

琉球大学学術リポジトリ

教職歴や担当学年によって教師の理想的・現実的学級像認知および指導行動は異なるのか：
沖縄県A市に勤務する小学校教師を対象とした質問紙調査

メタデータ	言語: 出版者: 琉球大学教育学部 公開日: 2019-03-20 キーワード (Ja): 理想的・現実的学級像認知, 教師の指導行動, 教職歴, 担当学年, 沖縄県 キーワード (En): Images for the ideal and real classes, teachers'leadership behavior, teaching experiences, grade of class, Okinawa 作成者: 照屋, 初美, 中尾, 達馬, 島袋, 恒男, Teruya, Hatsumi, Nakao, Tatsuma, Shimabukuro, Tsuneo メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/44028

教職歴や担当学年によって教師の理想的・現実的学級像認知 および指導行動は異なるのか

——沖縄県 A 市に勤務する小学校教師を対象とした質問紙調査——

照屋初美¹ (宜野湾市立普天間第二小学校)・中尾達馬 (琉球大学教育学部)
島袋恒男 (琉球大学名誉教授)

本研究の目的は、沖縄県 A 市の公立小学校に勤務する学級担任 108 名 (平均教職歴 15.50 年) を対象に質問紙調査を実施し、教職歴や担当学年の違いによって、理想的・現実的学級像認知や指導行動が異なるかどうかを明らかにすることであった。調査の結果、以下の 6 点が示唆された。すなわち、(1) 担当学年が低学年であれば、担当しているクラスの雰囲気や「楽しい」と認知する傾向がある。(2) 高学年担当教師は、教職歴が長いほど、クラスの理想像を豊かに描き得る可能性がある。(3) 沖縄県においては、教職歴によって、指導行動は大きく異なる可能性がある。しかし、(4) ひきあげる機能を持つ「突きつけ」は、低学年ではなく、中高学年において、養う機能を持つ「受容」「理解」と関連する。(5) 教師は、担当学年に応じて、ひきあげる機能を持つ「突きつけ」を使い分けている。(6) 担当学年によって、クラスに対して持つ理想像が指導行動に与える影響は異なる。議論は、学級像認知や指導行動において沖縄県に特有の課題があるかどうかを中心に行った。

キーワード：理想的・現実的学級像認知，教師の指導行動，教職歴，担当学年，沖縄県

問題と目的

はじめに 教師は皆、児童のよりよい成長を願っている。しかし、児童との関係がうまくいかない、授業が成立しないという状況に陥り、教師も児童もつらい思いをするという現実もある。新学期がはじまる 4 月には、「こんな学級にしたい」という学級目標が立てられ、その後は、それを達成するために、教師の指導行動、児童の学習行動が具体的に展開していく。そこで本研究では、教師側の理想的・現実的学級像認知と指導行動に焦点を当てて質問紙調査を実施し、教師の資質能力向上への手がかりを得たい。

学級像認知 四辻・水野 (2013) は、「児童が学級に対してどのようなことを望んでいるのかという概念」を理想的学級像認知と定義し、教師が「子どもと教師の関係性の中に潜む食

いやズレに気づかないこと」(浦野, 2001) が教育現場の問題 (たとえば、学級崩壊) の一因になると考えた。そして、小学校 6 年生 148 名を対象に質問紙調査を実施し、理想的学級像認知 (学習規律、クラスのまとまり、クラスの間人間関係、クラスの楽しい雰囲気) の高さが、スクールモラル (学級の雰囲気、級友との関係、学習意欲) の高さへとつながることを見出した。

指導行動 弓削 (2012) は、Debesse (1969) に基づき、教師の指導行動には、「ひきあげる機能」(社会が要請する課題に応じて児童生徒の技術や知識といった資源を成長させる機能) と「養う機能」(児童生徒個人が持つ資源、性格特性や気持ち・欲求といった心情に配慮する、あるいは学級内の情緒的人間関係を形成・維持する機能) の 2 つがあると想定した。そして、これら 2 つの矛盾した機能を持つ指導行動をどのよ

1 調査にご協力くださいました校長先生をはじめとする諸先生方に、この場を借りて謝意を表します。

うにして統合していくのか、が教師一人ひとりにとって重要な課題であると考え、小学校教師191名を対象に、教師の指導行動内容と児童の学習意欲と学習理解度、規則遵守意欲と遵守度、学級連帯性について質問紙調査を実施した。その結果、(1) 教職歴が長い教師(15年以上)は、教職歴が短い教師(15年未満)に比べて、養う機能を持つ「受容」得点が有意に高く、同機能を持つ「理解」およびひきあげる機能を持つ「注意指示」が有意に高い傾向にあること、(2) 担当学年を低・中・高の3群に分けた場合には、中高学年において、ひきあげる機能の指導行動「突きつけ」と養う機能の指導行動「受容」「理解」は、相互に関連づけられて実施される関係にあること、(3) 高学年においては、担当教師によるひきあげる機能の指導行動「突きつけ」と養う機能の指導行動である「理解」や「受容」が共に高いときに、児童の学級連帯性が高くなること、などが示唆された。

問題および意義 しかし、四辻・水野(2013)や弓削(2012)では、冒頭で述べた新学期の例のように、教師側の理想的あるいは現実的学級像認知が、実際の指導行動とどのような関連性を持つかについては、検討が行われていない。著者らは、このような検討を行うことは、特に沖縄県においては重要であると考え。なぜなら、沖縄県の児童(小学6年生)の全国学力・学習状況調査(全国学力テスト)の結果は平成25年度まで全国最下位であり、平成26年度は24位、平成30年度は16位と着実に子どもの学力は上昇はしている一方で(e.g., 琉球新報, 2018; 沖縄タイムス プラス ニュース, 2018), 教師側の変化に着目した実証研究はほとんど行われていないためである。四辻・水野(2013)が指摘するように、教師が抱く学級像認知を的確に把握し、上手に活かすことができれば、教育実践への有効な働きかけへの一助となる可能性は高い。

目的 そこで本研究の目的は、沖縄県A市に勤務する小学校学級担任教師を対象に、教職歴や担当学年の違いによって、理想的・現実的学級像認知や指導行動が異なるかどうかを明らかにすることであった。具体的には、本研究では、

弓削(2012)に基づき、2(教職歴:教歴短[15年未満],教歴長[15年以上])×3(担当学年:低,中,高)によって、(1)理想のおよび現実的学級像認知や指導行動が異なるかどうか、(2)理想的・現実的学級像認知と指導行動との間の関連性のパターンが異なるかどうか、を検討した。

方法

調査協力者 調査協力者は、沖縄県内A市の公立小学校に勤務する学級担任教師108名(男性28名,女性80名)であった。年齢は、20代19名,30代24名,40代32名,50代33名であった。現在の担当学年は、1年生20名,2年生18名,3年生17名,4年生18名,5年生16名,6年生19名であった。教職歴は、平均15.50年($range = 1-35$, $SD = 10.42$, 中央値=13.50), 学級担任歴は、平均13.88年($range = 1-35$, $SD = 9.70$, 中央値=11.00)であった。教職歴と学級担任歴との相関は、 $r=.97(p<.01)$ であった。

質問紙 質問紙は、フェイスシート(性別,年齢[年代:20代,30代,40代,50代,60代の中から一つを選択]),現在の担当学年,教職歴,学級担任歴)と以下の2つの尺度から構成されていた。

学級像認知尺度 教師の理想的・現実的学級像認知を測定するために、「あなたのクラスが『最高のクラス』と思えるには、どんなクラスだったらいいと思いますか」という理想的学級像に対する小学校5年生62名の自由記述を元に作成された「理想的学級像認知に関する尺度」(四辻・水野, 2013, 研究1)から項目を抜粋し、使用した(項目例はTable 1)。具体的には、四辻・水野(2013)の研究1では、教師の目線ではなく子どもの目線から、「楽しさ」20項目と「厳しさ」(20項目)からなる「理想的学級像認知に関する尺度」が作成されていたが、本研究では、これら40項目について、「現実のクラス(現在担当しているクラス)に対する学級像認知」(以下,現実的学級像認知)を奇数番号とし、「理想のクラスに対する学級像認知」(以下,理想的学級像認知)を偶数番号の項目とした。そのため、項目数は「現実のクラスに対する学級像認

知」も「理想のクラスに対する学級像認知」も共に、「楽しさ」10項目、「厳しさ」10項目の計20項目ずつとなった。なお、四辻・水野（2013, p. 237）も指摘するように、「厳しさ」の項目内容は、「規律」「ルール」「厳しさ」に関する子どものクラスに対する期待であるため、以下では、「厳しさ」を、よりその内容を直接的に反映した「規律・けじめ」と称する。

「現実のクラスに対する学級像認知」の質問では、教示を「あなたが担当しているクラスの今現在の雰囲気についてお聞きます。次の各問を読んで、今のあなたのクラスにあてはまる回答の数字を○で囲んでください」として、5件法（1＝「まったくそう思わない」から5＝「とてもそう思う」）で回答を求めた。「理想的なクラスに対する学級像認知」では、教示を「あなたの今のクラスのあり方とは関係なく、教師としてのあなたが、学級経営や授業で重視することについてお聞きます。次の各項目の内容は、あなたにとって望ましい学級経営や学習指導として、どの程度大切だと思いますか。あてはまる回答の数字を○で囲んでください」とし、5件法（1＝「まったく大切ではない」から5＝「とても大切だと思う」）で回答を求めた。なお、本研究では、現実的学級像認知尺度、理想的学級像認知尺度の順で、調査協力者に回答を求めた。

指導行動尺度 小学校教師が普段行っている指導行動を測定するために、計34項目からなる「指導行動尺度」（弓削，2012）を使用した。「指導行動尺度」は、「ひきあげる機能」と「養う機能」という2つのカテゴリーから構成されており、「ひきあげる機能」は「I. 注意指示」（3項目）と「II. 突きつけ」（13項目、①追い込む4項目、

②突き放す3項目、③任せる2項目、④待つ4項目）の計16項目、「養う機能」は「III. 受容」（11項目、①児童の現状に応じる4項目、②緊張緩和3項目、③支える4項目）と「IV. 理解」（7項目、①見守る3項目、②対等に話し合う4項目）の計18項目から構成されていた（項目例はTable 1）。調査協力者には、「あなたの学級経営や指導の方法についてお聞きます。次の指導行動は、あなたの普段の指導行動としてどの程度あてはまりますか」と教示し、5件法（1＝「全くあてはまらない」から5＝「とてもあてはまる」）で回答を求めた。

手続きおよび調査時期 沖縄県A市内公立小学校6校の学校長の承諾を得た上で、学級担任教師に質問紙を配布した。調査は、2016年11月から12月にかけて実施した。

結果

学級像認知尺度および指導行動尺度の記述統計量、性差 学級像認知尺度は四辻・水野（2013, 研究1）、指導行動尺度は弓削（2012）に従い、それぞれの下位尺度の尺度得点（加算平均得点）を算出した（Table 1）。各下位尺度ごとに α 係数を算出したところ、「注意指示」の α 係数は.67と値が若干低かったものの（弓削（2012）では $\alpha = .79$ ）、これ以外の下位尺度では α 係数の値が全て.70以上であり、基本的には、各下位尺度には一定程度の信頼性（内的整合性）があることが示唆された。また、それぞれの下位尺度について、 t 検定を用いて性差の有無を検討したが、有意差は得られなかった。

Table 1 学級像認知尺度および指導行動尺度の記述統計量 (平均値 [SD]), 性差, 項目例

尺度 カテゴリー	下位 尺度	全体 (SD)	男性 (SD)	女性 (SD)	t 値 df=106	項目例 (2項目ずつ)
学校像認知尺度						
理想的 学級像認知	楽しさ 10項目 $\alpha = .86$	4.40 (0.45)	4.32 (0.55)	4.42 (0.41)	1.04	<ul style="list-style-type: none"> 先生の授業がわかりやすいクラスであればよい。 みんなが明るく、よく笑うクラスであればよい。
	規律・ けじめ 10項目 $\alpha = .88$	4.28 (0.46)	4.31 (0.53)	4.27 (0.44)	0.38	<ul style="list-style-type: none"> 自習時間に静かに学習できるクラスであればよい。 みんなの言葉づかいがやさしくて、ていねいなクラスであればよい。
現実的 学級像認知	楽しさ 10項目 $\alpha = .83$	3.84 (0.52)	3.77 (0.59)	3.87 (0.50)	0.92	<ul style="list-style-type: none"> おもしろいことが多いクラスです。 楽しいことが多いクラスです。
	規律・ けじめ 10項目 $\alpha = .89$	3.47 (0.56)	3.34 (0.64)	3.52 (0.52)	1.48	<ul style="list-style-type: none"> 整列を上手に早くすることのできるクラスです。 ルールをみんなが守っているクラスです。
指導行動尺度						
ひきあげる 機能	注意 指示 3項目 $\alpha = .67$	4.04 (0.55)	4.03 (0.61)	4.04 (0.53)	0.10	<ul style="list-style-type: none"> 教師の指示に従わない子どもを注意する。 授業中の態度をきちんとするよう、子どもに注意する。
	突き つけ 13項目 $\alpha = .79$	3.23 (0.44)	3.17 (0.45)	3.26 (0.43)	0.93	<ul style="list-style-type: none"> クラスやグループのみんなで協力しないと解決できない課題をつくる。 あえて突き放して、子どもが何とかしなければいけないよう仕向ける。
養う機能	受容 11項目 $\alpha = .79$	4.17 (0.37)	4.13 (0.38)	4.18 (0.36)	0.60	<ul style="list-style-type: none"> 授業中、正誤に関わらず子どもの発言を次の発言に生かす。 自分の趣味や体験談を子どもに話す。
	理解 7項目 $\alpha = .76$	4.04 (0.48)	4.03 (0.48)	4.05 (0.48)	0.13	<ul style="list-style-type: none"> 休み時間や昼休みに教室にいて子どもたちの人間関係の様子をみる。 子どもと意見が対立したとき話し合う。

注) 「現実的学級像認知」は、四辻・水野 (2013, 研究1) の奇数番号, 「理想的学級像認知」は偶数番号の項目を使用した。

2 (教職歴) × 3 (担当学年) の分散分析 弓削 (2012) に基づき, 学級像認知尺度および指導行動尺度の各下位尺度得点について, 2 (教職歴: 教歴短 [教職歴 15 年未満], 教歴長 [教職歴 15 年以上]) × 3 (担当学年: 低 [1, 2 年], 中 [3, 4 年], 高 [5, 6 年]) の分散分析を行った (Table 2, Table 3)。その結果, 担当学年の

主効果が, 学級像認知尺度の「現実 (楽しさ)」において有意であり ($F(2, 102) = 4.27, p < .05, \eta^2 = .08$), 「規律・けじめ」において有意傾向であった ($F(2, 102) = 2.56, p < .10, \eta^2 = .05$)。そこで, 多重比較 (Tukey の HSD 検定) を行った結果, (1) 低学年担当教師は, 中学年担当教師に比べて, 現在担任をしているクラスを「楽しいクラスで

照屋ほか：教職歴や担当学年によって教師の理想的・現実的学級像認知および指導行動は異なるのか

ある」と有意に高く認知していること、(2) 中学年担当教師は、低学年担当教師に比べて、現在担当しているクラスを「規律・けじめ」のあるクラスだと有意に高く認知する傾向があることが示された。なお、弓削 (2012) では、教歴

長群 (15 年以上) は、教歴短群 (15 年未満) に比べて、「受容」得点が有意に高く、「注意指示」「理解」得点も有意に高い傾向にあったが、本研究ではこのような教職歴による違いは得られなかった。

Table 2 教職歴×担当学年における学級像認知尺度の平均値 (SD)

学年	理想的学級像認知				現実的学級像認知				N	
	楽しさ		規律・けじめ		楽しさ		規律・けじめ			
	教歴短	教歴長	教歴短	教歴長	教歴短	教歴長	教歴短	教歴長	教歴短	教歴長
低	4.49 (0.42)	4.47 (0.47)	4.36 (0.43)	4.30 (0.46)	3.96 (0.41)	4.10 (0.49)	3.71 (0.48)	3.56 (0.52)	18	20
中	4.37 (0.40)	4.44 (0.42)	4.34 (0.44)	4.28 (0.40)	3.74 (0.45)	3.65 (0.56)	3.26 (0.54)	3.44 (0.51)	19	16
高	4.15 (0.54)	4.47 (0.40)	4.05 (0.64)	4.35 (0.35)	3.76 (0.65)	3.81 (0.49)	3.37 (0.63)	3.48 (0.62)	18	17
<i>F</i>					学年：4.27*		学年：2.56†			

注) 有意あるいは有意傾向の *F* 値のみ記載した。* $p < .05$, † $p < .10$

Table 3 教職歴×担当学年における指導行動尺度の平均値 (SD)

学年	ひきあげる機能				養う機能				N	
	注意指示		突きつけ		受容		理解			
	教歴短	教歴長	教歴短	教歴長	教歴短	教歴長	教歴短	教歴長	教歴短	教歴長
低	3.96 0.61	4.13 0.41	3.16 0.46	3.23 0.46	4.14 0.39	4.20 0.44	4.02 0.46	4.14 0.57	18	20
中	4.05 0.71	4.02 0.55	3.25 0.46	3.24 0.41	4.08 0.33	4.20 0.38	3.90 0.45	4.01 0.49	19	16
高	3.99 0.60	4.06 0.38	3.20 0.43	3.33 0.44	4.18 0.31	4.22 0.35	4.13 0.42	4.05 0.51	18	17
<i>F</i>										

全体および担当学年毎の教職歴と学級像認知、指導行動との相関 全体および担当学年毎に、教職歴と各下位尺度得点との間の相関係数を算出した。その結果、高学年担当教師においては、教職歴が長いほど、理想的学級像認知

得点が高いこと、すなわち、今までの経験を踏まえてクラスの理想像をより豊かに描くことができる可能性があること、が示唆された。

Table 4 全体および担当学年ごとの教職歴と学級像認知尺度や指導行動尺度との間の相関

尺度	下位	全体	低学年	中学年	高学年
カテゴリー	尺度	N=108	N=38	N=35	N=35
学校像認知尺度					
理想的	楽しさ	.19*	.12	.01	.38*
学級像認知	規律・けじめ	.09	.02	-.15	.31†
現実的	楽しさ	.12	.10	-.09	.18
学級像認知	規律・けじめ	.10	-.09	.16	.12
指導行動尺度					
ひきあげる	注意指示	.10	.21	-.04	.16
機能	突きつけ	.09	-.04	.10	.28
養う機能	受容	.14	.08	.26	.09
	理解	.10	.02	.21	.03

注) * $p < .05$, † $p < .10$

全体および担当学年毎の下位尺度間の相関学級像認知尺度について、全体および担当学年毎に、下位尺度得点間の相関係数を算出した (Table 5)。その結果、全体的には、理想的学級像認知と現実的学級像認知との間に弱いながらも有意な正の相関が認められるが、両者の関連性は特に高学年において強い可能性 (実感され

やすい可能性) が示唆された。さらに、指導行動尺度についても、全体および担当学年別に、下位尺度得点間の相関係数を算出した (Table 6)。その結果、弓削 (2012) と同様に、ひきあげる機能を持つ「突きつけ」が、低学年ではなく、中高学年において、養う機能を持つ「受容」「理解」と関連することが示唆された。

Table 5 担当学年別にみた学級像認知尺度の下位尺度間の相関 (ピアソンの積率相関係数)

	全体 (N=108)		低学年 (N=38)		中学年 (N=35)		高学年 (N=35)	
	理想的	現実的	理想的	現実的	理想的	現実的	理想的	現実的
	規律・けじめ	楽しさ	規律・けじめ	楽しさ	規律・けじめ	楽しさ	規律・けじめ	楽しさ
理想的学級像認知								
楽しさ	.70**	.23*	.82**	.17	.61**	.23	.65**	.23
規律・けじめ	—	.20*	—	.17	—	-.04	—	.35*
		.24*		.03		.17		.44**
		.25*		.11		-.10		.51**
現実的学級像認知								
楽しさ	—	.61**	—	.53**	—	.60**	—	.61**
規律・けじめ	—	—	—	—	—	—	—	—

注) ** $p < .01$, * $p < .05$

Table 6 担当学年別にみた指導行動尺度の下位尺度間の相関（ピアソンの積率相関係数）

	全体 (N=108)			低学年 (N=38)			中学年 (N=35)			高学年 (N=35)		
	突きつけ	受容	理解	突きつけ	受容	理解	突きつけ	受容	理解	突きつけ	受容	理解
ひきあげる機能												
注意指示	.11	.15	.02	.04	.14	-.13	.18	.20	.11	.10	.09	.12
突きつけ	—	.32**	.34**	—	.23	.13	—	.46**	.55**	—	.32†	.42*
養う機能												
受容		—	.69**		—	.65**		—	.73**		—	.72**
理解			—			—			—			—

注) ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

全体および担当学年毎の学級像認知と指導行動の相関 全体および担当学年別に、学級像認知尺度と指導行動尺度の下位尺度間の相関係数を算出した (Table 7)。その結果、理想的学級像認知と指導行動との関連性については、(1) 低学年においては、クラスに「楽しさ」という理想を持つことが、養う機能を持つ「受容」へとつながる可能性があること、(2) 中学年においては、クラスに「規律・けじめ」という理想を持つことが、ひきあげる機能と養う機能という指導行動全般に良い影響を与える可能性があること、(3) 高学年においては、クラスに「規律・けじめ」という理想を持つことが、ひきあげる機能を持つ指導行動へとつながる可能性があること、が示唆された (Table 7 左側)。現実的学級像認知と指導行動との関連については、(1) 低学年においては、担当クラスの雰囲気「規律・けじめ」を見出すほど、子どもたちに対して「突きつけ」という指導行動をあまり行わないが、(2) 高学年においては、担当クラスの雰囲気「楽しさ」を見出すほど、子どもの資質を向上させようと (ひきあげようと)、「突きつけ」という指導行動が増加する可能性が示唆された (Table 7 右側)。

考 察

本研究で得られた主な結果を整理すると、以下ようになる。すなわち、(1) 担当学年が低学年であれば、担当しているクラスの雰囲気を「楽しい」と認知する傾向がある。(2) 高学年担当

教師は、教職歴が長いほど、クラスの理想像を豊かに描き得る可能性がある。(3) 沖縄県においては、教職歴によって、指導行動は大きく異なる可能性がある。しかし、(4) 弓削 (2012) と同様に、ひきあげる機能を持つ「突きつけ」が、低学年ではなく、中高学年において、養う機能を持つ「受容」「理解」と関連する。(5) ひきあげる機能を持つ「突きつけ」は、低学年においては、「規律・けじめ」というクラスの雰囲気と負の関連性があるが、高学年においては「楽しさ」というクラスの雰囲気と正の関連性を持つ。つまり、教師は、学年に応じて、「突きつけ」という指導行動を使い分けている。(6) 担当学年によって、クラスに対して持つ理想像が指導行動に与える影響は異なる。具体的には、低学年担当の場合は「楽しさ」、中学年・高学年においては「規律・けじめ」という理想が、実際の指導行動に影響を与える。

著者らは、上記の結果について、基本的な方向性は、沖縄県と沖縄県以外ではそれほど大きく異ならないと考えた (たとえば、上述の [4])。しかし、予想に反して、教職歴による学級像認知や指導行動得点の違い (およびこれらの関係性のパターンの違い) はほとんど得られなかった。特に、上述の (3) は弓削 (2012) とは異なる結果である。このことは、教職歴の増加に伴って、教師が自ら自発的に教育の在り方や授業改善を問い直している訳ではないことを意味している可能性があり、沖縄県における特有の課題であるのかもしれない。

本研究の限界点と今後の課題 本研究の課題

Table 7 学級像認知尺度と指導行動尺度との間の相関 (全体, $N=108$)

指導行動尺度	学級像認知尺度	理想的学級像認知		現実的学級像認知	
		楽しさ	規律・けじめ	楽しさ	規律・けじめ
全体 ($N=108$)					
ひきあげる	注意指示	.14	.32**	-.05	.04
機能	突きつけ	.06	.22*	.29**	-.02
養う機能	受容	.23*	.27**	.32**	.29**
	理解	.05	.09	.45**	.20*
低学年 ($N=38$)					
ひきあげる	注意指示	.19	.22	.01	.13
機能	突きつけ	.07	-.04	-.04	-.43**
養う機能	受容	.40*	.26	.50**	.39*
	理解	.05	-.07	.63**	.30 [†]
中学年 ($N=35$)					
ひきあげる	注意指示	.13	.37*	-.18	-.07
機能	突きつけ	.05	.37*	.33 [†]	.07
養う機能	受容	.23	.34*	.22	.26
	理解	.22	.40*	.33 [†]	.06
高学年 ($N=35$)					
ひきあげる	注意指示	.12	.40*	.01	.09
機能	突きつけ	.09	.38*	.64**	.31 [†]
養う機能	受容	.07	.27	.24	.23
	理解	-.08	.05	.37*	.18

注) ** $p<.01$, * $p<.05$, [†] $p<.10$

は、以下の3つである。第1に、本研究では、児童の理想的・現実的学級像認知を捉えて、教師の学級像認知と比較・検討していない。第2に、本研究では、児童の学習行動について調査し、教師の指導行動との関連性を検討していない。第3に、本研究は、沖縄県A市の公立小学校6校に勤務する教師108名についての調査であったため、沖縄県内の他市町村の小学校につ

いては調査を実施していない。今後は、これらの点についてもさらなる検討が必要であろう。

引用文献

- Debesse, M. (1969). Jalons. In M. Debesse & G. Mialaret (Eds.), *Traité des sciences pédagogiques 1: Introduction* (pp. 9-17). Paris: Presses Universitaires de France.
- 沖縄タイムス プラス ニュース (2018). 全国学力

照屋ほか：教職歴や担当学年によって教師の理想的・現実的学級像認知および指導行動は異なるのか

- テスト：沖縄の公立小学校、平均並み 中学校は平均以下 Retrieved from <https://www.okinawatimes.co.jp/articles/-/292093> (2018年8月1日)
- 琉球新報 (2018). 中3学テ正答最下位 沖縄と全国
の差縮む 8月1日朝刊
- 浦野裕司 (2001). 学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究 教育心理学研究, 49, 112 – 122.
- 四辻伸吾・水野治久 (2013). 児童の理想的学級像認知とスクール・モラルの関連 大阪教育大学紀要第IV部門, 61, 235—247.
- 弓削洋子 (2012). 教師の2つの指導性機能の統合化の検討 教育心理学研究, 60, 186 – 198.

Were teachers' images for the ideal / real classes and leadership behaviors changed by teacher experiences and grades of their classes?: A Questionnaire survey of elementary school teachers who worked at A-City in Okinawa

Hatsumi Teruya (Futenma Daini Elementary School)

Tatsuma NAKAO (Faculty of Education, University of the Ryukyus)

Tsuneo Shimabukuro (Professor emeritus, University of the Ryukyus)

The purpose of this study were to reveal how teachers' images for the ideal / real classes and leadership behaviors influenced each other and these relationships were changed by teaching experiences and grades of their classes. Participants were 108 elementary school teachers (Average teacher experiences = 15.50 years). Main findings were as follows: (1) Teachers recognized their classes "fun" in lower classes. (2) Experienced teachers in upper classes had rich images for their ideal classes. (3) There might be no differences in leadership behavior by teaching experiences in Okinawa. (4) Teachers' task-oriented leadership behavior (confrontation) was positively correlated with their nurturing leadership behavior (acceptance and understanding) in middle and upper grades. (5) Teachers could use task-oriented leadership behavior (confrontation) effectively according to grades of their classes. (6) Teachers' image for ideal classes affected their leadership behaviors by grades of their classes. We discussed which phenomena were unique problems of Okinawa.

Key words: Images for the ideal and real classes, teachers' leadership behavior, teaching experiences, grade of class, Okinawa