

学級雰囲気が児童の感情に及ぼす影響

石浦 宏樹・石津憲一郎

学級雰囲気が児童の感情に及ぼす影響

石浦 宏樹¹・石津憲一郎²

Influence of Classroom Atmosphere on Children's Emotions

Hiroki ISHIURA, Kenichiro ISHIZU

概要

本研究の目的は、学級においていじめや不登校等の諸問題が深刻化している現状を鑑み、学級雰囲気が小学4～6年生の感情に及ぼす影響について検討することであった。19のクラスに在籍する小学4～6年生の児童544名を調査協力者に質問紙調査を行い、階層線形モデルを用いた分析を行った。その結果、「規律」が「負感情」に対して有意な負の固定効果、「認め合い」と「活発さ」が「負感情」に対して有意な正の固定効果をそれぞれ示した。一方で、「認め合い」は「正感情」に対して有意な変量効果を示した。これらの結果から、学級の規律や児童がお互いを認め合う雰囲気、活発な雰囲気が醸成されることで、児童が負感情を感じにくく、正感情を感じやすくなるという関係性が示された。一方で、「認め合い」には、いじめや授業妨害といった問題行動の認め合いも含んでいる可能性が示唆された。

キーワード：学級雰囲気，児童，感情

Keywords：classroom atmosphere, children, emotion

I 問題と目的

近年、学校現場において学級崩壊やいじめ、不登校などの問題が頻発している。文部科学省（2018）の調査によると、小学校におけるいじめの認知件数は2013年度以降急激に増加する傾向にあり、2018年度における最新の調査では425,844件と過去最高の認知件数を記録した。また、不登校の児童数も2018年度における最新の調査で44,841人と、こちらも過去最高の人数を記録している。これらの調査結果から、教育現場の抱える問題が深刻化していることがうかがえる。

学校教育は個人の知的・人間的成長および、社会を支える一員として生活する人間の育成、文化の継承などを目的として行われる（磯村，2009）。これらの目的を達成するために、学校において子どもたちが共通の学習活動を行う場として構成されるのが学級集団であり、その成員である子どもが社会的相互作用を行い、個人的に、また集団的に社会化をはかる場である（松浦，1989）。また、子どもにとって1日の大部分を過ごす場所は学級ゆえ、学校での経験は子どもの心身の発達に大きく影響する（遠矢，2009）。これらのことから、子どもの学校生活において学級が果たす役割は大きいといえる（江村・大久保，2012）。

これまでに、学級集団の構造に関する研究が国内外でされてきた。海外ではTrickett & Moos（1973）が社会組織という観点に重点を置いて学級集団をとらえ

たClassroom Environment Scale（CES）を作成し、学級集団の構造として「関与（involvement）」、「親和（affiliation）」、「支持（support）」、「課題志向性（task orientation）」、「競争（competition）」、「秩序と組織（order and organization）」、「規則の明確さ（rule clarity）」、「教師による統制（teacher control）」、「革新（innovation）」の9つの次元を見出した。これに対し、根本（1983）は各国の社会文化的背景の違いから、学級活動が国ごとに独自の面を有することを指摘し、海外の研究をそのまま国内の学級に適用することはできないとした。そして、国内の学級集団において最も基礎的かつ重要な社会心理的構造次元を抽出し、小学校の学級間の構造的差異を測定できる学級集団構造スケール（Classroom Structure Scale, CSS）を作成した。その結果、学級集団における重要な構造次元として、児童の相互関係における「受容」、「勢力」、教師の対児童関係における「親和性」、「統制」、公的単位集団としての次元として「活動性」の5つの次元がとりあげられた。

学級集団全体の状態を把握するための指標の一つとして、学級雰囲気と呼ばれる概念がある。学級雰囲気とは、「学級構成員の相互作用によって学級内に醸成される一定の気分であり、学級活動全般にわたる総合的、全体な特徴」である（三島・宇野，2004）。学級雰囲気は他の様々な要因との関連について、これまでにいくつかの研究がなされている。上述した根本（1983）は、学級集団の構造次元のうち、「統制」と「受容」、および「活動性」の

¹ 富山ダイハツ販売株式会社 ² 富山大学大学院教職実践開発研究科

次元が学級雰囲気と関連していることを見出した。また、楠見（1986）は、学級集団の構造とその変動についてとらえる研究のなかで、それらと学級雰囲気との関連についての検討を行った。その結果、学級内のメンバーの気や勢力関係などの構造が安定しているほど、生徒が規律を遵守する傾向が強く、学級のまとまりを感じているということが示された。

これに続き、伊藤・松井（2001）は、学級雰囲気と類似した概念である学級風土の視点から、学級を見立てる「学級風土質問紙」を作成した。その結果、学級風土を構成する尺度として「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8尺度が得られた。この質問紙は、学級風土に関連するさまざまな研究に広く使用されてきた。ただし、学級風土質問紙は時代の変化による項目内容の見直しの必要性が指摘され、伊藤・宇佐美（2017）によって「新版中学生用学級風土尺度」が開発されている。

先行研究で行われてきた学級雰囲気の測定はいずれもSD法によるものであり、学級雰囲気を気分やイメージとして表現している場合が多いため、具体的な学級像がとらえにくいところがある（三島・宇野，2004）。また、伊藤・松井（2001）が作成した学級風土質問紙は、一部の項目において項目得点のどちらの側が「望ましい状態」であるのかがはっきりしていないものがあるため（例：このクラスは成績を競い合っている）、三島・宇野（2004）は学級の様子をより具体的に問う質問項目で構成された学級雰囲気尺度を作成した。そして、それと同時に教師に対する児童の認知について問う尺度も作成し、教師が学級集団や学級雰囲気に及ぼす影響についての研究を行った。その結果、教師認知因子として「受容・親近」、「自信・客観」、「怖さ」、「罰」、「たくましさ」が抽出され、学級雰囲気を構成する因子として「認め合い」、「規律」、「意欲」、「楽しさ」、「反抗」の5因子が抽出された。そして、「意欲」と「楽しさ」に対して「受容・親近」の因子が影響を与えていることが示された。

年々深刻化する教育現場での諸問題を受け、近年では子どもの感情についての研究の重要性が指摘されている。文部科学省（2014）は、子どもの認知力や適応力、学習力等の機能の発達、感情の動きである「情動」が基礎であり、複雑な背景から起こりえるいじめ等の問題行動についても、情動の発達におけるひずみが重要な因子のひとつであるとしている。そして、いじめの起因に対して科学的な根拠による対応を行うことが必要であると言及し、子どもの感情に関する研究を現場へ応用することの重要性を指摘している。

文部科学省（2014）の指摘を踏まえ、利根川（2016）は小学生を対象に、学級における児童の感情表出と学級適応感（居心地の良さ、被信頼・受容感、充実感）との関連について研究を行った。この研究では、児童の感情

についてはポジティブ感情として喜びと興味、ネガティブ感情として悲しみ、怒り、恐れを扱い、児童がこれらの感情を表出する効果と、感情表出のあり方が異なる学級に所属することの効果と、マルチレベル分析を用いることで同時に検討している。研究の結果、児童レベルではポジティブ感情をよく表出する児童ほど学級適応感が高く、ネガティブ感情をよく表出する児童ほど学級適応感が低いことが示された。また、感情表出の効果には相互作用がみられ、ポジティブ感情の表出が多い児童ほど、ネガティブ感情の表出による居心地の良さの感覚と充実感の低下の度合いが低いことが示された。学級レベルでは、ポジティブ感情の表出が多い学級に所属している児童ほど学級適応感を強く感じやすく、ネガティブ感情の表出が多い学級に所属している児童ほど学級適応感を弱く感じやすいということが示された。この結果から、利根川（2016）は、児童個人がどのような感情をどの程度表出しやすいかということだけではなく、学級全体でどのような感情がどのくらい表出されているかということも、その学級に所属する児童らの学級適応感を左右する可能性があることを示唆した。

学級雰囲気と児童の感情との関連について検討している研究もいくつかみられる。橋本・石原（2010）は、笑い表出尺度と、三島・宇野（2004）を参考にした学級雰囲気尺度を作成し、学級における児童の自然な笑いの表出が、学級雰囲気の「楽しさ・親密」および「規律」と正の相関をもっていることを示した。これに続き、橋本・矢野（2013）は児童の学級生活における感動経験という概念に着目した。そして、学級雰囲気を「自己開示」、「意欲・規律」の2因子、感動経験を「学級一体感の生じる活動による感動」、「個人的人間関係における感動」、「自然・芸術・メディア等から受ける感動」の3種類に分け、学級雰囲気が学級生活における児童の感動経験に及ぼす影響について検討した。その結果、感動経験に影響する学級雰囲気には学年差があり、4年生では「意欲・規律」と「自己開示」が感動経験に影響しており、5,6年生では「自己開示」の影響が強いことが示された。また、「自然・芸術・メディア等から受ける感動」についても、学級の自己開示的な雰囲気が重要であることが示された。この結果から橋本・矢野（2013）は、学級雰囲気を感動の喚起環境としてだけではなく、感情経験を感動として意識化させる過程、あるいは表出面の要因として捉える必要性を示唆した。

ここまで、学級集団の構造や学級雰囲気、児童の感情に関する研究の大筋の流れについて述べてきたが、先行研究に対してはいくつか問題点を指摘することができる。1点目は、これまでの児童の感情に関する研究が、ポジティブ感情またはネガティブ感情のどちらか一方を対象を絞って研究が行われてきたことである。橋本・石原（2010）や、橋本・矢野（2013）は、学級雰囲気と児童の感情との関連について検討を行っているが、どちら

も笑いや感動経験といった、ポジティブ感情にのみ焦点をあてた研究であり、怒りや悲しみなどのネガティブ感情と学級雰囲気との関連については言及していない。この点については利根川(2016)も同様の指摘をしており、正負特定の感情だけでなく多様な感情の効果について検討することの必要性について言及している。よって、児童が抱くポジティブ感情とネガティブ感情の両側面から研究を行うことが必要である。

2点目は、これまでの学級雰囲気に関する先行研究は、そのほとんどが児童個人の学級雰囲気に対する認知のレベルでしか分析が行われていない点である。先に述べたように、学級に所属する児童といった階層的データに対しては、利根川(2016)が行ったようなマルチレベルでの分析を行うことが望まれる。先行研究では、学級集団という上位のレベルよりは、個人レベルの分析が行われることが多かったが、その場合、同じ学級に所属していても、その学級雰囲気を感じ取る個人差に焦点が当たってしまうことになる。それゆえ、児童個人レベルとしての学級雰囲気認知の効果と、集団レベルとしての学級雰囲気の効果の双方について検討することが必要である。

また、先述したように、子どもにとって学級は1日の大部分を過ごす場所であり、学校での経験は子どもの心身の発達に大きく影響する(遠矢, 2009)。そして、これらの指摘を踏まえたうえで近年学校においていじめや学級崩壊等の問題が深刻化しつつある現状を鑑みると、子どもの生活において学級が果たす役割の1つとして、学級雰囲気が子どもの感情に与える影響について検討を行うことは意義のあることであると言える。

以上の点を踏まえて、本研究では学級雰囲気が児童の正負両感情に及ぼす影響について、マルチレベル分析を用いて検討を行う。

II 方法

1. 調査時期および調査協力者

20XX年7月の1ヵ月間に、中部地方の公立小学校4校の協力を得て、各校に在籍する小学4年生、小学5年生、小学6年生を対象に質問紙調査を実施した。最終的に、19学級544名の児童(4年生154名、5年生186名、6年生204名)から回答を得た。

2. 調査手続きおよび倫理的配慮

調査協力を得られた学校に質問紙を持参し、各協力校の担任教諭へのお願いと実施方法の文書を配布して、学級ごとに調査を実施してもらった。数日後に再度訪問し、調査用紙を回収した。調査の実施にあたっては、各学校の学校長に研究趣旨を説明し、理解の下で協力の同意を得た。交渉の過程で、児童の負担を考慮して質問紙上の項目を一部削減した。質問紙の表紙には、調査は成績は一切関係しないこと、個人の回答が特定されないことや、他人には知られないこと、回答は強制ではないことを、

小学生が理解できる言葉で記述した。また、担任教諭にも、調査の実施にあたって同様の内容を口頭で説明してもらうことをお願いした。

3. 質問紙の構成

質問紙は①フェイスシート、②学級雰囲気尺度、③日本語版児童用正負感情尺度から構成した。

①フェイスシート

普段の様子について尋ねるという旨を記載し、自分の学年とクラス、性別、年齢の記入を求めた。

②学級雰囲気尺度(三島・宇野, 2004)

三島・宇野(2004)が作成した20項目からなる尺度のうち、14項目を使用した。クラスに関する質問文(ex.「人の気持ちがわかる、やさしい子がたくさんいます」)について、「1: そうおもわない」、「2: あまりそうおもわない」、「3: まあそうおもう」、「4: そうおもう」の4件法で回答を求めた。

③日本語版児童用正負感情尺度(Positive and Negative Affect Schedule for Children: PANAS-C)

Yamasaki, Katsuma, & Sakai (2006)が作成した24項目からなる尺度のうち、10項目を使用した。「直近2週間の中で、質問紙に書かれている気持ち(ex.「うれしい」)をどの程度感じたかについて、「1: ほんのすこししか(またはまったく)感じなかった」、「2: すこし感じた」、「3: ときどき感じた」、「4: よく感じた」、「5: とてもよく感じた」の5件法で回答を求めた。

III 結果

1. 因子分析

学級雰囲気尺度およびPANAS-Cにおける項目のカテゴリーについて確認を行うため、因子分析を行った。まず、学級雰囲気尺度14項目について因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った(Table1)。その結果、解釈可能な3因子解が得られた。

第1因子には、「人の気持ちがわかる、やさしい子がたくさんいます」などの4項目が高い負荷量を示しており、先行研究通り倣いこの第1因子を「認め合い」と命名した。第2因子には、「学校のきまりやみんなで決めたことを守ります」など4項目が高い負荷量を示したため、「規律」と命名した。第3因子には、「給食中、近くの人と楽しくおしゃべりしながら食べます」や「運動、係活動など、それぞれの場面ではいろんな人がリーダーになります」など6項目が高い負荷量を示した。これらの項目は、三島・宇野(2004)の研究では「意欲」と「楽しさ」の2つの因子に分類されていたが、本調査ではこれらの因子を複合した結果となった。さらに、三島・宇野(2004)はこの2つの因子をまとめて「活発さ」と呼んでいたことから、この因子を「活発さ」と命名した。

続いて、PANAS-Cの10項目について因子分析(最尤法、プロマックス回転)を行った(Table2)。その結果、

Table1 学級雰囲気尺度の因子分析結果

| 質問項目 | | F1 | F2 | F3 | h ² |
|-------|----------------------------------|-------|-------|-------|----------------|
| 認め合い | 人の気持ちがわかる、やさしい子がたくさんいます | .757 | -.068 | .028 | .535 |
| | だいたいの人がそうじを一生けんめいします | .564 | .134 | -.129 | .344 |
| | 苦手なことでも、がんばっている友達を応援します | .474 | .206 | .089 | .477 |
| | 体育や勉強などで、できないことがあったとき、教え合います | .390 | .136 | .146 | .355 |
| 規律 | 授業中、一生けんめい勉強します | .021 | .770 | -.018 | .601 |
| | 先生の話や発表する人の話を静かにきけます | -.044 | .708 | -.067 | .424 |
| | 学校のきまりやみんなで決めたことを守ります | .353 | .519 | -.122 | .538 |
| | 授業中と休み時間のけじめがついています | .040 | .433 | .249 | .391 |
| 活発さ | 給食中、近くの人と楽しくおしゃべりしながら食べます | -.153 | -.080 | .701 | .346 |
| | 運動、係活動など、それぞれの場面でいろんな人がリーダーになります | .069 | .013 | .537 | .349 |
| | 話し合いのとき、みんなが思っていることを遠慮せずに言えます | -.166 | .293 | .530 | .368 |
| | じょうだんや、おもしろいことを言って笑わせる人がたくさんいます | .317 | -.231 | .482 | .374 |
| | 運動やスポーツ好きで元気な人がたくさんいます | .206 | .006 | .384 | .294 |
| | 学校の行事や、お楽しみ会などに、やる気を出します | .200 | .101 | .375 | .350 |
| 因子間相関 | | | | | |
| | | 第2因子 | .668 | - | |
| | | 第3因子 | .637 | .485 | - |
| | | α係数 | .731 | .765 | .723 |

Table2 PANAS-C 因子分析結果

| 因子名 | 質問項目 | 第1因子 | 第2因子 | 共通性 |
|-------|---------|-------|-------|------|
| 負感情 | 悲しい | .866 | -.009 | .749 |
| | さびしい | .825 | .015 | .681 |
| | おびえた | .667 | .073 | .453 |
| | 落ちこんだ | .660 | -.005 | .435 |
| | 腹が立った | .450 | -.055 | .204 |
| 正感情 | うれしい | -.033 | .815 | .663 |
| | しあわせな | -.019 | .739 | .546 |
| | 元気いっぱいな | -.029 | .718 | .515 |
| | いきいきした | -.013 | .670 | .448 |
| | 落ちついた | .148 | .423 | .205 |
| 因子間相関 | | 第1因子 | .036 | |
| α係数 | | .822 | .795 | |

先行研究通りの2因子解が得られた。第1因子には、「さびしい」、「悲しい」などの5項目が高い負荷量を示した。よって、この因子を「負感情」と命名した。第2因子には、「うれしい」、「しあわせな」などの5項目が高い負荷量を示した。よって、この因子を「正感情」と命名した。

2. 相関分析

次に、学級府に気尺度の3因子とPANAS-Cの2因子の関連性について検討するため、相関係数を算出した(Table3)。その結果、認め合いと規律、活発さ、正感情の間に有意な正の相関がみられた。また、規律と活発さ、正感情の間に有意な正の相関、活発さと正感情の間にそれぞれ有意な正の相関がみられた。負感情は認め合い、規律、活発さとの間に有意な負の相関を示した。

3. 級内相関係数

児童レベルの効果と、学級レベルの双方についてマルチレベル分析を行うため、級内相関係数を算出した(Table4)。ただし、PANAS-Cへの回答をほぼ全員が行っていなかった学級が2クラス存在したため、以降は分析対象をその2クラスを除いた17学級に所属する児童487名とした。その結果、いずれの変数についても級内相関係数は.10を超えておらず、マルチレベル分析を行うのに適切な値を示したとは言えない結果となったが、学級で共有されると思われた学級雰囲気に関する因子の級内相関係数は、いずれも有意であったため、本研究では階層線形モデルによる分析を行うこととした。

4. 階層線形モデルによる分析

学級集団レベルにおける学級雰囲気が、子供の感情に与える影響を測定するため、学級雰囲気の3因子を説明変数、正負の感情それぞれを目的変数とした階層線形モデルによる分析を行った。(Table5)。また、本研究で用いたモデル式は以下のとおりである。

<レベル1(個人レベル)の式>

$$\text{目的変数}_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{1j} * (\text{認め合い})_{ij} + \beta_{2j} * (\text{規律})_{ij} + \beta_{3j} * (\text{活発さ})_{ij} + e_{ij}$$

<レベル2(学級レベル)の式>

$$\begin{aligned} \beta_{0j} &= \gamma_{00} + \gamma_{01} * (\text{全体の認め合い}) + \gamma_{02} * (\text{規律}) \\ &\quad + \gamma_{03} * (\text{活発さ}) + \mu_{0j} \\ \beta_{1j} &= \gamma_{10} + \gamma_{11} (\text{集団の認め合い}) + \mu_{1j} \\ \beta_{2j} &= \gamma_{20} + \gamma_{21} (\text{集団の規律}) + \mu_{2j} \\ \beta_{3j} &= \gamma_{30} + \gamma_{31} (\text{集団の活発さ}) + \mu_{3j} \end{aligned}$$

Table3 学級雰囲気尺度の3因子と PANAS-C2 因子の相関係数

| | 学級雰囲気 | | | PANAS-C | |
|---|----------|----------|---------|---------|--------|
| | 1. 認め合い | 2. 規律 | 3. 活発さ | 4. 負感情 | 5. 正感情 |
| 1 | — | | | | |
| 2 | .624 ** | — | | | |
| 3 | .539 ** | .449 ** | — | | |
| 4 | -.189 ** | -.203 ** | -.089 + | — | |
| 5 | .524 ** | .414 ** | .480 ** | .047 | — |

** $p < .01$, * $p < .05$, + $p < .10$

Table4 学級雰囲気尺度3因子と PANAS-C2 因子の級内相関係数

| 変数名 | 級内相関 | 95% 下限 | 95% 上限 | p 値 |
|------|------|--------|--------|-------|
| 認め合い | .027 | -.001 | .100 | .034 |
| 規律 | .057 | .016 | .159 | .000 |
| 活発さ | .032 | .002 | .112 | .017 |
| 負感情 | .045 | .009 | .137 | .003 |
| 正感情 | .010 | -.011 | .069 | .200 |

Table5 学級雰囲気が児童の感情に及ぼす影響に関する線形階層モデルの結果

| 固定効果 | 推定値 | 負感情 | | 正感情 | | |
|------|-----------|----------|--------|-----------|--------|--------|
| | | 95% 下限 | 95% 上限 | 推定値 | 95% 下限 | 95% 上限 |
| 切片 | 10.908 ** | 10.164 | 11.652 | 18.449 ** | 17.928 | 18.970 |
| 認め合い | -0.185 | -0.464 | 0.095 | 0.677 ** | 0.385 | 0.970 |
| 規律 | -0.338 * | -0.608 | -0.068 | 0.124 | -0.083 | 0.330 |
| 活発さ | 0.014 | -0.169 | 0.196 | 0.397 ** | 0.254 | 0.539 |
| 変数効果 | 分散 | 分散 | | | | |
| 切片 | 1.139 ** | 0.471 ** | | | | |
| 認め合い | 0.009 | 0.099 * | | | | |

** $p < .01$, * $p < .05$

個人レベルの式における目的変数には、 j 学級における i という個人の感情に関する変数である、正もしくは負の感情が当てはまる。また、 e_{ij} は誤差を示す。学級レベルの式における μ は、それぞれの変数の変数効果を示すものである。

まず、負感情を従属変数とする分析を行った結果、規律の固定効果が有意な負の値 ($B = -0.34$, 95%CI [-0.61, -0.07], $p < .05$) を示した。また、正感情において、認め合いの固定効果 ($B = 0.68$, 95%CI [0.39, 0.97], $p < .01$) と活発さの固定効果が有意な正の値 ($B = 0.40$, 95%CI [0.25, 0.54], $p < .01$) を示した。一方で、正感情においては認め合いの変数効果が有意な値を示した ($\mu_{ij} = .10$, $p < .05$)。

IV 考察

本研究の目的は、学級においていじめや不登校等の諸問題が深刻化している現状を鑑み、学級雰囲気が児童の感情に及ぼす影響について検討することであった。

階層線形モデルを用いた分析の結果、「規律」が「負感情」に対して有意な負の固定効果、「認め合い」と「活発さ」が「負感情」に対して有意な正の固定効果をそれぞれ示した。また、「認め合い」は「正感情」に対して有意な変数効果を示した。

以上の結果から、規律が保たれている学級ほどそこに所属する児童が悲しさや腹立たしさといったネガティブな感情をもちにくいということ、反対に規律が保たれていない学級ほど、そこに所属する児童がネガティブな感情になりやすいということが示された。三島・宇野(2004)の研究では、教師が受容的・親近的な態度で児童と良い関係を作ることが、学級集団における規律の醸成につながる事が明らかとなっている。このことから、教師が児童に優しい関わり方をすることで学級が規律の保たれた空間となり、児童がネガティブ感情を感じにくくなるという関係性がある可能性が示されたと言える。

また、クラスメートをお互いに認め合う雰囲気の強い学級や、学級活動に対して活発な雰囲気が強い学級ほど、児童が嬉しさや元気さといったポジティブな感情を感じ

やすいということが示された。「認め合い」には、学級内における人権意識に関する項目が含まれており、また、「活発さ」には、学級内における自主的に活発な雰囲気反映される項目が含まれている(三島・宇野, 2004)。これらの項目はいずれも学級の明るさや人間関係に関する項目であり、このことから円滑な人間関係が構成された活動的な学級ほど、そこに所属する児童がポジティブな感情をよく感じる関係性があることが考えられる。

一方で、「認め合い」が「正感情」との間に変量効果を示したことは、クラスメートをお互いに認め合う雰囲気の強い学級ほど、そこに所属する児童がポジティブな感情を感じやすいという関係性が、すべての学級に当てはまるとは限らない可能性が示唆される。この結果から考えられることは、学級集団内において同調圧力が発生している学級が存在する可能性である。先に述べたように、「認め合い」はいじめや学級崩壊などの諸問題と深く関わる雰囲気である(三島・宇野, 2004)。そして、児童は自分の周囲にいじめを容認する集団規範がある場合に、仲間からはみ出したり嫌われたりされないように、集団規範に同調して仲間と同じ行動をとろうとすることが指摘されている(大西・黒川・吉田, 2009)。また、大久保・加藤(2008)は、学級において特定の子どもが問題を起こすと、他の子どもも同調し、雰囲気が悪化していくという過程について言及している。これらの指摘から、学級によってはいじめ等の問題が発生していても、それを黙認したうえでクラスメートを認め合うような同調圧力が働く可能性が想定されるケースもあると思われる。また、本来はポジティブな学級雰囲気である「認め合い」が、いじめや授業妨害といった、規律と反するような問題行動等も認め合ってしまうというネガティブな効果をもつことがある可能性も考えられる。加藤・大久保(2005)や大久保・加藤(2006)は、荒れている学級においては、問題を起こす生徒(問題生徒)やその問題行動が、それ以外の生徒(一般生徒)の規範意識を低下させ、問題行動や問題生徒を支持するような雰囲気が形成されると指摘している。これらの指摘から、学級内において歪んだ同調が働くことで、「認め合い」が子どものポジティブ感情につながらない原因になっている可能性が考えられ、この点については今後さらなる研究が必要である。

ここまで、本研究で得られた結果と先行研究の指摘を踏まえて、学級雰囲気が児童の感情に与える影響、およびいじめ等の問題への介入の可能性について述べてきた。本研究で得られた結果から、児童が感じる負感情の減少と正感情の増加、およびいじめ等の問題発生の抑止に大きく影響するのは、総じて学級のまとまった雰囲気や明るい雰囲気であると考えられる。本研究では学級の規律や児童がお互いを認め合う雰囲気、活発な雰囲気が醸成されることで、まとまりのある明るい学級集団が形成されること、それによって児童がネガティブな感情を

あまり感じず、ポジティブな感情をよく感じるようになるという関係性について示唆を得ることができたと言える。特に、三島・宇野(2004)の指摘から、クラスメートをお互いに認め合う雰囲気の醸成がいじめや学級崩壊等の問題の発生を抑止することにつながり、結果的に児童のポジティブ感情の生起につながる可能性に言及できた点は意義のある結果が得られたと言えるだろう。また、本研究では直接扱わなかったが、教師の児童との関わり方も児童の感情や問題発生の抑制に影響すると考えられる。三島・宇野(2004)は、児童が教師の受容的で親近感のある態度や自信のある客観的な態度をモデルに、相手を尊重し認め合う学級雰囲気を醸成することを示した。また、大西・黒川・吉田(2009)は、先に述べたような教師の態度が、学級のいじめに否定的な集団規範を媒介して児童のいじめ加害傾向を抑制するという研究結果を残している。さらに、本研究の結果では、「認め合い」と「正感情」の間に変量効果がみられた。このことから、中には問題行動を黙認し、クラスメートを認め合うような同調圧力が働いている学級が存在する可能性があることも示唆された。また、この結果は「認め合い」がネガティブな問題行動等の認め合いも含むという可能性も示唆した。先述した加藤・大久保(2005)は、荒れている学級において、問題を起こさない一般生徒の規範意識が低下したり、問題行動や問題を起こす生徒を支持するような雰囲気が形成されたりする原因のひとつとして、一般生徒と教師との関係の悪化を指摘している。このような学級においても、教師が子どもに対して受容的で親近的な態度を示すことで、いじめ等の問題を解消し、子どもの感情に良い影響を及ぼすことができるかもしれない。

本研究においてはいくつかの問題点も挙げられる。1点目は、調査に使用した尺度の質問項目の数を削減したことである。本研究では複数の尺度を併用したため、各尺度をそのまま使用するとなると項目数が非常に多くなった。そのため、児童にかけられる負担が大きくならぬよう、本研究では各尺度の質問項目数を大幅に削減することとなった。これによって、本来使用されていた逆転項目や、三島・宇野(2004)によりいじめや学級崩壊に大きく影響すると指摘されていた「反抗」の因子について取り上げることができなかった。

2点目は、調査を行った地域が限定的であった点、および横断調査だった点である。三島・宇野(2004)は学級雰囲気を測定する際、複数の地方の小学生を対象に、1学期と学年末の2回にわたり調査を行っていた。本研究も、本来であれば学級雰囲気の変化を捉えるために縦断的な調査をとるべきであったが、そこまでには至らなかった。また、横断調査であったことから、本研究の結果が詳細な因果関係について言及できなかったことも限界点として挙げられる。

3点目は、学級雰囲気が個人の主観的な評価によってしか測定されていない点である。級内相関係数が低く算

出されたことから、実際の学級雰囲気というよりは児童個人の学級雰囲気認知による測定という側面が強かったことは否めない。以上の限界点を踏まえ、今後の展望としてはより広範囲、長期間による調査の必要性が指摘できる。また、本研究の結果から示唆された、教師の指導態度が児童の感情に与える影響の可能性について検討を行うことも有意義なことであると言えるだろう。

V 引用文献

- 江村早紀・大久保智生 (2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連：小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討．発達心理学研究, 23, 241-251.
- 橋本 巖・石原幸積 (2010). 児童における笑い表出傾向と笑いの効果性認知の関連．感情心理学研究, 18, 207.
- 橋本 巖・矢野礼花 (2013). 児童期の学級生活における感動経験と学級雰囲気との関連．感情心理学研究, 20, 26.
- 磯村陸子 (2009). 子どもと環境 青木多寿子・戸田まり (編著) 無藤 隆・森 敏昭 (シリーズ監修) 心理学のポイントシリーズ：児童心理 (pp.62-63) 学分社
- 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.
- 伊藤亜矢子・宇佐美慧 (2017). 新版中学生用学級風土尺度 (Classroom Climate Inventory; CCI) の作成．教育心理学研究, 65, 91-105.
- 加藤弘通・大久保智生 (2005). 学校・学級の荒れと教師 - 生徒関係についての研究 - 問題行動をしない生徒に注目して．パーソナリティ研究, 13, 278-280.
- 近藤邦夫 (1994). 教師と子どもの関係づくり - 学校の臨床心理学 - 東京大学出版会
- 楠見幸子 (1986). 学級集団の大局的構造の変動と教師の指導行動, 学級雰囲気, 学校モラルに関する研究．教育心理学研究, 34, 104-110.
- 松浦 宏 (1989). 子どものための学級集団 松浦 宏・中島 巖・松村暢隆・水野三憲・林 龍平・馬場園陽一 (著) 学校教育のための心理学 (pp.83-110). 福村出版
- 三島美砂・宇野宏幸 (2004). 学級雰囲気に及ぼす教師の影響力．教育心理学研究, 52, 414-425.
- 文部科学省 (2014). 情動の科学的解明と教育等への応用

- に関する調査研究協力者会議審議のまとめ
文部科学省 (2018). 平成 30 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について
- 根本橋夫 (1983). 学級集団の構造と学級雰囲気およびモラルとの関係．教育心理学研究, 31, 211-219.
- 大久保智生・加藤弘通 (2006). 問題行動を起こす生徒の学級内での位置づけと学級の荒れおよび生徒文化との関連．パーソナリティ研究, 14, 205-213.
- 大久保智生・加藤弘通 (2008). 問題行動の経験と規範意識による生徒の類型化とその特徴．心理科学, 29, 96-103.
- 大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和 (2009). 児童・生徒の教師認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響 - 学級の集団規範およびいじめに対する罪悪感に着目して - . 教育心理学研究, 57, 324-335
- 利根川明子 (2016). 教室における児童の感情表出と学級適応感の関連．教育心理学研究, 64, 569-582.
- 遠矢幸子 (2009). 学校と仲間関係 青木多寿子・戸田まり (編著) 無藤 隆・森 敏昭 (シリーズ監修) 心理学のポイントシリーズ：児童心理 (pp.84-85) 学分社
- Trickett, E.J., & Moos, R.H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102.
- Yamasaki, K., Katsuma, R., & Sakai, A. (2006). Development of a Japanese version of the positive and negative affect schedule for children. *Psychological Reports*, 99, 535-546.

謝 辞

校務ご多用の中、アンケート調査を快く引き受けてくださった校長先生方、そして、貴重な時間の中、アンケート調査の実施や回答にご協力をいただいた先生方や児童のみなさんに心より感謝申し上げます。また、調査を依頼する際に、校長先生方との窓口となってくださった富山大学人間発達科学部附属研究実践総合センター客員教授である田中親義先生に厚く御礼を申し上げます。皆様のご理解とご協力のおかげで、調査を実施させていただくことができました。本当にありがとうございました。

(2020年8月11日受付)

(2020年9月30日受理)

