

学級機能尺度の作成と3学期間の因子構造の変化

松 崎 学¹⁾

特定の小学校における教師の大半が、民主的な教師－子ども間関係のあり方とその具体的な対応について、親学習プログラムSTEPを通して学習した。民主的な学級機能が存在する場合の子どもの認知を想定して質問項目が用意された。各学期末において、学級機能と子どもの適応状態を測定した。学年末のデータにもとづく因子分析によって「学級機能尺度」が作成された。また、その因子間関係が共分散構造分析によって検討された。他方、3学期間の学級機能因子構造の変遷についても検討された。その結果、学級機能は、3因子で構成され、教師のかかわり（第Ⅰ因子「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」）を通して、学級集団内での所属感のある関係性（第Ⅱ因子「学級集団への所属感と有能感」）が創出され、その経験の中で、集団凝集性（第Ⅲ因子「集団凝集性」）が高められるように機能していることが明らかになった。また、3学期間の因子構造の変化については、STEP実施後の影響か、2学期で教師のかかわりが一つの因子としてまとまりを見せ、さらにその積み重ねの結果か、集団内における有能感や所属感に関する因子が3学期においてまとまりを見せた。

キーワード：学級機能，親学習プログラムSTEP，教師のリーダーシップ，教師－子ども間関係

問題と目的

学校教育現場においては、不登校やいじめ問題だけでなく、1990年代後半にはいわゆる学級崩壊といった現象も見られるようになり、教師と子どもとの関係性が以前とは異なった様相を呈してきた。システム論では、集団システム内の相互作用ないしはコミュニケーションが問題を構成すると考えるが、他方で、「コミュニケーションのあり方の変化がシステムのネットワークの構造・機能などを変更すると考える（高橋，1999）」。すなわち、教師－子ども間関係におけるコミュニケーションのあり方を変化させることは、さまざまな教育問題への予防的開発的システムを構築する可能性があることを意味していると考えられる。

山形県では「さんさんプラン」という少人数学級編制事業が進められている。基本的には1学級あたりの児童数を33人以下に編成しようとするものである。それによって十分とは言えないにしても先進諸国に近い学級規模を創出することが可能となる。小学校における少人数学級編制に伴う「人間関係」に関するメリットとして、教師には、一人ひとりの児童へのかかわりの量的増大が意識されていることがわかったが、しか

し、そのかかわりの質的な変容に関する意識は乏しいということがわかった（松崎，2004 a）。

1. 教師と子どもの関係性

河村（1999 a）はその学級崩壊について、のべ400学級の中でも子どもの学習意欲と学級生活満足度が極端に低い37学級に関してその担任の聞き取り調査から教師の指導行動を分析し、二つのタイプを見出している。一つは、管理的な教師タイプで約8割を占め、もう一つは放任ないしは友達教師タイプで2割という割合であったと報告している。特に前者のタイプの、小学校高学年に多く見られたこの学級崩壊現象を、河村（1999 a）は「学校生活への不満や教師への不満が担任教師への反抗としてぶつけられ」たもの、つまり、強い管理的指導への反発と解釈している。後者のタイプについては、「学級が集団として成立していないまま、子どもたちがバラバラで拡散した状態」と理解している。

また、「教育的効果の高い学級集団を育成する原動力は、やはり教師」であることを強調し、教師の勢力資源による指導タイプを提示している。すなわち、ここでは、「教師の魅力」の次元と「罰」次元との組み合わせによって4タイプに整理される。その4タイプと

1) 山形大学教職研究総合センター

は、「教師の魅力」の勢力資源を子どもたちから高く付与されていて、かつ、「罰」の勢力資源の付与が低いと子どもたちに理解されている「教師の魅力タイプ」、
「罰」の勢力資源が高く、「教師の魅力」の勢力資源が低い「罰タイプ」、両者がともに高い「活用タイプ」、および、両者がともに低い「喪失タイプ」である。

学級崩壊に特徴的な2タイプは、管理的なタイプが「罰タイプ」に、放任的なタイプが「喪失タイプ」にそれぞれ対応すると考えられる。

その「管理」と「放任」ないしは「支配」と「服従」という両極の人間関係と、この20世紀の終わりから21世紀に向けてめざされた人間関係の構造について、松崎（1997）は、図1に示すように理解している。すなわち、90年代の“子ども主体の教育を！”ということが求められた教師－子ども関係において、教師は縦軸のどこかでちょうど良いところを見出すという作業でとまどっていたかもしれないが、そうではなく、それはまったく別軸であり、教師と子どもの関係においても民主的な人間関係を創り出していく作業であると考えているのである（松崎，2004b）。

さて、上述の河村（1999a）は、教育的効果の高い学級集団を育成する教師は、そのリーダーシップにおいて、「子どもの尊重」、「自己開示」および「自己の確立を援助する技術」を兼ね備えたふれあいのある教師－子ども間関係を創出することのできるリーダーシップ、および、子どもの「対人関係不安を軽減する」ルールづくりの支援および子どもの「対人関係への意欲や学習意欲」を高めることのできる支援ができるリーダーシップをあげている。それが「魅力的な教師タイプ」につながるものと理解していると言える。言い換えれば、民主的なリーダーシップを発揮することのできる教師ということもできるのである。したがって、教師が、子どもとの関係や支援・指導のあり方において、いかにして民主的な関係性とそのコミュニケー

ションスキルを学習し、実践の場で活かすことができるかが重要な課題となるということができる。

20世紀最後の10年ほどから世界的に進行しているさまざまな人間関係における民主化の方向性とこの流れは呼応しているものであり、今後さらに重要性が増すものと考えられるのである。

2. 教師－子ども間関係尺度に関する研究

教師－子ども間の関係性の測定についてであるが、図1の縦軸の程度については、例えば河村（1999b）の「管理意識尺度」などがその程度を測定していると言える。それは教師の自己点検用に作成されているものである。その一次元上では、点数が高いほど管理的傾向が強く、点数が低いほど自由放任的なニュアンスが強いことを意味していると考えられ、中程度の得点群が子どもの自主性を尊重した程良いものとされているのである。ただし、「熟練した教育技術」が伴わない場合には「学級を集団として把握できず、騒がしい学級になる傾向（河村，1999b）」が指摘されている。この「熟練した教育技術」ということばには、「児童の個性を尊重する側面が強く、児童の自主性や適応に配慮する側面が強い教師のタイプ（河村，1999b）」ということから、民主的な関係性を意味するコミュニケーション技法が含まれていると考えることができる。

三島・宇野（2004）は、学級雰囲気及ぼす教師の影響力について検討している。その際、教師の影響力に関する子どもの認知構造と学級雰囲気のそれぞれについて尺度作成を行っている。前者の、教師の影響力に関する児童の認知については、因子分析によって「受容・親近」「自信・客観」「怖さ」「罰」「たくましさ」の5因子を見出している。他方、学級雰囲気については、「認め合い」「規律」「意欲」「楽しさ」「反抗」の5因子を見出している。そして、重回帰分析によって、主に「受容・親近」と「自信・客観」が学級のよりよい雰囲気づくりに貢献していること、それら以外の教師の影響力3因子は、よりよい学級づくりへの貢献はほとんど見られなかったことが示されている。ここでも教師の影響力には「怖さ」「罰」などの上下関係という関係性でよりよい学級をつくることにつながらないことがわかる。「受容・親近」については、民主的な関係性のニュアンスが感じられる。すなわち、「受容・親近」については、「子どもが話しかけやすい感じがします」「楽しい授業をしてくれます」「うれしいときいっしょに喜んでくれます」など対等の安心できる関係性がそこにある。「自信・客観」については、「なっ

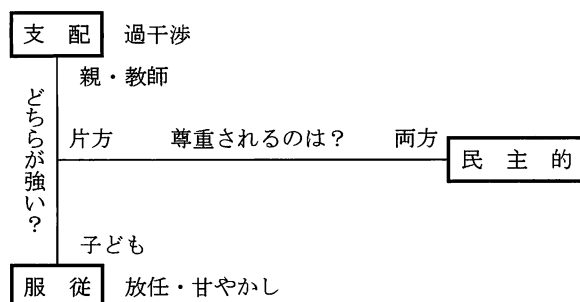


図1 支配・服従と民主的な関係の位置づけ（松崎，1997）

とくがいく理由でしかってくれます」「子どもが口答えや反抗をしてもしっかり指導します」「悪いことをしたときどの子も同じようにしかります」などが含まれ、公平でかつ毅然とした対応がイメージされる。

よりよい学級を創出するために、教師が子どもとの間にどのような関係性を創り出していけばいいのか、重要な示唆を与えてくれる。

他方、伊藤（1999）の学級風土質問紙は、「理論から演繹的に項目を導くのではなく、むしろ、学級観察や生徒面接などを通して得られる学級の素描を基に（中略）いわば帰納的に、学級を捉えるための下位尺度領域を抽出する」方法によって作成されたものである。

しかし、現状からの尺度構成と因子分析による因子抽出については、学級風土の実態把握というその利点を否定するつもりはないが、教師のかかわりがよりよい学級風土に及ぼす構造については明確にされないという問題が残る。

それを克服する方法としては、伊藤・松井（2001）に見られるように、学級事例をていねいに検討していく方法が考えられる。よりよい学級風土を創り出している事例とそこでの教師のかかわりについて検討を重ねていくことによって明らかにされることであろう。そのほかに例えば、一つには、河村（1999b）の学級満足度尺度において、小学校では4%の出現率であったというクラス全員が満足群にプロットされるような学級集団やそれに近い学級集団をサンプルにすることができる。つまり、現実の中ですでにかなりのレベルで民主的な学級運営が行われている可能性が高い学級を対象にするという方法である。もう一つは、現実の中にそのような民主的な関係性を創出した上での学級集団を対象にすることもできる。この方法は容易ではないように思われるが、不可能ではないと思われる。

松崎（1997）は、キャンプにおいてスタッフが子どもに対する民主的なかかわりを可能ならしめるために、そのスタッフに対して親学習プログラムSTEP（Systematic Training for Effective Parenting；Dinkmeyer & McKay, 1976）を活用してきた。このプログラムは、アドラー心理学を背景にしながら、親子間での民主的なあり方と賞罰に替わるしつけ方法を学習することができる。そこでは、キャンプに参加する学生スタッフに対する適用であったが、“親”を“スタッフ”として読み替えることによって学習可能であり、それによるかかわりを経験した子どもたちの変容を確認することができた。もし、この親学習プログラ

ムSTEPを特定の学校で実施することができたときには、その学級集団における子どもたちを対象として、教師の民主的なかかわりに対する認知構造を抽出することができる可能性がある。

ここで目指す教師のかかわりにおける質の変革の方向性は、賞罰にもとづく教育方法からそれに替わる民主的な教育方法への変革である。それは、教師—子ども間の民主的なコミュニケーションへの変革を意味する。それをアドラー心理学の“勇気づけ”などに求めることができる。アドラー心理学をもとにしながら親学習プログラムとして開発されているSTEP（Systematic Training for Effective Parenting；Dinkmeyer & McKay, 1976）が、民主的な親子関係の理念と方法に関してよりよい学習をもたらしてくれる。つまり、教師を対象にSTEP学習会を実施し、教師がより民主的な学級でのかかわりを子どもたちに対して実行したとき、そのクラスの中で一人ひとりの子どもが自分自身への効力感とクラス集団への所属感をもちながら、適応的な学校生活を送る状況が観察されるはずである。

したがって、本研究の目的の一つは、教師のSTEP受講によって民主的な学級運営が行われた場合の学級機能を想定し、その学級機能を測定することのできる尺度を構成することである。第2の目的は、そうしたSTEP受講の効果が学級機能尺度の因子構造にどのような変容をもたらすのかについて追跡的に検討することである。

なお、ここでは、学級風土ないしは学級雰囲気は、その時点での学級集団の状態という視点から学級を捉えていると考えることができる。他方、ここでいう学級機能は、一時的な状態像というよりもむしろ、教師のコミュニケーションのあり方によって創り出されるダイナミックな動きや働きを捉えるものとして位置づけることを試みた。

方 法

対象児

3月時点において、A市立B小学校3—6年生10クラスの児童261名（欠席者4名を含む）とその担任教師10名。そのうち、STEP受講を希望して実際に受講した教師は8名であり、プログラム全体について学習した教師は7名であった。

調査時期

子どもに対するアンケート調査は、2004年7月第1

ー2週、同年12月2ー3週、2005年3月第2ー3週の3回にわたって実施した。アンケート用紙の配布と回収は、毎回、各担任がそれぞれのクラスで実施した。

調査の内容

①「学級機能尺度」

この「学級機能尺度」は二つの視点から作成された。一つは、家族心理学における家族機能からの視点である。特に、オルソン（Olson, Splenkle, & Russel, 1979）の円環モデルおよび家族関係尺度FACES-III（Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales III：草田，1995）における適応性と凝集性の二次元を考慮した。前者は家族が何らかのストレスに直面したとき、それに対処する能力、後者は家族構成員間の情緒的結びつきのことである。しかし、草田（1995）によれば、円環モデルは凝集性・適応性・コミュニケーションの3次元から構成されるが、コミュニケーションは、「凝集性と適応性の両次元を促進させる働きをもち、話題の一貫性、尊敬と信頼、明確さ、表現の自由、コミュニケーション技法などの変数によって測定される。凝集性と適応性がうまく機能するように促進的な働きをする次元なので、凝集性と適応性のように円環モデル上には図示されない」という。そして、武田・立木（1989）において、適応性の中程度を意味する柔軟領域におけるリーダーシップやしつけのあり方については、「民主的」であることが明示されている。そこでは、適応性の程度に応じて、適応性が高いとされる「てんやわんや」／「無秩序」から適応性が低いとされる「融通無し」／「硬直」という両極が示される。前者は、しつけでは放任やしつけの一貫性欠如を意味し、後者は専制的支配的側面が強調されるのである。

つまり、その両者の間に一次的に民主的な関係が置かれていること自体がすでに混乱を来していると言える。図1で示したように、異なる次元として理解することができるのである。すなわち、凝集性と適応性に関しての二次元尺度上には、民主的な関係というさらに直交した三次元的軸の存在が想定される。そして、その民主的な関係性に関して、現在の日本の家族関係の中には十分共有されるほどにはなっていないのかもしれないと考えられる。それ故、現在の日本の家族のデータからはカーブリニア仮説は実証されない（例えば、草田，1995；茂木，1994）と考えることができよう。

もう一つは、STEP (Systematic Training for Effec-

tive Parenting；Dinkmeyer & McKay, 1976) による民主的なかわりを意味すると考えられる親子関係を特徴づける行動を、学級における教師ー子ども関係に適用することを試みた。STEPリーダーとの協議を経て、それらの質問項目を探索的に用意した。意味の重複するものを整理するなどを経て、25個の質問項目に整理した。

そこに含まれた項目には、集団における個人がその社会的存在としての存在価値を見出すことのできる関係性や個人の独立性と所属感を両立させる観点を込めた。

さらに、教師が学級経営を進めるうえで、子どもがこのように感じることで介入であるといいのかもしれないといったそのアプローチの方向性がある程度示されるものであることを含めたつもりである。それによって、学級経営の指針が得られることをも意図したのである。

初回調査である1学期末のデータの因子分析結果およびアンケート記入の際の子どもからの質問など、児童の理解にくい項目などを教師からの情報をふまえて把握し、結果的には22項目が2学期および3学期にわたって用いられた。

②「自主性尺度」

ここでは説明を省略する。

③「楽しい学級生活を送るためのQ-Uアンケート（河村，1999b）」

ここでは説明を省略する。

手続き

5月に当該学校の教師に対して研究の説明と依頼を行い、同意を得た。夏休みに集中的に実施されるSTEP学習会への参加については任意とした。他方、年間を通じて、当該小学校において生徒指導や学級集団づくりに関しての数回の研修機会が設けられたので、類似の理念や方法については、すべての教師が知る機会があったと言える。

1学期末の7月に第1回アンケートを実施した。その後、希望した教師に対して8月初旬にSTEP学習会を集中的に3日間実施した。

第2回および第3回アンケートを12月と3月にそれぞれ実施した。なお、Q-Uアンケートについては、それぞれ数週間以内にその結果を整理して各担任に返却した。

結果と考察

STEP受講に対する教師の認識

本研究においては、STEP受講後の教師行動についてビデオ録画などによるチェックは行われなかった。STEP学習会後の実践への適用に関しては、それぞれの教師の主体性を尊重した。ただし、2学期時点で学習したSTEPのかかわり技法について、現状の自己評価と短期・中期目標を11ポイントスケールでの評定を依頼した。

それぞれの教師がSTEPのかかわり技法をどのくらい用いているかについての現状評価は、例えば、子ども自身が何かを達成したときの「勇気づけタイプ1（「自分でうまくできてとてもうれしそうだね」といった達成感への共感）」においては0-5ポイントの範囲で平均値は2.43であった。STEP受講後の短期目標としてはそれぞれの教師が3-5ポイント（ $M=4.36$ ）を、中期目標として3-8ポイント（ $M=6.00$ ）を設定した。「勇気づけタイプ2（「手伝ってくれてありがとう。とても助かったよ」といった貢献への感謝）」については、現状評価は0-8ポイント（ $M=5.00$ ）で、

短期目標は4-8ポイント（ $M=6.43$ ）、中期目標5-9（ $M=7.64$ ）を設定した。他のかかわり技法についても同様のパターンであった。

こうして、STEP受講によるかかわり技法の使用について、現状では技法としてはまったく実践していなかったレベルからすでにある程度実践していたと感じているレベルまでさまざまであったことがわかる。また、STEP受講によってそれぞれの教師の実践がある程度動機づけられていることも理解できる。

1-1. 学級機能の因子分析結果

最終的には、年度末において「学級雰囲気」などが最も醸成された状態と考えられる（例えば、三島・宇野, 2004）ので、まず、学年末に得られたデータに対して学級機能の因子構造を検討した。

児童には年度途中での転入や転出があり、学級機能尺度だけでなく、Q-Uアンケートにおいても3学期のデータにおいて欠損値などのないデータのみを用いた。結果的に161名について分析された。

欠損値のない161名に対する学級機能尺度22項目に

表1 学級機能尺度の因子分析結果（主因子法Promax回転）

		I	II	III	共通性
第Ⅰ因子「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」 $\alpha = .912$					
10.子ども同士のケンカについて、先生は両方の気持ちを聞いてくれる。		0.941	-0.257	-0.046	0.633
11.何かうまくできたとき、先生と一緒に喜んでくれる。		0.794	0.011	-0.108	0.549
12.何か失敗したときは、次にやるべきことについて、先生は考えさせてくれる。		0.789	-0.055	-0.014	0.562
22.先生はクラスの子どもたちのことが大好きだと、わたしは感じる。		0.761	0.015	0.048	0.640
14.先生は、わたしたちの考えや意見を聴いてくれる。		0.752	-0.026	0.009	0.551
15.先生と話をすると、やる気になる。		0.751	0.100	0.054	0.719
20.自主勉強は本当に自分がしたいだけやることを、先生は認めてくれる。		0.590	0.180	-0.090	0.429
16.先生の授業は、楽しくて、おもしろい。		0.532	0.124	0.148	0.515
17.先生の授業は、わかりやすい。		0.488	0.139	0.265	0.607
第Ⅱ因子「学級集団への所属感と有能感」 $\alpha = .814$					
23.わたしは、自分のクラスの役に立つことができると感じる。		-0.005	0.716	-0.024	0.489
21.クラスで決める目標や計画について、その話し合いに自分が参加できていると感じる。		0.107	0.690	-0.119	0.469
25.わたしは、授業中、間違っているかもしれないことでも言える。		-0.206	0.684	-0.003	0.344
4.わたしは、クラスで一緒にやりたいことがすぐに思いつく。		0.051	0.674	-0.118	0.404
18.わたしは、授業中、友達の意見で考えが深まることがある。		0.057	0.611	-0.023	0.399
3.わたしのクラスでは、生活の決まりをつくるとき、わたしたちもその話し合いに参加できる。		0.011	0.549	0.157	0.445
9.わたしのクラスでは、何か問題を解決するとき、一人ひとりの意見を聞いている。		-0.028	0.436	0.157	0.283
第Ⅲ因子「集団凝集性」 $\alpha = .856$					
2.わたしのクラスはまとまっていると思う。		-0.079	-0.100	0.921	0.669
5.わたしのクラスは、お互いに仲がよい。		0.026	-0.141	0.806	0.548
7.わたしのクラスは、みんなで何かをするのが好きである。		0.009	0.043	0.697	0.535
1.わたしのクラスは、クラスで何かをするときは、みんな喜んで参加する。		0.012	0.030	0.681	0.501
24.わたしは、自分のクラスのことが大好きだと感じる。		0.109	0.251	0.494	0.571
6.わたしのクラスでは、問題を解決しようとするときいろいろな方法を考える。		-0.110	0.303	0.365	0.290
因子間相関					
I		—	0.584	0.596	
II			—	0.632	

ついて主因子法promax回転による因子分析を行った。その結果を表1に示す。21項目が3個の因子に含まれたが、残る1項目のみ、いずれかの因子の特徴を強く示すということにならなかった。なお、各因子の信頼性係数は十分に高い ($\alpha = .814 - .912$)。

第Ⅰ因子は「子ども同士のケンカについて、先生は両方の気持ちを聞いてくれる」「何かがうまくできたとき、先生と一緒に喜んでくれる」などが含まれ、この因子に含まれている項目は、教師のかかわりに対する子どもの満足感ないしは納得のできる感じについてまとまっていると言える。そこで、この因子に「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」と命名しよう。

第Ⅱ因子は、「わたしは、自分のクラスの役に立つことができると感じる」「クラスで決める目標や計画について、その話し合いに自分が参加できていると感じる」などの項目が含まれ、クラス集団における有能感や所属感、集団への積極的な関与の姿勢といったニュアンスが含まれていると理解することができる。したがって、この因子には「学級集団への所属感と有能感」と命名する。

第Ⅲ因子は、「わたしのクラスはまとまっていると思う」「わたしのクラスは、お互いに仲がよい」などが

含まれているので、「集団凝集性」因子と名付けよう。

この学級機能の構造から、子どもの主体性を尊重したりポジティブな関係性を共有したりしてくれるだけでなく、ケンカなどのトラブルに際してはそれぞれの主張が尊重されるかたちでの問題解決への支援がなされるなどといった担任教師のリーダーシップ（第Ⅰ因子）のもとで、子どもたちが安心して自己表現することのできる関係性とその集団の一員であることに喜びを見出し、かつ、その集団に積極的に関与しようという意欲をもっていること（第Ⅱ因子）、そして、その集団に対してポジティブな感情を持つことができるようになっていく（第Ⅲ因子）といった学級集団をイメージすることができる。ただ、この3因子の中では、第Ⅲ因子は状態像を意味するニュアンスが強いものとなった感がある。

1-2. 学級機能因子の相互関連性

表1の下部に示されるように、これら3因子間の相関は有意であり、.60前後の正の相関を示す。このことは、それら3因子間で何らかの相互依存関係を持つ可能性が示唆される。特に、担任教師のリーダーシップのもと（第Ⅰ因子）において、その集団への所属感と有能感（第Ⅱ因子）が形成され、その人間関係経験の積み重ねを通して自分の学級に対するポジティブな感情が育成される（第Ⅲ因子）といった流れが想定されるのである。それらの関係性について検討を試みるために、パス解析を行った。その結果を参考までに、図2に示す。

予想通り、第Ⅰ因子が第Ⅱ因子に影響を与え、また第Ⅲ因子には第Ⅰ因子と第Ⅱ因子からの影響が生じている関係性が確認された。

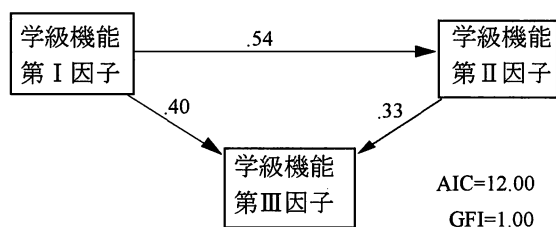


図2 学級機能の相互関係

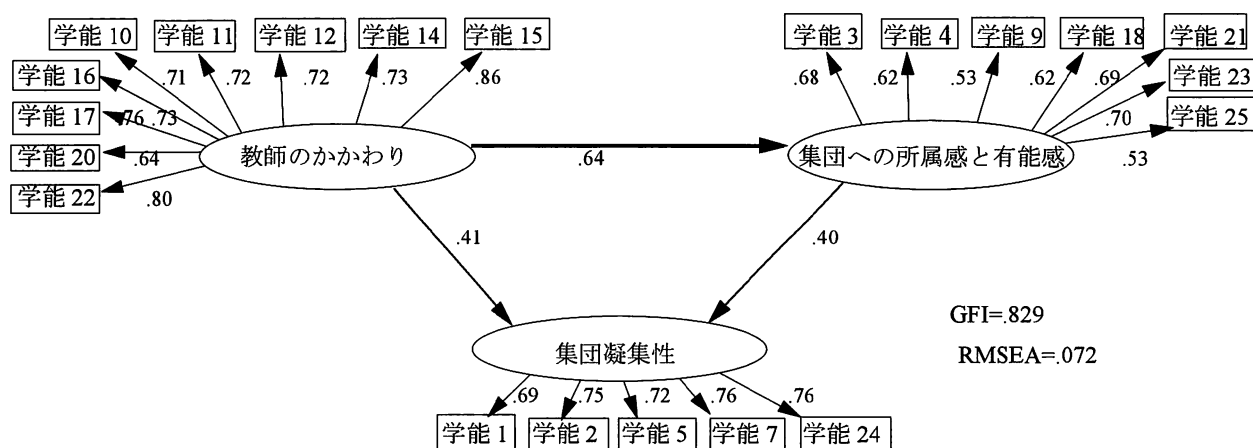


図3 学級機能の構造関係

このモデルについて検討する是非が示唆されたので、さらに共分散構造分析によってモデルの検証を試みた。その結果を図3に示す。

その結果、RMSEA=.072であり、そのモデルの適合度はある程度よいと言える。すなわち、上述したような相互関係がこれらの因子間に作用していることが確認されたと考えられる。

このことは、教師の子どもへのかかわりの質が、子ども集団の人間関係を安心して自分を表現したりその集団のために積極的に貢献したいという関係性に促進的に作用し、両者の繰り返しの経験の中で集団凝集性が高められていくといった相互依存関係を確認することができたと言える。特に、この教師のかかわり因子に関連する項目のうち、「先生と話をすると、やる気になる」への標準化係数推定値すなわち標準化された因果係数が.86と高いことは、“勇気づけ”的かかわりの重要性を示唆していると考えられる。

ところで、第Ⅲ因子の「集団凝集性」は、この3因子構造の中では、どちらかと言えば、第Ⅰ因子と第Ⅱ因子からの影響を受けた結果的な因子として整理されたことを意味している。

このことは、集団凝集性という側面は、その集団の結果的状态像というニュアンスが確認されたということができる。

1-3. 欠損値を補充した学級機能の因子分析結果

ところで、欠損値のまったくないデータがかなり少なくなったので、念のため、以下の分析を実施した。まず、学級機能尺度における欠損値が比較的多く（5個以上）見られたデータのみを削除し、227名のデータを得た。次に、残っている欠損値に関しては欠損値を平均値によって補充した上での因子分析を主因子法（promax回転）によって試みた。その結果を表2に示す。

表2 227名に対する学級機能の因子分析結果

	I	II	III	共通性
第Ⅰ因子「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」 $\alpha=.909$				
子ども同士のケンカについて、先生は両方の気持ちを聞いてくれる。	0.881	-0.130	-0.056	0.625
先生は、わたしたちの考えや意見を聴いてくれる。	0.822	-0.111	0.024	0.612
先生と話をすると、やる気になる。	0.766	0.032	0.070	0.685
何かがうまくできたとき、先生と一緒に喜んでくれる。	0.730	0.074	-0.077	0.527
先生はクラスの子どもたちのことが大好きだと、わたしは感じる。	0.706	0.077	-0.008	0.555
何か失敗したときは、次にやるときどうするかについて、先生は考えさせてくれる。	0.706	0.007	0.008	0.511
先生の授業は、楽しくて、おもしろい。	0.685	0.047	0.092	0.593
自主勉強は本当に自分がしたいだけやることを、先生は認めてくれる。	0.586	0.088	-0.104	0.333
先生の授業は、わかりやすい。	0.544	0.064	0.218	0.542
第Ⅱ因子「有能感と集団への積極的関与」 $\alpha=.818$				
わたしは、自分のクラスの役に立つことができると感じる。	0.028	0.765	-0.081	0.535
クラスで決める目標や計画について、その話し合いに自分が参加できていると感じる。	0.114	0.699	-0.073	0.518
わたしは、授業中、間違っているかもしれないことでも言える。	-0.074	0.669	-0.102	0.334
わたしは、クラスで一緒にやりたいことがすぐに思いつく。	0.030	0.643	-0.044	0.399
わたしのクラスでは、生活の決まりをつくるとき、わたしたちもその話し合いに参加できる。	-0.020	0.537	0.205	0.454
わたしは、授業中、友達の意見で考えが深まることがある。	0.054	0.527	0.070	0.366
わたしのクラスでは、何か問題を解決するとき、一人ひとりの意見を聞いている。	0.033	0.433	0.087	0.263
第Ⅲ因子「集団凝集性」 $\alpha=.843$				
わたしのクラスはまとまっていると思う。	-0.120	0.013	0.821	0.585
わたしのクラスは、お互いに仲がよい。	0.058	-0.091	0.761	0.551
わたしのクラスは、みんなで何かをするのが好きである。	0.036	-0.018	0.741	0.564
わたしのクラスは、クラスで何かをするときは、みんな喜んで参加する。	0.102	-0.088	0.674	0.470
わたしは、自分のクラスのことが大好きだと感じる。	0.008	0.280	0.512	0.529
わたしのクラスでは、問題を解決しようとするときいろいろな方法を考える。	-0.153	0.367	0.354	0.323
因子間相関				
因子 I	—	0.530	0.590	
因子 II		—	0.629	

その結果、表1とほぼ同一の3因子解が得られ、各因子を構成する質問項目の基本的な構造は変わらず、また、同一の項目1個がどの因子にも属さなかった。

これによって、学級機能の3因子構造が確認されたと考えてよいであろう。

なお、このような質問項目に対する欠損値が多くなった理由としては、質問項目の内容によっては、子どもたちが実際にそのようなかかわりを経験することができていなかったかもしれないこと、また、経験していたとしても、子どもによっては、意識することのできにくい側面であったということなどの可能性を指摘することができよう。

2. 3学期間の学級機能因子構造の変遷

3学期における学級機能の3因子構造が、1-2学期を通して、どのような変容を示してきたのかについて検討するために、それぞれの学期末データに対して主因子法（promax回転）による因子分析を行った。その因子分析結果の変遷について整理したものを、図4に示す。

図4に示すように、凝集性因子のみ、7月-12月-3月とほぼ安定して出現していることがわかる。7月の1学期末から12月の2学期末にかけて大きく変化しているのが、教師のかかわりの因子である。1学期末には3因子に分かれていたそれらが12月には一つの因子としてまとまり、かつ、それはそのまま3学期末まで維持されていることがわかる。このことは、夏休みに実施されたSTEP学習を通して、教師のかかわりがさまざまな場面である程度一貫したかかわりの側面をもつものとして子どもたちによって認知される状態になっていると意味づけることができる。

集団の中での存在感を意味するような因子は、やっと3学期末に一つのまとまりをなしている。それらの因子は、1学期にはやはり別々の因子として分かれていたものが、2学期末にはまとまりかけたようにみえ、最終的に3学期末になって一つの因子を構成するに至っていると理解することができる。このことは、図2ないしは図3を考慮すると、教師が子どもの主体性を尊重したかかわり（学級機能第Ⅰ因子）をていねいに繰り返してきて、その中で徐々に子どもたちの中に学級集団への帰属意識（学級機能第Ⅱ因子）が育まれていったというプロセスとして意味づけることができる。もちろん、その結果として、3月のQ-U「満足度尺度」の結果においては、満足群にそのクラスの80%前後の子どもが集中するクラスが、STEPを受講

した教師の8クラス中4クラスにおいて出現しているのである。もちろん、この8クラスの年度末の満足群出現率は、60%以上である。

まとめ

本研究において、教師が親学習プログラムSTEPを学習することによって、ある程度民主的な人間関係を学級の中に創出することができ、そのような学級状態にあっては、学級機能として「教師のかかわり」因子、「学級集団への所属感と有能感」因子および「集団凝集性」因子が見出されるということがわかった。また、学級機能第Ⅰ因子の「教師のかかわり」は、第Ⅱ因子「所属感と有能感」と第Ⅲ因子「集団凝集性」にそれぞれ中程度の正の因果係数での影響を与えているということ、第Ⅱ因子は第Ⅲ因子にそれらよりは若干弱い正の因果係数を示していることがわかった。

なお、本研究ではアクション・リサーチとして教師集団に親学習プログラムSTEPを実施し、教師-子どもシステムに変革を引き起こすように試みたが、それがどの程度実践されたかは明確でない。また、教師が1回の受講によってどの程度実践できる学習が行われたのかについては、明らかでない。しかし、少なくともそのような学習機会によって、子どもたちに認知されたレベルの実践は行われたと言える。

（付記）本研究は、山形県教育委員会による「さんさんプラン」共同研究者の1メンバーとして、「学級経営と人間関係」というテーマのもとに、山形市立第五小学校においてアクション・リサーチとしての研究を行ったものの一部です。この機会を与えてくださいました同教育委員会に感謝申し上げますとともに、本研究においては、この研究の実行を受け入れてくださった同小校長阿部建夫先生はじめ2004年度の先生方には、多大なご協力をいただきました。ここに記して感謝申し上げます。また、アンケート調査においては、児童のみなさんには、三回にわたるアンケートにご協力いただきました。あわせて厚く御礼申し上げます。

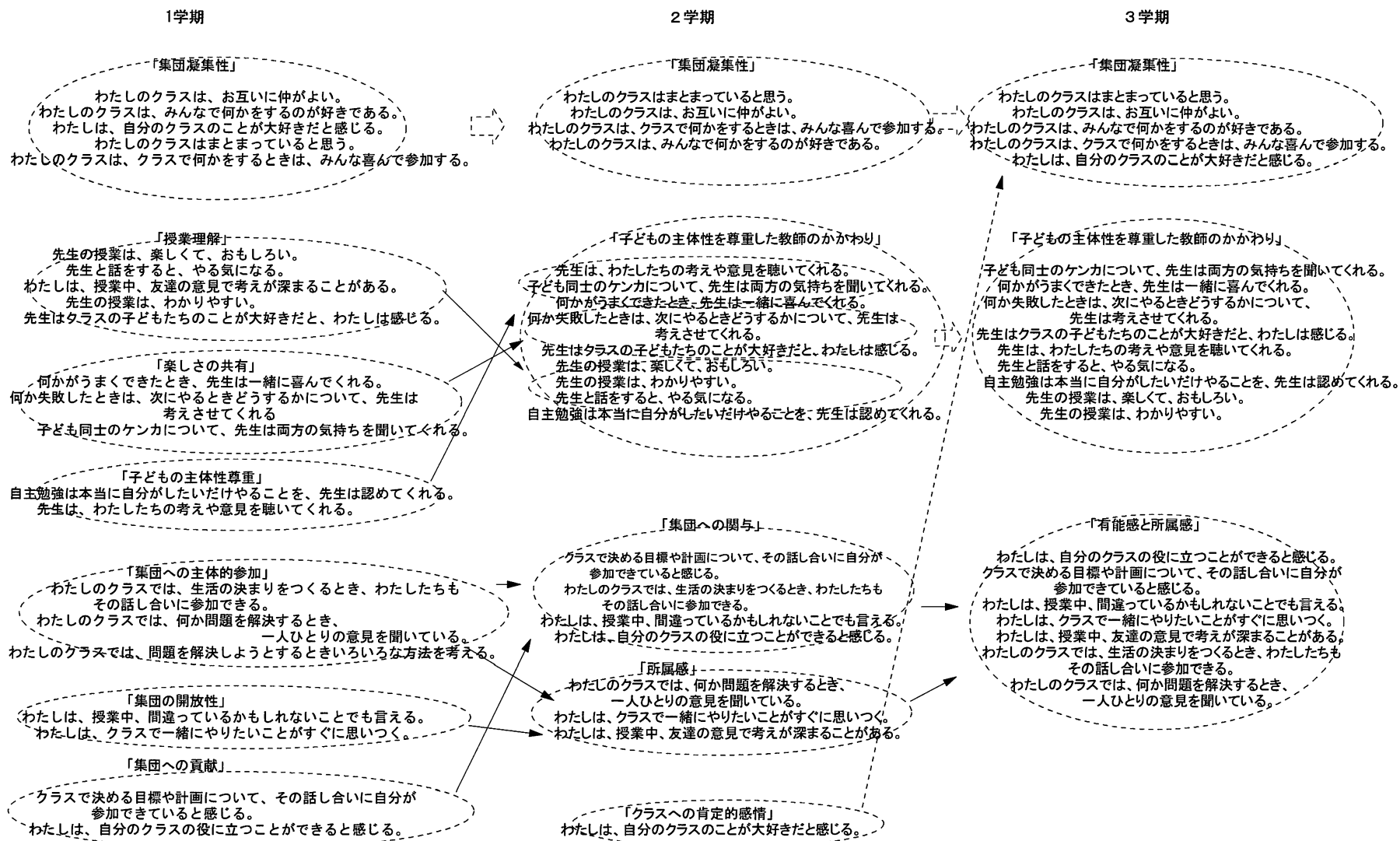


図4 学級機能因子構造の時間的変容過程

引用文献

- Dinkmeyer, D. & McKay, G. D. 1976 *Systematic training for effective parenting: Parent's handbook*. American Guidance Service, Inc. (柳平 彬 (訳) 1982 子どもを伸ばす勇気づけセミナー: STEPハンドブック 1・2 発心社)
- 伊藤亜矢子 1999 学級風土質問紙作成の試み—学級風土を捉える尺度の帰納的な抽出— コミュニティ心理学研究, 2, 104-118.
- 伊藤亜矢子・松井 仁 1998 学級風土研究の意義 コミュニティ心理学研究, 2, 56-66.
- 伊藤亜矢子・松井 仁 2001 学級風土質問紙の作成 教育心理学研究, 49, 449-457.
- 河村茂雄 1999 a 学級崩壊に学ぶ—崩壊のメカニズムを絶つ教師の知識と技術— 誠信書房
- 河村茂雄 1999 b たのしい学校生活を送るためのアンケート Q-U実施・解釈ハンドブック 図書文化
- 草田寿子 1995 日本語版FACESⅢの信頼性と妥当性の検討 カウンセリング研究, 28, 154-162.
- 松崎 学 1997 サポート介入による個人の対処行動の変容過程に関する実践的研究 平成7-8年度科学研究費補助金(基盤研究C:課題番号07610157) 研究成果報告書
- 松崎 学 2004 a 人間関係と学級経営に及ぼす少数学級編制の効果 さんさんガイド第4集, 11-18.
- 松崎 学 2004 b アドラー心理学 特定非営利法人日本教育カウンセラー協会(編) 教育カウンセラー標準テキスト中級編 図書文化, 61-68.
- 三島美砂・宇野宏幸 2004 学級雰囲気と及ぼす教師の影響 教育心理学研究, 52, 414-425.
- 茂木千明 1994 家族機能査定法に関する研究—家族円環モデルと日本語版FACESⅢの関連性について— 家族心理学研究, 8, 95-108.
- Olson, D. H., Splenkle, D. H., & Russel, C. S. 1979 Circumplex model of marital and family system 1: Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical application. *Family Process*, 18, 3-28.
- 高橋規子 1999 システム理論の概論 吉川 悟(編著) システム論から見た学校臨床 金剛出版, 9-27.
- 武田 丈・立木茂雄 1989 家族システム評価のための基礎概念: オルソンの円環モデルを中心として 関西学院大学社会学部紀要, 60, 73-97.