

学級コミュニティ感覚が学級風土に及ぼす影響

越 良 子*

(平成26年9月30日受付；平成26年11月5日受理)

要 旨

本研究は、中学生の学級に対するコミュニティ感覚が学級風土に及ぼす影響を検討した。対象は中学校21学級の生徒696名であった。学級コミュニティ感覚は、愛着、他者依頼、積極的貢献、自己決定の因子から構成されていた。分散分析の結果から、コミュニティ感覚の高い学級ほど学級風土が肯定的であることと、コミュニティ感覚の下位因子が学級風土に対して交互作用効果をもつことが示された。すなわち、コミュニティ感覚の愛着因子が高いほど学級風土の情緒的側面が肯定的であり、他者依頼因子が低いほど学級風土の規律や公正さ側面が肯定的であることが示された。学級状況の予測要因として、学級に対するコミュニティ感覚が有効であることが示唆された。

KEY WORDS

a sense of community コミュニティ感覚, classroom 学級, classroom climate 学級風土
junior high school students 中学生

1 目的

学級での協力的行動や相互支援などの起きやすさにおいて、学級という集団に対する生徒の認識の影響は大きい。大西・吉田(2010)は、生徒が、学級の人たちがいじめに対して否定的な規範をもっていると感じることがいじめを抑制することを明らかにしている。学級の人たちの持つ規範への意識とそこから逸脱することの影響についての意識が、学級内行動に影響するといえる。規範や逸脱に関する評価懸念は、一般に向社会的行動の生起あるいは抑制を予測する要因として古くから指摘されているものである。援助行動研究において、援助についての社会的責任性や援助行動の予期的評価は、援助行動の規定因のひとつとされる(高木, 1998)。被援助者との関係や援助コストなどの要因も同時に考慮はされるものの、規範に照らして自分に援助行動をおこなう責任はあるか、援助をおこない又はおこなわなかった場合、自分に対してどのような評価がなされるのかという判断が援助行動の生起に影響する。つまり、規範と責任、周囲の他者に対する意識が向社会的行動の生起に関わっているといえる。一方、吉田・斎藤・北折(2009)は広く社会的迷惑行為の生起と抑制を問題意識として、中学生に、「社会」を考えさせる教育実践をおこなっている。また、社会考慮という概念も提出して、社会を意識することと迷惑行為認知の関連を明らかにした(吉田ら, 2009)。

これらの知見の示唆するところは、学級において、他者を意識し、集団規範を意識し、自分に期待される責任や役割を自覚することが、学級内での向社会的行動の生起を促し学級状況を良好に保つということである。行動規範がどのようなもので、自身の行動が周囲にどのような影響をもち、周囲からどのように評価されると考えるかが、学級内の問題行動あるいは援助行動の生起に影響をもつものと考えられる。そもそも学級の規範や行動規準は、明文化されたものにしろ暗黙に共有されたものにしろ、はじめからあるわけではなく、生徒たちによって作られ維持されるものである。生徒たちはそのなかで、役割分担と協力とそれを可能にする心理的つながりによって動いていく。つまり学級とは生徒たちが個々にもつ考えや行動と、その生徒間での交換、相互の浸透や批判、評価と受容あるいは非受容の結果として作られる、きわめて社会的かつ自律的なものである。したがって、学級の行動の規準や規範、他者とのかわり方において自身に責任や役割があり、それらを他者と共に自分たちで作っているという認識が生徒たちにあること、すなわち学級に対してコミュニティ感覚(sense of community)をもつことが、学級内行動に影響を与えるものと考えられる。

コミュニティ感覚とは、個人が自分のコミュニティに対してもっている関係の感情をさす(Duffy & Wong, 1996)。また、コミュニティとは、“特定の生活上のニーズや関心をもつ生活者が、多次元的なコミュニティの、さま

ざまなコミュニケーションの場で織りなす、開かれた「生活システム」(植村, 2006)とされる。Hillary (1955)によれば、そのコミュニティを構成する個人間での社会的相互作用と相互依存性(共同性)、地域的空間の限定性(地域性)、心理的つながり(共族感情)が、コミュニティといわれるものの特徴である(石盛, 2013)。特定の生徒たちの共同性と限定性と共族感情によって成立する学級は、したがってコミュニティとして捉えることが可能である。

コミュニティ感覚は、McMillan & Chavis (1986)の4因子モデルによれば、“メンバーシップ(コミュニティの境界、所属の感覚等の概念)”, “影響力(コミュニティに影響を与え、与えられている感覚と、親密性を目的として均一性や統一性を求める力)”, “統合とニーズの充足(メンバー間で共有されたニーズ達成のための場があり、コミュニティを通して個人間のニーズが統合されていること)”, “情緒的結合の共有(メンバー間の交流、重要な出来事の共有、コミュニティへの積極的参与、メンバー間の精神的つながりの経験など)”の因子からなる。生徒たちは、学校生活を学級という場で共有し、一定の共通のニーズと関心のもとで相互作用を繰り返し、それによってさまざまな感情と達成を相互依存的に経験する。すなわち、学級コミュニティ感覚とは、学級において、情緒的なつながりを感じながら、自分たちの互恵的關係によって、課題を共有しお互いのニーズを統合的に達成しているという感覚であるといえるだろう。越(2012)は、学級コミュニティ感覚が協同的積極性と自立の2因子からなることを報告している。

コミュニティ感覚の高さは、相互支援や自律的業務行動を促す(Pretty, 1990; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002)。学級コミュニティ感覚もまた、学級内ソーシャルサポートの提供と関連することが明らかにされている(越, 2012)。学級コミュニティ感覚の高さが、学級の自律的な協力行動や援助行動の生じやすさといった学級集団の状況を形作るものと考えられる。特に、学級コミュニティ感覚の高い学級において、下位因子である協同的積極性がソーシャルサポートの提供と関連するとされている(越, 2012)。

しかしながら、越(2012)によって作成された学級コミュニティ感覚尺度は、生徒の社会的責任や自律に焦点が当てられたもので、学級に対する愛着因子が含まれておらず、McMillan & Chavis (1986)などのいう情緒的結合の側面が検討されていない。学級集団は、地域コミュニティや専門的な知識や技能をもつ人たちのコミュニティなどとは異なる教育コミュニティである。学級で他の成員と親しい関係を持ち、級友と情緒的な相互作用をおこなうことは、生徒の心理発達にとって必要であり、学級コミュニティにおいては、愛着側面も不可欠なものとして想定されるべきである。

そこで、本研究では学級コミュニティ感覚尺度を愛着の側面も加えて再度作成した。そのうえで、学級コミュニティ感覚が学級状況にどのように関連するかを明らかにする。ここでは、学級内での向社会的な行動を支えるものとして学級風土を取り上げ、学級コミュニティ感覚が学級風土に及ぼす影響について検討した。

2 方法

調査対象

公立中学校2校の1, 2, 3年生21学級、696名(女子339名, 男子356名, 不明1名)であった。1年生は9学級, 2年生8学級, 3年生4学級である。なお、分析ごとに欠損値を除外するため、分析対象者数はその都度異なる。

手続き

学級毎に担任教師により質問紙が配布され、集合調査法により実施された。

質問紙の構成

①フェイスシート 学年と性別について回答を求めた。

②学級に対するコミュニティ感覚尺度 越(2012)に基づき、石盛(2010)の地域コミュニティ意識尺度の愛着因子項目を参考に新たな項目を加え、全18項目の尺度を作成した。

③学級風土尺度 学級風土を測定するために、伊藤・松井(2001)の学級風土質問紙を参考に、さらに三島・宇野(2004)を参照して協同性や相互依存性の項目を加え、全32項目の尺度を作成した。

以上の②③の各項目において、あてはまる程度について6段階(6:非常にあてはまる~1:全然あてはまらない)で評定を求めた。

実施時期

2013年12月に実施した。

3 結果と考察

3. 1 学級コミュニティ感覚尺度の因子分析

学級に対するコミュニティ感覚尺度について、因子分析（主因子法，プロマックス回転）を実施した。固有値の推移，解釈の可能性などが考慮され，4 因子解が採択された（表 1）。

表 1 学級コミュニティ感覚尺度の因子分析結果（回転後）

質問項目	因子負荷量			
	I	II	III	IV
クラスのみならず何かすることで，毎日の学校生活を楽しくしたい。	.92	.00	-.07	-.05
クラスの一員なのだから，少しでもクラスの居心地が良くなるようにしたい。	.74	-.06	.13	-.09
ずっとこのクラスでいたい。	.73	.12	-.05	-.04
クラスの全員と親しく話そうになりたい。	.62	.00	-.05	.18
クラスの居心地を良くするために，みんなといっしょに活動しようという気持ちがある。	.55	-.02	.29	-.03
うれしいことがあったら，クラスみんなに話したい。	.54	.21	.10	.03
文化祭や体育祭では，他のクラスに負けないようがんばりたい。	.53	-.16	-.17	.19
クラスを良くするための活動は，だれか他の人に任せておけばよい。	.01	.82	-.06	.05
クラスの活動は熱心な人たちに任せておけばよい。	.05	.74	.00	.06
クラスで何か起きても，自分には関係ない。	-.14	.59	.05	-.04
クラスが文化祭や体育祭などの行事をするときに，係や役の仕事はやりたくない。	.08	.53	-.18	.04
クラスで何か問題が起きても，先生に解決してほしい。	.13	.51	.13	-.13
居心地のよいクラスにするために自分から積極的に活動していきたい。	-.00	-.00	.96	-.03
クラスの一員なのだから，自分の考えをできるだけ学級会やクラスの活動などで提案したり発言したりするのは当然のことだ。	-.01	.03	.68	.13
クラスの一員として，何かクラスのために活動したい。	.25	-.09	.51	.11
クラスを良くするためには，自分たちで決定することが重要だ。	.03	.06	.14	.66
クラスの重大なことは自分たちで決めたい。	.09	-.06	.01	.59
因子間相関	I	II	III	IV
II	-.43			
III	.72	-.51		
IV	.65	-.37	.58	
α 係数	.86	.76	.86	.67

第1因子には、“クラスのみならず何かすることで、毎日の学校生活を楽しくしたい”、“クラスの一員なのだから、少しでもクラスの居心地が良くなるようにしたい”、“ずっとこのクラスでいたい”などの7項目の負荷量が高く、学級の楽しさや愛着に関わる因子と考えられ、愛着の因子と命名された。第2因子は“クラスを良くするための活動は、だれか他の人に任せておけばよい”、“クラスの活動は熱心な人たちに任せておけばよい”などの5項目の負荷量が高く、他者依頼の因子と考えられた。第3因子は“居心地のよいクラスにするために自分から積極的に活動していきたい”、“クラスの一員なのだから、自分の考えをできるだけ学級会やクラスの活動などで提案したり発言したりするのは当然のことだ”などの3項目が高い負荷を示したことから、積極的貢献の因子と命名された。第4因子は、“クラスを良くするためには、自分たちで決定することが重要だ”、“クラスの重大なことは自分たちで決めた”の2項目が負荷量が高く、自己決定の因子と命名された。

なお、2因子解の場合、第2因子は他者依頼に関わる項目の負荷量が高く、第1因子はそれ以外の項目から構成された。3因子解の場合は、自己決定の項目が愛着項目とともに第1因子を構成した。

4つの各因子に負荷量の高かった(.30以上)項目の平均評定値を、それぞれ愛着、他者依頼、積極的貢献、自己決定得点とした。それぞれの α 係数は.86, .76, .86, .67であった。第4因子は2項目であるために α 係数も低いが、学級コミュニティ感覚の下位側面を詳細に検討するために、独立した因子として分析に用いた。

このようにして得られた愛着因子には、新たに加えられた学級への親密感や愛着感の項目の他、越(2012)の協同的積極性因子の項目も含まれた。他者依頼因子には、越の自立因子項目が含まれた。積極的貢献因子、自己決定因子では、越の協同的積極性因子の項目がそれぞれに分かれて因子を構成していた。これらから、本研究において新たに項目を加えて作成した尺度は、より細分化して学級コミュニティ感覚の下位側面を抽出しうる尺度になっていると考えられる。

また、愛着因子の“みんなと何かすることで学級を良くしたい”、“居心地が良くなるようにしたい”という項目は、石盛(2010)の地域コミュニティ対象の尺度においては、連帯・積極性因子の項目に対応するものであった。地域コミュニティとは異なり、教育コミュニティである学級の場合、“自分たちで”、“一緒に”、“楽しくしたい”、“良くしたい”という感覚が愛着と密接であることが示唆される。つまり学級に対する積極的な態度は学級に愛着があってこそということであろう。

3. 2 学級風土尺度の因子分析

学級風土尺度の因子構成を明らかにするため因子分析(主因子法、プロマックス回転)を実施し、6因子が採択された。第1因子には“このクラスには人の気持ちのわかる、やさしい子がたくさんいる”、“このクラスのみならずは、友達同士助け合う”などの9項目の負荷量が高く、協力の因子と考えられた。第2因子は“このクラスのみならずはよく勉強する”、“このクラスのみならずは、授業中、先生や他の人の話をよく聞いている”などの5項目の負荷量が高く、規律・学習志向の因子と考えられた。第3因子は“このクラスのみならずは、クラスみんなで取り組む活動(行事や係の活動など)に一生懸命取り組む”、“このクラスのみならずは、クラスみんなで取り組む活動(行事や係の活動など)に自分から進んで参加する”の2項目の負荷量が高く、学級活動の因子と考えられた。第4因子は“このクラスのみならずは、自分の気持ちを素直に先生に話す”、“このクラスのみならずは、自分の気持ちを気軽に話す”などの3項目の負荷量が高く、自己開示の因子と考えられた。第5因子は“このクラスのみならずは、このクラスが気に入っている”“このクラスのみならずは、このクラスになってよかったと思っている”などの4項目の負荷量が高く、満足の因子と考えられた。第6因子は、“このクラスは、クラスが嫌な雰囲気(いやな感じ)になる時がある”“このクラスには、自分の意見を押し通そうとする人がある”などの4項目の負荷量が高く、非公正の因子と考えられた。各因子に負荷量の高かった(.30以上)項目の平均評定値を算出し、各因子の尺度得点とした。 α 係数はそれぞれ、.92, .78, .71, .76, .89, .62であった。特に第6因子の係数が低いが、研究目的に照らして重要な因子であるため、分析に用いた。

この因子構造は、伊藤・松井(2001)の学習因子と規律因子が1つの因子に統合され、不和と公平さ因子も1つの非公正の因子として抽出された他は、概ね伊藤・松井と同様であった。それに加えて、伊藤・松井の親しさ因子は、本研究では相互依存の項目などとともに協力の因子を構成した。

3. 3 学級コミュニティ感覚と学級風土の関連

3. 3. 1 学級単位の検討

まず学級ごとに、コミュニティ感覚各因子の平均を算出し、学級得点とした。その学級得点の全21学級の平均を算出し(愛着 4.6 ($SD=0.6$) ; 他者依頼 2.9 ($SD=0.4$) ; 積極的貢献 4.2 ($SD=0.3$) ; 自己決定 4.8 ($SD=0.2$)),

それに基づいて $\pm 0.1SD$ を基準とし、因子別に、高得点の学級群と低得点の学級群を設定した。また、学級ごとに、風土各因子の平均得点を算出した。

コミュニティ感覚4因子の高・低群の組み合わせによって、学級は16類型が想定できる。調査対象の21学級をそれによって分類した結果が表2である。この表においてコミュニティ感覚が最も肯定的である愛着高・他者依頼低・積極的貢献高・自己決定高（高低高高）類型に該当する4学級と、最も肯定的でない低・高・低・低（低高高低）類型に該当する2学級の平均風土得点をコミュニティ感覚高学級・低学級の典型例として図1に示した。いずれの風土因子においても、高低高高類型の方がより肯定的であることが読み取れる。

これらの学級群の風土の違いを統計法によって検討するにあたっては、4因子の全組み合わせに該当する学級がなく、学級コミュニティ感覚4因子を独立変数とする4要因分散分析は実施できない。そこで、因子ごとにその高低学級群による風土の違いを検討した（表3）。なお、学級風土各因子に関する分析結果の解釈のしやすさを考慮して、ここからは非公正因子について得点を逆転させ、公正因子として分析をおこなった。

各風土因子得点を従属変数とした、コミュニティ感覚各因子の高低群（2：高・低） \times 風土因子（6）の2要因分散分析を実施した。その結果、愛着因子に関しては、風土因子要因の主効果が有意であり（ $F(5,70)=55.85$, $p<.01$ ）、下位検定より、学級活動>協力=満足>自己開示=規律・学習志向>公正得点の順で高いことが示された。

表2 学級コミュニティ感覚4因子による学級分類

愛着	他者依頼	積極的 貢献	自己決定	該当 学級数
高	高	高	高	1
			低	0
		低	高	0
			低	2
	低	高	高	4
			低	0
		低	高	0
			低	1
低	高	高	高	0
			低	0
		低	高	2
			低	2
	低	高	高	0
			低	1
		低	高	2
			低	0

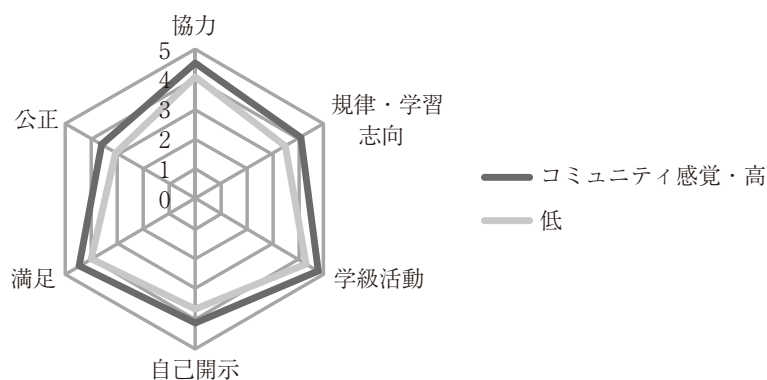


図1 学級コミュニティ感覚高・低学級の学級風土

表3 学級コミュニティ感覚の各因子高低群における平均学級風土得点（学級単位）

学級コミュニティ 感覚	群 (N)	学級風土 (SD)					
		協力	規律・ 学習志向	学級活動	自己開示	満足	公正
愛着	高 (10)	4.5(0.3)	4.0(0.4)	4.6(0.5)	4.0(0.4)	4.4(0.4)	3.4(0.4)
	低 (6)	4.1(0.2)	3.5(0.1)	4.5(0.4)	3.8(0.2)	4.0(0.3)	3.2(0.3)
他者依頼	高 (8)	4.2(0.3)	3.6(0.2)	4.5(0.4)	3.8(0.3)	4.1(0.4)	3.1(0.2)
	低 (12)	4.4(0.3)	3.9(0.4)	4.6(0.4)	3.8(0.4)	4.2(0.4)	3.5(0.4)
積極的貢献	高 (11)	4.4(0.3)	3.9(0.4)	4.7(0.4)	4.0(0.4)	4.4(0.4)	3.5(0.4)
	低 (9)	4.2(0.2)	3.7(0.3)	4.4(0.4)	3.7(0.2)	4.1(0.3)	3.1(0.2)
自己決定	高 (12)	4.4(0.4)	3.8(0.4)	4.6(0.4)	3.9(0.4)	4.2(0.4)	3.3(0.4)
	低 (8)	4.2(0.2)	3.8(0.3)	4.3(0.4)	3.7(0.2)	4.2(0.3)	3.4(0.3)

他者依頼因子に関しては、風土因子要因の主効果が有意で ($F(5,90) = 80.95, p < .01$)、同様に学級活動 > 協力 = 満足 > 自己開示 = 規律・学習志向 > 公正得点の順で高いことが示された。

積極的貢献因子に関しては、積極的貢献因子の主効果 ($F(1,18) = 4.73, p < .05$) と風土因子の主効果 ($F(5,90) = 72.61, p < .01$) が有意であり、積極的貢献得点の高い学級の方がそうでない学級よりも学級風土は肯定的であった。また、風土得点は上記と同様に、学級活動 > 協力 = 満足 > 自己開示 = 規律・学習志向 > 公正得点の順で高いことが示された。

自己決定因子に関しては、風土因子の主効果が有意で ($F(5,90) = 72.34, p < .01$)、同様に学級活動 > 協力 = 満足 > 自己開示 = 規律・学習志向 > 公正得点の順で高いことが示された。上記以外の主効果及び交互作用は有意ではなかった。

3. 3. 2 個人単位の検討

このように学級単位の分析では、コミュニティ感覚の下位因子の影響はあまり明確に見られなかった。そこで次に、コミュニティ感覚各因子の高・低学級群に所属する生徒を単位として高群・低群を設定し、両群の生徒の学級風土各因子の得点について検討した（表4、図2）。上記と同様の2要因分散分析を実施した結果、愛着因子に関し

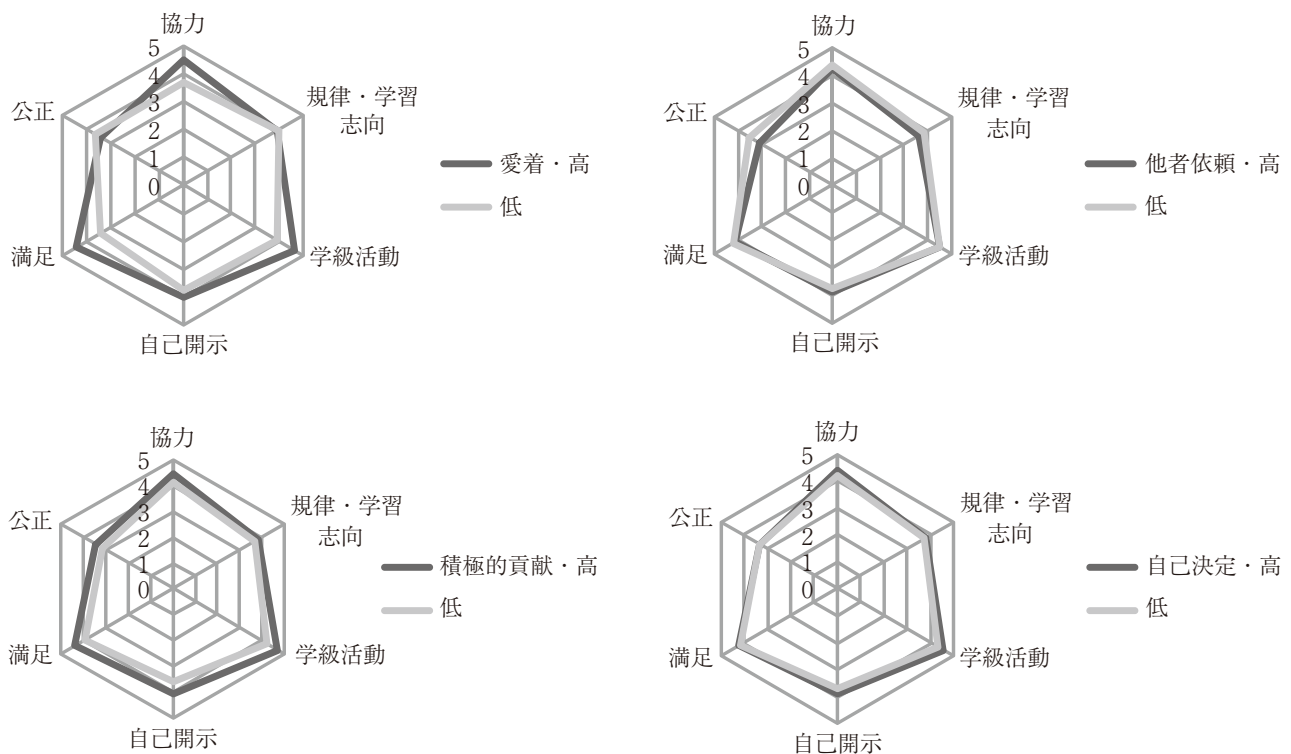


図2 学級コミュニティ感覚各因子高低群の学級風土チャート

表4 学級コミュニティ感覚の各因子高低群における平均学級風土得点（個人単位）

学級コミュニティ 感覚	群 (N)	学級風土 (SD)					
		協力	規律・ 学習志向	学級活動	自己開示	満足	公正
愛着	高 (307)	4.5(0.9)	4.0(0.9)	4.6(1.1)	4.0(1.1)	4.5(1.0)	3.4(1.0)
	低 (200)	3.7(1.0)	4.0(1.1)	4.0(1.2)	3.8(1.1)	3.4(1.0)	3.7(1.1)
他者依頼	高 (269)	4.2(1.0)	3.6(0.9)	4.5(1.1)	3.9(1.1)	4.1(1.1)	3.1(0.9)
	低 (359)	4.4(0.9)	3.9(0.9)	4.5(1.0)	3.8(1.1)	4.2(1.1)	3.5(1.0)
積極的貢献	高 (325)	4.5(0.9)	3.8(0.9)	4.7(1.0)	4.0(1.1)	4.4(1.0)	3.5(1.0)
	低 (298)	4.1(1.0)	3.7(0.9)	4.2(1.1)	3.6(1.1)	4.0(1.1)	3.1(1.0)
自己決定	高 (377)	4.4(1.0)	3.8(1.0)	4.6(1.1)	3.9(1.1)	4.2(1.1)	3.3(1.0)
	低 (246)	4.2(0.9)	3.8(0.9)	4.3(1.1)	3.7(1.0)	4.2(1.1)	3.3(1.0)

て、愛着の主効果 ($F(1,505) = 38.77, p < .01$)、風土因子の主効果 ($F(5,2525) = 43.59, p < .01$)、両要因の交互作用 ($F(5,2525) = 46.81, p < .01$) が有意であった。下位検定の結果、学級風土の協力、学級活動、自己開示、満足、公正因子において愛着高群の方が低群よりも高かった。風土因子の多重比較結果については、冗長になるため省略する。

他者依頼因子に関して、他者依頼の主効果 ($F(1,626) = 4.56, p < .05$)、風土因子の主効果 ($F(5,3130) = 224.82, p < .01$)、両要因の交互作用 ($F(5,3130) = 10.30, p < .01$) が有意であった。規律・学習志向、公正因子において、他者依頼低群の方が高群よりも高かった。

積極的貢献因子に関して、積極的貢献の主効果 ($F(1,621) = 38.76, p < .01$)、風土因子の主効果 ($F(5,3105) = 214.28, p < .01$)、両要因の交互作用 ($F(5,3105) = 3.40, p < .01$) が有意であった。学級風土6因子全てにおいて、積極的貢献高群の方が低群よりも高かった。

自己決定因子に関して、風土因子の主効果 ($F(5,3105) = 192.33, p < .01$)、両要因の交互作用 ($F(5,3105) = 2.54, p < .05$) が有意であった。自己決定の主効果は有意ではなかった ($F(1,621) = 3.17, p < .10$)。協力、学級活動因子において、自己決定高群の方が低群よりも高かった。

以上から、学級コミュニティ感覚の下位因子が学級風土に及ぼす影響について、大凡明らかにされた。すなわち、愛着、積極的貢献、自己決定因子が学級風土に肯定的影響をもち、他者依頼因子が否定的影響をもつといえる。また、学級風土の協力、学級活動、自己開示、満足などの側面に対しては、コミュニティ感覚の愛着、積極的貢献、自己決定の因子が影響をもつものに対して、風土の規律・学習志向と公正の側面に対しては、コミュニティ感覚の他者依頼因子が影響をもつことが示された。

3. 3. 3 愛着因子と他因子の交互作用について

先述のように、越 (2012) では、学級コミュニティ感覚における生徒の学級に対する社会的責任や自律の意識の重要性が検討された。これに対して本研究では、愛着や情緒的結合の側面も学級コミュニティ感覚として必要であるとの考察に基づき、愛着因子を抽出した。

従来、学級に対する生徒の意識は、学級連帯性や帰属感、スクールモラルなどによって把握されることが多い。これらの指標は、学級成員の仲の良さや受容感の側面が強調されがちであり、集団に対する個人の社会的責任や役割遂行の側面を十分に捉えるものではない。しかしながら、学級に対する愛着と社会的責任は相互作用的に機能し、学級状況を肯定的にするものと思われる。例えばPM理論 (三隅, 1978) において、PMタイプのリーダーシップが有効であるのは、集団維持機能 (M) を基礎とした目標達成機能 (P) の相乗効果があるからである。では、学級に対する愛着と学級における社会的責任や自律は、学級風土に対してどのような相互作用をするのか。この点について検討するためには、本研究においては学級コミュニティ感覚の4因子を独立変数とした分散分析の実施が望まれるが、先述の通り、調査対象となった現実の学級状況にはばらつきがあり、4要因のANOVAモデルに対応した学級を全て得ることは難しかった。

そこで、試行的に、愛着と他者依頼の2要因での分散分析を実施した。これは、学級コミュニティ感覚の愛着因子と積極的貢献因子および自己決定因子の相関が高く、他者依頼因子との相関がそれらより相対的に低いこと (表1参照)、因子分析において、2因子解とした場合には第2因子に他者依頼の項目が高く負荷したことなどによる。

個人を単位として、愛着 (2: 高低) × 他者依頼 (2: 高低) × 風土因子 (6) の分散分析を実施した (図3)。

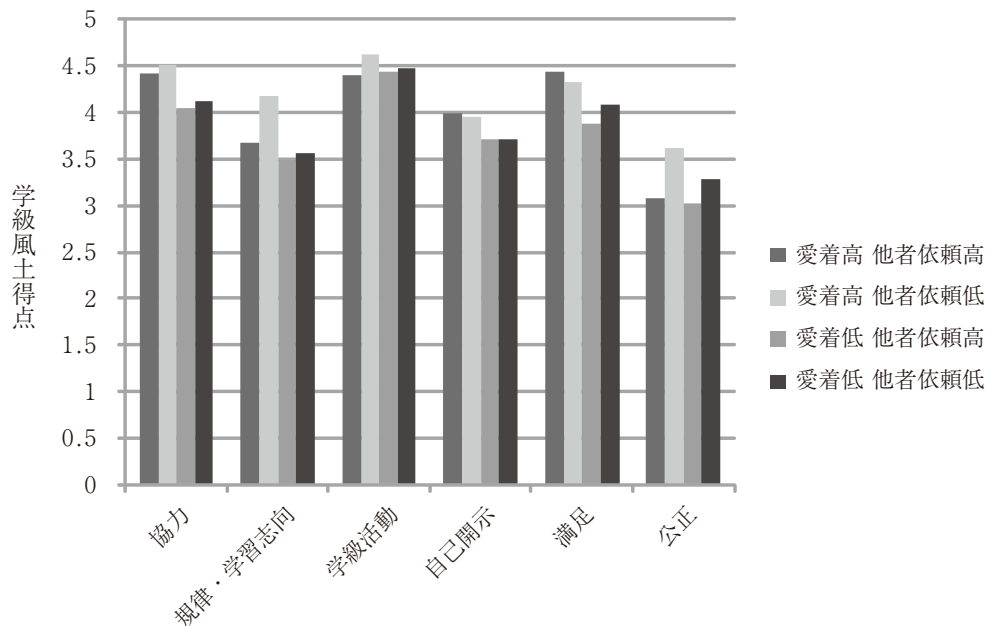


図3 学級コミュニティ感覚の愛着因子と他者依頼因子高低群における学級風土得点

その結果、愛着の主効果 ($F(1,475) = 30.65, p < .01$)、風土因子の主効果 ($F(5,2375) = 156.39, p < .01$)、愛着と他者依頼の交互作用 ($F(1,475) = 5.08, p < .05$)、愛着と風土因子の交互作用 ($F(5,2375) = 3.22, p < .01$)、他者依頼と風土因子の交互作用 ($F(5,2375) = 11.99, p < .01$)、および二次の交互作用 ($F(5,2375) = 2.94, p < .05$) が有意であった。

下位検定の結果について、目的に照らして二次の交互作用に関して述べる。学級風土の協力、満足因子は、他者依頼高群・低群ともににおいて、愛着の高い方が低い場合より高く、自己開示因子はそれに加えて愛着低群において、他者依頼の高い方が低い場合よりも高かった。規律・学習志向因子は、愛着高群において他者依頼の低い方が、他者依頼低群において愛着の高い方が高く、学級活動、公正因子は、それに加えて、愛着低群において他者依頼の低い方が高かった (各 $p < .05$)。

すなわち、学級風土の規律・学習志向や学級活動、公正の側面に関しては、学級コミュニティ感覚としての愛着が高いと共に他者依頼の低いことがそれらを肯定的にする。一方、協力や満足、自己開示の側面に関しては、概ね愛着の高いことがそれらを肯定的にすることが示された。学級というコミュニティに対して愛着を感じていることが、生徒たちの情緒的な関係を深めるのには必要であり、そのうえで、学級の学習活動あるいは学級活動において、学級に対して人任せにせず、自身に責任があることを自覚していることが、ルールに基づいた民主的で積極的な風土の醸成に関わるといえるだろう。

3. 4 総合考察

本研究の目的のひとつは、学級コミュニティ感覚について、愛着や情緒的結合の側面も含めた尺度を作成することであった。結果として、愛着、他者依頼、積極的貢献、自己決定の4因子構造の尺度が得られた。これは石盛 (2010) や McMillan & Chavis (1986) などと類似した因子構成でもあり、また、教育コミュニティの尺度としても偏りのない尺度といえるだろう。

また学級コミュニティ感覚の機能として、学級風土に影響をもつことが示唆された。学級コミュニティ感覚の下位因子がそれぞれ異なる学級風土の側面に影響すること、すなわち学級風土の側面によっては、学級のことを人任せにしないという社会的責任の意識が肯定的に機能し、しかしまた風土側面によっては、学級コミュニティに愛着を感じていることこそが肯定的に機能すること、さらに、試行としてはあるが、それら学級コミュニティ感覚の因子が学級風土に対して交互作用効果をもつことが示唆された。特に、規律や学級活動、公正の風土は、愛着と社会的責任のコミュニティ感覚がともにあるときのみ肯定的であったことから、そのような課題指向の学級風土は、生徒たちの関係性が親密で安定しているからこそ社会的な責任や自律の意識の高さが有効に働き、その結果として醸成されるものであると考えられる。

学校では、生徒たちは係活動や委員会活動に参加し、あるいは話し合いによって学級の決まりごとを決めるなど、学級や学校に対する様々な責任の分担と役割遂行をおこなっている。本結果から、そうした活動によって生徒たちに学級に対する社会的責任や自律の意識を、親密感などとともに育てることの意義が示されたといえる。このことはまた、学級状況を推測するためには、生徒の満足感や学級適応感だけでなく、学級コミュニティ感覚を指標とする必要も示唆するものである。

本研究において抽出された学級コミュニティ感覚の高い学級とは、生徒たちが平均的に高いコミュニティ感覚をもつ学級であり、それはすなわち、お互いが学級に対して愛着や責任や積極性をもっていることを学級活動を通して知っている学級であるとも考えられる。そうした相互信頼というべきものが、学級コミュニティ感覚の本質を構成するものかもしれない。

今後の課題として、本結果をより一般的な結果として考察するために、尺度の一層の吟味とともに、より多様な学級を対象とした学級コミュニティ感覚の検討が必要である。

引用文献

- Duffy, K. G., & Wong, F. Y. (1996). *Community Psychology*. Allyn & Bacon. (ダフィ, K.G.・ウォン, F.Y. 植村勝彦 (監訳) (1999). コミュニティ心理学 社会問題への理解と援助 ナカニシヤ出版)
- Hillary, G. A. (1955). Definitions of community: Areas of agreement. *Rural Sociology*, 20, 111-123.
- 石盛真徳 (2010). コミュニティ意識と地域情報化の社会心理学 ナカニシヤ出版
- 石盛真徳 (2013). コミュニティを社会心理学から考える 加藤潤三・石盛真徳・岡本卓也 (編) コミュニティの社会心理学 ナカニシヤ出版 pp.3-34.
- 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.
- 越良子 (2012). 学級コミュニティ感覚と学級内相互作用の関連—ソーシャル・サポートを指標として— 上越教育大学研究紀要, 31, 75-82.
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: Definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23.
- 三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気及ぼす教師の影響力 教育心理学研究, 52, 414-425.
- 三隅二不二 (1978). リーダーシップ行動の科学 有斐閣
- 大西彩子・吉田俊和 (2010). いじめの個人内生起メカニズム—集団規範の影響に着目して— 実験社会心理学研究, 49, 111-121.
- Pretty, G. M. H. (1990). Relating psychological sense of community to social climate characteristics. *Journal of Community Psychology*, 18, 60-65.
- 高木修 (1998). 人を助ける心—援助行動の社会心理学— サイエンス社
- 植村勝彦 (2006). コミュニティの概念 植村勝彦・高畠克子・箕口雅博・原裕視・久田満 (編著) よくわかるコミュニティ心理学 ミネルヴァ書房 pp.2-5.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press. (ウェンガー, E.・マクダーモット, R.・スナイダー, W.M. 野村恭彦 (監修) 櫻井祐子 (訳) (2002). コミュニティ・オブ・プラクティス 翔泳社)
- 吉田俊和・斎藤和志・北折充隆 (編) (2009). 社会的迷惑の心理学 ナカニシヤ出版

The influence of a sense of community on the classroom climate

Ryoko KOSHI*

ABSTRACT

This study examined the influence of a sense of community in classes of junior high school students on the classroom climate. Participants were 696 pupils from 21 junior high school classrooms. Several factors formed this sense of community: attachment, reliance on others, active contribution, and self-determination (an attitude of deciding among themselves). The results of the ANOVA demonstrated that, when the sense of community in the classroom was stronger, the classroom climate was more positive and that the different factors interacted to affect the classroom climate. For instance, when attachment was a stronger factor in the sense of community, the feel of the classroom climate was more positive. In addition, the weaker the factor of reliance was, the more pronounced were the discipline and fairness in the classroom. These results suggest that the sense of community in a classroom is effective in predicting classroom conditions.

* School Education