教師のリーダーシップに関して数多くの研究が行われてきた。リーダーシップを教師の児童・生徒に対する働きかけ、あるいは行動だと考えるならば、いわゆる授業における教師の発言や行動の分析なども広義のリーダーシップ研究に含むことができる。

たとえば Flanders, N. A. (1970) は教師と児童・生徒の社会的相互作用を分析するために、教師や児童・生徒の行動（発言）を 10 個のカテゴリーに分類している。そのカテゴリーに含まれる、「児童・生徒の感情を受容する」「児童・生徒をほめたり、勇気づけたりする」「児童・生徒の考えを受け入れたり、それを利用したりする」ことなどは、まさに教師の児童・生徒に対する働きかけであり、リーダーシップ行動である。Flanders のカテゴリーには、このほかに児童・生徒側の反応や、授業中の「沈黙や混乱」も含まれているが、基本的には教師の行動（発言）を中心にデータが収集され、分析が行われる。

Flanders のカテゴリーは多くの授業研究に影響を与えている。たとえば、Brown, G. (1975) は、教育実習生を対象にしたマイクロティーチングにおいて、Flanders のカテゴリーをもとにした授業分析システム (BIAS) を開発し、授業の観察・分析能力を養成するための道具として活用している。

このほかにも、授業過程を定量的に分析しようというさまざまな試みが行われている (岸 1981)。これらの研究は、いずれも授業を客観的に分析する点に重点が置かれているが、教師の行動（発言）のチェックあるいは評価は、ほとんどの場合、授業の観察者あるいは分析者である第三者が行っている。

このような授業場面における教師の働きかけだけではなく、より広い観点から教師のリーダーシップを分析した研究も少なくない。

三隅 (1978) は、リーダーの行動を目標達成 (Performance) と集団維持 (Maintenance) の二つの次元から測定し、その行動を発揮している程度に応じて、リーダーを PM, P, M, pm の 4 つ

のタイプに分類することを提唱している。そして、リーダーシップ・タイプが集団のメンバーの意欲や満足度などに及ぼす影響について一連の研究を行っている。三隅らのリーダーシップ理論は一般的にPM理論と呼ばれているが、その対象は企業、学校、看護集団、官公庁、宗教団体など多岐にわたっている。このうち、学校における教師のリーダーシップについては、三隅・吉崎・篠原（1977）が小学校教師のリーダーシップを測定するための項目を作成し、その妥当性を検討している。さらに、吉崎（1978）は作成された項目を用いて、教師のリーダーシップ行動と学級における児童の勢力構造、学級連帯性、児童の規律遵守度などとの関連について分析を行っている。

また、中学校教師についても、三隅・矢守（1989）によってリーダーシップ測定項目が作成されている。

こうしたPM理論に基づいて行われた研究のほとんどが、リーダーのタイプと集団のメンバーの意欲や満足度、コミュニケーションの円滑さ、あるいは事故率の低さなど、集団や組織にとって重要な多くの要因との間に強い関係を持っていることを明らかにしている。より具体的には、リーダーのタイプがPMタイプである場合がもっとも望ましい効果をもたらし、以下、Mタイプ、Pタイプとつづき、pmタイプのリーダーのもとでは、集団にとって相対的に望ましくない結果になることが多い。こうしたことから、リーダーには、できるだけPMタイプになるように努力することが要請されることになる。事実、調査によって自分のリーダーシップ・タイプを知り、自分がPMタイプのリーダーであれば、それを維持し、より望ましい行動を発揮していくために、またそれ以外のタイプであれば、PMタイプになるために、それぞれの組織において実践する具体的な方策・行動計画を考えていくことを目的としたリーダーシップ・トレーニング・プログラムが開発され、積極的に実施されている（吉田1988, 1989, 1990, 1991）。

ところで、中学校においては、教科担任制が基本である。一人の教師は自分が担任する学級を持ってはいるが、同時に他の学級にも出向いて授業を行う。したがって、中学校教師の場合は自分の担任学級の生徒はもちろん、授業を担当している学級の生徒に対しても、さまざまな働きかけをし影響を与えている。こうしたことから、中学校教師の場合には、担任だけではなく授業だけを行う非担任の学級においても、自分の担当する教科の授業をとおして望ましいリーダーシップを発揮することが期待されているのである。

本研究では、中学校において、担任学級と非担任学級における教師のリーダーシップを測定し、両者の違いについて検討を行う。もちろん、担任学級におけるほうが非担任学級の場合よりも教師のリーダーシップは強い影響を持っているだろう。しかしながら、教師は生徒の性別や学習成績などに応じて、さまざまな働きかけを行っている。こうした要因を考慮に入れた場合でも、担任学級の生徒に対するリーダーシップのほうが非担任学級のそれよりも常に高いのであろうか。生徒の性別や成績が教師のリーダーシップに影響を与えるのではないだろうか。本研究では、中学校における担任・非担任の生徒に及ぼす教師のリーダーシップについて、生徒の性別や成績の要因を取り上げながら、分析・検討を行う。

ところで、リーダー自身は自分のリーダーシップ行動について必ずしも正確な認知をしているとは限らない。教師自身は一生懸命に働きかけていると思っているにもかかわらず、児童・生徒から見ればそれほどには受け止められていないことが少なくない。「やっているつもり」だけでは単なる自己満足であり、リーダーシップを発揮しているとはいえない。こうした認知のズレが積み重なれば生徒の意欲や満足度にマイナスの影響を及ぼすだろう。そこで本研究では教師のリーダーシップに対する自己評価についてもデータを収集し、その検討を行う。

方 法

対象教師

国立大学附属中学校 3 年生担任の男性教師。専門は数学，教師歴は 15 年である。

対象生徒

リーダーシップ調査の対象になった上記の教師が数学を担当する 3 年生 (4 クラス)。このうち 1 クラスが対象教師の担任学級である。担任学級 36 名，非担任学級 112 名が質問に回答した。

質問紙調査

中学校教師のリーダーシップを測定するために三隅ら (1989) が作成した PM リーダーシップ測定項目を使用した。回答は生徒が行うが，生徒の正直な気持ちを聞き出すために，対象教師がいない時間に担当者が教室に出かけて調査を実施した。なお，教師の自己評価については，4 クラスの各々を念頭において，日頃の自分の行動を振り返りながら質問項目に回答するよう求めた。

質問の内容は，以下に示すように，P (目標達成) 行動，M (集団維持) 行動，それぞれ 12 項目から構成されている。いずれも生徒に問いかける形式をとっている。各質問には，「いつも…」 「かなり…」 「どちらともいえない」 「あまり…ない」 「ほとんど…ない」といった 5 段階の選択肢が準備されている。非担任学級の生徒には，対象教師の専門教科である数学の授業のときの行動について回答するよう求めた。

P 行動

あなたの先生は，

1. 決められた仕事 (掃除，日直，係活動など) をきちんとするように言われますか。
2. 学校の規則を守るように厳しく指導されますか。
3. 不正行為 (飲酒・喫煙，カンニングなど) がないようにあなたがたに厳しく注意されますか。
4. 家庭への連絡のプリントを家の人に見せるように言われますか。
5. クラスのみんなが協力するように言われますか。
6. 社会の出来事に関心を持つように言われますか。
7. 放課後，休日の過ごし方などについて注意されますか。
8. 家でしっかり勉強するように言われますか。
9. 授業中，私語 (おしゃべり) をしないように厳しく注意されますか。
10. 授業中，授業に集中していない生徒がいれば，厳しく注意されますか。
11. あなたがたが，教科書やノートを忘れたとき，注意されますか。
12. 定期テスト (中間テスト，期末テスト) 以外に小テストをされますか。

M 行動

あなたの先生は，

1. 気軽に話すことができますか。
2. 親しみを感じますか。
3. あなたがたの気持ちをわかってくださいますか。
4. 授業時間以外にあなたがたと話をされたり，遊んだりされることがありますか。
5. カッとなってしかることがありますか。

6. 皮肉っぽくしかる（いやみなどを言われる）ことがありますか。
7. あなたの成績や行いを他の人と比べることがありますか。
8. えこひいきをしないで、あなたがたを公平にあつかってくださいますか。
9. クラスの問題、もめごとなどについていっしょに考えてくださいますか。
10. じょうだんなどをまじえて、楽しい授業をしてくださいますか。
11. 皆さんが授業内容を十分理解しているかどうかを考えながら授業を進めてくださいますか。
12. 分からないところがあれば、授業時間以外でも教えてくださいますか。

このうち、M 行動の 5, 6, 7 は質問された行動が多いほど、M 的配慮に欠けていることになるため、集計にあたっては逆スケールとして処理をする。

生徒の学業成績

教師のリーダーシップと学業成績との関連を見るために、1 年間のテストの得点など、総合的な結果に基づいて、生徒を高・中・低の 3 群に分けた。成績は対象教師の専門教科である数学の結果を用いた。高・中・低の判定は、本研究でリーダーシップ調査の対象になった教師が行った。

結果と考察

担任・非担任、生徒の性別および成績と P 行動認知

担任学級と非担任学級の生徒による、教師の P 行動に対する回答の結果を図 1 に示す。担任・非担任×性別×成績の 3 要因分散分析を行った。担任・非担任の主効果のみが有意であった ($F[1, 136] = 31.99, p < .01$)。

目標達成に志向した P 行動については、担任と非担任の間にはっきりとした差が認められた。P 行動を測定する項目の中には、「決められた仕事（掃除、日直、係活動など）をきちんとするように言う」「学校の規則を守るように厳しく指導する」、あるいは「社会の出来事に関心を持つように言う」といった、教科の授業の中では行動として現れにくい項目が含まれている。このような行動は担任教師の場合に圧倒的に多いと思われる。こうしたことから、P 行動に関しては、性別や成績の条件にかかわらず、担任教師のリーダーシップが生徒たちから強

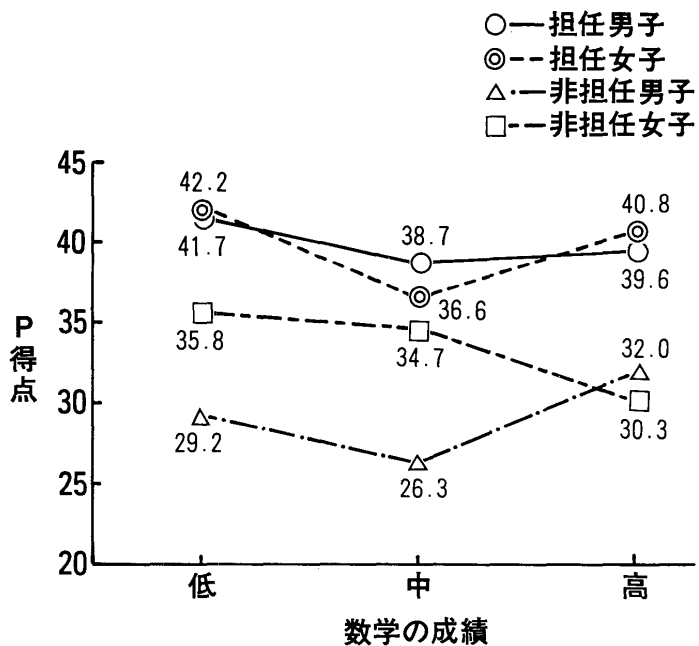


図 1. 担任・非担任、数学の成績、性別による P 行動認知

く認知されているという結果になったのであろう。そういう意味では、当然予測された結果だといえることができる。

それでは、P行動のうち授業そのものにかかわりの深い行動においても、やはり担任学級でのほうが圧倒的に強く発揮されているのだろうか。こうした点を明らかにするために、担任・非担任にかかわらず授業中に発揮されることが多い項目を選択し、それらについて分析を行った。選択した項目は以下の6項目である。

「不正行為がないように注意する」「家で勉強するように言う」「授業中、私語をしないように注意する」「授業に集中していない生徒がいれば、厳しく注意する」「教科書やノートを忘れたとき、注意する」「定期テスト以外に小テストをする」

6項目で集計した結果を図2に示す。12項目の場合と同様に3要因分散分析を行ったところ、担任・非担任の主効果に傾向 ($F [1,136] = 2.92, p < .09$) が見られ、担任・非担任と性別の交互作用では有意差が見いだされた ($F [1,136] = 3.96, p < .05$)。全体としては、授業に直接かかわりの多いP行動についても、やはり担任学級のほうが高く認知される傾向が認められる。ただ、担任・非担任と性別の交互作用を見ると、担任・非担任による違いは、男子の認知に大きく影響されていることが分かる。担任学級の男女および非担任学級の女子はほとんど類似したP行動評価をしている。これに対して非担任学級の男子の場合には、成績高群を除くと、他のグループとは明らかに違って低いP行動認知をしているのである。対象になった6項目はP行動の中でも比較的「厳しさ」にウエイトがある。結果は担任以外の学級の男子には、教師のP的な働きかけが、それほど「厳しい」とは認知されていないことを示している。

このような結果をもたらした理由として、教師の行動と生徒の認知の組合せから次のようなものがあげられる。

①教師は担任学級および非担任学級の女子生徒に対してはP的な働きかけを同じ程度に、積極的に行っている。一方、非担任学級の男子生徒だけにはそのような働きかけをしていない。

②教師は担任学級および非担任学級生徒に対して同じようなP的な働きかけをしているが、非担任学級の男子生徒はそれをそのように認知していない。

③教師は担任学級のほうが非担任学級生徒に対してよりもP的な働きかけをしている。非担任学級については性別を問わず同じような働きかけをしているが、それを女子生徒は高く評価するのに対して、男子生徒はそれほど評価しない。

まず、①の理由は現実的ではない。なぜならば、教師が担任学級と非担任学級の女子生徒に

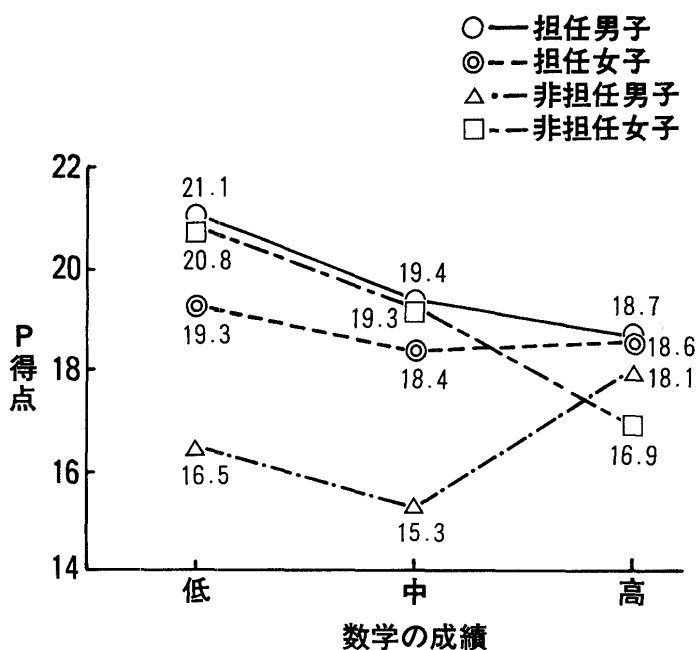


図2. 担任・非担任, 数学の成績, 性別によるP行動認知(6項目)

は同じように働きかけ、非担任学級の男子生徒だけにはそうした働きかけをしないということは、考えにくいからである。特定の個人に対しては、なんらかの理由からそうしたことも例外的にあるかも知れない。しかしながら、ここで得られたデータは「複数の非担任学級の男子全体」の結果なのである。

②についてはどうだろうか。教師は担任・非担任の区別なく同じような働きかけをするように努力しているだろう。そういう点では、客観的には担任・非担任を問わず同じようなP的な働きかけをしていることは十分に考えられる。しかしながら、本研究でリーダーシップ調査の対象となった教師自身が、「担任学級の生徒のほうが、生徒指導の観点から直接働きかける時間も多く、保護者との連絡もある。こうした強い影響力を持ったイメージが、授業中の行動に関して評価する場合にも影響を与えらると思う。また同じような働きかけをしているつもりでも、やはり担任の学級のほうがいろいろな面で強い働きかけをしているという感じがする」と報告している。したがって、担任・非担任にかかわらず同じようなP的な働きかけが行われているということも可能性としてはやや弱いように思われる。

さて、③では教師は担任学級のほうがよりP的な働きかけをしていること、非担任学級については性別を問わず同じような働きかけをしていることを前提にしている。ただ、非担任学級においては教師の同じような行動を女子生徒は高く評価し、男子生徒はそれほど評価しないと考える。こうした結果に対しても、さきの教師自身が「生徒は担任以外の教師の言うことはなかなか聞かない。掃除などでも、担任学級の生徒たちと同じような調子で、『まじめにしろ』といっても、おとなしく言うことを聞く生徒は少ない。この傾向は男子の場合にとくに強い」と述べている。要するに、中学校高学年という発達段階にある生徒、とくに男子生徒にとって、担任以外の教師の働きかけは教師の意図どおりには通じにくいということだろう。このようなことから、これらの結果の解釈にあたっては③が最も説得力を持っているように思われる。

要するに、P行動については、

①全体として教師は担任学級のほうが非担任学級生徒に対してよりもP的な働きかけをしている。

②非担任学級については性別を問わず同じような働きかけをしているが、とくに男子については、担任以外の教師の影響を受けることが少なく、結果としてP行動に関する認知も低くなっている。

③教師が担当する教科の成績はP行動の認知に目だった影響を与えない。

といったことを指摘することができる。

また、非担任の生徒たちは、自分の担任教師の行動と比較しながら今回対象になった教師の行動を評価したのかも知れない。さらに、担任以外の各教科の教師と比較をしたことも考えられる。こうして、中学校教師のリーダーシップを検討するにあたっては、複数の教師の中での位置づけなども考慮にいれなければならなくなるだろう。当然、問題はきわめて複雑になるが、少なくとも、担任教師のリーダーシップと非担任教師のリーダーシップの間にある関係については、今後さらにくわしい分析を行う必要があると思われる。

担任・非担任、生徒の性別および成績とM行動認知

M行動に対する回答の結果を図3に示す。担任・非担任 ($F [1,136] = 18.62, p < .01$) および性別 ($F [1,136] = 4.01, p < .05$) の主効果に有意差が認められた。さらに、交互作用については、性別と成績 ($F [2,136] = 2.849, p < .06$) には傾向が、担任・非担任と性別および成績 ($F [2,136]$

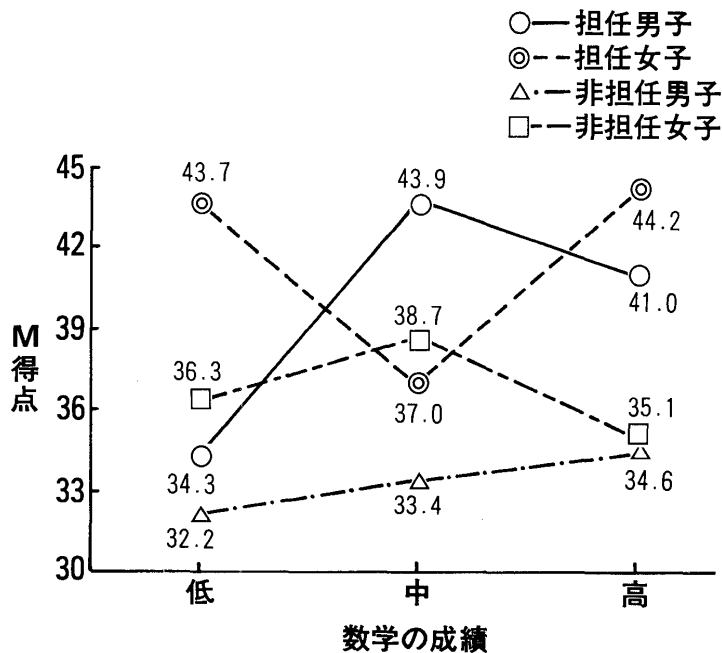


図3. 担任・非担任, 数学の成績, 性別によるM行動認知

= 4.304, $p < .05$)には有意差が見られた。P行動と比較するとやや複雑な結果になっているが、これらをまとめると次のようになる。

1) 担任・非担任の主効果に有意差が認められた。これは、P行動の場合と同様に、担任学級の生徒のほうが非担任学級よりもM行動を高く評価していることを意味している。

M行動の測定項目を見ると、ことばの上では授業に直接かわるものが多く、非担任の教師も十分な影響力を与えられるような行動から構成されている。

これはP行動の場合に、非担任の学級で授業だけを行う教師に

は期待しにくい行動が含まれていたこととは対照的である。それにもかかわらず、全体としては担任教師のほうが、M行動も高く認知されるのである。これはM行動が、「親しみ」や「信頼感」など、人間的な接触とコミュニケーションの機会をとおして作り上げられるものであり、授業時間以外での接触などが大きく影響しているためではないかと思われる。

2) 性別の主効果にも有意差が見られた。男子よりも女子のほうがM行動を高く認知している。

こうした結果が得られた理由としては、①教師自身(男性)が女子に対しては男子よりも配慮的な行動をとっている。その是非は別にして、一般的にはこうした傾向があることは否定できないだろう。②同じM的な行動で働きかけても、男子のほうがそれを配慮的なものと認知しないといったことも考えられる。これは教師側ではなく受けとめる側の要因である。

3) 性別と成績の交互作用にも傾向差が見いだされた。全体として見れば、男子は、成績が低いグループでとくにM行動を評価しない傾向がある。女子は男子と比較すればM行動を総体的には高く評価している。しかしながら、成績については中位の際に男子とはちがった傾向を示している。とくに担任女子が成績中位の場合に、M的配慮が少ないと認知していることが、こうした交互作用をもたらした大きな要因だと思われる。

調査の対象となった教師自身は、「どちらかという成績の低い生徒に対していろいろな働きかけをしていると考えている」ということであった。そういう意味では、女子の場合には、成績が低いグループも相対的にM行動を高く評価しており、教師の説明に近い反応を示しているように見える。これに対して成績低群の男子には、それが十分には伝わっていないようである。

4) 担任・非担任と性別および成績の交互作用にも有意差が認められた。リーダーシップのM行動の認知に、これら3つの要因がきわめて複雑な影響を与えていることが分かる。

①まず、担任学級の生徒の場合、男子は成績が中程度のときにM行動の認知が高いのに対して、女子の場合にはこれとまったく逆の傾向が見られる。

先にも述べたように、少なくとも本研究で調査対象となった教師自身はどちらかといえば成績

の高い生徒には自主性を与え、成績が低い生徒に対して配慮していると述べている。逆にいえば、成績上位のものに対しては、それほどM的な行動をしていないということである。その点では、女子については、そうした行動が比較的ストレートに受け取られているように見える。なぜなら、こうした行動は、成績が中程度の女子から見ると自分たちが相対的には配慮されていないと感じる可能性が強いからである。とくに、成績中位に限ってみれば、担任学級の女子生徒たちは、非担任の女子よりも低く評価しているのである。

これに対して、成績の低い男子では教師の配慮がかえって「いやみ」であったり、「成績がよくないからこそ、無理に働きかけてくる」といったような受けとめかたをするのではないだろうか。

②非担任の場合には、男女ともに全体としてみれば担任学級よりも低い。男子の場合は成績の上昇とともにM行動の認知も高くなる傾向がある。これは、「上位の生徒には自主性に任せる」という教師の行動がその意図どおりに通じていないことをうかがわせる。また女子では、中位の場合に最も高い。この場合は、上位の生徒は相対的にM行動を低く評価していることになり、その点では「自主性に任せる」ことがそのまま受け取られているとも考えられる。ただし、成績低群ではその評価はやや低くなっている。これは成績中・低のグループについては、担任の学級ほどには教師の生徒の成績についての識別が明確でないのかも知れない。したがって、男子に比べれば、中・低ともに、成績高群よりもM的な行動を發揮し、生徒もそれに応じてM的な行動をとっていると認知することになったのではないかと思われる。

このようにM行動については各要因の影響が輻輳しており十分に説得力のある解釈ができるためには、さらに条件をコントロールした研究が必要である。

いずれにしても、同一の教師が行う働きかけ（リーダーシップ）が、担任・非担任、生徒の性別や成績などの要因によって、実に複雑な影響を受けることが明らかになった。今後は対象になる教師数を増やすなど、より詳細な分析を行うことによって、こうした状況における教師自身のとるべき具体的行動を探索していくことが求められる。

生徒の回答と教師の自己評価

教師の行動に対する生徒の評価と教師自身による評価との違いをまとめたものが表1である。自己評価は担任学級及び非担任学級3クラスでの自分の行動をふりかえって、生徒が答えると思われる平均的な得点を、教師自身でチェックした。その得点と生徒が回答した平均値との差をとり、自己評価が1点以上高い場合を“+”とし、逆に低い場合を“-”として表に示した。“+”は教師のほうが自分の行動を高く評価しているところから、「過大評価」ということもできる。これとは対照的に“-”の場合には「過小評価」をしていることになる。

ズレの数を見ると、P行動で担任・非担任の合計が19個、M行動は12個である。P、Mとも12項目で4クラスからの評価であるから、延べ48回の評価を受けたと考えてみよう（表の+、-のチェック欄が各48個）。

そのうち、P行動のズレは39.6%、M行動は25.0%である。結果から見ると、P行動のほうがズレが多い。

それでは、担任と非担任では、どちらのほうがズレが多いだろうか。P行動は、担任の場合は3個であるから、12項目のうちの25.0%、非担任では3クラスで16個あり、44.4%になる。一方、M行動の場合には、担任の場合は3個であるから、P行動と同じく25.0%で、非担任では3クラスで9個であり、やはり25.0%になる。こうしてみると、担任学級でのズレは、P、Mともに差がないが、非担任学級については、P行動のほうがズレが多いことがわかる。いいかえれば、教師が「や

表1 生徒の評価と教師の自己評価 (1点以上 過大評価：+, 過少評価：-)

	項 目	担 任	非 担 任 1	非 担 任 2	非 担 任 3
P 行 動	1. 決められた仕事をきちんとするようという	+	-	-	-
	2. 学校の規則(校則)を守るよう指導する		-		
	3. 不正行為がないように厳しく注意する				
	4. 連絡のプリントを家の人にみせるようという		-		
	5. クラスのみんなが協力するよういう	-			+
	6. 社会の出来事に関心を持つよういう		-	-	
	7. 休日などの過ごし方について注意する		-		
	8. 家でしっかり勉強するよういう		-		-
	9. 授業中私語をしないよう注意する				+
	10. 授業中, 集中していない生徒に注意する				
	11. 教科書やノートを忘れた時, 注意する		-	-	
	12. 定期テスト以外に小テストをする	-		-	-
M 行 動	13. 気軽に話すことができる				
	14. 親しみを感じる		-	+	
	15. 授業時間以外に, 話したり遊んだりする	-		-	-
	16. 生徒の気持ちをわかる	-			
	17. カットとなってしかることがある				-
	18. 皮肉っぽいやみなどをいう	-			
	19. 成績や行いを他の人と比べることがある				
	20. えこひいきせず公平にあつかう				
	21. クラスの問題やもめごとを, いっしょに考える		-		-
	22. 冗談などをまじえ楽しく授業をする			-	-
	23. 生徒が内容を理解しているかを考えて, 授業する				
	24. わからないことがあれば, 授業以外でも教える				

っているつもり」であっても、それがそのとおりに伝わらないことがあり、そのズレもP行動についてのほうが多いのである。

リーダーシップの基本は教師自身の自覚と積極的な行動であるが、そうした行動が意図どおりに伝わらなければ意味がない。ズレの存在を強調するだけではなく、そのズレに気づき、そのズレを縮小していくことが必要である。そのためには、リーダーシップ・トレーニング・プログラムなど、効果的な技法・道具の開発をすすめていくことが強く求められている。

引用文献

- Brown, G. 1975 Micro-teaching a programme of teaching skills, Methuen & Co. Ltd., London.
 Flanders, N. A. 1970 Analysing Teaching Behaviour, Addison-Wesley.
 岸 俊彦 1981 教授学習過程の研究 明星大学出版部

- 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, 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.
- 吉田道雄 1988 リーダーシップとトレーニング (安藤延男編 人間関係入門 第19章 226-236) ナカニシヤ出版
- 吉田道雄 1989 リーダーシップトレーニングにおける自己決定の分析 自己決定の内容とその実践結果について 熊本大学教育学部紀要, 第38号, 人文科学, 295-302.
- 吉田道雄 1990 PM理論に基づくリーダーシップトレーニングの効果 日本グループダイナミクス学会第38回大会発表論文集 143-144.
- 吉田道雄 1991 PM理論に基づくリーダーシップトレーニング 日本心理学会第55回大会発表論文集 704.
- 吉崎静夫 1978 教師のリーダーシップと学級の集団勢力構造に関する研究 心理学研究, 46, 22-29.