SURE 静岡大学学術リポジトリ
Shizuoka University REpository

学級経営支援における「学級風土質問紙」の活用：理想の学級集団の状態像を類型化する試み

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター 公開日: 2015-07-06 キーワード (Ja): 小学校, 学級集団, 学級風土, 大学生 キーワード (En): 作成者: 谷, 勉, 遠藤, 喜和, 伊田, 勝憲, 石田, 純夫, 原田, 唯司 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008899

〈実践報告〉

学級経営支援における「学級風土質問紙」の活用
～理想の学級集団の状態像を類型化する試み～

谷　勉*　遠藤喜和**　伊田勝憲**　石田純夫**　原田唯司**

An Attempt to Describe Ideal Classroom by the Use of the Classroom Climate Inventory to Facilitate Classroom Management

Tsutomu TANI, Yoshikazu ENDO, Katsunori IDA, Sumio ISHIDA & Tadashi HARADA

要　旨

本稿は，教職に関する科目を受講する大学生を対象として，小学校 6 年間を回顧して最もよかった学級の状況について「学級風土質問紙」の項目に回答を求め，その因子分析およびクラスター分析の結果から理想の学級集団の状態像を描き出し，同時に回答を求めた具体的な出来事等の自由記述内容との対応関係を含めて類型化を試みたものである。抽出された 5 因子に基づく下位尺度の得点をもとにクラスター分析を行った結果，学級集団の状態像として解釈可能な 5 つの類型を得ることができた。その中で，特に「強力なリーダーシップ」という側面に着目して，特別活動と生徒指導の関係という視点から若手教師への学級経営支援における課題について考察した。

キーワード：小学校，学級集団，学級風土，大学生

問題と目的

『小学校学習指導要領解説総則編』（文部科学省，2008）には，「学級担任の教師は，学校・学年経営を踏まえて，調和のとれた学級経営の目標を設定し，指導の方向及び内容を学級経営案として整えるなど，学級経営の全体的な構想を立てるようにする必要がある」と示されている。教師にとって学級担任になることは，一人前として認められたということであり，自己の教育に対する信念に従って指導していく。人が人を教育する営みであるから，担任教師の特性や価値観が学級経営に反映されてしかるべきである。

しかし，どのような学級集団の状態を理想とするのかは教師によって異なり（河村，2013），学級経営の展開の仕方はそれぞれの教師の勘と経験に頼っている側面がある。学級経営において共通して大切なことは何かという基本的・標準的なことが共有化されてこなかったことによって，「子どもが違う」「教師としてのタイプや学級経営の考え方が違う」といって，互いの学級経営の様子を話し合っても議論が深まらず，改善につながらなかったり言及すること自体がタブーになっていたりする実情もある。学級担任が行う学級経営は実に広範囲にわたって多様な営みであり，抱え込みやバーンアウトを生み出しかねない。

一方で，根本（1991）は，教師が目指すものは教師の個性や教育理念によって色付けされるが，基本的に共通する部分が存在するとし，さらに付け加えたいものがあるにせよ，個々の教師で重視する点が幾分異なるにせよ，すべての教師の望みであることに異を唱えることは困難であろうと述べている。そして，根本（1991）は，望ましい学級集団の実現を目指して教師が実践する時，共通にたどらざるをえない発達段階が存在するとしている。まだ成員同士がほとんど未知なのに，学級の基本的な情緒が安心であるなどということはありえない，成員相互の信頼感が形成されず，リードする成員も育成されていない段階で，子どもたちの自発的で自治的な学級活動がスムーズに進行するなどということはありえない，などの例を挙げている。よって，学級間の差異は，ある段階から次の段階へ発達するに際しての困難度や要する経過時間の長短，ないし到達段階の違いとして把握されると述べている。

ゆえに，河村（2013）が指摘する学級集団の理想像のばらつきの中には，根本（1991）の視点における学級の到達段階による違いを反映している部分が少なからず含まれている可能性も考えられる。特に，中堅教師が若手教師を支援するような場面において，こうした学級経営の基本的な視点を一般化して共有することができれば，集団の発達過程における学級の現在地を確認することができ，時間的展望の中で学級経営を俯瞰しやすくなるように思われる。

さて，学級の構造分析に関する代表的な先行研究と

＊静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻大学院生（袋井市立袋井北小学校教諭）
＊＊静岡大学教育学研究科教育実践高度化専攻

しては，「学級風土の事例記述的構造分析」（内藤，1992）が挙げられる。内藤は，教職 10 年以上の小中学校教師 20 名を対象に調査を行い，成功・失敗学級のクラスター分析による構造分析から，成功学級（学級づくりがうまくいった学級）には，ほぼ共通して「学級目標の明確さ」「親和的で活動性」「個性尊重」「教師の精神的ゆとり」の 4 つの要因があることが明らかとなった。各要因の連想事項として，「学級目標の明確さ」には，教師が見通しをもち，各生徒の活躍の場や機会を設定する，「個性尊重」には，一人一人についての多くの情報をもつ，生徒の成長の可能性を信頼する，「教師の精神的ゆとり」には，学期ごとに見通しをもった指導をする，生徒たちに活躍の場や機会を設定しその実行を待つことができる，生徒たちに目標を設定させ実行させることを認めることができる，などが含まれていた。ただし，これは，経験豊富な中堅教師を対象とした調査であるため，教師の視点から見た理想の学級の状態像あるいは完成像に近いものとして解釈する必要があるだろう。

学級集団の形成・発達に関する代表的な先行研究としては，「学級集団の発達段階に関する試論」（根本，1991）が挙げられる。根本（1991）は，学級集団を捉える基本的な視点として学校教育制度にともなう公的な側面に注目し，教師の教育指導の立場からモデルを作成した。そして，学級には教育目的にもとづく教師の要請と生徒の多様な要求とのあいだに対立・葛藤があり，この解決の方向に集団の発達を規定する契機があるとし，その繰り返しによって学級の集団過程が進行すると仮定している。そして，学級は 3 段階 7 期の発達段階の過程を経るとしている。第 1 段階は「個人的属性間の葛藤の段階」であり，第 1 期「探索期」と第 2 期「小集団形成期」が含まれる。第 2 段階は「公的要請と個人的属性との葛藤の段階」であり，第 3 期「教師対子ども葛藤期」，第 4 期「教師・子ども対子ども葛藤期」，第 5 期「子ども集団対子ども集団葛藤期（前期）」の 3 つが含まれている。そして，第 3 段階は「公的要請内での葛藤の段階」であり，第 6 期「子ども集団対子ども集団葛藤期（後期）」と第 7 期「個性的葛藤期」が含まれている。しかし，こうした発達段階に応じて学級の諸側面にどのような変化が生じるのかなどに関して具体的な記述が充分でないため，一般的な発達過程を示すに留まっている。

そこで，個別学級に適用できる発達過程モデルの構築を目指し，「学級集団の発達過程モデル」（蘭，1992）がつくられた。蘭（1992）は，学級の準拠集団化と生徒個々の主体性の確立を最終目標とし，発達過程を 4 つに区分して，対応する 6 つの指導側面について具体的な特徴を検討した。指導側面は，「目標の構造化」，「学級集団の主導権」，「学級集団の意思決定」，「学級規範の成立」，「学級集団への同一化」，「学級集団内での生徒の精神的安定感」の 6 つであり，それぞれについて発達過程が，第 1 過程「探り合い」，第 2 過程「対立・葛藤の克服と集団の基礎づくり」，第 3 過程「学級のアイデンティティの確立」，第 4 過程「相互啓発」に分けられている。そして，この 6 つの指導側面ごとの 4 つの発達水準について，24 項目からなる学級の発達段階尺度案を作成し，経験 10 年以上の小中学校教師を対象として，各側面の発達段階の順位評定法を用いて検討している。また，これまでの学級経営における成功・失敗学級について発達段階の順位評定も行っている。このように質問紙法によって実証的検討を行っている。

しかしこの研究も内藤（1992）と同様に，教師を対象とした調査であるため，教師の視点による学級の発達過程モデルとなっている。このように，学級集団の発達過程に関する先行研究は，いずれも教師の視点によるものであり，児童が本来どのような学級を望んでいるかについて言及したものではない。浦野（2001）は，「学級崩壊」など近年の教育現場の問題の原因の一つとして，教師が「子どもと教師の関係性に潜む食い違いやズレ」に気づかないことを指摘しており，学級集団の発達過程を描くにあたって，児童の視点から見た学級の状態像あるいは理想像について把握し，教師側の視点とすり合わせる必要があるのではないだろうか。

学級集団の発達過程そのものではないが，理想の学級像を児童の視点から描いた先行研究としては，「児童の理想的学級像認知尺度」（四辻・水野，2013）と「学級に関する児童の理想的評価」（横田・新村・谷口，1984）が挙げられる。四辻・水野（2013）は，小学校 5 年生 62 名に対して「あなたのクラスが最高のクラスと思えるにはどんなクラスだったらいいと思いますか」という教示文で自由記述調査を行った。得られた 163 項目の回答をＫＪ法によって整理し，「楽しさ」に関する項目 20 項目と「厳しさ」に関する項目 20 項目からなる児童の理想的学級像認知尺度を作成し，5 件法で回答を求めた。因子分析の結果，「学習・規律」「まとまり」「人間関係」「楽しさ」の 4 因子が抽出された。さらに，4 因子の内容的妥当性を検討するため，伊藤・松井（2001）の学級風土質問紙の下位尺度から，先の「楽しさ」に関する項目と内容的に近いと考えられる「学級への満足度」5 項目と，先の「厳しさ」に関する項目と内容的に近いと考えられる「規律正しさ」5 項目を使用し，相関を算出し妥当性を確認している。児童の自由記述をもとに尺度を作成している点や，児童が認知する学級の特性を描き出す学級風土質問紙を活用している点が参考になる。

また，横田・新村・谷口（1984）は，小学校 5・6

年生 420 名に対して「よい学級とはどんな学級ですか」という教示文で調査を行い，「学級規則の遵守」「話し合いによる決議」「仲間はずれがない」「作業の協力」「学級の楽しさ」「学級メンバー数の多さ」「忘れ物が少ない」「先生との話し合いの機会」「競争的学習状況」「係の仕事の実行」の 10 項目を抽出している。児童の視点から多様な要素を抽出している点が参考になる。

こうした児童の視点をもとにした先行研究は，確かに理想像の構成要素を抽出してはいるものの，四辻・水野（2013）による児童の理想的学級像認知尺度の項目はいずれも「……であればよい」という形で作られており，未だ実現していない願望を含む理想像であると言える。すなわち，実際に存在した学級の状態像ではない点に留意する必要があり，学級の発達過程を描く目的には適していないと考えられる。

そこで本稿では，児童としての経験に基づいた理想の学級の状態像を描き出し，その回答パターンをもとにして学級の状態像を類型的に描くことを試みたい。その際，小学校６年間を振り返って客観的・総合的に記述できる大学生を対象として，最も印象に残ったよい学級の状況について，学級風土質問紙による評定を求めた上で，具体的にどのような出来事やエピソードがあったかを記述してもらい，学級集団の理想像や発達過程を類型的に描くことにする。

学級の状態像を描き出すツールとして「学級風土質問紙」に着目した理由は，学級風土が学級の総合的な性質を指す概念であり，集団を人に見立てた時の性格のようなものとして学級全体が持つ個別的な性質を多次元的に捉える（伊藤，2002）ものだからである。また，四辻・水野（2013）の児童の理想的学級像認知尺度の項目はいずれも肯定的な内容で作成され，逆転項目が見られないのに対して，学級風土質問紙の項目は肯定的な内容に限定されず，あくまで事実としての状態像を尋ねるものである点も，大学生が回想して答える方法に適していると考えられたからである。

なお，小学校６年間を回想することから，「小学生用短縮版学級風土質問紙」（伊藤，2009）をもとにしつつ，短縮版のもとになった中学生対象の「学級風土質問紙」（伊藤・松井，2001）の中から大学生が小学校時代を回想して答えることが可能な項目を追加して使用することにした。

Table 1 学級風土質問紙の質問項目

下位尺度	記号	質問項目
学級活動への関与	A2	あなたは、クラスで先生に言われた以上に作業や活動に取り組んでいましたか。
	A3	あなたは、クラスの活動に自分から進んで参加していましたか。
	D1	クラスのだれもが、クラス全体のことを考えていましたか。
	D2	クラスがうまくいかない時、みんな心配しましたか。
	A1	あなたは、クラスの活動に一生けんめい取り組んでいましたか。
生徒間の親しさ	E2	あなたのクラスでは、お互いにとても親切でしたか。
	E3	あなたのクラスは、みんな仲がよかったですか。
	E6	クラスのみんなは、お互いのことをよく知っていましたか。
	E7	クラスでは、友達どうし助け合っていましたか。
学級内の不和	C1	あなたのクラスは、もめごとが少なかったですか。＊
	C4	クラス全体が、嫌な雰囲気になることがありましたか。
	C6	クラスがバラバラになる雰囲気がありましたか。
	C7	クラスには、お互いに嫌っている人がいましたか。
	F7	クラスには、他の人といっしょにならないグループがありましたか。
学級への満足度	B1	そのクラスは、心から楽しめましたか。
	B3	あなたは、クラスのみんなと顔を会わせるのを楽しみにしていましたか。
	B6	あなたは、そのクラスが気に入っていましたか。
	B7	あなたのクラスは、笑いが多かったですか。
自然な自己開示	G1	あなたは、クラスで自分自身の問題を安心して話せましたか。
	G2	クラスでは、自分たちの気持ちを気軽に言い合えましたか。
	G3	あなたは、先生がそばにいても遠慮なく話せましたか。
	G4	クラスでは、自分たちの気持ちを素直に先生に見せていましたか。
学習への志向性	H1	あなたは、授業中よく集中していましたか。
	H2	あなたは、その日の勉強や宿題をやり終えることを大事だと思っていましたか。
	H3	クラスのみんなは、よく勉強しましたか。
	H4	あなたのクラスは、勉強熱心でしたか。
規律正しさ	I3	クラスでは、守るべききまりがはっきり示されていましたか。
	I5	クラスには、そうじをきちんとする人が多かったですか。
	I6	あなたのクラスは、きまりを守りましたか。
	I7	あなたのクラスは、先生の指示にすばやくしたがいましたか。
学級内の公平さ	J2	クラスには、何かを決めるとき強い力を持つ人がいましたか。＊
	J4	クラスには、仕切ろうとする人がいましたか。＊
	J5	クラスには、みんなが逆らえない人がいましたか。＊
	J7	クラスには、自分たちの意見を押し通そうとする人たちがいましたか。＊

＊は逆転項目。記号は短縮版のもとになった「学級風土質問紙」（伊藤・松井，2001）におけるもの。

方法

1．時期

2014年5月に調査を実施した。

2．対象

国立 4 年制大学の教育学部において，教職に関する科目を受講する学生（主に 3 年生）70 名を対象に調査を実施した。

3．内容

「小学生用短縮版学級風土質問紙」（伊藤，2009）の 6 尺度 26 項目をベースに，「学級風土質問紙」（伊藤・松井，2001）の 8 尺度 57 項目の中から割愛された 2 尺度 8 項目を追加し，計 34 項目を使用した。原典の尺度構成では「学級活動への関与」「生徒間の親しさ」「学級内の不和」「学級への満足感」「自然な自己開示」「学習への志向性」「規律正しさ」「学級内の公平さ」の計 8 下位尺度となる（Table 1）。

4．手続き

小学校 6 年間に所属した学級の中で，最もよかったと心に残っている学級を一つ選んでもらい，その学級の様子について，思いつく限りできるだけ具体的に自由記述を求めた。その際，学級のイメージ・学級の雰囲気・具体的な出来事・学級の活動や行事への取り組み・学級内の人間関係・学習への取り組み・生活態度や決まりごと・担任の先生の様子を参考例として挙げた。その上で，その学級の様子について，学級風土質問紙の 34 項目に対して 5 段階評定で回答を求めた。

結果と考察

1．学級風土質問紙の因子分析結果と尺度構成

学級風土質問紙 34 項目について，主因子法による因子分析を行った。固有値 1 以上を基準にすると 10 因子の抽出が可能であったが，因子の解釈可能性および固有値の減衰状況（10.230，3.031，2.607，1.895，1.787，1.501，1.334……）から 5 因子を抽出した上で，因子間の相関関係を想定してプロマックス回転を行った（Table 2）。

なお，因子間相関は，第 1 因子と第 3 因子の間が.592 と最も高く，次いで第 3 因子と第 4 因子が.456，第 1 因子と第 4 因子が.430，第 1 因子と第 2 因子が.415 であった。逆に，最も低かったのは，第 2 因子と第 5 因子で.035，次いで第 3 因子と第 5 因子が.187，第 2 因子と第 4 因子が.210，第 1 因子と第 5 因子が.239，第 2 因子と第 3 因子が.335 であった。ゆえに，全体としては，弱い相関から中程度の相関によって相互に結びついている内容が抽出されたと言える。以下に，各因子において因子パターンの値が.400 以上の項目に着目し，その内容的な特徴について検討した。

第 1 因子は“お互いのことをよく知っている”，“みんな仲がよい”，“友達同士助け合っている”，“お互いにとても親切である”という「生徒間の親しさ」に関する項目において因子パターンの値が高かった。同時に，“自分たちの気持ちを気軽に言い合える”，“自分自身の問題を安心して話せる”，“笑いが多い”“先生がそばにいても遠慮なく話せる”という「自然な自己開示」に関する項目についても値が高かった。よって，生徒間に親しい関係ができてくることによって，自然な自己開示ができるようになるという関係性を示すと考え，この因子を「自己開示できる親しい人間関係」と命名し，9 項目によって下位尺度を構成することにした。

第 2 因子は，“よく勉強した”，“その日の勉強や宿題をやり終えることを大事だと思う”，“勉強熱心である”，“授業中よく集中している”という「学習への志向性」に関する項目と，“先生の指示にすばやく従う”，“きまりを守る”という「規律正しさ」に関する項目において因子パターンの値が高かった。よって，この因子を「学習・生活へのまじめな取り組み」と命名し，7 項目で下位尺度を構成することにした。

第 3 因子は，“活動に一生懸命取り組む”“活動に自分から進んで参加する”という「学級活動への関与」に関する項目と，“心から楽しめる”，“気にいっている”，“みんなと顔を会わせるのを楽しみにしている”という「学級への満足感」に関する項目において因子パターンの値が高かった。学級活動に関与することによって，学級への満足感が高まるという関係性が見えてきたため，この因子を「学級への主体的参画と帰属感」と命名し，6 項目で下位尺度を構成することにした。

第 4 因子は，“みんなが逆らえない人はいない”，“自分たちの意見を押し通そうとする人がいない”，“自分たちの気持ちを素直に先生に見せる”という「学級内の公平さ」に関する項目と，“嫌な雰囲気にならない”，“ばらばらになる雰囲気がない”という「学級内の不和」に関する項目が集まった。学級内に公平さが保たれることによって，親和的な雰囲気になるという関係性が見えてきたため，この因子を「平等で開かれた雰囲気」と命名し，5 項目によって下位尺度を構成することにした。

第 5 因子は，“仕切ろうとする人がいる”，“何かを決める時に強い力を持つ人がいる”，“お互いに嫌っている人がいる”という「学級内の公平さ」に関する項目が集まった。権力や階層のようなものがイメージされたため，この因子を「強力なリーダーシップ」と命名し，3 項目によって下位尺度を構成することにした。

5 つの下位尺度について，クロンバックの α 係数を算出した結果，「自己開示できる親しい人間関係」は α=.869，「学習・生活へのまじめな取り組み」は α=.823，「学級への主体的参画と帰属感」は α=.806，「平等で開かれた雰囲気」は α=.694，「強力なリー

Table 2 学級風土質問紙 34 項目の因子パターン

	因子 1	2	3	4	5
【因子１】自己開示できる親しい人間関係（「生徒間の親しさ」「自然な自己開示」）					
クラスのみんなは、お互いのことをよく知っていましたか。	.883	-.038	-.129	-.313	-.003
あなたのクラスは、みんな仲がよかったですか。	.716	-.094	.287	-.018	-.328
クラスでは、友達どうし助け合っていましたか。	.683	.447	-.143	-.150	-.159
クラスでは、自分たちの気持ちを気軽に言い合えましたか。	.679	-.069	.059	.002	.166
あなたのクラスでは、お互いにとても親切でしたか。	.651	.242	.058	-.129	-.248
クラスがうまくいかない時、みんな心配しましたか。	.646	-.072	-.034	.135	.048
あなたは、クラスで自分自身の問題を安心して話せましたか。	.516	.001	-.128	.307	.206
あなたのクラスは、笑いが多かったですか。	.477	-.207	.319	.158	.202
あなたは、先生がそばにいても遠慮なく話せましたか。	.447	.112	-.155	.405	.114
クラスのだれもが、クラス全体のことを考えていましたか。	.302	.265	.273	.098	-.229
【因子２】学習・生活へのまじめな取り組み（「学習への志向性」「規律正しさ」）					
クラスのみんなは、よく勉強しましたか。	.094	.738	.042	.033	-.043
あなたのクラスは、先生の指示にすばやくしたがいましたか。	-.160	.683	.125	.089	.225
あなたは、その日の勉強や宿題をやり終えることを大事だと思っていましたか。	-.134	.632	-.113	-.062	.025
あなたは、クラスで先生に言われた以上に作業や活動に取り組んでいましたか。	-.167	.550	.269	-.012	.100
あなたのクラスは、勉強熱心でしたか。	.085	.544	.120	.125	.036
あなたは、授業中よく集中していましたか。	.166	.532	-.089	-.071	.142
あなたのクラスは、きまりを守りましたか。	.248	.459	.129	.061	.275
クラスでは、守るべききまりがはっきり示されていましたか。	.238	.315	.265	-.107	.155
【因子３】学級への主体的参画と帰属感（「学級活動への関与」「学級への満足感」）					
そのクラスは、心から楽しめましたか。	.301	-.102	.789	-.175	-.120
あなたは、クラスの活動に一生けんめい取り組んでいましたか。	-.161	.203	.682	-.110	.112
あなたは、そのクラスが気に入っていましたか。	.235	-.050	.585	.072	.126
クラスには、他の人といっしょにならないグループがありましたか。	.109	.028	-.571	-.339	.269
あなたは、クラスのみんなと顔を会わせるのを楽しみにしていましたか。	.385	-.137	.483	.052	.203
あなたは、クラスの活動に自分から進んで参加していましたか。	-.114	.292	.437	-.075	.094
あなたのクラスは、もめごとが少なかったですか。	-.180	.198	.347	.065	-.236
【因子４】平等で開かれた雰囲気（「学級内の公平さ」「学級内の不和」）					
クラス全体が、嫌な雰囲気になることがありましたか。	.172	.048	.031	-.765	-.015
クラスには、みんなが逆らえない人がいましたか。	-.140	-.045	.161	-.700	.222
クラスがバラバラになる雰囲気がありましたか。	.102	.039	-.209	-.647	.116
クラスには、自分たちの意見を押し通そうとする人たちがいましたか。	.228	-.231	.187	-.475	.327
クラスでは、自分たちの気持ちを素直に先生に見せていましたか。	.416	-.089	-.120	.462	.141
【因子５】強力なリーダーシップ（「学級内の公平さ」）					
クラスには、仕切ろうとする人がいましたか。	-.160	.217	.126	-.116	.731
クラスには、何かを決めるとき強い力を持つ人がいましたか。	.276	.132	-.152	-.058	.529
クラスには、お互いに嫌っている人がいましたか。	-.119	-.001	-.165	-.379	.411
クラスには、そうじをきちんとする人が多かったですか。	.211	.169	.194	.144	.248

ダーシップ」は α=.786 となり，内的整合性に基づく信頼性が確認された。

2．各下位尺度得点によるクラスター分析結果

5 つの下位尺度すべてにおいて有効な回答をしていた 68 名を分析対象とした。各変数の値を標準化した上で，Ward 法により平方ユークリッド距離を用いてクラスター分析を行ったところ，人数のバランスや解釈可能性の視点から 5 クラスター構造が適当であると考えられ，5 クラスターを抽出した。下位尺度ごとに各クラスターの平均値について分散分析を行った結果，すべての下位尺度において有意となり，Bonferroni の方法による多重比較を行った（Table 3）。その結果，各下位尺度において，平均値の高低により 2（高低）ないし 3（高中低）のグループに分けられることが明らかになった。

まず，「自己開示できる親しい人間関係」と「学級への主体的参画と帰属感」は，クラスター2 が低群，

クラスター1と5が中群，クラスター3と4が高群となった。「学級への主体的参画と帰属感」には学級の満足感に関する項目が含まれており，各クラスターの示す学級像を学級の発達過程という視点から評価する場合，この高中低の3群が指標の1つになると考えられる。次に，「学習・生活へのまじめな取り組み」と「平等で開かれた雰囲気」は，どちらもクラスター3と4と5が高群，クラスター1が低群となり，クラスター2は前者が低群で後者は高群となった。そして「強力なリーダーシップ」は，クラスター2と4が低群，クラスター1が中群，クラスター3と5が高群となった。

この結果をクラスターごとに整理し，発達過程という視点から順序性を仮説的に検討してみたい（Table 4）。まず，学級の満足感を含む「学級への主体的参画と帰属感」において低群となっていたクラスター2が，計4つの下位尺度で低群（残る1つは高群）となっており，今回の結果における5つのクラスターの中では相対的に成熟していない学級像を示しているように見える。

次に，「学級への主体的参画と帰属感」が中群であったクラスター1は，2つの下位尺度で低群（他の3つは中群）となり，特に「平等で開かれた雰囲気」は，他の4つのクラスターがすべて高群であるため，クラスター1を特徴づける変数であると言える。上述したクラスター2においてもこの変数は高群であったことから，クラスター1は平等な関係性が犠牲になった上で他の変数が中程度の数値を示している可能性も考えられる。クラスター2における「平等で開かれた雰囲気」の高さが，あくまで低調な関係性の中でお互いが距離を置いて干渉していないという消極的な意味に過ぎないとしたら，クラスター1は関係性の構築過程において対人葛藤が露呈している状態であると考えることもできよう。さて，クラスター1と同じく「学級への主体的参画と帰属感」が中群に位置するクラスター5は，3つの下位尺度で高群（他の2つは中群）であり，上述したクラスター2およびクラスター1との決定的な違いは，クラスター5が「学習・生活へのまじめな取り組み」が高群に位置することである。この点は以下に述べるクラスター3およびクラスター4も同様であり，学級が学習集団として成熟していることを示していると言えよう。

そして「学級への主体的参画と帰属感」が高群に位置するクラスター3はすべての下位尺度で高群となり，クラスター4は4つの下位尺度で高群で「強力なリーダーシップ」のみ低群となった。一見するとクラスター3の方が成熟度の高い状態像に思われるかもしれないが，本稿における「強力なリーダーシップ」の中身は，伊藤・松井（2001）の学級風土質問紙において「学級内の公平さ」の逆転項目になっている項目群であり，特定の児童が大きい発言権を持ち，他の児童を抑圧しているような状態を意味するならば，決して望ましい状態とは言えないだろう。このことは「平等で開かれた雰囲気」の得点分布にも関連しているように思われ，クラスター3とクラスター4で平均値自体には有意差が見られないものの，標準偏差（分布の散らばり）がクラスター3で大きくなっている点に留意する必要があるだろう。すなわち，クラスター4では平均値付近に分布が集中し，平等で開かれた雰囲気であると評価されており，教師や特定の児童が「強力なリーダーシップ」を発揮しなくても自治的に運営されている状態であると考えられるのに対して，クラスター3では個人差が大きく，学級内での立ち位置によってはあまり平等ではないと感じていた回答者も含まれていると考えられる。

このような形で，学級の発達過程として，クラスター2，クラスター1，クラスター5，クラスター4，クラスター3という順序性を想定したが，あくまで大学生の回想に基づく学級の状態像をクラスター分析によって類型化したものであり，一つひとつの学級が必

Table 3　学級風土質問紙の下位尺度得点に基づくクラスター分析結果（各クラスターの平均値と標準偏差）

	クラスター1 (n=27)	クラスター2 (n=16)	クラスター3 (n=9)	クラスター4 (n=4)	クラスター5 (n=12)	全体 (N=68)	分散分析 $F(4,63)$
自己開示できる親しい人間関係	3.81(0.35)[b]	3.28(0.63)[a]	4.67(0.27)[c]	4.61(0.14)[c]	3.81(0.34)[b]	3.84(0.61)	19.378***
学習・生活へのまじめな取り組み	3.67(0.45)[a]	3.54(0.53)[a]	4.46(0.23)[b]	4.36(0.44)[b]	4.37(0.34)[b]	3.91(0.57)	12.981***
学級への主体的参画と帰属感	3.98(0.47)[b]	3.28(0.39)[a]	4.74(0.15)[c]	4.79(0.16)[c]	4.04(0.29)[b]	3.98(0.61)	26.706***
平等で開かれた雰囲気	2.81(0.68)[a]	3.56(0.66)[b]	3.81(0.74)[b]	4.00(0.20)[b]	3.50(0.37)[b]	3.31(0.74)	8.053***
強力なリーダーシップ	4.02(0.56)[b]	3.44(0.77)[a]	4.83(0.35)[c]	2.63(0.85)[a]	4.88(0.31)[c]	4.06(0.86)	20.460***

*** $p<.001$，a<b($p<.05$)，b<c($p<.05$)

Table 4 各クラスターが示す学級像とその具体的状況の記述例

全体	自己開示できる親しい人間関係	学習・生活へのまじめな取り組み	学級への主体的参画と帰属感	平等で開かれた雰囲気	強力なリーダーシップ
68名	3.84	3.91	3.98	3.31	4.06
【クラスター2】「平等で開かれた雰囲気」はあるが，他の下位尺度がいずれも相対的に低い状態					
16名	3.28(低)	3.54(低)	3.28(低)	3.56(高)	3.44(低)
	表面的に仲良く見えるが、グループに分かれている	シールシステムが友達との競い合いや自学の力を生み出す	活動に対して積極的とはいかないがそれなりに取り組んでいた	穏やかで落ち着いていて自然体でいられる	リーダーが中心となって話し合いを進め、みんなを引っ張る
	周りに対して無関心な人が多い	学習のルールが徹底され、習慣が身に付く	固定化されたグループが存在している	担任は児童にジョークを言い、児童は担任にあだ名で呼ぶ	中心人物は自分勝手なタイプではない
【クラスター1】「平等で開かれた雰囲気」と「学習・生活へのまじめな取り組み」が相対的に低く，他は平均的な状態					
27名	3.81(中)	3.67(低)	3.98(中)	2.81(低)	4.02(中)
	グループに分かれているが、クラス全体でも仲がいい	ルールで統制されることなく、自由にのびのび生活している	一つの目的や行事に向かってみんなで団結して取り組む	問題やもめごとが起き、解決を図った	逆らえない人や少し強い人がクラスを動かしている
	給食や休み時間はほぼみんなで楽しく過ごしていた	教え合ったり理解状況を確かめたりして授業を進める	まとまって取り掛かるまでに時間がかかるが、最終的に成功する	クラスのいじめには当事者と先生で個別に面談していた	学級内には少し強い人がいた
【クラスター5】「強力なリーダーシップ」が高く，他の下位尺度も概ね平均以上の状態					
12名	3.81(中)	4.37(高)	4.04(中)	3.50(高)	4.88(高)
	明るく活発で発言しやすい雰囲気がある	物事に集中して取り組み、メリハリがある	よい所や直したい所について振り返る機会がある	男女関係なく仲が良い	担任が明るく親しみやすい面と厳しく導く面を持ち併せている
	コミュニケーションがとりやすい	勉強に集中できるようになった	努力する人が多く、よい影響を受けている	楽しく気軽に仲を深めることができた	人気者の男子が男女関係なく仲良くする雰囲気を作っていた
【クラスター3】すべての下位尺度において相対的に高い状態					
9名	4.67(高)	4.46(高)	4.74(高)	3.81(高)	4.83(高)
	学級で問題が起きた時に学級全体で話し合って解決する	話し合って答えを見つけていく授業スタイル	児童が自主的・主体的に取り組み、クラスを盛り上げていた	活動をしっかりやらない人も仲間に入れて一緒に取り組む	強い影響力をもった子がリーダーをしている
	仲間の輪が広がっている	賛成・付け足し・反対・質問などうるさいほどだった	学級目標に向かってみんながまとまっている	担任はよく話を聞き共感してくれた	元気でやんちゃな子に全員ついていく体制ができあがった
【クラスター4】「強力なリーダーシップ」のみが低く，それ以外の下位尺度が相対的に高い状態					
4名	4.61(高)	4.36(高)	4.79(高)	4.00(高)	2.63(低)
	お互いのよさを認め合っている	成績がよかった子をみんなで認めている	いろいろな人に活躍の場がある	仲が良いが、悪いことは悪いと注意し合える	リーダーが固定的でない
	担任は一人ひとりよくをよく見ている	取り組みごとに得意な人を中心に行う	学級独自のお楽しみ活動・文化が作られている	みんなで素直にほめることができる雰囲気	誰もがリーダーを経験することで、他のリーダーにも協力する

ずこのプロセスで発達するという縦断的な調査結果ではない点に注意が必要である。相対的に成熟度が低いと思われるクラスター2 やクラスター1 であっても，児童の立場としての経験をふり返っての「よい学級」についての回答であることに変わりはなく，各下位尺度の得点は 5 段階評定における中間点の 3 を上回っている項目が多い。すなわち，願望という意味での理想像ではないが，教職科目を受講する大学生の過去の経験に基づく「よい学級」について，その印象の個人差がクラスター分析によって類型として可視化されたものと考えられる。

3．各クラスターの特徴を示す自由記述の内容

上述した各クラスターの示す学級像について，下位尺度ごとの平均値と相対的な高低とともに，下位尺度の内容に関連すると考えられる自由記述の回答を整理した（Table 4）。ここで，学級の発達段階に関する先行研究と照らし合わせながら，各クラスターの特徴をまとめてみたい。

まず，クラスター2 は，よい学級になってきた初期段階であり，「学習・生活へのまじめな取り組み」は高くはないものの，学習のルールが徹底され習慣が身につくなどルール確立の段階であることがわかる。先行研究では，根本（1991）が基本的なルールを知るという側面，蘭（1992）はルールの理解と確立という側面としてこのような特徴を描いていることが重なる。また，表面的に仲良く見えるがグループに分かれている，固定化されたグループが存在している，周りに対して無関心な人が多いなど，人間関係形成がまだ不十分である様子もこの段階の特徴であると思われる。この点についても，根本（1991）は，手近な成員との表層的なつき合いを試みる，以前同じ集団に属していた成員同士の下位小集団の群居として着目しており，人間関係の「探索期」（根本，1991），「探り合い」

（蘭，1992）の段階であると考えられる。

次に，クラスター1 は，問題やもめごとが起きたり，強い人がクラスを動かしたりするなど，人間関係形成に向けてぶつかり合いなどが起きる段階であると言える。根本（1991）は，優劣を決めるものとしてのケンカやこぜりあいが生じる，支配欲求の強い成員の存在を特徴として挙げ，蘭（1992）は，下位集団間の対立・葛藤がくり返される，規範形成に影響力をもつリーダーたちの存在を特徴として挙げながら，それぞれ「小集団形成期」（根本,1991），「対立・葛藤の克服と集団の基礎づくり」（蘭，1992）と命名している段階に相当すると考えられる。

クラスター5 は，強力なリーダーシップが発揮される段階であると言える。根本（1991）は，教師に支えられた積極的なリーダーが他成員に働きかける，教師からの自立の芽生えとして特徴を描いている。また，明るく活発で発言しやすい雰囲気がある，物事に集中して取り組みメリハリがある，努力する人が多くよい影響を受けている，よい所や直したい所について振り返る機会がある，男女関係なく仲が良い等，学級集団としてのまとまりが醸成されてきた段階であるとも言えることから，根本（1991）が挙げている教師や下位集団・学級集団の成員から認められることによる安定の強化や自尊の向上といった内容にも重なる。

クラスター3 は，各成員が学級活動に自主的・主体的に参画するようになる段階であると言える。教師はフォロー役であり，学級で問題が起きた時も学級全体で話し合い子どもたちが解決していく。根本（1991）は，教師が前面に出なくてもリーダー群が積極的に集団活動をリードする，ほとんどの成員が積極的に活動するようになる，活動において積極的役割を果たすことによる自尊の向上，多くの学級活動は教師の直接の指導がなくても進行するといった特徴を描いている。そして，学級内の諸活動のほとんどの権限を生徒集団がもつ，話し合いの発議・進行・決定は教師の指導・援助のもとに生徒集団に任される，生徒たちは協力的な学級活動を行い成功体験を共有し互いを認め合うといった特徴から，「学級のアイデンティティの確立」（蘭，1992）という段階に相当すると考えられる。

クラスター4 は，お互いのよさを認め合いつつ，悪いことは注意もできる人間関係が確立されていると言える。根本（1991）は，成員は自己および他成員の成長のために協力し合う，蘭（1992）は，生徒は学級目標と個人目標の達成を通して自己実現を図るという特徴を挙げている。さらに，リーダーが固定的でない，誰もがリーダーを経験するという状況にあり，根本（1991）の指摘する必要に応じあらゆる成員がリーダーシップをとる状態であり，「相互啓発」（蘭，1992）と命名している段階に重なると考えられる。

以上のように，各クラスターの示す学級像は「学級集団の発達段階に関する試論」（根本，1991）および「学級集団の発達過程モデル」（蘭，1992）と共通する部分が多く含まれていた。

まとめと今後の課題

本研究における「学級風土質問紙」の 5 つの下位尺度の内容について，先行研究で指摘されてきた事項と比較してみると，①親和的で支持的な人間関係と自由で開放的な雰囲気，②集団としての規律と競争や学び合いのある学習，③生活や活動における自治的な取り組みと学級生活の楽しさ，④平等で差別やいじめがないという 4 つの理想的な学級集団像が共通して見えてきた（Table 5）。一方で，⑤強力なリーダーシップに触れている事例は見られなかったが，学級集団が理想像に向かって発達するプロセスにおいては，教師や核となる児童のリーダーシップが必要であると考えられる。その上で，自治が確立してきた時，教師や核となる児童の強力なリーダーシップに頼らなくても，各成員がそれぞれの特性を生かしてそれぞれの場で活躍することができるようになるのだろう。

この「強力なリーダーシップ」という側面に着目して，学級経営のあり方についてもう一歩掘り下げて考えるならば，おそらくは児童のリーダーシップをどのように引き出すかという視点のみならず，そこに関わる教師自身のリーダーシップをも含めて捉えておく必要があるだろう。根本（1991）は，失敗学級の構造分析において「規律重視」「強制的・否定的態度」「学級意識が育たない」を要因として挙げている。具体的には，生徒を規則でしばることや生徒に自由さを認めない，生徒を信頼できないし待てない，教師は一方的な要求を行い体罰や力で押さえつけようとする，生徒の悪いところに目がいき価値を否定する，などの状況である。教師はとかく学級が落ち着いていて問題が起こらない状態を求めがちであるが，教師の指導スタイルが管理的・一方的・専制的になっていった時，根本（1991）が述べているように教師と児童・生徒の間の信頼関係が希薄になり，子どもたちの間に打ち解けた雰囲気がなくなり「学級意識が育たない」と考えられる。

また，蘭・高橋（2012）は，管理型学級経営の抱える問題として，①生徒は依存傾向が強くなり自立し自主的に活動する意欲に欠ける，②学級組織が硬直化し生徒からの情報が教師に届きにくくなる，③学級集団が十全に機能しなくなり生徒が勝手な行動をとる，という三点を挙げている。そして，管理・統制し細かい指示や注意を行うのではなく，基本的なビジョンや組織としての価値観，達成すべき目標を明確に示すネットワーク型の学級経営の必要性を説いている。構成員が自立してより意欲的に，より柔軟に，より活動的となり，システムを自己組織的に作り上

Table 5　理想的な学級集団像の比較

本調査	自己開示できる親しい人間関係	学習・生活へのまじめな取り組み	学級への主体的参画と帰属感	平等で開かれた雰囲気	強力なリーダーシップ
四辻・水野（2013）	人間関係	学習・規律	まとまり 楽しさ		
新村・谷口・横田（1984）	作業時の協力 先生との話合い	学級規則の遵守 忘れ物が少ない 競争的学習状態	係の仕事の徹底 話合いによる決議 学級の楽しさ	仲間外れがない	
根本（1991）	援助的関係を含む友情 自由な開放的雰囲気	集団としての規律	自発的・自治的な活動への取り組み 学級生活の楽しさ	差別やいじめがない	
内藤（1992）	親和的で活動性		学級目標の明確さ 教師の精神的ゆとり	個性尊重	
河村（2010）	親和的で支持的な人間関係 自由で温かな雰囲気	集団としての規律 規則正しい集団生活 子ども同士の間での学び合い	生活や活動での自治 学級生活・活動の楽しさ	いじめがない	

げていく学級である。

河村（2010）もまた，管理型の学級は学力や活動の取り組みに対する教師の評価によって，学級内の児童の間には地位の高い子どもと低い子どもというヒエラルキーができており，その結果人間関係の形成も広がりにくい状態になっているとしている。管理型学級の特徴としては，学力面でオーバーアチーバーとアンダーアチーバーの子どもの出現率がともに全体平均を上回っていること，学級集団内で地位の低い子どもがいじめ被害を受けやすくなる傾向にあることが挙げられており，こうした状況は，リーダーが固定的になったり，そのリーダーが強い影響力を持ってしまったりすることが生じやすくなることと重なるのかもしれない。

さらに，近藤・沢崎・斎藤・高田（1988）は，教師が子どもをとらえる視点が硬直した場合，教師が対外的な評価を受ける最低限度の学習指導の成果，問題行動の発生を防ぐために規律を整える生徒指導に偏っていくことを指摘している。学校教育の理想を追求すればするほど，教師の仕事の範囲と量が増大するため，時間がないという理由で子どもへの対応が最低限のものに終始してしまう。このような日常が続いていけば，教師の学級経営や生徒指導に対する意識が徐々に偏っていき，管理的教育を展開していかざるを得ない状況に落ち込んでいくことが想定される。

このように，管理的に陥らず自治的な学級づくりを進め，やりがいをもって教育活動を展開していくためには，教師が自分自身の学級経営観や指導スタイルを認知する必要があるだろう。『生徒指導提要』（文部科学省，2010）では，特別活動の目標と生徒指導の関係について3点から論じられている。1つめには，所属する集団を自分たちの力によって円滑に運営することを学ぶ，2つめには，集団生活の中でよりよい人間関係を築き，それぞれが個性や自己の能力を生かし，互いの人格を尊重し合って生きることの大切さを学ぶ，3つめには，集団としての連帯意識を高め，集団（社会）の一員としての望ましい態度や行動の在り方を学ぶという内容である。そして，これらの目標が，学級活動・ホームルーム活動，児童会・生徒会活動，クラブ活動，学校行事等を通して実現されるような学級経営が求められていると言える。しかしながら，どのような手立てが必要とされるのか，また，児童の状態としてどのような点に着目したらよいのか，必ずしも自明ではないように思われる。特に若手教師にとっては，日々の教科の授業だけで精一杯ということも少なからず見られる状況において，特別活動や生徒指導といった側面は少ない経験以外に手がかりを見つけるのが難しいのかもしれない。

本稿では，児童としての経験に基づく「よい学級」の印象評定から，理想の学級集団の状態像を類型的に

描き出したが，そのねらいは，若手教師の学級経営を支援するための基礎資料として，担任学級の現状を各クラスターに照らして意味づけたり，教師自身の経験を相対化したりするための枠組みを可視化することにあった。今後の課題としては，特に若手教師の支援において，学級風土質問紙等を用いたアセスメントを行うとともに，その結果と教師の学級経営観を照らし合わせながら，学級の発達過程について見通しや目標を持たせることが挙げられる。同様に，教員養成段階において，学生自身がクラスターに照らして自分が児童・生徒の立場で経験してきた学級の状態像を相対化するとともに，これから教師としてどのような学級経営を行っていくかを考えるきっかけを作るような働きかけが考えられる。

引用文献

蘭千壽（1992）. 個別学級集団の個別的研究　日本教育心理学会第 34 回総会準備委員会シンポジウム　日本教育心理学会第 34 回総会発表論文集, S13.

蘭千壽・高橋知巳（2012）. 学級を変えるコミュニティの力　千葉大学教育学部研究紀要, **60**, 359-364.

伊藤亜矢子（2002）. 学級風土のアセスメントを用いた学級理解の促進　ネットワーク(東京大学大学院教育学研究科付属学校臨床総合教育研究センター年報), **4**, 34-36.

伊藤亜矢子（2009）. 小学生用短縮版学級風土質問紙の作成と活用　コミュニティ心理学研究, **12**,155-169.

伊藤亜矢子・松井仁（2001）. 学級風土質問紙の作成　教育心理学研究, **49**, 449-457.

河村茂雄（2010）. 日本の学級集団と学級経営：集団の教育力を生かす学校システムの原理と展望　図書文化社

河村茂雄（2013）. 学級経営に「学級集団育成」の視点が必要となった理由　河村茂雄（監修）集団の発達を促す学級経営　中学校（シリーズ　事例に学ぶ Q―U 式学級集団づくりのエッセンス）図書文化社　pp.10-15

近藤邦夫・沢崎俊之・斎藤憲司・高田始（1988）. 教師－児童関係と児童の適応：教師の儀式化の観点から　東京大学教育学部紀要, 28, 103-142.

文部科学省（2008）. 小学校学習指導要領解説総則編　東洋館出版社

文部科学省（2010）. 生徒指導提要　教育図書

内藤哲雄（1992）. 学級風土の事例記述的構造分析　日本教育心理学会第 34 回総会発表論文集, 270.

根本橘夫（1991）. 学級集団過程の規定要因と学級集団の発達段階に関する試論　心理科学, **13**, 30-41.

浦野裕司（2001）. 学級の荒れへの支援の在り方に関する事例研究：TT による指導体制とコンサルテーションによる教師と子どものこじれた関係の改善　教育心理学研究, **49**, 112-122.

横田澄司・新村秀雄・谷口仙三郎（1984）. 学級に関する児童の理想的・現実的評価　日本教育社会学会第 36 回大会発表要旨集録, 17-18.

四辻信吾・水野治久（2013）. 児童の理想的学級像認知とスクールモラールの関連　大阪教育大学紀要第 IV 部門, **61**, 235-247.

付記

本稿は，第一著者である谷勉が静岡大学大学院教育学研究科教育実践高度化専攻における「学校改善力高度化実習」の一環として実施したアクション・リサーチの一部をまとめたものであり，第二著者以下の 4 名が共同で助言・指導を行ったものである。なお，第二著者の遠藤は主に学級経営・特別活動のあり方の視点から，第三著者の伊田は主に質問紙調査の統計的分析の視点から，第四著者の石田と第五著者の原田は主に自由記述の内容整理の視点から本稿の構成・執筆に参画した。