

社会部門

学級集団過程に関わる社会心理学の動向

越 良 子

(上越教育大学)

はじめに

本稿では、最近1年間(2006年7月~2007年6月)に発表された本邦における教育社会心理学研究の動向について概観する。『教育心理学研究』『心理学研究』『社会心理学研究』『実験社会心理学研究』, その他関連学会誌や大学紀要等に掲載された論文, および『日本教育心理学会第49回総会発表論文集』に掲載されている発表論文を主な対象とした。学会誌等の論文については、最近1年間に掲載されたものを中心として、過去2, 3年間分も含めることとする。総会発表論文については、紙幅の都合上、引用文献には含めず、発表者と発表番号を記した。

ここで教育社会心理学研究として取り上げる範囲は、発達部門や人格部門, 学校心理学部門との重複を考慮して、社会心理学的研究のうち、①学校教育関連である、②児童生徒および教師を対象とし、幼児は除外する、③関心が対人的文脈にある、④主たる関心が治療や援助にはない、ことを基準とした。

以下では、まず『日本教育心理学会第49回総会発表論文集』の発表論文の動向に関する分析を行う。次いで、上記学会誌等の掲載論文から、筆者の関心に沿って学級集団過程に関わる研究を概観し、若干の考察を述べる。

I. 総会発表論文の動向

教育社会心理学部門に該当する発表について、カテゴリ分類したものを Table 1 に示した。カテゴリは、以前との比較をできるだけ可能にするため、本『年報』の2005年度(杉森, 2006)および2006年度(中谷, 2007)の社会部門における動向分析論文を参照し設定した。なお、Table 1 では、動向分析の資料としての意義に鑑み、上記基準①にこだわらず、社会心理学的テーマのカテゴリも加え、そのため対象年齢層は大学生まで含めた。分類にあたっては、主要な関心がいずれにあるかに基づいたが、あくまでも筆者の主観による分類であることをお断りしておく。

まず、教師をテーマとする研究が非常に多いことが示された。次いで、学級適応, 社会的スキル・社会性, 子どもの対人関係, 進路・キャリアに関する研究が多かつ

Table 1 『第49回総会発表論文集』における社会心理学関連の発表テーマと件数

カテゴリー	テーマ	発表件数	小計(%)
学校組織・教師集団	学校組織・協働	4	7(2.7)
	教師集団	1	
	学校	2	
学級	学級経営	3	12(4.6)
	学級集団	9	
教師	教師の行動・態度・認知	34	51(19.7)
	教師の職能発達	6	
	教師のストレス・適応	4	
	教職志望・教育実習	7	
授業	授業	0	9(3.5)
	協同学習	9	
学級適応	学級・学校適応	18	42(16.2)
	攻撃	6	
	ストレス	8	
	いじめ	9	
	問題行動	1	
子どもの対人関係	対人関係・友人関係	13	33(12.7)
	教師-生徒関係	1	
	対人行動・認知・態度	10	
	ソーシャル・サポート	8	
	対人葛藤	1	
社会的スキル・社会性	社会的スキル	17	40(15.4)
	社会性促進	3	
	社会的行動	11	
	社会的コンピテンス	3	
	社会認識	6	
	動機づけ・学習 (対人的文脈)	学習動機づけ	
学習方略・援助要請	0		
動機づけ(学習以外)	3		
進路・キャリア	進路・キャリア	31	31(12.0)
自己	自己	10	20(7.7)
	有能感	4	
	自己形成・アイデンティティ	3	
	自尊感情	3	
携帯・インターネット	携帯・インターネット	3	3(1.2)
ジェンダー	ジェンダー	5	5(1.9)
合計		259	

た。学級適応と社会的スキルの研究が多いことについては、前年度にもみられた傾向である。教師カテゴリーを

さらに下位分類したところ、Table 1のように、教師の行動・態度・認知、教師の職能発達、教師のストレス・適応、教職志望・教育実習のカテゴリーに分けられた。なかでも、教師の行動・態度・認知に関する研究は34件と多かった。教師のストレスなど精神的健康の問題と職能発達をテーマとする論文はそれぞれ4件、6件であった。この2つのテーマは以前の分類にはなかったものであり、前年度は教師カテゴリー全体の総数が17件であったことも考えると、関心が高まったテーマといえるだろう。また、学校組織および教師集団に関する研究は4件と1件であり、前年度より減少している。ただしこれは、本稿での選択基準④に照らし、不登校や適応指導などに関わる連携をテーマにした研究をカウントしなかったためと思われる。

他にも前年度と比べて減少したテーマが、いくつか見受けられた。たとえば、授業、学習動機づけなどである。しかしながら、これもあくまでも本稿での選択基準に照らしたゆえである。授業、学習動機づけのいずれも、これらに関する発表数自体は今年度も多かったが、選択基準③にある対人的文脈に関わるものは少なかった。ただし、教科学習での概念獲得などを主テーマとする研究において、話し合い活動での相互作用・コミュニケーションに言及するものは比較的あり、授業や学習場面でのコミュニケーション研究は、関心の増加している領域といえるのではないか。

ソーシャル・サポートのカテゴリーは、本稿で新たに設定された。発表数自体は8件と多くはないが、以前はカテゴリーとして抽出されなかったテーマであることから、児童生徒の適応問題をソーシャル・サポートやピア・サポートの観点から検討しようとする動向が示唆される。

総会発表論文は、学会誌掲載論文よりも直近の関心動向を示すものと思われる。単年度ごとの論文の多少は、たとえば共同プロジェクトの同一テーマでの成果発表がたまたま多かったなどもありうることであり、あまり大きな意味はなさないかもしれない。また、以前の動向分析とは論文選択基準も異なっている。しかしながら、傾向として、児童生徒に関する研究においては、児童生徒同士の相互作用やサポートなどの相互影響の重要性、あるいはそれを活用して学習や集団づくりをすることの有効性への関心が高まっているように思われる。また、教師研究としては、教師個人の行動や認知が児童生徒に及ぼす影響だけでなく、教師の職能発達や、教師組織のあり方が児童生徒、あるいは教師自身に対してどのような影響をもたらすかという点にも関心が高まってきていることが考えられる。

II. 学級集団における児童生徒

児童生徒は、学級においていかに育っていくのだろうか。これまで、学級の児童生徒に対して教師が及ぼす影響、たとえば教師の言語・非言語行動、リーダーシップ、認知様式、児童生徒との相互作用や人間関係など多くの要因の影響が検討され、膨大で有益な知見が蓄積されてきた。しかしながら、教室の現象は複雑で、複数の要因が絡み合って現実が生み出されている。また、教室の中で児童生徒は教師の影響のみを受けて育つわけではない。しかも以前は自明の前提とされてきた学級集団の成立さえ難しい状況が、現在の学校には多くある。こうした背景の下で、近年、有効な教師行動についての研究がいつそう盛んに行われる一方、児童生徒同士の相互作用や自律性による児童生徒自身の成長発達、それらと学級過程との関わりを取り上げようとする研究がなされている。ここでは、学級内の児童生徒間の相互交流と学級集団の成立、児童生徒の対人関係と行動に関連する研究を概観する。学級集団に限らない集団研究の知見も参照することとする。

1. 児童生徒の相互交流

設楽・新井・蘭 (PF034) は、大学生において自律的であったと回想された学級では、そうでない学級よりも活動性、非派閥性、教師への親和性、即応性が高く、PM型指導類型のM得点と非派閥性、教師への親和性、即応性が有意に関連することを明らかにしている。自律的学級の特徴として、児童らはいろいろなことに関心を持ち、特定の人間関係や役割に縛られず主体的に行動し、かつ担任教師との関係も良好であることが示唆された。また、黒川 (2006)、黒川・三島・吉田 (2006) では、集団透過性 (group permeability: 認知された集団境界を通過できる可能性) の観点から、小学校高学年を対象に、仲間集団外成員との関わりが級友適応に及ぼす影響が検討されている。なおここでの集団透過性は、集団外成員との接触による一時的な成員性の変化を含むが、準拠集団の変化は意味しない。結果より、仲間集団における個人の透過性が高いほど級友適応感の高いことが示された。閉じた仲間集団の中だけで交流するのではなく、外集団の成員との交流のあることが、学級適応にとって重要であることが示唆された。

松尾・丸野 (PF052) は、児童が主体的に学び合う学級を実現するために、相互の意見の違いを認め、それらを絡み合わせることができるようやり取りをするという暗黙のグラウンド・ルールの共有が必要だと述べている。そして、そのルールを日常的な文脈の中で繰り返し提示されることで、児童がそのルールの重要性を実感をもって受け容れられるようになることを示した。この研究は、

グラウンド・ルールを共有させるための教師の働きかけの研究ではあるが、児童同士による主体的な活動を促すには、異質な意見や異質な存在を受け容れられるようになることが必要であることが示唆される。異質な意見をも受け容れられるようになっていくことで、児童の主体的話し合い活動が活発になされるようになっていったのである。先の設楽らや黒川らの研究において示された、特定の人間関係に縛られず外集団に開かれた交流があることも、新たな価値観や行動様式に触れる機会をもつということであった。つまり、これらの研究から、異質性に触れ受け容れることが、学級や児童生徒に肯定的影響をもつ可能性が明らかにされてきているといえよう。

垂澤・広瀬(2006)は、集団境界における成員の流動性(mobility: 集団内外を往き来できる程度)が劣位集団における内集団共同行為とアイデンティティに及ぼす影響を検討している。流動性が低い場合には、高い場合と比べて、劣位集団の成員は共同行為を多く行い、集団アイデンティティも肯定的になることが明らかにされた。この知見を学級集団理解に援用するならば、学級内に出現する仲間集団の成員流動性(先の黒川らにおける透過性)が低く、すなわち他のグループに属する級友との交流が少ない場合、その仲間集団が劣位にあるなら、その集団内では共同行為とアイデンティティが高まるということが考えられる。しかしながらそれは、黒川らの知見から考えると、劣位にある閉じた仲間集団内での仲間関係適応は高まっても、学級の級友全体に対する適応は高まらないということである。集団間境界の流動性の有無が、学級内集団間の対立や不和、不適応やいじめの問題と関係しようということが示唆されている。

集団間関係に関しては、岡本(2007)において、集団討議の際に新規参入集団があった場合、先に討議をしていた既存集団の成員は、内集団アイデンティティが高いほど討議における自分たちの影響力が弱まったと感じることが明らかにされ、参入集団に対してより否定的態度になることが示唆されている。

このように、学級集団にとって、成員間の交流が多様にあるのが望ましいことは示唆された。しかしながら、その異質性・多様性との交流が学級集団に肯定的影響をもち、快適で創造的な学級を生み出していくには、葛藤や困難も伴うようでもある。この点に関し、集団の創造性研究において、創造性・創発性を高めるには、集団成員の発想がユニークで多様であることと同時に、成員相互の間での判断基準や合意形成のための円滑なコミュニケーションを可能にする、類似性や共通性も必要であるという示唆がある(三浦・飛田, 2002)。先の岡本(2007)においても、既存集団成員が新規参入集団を新しい1つの

内集団を形成するものとみなし、共通内集団アイデンティティを形成した場合は、参入集団との意見対立度を低く認知したことも示されている。したがって、これらの知見を考慮すると、成員間交流において、異質性ととも類似性もある場合に、学級集団状態はよりよくなるということが示唆される。

2. 対人関係と個人の行動

黒川・吉田(2006)は、小学6年生の学級内仲間集団への適応に及ぼす役割期待遂行度の影響を検討している。それによると、特に女子で、また仲間集団が大きいほど、集団内で一致して重要だと思われる領域で他成員から自分に期待されている役割を遂行することが、仲間集団での関係満足感を高めていた。児童が仲間集団からの排斥を避けるために、同じ価値観の中で、他成員からの期待に応えようとしている可能性が示唆された。日向野・小口(2007)は、友だちの行いを注意しなければならない場面での児童の対面苦手意識について検討した。小学4年生から6年生を対象に調査した結果、対面苦手意識は煩わしき因子と注意相手との関係についての懸念因子の2因子から構成され、学級内地位の高い児童は孤立群と比べて煩わしさが有意に低いことが明らかにされた。また、相手との関係についての懸念とパーソナリティ特性としての自己顕示性の間に、6年生において負の相関があり、特に女子に顕著であることが示された。他者からの評価に敏感で、否定的評価を避けるために、目立つことを避けようとしている可能性が示唆されている。これらは、前項で示唆された異質性を逆に排除しようとする傾向が、現実においていかに強いかを示しているといえる。

周囲からの期待や評価に沿って自身のあり方を決めることは、児童生徒の問題行動に関しても観察される。加藤・大久保(2006)は、中学校において、荒れが問題となっている指導困難学級と通常学級を比較し、前者では、問題行動をする生徒に対して肯定的に評価し否定的な感情が低く、学校生活に対する肯定感が低いことを明らかにしている。問題行動は教師からみれば不適応だが、生徒の視点からみれば、他の生徒の期待に応えるという形の適応的行動である可能性が示唆される。困難学級においては、問題行動やそれを起こす生徒を積極的に支持するだけでなく、許容・容認する雰囲気があり、そうした価値観に支えられて問題行動がエスカレートすることも考察されている。これに対して通常学級では、問題行動をする生徒に否定的な感情を抱き関係回避の傾向があった。そのため、通常学級では問題生徒同士が集団化しにくく、特定の生徒の問題行動が他に波及しないと考察された。同様のことは大久保・加藤(2006)においても報告されて

いる。また、学級において低く評価されることで、児童生徒が学級から脱出し学級外の集団に身をおくようになる可能性を、社会的アイデンティティの観点から説明する知見もある(越, 2007)。

このように、個人の行動が、所属する集団過程の中で他の多くの児童生徒たちのあり方(行動を是認するの可否認するの)によって大きく影響されていくことが示された。この影響の重大性は、周囲からの期待や評価が、つまりは児童生徒の適応的生活に関わるところにある。彼らは周囲の評価を不本意ながら、あるいは進んで受容し内面化することで、その社会集団に適応可能になるのである。

III. 教師と教師集団

今日のように学校批判・教師批判がしばしばなされる中で、教師行動に関する研究の重大性は、いっそう増している。心理学における教師行動研究では、教師の指導態度、児童生徒認知・期待、指導行動が多く取り上げられ検討されてきた。そこでの問題意識は、基本的には一人の教師が学級集団やその児童生徒たちに対してもたらす影響にあった。しかしながら、近年、教師の集団あるいは組織としての機能に関する研究が行われている。

学校の教員組織は疎結合構造(Weick, 1976)をなしており、個々の授業や学級経営などの教育活動すなわち個業は、各教師の裁量に委ねられる部分が多い。これは多様な児童生徒に対する即時的対応を可能にするためとされているが、それゆえに、一方では教育活動の閉鎖性や教師の孤立が問題となる。ひとたび起こった学級内での出来事や問題に対しても教師同士は相互に不干渉であり、そのため改善への働きかけが不十分になったり、問題がいっそう深刻化したりするものと考えられる。

こうした状況から、近年、教師相互による教育活動の改善と、それを可能にする教師間の協働(cooperation; バーナード, 1968)や協働的学校組織の検討が多く行われてきている。協働とは、論者によってさまざまな含意で定義されているが、今津(2000)によれば、「共通する問題の解決のために一緒に取り組むグループのメンバーとして、互いに討議しながら共通する方法を見出し、共に追究する関係」(p. 301)である。組織としての学校のあり方が批判的に問われるようになった中で、担任教師一人の裁量に学級の全児童生徒の行動の責任を委ねるのはすでに限界であり、そもそも学校において児童生徒に影響をもつのは担任教師一人ではないという立場に立たねばならない時代状況にある。

また、教師は反省的実践家(reflective practitioner)であるという教師像も主張されて久しい(佐藤, 1994)。つまり、

教師の個業は教師集団の協働に支えられ、影響を受けることによって、よりよい形で成立すると考えられる。個別教師の裁量に依ることは、実際の教育活動の多様性や不確定性に対応するのに有効で必要であるけれども、教師の個業性と協働性は学校組織において共存するべきものである。さらに教師集団そのものも、協働のプロセスを通して創発的で発展的な組織として成立していくものであろう。

1. 教師間協働

佐古・久我・大河内・山口(1999)、佐古・久我・大河内・山口・花田・荒川・田中・渡瀬(2003)は、個々の教師レベルでの省察と教師集団レベルでの協働を支援する学校改善プログラムの開発研究を行っている。そこでは、学校改善を促すシステムの要件として、メンバー間の相互作用要件(相互作用の内容と形態)、相互作用の場が組織的・持続的に作動することに関する要件(相互作用の機会の位置づけや常態性)、これらを可能にする経営的条件(校長のリーダーシップや組織体制)が仮説されている。また、佐古(2006)では、個業化、統制化、協働化という3つの学校組織化傾向が教師の教育活動に及ぼす影響が検討されている。その結果から、協働化が進んでいると教師の児童生徒や授業に対する指導困難感が低いこと、協働化と統制化は教師の学校改善志向を高めること、個業化が進んでいる場合に教師の自己完結的教職観(個々の教師が、他からの支援なしに自分の力で担当学級の課題を乗り切っていけるようになるべきだという教職観)が強いことが示唆されたと述べられている。また、小野・淵上・浜田・曾余田(2004)では、学校改善過程における協働(学校組織としての取組み)が効を奏した事例が報告された。岡崎・池田(2004)においても、研究者と教頭会の協働的パートナーシップ過程における集団の変化が検討されている。

このように、協働の必要性はさまざまに議論され、その有効性も実証されてきている。ただし、協働過程において、教師間にどのような相互作用がなされ、それがどのように有効であったのかの詳細は明らかになっていないといえないうだろう。

こうした点の検討を難しくしている理由の一つとして、上記のような研究アプローチにおいて、“協働性”を捉える具体的で詳細な指標のなかったことが挙げられよう。しかしながら、協働過程を組織内資源の活用あるいはソーシャル・サポートの授受の過程として置き換えて考えることで、これらの検討が可能になる。

2. 教師間のソーシャル・サポート

教師間のソーシャル・サポート研究は、教師のバーンアウトや適応との関連での検討が多くなされている。教師の多忙化、モンスターペアレント、学校評価制度など

により、教師のストレスや心身の健康に対する関心は高まっている。そこでは、ソーシャル・サポートや同僚との関係が教師の心身の健康と適応に肯定的効果をもつことが明らかにされてきた。では、個業への影響はどのようなのであろうか。ソーシャル・サポート研究から、協働性や個業に関わる側面について示唆を得られるものをいくつか挙げる。

谷口 (2007) は、上司および同僚からのソーシャル・サポートと、教師効力感、バーンアウトとの関連を検討した。教師効力感は生徒指導、教科指導、職場での人間関係の側面において測定され、バーンアウトは情緒的消耗、脱人格化、個人的達成感の3側面から測定された。その結果、上司および同僚からのサポートは、職場の人間関係に関する効力感にポジティブな影響を与え、その効力感は、個人的達成感にポジティブな影響を与えることが明らかにされた。また、上司のサポートは情緒的消耗を低下させ個人的達成感を高める方向で機能し、同僚のサポートは脱人格化を減少させるように機能したことも示された。さらに、生徒指導効力感、教科指導効力感、上司・同僚のサポートに影響を受けないものの、両効力感が高ければバーンアウトが抑制されることも示されている。

上司からのサポートに関しては、校長とのコミュニケーションを多くとり、また、職場において自己主張ができると感じている教師は、校長からのサポートをより多く認知することが、迫田・田中・淵上 (2004) によって報告されている。ここで言う自己主張とは、管理職や同僚との議論や気持ちの共有など共有性を重視した行動である。さらにこれらは教師のストレス反応を減少させることも示されている。

同僚間のサポートに関しては、友人間のソーシャル・サポート研究が参照できる。鎌田・淵上 (2007) は、影響戦術スタイルが友人からのサポート入手可能性に及ぼす影響を明らかにした。それによると、役職を利用する、心理的圧力をかけるなど、相手の行動選択を制限する影響スタイルをもつ人にはあまりサポートは与えられず、情緒的サポートは、好意を引き出す、激励などによって情緒に訴えるなど、相手の自由を制限しない影響スタイルの親密な友人に多く与えられ、議論やデータを用いるラショナルな影響スタイルの人には親密さに関係なく比較的安定してサポートが与えられた。また、これらは影響戦術使用によって形成された影響者に対するパーソナリティ評価に媒介されることも示唆された。この知見から、教師が同僚からのサポートを得て協働的關係をつくるには、親密な人間関係と、好意や合理性に基づく対人行動が必要であることが示唆される。

森田 (PF048) では、教師の責任や役割意識に関するイラショナル・ビリーフとバーンアウトとの間に関連のあることが報告されている。論文集において詳細は不明だが、援助を受けることへの抵抗感と同僚からのサポートが、自己抑制的なイラショナル・ビリーフに影響をもつことが述べられている。

なお、教師を取り巻く環境の検討として、これを職員室の風土の観点から捉える報告もある。佐藤 (PA094) は、教師8名を対象に半構造化面接を行い、職員室が、子どもに関する情報交換や相談の場という機能や、教師を教師として育て教員文化の継承者をつくり出す機能をもつこと、教師間の関係性が職員室風土の認知に影響することが示唆されたとしている。風土に関しての詳細な検討は論文集の紙面では確認できないが、教師集団の特徴や個性に対するアプローチとして風土の観点をを用いることは有用であると思われる。

このように、親密な人間関係のあることや本人の被援助志向などがソーシャル・サポートの得やすさに影響し、同僚や校長のソーシャル・サポートが教師のイラショナル・ビリーフや個人的達成に影響をもつことが示された。これらから、誰とのどのような相互作用が教師の信念や対人行動に影響するかが示唆され、指導行動や児童生徒観、学級経営などの個業への影響が推測される。しかしながら、その実証が十分であるとはいえず、いっそうの詳細な検討が必要だろう。さらに、そうしたソーシャル・サポートあるいは協働が、各教師の学級の児童生徒にいかにか肯定的影響を及ぼしたかの検討もなされるべきであろう。学校において教師間協働が達成されることは、それ自体は目標ではなく、それによって、児童生徒が成長発達することこそが学校教育の目標だからである。また、これらの研究において取り上げられてきたソーシャル・サポートは、一方向的な影響についての測定によっている。しかしながら、協働は双方向的なものである。現実のソーシャル・サポートにおいては提供と受領の相関の高いことが予想されるものの、双方向的なソーシャル・サポートのやり取りのもつ影響の検討も必要だと思われる。

3. 教師の個業における職能発達

教員文化の中で、教師の教育観や信念はさまざまな影響を受けながら形成されていく。それがイラショナルなものであるとネガティブな効果をもつことは、河村 (2000) などにより、多くの研究で指摘されている。その教員文化がどのようなものであるかを捉えようとするものとして、原田 (PF024) が挙げられる。原田は、他の職種の実験のある勤続年数3年目の教師3人に対して、教師になって以降に感じた矛盾や葛藤をインタビューす

ることで、教員文化の特徴を明らかにしようとしている。その結果、生徒を中心とした視点をもって文化を形成していること、保護者や地域社会からの孤立を余儀なくされていること、同僚間の関係においては“孤独”で、独立して責任を負い、職場の和を保とうとして助言や指導がなされないことなどが示された。

ここでインタビュー対象者となった教師たちは、転職してからの2年間でこのような文化に気づき、以後も徐々に適応を模索していくものと思われる。ところが、教師特有の信念が、教職志望の学生において、他の進路希望をもつ学生と比べ、学部生段階ですでに高いことも明らかにされている(河野, PC041)。教師の信念が、職場だけでなく教員養成カリキュラムによっても形づくられていく可能性が示唆される。

では、児童生徒を前にして、教師は具体的にどのような指導行動をとるべきか。たとえば学級での活動のルールをいかに浸透・獲得させていくかは、学級経営をするにあたり教師にとって非常に重要な課題であろう。そうした共通のルールや規範を教師が児童生徒に浸透させていく過程を、熟練教師を対象に明らかにしようとする研究も報告されている。松尾・丸野(2007)において、教師は、小学6年生の授業の中で、話し合いを支えるグラウンド・ルールによるやり取りの中へ児童を誘導的に参加させ、児童はその体験から、グラウンド・ルールの重要性や必要性を実感として潜在的に学んでいった。さらに、教師はその潜在的な学びをやり取りの文脈の中で即興的に取り上げ、グラウンド・ルールを共有可能な言葉として意味づけ明確化していた。このように、教師は話し合いの流れの中に現れたルールを取り上げ意味づけることで、児童にルールを示していた。

また、川越・山中(PF035)も、規範・ルールが学級集団に構築され共有されていく過程を観察と教師への面接によって検討した。対象は小学4年生と5年生の1学級ずつであった。その結果として、A教師は児童に特定の相互作用パターン(挨拶や返事など)を反復させたり、回答が1つに限定されるような問いかけの仕方をする、一貫して丁寧な言葉使いをするなどをしており、その中で児童において、“教師の言うことをきく”という規範・ルールが構築・浸透されていったと考察された。B教師は、規範・ルールが必要な理由を説明する、感情を表出して叱責する、児童間の相互作用を促すための問いかけやルールの提示をするなどをしており、その中で児童は規範・ルールが存在している意味を相互作用を通して理解していくようであった。

教師の学級づくりには、さまざまなやり方があるであろう。無論それは、教師の経営観に基づくものであり、

また、児童生徒の年齢や学級状態にも左右されるものでもある。

ところで、教師の個業に関わる力量はより広く捉え直される必要がある。遠矢・田中(2007)によれば、今日の教育においては一人ひとりの児童生徒が各自の興味や関心に基づいて学ぶことが大切にされており、また、児童生徒同士の間関係を深める中で、学び合いたいという内発的結びつきによる学級経営が求められ、教師から児童生徒への一斉コミュニケーションではなく、一人ひとりの個性に応じたコミュニケーションが求められている。そのため、教師には従来よりも広範で深い知識と実践力、すなわち幅広い個人内資源(持ち味)が求められているとして、遠矢・田中はこの個人内資源の内容と構造を検討している。結果として、個人内資源には、“けじめと統率力”“子どもとの親近性と快活さ”“問題の共有と同僚性”“軽度発達障がいへの理解と対応”“一人一人の受容と安心感”“非社会的な子どもとの関わり”“緊密なコミュニケーション”“転換上手”の因子が抽出された。この知見は、PM型リーダーシップ類型(三隅・吉崎・篠原, 1977)やAD尺度による指導態度類型研究(嶋野・大谷・勝倉, 1999)からは明らかにされてこなかった、しかも今日的な教師の力量次元を示すものである。特に、教師の同僚性の問題、さまざまな個性をもつ児童生徒への対応の問題が、教師の力量として新たに求められていることがわかる。弓削・新井(PE034)も、学級での教師の具体的行動について改めて収集し直すことで、従来とは異なる指導行動カテゴリーを提出している。課題達成機能に対応する行動として、課題遂行への直接的指示・統制だけでなく、“突き放す”“放っておく”“気づかせる”など、課題を児童自身の問題として認識させる指導行動があること、集団維持機能に対応する行動として、配慮行動の他に、“見守る”などの間接的児童理解行動があることが示された。

徳舛(2007)は、教師歴1~3年の小学校教師がいかにして“教師になっていった”のかをグラウンデッド・セオリー・アプローチによって検討した。若手教師は、教育実践において、到底ベテラン教師のように振る舞えず、自分が周辺的な存在であると感じる。実践についてほとんど何も知らず、実践の“見え”が確立されておらず、他の成員が利用する実践のためのリソースを参照することができない。にもかかわらず、実践に参加するや否や、責任ある中心的な実践を任される。否応なく教師らしく振る舞おうとしていく過程で、若手教師自身は、教師として身につけるべき知識やスキルがあると考える一方で、先輩教師や同僚教師、児童や保護者との相互交渉の結果を経験と位置づけ、それによって教師としての学習がなされていくとも考えている。すなわち、

同研究においては、経験を積むことで、実践に新たな意味づけを行い実践を再解釈し、省察によって得た新たな意味に基づいて新たな実践を行っていくという循環が、“教師になる”過程であることが描き出されている。そして、実践共同体における教師の学習とは、経験や他の教師や保護者や児童というリソースへのアクセス可能性の増大と、それによる相互交渉でなされる社会的達成であることが示された。また、“教師をする”ことによって“教師になる”とも示唆されており、自身の教師らしい振舞いを実感することが、実践共同体での教師のアイデンティティの構築であることも示唆されている。

同様に反省的実践家としての教師の力量形成過程について明らかにしているものとして、岸野・無藤(2006)が挙げられる。小学校の生活科導入に関わって専門性を向上させてきた教師を対象に、それを転機にどのような変化をし、どのような要因が重なり、それがどんな意味をもっていたのかをライフ・ストーリーの語りを通して検討したものである。総括的考察として、教師の転機での変化には2つの種類があることが述べられている。一つは、教師の目線の教育観から子どもの目線の教育観への変化であり、他の一つは、与えられた指導法・技術から自分なりの役割や創造性への変化である。生活科の導入や研究校への異動、他の教師との交流、結婚・出産などによって、自分の価値観や実践への戸惑い・困難・自信のなさなどを経験し、自分の“内”への内省と“外”との調整、過去の実践と今後の実践の統合がなされたという、専門性の向上の過程が描き出されている。この研究においては、インタビュー対象者が現職教師の研究会に参加する向上意欲の高い教師であり、また、生活科導入を好意的に受け入れた教師たちであるという制約はある。しかし、ここで示唆された知見は、一般的な教師の個業の成長に、自分の価値観や実践への揺さぶりと、それを自身の問題として受け入れ向き合うことを可能にする機会や状況が必要であることを示している。

このように、教師の職能発達に関して、教師が身につけていく力量内容、若手教師におけるその獲得過程、熟練教師における転機と再統合について明らかにされている。すなわち、熟練教師においては、戸惑いや葛藤を経て、状況や児童生徒に合わせて、自分なりに創造的な指導や対応ができるようになるという過程を経ていることが示唆された。また、若手教師にとっては、熟練教師の辿るそうした過程に周道的に参加する中で、その考え方や方法論、さらには教職観をも学んでいくことが示されたといえよう。しかしながら、教師に限らず、人は自己に安住し変化に対して防衛しようとするものである。組織もまた然りである。戸惑いや葛藤、他教師との交流

や協働、実践と省察の循環によって揺さぶられた自己に正面から向き合うことの困難さが、力量形成における最大の問題点ではないだろうか。

引用文献

- Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (山本安次郎・田杉 競・飯野春樹(訳) (1968). 新訳経営者の役割 ダイアモンド社)
- 日向野智子・小口孝司 (2007). 学級集団内地位とパーソナリティ特性からみた対面苦手意識 実験社会心理学研究, 46, 133-142.
- 今津孝次郎 (2000). 学校の協働文化—日本と欧米の比較— 藤田英典・志水宏吉(編) 変動社会のなかの教育・知識・権力—問題としての教育改革・教師・学校文化 (pp. 300-321) 新曜社
- 鎌田雅史・淵上克義 (2007). 影響戦術スタイルが友人からのサポートの入手可能性に及ぼす影響 心理学研究, 78, 70-76.
- 加藤弘通・大久保智生 (2006). 〈問題行動〉をする生徒および学校生活に対する生徒の評価と学級の荒れとの関係—〈困難学級〉と〈通常学級〉の比較から— 教育心理学研究, 54, 34-44.
- 河村茂雄 (2000). 教師特有のビリーフが児童に与える影響 風間書房
- 岸野麻衣・無藤 隆 (2006). 教師としての専門性の向上における転機—生活科の導入に関わった教師による体験の意味づけ— 発達心理学研究, 17, 207-218.
- 越 良子 (2007). 中学生の所属集団に基づくアイデンティティに及ぼす集団内評価の影響 上越教育大学研究紀要, 26, 357-365.
- 黒川雅幸 (2006). 仲間集団外成員とのかかわりが級友適応へ及ぼす影響 カウンセリング研究, 39, 192-201.
- 黒川雅幸・三島浩路・吉田俊和 (2006). 仲間集団から内在化される集団境界の評定 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (心理発達科学), 53, 21-28.
- 黒川雅幸・吉田俊和 (2006). 個人—集団間の役割期待遂行度が仲間集団関係満足度に及ぼす影響 実験社会心理学研究, 45, 111-121.
- 松尾 剛・丸野俊一 (2007). 子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか—話し合いを支えるグラウンド・ルールの共有過程の分析を通じて— 教育心理学研究, 55, 93-105.
- 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.
- 三浦麻子・飛田 操 (2002). 集団が創造的であるためには—集団創造性に対する成員のアイディアの多様性と類似性の影響— 実験社会心理学研究, **41**, 124-136.
- 中谷素之 (2007). 学校教育における社会心理学的視点—動機づけ・対人関係・適応— 教育心理学年報, **46**, 81-91.
- 岡本卓也 (2007). 集団間交渉時の認知的バイアス—他集団の参入が既存集団の影響力の知覚に及ぼす効果— 実験社会心理学研究, **46**, 26-36.
- 大久保智生・加藤弘通 (2006). 問題行動を起こす生徒の学級内での位置づけと学級の荒れおよび生徒文化との関連 パーソナリティ研究, **14**, 205-213.
- 小野由美子・淵上克義・浜田博文・曾余田浩史 (編著) (2004). 学校経営研究における臨床的アプローチの構築—研究—実践の新たな関係性を求めて— 北大路書房
- 佐古秀一 (2006). 学校組織の個業化が教育活動に及ぼす影響とその変革方略に関する実証的研究—個業化, 協働化, 統制化の比較を通して— 鳴戸教育大学研究紀要, **21**, 41-54.
- 佐古秀一・久我直人・大河内裕幸・山口哲司 (1999). 省察と協働を支援する学校改善プログラムの開発的研究—その理念と基本構想— 鳴戸教育大学研究紀要 (教育科学編), **14**, 53-60.
- 佐古秀一・久我直人・大河内裕幸・山口哲司・花田成文・荒川洋一・田中道介・渡瀬和明 (2003). 省察と協働を支援する学校改善プログラムの開発的研究(2)—プログラムの構成と実施手順— 鳴戸教育大学研究紀要 (教育科学編), **18**, 31-39.
- 迫田裕子・田中宏二・淵上克義 (2004). 教師が認知する校長からのソーシャル・サポートに関する研究 教育心理学研究, **52**, 448-457.
- 佐藤 学 (1994). 教師文化の構造—教育実践の立場から— 稲垣忠彦・久富善之 (編) 日本の教師文化 (pp. 22-23) 東京大学出版会
- 嶋野重行・大谷 淳・勝倉孝治 (1999). 教師の指導態度と友人関係を中心とした児童の好悪感情に関する研究 日本教育心理学会第41回総会発表論文集, 265.
- 杉森伸吉 (2006). 社会心理学分野の動向 教育心理学年報, **45**, 72-81.
- 谷口弘一 (2007). 教師のソーシャルサポート 平成16~18年度科学研究費補助金 (基盤研究(B)) 研究成果報告書・教師のエンパワーメント向上のための社会的資源に関する総合的研究 (代表: 淵上克義) (pp. 51-74)
- 垂澤由美子・広瀬幸雄 (2006). 集団成員の流動性が劣位集団における内集団共同行為と成員のアイデンティティに及ぼす影響 社会心理学研究, **22**, 12-18.
- 徳舛克幸 (2007). 若手小学校教師の実践共同体への参加の軌跡 教育心理学研究, **55**, 34-47.
- 遠矢幸子・田中宏二 (2007). 学級経営に活かす教師の個人内資源 香蘭女子短期大学研究紀要, **49**, 41-49.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, **21**, 1-19.