

子どもの適応を促すために、教師は学級経営において、子ども同士の人間関係を促進し改善するための様々な働きかけをします。そこで目指される人間関係の促進や改善とは、どのような状態をさすのでしょうか。どのような人間関係であることが子どもの適応感を高めるのでしょうか。どのような人間関係が学級状況をよりよくするのでしょうか。本稿では、学級の人間関係のありかたについて、コミュニケーションの観点から考えてみたいと思います。

一 子どもたちの適応感を支えるものは

まず、部活動の研究^①からご紹介します。部活動は生徒たちによる自律的組織であり、生徒同士での相互支援関係によって活動が成立します。ここでは、その支援をソーシャル・サポート（身近な人たちによる物質的・心理的支援）と捉え、技能向上のためのサポートと人間関係維持のためのサポートの部員間での授受が、部活動適応感とどのように関連するかを検討しています。

中学校の運動部を対象に、これらソーシャル・サポートの授領・提供の程度と適応感との相関をみたところ、①技能サポートと人間関係サポートのどちらか一方を受領してさえいれば、他方を受領していなくても、その生徒の適応感は十分に高く、また同様に、一方を提供できさえすれば、他方を提供できなくても、適応感が高いことが明らかにされました。②また、技能サポートのみを受領している場合

リレー連載

教育のゆくえ

学級コミュニティ論



越 良子

上越教育大学 教授

と人間関係サポートのみを受領している場合とでは、適応感に差はなく、提供に関しても同様でした。兎に角、何かしらのサポートを受領できれば、また提供できれば、高い適応感をもつことができるのです。さらに、ソーシャル・サポートには互恵的な返報性があることが知られています。サポートが（受領したら、お返しに同程度に提供をすること）、③例えば技能サポートを受領し人間関係サポートを返すといった形の異種のソーシャル・サポートどうしても、互恵的な返報性が成立することも示されました。これらから、技能サポートと人間関係サポートの、適応感に対する代替性が実証されたと言えます。つまり中学生の適応感にとって、サポート内容は何でもよく、ソーシャル・サポートの交換をすることこそが重要なのです。

さらに、部活動集団でのソーシャル・サポートは、特定の二者間だけで交換されるのではなく、多数の相手との間で交換されます。これを一般交換状況といえます。つまりサポートをくれた相手にサポートを返報するとは限らず、別の人に提供することもあるわけです。そこで、部活動の先輩・同輩・後輩間でのソーシャル・サポート交換の互恵的返報性と適応感との関連も検討したところ^②、先輩からサポートを受領し、同程度のサポートを後輩に提供するといった、相手が異なるサポート交換でも互恵性が高いほど、部活動適応感が高いことが示されました。授受の相手が誰であれ、サポートを誰かに提供し、誰かから受領するといった、ソーシャル・サポートの収支が個人内で合っている

ることが適応感にとって重要ということです。

これらの研究から、子どもたちの適応感を支えるものがあるのかについての示唆が得られます。すなわち、社会的役割の遂行による他者からの受容と社会的アイデンティティが、子どもの適応感を支えるといえます。ソーシャル・サポートを受領すること提供することは、部活動集団において、他のメンバーから存在を受け入れられ、他メンバーに対してサポートを受領・提供するという役割を担い、貢献していることを意味します。何らかの形で支えられ、貢献し受容され、相互支援関係をもつこと。

それによって、所属集団の人間としての社会的アイデンティティをもつことができ、それが適応感を高めると考えられます。社会的アイデンティティとは、自分はこの人間だ、ここが自分の場所だ、と思えることであり、いわゆる「居場所」感に繋がるものです。

二 コミュニティ感覚の必要性

しかしながら、このような部活動でのソーシャル・サポート交換と部活動適応感との関連は、文化部では見出されませんでした^③。特にメンバーからのサポートの受領に関して、人間関係サポートの受領は多いにもかかわらず、部活動適応感全体には無関連だったのです。このことから、文化部では、ソーシャル・サポートの受領が部活動内での自身の社会的役割を意味しなかった可能性が考えられます。

また互恵的返報性も適応感とあまり関連せず、このことから、運動部と比べ文化部においては、各メンバーが相互依存的に部活動を形成しているという認識が弱かったことが示唆されます。つまり、メンバーにコミュニティ感覚が欠如していた可能性が考えられるのです。各メンバー自身に、自分が部活動というコミュニティを構成する一員であるという認識が弱く、そのため、ソーシャル・サポートの授受によって部活動メンバーとの受容関係や部活動集団自体が意識されることなく、適応感に対して機能しなかったものと考えられます。病院の窓口で受付係と事務的にサビスのやりとりをするようなものです。

コミュニティ感覚の必要性は、例えばリーダーシップに関するPM理論の知見からも示唆されます。周知のように、リーダーシップの「集団維持機能」は、成員の人間関係への配慮です。しかし、Pmタイプの教師の学級状態は、Pmタイプより相対的にですが良くないことが知られています。つまり、M機能とP機能の両方があつてこそ、よい学級状態を作り出すことができます。これは、教師が集団維持機能を発揮することで、子どもたちは提示された課題を協同の課題と受け止めることができ、そのため、凝集性の高い関係を保ちつつ高いパフォーマンスをあげられるからではないかと解釈できます。つまりPmタイプの教師の学級では、共同体意識（コミュニティ感覚）が高いのではないかとということです。

三 コミュニティとは何か

コミュニティの定義は多様ですが、概ね、「安定と安全、必要な支援を引き出しうる、さらには個性の獲得を目指した、一領域内の人々の様式化された相互作用」と言うことができます⁴⁾。ここで言う一領域とは物理的な場所だけでなく、心理的場所も意味するものです。「何らかの帰属意識をもち、かつその構成メンバーの間に一定の相互扶助の意識が働いているような集団」⁵⁾とも定義されます。地域社会、家族、友人、専門組織、インターネット上で同じテーマのもとに集った人々などもコミュニティの形態と捉えられます。つまり関心・目標を共有し、知識や道具を相互交換する人々のネットワークということができるとでしょう。

また、コミュニティに関わっているという感覚をコミュニティ感覚といいます。所属の感覚、独自に役に立っているという感覚、所属することによって受け取る資源によって要求が満たされているという感覚、コミットメント・信念・歴史・場所・時間・経験を共有しているという感覚から成るとされています。

コミュニティの重要な特徴は、共同性にあると思われる。そのもとで、相互作用は有効に行われます。共同性とは、一体意識に基づいて、共通の関心・目標に対して、ともに動くことです。つまり「ともに創る」という意識でしよ

うか。その際、メンバーの出自の同質・異質性は重要では
ありません。一般的には、メンバー同士が同質である方が
コミュニティに参加しやすいといえますが、共通の関心・
目標のもとでは異質性も参加しえます。むしろ、異質性が
新奇な刺激やアイディアをコミュニティに持ち込み、創造
力を高めると考えられます。また、ともに動くためには、
コミュニティ内部におけるルールと責任が意識される必要
もあります。

先の部活動の運動部について考えてみましょう。運動部
は、コミュニティとして成立していたと考えられます。共
通の関心事（例えばバスケットボール）に対して共に動く
という関係が成立したコミュニティであり、メンバー間で
のネットワークが形成されていました。そのため、ルール
の共有も信頼感の形成も可能であったと考えられます。そ
のような関係に基づいて、メンバーはお互いの意見や創意
工夫を交換しやすく、アイディアを共有し、一人一人の能
力や個性が生かされ、時には自分の無知を露呈することも
できたのです。帰属意識があり親密感をもっているからこ
そ、他者の意見にも耳を傾けようという気になります。集
団の関心事を共有し、コミットメントがあるので、メン
バーはその集団に対して、あるいはそこで出される知識や
意見に責任感を覚え、自律的に相互支援的な関係をもつよ
うになったと思われれます。

つまり、運動部集団は、単なる集団でなくコミュニティ
であったことで、こうした有益な交換、創造、個人の能力

や個性の開発が可能になったと考えられるのです。

四 学級集団ではなく学級コミュニティ

学級もコミュニティといえます。単に子どもたちが大勢
居合わせただけの、一人一人が無関係な人たちの集団では
なく、メンバーが共通の関心と帰属意識をもち、お互いに
支援しあい影響を与えあいながら、学習と生活をともにす
るからです。年齢などの点で同質性は高いですが、無論、
異質性も高い集団です。

では、学級がコミュニティとして機能し、すなわち、子
どもたちにコミュニティ感覚があることは、学級状態にど
のような影響をもつのでしょうか。従来、学級の人間関係
の指標として、学級連帯感がしばしば用いられています。
学級のメンバー間の連帯・つながりについての認知であり、
「学級が楽しい」とか「学級のみんなは仲がいい」「自分の
組が負けるとかやしい」といった尺度項目によって測定さ
れます。しかし連帯感とコミュニティ感覚の違いは、単に
その集団が仲がよくて快適だということではなく、みんなが
等しくそのメンバーであり、そうした状況をまさに自分
たちが作り出し、共有しているという感覚にあります。先
述のように、コミュニティの特徴として共同性があり、そ
れは創造性や自律性を伴ったものと考えられるわけですが
ら、コミュニティ感覚は、共同体を相互に責任をもつて自
分たちで創っているという認識として捉えられるというこ

とです。一人一人の個が動くことで、公が創られ、共同体が成立するという認識だともいえます。

まず、コミュニティ感覚をもつことの影響は、地域社会において市民生活に及ぼす効果として、多くの研究で報告されています。例えば、まちづくりへの市民参加の研究^②においては、市民のコミュニティ感覚が高いほど、地域の活動に満足し、積極的に参加し、居住継続の意志が高いことが示されました。琵琶湖近辺に住む人たちにおいて、コミュニティ・アイデンティティが高いほど琵琶湖の環境配慮行動をしようとするという報告もあります^③。道路建設問題に対する地域住民の態度がコミュニティ感覚類型によつて予測できることと、コミュニティ感覚の因子である地域社会への積極性および地域社会での協同志向性を阻害するものとして、家族エゴイズムが指摘できることも明らかにされています^④。所属する社会に対してコミュニティ感覚をもつことは、そのコミュニティの一員としての満足と積極的な活動を促しているといえるようです。

五 コミュニティとしての学級づくり

こうしたコミュニティ感覚を直接的に学級集団において取り上げている研究は、今のところ見当たりません。しかし、学級という共同体を自分たちで作っているという感覚をコミュニティ感覚だとすれば、「学級活動への関与」の感

覚や「相互依存性」の認知によつて測定は可能であり、その影響も検討されています。

「学級活動への関与」は、伊藤・松井^⑤の学級風土尺度の低位因子の一つです。これは、「クラスの活動に一生懸命取り組む」「クラス全体のことを考えている」といった尺度項目によつて把握されます。この「学級活動への関与」が高い学級では、学級への満足感や自己制御などが高いという指摘があります。一方「相互依存性」とは、自分と他者がお互いにあることによつてお互いが成立しうることです。石月^⑥は特別な支援を要する子どもも在籍する学級において、担任教師が、「子ども間に他児とのかかわりを作る働きかけ」「他児を大切に思わせる働きかけ」さらに「教師がひとりひとりの児童を大切に作る働きかけ」といった相互依存関係を促す指導を行っている場合、子どもたちの公平感が高く、被受容感も影響を受けることを見いだしています。

これらから、子どもたちが学級に対してコミュニティ感覚をもっていることによつて、学級の情緒的状态はよりよいものになり、また、自己制御による自主的・自律的行動がなされやすくなることが推測されます。つまりコミュニティ感覚があることで、自覚的に相互のサポート授受が行われる、自律的な学級集団が成立すると考えられます。

共通の関心・目標のもとで、他者とともに学級活動を成立させる、そうした相互依存的な関係が学級において成立

し、他者存在に対する意識や関与をもち、そこからの恩恵をただ受けるだけでなく、自身が能動的に責任を負う。こうした人間関係がコミュニティ感覚に伴って育つことで、学級は自律した一つの社会になり得るのではないだろうか。そして、それが十分に機能することで、運動部の例のように、より創造的で発散的な発展が期待できます。

しかし、学級を「ともに創る」「自分たちで創る」という意識を子どもたちはどのくらい強くもっているでしょうか。ともに創るという意識があるから相互作用が生じ、主体性・自律性や責任感が生じるのです。学級は、部活動のように自分たちの意志で加入を決められるものではありません。強制的に参加させられた学級において、何らかの仕掛けが用意されなければ、子どもたちは、関心や目標を共有することも、従ってその達成のために自分たちでともに動くという関係をもつことも難しいように思われます。

例えば文化祭や運動会などは、そのよいチャンスとして、学級経営に活用されているとお聞きます。より日常的な例としては、掃除の時間が挙げられます。普通、各学級に割り当てられた掃除担当場所は、学級内の班ごとに分担することが多いようです。例えば今週の教室掃除の担当はA班です。教室がきれいできれいで気持ちよく使えるのは、A班のおかげです。その代わり、自分たちの班も理科室をきれいに掃除しました。次に理科室を使う人たちは、実験なども安心してできるはずです。このような「分担」の意味と目的

の捉え直し、学級をコミュニティとして育てていくことの試みと考えられます。

引用文献

- (1) 越良子・関澤敬子 (2009) 中学生の部活動適応感における部活動内ソーシャル・サポートの機能 心理学研究, 80, 345-361.
- (2) 越良子 (2010) 部活動集団におけるソーシャルサポートの互恵性: 授受の相手が異なる場合の検討 日本社会心理学会第五十一回大会発表論文集, 640-641.
- (3) 越良子・関澤敬子 (2010) 中学校文化系部活動におけるソーシャルサポートと適応感との関連 上越教育大学研究紀要, 29, 67-73.
- (4) Kater D. (1968) Community dynamics and mental health. Wiley.
- (5) 広井良典・小林正弥 (2010) コミュニティ、勤章書房
- (6) 三浦麻子・飛田操 (2002) 集団が創造的であるためには…集団創造性に対する成員のアイディアの多様性と類似性の影響 実験社会心理学研究, 41, 126-136.
- (7) 石盛真徳 (2004) コミュニティ意識とまちづくりへの市民参加…コミュニティ意識尺度の開発を通じて コミュニティ心理学研究, 7, 87-98.
- (8) 野波寛・加藤潤三 (2009) コミュニティ・アイデンティティとトポフォリアが環境配慮行動に及ぼす効果 心理学研究, 80, 25-32.
- (9) 藤本忠明 (1984) コミュニティ意識の研究 山本和郎 (編著) コミュニティ心理学の実際 新曜社 pp.263-274.
- (10) 伊藤亜矢子・松井仁 (2007) 学級風土質問紙の作成 教育心理学研究, 49, 449-457.
- (11) 石月幸枝 (2009) 通常学級での特別支援において相互依存を促す教師行動が児童に及ぼす影響 上越教育大学大学院修士論文 (未公開)