

学習指導における教師教育の方法について*

——リーダーシップ訓練に関する試案——

足立 明久

A new plan for training the teachers' leadership in teaching

Akihisa ADACHI

Received April 28, 1989

抄録：学習場面における生徒（学習者）の認知過程を、情報処理的モデルないし情報処理過程の考え方と関連づけながらスキーマ理論によって設定し、その認知過程へ働きかける教師のリーダーシップを、リーダーシップPM理論の目標達成にかかわるP機能と集団維持にかかわるM機能によって概念化した。そしてそのP機能とM機能の次元と、その両機能の遂行過程に対する生徒の立場からの認知的反応の次元とを体系的に関連づけることによって、学習指導における教師のリーダーシップ研究への新しいアプローチの方法を示し、その考え方に基いて学習指導における教師のリーダーシップ訓練の方法に関する概念的枠組みを提案した。

索引語：学習指導，教師教育の方法，リーダーシップ訓練，リーダーシップPM理論

Abstract : Seven cognitive processes of information processing for junior high school students in the field of learning were identified with reference to the schema theory. And the teachers' leadership acting upon these processes was conceptualized, using P-function and M-function of the PM leadership theory. Based on these two functions of leadership, a new plan for training the teachers' leadership in teaching was proposed.

Key Words : Teacher's leadership training, teaching, leadership PM theory

1 目的と問題意識

本稿は学習指導における教師教育の方法について、リーダーシップ訓練の観点から一つの試案を提供するとともに、学習指導における教師のリーダーシップ研究に対して新しいアプローチの方法を示唆することを目的としている。

従来から、リーダー及びリーダーの教育を、リーダーシップ及びリーダーシップの訓練という観点から研究の対象にすることは、社会心理学とりわけ産業組織心理学の領域では一般的であるが、教育場面での学習指導に関する教師（リーダー）教育の領域では、それを特にリーダーシップ訓練という観点から焦点をあてて研究対象にする傾向は一般的ではないように思われる（ただ

* 本稿は足立・桐田（1988¹⁾、1989²⁾）の筆者担当部分について、その理論的背景や、学習指導におけるリーダーシップの新しい研究方法及び訓練方法に関する試案等を発展的に述べたものである。

し、学習指導も含めたより広い学級集団の指導・運営という領域では、教師のリーダーシップ研究は行われてきた)。これには学習指導における教師は社会心理学や産業組織心理学で対象とするようなリーダーとは、役割も状況も異なるという認識があるのかもしれない。

その認識には例えば次のようなことも含まれるであろう。まず、学習指導における教師の役割は一人ひとりの生徒の学習効果をあげることであって、集団や組織全体の生産効率を高めたり、集団の過程それ自身を維持し強化しようとするのが第一義的なものではない。また、教育場面と企業や行政場面との違いを強調する立場からは、教師が存在する状況は個人の自己実現を目標とする教育の場であって、集団や組織の全体目標の追求及び集団過程の維持を目的とした集団管理の場ではないという見方も出てくるであろう。

したがって、このような違いに着目していくならば、教育場面での学習指導に関する教師教育と、集団運営としてのリーダーシップ訓練、とりわけ産業組織心理学で扱われているリーダーシップ訓練とは区別する必要があることを強調することになる。しかし、他方でそれらの共通性にも着目する試みがなされるならば、相互に何らかの示唆を与えあう可能性が開けるかもしれない。

本稿では以上の問題意識のもとに、それらの共通性を考察し（もとよりそれらの差異も明確に意識した上で）、それに基づいて学習指導における教師教育の方法に、従来から研究されてきた産業組織でのリーダーシップ訓練の考え方を適用した試案を提供するとともに、学習指導場面におけるリーダーシップ研究への新しいアプローチに寄与する概念的枠組みを構築することにした。

2 リーダーシップ研究の概観

本稿の目的を達成するために、まず上記の問題意識と関連が深いと思われる部分を中心に、産業組織心理学ないし社会心理学におけるリーダーシップ研究の動向を概観しておこう。

Fiedler & House (1988)³⁾ はリーダーシップ研究に貢献した今までの知見や成果を9つに要約している (pp.87-88)。そのうちで主たるものを歴史的な観点から整理すると次のようになる。

まず、初期の貢献として重要なものは、リーダーシップの機能を2つのカテゴリーで識別したことである。2つのカテゴリーとは対人関係（例えば、配慮consideration）に関するものと、課題達成（例えば、指導体制づくりstructuring）に関するものであるが、これら2つの機能に関するリーダー行動をフォロワーが有意に識別しているという点で信頼性のある証拠が示されてきた（評定尺度の問題や、ハロー効果と帰属attributionに関する疑問はあるが）。

それに続く重要な貢献は、異なる状況では異なるリーダー行動が要請されることを明らかにしたことである。この代表的な研究としてはcontingency model (Fiedler, 1964)⁴⁾ に関するものがあげられる。

そして時代は認知主義の台頭を迎えることになるが、それを背景にした諸研究の貢献は、それまでリーダーシップに関する行動や効果に集中していた関心（研究の観点）を、個人はリーダーに対する知覚や評価をいかにして形成するのかというリーダーシップのプロセス及びその認知過程へと転換させたことである。そこではリーダーシップに関する行動や効果の原因を何に帰属させるのかというattributionを扱った研究（例えば、Mitchell et al., 1981⁵⁾）や、リーダーに対する認知過程を、selective attention, comprehension, encoding, storage and retention, information retrieval and judgmentからなる情報処理モデルを使って分析し、認知的図式 (cognitive schemes) やscript, labeling, prototypical itemなどがリーダーの知覚に対して強い影響

を与えていることを示した研究（例えば、Lord, 1985⁶⁾）、あるいは、リーダーの所有する経験はストレスの強い条件下でのみパフォーマンスと相関傾向があるが、知的（認知的）な能力はリーダーによって経験されるストレスが比較的低い時のみパフォーマンスと相関する傾向があること、及びリーダーの認知的能力がもっと有効に活用されるのはストレスが低い時、指示的である時、グループメンバーの支持がある時などの条件下であることを示したcognitive resource theory（例えば、Fiedler & Garcia, 1987⁷⁾）などがあげられるであろう。

最後に、もっとも新しい段階で貢献をしつつある研究としては、charismatic or transformational theoriesがある⁸⁾。かつてリーダー研究の初期に思弁されながら科学的研究の立場からはとりあげられなかったカリスマ的なリーダーシップを再びとりあげて、それに実証的な検討を加えた結果、それは神秘的なプロセスではなくて、超越的な目標の明確な表現、強い自信と他者信頼の誇示、フォロワーに対して模範を示すこと、フォロワーのパフォーマンスに対して高い期待を示すこと、目標に対する信念を吹き込むことなどのようなはっきりと特定しうる行動などに関連が強いことが示された。これはカリスマという概念を、初期のリーダーシップ研究に見られた特性研究と同じ次元で復活させたのではなく、実証的な研究の枠組みの中で検討しようとするものである。例えば、1950年代から1970年代にかけて支配的であったtransactional modelやcontingency modelのような伝統的な理論が、従属変数としてパフォーマンス、満足、部下の認知などをとりあげたのに対して、charismatic or transformational theoryはフォロワーのself-esteem、信念、リーダーへの信頼、義務感の範囲を越えたモチベーションなどのようなフォロワーの情緒的反応をとりあげていること⁹⁾、また、path-goal theory (House, 1971)¹⁰⁾などの従来のtransactional modelが、リーダーとグループ間の交換や社会的契約を扱ったり、グループメンバーに組織から委託された課題を達成させることによって、満足と報酬を与えるようなリーダー行動を扱っているのに対して、charismatic or transformational theoryはグループメンバーの価値、目標、欲求、抱負を変化させるようなリーダー行動に主として言及していること¹¹⁾など、それぞれ実証的なアプローチの工夫が見受けられるであろう。

なお、リーダーの2大機能（structuringとconsideration）の観点から設定したリーダー行動とカリスマ的なリーダー行動をフォロワーに対する効果という点で比較した実験的研究（Howell, 1985）では、パフォーマンス、満足、適応について後者の方がより肯定的な影響を与えること、特に2大機能で設定した従来のリーダーシップ研究では低い生産性ノームの効果は否定的であったけれども、カリスマ的なリーダーシップの場合はそれに打ち勝つことができる知見が得られたことは興味深いことである¹²⁾。

ところで、リーダーシップ研究の流れとその成果を歴史的に概観してきたなかで、本稿が直接とり入れようとする観点は次の2点である。

1) リーダーシップを集団の機能としてとらえ、それを課題達成に関する機能と対人関係の配慮に関する2大機能にわけること。

2) リーダーシップのプロセスを個人の認知過程の観点からとらえること。

以上の2点を学習指導における教師教育の方法やリーダーシップ研究の方法と関連づけて次に考察することにしよう。

3 学習指導とリーダーシップの関係

3-1 リーダーシップの2大機能の妥当性

学習指導の関係を、まずリーダーシップの2大機能の妥当性の観点から考察する。

リーダーシップの定義について、多くの研究に共通するところは、それを集団現象として規定していることである。リーダーシップは個人的な現象ではなく、他者または集団・組織の成員への影響過程を含むものであるから当然集団の現象となる。そしてこの集団現象としてのリーダーシップを、近年の代表的理論では、集団の働き（機能）としてとらえ、その集団機能を大きくとらえれば集団の目標達成に関する機能と、集団の維持と強化に関する機能に大別している傾向が強い（Bowers & Seashore, 1966¹³⁾ は集団機能概念を整理しており、Cartwright & Zander, 1960¹⁴⁾ や、三隅, 1978¹⁵⁾ は上記の2大機能概念を重視している）。

三隅（1978）¹⁵⁾ はこの2つの機能が別々のメンバーによって分有される傾向を示したBales（1953）や蜂屋（1967）の研究を参照しながらも、位階層の構造化がすすんだ集団では、リーダーシップが位階層におけるリーダーとしての特定の地位に集中化し固定化してくるので、2つの機能は通常1人のリーダーによって遂行されることが期待されていることを考え、目標達成機能（performanceの頭文字PをとってP機能と略称する）か集団維持機能（maintenanceの頭文字MをとってM機能と略称する）かの二分法的発想ではなく、いかなるリーダーシップにもその程度の差はあるがP機能とM機能がともに含まれているという視座に基づくリーダーシップPM論を展開している¹⁶⁾。

このことはリーダーシップの2大機能が独立的な関係として存在しうるし、また相補的な関係を維持することも可能であることを示している。未構造の集団状況ではそれらが独立かつ流動的な状態で機能する傾向が見られるが、構造化され役割分化が明瞭になった集団状況では、特定のリーダーが相互補完的にそれらの機能を遂行することが必然的に求められるようになることを考慮して、役割分化の明確な企業組織等では特定のリーダーに対するリーダーシップ訓練として、リーダー自身がリーダーシップの2大機能を明瞭に意識化すると同時に、それらを相互補完的に十分機能させる能力を意識的に高められるような訓練内容が設計されてきた。

ところで問題は、主として産業組織体で研究された上述のリーダーシップの2大機能やその訓練方法が、学習指導における教師のリーダーシップやその訓練方法にも妥当するものか否かということである。これについては三隅（1978）¹⁵⁾ の見解と研究成果が参考となる。

三隅はリーダーシップ行動科学の新しい視座として、リーダーシップ行動形態を記述し分類する分野と、リーダーシップ行動の法則的知識の体系化を目指す行動力学の分野にわけ、かつそれぞれを全体状況の抽象度によって、より一般的状況におけるリーダーシップの一般行動形態学及び一般行動力学の2つの領域と、個別的・特殊的状況におけるリーダーシップの特殊行動形態学及び特殊行動力学の2つの領域に区分した。

さて、教育的リーダーシップや政治的リーダーシップ、行政体や企業体における各リーダーシップ等々の質的相違を強調し、それぞれのリーダーシップ論を展開する従来の立場は、三隅の視点からすればリーダーシップの研究分野を状況の次元によって区分する立場に入るであろう。すなわち、リーダーシップの行動形態及び行動力学の研究を、個別的・特殊的な状況にのみ固執して行えば、それぞれの状況におけるリーダーシップの質的相違を強調するのは当然のなりゆきとなる。しかし、単なる個別的・特殊的事象にのみ埋没するだけでは科学研究は成立しえないし、

またそのような個別的知識は何らかのより体系的より一般的知識体系の中に位置づけられることによって、そのよりよい理解が得られるといえよう¹⁷⁾。そこでより普遍的・一般的リーダーシップの探究を志向する立場ないし研究分野が存在することになる。そこでは各状況におけるリーダーシップの質的相違よりも、各状況に共通する形態、構造、機能、法則等々が追求される。ただし、リーダーシップの科学的知識の発展にとっては、両者の立場がお互いを否定しあうだけではなくて、三隅が指摘するように¹⁸⁾、むしろ両者の本質的な相互依存的関係を認識し、それぞれの研究がある程度の均衡を維持しつつ平行した発達を示していることが必要であろう。

上記の問題意識を背景にして、三隅は一般的状況におけるリーダーシップ行動を研究するために、実験室と民間企業体という個別的・特殊な状況において始められたリーダーシップPM論を官公庁や学校教育の領域へと適用していった。もとより、民間企業体、官公庁、教師の場合のP機能とM機能の各測定項目はその内容や表現様式において異なるけれども、それらの相異なる項目に基づいてPM類型化を行い、その妥当性の吟味を行った結果では、PM4類型の効果性の順位に関する限り、民間企業体や官公庁の管理・監督者と学校の教師は全く同一であることが見出された¹⁹⁾。

三隅の行った教師のリーダーシップ研究²⁰⁾で対象とされた生徒は小学校5・6年生であり、使用された外的基準は学級連帯性、学校不満、学習意欲、規律遵守の4要因からなる合計16項目の学校モラルに関する生徒の評定値である。

次にそこで使用されたP機能とは、学級において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進し、また話しあいなどの討議が有効に、効率的に行われるようにする教師のリーダーシップ機能を意味している。またM機能とは児童に対して配慮をなし、公平に対処して不必要な緊張を避け、児童の緊張解消に努めるような教師のリーダーシップ機能をさしている²¹⁾（ただし三隅はP行動、M行動という用語を使用している）。

三隅らは教師のP行動とM行動（各10項目）、及び学校モラルの外的基準（16項目）に関する測定項目を周到な準備と手続きに基づいて作成し、小学校の83学級合計3,010名の生徒を対象に実施した結果、P得点もM得点も被験者群（83名の教師）の平均値（83名の各教師のリーダーシップ得点は、受け持ちの生徒（平均36.2名）による評定の平均値であらわす）より大きいPM型（23名）が生徒の学校モラルの得点においてもっとも高く（学級連帯性、学習意欲、規律遵守の各要因で最高得点、学校不満要因で最低得点）、次いでPM型（Pが平均以下、Mが平均以上、16名）、Pm型（Pが平均以上、Mが平均以下、18名）、pm型（PもMも平均以下、26名）の順に児童の学校モラルが高いことが見出され、PM型のリーダーシップ類型は民間企業、官公庁、教育現場において共通にもっとも望ましいタイプであることが示唆された²²⁾。

この2大機能類型論の立場から普遍的な次元で理想的な類型を求める考え方に対しては、リーダーシップの効果や質について状況論の観点等から再検討が迫られるであろう。例えば実証的研究のレベルにおいて、パラダイムは異なるにしても、Fiedler（1964）のcontingency modelはリーダーのおかれている状況と、リーダーのパーソナリティタイプの組み合わせによって、人間関係志向型リーダーシップと課題指向型リーダーシップの効果は異なることを示している²³⁾。

しかし、リーダーシップの2大機能が、教育、企業、官公庁などの個別的・特殊な状況にも共通に見出され、かつ効果性の観点からも共通性が高いことを実証してきた三隅の一連の研究成果は、P機能とM機能の一般状況における妥当性を支持するとともに、多様な学問分野の枠組みを越えたリーダーシップ研究に対して共通の概念と方法を提供している点で重要である。本稿の目

的との関連でいえば、それは学習指導における教師のリーダーシップとその訓練の考察に対して、リーダーシップの2大機能（P機能とM機能）が妥当しうる可能性を指摘しているという点で重要な意味をもっていると考えられる。

3-2 リーダーシップの2大機能と学習指導との関係

前述したリーダーシップの2大機能類型が教師のリーダーシップにも妥当することを実証した三隅の研究では、P機能もM機能も集団としての学級運営に関する全般的な内容を含むものであり、またその効果測定基準も学級モラルに限定されたものであった。しかし、本稿ではリーダーシップの2大機能の妥当性を特に理解・思考・記憶・想起等の認知的領域を主とした学習指導に限定し、かつ、その効果の基準も学習者の学習効果に限定して考察しなければならない。そういう意味では学級指導という、より一般的な状況で妥当性のある教師のリーダーシップPM論が、学級での学習指導という、より個別的・特殊な状況で適用しうるか否か、もし適用しうるならば、その状況に即応するようにいかに具体化すべきかという検討作業が必要となる。

前述した三隅の研究では、学校モラルの構成因子として学習意欲の因子を導入している。その測定項目には情緒的な側面の意欲だけではなく、「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」というような理解等の認知的側面も入っている。しかし学校モラルに関するリーダーシップ（2大機能）の効果が顕著な要因は、学級集団の運営に関する学級連帯性や規律遵守の要因であることが示唆されている²⁴⁾。

次にリーダーシップ機能について調べると、P機能に対応する測定項目（10項目）のうち、認知的領域を主とした学習指導の場面に直接関係するものとしては、「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いう」があげられる程度である。またM機能（10項目）では「勉強のし方がよくわかるように教える」「勉強がよくわかるように説明する」「勉強中、机の間をまわってひとりひとりに教える」「児童と同じ気持ちになっていっしょに考える」等があげられる。これらを見る限り三隅の研究結果からは、生徒の認知的領域を主として扱う学習指導場面でのリーダーシップとその効果の検討は十分に行えないように思われる。

そこで本稿では、リーダーシップの2大機能が学習指導にも妥当するか否かの結論を急がないで、まずそれらが学習指導場面ではどのような内容や表現様式と対応するのかを考察することから始めることにしよう。

本来、リーダーシップは集団現象であるから、主として個人の認知的領域を対象としている学習指導には、集団目標の達成や集団自体の維持に関するリーダーシップ論（リーダーシップ2大機能論）は妥当しないのではないかという疑問が生じる。しかし学習指導では、生徒個人の学習過程と学習効果等を生徒個人の現象として単独に扱うのではなく、教師がその生徒個人の学習過程と学習効果に対して何らかの働きかけ（指導）を行う社会的影響過程を扱うものであるから、それは集団現象としてのリーダーシップ研究の対象領域に入ることになる。また、学級集団を前提とした学習指導を考える場合には、生徒群（集団）の学習過程と学習効果に対しても何らかの働きかけを行うという社会的影響過程が当然含まれることになる。

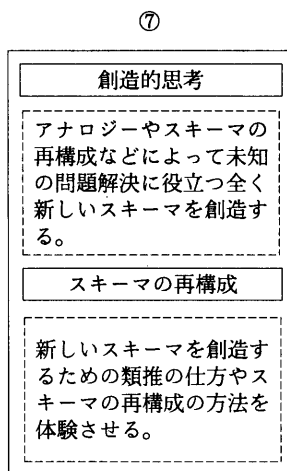
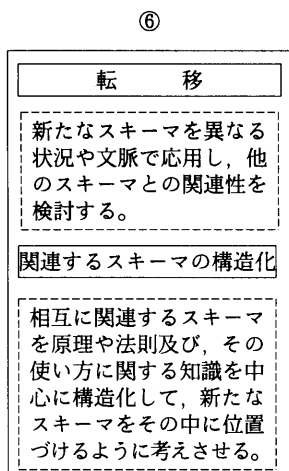
したがって第1の問題点は、この場合に集団機能としてのP機能とM機能をどのように規定するのかということになる。これについてはP機能にかかわる目標や課題達成と、M機能にかかわる集団過程の維持強化についての価値基準を何に基づいてきめるのかという問題におきかえることができる。本稿における学習指導においては、その価値基準をいわゆる学校モラルや、あ

るいはアウトプットされた学業成績に基づいてきめるのではなく、学習に関する生徒（学習者）自身の認知過程を対象にして、何らかの観点から規定されたその下位過程ごとに望ましいと考えられる価値基準を設定することにする。そうすれば、P機能とM機能はそれぞれの認知過程に対して働きかけるリーダーシップの機能概念として把握しうるであろう。そして集団（教師と生徒ないし生徒群）の共通目標の達成にかかわるP機能は、生徒自身の認知過程の各下位過程ごとに設定された価値基準（これは教師と生徒ないし生徒群が共有しているものである）の達成を促進援助する教師の役割行動として具体化することが可能となる。同様に集団過程（教師と生徒ないし生徒群との相互関係）の維持にかかわるM機能は、生徒自身の認知過程の各下位過程ごとに設定された価値基準に向って集団過程が維持・強化されるように、生徒ないし生徒群への配慮を行う教師の役割行動として具体化できるであろう。

第2の問題点となるのは、生徒の認知過程に対してどのような観点から下位過程を規定するかということである。本稿では、学習指導の場における生徒の認知過程を、情報処理的モデルないし情報処理過程の考え方と関連づけながら、スキーマ理論によって各下位過程を規定し説明することにした。それをあらわしたものが図1である（この図1に関する理論的背景と技術科教育の

図1 生徒の認知過程に関する概念的枠組みと学習指導における教師のリーダーシップ





(注)

- 1) ここでいう「スキーマの創造」は未知の問題解決において、特に発想の転換等を必要とする場合に使用することにする。
- 2) 図の①～⑦は筆者の考案によるが、足立・桐田 (1989)²⁾ が発表したものと同一である。
- 3) 「P機能とM機能を含む教師の役割行動の内容」は、リーダーシップの訓練の場合には、各過程 (①～⑦) ごとにP機能とM機能の各内容を区別して設定する必要がある。その区別の基準や内容は本文参照。

教授法への応用については、すでに足立, 1988²⁰⁾ ; 足立・桐田, 1989²⁰⁾ , で発表しているのでそれらを参照されたい)。

学習指導において生徒の認知過程に働きかけるリーダーシップ機能としてのP機能とそれが具体化された教師の役割行動、及びM機能とそれが具体化された教師の役割行動は、図1におけるそれぞれの下位過程 (①～⑦) ごとに設定されることになる。例えば、①の「情報の入力」の段階で生徒が既存のスキーマ群の中から適切なスキーマを活性化する過程では、P機能ないしそれを具体化した教師の役割行動は、生徒が入力情報と関連のある適切なスキーマを活性化するという目標を達成しやすいように、入力情報や状況の構造づくり (structuring) を行うことを意味することになる。具体的には教師が情報 (特に新しい情報) を提供する場合に、情報提供の文脈や手がかり等も検討しながら、もっとも適切なスキーマを呼び出せるように入力情報全体を構造化した上で、生徒に対して適切なスキーマを活性化するように教示を与えるということである。また生徒が既存スキーマの中から入力情報に関連するもっとも適切なスキーマを活性化する過程で、教師がとるべきリーダーシップのM機能ないしそれを具体化した役割行動は、各生徒がどのようなスキーマを所有しているのか調べることや、入力情報に対して、各生徒が適切な既存スキーマをどの程度呼び出しつつあるのかなど、各生徒及び集団状況をモニターし、困難な状況の場合にはその原因等を検討して、その結果をP機能の役割行動に対してフィードバックすることを意味する。図1におけるその他の下位過程 (②～⑦) についても、同様に考えることができるであろう (図1の「生徒の認知過程に働きかける教師のリーダーシップ」を参照)。

第3の問題点は、リーダーシップの評価にあたって上記の各下位過程ごとに設定される価値基準をいかに具体化するかということである。本稿では各下位過程はスキーマ理論によって説明されているので、各過程における価値基準の具体的な内容は、「スキーマの働きや形成・保存・検索・転移等が図1において各過程 (①～⑦) ごとに規定されている方向と合致するように十分行われること」ということになる。したがって、各過程ごとに遂行されたP機能ないしその役割行動及びM機能ないしその役割行動の各効果は、図1の下位過程ごとに規定されたそれぞれの価値基準の内容によってその達成度が評価されるのである。

3-3 リーダーシップの過程と学習指導との関係

リーダーシップの過程については、誰かが集団を望ましい方向に進めようとする働きかけを行う段階、その働きかけが他の成員に受け入れられるのか、それとも拒否または無視されるのかの段階、そして受け入れられたリーダーシップがいかに効果的であるのかの段階、という3つのステップがある⁷⁾。

現在行われているリーダーシップの過程に対する認知論的アプローチは、リーダーシップに関する認知者の認知過程を問題にしている。つまり、上記の3つのステップとの関連でいえば、各ステップの記述に終るのではなく、そのステップを認知者（リーダーやフォロワー）がどのようなメカニズムで認知するのかに焦点があるといえよう。その認知過程を分析する手段として、認知心理学等の領域で提起されている情報処理的モデルや、帰属理論、スキーマ理論等が使用されることもある。

本稿では、教室で学習指導を行う教師のリーダーシップの過程を生徒がいかに認知しているのかについて、上記の3つのステップで把握することにする。ただし、ここでは認知のメカニズムそのものを研究対象とするのではなく、教師のリーダーシップの過程が上記の各ステップの内容に関して生徒の立場からいかに認知されているのかを客観化することによって、学習指導におけるリーダーシップの2大機能が集団状況の中でいかに生成発展し、それらがいかなる効果を生じつつあるのか調べることを主たる目的としている。そしてその作業は前述の図1における生徒の認知過程の各下位過程（①～⑦）ごとに行うことになる。

具体的には、リーダーシップの各ステップに対する生徒の認知の把握作業は次のことを意味している。まず、教師が働きかけを行う段階では、その働きかけ自体を生徒がどの程度正確に受けとっているのかについて事実確認を行う。次に、教師の働きかけが生徒に受け入れられているか否かの段階では、教師の働きかけを生徒が認知的側面ではどの程度理解・納得しているのか、情緒的側面ではどの程度受容しているのかについてそれぞれ生徒に評価させる。最後に、受け入れられた教師の働きかけがいかに効果的であるのかという段階では、認知的側面では生徒の学習効果、情緒的側面では生徒の満足感や自己達成感等についてそれぞれ生徒に評価させる。そしてこれら3つの段階に対する生徒の立場からの評価を、図1における各下位過程（①～⑦）ごとに行うのである。

ともあれ、学習場面における各生徒の認知過程を対象に、教師の立場から働きかけを行うリーダーシップの2大機能概念と、そのリーダーシップの過程に対する生徒の立場からの認知的反応とを体系的に関連づけることによって、学習指導における教師のリーダーシップ研究に対して新しいアプローチの可能性が開けてくると考えられる。その妥当性の検討は今後の課題とし、本稿ではその基本的な考え方と今後の研究の方向を提示するにとどめる。次にこの考え方に基いて学習指導における教師のリーダーシップ訓練の方法を提案することにしよう。

4 学習指導における教師のリーダーシップ訓練の概念的枠組み

前述した学習指導におけるリーダーシップの基本的な考え方に基づいて、各生徒の認知過程（図1）に対して教師の立場から働きかけるP機能及びM機能の次元と、その働きかけのプロセスに対する生徒の立場からの認知的反応（上記3-3参照）の次元との、2次元からなり立つリーダーシップ訓練の概念的枠組みをあらわしたものが図2である。この訓練の特徴は上記の2次元

図2 学習指導における教師のリーダーシップ訓練の内容に関する概念的枠組み

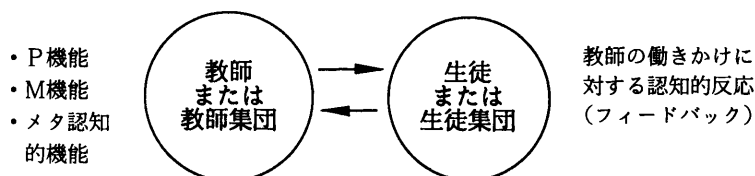
教師のリーダーシップ		生徒の認知過程	生徒の認知過程の下位過程						
			①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
教師の働きかけ	P機能								
	M機能								
(生徒の認知的反応の収集 メタ認知的機能)	教師の働きかけをどの程度正確に受けているか								
	教師の働きかけをどの程度理解し、受け入れているか								
	教師の働きかけがどの程度効果的か(学習効果等)								

- (注) 1) 生徒の認知過程の下位過程である①～⑦については図1参照。
 2) 本図は概念的枠組みを提示したものであるが、訓練用シートとして使用するので、各下位過程の①～⑦において、P機能とM機能に関する教師の具体的な役割行動の内容は図1と本文を、教師の役割行動に対する生徒の認知的反応の具体的な内容は本文を、それぞれ参考にして参加者に記入させる。

の組みあわせにある。すなわち、一方では教師の立場からの働きかけであるP機能とM機能を同一個人が明瞭に識別し、各機能を図1の各下位過程ごとに設定された価値基準に合う方向で十分に果せるようになるまで行動化する訓練を行うと同時に、他方ではその行動化のプロセスが生徒の立場から見てどのように認知されているのかを、図1の各過程ごとにその都度チェックし、それをフィードバックすることによって、教師の役割行動のあり方を即座に修正改善するという訓練を行うことができるしくみになっている。換言すれば両者はフィードバックユニットを形成しており、その中で後者はコントロール機能を果すものとして位置づけられている。現実の教師は程度の差こそあれ、あるいは意識するか否かは別にして、リーダーシップの2大機能を同一個人の中で遂行することが要請されていると同時に、さらにこのコントロール機能(メタ認知的機能)をも果すように要請されていると考えられるので、このリーダーシップ訓練(図2)は学習指導において現実の教師が期待されている役割行動を客観化し、それを概念化したものであるといえよう。上記の3つの機能を同一個人が主観的次元で行っている限り、実態の改善は合理的に行われ難いであろう。3つの機能を客観化し、それぞれを意識的に行動化する訓練を行うことは、リーダーシップの改善につながるとともに、自己統制の基盤であるいわゆるメタ認知的機能を高めることにもなると考えられる。この場合、リーダーシップの2大機能を遂行する過程で、生徒の立場からの認知的フィードバックを、教師自身が受けとれるように訓練内容を設計するならば、教師のメタ認知を客観化してそれを意識的に訓練する上で有効となろう。

さて、上記の訓練内容(図2参照)を実行する場合には、多様な方法や手続きが工夫できるであろう。例えばロールプレイの方法を活用するのもその1つである。その場合には上記の3つの機能(P機能、M機能、メタ認知的機能)の分有の形態によって基本的には図3から図5のタイ

図3 同一の教師（または教師集団）が3機能を専有する場合



(注) 矢印は働きかけやフィードバックを含む社会的影響過程をあらわす。図4,図5においても同じ。

図4 教師（または教師集団）がP機能とM機能を分有する場合

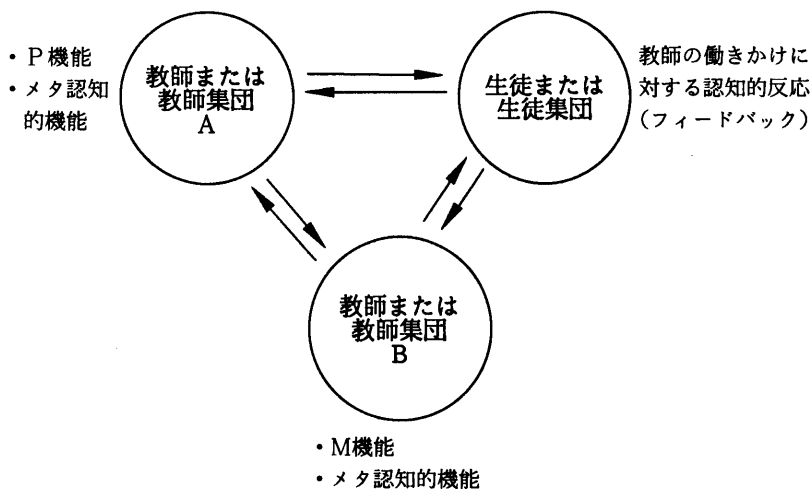
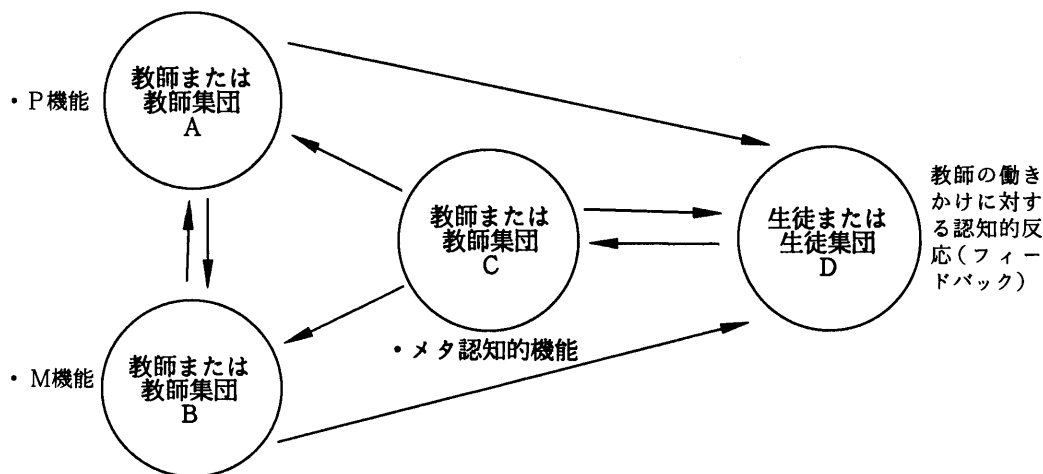


図5 教師（または教師集団）が3機能を分有する場合



(注) AまたはBからDへの働きかけに対して、DはCへフィードバックを行う。Cはそれを確認した後でAまたはBへフィードバックを行う。

が考えられよう。この図を現実の教育現場にあてはめるならば、教員養成のための教育実習や教師の研修会、研究授業などで適用しうるのであろう。

図3は同一の教師が生徒からのフィードバックをたよりに、3つの機能を意識的に訓練することがポイントとなる。図4はP機能とM機能を1人ずつないし複数の教師集団が分有する方法である。この利点はP機能とM機能をそれぞれ専門的に分担させることによって、その相互作用のプロセスを体験的に学習できるので、各機能を客観化し意識的に訓練しやすくなる。この場合には分担を一定の手続きで交互に交替することが重要となる。図5はP機能とM機能だけではなく、メタ認知的機能をも専門的に分担させることによって、リーダーシップのフィードバックユニットを明確に客観化し、各機能を意識的に訓練しやすくしようとするものである。(役割交替は不可欠である)。

以上の図3～5のユニットを図1ないし図2の各下位過程(①～⑦)ごとに位置づけることが重要である。そして訓練の実施にあたっては、各下位過程に位置づけられたユニットごとに、P機能、M機能、メタ認知的機能が教師のとるべき行動として学習指導の細案の中で構造化され、プログラム化されている必要がある。特に教師のメタ認知的機能の訓練に直接関連する生徒の認知的反応(P機能とM機能に対する)が適切にチェックされ、それが即座にフィードバックできるようにユニットの中でプログラム化されていることが訓練効果の促進や効果測定のためには不可欠である。なお、技術科教育において図4を具体化した訓練計画については、すでに足立・桐田(1988¹⁾、1989²⁾)が教育実習の場面でチームティーチングの手法を活用するという観点から、その試案を提供し、さらに教育実習において実験授業を実施した結果では、その有効性が示唆されている。²⁸⁾

文 献

- 1) 足立明久・桐田襄一 1988 技術科の教員養成の方法について: team teaching の活用. 第5回日本産業技術教育学会近畿支部研究発表会講演論文集, pp. 47～48.
- 2) 足立明久・桐田襄一 1989 技術科の教育実習における教師集団のあり方について. 京都教育大学教育実践研究年報 第5号, 163～172.
- 3) Fiedler, F.E. & House, R.J. 1988 Leadership theory and research: A report of progress. In C.L. Cooper & I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. Wiley.
- 4) Fiedler, F.E. 1964 A contingency model of leadership effectiveness. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 1, Academic Press.
- 5) Mitchell, T. R., Green, S.G., & Wood, R.E. 1981 An attributional model of leadership and the poor-performing subordinate: Development and validation. In B. M. Staw & L.L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, 3. Greenwich, CT.: JAI Press.
- 6) Lord, R.G. 1985 An information processing approach to social perceptions, leadership, and behavioral measurement in organizations. In B. M. Staw & L.L. Cummings (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, 7. Greenwich, CT.: JAI Press.
- 7) Fiedler, F.E. & Garcia, J.E. 1987 *New approaches to effective leadership: Cognitive resources and organizational performance*. Wiley.
- 8) House, R.J. & Singh, J.V. 1987 Organizational behavior: Some new directions for I/O psychology. *Annual Review of Psychology*, 38, 669-718 のうち, pp. 683-690, 及び上掲3) の pp. 78-82 参照.

- 9) 上掲8) p. 683.
- 10) House, R.J. 1971 A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-338.
- 11) 上掲3) p. 73, p. 79.
- 12) 上掲8) p. 684 参照.
- 13) Bowers, D. G. & Seashore, S. E. 1966 Predicting organizational effectiveness with a four factor theory of leadership. *Administrative Science Quarterly*, 11, 238-263.
- 14) Cartwright, D. & Zander, A. (Eds.) 1960 *Group dynamics : Research and theory*. 2nd ed. Harper & Row.
- 15) 三隅二不二 1978 リーダーシップ行動の科学. 有斐閣.
- 16) 上掲15) p. 55-60参照.
- 17) 上掲15) p. 12-13.
- 18) 上掲15) p. 13.
- 19) 上掲15) p. 261, p. 263.
- 20) 上掲15) pp. 252-264.
- 21) 上掲15) p. 257.
- 22) 上掲15) p. 263.
- 23) 上掲4) 参照.
- 24) 上掲15) p. 261.
- 25) 足立明久 1988 大学における技術科教育学の試み：認知心理学的観点からの指導案の工夫. 日本教育大学協会（編）教科教育学研究 第6集, pp. 215-234.
- 26) 足立明久・桐田襄一 1989 生徒の認識過程に関する認知心理学的考察：技術科教育の教授法の新しい試み. 日本産業技術教育学会誌（投稿中）.
- 27) 黒川正流 1982 人間関係とリーダーシップ. 二村敏子（編）「組織の中の人間行動」 pp. 211-241, 有斐閣.
- 28) 桐田襄一・足立明久・岡本昌人 1989 技術・家庭科教育実習におけるチームティーチングの実践. 京都教育大学教育実践研究年報 第6号（投稿中）.