

「学級崩壊」に対するスクールソーシャルワーク実践 —学校と家庭に対する仲介機能（スキル）に注目して—

大塚美和子
(関西学院大学大学院研究員)

<要 旨>

本研究は、「学級崩壊」に対するスクールソーシャルワークの仲介機能について、その役割と実践における課題を提示することを目的としている。研究1では、小中学生の親を対象とした質問紙調査から、「学級崩壊」の経験者と未経験者に分け、学校と家庭との連携に関する意識を分析し、仲介機能について考察した。研究2では、「学級崩壊」を経験した教師のインタビュー調査から、「学級崩壊」の実態と仲介者の役割、仲介スキルについて分析を行った。主な結果は以下の通りである。1) 学校との連携についての親の捉え方に、親自身による教育参加やボランティアなどの行動よりも、学校に対する危機意識や先生への信頼度という認識が大きく作用していること、2) 「学級崩壊」を経験した親は、学校と家庭の仲介機能の必要性を感じているが、それが連携に貢献するとの認識はあまり持っていないこと、3) 「学級崩壊」の中心にはいじめや子どもの家庭でのストレスがあり、教師は子どもと子ども、あるいは教師と親との間をつなぐ仲介スキルを身につける必要があること、4) 教師は、子どものことをよく理解し、第三者として学校と家庭について客観的に分析し、家庭訪問などのケアもできる専門家で、教師とフランクに話ができる仲介者を求めていること、などが示唆された。

<キーワード>

「学級崩壊」、スクールソーシャルワーク、仲介、学校と家庭

【はじめに】

「学級崩壊」は、児童が教師の注意を聞かず授業が困難になる現象を指し、1998年頃からマスコミ等で取り上げられるようになった。現在は都市部にかぎらず全国的な広がりを見せている状況にある。文部省委嘱の研究会による全国調査では、直接的な原因は「学級担任の指導力不足」という最終報告案をまとめている。また、2001年に国立教育政策研究所が行った全国調査では、「学級崩壊」の生成メカニズムには地域の子育て環境が最も関連し、回復プロセスには教員同士の協力態勢の影響がもっと

も強く関連するという結果が出されている。しかし、今だ「学級崩壊」の全体像やその対処方法は十分には明確になっておらず、環境整備は急務の課題である。

アメリカで100年前から導入され成果をあげてきたスクールソーシャルワーカーは、学校と家庭の協力関係（パートナーシップ）構築の専門家である。昨今日本でも、スクールソーシャルワークについての研究が少しずつ行われ始め、日本スクールソーシャルワーク協会設立などの社会的な動きが生じている。「学級崩

壊」を含めて学校現場が抱える問題の多くは、学校と家庭、地域の協力関係の見直しを迫られる問題であり、学校と家庭の連携やその両者をつなぐ仲介（パイプ）役の必要性について踏み込んだ議論と検証が必要であると思われる。

本稿では、ソーシャルワークの一機能である仲介に焦点を当て、「学級崩壊」に対する実践課題を提示したいと考える。ジャーメイン（1992）は、「「人間」を援助することと、「環境」を変えることは、ソーシャルワーク専門家の2つの顔であり、その間隙はワーカーのかかわりによって埋めていかねばならない」と仲介機能の重要性を語っている。また Chandler（1985）は、仲介（Mediation）とは、対人関係の葛藤を解決するために中立の立場で両者の代弁をおこなうスキルを指すとしている。ここで言う仲介者（Mediator）は、治療者とは異なり、心理的なパターンやパーソナリティに焦点を当てるものではない。例えば学校現場の例を挙げると、仲介は生徒と教師、教師と学校スタッフ、学校と保護者の間の問題解決にも適用されるとしている。本稿では、特に「学級崩壊」という現象を中心に、学校と家庭、生徒と教師の仲介について、考察を深めたいと考える。

【目的】

本研究の目的は、以下の3点である。1）親を対象とした調査から、「学級崩壊」が学校と家庭との連携に与えた影響を分析し、学校と家庭の仲介について考察する（研究1）。2）教師を対象とした調査から、「学級崩壊」を経験した教師が捉えるクラス内での「学級崩壊」の実態と仲介者の役割、あるいは仲介機能について分析する（研究2）。3）「学級崩壊」に対す

るスクールソーシャルワークの仲介機能について、その役割と実践課題を提示する。

研究1

保護者が捉える学校と家庭の連携と仲介

【対象と方法】

調査対象： NPO 団体のレクリエーション事業部に所属する京阪神地区在住の小中学生の保護者 560 名をランダムに抽出し郵送法で調査票を配布した。同時に「学級崩壊」経験者を中心に機縁法で 100 名に郵送配布を行った。有効回答者合計 236 名（「学級崩壊」経験者 58 名、未経験者 178 名）を分析対象とした。本調査では「学級崩壊」を「小学校で授業が成立しなくなり、学級秩序が保てなくなった状態」と定義した上で、経験の有無を尋ねた。質問紙は先行研究や「学級崩壊」経験者に対するインタビュー調査の結果、それに基づく予備の質問紙調査の結果（大塚 a、b、2002）を参考に、学校と家庭の関係、両者の仲介役について 5 件法の自己記入式質問紙として作成した（質問項目数 51）。

分析方法： 上記の質問項目のうち、「学級崩壊」の実態についての質問項目と分布に偏りのある項目などを分析から除外した結果、21 の質問項目について因子分析を行い、抽出された因子と連携との関係について重回帰分析を用いて分析した。

【結果と考察】

1）「学級崩壊」経験者と未経験者の意識（因子分析）

「学級崩壊」の経験者、未経験者それぞれのデータに対して因子分析（主因子法、バリマックス回転）を実施した結果、先生への信頼度、学校への危機意識、教育参加、学校ボランティア、仲介の5因子が共通して抽出された。表1（付表）が経験者、表2（付表）は未経験者の結果である。第一因子の仲介項目は、「親の意見を代弁してくれる」「学校と家庭が対等に話し合えるように仲介してくれる」「様々な情報やネットワークを持っている」「子どものおかれた状況を正確に判断してくれる」「学校と家庭のそれぞれの意見や要望を聞き、調整してくれる」「親の心理的なサポートをしてくれる」「子どもの意見を代弁し学校に伝えてくれる」「問題が解決されるまで学校と家庭の仲介（具体的な交渉役）をしてくれる」の8項目である。第二因子の学校への危機意識は、「学校は学級崩壊が発生したときにうまく対処できないと思う」「このままでは学校はだめになるという危機感を感じる」「学校では先生どうしの協力が無いように思う」「学校は問題が起きても先送りする」「学校は閉鎖的であると感じる」の5項目で構成された。第三因子の先生への信頼度は、「担任の先生を信頼している」「担任の先生は授業を工夫して熱心に指導してくれる」「担任の先生は子どもを一人の人間として尊重してくれる」の3項目から構成された。第四因子の教育参加は、「親も学校の運営に参加する必要がある」「親の意見を反映させる制度が必要である」「親自身が動かなければ学校は変わらないと思う」の3項目で、親の意見を学校運営に反映させていく必要があると感じている程度を表している。第五因子の学校ボランティアは、「親は学校ボランティアをする必要が

ある」「親はPTA役員として学校に協力する必要がある」の2項目で構成された。

質問紙は「学級崩壊」経験者のインタビュー調査をもとに構成されたものであったが、今回の因子分析の結果より、経験者、未経験者ともに因子は共通しており、未経験者にも質問紙の構成があてはまることがわかった。しかし、同じように一つの因子として構成されていても、学校への危機意識のように、危機に対する認識の重点のおき方は経験者と未経験者では異なっており、さらに綿密な分析が必要である。また、因子間の関係構造は異なる可能性があり、その解明は今後の課題である。また、尺度としては教育参加と学校ボランティアの因子の信頼性が低く、構成する項目の検討も今後更に必要である。

2) 「学級崩壊」が学校と家庭との連携に与えた影響

次に上記の5因子（仲介、危機意識、信頼度、教育参加、学校ボランティア）の因子得点を独立変数、連携を従属変数として重回帰分析（強制投入法）を行った。従属変数とした連携は、「学校と家庭の間では子供についての情報交換が十分にできていると思う」「学校と家庭は子どもの教育についてそれぞれ役割分担ができていると思う」「子どもの問題が生じたときに、家庭と学校は一緒に対応を考えることができると思う」の3項目で、学校と家庭が子どものために相互に情報交換、役割分担、協力体制ができていると親が感じているかどうかの評価で表したものである。本研究では学校と家庭の連携を上記の3項目の平均点で表した。この連携を従属変数とした結果、経験者では、1%

水準で有意差を示した項目は、信頼度、危機意識であり、仲介、教育参加、学校ボランティアでは有意な結果は得られなかった。そこで信頼度、危機意識の2項目で再度重回帰分析（強制投入）を行った結果が表3である。重相関計数は、 $R=0.707$ ($R^2=0.499$ 、F値 26.937、df=54、56)であった。表3の結果より、経験者の場合は、先生への信頼度が連携に対して最も大きな比重を示していることがわかった。未経験者では、5%水準では仲介、1%水準では危機意識、

信頼度が有意であった。再度上記3項目で重回帰分析（強制投入）を行った結果は表4の通りである。重相関計数は、 $R=0.638$ ($R^2=0.407$ 、F値 37.112、df=162、165)であった。未経験者の場合は、学校への危機意識がもっとも連携を説明する変数であった。経験者も未経験者も、教育参加やボランティアは連携を説明する変数とはならなかった。

表3 重回帰分析（経験者）

	非標準化係数	標準化係数	t	有意確率
	B	ベータ		
危機意識	-.503	-.464	-4.814	.000
信頼度	.553	.516	5.354	.000

従属変数：連携（信頼性 $\alpha = .7103$ ）

表4 重回帰分析（未経験者）

	非標準化係数	標準化係数	t	有意確率
	B	ベータ		
危機意識	-.527	-.496	-8.091	.000
信頼度	.311	.297	4.842	.000
仲介	.148	.155	2.561	.011

従属変数：連携（信頼性 $\alpha = .7038$ ）

これらの結果から、以下の点が考察された。第一に親が学校と連携ができているかどうかの判断には、親が学校に働きかける行動によってよりも、親が感じる教師への信頼と学校への危機意識という認識の部分が大きく影響していることが推測された。中でも「学級崩壊」を経験している親は第一に教師への信頼度が学校との連携に影響を与えると感じており、未経験の親は危機意識の方が連携に影響を与えていることが推測された。これは、「学

級崩壊」になったときに、教師が、あるいは学校が、親との信頼関係、協力関係を維持しようと努力するならば、親の理解や協力が得られ、連携もスムーズに行く可能性があるという理解できる。そのために、学校スタッフや教師は信頼関係構築のための方法やスキルを身につける必要があるであろう。

第二は、学校と家庭の連携を促進すると考えられる仲介の役割である。「学級崩壊」経験者も未経験者も仲介を求める割合は大きかった

が（仲介項目それぞれの平均値：経験者 1.45～2.02、未経験者 1.41～1.89）、仲介を連携との関係から捉える場合には経験者よりも未経験者の方が仲介機能を重要視していることがわかる。これは、今までの研究結果からも「学級崩壊」経験者の学校に対する失望感、無力感は大きく、親の主体性獲得や学校参加にはやや消極的な傾向が見られており（大塚 a、b、2002）、連携の困難さを実際に体験した親の意識を反映しているかもしれない。

第三に、教育参加や学校ボランティアが連携を説明する因子とならなかったことである。岩永、佐藤（1992）は、学校と家庭の連携の阻害要因の一つとして「協力の機会の欠如」を挙げている。昨今学校評議員制度や親の教育参加が叫ばれるが、日本の現状としては、親の学校における意思決定参加の機会やボランティアの機会はまだ少なく、連携を構成する要因とはなりにくかったのであろうと推測される。しかし、アメリカでは、親の教育参加やボランティアが子どもにとってポジティブな影響を与えていることは広く知られており、親の力を生かすために学校と家庭の連携がいかにあるべきか、そのモデル構築の研究が行われている（Shepard & Rose, 1995, Shepard et al, 1999）。また、スクールソーシャルワークが学校と家庭の連携のため提供できる援助やプログラムの開発についての研究もなされている（Chavkin & Garza-Lobeck, 1990, Pennekamp & Freeman, 1986, Bowen, 1999）。今後日本においても学校と家庭の連携モデルとそのための仲介機能について検証がなされる必要があるであろう。今回は、教育参加や学校ボランティアについては尺度としての信頼性が低かったこ

ともあり、今後質問項目が改良されることで、さらに連携との関係も明確になり、その中でスクールソーシャルワークの仲介機能の役割が明らかになるであろう。

研究 2

教師が捉える「学級崩壊」と仲介

【対象と方法】

調査対象：京阪神地区在住、「学級崩壊」を経験した小学校教師 5 名（教職歴 18 年から 30 年、男性 2 名、女性 3 名、平均年齢 48.4 才）に対してインタビュー調査を実施した^{註1)}。今回分析の対象としたのは、インタビューの逐語録と教師による記録物である。

表 4 調査対象 小学校教師 5 名

年齢	性別	教歴	経験年	学年
40 代	男性	25 年	6 年前	6 年生
50 代	女性	30 年	4 年前	6 年生
40 代	女性	18 年	7 年前	5 年生
50 代	男性	27 年	6 年前	6 年生
40 代	女性	24 年	5 年前	5 年生

【結果と考察】

1) 「学級崩壊」が教師に与えた精神的ダメージ

5 人の教師に共通していたのは、「学級崩壊」の経験は、「一回でもあの経験をするとその記憶が頭から離れない」というトラウマを生んだことであった。

「なんかあったら、崩れる崩れる。周りの人が、大丈夫、大丈夫と言ってくれて、安心する。自分でもしつこいと思うくらい、トラウマになっていました。」

「今でも毎日のように出てきます。この場所にその子の顔が浮かぶポイントがあるので。・・・全然消えないのです。」

「6年生というと、またあんなふうになるのではないかと思う。あれは特例であったと思うが、6年生をずっともてなかつたらどうしようと思う。」

「自分でも驚くほど精神が不安定になり、気分が沈みこんでいった。また、あの6年前の心の傷が大きく口を開けたのかと思った。このままでは、あの時と同じようになりはしないか。」

ある教師はインタビューに応じるかどうかとも迷い、インタビュー終了後は無事に話せたと安堵していた。また、別の教師は研修会などで体験を何度も話しており、その繰り返しがトラウマになっているとも語った。いずれにしても、「学級崩壊」が教師に与える精神的ダメージの大きさを物語っていると思われる。

2) 「学級崩壊」の中心にある「いじめ」とその仲介

5人の教師が共通して語ったのは、「学級崩壊」の中心に子どもたちのいじめの問題があり、そのいじめの背後に家庭的な問題や受験などの子どもが抱えるストレスがあること、さらにその対応（学級経営）への苦慮であった。

「「学級崩壊」の場合、必ずそこにいじめの問題がある。いじめの含まれない「学級崩壊」なんてあるのかなって言うぐらい」

「いじめやストレスを発散する方法が陰湿な学年でした。・・・普通の子は出さない。出す子は自分の重たいものを背景に持っていて発散していました。力では、私の力では抑えられなかった。」

クラス内で子どもの問題が多発したときに、教師一人で支えきれず、気弱になったときに子どもとの関係が悪くなる、崩壊のプロセスについても以下のように語られた。

「だんだん（荒れている子を）受け入れることができなくなり、抑えられなくなった。・・・自分が弱くなっているのがわかりました。」

「クラスの状態が崩壊するのではなく、教師の精神が崩壊することが崩壊のプロセス。教師がしんどくなるから子どもとの関係が悪くなる。子どもは残酷なことをする。教師は弱くなる。教師がどこまで踏ん張れるか、周囲の受け止めが大事です。一人の人間は弱いから。本質は教師自身の崩壊していくプロセスをどうすればよいのかということなのです。」

ある教師は、「学級崩壊」について以下のよう

に語っている。

「このエネルギーとしんどさは、困難な普通のクラスを経営するより、3倍ぐらいも精神的、肉体的なしんどさがありましたね」

学級経営については、教師は「ねばならない」（ビリーフ）という教師独特の文化を持っているとされる。今回のインタビューでもいじめの対応について以下のような思いや対応が語られた。

「いじめは黙って見てられないというのがあるじゃないですか。だから、これはやめないといけないと、やいのやいのになったのも悪循環でした。」

「ある一人の女の子をいじめ始めたのですね。汚いとか臭いとか言って。私は許せなかった。・・・「あんたらのしていることはおかしいで」というところに早くもっていこうとしたのですね。」

「何度も個々に、あるいは全体の場で注意したり、話し合ったりするのだが、なかなか心に響いてくれなかった。・・・大人である私が指導し、注意し、子どもたちはそれを聞くという関係を超えることができなかった。」

ここにいじめの対応に対する教師の苦悩がある。河村、田上(1997)は、教師の「ねばならない」というビリーフが修正されることで、行動や感情に余裕が生まれ、児童を評価する基準や枠組みが広がり、より児童個々にそった指導

行動や態度で教育実践が行えると述べている。クラスが荒れるときの対応としてビリーフの柔軟性が必要であると思われる。

それでは、学校不信、人間不信、あるいは信頼関係のできにくい友達関係、傷つけあう子どもたちを前にして、担任として具体的に何ができるのか。ある教師は次のように語っている。

「子ども同士をつながなければいけなかったのに、つながなかった。結局、この子をかばうような形になることで、余計にこの子は孤立して、・・・本当はつなぎ役をしなければならなかったのに。」

子どもたちが荒れるとき、一般的には教師が子供に対して善悪の判断を教えて指導するという形になりがちである。しかし、むしろ教師に必要とされているのは、子どもの重たい部分を理解し、子どもと子どもをつなぐ仲介役（パイプ役）ではないかということである。

ある教師は、学級担任が使用できるカウンセリング的なスキルを身につける必要性を語った。また、「学級崩壊」のクラスを前にして、絵画療法などのスキルを用いながら対応した様子も語られた。

「担任の力を変えていくことはできると思うのです。子どもと保護者、・・・保護者と担任のラポールをきちんととっていけたら、学級崩壊はふせげる。そのラポールのとり方を学校の先生は知らないのです。」

今後はさらに、子どもと子ども、教師と子ども、保護者をつなぐ方法（仲介スキル）を教師自身が体得していることが求められると思われる。また、教師自身が編み出した学級経営技法は教師自身の身を守ることになり、保護者の信頼を得ることや教育改革につながると同じ教師は語っていた。

3) 教師が求める援助者（仲介者）の役割

それでは、第三者である援助者（仲介者）に教師が求める役割とはなんだろうか。

「教師の立場、親の立場、それぞれ立場性をはずせない。違う立場の人が入ってくると、一人でも入ると変わる。違う立場の人が入ることで見方が変わる。」

「学校の先生とは離れた立場の人が、冷静に、幅広く聞いたほうがよいと思う。」

以上のように、学校と家庭を客観的にアセスメントできる第三者の必要性が語られた。

さらに具体的に援助者に求められていたのは、1) 子どもには担任以外に安心して話せる大人がいること、2) 家庭訪問なども行いケアのできる専門家であること、3) 子どものことをよく知っていて、システムとして配置されており、教師との情報交換がフランクにできること、であった。

教師を精神的にも実際的にも支えるシステム作りが必要であると思われる。精神的なサポートはスクールカウンセラーなどによって実践されているかもしれないが、子どもをめぐる環境との仲介、具体的な支援、サポートはまだ課題が多い。しかし、「学級崩壊」の背後に子どものいじめ、家庭的なストレスなどが存在することを考慮するならば、子どもと家庭を具体的にケアでき、学校とのつなぎ役、仲介役を行う、そうした専門性を持ったスクールソーシャルワーカーの働きが必要であると感じる。

【まとめと今後の課題】

「学級崩壊」に関する親と教師の意識調査の結果から、「学級崩壊」に対するスクールソーシャルワークの仲介機能とその実践課題は以下のようになる。

第一は学校と家庭の仲介についてである。「学級崩壊」を経験した親は学校との仲介の必要性を感じながら、仲介行動が学校と家庭の連携に貢献するという認識が少ない。仲介者はこうした意識の背後にあるであろう学校に対する失望感や無力感をきちんと受け止め、仲介が学校と家庭の協力関係の構築にいかに関与するのか、その実践スキルと具体的な方法を親に対して示さなければならない。そのための理論的、実証的、臨床的な研究が積み重ねられる必要がある。また、親のための具体的なマニュアル作りも必要である。

第二は教師による子どもへの仲介スキルについてである。「学級崩壊」の中心にあるいじめや子どもが抱える様々なストレスに対して、教師は子どもと子どもとのパイプ役として仲介できるスキルを身につけておく必要がある。また、教師による親との信頼関係作りのためのスキル向上も重要である。親の意識調査からも教師への信頼感が連携に大きく作用していたこともあり、親との信頼関係づくりは重要な課題である。スクールソーシャルワーカーは学校と家庭、地域を結ぶ、その専門性故に教師を支援することが可能であると考える。

第三は教師が求める仲介者の役割についてである。教師や親とは異なる第三者の立場で、子どもの話をよく聞き、子どもを取り巻く環境について客観的に分析し、その結果を教師とフランクに話せる立場の人が求められていることがわかった。現在、スクールカウンセラーは主に臨床心理士によって実践されているが、人と環境をつなぎ隙間を埋める、そのような専門性を持ったスクールソーシャルワーカーに対するニーズも今後は出てくると思われる。そのための社会福祉領域での専門教育の整備や社会的な認知を求めての地道な活動が今後も必要であると感じる。

【文献】

Bowen, N.K.: A Role for School Social Workers in Promoting Student Success through School-Family Partnership, *Social Work in Education*, 21, 34-47(1999)

カレル・ジャーメイン他著 小島蓉子翻訳「エコロジカル・ソーシャルワーク」学苑社、1992

河村茂雄・田上不二夫：教師の教育実践に関するピリーフの強迫性と児童のスクール・モラルとの関係、*教育心理学研究*、45、213-219.

Chandler, S.M. Mediation: Conjoint problem solving. *Social Work*, 30, 347-349, 1985

Chavkin, N.F. & Garza-Lobeck, M.: Multicultural Approach to Parent Involvement. *Social Work in Education*, 13, 22-33, 1990

岩永定・佐藤義彦：親の学校参加に関する調査研究、*鳴門教育大学研究紀要（教育科学編）*第7巻、199-215、1992

大塚美和子 a：「学級崩壊」に対する保護者の対処プロセスについての質的調査研究-スクールソーシャルワークの役割と課題-、「子ども家庭福祉学」第2号、2002

大塚美和子 b：「学級崩壊」を経験した親の意識-家庭と学校の関係についての親の意識調査から-*関西学院大学社会学部紀要* 92号、2002. 10

Pennekamp, M. & Freeman, E.M.: Toward a Partnership Perspective: Schools, Families, and School Social Workers, 10, 246-259, 1988

Shepard, R.G., Trimberger, A.K., McClintock Patricia J.; Lecklider, D.: Empowering family-school partnerships: An integrated hierarchical model, *Contemporary Education*, 70, 33-38, 1999

Shepard, R.G., Rose, H.: The power of Parents: An empowerment model for increasing parental involvement, *Education*, 115, 373-378, 1995

(注)「学級崩壊」は当事者の心理的負担の大きい問題であるため、以下のような内容について倫理的配慮をおこない調査を実施した。(1)インフォームドコンセント、(2)秘密の保持、(3)プライバシーの保持、(4)心理的負担へのケア、(5)参加者への調査結果の開示。

表1 「学級崩壊」経験者 因子分析

	因子負荷量					
	1	2	3	4	5	6
第1因子 仲介 (信頼性 $\alpha = .9165$)						
42. 子どものおかれた状況を正確に理解し判断してくれる	0.917	0.018	-0.020	-0.171	0.211	-0.065
40. 学校と家庭が対等に話し合えるように仲介してくれる	0.813	-0.016	-0.009	-0.124	-0.122	0.140
41. 様々な情報やネットワークを持っている	0.782	0.053	-0.057	0.039	0.145	-0.095
46. 問題が解決されるまで学校と家庭の仲介 (具体的な交渉役) をしてくれる	0.781	-0.063	0.055	0.359	0.114	0.233
45. 子どもの意見を代弁して学校に伝えてくれる	0.771	0.123	-0.072	0.296	-0.005	-0.059
44. 親の心理的なサポートをしてくれる	0.721	-0.033	0.103	0.443	0.159	0.127
43. 学校と家庭のそれぞれの意見や要望を聞き、調整をしてくれる	0.632	-0.166	0.063	-0.037	0.104	0.616
37. 親の意見をまとめ、代弁してくれる	0.529	-0.068	-0.063	0.206	0.302	0.458
第2因子 学校への危機意識 (信頼性 $\alpha = .8564$)						
12. 学校は「学級崩壊」が発生したときにうまく対処できないと思う	0.000	0.867	-0.122	-0.139	-0.213	0.085
16. このままでは学校はだめになるという危機感を感じる	-0.002	0.757	-0.210	-0.013	0.037	-0.031
3. 学校は閉鎖的であると感じる	-0.001	0.647	-0.416	0.115	0.164	-0.235
4. 学校では先生どうしの協力がなないように思う	0.121	0.639	-0.226	0.104	0.010	-0.300
20. 学校は問題が起きても対応を先送りにすると思う	-0.081	0.634	-0.256	0.193	-0.097	0.125
第3因子 先生への信頼度 (信頼性 $\alpha = .9437$)						
24. 担任の先生は授業を工夫して熱心に指導してくれていると思う	-0.014	-0.291	0.889	0.027	0.045	-0.035
8. 担任の先生を信頼している	0.016	-0.288	0.872	-0.104	-0.006	0.011
2. 担任の先生は子どもを一人の人間として尊重してくれていると思う	-0.048	-0.333	0.859	0.113	-0.023	0.072
第4因子 教育参加 (信頼性 $\alpha = .6559$)						
34. 親も学校の運営 (教育目標の決定や学校で起きている問題への対策など) に参加する必要がある	0.096	0.003	0.037	0.790	-0.004	-0.034
23. 親自身が動かなければ学校は変わらないと思う	0.042	0.029	0.094	0.524	0.071	0.236
26. 親の意見や要望を反映させる制度 (例えば「学校評議員制度」など) が必要であると思う	0.091	0.099	-0.177	0.521	-0.080	-0.193
第5因子 学校ボランティア (信頼性 $\alpha = .5951$)						
15. 親は学校のボランティア (図書や安全指導などのボランティア) をする必要があると思う	0.085	-0.054	-0.043	-0.041	0.896	0.348
11. 親はPTA役員として学校に協力する必要があると思う	0.143	-0.033	0.024	0.021	0.489	-0.093
因子寄与	4.588	2.902	2.711	1.779	1.360	1.095
因子寄与率	21.849	13.819	12.911	8.473	6.478	5.216

表2 「学級崩壊」未経験者 因子分析

	因子負荷量				
	1	2	3	4	5
第1因子 仲介 (信頼性 $\alpha = .8972$)					
46. 問題が解決されるまで学校と家庭の仲介 (具体的な交渉役) をしてくれる	0.829	0.134	0.109	-0.171	0.080
42. 子どものおかれた状況を正確に理解し判断してくれる	0.810	-0.039	-0.070	-0.111	0.068
43. 学校と家庭のそれぞれの意見や要望を聞き、調整してくれる	0.774	-0.075	0.113	0.054	-0.099
41. 様々な情報やネットワークを持っている	0.740	0.120	-0.039	0.098	0.152
40. 学校と家庭が対等に話し合えるように仲介してくれる	0.729	0.067	0.048	-0.106	0.010
45. 子どもの意見を代弁して学校に伝えてくれる	0.710	-0.138	-0.134	0.198	-0.037
44. 親の心理的なサポートをしてくれる	0.708	-0.073	0.077	0.133	0.056
37. 親の意見をまとめ、代弁してくれる	0.621	-0.128	-0.134	0.250	-0.020
第2因子 学校への危機意識 (信頼性 $\alpha = .7947$)					
3. 学校は閉鎖的であると感じる	-0.039	0.642	-0.090	0.039	0.003
4. 学校では先生どうしの協力がなないように思う	0.065	0.617	-0.172	0.029	0.001
12. 学校は「学級崩壊」が発生したときにうまく対処できないと思う	-0.095	0.608	-0.274	0.148	-0.016
20. 学校は問題が起きても対応を先送りにすると思う	-0.001	0.573	-0.299	0.344	-0.055
16. このままでは学校はだめになるという危機感を感じる	-0.030	0.559	-0.155	0.308	-0.059
第3因子 先生への信頼度 (信頼性 $\alpha = .8454$)					
8. 担任の先生を信頼している	-0.037	-0.340	0.784	-0.033	0.064
24. 担任の先生は授業を工夫して熱心に指導してくれていると思う	-0.045	-0.379	0.731	-0.047	0.054
2. 担任の先生は子どもを一人の人間として尊重してくれていると思う	0.112	-0.455	0.571	0.048	-0.098
第4因子 教育参加 (信頼性 $\alpha = .5814$)					
34. 親も学校の運営 (教育目標の決定や学校で起きている問題への対策など) に参加する必要がある	0.063	0.027	-0.002	0.530	0.130
26. 親の意見や要望を反映させる制度 (例えば「学校評議員制度」など) が必要であると思う	0.043	0.274	-0.086	0.490	0.054
23. 親自身が動かなければ学校は変わらないと思う	0.028	0.153	0.049	0.471	0.156
第5因子 学校ボランティア (信頼性 $\alpha = .6132$)					
15. 親は学校のボランティア (図書や安全指導などのボランティア) をする必要があると思う	-0.018	-0.024	0.145	0.160	0.773
11. 親はPTA役員として学校に協力する必要があると思う	0.111	-0.035	-0.086	0.170	0.574
因子寄与	4.462	2.455	1.816	1.225	1.043
因子寄与率	21.248	11.692	8.646	5.835	4.967