

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—

松 崎 学¹⁾

3小学校における満足型学級の学級集団の質の違いを探索的に検討するために、Q-U満足群出現率によって、Q-U満足群出現率80%以上の学級（タイプ1）、同70%台の学級（タイプ2）、同50-60%台の学級（タイプ3）、同50%未満の学級（タイプ4：補足的に）を比較検討した。研究Iでは、Q-Uアンケートデータによる比較検討の結果、すべてタイプの主効果が有意であった。Q-U尺度得点ごとの等質サブグループの結果は、意欲尺度においては「学級雰囲気」でタイプ1-2とタイプ3との間の明確な違いが見られた。「承認得点」では、タイプ1-2-3間の差が明確で、「被侵害得点」ではタイプ1-2とタイプ3とに分けられた。また、「学級雰囲気」と「承認得点」に関しては、学校間の違いも見られた。さらに、Q-U因子構造も満足度尺度においてタイプ間の違いが見られた。研究IIでは、本物の自尊感情と理解される本来感尺度得点に関してタイプ間および学校間の比較検討が行われた。タイプ1では、Q-U3因子が肯定的な影響を与えていたが、タイプ2・3ではそのうちの2因子がそれぞれ影響していた。また、学校間の違いが大きく影響していることがわかった。特に、本来感に及ぼすQ-U因子の影響が、X校と他の2校との間で異なっていた。それらの総括的結果は、全体的に80-90%台の満足群出現率のクラスの優位性が確認され、また、学校間の違いも確認された。これらの結果は、学級集団の成熟度に及ぼす教師のリーダーシップの観点から考察された。

キーワード：学級集団の質、Q-U満足群出現率、本来感、学級機能尺度、児童

1. 問題と目的

Q-U (Questionnaire Utilities; 河村, 2000) アンケートにおける満足型学級は、他の管理型学級やなれあい型学級などに比べて、いじめの発生率および担任教師による未チェック率（担任教師が指導上配慮が必要と気づいていない割合）が最も小さい（河村, 2007a; 河村・武蔵, 2008）ことがわかっている。同様に、学力に関しては、満足型学級はオーバー・アチーバーが最も多く、逆にアンダー・アチーバーが最も少ない（河村, 2007a）ことがわかっている。

こうして、概して満足型学級が児童の学級適応と学力達成において優れた学級状態であることがわかる。しかし、それらの研究（河村, 2007a; 河村・武蔵, 2008）では満足型学級とは言え、満足群出現率は明示されていない。ちなみに、当初の満足型学級は小学校では学級の7割以上（河村, 2000）、中学校では6割以

上（河村, 2001）とされていた。

ところで、河村は、Q-U満足群出現率50-60%台と70%以上では、集団の質と子どもの育ちが異なることを述べた（松崎, 2010）。それでは、まず、学級集団の質はどのように検討することができるのであろうか。

その違いが明確化されることは、満足群出現率の高い学級づくりを推し進める上で何が重要な側面になっているかを明らかにすることができるかもしれない。それによって、満足群出現率のより高い学級づくりへの手立ての可能性が示唆されるかもしれない。

質の違いを検討する方法としては、例えば、しろうと理論の分析にみられるように、多くの質問項目が用意できている場合には、しろうとと専門家の間でその因子構造と各因子内の項目内容の違いが明らかになることがわかっている（Furnham, 1988）。したがって、ひとつの可能性としては、因子構造ないしは各因子に含まれる項目内容の違いとして見出されるかもしれない。

さらには、松崎（2007a）では、学級機能がQ-U因子に及ぼす影響がSTEP (Systematic Training for Ef-

1) 山形大学地域教育文化学部附属教職研究総合センター

fective Parenting ; Dinkmeyer & Mckay, 1976) 受講群と非受講群では異なっていた。そのことから、何らかの特性に及ぼす学級機能に関する共分散構造分析結果から、その影響に何らかの違いが見出されるかもしれない。特に、そのような学級で育つ望ましい特性に対する影響のしかたに何らかの違いを見出すことができるかもしれない。

次に、満足型学級でそれぞれの子どもに何が育つかを考えてみよう。例えば、河村 (2007b) は、学習意欲も友人関係づくりにも高い意欲をもっている子どもたちはその圧倒的多数の76%が学級生活満足群に位置しているというデータを提示し、さらに、子どもの内面の発達を理解するために、「POEM (児童生徒理解カード)」（高野・海保・櫻井・岩立・渡辺・応用教育研究所, 1992) の結果から、学習意欲の高い子どもは受容感・効力感・セルフコントロール・対人積極性・向社会性などの点で優れた心理特性を示し、不安感や攻撃性は低いという、望ましい育ちが見出されている。ただし、POEMの調査項目数は多く、時間的に制約の多い教育現場ではなかなか使いづらいものである。

より端的に、子どもの内的適応状態を把握するために、そのひとつとして自尊感情が考えられる。ところで、Rosenberg (1965) によると、自尊感情には“Very good”と“Good enough”の二つの側面が考えられている。すなわち、前者が社会的評価基準によって他者から認められたときに自分を価値ある存在と思えるという側面の自尊感情であるのに対して、後者は自己内価値基準によって成長・変化しつつある自分を「これでよし」と思える側面の自尊感情であるとしている。もちろん、後者が本物の自尊感情と考えられている。しかし、従来の自尊感情尺度は、“Very good”の側面と“Good enough”の側面との混在が指摘される (例えば、清水・吉田, 2008) などの不十分さを残しており、その明確な弁別に向けても、今後の課題の一つとなっている。

他方、最近、伊藤・小玉 (2005) は本来感 (authenticity) の概念とその尺度構成を試みている。本来感とは「自分自身の意思や気持ちに基づき素直に生きていること (伊藤・小玉, 2005)」「個人が自分らしくあると全般的に感じている程度 (伊藤・小玉, 2006)」を意味し、「本当の自分」や「自分らしくある感覚 (sense of authenticity)」といったことばで表現されるものと考えられている。そして、大学生を対象にして1因子7項目からなる尺度を作成し、信頼性も高く ($\alpha = .79$)、自尊感情との併存的妥当性も高い

Table 1 3 小学校の満足群出現率による学級構成

満足群出現率	X校	Y校	Z校	タイプ ^a
90-100 %	4-1 (91.3%)	5-2 (95.8%)	4-1 (100.0%)	1
	5-1 (95.8%)	6-1 (96.3%)	6-3 (95.8%)	
	5-2 (100%)			
	6-2 (95.2%)			
80-89 %	4-2 (88.0%)	4-1 (81.8%)	5-3 (81.5%)	1
	5-1 (88.2%)	4-2 (87.1%)	6-1 (88.0%)	
	6-1 (80.0%)	4-2 (80.0%)	6-2 (84.0%)	
	6-1 (87.0%)	5-2 (87.5%)		
70-79 %	5-2 (77.4%)	4-3 (70.8%)	4-1 (75.3%)	2
	6-2 (74.2%)	5-1 (78.1%)		
	4-2 (71.4%)			
	6-3 (69.6%)	6-2 (60.0%)	5-2 (65.4%)	
60-69 %			5-1 (60.9%)	3
			5-3 (62.5%)	
			6-1 (61.5%)	
			6-3 (68.0%)	
50-59%		5-1 (58.3%)	4-3 (54.2%)	3
		5-3 (54.2%)	4-2 (58.6%)	
		4-1 (57.7%)	5-2 (56.0%)	
		6-1 (56.0%)	6-2 (53.8%)	
50%未満	4-1 (35.7%)		4-2 (36.4%)	4
			5-1 (44.4%)	

注. アンダーラインは 200x+5 年度のクラスを示す。

($r = .73$) ことなどが確認されている。その後さらに、大きな意味での全般的自尊感情が、本当の自尊感情とされる本来感と随伴性自尊感情とされる優越感という側面から構成されていることがある程度のレベル (モデル適合度RMSEA=.065) で実証されている (伊藤・川崎・小玉, 2011)。

こうして、この本来感は自尊感情の“Good enough”と同義の概念であると考えられる。この尺度こそ、児童に適用できれば、少ない尺度項目で児童一人ひとりの適応感を測定することができると考えられる。

そこで本研究では、第1に、Q-U満足群出現率の違いによるQ-U項目の因子分析結果の違いから、満足型学級集団の質の違いを探索的に検討すること、第2に、本来感尺度が児童に適用可能かどうかを確認しつつ、それに及ぼすQ-U因子の影響を検討することによって、学級集団の質的側面にどのような違いがみられるかを探索的に検討することを目的とする。

2. 研究 I : Q-U満足群出現率の違いによるQ-U因子構造および各質問項目の比較

(1) 目的

Q-U満足群出現率による学級タイプの違いを、Q-U因子と各因子項目ごとの平均値の比較および因子構造の違いという観点で、その特徴を明らかにすることを目的とする。

Table 2 Q-Uにおけるタイプ別各因子尺度得点と各尺度項目の比較

因子名/ 項目番号	タイプ別平均とSD				分散分析結果		
	タイプ1	タイプ2	タイプ3	タイプ4	F値(タイプ)	(学校)	(交互作用) 多重比較(タイプ番号等)
「友人関係」	11.25 (1.13)	10.85 (1.46)	10.42 (1.64)	9.76 (1.83)	48.589***		1 > 2 > 3 (> 4)
意欲1	3.81 (0.44)	3.64 (0.60)	3.52 (0.65)	3.29 (0.83)	18.517***		1 > 2 ≥ 3 > 4
意欲2	3.92 (0.31)	3.87 (0.50)	3.74 (0.56)	3.66 (0.61)	11.022**		1 > 2 > 3 (≥ 4)
意欲3	3.53 (0.64)	3.34 (0.72)	3.16 (0.76)	2.81 (0.82)	19.450***		1 > 2 ≥ 3 (> 4)
「学習意欲」	10.36 (1.33)	10.13 (1.39)	9.80 (1.61)	9.56 (1.98)	7.249***		1=2=3 (=4), 1>3 (=4) ≤ 2
意欲4	3.86 (0.41)	3.82 (0.47)	3.69 (0.61)	3.61 (0.64)	5.294**		1=2 ≥ 3 (=4), 1>3 (=4)
意欲5	3.01 (0.78)	2.87 (0.81)	2.81 (0.83)	2.69 (0.99)	4.271**	3.099**	1=2, 1 > 3 (=4)
意欲6	3.49 (0.59)	3.43 (0.68)	3.31 (0.71)	3.25 (0.78)	3.434*		1=2, 1 > 3 (=4)
「学級雰囲気」	11.08 (1.26)	10.86 (1.66)	10.02 (1.70)	9.49 (1.99)	25.894***		1=2 > 3 (≥ 4)
意欲7	3.81 (0.44)	3.82 (0.53)	3.55 (0.66)	3.42 (0.79)	15.105***		1=2 > 3 (=4)
意欲8	3.68 (0.55)	3.52 (0.70)	3.28 (0.65)	3.08 (0.75)	19.720***	7.076** 3.136**	1>2>3 (≥ 4), X>Y>Z
意欲9	3.59 (0.54)	3.53 (0.65)	3.19 (0.68)	2.98 (0.80)	23.191***	3.443* 3.094**	1=2>3 (≥ 4), X>Y>Z
「承認得点」	21.39 (2.58)	20.47 (2.87)	19.54 (3.32)	17.86 (3.88)	30.260***	6.316** 3.139**	1>2>3 (>4), X>Y=Z
満足1	3.23 (0.73)	3.06 (0.72)	3.05 (0.74)	2.73 (0.85)	7.371***		1 ≥ 2 ≥ 3 (=4)
満足2	3.66 (0.54)	3.48 (0.67)	3.30 (0.74)	3.07 (0.76)	23.592***	5.338** 4.007***	1>2>3 (≥ 4), X>Y=Z
満足3	3.57 (0.64)	3.44 (0.72)	3.35 (0.73)	3.07 (0.91)	10.459***	5.756** 2.480*	1=2=3 (>4), 1>3, X>Y=Z
満足4	3.60 (0.59)	3.48 (0.65)	3.23 (0.74)	2.97 (0.81)	19.954***	4.278*	1=2>3 (>4), X>Y=Z
満足5	3.67 (0.57)	3.60 (0.60)	3.30 (0.71)	3.20 (0.78)	13.695***	4.974** 2.724*	1=2>3 (=4), X>Y>Z
満足6	3.61 (0.61)	3.42 (0.66)	3.32 (0.74)	2.83 (0.93)	25.151***	2.360*	1>2=3 (>4), X=Y>Z
「被侵害得点」	7.94 (2.74)	8.87 (3.53)	10.03 (3.88)	11.42 (4.36)	24.168***		1 < 2 < 3 (< 4)
満足7	1.54 (0.76)	1.75 (0.88)	2.04 (0.96)	2.29 (0.98)	17.414***		1 < 2 < 3 (=4)
満足8	1.29 (0.59)	1.47 (0.75)	1.60 (0.81)	1.83 (0.97)	14.797***	3.527* 2.576*	1<2=3 (=4), X ≤ Y=Z
満足9	1.24 (0.57)	1.42 (0.77)	1.66 (0.88)	1.93 (0.98)	21.606***		1 < 2 < 3 (< 4)
満足10	1.32 (0.63)	1.42 (0.79)	1.58 (0.84)	1.73 (0.83)	6.953**		1 < 3, (2 < 4)
満足11	1.33 (0.67)	1.41 (0.71)	1.57 (0.87)	1.81 (0.94)	9.017***		1 < 3 (=4), (2 < 4)
満足12	1.23 (0.52)	1.41 (0.76)	1.59 (0.78)	1.83 (0.91)	16.011***		1 < 2 < 3 (≤ 4)

注. * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

数値のイタリック表示は交互作用を示す。しかし、多重比較においては、複雑になるため、タイプ間および学校間の多重比較のみを示した。多重比較において、>ないし<は有意差あり、≥ないし≤は傾向差あり、=は有意差なしを、それぞれ意味する。なお、タイプ4も表示したが参考程度にとどめることとする。

(2) 方法

① 調査対象と対象学級

200x + 4年度末および200x + 5年度末におけるA・B・C市の公立小学校X・Y・Z3校の4-6年生児童のうち、その保護者による事前の調査拒否回答の児童および未記入などの欠損データが5個以上の児童を除いた、のべ1001名を集計・分析対象とした。

なお、対象学級45クラスの満足群出現率がTable 1のように構成された。満足群出現率80%以上の20学級(タイプ1)と、70%台の6学級(タイプ2)と50-69%の16学級(タイプ3)を分析対象とした。なお、50%未満の3学級(タイプ4)については、満足型学級とは言えないこともあり、参考程度に用いることにした。

② 手続き

各年度末の調査実施にあたっては、事前に保護者に調査依頼文書を配布し、保護者からの調査拒否対象児童を除く児童を対象に、アンケート調査を実施した。

アンケートは、各学級で担任のもとに実施され、回収後、調査研究者に送付された。

③ アンケートの構成

① 上学年児童用Q-Uアンケート (Questionnaire Utilities: 河村, 1999; 以下, Q-Uと表記する), ② 学

級機能尺度 (松崎, 2006), ③ 本来感尺度 (伊藤・小玉, 2005より, 他者比較を含む1項目を除いた6項目の4ポイント評定), ④ 自主性尺度 (試案の36項目)であったが、本研究では①について分析された。

④ 分析方法

本研究においては、Q-Uアンケート満足度尺度出現率からその分布タイプを分類し、Q-U因子尺度得点および各尺度項目に関して、タイプ間の比較検討が行われた。

また、分析にはSPSS (ver. 16) が用いられた。

(3) 結果

① Q-U各因子尺度得点と各尺度項目のタイプ間比較

Q-U因子尺度得点および各尺度項目得点に対して、満足群出現率による学級タイプ(4)×学校(3)の分散分析を実施した。本来、3校とも2年度にわたるデータを用いているため、標本の独立性が保てていない可能性が存在するが、ここではある程度の独立性が存在するものとみなした。

その分散分析の結果を、Table 2に示す。

概して、タイプ要因の主効果はすべて有意であり、学校要因の主効果および両要因の交互作用は部分的に

Table 3 「意欲尺度」のタイプ別因子分析結果とそれぞれの因子構造

タイプ 1				タイプ 2				タイプ 3			
項目	因子 1	因子 2	共通性	項目	因子 1	因子 2	共通性	項目	因子 1	因子 2	共通性
意欲 1	.697		.569	意欲 1	.672		.560	意欲 1	.747		.606
意欲 2	.787		.551	意欲 2	.463	.311	.512	意欲 2	.823		.580
意欲 3	.374	.281	.355	意欲 3	.617		.402	意欲 3	.492	.217	.440
意欲 4	.575		.284	意欲 4	.719		.440	意欲 4	.611		.463
意欲 5	.314		.158	意欲 5	.213		.054	意欲 5	.120	.278	.139
意欲 6	.266		.145	意欲 6	.604		.315	意欲 6	.301		.170
意欲 7	.245	.520	.496	意欲 7	.287	.556	.614	意欲 7	.396	.376	.506
意欲 8		.869	.687	意欲 8		.926	.794	意欲 8		.723	.643
意欲 9		.688	.438	意欲 9		.882	.664	意欲 9		.906	.724
因子 1		.650		因子 1		.696		因子 1		.701	

注. 最下段の数値は因子間相関を示す。共通性は因子抽出後の値である。

Table 4 「満足度尺度」のタイプ別因子分析結果とそれぞれの因子構造

タイプ 1				タイプ 2				タイプ 3				
項目	因子 1	因子 2	共通性	項目	因子 1	因子 2	因子 3	共通性	項目	因子 1	因子 2	共通性
満足 1	.513		.270	満足 1	.406			.186	満足 1		.512	.237
満足 2	.787		.639	満足 2	.942			.759	満足 2		.824	.627
満足 3	.672		.434	満足 3	.647			.605	満足 3		.750	.556
満足 4	.842		.674	満足 4	.680			.482	満足 4		.823	.707
満足 5	.576		.294	満足 5	.612	.221		.325	満足 5		.613	.348
満足 6	.499		.332	満足 6	.596			.389	満足 6		.657	.578
満足 7		.674	.470	満足 7		.995		.809	満足 7	.775		.580
満足 8	.221	.736	.389	満足 8		.755		.520	満足 8	.701		.422
満足 9		.767	.618	満足 9		.514		.602	満足 9	.793		.646
満足 10		.519	.391	満足 10			.907	.626	満足 10	.566		.351
満足 11		.542	.403	満足 11			.512	.424	満足 11	.624		.393
満足 12		.630	.491	満足 12			.620	.682	満足 12	.729		.558
因子 1		-.618		因子 1		-.491	-.422		因子 1		-.475	
				因子 2			.628					

注. 最下段の数値は因子間相関を示す。共通性は因子抽出後の値である。

見出された。タイプ間の差が特に明確に示されたのは、 F 値で見ると、Q-U「友人関係」、「学級雰囲気」、「承認得点」および「被侵害得点」であった。ただし、「学級雰囲気」と「承認得点」は部分的に有意な交互作用が見出され、学校状態との関係が絡んでいることが示唆された。

② 学級タイプ別のQ-U因子構造の比較

Q-U満足群出現率のタイプ1-3において、それぞれQ-U意欲尺度と満足度尺度の因子構造の確認を行うために、最尤法/プロマックス回転による因子分析が実施された。

その結果 (Table 3)、「意欲尺度」は3タイプともに「友人関係」・「学習意欲」対「学級雰囲気」という2因子を構成した。一方、「満足度尺度」においては、タイプ2のみ、3因子解を示した (Table 4)。それは特に「被侵害得点」が「いじめ被害」因子と「孤立感」因子に二分されたと言える。また、タイプ3では、タイプ1および2とは異なり、「被侵害得点」が第1因

子を構成し、「承認得点」は第2因子を構成した。その因子順の違いおよびタイプ2の因子数の違いが浮き彫りにされたと理解することができる。

そのほかの特徴として見出されるのは、因子間相関に注目すると、意欲尺度においてはタイプ間での二つの因子間の相関にそれほど明確な差を見出すのは困難なようである。一方、満足度尺度においては、タイプ1と2の間の因子順の違いも見られたが、その相関値はタイプ1のほうがより高い負の相関を示している。その視点で、タイプの相関を見ると、因子1の「承認得点」と因子2および3の「被侵害得点」との間にみられる相関値は、どちらかと言えば、タイプ3のそれに近いと理解することができる。

(4) 考 察

① 平均値の比較に関する考察

まず、タイプ間のQ-U因子平均値の比較は、特に「満足度尺度」においてタイプ1-3間のほぼ順当な

結果を示した。すなわち、「承認得点」はタイプ1ほど高く、「被侵害得点」は逆にタイプ1ほど低いという結果を示した。また、SD値からは、タイプ1のほうが小さく、タイプ4に進むほどその値が大きいくといえる。

次に、「意欲尺度」においては、「友人関係」は順当な結果であったが、「学習意欲」にはそれほど明確なタイプ間の差が見られず、さらに、「学級雰囲気」においては、タイプ1・2とタイプ3との間で開きがあったといえる。SD値については、「満足度尺度」同様、タイプ1のほうが小さいことがわかる。

「満足度尺度」において、満足群出現率の違いを明確に弁別することができることは、この尺度が学級における人間関係の状態をより敏感に測定することができる尺度であることを意味するものと考えられる。他方、「意欲尺度」は、もちろん人間関係の影響を受けるものの、特に「学習意欲」についてはある程度独立したかたちで機能していることを意味するものと考えられる。

② 因子分析結果に関する考察

まず、「意欲尺度」に関しては、満足群出現率がそこそこ高い状態では意欲尺度因子の「友人関係」と「学習意欲」の相関関係が強まっていることを意味しているものと考えられることができるかもしれない。

次に、「満足度尺度」においては、タイプ間での因子順位の違いが見られた。満足群出現率50-60%台においては、学級満足度を説明する重要な要因すなわち第1因子が承認得点ではなく被侵害得点であった。このことは、特に、満足群出現率50-60%の学級では被侵害得点に関する課題を払拭できないでいる可能性が示唆されるかもしれない。このことが、満足群出現率70%台以上の学級との重要な違いを意味している可能性があるかもしれない。

さらに、満足群出現率70%台に関しては、同じ被侵害得点とは言え、いじめ被害的な側面ないしは関係性攻撃的な側面（特に因子負荷量の高い項目7）と孤立感（同様に因子負荷量の高い項目10）の払拭の両面がある程度独立したかたちでまだまだ課題を残している可能性が示唆されるのかもしれない。

こうして、しろうと理論の分析同様の視点でQ-Uアンケートの因子分析をタイプごとに試みたわけであるが、しろうと理論の分析では多くの質問項目が用意されているという前提条件が存在した。しかし、Q-Uアンケートの学級生活満足度尺度項目はすでにもともと多数であった質問項目から限定された因子と項目に集約されている（河村, 1997）。他方の学校生活意欲尺

度についても、同様である（河村・國分, 1996）。特に前者は、満足型から崩壊型までの多様な学級状態を測定可能な尺度として作成されている。したがって、満足型学級におけるタイプごとの違いを因子構造の違いで見極めようとする試みそのものに、質問項目数に関して困難を抱えていたことが含まれていたと理解することができる。それにもかかわらず、タイプ間で微妙な因子構造の違いが見出されたことは、意義ある試みであったと言える。

③ まとめ

「満足度尺度」に関するタイプ間の平均値の妥当な差と因子分析結果を照合すると、「被侵害得点」の「いじめ被害」因子と「孤立感」因子において、あらためて検討する必要があるかもしれない。そこで、「被侵害得点」に関して「いじめ被害」因子と「孤立感」因子に分け、それぞれタイプ(4)×学校(3)の分散分析を試みた。

その結果、「いじめ被害」因子では、タイプ要因の有意な主効果 ($F=24.843$, $df=3/987$, $p<.001$) と両要因の交互作用が有意である傾向 ($F=2.190$, $df=5/987$, $p<.10$) が見出された。その後の検定における等質サブグループでは、タイプは3サブグループに整理され、タイプ1と2がひとまとまりとなり、タイプ3と4はそれぞれ別のサブグループとなった。なお、学校に関しては、X校とY校がひとまとまりで、Z校が別の、第2サブグループとなった。

他方、「孤立感」因子においては、タイプの有意な主効果 ($F=14.557$, $df=3/987$, $p<.001$) のみが見出された。等質サブグループとしては、タイプ1と2、タイプ2と3、タイプ4の3サブグループとなった。

これらの結果は、「いじめ被害」因子と「孤立感」因子において、タイプ間の違いとしてはほぼ同様の結果を示しており、この「被侵害得点」に関してはタイプ1と2がひとまとまりであり、タイプ3との間にある程度の明確な差がある可能性が示唆された。

同様の視点で、「承認得点」のサブグループについて見直すと、それはタイプに対応した4サブグループに分化していた。すなわち、この「承認得点」に関しては、4タイプ間に質的な違いがあることが示唆された。なお、学校間の違いについては、X校がY・Z校と異なったサブグループを構成したことがわかった。等質サブグループに関して整理したものを、Table 5に示す。

さらに、多重比較 (Table 2) で $X>Y=Z$ というその特徴を示している質問項目は満足2「失敗したと

Table 5 等質サブグループの構成

サブグループ	意欲尺度			満足度尺度	
	友人関係	学習意欲	学級雰囲気	承認得点	被侵害得点
1 (タイプ)2	タイプ 1・2	タイプ 1・2	タイプ 1・2	タイプ 1	タイプ 1・2
3	タイプ 2・3	タイプ 2・3	タイプ 3	タイプ 2	タイプ 3
4	タイプ 4	タイプ 3・4	タイプ 4	タイプ 3	タイプ 4
1 (学校)2	X・Y校	X・Y校	X校	X校	X・Y校
3	Z校	Y・Z校	Y校	Y・Z校	Z校
			Z校		

Table 6 本来感尺度の主成分分析結果と記述統計量

項目内容	n (欠損値)	平均	(SD)	負荷量	共通性
1. わたしは、いつも自分らしくいられる	1000(1)	3.34	(0.87)	.810	.656
2. わたしは、いつでもしっかりした自分をもっている	995(6)	3.16	(0.91)	.838	.703
3. わたしは、人前でもありのままの自分を出せる	996(5)	3.06	(0.93)	.785	.616
4. わたしは、自分のやりたいことをやることができる	999(2)	3.38	(0.77)	.719	.517
5. わたしは、これが自分らしいと感じるものをもっている	1000(1)	3.43	(0.86)	.744	.554
6. わたしは、いつも自分を見失わないでいられる	999(2)	3.30	(0.91)	.749	.562

きにクラスの人が励ましてくれる」、満足3「気持ちをはわかってくれる人がある」、満足4「何かしようとするとき、協力・応援してくれる」であった。これらの点でX校が優れている学級集団といえることができる。

こうして、「意欲尺度」ではタイプ1と2がひとまとまりの一貫した傾向を示すが、「満足度尺度」では、「承認得点」においてタイプ間の明白な違いが見出され、「被侵害得点」ではタイプ1と2がひとまとまりであることがわかった。このことは、「承認得点」に関しては満足群出現率80%以上と70%台と50-60%台ではそれぞれ質的な違いが存在し、「被侵害得点」に関しては、前二者と後者間で明確な質的差異があることが示唆された。すなわち、「意欲尺度」および「被侵害得点」では、河村(2010)の指摘するように、満足群出現率70%が質的な差異の一つのターニング・ポイントとなっているようである。ただ、「承認得点」では、満足度出現率70%台と80-90%台の差が明確であり、その差が何を意味するのか、あらためて課題が浮かび上がったといえる。

3. 研究Ⅱ：Q-U因子が本来感に及ぼす影響

(1) 目的

ここでは、松崎(2009)同様、Q-Uアンケートにおける満足群出現率が80%以上の学級、70%台の学級、および、50-60%台の学級について取り上げ、それらの学級における本来感に及ぼすQ-U因子の影響を検討することによって、学級集団の質の違いを探索的に検討することを試みる。

(2) 方法

① 調査対象と対象学級

研究Ⅰと同じである。

② 手続き

研究Ⅰと同じである。

③ アンケートの構成

研究Ⅰと同様であるが、本研究では①上学年児童用Q-Uアンケート(Questionnaire Utilities: 河村, 1999)、および③本来感尺度(伊藤・小玉, 2005より、他者比較の含意をもつ1項目を除いた6項目の4ポイント評定)が分析に用いられた。

④ 分析方法

研究Ⅰと同様、Q-Uアンケート満足度尺度出現率からその分布タイプを分類し、タイプ別の本来感の高さ、および、本来感形成に影響を及ぼすQ-U因子の効果を分析した。なお、重回帰分析等においては、欠損値は平均値で補われた。

また、分析にはSPSSver. 16およびAmos(ver. 16)が用いられた。

(3) 結果

① 因子分析による尺度の確認と適用可能性

欠損値を平均値で補った本来感尺度6項目に対する主成分分析の結果(Table 6)、1次元尺度であることを確認した。その固有値は3.608、全体分散の60.134%を説明するものであった。また、6項目の成分は.719～.838に分布し、因子抽出後の共通性も.517～.703に分布した。信頼性係数も十分高く(Cronbach $\alpha = .869$)、その内的整合性が高いことがわかった。

Table 7 学校別・タイプ別の本来感得点平均とSD

	X校	Y校	Z校	全体
タイプ1	21.20 (3.20)	20.29 (3.75)	19.91 (3.68)	20.59 (3.55)
タイプ2	20.22 (3.73)	19.26 (4.56)	19.36 (4.37)	19.79 (4.10)
タイプ3	20.71 (4.34)	17.48 (4.47)	19.44 (3.80)	18.80 (4.22)
タイプ4	19.56 (4.29)	---	16.10 (5.08)	17.05 (5.09)
全体	20.83 (3.51)	19.20 (4.31)	19.16 (4.14)	19.71 (4.08)

注. () 内はSD

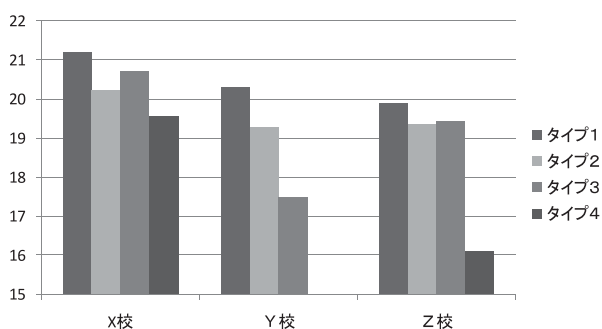


Figure 1 3校のタイプ別本来感得点

こうして、児童対象に、この6項目で十分可能な測定尺度として適用可能であると判断した。

② 学校別・タイプ別の本来感尺度得点

学校別・タイプ別の本来感尺度得点をTable 7に示す。学校(3)×タイプ(4)の分散分析の結果、学校要因の有意な主効果 ($F=12.825, df=2/974, p<.001$) およびタイプ要因の有意な主効果 ($F=11.079, df=3/974, p<.001$)、さらに両要因の有意な交互作用 ($F=3.887, df=5/974, p<.01$) が見出された。Fig. 1に示すように、X校はタイプ間の差が小さく、Y校はタイプ1・2とタイプ3の差が大きく、Z校はタイプ1・2・3の差は小さく、それらとタイプ4との間の差が大きかった。学校間の違いについては、等質サブグループとして2グループに分かれ、X校がほかの2校と異なることがわかった。なお、タイプに関する等質サブグループとしては、タイプ1・2、タイプ2・3、タイプ4の3グループのまとまりとなった。

③ 本来感に及ぼすQ-U因子の効果

本来感尺度得点を従属変数、各Q-U因子尺度得点を説明変数として、ステップワイズ法による重回帰分析を実施した。なお、その際、タイプ別だけでなく、上記の分析から、本来感尺度得点の学校別の違いが示唆されたので、X校とY・Z校を分けて分析した。

その結果、タイプ別において、タイプ1は「学習意欲

Table 8 タイプ別における本来感に影響するQ-U項目

	R^2	β	t
タイプ1			
意欲3	.340***	.314	7.523***
意欲6		.253	6.265***
意欲5		.159	3.899***
意欲7		.110	2.701**
満足1	.275***	.277	6.394***
満足6		.166	3.807***
満足5		.123	2.856**
満足3		.115	2.577**
満足11		-.096	-2.270*
タイプ2			
意欲1	.330***	.365	4.980***
意欲5		.256	3.766***
意欲9		.201	2.719**
満足2		.427	6.053***
満足11	.393***	-.153	-2.118*
満足1		.162	2.274*
満足9		-.153	-2.156*
タイプ3			
意欲3	.306***	.239	3.977***
意欲5		.243	4.685***
意欲1		.167	2.837**
意欲6		.136	2.599**
満足4		.381	7.062***
満足1	.322***	.248	4.925***
満足9		-.122	-2.413*

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

($\beta = .289, t=6.302, p<.001$)「友人関係 ($\beta = .208, t=4.089, p<.001$)」「承認得点 ($\beta = .189, t=3.476, p<.001$)」が影響していた ($R^2=.326, F=74.549, p<.001$)。タイプ2は「承認得点 ($\beta = .474, t=6.358, p<.001$)」「友人関係 ($\beta = .245, t=3.282, p<.001$)」が影響していた ($R^2=.404, F=49.100, p<.001$)。タイプ3は「承認得点 ($\beta = .427, t=7.188, p<.001$)」「学習意欲 ($\beta = .218, t=3.674, p<.001$)」が影響していた ($R^2=.341, F=75.191, p<.001$)。なお、VIF値は、タイプ1において1.439~2.037、タイプ2で1.354、タイプ3で1.555であり、多重共線性の可能性については問題はないといえる。

さらなる分析として、Q-U意欲尺度項目および満足度尺度項目を説明変数として同様に分析すると、Table 8のように影響していることがわかった。

すなわち、意欲尺度項目に関しては、タイプ2では意欲3（「仲間だと思われている」）および意欲6（「もっと勉強ができるようになろうと努力している」）が有意な影響を与えていないことが、ほかのタイプと異なることがわかる。一方、満足度尺度項目に関しては、かなりタイプ間の違いが認められる。タイプ3では、満足4（「何かしようとするとき協力してくれる」）および満足1（「クラスの人から認められることがある」）が本来感に肯定的な影響を、満足9（「教室にいたくないと思うことがある」）が否定的な影響を与えていることがわかる。その様相は、タイプ2におい

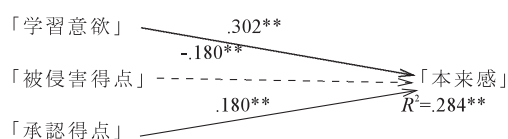


Figure 2 X校における本来感へのQ-U因子の影響

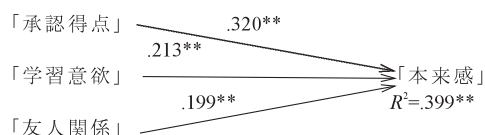
* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ 

Figure 3 Y・Z校における本来感へのQ-U因子の影響

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

では、満足4が満足2（「失敗したとき励ましてくれる」）の肯定的な影響と満足11（「グループをつくるとき、最後のほうまで残ってしまう」）の否定的な影響に取って替わる。さらにタイプ1においては、ほかのタイプにない影響として満足6（「発表したとき、ひやかしたりしないで聞いてくれる」）・満足5（「クラスにはいろいろな活動に取り組もうとする人がたくさんいる」）・満足3（「気持ちをわかってくれる人がいる」）が特徴的であることがわかる。

学校間の違いとしては、X校においては、3個のQ-U因子が有意な影響を示した（Figure 2）。なお、VIF値は1.427～1.934で、多重共線性の可能性については問題はないといえる。

さらなる分析として、意欲尺度項目を説明変数とすると、意欲6（ $\beta = .239$, $t = 4.394$, $p < .001$ ）・3（ $\beta = .231$, $t = 4.225$, $p < .001$ ）・5（ $\beta = .190$, $t = 3.479$, $p < .01$ ）が有意な影響（ $R^2 = .250$, $F = 34.679$, $p < .001$ ）を示していた。同様に満足度尺度項目を説明変数とすると、満足1（ $\beta = .318$, $t = 6.101$, $p < .001$ ）・7（ $\beta = -.118$, $t = -2.035$, $p < .05$ ）・11（ $\beta = -.158$, $t = -2.912$, $p < .01$ ）・6（ $\beta = .144$, $t = 2.521$, $p < .05$ ）が影響していた（ $R^2 = .285$, $F = 30.949$, $p < .001$ ）。なお、VIF値は意欲尺度で1.230～1.240、満足度尺度で1.182～1.461であり、多重共線性については問題はないといえる。

他方、Y・Z校においては、3個のQ-U因子が有意な影響を示した（Figure 3）。なお、VIF値は1.545～2.235で、多重共線性に関する問題はないといえる。

さらなる分析として、意欲尺度項目を説明変数とすると、意欲3（ $\beta = .266$, $t = 6.983$, $p < .001$ ）・5（ $\beta = .241$, $t = 7.209$, $p < .001$ ）・1（ $\beta = .158$, $t = 4.243$, $p < .001$ ）・6（ $\beta = .118$, $t = 3.510$, $p < .001$ ）・9（ $\beta = .097$,

$t = 2.812$, $p < .01$ ）が影響していた（ $R^2 = .381$, $F = 83.533$, $p < .001$ ）。同様に満足度尺度項目については、満足4（ $\beta = .205$, $t = 4.741$, $p < .001$ ）・1（ $\beta = .210$, $t = 6.002$, $p < .001$ ）・6（ $\beta = .177$, $t = 4.404$, $p < .001$ ）・3（ $\beta = .119$, $t = 3.087$, $p < .01$ ）・7（ $\beta = -.083$, $t = -2.431$, $p < .05$ ）が影響していた（ $R^2 = .345$, $F = 71.382$, $p < .001$ ）。なお、VIF値は意欲尺度で1.226～1.586、満足度尺度で1.209～1.940で、多重共線性に関する問題はないといえる。

(4) 考察

まず、一連の分析結果から、6項目からなる本来感尺度が上学年児童にも適用可能であると判断することができる。

① Q-U満足群出現率と本来感の関係

Q-U満足群出現率が高い学級ほど、本来感の平均値は高く、かつ、標準偏差も小さくなる傾向があった。すなわち、満足群出現率の高い学級ほど、それぞれの児童の学級集団から育つ本来感のばらつきが小さく、かつ、よく育っていることを意味すると考えられる。

他方、学校間の差が見出されたことは、一つは各校のSTEP的アプローチの違いが現れたものと理解することができるかもしれない。すなわち、X校は松崎（2006, 2007, 2008, 2009, 2010）との共同研究校であり、ほぼ全員に近い担任教師がSTEPを受講しており、その違いが現れた可能性が大きい。Y校は、Q-Uアンケート活用の取り組みを数年にわたって実施してきた学校であり、その研修においてSTEP的アプローチについて紹介されているが、受講者はいない。Z校は、その当時から3～5名程度のSTEP受講者が出現し始めた学校であり、学校の全体的な取り組みになるには至っていない。もしそのSTEP的取り組みによる違いであるならば、200x年度のX校の4年生のクラスは非常勤講師による担任であり、満足群出現率は全国平均並みに落ち込んだが、それまでのSTEP的アプローチが有効であったとすると、本来感はそれほど落ち込むことにはならなかったと解釈することができるかもしれない。

こうして、タイプおよび学校の要因をあわせて検討するとき、X校とY・Z校は分けて考えたほうが良いのかもしれない。

② Q-U満足群出現率の違いによるQ-U因子の本来感への影響

満足群出現率が異なると、本来感へのQ-U因子の影響も異なっていることがわかった。タイプ1では「学

習意欲」「友人関係」「承認得点」の3個のQ-U因子がポジティブな直接的影響を示していたが、タイプ2と3ではそのうちのそれぞれ2個のQ-U因子が影響していた。この違いも、河村(2008)のいうQ-U満足群出現率と学級の質との関係が、本来感への影響においてもある程度確認されたと考えられる。さらなる詳細な関係やそのメカニズムについては、今後の検討課題である。

③ 学校別Q-U因子の本来感への影響

他方、本来感に影響するQ-U因子が、学校間で微妙に異なっていた。X校においては、「学習意欲」と「承認得点」がポジティブな影響を、また、「被侵害得点」がネガティブな影響を与えていることがわかった。他方、Y・Z校においては、3個のQ-U因子がポジティブな影響を与えていることがわかった。

その違いの見られた「被侵害得点」について、X校ではさらなる分析で項目7と11が影響していることがわかった。このことは、いじめ被害と孤立感を感じるものが本来感低下につながることを示唆するものと理解することができるかもしれない。特に、X校ではいじめ被害を抑え、かつ、孤立感を育てないかわりが本来感形成に貢献しているのかもしれない。

上述したように、X校は、松崎(2006)の研究協力校であり、STEPを学習した教師(例えば、松崎, 2008; 松崎, 2011)が、他校との間の若干のかかわりの違いがこのような違いを生み出しているのかもしれない。ただし、上述したようないじめ被害を抑えたり孤立する子どもを創り出さない配慮を教師主導で進めているというよりもむしろ、問題が起こるたびに担任教師が問題を子どもたちに返し、子どもたちもそれを自分たちの問題として引き受け、問題解決への模索を続けてきた成果と考えることができる(松崎, 2010)。

ただ、この200x+4年度および200x+5年度に管理職の異動があり、しかも、非常勤講師などが急に増え(3-4人/12クラス中)、X校の継続的取り組みに何らかの支障を来す状況が生まれつつあった。それにもかかわらず、他校との違いが明確であったことは、低一中学年時代に積み上げられた成果が簡単に消失するものではないこと、すなわち、その持続効果があることが証明されたと考えることができる。

他方で、Z校はSTEPを受講し始めた担任が含まれ、そうでない担任との間にその影響が現れ始めているのかもしれないが、こちらも異動が多い年度があり、そのような視点だけで解釈するには困難さが伴う。

4. まとめと総合考察

(1) Q-U満足群出現率の違いによる学級集団の質

① 結果のまとめ

Q-U満足群出現率の違いによる学級集団の質的な違いを探索的に検討することを試みた。その結果、満足群出現率80%以上の学級では、そこに所属する子どもの本来感が高く、その散布度も小さいことなどがわかった。満足群出現率70%台は、微妙な位置づけにあり、X校では80%以上の学級と同様の傾向を示したが、他の2校ではどちらかといえば50-60%台の満足群出現率の学級と近い傾向を示した。50-60%台の満足群出現率の学級では、承認得点も相対的に低く、被侵害得点は相対的に大きい、本来感についても平均値の低さだけでなく、その分散が大きいなどが見出された。

因子分析による質の違いに関しては、ある程度の違いが見出されたが、他方で、学校の特色の影響を受けている可能性が示唆された。

以下の部分では、主にタイプ間の違いについて考察する。

② 満足群出現率50-60%台と70%台の学級の違い

この両者の間には、Q-Uアンケート得点で理解するかぎり、多くの点で違いが観察された。細かく見ると、Q-U因子の「友人関係」「学級雰囲気」「承認得点」および「被侵害得点」での違いが明確であった。さらにていねいに見ると、「友人関係」では項目2「いい人だな、すごいと思う友達がいる」において、「学級雰囲気」では項目7「明るく楽しい感じ」・8「協力しあっている」・9「まとまって取り組んでいる」のいずれにおいても、「承認得点」では項目2「失敗したとき励ましてくれる」・項目4「何かしようとするのを協力してくれる」・項目5「いろいろな活動に取り組もうする」および「被侵害得点」では項目7「いやなことを言われたりからかわれたりする」・項目9「暴力をふるわれる」・項目12「ムシされている」において、両者の違いが明確であった。

言い換えれば、満足群出現率70%台の学級に比べて50-60%台の学級は、そのような点に課題を残していることがわかる。それらの課題をそれぞれの学級が乗り越えていくためにどのようなアプローチが求められるのか、次においてあわせて考察する。

③ 満足群出現率80%以上と70%台の学級の違い

満足群出現率70%台が微妙な位置づけにあることがわかったが、それと同80%以上の学級との間で明確な違いが見られたのは、Q-U因子の「友人関係」「承認得

Table 9 健康なクラスと不健康なクラス (野田・萩, 1989より作成)

健康なクラス	不健康なクラス
協力原理 全員が協力して課題に取り組む 過去の自分よりどれだけ伸びたか 立ち遅れた子を全員が援助する	競争原理 他の生徒に勝つために課題に取り組む 他の生徒よりどれだけ優れているか 立ち遅れた子を取り残し、切り捨てる
横の関係 教師と生徒は完全に対等の人間 全員で問題解決にあたる 生徒同士も完全に対等	縦の関係 教師が上で生徒は下 教師が決めて生徒が従う 生徒間に上下の差をつくる
相互尊敬・相互信頼 まず教師が生徒を尊敬する 教師は生徒をどこまでも信じる 教師は生徒から学ぼうとする	相互不信 教師を尊敬するように生徒に強要する 生徒を条件つきでしか信じない 教師は生徒に教えようとするだけ
勇気づけによる教育 成果とともに喜ぶ 失敗しても意欲を認めて勇気づける 生徒の長所を探して認める	賞罰による教育 教師の基準によってほめたり叱ったり 成功したときだけ認める 短所を探して辱める
責任性 各自が自分の行為に責任をとる クラスの問題の原因を構造に求める 教師は生徒が何を学ぶかを考える	無責任 生徒の責任を教師が引き受ける クラスの問題の原因を他に転嫁する 生徒に何をさせるかだけを考える
民主的法治主義 民主的に制定したルールだけがある 主権は生徒にある 生徒の権利を守るためのルール	独裁または無政府主義 ルールはないか、教師のつくったルール 主権は学校にある 教師の特権を守るためのルール
コーディネーターとしての教師 民主的な司会者としての教師 生徒の勇気と意欲を呼び起こす いつでも理性的に考えようとする	ボスとしての教師 権威的な独裁者としての教師 生徒を恐怖心で支配する すぐに感情的になって混乱する

点」「被侵害得点」の3因子であり、それ以外のQ-U項目では「学級雰囲気」の項目の一つである項目8「あなたのクラスは、みんなでなかよく協力しあっていると思いますか」であった。上記3因子の影響を細かく見ると、「友人関係」では質問項目3項目すべてにおいて有意差が見られている。「承認得点」では項目2「失敗したとき励ましてくれる」と項目6「発表したとき、ひやかしたりしないで聞いてくれる」において明確な有意差が見られている。「被侵害得点」では項目7「嫌なことを言われたりからかわれたりしてつらい思いをする」、項目8「暴力をふるわれるなど」、項目9「ばかにされるなどして、クラスにいたくないと思う」および12「ムシされている」において同様の差が明確である。

つまり、これらの違いが意味していることは、満足群出現率70%台のクラスにはまだかなりの部分で子ども同士の人間関係において冷やかしかや中傷などの課題を抱えながらそれらにうまく対処できていない部分が残っていること、結果的に協力的な関係性においても課題を残している可能性が示唆される。ただ、50-60%台の学級に比べると、70%台のクラスは、励まし

てくれたり協力してくれたりする思いを味わうことのできるクラスになってきており、学級雰囲気としてはかなりの良さを感じることできる状態に至っていると考えられるが、子ども間関係に上述した課題を抱え続けていると考えられる。

このようなクラス状況で、一つのアプローチとして、例えば、教師主導でこういうことをしてはいけないなどといった注意や叱責が行われている可能性が示唆される。すなわち、そのようなルールが教師から提示されてしまうというようなことになっているかもしれない。しかし、そのような状況で、教師の権限が強いときにはある程度功を奏することになるかもしれないが、そうでない教師のときには、ある程度の期間を経て、子どもたちはその教師のことに従わなくなるといった問題が出てくる可能性が示唆される。もちろん、権限が強いと子どもから認知される場合においても、その教師の目の届く範囲であれば子どもはその教師の

ことに従うかもしれない。しかし、その目が届かない状況ではちょっとしたからかいや仲間外しといった問題が残り続けるのかもしれない。換言すれば、教師が子どもの行動の決定権を握っているということは、その責任まで背負い込むことになっていることを意味し、結果的に子どもに自己責任能力を育てないアプローチを採用し続けている可能性が示唆される。

アドラー心理学では、Table 9のような視点で健康なクラスと不健康なクラスを弁別する。これに照らし合わせると、おそらく、満足群出現率70%台のクラスは、まだまだ教師が子どもの上に立ち、賞罰などの方法を用いた教師によるコントロールを中心とした指導を採用し、結果的に子ども間にも競争を生み出し、その結果として子ども間の上下関係を創出し、子どもたちの間に生じる不満は関係性攻撃などといったかたちで表現されるという、いわゆる不健康なクラスの課題を払拭できないでいる可能性が高い。

そこからのブレークスルーを創出する一つの方法は、教師が子どもの上に立ってコントロールするのではなく、子どもたちにクラスの問題として投げかけ、その問題解決へ向けたコーディネーターとしての役割

を果たすことであるのかもしれない。子どもたちのもつクラスづくりの主体性を引き出す作業とも言える(例. 瀬尾, 2005; 松崎, 2008; 松崎, 2010の太田発言)。

STEPに則して理解すると、集団による問題解決への模索ないしは家族会議のクラス・ミーティングへの適用である。自分たちで考えて決めたルールで実行することを試し、その評価を自分たちで行い、その後、それを継続するか修正するかについても、自己選択・自己決定・自己責任が子どもたちに委ねられたとき、子どもたちは自分たちの言動に自分で責任を持つことが許されることになるのである。つまり、その役割を果たすことのできるコーディネーターとしての教師である。そこには協力関係と責任性および相互信頼が存在する民主的な関係性が創出されると考えられる。その結果、そのような集団で育つ一人ひとりの子どもの、特に本来感のような特性がよく育つということになると考えることができる。

ただ、教師がそのようなスキルを持っていればOKとは限らない。それらのスキルを効果的ならしめるためには、Table 9にあるように、教師自身がそのピリーフシステムにおいてまず子どもを尊敬・信頼することができ、子どもの能力への信頼をもった、相互尊敬・相互信頼の価値観を有することが、重要であるように思われる(松崎, 2012)。

教師-子ども関係において管理型のタイプから脱出するのに苦戦している中学校(河村, 2007a)でも、そのような実践をなす教師が出現している(例えば、折笠, 2011)。そのような関係性に基づく教育こそ、21世紀の教育として求められていると考えられるのである。

(2) 集団の質とリーダーシップとの関係に関する考察

集団成員の変化を状況的条件即応性の一側面として取り扱ったリーダーシップ理論は、状況的リーダーシップ理論(Hersey & Blanchard, 1977)であるとされる(Chemers, 1997)。このモデル(Figure 4)は、状況変数としての成員の成熟度(maturity)を重視し、それとの関連で適切なリーダーシップスタイルが決定されると考える。その際、成熟度を二つの次元で整理する。その一つである心理的成熟度とは、成員の貢献度・動機づけ・責任を進んで引き受ける度合いを意味する。他方、もう一つの職務成熟度は、成員の知識・経験・課題要件の理解度を意味する。前者の側面が高いことは責任ある課題に進んで取り組もうとす

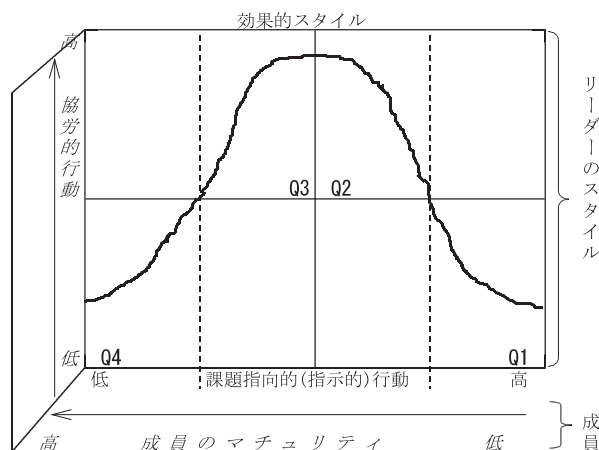


Figure 4 状況的リーダーシップ理論

(Hersey & Blanchard, 1977; 林, 1986より作成)

る態度を意味し、後者の側面が高いことは、そういった課題達成能力があることを意味するとされる(Chemers, 1997)。

そういった集団成熟度の異なる集団に対するリーダーとして選択できる行動は、従来のリーダーシップ理論にもみられる指示的な課題志向と、関係志向的で参加的行動を含むものである。それらの組み合わせで、高水準の指示的な課題行動と低水準の参加的な関係行動は「告知型」、高課題で高関係は「特売型」、高関係で低課題は「参加型」、ともに低水準は「委任型」とされる(Chemers, 1997)。

成員の成熟度と関連して、リーダーが採用しうるリーダーシップ・スタイルが次のように考えられている。すなわち、集団成員の成熟度の発達につれて「告知型」から「特売型」・「参加型」へ、成熟度の高い集団にあっては「委任型」へと変容させるのである(Chemers, 1997)。

こうして、状況的リーダーシップ理論では成員の成熟度とリーダーシップのマッチングが問題にされるが、成員の成熟度そのものが、適切なリーダーシップ行動を通して発達しうるものと考えられる。

学級集団で言えば、年度当初は教師主導の学級づくりを進め、子どもたちの状態に応じて、徐々に子どもたちにその主体性を発揮することができるように支援していくといったアプローチと基本的につながっているものと考えられる。ただし、それを進めるにあたっての、教師がとるリーダーシップ行動によっては、子ども集団の発達がより成熟する方向に進むとは限らない状況があると考えられることもできよう。

子ども集団の成熟化を進めるために、教師がとるべ

きリーダーシップ行動とは、何であろうか。

それこそ、Table 9において教師のリーダーシップに関係していると考えられるのは、特に「コーディネーターとしての教師」であろう。そこには、「民主的な司会者としての教師、生徒の勇気と意欲を呼び起こす、いつでも理性的に考えようとする」があげられている。そして、その教師たるもの、「まず教師が生徒を尊敬する」「教師は生徒をどこまでも信じる」など、教師のもつ“子どもの能力への信頼”などが基盤となっていることを意味していると考えられる。

実際、Q-U結果をクラスで共有してその上で子どもたちとクラス目標とその実現に向けての具体策を検討・協議して、子どもたちの主体性を発揮した学級づくり支援(松崎, 2011)に関して、少なくとも教師は“子どもの能力への信頼”と“コーディネーターとしてのスキル”を持ち合わせていることがディスカッションされた。

つまり、以上のことは、教師自身のもつ適切な子ども観・教育観を含むビリーフシステムと、それと並行して形成される教師-子ども間/子ども-子ども間の人間関係システムといった、二つのシステム変革が同時進行で進められることをも示唆していると考えられる。

さらに、コミュニティ心理学の一次予防のアプローチの一つである社会システムのアプローチ(金沢, 2002)は、行政的視点からのアプローチが目されるが、こういったアプローチこそ、まさに“学校現場からの変革”であり、日本社会そのものがより民主的に成熟した社会を創出できる重要なアプローチの一つであると考えられる。

(3) まとめと今後の課題

本研究では、Q-U満足群出現率による学級タイプの質の違いを検討することを試みた。その結果、タイプ間の違いとともに、本来感への影響を含めて、学校間の違いをある程度明確にすることができたと言える。

ただ、本研究では、筆者がかかわっていた3校の、2回の年度末データが用いられた点で、データの独立性が完全とは言えない課題およびその一般化の課題が残る。また、3校のうち、X校が筆者の共同研究校であったことも一般化に関する課題が残る。ただ、この点では満足群出現率の高い学校をより簡単に抽出することができればいいが、現実的にはかなりの困難があることも理解しておかなければならない。河村(2007a, 2007b)のように、より大量の全国的なデー

タによる検証が望まれる。

他方で、折笠(2011)のように、新しい学級を担任しても、1か月ほどの間に満足群出現率を90%近くに押し上げることでできる実践はSTEP的アプローチから生み出されており(松崎, 2012)、そのような実践が状況的リーダーシップ理念との照合に関してどのようになされるのか、今後の課題でもある。

最後に、本研究では、自主性尺度へのQ-U因子・学級機能因子の影響については検討することができなかった。あらためて、別の機会に検討することとする。さらに、ここでは学級担任がSTEP受講者か否かについても検討することはできなかった。これについても別の機会に検討することとする。

(付記)

調査研究にあたってご協力いただきました3校の校長先生はじめ諸先生方と子どもたちに深く感謝申し上げます。

文 献

- Chemers, M. M. 1997 *An integrative theory of leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. (白樫三四郎(訳編) 1999 リーダーシップの統合理論 北大路書房)
- Chew, A. L. 1995 *A primer on Adlerian Psychology: Behavior management techniques for young children*. Lake Worth, FL: Humanics Publishing Group. (岡野守也(訳) 2004 アドラー心理学への招待 金子書房)
- 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)
- 林文俊 1986 リーダーシップ 対人行動学研究会(編) 対人行動の心理学 誠信書房, 319-325.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. 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)
- 伊藤正哉・小玉正博 2005 自分らしくある感覚(本来感)と自尊感情がwell-beingに及ぼす影響の検討 教育心理学研究, 53, 74-85.
- 伊藤正哉・小玉正博 2006 大学生の主体的な自己形

- 成を支える自己感情の検討 教育心理学研究, 54, 222-232.
- 伊藤正哉・川崎直樹・小玉正博 2011 自尊感情の3様態—自尊源の随伴性と充足感からの整理— 心理学研究, 81, 560-568.
- 金沢吉展 2002 社会活動としての臨床心理学 下山晴彦・丹野義彦(編) 講座臨床心理学6 社会臨床心理学 東京大学出版会, Pp.25-42.
- 河村茂雄 1997 いじめ・学級不適応児童発見尺度の作成 カウンセリング研究, 30, 112-120.
- 河村茂雄 2000 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(小学校用) 図書文化社
- 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(中学校用) 図書文化社
- 河村茂雄 2007a データが語る①学校の課題 図書文化社
- 河村茂雄 2007b データが語る②子どもの実態 図書文化社
- 河村茂雄 2008 自主シンポジウム「人間関係と学力を両立させた教育実践」のコメント 日本教育カウンセリング学会第6回研究発表大会発表論文集, 29-32.
- 河村茂雄・國分康孝 1996 教師にみられる管理意識と児童の学級適応感との関係についての調査研究 カウンセリング研究, 29, 55-59.
- 河村茂雄・武蔵由佳 2008 学級集団の状態といじめの発生についての考察 教育カウンセリング研究, 2, 1-7.
- 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 2007 学級機能と子どもの学級適応に関する研究Ⅰ—学級機能各因子がQ-U因子に及ぼす効果とSTEP受講による違い— 山形大学教職・教育実践研究, 2, 11-20.
- 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”— 山形大学教職・教育実践研究, 3, 1-10.
- 松崎学 2009 満足型学級集団の質の違いに関する探索的研究 日本教育カウンセリング学会第7回研究発表大会発表論文集, 164-165.
- 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 クラスにおけるQ-U結果の共有とその活用—STEP的アプローチ— 日本教育カウンセリング学会第9回研究発表大会発表論文集, 39-42.
- 松崎学 2012 ある中学校教師の自己変革 教育カウンセリング研究, 4, (印刷中).
- 日本青少年研究所 2009 中学生・高校生の生活と意識—日本・アメリカ・中国・韓国の比較— 財団法人日本青少年研究所
- 野田俊作・萩昌子 1989 クラスはよみがえる—学校教育に生かすアドラー心理学— 創元社
- 折笠国康 2011 みんな幸せな大人になれ! 主婦の友社
- Rosenberg, M. 1965 *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- 瀬尾七恵 2005 Q-Uを用いての学級経営—STEP, SGEの実践を通して— 2005年日本教育カウンセリング学会研究発表大会発表論文集, 126-127.
- 清水和秋・吉田昂平 2008 Rosenberg自尊感情尺度のモデル化 関西大学社会学部紀要, 39, 2, 69-97.
- 高野清純・海保博之・櫻井茂男・岩立京子・渡辺弥生・応用教育研究所 1992 POEM (Prediction of Emotional Maladjustment; 児童理解カード) 図書文化社