

## 学級風土質問紙における生徒の見立てに関する研究

安藤, 徹  
九州大学大学院人間環境学府

田嶋, 誠一  
九州大学大学院人間環境学研究院

<https://doi.org/10.15017/26131>

---

出版情報 : 九州大学心理学研究. 14, pp.25-32, 2013-03-01. 九州大学大学院人間環境学研究院  
バージョン :  
権利関係 :

# 学級風土質問紙における生徒の見立てに関する研究

安藤 徹 九州大学大学院人間環境学府  
田嶋 誠一 九州大学大学院人間環境学研究院

## A study of student assessment using Classroom Climate Inventory

Toru Ando (*Graduate School of Human-Environment Studies, Kyushu University*)

Seiichi Tajima (*Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University*)

The score of students' perception on Classroom Climate Inventory is derived from the difference between class average score and individual rating score. This study discusses a method for the effective utilization of students' perception scores through statistical analysis of some hypothesis. First, we validated whether the students' perception scores were related to their school adjustment levels. A cluster analysis yielded four score patterns, with a positive difference indicating good adjustment. However, the cluster of few differences doesn't indicate student's adjustment. Therefore, students' perception scores can be used as an effective tool for screening test. In addition, we demonstrated some concrete examples.

**Key Words:** Classroom Climate Inventory, effective utilization, students' perception scores

## I 問題と目的

学級は生徒の成長発達において大きな意味をもつ場であり、教師は学級でも様々な試行錯誤を重ねている。学級の状態を質問紙で捉える学級アセスメントが開発されてきている（伊藤・松井，2001）。筆者は伊藤・松井（2001）の学級風土質問紙（Classroom Climate Inventory；以下 CCI）など学級アセスメントのフィードバック（以下、Fb）を活用した教師支援を実践してきた（安藤，2012）。CCI は 8 下位尺度 57 項目から構成される質問紙であり、一連の研究の中で、実践での活用を目的として理論面・実践面両面から研究が行われ、項目および下位尺度が作成されてきた（伊藤，1999；伊藤・松井，2001）。今後は学級アセスメントを実践の中でいかに活用していくかという視点が非常に重要であると思われる（安藤・田嶋，2012）。

CCI は学級を見立てるために開発された質問紙であり、生徒を対象として学級平均値を学級の得点として多面的に学級の様相を描く。筆者は教師支援として Fb 面接を実践してきたが、面接では生徒個人に関して情報を求められることが非常に多く、今後の CCI の実践での活用でも同様に生徒個人の情報が求められる可能性が高いと考えられる。秋田・市川（1999）では生徒の学級風土認知とメンタルヘルスの関連性を指摘し、学級風土認知に関していくつかのタイプの存在を示唆した。また、平田・菅野・小泉（1999）は学級に関する認知は、児童生徒の学級適応感と関係していることを示した。CCI では学級平均値と個人評定値の差を、各児童生徒がもつて

いる特徴的な認知を示す個人認知得点と仮定される（松井，2003）。個人認知得点を活用して生徒の見立てが可能となれば CCI の活用法が広がるものと考えられるが、生徒個人の見立てを行う際のエビデンスとなるような検討はこれまでの研究では十分に行われていない。従って、まずは個人認知得点が生徒の見立てに活用可能であるか、可能であれば何をどのように活用可能かを検討していくことが重要となる。

従って、本研究では以下の 2 点について仮説に基づいて統計的に検討していくことを目的とする。まず個人評定値と学級平均値との差が、個人の学級認知を反映している個人認知得点として捉えることが可能なかを検討する。次に、差の程度やその方向性がどのような意味をもつのかについて、ズレが何らかの指標として利用可能かどうかも含めて検討していくこととする。また、秋田・市川（1999）の指摘も踏まえ、学級風土認知にいくつかのパターンを想定しながら検討を行っていくこととする。いくつかのパターンについてプロフィールを示した上で、統計的検討を通し、CCI の実際の活用際にどのように活用していくことが可能かを提案したい。

## II 方法

### II-1 調査対象

対象は 3 中学校 18 学級 473 名（男子 224 名、女子 249 名）である。分析対象は質問紙の全ての項目に回答を行なった生徒とした。

## II-2 調査内容

## 1) フェースシートおよび調査手続き

「学校生活を楽しくしていくためのアンケート」として配布し、質問紙の内容や注意点および回答方法の説明を行った。注意書きにて学級について尋ねるものと自分自身について尋ねるものととの区別がつくよう配慮した。また、学校名、学年および所属学級、性別、出席番号の記入を求めた。質問紙実施の際の教示文を渡し、一斉実施を依頼した。質問紙は回答後その場で教師が回収した。

## 2) 学級風土質問紙

生徒が認知している学級の風土（性格）を尋ねるための項目として、CCIを用いた。なお伊藤・松井（2001）では項目が略記されているため、標準化した際の項目内容を用いた。8下位尺度（「関与」13項目、「親しさ」7項目、「不和」9項目、「満足感」5項目、「自己開示」6項目、「学習」6項目、「規律」6項目、「公平さ」5項目）計57項目である。各下位尺度の項目例および下位尺度で捉えるものについてTable 1に示す。

各項目について回答者の所属する学級を「そう思う」

Table 1  
学級風土質問紙（伊藤・松井，2001）の概要

領域	下位尺度	下位尺度の概要および項目例（略記）
関係性領域	学級活動への関与 13項目	学級としての活動への関心の深さや打ち込む熱意、自主性の程度を捉える 項目例 行事などクラスの活動に一生懸命取り組む クラスの活動に自分から進んで参加する クラスの活動がうまく進むか気にかける
	生徒間の親しさ 7項目	学級での個人同士のつながりの拡がりや深さ、男女仲のよさを捉える 項目例 このクラスではお互いにとっても親切だ 学校に限らず個人的にも仲がよい 男女一緒におしゃべりをしたり、遊んだりする
	学級内の不和 9項目	学級でのグループ化や学級の緊張が高まる雰囲気捉える 項目例 重苦しい雰囲気になることがある お互いに嫌っている人がいる 他の人と一緒にならないグループがある
	学級への満足感 5項目	学級に所属する楽しさや愛着を捉える 項目例 このクラスは心から楽しめる このクラスになってよかったと思っている
	自然な自己開示 6項目	それぞれが自由に意見や気持ちを言い合える雰囲気、それを支える雰囲気捉える 項目例 個人的な問題を安心して話せる 先生が側にも遠慮なく話せる
	個人発達と目標志向	学習への志向性 6項目
組織の維持と変化		規律正しさ 6項目
	学級内の公平さ 5項目	生徒の同等さや公平さ、意思決定の際の民主性を捉える 項目例 誰の意見も平等に扱われる 自分達の意見を押し通そうとする人達がいる

Table 2  
学級満足度尺度（河村，1999）の概要

下位尺度	下位尺度の概要および項目例（略記）
承認得点 10項目	クラスに自分にとってよいと思える友人や教師との関係があり、居場所を感じているかを捉える
	項目例 学校やクラスでみんなから注目されるような経験をしたことがある 学校内で私を認めてくれる先生がいると思う 自分が何かをしようと思ったとき、協力してくれるような友人がいる
	いじめや悪ふざけなどの侵害行為を受けていると感じていないかどうかを捉える
被侵害得点 10項目	項目例 クラスの人から無視されるようなことがある 授業中に発言をしたり先生の質問に答えたりするとき、冷やかされることがある クラスの中で浮いていると感じることがある

から「思わない」までの5段階で評価するよう教示した。項目得点として尺度の意図する内容方向の反応からそうでない反応に向けて1点から点を付し、各下位尺度項目の平均点を下位尺度得点とすることとした。従って、「不和」は下位尺度得点がマイナス方向に大きくなるほどよりポジティブな意味となる。

なお、個人認知得点は松井（2003）に従い、下位尺度ごとに、

$$\text{個人認知得点} = \text{個人評定値} - \text{学級平均値}$$

の式から求めていく。

### 3) 学級満足度尺度

生徒個人の学級への適応感を測定するための尺度である。河村（1999）の「楽しい学校生活を送るためのアンケート（Questionnaire-Utilities: QU）」から「いごこちのよいクラスにするためのアンケート」すなわち学級満足度尺度の「承認得点」「被侵害得点」の20項目2下位尺度を用いた。各下位尺度の項目例および下位尺度で捉えるものについてはTable 2に示す。各項目について「とてもそう思う」から「全くそう思わない」までの5段階で評価するよう教示し、各下位尺度項目10項目の合計点を下位尺度得点とすることとした。

なお、「承認得点」をY軸、「被侵害得点」をX軸にとり、標準値で直行させて構成される4群をQU4群としてその上に個人をプロットすることができる。QU4群とは「承認得点」・「被侵害得点」の順に高・低群が学級生活満足群、低・低群が非承認群、高・高群が侵害行為認知群、低・高群が学級生活不満足群である。これらは粕谷・河村（2002）や河村（1999）などの研究によって各群の特徴が統計的にも実践的にも実証されている。

## III 仮説

個人評定値と学級平均値との差が個人の学級認知を表

すものであるならば、秋田・市川（1999）や平田・菅野・小泉（1999）が示したように、個人の学級認知は学級適応感と強く関係し、特に精神的健康との関連が指摘される関係性領域との関係が強いことが考えられる。従って、学級満足度尺度との関連で考えるのならば「承認得点」「被侵害得点」を説明変数としたとき、関係性領域に属する「関与」「親しさ」「不和」「満足感」「自己開示」の基準変数において他の下位尺度よりもその説明率を高くもつ（仮説1）。

次に、友人関係や教師関係、学級での活動への参加など主に学級での居場所感を問う「承認得点」は「親しさ」「関与」「不和」「満足感」「自己開示」の関係性領域へ大きく影響している（仮説2）。

また嫌がらせや悪ふざけといった行為を感じているかどうかを問う「被侵害得点」は「規律」「公平さ」「不和」といった側面に大きく影響している（仮説3）。

次に差の程度やその方向性の意味であるが、学級適応感との関連で考えたとき、ポジティブ方向へのズレは、学級での生活を楽しんでいる生徒により多く見られる（仮説4）。

反対にネガティブ方向へのズレは学級での生活を楽しんでいない生徒や何かしらの問題を抱えていると考えられる生徒により多く見られる（仮説5）。

以上の仮説の検討を行っていくこととする。

## IV 結果

### IV-1 個人の学級認知得点の意味の検討

個人の学級認知の意味を検討するため、学級風土質問紙の8下位尺度の個人の学級認知得点を基準変数、学級満足度の2下位尺度を説明変数として強制投入法による重回帰分析を行った。以下、Pearsonの相関係数および重回帰分析の結果をまとめたものを示す（Table 3, 4）。

説明率（ $R^2$ ）が高かったのは「親しさ」「満足感」「自

**Table 3**  
学級風土質問紙下位尺度と学級満足度尺度下位尺度の相関

	関与	親しさ	不和	満足感	自己開示	学習	規律	公平さ
承認得点	0.47 ***	0.53 ***	- 0.27 ***	0.50 ***	0.48 ***	0.25 ***	0.23 ***	0.04 n.s
被侵害得点	- 0.30 ***	- 0.38 ***	0.41 ***	- 0.38 ***	- 0.38 ***	- 0.12 ***	- 0.16 ***	- 0.32 ***

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

**Table 4**  
重回帰分析結果 (標準偏回帰係数)

	関与	親しさ	不和	満足感	自己開示	学習	規律	公平さ
承認得点	.412 ***	.449 ***	- .134 **	.414 ***	.399 ***	.240 ***	.190 **	- .088 *
被侵害得点	- .156 ***	- .220 ***	.360 ***	- .227 ***	- .231 ***	- .036 n.s.	- .104 *	- .354 ***
R <sup>2</sup>	.240 ***	.322 ***	.184 ***	.291 ***	.281 ***	.065 ***	.062 ***	.110 ***

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

**Table 5**  
各クラスターの個人認知得点下位尺度ごとの得点および分散分析・多重比較の結果

	n	第1	第2	第3	第4	分散分析	
		クラスター	クラスター	クラスター	クラスター	F 値	多重比較
関与	平均点	0.49	- 0.12	- 1.15	- 0.45	240.198	*** 1=2>4>3
	SD	0.42	0.42	0.47	0.38		
親しさ	平均点	0.64	- 0.13	- 1.40	- 0.58	412.201	*** 1>2>4>3
	SD	0.45	0.33	0.43	0.40		
不和	平均点	- 0.39	0.04	0.75	0.52	121.768	*** 3>4>2>1
	SD	0.54	0.37	0.55	0.44		
満足感	平均点	0.59	- 0.11	- 1.52	- 0.49	318.472	*** 1>2>4>3
	SD	0.45	0.43	0.46	0.47		
自己開示	平均点	0.45	- 0.02	- 0.94	- 0.54	187.251	*** 1=2>4>3
	SD	0.44	0.35	0.59	0.47		
学習	平均点	0.22	0.01	- 0.49	- 0.33	35.863	*** 1>2>4>3
	SD	0.57	0.50	0.55	0.49		
規律	平均点	0.25	0.06	- 0.63	- 0.44	70.785	*** 1>2>4>3
	SD	0.54	0.43	0.47	0.41		
公平さ	平均点	0.20	- 0.08	- 0.31	- 0.32	17.694	*** 1>2>4>3
	SD	0.64	0.58	0.82	0.68		

\*\*\*p<.001

己開示」であった。また「承認得点」は主に「関与」「親しさ」「満足感」「自己開示」へ他より強い正の影響を及ぼしていた。「被侵害得点」は主に「不和」「公平さ」へ他より強い負の影響を及ぼしていた。従って、仮説1, 仮説2, 仮説3は概ね支持されたと言える。

#### IV-2 個人認知得点のパターンの検討および各パターンの特徴の検討

CCIの下位尺度のうち「関係性領域」に当たる「関与」「親しさ」「不和」「満足感」「自己開示」の個人認知得点を用いて、Ward法によるクラスター分析を行い、4つのクラスターを得た。第1クラスターは135名、第2ク

ラスターは166名、第3クラスターは131名、第4クラスターは41名であった。

次に得られた4つのクラスターの特徴を検討するために、各クラスターを独立変数、学級風土質問紙の8下位尺度の個人認知得点を従属変数とした分散分析を行った。クラスターごとの下位尺度得点および分散分析、多重比較の結果を表に示す (Table 5 および Fig.1)。

分散分析の結果、「関与」(F(3,469)=302.363, p<.001), 「親しさ」(F(3,469)=395.559, p<.001), 「不和」(F(3, 469)=84.164, p<.001), 「満足感」(F(3, 469)=379.808, p<.001), 「自己開示」(F(3,469)=176.982, p<.001), 「学習」(F(3469)=45.310, p<.001), 「規律」(F(3, 469)=53.288, p<.001),

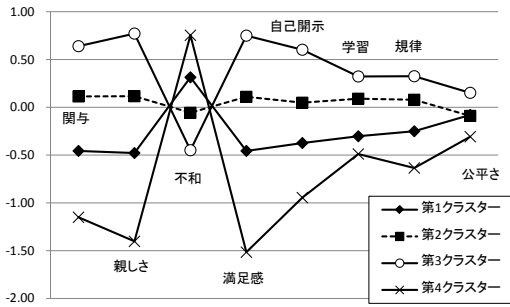


Fig.1 個人認知得点によるクラスター分析の結果

Table 6  
各クラスターとQU4群のクロス表

	学級生活 満足群	非承認群	侵害行為 認知群	学級生活 不満足群	合計
第1クラスター	24	51	19	41	135
第2クラスター	56	48	20	42	166
第3クラスター	87	19	15	10	131
第4クラスター	3	5	6	27	41
合計	170	123	60	120	473

Table 7  
調節された残差

	学級生活 満足群	非承認群	侵害行為 認知群	学級生活 不満足群
第1クラスター	- 5.20 **	3.69 **	0.57	1.58
第2クラスター	- 0.74	1.06	- 0.31	- 0.03
第3クラスター	8.55 **	- 3.53 **	- 0.50	- 5.49 **
第4クラスター	- 4.00 **	- 2.11 *	0.39 **	6.23 **

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

「公平さ」(F(3, 469)=6.193, p<.001), の全ての下位尺度得点においてクラスター間の有意な差が見られた。次に, Tukey のHSD 法による多重比較を行った。

その結果, 「関与」「親しさ」「不和」「満足感」「自己開示」「学習」において, 第3クラスター>第2クラスター>第1クラスター>第4クラスターとなった。「不和」において, 第4クラスター>第1クラスター>第2クラスター>第3クラスターとなった。「規律」において, 第3クラスター=第2クラスター>第1クラスター=第4クラスターとなった。

従って, 第1クラスターはややネガティブ方向へズレている群, 第2クラスターはズレがほとんど見られない群, 第3クラスターは大きくポジティブ方向へズレている群, 第4クラスターは大きくネガティブ方向へズレている群であると考えられる。

IV-3 ズレの意味の検討

学級満足度との関連を検討するために, 各クラスターとQU4群(学級生活満足群:学級生活を意欲的に過ごしている群, 非承認群:学級の中で目立つことが少なく認められている感覚が薄い群, 侵害行為認知群:何らかの対人的トラブルを抱えていたり被害者意識が強い群, 学級生活不満足群:何らかの不適応状態にある可能性が高い群)について, 人数の偏りを検討するため $\chi^2$ 検定を行った。ここで $\chi^2$ 検定としたのは, 数値の高低として処理していくよりも, 生徒の見立てを行うことを考えると, 臨床的妥当性が実証されているQU4群と合わせた分布で捉えた方がより多い情報が得られると判断したためである。 $\chi^2$ 検定の結果, 有意差が見られ( $\chi^2(9)=117.812, p<.01$ ), 残差分析を行った(Table 6, 7)。また, 「承認得点」と「被侵害得点」を標準値で直行させた図上に個人をプロットしたものをクラスターごとに示す(Fig.2~5)。

残差分析の結果, 第1クラスターでは学級生活満足群が有意に少なく, 非承認群は有意に多かった。第2クラスターではどの群にも有意な差は見られなかった。第3

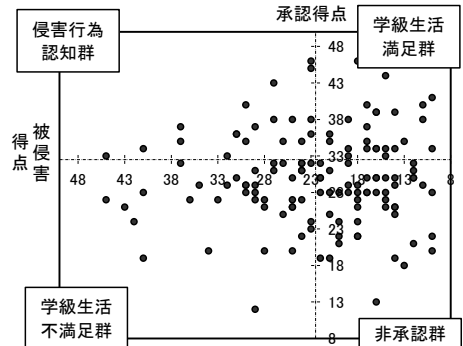


Fig.2 第1クラスターの分布図

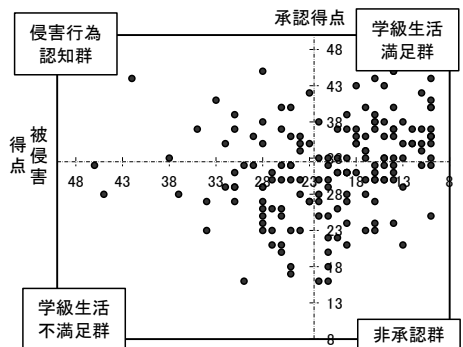


Fig.3 第2クラスターの分布図

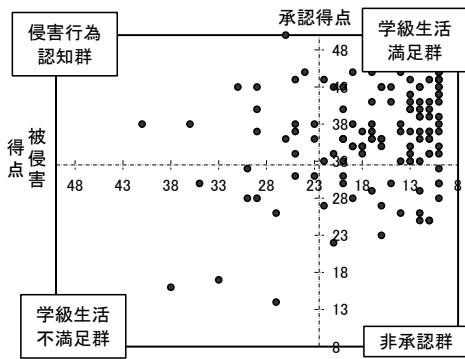


Fig.4 第3クラスターの分布図

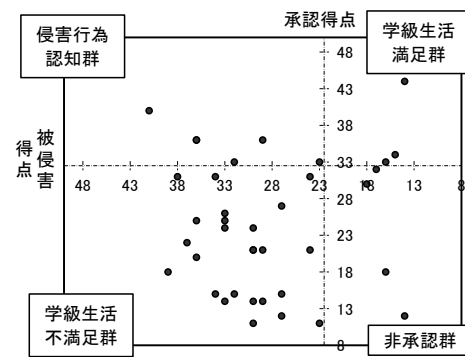


Fig.5 第4クラスターの分布図

クラスターでは学級生活満足群は有意に多く、非承認群と学級生活不満足群が有意に少なかった。第4クラスターでは学級生活満足群と非承認群が有意に少なく、侵害行為認知群と学級生活不満足群が有意に多かった。

大きくポジティブ方向にズレている第3クラスターおよび大きくネガティブ方向にズレている第4クラスターの結果からはそれぞれポジティブ方向へのズレは良好な適応感、ネガティブ方向へのズレは不適応感を概ね反映していることが分かる。ズレが見られない第2クラスター、ややネガティブ方向へズレている第1クラスターの結果も踏まえると、仮説4および仮説5は部分的に支持されたと言える。

## V 考察

### V-1 ズレの表す意味と個人認知得点を検討する意味

仮説1、仮説2、仮説3は概ね支持された。従って、個人評定値と学級平均値の差(ズレ)である個人認知得点は個人の特徴的な学級認知を表すものとしてある程度考えることができる。

関係性領域に属している「関与」「親しさ」「不和」「満足感」「自己開示」の個人の学級認知への説明率が高く、これらは学級適応感を表しやすい。「承認得点」は「関与」「親しさ」「満足感」「自己開示」の個人の学級認知へ正の影響を与えていた。従って、これらの個人認知得点からは周囲から認められている感覚をもつか、良好な友人関係をもつことができているか、等を見立てていくことがある程度可能であろう。「被侵害得点」は「不和」に正、「公平さ」に負の影響をそれぞれ個人の学級認知へ与えていた。従って、これらの個人認知得点からは学級の中でいやがらせや冷やかしの行為を感じていないか、脅かされていないかといった側面を検討していくことがある程度可能であろう。

CCIは生徒の評定値に学級特性の情報と生徒個人の認知(偏りやクセ)が含まれる(松井, 2003)。一方で、第2クラスターのようなズレが見られない群が認知に偏りやクセがないということではなく、第2クラスターのようなズレが見られない生徒に関しては、現段階では個人認知得点だけで学級の適応感に関する生徒個人の見立ては難しいと考えられる。また、Table 6に示したように大きくポジティブにズレている第1クラスターであっても学級不満足群に属する生徒も存在していることを考えても、個人認知得点だけを使って生徒を見立てていくことは困難である。以上より、CCIの個人認知得点を活用した生徒個人に関する見立てはあくまでも補助的な活用が有効であると言えるが、これに関しては後述していく。

筆者はCCIの結果のFbを通して教師支援を実践してきた(安藤, 2012)。そこでも実践上の問題として、生徒のCCIの得点や情報が教師から求められることが多い。本研究でも個人認知得点が個人の特徴的な学級認知を表すことを既に述べた。生徒個人の情報に関して、エビデンスとして有効な情報はどこなのか、またその際の留意点はどこなのかを知っておくことは実践上、非常に重要であると思われる。以下、個人認知得点について実践での活用を考慮しながら考察を行っていきたい。

### V-2 ズレの方向性および程度の示す意味

クラスター分析から学級の個人認知について4つの特徴的なパターンがあることを見出した。これは秋田・市川(1999)の指摘と重なるところである。第1クラスターはややネガティブ方向へズレている群、第2クラスターはズレがほとんど見られない群、第3クラスターは大きくポジティブ方向へズレている群、第4クラスターは大きくネガティブ方向へズレている群であると考えられる。4つのクラスターについて学級満足度尺度のQU4群との関連から考察を行う。

まず第1クラスターでは学級生活満足群が少なく、非

承認群の割合が多かった。特に承認感においてやや困難さをもっている群である。ネガティブ方向へズレていることは学級の中での承認感を感じ難い、または感じられていない状態を示唆すると言えよう。また、CCIの低位尺度のプロフィールからは学級活動への参加の苦手さや関係の作りにくさ、学級での荒れや不和的な要素を感じやすい特徴ももっている可能性が考えられる。

第2クラスターではQU4群において人数の偏りは見られなかった。第2クラスターは学級平均値と個人評定値にズレがほとんど見られない群である。この群は、学級の成員が感じている平均的な学級の特徴や雰囲気を的確に回答している群と考えられる。従ってこの群では学級満足度との関連からは特に特徴を示すことが難しく、検討が特に必要になると考えられる。

第3クラスターは学級生活を意欲的に送っていると思われる学級生活満足群の割合が多く、学級の中で目立つことが少ない生徒が多いと考えられる非承認群、学級の中で何らかの不応状態にある可能性が考えられる学級生活不満足群が少ない。従って、ポジティブ方向へのズレは学級での生活を満足して送っているということを示唆すると言える。また、プロフィールから考えても特にCCIの関係性領域である「関与」「親しさ」「不和」「満足感」「自己開示」ではポジティブ方向のズレが大きい。ここからは特に学級での人間関係や学級での楽しさを享受できていることも推測されよう。

第4クラスターは、学級生活満足群の割合は少なく、学級生活不満足群が多い。また、CCIの関係性領域でネガティブ方向でのズレが大きい。学級での人間関係のうまくいかなさや学級の雰囲気への馴染めなさが顕著に見られる可能性がある。従って、ネガティブ方向への大きなズレは学級生活において何らかの居心地の悪さや、馴染めなさ、学校生活での不応感を示唆すると言える。

### V-3 活用方法の提案

仮説4と仮説5は部分的に支持されたことになる。しかし、学級平均値と個人評定値に大きなズレを示さない群が一定数存在している。これはCCIが項目レベルにおいても有効性が検討されて作成されたことを改めて裏打ちするものであろう。これらも踏まえて臨床的活用を考えれば、一様にズレの程度や方向性から正確に生徒の特徴を捉えることが可能であるとは言いがたい。特に第2クラスターのような学級平均値と個人評定値にズレが見られない生徒に関してはCCIのみでは生徒の特徴は捉えることが難しい。従って、CCIの個人認知得点から生徒個人を見立てていくという方向性ではなく、後述するようなスクリーニングでの活用が臨床的に有意義になると思われる。また、実施目的によるが、生徒個人の適応感を測定するものも重要となる。

山口(2012)はスクールカウンセラーの立場から、抑うつ傾向を測定するDSRS-Cを生徒へ実施し、結果の教師へのFb面接の流れを3段階にまとめた。「ラポール形成段階」は気になる生徒を教師から挙げてもらい、見えている部分や工夫に焦点を当てながら得点を伝えていく過程であり、次への土壌づくりの段階である。次いで「気づきの段階」では気になる生徒として挙げられなかった生徒を伝えていく段階である。そして「具体的援助に向けての段階」は、今後取り組みたいことやスクールカウンセラーに期待していることをたずねていく段階とした。

スクリーニングという特徴では山口(2012)の「ラポール形成段階」と「気づきの段階」が重要となると考えられるが、特にスクリーニングという意味では「気づきの段階」が重要となると考えられる。つまり、教師の気になる生徒以外で、①第4クラスターのようにCCIの個人認知得点がネガティブにズレている生徒、②第2クラスターのようにズレは見られないものの他の尺度から注意を要すると考えられる生徒、③個人認知得点と教師の感じる生徒像がズレている生徒、という生徒を見落とさないよう教師へ注意の換気していくことがまず重要となる。活用例については後述していく。

### V-4 具体例の提示と研究を活かした活用例の検討

具体的にはどのように提示していくことになるだろうか。筆者は教師支援を目的とした学級アセスメントのFb面接を実施してきた(安藤, 2012)。CCIの活用に関する報告は限られているため、たたき台として筆者の活用方法を提示した上で、本研究から考えられる活用方法を検討したい。

筆者のFb面接では、学級の得点と同時に生徒個人のプロフィールを学級全員分作成し、A4で4枚程度に1クラス分が収まるように配置したものを資料として準備している。当初、全員分は情報量として多いように感じられたため、提示していなかったが数人の教師の「全員分のプロフィールがあった方がよい」というニーズから変更した。安藤(2012)でのFb面接では、学級に関する質問紙の結果の伝達を第1の目的として伝えているため、学級に関する対話を中心に進む。その中で生徒の話題が出るため、その生徒に関するプロフィールを確認していくことが面接の後半に多い。生徒個人のプロフィールに関しては、Fig.6のように学級のプロフィールと共に提示することが多い。展開次第では生徒個人のプロフィールをまとめた資料を教師との間に置き、2人で眺めることもある。特にネガティブ方向にズレている場合には視覚的にも目立つため、教師から指摘されることも多い。そこで筆者から「あくまでアンケートの結果の範囲として」他の質問紙の結果も踏まえながら情報を伝え



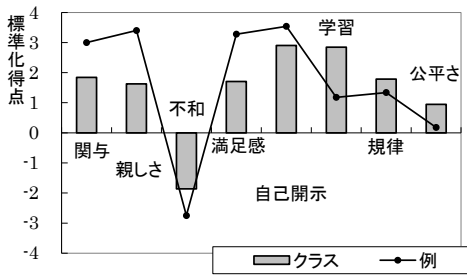


Fig.6 フィードバック時の提示例

ることとなる。自然に展開されていく場合もあれば、山口 (2012) のような段階を踏んでいく場合もある。

次に本研究の知見から考えられる修正点を挙げていきたい。まず、特に個人認知得点では特にズレが見られない生徒が一定数見られる点である。このプロフィールを示す生徒は「ズレがない=気にならない」ではないため注意が必要であろう。教師からの情報や他の質問紙の結果も踏まえながら検討していく必要がある。次に、本研究では提示されていないプロフィールを示す生徒である。本研究では個人認知得点のプロフィールから4つのタイプを提示したが、実際には特定の下位尺度のみが大きくズレている生徒も見られる。これらの生徒に関して他の質問紙の結果も踏まえながら検討していく必要がある。

## VI 今後の課題と留意点

CCIは学級を対象としたアセスメントであり、対象は学級である。従って、学級に関する結果をいかに活用していくかがCCIの活用では主眼となる。しかし、生徒の特徴や状況に関する情報を実際に期待されることも多い。従って、CCIからどのような点を確かな情報として伝えることができるかを実証していくことは今後さらに重要になるであろう。今後、特にズレを示さない生徒の特徴や下位尺度ごとのズレが示す意味について他の質問

紙との関連から検討していくことが重要であると考えられる。

## 引用文献

- 秋田喜代美・市川洋子 (1999). 中学生の学級風土認知がメンタルヘルスに与える影響：学級間および学級内タイプにおける学級風土認知の「相違」. 立教大学心理学年報, **41**, 35-50.
- 安藤 徹 (2012). 学級アセスメントを活用した教師支援の形成—継続的フィードバック面接による支援方法の検討. 心理臨床学研究, **29**(6), 750-761.
- 安藤 徹・田嶋誠一 (2012). 教師支援を目的とした学級アセスメントの活用現状と展望. 九州大学心理学研究, **13**, 101-108.
- 平田乃美・菅野 純・小泉英二 (1999). 不登校中学生の学級環境認知の特性について. カウンセリング研究, **32**, 124-133.
- 伊藤亜矢子 (1999). 学級風土質問紙作成の試み～学級風土を捉える尺度の帰納的な抽出～. コミュニティ心理学研究, **2**(2), 104-118.
- 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.
- 粕谷貴志・河村茂雄 (2002). 学校生活満足度尺度を用いた学校不適応のアセスメントと介入の視点—学校生活満足度と欠席行動のとの関連および学校不適応の臨床像の検討—. カウンセリング研究, **35**, 116-123.
- 河村茂雄 (1999). 楽しい学校生活を送るためのアンケートQU (中学生用). 図書文化
- 松井 仁 (2003). 思春期における精神的健康と学級環境. 京都教育大学紀要, **102**, 13-21.
- 山口祐子 (2012). スクールカウンセリング活動におけるうつ状態を有する中学生への予防的支援—抑うつ尺度 (DSRS-C) の教師へのフィードバック面接を中心に. 九州大学心理学研究, **13**, 117-124.