

Q-U満足型学級集団の質の違いに関する探索的研究Ⅴ

— クラスタ分析後のさらなる検討② —

松 崎 学

山形大学 教職・教育実践研究 第13号別刷

平成 30 年 3 月

Q-U満足型学級集団の質の違いに関する探索的研究Ⅴ

—クラスター分析後のさらなる検討②—

松 崎 学¹⁾

一連の研究において、Q-U 満足型学級集団の質の違いを検討してきた。本研究では、クラスター分析による分類後のさらなる詳細な検討として、学級機能因子の影響過程および学級機能因子が個人特性におよぼす影響について、多母集団同時分析による比較検討を試みた。当初、それが不適解であったことから、擬似クラスター A-1'クラスター学級と A-2'クラスター学級を構成し、あらためて「満足型」学級ないしはそれに近いと思われる四つのクラスター学級について比較検討した。その結果、A-1'クラスター学級担任のかかわりは、学級機能「有能感・貢献感」と「集団凝集性」の両方に強い影響力を発揮できるかかわりであることがわかった。その後のさらなる分析結果から、A-1'クラスター学級の担任教師のかかわりは、特にトラブル等における指導の平等さ・公平さといった生徒指導関連で児童らの納得を得ていることがわかった。A-2'クラスター学級の担任教師のかかわりは、その部分に課題を残しているが、授業のわかりやすさや楽しさといった学習指導関連で児童たちの納得を得ていることがわかった。B-1・B-2 クラスター学級についてもその特徴が浮き彫りにされた。これらの結果は、特に「教師のかかわり」に関して、学級機能に関しては家族円環モデルの観点および状況的リーダーシップ理論の観点から、それぞれ考察された。

キーワード：Q-U 満足群出現率、STEP、集団成熟度、クラスター分析、学級機能、多母集団同時分析

1. 問題と目的

Q-U 満足型学級集団の質的な違い、すなわち集団成熟度を検討してきた。その一連の研究(松崎, 2012, 2013, 2014, 2015)において、当初は、Q-U 満足群出現率によって群構成を行い、比較検討してきた。他方で、学級機能尺度を作成し、その学級機能因子が相互に影響し合っているのかについても多母集団同時分析を通して比較検討してきた。その中で、マイナスのパスが散見される(松崎, 2013)など、理解に戸惑う結果も見出された。詳細な分析を通して、学校間差があることもわかり(松崎, 2013)、いわゆる Q-U 満足群出現率による群構成には、異質な学級が混在する可能性が示唆された。そこであらためてクラスター分析による再分類が試みられた(松崎, 2014)。その結果(松崎, 2014, 2015)、表1のように8クラスターに再分類された。特徴的な結果は、Q-U 満足群出現率 80%以上のタイプ1学級でも A-1 クラスター学級から B-2 クラスター学級までに分布したことである。また、満足群出現率 70%台のタイプ2学級でさえ、

A-2 クラスターから D-2 クラスターまで広く分布したのである。さらに、満足群出現率 50-60%台のタイプ3学級はましてやという分布であった。これらのことは、Q-U 満足群出現率による群構成とは異なり、ある程度質的にまとまったグルーピングがなされたものと見ることができるといふこと、かつ、満足型学級とは言え、多様な学級集団が混在していた可能性を意味するものであると考えられる。さらに、今後、満足型学級集団の質的な違いを検討する際に、新たな分類手法として活用されることを示唆していると思われる。そのことは、満足型学級集団だけでなくそのほかの学級集団の質的な違いを検討する上でも適切な分類がなされる可能性があり、その結果、学級集団の理解とその後のアプローチに関する重要な情報をもたらす、新たな検討の可能性を見出ししていくことに通じると考えられる。なお、これまでの一連の研究結果のまとめは、松崎(2015)においてなされている。

その前研究(松崎, 2015)においては、学級集団の質的な違いを明確にするために、まずはクラスター間の一元配置分散分析の結果、Q-U 因子・学級機能因子・本来感・自主性因子すべてにおいて、クラスター間の有意差が見出されていた。特に、前研究(松崎, 2015)においては、A-1 クラスター学級と A-2 クラスター学級との違

¹⁾ 山形大学地域教育文化学部

いに注目して検討した結果、平均値と標準偏差に関して、「本来感」「問題場面での主体性」「自己肯定感」といった個人特性の各質問項目において、前者の優位性が確認された。すなわち、特にその3個人特性に関して、平均値が高く、かつ、SDが小さいということ、換言すれば、A-1クラスター学級においては、それらの個人特性において一人ひとりの児童の育ちが優れていて、かつ、粒ぞろいであることがわかったのである。こうして、A-1クラスター学級は、発達障害や家庭内の問題を抱える児童など、多様性のある学級集団において、どの子も良く育つということを具現化して見せた学級となり得ていることを意味している。その意義は非常に大きい。特に、A-1クラスター学級はX小学校のみに現れており、他校との違いは、当該小学校の担任教師のほぼ全員がSTEP(Dinkmeyer & McKay, 1976)受講の担任であるということである。教育活動において“ほめる・叱る”に替わるアプローチと民主的な関係性を十分に創出している可能性がある。その積み上げによって、例えば、低-中学年において発達障害児に二次障害を創出することなく、より良い育ちを支援できていることを意味していると考えられる。もしそうであれば、そこに教育的かかわりの“ユニバーサル・デザイン”としての意義を見出すことができるとも考えられる。

最近、OECD生徒の学習到達度調査(国立教育政策研究所, 2017)は、日本の子どもの高い協同解決能力が実証された一方で、周囲への配慮から自分の意見を表現できにくい実態も浮かび上がったことを明らかにしている。このことは、日本の公教育において、教師が集団での協調性などを重視する指導を採用するあまり、同調性圧力の高い集団を創るアプローチとなり、結果的に集団内で個をよく育てることができていない実態を浮き彫りにしたものと理解することができる。「国際化が進み、欧米的な個性が取り入れられてきた現代において、日本の学校教育は子どもたちをどのような人間に育成していくのか」という目標と、その育成方法のあり方を、根本から検討する時期に来ているのではないだろうか(河村, 2010)との指摘がある。前研究(松崎, 2015)において明らかになったどの子も良く育つA-1クラスターは、その学級機能の影響過程を検討することで、日本の学級集団は学習集団と生活集団が一体化した集団(河村, 2010)であることを活用した育成方法のあり方を検討することができると思われる。

ところで、クラスター分析後の、残されていた次なる関心は、前研究(松崎, 2015)でA-1クラスター学級の優位性が明らかになった個人特性(「本来感」・「問題場面

表1. クラスター分析による再分類

クラスター	X小学校	Y小学校	Z小学校	含まれるタイプ
A-1	4-1(91.3%)満 5-2(100%)満 6-2(95.2%)満			タイプ1
A-2	4-2(88.0%)満 5-1(88.2%)満 6-1(80.0%)満 5-1(95.8%)満 5-2(77.4%)な 4-2(71.4%)な 6-3(69.6%)な	5-2(95.8%)満 6-1(96.3%)満 4-1(81.8%)満 4-2(80.0%)満 5-2(87.5%)満	4-1(100%)満 6-3(95.8%)満	タイプ1 タイプ2 (タイプ3)
B-1	6-2(74.2%)な	4-2(87.1%)満 5-1(78.1%)満	5-3(81.5%)満 6-2(84.0%)満	タイプ1 タイプ2
B-2	6-1(87.0%)満	4-1(57.7%)な 6-2(87.5%)満	6-1(88.0%)満 4-1(73.3%)満 5-1(60.9%)な 6-3(68.0%)な 4-3(54.2%)荒 4-2(58.6%)管 5-2(56.0%)な 5-2(65.4%)な	タイプ1 タイプ2 タイプ3
C-1		6-2(60.0%)管	6-2(53.8%)荒	タイプ3
D-1	4-1(35.7%)他		5-3(62.5%)管 6-1(61.5%)な 4-2(36.4%)他	タイプ3 タイプ4
D-2		4-3(70.8%)な 5-1(58.3%)荒 6-1(56.0%)荒 6-3(58.3%)な		タイプ2 タイプ3
D-3		5-3(54.2%)荒	5-1(44.4%)な	タイプ3 タイプ4

注. アンダーラインは200X+4年度のクラスを示す。なお、各学級の後の表示について、(満)は「満足型」(満足群出現率80%以上)、(管)は「管理型」(満足群と非承認群の合計出現率70%以上)、(な)は「なれあい型」(満足群と侵害行為認知群の合計出現率70%以上)、(荒)は「荒れ始め型」(満足群と不満足群の合計出現率70%以上)、70%台の満足群出現率で他の群の第2位出現率が一つでないものを(満)、(他)はそれらの分類が適用できなかったものを意味する。

での主体性」・「自己肯定感」)に及ぼす学級機能の影響過程の違いを、クラスター間の多母集団同時分析によって比較検討することであった。部分的には、重回帰分析によって比較検討した(松崎, 2015)が、学級機能因子の直接的影響だけでなく間接的影響もあり得るので、さらなる詳細な検討が必要であった。

これまでの研究においてQ-U満足群出現率による群構成では、多母集団同時分析のパスがマイナスの値も生じ、それがX小学校以外の学校で生じていたことなどを考慮すると、このクラスター分析後の多母集団同時分析においては、そういう問題が生じることなく、クラスター間の違いをより適切に検討することができるのではないかと推測される。すなわち、本研究では、あらためてA-1/A-2クラスター学級の違いに関してその学級機能「教師のかかわり」の観点も含めて検討することを第一の目的とする。

第二の目的として、A-1クラスター学級からB-2クラスター学級の4クラスター間で、「本来感」「問題場面での主体性」「自己肯定感」における学級機能の影響の違いを、多母集団同時分析で比較検討する。

2. 方法

対象児童(表1)および手続き等に関しては、これま

での一連の研究と同一である。

なお、あらためて各クラスター学級間の違いを検討するにあたり、参考までに各学校の特徴を示す。X小学校は、前述のように、ほとんどのクラス担任が親学習プログラム STEP を受講しており、低学年から数年間積み上げた成果である。この調査時点では、その年度初めに転任してきた教師および臨探教師の数名が未受講である。Y小学校は、Q-U 研修会を筆者とともに数年間にわたり継続していたが、STEP 受講者は含まれていない。研修会の中で、部分的に STEP 的なアプローチについては触れていた。Z小学校では Q-U 研修会をスタートさせて間もないが、学級担任教師の中には当時 STEP 受講者が数名出現し始めたところであった。

3. 結果と考察

分析の経過

当初、「満足型」にあたりと考えられる A-1・A-2・B-1・B-2 の4クラスター学級を用いて多母集団同時分析を試みたところ、結果は不適解であった。クラスター別に検討すると、A-1 クラスター学級のみが不適解であることがわかった。可能性としては、標本数が少ないことが考えられ、その対処法として本来ならばベイズ推定による方法(豊田, 2007)が考えられる。

ここでは、便宜上の比較検討を成立させるために A-1 クラスターと近似的な擬似クラスターを構成することとした。一つは、X小学校の A-2 クラスター学級から Q-U 満足群出現率 95.8%のクラス(5-1 学級)を A-1 クラスター学級に含めた A-1'クラスター学級を構成した。もう一つは、A-2 クラスター学級からクラスター分析で上位に位置していた満足群出現率 88%の2学級(4-2 および 5-1 学級)を A-1 クラスター学級に含めた A-1''クラスター学級である。そうして、A-2 クラスター学級もそれぞれの構成に対応して、A-2'ないしは A-2''クラスターとした。すなわち、A-1'・A-2'・B-1・B-2 クラスター学級の4群と、A-1''・A-2''・B-1・B-2 クラスター学級の4群の二通りの擬似クラスターを構成した。

こうして、仮の両分類に対応して多母集団同時分析を実施し、近似的な値を求めることによってある程度の比較検討ができるように試みた。なお、各クラスターで共通して有意でないパスは削除した。その結果、両擬似クラスターによる多母集団同時分析の適合度指標を、表2に示す。また、表4にのみ、部分的に両者の直接効果・間接効果・総合効果の数値も示した。両者の数値はその明確な違いを見出すことはできない。つまり、ほとんど同じと見做すことができる。

表2. 二つの擬似クラスターの適合度指標

クラスター	χ^2 (df)	CFI	RMSEA
A-1'・A-2'・B-1・B-2			
本来感	2.192** (1080)	.819	.040
問題場面の主体性	2.216** (1276)	.794	.040
自己肯定感	2.161** (988)	.832	.039
A-1''・A-2''・B-1・B-2			
本来感	2.181** (1180)	.822	.040
問題場面の主体性	2.185** (1276)	.799	.040
自己肯定感	2.146** (988)	.834	.039

注. ** $p < .001$

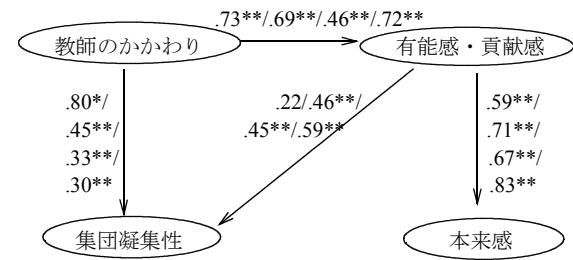


図1. 「本来感」への影響(クラスター間の違い)

注. $\chi^2(1180)=2.192, p < .001, CFI=.819, RMSEA=.040$
 注. パス値は、順に A-1'/A-2'/B-1/B-2 クラスターを示す。
 * $p < .05, ** p < .01$

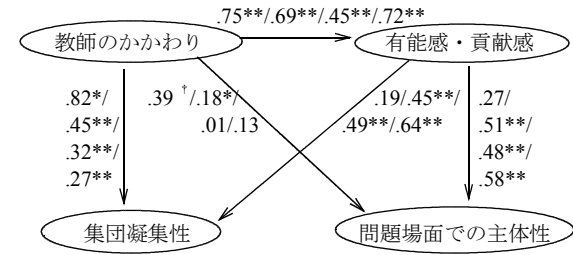


図2. 「問題場面での主体性」への影響(クラスター間の違い)

注. $\chi^2(1276)=2.216, p < .001, CFI=.794, RMSEA=.040$
 注. パス値は、順に A-1'/A-2'/B-1/B-2 クラスターを示す。
 † $p < .10, * p < .05, ** p < .01$

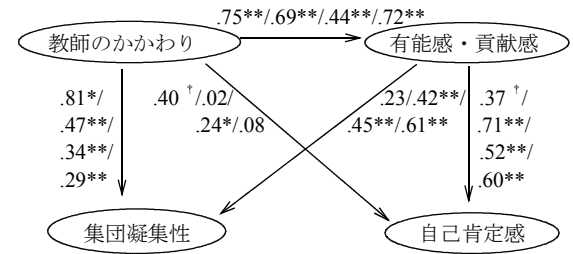


図3. 「自己肯定感」への影響(クラスター間の違い)

注. $\chi^2(988)=2.161, p < .001, CFI=.832, RMSEA=.039$
 注. パス値は、順に A-1'/A-2'/B-1/B-2 クラスターを示す。
 † $p < .10, * p < .05, ** p < .01$

そこで、本研究では前者の擬似クラスターに関して、各クラスターにおける学級機能の影響過程の特徴、および、個人特性に及ぼす学級機能の違いを、あらためて検討することとした。学級機能が個人特性に及ぼす効果に

ついて、ほぼ「満足型」学級にあたと考えられる4クラスターの結果を、図1・図2・図3に示す。

(1) 学級機能の影響過程に見る各クラスター学級の特徴

学級機能因子は、「教師のかかわり」「有能感・貢献感」「集団凝集性」の3因子構造であり、「教師のかかわり」が、「有能感・貢献感」「集団凝集性」の2因子に影響し、「有能感・貢献感」が「集団凝集性」に影響するという構造となっている(松崎, 2006, 2013)。

①学級機能の影響過程に見る各クラスター学級の特徴

まず、図1-3(学級機能3因子に注目)および表4-6(学級機能3因子に注目)に示すように、「教師のかかわり」の「有能感・貢献感」への影響(直接効果)は、B-1クラスター学級を除く、A-1'クラスター学級・A-2'クラスター学級およびB-2クラスター学級において十分大きいことがわかる。

また、同様に、「教師のかかわり」の「凝集性」への直接効果は、A-1'クラスター学級のみ非常に高く、ほかは小さくなっていること、特に、A-1'クラスター学級の総合効果が群を抜いていることがわかる。

さらに、「有能感・貢献感」が「集団凝集性」に及ぼす効果は、A-1'クラスター学級以外で見出されており、A-2'・B-1クラスター学級が中程度ないしはやや高く、B-2クラスター学級のそれはかなり高いことがわかる。

こうして、これらの学級機能の違いをクラスター間で比較検討しやすくするために、それらの学級機能の影響の強さについて整理したものを、表3に示す。

まとめると、A-1'クラスター学級は、「教師のかかわり」のみがほかの学級機能因子に強く影響しており、「有能感・貢献感」から「集団凝集性」への影響を必要としないレベルであると理解される。つまり、「教師のかかわり」そのものがほかの二つの集団機能に対して十分効果的な影響を与えることのできるものであると理解される。

次に、A-2'クラスター学級は、「教師のかかわり」が「有能感・貢献感」に及ぼす影響はそこそこ高いが、「集団凝集性」への「教師のかかわり」の影響が小さく、その分、「有能感・貢献感」から「集団凝集性」への間接的影響で、何とか「集団凝集性」を持ち堪えさせているように見える。

また、B-1クラスター学級は、「教師のかかわり」から「有能感・貢献感」への影響を効果的に創出できず、かつ、「集団凝集性」に対しても効果的な影響を与える

表3. 学級機能の影響の強さの違い

	クラスター			
	A-1'	A-2'	B-1	B-2
教師のかかわり→有能感・貢献感	高	高	中	高
教師のかかわり→集団凝集性	高	中	低	低
有能感・貢献感→集団凝集性	—	中	中	高

ことができないレベルに留まっているようである。

最後に、B-2クラスター学級は、「教師のかかわり」が「集団凝集性」に効果的な影響を与えることができないところを、何とか「有能感・貢献感」を介した影響で補っているように見える。

②学級機能因子項目の影響指標に見る各クラスター学級の特徴

学級集団機能因子の各観測変数への影響指標を、表7に示す。表7に関して、学級機能「教師のかかわり」の違いをさらに検討するために、便宜上、その影響指標値が7以上のもの、および、逆に4未満のものに注目して、それらの違いを検討することとした。それによって、学級機能3因子の各観測変数のどれがそのクラスターにおいて特徴的な内容であるかを知ることができる。

学級機能因子「教師のかかわり」項目

まず、A-1'クラスター学級の「教師のかかわり」項目では、「本来感」「問題場面での主体性」「自己肯定感」のいずれにおいても、一貫して項目9・11・12項目の影響指標値が高いことがわかる。このことは、「教師のかかわり」が、児童にとってケンカなどのトラブル場面で両者の感情を聴いてくれて「わかってもらえた」という思いを抱くことのできるかかわりになっていること、失敗場面においても“注意・叱責”よりもむしろ次回の取り組みに対する試行錯誤に頭を使わせてもらえるかたちでの支援となっていて、その試行錯誤の主体が児童に委ねられている、と児童たちが認識しているところにその特徴があることがわかる。さらに、何かに取り組む際には、教師の思いも述べているのかもしれないが、児童たちの意見を尊重した進め方をしようとしてくれているという児童の認識もその特徴の一つであることがわかる。つまり、児童の主体性が尊重された支援と言えよう。

他方、低めの項目としては項目13と19が見られる。このことは、いい意味で捉えれば、児童たちがそれなりに自立して行動できるようになっている可能性があり、その点を考慮すれば、自分の困りごとをあえて担任教師に相談しなくても自分なりに解決していくことのできる力を発揮している可能性や自分たちのクラスへの所属感

表4. 学級機能因子から「本来感」への影響

	直接効果			間接効果			総合効果		
	「教師のかかわり」	「有能感・貢献感」	「集団凝集性」	「教師のかかわり」	「教師のかかわり」	「有能感・貢献感」	「集団凝集性」		
A-1'クラスター									
「有能感・貢献感」	.733 (.588)				.733 (.588)				
「集団凝集性」	.805 (.755)	.219 (.288)		.160 (.169)	.965 (.924)	.219 (.288)			
「本来感」	.000 (.000)	.592 (.654)	—	.434 (.384)	.434 (.384)	.592 (.654)	—		
A-2'クラスター									
「有能感・貢献感」	.675 (.688)				.675 (.688)				
「集団凝集性」	.451 (.421)	.457 (.484)		.308 (.333)	.760 (.754)	.457 (.484)			
「本来感」	.000 (.000)	.708 (.713)	—	.478 (.491)	.478 (.491)	.708 (.713)	—		
B-1'クラスター									
「有能感・貢献感」	.457				.457				
「集団凝集性」	.334	.448		.205	.538	.448			
「本来感」	.000	.665	—	.304	.304	.665	—		
B-2'クラスター									
「有能感・貢献感」	.713				.713				
「集団凝集性」	.304	.594		.423	.728	.594			
「本来感」	.000	.833	—	.594	.594	.833	—		

注. 数値は、それぞれ標準化直接効果・標準化間接効果・標準化総合効果の値を示す。

()は A-1・A-2'クラスター学級の対応する数値を参考までに示した。B-1・B-2'クラスター学級は同一なので省略した。

表5. 学級機能因子から「問題場面の主体性」への影響

	直接効果			間接効果			総合効果		
	「教師のかかわり」	「有能感・貢献感」	「集団凝集性」	「教師のかかわり」	「教師のかかわり」	「有能感・貢献感」	「集団凝集性」		
A-1'クラスター									
「有能感・貢献感」	.753				.753				
「集団凝集性」	.824	.187		.141	.965	.187			
「問題主体性」	.394	.272	—	.205	.598	.272	—		
A-2'クラスター									
「有能感・貢献感」	.690				.690				
「集団凝集性」	.450	.449		.310	.760	.449			
「問題主体性」	.178	.508	—	.351	.529	.508	—		
B-1'クラスター									
「有能感・貢献感」	.454				.454				
「集団凝集性」	.316	.494		.224	.540	.494			
「問題主体性」	.008	.479	—	.217	.225	.479	—		
B-2'クラスター									
「有能感・貢献感」	.721				.721				
「集団凝集性」	.268	.637		.459	.728	.637			
「問題主体性」	.125	.581	—	.419	.544	.581	—		

注. 数値の意味は表4と同様。「問題主体性」は「問題場面の主体性」を意味する。

表6. 学級機能因子から「自己肯定感」への影響

	直接効果			間接効果			総合効果		
	「教師のかかわり」	「有能感・貢献感」	「集団凝集性」	「教師のかかわり」	「教師のかかわり」	「有能感・貢献感」	「集団凝集性」		
A-1'クラスター									
「有能感・貢献感」	.750				.750				
「集団凝集性」	.813	.225		.169	.982	.225			
「自己肯定感」	.404	.367	—	.276	.680	.367	—		
A-2'クラスター									
「有能感・貢献感」	.688				.688				
「集団凝集性」	.473	.416		.286	.760	.416			
「自己肯定感」	.018	.712	—	.490	.508	.712	—		
B-1'クラスター									
「有能感・貢献感」	.444				.444				
「集団凝集性」	.341	.454		.202	.543	.454			
「自己肯定感」	.242	.519	—	.231	.472	.519	—		
B-2'クラスター									
「有能感・貢献感」	.720				.720				
「集団凝集性」	.290	.608		.437	.728	.608			
「自己肯定感」	.083	.596	—	.429	.513	.596	—		

注. 数値の意味は表4と同様。

表7. 学級機能3因子項目と影響指標

	本来感				問題場面での主体性				自己肯定感			
	A-1'	A-2'	B-1	B-2	A-1'	A-2'	B-1	B-2	A-1'	A-2'	B-1	B-2
「教師のかかわり」												
9. 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。	.744	.392	.480	.604	.750	.392	.483	.605	.747	.392	.486	.603
10. 何かがうまくできたとき、先生と一緒に喜んでくれる。	.433	.570	.705	.725	.425	.574	.705	.725	.422	.570	.698	.723
11. 何か失敗したときは、次にやるべきどうするかについて、先生は考えさせてくれる。	.809	.575	.605	.704	.818	.578	.608	.705	.806	.577	.612	.708
12. 先生は、わたしたちの考えや意見を聞いてくれる。	.884	.652	.707	.764	.865	.651	.708	.767	.871	.652	.706	.764
13. 先生と話をすると、やる気になる。	.344	.805	.737	.835	.364	.803	.736	.835	.351	.806	.740	.836
14. 先生の授業は、楽しくて、おもしろい。	.494	.708	.681	.653	.513	.705	.680	.650	.504	.706	.681	.652
15. 先生の授業は、わかりやすい。	.643	.732	.748	.582	.645	.731	.746	.580	.640	.730	.748	.581
19. 先生はクラスの子どものことが大好きだと、わたしは感じる。	.213	.554	.476	.578	.215	.556	.477	.573	.223	.555	.471	.574
「有能感・貢献感」												
3. わたしのクラスでは、生活の決まりをつくる時、わたしたちもその話し合いに参加できる。	.625	.609	.504	.704	.631	.636	.557	.685	.633	.613	.512	.667
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。	.225	.652	.421	.632	.226	.639	.461	.644	.230	.649	.470	.642
16. わたしは、授業中、友達の意見で考えが深まることがある。	.185	.532	.501	.499	.196	.547	.474	.517	.195	.535	.495	.509
18. 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。	.806	.772	.521	.659	.807	.770	.574	.640	.790	.768	.516	.657
20. 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。	.616	.686	.644	.591	.599	.679	.609	.593	.603	.698	.670	.615
22. 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。	.383	.502	.460	.557	.371	.467	.340	.548	.380	.485	.376	.555
「集団凝集性」												
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。	.310	.555	.521	.713	.318	.557	.527	.718	.303	.558	.515	.715
2. わたしのクラスはまとまっていると思う。	.596	.650	.626	.701	.592	.647	.633	.701	.595	.648	.627	.703
5. わたしのクラスは、お互いに仲がよい。	.266	.662	.650	.743	.274	.662	.636	.740	.278	.657	.628	.740
6. わたしのクラスでは、問題を解決しようとするとき、できるだけいろいろな方法を考える。	.586	.478	.373	.550	.594	.479	.374	.550	.592	.479	.366	.547
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。	.803	.595	.571	.671	.795	.596	.571	.674	.797	.598	.578	.673
21. わたしは、自分のクラスのことが大好きだと感じる。	.340	.642	.655	.733	.352	.643	.656	.730	.345	.643	.670	.733

注. 影響指標の数値で.70 以上を太字で表示した。

が十分にあるので教師との感情的な結びつきをあえてそれほど必要としなくなっている可能性が考えられる。

次に、A-2'クラスター学級では、項目 13・14・15 のそれが高いことがわかる。このことは、担任に何か相談したときその解決支援が適切であり、児童自身のやる気が高まる支援であること、そして、この担任教師は授業の進め方が児童にとってわかりやすく楽しいものであると、児童たちに認識されているところが特徴的であることがわかる。

一方で、A-2'クラスター学級で影響指標が低い項目 9 については、A-1'クラスター学級とは異なり、ケンカなどのトラブルに対する担任の指導について、当該児童から見れば自分の気持ちはわかってもらえていないといった不平等さや不公平感を感じる部分が若干残されているのかもしれない。

さらに、B-1 クラスター学級では、項目 10・12・13・15 のそれが高いことがわかる。このことは、児童から見れば担任教師は自分たちの達成と一緒に喜んでくれて、何か行事などの取り組みには自分たちの意見も聞いてくれて、相談すればやる気になれる支援をしてくれて、授業もわかりやすいと感じることのできるかかわりをしてもらえているといったニュアンスである。そして、特に低

い項目がないということは、担任教師のかかわり全般としては児童たちから見てある程度良いかかわりをしてっていると認識されていると言えよう。

最後に B-2 クラスター学級の担任のかかわりが、B-1 クラスター学級のそれと比べて異なるのは、項目 15 が外れて、項目 11 が加わる部分である。つまり、B-1 クラスター学級の担任に比べて、授業のわかりやすさにおいて児童たちは少し苦戦する部分があり、一方で、失敗場面での支援は適切だと感じていることが多いのかもしれない、といった違いが生じているようである。

まとめると、A-1'クラスター学級では児童たちの育ちが十分発達していることもあってのことだと思われるが、教師のかかわりのポイントは、トラブル場面での平等・公平な扱いに児童たちが納得しているというニュアンスである。また、A-2'クラスター学級の担任教師は、その授業のわかりやすさ・おもしろさに児童たちは納得しているニュアンスが強い。つまり、「私たちの担任は授業がうまい」と理解している可能性が大きい。一方、トラブル場面（例えば、項目 9）は若干課題を残しているのかもしれない。それに対して A-1'クラスター学級では、実際、トラブルも少なく済んでいるかもしれず、トラブルがあっても問題解決能力もそれなりに高いの

で、自分たちで対処している可能性も十分あり得る。もちろん、A-2'クラスター学級の担任は項目 13 の影響指標の高さなどから、個別の相談などはうまく対処できていると思われる。

他方、B-1 および B-2 クラスター学級は、学級成熟度達成の途上にあり、児童たちは十分担任教師のかかわりをポジティブに受けとめて毎日の生活を送っているようだが、何らかの苦戦状況や「教師のかかわり」における首尾一貫性のなさを部分的に抱え続けている学級であると考えられるかもしれない。両者間の微妙な違いとしては、その影響指標の違いから、B-1 クラスター学級の担任教師は学習指導において優位であり、B-2 クラスター学級の担任は、子ども同士のトラブル対応や失敗後の対応、すなわち生徒指導において優位であると言えるのかもしれない。

学級機能因子「有能感・貢献感」項目

表 7 の「有能感・貢献感」の影響指標では、項目 3・18 および 20 のように、4 クラスターである程度一定した影響指標を示している項目と、項目 4・16 のように、A-1' クラスター学級のそれのみが小さい数値になっているものがある。4 クラスターに共通している前 3 項目は、この「有能感・貢献感」因子の中核をなすものと考えられ、他方、後 2 項目は学級集団を成熟へと導く際のキー項目のような意味合いになっているのかもしれない。

特に、前者の項目においては、項目 18 のみ、A-1' クラスター学級と A-2' クラスター学級のそれが、ほかのクラスター学級に比べて、特に高いという特徴を示している。このことは、内容的には話し合いへの参加意識に関するものであるが、同様の意味合いである項目 3 との関係で微妙に異なるのは、項目 3 が生活のルールに対して項目 18 はクラスの目標や計画に関するものとなっている点である。そのことは、項目 3 のように、クラスでの生活のルールづくりには、4 クラスター学級ともにそれなりの経験をさせているが、クラス目標とその計画づくりに関しては、A-1'・A-2' クラスター学級ではその経験が児童たちにとってのクラスへの所属感や有能感・貢献感意識を支えるものとなっているということかもしれない。その一方、この点に関して B-1・B-2 クラスター学級は、もちろん学級目標など児童に考えさせたり話し合わせたりすることはあっても、場合によっては年度初めだけで、その後は常々それを意識化して支援する継続的取り組みになっていない可能性があるのかもしれない、という理解ができる。

そして、A-1' クラスター学級のみ低い数値になっている項目 4・16 は、そのような内容の貢献や参加が児童

たちにとってそれほどの意味を持たないものになっている可能性を意味しているのかもしれない。特に、項目 16 は、主体的・対話的で深い“学び”などのアクティブラーニングが注目される昨今（例えば、河村・武蔵, 2016）であるが、十分な主体性もそれぞれが育っていると、他者の意見で自分の考えが深まるというよりもむしろ、自分の意見で他者がその考えを深めることができるといった他者貢献をなし得る自分を感じているのかもしれない。

学級機能因子「集団凝集性」項目

表 7 の「集団凝集性」の影響指標については、A-1' クラスター学級が、項目間で影響指標のバラツキが大きくなっており、A-2' クラスター学級および B-1 クラスター学級ではそのバラツキが小さく、さらに B-2 クラスター学級ではその上に 7 ポイント以上の項目が多いという特徴が見て取れる。このことは、B-2 クラスター学級では、児童たちにとってこの凝集性にかかわる項目内容の重要性が高いと理解されるのかもしれない。それに対して、A-1' クラスター学級では、項目 7 によってのみその重要性が大きいことを除けば、それ以外の項目に関する凝集性の重要度はそれほど高くないということの意味しているのかもしれない。すなわち、A-1' クラスター学級とそれ以外のクラスター学級との間で、この集団凝集性のもつ意味合いが微妙に異なっている可能性がある。

その一方、バラツキの大きさという点では、項目 5 の影響指標が、この A-1' クラスター学級のみ小さくなっている。このことは、集団凝集性はそれなりに十分高いが、かと言って、メンバーは必要以上に同調圧力を感じることなく、異なる意見も開示され、それに関する議論もなされていて、つまり、そこでは個人の独立性が十分成立している可能性がある、と理解することができるかもしれない。

さらに、上述の項目 7 との関連で注目すると、項目 1 もほぼ同様の意味を持つ項目と考えられるが、A-1' クラスター学級と B-2 クラスター学級間で両者の影響指標が明確に異なっていることが読み取れる。このことも、A-1' クラスター学級の集団凝集性がほかのクラスター学級とは異質なものであることを示唆するものと理解される。

この項目 1 と 7 の影響指標の違い、および、項目 5 の上述した意味合いを考え合わせると、両者の違いとして、次のように理解することができよう。すなわち、項目 1 に関して、B-2 クラスター学級を代表とする学級では、集団活動の楽しさを十分味わってその動機づけが高く、すでに実行することが決まっている集団活動には「喜んで参加する」というニュアンスなのに対して、A-1' クラ

スター学級では、その影響指標が相対的にかなり小さくなっているということは、基本的には無理して「喜んで参加する」必要がないのかもしれないということである。つまり、自分の思いに率直に従って、「私は今は参加したくない」といった思いを伝えてもそれを受け入れる集団であり、無理強いしない、個々の思いがそのように尊重される、言い換えれば、個人がありのままの自分でいられる、つまり本来感の高い状態が可能となる集団なのである、と理解することができる。他方で、もしかしたら、問題解決が話し合われる話し合い活動といったやや挑戦的なものにおいて、異なる意見が出てみんなが納得できるような解決策を生み出すことができるといった、自分たちの問題解決能力への信頼といったものを持って、項目7の、「みんなで何かをするのが好き」といったチャレンジ精神を共有することのできる側面が十二分に経験され、それを良しとしているといったニュアンスであるのかもしれない、と考えられる。

こうしてまとめると、A-1'クラスター学級ではピア・グループ的関係性が、それ以外のクラスター学級ではチャム・グループ的関係性が、それぞれ成立していると考えられるのである。

(2) 個人特性に及ぼす学級機能の影響の違い

① 「本来感」に及ぼす学級機能の影響の違い

図1(「本来感」へのパスに注目)および表4(「本来感」への直接効果・間接効果・総合効果に注目)に示されるように、4クラスター学級すべてにおいて共通するのは、「教師のかかわり」と「凝集性」から「本来感」への直接効果はないということである。結局、学級機能の本来感への影響は、もっぱら「教師のかかわり」が「有能感・貢献感」を介して間接的影響を与えていると言える。

他方、表7から、各クラスター学級の違いを読み取ることができる。クラスター間での影響指標値のバラツキに注目すると、A-1'クラスター学級のみ数値の低い質問項目が散見される。ここでも特にそれらの数値の.7以上および.3未満のものに注目して整理を試みた。

A-1'・A-2'クラスター学級の違いとして、その表7の「本来感」部分に注目すると、A-1'クラスター学級の児童にとって、その本来感に貢献するのは、「教師のかかわり」では、公平な感情理解(項目9)、失敗後の支援のあり方(項目11)、教師による児童たちの意見尊重(項目12)であり、また「有能感・貢献感」では、何らかの活動や学級づくりにおいてはそのPDCAサイクルの主体的な参加を感じる(項目18)であり、さらに、「凝集性」

ではそういった取り組みへのクラス全員への参加に肯定的感情を共有している(項目7)と感じられている側面であると集約できそうである。そして、影響指標の低い数値に注目すると、授業中の他者の意見(項目16)や評価(項目19・22)にそれほど影響されないで済ませることができるようである。また、そんなにお互いに仲が良い(項目5)にもウエイトが行かなくても済む状態のようである。こうして、集団成熟度も高く、かつ、その集団で個も良く育っていてありのままの自分でいられると思える状態というのは、こういうことなのかとあらためてデータから教えてもらえるようである。

それに対して、A-2'クラスター学級では、「教師のかかわり」は授業関連のウエイトが大きいようで、やや生徒指導関連のかかわりでは、公平な感情理解(項目9)などにおいて、A-1'クラスター学級とは異なっているようである。ただ、「有能感・貢献感」はA-1'クラスター学級と同様のニュアンスがあるが、そのような「教師のかかわり」の影響なのか、「凝集性」での項目7の数値は格段に下がり、B-1・B-2クラスター学級とほぼ同じようなレベルに留まっている、という特徴が見て取れる。

② 「問題場面での主体性」への学級機能の影響の違い

図2(「問題場面での主体性」へのパスに注目)および表5(「問題場面での主体性」への直接効果・間接効果・総合効果に注目)に示されるように、「教師のかかわり」と「有能感・貢献感」が「問題場面の主体性」にある程度の影響を示しているが、A-1'・A-2'クラスター学級では「教師のかかわり」からの直接効果の微妙な影響の違いが見られることがわかる。A-1'クラスター学級のそれは、A-2'・B-1・B-2クラスター学級の数値レベルに比べて、少し抜き出ているようである。つまり、A-1'クラスター学級の「教師のかかわり」は、おそらく“子どもの問題”に対して問題場面での子どもによるより主体的な解決支援を行うことができている可能性がある、と理解される。STEPにおけるその基本的な支援は、個別対応では“反映的な聴き方”から“問題解決への模索”へという支援内容である。それをいわゆる“クラス会議”として集団による問題解決支援を進めている可能性も示唆される。また、子ども同士のトラブルにおいても、その前半部分での適切な支援が、表7の項目9における特徴を際立たせているのかもしれない。そのような支援が、子ども一人ひとりの「問題場面での主体性」を良く育てることに貢献していそうである。

表7からは、特にA-1'・A-2'クラスター学級の違いとして、上述の「本来感」同様の特徴を読み取ることがで

きる。また、B-1・B-2 クラスター学級においても同様である。

③「自己肯定感」に及ぼす学級機能の影響の違い

表6において、「教師のかかわり」の「自己肯定感」への影響の総合効果は、A-1'クラスター学級が最大で、ほかのクラスター学級はより小さく、かつ、同程度のレベルに留まっている。直接効果と間接効果の大きさを比較すると、A-1'クラスター学級のみ直接効果が大きく、ほかのクラスター学級は差がないか間接効果のほうが大きくなっている。特に、A-2'クラスターおよびB-2'クラスターにおいては、「教師のかかわり」の直接効果が非常に小さく、「教師のかかわり」から「自己肯定感」への総合効果(A-2'クラスター：.508, B-2'クラスター：.513)は、「有能感・貢献感」を介した間接効果(A-2'クラスター：.49=.69 ×.71, B-2'クラスター：.43=.72 ×.60)によってほとんど説明される。

ということは、A-1'・B-1'クラスターとA-2'・B-2'クラスターの違いの一つは、「教師のかかわり」の「自己肯定感」への影響に直接効果が多少なりとも影響しているかどうかの違いと言えよう。すなわち、前者のクラスター学級がある程度適切な勇気づけなどによって「自己肯定感」を得られているのに対して、後者のクラスター学級の「教師のかかわり」は「自己肯定感」を得られるニュアンスを含むことばかりではないということのようである。その上で、A-1'クラスターの「教師のかかわり」は「自己肯定感」に対して、間接効果よりも直接効果を通してより良い影響を与えることのできるかかわりであると理解することができる。

図3(「自己肯定感」へのパスに注目)において、「教師のかかわり」の「自己肯定感」への影響は、A-1'クラスター学級以外は間接効果中心であり、A-1'・B-1'クラスター学級での「教師のかかわり」からの直接効果が、強くないが見出されていることが特徴的である。ここでも、A-1'クラスター学級の「教師のかかわり」が強くないが、「自己肯定感」に直接効果として貢献することができている点はそれなりの意義がある、と理解される。

その直接効果の微妙な影響を、「勇気づけ」が適切になされている影響と理解すれば、表7からは、例えば失敗に出会っても自分なりに考えて以前よりも良く対処できる自分に育ちつつあるといった自己内価値基準を育て、それを元に、自分のことを肯定的に受けとめることのできる側面(Rosenberg, 1965のいう“Good enough”)が効果的に支援されていると理解することができるかもしれない。

④まとめ

個人特性に及ぼす学級機能の影響に関して、「教師のかかわり」は4クラスター学級とも基本的には「有能感・貢献感」を介した間接効果として機能していること、ただし、「問題場面での主体性」および「自己肯定感」に関しては、A-1'クラスター学級のみ「有能感・貢献感」からの間接効果というよりもむしろ、「教師のかかわり」からの直接効果が見出されるということがわかった。おそらく、このA-1'クラスター学級の「教師のかかわり」の直接効果は、“勇気づけ”およびそのスタンスの影響として考察された。そして、問題場面での上述した支援内容は、“勇気づけ”の中でも“子どもの能力への信頼”が、「自己肯定感」には“存在への勇気づけ”が基盤となっている可能性が示唆されるのである。

表7からは、それらの各クラスターの特徴をさらに浮き彫りにしてくれる情報が得られたと言える。

4. 全体的考察

前研究(松崎, 2015)に引き続き、「満足型」学級であるはずのA-1'クラスター学級とA-2'クラスター学級の違いを、本研究では、便宜上構成された擬似クラスター学級においてはほぼ「Q-U満足型」学級集団と理解される四つのクラスター間の影響の違いが検討された。擬似クラスター間の比較検討というかたちではあったが、まずは理解しがたいマイナスのパスは見られなくなった。このことは、Q-U満足群出現率による群構成よりもより質的にまとまったグルーピングがなされていて、その質的な違いをより適切に検討できる分類がなされていると、あらためて確認することができたと言える。

(1)学級機能に見る各クラスター学級の特徴

結果は、学級機能「教師のかかわり」の影響が異なることが明確であったと集約できる。すなわち、A-1'クラスター学級の「教師のかかわり」は「有能感・貢献感」にも「集団凝集性」にもきわめて効果的な影響を両立させていたことがわかった。それに対して、A-2'・B-1'・B-2'クラスター学級は「集団凝集性」への直接効果が大きくダウンしていたことがわかった。また、A-1'クラスター学級の「教師のかかわり」項目9・11・12・18・7において、その影響指標が高いという特徴も明らかにされた。

これらのことは何を意味しているのだろうか？

①A-1'クラスター学級とA-2'クラスター学級の違い

本研究結果は、A-1'クラスター学級の「教師のかかわり」は「集団凝集性」にも非常に効果的な影響を与えて

いること、かつ、特に生徒指導的側面における A-1'クラスター学級の「教師のかかわり」が項目 9・11 において優位であることの意義が考察された。

あらためて、A-1'クラスター学級は、X 小学校のみの学級で構成されていること、唯一 X 小学校の教師はそのほとんどが親学習プログラム STEP を受講していることを考慮する必要がある。

結論から言えば、その点から生じる一つの解釈として、A-1'クラスター学級においては、担任教師は高次元で児童との民主的な関係性を築くことができている、児童同士も必要に応じて協同し、そのような学級集団の中で、一人ひとりの児童がありのままの自分でいられるように個として尊重され、かつ、主体性や自己肯定感などが良く育つということをし得ている学級であると理解される。すなわち、発達障害や家庭内の問題を抱えていたとしても、どの子ども学級への所属感を十分感じていて、そこでは尊重され、平等に扱われているという思いを感じ取れる状態にあると理解することができるのである。つまり、非常に理想的な成熟度の高い学級状態であるとみなすことができる。換言すれば、いわゆるインクルーシブ教育を高い次元でなし得ている学級であると言えるかもしれない。

ちなみに、例えば松崎(2008)の対象者である担任教師 A 氏は 200X 年度では A-2'クラスター学級に、200x+1 年度では A-1'クラスター学級に、それぞれ分類される。

他方、A-2'クラスター学級担任である B 氏(松崎, 2011)は、教師の視点からの授業づくりではなく、児童の視点からの授業づくりを考えるようになったというスタンスの転換に言及しつつ、「やっぱり、児童たちで、自分たちに降りかかる問題を解決していく力をつけたい。それには、それを一部の力のある児童が話し合って方向づけていくようでは本当ではないという発想から、どの子ども同じ土俵の上でものが言えることが大事で、それを通してどの子にもその力を育てたい、という思いだった」と述懐している。それを達成した学級集団状態が、A-1'クラスター学級であると言えるのかもしれない。

そして、A-2'クラスター学級は、A-1'クラスター学級同様、学級目標の決定やその達成に向けての子どもたちの計画・立案に担任としてのコーディネートを発揮しながら、しかし、部分的には教師主導の側面や生徒指導上のある部分では児童たちの凝集性に若干の違和感を与えるかかわりが混在しているといった状況であったかとも理解することができる。つまり、A-2'クラスター学級の「教師のかかわり」は、授業技術は十分に高く、生徒指導上のかかわりもそれなりに民主的なニュアンスでは

あるが、部分的には従来の教師主導の側面などが、児童から見れば首尾一貫性のなさとして、A-1'クラスター学級に至り得ていない学級状態として理解することができる。

②4 クラスター学級の特徴

まず、A-2'・B-1・B-2 クラスター学級の担任のかかわりは、「集団凝集性」に対する直接効果が明確に下がる点で、A-1'クラスター学級と明確に異なることが理解された。そこでは、競争原理に基づいた児童間の上下関係などが一定程度残されていて、生徒指導上、一定程度の“ほめ言葉”や“注意・叱責”などの教師の価値観に基づく指導が存在し、それを快く思えない児童にとっては不公平感・嫉妬や競争意識などという感情的にはネガティブな影響を受ける側面が残り、結果的に、凝集性に対して肯定的な強い影響をもたらさないということになっている可能性が指摘された。より具体的な側面としては、表 7 の「教師のかかわり」項目 9 の影響指標の違いから、A-1'クラスター学級の「教師のかかわり」に比べて A-2'クラスター学級のそれは、いわゆる“子ども同士のトラブル”といった二次的援助サービス事態において、ある程度課題が残されているようだ理解された。そのような場面での対応によって、集団凝集性に十分に肯定的な影響を与えたい若干の問題を残し続けることになっている可能性が示唆されたのである。

クラスター分析結果から判断する限り、そのような状態は、STEP 受講の X 小学校教師にも残っていて、そのような教師らがこの A-2 クラスターに集中していることになっているのかもしれない。STEP を受講したからといって、それまでの教育観・子ども観を含む信念体系が一気に変革されることにはなりがたい側面を表しているであろう。しかし、多くの教師のかかわりを一定程度児童からの納得が得られるかかわりとしてそれなりの首尾一貫性を創出できる支援となっていることは意義深いことである。

一方、STEP を受講していない Y 小学校、あるいは、一部の教師が受講し始めた Z 小学校の教師にあつては、二次的援助サービス事態での個別支援だけでなく、集団での話し合いのコーディネーターなど、A-2 クラスター学級担任は、それなりの能力とスキルを持っている教師であると言えるかもしれない。

さらに、B-1 クラスター学級の「教師のかかわり」は、「有能感・貢献感」への直接効果が若干低めのところに特徴があるように見える。もしかしたら、そこでは、“貢献”よりもむしろ“活躍”にウエイトを置いた“賞

賛”が用いられている可能性が示唆される。ということは、その関係性は基本的にタテ関係で、ほめてやってコントロールしようとするニュアンスを残しているのかもしれない。そのような個の認められ方は、ある程度の競争などを引き起こして、結果的に凝集性に効果的な影響を与えられずにいる可能性が示唆される。STEP (Dinkmeyer & Mckay, 1976)の“いい親”的観点でいえば、“親は子どもをコントロールすべきだ”という信念がやや強いのもかもしれないということである。ただ、このクラスターの教師自身がある程度の自己変革を進めることができている、その管理意識レベル(河村, 2001)をそれほど高くないレベルで調整・維持することができているのかもしれない。

最後にB-2クラスター学級の「教師のかかわり」は、“ほめる・叱る”をある程度上手に使いこなせる教師であると言えるかもしれない。また、「教師のかかわり」から「有能感・貢献感」への直接効果が十分見られるので、“貢献”への“勇気づけ”的アプローチはそれなりになされていると考えられる。また、児童たちに問題解決を委ねる柔軟性も持ち合わせているのかもしれない。

“子どもの能力への信頼”もB-1クラスター学級より若干高めかもしれない。こうして、基本的には生徒指導的側面では児童の納得をある程度勝ち得ているが、学習指導面では課題を残すところがあり、B-1クラスター学級の担任教師同様、“熟練した教育技術(河村, 2001)”を身につけつつある途上と言えるのかもしれない。

なお、B-1クラスター学級とB-2クラスター学級の違いは微妙である。前者は、学習指導に関してはA-2'クラスター学級担任に近い特徴を持ち、生徒指導に関して言えば、前者の管理意識がやや強く、その持って行き方によっては、児童からの反発を生むという可能性があるのかもしれない(河村, 2001)。しかし、上述したように、ある程度自己変革を進めていてそういった反発を生まないレベルでのかかわりを創出・維持できているのかもしれない。そして、B-2クラスター学級の担任は、A-1'クラスター学級担任同様、生徒指導場面において子どもの話を聴く耳を持っており、さらに問題解決場面での支援の仕方などにおいて“児童主体”のニュアンスを工夫しつつあるのかもしれない。具体的には、集団・個別支援の場面では、「あなた(たち)はどうしたいの?」と問題を子どもに返し、必要以上に教師が“子どもの問題”を取り上げて教師が解決してしまうことにならないように配慮したり、子どもの能力を信頼する努力を進めているのかもしれない。

以上、学級機能に関しては「教師のかかわり」の質の

違いに注目してその意味合いの違いを考えたが、これらはいくまでも解釈であり、仮説的な域を出てはいない。ただ、Q-U満足群出現率による群構成による違いを検討した前研究(松崎, 2012, 2013, 2014)よりも、学級集団の成熟度にもたらす担任教師のかかわりがより明確に見えてきたと言える。一方で、多くの教師が従来の教育・指導のあり方に際して、“脱・管理型”に苦戦している様相も浮かび上がってきているように見える。

(2) 学級機能が個人特性に及ぼす影響の違い

① 「本来感」への影響とクラスター間の違い

まず、Q-U満足群出現率をもとにしたタイプ分けに関する前研究結果(松崎, 2013)において、学級機能が「本来感」に及ぼす影響としてそれらのタイプ1・2・3にほぼ共通していたのは、「教師のかかわり」が「有能感・貢献感」を介して間接的影響を与えていること、「教師のかかわり」および「凝集性」からの肯定的な直接的影響は、ほとんどないか、あっても微弱なものであった。そして理解しがたいこととして、タイプ1学級において「教師のかかわり」が「本来感」へ及ぼす影響としてマイナスのパスが見出されていたことであった。

あらためてクラスター分析に基づく疑似クラスター間の比較検討を行った本研究結果は、理解しがたいマイナスのパスが出現することなく、内容的には上述のような結果と相反することなく、その影響過程のクラスター間の違いをより明確にしてくれるものであったと言える。もちろん、マイナスのパスを示していたY小学校のタイプ1学級はクラスター分析によってA-2'クラスター学級として分類されていたことも、その質の違いとして理解することができる。

こうして、「教師のかかわり」が「有能感・貢献感」を介して間接的影響を与えていること、「教師のかかわり」および「凝集性」からの肯定的な直接的影響は見られなかったことが確認された。また、「有能感・貢献感」の直接効果がA-2'・B-2'クラスター学級で特に大きかったのは、そのクラス状態によっては、所属する児童の本来感にとってこの「有能感・貢献感」の重要度がかなり大きいことを意味しているものと考えられる。

「本来感」への「教師のかかわり」の影響をまとめると(表8)、4クラスターともに一貫して直接効果よりも間接効果が大きく、ほどほどに間接効果を通しての影響があることがその子がその子らしく過ごしていけるものであるというふうに理解することができる。

②「問題場面での主体性」および「自己肯定感」への影響とクラスター間の違い

次に、学級機能が「問題場面での主体性」・「自己肯定感」へ及ぼす影響としても、基本的には「本来感」への影響と同様、間接効果中心の影響過程が見出された。ただ、「教師のかかわり」の直接効果と間接効果の大きさは、「本来感」とは異なり、A-1'クラスター学級のみ直接効果の影響がやや大きいものであった(表8)。

表7を参考にすると、A-1'クラスター学級の「教師のかかわり」の影響は、項目11と9などの効果が大きいものである可能性が示唆された。つまり、失敗場面での次の行動選択を支援してくれる項目11は、この「問題場面での主体性」に効果的に機能し、そのような主体性を良く育てることに貢献するかかわりであると理解することができる。このことは、そのように自分で問題解決の試行錯誤を主体的に進めていくことのできる自分を肯定的に捉えることになるであろうという点で、「自己肯定感」においても、A-1'クラスター学級のみ「教師のかかわり」の直接効果が大きいと理解できる。STEP的な理解に基づくと、やはりこのA-1'クラスター学級の担任教師は、“子どもの能力への信頼”に基づいた適切な支援がなされているであろうと推察することができる。

③その他

さらに、共通して、一つには「凝集性」からこれらの個人特性への直接効果は見出されず、これらの個人特性に対する「凝集性」の直接的影響は考慮しなくても良いということになりそうである。つまり、ある程度以上の学級状態であれば、その集団凝集性がこれらの個人特性に効果的に働く要因として重要なものであるという理解を必要としないということになる。しかし、間接効果としての可能性は否定されるものではない。また、その際の間接効果を媒介する要因としてどのような要因を想定するかについては、今後の検討課題である。

他方、A-1'クラスター学級の結果についてはあくまでも参考程度に留めるしかないのかもしれないが、A-2'クラスター学級以下とは異なるメカニズムで学級機能が働いている可能性が示唆される。今回の結果は、一学級だけ暫定的分析のために取り込んだ学級の影響を受けている可能性もあるため、別のメカニズムでなされる学級機能も考慮しつつ、今後あらためて確認されていくべき検討課題と考えるのが妥当であろう。ただ、現時点で考えられることは、「本来感」などの平均値の高さとSDの小ささを特徴とするA-1'クラスター学級の児童においては、すでに何らかの影響を受けて到達した真の集団成

表8 「教師のかかわり」が個人特性に及ぼす影響

クラスター	直接：間接効果	総合効果
「本来感」		
A-1'クラスター	直接<間接	中
A-2'クラスター	直接<間接	中
B-1'クラスター	直接<間接	小
B-2'クラスター	直接<間接	やや大
「問題場面での主体性」		
A-1'クラスター	直接>間接	やや大
A-2'クラスター	直接<間接	中
B-1'クラスター	直接<間接	小
B-2'クラスター	直接<間接	中
「自己肯定感」		
A-1'クラスター	直接>間接	やや大
A-2'クラスター	直接<間接	中
B-1'クラスター	直接=間接	中
B-2'クラスター	直接<間接	中

熟度状態にあるとすれば、もうその時点で個としても集団にありながらそれぞれが独立して自分らしいあり方を何かに頼らずとも感じるほどになっていると考えられるかもしれない。

(3)学級機能における「教師のかかわり」の意義

この学級機能尺度は、家族集団機能に関するOlson, Sprenkle, & Russell(1979)の家族円環モデルを援用して、その因子間の影響過程を捉えられるようにすることを目的に考案された(松崎, 2006)ものである。他方で、従来の教師のかかわりの積み重ねが児童同士の関係性を規定することでいじめや不登校などの問題が生じていると理解するシステム論的な立場に立てば、つまり、“コミュニケーションそのものがシステムをつくる(高橋, 1999)”ことから、日常的な“ほめる・叱る”のコミュニケーション変革と同時進行でシステム変革を進めることが必要と考えられた。したがって、教師-児童間の関係性(システム)とそのコミュニケーション変革を可能ならしめるために、教師に親学習プログラムSTEPを受講してもらい、かつ、数年間の積み上げを継続した、その成果であった。

家庭内では、もちろん両親のかかわり方がその家族システムを形成していく大きな役割を果たす。一方、教室では担任教師のかかわりが学級システムを構築するのに大きく貢献している。そして、それぞれの教師の最大公約数とする理想の学級状態(河村, 2012)を、発達障害児等の多様性を含む学級集団において達成するために担任教師としては何をどうするのが具体的に見えて来たように感じる。そして、特にその集団成熟度をアップさせるためには、民主的な話し合いを通して学級集団による問題解決体験を積み重ねること(上述の家族円環モデルでいえば適応性)が重要であるように思える。担任教師としては、そのコーディネーターすなわち民主的なリーダー

ーシップが意味を持つことになると言える。

他方、状況的リーダーシップ理論 (Hersey, Blanchard, & Johnson, 1977) の観点からいえば、A-1 クラスター学級はほぼ第4段階にあり、そこではそのメンバーはそれぞれが能力・意欲が高く、自律的行動を選択遂行できるレベルで、その担任はほぼ委任的リーダーシップを採れていると理解することができるかもしれない。一方、A-2 クラスター学級は第4段階に近い第3段階にあり、レディネスレベルが能力を高めているものの部分的に意欲や不安の点で課題を引きずっている可能性が示唆され、担任のリーダーシップとしても参加的リーダーシップのニュアンスを残しているのかもしれない。あるいは、生徒指導的側面では、説得的リーダーシップ的側面を残しているのかもしれない。

民主的なリーダーシップの結果として子どもに育つであろう、本研究でも取り上げられた「問題場面での主体性」は、いわゆるこの激動の21世紀をより良く生き抜く基礎体力となるはずである。そのような頭の使い方、すなわち主体性育成に関しては、この児童期中期までに繰り返し体験して自分の生き方の中核とする支援として大いに意味がある。いわゆる“アクティブラーニング”や“インクルーシブ教育”などを見据えつつ“個”の育ちと人間関係のあり方を、その柔軟性の大きい時期の子どもたちに体験させることのできる公教育であることを願っている。

日本の学校教育の教育目標とその育成方法のあり方を、根本から検討する時期に来ているのではという河村(2010)の指摘に対しても、本研究結果は、その一つの具現化の方向性とその成果を示せたものであるとも言える。欧米では、すでに1970年代に民主的な関係性において、子どもに責任感と協調性を育てる子育て法として開発された親学習プログラムSTEPである。アドラーの個人心理学を背景に持っていることから、その教育目標が、行動面の目標として①自立する、②社会と調和して生きるを掲げ、それを支える心理面の目標として①私は能力がある、②人々は私の仲間であることを挙げ(岸見, 1999)、それらの目標を達成するために、従来の“ほめる・叱る”に替わるアプローチとして“勇気づけ”を中心とした方法を提示している。それを21世紀の教育のあり方として十分公教育の場で活用することができることを実証したと言える。換言すれば、このアプローチとその成果は、学習指導と生徒指導的側面を両立させた今後の公教育のあり方に一つの解を与えてくれるものであると言える。

(4)まとめと今後の課題

①まとめ

Q-U 満足型学級集団の質の違いを検討してきた。これまでの一連の研究で問題にしてきたのは、河村(2012)のいうゼロ段階ではなく、そこから理想的な「満足型」学級へのプロセスにおいて、さまざまなレベルの「満足型」学級が存在していること、それをどのような違いとして認識することができるかということ、すなわち、学級集団の成熟度の違いないしは質の違いを明らかにしていくことが、この一連の研究の課題であった。加えて、その集団成熟度および個の育ちに貢献する教師のかかわりを明確化することであった。

一連の研究では、Q-U 満足群出現率による群構成(松崎, 2012, 2013)から、クラスター分析による群構成に切り替えて(松崎, 2014, 2015)、その後の分析を進めてきたことになる。前者の群構成では、おそらくある程度の混在した群構成になっていたことが考えられる。後者の群構成を採用したことによって、その違いの見え方がより明確になってきたと考えられる。

本研究において明確になったことの一つは、学級機能因子間の影響として、「教師のかかわり」がA-1'クラスター学級以外の学級では、「集団凝集性」への効果的な影響を与えることができていなかったことである。通常の「教師のかかわり」には、凝集性に効果的な影響を与えることのできな不適切なかかわりが混在している可能性が明確になったと言える。そして、その影響の違いをA-2'クラスター学級と比較して、トラブルへの対処や失敗後の支援などに見出すことができた点である。授業のわかりやすさなどでリソースを持つA-2'クラスター学級の教師は、これらの生徒指導上のかかわりにおいて子どもから見てその首尾一貫性を感じることもできるかかわりになることが、おそらくどの子どもも満足・納得できる学級づくりへ向かうことになると言えそうである。そして、そのようなかかわりこそがそのまの自分でいられることを可能にし、他方でそれぞれの子どもの主体性も育てることに貢献すると理解され、そのような中で子どもが育った主体性を発揮したとき、学業を自分の問題として受けとめて積極的に学業にも立ち向かい、結果的に学力アップにも通じるのであろうと解釈される(松崎, 2010)。

まとめると、日本の学級集団は学習集団と生活集団が一体化した集団(河村, 2010)であるが故に、授業でのかかわり(学習指導)とともに授業以外の教師のかかわり(生徒指導)においても、その首尾一貫性が求められると考えられる。そして、生活集団での問題解決経験こ

そ、集団成熟度をアップさせると理解することができる。その際の問題解決への模索を、民主的な関係性において経験させながら進めることで、一人ひとりが主体性を発揮し、尊重された学級集団として成熟へ向かうことができるのではないかと推察される。それが実現されていくと、そのような学級集団で個も良く育つという結末をもたらすことになるかと理解される。

②今後の課題

本研究では、そのデータが年度末であること、かつ、満足群出現率の高い学級が多く含まれていること、さらには STEP 受講の担任学級も含まれていることから、学級機能尺度の「教師のかかわり」因子は、一つにまとまっていた。しかし、あらためてごく普通の学級状態のニュアンスを持つ学級が多く含まれているサンプル集団であれば、おそらく「教師のかかわり」因子は少なくとも「授業」関連因子と「生徒指導」関連因子に分かれた因子構成である可能性が大である。それは、X小学校でも STEP 受講前の1学期末の因子構成はそうであったこと（松崎、2006）から推察できる。本研究結果は、そのX小学校の3年あまりの積み上げの結果を含んでおり、その中で、クラスター分析を通して「満足型」学級集団の成熟度の違いを明らかにできた意義は大きい。しかし、学級機能尺度として、その活用などさらなる課題が残る。

また、学級機能が個人特性に及ぼす効果として本研究でも確認されたことは、そのほとんどが「教師のかかわり」の直接効果というよりもむしろ「有能感・貢献感」を介した間接効果であることである。また、ここで取り上げた個人特性には、「集団凝集性」からのパスが見られないことも確認した。

本研究でさらに明らかになったことは、A-1'クラスター学級ともなると、学級機能「教師のかかわり」の個人特性への間接効果でさえそれほど必要としなくても済むらしいことがわかったことである。集団の成熟した状態では、集団内でも個々の子どもがそのままの自分でいられて、その主体性を発揮して行動でき、そういう自分に対して自己肯定感を感じていられる、そのような個と集団の関係性が成立するのかもしれないということが見えてきたと言える。しかし、その集団成熟度を達成しつつ、個が良く育つプロセスでは、あらためて集団の中で一人ひとりが尊重され、平等に扱われ、そこでの問題解決において貢献できる自分を感じることができる、そうした集団による問題解決（クラス会議）を体験していくこと（松崎・瀬尾・鈴木、2016）が重要であることを再確認することができたように思われる。教師は、“ほめ

る・叱る”を通して子ども間に階層構造を創ることになる20世紀型教育からの転換を、一つのアプローチとしては親学習プログラムSTEPに見出すことができるということをも明らかにしたと言える。

ところで、最近、アドラーの個人心理学が注目されてきた。しかし、アドラーの個人心理学関連の量的データに基づいた実践研究は検索してもヒットせず、苦戦したところがあった。しかし、これだけの成果を生み出したことから考慮すると、今後、同様の実践研究が活発に行われてさらにその成果が確認され、かつ、教育現場での一定の方向性として共有され、その結果として、公教育が不登校やいじめなどの問題から抜け出て、どの子どもも良く育つことを支援することのできる公教育となることを心から願う。

最後に、このような実践研究を通して、児童にも先生方にも、それだけの力が備わっていると信じて良いということを教えていただいたと、筆者自身感謝している。

【引用文献】

- Dinkmeyer, D. & McKay, G. D. 1976 *Systematic training for effective parenting: Parent's handbook*. Circle Pines, Minnesota: 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)
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. 1977 *Management of organizational behavior (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. (山本成二・山本あづさ (訳) 2000 行動科学の展開 [新版] 生産性出版)
- 河村茂雄 2001 楽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 図書文化社
- 河村茂雄 2010 日本の学級集団と学級経営 図書文化社
- 河村茂雄 2012 学級集団づくりのゼロ段階—学級経営力を高める Q-U 式学級集団づくり入門— 図書文化社
- 河村茂雄・武蔵由佳 2016 小学校におけるアクティブラーニング型授業の実施に関する一考察 教育カウンセリング研究, 7, 1-9.
- 岸見一郎 1999 アドラー心理学入門 KKベストセラーズ
- 国立教育政策研究所 2017 OECD 生徒の学習到達度調査 PISA2015 年協同問題解決能力調査—国際調査の概要— www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/pisa2015cps_20171121_report.pdf (2017年12月27日)
- 松崎学 2006 学級機能尺度の作成と3学期間の因子構造の変化 山形大学教職・教育実践研究, 1, 29-38.
- 松崎学 2008 学級機能と子どもの学級適応に関する研

- 究Ⅱ－小学校教師の STEP 受講による“自分の変化”
 ー 山形大学教職・教育実践研究, 3, 1-11.
- 松崎学 2010 人間関係と学力を両立させた教育実践－STEP 導入の試み－：第6回日本教育カウンセリング学会自主シンポジウム報告 山形大学教職・教育実践研究, 5, 55-67.
- 松崎学 2011 学級機能と子どもの学級適応に関する研究Ⅲ－小学校教師の STEP 受講による“自分の変化”
 ー 山形大学教職・教育実践研究, 6, 39-54.
- 松崎学 2012 Q-U 満足型学級集団の質の違いに関する探索的研究Ⅰ－Q-U 満足群出現率の違いと本来感への Q-U 因子の影響－ 山形大学教職・教育実践研究, 7, 9-21.
- 松崎学 2013 Q-U 満足型学級集団の質の違いに関する探索的研究Ⅱ－本来感に及ぼす学級機能因子の影響に関するタイプ間の違い－ 山形大学教職・教育実践研究, 8, 17-30.
- 松崎学 2014 Q-U 満足型学級集団の質の違いに関する探索的研究Ⅲ－自主性因子に及ぼす学級機能因子の影響に関するタイプ間の違いとクラスター分析による再分類の試み－ 山形大学教職・教育実践研究, 9, 29-39.
- 松崎学 2015 Q-U 満足型学級集団の質の違いに関する探索的研究Ⅳ－クラスター分析後のさらなる検討①
 ー 山形大学教職・教育実践研究, 10, 37-49.
- 松崎学・瀬尾七恵・鈴木英子 2016 小学校における「満足型」学級づくりへの試み 教育カウンセリング研究, 7, 45-58.
- Olson, D. H., Sprenkle, D. H., & Russell, C. S. 1979 Circumplex model of marital and family systems : I. cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process*, 18, 3-28.
- Rosenberg, M. 1965 *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- 高橋規子 1999 システム理論の概論 吉川悟(編) システム論から見た学校臨床 金剛出版, 9-27.
- 豊田秀樹 2007 共分散構造分析 [Amos 編] ー構造方程式モデリングー 東京書籍