

Q-U満足型学級集団の質の違いに関する探索的研究Ⅱ

ー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ー

松 崎 学

本研究では、本来感に及ぼす学級機能因子の影響を、Q-U満足群出現率に基づいた3タイプにおいて比較検討した。まず、研究Ⅰでは、学級機能尺度の因子構造を確認し、また、因子および質問項目ごとにタイプ間の平均値を比較検討した。次に、研究Ⅱにおいて、本来感に及ぼす学級機能の効果を、タイプ間で比較検討した。その結果、学級機能因子の尺度得点・項目得点においては、Q-U満足群出現率80-100%のタイプ1学級の優位性が確認され、特に学級機能第Ⅰ因子「教師のかかわり」において顕著であった。また、学級機能の本来感への影響においては、同様に、タイプ1学級が、同出現率70%台のタイプ2および50-69%のタイプ3学級に比べて、「教師のかかわり」因子が「有能感・貢献感」を介して強く本来感に貢献していることがわかった。さらに、タイプ1学級は、「教師のかかわり」が「集団凝集性」に対しても効果的に作用していることがわかった。これらの結果は、タイプ1学級の教師は、子どもからの納得が得られやすいかわりをなし得ていること、それは子どもにそれぞれ「有能感・貢献感」を感じさせるとともに、そのかわりが凝集性をも高めるよう貢献することができていることとして理解された。ただし、タイプ1学級では「教師のかかわり」因子が本来感に弱い負の影響を示していたが、それは特定の小学校の特徴が反映されたものであることがわかった。Q-U満足群出現率に依存したグルーピングとは異なる新たな整理の必要性が指摘されるとともに、「教師のかかわり」について、学校心理学の3段階の援助サービスにおける一次的・二次的援助サービスの適正化がなされているであろうことが討論された。

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、上学年児童

1. 問題と目的

小学校のQ-U満足型学級集団において、その満足群出現率の違いを便宜上80%以上の学級（タイプ1）・同70%台の学級（タイプ2）・同50-69%の学級（タイプ3）・同50%未満の学級（タイプ4）として、学級集団の質の違いを探索的に検討することを試みている。

松崎（2012）においては、3小学校上学年を対象に、Q-Uアンケート得点のタイプ別得点の比較検討、タイプ別の因子構造の比較検討、および、Q-U因子の本来感への影響が検討され、次のことが明らかにされている。まず、Q-U因子間の比較検討において、タイプ1学級は、「学習意欲」と「学級雰囲気」を除く尺度において、優位性が見出された。タイプ2学級は、「友人関係」「承認得点」「被侵害得点」において、タイプ1お

よびタイプ3学級との間で明確な差を示したが、「学習意欲」および「学級雰囲気」ではその差が明確でなかった（表1）。

次に、Q-Uアンケート項目に対するタイプ別の因子分析結果は、「意欲尺度」では3タイプともに2因子構造が示された。すなわち、「友人関係」と「学習意欲」が単独因子としてまとめ、「学級雰囲気」が別因子として示された。なお、3タイプ間で微妙に因子負荷量の変動がみられ、集団の質の違いをうかがわせるものであった。

一方、「満足度尺度」においてはタイプ1学級とタイプ3学級は2因子構造を、タイプ2学級のみ3因子構造を示した。また、タイプ1学級では第Ⅰ因子が「承認得点」、第Ⅱ因子が「被侵害得点」を示したが、タイプ3学級ではその順位が入れ替わっていた。そして、タイプ2学級は、第Ⅰ因子には「承認得点」が見出されたものの、第Ⅱ因子には「いじめ被害（項目

表1 タイプ間および学校間の違いと等質サブグループ構成

尺 度	分 散 分 析 結 果 (多 重 比 較)	等 質 サ ブ グ ル ー プ 構 成
Q-U 意欲尺度		
「友人関係」	η^2 (1>2>3)	(1=2):(2=3), (X=Y):Z
「学習意欲」	η^2 (1>3)	(1=2):(2=3), (X=Y):Z
「学級雰囲気」	η^2 (1=2>3)	(1=2):3, X:Y:Z
Q-U 満足度尺度		
「承認得点」	η^2 (1>2>3), 学校 (X>Y=Z)	1:2:3, X: (Y=Z)
「被侵害得点」	η^2 (1<2<3)	1:2:3, X: (Y=Z)
自尊感情「本来感」	η^2 (1>3, 2>3), 学校 (X>Y=Z), η^2 × 学校	(1=2):(2=3), X: (Y=Z)

注. η^2 および学校の表記はその有意な主効果および交互作用を示す。1-3 は η^2 の数値で、学校は X-Z で示す。
タイプ4は満足型学級とは言えないので、その結果については省略した。

7・8・9)」が、第Ⅲ因子には「孤立感（項目10・11・12）」が、それぞれ見出された。

以上の結果は、「意欲尺度」同様、3タイプ間の微妙な質の違いをうかがわせるものと理解された。

さらに、「本来感尺度」において、タイプ1学級の優位性が確認された一方、特に、X小学校の優位性が顕著であった。本来感へのQ-U因子の影響については、X小学校では、「学習意欲 ($\beta=.302^{**}$)」「被侵害得点 ($\beta=.180^{**}$)」「承認得点 ($\beta=.180^{**}$)」がそれぞれ「本来感」への有意なパスを示したが、Y・Z小学校においては、「承認得点 ($\beta=.320^{**}$)」「学習意欲 ($\beta=.213^{**}$)」「友人関係 ($\beta=.199^{**}$)」がそれぞれ影響を与えていた。また、タイプ別に検討された本来感へのQ-U因子項目の影響は、上述の結果同様、共通する項目も見られたが、そうでない項目が散見された。このことは、やはり集団の質の違いを示唆するものとして考察された。

こうして、満足群出現率の違いによって、Q-U尺度得点、Q-U尺度因子構造、および、Q-U因子の本来感への影響に関して、学級の質が異なる可能性が見出されつつある。次なる重要な関心は、学級機能因子がその学級で育つ「自主性」や「本来感」にどのような影響を及ぼしているかという、そのメカニズムである。したがって、本研究においては、「本来感」に及ぼす学級機能の効果を検証しつつ、かつ、その影響過程がQ-U満足群出現率による3タイプ間において異なるのかどうかを検討することを目的とする。

2. 研究Ⅰ：学級機能尺度の因子構造とタイプ間の比較

(1) 目 的

学級機能尺度の探索的因子分析と学級機能各因子におけるタイプ間の比較検討を試みる。

(2) 方 法

① 調査対象と対象学級

松崎（2012）と同じである。

200x+4年度末および200x+5年度末におけるA・

表2 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小学校	Y小学校	Z小学校	η^2
90-100 %	4-1 (91.3%) 5-1 (95.8%) 5-2 (100%) 6-2 (95.2%)	5-2 (95.8%) 6-1 (96.3%)	4-1 (100.0%) 6-3 (95.8%)	1
80-89 %	4-2 (88.0%) 5-1 (88.2%) 6-1 (80.0%) 6-1 (87.0%)	4-1 (81.8%) 4-2 (87.1%) 4-2 (80.0%) 5-2 (87.5%) 6-2 (87.5%)	5-3 (81.5%) 6-1 (88.0%) 6-2 (84.0%)	
70-79 %	5-2 (77.4%) 6-2 (74.2%) 4-2 (71.4%) 6-3 (69.6%)	4-3 (70.8%) 5-1 (78.1%)	4-1 (73.3%)	2
60-69 %		5-1 (58.3%) 5-3 (54.2%) 4-1 (57.7%) 6-1 (56.0%) 6-3 (58.3%)	5-2 (65.4%) 5-1 (60.9%) 5-3 (62.5%) 6-1 (61.5%) 6-3 (68.0%) 4-3 (54.2%) 4-2 (58.6%) 5-2 (56.0%) 6-2 (53.8%)	3
50-59 %				
50%未満	4-1 (35.7%)		4-2 (36.4%) 5-1 (44.4%)	4

注. アンダーラインは 200x+4 年度のクラスを示す。

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。

また、タイプ別の比較検討においては、対象学級45クラスの満足群出現率において、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

松崎（2012）と同じである。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、筆者に送付された。

表3 学級機能尺度の因子分析結果

質問項目	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子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」 $\alpha=.882$				
12. 先生は、わたしたちの考えや意見を聴いてくれる。	0.814	0.033	-0.095	0.618
10. 何かがうまくできたとき、先生と一緒に喜んでくれる。	0.781	0.021	-0.089	0.561
11. 何か失敗したときは、次にやるべきかについて、先生は考えさせてくれる。	0.767	-0.145	0.109	0.550
13. 先生と話をすると、やる気になる。	0.760	0.047	0.020	0.644
14. 先生の授業は、楽しくて、おもしろい。	0.706	0.103	-0.025	0.579
15. 先生の授業は、わかりやすい。	0.689	0.065	0.012	0.545
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。	0.658	-0.129	0.068	0.383
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。	0.530	0.167	-0.026	0.400
17. 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。	0.405	-0.028	0.154	0.237
第Ⅱ因子「集団凝集性」 $\alpha=.830$				
5. わたしのクラスは、お互いに仲がよい。	-0.107	0.812	-0.026	0.535
7. わたしのクラスはまとまっていると思う。	-0.024	0.698	0.070	0.538
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。	0.013	0.689	-0.053	0.436
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。	0.079	0.647	-0.038	0.451
21. わたしは、自分のクラスのことが大好きだと感じる。	0.118	0.543	0.100	0.490
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。	0.114	0.380	0.156	0.340
第Ⅲ因子「クラスにおける有能感・貢献感」 $\alpha=.789$				
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。	-0.043	0.023	0.705	0.488
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。	0.010	0.042	0.691	0.529
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。	0.087	-0.162	0.599	0.293
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。	-0.099	0.150	0.572	0.401
16. わたしは、授業中、友達の見え方が深まることがある。	0.134	0.018	0.452	0.303
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。	-0.014	0.266	0.437	0.416
8. 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。	0.171	0.193	0.193	0.234
因子間相関	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	
		0.632	0.549	
	因子Ⅱ		0.714	

③ アンケートの構成

松崎（2012）と同じである。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①②および③について分析された。

④ 分析方法

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

(3) 結果

① 学級機能尺度の探索的因子分析（全体込み）と確認的因子分析結果

まず、対象児童全体に対する学級機能尺度の探索的因子分析（最尤法/プロマックス回転）が実施された。その結果（表3）は、ほぼ松崎（2006）と同様の3因子構造となった。すなわち、第Ⅰ因子が子どもの主体性を尊重した教師の子どもへのかかわりに関するまとまりで、「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」と命名した（以下、「教師のかかわり」と略記する）。第Ⅱ因子には「集団凝集性」（以下、「凝集性」と略記する）、第Ⅲ因子には「クラスにおける有能感・貢献感」とそれぞれ命名した（以下、「有能感・貢献感」と略記する）。松崎（2006）との大きな相違点は、第Ⅱ因子と第Ⅲ因子の因子の順番が入れ替わっていることである。なお、項目8のみ、因子負荷量が小さく、か

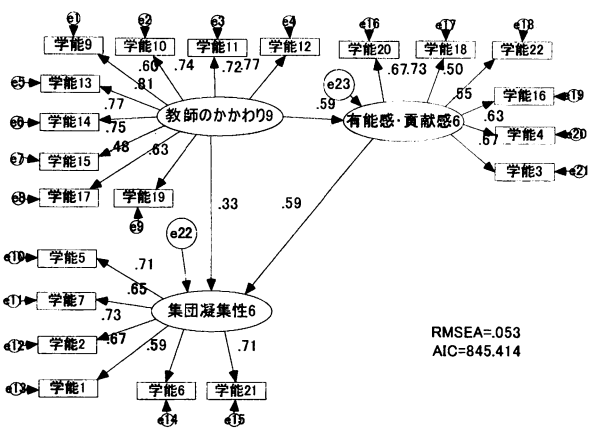


図1 学級機能尺度の確認的因子分析結果

つ、共通性も低いものであった。したがって、項目8を除き、本研究における暫定的学級機能尺度として以下の分析に使用した。

次に、その暫定的学級機能尺度3因子に対する確認的因子分析にあたり、松崎（2006）に基づき、「教師のかかわり」因子は、「有能感・貢献感」と「凝集性」に、また、「有能感・貢献感」は「凝集性」に、それぞれ影響を及ぼしているモデルを想定した。その確認的因子分析結果（図1）は、適合度指標値がほぼ良好であった（CMIN/df=3.836, CFI=.940, AIC=845.414, RMSEA=.053）。このことから、構成概念妥当性も確認されたと言える。

② 学級機能因子尺度得点に関するタイプ間の違い

学級機能因子尺度得点に関するタイプ(4)×学校(3)の分散分析を行った。その結果を表4に示す。

表 4 学級機能尺度における各尺度得点の平均値およびSDとその分散分析結果

因子名/ 項目番号	タイプ別平均とSD				分散分析結果				多重比較 (タイプ番号と学校記号)
	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)		
「教師のかかわり」	33.27(3.83)	31.52(5.13)	30.21(6.17)	31.40(5.11)	10.84***	12.89***	5.76***	1>2=4, X>Y=Z	
学能12	3.83(0.48)	3.63(0.74)	3.52(0.79)	3.63(0.69)	8.48***		2.21	1>2=3=4, X>Y=Z	
学能10	3.83(0.47)	3.59(0.79)	3.57(0.73)	3.66(0.66)	8.82***	8.04***		1>2=3=4, X>Y=Z	
学能11	3.73(0.57)	3.55(0.71)	3.44(0.86)	3.44(0.79)	6.41***		6.31***	1>2=3=4, X>Y=Z	
学能13	3.59(0.70)	3.27(0.92)	3.25(0.90)	3.32(0.84)	8.26***	6.34**	4.56***	1>2=3=4, X>Y=Z	
学能14	3.67(0.57)	3.53(0.77)	3.24(0.87)	3.41(0.75)	13.05***	12.77***	6.76***	1=2>3=4, X>Y=Z	
学能15	3.75(0.50)	3.60(0.63)	3.39(0.75)	3.50(0.71)	11.70***	3.51*	3.64**	1>2>3=4, X>Y=Z	
学能9	3.66(0.84)	3.51(0.78)	3.44(0.95)	3.68(0.60)		3.45*	2.99*	1>3, X>Y=Z	
学能19	3.73(0.70)	3.38(1.12)	3.36(0.97)	3.41(0.97)	11.19***	27.67***	4.16**	1>2=3=4, X>Y>Z	
学能17	3.47(0.99)	3.47(0.90)	3.02(1.15)	3.27(0.91)		14.31***	6.06***	1=2>3, X>Y=Z	
「集団凝集性」	21.67(2.65)	21.24(3.04)	18.99(3.48)	18.16(3.87)	25.55***	26.18***	3.68**	1=2>3=4, X>Y>Z	
学能5	3.65(0.61)	3.64(0.60)	3.15(0.81)	3.05(0.80)	15.92***	12.73***	2.13	1=2>3=4, X>Y>Z	
学能2	3.51(0.62)	3.47(0.71)	2.95(0.83)	2.73(0.81)	27.88***	13.49***	2.14	1=2>3=4, X>Y>Z	
学能7	3.69(0.62)	3.66(0.62)	3.35(0.83)	3.10(1.15)	8.65***	8.06***		1=2>3=4, X>Y>Z	
学能1	3.65(0.60)	3.49(0.74)	3.25(0.73)	3.12(0.72)	11.52***	24.25***	4.81***	1 ≥ 2>3=4, X>Y>Z	
学能21	3.64(0.65)	3.54(0.78)	3.16(0.91)	3.14(1.04)	11.41***	7.21**		1=2>3=4, X>Y=Z	
学能6	3.52(0.70)	3.46(0.76)	3.09(0.82)	3.07(0.93)	7.40***	25.01***	3.25**	1=2>3=4, X>Y=Z	
「有能感・貢献感」	19.37(3.26)	18.68(3.65)	17.85(3.52)	16.32(4.04)	12.92***	15.70***	4.94***	1>3>4, 2 ≥ 3>4, X>Y=Z	
学能20	3.18(0.85)	3.04(0.91)	2.83(0.96)	2.36(0.98)	15.95***	14.72***	3.32**	1>3>4, 2>4, X>Y=Z	
学能18	3.49(0.76)	3.37(0.81)	3.21(0.81)	3.05(0.92)	3.38*	15.55***	2.77*	1>3=4, 2>4, X>Y=Z	
学能22	2.63(0.96)	2.55(1.00)	2.49(0.96)	2.08(1.12)	5.25**		2.08	1>4, 2>4, 3>4,	
学能4	3.12(0.78)	3.05(0.84)	2.91(0.77)	2.73(0.93)	3.06*	13.69***	3.20**	1>3=4, 2>4, X>Y>Z	
学能16	3.36(0.76)	3.25(0.79)	3.07(0.84)	3.00(0.81)	6.91***	3.43*	2.99*	1>3=4	
学能3	3.59(0.67)	3.42(0.81)	3.32(0.78)	3.10(0.92)	7.75***	15.78***	3.21**	1>2=3=4, X>Y=Z	

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≧は有意差あり、≧ないしは≧は傾向差あり、=は有意差なしを示し、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。

表 5 タイプ別学級機能尺度因子構造

	タイプ1				タイプ2					タイプ3		
	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	因子Ⅳ	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	因子Ⅳ	因子Ⅴ	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ
因子構造項目	学能13				学能14					学能12		
	学能14				学能15					学能14		
	学能15	「教師のかかわり」			学能10	「教師のかかわり」				学能10	「教師のかかわり」	
	学能19				学能11					学能13		
	学能10				学能9					学能11		
	学能12				学能13					学能15		
	学能21				学能19					学能9		
		学能20			学能17					学能19		
		学能18			学能8					学能17		
		学能22	「有能感・貢献感」		学能4					学能5		
		学能4			学能20					学能7	「凝集性」	
		学能16			学能16	「有能感・貢献感」				学能21		
因子間相関	学能3				学能22					学能2		
	学能17				学能18					学能1		
	学能1					学能5				学能4		
	学能5	「凝集性」				学能21	「凝集性」			学能4		
	学能7					学能2				学能6		
	学能2					学能7				学能8		
			学能8				学能6			「積極的参加」		
			学能9				学能1					
			学能6				学能3					
			学能11					学能12				
	因子Ⅰ	.551	.617	.540		.357	.390	.372	.357		.582	.476
	因子Ⅱ		.643	.447			.396	.453	.208			.673
	因子Ⅲ			.483				.620	.088			
	因子Ⅳ								.271			

注. 学能は学級機能尺度項目の略で、数値は項目番号を意味する。「」内には仮の因子名を部分的に付記した。最下段は因子間相関を示す。

その結果、3 因子尺度得点において両要因の主効果も交互作用もそれぞれ有意であった。そのことは、「教師のかかわり」因子でタイプ1 学級がタイプ2 およびタイプ3 学級に比べて有意に良好であること、「凝集性」因子と「有能感・貢献感」因子ではタイプ1・2 学級の間には明確な差はなく、両者ともにタイプ3 学級よりも得点が高いというタイプ間の差とともに、Y 校・Z 校に比したX 校の優位性という学校間の差を意味するだけでなく、両要因の交互作用はタイプ要因の影響が学校間で異なることを示唆するものと理解される。

③ 学級集団タイプ別学級機能因子構造の違い

次に、タイプ別の学級機能尺度全項目に関する因子分析（最尤法/プロマックス回転）が実施された。その結果を、表5 に示す。抽出された因子数がタイプ間で異なっていたが、3 タイプに共通して言えること

は、第Ⅰ因子が、そこに含まれる項目の因子負荷量の違いはあるものの、教師のかかわりに関するまとまりとして抽出されたことである。また、タイプ間に共通して「凝集性」因子が抽出されたが、タイプ1・2 学級では、それが第Ⅲ因子を構成し、タイプ3 学級では第Ⅱ因子を構成した。他方、タイプ1・2 学級には第Ⅱ因子に「有能感・貢献感」因子が抽出され、タイプ3 学級では「積極的参加」を意味する第Ⅲ因子として抽出された。そのほか、タイプ1 学級には、第Ⅳ因子に「相互尊重」を意味するような因子が抽出された。特に、全体では因子を構成しなかった項目8 がその因子に組み込まれ、かつ、最大の因子負荷量を示す項目となっていることは、注目すべき事柄である。同様に、タイプ2 学級の第Ⅳ因子および第Ⅴ因子にはややばらけた項目が因子を構成して抽出された。また、因子間相関については、タイプ1・3 学級においては、ある

程度まとまった中程度の正の相関がみられるが、タイプ2学級に関しては相対的にやや低い正の相関が多いと言える。

こうして、各タイプともに第Ⅰ因子はほぼ共通して「教師のかかわり」を中心としたものであったが、それぞれやや異なった因子構造を示した。全体的な結果(表3)ともあわせて検討すると、タイプ1・2学級においては「有能感・所属感」が、タイプ3学級では「凝集性」が第Ⅱ因子を構成した。しかも、タイプ1学級では、全体分析で因子に含まれなかった項目8が中心的項目となって、第Ⅳ因子を構成した。一方、タイプ2・3学級ではこの項目8は他の因子にくつつくかたちでその因子にとどまっていることが特徴的であると言える。

(4) 考 察

まず、学級機能尺度に関する全タイプ込みの因子構造は、松崎(2006)同様、3因子構造を確認するものであった。ただし、因子の順位が入れ替わっており、松崎(2006)では「凝集性」は第Ⅲ因子を構成したが、本研究では、第Ⅱ因子を構成した。このことについては、松崎(2006)ではX小学校において学級機能尺度因子構造の学期間推移を検討しており、その変容の途上においては、一時期にその段階が見られていることから、今回のデータにはX小学校以外のデータの影響を考慮すると、妥当な因子構造と理解することができる。実際、このあとに検討されるタイプ間の因子構造の違いにおいて、タイプ1・2学級では、第Ⅱ因子が「凝集性」ではなく、「有能感・貢献感」因子となっているからである。

次に、「学級機能尺度」においてもQ-U同様の特徴、すなわち、タイプ1学級の優位性が見出された。特に「教師のかかわり」因子において、タイプ1学級の優位性が明確であった。このことは、タイプ1学級の担任教師のかかわりが、子どもたちから見て納得のいく適切な関わりをなし得ていることをうかがわせるものである。少なくとも、日常的な関わりにおける悪循環を生み出す不適切な関わりが、タイプ2・3学級担任に比べて相対的に格段に小さくなっている可能性が示唆される。また、タイプ1の因子分析結果にのみ項目8を中心とした「相互尊重」因子が見出されたことも、タイプ1学級を特徴づけるものと言えよう。

最後に、タイプ別学級機能因子構造の違いに関する結果から、3タイプともに第Ⅰ因子が「教師のかかわり」であったことから、学級機能の効果を「教師のかか

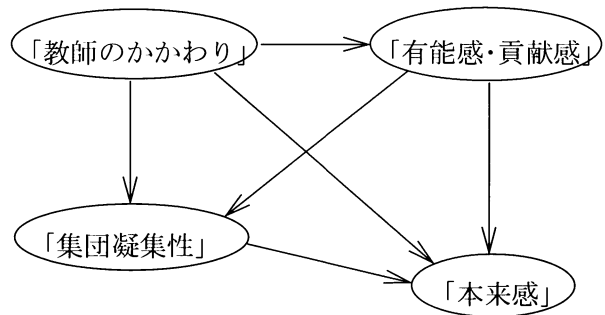


図2 本来感に及ぼす学級機能因子の影響モデル

わり」因子が主要な説明力を持っていることが確認された。ただし、Q-U満足群出現率がより低い学級においては、その影響力が低下している可能性も示唆される。

タイプ1およびタイプ2学級における因子構造順位は、「教師のかかわり」「有能感・貢献感」「凝集性」という、同様の特徴を持つものの、上述のように、「教師のかかわり」因子の点では、タイプ1学級の優位性が明らかであったことから、因子構造の違いだけで、タイプ間の質の違いを理解することは困難であるかもしれない。

3. 研究Ⅱ：本来感に及ぼす学級機能の全般的効果、および、本来感に及ぼす学級機能の効果に関するタイプ間の比較検討

(1) 目 的

本研究においては、本来感に及ぼす学級機能因子の影響について、全タイプ込みの共分散構造分析による検証とタイプ間での比較を検証することを目的とする。

なお、その影響過程に関するモデル作成にあたり、松崎(2007)での、学級機能因子が「Q-U：学習意欲」に及ぼす影響過程を検討したモデルをもとに、図2に示すモデルが想定された。なお、松崎(2007)から「教師のかかわり」因子から「本来感」への直接的パスは見出されない可能性が強いが、当初のモデルとしてはすべての学級機能因子から本来感への直接的パスを想定して分析することとした。

(2) 方 法

① 調査対象と対象学級

松崎(2012)および研究Ⅰと同じである。

なお、タイプ別対象児数は、タイプ1学級が481名、タイプ2学級が152名、タイプ3学級が309名である。タイプ4学級は、満足群出現率が低く、いわゆる「満足型」とは言いがたいこと、および、その人数も少ないことから分析を適用しなかった。

表6 学級機能因子が及ぼす本来感への影響

	標準化係数		
	R^2	β	t
全体	.445***		
「教師のかかわり」		.071	2.378*
「凝集性」		.167	5.057**
「有能感・貢献感」		.506	16.093***
タイプ1	.361***		
「教師のかかわり」		.053	1.060
「凝集性」		.137	2.653**
「有能感・貢献感」		.478	10.265***
タイプ2	.494***		
「教師のかかわり」		.136	2.075*
「凝集性」		.202	2.834**
「有能感・貢献感」		.502	7.081***
タイプ3	.459***		
「教師のかかわり」		.116	2.220*
「凝集性」		.125	2.151*
「有能感・貢献感」		.520	8.986***
X校	.385***		
「教師のかかわり」		.116	2.171*
「凝集性」		.112	1.886
「有能感・貢献感」		.481	8.577***
Y校	.436***		
「教師のかかわり」		.076	1.348
「凝集性」		.144	2.520*
「有能感・貢献感」		.512	9.107***
Z校	.454***		
「教師のかかわり」		.023	.476
「凝集性」		.197	3.541**
「有能感・貢献感」		.520	9.860***

② 手続き

松崎（2012）および研究Ⅰと同じである。

③ アンケートの構成

研究Ⅰと同様、本研究でも①上学年児童用Q-Uアンケート（河村，1999），②学級機能尺度（松崎，2006），および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ポイント評定合計値）について分析された。

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学級機能因子の効果を分析した。なお、重回帰分析においては、欠損値は平均値で補われた。

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

(3) 結果

① 本来感に及ぼす学級機能の全般的効果

まず、本来感を従属変数に、学級機能3因子を説明変数として強制投入法による重回帰分析を、全体込みで実施した。その結果を表6に示す。

その分析に引き続き、Q-U満足群出現率によるタイプ別に、また、学校別に同様の分析を繰り返した。

その結果、全体的な分析において本来感への最大の影響がみられるのは、学級機能「有能感・貢献感」因

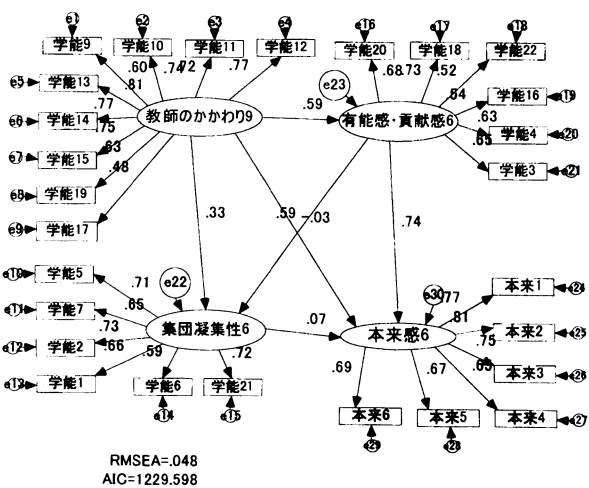


図3 「本来感」に及ぼす学級機能因子の影響

子であることがわかる。

学級集団タイプによる違いとしては、タイプ1学級では「教師のかかわり」からの標準化係数が有意でない。タイプ2・3学級では、有意である。

こうして、3タイプともに一貫して「有能感・貢献感」からの影響が大きいことが確認された。

学校間の違いでは、X小学校がほかの2校と異なった影響を示していることがわかる。すなわち、ほかの2校では「凝集性」からの影響が有意であるが、このX小学校は、それに替わって「教師のかかわり」からの影響が有意であることがわかる。

② 共分散構造分析による学級機能の影響

図2のモデルに従い、全体を込みにした当初の分析において、分析結果は、「教師のかかわり」および「凝集性」から「本来感」へのパスが有意でないことがわかった（図3）。なお、適合度指標値は本モデルが十分適合していること（CMIN/df=3.303, CFI=.939, RMSEA=.048）を示した。

この結果から、「教師のかかわり」は「本来感」への直接的な影響は示さず（標準化直接効果=.000），「有能感・貢献感」（標準化直接効果=.585）を経由して間接的に影響を与えている（標準化間接効果=.457）ことがわかった。

③ タイプ間での比較検討

当初モデル（図2）を適用して、それぞれタイプ別に、本来感に及ぼす学級機能因子の影響過程を検討した。全体では有意でないパスが、タイプ別では微妙な違いとして見出される可能性を否定できないと考えられたからである。そのための共分散構造分析においては、多母集団による同時解析によって各タイプごとの標準化推定値を求め、比較検討した。それらの結果を、図4－6および表7に示す。なお、それらのモデルの適合

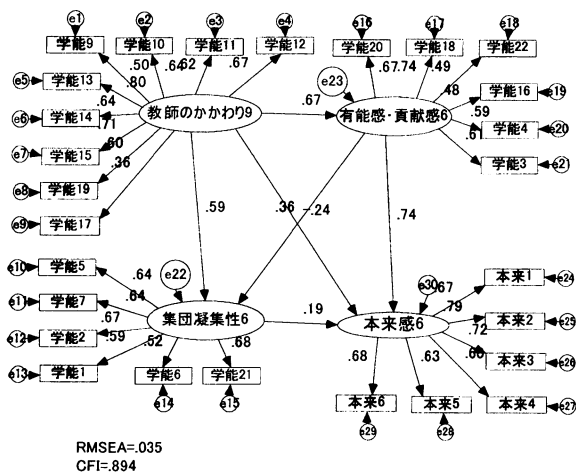


図4 タイプ1学級の影響過程

度指標は、 $CMIN/df=2.180$, $CFI=.894$, $RMSEA=.035$ であり、十分適合していると言えるものであった。

さらなる検討のために、各タイプでの直接効果と間接効果(表7)、および、3タイプ間のパラメータ間の検定結果(表8)を示した。

a. タイプ1学級の影響過程

本来感に及ぼす学級機能因子の影響は、「凝集性」因子からのパス係数が有意ではなかった(図4)。また、「教師のかかわり」は「本来感」に弱い負の直接効果を示し、「有能感・貢献感」を経由した強い正の間接効果(標準化間接効果=.657)を示した(表7)。

b. タイプ2学級の影響過程

図5に示すように、「教師のかかわり」因子は「本来感」に有意なパス係数を示さず($p=.153$)、間接効果(標準化間接効果=.363)が見出された(表7)。また、「教師のかかわり」因子から「凝集性」因子へのパス係数も有意確率10%レベルにとどまった($p=.059$)。さらに、「凝集性」因子から「本来感」へのパス係数は有意でなかった($p=.202$)。

c. タイプ3学級の影響過程

基本的にはタイプ2同様、「本来感」への学級機能因子の影響は、「教師のかかわり」因子($p=.384$)と「凝集性」因子($p=.806$)からのパス係数が有意ではなかった(図6)。

d. 3タイプ間のパラメータ間の検定結果

表8に示すように、まず、「教師のかかわり」が「有能感・貢献感」に及ぼすパス係数(パスa)はタイプ1-2学級間およびタイプ1-3学級間でともに有意で、ともに、タイプ1学級の「教師のかかわり」因子の影響が、タイプ2および3学級のそれよりも大きいことを示すものであった。

表7 本来感への学級機能因子の影響

	直接効果	間接効果	総合効果
タイプ1			
「教師のかかわり」	-.237	.657	.420
「集団凝集性」	.188	.000	.188
「有能感・貢献感」	.744	.069	.812
タイプ2			
「教師のかかわり」	.116	.363	.479
「集団凝集性」	.136	.000	.136
「有能感・貢献感」	.644	.077	.721
タイプ3			
「教師のかかわり」	.059	.402	.461
「集団凝集性」	-.031	.000	-.031
「有能感・貢献感」	.759	-.020	.738

注. 各効果の数値はすべて標準化値を示す。

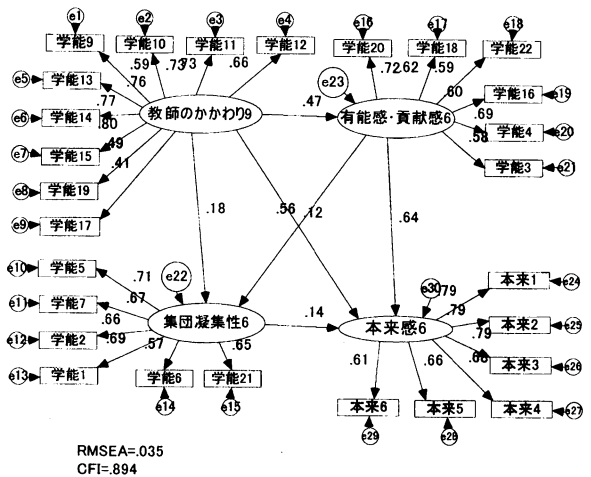


図5 タイプ2学級の影響過程

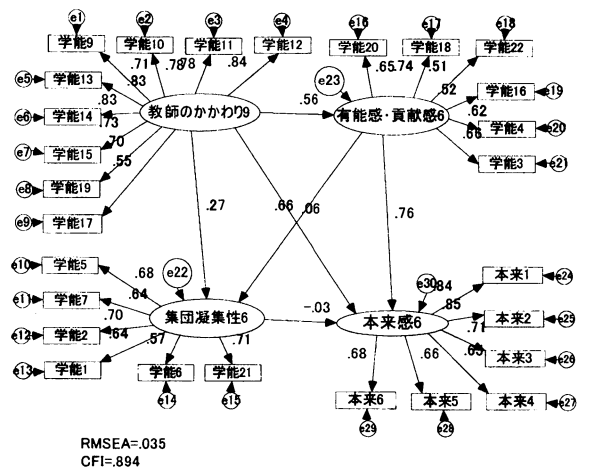


図6 タイプ3学級の影響過程

また、「有能感・貢献感」が本来感に及ぼすパス係数(パスd)はタイプ1-2学級間およびタイプ1-3学級間でともに有意でなかった。すなわち、この影響は、いずれのタイプでも同程度に強く貢献していることがわかる。

他方、「教師のかかわり」が「凝集性」に及ぼすパス係数(パスb)は、タイプ1-2学級間およびタイプ

表8 タイプ間のパス係数の検定結果

	タイプ1					
タイプ2/タイプ3	パスa	パスb	パスc	パスd	パスe	パスf
「教師のかかわり」→	-4.396*					
「有能感・貢献感」(パスa)	-4.473*					
「教師のかかわり」→		-5.435*				
「凝集性」(パスb)		-4.513*				
「教師のかかわり」→			2.501*			
「本来感」(パスc)			2.332*			
「有能感・貢献感」→				n. s.		
「本来感」(パスd)				n. s.		
「凝集性」→					n. s.	
「本来感」(パスe)					n. s.	
「有能感・貢献感」→						n. s.
「凝集性」(パスf)						3.733*

注. 上段はタイプ1と2の間の、下段はタイプ1と3の間のパラメータの差の検定統計量を示す。

||1.96|以上の数値は、5%水準で有意であることを示す。

1-3学級間でともに有意で、ともに、タイプ1学級の「教師のかかわり」因子の影響が、タイプ2および3学級のそれよりも大きいことを示すものであった。

「凝集性」が本来感に及ぼすパス係数(パスe)はタイプ1-2学級間およびタイプ1-3学級間でともに有意でなかった。

さらに、「教師のかかわり」が直接本来感に及ぼすパス係数(パスc)がタイプ1-2学級間およびタイプ1-3学級間でともに有意で、ともに、タイプ1学級の「教師のかかわり」因子の影響が、タイプ2および3学級のそれよりもネガティブに働いていることを示すものであった。

こうして、タイプ1学級の「教師のかかわり」因子が「有能感・貢献感」因子および「凝集性」因子に及ぼす影響は、ともにタイプ2およびタイプ3学級との間で異なっていること、また、タイプ1学級の「教師のかかわり」は本来感にネガティブな影響を与えていることもわかった。

④ 学校間での比較検討

学級機能3因子が「本来感」に及ぼす影響を学校間で比較検討するために、3校の多母集団の同時分析を実施した。その結果を、図7-9に示す。なお、適合度は良好であった(CMIN/df=2.244, CFI=.903, RMSEA=.035)。

a. X小学校の影響過程

図7の通り、「教師のかかわり」因子は「有能感・貢献感」を介して「本来感」に間接効果を示し、同時に「凝集性」に対してもポジティブな影響を示していた。なお、「本来感」への「教師のかかわり」($p=.375$)および「凝集性」($p=.911$)からのパスは有意でなかった。

b. Y小学校の影響過程

図8のように、「教師のかかわり」因子は「有能感・貢献感」を介して「本来感」に間接効果を示し、同時に「凝集性」に対してもポジティブな影響を示していた。なお、「本来感」への「教師のかかわり」($p=.270$)およ

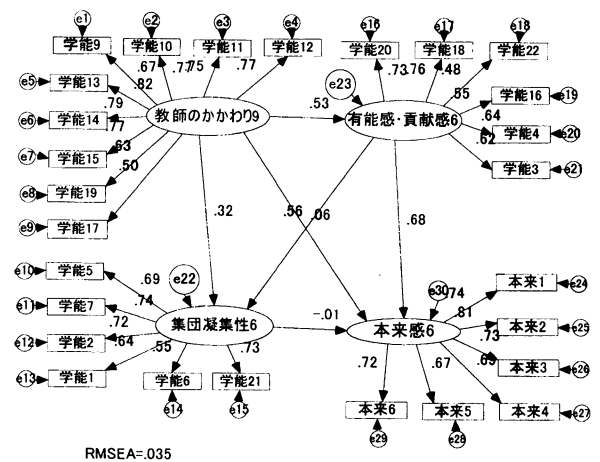


図7 X小学校の影響過程

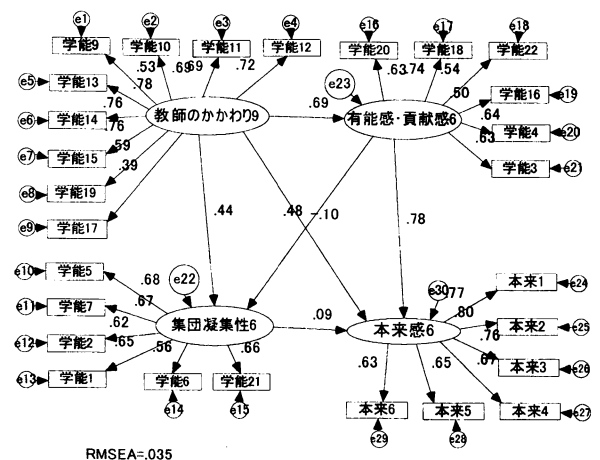


図8 Y小学校の影響過程

び「凝集性」($p=.497$)からのパスは有意でなかった。

c. Z小学校の影響過程

図9に示すように、「教師のかかわり」因子は「有能感・貢献感」を介して「本来感」に間接効果を示し、同時に「凝集性」に対してもポジティブな影響を示して

いた。なお、「本来感」への「教師のかかわり」($p=.355$)
および「凝集性」($p=.601$)からのパスは有意でなかった。

(4) 考察

学級機能因子の本来感への影響を、Q-U満足群出現率3タイプ間で比較検討した結果、3タイプ間の共通点としては、学級機能「教師のかかわり」因子が「有能感・貢献感」因子を経由して間接的に「本来感」を高めるように作用していたことであった。

他方、相違点は、まず、タイプ1学級の本来感への学級機能の影響過程において、その優位性はタイプ2および3学級に比べて明確であったこと、また、「教師のかかわり」因子が「有能感・貢献感」因子および「集団凝集性」因子に与える影響が、タイプ2および3学級よりも強い影響を与えることができているということが明確になったと言える。

これらの影響に関して、以下に考察する。

① 「教師のかかわり」の「有能感・貢献感」を介した「本来感」への影響

本来感への影響に関してみるかぎり、学級機能におけるタイプ1学級の優位性は「教師のかかわり」の間接効果、すなわち、「有能感・貢献感」を介して本来感に貢献することが特徴的であると理解することができる（表7・8）。

このような「教師のかかわり」に含まれる違いは、さらなる分析の結果、特にタイプ1学級の学級機能項目「13. 先生と話すややる気になる」・「9. 子ども同士のケンカについて、先生は両方の気持ちを聴いてくれる」・「15. 先生の授業はわかりやすい」のパス係数がタイプ2および3のそれらと有意な違いを示した。

特にタイプ1学級の教師は、この側面でより良い支援ができていると考えられる。

まず、「13. 先生と話すとする気になる」に関しては、ちょっとしたことでやる気をなくしかけている子どもがその教師と話をすることによってあらためてやる気や意欲を取り戻していることを意味すると考えられる。このことは、まさに“勇気づけ (Dinkmeyer & McKay, 1976)”を適切になし得ていることを意味していると考えられる。

また、「9. 子ども同士のケンカについて、先生は両方の気持ちを聴いてくれる」に関しては、ケンカに対するアプローチとして教師がそれを“子どもの問題 (Dinkmeyer & McKay, 1976)”として捉え、“反動的な聴き方”から“問題解決への模索”というアプローチを採用している可能性が示唆される。最終的には、当事者同士による解決への模索を支援し、その子ども

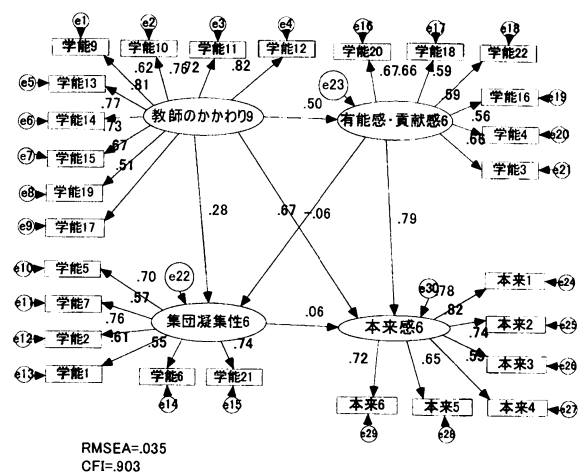


図9 Z小学校の影響過程

たちがその問題をより良く解決することができるように支援していることを意味していると考えられる。おそらく、そのケンカに至る両者の感情には十分な“反映的な聴き方 (Dinkmeyer & McKay, 1976)”を通してそれぞれの感情を公平に扱っており、ケンカそのものを叱るのではなく、つまり、教師が感情的に対処したり裁いたりするのではなく、感情の反映および解決への模索に対処していることによって、当事者間で公平感や納得感を得ているであろうことが推察される。

さらに、次なる項目すなわち「15. 先生の授業はわかりやすい」が、この教師のかかわりを含む因子に構成されたということは、子どもにとって、授業でのかかわりもそのほかの生活場面でのかかわりもある程度一貫したものとして認知されていることが示唆される。そして、おそらくグループでの協同学習などを通して子どもが「有能感・貢献感」を感じることでできる学習の進め方や勇気づけがなされている可能性が示唆される。

② 「教師のかかわり」の「凝集性」への影響

タイプ1学級の「教師のかかわり」因子が「凝集性」に及ぼす影響についても、タイプ2およびタイプ3学級との間で異なっていた。

このことは、タイプ1学級の「教師のかかわり」は、「有能感・貢献感」および「凝集性」の両者に対して、タイプ2およびタイプ3学級に比べて、より肯定的な影響を与えることのできるかかわりを実行することができていることを意味していると理解される。

上述のタイプ1学級の「教師のかかわり」3項目の優位性は、例えば次のように理解されるかもしれない。すなわち、何らかの問題が学級で発生したとき、担任は学級集団に対する“問題解決への模索 (Dinkmeyer & McKay, 1976)”を実施し、試行を約

束した一定期間を通して、フォローアップがなされるでしょう。その結果、自分たちが考えて選択したやり方で、以前よりもトラブルを減らすことができたことが確認されると、例えば、「そういう力をもっているクラスであるということ、教えてくれてありがとう」などといった“勇気づけ (Dinkmeyer & McKay, 1976)”がなされることとなる。子どもにとって、そのような経験が「凝集性」をも高める作用をもたらしている可能性が示唆されたと考えられるのである。

他方、もし、タイプ2および3学級の「教師のかかわり」において、そのような点で十分でない側面が含まれているとすると、「凝集性」は、「教師のかかわり」が「有能感・貢献感」を経由して影響している側面について考える必要がある。

ただ、この点については、それほど特別な解釈の必要性はなく、クラスでそれぞれの子どもが「有能感・貢献感」を感じられることそのものは、一定の「凝集性」を生み出すと理解することに、問題はないと考えることができよう。

一般的な学校現場での教師の対応の一つとしてみられる、例えば、一人ひとりの活躍の場をつくるという介入は、その当事者自身はクラスのみんなの役に立たんという貢献感を感じる機会になっているはずであるが、もしほかのニュアンス、例えば、みんなより自分は偉いんだなどといった優越感をつくり出すことにも貢献しているとすると、それは、その子に対する嫉妬などの感情をほかの子どもたちに生み出す可能性もゼロではないと考えられる。つまり、クラスのみんなの前でほめるという教師の行動同様、その子の優越感にはプラスとして働いても、集団内には凝集性を高めるとは限らない別の感情が生み出される可能性を内在していることが考えられる。すなわち、教師の意図とは異なる集団への影響が可能性として残るのである。

③「教師のかかわり」の「本来感」への直接的影響

タイプ別の分析において、タイプ1学級の「教師のかかわり」が「本来感」に対してネガティブな影響を与えているということがわかったが、学校別の分析において、いずれの小学校においても有意な負の影響を確認することはできなかった。この矛盾について検討するために、さらなる分析として、タイプ1学級についてのみ学校別の多母集団の同時分析を実施した。その結果、Y小学校においてのみ、そのパスが有意な負の影響を与えていることがわかった（標準化推定値 $=-.41$, $p=.018$ ）。

さらにパラメーターの対比較において、X小学校のタイプ1学級は、学級機能項目14・12・13でY・Z小学校のそれらとの間で有意差が見られた。また、Y

小学校のタイプ1学級がX小学校のそれとの間で有意差が見られたのは、学級機能項目11・9であった。

すなわち、「14. 先生の授業は、楽しくて、おもしろい」・「12. 先生は、わたしたちの考えや意見を聴いてくれる」・「13. 先生と話をすると、やる気になる」において、X小学校のタイプ1学級担任は、Y・Z小学校のタイプ1学級担任よりもうまくなし得ていると、当該学級に所属する児童は認知していると言える。

他方、「11. 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」・「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」においては、Y小学校のタイプ1学級児童にとって、あまりそう感じ取ることができないということのようである。

これらのことから、Y小学校のタイプ1学級の影響が、タイプ1学級全体の分析において、「教師のかかわり」から「本来感」への負の影響を生み出していたと理解することができる。こうして、Y小学校のタイプ1学級では、「本来感」への影響に関して、上記学級機能項目での「教師のかかわり」の不十分さが示唆された。

X・Z小学校のタイプ1学級においては、「教師のかかわり」の「本来感」への直接的影響は見出されなかったわけで、しかし、それは「本来感」という概念の性質上、学級集団の中でありのままの自分でいられると感じられるということは、教師からの評価などを気にした生き方をしているとは得られないことであり、当然の結果と理解することができる。

ちなみに、松崎 (2012) において、3校のタイプ1学級の本来感の平均値とSD (X小学校： $M=21.20$, $SD=3.20$; Y小学校： $M=20.29$, $SD=3.75$; Z小学校： $M=19.91$, $SD=3.55$) に対する一元配置分散分析の結果は、X小学校の優位性を確認している ($F=5.509$, $df=2/469$, $p<.01$)。

こうして、タイプ1学級の「教師のかかわり」から「本来感」への負のパスは、もっぱらY小学校のその影響を反映したものと理解することができる。そして、Y小学校でのこの結果は、子どもたちが率直にQ-Uアンケートに反応していない可能性としても考えられるし、あるいは、教師の指導によって満足群に偏るような働きかけのもとでQ-Uアンケートが実施された可能性などを考えることができるかもしれない。

4. 全般的考察

(1) 結果のまとめ

研究Ⅰにおいては、学級機能尺度のタイプ別尺度得

点およびタイプ別因子構造を比較検討した。その結果、前者については、学級機能因子「教師のかかわり」および「有能感・貢献感」に関するタイプ1学級の優位性は明白であった。学級機能因子「凝集性」に関しては、タイプ1とタイプ2の間での差が不明確であった。一方、後者については、タイプ間で因子構造が異なり、Q-U満足群出現率による学級の質が異なることを、ある程度確認することができた。タイプ1学級の「相互尊重」因子の存在が特徴的であったと言える。

研究Ⅱにおいては、学級機能因子が本来感に及ぼす影響を、同様にタイプ間で比較検討した。その結果、タイプ1学級の優位性が明確であった。特に、学級機能因子「教師のかかわり」因子の本来感への間接効果が際立っていたこと、また、その間接効果と同時に、タイプ1学級のそれは「凝集性」にも貢献していたことがわかった。他方、タイプ1学級のその影響過程に「教師のかかわり」因子が「本来感」にネガティブな影響を示していることも見出され、タイプ1学級のみ学校間での分析を実施すると、Y小学校において明白な負の影響を見出すこととなった。

こうして、学級機能尺度におけるタイプ1学級の優位性および「相互尊重」因子の抽出という研究Ⅰの結果に加えて、学級機能因子「教師のかかわり」の「本来感」への際立った間接効果を見出した研究Ⅱの結果について、さらに検討する。

他方、追加分析によって明らかにされたタイプ1学級の学校間差は、「教師のかかわり」の本来感へのネガティブな直接効果に関しても検討されるべきであることを示したと言える。この点についても、さらなる検討を加える。

(2) 前研究(松崎, 2012)との関連

松崎(2012)においては、Q-U満足群出現率におけるタイプ間の明確な差が見られていたのは、Q-U因子「友人関係」・「承認得点」および「被侵害得点」であった。すなわち、「学習意欲」および「学級雰囲気」に関しては、タイプ1-2学級間の差は不明確であったと言える。これらのタイプ間の差をどのように理解していくことができるか、まだ、その課題が残っていた。

本研究で学級機能尺度因子においてタイプ1-2間の差が明確に見出されたのは、まさに「教師のかかわり」因子であった。

また、学級機能3因子が本来感に及ぼす影響が検討されたが、その本来感への間接効果としての「教師のかかわり」が「有能感・貢献感」を媒介して強く「本来感」に影響していること、と同時に、そのタイプ1

学級の「教師のかかわり」は「凝集性」にも貢献していることが明確にされた。この点で、タイプ1-2間の差は、タイプ1学級は、その担任教師の子どもへのかかわりがそれぞれの子どもの主体性を尊重し、そのような教師のかかわりを子ども自身が納得しているし、クラスへの所属感をより感じやすいアプローチや、クラスに貢献できている自分を感じることのできるアプローチが採用され、それは同時に集団凝集性をも育てるという機能を果たしているものであることが、さらに明確にされたと言える。

こうして、タイプ1-2間の違いが学級機能尺度においてより明確にされたと言える。Q-U因子におけるタイプ1-2学級間の不明確さは、学級機能因子「凝集性」における不明確さと相通じるものがあると考えて良いのかもしれない。

(3) 「教師のかかわり」から「本来感」への影響(間接効果と直接効果)

この間接効果が、タイプ1学級において顕著であることが明確になったことは、本研究の大きな成果の一つである。そして、自尊感情の一側面とされる本来感(伊藤・川崎・小玉, 2011)が、「クラスにおける有能感・貢献感」から育まれる可能性をも明らかにしたと言える。さらに、その本来感を育むために教師にできることも示唆したと言える。すなわち、学級集団において子どもが示している貢献などをつぶさに見取り、それを貢献への感謝という側面の「勇気づけ」によって伝えることが、ポイントとなりうるということがわかる。

アドラー心理学における精神的健康には、「自己受容」「他者信頼」「他者貢献」が取り上げられ(岸見, 1999)、信頼できる他者に貢献できている自分を受容することができると考えられている。「常に自分のことだけでなく、他者のことも考えられる、他者は私を支え、私も他者とのつながりの中で他者に貢献できていると感じられること、私と他者は相互依存関係であるということ、しかし同時にそのことは決して自己犠牲的な生き方を善しとする考えでもなく、自分も他者に貢献ができていると思えること(岸見, 1999)」を、アドラーは“共同体感覚”といい、幸福に生きるために“自己受容”“他者信頼”“他者貢献”はどれも欠くことができないものとしている(岸見, 1999)。

他方、直接効果に関しては、タイプ1学級のネガティブな直接効果が見出されたが、それはY小学校の影響を反映したものと理解された。

そして、Y小学校のように、タイプ1学級すなわち

Q-U満足群出現率が十分高いとしても、子どもが学級でありのままの自分でいられる感覚に対して教師のかかわりがネガティブな影響を与えてしまうことについては、今後十分検討されなければならない課題であると考えられる。

また、本来感がその意味をなし得るには、教師からの評価やほかの子どもに対する優越感などを気にした生き方をしているとはできないことであることから、「教師のかかわり」からの直接効果が観察されなかったことは、十分理解できる結果と言える。

それにもかかわらず、タイプ1学級の本来感の高さは、「教師のかかわり」の間接的影響を十分反映しており、そのことが重要な意味を持つということができよう。このことは、「ほめて育てよう」からの脱却を意味する重要な示唆であると言える。すなわち、「ほめる」に内在する危険性を見分け、一般にいう“じょうずなほめ方”という「ほめる」概念の一部として理解するのではなく、ある程度独立した概念としての理解が求められるのである。それが“勇気づけ”というかたちで、現段階では概念化されているのである。

ただし、例えば上述した貢献への感謝についても、「ありがとうと言っておけば次もやってもらえるだろう」といった下心ありのことばであれば、それは“ほめことば”と同じとなる。そこには、それによって相手をコントロールしようとするニュアンスが含まれていることがわかる。それに対して、“勇気づけ”は次を期待しない、その場限りの貢献への感謝を意味するのである（例えば、岸見, 1999; Dinkmeyer & McKay, 1976）。

それが進められることは、学校心理学（石隈, 1999）でいうところの、一次的援助サービスの適正化を意味すると理解される。

他方、Y小学校におけるタイプ1学級の「本来感」に及ぼす「教師のかかわり」の負の影響、および、それがタイプ1学級であることと併せて、検討されるべき課題を提示してくれているように見える。

(4) 「教師のかかわり」が「凝集性」に及ぼす効果

学校心理学でいうところの二次的援助サービス事態において、例えば子ども同士のケンカなどがそれにあたりますが、両者が納得できる教師の支援と介入は、結果的に集団凝集性にも効果的であろうことをすでに述べた。タイプ1学級の教師は、クラスに生じた問題を子どもたちに返し、子どもたち自身が問題解決へ向けて試行錯誤する主体性を尊重することのできる、コーディネーターないしはファシリテーターとしてのクラス会議を適切に支援することができている可能性が示唆されるの

である。おそらく一人ひとりの子どもが真に尊重された問題解決支援は、結果的にクラスの一員であることの喜び、すなわち所属感ないしは共同体感覚（岸見, 1999）を高めることに貢献するものと考えられることができる。

従来、仲の良い学級をつくることに尽力してきたかもしれない学級経営において、その形式的なあり方を求めるよりも大切なことは、上記のような問題解決プロセスにおける個々の子どもの尊重とその解決に向けての子どもの主体性の尊重ということがセットになった支援こそが、その結果を生み出すということを、図1および図3が示してくれているのかもしれない。

こうして、タイプ1学級の教師は、二次的援助サービスの適正化をかなりのレベルでなし得ていると理解することができよう。

ところで、「教師のかかわり」には、授業に関する項目も因子としてまとめ、そのことは、上述した生徒指導場面だけでなく、授業場面でのかかわり全般が子どもから見えて一貫したものであることの重要性をも示唆していると言える。子どもの二大学校ストレスが学業と人間関係と言える（例えば、岡田, 2002）ので、タイプ1学級の教師は、一人ひとりの子どものある程度の学業達成と適切な人間関係のあり方の学習という両方に対して適切な支援をなし得ていると理解することができる。

それらの体験は、子どもにとって、このクラスの一員でよかったとする所属感を感じさせるとともに、安心して自分を表現することのできる関係性のもとで学習に集中することができ、互いに他者の発言を通してさらなる学びを深めることのできる関係性、すなわち協同的学習集団を形成しているということなのかもしれない。

タイプ2・3学級担任においては、相対的に一次的・二次的援助サービスに内在する“玉石混淆状態”の可能性がより大きいと理解することができる。つまり、一般的な教師の日常的なかかわりには、適切なかかわりと不適切なかかわりの混在がかなり含まれており、特に後者がある程度の悪循環を創出・維持していると理解する。そして、その“一次的・二次的援助サービスの適正化”の観点からその影響性を見分けて適切な支援をより多く選択していくことができるようにすることこそ、三次的援助サービスを増大化させない予防的アプローチであると考えられるのである。

実際、その“一次的・二次的援助サービスの適正化”は、STEPを通してのX小学校教師の変容内容を検討した松崎（2008）および松崎（2011）において実証されている。

ところで、弓削（2012）において、矛盾を含む可能性

のある教師の指導性機能“ひきあげる機能”と“養う機能”が小学校高学年児童においては前者の“突きつけ”と後者の“理解”の間に正の相関を見出し、機能統合の具体像として示されたとしている。前者の“突きつけ”因子はさらに“追い込む”“突き放す”“任せる”“待つ”の4因子を、後者の“理解”因子はさらに“見守る”“対等に話し合う”の2因子を、それぞれ内包しており、それらのいずれの組み合わせが機能統合の具体像へと結びつくのかについては、残念ながら明確にされていない。

この種の研究は、従来のPM式リーダーシップ理論の枠組みから研究されてきた（例えば、三隅・吉崎・篠原，1977）ものの、大枠ではPM型リーダーシップが最も効果的といった成果を示すにとどまってきたと言える。弓削（2012）は、そのPM型リーダーシップのさらなる内容をより明確にすることができているとも言えるかもしれない。しかし、松崎（2012）で指摘されるように、そこには、集団の質や発達に関する次元が加味されているとは言えず、Hersey & Blanchard（1977）の状況的リーダーシップ理論（Chemers, 1997）を考慮すれば、常にPM型リーダーシップが効果的であるとは限らないことが理解できる。また、その学級集団の質を高める教師のリーダーシップが求められていると考えられる。すでに、ファシリテーション（例えば、中野，2001）などに散見されるように、集団へのアプローチが、その集団自身の主体性を尊重した問題解決支援といった方向性に進んでいるものと理解することができる。

本研究においては、個々の児童への支援だけでなく、集団の主体性が尊重された問題解決支援と、集団への貢献に関する勇気づけなどが統合して活用されたとき、一人ひとりの児童がその集団内でありのままの自分でいられて、かつ、学級に貢献できる自分を感じるように支援することがなされているとき、その自尊感情（本来感）も高いということが明らかにされたと言える。そこには、弓削（2012）の指導行動カテゴリーに見られる、教師による子どもの行動のコントロールといったニュアンスが大きく異なることも重要な側面である。すなわち、本来感への影響に関するかぎり、教師の直接的な影響力は、特定の小学校のタイプ1学級の「教師のかかわり」がネガティブな影響をもたらす危険性を孕んでいることと通じるものと理解することができる。

こうして、集団対応に関するリーダーシップとしてもファシリテーションなどの民主的リーダーシップが求められることが示唆される。あわせて、「凝集性」の本来感への影響が見出されなかった結果からは、個の独立性が保証される仲間作りが求められるのかもしれない。

(5) 学校心理学の視点からの考察と教育現場の課題

弓削（2012）に示されるように、日常的な教師行動、すなわち、学校心理学の3段階の心理教育的援助サービス（石隈，1999）における一次的・二次的援助サービスおよび指導サービスには、適切な支援・指導行動と不適切かもしれないかわりが混在化していることが想定される。その仕分けと適正化こそ、早急に進めなければならない教育現場の課題であると言える。この玉石混濁状態が継続するかぎり、三次的援助サービスが必要となる事態を軽減することは困難であるかもしれない。

岸見（1999）によれば、アドラー心理学の教育と子育ての目標に関してその行動面の目標を「①自立する」「②社会と調和して暮らせる」としながら、その心理面の目標を「①私は能力がある」「②人々は私の仲間である」とし、「行動は信念から生まれる」と考えるので、適切な信念を育てることのできるかわりを我々が意識的に選択していくことを強調している。他方、精神的健康として「自己受容」「他者信頼」「他者貢献」をあげ、縦の人間関係は精神的健康を損なう最大の要因であると指摘されている。自分のあるがままを受け入れる自己受容は、他者からの評価で自分の価値を決めようとする生き方を持ち続けるかぎり、なし得ることは困難である。

あらためて、教師—子ども間関係の民主的なあり方およびコーディネーターとしての集団へのアプローチが模索される時代に突入しており、本研究でのタイプ1学級とは言え、X小学校とY小学校における「教師のかかわり」の「本来感」への影響の相違は、そのことの重要性を示唆するものとして意義深い結果と言える。

(6) 今後の課題

前研究（松崎，2012）においてやや不明確な位置にあったQ-U満足群出現率70%台のタイプ2について、本研究における学級機能尺度に関するタイプ間比較によって、どちらかと言えば、タイプ2はタイプ3に近い特徴を持つものとして認められた。しかし、本来感に及ぼす学級機能の効果に関するタイプ間比較は、タイプ間の違いだけでなく、さらに学校間の違いも浮き彫りにし、タイプ1学級で「教師のかかわり」が本来感にネガティブな影響を与えている学校が存在することも明確にした。このことは、単にQ-U満足群出現率における分類ではその分類が学級集団の質を十分に検討することができない可能性を示唆するものと考えられた。このことが明らかにされたことは、新たな分類基準の模索が課題であること、および、両者の分類基

準において見えてくるものにどんな違いがあるかを明らかにすることが課題となったと言える。

5. 文 献

- Chemers, M. M. 1997 *An integrative theory of leadership*. Mahwah, New Jersey : 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)
- 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)
- 石隈利紀 1999 学校心理学－教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス－ 誠信書房
- 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・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.
- 河村茂雄 1999 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
- 岸見一郎 1999 アドラー心理学入門 KKベストセラーズ
- 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受講の有無による違い－ 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, 1-11.
- 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”－ 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.
- 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.
- 中野民夫 2001 ワークショップ－新しい学びと創造の場－ 岩波書店
- 岡田佳子 2002 中学生の心理的ストレス・プロセスに関する研究－二次的反応の生起についての検討－ 教育心理学研究, 50, 193-203.
- 弓削洋子 2012 教師の2つの指導性機能の統合化の検討 教育心理学研究, 60, 186-198.