

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—

松 崎 学

山形大学 教職・教育実践研究 第9号別刷

平成26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—

松崎 学¹⁾

Q-U 満足型学級集団の質の違いに関する一連の研究において、本研究では、自主性尺度を構成し、自主性因子のタイプ間の違い（研究1）と自主性因子に及ぼす学級機能因子の影響を検討した（研究2）。また、松崎(2013)において、満足群出現率 80%以上の学級の、本来感に及ぼす学級機能の影響で学校差が確認されたので、Q-U 因子・学級機能因子・本来感・自主性因子のデータに基づき、あらためて各学級に対するクラスター分析を実施し、満足群出現率とは異なる再分類を試みた（研究3）。その結果、自主性尺度に関しては4因子が構成され、タイプ間の差が有意であり、タイプ1・2の優位性が見出され、また、X校の優位性が確認された（研究1）。自主性因子に及ぼす学級機能因子の影響に関しては、「集団場面での主体性」因子に及ぼす学級機能の影響は、タイプ1学級の「教師のかかわり」因子が「所属感・貢献感」因子と「集団凝集性」因子を媒介して、「集団場面での主体性」因子に特に強く影響していることがわかった（研究2）。全尺度得点に基づいたクラスター分析結果は、Q-U 満足群出現率による分類（タイプ1-4）とは異なる様相を示した。すなわち、クラスターによってはタイプ1-3を含むなど、新たな分類基準が存在する可能性が示唆された（研究3）。

キーワード：Q-U 満足型学級集団、質の違い、自主性、学級機能、クラスター分析

1. 問題と目的

“ゆとり教育”と“管理教育”との間での揺れが続いている学校教育現場である。“ゆとり教育”が学力低下を生み出したという理解が管理教育への回帰を創出しているようである。それに対して、松崎(2009)は、学力低下の主たる原因は、子どもの主体性を育てるアプローチを採用できないまま、管理的なアプローチを緩めた結果が、自主性・主体性の発達していない子どもたちが勉強しなかった結果として理解することができると考えている。他方で、子どもの主体性を育てるアプローチを採用することができる、子どもたちによるトラブルなどの問題解決を通してのよりよい人間関係の創出（Q-U 満足群出現率 80-90%）だけでなく、学力も高く（NRTで 54-57 ポイント）、本来感²⁾も他校に比べて有意に高いという成果を見出している。

自主性に関しては、児童期の重要な教育課題の一つとされるものの、その概念的な統一がなされていない(森, 1988)。森(1988)は、「自主性を、行動的・動機的側面をあわせもち、安定的な情緒に支えられた多次元概念」と捉えた。そして、宮本・加藤(1979)を参考にして、その概念の必要条件として、主体的に対象にかかわる意欲、行動を選択できる価値的な判断力、および、それを支える安定的な情緒といった側面を欠いてはならないと理解しているのである³⁾。

他方、自主性尺度は、自主性診断検査(DTI：石川・藤原, 1968, 1977)などが存在していたものの、すでに古くなってしまった感が否めない。その後、森(1988)の自主性検査が作成され、彼女は、45項目に対して小3児童136名に4ポイント評定を求め、バリマックス回転による因子分析の結果、6因子を抽出している。すなわち、「主体的意志決定の因子」「自律的生活態度の因子」「自発的自己表現の因子」「行動の判断の因子」「発展的生活志向の因子」「チャレンジ意欲の因子」である。6因子全体の累積寄与率は30.58%とそれほど高くない。

¹⁾ 山形大学地域教育文化学部

²⁾ 本来感は、自分らしくある感覚(伊藤・小玉, 2006)または自分自身に感じる自分の中核的な本当らしさの感覚の程度(伊藤・小玉, 2005)などと定義され、また、真の自尊感情は本来感によって自然と生じる自己価値の感覚として理解されている(伊藤・小玉, 2006)。

³⁾ 本研究では、自主性および主体性概念を区別することなく、ほぼ同義のものとして扱うものとする。

こうして、学校現場では、子どもの主体性や自主性が重視される一方で、それを測定する尺度に関する研究⁴⁾も、また、その因子構造などを検討する研究も活発になされてきたとは言いがたい。

したがって、本研究では、あらためて上学年児童の自主性尺度の作成を試み、その信頼性と妥当性を検討することを第1の目的とする。

ところで、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、学級集団の違いを探索的に検討することを試みてきた。これまでの一連の研究(松崎, 2012, 2013)から、いくつかのことが明確にされた。すなわち、タイプ1学級は、Q-U アンケートでは「学習意欲」・「学級雰囲気」を除くすべての尺度において、優位性を示した。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(松崎, 2012)。また、「学級機能尺度」においても同様の特徴が見出された。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。さらに、そのような学級集団で育つ子どもの「本来感」尺度においても、タイプ1学級の優位性がほぼ一貫して見出された。他方で、対象校3小学校の学校差もみられ、多くの尺度で、X校の、ほかの二校に対する優位性が確認された(松崎, 2013)。

こうして、満足群出現率の違いによって、学級の質が異なる可能性が示唆された。次なる重要な関心は、その学級で育つ「自主性」と、それに及ぼす学級機能の影響という、そのメカニズムである。なお、「本来感」に及ぼすQ-U 因子(松崎, 2012)ないしは学級機能因子(松崎, 2013)の影響が検討されている。学級機能因子の影響に関する構造方程式による分析結果は、「教師のかかわり」因子が直接効果を持つというよりもむしろ、「学級への所属感と貢献感」因子を経由して「本来感」を育てている間接効果である(松崎, 2013)ということである。「教師力」が問題にされるとき、このことは、教師の影響力として重要な示唆を持つものと考えられる。なお、その分析は、データ全体によるものであり、タイプ間の違いに関しては、タイプ1学級の「教師のかかわり」

⁴⁾ ほかに、自主性概念に関する検討については、平井(1980)や浅海・野島(2001)、尺度に関しては浅海(1999)による「主体性尺度」も存在する。

表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 小学校	Y 小学校	Z 小学校	タイプ
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%)	5-2 (87.5%)	6-2 (84.0%)	
	6-1 (87.0%)	6-2 (87.5%)		
70-79 %	5-2 (77.4%)	4-3 (70.8%)	4-1 (73.3%)	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%)	6-3 (58.3%)	4-2 (36.4%)	4
			5-1 (44.4%)	

注. アンダーラインは 200x+4 年度のクラスを示す。

因子の「本来感」への間接効果としての優位性、および、同因子の「所属感・貢献感」・「集団凝集性」の両方に対する直接効果の優位性が明らかとなった(松崎, 2013)。

したがって、本研究においては、「自主性」因子に及ぼす学級機能因子の影響を、タイプ間で比較検討することを第2の目的とする。

さらに、一連の研究(松崎, 2012, 2013)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。これらのことは、単に Q-U 満足群出現率による分類ではその分類が適切に学級集団の質を検討することができていない可能性を示唆するものと考えられた。したがって、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る。

こうして、あらためてその質的な違いを検討するために、それらとは異なる分類基準が模索されるべきであると考えられる。

そこで、本研究においては、Q-U アンケートの各因子・学級機能尺度因子・本来感・自主性尺度因子をもとに各学級の再分類を試み、あらためて新しい分類のもと

表2. 自主性尺度の因子分析結果（最尤法・プロマックス回転）

項目	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	因子Ⅳ	共通性
第Ⅰ因子「集団場面での主体性」 α=.863					
10. クラスの話し合いのとき、意見を進んで言う。	0.851	0.028	-0.112	0.035	0.673
3. 周りの人と違う意見でも自分の意見が言える。	0.808	-0.098	0.027	-0.034	0.581
11. お楽しみ会をもっと楽しくするためのアイデアを考え、発表する。	0.797	0.027	-0.056	0.010	0.617
2. 大勢の人が反対しても、自分の意見をもっている。	0.724	-0.107	0.060	-0.009	0.490
12. 周りを楽しませるために、いろいろ考えるのが好きだ。	0.565	0.136	0.068	0.018	0.490
第Ⅱ因子「問題場面での主体性」 α=.804					
15. 決められた係りの仕事を忘れたとき、「悪い」と思う。	-0.081	0.720	-0.061	-0.042	0.394
13. やって良いことか悪いことかを、自分で考えて決めている。	-0.057	0.679	0.006	-0.038	0.409
16. わからない問題も、まず自分で考える。	0.075	0.609	0.010	-0.099	0.389
8. だれかに言われなくても、忘れ物がないか自分で確かめる。	-0.100	0.574	-0.038	0.127	0.320
14. 思うとおりにならないとき、どうしたらうまくいくか考える。	0.140	0.557	0.103	-0.056	0.484
17. 自分が努力するのは、できたときうれいからだ。	0.019	0.541	0.207	-0.037	0.474
9. やるべきことを早く片づけて、自分のしたいことをする時間をつくっている。	0.019	0.526	-0.066	0.156	0.336
第Ⅲ因子「自己肯定感」 α=.822					
27.好きなことをやっているときの自分が好きだ。	-0.108	-0.078	0.859	0.021	0.583
23. わたしは、ある程度できる自分のことを好きだと感じる。	0.082	-0.037	0.737	0.008	0.584
28. 以前に比べていろいろなことをうまくできる自分をうれいと思う。	-0.045	0.140	0.666	-0.012	0.540
24. 自分のことを自分で考えて決める力があると信じる。	0.172	0.074	0.544	0.021	0.512
第Ⅳ因子「生活場面での主体性」 α=.707					
32. 風呂掃除や皿洗いなど、家族の生活を成り立たせるための自分の仕事がある。	-0.008	-0.105	0.145	0.662	0.438
31. 自分の洗濯物は、自分でたたんで、自分のタンスに片づけている。	-0.009	0.005	-0.035	0.597	0.346
33. わたしは、家族のためにカレーライスなど簡単な食事を用意している。	0.003	-0.055	-0.021	0.596	0.327
7. 自分ができる手伝いは、自分からする。	0.037	0.209	-0.056	0.576	0.471
回転後の分散累積(%)	30.478	37.274	43.566	47.289	
因子間相関	因子Ⅰ	因子Ⅱ	因子Ⅲ	因子Ⅳ	
	因子Ⅰ	0.548	0.558	0.348	
	因子Ⅱ		0.637	0.421	
	因子Ⅲ			0.261	
本来感との相関	.539 ^{**}	.463 ^{**}	.624 ^{**}	.203 ^{**}	
Q-U因子「友人関係」との相関	.309 ^{**}	.358 ^{**}	.428 ^{**}	.110 ^{**}	
Q-U因子「学習意欲」との相関	.852 ^{**}	.467 ^{**}	.518 ^{**}	.272 ^{**}	
Q-U因子「学級雰囲気」との相関	.255 ^{**}	.312 ^{**}	.361 ^{**}	.121 ^{**}	
Q-U因子「承認得点」との相関	.417 ^{**}	.454 ^{**}	.554 ^{**}	.221 ^{**}	
Q-U因子「被侵害得点」との相関	-.176 ^{**}	-.277 ^{**}	-.297 ^{**}	-.035 ^{**}	

注. ^{**}p<.001

でそのグループ間の違いを検討することを第3の目的とする。

2. 研究1：自主性尺度の作成とタイプ間の違い

(1) 目的

本研究においては、上学年児童の自主性尺度の作成を試み、その信頼性と妥当性を検討すること、タイプ間の違いを検討することを目的とする。

(2) 方法

① 調査対象児

松崎(2012, 2013)と同じであり、公立小学校3校の2年度分の4-6年のうち、データ分析対象児童数は1001名である。なお、事前の保護者への調査依頼に対する拒否回答者の児童および当日欠席児童を除いた児童にアンケートを実施し、さらに、全質問項目に対する未記入および「わからない」を選択していた項目数が5個以上の児童を除いた児童が分析対象児童である。

なお、その学級構成を表1に示す。

② 質問紙の構成

松崎(2012, 2013)と同じであり、①上学年用Q-Uアンケート(河村, 1999)、②学級機能尺度(松崎, 2006)、③

本来感尺度：伊藤・小玉(2005)の7項目のうち、他者比較を含む項目を除いた6項目、④自主性尺度：従来の自主性尺度・主体性尺度を参考にしつつ、松崎(1997)と松崎・田中(1998)のチャレンジ・キャンプを通して自主性や主体性の育ったであろう児童の姿や行動を参考にし、尺度項目を起こした。

なお、自主性尺度は、学校生活や家庭生活といった児童の生活場面を中心とした内容として、最終的に36項目が整理された。「いつもそうでない(1)」から「いつもそうだ(4)」の4件法である。

③ 手続き

松崎(2012, 2013)と同じであり、公立小学校3校の児童の保護者に対する事前の調査依頼に対する拒否回答者を除いた児童を対象に、200x+4年3月および200x+5年3月に各学級担任が実施し、回収した。

④ 分析方法

SPSS ver.16とAmos ver.16が用いられた。なお、3校ともに2年度にわたるデータを用いているため、標本の完全な独立性が保てないデータが含まれるが、松崎(2012, 2013)同様、より良い学級状態で育つ自主性因子をよりの確に捉えられると考え、独立性のあるものとみなして分析した。

(3) 結果と考察

① 自主性尺度の因子分析結果 (表 2)

36 項目に対する最尤法・プロマックス回転による因子分析の結果、共通性が.20 未満で、かつ、因子負荷量が.30 未満の 8 項目を削除した。残り 28 項目について同様の因子分析を実施し、共通性.30 未満の 5 項目とほかの因子との負荷量の差が.30 以内の 1 項目計 6 項目を除いて、さらなる因子分析を実施した。それによって得られた解においても、共通性が.30 未満の 2 項目を削除して因子分析を繰り返した。その結果、4 因子が抽出された (表 2)。

第Ⅰ因子には、項目 10 および 3 などの因子負荷量が大きく、集団事態での自己主張を含んでいるといったその内容から「集団場面での主体性」と命名された。第Ⅱ因子にはちょっとした問題場面でそれを自分の問題として受け止め、自己責任を持って積極的に関与していこうとする主体性が含まれてると考えられるので、「問題場面での主体性」と命名された。第Ⅲ因子は、その内容から「自己肯定感」と命名された。最後に、第Ⅳ因子には家庭生活を中心とした内容が中心であると考えられるので、「生活場面での主体性」と命名された。

また、回転後の固有値分散の累計%から、全体としての説明率は十分高いことがわかる。

自主性尺度の信頼性・妥当性の検討

自主性尺度因子の信頼性と因子間相関については、表 2 に示すように、各因子の信頼性係数は、第Ⅳ因子のみ.80 を下回ったが、それ以外の信頼性係数は、.80 以上であり、各因子は十分な内的整合性があるものと理解される。因子間相関もまた第Ⅳ因子以外は十分高い。

本来感と自主性尺度因子との相関において、表 2 下部に示すように、本来感と自主性第Ⅳ因子以外の因子との有意な中程度の正の相関は、その基準関連妥当性が実証されたと理解することができる。

本来感と自主性第Ⅳ因子の間で見出された低い相関は、上述の自主性因子間相関同様、家庭生活での家事分担などを含む生活のあり方が反映しているものと理解される。

他方、Q-U 因子と自主性尺度因子との相関において、

表 3. 自主性因子のQ-U満足群出現率別平均とSDおよび分析結果

	タイプ1 (80-100%)	タイプ2 (70-79%)	タイプ3 (50-69%)	タイプ4 (49%未満)	F	多重比較
「集団場面での主体性」	14.354 (3.618)	13.900 (3.757)	13.358 (3.561)	12.759 (3.872)	6.591**	1>3, 1>4
「問題場面での主体性」	24.898 (3.219)	24.513 (3.353)	23.557 (3.515)	23.000 (3.333)	13.052**	1>3, 1>4, 2>3, 2>4
「自己肯定感」	13.958 (2.120)	13.527 (2.402)	12.885 (2.501)	12.190 (2.893)	19.050**	1>3, 1>4, 2>3, 2>4
「生活面での主体性」	11.122 (2.763)	10.993 (2.779)	10.632 (2.867)	10.328 (3.446)	2.715*	

注. 平均値の下の()内の数値はSDを示す。また、多重比較での数字はタイプ番号を示す。
* p<.05, ** p<.01

表 4. 自主性因子の学校別平均とSDおよび分析結果

	X校	Y校	Z校	F	多重比較
「集団場面での主体性」	14.232 (3.459)	13.740 (3.835)	13.714 (3.678)	2.038	
「問題場面での主体性」	25.377 (2.995)	24.025 (3.373)	23.617 (3.549)	24.746**	X>Y=Z
「自己肯定感」	14.190 (2.159)	13.075 (2.378)	13.164 (2.483)	22.153**	X>Y=Z
「生活面での主体性」	11.356 (2.720)	10.230 (2.796)	10.670 (2.971)	5.817**	X>Y=Z

注. 平均値の下の()内の数値はSDを示す。* p<.05, ** p<.01

表 2 下部に示すように、「生活場面での主体性」以外の自主性因子は、「被侵害得点」以外の各 Q-U 因子との間に弱いないしは中程度の有意な正の相関がみられた。また、Q-U 「被侵害得点」との間では、負の弱い相関が有意であり、Q-U 「被侵害得点」と自主性因子Ⅳ「生活場面での主体性」の間には有意な相関がみられなかった。

ここでも、「生活場面での主体性」因子については、上述した課題を含んでいる可能性が示唆される。また、Q-U 「被侵害得点」と自主性因子「生活場面での主体性」の間の無相関については、学級生活場面と家庭生活場面での違いとして理解できるかもしれない。

② 自主性尺度の構成概念妥当性

ここでは、確認的因子分析を実施した。すなわち、自主性因子 4 因子すべてを使用したモデルに関する確認的因子分析を実施した。

そのモデルの確認的因子分析の結果、モデルの適合度は、まず乖離度が $\chi^2 = 913.614$, $df=164$, $p<.001$ で有意であるが、自由度が大きいと、それほど問題にはならないと判断した。また、 $CFI=.900$, $RMSEA=.068$ であり、 $RMSEA$ 値が.05 を越えているが、.07 を下回っており、ある程度適合していると判断できる。

こうして、自主性尺度としては、ある程度のレベルで信頼性と妥当性のある尺度が見出されたと考えることができる。もし「自己肯定感」が安定した情緒に支えられた自主性を意味していると考えられる (森, 1988) と、これらの自主性因子間でも相互にさらなる影響過程を想定することができる。すなわち、安定した情緒に支えられた自主性の側面としての「自己肯定感」が、「集団場面での主体性」や「生活場面での主体性」、さらには「問題場面での主体性」を支える構造が想定される。

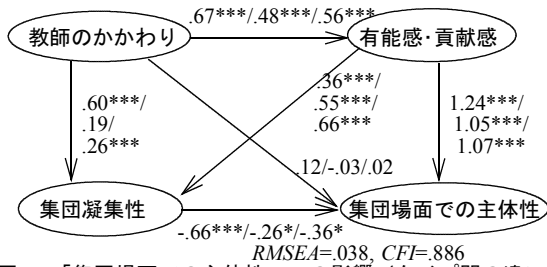


図1. 「集団場面での主体性」への影響 (タイプ間の違い)
注. パス値は, 順にタイプ1/2/3を示す。* $p<.05$, *** $p<.001$

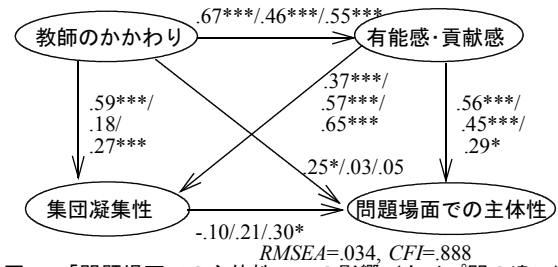


図2. 「問題場面での主体性」への影響 (タイプ間の違い)
注. パス値は, 順にタイプ1/2/3を示す。* $p<.05$, *** $p<.001$

③ 自主性因子におけるタイプ間および学校間の違い
表3・4に示すように, 自主性尺度得点に対するタイプ間ないしは学校間の一元配置分散分析結果は, 4因子でタイプ間の差が有意であり, タイプ3学級よりタイプ1・2学級における自主性尺度得点が高いことがわかった。他方, 学校間比較に関しては, 「集団場面での主体性」以外の自主性因子において, X校の優位性が確認された⁹⁾。

④ まとめ

自主性尺度としては, 「集団場面での主体性」・「問題場面での主体性」・「自己肯定感」・「生活場面での主体性」の4因子構造が見出された。なお, その信頼性と妥当性についても, ある程度確認されたと言える。

また, 自主性因子のタイプ間比較は, 「生活場面での主体性」を除き, タイプ1学級の優位性ととも, タイプ1-2間の差がそれほど明確でないことがわかった。

他方, 学校間の比較に関しては, X校の優位性が見出された。

3. 研究2: 自主性因子に及ぼす学級機能の影響—タイプ間の違い—

(1) 問題と目的

本研究においては, 自主性因子に及ぼす学級機能因子の影響を, タイプ間で比較検討することを目的とする。

(2) 方法

① 調査対象と対象学級

松崎(2012, 2013)と同じであり, 公立X・Y・Z小学

⁹⁾ X校は, 松崎(2006, 2007, 2008ほか)で示されているように, 2004年度から所属している学級担任教員のほとんどないしは全員が親学習プログラムSTEP(Dinkmeyer & McKay, 1976)を受講して, その教育実践に活かしている学校である。その教員の自己成長の変容内容に関しては, 松崎(2008, 2011)において示されている。

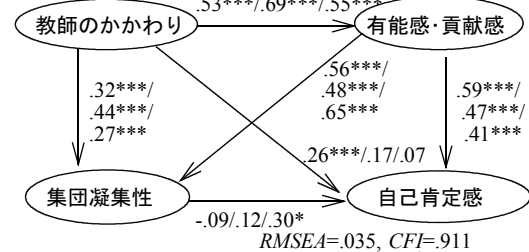


図3. 「自己肯定感」への影響 (タイプ間の違い)
注. パス値は, 順にタイプ1/2/3を示す。* $p<.05$, *** $p<.001$

校の4-6年生児童1001名。

② 質問紙の構成

松崎(2012, 2013)と同じである。

③ 手続き

松崎(2012, 2013)と同じである。

④ 分析方法

自主性因子に及ぼす学級機能の影響が, 多母集団の同時分析によって検討された。

分析にはSPSS(ver.16)とAmos(ver.16)が用いられた。

(3) 結果

① 自主性因子「集団場面での主体性」に及ぼす学級機能因子の影響 (図1)

「教師のかかわり」は「有能感・貢献感」を介して「集団場面での主体性」を育てるように大きく貢献していたが, 「集団凝集性」はそれを阻害する方向に影響していた。タイプ1においてその特徴は顕著であった。

② 自主性因子「問題場面での主体性」に及ぼす学級機能因子の影響 (図2)

タイプ1は, タイプ2・3に比べ, 「教師のかかわり」が「有能感・貢献感」を介した間接効果を強く示した。

③ 自主性因子「自己肯定感」に及ぼす学級機能因子の影響 (図3)

タイプ間の違いが明白であったのは, タイプ1の「教師のかかわり」が「自己肯定感」に弱いながらも肯定的な有意な影響を与えていたことである。

④ 自主性因子「生活場面の主体性」に及ぼす学級機能因子の影響

この「生活場面での主体性」については学級機能因子の影響そのものを検討することが妥当であるかどうか、わからないところもあるため、ここでは省略した。

(4) 考察

自主性因子「集団場面での主体性」と「問題場面での主体性」に及ぼす学級機能因子「教師のかかわり」の直接効果に関するタイプ1学級の優位性が、ここでも確認された。また、「教師のかかわり」因子が「有能感・貢献感」因子を経由して自主性因子に貢献する間接効果に関しても、タイプ1学級の優位性が確認された。

これらの影響は、本来感に及ぼす学級機能因子の影響（松崎，2013）とほぼ同様の結果が得られたと言える。

他方、学級機能因子「集団凝集性」が自主性因子「集団場面での主体性」に及ぼす影響に関しては、その自主性の発達が優勢であるタイプ1学級において、ネガティブな影響が見出された。このことは、学級経営上ありがちな集団凝集性を強調することが個々の主体性の発達を損なう可能性があることを意味しているかもしれない。ただし、松崎(2013)において見出されたように、このタイプ1学級におけるこの影響は、学校間の影響の違いによる可能性も考えられる。

また、タイプ1学級のみ、「教師のかかわり」が「問題場面での主体性」および「自己肯定感」に弱い肯定的な有意な直接的影響を与えていることがわかる。それらの育ちがタイプ1と2の間では有意でなかった(研究1)ものの、学級機能の微妙な違いが起こっている可能性が示唆される。タイプ1学級の「教師のかかわり」がそれらの育ちに肯定的な直接的影響を与えているアプローチとして、「勇気づけ」が適切に使用されていることを意味しているのかもしれない。

さらに、タイプ2学級は「集団場面での主体性」「問題場面での主体性」ともに、「教師のかかわり」から「集団凝集性」へのパスが有意ではない点が特徴的である。それらの主体性の育ちがタイプ1との間では有意でなかった(研究1)ものの、ここでも学級機能の微妙な違いが起こっていることを示唆しているものと理解される。その数値から推察すると、タイプ3に近い特徴が残存しているということかもしれない。

4. 研究3：再分類の試みとその違い

(1) 問題と目的

本研究では、新たな分類への試みを目的として、クラスター分析による再分類を試みる。その上で、Q-U 満足群出現率による分類との違いを比較検討することとする。

表5. 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%) 5-2 (100%) 6-2 (95.2%)			タイプ1
A-2	4-2 (88.0%) 5-1 (88.2%) 6-1 (80.0%) 5-1 (95.8%) 5-2 (77.4%) 4-2 (71.4%) 6-3 (69.6%)	5-2 (95.8%) 6-1 (96.3%) 4-1 (81.8%) 4-2 (80.0%) 5-2 (87.5%)	4-1 (100%) 6-3 (95.8%)	タイプ1 タイプ2 タイプ3
B-1	6-2 (74.2%)	4-2 (87.1%) 5-1 (78.1%)	5-3 (81.5%) 6-2 (84.0%)	タイプ1 タイプ2
B-2	6-1 (87.0%)	4-1 (57.7%) 6-2 (87.5%)	6-1 (88.0%) 4-1 (73.3%) 5-1 (60.9%) 6-3 (68.0%) 4-3 (54.2%) 4-2 (58.6%) 5-2 (56.0%)	タイプ1 タイプ2 タイプ3
C-1		6-2 (60.0%)	5-2 (65.4%) 6-2 (53.8%)	タイプ3
D-1	4-1 (35.7%)		5-3 (62.5%) 6-1 (61.5%) 4-2 (36.4%)	タイプ3 タイプ4
D-2		4-3 (70.8%) 5-1 (58.3%) 6-1 (56.0%) 6-3 (58.3%)		タイプ2 タイプ3
D-3		5-3 (54.2%)	5-1 (44.4%)	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。

る。

(2) 方法

①対象児童・②質問紙の構成・③手続き等に関しては、すべて前研究と同一である。

④ 分析方法

学級単位の各尺度 (Q-U: 「友人関係」・「学習意欲」・「学級雰囲気」・「承認得点」・「被侵害得点」, 学級機能尺度: 「教師のかかわり」・「凝集性」・「有能感・貢献感」, 「本来感」, 自主性尺度: 「集団場面での主体性」・「問題場面での主体性」・「自己肯定感」・「生活場面での主体性」) のクラスごとの平均値にもとづく Word 法によるクラスター分析を、44学級に対して実施した。

分析には SPSS (ver.16) が用いられた。

(3) 結果

① 再分類の試み

その結果を整理すると、表5に示すとおり、細かくは8クラスターに、大まかには4クラスターに、さらに、A・BクラスターとC・Dクラスターに2分割された。

特徴の一つとして、まず A-1 クラスターに所属したクラスはX校のみで、A-2 クラスターにも3校のうちX校の学級が多く含まれた。Y・Z校は、A-2 から D-3 まで広く分布するが、X校は、非常勤講師のクラスを除けば、A-1 から B-2 クラスターに集中している。

次なる特徴として、A-2 クラスターと B-2 クラスターには、それぞれ Q-U 満足群出現率によるタイプ1・2

表6. 8クラスターにおける各因子尺度得点の平均とSDおよび一元配置分散分析結果

	クラスター								F 値	下位検定 (Tukey HSD)
	A-1	A-2	B-1	B-2	C-1	D-1	D-2	D-3		
Q-U 意欲尺度 「友人関係」	11.51 (.98)	11.19 (1.35)	11.00 (1.13)	10.72 (1.48)	10.41 (1.48)	9.81 (1.94)	10.44 (1.50)	10.15 (1.40)	14.317***	A1=A2=B1>B2 他 A1・A2・B1・B2>D1
「学習意欲」	10.78 (1.07)	10.31 (1.44)	10.12 (1.22)	10.19 (1.48)	9.92 (1.50)	9.59 (1.82)	9.36 (1.58)	9.34 (1.64)	8.868***	A1=A2, A1>C1 他 A2>D1・2・3, B1>D2
「学級雰囲気」	11.46 (.93)	11.22 (1.28)	10.80 (1.33)	10.28 (1.76)	9.48 (1.69)	9.75 (1.90)	10.05 (1.34)	9.60 (1.88)	25.964***	A1=A2>B2>C1 他
Q-U 満足度尺度 「承認得点」	22.45 (1.92)	21.45 (2.57)	20.52 (2.73)	20.15 (3.20)	19.39 (3.39)	18.38 (3.92)	18.95 (2.89)	18.26 (3.16)	22.978***	A1>B1 他 A2>B2 他
「被侵害得点」	7.28 (2.19)	8.12 (2.98)	8.47 (3.05)	9.51 (3.83)	10.07 (4.00)	11.41 (4.56)	9.27 (3.02)	10.40 (3.62)	14.262***	A1<B2 他, A2<B2 他 B1<D1, B2<D1
学級機能尺度 「教師のかかわり」	31.49 (1.21)	30.32 (2.87)	26.57 (4.99)	29.01 (3.93)	22.08 (7.56)	28.18 (3.65)	26.32 (3.81)	28.14 (4.67)	46.678***	A1>B1 他, A2>B1 他 B1>D1
「凝集性」	23.03 (1.53)	22.11 (2.32)	20.69 (2.88)	19.91 (3.58)	17.78 (3.45)	18.53 (3.13)	18.39 (2.85)	17.65 (3.98)	46.733***	A1>B1 他, A2>B1 他 B1=B2>C1>D1
「有能感・貢献感」	20.81 (2.46)	19.50 (3.24)	18.37 (3.12)	18.70 (3.47)	17.32 (3.86)	17.29 (3.73)	16.59 (3.48)	15.24 (3.56)	19.636***	A1>B1 他, A2>B1=B2
本来感尺度	22.40 (1.92)	20.38 (3.65)	19.93 (3.74)	20.05 (3.96)	18.23 (4.33)	18.08 (4.65)	17.72 (4.16)	15.24 (4.45)	19.212***	A1>A2>B1=B2>C1 他
自主性尺度 「集団場面で の主体性」	15.00 (3.33)	14.53 (3.51)	13.51 (3.79)	14.35 (3.51)	12.92 (3.52)	13.23 (3.91)	11.96 (3.47)	11.09 (3.11)	10.453***	A1>C1=D1 他, A2>C1=D2 他
「問題場面で の主体性」	26.35 (1.92)	25.00 (3.26)	23.86 (3.34)	24.29 (3.50)	23.39 (3.56)	23.21 (3.28)	23.05 (3.38)	21.88 (2.93)	12.298***	A1>A2 他, A2>B1=C1 他
「自己肯定感」	15.01 (1.48)	14.02 (2.12)	13.28 (2.19)	13.54 (2.43)	12.52 (2.66)	12.32 (2.71)	12.12 (2.20)	11.94 (2.65)	17.828***	A1>A2 他, A2>B1=B2 他 B1>D2=D3, B2>C1 他
「生活場面で の主体性」	11.97 (2.41)	11.11 (2.85)	10.61 (2.61)	11.17 (2.74)	11.05 (2.69)	10.49 (3.46)	9.76 (2.77)	9.43 (2.80)	5.511***	A1>B1 他, A2>D2=D3 B2>D2=D3

注. * $p<.5$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

・3が含まれた。

② 新分類によるクラスター間の違い

あらためて、8クラスターに対応したグルーピングに従い、8群の各尺度に対する一元配置分散分析を実施した(表6)。その結果、すべての各尺度因子において群間の差が有意であった。

まず、A-1クラスターとA-2クラスター間の有意差が見出されたのは、「本来感」「問題場面で主体性」「自己肯定感」であった。しかも、その3側面での標準偏差に注目すると、A-1クラスターのそれが小さいことがわかる。また、A-1クラスターに含まれたのは、X校の、しかも、Q-U満足群出現率90-100%の3クラスのみであった。

また、3タイプが含まれたA-2クラスターとB-2クラスター間の違いは、Q-U「友人関係」・「学級雰囲気」・「承認得点」・「被侵害得点」、学級機能尺度「教師のかかわり」・「凝集性」で有意であり、自主性因子に関しては両群間の明確な有意差を見出すことはできなかった。すなわち、自主性の育ち(平均値)に両クラスター間に明確な違いはないということである。そのほか、この両クラスターの違いについては、学級機能尺度「教師のかかわり」・「凝集性」における標準偏差には大きさの違いがみられる。つまり、B-2クラスターにおける「教師のかかわり」と「凝集性」に関しては質の違いとばらつきの違い

があると理解される。それに対して、A-2クラスターの「教師のかかわり」はある程度の一貫性や整理がなされている可能性が示唆される。その違いが、Q-U因子の差としてあらわれていると理解される。

(4) 考察

対象の44学級は8クラスターにグルーピングされたが、A-1およびA-2クラスター間の差をQ-U因子・学級機能因子の尺度得点は明確にすることができなかった。その差が明確にされたのは、「本来感」と自主性因子「問題場面で主体性」および「自己肯定感」においてであった。これらのことは、河村の発言(松崎, 2010)にあった、「満足型」学級でもその中で育つ子どもの貢献感に違いが見られるという指摘と重なり、「満足型」学級における集団の質の違いとその中での子どもの育ちの違いに関連する事柄が改めて浮き彫りにされたと理解することができる。

また、両クラスターに含まれる学校の違いもあった。すなわち、前者のクラスターを構成したのはX校の、しかも、Q-U満足群出現率90-100%の3クラスのみであった。その標準偏差も小さく、集団としての成熟度がきわめて適切な状態に創出されていることを示唆しているものと理解することができる。あらためて、そのような学級集団の特徴をさらに明確にしていくことが課題として

残される。

表6に示すように、A-1 クラスターは平均値における優位性だけでなく、標準偏差が小さいことが特徴的である。A-2 クラスター以下は、その分散が大きく、おそらくクラス内での子ども間の差ないしは序列がある程度残っているものと推察される。それらに比べて A-1 クラスターは、その学級集団内で育つ一人ひとりの子どもの「本来感」「問題場面での主体性」「自己肯定感」が優れていることを見出すことができたと言える。

松崎(2013)において、Y小学校のタイプ1学級の学級機能因子「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たことは、そのタイプ1学級に分類された学級には A-2 クラスター以下の学級に内在される特徴である可能性が示唆されたと言える。研究2同様の分析を通して、その可能性を検討することが課題として残る。

また、A-2 クラスターに含まれた学級のデータは、タイプ1-3を含むとともに、3小学校すべてにまたがっていた。すなわち、Q-U 満足群出現率による分類が、学級集団をより適切に分類することができているのか、疑問を残すところとなった。同様に、B-2 クラスターもタイプ1-3を含んでおり、同様の疑問が残る。

なお、この A-2 および B-2 クラスター間の微妙な違い（平均値には差がないが、分散が異なる「教師のかかわり」と「集団凝集性」）についても、学級機能の影響が異なっている可能性が示唆されるので、研究2同様の分析を通して、その可能性を検討することが課題として残る。

こうして、Q-U 満足群出現率による分類では不明確であったかもしれない、さらなる学級集団の質の違いを意味する分類の可能性が明らかにされたと言える。また、学級機能の自主性因子への影響等、さらなる微妙な違いを検討することを通して、タイプによる分類とは異なる特徴を明らかにすることができる可能性が示唆された。

5. 総合考察

(1) 結果のまとめと考察

① 自主性因子の構造について

研究1において見出された自主性因子は、「集団場面での主体性」・「問題場面での主体性」・「自己肯定感」および「生活場面での主体性」の4因子が抽出された。それら4因子による全体的説明率は十分高く、かつ、信頼性も「生活場面での主体性」以外は十分高く、構成概念妥当性に関するその適合度指標もグレーゾーンではあるがそこそこ適合していると判断された。ただ、「生活場

面での主体性」に関する扱いに関しては今後の課題として残された。

また、森(1988)の自主性の定義により、自主性を「行動的・動機的側面をあわせもち、安定的な情緒に支えられた多次元概念」とすると、後半部分に関しては、本研究では第Ⅲ因子の「自己肯定感」がそれに当たると理解された。その構造に関する確認も今後の課題として残された。

なお、「生活場面での主体性」に関しては、自主性診断検査(DTI：石川・藤原、1968)が開発された当時と社会状況は、大きく異なっていることを考慮しなければならないかもしれない。1965年以前は家庭にあって子どももかなりの部分で家事を分担して生活を成り立たせる必要があった。しかし、それ以降になると、家庭における電化製品等の普及により、また、高学歴に向けた学習への駆り立てにより、子どもたちはおそらく家事労働から免除されることが多くなり、その分生活経験そのものが貧弱化していくといった時代背景が存在する。昨今の家庭生活における子どもの主体性を育てる支援のあり方も、各家庭の教育観や子育て観により多様化し、子どもに負担をかけないとか“お客様”然として扱うといった方向の子どもへのかかわりが、家庭生活での子どもの主体性発揮に大きなばらつきを創り出しているのかもしれない。

② 自主性因子に関するタイプ間・学校間の違い

研究1において見出された自主性尺度因子に基づき、タイプおよび学校因子の分散分析結果は、自主性因子「生活場面での主体性」を除く3因子で、タイプ1学級およびX校の優位性が示された。

「生活場面での主体性」以外の自主性因子におけるタイプ1学級の優位性は、従来の結果(松崎, 2012, 2013)と一致するものである。「生活場面での主体性」に関しては、X校の優位性が見出された点については興味深いのが、後述の研究2の結果との関連で考察することとする。

研究2において、自主性因子に及ぼす学級機能の効果がタイプ間で比較検討され、自主性因子「集団場面での主体性」・「問題場面での主体性」・「自己肯定感」への学級機能因子「教師のかかわり」が「有能感・貢献感」因子を介して示す間接効果がどのタイプにもほぼ一貫して観察された。「教師のかかわり」因子の「集団凝集性」への直接効果および各自主性因子への直接効果についても、ほぼ同様にタイプ1学級の優位性が見出された。タイプ間で特に異なっていたのは、「集団凝集性」の「集団場面での主体性」因子に対してタイプ1学級でネガティブな影響が明白であったこと、また、タイプ1学級で

は「問題場面での主体性」「自己肯定感」への「教師のかかわり」が弱くても有意なポジティブな影響を見出したことである。

「集団場面での主体性」をよく育てる学級機能について考えると、「集団凝集性」との兼ね合いが微妙であることがわかる。凝集性が強調され過ぎることは、この集団場面での主体性を育てない方向に作用する危険性を示唆しているものと理解することができる。しかし、タイプ1学級は、「有能感・貢献感」を高めると同時に「集団凝集性」をも高めるアプローチを採用していることが示唆され、「集団凝集性」からのネガティブな影響があるにもかかわらず、集団場面での十分な自己主張能力を育てていることがわかる。それがタイプ2学級との明確な違いを意味していることの一つと理解される。そのような教師のかかわりが、学級集団としての成熟度をアップさせ、かつ、その中で個々人の主体性を育てる支援となっている可能性が高い。おそらく、それは集団内葛藤を含む問題場面での問題解決の仕方が異なることと考えることができるのかもしれない。そのリーダーシップについては、あらためて後述することとする。

「問題場面での主体性」への学級機能の影響については、上述の「集団場面での主体性」と若干の違いを見せている。すなわち、「集団凝集性」からの影響がほとんど見られないことである。このことは、その自主性の側面が、集団場面というよりはむしろ個人場面での問題への向き合い方を意味している点で、この「集団凝集性」からの影響を受けにくい自主性の一側面であると理解することができる。

「自己肯定感」については、学級メンバーと担任教師を仲間として信頼し、そこで生じるさまざまな問題に積極的に関与し、解決に向けて有能感・貢献感を感じることのできる自分であることを感じ、そういう自分を肯定的に自己受容できるといった側面を示唆するものであると理解することができる。そのような理解は、アドラー心理学の精神的健康の3条件である、「自己受容」・「他者信頼」・「他者貢献」(岸見, 1999)と重なるものと理解することも可能である。そして、そのようにして得られる自己肯定感は、凝集性よりもむしろ集団への所属感や有能感・貢献感からよく育つものであることを示唆しているのかもしれない。

「生活場面での主体性」への学級機能の影響過程に関しては今後の課題としたが、X校の優位性が見出されたこともあり(研究1)、特定の学級機能のあり方が子どもの自主性全般の育ちを支援することができ、かつ、それが家庭生活にも波及しうるものであることを示唆する

ものと考えられるかもしれない。当時のX校校長の話で、次のようなエピソードが思い出される。すなわち、高学年女子数人が路地の溝掃除をしているのを見つけた町民がその理由を尋ねると、「自分たちが住んでいる町も気持ちよいものにしたいから」という答えが返ってきたということに驚きと喜びを感じて、電話で教えてくださったというのであった。「自己肯定感」において考察されたように、学級での「有能感・貢献感」を感じさせることのできる教師の支援やかかわりが、そのような自分がうれしいので、学級以外の場面すなわち日常生活場面でもそのような自分でありたいという動機づけにつながり、他者評価を期待するのではない自尊感情の一側面、“Good enough”(Rosenberg, 1965; 伊藤・川崎・小玉, 2011)を育てることに貢献するのかもしれない。一方、家庭生活における「有能感・貢献感」を感じさせる親の支援やかかわりが、子どもの自己肯定感や自尊感情を育てる意味で重要であることを示唆しているのかもしれない。1965年前後の日本社会の時代背景については前述したが、その家族関係のあり方に関する修正が求められる時代に突入していることをも意味しているのかもしれない。その修正の一つの方向性として、民主的な親子関係を築こうとするSTEP(Systematic Training for Effective Parenting: Dinkmeyer & McKay, 1976)の妥当性も示唆されるのかもしれない。さらには、子どもの自主性ないしは主体性全般をよく育てるためには、そのSTEP的アプローチを家庭と学校でともに実践していくことの意義が、X校の「生活場面での主体性」に関する優位性によって示唆されているのかもしれない。

③ クラスター分析による再分類

研究3においては、前研究(松崎, 2013)で見出された「教師のかかわり」の「本来感」への影響に関する学校間差を含めた疑問点を検討するために、新たな分類基準の模索に向けてクラスター分析が試みられ、クラスター間の比較検討が行われた。全体としては、A-1クラスターの優位性が認められるとともに、クラスターによっては、タイプ1-3を含むものが散見された。あらためてQ-U満足群出現率による分類とは異なる基準が、今後の新たな基準の一つとなり得るか、その影響過程の分析も含めて、今後の課題として残された。それらの分析を通して、タイプ1学級における「本来感」への「教師のかかわり」のネガティブな影響といった松崎(2013)の疑問点についても、今後、より明確になる可能性が高い。

(2) 学級成熟度とその発達支援のリーダーシップ

松崎(2012, 2013)では、Q-U満足群出現率によるタイ

ブ間の違いを明確にすること、本来感に及ぼす学級機能の効果を比較検討することを通して、Q-U 満足群出現率 80%以上のタイプ1学級の優位性ととも、タイプ2学級(Q-U 満足群出現率 70-79%)の位置付けの曖昧さなどが議論されてきた。また、集団の成熟度とリーダーシップとの関連を扱う状況的リーダーシップ理論(Hersey, Blanchard, & Johnson, 1996)に関する考察もなされた。他方、河村(2012)において、この状況的リーダーシップ理論を集団の成熟度を高めるリーダーシップのあり方として、年度当初からの学級への働きかけないしはリーダーシップを提示し、集団の成熟度を高めるものとして理解されている。しかしどちらかと言えば、その理論が集団の成熟度とリーダーシップのマッチングに関するものであって、必ずしも集団の成熟度を発達・支援するリーダーシップに言及することができるものではない可能性を示唆し、学級でのトラブル等の、いわゆる問題場面での「民主的な司会者としての教師」および「コーディネーターとしての教師」(野田・萩, 1989)などが集団成熟度に貢献するリーダーシップではないかとも考えられた(松崎, 2012, 2013)。

集団の状態とリーダーシップのマッチングもさることながら、学級集団の成熟度をアップさせることのできるリーダーシップの特徴が明らかにされる必要がある。学級機能に関する松崎の一連の研究は、オルソンの円環モデルに基づく家族機能に関する凝集性・適応性・コミュニケーションの3次元に関連した学級機能の理解に寄与するものである。松崎(2013)および本研究において見出された、本来感および自主性因子に及ぼす学級機能の影響に関するタイプ1学級の優位性は、学級機能因子「教師のかかわり」が「有能感・貢献感」を介してそれらに肯定的な影響を与える間接効果と、「集団凝集性」にも同時に肯定的な影響を与えていることが顕著であった。「教師のかかわり」因子は、教師が子どもとの間で行われるコミュニケーションの質を子どもたちがどのように認知しているかを捉えている。タイプ1学級の結果は、集団内でそれぞれの子どもが集団内の問題に積極的に関与し、その解決に向けて自分が効果的にかかわることができるという集団内の自分の能力に対する肯定的な自己評価としての「有能感・貢献感」を感じさせる教師のコミュニケーションであると同時に、それは学級成員に対する仲間意識とも言える「集団凝集性」をも満足させるコミュニケーションとなり得ていることを意味している。おそらくそのような教師の民主的コミュニケーションが学級集団の問題解決能力を高めることによって集団の成熟度を発達させ、かつ、その集団内での一人ひとり

の子どものより良い発達を支援することができるものであるということが示唆されたと言える。

別の言い方をすれば、システム論に基づく家族療法的な視点に立つと、“問題解決の仕方が問題”なのだ(団, 2000)ということができるのかもしれない。教育場面においても、“問題”が起こったとき、教師はその原因探し・犯人探しといった思考パターンを適用して何らかの対処行動(注意・叱責・説教など)を選択し実行する。そうすると、それが別の新たな問題の火種を創出するといったことを繰り返していく。その間に、関係性は敵対感情や不信感などを生み、凝集性を高めるどころか、新たな問題を創出する。それを、同様に“モグラ叩き”の対処を繰り返す。そうして気づいたときには、学級集団が崩壊へと向かっているということになりかねない。したがって、いわゆる“問題”に対する対処を、より適切なものとしていく必要がある。一般的な“問題”に対する対処に替わる、副作用の少ない、できれば学級全体にとって効果的な対処法を教師が示したり、その解決を学級成員が納得できる解決支援になるようなコーディネーターが求められていると考えられる。

それに対して、松崎(2013)において、タイプ2学級に比べてタイプ1学級の「教師のかかわり」項目で有意に得点の高かった項目は、「12.先生はわたしたちの考えや意見を聞いてくれる」、「10.何かがうまくできたとき先生と一緒に喜んでくれる」、「11.何か失敗したときは、次にやるべきはどうするかについて、先生は考えさせてくれる」などであり、一次的・二次的援助サービスの適正化が進んでいることがわかっている。実際、教師自身もSTEP からそれを学び取っていることもわかっている(松崎, 2008, 2011)。そういった日常的な教師のかかわり/コミュニケーションが、集団とその成員の成熟度をアップさせるものとなり得ている可能性を示唆しているのかもしれない。

こうして、タイプ1学級およびA-1クラスター学級の優位性における、集団の凝集性も高め、かつ、そこでの有能感・貢献感を与えて、一人ひとりの主体性や本来感を育てることのできるかかわりには、おそらく問題場面での解決の仕方が所属している子どもたちから見ても納得できる介入になっていると理解することができる。

今後の課題として、クラスター間の学級機能の影響過程の違いなど残されたが、Q-U 満足群出現率のよる分類以外の分類の可能性が明確にされつつあると言える。

5. 引用文献

浅海健一郎 1999 子どもの「主体性尺度」作成の試み

- 人間性心理学研究, 17, 154-163.
- 浅海健一郎・野島一彦 2001 臨床心理学における「主体性」概念の捉え方に関する一考察 九州大学心理学研究, 2, 53-58.
- 団士郎 2000 不登校の解法 文藝春秋
- 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. 1996 *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. New Jersey: 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)
- 平井信義 1980 自主性の構造とその発達(試論) — 自由な教育のために — 大妻女子大学家政学部紀要, 16, 105-121.
- 石川勤・藤原喜悦 1968 自主性診断検査 金子書房
- 石川勤・藤原喜悦 1977 自主性診断検査解説(改訂12版) 金子書房
- 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・小玉正博 2006 大学生の主體的な自己形成を支える自己感情の検討—本来感, 自尊感情ならびにその随伴性に注目して— 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状態—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
- 河村茂雄 2012 学級集団づくりのゼロ段階 図書文化社
- 岸見一郎 1999 アドラー心理学入門—よりよい人間関係のために— KKベストセラーズ
- 松崎学 1997 サポート介入による個人の対処行動の変容過程に関する実践的研究 平成7-8年度科学研究費補助金(基盤研究C)研究成果報告書
- 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 2009 ある公立小学校における取り組みの総括と今後の日本の教育への提言 山形大学教職・教育実践研究, 4, 71-82.
- 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”— 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 —学級機能因子が本来感に及ぼす影響の違い— 山形大学教職・教育実践研究, 8, 17-30.
- 松崎学・田中宏二 1998 対人ストレスをもつ児童への合宿によるサポート介入の効果とその母親へのサポートシステム変革へ向けての介入の効果に関する研究 平成7-9年度科学研究費補助金基盤研究(B)(1)課題番号 07301012 (研究代表者: 田中宏二)「健康防御への社会的支援介入法の適用に関する総合研究」研究成果報告書, 30-59.
- 宮本美沙子・加藤千佐子 1979 自主性に関する概念の検討 日本女子大学児童学研究所紀要, 4, 39-43.
- 森和代 1988 児童中期の自主性と原因帰属 教育心理学研究, 36, 45-50.
- 野田俊作・萩昌子 1989 クラスはよみがえる 創元社
- Rosenberg, M. 1965 *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.