

# 担任からのソーシャルサポートが児童の学級適応感に 及ぼす影響について —学級風土の違いに着目して—

松沼 風子\* 五十嵐 哲也\*\*

\*札幌市立豊成養護学校

\*\*養護教育講座

## The Effects of Social Supports from Homeroom Teacher on the Classroom Adaptation Sense of Children: Classroom Climate

Fuko MATSUNUMA\* and Tetsuya IGARASHI\*\*

\*Sapporo Hosei Special Education School, Sapporo 005-0030, Japan

\*\*Department of School Health Sciences, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

### I 問題と目的

近年、青年において問題視されてきた校内暴力や学級崩壊、不登校等の学校における適応の問題が、小学生においても取り上げられるようになってきた(江村・大久保, 2012)。例えば、文部科学省(2014)によると、平成25年度間の不登校を理由とした長期欠席者は、小学校で2万4千人であり、前年度より3千人増加しているとされる。

こうした学校や学級への適応の問題については、従来、「友人関係や教師との関係、学業には価値があり、学校への適応に対して正の影響を与えている」という暗黙の仮説をもって研究されている(大久保, 2005)。そのため、例えば小泉(1986)にみられるように、集団間や個人間の対人感情が良好であることや、学業に対して意欲的であることなどが「学校に適応している状態」を指すと考えられてきたのである。しかし、近藤(1994)は、適応を個人と環境の関係を表す概念と捉えることを提言した。加えて、大久保(2005)は、学校における子どもの適応について考える際には、個人と環境との関係のなかで子どもが環境をどのように主観的に認知し、環境に対してどのような感情を抱いているのかを知ることから出発する必要があると述べている。これらの指摘を踏まえ、江村・大久保(2012)は、小学生の適応感を捉えるためには、子どもと環境が適合している時の子どもの認知や感情に焦点を当て、良い・悪いという教師や研究者等の外的基準ではなく、環境に合っている・合っていないという子ども自身の内的基準に基づいた適応感尺度による測定が必要であると考え、小学生用学級適応感尺度の作成を行って

る。このように、学校や学級への適応という課題を捉える際、子ども自身の視点を基準にすることは重要なものであり、この観点からの検討の蓄積が望まれているであろう。

では、小学生の学級適応感を高めるには、どのようにすればよいのだろうか。この点に関して、水野・石隈(2004)は、教師からのソーシャルサポートと「登校拒否感情」に関連があることを示している。また、齋藤・神村(2008)は、教師からサポートが得られているという知覚が高いほど、児童の学級への適応感も高くなると指摘している。このように、児童の学級適応に対し、教師によるサポートの役割は重要であると考えられ、ソーシャルサポート研究の一環として検討が蓄積されてきた。ソーシャルサポートとは、ある人を取り巻く重要な他者(家族、友人、同僚、専門家等)から得られるさまざまな形の援助であり、その人の健康維持・増進に重大な役割を果たす概念である(久田, 1987)。また、その種類としては、大まかに道具的サポートと情緒的サポートに分類することができ(浦, 1992)、前思春期を対象とした研究においても適用されているとの指摘がある(細田・田嶋, 2009)。ところが、細田・田嶋(2009)は、それ以外の新たなソーシャルサポートの種類として、companionshipの概念(Rock, 1987)に基づく「共行動的サポート」を提唱している。共行動的サポートとは、結果として援助的な効果をもたらすような、日常の何気ない関わりや娯楽の共有(細田・田嶋, 2009)を指すものである。そして、この共行動的サポートは、中学生の「学校の楽しさ」や「登校意志」と正の関連がある(藤本・水野, 2014)ことなどが指摘されている。しかしながら、共

行動的サポートが小学生の学級適応を高めうるのかという点に関しては、これまで検討がなされていない。我が国の小学校では、多くの学校で学級担任制を導入していることから、担任教師との関係が児童の適応状態を左右する主たる要因になりやすいと考えられる。教師による「共行動的サポート」という新たなサポートの方向性が、小学生の学級適応に果たす役割が明確になれば、教師が行う援助の適切性がより深く検討できるであろう。

ただし、そうしたサポートが適切であるかどうかは、子どもが所属する学級集団によっても異なる可能性がある。一人一人が異なった性質をもつ子どもたちが集まる学級という集団は、それをまとめる学級担任のみならず、学級を構成する子どもたちによっても、その雰囲気が変わってくる。そのような異なる雰囲気の間では、子どもの学級適応と教師からのソーシャルサポートとの関連の仕方に違いが出てくるとも推測できる。実際、江村・大久保(2012)は、「調和型」学級では、友人との関係がより小学生の学級適応を高める一方、「不和型」学級では、教師との関係が小学生の学級適応を左右することを示しており、教師からのサポートが有効に働きやすい学級には特徴がある可能性が示唆される。そして、こうした学級の特徴を捉える試みの一つに、学級風土研究がある。例えば、伊藤・松井(1998)は、学級風土の定義について、「教師の教授行動の結果として、学級集団全体につくられる雰囲気や情緒の色合い」「社会制度からの役割期待と、構成員個人の欲求とを対置させ、両者の葛藤の場としての学級集団」「組織・環境の特性すなわち環境の『性格』として位置づけるもの」と整理した上で、伊藤・松井(2001)において、Moos(1979)の組織風土3領域(「関係性」「個人発達と目標志向」「組織の維持と変化」)に基づいた「学級風土質問紙」を作成している。これによれば、学級風土は、「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」という要素の強弱を組み合わせることによって明らかにできるとされる(伊藤・松井, 2001)。そして、居心地のよい学級風土は、小学生がアサーティブな自己主張ができるかどうかということに関与する(宇田川・下田, 2013)などの結果が得られている。しかしながら、本研究で課題としている「教師からのサポート」と「子どもの学級適応」との関連性に対し、こうした学級風土がどのような影響をもたらしているのかについては、これまで検討されていない。

以上のことを踏まえ、本研究では、小学生の学級適応を高め、小学生が充実した学校生活を送るために、教師のどのようなソーシャルサポートが必要なのかを検討していく。その際、そうした関連性が学級集団によって異なる可能性を考慮するため、学級風土による

学級集団の特徴を把握した上で検討を進める。これによって、異なる特徴をもつ学級に応じて、小学生の学級適応を向上させるために、教師はどのようなサポートを行うことが有効なのかを検討することが、本研究の目的である。

## II 予備調査

### 1. 調査目的

細田・田嶋(2009)の中中学生を対象としたソーシャルサポート尺度が、小学生にも使用できるように加筆修正することを予備調査の目的とした。

### 2. 調査方法

#### (1) 調査対象

X県内の元養護教諭である、61歳女性(教員歴39年、小学校勤務歴31年)と64歳女性(教員歴38年、小学校勤務歴31年)の2名を対象とした。

#### (2) 調査時期・手続き

平成26年11月下旬に実施され、個別・自記式記述法により実施・回収した。

#### (3) 調査内容

細田・田嶋(2009)のソーシャルサポート尺度の項目を、小学生にも理解できるような内容とするために、加筆修正してもらった。

### 3. 調査結果

教示に関しては、児童の理解度を考慮して文節の並び替えを指摘された。それにより、「以下に書かれている内容は、先生とあなたとの間で、今年4月から現在までで、普段どのくらいありますか。」から、「以下に書かれている内容は、今年4月から現在までで、先生とあなたとの間でどのくらいありますか。」に変更した。また、すべての項目に主語があるとよいとの指摘を受け、すべての文頭に「先生は」もしくは「先生と」を付け加えた。

「おしゃべりをしたり、冗談を言い合ったりして過ごす」や「なんとなく一緒にいてくれる」という項目に対しては、具体的な時間設定をした方がよいとの指摘を受けた。具体的に「休み時間」という言葉を提案されたので、この2つの項目には「休み時間」という具体的な時間設定を付け加え、「先生と休み時間におしゃべりをしたり、冗談を言い合ったりして過ごす」と、「先生は休み時間に一緒にいてくれる」とした。「共通の趣味や関心をもっている」は、児童の理解度を考慮して「共通の」を「同じ」に言い換えた方がよいとの指摘を受け、「先生と同じ趣味や関心をもっている」に変更した。「一緒に遊びに出かけたりする」の項目は、教員の規則に反するのではという指摘もあったが、「一緒に遊んでくれる」に変更することで使用でき

るとのことだったため、「先生と一緒に遊んでくれる」に変更した。「個人的な悩みごとについて話し合う」の項目に関しては、教師と児童との関係を聞く尺度ということを考えて、「先生は個人的な悩みごとを聞いてくれる」に変更した。

### Ⅲ 本調査・方法

#### 1. 調査対象

X県内Y小学校295名(男子149名, 女子146名)を対象とした。欠損値は、平均値で置換した。学年別内訳は、4年生76名, 5年生104名, 6年生115名である。年齢についての平均値と標準偏差を算出した結果, 10.84歳 ( $SD = .98$ ) であった。

#### 2. 調査時期・手続き

平成26年12月上旬に実施され, 集団・自記式質問紙法により, 無記名で行った。また, 学級担任が実施し, 回答後にその場で回収した。

#### 3. 調査内容

フェイスシートで学年・年齢・性別について尋ねた後, 以下の項目について尋ねた。

##### (1) 学級適応感

江村・大久保(2012)によって作成された「小学生用学級適応感尺度」を使用した。この尺度は, 小学生を対象として開発されたものであり, 学級に合っている, 合っていないという児童自身の適応状態を尋ねる内容である。教示は, 「次の文章は, あなたの気持ちや考えにどのくらいあてはまりますか。」であり, それぞれの項目について「まったくあてはまらない」～「とてもよくあてはまる」の4件法で回答を求めた。尺度は, 「居心地の良さの感覚」, 「被信頼・受容感」, 「充実感」の3つの下位尺度から構成され, 全15項目から成る。江村・大久保(2012)では, これらの下位尺度すべてにおいて高い信頼性が確認されている。また, 小学生用学級適応感尺度の各下位尺度と学校生活享受感情測定尺度との相関係数を算出した結果, すべてに有意な正の相関が認められていることから, 併存的妥当性が示されている。

##### (2) 学級風土

伊藤(2009)によって作成された「小学生用短縮版学級風土質問紙」を使用した。この尺度は, 中学生や高校生を対象とした伊藤・松井(2001), 松井・安藤(2003)の学級風土質問紙を, 小学生にも利用できるように短縮版として再構成したものである。個々の児童が認知している学級の特性を通して, 学級がもつ個性を描き出すものとなっている。回答者の所属学級について評定するよう教示し, 「そう思わない」～「そう思う」の5件法で回答を求めた。尺度は, 「学級活動

への関与」, 「学級内の不和」, 「学校への満足度」, 「自然な自己開示」, 「学習への志向性」, 「規律正しさ」の6つの下位尺度から構成され, 全26項目から成る。下位尺度はそれぞれ, 「学級活動への関与」, 「学級内の不和」, 「学校への満足度」, 「自然な自己開示」は「関係性」領域に, 「学習への志向性」は「個人発達と目標志向」領域に, 「規律正しさ」は「組織の維持と変化」領域に属している。伊藤(2009)では, すべての下位尺度で高い信頼性が確認されている。また, 各下位尺度とメンタルヘルス指標との相関関係(「学級内の不和」のみ負の相関)が認められていること, コンサルテーションに利用できていることから, 妥当性が示されている。

##### (3) ソーシャルサポート

Ⅱに記載の予備調査によって作成された項目を使用した。原尺度である細田・田嶋(2009)においては, ある対象から自分がどのくらいサポートを受けていると思っているのかを尋ねており, 本研究では, 対象を学級担任に限定した。教示は, Ⅱに記載の通り, 「以下に書かれている内容は, 今年4月から現在までで, 先生とあなたの間でどのくらいありますか。」であり, 「全くない」～「よくある」の4件法で回答を求めた。全15項目から成る。

### Ⅳ 本調査・結果

#### 1. ソーシャルサポート尺度の因子分析結果

ソーシャルサポート尺度を小学生対象に再構成するため, 全15項目に対して最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。結果をTable 1に示す。因子間相関と各因子の平均値, 標準偏差も算出したところ, 「情緒的・教授的サポート」と「共行動的サポート」間には $r=.69$ の因子間相関がみられ, 平均値と標準偏差は「情緒的・教授的サポート」 $M=3.00$  ( $SD=.64$ ), 「共行動的サポート」 $M=2.32$  ( $SD=.78$ ) であった。

#### 2. 他尺度の信頼性と平均値, 標準偏差

##### (1) 学級適応感尺度

江村・大久保(2012)の学級適応感尺度の下位尺度(居心地の良さの感覚, 被信頼・受容感, 充実感)に基づいて, 質問項目を下位尺度に分類した。これらについて, 内的整合性による信頼性を検討するためにクロンバックの $\alpha$ 係数を算出したところ, 「居心地の良さの感覚」で $\alpha=.91$ , 「被信頼・受容感」で $\alpha=.86$ , 「充実感」で $\alpha=.84$ となり, いずれも高い値を示した。したがって, 各項目の総和を各項目数で除した値を, それぞれの下位尺度得点とした。また, 平均値と標準偏差を算出したところ, 「居心地の良さの感覚」 $M=3.09$  ( $SD=.75$ ), 「被信頼・受容感」 $M=2.85$  ( $SD=.69$ ), 「充実感」 $M=3.14$  ( $SD=.64$ ) であった。

Table 1 ソーシャルサポート尺度の因子パターン

No.	項目	因子		
		1	2	共通性
《第1因子 情緒的・教授的支持》( $\alpha=.92$ )				
9	先生はあなたの気持ちを分かってくれる	.85	-.08	.64
11	先生は何か困っているときに、アドバイスをくれる	.85	-.11	.60
12	先生はあなたの良いところをほめてくれる	.76	-.02	.56
6	先生はあなたに何かうれしいことがあったときに、自分のことのように喜んでくれる	.72	.10	.62
5	先生は病気やけがのときに心配してくれる	.69	-.01	.47
8	先生は個人的な悩みごとを聞いてくれる	.69	.04	.51
3	先生はあなたが落ち込んでいるときに励ましてくれる	.65	.18	.62
14	先生は分からないことがあるとき、教えてくれる	.61	.05	.42
2	先生は進路や勉強のことでアドバイスをくれる	.54	.18	.46
10	先生と同じ趣味や関心をもっている	.53	.19	.46
7	先生は顔を合わせたときに、あいさつをしたり、声をかけてくれる	.53	-.01	.27
15	先生はあなたのまちがっているところ、悪いところを指摘してくれる	.53	-.04	.25
《第2因子 共行動的支持》( $\alpha=.75$ )				
1	先生と休み時間におしゃべりをしたり、冗談を言い合ったりして過ごす	-.09	.72	.44
13	先生と一緒に遊んでくれる	-.04	.72	.48
4	先生は休み時間に一緒にいてくれる	.10	.68	.57

## (2) 学級風土質問紙

伊藤(2009)では、学級単位での分析をしており、Sirotnik(1980)もその必要性を指摘している。よって、本研究では、学級単位で学級風土質問紙の項目1つずつの平均値を算出し、その得点を学級得点とした。また、所属学級の全員の得点を、学級得点(平均値)で置き換え、分析を行った。

伊藤(2009)の学級風土質問紙の下位尺度に基づいて、質問項目を下位尺度に分類した。これらについて、内的整合性による信頼性を検討するためにクロンバックの $\alpha$ 係数を算出したところ、「学級活動への関与」で $\alpha=.91$ 、「学級内の不和」で $\alpha=.52$ 、「学級への満足度」で $\alpha=.92$ 、「自然な自己開示」で $\alpha=.90$ 、「学習への志向性」で $\alpha=.93$ 、「規律正しさ」で $\alpha=.87$ となった。

「学級内の不和」では低い値となったが、全項目の信頼性を算出したところ $\alpha=.93$ となり、全体としてみると十分に高い内定整合性を示した。したがって、各項目の総和を各項目数で除した値を、それぞれの下位尺度得点とした。また、平均値と標準偏差を算出したところ、「学級活動への関与」 $M=3.45$ ( $SD=.24$ )、「学級内の不和」 $M=3.39$ ( $SD=.17$ )、「学級への満足度」 $M=4.04$ ( $SD=.22$ )、「自然な自己開示」 $M=3.49$ ( $SD=.22$ )、「学習への志向性」 $M=3.46$ ( $SD=.33$ )、「規律正しさ」 $M=3.39$ ( $SD=.29$ )となった。

## 3. 学級風土による学級の群分け

### (1) クラスタ分析による群分け

学級風土質問紙の学級得点を用いて、8学級に最遠隣法によるクラスタ分析を行い、3つのクラスターを得た。第1クラスターには3学級(106名)、第2クラ

スターには3学級(115名)、第3クラスターには2学級(74名)の調査対象学級が含まれていた。

### (2) 学級群の特徴について

(1)で得られた3つのクラスターを独立変数、学級風土質問紙の下位尺度を従属変数とした、一要因分散分析を行った。その結果、すべての下位尺度で有意な群間差がみられた。「学級活動への関与」は $F(2, 292)=518.68$ 、「学級内の不和」は $F(2, 292)=113.65$ 、「学級への満足度」は $F(2, 292)=253.48$ 、「自然な自己開示」は $F(2, 292)=769.58$ 、「学習への志向性」は $F(2, 292)=453.49$ 、「規律正しさ」は $F(2, 292)=626.32$ であり、いずれも $p<.001$ であった。

TukeyのHSD法による多重比較を行った結果、「学級活動への関与」については、第2クラスター>第1クラスター>第3クラスター(すべて $p<.001$ )という結果が得られた。「学級内の不和」については、第3クラスター>第1クラスター・第2クラスター(第1クラスターと第2クラスター間以外 $p<.001$ )という結果が得られた。「学級への満足度」については、第2クラスター>第1クラスター>第3クラスター(すべて $p<.001$ )という結果が得られた。「自然な自己開示」については、第2クラスター>第1クラスター>第3クラスター(すべて $p<.001$ )という結果が得られた。「学習への志向性」については、第2クラスター>第1クラスター>第3クラスター(すべて $p<.001$ )という結果が得られた。「規律正しさ」については、第2クラスター>第1クラスター>第3クラスター(すべて $p<.001$ )という結果が得られた。

以上の結果から、第2クラスターは学級風土質問紙の下位尺度得点(「学級内の不和」は逆になる)が最も

高く、次いで第1クラスター、第3クラスターの順に得点が低くなっていっていることが示された。この結果と、伊藤（2009）が学級風土の得点が高いことを「肯定的な学級認知がなされている」と表現していることを参考に、第1クラスターを「中程度に肯定的な学級認知がなされている学級」、第2クラスターを「より肯定的な学級認知がなされている学級」、第3クラスターを「あまり肯定的な学級認知がなされていない学級」と命名した。

#### 4. 学級群ごとの学級適応感とソーシャルサポートの関連性

##### (1) ソーシャルサポート尺度の下位尺度による学級適応感への影響

学級群ごとに、ソーシャルサポート尺度の下位尺度を独立変数、学級適応感尺度の下位尺度を従属変数とし、強制投入法による重回帰分析を行った。「より肯定的な学級認知がなされている学級」( $adjR^2=.18\sim.30$ , すべて $p<.001$ )においては、「居心地の良さの感覚」は「情緒的・教授的サポート」( $\beta=.41$ ,  $p<.001$ )と、「充実感」は「情緒的・教授的サポート」( $\beta=.49$ ,  $p<.001$ )と有意な正の関連がみられた。「被信頼・受容感」は「共行動的サポート」( $\beta=.16$ ,  $p<.10$ )と「情緒的・教授的サポート」( $\beta=.44$ ,  $p<.001$ )の双方と有意な正の関連がみられた。「中程度に肯定的な学級認知がなされている学級」( $adjR^2=.09\sim.14$ ,  $p<.001\sim.01$ )においては、「居心地の良さの感覚」は「共行動的サポート」( $\beta=.30$ ,  $p<.05$ )と、「被信頼・受容感」は「共行動的サポート」( $\beta=.29$ ,  $p<.05$ )と、「充実感」は「共行動的サポート」( $\beta=.34$ ,  $p<.01$ )と有意な正の関連がみられた。「あまり肯定的な学級認知がなされていない学級」( $adjR^2=.16\sim.28$ ,  $p<.001\sim.01$ )においては、「居心地の良さの感覚」は「情緒的・教授的サポート」( $\beta=.45$ ,  $p<.01$ )と、「被信頼・受容感」は「情緒的・教授的サポート」( $\beta=.49$ ,  $p<.001$ )と、「充実感」は「情緒的・教授的サポート」( $\beta=.58$ ,  $p<.001$ )と有意な正の関連がみられた。

##### (2) ソーシャルサポート尺度の項目ごとによる学級適応感への影響

以上の結果をより詳細に検討するため、学級群ごとに、ソーシャルサポート尺度の全項目を独立変数、学級適応感尺度の下位尺度を従属変数とし、強制投入法による重回帰分析を行った。結果をTable 2に示す。

## V 総合考察

### 1. ソーシャルサポートについて

本研究で開発した小学生対象のソーシャルサポート尺度は、「情緒的・教授的サポート」と「共行動的サポート」という構造であり、中学生を対象とした原尺

度（細田・田嶋，2009）とは異なるものであった。しかし、原尺度についても、藤本・水野（2014）は、「情緒的サポート」と「共行動的サポート」という構造であることを示しており、本研究結果にほぼ一致するものであった。よって、本研究の結果は妥当であると考えられる。また、その信頼性も十分なものであり、本研究で開発したソーシャルサポート尺度は、小学生が感じる担任教師から得られるソーシャルサポートを測る尺度としては、適切であると考えられる。

### 2. 抽出された学級群について

学級風土質問紙をもとに学級の特徴を捉えることを試みたところ、学級風土質問紙の下位尺度得点の高い順に、3つの学級群が抽出された。

1つめは、「より肯定的な学級認知がなされている学級」である。この学級群は、学級風土質問紙の下位尺度得点がすべての群のなかで最も高く（「学級内の不和」は低い）、また学級群の平均値が全体平均値よりも高い（「学級内の不和」は低い）群である。したがってこの学級群は、学級活動も積極的にを行い、学級内に不和はないと感じており、学級への満足度も高く、自己開示も自然にでき、学習も意欲的に取り組めており、学級の規律が守られていると感じている学級であると指摘できる。そのため、学級全体を肯定的に認知していると指摘でき、理想的な学級とも捉えられるだろう。

2つめは、「中程度に肯定的な学級認知がなされている学級」である。この学級群は、学級風土質問紙の下位尺度得点において「より肯定的な学級認知がなされている学級」に次いで得点が高い群である。また、学級群の平均値をみると、「学級活動への関与」と「学習への志向性」の2つは全体平均値よりも低い値を示している学級群であった。したがって、この学級群は、学級内に不和はないと感じており、学級への満足度も高く、自己開示も自然にでき、学級の規律が守られていると感じている一方で、学級活動への積極性があまり高くなく、学習にあまり意欲的ではない学級であると指摘できる。そのため、「中程度」に肯定的に学級認知がなされていると捉えられるが、「より肯定的な学級認知がなされている学級」と比較すると、学級活動への積極性や学習への意欲が低い学級群であると考えられるだろう。

3つめは、「あまり肯定的な学級認知がなされていない学級」である。この学級群は、学級風土質問紙の下位尺度得点がすべての群のなかで最も低く（「学級内の不和」は高い）、また学級群の平均値が全体平均値よりも低い（「学級内の不和」は高い）群である。したがって、この学級群は、学級活動への積極性があまり高くなく、学級内に不和があると感じており、学級への満足度もあまり高くなく、自然な自己開示ができていないとあまり感じておらず、学習にあまり意欲的ではな

Table 2 各学級群における学級適応感とソーシャルサポート（項目）との関連

【ソーシャルサポート尺度】項目	居心地の良さの感覚			被信頼・受容感			充実感		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1. 先生と休み時間におしゃべりをしたり、冗談を言い合ったりして過ごす	.04	.06	.10	.10	.20 †	.28 *	.13	.22 †	.28 *
2. 先生は進路や勉強のことでアドバイスをくれる	.07	.01	.23	.01	.12	.27	.08	-.08	.09
3. 先生はあなたが落ち込んでいるときに励ましてくれる	.11	-.10	-.18	.22	-.13	-.30 †	.05	-.01	-.19
4. 先生は休み時間に一緒にいてくれる	.05	-.17	-.13	.03	.03	-.23 †	-.07	.02	-.25 †
5. 先生は病気やけがのときに心配してくれる	.02	.04	.24	-.21 †	-.07	.32 *	.08	.10	.18
6. 先生はあなたに何かうれしいことがあったときに、自分のことのように喜んでくれる	.05	.25 †	.22	.20 †	.26 †	.27	.16	.18	.16
7. 先生は顔を合わせたときに、あいさつをしたり、声をかけてくれる	-.01	.19 †	-.14	-.10	.08	.05	-.02	.14	-.14
8. 先生は個人的な悩みごとを聞いてくれる	-.04	-.26 †	-.02	-.10	-.27 †	.03	.11	-.32 *	.03
9. 先生はあなたの気持ちを分かってくれる	.29 *	.11	-.19	.24 †	.23	-.22	.23 †	.15	.06
10. 先生と同じ趣味や関心をもっている	.02	-.02	.06	.21 †	.09	-.12	.10	.02	-.11
11. 先生は何か困っているときに、アドバイスをくれる	.01	.11	.31	-.01	.03	.43 *	-.13	-.02	.49 *
12. 先生はあなたの良いところをほめてくれる	-.06	.03	-.11	.17	-.04	.00	.05	-.02	.01
13. 先生と一緒に遊んでくれる	-.06	.46 ***	-.04	-.03	.14	-.04	.05	.22	-.04
14. 先生は分からないことがあるとき、教えてくれる	.09	-.28 *	-.06	-.03	-.13	-.02	.02	-.08	-.06
15. 先生はあなたのまちがっているところ、悪いところを指摘してくれる	.05	.05	.27 †	.01	.06	-.03	-.04	.08	.17
<i>adjR</i> <sup>2</sup>	.12 *	.20 **	.21 *	.33 ***	.16 **	.39 ***	.27 ***	.16 **	.37 ***

†*p*<.10 \**p*<.05 \*\**p*<.01 \*\*\**p*<.001

※A=より肯定的な学級認知がなされている学級、B=中程度に肯定的な学級認知がなされている学級、C=あまり肯定的な学級認知がなされていない学級

く、学級の規律が守られているともあまり感じていない学級であると指摘できる。そのため、学級全体をあまり肯定的に認知していないと指摘でき、児童にとって居心地の良いものとは言えないと考えられる。

### 3. 学級群ごとの学級適応感とソーシャルサポートの関連性について

それぞれの特徴をもつ学級群によって、教師のどのようなソーシャルサポートが児童の学級適応感を高めるのかをみるために、学級群ごとにソーシャルサポート尺度の下位尺度を独立変数、学級適応感尺度の下位尺度と項目それぞれを従属変数として、重回帰分析を行った。

#### (1) より肯定的な学級認知がなされている学級

本学級群では、学級適応感のすべての下位尺度に「情緒的・教授的支持」が正の関連を示していた。また、「被信頼・受容感」に関しては、「共行動的支持」も正の関連を示していた。小林・仲田（1997）は、学級雰囲気と教師によるソーシャルサポート知覚が「学校への居心地の良さ」を上昇させると指摘しており、本研究もこれに一致している。また、これに関し、小林・仲田（1997）は、児童と教師との信頼関係の高さが起因となっていると指摘している。さらに、江

村・大久保（2012）は、「調和型」学級では、児童と教師との関係が良好であると示している。したがって、学級への肯定的意識が高い場合、教師のソーシャルサポートによって形成される児童と教師との関係性の良好さが、児童の学級適応感を高めることにつながっていると考えられる。

項目ごとの分析によれば、とりわけ、この学級群においては、「先生と同じ趣味や関心をもっている」と感じる事が児童の「被信頼・受容感」を高めるとともに、「先生はあなたの気持ちを分かってくれる」と感じる事が児童のすべての学級適応感を高めることが特徴的であった。金澤・犬塚（2011）は、児童が被受容感を感じるためには「学級に安心感が十分にあること」が前提となっていることを指摘し、その上で教師による「受容」が高く認知される必要があると述べている。本研究はこの指摘を支持するものであり、良好な学級状態が形成されている場合には、教師が個々の児童に注目していることを伝え、十分に気持ちを理解しようとしている姿勢を伝えることによって、児童の学級適応感がさらに増幅すると示唆される。

#### (2) 中程度に肯定的な学級認知がなされている学級

本学級群では、学級適応感のすべての下位尺度に「共行動的支持」が正の関連を示し、「情緒的・教

授的サポート」には有意な結果が得られなかった。この点について、項目別の分析を行ったところ、他の群と比較して特徴的であったのは、「先生と一緒に遊んでくれる」（共行動的サポート）と感知することが、「居心地の良さの感覚」を高めるというものであった。また、「情緒的・教授的サポート」の項目について分析を行ったところ、「先生はあなたに何かうれしいことがあったときに、自分のことのように喜んでくれる」「先生は顔を合わせたときに、あいさつをしたり、声をかけてくれる」と感知することは「居心地の良さの感覚」を高める一方で、「先生は分からないことがあるとき、教えてくれる」と感知することは「居心地の良さの感覚」を低め、「先生は個人的な悩みごとを聞いてくれる」と感知することは全ての学級適応感を低めることが特徴として示された。

これらの結果は、平常時やポジティブな感情を抱いているときの関わりは学級適応感を高めるために有効であるけれども、ネガティブな感情を抱いているときのサポートはむしろ学級適応感を低める作用をもたらすということを示している。本学級群は、学級への満足度は低くないにもかかわらず、学級活動への関与や学習意欲は低い学級である。このような学級について、伊藤・松井（2001）は、学校生活に楽しさや意義を見出しにくい状態にあるため、今後、しだいに学級への満足度が低下する可能性があるとして指摘している。そして、それを防ぐためには、欠点を改善しようとするよりも、むしろエネルギーの高さを学校内の活動に結びつけることが重要であって、まずは「自己開示の高さ」を手がかりとして教師との関係性を強化し、学級の基盤づくりを行っていく必要があると述べている。伊藤・松井（2001）は中学生を対象としたものであったが、その学級群の特徴は本研究と一致するものである。したがって、ネガティブな感情に焦点を当てたサポートは「欠点の改善」（伊藤・松井，2001）につながるために本学級群では有効ではなく、むしろ「教師との関係づくり」（伊藤・松井，2001）に結びつくような「一緒に遊ぶ」「一緒に喜ぶ」「挨拶をする」といった関わりが有効なサポートとして機能するのであらうと示唆される。

### (3) あまり肯定的な学級認知がなされていない学級

本学級群では、学級適応感のすべての下位尺度に「情緒的・教授的サポート」が正の関連を示し、「共行動的サポート」には有意な結果が得られなかった。この点について、項目別の分析を行ったところ、他の群と比較して特徴的であったのは、「情緒的・教授的サポート」のうち、「先生はあなたのまちがっているところ、悪いところを指摘してくれる」と感知することが「居心地の良さの感覚」を高め、「先生は何か困っているときに、アドバイスをくれる」と感知することが「被信頼・受容感」「充実感」を高めることが示された。この群

は、規律のなさも含め、学級全体を肯定的に捉えていない学級である。ここでの結果は、そのような学級においては、教師がよりリーダーシップを発揮した指導的なサポートを行うことによって、児童の学級適応感が高められるというものである。この点について、三島・宇野（2004）は、教師を「たくましい」と認知することが「規律正しい学級雰囲気」につながることを実証しており、本研究に一致している。

また、「共行動的サポート」の項目について分析を行ったところ、「先生は休み時間に一緒にいてくれる」と感知することは「被信頼・受容感」「充実感」を低めることが特徴として示された。これは、本学級群で「先生と休み時間におしゃべりをしたり、冗談を言い合ったりして過ごす」と感知することが「被信頼・受容感」「充実感」を高めていることを考え合わせると、休み時間にただ一緒にいるだけではなく、一緒に楽しく休み時間を過ごすということが重要であるということを示している。したがって、この結果については、教師とともに過ごすことへの児童の意識が反映されていると考えられ、「教師がそこにいる」だけでは安心できず、楽しくないと感じている可能性を示唆しているだろう。これは、先述のように、教師の積極的な関与の必要性を示唆するものと考えられる。

一方で、「先生はあなたが落ち込んでいるときに励ましてくれる」と感知することは、本群に属する児童の「被信頼・受容感」を低めていた。大久保（2014）は、教師との関係が良好ではない児童は、教師から励まされても「うれしい」「安心」といった感情が低いことを示している。学級状態が良好ではない学級では、教師との関係は良好ではない可能性がある（江村・大久保，2012）ため、本学級群での教師からの励ましは快感情を喚起しないものと推測される。よって、以上を踏まえると、本学級群における教師のサポートは、情緒的な支えよりも、指導的かつ積極的なものであることが重要であると考えられる。

## 4. 本研究のまとめと今後の課題

異なる特徴をもつ学級に応じて、小学生の学級適応を向上させるために、教師はどのようなサポートを行うことが有効なのかを検討することが、本研究の目的であった。この点について検討を行ったところ、学級群によって、小学生が感じる教師のサポートや学級適応感に違いがみられた。したがって、学級風土を向上させるために教師のサポートは有効であり、そのことが小学生の学級適応感を向上させることが確認された。ただし、形成された学級風土のなかで、より小学生の学級適応感を向上させるような教師のサポートには違いがあり、学級風土によって有効であるサポートと、学級適応感を低めるサポートとがあることが示された。教師は、このような学級全体の状況に応じ、自

らのサポート行動を変化させていく必要があることが指摘できる。

しかしながら、本研究においては、以下の点が今後の課題として残された。

まずは、調査対象者数の少なさである。伊藤(2009)は、学級風土について学級単位での分析を推奨しており、Sirotnik(1980)もその必要性を指摘している。本研究では8学級が対象となったが、学級単位で分析を行っていくことを考えれば、より学級数を増やした調査が必要である。この点に関連し、学級風土質問紙の信頼性についても課題が残された。本研究では、「学級内の不和」の信頼性が低いという結果が得られたが、対象学級数が多い伊藤(2009)では高い信頼性が得られている。したがって、この課題も調査対象者数の少なさに起因する可能性があり、今後、調査対象者数を増やした調査を行い、それでもなお信頼性が低いままであるかどうかについて、慎重に検討を重ねる必要がある。

さらに、一部の学級群において、教師からのソーシャルサポートが児童の学級適応感を低めるという結果が示された点については、より慎重に検討を深める必要がある。教師のサポートは、全体として学級適応感を高めると推測される。それにもかかわらず、こうした結果が得られたということは、教師のサポートによって、児童個人や所属する学級に何らかの悪影響がもたらされる可能性があることを示唆している。小林・仲田(1997)や江村・大久保(2012)が指摘するように、児童の教師への信頼感や児童と教師との関係性によって、児童の学級適応が妨げられている可能性もあるため、このような概念を取り入れ、教師からのサポートの悪影響を緩和する要因を検討していくことが必要である。

## 謝辞

本研究は、第一筆者が実施し、第二筆者が指導した平成26年度愛知教育大学養護教諭養成課程の卒業論文を、加筆・修正したものです。実施にあたり、調査に快くご協力いただきました小学校の皆様、ならびに先生方に心より感謝申し上げます。

## 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.
- 藤本到・水野治久 2014 中学生の学校への登校維持要因—教師に対する信頼感・ソーシャルサポート・被援助志向性からの検討— 大阪教育大学紀要第IV部門教育科学, 62, 119-129.
- 久田満 1987 ソーシャル・サポート研究の動向と今後の課題

- 看護研究, 20, 170-179.
- 細田絢・田馬誠一 2009 中学生におけるソーシャルサポートと自他への肯定感に関する研究 教育心理学研究, 57, 309-323.
- 伊藤亜矢子 2009 小学生用短縮版学級風土質問紙の作成と活用 コミュニティ心理学研究, 12, 155-169.
- 伊藤亜矢子・松井仁 1998 学級風土研究の意義 コミュニティ心理学研究, 2, 56-66.
- 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.
- 金澤智美・犬塚文雄 2011 児童の学級における居場所感に関する研究—フィードバックによる教師の指導行動変容に着目して— 横浜国立大学教育人間科学部紀要, 13, 1-16.
- 小林正幸・仲田洋子 1997 学校享受感に及ぼす教師の指導の影響力に関する研究—学級の雰囲気に応じて教師はどうすればよいのか— カウンセリング研究, 30, 207-215.
- 小泉令三 1986 転校児童の新しい学校への適応過程 教育心理学研究, 34, 289-296.
- 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
- 松井仁・安藤徹郎 2003 高校生における学級風土と学校生活意識との関係 日本教育心理学会第45回総会発表論文集, 45, 31.
- 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.
- 水野治久・石隈利紀 2004 わが国の子どもに対するソーシャルサポート研究の動向と課題—学校心理学の具体的展開のために— カウンセリング研究, 37, 280-290.
- 文部科学省 2014 平成26年度学校基本調査(速報値)の公表について
- Moos, R. H. 1979 *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 大久保智生 2005 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討— 教育心理学研究, 53, 307-319.
- 大久保智生 2014 教師の受容的態度および学級での三者関係が児童の感情に及ぼす影響 日本感情心理学会第22回大会発表論文集, 22, 27.
- 齋藤恵美・神村栄一 2008 社会的スキルとソーシャル・サポート知覚が小学生の学級適応感に及ぼす影響 新潟青陵大学臨床心理学研究, 2, 65-70.
- Rock, K. S. 1987 Social support versus companionship-Effect on life stress, loneliness, and evaluations by others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1132-1147.
- Sirotnik, K. A. 1980 Psychometric implications of the unit-of-analysis problem (with examples from the measurement of organizational climate). *Journal of Educational measurement*, 17, 245-282.
- 宇田川翔太・下田芳幸 2013 小学生における学級風土認知とアサーションとの関連 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 7, 15-20.
- 浦光博 1992 支えあう人と人—ソーシャルサポートの社会心理学— サイエンス社

(2015年8月4日受理)