

教師の指導行動と学習者の学習方略認知及び使用との関係 The Relation between Teacher's Teaching Behavior and the Use and Cognition of Learning Strategies in Junior High School Students

佐藤 純
(東京成徳大学)

Jun SATO (Tokyo Seitoku University)

要 約

本研究は、教師の指導行動が生徒の学習方略しようとのように関係しているかを調べ、教師の指導行動の構造を明らかにすることを目的としている。学習領域における教師の指導行動および生徒の学習方略の認知と使用を尋ねる質問紙が、543名の小・中学生に対して実施された。調査は、次のような結果を明らかにした。(1) 因子分析の結果、教師の指導行動について5因子が見いだされた：共感・配慮、授業中の緊張緩和、授業中の厳しさ、学習促進、丁寧な指導。(2) 相関の結果をもとに、教師の指導行動と学習方略の認知、使用との関係が論じられた。

キーワード：学習方略, 教師, 指導, リーダーシップ

問 題

本研究の目的は、教師の指導行動と学習者の学習方略使用との関係を明らかにし、学習者が有効な学習方略を使用するための教師の指導態度及び行動について検討することである。

教師の役割に関して、Weinstein & Mayer (1986)は教師の持つべき二つの目標を挙げている。一つは、学習成果に関わる目標で、学ぶべき内容(what to learn)を教えることに焦点を当てた目標であり、もう一つは、学習過程に関わる目標であり、学習を達成するために用いることができるテクニックや学習方略つまり、学習の仕方(how to learn)を教えることに注意を向ける目標である。また、Glaser & Bassok (1989)は、教師が当該方略の使用を説明することによって

熟達した理解活動のモデルとなり、生徒はそれを観察することで学習方略及びその有用性についてよく知ることができるようになると述べ、教師が学習方略を指導することの重要性を説明している。北尾(1991)は、学習方略採用の規定条件として、学習者の個体的要因、課題要因、指導法の要因の3点を挙げている。そして、教育現場において重要なのが指導法の要因であり、効率のよい方略を採択するよう促す必要があると述べている。Borkowski & Muthukrishna (1992)もまた、教師は学習者が目的に合わせて柔軟に方略を選択するのを援助しなければならないことを主張している。そしてKurtz (1990)は、認知的(メタ認知的)方略に関する知識の教師による直接的な指導は、子どものメタ認知的能力の発現に対して重要な影響を与えたとし

ている。このように、教師の役割の一つとして学習方略の指導があり、教師は学習方略の知識のリソースとして、また学習方略使用のモデルとして、学習者の学習方略使用に対して少なからぬ影響を与えていることが先行研究によって指摘されている。

また、どのような態度で学習指導を行っているのかという点においても、教師は学習者の学習方略使用に影響を与えていると考えられる。教師がいくら有効な学習方略を指導しようとも、学習者がそれに耳を傾け、理解しなければ学習者の学習方略使用には結びつかない。学習方略指導に限ったことではないが、教師がいかなる態度で学習指導に臨み、学習者とどのような関係を築いているかが重要である。教師の指導態度に関しては学習方略に限らず、学校生活全般において非常に大きな影響力を持つことが明らかにされている。

教師の指導態度に関する先行研究によると、教師の指導態度が学級意識や学級の雰囲気に影響を与え、さらに学習者の学習動機や学習成績にも影響することが明らかにされている。学級意識や学級雰囲気に関しては、佐藤・篠原(1976)が三隅(1966)のPM理論に基づいた教師の指導概念の類型化を試み、教師の指導類型が学級意識及び学級雰囲気に及ぼす影響を検討している。その結果、学級意識及び学級雰囲気に対する影響力はM機能(集団維持機能)の方が強く、さらに、M機能とP機能(目標達成機能)の両方が強い場合は指導類型による影響力は一層大きくなるという結果が得られている。

ところで、PM理論とはP機能とM機能の2つの集団機能概念に基づいたリーダーシップ理論であり、その理論は民間企業体や官公庁の管理・監督者といった教育以外のリーダーシップ状況に妥当してきた概念であった(三隅・吉

崎・篠原、1977)が、三隅ら(1977)により小学校の教師を対象にしたリーダーシップ行動測定尺度が作成され、その妥当性が確認されたため、教師においても適用できる概念であることが確認されている。その後、我国の教師の指導類型に関する研究においては、PM理論に基づいたリーダーシップ行動測定尺度が用いられることが多くなっている。吉崎(1978a)は、教師のリーダーシップと学級の集団勢力構造の関係について調査を行い、教師のリーダーシップ類型が学級の集団勢力構造、学級連帯性、規律遵守度と関係があることを明らかにしている。また、三隅・矢守(1989)は中学校の学級担任教師のリーダーシップ行動測定尺度を作成し、妥当性の確認を行っている。このように、PM理論は教師の指導類型において多く用いられる理論であり、非常に有用であると考えられる。

学習動機や学習成績に対する影響に関しては、杉原・桜井(1987)が、児童評定による教師のリーダーシップと児童の内発的動機づけの関係を検討している。その結果、教師のリーダーシップP機能と児童の内発的動機づけの間には有意な相関はあまり認められなかったが、教師のリーダーシップM機能と児童の内発的動機づけの間には、一貫して有意な相関が認められている。また、河野(1988)は、親和的手がかりの高い教師が子どもの学習成績にプラスの影響を与えることを実験によって明らかにし、教師-児童関係が子どもに与える影響の大きさは測り知れないと述べている。

このように先行研究においては、教師の指導態度、特に教師のリーダーシップが学業成績や学習動機に影響を与えていることを明らかにしてきた。しかしながら、これらの研究では、教師が最も影響を与える可能性を有すると思われる学習行動を扱っていない。教師の指導態度が、

学習者の成績に影響を与える過程について考えると、教師のM機能が学級の雰囲気や親和的なものとすることによって学習者が学習方略指導を受け入れる基盤を作り、P機能によって学習者の動機づけを高め、有効な学習行動を丁寧に指導するために学業成績が向上するのではないかと推測される。したがって、教師のリーダーシップ機能が学習者によって肯定的に認知されているほど、学習者は学習方略の知識を多く持ち、有効性を高く認知し、より好むと予想される。このような仮説を検討するために、本研究では教師の学習指導及び指導態度と学習者の学習方略認知・使用の関係について検討することを目的とする。

しかし、これまでの先行研究において用いられてきた教師のリーダーシップ行動測定尺度を概観すると、学習場面における指導態度のみに焦点を当てた尺度はなく、学校行事における指導、日常生活における指導など多岐にわたる場面に対応した項目から構成されている尺度がほとんどである。本研究では、学習者の学習方略使用との関係を検討することを目的としており、幅広い場面を扱う既存の尺度では本研究の結果の解釈を混乱させる恐れがある。そのため、特に学習指導場面に焦点を当てたリーダーシップ行動を測定する必要がある。よって、本研究では特に学習場面に焦点を当てた教師のリーダーシップ尺度を新たに作成することを第二の目的とする。

また、本研究の対象は中学生であるが、本来なら教師と生徒の関係がより濃密である小学生の方が研究対象として望ましいように思われる。しかしながら、次の二つの理由から本研究では対象を中学生とした。第一に、小学校における教師は生徒にとっては一人しかいないため、担任教師固有の行動の特徴から直接的に影響を受けてしまう可能性が考えられる。第二に、

もしも教師と生徒の間に何らかのトラブルが生じていた場合、教師への不満が質問結果に過剰に表れてしまうと同時に、不満を意識化することによって、その後の指導活動に悪影響をもたらす可能性も考えられた。これらの理由から、本研究では対象を中学生とした。

方法

調査対象 茨城県内の公立中学校の中学校1・2年生543名(男子263名、女子280名)が調査に参加した。

調査内容 (1)学習方略使用：佐藤・新井(1998)が作成した学習方略使用尺度を用いた。その中から各下位尺度において因子負荷量が高く、各尺度の特徴をよく表わしていると考えられる項目を各3項目選出して使用した。回答形式は5件法であった。

(2)学習方略認知：佐藤(1998)が作成した学習方略認知尺度の中から(1)に対応する項目を使用した。①学習方略有効性認知尺度、②学習方略コスト認知尺度、③学習方略好み尺度。回答形式は、①、②、③ともに5件法であった。

(3)教師のリーダーシップ：三隅・矢守(1989)、佐藤・篠原(1976)、吉崎(1978b)などの先行研究を参考に、28項目から成る尺度を新たに作成した。

手続き 調査は、担任教師によってクラスごとに集団で実施された。

結果と考察

1. 教師リーダーシップ行動尺度の検討

教師リーダーシップ行動尺度について項目分析を行った。まず、各項目の平均値及び標準偏

差を求めた。本尺度は5件法を採用しているために、各項目の最小値が1、最大値が5である。したがって、平均値から標準偏差を引いた値から平均値に標準偏差を加えた値の範囲を超える項目は、得点分布に偏りがあると考えられ、これに該当する1項目が除外された。次に、残った項目に対して主因子法・バリマックス回転による因子分析を行ったところ、5因子が得られた。因子負荷量が小さい項目、複数の因子に大きく負荷する項目が除外され、再び因子分析(主因子法・バリマックス回転)を行ったところ、最終的に22項目が残った。回転後の因子構造をTable 1に、各下位尺度の平均値、標準偏差ならびに α 係数をTable 2に示した。

因子構造を見ると、第1因子は、「私と同じ気持ちになって考えてくれます(項目27)」、「先生は私の気持ちを分かってくれます(項目10)」、「先生は、何か困ったことがあるとき、相談にのってくれます(項目23)」など、生徒への共感や配慮を示す項目に高い因子負荷量が認められることから、「共感・配慮」の因子と命名した。第2因子は、「授業中、ふまじめな態度をきびしく注意します(項目18)」や「授業中、教室がさわがしいときびしく注意します(項目20)」など、授業場面における教師の厳しさに関する項目に高い因子負荷量が認められ、三隅・矢守(1989)の授業に対する厳しさの因子に該当すると思われるため、本研究においても先行研究にならい、「授業に対する厳しさ」の因子と命名した。第3因子は、「じょうだんなどを言いながら楽しい授業をします(項目17)」と「先生は、授業中面白いことを言って笑わせます(項目12)」といった、授業中の雰囲気や和ませる行動を示す項目に高い因子負荷量が認められ、吉崎(1978b)の学習場面における緊張緩和因子に該当することから、本研究にお

いても、「授業中の緊張緩和」の因子と命名した。第4因子は、「勉強しなさい、勉強しなさいと言います(項目13)」や「先生は、勉強をしっかりとやるようにやかましく言います(項目11)」など、口頭で学習を促す内容を示す項目に高い因子負荷量が認められることから、「学習促進」の因子と命名した。第5因子は、「分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言います(項目24)」や「勉強がよく分かるように説明してくれます(項目4)」など、丁寧な学習指導に関わる項目に高い因子負荷量が認められることから、「丁寧な指導」の因子と命名した。最終的に得られた項目は、「共感・配慮」の因子が8項目、「授業に対する厳しさ」の因子が5項目、「授業中の緊張緩和」の因子が2項目、「学習促進」の因子が3項目、「丁寧な指導」の因子が4項目であった。

次に、信頼性について検討する。信頼性に関して、I-T相関および α 係数による内部一貫性を求めた。まず、I-T相関が各下位尺度ごとに求められ、「共感・配慮」では0.49～0.72の範囲にあり、「授業に対する厳しさ」では0.48～0.70、「授業中の緊張緩和」では0.79、「学習促進」では0.42～0.62、「丁寧な指導」では0.36～0.41の範囲にあった。これらの結果より、各下位尺度の項目間にある程度の関連があることが明らかにされた。各下位尺度の内部一貫性については、Cronbachの α 係数を用いて求めた。その結果、「共感・配慮」では $\alpha = 0.87$ 、「授業に対する厳しさ」では $\alpha = 0.83$ 、「授業中の緊張緩和」では $\alpha = 0.88$ 、「学習促進」では $\alpha = 0.72$ 、「丁寧な指導」では $\alpha = 0.60$ であった。これらの結果から、十分な内部一貫性が認められたものと考えられる。

各下位尺度間の相関(Table 3)を見ると、「授業に対する厳しさ」「学習促進」の間に中程度の

教師の指導行動と学習者の学習方略認知及び使用との関係

Table 1 教師リーダーシップ行動尺度因子分析結果

no 項目	F1	F2	F3	F4	F5	h ²
27 わたしと同じ気持ちになって考えてくれます	0.770	0.086	0.062	0.030	0.178	0.637
10 先生は、わたしの気持ちをわかってくれます	0.729	0.168	0.131	0.075	0.153	0.606
23 先生は、何か困ったことがあるとき、相談ののってくれます	0.696	0.184	0.021	0.071	0.206	0.566
19 わたしが話したいことを聞いてくれます	0.666	0.114	0.079	-0.057	0.125	0.482
8 先生は、ほめたり、勇気づけたりしてくれます	0.615	0.220	0.199	0.033	0.270	0.540
25 先生に、気やすく話しかけることができます	0.539	-0.012	0.218	0.022	-0.021	0.339
21 勉強のし方がよくわかるように教えてくれます	0.512	0.215	0.137	-0.111	0.454	0.546
15 授業時間以外に生徒と遊んだり、話したりします	0.462	0.088	0.268	0.008	0.136	0.312
18 授業中、ふまじめな態度をきびしく注意します	0.122	0.776	0.159	0.126	0.090	0.666
20 授業中、教室がさわがしいとききびしく注意します	0.187	0.750	0.042	0.062	0.081	0.610
7 授業中、授業に集中していない人をきびしく注意します	0.189	0.678	0.113	0.164	0.086	0.542
5 授業中、おしゃべりをしないようにきびしく注意します	0.073	0.655	0.022	0.104	0.181	0.479
22 勉強道具などの忘れ物をしたとき、注意します	0.073	0.475	0.027	0.179	0.224	0.314
17 じょうだんなどを言いながら楽しい授業をします	0.298	0.122	0.814	0.003	0.189	0.803
12 先生は、授業中おもしろいことをいってわらわせます	0.267	0.133	0.801	0.064	0.197	0.773
13 「勉強しなさい」「勉強しなさい」と言います	-0.057	0.129	0.025	0.809	-0.021	0.676
11 先生は、勉強をしっかりとやるようにやかましく言います	0.022	0.251	0.001	0.729	0.019	0.595
9 家庭学習（宿題）をきちんとするように言います	0.168	0.306	0.111	0.434	0.322	0.426
24 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言います	0.145	0.147	0.075	0.023	0.431	0.235
4 勉強がよくわかるように説明してくれます	0.394	0.196	0.172	-0.145	0.426	0.425
28 友だちどうし助けあって勉強や運動をするように言います	0.375	0.109	0.046	0.068	0.424	0.339
16 わからないところは質問するように言います	0.116	0.115	0.236	0.097	0.390	0.243
寄与率 (%)	17.34	12.53	7.53	6.97	6.33	50.70

Table 2 教師リーダーシップ下位尺度の平均値、標準偏差、α係数

	平均値	標準偏差	α係数
共感・配慮	24.54	6.54	0.87
授業に対する厳しさ	17.50	3.90	0.83
授業中の緊張緩和	6.75	2.29	0.88
学習促進	8.45	2.64	0.72
丁寧な指導	14.31	2.69	0.60

Table 3 教師リーダーシップ行動下位尺度間相関

	共感・配慮	厳しさ	緊張緩和	学習促進
厳しさ	0.35 **			
緊張緩和	0.50 **	0.29 **		
学習促進	0.16 **	0.43 **	0.17 **	
丁寧な指導	0.57 **	0.38 **	0.45 **	0.19 **

**p<.01

正の相関が見られた。一方、「共感・配慮」「授業中の緊張緩和」「丁寧な指導」の間にも中程度の正の相関が見られ、教師のリーダーシップは大きく分けて二つの傾向があるのではないかと考えられた。一つは、授業に対しては厳しく挑み、日頃から生徒に対して叱咤激励を行うといった行動である。もう一つは、生徒に対して配慮し、分かりやすい学習指導を行い、緊張しがちな授業を和ませるような行動である。これらは、三隅ら（三隅・矢守, 1989 など）の提唱する PM 機能における P 機能と M 機能にそれぞれ当てはまるように思われる。

2. 教師リーダーシップ行動と学習方略の認知・使用との関係

教師リーダーシップ行動尺度と学習方略認知

尺度及び使用尺度の各下位尺度との相関係数を求めた。結果は Table 4 に示されている。

まず、学習方略の認知との相関について検討する。有効性の認知については、「共感・配慮」「授業中の厳しさ」「丁寧な指導」と全ての学習方略の有効性認知の間に有意な正の相関が得られた。教師が共感的で、授業では厳しく、しかし分かりやすく教えてくれると考えている生徒は、学習方略を多く使用すると言える。また、「学習促進」と友人リソースの有効性認知との相関が有意であり、教師に勉強しなさいと口で促された時、教師からの叱責を避けるために有効な方略は、人に頼って手間をかけずに学習を完了させることであると思われる。この結果は、佐藤・新井(1998)においてパフォーマンス目標 (PαG) と人的リソース方略が他の学習方略より

Table 4 教師リーダーシップとの相関

		共感	厳しさ	緊張緩和	学習促進	丁寧な指導
有効性	柔軟的方略	0.13 **	0.14 **	0.12 **	0.01	0.19 **
	プランニング方略	0.16 **	0.12 **	0.04	-0.02	0.13 **
	作業方略	0.16 **	0.16 **	0.12 **	0.02	0.14 **
	友人リソース方略	0.13 **	0.12 **	0.07	0.09 *	0.09 *
	認知的方略	0.21 **	0.12 **	0.13 **	0.03	0.23 **
コスト	柔軟的方略	-0.11 *	-0.04	-0.04	0.02	-0.05
	プランニング方略	-0.09 *	0.00	-0.04	0.03	-0.05
	作業方略	-0.04	-0.05	-0.04	0.02	-0.01
	友人リソース方略	-0.07	0.02	-0.09 *	0.07	0.01
	認知的方略	-0.09 *	0.05	-0.01	0.08	-0.01
好み	柔軟的方略	0.23 **	0.21 **	0.14 **	0.12 **	0.27 **
	プランニング方略	0.27 **	0.15 **	0.14 **	0.06	0.24 **
	作業方略	0.24 **	0.19 **	0.18 **	0.05	0.26 **
	友人リソース方略	0.16 **	0.11 *	0.14 **	0.03	0.14 **
	認知的方略	0.27 **	0.14 **	0.21 **	-0.01	0.30 **
使用	柔軟的方略	0.20 **	0.19 **	0.11 *	0.12 **	0.17 **
	プランニング方略	0.20 **	0.10 *	0.11 *	0.06	0.17 **
	作業方略	0.16 **	0.17 **	0.12 **	0.02	0.22 **
	友人リソース方略	0.13 **	0.09 *	0.11 **	0.10 *	0.08
	認知的方略	0.22 **	0.11 *	0.14 **	0.02	0.24 **

**p<.01 *p<.05

も高い相関係数を示した結果と一致するものである。

コストの認知との相関については、「共感・配慮」とプランニング方略、柔軟的方略、認知的方略のコスト認知との間に弱い負の相関、「授業中の緊張緩和」と友人リソース方略のコスト認知との間にも弱い負の相関が見られた。教師が共感的で、楽しく授業をしてくれると、大変であると感じがちな学習方略のコストも多少軽減するのかも知れない。

好みとの相関については、「学習促進」を除く下位尺度と全ての学習方略の好みとの間に有意な正の相関があり、教師の行動が学習方略の好みに対し広く影響を与えることが示された。

次に、学習方略使用との相関係数を見ると、「共感・配慮」「授業に対する厳しさ」「授業中の緊張緩和」と全ての学習方略の間に有意な正の相関が見られた。それらの相関係数を比較すると、「共感・配慮」との相関がやや強く、教師が共感的で配慮してくれていると認知している生徒は、学習方略を多く使用すると言える。厳しい教師であると認知している生徒も、学習方略を多く使用するが、共感・配慮に比べて相関は低い。次に、友人リソース方略に注目して結果を見ると、友人リソース方略は「学習促進」との間には正の相関が認められたが、「丁寧な指導」については友人リソース方略のみ相関が見られなかった。これは、教師が口で「勉強しなさい」と促すだけでは、生徒は他者依存的な友人リソース方略を使用するが、生徒がよく分かるように学習を援助したり、学習方法を教えたりすることによって、生徒はいろいろな学習方略を使用するようになることを示している。また、柔軟的方略は、全ての教師行動と正の相関があった。柔軟的方略は学習中に自分の行動をモニタリングしなくてはならない学習方

略であり、学習方略に対する意識化が必要とされる。そのため、学習方略について指導を行い、生徒に対し学習方略を意識させる教師の影響を受けやすいのではないかと考えられる。

相関の結果全体を見渡すと、教師の共感的・配慮的な態度、授業に対する厳しさ、丁寧な指導が、学習方略の有効性を生徒に認知させ、学習方略に対する好ましさを増し、使用を促すことが示唆された。一方で、生徒に「勉強しなさい」と促す学習促進は、生徒の学習方略の認知・使用とほとんど関係のないことが明らかとなった。

ただし、ここで注意しなければならないことは、本研究で評定させた教師のリーダーシップ行動は生徒の評定によるものであり、実際の教師の行動を必ずしも反映するものではないことである。それよりもむしろ、生徒が教師の行動をどのように捉えているかを示していると言える。したがって、教師が共感的で、授業に対しては厳しく、丁寧な指導を行っていると感じとめている生徒ほど、学習方略を受け入れやすくなっていると考えられる。本研究の結果は、教師と生徒の関係が友好であるほど、生徒は学習方略を受け入れやすくなっていることの一端を示している。つまり、教師の行動が学習方略指導を生徒に受け入れさせる基盤を作り、学習方略の認知を肯定的なものに変化させ、使用を促すのではないかと考えられる。また、本研究の調査対象は中学生であったが、教師と生徒の結びつきの強い小学生においては最も顕著な結果が得られると予想され、改めて学習方略指導における教師の重要性が確認されたものと思われる。

しかし、相関係数を見ると全体的に係数の値が低く、教師のリーダーシップ行動と生徒の学習方略の認知・使用との関係が直接強く結びつ

いているわけでないことも事実である。教師のリーダーシップ行動と生徒の学習方略との間には、教師の学習方略の指導や、教師との関係が友好的になることによる生徒の動機づけの向上などの要因が介在しているものと思われる。それらの要因を詳細に検討していくことによって、生徒の学習方略使用における教師の役割が明確になっていくと予想される。本研究の結果はその可能性を示したが、今後それらの介在要因に関する研究が必要である。

引用文献

- Borkowski, J.G., & Muthukrishna, N. 1992 Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching. In M. Pressley, K.R. Harris, & J.T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in schools* (pp.477-501). Orlando, FL: Academic Press.
- Glaser, R. & Bassok, M. 1989 Learning theory and the study of instruction. *Annual Review of Psychology*, 40, 631-666.
- 北尾倫彦 1991 学習指導の心理学—教え方の理論と技術— 有斐閣.
- 河野義章 1988 教師の親和的手がかりが子どもの学習に及ぼす効果 教育心理学研究, 36, 161-165.
- Kurtz, B.E. 1990 Cultural influences on children's cognitive and metacognitive development. In W. Schneider & F.E. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*. New York: Springer-Verlag.
- 三隅二不二 1966 新しいリーダーシップ ダイアモンド社.
- 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.
- 佐藤純 1998 学習方略の有効性の認知・コストの認知・好みが学習方略の使用に及ぼす影響 教育心理学研究, 46, 367-376.
- 佐藤純・新井邦二郎 1998 学習方略の使用と達成目標及び原因帰属との関係 筑波大学心理学研究, 20, 115-124.
- 佐藤静一・篠原弘章 1976 学級担任教師のPM式指導類型が学級意識及び学級雰囲気と及ぼす効果—数量化理論第Ⅱ類による検討— 教育心理学研究, 24, 235-246.
- 杉原一昭・桜井茂男 1987 児童の内発的動機づけに及ぼす教師の性格特性およびリーダーシップの影響 筑波大学心理学研究, 9, 95-100.
- Weinstein, C., & Mayer, R. 1986 The teaching of learning strategy. In M. Wittrock (Ed.), *The handbook of research on teaching* (3rd ed., pp.315-328).
- 吉崎静夫 1978a 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, 49, 22-29.
- 吉崎静夫 1978b 学級における教師のリーダーシップ行動の自己評定と児童評定の関連に関する研究 教育心理学研究, 26, 32-40.

The relation between teaching behavior of teacher and the use and the cognition of learning strategies in junior high school students

Jun Sato (Tokyo Seitoku University)

ABSTRACT

This study was conducted to investigate how teaching behavior related to students' use and cognition of learning strategies, and to explore the structure of teaching behavior. Questionnaires that assessed teaching behavior in an academic area, and the use and cognition of learning strategies were administered to 543 Japanese junior high school students. The investigation revealed the following results. (1) Through factor analysis, five factors were found for teaching behavior: empathy/care, strictness in lessons, stress reducing in lessons, promoting of learning, gentleness of instruction. (2) Based on correlation results, the relation between teaching behaviors and the use and cognition of learning strategies are discussed.

KEYWORDS : Flearning strategy, teacher, istruction, leadership