

# Q-U満足型学級集団の質の違いに関する探索的研究Ⅳ

## ークラスター分析後のさらなる検討①ー

松崎 学<sup>1)</sup>

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、クラスター分析後のさらなる検討を進めた。松崎(2014)において、A-1 クラスターと A-2 クラスターに分類された学級の違いが「本来感」「問題場面での主体性」「自己肯定感」の3因子において見出されていたので、研究1において、それらの因子の質問項目ごとの比較検討を行い、その違いの内容をさらに特定した。次に、研究2において、それら3因子に及ぼす Q-U 因子と学級機能因子の影響を検討し、両クラスター間の影響の違いを明らかにした。その結果、研究1では、両クラスターの違いを明確にしている項目が特定され、平均値における A-1 クラスターの優位性のみならず、分散の小ささを再確認した。ただし、A-2 クラスター学級では、X 小学校の「被侵害得点」と「自己肯定感」が他校よりも有意に高いことがわかった。研究2では、上記3因子に及ぼす Q-U 因子と学級機能因子の影響が検討された。特に A-1 クラスター学級と A-2 クラスター学級に関して比較検討された。A-2 クラスター学級において、Q-U 因子の負の影響が観察され、学校ごとの分析から X 小学校の特徴であることが明らかにされた。A-2 クラスター学級においては何らかの課題を孕み続けている可能性が示唆された一方、他校より高い「自己肯定感」にやはり他校より高い「被侵害得点」が直接的影響を与えていないこともわかった。共分散構造分析等によるさらなる分析の必要性が課題として残された。

キーワード：Q-U 満足型学級集団、質の違い、クラスター分析、学級機能

### 1. 問題と目的

#### (1) Q-U アンケート結果に関する最近の動向

河村(2012)は、Q-U アンケート結果であるプロット図の分布から分類される6タイプ(「満足型」・「管理型」・「なれあい型」・「拡散型」・「荒れ始め型」・「崩壊型」)を、3段階に整理している。すなわち、①学級集団づくりゼロ段階を達成しさらに成熟している「満足型」、②学級集団づくりゼロ段階に留まっている「管理型」・「なれあい型」・「拡散型」、③学級集団づくりゼロ段階を達成していない「荒れ始め型」・「崩壊型」である。

このことは、プロット図の全国平均分布がいわゆる「荒れ始め型」であり、それが、いわゆる平均的な意味合いではなく、よりネガティブな状態であることを示したものである。

この現実を受け止めることは、容易なことではない。しかし、不登校やいじめなどの問題行動が一定の割合で出現し続けている現状は、それだけ学級状

態が好ましくない状態であるという現実を受け入れざるを得ない。その状態を、“不健康なクラス(野田・萩, 1989)”と理解することもできる。それは、大半の学級が不健康な状態にあるということ、Q-U 全国平均プロット図が実証しているとも言える。

その一方で、このような学級状態をどのようにして改善していくことができるかを明らかにしていくことは、日本の教育界における重要な喫緊の課題である。最近では、学力アップへの関心が強い中で、あらためて一人ひとりの子どもの人格的成長を促す教育への模索が試みられている(例. 青木, 2011; 西條・京極・池田, 2011 など)。学校心理学でも、子どもの学校生活の質(Quality of School Life: QOSL)を促進する援助サービスを強調している(石隈, 2014)。

こうして、Q-U アンケート結果はその学級状態の現実に向き合わせ、あらためてより良い教育や学級づくりに向けて問題提起するという大きな役割を果たしている。しかし、その Q-U アンケート結果の活用に関しては、まだまだその途上にあり、「満足型」学級をどのようにしてつくるかなど、課題は山積している現状である。

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

表 1. Q-U満足群出現率による違い

尺度	多重比較	
	タイプ間	学校間
Q-U 意欲尺度		
「友人関係」	1>2>3	
「学習意欲」	1>3	
「学級雰囲気」	1=2>3	
Q-U 満足度尺度		
「承認得点」	1>2>3	X>Y=Z
「被侵害得点」	1<2<3	
学級機能尺度		
「教師のかかわり」	1>2=3	X>Y=Z
「凝集性」	1=2>3	X>Y>Z
「有能感・貢献感」	1>3, 2≥3	X>Y=Z
本来感尺度	1>3, 2>3	X>Y=Z
自主性尺度		
「集団場面での主体性」	1>3	
「問題場面での主体性」	1>3, 2>3	X>Y=Z
「自己肯定感」	1>3, 2>3	X>Y=Z
「生活場面での主体性」		X>Y=Z

「満足型」学級の質的分析は、それらの間の微妙な違いを明らかにすることにつながり、最終的には「満足型」学級づくりへの具体的なアプローチを示すことに貢献できる可能性が高い。

(2) 松崎の一連の研究によるまとめ

「満足型」学級を成立させるプロセスとともに、そこにかかわる諸要因の影響を明らかにしていくことが望まれている。

2004 年度から特定の公立小学校で、そのほとんどの教師に親学習プログラム STEP (Systematic Training for Effective Parenting: Dinkmeyer & McKay, 1976) を受講してもらい、その後も継続した結果、不登校やいじめがゼロとなり、人間関係の良さだけでなく、運動能力や学力の面でも十分な成果を取めた学校が存在する (松崎, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011)。

その後、当該学校だけでなく他校のデータも加えて、「満足型」学級の質の違いを検討してきた (松崎, 2012, 2013, 2014)。

一連の研究において、満足型学級集団の質を検討するために、Q-U (河村, 1999) 満足群出現率の違いに焦点を当て、タイプ別に比較検討してきた (松崎, 2012, 2013)。そこでは、次のようなことが明らかにされた (表 1)。すなわち、① Q-U 満足群出現率 80-100%の学級 (タイプ 1) と同 70%台の学級 (タイプ 2) は、それ以外の学級に比べて、Q-U 因子尺度得点の側面からその優位性が確認された (松崎, 2012 の研究 1)。②また、同様の結果が、学級機能尺度の側面からも (松崎, 2013 の研究 1)、③個人の内面の育ち、すなわち、本来感尺度 (伊藤・小玉, 2005) においても (松崎, 2012 の研究 2)、④さらに、自主

表 2. 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推定値を示す。

表 3. 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 6-2 (74.2%) 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		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 5-3 (54.2%) 荒		タイプ 2 タイプ 3
D-3			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、各学級の後ろの表示について、(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。

性尺度においても (松崎, 2013 の研究 1) 確認された。⑤他方で、学校間の違いが散見され、対象校 X 小学校の優位性も確認された。⑥ただ、タイプ 1 学級とタイプ 2 学級の違いは、部分的に見出されるに留まった。すなわち、Q-U 因子では「友人関係」・「承認得点」・「被侵害得点」、学級機能尺度での「教師のかかわり」において、タイプ 1 学級の優位性が見出されたのである。

こうして、全般的には Q-U 満足群出現率 70%台以上の学級の状態や機能およびそこで育つ子どもの特性において、望ましい発達が見られることが確認されてきたと言える。とりわけ、X 小学校の優位性も示されたと言える。

同様に一連の研究において、さらに、Q-U 因子お

表4. タイプ1-2学級間で差が認められた項目

因子/項目番号	質問項目内容
Q-U「友人関係」	1. あなたのクラスの人たちは、あなたに声をかけてくれたり親切にしてくれたりしますか。 2. あなたのクラスには、いい人だと思う友達や、すごいと思う友達がありますか。 3. あなたのクラスは、クラスの人から好かれている、仲間だと思われていると思いますか。
Q-U「学級雰囲気」	8. あなたのクラスはみんなで協力しあっていると思いますか。
Q-U「承認得点」	2. あなたが失敗したときに、クラスの人のがげましてくれることがありますか。 6. あなたが自分の思ったことや考えたことを発表したとき、クラスの人には冷やかしたりしないで、しっかり聞いてくれると思いますか。
Q-U「被侵害得点」	7. あなたはクラスの人にいやなことを言われたり、からかわれたりして、つらい思いをすることがありますか。 8. あなたはクラスの人にぼう力をふるわれるなどして、つらい思いをすることがありますか。 9. あなたはクラスの人にばかにされるなどして、クラスにいたくないと思うことがありますか。 12. あなたはクラスの人たちから、ムシされているようなことがありますか。
学級機能「子どもの主体性を尊重した教師のかかわり」	12. 先生は、わたしたちの考えや意見を聴いてくれる。 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、次にやるべきことについて、先生は考えさせてくれる。 13. 先生と話をすると、やる気になる。 15. 先生の授業はわかりやすい。 19. 先生はクラスの子どものことが大好きだと、私は感じる。
学級機能「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、私たちもその話し合いに自分が参加できていると感じる。

よび学級機能因子が本来感や自主性因子に与える影響を検討するかたちで、その影響過程に注目して学級集団の質の違いを検討してきた。その多母集団による同時分析の結果、本来感への学級機能の影響(表2)に関しては、タイプ1学級は、タイプ2・3学級に比べて、「教師のかかわり」因子が「有能感・貢献感」因子を介して強い間接効果を示し、かつ、「集団凝集性」にも比較的強い直接効果を示したことがわかった(松崎, 2013の研究2)。ただし、タイプ1学級において、「教師のかかわり」因子から「本来感」への直接効果において弱い負の影響(標準化推定値=-.24)が観察された。その後のタイプ1学級に対する学校別の多母集団同時分析により、Y小学校においてのみ、有意な負の影響(標準化推定値=-.41,  $p=.018$ )が観察された。

こうして、Q-U満足群出現率による分類は、ある程度の質の違いが確認された一方、同程度の満足群出現率であっても、何らかの異質性を含む可能性が示唆された。

そこで、あらためて学級単位での各尺度の平均値を用いてのクラスター分析が実施された。その結果、Q-U満足群出現率による分類であるタイプ1であっても、A-1・A-2・B-1・B-2クラスターに再分類されることがわかった(松崎, 2014)。表3に示すとおり、A-1クラスターには、X小学校の満足群出現率90-100%の3学級のみが含まれ、もちろん「満足型」のみの学級で構成された。A-2クラスターには、3校の満足群出現率70-100%の学級が含まれ、一部X小学校の「なれあい型」学級が含まれた。B-1クラ

スターには、3校の満足群出現率80%前後の学級が含まれ、A-2クラスター同様、「なれあい型」の学級が部分的に含まれた。さらに、B-2クラスターには、満足群出現率60%前後から80%台の学級が含まれ、「満足型」および「なれあい型」以外に、Z小学校の「管理型」と「荒れ始め型」の学級が含まれた。C-1およびD-1・2・3クラスターの学級については、「なれあい型」「管理型」「荒れ始め型」で構成された。それらのクラスターに対する一元配置分散分析が実施された。その結果、それらの8クラスター間の比較検討において、Q-U因子・学級機能因子・本来感・自主性尺度因子すべてにおいて、クラスター間の有意な主効果が見出された。中でもA-1クラスターとA-2クラスターの有意差が見られたのは、「本来感」「問題場面での主体性」「自己肯定感」であった。しかも、A-1クラスターの標準偏差は十分小さいということがわかった。

### (3)問題と目的

こうして、Q-U満足群出現率が90%台の学級でも、別クラスターに分類された。果たして、この二つのクラスター間の違いは、何を意味しているのだろうか？

他方、満足型学級集団への移行を支援する教師のかかわりは、どのように理解することができるのだろうか。これまでの一連の研究において、Q-U満足群出現率に基づいたタイプ分けによる検討は、前述のように、タイプ1学級の優位性が確認されたのは、①Q-U因子尺度得点の側面から(松崎, 2012の

研究1)、②学級機能尺度の側面から(松崎, 2013の研究1)であった。具体的には、表4に示すように、前者①に関しては、「友人関係」因子とその3項目、「学級雰囲気」項目8、「承認得点」項目2・6、「被侵害得点」項目7・8・9・12であった。後者②に関しては、「教師のかかわり」項目12・10・11・13・15・19、「有能感・貢献感」項目3であった。

この段階で言えることは、おそらく表4にあるような「教師のかかわり」がより確実になされることによって、また、クラス内で一人ひとりの子どもの意見が尊重される話し合いをコーディネートすることができていて、その話し合いに児童は積極的に参加できていると感じ、その話し合いの内容や結果をほぼクラス全員が良く納得することができていて、その結果として、学級には共生・協力の風土が成立し、かつ、友人関係間においても友好的な関係性が成立しているものと言えよう。

換言すれば、そのようなアプローチをそれぞれの教師が採用できることが、より民主的で一人ひとりが良く育つ満足型学級集団を育てていくアプローチになり得るということを意味している。

ただ、この満足群出現率による分類に伴う課題が浮き彫りになっている段階なので、さらなる確認が必要な現状であると言える。

あらためて検討しようとしているクラスター分析による整理を含めて、さらなる検討を進める。

こうして、本研究においては、「満足型」学級集団を育成するためにも、あらためてクラスター分析によるクラスター間の違いを明らかにすること、特にA-1クラスターとA-2クラスターに分類された学級間の違いを明確にすることが、満足型学級集団の質の違いを明確にすることにつながるものと考えられる。

研究1では、部分的に明らかにされたA-1クラスター学級とA-2クラスター学級における「本来感」・「問題場面での主体性」・「自己肯定感」因子のさらなる違いを質問項目ごとに詳細に検討すること、研究2では、それらの因子へのQ-U因子および学級機能因子の影響を検討することを目的とする。

## 2. 研究1：クラスター間の違いと学校間の違いー特にA-1クラスターとA-2クラスターの違い①ー

### (1)目的

上述の3因子において、因子ごとの比較でなく、そこに含まれる項目ごとにその比較検討を行い、さらなる違いを明らかにすることを目的とする。

特に、A-1・A-2クラスター間のさらなる違いを、X校のQ-U因子・学級機能因子・本来感・自主性因子で比較検討することを第一の目的とする。

さらに、A-2クラスターにおける学校間の違いを比較検討することを第二の目的とする。

### (2)方法

対象児童や手続等に関しては、すべて研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ(松崎, 2012; 2013; 2014)と同一である。

### (3)結果

表5に示すとおり、取り上げられた尺度および尺度項目すべてにおいて、群間の有意な差が見出された。全般的に、A-1クラスター学級の優位性が確認されたと言える。なお、表5に示されたアンダーラインつきの項目に関しては、等分散でなかったことを意味しており、特にA-1クラスター学級の分散の小ささが明確であることがわかる。なお、A-1およびA-2クラスター学級ともに、B-1クラスター学級に比べて、「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、有意に優れていることがわかっていることはいうまでもない。

以下、特にA-1クラスターおよびA-2クラスターに含まれた学級の違いについて検討する。

#### ①「本来感」「問題場面での主体性」「自己肯定感」におけるA-1・A-2クラスターの違い

その3因子尺度を構成する質問項目に関して、8クラスターの一元配置分散分析の結果(表5)、A-1およびA-2クラスター間で有意差が見られたところに注目すると、「本来感」では6項目すべてでそうであった。

1. 私は、いつも自分らしくいられる。
2. 私は、いつでもしっかりした自分をもっている。
3. 私は、人前でもありのままの自分を出せる。
4. 私は、自分のやりたいことができる。
5. 私は、これが自分らしいと感じるものをもっている。
6. 私は、いつも自分を見失わないでいられる。

また、「問題場面での主体性」7項目では、次の4項目であった。

15. 決められた係りの仕事を忘れたとき、「悪い」と思う。
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。
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。
17. 自分が努力するのは、できたときうれしいからだ。

さらに、「自己肯定感」では4項目中3項目であった。

表5. 8クラスターにおける各因子尺度項目得点の平均とSDおよび一元配置分散分析結果

	クラスター								下位検定	
	A-1	A-2	B-1	B-2	C-1	D-1	D-2	D-3	F 値	(Tukey HSD/Dunnett T3)
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
項目 1	3.72 (.57)	3.45 (.78)	3.43 (.87)	3.46 (.81)	3.02 (1.10)	3.15 (.90)	2.94 (.92)	2.49 (.95)	13.326***	A1>A2=B1=B2=C1 他, A2>D1=D2, B1>D1=D2
項目 2	3.63 (.70)	3.24 (.90)	3.21 (.80)	3.31 (.78)	2.93 (.91)	2.86 (1.08)	2.82 (.91)	2.23 (1.00)	13.344***	A1>A2=B1=C1 他, A2>D1=D2, 他
項目 3	3.58 (.58)	3.19 (.86)	3.11 (.96)	3.07 (.94)	2.80 (.91)	2.89 (.97)	2.73 (.93)	2.06 (.87)	13.366***	A1>A2=B1=B2>C1 他, A2>C1=D2=D3, 他
項目 4	3.78 (.42)	3.50 (.72)	3.30 (.80)	3.38 (.81)	3.25 (.65)	3.15 (.78)	3.18 (.79)	2.83 (.89)	8.992***	A1>A2=B1=B2=C1 他, A2>D1=D2=D3, 他
項目 5	3.90 (.31)	3.55 (.82)	3.55 (.71)	3.44 (.88)	3.21 (.76)	3.09 (1.00)	2.95 (1.04)	3.06 (.95)	11.465***	A1>A2=B1=B2=C1 他, A2>D1=D2, 他
項目 6	3.81 (.40)	3.40 (.81)	3.32 (.87)	3.35 (.93)	3.10 (.95)	2.95 (1.09)	3.12 (.89)	2.54 (1.25)	10.219***	A1>A2=B1=B2=C1 他, A2>D1=D3, 他
自主性尺度	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
「問題場面での主体性」	3.54 (.70)	3.48 (.80)	3.16 (.96)	3.32 (.86)	3.30 (.84)	3.15 (.78)	3.21 (.81)	2.86 (.81)	5.276***	A1>D3, A2>B1=D1=D3, B2>D3
項目 8	3.54 (.73)	3.41 (.76)	3.19 (.81)	3.39 (.75)	3.36 (.71)	3.15 (.87)	3.08 (.86)	2.94 (.87)	4.974***	A1>D2=D3, A2>D2=D3, B2>D2=D3
項目 9	3.76 (.43)	3.52 (.68)	3.41 (.67)	3.45 (.68)	3.25 (.68)	3.31 (.74)	3.24 (.71)	3.03 (.71)	6.849***	A1>A2=B1=B2=C1 他, A2>D3
項目 13	3.81 (.40)	3.43 (.71)	3.25 (.79)	3.34 (.71)	3.11 (.76)	3.14 (.78)	3.01 (.77)	2.94 (.73)	10.513***	A1>A2=B1=C1 他, A2>D2=D3, B2>D2
項目 14	3.96 (.21)	3.75 (.60)	3.64 (.65)	3.63 (.72)	3.54 (.74)	3.67 (.62)	3.61 (.69)	3.51 (.56)	3.523***	A1>A2=B1=B2=C1 他
項目 15	3.84 (.37)	3.67 (.62)	3.57 (.66)	3.51 (.67)	3.41 (.74)	3.30 (.74)	3.43 (.64)	3.26 (.71)	7.051***	A1>B1=B2=C1 他, A2>D1
項目 16	3.93 (.32)	3.72 (.61)	3.55 (.66)	3.55 (.71)	3.43 (.81)	3.45 (.70)	3.42 (.80)	3.34 (.77)	6.965***	A1>A2=B1=B2=C1 他
項目 17	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
「自己肯定感」	3.61 (.58)	3.32 (.74)	3.09 (.85)	3.21 (.79)	2.82 (.81)	2.88 (.96)	2.79 (.75)	2.77 (.88)	12.184***	A1>A2=B1=B2, B2>C1 A2>C1=D1=D2=D3 他
項目 23	3.69 (.50)	3.32 (.73)	3.17 (.69)	3.25 (.77)	2.93 (.83)	2.84 (.87)	2.71 (.63)	2.63 (.81)	17.268***	A1>A2=B1=B2 他, A2>C1=D1=D2=D3 他
項目 24	3.84 (.45)	3.62 (.68)	3.45 (.75)	3.48 (.76)	3.38 (.84)	3.26 (.89)	3.21 (.80)	3.29 (.83)	6.970***	A1>A2=B1=B2=C1 他, A2>C1=D1=D2 他
項目 27	3.88 (.37)	3.77 (.49)	3.59 (.59)	3.60 (.65)	3.43 (.83)	3.36 (.65)	3.42 (.66)	3.26 (.82)	11.052***	A1>B1=B2=C1=D1 他, A2>B2=C1=D1 他
項目 28										

注. \*  $p<.05$ , \*\*  $p<.01$ , \*\*\*  $p<.001$  なお、項目番号にアンダーラインが付加された項目は、等分散でなかったことを意味する。

- 27.好きなことをやっているときの自分が好きだ。
- 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。
- 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。

他方、等分散でなかった項目が多くみられ、特にA-1クラスター学級の分散の小ささが確認された。

② X小学校におけるA-1・A-2クラスター間の違い

同じ校内での両者の違いは、Q-U因子の「学級雰囲気( $t=1.71, p<.10$ )」および自主性因子「集団場面での主体性( $t=1.63, n.s.$ )」以外のすべての因子において、A-1クラスターの優位性が示された。また、「友人関係」・「集団場面での主体性」以外は、等分散とは言えず、A-1クラスターの分散が小さいものであった。

③ A-2クラスターにおける学校間の違い

A-2クラスター各校3群を対象に一元配置分散分析が実施された。

その結果、学校間の有意差が見出されたのは、Q-U因子「被侵害得点( $F=6.21, df=2/351, p<.01$ )」および自主性因子「自己肯定感( $F=3.41, df=2/345, p<.05$ )」であっ

た。多重比較の結果、X校>Y・Z校で、X小学校は他校より「被侵害得点」・「自己肯定感」ともに高いことがわかった。

(4) 考察

① 「本来感」「問題場面での主体性」「自己肯定感」におけるA-1・A-2クラスターの違い

これらの尺度項目に関してA-1クラスター学級の児童の特性がどの子ども良く育てていることを再確認した。他方、その分散の大きさの違いは、A-2クラスター以下の学級には、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(松崎, 2013)と推察される。

なお、A-1クラスターの学級における個人差の小ささに関してはさらなる検討の余地がある。プロット図でいえば、その分布の特徴は、縦軸ないしは横軸を数ポイントずらすと、全員がまとまって分布しているというような「満足型」である。おそらく、そのような学級状態の中で、それぞれの児童の本来感や自主性・自己肯定感などが良く育てていること

を意味している。

とはいえ、多様性をもつ児童の学級集団でそれをなし得ることの難しさを、これらの3学級がどうやってなし得たのか、興味深いところである。

その一つの可能性として、発達障害児が含まれていなかったからという可能性がある。

そこで、当時の担任からの聞き取り記録において、発達障害児ないしはその疑いをもつ児童が1名含まれていた（満足群出現率100%の5-2学級）ことが確認された。他の2学級については、当時の資料に気になる事項が記載されていたが、それに関する聞き取り確認を実施できていなかった。

そこで、あらためて連絡を取り、一人の担任（満足群出現率95.2%の6-2学級；松崎(2008)の対象者A氏）に確認することができた。当該学年を低学年から持ち上がったその担任の話は次のような内容であった。すなわち、「クラス替え後の3年担任時にAD/HDを疑われる児童がいて、その対応に苦戦し、保護者に診断を求めたところ、反発され、その後は何かと苦情の電話が頻繁となった。その子への自分の対応を変えることにし、そうしていくと、その児童が自分の話にも耳を傾けてくれるようになり、その子の変化を感じ取ってくれたのか、保護者の苦情も減っていった。高学年になったとき、その保護者はどちらかといえば学級づくりのサポーターになってくれた」というのであった。

こうして、当該児童が発達障害児であったかどうかの事実確認の曖昧さは残るが、発達障害児が含まれなかったからという理由で、その平均値の高さと分散の小ささを説明できるわけではないと言える。このことは、発達障害児等が含まれていたとしても、このSTEP的アプローチが健常児にとっても障害児にとってもある程度効果的な介入法であること、および、そこでの教師のかかわりがそのクラス内の児童にとって、納得のいくないしは首尾一貫性のあるものであったことを意味している可能性が強い。

ただし、その当該学年だけでそれをなし得ているという意味ではない可能性が大きい。例えば、このA-1クラスター学級担任でないが、松崎(2011)におけるX小学校の教師B氏は、その児童らを低学年から持ち上がり、低学年当時のトラブルの多さに辟易した旨、語りつつ、しかし、教師が裁くのではなく、ケンカに至った経緯など他の子どもたちから指摘されることが良かったのかなと述べている。さらに、低学年時にはそういった発達障害児を他の子ども

たちが仲間はずれにすることなく、一緒に遊んでいたもので、そのB氏自身、この子どもたちの中でなら何とかやっていると感じていた（“子どもの能力への信頼”）と述懐している。中学年のクラス替えを経て、さらに他の子どもたちの理解も広がり、その発達障害児自身の良さを魅力として受け入れてくれていたので、高学年でのクラス替えにも安心できる状態にあったと述べている。すなわち、数名の発達障害児が含まれるクラスであっても、低学年時からの当該児童への担任のかかわりを通して他の児童もその児童への理解とかかわり方を学び、そういう児童を排除することなくやっていると相互理解と相互尊重の基本的な姿勢とかかわりを、他の児童らも身につけていったということがわかる。

すなわち、発達障害児が含まれることを前提とした学級づくりにおいて、まだ十分な柔軟性・可塑性を有する低学年時から、STEP的アプローチを積み上げることの意義がそこにある（松崎, 2010）。つまり、一つは、賞罰に替わるSTEP的アプローチを採用することで、不要な競争をあおらなくて済む。かつ、当該児童に対する理解を他の児童が深められるようなかかわりを、その担任教師がモデリングすることができる。さらに、子ども同士のトラブルに対する問題解決も、教師が裁いたりしないで彼ら自身による問題解決を支援するので、新たな火種を子どもの関係性に残さなくて済む。そういった日常的なかかわりの積み重ねが、高学年時における学級状態の良さにつながるものと理解することができる。

なお、B氏は、クラス内の発達障害児童数名のうち一人はAD/HD的症状を示していたが、リタリンなどの薬物を服用することなく、そのようにして良好な人間関係のなかで自己コントロール能力を育てていくことができたことと述懐している（松崎, 2011）。

したがって、小学校の発達障害児を含む学級において、低学年時から中学年にかけて、二次障害を生まないかかわりとともに、他の児童たちの理解とかかわりを担任教師が適切に支援できる積み重ねを経験させることが、高学年でのインクルージョンを良く達成できると理解することができるであろう。

## ② X 小学校における A-1・A-2 クラスター間の違い

A-1クラスターの優位性は平均値のみならず分散の小ささにおいても実証された。

X小学校は、担任教師のほぼ全員がSTEPを学習しているものの、その学習水準が一樣でないこともこの結果は示していると考えられる。そして、この

二つのクラスター間の差の大きさは、あらためて小さくないと感じる。

ただ、A-1 クラスターに含まれた学級数が決して多いとは言えず、この集団成熟度とそこでの育ちについて、さらなる検討が望まれる。また、そこに影響する学級機能因子の影響などについて明らかにしていくことが今後の課題である。

### ③ A-2 クラスターにおける学校間の違い

X 小学校が他の 2 校に比べて「被侵害得点」も「自己肯定感」も高かった。後者の高さについては、納得できるものと考えられるが、前者についてはどのように考えればいいのだろうか。

一つの可能性として、表 3 から、この A-2 クラスターには、X 小学校の場合、満足群出現率 70%前後から 90 % 台までの学級が含まれるのに対して、Y 小学校の場合は 80%台から 90 % 台の学級が、また、Z 小学校の場合、90-100%の学級が含まれていることがわかる。すなわち、承認得点では 3 校間に差がないものの、被侵害得点では X 小学校のみがほかの 2 校に比べて高いということの意味している。X 小学校の被侵害得点がある程度高くても、それよりも低い侵害得点の、満足群出現率が高い他校の学級と同等の質的意味合いをもっているということが言えよう。

あらためてその理解に基づき、学級タイプについて確認した(表 3)。ここでは、満足群出現率 80%以上を「満足型」、満足群出現率と非承認群出現率の計が 70%以上を「管理型」、満足群出現率と侵害行為認知群出現率の計が 70%以上を「なれあい型」、満足群出現率と不満足群出現率の計が 70%以上を「荒れ始め型」として、特にこの A-2 クラスター学級を整理した。その結果、X 小学校の 7 クラス中 4 クラスは「満足型」で残り 3 クラスは「なれあい型」であった。Y 小学校と Z 小学校の A-2 クラスター学級 7 クラスはすべて「満足型」であった。

X 小学校の A-2 クラスター学級にのみ「なれあい型」が含まれたというこの結果も、X 小学校のみ被侵害得点が高いという結果と相通じるものであることがわかる。

この A-2 クラスター学級に関して、X 小学校の「被侵害得点」は多少高めでも「自己肯定感」は良く育っているという事実をどのように理解すればいいか、前述同様、それらへの学級機能の影響などを含めて検討する必要がある。

とはいえ、その可能性の一つとしては、被侵害行為が起こったとき、すなわち、ちょっとしたトラブル

ルが生じたときの対処の仕方が異なっている可能性が示唆される。つまり、二次的援助サービスの適正化が進行している可能性が示唆されるのである。

二次的援助サービスの適正化にはいくつかの側面が含まれる。まず、その一つは子ども同士のちょっとしたトラブル(子どもの問題)への対処である。例えば、前述した B 教師の口述(松崎, 2011)にもあるように、トラブルの対象者に対する“反映的な聴き方”と“問題解決への模索”を通して、自分たちの問題を自分たちで解決することができるような側面的支援を、適切になし得ている可能性がある。その結果、トラブル当事者は、自分たちの問題を自分たちで解決できると信じてもらえて、実際にそれをなし得ることで当事者はともに満足群に居続けることができる。そうして、それぞれの児童がそういう自分に対して肯定的自己概念を持つことを支援できているということの意味しているのかもしれない。

他方、一般の教師の介入は、そういったトラブルを教師が自分の問題として取り上げて、教師の価値観で裁き、一方には注意や叱責などを実行することになりがちで、それによって、満足群などに位置していた児童であっても、不満足群へと移行するのに貢献してしまう危険性が指摘されるのである。

二次的援助サービス事態における別の問題は、子どもの問題ではなく、自分にとっての問題である。STEP で言えば、親(教師)の問題に相当する。その際の、STEP の基本的対応は“I-メッセージ”であり、それが相互尊重のコミュニケーションであることは言うまでもない。しかるに、一般的な対応は、注意・叱責などの対応であり、相手を尊重することのできないアプローチである。例えば、X 小学校の教師 A(松崎, 2008)は、そのような場面で“I-メッセージ”を使うことが増えたと述べていた。具体的には、授業中のおしゃべりに対して、普通の教師が「静かにしなさい」と指示・命令するところを、STEP を活用する教師は、「○○くんたち、あなたたちがしゃべっていると、先生、授業やりにくいんだ。だって気が散ってしまうからね」といった“I-メッセージ”がなされるのである。それをしっかりと伝えることにより、子ども自身、それを受け止めて自分のその後の言動をどうするかは自分で決めることが尊重されるのである。もちろん、教師自身は、自分の気持ちを表現することができている点で自分をも同時に尊重していることを意味する。

さらに、二次的援助サービスにおけるもう一つの

側面として、不適切な言動の目標に注目して“関心を引く”“主導権を握る”“復讐する”の目標に対してのアプローチとして、普通の一般的対応は、かえってその目標を強化してしまう。しかし、STEP においてはその言動そのものに対しては「反応しない」で目標を強化することなく、別の建設的な言動に注目して強化するか勇気づける。それを通して、“悪循環”を断ち、良循環を創出し、結果的にその子が勇気がくじかれた状態から抜け出るのを支援するのである。

そうした支援を通して、「このクラスの一人で良かった」と思える“所属感”を持ち得たとき、自己肯定感も高い状態になっていると想定することができる。

こうして、X 小学校の「被侵害得点」と「自己肯定感」の高さを理解することができるのかもしれない。ただ、A-2 クラスターの学級担任は、A-1 クラスター学級の担任に比べて、それらの支援を十分なし得ていないか、一貫性のない部分を含んでいるなどといった不十分さを部分的に残している可能性を持ち、それが一部の児童の侵害行為を生み出すとしても、Y・Z 小学校に比べれば、STEP 的対応をなし得ていて、その分 X 小学校の A-2 クラスター学級の児童の自己肯定感が高いという結果なのかもしれない。

#### ④あらためて A-1・A-2 クラスターの違い（まとめ）

「本来感」・「問題場面の主体性」および「自己肯定感」といった子どもの育ちに関して言えば、A-1 クラスター学級は、A-2 クラスター学級に比べて、その平均値が高いだけでなく SD が小さい項目が多いということが再確認された。このことは、A-1 クラスターの学級に所属する子ども一人ひとりの育ちが粒ぞろいで優れていることが、あらためて確認されたと言える。

また、一つの X 小学校内での A-1 クラスターと A-2 クラスター学級の違いも検討されたが、多くの従属変数において A-1 クラスター学級の優位性と分散の小ささが確認された。

さらに、A-2 クラスター学級における学校間差は、「自己肯定感」で X 小学校の優位性が確認された。一方、「被侵害得点」での X 小学校のある程度高い得点にもかかわらずといった点に関しては、トラブルが生じて、当事者が納得できる解決策を得ている可能性等があるが、それらの因子への学級機能因子の影響過程を検討することが課題とされた。

こうして、A-1 クラスター学級は A-2 クラスター

学級に比べて、所属する子どもの育ちが粒ぞろいで優れていることがわかったことが、顕著な結果であったと言える。

### 3. 研究 2：Q-U 因子・学級機能因子の本来感等への影響に関するクラスター間の違いと学校間の違いー特に A-1 クラスターと A-2 クラスターの違い①ー

#### (1) 目的

前研究において、Q-U 満足群出現率 80-100%の満足型学級集団でも、A-1 クラスター学級と A-2 クラスター学級ではその質に違いがあることがわかった。特に、前者において本来感や自主性といった一人ひとりの育ちが良好(平均値が高く、かつ、SD も小さい)であった。

次なる関心はそのメカニズムであり、それらが良く育った背景にある学級機能因子などの影響過程である。

本研究では、A-1 クラスター学級と A-2 クラスター学級の違いに関して、「本来感」「問題場面での主体性」「自己肯定感」に及ぼす Q-U 因子の影響および学級機能因子の影響を、重回帰分析で検討することを第一の目的とする。

他方、A-2 クラスター学級は 3 校にまたがり、学校間の違いも想定されるので、上述の分析を学校ごとに行い、それらの違いについて検討することを、第二の目的とする。

#### (2) 方法

対象児童や手続等に関しては、すべて研究Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ(松崎, 2012; 2013; 2014) と同一である。なお、本研究における対象学級は、表 1 の A-1 クラスターと A-2 クラスターの 17 学級および B-1 クラスターと B-2 クラスターの 15 学級である。

#### (3) 結果

##### ①「本来感」「問題場面での主体性」「自己肯定感」に及ぼす Q-U 因子の影響の違い(表 6 上段)

A-1 クラスターにおいては、「本来感」には「学習意欲」のみが、「問題場面での主体性」には「承認得点」のみが、それぞれ強いパスを示し、また、「自己肯定感」にはほぼすべての Q-U 因子が肯定的な影響を示し、中でも「承認得点」の影響が大であった。

A-2 クラスターの学級のみ、いずれかがネガティブに作用する Q-U 因子を含んでいた。すなわち、「本



表6. 4クラスターにおける「本来感」「問題場面の主体性」「自己肯定感」に及ぼすQ-U因子と学級機能因子の影響

	「本来感」				「問題場面の主体性」				「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
「友人関係」			.433**	.218**		-.139*	.258**				.254**	
「学習意欲」	.589**	.295**		.146*		.315**	.292**	.314**	.213*	.403**	.240**	.276**
「学級雰囲気」									.268*	-.144*		
「承認得点」		.292**		.368**	.618**	.345**		.302**	.535**	.333**		.388**
「被侵害得点」		-.121*							.293**			
R <sup>2</sup> (調整済み)	.337**	.330**	.181**	.408**	.373**	.243**	.188**	.289**	.496**	.316**	.148**	.339**
「教師のかかわり」				.143*		.161**	.218*			.183**	.229**	.194**
「集団凝集性」		.180**		.183*		.136*		.263**	.410**			
「有能感・貢献感」	.564**	.474**	.521**	.457**	.433**	.293**	.260**	.306**	.305**	.487**	.361**	.394**
R <sup>2</sup> (調整済み)	.307**	.352**	.265**	.472**	.175**	.246**	.138**	.260**	.310**	.364**	.224**	.274**

注. \* p<.05, \*\* p<.01

表7. A-2クラスターにおける「本来感」「問題場面の主体性」「自己肯定感」に及ぼすQ-U因子と学級機能因子の影響

	「本来感」			「問題場面の主体性」			「自己肯定感」		
	X小学校	Y小学校	Z小学校	X小学校	Y小学校	Z小学校	X小学校	Y小学校	Z小学校
「友人関係」		.301**			-.196*	.209*			
「学習意欲」	.379**		.392**	.384**	.394**	.256*	.486**	.394**	.444**
「学級雰囲気」							-.272**		
「承認得点」	.200*	.316**	.467**		.427**	.561**	.365**	.287**	
「被侵害得点」	-.201**			-.227**	.268**				
R <sup>2</sup> (調整済み)	.358**	.304**	.468**	.139**	.518**	.450**	.347**	.363**	.177**
「教師のかかわり」			.389**	.200*		.374*	.219**		
「集団凝集性」	.258**				.398**				
「有能感・貢献感」	.445**	.558**	.391**	.303**	.296**	.349*	.502**	.567**	.626**
R <sup>2</sup> (調整済み)	.389**	.306**	.441**	.184**	.372**	.373**	.406**	.317**	.377**

注. \* p<.05, \*\* p<.01

来感」には「被侵害得点」が、「問題場面での主体性」には「友人関係」が、「自己肯定感」には「学級雰囲気」が、それぞれ負の影響を示すことがわかった。

② 「本来感」「問題場面での主体性」「自己肯定感」に及ぼす学級機能因子の影響の違い (表6下段)

A-1 クラスターの「本来感」および「問題場面での主体性」に、「有能感・貢献感」からのパスが有意であった。「自己肯定感」には、「集団凝集性」と「有能感・貢献感」からのパスがそれぞれ正の影響を及ぼしていることがわかった。

A-2 クラスターの「本来感」には、「集団凝集性」と「有能感・貢献感」からの正のパスが、「問題場面での主体性」には、学級機能3因子からの正のパスが、「自己肯定感」には「教師のかかわり」と「有能感・貢献感」からの正のパスが見られた。

③ A-2クラスター学級の学校間の違い

「本来感」等へのQ-U因子の影響 (表7上段)

「本来感」等の3因子に対して、X小学校のみ1-2個のQ-U因子からの負の影響が見出された。このほかの学校間の違いとしては、3校とも異なった影響過程が生じているようであるが、この時点で明確な違いとして言及することは困難であるように思われる。共通点としては、ほぼ全体的に「学習意欲」と「承認得点」からの正の影響が見られたことである。

なお、表6においてA-2クラスター学級の、Q-U

因子の負の影響は、表7の結果との照合によってX小学校の影響であると判断できる。

「本来感」等への学級機能因子の影響 (表7下段)

A-2 クラスター学級における「本来感」への学級機能因子の影響は、X小学校では「集団凝集性」と「有能感・貢献感」が、Y小学校では「有能感・貢献感」のみが、Z小学校では、「教師のかかわり」と「有能感・貢献感」が、それぞれ正の影響を与えていることがわかった。

同様に「問題場面の主体性」への影響は、X小学校とZ小学校では「教師のかかわり」と「有能感・貢献感」が、一方、Y小学校では「集団凝集性」と「有能感・貢献感」が、それぞれ正の影響を与えていることがわかった。

さらに「自己肯定感」への影響については、X小学校では「教師のかかわり」と「有能感・貢献感」が、Y小学校およびZ小学校では「有能感・貢献感」のみが、それぞれ正の影響を与えていることがわかった。

④ X小学校におけるA-1・A-2クラスター学級の違い

ところで、A-1クラスターはX小学校のみであり、表6のA-1クラスターと表7のA-2クラスターは同じ校内の学級として比較可能である。

Q-U因子の影響

まず、「本来感」へのQ-U因子の影響については、A-1クラスター学級では、「学習意欲」のみが正の影

響を示している（表 6 上段）のに対して、A-2 クラスター学級（表 7 上段）では、それに加えて「承認得点」の正の影響と「被侵害得点」の負の影響が生じていることがわかる。

次に、「問題場面の主体性」への影響については、A-1 クラスター学級では、「承認得点」のみが強い正の影響を示している（表 6 上段）のに対して、A-2 クラスター学級（表 7 上段）では、「承認得点」の影響は見られず、「学習意欲」の正の影響とともに、「友人関係」と「被侵害得点」の負の影響が生じていることがわかる。全体的な影響そのものもかなり小さい。

さらに、「自己肯定感」への影響については、A-1 クラスター学級では、「友人関係」を除く Q-U 因子が正の影響を示している（表 6 上段）のに対して、A-2 クラスター学級（表 7 上段）では、「学習意欲」と「承認得点」の正の影響とともに、「学級雰囲気」からの負の影響が生じていることがわかる。

#### 学級機能因子の影響

同様に学級機能因子の影響を比較すると、「本来感」への影響は、A-1 クラスター学級では「有能感・貢献感」のみがやや強い正の影響を示し（表 6 下段）、A-2 クラスター学級では「集団凝集性」と「有能感・貢献感」が正の影響を示している（表 7 下段）ことがわかった。

「問題場面の主体性」への学級機能因子の影響は、A-1 クラスター学級では「有能感・貢献感」のみの正の影響（表 6 下段）が、A-2 クラスター学級では「教師のかかわり」と「有能感・貢献感」のそれぞれ正の影響（表 7 下段）が見出された。

「自己肯定感」への影響に関しては、A-1 クラスター学級では「集団凝集性」と「有能感・貢献感」が正の影響（表 6 下段）を、A-2 クラスター学級では「教師のかかわり」と「有能感・貢献感」がそれぞれ正の影響を示している（表 7 下段）ことがわかった。

#### (4) 考察

##### ①「本来感」「問題場面での主体性」「自己肯定感」に及ぼす Q-U 因子・学級機能因子の影響に関する A-1・A-2 クラスター学級間の違い

表 6 における Q-U 因子のネガティブな影響は、A-2 クラスターにおける表 6 および表 7 との対応関係から、X 小学校の影響として確認できた。同じ X 小学校とはいえ、A-1 クラスター学級との間で明白な違

いを示していると言える。さらにその違いに含まれる意味合いを理解していく必要がある。

もちろん、表 7 の結果から、この X 小学校の A-2 クラスター学級は他校の A-2 クラスター学級とは異なった Q-U 因子の影響過程が想定される。

他方、学級機能の影響過程についても、X 小学校の A-2 クラスター学級は、同小の A-1 クラスター学級とも、他校の A-2 クラスター学級とも異なる様相を見せている。

この違いに関する理解を深めるには、さらなる情報と分析が必要であるように思われる。

##### ②クラスター分析結果に関するそのほかの関連事項

なお、当時、X 小学校の学級担任のほとんどは親学習プログラム STEP を受講していたが、ただこの時期には非常勤講師が含まれるようになり、低学年から高学年まで児童らも一貫した STEP 的アプローチを受けていたわけではない。もちろん、親学習プログラム STEP を学習した教師でさえ、全員が同レベルでの実践が可能であったわけではない。さらに、学校全体の教育活動をコーディネートしていた管理職が転出したことによる影響も想定される。そういったさまざまな状況の変化に伴い、微妙なズレが起り始めていた可能性が示唆される。

特に、87%の満足群出現率の 6-2 学級は X 小学校では唯一 B-2 クラスターに分類された。この学級は、担任が STEP を受講していない学級であった。とは言え、この満足群出現率は、下学年から STEP 的アプローチを受けてきた子どもたちの学年なので、一気に満足群出現率が低下することにならない自治的なクラス状態を維持できていた可能性も示唆される。

とすると、いわゆる満足群出現率が意味するものと、学級内での個々の子どもの育ちなどを総合して理解する、日々の担任のかかわりすなわちコミュニケーションないしはそのリーダーシップのあり方すなわち関係性のあり方が重要な意味を持っている（高橋、1999）と理解することができる。今後も、そのような視点からの理解を深めていきたい。

#### 4. 総合考察

##### (1) クラスター分析による新たな発見と課題

##### ①「満足型」学級集団における質の違い

松崎（2012, 2013, 2014）における当初の分析基準である Q-U 満足群出現率によるタイプ分けにおいては、満足群出現率 80%以上のタイプ 1 学級は、同満足群出現率 70%台の学級に比べて、Q-U 因子「友人

関係」・「承認得点」および「被侵害得点」において、さらに、学級機能因子「教師のかかわり」において、その優位性が見出されていた。

一方、クラスター分析による分類では、A-1 クラスターには、X 小学校の満足群出現率 90-100%の3学級のみ含まれた。「本来感」・「問題場面での主体性」および「自己肯定感」において、平均値の高さとSDの低さが特徴的であった。すなわち、すべての児童のより良い成長・発達が高い次元で成立していることを意味している。研究1で、その確認がなされた。

そのような学級づくりをなし得るために、学級内に発達障害児が含まれていたとしても、下学年からのSTEP的アプローチによる積み上げを通して、発達障害児に二次障害を形成しないこと、担任のSTEP的アプローチによるモデリングを通して健常児との間で相互理解・相互尊重の関係性を形成することが重要なポイントの一つである可能性が考察された(研究1)。

A-2 クラスターには、3校の満足型学級(70-100%)とX校のなれあい型学級が部分的に含まれ、上述の3因子において、平均値はA-1クラスター学級に次いで高いものの、それなりの分散の大きさが見出された。特に、このクラスター内の学校間比較では、X小学校の「被侵害得点」と「自己肯定感」が高いことがわかった(研究1)。この結果が意味するものとしては、X小学校のA-2クラスター学級では、STEP的アプローチによる二次的援助サービスの適正化がなされた結果であろうと考察された。実際、研究2において、「自己肯定感」へのQ-U因子の影響に関して、「被侵害得点」からのネガティブな影響は見出されなかった。つまり、Q-U因子の「被侵害得点」は高くても、それが「自己肯定感」に直接的否定的影響を与えていないと理解された。しかし、Q-U「学級雰囲気」からのネガティブな影響が見出されたことは、「被侵害得点」が「学級雰囲気」に影響し、その「学級雰囲気」が「自己肯定感」に影響するといった間接的影響の可能性として考察された。

このことは、X小学校内比較において、A-1クラスター学級との明確な違いとなっており、A-2クラスター学級が、前者に比べて学級でのトラブルに関して今ひとつ何らかの壁を越えることのできない課題を孕み続けている可能性が示唆された。

いずれにせよ、A-1クラスター学級の、A-2クラスター学級との違いは、「本来感」「問題場面での主体

性」「自己肯定感」における平均値の優位性だけでなく、その散布度の小ささが特徴的であること、それらの因子へのQ-U因子と学級機能因子の直接的影響にも違いがあることも確認された。

しかし、学級機能の効果など、直接的影響だけでなく間接効果も含めた総合的な理解のためには、さらなる分析が求められると判断された。それによって、「満足型」学級集団であっても、微妙な質の違いを判別し、かつ、より成熟した学級集団づくりへのより具体的アプローチが明らかにされるものと思われる。

こうして、いわゆる「満足型」学級集団とは言え、その質の違いがあることが明らかにされつつある。河村(2012)のいう「学級集団づくりゼロ段階を達成して、さらに成熟している」のは「満足型」学級集団のみとされるが、その一括りにされる「満足型」学級集団とは言え、同質でないことが確認されつつあると言える。なお、このことは、河村の指摘、すなわち、「満足群出現率70%以上の学級の子どもには、“自分がクラスに貢献できてうれしい”といった感想が多く見られる(松崎, 2010)」は、研究2における、「有能感・貢献感」因子から「本来感」等への正の影響がA-1・A-2・B-1・B-2クラスターすべてにおいて見出された結果と無縁ではあるまい。しかし、今後のさらなる分析を通して、A-1クラスター学級の「本来感」等の3因子における平均値の高さと分布の小ささがどのような影響過程の結果として生じているのか、明らかにされることが望まれる。

## ② X小学校のA-2クラスター学級における「被侵害得点」の「自己肯定感」に及ぼす影響

研究1で明らかにされた、X小学校の「被侵害得点」と「自己肯定感」が高いという結果に加えて、この研究2において、両者の間に明確な直接効果がないことが明らかになった。ただし、そこでは「学級雰囲気」からの負の影響が見出された。

この結果について考えられることは、「被侵害得点」が「学級雰囲気」を経由して「自己肯定感」に負の影響与える間接効果の可能性として考察された。ただし、それによって、X小学校の「自己肯定感」が低いのであれば、一つの解釈として理解できるが、その解釈によって、X小学校の「自己肯定感」が高いことを説明することはできない。

この時点で言えることは、X小学校のA-2クラスター学級は、何らかの点で被侵害行為が多くなる実態があり、それがどのように扱われているか明確で

ないが、最終的に「自己肯定感」の高さに貢献する何ものかも存在している学級であるということである。その可能性の一つとして、他校とは異なり、X 小学校の A-2 クラスター学級では、学級機能因子「教師のかかわり」から「自己肯定感」への正の影響が見出されていることから、「勇気づけ」を通しての影響などが考えられる。

いずれにせよ、この時点でこれ以上明確に検討することは困難である。さらなる分析を通して、検討していくことが望まれる。

### ③ “ゼロ段階（河村，2012）”に関連して

本研究では、いわゆる「満足型」学級集団の質の違いに注目して検討してきたが、付随的に「満足型」学級集団以外の学級タイプについても、部分的に新たな理解を得ていると言える。

河村（2012）は、新年度の学級開きから数か月から半年後の「管理型」と「なれあい型」をゼロ段階に留まっていると理解する。本研究でのデータは学年末での学級状態という点で異なるが、クラスター分析結果（表 3）によれば、A-2 クラスター学級に分類された X 小学校の「なれあい型」の一部は、それほどネガティブなニュアンスではないことが確認されたと言えるかもしれない。しかし、X 小学校以外の学校では、Z 小学校において B-2 クラスターに「なれあい型」が集中している。そこには、「荒れ始め型」も散見される。また、「管理型」は B-2 クラスターよりも C-1 クラスター以下に集中している。このクラスター分析結果で見ると、一般的な学校でも「管理型」と「なれあい型」は質的に異なるのはもちろんであるが、どちらかといえば、「管理型」がより適応的でないタイプとして位置づけられるのかもしれない。この点に関する検討は、本研究の目的から外れるように見えるが、こうしたクラスター分析結果がどのような質の違いを示しているのか、今後明らかにされる必要がある。

こうして、河村（2012）のゼロ段階に関する理解についても、大枠では実証されたことを意味するが、上述の点について、今後さらに検討されるべき課題となるであろう。

### (2) そのほかの残されている課題

松崎（2013）の共分散構造分析において、タイプ 1 学級の「本来感」への学級機能「教師のかかわり」の影響が、Y 小学校のみ中程度のネガティブなパスを示していた。しかし、今回の Y 小学校の A-2 クラ

スター学級において、「本来感」への「教師のかかわり」のネガティブな直接効果を確認することはできなかった。残る可能性は、タイプ 1 学級でありながら A-2 クラスターに含まれなかった学級の影響なのであろうか？

本研究では、この課題に直接アプローチすることはできなかった。クラスターごとの、ないしは、クラスター内の学校ごとの多母集団同時分析等による今後のさらなる検討が望まれる。

こうして、河村（2012）との、問題にしている学級づくりの時期の違いもさることながら、本研究での学級数は十分多いとは言えないので、今後のさらなる検討が望まれる。また、本研究で検討している「満足型」学級集団の質に関して、それらのクラスの年度内/間推移などもあわせて検討しながら、A-1 クラスター学級が形成されるアプローチに関してもさらに明らかにしていくことが望まれる。

## 5. 引用文献

- 青木多寿子 2011 もう一つの教育—よい行為の習慣をつくる品格教育の提案— ナカニシヤ出版
- 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)
- 石隈利紀 2014 心理教育的援助サービス 石隈利紀・家近早苗・飯田順子 (編) 学校教育と心理教育的援助サービスの創造 学文社, 7-30.
- 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.
- 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—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
- 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－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.
- 野田俊作・萩昌子 1989 クラスはよみがえる－学校教育に活かすアドラー心理学－ 創元社
- 西條剛央・京極真・池田清彦 2011 構造構成主義研究5 よい教育とは何か 北大路書房
- 高橋規子 1999 システム論の概論 吉川悟(編)システム論からみた学校臨床 金剛出版, Pp.9-27.